

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة فرحات عباس، سطيف (الجزائر)

مذكرة

مقدمة بكلية الآداب و العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الأروطوفونيا
تخصص إدارة الموارد البشرية
لنيل شهادة
الماجستير
من طرف الطالبة العطوي آسيا

الموضوع

صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية
من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي .
دراسة ميدانية بولاية سطيف

بتاريخ:..... أمام اللجنة المتكونة من:

رئيسا	أستاذ محاضر بجامعة قسنطينة	د.جاجة محمد أوبلقاسم
مشرفا	أستاذ التعليم العالي بجامعة سطيف	أ.د. بو عبدالله لحسن
مناقشا	أستاذ محاضر بجامعة سطيف	د. بو علي نور الدين
مناقشا	أستاذ محاضر بجامعة سطيف	د. خرباش هدي

السنة الجامعية: 2009- 2010

الفهرس

تشكرات

فهرس الأشكال

فهرس الجداول

1.....مقدمة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.....2
- 2- فرضيات الدراسة.....4
- 3- مفاهيم الدراسة.....5
- 4- أهمية الدراسة.....6
- 5- أهداف الدراسة.....6
- 6- الدراسات السابقة.....7
- 7- الدراسة الإستطلاعية.....14

الفصل الثاني: الكفاءات أساس لبناء المناهج

- 1- الكفاءة بين المفهوم العام والمفهوم الإجرائي.....17
- 1-1- الكفاءة و المفاهيم المقاربة لها.....17
- 1-2- نحو تعريف للكفاءة19
- 1-3- مميزات الكفاءة24
- 2- مقارنة الكفاءات كأساس لبناء البرامج26
- 2-1- تعريف مقارنة الكفاءات26
- 2-2- الحاجة إلى اعتماد مقارنة الكفاءات27
- 2-3- خصائص المقاربة بالكفاءات29
- 3- مكانة العناصر التربوية في مقارنة الكفاءات.....30
- 3-1- تصور التعلم31
- 3-2- تصور المتعلم31
- 3-3- تصور المعلم32
- 4- تصنيف الكفاءات أساس بناءها.....32
- 4-1- الكفاءات وتصنيف بلوم في المجال المعرفي.....33
- 4-2- المجال الوجداني وصناعة كراثول39
- 4-3- المجال الحسو حركي وتصنيف سيمبسون42
- 5- مستويات الكفاءات.....47

فهرس الأشكال

- الشكل رقم (1): يوضح نمذجة لتكوين الكفاءات.....17
- الشكل رقم (2): يوضح تطور مستوى الكفاءة وفق سيرورة التعلم.....25
- الشكل رقم (3): يوضح عناصر التدريس.....26
- الشكل رقم (4): يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي.....34
- الشكل رقم (5): يوضح مستويات المجال المعرفي في هيكل شجرة تفريعيه.....35
- الشكل رقم (6): يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني.....39
- الشكل رقم (7): يوضح مستويات المجال الوجداني حسب تصنيف كراثول.....40
- الشكل رقم (8): يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال الحسحركي.....43
- الشكل رقم (9): يوضح مستويات المجال الحسحركي حسب تصنيف سمبسون في شكل شجرة
تفريعية.....44
- الشكل رقم (10): يوضح التدريس كعملية اتصال و تفاعل.....66
- الشكل رقم (11): يوضح التدريس كنظام.....67
- الشكل رقم (12): يوضح أبعاد التدريس الفعال عند بايرباخ و سميث (1990).....72
- الشكل رقم (13): نموذج ديك و كاري Dick et Cary, 1985 لتطوير منظومة التدريس.....75
- الشكل رقم (14): يوضح التدريس عند كمب.....76
- الشكل رقم (15): نموذج لمنظمة التدريس وفق تصور كل من جابر عبد الحميد، و زاهر و الشيخ
(1989).....78
- الشكل رقم (16): نموذج دروزه (1993) لمنظومة التدريس.....80
- الشكل رقم (17): نموذج منظومة التدريس ل عبد الحميد زيتون.....82
- الشكل رقم (18): يوضح مسار البحث الإجرائي.....99

فهرس الجداول

- الجدول رقم(1): يوضح نتائج التلاميذ في المدرستين: التجريبية و الضابطة.....12
- الجدول رقم (2): يوضح الفروق بين المدرستين التجريبية و الضابطة في كل مادة.....13
- الجدول رقم (3): يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية.....15
- الجدول رقم (4): يوضح خصائص الكفاءة في علاقتها بالقدرة و المهارة.....18
- الجدول رقم(5): يوضح خصائص الكفاءة.....23
- الجدول رقم (6): يوضح الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات.....28
- الجدول رقم (7): يوضح مقارنة بين نموذج الأهداف و الكفاءات.....29
- الجدول رقم (08): يوضح الأفعال السلوكية في مستويات المجال المعرفي لبلوم.....37
- الجدول رقم (9): يوضح الأفعال السلوكية في المستوى الوجداني لكراتول.....42
- الجدول رقم(10): يوضح الأفعال السلوكية في المجال الحسحركي.....46
- الجدول رقم(11): يوضح مبادئ تقويم الكفاءة.....56
- الجدول رقم (12): يوضح نموذجا حول تقويم الكفاءة.....60
- الجدول رقم(13): يمثل سلك التدريس سنة 1964-1965 بالنسبة للجزائريين المفرنسين والمعربين (محمد الطيب العلوي في مجلة التربية ،العدد12555 – و 9267 ، ص16).....109
- الجدول رقم (14): يمثل سلك التدريس سنة1962-1963في التعليم الابتدائي (الطاهر زرهوني، 199، ص43).....110
- الجدول رقم(15): يمثل تقسيم الحجم الساعي على مجالات التكوين.(حبيب تلوين، مرجع سابق، ص194).....115
- الجدول رقم(16): يمثل محتويات وأهداف برنامج 1995 فيما يخص محور بيداغوجيا الأهداف...116
- الجدول رقم(17): يمثل خصائص عينة البحث.....140
- الجدول رقم(18): يمثل التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الأول....145
- الجدول رقم(19): يمثل التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الثاني...146

مقدمة

إن للتربية دور كبير في تنمية الموارد البشرية، باعتبارها استثمار طويل المدى يهدف إلى خلق الفرد الفعال الذي يحقق لمجتمعه التطور و الرقي. و التعليم كأحد أشكال التربية ينحو إلى تحقيق أهدافها، و يساهم في تعظيم دورها التنموي بكل مدخلاته، و التي على أساسها تتحدد مخرجاته و حتما يجب أن تتسم بالفاعلية و الجودة. ذلك أن طلب المؤسسات - مهما كانت طبيعتها- يلح على استقطاب أحسن المهارات البشرية، من أجل مواجهة التحديات التي تطرحها القوى التنافسية. و التي تستمد سلطتها من العولمة و انفتاح الأسواق. إذ يحتدم التنافس من أجل الاستحواذ على الأجود، و لن يتأتى ذلك إلا بواسطة موارد بشرية ذات كفاءات عالية. الأمر الذي جعل مسؤولو القطاع التربوي يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي على أسس تتماشى و معطيات العصر.

فجاء الإصلاح التربوي الجديد الذي اعتمد بيداغوجيا الكفاءات لتحقيق أهدافه المنشودة، خاصة و قد عرفت المقاربات المعتمدة سابقا عدة نقائص و اختلالات في البرامج أدت إلى سوء التكيف مع الواقع. و من منطلق أن كل تغيير أو تجديد، تتبعه جملة من الصعوبات أو العراقيل يمكن أن تحد من إمكانية تطبيقه الفعلي. و جاءت دراستنا الحالية للكشف عن أهم هذه الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق مقاربة الكفاءات، حتى تظل إمكانية سد الفجوة بين الواقع و المتوقع ممكنة و معقولة.

و قد جاءت محتويات هذه الدراسة متمثلة في شقيها النظري و التطبيقي. أما الجانب النظري فاحتوى أربعة فصول : الفصل المنهجي مخصص لإشكالية الدراسة و فرضياتها، مفاهيمها و أهدافها ثم أهمية الدراسة و الدراسات السابقة. أما الفصل الثاني عنون بالكفاءات أساس لبناء المناهج و قد تضمن إشارة إلى بيداغوجيا الكفاءات بكل جوانبها كما وردت في الإصلاح التربوي. و الفصل الثالث هو ملحق المعلم الفعال في ضوء الكفاءات. و آخر الفصول النظرية هو إشكالية تكوين المعلمين منذ الاستقلال حتى الإصلاح و ورد فيه تدرج لمختلف المراحل التكوينية التي عايشتها الجزائر منذ الاستقلال حتى الإصلاح، مع الإشارة إلى التجارب التكوينية المعتمدة في كل مرحلة.

أما الجانب التطبيقي فاحتوى فصلين: أولهما خاص بالإجراءات المنهجية متضمنا : منهج الدراسة، العينة، أداة الدراسة، و الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما الفصل التطبيقي الثاني ففيه عرض لنتائج الدراسة ثم مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج و أخيرا خلاصة النتائج.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

إن وظيفة التربية في مفهومها الحديث لا تنحصر في الحفاظ على تواصل المجتمعات فحسب، إن عليها أيضا أن تعد الأفراد للمستقبل، و أن تزودهم بالقدرة على التكيف مع الأحداث الوطنية، و التغيرات العالمية المتسارعة. هذه التغيرات التي مست جميع المجالات: السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية و التربوية، و التي أصبحت تطالب بعرض بشري يستجيب لمتطلبات الوقت الراهن، و المتمثلة أساسا في النوعية و حسن الأداء.

و لما كانت المؤسسات التربوية واحدة من مصادر عرض القوى العاملة، أصبح عليها أيضا تحقيق الفعالية و النفعية في القطاع التربوي. و منظومتنا التربوية الجزائرية تأثرت بالمرحلة العسيرة التي واجهتها البلاد خاصة مع نهاية الثمانينات و بداية التسعينات، حيث تضافرت فيها الأسباب للإنتهاء إلى أزمة متعددة الأبعاد، منها البعد البيداغوجي المتعلق بالبرامج و الأهداف التربوية.

« و نتيجة لذلك أفرزت الممارسات المدرسية عدة نقائص في البرامج، كعدم مساهمتها لمتطلبات المحيط الإقتصادي و الإجتماعي، و سوء التكيف مع الواقع. ثم الركود المتعلق بتكوين المعلم و عدم الإنسجام بين برامج التكوين و برامج التعليم، مما نتج عنه مشاكل في المردودية التي تترجمها الرسوبات الكثيرة، و مشاكل الفعالية التي يبرزها عدم التوازن بين الكلفة و النتائج المدرسية، و كذا مشاكل النجاعة البيداغوجية فيما يخص نوعية المكتسبات لدى المتخرجين من المدرسة» (وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة للمناهج، 2003)

فأصبح التحدي ملحا و مستعجلا، و لهذا رفعت المنظومة التربوية جملة من التحديات الداخلية و الخارجية : فالداخلية متمثلة في التأكيد على التوجهات الوطنية، و تحسين مردود المدرسة بالعودة إلى مهامها الأساسية في التعليم و التأهيل و الإدماج الإجتماعي. أما الخارجية فهي مواكبة التنمية في مجال المعرفة و تكنولوجيات الإعلام و الإتصال، و ما يترتب عليها من متطلبات النوعية و من أجل مواجهة هذه التحديات ظهرت الحاجة إلى إصلاح عميق، يقوم بإحداث تطوير نوعي في المناهج التعليمية، و بناءها وفق مقاربة تتلاءم و حجم التحديات.

و لهذا تختار منظومتنا التربوية بيداغوجيا الكفاءات كحل لمشكلة سوء التوافق بين البرامج و متطلبات المحيط، اعتمادا على ما حققته هذه المقاربة من نجاحات باهرة في مجال التكوين المهني، و ما أظهرته التجارب العالمية من فعالية هذه البيداغوجيا في الأداء و المردود التربويين على مستوى تكوين المعلمين.

إن مقاربة الكفاءات تهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسة، إنطلاقا من تسخير مجموع المعارف، القدرات و المهارات لمواجهة مختلف الوضعيات الإشكالية.

لقد جاءت هذه المقاربة بتصورات و مفاهيم جديدة على الأوساط التربوية، مما أدى إلى ظهور إشكالية صعوبات إدراك و تكيف المعلمين مع هذه المقاربة، باعتبار أن كل تغيير تتبعه مجموعة عوائق، و من جهة أخرى تم تبني التدريس بالكفاءات مباشرة دون سابق تكوين، و لا حتى إعلام على مستوى المعلمين، إذ وجدوا أنفسهم أمام نموذج تدريس غير مهين له، ليطالب منهم تطبيقه.

إن هذا التناقض يدعونا للتساؤل : كيف ننتظر نجاح الإصلاح التربوي في تحقيق غاياته، في غياب قدرة المعلم على إدراك مضمون هذا الإصلاح؟

خاصة و أن أي تطوير في العملية التعليمية لا يتم بمنأى عن المعلم، الذي يعطي للإصلاح بعده العملي، و تظهر أهميته من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم. و حتى تتحقق النوعية الجيدة يحتاج المعلم إلى عملية التكوين، التي ترقى إلى مستوى يجعله قادرا على فهم مضمون مقاربة الكفاءات، لأن فهمه سوف يؤثر بطريقة مباشرة في أدائه الفعلي داخل القسم.

إذن تتضح إشكالية الدراسة بين ما جاءت به مقاربة الكفاءات من مفاهيم و متطلبات جديدة، و بين عدم قدرة المعلم على التكيف مع هذه المقاربة، و مواجهته لجملة من الصعوبات متعددة الأبعاد، ثم درجة تأثير كل من عاملي الخبرة و التكوين البيداغوجي في تخطي هذه الصعوبات. و عليه تدرج تحت هذه الاشكالية التساؤلات الآتية :

- ماهي الصعوبات التي يواجهها معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات؟
- هل ترجع بدرجة أولى إلى عوامل مادية؟ أو ان عدم استجابة تكوين المعلم لمتطلبات هذه المقاربة و عجزه عن إدراك مفاهيمها، هي أهم الصعوبات؟ أو هل يجد المعلم صعوبة أكبر في ترجمة المكتسبات النظرية إلى سلوكيات تطبيقية؟
- أو هل تظهر هذه الصعوبات بنفس الحدة؟
- و هل لخبرة المعلم دور في التقليل من حدة هذه الصعوبات؟
- و إلى أي حد يمكن القول أن للتكوين الأولي و التكوين اثناء الخدمة أثر يجعل المعلمين أقل معاناة من هذه الصعوبات؟

2- فرضيات الدراسة :

- الفرضية العامة الأولى:

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات صعوبات متعددة الأبعاد : مادية، تكوينية، مفاهيمية و صعوبات الإدماج بين التعليم النظري و التطبيقي.

- الفرضيات الجزئية:

- الفرضية الجزئية الأولى :

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات صعوبات ذات طبيعة مادية.

- الفرضية الجزئية الثانية :

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات صعوبات ذات طبيعة تكوينية.

- الفرضية الجزئية الثالثة :

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات صعوبات مفاهيمية.

- الفرضية الجزئية الرابعة :

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات صعوبات في الإدماج بين التعليم النظري و التطبيقي.

- الفرضية العامة الثانية :

لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات حسب متغيرات : التكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة و متغير الخبرة.

- الفرضيات الجزئية :

- الفرضية الجزئية الأولى :

لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية و المعلمين الموظفين مباشرة في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات.

