



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

الموضوع

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علم الاجتماع

تخصص علم الاجتماع التربوي

تحت إشراف الدكتورة:

علي الشريف . ح

إعداد الطالب :

* لقليطي زيان

السنة الجامعية : 2014 / 2015

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر و عرفان

أحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين نبينا محمد و على آله و
صحابه إلى يوم الدين.

نتوجه بتسجيل أعمق آيات الشكر و العرفان إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة
"علي الشريف . ح" لتوجيهاتها و منحنا الكثير من علمها و وقتها و جهدها و نسأل
الله العلي القدير أن يجازيها خير جزاء و أن يكتب صنيعها في موازين حسناتها .
كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل أساتذتنا الكرام بقسم علم الاجتماع تخصص علم
الاجتماع التربوي و إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث .

فهرس المحتويات	
رقم الصفحة	العنوان
	قائمة الجداول والتمثيل البياني
أ	مقدمة
الباب الأول : الإطار النظري للدراسة	
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
8	• الإشكالية
12	• الفرضية
13	• أسباب اختيار الموضوع
13	• أهداف الدراسة
14	• أهمية الموضوع
14	• تحديد المفاهيم
17	• الدراسات السابقة
27	• خلاصة
الفصل الثاني :الاتجاهات	
29	• تمهيد
30	• مفهوم الاتجاهات
31	• مكونات الاتجاهات
32	• خصائص الاتجاهات
35	• تشكيل الاتجاهات
37	• طرق قياس الاتجاهات
41	• تغيير الاتجاهات
44	• تعديل الاتجاهات
46	• وظائف الاتجاهات
48	• اتجاهات التربية الأخلاقية
52	• الاتجاهات نحو المدرسة
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	
55	• تمهيد
56	• المقاربة بالكفاءات
59	• علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم

61	• نشأة المقاربة بالكفاءات
64	• مستويات الكفاءة
65	• مبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات
67	• أهداف التدريس بالكفاءات ومزاياها
69	• متطلبات التدريس بالكفاءات
76	• الكفاءة والمفاهيم المتعلقة بتخطيط التعلم
81	• وظائف الكفاءة
82	• خلاصة
الفصل الرابع: التعليم الابتدائي وتكوين الأستاذ	
84	• تمهيد
85	• الموثيق الرسمية المنظمة للتربية والتعليم في الجزائر
87	• المدرسة الابتدائية في الجزائر من 1962-2003
92	أهداف التعليم الابتدائي
104	واقع تكوين المعلم
110	مكانة الأستاذ في المدرسة الجزائرية
112	المؤهلات التي يحتاجها الأستاذ
114	تكوين الأستاذ
117	مستويات مردودية نشاط الأستاذ
117	معايير الحكم على مدى كفاءة الأستاذ
118	خلاصة
الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة	
120	تمهيد
121	منهج الدراسة
122	الأدوات المستخدمة في جمع البيانات
127	مجالات الدراسة
130	العينة المدروسة وخصائصها
135	أساليب المعالجة الإحصائية
137	خلاصة
الفصل السادس: تحليل النتائج	
139	تمهيد

140	عرض وتحليل نتائج الفرضيات
140	- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
145	- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
151	- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
157	- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
163	نتائج الدراسة
165	الاستنتاج العام
167	خاتمة وتوصيات
	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول		
الصفحة	الجدول	التسلسل
93	جدول يوضح أنواع الأهداف التربوية	01
98	جدول يوضح مهام الأساتذة	02
103	جدول يوضح وظائف التقويم	03
127	جدول يوضح مقاطعات البحث الميداني (مجتمع الدراسة)	04
131	جدول يوضح حجم العينة المسحوبة من مجتمع الدراسة	05
131	جدول يوضح أفراد العينة حسب الجنس	06
132	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	07
133	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب المهنة	08
134	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص	09
139	جدول يوضح حساب المتوسط المرجح	10
140	جدول يوضح استجابة أفراد العينة للفرضية الأولى	11
145	جدول يوضح استجابة أفراد العينة للفرضية الثانية	12
151	جدول يوضح استجابة أفراد العينة للفرضية الثالثة	13
157	جدول يوضح استجابة أفراد العينة للفرضية الرابعة	14

فهرس التمثيلات البيانية		
الصفحة	التمثيل البياني	التسلسل
128	التمثيل البياني يمثل النسب المئوية لمجتمع الدراسة	01
132	التمثيل البياني يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	02
133	التمثيل البياني توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	03
134	التمثيل البياني يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	04
135	لتمثيل البياني يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص	05
144	التمثيل البياني يوضح المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية	06
150	التمثيل البياني يوضح المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية الثانية	07
156	التمثيل البياني يوضح المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية الثالثة	08
161	التمثيل البياني يوضح المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية الرابعة	09

مقدمة



مقدمة:

تعتبر مسألة الإصلاح التربوي من ابرز انشغالات وزارة التربية الوطنية ومن خلال الحكومات على المستوى المحلي والعالمي ولازالت كذلك نتيجة أهمية التربية والتعليم .

فالإصلاح التربوي أصبح ضرورة تعليمية وتربوية ومطلبا اجتماعيا ملحا نظرا للضرورة التي يعرفها النظام التربوي في كثير من بلدان العالم , فانخفاض مستوى التحصيل العلمي لدى التلاميذ وارتفاع نسب التسرب المدرسي , وانخفاض معدلات النجاح في الشهادات المختلفة , والمشكلات المختلفة المرتبطة بالبيئة المدرسية مضافا إلى ذلك التغيرات الحاصلة على المستوى الداخلي والخارجي والمتمثلة في التغير الاقتصادي والسياسي والاجتماعي الذي له تأثير مباشر على العملية التربوية , التي تعتبر مهمة لبني البشر , وتكمن أهميتها في كونها تنقل خبرات الجماعة وتعديلها , وتضيف إليها , وتحسنها وتعتبر التربية على مدى الزمن وفي العصر الحديث خاصة , ذات تأثير كبير في تحديد مصير الإنسان ولذا فان جميع الأمم تعتبرها عملا مهما للغاية وذلك لأنها الوسيلة الوحيدة لتحسين ظروف الإنسان في الحاضر وإعداد ظروف الحياة في المستقبل .

والمدرسة الجزائرية كغيرها من مدارس العالم ومنذ الاستقلال وضعت هدفا أساسيا تسعى من خلاله المنظومة التربوية لتكوين جيل متشبع بقيمه معتز بوطنه وثقافته ومنفتح على العالم , غير أن طغيان الجانب الكمي على النوعي أثناء مسار المنظومة التربوية أصبح محل نقد شديد من طرف المجتمع فعلامة عدم الرضا على المخرجات النوعية للنظام التربوي وخاصة في نهاية العقد الأخير من القرن الماضي باتت واضحة¹

¹-عبد الكريم بن أعرب , تمويل التعليم القطاع الخاص :أي استنتاجات للتجارب العالمية , موقع مؤسسة الفكر العربي 2011/07/24

فالتسرب المدرسي يعد ولا يزال عقبة في وجه المنظومة التربوية ، يقدم لنا عالم الاجتماع عيسى قادري إحصائيات تدل على حجم المشكلة ، من بين 1000 تلميذ مسجلين في المرحلة الابتدائية يصل 20.9 فقط للمستوى النهائي بينما 3.1 بالمائة فقط يصل إلى نهاية المسار الدراسي حيث نسجل ارتفاع في نسبة التسرب الدراسي في السنوات الأخيرة يصل إلى 28-39 بالمائة في الفوج وفقا لمستويات التعليم أي ما يقارب مليون طالب يغادرون مقاعد الدراسة¹

أما الاكتظاظ داخل القاعات ، فبعض لمؤسسات تعمل بضعف طاقتها الاستيعابية مما يخلق مشاكل للجهاز التربوي والفريق الإداري وما ينجر عنه من ضعف في تكوين التلاميذ ، قلة الوسائل البيداغوجية وانعدامها في بعض الأحيان ، مما يضع المعلمين في مأزق التلقين وانتهاج أساليب غير ناجعة من أجل توصيل المفاهيم للطلاب ، ناهيك عن مشكلة تعلم اللغات وتعليمها و كل هذه الأسباب أدت إلى عدم قدرة المدرسة على تلبية الطلب الاجتماعي حيث نجد هوة كبيرة بين التكوين في المدرسة ومتطلبات المجتمع ، حيث أن جيوشا من المتخرجين من النظام التربوي تنقصهم الكفاءة الضرورية لممارسة الأعمال المطلوبة منهم عمليا ، فالكَم النظري لا يترجم إلى كفاءة تمكن الفرد من القيام بواجباته

فعملية التكوين مبتورة وناقصة و كل هذا جعل من المدرسة الجزائرية في نظر الكثيرين مدرسة مريضة أو منكوبة يجب التدخل العاجل لإصلاحها²

كما تعتبر المقاربة بالكفاءات احدي البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2003-2004 هذا الإصلاح الذي واجه

¹ -AISA KADRI: LEFFET DES REFORMES NE PEUT ETRE APPRESIE QUENTERMES DE GENERATION,EMWATAN ,13.08.2008

² -أبو بكر بن بوزيد : إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات ، دار القصة للنشر، الجزائر، 2009 ، ص38 ،

مقاومة من طرف جميع الشركاء في الحقل التربوي , نظرا لتباين وجهات نظر فئات المجتمع التربوي التعليمي .

وما يلاحظ أن الدولة تعمل جاهدة على إنجاح عملية الإصلاح من خلال اتخاذها جملة من التدابير والإجراءات المناسبة لصالح كل شركاء العملية التربوية التعليمية , كعمليات التكوين بإشراك خبراء أجنبية فيما يخص المقاربة بالكفاءات و ومن جملة المعنيين الذين لهم حاجة ماسة لعملية التكوين هم الأساتذة مما يستلزم عليهم التخلي عن مفهوم المضامين والأهداف وإحداث قطيعة ابستمولوجية جزئية مع ما مضى والإقبال على الفلسفة الجديدة ومشروع إصلاح المنظومة التربوية يتضمن التأكيد على ضرورة تكوين المكونين من أساتذة وتحسين مستواهم .

لان الأستاذ هو الطاقة المحركة في العملية التربوية , فهو الذي يهيئ المناخ المناسب للتلميذ ويعزز القيم الايجابية لديه ويكون الاتجاهات نحو السلوكيات الجيدة

إن بلوغ الأهداف والغايات في العملية التربوية لا يتأتى دون الاهتمام بمحاور هذه العملية والمتجسدة في الأسس الثلاثة (الفعل التربوي - المنهاج الدراسي - الأستاذ والتلميذ) هذا الثلاثي المتناغم في تفاعل مستمر نحو الهدف المنشود , فالأستاذ هو احد العناصر الفاعلة في هيكلة النظام التربوي وإصلاحه والإشراف على تحقيق الأهداف والكفاءات المرسومة ضمن المناهج المعدة لمختلف مراحل العملية التربوية , أن أي إصلاح تربوي تتبناه المنظومة التربوية في غنى عن هذا العنصر الفاعل في معادلة الفعل التربوي قد يعصف بالعملية برمتها , فتكوين اتجاه ايجابي نحو أي عملية إصلاحية لنظم التربية والتعليم ضرورة لا بد منها لنجاح هذه العملية¹

¹ - ابو بكر بن بوزيد , المرجع السابق , ص51

إن أهمية الأستاذ في نجاح عملية الإصلاح التربوي هو الهدف نحو هذه الدراسة لمعرفة رأيه في الإصلاحات المطبقة في مجال التربية , كما معرفة اتجاه الأساتذة لتحقيق نتائج أفضل بطرق التدريس

ونظرا لتباين فئة المشرفين من أساتذة على طريقة التدريس بالمقاربة الجديدة تم اختيار فئة من أساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر ممن خلال عينة أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية بوسعادة لتحديد اتجاه الأساتذة نحو عملية التدريس بالمقاربة بالكفاءات من خلال استمارة البحث الميداني التي تضمنت جوانب من المقاربة بالكفاءات للإصلاح التربوي الأخير , كما تم اقتراح مجموعة من الفرضيات للدراسة هي

1.غموض مفاهيم المناهج الجديدة ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات

2.ضعف التكوين ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات

3.مواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر يؤدي بالأساتذة إلى الاتجاه الإيجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

4.التطلع لمواكبة ركب الدول المتقدمة ينعكس إيجابيا على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

وبعد توزيع الاستمارة واسترجاعها ثم تفرغها وفق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية , معتمدا على المنهج الوصفي وتحليل النتائج المتحصل عليها تحقيقا لأهداف الدراسة المتمثلة في تحديد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات , ولقد تضمنت خطة الدراسة بابين وستة فصول

مرتبة كالآتي :

الباب الأول : الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة وتضمن الفصول التالية :

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة وفيه تم التعريف بموضوع الدراسة , من حيث تحديد الإشكالية وأسباب اختيار الموضوع و أهميته وفرضياته وتحديد مفاهيمه , كما تم عرض المقاربة النظرية للدراسة.

الفصل الثاني : الاتجاهات وتم فيها التطرق إلى مفهوم الاتجاهات ومكوناتها وخصائصها وتصنيفها وتشكيلها وطرق قياسها وتعديلها وكذا تقنيات ووظائف الاتجاهات

الفصل الثالث : المقاربة بالكفاءات فتم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات وعناصر الكفاءة وعلاقة الكفاءة ببعض المفاهيم , ونشأة المقاربة بالكفاءات ومبدأ الكفاءة ومستوياتها ومبررات اعتمادها , ومتطلباتها وخصائصها وكذا الكفاءة والمفاهيم المتعلقة بتخطيط التعليمات ووظائف الكفاءة .

الفصل الرابع : التعليم الابتدائي وواقع تكوين المعلم

تم التطرق في هذا الفصل إلى الموثيق الرسمية المنظمة للتربية والتعليم في الجزائر والمدرسة الجزائرية من 1962 إلى 2003 , وكذا المنظومة التربوية في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية وأهداف التعليم الابتدائي ووظائفه ومهام المعلم في ظل التدريس بمقاربة المحتوى والأهداف , وواقع تكوين المعلم في المدرسة الجزائرية , والخصائص المهنية للمعلم وواجباته العامة في التربية المعاصرة , ومكانته في المدرسة الجزائرية والمؤهلات التي يحتاج إليها وأهداف وبرامج وإعداد وتكوين المعلم

الباب الثاني : الإطار المنهجي للدراسة ويتضمن الفصول التالية:

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

وقد تم عرض منهج الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات ومجالات الدراسة وكذا عينة الدراسة

وأساليب المعالجة الإحصائية .

الفصل السادس : عرض وتحليل النتائج

وفيه عرض وتحليل نتائج الفرضيات

ونتائج الدراسة ثم الخاتمة والتوصيات وقائمة المراجع والملاحق .

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة



الإشكالية:

إن الإنسان منذ وجوده على ظهر البسيطة، وهو يسعى ضمن جماعات ينتمي إليها وكتل يتعايش من خلالها إلى ممارسة إنسانيته في خضمها في إطار قيم ومبادئ تضبط سلوكياتهم وتعمل على الحفاظ على بقائهم و استمراريتهم، هاته الجماعات تعمل على نقل القيم كمحددات وجودها إلى أجيال متعاقبة و متتابعة تؤصل فيها مبادئ معينة ولا يتم ذلك إلا من خلال عملية التربية أو العملية التربوية.

ومرادف الحديث أن العملية التربوية نالت أهمية في حياة الأمم باختلاف انتماءاتها وتشعبها وما لها من دور في زرع القيم وإنشاء الأجيال، فعملت في إطار ذلك على تخصيص السياسات والجهود والموارد لغاية منها في رفع درجة تنشئة أجيالها والعمل على رقيها.

والجزائر كغيرها من الأمم عهدت إلى جعل التربية أهم أولوياتها منذ الاستقلال، غير أنها لم تعرف إصلاحات جدية إلا بعد 07 سنوات من الاستقلال، إلا أن التنمية في الجزائر حسب رابح تركي لم تعرف بداية حقيقية إلا من خلال المخطط الثلاثي الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، ومن أولويات هذا المخطط معالجة مشكلات التعليم الا أن المخلفات الاستعمارية والنزاعات السياسية وقلة الموارد المادية والبشرية المؤطرة جعل قطاع التعليم يسير باحتشام،¹ ومع مرور الوقت وتعاقب الحكومات تطورت المنظومة التربوية استطرادا مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدتها البلاد ففي الفترة الممتدة من 1980- إلى 1987 شهدت النصوص التشريعية والتنظيمات النظرية الخاصة بإصلاحات قطاع التعليم، أهمها تعميم نظام المدرسة الأساسية إبتداء من الموسم الدراسي 1980-1981 رجوعا إلى التوافق مع النسق القيمي للمجتمع من خلال التأطير والتعريب التام، غير أن هذا النظام حمل في طياته

¹ : - رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، ص160

نقائص وعيوب جعلت من المدرسة الأساسية محل نقد لاذع مما أسهم في ظهور مرحلة الإصلاح الشامل الذي شرع في تنفيذه عام 2003.

لعل التطور المتسارع الذي شهده العالم الحديث فرض على الدولة الجزائرية أنماطا حول مشروع سياسات تربوية جديدة وشاملة تبنت خلالها الدولة إعداد المناهج التعليمية وفق أحدث المقاربات البيداغوجية المعتمدة على مستوى الدول المتقدمة والتي اقتضتها الفترة المعاصرة والحديثة وما اشترطته، فقد شهدت المناهج في ضوء ذلك ثلاث أنواع من المناهج أولاهم *مقاربة المضامين* التي تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي وتعتمد على الإلقاء من طرف المعلم والتقليد من طرف المتعلم والثانية *المقاربة بالأهداف* التي تضع المتعلم هدفا لها بدل التعليم إذا أن التلميذ أصبح يفهم ما تعلمه ويجسده في سلوك تعليمي بعد أن كان يتلقى ويقلد ويحفظ كما جاءت سابقتها، غير أن هذا السلوك التعليمي لا يحول بشكل من الإشكال إلى سلوك اجتماعي الذي يتسم به النوع الثالث و الأخير وهي *المقاربة بالكفاءات*.¹

إن فكرة الكفاءة تعني جعل المعارف المدرسية غير جامدة إذا أنها تحول في إطار ذلك إلى أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها في الحالات البسيطة والمعقدة ، وما تعترضه الإصلاحات اليوم التي تواجه الحكومات الحديثة منح التعليم معنى ودلالة كممارسة اجتماعية للقفز بها من جمود الكراريس والكتب إلى نشاطات وسلوكيات تنعكس في تصرفات التلاميذ. ولهذا لجأت الدولة الجزائرية غاية منها وحاجة إلى اعتماد الإصلاحات الجديدة والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي هي في مضمونها أن يتعلم التلميذ ما لا يعرف القيام به حين يقوم بفعله وهي إستراتيجية بيداغوجية يعتمدها هذا الإصلاح، كما أن المقاربة بالكفاءات تحمل في طياتها معنى التعلم بالنسبة للمتعلم وتجعل التعلمات أكثر فاعلية وبالتالي تحقيق التوازن بين " الرأس الحسن التكوين والرأس الحسن الامتلاء " أي بين المعرفة المجانية التي يتعلمها من أجل أن نتعلم وبين المعرفة الوظيفية والنفعية.

¹ - رابع تركي: أصول التربية والتعليم , ص173

إن المقاربة بالكفاءات كما يعرفها "لويس دينو LOUIS DINOU" على (أنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية و الوجدانية ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما) هي في الأصل تستند إلى نظام متكامل من المعارف الأداءات والمهارات التي تسمح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها العملية التعليمية.

ومن هذا المنظور بالذات اعتمدت الدولة الجزائرية منهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الإصلاح الجديد منذ بداية الألفية الثالثة والذي تم تطبيقه بداية من الموسم الدراسي 2003-2004 إذ يتم اقتراح وبناء وصياغة الوضعية الإدماجية والتقويم من طرف المعلم كما من شأنه أن تعطي دافعية لعمل المتعلم ونشاطه بشكل فردي أو في إطار المجموعة.¹

وهذا المنهج كغيره من المناهج واجه معارضة و مقاومة من طرف جميع الشركاء في الحقل التربوي نظرا لتباين فئات المجتمع التربوي التعليمي من حيث الخبرة، المستوى العلمي، العمر الزمني، العمر العقلي، البيئة وما إلى ذلك من خصائص مميزة للفرد والجماعة² بالإضافة إلى الاتجاهات التي قد تؤثر بالسلب أو الإيجاب ومن خلال ذلك كله تشعبت وتعددت التفسيرات والتأويلات وقد تعددت الدراسات و التنظيرات في هذا المجال، فهناك من الباحثين - كدراسة "سلوم 1971" - من أشار إلى أساتذة المرحلة الابتدائية نحو تلاميذهم وتوصل إلى اتجاهات الأساتذة نحو تلاميذهم ايجابية أكثر من المراحل التعليمية الأخرى وكذلك اتجاهات المعلمات أكثر ايجابية من المعلمين بينما نجد دراسة "يوسف يونس 2006" التي تهدف من خلالها إلى معرفة اتجاهات أساتذة الثانويات المختلطة العربية والفرنسية بالنيجر نحو المراقبة التربوية للمفتش والكشف ايجابيتها وسلبياتها .

¹ وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الاساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، الجزائر، 2005، ج1، ص78

² وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الاساسي ، المرجع السابق، ص91

فمن البديهي القول أن أي منهج معتمد يرتبط نجاحه من فشله بالأساتذة والقائمين على العملية التعليمية باعتبارهم الفاعلين في العملية التربوية، وعلى هذا الأساس لا يمكن دراسة نجاعة أي منهج من خلال مؤشرات مخرجاته في غنى عن الأفراد الذين يسهرون على تحقيقه والوصول به إلى حافة النجاح والنتائج التي نصبو إليها ، في ظل هذا الإطار يرفض **حامد عمار** مصطلح " المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية " بل يراه اكبر من ذلك حيث يشير بكل وضوح: " لم استحسن بعد تلك القراءة التعبير السائد حول أهمية المعلم ووصفه بحجر الزاوية، واعتبره مجازا لغويا عقيما ، لا يتماشى مع الرسالة المنشودة بدوره كما أوضحها _باولو فيريري _ وآثرت وصفه بأنه الطاقة الثقافية التي تحرك العملية التعليمية بمختلف مكوناتها ¹ ". أي أن اتجاهات الأساتذة هي العامل الأساس والمحرك في فعالية العملية التربوية في خضم المقاربة بالكفاءات ، فمن المنطق عدم قبول فكرة استقلال الميل والاتجاه والرغبة عن السلوكيات الفردية لدى الأستاذ الإنسان الذي يعتبر الكل المركب من أحاسيس وميولات وعواطف توجهه إلى اختيار الأسلوب والمنهج الذي يميزه عن غيره من الأفراد.

فالمقاربة بالكفاءات ترتبط ارتباطا مباشرا ووثيقا باتجاهات الأساتذة ، وما مردود هذا المنهج إلا انعكاسا لمردود الأساتذة في ظل هذا الإصلاح الجديد، فاتجاهات الأساتذة بأبعادها **الإيجابية والسلبية** التي في مجملها تمثل أساسات هذه المسألة، باعتبار الأستاذ هو من يقع على عاتقه تطبيق هذه المقاربة وهو أول من يسأل عن نجاحها أو فشلها². و عامل مهم من أهم العوامل في ذلك.

و من خلال ما سبق تناوله تظهر أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية و الأثر الذي تلعبه هذه الاتجاهات في تحقيق أهداف المدرسة والمجتمع؛ ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة التي يتم إقرارها في

¹ حامد عمار: دراسات في التربية الثقافية، مكتبة الدار العربية للكتاب، 2006، ص54

² حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ص83

إبتدائيات بلدية بوسعادة, من منطلق مفاد : ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس

بالمقاربة بالكفاءات ؟

والذي يتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل يوجد اتجاه ايجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

2- هل يوجد اتجاه سلبي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

الفرضية:

وللإجابة على الإشكالية يتحتم علينا وضع فروض والتي تعرف على أنها حلول أو تفسيرات مؤقتة يضعها الباحث لحل مشكلة البحث أو إجابات محتملة لأسئلته.

وتعتبر صياغة الفرضية واختبار قبولها أو رفضها من أهم المراحل المنهجية عند تخطيط البحوث وهي في حقيقة الأمر صورة دقيقة للمشكلة وتفسير صادق لها وهكذا فالفروض تبدأ دائما في ذهن الباحث عن الفكرة المتخيلة تصنع أساس الدراسة , وهو ما يتطلب صياغة دقيقة له يمكن القطع فيها برأي محدد ودقيق يتوقف على طبيعة المشكلة ومدى فهمنا لها ¹ .

وقد تمت صياغة الفرضية العامة التالية :

يوجد اتجاهات لأساتذة التعليم الابتدائي بين السلب و الإيجاب نحو عملية التدريس بالمقاربة

بالكفاءات ؟

أما الفرضيات الجزئية :

أ- التطلع لاللتحاق بركب الدول المتقدمة ينعكس ايجابيا على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

¹ عمار بوحوش, محمود الذبيات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث, ط4, ديوان المطبوعات الجامعية. 2007, ص49-50

ب- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر يدفع الأساتذة إلى الاتجاه الإيجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

ت- إن غموض مفاهيم المناهج الجديدة ينعكس سلبا على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

ث- قلة تكوين الأساتذة وعدم مواكبة كل جديد والتمسك بكل ما هو قديم ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

أسباب اختيار الموضوع:

هناك أسباب موضوعية وعلمية دفعت الباحث لاختيار هذه المشكلة لدراستها من بينها :

- الميل الشخصي لهذا الموضوع كونه يندرج ضمن تخصص علم الاجتماع التربوي
- كما أن المقاربة بالكفاءات من المواضيع التي حظيت ولقيت اهتمام كثير من الباحثين في الآونة الأخيرة مما أثار الرغبة لدي في دراسة هذا الموضوع
- تعتبر المقاربة بالكفاءات طريقة جديدة تتبناها المدرسة الجزائرية
- تبرز هذه الدراسة أن المدرسة مؤسسة مهمة في المجتمع ، لما لها من رسالة تربوية تهدف إلى تكوين الشخصية المكتملة للتلميذ وإعداده وتكوينه ليكون مواطنا صالحا يساهم في تقدم بلده في حين كان ينظر إلى هذه الرسالة على أنها مجرد عملية تعليم وتحصيل للمعرفة
- رغبة الباحث في دراسة هذا الموضوع انطلاقا من ممارسته الميدانية باعتباره أستاذ التعليم الابتدائي .

أهداف الدراسة :

لكل باحث هدف أو جملة من الأهداف يسعى صاحبها إلى تحقيقها انطلاقا من طبيعة الموضوع المدروس و الواقع الإمبريقي المعالج.

ونحن نسعى من خلال دراستنا هذه إلى تحقيق جملة من الأهداف نوجزها فيما يلي:

- تهدف الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي.
- تحديد الأسباب التي أدت إلى الاتجاه الإيجابي أو السلبي حيال التدريس بالمقاربة بالكفاءات .
- التعرف على درجة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس وفقا لمنظور المقاربة بالكفاءات .

أهمية الموضوع:

لم يعد يخفى على أحد بعد المسيرة الإصلاحية في قطاع التربية و التعليم ، وتبني المقاربة بالكفاءات كطريقة لإعداد الدروس.

- مواكبة الإصلاحات الجارية في مجال التربية والتعليم
- المساهمة في الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالمقاربة بالكفاءات
- إبراز دور التكوين والتكوين الذاتي للأستاذ
- الاختصاص يحتم علينا الاطلاع على كل جديد في الميدان التربوي
- تحديد حاجيات المعلمين من التكوين في مجال المقاربة بالكفاءات

تحديد المفاهيم :

مفهوم الاتجاه:

التعريف الإجرائي : يعتبر الاتجاه من المواضيع الهامة المتعلقة بالفرد لأن كل ما يتعلق بحياة الافرد

لابد أن يكون للشخص اتجاها نحوه كالاتجاه العقائدي.

مفهوم المقاربة:

وتعني مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه¹.

مفهوم الكفاءة:

كفاءة compétence ذات أصل لاتيني وتعني العلاقة، ولقد ظهرت في القرن في أوروبا بمعان متعددة، وظهر مصطلح الكفاءة كمصطلح تعليمي لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم في التكوين المهني ثم أخيرا في مجال التكوين في معناها الشامل، وفي المجال التربوي فإن للكفاءة تعاريف عديدة نذكر منها :

1- هي مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات، مهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشكل وتنفيذ مشاريع.

2- هي جملة منظمة وشاملة لنواتج التعلم التي تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية، مهنية، أو غيرها) وهي تتطلب تدخل قدرة من القدرات المختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد.²

مفهوم المقاربة بالكفاءات إجرائيا : كيفية منهجية حديثة في تقديم الدروس وتنفيذ المناهج، ويكون

فيها التركيز على المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية. حيث لا يكتفي بتلقي المعلومات وإنما يبني معارفه بنفسه وتهدف إلى جعل المتعلم فعالا في مجتمعه يساهم في تطويره

¹ وزارة التربية الوطنية، مديريةية التعليم الأساسي: الوثيقة المرفقة لمنهاج التعليم المتوسط، اللغة العربية، السنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013، ص11

² بن دريدي فوزي، مراجعة بن الزين منير: الوافي في التدريس، التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002، ص24.

المرحلة الابتدائية :

يقصد به مرحلة من مراحل التعليم العام في الجزائر والتي يلتحق بها التلاميذ من سن السادسة وتتكون من خمس سنوات دراسية يحصل المتخرج منها على شهادة التعليم الابتدائي.

التدريس:

ويقصد به عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعامل خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية.

أساتذة التعليم الابتدائي:

هو موظف يضطلع بمهام حددتها القوانين المعمول بها ، وهو منصب مستحدث ، استحدثته وزارة التربية الوطنية وهو قبل هذا معلم المدرسة الابتدائية الذي أل للزوال امتلاك خيرات وقدرات ومهارات فنية وعلمية وتربوية أهله لتولي إدارة الصف وهو مسؤول عن حسن سيره ، وهو القائد الذي يعرف كيف يصل بصفه إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

الدراسات السابقة :

1. الدراسات المحلية :

دراسة زكرياء حيدش 2005 : تحت عنوان اتجاهات تلاميذ السنة 3 ثانوي نحو اللغة الفرنسية

دراسة ميدانية بثانوية زيري بن مناد والشهيدين بالمسيلة تحت إشراف الأستاذة سعدية سي محمد وكان

سؤال الانطلاقة ما هي اتجاهات السنة الثالثة ثانوي نحو مادة اللغة الفرنسية ؟ والذي تفرعت عنه عدة

أسئلة جزئية هي :

1- هل يمكن أن تكون اتجاهات تلاميذ سنة 3 ثانوي نحو اللغة الفرنسية اتجاهات سلبية ؟

2- هل للعوامل البيداغوجية تأثير في تكوين الاتجاه السلبي نحو مادة اللغة الفرنسية ؟

1-2- هل لأسلوب أستاذ اللغة الفرنسية في تكوين الاتجاه السلبي نحو مادة اللغة الفرنسية؟

2-2- هل لمقرر مادة اللغة الفرنسية تأثير في تكوين الاتجاه السلبي نحو اللغة الفرنسية ؟

3- هل للعوامل الاجتماعية المحيطة بالتلميذ تأثير في تكوين الاتجاه السلبي ؟

أما الفرضيات التي انتقل منها الباحث هي :

1- قد تكون اتجاهات تلاميذ السنة 3 ثانوي نحو اللغة الفرنسية اتجاهات سلبية .

2- للعوامل البيداغوجية تأثير في تكوين الاتجاه السلبي نحو مادة اللغة الفرنسية.

1-2- أسلوب مادة اللغة الفرنسية في التدريس له تأثير في تكوين الاتجاه السلبي نحو المادة.

3- قد تكون للعوامل الاجتماعية المحيطة بالتلميذ تأثير في تكوين اتجاه السلبي نحو المادة.

وهدف الباحث من هذه الدراسة إلى:

1- التحسيس بأهمية دراسة اللغة الفرنسية لإعطاء الدفع للتلاميذ لتحقيق نتائج إيجابية.

2- إثراء مكتبة القسم بمعلومات نظرية ورصد واقع ظاهرة اتجاهات تلاميذ الأقسام النهائية.

3- الكشف عن أسباب الضعف في مادة اللغة الفرنسية .

4- إبراز دور الأستاذ في تكوين اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة الفرنسية .

وانقسمت الدراسة إلى الفصول التالية : الفصل التمهيدي, فصل الاتجاهات, فصل المرحلة الثانوية, فصل اللغة الفرنسية والفصل الميداني.

أما المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي لأن هذا البحث يعتبر وصف وتشخيص اتجاهات تلاميذ الأقسام النهائية حسب الطالب. وقد اعتمد في أدوات البحث على استمارة وكانت عينة البحث هي العينة العشوائية حيث تم اختيار 186 تلميذ من ثانويتين البالغ عددهما 930 تلميذ, وقد اختيرت هذه العينة من ثانويات التعليم العام التي تحتوي على شعب العلوم الطبيعية, الأدب, العلوم الإنسانية وقدرت العينة بـ: 20% وضبطت نسبة العينة لثانوية زيري بن مناد ببوسعادة مجموع الأقسام النهائية 455 تلميذ حيث تم اختيار 91 تلميذ بصفة عشوائية, كما تم الأخذ بعين الاعتبار الجنس

455 حجم العينة الكلي لهذه الثانوية .

91 عدد أفراد العينة المختارة .

أما ميدان الدراسة هو دائرتي بوسعادة بن سرور بولاية المسيلة أي ثانوية زيري بن مناد والبالغ عدد تلاميذها الكلي 1200 أما الأقسام النهائية 455 تلميذ وعدد أساتذتها 39 أستاذ منهم 5 أساتذة فرنسية ثانوية الشهيدين والبالغ عدد تلاميذها الكلي 1311 والأقسام النهائية 475 تلميذا وعدد أساتذتها 41 أستاذ منهم 4 أساتذة فرنسية

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

- تبين له صحة الفرضيات التي تم الاعتماد عليها في البحث إلى حد ما والتي جاءت مطابقة للتوقعات, وعليه يجب الاهتمام بمادة اللغة الفرنسية وجعلها أكثر فاعلية حتى يتسنى للتلاميذ تكوين اتجاهات ايجابية نحوها.

دراسة تيعشادين محمد 2009 :_لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تحت عنوان : اتجاهات

أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تحت إشراف : الأستاذ بالعربي

الطيب وتضمنت سؤال الانطلاقة المتمثل في : هل للأساتذة الجزائريين نظرة إيجابية نحو جوانب التقويم

في ظل المقاربة بالكفاءات؟ وكانت التساؤلات الفرعية :

- هل يؤثر عامل الخبرة المهنية على اتجاهات الأساتذة نحو أهداف التقويم وجوانبه التطبيقية ؟

وانطلق من الفرضية العامة التالية :

لمعلمي التعليم المتوسط اتجاهات ايجابية نحو جوانب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات والذي انبثقت

عن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية الآتية :

- اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

- اتجاهات المعلمين إيجابية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد هناك فروق دالة إحصائية بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل

المقاربة بالكفاءات.

وكان هدف الدراسة :

- إكمال برنامج الماجستير .

- معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حيال النظام التربوي وخاصة ما تعلق منه بالتقويم.

أما المنهج الذي اتبعه الباحث هو المنهج الوصفي على اعتبار أنه الأنسب للموضوع المدروس حسب

الباحث

أما مجتمع الدراسة اختار الباحث 7 متوسطات تابعة لـ 3 مقاطعات تربوية لولاية بومرداس .

اعتمد الباحث العينة القصدية التطوعية فهي قصديه لأنه اعتمد على أساتذة مرحلة التعليم المتوسط دون غيرهم (166 أستاذ) وكان ذلك في أوائل شهر أفريل 2009 أما فيما يخص التطبيق النهائي فقد وزع الباحث الاستبيان على الأساتذة في عدد من المتوسطات في ولاية بومرداس وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية من خلال دراسته :

- كانت اتجاهات الأساتذة ايجابية نحو التقويم بالكفاءات.
- كما تأكد الباحث إحصائيا لأن الخبرة المهنية للأساتذة لم تؤثر سلبا على نظرتهم نحو أهداف التقويم بالكفاءات, كما لم يكن عامل الخبرة مؤثرا على اتجاهات الأساتذة على الجوانب التطبيقية للتقويم بالكفاءات, إذ أن اتجاهات مختلف هذه الفئات نحو هذه الجوانب ايجابية
- مما سبق نلاحظ بأن كل فرضيات هذه الدراسة تحققت وبالتالي تحقق الفرضية العامة حسب قول الباحث.

الدراسات العربية:

دراسة وفاء محمود نصار عبد الرزاق 2002م:

هدف هذه الدراسة كان معرفة اتجاهات معلمي التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ ، والغرض جمع البيانات

اعتمدت الباحثة على استبيان أعدته خصيصا لهذه الدراسة ، وكانت بنود موزعة على المحاور التالية :

_موقف الأساتذة من نظام الامتحانات

_موقفهم من نظام التقويم الذاتي

_موقفهم من البنية المنهجية لاختبار التقويم المستخدمة

وخلصت الدراسة إلى:

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الجنسين نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ حيث إن كلا الجنسين يتبنون اتجاهات ايجابية نحو هذه الأساليب ويعود هذا حسب الباحثة إلى تحكم معظم الأساتذة فيما نظرا لعامل الخبرة في استخدام هذه الأساليب والمرتبطة أساسا بعامل الخبرة المهنية وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة نحو نظام التقويم الذاتي وكانت الفروق لصالح الأساتذة الذين يعتبرون أن هذه الأسلوب ايجابي ستخدم في العملية التعليمية وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة نحو نظام الامتحانات الفصلية والذي يعتمد على الامتحانات المبرمجة وفق توقيت محدد وموحد بالنسبة لجميع مستويات التعليم الثانوي وكانت هذه الفروق لصالح ذوي الاتجاه الايجابي (وفاء محمود 2002)

دراسة الباحث عيسى بن فرج المطيري 2010: وكانت بعنوان الكفاءات اللازمة للتقويم المستمر

بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة .

سعت الدراسة إلى مجموعة من الأهداف هي:

- تحديد كفاءات التقويم المستمر اللازمة لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

-التحقق من مدى كفاءات التقويم المستمر لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة

-التعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفاءات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

إن التقويم المستمر نظام تقويمي تدريسي يتطلب 82 كفاءة يجب أن تتوفر في المعلم, أما بالنسبة لدرجة التوفر لدى أفراد العينة فقد كانت متوسطة لجميع محاور الاستبيان, في حين حصلت الكفاءات المهنية على درجة كبيرة من التوفر و جعلت الكفاءات الخاصة باستخدام ملف انجاز الطالب على درجة لا يمارسها من التوفر حسب قائمة الملاحظة وتتوفر كفاءات تحليل وتفسير نتائج التقويم المستمر بدرجة

كبيرة في حين تتوفر كفاءات كل من (المهنية، والملاحظة، والواجبات المنزلية) حسب نتائج اختبار التقويم المستمر، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على محاور الأدوات، كما بينت النتائج أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفاءات التقويم المستمر¹

الدراسات الأجنبية :

دراسة غوكس(Gokes)1972:

هدف هذه الدراسة كان معرفة طبيعة اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو المعارف والمهارات اللازمة للإدارة المدرسة الكفئة ومدى أهمية ذلك للمهام المناطة بهم وقد أجريت هذه الدراسة بعدد المدارس الابتدائية لولاية لأباما بالولايات المتحدة الأمريكية

وبغرض جمع البيانات استعملت الباحثة استبيان معد خصيصا للدراسة ، تضمن 47 مهمة موزعة على خمسة محور وهي: علاقة المدرسة بالمجتمع والإدارة العامة وإدارة الأفراد والقيادة الإدارية والخدمات العلاجية ، وشملت عينة البحث 115 مدير مدرسة ابتدائية وتوصلت هذه الدراسة إلى:

وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات المديرين نحو مختلف المهام والمهارات ، إذ هناك 43 مهمة إضافية نتائج الدراسة إلى حاجة المديرين لمعارف إضافية تساعد في عملية تطوير البرامج وممارسة مهامهم على أحسن وجه.

اهتمت هذه الدراسة بمعرفة اتجاهات مديري المدارس نحو المهام المسندة إليهم.

¹ ياسمينة بريجة: التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، الرابعة متوسط عينة ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص، تعليمية اللغة العربية، جامعة محمد خيضر، 2014، ص25

مراجعة هذا الجانب بما يخدم النظام التربوي ككل هذا من جهة ، كما يمكن أن يستشف الأهمية التي يوليها الباحثون حول الاتجاهات ،لأنه من ضلال معرفة مواقف الناس واتجاهاتهم و ميولا تهم نحو شيء معين يمكن تخطيط المستقبل وتصحيح الحاضر من جهة ثانية .

دراسة كيرني و روشيو(Kearney et Rochio) 1956امريكا:

يعنون العلاقة بين درجات مقياس منيسوتا لاتجاهات المعلمين M.T.A.I وكمية المعلومات التربوية والنفسية التي يحصل عليها المدرس خلال الدراسة.

استهدف بحث العلاقة بين درجات مقياس منيسوتا لاتجاهات المعلمين (M.A.T.I) وكمية المعلومات التربوية والنفسية التي يحصل عليها المدرس خلال السنوات الدراسة

حيث تكونت عينة الدراسة من (238) مدرسا حصلوا على مقررات تربوية ونفسية لمدة عامين ، و(291) مدرسا حصلوا على هذه المقررات لمدة ربع سنوات و(73) مدرسا حصلوا على هذه المقررات لمدة خمس سنوات وقد أبرزت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين كمية المعلومات التربوية والنفسية التي يحصل عليها المدرس أثناء الفترة الدراسية واتجاهاته نحو مهنة التدريس ، وهو ما يؤكد أيضا دراسة لبسكومب(1966LIPSCOMB) والتي تم إجراؤها في ولاية أندريانا الأمريكية والتي استهدفت التعرف على اتجاهات الطلبة الذين يعدون لمهنة التدريس في المرحلة الابتدائية قبل وبعد انتظامهم في الدراسة وذلك بتطبيق مقياس لبسكومب (LIPSCOMB) لاتجاهات المدرسين ، وتشير النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات الطلبة الذين يعدون لمهنة التدريس بعد الدراسة في الكلية عنها قبل الدراسة ، عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الطلبة الذين انهو البرامج الدراسية بالكلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة النظرة الشاملة للدراسة البحثية الحالية واستفاد منها الباحث في تحديد أهداف الدراسة و في اختيار العينة, كما أنه من خلال هذه الدراسات تم الاستقرار على استخدام أداة الدراسة المناسبة و الأساليب الإحصائية, وفي ضبط و صياغة فروض البحث الحالي. وتبين من استعراض الدراسات السابقة وفي حدود علم الطالب أنها أجريت دراسات مشابهة للدراسة الحالية؛ اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات, إن هذه الأخيرة قد تم إقرارها من قبل وزارة التربية والتعليم في الجزائر منذ العام الدراسي 2003-2004 ضمن المقاربة الجديدة في التدريس (المقاربة بالكفاءات).

التأصيل النظري (المرتكزات النظرية للمقاربة بالكفاءات):

النظرية البراغماتية:

لقد مثلت هذه النظرية إطارا نظريا لهذه المقاربات البيداغوجية رغم الانتقادات الموجهة ضد كل ما هو رأسمالي أو ينحو نحوه, ومع تطور الإنسانية ونظمها الاقتصادية و الاجتماعية, قد أعطى فرصا جديدة لظهور هذا التيار تأسست عليه مجموعة من الاجتهادات البيداغوجية, وبفشل بيداغوجية الأهداف التي بمقتضاها أن القدرات المعرفية مجرد اكتساب وتخزين ثم نسيان بسهولة, وتحد كل مبادرة سواء كان مصدرها المعلم أو التلميذ. وحتى على مستوى التقييم الذي كانت إشكالية من بين الأسباب التي أدت إلى ولادة البيداغوجية بالكفاءات, لكن دون تحقيق قطيعة مع المقاربات السابقة¹.

¹ خير الدين هني : مقارنة التدريس بالكفاءات, ط1 , مطبعة ع ب, الجزائر, 2005, ص2

الاتجاه الوظيفي (التوازن):

يتفق الاتجاه الوظيفي أو ما يعرف أيضا باتجاه التوازن، على أن المجتمع الإنساني الأصل فيه الاتفاق العام و التوازن هو جوهر طبيعة المجتمع، إن المدرسة الوظيفية تشدد على الإجماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والاستقرار في المجتمع¹.

النظام التربوي يشكل بنية فرعية ضمن البنية الكلية للمجتمع والتي تتميز بانتظام انساقها وضبطها بواسطة قوانين تنظيمية يتفق الجميع حولها، فهو يرى في المؤسسة التربوية مؤسسة اجتماعية يتقلص دورها بشكل أساسي في عملية استمرار المجتمعات وتجنبها الصراع والتفكك، وعلى هذا الأساس يقوم الاتجاه الوظيفي على تبني جملة من المبادئ الأساسية في نظريته للتربية ودورها في الحياة، فالتربية تعمل على تحقيق هدفها الأول المتمثل في الحفاظ على التوازن في المجتمع من خلال مجابهة الطلب الاجتماعي للتربية، وتوفير اليد العاملة المدربة والمؤهلة لتلبية سوق العمل، كما أن التربية تؤدي دورا في تصنيف الأفراد كل على حسب قدراته ومهاراته لخلق مجتمع النخبة، وخلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق².

إن المدرسة الوظيفية في تشخيصها بكل أزمة تربوية، أنها لا تعدو أن تكون مجرد خلل وظيفي في عضو من أعضاء المجتمع يمكن تجاوزه فالأزمة جزئية، لأن الأصل في المجتمع الاتزان وأي خلل يفقده توازنه يجب على المدرسة أن تعمل على إعادة هذا التوازن والسعي للمحافظة عليها من هذا المنطلق كان توظيف دور التربية وفق إيديولوجية النظام الرأسمالي، فالإصلاح التربوي داخل هذه المجتمعات يتخذ من الرؤية الوظيفية للمدرسة منطلقا له لكل العمليات الإصلاحية الواجب القيام بها، فالإصلاح استجابة

¹ انتوني غدنز، ترجمة فايز الصياغ: علم اجتماع، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2005، ص 74
² شبل بدران، حسن البيلالوي: علم اجتماع التربية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003، ص25

للطلاب الاجتماعي للمجتمع الحديث ومن هنا تم وضع مكونات النظام التربوي بصفته المشهورة مدخلات ومخرجات وعمليات وتغذية راجعة.

