الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة.

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع.

رقم: .....

الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية المعاضيد - المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

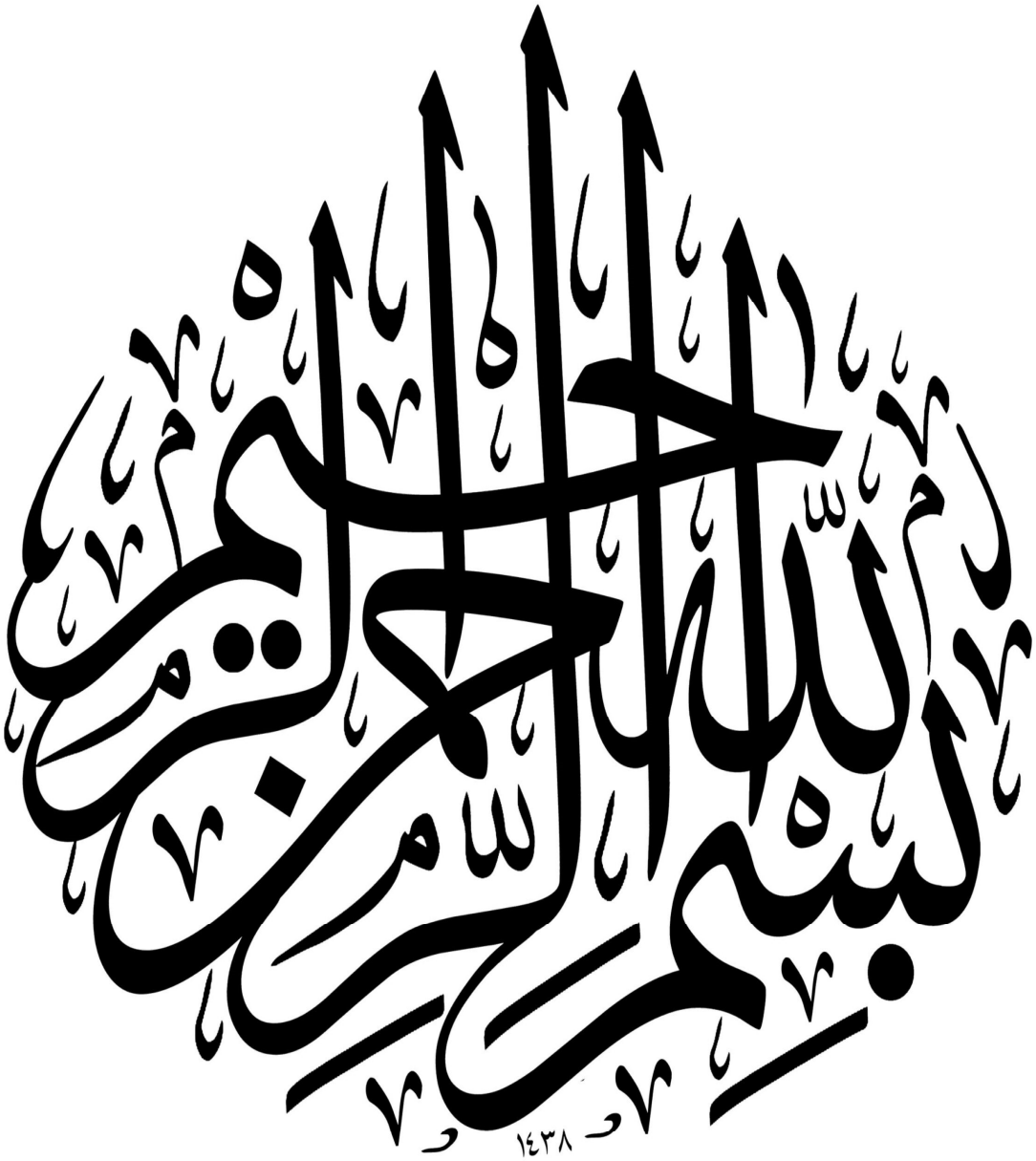
إعداد الطالبين:

- العياشي بزة.
- سمير سرايش.

إشراف الأستاذ(ة):

د/ سليمة عبد السلام

السنة الجامعية: 2023 / 2024


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

إهـــداء

إلى روحهما أهدي هذا البحث، راجيًا أن يكون حسنة وصدقة عنهما، إليكما أمي وأبي الحاضرين دومًا رغم الغياب.

إلى السيدة التي أشعلت لي قناديلًا، تنير دروبي بالود: إليك تلك الكلمات زوجتي الغالية؛ فقد كنتِ المرأة التي دفعتني دومًا، نحو طرق أفضل وأجمل.

إلى من أستمد بالتقدم لأجلهم، أولادي الأحبة، فلذات أكبادي(أيمن-إيمان-أشواق-مروة-منار) أهدي هذا البحث، فكم أتمنى أن أكون لكم خير قدوة وموجه. إلى أهلي وأقاربي وكل إخوتي وأبنائهم وأخص بالذكر محمد وغيرهم أخواتي وأبناءهن.

إلى رفقاء الدرب الرائعين، أهدي هذا البحث؛ لأشكرهم على وجودهم في حياتي وتشجيعي دائمًا ودفعي نحو الأمام لا سيما في تلك اللحظات التي كدت أركن فيها لليأس والاستسلام(نجري -العيد-خليفة-عبد الرحمان-خالد-غنية-مصطفى-عادل)

إلى من رافقني وآنسني وجودهم في دراستي الجامعية (سمير-منير-زيان-نجم الدين-عبدالرحمان-عبد الغاني-الجمعي-ع الحليم-ع اللطيف-مرزوقي-). إلى من رافقني وآنسني في تكملة دراسة الماستر (سرايش سمير)

إلى كل أساتذة وإداري قسم العلوم الاجتماعية والانسانية على رأسهم الدكتور: مختار رحاب ود. بن خالد جمال، ود. بوسكرة عمر، ود. براخلية عبد الغني، ود. بن جعفر، ود. براخلية الطاهر، ونجري بن ثامر.

إلى أولئك الذين يفرحهم نجاحنا، وتحزنهم فشلنا أهدي هذا البحث: إلى الأقارب وكل سكان بلدتي المعاضيد، إلى من نسيتهم سهوا قلبا ودمًا ووفاءً.

بزة العياشي

إهـــداء

إلى أبي العطوف علي قدوتي، ومثلي الأعلى في الحياة؛ فهو من علّمني كيف أعيش بكرامة وشموخ.

إلى أمي الحنون فطيمة سرايش لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها، فهي ملحمة الحب وفرحة العمر، ومثال الثاني والعطاء.

إلى إخوتي وأخواتي (حبيب- عنتر- دلال- جميلة -فرح-) مشاطري أفراحي وأحزاني.

إلى زوجتي الكريمة أسمى رموز الإخلاص والوفاء ورفيقة الدرب.. إلى أولادي (أماني- عبد العالي- هارون) فلذات الأكباد.

إلى زملاء العمل في مدرسة أول نوفمبر- الزيتون (جبلاحي ج- معاش الدراجي- طوينة الميلود - قوادرية وحيد- فراحتية عادل وكل الأستاذات الفضليات).

إلى من رافقني وآنسني في تكملة دراسة الماستر (بزة العياشي)

إلى كل أصدقاء الذين درسوا معي في المعهد نذكر بالخصوص منهم (سرايش منير- نجم الدين- عبد المالك دوغم)

إلى كل أساتذة وإداري قسم العلوم الاجتماعية والانسانية على رأسهم الدكتور: مختار رحاب، ود. بن خالد جمال، ود. بوسكرة عمر، ود. براخلية عبد الغني، ود. بن جعفر، ود. براخلية الطاهر، وخري بن ثامر.. إلى جميع الأخلاء؛ أهدي إليكم نتاجي العلمي هذا

سرايش سمير

شكر وعرفان

(ومن يتوكل على الله فهو حسبه)

الحمد لله وحده لا شريك له على توفيقه وفضله وإحسانه على إكمال هذه المذكرة، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم.

يسرنا أن نتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة: عبد السلام سليمة التي لم تدخر جهدا في سبيل تعليمنا وتوجيهنا نحو طريق العلم والمعرفة، وكذا نصائحها واقتراحاتها القيمة والهادفة؛ من أجل إكمال هذه المذكرة.

وكذا الشكر الجزيل للدكتور عمر بوسكرة الذي ساعدنا كثيرا، فالشكر له على توجيهاته. ونصائحه واقتراحاته التي نورت دربنا في إنجاز هذه المذكرة. كما نشكر الدكتور براخلية عبد الغني والدكتور الطاهر براخلية على مساعدتهم وتوجيهاتهم وصبرهم وتفانيهم بحكمة وعناية، لقد كنتم لنا نورا نستضيء به في مسيرتنا التعليمية والمهنية، وستظل نصائحكم وإرشاداتكم نبراسا ينير دربنا.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر إلى كل أساتذة وإداريي قسم العلوم الاجتماعية، وبالأخص الدكتور بن خالد جمال وبن جعفر، وكذا الشكر موصول لمدير مدرسة الخلوة على مساعدته وتوجيهاته القيمة. وفي الأخير نسأل الله العلي القدير أن يجازيهم كلهم عنا خير الجزاء، وأن يوفقهم ويبارك في جهودهم، وأن يجعلهم دائما مصدر إلهام وعطاء.

العياشي سمير

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، حيث اعتمدنا في هذه الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، ومن أجل ذلك تم تصميم الاستبيان المكونة من محورين (02)، حيث تم توزيعها على عينة مباشرة قدرها 70 أستاذ وأستاذة من التعليم المتوسط ببلدية المعاضيد ولاية المسيلة، وتم استرجاع منها (51) استمارة فقط قابلة للدراسة والتحليل.

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يمتلك أساتذة التعليم المتوسط الاحتياجات التكوينية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتياجات التكوينية لدى عينة من أساتذة المتوسط لمتغير الجنس.

- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتياجات التكوينية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط، تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

- يوجد هناك توافق بين أساتذة التعليم المتوسط في الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وبين الأقدمية في التدريس.

- لا تختلف الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة الأطوار الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التكوين، الاحتياجات التكوينية، أساتذة التعليم المتوسط، المقاربة بالمقاربة.

الملخص باللغة الفرنسية

Résumé:

Cette étude visait à identifier les besoins de formation des enseignants du collège selon l'approche par compétences. Dans cette présente étude، nous nous sommes appuyés sur l'approche descriptive. Pour cela، un questionnaire composé de deux (02) axes a été conçu et diffusé. à un échantillon direct de 70 enseignants de l'éducation، hommes et femmes، la moyenne dans la municipalité d'Al-Maadid، Etat de M'sila، à partir de laquelle seulement (51) questionnaires ont été récupérés، capables d'étude et d'analyse.

Cette étude a abouti aux résultats suivants:

Les enseignants du collège ont des besoins formateurs pour enseigner selon l'approche par compétences.

Il existe des différences statistiquement significatives dans le degré de besoins de formation parmi un échantillon de professeurs moyens pour la variable sexe.

Il existe des différences statistiquement significatives dans le degré de besoins de formation parmi un échantillon d'enseignants du collège، en raison de la variable de l'expérience professionnelle.

Les enseignants des collèges s'accordent sur la tendance à un enseignement basé sur les compétences et l'ancienneté dans l'enseignement.

Les besoins de formation appliquée des enseignants du collège ne diffèrent pas de ceux des enseignants des autres niveaux.

Mots clés : formation، besoins de formation، enseignants du collège، approche par approche.

الملخص باللغة الإنجليزية

Summary:

This study aimed to identify the training needs of middle education teachers according to the competency approach. In this current study، we relied on the descriptive approach. For this purpose، a questionnaire consisting of two (02) axes was designed، and it was distributed to a direct sample of 70 male and female teachers of education. The average in the municipality of Al-Maadid، M'sila state، from which only (51) questionnaires were retrieved، capable of study and analysis.

This study reached the following results:

Middle school teachers have the formative needs for teaching according to the competency approach.

There are statistically significant differences in the degree of training needs among a sample of average professors for the gender variable.

There are statistically significant differences in the degree of training needs among a sample of middle school teachers، due to the variable of professional experience.

There is agreement among middle school teachers in the trend towards teaching based on competencies and seniority in teaching.

The applied training needs of middle school teachers do not differ from the applied training needs of teachers of other stages.

Keywords: training، training needs، middle school teachers، approach by approach

المحتوى

العنوان	الصفحة
الإهداء شكر وعرفان. ملخص الدراسة بالعربية. ملخص الدراسة بالفرنسية. ملخص الدراسة بالإنجليزية. فهرس المحتويات فهرس الجداول.	
مقدمة.	10
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	15
1 - إشكالية الدراسة.	16
2 - فرضيات الدراسة.	18
3 - أهمية الدراسة.	19
4 - أهداف الدراسة.	20
5 - تحديد مفاهيم الدراسة.	21
6 - الدراسات السابقة.	24
الفصل الثاني: الاحتياجات التكوينية	29
تمهيد.	30
1 - ماهية الاحتياجات التكوينية.	31
2 - أهمية الاحتياجات التكوينية وأهدافها.	32
3 - مصادر وطرق تحديد الاحتياجات التكوينية.	34

4 - مستويات ومجالات الاحتياجات التكوينية.	36
5 - خصائص الاحتياجات التكوينية.	39
6 - بعض مشكلات تحديد الاحتياجات التكوينية.	39
خلاصة.	41
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	42
تمهيد.	43
1- ماهية المقاربة بالكفاءات.	43
2 - نشأة المقاربة بالكفاءات.	45
3 - مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة.	48
4 - خصائص المقاربة بالكفاءات.	50
5 - مبادئ المقاربة بالكفاءات.	52
6 - مستويات المقاربة بالكفاءات.	53
7 - أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات.	54
8 - متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.	55
9 - مبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات.	61
10 - مزايا القارية بالكفاءات	63
11 - الكفاءة والمفاهيم المتعلقة بتخطيط التعلمات.	64
12 - وظائف الكفاءة.	55
خلاصة.	67
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة.	68
تمهيد.	69
1 - الدراسة الاستطلاعية.	69

2 - منهج الدراسة.	70
3 - مجتمع الدراسة وعينتها.	71
4 - مجالات الدراسة (المجال المكاني - الزماني - البشري).	73
5 - أدوات الدراسة.	75
6 - الخصائص السيكومترية للأداة.	75
7 - الأساليب الإحصائية المستخدمة.	81
خلاصة.	83
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.	84
1 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.	85
2 - عرض ومناقشة نتائج القرصية الثانية.	91
3 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	94
خاتمة.	97
قائمة المصادر والمراجع.	99
الملاحق.	105

قائمة الجداول

عنوان الجدول	رقم الجدول	الصفحة
توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.	01	72
توزيع عينة الدراسة حسب سنوات العمل.	02	72
عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.	03	73
أسماء المؤسسات التي أجريت فيهم الدراسة.	04	73
نتائج معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجات محور التخطيط للدرس.	05	76
نتائج معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجات محور تقويم الدرس.	06	77
نتائج معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجات محور الجانب النفسي.	07	78
نتائج معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجات محور الجانب التقني.	08	87
نتيجة معامل الارتباط بين محاور أداة الدراسة.	09	80
نتيجة ثبات المحاور والدرجة الكلية لأداة الدراسة.	10	80
عدد عبارات كل محور من محاور أداة الدراسة في صورتها النهائية.	11	81
النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور التخطيط للدرس.	12	85
النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور تقويم الدرس.	13	87
النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الجانب النفسي.	14	89
النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الجانب التقني.	15	90
دلالة الفروق بين الذكور والإناث بواسطة اختبار t لعينتين مستقلتين لمحاور لاستبيان الاحتياجات التكوينية.	16	92
دلالة الفروق بين أفراد العينة حسب الخبرة المهنية بواسطة اختبار ANOVA لمحاور لاستبيان الاحتياجات التكوينية.	17	94

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه. وبعد: فقد أصبح في الآونة الأخيرة ينظر للعملية التربوية على أنها من أهم العمليات التعليمية التعلمية استثمارا وتنمية شاملة في كافة أقطاب المجتمع، وفي ظل التطورات المتسارعة في مختلف المجالات أصبح من الضروري إعادة النظر في الأنظمة التعليمية التقليدية، وتبنى مقاربات جديدة تواكب متطلبات العصر الحديث، وتكون مواكبة لتحديات المستقبل في مجال التربية والتعليم من ناحية الجودة والنوعية، خاصة على مستوى مناهج وطرق وأساليب ونوعية برامج التكوين التي يتلقاها أساتذة المتوسط، خاصة وأن المجتمع الجزائري عرف تغييرات سياسية، واجتماعية، واقتصادية، وثقافية، وتربوية، أدت إلى التفكير في آفاق مشروعة للتقدم والرقي. ولكي تكون المنظومة التربوية الجزائرية قادرة على مواجهة التحديات الجديدة وجب عليها تبني نظام بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات الذي جاء مكملا لبيداغوجيا التدريس بالأهداف، التي كانت تعتمد على الحفظ والتلقين التقليديين. كما ترتكز هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) على تزويد المتعلمين بالمهارات والمعارف الضرورية؛ لتمكينهم من مواجهة التحديات المستقبلية، وتزويدهم بالقدرات اللازمة للنجاح في حياتهم الشخصية والمهنية.

لذا فكل الدراسات الحالية أكدت على الحاجة إلى الكشف عن الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، والتي أصبحت أمرا جوهريا، نظرا لدورهم الحاسم في نقل هذه الكفاءات والمعارف والمضامين التي تحتويها المناهج الجديدة إلى الأجيال الصاعدة. كما تتطلب هذه العملية التكوينية تزويد أساتذة المتوسط، وخاصة الأساتذة الجدد بالأدوات والمعارف والبرامج، التي تمكنهم من تطبيق المقاربة بالكفاءات بشكل فعال في صفوفهم الدراسية، لكي يستطيع المتعلم الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته ومشاريعه، باعتباره هو محور العملية التربوية التعليمية.

كما يجب أن يتضمن التكوين الجوانب النظرية التي تشرح الفلسفة التربوية للمقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى الجوانب التطبيقية، التي ترتكز على كيفية تخطيط وتنفيذ الدروس وتقييم أداء الطلاب، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا كله من أجل إعداد جيل من الأساتذة القادرين على تأهيل المتعلمين لمواجهة تحديات المستقبل.

ومن هذا المنطلق سعينا في هذه الدراسة التي تحمل عنوان:**"الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات"**. وعليه تم تقسيم دراستنا إلى جانبين: الجانب الأول خاص بالنظري، والثاني خاص بالجانب التطبيقي.

الجانب الأول: يتضمن الجانب النظري للدراسة وينقسم بدوره إلى ثلاثة (3) فصول:

الفصل الأول: ويعتبر الفصل المنهجي، تطرقنا فيه إلى: إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: وجاء معنونا بالاحتياجات التكوينية، حيث تمت الإشارة فيه إلى ماهية الاحتياجات التعريفية وأهمية الاحتياجات وأهدافها، مصادر وطرق ومستويات ومجالات الاحتياجات التكوينية، مرورا بالخصائص، وصولا إلى بعض مشكلات تحديد الاحتياجات التكوينية.

الفصل الثالث: جاء بعنوان المقاربة بالكفاءات، حيث تطرقنا إلى ماهية المقاربة بالكفاءات ونشأتها، والمفاهيم المرتبطة بمصطلح الكفاءة، مرورا بخصائص ومبادئ ومستويات وأنواع الكفاءة، إضافة إلى ذكر أهداف التدريس، ومتطلباته بالمقاربة بالكفاءات، وصولا إلى مبررات ومزايا المقاربة بالكفاءات ووظائفها، ثم الخاتمة.

والجانب الثاني: تضمن الجانب التطبيقي، وينقسم بدوره الى فصلين:

الفصل الرابع وجاء فيه: الإجراءات الميدانية للدراسة، تطرقنا فيه إلى: الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، ومجالاتها، وأدواتها، والخصائص السيكومترية للأداة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس حيث تطرقنا فيه إلى تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها، ثم إلى عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى، والفرضية الثانية والفرضية الثالثة والتي جاءت متوافقة مع نتائج الدراسة، ومع نتائج العديد من الدراسات السابقة.

كما تم ترتيب قائمة المراجع ترتيبا أبجديا.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1 - إشكالية الدراسة

2 - فرضيات الدراسة

3 - أهمية الدراسة

4 - أهداف الدراسة

5 - تحديد مفاهيم الدراسة

6 - الدراسات السابقة.