- الفرضية الجزئية الثانية :

لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات حسب متغير التكوين أثناء الخدمة.

- الفرضية الجزئية الثالثة :

لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين ذوي خبرة تتراوح بين 5 و 10 سنوات. و أولئك الذين تمتد خبرتهم إلى أكثر من 10 سنوات، في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات.

3- مفاهيم الدراسة :

الكفاءة : ليس من السهل تقديم تعريف إصطلاحي دقيق للكفاءة، و ذلك لإرتباطها بعدة مفاهيم مثل : الفعالية، النجاعة، المهارة و القدرة.

وعموما يمكن تعريفها في المجال التعليمي: مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه. (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص50)

يظهر أن هذا التعريف شامل و غير دقيق، و لهذا نحاول تحديد مفهوم الكفاءة حسب ما توجهت إليه دراستنا كالاتي : هي كل مركب من جملة المعارف و القدرات و الإتجاهات التي يجب أن يمتلكها التلميذ و تؤهله إلى مواجهة و حل المشكلات التي تعترضه سواء كانت مشكلات مدرسية أو خارج المدرسة. فالتلميذ الكفاء ليس فقط في المدرسة، و إنما كفاء في تعاملاته الحياتية أيضا.

مقاربة الكفاءات : هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية، بحيث يكون التلميذ قادرا على توظيف مكتسباته في حل المشكلات المدرسية و الحياتية التي تواجهه. و قد اعتمدت مقاربة الكفاءات في المدرسة الجزائرية إثر الإصلاح التربوي الذي أحدث على المنظومة التربوية الجزائرية للموسم الدراسي 2003 - 2004 و الذي ضم ثلاث محاور كبرى : إصلاح البيداغوجيا، إعادة تنظيم المنظومة التربوية، و وضع نظام لتكوين المعلمين.

التكوين : هو عمليات الإعداد قبل الخدمة و التدريب أثناءها. و في دراستنا نقصد به التكوين بشقيه : الأولي و الذي يميز فيه بين فئتين من المعلمين، المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية، و أولئك الموظفون مباشرة مثل خريجي الجامعات، و التكوين أثناء الخدمة الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية تماشيا مع الإصلاحات الجديدة، حتى يكون المعلمون على دراية و إلمام بالمستجدات و يتمثل أساسا في الأيام الدراسية التربوية و الملتقيات الجهوية و الوطنية، و زيارات المسؤولين من مدراء و مفتشين.

الصعوبة : هي عائق متعدد الأبعاد يواجهه معلمي المرحلة الابتدائية، صاحب ظهور الإصلاح التربوي في المنظومة الجزائرية، و الذي أصبح يطلب من المعلمين تطبيق نموذج جديد هو مقاربة الكفاءات. و على إثر ذلك واجه المعلمين جملة من العوائق تم حصرها في أربعة أبعاد : البعد المفاهيمي و يتعلق بالمفاهيم الجديدة الواردة في بيداغوجيا الكفاءات، و البعد التكويني، و البعد المادي، و بعد الإدماج بين التعليم النظري و التطبيقي.

4- أهمية الدراسة :

تكتسي الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الإصلاح التربوي، الذي أخذ مكانة رائدة ضمن الإصلاحات الكبرى التي تشهدها الجزائر في كافة المجالات، و الذي انبثق عنه جملة من الأوليات التي تسعى إلى النوعية و الفعالية. أولها إعادة هيكلة المنظومة التربوية، ثم إدراج بيداغوجيا الكفاءات في التعليم، فالإهتمام بتكوين المعلم.

و قد شرع في الاعداد لهذا الإصلاح في ماي 2002، و تم العمل به في الدخول المدرسي 2003. و قد جاء هذا الإصلاح دون سابق تحضير و لا تهيئة لمتطلباته الجديدة من تلاميذ و معلمين و وسائل تربوية، بمعنى محيط تربوي كله غير مكيف و محضر لاستيعاب التوجهات الجديدة لهذا الإصلاح. و قد كانت هذه النقطة من بين الأسئلة الكثيرة التي ردها الكثيرون حين فتح ملف التعليم، و أعلن عن إحداث الإصلاح. إذ تساءلوا عن جدوى هذا الإصلاح و ما الدافع لذلك؟ و كيف يتم بمنأى عن المعلم الذي يعد المنفذ الرئيسي له. مع أن هذا الأخير- المعلم- شكل أحد المحاور الثلاث الكبرى التي جاء بها الإصلاح. و كنتيجة حتمية، تواجه المعلم الجزائري جملة من الصعوبات في تطبيقه لمقاربة الكفاءات التي اعتمدت كنموذج جديد في التدريس.

و هنا تتجلى أهمية الدراسة في محاولة الكشف و الوصول إلى متطلبات تحقيق فعالية هذه المقاربة البيداغوجية، من خلال جملة الصعوبات التي تواجه المعلم الجزائري إلى كافة الأصعدة.

5- أهداف الدراسة:

إن ما يميز الدراسات عن بعضها، رغم تشابه مواضيعها هو الهدف- الأهداف- التي يرجى الوصول إليها من خلال مجريات البحث. و تتدرج أهداف بحثنا الحالي كما يلي :

- التعرف على مقاربة الكفاءات التي جاء بها الإصلاح التربوي، عن مستجداتها و مستلزمات تطبيقها، و نظرتها لعناصر العملية التربوية: المعلم، المتعلم و المادة الدراسية. و هل هي مخالفة لبيداغوجيا الأهداف المعتمدة سابقا، أم أنها مكمل لها و تغطي جملة من النقائص التي عرفها النظام القديم- الأهداف- و نلمس تحقيق هذا الهدف في الجانب النظري من هذه الدراسة.

- الكشف عن جملة و طبيعة الصعوبات التي تواجهها المدرسة الجزائرية في تطبيق مقاربة الكفاءات، باعتبارها مقاربة جديدة في الوسط التربوي، فمن الطبيعي أن يسفر تطبيقها لأول مرة عن عدة عوائق و عراقيل. و هذا ما نحاول الوصول إليه من خلال آراء معلمي التعليم الابتدائي كعينة دراسية.

- معرفة مدى تأثير متغير الخبرة الدراسية للمعلم في التعرض لهذه الصعوبات. هل أن أقدمية المعلم تساعد في التكيف و التأقلم أكثر مع مستجدات بيداغوجيا الكفاءات، و بالتالي يكون أقل عرضة للصعوبات، أم أنه كغيره من المعلمين الجدد يتلقون نفس الصعوبات.
- ثم نذهب إلى تحديد مدى مساهمة طبيعة التكوين الأولي في مواجهة هذه المستجدات. فهل المعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية كغيرهم من الموظفين مباشرة تواجههم نفس الصعوبات، و بنفس الحدة، أم هناك تفوق لفئة على حساب أخرى.
- و أخيرا نقف عند فعالية أو مساهمة التكوين أثناء الخدمة، و المتمثل أساسا في الأيام الدراسية و الملفات التربوية و زيارات المفتشين، و الموجهة خصيصا لشرح بيداغوجيا الكفاءات، في التقليل من حدة الصعوبات التي ترافق تطبيق المنهاج الجديد.

6- الدراسات السابقة :

نظرا لحدثة موضوع الكفاءات في المجال التربوي، بدأت الدراسات تدور حوله، فمن الباحثين من كانت دراسته نظرية تعرف بهذه المقاربة الجديدة، و منهم من كانت دراسته تطبيقية سواء في مجال المقارنة بين الكفاءات و الأهداف أو في مجال الكشف عن فعالية نظام الكفاءات. و من منظور تصنيفي تصنف الدراسات السابقة إما إلى دراسات مباشرة تشمل كل متغيرات الدراسة، أو دراسات غير مباشرة تتضمن أحد المتغيرات فقط. و في بحثنا هذا سوف نعتمد منظور تصنيفي يقوم على دراسات نظرية و أخرى عملية أو تطبيقية، مع الإشارة إلى قلة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع بحثنا. و لهذا سوف ندرج أربع دراسات: اثنتان منها نظرية و الأخرى تطبيقية، و نستهل بالدراسات النظرية ثم التطبيقية.

6-1 دراسة فريق عمل 1995 Group de travail de Performa

www.unige.ch/Fapse/sse/Teachers/Perrenoud/PhP

لقد حدد مجموعة من الأساتذة الباحثين مشكلين في فريق عمل، ثمانية استراتيجيات أو ممارسات بيداغوجية في ضوء مقاربة الكفاءات. و هي الآتي:

- إخبار التلاميذ بالنتائج المنتظرة في نهاية الحصة (الكفاءات المستهدفة و عناصر الكفاءات) و تحديد طرق الوصول إليها أو تحقيقها، و محتوى الدرس خطوة بعد خطوة و الوقت اللازم في كل منها. و يحرص المعلم على إخبار التلاميذ بالتقدم الحاصل في اكتساب عناصر الكفاءة. و تتواصل عملية الإعلام حتى نهاية الحصة من أجل التقييم النهائي. و يقترح الأساتذة الباحثون أن يلخص المعلم كل هذه الإجراءات في مخطط يوضح الكفاءات و عناصر الكفاءات المنتظر تحقيقها من قبل التلميذ، حتى يكون المخطط واضحا أمام كل تلميذ و يعمل على تحقيقها خطوة

- بعد أخرى. و يرى الباحثون أيضا أن معرفة كيفية إنهاء الدرس و التحفيز للدرس اللاحق. هي أيضا خطوة هامة يجب على المعلم أن يحققها.
- تعليم قائم على احتياجات التلاميذ أكثر من المحتوى الذي ننقله، لأن نقل المعلومات أو المحتوى ليس نهاية في حد ذاته و لكنه في الحقيقة وسيلة مساعدة على بلوغ الكفاءات.
- اعتماد بعض الطرق المؤدية للتعليم من أجل ضمان أحسن إدماج مثل: خلق ترابط المواد مع بعضها، أو ترابط البرامج بحيث لا تكون منفصلة، أو ربط التعليم بالحياة اليومية أو الأحداث المعاشة، و كذا ربطه بالمواطنة، و أيضا بمستلزمات التلميذ اليومية.
- خلق وضعيات للتلميذ تساهم بفعالية في بناء كفاءاته : لأن التلميذ يندمج بسرعة في نشاطه، و يتعلم من خلال تجاربه عوضا عن تلقي المعلومات. فالتلميذ إذن مسؤول عن تعلمه، و المعلم يوفر فقط المضمون أو الخطوات الكبرى و الأدوات المساعدة، و يترك التلميذ يواجه مسؤوليته، مع بقاءه-المعلم- مسهلا و نموذجا. مثلا يساعد التلميذ على خلق الروابط و على تنظيم و ترتيب أفكارهم و أعمالهم.
- وضعيات التعلم تحتاج توظيف مختلف النشاطات البيداغوجية التي تجعل التلميذ نشطا مثل: العمل ضمن فريق، دراسة الحالات، لعب الأدوار، العروض الشفهية، التعلم عن طريق حل المشكلات، بيداغوجيا المشروع، التعلم التعاوني.
- ادماج التعلم:الادماج هو نتيجة، و كذلك عملية، و بإمكان المعلم أن يسهل هذه العملية بإعلام التلاميذ بالروابط بين مختلف المعارف و المهارات و الاتجاهات، أو أكثر من هذا وضعهم في وضعيات تعلم تتطلب منهم أو تجعلهم يوظفون مختلف المعارف و المهارات و الاتجاهات، أي جعلهم يخلقون الروابط بأنفسهم. و استعمال مخططات المفاهيم المدمجة يمكن أن تكون وسائل و أدوات قادرة على تسهيل عملية بناء أو تأسيس روابط بين مختلف عناصر الكفاءات المستهدفة في الحصة، و تقدم هذه المخططات في بداية الحصة كخريطة للكفاءة تفود التلاميذ و توجههم.
- تحويل أو نقل التعلم: عن طريق وضع التلميذ في وضعيات مشابهة، أو مشكلة تكون قريبة من سوق العمل أو الحياة اليومية، أين يكون على التلميذ نقل معارفه النظرية أو تحويلها إلى الواقع. فيؤكد المعلم أو يضمن حصول عملية ادماج المكتسبات في مواجهة المشكل.
- تقويم تكويني طوال عملية تحقيق نشاطات التعلم:هدف التقويمات المستمرة هو إعطاء تغذية راجعة من أجل تحسين تعلم التلاميذ. التقويم الذاتي هو أيضا وسيلة قوية و مهمة لوضع التلميذ

في تساءل مستمر حول تقدمه في التعليم. و يمكن أيضا أن يقوم التلاميذ انجازات بعضهم البعض في حالة العمل ضمن فرق مثلا.

إن التقويم النهائي يكون له موصفا في نهاية العملية التي تقود إلى الكفاءة، و لا تقوم فقط المعارف المكتسبة و لكن أيضا المهارات و الإتجاهات المطورة خلال الحصة.

عملية التقويم تتطلب إذن وضع معايير الأداء أو المحكات. و أيضا عتبة النجاح و على أساس نتائج التعلم يعيد المعلم النظر في نوع المقاربة البيداغوجية، أو الوسائل المستعملة أو الطريقة المتبعة خلال سير التعلم من أجل ضمان تعلم أحسن و تحضير التلميذ لتعلم لاحقة.

6-2- دراسة حول الكفاءات في البرامج الفرنسية الجديدة 2002 : (عبد الكريم غريب، 2004، ص239)

ورد في المشروع التربوي الفرنسي المعنون " ماذا نتعلم بالمدرسة الابتدائية" إشارة إلى أهمية المرحلة الابتدائية و ضرورة العناية الفائقة بالطفل في هذه المرحلة الهامة. و التي تنقسم إلى طورين : تعليم ما قبل مدرسي، و تعليم ابتدائي و الذي بدوره يتفرع إلى سلكين : سلك التعلم الأساسية و سلك التعلم المعمقة.

و لهذا تختلف الكفاءات و حتى المواد الدراسية بهذه المستويات كما و كيفا.

و فيما يلي نماذج عن الكفاءات في السلكين :

- كفاءات سلك التعلم الأساسية : و تتحدد في قدرة التلميذ على :
 - التعبير عن الإثبات أو التعجب من خلال أدائه الصوتي.
 - ترديد عبارات في لغة أخرى غير لغته المألوفة.
 - تذكر و ترديد أناشيد أو ممارسة ألعاب.
 - ممارسة تبادلات كلامية قصيرة مثل : التحيات، تقديم التلاميذ أنفسهم لبعضهم البعض، تهاني و تشكرات.
 - تحديد داخل خريطة البلد الذي يعيش فيه و اللغة المستعملة.
 - إنجاز بعض التعبيرات المرتبطة بوظائف لغوية أساسية مثل : تحدث التلميذ عن نفسه أو عن محيطه، القيام ببعض العلاقات الاجتماعية البسيطة، المشاركة الشفوية داخل حياة الفصل الدراسي.

- كفاءات سلك التعلم المعمقة : و تتمثل في :
 - أن يكون التلميذ قادرا على كفاءات التواصل و المحددة في : الفهم و الإصغاء، القراءة، التكلم و المشاركة في الحديث، التعبير الشفوي المستمر.