المدرسة السلوكية :

إلى جانب النظريتين السابقتين اللتين أثرتا على بيداغوجيا الكفاءات نجد أن المدرسة السلوكية ساهمت في عقلنة العملية التعليمية وخارجها من العشوائية وضبط التدخل المعرفي على جوانب الشخصية الإنسانية عن طريق صياغة صنفات مثل صنفاء (بلوم Bloom) وصنفاء (سمبسون Simpson) وصنفاء (كراتهول Krathwohl).

هذه المرجعية التي اختزلت الذات الإنسانية في مجال واحد هو المجال المعرفي، وإهمال شبه تام للجانبين الآخرين، الحس الحركي و الوجداني، ولتجاوز هذا الانفصال ظهرت بيداغوجيا تركز على الكفاءات، بيداغوجيا تركز على نجاح المتعلم الدائم في وضعيات مختلفة وليس في مجال المدرسة فقط.¹

¹ خير الدين هني : المرجع السابق، ص 2

الخلاصة :

تناولنا في هذا الفصل المخصص للجانب التمهيدي أو الإطار العام للدراسة الإشكالية بتساؤلاتها والفرضيات المنبثقة عنها و أيضا أهمية الدراسة و أهدافها المرجو تحقيقها إلى جانب التطرق إلى تحديد المفاهيم أو الكلمات المفتاحية وكذا التأصيل النظري و الدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات هذه الدراسة والتي تشكل رافدا هاما و أساسيا نعتمد عليه في دراستنا.

الفصل الثاني

الاتجاهات



تمهيد :

إن دراسة الاتجاهات من أهم مجالات فهم السلوك الإنساني، والتي لها أثر كبير على سلوك الفرد الذي ينتهجه في أي مكان وتعتبر الاتجاهات من الموضوعات الهامة في علم النفس الاجتماعي، لأنها تحتل مكانا بارزا في الدراسات الشخصية و ديناميكية الجماعة وفي كثير من المجالات التطبيقية، كالصحة النفسية، الخدمة الاجتماعية، الصناعة والإنتاج، والعلاقات العامة، والتربية والتعليم... الخ واتجاه الفرد نحو أي موضوع عبارة عن موقف يتخذه حيال هذا الموضوع سواء بالإيجاب أو السلب وهذا ما نحن بصدد دراسته في هذا الفصل محاولين الإحاطة بمختلف جوانب الاتجاهات.

1- مفهوم الاتجاهات :

1-1- مفهومها لغة : قصد جهة معينة، يقال : (اتجاه للقبلة)، أي التوجه نحو الكعبة المشرفة لأداء فريضة الصلاة. والاتجاه مصدر للفعل (اتجه) ويقال: اتجه الشخص إليه أي أقبل بوجهه عليه وقصده واتجه له¹.

1-2- المفهوم الاصطلاحي: الاتجاه النفسي الاجتماعي تكوين فرضي أو متغير كامل أو متوسط يقع بين المثال والاستجابة .

- عرف (كليتفورد Clétford) الاتجاه: بأنه استعداد خاص عام، يكتسبه الأشخاص بدرجات متفاوتة ليستجيبوا للمواقف التي تعترضهم بأساليب معينة قد تكون مؤيدة أو معارضة لتلك المواقف.
- عرفه (بوكاردوس (Boudjerdousse): بأنه الميل الذي ينحو بالسلوك قريبا أو بمبدأ من بعض العوامل ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعا لانجذابها أو نفورها منها²
- عرفه (نيكومب) (Nieucamp): بأنها تنظيم مستمر للعمليات التحفيزية والانفعالية والإدراكية والمعرفية التي ترتبط بإحدى مظاهر محيط الفرد³.
- عرفه السيد خير الله : بأنه مجموعة من الاستجابات بالقبول أو الرفض تتعلق بموضوع معين أو موقف ما يقبل المناقشة⁴

1-3- المفهوم الإجرائي: الاتجاهات هي عبارة عن ميل عاطفي لاستجابة نحو موضوع من المواضيع سواء بالإيجاب أو بالسلب .

¹ عبد الفتاح دويدار: سيكولوجية العلاقات بين الذات و الاتجاهات، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت، 1992، ص 10

² صالح حسن الداھري، وهيب مجيد الكبيسي:

³ محمد بودريالة: اتجاهات جمهور الطلبة والموظفين الإداريين نحو برامج التلفزيون الوطني، رسالة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1996-1997، ص 15

⁴ عبد المنعم الميلادي : أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2004، ص 40

2- **مكونات الاتجاه:** يتفق علماء النفس والاجتماعيون على وجود ثلاث مكونات في اتجاه من الاتجاهات.

2-1- المكون العاطفي : Affective :

يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام يؤثر في الاستجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق، فقد يقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها دون وعي منه للمصوغات التي تدفعه للاستجابة للقبول أو الرفض، كما أنه يشير للحالات الشعورية الذاتية أو المزاجية والاستجابات الفيزيولوجية التي تصاحب الاتجاه.

2-2- المكون المعرفي: يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تتطوي عليها وجهة نظر الفرد

ذات العلاقة بموقفه بموضوع الاتجاه وتتوفر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات و الحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه، والطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلاً، قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات ودورها في الحياة الاجتماعية وضرورة تطويرها لانجاز حياة اجتماعية أفضل، وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقييم.

ويشير المكون المعرفي للمعتقدات و الآراء التي تظهر من خلال التعبير عن اتجاه بالرغم من أن الفرد قد يكون غير واعيا بها ¹

المكون السلوكي: يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة، حيث

أن الاتجاهات تعمل كموجات للسلوك مما يدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه و الطالب الذي يملك اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي فتكون مساهمته في النشاط المدرسي سلبية أمور منعقدة.

¹- عبد الحميد نشواتي: علم النفس التربوي، طبعة 6، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة، 1413- 1993، ص 471-472

والمكونات السابقة التي سبق ذكرها هي ثلاث مكونات تعمل بترابط وكل منها يكمل الآخر ويصعب فصلها عن بعضها.

3- خصائص الاتجاهات : تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص التي تميزها عن بعض العوامل

الغير معرفية الأخرى و أهم هذه الخصائص هي:¹

3-1-الاتجاهات تكوينات افتراضية : تعتبر الاتجاهات تكوينات افتراضية يستدل عليها في السلوك

الظاهري للفرد يعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له، والطالب الذي يملك اتجاه نحو مادة دراسية معينة يستجيب لها في أنماط سلوكية تتبأ عن اتجاهه، ويخصص المزيد من وقته لدراساتها والبحث فيها.

وهذا يعني أن الاتجاه في ذاته غير موجود، وإنما تضطر لافتراضه من أجل تفسير بعض الأنماط السلوكية التي يمارسها الفرد في أوضاع معينة، ومن أجل التنبؤ بهذه الأنماط في الأوضاع المتشابهة.

3-2-الاتجاهات نتاج التعليم:

يكتسب الفرد اتجاهاته من التعليم عبر عملية التنشئة الاجتماعية، وقد يتم تعلم بعض الاتجاهات على نحو لاشعوري أو غير قصدي.

فالفرد يكتسب اتجاهاته نتيجة الخبرة التي يمر بها والاحتكاك بالأفراد والجماعات.

3-3-الاتجاهات ثابتة ثباتا نسبيا:

من أبرز خصائص الاتجاه أنه حالة عقلية وعصبية ثابتة ثباتا نسبيا ودائمة نسبيا، فالاتجاهات تتباين من حيث قوة ثباتها أو مدى قابليتها للتغير، ومن المعروف أن بعض الاتجاهات خاصة تلك الاتجاهات المتعلمة في مراحل مبكرة من العمر هي أكثر ثباتا و أقل تعرضا للتغير، أو التعديل منا الاتجاهات

¹ حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعي، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 1984، ص138

الأخرى. كما أن الاتجاهات ذات الصيغة العاطفية هي الأضعف في جميع الأحوال يمكن للاتجاهات أن تتغير أو تتعدد في ظروف معينة يمكن للفرد من مواجهة خبرات حياته الجديدة.

3-4-الاتجاهات محددة بموضوعات على نحو مباشر :

ينطوي الاتجاه على علاقة بين الفرد وموضوع ما، وقد يكون هذا الموضوع شخصا أو فكرة أو حادث أو وضع، أو شيء فيحدد الفرد طريقة مباشرة بحيث يسلك طريقة معينة في اتجاه هذا الموضوع وهذا يعني أن الاتجاهات أقل تجريدا أو عمومية من المثل والقيم.¹

3-5-الاتجاهات ذات أهمية شخصية/اجتماعية:

تؤثر سلوك الأشخاص حيال الآخرين والمدفوع اتجاه معين في أساليب شعور هؤلاء بأنفسهم، فإذا كان لدى الفرد اتجاهات ايجابية نحو أشخاص آخرين واستجاب لهم ككائنات ودية ومتعاونة ومتفتحة فمن المحتمل أن يعبر هؤلاء الأشخاص عن هذه الخصائص بشكل حر ومستقل، و أن يكونوا اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم²، وعلى العكس إذا كان اتجاه الفرد نحو الآخرين سلبا استجاب لهم ككائنات غير ودودة وغير صادقة وغير مخلصه فقد يواجهون مشاعر الإنزال والنبذ ويفقدون القدرة على التعاون و التفاعل مع الناس وتبادل المشاعر و الأفكار .

لذلك تعتبر الاتجاهات ذات أهمية شخصية اجتماعيا لا تؤثر في علاقة الفرد بالآخرين و بالذات.

3-6-الاتجاهات القدمية-تجنبية:

قد تتسم بعض اتجاهات الفرد بالإقدام والايجابية فتجعله يتقرب من موضوعاتها وقد تتسم اتجاهات أخرى بالتجنبية أو السلبية فتجعله يتجنبها.

¹ : سلوى محمد عبد الباقي ، آفاق جديدة في علم الاجتماع ، مركز الاسكندرية للكتاب ، دون طبعة مصر دون سنة النشر ، ص 88 .

² عبد الحميد نشواني: المرجع السابق، 475-478

إن الاتجاه لإقدام نحو الشريعة الإسلامية يدفع صاحبه إلى ممارسة شعائرها والعكس وقد تواجه الفرد بعض أنواع الصراع في اتجاهاته كما يمكن اتجاهها ايجابيا نحو ارتداء المرأة للحجاب ويمنع في الوقت ذاته زوجته وابنته من ارتدائه¹.

إن التطابق بين السلوك والاتجاه هو الأصل في الاستدلال على الاتجاهات وتعليمها حسب تعريف كلوسميري KLAUSMEREY.

4- تصنيف الاتجاهات:

لقد قسم الباحثون الاتجاهات إلى مجموعة من الأقسام وفق الأسس التالية²:

4-1- على أساس الموضوع:

اتجاه عام: وهو أكثر ثبات واستقرار من الاتجاه الخاص، وقد يكون معقما نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل اتجاه التلميذ نحو الشعب الأدبية.

اتجاه خاص: هو اتجاه يكون محدد نحو موضوع واحد كاتجاه الفرد نحو موضوع معين ويكون اقل ثبات واستقرار من الاتجاه العام.

4-2- على أساس الأفراد:

اتجاه جماعي وهو الاتجاه الذي يشكل فيه عدد من الأفراد.

اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي يكون لدى فرد ولا يوجد لدى باقي الآخرين، كاتجاه الطالب نحو أستاذ معين.

4-3- على أساس الموضوع:

اتجاه علني : هو الاتجاه الذي يعلنه الفرد، ويجهر به وعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف.

¹ عبد الحميد نشواني: المرجع نفسه ، ص 474-475

² حامد عبد السلام زهران : المرجع السابق، ص 138

اتجاه سري: هو الاتجاه الذي يعلنه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه كما هو الحال في الاتجاهات نحو التنظيمات المحظورة.

4-4 - على أساس القوة:

اتجاه موجب: هو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه، كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والاتجاه الذي يعبر عن التأييد.

اتجاه سالب: هو الاتجاه الذي ينحو بصاحبه عن موضوع الاتجاه كالاتجاه الذي يعبر عن الكره، والاتجاه الذي يعبر عن المعارضة.¹

5- تشكيل الاتجاهات:

الاتجاهات هي نتاج لعدد من الخبرات الحياتية المختلفة وفي نفس الوقت هناك أشخاص لهم أهمية في حياتهم يؤثرون أيضا في اتجاهاتهم وهناك أيضا بعض الطرق التي تساهم في تشكيل الاتجاهات منها:

الآباء و الأمهات والأقران والجماعات المرجعية :

بالرغم من الاعتقاد بأننا نشكل اتجاهاتنا بشكل مستقر إلا أن البحوث أكدت بأن اتجاهاتنا تتأثر بالأفراد الذين يلعبون دورا هاما في تربية الأبناء في مراحل حياتهم الأولى وبالتالي تتواصل الاتجاهات سواء لفظيا أو بطريقة غير مباشرة ويكون لها تأثير عميق علينا.²

فالتأثير الواضح لاتجاهات الوالدية يمكن أن تتأكد منه من الدراسات التي اهتمت بهذه النقطة على سبيل

المثال

¹ : زكرياء حيدش ، اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نحو اللغة الفرنسية ، ليسانس في علوم التربية ، جامعة المسيلة ، سنة 2005 م ص 25

² : زكرياء حيدش ، اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نحو اللغة الفرنسية ، ليسانس في علوم التربية ، جامعة المسيلة ، سنة 2005 م ص 25

(Del Law and tedinachoure 1974) عندما وجدنا أن هذه التأثيرات في مرحلة المراهقة و الأسباب المنزلية التي تؤثر هي أيضا وجدنا أنه حينما يلتحق الأبناء بالمعاهد والجامعات تتغير اتجاهاتهم بعمق نتيجة التأثيرات الجديدة لجماعات الأقران، وضغوط الجماعات المرجعية. وقد توصل نيو كامب 1932 NIEUCAMP " إن اتجاهات طلاب الجامعة في السنوات المتقدمة النهائية تختلف تماما عن اتجاهات والديهم ويفسر نيوكامب NIEUCAMP ذلك بأن الجامعة التي جرى فيها هذا البحث BREMMINGTON COLLEGE تسمى بالاتجاه الليبرالي، إلا أن الطلاب الجدد الملتحقين بهذه الجامعة كانوا من المحافظين أو بعضهم وبالتالي يساندون الحزب الجمهوري أما الطلبة القدامى ساندوا وجهات نظر أساتذتهم وبالطبع تعتبر متابعة اتجاهات الطلبة والطالبات مصدر هام لمعرفة مصادر تغيرات اتجاهاتهم.¹

5-1- نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي :

في تجربة بافلوف BAVLOF الشرطي الشهيرة إن تم الارتباط بين سيل اللعاب كاستجابة لسماع الجرس وهنا يكون صوت الجرس هو المثير المحايد والذي يحدث ليثير نفس الاستجابة وسيل اللعاب كمثير محايد وبشكل مشابه تحدث هذه العملية خلال تشكيل الاتجاهات نتيجة لتكرار أزواج من المفاهيم المحايدة ، مع الأخذ المعاني الاجتماعية، أو الايجابية أو السلبية.

5-2- التدعيم والتعليم الأدائي :

وعلى أساس الارتباط الكلاسيكي الشرطي والتي ترى أن تشكيل الاتجاه يتم بشكل أوتوماتيكي وهذا يعني أن الفرد سلبي في هذا الموضوع وهنا نجد أن وجهة نظر التعليم الأدائي أو الارتباط الإجرائي تؤكد على تدعيم في تشكيل الاتجاه فحينما يستقبل الفرد موافقة اجتماعية على اتجاهه، يمثل هذا تدعيما للاتجاه،

¹ سلوى محمد عبد الباقي: افاق جديدة في علم الاجتماع، مركز الاسكندرية للكتاب، بدون تاريخ نشر، ص92-93

وعلى النقيض ان كان الاتجاه لا يلقى موافقة لن يتم التدعيم، وبالتالي يكون هذا الاعتماد على مصدر الموافقة، وبالنسبة للمراهقين الذين يقفون في مواجهة آبائهم ويتمردون عليهم في كثير من الصور، مثل التدخين وغيره، ولكنه يتلقى تدعيما من زملائه و أقرانه، و بالتالي يكون تأثيرهم من معارضة والديهم.¹

5-3- النسخة والتعلم بالملاحظة: إننا غالبا ما نتعلم استجابات جديدة واتجاهات جديدة من

ملاحظتنا ومحاولتنا تعليم سلوك دور النماذج.

ومن خلال النمذجة يكتسب الأطفال الاتجاهات المطلقة من والديهم أكثر من مجرد التوجيهات اللفظية المباشرة.

5-4- إدراك الذات وتشكيل الاتجاه:

بالرغم من أننا في العادة نفترض بأن الناس يتصرفون بطرق معينة متناسقة مع اتجاهاتهم، ونتوقع أن يكون السلوك لخدمة اتجاهاتهم ، وقد ناقش علماء النفس والاجتماعيون هذه النقطة وتوصلوا إلى انه ليس دائما عبر السلوك عن الاتجاه.

لقد ذكر بينوس Benus في نظرية إدراك الذات أن الناس لا يتصرفون دائما كما يشعرون أو يعتقدون²

6- طرق قياس الاتجاهات :

تعتبر الاتجاهات قوى محركة وموجهة لسلوك الفرد، لذلك أدركت أهميتها القصوى فنشأت اتجاهات لقياسها وأصبح هنا كمقياس لها بهدف فهم سلوك الأفراد والتنبؤ بهذا السلوك ومن ثمة ضبطه وتوجيهه.

6-1- بوجارودس لقياس البعد الاجتماعي :

يعتبر مقياس بوجارودس للمسافة الاجتماعية أول مقياس وضع لقياس الاتجاهات، وكانت الدراسة التي طبق فيه المقياس تستهدف التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء الشعوب الأخرى، ولقد

¹ سلوى محمد عبد الباقي: المرجع نفسه، ص94

² المرجع نفسه: ص94

وضع بوجارودس عبارات سبع أو استجابات كمثّل متصل متدرج أو عبارة فيه تمثّل أقصى درجات القبول أو التّقبل الاجتماعي و آخر عبارة وهي عبارة الساعة تمثّل أقصى درجات الرفض أو النّبذ الاجتماعي.

والعبارات على النحو التالي¹:

- أقبل أن أتزوج من فرد منهم.
- أقبل انضمام فرد منهم إلى النادي الذي أنتمي إليه ليكون صديقي من بعد ذلك.
- أقبله جارا لي في المسكن.
- أقبله من أبناء مهنتي في وطني.
- أقبله واحدا من المواطنين في بلدي.
- أقبله زائرا في بلدي.
- أقبل استبعاده عن بلدي .

وكانت الفئة التي تطبق عليها بوجارودس من هذا المقياس تتألف من 1725 أمريكيا، وكان المطلب الذي يجدد اتجاهاتهم نحو عدد من أبناء الشعوب الأخرى².

6-2- طريقة ثرستون لقياس الفترات متساوية الظهور:

اقترح (ثرستون لويس) 1929 طريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات وأنشأ عدة مقاييس وحداته معروفة البعد عن بعضها أو متساوية البعد، ويتكون المقياس من عدد من الوحدات أو العبارات لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وعيها بالنسبة للمقياس ككل.

أما عن طريقة إعداد المقياس تقدير الوزن الخاص بكل عبارة فهي أن الباحث يجمع عدد كبير من العبارات وقد يزيد عن 100 أو بضع 100 يرى أنها تقيس الاتجاه الذي يريد قياسه عن مدى الموافقة

¹ سلوى محمد عبد الباقي: المرجع نفسه، ص97

² عباس محمود عوض ورشاد صالح صاهوري: علم اجتماع ونظرياته وتطبيقاته، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية، 1994، ص43

والرفض، أو التقبل أو النفور، ثم يكتب كل عبارة على ورقة منفصلة، ويعرض العبارات على مجموعة منهم الخبراء في الميدان قد يصل عددهم إلى 100، ويطلب من كل واحد منهم بشكل مستقل عن غيره من الخبراء قفي الميدان أن يضع كل عبارة عن خانة من 11 خانة بحيث تكون أكثر العبارات ايجابية في الخانة رقم 1 وأكثرها سلبية في الخانة رقم 11 والمتوسطة في الخانة رقم 6 ثم يستبعد العبارة الغامضة ثم يحسب متوسط الدرجة التي قدرت لكل عبارة من قبل كل المحكمين وتكون قيمة المتوسط حسب عدد المحكمين في الوزن الذي يعطي لهذه العبارة ثم يختار أنسب هذه العبارات بحيث تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريبا، وتتوزع فيما بينها لتمثل مدى واسعا من الشدة على بعد الايجابية المتطرفة والسلبية وتستبعد العبارات المتكررة من حيث تمثيلها لوزن معين، ويلاحظ أن العبارات تكتب في المقياس بشكل عشوائي أي غير مترتبة تصاعديا أو تنازليا حسب أوزانها بحيث يحكم الفرد على العبارات من حيث تأثير محتواها عليه ومدى تماشي هذا المحتوى مع اتجاهه بدلا من أن يستدل على شدة محتواها من ترتيب وضعها بالنسبة لغيرها من العبارات، ويدل على الوزن العالي على الاتجاه الموجب والوزن المنخفض على الاتجاه السالب ممثلا ويكون المقياس الواحد عادة من العبارات التي تتراوح بعشرين و خمسين عبارة

6-3- طريقة ليكرت (التقديرات المجملة):

ابتكر Kurt 1932 طرق لقياس الاتجاهات، وانتشرت لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات مثل المحافظة والتقدمية والزواج والمرأة الخ

وفيما يلي نموذج لطريقة ليكرت لقياس الاتجاه نحو الزواج مأخوذة من مقياس الزواج¹ الذي أعده ليكرت يجب أن يتمتع الزوج بكل الامتيازات التي يتمتع بها البيض:

¹ عباس محمود عوض ورشاد صالح صاهوري: نفس المرجع السابق، ص 45

موافق جدا ☐ موافق ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق مطلقا ☐

يجب ان تعزل منازل الزوج عن منازل البيض:

موافق جدا ☐ موافق ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق مطلقا ☐

ويطلب من المفحوص أن يبين بوضع علامة + في مكان الذي يوافق اتجاهه بالنسبة لكل عبارة ابتداء من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة المطلقة.

وعلى الرقم الموضوع بين قوسين بين تفجير درجة الاستجابة وعلى هذا فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السلبي ويمكن جمع جميع الدرجة التي يحصل عليها الفرد على كل عبارات المقياس لتوضيح الدرجة الكلية العامة التي تبين اتجاهه العام وهذه الدرجة يمكن تفسيرها فقط في ضوء توزيع الأشخاص الآخرين (كما يحدث في الاختبارات النفسية الأخرى واختبار التحصيل)

6-4- طريقة جوثمان (المقياس التجمعي المتدرج) :

حاول (جوثمان) DJETHMAN 1947-1950 إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطها ما هو انه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه لا بد أن يعني هذا أنه وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها على غرار مقياس قوة الإيصال، حيث أنه إذا رأى الفرد فإن معنى هذا أنه يستطيع أن يرى كل الصفوف الأعلى منه.¹

ودرجة الشخصية في النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها وهكذا يشارك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس إلا إذا كان اختبار نفس المقياس.

¹ عباس محمود عوض ورشاد صالح صاهوري، المرجع السابق، ص 47

طريقة اختبار العبارات نفسها تشبه طريقة (ليكرت)، وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسيا توقع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة وفيما يلي نموذج مقياس (جوثمان) لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليه من الفرد من الثقافة:

- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
- ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد كتابة وقراءة (نعم) (لا) .

ويلاحظ أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي مكن تدرجها بحيث يحقق الشرط الأساسي الذي وضعه جوثمان وهذا الشرط نفسه جعل استخدام طريقة مقياس الاتجاه محدودة¹ ساعد انتباهاتنا على الإحساس بالبيئة التي نعيش فيها ونتعامل معها، الاتجاهات تقودنا إلى البحث على أنواع معينة من خبرات ومعلومات ولكن البيئة تتغير باستمرار.

7- تغيير الاتجاهات:

تساعد اتجاهاتنا على الإحساس بالبيئة التي نعيش فيها ونتعامل معها فالاتجاهات تقودنا إلى البحث على أنواع معينة من الخبرات والمعلومات ولكن البيئة الإنسانية تتغير بشكل مستمر، فالكائنات التي تعيش معنا والتي تتفاعل معها، والأحداث التي تدور حولنا ليست مستقرة بل متغيرة ففي الفترة من 940م -

¹ حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، ص150

1050م لفت علماء النفس الاجتماعيون الأنظار إلى مسألة تغيير الاتجاهات، قد سيطر هذا الموضوع على الباحثين أكثر من أي موضوع آخر¹.

وفيما يلي أهم طرق تغيير الاتجاهات:

7-1- التغيير التي يتعلق بالفرد:

على الرغم من أن الاتجاهات ثابتة نسبياً، وتقاوم التغيير إلا أنها عرضة للتعديل والتغيير، ونتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد ومتغيرات بيئته، ولإعادة تقويم الاتجاهات المتمتعة في ضوء ما يستجد على بيئة الفرد من ظروف أو لشروط.

وتتأثر عملية تغيير الاتجاهات بمجموعة من العوامل بعضها يتعلق بالفرد ذاته فكل ما كان هذا الفرد أكبر لتعديل اتجاهاته

وبعضه يتعلق بموضوع للاتجاه ذاته، فكلما كان أكثر التصاقاً بذات الفرد أو شخصيته كان الاتجاه أقل عرضة للتغيير من اتجاهات نحو وسائل المواصلات أو استخدام التكنولوجيا في الحياة المجتمعية وتتعلق ببعض العوامل الأخرى للفرد القائم على تغيير الاتجاه فالأب أو المعلم أكثر أثراً في تغيير اتجاهات الأطفال من الراشدين الآخرين.

7-2- التغيير الذي يتعلق بالجانب المعرفي:

تعتمد بعض أساليب تغيير الاتجاهات إلى الجانب المعرفي وتتطوي على استخدام الحجج المنطقية وطرح المعلومات والحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه، كما تعتمد بعض الأساليب الأخرى على شرح

¹ عبد الحميد نشواني: المرجع السابق، ص 477

المعلومات و الحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه، كما تعتمد بعض الأساليب الأخرى على الجانب العاطفي وتتضمن عملية استشارة دوافع الفرد وانفعالات وعواطف وتوجيهه نحو أو ضد معلومات الاتجاه وموضوع التعديل أو التغيير، فالأسلوب المعرفي، لا يغدو فعالاً إلا إذا التصق المتعلم بعقل مفتوح وتقبل للحقائق الموضوعية، والمعلومات الواقعية، ويصبح أثر هذا المفهوم نسبياً إذا كان المكون العاطفي للاتجاه ذا علاقة وثيقة بمفهوم الذات¹.

7-3- التغيير في موضوع الاتجاه :

إن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب جديدة مما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه، وفي معظم الأحيان يكون تغيير الاتجاه نتيجة الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه إلى أفضل إذا اكتشف جوانب ايجابية، إلا أنه في بعض الأحيان ينحني الاتجاه إلى الأسوأ، إذا كانت الجوانب التي يكتشف نتيجة الاتصال المباشر سيئة.

7-4- تغيير المواقف:

تتغير اتجاهات الفرد والجماعة بتغيير المواقف الاجتماعية التي يمر بها فاتجاهات الفرد تتغير عندما ينتقل من مستوى اقتصادي واجتماعي أدنى إلى مستوى اجتماعي واقتصادي أعلى.

7-5- التغيير القسري في السلوك:

إذا حدث تغير قسري في السلوك نتيجة لظرف اضطرارية فإن ذلك يصاحبه في الاتجاهات إما ايجابي أو سلبي.

¹ عبد الحميد نشواني: نفس المرجع، ص 478

فقد وجد (دوتش وكولينز) 1951 (Deutsch-Collins) إن التغيير القسري الذي شهدته بعض الزوجات البيض اللاتي اضطررن في مشروعات سكنية عامة جنبا على جنب مع زوجات زنجيات أدى إلى تغيير اتجاهاتهن نحو الزوج، بحيث أصبح أكثر ودا و أقل عداوة.¹

8- تعديل الاتجاهات:

الاتجاهات عندما تنعدم تصبح من المكونات الأساسية للشخصية، لذا يصعب تعديلها أو تغييرها خاصة تلك الاتجاهات التي تتميز بالقوة، التي ترتبط بتغييرها من الاتجاهات وتلك التي نشأت في مراحل مبكرة من حياة الفرد وإن كان من الممكن تعديل الجوانب المعرفية في الاتجاهات إلا أن تعديل الجوانب الوجدانية والنزوعية منها أمر صعب جدا، على أن الاتجاهات فيما عدا هذا يمكن تعديلها، ذلك إذا ما غير الفرد الجماعة التي ينتمي إليها كذلك إذا ما تغير الموقف الذي نشأ فيه الاتجاه.²

والفرد يغير من اتجاهاته إذا ما أتيحت له فرصة الاتصال المباشر العميق، بموضوع هذه الاتجاهات وإذا ما توفرت لديه حقائق جديدة عن موضوع الاتجاه، كذلك إذا ما حدث تغيير قسري فإنه يحدث تغيير يسوق الاتجاه بنفسه.

بعض تقنيات تعديل الاتجاه:

تستهدف من عرض تعديل الاتجاهات إلى إبراز كيفية التأثير على الغير، وحملهم على تغيير اتجاهاتهم ويبدو فيما سنعرضه كيف أن بعض الناس يتورطون في أشياء

¹ - عبد الحميد نشوان، نفس المرجع، ص 479

² - حامد عبد السلام زهران، الكرجع السابق ص 64 - 65.

وعن رغبة منهم بل وهي تخالف اتجاهاتهم ومع هذا يقيمون الدليل على أن قناعاتهم تحت رغبة منهم والحقيقة هي غير هذا¹.

2- تقنيات لعب الأدوار:

طلب (ألومز) (Alomez) من مجموعة من المدخنين أن يدعوا أنهم لا يدخنون ويحاولون إقناع غيرهم من المدخنين بضرورة توقفهم عن التدخين، وكان عدد من المشتركين في هذا البحث من المدخنين 80 مدخننا وزعوا بطريقة عشوائية في مجموعة واحدة منها مستمعة، والأخرى تقوم بعملية النصيحة بالإقناع عن التغيير ولقد تغير سلوك أفراد العينة من المجموعتين نحو التدخين بعد انتهاء التجربة إلا أن سلوك من مثلهم أنهم لا يدخنون قد زاد على سلوك المستمعين وبعد فترة ثلاث أسابيع كف المستمعون على ما كانوا عليه قبل إجراء التجربة بينما استمر الممثلون في اتجاهاتهم ضد التدخين وكان 46% منهم قللوا من السجائر التي يدخنوها يوميا في مقابل 11% زادت نسبة تدخينهم ويقابل هذا في مجموعة المستمعين أن 27% منهم قللوا من عدد السجائر المدخنة وزادت كمية التدخين بين 30% منهم، ويلاحظ أن تجربة (ألومز) Alomes لم تستمر سوى ساعتين فقط كان لها تأثير في تغيير الاتجاه نحو المدخنين².

8-1- تقنية القدم في الباب:

يستمر هذا التكتيك في توريط الناس فيما لا يرغبون فيه، ونحن في لغتنا الدرجة عن هذا التكتيك نقول: "إن جر رجله" وهذا يعني إدخاله في شيء هو محجم عنه.

¹ عباس محمود ورشاد صالح منهوري: المرجع السابق، ص 38-39

² المرجع نفسه: ص 40

وفكرة التكتيك الأساسية هي أن تطلب من الآخرين أن يقدموا لك معروفاً يعتبر أمراً عادياً تافهاً وهذا الذي يقومون به يؤدي إلى تحطيم دفاعاتهم، فيصبحوا بعد ذلك على استعداد لتقديم شيء أكبر من هذا الذي يقدموه بعدما كانوا يحجمون.

9- وظائف الاتجاهات :

إذا كانت الدافعية الأساسية للاتجاه وهي المحافظة على بقاء الإنسان ويفترض أن اتجاهاتها لها أربع وظائف أساسية وهي: التوافق، الدفاع عن الأنأ، التعبير القيمي، المعرفي. فالتوافق و الأنأ الدفاعي يخدم احتياجات عملية، فهي تمكننا من تنظيم وتوفيق سلوكنا، لكي نحصل على الاستحسان وتجنب العقاب.

وظائف التعبير القيمي، والمعرفي في الجانب الآخر تشبع الاحتياجات العليا، والتي تتعلق بالذات¹.

كما أن الاتجاه يحدد بطريقة السلوك ويفسره وينظم العمليات الدفاعية الانفعالية، والإدراكية حول بعض المجالات التي يعيش فيها الفرد كما أنه ينعكس في سلوك الفرد و أقواله، وتوجيه استجابته للأشخاص والأشياء أو المواضيع بطريقة تكون ثابتة، بالإضافة أنه يحمل الفرد على أنه يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء مواضيع البيئة الخارجية².

كما أن الاتجاهات تؤدي عدداً من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي، بحث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو فعال ومستمر أهمها ما يلي:

¹ سلوى محمود عبد الباقي: المرجع السابق، ص 88

² حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، ص 138

9-1- وظيفة منفعية:

تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة تمكنه هذه التكيف مع الجماعة التي تعيش معها لأنه يشكل اتجاهات متشابهة لاتجاهات الأشخاص الهامين في البيئة، الأمر الذي يساعده على التكيف مع الأوضاع البيئية المختلفة و النجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة وولائه لها.

9-2- وظيفة تنظيمية واقتصادية :

إن الاتجاهات تيسر للإنسان القدرة على أن يتعامل مع المواقف السيكلوجية المتعددة على نحو مطرد منسق يجمع ما لدى الفرد من خبرات متنوعة في كل واحد منظم.¹

فالاتجاهات تيسر للفرد القدرة على تحديد السلوك، واتجاهات القرارات في المواقف المتعددة في شتى الأنساق دون تردد أو تفكير في كل موقف، فدرجة التعميم التي يرقى إليه الفرد تتيح له فرصة اختبار الزمن لاتخاذ القرارات المناسبة اعتمادا على اتجاهاته.

9-3- وظيفة تعبيرية:

توفر الاتجاهات للفرد فرصة التعبير عن الذات، وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية، وتسمح له بالاستجابة لمثيرات البيئة على نحو نشيط وفعال، فالأمر الذي يضيف على حياته معنى هام ويجنبه حالة الانعزال واللامبالاة²

¹ مالك سليمان: علم النفس الاجتماعي، جامعة دمشق، سوريا، 1988، ص175

² عبد الحميد نشواني : المرجع السابق، ص475

9-4- وظيفة دفاعية:

تشير الدلالات على أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصية أكبر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات، لذلك قد يلجأ الفرد أحيانا إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته، وثقته بنفسه أي أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته.

10- اتجاهات التربية الأخلاقية :

يواجه الآباء والمعلمون المربون مشكلة تعليم الاتجاهات والقيم في الأوضاع المدرسية منذ زمن طويل وازدادت حدة هذه المشكلة بانتشار العديد من الأنماط السلوكية الأخلاقية في الحياة الاجتماعية المعاصرة، كالفساد والرشوة، وتفسخ العلاقات الاجتماعية، وعدم الالتزام بالقيم الثقافية أو التراثية أو الإنسانية مما دعا العديد من المربين والمفكرين السياسيين القادة إلى الحديث عن وجود أزمة أخلاق وعن دور المدرسة والنظم التعليمية والتربوية المختلفة في إيجاد حلول لهذه المشكلة.

ورغم اختلاف وجهات النظر من حيث تحديد القيم الواجب تعليمها وتحديد الجهة المسؤولة عن هذا التعليم فإن هناك اتفاقا تقريبا حول أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة في التربية الأخلاقية، وقد اتخذ الباحثون اتجاهات مختلفة في تحديد الاستراتيجيات أو الأساليب التي يجب إتباعها في تعليم القيم والسلوك الأخلاقي وذلك نتيجة اختلاف هذه الاتجاهات، هي الاتجاه التلقيني، الاتجاه المعرف والاتجاه التوضيحي، هذا ونتناول فيما يلي كل من الاتجاهات على حدا:

10-1 - الاتجاه التلقيني:

إن الاعتقاد بضرورة تعليم القيم السائدة وتلقينها لتلاميذ المدارس هو اعتقاد قديم قدم المجتمعات الإنسانية ذاتها، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيم الأخلاقية يجب أن تحتل المكانة الأولى في المناهج الدراسية، وأنه يجب ألا تقتصر المناهج ودور المدرسة على تزويد الطلاب ببعض المهارات المعرفية أو الحركية فقط.

يشير أحد أشكال هذا الاتجاه إلى أن هناك مجموعة من القيم والمعايير الأخلاقية المعينة ثبت صدقها وصلاحها وجدواها تبناها المجتمع وانبعث من تراثه وثقافته، لذا يجب على المدرسة أن تنقل هذه القيم والمعايير إلى الأجيال الناشئة وتلقينهم إياها على نحو مباشر كموضوعات تعليمية، تطوير اتجاهات مرغوب فيها نحو التعلم والمواد الدراسية والعدل والنظام واحترام الآخرين¹ Christensom 1977

ويشير شكل آخر من أشكال الاتجاه التلقيني إلى تضمين القيم الأخلاقية في المناهج والنظم المدرسية على نحو غير مباشر، فالمؤسسات الاجتماعية جميعها والمدرسة واحدة منها تقوم على عدد من القواعد التي يجب الخضوع لها أثناء النشاط اليومي الذي يمارسه الفرد في هذه المؤسسات.

إن المدرسة يمكن أن تلقن إلا هذا النظام والانضباط وإطاعة القواعد والصدق والتعاون والإيثار غير النشاطات اليومية المدرسية المختلفة، إن التزام الطالب بمواعيد الدروس والجلوس في مكان محدد وعدم الحديث إلا بعد الاستئذان هي أمثلة تشير إلى دور المدرسة في تلقين القيم و الأنماط السلوكية المرغوب

¹ عبد الحميد نشواني: المرجع السابق، ص488

فيها عبر النشاط اليومي للطالب كما تشير إلى أن التربية هي في جوهرها عملية نقل وتلقين القيم، والمعايير المتفق عليها (جاكسون) ¹ Jackson 1986 .

10-2- الاتجاه المعرفي:

يعترض بعض الباحثين والعلماء على الاتجاه التلقيني في تعليم القيم، لأنه يتجاهل خصائص الأطفال المعرفية وينكرون افتراضه الأساسي القائل بإمكانية تدريب الأطفال على المبادئ الأخلاقية والمواطنة الصالحة وتفقيهم بالقيم السائدة لارتباط ذلك بمستوى نموهم المعرفي، وتطور بناهم المعرفية وينحو (بياجية) Piaget أن تعليم المفاهيم والأحكام الأخلاقية لا يختلف في شيء عن تعليم المفاهيم الوزن، الحجم، أو الكثافة، إن الأطفال يطورون معايير خلقية ذات مستوى أعلى كلما ازدادوا تقدماً في السن ونتيجة تفاعلهم في النشاط المستمر مع عناصر البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها وأنهم يولدون مفاهيم الحق والباطل بتكريس جهودهم وتنظيم خبراتهم الاجتماعية في سبيل الفهم للعالم المحيط بهم ونهج (كولبيرج) Collperge وآخرون 1975-1977 منهج بياجيه ويرون أن التقدم من مرحلة أدى إلى مرحلة أخلاقية أعلى لا يمثل المعرفة أكبر بالقيم الثقافية السائدة.

بل يمثل تحويلاً في البنية أو إستراتيجية للأحكام الأخلاقية الأكثر تبكيراً لأن النمو الأخلاقي يأتي غير عملية النمو الذاتية، فهو ليس مسألة تعليم مباشر كما يدعي أصحاب التلقين، بل هو عملية تنظيم للبنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة ويعتقد كولبيرج إمكانية إعاقة النمو الأخلاقي في أية مرحلة من مراحل النمو المختلفة للوصول بالفرد إلى مستوى أعلى حيث يتسم سلوك الفرد بالقيم العالية والإنسانية المختلفة.²

¹ عبد الحميد نشواني : المرجع السابق، ص 489-490

² : - عادل جوبر ، اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة الثانوي نحو اللغة الفرنسية ، شهادة ليسانس تخصص علوم التربية جامعة المسيلة 2008 م ص 35

يتوجه كل من بياجيه وكولبيرج إلى التركيز على طبيعة الأحكام الأخلاقية عند الأطفال أكثر من التركيز على سلوكهم وذلك للوقوف على مبررات هذا السلوك وعلى الاستراتيجيات التي يستخدمها هؤلاء الاطفال في اتخاذ القرارات بأحكامهم الأخلاقية التي تسمح لهم بممارسة السلوك والامتناع عنهم، قد توصل كولبيرج إلى نتيجة لبحوثه المتعددة والتي تناولت دراسة النمو الأخلاقي ذاتها وبالتسلسل الهرمي ذاته ويؤطرون بعض القيم الأساسية ذات الصبغة العالمية كالعدالة والحق والخير والمساواة والتعاون، لذلك يرفض كولبيرج وزملاؤه فكرة اكتساب القيم غير عملية التنشئة القائمة على تدوين المضمون الثقافي لمجتمع ما.

10-3 - الاتجاه التوضيحي:

يرى مؤيدو هذا الاتجاه أن تعليم القيم الأخلاقية يجب أن يقوم على استثارة وعي المتعلمين للقيم مفترضين أن عملية تطوير الوعي الذاتي بالقيم المختلفة هو الهدف في التربية الأخلاقية (سيمون) Simon 1977 وأن المربي الذي يأخذ بهذا الاتجاه لا يرفض وجهة نظر معينة ولو كان يؤمن بها حيال القيم والمسائل الأخلاقية المتنوعة، بل يتقبل وجهات النظر جميعا ويتجنب إصدار أحكام تفصيلية أو تقييمية على استجابة الطلاب أو أحكامهم الأخلاقية، ويعمل على معالجة وجهة نظر كل طالب باحترام ذاته متبعا فرصة حرية اختيار القيم (كريس شامبوت) Crisse Chempet 1977.

ويعتقد أصحاب الاتجاه التوضيحي أن القيم نسبية، وتختلف باختلاف الجماعات والثقافات والأمم ويرفضون فكرة عالمية القيم التي قال بها كولبيرج كما يرفضون الإستراتيجية التعليمية الهادفة إلى تعزيز النمو الأخلاقي و الوصول بالمتعلم إلى أعلى مستويات هذا النمو وقد طور عدد من الباحثين المؤيدين للاتجاه التوضيحي مجموعة من البرامج واستراتيجيات تعليم القيم في الأوضاع المدرسية، مؤسسة في انهماك الطلاب في مجموعة من النشاطات المختلفة التي توفر لهم خيارات متباينة وتشجعهم على بذل

الجهد الواعي لاكتشاف قيمهم الخاصة وتساعدهم على اكتساب أساليب تشكيل القيم وتطبيقها في مجالات قيمة معينة وتتطلب هذه البرامج عادة وعي الطالب بقيم الآخرين ووجهات نظرهم واكتساب بعض الأفكار الجديدة حو القيم أو المسائل الأخلاقية موضوع البحث ومن ثمة اختيار القيمة المفضلة بناء على تبريرات يتقنع بصحتها أو فائدتها.¹

يأخذ بعض الباحثين على الاتجاه التوضيحي فشله في التأكيد على وجود قيم مطلقة كالحق والخير والعدل والمساواة والقيم، دينية ووطنية التي تلعب دورا هاما جدا في حياة الإنسان والمجتمعات الإنسانية، كما أن العالم القائم على الحاجات المتزايدة والمطورة والمتصارعة قد لا يسمح بممارسة (مبدأ حرية اختيار القيمة) على النحو الذي ينشده أصحاب ذلك الاتجاه، ولكن مهما تكن الإستراتيجية المتبعة في التربية الأخلاقية لابد من الاعتراف بدور المدرسة و أهميتها في تلقين أو غرس القيم و توضيحها وتطوير البنى المعرفية والأخلاقية، لأن القيم نتائج الحياة الاجتماعية، والمدرسة هي ركن هام من أركان هذه المعادلة.²

11- الاتجاهات نحو المدرسة:

يرى المربون أن تطوير اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والنشاطات المتنوعة المرتبطة بها هو هدف هام تسعى التربية إلى تحقيق غير أن الواقع التعليمي السائد في نظم مدرسية عديدة، يشير إلى عدم انجاز هذا الهدف على النحو المرغوب فيه، وقد يبدو ذلك من خلال بعض الظواهر المختلفة كالتسرب والتحصيل المنخفض والغياب عن المدرسة كما يمكن أن يتبدى من خلال بعض الاتجاهات السلبية وتتمثل في اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والنظام المدرسي حيث تشير دراسات عدة إلى أن ميل

¹ - عادل جوبر ، نفس المرجع ، ص 38

² عادل جوبر ، مرجع سابق ص 39 .

الطلاب إلى المدرسة وحبهم للنشاطات الدراسية بازدياد عدد سنواتهم الدراسية والمتعلقة بالمعلم أو المنهج أو طبيعة النظام المدرسي.

وقد تناولت بحوث عديدة دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو المدرسة والذات، وتبين أن النجاح المدرسي يعزز الرضا بالنشاطات المدرسية، ويزيد احتمالات النجاح المدرسي المستقبلية كما يعزز مفهوم الذات عند الطلاب في حين يؤدي الشعور بعدم الرضا الناجم عن الفشل المدرسي إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسية والذات على نحو سواء كالانعزال وكراهية المدرسة¹.

¹ عبد الحميد نشواني: المرجع السابق، ص 492

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات



تمهيد:

إن المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال وضعت هدفا أساسيا ، تسعى من خلاله المنظومة التربوية لتكوين فرد متشبع بقيمه ، معتر بوطنه و ثقافته و متفتح 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

و منذ سنة 2002م/2003م شرعت الجزائر في إحداث تغيير شامل لنظامها التربوي ، على كافة المستويات تسعى من خلاله إلى تحديث النظام وفق مستجدات المجال البيداغوجي و العلمي رغبة منها في مواكبة التدفق المتسارع للمعرفة تبنت خلالها التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تعتبر التلميذ هو المحور للعملية التعليمية التعلمية ، و هي مضمون الأهداف التعليمية ، محاولين التعرف في هذا الفصل إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات و نشأتها و تحديد أسباب استحداث هذه المقاربة البيداغوجية و اعتمادها كأهم المستجدات التربوية مع توضيح أهداف التدريس بالكفاءات و وظائف الكفاءة.