1 - إشكالية الدراسة:

إن التطور العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم وخاصة الذي شهدته المنظومة التربوية منذ استقلال الجزائر؛ عرف عدة إصلاحات وتغيرات عديدة في التربية والتعليم، بدأت منذ السبعينات. حيث بدأت بالمدرسة الأساسية، ثم إصلاح التعليم التقني الذي شرع في تطبيقه ابتداء من: 2003 - 2004، والذي يشمل جميع مراحل التعليم التربوي. (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص.102).

لذلك أصبح لازما على المنظومة التربوية التفكير في تنمية الأستاذ، وتحديث معلوماته، وتزويده بالمهارات باعتباره العضو المحرك، والفعال، والمدرس، والمربي، والموجه في العملية التعليمية؛ لأن نجاح عملية التدريس تتوقف على كفاءاته ومعارفه ومهاراته التدريسية، التي تمكنه من إعداد دروسه إعدادا جيدا، كي يوفق في مهنته ويحسّن في أدائه، من خلال تسطير عملية التكوين على أسس علمية ممنهجة ومدروسة تتوافق مع رأي الأستاذ المتوسط والمشرفين عليهم، كالمدير والمفتش... وغيرهم. وتكون مبنية على مقاربة التدريس بالكفاءات بعدما كانت سابقا المقاربة بالأهداف؛ لأن المقاربة بالكفاءات هي مقاربة علمية تعمل على الأداء، وعلى تحويل طريقة التدريس للأستاذ من حشو ذاكرة المتعلم بالمعلومات لتسترجع يوم الاختبار، إلى تمكينه من توظيف تعلماته ومهاراته في حل كل المشاكل التي تعترضه في حياته العلمية والعملية. وهذا كله يكون من خلال تكوين أستاذ المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات؛ لأن الأستاذ يبقى دائما همزة وصل بين المعلومة والمتعلم والمجتمع، كما يعتبر موجها للتلاميذ للعمل والنشاط، ويهيئ لهم الجو المناسب لكسب المعرفة وتحصيل المعلومات.

(أحمد مسعودان، 2008، ص.37).

كذلك توجد بعض الكفايات التي يجب على الأستاذ مراعاتها والعمل بها، ككفاية التقويم باعتباره جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم. وذلك لتتبع مختلف المعارف المكتسبة وتشخيصها، ومعرفة خصائص المتعلمين ومستوياتهم وميولاتهم ونموهم الجسمي، الذي يتزامن مع مرحلة المراهقة بالنسبة لتلاميذ المتوسط تجدهم يفرضون آراءهم ورغباتهم

داخل الفوج أو القسم؛ لإحساسهم بنوع من النمو والنضج، وكذلك تنمية الجانب المعلوماتي لديهم، بل حتى الجانب التعليمي والنفسي والتقني والأدائي، بغية تحقيق التكيف مع مختلف مواقف المحيط الاجتماعي الداخلي والخارجي، وتطويره انطلاقا من تطوير الكفاءات الدنيا المحققة من عملية التعليم والتعلم.

(طيب نايت سلمان وآخرون، 2004، ص.34)

كما تبرز مشكلة الدراسة الحالية في مجموعة من الاحتياجات والنقائص الملاحظة على مستوى المهارات والكفايات لأساتذة التعليم المتوسط، ويتجلى هذا النقص والاحتياج في جانب التخطيط، والدقة في صياغة الأهداف التعليمية، وطرائق التدريس، ونقص الوسائل التكنولوجية، وتحديد برامج التكوين المناسبة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات؛ لأن الاحتياجات التكوينية هي فجوة بين مستوى الأداء المتوقع للأفراد ومستوى أدائهم الحالي. وتعكس هذه الاحتياجات عن وجود مشكلة يراد حلها أو مواجهة الصعوبات التي تعترض المتعلم في المواقف الحياتية والتعليمية.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة الحالية في ضوء الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط، وفق المقاربة بالكفاءات. وذلك من خلال طرح التساؤل الرئيسي التالي:

- **ما هي الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات؟**

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية هي كالتالي:

1. ما الاحتياجات التكوينية التي يحتاجها أساتذة التعليم المتوسط في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسطة في احتياجاتهم التكوينية في كل جانب من جوانب الدراسة (المفاهيم النظرية - تخطيط الدرس - تنفيذ وتقويم الدرس) باختلاف الجنس؟

3. هل توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسطة في احتياجاتهم التكوينية في كل جانب من جوانب الدراسة (المفاهيم النظرية - تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس) باختلاف المؤهل العلمي؟
4. هل هناك تفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وبين الأقدمية في التدريس؟
5. هل هناك تفاعل بين التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة تكوين الأستاذ من قبل؟
6. هل هناك أيّة تحديات أو صعوبات تواجه أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات؟

2 - فرضيات الدراسة:

2 - 1 - الفرضية الرئيسية:

نعم لأساتذة التعليم المتوسط احتياجات تكوينية في إطار المقاربة بالكفاءات.

2 - 2 - الفرضيات الفرعية:

1) هناك احتياجات تكوينية لأساتذة التعليم المتوسط في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل مجال من مجالات الدراسة.
2) لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في احتياجاتهم التكوينية في كل جانب من جوانب الدراسة (المفاهيم النظرية، التخطيط، الدرس - تنفيذ الدرس - تقويم الدرس) بحسب الجنس.
3) لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في احتياجاتهم التكوينية في كل جانب من جوانب الدراسة (المفاهيم النظرية - تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس) بحسب المؤهل العلمي
4) يوجد هناك تفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وبين الأقدمية في التدريس.

5) يوجد هناك تفاعل بين التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة تكوين الأستاذ من قبل.

6) توجد تحديات وصعوبات تواجه أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات.

3 - أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله في عدة نقاط نذكر منها:

- كثرة الانتقادات الموجهة إلى تدني جودة ونوعية التدريس بالمقاربة بالأهداف. وعدم مناسبة مخرجات التعليم مع متطلبات خطط التنمية، وحاجات سوق العمل.
- يعتبر موضوعا من المواضيع الهامة التي تسهر عليها المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة ما تعلق منها بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات من الجانب التعليمي والنفسي والمعرفي والتقني ... إلخ.
- ربما تكون هذه الدراسة تمهيدا للدراسات اللاحقة؛ لأنه بإمكانها أن تتطرق إلى البرامج التكوينية لتحسين كفايات ومهارات الأساتذة في إطار المقاربة بالكفاءات.
- كذلك المقاربة بالكفاءات تهدف إلى ربط المعارف والتعلمات المكتسبة والمهارات في المتوسطة لاستغلالها في وضعيات علمية وعملية لاحقة في حياته اليومية.
- المرحلة المتوسطة كونها المرحلة التعليمية الثانية بعد المدرسة الابتدائية التي يتبع فيها المتعلم تنمية شخصيته من الجوانب التعليمية والنفسية والجسمية والمعرفية والسلوكية، والتي تجعله يتكيف ويتهيأ للمراحل التعليمية القادمة، كالثانوية والجامعة...
- إمكانية وجود مشكلات واقعية للأستاذ أثناء التدريس تختلف عما تكّون عليه نظريا. فهذا التكوين الآني يعالج هذه الاختلالات والمشكلات التي تعترضه أثناء التدريس، كما تكشف عن الصعوبات التي تواجهه في الميدان.

- تكمن الأهمية في الحاجة الماسة والمستمرة لمراجعة برامج تكوين الأساتذة لمسايرة متطلبات بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وتحقيق أهدافها في تكوين الأساتذة.

4 - أهداف الدراسة:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى:

- التعرف على الاحتياجات التكوينية النظرية والتطبيقية لأساتذة التعليم المتوسط للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- معرفة ما إذا كان اعتماد منهاج المقاربة بالكفاءات ملائم وموافق لتطور المجتمع في الميدان العلمي والتكنولوجي. (بشير باي كمال، 2015، ص.16).
- متابعة الإصلاحات التربوية الجديدة، والوقوف على مدى تحقيق أهدافها لإثبات أو نفي النتيجة العامة للإصلاحات التي قدمتها الوزارة الوصية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- تصحيح نظرة المجتمع للأستاذ باعتباره هو سبب ضعف التعليم، ولم يوجهوا السبب للمناهج أو البرامج غير الملائمة لقدرات المتعلمين نفسيا وعقليا ...
- إثراء المعارف والمهارات المتعلقة بموضوع الاحتياجات التكوينية باعتباره من المواضيع الهامة التي تساعد على ضبط المتغيرات والمعيقات التي تعترض مسار الأساتذة.
- وضع تصور لبرنامج تكميلي وتقييمه بناء على تحليل الاحتياجات التكوينية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات. (نويوة صالح، 2015، ص.18).

5 - تحديد مفاهيم الدراسة:

نحاول في موضوع بحثنا أن نوضح بعض المفاهيم، ونحددها لتسهيل فهم معناها. وهذه المفاهيم هي:

5 - 1 – مفهوم الاحتياجات التكوينية:

5 - 1 - 1- التعريف اللغوي للاحتياجات التكوينية:

الاحتياج: ويقصد به الافتقار والنقص. ولفظ"احتاج"يدل على وجود نقص في مجال معين.

أما التكوين فهو عملية يتم من خلالها تزويد العاملين بالمعرفة والمهارة لأداء وتنفيذ أي عمل معين على أكمل وجه.

5 - 1 - 2 - التعريف الاصطلاحي للاحتياجات التكوينية:

إن الاحتياجات التكوينية هي حجم الفجوة ما بين الأداء الفعلي من قبل الفرد (من حيث الكم والنوع) وما بين ما يجب أن يكون عليه الأداء المطلوب أو المستهدف وفقا للمعايير والمقاييس والأهداف والخطط المعتمدة.

(هاشم فوزي العبادي وآخرون، 2006).

وكما يعرفها محمد عليان"بأن الاحتياجات التكوينية هي الفرق بين المستوى المعرفي أو المهارة المطلوبة لأداء عمل معين، وذلك المستوى الواجب توفيره عند الفرد، الذي يؤدي هذا العمل، وذلك في عنصر واحد أو أكثر من عناصر الأداء الوظيفي. (محمد عليان عليمات، 1991، ص.08).

5 - 1 - 3 - التعريف الإجرائي لمفهوم الاحتياجات التكوينية:

هي كل الأنشطة والفعاليات التي يرى الأستاذ أنه بحاجة إليها لرفع وتحسين أدائه الوظيفي. ويضم ثلاثة جوانب:

- الاحتياجات التكوينية في مجال تخطيط الدرس.
- تنفيذ الدرس.
- تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

5 - 2 – تعريف أستاذ التعليم المتوسط:

5 - 2 - 1 - التعريف الاصطلاحي بأستاذ التعليم المتوسط:

يعرف الأستاذ المتوسط بأنه:"الشخص المعين بصفة رسمية لإرشاد التلاميذ وتوجيههم في عملية التعلم، وهو الشخص الذي تلقى على الأقل أدنى مستوى من برنامج إعداد المعلمين والأساتذة قبل وأثناء الخدمة؛ يؤهله للتعليم حسب المستوى المطلوب، والذي يعمل بالتدريس عددا من الساعات تعتبر من الناحية النظامية وقتا كاملا في المستوى التعليمي ذي الصلة بالبلد المعني. (بو عامر، 2014، ص.26).

5 - 2 - 2 - التعريف الإجرائي بأستاذ التعليم المتوسط:

أستاذ التعليم المتوسط هو موظف تابع لوزارة التربية الوطنية تخرّج من المعهد التكنولوجي، أو المدرسة العليا للأساتذة، أو خريج جامعة جزائرية، وُ ظِّف توظيفا مباشرا على أساس المسابقة أو الإدماج، نُصّب في منصبه بصفة رسمية، ويؤدي مهامه كأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط. (بهناس بوبكر، 2018، ص.20).

5 - 2 - 3 - أساتذة التعليم المتوسط:

وهي العينة التي طبقت عليها أداة الاستبيان، وهم الأفراد المتحصلون على شهادة علمية يقومون بمهنة التدريس في بعض متوسطات المعاضيد بولاية المسيلة والمكلفون بتطبيق المنهاج الدراسي المعد لهذه المرحلة وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات.

5 - 3 – التعريف بمرحلة التعليم المتوسط:

5 - 3 - 1 - التعريف الاصطلاحي بمرحلة التعليم المتوسط:

المرحلة المتوسطة وهي المرحلة الثانية من النظام التعليمي في الجزائر، تأتي بعد المرحلة الابتدائية. حيث يدرس فيها التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و15-16 سنة لتقضي بها أربع سنوات لتنتهي بامتحان شهادة التعليم المتوسط وفق قانون نظام التربية والتعليم في النظام الجزائري. والتعليم المتوسط ينتقل إليه التلميذ مباشرة بعد حصوله على شهادة المرحلة الابتدائية (وزارة التربية الوثيقة المرافقة للمنهاج: السنة الأولى متوسط 2003، ص.112).

5 - 3 - 2 - التعريف الإجرائي بمرحلة التعليم المتوسط:

تعرف المرحلة المتوسطة على أنها"مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي - أي تتوسط المرحلتين - ومدتها أربع سنوات بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية، والتي مدتها خمس سنوات بدلا من ست (6) سنوات سابقا.

(نسيمة بومعراف وأحمد سعيدي، 2012، ص.362).

5 - 4 - مفهوم المقاربة بالكفاءات:

5 – 4 – 1 - المقاربة لغة: قرب منه، وقريبه، كسمع، قربًا وقربانا: بنى، دنا فهو قريب، فالمقاربة معناها الدنو والمحادثة الطيبة والكلام الحسن (محمد الدين محمد، 2004، ص.150)

5 – 4 – 2 - المقاربة اصطلاحًا: ويقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما مرتبطة بأهداف معينة والتي يراد منها وضعية، أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما.

5 - 4 - 3 - الكفاءة لغة: التعريف الذي أورده ابن منظور في "لسان العرب حيث ذكر قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء أي: جبريل عليه السلام ليست له نظير ولا مثيل. والكفء: النظير. كذلك الكفء، والمصدر الكفاءة.

وفي قاموس "المنهل" نجد أن الكفاءة تعني الجدارة والأهلية. (ابن منظور، 1997، ص.1269)

ولفظ الكفاءة أي"competence" ذو أصل لا تيني يعني الجدارة والقدرة والأهلية.

5 – 4 – 4 - الكفاءة اصطلاحا: هي مجموعة قدرات الشخص على اختلاف أنواعها تسمح بالتكيف مع مختلف الوضعيات في حياته اليومية العلمية والعملية يشكل يضمن لها إيجاد الحلول على أكمل وجه.

5 – 4 – 5 – التعريف الإجرائي لمفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحكمه من تشابك العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدروسة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (فريد حاجي، 2005، ص.38).

6 - الدراسات السابقة:

6 - 1 - دراسة صباح ساعد (2013):

هدفت الدراسة للتعرف على الدور الذي لعبه التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مجال كل من التخطيط للدرس، التنفيذ، والتقويم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والعينة العشوائية البسيطة وأداة الاستبيان حيث قسم على ثلاثة محاور: (مجال التخطيط للدرس، مجال تنفيذ الدرس، مجال التقويم للدرس)، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التكوين أثناء الخدمة بالمقاربة بالكفاءات يساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهارات التعليم المتوسط في مجال التخطيط للدرس، وفق المقاربة بالكفاءات، في حين يرون أنه لم يساهم إلا بدرجة قليلة في مجال تنفيذ الدرس وكذلك في مجال التقويم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين وجهات نظر أساتذة التعليم المتوسط حول مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهاراتهم في مجال (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم)، وفق المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، بين وجهات نظر أساتذة التعليم المتوسط حول مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهاراتهم في مجال (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم) وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

6 - 2 - دراسة جونستون (2007) Johnston:

تهدف هذه الدراسة إلى:"تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية". استخدمت الدراسة استبيانة مكونة من مجموعة من البنود، وأظهرت النتائج أن هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط وحاجة متوسطة في بقية الاحتياجات. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في أهمية الاحتياجات تبعا لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية، بينما لا توجد فروق تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. (العلي، 2013، ص.14).

إذن تشترك دراسة "جونستون"، مع دراستنا في متغير الاحتياجات التكوينية من حيث تطبيقها على عينة الدراسة. وهم معلمو المرحلة الابتدائية. أما في دراستنا فهم أساتذة المرحلة المتوسطة.

6 - 3 - دراسة النمري (2007):

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية طبقت استبانة لجمع المعلومات على 70 معلمة في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة و600 معلمة في المرحلة الثانوية، حيث استخدم الباحث

استبانة مكونة من 46 حاجة تدريبية مهنية لازمة لمعلمات اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية في مجالات المعارف والمعلومات النظرية المتصلة بالجانب المهني وطرق وأساليب التدريس الفعال للغة العربية واستخدام السبورة أثناء التدريس لصالح معلمات المرحلة الثانوية.

- لا توجد فروق في مجالات تخطيط الدروس وتقويم وتحصيل التلاميذ والتعامل معهم أثناء التدريس.

- وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمة في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى الخبرة في جميع مجالات الدراسة لصالح المعلمات متوسطات الخبرة (العباسي، 2013، ص.104).

إذن تتشابه دراسة النمري مع دراستنا الحالية في تناولها لمتغير الاحتياجات التكوينية اللازمة لأساتذة التعليم المتوسط وهو موضوع دراستنا، لكنها تختلف من حيث حجم العينة ومن حيث تركيزها على أساتذة مادة معينة وهي اللغة العربية أما في بحثنا ودراستنا فهي على كل أساتذة التعليم المتوسط وعلى كل التخصصات بالنسبة للمؤسسات التي طبقت عليهم عينة الدراسة.

6 - 4 - دراسة بركات (2010):

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد"الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكوم في فلسطين". تم تطبيق استبانة مكونة من 32 بندا موزعة على أربع مجالات (تربوية، اجتماعية، أساليب وأنشطة، استخدام التقنيات التكنولوجية) على عينة مكونة من 165 معلما ومعلمة وهم يمثلون 20% من المجتمع الأصلي، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- الاحتياجات التدريبية الأكثر أهمية للمعلم هي: التدريب على استخدام الكمبيوتر وشبكة الأنترنت في التعليم، التدريب على اختيار الوسائل والتقنيات الحديثة،

التدريب على استخدام الثواب والعقاب، استخدام البرامج الحاسوبية، التدريب على عملية تحسين مستوى الطلبة سلوكيا.

- أما بخصوص ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلم هي: مجال استخدام التكنولوجيا، المجال التربوي السلوكي، مجال الأساليب والأنشطة، المجال الاجتماعي.
- وجود فروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية المعلم الصف تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي ولسنوات الخبرة، وكذلك لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم. (رغد أبو كشك، 2013، ص.34 - 35).

إذن تناولت هذه الدراسة موضوع الاحتياجات التكوينية والذي تشابه مع موضوع دراستنا، لكنها تختلف معها من حيث العينة التي طبقت عليها، بحيث أن في دراسة"بركات"طبقت على معلمي المرحلة الأساسية على عكس دراستنا التي طبقت على أساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، وكذلك دراستنا لم تحدد التخصص أو مادة التدريس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق عرضه ومناقشته من الدراسات السابقة من تنوع واختلاف إلا أنها أفادتنا في بناء الجانب النظري للدراسة واهتمت بدراسة موضوعنا المتمثل في الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، حيث من خلال كل ما جاء نستطيع أن نستخلص بعض الملاحظات التي تبنتها الدراسة الحالية كمنطلق للبحث:

- أن أهمية التكوين في مهنة التعليم تساعد الأستاذ على تقبل مهنته، والسعي في تنمية قدراته وخبراته في مجال التعليم.
- ما لاحظناه كذلك أن الاحتياجات التكوينية وفق المقاربة بالكفاءات تكون في تكوين الأساتذة على تخطيط وتنفيذ محتوى الإصلاح التربوي بوسائله وطرقه وأساليبه المختلفة؛ لأنه يساعد على إنجاح الإصلاح وفق المقاربة بشكل كبير.

- كذلك حاجة الأساتذة للتكوين كل في مجال تخصصه. وكذا تنمية الأساتذة في كافة الجوانب، مهنيا، أكاديميا، شخصيا، وثقافيا، يزيد من تحقيق الأهداف التربوية وإكساب المتعلمين كفاءات تسمح له بالتكيف مع مختلف الوضعيات في حياته اليومية.