- أن يفهم و يحتفظ ب :
- معارف لسانية مثل بعض الصيغ المعتادة في التواصل.
- الملاحظة المتألّمة للغة، مثل تنظيم التراكيب الجميلة الإثباتية و الاستفهامية، و ادراك علاقة الأحداث في الماضي و الحاضر و المستقبل، و كذا وسائل التعبير عن التحديد المكاني.
- كفاءات الإجتماعيات : و تتوزع في كفاءات خاصة بالتاريخ و اخرى بالجغرافيا، و على التلميذ أن يكون قادرا على :
- معرفة المراحل التاريخية الكبرى، مع القدرة على تحديد زمنها.
- الاستعمال السليم لزمن الماضي للحكايات التاريخية.
- فهم و الإحتفاظ بقرابة عشرون حدثا مع تواريخها.
- معرفة بعض الشخصيات و الجماعات التي ظهرت في مختلف المراحل.
- تحديد البلد الأم داخل المجال العالمي، و تحديد وضعيات المدن الرئيسية فيه.
- تحديد أوربا و دولها الرئيسية و مدنها المهمة داخل المجال العالمي.
- فهم و الاحتفاظ بالأنماط الكبرى للمشاهد الطبيعية و المجموعات الانسانية الكبرى.(القارية و البحرية مع القدرة على التعرف عليها في خريطة أو كرة أرضية)
- الكفاءات المرتبطة بالتربية البدنية و الرياضية :
- الكفاءات الخاصة التي يجب على التلميذ أن يكون قادرا على المواجهة الفردية أو الجماعية، و ملائمة التحركات مع مختلف أنماط المحيط.
- الكفاءات العامة و المعارف : و تتحدد في قدرة التلميذ على الالتزام الواضح داخل الفصل، و بناء مشروع فاعل. و القدرة على الفهم و اكتساب المعارف الخاصة داخل النشاط البدني و الرياضي(أحاسيس، انفعالات، معارف حول تقنيات إنجاز فعل) وكذا معرفة دقيقة و محددة حول مختلف الأنشطة البدنية و الرياضية.

3-6- دراسة حميد محمد عدن و روجيه كسفير Xavier Roegiers (2002)

(Site de Saut Quantique.ntm)

و هي دراسة تجريبية في شكل دراسة حالة في جيبوتي بعنوان : ما هو ملمح التلميذ الذي تنشده

مقاربة الكفاءات؟ A quels élèves provite l'approche par les compétences de Base ?

Etude de cas à djibouti.

• محتوى الدراسة :

❖ ما هي مرامي مقارنة الكفاءات؟

منذ عامين يعرف النظام التربوي الجيبوتي إصلاحا عميقا، لقد سلط الأضواء على مقارنة الكفاءات. هذه المقاربة تقع ضمن النماذج التي تقوم على تطوير الكفاءات.

لقد كانت نتائج أعمال كيتلي Ketele في نهاية الثمانينات التي خرجت بمفهوم الأهداف النهائية المدمجة، و قد عممت في تونس للمرة الأولى سنة 1990، ثم طورت بعد ذلك من طرف فريق BIEF تحت مفهوم " بيداغوجيا الإدماج"، هذه البيداغوجيا اعتبرت من طرف الكثير من مسؤولي النظام التربوي الأفريقي كاستجابة قوية لمشاكل الفعالية. و قد عممت مقارنة الكفاءات في جيبوتي في مجموع المدارس منذ السنة الدراسية 2002-2003 انطلاقا من السنة الأولى ابتدائي.

لقد أخذت 12 مدرسة كعينة تجريبية منذ السنة الأولى ابتدائي في العام الدراسي 2001-2002، و من السنة الثانية ابتدائي في العام الدراسي 2002-2003. و قد اعتمدت نتائج التلاميذ في هذه المدارس التجريبية في ماي 2003.

❖ فيما تتمثل التغيرات في المناهج؟

التغيرات الأساسية تشير إلى أنه في كل نظام مجموع التعليمات لكل سنة تدور حول 2 أو 3 كفاءات تكتسب من طرف التلاميذ. و نلاحظ على سبيل المثال، كفاءتين يجب على التلاميذ اتقانها في السنة الثانية في مادتي الفرنسية و الرياضيات.

في الفرنسية : انتاج عبارة بسيطة و ذات معنى (من جملة أو جملتين) في وضعية إتصال .

في الرياضيات : حل وضعية مشكلة حقيقية باستعمال الجمع لمجموعة من الأرقام من 0 إلى 100.

❖ كيف يطور التلاميذ هذه الكفاءات؟

العام الدراسي مكون من 5 فترات، كل فترة مكونة من 6 أسابيع، الأسابيع الخمس الأولى من كل فترة يعطى فيها التلاميذ تعليمات تغذي الكفاءات من معارف، مهارات و تكوين اتجاهات. تجري هذه التعليمات في البداية من خلال الممارسات اليومية المعتادة للمعلمين بالوسائل المتاحة. التغير الأساسي يأتي في الأسبوع السادس و يسمى "أسبوع الإدماج". حيث يوقف المعلم كليا التعليمات المعطاة في الخمس أسابيع الأولى، و يضع التلاميذ في وضعيات معقدة، حيث يجب على كل تلميذ ادماج مكتسباته. هذه الوضعيات توافق مستوى محدد من اتقان الكفاءة يسمى " قمة الكفاءة". أول وضعية معقدة تعطى للتلاميذ من أجل ادماج التعليمات. يعملون فيها بشكل جماعات من جهة، ثم بشكل فردي. و في ثاني وضعية و التي تكون مماثلة للأولى تقدم بشكل فردي لأجل التقويم التكويني. هذه الوضعية الثانية تتبع بعلاج أو تصحيح للأخطاء التي لوحظت لدى التلاميذ.

❖ فيما تساهم نتائج الدراسة الحالية؟ :

من خلال العاملين التجريبيين، لا نستطيع القول أن المعلمين يغيرون جذريا ممارساتهم البيداغوجية في الخمس الأسابيع الأولى، و تبقى ممارسات تصحيح الأخطاء تخص فقط أولئك الذين لوحظ لديهم الخل. و يجب على الأقل وضع التلميذ في مواجهة وضعيتين إشكاليتين في كل فترة حتى نتأكد من حصول الكفاءة.

• منهجية إجراء الإمتحانات :

❖ **التعيين** : الإجراءات الموالية اتخذت من أجل مقارنة فوجين، أحدهما تجريبو الآخر ضابط (شاهد) :

- اختيار 4 مدارس من وسط اجتماعي - ثقافي و مستوى بيداغوجي متكافئ:

مجموعة تجريبية : 161

مجموعة ضابطة : 174

- المدارس التجريبية و الضابطة قريبة من بعضها للتأكد من تكافؤ الوضع الاجتماعي و الثقافي.
- اختيار عشوائي لأقسام السنة الثانية من مختلف المدارس.
- للتأكد من تكافؤ المستوى البيداغوجي، تمت مقارنة متوسط النقاط المحصل عليها من طرف هذه المدارس في امتحان الدخول للسنة السادسة، و ذلك بأخذ علامات 40 تلميذا من كل مدرسة من خلال القائمة الابدجية. و بينت النتائج أن المدارس التجريبية و الضابطة يمكن اعتبارها من نفس المستوى البيداغوجي. حيث تم الحصول على متوسط 20/7.2 للمدارس التجريبية و 20/7.1 للمدارس الضابطة و بحساب قيمة T ستودنت 0.30 نجد أن العلامات متكافئة.

❖ **اختيار إمتحان التقويم**: تم اختيار مواد الفرنسية الشفوية و الفرنسية الكتابية و الرياضيات ليجرى عليها التجريب. والجدول الموالي يوضح نتائج التلاميذ في المدرستين: التجريبية و الضابطة :

مدراس تجريبية				مدراس ضابطة			
رياضيات	فرنسية كتابية	فرنسية شفوية	المواد	رياضيات	فرنسية كتابية	فرنسية شفوية	المواد
12	27	45	1	0	15	16	1
51	57	48	2	33	23	54	2
33	60	100	3	20	71	91	3
67	64	92	4	3	3	61	4
%41	%52	%72		%14	%28	%56	

الجدول رقم(1): يوضح نتائج التلاميذ في المدرستين: التجريبية و الضابطة

و نوضح الفروق بين المدرستين في كل مادة في الجدول الآتي:

رياضيات	فرنسية كتابية	فرنسية شفوية	
3.09	3.76	5.12	مدارس ضابطة
4.51	5.13	6.91	مدارس تجريبية
1.42	1.37	1.79	الفروق

الجدول رقم (2): يوضح الفروق بين المدرستين التجريبية و الضابطة في كل مادة

من خلال الجدول نلاحظ تقدما بالنسبة للمدارس التجريبية في كل الامتحانات:

في الفرنسية الشفوية (10/1.79)، و في الفرنسية الكتابية (10/1.37)، و في الرياضيات (10/1.42).
و هذه الفروق دالة، فمعامل T يساوي 7.42 في الفرنسية الشفوية، 3.40 في الفرنسية الكتابية و 5.77 في الرياضيات.

و قد أكدت الدراسة أن مقارنة الكفاءات أعطت للتلاميذ تقدما ملحوظا و معتبرا مقدرا بمتوسط 20/3 .
هذا التقدم يمكن أن ينجح من خلاله ضعف التلاميذ مقارنة مع المقاربة الكلاسيكية.

و بالرجوع إلى مصطلح الفعالية، أثبتت الدراسة أن مقارنة الكفاءات لا تهمل أي فئة من فئات التلاميذ:
الأقوياء، المتوسطين، الضعفاء و الضعفاء جدا.

و قد خلصت الدراسة بمقارنة مع نتائج دراسات أخرى أولها:

دراسة في تونس أثبتت أن مقارنة الكفاءات أعطت نتائج مثمرة من 3 إلى 6 نقاط بالنسبة للتلاميذ الذين استفادوا من مقارنة الكفاءات.

و دراسة ثانية في جيبوتي لكن في مستوى السنة السادسة و في مادة الفرنسية أكدت وجود نتائج
إيجابية بين 1.5 إلى 2.5 من 20 بالنسبة للمدارس التجريبية في مقارنة الكفاءات، مقارنة مع الأقسام
الضابطة.

6-4- دراسة الباحثة أحمد حسينة 2004: (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة)

و هي دراسة محلية جزائرية، و التي كان موضوعها: مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم
المرتبطة بمقاربة الكفاءات و الواردة في مناهج السنة الأولى ابتدائي.

• و قد كانت تساؤلات الدراسة كالآتي:

- ما مدى إدراك معلمي السنة الأولى ابتدائي للمفاهيم التربوية المرتبطة بمقاربة التدريس
بالكفاءات و الواردة في المناهج بعد تلقيهم لعدد من التكوينات؟

- هل يختلف إدراك معلمي السنة الأولى ابتدائي للمفاهيم التربوية المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات باختلاف خبرتهم. و كيفيات توظيفهم، و مدة تكوينهم في هذه المقاربة؟
- و أدرجت الباحثة الفرضيات الآتية:
- يدرك معلمو السنة الأولى ابتدائي المفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح بمؤشر إنجاز $< 60\%$
- يختلف معلمو السنة الأولى ابتدائي في ادراكهم للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج السنة الأولى و الخاصة بالمعرفة في بعدها المفاهيمي و الأدائي حسب خبرتهم، كيفيات توظيفهم، و مدة تكوينهم في المقاربة.
- و كانت النتائج التي توصلت إليها الباحثة هي أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح. و بالتالي فهم غير قادرين في الوقت الحالي (مع المعطيات المتوفرة لديهم) على ممارسة التدريس بالكفاءات، باعتبارهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المتمكن و هو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا ثم مهارات التطبيق و كفاءات الإنجاز ثانيا.

7- الدراسة الاستطلاعية:

و تعد دراسة تمهيدية مفتاحية للبحث ككل، تساعد الباحث على طرح إشكالية بحثه، و الإحاطة التامة بجوابه. و تسمح بإبراز بعض المتغيرات ذات العلاقة بالموضوع، و التي لم يتطرق إليها الباحث في خطته.

و كان الغرض من الدراسة الإستطلاعية في هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة أكثر الصعوبات التي تعيق معلمي المرحلة الابتدائية في التعامل مع بيداغوجيا الكفاءات، و تحقيق مقاصد الإصلاح التربوي. و من خلال ذلك يأخذ البحث مجراه في دراسة و تحليل أكثر الصعوبات المواجهة من طرف المعلم في تطبيق مقاربة الكفاءات. و قد تم إجراء الدراسة الإستطلاعية بمدينة سطيف، مع معلمين من ابتدائيات مختلفة، من خلال استمارة دراسة إستطلاعية (أنظر ملحق رقم 1) تضم سؤال مغلق تتدرج تحته مجموعة اقتراحات، و على المعلم ترتيبها من الأكثر صعوبة (1) إلى أقلها (4). و كان السؤال :
- من مجموعة المقترحات الآتية : ما هي أكثر الصعوبات التي يواجهها معلم المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات. (رتبها حسب درجة حدتها من 1 إلى 4).
- صعوبات ترجع إلى عوامل مادية (مثل نقص الوسائل التعليمية)

- صعوبات راجعة إلى عوامل بشرية (كثافة الأقسام، قلة المعلمين...).
- صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات (الكفاءة، منصوح الكفاءة، الوضعية الإشكالية....)

- صعوبات تتعلق بعدم استجابة تكوين المعلم لمتطلبات مقارنة الكفاءات.

و قد وزعت (50) استمارة، استرجعت منها 35 استمارة، و بعدها تم تحليل المعلومات المحصل عليها بعد تفريغها في الجدول الآتي:

الصعوبات المقترحة				تكرار	المرتبة و	نسبته	النسبة
				1	2	3	4
* صعوبات ترجع إلى عوامل مادية				5	8	12	10
				%14.29	%22.85	%34.28	%28.58
* صعوبات راجعة إلى عوامل بشرية				0	5	11	19
				-	%14.28	%31.43	%54.29
* صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات				14	10	09	02
				%40	%28.57	%25.72	%5.71
* صعوبات تتعلق بعدم إستجابة تكوين المعلم لمتطلبات مقارنة الكفاءات				16	12	03	04
				%45.71	%34.28	%08.57	%11.42

الجدول رقم (3): يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية

تعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن اغلب أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية يتفقون على أن أكثر الصعوبات التي يواجهونها في تطبيق مقارنة الكفاءات هي تلك التي تتعلق بعدم إستجابة تكوين المعلم لمتطلبات هذه المقاربة بنسبة مئوية 45.71 % في المرتبة الأولى، و 34.28 % في المرتبة الثانية.

ثم الصعوبات المفاهيمية الواردة في بيداغوجيا الكفاءات بنسبة 40 % في المرتبة الأولى، و نسبة 28.57 % في المرتبة الثانية.

الفصل الثاني:

الكفاءات أساس لبناء المناهج

مدخل

على غرار الإصلاحات التي تشهدها البلاد في كافة المجالات، كان لزاما أن يمس هذا الإصلاح الجانب التربوي، و قد فتح ملف الإصلاح التربوي على مستوى الإدارة المركزية بداية سنة 1998، و منذ ذلك الحين و اللجان التربوية تحاول الوصول إلى إصلاح شامل لكل مركبات المنهاج. و قد رست أخيرا على اعتماد بيداغوجيا الكفاءات كحل لما تعانيه المنظومة التربوية من تدني المستوى، و كرد فعل للمناهج المثقلة بمعارف غير ضرورية و غير صالحة لمواجهة مشكلات الحياة. وأصبح يطلب من المدرسة أن تحقق لدى المتعلمين كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد الدراسة.