1 - المقاربة بالكفاءات :

1-1 مفهوم المقاربة بالكفاءات :

أ - **المقاربة لغة** : قرب منه ، ككرم ، و قريبه ، كسمع ، قربا و قربانا و قربانا : بني ، فهو قرب ، و قارب الخطو : دناء ، و تقرب : وضع يده على قلبه ، و قاربه ناغاه بكلام حسن ، و في الأمر : ترك الغلو ، و قصد السداد¹ و منه فالمقاربة تعني الدنو و المحادثة الطيبة و الكلام الحسن .

ب - **المقاربة اصطلاحا** : و يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما " مرتبطة بأهداف معينة " و التي يراد منها وضعية ، أو مسألة ، أو حل مشكلة ، أو بلوغ غاية معينة ، أو الانطلاق في مشروع ما .

و قد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني ، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية ، و التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة²

ج : - **الكفاءة لغة** : إن أهم تعريف للكفاءة هو الذي أورده ابن منظور في لسان العرب حيث ذكر: " قول حسان ابن ثابت " و روح القدس ليس له كفاء " أي جبريل عليه السلام ، ليست له نظير و لا مثيل و **الكفاء** : النظير ، و كذلك الكفاء و المصدر الكفاءة .

و **الكفاءة** : النظير و المساوي . يقول الله تعالى " قل هو الله احد ، الله الصمد ، لم يلد و لم يولدو لم يكن له ، كفوا احد " . سورة الإخلاص .

و يقال كفأت القدر و غيرها ، إذا كببتها لتفرغ ما فيها .

الكفاءة : - الخدم الذين يقومون بالخدمة ، جمع كاف ، و كفى الرجل كفاية ، فهو كاف ، إذا قام بالأمر و ورد كذلك في لسان العرب ، كفاه على الشيء مكافئة و كفاه أي جزاه و الكفاء هو النظير . و

¹ - محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي " القاموس المحيط ، الكتب العلمية ط1 ، بيروت ، لبنان 2004 م ، ص ص 150 151 .

² - خير الدين هني ، مقارنة التدريس بالكفاءات ، مطبعة عين البنيان ، ط1 ، الجزائر ، 2005 م ، ص 101.

أصل الكلمة مشتق من الاكتفاء و الكفاءة و الكفاية لقول رسول الله _ صلى الله عليه و سلم " في حديث العقيقة : " شاتان متكافئتان " أي متساويتان ¹

و في قاموس المنهل ² نجد أن الكفاءة تعني الجدارة و الأهلية .

و لفظ الكفاءة أي " competence " ذو أصل لاتيني يعني الجدارة و القدرة و الأهلية . ³

كما جاء في مناهج بعض النظم التعليمية العربية استعمال كلمة كفاية عوض عن لفظ الكفاءة و هم يريدون المعنى ذاته أو ما يقاربه ، لان المراد من الكلمتين متضمن في معناهما (القدرة على العمل و حسن تصريفه أي ما يكفي و يغني غيره) ⁴

و مما سبق يمكن القول أن الكفاءة في اللغة تعني النظرير و المساوي و القدرة و المهارة و الاستعداد الخاص و الجدارة و الأهلية .

د : - كما عرفها (بيار جيلي Gillet . pierre) بأنها : نظام من المعارف التصويرية و الإجرائية منظمة على شكل تصاميم و عمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة " و حله بفضل نشاط ناجح " و عرفها " بأنها نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) و المهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات ، من التعرف على المهمة - و الإشكالية و حلها بنشاط و فعالية ⁵

¹ : - ابن منظور ، لسان العرب ، دار الجيل ، المجلد الخامس بيروت لبنان ، بدون طبعة ، 1997 م ص 269 .

² : - سهيل ادريس و آخرون ، المنهل ، قاموس فرنسي عربي ، دار الادب ، دار العلم للملايين ، ط 24 بيروت ، لبنان 1999 م ص 276 .

³ : - محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع دون طبعة عين مليلة الجزائر 2002 م ، ص 42 .

⁴ : - خير الدين هني ، مرجع سابق ، ص 153 .

⁵ : - Pierre Gillet l utilisation des objectif en formation . évolution . éducation permanent p - :
octobre 1986 pp 17 -37

و عرفها لوي دينو (louis dhainaut) بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية ، الوجدانية ، و من المهارات المعرفية ، و النفسية ، و الحسية الحركية التي تمكن من ممارسة دور وظيفة ، نشاط ، مهمة ، عمل معقد على أكمل وجه .¹

و عرفها بيير ديشي بأنها هدف مرمى متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات ، بالاعتماد معارف مفاهيمية و منهجية مندمجة و ملائمة² . كما عرفها فليب بيرنو (Philippe perrenoud) بأنها : القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف ، قدرات ، معلومات) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم و فعال.

كما عرفها محمد الدريج : بأنها إجابات هن وضعيات - مشاكل تتألف منها المواد الدراسية . أو هي مجموعة من القدرات و المهارات و المعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات و العوائق و المشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول لها بشكل ملائم و فعال .

إن مفهوم الكفاءة يشوبه كثير من الغموض و الاختلاف و قد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار انه يوجد أكثر من 100 مئة تعريف لمصطلح الكفاءة ، و هذا حسب السياق الذي يستعمل فيه و الذي بهما هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي ، و من أهم التعاريف

في منجد التقويم و البحث التربوي لدولاند دشير Gilbert de landsheere و عرفها بأنها القدرة لدى الأفراد على إصدار و فهم جمل جديد³ .

رغم تعدد و اختلاف التعاريف المذكورة سابقا ، إلا أنها تتمحور حول فكرة أن الكفاءة هي القدرة على استخدام ناجح لمجموعة مندمجة من القدرات و المعارف ، و المهارات و الخبرات و السلوكات لمواجهة وضعية جديدة غير مألوفة و التكيف معها و إيجاد الحلول لها و من أهم عناصر الكفاءة

1 : - قدرات و مهارات :

2: - الانجازات أو الأداء

¹ : - فوزي بن دريدي ، الوافي في التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة و النشر ، دوت طبعة ، الجزائر 2002 م ، ص 08 .

² : - لخضر زروق ، دليل المصطلح التربوي الوظيفي ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، دون طبعة ، الجزائر 2003 م ، ص 43 .

³ : - محمد دريج ، الكفايات في التعليم ، مجلة المعرفة للجميع ، العدد 16 المغرب ، 2004 م ص 61 .

3 : - تقويم الكفاءة بطريقة موضوعية

4: - حل الوضعية بشكل فعال

كما أن الكفاءة تستلزم :-

1:- استعداد التلميذ الدائم لممارستها و اكتساب تعلمان جديدة

2:- تبنيه لمواقف و اتجاهات تمكنه من إتباع سلوكيات صحيحة نحو ذاته و محيطه .

3:- امتلاك التلميذ معارف علمية و مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.

4:- تدريبه على ممارسة وضعيات متكافئة و مختلفة .

2:- علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم :

2-1:- المهارة " I habileté " يستخدم مصطلح المهارة skill في مجالات الحياة اليومية للدلالة

على معاني متعددة ، فبعض الآباء يتحدثون عن أطفالهم الصغار بأنهم أصبحوا يجيدون مهارة المشي ، أو قيادة الدراجات ، و في مجال الصناعة يصنف العمال إلى عمال مهرة ، و عمال نصف مهرة ، و عمال غير مهرة . و كثيرا ما تذكر مهارات بعض الأفراد في العزف على الآلات الموسيقية و الكتابة على الرقاقة و قيادة السيارات ، و يتحدث بعض الناس عن مهارات بعض الرياضيين في كرة القدم .

و يعرف " جيتري 1952 guthrie م المهارة على أنها : قدرة تكتسب بالتعلم حيث يفترض مسبقا الحصول على نتائج محددة نتيجة لهذا التعلم .

و يشير (وتينج 1970 whiting م) إلى أن المهارة تعني : الكفاية في انجاز واجبات و أعمال خاصة و محددة ¹ .

و يعرف " قاموس ويبستر 1976 Webster dictionnaire " المهارة على أنها القدرة على استخدام الفرد لمعلوماته بكفاية و استعداد له لانجاز .

¹ : - محمد حسن علاوي ، محمد نصر الدين رضوان و آخرون ، الاختبارات المهارية و النفسية في المجال الرياضي ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، مصر ، 1987 م ، ص ص 19 - 20 .

2-2 - القدرة " la capacité " :

يكاد يتفق أغلب علماء القياس النفسي على تحديد معنى القدرة تحديدا إجرائيا بالأداء الذي يسفر عنها و يدل عليها ، و لما كان كل ما يقوم به الفرد من أعمال بدنية يدل على قدرته على الداء في كل مجال من هذه المجالات و أن نشاط الفرد يمكن ملاحظته و تسجيله ، لذا فان قياس القدرة يعتمد على مظاهر الأداء الذي يدل عليها و يرتبط بها ، فالقدرة تعتمد في وجودها على المظهر الأدائي لها ، بمعنى أن وجودها استدلالى ، أي أن ملاحظتها و تسجيلها لا يمكن أن يتم إلا عن طريق قياس الأداء الذي يدل عليها ، و انطلاقا من هذا .

و عرفها فرنون vernoun 1950 م بأنها تعني : وجود طائفة من الأداءات التي ترتبط مع بعضها ارتباطا عاليا و تتمايز إلى حد ما كطائفة عن غيرها من التجمعات الأخرى للأداءات ، أي أن ارتباطها بالطوائف الأخرى ارتباط ضعيف لا يدل على علاقة قوية قائمة ¹ .

2-3 - الاستعداد I.abtitude :

حسب تعريف أحمد زكي بدوي فالاستعداد هو القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارة عامة أو خاصة ، أو أنماط من الاستجابات (ردود أفعال) حيث " يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي .

كما يعرف الاستعداد بأنه : السرعة المتوقعة من التعلم من ناحية من النواحي ، و يمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد ² .

و يستخلص من هذا التعريف أن المهارة هي إتقان العمل و معنى ذلك أن الاستعداد يعبر عن القدرة و التعلم المستمر و التدريب المتواصل ينمي الاستعداد .

¹ : - محمد حسن علاوي ، المرجع نفسه ، ص ص 20 - 21 .

² : - خير الدين هني ، المرجع السابق ، ص 100 .

الأداء أو الإنجاز : la performance

يعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفاً بيداغوجياً، وهو المؤشر على القدرة والاستعداد، ويمكن القول بأنه ما يتمكن الفرد القيام به آنياً¹.

3- نشأة المقاربة بالكفاءات :

يعود الفضل في ظهور المقاربة بالكفاءات كمذهب تربوي جديد إلى جهود الفلسفة البراغماتية بزعامة جون ديوي 1859-1952 أو ما يعرف في اللغة العربية بالفلسفة الذراعية الأداة أو الو سائلية و هي لفظة مشتقة pragma أي 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 و من ثم عليها ان تعد الفرد بحيث يصبح قادرا على مجابهة المشكلات في الوسط بمعناها الواسع .

و من هذا المنظور فان البراغماتية تعتمد على حل المشكلات في تعليم المتعلمين ، إنهم يدركون أن المواقف الحياتية الواقعية تدعم القدرة على حل المشكلات في موقف عملي ، و الدليل على ما قدمناه يعود إلى كتاب جون ديوي 1859 - 1952

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

تعريف المشكلة و تحديدها .

اقتراح الحلول الممكنة لحلها

استنتاج النتائج .

التحقق من النتائج² . فاطمة جيوشي

و لعل هذا ما يبين اهتمام البراغماتية بالضرورة التي يتبعها ذهن المتعلم للوصول إلى حل المشكلة التي تعترضها ، كما ينجم على هذا الاتجاه في التعامل مع المشكلات تصورا لحلها بمعنى الأداء و هكذا فان

¹ : - فاطمة الزهراء بوكرمة ، أغلال ، الكفاءة مفاهيم و نظريات ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، دون طبعة الجزائر ، ص 134 .

² : - فاطمة جيوشي ، فلسفة التربية ، منشورات جامعة دمشق ، ط 7 ، سوريا 2005 م ص 112

الطريقة التي اقترحها البراغماتيون في التعليم تعتمى داسا على دراسة المشكلة ، ما دام ذلك يدفع المتعلمين إلى التصرف ، لان الفكر في رأيهم يبدأ من موقف إشكالي

كما كان للتطور الذي حصل في المجال الاقتصادي على وجه الخصوص تأثيراته على باقي النظم الاجتماعية و منها النظم التربوية و حينئذ صنفنا الأنظمة التربوية أو بالأحرى التربية على أنها عملية إنتاجها بشكل خاص فادخلوها في التصنيفات الاقتصادية خاصة لما كثر طلاب العلم و معلمهم و هكذا ارمي بظلاله التطور الاقتصادي على المؤسسات التعليمية ، ذلك حتى تستجيب من خلال برامجها و أهدافها بمتطلبات عالم الشغل و بما أن الصناعيين يكونون الجماعة الضاغطة حسب فلسفة التربية ، فإنهم يتدخلون في صياغة غاياتها و مراميها . و يمكن أن نظيف إلى ما تم ذكره أن الجميع يدرك أن الصناعيين " المستثمرين " ¹ يتشبثون بتنمية رأسمالهم ذلك بالزيادة في نسبة منتجاتهم وفق مواصفات تخضع إلى شروط صارمة ، و التي صارت تسمى بالعالمية يبدو أن هذه الأسباب معلنة و أخرى ضمنية هي التي دفعت أكثر فأكثر الارتباط بالبعد الاقتصادي و اتضح ذلك جليا لما اجر أولئك الصناعيين ورشات تكوينية داخل مصانعهم لفائدة عملهم خاصة الجدد منهم و قصدهم في ذلك بارزا و غايتهم واحدة تتمثل في تمكين العمال من رفع مستوى فعاليتهم حتى يصيروا كفاء و هذا نوع من التناسب الأفضل في رأينا بين التربية و الاقتصاد و كان المؤسسة الاقتصادية غير قادرة على تأهيلهم .

و في هذا الشأن تشير " مجلة وزارة التربية الوطنية " ² . إن الكفاءة كمذهب تعليمي لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ، ثم في الميدان المهني و لما حقق نتائج ايجابية في المجالين السالفين أغرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي في نفس الدولة ، و من ثم عملوا على التطبيق ما جاء فيه و تم ذلك بغرض رفع المردود التعليمي .

و لما كانت منطلقات التدريس بالكفاءات اقتصادية بالدرجة الأولى كان لابد علينا أن نبحث عن أولئك الذين أدركوا تلك العلاقة و حينئذ وجدنا العلامة " ابن خلدون " ³ . أشار إلى صناعة اللغة العربية قائلا " و السبب في ذلك إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الكلمات و مقاييسها ...، و إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما لا يحكمها عملا " ⁴ . كما ظهرت الكفاءة كمقاربة للتدريس في

¹ : - فاطمة جيوشي ، المرجع السابق ، ص 126 .

² : - الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2001 م ص 58

³ : - ابن خلدون ، المقدمة ، الجزء الثاني ، دار النشر تونس دون طبعة ، 1984 م ص 729 .

⁴ : - فاطمة جيوشي ، المرجع نفسه ، 119 .

فرنسا إلا أنها لم تدخل حيز التنفيذ إلا في مطلع السنة الدراسية 1993 م و لقد تبين لنا ذلك من خلال ما جاء في الكتاب السنوي للمعهد الوطني للوثائق التربوية التابع للوزارة التربية الوطنية¹.

مبادئ المقاربة بالكفاءات : لقد تطرقنا في ماس 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 الدراسية و في جوهر التعليمية مواد ذات برامج فاقتربوا من مضامين أرائهم حول الكفاءة فصيروها طرقا تعليمية تعتمد على طرائق ووضعيات و لعل أن الجانب الأبرز في كل هذه التعاريف لمفهوم أنها مكننتنا من إدراك أهميتها في ميدان التدريس ، مادامت تبحث على تحسين المردود الدراسي من حيث النتائج و الفاعلية و حتى نتمكن من ذلك حاولنا الإحاطة بالمبادئ التي اعتمدت عليها المقاربة بالكفاءات و هي كالتالي :

أ- مبدأ الكفاءة منظمة للتكوين :

إن هذا المبدأ يمثل بعدا تكوينيا من خلال غاياته و مقاصده المختلفة فالبرامج المسطرة لفائدة المتعلمين تتشكل في جملة من الكفاءات المسطرة على مدار السنة الدراسية أين يعتمد في اكتسابها على التطبيق بدلا من المعارف ، و هذا يمثل وجه التعليم المفيد و هون يحصل بواسطة التحكم في الكفاءات المسطرة

ب- تعيين الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه:

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

ج- وصف الكفاءة بالنتائج المرتبطة بها:

يندرج هذا المبدأ في الحساب الختامي للكفاءة المكتسبة BELAN DE COMPETANCE أو ما يعرف عند البعض بالحساب الختامي للتعليمات و تتعلق عادة بمعايير حسن الأداء

المحيط الذي يتم فيه التقييم :

يعتقد ببار جيلي GILLET إن الكفاءة معرفة من خلال مجموعة وضعيات و المهنة تمارس بالاعتماد على مجموعة كفاءات ، كل واحدة تنتمي إلى وضعيات متلاقية ، بعبارة أخرى فالكفاءة مبدأ منظم

¹ : - الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2000 م ص ص 316 - 317

للتكوين و يتلاها المتعلم بالقبول من خلال الوضعيات و يمسكها بيد الصناعة لتكون معرفة متعلقة بالتصرف¹

4:- مستويات الكفاءات :

تصنف الكفاءات التعليمية إلى ثلاث مستويات تشمل أنواع الكفاءات المختلفة و هي :

4-1 : الكفاءة من المستوى الأول :

و يتمثل هذا المستوى في مدى إتقان التلميذ لأداء المهام التعليمية ، و هو أدنى مستوى من مستويات الكفاءة ، و تنحصر في السؤال ماذا يمكن أن يقوم به التلميذ في القسم و تمارس عملية اكتساب الكفاءات من المستوى الأول من طرف التلميذ في وضعية تعليمية مألوفة و معروفة لا تعترضها أية صعوبات تذكر و يتضمن هذا المستوى العادات المختلفة ، و تنحصر العملية التعليمية فيه في وضع التلميذ في مواقف معتادة و مألوفة لديه تعرف بوضعيات تعليمية تداولية ، و هنا يتحكم أداء و انجاز المتعلم للنشاطات المعروضة عليه بصفة آلية و بالتالي فالكفاءات التي يكتسبها المتعلم تمثل الكفاءات القاعدية أو كفاءات المواد ، لأنها بمثابة نقطة انطلاق نحو اكتساب الكفاءات كمن المستويين الثاني و الثالث ، و لذا فعلى المدرسة تجعل من تلقين المتعلم هذه الكفاءات أساسا تدريبيا لأهداف تطبيقية للمعرفة الأولية لاكتساب كفاءات لأعلى مستوى منها²

4-2 : الكفاءة من المستوى الثاني :

و يشتمل هذا المستوى على الكفاءات التي يكتسبها التلميذ لتوظيف كفاءته الأولية في مواقف تعليمية تعليمية و وضعيات تعليمية أثناء حل التمارين و انجاز الأنشطة داخل القسم إي توظيف الكفاءات الأولية في وضعية جديدة و غير مألوفة يطلب فيها من المتعلم أن يقدم تفسيرات واقعية للمعارف البسيطة التي اكتسبها من كل درس بوضع المعارف السابقة في إطار المشكلة أو المسألة المقترحة عليه داخل القسم ، و بهذا يكون هذا المستوى بمثابة تأطير للكفاءات الأولية لتوظيفها في مواقف ووضعية جديدة ، و

¹ : - Gillet p construire la formation esf 1992 p 72

² : - الطاهر وعلي محمد ، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، ط 1 الجزائر 2006 م ، ص 85 .

يختلف هذا المستوى عن سابقه في أن الأول يضع المتعلم في مشكلة ووضعية تعليمية مألوفة ، بينما الثاني يضع المتعلم في وضعية تعليمية غير معتادة غير أنها ليست معقدة¹

4- 3 : الكفاءة من المستوى الثالث :

يشتمل هذا المستوى على الكفاءات التي تتضمن عدت معارف مركبة ، و التي يطلب فيها من المتعلم معالجة مشكلة غير مألوفة و معقدة مع ارتباطها طبعاً بواقعه الحياتي ، و تستوجب منه توظيف و تجديد مهاراته الفكرية و نوعاً من الليونة و التفتح الذهني و الاستقلال العقلي و الرغبة في التعلم و حب النجاح و الشعور بالقدرة على حل المشكلات ، و هذا المستوى من الكفاءات يسمح للمتعلم بمعايشة الواقع و التعايش و التلاؤم معه و فهمه و تفسيره ، و الاحتفاظ في ذاكرته بنتائج العمليات التي تستوجبها ، إذ هي تساعد التلميذ على معالجة المعلومات الصادرة عن محيطه بالاعتماد على مكتسباته المعرفية من المستويين السابقين ، أي أن هذا المستوى يستوجب من التلميذ توظيف الكفاءات من المستويين الأول و الثاني في المواقف التعليمية التي يستهدفها هذا المستوى .

و ما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن الكفاءة التي تتدرج في هذا المستوى هي كفاءات مركبة من المستوى العالي ، و التي تشير إشكالية عدم مقدرة كل التلاميذ على بلوغها²

5 : - مبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات :

تجاوزت المقاربة بالكفاءات عدة مشكلات كانت بالأمس مطروحة في ظل بيداغوجيا الأهداف ، هذا ما وفر مبررات و أسباب اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات من طرف الأنظمة التربوية في العالم و تتمثل هذه المبررات في :

- تسارع عجلة النمو و التطور التكنولوجي التي يشهدها العالم حالياً و هذا ما جعل المؤهلات العلمية و المعرفية التي كانت صالحة بوضعية بسيطة بالأمس غير صالحة لها اليوم ، و لهذا كان على المنظومة التربوية العمل على جعل الأفراد يسايرون هذه المتغيرات الجديدة ، و قادرين على التعامل مع الوضعية المركبة بكل إتقان ، و بما أن نظام التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل الفرد قادراً على توظيف مهاراته و

¹ : - الفريجات عبد العالي غالب ، الكفايات التعليمية ، دار المنهاج للنشر و التوزيع ، ط 1 عمان ، الأردن ، 2003 م ، ص 70.

² : - ليفنحتون ريتشارد ، التربية و المستقبل ، ترجمة وديع الصالح ، مكتبة النهضة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، بيروت لبنان ، 1948 م ، ص 98 .

مكتسباته المعرفية و مؤهلاته العلمية في مواقف حياتية ، و التسهيل عليه عملية التعامل مع المتغيرات المتسارعة التي يعرفها العالم اليوم في جل المجالات ، و هذا 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 ، و التي من سلبياتها عدم استمرار المتعلمين في هذه المراحل بعد سن 16 ، و هذا عرف خصوصا على نظام التعليم الأساسي ، و بهذا فالمقاربة بالكفاءات بقدر اهتمامها بضمان استمرارية المتعلم في المسار التعليمي بنفس القدر تهتم بتكوينه و إعداده للتعامل مع مواقف حياتية اليومية و ما يصادفهم فيها من مشكلات ، و لهذا ألح القائمين على بناء المناهج و المخططيين لها على ضرورة اعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات¹

اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات على طرق ووسائل و أساليب تعليمية تمتاز بالليونة و المرونة و التشويق ، متجاوزة بذلك الطرق القائمة على التلقين المتميزة بالطابع الآلي و الروتيني الجامد ، فالطرق التعليمية في المقاربة بالكفاءات جعلت المعلم و المتعلم شريكين في العملية التعليمية ، فضلا عما يوفره التعليم التعاوني في هذه البيداغوجيا من تفاعل بين التلاميذ في إطار العمل بطريقة الأفواج ، وهاذ بطبيعة الحال يخلق وضع تعليمي يمتاز بدافعية مرتفعة لدى التلاميذ سواء على مستوى التعلم أو على مستوى الانجاز للأنشطة²

اعتماد طريقة التدريس بالكفاءات في متابعة أداء و مسيرة تعلم التلاميذ على أساليب تقييمية تهدف إلى الحكم على مدى إتقان التلاميذ للكفاءة المستهدفة مع تشخيص العقبات و المشكلات التي تواجهه في تحصيل الكفاءات و العمل على تجاوزها ، كما أن هذه الأساليب تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث المهارات و القدرات العقلية ، فضلا عن هذا فان هذه الأساليب تسمح للتعلم بالبرهنة على قدراته على اعتبار أنها تنصب على تقويم كفاءة يستعرضها التلميذ بانجاز الأنشطة الملاحظة فعلا ، كما أنها تتم وفق معايير و مقاييس معدة مسبقا و بصفة منتظمة حسب وضعيات تعليمية محددة ، و هذه الميزة لم تكن متاحة للتعلم في أساليب التقويم في مقاربة التدريس بالأهداف ، و منه فاعتماد أساليب تقويم فعالة

¹ : - سلسلة من القضايا التربوية ، المقاربة بالكفاءات ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، مرجع سابق ص 152 .

² : - غزلان توزان ، الكفاءات ، ترجمة روابح مرهم ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، دون طبعة ، الجزائر 2005 م ، ص 17 .

و التي تميز التدريس بالكفاءات هي إحدى دوافع و مبررات اعتماد هذه البيداغوجيا ككل من طرف الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم سواء المتقدمة أو المتخلفة ¹ .

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 و الذي كانت تقوم به مصالح التكوين لدى هذه المؤسسات ، نظرا لان الطلبة المتخرجون في اغلب المعاهد و الجامعات عاجزون على تأدية المهام المسندة في الميدان على أكمل وجه ، و هذا دفع بالشركات لضغط على دول الاتحاد الأوروبي و كذا بعض سلطات الدول الغربية ككندا و الولايات المتحدة في تعجيل تبني هذه المقاربة في بناء المناهج التربوية و خصصت بعدها هذه الدول مبالغ ضخمة للتخطيط و الإعداد و التنفيذ لها ، فكان هذا إعلانا بتطبيق مقاربة الأهداف و استبدالها بمقاربة الكفاءات و بدأت بعدها تعتمد باستمرار من طرف الأنظمة التربوية لدى العديد من الدول سواء المتقدمة منها أو المتخلفة ²

6 - أهداف التدريس المقاربة بالكفاءات:

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

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات لتظهر و تنفتح و تعبر عن ذاتها .
- بلورة استعدادات المتعلم و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة .
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب و الربط بين المعارف فقي المجال الواحد و الاشتقاق في الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية او مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءة المتنوعة التي يكتسبها من تعليمه في السياقات واقعية .
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة و التبصر بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- سبر الحقائق و جودة و حجة الاستنتاج .
- استخدام أدوات منهجية و مصادر متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها و شروط اكتسابها .
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور و الظواهر التي تحيط به .

¹ : - سلسلة من القضايا التربوية ، المقاربة بالكفاءات ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد 34 سنة 2002 م ص 31 .

² : - سلسلة من القضايا التربوية ، المقاربة بالكفاءات ، مرجع سابق ، ص 52 .

- الاستبصار و الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة
- التقليل من الغش المدرسي ¹.

7:- مزايا المقاربة بالكفاءات :

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التالية :

تبني الطرق البيداغوجية الأنشطة و الابتكارية .

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية و المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك أنها تعمل على إقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه ، و منها على سبيل المثال انجاز المشاريع و حل المشكلات

تحفيز المتعلمين على العمل

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف او تزول كثيرا من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لان كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله و تتماشى مع ميولاته و اهتماماته .

تنمية المهارات و اكتساب الاتجاهات و الميول و السلوكيات الجديدة :

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية و المعرفية و العاطفية الانفعالية و النفسية و الربية و قد تحقق مفردة أو مجمعة .

- عدم إهمال المحتويات " المضامين " :

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين و إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته و ذلك بجعلها قابلة للاستعمال ، كما و حال في انجاز في المشروع مثلا .

¹ - سلسلة من القضايا التربوية ، مرجع سابق ، ص 53

اعتبارها معيار للنجاح المدرسي :

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها و ذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار و اعتمادها على بيداغوجيا التحكم¹

8 : - متطلبات التدريس بالكفاءات :

التدريس عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ، و يتعاون خلاها كل من المتعلم و التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية ، كما انه عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهمهم العملية التربوية من إداريين و عاملين ومعلمين و تلاميذ لغرض نمو المتعلمين و الاستجابة لرغباتهم و خصائصهم و اختيار المعارف و المبادئ و الأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم ، و تنسجم في نفس الوقت مع روح العصر و متطلبات الحياة الاجتماعية²

و من باب التذكير : " فالمفهوم التقليدي للتدريس يركز على إحداث تغير سلوكي لدى التلاميذ ، و بينما يتعدى مفهوم التدريس الحديث هذه الدائرة المحدودة ليصل إلى مساعدة كل تلميذ لتعرف على خصائصه و إمكانياته الذاتية و تطويرها لديه ، ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها و توظيفها لانجاز ما هو خير و مفيد " ³

" فالتدريس الجيد يقوم على أساس فهم طبيعة المتعلم و عملية التعلم و طرائقه ، إذ انه يهيئ للتلاميذ فرص العمل و النشاط و يصرفهم عن المواقف السلبية كما انه يهتم بإبراز المعاني أساليب ووسائل يقابل بها الفروق الفردية بين التلاميذ " ⁴

و مادام يهدف التدريس بالكفاءات إلى تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه و التعرف على قدراته الكامنة و كيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التعليمية و الاجتماعية و المهنية فانه من الضروري على

¹ : - <http://ahlamontada.com>

² : - محمد زياد حمدان ، أدوات ملاحظة التدريس مناهجها و استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دون طبعة ، الجزائر ، 1983 م ص 23 .

³ : - محمد زياد حمدان ، المرجع نفسه ، ص 24 .

⁴ : - رشيد لبيب و آخرون ، الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، دون طبعة ، بيروت لبنان ، دون سنة الطبع ، ص 45.

متطلبات التدريس بالكفاءات و الإلمام بجميع جوانبها و العمل على تطبيقها ، فمنها ما يتعلق بالمعلم ، و يمكن حصر هذه المتطلبات فيما يلي :

أ - من منطق التعليم إلى منطق التعلم : إن التعلم ظاهرة معقدة تتفاعل فيها عدت عوامل داخلية مثل الدافعية ، الذاكرة و استراتيجيات المعتمدة و خارجية مثل المثيرات البيئية التعليم ، التدعيم و التعلم هو البحث عن المعرفة (انطلاقا من رغبة ذاتية راسخة ، و كل ما سيتعلمه هو بمثابة قاعدة و منطلقات لمستجدات معرفية قد تتكامل مع المعارف المكتسبة السابقة و ترسخه و تعدله و تثريه. و في سياق هذه السيرة قد يكون التعلم نمو و تطور في معارف و قدرات و مهارات و تعديلا في تعريفات نحو الأحسن ، إذ تمتلك شخصية المتعلم الوعي و الإرادة و المسؤولية في القرار و الفعل فالتعلم ينطلق من أفعال التعليم التي تقدم النموذج في كيفية بناء المعرفة و المفاهيم أو في كيفية تنفيذ خطة و منهجية أو القيام بانجاز أو أداء ، كل هذا يرسخ بالممارسة و التتبع و التقويم و الدعم كما إن مختلف هذه العمليات تعليمية ترفق بتوجيهات و تكليفات لتنشأ الحاجة و الضرورة و ترسخ في الفكر و الوجدان و العادة .

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

1 - حدوث الاستعداد بفعل الحاجة إلى الإشباع و حصول الرضا المعرفي و النفسي .

2 - البحث عن المعارف تدريجيا من مصادر مختلفة : داخلية و خارجية

3 - التدريب على كيفية الاشتغال على تلك المعارف و استثمارها لاستعمال قدرات البحث و الفهم التطبيقي و النقدي

4 - مواجهة المواقف و الصعوبات و تحقيق النجاح

5 - امتلاك صلاحية اتخاذ القرار و التصرف

6 - تحقيق التواصل مع المحيط و الشعور بأهمية الانجاز و من خلال طرح الأسئلة و إعادة صياغتها، لانتباه التركيز، تحليل المحتوى، تقدير أهمية المتوج أو المضمون و كذا التفاعل إما في شكل تعبير شفوي أو كتابي حول حصيلة المعارف أو المهارات المنجزة و للتعليمية DIDACTIQUE العديد من الدراسات في مجال كيفية حصول التعلم حيث اهتمت بدراسة تفاعلات التي ترتبط بين كل من المدرس و

المتعلم و المعرفة داخل مجال مفاهيمي معين ، و ذلك قصد تسهيل عملية امتلاك المعرفة من قبل المتعلم و من ناحية أخرى ، بحث التعليمية في الكشف عن مختلف الآليات المستخدمة من قبل المتعلم لاكتساب المفاهيم و المعارف المتصلة بمجال معرفي ، إي دراسة مختلف القضايا التي يطرحها التدريس مادة معرفية محددة¹ ، و توصلت إلى أن المتعلم يمكن أن يواجه صعوبات و عوائق في مجال ما لكن ليس بالضرورة أن يواجه نفس هذه الصعوبات و العوائق في مجال معرفي آخر ، بمعنى أن تدريس اللغة العربية مثلا يختلف في طرقه و أساليبه عن تلك الاستراتيجيات 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 تصوراته و قدراته و قدراته على الإدراك و التفكير

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

3:-القطب التربوي : يهتم بالمدرس من حيث تكوينه ، و طرق تدريسه و أساليب تقويمه و تقييمه من جهة و الوسائل التعليمية من جهة أخرى² و قد استطاعت التعليمية إن تدحض ذلك الاعتقاد و مفاده أن التعليم يفرضي حتما إلى التعلم في حين أن سلوكات المتعلم تختلف في الوضعيات التعليمية عنها في الوضعيات التعليمية كما هو موضح أدناه :

سلوكات المتعلم في الوضعيات التعليمية :

- يطرح أسئلة بصفة تلقائية
- يبحث ، يحاول يجرب
- يقترح حلولاً مع زملاءه و يناقشها
- يطرح فرضيات عمل ، يتأكد من صحتها
- يقيم ، يصدر أحكاماً

¹ : - رشيد لبيب و آخرون ، مرجع سابق ، ص 47

² : - عائشة بن عمار ، تعليمية العلوم التجريبية ، الأهداف التصويرية و الآفاق ، وزارة التربية الوطنية ، همزة وصل مجلة التربية و التكوين ، عدد خاص ، الجزائر 1992 م ، ص 8 .

سلوكات المتعلم في الوضعيات التعليمية :

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

و المتتبع 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 و الذي يركز على تلقين المعارف و تبليغها من قبل المدرس مع تهميش يكاد يكون كاملا لدور المتعلم في الفعل التعليمي التعليمي مما أدى بهذا الأخير :

تفضيل حفظ جزء كبير مما تعلمه .

صعوبة تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق الترتيب و رواها في الكتاب المدرسي .

تفضيل المواضيع التي تحتوي على حقائق كثيرة عن المواضيع التي تتطلب تفكيرا عميقا
اختلاط الاستنتاجات عليه بالحجج و الأمثلة بالتعريف .

اعتقاد إن ما يتعلمه خاص بالمدرس و لا صلة له بالواقع يتعلم الغش¹

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

سيكولوجية و بيداغوجية و مؤسساتية : ترى الدراسات التربوية الحديثة أن معالجة هذه الإشكالية تبدأ بتغيير دور المتعلم و المدرس في العملية التعليمية و التعليمية .

فالمتعلم يصبح متساويا نشيطا فيها ، يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة من خلال طرح الأسئلة و الفرضيات و ممارسة التفكير و النقد و التعاون .

و في المقابل يلعب المدرس دور الموجه و المرشد و المسهل للتعلم ، إذ لا يستغني على الموقف التعليمي و لكن يديره بطريقة ذكية ، و لا شك أن منطق التعلم هذا يعود المتعلم إلى :

- الحرص على فهم المعنى الإجمالي للموضوع و عدم التيه في الجزئيات

¹ : - محمد الطاهر و علي و آخرون ، التقييم التربوي ، من قضايا التربية ، ملف 15 ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، حسين داي الجزائر 1998 م ، ص 181 - 182 .

- 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 و إجراءات مألوقة

- يحمل على تعزيزات كافية حول فهمه للمعارف الجديدة
- يتوصل إلى التوصل الناجح أو التعبير على فكره بغية استرجاع معلومات من الذاكرة التي ستبقى من موضع أو أكثر ثم ربطها ببعضها
- يبين قدرته على التعلم دون مساعدة ، و هذا يعزز ثقته بنفسه أو الاعتماد على الذات
- تكون المهمة التي ينجزها بنفسه أو يشترك فيها ذات قيمة اكبر بالنسبة إليه
- تباعد على تعبير صورة المدرس بأنه المصدر الوحيد للمعرفة .¹
- و يستخلص مما تم تقديمه أن منطق التعلم يقتضي من المدرس إن يدرك بان المتعلم :

— هو الذي يعلم

— يمتلك الدافعية للتعلم

— يتعلم و هو يشاهد نفسه يفعل

— يستغل استراتيجيات كي يتعلم

— يتعلم انطلاقا مما يعرف

و إذا 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) و بالتالي يعود إلى معارفي السابقة استعملها لأحصل على معلومات جديدة و اختار إستراتيجية لانجاز المهمة

¹ : - عمر قباين ، التعليم الذاتي بالحقائق التعليمية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، ط 1 الجزائر 2001 ، ص 35 .

أحاول انجاز المهمة لأكون موضوعيا على أن :

– أقيم أدائي

– أصحح أخطائي و اعدل ذاتي

– أنجز المهمة بشكل مرضي

ج :- أتحكم " إعادة توظيف " و بإمكاناتي أن : أنجز مهمات مماثلة و أكثر 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 :

1: المهارة و القدرة على تمكين المتعلم من :¹

– الالتزام الفعال

– الانغماس

– الشعور بالتملك

– النمذجة توقع النجاح

– التشجيع و التحفيز

– الانسجام مع الذات

– التقدير و التقبل

– التفهم و التعاطف²

2:- المهارة و القدرة على :

9: - خصائص الكفاءة :

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص نوردتها فيما يلي :

توظيف مجموعة من الموارد : إن الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانيات و الموارد المختلفة مثل المعارف العلمية و القدرات السلوكية و الخبرات الشخصية فتوظف جميعها في تآزر و تلاحم و تفاعل في

¹ عمر قبّابين , مرجع سابق , ص 35

² : - ماجد الخطابية و آخرون , التفاعل الصفّي , دار الشروق للنشر , ط 1 , الأردن , 2002 م , ص 48 .

شكل اندماجي تجعل المتعلم بينها في نشاط معين ضمن فعل ، لان الكفاءة لا تنتقل من مجال الكمون إلى المجال الإجرائي " العمل " إلا بانجاز

إنها ذات طابع غائي منفعي : تنص هذه الميزة على أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي بل يؤدي وظيفة اجتماعية و تفيد من يمتلكها و هي ذات دلالة بالنسبة إليه¹

الكفاءة 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 " ، و من اجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات ، فلا بد أن يكون هذا النوع في الوضعيات محدودة و محصورة في مجال مشترك².

الكفاءة ذات طابع نهائي : و هي 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 اليومية³

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 و قدرات و مهارات لها ارتباط مباشر بالمادة المدروسة ، فعندما نريد بناء كفاءة حل إشكاليات رياضية فان المفاهيم الرياضية كالعلاقات الأربع ، نظام الكسور ، و الأعداد العشرية ، و البيع و الشراء ، و الربح و الخسارة ، و المضلعات ، و المساحات ، و العلاقات المنطقية التي تراعي في انجاز الإشكالية و كذا الخبرات المكتسبة في التعامل مع مثل هذه الوضعيات ، و استخلاص المعطيات و تحديد العوائق للتغلب عليها ، فكل ذلك يمثل الموارد الأساسية لبناء هذه الكفاءة . و في بعض الحالات يمكن تجنيد معارف و مهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة⁴.

الكفاءة قابلة للتقويم : الكفاءة تقوم على أساس اثنين على الأقل و هما :

نوعية انجاز العمل .

¹ : - خير الدين هني ، المرجع السابق ، ص 59 .

² : - محمد الطاهر واعلي ، المرجع السابق ، ص 27 .

³ : - محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس المهادف ، أساسه و تطبيقاته ، دار الهدى ، دون طبعة ، الجزائر 2002 م ، ص 44 .

⁴ : - خير الدين هني ، المرجع السابق ، ص 60 .

نوعية النتيجة المتوصل عليها في نهاية الانجاز و يمكن تقويم الكفاءة من خلال الاعتماد على المعايير التالية : - السرعة في الانجاز
مدى اعتماد المتعلم على نفسه
علاقة بزملائه¹

شروط صياغة الكفاءة :

تتبع صياغة الكفاءة مرحلتين أساسيتين هما :

- كتابة الكفاءة على شكل صياغة عامة للهدف و فيما يلاحظ أن الكفاءة على قدر من العمومية بحيث تتضمن عدد من السلوكيات الخاصة
- كتابة الكفاءة على شكل صياغة سلوكية للأهداف على شكل للأهداف المحددة و عند صياغة الكفاءة لابد من توفير الشروط التالية :

نص الكفاءة : و هو الصياغة التي من خلالها يظهر المقصد الأساسي للتعلم و السلوك المتوخى في النهاية .

لا نطلب من التلميذ عند صياغة نص الكفاءة أن يكون قادرا على انجاز نشاط و إنما نطلب منه أن ينجز النشاط بالفعل ، لان الكفاءة لا تظهر عند انجاز النشاط .
أن تكون واضحة الصياغة ، بسيطة بحيث تحتوي على كفاءة واحدة
أن تصاغ على شكل أهداف سلوكية يمكن قياسها
ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم " تحديد طبيعة التعليمات ، الآلات أو التجهيزات أو الوثائق أو المراجع التي يجب استعمالها .²

10 :- الكفاءة و المفاهيم المتعلقة بتخطيط التعليمات :

10-1 :- الكفاءة و الهدف الختامي للاندماج :

لا يكفي تنمية الكفاءات لوحدها أن تجعل من التعليمات تندمج فيما بينها ، لذلك ينبغي إعطاء فرص للتلميذ لكي يجند كفاءات متعددة و مترابطة فيما بينها . و يتطلب الأمر هنا في النهاية العمل على تحديد

¹ : - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، المركز الوطني للدراسات التربوية ، دون طبعة ، الجزائر 2006 م ، ص 27 .

² : - خير الدين هني ، المرجع السابق ، ص ص 223 - 224 .

الهدف الختامي للاندماج الذي ابتكره الباحث دوكتيل de ketele في أواخر 1980 م ، من خلال أعماله التي تأسست على مفهوم الهدف الختامي للإدماج ، يندرج حاليا ضمن تيار المقاربة بالكفاءات الأساسية ، و بالتحديد ما تمت تطويره فيما بعد تحت تسمية " بيداغوجية الإدماج " من طرف الباحث روجي 2000 م roegiers .

يعرف الباحث دوكتيل 1989 م de ketel الهدف الختامي للإدماج على انه ما هو إلا كفاءة كلية " ما كرو كفاءة " مثل أي كفاءة ، و التي يمكن أن تمارس في وضعية إدماج . و مصطلح " ختامي " يدل على انه يستهدف إلى إقامة تركيب لكل ما تم تعلمه خلال دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية ككل . يشتمل الهدف الختامي للإدماج على مجموعة من الكفاءات ، بحيث يحتوي في اغلب الأحيان على ثلاثة كفاءات في السنة الدراسية . فهو مجموعة من المعارف و المعارف الفعلية و المعارف الوجدانية في المرحلة التعليمية " خلال السنتين الدراسيتين " ، و يترجم الملمح المتناظر من التلميذ خلال مرحلة دراسية ، في متابعة تعليمية معينة أو مجال دراسي معين . يمتاز هدف الختامي بالإدماج حسب الباحث دوكتيل بالخصائص التالية:

تمارس الكفاءة المستهدفة على وضعية إدماج بمعنى وضعية تحتوي على معلومة أساسية وز معلومة مشوشة ، و تستغل تعليمات سابقة أكثر دلالة الكفاءة هي نشاط معقد يتطلب الإدماج و ليتجاوز المعارف و المعارف الفعلية و المعارف الوجدانية التي تعلمها من قبل.

تكون وضعية الإدماج مقارنة أكثر من الوضعيات المتقاربة التي يواجهها التلميذ في المستقبل تتوجه الكفاءة بتنمية التعليم الذاتي ، و بالتالي معرفة كيف يصبح¹

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 و تتكون الوضعيات المشكلة ذات خصوصية مركبة بصفتها تغطي المكتسبات الضرورية لسلك أو مجال أو مادة دراسية معينة إما على مستوى التقويم ، يتضح بان التقويم الاشهادي النهائي يرتكز على موضوع الهدف الختامي للإدماج ، مع الأخذ بعين الاعتبار تحديد المعايير

¹ : - محمد الصالح حثروبي ، المرجع السابق ، 55 .

الدنيا و معايير الإتقان و المؤشرات . لذلك ينصب القياس هنا حسب كار دينيه 1998 م¹ المعروف بالإدماج باعتباره ملخص في حد ذاته الأهداف الوسيطة التي تم اكتسابها من قبل² .

و من جديد تحققنا أن هناك خلط بين الهدف الختامي للإدماج و الكفاءة بالتأكيد أن هذين المفهومين متكاملين لكنهما تخلفين . يندمج الهدف الختامي للإدماج داخل وضعية مركبة في نفس الوقت انجاز تعليمات خلال السنة الدراسية و مرحلة هامة من طور التكوين

إذا كان هذا المفهوم مفيد و يسمح بتنظيم مترابط و مختلف مكتسبات التعلم المحققة من طرف شخص معين ، فانه لا يمكن مع ذلك انم يخلط مع الكفاءة. و بالتأكيد الكفاءة لها وظيفية إدماجية للموارد التي تجدها ، 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 ، مع ذلك ليس لها الطابع الكلي الإجمالي للهدف الختامي للإدماج ، هذا الأخير أكثر اتساعا ، و يستوجب في سيرورة التكوين أن يسمح بإدماج كفاءات متعددة³ لذلك يبتعد مفهوم الهدف الختامي للإدماج عن الكفاءة باعتباره يستدعي تفصيل مجموعة من الكفاءات و مكتسبات أخرى⁴

و يحتوي الهدف الختامي للإدماج على مجموعة من الكفاءات

10-2- الكفاءة و الهدف الوسيطي للإدماج : يتضمن أساسا إعداد الدروس في بداية السنة

تحديد الهدف الختامي للإدماج الملائم ، و الذي يشتمل على التعليمات أكثر أهمية . و من هنا ينبغي المرور خلالها على بعض الأهداف الوسيطة للإدماج تصبح سيرورات ضرورة في التقدم التدريجي ، و في تعلم الكفاءة الأساسية التي تعرف "بمعرفة الإدماج"⁵

¹ : - Bosman : c Gérard . f . M e roegiers x (2000) quel avenir pour les compétences de Boeck . Bruxelles p 82

² : - de ketele j m l évaluation conjugée en paradigmes . revue française de pédagogie . n 3 avril – mai – juin 1993 p 70

³ : - de kettel livre utilisée p p 70 .