حيث ركزت الدراسة الأولى (صباح سعاد) على تحسين مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. أما الدراسة الثانية (جونستون) ركز على استخدام التقنيات والوسائط في التدريس. أما الدراسة الثالثة (النمري) فركز على المتغيرات في المراحل التعليمية في مجالات المعارف وأساليب التدريس واستخدام السبورة أثناء التدريس. أما الدراسة الرابعة (بركات) فركز على استخدام مختلف البرامج الحاسوبية، وعلى سلوكات المتعلمين.

الفصل الثاني:

الاحتياجات التكوينية

تمهيد.

1 - ماهية الاحتياجات التكوينية.

2 - أهمية الاحتياجات التكوينية وأهدافها.

3 - مصادر وطرق تحديد الاحتياجات التكوينية.

4 - مستويات ومجالات الاحتياجات التكوينية.

5 - خصائص الاحتياجات التكوينية.

6 - بعض مشكلات تحديد الاحتياجات التكوينية.

خلاصة

تمهيد:

أصبح الهدف الأساسي للمؤسسات التربوية اليوم ليس تلقين المعارف والمعلومات فقط، بل إعداد المتعلم للتكيف والتفاعل وتزويده بمختلف المعارف والكفاءات والأهداف من أجل المساهمة في تطوير مجتمعهن ومواجهة الصعوبات التي تواجهه في حياته اليوميةن وهذا لا يكون إلا بتكوين الأساتذة تكوينا جيدا، ويكون مبنيا على بناء وتحديد مناهج وطرق ومعارف ومهارات وأساليب يحتاجونها في تدريسهم. لهذا تطرقنا في هذا الفصل إلى ماهية الاحتياجات التكوينية، وبيان أهميتها وأهدافها، وكذا طرق تحديدها، وعرض مجالاتها، وخصائصها، وسرد بعض مشكلات تحديدها.

1 - ماهية الاحتياجات التكوينية:

الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات تركز على تطوير مجموعة من المهارات والمعرفة التي تمكنهم من تلبية احتياجات الطلاب بشكل فعال، مثل تحليل الاحتياجات التعليمية وتصميم. الخطط التعليمية المناسبة وتنفيذ استراتيجيات تدريس متنوعة وتقييم تقدم الطلاب وتكييف العملية التعلمية مع التطورات الحديثة في مجال التعليم والتكنولوجيا. بالإضافة إلى ذلك تشمل الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط تطوير مهارات الاتصال والتفاعل الفعال مع الطلاب والزملاء، وكذلك تطوير القدرة على إدارة الصف والتعامل مع التحديات السلوكية والتعلمية للطلاب بفعالية كما تشمل الاحتياجات التكوينية أيضا التحديث المستمر للمعرفة والمهارات لمواكبة التطورات في مجال التعليم والتكنولوجيا والبحث التربوي كما يتعين على أساتذة التعليم المتوسط أن يكتسبوا فهما عميقا لمنهجيات التدريس الحديثة وتطبيقها بشكل فعال في الصفوف التعليمية، كما يجب عليهم تطوير قدراتهم في استخدام التقنيات التعليمية والوسائط المتعددة لتحسين تجربة التعلم للطلاب وزيادة فعالية التعليم.

وتشمل هذه الاحتياجات جانبين هما:

أ - جانب القوة:

ويتمثل في خصائص وقدرات معينة يراد إكسابها للمتكون أو تنميتها لديه من خلال التدريب المنظم.

ب - جانب الضعف:

ويتمثل في خصائص وصفات غير مرغوبة متواجدة لدى الفرد ويراد علاجها أو استبدالها بصفات أخرى مرغوبة عن جهود التدريب.

2 - أهمية الاحتياجات التكوينية وأهدافها:

2 - 1 - أهمية الاحتياجات التكوينية:

تكمن أهمية الاحتياجات التكوينية فيما يلي:

- أنها تعتبر عملية حاسمة ومهمة من أجل تحقيق الفعالية، حيث أنها الأساس الذي تبنى عليه العملية التكوينية.
- تعتبر المؤشر العلمي الدقيق الذي يوجه العملية التكوينية توجيها صحيحا في مختلف عملياته.
- تساعد في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التكوين.
- تساعد في زيادة التركيز على عملية تحليل الوظائف في المؤسسة.
- تساعد في تحليل التنظيم دراسة الأوضاع التنظيمية والإدارية لتحديد المواقع التي تحتاج إلى تدريب.
- تعتبر الخطوة الرئيسية وأساسا تبنى عليه كافة خطوات العملية التدريبية.
- تعتبر وسيلة لدراسة حاجة كل فرد في المؤسسة للتدريب، من خلال الكشف عن جوانب الضعف ومعالجتها.
- تعتبر الطريقة العلمية السليمة لتنفيذ التدريب واختيار أسلوب التدريب المناسب.

(الشرعة، 2013، ص.98 - 99)

إن عملية تحديد الاحتياجات التكوينية مستمرة تؤثر في كفاءة تخطيط البرامج التدريبية، كما أنها ديناميكية؛ لأن المشكلات والمواقف تتغير، لذلك فأهمية تحديدها تكمن في تلاؤم خصائص المؤسسة والمواقف والأفراد مع عملية التدريب، بحيث تؤدي إلى الأداء المناسب والدقة في نتائج التدريب. وبالتالي تحقيق أهداف العملية التدريبية وأهداف المؤسسة.

2 - 2 - أهداف الاحتياجات التكوينية:

يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات وهي:

2 - 2 - 1 - أهداف روتينية عادية:

وهي التي تساعد على التنظيم في الاستمرار بمعدلات الكفاءة المعتادة، وتعمل على دعم القدرات والمهارات المتاحة دون تحقيق الأنطاق بهدف الكفاءات إلى آفاق أعلى أو مجالات غير عادية، فالهدف منها هو تمكين المؤسسة من الاستمرار في نشاطاتها بالأساليب المعتادة.

2 - 2 - 2 - أهداف حل المشكلات:

تسعى للكشف عن مشكلات محددة تعاني منها المؤسسة ثم تحليل أسبابها ودوافعها، مما يؤدي إلى تخطيط وتصميم وتنفيذ العملية التدريبية، بهدف توفير ظروف مناسبة للتغلب على تلك المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول لها.

2 - 2 - 3 - أهداف ابتكارية:

وتهدف إلى تحقيق نتائج غير عادية ومبتكرة ترفع من مستوى الأداء نحو مجالات وأفاق لم يسبق التوصل إليها، وبذلك سوف تحقق تميزا واضحا في مختلف المواقف مقارنة مع المؤسسات المماثلة لها.

وفي ضوء الأهداف المقدمة نستطيع القول بأن القائمين على عملية تحديد الاحتياجات التكوينية يسعون إلى تحقيق التوازن في المؤسسة من خلال عملها على تحقيق هذه الأهداف باستمرارية وفعالية وبالتالي فهذه الأهداف تحدد المسار لهم باعتبارها مؤشر في عملية التكوين (سيد وعباس، 2012، ص.130).

3 - مصادر وطرق تحديد الاحتياجات التكوينية:

3 - 1 - مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة:

ورد في كثير من الدراسات التربوية عن مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية التي يمكن لمخططي التكوين الاستفادة منها للتعرف على الاحتياجات الفعلية التي تساعد من يراد تكوينه. ومن أهم هذه المصادر نذكر ما يلي:

- تحليل الأداء بالمشاهدة العادية أو باستخدام الملاحظة.
- تحليل المشكلات من أجل التعرف على أسبابها الحقيقية.
- التغيرات والتعديلات التي تطرأ على المناهج.
- مقارنة الأداء الحالي بالأداء المطلوب بالنسبة للمعلم.
- تطوير وإدخال وسائل وتقنيات حديثة في ميدان العمل التعليمي.
- تحليل الأعمال التحريرية المتعلقة بأعمال المعلم.
- تقارير المشرفين والمديرين وأخذ آرائهم في مستوى أداء مدرسيهم.
- دراسة الشكاوى واستخلاص الاحتياجات.

3 - 2 - طرق تحديد الاحتياجات التكوينية:

يتم تحديد الاحتياجات التكوينية بطرق ووسائل عدة نذكر منها ما يلي:

3 -2 - 1 - المقابلة:

يتم من خلالها الكشف عن جوانب القصور التي يمكن معالجتها عن طريق التدريب، فهي مواجهة مباشرة بين المكون والمتكون بهدف التعرف على احتياجات المتكون الفعلية، وتتضمن مجموعة أسئلة تسمح للمتكون بإبداء أرائه وقد تتطلب وقتا للإجابة عنها.

3 -2 - 2 - الاستبيان:

وهي قوائم تتضمن مجموعة من الاحتياجات المتعلقة بالعمل وربما تقسم إلى أبعاد يتضمن كل بعد مجموعة من الاحتياجات.

3 -2 - 3 - الاختبارت:

وقد تكون شفوية وتحريرية يلجأ إليها المكونون بهدف التوصل إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين، وتستخدم كوسيلة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء.

3 -2 - 4 - تحليل المشكلات:

تستهدف هذه الطريقة معرفة السبب الحقيقي للمشكلة، من مزاياها أنها تزيد من مستوى التفاهم بين المكون والمتكون وتعطي نفس النتائج التي تعطيها المقابلة.

3 -2 - 5 - تقويم الأداء:

يعطي مؤشرا واضحا عن المهمات التي لم تنجز وأسباب عدم إنجازها، كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين إلى التكوين وهي طريقة تقدم معلومات دقيقة عن المسؤوليات التي يحتاج إليها المتكون.

3 -2 - 6 - دراسة التقارير والسجلات:

تبين نقاط الضعف التي يمكن علاجها، وتتميز بأنها تكشف عن أسباب المشكلات الموجودة في المؤسسة لا تتسم بالموضوعية مما يصعب الاعتماد عليها وحدها في تحديد الاحتياجات الفعلية. (حسين، 2010، ص.99).

4 - مستويات ومجالات الاحتياجات التكوينية:

4 - 1 - مستويات الاحتياجات التكوينية:

تتمثل مستويات تحديد الاحتياجات التدريبية فيما يلي:

4 - 1 - 1 - الحاجة التدريبية على مستوى المؤسسة:

ويقصد به تحليل الهيكل التنظيمي وأهداف المؤسسة والمشكلات الموجودة فيها، بحيث تقوم المؤسسة باستشارات للهيئات الفاعلة فيها نقابة، ممثلي عمال (بغرض إعطاء توجيهات حول التكوين والنظر إلى أسبب القصور في المؤسسة مع تحليل التنظيم فيها.

ويتم تحليل التنظيم في جانبين أساسيين:

أ - تحليل الهيكل التنظيمي: ويتم فيه:

- إلغاء وظائف قائمة واستحداث وظائف جديدة.
- تعديل واجبات الموظفين.
- استحداث تقسيمات تنظيمية جديدة وإلغاء تقسيمات قائمة.
- تغيير الموقع التنظيمي لبعض الوظائف.
- عدم فعالية اللجان وقصور المعلومات الإدارية المتبادلة بين الأقسام الإدارية.

ب - تحليل المناخ التنظيمي: ويتم فيه

- ارتفاع شكاوى العاملين وارتفاع معدل العاملين.
- ارتفاع معدلات الغياب والتأخر عن مواعيد العمل.
- ارتفاع معدل الحوادث وإصابات العمل.
- ارتفاع معدل شكاوى العملاء.

4 - 1 - 2 - الحاجة التدريبية على مستوى الوظيفة:

هذا المستوى موجه إلى تحديد المعارف المهارات والاتجاهات المطلوبة للأداء المناسب في وظيفة معينة، مع تحديد طبيعة المهام.

وتعتبر عملية تحديد المهمة دراسة الوظائف في المؤسسة من حيث المسؤوليات والأعباء لتحديد التدريب المطلوب لكل وظيفة مع تحديد المعارف لإنجاز الوظيفة بفعالية. (عباس، 2006، ص.190).

4 - 1 - 3 - الحاجة التدريبية على مستوى الأشخاص.

فهي تتضمن تحديد الموظف الذي يحتاج إلى تدريب، بحيث يساعد ذلك في التحليل المعمق على تجنب خطأ إخضاع جميع الموظفين للتدريب، حيث أن البعض لا يحتاج إليه، وكذلك يساعد على تحديدها يمكن أن يفعله المتدربون لكي يتم تصميم البرامج بشكل يحتوي على المجالات التي يعانون فيها من ضعف أو قصور.

(المعايطة والصمودي، 2012، ص.98).

تتحدد الاحتياجات التدريبية بناء على المستويات السابقة الذكر، وذلك بعد تحديد جوانب الضعف في المؤسسة والوظيفة والعاملين من أجل مساعدتهم من خلال عملية التدريب على تحسين الأداء مع مراعاة خصائص ومهارات الموظفين والأخذ بعين الاعتبار معايير المؤسسة، من أجل الوصول إلى تقسيم أداء سليم يتماشى مع متطلبات التدريب.

4 - 2 - مجالات الاحتياجات التكوينية:

يمكن تصنيف عملية تحديد الاحتياجات التكوينية إلى ثلاث مجالات حسب وهي كالآتي:

4 - 2 - 1- مجال المعارف والمهارات الإدارية الفكرية والتجريدية:

وهي تساعد على إثراء الثقافة العامة للأشخاص المعنيين وبناء القدرة على تحديد وتحليل المعلومات وتجريدها من أية عوائق ثم بناء التصورات الشاملة حولها وذلك

الخطط العامة فلا بد لكل متكون مهما كان مستواه كأساس لاتخاذ القرارات ووضع التعليمي الوظيفي أو الثقافي أن يكون له دور في اتخاذ القرارات بالعودة إلى معارفه ومهاراته وبالتالي التمكن من ترويض قدراته وتنميتها للتمكن من الأداء الجيد.

4 - 2 - 2- مجال المعارف والمهارات السلوكية:

بحيث يركز على مستويات الأداء وردود الأفعال والقدرة على تحويل الخطط والقرارات إلى سياسات تنفيذية وتوجيهات قادرة على تحريك العاملين نحو تنفيذ ما يصل إليه بفاعلية كذلك تكون لديه القدرة على تجميع مقترحات تصورات وانشغالات العمال ورفعها إلى الإدارة كذلك القدرة على التحكم في العمل والعلاقات داخل المؤسسة فأساس نجاح أي علاقة هو تمتع الشخص المعنى بقدر كاف من المعارف والمهارات السلوكية، التي تساعده في التعامل داخل المؤسسة ومع الأفراد العاملين بها.

4 - 2 - 3 - مجال المعارف والمهارات الفنية والتنفيذية:

يتركز هذا المجال حول قدرة المتكون في التنفيذ الذي يغلب عليه الطابع الفني، بحيث تقل أهمية المعارف فيه إلا أنها تبقى ضرورية على جميع المستويات والمجالات حيث يكون الاختلاف في الدرجة فقط. (عساف، 2009، ص.74 - 75).

وتعرف أيضا بأنها ظاهرة تعكس وجود قصور في أداء الفرد الحالي أو المتوقع نتيجة نقص في المعارف والمهارات والاتجاهات (السراج، 2010، ص.35)

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أن الاحتياجات التكوينية هي مجموع التغيرات المرغوب إحداثها في أداء معين من أجل التعرف على الفجوة أو النقائص الموجودة على مستوى الأفراد المؤسسات من أجل العمل على تحقيق أهداف العملية التكوينية.

5 - خصائص الاحتياجات التكوينية:

للاحتياجات التكوينية خصائص هي:

- اختلاف الاحتياجات التكوينية من مؤسسة لأخرى، وكذلك اختلاف عملية تحديدها، فقد تكون مخططة تبنى على تحليل ومراجعة دقيقة لاحتياجات تلك المؤسسة وقد تكون غير مخططة بالنسبة لمؤسسة أخرى.
- الشمولية والسمة الجزئية فقد تأخذ الاحتياجات التدريبية خاصية الشمول، وقد تقتصر على بعض وحدات المؤسسة أو بعض التخصصات وبعض المحتويات.
- اختلاف الاحتياجات التكوينية في مؤسسة ما عن الاحتياجات التطويرية في المؤسسة ذاتها، فهي تصف الظروف الفعلية المتعلقة بدور الأفراد داخل المؤسسة في حين الاحتياجات التطورية تختلف عنها في أنها تتعلق بنمو وفعالية الفرد في المؤسسة.
- صياغة الاحتياجات التكوينية على شكل أهداف تكوينية تسعى المؤسسة للوصول إليها وقد تكون أهداف عادية، أهداف حل المشكلات أهداف ابتكارية. (أبو شيخة، 2009، ص.398).

من خلال هذه الخصائص يتبين أن كل مؤسسة سواء كانت تعليمية أو غيرها لديها احتياجات خاصة بها وبالأفراد العاملين فيها، بحيث تختلف كل مؤسسة عن الأخرى نظرا لسمات المسؤولين فيها، كذلك كل احتياج تكويني يجب صياغته على شكل هدف تكويني عملي إجرائي بغرض سد الفجوة الموجودة في الأداء.

6 - بعض مشكلات تحديد الاحتياجات التكوينية:

هناك عدة أخطاء يقع فيها مخطط العملية التكوينية عند تحديده للاحتياجات التكوينية، وتتمثل فيما يأتي:

- عدم تحديد الاحتياجات التكوينية بالشكل العلمي وهذا راجع إلى عدم وعي الإدارة بأهمية تحديد الاحتياجات التكوينية والاهتمام بالكم وليس بالكيف.

- تكرار نفس البرامج التكوينية أكثر من الخطط التكوينية فتكرارها بنفس الخطط يناقض أساس التنوع.
- عدم مقابلة التدريب للاحتياجات التكوينية الفعلية.
- قصور في البيانات التي يستند إليها التدريب في بعض المؤسسات.
- مخالفة الاحتياج التدريبي لما هو موجود في الواقع.
- ضعف انتقال الأثر بحيث يكون إضافة معلومات وليس تنمية قدرات الأفراد.

(الطعاني، 2007، ص.168).

كما حدد مجموعة من المشكلات منها:

- عدم الفحص الدقيق للآراء التي تبديها الفئة المسؤولة عن التكوين عند تعبير المكونين عن احتياجاتهم مما قد يؤدي إلى بذل الجهد وتحمل نفقات ليست ضرورية.
- تحديد احتياجات تكوينية في وحدة تنظيمية ما بمعزل عن احتياجات الوحدات التنظيمية الأخرى مما يؤدي إلى تكرار الجهود.
- الاعتماد على الحدس والتخمين في تحديد الاحتياجات التكوينية بدلا من إجراء دراسة علمية.

إن هذه المجالات تبين أن الاحتياجات التكوينية عملية دائمة شاملة لجميع المعارف والمهارات التي يمتلكها المتكون سواء المعرفية أو سلوكية أو الإبداعية الوجدانية بحيث تتفاعل فيها لتجسيد أداء جيد في العمل كذلك حسن العلاقة مع العاملين المتواجدين على مستوى المؤسسة مع التأكيد على أهمية اكتساب المعارف والمهارات لمساعدته على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي (التكويني).

(أبو شيخة 2009، ص.405).

خلاصة:

إن تحديد الاحتياجات التكوينية هي مرحلة أساسية لا يمكن تجاوزها عند تصميم البرامج التكوينية، حيث تساعد على جعل النشاط التكويني نشاطا هادفا ذا معنى للمتكونين بالإضافة إلى كونها عملية تقنية تتضمن خطوات منهجية دقيقة، يؤدي اتباعها إلى معرفة احتياجات الأساتذة وفق معايير الموضوعية والدقة المطلوبين.

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- ماهية المقاربة بالكفاءات
2- نشأة المقاربة بالكفاءات
3- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة
4- خصائص المقاربة بالكفاءات
5- مبادئ المقاربة بالكفاءات
6- مستويات المقاربة بالكفاءات
7- أهداف المقاربة بالكفاءات
8- متطلبات المقاربة بالكفاءات
9- مبررات المقاربة بالكفاءات
10- مزايا المقاربة بالكفاءات
11- الكفاءة المفاهيم المتعلقة بتخطيط التعلمات
12- وظائف المقاربة بالكفاءات

خلاصة.

تمهيد:

المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال وضعت هدفا أساسيا، تسعى من خلاله المنظومة التربوية لتكوين فرد متشبع بقيمه، معتز بوطنه وثقافته ومتفتح على العالم غير أن طغيان الجانب الكمي على النوعي أثناء مسار المنظومة التربوية جعلها محل نقد شديد من طرف المجتمع.