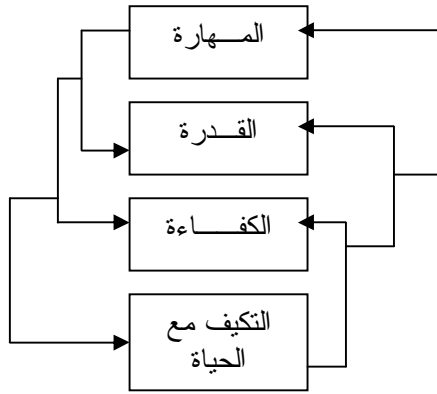
ومن هنا نتساءل عن الجديد الذي جاءت به هذه المقاربة؟ و عن خصائصها؟ و عن مكانة المعلم و المتعلم فيها؟ و ماذا اعتمدت كاستراتيجيات لتكوين الكفاءات و ما هي أساليب التقويم التي تعتمدها؟

1- الكفاءة بين المفهوم العام و المفهوم الإجرائي:

تعد الكفاءة مصطلح حديث التداول في أدبيات علوم التربية، حيث ظهر لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم انتقل إلى المجال المهني، و وصل إلى مجال التكوين بمعناه الشامل. و لهذا تعددت مفاهيم الكفاءة حسب السياقات التي تستعمل فيها. و الذي يهمنا هو الحديث عن الكفاءة في المجال التربوي.

و باعتبار حداثة المصطلح، يجعلنا نصطدم بعدة مصطلحات تتداخل معه، و تدخل في تعاريفه، و لأجل ضبط المصطلحات و إزالة الغموض عنها سوف نتطرق إلى أهمها :

1-1- الكفاءة و المفاهيم المقاربة لها :



الشكل رقم (1) يوضح نمذجة لتكوين الكفاءات

في إطار هذه النمذجة المبسطة لمسألة تكوين الكفاءات يتضح ما يلي :

- المهارة : تكون المهارة مرحلة أو جزءا من القدرة، و هي بذلك تعد أحد المكونات الرئيسية للقدرة، و لتكوين مهارة ما، يمكن اللجوء إلى تقنياتها إلى مجموعة من الإنجازات الذرية.
- القدرة : تفيد عملية الدمج بين مجموعة من المهارات التي تم تكوينها عند المتعلم، و هي بذلك تعد فعلا مستدمجا، و يمكن أن تلاحظ بشكل مباشر، أو غير مباشر من خلال اختبارات متنوعة، كما هو الحال بالنسبة للتوجيه المدرسي و المهني، و دراسة الإنجازات المدرسية.

و تتضح خصائص القدرة على أنها :

- بنية معرفية قارة، بحيث أن الفرد يستطيع بواسطتها القيام ببناء سابق، و هي كذلك تعد موجودة و رهن الإشارة داخل الذخيرة المعرفية.
- تشكل القدرة تنظيمًا ثابتًا بالنسبة لفئة من الوضعيات، فهي تستعمل من طرف الفرد داخل مختلف الوضعيات المتماثلة.

- تتميز القدرة بطابع ممتد، بحيث أن بعض القدرات توظف داخل مواد دراسية معينة، و يعني هذا أن نفس القدرة يمكن أن توظف داخل مختلف المواد الدراسية.

و في توضيح العلاقة بين المهارة و القدرة، يرى لوجندر Legendre أن المهارة قارة نسبيا خلال إنجاز مهمة ما أو فعل ما. و تتمركز المهارة حول مهمة محددة بشكل بسيط، فمثلا استرجاع جدول الضرب من العدد 4 حتى العدد 40 دون ارتكاب أخطاء قد يشكل مهارة، و استعمال خاصيات المضاعف لـ 4 ، و تحديد إجراءات الحساب الذهني قسمة صحيحة على العدد قد تشكل قدرة. (عبد الكريم غريب، 2005 ، ص 133).

و المهارة تشمل الفعل الفيزيائي أو الذهني، كيف ما كان مجال المادة الدراسية التي سيتم حولها هذا الفعل، إن العديد من المناهج الدراسية لا تتجاوز مستوى وصف المهارات و هي بذلك لا ترتبط بتاتا بمقاربة التعلّمات المدرسية بالكفاءات.

إن المهارات لا يمكن أن تشغل إلا في حالة استدعائها من طرف القدرات، و هذه الأخيرة تعمل ضمن عملية تشغيل كفاءة ما داخل وضعية معينة. و بهذا فمن أجل تكوين قاعدة لتشغيل كفاءات معينة، فإن القدرات المستعملة لذلك ينبغي أن تعتمد في مرجعيتها على مهارات قارة عند الفرد.

و نخلص للقول أن :

المهارة تعد خارجة عن إطارها، و لا تأخذ معناها إلا من خلال القدرة التي تنشطها، و تشغلها داخل كفاية ضمن وضعية ما. فالقدرة إذن، تقترح دمج المهارة بشكل أكثر شمولية لأن المهارة الموصوفة داخل المناهج الدراسية تعد قريبة من الأهداف القديمة.

على مستوى الكفاءة	على مستوى القدرة	على مستوى المهارة
تستدعي الكفاءة مجموعة من المصادر لمعالجة وضعية ما بنجاح. و تعد هذه المصادر قدرات معرفية يتحكم فيها الفرد	تعتمد القدرات المنتقاة و المجتمعة فيما بينها على مجموعة من المهارات التي يتحكم فيها الفرد بخصوص بعض المحتويات الدراسية.	تسمح المهارات التي تعتمد عليها الكفاءات و القدرات باستعمال ملائم لبعض المحتويات الدراسية.

الجدول رقم (4) يوضح خصائص الكفاءة في علاقتها بالقدرة و المهارة

1-2- نحو تعريف للكفاءة :

ما دام مصطلح الكفاءة قد يعتبر حديث التداول داخل الحقل التربوي، تتعدد تعاريفه حسب المرجعية المؤسسة له. و الإطار المستخدم فيه. و سوف نحاول التعرض لبعض التعاريف و نخلص من خلالها إلى تعريف عام مستخلص من جملة التعاريف المقدمة.

• تعريف ديسو Dussault

الكفاءة قدرة مكتسبة يبرهن عليها الشخص، تتضمن جزء كامن هو مجموعة مدمجة من المعارف، المبركات، المواقف و المهارات، و كذا جزء إجرائي أي إنجاز مهمة أو النشاط من خلال اندماج كل المعارف و المهارات و المواقف (مؤدك التربوي 2000، ص 4)
إن هذا التعريف يميز بين الكفاءة و القدرة، باعتبار الكفاءة أشمل من القدرة، حيث أنها تتشكل باتحاد القدرة و الإنجاز الفعلي.

• تعريف Louis D'Hainant

الكفاءة مجموعة من السلوكيات الإجتماعية، الوجدانية، و من المهارات النفسية و الحسوحركية، التي تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة، أو نشاط بشكل فعال. (وزارة التربية الوطنية إضبارة الأيام التكوينية حول مقاربة الكفاءات، 2002 ، ص10)

و نميز في هذا التعريف ما يلي :

- تشمل كفاءة ما على العديد من المهارات.
- يعبر عن كفاءة عن طريق تحقيق نشاطات قابلة للملاحظة.
- الأداء الفعال هو مؤشر تحقيق الكفاءة.

• و يتفق مع تعريف D'Hainaut تعريف معجم علوم التربية الذي يرى أن :

الكفاءة هي جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، أو في أداء مهام مختلفة. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص32)

• تعريف Romainville روما نفيل :

الكفاءة تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف، و نتعلم لنعمل، و نتعلم لنكون في المستقبل. بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكنه من التكيف، و من حل المشكلات، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل. (عبد الكريم غريب، 2003، ص60)
إن تعريف روما نفيل يبدو هام جدا، باعتباره ينطلق من فكرة الإدماج التي تمثل جوهر الكفاءات. كما يركز على البعد النفعي للمعارف، فلا نتعلم لمجرد تحصيل المعرفة، و لكن نتعلم لنعمل و نوظف معارفنا في حياتنا اليومية، و نصل بذلك إلى التكيف مع واقعنا و هو الغاية القصوى من الكفاءة.

• تعريف فرانسواز راينل و آلان ريوني **Françoise.R et Alain.R**

الكفاءة مجموعة من السلوكات الممكنة (الوجدانية، المعرفية و الحسوحركية) التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين. و ترتبط الكفاءة بحرفة، أو مهنة أو حالة أو وضعية مهنية أو وضعية إجتماعية، و هي بذلك تشمل الدرايات، و الإتقان و حسن التواجد في ترابط متكامل. (عبد الكريم غريب، 2005 ، ص80).

إن يتفق كل من فرانسواز و آلان مع رؤية و مفهوم روما نفيل للكفاءة فكل منهما أشار إلى خاصية الإدماج و إلى البعد الوظيفي للمعارف و المكتسبات.

• تعريف أوبار **Aubert.S** (1998)

يميز بين الكفاءة الفردية و الكفاءات الجماعية، حيث يرى أن الكفاءة الفردية تعتبر مجموعة من المعارف و المعارف العملية، التي يوظفها الفرد من أجل تحقيق مهمة ما. أما على مستوى الجماعة يضاف إلى ما سبق البعد الوجودي للمعارف. أي كيفية نعيش في جماعة، أو كيف نعمل معا.

(D.R. Kouabenan Rémi et Dubois Michel , 2000, P23)

إن ما يميز هذا التعريف هو تركيزه على مفهوم الكفاءة الجماعية التي يرى أنها الأساس في الوصول إلى العيش الجماعي، أي بمعنى الوصول إلى التكيف. في حين يتفق مع تعريفات كل من فرانسواز راينل و آلان ريوني، و تعريف روما نفيل في الهدف النهائي أو محصلة الكفاءة و هي التكيف مع الحياة.

• تعريف جاك لوبلا **Jacques Leplat**

يقول : أن مفهوم الكفاءة يظهر في ميادين مختلفة، تختلف و تتعدد معها التعاريف، ففي علم الاجتماع مثلا يرادف الكفاءة إلى حد ما مفهوم التأهيل، و تستعمل في مجال التشغيل، و لا تتميز فقط بماذا يستطيع الفرد أن يعمل، و لكن أيضا القيمة الاجتماعية للمعارف.

أما في ميدان علم النفس فإن الكفاءات هي هدف الدراسات في مجالين :

الأول : هو مجال تقييم الأفراد من معارف و معارف عملية : و التي تهدف عادة إلى تمييز ماذا يعرف الفرد، و ما يمكن أن يعمل، و محاولة التنبؤ بإمكانيات إكتساب هذه الكفاءات من خلال مجموعة من الاختبارات المختلفة للمعارف و القدرات و

المجال الثاني : هو مجال دراسة النشاطات، في هذه الحالة نتجه إلى تمييز الكفاءات المستغلة في نشاط محدد، من خلال دراسة هذا النشاط مباشرة في وضعيات تنفيذه.

(Jacques Leplat, 1991, P49)

لا يختلف هذا التعريف في مضمونه عن التعاريف السابقة، حيث يجعل توظيف المعارف في ميدان العمل هو المؤشر لحصول أو إكتساب الفرد للكفاءة.

• من جملة التعاريف السابقة نستخلص أن الكفاءة ذات مستوى أعلى من المعارف و المهارات و القدرات. فهي كل مركب من جملة المعارف و القدرات و الإتجاهات التي يجب أن يمتلكها الفرد من أجل مواجهة و حل المشكلات التي تعترضه، سواء كانت مشكلات تعليمية داخل المدرسة، أو مشكلات حياتية متعلقة بواقعه خارج المدرسة، و بهذا يتمكن الفرد من التكيف مع واقعه.

و باعتبار أن دراستنا تتجه و تنفرد بتطبيق الكفاءات في مجال التعليم نقدم تعريفا مفصلا لمفهوم الكفاءة المدرسية.

• الكفاءة المدرسية : تعني أن يكتسب المتعلم معارف، و أن يتعلم كيف يستفيد منها في حياته اليومية في حله للمشكلات التي تواجهه.

إن ممارسة أي كفاءة بالمفهوم المدرسي لا بد أن تهدف إلى الإدماج، الذي يأخذ بعين الاعتبار المحتويات و الأنشطة التعليمية، و كذا الوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة، حتى يستطيع المتعلم التكيف و التفاعل مع المحيط بإيجابية، ذلك أنه في الحياة تواجهنا وضعيات يجب أن نكون أكفاء من أجل الحصول على ما نريد، نشرح مطالبنا، نبرر اختياراتنا و ندافع عن حقوقنا. و هذا كله يتطلب تجنيد عدة معارف مدرسية و غيرها و تنميتها إلى مستوى التوظيف في مختلف الوضعيات الحياتية. و ذلك لعدة اعتبارات منها أن :

- التلاميذ الذين يفشلون في دراستهم لا تعني لهم المعارف المدرسية شيئا، و لا يتمسكون بها بعد خروجهم من المدرسة، لأنها تعتبر منفصلة و معزولة عن الإستعمالات الإجتماعية و عن كل تطبيق عملي.

- التلاميذ الذين يستوعبون المعارف المدرسية بشكل مقبول، إلا أنهم عاجزون عن استعمالها في سياقات أخرى غير المدرسة. و عليه يجب وضع التلاميذ في مواقف تجعلهم يتعلمون و هم ينشطون و يفكرون كيف يتصرفون إزاء تلك المواقف و أخرى متشابهة.

• إنطلاقا من مختلف التعاريف و التحليلات السابقة. سوف نصل إلى مجموعة من الخصائص تميز الكفاءة و هي :

- الكفاءة مجموعة مدمجة من المهارات (معرفية، حسوحركية و وجدانية) .

- الكفاءة قدرة مرتبطة بفعل داخل الحياة الواقعية.

- الكفاءة مهارة تشمل بناء تصور حول المشكل المراد حله، ثم بناء منهجية تصل إلى حل المشكل.
 - الكفاءة تفيد القدرة على الفعل المباشر، (تظهر أثناء القيام بالفعل)
 - الكفاءة تفيد القدرة على الفعل الناجح، فلا ينبغي أن يكون الفعل أو السلوك مباشرا فقط، بل يجب أن يكون ناجحا، و مفرزا لنتائج مطابقة للمعايير المتوقعة.
 - الكفاءة مهارة مكتسبة عن طريق الخبرة.
 - باعتبار الكفاءة تهدف إلى حل المشكلات، فهي تتحدد كمنظومة للمعارف المفاهيمية (أي ماذا يعني هذا) . و منظومة للمعارف المنهجية المنظمة : (كيف يحدث هذا)، وفق مخططات إجرائية، و التي تسمح داخل نمط وضعيات بالتعرف على وضعية، و حلها عن طريق فعل ناجح.
 - الكفاءة تشكل هدفا للتكوين النهائي، أي أنها شكل من أشكال الأهداف.
 - الكفاءة قدرة دائمة للفعل الناجح، ففي ظل شروط معينة، فإن الإشتغال المتكرر للكفاءة يسمح بتكوين آليات تضمن استقرارا على مستوى الإنجاز، بحيث تصبح الكفاءة تفيد القدرة القارة.
- و الجدول التالي يوضح هذه الخصائص بشكل متسع :

الخصائص	توضيح
الكفاءة قدرة متأصلة على بنية معارف مدمجة	ترتبط الكفاءة بمجموع السلوكات السيسيووجدانية، كما تفيد كذلك المهارات المعرفية و الحسحركية. فالكفاءة تحيل على أنماط التعلم المرتبطة في الوقت نفسه بالمجالات الثلاثة: معرفية، وجدانية، حسية، حركية. فهي إذن متعددة الأبعاد.
الكفاءة هدف للتكوين الملائم للحياة الواقعية.	الكفاءة هي هدف، يستمد ملاءمته من خلال علاقته الواقعية بنتائج ما بعد التكوين. أي من خلال عالم الشغل. فالكفاءات التي ينبغي تطويرها داخل برنامج ما، يجب أن تكون متلائمة مع وضعيات العمل المتوفرة في عالم الشغل و وضعيات الحياة الشخصية و الإجتماعية.