⁴ : - cardinet ; j pour apprécier le travail des élèves / de Boeck . Bruxelles p 47.

⁵ : - jonnaert ph barrette . j boufrahi . s et masciotra contribution critique au developpement des programmes d études : compétences . vol xxx 1993 . n : pp 667- 696 .

تتعلق الأهداف الوسيطة للإدماج بمجموعة الكفاءات المستهدفة في نهاية السنة و بالخصوص فيما يتعلق بالتنظيم التكويني ، و المرتبطة هي الأخرى بالهدف الوسيطي للإدماج خلال السنة الدراسية و يستخدم المعلمون لفترات الإدماج الوسيطة من اجل تشخيص الصعوبات و بالضبط أثناء إدماج المكتسبات الشهرية ، أما إجرائيا يمكن أن نتحصل على الترسيم التالية :

هدف + هدف = هدف وسيطي للإدماج .

هدف وسيطي + هدف وسيطي + هدف ختامي للإدماج .

يمكن توضيح فترات إدماج الأهداف الوسيطة المتضمنة في الهدف الختامي للإدماج في المخطط التالي:

هدف	هدف	هدف	هدف	هدف	هدف	هدف	هدف	هدف	هدف	هدف
هدف				هدف				هدف		
وسيطي				وسيطي				وسيطي		
للادماج				للادماج				للادماج		

الشكل يبين نموذج من أعمال الباحث روجيه 2004 م حول تدريج الهدف الوسيطي للادماج

قد بتساؤل البعض عن أسباب إدخال مفاهيم جديدة للأهداف النهائية و الوسيطة للإدماج ؟ إن السبب في ذلك هو أن الأهداف التي كان يعتمد عليها في بيداغوجيا الأهداف أصبحت متفرقة و تحقق معارف متجاوزة عن بعضها البعض دون التجميع المتكامل للمكتسبات المدرسية . لانه يحتاج الى اكتساب الكفاءة أثناء اشتغالها إلى فترات إدماج ظرفية " في نهاية الأسبوع مثلا " للأهداف الخاصة المحققة ، و نقصد هنا فترات تحقيق الأهداف الوسيطة للإدماج .

تقوم بيداغوجيا الإدماج ضمن تيار المقارنة بالكفاءات على أساس المبدأ القائم على أن الكل اكبر من مجموع الأجزاء ، و ليس نجاح تلميذ في مجموعة أسئلة الاختبار التي فهمها على انه يعرف كيفية و استعمال ما تعلمه في سياق معين . انه لا يكفي تجاوز المكتسبات و لكنها القيام بالتنسيق و تجميع التعلّيمات السابقة مع تعلّيمات جديدة لتشكيل كلا دالا ، لاسيما في نهاية التعلّيمات¹

¹ jonnaert ph barrette . p 668

10- 3 :- الكفاءة و الهدف الخاص :

لا يمكن الاستغناء على الأهداف الخاصة للعملية التعليمية - التعليمية قبل انجاز الأنشطة التربوية ، لان عقلنة الفعل التعليمي تتطلب الرجوع إلى الأهداف و بالخصوص الأهداف الخاصة ، و كذا الهدف الختامي و الأهداف الوسيطة للإدماج لهندسة عملية التعلم وفق المقاربة بالكفاءات .

يشير الهدف التربوي الخاص إلى القصد الذي نقود به التلميذ إلى ممارسة قدرة معينة على محتوى دراسي و يقترح دوكتيل 1996 م أن يعبر عن الهدف الخاص بالطرق التالية :

الهدف الخاص = القدرة في المحتوى الدراسي

أمثلة : - يكتب (قدرة تقرير عن تجزئة " محتوى)

يطبق " قدرة قاعدة نحوية " محتوى "

يقارن " قدرة " بين عديدين " اقل من ألف 1000 محتوى " يمكن للهدف الخاص أن يمارس على أي نوع كان من القدرات " معرفية حركية " سوسيووجدانية ... الخ " و على أي نوع من الأنشطة و المحتويات الدراسية فبنفس المحتوى يتحصل المتعلم مباشرة على قدرات يفصلها مع محتويات جديدة ليحقق الهدف الخاص الذي قام المعلم بصياغته

فالأهداف المحددة أعلاه هي أهداف ظرفية لا ينبغي الخلط بينها و بين الكفاءات و لا الهدف الختامي للإدماج الذات تم التطرق إليهما من قبل .

مثال : - الهدف الخاص بحسب التلميذ الأعداد من 1 إلى 100 فهذا هدف دراية فعل " معرفي " لان النشاط المطلوب من التلميذ هو نشاط معرفي تختلف الأهداف الخاصة عن الكفاءات و الهدف الوسيطي و الختامي للإدماج ،¹ بحيث ترتكز الأولى على فترات التعلم الظرفية للمواد المعرفية (معارف فعلية و معارف وجدانية) و فترات تقويم تكويني بسيطة لغاية . في حين ترتكز الكفاءة على فترات تعلم إدماج المكتسبات ، تساعد التلميذ على تجنيد موارده المكتسبة أثناء فترات تنفيذ إجراءات الهدف الخاص و ضبط و تعديل مسار التعلّات ، و كذا تشخيص صعوبات و ثغرات مرحلة اكتساب الموارد المعرفية .

¹: - roegiers . x une pédagogie de l'intégration . de Boeck . Bruxelles . 2000 p 62 .

11: - وظائف الكفاءة :

تقوم الكفاءة بثلاث عمليات أساسية بهدف استظهارها في انجاز النشاطات اليداكتيكية ، فهي تتدخل في عمليات الإدماج الثلاث ، إذ تقوم بالربط بين التعلّات التي نتوخى إدماجها ، بحيث تتسج شبكة من تلك العناصر التي تشكل كلا متكاملا ، و كذا مفصلة العناصر و تحريكها قصد إعادة استثمار المكتسبات الجزئية و في الأخير تقوم باستقطاب الذي يعني التجنيد الذي يتم لتحقيق هدف معين ، و هذا ما يمنحه دلالة .

تشكل الوظائف الثلاثة التي تقوم بها الكفاءة في كل وضعية لإدماج التعلّات بهدف بناءها أو تنميتها ، لذلك توجد علاقة وطيدة بين الوضعيات المشكلات التي توظف سواء لغرض اكتساب تعلّات جديدة أو إدماجها أو تقويمها . تقوم الكفاءة بمهام متعددة خاصة بها توظف في مجالات حل وضعيات الحياة اليومية و المهنية و تظهر في : - التجنيد " التحريك "

التنسيق بين سلسلة من الموارد المتنوعة (المعرفية ، الوجدانية ، الاجتماعية ، السياقية)

معالجة مختلف المهام التي تتطلبها الوضعية بشكل ناجح

التحقق من الملائمة الاجتماعية لنتائج المعالجة التي حدثت داخل هذه الوضعية ¹

بالإضافة إلى ما سبق يعتقد بيتورف le betourf أن الوظيفة الأساسية التي تقوم بها الكفاءة هي تجنيد الموارد الداخلية و الخارجية ، و يعتمد التجنيد التنسيق بين الموارد الذي يعتمد على الانتقاء لها بهدف التصرف بكفاءة بسياق منفرد ، و بالتالي يصبح التنسيق الذي ينتج الكفاء ²

كما تفصح الكفاءة مدى ملائمة المنتج المنتظر من الفرد التي تواجه الوضعيات السوسيو مهنية المرتبطة بالأهداف التربوية المنشودة للمجمع ، فيصبح المجتمع معيارا آخر يضاف إلى ما سبق لناجح الفرد في المهمات التي ينجزها ، مع التأكيد بان الكفاءة تتعدى الخاصية الفردية إلى الجماعية ، و من هنا تصبح شرطا لازما لتحقيق الاندماج الاجتماعي . لان الفرد لا يبحث عن اكتساب الكفاءة ليصبح أداءه فعالا فحسب و لكن لينتمي إلى جماعة يشاركها نشاطاتها ، و بالتالي الكفاءة لها وظيفة اجتماعية معرفية و قيمة وجدانية و حس حركية تساهم في ترقية الفرد في جميع نواحي شخصيته ³.

¹ : - roegiers livre utilise pp 62- 63 . ¹ : -

²: - jonnaert ph compétences et socioconstruisme : un cadre théorique . de Boeck . Bruxelles 2002 p77

³ : - le boterf. g / ingeniere et évaluation des compétences édition d organisation / paris 2002 . p

- خلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى المقارنة بالكفاءات احدث الإصلاحات في الجزائر و التي تم تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي " 2003/2004 م لكن المساعي و الجهود المبذولة تبقى متواصلة بهدف البحث عن أنجع السبل لتحقيق التغيير المناسب في العمل البيداغوجي من اجل النهوض بالنظام التربوي في الجزائر و مسايرة للتطورات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية الحاصلة على الصعيد الداخلي و الخارجي و الاستجابة لمتطلبات الفرد و المجتمع .

الفصل الرابع

التعليم الابتدائي وتكوين الأساتذة



تمهيد:

يمكن تحديد المفهوم الحديث للتعليم الابتدائي بأنه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل المتمرس على طريقة التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل التعليم النظامي إلى جانب ما يقدم من خدمات تعليمية للكبار في المناطق المختلفة ، ريفية كانت أم حضرية داخل نطاق التعليم النظامي وخارجه ¹.

ويعتبر التعليم الابتدائي من أكثر الألفاظ شيوعا وتوظيفا في النظم التربوية بحكم أنه يميل للتعليم القاعدي لكن على الرغم من ألفتنا به لكونه متداول بكثرة إذ يتساوى في فهمه المختصون وغيرهم إلا أن الحقيقة غير ذلك نظرا لتداخله مع ألفاظ أخرى كالتعليم الأساسي ، التعليم الشامل والقاعدي ، إنها ألفاظ يصعب غالبا أن نفرق بينها ذلك لأن استهدافها للمتعلمين بسبل مختلفة وفق سياسات اجتماعية تكفلها جماعات ضاغطة لكي يبقى القاسم المشترك في هذا النوع هو التعلم وتمكين المتعلمين من تحسين مستواهم بفضل جملة أو مجموعة من العمليات الملموسة ² أولا والمجردة ثانيا .

1- عبود عبد الغني وآخرون ، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره ، مكتبة النهضة المصرية ، دون طبعة ، القاهرة ، مصر ، 1994 ، ص 99

2- حسن بركة ، أبعاد الأزمة في الجزائر ، المنطلقات ، الانعكاسات ، النتائج ، ط 1 ، دار الأمة ، الجزائر ، 1974 ، ص 118

1- المواثيق الرسمية المنظمة للتربية والتعليم في الجزائر :

1.1 - بيان أول نوفمبر :

يعد بيان أول نوفمبر من المواثيق الراسخة والأصلية في تاريخ الجزائر ، بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات ودساتير ، على أن القراءة السريعة للبيان لا تبرز أبداً أي إشارة صريحة عن التربية والتعليم ، إلا أنه يبرز حقيقة لا تتأتى إلا بالتربية والتعليم ، هذا تلميح غير معلن على أهمية التربية¹

1.2 - برنامج طرابلس :

انعقد مؤتمر طرابلس في شهر جوان من عام 1962 وجاء فيه ما يلي

أ. إحياء وتحديد الثقافة الوطنية والتعريب المتدرج للتعليم

ب. توسيع النظام التعليمي عن طريق توفير التعليم للجميع وف كل المستويات

ج. جزأة البرامج من خلال تكييفها لواقع البلاد

د. توسيع مجال الطرق التربوية الجماهيرية وتجنيد كافة المنظمات الوطنية لمكافحة الأمية

1.3 . دستور عام 1963:

يعد أول دستور للجزائر المستقلة ، جاء في ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية صعبة عرفت البلاد آنذاك ، وفي فصله المتضمن للحقوق الأساسية الموجودة في باب المبادئ والأهداف الأساسية التعليم إجباري والثقافة في متناول الجميع بدون تمييز إلا ما كان ناشئاً عن استعدادات كل فرد وحاجيات الجماعة.

1.4 - ميثاق 1976:

جاء هذا الميثاق بعد أن رسمت القيادات العليا للبلاد الإستراتيجية الخاصة التي عل الجزائر قيادة وشعباً

¹ - عبود عبد الغني وآخرون ، المرجع السابق ، ص 118.119

تتبعها ، وأكد على أن الثورة الثقافية ترمي إلى ثلاثة أهداف هي :¹

أ.التأكيد على أن الهوية الجزائرية تحقيق للتنمية الثقافية

ب.الرفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي والكفاءة التقنية

ج.اعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع الثورة الاشتراكية والمادة 65 من دستور 1976 تضمنت ما يلي

: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية²

1. لكل مواطن الحق في التعليم

2. التعليم مجاني وإجباري لمدة المدرسة في إطار الشروط المحددة في القانون

3. تسهر الدولة على أن تكون أبواب التعليم والتكوين المهني والثقافة مفتوحة بالتساوي أمام الجميع

4. تأسيس المدرسة الأساسية ذات 09 سنوات

5. 1 : دستور عام 1989

كغيره من المواثيق والدساتير فقد أكد على المبادئ العامة للأمة الجزائرية بما في ذلك النظام التربوي

الذي أشار إلى طابعه الوطني ، منهجه إسلامي ، متتبعا للعلوم والبحوث التطبيقية ، متفتحا على

الابتكارات والاختراعات

6. 1 : دستور عام 1996

المادة 53 منه والتي تتضمن المبادئ العامة للنظام التربوي

أ.مجانية التعليم

ب.ديمقراطية التعليم

ج.تكفل الدولة بتنظيم المنظومة التربوية

لقد أكدت هذه المواثيق على تمسك الدولة الجزائرية بالتعليم ، ولقد أعطت له الجزائر حصة الأسد من

اهتماماتها خاصة إذا علمنا أن الكثير من الهيئات الدولية والعالمية قد نادى إلى ضرورة أن تضاعف

الجهود من أجل دعم الفئات الفقير والمحرومة من أجل أن تتال حظها من التعليم

¹ - بن عكى محمد أوكلى ، ديمقراطية التعليم النظامي في الجزائر خلال الفترة 1962-1981 التوقع والإنجاز ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجزائر

1988 ، ص 87

² - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، دستور الجزائر ، 1963 ، ص 06 .

2- المدرسة الابتدائية في الجزائر من 1962-2003:

على الرغم من أن المواثيق الرسمية قد حدد بيانات أساسية للمنظومة التربوية الجزائرية قبل الاستقلال شأنها في ذلك شأن القضايا الكبرى (كالإقتصاد ، لاصحة الماء ...الخ) إلا أنها تعرضت إلى حركات اهتزازية متنوعة ميزتها عن باقي المنظومات التربوية الأخرى لهذا قسمناها إلى ثلاث مراحل وهي :

- من 1962 إلى 1976

- من 1977 إلى 1996

- من 1977 إلى 2003

كما أسلفنا ذكره لقد مرت المؤسسة الجزائرية كمؤسسة اجتماعية بثلاث مراحل مدرجة أحيانا ومتداخلة أحيانا أخرى وذلك تبعا لكثرة العوامل المتداخلة فيها وتراكمها مرات عديدة .

2.1- المرحلة الأولى من 1962 إلى 1976:

إلى عهد قريب أي إلى مطلع الستينيات كانت المدرسة الابتدائية الجزائرية فرنسية المنشأ والأغراض على الرغم من رحيل المستعمر الفرنسي الذي ترك أثاء ذلك منهجا تربويا معقدا وصعبا إن لم نقل حزيناً كثيباً والأسباب في هذا الشأن كثيرة نورد أهمها في ما يلي ¹:

- تفشي الأمية

- مضامين بعيدة عن الواقع الاجتماعي لجزائري

- لغة التدريس فرنسية

- قلة المؤسسات التعليمية وانحصارها في المدن

- قلة المعلمين

وهكذا يبدو أن إزالة هذه الأسباب ولاسيما في جعل اللغة العربية أداة ووسيلة حية للتدريس استرعى اهتمام القائمين على قطاع التربية فسارعوا إلى إدخال اللغة العربية في حدود 1967 وجزارة المضامين التي تمس بالكيان الفيزيائي والاجتماعي للمجتمع الجزائري ويتعلق الأمر بالعلوم الاجتماعية ، التربية

¹ - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، المرجع السابق ، ص 10

الدينية والأخلاقية وهذا الوضع لم يدم طويلا ، إذ سرعان ما فكر القائمون في شؤون التربية الجزائرية في ضرورة العودة إلى تطبيق أسس النظام التربوي التي تضمنتها المواثيق الرسمية ومنا :
ديمقراطية التعليم ، إجبارية التعليم ، مجانية التعليم ، جزأة التعليم ، تعميم التعليم
وتجلى ذلك في مضمون الوثيقة الإصلاحية التي أعدتها وزارة التعليم الابتدائي والثانوي (1974) حيث
تم اختيار المدرسة الأساسية متعددة التقنيات التي يعتقد أصحابها أنها شكلت انعكاسا لمشاكل الثورة
الجزائرية الرامية إلى هدفين أساسيين هما :

- شخصية ترقية شاملة

- إرساء القواعد المادية والروحية لهذه الاشتراكية

إن هذين الهدفين تحققهما المدرسة ببرامجها ووسائلها المختلفة ، وهكذا أتاح التحرر الوطني توفير
الظروف لنشر التعليم في مختلف أرجاء الوطن¹ إذ سجلنا أنه ولا بدءا من 1970 وجد كل الأطفال
البالغين سن الدراسة مقعدا دراسيا ، ويتضح لنا من خلال ما تقدم أن العمليات الإصلاحية بذات في
مطلع السنة الدراسية 1970-1971 واستمرت إلى غاية التطبيق الفعلي للمدرسة الأساسية بموجب
الأمر 76/35 الصادر بتاريخ 1976/04/16

2.2- المرحلة الثانية من 1966 إلى 1977 :

لقد تضمن الأمر 76/35 خطوطا عريضة شكلت أرضية انطلقت منها بصورة فعلية
المدرسة الأساسية الممتدة على مدى تسعة (09) سنوات والتي ينظر إليها على أنها
القاعدة الهامة لنظامنا التربوي ، فهي بهذا المعنى تضمن لجميع المعلمين قدرا كافيا من
التعليم والتقنية كما أنها وحدة عضوية ذات ثلاث أطوار في كل واحد منها²، ثلاث (03)
سنوات .

فمن هذه الزاوية تم إعداد برامج مدرسية لتعليم الابتدائي في شكل وحدات حيث تتجر
أهداف كل واحدة بالاعتماد على التعليم المحوري بالإضافة إلى تربية مساندة أو ما يسمى

¹ -إصلاح التعليم ،مديرية التنشيط والتنظيم التربوي، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ،1974 ،الجزائر ،ص 19

² - - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، المرجع السابق ، ص 10-11

بالدعم قصد التغلب على الفشل الذي يعيق تقدم المتعلمين ، وبفضل هذا النوع من التعليم حاولت المدرسة الجزائرية تحقيق جملة من الأهداف تمتاز بالبعد الارتقائي.

أما بالنسبة للفرد فهي تسعى إلى منحه أسس المعارف من خلال تهيئته لمجابهة الحياة أما بالنسبة للمجتمع فهي عامل من عوامل الالتحام الوطني بحكم أنها تتيح فرصا عدة للمتعلّم ليحصل على عمل ، بعبارة أخرى فهي الأرضية التي تمنح التربية الأساسية .

لقد تبين لنا من خلال ما سبق بان المدرسة الأساسية إلزامية للتلاميذ الذين بلغوا سن التمدرس وتقدم لهم خدمات موجهة وفق الأهداف السالفة الذكر ، ومن أجل تحقيقها رافق تنصيب المدرسة الأساسية اهتمام كبير بالمعلمين من حيث تدريبهم وإخضاعهم لدورات تكوينية شبه متواصلة بصيغ مختلفة ذلك حتى يكتسبوا فنيات وطرائق التدريس التي صاحبها

2.3-المرحلة الثالثة من 1997الى 2003 :

تميزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات إصلاحية أو بالأحرى تعليمية تجسدت بالأخص في إعادة كتابة المناهج الدراسية لمختلف المواد الأساسية بالاعتماد على مقارنة الأهداف .

في هذا السياق تعرض الفعل التعليمي /التعليمي أجراً الأهداف وفق صياغة بن يمين بلوم التي جزئت التعلّمات إلى مستويات معرفية ارتقائية هي الأخرى أي مما هو بسيط وعام إلى ما هو معقد ودقيق ، من هذه الزاوية سارعت وزارة التربية الوطنية من خلال برنامج تكوينية مكثفة لفائدة المعلمين إلى تدريبهم على التحكم في مهارات التحضير والتقدم بالأهداف ، وقد تبين من ذلك أن وزارة التربية الوطنية تسعى إلى تطوير النظام التربوي عامة وتحسين نتائج المتعلمين خاصة من خلال إستراتيجية إصلاحية شرع في التخضير لها بواسطة مشروع القانون التوجيهي للتربية ذلك بتاريخ 1998/11/11¹ لقد تميز هذا القانون حسب ما جاء في مجلة نافذة على التربية²

بما يلي :

- تنظيم التعليم على شكل أطوار تعليمية تأخذ في الحسبان النمو النفسي والفيزيولوجي للتلاميذ

¹ -إصلاح التعليم ، المرجع السابق ،ص54

² -- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، المرجع السابق ، ص 11-12

- تنصيب مجلس وطني للبرامج

- إقامة التكوين الأولي للمعلمين في مؤسسات التعليم العالي

- إقامة جهاز دائم للتقويم

- الاهتمام بالجوانب الأخلاقية والمدنية في نفس الشق لكن بتوسع وتعمق كبيرين ، حدد برنامج الحكومة الجزائرية الموافق عليه من قبل المجلس الشعبي الوطني بتاريخ 27 جويلية 2002 الأسباب التي أدت إلى إصلاح المنظومة التربوية .

ولئن عدنا إلى مثل هذه النصوص فلنجد على أهميتها في الكشف عن بعض الجوانب الفلسفية التي لا تكاد تفصل عنها وأيضا لإبراز الانتقال من التدريس بمقاربة الأهداف إلى مقاربة الكفاءات لأن ما نعتقده هو أن الأول شرط لا مفر منه للانتقال نحو الثاني حتى لا نتوسع في هذا الشأن فضلنا العودة إلى الوثيقة السالفة الذكر حتى نتبين أهم عناصرها وهي :

أ - المنظومة التربوية في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية (الأسباب)

ينبغي أن تعود المدرسة إلى التركيز على مهامها الطبيعية والمتمثلة في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل ثم تحضير المنظومة التربوية لمواجهة التحديات المرتبطة بالعنصرية واستكمال ديمقراطية التعليم كما ينبغي التكفل بالمتطلبات الجديدة وهي :

- تلقين التلاميذ الثقافة الديمقراطية

- تلقين التلاميذ روح التسامح والحوار

- تحضيرهم لممارسة المواطنة

إن هذا التوجه للمنظومة التربوية لا يعني الحيد عن إطارها المرجعي بل بالعكس ذهبت الوثيقة السالفة الذكر إلى الإشادة به خاصة ببيان أول نوفمبر (1954) بغرض ترسيخ صورة الأمة الجزائرية ومن ثم ترقية أقيم المرتبطة بالعروبة ، الإسلام والأمازيغية .

ب- تحسين نوعية التأطير:

- إن إصلاح المنظومة التربوية يهدف أيضا إلى التكفل بالمعلمين في تكوينهم من خلال إستراتيجية جديدة للتكوين في أثناء الخدمة

- إصلاح البيداغوجيا ويتم هذا الإصلاح من خلال دعم اللغة العربية وملائمة المضامين مع سن التلاميذ وكذا التفتح على اللغات الأجنبية

- إعادة تنظيم المنظومة التربوية إي استبدال التعليم الأساسي بالتعليم لقاعدي غم التشابه الكبير بين المصطلحين إلا أن الثاني حسب ما جاء في مجلة التربية¹ تضمن تعليمًا مشتركًا لكل التلاميذ .

- تطبيق التعليم الابتدائي ذي خمس (5) سنوات

- تطبيق التعليم المتوسط ذي أربع (4) سنوات

هذه باختصار أوجه الإصلاح الذي تم تنفيذه مطلع السنة الدراسية 2004/2003 بالاعتماد على مقارنة الكفاءات ، وحتى يصل الإصلاح التربوي إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه اتخذت الحكومة الجزائرية من خلال نفس الوثيقة السالفة الذكر تدابير تدعيمية للإصلاح التربوي ومنها:

- إنشاء هيئة التشاور وتمثل في المجلس الوطني للتربية والتكوين .

- إنشاء هيئة الضبط وتمثل في المرصد الوطني للتربية والتكوين وهو هيئة للخبرة والتقويم والإشراف التربوي .

إن الهيئتين يكملان بعضهما البعض خاصة إذا علمنا أنهما يشكلان دعما حقيقيا للمنظومة التربوية ، لقد أوردنا قصدا هذه اللمحة التاريخية الموجزة لتبين معنى المدرسة الابتدائية في المنظومة التربوية الجزائرية ، وهكذا اتضح لنا أنها مؤسسة تعليمية ذات أعاد اجتماعية متعددة الجوانب تسعى من خلال مناهجها إلى اكتساب المتعلمين تجارب ،معارف قيم مهارات وكفاءات تسمح لهم بالتفاعل مع غيرهم والاندماج في الوسط المهني ببسر وسهولة من خلال مشاريع فردية أو اجتماعية ، أو أنها مؤسسة تربوية تعليمية تسعى إلى تنمية وغرس جملة من السلوكات الذهنية بواسطة مضامين هادفة ومنظمة تسمح لهم بالتغلب على

¹ - مجلة التربية ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،العدد 7 1998 ،ص5

كل المشكلات التي تعترض أو تعيق سبيلهم فهي بهذا المعنى تنمي القدرات الفردية كما حدد القانون التوجيهي للتربية¹ مهام المدرسة معتبرا إياها خلية أساسية للمنظومة التربوية وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم وذلك من المادة 16 الى 18 .

3 - أهداف التعليم الابتدائي :

يتفق المختصون على أن المدرسة الابتدائية تعمل وفق أهداف كثيرة ومتعددة عادة ما ترتبط بالمواد الدراسية المقررة على المتعلمين ، إذ بواسطتها تجعلهم يتكيفون مع الوسط الذي يعيشون فيه ذلك من خلال معارف تقدمها لهم سواء بالتلقين ، البناء أو الممارسة .

وانطلاقا من المدرسة بصفة عامة² هي عبارة عن وحدة إجرائية عملية تتم بترجمة فلسفة التربية وأهدافها إلى عمل وإجراءات لتربية التلاميذ ، ويفهم من هذا الرأي ، أن المدرسة أوجدتها المجتمع لتقوم بجملة من الأدوار منها نقل التراث من جيل لآخر وتمكين المتعلمين من اكتساب عمل أو وظيفة، فمن هذه الزاوية يمكن القول بأنها خاضعة في برنامجها وأهدافها إلى فلسفة المجتمع وحتى نتبين هذه الحقيقة فضلنا عرض أنواع الأهداف من خلال الجدول المبين أدناه :

1-الأمر 76/35 ،تنظيم التربية والتكوين في الجزائر ، المديرية الفرعية للتوثيق ،لمجلس الأعلى للتربية ،القانون التوجيهي للتربية ، الجريدة الرسمية رقم 4-2008 ، ص25

² محمد عبد القادر عابدين ، الإدارة المدرسية الحديثة ، دار الشروق ، عمان الأردن ،2001، ص 43

جدول رقم (01) يبين أنواع الأهداف التربوية:

نوع الهدف	مضمونه	مصادره	صيغته	صفاته
الغايات	- فلسفة التربية - توجهات السياسة التربوية - قيم ومبادئ	- رجال السياسة - الجماعة الضاغطة	- مبادئ - قيم - رغبات وتطلعات	قابلية التأويل
المرامي	نوايا المؤسسات التربوية	إداريون	أهداف البرامج الدرسية والمواد التعليمية	مرتبط بالمواد والمناهج
الأهداف العامة	المتعلم من النواحي العقلية الوجدانية الحس حركية	مفتشون معلمون	قرارات مهارات اتجاهات	تدور حول المتعلم ومكتسباته وقدراته
الأهداف الخاصة	محتوى درس ينجز في حصة أو أكثر	المعلمون	فعل يقوم به المتعلم مرتبط بمحتوى الدرس	التصريح بما سيقوم به المتعلم
الأهداف الإجرائية	مستويات ينجزها المتعلم ليبرهن على بلوغ الهدف	المعلمون	فعل الأداء و شروط الإتقان	التصريح بأدوات التقويم

أما الكفاءة فهي عبارة عن أداءات متحكم فيها من قبل المتعلمين ، وهذا يبين تشابها فيما فيهما والأهداف الإجرائية في الأفعال المنتقاة لتحديد طبيعة الأداء.¹

وباختصار فإن الأهداف التربوية بمختلف أنواعها عندما توظف في المؤسسات التعليمية فإنها تعكس أو تبين طموحات المجتمع من خلال تكريس اختياراته الدستورية خاصة تلك المرتبطة بالأبعاد الدينية

¹ - محمد عبد القادر عابدين ، المرجع السابق ، ص 44

فالثقافية والاجتماعية. ولما كانت التربية بمفهومها الواسع متطورة وعالمية صار لزاما على النظام التربوي الجزائري أن يعمل بمؤسساته المختلفة على إعداد الأجيال إعدادا يجعلهم من ناحية مدافعين عن هويتهم وعلى رفع التحديات التي تفرضها العولمة من ناحية أخرى ذلك بواسطة إدخال قيم ومبادئ عالمية في صياغة الغايات المرجوة منه ،كالديمقراطية ،حقوق الإنسان .. الخ .

بالإضافة إلى هذا المعنى الذي استقيناه من الجدول رقم 02 المتعلق بترتيب الأهداف التربوية، فإن الانتقال من الأهداف الإجرائية إلى الكفاءات يدل من الناحية الأدبية التربوية على الانتقال من البرامج إلى المناهج ، فإذا كان الأول يفيد المعلومات التي ينبغي إعطاؤها للمتعلمين قصد تحقيق الأهداف فإن الثاني يبين تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية الجزائرية إلى تحقيقها بعد أصلها وهي:

- تزويد المتعلمين بالمعارف القاعدية من كل باب

-إعطائهم فرص التصرف في مضامين المواد بفاعلية والاعتماد على النفس

-التكيف من خلال الإحساس بالانتماء الاجتماعي والثقافي وكذا التفتح على الثقافات العالمية من خلال تعلم اللغات كما تطرق القانون التوجيهي¹ إلى أهداف التعليم الابتدائي في الجزائر منها نذكر:

- تعزيز هوية المتعلمين

- التشبع بقيم المواطنة

- التمكن من التكنولوجيا

- تشجيع روح المبادرة

والواقع ، أن لكل مادة دراسية كما أسلفنا القول غايات سعى لتحقيقها تتدرج ضمن ثلاث مجالات كبرى وهي :

- المعارف

- التصرف

1- الأمر 76/35 ،تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، مرجع سابق ،ص35

- التكيف

وثمة من تحدث عن أهداف المدرسة بكيفية أخرى¹ حيث أوردتها على الترتيب التالي :

- الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم

- تنمية شخصية التلاميذ والعمل على تكاملها

- تربية النشء تربية سليمة ومتوازنة من جميع النواحي

- تعليم التلاميذ معنى الديمقراطية ، وربط الجانب النظري بالتطبيقي

- توفير العلم الأساسي والمهني لكل مواطن

وعلى العموم ، فإن هناك اتفاقا فيما بين الأهداف الأولى والثانية للمدرسة رغم اختلاف التابير في الإفصاح عنها .

3.1 وظائف المدرسة الابتدائية :

لقد سبقت الإشارة بأن المدرسة جاءت كمؤسسة منظمة للمحافظة على التراث الثقافي للمجتمع ونقله للأجيال حتى تسهم حقيقيا في تنشئتهم اجتماعيا حسب مقاصد المجتمع وفي هذا التوجه حددت مجموعة من الوظائف تؤديها المدرسة ومنها أوردنا ما يلي :

- نقل التراث منظما ومرتبيا وهذا

- تنمية شخصية التلاميذ في جوانبها الجسمية ، العقلية ، الاجتماعية والنفسية

- إتاحة الفرصة للتلاميذ للاتصال بالبيئة الأكبر

- عرض المشاكل التي تواجه التلاميذ وتدارسها والتعرف على طرق حلها

¹ - محمد عبد القادر عابدين ، مرجع سابق ، ص 43-44

هكذا يتضح لنا أحيانا صعوبة التمييز بين الأهداف والوظائف رغم تأكيد الأول على عبارات تسير نحوها أنشطة التعليم والتعلم بكيفية منظمة تنظيما محكما وذهاب الثاني نحو أداء المؤسسة التعليمية الوظيفي من خلال عناصرها وهي :

-متعلمون - معلمون - إدارة - هياكل - برامج دراسية وبالطبع تركز الوظائف على الفرد المتعلم ككل وليس على الطريق الذي يربطه بين التعلم والأهداف فعندما نفكر في وظائف المدرسة فمن المحتمل أن نراها من زاوية التأثيرات التي تحدثها المدرسة بجميع مكوناتها في المتعلمين ، وحتى تحقق المدرسة الابتدائية أهدافها المختلفة ينبغي أن يطلع المعلمون بالوظائف الموكلة لهم تماشيا مع مقاصد المدرسة ، لهذه الأسباب وغيرها عادة ما تستمد وظائف المدرسين من وظائف المدرسة التي قلنا في شأنها أنها تمتاز بالطور ، أما القانون التوجيهي للتربية فلقد أشار إلى وظائف المدرسة مؤكدا على أن البرامج التعليمية هي التي تشكل الإطار المرجعي الرسمي لجميع النشاطات البيداغوجية .

3.2- مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة المحتوى :

إن المهام التي أوكلت لمعلمي الابتدائي في ظل التدريس بمقاربة المحتوى كان يفرض حسب المنظرين أن تسهم مساهمة كبيرة في إصلاح النظام التربوي خاصة لما اعتبروهم سلكا يشكل طليعة النظام التربوي ، ما دام المعلم في مقاصده يتولى السهر على تنفيذ البرامج الدراسية حسب ما يتلقاه من توجيهات وتعليمات صادرة من لدن السلطة الوصية ، ولما كانت مهام هذا السلك جوهرية رأيت وزارة التربية الوطنية أهمية ضبط وتحديد التوجيهات الكبرى لأنشطتهم بغرض تحقيق مساعي المدرسة الابتدائية باعتبارها قاعدة الصرح التربوي .

لقد انتشرت فكرة التدريس بمقاربة المحتوى في المدرسة الجزائرية مع تبني المدرسة الأساسية أو المتعددة التقنيات من قبل القائمين على النظام التربوي فأعدوا في هذا السياق أمرا¹ ينظم التربية والتكوين في الجزائر ، "يمثل البنية القاعدية التي تمنح طوال تسع سنوات تربية إجبارية مشتركة بين الجميع ، وهي

¹ -محمد عبد القادر عابدين ، مرجع سابق ، ص 46

تتيح لكل تلميذ إمكانية مواصلة دراسته إلى أقصى ما يستطيع كما تهيئه في نفس الوقت من النواحي العلمية والتقنية والعملية للالتحاق بوحدة الإنتاج أو بمؤسسات التكوين المهني.¹

لقد اظهر هذا المعنى للمدرسة الأساسية مؤشرات كبيرة دالة على الاهتمام ينصب أكثر فأكثر على المحتوى وذلك من خلال تربية إجبارية مشتركة للجمع وهذا يعني بأن البرامج هي نفسها في جميع المؤسسات التعليمية ويتولى كما هو معلمون ينتمون إلى سلك التعليم الابتدائي تطبيقها كما يفهم أيضا من هذا التعريف أن المدرسة الأساسية تهدف إلى إعطاء تربية شاملة تهتم بالنشاط الذهني وبالأشغال اليدوية ، لعل هذا يبرز مرة أخرى أنها اقترنت مرة أخرى من المحتويات الدراسية فأعطتها أهمية بالغة فكانت مهمة المعلمين تكمن في إيصال مضامين هذه البرامج تجاه المعلمين دون تعديل أو تغيير ، لهذا الغرض أعد المعهد الوطني البيداغوجي (1980) مذكرات تبين طريقة تناول الموضوعات المختلفة من قبل المعلمين فحددت في هذا السياق وظائفهم على النحو التالي :

- الاهتمام بالمحتوى

- إيصال المعرفة من مصدرها نحو مقصدها

- طريقة تعتمد على المشافهة (سؤال - جواب)

- خطأ المتعلم يدل على صعوبة في الدراسة

- التقويم يؤدي وظيفة تحصيلية

- يختار المعلم الوسائل التعليمية

- يحدد الأهداف الخاصة لكل درس

هذه المهام وغيرها تعد بمثابة توجيهات كبرى يسير على منوالها معلمو الابتدائي² ، ولما بدت

بعض منها غامضة طالما أنها تتسم بالعمومية أو بالشمولية قدمت وزارة التربية الوطنية

¹ - محمد عبد القادر عابدين ، مرجع سابق ، ص45

² - محمد عبد القادر عابدين ، مرجع سابق ، ص46-47

نصوصا تنظيمية واضحة ومفصلة مادامت قد حددت بدقة ما ينبغي أن يفعله المعلمون داخل حجراته الدراسية وخارجها .

ففي هذا التوجه أشار القرار الذي يتشكل من إحدى وعشرين مادة من المهام التي يؤديها المعلمون فاستقرينا منها مادة بيداغوجية وأخرى تربوية رتبناها في الجدول المبين أدناه :

جول رقم (02) يبين مهام المعلمين ¹:

النشاطات التربوية	النشاطات البيداغوجية
- يساهم المعلمون في ازدهار الجماعات التربوية - المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة ولسلوك - المشاركة في النشاطات التربوية الاجتماعية - الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة - المعلمون مسؤولون عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطتهم المباشرة - يتولى المعلمون حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج وفي فترات الاستراحة - يتولى المعلمون مراقبة حركات التلاميذ داخل المؤسسة	- العمل المرتبط بتحضير الروس والتصحيح والتقويم - المشاركات في العمليات المتعلقة بالامتحانات - تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ - المشاركة في المجالس التي تتعقد في المؤسسة - يقدم تعليميا تضبطه قوانين ومواقيت وبرامج - الإمساك المنظم والاستعمال المحكم للوثائق المختلفة (الكراس اليومي ،المذكرات ، التوزيع الشهري ، دفتر المنادات وكراس المداولة وكراريس الاختبار) - اختيار موضوعات الفروض والاختبارات للأقسام المسندة إليهم - تسجيل العلامات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات على الوثائق الرسمية - يرافق المعلمون التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة - المشاركة في العمليات التكوينية - المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات

1- محمد عبد القادر عابدين ، مرجع سابق ، ص 47-48

إن مقارنة المحتوى تبني بوضوح المهام التي ينبغي أن يستجيب لها المعلمون فهي لذلك تبدو في شكلين لكنهما مكملان لبعضهما البعض ، حيث يشكلان معا قاعدة حقيقية لأنشطة المعلمين .

والواقع أن تلك المهام مستوحات من النصوص القانونية¹ التي تضمنت في القانون الأساسي النموذجي الخاص بعمال التربية .

هكذا يتضح أن مهاما كثيرة أسندت لمعلمي الابتدائي وما من شك أن نجاح المدرسة في ظل التدريس بمقاربة المحتوى متوقف عليه ولعل السبب في ذلك يكمن في الوصف الدقيق للمعلم من قبل امريّة 16 أفريل 1976 حيث اعتبرته صاحب سيرة مثالية ، قدوة حسنة مستعد للتضحية ، له عمق في الإحساس بالواجب ودرجة عالية من النضج كما يعرف قوانين التعليم .

أما المتعلمون فيتلقون المعلومات بأسلوب تلقيني ثم يحفظونها عن ظهر قلب فيستظهرونها عند الفحص أو الامتحان وهذا يبين غياب أدوات التصرف لديهم في تلك المعرفة والسبب في ذلك أن المدرسة كانت تهدف إلى الإعداد للحياة .

3.3- مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الأهداف:

لما كان النظام التربوي يرتبط ارتباطا وثيقا بمخططات التنمية الشاملة أي يستجيب لضرورة تطور المجتمع تفتن القائمون عليه إلى ضرورة ربطه بالحياة العملية ومن ثم فتحه على العلوم والتقنيات الجديدة ، معنى هذا أن الفعل التعليمي ليس ثابتا بل متطورا ، ولعل الفضل في تطوره يعود إلى إسهامات الباحثين في الحقل التربوي ومن بينهم بنيامين بلوم (1969) صاحب حنكة كبيرة في تناول مستويات الأهداف بأسلوب ارتقائي تصاعدي جعلها ميسرة في متناول المعلمين مما جعل في تغيير ممارساتهم داخل أقسامهم والواقع أن ذلك أفاده إصلاح المناهج الدراسية سنة (1961) .

¹ - الأمر 76/35 تنظيم التربية والتكوين في الجزائر ، مرجع سابق ، ص 40

ويحصل التدريس بمقاربة الأهداف بممارس المعلمين لصناعة بلوم (1969) وذلك بواسطة الصياغة الجيدة للأهداف والتفطن لخواص كل مستويات المعرفة ، ولا منع في أن نشير إليها بإيجاز من خلال المستويات التالية :¹

- المستوى الأول : التذكر - المستوى الرابع : التحليل

- المستوى الثاني : الفهم - المستوى الخامس : التركيب

- المستوى الثالث : التطبيق - المستوى السادس : التقويم

وهذا يعني أن مهام المعلمين عبارة عن ضوابط عملية تستتبط من كل مستوى ، كان يقول المعلم لما يحدد هدفا من دراسته ما يلي :

يكون التلميذ في نهاية الحصة قادرا على :

- أن يذكر ، أن يحدد ، أن يعرف..... أفعال تدل على المستوى الأول التذكر

- أن يترجم ، أن يفسر ، أن يشرح ، أن يحاول أفعال تدل على الفهم

- أن يطبق ، أن يعمم ، أن يطور ، أن يختار أفعال تدل على التطبيق

- أن يحلل ، أن يوازن ، أن يصنف ، أن يقارن أفعال تدل على التحليل

- أن يركب ، أن يؤلف ، أن يقترح ... أفعال تدل على التركيب

- أن يحلك ، أن يقرر ، أن يناقش ، أن يلخص ... أفعال تدل على التقويم

وكلما ابتعد عن هذه التراكيب المخصصة في تحديد الأهداف المتوخاة من التدريس أعرض عن مهامه وعلم انه لا يدرس بالأهداف ، والواقع أن التدريس بالأهداف يكمن في تقسيم الموضوع الواحد إلى وحدات جزئية تعليمية يقابلها هدف إجرائي يكون قابلا للملاحظة والقياس وحتى نقرب هذا البرهان على أجرة الأهداف بالاختصار فضلنا تقديم مذكرة في مادة اللغة العربية لمستوى السنة الخامسة معدة بالأهداف .

¹ - الأمر 76/35 ، تنظيم الرتبة والتكوين في الجزائر ، مرجع سابق ، ص 40-41

المادة : قواعد	المستوى : س 5 ابتدائي
الموضوع :مراجعة المبتدأ والخبر	
الهدف الخاص : التعرف على المبتدأ والخبر وإعرابهما	المرجع / كتابة القواعد
الهدف الإجرائي :أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب جملا مبتدأ وخبر إعرابا صحيحا	

المراحل	الفعل السلوكي	الهدف الإجرائي	الأنشطة والسلوكات
التقويم التشخيصي	-أذكر خمسة أفعال ماضية ؟ -أكتب على الألواح خمسة أفعال مضارعة -أكتب على الألواح خمسة أفعال أمر	-أن يكون التلميذ قادرا على أن يذكر خمس أفعال ماضية -أن يكون التلميذ قادرا على أن يذكر خمس أفعال مضارعة -أن يكون التلميذ قادرا على أن يذكر خمس أفعال أمر	-مشى وذهب ، زرع نجحوا ، رسمت -يكتبان ، يضحكون ،يلعب ، يشرح ، تمشيان -ساعد ، اصعد ،أخرجي أسكن ،أدخلا
التقويم التكويني	-بعد قراءة النص المثابرة أساس النجاح -استخرج من النص جملة تدل على شجاعة القائد -استخرج من النص جملة تدل على قوة المعركة ؟ -أكتب على الألواح نوع الجمليتين؟ -القائد شجاع -المعركة شديدة -أذكر لماذا هاتين الجمليتين	أن يكون التلميذ قادرا على أن يستخرج جملة من النص تدل على شجاعة القائد -أن يكون التلميذ قادرا على أن يستخرج جملة تدل على قوة لمعركة -أن يكون التلميذ قادرا على أن يكتب نوع الجمليتين -أن يكون التلميذ قادرا على ان يشرح لماذا هما إسميتين -أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب كلمة القائد -أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب	القائد شجاع المعركة شديدة هما اسميتان لأنهما تبدآن باسم هما إسمان معرفان بالالف والام ومرفوعان بالضممة القائد مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضممة الظاهرة على آخره -شجاع خبر مرفوع وعلامة رفعها الضمة الظاهرة على آخره -المبتدأ هو كل اسم معرف مرفوع تبدأ به الجملة

- الخبر هو اسم مرفوع يخبرنا عن المبتدأ لو يتم معنى الجملة	كلمة شجاع - أن يكون التلميذ قادرا على أن يستنتج الخلاصة	إسميتين ؟ -أعرب كلمة القائد -أعرب كلمة شجاع استنتج الخلاصة	
العمل : مبتدأ مرفوع كنز : خبر	أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب الجمل	أعرب الجمل التالية : -العمل كنز - الإنتاج كثير -النظام سائد	التقويم التحصيلي

هذا محصل التدريس بالأهداف وهو منصوص عليه في مناهج التعليم الأساسي التي أعدت في (1996)

ومنه نتبين مهام المعلمين التي نلخصها فيما يلي :

- يكون المعلم على دراية بكل المواضيع المقررة في المنهاج
- يتحكم في المفاهيم العلمية والأهداف المنهجية
- يعمل على أجراة الأهداف بحيث تكون واضحة وقابلة للتحقيق والتقويم
- يعتمد في السياغة الإجرائية على القدرات المراد تنميتها لدى المتعلم
- للمعلم الحرية في التكيف مضمون المادة مع الوسائل المتوفرة لديه
- يتبع المعلم لطرائق الفعالة التي تسمح بإشراك جميع المتعلمين
- يتناول المعلم المفاهيم بطريقة بنائية
- يضع المعلم مخططا لإنجاز النشاطات التعليمية المقررة بتوزيعها في الحصص الأسبوعية
- إعطاء الأولوية لنشاط المتعلم وقدرته الذاتية على التعلم
- ينطلق المعلم من وضعيات ملموسة ومن المكتسبات القبلية للمتعلمين
- يعتمد على التساؤلات العلمية التي تؤدي إلى تفسير الظواهر
- تكيف استراتيجيات بيداغوجية مع القدرات الحقيقية للمتعلم
- يأخذ المعلم بعين الاعتبار التصورات الأولية لظواهر المدروسة ويشخص العقبات الفردية
- يشجع مختلف التفاعلات في القسم (معلم وتلميذ ، تلميذ وتلميذ)
- ينوع نظام العمل (الجماعي ، الفردي)
- يستعمل الأساليب العلمية البسيطة
- يعمل على إدماج المهارات والمعارف المكتسبة لدى المتعلمين

- يحضر الدروس في وقتها المناسب

- يقوم أعمال المتعلمين¹.