فعلامة عدم الرضا على المخرجات النوعية للنظام التربوي، خاصة في نهاية العقد الأخير من القرن الماضي باتت واضحة ومنذ سنة 2002م/2003م شرعت الجزائر في إحداث تغيير شامل لنظامها التربوي، على كافة المستويات تسعى من خلاله إلى تحديث النظام وفق مستجدات المجال البيداغوجي والعلمي رغبة منها في مواكبة التدفق المتسارع للمعرفة تبنت خلالها التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تعتبر التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية، وهي مضمون الأهداف التعليمية، محاولين التعرف في هذا الفصلّ إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات ونشأتها وتحديد أسباب استحداث هذه المقاربة البيداغوجية واعتمادها كأهم المستجدات التربوية مع توضيح أهداف التدريس بالكفاءات ووظائف الكفاءة.

1 - ماهية المقاربة بالكفاءات:

1 - 1 - المقاربة:

ويقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما "مرتبطة بأهداف معينة" والتي يراد منها وضعية، أو مسالة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما. وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، والتي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من اجل تحقيق غاية تعلمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

(خير الدين هني، 2005، ص.101)

1 - 2 - الكفاءة:

كما عرفها بيار جيلي (بأنها: نظام من المعارف التصويرية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة"وحله بفضل نشاط ناجح"وعرفها"بأنها نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في مخططات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة، والإشكالية وحلها بنشاط وفعالية (بيار جيلي).

وعرفها لوي دينو (Louis dhainaut) بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية، الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، والنفسية، والحسية الحركية التي تمكن من ممارسة دور وظيفة، نشاط، مهمة، عمل معقد على أكمل وجه. (فوزي بن دريدي، 2002، ص.8).

وعرفها بيير ديشي بأنها هدف مرمى متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، بالاعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة (لخضر زروق، 2003، ص.43)

وعرفها (فليب بيرنو) بأنها: القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدارت، معلومات...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال.. ومن أهم عناصر الكفاءة:

أ- قدرات ومهارات الانجاازت أو الأداء

ب- تقويم الكفاءة بطريقة موضوعية

ت- حل الوضعية بشكل فعال

كما أن الكفاءة تستلزم بـ:

أ- استعداد التلميذ الدائم لممارستها واكتساب تعلمان جديدة

ب- تبنيه لمواقف واتجاهات تمكنه من إتباع سلوكيات صحيحة نحو ذاته ومحيطه.

ت- امتلاك التلميذ معارف علمية ومهارات مرتبطة بمحتوى المادة.

ث- تدريبه على ممارسة وضعيات متكافئة ومختلفة.

2 - نشأة المقاربة بالكفاءات:

يعود الفضل في ظهور المقاربة بالكفاءات كمذهب تربوي جديد إلى جهود الفلسفة البارغماتية بزعامة جون ديوي (1859 -1952) أو ما يعرف في اللغة العربية بالفلسفة الذارعية الأداتية أو الوسائلية، وهي لفظة مشتقة pragmaأي منفعة، إن أصل هذه الفلسفة تمتد جذورها إلى تقاليد أروبية رغم أن الأمريكيين طوروها بكيفية أبهرت أصحابها.

لقد انطلقت في أولها من أن التربية لا تعد للحياة، بل أنها الحياة ذاتها ومن ثم عليها ان تعد الفرد بحيث يصبح قادار على مجابهة المشكلات في الوسط بمعناها الواسع.

ومن هذا المنظور فان البارغماتية تعتمد على حل المشكلات في تعليم المتعلمين، إنهم يدركون أن المواقف الحياتية الواقعية تدعم القدرة على حل المشكلات في موقف عملي، والدليل على ما قدمناه يعود إلى كتاب جون ديوي (1859 -1952).

كيف نفكر إلى جزء كبير إلى مضمونه والذي ركز فيه على أن الأفكار يمكن استخدامها كأداة لحل مشكلات حقيقية حيث اقترح 5 مراحل لحل المشكلة وهي على النحو التالي:

- تعريف المشكلة وتحديدها.
- اقتراح الحلول الممكنة
- استنتاج النتائج. لحلها
- التحقق من النتائج (فاطمة الجيوشي، 2005، ص.112).

ولعل هذا ما يبين اهتمام البراغماتية بالصيرورة التي يتعبها ذهن المتعلم للوصول إلى حل المشكلة التي تعترضها، كما ينجم على هذا الاتجاه في التعامل مع المشكلات تصوار لحلها بمعنى الأداء، وهكذا فان الطريقة التي اقترحها البراغماتيون في التعليم

تعتمي داسا على دارسة المشكلة، ما دام ذلك يدفع المتعلمين إلى التصرف، لان الفكر في أريهم يبدأ من موقف إشكالي.

كما كان للتطور الذي حصل في المجال الاقتصادي على وجه الخصوص تأثيراته على باقي النظم الاجتماعية ومنها النظم التربوية، وحينئذ صنفت الأنظمة التربوية أو بالأحرى التربية على أنها عملية إنتاجها بشكل خاص فادخلوها في التصنيفات الاقتصادية خاصة لما كثر طلاب العلم ومعلميهم وهكذا ارمي بظلاله التطور الاقتصادي على المؤسسات التعليمية، ذلك حتى تستجيب من خلال بارمجها وأهدافها بمتطلبات عالم الشغل وبما أن الصناعيين يكونون الجماعة الضاغطة حسب فلسفة التربية، فإنهم يتدخلون في صياغة غاياتها ومارميها.و يمكن أن نظيف إلى ما تم ذكره أن الجميع يدرك أن يتشبثون بتنمية أرسمالهم ذلك بالزيادة في نسبة منتجاتهم وفق مواصفات الصناعيين"المستثمرين" (فاطمة جيوشي، ص.126) خضع إلى شروط صارمة، والتي صارت تسمى بالعالمية يبدو أن هذه الأسباب معلنة وأخرى ضمنية هي التي دفعت أكثر فأكثر الارتباط بالبعد الاقتصادي واتضح ذلك جليا لما اجز أولئك الصناعيين ورشات تكوينية داخل مصانعهم لفائدة عملهم خاصة الجدد منهم وقصدهم في ذلك بارزا وغايتهم واحدة تتمثل في تمكين العمال من رفع مستوى فعاليتهم حتى يصيروا كفاء، وهذا نوع من التناسب الأفضل في رأينا بين التربية والاقتصاد وكان المؤسسة الاقتصادية غير قادرة على تأهيلهم.

وفي هذا الشأن تشير"مجلة وازرة التربية الوطنية" (الكتاب السنوي 2001، ص.58) إن الكفاءة كمذهب تعليمي لأول مرة الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم في الميدان المهني ولما حقق نتائج ايجابية في المجالين السالفين أغرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي في نفس الدولة، ومن ثم عملوا على التطبيق ما جاء فيه وتم ذلك بغرض رفع المردود التعليمي.

ولما كانت منطلقات التدريس بالكفاءات اقتصادية بالدرجة الأولى كان لابد علينا أن نبحث عن أولئك الذين أدركوا تلك العلاقة وحينئذ وجدنا العلامة"ابن خلدون" (ابن خلدون 1984، ص.58)

أشار إلى صناعة اللغة العربية قائلا"والسبب في ذلك إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الكلمات ومقاييسها...، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما لا يحكمها عملا" (فاطمة جيوشى، المرجع نفسه، ص.119).

كما ظهرت الكفاءة كمقاربة للتدريس في فرنسا إلا أنها لم تدخل حيز التنفيذ إلا في مطلع السنة الدارسية 1993م ولقد تبين لنا ذلك من خلال ما جاء في الكتاب السنوي للمعهد الوطني للوثائق التربوية التابع للوازرة التربية الوطنية (الكتاب السنوي 2000م، ص.316-317) مبادئ المقاربة بالكفاءات: لقد تطرقنا في ما سبق لمعاني الكفاءة من خلال آراء الباحثين فتأكدنا حينها أنها ذات دلالات عديدة لكنها في الغالب تصب في نفس الرافد أي أن كل باحث أراد أن يجعل الكفاءة في قلب البرامج الدارسية وفي جوهر التعلمية مواد ذات برامج فاقتربوا من مضامين أارئهم حول الكفاءة فصيروها طرقا تعليمية تعتمد على طرائق ووضعيات ولعل أن الجانب الأبرز في كل هذه التعاريف لمفهوم أنها مكنتنا من إدارك أهميتها في ميدان التدريس، مادامت تبحث على تحسين **المردود** الدارسي من حيث النتائج والفاعلية وحتى نتمكن من ذلك، حاولنا الإحاطة بالمبادئ التي اعتمدت عليها المقاربة بالكفاءات وهي كالتالي:

أ - مبدأ الكفاءة منظمة للتكوين:

إن هذا المبدأ يمثل بعدا تكوينيا من خلال غاياته ومقاصده المختلفة فالبارمج المسطرة لفائدة المتعلمين تتشكل في جملة من الكفاءات المسطرة على مدار السنة الدارسية أين يعتمد في اكتسابها على التطبيق بدلا من المعارف، وهذا يمثل وجه التعليم المفيد وهو أن يحصل بواسطة التحكم في الكفاءات المسطرة.

ب - تعيين الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه:

حتى يتمكن المتعلم من معرفة سداده من خطأه في امتلاك كفاءة ما يستدعي القيام بمهمات أحيانا معقدة، كوضعية مشكلة مركبة، أو مشروع.

ج - وصف الكفاءة بالنتائج المرتبطة بها:

يندرج هذا المبدأ في الحساب الختامي للكفاءة المكتسبة أو ما يعرف عند البعض بالحساب الختامي للتعلمات وتتعلق عادة بمعايير حسن الأداء.

المحيط الذي يتم فيه التقييم:

يعتقد ببار جيلي: أن الكفاءة معرفة من خلال مجموعة وضعيات والمهنة تمارس بالاعتماد على مجموعة كفاءات، كل واحدة تنتمي إلى وضعيات متلاقية، بعبارة أخرى فالكفاءة مبدأ منظم للتكوين ويتلاها المتعلم بالقبول من خلال الوضعيات ويمسكها بيد الصناعة لتكون معرفة متعلقة بالتصرف (جيلي بيار، 1992، ص72).

3 - مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة:

3 - 1 - الاستراتيجية:

هي خطة طويلة المدى تستهدف التوصل إلى مجموعة من البدائل والإختبارات وذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف المحددة والتوصل إلى نتائج سريعة وفعالة، كما تشمل على أساليب التقويم التي يمكن التعرف على مدى نجاح الإستراتيجية وتحقيقها للأهداف التي تبنتها من قبل. (فاروق عبده فلة، 2004، ص.51)

كما تعرف أيضا: بأنها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصصم التدريس، أثناء تنفيذ الدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة (حسن شحاته، زينب النجار، 2003، ص.29).

3 -2 - القدرة:

هي استعداد مكتسب **أو** متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو فكري معين أنها لا تكوومفادها القيام بنشاط، وأنها لا تكون حقيقية فعلية إلا إذا كانت متينة تتطور بالتجربة وبمظاهر التعلم الخاصة (بن دريدي فوزي، ص. 28)

ونعني بالقدرة أنه يستطيع العامل أداء العمل الموكل إليه بالدرجة المطلوبة من الإتقان مقابلا في ذلك المعايير الموضوعة مسبقا. (أحمد نبيل فرحات، 2016)

3 - 3 - الاستعداد:

هو بنية فطرية أو مكتسبة للتلميذ بالقيام بأنشطة تعليمية نوعية ذات طابع خصوصي يساعد الاستعداد على القيام بمردود علمي مرضي في ميدان معين (بن دريدي فوزي، مرجع سابق، ص.28)

كما تعرف أنها حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلم سلوك جديد، بمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار (فاطمة زايدي، 2009م، ص8)

3 - 4 - المهارة:

عرفها (جارولميك وفوستر، 1981) بأنها فعل مادي أو عملية عقلية أو كلامها معا تنجز بشكل ثابت وكفء.

وعرفها (اللقاني، 1984) بأنها ذلك الشيء الذي تعلم الفرد أن يؤديه عن فهم بسهولة ويسر ودقة تؤدي بصورة بدنية عضلية أو عقلية. (ضياء عويد حربي العرنوسي، 2009م، ص.4).

ويعرفها (جيري، 1952) على أنها قدرة تكتسب بالتعلم حيث يفترض مسبقا الحصول على نتائج محددة نتيجة لهذا التعلم (معوش عبد الحميد، ص.53)

ويستخلص من هذا التعريف أن المهارة هي إتقان العمل ومعنى ذلك أن الاستعداد يعبر عن القدرة والتعلم المستمر والتدريب المتواصل ينمي الاستعداد.

3 - 5 - الأداء أو الإنجاز la performance:

يعتبر الأداء أو ما يسمى بالانجاز هدفا بيداغوجيا، وهو المؤشر على القدرة والاستعداد، ويمكن القول بأنه ما يتمكن الفرد القيام به آنيا.

(فاطمة الزهراء بوكرمة، 2005، ص134)

4 - خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتلخص أهم خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- العمل التفاعلي إذ يمارس التعلم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف، يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الإ صغاء والصمت، والمواقف السلبية التي تحول دون التعلم الفاعل المجدي.
- توفير الظروف الكفيلة لضمان استمرارية العمل المنظم، والسماح بمراقبته والتأكد من مدى تقدمه.
- اعتماد أسلوب العمل بالأفواج الصغيرة، بحيث يجد المتعلم في عمل الفوج دافعية تضمن اندماجه في المهام المركبة، ويحسن فرص مشاركته في البحث والحوار لتنميتة تفكيره ومهاراته الإجتماعية
- تعمل على تشجيع اندماج
- توظيف مجموعة من الموارد: إن المقاربة بالكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والقدرات السلوكية والخبرات الشخصية فتوظف جميعها في تآزر وتلاحم وتفاعل، في شكل اندماجي تجعل المتعلم بينها في نشاط معين ضمن فعل، لأن الكفاءة لا تنتقل من مجال الكمون إلى المجال الإجرائي "العمل" إلا بإنجاز.
- أنها ذات طابع غائي منفعي: تنص هذه الميزة على أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي بل يؤدي وظيفة اجتماعية، وتفيد من يمتلكها. وهي ذات دلالة بالنسبة إليه. (خير الدين هني، 2005، ص.59)
- المقاربة بالكفاءات مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد: إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ضلها هذه الكفاءة"يعني كفاءات قريبة من بعضها البعض"، ومن اجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين

حصر الوضعيات، فلا بد أن يكون هذا النوع في الوضعيات محدودة ومحصورة في مجال مشترك (محمد الطاهر واعلي، المرجع السابق، ص.27).

- الكفاءة ذات طابع نهائي: وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية بمعنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو حياته اليومية (محمد الصالح حثروبي، 2002م، ص.44).
- الكفاءة ترتبط بالمادة في غالب الأحوال: القصد من ذلك أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المرتبط بالمادة الدراسية الواحدة في غالب الأحيان، فعند انجاز فعل التعلم لبناء كفاءة مطلوبة، توظف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة المدروسة، فعندما نريد بناء كفاءة حل إشكاليات رياضية فان المفاهيم الرياضية كالعمليات الأربع، نظام الكسور، والأعداد العشرية، والبيع والشراء، والربح والخسارة، والمضلعات، والمساحات، والعلاقات المنطقية التي تراعي في انجاز الإشكالية وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل مع مثل هذه الوضعيات، واستخلاص المعطيات وتحديد العوائق للتغلب عليها، فكل ذلك يمثل الموارد الأساسية لبناء هذه الكفاءة. وفي بعض الحالات يمكن تجنيد معارف ومهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة.

(خير الدين هني، 2005، ص. 60.)

- الكفاءة قابلة للتقويم: حيث تقوم الكفاءة على أساس اثنين على الأقل وهما:

1- نوعية انجاز العمل.

2- نوعية النتيجة المتوصل عليها في نهاية الإنجاز، ويمكن تقويم الكفاءة من خلال الاعتماد على المعايير التالية: - السرعة في الإنجاز.

- مدى اعتماد المتعلم على نفسه

- علاقته بزملائه.

5 - مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تتمثل مبادئ المقاربة بالكفاءات فيما يلي: (وسيلة بن معتوق، 2016، ص.59)

5 - 1 - الإجمالية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة (ليسمح هذا المبدأ بتحقيق قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق المعرفي السلوكي والدلالي والفعلي.

5 - 2 - البناء: أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف ويعود أصل هذا المبدأ إلى البنائية، ويتعلق الأمر بالنسبة للمتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة.

5 - 3 - التعليم :حيث تعتبره عنصر يتضمن حصيلة معارف وسلوكات تؤهله للقد رة على التعرف والتصرف والتكيف.

5 - 4 - التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما بحيث يكون المتعلم نشطا في تعلمه.

5 - 5 - الإدماج: ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة بهدف إدراك المتعلم لما يتعلمه.

5 - 6 - الترابط :الربط بين أنشطة التعليم والتعلم والتقويم، والتي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

من خلال هذه المبادئ نستطيع القول أنها متكاملة فيما بينها بحيث تعمل على تنمية المتعلم من

كافة الجوانب وفي وضعيات ومواقف مختلفة، وتعلمه طريقة الربط بين المعارف وتنظيمها، واستدعائها (وسيلة بن معتوق، 2016، ص.59).

6 - مستويات وأنواع الكفاءة:

6 -1- مستويات: للكفاءة ثلاثة مستويات هي:

6 - 1 - 1 - الكفاءة القاعدية:

هي كفاءة تتطلب تحكم التلميذ فيها كي يتمكن من الدخول في تعلم جديد ذو ارتباط بها دون صعوبات، مثال المبتدأ والخبرفهذه الجملة اسمية تسمح بتدريس كان وأخواتها.

6 - 1 - 2 - الكفاءة المرحلية:

هي كفاءة عالية وصلت إلى درجة أعلى من التحكم، ولكنها لا تعيق المتعلم في الانتقال إلى متابعة التعلم الموالي، مثال ذكر أجزاء الجملة الاسمية دون الرجوع إلى كتاب النحو، هذه كفاءة مرحلية واستعمال الكتاب كفاءة قاعدية.

6 - 1 - 3 - الكفاءة الختامية :

ويسميها دوكتيل بالكفاءة المبكرة، ومهما كان الأمر فان الكفاءة الختامية، تدل على فترة زمانية يصبح فيها المتعلم، يتحكم في المادة المعرفية، وقد تمتد هذه الفترة الزمانية لسنة أو طور دراسي من مرحلة التعلم. (عسعوس محمد، 2012، ص.113).

6 - 2 - أنواع الكفاءات:

6-2-1-الكفاءات المعرفية:

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

6 -2-2- كفاءات الأداء:

وتشمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكمة، إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هوالقدرة على القيام بالسلوك المطلوب (عطا الله أحمد، ص.68-69).

6 -2-3- كفاءات الانجاز أو كفاءات النتائج:

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، وأما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قد ا رته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب، ولذلك يفترض مثلا أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات في سلوك المتعلم. (عطا الله أحمد، مرجع نفسه، ص.69).

7 - أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعدادات المتعلم وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف فقي المجال الواحد والاشتقاق في الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءة المتنوعة التي يكتسبها من تعليمه في السياقات واقعية.
- زيادة قدرته على إدارك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- سبر الحقائق وجودة وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة

- التقليل من الغش المدرسي. (سلسلة من القضايا التربوية، 2002، ص.53).

8 - متطلبات التدريس بالكفاءات:

التدريس عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المتعلم والتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية، كما أنه عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الإطارف التي تهمهم العملية التربوية من إداريين وعاملين ومعملين وتلاميذ لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم واختيار المعارف والمبادئ والنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم، وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية.

(محمد زيان حمدان، 1983، ص.23).

ومن باب التذكير: "فالمفهوم التقليدي للتدريس يركز على إحداث تغير سلوكي لدى التلاميذ، بينما يتعدى مفهوم التدريس الحديث هذه الدائرة المحدودة ليصل إلى مساعدة كل تلميذ لتعرف على خصائصه وإمكانياته الذاتية وتطويرها لديه، ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها وتوظيفها لانجاز ما هو خير ومفيد (محمد زيان حمدان المرجع نفسه ص24).

"فالتدريس الجيد يقوم على أساس فهم طبيعة المتعلم وعملية التعلم وطرائقه، إذ انه يهيئ للتلاميذ فرص العمل والنشاط ويصرفهم عن المواقف السلبية كما انه يهتم بإبراز المعاني أساليب ووسائل يقابل بها الفروق الفردية بين التلاميذ".