المعارف المفاهيمية توفر جوابا للسؤال ماذا؟ و المعارف المنهجية توفر جوابا للسؤال : كيف؟ فالكفاءة هي القدرة على تحديد و حل المشاكل بسرعة, أي أن يكون متمكنا من الفعل المباشر. أي أن يعرف ماذا سيعمل, و كيف سيتوصل, و متى سيصل.	الكفاءة قدرة ممنهجة لحل المشاكل.
النجاعة هي القدرة على الإنجاز بشكل مستقل و بأقصى سرعة مطلوبة و متوافقة مع المعايير المحددة مسبقا دون أدنى خطأ.	الكفاءة تفيد القدرة على الفعل الناجع
الكفاءة هي قدرة دائمة لأفعال ناجعة, و لا ينبغي أن تتحول هذه القدرة إلى فعل مؤقت عابر, فلا يدل على وجود و تحقق الكفاءة إلا استقرار إنجازها.	الكفاءة قدرة قارة
الكفاءة قدرة مرتبطة بجملة من الأفعال لنمط من الوضعيات المتعددة, كما أن الكفاءة تكون خاصة بمجال أنشطة معينة, و على التلميذ أن يتجاوز خصوصية كل فعل, و يتمكن من إنجاز أفعال أخرى, ضمن نفس الإطار و لكن في وضعيات حياتية مختلفة.	الكفاءة قدرة مستعرضة.

الجدول رقم(5): يوضح خصائص الكفاءة

1-3 مميزات الكفاءة:

1-3-1 موارد التوظيف المتعددة:

توظف الكفاءة جملة من الموارد المتنوعة ما تعلق منها بالمعارف أو معارف التجربة الشخصية و المعارف الفعلية المختلفة و التصورات و الآليات و القدرات و هذه الموارد يتم توظيفها حسب مواقف، وضيعات، معطيات و متطلبات التوظيف إزاء الإشكال المطروح مهما كان مستواه.

1-3-2 محدودية الغاية:

تتصف الكفاءة في شكل ملمح ذي غاية منتهية و وظيفة اجتماعية محددة حيث يوظف الفرد جملة من التعليمات لغرض إنتاج شئ أو القيام بعمل معين أو حل إشكال محدد، سواء تعلق الأمر بعمله الدراسي أو حياته الاجتماعية الخاصة و العامة أو جانب من الحياة المهنية، إذ أن الكفاءة التي يفترض أن تكون موضع الإجراء في وضعية محددة لا بد أن تكون لها دلالة بالنسبة للفرد حيث يدرك فعل الإشكال أو الموقف الذي تعرض له و يوقن حدود الإمكانيات المعرفية و كذلك التصورات و الآلية و الإجرائية التي يتطلبها حل الإشكال دون غيرها.

1-3-3 تعدد الوضعيات في المجال الواحد:

تتعلق الكفاءة بمجال توظيفي واحد فقط، غير أن هذا التوظيف لا بد أن يمس مجموعة من الوضعيات المتشابهة و المتخالفة التي تتدرج في نفس المجال.

و للتوضيح أكثر نفترض أننا بصدد إكساب فرد كفاءة تفكيك جهاز و هذا في مادة دراسة الوسط. من غير شك فإن المعارف و الآليات التي ستوظف في عملية تفكيك الجهاز تتعلق بمجال واحد تعبر عن صياغة الكفاءة نفسها، غير أننا لا نستطيع أن نحكم على من قام بتفكيك ذلك الجهاز على أن لديه كفاءة في هذا المجال، إذن فالأمر يستوجب تفكيك أجهزة أخرى في وضعيات عديدة.

و من هنا فإننا نكون بصدد التدريس بواسطة الكفاءات لا بد أن نختار الكفاءات، لا بد أن نختار الكفاءة بانتقاء مجموعة من الوضعيات المتدرجة ذات المجال المشترك ثم نحدد الوضعية المشتركة ذات المعالم الواضحة، حيث نحصل على كفاءة دالة حقيقية.

مواجهة وضعية أثناء إجراء تقويمي و يستند الحكم على المستوى إلى كيفية الأداء و نوعية النتيجة المحصلة.

أولاً: الكفاءة القاعدية (الأولية): ترتبط بتعلم وحدة معينة (محور) في مجال من مجالات المنهاج المعرفية أي: تتحقق الكفاءة القاعدية على المستوى الواحد.

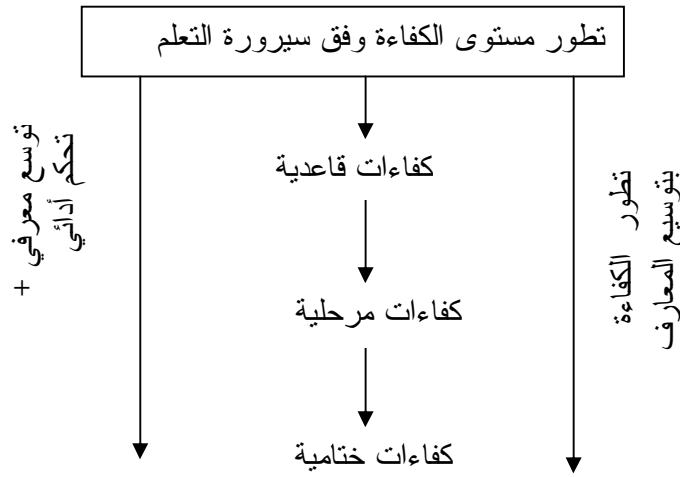
ثانياً: الكفاءة المرحلية (الجزئية): تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية و ترتبط بإجراء نشاط إدماجي لعدد من الوحدات المتناولة في مجال خلال شهر أو فصل.

ثالثا: الكفاءة الختامية (النهائية): و تضم مجموعة من الكفاءات المرحلية في مجال من المجالات التي تضم المنهاج في سنة أو طور أو مرحلة تعلم كاملة.

رابعا: الكفاءة المستعرضة (عرضية): تبني من خلال إدماج نواتج التعلم في مجالين (مادتين) أو أكثر في نهاية شهر أو فصل أو سنة، و هي في تكوينها بعض المواد كما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات ذات الارتباط ببعض المواد أو كثير من المواد.

خامسا: الكفاءة الإدماجية (الإجمالية): تضم عدة كفاءات مدمجة في مجالات الشخصية الثلاثة: معرفية، حسو حركية و وجدانية.

و يمكن توضيح تطور مستوى الكفاءة حسب المخطط التالي:



شكل رقم (2): يوضح تطور مستوى الكفاءة وفق سيرورة التعلم

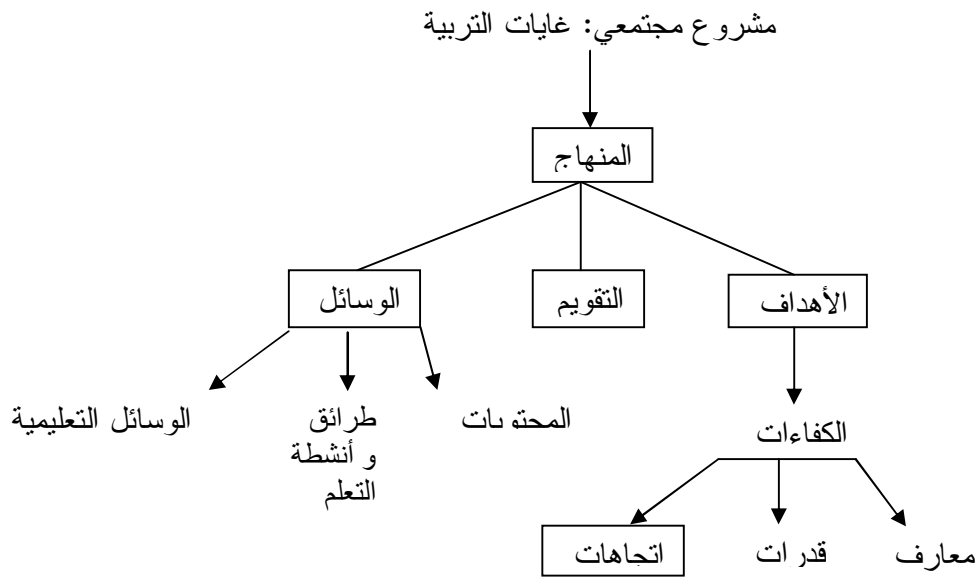
2- مقارنة الكفاءات كأساس لبناء البرامج :

2-1 تعريف مقارنة الكفاءات :

- بيداغوجيا الكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس و الوسائل التعليمية و أهداف التعلم و انتقاء المحتويات و أساليب التقويم و أدواته. (محمد صالح حثروبي، مرجع سابق، ص12) إن استراتيجية التعليم و التعلم وفق المقاربة بالكفاءات تعكس التطور في النشاط التربوي عامة، و العملية التعليمية خاصة، من حيث اختيار الطرائق الفعالة المناسبة لتحقيق الكفاءات المستهدفة، و استعمال الوسائل التعليمية المناسبة، و كذا نوع التقييم و أدواته.
- المقاربة بالكفاءات المستهدفة، و استعمال الوسائل التعليمية المناسبة، و كذا نوع التقييم و أدواته.
- المقاربة بالكفاءات هي العملية التي تكون فيها نتائج التعلم تمثل أهداف محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تترجم في صورة أفعال سلوكية، ينتج عن كل تعلم اكتساب سلوك جديد أو أداء أفعال.

(www.Almuallem.Net.OPCIT)

من خلال تحليل التعريفين السابقين، يمكن استخلاص المخطط الآتي و الذي يمثل عناصر التدريس بالكفاءات.



الشكل رقم (3): يوضح عناصر التدريس

2-2 الحاجة إلى اعتماد مقارنة الكفاءات : عند ظهور نموذج جديد أو تغيير في صياغة البرامج

التعليمية -عادة ما يطرح سؤالين أساسيين :

- فيما يختلف هذا النموذج الجديد عن النماذج السابقة؟

-هل يوفر هذا النموذج حولا لمشاكل مطروحة سابقا؟

لقد كانت البرامج المدرسية في كثير من الأوقات منصبة في وصف للمحتويات في شكل فهرس المواد التعليمية و في صور عناصر متجاوزة داخل تنظيم منطقي. بحيث كان التدريس في حد ذاته الشاغل الأكبر للمعلم من خلال العرض الجيد و الكامل للمحتويات. دون اعتبار لطبيعة التكوين، مما نجم عنه خيبة عند التلميذ لوحظت آثارها في سلوكاته و انجازاته داخل و خارج المدرسة، ذلك أن المعارف المتكونة لديه من خلال التدريس المكثف غير كافية لجعله كفئا. الأمر الذي دعى ضرورة ربط الدرس بمشروع التكوين.

بعد ذلك، حددت البرامج انطلاقا من بيداغوجيا الأهداف، حيث أن هذا النموذج الثاني المتأسس على السيكولوجيا السلوكية و المعروف بالجيل الأول قد سمح بتجاوز غموض توقعات التكوين من خلال عملية تحديد أهداف التكوين و السلوكات المتوقعة من التلميذ و معايير التقييم.

و يقوم تحديد الأهداف في صفة هدف إجرائي يصف ما ينبغي على التلميذ القيام به في نهاية تعلم ما. هذا التحديد الدقيق للأهداف يقوم على ضوء توجهات البرامج الدراسية المستمدة من التوجهات العامة للنظام التربوي في شكل غايات و مرامي و أهداف من مستويات مختلفة.

لكن هذه الأهداف الدقيقة المجزأة إلى مقاطع قصيرة و ذرية، إلى درجة تضعيع معها النظرة للتوقعات الحقيقية للتكوين المراد بلوغه داخل الدرس أو البرنامج.

إن هذا النمط من التكوين القائم على الأهداف إنجر عنه جزء من الصعوبات التي تعترض المعلم يوميا و منها :

- التلاميذ يتعلمون من خلال عملية الأدراس، دون إقامة علاقات بين المعارف.
- عندما يواجه التلاميذ مشاكل حقيقية، فإنهم يسلكون كما لم يسبق لهم أن تعلموا شيئا. حيث يجهلون توظيف ما سبق إن اكتسبوه.
- يكون تعلم التلاميذ سطحيا عن طريق الحفظ و التكرار.

و نتيجة للأبحاث المستمرة في مجال الإبداع التربوي، من أجل تطوير الأطر التعليمية حتى تستجيب أكثر لحاجة تكوين الفرد الذي ستحضره المدرسة لممارسة عضويته بكفاءة مستقبلا، بدأ الإتجاه يسير نحو تفريد التعليم و تحديد الهدف في تكوين طويل المدى، ينتهي بإكساب المتعلم جملة من الكفاءات المتنوعة في مختلف المجالات. و بذلك ظهر التصور الجديد لبناء البرامج المتأسس على الكفاءات، و

الذي يدعو إلى اعتماد معارف مدمجة، و تقادي النظرة التجزئية لها. و اصطلح عليه الباحثون التربويون بالجيل الثاني للأهداف. فالتكوين المتمركز حول تنمية الكفاءات لا يهمل مكتسبات النماذج السابقة عنه، و التي تأسست حول الجيل الأول للأهداف، بل يقوم بتصحيح الإنحرافات الملاحظة بمقومات أكثر نجاحا، و بهذا تتقلص بحدودية الجيل الأول في تصميم البرامج و يعوضها الجيل الثاني للأهداف الذي يعتبر تكملة و امتداد للجيل الأول، الذي يعتمد مبدأ الانتقال مما هو عام إلى ما هو خاص. أو مما هو مجرد إلى ما هو ملموس و قابل للضبط و الملاحظة و القياس. و بذلك تكون الأهداف الموجهة للكفاءات، لأن هذه الأخيرة ترتبط بشكل كبير بمستوى معين من الأداء الفكري و الحسحركي و الواقفي، في صورة سلوك عام يؤهل صاحبه لعملية التكيف مع المحيط. و بذلك تكون الكفاءات إحدى الأساليب لتحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع ضمن غاياته و مراميه و أهدافه العامة. و الجدول الموالي يقدم تخيصا للانتقال الحادث بين الجيل الأول للأهداف و الجيل الثاني المتمركز حول تنمية الكفاءات : (عبد الكريم غريب، 2005، ص104)

أهداف الجيل الأول	أهداف الجيل الثاني / الكفاءات
- أهداف من مستوى بسيط سيرورات ذهنية بسيطة تعتمد أساسا على المجال المعرفي.	أهداف من مستوى عالي سيرورات ذهنية معقدة تتأسس على بنية المعارف المدمجة للمجالات المعرفية، الحسحركية و الوجدانية.
تعلم مجزء (أهداف دقيقة و ضيقة) رؤية مرتكزة على المواد الدراسية التعلم داخل جدران القسم أي في وضعيات مدرسية.	تعلم مندمج رؤية لبرنامج تعليمي متكامل إعداد الفرد للتكيف مع الحياة الاجتماعية أي التميز ببعد اجتماعي.
متأثر بالسيكولوجية السلوكية.	متأثر بالسيكولوجيا المعرفية.

الجدول (6): يوضح الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات.