ولأن هذه العملية تتميز بالتعقيد فضلنا إبانيتها من خلال الجدول التالي²:

جدول رقم (03) يبين وظائف التقويم:

التقويم ووظائفه	معناه	مقاصده
الوظيفة التشخيصية	تكون في بداية التعلم بواسطة اختيار قبلي في بداية الحصة التعليمية	تحديد المعارف والمهارات الواجب تجنيدها من طرف المتعلم من أجل التعلم
الوظيفة التكوينية	عملية مستمرة تصاحب التعلم ، تجري على شكل نشاطات وتمارين مدمجة ضمن سير الدرس	-تشخيص العقبات التي يصادفها المتعلم -توجيه ، قياس وتنظيم سيرورة التعلم -تسهيل تكييف الأفعال البيداغوجية مع القدرات الحقيقية للتلاميذ تقدمهم - لا يتمحور على مبدأ التتقيط
الوظيفة التحصيلية	تتم في نهاية مرحلة محددة بوضوح	-تقدير التحصيل المعرفي والمنهجي للمتعلم -يتم في نهاية كل محور حتى يتمكن المعلم من تقويم مدى تنمية القدرات

هذا يعني أن عملية التقويم تلازم أو تصاحب التعلم ، فهي بهذا المعنى جزء لا يتجزأ منها لهذا السبب قدمنا سلفا مذكرة تتضمن الوظائف السالفة الذكر للتقويم بالإضافة إلى ما سبق ذكره من مهام يتولاها المعلمون هناك ومنها :

¹ - تنظيم التربية والتعليم في الجزائر ، مرجع سابق ، ص 45

² - تنظيم التربية والتعليم في الجزائر ، مرجع سابق ، ص 45-46

- يبرمج المشاريع التي تنجز من قبل المتعلمين مع مراعاة أهداف وخطوات إنجازها وأدوات تقييم المشروع
- وضع المتعلم في وضعية إشكالية تؤدي به إلى استخدام مختلف قدراته للتوصل إلى حل هذه الإشكالية قصد تنمية قدرته على التصرف
- إتاحة الفرصة لمبادرة وإبداع التلاميذ
- القيام بحصص استدرائية حسب المنشور 425 المؤرخ في 14/09/1988 يوجه المعلم اهتمامه نحو الصعوبات التي تواجه المتعلم حتى يتجاوزها
- إنجاز وسائل كثيرة ومتنوعة يمكن تحضيرها في إطار المجالس التعليمية
- استعمال مراجع أخرى عند تحضيره للدروس ليس فقط المنهاج
- ينجز كل الوثائق (كراس التحضير ، مذكرات ، الكراس اليومي ، كراس التقويم ، التوزيع السنوي ، التوزيع الشهري ، التوزيع الأسبوعي)
- على العموم ، لقد شكلت هذه المهام منعطفا جديدا في سيرورة المدرسة الابتدائية الجزائرية وتحديات رفعها المعلم من أجل إنجاز التدريس بالأهداف إلا أن أمد التدريس بالأهداف لم يعمر سوى سبع سنوات (07) أي من 1996 إلى 2003 والسبب في ذلك لم يروا فيه عيوباً¹. وفي هذا المنحنى سجل إكزافي روجرس ملاحظات سلبية على أجرة الأهداف فأوردها على النحو التالي :
- تتمثل مثل البيداغوجيا بالأهداف في تقسيم التعليمات إلى أهداف إجرائية يتعين على التلاميذ أهداف أن يحققوها ، ولما كانت كذلك تبينت محدوديتها لان الأهداف محددة ومجزأة ويتعلم التلاميذ قطعاً دون أن يفقهوا معناها ولا يتفطنوا لعلاقته في الحياة اليومية ، وهذا لا يعني إلغائها أو إلقائها في سلة المهملات بل بالعكس فالبيداغوجيا المعتمدة على الكفاءات تستند على بيداغوجيا الأهداف .
- والواقع أن مهام المعلمين في التدريس بمقاربة الأهداف جعلتنا نستنتج استنتاجاً مفاده أن التلميذ هو محور العملية التعليمية .

4. واقع تكوين المعلم في المدرسة الجزائرية في الوقت الراهن :

1.4-تعريف المعلم وخصائصه :

¹-إكزافي روجرز ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، ديوان الطبوعات المدرسية ، 2006 ، ص 15-16

المعلم جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع ، وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية إلى أبناء المجتمع ، ويتم ذلك ضمن المدرسة¹ والمعلم هو :المربي ، الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للطورين الأول والثاني في المرحلة الابتدائية ، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والإجتماعي والخلقي²

ومن خلال التعريفين السابقين يمكن القول أن المعلم هو القائم بوظيفة تدريس التلاميذ وفق منظومة تربوية معينة.

2.4- خصائص المعلم :

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة ايجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الاجتماعية والصفات الشخصية والوظيفية ومدى فعاليتها ويمكن عرض هذه الخصائص كالآتي³

أ-الخصائص الجسمية : وتتمثل في ما يلي :

-الصحة والقوة ومن دواعي نشاط المعلم وتأثيره في تلاميذه ، صحته وقوته امتثالا لقوله صلى الله عليه وسلم "المؤمن القوي خير من المؤمن الضعيف " إضافة إلى كل ما يتعلق بسلامة حواسه فهناك عوامل مساعدة لأداء مسؤوليته دون تكاسل أو تهاون تمكنه من الأداء الحسن لهذه المسؤوليات.

-المظهر العام المناسب فالمعلم يقضي مع تلاميذه ساعات طويلة يومية نسبيا وهذا يقتضي منه الحرص والالتزام في مظهره العام والشخصي لأنه أول انطباع نظري للتلاميذ ويتعلق بحسن اختيار الملابس والصوت المتزن وسماحة الخلق لأن المظهر له التأكيد الكبير في نفسية التلاميذ لأنهم يعتبرون أن المعلم هو القدوة الأولى له وبذلك يحاولون تقليده في المواقف الحاسمة سواء داخل القسم أو خارجه ويمكن التقليد غالبا في الحركات و الإيماءات والسلوك والصوت...وعلى المعلم أن يحتاط لذلك ويدرك تصرفاته أمام تلاميذه⁴

¹ -ابراهيم مذكور ، معجم العلوم الاجتماعية ، الهيئة المصرية للكتاب ، مصر 1973، ص583

² -حسن شحاته وآخرون ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية،الدار المصرية اللبنانية ، ط1، مصر 2003، ص283

³ -سيد سلامة الحميسي ، أدوار المعلم ، دار الشرف السعودية ، ط1، 1999، ص265

⁴ -محمد أحمد كريمة وآخرون ، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها ، دار المعرفة الجامعية ، ط1 ، كصر ، 2003، ص77

-**الرشد** : أن يكون المعلم قد نضج جسميا وقيا ، فلا يصح له أن يضل متعلقا بطفولته ، ويظهر بمظهر أنه في حاجة إلى عطف ودلال زائد ، ما يجعلهم أقل استعدادا للحياة العلمية ، وإن توفرت هذه الخاصية (الرشد) كان نتائجها الوعي والصرامة وشخصية ناضجة وقوية وقادرة على أداء الرسالة التربوية والتعليمية.

-**الذكاء والعقل المرن**:

هي من أهم صفات المعلم ، وذلك أن المعلم يتعامل مع كثير من أصناف التلاميذ والجميع ينتظر منه الاستفادة ومن هنا فإنه يحتاج إلى ذكاء واسع وعقل مرن¹ وبعد النظر في توزيع أصناف التلاميذ كما يحتاج إلى فهم سريع لتقنيات المخاطبين وعقولهم وواقعهم ومستوياتهم الخلقية ، واتجاهاتهم كما يحتاج إلى فهم سريع لتقنيات المخاطبين وواقعهم ومستوياتهم الخلقية ، واتجاهاتهم لكي يستطيعوا إيصال ما ينبغي من معلومات للجميع ، ثم أن قوة الذكاء تجعل المعلم قادرا على التصرف السليم حينما تواجهه تصرفات مختلفة ومفاجئة أحيان ، والتلاميذ ينتظرون منه السرعة والبداهة والقدرة على حسن التصرف في الوقت المناسب وهذا لا يترك أدنى فرصة إلى إثارة الفوضى والتشويش في القسم²

ب - الخصائص النفسية :

أهم صفة لا بد أن تتوفر في المعلم هي الشخصية المنبسطة المتفتحة غير الانطوائية وغير المعقدة ، فالنفسية المحبة المتفائلة غير الحاسدة ، والوجه البشوش الذي يؤثر نفوس التلاميذ لذلك على المعلم أن يتحلى بالاتزان النفسي والعاطفي لأنه له آثار ايجابية على المعلم وعلى التلاميذ وعلى حسن التمدرس³

ج - الخصائص الانفعالية: وتتمثل في :

¹-سمير محمد كبريت ،مناهج المعلم والأدوار التربوية ،دار النهضة العربية ،ط1 ،لبنان 1998 ،ص76

²-محمد أحمد كريمة وآخرون ،مرجع سابق ،ص 07

³-محمد أحمد عبد الكريم وآخرون ،مرجع سابق ،ص13

1. العمل على نشر الأجواء المريحة في الصف والمدرسة لضبط النفوس وإشاعة جو من الاطمئنان تأمينا لحن سير العمل الدراسي
 2. إقامة العلاقة الحسنة بين التلاميذ والمعلمين من خلال إيصال المعلومات إليهم بأفضل الطرق والوسائل ، هذا هو الهدف من التعلم
 3. الانضباط في السلوك فالمعلم هو القدوة الصالحة والمثل المحتذى
 4. الاتزان في تفكيره سلامة سلوكه وهذا ما يجعله بعيدا عن التهور والتذبذبات في رده على الأسئلة وحكمه على الأداء ، وهذا دليل على النضج والانسجام والتوافق
 5. الحماس في عمله لدفع المتعلمين نحو التعلم وهذا الحماس يؤكد حبه للعمل وإخلاصه له ومشاركته فيه وأنه مؤمن بأهمية التعليم مما يدفع التلاميذ نحو محبة الدراسة والعلم
 6. الامتناع عن الجمود والإهمال في العمل لأنهما يؤكدان على عدم اندفاع المعلم في عمله ، وأنه غير مبالي بالنتائج المترتبة على مستقبل التلاميذ ، مما يفتح المجال امام الملل وسوء العمل وكره المعلم .
 7. العلاقة الوجدانية السليمة بين المعلمين والمتعلمين تدفع العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها
 8. إن العلاقة الوجدانية تتجلى في الأمور الآتية : محبة عميقة ، صداقة ، متانة مشاعر صادقة .
- د- الخصائص الاجتماعية: ويمكن حوصلتها في ما يلي :

أ- التفاعل الاجتماعي: التعليم مهنة إنسانية اجتماعية فالمجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه وتلاميذه ومعلميه ومديره ويتفاعل بدوره مع المترددين على المدرسة وخارجها كأولياء وممثلي المجتمع الديني وبالتالي يفرض هذا الوضع على المعلم بضرورة الإنصاف بالتعامل مع زملائه في المدرسة ، ويشاركهم معرفته والمحافظة على علاقاته ايجابية فعالة ، واحترام متبادل مع كافة أفراد المجتمع المدرسي وبالإنصاف ، بهذه المهارات الاجتماعية يمكن له تذليل الكثير من الصعاب ومساعدته على الإسهام في صنع مناخ مدرسي اجتماعي متفتح ومرن¹

¹ - محمد أحمد كريم وآخرون ، مرجع سابق ، ص 13-14

ب- التكيف الاجتماعي : التكيف الاجتماعي أمر يجب أن يتحلى به كل فرد واع مدرك أن من المحال أن تقلب الأمور سمة من سمات الحياة وان هذا القلب يستوجب أن يكون الفرد مستعداً قابلاً راضياً لأي تغير يطرأ ، وأن يكون مرناً في التعامل مع المواقف المستجدة والمعلم العصري الكفو يملك قدرة التكيف الاجتماعي في حياته سواء في مهنته أو أسرته فليده القدرة والمرونة والقابلية للتكيف مع هذه التغيرات ¹.

ج- الاتصاف بالتعزيز الاجتماعي والمساعدة العقلية للتلاميذ : أن المعلمين يشجعون تلاميذهم ويساعدونهم على الانتماء، وان يكونوا محبوبين ويعرف (ارنسنتين 1980) المعلمين الذين يشجعون تلاميذهم بأنهم "أولئك الذين يحترمون تلاميذهم وقدراتهم ويؤمنون تلك القدرات العقلية لكي يساعدوا التلاميذ على المقبولية كأفراد لا بد منهم من تقدير تلك الجهود والإمكانيات وهذا التشجيع لابد أن يرتبط بخصائص كالدفء والحماس وبتوقعات النجاح ، وعن طريق التعزيز الاجتماعي والمساندة وتكون توقعات النجاح في حجم الأهداف وبالتالي تتجاوز السليم للصعوبات ²

هـ- الخصائص المعرفية والأخلاقية: وتتمثل في :

أ- المعرفة الكافية : يحتاج المعلم في التربية المعاصرة إلى خمسة أنواع من المعرفة وهي :

1.المعرفة العامة وتتمثل في أساليب العلوم ومبادئها

2.المعرفة الخاصة وتتمثل في التمكن في موضوع تعليمه ، أو مادة درسه لأنه كلما كان متمكناً في موضوع تعليمه كلما أقبل عليه تلاميذه

3.معرفة طرق ووسائل تعليمية ، وتشمل المعلومات النظرية والخاصة بتخطيط التعليم

4.معرفة التلاميذ الذين يعلمهم ، مما يمكن المعلم من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه

5.معرفة ذاته فالمعلم الفعال يكون لديه دراية بمواطن ضعفه ومواقف قدرته العامة في التعليم

¹-سيد سلامة الحميسي ، مرجع سابق ،ص13

²-جابر عبد الحميد جابر ، مدرّس القرن 21 الفعال "المهارات والتنمية المهنية " ، دار الفكر العربي ، ط1، مصر 2000 ،ص28

ب- الأخلاق الكافية : غن آداب المعلم وحسن تعامله مع تلاميذه وتواضعه والتزامه لآرائهم ولآداب في الإصغاء إليهم والحديث معهم ، كل هذا يترك آثاره البعيدة في تقريب التلاميذ من المعلم وهذا يؤثر في مدى تجاوبهم وتفاعلهم وتلخص فيما يلي :¹

1. الالتزام بالمبادئ والقيم

2. القدرة على الضبط الذاتي والتحكم بالنفس

3. الالتزام بالعمل والتقيد بقوانينه

4. التحلي بالصدق والأمانة

5. عملية الالتزام بمكارم الأخلاق

6. احترام العدل في التطبيق

7. الصبر على الأخطاء

الخصائص المهنية للمعلم وواجباته العامة في التربية المعاصرة: وتتمثل في :

- السلوك المهني : المدرسون الفعالون لديهم دافعية عالية وإيجابية ، ولكنهم أيضا يكتسبون الأنماط السلوكية المهنية على الدوام وإنهم جديون في عملهم ، وهم متوجهون نحو المهنة والعمل ، ومع ذلك مرنون وقابلون للتوافق ، حيث يعد ذلك ضروريا لمساعدة التلاميذ على أن يكونوا ناجحين ، ولا تقتصر معرفتهم على الإلمام بالمادة التي يدرسونها ولكنهم يعرفون البيداغوجيا ويفهمون تلاميذهم²

- الإدارة الجيدة للدرس : تسير الدراسات العلمية على الأسس والقواعد التي يجب أن يتحلى بها المعلم وتتمثل فيما يلي :

¹ - جابر عبد الحميد جابر ، مرجع سابق ، ص 29

² - جابر عبد الحميد جابر ، مرجع سابق ، ص 28

1. أن يكون المعلم مضبوطا في مواعيده
2. أن يكون حسن الإعداد للدراسة
3. أن يصبر على جميع تلاميذه
4. أن يكون واعيا بما يحدث في حجرة الدرس
- 5- تخطيط وحدات الدروس اليومية والإعداد الجيد لها
- 6- تحفيز التلاميذ للتعلم عن الطريق المادي واللفظي ورعاية اهتمامهم ورغباتهم وتحريرهم من الشعور بالخوف أو الضغوط النفسية
7. رعاية العلاقات الإنسانية داخل القسم
8. الاتصال بالأولياء والتشاور معهم لإثراء تعلم التلاميذ وحل مشاكلهم
- 9- التحقق من صلاحية وجدوى الطرق والوسائل والأنشطة التربوية التي يستعملها في عملية الفهم
- 10- معارف علمية لتوسيع الأفق العلمي للمعلم ومواكبة التطورات الحاصلة
- 11- الاعتناء بالجانب الجمالي والذوق الفني

5- مكانة الأستاذ في المدرسة الجزائرية :

إن تغير الأوضاع والظروف الاجتماعية في المجمع الجزائري نظرا للتأثيرات الخارجية والداخلية قد أثرت في جميع المجالات ولاسيما في المجال التربوي ، باعتبار القطاع التربوي ذو طابع استراتيجي وجب الاهتمام به والتكفل بمشكلاته نظرا لخصوصياته المحورية والحساسة، ذلك أنه عصب الحياة لأي مجتمع يريد التطور والرقى وفي هذا الإطار قال كوبر "إذا أحببت أن تعرف ثقافة بلد من البلاد فأنظر إلى مدارسها"¹

¹ - سمير محمد كبريت ، مرجع سابق ، ص 16

وفي هذا الشأن قال عبد الحميد بن باديس "لن يصلح المسلمون حتى يصلح علماؤهم فإن العلماء بمثابة القلب إذا صلح صلح الجسم كله ، وإذا فسد فسد الجسد كله ، وصلاح المسلمون إنما يصل إليهم عن طريق علمائهم¹

وفي هذه إشارة إلى دور العلم ومن ورائه العلماء والمعلمون والنظام التربوي بهيأته الريادية في سبيل نهضة المجتمع ورفقه لان مهنة التعليم هي المهنة المحورية والأساسية التي تكون الأفراد لممارسة المهن الأخرى في مختلف القطاعات . وإذا كان الحال كذلك فإن إعادة الاعتبار لمهنة التعليم ، ومن ورائها المعلم والتكفل مشكلاته ومعاناته هو بالضرورة أخذ بأهم المشكلات وأدقها ، في معالجة مشكلات المجتمع الأخلاقية والاجتماعية خاصة التي تعاني منها.

فوضعية المعلم في السابق اختلفت عن وضعيته في الوقت الحاضر نتيجة الظروف المعيشية ، فهي أسوء حالا وحظا مما كانت عليه في السابق نظرا لإفرازات الأزمة الراهنة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنفسي وفي الإستراتيجية والخيارات السياسية التربوية المنتهجة من طرف الدولة ، لأن الخيارات السياسية التربوية المتمثلة في نموذج المدرسة الأساسية كأساس لإصلاح تربوي شامل ، والتي وجهت لها اتهامات كثيفة بكونها لم تحقق مسي منذ تأسيسها سنة 1980 كل الأهداف المسطرة لها ولم توفر تعليمًا حسنًا ، فضلا عن كونها منعرجا لوضعية المعلم والتي كانت سببا في الوضعية المزرية التي يعاني منها اليوم وبالتالي تدهور العملية التربوية والتي تشرف عليها ، ذلك أنها اتخذت من التلاميذ غاية للعملية التربوية واهتمت بكل العوامل المساعدة على العملية التعليمية ما عدا المعلم الذي ننظر إليه على انه الوسيلة لتحقيق الغاية السابقة فقط ، اتخذت من ذلك شعارات لها تهمنا مصلحة التلميذ أولا وأخيرا وبعبارة أخرى أدق المعلم استثمار معرفي لا غير².

هذا ما أدى إلى الإغفال عن التركيز على المحيط المهني وما ينطوي عليه من مصادر الإجهاد وأشكال الضغوط كالمشكلات والعراقيل والاحتياطات، فليست المدرسة محيطة مدرسا فقط في موضوع معين بل بنية اجتماعية كلية تلبي حاجيات الانتماء والتواصل وتساهم في تعديل اتجاهاته وميوله ونظرته لنفسه.

¹ -مصطفى زيدان ،الكفاية الإنتاجية للمدرس .دار الشروق ،ط1 ،مصر ،1981،ص25

² -مصطفى العشوي ،المدرسة الجزائرية الى أين ،دار الأمة ،بدون طبعة ،الجزائر ،1991،ص12

أن التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي شهدته البلاد حاليا أثر سلبا على مكانة ووضعية المعلم ومكانته اقتصاديا ومعنويا وانعكس ذلك عليه سلبا وتراجع مردوده التربوي¹

6- المؤهلات التي يحتاجها الأستاذ :

تضل العلاقة بين المعلم والمتعلم مركز الثقل في العملية التربوية وتحسين نوعية المعلمين والمرتبة من العناصر الأساسية التي تتطلبها التنمية التربوية وعملت الجزائر على ذلك من خلال استحداث المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم فلا بد إذن من تطوير إعداد المعلم تطورا يلبي حاجات هذه التربية ويهيئه للقيام بمهمته الجديدة وفيما يأتي بعض المؤهلات التي يحتاج إليها المعلم².

- معلم ذو فلسفة تربوية رشيدة :

يقع على عاتق ومسؤولية معاهد إعداد المعلمين غرس طائفة من القيم التي تهديهم إلى سواء السبيل ، وأن تزودهم فلسفة تربوية يكون قوامها تفهم حاجات التلاميذ وميولهم . وتلمس حاجات المجتمع ومطالبه وتفتح عيونه إلى أهمية التربية في المجتمع وأن يعرفوا الهدف من ذلك وتوسيع آفاقهم التعرف على الحضارات ، والثقافات ومعنى القيم الديمقراطية وحرية الفكر حيث تسيطر هذه القيم على سلوكات حياتهم

-الأستاذ متعاون : إن عملية لتربية عملية تعاونية ، وعلى المعاهد أن تربي معلمها على روح التعاون فيما بينهم ومع مديريهم ومع التلاميذ ومع أوليائهم ومع المؤسسات الاجتماعية الأخرى كل هذا لأجل تحقيق الأهداف التربوية المشتركة .

¹ -طاهر زرهوني ،التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال ،موفم للنشر ،دون طبعة الجزائر 1991،ص57

² -محمد الطيب العلوي التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية ،دار البعث،ط1، 1992، ص21

- معلم ذو خبرة واسعة ثقافيا : لا بد للمعلم أن يكون ذا خبرة واسعة إذ لا يستطيع أن يعمل على تنشئة تلاميذه تنشئة كاملة ما لم تكن على خطى لثقافة عميقة تشمل مختلف نواحي الحياة وتؤهله لأن يكون عميقا في إنسانيته أصيلا في ومنيته ماهرا في مهنته

-معلم يفهم تلاميذه : المعلم يفهم التلميذ وقد أخذ على عاتقه أمر تعليمه وتوجيهه لأن هذا الفهم له أثر بليغ في العملية التربوية ، وتنظيم الحياة المدرسية ، والمعلم القادر على فهم الشيء يمتاز بالخصائص التالية :

أ- يعتقد أن سلوك الولد إنما ينشأ على سلسلة من العوامل

ب- يتقبل كل طالب تقبلا عاطفيا ويحترم شخصيته الإنساني

ج- يفهم أن كل حال فريدة في شخصيتها من حيث فوارقها الفردية

د- يدرك معنى النمو بمراحله المختلفة وما يرافقه من ارتباك وتعقيد

هـ- سلم بالمبادئ العامة التي يقوم على شؤونها التلميذ وتعلمه وسلوكه

و- يحقق الأساليب المجدية لجمع المعلومات عن التلميذ وتفسيرها تفسيراً علمياً تمكنه من معاونته على مجابهة المشاكل التي تعترضه في مختلف مراحل نموه

معلم ذو وعي اجتماعي :

لابد للمعلم أن يكون على وعي اجتماعي ، وأن يحيط علما بحاجات المجتمع وأحوال الجماعة لأنها وثيقة الصلة بحاجات التلميذ ، ومنها تضاعف فهمها لهم وتطلعه على المشاكل والفرص والإمكانيات النحلية وتعيّنه على النهوض بواجبه على حسن وجه

معلم قادر على عملية توجيه عملية التعليم:

التعلم : إن التعلم في نظر العلم الحديث ليس حفظا واستظهار إنما هو تغير مستمر نتيجة التفاعلية مع البيئة التي يعيش فيها ، فالتعلم عملية شاقة لا يقدر على توجيهها إلا المهرة من المعلمين، فالمعلم الماهر لا يعلم تلاميذه بقدر ما يوجه تعليمهم توجيها صحيحا

معلم فاهم متجدد: في الواقع إن عملية إعداد المعلم عملية دائمة ومستمرة والمعلم المتجدد الذي يخدم نفسه ومهنته لا يرضى لنفسه بدراسة مسلكية محدودة الأجل ، بل يتابع تكوينه دون انقطاع مدى حياته المهنية ، بتجدد العلوم واستكمال الأعداد

7 - تكوين الأستاذ:

التكوين وأهدافه: هناك من عرف التكوين بأنه مجموعة الأنشطة والوضعية البيداغوجية والوسائل الديناميكية التي يكون هدفها اكتساب أو تنمية المعارف (معلومات ، مهارات ، مواقف) والمهارات والمواقف التي تجعل شخصا قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة وتتمحور معظم تعريفات التكوين حول جوانب إنسانية¹

- إعداد الفرد لأداء مهمة معينة وهو الهدف الرئيسي ، وتحقيق الأهداف المسطرة والمتوخاة

- تدريبه على مهارات معينة ذات محتويات معرفية وتطبيقية

- إمداده بمعطيات خاصة بميدان معين ووسائل للعمل

- تزويده بمعطيات خاصة حول المهمة أو الشغل أو الوظيفة التي سيشغلها (جوانب نظرية وتطبيقية وهو المحتوى)

- تدريبه بطرق ناجعة ووسائل متنوعة وفعالة

- اكتساب تقنيات التدريس والتخطيط والتقييم

والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلا مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها عند انتهاء الفترة التكوينية من الأهداف الأساسية المرصودة للتكوين في التربية والتعليم ولصالح المعلمين يمكن إجمالها في الآتي:²

1. التحكم في المواد التعليمية

1- فايز مراد دندش وآخرون ، دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين، دار الوفاء دنيا الطباعة والنشر الإسكندرية ، دون طبعة ، مصر 2003 ، ص112-117.

2- لخضر زروق ، دليل المصطلح التربوي الوظيفي ، دار هوما للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2003 ، ص36

2. التحكم في اللغة ووسائل التعليم المستعملة
3. التحكم في الآداب المهنية
4. امتلاك المعرفة وأساليب التكيف والتعرف والقدرات والمهارات
5. تحقيق التكامل والانسجام بين التكوين النظري والتكوين الميداني التطبيقي
6. التحكم في تقنيات التقييم التربوي وفق الطرق الحديثة
7. امتلاك المعرفة المناسبة للمحيط الوطني، الجهوي، والدولي لاكتساب حقيقة الروابط والعلاقات الاجتماعية والإنسانية والثقافية
8. التشبع بقيم المجتمع الجزائري واحترام النصوص الأساسية للبلاد والتزود بالتشريعات المدرسية
9. التحكم في تقنيات التكوين الذاتي وإعداد البحوث الميدانية
10. تنمية المعلم في كافة جوانبه (أكاديميا، مهنيا، شخصيا)¹
11. وقوف المعلمين على الجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات الشفهية منها والكتابية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبيانات
12. أن يستعمل المعلم أسلوب التعلم التفاعلي والتألمي من خلال إعداد
13. إن يطلع على أدواره العامة والمستمدة من بحوث الآخرين على المعلم وهي:
- المعلم كباحث - المعلم كمتعلم - المعلم كمرشد ومتمكن من أساليبه²
14. تنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع المدرسي .

7.1 مناحي إعداد الأستاذ:

يشمل إعداد الأستاذ الجوانب الأربع التالية:

-الإعداد المهني التربوي

¹ -محمد انش، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، مركز الكتاب للنشر ط1، مصر، 2001، ص30-31

² -على الراشد، تعليم العلوم، أساليبه ومتطلباته، دار الزهراء للنشر والتوزيع ط1، الرياض السعودية، ص280

-الإعداد العلمي الأكاديمي

-الإعداد الثقافي العام

-الإعداد الشخصي

7.2 - أنواع التكوين :

1.التكوين الأول :وهو التكوين الذي يتلقاه المتربص في المعاهد والجامعات

2.التكوين أثناء الخدمة

3.التكوين الذاتي

4.الإشراف الفني

7.3 - أهداف برامج إعداد وتكوين المعلم القائمة على الكفاءات :

لقد ركزت برامج إعداد الأستاذ على عدد من المفاهيم كإتقان التعلم وتصميم البرامج والتعلم الذاتي وحددت أهم الوظائف التي يجب أن يكون عليها المعلم ، فمن شأن هذه البرامج أن تحقق الترابط بين النظريات والتطبيقات أي ما تؤدي إلى ممارسة المعلم لوظائفه¹ وعليه جاءت أهداف بناء هذا النوع من البرامج كما يلي :

1.التأكيد على الأداء ، إذ يتوقع من كل معلم امتلاك الكفاءة لمستوى الأداء المحدد

2.التأكيد على نتائج عملية التعليم المختلفة وتطبيقاتها الفعلية بدلا من العناية فقط بالمعرفة اللفظية

3. العناية بالتدريب بدلا من التدريس لمساعدة المعلمين على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج ، وليس على امتلاك المعلومات والمعارف النظرية فحسب ، فالمعومات تكتسب قيمتها ومدى إسهامها في تطوير الأداء المتصل بها لتحقيق التكامل بين المجالين النظري والتطبيقي

4.الإفادة من تكنولوجيا التعليم لتحقيق فاعلية تلك الإستراتيجيات ، من خلال استخدام القواعد العلمية في التخطيط والنهج العلمي للعمل ، فضلا عن استخدام المواد والأجهزة والأدوات التعليمية المختلفة

5. العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدي في المواقف التعليمية

¹-محمد لنش ،مرجع سابق ،ص360

6.التنوع في الطرائق وأساليب التعليم والتدريب ، لبحث مستوى أداء المعلمين ، وذلك من خلال استخدام التقنيات التدريبية بصورها المختلفة المستحدثة ¹

8 - مستويات مردودية نشاط الأستاذ :

يمكن تصنيف كل معلم من حيث المردودية إلى أحد المستويات التالية :²

-المستوى الضمني : يستطيع الأستاذ ويقدر أن يقص الآخرين ما يعرفه هو نفسه

-المستوى الإقليمي : يقدر المعلم أن يتلائم قوله مع خصائص القاعة

-النسوى النموذجي : يمتلك الأستاذ إستراتيجيات تعليم المعارف والمهارات والخبرات بفصول معينة من المادة ويقدر على صياغة الهدف التربوي ، وتوقع النسبة النهائية وإنشاء نظام وتتابع انخراط التلاميذ في النشاط الدراسي الإدراكي المعرفي .

-المستوى النموذجي المنظومي والسلوكي : يمتلك المعلم استراتيجيات تحويل المادة الى وسيلة

تشكل شخصية التلاميذ وحاجاتهم إلى التربية الذاتية والتعليم الذاتي والتطور الذاتي.

9 - معايير التحكم على مدى كفاءة الأستاذ :

- القدرة لى التدريس

- استخدام المفاهيم السيكلوجية

- إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة

- الربط بين المدرسة والمجتمع

- القدرة على القيادة

- تحمل مسؤولية المهنة

2-محمد البيلاوي وآخرون إدارة المعرفة في التعليم ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع ، دون طبعة عمان الأردن ، 2003 ، ص 03

3-ل.ن.فيدمان ، ي. يوكوغينا ، دليل المعلم الى التربية وعلم النفس ، ترجمة أحمد خنسة ، دار علاء الدين للنشر والتوزيع ، ط1 ، دمشق سوريا ، 2000 ، ص357

خلاصة :

يبقى التعليم الابتدائي الانطلاقة الأولى التي تأتي من بعدها المراحل المتعاقبة للعملية التعليمية ، والمربي الحاذق هو الذي يصل بتلاميذه إلى الأهداف المنشودة من أجل إنتاج الرجال التي على سواعدهم يبنى الوطن لأن العنصر البشري ثروة للاستثمار ومواكبة العملية التعليمية داخل فضاءات الأقسام الدراسية ، لا بد من الاعتراف بتأثير وتداعيات العملية التعليمية التكوينية من أولها إلى آخرها ، والصيغ التكوينية الحالية لا تتسم بشكل ايجابي في دفع الأساتذة إلى الإقبال عليها نتيجة ضعف هذه الأخيرة وغياب المحفزات بأنواعها مما أثر على التعليم في الجزائر .

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة



تمهيد :

بعد ما أتينا على ذكر أهم الفصول النظرية واحتواءاتها من عناصر والاستفادة منها , نخرج على الباب التطبيقي , اردنا أن يكون مكملًا وتابعًا لموضوع اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتي تكتسي أهمية كبيرة , وحيزا هاما في المناهج الدراسية في كل المراحل التعليمية عامة ومرحلة التعليم الابتدائي خاصة , وقد طبقت هذه الإصلاحات في الموسم الدراسي 2003-2004 في المجال التعليمي , يكون التلميذ فيها هو محور العملية التعليمية .

وتلعب الإجراءات المنهجية دورا هاما في مسار البحث العلمي , فهي التي ترسم معالم وآفاق البحث وتعطي الباحث الأداة الفعالة لمتابعة خطوات بحثه , والسهر على تحقيق الأهداف المتوخاة منه, فكلما كان الباحث على وعي تام لمجالات بحثه وكيفية التعامل معها متمكنا من المنهج الذي اختاره لبحثه , ويعلم مدى أهمية التكامل المنهجي في البحوث بكل أنواعها محددا أدوات بحثه بدقة وعناية حتى يتجنب الوقوع في المحاذير المنهجية استعمال أدوات بحثية في غير محلها أو التقصير في توفير أداة ضرورية لبحثه , كل هذا دون أن يغفل عن جانب مهم وهو العينة المراد دراستها وكيفية إعدادها بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان ولا تكون عينة مبتورة الجوانب لا تؤدي الغرض العلمي من إخضاعها للاختبار هذا ما حاولنا التطرق إليه في بحثنا هذا .

أولا - منهج الدراسة :

منهج البحث هو عبارة عن مجموعة القواعد والتصورات ، والخطط التي يتبعها الباحث ، والتي تنير له طريق البحث في موضوع من الموضوعات في مراحل البحث المختلفة ، حيث أن تحديد المنهج يأتي في مقدمة الإجراءات المنهجية لان لكل منهج تصميماته ، كل مما يتلو خطوة من خطوات اختيار المنهج تأت تبعا لها، وتتشكل طبقا لها مع العلم أن المنهج المستخدم في أي دراسة أو بحث يتحدد نوعه تبعا لنوع البحث وطبيعته والإبعاد التي يهتم بها والأهداف المقصودة منها ويعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداما وخاصة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية لأنه يهتم بجمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة المدروسة¹ كما يعرف على انه عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق أهداف بحثه² أو هو المنهج الذي يقوم على الإستقراء الموضوعي للواقع دون التدخل في متغيراته أي الوصف الدقيق للواقع ومحاولة تفسير واستنباط ما قد يوجد من علاقات واختبار فروض إحصائية حول الواقع ومتغيراته والتوصل إلى تعميمات ومبادئ، كما تضمن إصدار بعض الأحكام ذات الطبيعة التقييمية للتوصل إلى واقع أفضل ، ولما كانت أهداف هذا البحث اتجاهات : أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في إبتدائيات بوسعادة استخدم الباحث هذا المنهج لأنه يتناسب مع طبيعة البحث الحالي ، ولأنه يعد أكثر شيوعا ، وكذلك يهتم بوصف ما هو كائن من أجل التغير نحو الأفضل ولذا فالمنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المناسب لهذا البحث كغيره من البحوث الوصفية باعتباره يتوافق مع طبيعة الموضوع والمتمثل في الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، وذلك من خلال تشخيصها ووصفها اي جمع معلومات حولها وتفسيرها و وهذا بالتأكيد يتماشى مع الخطوات والإجراءات البحثية للمنهج الوصفي والتي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالاتها ، والوصول إلى نتائج أو تعليمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث³ ، وهذا ما تهدف إليه الدراسة باعتبارها دراسة وصفية لظاهرة طريقة التدريس بالكفاءات واتجاهات الأساتذة حولها في المدرسة الجزائرية واستخدام المنهج الوصفي في دراستنا

¹ جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، علم الكتب، القاهرة مصر، دط، 1978، ص24

² مصطفى حسين باهب وآخرون، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية. مركز الكتاب للنشر، دط، مصر، 2000، ص 83

³ - بشير صالح الرشيد : مناهج البحث التربوي رؤية مبسطة ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث ، 2000 ، ص 59

هذه يتجلى واضحا في طريقة طرح اشكالياتها وأهدافها و وكذا تساؤلاتها و وفي تناول أدبيات الموضوع المتعلق بالمشكلة البحثية التي طرحت في إطاره هذا من الناحية النظرية , أما من الجانب الميداني فقد تجلى هذا في طريقة معالجة البيانات الكمية من خلال الأساليب الإحصائية التالية :

- حساب النسب المئوية.
- حساب مقاييس التشتت.
- تكميم المعطيات والشواهد التي جمعت في الميدان.
- التحليل الكمي والكيفي للبيانات .

ثانيا - الأدوات المستخدمة في جمع البيانات :

تعتبر الأداة المستخدمة في جمع البيانات الوسيلة المنهجية التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدراسة , ومن المسلم ب هان نجاح البحث في تحقيق أهدافه يتوقف على الاختيار الأنسب للأدوات الملائمة للحصول على البيانات , والجهد الذي يبذله الباحث في تمحيص هذه الأدوات وتنقيحها وجعلها على أعلى مستوى من الكفاءة , ومعنى ذلك انه من الضروري أن تتحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يتحصل عليها عن طريق أدوات البحث¹ وهذا ما نهدف إلى تحقيقه , فكما أشرنا سابقا , اعتمدت دراستنا على أدوات منهجية تم اختيارها أساسا بناءا على طبيعة الموضوع المتمثل في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية والمنهج الوصفي الذي تم الإعلان عنه في جزئية منهج الدراسة وهي :

1- الملاحظة : تعتبر الملاحظة أساسية من خطوات البحث العلمي , وهي عبارة عن معاينة دقيقة ومضبوطة للميدان الذي يؤدي تنوع أوضاعه إلى اللجوء أحيانا إلى الحدس , وأحيانا إلى الخيال , وتتميز في أحيان أخرى بالبرودة أو الدقة والضبط المحكم عندما يتعلق الأمر بملاً شبكة الملاحظة من اجل المعالجة الكمية للمعلومات .

¹ - بشير صالح الرشيد , المرجع السابق , ص 59

واستخدم الباحث الملاحظة في حالتين:

- وهي أساسية تتمثل في ملاحظة نتائج المناهج الجديدة من خلال رصد تعليمات التلاميذ والكفاءات لديهم وهذا راجع إلى كون الباحث أستاذ في التعليم الابتدائي
- ملاحظة استجابة وتصريحات الأساتذة أثناء التجمعات التكوينية , اعتمدنا ملاحظة مناقشة الأساتذة وآرائهم حول الإصلاحات وتأثيرها على المردود الدراسي

كما تعتبر الملاحظة محكا خارجيا يمكن الاحتكام إليه في مدى التثبت من مدى صدق البيانات

2- المقابلة : وهي الوسيلة التي يلقي فيها الباحث والمبحوث وجها لوجه ويتبادلان الحوار والتفاعل اللفظي بهدف الحصول على البيانات إلى يريدها في طريق طرح عدد من الأسئلة الموجهة لحوار , ليجيب عنها المبحوث مباشرة , ولذلك فهي أشبه بالاستبيان الشفوي¹ وإذا كان الباحث على دراية جيدة بمخطط المقابلة ودليلها فانه سيكون على استعداد أكثر ليس فقط للاستماع لما يقول المستجوب , ولكن أيضا لملاحظة التجليات التي تتبدى على وجهه و , وإيماءاته وسلوكاته التي لم يتم التلفظ بها , والتي تظهر ذات فائدة أثناء التحليل كما يؤكد عوض العابدي² واستعملت المقابلة لاستجواب بعض المعلمين حول المناهج والتكوين والتغيرات الحاصلة في الجزائر ومواكبة الدول المتقدمة ومدى مردود هذه الإصلاحات على التحصيل الدراسي .

ومما ساعد الباحث على تحقيق هذا توفر الظروف المادية لإجراء هذه المقابلات وخاصة مع الأطراف التي لها علاقة بموضوع وميدان الدراسة , كون الباحث أستاذ في التعليم الابتدائي مما سمح لنا بإجراء عدة مقابلات غير رسمية (غير مقننه) مع الزملاء من ذوي الخبرة وأهل الميدان , من مختلف أطراف العملية التربوية الذين لهم علاقة بهذه الدراسة , خاصة أثناء الدراسة الاستطلاعية .

أما فيما يتعلق بالمقابلات المقننة والتي هي طريقة لجمع البيانات قريبة الشبه بالاستبيان مع بعض الاختلاف في بعض الوجوه والجوانب مثل خاصية التفاعل الذي يتحقق بين الباحث والمبحوث نتيجة

¹ - بشير صالح الرشيد , المرجع السابق , ص762

² - على شريف حورية : مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع 'تخصص علم إجتماع التربية , جامعة محمد خيضر , بسكرة 2008

للحوار الذي يجري بينهم في موضوع البحث والدراسة , شرط أن يكون مبويا , منظما و ومحدد لمحاور , ومسيرا من طرف الباحث ¹

كما أجرينا بعض المقابلات مع بعض الأساتذة والأستاذات مكتسبين خبرة في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكان هدفنا من وراء هذه المقابلات معرفة وجهات نظر الأساتذة حول التدريس بهذه المقاربة , ومن خلال آراء كل من أجريت معهم هذه المقابلات , واستدراجهم في تحليل هذا الإصلاح الجديد , وإمدادنا ببيانات ومعلومات تدعم وتحقق من كل المعطيات والبيانات التي يتم جمعها من خلال أدوات جمع البيانات الأخرى وخاصة أداة الاستمارة لذا جاءت جل أسئلة المقابلة حول وجهة نظر الأساتذة حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات و مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي وهل أثرت على نتائج الامتحانات .

3- استمارة الاستبيان : من المعروف أن استمارة البحث هي وعاء يظم مجموعة من الأسئلة

الموجهة للمبحوثين بهدف الحصول على المعلومات التي تساعد الباحث في اختبار الفرضية , حيث الأسئلة في محاور حسب عدد الفرضيات ومؤشراتهما وتنفذ إما بطريقة المقابلة أو عن طريق البريد أو حتى عن طرق الهاتف , وقد أسعفنا الحظ كوننا أستاذ في التعليم الابتدائي وملتقي بالأفراد العينة في كل ندوة تربوية وذلك في إطار التكوين , ونظرا لأهميتها في البحث أخذت منا وقت كبير في إعدادها بصورتها النهائية , قمنا في البداية بإعداد استمارة تحتوي على أسئلة مغلقة ومفتوحة اتضح بعد عرضها على المشرف الذي أكد على ضرورة تعديلها , والتريث وعدم التسرع في تطبيقها , وهذا كان في شهر مارس 2015 .

حيث تبين أن مثل هذه الأسئلة لا تصلح قياس ما تريد قياسه نتيجة لطبيعة الموضوع , ومنه فقد أعيد تصميمها في إطار الدراسة النظرية وأهداف الدراسة وفقا لمقياس الاتجاهات بالاعتماد على تدرج ليكرت الخماسي و والذي يعطي للمبحوث عدة تقديرات لاختبار واحد يرتتبه , دون تقييدهم بالتأييد الكامل أو الرفض المطلق .

¹ - على شريف حورية : المرجع السابق , ص 145

وفي المقابل فإنها تسهل على الباحث عملية جمع المعلومات وتحليلها ولا تتركه في تصنيفها ومعرفة مكنونها¹ وجاءت هذه التقديرات على الشكل التالي :

- موافق بشدة ولها خمس درجات
- موافق : لها أربع درجات
- محايد : ولها ثلاث درجات
- معارض: ولها درجتين
- معارض بشدة: ولها درجة واحدة

هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية , أما فيما يتعلق بالعبارات السلبية فنأخذ عكس ذلك أي 3-4-5-1-2 للبدائل على الترتيب

موافق بشدة , موافق , محايد , معارض بشدة , معارض , وهذا يعني أن الاستمارة اشتملت على أسئلة ايجابية في الغالب وبعض الأسئلة السلبية , والتي تمت صياغة كل واحدة منها وفقا لمؤشرات تساؤلات الدراسة .