(رشيد لبيب وآخرون، ص.45).

ومادام يهدف التدريس بالكفاءات إلى تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه والتعرف على قدارته الكامنة وكيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية فانه من الضروري على متطلبات التدريس بالكفاءات والإلمام بجميع جوانبها والعمل على تطبيقها، فمنها ما يتعلق بالمعلم، ويمكن حصر هذه المتطلبات فيما يلي:

أ - من منطق التعليم إلى منطق التعلم:

إن التعلم ظاهرة معقدة تتفاعل فيها عدت عوامل داخلية مثل (الدافعية، الذاكرة واستراتيجيات المعتمدة وخارجية مثل المثيرات البيئية للتعليم، التدعيم والتعلم هو البحث عن المعرفة) انطلاقا منم رغبة ذاتية راسخة، وكل ما سيتعلمه هو بمثابة قاعدة ومنطلقات لمستجدات معرفية قد تتكامل مع المعارف المكتسبة السابقة وترسخه وتعدله وتثريه. وفي سياق هذه السيرورة قد يكون التعلم نمو وتطور في معارف وقدرات ومهارات وتعديلا في تعريفات نحو الأحسن، إذ تمتلك شخصية المتعلم الوعي والإدارة والمسؤولية في القرار والفعل فالتعلم ينطلق من أفعال التعليم التي تقدم النموذج في كيفية بناء المعرفة والمفاهيم أو في كيفية تنفيذ خطة ومنهجية أو القيام بانجاز أو أداء، كل هذا يرسخ بالممارسة والتتبع والتقويم والدعم كما إن مختلف هذه العمليات تعليمية ترفق بتوجيهات وتكليفات لتنشأ الحاجة والضرورة وترسخ في الفكر والوجدان والعادة.

ومن جهة أخرى، فإن حصول التعلم يمر عبر مراحل مختلفة هي:

1. حدوث الاستعداد بفعل الحاجة إلى الإشباع وحصول الرضا المعرفي والنفسي.
2. البحث عن المعارف تدريجيا من مصادر مختلفة: داخلية وخارجية.
3. التدريب على كيفية الاشتغال على تلك المعارف واستثمارها لاستعمال قدرات البحث والفهم التطبيقي والنقدي.
4. مواجهة المواقف والصعوبات وتحقيق النجاح.
5. امتلاك صلاحية اتخاذ القرار والتصرف.
6. تحقيق التواصل مع المحيط والشعور بأهمية الانجاز ومن خلال طرح الأسئلة وإعادة صياغتها، لانتباه التركيز، تحليل المحتوى، تقدير أهمية المنتوج أو المضمون وكذا التفاعل إما في شكل تعبير شفوي أو كتابي حول حصيلة المعارف أو المهارات المنجزة وللتعليمية العديد من الدارسات في مجال كيفية حصول التعلم حيث اهتمت بدارسة تفاعلات التي ترتبط بين كل من المدرس والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين.

وذلك قصد تسهيل عملية امتلاك المعرفة من قبل المتعلم ومن ناحية أخرى، بحث التعليمية في الكشف عن مختلف الآليات المستخدمة من قبل المتعلم لاكتساب المفاهيم والمعارف المتصلة بمجال معرفي، أي دارسة مختلف القضايا التي يطرحها التدريس مادة معرفية محددة (رشيد لبيب، المرجع نفسه ص47).

وتوصلت إلى أن المتعلم يمكن أن يواجه صعوبات وعوائق في مجال ما لكن ليس بالضرورة أن يواجه نفس هذه الصعوبات والعوائق في مجال معرفي آخر، بمعنى أن تدريس اللغة العربية مثلا يختلف في طرقه وأساليبه عن تلك الاستارتيجيات المعتمدة في تدريس العلوم الفيزيائية كما تشير بحوث التعليمية أن عملية التعلم لا تتصل بالمتعلم فقط، بل بمختلف أقطاب العملية التربوية التي تتمحور حول:

1 - القطب السيكولوجي: الذي يعتم بالمتعلم من حيث تصوارته وقدارته على الإدارك والتفكير

2 - القطب العلمي: المتعلق بالمعارف المطلوب تدريسها من حيث خصوصياتها البنائية والوظيفية

3 - القطب التربوي: يهتم بالمدرس من حيث تكوينه، وطرق تدريسه وأساليب تقويمه وتقييمه من وقد استطاعت التعليمية إن تدحض ذلك الاعتقاد ومفاده أن التعليم يفضي حتما إلى التعلم في حين أن سلوكات المتعلم تختلف في الوضعيات التعليمية عنها في الوضعيات التعلمية كما هو موضح أدناه:

سلوكات المتعلم في الوضعيات التعلمية:

- يطرح أسئلة بصفة تلقائية.
- يبحث، يحاول يجرب.
- يقترح حلولا مع زملائه ويناقشها.
- يطرح فرضيات عمل، يتأكد من صحتها
- يقيم، يصدر أحكاما.

سلوكات المتعلم في الوضعيات التعليمية:

- يستمع، يستجيب لأسئلة المدرس.
- يقدم إجابة، يعيد إجابة متعلم آخر.
- يطبق قاعدة، ينجز تمارين.
- ينفذ تعليمات، يسجل معلومات، ويبقى صامتا.

والمتتبع لحال الارتباك التي يشكو منها المتعلم بعد كل موقف تعليمي ما هي إلا نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقله عند كل نشاط تعليمي، بحكم منطق التعليم والذي يركز على تلقين المعارف وتبليغها من قبل المدرس مع تهميش يكاد يكون كاملا لدور المتعلم في الفعل التعليمي التعلمي مما أدى بهذا الأخير:

- تفضيل حفظ جزء كبير مما تعلمه.
- صعوبة تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق الترتيب وروادها في الكتاب المدرسي.
- تفضيل المواضيع التي تحتوي على حقائق كثيرة عن المواضيع التي تتطلب تفكريا عميقا اختلاط الاستنتاجات عليه بالحجج والأمثلة بالتعريف.
- اعتقاد إن ما يتعلمه خاص بالمدرس ولا صلة له بالواقع يتعلم الغش (محمد الطاهر، 1998م، ص181-182)

ربما كان هذا الأسلوب لا يفضي إلى التعلم الحقيقي الذي يستند على مؤثرات متعددة:

سيكولوجية وبيداغوجية ومؤسساتية: ترى الدارسات التربوية الحديثة أن معالجة هذه الإشكالية تبدأ بتغييردور المتعلم والمدرس في العملية التعلمية والتعليمية.

فالمتعلم يصبح متساويا نشيطا فيها، يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة من خلال طرح الأسئلة والفرضيات وممارسة التفكير والنقد والتعاون. وفي المقابل يلعب المدرس دور الموجه والمرشد والمسهل للتعلم، إذ لا يستغني على الموقف التعليمي ولكن يديره بطريقة ذكية، ولا شك أن منطق التعلم هذا يعود المتعلم إلى:

- الحرص على فهم المعنى الإجمالي للموضوع وعدم التيه في الجزئيات.
- تخصيص وقت كاف للتفكير بأهمية ما تعلمه.
- محاولة ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن، أن تنطبق عليها
- ربط كل موضوع جديدة يدرسه بالمواضيع السالفة ذات العلاقة.
- محاولة الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى
- حل المشكلات سواء في شكل أنشطة تعلم أو هي من صميم الحياة اليومية
- تشكل معارفه السالفة دليلا عنده للمشكلات لأنه يربط المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجارءات مألوفة
- يحمل على تعزيازت كافية حول فهمه للمعارف الجديدة.
- يتوصل إلى التوصل الناجح أو التعبير على فكرة بغية استرجاع معلومات من الذاكرة التي ستبقى من موضع أو أكثر ثم ربطها يبعضها
- يبين قدرته على التعلم دون مساعدة، وهذا يعزز ثقته بنفسه أو الاعتماد على الذات.
- تكون المهمة التي ينجزها بنفسه أو يشترك فيها ذات قيمة أكبر بالنسبة إليه
- تباعد على تعبير صورة المدرس بأنه المصدر الوحيد للمعرفة.

ويستخلص مما تم تقديمه أن منطق التعلم يقتضي من المدرس أن يدرك بأن المتعلم:

-هو الذي يعلم.
- يمتلك الدافعية للتعلم
- يتعلم وهو يشاهد نفسه يفعل
- يستغل استارتيجيات كي يتعلم
- يتعلم انطلاقا مما يعرف.

وإذا ما تم التعبير على هذه المبادئ على لسان المتعلم يقال في معناه:

أ - أستعد لمواجهة وضعية إذن إنا إمام مهمة، الحكم في المكتسبات السابقة متحفز للمهمة لدى ثقة في إمكانية انجازها.

ب - التعلم (التجريب) وبالتالي يعود إلى معارفي السابقة استعملها لأحصل على معلومات جديدة واختار إستراتيجية لانجاز المهمة.

أحاول انجاز المهمة لأكون موضوعيا على أن:

- أقيم أدائي
- أصحح أخطائي واعدل ذاتي
- أنجز المهمة بشكل مرضي

ج - أتحكم "إعادة توظيف" و بإمكاناتي أن:

أنجز مهمات مماثلة وأكثر تعقيدا بشكل مرضي أنجز أية مهمة من هذا النوع بشكل مرضي. استعمل هذه الكفاءة الجديدة في التعلم.

د - التحكم في بعض المهارات: هناك مجموعة من المهارات تتطلبها هذه البيداغوجيا من المدرس نذكر منها المهارة والقدرة على تمكين المتعلم من:

- الالتزام الفعال

-الانغماس

- الشعور بالتملك

- التشجيع والتحفيز والانسجام مع الذات

-التقدير والتقبل والتفهم والتعاطف

9 - مبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات:

تجاوزت المقاربة بالكفاءات عدة مشكلات كانت بالأمس مطروحة في ظل بيداغوجيا الأهداف، هذا ما وفر مبرارت وأسباب اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات من طرف الأنظمة التربوية في العالم وتتمثل هذه المبرارت في:

❖ تسارع عجلة النمو والتطور التكنولوجي التي يشهدها العالم حاليا وهذا ما جعل المؤهلات العلمية والمعرفية التي كانت صالحة بوضعية بسيطة بالأمس غير صالحة لها اليوم، ولهذا كان على المنظومة التربوية العمل على جعل الأفراد يسايرون هذه المتغيرات الجديدة، وقادرين على التعامل مع الوضعية المركبة بكل إتقان، وبما أن نظام التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل الفرد قادرا على توظيف مهاراته ومكتسباته المعرفية ومؤهلاته العلمية في مواقف حياتية، والتسهيل عليه عملية التعامل مع المتغيرات المتسارعة التي يعرفها العالم اليوم في جل المجالات، وهذه الحقائق عجلت باندفاع مختلف دول العالم لاعتماد هذه البيداغوجيا في أنظمتها التربوية نظام التدريس بالكفاءات يتجاوز النظم التربوية التقليدية القائمة على الانتقال بالمتعلم عبر مراحل تعليمية معينة، والتي من سلبياتها عدم استمرار المتعلمين في هذه المراحل بعد سن 61، وهذا عرف خصوصا على نظام التعليم الأساسي، وبهذا فالمقاربة بالكفاءات بقدر اهتمامها بضمان استمرارية المتعلم في المسار التعليمي بنفس القدر تهتم بتكوينه وإعداده للتعامل مع مواقف حياتية اليومية وما يصادفهم فيها من مشكلات، ولهذا ألح القائمين على بناء المناهج والمخططين لها على ضرورة اعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. (سلسلة من القضايا التربوية، ص.152).

❖ اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات على طرق ووسائل وأساليب تعليمية تمتاز بالليونة والمرونة والتشويق، متجاوزة بذلك الطرق القائمة على التلقين المتميزة بالطابع الآلي والروتيني الجامد، فالطرق التعليمية في المقاربة بالكفاءات جعلت المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعليمية، فضلا عما يوفره التعليم التعاوني في هذه البيداغوجيا من تفاعل بين التلاميذ في إطار العمل بطريقة الأفواج، وهذا بطبيعة الحال يخلق وضع

تعليمي يمتاز بدافعية مرتفعة لدى التلاميذ سواء على مستوى التعلم أو على مستوى الانجاز للأنشطة (غزلان توزان، 2005م.ص17)

❖ اعتماد طريقة التدريس بالكفاءات في متابعة أداء ومسيرة تعلم التلاميذ على أساليب تقويمية تهدف إلى الحكم على مدى إتقان التلاميذ للكفاءة المستهدفة مع تشخيص العقبات والمشكلات التي توجهه في تحصيل الكفاءات والعمل على تجاوزها، كما أن هذه الأساليب تارعي الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث المهارت والقدارت العقلية، فضلا عن هذا فان هذه الأساليب تسمح للمتعلم بالبرهنة على قدارته على اعتبار أنها تنصب على تقويم كفاءة يستعرضها التلميذ بانجاز الأنشطة الملاحظة فعلا، كما أنها تتم وفق معايير ومقاييس معدة مسبقا وبصفة منتظمة حسب وضعيات تعليمية محددة، وهذه الميزة لم تكن متاحة للمتعلم في أساليب التقويم في مقاربة التدريس بالأهداف، ومنه فاعتماد أساليب تقويم فعالة والتي تميز التدريس بالكفاءات هي إحدى دوافع ومبرارت اعتماد هذه البيداغوجيا ككل من طرف الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم سواء المتقدمة أو المتخلفة (سلسلة من القضايا التربوية، 2002 مرجع سابق، ص.31).

❖ إضافة لكل ما سبق فقد تم اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات بصفة حصرية في الأنظمة التربوية لدى بعض الدول المتقدمة دون غيرها من الدول، نظرا للمبالغ التي كانت تنفقها الشركات لتأهيل اليد العاملة والذي كانت تقوم به مصالح التكوين لدى هذه المؤسسات، نظرا لان الطلبة المتخرجون في اغلب المعاهد والجامعات عاجزون على تأدية المهام المسندة في الميدان على أكمل وجه، وهذا دفع بالشركات لضغط على دول الاتحاد الأوروبي وكذا بعض سلطات الدول الغربية ككندا والولايات المتحدة في تعجيل تبني هذه المقاربة في بناء المناهج التربوية وخصصت بعدها هذه الدول مبالغ ضخمة للتخطيط والإعداد والتنفيذ لها، فكان هذا إعلانا بتطليق مقاربة الأهداف واستبدالها بمقاربة الكفاءات وبدأت بعدها تعتمد باستمارر من طرف الأنظمة التربـ وية لدى العديد من الدول سواء المتقدمة منها أو المتخلفة.

(سلسلة القضايا التربوية، مرجع سابق، ص.52)

10- مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التالية:

10 - 1 - تبني الطرائق البيداغوجية النشطة والابتكار:

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية التي تجعل المتعلم محور العملية"التعليمية التعلمية ."والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، مبنية على سبيل المثال انجاز المشاريع وحل المشكلات" إما بشكل فردي أو جماعي.

10 - 2 - تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل:

يترتب على المعلم تبني الطرائق البيداغوجية النشطة، والتي تولد الدافع لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

10 - 3 - تنمية المهارات وإكتساب الإتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) والنفسية الحركية وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

10 - 4 - عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء المشروع مثلا.

10 - 5 - اعتبارها معيار للنجاح المدرسي:

تعتبر القاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من ج التكوين تؤتي ثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

11 - الكفاءة والمفاهيم المتعلقة بتخطيط التعلمات:

11 - 1 - الكفاءة والهدف الختامي للاندماج:

لا يكفي تنمية الكفاءات لوحدها أن تجعل من التعلمات تندمج فيما بينها، لذلك ينبغي إعطاء فرص للتلميذ لكي يجند كفاءات متعددة ومترابطة فيما بينها. ويتطلب الأمر هنا في النهاية العمل على تحديد الهدف الختامي للاندماج الذي ابتكره الباحث دوكيتيل في أواخر 1980م، من خلال أعماله التي تأسست على مفهوم الهدف الختامي للإدماج، يندرج حاليا ضمن تيار المقاربة بالكفاءات الأساسية، وبالتحديد ما تم تطويره فيما بعد تحت تسمية "بيداغوجية الإدماج" من طرف الباحث (روجي 2000).

يعرف الباحث (دوكيتيل 1998) الهدف الختامي للإدماج على أنه ما هو إلا كفاءة كلية "ما كرو كفاءة" مثل أي كفاءة، والتي يمكن أن تمارس في وضعية إدماج. ومصطلح "ختامي" يدل على انه يستهدف إلى إقامة تركيب لكل ما تم تعلمه خلال دارسية كاملة أو مرحلة تعليمية ككل. يشتمل الهدف الختامي للإدماج على مجموعة من الكفاءات، بحيث يحتوي في اغلب الأحيان على ثلاثة كفاءات في السنة الدارسية. فهو مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية والمعارف الوجدانية في المرحلة التعليمية"خلال السنتين الدارستين"، ويترجم الملمح المتناظر من التلميذ خلال مرحلة دارسية، في متابعة تعليمية معينة، يمتاز الهدف الختامي بالإدماج حسب الباحث دوكيتيل بالخصائص التالية:

- تمارس الكفاءة المستهدفة على وضعية إدماج بمعنى وضعية تحتوي على معلومة أساسية ومعلومة مشوشة، وتستغل تعليمات سابقة أكثر دلالة الكفاءة هي نشاط معقد يتطلب الإدماج وليتجاور المعارف والمعارف الفعلية والمعارف الوجدانية التي تعلمها من قبل. وتكون وضعية الإدماج متقاربة أكثر من الوضعيات المتقاربة التي يواجهها التلميذ في المستقبل.
- تتوجه الكفاءة بتنمية التعليم الذاتي، وبالتالي معرفة كيف يصبح يختلف الهدف العام عن الهدف الختامي يعني بالأول المقاصد العامة في بيداغوجيا الإدماج، بالعكس

يمتلك الهدف الختامي للإدماج طابع الدقة للغاية، لأنه مثل الكفاءة الأساسية يتحدد من خلال وضعية من وضعيات مشكلة جديدة وتتكون الوضعيات المشكلة ذات خصوصية مركبة، بصفتها تغطي المكتسبات الضرورة لسلك أو مادة دارسية معينة، إما على مستوى التقويم، ويتضح بأن التقويم الاشهادي النهائي يرتكز على موضوع الهدف الختامي للإدماج.

- بالإدماج باعتباره ملخص في حد ذاته الأهداف الوسيطية التي تم اكتسابها من قبل ومن جديد، تحققنا أن هناك خلط بين الهدف الختامي للإدماج والكفاءة بالتأكيد أن هذين المفهومين متكاملين لكنهما مختلفين. يندمج الهدف الختامي للإدماج داخل وضعية مركبة في نفس الوقت انجاز تعليمات خلال السنة الدارسية ومرحلة هامة من طور التكوين إذا كان هذا المفهوم مفيد ويسمح بتنظيم مترابط ومختلف لمكتسبات التعلمات المحققة من طرف شخص معين، لكن في مستوى محلي فقط داخل وضعيات سياق محدد، على الرغم من التكييفات، يمكن أن تستعمل الكفاءة من طرف نفس الفرد في وضعيات عديدة من نفس الفئة.

11 - 2 - الكفاءة والهدف الوسيطي للإدماج:

يتضمن أساسا إعداد الدروس في بداية السنة تحديد الهدف الختامي للإدماج الملائم، والذي يشتمل على التعليمات أكثر أهمية. ومن هنا ينبغي المرور خلالها على بعض الأهداف الوسيطية للإدماج تصبح سيرورات ضرورة في التقدم التدريجي، وفي تعلم الكفاءة الأساسية التي تعرف"بمعرفة الإدماج"تتعلق الأهداف الوسطية للإدماج بمجموعة الكفاءات المستهدفة في نهاية السنة وبالخصوص فيما يتعلق بالتقويم التكويني، والمرتبطة هي الأخرى بالهدف الوسطي للإدماج خلال السنة الدارسية ويستخدم المعلمون لفترات الإدماج الوسطية من اجل تشخيص الصعوبات وبالضبط أثناء إدماج المكتسبات الشهرية، عن أسباب إدخال مفاهيم جديدة للأهداف النهائية والوسيطية للإدماج؟ إن السبب في ذلك هو أن الأهداف التي كان يعتمد عليها في بيداغوجيا الأهداف أصبحت متفرقة وتحقق معارف متجاورة عن بعضها البعض دون التجميع المتكامل للمكتسبات المدرسية. لأنه يحتاج الى اكتساب الكفاءة أثناء اشتغالها إلى فترات إدماج

ظرفية" في نهاية الأسبوع مثلا"للأهداف الخاصة المحققة، ونقصد هنا فترات تحقيق الأهداف الوسيطية للإدماج.