و قد أوردت الأدبيات المتعلقة بمقاربة الكفاءات مقارنات عديدة بين هذه المقاربة و المقاربة بالأهداف، و كانت هذه المقارنة أهدافا لملتقيات تكوينية لفائدة المعلمين و المدرء، قصد تعريفهم بمستجدات مقاربة الكفاءات. و من هذه الملتقيات، ملتقى تكويني لمديري المدارس الابتدائية للمقاطعات التربوية 1،2، 3، 4، 5، عام 2003 ، بسطيف الذي خرج بالوثيقة التالية :

المنهاج القديم	المنهاج الحالي
مبني على المحتويات في صيغة أهداف إجرائية مجزأة غير موصولة. و الغرض هو ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين في نشاط معين؟	مبني على الأهداف المعلن عنها في صيغة كفاءات، أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى معين؟
المحتوى هو المعيار	الكفاءة هي المعيار
مبني على منطق التعليم و التلقين: أي ما هي كمية المعلومات و المعارف التي يقدمها المعلم.	مبني على منطق التعلم: أي مدى التعلمات التي يكتسبها المتعلم خلال الإشكالات التي يطرحها المعلم؟ و ما مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته الدراسية و اليومية؟
المعلم: يلقي، يسأل و يتلقى و يقوم.	المعلم يقترح فهو: مرشد، موجه، مساعد، لتجاوز الصعوبات.
التلميذ يستقبل المعلومات	التلميذ محور العملية التربوية يمارس، يجرب، يفشل و ينجح، يكتسب و يحقق. فهو منتج للمعلومات.
الطريقة التوحيدية هي المعتمدة مع كل التلاميذ، أي وضعهم في مستوى واحد. و اعتماد درجة النضج واحدة.	بيداغوجيا الفروق الفردية هي الأساس، أي مراعاة الفروق الفردية و اعتمادها أثناء التدريس و اعتماد تباين درجات النضج.
اعتماد مسلك تعليمي واحد	تحديد عدة مسالك تعليمية
اعتماد التقويم التحصيلي المرحلي	اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم، فهو تقويم تكويني قصد الضبط و التعديل.
لا مجال لتوظيف المعارف و المكتسبات	توظيف الكفاءة المكتسبة في مواقف

الجدول (7): يوضح مقارنة بين نموذج الأهداف و الكفاءات.

2-3 خصائص المقاربة بالكفاءات :

إن نموذج التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسة. عن طريق جملة من التحويلات البيداغوجية التي تعتبر ميزات خاصة و تتمثل في العناصر التالية : (خير الدين هني ، 2005 ، ص 65-66)

- **تفريد التعليم :** أي جعل التلميذ يتمتع بالإستقلالية التامة في نشاطه، و تشجيع مبادراته و آراءه و أفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. و أن يأخذ كل متعلم دوره في النشاط و الحركة و في حدود قدراته.
 - **قياس الأداء :** تركز هذه المقاربة مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، بمعنى تقويم الأداء بدلا من تقويم المعارف النظرية المبعثرة. و كذا التركيز على التقويم التكويني.
 - **تحرير المعلم من القيود :** للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين و توجيههم و تكيف ظروف التعلم، و تنظيم النشاطات المختلفة، و انتقاء الأساليب البيداغوجية و الوسائل التعليمية. و بهذا يتمتع المعلم بالإستقلالية في تحقيق الكفاءات المستهدفة. و هذا يتطلب من المعلم أن يمتلك كفاءة عالية من المعارف العلمية و البيداغوجية.
 - **دمج المعلومات :** يعتبر الإدماج أو الدمج من أهم مستجدات بيداغوجيا الكفاءات حيث يتم توجيه التعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج بمعنى توظيف جملة من الموارد قصد أداء نشاط محدد و متكامل. هذه الموارد هي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في المعارف، الخبرات السابقة، القوانين و النظريات، التي يوظفها التلميذ من أجل إشكالية معينة.
 - **تطوير الكفاءات المستعرضة :** و هي مكون مجموعة المعلومات المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بأكثر من مادة دراسية، أو هي مركب لمجموعة من الكفاءات توظف في وضعيات متشابهة أو مختلفة، و الهدف النهائي من تطوير الكفاءات المستعرضة هو القضاء على القطيعة بين مختلف المواد التعليمية.
 - **تحويل المعارف :** المقررات الدراسية التي تقدم في المدرسة تبقى دون فائدة و جامدة إذا اقتصر توظيفها في معالجة مشكلات داخل المدرسة، إن نجاعة المدرسة تقتزن بمدى القدرة على استغلال المعارف و المكتسبات المدرسية في معالجة مشكلات حياتية في وضعيات مختلفة. فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي و بقيت في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الإستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات.
- 3- مكانة العناصر التربوية في مقاربة الكفاءات :**
- إن بيداغوجيا الكفاءات تتضمن نوعية حديثة من التعليم و التعلم، و تعمل من أجل تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم هي (خالد لبصيص، 2004 ، ص107)
- المرور من التعلم الذي يركز حول المواد و المعرفة إلى التعلم الذي يركز على المتمدرس لتعليمه كيف يتعلم.

- الإنتقال من تعلم يركز على مكتسبات يمكن تجديدها نحو تعلم يركز على القدرة على إنجاز الفعل، و إمكانية الفعل في سياق محدد.

- الإنتقال من التركيز على تعلم المعارف إلى التركيز على تعلم حسن التفكير، و حسن الفعل.

هذه التحولات الثلاثة تقتضي من كل طرف تربوي أخذ موقعه و القيام بأدواره كما تتصورها هذه المقاربة.

3-1- تصور التعلم :

التعلم هو مسعى ذاتي لامتلاك معارف، مهارات، سلوكات، مما يمكن من تطوير قدرات أو اكتساب كفاءات في أطر تعليمية و بيئية مناسبة. كما يعبر عن حصول سلوك جديد أو تغيير في السلوك، و هو ناتج عن الخبرة و التفاعل مع البيئة. و بهذا فالتعلم يعبر عن نشاط يطور به التلميذ خبرته باستمرار. و نستطيع التعبير عن حصول التعلم إذا أصبح بإمكان التلميذ القيام بنشاط معرفي أو مهاري، لم يكن بإمكانه القيام به من قبل.

إن منطلق مقاربة الكفاءات من تصور التعلم و المعرفة هو :

- اعتبار المعارف على أنواعها موارد، و وسائل لا غاية في حد ذاتها، توظف لتكوين شخصية المتعلم من جوانبها المختلفة لتصبح قادرة على مواجهة وضعيات الحياة.
- قابلية تحويل المعارف إلى سلوكات و ممارسات يومية.
- الإهتمام بجوانب الشخصية بنفس الدرجة : معرفي، وجداني، حسوحركي، مع اعتماد التدرج في تنمية مختلف القدرات المرتبطة بها.

3-2- تصور المعلم :

تجعل بيداغوجيا الكفاءات المتعلم في قلب الفعل التربوي و محوره، و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة تنفيذ عملية التعلم. كما تمنحه فرصا لتوسيع معارفه و ذلك بإبراز كفاءته في المجالات المختلفة للوضعيات اليومية، سواء في جانب مواصلة الدراسة أو التوجه للتكوين المهني أو إلى الحياة العملية. و فيما يلي بعض الجوانب المتعلقة بأدوار المتعلم من حيث المساهمة في تفعيل نشاط التعلم و بناء الكفاءات :

- المشاركة : لا يمكن بناء كفاءات سوى بوضع التلاميذ أمام مواجهة حواجز حقيقية في إطار إنجاز مشروع أو حل مشكلة، و في إطار ذلك يجب على كل تلميذ أن يشارك بأكبر دور في المهام و الأنشطة، و ليس بحضور جسدي فقط و إنما بفكر واع.

• التعاون : من منطلق أن إنجاز مشروع أو حل مشكلة عادة ما يحتاج إلى تجنيد أكثر من شخص من أجل حل سليم للمشكل أو اكمال المشروع، فإن بيداغوجيا الكفاءات تدعو إلى إشراك فوج من التلاميذ كل حسب مؤهلاته و قدراته، و بذلك يتم تنسيق مهام بعضهم مع مهام الآخرين.

• المسؤولية : المقاربة بالكفاءات تعتمد على مواجهة المشاكل في الحياة الواقعية و معالجتها. و التعاون أساسيا لكن كل تلميذ في هذه الحالة يكون موضع مسؤولية اتجاه نفسه، ثم إنه يتحمل مسؤوليات جديدة إزاء الآخرين مما يجعله دائما في حالة إلزام تام، لأنه إذا أهمل دوره و لم يقد بأداءه، فإنه يعيق الآخرين. و عليه فإن إنضمامه في حلقة لانجاز مشروع أو حل مشكل و التي تحدد له دوره و تشعره بمسؤوليته في ذلك.

3-3- تصور المعلم :

يجب على المعلم حتى يندمج مع مقاربة الكفاءات أن يمتلك كفاءة مهنية تمكنه أولا من التأليف بين العناصر المنفصلة و الأهداف المجزأة، حتى يصبح التكوين و التدريس ذو معنى. ثم أن يحقق التحكم في المواد الدراسية و اكتساب القدرة على معالجة و تحليل المحاور الدراسية. و كذا معرفته بتقنيات التنشيط و تحكمه في عملية التقييم. و بهذا فالتغير الحاصل يفرض على المعلم أن ينتقل بدوره من ملقن إلى منشط و منظم، و من مرسل إلى وسيط بين المعارف و التلميذ.

و أيضا يعتبر المعلم في ضوء هذه المقاربة «الإنسان المورد Personne-Ressource» و المرشد Guide ، و المحفز للتلاميذ.

و هو أيضا المسهل على عملية إكتساب المعارف و تطبيقها خصوصا، و هو المطور لعملية تعلم من مستوى عالي : مثل التخطيط، التحليل، التركيب و التقويم.

كما يضمن أيضا توظيف المكتسبات التي حصل عليها التلاميذ في وضعيات أخرى مختلفة، من أجل التحقق من عملية الادماج.

كما يخلق لدى التلاميذ مكانة للتقييم الذاتي، بحيث يدفعه لاكتشاف أخطاءه و نقاط ضعفه، و بالتالي يحاول من جديد تعديل مساره. (وهنا تكمن مهمة المعلم في توفير التغذية الراجعة).

4- تصنيف الكفاءات أساس بناءها :

إن الهدف البعيد للكفاءات هو الوصول إلى شخصية متزنة تستطيع التكيف مع الحياة، بمعنى أن الشخصية هي موضوع الكفاءات، و من جهة أخرى هي موضع انقسام السيكولوجيين فلقد أثر التحليل السيكولوجي على مختلف المجالات التربوية، التي استفادت من النتائج العلمية التي توصلت إليها الدراسات السيكولوجية حول مختلف المواضيع التي تمس جانب الشخصية و الحياة الإجتماعية. و

لكنها من جهة أخرى تأثرت بالتحليل التجزيئي أو الميكروسكوبي للشخصية، حيث أصبح الحديث عن البعد المعرفي للشخصية، و البعد الوجداني و البعد الحسوقي. هذه التصورات الثلاثة للشخصية ظهرت في مجال التربية تيارات مطابقة لها. حيث يواجه التربويون أثر هذه الانقسامات. فهناك تحليل يهتم بالجانب المعرفي، و آخر بالوجداني و تحليل آخر بالجانب الحسوقي.

إن المفهوم التكاملي للشخصية يعتبر ملائما بشكل كبير للمنظور الذي يتأسس عليه مفهوم الكفاءات، باعتباره مفهوما يرمي للتكيف مع الحياة. و تتجلى شمولية موضوع الشخصية باعتباره انساق صغير يتكون من ثلاثة مجالات تتفاعل فيما بينها بشكل يصعب معه تحديد درجة تأثير و تدخل الواحد منها في عملية تكوين الشخصية. و هذه المجالات تتمثل في :

- المجال المعرفي العقلي كمجال لوظائف الذكاء أو المعارف و القدرات و المهارات العقلية.
- المجال الوجداني و يتضمن الدوافع و الإهتمامات و الميول و القيم.....
- المجال الحسوقي الذي يشمل مختلف المهارات و القدرات الحركية و الحسية، و مدى ارتباطها عند القيام بسلوك معين.

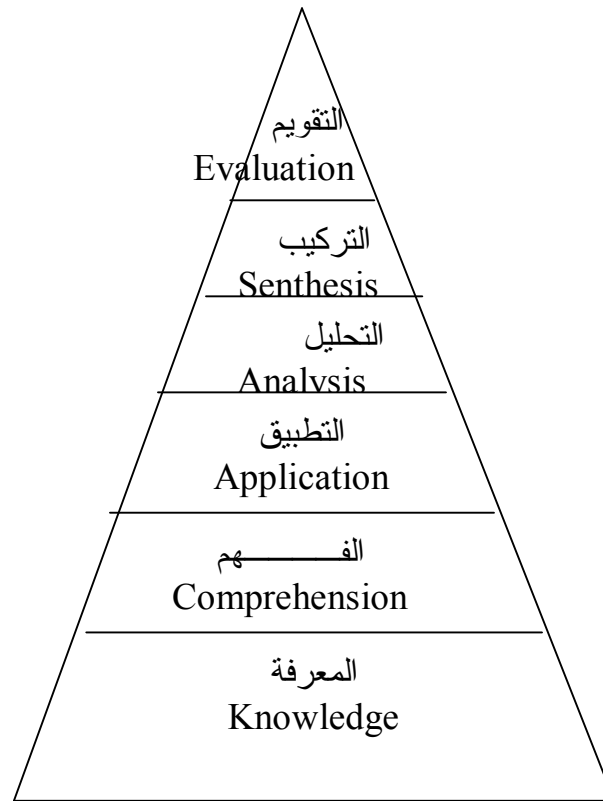
و على إثر ذلك تنوعت التصنيفات البيداغوجية، فمنها ما اهتم بالجانب المعرفي، و أخرى بالوجداني، و منها ما اهتم بالجانب الحسوقي. و يحكم أغلب الصناعات مبدأ الترتيب الهرمي، مع الإرتكاز على أساس التضمنين. بحيث أن المستوى الأعلى يتضمن المستوى الأدنى منه و يتجاوزه، كما يمكن الارتقاء إلى مستوى بتحقيق المستوى الأدنى منه.

4-1- الكفاءات و تصنيف بلوم في المجال المعرفي :

يعتبر جان بياجيه J.Piaget ، جيروم برونير J.Bruner هوارد جاردنير H.Gardner و بنيامين بلوم B.Bloom من العلماء الذين ركزوا في دراسة الشخصية على الجانب المعرفي فيها. و نقدم نموذج تصنيف بلوم على اعتباره يتصدر التصنيفات المعرفية الشائعة، و هو لا يقترح تصنيف طرق التدريس المستعملة من طرف المعلمين، و لا الوسائل التي يتواصلون بها مع التلاميذ، و لا حتى تصنيف مواد التدريس و محتوياتها. بل يسعى إلى تصنيف السلوكات المرتقبة من التلاميذ، أي كيفية إحساس و تفكير كل واحد بعد تلقي تعلم معين. و هي بذلك تقترب إلى حد ما من غاية الكفاءة. حيث أن عملية التفكير و الإحساس تطور عدة مهارات و قدرات عقلية تمكن الفرد من مواجهة مشكلاته وحده، و هذا في نظر بلوم يشكل علامة نضج و اكتمال شخصيته.