وقد قسمت الاستمارة إلى قسمين :

أ- **القسم الأول** : يضم البيانات الأولية أو الشخصية للتعرف على خصائص العينة ويحتوي على الجنس , الخبرة المهنية , المؤهل العلمي , لغة التدريس

ب- **القسم الثاني** : ويتضمن أربع محاور :

1- **المحور الأول** : حول غموض مفاهيم المناهج الجديدة ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتي تضمنتها العبارات من 01 إلى 08

2- **المحور الثاني** : والمتعلق بضعف التكوين ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتي تضمنتها العبارات من 01 إلى 08

¹ - عبد الهادي أحمد الجوهري وآخرون , المدخل الى المناهج وتصميم البحوث الاجتماعية , الإسكندرية , المكتب الجامعي الحديث الأزريطية ,

3- المحور الثالث : ويدور حول مواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر ينعكس إيجابا على

التدريس بالمقاربة بالكفاءات تضمنتها العبارات من 01 إلى 08

4- المحور الرابع : ويدور حول مواكبة ركب الدول المتقدمة ينعكس إيجابيا نحو التدريس بالمقاربة

بالكفاءات والتي تضمنتها العبارات من 01 إلى 08

وما يجب الإشارة إليه انه قبل أن يتم إعدادها بشكلها النهائي تم عرضه في صورتها النهائية على مجموعة من الأساتذة المحكمين بداية بالمشرفة للتأكد من صدقها الظاهري , حيث طلب منهم إبداء رأيهم في مدى وضوح عباراتها , ومدى انتمائها و قياسها لمتغيرات الدراسة وإفادتنا بأي إضافة أو تعديل أو حذف في عباراتها وأجمع معظمهم على صلاحيتها مع القيام ببعض التعديلات عليها بناء على المقترحات التي قدموها .

فضلا عن عرضها على بعض مفتشي المقاطعات ببلدية بوسعادة وبعض أساتذة التعليم الابتدائي و وبعد التأكد ممن صدقها , قمنا بتطبيقها على عينة عشوائية تجريبية بلغ عددها 25 أستاذ , خارج عينة الدراسة الأساسية وذلك لتحديد الخصائص **السيكومترية** لتحديد الخصائص لأداة الدراسة مع مراعاة , حضور الباحث نفسه وخلال المقالة مع المبحوثين وذلك حتى يتسنى له وضوح التغيرات الموجودة في الأسئلة مثل الغموض أو عدم وضوح بعض المفاهيم أو الصياغات¹ وهذا ما حدث بالفعل وبعد تطبيقها تم قياس ثباتها باستخدام مقياس **آلفا كرومباخ** لحساب ثباتها , وتصحيح الطول وبعد إجراء العمليات الحسابية المطلوبة كانت نتيجة معامل الثبات 0.79 وهي قيمة مقبولة يمكن الاطمئنان من خلالها على ثبات المقياس .

وبعد الاطمئنان على صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة الدراسة بعد ما قمنا بشرح مضمون أسئلتها والهدف منها و كيفية تطبيقها على عينة الدراسة والمقدرة ب90 أستاذ وأستاذة , هذا وقد استغرق توزيعها واسترجاعها 25 يوما تقريبا .

¹ - جمال محمد شاكر , المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss, الدار الجامعية , الإسكندرية , 2005 ,ص283

1- الوثائق والسجلات :

تعتبر الوثائق والسجلات الرسمية إحدى أدوات جمع المعلومات والبيانات يلجأ إليها الباحث للحصول على البيانات والمعطيات التي لا يستطيع الحصول عليها من باقي أدوات البحث العلمي الأخرى كما تساعد في تفسير وتدعيم وشرح بيانات جمعها من الأدوات البحثية الأخرى , ونظرا لطبيعة الدراسة فقد تم الاستعانة ببعض الوثائق والسجلات والمناهج وبعض كتب في المقاربة بالكفاءات تضمنت معلومات ومعطيات دعمت عملية التحليل كما زودتنا بمعلومات ومعطيات لها علاقة بموضوع الدراسة

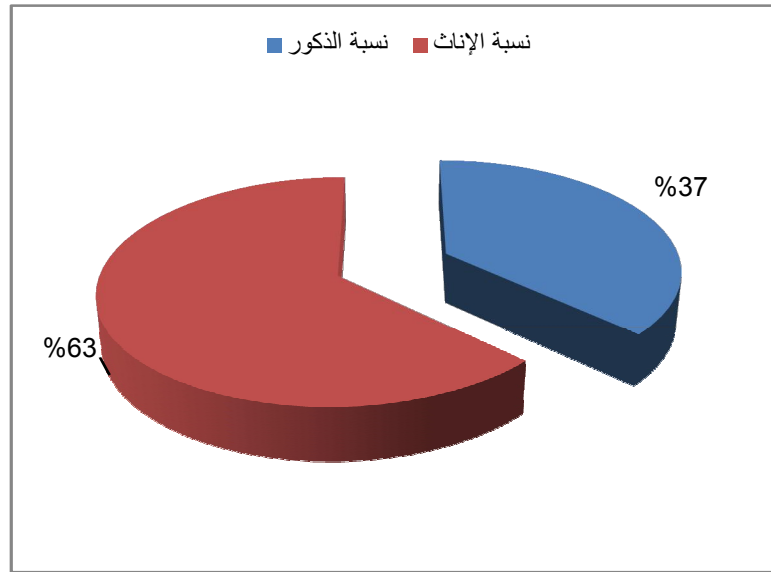
كما تم الإطلاع على السجلات الرسمية كسجل بعض النتائج في بعض المدارس وسجل مقترحات الأساتذة , وسجل الندوات التربوية والتكوينية التي أفادتنا بدورها في الإجابة عن تساؤلات الدراسة وكذا في عملية التحليل والتفسير واستخلاص النتائج وتدعيمها والتحقق من صدقها .

ثالثا - مجالات الدراسة :

1 - المجال المكاني : تجرى الدراسة الميدانية ببلدية بوسعادة , إحدى دوائر ولاية المسيلة والتي تتبعها منذ 1974 وقبل ذلك كانت تابعة لولاية التيطري (المدية) وتتكون من 06 بلديات يحدها من الشمال دائرة سيدي عامر ومن الجنوب دائرة جبل أمساعد ومن الغرب دائرة أمجدل ومن الشرق بن سرور ويقدر عدد سكانها ب 152 ألف نسمة حسب آخر الإحصائيات وتبلغ مساحتها 249.34 كم² وهي تبلغ عن مقر الولاية المسيلة ب 70 كم وفيما يتعلق بوضعية قطاع التربية في الولاية من حيث الهياكل وطاقة الاستيعاب فتتوفر البلدية على 08 ثانويات و 18 متوسطة و 49 ابتدائية تحت إشراف سبع مقاطعات تربوية هي: المقاطعة 13-14-15-17-32-49-59 كما هو موضح في الجدول التالي :

الرقم	رقم المقاطعة	عدد المدارس	مجتمع الدراسة			
			ذكور	النسبة	إناث	النسبة
النسبة	المجموع	النسبة				
01	13	06	44	6,67	56	8,49
02	14	07	13	1,97	67	10,15
03	15	09	38	5,76	65	9,85
04	17	05	17	2,58	36	5,45
05	32	08	42	6,37	66	10
06	49	06	50	5,76	52	7,88
07	59	08	40	6,06	74	11,21
	المجموع	49	244	36,97	416	63,03
					660	100

الجدول رقم 04 يوضح مقاطعات البحث الميداني (مجتمع الدراسة)



الشكل رقم (01) يوضح النسب المئوية لمجتمع الدراسة

حيث أن هذا الجدول أعلاه والشكل رقم 01 أن عدد مقاطعات البحث الميداني 07 وعدد مدارسها 79 مدرسة ويقدر عدد الأساتذة في هذه المقاطعات بـ 660 موزعين على هذه المدارس ومن خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه يتضح أن هذه الابتدائيات متزامية عبر أطراف البلدية , ومنها ما هو قديم النشأة منذ السبعينيات كمدرسة إبراهيم سرقين في حين تقدر النسبة المئوية حسب ما يوضح الشكل (01) أن نسبة الذكور في هذه المقاطعة يقدر بـ 36.97 ونسبة الإناث 63.03 ونظرا لهذا العدد الكبير وشساعة البلدية

وشتات وتباعدا ابتدائياتها كان من الصعب إجراء الدراسة على كل هذه الابتدائيات نتيجة لقلّة الوقت لذا اقتصرنا على إجراء الدراسة الميدانية على مقاطعتين فقط بتعداد مدرستين من كل مقاطعة والبالغ عدد أساتذتهم 90 أستاذ وأستاذة .

2-المجال الزمني :

تم إنجاز الدراسة خلال السنة الجامعية 2014-2015 وهم ما يبدأ من فترة اختيار الموضوع وتسجيله وينتهي بانتهائها أي مرحلة تقرير البيانات واستخلاص النتائج ومنه فدراستنا هذه مرت بمراحل وخطوات إجرائية وفقا للتسلسل الزمني :

- **المرحلة الأولى :** انطلقت ببناء تصور في الموضوع و تحديد أبعاده وطرح اشكاليته , وإعداد ما يطلق عليه بمشروع الدراسة , وهذا ما حدث معنا حيث تم تقديم هذا المشروع كما هو معمول به إلى اللجنة العلمية , والتي وافقت عليه بعد اجتماعها
- **المرحلة الثانية :** وقد تم فيها البحث النظري والدراسات الاستطلاعية , والدراسات السابقة وتخلل هذه المرحلة النزول إلى الميدان , والذي أفادنا في جمع البيانات ذات العلاقة بموضوع الدراسة كما أفادت الدراسة الاستطلاعية بجمع بيانات هامة تتمثل في استغلال بعض ما يتعلق بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات كالمناهج وسجلات التكوين فضلا عن العمل المكتبي بالاستعانة ببعض المكتبات المتواجدة في مقر بعض المفتشين
- **المرحلة الثالثة :** والتي تمثلت في إجراء الدراسة الميدانية , كما أفادت الدراسة الاستطلاعية المكتبية في جمع المادة العلمية المتعلقة بالجانب النظري , وقد ساعدتنا في الجانب الميداني هي الأخرى من حيث تحديد المنهج والعينة وأدوات البحث , وخاصة بناء الاستمارة والتي أفادتنا في التعديل والتحكيم , فقد أعدت استمارة أولية خلال شهر مارس 2015 وتم اختبارها , بتطبيقها على عينة من الأساتذة المقدرة بـ 25 أستاذ ثم عرضها على الأستاذ المشرف , بعد ذلك اتضح من خلال التوجيهات وملاحظات بعض الأساتذة إن مثل هذه الأسئلة لا يمكن أن نقيس بها ما تهدف الدراسة الكشف عليه , حيث صممت في البداية على شكل أسئلة مغلقة وكذا أسئلة مفتوحة اتضح بعد ذلك أن الشكل لا يصلح لمثل هذا الموضوع , وبعد محاولات عديدة وبالعمل بتوجيهات المشرف , تم ضبط الاستمارة النهائية بالاعتماد على سلم ليكرت الخماسي , وبعد اختبارها بتطبيقها على مجموعة تجريبية وبعد تحديد حجم العينة تم توزيعها وبعد 25 يوما تم استلام الاستمارة من الفريق الذي كلف بمثلها.

3- المجال البشري : مجتمع الدراسة

مجتمع البحث هو المجتمع الذي يدرسه الباحث سواء كانت هذه الدراسة شاملة لجميع مفردات هذا المجتمع أو كانت من خلال العينة , ويشتمل مجتمع البحث جميع الوحدات التي تدخل في تكوين هذا المجتمع¹ ونتيجة لطبيعة الموضوع , (اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

¹ - رشيد زرواتي : مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية , عين مليلة , الجزائر , دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع , 2007 , ص 334

(فإن دراستنا تستهدف مجتمع التعليم الابتدائي لبلدية بوسعادة , وتمت الدراسة في هذه المرحلة بالذات لأسباب موضوعية سيأتي ذكرها لاحقا , فئة أساتذة التعليم الابتدائي والذي يقدر عددهم 660 أستاذ وأستاذة قد تعرفنا على توزيعهم على المؤسسات المعنية بالدراسة من خلال الجدول رقم (04) والشكل رقم (01) , ونتيجة لصعوبة إجراء الدراسة على كل هذه الفئة أخذت عينة عنقودية قدرت ب 90 أستاذ من المجموع العام .

رابعاً - العينة المدروسة وخصائصها :

- 1- اختيار عينة الدراسة : تعد العينة من الدعائم الأساسية التي يبنى عليها البحث الإمبريقي , فهي جزء من الكل , بمعنى انه تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع¹ , وهي بذلك تسمح بالحصول في حالات كثيرة على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية والاقتصادية وفي الوقت , ودون الابتعاد عن الواقع المراد معرفته² وبالتالي يلجأ إليها الباحث في حالة محدودية إمكانياته , وعدم توفر الوقت الكافي لإجراء الحصر الشامل , وهذا ما انطبق على دراستنا لذا اعتمدنا أسلوب العينة والتي تم اختيارها مروراً بمراحل تمثلت الأولى في اختيار مقاطعتين من مجموع سبع مقاطعات عن طريق القرعة ثم اختيار مدرستين من كل مقاطعة أي في المجموع أربع مدارس من 49 مدرسة وجاء اختيارنا لهذه العينة من المدارس بجملة من الاعتبارات أهمها
- معرفة الباحث لطبيعة مجتمع الدراسة كونه أستاذ في التعليم الابتدائي بالإضافة إلى تجانس خصائص هذه المؤسسات في بيئتها المدرسية , كونها تنتمي إلى منطقة واحدة حضرية موزعة على كل ترابها
- إما المرحلة الثانية فقد تم خلالها تحديد العينة المعنية بالدراسة والتي اقتصر على أساتذة التعليم الابتدائي دون اعتبار للغة التدريس أو السن أو الجنس , وكان اختيارنا هذا عن قصد كون هذه العينة مسؤولة على إنجاح عملية الإصلاح الجديدة وبالتالي تكون إجاباتها أكثر دلالة وتمثيل:

¹ - علي شريف حورية . مرجع سابق , ص 155

² - فضيل دليو : اسس المنهجية في العلوم الاجتماعية , الجزائر , منشورات جامعة منتوري قسنطينة , 1999 , ص 142

الرقم	رقم المقاطعة	عدد الأساتذة	اسم المؤسسة التربوية	العدد الإجمالي للأساتذة	النسبة المئوية	حجم العينة
1	13	70	مدرسة عيسى بسكر	26	37.14%	90
			مدرسة إبراهيم سرقين	24	34.28%	
2	49	81	مدرسة طيبي بلقاسم	16	19.75%	
			مدرسة فاتح نوفمبر	24	29.62%	
المجموع العام			90	30.19%	90	

الجدول رقم 05 يمثل حجم العينة المسحوبة من مجتمع الدراسة .

حيث أنه تم اختيار المقاطعة 13 و 49 عشوائيا ومن كل مقاطعة تم اختيار مدرستين . حيث أن الجدول يوضح النسب المئوية لكل مدرسة من مجموع عينة المجتمع والمقدرة بـ 90 أستاذ وأستاذة .

2- خصائص عينة الدراسة :

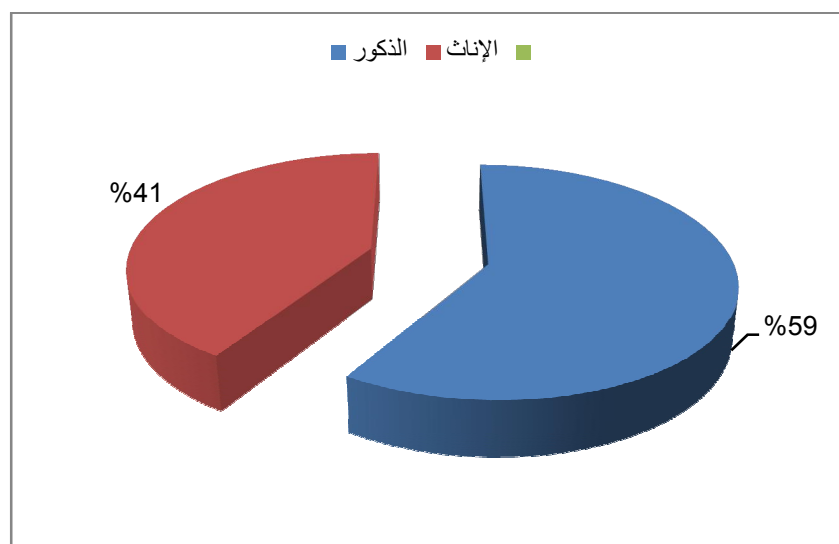
تتسم عينة الدراسة بعدة سمات وخصائص , يمكن توضيحها فيما يلي :

أ- توزيع أفراد العينة حسب الجنس :

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	53	58.88%
أنثى	37	41.12%
المجموع	90	100%

الجدول رقم (06) يوضح أفراد العينة حسب الجنس .

الجدول يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس حيث عدد الذكور يمثل نسبة 58.88 % والإناث يمثل نسبة 41.12 %.



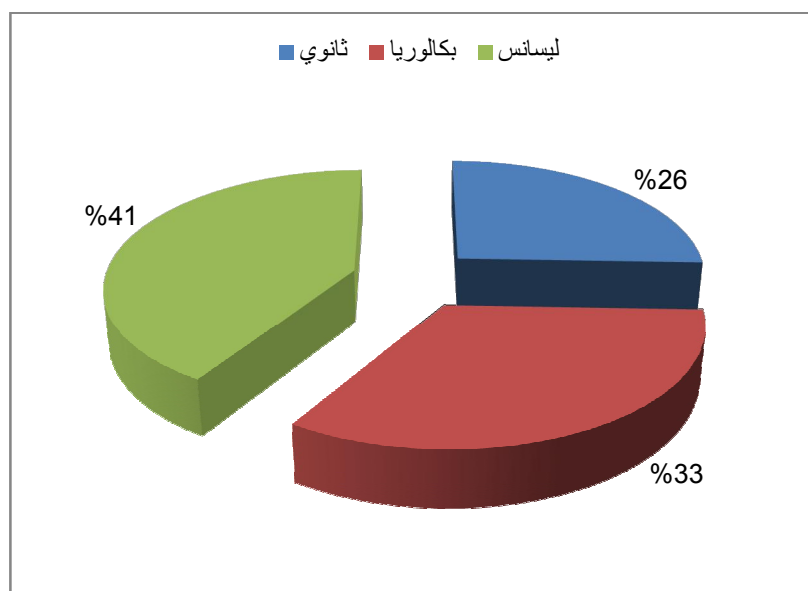
الشكل رقم 02 يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

يتضح من خلال الجدول رقم 06 والشكل رقم 02 أن أغلبية المبحوثين من الذكور وتقدر نسبتهم بـ 58.88% مقابل نسبة جنس الإناث والتي تقدر بـ 41.12% وهذا راجع أن عدد الذكور يفوق عدد الإناث في مجتمع الدراسة عموماً ببلدية بوسعادة .

ب- توزيع أفراد العينة تبعا للمؤهل العلمي :

المتغيرات		الجنس				المجموع	
		ذكور		إناث			
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
13	14.44%	10	11.12%	23	25.55%	ثانوي	المؤهل العلمي
20	22.22%	10	11.12%	30	33.33%	بكالوريا	
20	22.22%	17	18.88%	37	41.12%	ليسانس	
53	58.88%	37	41.12%	90	100%	المجموع	

الجدول رقم (07) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي



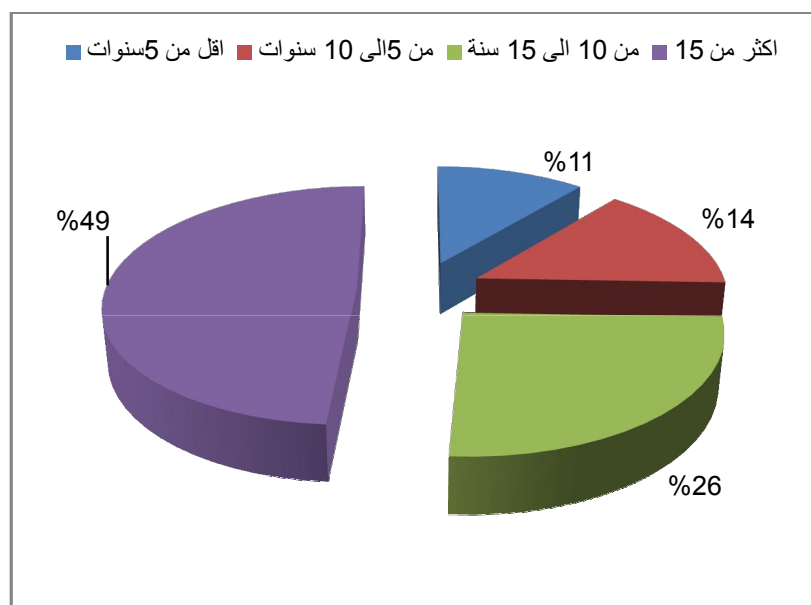
الشكل رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

يتبين من خلال الجدول رقم (07) والشكل رقم (03) أن أغلبية المبحوثين هم من الحاصلين على شهادة الليسانس وتأتي في المرتبة الثانية الحاصلون على شهادة البكالوريا وفي المرتبة الأخيرة الثانوي وهذا راجع إلى تحسن مستوى التعليم والقوانين الجديدة التي تنص على شهادة الليسانس كشرط للتوظيف في التعليم الابتدائي .

ج- توزيع العينة تبعا للخبرة المهنية :

		الجنس				المتغير
		الاناث		الذكور		
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
%11.11	10	%3.33	03	%7.78	07	أقل من 5 سنوات
%14.44	13	%6.66	06	%7.78	07	من 5 إلى 10
%25.55	23	%14.44	13	%11.12	10	من 10 إلى 15
%48.88	44	%16.66	15	%32.23	29	أكثر من 15
%100	90	%41.09	37	%58.91	53	المجموع

الجدول رقم (08) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية .



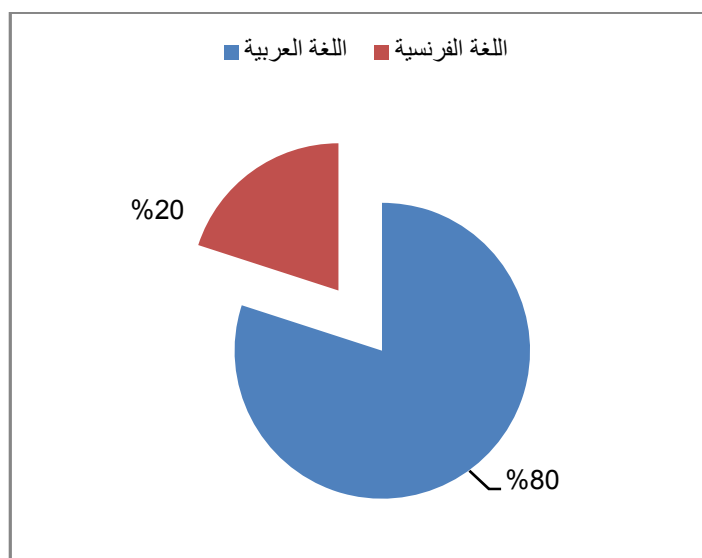
الشكل رقم (04): يبين يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية

يتضح من خلال الجدول رقم (08) . والشكل رقم (4) إن أغلبية المبحوثين هم من الأفراد الذين الأفراد الذين تفوق خبرتهم 15 سنة والتي تقدر نسبتهم بـ 48.88% تليها نسبة ذوي الخبرة من 10 إلى 15 سنة والتي تقدر بـ 25.55% وفي الرتبة الأخيرة ذوي الخبرة أقل من 05 سنوات بنسبة 11.11% وهذا يدل على أن أغلبية أفراد العينة ممن سايروا التدريس بالأهداف الذي يسبق الإصلاحات الجديدة وهذا ما يتضح جليا عن كشف السلبيات والقصور الموجود في كلا الإصلاحين مما سهل لنا دراسة الموضوع

د - توزيع افراد العينة تبعا للتخصص :

العينة	عربية				فرنسية				المجموع	
	ذكور	نسبة	إناث	نسبة	ذكور	نسبة	إناث	نسبة	نسبة	نسبة
42	46.66	30	30.33	08	8.88	10	11.11	72	80	18

الجدول رقم (09) يوضح توزيع أفراد العينة تبعا للتخصص.



الشكل رقم (05) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص

يتضح من خلال الجدول رقم (09) ، والشكل رقم (5) أن أغلبية المبحوثين من أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون اللغة العربية والتي تقدر نسبتهم بـ 80% وهذا راجع إلى أن أستاذ اللغة العربية في التعليم الابتدائي يدرس فوج واحد عكس أستاذ اللغة الفرنسية الذي يدرس ثلاث أفواج على الأقل وهذا ما يبين انخفاض نسبة أساتذة التعليم الابتدائي للغة الفرنسية والتي تقدر بـ 20%

خامسا : أساليب المعالجة الإحصائية:

ارتبطت هذه الأساليب بطبيعة الدراسة وبطبيعة المنهج المتبع فيها وقد استعان الباحث في استخدامها ، وفي المعالجة الإحصائية بالحاسوب بالاعتماد على الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS والذي هو اختصار للأحرف اللاتينية الأولى من اسم الخدمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وهي حزمة متكاملة لمعالجة البيانات الإحصائية وتحليلها ، بعد أن يتم ترميزها وإدخالها ، فالحزمة الإحصائية لها القدرة على قراءة البيانات في معظم أنواع الملفات ، واستعمالها كقاعدة للبيانات و تحليلها وتقديم النتائج على هيئة تقارير إحصائية وأشكال بيانية .

وهذه الأساليب هي:

1- التكرارات والنسب المئوية : وذلك لوصف خصائص أفراد العينة ، وتحديد استجاباتهم إزاء محاور

الاستمارة

2- استخدام المتوسط الحسابي للعبارات لمعرفة اعتدال استجابات المبحوثين وتمركزها حول كل عبارة منها .

3- الانحراف المعياري والذي يعتبر من أهم مقاييس التشتت يقيس معطيات العامل المتغير في البحث و يكون عن طريق قياس درجة انحراف المعطيات عن الوسط¹ لذا تم اعتماده لقياس مدى التشتت في استجابات المبحوثين إزاء كل عبارة من عبارات الاستمارة

4- اختبار الدلالة الإحصائية ك² , والذي تم حسابه لكل عبارة من عبارات الاستمارة عند مستوى الدلالة 0.01 وبدرجة حرية 4 التي هي عبارة عن 5-1 أي عدد الفئات مطروح منها واحد²

5- معامل الثبات ألفا كرونباخ : وهو معادلة لحساب ثبات الأداة .

¹ - جمال محمد شاكر , مرجع سابق , ص 283

² - فضيل دليو , مرجع سابق , ص 145

خلاصة :

إن الإجراءات المنهجية للدراسة ضرورية لأي عمل بحثي ، فهي الطريقة التي ترسم معالم البحث ، وفق منهجية واضحة وتدرج في العمل للوصول إلى الهدف المنشود و .

وفي هذا الفصل تم تحديد منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات ومجالات الدراسة مكانيا ، زمانيا ، بشريا والعينة المدروسة وخصائصها و أخيرا أساليب المعالجة الإحصائية .

الفصل السادس

تحليل النتائج



تمهيد:

بعد عرض مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة من منهج وأدوات لجمع البيانات ومجالات الدراسة والعينة وخصائصها ، سيخصص هذا الفصل لعرض وتحليل وتفسير البيانات التي تم جمعها في الميدان ومت ثم إجراء تحليل لكل فرضية لمعرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية دراسة ميدانية في بلديات بوسعادة نحو كل عبارة من عبارات الفرضية.

وقبل أن نتطرق إلى التحليل والتفسير ، لا بد من حساب المتوسط المرجح ، الذي يعتبر مرجعا في تحديد درجة استجابة ومسار الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

و بما أن الوزن النسبي لاستجابة أفراد العينة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي فان المتوسط المرجح يكون 05/04 ويساوي 0.8 وتكون الاستجابة وفق الجدول التالي :

الاتجاه	المتوسط المرجح
سالب تام	1.79-01
سالب	2.59-1.80
موجب متوسط	3.39-2.60
موجب قوي	4.19-3.40
موجب قوي جدا	05-4.20

الجدول رقم (10) يوضح حساب المتوسط المرجح.

يتضح من خلال الجدول رقم 10 المتوسطات المرجحة التي تعتبر مرجعا في تحديد الاتجاه ، حيث أن من 1 الى 1.79 يعتبر سالب تام أما السالب فهو من 1.80 الى 2.59 أما الموجب فقد حدد بمتوسط وقوي وقوي جدا ودرجاتهم على التوالي من (2.60 الى 3.39)-(3.40 الى 4.19)-(4.20 الى 05)

عرض وتحليل نتائج الفرضيات :

1- عرض وتحليل النتائج الفرضية الأولى:

2- غموض مفاهيم المناهج الجديدة ينعكس سلباً على التدريس بالمقارنة بالكفاءات

الجدول رقم (11): يبين استجابة المبحوثين حول الفرضية الأولى والتي مفادها : غموض مفاهيم المناهج الجديدة ينعكس سلباً على التدريس بالكفاءات

الرد	المتوسط المعياري	المتوسط الحسابي	التكرارات										البيانات	
			معارض بشدة	معارض	%	محايد	%	موافق	%	موافق بشدة				
1	66.11*	1.05	3.87	9.52	02	10	13	6.49	05	15.82	44	12.14	26	تتميز المناهج الجديدة بعدم مراعاتها للفروق الفردية للتلاميذ
2	22.33*	1.25	3.46	28.57	06	15.38	20	14.28	11	11.51	32	9.81	21	المناهج الجديدة ليس لها علاقة بالواقع الاجتماعي للمتعلم
3	91.33*	0.93	4.26	4.76	01	5.38	07	3.89	03	11.87	33	21.14	46	تتميز المناهج الجديدة بالكثافة
4	35.22*	1.05	3.74	4.76	01	10.46	14	20.77	16	12.55	35	11.21	24	غموض مفاهيم المناهج الجديدة
5	47.88*	1.10	3.53	9.52	02	10.15	21	12.98	10	14.75	41	7.47	16	صعوبة التفاعل مع المناهج الجديدة
6	36.11*	1.07	3.16	14.28	03	21.53	28	23.37	18	11.87	33	3.73	8	أجد صعوبة في تحضير النشاطات المقررة في المنهاج
7	73.22*	1.19	4.1	19.04	04	8.46	11	3.89	03	9.35	26	21.49	46	عدد التلاميذ في القسم يعيق تنفيذ تطبيق المناهج
8	35.66*	1.13	3.75	9.52	02	12.30	16	14.28	11	12.23	34	12.41	27	عدم استيعاب المناهج الجديدة
				2.91%		18.06%		10.69%		38.61%		29.72%		النسب المئوية

شهد مفهوم التدريس تحولاً من المفهوم التقليدي الذي يعتبر مجرد نقل المعلومات والمعارف والتنظيم للموقف التعليمي كما يظهر ذلك في مقارنة التدريس بالمضامين كما حددته المناهج السابقة ، إلى المفهوم الذي يعتبره نشاط لإحداث تغيير سلوكي لدى التلاميذ كما يتجلى في مقارنة التدريس بواسطة الأهداف إلى المفهوم الذي يعتبر التدريس نشاط يقوم به الأستاذ لإحداث التغيير في معرفة المتعلم وفي بنائه المعرفي من حيث الكم والكيف والتنظيم والترابط والتكامل والتمايز والاتساق باستخدامه لعملياته المعرفية وفهم الميكانيزمات التي تتحكم فيه من ناحية ، وفهم المحتوى المعرفي الذي تعالجه هذه العمليات من ناحية أخرى ، وهو ما تسعى إلى تجسيده المقاربة بالكفاءات ، ويعتبر المنهج أهم عناصر العملية التربوية التعليمية ويعتبر مؤشراً تبنى عليه المعرفة التعليمية حيث جاءت العبارة رقم 01 في الجدول السابق لمعرفة آراء المبحوثين حول هذا الجانب ، مثلت نسبة القائلين موافق بشدة 12.14% في حين بلغت نسبة من أقرروا موافق 15.82% والنسبة الغالبة كانت لها، في حين نجد نسبة محايد 10 من المبحوثين وهذا يعني أن هناك عوامل أخرى تركت هذه النسبة مرتفعة لعدم إشراكهم في عملية التخطيط لهذا المنهج وهذا ما ينعكس سلباً على العملية التربوية ، في حين نسبة معارض بشدة بلغت 9.52 %

وهي نسبة مقبولة إلى حد ما وهذا يدل على الغضب الشديد على الإصلاحات الشديدة حسب ما صرح به ، والمتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.87 والانحراف المعياري 1.05 مما يدل على أن هذه العبارة تتجه نحو الاتجاه الإيجابي إلا أنه يوجد تشتت وتباين حول آراء المبحوثين ، ولمنحاج دور أساسي في مراعاة عملية الفروق الفردية وهذا ما أكده العديد من الباحثين ، والمقاربة بالكفاءات في نظر المبحوثين لا تراعي الفروق الفردية لأن الإصلاحات الجديدة جاءت عشوائية

وفي هذا السياق جاءت استجابة المبحوثين ولغزابة المناهج الجديدة ليس لها علاقة بالواقع الاجتماعي للمتعلم كما أن المنحاج في نظرهم يكون مستمداً من الواقع والبيئة الاجتماعية حيث حصلت هذه العبارة على نسبة 9.81% موافق بشدة ونسبة موافق 11.52% مما يبين أن هذه العبارة لا تلقى الموافقة ولا الموافقة الشديدة بينما نجد أن نسبة المعارض بلغت نسبة 15.38% والنسبة الغالبة كانت لمعارض بشدة بنسبة 28.57% وهو ما يدل على أن هذه العبارة لا تلقى القبول من طرف المبحوثين في حين بلغ متوسطها الحسابي 3.76 وهي في الاتجاه الإيجابي وانحراف معياري 1.25 وهو مرتفع مما يبين على وجود فروق وتباين وتشتت في إجابات المبحوثين وهذه الاستجابات تعكس استجابة المبحوثين حول المناهج الجديدة ليس لها علاقة بالواقع الاجتماعي للمتعلم حيث نلاحظ أن هناك من يرى من الأساتذة ،

وهي النسبة الغالبة إن المنهاج ليس له علاقة بالواقع الاجتماعي للمتعلم كما لا بغض الطرف عن نسبة المحايدين وهي 14.28 وهذا مرده إلى أن الإصلاحات لا تأتي بجذواها في نظرهم .

وفي حين تذهب العبارة رقم 03) تتميز المناهج الجديدة بالكثافة جاءت معظم استجابات المبحوثين في خانة الموافق بشدة ب 21.15 وهي نسبة تبين أن المنهاج يمتاز بالكثافة مما أثقل كاهل التلميذ والأستاذ معا وهذا ما يثبتته كذلك المتوسط الحسابي كذلك ب 4.26 وانحراف معياري ب 0.93 والدال على عدم اتفاق الغالبية حول هذه العبارة , إلا أن 11.87 أجابوا بموافق وكذلك ما تدعمه قيمة ك² والمقدرة ب 91.33 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 4 بينما عبارة محايد احتلت 3.89 وهذا ما يدل على الفهم الكبير للأستاذ والإطلاع الواسع على المناهج الجديدة في حين احتلت معارض نسبة 10.46 وهي نسبة معتبرة تدلل على أن هذه الفئة ليس لها ثقة في الإصلاح الجديد ويعتبرونه فوقى بقرار سياسي حسب ما صرح به بعض الأساتذة , والنسبة الأخيرة 4.76 لمعارض بشدة وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بمثيلاتها من النسب الأخرى .

أما العبارة رقم (04) . (غموض مفاهيم المناهج الجديدة) حيث غلبت عليها نسبة محايد ب 20.77 لنفس السبب الذي ذكرناه سابقا تليها نسبة 12.55 موافق و 11.21 موافق بشدة أما نسبة معارض 10.46 وهي نسبة معتبرة يدل على غضبهم على ما جاء في المناهج الجديدة في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 3.74 وهي في الاتجاه الإيجابي حسب ما حدده المتوسط المرجح , وانحراف معياري 1.05 وهو يدل على التباين والتشتت في إجابات المبحوثين وهذا ما أكدته قيمة ك² المقدرة ب 35.22 وهي دالة عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 و ومنه فإن للأستاذ دور كبير في عملية فهم المنهاج وتنفيذه حتى يسهل على التلميذ عملية التحصيل الدراسي فكلما كان المنهاج مفهوما ومخطط له ومدرس دراسة واعية سهل تقبله من طرف الأستاذ والتلميذ وهذا ما أكدته بعض الأساتذة ومفتشي المقاطعات أثناء مقابلتنا معهم لأن الأستاذ هو المسؤول الأول على تنفيذ هذا المنهاج وتبليغ لتلاميذه ولأستاذ أساليب كثيرة ومتعددة يعبر بها في عملية تنفيذ المنهاج كأن يختصر ويلخص ويحضر

أما العبارة رقم (05) : (صعوبة التفاعل مع المناهج الجديدة) فالتفاعل أو الاتصال يقع بين شخصين أو أكثر فهو ضرورة إنسانية تعمل على إشباع حاجات لأفراد وتبليغهم للمناهج الجديدة حتى يكتسب التلميذ الجانب المعرفي كما رأينا في الجانب النظري أن من أهم عوامل نجاح المنهاج هو التفاعل

معه من طرف الأستاذ والتلميذ معا حيث جاءت العبارة رقم (05) بنسبة 16.15 بالنسبة للمعارضين وهو ما يدل على أن هذه الفئة لا توافق على هذه العبارة في حين احتلت فئة المحايدون المرتبة الثانية بـ 12.98 وهي نسبة تدل على أن هذه الفئة ينتابها الغضب من الإصلاحات أما نسبة موافق فهي 12.55 تليها نسبة موافق بشدة 11.21 في حين نالت نسبة معارض 9.52 وهذه العبارة متقاربة في نسبها وهذا ما أكدته المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.53 وهو اتجاه ايجابي وانحراف معياري 1.10 مما يبين على التشتت في إجابة المبحوثون بالإضافة إلى قيمة ك² المقدرة بـ 47.88 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 4 وهذا قد يعود إلى الاختلاف في شخصية الأساتذة وقناعاتهم أو أسباب أخرى.

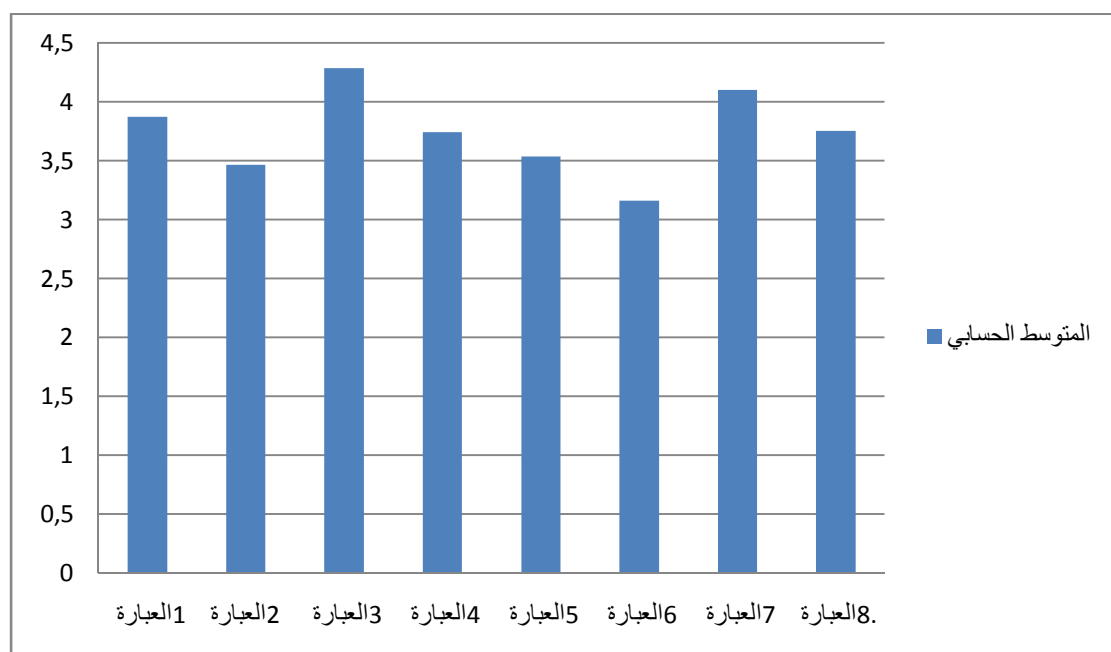
وفي هذا المنحى جاءت العبارة رقم (06) وهي (أجد صعوبة في تحضير النشاطات المقررة في المنهاج) حيث كانت الأغلبية فيها لفئة معارض بنسبة 21.53 وهذا يدل على رفضهم لهذه العبارة في حين احتلت نسبة موافق 11.87 وهي نسبة معتبرة إذا ما قورنت بنسبة موافق بشدة التي تذيلت نسب هذه العبارة بـ 3.73 ومرد ذلك إلى أن تحضير النشاطات المقررة في المنهاج ليس بتلك الصعوبة في نظرهم كما لا نغض الطرف عن نسبة المحايدون التي بلغت نسبتهم 23.37 وهي نسبة معتبرة مرد ذلك إلى الأسباب سالفة الذكر أو عدم فهمهم لهذه العبارة ، في حين بلغ متوسطها الحسابي 3.16 وهي في الاتجاه الإيجابي وانحراف معياري 1.07 وهو ما يدل على التشتت والتباين في إجابات المبحوثين وهذا ما أكدته اختبار ك² بقيمة 36.11 ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 4 و ورغم اختلاف إجاباتهم هذه عن ما أفادوا به عن العبارة رقم (06) وهذا قد يرجع إلى طبيعة التعامل مع الإصلاحات الجديدة وعلى كل الأحوال أن كل جديد يصعب التعامل معه ويقابل بالرفض أحيانا.

أما العبارة رقم (07) هي الأخرى والتي مفادها عدد التلاميذ في القسم يعيق تنفيذ تطبيق المناهج فلكيت هذه العبارة قبولا إلى حد ما في إجابات المبحوثين حيث بلغت أعلى نسبة موافق بشدة 21.79 في حين بلغت نسبة موافق 9.35 أما نسبة محايد 3.89 وهذا مما يبين الفهم الجيد لهذه العبارة أما نسبة معارض فبلغت نسبة 21.53 وهي نسبة معتبرة تعود إلى فقدان الثقة في الإصلاحات الجديدة ، أما معارض بشدة فقد وصلت نسبتها إلى 19.04 وهي نسبة مقبولة تعود إلى الأسباب سالفة الذكر ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 4.1 وهي الاتجاه الموجب القوي وانحراف معياري 1.19 مما يدل على التشتت

والتباين في إجابة المبحوثين هذا ما أكدته قيمة ك2 والمقدرة بـ73.22 وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 4

أما العبارة رقم (08) وهي (عدم استيعاب المناهج الجديدة) حيث قدرت نسبة محايد 14.28 زهي النسبة الغالبة ومرد ذلك إلى الغضب الشديد على الإصلاحات وفقدان الثقة في المنهاج الجديد حسب ما صرح به بعض الأساتذة و تليها نسبة موافق بشدة بـ12.61 وهي نسبة مقبولة إذا ما قورنت بنسبة معارض ومعارض بشدة التي بلغت على التوالي 12.30 و09.52 ومتوسط حساب هذه العبارة 3.75 وهو ما يبين على الاتجاه الموجب القوي وانحراف معياري 1.13 وهو يبين فروق في إجابة المبحوثين وتشتت وهو ما أكدته قيمة ك2 المقدرة بـ35.66 وهي دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4

الأعمدة البيانية لاستجابات العينة لعبارات الفرضية الأولى



التمثيل البياني رقم (06) المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية الأولى .

حيث يبين أن استجابات أفراد العينة حسب العبارات و حيث حصلت العبارة الثالثة على أعلى متوسط حسابي بلغ 4.28 وانحرافها المعياري 0.90 بينما أدنى استجابة مسجلة بمتوسط حسابي حيث بلغ 3.16 وانحراف معياري 1.07 بالنسبة للعبارة رقم (06) وهو ما يدل على أن عبارات هذه الفرضية تتجه نحو الاتجاه الإيجابي , ورغم إيجابياتها إلا انه يوجد تباين واضح في إجابات المبحوثين .

عرض وتحليل النتائج الفرضية الثانية :

ضعف التكوين ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات

الجدول رقم (12): يبين استجابة المبحوثين حول الفرضية الثانية والتي مفادها : ضعف التكوين ينعكس سلبا على التدريس بالكفاءات.