تقوم بيداغوجيا الإدماج ضمن تيار المقاربة بالكفاءات على أساس المبدأ القائم على أن الكل اكبر من مجموع الأجزاء، وليس نجاح تلميذ في مجموعة أسئلة الاختبار التي فهمها على انه يعرف كيفية واستعمال ما تعمله في سياق معين.

11 - 3 - الكفاءة والهدف الخاص:

لا يمكن الاستغناء على الأهداف الخاصة للعملية التعليمية التعلمية قبل انجاز الأنشطة التربوية، لأن عقلنة الفعل التعليمي تتطلب الرجوع إلى الأهداف وبالخصوص الأهداف الخاصة، وكذا الهدف الختامي والأهداف الوسيطية للإدماج لهندسة عملية التعلم وفق المقاربة بالكفاءات. يشير الهدف التربوي الخاص إلى القصد الذي نقود به التلميذ إلى ممارسة قدرة معينة على محتوى دارسي، ويمكن أيضا أن يمارس على أي نوع كان من القدارت"معرفية حركية "سوسيووجدانية... الخ" وعلى أي نوع من الأنشطة والمحتويات الدراسية فبنفس المحتوى يتحصل المتعلم مباشرة على قدارت يفصلها مع محتويات جديدة ليحقق الهدف الخاص الذي قام المعلم بصياغته فالأهداف المحددة أعلاه هي أهداف ظرفية لا ينبغي الخلط بينها وبين الكفاءات ولا الهدف الختامي للإدماج الذات تم التطرق إليهما من قبل.

12 - وظائف الكفاءة:

تقوم الكفاءة بثلاث عمليات أساسية بهدف استظهارها في إنجاز النشاطات الديداكتيكية، فهي تتدخل في عمليات الإدماج الثلاث، إذ تقوم بالربط بين التعلمات التي نتوخى إدماجها، بحيث تنسج شبكة من تلك العناصر التي تشكل كلا متكاملا، وكذا مفصلة العناصر وتحريكها قصد إعادة استثمار المكتسبات الجزئية وفي الأخير تقوم باستقطاب الذي يعني التجنيد الذي يتم لتحقيق هدف معين، وهذا ما يمنحه دلالة. تشكل الوظائف الثلاثة التي تقوم بها الكفاءة في كل وضعية لإدماج التعلمات بهدف بناءها أو تنميتها، لذلك توجد علاقة وطيدة بين الوضعيات المشكلات التي توظف سواء لغرض

اكتساب تعلمات جديدة أو إدماجها أو تقويمها. تقوم الكفاءة بمهام متعددة خاصة بها توظف في مجالات حل وضعيات الحياة اليومية والمهنية وتظهر في:

1 - التجنيد "التحريك" التنسيق بين سلسلة من الموارد المتنوعة (المعرفية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية) معالجة مختلف المهام التي تتطلبها الوضعية بشكل ناجح.

2 - التحقق من الملائمة الاجتماعية لنتائج المعالجة التي حدثت داخل هذه الوضعية بالإضافة إلى ما سبق يعتقد بيتورف أن الوظيفة الأساسية التي تقوم بها الكفاءة هي تجنيد الموارد الداخلية والخارجية، ويعتمد التجنيد التنسيق بين الموارد الذي يعتمد على الانتقاء لها بهدف.

3 - التصرف بكفاءة بسياق منفرد، وبالتالي يصبح التنسيق الذي ينتج الكفء كما تفصح الكفاءة مدى ملائمة المنتوج المنتظر من الفرد التي تواجه الوضعيات السوسيو مهنية المرتبطة بالأهداف التربوية المنشودة للمجمع، فيصبح المجتمع معيارا أخر يضاف إلى ما سبق لناجح الفرد في المهمات التي ينجزها، مع التأكيد بان الكفاءة تتعدى الخاصية الفردية إلى الجماعية، ومن هنا تصبح شرطا لازما لتحقيق الاندماج الاجتماعي.

خلاصة:

وفي الختام تعتبر المقاربة بالكفاءت منهجية تعليمية حديثة، وأمرا حيويا وجوهريا لتعزيز جودة التعليم، كما تهدف هذه المقاربة إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وتنمية المهارت والقدرات لدى المتعلمين، وكذا تساعدهم على حل مشكلاتهم والتكيف مع المتغيرات السائدة في العالم، وهذا لا يكون إلا بتطبيق هذه المقاربة الجديدة لضمان تحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق، مما يساهم في تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى أداء الأساتذة والطلاب على حد سواء.

الفصل الرابع:

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1 – الدراسة الاستطلاعية.

2 – منهج الدراسة

3 – مجتمع الدراسة وعينتها

4 – مجالات الدراسة

5 – أدوات الدراسة

6 – الخصائص السيكومترية للأداة

7 – الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

إن من أهم الوسائل الضرورية والناجحة التي يستخدمها الباحث في بحثه لطرح إشكاليته والتحقق من فرضيات بحثه، ألا وهي الدراسة الميدانية التي تحتاج إلى دراسة استطلاعية، من خلال استخدام المنهج المناسب مع اختيار العينة، بالإضافة إلى اختيار أدوات الدراسة، وكل هذا يكون بالاعتماد على الخصائص السيكومترية والأساليب الإحصائية التي بها تضبط نتائج مفيدة لهذه الدراسة، ومن أهم الإجراءات والوسائل المعتمدة في إجراء هذه الدراسة التي سنتطرق إليها في النقاط الآتية.

1 - الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحديد النقائص والاحتياجات التكوينية والمعرفية لدى الأساتذة في هذه المرحلة التعليمية، كما أنها تتعلق بالبحث عن المتغيرات التي قد تكون لها ارتباط بمتغير آخر بالبحث عن المتغيرات والظواهر المتعلقة بالدراسة، وبمنهج البحث ومجالات الدراسة والعينة المختارة والأدوات المستخدمة والخصائص السيكومترية والأساليب، كما تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- تساعد الدراسة الاستطلاعية في تحديد المشكلة أو الظاهرة وفهم طبيعتها بشكل أفضل قبل البدء في البحث المتعمق.
- جمع البيانات الأولية التي يمكن استخدامها في تطوير فرضيات أو إعداد دراسة أعمق.
- تحديد المتغيرات: تساعد في تحديد المتغيرات الأساسية والعوامل المؤثرة في المـــشكلة قيد الدراسة.
- تساهم الدراسة في تصميم البحوث المستقبلية وتحديد منهجية البحث الأنسب.
- تطوير الفرضيات: تساهم في بناء فرضيات يمكن اختبارها في الدراسات اللاحقة.

- الوقوف على أهم المعوقات التي تواجه إجراء البحث ودراسة كيفية التغلب عليه (محمد شفيق، 2005، ص. 102-103).

وبشكل عام، يمكن أن تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحثين في الحصول على فهم أولي شامل يمكن أن يواجههم في مراحل البحث، وكذا معرفة ميدان البحث ومنهج البحث والتي تساعدنا على توفير أكبر قدر من المعلومات الخاصة بالبحث الذي نحن بصدد دراسته.

ولمعرفة ميدان البحث، اتجهنا إلى المتوسطات الثلاث، حيث كان في استقبالنا مدير المتوسطة وبعد الترحيب زودنا بمعلومات كافية عن المؤسسة، موقعها، مساحتها، هياكلها وعن عدد الأساتذة والتلاميذ والإداريين والعمال، وهذه المعلومات كلها سنجدها أكثر وضوحا في المجال المكاني، وبعد الإطلاع على كل المعلومات قررنا أن تكون هذه المتوسطات هي مجتمع الدراسة، نذرا لقرب المسافة بين المؤسسات وذلك لتسهيل العمل واختصارا للوقت والجهد.

2 - منهج الدراسة:

إن اختيار أي بحث علمي يتطلب منا بالدرجة الأولى تحديد المنهج المناسب لمعالجة طبيعة المشكلة المراد دراستها، لذا يعرف المنهج على أنه مجموعة من الأدوات الاستقصائية تستعمل في استخراج المعلومات من مصادرها الأصلية والثانوية والبشرية والمادية والبيئية والفكرية، تنظم بشكل مترابط ومتناسق لكي تفسر وتشرح وتحلل وتعلق عليها (عزيمة سلامة خاطر، 2001، ص.296).

ويعرف المنهج الوصفي: بأنه مجموعة من الإجراءات الدراسية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلائلها للوصول إلى نتائج أو تعميمات.

وانطلاقا من موضوع البحث الذي يهتم بدراسة ومعرفة "الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعـليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات"، اعتمدنا في هذه الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، لأنه يعتبر المنهج الملائم والمناسب لدراستنا.

ومن أجل الوصف الدقيق للموضوع، وكذلك الوقوف على مجموعة من الحقائق الضرورية كـ:

- الوقوف على الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط.
- الوقوف على الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات
- الوصف الدقيق لمدى تفاعل الأساتذة في التدريس بمنهاج المقاربة بالكفاءات.

3 - مجتمع الدراسة وعينتها:

3 - 1 - مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراســـــــة من أساتذة التعليم المتوسط بثلاثة متوسطات ببلدية المعاضيد وهي كالتالي:

الرقم	المؤسسة	عدد الأساتذة
1	متوسطة عبد الحميد بن باديس بالمعاضيد.	19
2	متوسطة لعشاش محمد بالمعاضيد.	26
3	متوسطة لعيايدة محمد الصالح بالمعاضيد	26

والتعريف لكل متوسطة وما تحتويه، نجده في المجال المكاني لاحقا.

3 - 2 - عينة الدراسة:

وهي مجموعة فرعية أو جزء من مجتمع البحث تجري عليهم الدراسة أو هي جزء مكون لمجتمع البحث يشترط أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي الذي أخذت منه ومطابق للمجتمع الأصلي في كل صفاته المراد دراستها، وذلك حتى تستطيع تعميم النتائج المحصل عليها بالإضافة لذلك يمكن الاستفادة من مميزات وهي التكاليف المادية والبشرية للبحث واختصار الوقت والجهد (خالدي حامد، 2012، ص.132).

تم في هذه الدراسة اختيار أفراد العينة بطريقة مباشرة من ثلاث متوسطات تابعين لبلدية المعاضيد ولاية المسيلة ويقدر عددهم ب (71 أستاذ وأستاذة)، وبعد القيام بتوزيع الاستمارات عليهم كلهم تم استرجاع (51 استمارة) فقط قابلة للدراسة والتحليل، لأن الاستمارات المرفوضة وعددها 20 رفضت بسبب عدم استرجاع الاستمارة وعدم الإجابة على كل الأسئلة، مما أدى إلى عدم سحبها كما تمثل معطيات الدراسة في الجدول التالي:

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الجنس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
ذكـــــــــر	22	43.1 ٪
أنثـــــــــى	29	56.9 ٪
المجمـــــــــوع	51	100 ٪

يتبين من خلال الجدول أن نسبة الأستاذات أعلى من نسبة الأساتذة، حيث بلغت نسبة الأستاذات **56.9** ٪، أما الأساتذة فبلغت **43.1** ٪، نلاحظ مما سبق أن ارتفاع نسبة الأستاذات قد يرجع إلى العامل الديمغرافي، وإما إلى عامل ثقافي وهو اهتمام الإناث بمهنة التدريس أكثر من الرجال.

جدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب سنوات العمل

سنوات الأقدمية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
5 سنوات فما أقل	04	7.8
من 5سنوات إلى 10	32	62.7
من 11 سنة إلى 20	12	23.5
من 20 سنة فما فوق	03	5.9

يبين الجدول أن أكثر نسبة الأساتذة الذين لهم الأقدمية في العمل (32) أستاذ وأستاذة هم الذين تتراوح أعمارهم بين (5 سنوات و10 سنوات)، ثم يليها الأساتذة من

(11 سنة إلى 20) بعدها 5 سنوات، ثم 20 سنة فما فوق. وهذا راجع إلى مسابقات التوظيف، التعاقد والإدماج.

جدول (3) يوضح عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
شهادة الدراسات التطبيقية	**02**	**3.9٪**
ليسانس	**30**	**58.8٪**
ماستر	**17**	**33.3٪**
دراسات عليا آخرى	**02**	**3.9٪**
المجموع	**51**	**100٪**

يبين الجدول (3) أن أعلى نسبة من الأساتذة الذين يحملون مستوى جامعي بشهادة ليسانس بلغ عددهم (30) بنسبة 58.8 ٪، ويأتي بعد ذلك الأساتذة الذين يحملون شهادة ماستر وعددهم 17 بنسبة **33.3**٪ ثم يليها الأساتذة أصحاب شهادة الدراسات التطبيقية والدراسات العليا بالتساوي وعددهم (02) **3.9**٪.

4 - مجالات الدراسة:

تتمثل مجالات الدراسة في ثلاث مجالات وهي: المجال المكاني، والزماني، والبشري، التي يتم فيها الجانب الميداني من البحث.

4 - 1 - المجال المكاني: أجريت الدراسة في متوسطات بلدية المعاضيد، والبالغ عددها ثلاث متوسطات، والجدول التالي يوضح أعداد مجتمع الدراسة في كل متوسطة.

جدول (4) يمثل أسماء المؤسسات التي أجريت فيهم الدراسة:

اسم المؤسسة	عدد الأساتذة
متوسطة عبد الحميد بن باديس	**19**
متوسطة لعشاش محمد	**26**
متوسطة لعيايدة محمد الصالح	**26**
المجمـــــــــــوع	**71**

*** متوسطة عبد الحميد بن باديس:**

تقع متوسطة عبد الحميد بن باديس بقرية الزيتون بلدية المعاضيد ولاية المسيلة، تأسست سنة (2015)، المحاذية للطريق الرابط بين الزيتون ومقر الولاية، حيث تبلغ مساحتها (20145م^2) تحتوي على (12) حجرة، ويدّرس بها (19) أستاذا ويدرس فيها (401) تلميذا وتلميذة، يرأسها مديرومقتصد، مشرفين عددهم (3)، عدد الإداريين (9)، عدد العمال (10)، المخابر (2)، المطعم (1).

*** متوسطة لعشاش محمد:**

تقع متوسطة لعشاش محمد بقرية الزيتون بلدية المعاضيد ولاية المسيلة، تأسست سنة (1986م) المحاذية للطريق الرابط بين الزيتون ومقر الولاية، حيث تبلغ مساحتها (24235م^2) تحتوي على (12) حجرة، ويدّرس بها (26) أستاذا، ويدرس فيها (472) تلميذا وتلميذة، يرأسها مدير ومقتصد، مشرفين عددهم (3)، عدد الإداريين (9)، عدد العمال (10)، المخابر (2)، المطعم (1) .

*** متوسطة لعيايدة محمد الصالح:**

تقع متوسطة لعيايدة بمقر بلدية المعاضيد ولاية المسيلة، تأسست سنة (2000م) المحاذية للطريق الرابط بين بلدية المعاضيد ومقر الولاية، حيث تبلغ مساحتها (17134م^2) تحتوي على (12) حجرة، ويدّرس بها (26) أستاذا، ويدرس فيها (383) تلميذا وتلميذة، يرأسها مدير ومقتصد، مشرفين عددهم (3)، عدد الإداريين (7)، عدد العمال (10)، المخابر (2) المطعم (1).

4 - 2 - المجال الزماني:

يعتبر الفترة الزمنية التي قمنا فيها بتوزيع استمارات الاستبيان على أساتذة التعليم المتوسط بداية من 5 أفريل 2024، ليتم جمعها بداية من 15 أفريل 2024، لنبدأ في عملية فرز الإجابات المفتوحة والإجابات المغلقة، ثم تتم عملية التفريغ وبناء الجداول الفصل إلى تحليل المعطيات والتحقق من صحة الفرضيات.

4 - 3 - المجال البشري:

القيام بأخذ عينة البحث ويدخل هذا ضمن أساتذة التعليم المتوسط الذين يتميزون بخصائص ومواصفات أفراد العينة المراد دراستها، وبالتالي فالمجال البشري للدراسة يبلغ (51) أستاذا وأستاذة.

5 - أدوات الدراسة:

استخدمنا في هذه الدراسة الاستبيان كأداة رئيسية، وذلك لما يوفره كوسيلة لجمع المعلومات المرتكزة على الملاحظة والتحليل بالإجابات الكتابية حول عدد من الأسئلة المفتوحة، حيث اشتمل استبيان الدراسة على جانبين وهما:

الجانب الأول: البيانات الشخصية (الجنس - سنوات الخبرة - المؤهل العلمي - مادة التدريس).

الجانب الثاني: الاحتياجات التكوينية من الجانب النظري والذي تضمن أربع محاور وهي كالآتي:

- المحور الأول (التخطيط للدرس): يتكون من 11 عبارة من الرقم 01 إلى الرقم 11.

- المحور الثاني (تقويم الدرس): يتكون من 06 عبارات من الرقم 12 إلى الرقم 17.

- المحور الثالث (الجانب النفسي): يتكون من 06 عبارات من الرقم 18 إلى الرقم 23.

- المحور الرابع (الجانب التقني): يتكون من 09 عبارات من الرقم 24 إلى الرقم 32.

هذا بالإضافة إلى احتواء هذا الاستبيان على الأسئلة المفتوحة عددها 4، والأسئلة المغلقة عددها 32 سؤالا ومحددة بخيارات (بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة).

6 - الخصائص السيكومترية للأداة:

6 - 1 - الصدق: تم حساب الصدق بالاعتماد على صدق المحكمين من خلال معادلة لاوشي لصدق المحكمين على النحو التالي:

معامل صدق المحكمين = 0.88 وبالتالي يمكن القول أن الاستبيان يمتاز بصدق جيد.

صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق أداة الدراسة تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات العبارات بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، والجداول التالية توضح النتائج بالتفصيل:

جدول رقم (5): يوضح نتائج معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجات محور التخطيط للدرس

الرقم	العبارات هل أنت متمكن من؟	معامل الارتباط مع المحور الأول
1	تحديد المكتسبات والمعارف القبلية للمتعلم	، **634
2	اعتماد طرائق التدريس المناسبة للدروس وفق المقاربة بالكفاء	، **616
3	تحديد مؤشرات ومركبات الكفاءة المستهدفة.	، **635
4	تحديد واستغلال الوسائل التعليمية المتاحة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.	، **709
5	تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في الفصل الدراسي لتعزية تفاعل المتعلمين	، **515
6	التحكم في كيفية تقسيم زمن الحصة المخصصة للدروس	، **715
7	استغلال الخبرات والمعارف وفق المناهج المسطرة	، **647
8	انتقاء المنهجية المناسبة لموضوع الدرس	، **688
9	الحرص على ربط محتوى الدرس بمركبات الكفاءة المستهدفة وفق المقاربة بالكفاءات	، **524
10	مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين أثناء إلقاء الدرس وفق المقاربة بالكفاءات	، *431
11	صياغة أسئلة هادفة للمتعلمين في نهاية كل درس وفق المقاربة بالكفاءات	، **533
**** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01** *** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05**		

يتضح من الجدول أعلاه أن كل عبارات محور الاحتياج التكويني التخطيط للدرس جاءت دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة 0.01 و0.05، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجات العبارات ودرجة المحور الذي تنتمي إليه بين (0.431) للعبارة رقم 10 و(0.688) للعبارة رقم 8.

جدول رقم (6): يوضح نتائج معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجات محور تقويم الدرس

الرقم	العبارات	معامل الارتباط مع المحور الأول
12	كيفية تشخيص نقاط القوة والضعف للمتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.	،440*
13	استغلال نتائج التقويم واستخدامها في تعديل أساليب التدريس.	،768**
14	تحديد الأهداف التعليمية للدرس لدى المتعلمين للوصول إلى الكفاءة المستهدفة.	،774**
15	كيفيات إيجاد حلول وبدائل علاجية لحل المشكلات لدى المتعلمين.	،771**
16	وسائل تقويم مناسبة نستعملها مع كل موقف تعليمي.	،651**
17	كيفية استخدام التقويم المستمر والتقويم الختامي للدرس.	،631**
**** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01** *** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05**		

يتضح من الجدول أعلاه أن كل عبارات محور الاحتياج التكويني تقويم الدرس جاءت دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة 0.01 و0.05، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجات العبارات ودرجة المحور الذي تنتمي إليه بين (0.44) للعبارة رقم 12 و(0.768) للعبارة رقم 13.