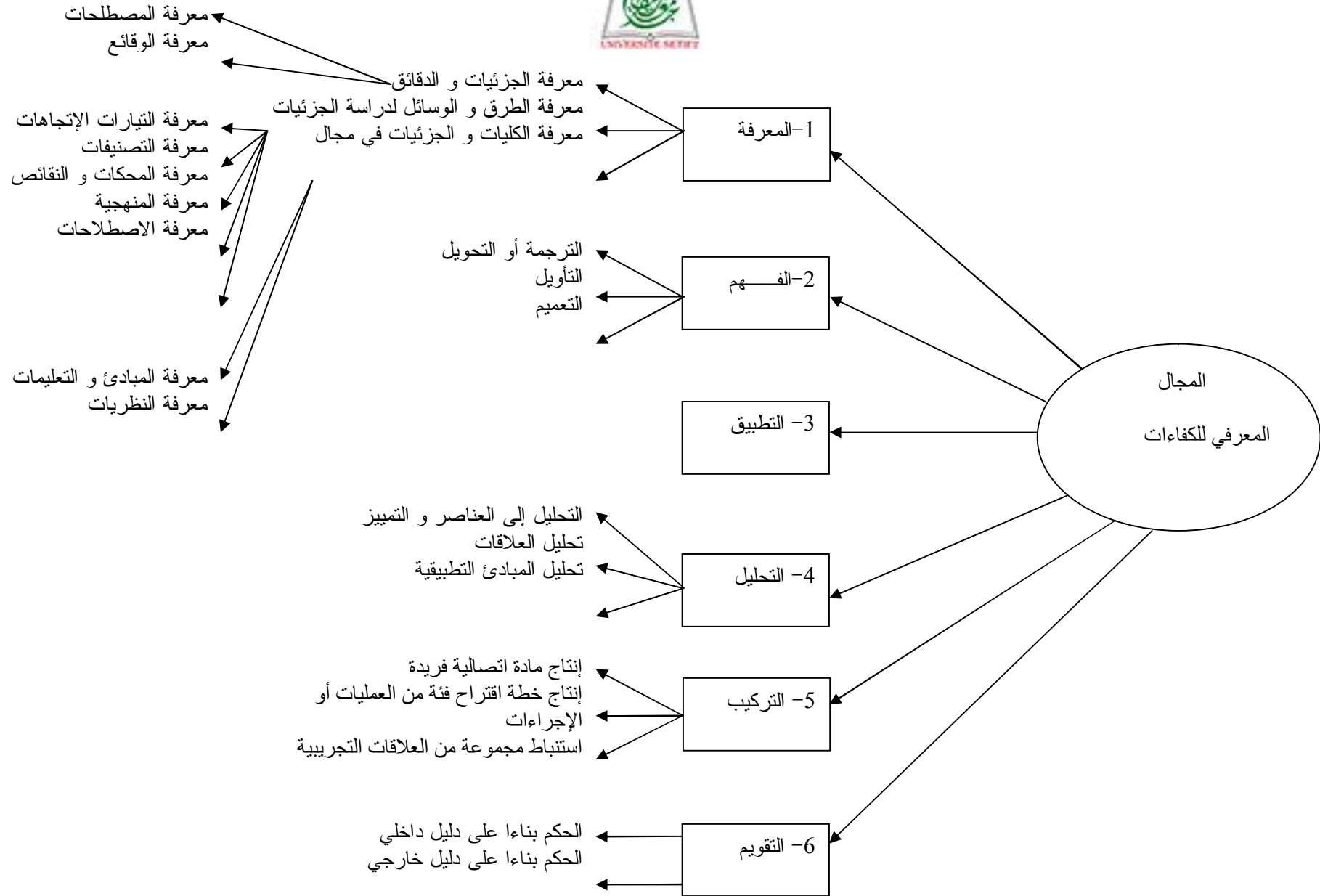
و يتبين من الخلفية النظرية لتصنيف بلوم أنها تهدف بدرجة أولى إلى قدرة المتعلم على حل المشكلات، و بالتالي تأهيله للتكيف مع محيطه المدرسي و الإجتماعي، و هي الغاية نفسها التي تنشدها بيداغوجيا الكفاءات.

و يتوضح في الشكل الموالي هرمية مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم :



الشكل رقم (4) يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي.

و بنوع من التفصيل نوضح في الشكل التالي تصنيف بلوم للمجال المعرفي :



شكل رقم (5) يوضح مستويات المجال المعرفي في هيكل شجرة تفرعيه

و لتوضيح التقارب بين تصنيفات بلوم المعرفية و الكفاءات نلخص المخطط فيما يلي :

- **اكتساب المعرفة :** يشتمل تعريف بلوم لاكتساب المعارف، السلوكات التي تلعب فيها الذاكرة الدور الأساسي، بحيث يتعرف المتعلم على المادة و الأفكار و الظواهر، و السلوك المترقب عند استرجاع المعارف، يكون جد شبيه بالسلوك الذي كان لدى التلميذ في بداية اكتسابه للمعارف، و يرتقب منه حين اكتساب المعارف أن يحفظ عددا من المعطيات، ثم لابد من أن يكون قادرا على استرجاعها في الموقف المناسب. و ينطلق الترتيب المتبع في تصنيف المعرفة من السلوكات البسيطة نحو سلوكات تتزايد تعقيدا و تجريدا. و هكذا فإن معرفة الجزئيات أو المعطيات المفردة تتطلب إستعادة عناصر معلومات يمكن عزلها و استرجاعها منفصلة، في حين تتطلب معرفة الكليات أو التمثلات المجردة معرفة العلاقات و العلاقات المتبادلة بين المعطيات.
- **الفهم :** يشتمل لفظ الفهم أهدافا و سلوكات أو استجابات تطابق فهما دقيقا للرسالة المتضمنة في إرسالية ما، فعندما يبلغ المتعلم هذا المستوى من الفهم، فهذا معناه أن يكون بإمكانه تحويل الرسالة إما ذهنيا أو بالفعل إلى صيغ مماثلة، و يمكن كذلك تقديم إجابات موسعة لما تتضمنه الرسالة، أو تخليصها في شكل آخر، كما يمكن أيضا الخروج بفكرة عامة أو مبدأ من إطاره الأصلي و تعميمه على وضعيات أو معطيات مماثلة و بالتالي تأكيد تطابقه للرسالة الأصلية.
- **التطبيق :** لكي نستطيع تطبيق قانون أو نظرية، يجب أولا تحقيق عملية الفهم، و يتجلى الفرق بينهما في كون عملية التطبيق تتطلب أكثر من مجرد معرفة و فهم قانون معين، أي أن يطبق القانون و هو يواجه بذلك مشكلة جديدة لم يتعرف من قبل على طرق حلها. و لكن فهمه الأولي هو المساعد على ترجمته العملية، فالمتعلم إذن يظهر الفهم إذا ما كان قادرا على اللجوء إلى التجريد، و يظهر القدرة على التطبيق إذا ما أثبت أنه بإمكانه تطبيق التجريد تطبيقا سليما.
- **التحليل :** هو تفكيك العناصر المكونة لموضوع ما، بشكل يؤدي إلى توضيح تسلسل أفكارها و العلاقات التي تربطها : و كيفية تنظيمها، مما يساعد على فهم بنيتها و العمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة. و يشمل ذلك قيام المتعلم بتحديد الأجزاء و تحليل العلاقات بينهما. و تمثل نواتج التعلم هنا مستويات ذهنية أعلى مما هو عليه في مستوى التطبيق أو الفهم. لأنها تتطلب إدراكا و فهما أكثر عمقا لكل بنية.

- **التركيب :** يحدد التركيب هنا على أنه تأليف للعناصر و الأجزاء، حيث أن المطلوب هنا من المتعلم هو وضع أجزاء المادة التعليمية في قالب واحد، أو مضمون جديد نابع من تفكيره و تخطيطه، بشكل يؤدي إلى وضع تصميم أو بنية لم تكن واضحة من قبل. و هنا تبرز فردية

المتعلم، حيث عليه أن ينتج عمل شخصي و يضع خطة عمل مناسبة متبعا للإجراءات الموضحة و المساعدة على انجاز العمل.

- **التقويم :** يشكل التقويم قمة هرم بلوم للمجال المعرفي، حيث المطلوب من المتعلم أن يحكم على قيمة المواد التعليمية و على الأحداث و الوضعيات و كل ما يواجهه من مواقف حياتية، في ضوء معايير خاصة بالتنظيم، و معايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم، و قد يحدد المتعلم بنفسه هذه المعايير أو يقوم بتطويرها. كما قد تعطى له من جانب المعلم أو من غيره، و تمثل النتائج التعليمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، لأنها تتضمن في الغالب عناصر من جميع المستويات السابقة، بالإضافة إلى أحكام بالقيمة معتمدة على معايير واضحة و محددة.

و مع أن التقويم يمثل قمة المجال المعرفي، لكنه ليس بالضرورة المرحلة الأخيرة في التفكير أو حل مسألة ما، فيمكن أن تكون عملية التقويم تمهيدا لاكتساب معرفة جديدة، أو محاولة جديدة للفهم، أو التطبيق أو التحليل أو التركيب بصيغ جديدة.

و الجدول الموالي يبين أهم الأفعال السلوكية في مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم :

المستوى	الأفعال السلوكية
المعرفة	- أن يعدد، أن يذكر، أن يحدد، أن يعرف، أن يسمي، أن يكمل، أن يسترجع، أن يقرأ.
الفهم	- أن يعلل، أن يفسر، أن يترجم، أن يلخص، أن يشتق، أن يستخلص، أن يستخرج، أن يستنتج.
التطبيق	- أن يحل مسألة، أن يوجد ناتجا، أن يجمع، أن يطرح، أن يضرب، أن يطبق، أن يوظف، أن يحسب، أن يبرهن، أن يعرب جملة، أن يستخدم، أن يكتشف.
التحليل	- أن يحلل، أن يقارن، أن يفرق، أن يغير، أن يجزئ، أن يوازن.
التركيب	- أن يركب، أن يربط، أن يقترح، أن يخطط، أن يرتب، أن ينظم، أن يصمم، أن يشكل، أن يعيد بناء أو كتابة أو ترتيب، أن يضم، أن يوثق.
التقويم	- أن يحكم على، أن يختار بناءا على أو موضحا إختياره، أن يؤكد، أن يفند، أن يبدي رأيه، أن يقرر، أن يدافع، أن يصادق، أن يجادل، أن يناظر.

جدول رقم (08) يوضح الأفعال السلوكية في مستويات المجال المعرفي لبلوم.

و في بحث العلاقة بين تصنيف بلوم و الكفاءات فلقد توصل بيير ديشي و من معه Pierre Deshaaies et all إلى تحديد العلاقة التالية : (عبد الكريم غريب، 2005 ، ص 172-173)

- يشكل المستويان الأول و الثاني من صنافه بلوم (المعرفة و الفهم) المرجعية أو الإطار المنسجم مع بيداغوجيا الأهداف، على اعتبارها تسعى إلى اكساب المتعلم معارف و سلوكيات محددة.

- أما المستويات الأربعة لصنافة بلوم (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، فهي مستويات راقية من التفكير، و هي بذلك ترقى بالمتعلم إلى خلق المعرفة و ابتكارها، مما يجعلها تشكل المرجعية الملائمة لبيداغوجيا الكفاءات.

و في دراسة حول طرق و تقنيات التعليم للباحث المغربي عبد الكريم غريب و من معه حدد العلاقة بين مستويات بلوم للمجال المعرفي و بين بيداغوجيا الكفاءات على النحو التالي : (عبد الكريم غريب، 2005، ص 173-176)

صنف مستويات بلوم تصنيفا ثنائيا:

- مستويات : المعرفة، الفهم و التطبيق تتطبق على ممارسات من طرف المتعلم ذات أهداف معرفية مدمجة، هي تركز في وظيفتها على تبليغ المعرفة المرسومة ضمن استراتيجية تحقق عملية إدماجها من طرف المتعلم وفق المستويات الثلاثة الأولى لصنافة بلوم على اعتبارها تقف عند حدود دمج المعرفة من طرف المتعلم في إطار نظام مبني بشكل مسبق، و ذلك عن طريق التدريب على عادات فكرية محددة، أو محاكاة نماذج متعارف عليها في مادة ما أو ضمن برنامج معين.

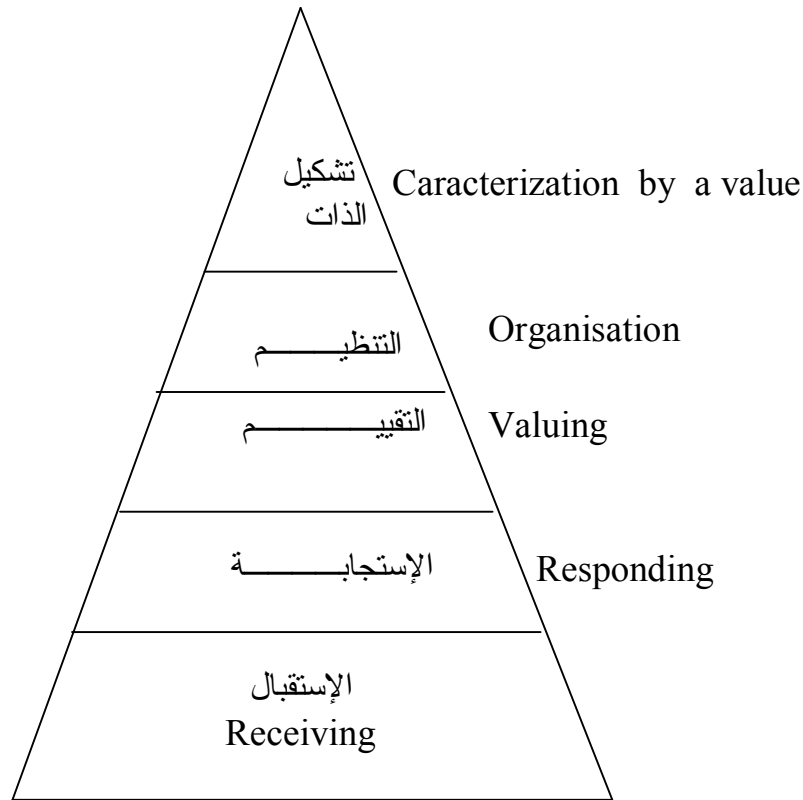
- مستويات : التحليل، التركيب و التقويم تفيد ممارسات ذات أهداف إنتاجية، بمعنى القدرة على خلق أو إنجاز عمل فكري أو مادي تجعل منه إنتاجا مخالفا لغيره من الإنتاجات. و هذا معناه قدرة المتعلم على القيام بعمل يغلب عليه الطابع الشخصي و يحمل سمات مغايرة، تجعل منه عملا إنتاجيا. و الممارسة الانتاجية لا تقف عند حدود إدماج المعرفة و استذالها، بل تتجاوزها إلى مستوى خلقها و إبداعها. و هي بذلك تشكل الممارسة البيداغوجية المنسجمة مع مقاصد بيداغوجيا الكفاءات.

و على هذا تبقى صنافة بلوم ذات أهمية و اعتمادية من طرف التربويين في تطبيقهم لبيداغوجيا الكفاءات.