البيانات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الشكايات									البيانات
				معارض بشدة	معارض	%	محايد	%	موافق	%	موافق بشدة		
1	3.7	1.09	*42.53	02	12.08	16	07.85	11	14.94	39	12.79	22	النزوات الداخلية لا تغطي بالرغبة من طرف الأستاذ
2	3.66	1.16	*27.22	01	16	20	10	14	10.72	28	15.69	27	التكوين الذي تلقاه أثناء الخدمة ليس له علاقة بممارستي الميدانية
3	4.05	1.05	*57.44	01	08.08	11	5.71	08	12.26	32	22.09	38	زيارة المدراء ادارية أكثر منها تربوية
4	3.62	1.04	51.82	01	11.2	14	21.42	30	08.42	22	13.95	24	ضعف مستوى التكوين للمفتش انعكس سلبا على عملية التكوين
5	3.67	01	*51.22	02	09.6	12	11.42	16	16.47	43	09.82	17	النقص في اساليب التدريب والتكوين أثناء الخدمة
6	3.41	1.13	*20.11	05	12	15	17.14	24	11.49	30	09.30	16	عدم استجابة الاساتذة لهذه الإصلاحات
7	3.77	0.9	*59.22	02	04	05	15.71	22	16.47	43	10.46	18	المقاربة بالكفاءات اصطدمت بضعف التكوين أثناء الخدمة (رسكلة)
8	2.92	1.21	*27.44	09	25.6	32	10.71	15	09.19	24	05.81	10	التكوين الذي تلقاه أثناء الخدمة يمدني بأدوات كافية للعمل

التكوين هو مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديناميكية التي يكون هدفها اكتساب أو تنمية المعارف والمهارات والمواقف التي تجعل الشخص قادر على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة وتتمحور معظم تعريفات التكوين حول الجوانب الإنسانية فالتكوين هو الضامن الأساسي لعملية التحصيل كما تطرقنا إليه في الجانب النظري والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلاً مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة ، وتهيئته للمهنة التي يلتحق بها عند انتهاء الفترة التكوينية ومن الأهداف الأساسية للتكوين في التربية والتعليم ولصالح الأساتذة التحكم في الآداب المهنية¹ وهذا ما ذهبت إليه الإصلاحات الجديدة وحسب استجابة المبحوثين عن عبارات الفرضية الثانية حيث جاءت العبارة الثانية حيث جاء في العبارة الأولى والتي مفادها الندوات الداخلية لا تحضى بالرغبة من طرف الأستاذ اتضح من خلال استجاباتهم أن ما يقدر بـ 12.79 جاءت موافق بشدة وعبارة موافق 14.49 وهذا ما يبين القبول التام للعبارة الأولى رغم وجود نسب 7.85 محايد وهي نسبة قليلة لا تؤثر على النسبة العامة للعبارة دون أن نغض الطرف عن فئة المعارضين التي بلغت نسبتها 12.08 والمعارض بشدة 09.09 ومن خلال هذه النسب يتبين الموافقة على العبارة بشكل عام وهذا ما أظهره المتوسط الحسابي حيث بلغ 03.07 وهو اتجاه موجب قوي وانحرافها المعياري هو 1.09 مما يبين وجود اتجاهات متباينة لصالح الاتجاه الإيجابي ، وهذا ما أكدته قيمة ك² المقدرة بـ 42.53 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 4 ، وهذا يؤكد أن هناك اختلاف في إجابات المبحوثين على الرغم من تشابه المدارس مع بعضها إلى حد كبير إلى أن كل مدرسة لها خصوصياتها فلكل مدرسة تقاليدها الخاصة وهذا بالتأكيد له دور كبير في أداء الأساتذة والمفتشين في عملية التكوين وهذا يعني أن للتكوين دور أساسي ومحوري في عملية التحصيل الدراسي حيث انه ينعكس بالسلب أو الإيجاب على عملية الإصلاح التي تراهن عليها وزارة التربية الوطنية والمجتمع الجزائري ككل .

أما العبارة الثانية (02) والتي مفادها التكوين الذي ألتقاه أثناء الخدمة ليس له علاقة بممارستي الميداني (حيث احتلت هذه العبارة 15.69 لموافق بشدة و 10.72 لموافق ومن خلال النسبتين يتضح عموماً القبول نحو هذه العبارة والتي يرى فيها هذين الفئتين أن التكوين في الجزائر بالنسبة للمدرسة الجزائرية ارتجالي وغير مخطط له وله وبعيد عن الممارسة الميدانية دون ان نغض الطرف عن نسبة المعارض التي بلغت 16 وهذه النسبة ويدلل ذلك على ان هذه الفئة غير راضية عن عملية التكوين كما لا نغض الطرف عن

¹ - محمد لنش ، فلسفة اعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر . ط2 ، مصر ، 2001 ، ص30-31

نسبة المعارض بشدة والتي بلغت نسبتها 4.54 وهي نسبة قليلة اذا ما قورنت بالنسب الأخرى مما يبين عدم رضا الأساتذة على عملية التكوين الذي يتلقاها أثناء الخدمة , حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 03.66 وهي في الاتجاه الموجب المتوسط وانحرافها المعياري 1.16 مما يدل على التشتت والفروق في إجابات المبحوثين وهذا ما أكدته قيمة ك² عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 4 وهي دالة إحصائياً مما يعبر على فروق لثالث الاتجاه الإيجابي

اما العبارة الثالثة 03 والتي مفادها : زيارة المدراء ادارية اكثر منها تربوية

حيث بلغت قيمتها 22.09 لصالح القائلين موافق بشدة أي تطابق اجابات افراد العينة حول عدم رضاهم عن زيارة المدراء بينما بلغت قيمة الموافق 12.66 وهذا يدل على نفس الملاحظة بالنسبة للموافق بشدة في حين باقي النسب تراوحت محايد ومعارض ومعارض بشدة على التوالي 5.71 و 8.8 و 4.54 وهي نسب اذا ما قارناها بالفئتين الأوليين فإنها تؤكد الإتجاه الإيجابي وهذا ما ذهب اليه المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته 4.05 وانحراف معياري 1.05 وهو يعبر عن التشتت والتباين في اجابات المبحوثين وعدم رضاهم عن الزيارات التربوية التي يقوم بها المديرين والتي تعتبر مهمة في عملية التوجيه خاصة بالنسبة للأساتذة حديثي العهد بمهنة التعليم لأن مهام المدير ادارية وبيداغوجية , كما عبر بعض الأساتذة عن اختلاف في طبيعة التواصل مع المديرين حيث يعتبر المدير نفسه ادارية اكثر منه تربويا . وهذا ما كشفت عنه استجابات المبحوثين حيث مثلت نسبة من أقرت بذلك 22.09 و 12.26 على التوالي ولهذا جاءت اتجاهاتهم نحو زيارات المدير ادارية اكثر منها تربوية اجابية كما حددها المتوسط الحسابي اجابية وبينت تشتت وتباين لصالح الإتجاه الإيجابي وهذا ما بينته قيمة ك² والتي قيمتها 57.44 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 4 .

اما العبارة رقم (04) والتي مفادها ضعف مستوى التكوين للمفتش انعكس سلبا على عملية التكوين , ان عملية التكوين بالنسبة للمفتش عامل مهم كونه يشرف على العملية التربوية وهو المسؤول الأول على انجاح الإصلاحات الجديدة , حيث احتلت درجة موافق بشدة 13.95 مما يبين عدم رضا هذه الفئة على عملية التسيير التي يقومها بها المفتش في حين احتلت العبارة موافق 8.42 وهي في نفس الإتجاه مع العبارة التي تليها اما درجة معارض فهي 11.2 وهو ما يدل على ان هذه الفئة ترفض المناقشة في عملية الإصلاح الجديدة لمعاناتها من التهميش والإقصاء من طرف الجهات الوصية وعدم إشراكها في

عملية الإصلاح ، دون أن نغض الطرف عن نسبة المعرضين بشدة والتي بلغت 4.54 وهي فئة قليلة لا تؤثر على الاتجاه نحو هذه العبارة كما لا نغفل عن نسبة درجة محايد والتي نالت نسبتها 21.42 وهي الغالبة ومدر ذلك الى ان هذه العبارة لم تفهم من طرفهم او لرغبتهم في عدم التدخل خارج صلاحياتهم او لأسباب اخرى نجهلها ، وعلى الرغم من ذلك اتجهت هذه العبارة اتجهت نحو الإنجابي وهذا ما يؤكد المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.62 وهو اتجاه موجب قوي ، وانحراف معياري 1.04

ومن خلال ك2 البالغة 51.82 فإن العبارة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 ، أي تطابق استجابات المبحوثين ضعف التكوين لدي المفتش ينعكس سلبا على عملية التكوين مما يبين عدم وجود فروق في إجابات المبحوثين ، وهذا ما يدل على وجود علاقة في اتجاه الأساتذة نحو هذه العبارة وهي عبارة شذت في الفرضية الثانية .

أما العبارة الخامسة (05) والتي مفادها (القصور في أساليب التدريس والتكوين أثناء الخدمة) يغلب على استجابات المبحوثين درجة موافق ب16.47 وهي نسبة مقبولة تدلل عن الوعي والفهم لأساليب التدريس لهذه الفئة ، أما نسبة موافق بشدة فقد حضيت ب9.88 فهي نسبة مقبولة إذا ما جمعت بفئة موافق ، أما فئة المحايد فقد بلغت 17.14 وهي النسبة الغالبة ومرد ذلك إلى عدم رضاهم عن عملية الإصلاح أو ما زالو يدرسون بالطريقة القديمة وعدم رغبتهم بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث أنهم يرفضونها ولا يصرحون بذلك ، أما عبارة معارض ومعارض بشدة فحضيت ب9.6 و9.09 على التوالي وهما نسبتان متماثلتان تقريبا مما ويدلل ذلك على قلة التشنت بالمقارنة مع العبارات الأخرى وتعتبر هذه العبارة في الاتجاه الإيجابي عموما بمتوسط حسابي 3.67 وانحراف معياري 1 وهو يبين على وجود تشنت يقل نوعا ، وهذا ما بينته قيمة ك2 المقدرة ب51.22 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 .

أما فيما يخص العبارة رقم (07) ومفادها عدم استجابة الأساتذة لهذه الإصلاحات ، حيث أن درجة موافق بلغت نسبتها 16.47 وهي الغالبة بينما درجة موافق بشدة بلغت نسبة 10.46 وهو مما يبين عدم استجابة الأساتذة لهذه الإصلاحات كونها مستوردة وغير مستمدة وغير من ثقافة المجتمع الجزائري وقد يرفضها الأساتذة ولا يصرحون بذلك ، لم يتأقلموا معها فكل جديد مرفوض ، أما درجة معارض ومعارض بشدة قد بلغت 4 و9.09 على التوالي وهما نسبتان لا تؤثران على اتجاهات الأساتذة القائلين موافق

وموافق بشدة , دون ان نغض النظر , درجة محايد والتي بلغت نسبتها 15.71 وهي نسبة كبيرة مرد ذلك الى ان هذه الإصلاحات ارتجالية وعشوائية , حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 3.77 وهي في الإتجاه الإيجابي القوي وانحرافها المعياري 0.9 وهو تشتت ضعيف مما يبين على شب الإتفاق حول هذه العبارة في الإتجاه الإيجابي وهذا ما بينته قيمة ك2 المقدرة بـ 59.22 وهي دالة عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 وهذا ما بين ان هناك فروقات بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو عدم إستجابة الاساتذة لهذه الإصلاحات ومرد ذلك انها لا تخدم العملية التربوية رغم ايجابياتها في بعض الحالات والتي لم يتأقلم معها الأساتذة وكذا القائمين على العملية التربوية عموما ودليل عملية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ونتائج الإمتحانات منذ 2003 فالقصور باد على استجابات افراد العينة لهذه الإصلاحات

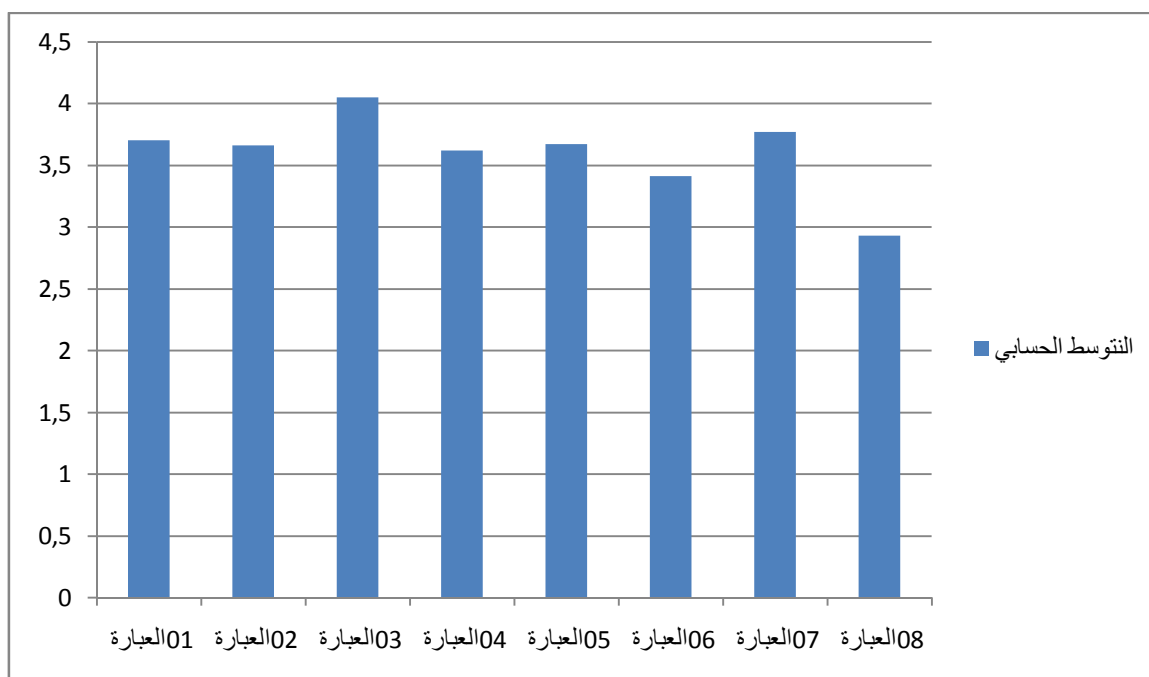
اما فيما يتعلق بالعبارة الثامنة (08) والتي مفادها التكوين الذي اتلقاه اثناء الخدمة يمدني بأدوات كافي للعمل (حيث نالت درجة معارض بشدة اعلى نسبة وهي 40.90 وهذا دليل واضح على أن الأساتذة غير راضين على عملية التكوين أثناء الخدمة اما درجة معارض فقد بلغت 25.6 وهي نسبة دللت هي الأخرى على نفس المنحى مع سابقتها وهي بينت ان عملية التكوين فارغة من مضمونها ولا تقدم الجديد للإصلاحات , اما درجة موافق وموافق بشدة فبلغتا على التوالي 9.19 و 5.81 هو ما يبين ان عملية التكوين اثناء الخدمة لا تحضي بالموافقة بشكل عام وهو مائدعه نسبة المحايدين التي بلغت 10.71 .

حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 2.43 وهو في الاتجاه الايجابي المتوسط ولا يحضى بالموافقة الشديدة وانحراف معياري 1.21 وهو دال على التشتت والتباين لصالح الإتجاه الإيجابي وهذا ما أكده الانحراف المعياري الذي بلغ 21.44 والدال احصائيا عند 0.05 ودرجة حرية 4

مما لا يترك مجالا للشك ان التكوين اثناء الخدمة غير كاف وارتجالي وعشوائي ويجب اعادة النظر فيه اذا اردنا ان يكتب النجاح لهذه الإصلاحات على رأي بعض الأساتذة .

على العموم ان عملية التكوين يجب ان تركز على برامج لإعداد الأستاذ كإتقان وتصميم البرامج والتعلم الذاتي وان تحدد اهم الوظائف التي يجب ان يكون عليها الأستاذ فمن شأن هذه البرامج ان تحقق الترابط بين النظريات والتطبيقات أي ما يؤدي الى ممارسة المعلم لوظائفه وسد القصور في عملية التكوين اذا أردنا ان ننهض بعملية الإصلاح التي تتمثل في المقاربة بالكفاءات .

الأعمدة البيانية لإستجابات العينة لعبارات الفرضية الثانية



التمثيل البياني رقم (07) يوضح المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية الثانية

ما يوضحه التمثيل البياني ان العبارة الثالثة احتلت المرتبة الأولى والتي ترى ان زيارات المدير ادارية اكثر منها تربوية تليها العبارة السابعة والتي ترى ان المقاربة بالكفاءات اصطدمت بنقص التكوين والتي وقع حولها اتفاق عموما مما يبين ان التدريس بهذه المقاربة يحتاج الى التكوين , باقي العبارات تارواحت بين 3.41 الى 4.05 وهي عبارات في الإتجاه الموجب رغم التشتت الواضح حسب ما حدده الإنحراف المعياري .

3- عرض وتحليل النتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها مواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر يؤدي بالأساتذة إلى الاتجاه الإيجابي نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات

الجدول رقم (13) يبين استجابة المبحوثين حول الفرضية الثالثة والتي مفادها : مواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر يؤدي بالأساتذة إلى الإتجاه الموجب نحو التدريس بالكفاءات

البيانات	مؤلف	مؤلف	مؤلف	التكرارات								البيانات		
				مؤلف	مؤلف	مؤلف	مؤلف	مؤلف	مؤلف	مؤلف	مؤلف			
1	الإستثمار والتوعى بدور العلم والتعليم في تحسين نوعية الحياة	25	15.72	42	13.16	13	11.11	08	07.92	02	08.33	3.88	0.98	*55.88
2	ربط التعليم بالواقع المعاش	28	17.61	43	13.47	09	07.69	09	9.91	01	4.16	3.97	0.95	*65.22
3	تساهم المقاربة بالكفاءات في التطلع إلى كل ما هو جديد	17	10.69	47	14.73	13	11.11	10	09.90	03	12.5	3.72	1	*64.22
4	تعمل المقاربة بالكفاءات على مواكبة الإصلاحات الاقتصادية والسياسية والإجتماعية	15	9.43	37	11.59	18	15.38	14	13.86	06	2.25	3.45	1.14	*29.44
5	تعمل المقاربة بالكفاءات على التحكم في الابداع والجدد التي تعمل بها الدول المتقدمة	14	8.80	35	10.97	23	19.65	13	12.87	05	20.83	3.44	1.09	*29.11
6	اعداد الفرد بالتكيف مع العولمة	19	11.94	37	11.59	13	11.11	19	18.81	02	8.33	3.57	1.11	*23.77
7	معرفة الأساتذة بأهمية التغير الإجتماعي	25	15.72	42	13.16	12	10.25	11	10.89	05	20.83	3.90	0.94	*27.95
8	المقاربة بالكفاءات تساهم في مساهمة التطورات الاقتصادية والسياسية والإجتماعية الحاصلة على الصعيد الداخلي	16	10.6	36	11.28	16	13.67	17	16.83	00	00	3.45	1.15	*27.88

ان التغيرات الحاصلة في الجزائر على الصعيد السياسي والإقتصادي والإجتماعي تركت الجزائر تعيد النظر في سياساتها في جميع المجالات وعلى غرارها المجال التربوي , و خاصة بعد ظهور قصور واضح وخلل بين في المقاربات السابقة (الأهداف) فجاء الإصلاح الجديد لمواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر ومسايرة المجتمع و لمعرفة إتجاهات المبحوثين و آراءهم حول هذه التغيرات

حيث جاءت العبارة رقم (01) والتي مفادها (الإستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تحسين نوعية الحياة نجد درجة الموافق بشدة في الرتبة الأولى بنسبة 15.72 وموافق بنسبة 13.16 وهذا مرده الى الموافقة الشديدة على مسايرة الواقع ومعاشرته لأنه جزء من المجتمع كما احتلت المرتبة الثالثة درجة محايد وهذا مرده الى ان هذه الفئة لا تهتم بما يجري حولها او رفضها لهذه المقاربة دون التصريح بذلك ونجد نسبة معارض بشدة بلغت 33 وترى هذه الفئة ان التغيرات الحاصلة في الجزائر لا علاقة لها بالنظام التربوي الجزائري فالنظام الحالي لا يستمد في نظرهم من القاعدة وعدم اشراكهم في بناء المناهج الجديدة وبالتالي هم لا يريدون الخوض فيه كما صرح بعضهم , اما درجة معارض فبلغت نسبتها 07.97 للأسباب الذكر كما تتماثل درجة معارض بشدة مع سابقتها وعلى العموم فإن درجة المعارضة منخفضة اذا ما قورنت بموافق وموافق بشدة وهذا مما ترك العبارة تتحى نحو الإتجاه الإيجابي كما حدده المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.88 وهو موجب قوي وانحراف معياري 0.98 وهذا ما بين وجود تباين وتشتت واكد ذلك قيمة ك² المقدرة بـ 55.88 والتي تعبر على وجود فروق دالة احصائية عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 لصالح الإتجاه الايجابي .

اما العبارة رقم (02) والتي مفادها التدريس بالكفاءات يساهم في تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط بالمتعلم , فبلغت درجة موافق لديها 17.61 وهي اعلى نسبة مما يعلل ذلك على ان هذه العبارة تحضى بالموافقة لدى المبحوثين وهو ما أكدته نسبة 13.47 لدى درجة موافق في حين درجة معارض ومعارض بشدة 9.90 و 4.16 ويعود ذلك الى الأسباب سالفة الذكر كما لا نغفل عن نسبة المحايد والتي بلغت 7.69 هي نسبة لا تؤثر على الإتجاه الإيجابي بالنسبة لهذه العبارة الذي بلغ متوسطها الحسابي 3.97 وهي في الإتجاه الموجب كما حدده المتوسط المرجح , وانحرافها المعياري 0.95 وهو دال على تشتت ضعيف وهو ما أكدته ك² الذي بلغت قيمته 65.22 وهي دالة احصائية عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 وهذا دال على وجود فروق لصالح الإتجاه الإيجابي مقابل الإتجاه المعارض والمحايد

أما العبارة رقم (03) والتي مفادها تساهم المقاربة بالكفاءات الى التطلع الى كل ما هو جديد فبلغت درجت موافق 14.73 وهي أعلى نسبة كما بلغت درجة موافق بشدة 10.69 ومرد ذلك هو الموافقة على هذه العبارة كون أن المقاربة بالكفاءات في نظر هذه الفئة تساهم في مواكبة كل جديد والتخلي عن الأساليب القديمة , أما درجة محايد فبلغت 11.11 فهي نسبة لا تؤثر على الإتجاه الإيجابي لهذه العبارة كون هذه الفئة شعرت بالإقصاء والتهميش وعدم الثقة في الإصلاحات المقدمة من طرف الجهات الوصية لأنها من طرف واحد , اما معارض ومعارض بشدة فبلغت على التوالي 9.90 و 12.5 فهي نسبة مقبولة ترفض ما جاء في العبارة الثالثة , حيث اتجهت هذه العبارة نحو الإتجاه الإيجابي 3.72 وانحراف معياري 1 وهو دال نوا ما عن التشتت وهو ما أكدته ك 2 الذي بلغت قيمته 24.22 وهو دال احصائيا عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4

اما العبارة رقم 04 والتي مفادها (تعمل المقاربة بالكفاءات على مواكبة الإصلاحات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية) حيث بلغت الموافقة فيها 10.97 وهي درجة مقبولة ترى أن مواكبة التطورات الإقتصادية والسياسية تخدم الإصلاحات ويجب أن تسايرها هذه الإصلاحات أما درجت موافق بشدة فقد بلغت 9.43 وهي نسبة ضئيلة كون هذه الفئة لم يفهموا العبارة أو يرون أن التغيرات الإقتصادية او السياسية لا تلعب دورا في عملية الإصلاح التربوي , أما درجة أما معارض ومعارض بشدة فبلغت درجتهما على التوالي 13.86 و 25 وهما نسبتان مرتفعتان نسبيا ويعود ذلك كون هذين الفئتين يرفضون ما جاء في العبارة بشكل عام والأسباب تعود الى ان المقاربة بالكفاءات اصلاح لا يسير كما خطط له في الواقع ولا يرتبط ارتباطا وثيق بالإصلاحات السياسية والإقتصادية والإجتماعية في نظر هذه الفئة و ورغم ذلك اتجهت هذه العبارة نحو الإتجاه الايجابي بمتوسط حسابي 3.45 وانحراف معياري 1.14 وهو تشتت وتباين واضح لصالح الإتجاه الإيجابي , وهذا ما اكدته قيمة ك 2 المقدرة بـ 23.44 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4

أما العبارة رقم (05) والتي مفادها (تعمل المقاربة بالكفاءات على التحكم في البيداغوجيا الجديدة التي تعمل ها الدول المتقدمة)

حيث بلغت فيها درجة معارض بشدة نسبة 20.83 ويعود ذلك الى ان هذا الإصلاح في نظرهم لا يعمل على التحكم في البيداغوجيا الجديدة التي تعمل بها الدول المتقدمة بالإضافة الى البيان بين ثقافة المجتمع

الجزائري والمجتمعات الغربية ففي نظرهم اصلاح مستور عملت بع أوروبا في القرن 15 لا يواكب البيداغوجيا الجيدة , أما محايد فبلغت نسبته 19.65 وهي نسبة معتبرة دللت على انعدام الثقة في الإصلاحات الجديدة رغم بعض الإيجابيات اما درجة , اما درجة معارض بلغت نسبة 12.87 ويعود ذلك للأسباب التي تطرقنا لها في فئة المعارضين بشدة , أما الموافق وموافق بشدة فبلغت على التوالي 10.97 و 08.80 وهي نسبة منخفضة اذا ما قورنت بنسبة المعارضين و سبب ذلك ان هذه الفئة ترى وجود علاقة بين هذه المقاربة والتحكم في البيداغوجيا الجديدة كما تستحسن هذه الفئة الإطلاع على كل جديد ورفض ما هو قديم وذلك رغبة في اكتساب تكنولوجيا الدول المتقدمة , وتتجه هذه العبارة تتجه نحو الإتجاه الإيجابي بمتوسط حسابي 3.44 وانحراف معياري 1.09 وهو دال على التشتت التباين في إجابات المبحوثين وهذا ما اكده قيمة ك 2 والمقدرة ب 29.11 عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4

اما العبارة السادسة (06) والتي مفادها إعداد الفرد للتكيف مع العولمة , فجاءت درجة موافق بشدة فيها 11.94 وموافق ب 11.59 وهما نسبتان متقاربتان ومرد ذلك الى رغبة هاتين الفئتين في اعداد الفرد متحمل لمسؤولياته قادر على اعبائها متكيف مع العولمة وذلك استحسانا للتطلع الى مسامرة كل جديد , اما فئة معارض فهي 18.81 ومعارض بشدة 08.33 فإذا جمعنا هاتين النسبتين نجدها معتبرة ويعود ذلك الى أن هاتين الفئتين ترفضان العولمة ام لسلبياتها وإما كونها لا تخدم المجتمع الجزائري وذلك لتباين الثقافات والعادات اما فئة محايد فبلغت 11.11 وهي نسبة لا تؤثر على الإتجاه الإيجابي وهذا ما حدده المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.57 وانحراف معياري 1.11 وهو دال على التباين في اجابات المبحوثين وهذا ما ذهبت اليه قيمة ك 2 المقدرة ب 23.77 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4

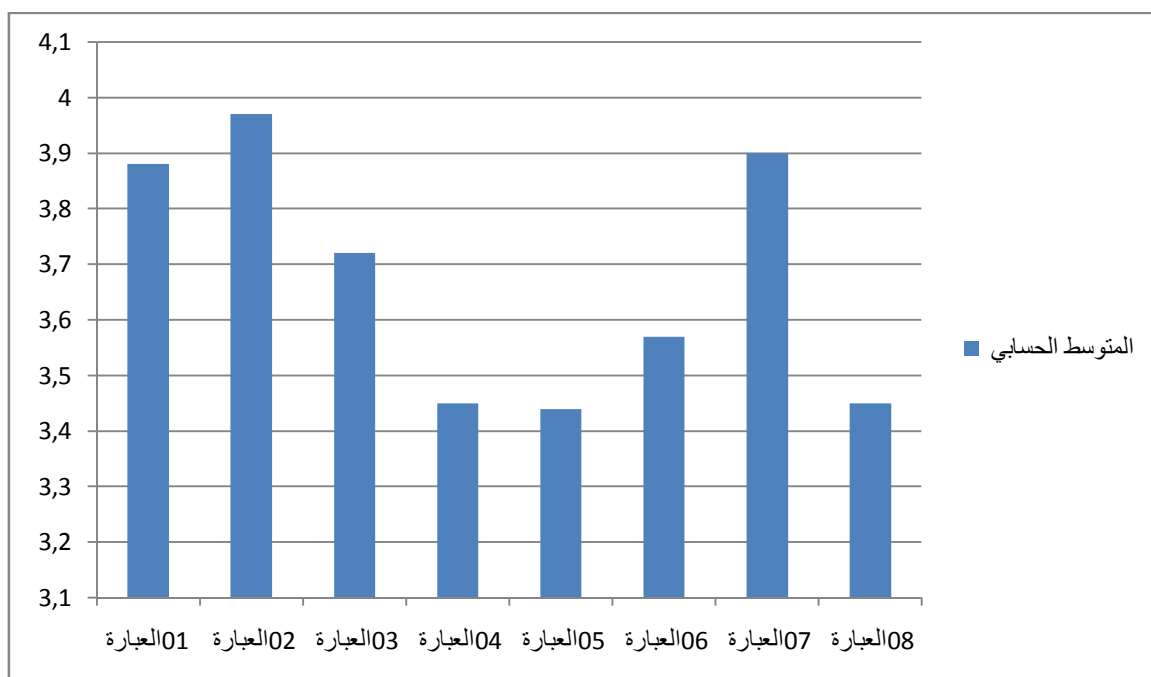
أما العبارة رقم (07) معرفة الأساتذة بأهمية التغير الإجتماعي , حيث بلغت فيها درجة موافق بشدة 15.22 وهي الغالبة اما درجة موافق فبلغت درجة 13.16 وهما نسبتان معتبرتان تدلان على ان هذه الإصلاحات تخدم التغير الإجتماعي فمواكبة التغيرات من الطبيعة البشرية , أما معارض ومعارض بشدة بلغت درجتهم 10.89 و 20.83 وهما نسبتان تدلان على المعارضة الشديدة لهذه العبارة كون أن هذا الإصلاح لا يخدم التغير الإجتماعي بإعتباره لإصلاح مستورد حسب ما صرح به بعض الأساتذة رغم الإيجابيات التي يعبر عنها بالموافقة , اما درجة محايد فبلغت درجة 13.67 فهي نسبة معتبرة لكنها لا تؤثر على إتجاه العبارة الإيجابي الذي حدده المتوسط الحسابي ب 3.90 وهو إتجاه ايجابي قوي

وانحراف معياري 0.94 دال هلى التباين في إجابات المبحوثين وهذا ما أكدته ك2 المقدر بـ 27.95 وهو دال إحصائيا عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 4 ومعبرا على فروق لصالح الإتجاه الإيجابي .

أما العبارة الثامنة (08) والتي مفادها المقاربة بالكفاءات تساهم في مسايرة التطورات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية الحاصلة على الصعيد الداخلي , فبلغت درجة معارض 16.83 وهي أعلى نسبة حيث ترى هذه الفئة أن الإصلاحات الجديدة لا تساهم في التغيرات الحاصلة على الصعيد الداخلي كون هذه الإصلاحات لم تأتي بثمارها ولم تساهم في عملية التحصيل الدراسي فضلا عن عدم مواكبتها للتطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية على الصعيد الداخلي , اما درجة محايد فبلغت 13.67 فهي نسبة معتبرة حيث ترى هذه الفئة انه لا جدوى من الإصلاحات لأنها لا تخدم الجانب السياسي والإقتصادي والإجتماعي اما موافق وموافق بشدة فهي على التوالي 11.28 و 10.06 فهما نسبتان متقاربتان دلتا على ان المقاربة بالكفاءات تساهم في التطورات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية كونها تعد الفرد كي يكون قادرا على مسايرات التطورات في جميع المجالات , وقدر المتوسط الحسابي لهذه العبارة بـ 3.45 وهو اتجاه ايجابي و 1.15 انحراف معياري دلل على التشتت وهذا ما أكدته قيمة ك2 والمقدرة بـ 27.88 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 لصالح الإتجاه الإيجابي .

إن مسايرة التغيرات السياسية والإقتصادية والإجتماعية على المستوى الداخلي هي عملية تلعب دورا بالغ الأهمية حيث انه يستمد برامجه وموضوعاته من المجتمع من جهة ويساهم في انتاج افراد قادرين على تحمل المسؤوليات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية , فالتربية تعتبر استثمار طويل المدى كما حدده الكثير من الباحثين .

الأعمدة البيانية لعبارات الفرضية الثالثة:



التمثيل البياني رقم (08) يوضح المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية الثالثة

فالتمثيل البياني يوضح استجابات المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية الثالثة حيث احتلت العبارة الثانية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.97 أما المرتبة الثانية فهي للعبارة السابعة بـ 3.90 أما المرتبة الثالثة فهي للعبارة الأولى بـ 3.88 باقي العبارات تراوحت من 3.44 إلى 3.72 وهي في الإتجاه الإيجابي عموماً رغم وجود تشتت وتباين في اجابات المبحوثين حسب ما حددته الانحرافات المعيارية المذكورة سابقاً.

عرض وتحليل النتائج الفرضية الرابعة :

والتي مفادها : التطلع لمواكبة ركب الدول المتقدمة ينعكس ايجابيا على اتجاهات الاساتذة نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات .

والجدول التالي يوضح استجابات أفراد العينة لعبارات الفرضية الرابعة

الجدول رقم (14) يبين استجابة المبحوثين حول الفرضية الثالثة والتي مفادها : التطلع لمواكبة ركب الدول المتقدمة ينعكس ايجابيا على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالكفاءات

العبارة	موافق بشدة	%	موافق	%	محايد	%	معارض	معارض بشدة		الحسبي	المتوسط	الانحراف المعياري	ن ²
1 التطلع الى كل ما هو جديد لمواكبة ركب الدول المتطورة	21	15.21	45	14.37	11	8.59	13	11.81	01	9.09	3.82	0.99	*32.48
2 لعمل المقارنة بالكفاءات على الاستجابة للمتطلبات الحديثة التي تفرضها العولمة	15	10.86	35	11.18	24	18.75	16	14.54	01	9.09	3.54	0.97	*11.42
3 التدريس بالكفاءات يساهم في تكوين ثقافة شاملة للأدور	17	12.31	39	12.46	17	13.28	16	14.54	00	00	3.61	1.02	*40.88
4 يساهم المقارنة بالكفاءات بالإستثمار الواعي بدور العلم والمعلم في تغيير الواقع	13	09.42	47	15.01	18	14.06	11	10	03	27.27	3.66	0.91	*66.88
5 يساهم المقارنة بالكفاءات في تكوين جيل قادر على التقدم في التكنولوجيا	17	12.31	27	8.62	14	10.93	09	8.18	02	02	3.73	0.99	*64.66
6 المقارنة بالكفاءات يساهم في مسايرة التطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية على الصعيد الخارجي	15	10.36	32	10.22	25	19.53	16	14.54	02	02	3.46	1.04	*28.65
7 يساهم المقارنة بالكفاءات في استعمال الأنترنت للبحث عن المواضيع المعقدة	20	14.49	43	13.43	10	07.03	15	13.63	02	02	3.71	1.06	*53.22
8 يساهم المقارنة بالكفاءات في الحاجة لفرصة للتلاميذ إستخدام الحاسبات والإعلام الأني	20	14.49	45	14.37	09	07.03	14	12.72	00	00	3.74	1.04	*60.33

تعتبر المقاربة بالكفاءات من الإستراتيجيات التربوية التي طبقتها الدول المتقدمة إبتداءاً بأوروبا وانتهاءً بالولايات المتحدة الأمريكية التي طورتها , فرأت الجزائر ان تواكب هذه الدول وان تحذو حذوها فقامت بإصلاح المنضومة التربوية بعد فشل كل من التدريس بالمضامين والأهداف , فطبقت هذا الإصلاح ابتداءً من 2003/2004 بهدف مسايرة الدول المتقدمة والعمل بتكنولوجياتها

حيث جاءت العبارة رقم (01) والتي مفدها التطلع الى كل ما هو جديد لمواكبة ركب الدول المتطورة حيث جاءت درجة موافق بشدة بنسبة 15.21 ونسبة موافق 14.57 وهو ما يبين الموافقة على هذه العبارة بشك عام ومرد ذلك لاستحسان هاتين الفئتين التطلع الى ما هو جديد والعمل بالمناهج الجديدة التي إرتأها الإصلاح , أما درجة محايد فقد بلغت 8.59 مما يبين ان هذه الفئة غير مهتمة بما تقدمه الإصلاحات أو لأسباب أخرى اما درجة معارض ومعارض بشدة بلغت على التوالي 11.81 و 9.09 حيث تعبر هاتين الفئتين على رفض الجديد والتمسك بما هو جديد او رفضها لعملية الإصلاح دون أن تصرح بذلك فهذه العبارة تتجه نحو الإتجاه الإيجابي بمتوسط حسابي 3.82 هو موجب قوي وانحراف معياري 0.95 مما يدل على تشتت ضعيف وهذا ما حددته قيمة ك2 المقدرة بـ 32.48 وهي دالة عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4

أما العبارة الثانية (02) والتي مفادها : تعمل المقاربة بالكفاءات على الإستجابة للمتطلبات الحديثة التي تفرزها العولمة (حيث بلغت درجة معارض 14.54 وهي نسبة تبين على المعارضة الشديدة لهذه العبارة كون هذه الفئة لا ترى ان هذه الإصلاحات تتوافق مع إفرازات العولمة كونها معزولة عن الواقع الاجتماعي للمجمع الجزائري في نظرهم , اما فئة المحايدون فبلغت 18.75 وهو ما يدل على عدم الثقة في الإصلاح كونه كسابقه (الأهداف والمضامين) , اما عبارة موافق وموافق بشدة فبلغت 11.18 و 10.86 فهي نسبة مقبولة اذا ما جمعناهما حيث ترى هاتين الفئتين التمسك بالإصلاحات الجديدة في نظرهم لأنها تخدم المجتمع لكي لا يبقى في عزلة عن العالم , حيث بلغ متوسطها الحسابي 3.54 وهو اتجاه ايجابي وانحراف معياري 0.97 مما يدل على تشتت يقل نسبيا وهذا ما أكدته قيمة ك2 والمقدرة بـ 11.42 وهي دالة عند مستوى 0.05 و درجة حرية 4 مما بين وجود فروق دالة لصالح الإتجاه الإيجابي

أما العبارة رقم (03) التدريس بالكفاءات يسهم في تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط بها حيث بلغت درجت موافق بشدة 12.31 ودرجة موافق 12.46 وهما نسبتان متقاربتان اذا ما

جمعناهما نجدهما يساهمان في الإتجاه الإيجابي , اما نسبة معارض فبلغت 14.54 وهي فئة لا ترى بأن المقاربة بالكفاءات تساهم في تكوين نظرة شاملة للامور والظواهر المختلفة التي تحيط بالمتعلم أما درجة معارض فبلغت 10 وهي نسبة معتبرة لا تستحسن التدريس بالمقاربة بالكفاءات كونها لا تعبر عن فحوى هذه العبارة حيث ان المتوسط الحسابي لهذه العبارة بلغ 3.61 وهو اتجاه ايجابي متوسط وانحراف معياري 1.02 وهو دال على التشتت وهذا ما اكدته قيمة ك2 المقدرة بـ 40.88 وهي دالة عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 دالة علة وجود فروق لصالح الإتجاه الإيجابي .

أما العبارة رقم (04) والتي مفادها تساهم المقاربة بالكفاءات بالاستبصار والوعي بدور العلم والمتعلم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة حيث بلغت درجة موافق 15.01 وهي الغالبة كون هذه الفئة توافق على العبارة وترى ان الكفاءات تساهم في الاستبصار والوعي بدور العلم , كما بلغت نسبة الموافق بشدة 9.42 وهي نسبة قليلة عبرت فيها الفئة على مسايرة الواقع وتحسينه بواسطة الاطلاع على الجديد , اما درجة محايد فبلغت 14.06 وهي نسبة معتبرة , حيث عبرت هذه الفئة عن عدم اهتمامها , وقد يرجع هذا الى اسباب اما ان تكون تربوية او نفسية او عدم اهتمامهم بما يجري حولهم من تغيرات , اما درجت معارض فبلغت نسبة 27.27 وهي نسبة معتبرة ترى أن هذه المقاربة لا تساهم في تغيير الواقع وتحسينه كونها غير مستمدة من قيم المجتمع الجزائري وغير مخطط لها فهي ارتجالية حسب وجهة نظرهم .. وحسب معايشتنا للمحيط التربوي وهذا ما لاحظناه أثناء المقابلة والملاحظة و حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 3.66 وهو اتجاه موجب متوسط لا يحضى بالموافقة الشديدة وانحراف معياري 0.91 بين على وجود تباين وتشتت وهذا ما عبرت عنه قيمة ك2 المقدرة بـ 66.88 وهي دالة عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 حيث بينت انها توجد فروق دالة احصائيا لصالح الإتجاه الإيجابي

العبارة رقم 05 تساهم المقاربة بالكفاءات في تكوين جيل قادر على التحكم في إفرازاتها المعرفية والتكنولوجية حيث بينت نسبة الموافق بشدة 12.31 والموافق 8.62 حيث ترى هاتين الفئتين أن المقاربة بالكفاءات استراتيجية قادرة على تكوين جيل قادر على التحكم في التكنولوجيا وبخباياها اذا ما احسن التخطيط لها , اما درجة معارض فبلغت 8.54 وهي نسبة دللت على ان المقاربة بالكفاءات لا تساهم في تكوين جيل قادر على التحكم في التكنولوجيا لأنها حبيسة الجدران وبعيدة عن الواقع وهذا ما يؤكد انعدام الوسائل التربوية في جل المؤسسات التربوية وهذا ما أكده بعض الأساتذة اما درجة محايد فبلغت 10.93 وهي نسبة مقبولة الى حد ما وهذا يدل الى عدم فهم العبارة أو عدم الاهتمام حيث بلغ

متوسطها الحسابي 3.73 وهو موجب وانحراف معياري 0.99 وبلغت قيمة ك 2 64.66 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 حيث توجد فروق لصالح الاتجاه الإيجابي

اما العبارة السادسة (06) المقاربة بالكفاءات تساهم في مسايرة التطورات الإقتصادية والسياسية والاجتماعية على الصعيد الخارجي حيث بلغت درجة موافق بشدة 14.49 وهي الغالبة في حين درجة موافق 13.73 وهو ما يدل على أن هذه الإصلاحات جاءت بناءا على التغيرات السياسية والإقتصادية والاجتماعية على الصعيد الخارجي حيث ان هذه الفئة ترى اننا في عصر التكتلات ولا يمكن ان نعرف انفسنا عن ما يجري حولنا من تغيرات لان التكنولوجيا دخلت الى بيوتنا دون استئذان فلا بد ان نستفيد منها وفقا لنقائيدنا وعاداتنا وهذا ما صرح به بعض الأساتذة اثناء المقابلة اما كفاءة المعرضين بلغت 14.54 وهي فئة مقبولة مرد ذلك الى التهميش والإقصاء من الجهات الوصية حسب وجهة نظرهم .

أما درجة محايد فبلغت 19.53 وهي نسبة معتبرة قد ترى ان نتائج هذه الدراسة لا تخدم الإصلاح كون أن البحث العلمي لا يحضى بالاهتمام من طرف الدولة و اما المتوسط الحسابي فقد بلغ 3.46 وانحراف معياري 1.14 بين على وجود تشتت في اجابة المبحوثين وهذا ما اكده الانحراف المعياري الذي بلغ 28.55 وهي نسبة دالة عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 بينت أن هناك فروق لصالح الاتجاه الإيجابي

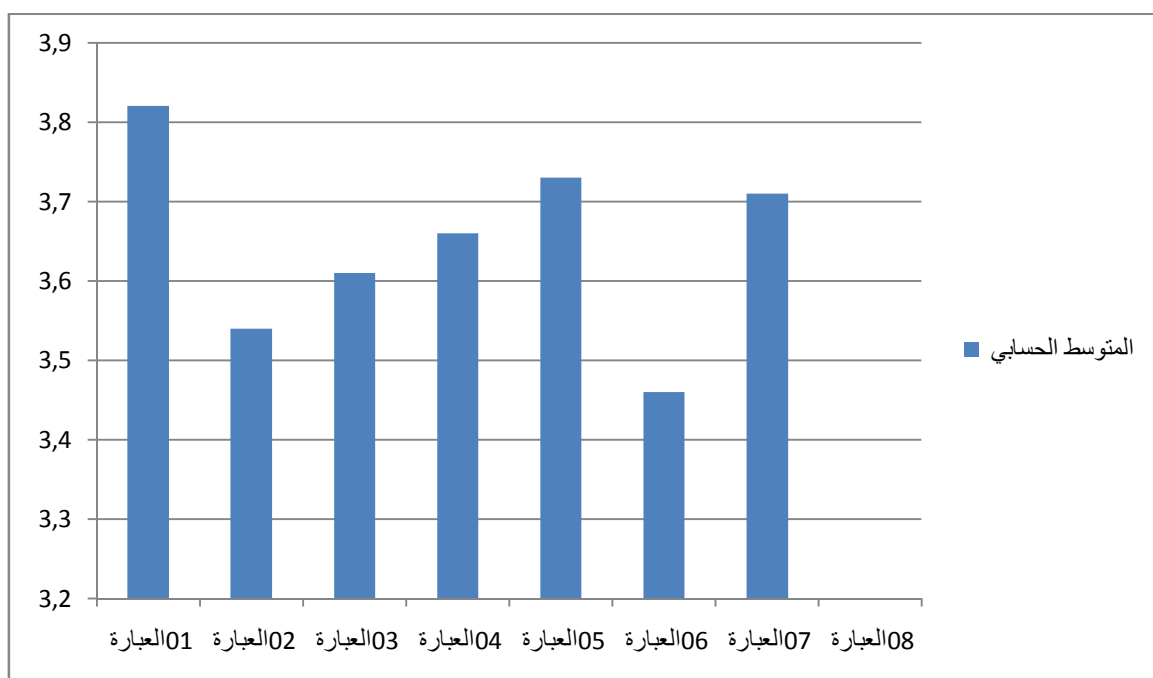
أما العبارة السابعة (07) والتي مفادها (يساهم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في استعمال الأنترنت في البحث في المواضيع المقررة)

حيث بلغت نسبة موافق 13.73 وموافق بشدة 14.49 وهي نسبة تبين ان المقاربة بالكفاءات لها دور هام وفعال في تحريك العملية التربوية حيث تترك التلميذ يبحث ويطلع عن المواضيع المقررة بنفسه وهذا مما يؤكد على ان المعلم مرشد وموجه والتلميذ هو محور العملية التربوية , اما درجة محايد فبلغت 7.81 وهي نسبة دللت على عدم الإهتمام بما يجرى من اصلاحات أو يرفضون العمل بهذه المقاربة ولا يصرحون , اما نسبة المعارضين فبلغت نسبة 13.63 وهي نسبة معتبرة بينت ان هذه الفئة لا تحبذ طريقة الإصلاحات الجديدة كونها لا تخدم العملية التربوية في نظرهم و رغم ما فيها من ايجابيات , حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 3.71 وانحراف معياري 1.06 وقدرت قيمة ك 2 53.22 فهي دالة عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 و حيث ان هذه العبارة في الاتجاه الموجب وتعبّر عن وجود فروقات لصالح الاتجاه الإيجابي حسب ما بينته ك .

اما العبارة الثامنة(08) والتي مفادها تساهم المقاربة بالكفاءات بإتاحة فرصة للتلاميذ لإستعمال الحاسبات العلمية والإعلام الآلي.