جدول رقم (7): يوضح نتائج معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجات محور الجانب النفسي

الرقم	العبارات	معامل الارتباط مع المحور الأول
18	التعرف على الخصائص النفسية والسلوكية للمتعلمين في هذه المرحلة	، 322
19	تشجيع المتعلمين على الإبداع والابتكار والمشاركة داخل القسم	، **509
20	تطوير مهارات التواصل والتفاعل الايجابي بين المتعلمين.	، **713
21	تطوير استراتيجيات التدريس تتناسب والاحتياجات الفردية لتعزيز عملية التعلم	، **599
22	التعامل مع كل الأساتذة والموظفين والإداريين بالمؤسسة بشكل ايجابي	، **714
23	مطالبة الهيئات الرسمية لتوفير الدعم للأساتذة لأنه سيؤثر بشكل ايجابي على مردودهم التعليمي	، **623
**** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01** *** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05**		

يتضح من الجدول أعلاه أن معظم عبارات محور الاحتياج التكويني المتعلق بالجانب النفسي جاءت دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة 0.01 و0.05، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجات العبارات ودرجة المحور الذي تنتمي إليه بين (0.509) للعبارة رقم 19 و(0.714) للعبارة رقم 22، فيما عدا العبارة رقم 18 التي كان ارتباطها بدرجة المحور غير دالة إحصائيا، وقدرت قيمة ارتباطها بـ (0.322)، وبالتالي تم حذفها في الدراسة الأساسية.

جدول رقم (8): يوضح نتائج معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجات محور الجانب التقني

الرقم	العبارات	معامل الارتباط مع المحور الأول
24	استخدام وتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة	،565**
25	تقييم ومتابعة مدى نجاح تطبيق المقاربة بالكفاءات	،481**
26	البحث عن استراتيجية تقنية تربط بين النظري والتطبيقي في تقديم الدرس	،440*
27	تدرج نتائج المتعلمين على الأرضية الرقمية	،562**
28	تدرج مختلف الخدمات الخاصة بالأساتذة على الأرضية الرقمية	،533**
29	التواصل مع أولياء التلاميذ إلكترونيا	،420*
30	القدرة على إدارة الوقت والموارد التقنية في تحقيق أهداف التعلم	،278
31	القدرة على تحليل البيانات التعليمية باستخدام الأدوات التكنولوجية	،664**
32	استفادة الأساتذة من تقنيات تعليم الذكاء الاصطناعي ان أمكن ذلك	،566**
**** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01** *** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05**		

يتضح من الجدول أعلاه أن معظم عبارات محور الاحتياج التكويني المتعلق بالجانب التقني جاءت دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة 0.01 و0.05، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجات العبارات ودرجة المحور الذي تنتمي إليه بين (0.42) للعبارة رقم 29 و(0.664) للعبارة رقم 31، فيما عدا العبارة رقم 30 التي كان ارتباطها بدرجة المحور غير دالة إحصائيا، وقدرت قيمة ارتباطها بـ (0.278)، وبالتالي تم حذفها في الدراسة الأساسية.

جدول رقم (9): يوضح نتيجة معامل الارتباط بين محاور أداة الدراسة

المحاور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للأداة
المحور الأول (التخطيط للدرس)	، **917
المحور الثاني (تقويم الدراس)	، **834
المحور الثالث (الجانب النفسي)	، **877
المحور الرابع (الجانب التقني)	، **624

2-6- الثبات:

لحساب ثبات أداة الدراسة تم الاعتماد على معادلة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور أداة الدراسة وللدرجة الكلية للأداة، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (10): يوضح نتيجة ثبات المحاور والدرجة الكلية لأداة الدراسة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول (التخطيط للدرس)	11	0.825
المحور الثاني (تقويم الدراس)	6	0.751
المحور الثالث (الجانب النفسي)	5	0.654
المحور الرابع (الجانب التقني)	8	0.643
ثبات الأداة ككل (الدرجة الكلية)	30	0.885

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن قيم معامل ألفا كرونباخ جاءت مرتفعة ومقبولة، حيث تراوحت بين (0.643) لمحور الجانب التقني و(0.825) لمحور التخطيط للدرس، أما بالنسبة لثبات الأداة ككل فقد قدرت قيمة معامل ألفا كرونباخ بـ (0.885)، وقيمة مرتفعة تعبر عن درجة عالية من الثبات.

وبعد إجراءات الصدق والثبات تم حذف عبارتين من الأداة، وهما العبارة رقم 18، والعبارة رقم 30، لتتكون الأداة في صورتها النهائية من 30 عبارة موزعة على أربعة محاور كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (11): يوضح عدد عبارات كل محور من محاور أداة الدراسة في صورتها النهائية

الأبعاد	عدد العبارات
المحور الأول (التخطيط للدرس)	11
المحور الثاني (تقويم الدراس)	6
المحور الثالث (الجانب النفسي)	5
المحور الرابع (الجانب التقني)	8
الأداة ككل (الدرجة الكلية)	30

7 - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تتطلب الدراسة الحالية استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وذلك عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss تم اللجوء إلى الأساليب الإحصائية التالية:

- **النسب المئوية:** استخدمت لمعرفة خصائص العينة وفقا لمتغيرات (الجنس، سنوات العمل، المؤهل العلمي)، وكذا لمعرفة النسبة المئوية حول الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وبذلك تصبح المقارنة سهلة بدلا من تحليل المعطيات معتمدا على التوزيعات التكرارية فقط.
- **معادلة الفاكرونباخ**، استخدمت لحساب ثبات أداة الاستبيان.
- **المتوسطات الحسابية:** يتم التعرف فيها على متوسط توزيع الدرجات من مجموع الدرجات الكلية، وهو من مقاييس النزعة المركزية وقد تم استخدامه في عرض بيانات الاستبيان لمعرفة ارتفاع وانخفاض وتمركز الدرجات حول المتوسط لعينة

الدراسة عن كل أستاذ وأستاذة، مع العلم أن المتوسط الحسابي يفيد في ترتيب العبارات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة).

- **الانحراف المعياري:** يتم التعرف على درجة انحراف الدرجة عن الدرجات الكلي.
- **معامل الارتباط بيرسون:** تم استخدامه لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- **اختبار t** لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد العينة في الاحتياجات التكوينية حسب الجنس.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي anova** للتعرف على دلالة الفروق بين أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى التعريف بمجالات الدراسة الميدانية التي أجريت ببعض متوسطات بلدية المعاضيد ولاية المسيلة، كما تم تحديد مجتمع البحث والعينة، تحديد منهج الدراسة المستعمل، أدوات الدراسة وصولا إلى الخصائص والأساليب الإحصائية، كما تم تحديد الاستمارة كأداة لجمع البيانات وهذا كله من أجل الحصول على المعلومات والبيانات الدقيقة التي تؤكد صحة الاستبيان المبينة في الصدق والثبات.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3 - عرض نتائج الفرضية الثالثة

1 - عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرض الأولى على أن: يمتلك أساتذة التعليم المتوسط الاحتياجات التكوينية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل محور من محاور أداة الدراسة، والجداول التالية توضح نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات هذه المحاور:

جدول رقم (12): يبين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور التخطيط للدرس

الرقم	العبارات	النسبة المئوية لاستجابات العينة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة		
1	تحديد المكتسبات والمعارف القبلية للمتعلم	2	39.2	58.8	2، 57	539 ،
2	اعتماد طرائق التدريس المناسبة للدروس وفق المقاربة بالكفاء	3، 9	39، 2	56، 9	2، 49	612 ،
3	تحديد مؤشرات ومركبات الكفاءة المستهدفة.	3، 9	41، 2	54، 9	2، 55	541 ،
4	تحديد واستغلال الوسائل التعليمية المتاحة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.	3، 9	39، 2	56، 9	2، 53	578 ،
5	تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في الفصل الدراسي لتعزية تفاعل المتعلمين	3، 9	56، 9	39، 2	2، 35	559 ،
6	التحكم في كيفية تقسيم زمن الحصة المخصصة للدروس	2	43، 1	54، 9	2، 49	579 ،

7	استغلال الخبرات والمعارف وفق المناهج المسطرة	3، 9	35، 3	60، 8	2، 57	575،
8	انتقاء المنهجية المناسبة لموضوع الدرس	5، 9	29، 4	64، 7	2، 59	606،
9	الحرص على ربط محتوى الدرس بمركبات الكفاءة المستهدفة وفق المقاربة بالكفاءات	2، 0	37، 3	60، 8	2، 59	536،
10	مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين أثناء إلقاء الدرس وفق المقاربة بالكفاءات	3، 9	47، 1	49، 0	2، 25	688،
11	صياغة أسئلة هادفة للمتعلمين في نهاية كل درس وفق المقاربة بالكفاءات	3، 9	43، 1	52، 9	2، 49	579،
المحور الأول (التخطيط للدرس)					27، 47	3، 64

يتضمن الجدول رقم (12) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور التخطيط للدرس، والملاحظ أن غالبية أفراد العينة أجابوا على البديل بدرجة كبيرة على معظم عبارات المحور، والذي يعبر عن تمكن أفراد العينة من التخطيط للدرس، حيث تراوحت النسب بين (64.7%) بالنسبة للعبارة رقم 08، والتي تعبر عن تمكن الأساتذة من انتقاء المنهجية المناسبة لموضوع الدرس، و(52.9%) بالنسبة للعبارة رقم 11، والتي تعبر عن تمكن الأساتذة من صياغة أسئلة هادفة للتلاميذ في نهاية كل درس وفق المقاربة بالكفاءات، بينما كانت النسب المئوية الأقل في كل العبارات للبديل بدرجة ضعيفة، حيث تراوحت بين (2%) و(5.9%)، وبالتالي نجد أن غالبية الأساتذة متمكنين من احتياج التخطيط للدرس إما بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة، بينما القلة منهم ممن لم يتمكنوا بعد من هذا الاحتياج، كما نلاحظ أيضا أن كل المتوسطات الحسابية للعبارات كانت مرتفعة وتجاوزت البديل

المتوسط للإجابة وهو 02، حيث تراوحت بين (2.25) بانحراف معياري قدر بـ (0.68)، و(2.59) بانحراف معياري قدر بـ (0.53).

أما متوسط المحور ككل فقد قدرت قيمته بـ (27.47) بانحراف معياري قدر بـ (3.64)، والملاحظ أن المتوسط الحسابي لهذا المحور أكبر من المتوسط النظري المقدر بـ (22).

ومن خلال النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجات عبارات محور التخطيط للدرس، ومتوسط الدرجة الكلية للمحور نستنتج أن أساتذة التعليم المتوسط الذين تم دراستهم متمكنين من الاحتياج المتعلق بالتخطيط للدرس، مثل تحديد مؤشرات ومركبات الكفاءة المستهدفة وربطها بمحتوى الدرس، واعتماد طرائق التدريس المناسبة، والتحكم في تقسيم الزمن المخصص للدروس.

جدول رقم (13): يبين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور تقويم الدرس

الرقم	العبارات	النسبة المئوية لاستجابات العينة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة		
12	كيفية تشخيص نقاط القوة والضعف للمتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.	3، 9	51، 0	45، 1	2، 37	، 599
13	استغلال نتائج التقويم واستخدامها في تعديل أساليب التدريس.	3، 9	43، 1	52، 9	2، 45	، 610
14	تحديد الأهداف التعليمية للدرس لدى المتعلمين للوصول إلى الكفاءة المستهدفة.	5، 9	25، 5	68، 6	2، 63	، 599
15	كيفيات إيجاد حلول وبدائل علاجية لحل المشكلات لدى المتعلمين.	9، 8	52، 9	37، 3	2، 27	، 635

16	وسائل تقويم مناسبة نستعملها مع كل موقف تعليمي.	5، 9	54، 9	39، 2	2، 33	589 ،
17	كيفية استخدام التقويم المستمر والتقويم الختامي للدرس.	7، 8	39، 2	52، 9	2، 49	612 ،
المحور الثاني (تقويم الدرس)					14، 54	2، 27

يتضمن الجدول رقم (13) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور التقويم، والملاحظ أن غالبية أفراد العينة أجابوا كانت إجاباتهم متمركزة في البديلين بدرجة كبيرة وبدرجة متوسطة، على كل عبارات المحور، والذي يعبر عن تمكن أفراد العينة من تقويم مكتسبات التلميذ، وتراوحت النسب المئوية بين (68.6%) بالنسبة للعبارة رقم 14، و(39.2%) بالنسبة للعبارة رقم 16، بينما كانت النسب المئوية الأقل في كل العبارات للبديل بدرجة ضعيفة، حيث تراوحت بين (3.9%) و(9.8%)، وبالتالي نجد أن غالبية الأساتذة متمكنين من احتياج التقويم إما بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة، بينما القلة منهم ممن لم يتمكنوا بعد من هذا الاحتياج، كما نلاحظ أيضا أن كل المتوسطات الحسابية للعبارات كانت مرتفعة وتجاوزت البديل المتوسط للإجابة وهو 02، حيث تراوحت بين (2.27) بانحراف معياري قدر بـ (0.63)، و(2.63) بانحراف معياري قدر بـ (0.59).

أما متوسط المحور ككل فقد قدرت قيمته بـ (14.54) بانحراف معياري قدر بـ (2.27)، والملاحظ أن المتوسط الحسابي لهذا المحور أكبر من المتوسط النظري المقدر بـ (12).

ومن خلال النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجات عبارات محور تقويم الدرس، ومتوسط الدرجة الكلية للمحور نستنتج أن أساتذة التعليم المتوسط الذين تم دراستهم متمكنين من الاحتياج المتعلق بتقويم الدرس، مثل المعرفة بكيفية تشخيص نقاط القوة والضعف للمتعلم، وإيجاد حلول لمشكلات المتعلمين، واستعمال وسائل التقويم المناسبة.

جدول رقم (14): يبين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الجانب النفسي

الرقم	العبارات	النسبة المئوية لاستجابات العينة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة		
18	تشجيع المتعلمين على الإبداع والابتكار والمشاركة داخل القسم	0	47، 1	52، 9	2، 55	503 ،
19	تطوير مهارات التواصل والتفاعل الايجابي بين المتعلمين.	0	45، 1	54، 9	2، 39	532 ،
20	تطوير استراتيجيات التدريس تتناسب والاحتياجات الفردية لتعزيز عملية التعلم	2، 0	56، 9	41، 2	2، 29	610 ،
21	التعامل مع كل الأساتذة والموظفين والإداريين بالمؤسسة بشكل ايجابي	7، 8	54، 9	37، 3	2، 49	644 ،
22	مطالبة الهيئات الرسمية لتوفير الدعم للأساتذة لأنه سيؤثر بشكل ايجابي على مردودهم التعليمي	11، 8	37، 3	51، 0	2، 39	695 ،
المحور الثالث (الجانب النفسي)					12، 11	1، 72

يتضمن الجدول رقم (14) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الجانب النفسي، والملاحظ أن غالبية أفراد العينة أجابوا كانت إجاباتهم متمركزة في البديلين بدرجة كبيرة وبدرجة متوسطة، على كل عبارات المحور، والذي يعبر عن تمكن أفراد العينة من التعرف على الجوانب النفسية والسلوكية للمتعلمين، مثل تشجيع المتعلمين على الإبداع والابتكار بدرجة كبيرة بنسبة (52.9%)، وتطوير مهارات التواصل بين المتعلمين بنسبة (54.9%) والتعامل كل الأساتذة والموظفين الإداريين بشكل إيجابيين بدرجة متوسطة

بنسبة (54.9%) وبالتالي نجد أن غالبية الأساتذة متمكنين من التعامل مع الجوانب النفسية للمتعلمين والأساتذة والإداريين، كما نلاحظ أيضا أن كل المتوسطات الحسابية للعبارات كانت مرتفعة وتجاوزت البديل المتوسط للإجابة وهو 02، حيث تراوحت بين (2.29) بانحراف معياري قدر بـ (0.61)، و(2.55) بانحراف معياري قدر بـ (0.50).

أما متوسط المحور ككل فقد قدرت قيمته بـ (12.11) بانحراف معياري قدر بـ (1.72)، والملاحظ أن المتوسط الحسابي لهذا المحور أكبر من المتوسط النظري المقدر بـ (10).

ومن خلال النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجات عبارات محور الجانب النفسي، ومتوسط الدرجة الكلية للمحور نستنتج أن أساتذة التعليم المتوسط الذين تم دراستهم متمكنين من الاحتياج المتعلق بالجانب النفسي.

جدول رقم (15): يبين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الجانب التقني

الرقم	العبارات	النسبة المئوية لاستجابات العينة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة		
23	استخدام وتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة	15، 7	47، 1	37، 3	2، 22	702،
24	تقييم ومتابعة مدى نجاح تطبيق المقاربة بالكفاءات	3، 9	64، 7	31، 4	2، 27	532،
25	البحث عن استراتيجية تقنية تربط بين النظري والتطبيقي في تقديم الدرس	9، 8	54، 9	35، 3	2، 25	627،
26	تدرج نتائج المتعلمين على الأرضية الرقمية	9، 8	56، 9	33، 3	2، 20	633،

27	تدرج مختلف الخدمات الخاصة بالأساتذة على الأرضية الرقمية	13، 7	52، 9	33، 3	2، 24	651 ،
28	التواصل مع أولياء التلاميذ إلكترونيا	35، 3	51، 0	13، 7	1، 78	673 ،
29	القدرة على تحليل البيانات التعليمية باستخدام الأدوات التكنولوجية	23، 5	52، 9	23، 5	2، 00	693 ،
30	استفادة الأساتذة من تقنيات تعليم الذكاء الاصطناعي ان أمكن ذلك	39، 2	47، 1	13، 7	1، 75	688 ،
المحور الرابع (الجانب التقني)					16، 70	2، 80

يتضمن الجدول رقم (15) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الجانب التقني، والملاحظ أن غالبية أفراد العينة أجابوا كانت إجاباتهم متمركزة في البديل بدرجة كبيرة، على كل عبارات المحور، والذي يعبر عن تمكن أفراد العينة من الجانب التقني، مثل تمكنهم من استخدام وتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة بدرجة متوسطة بنسبة (47.1%)، والتواصل مع أولياء التلاميذ إلكترونيا بنسبة (51%)، والقدرة على الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي بنسبة (47.1%)، كما نلاحظ أيضا أن متوسط المحور ككل قدرت قيمته بـ (16.70) بانحراف معياري قدر بـ (2.80)، والملاحظ أن المتوسط الحسابي لهذا المحور مساو تقريبا للمتوسط النظري المقدر بـ (16).

ومن خلال النسب المئوية المتمركز غالبيتها في البديل بدرجة متوسطة ومتوسط الدرجة الكلية للمحور نستنتج أن أساتذة التعليم المتوسط الذين تم دراستهم متمكنين من الاحتياج المتعلق بالجانب التقني بدرجة متوسطة.

من النتائج السابقة لمحاور الدراسة نستنتج أن عينة الدراسة الحالية من أساتذة التعليم المتوسط متمكنين من الاحتياجات التدريبية بدرجة مرتفعة من حيث التخطيط للدرس وتقويمه، بالإضافة إلى تمكنهم من التعامل مع الجوانب النفسية للمتعلمين والزملاء، بينما نجدهم متمكنين من الجانب التقني بدرجة متوسطة.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتياجات التكوينية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار t لعينتين مستقلتين من أجل معرفة دلالة الفرق إحصائيا بين متوسطي الذكور والإناث في درجات محاور الاحتياجات التكوينية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط، والجدول التالي يعرض نتائج اختبار هذه الفرضية:

جدول رقم (16): يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث بواسطة اختبار t لعينتين مستقلتين لمحاور لاستبيان الاحتياجات التكوينية.

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t لعينة واحدة	مستوى الدلالة
التخطيط للدرس	ذكور	22	27، 31	2، 55	0-، 258	غير دال
	إناث	29	27، 58	4، 33		
تقويم الدرس	ذكور	22	14، 68	2، 45	، 0360	غير دال
	إناث	29	14، 44	2، 16		
الجانب النفسي	ذكور	22	12، 18	1، 59	، 0229	غير دال
	إناث	29	12، 06	1، 85		
الجانب التقني	ذكور	22	17، 77	2، 91	2، 481	0.05
	إناث	29	15، 89	2، 48		

نلاحظ من الجدول رقم (16) ما يلي:

- المحور الأول (التخطيط للدرس): نلاحظ من الجدول أن متوسط درجات الذكور في محور التخطيط للدرس قدر بـ (27.31) بانحراف معياري قدر بـ (2.55)، وقدر متوسط الإناث بـ (27.58) بانحراف معياري قدر بـ (4.33)، ومن أجل معرفة دلالة الفرق إحصائيا بين المتوسطين استخدم الباحث اختبار t لعينتين مستقلتين، وقدرت قيمة t بـ (0.25-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات محور التخطيط للدرس تعزى لمتغير الجنس.