حيث بلغت درجة موافق بشدة وموافق 14.49 و 14.37 وهي نسبة دللت على ان المقاربة بالكفاءات تعمل على حب التطلع واكتساب المهارات اما درجة معارض فبلغت 12.72 وهي نسبة ترى انها مهمشة لا تساهم في عملية الإصلاحات , اما نسبة المحايد فبلغت 07.03 وهي نسبة ترى ان الخوض في ما لا تشرك فيه لا طائل من ورائه و ما نلاحظه في هذه العبارة انها اتجهت نحو الاتجاه الإيجابي 3.74 وانحراف معياري 1.04 مما يدل على تباين في إجابات المبحوثين وهذا ما أكدته ك² والمقدرة قيمته ب60.33 وهي دالة عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 4 بينت انها توجد فروق لصالح الاتجاه الإيجابي

الأعمدة البيانية لعبارات الفرضية الرابعة:



التمثيل البياني رقم (09) يوضح المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية الرابعة

التمثيل البياني يبين المتوسطات الحسابية لعبارات الفرضية الرابعة حيث احتلت العبارة الأولى 3.82 وأحتلت العبارة الخامسة الرتبة الثانية بـ 3.73 واحتلت العبارة الرابعة 3.63 اما الرتبة الخامسة فهي للعبارة الثالثة بـ 3.61 حيث ان جميع عبارات هذه الفرضية في الإتجاه الإيجابي وهو ما حدده المتوسطات الحسابية .

ان الاساتذة الذين يتبنون اتجاها ايجابيا فهؤلاء يستحسنون التطلع بركب الدول المتقدمة والتطلع الى كل ما هو جديد ولا يتمسكون بكل ما هو قديم لان العالم عبارة عن دائرة صغيرة خاصة ونحن في عصر العولمة ولا بد من الاحتكاك بالغير لأخذ خبراته وتجاربه , هذا ما جعل الاساتذة يصرحون بتحييد العمل بالمقاربة الجديدة ويتعاطون معها بطريقة ايجابية بهدف تغيير الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي لتحقيق الاقلاع الحضاري بفضل الاستثمار في قطاع التربية , وذلك لأن التعليم يهدف الى تنمية القدرات العقلية والتمكن من المعارف والعلوم ومن ثقافة عامة تتيح الانخراط في مجتمع المعرفة والتعلم مدى الحياة , هذا عامل جعل الاستاذ ينظر الى التدريس بالمقاربة بالكفاءات ايجابيا بصفة خاصة ولمهنة التعليم بصفة عامة , وهذا خلافا لما توصلت اليه دراسة لونيبي 2005 التي اشارت من خلالها بان اتجاهات الاساتذة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات سلبية على اعتبار بأن دراستها قريبة جدا من تطبيق التدريس بالكفاءات اي سنتين , وكما هو معلوم ان كل جديد مرفوض من طرف الاستاذ ويصعب التأقلم معه .

وإضافة الى ما سبق لا يمكن ان نغفل عن دور عامل الحياد في اتجاهات الاساتذة في النتائج المتوصل اليها , حيث نجد ان نسبة معتبرة كانت اتجاهاتها حيال (التطلع الى ركب الدول المتقدمة ينعكس ايجابيا على التدريس بالكفاءات) محايدة بنسبة وهذا راجع الى التهميش الذي يتعرض له الأستاذ في عملية الاصلاح دون ان يغض الطرف عن نسبة ذوي الاتجاه السلبي والتي لعبت دورا في هذه الفروق ومرد ذلك الى ان هؤلاء يرفضون كل جديد ويتمسكون بكل ما هو قديم بدافع ان هذه التغيرات سياسية اكثر منها تربوية مفروضة على المجتمع الجزائري وقيمه فهي انعكست سلبا على نتائج التلاميذ وعملية التحصيل الدراسي ككل في نظر هذه الفئة ودليلهم النتائج في الامتحانات الرسمية ابتداء من 2003 .

لكن رغم نسبة الاتجاه المحايد والاتجاه السلبي فإن (التطلع لمواكبة الدول المتقدمة ينعكس ايجابا على التدريس بالكفاءات) اتجه نحو الاتجاه الايجابي .

ثانيا نتائج الدراسة :

1-نتائج الفرضية الأولى :

بمناقشة التحليلات المتعلقة بالفرضية الأولى والتي مفادها (غموض مفاهيم المناهج الجديدة
ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

ان إتجاهات اساتذة التعليم الإبتدائي نحو هذه الفرضية ايجابية من خلال المتوسط الحسابي
لعباراتها وبين أن هناك تشتت في إجابة المبحوثين حسب ما حددته الإنحرافات المعيارية
للعبارات وباختبار ك2 نلاحظ أن عباراتها دالة عند مستوى 0.05 وهو ما بين وجود فروق في
إجابات المبحوثين حو الاتجاه الإيجابي وبالتالي تحقق الفرضية الأولى .

2-نتائج الفرضية الثانية :

بمناقشة التحليلات المتعلقة بالفرضية الاولى والتي مفادها (ضعف التكوين ينعكس سلبا
على التدريس بالمقاربة بالكفاءات) توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

ان إتجاهات اساتذة التعليم الإبتدائي نحو هذه الفرضية ايجابية من خلال المتوسط الحسابي
لعباراتها وبين أن هناك تشتت في إجابة المبحوثين حسب ما حددته الإنحرافات المعيارية
للعبارات وباختبار ك2 نلاحظ أن عباراتها دالة عند مستوى 0.05 وهو ما بين وجود فروق في
اجابات المبحوثين حو الإتجاه الإيجابي وبالتالي تحقق الفرضية الثانية .

3-نتائج الفرضية الثالثة :

بمناقشة التحليلات المتعلقة بالفرضية الأولى والتي مفادها (مواكبة التغيرات الحاصلة في
الجزائر يودي بالأساتذة نحو الإتجاه الإيجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات) توصلت الدراسة
الى النتائج التالية :

ان إتجاهات اساتذة التعليم الإبتدائي نحو هذه الفرضية ايجابية من خلال المتوسط الحسابي
لعباراتها وبين أن هناك تشتت في إجابة المبحوثين حسب ما حددته الإنحرافات المعيارية
للعبارات وباختبار ك2 نلاحظ أن عباراتها دالة عند مستوى 0.05 وهو ما بين وجود فروق في
اجابات المبحوثين حو الإتجاه الإيجابي وبالتالي تحقق الفرضية الثالثة .

4-نتائج الفرضية الرابعة :

بمناقشة التحليلات المتعلقة بالفرضية الأولى والتي مفادها (التطلع لمواكبة ركب الدول المتقدمة
ينعكس ايجابيا نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات)
ان اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو هذه الفرضية ايجابية من خلال المتوسط الحسابي
لعباراتها وبين أن هناك تشتت في إجابة المبحوثين حسب ما حددته الانحرافات المعيارية
للعبارات وباختبار ك2 نلاحظ أن عباراتها دالة عند مستوى 0.05 وهو ما بين وجود فروق في
اجابات المبحوثين حو الإتجاه الإيجابي وبالتالي تحقق الفرضية الرابعة .

ومن خلال تحقق فرضيات الدراسة , تحقق الفرضية العامة والتي مفادها : يوجد اتجاه بين السلب
والإيجاب لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية .

الاستنتاج العام:

من خلال النتائج التي توصلنا اليها في بحثنا والذي يدور موضوعه حول اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، وقد حاولنا قدر المستطاع الإلمام بشتى جوانب هذا الموضوع .

قمنا بتحديد فرضية عامة لبحثنا ثم بصياغة اربع فرضيات جزئية ، تم تحليلها فكانت نتائج الدراسة :
وجود فروق دالة إحصائية

1- نحو (غموض مفاهيم المناهج الجديدة يؤدي نحو الإتجاه السلبي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات) .

2- وجود فروق دالة إحصائية نحو (ضعف التكوين يؤدي الى الاتجاه السلبي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات) .

3- وجود فروق دالة إحصائية نحو (مواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر يؤدي الى الإتجاه الإيجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات) .

4- وجود فروق دالة إحصائية نحو (مواكبة الدول المتقدمة يؤدي نحو الإتجاه الإيجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات) .

وقد تحققت الفرضيات وبالتالي تحقق الفرضية العامة والتي مفادها: يوجد اتجاه بين السلب والإيجاب لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية .

خاتمة



خاتمة:

بناء على النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا يمكننا القول بان الإصلاح الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية وفق المقاربة بالكفاءات جاء لتجاوز السلبيات والقصور الموجود في طريقتي التدريس بالأهداف والمضامين على حد سواء وذلك فيما يتعلق بعدة عناصر المنهاج الدراسي بما فيها طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، هذا من جهة ومن جهة أخرى بناء مناهج تعليمية بما يعطيها إمكانية وفاعلية لمقابلة تحديات العصر، هذا ما تحلم به المنظومة التربوية الجزائرية والحلم مشروع، وربما النوايا تكون صادقة لكن النوايا لوحدها قد تكون مدمرة ، لأن الصدمة الثقافية كما يتحدث عنها (الفين نوفلر) تتكون إما بذهابنا إليها أو بقدمها إلينا فهي إما أن تنتقل إلى محيط ثقافي مغاير فتقدم كل القيم المتعارف عليها، وإما أن يبقى المحيط نفسه مع انغمارها بتغيرات متسارعة تصدم كل ما اعتاده العقل، وفي الحالتين يحدث إما انتقال إلى جو إعصارها أو انتقال الإعصار إلى أرضها باهتزاز الأفكار الأساسية وانعدام التوازن، وباسم التجديد والتطور.

يقوم إعصار العولمة بتحطيم كل المسلمات، وطحن التقليد ومع تحطيم لبنى الفكر القديم يتم القفز على حقل معرفي جديد قد يكون غريبا على أرضنا ومجتمعنا، وهذا ما لا نريده لإصلاحاتنا رغم كل النقائص التي تشوب الإصلاحات الربوية، إلا أن الفرصة مازالت قائمة لعلاج ما يمكن علاجه في ضوء عمليات التقويم الشامل المبنية على علم التقويم وخبراء التقويم والباحثين فيه انطلاقا من مبدأ أحمد الطالب الإبراهيمي « Etre de son temps seere de son peuple etre de soi meme »

وعملا بقاعدة خبراء الجودة الشاملة ¹ quality is free إن تحليل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الجزائر، انطلاقا من الإجابة على التساؤلات السابقة للدراسة وفرضياتها يدفعنا نقترح جملة من التوصيات الإجرائية التي لا بد منها لتفعيل الاتجاه الايجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وخلق نوعا من الإجماع وعدم التباين حول هذه المقاربة .

1. الاتجاه نحو المناهج الدراسية المعتمدة في عملية الإصلاح التربوي، في حاجة إلى المزيد من الشرح والتوضيح من خلال الملتقيات والندوات خاصة عند الأساتذة الذين يملكون خبرة واسعة في تطبيق

1-بوكرمة اغلال فاطمة الزهراء،الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة البحث، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، جامعة ورقلة،السنة 2004، العدد 04،ص 69

الإصلاح السابق (المقاربة بالأهداف) فرغم مرور سنوات عديدة في تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم وتغير أساليب التلقين إلى المشاركة والتعاون والحوار، مازالت نسبة من المربين غير مقتنعة بجدوى التغيير، لذا وجب إعداد ملتقيات يوطرها أساتذة جامعيون مختصون في مجال المناهج التربوية والبيداغوجية.

2. ضرورة القيام بدورات تكوينية ميدانية حتى نتأكد من أن المعلمين يدركون فعلا اكتساب طرائق التدريس بالمقاربة الجديدة.

3. تزويد الأساتذة بنتائج البحوث والدراسات المختلفة والمتعلقة بالإصلاح الجديد ليطلعوا عليها وعلى ما توصلت إليه.

4. الاهتمام بآراء الأساتذة ومواقفهم وتصوراتهم فيما يخص القضايا والمسائل التربوية، خصوصا ما يتعلق منها بشق التنفيذ من طرفهم، ولعل الإصلاح الجديد من هذه المسائل التي تقع مسؤولية تنفيذها على الأستاذ وبالتالي من الضروري معرفة موقفهم وتصوراتهم لما يجب ان يكون عليه الإصلاح.

5. توفير الوسائل التعليمية في كل المدارس لتسهيل مهمة المعلم في تحقيق اكبر نسبة من النجاح.

6. الاهتمام بالكشف عن بعض الخصائص الشخصية والسوسيو تربوية التي تؤثر على كفاءات التلاميذ بهدف تحقيق الإنصاف التربوي في المدارس، والرفع من المردود التربوي للتلاميذ بتحقيق اكبر نسبة من النجاح.

7. الإدارة المدرسية وعلاقتها بالأستاذ تحتاج إلى تفعيل جديد وتعتبر من الأساليب الإدارية المنتهجة، وإعداد تكوين فعال لسلوك مدراء المؤسسات التربوية لأنه رغم الإجابات المسجلة على الأوراق، لمسنا أثناء حوارنا مع عدد كبير من الأساتذة عدم رضاهم على الدور التربوي والإداري لبعض المدراء نتيجة ضعف التكوين .

8. التشريع المدرسي وضرورة أن يواكب المستجدات الحاصلة في القطاع التربوي في اقرب وقت ممكن، فرزنامة التشريع المدرسي تحتاج لمراجعة دقيقة لتحسينها وتفعيلها مع التطور الجديد.

9. ضرورة تعاقد وزارة التربية الوطنية مع مراكز ومكاتب البحث في التربية وعلم النفس من أجل إجراء دراسات وبحوث حول مدخلات ومخرجات النظام التربوي والمتعلقة بكل الفاعلين التربويين (أساتذة، تلاميذ، قائمين على العملية التربوية).

قائمة المراجع



I- أولاً: المصادر:

- 1- ابن خلدون، المقدمة، الجزء الثاني، دار النشر تونس، 1984 م .
- 2- ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل ، المجلد الخامس بيروت لبنان، 1997 م ص 269 .
- 3- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي " القاموس المحيط، الكتب العلمية ط1، بيروت، لبنان 2004 م.

II- ثانياً: المراجع بالعربية :

- 1- ابراهيم مذكور ،معجم العلوم الإجتماعية ،الهيئة المصرية للكتاب ،مصر 1973.
- 2- ابو بكر بن بوزيد : اصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات ، دار القصة للنشر، الجزائر ،2009
- 3- اصلاح التعليم ،مديرية التنشيط والتنظيم التربوي، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ،1974، الجزائر .
- 4- اكزافي روجرز ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،ديوان الطبوعات المدرسية ،2006.
- 5- انتوني غدنز، ترجمة فايز الصياغ: علم اجتماع، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2005.
- 6- بن دريدي فوزي، مراجعة بن الزين منير: الوافي في التدريس،التدريس بالكفاءات،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002.
- 7- جابر عبد الحميد جابر ،مدرس القرن 21 الفعال "المهارات والتنمية المهنية " ،دار الفكر العربي ،ط1،مصر 2000 .
- 8- جمال محمد شاكر ، المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات بإستخدام spss ،الدار الجامعية ،الاسكندرية ،2005 .
- 9- حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- 10- حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعي، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 1984.
- 11- حامد عمار: دراسات في التربية الثقافية، مكتبة الدار العربية للكتاب .
- 12- حسن بركة ، أبعاد الأزمة في الجزائر ، المنطلقات ، الإنعكاسات ، النتائج ، ط1 ،دار الأمة ، الجزائر ، 1974.
- 13- حسن شحاته وآخرون ،معجم المصطلحات التربوية والنفسية،الدار المصرية اللبنانية ،ط1،مصر 2003.
- 14- حسن محمد ،دراسات وبحوث في مناهج وتكنولوجيا التعليم ، عالم الكتب ،ط1،القاهرة مصر ،1999
- 15- خيرالدين هني : مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1 ، مطبعة ع ب، الجزائر ، 2005.

- 16- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.
- 17- رشيد رزواتي : مناهج البحث العلمي للعلوم الإجتماعية ، عين مليلة و الجزائر و دار العد للطباعة والنشر والتوزيع ، 2007
- 18- رشيد لبيب و آخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت لبنان .
- 19- سلوى محمد عبد الباقي، آفاق جديدة في علم الاجتماع، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر .
- 20- سمير محمد كبريت ،مناهج المعلم والأدوار التربوية ،دار النهضة العربية ،ط1، لبنان 1998 .
- 21- سهيل ادريس و آخرون، المنهل، قاموس فرنسي عربي، دار الادب، دار العلم للملايين، ط 24 بيروت، لبنان 1999 م.
- 22- سيد سلامة الحميسي ، أدوار المعلم ،دار الشرف السعودية ،ط1، 1999.
- 23- شبل بدران، حسن البيلالي: علم اجتماع التربية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط2، 2003.
- 24- طاهر زرهوني ،التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال ،موفم للنشر ، الجزائر 1991.
- 25- الطاهر وعلي محمد، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، ط 1 الجزائر 2006 م .
- 26- عائشة بن عمار، تعليمية العلوم التجريبية، الأهداف التصويرية و الآفاق، وزارة التربية الوطنية، همزة وصل مجلة التربية و التكوين، الجزائر 1992 م.
- 27- عباس محمود عوض ورشاد صالح صاهوري: علم اجتماع ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، 1994.
- 28- عبد الحميد نشواتي: علم النفس التربوي، طبعة 6، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة، 1413- 1993.
- 29- عبد الفتاح دويدار: سيكولوجية العلاقات بين الذات و الاتجاهات، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت، 1992.
- 30- عبد الكريم بن اعرب ، تمويل التعليم والقطاع الخاص :أي استنتاجات للتجارب العالمية ، موقع مؤسسة الفكر العربي 2011/07/24.
- 31- عبد المنعم الميلادي : أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2004.
- 32- عبود عبد الغني وآخرون ، التعليم في المرحلة الأولى وإتجاهات تطويره ، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،مصر ، 1994 .
- 33- على الراشد ، تعليم العلوم ، أساليبه ومتطلباته ، دار الزهراء للنشر والتوزيع ، ط1 ،الرياض السعودية
- 34- عمار بوحوش، محمود الذيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية. 2007.

- 35- عمر قباين، التعليم الذاتي بالحقائق التعليمية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 1 الجزائر 2001.
- 36- غزلان توزان، الكفاءات، ترجمة روابح مريم، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2005 .
- 37- فاطمة الزهراء بو كرمة أغلال، الكفاءة مفاهيم و نظريات، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر.
- 38- فاطمة جيوشي، فلسفة التربية، منشورات جامعة دمشق، ط 7، سوريا 2005 م .
- 39- فايز مراد دندش وآخرون ، دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين، دار الوفاء دنيا الطباعة والنشر الإسكندرية ، مصر 2003 .
- 40- الفريجات عبد العالي غالب، الكفايات التعليمية، دار المنهاج للنشر و التوزيع، ط 1 عمان، الأردن، 2003 م .
- 41- فضيل ديليو : الأسس المنهجية للعلوم الإجتماعية ، الجزائر ، منشورات جامعة منتوري 'قسنطينة 1999 ، ص142
- 42- الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2001 م .
- 43- ل.ن فريدمان ، بي ، يوكوغينا ، دليل المعلم الى التربية وعلم النفس ،ترجمة أحمد خنسة،دار علاء الدين للنشر والتوزيع ،ط1 'دمشق سوريا ، 2000 .
- 44- لخضر زروق ، دليل المصطلح التربوي الوظيفي ،دار هوما للطباعة والنشر والتوزيع ،الجزائر ، 2003.
- 45- لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، دون طبعة، الجزائر 2003 م.
- 46- ليفنجنون ريتشارد، التربية و المستقبل، ترجمة وديع الصالح، مكتبة النهضة للنشر و التوزيع، ط 1، بيروت لبنان، 1948 م.
- 47- ماجد الخطابية و آخرون، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر، ط 1، الأردن، 2002 م.
- 48- مالك سليمان: علم النفس الاجتماعي، جامعة دمشق، سوريا، 1988.
- 49- مجلة التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 7 1998.
- 50- محمد أحمد كريم وآخرون ،مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها 'دار المعرفة الجامعية ،ط1 ،مصر 2003،
- 51- محمد البيلالوي وآخرون إدارة المعرفة في التعليم ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، 2003 .
- 52- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع عين مليلة الجزائر 2002 م .

- 53- محمد الطيب العلوي التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، ط1، 1992 .
- 54- محمد انش، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة 'مركز الكتاب للنشر ط1، مصر، 2001، .
- 55- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان و آخرون، الاختبارات المهارية و النفسية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، ط 1، مصر، 1987 م
- 56- محمد دريج، الكفايات في التعليم، مجلة المعرفة للجميع، العدد 16 المغرب، 2004 م .
- 57- محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس مناهجها و استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، دون طبعة، الجزائر، 1983 م .
- 58- مصطفى العشوي، المدرسة الجزائرية الى أين، دار الأمة، الجزائر، 1991 .
- 59- مصطفى حسين باهب وآخرون، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية .مركز الكتاب للنشر، مصر، 2000 .
- 60- مصطفى زيدان، الكفاية الإنتاجية للمدرس .دار الشروق، ط1، مصر، 1981.
- 61- مورييس انجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، تدريبات علمية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004-2006 .
- 62- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرفقة لمنهاج التعليم المتوسط، اللغة العربية، السنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.
- 63- وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الاساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ج1.

III - ثالثا: الرسائل

- 64- بن عكى محند أوكلی، ديمقراطية التعليم النظامي في الجزائر خلال الفترة 1962-1981 التوقع والإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، 1988.
- 65- حورية على شريف : رسالة ماجستير، البيئة الإجتماعية وعلاقتها بالمردود الدراسي، شهادة ماجستير في عم اجتماع تخصص علم إجتماع التربية، سنة 2008
- 66- زكرياء حيدش، اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نحو اللغة الفرنسية، ليسانس في علوم التربية، جامعة المسيلة، 2005 م .
- 67- عادل جوبر، اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة الثانوي نحو اللغة الفرنسية، ليسانس تخصص علوم التربية جامعة المسيلة 2008 م.
- 68- محمد بودريالة: اتجاهات جمهور الطلبة والموظفين الاداريين نحو برامج التلفزيون الوطني، رسالة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1996-1997.

69- ياسمينه بريحة: التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات, الرابعة متوسط عينة , مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص, تعليمية اللغة العربية, جامعة محمد خيضر, 2014.

IV - رابعا: الدساتير والمناشير

70- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ,دستور الجزائر, 1963

71- الامر 76/35 ,تنظيم التربية والتكوين في الجزائر , المديرية الفرعية للتوثيق ,لمجلس الأعلى للتربية ,القانون التوجيهي للتربية , الجريدة الرسمية رقم 4-2008 .

V - خامسا: المراجع بالفرنسية

72- AISA KADRI: LEFFET DES REFORMES NE PEUT ETRE APPRESIE
QU'EN TERMES DE GENERATION, EMWATAN ,13.08.2008

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

74- Gillet p construire la formation esf 1992

75- Bosman : c Gérard . f . M e roegiers x (2000) quel avenir pour les compétences de
Boeck . Bruxelles

76- de ketele j m l évaluation conjugué en paradigmes . revue françaises de pédagogie . n 3
avril – mai – juin 1993

77- cardinet ; j pour apprécier le travail des élèves / de Boeck .

78- jonnaert ph barrette . j boufrahi . s et masciotra contribution critique au developpement
des programmes d études : compétences . vol xxx 1993 .

79- roegiers . x une pédagogie de l intégration . de Boeck . Bruxelles . 2000

80- jonnaert ph compétences et socioconstruvisme : un cadre théorique . de Boeck .
Bruxelles 2002

81- le boterf. g / ingeniere et évaluation des compétences édition d organisation / paris 2002 .

الملاحق



1- البيانات الشخصية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- التخصص:

عربية ☐ فرنسية ☐

3- المؤهل العلمي :

ثالثة ثانوي ☐ باكالوريا ☐

ليسانس ☐

4- الخبرة المهنية :

من 5 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 15 سنة ☐

أقل من 5 سنوات ☐

من 10 إلى 15 سنة ☐

أخي الأستاذ أختي الأستاذة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته, تحية طيبة وبعد.

يقوم الطالب بدراسة ميدانية عنوانها " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية ابتدائيات بوسعادة "

وذلك إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماستر في علم الاجتماع التربوي.

لذا أرجو منكم التكرم بملأ هذا الاستبيان بدقة وموضوعية آملا أن تكون إجاباتكم إسهاما منكم لدراسة هذا الموضوع ومشاركة فعالة لخدمة البحث العلمي, وستحظى معلوماتكم بسرية تامة وتستخدم لأغراض علمية بحتة ولكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم معنا في خدمة البحث العلمي.

السنة الجامعية 2015/2014

ملاحظة هامة :

بعد قراءة كل عبارات الاستبيان يمكنك التعبير عن رأيك وذلك بعلامة x أمام العبارة المناسبة موافق بشدة, موافق, محايد, غير موافق, غير موافق بشدة. مع الحرص على عدم ترك أي بند بدون إجابة.

المحاور					الرقم	الأسئلة	العبارات
							موافق بشدة موافق محايد معارض معارض بشدة
الفرضية : غموض مفاهيم المناهج الجديدة ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات							
محور المناهج	1	تتميز المناهج الجديدة بعدم مراعاتها للفروق الفردية للتلاميذ					
	2	المناهج الجديدة ليست لها علاقة بالواقع الاجتماعي للمتعلم					
	3	تتميز المناهج الجديدة بالكثافة					
	4	غموض مفاهيم المناهج الجديدة					
	5	صعوبة التفاعل مع المناهج الجديدة					
	6	أجد صعوبة في تحضير النشاطات المقررة في المنهاج					
	7	عدد التلاميذ في القسم يعيق تنفيذ تطبيق المناهج					
	8	عدم استيعاب المناهج الجديدة					
الفرضية: ضعف التكوين ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات							
محور التكوين	9	الندوات الداخلية لا تحظى بالرغبة من طرف الأستاذ					
	10	التكوين الذي ألتقاه أثناء الخدمة ليس له علاقة بممارستي الميدانية					
	11	زيارة المدراء إدارية أكثر منها تربوية					
	12	ضعف مستوى التكوين الأكاديمي للمفتش انعكس سلبا على عملية التكوين.					
	13	القصور في أساليب التدريس والتكوين أثناء الخدمة					
	14	عدم استجابة الأساتذة لهذه الإصلاحات					
	15	المقاربة بالكفاءات اصطدمت بضعف التكوين أثناء الخدمة (رسكلة)					
	16	التكوين الذي ألتقاه أثناء الخدمة يمدني بأدوات كافية للعمل					
الفرضية: مواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر يؤدي بالأساتذة إلى الاتجاه الإيجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات							
محور التغيرات الحاصلة في الجزائر	17	الاستبصار و الوعي بدور العلم والتعليم في تحسين نوعية الحياة .					
	18	ربط التعليم بالواقع المعيش.					
	19	تساهم المقاربة بالكفاءات في التطلع إلى كل ما هو جديد					
	20	تعمل المقاربة بالكفاءات على مواكبة الإصلاحات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية					
	21	تعمل المقاربة بالكفاءات على التحكم في البيداغوجيا الجديدة التي تعمل بها الدول المتقدمة					

					إعداد الفرد للتكيف مع العولمة.	22	
					معرفة الأستاذة بأهمية التغير الاجتماعي.	23	
					المقاربة بالكفاءات تساهم في مسايرة التطورات الاقتصادية و السياسية والاجتماعية الحاصلة على الصعيد الداخلي	24	
الفرضية: التطلع لمواكبة ركب الدول المتقدمة ينعكس إيجابيا على اتجاهات الاساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات							
					التطلع إلى كل ما هو جديد لمواكبة ركب الدول المتطورة.	25	محور مواكبة الدول المتقدمة
					تعمل المقاربة بالكفاءات على الاستجابة للمتطلبات الحديثة التي تفرزها العولمة	26	
					التدريس بالكفاءات يساهم في تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط بالمتعلم	27	
					تساهم المقاربة بالكفاءات بالاستبصار والوعي بدور العلم والمتعلم في تغيير الواقع وتحسن نوعية الحياة	28	
					تساهم المقاربة بالكفاءات في تكوين جيل قادر على التحكم في إفرازاتها المعرفية و التكنولوجية	29	
					المقاربة بالكفاءات تساهم في مسايرة التطورات الاقتصادية و السياسية والاجتماعية على الصعيد الخارجي	30	
					يساهم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في استعمال الانترنت للبحث في المواضيع المقررة	31	
					تساهم المقاربة بالكفاءات في إتاحة فرصة للتلاميذ لاستخدام الحاسبات العلمية والإعلام الآلي	32	

Frequencies

Notes

Output Created		21-avr.-2015 08:24:30
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	90
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=q1 q2 q3 q4 q5 q6 q7 q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q22 q23 q24 q25 q26 q27 q28 q29 q30 q31 q32 /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,031
	Elapsed Time	00:00:00,019

q1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
معارض	13	14,4	14,4	16,7
محايد	5	5,6	5,6	22,2
موافق	44	48,9	48,9	71,1
موافق بشدة	26	28,9	28,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	6	6,7	6,7	6,7
معارض	20	22,2	22,2	28,9
محايد	11	12,2	12,2	41,1
موافق	32	35,6	35,6	76,7
موافق بشدة	21	23,3	23,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	1	1,1	1,1	1,1
معارض	7	7,8	7,8	8,9
محايد	3	3,3	3,3	12,2
موافق	33	36,7	36,7	48,9
موافق بشدة	46	51,1	51,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	1	1,1	1,1	1,1
معارض	14	15,6	15,6	16,7
محايد	16	17,8	17,8	34,4
موافق	35	38,9	38,9	73,3
موافق بشدة	24	26,7	26,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
معارض	21	23,3	23,3	25,6

محايد	10	11,1	11,1	36,7
موافق	41	45,6	45,6	82,2
موافق بشدة	16	17,8	17,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	3	3,3	3,3	3,3
معارض	28	31,1	31,1	34,4
محايد	18	20,0	20,0	54,4
موافق	33	36,7	36,7	91,1
موافق بشدة	8	8,9	8,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	4	4,4	4,4	4,4
معارض	11	12,2	12,2	16,7
محايد	3	3,3	3,3	20,0
موافق	26	28,9	28,9	48,9
موافق بشدة	46	51,1	51,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q8

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
معارض	16	17,8	17,8	20,0
محايد	11	12,2	12,2	32,2
موافق	34	37,8	37,8	70,0
موافق بشدة	27	30,0	30,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q9

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
معارض	16	17,8	17,8	20,0
محايد	11	12,2	12,2	32,2
موافق	39	43,3	43,3	75,6
موافق بشدة	22	24,4	24,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q10

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	1	1,1	1,1	1,1
معارض	20	22,2	22,2	23,3
محايد	14	15,6	15,6	38,9
موافق	28	31,1	31,1	70,0
موافق بشدة	27	30,0	30,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	1	1,1	1,1	1,1
معارض	11	12,2	12,2	13,3
محايد	8	8,9	8,9	22,2
موافق	32	35,6	35,6	57,8
موافق بشدة	38	42,2	42,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض	14	15,6	15,6	15,6

محايد	30	33,3	33,3	48,9
موافق	22	24,4	24,4	73,3
موافق بشدة	24	26,7	26,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q13

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
معارض	12	13,3	13,3	15,6
محايد	16	17,8	17,8	33,3
موافق	43	47,8	47,8	81,1
موافق بشدة	17	18,9	18,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q14

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	5	5,6	5,6	5,6
معارض	15	16,7	16,7	22,2
محايد	24	26,7	26,7	48,9
موافق	30	33,3	33,3	82,2
موافق بشدة	16	17,8	17,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q15

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
معارض	5	5,6	5,6	7,8
محايد	22	24,4	24,4	32,2
موافق	43	47,8	47,8	80,0
موافق بشدة	18	20,0	20,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q16

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	9	10,0	10,0	10,0
معارض	32	35,6	35,6	45,6
محايد	15	16,7	16,7	62,2
موافق	24	26,7	26,7	88,9
موافق بشدة	10	11,1	11,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q17

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
معارض	8	8,9	8,9	11,1
محايد	13	14,4	14,4	25,6
موافق	42	46,7	46,7	72,2
موافق بشدة	25	27,8	27,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q18

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	1	1,1	1,1	1,1
معارض	9	10,0	10,0	11,1
محايد	9	10,0	10,0	21,1
موافق	43	47,8	47,8	68,9
موافق بشدة	28	31,1	31,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	3	3,3	3,3	3,3

معارض	10	11,1	11,1	14,4
محايد	13	14,4	14,4	28,9
موافق	47	52,2	52,2	81,1
موافق بشدة	17	18,9	18,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q20

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	6	6,7	6,7	6,7
معارض	14	15,6	15,6	22,2
محايد	18	20,0	20,0	42,2
موافق	37	41,1	41,1	83,3
موافق بشدة	15	16,7	16,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q21

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	5	5,6	5,6	5,6
معارض	13	14,4	14,4	20,0
محايد	23	25,6	25,6	45,6
موافق	35	38,9	38,9	84,4
موافق بشدة	14	15,6	15,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q22

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
معارض	19	21,1	21,1	23,3
محايد	13	14,4	14,4	37,8
موافق	37	41,1	41,1	78,9
موافق بشدة	19	21,1	21,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	معارض	11	12,2	12,2	12,2
	محايد	12	13,3	13,3	25,6
	موافق	42	46,7	46,7	72,2
	موافق بشدة	25	27,8	27,8	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	معارض بشدة	5	5,6	5,6	5,6
	معارض	17	18,9	18,9	24,4
	محايد	16	17,8	17,8	42,2
	موافق	36	40,0	40,0	82,2
	موافق بشدة	16	17,8	17,8	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	معارض	13	14,4	14,4	14,4
	محايد	11	12,2	12,2	26,7
	موافق	45	50,0	50,0	76,7
	موافق بشدة	21	23,3	23,3	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	معارض	16	17,8	17,8	17,8
	محايد	24	26,7	26,7	44,4

موافق	35	38,9	38,9	83,3
موافق بشدة	15	16,7	16,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q27

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	1	1,1	1,1	1,1
معارض	16	17,8	17,8	18,9
محايد	17	18,9	18,9	37,8
موافق	39	43,3	43,3	81,1
موافق بشدة	17	18,9	18,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q28

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	1	1,1	1,1	1,1
معارض	11	12,2	12,2	13,3
محايد	18	20,0	20,0	33,3
موافق	47	52,2	52,2	85,6
موافق بشدة	13	14,4	14,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q29

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid معارض بشدة	3	3,3	3,3	3,3
معارض	9	10,0	10,0	13,3
محايد	14	15,6	15,6	28,9
موافق	47	52,2	52,2	81,1
موافق بشدة	17	18,9	18,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
	معارض	16	17,8	17,8	20,0
	محايد	25	27,8	27,8	47,8
	موافق	32	35,6	35,6	83,3
	موافق بشدة	15	16,7	16,7	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
	معارض	15	16,7	16,7	18,9
	محايد	10	11,1	11,1	30,0
	موافق	43	47,8	47,8	77,8
	موافق بشدة	20	22,2	22,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

q32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	معارض بشدة	2	2,2	2,2	2,2
	معارض	14	15,6	15,6	17,8
	محايد	9	10,0	10,0	27,8
	موافق	45	50,0	50,0	77,8
	موافق بشدة	20	22,2	22,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

الفرضية الاولى

Statistiques descriptives					
العبارة	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00001	90	1,00	5,00	3,8778	1,05817
VAR00002	90	1,00	5,00	3,4667	1,25600
VAR00003	90	1,00	5,00	4,2889	,93909
VAR00004	90	1,00	5,00	3,7444	1,05534
VAR00005	90	1,00	5,00	3,5333	1,10362
VAR00006	90	1,00	5,00	3,1667	1,07317
VAR00007	90	1,00	5,00	4,1000	1,19972
VAR00008	90	1,00	5,00	3,7556	1,13485
N valide (listwise)	90				

الفرضية الثانية "

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00001	90	1,00	5,00	3,7000	1,09596
VAR00002	90	1,00	5,00	3,6667	1,16117
VAR00003	90	1,00	5,00	4,0556	1,05320
VAR00004	90	2,00	5,00	3,6222	1,04481
VAR00005	90	1,00	5,00	3,6778	1,00368
VAR00006	90	1,00	5,00	3,4111	1,13072
VAR00007	90	1,00	5,00	3,7778	,90910
VAR00008	90	1,00	5,00	2,9333	1,21600
N valide (listwise)	90				

الفرضية الثالثة

الفرضية الثالثة

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00001	90	1,00	5,00	3,8889	,98807
VAR00002	90	1,00	5,00	3,9778	,95961
VAR00003	90	1,00	5,00	3,7222	1,00591
VAR00004	90	1,00	5,00	3,4556	1,14324
VAR00005	90	1,00	5,00	3,4444	1,09248
VAR00006	90	1,00	5,00	3,5778	1,11151
VAR00007	90	2,00	5,00	3,9000	,94868
VAR00008	90	1,00	5,00	3,4556	1,15302
N valide (listwise)	90				

الفرضية الرابعة:

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00001	90	2,00	5,00	3,8222	,95491
VAR00002	90	2,00	5,00	3,5444	,97337
VAR00003	90	1,00	5,00	3,6111	1,02436
VAR00004	90	1,00	5,00	3,6667	,91184
VAR00005	90	1,00	5,00	3,7333	,99210
VAR00006	90	1,00	5,00	3,4667	1,04074
VAR00007	90	1,00	5,00	3,7111	1,06259
VAR00008	90	1,00	5,00	3,7444	1,04463
N valide (listwise)	90				

Chi-Square Test

Frequencies

q1

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	13	18,0	-5,0
محايد	5	18,0	-13,0
موافق	44	18,0	26,0
موافق بشدة	26	18,0	8,0
Total	90		

q2

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	6	18,0	-12,0
معارض	20	18,0	2,0
محايد	11	18,0	-7,0
موافق	32	18,0	14,0
موافق بشدة	21	18,0	3,0
Total	90		

q3

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	1	18,0	-17,0
معارض	7	18,0	-11,0
محايد	3	18,0	-15,0
موافق	33	18,0	15,0
موافق بشدة	46	18,0	28,0
Total	90		

q4

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	1	18,0	-17,0
معارض	14	18,0	-4,0
محايد	16	18,0	-2,0
موافق	35	18,0	17,0
موافق بشدة	24	18,0	6,0
Total	90		

q5

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	21	18,0	3,0
محايد	10	18,0	-8,0
موافق	41	18,0	23,0
موافق بشدة	16	18,0	-2,0
Total	90		

q6

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	3	18,0	-15,0
معارض	28	18,0	10,0
محايد	18	18,0	,0
موافق	33	18,0	15,0
موافق بشدة	8	18,0	-10,0
Total	90		

q7

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	4	18,0	-14,0
معارض	11	18,0	-7,0
محايد	3	18,0	-15,0
موافق	26	18,0	8,0
موافق بشدة	46	18,0	28,0
Total	90		

q8

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	16	18,0	-2,0
محايد	11	18,0	-7,0
موافق	34	18,0	16,0
موافق بشدة	27	18,0	9,0
Total	90		

q9

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	16	18,0	-2,0
محايد	11	18,0	-7,0
موافق	39	18,0	21,0
موافق بشدة	22	18,0	4,0
Total	90		

q10

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	1	18,0	-17,0
معارض	20	18,0	2,0
محايد	14	18,0	-4,0
موافق	28	18,0	10,0
موافق بشدة	27	18,0	9,0
Total	90		

q11

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	1	18,0	-17,0
معارض	11	18,0	-7,0
محايد	8	18,0	-10,0
موافق	32	18,0	14,0
موافق بشدة	38	18,0	20,0
Total	90		

q12

	Observed N	Expected N	Residual
معارض	14	22,5	-8,5
محايد	30	22,5	7,5
موافق	22	22,5	-,5
موافق بشدة	24	22,5	1,5
Total	90		

q13

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	12	18,0	-6,0
محايد	16	18,0	-2,0
موافق	43	18,0	25,0
موافق بشدة	17	18,0	-1,0
Total	90		

q14

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	5	18,0	-13,0
معارض	15	18,0	-3,0
محايد	24	18,0	6,0
موافق	30	18,0	12,0
موافق بشدة	16	18,0	-2,0
Total	90		

q15

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	5	18,0	-13,0
محايد	22	18,0	4,0
موافق	43	18,0	25,0
موافق بشدة	18	18,0	,0
Total	90		

q16

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	9	18,0	-9,0
معارض	32	18,0	14,0
محايد	15	18,0	-3,0
موافق	24	18,0	6,0
موافق بشدة	10	18,0	-8,0
Total	90		

q17

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	8	18,0	-10,0
محايد	13	18,0	-5,0
موافق	42	18,0	24,0
موافق بشدة	25	18,0	7,0
Total	90		

q18

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	1	18,0	-17,0
معارض	9	18,0	-9,0
محايد	9	18,0	-9,0
موافق	43	18,0	25,0
موافق بشدة	28	18,0	10,0
Total	90		

q19

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	3	18,0	-15,0
معارض	10	18,0	-8,0
محايد	13	18,0	-5,0
موافق	47	18,0	29,0
موافق بشدة	17	18,0	-1,0
Total	90		

q20

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	6	18,0	-12,0
معارض	14	18,0	-4,0
محايد	18	18,0	,0
موافق	37	18,0	19,0
موافق بشدة	15	18,0	-3,0
Total	90		

q21

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	5	18,0	-13,0
معارض	13	18,0	-5,0
محايد	23	18,0	5,0
موافق	35	18,0	17,0
موافق بشدة	14	18,0	-4,0
Total	90		

q22

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	19	18,0	1,0
محايد	13	18,0	-5,0
موافق	37	18,0	19,0
موافق بشدة	19	18,0	1,0
Total	90		

q23

	Observed N	Expected N	Residual
معارض	11	22,5	-11,5
محايد	12	22,5	-10,5
موافق	42	22,5	19,5
موافق بشدة	25	22,5	2,5
Total	90		

q24

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	5	18,0	-13,0
معارض	17	18,0	-1,0
محايد	16	18,0	-2,0
موافق	36	18,0	18,0
موافق بشدة	16	18,0	-2,0
Total	90		

q25

	Observed N	Expected N	Residual
معارض	13	22,5	-9,5
محايد	11	22,5	-11,5
موافق	45	22,5	22,5
موافق بشدة	21	22,5	-1,5
Total	90		

q26

	Observed N	Expected N	Residual
معارض	16	22,5	-6,5
محايد	24	22,5	1,5
موافق	35	22,5	12,5
موافق بشدة	15	22,5	-7,5
Total	90		

q27

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	1	18,0	-17,0
معارض	16	18,0	-2,0
محايد	17	18,0	-1,0
موافق	39	18,0	21,0
موافق بشدة	17	18,0	-1,0
Total	90		

q28

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	1	18,0	-17,0
معارض	11	18,0	-7,0
محايد	18	18,0	,0
موافق	47	18,0	29,0
موافق بشدة	13	18,0	-5,0
Total	90		

q29

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	3	18,0	-15,0
معارض	9	18,0	-9,0
محايد	14	18,0	-4,0
موافق	47	18,0	29,0
موافق بشدة	17	18,0	-1,0
Total	90		

q30

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	16	18,0	-2,0
محايد	25	18,0	7,0
موافق	32	18,0	14,0
موافق بشدة	15	18,0	-3,0
Total	90		

q31

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	15	18,0	-3,0
محايد	10	18,0	-8,0
موافق	43	18,0	25,0
موافق بشدة	20	18,0	2,0
Total	90		

q32

	Observed N	Expected N	Residual
معارض بشدة	2	18,0	-16,0
معارض	14	18,0	-4,0
محايد	9	18,0	-9,0
موافق	45	18,0	27,0
موافق بشدة	20	18,0	2,0
Total	90		

Test Statistics

	q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7
Chi-square	66,111 ^a	22,333 ^a	91,333 ^a	35,222 ^a	47,889 ^a	36,111 ^a	73,222 ^a
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 18,0.

Test Statistics

	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14
Chi-square	35,889 ^a	42,556 ^a	27,222 ^a	57,444 ^a	5,822 ^b	51,222 ^a	20,111 ^a
df	4	4	4	4	3	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,121	,000	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 18,0.

b. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 22,5.

Test Statistics

	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21
Chi-square	59,222 ^a	21,444 ^a	55,889 ^a	65,333 ^a	64,222 ^a	29,444 ^a	29,111 ^a
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 18,0.

Test Statistics

	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28
Chi-square	35,778 ^a	27,956 ^b	27,889 ^a	32,489 ^b	11,422 ^b	40,889 ^a	66,889 ^a
df	4	3	4	3	3	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,010	,000	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 18,0.

b. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 22,5.

Test Statistics

	q29	q30	q31	q32
Chi-square	64,667 ^a	28,556 ^a	53,222 ^a	60,333 ^a
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 18,0.

المحور الاول : محور المناهج

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	90	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	90	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,812	8

المحور الثاني : محور التكوين

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	90	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	90	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,611	8

المحور الثالث: التغيرات الحاصلة في الجزائر

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	90	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	90	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,853	8

المحور الرابع : مواكبة الدول المتقدمة

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	90	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	90	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,917	8

الفرضيات ككل

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	90	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	90	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,781	32

ملخص الدراسة:

بعد القصور في التدريس بالمضامين والأهداف عمدت وزارة التربية الوطنية إلى إصلاح شامل للنظام التربوي اعتمدت فيه التدريس بالمقاربة بالكفاءات وقد لقيت هذه المقاربة تأييدا ممن البعض ومعارضة من البعض الآخر , وكان هذا التأييد أو الرفض حيال بعض عناصر هذه المقاربة أو المقاربة ككل , وطرق التدريس بالكفاءات من العناصر التي تكون قد لقيت هذه المواقف من طرف الأساتذة.

على هذا الأساس ارتأينا أن نسلط الضوء على هذه النقطة بغية تحديد ماهية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حيال التدريس بالمقاربة بالكفاءات , مع تحديد الأسباب التي تكون قد أدت إلى الاتجاه الإيجابي أو السلبي نحو هذا الموضوع وهذا هو الهدف من هذه الدراسة .

وحصرنا إشكالية بحثنا في التساؤلات التالية :

- ما اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

- هل يوجد اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

- هل يوجد اتجاه سلبي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

كما خصصنا لهذه الدراسة فرضيات جزئية تمثلت في :

- غموض مفاهيم المناهج الجديدة ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات

- ضعف التكوين ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر يؤدي بالأساتذة إلى الاتجاه الإيجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات إيجابية

(a0.05) - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية

- تحقق فرضيات الدراسة وبالتالي تحقق الفرضية العامة, وفي ضوء هذه النتائج قدمنا مجموعة من المقترحات .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