- المحور الثاني (تقويم الدرس): نلاحظ من الجدول أن متوسط درجات الذكور في محور تقويم الدرس قدر بـ (14.68) بانحراف معياري قدر بـ (2.45)، وقدر متوسط الإناث بـ (14.44) بانحراف معياري قدر بـ (2.16)، والملاحظ أن متوسطي الذكور والإناث متقاربة جدا، ولهذا وجدنا ان قيمة t جاءت غير دالة إحصائيا، حيث قدرت بـ (0.36)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات محور تقويم الدرس تعزى لمتغير الجنس.

- المحور الثالث (الجانب النفسي): نلاحظ من الجدول أن متوسط درجات الذكور في محور الجانب النفسي قدر بـ (12.18) بانحراف معياري قدر بـ (1.59)، وقدر متوسط الإناث بـ (12.06) بانحراف معياري قدر بـ (1.85)، والملاحظ أن متوسطي الذكور والإناث متقاربة جدا، ولهذا وجدنا ان قيمة t جاءت غير دالة إحصائيا، حيث قدرت بـ (0.36)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات محور تقويم الدرس تعزى لمتغير الجنس.

- المحور الرابع (الجانب التقني): نلاحظ من الجدول أن متوسط درجات الذكور في محور الجاب التقني قدر بـ (17.77) بانحراف معياري قدر بـ (2.91)، وقدر متوسط الإناث بـ (15.89) بانحراف معياري قدر بـ (2.48)، وقدرت قيمة t بـ (2.48)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات محور الجانب التقني تعزى لمتغير الجنس.

من النتائج السابقة نستنتج أن الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتياجات التكوينية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس لم تتحقق.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثانية على: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتياجات التكوينية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

لاختبار هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA من أجل معرفة دلالة الفرق إحصائيا بين متوسطات فئات الخبرة المهنية في درجات محاور الاحتياجات التكوينية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط، والجدول التالي يعرض نتائج اختبار هذه الفرضية:

جدول رقم (17): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة حسب الخبرة المهنية بواسطة اختبار ANOVA لمحاور لاستبيان الاحتياجات التكوينية.

المتغيرات	الخبرة المهنية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط للدرس	أقل من 5 سنوات	4	27، 00	2، 16	2، 084	غير دال
	من 5 إلى 10 سنوات	32	27، 50	3، 20		
	من 10 إلى 20 سنة	12	28، 66	3، 47		
	أكثر من 20 سنة	3	23، 00	7، 81		
تقويم الدرس	أقل من 5 سنوات	4	14، 50	1، 73	، 045	غير دال
	من 5 إلى 10 سنوات	32	14، 46	2، 12		
	من 10 إلى 20 سنة	12	14، 75	2، 59		

	أكثر من 20 سنة	3	14، 66	4، 16		
الجانب النفسي	أقل من 5 سنوات	4	11، 75	2، 21	2، 446	غير دال
	من 5 إلى 10 سنوات	32	12، 09	1، 35		
	من 10 إلى 20 سنة	12	12، 83	1، 52		
	أكثر من 20 سنة	3	10، 00	4، 00		
الجانب التقني	أقل من 5 سنوات	4	17، 00	2، 23	1، 591	غير دال
	من 5 إلى 10 سنوات	32	16، 53	3، 03		
	من 10 إلى 20 سنة	12	17، 75	2، 41		
	أكثر من 20 سنة	3	14، 00	2، 00		

نلاحظ من الجدول رقم (20) ما يلي:

- **المحور الأول (التخطيط للدرس):** نلاحظ من الجدول أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي F قدرت بـ (2.08) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات محور التخطيط للدرس تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

- **المحور الثاني (تقويم الدرس):** نلاحظ أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي F قدرت بـ (0.045) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات محور تقويم الدرس تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

- **المحور الثالث (الجانب النفسي):** نلاحظ من الجدول أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي F قدرت بـ (2.44) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات محور الجانب النفسي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

- **المحور الرابع (الجانب التقني):** نلاحظ من الجدول أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي F قدرت بـ (1.59) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات محور الجانب التقني تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

من النتائج السابقة نستنتج أن الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتياجات التكوينية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الخبرة المهنية أيضا لم تتحقق.

خاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة الحالية التعرف على الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات عبر جوانب ومحاور هي: الجانب التعليمي، الجانب النفسي، الجانب التقني.

وبعد عرض ومناقشة نتائج الدراسة تبين أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في درجة الاحتياجات التكوينية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط لمتغير المؤهل العلمي، حيث نجد أن معظم أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون معلومات ومعارف وخبرات كافية في الجانب التعليمي، التي تمكنهم من أداء مهمتهم التعليمية في ظروف جيدة، بالإضافة إلى الجانب النفسي والجانب التقني. الذي يدخل ضمن قدرتهم على التعامل مع التلاميذ نفسيا وتحفيزهم على أداء أفضل والتواصل معهم بصورة إيجابية ومع كل الطاقم الإداري، أما فيما يخص الجانب التعليم، فنلاحظ أن الاحتياجات التكوينية التطبيقية لدى أساتذة التعليم المتوسط لا تختلف عن الاحتياجات التكوينية لأساتذة الأطوار الآخرى، لأن معظم الأساتذة كانت استجاباتهم على عبارات الاستبانة بدرجة مرتفعة، أي توجد لديهم احتياجات تكوينية فيما يتعلق بالجانب التعليمي، أما الجانب التقني فمعظم استجاباتهم جاءت بدرجة متوسطة الأمر الذي يشير إلى وجود احتياجات لدى الأساتذة فيما يتعلق بتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم، والتحكم فيها بشكل جيد وهذا الاحتياج أو النقص الذي يعاني منه الأساتذة، قد يرجع إلى عدم وجود برامج تكوينية تلبي تلك الاحتياجات.

وخلاصة القول أنه بالرغم من وجود فروق في الاحتياجات التكوينية بين أساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات إلا أنهم بحاجة إلى تحديث المعارف والمكتسبات بشكل منظم ومستمر مواكبة للتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية التي تساير تحديات المستقبل.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء مناقشة نتائج الفرضيات التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن أن نقترح جملة من التوصيات والاقتراحات:

1. ضرورة تحفيز أساتذة التعليم المتوسط من أجل أداء تعلم جيد وبكفاءة عالية.
2. تمكين أساتذة التعليم المتوسط من التعرف على الاحتياجات التكوينية من خلال تنظيم دورات تكوينية تلبي الأهداف والغايات المطلوبة.
3. تسقيف عدد التلاميذ داخل القسم إلى 25 تلميذ على حسب القسم النموذجي، من أجل تركيز أكثر للأستاذ على أداء التلاميذ داخل الفصل الدراسي.
4. ضرورة المراجعة المستمرة للمنهاج الدراسي في ضوء التغيرات والتطورات التكنولوجية.
5. التدريب على الوسائل التكنولوجية واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وتوظيف التعليم الإلكتروني في المتوسطات (اللوحات الإلكترونية).
6. ضرورة إشراك أساتذة التعليم المتوسط في تحديد الاحتياجات التكوينية في الميدان التربوي واسترا تيجيات التدريس والعلاقات مع التلاميذ.
7. عقد ملتقيات ومؤتمرات وطنية تكون هادفة لتوحيد الرؤى واطلاع الأساتذة على المستجدات التربوية في حقل التعليم وتمكين الأساتذة الجدد من ذلك.
8. ضرورة تخفيف الأعباء والمهام المنوطة لأساتذة التعليم المتوسط لكي يتمكنوا من متابعة وتقويم تلاميذتهم.

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن خلدون، المقدمة الجزء الثاني، دار النشر تونس دون طبعة، 1984م ص7 2
2. ابن منظور، (1997)، لسان العرب، دار الجيل، المجلد الخامس، بيروت، لبنان، دون طبعة.
3. أبو شيخة نادر، (2009)، إدارة الموارد البشرية، إطار النظري حالات عملية، دار الصفا، عمان.
4. أحمد مسعودان (2008)، الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر.
5. احمد نبيل فرحات - محمد احمد إسماعيل، المنتدى العرب لإدارة الموارد البشر ية، المنتدى من تصميم وتطوير شركة اتفاق لحلول الأعمال، 2016/02/09.
6. أسامة سيد وعباس جمل، (2012)، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار المعلم والإيمان، الأردن.
7. بن در يدي فوزي- بن الزين منير، الوافي ففي التدريس - التدريس بالكفاءات-، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص.28
8. بهناس بوبكر، (2018)، أثر التكوين قبل وأثناء الخدمة على أداء أساتذة التعليم المتوسط رسالة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة الجلفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا.
9. بوعامر أحمد زين الدين، (2014)، تقديم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران - الجزائر.
10. حاجي فريد، (2005)، التدريس بالكفاءات، الأبعاد والعمليات، دار الطباعة، دار الخلدونية للنشر، القبة، الجزائر.
11. حسن الطعاني، (2007)، التدريب الإداري المعاصر، ط2، دار المسيرة، الأردن.

12. حسن شحاته - زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي انجليزّي، دار المصر ية، اللبنانية 2003، ط1 ، ص.2

13. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط1، الجزائر، 2005 م.

14. رجب السراج، (2010)، واقع عملية تحديد الاحتياجات التكوينية، جامعة الأزهر، فلسطين.

15. رشيد لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دون طبعة، بيروت لبنان، دون سنة الطبع.

16. رعد أبو كشك فائق محمود، (2013)، الاحتياجات المهنية لمعلمي الجدد في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين.

17. رولا معايطة وصالح عموري، (2012)، إدارة الموارد البشرية، دار الكنوز المعرفية، الأردن.

18. سلسلة من القضايا التربوية، المقا ربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 34 سنة 2002 م .

19. سهيلة عباس، (2006)، إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي، دار وائل الأردن.

20. الطاهر وعلي محمد، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، ط 1 الجزائر 2006 م.

21. طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والتوزيع، عين مليلة الجزائر، 2015م.

22. طيب كايت وآخرون، المقاربة بالكفاءات، ط1، الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع 2004.

23. عزيمة سلامة خاطر، المناهج ومفهومها، أساسها، تنظيمها، تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، ط1، 2001.

24. عساف محمد، (2006)، إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي، دار الأزهر.

25. عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2012، ط1.

26. عطا الله احمد -زيتون عبد القادر- بن قناب الحاج، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية -الساحة المركز ية، بن عكنون الجزائر، ص.68 -69

27. عمرقباين، التعليم الذاتي بالحقائق التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1 الجزائر2001 .

28. غزلان توزان، الكفاءات، ترجمة روابح مريم، المركز الوطني للوثائق التربوية، دون طبعة، الجزائر 2005 م، ص.

29. فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم المصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندر ية، 2004، ص.51.

30. فاطمة الزهراء بو كرمة، أغلال، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دون طبعة الجزائر، ص. 431.

31. فاطمة جيوشي، فلسفة التربية، منشورات جامعة دمشق، ط 7، سوريا 5002 م.

32. فاطمة زا يدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفا ءات الشعبية الأدبية من التعليم الثانوي نموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العرب، 2009.

33. الفريجات عبد العالي غالب، الكفايات التعليمية، دار المنهاج للنشر والتوزيع، ط 1 عمان، الأردن، 2003م.

34. فوزي بن دريدي، الوافي في التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، دون طبعة، الجزائر 2002 م.

35. الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2001م.

36. لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دون طبعة، الجزائر 2003 م.

37. ليفنجتون ريتشارد، التربية والمستقبل، ترجمة وديع الصالح، مكتبة النهضة للنشر والتوزيع، ط1 ، بيروت لبنان، 1948م.

38. ماجد الخياط، أساليب البحث العلمي، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة 2011.

39. محمد الدين محمد على يعقوب الفيروز آبادي، (2004)، القاموس المحيط، الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان.

40. محمد الطاهر وعلي وآخرون، التقويم التربوي، من قضايا التربية، ملف 51، المركز الوطني لوثائق التربية، حسين داي الجزائر،1998.

41. محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات، المركز الوطني للدراسات التربوية، دون طبعة، الجزائر 2006 م، ص.27

42. محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان وآخرون الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، ط1، 1987، ص.19 ص20

43. محمد دريج، الكفايات في التعليم، مجلة المعرفة للجميع، العدد 16 المغرب، 2004م .

44. محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالا في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، دون طبعة، الجزائر، 1983 م.

45. محمد شفيق، البحث مع التطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط1، 2005.

46. محمد عليان عليمات، (1991)، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة، ط1، دار الخويا للنشر والتوزيع، عمان.

47. محمود بن صلاح بن سليمان العباسي، (2013)، الاتجاهات التدريبية للمدربين في مراكز التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير، مكة المكرمة.

48. مطهر حسين، (2010)، برنامج تدريبي للمعلم، مادة الإحياء في المرحلة الابتدائية، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر.

49. نسيمة بولعراق وأحمد سعيدي، (2012)، انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكمالية يوسف العمودي

50. نويوة صالح، (2015 - 2016)، اقتراح برامج التكوين المستمر بناء على تحليل الاحتياجات التكوينية الأساتذة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة باتنة1، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس والتربية.

51. هاشم فوزي العيادي وآخرون، (2006)، إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي متكامل، ط1، الوراق للنشر، عمان.

52. وزارة التربية الوطنية (2003)، الوثيقة التربوية، الإيداع القانوني 2004/1408

53. وزارة التربية الوطنية، (2003)، الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الأولى متوسط.

54. يسرى يوسف العلي، (2013)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبون في المملكة الأردنية الهاشمية، مجلة علوم التربية، جامعة القادسية.

55. Gillet p construire la formation esf 1992 .

56. Pierre Gillet l utilisation des objectif en formation. volution. éducation permanent p -: octobre 1986 .

الملحق رقم 01

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتـــماع
تخصص علم اجتماع التربية
السنة الثانية ماستـــر

الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية ببعض متوسطات بلدية المعاضيد بولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية

في إطار إعدادنا لمذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستـــــر في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية بعنوان الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، ونظرا لأهمية الموضوع فإننا نتوجه بتساؤلاتنا لمجموعة من عناصر العملية التربوية **(الأساتذة)** وكلنا أمل في تقديم يد العون والمساعدة من خلال الإجابة عن أسئلة الاستمارة بكل دقة وموضوعية، علما بأن المعلومات المقدمة إلينا لن نستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وفي الأخير تقبلوا منا جزيل الشكر وفائق الاحترام

إعداد الطالبان:
- سرايش سمير
- بزة العياشي

الأستاذ المشرف
د. عبد السلام سليمة

السنة الدراسية 2024/2023

المحور الأول: البيانات الشخصية

ملاحظة: ضع علامة (x) في خانة واحدة من الخانات التي تناسبك.

1- الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

2- سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐

من 10 إلى أقل من 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

3-المؤهل العلمي:

ش.د. التطبيقية☐ ليسانس ☐ ماستر☐ دراسات عليا أخرى ☐

شهادات أخرى أذكرها

.....

4- مادة التدريس: ☐

المحور الثاني: الاحتياجات التكوينية من الجانب النظري

01 - الجانب التعليمي:

تفسر مستويات الحاجة في الجانب التعليمي من خلال الاحتياج إلى:

المحاور	الرقم	العبارات: هل أنت متمكن وموافق على أن	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
تخطيط الدرس	1	تحديد المكتسبات والمعارف القبلية للمتعلم			
	2	اعتماد طرائق التدريس المناسبة للدروس وفق المقاربة بالكفاءات			
	3	تحديد مؤشرات ومركبات الكفاءة المستهدفة			
	4	تحديد واستغلال الوسائل التعليمية المتاحة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات			
	5	تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في الفصل الدراسي لتعزيز تفاعل المتعلمين			
	6	التحكم في كيفية تقسيم زمن الحصة المخصصة للدروس.			
	7	استغلال الخبرات والمعارف وفق المناهج المسطرة			
	8	انتقاء المنهجية المناسبة لموضوع الدرس.			
	9	- الحرص على ربط محتوى الدرس بمركبات الكفاءة المستهدفة وفق المقاربة بالكفاءات .			

	10	ـ المراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين أثناء إلقاء الدرس وفق المقاربة بالكفاءات .			
	11	ـ صياغة أسئلة هادفة للمتعلمين في نهاية كل درس وفق المقاربة بالكفاءات .			
تقويم الدرس	12	ـ كيفية تشخيص نقاط القوة والضعف للمتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات .			
	13	ـ استغلال نتائج التقويم واستخدامها في تعديل أساليب التدريس .			
	14	ـ تحديد الأهداف التعليمية للدرس لدى المتعلمين للوصول على الكفاءة المستهدفة .			
	15	ـ كيفيات إيجاد حلول وبدائل علاجية لحل المشكلات لدى المتعلمين			
	16	ـ وسائل تقويم مناسبة نستعملها مع كل موقف تعليمي.			
	17	ـ كيفية استخدام التقويم المستمر والتقويم الختامي للدرس.			

02 - الجانب النفسي:

المحاور	الرقم	العبارات: هل أنت قادر على	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
الجانب النفسي	18	- التعرف على الخصائص النفسية والسلوكية للمتعلمين في هذه المرحلة.			
	19	- تشجيع المتعلمين على الإبداع والابتكار والمشاركة داخل القسم.			
	20	- تطوير مهارات التواصل والتفاعل الايجابي بين المتعلمين.			
	21	- تطوير استراتيجيات التدريس تتناسب والاحتياجات الفردية لتعزيز عملية التعلم.			
	22	- التعامل مع كل الأساتذة والموظفين والإداريين بالمؤسسة بشكل ايجابي.			
	23	- مطالبة الهيئات الرسمية لتوفير الدعم للأساتذة لأنه سيؤثر بشكل ايجابي على مردودهم التعليمي.			

03- الجانب التقني:

المحاور	الرقم	العبارات: هل أنت متمكن من أن	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
الجانب التقني	24	ـ استخدام وتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة.			
	25	ـ تقييم ومتابعة مدى نجاح تطبيق المقاربة بالكفاءات.			
	26	ـ البحث عن إستراتيجية تقنية تربط بين المقاربة بالكفاءات.			
	27	ـ تدرج نتائج المتعلمين على الأرضية الرقمية.			
	28	ـ تدرج مختلف الخدمات الخاصة بالأساتذة على الأرضية الرقمية.			
	29	ـ التواصل مع أولياء التلاميذ إلكترونيا.			
	30	ـ القدرة على إدارة الوقت والموارد التقنية في تحقيق أهداف التعلم.			
	31	ـ القدرة على تحليل البيانات التعليمية باستخدام التكنولوجية.			
	32	ـ استفادة الأساتذة من تقنيات التعلم الذكاء الاصطناعي إن أمكن ذلك			

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): سراي بين سمير

الصفة(طالب, استاذ باحث, باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 204112090

الصادرة بتاريخ: 2019/02/03 عن دائرة: أولاد دراج

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية تحت رقم التسجيل:

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج ليسانس، مذكرة ماستر ' مذكرة ماجستير ' اطروحة دكتوراه)

عنوانها: الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 02 جوان 2024

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
الرقم: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): بـــــزة العيـاشـــي

الصفة(طالب, استاذ باحث, باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 210523659

الصادرة بتاريخ: 29-4-2024 عن دائرة: أولاد دراج

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية تحت رقم التسجيل: 192801202339845733

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج ليسانس، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه)

عنوانها: الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه.

المسيلة في: 02 جوان 2024

امضاء المعني (ة):

توقيع
02 جوان 2024
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه المتصرف الإقليمي
عضوة بن شعبان

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: الإحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات.

إعداد الطلبة:

1- سرايش سمير رقم التسجيل: UN28012023220149 2118

2- بن ة العياشي رقم التسجيل: UN 28012023239845 7331

القسم: علم الاجتماع **الشعبة:** علوم اجتماعية التخصص علم اجتماع التربية

إشراف: أ.د/ عبد السلام سليمة **الرتبة:** أستاذ التعليم العالي

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2023-2024 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة): أ.د/ عبد السلام سليمة

رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم أ.د/ابن خالد جمال