4-2- المجال الوجداني و صنافه كراثول :

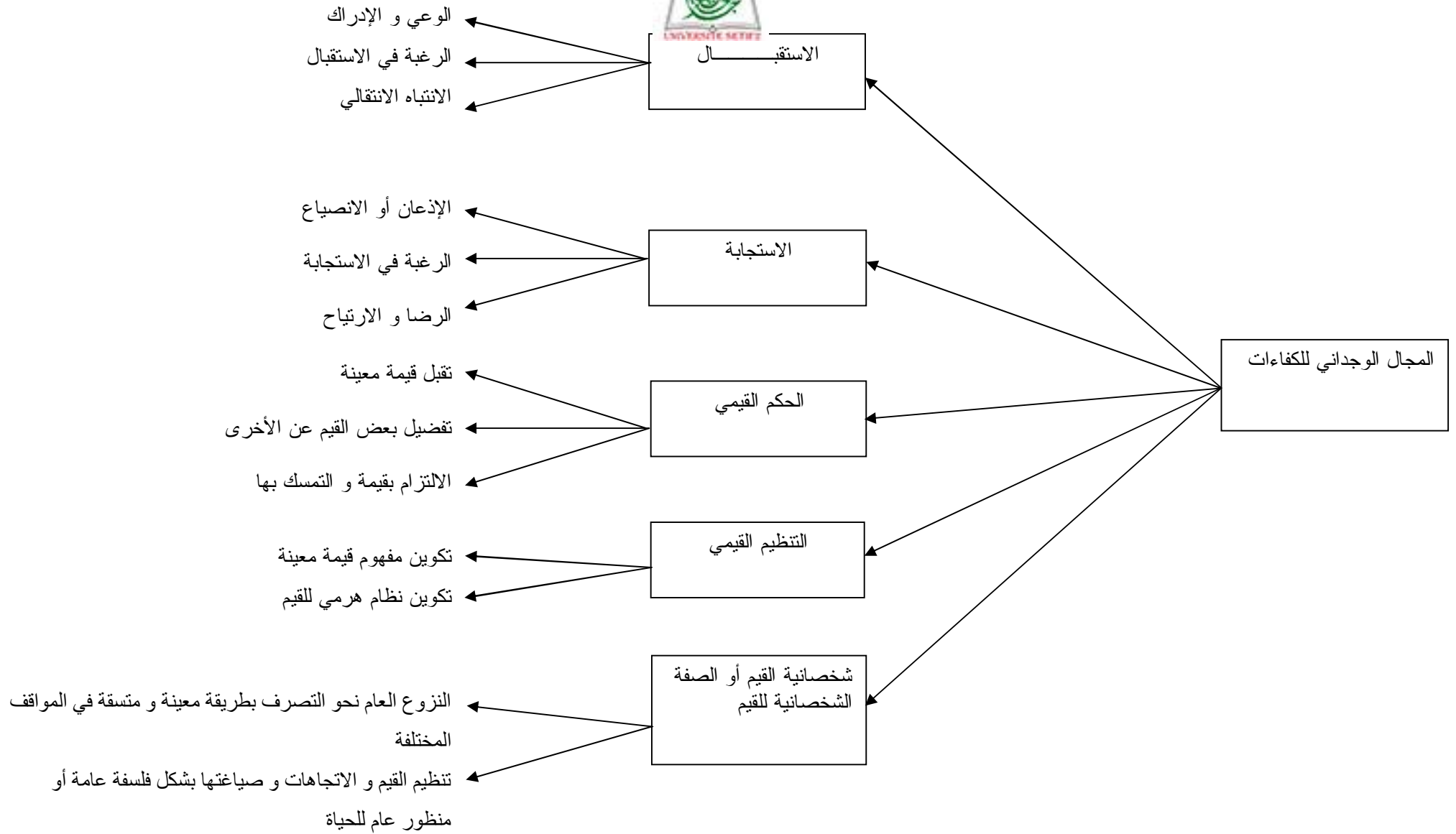
اهتم بعملية تصنيف المجال العاطفي أو الوجداني للشخصية العديد من الباحثين أمثال كراثول Krathwoll و دايو D'hainaut و فريش french و غيرهم. و تعتبر صنافه كراثول من أشهرها. لقد لجأ كراثول إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي اتبعه بلوم، و صنف هذا المجال في خمسة مستويات. و يعبر المجال أساسا عن الاستيعاب النفسي للقيم و المعايير الإجتماعية، و الميول و الاتجاهات، التي تؤثر في مظاهر السلوك المتعددة و تؤدي إلى تحقيق ذات الفرد في مجتمعه و تنظم علاقته بغيره من أفراد المجتمع.

و يوضح الشكل الآتي مستويات المجال الوجداني حسب تصنيف كراثول في شكل هرم :



شكل رقم (6) يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني.

و نفصل في هذه المستويات و ما تحتويه من تصنيفات تحتية في الشكل الموالي :



شكل رقم (7) يوضح مستويات المجال الوجداني حسب تصنيف كراثل

و للمجال الوجداني دور أساسي في العملية التعليمية، لأنه يركز على بناء مهمة في شخصية المتعلم و هي تكوين القيم و الاتجاهات و المشاعر الإيجابية و تتميتها في مختلف المراحل التعليمية بشكل تدريجي يبدأ من السهل إلى المعقد في قمة الهرم.

• **الإستقبال (التقبل) :** و هي مرحلة أولية تحسيسية إستعدادية، حيث المطلوب من المتعلم في هذه المرحلة أن يبدي الرغبة في الاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين، أو مشكلة عامة، أو ظاهرة من الظواهر، و يبدي التهيأ للمشاركة. فدور المتعلم هنا جد محدود.

• **الإستجابة :** إذا كان موقف المتعلم في المستوى الأول موقفا محدودا، لأن ما قام به هو فقط الاهتمام أو الإصغاء لقضية ما، فإنه في مستوى الاستجابة يتعدى إلى المشاركة الفعلية النشطة بعد قبول الاستجابة و الرغبة فيها و الرضا عن نتائجها و المتعة فيها.

• **التقييم (إعطاء القيمة) :** يهتم هذا المستوى من المجال الوجداني بالقيمة التي يعطيها المتعلم لقضية أو موضوع معين، و يتفاوت هذا المستوى من مجرد التقبل البسيط للقيمة، إلى تفضيل قيمة عن قيم أخرى ثم إلى مستوى أكثر تعقيدا من التعهد و الإلتزام بالقيمة، فيتميز سلوكه بالتماسك و الثبات.

• **التنظيم :** يتم التركيز في هذا المستوى على تجميع عدد من القيم، و حل بعض التناقضات الموجودة فيما بينها، و من ثم البدء ببناء نظام داخلي متماسك للقيم، كما يتم الإهتمام بمقارنة هذه القيم و ربطها و تجميعها، و بالتالي وضع ترتيب أو نظام للقيم يتسم بالإتساق.

• **تشكيل الذات (الوسم بالقيمة) :** يمثل أعلى مستويات المجال الوجداني، يتم الإهتمام هنا بتشكيل صفات الذات عند الشخص كوحدة متميزة عن غيره من الأفراد. حيث تتكون لدى الفرد نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة، و هنا تندمج المعتقدات و الأفكار و الاتجاهات لتشكّل أسلوب الحياة لهذا الفرد أو تشكيل فلسفته في الحياة.

و قد اقترح كراثول مجموعة من الأفعال السلوكية للمجال الوجداني في كل مستوى :

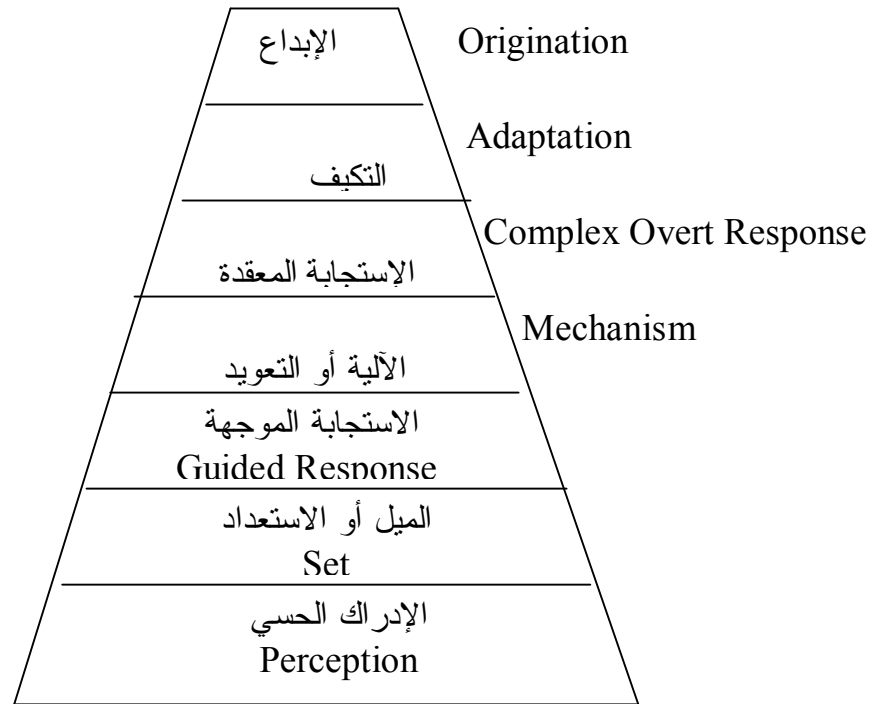
المستوى	الأفعال السلوكية
الإستقبال	أن يسأل، أن يختار، أن يصف، أن يجمع، أن يحدد، أن يشير، أن يصغي، أن يهتم، أن يبدى اهتماما، أن يلاحظ، أن ينتبه.
الإستجابة	أن يجيب على، أن يشارك، أن يختار، أن يتابع، أن يسهم، أن يلقي، أن يقرأ، أن يوافق.
التقييم	أن يناقش، أن يجادل، أن يبرر، أن يقترح، أن يقرر، أن يبادر، أن يؤيد.
التنظيم	أن ينظم، أن يرتب، أن يقارن، أن يوازن، أن يجمع، أن يقيم علاقة، أن يعدل، أن يركب، أن يربط.
تشكيل الذات	أن ينقح، أن يتجنب، أن يقاوم، أن يؤثر، أن يساند، أن يواجه، أن يخدم، أن يحل.

جدول رقم (9) يوضح الأفعال السلوكية في المستوى الوجداني لكراتول

4-3- المجال الحسحركي و تصنيف سيمبسون :

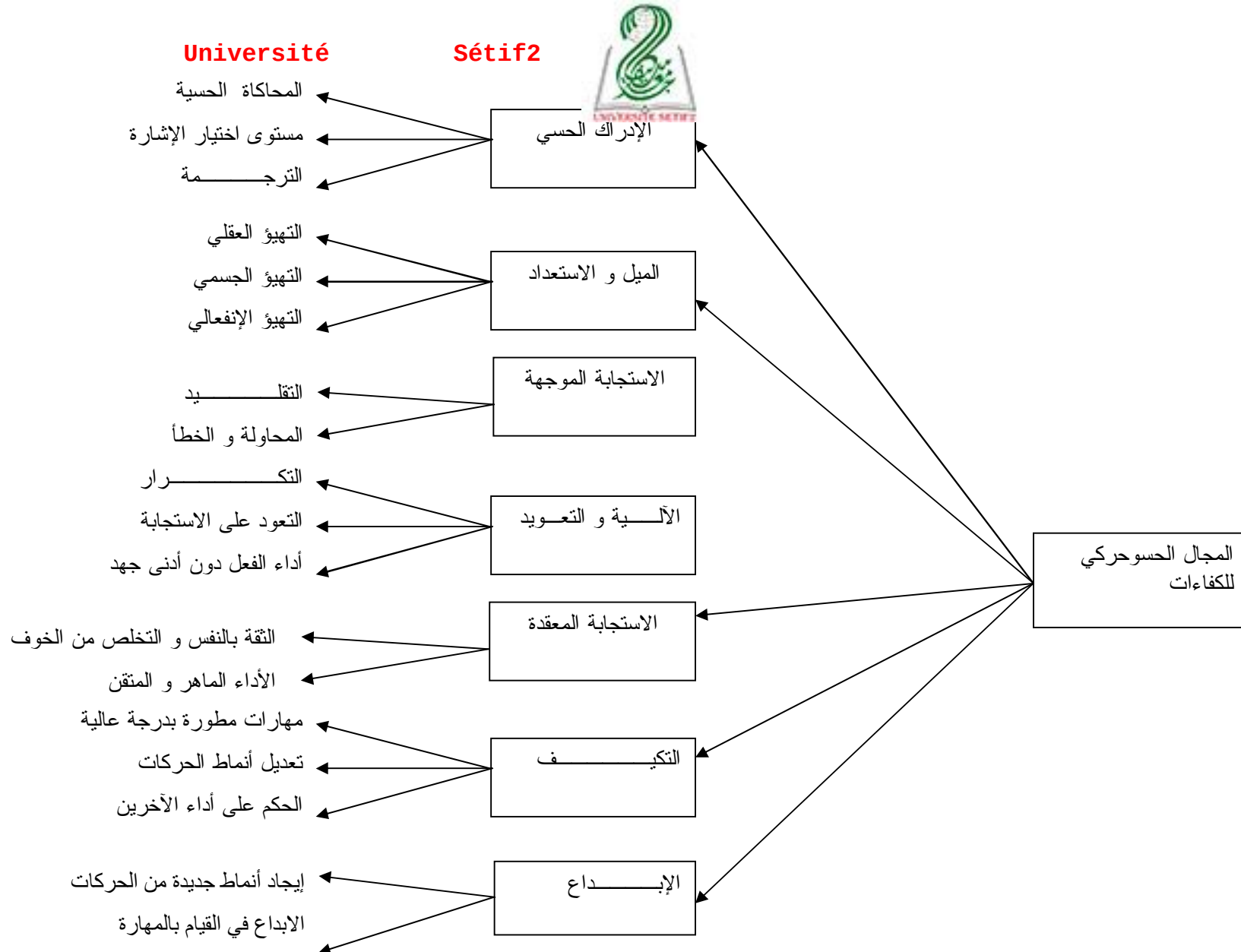
زادت المنافسة بين المربين و الباحثين بعد ظهور تصنيف بلوم للمجال المعرفي، و تصنيف كراتول للمجال الوجداني، مما أدى إلى اقتراح تصنيفات عديدة للمجال المهاري الحركي أو النفس الحركي، و من أهم هذه التصنيفات تصنيف راكزديل Ragsdale ، و تصنيف هارو Harrou ، و تصنيف جرونلند Gronlund ، و تصنيف كيبلر Kibler و تصنيف تانر Tanner و تصنيف ديف Dave . و رغم أهمية هذه التصنيفات و دورها المهم في توضيح المجال المهاري-الحركي، إلا أن تصنيف إليزابيث سمبسون Elizabeth Simpson كان أكثرها شيوعا بين المربين، نظرا لسهولة، و إمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية، و تماشيته مع النظام الهرمي الذي اتبعه بلوم و كراتول.

و الشكل الموالي يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال الحسحركي حسب تصنيف سمبسون :



شكل رقم (8) يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال الحسحركي

و كل مستوى من هذه المستويات يضم مستويات تحتية موضحة في الشكل التالي :



شكل رقم (9) يوضح مستويات المجال الحسوري حسب تصنيف سمبسون في شكل شجرة تفرعية

- **مستوى الإدراك الحسي :** يعتبر هذا المستوى من أقل مستويات المجال الحسحركي تعقيدا و يتركز فيه الاهتمام على مدى استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، أي استخدام الملاحظة و الإحساس و الشعور العضوي التي تقود إلى النشاط الحركي و يتراوح هذا المستوى من الوعي و التحفز من خلال سبب الاختيار إلى ترجمة الملاحظة و الإدراك الحسي إلى حركة أو أداء الظاهرة، و على العموم في هذا المستوى يتم إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية.
- **مستوى الميل أو الاستعداد :** يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم و نزعته لتأدية هذا العمل أو الحركة و يتضمن هذا المستوى التهيئة أو الاستعداد الحسي و الميل العقلي و الوجداني للقيام بالحركة أو تأدية النشاط، و يعتبر الإدراك الحسي شرطا أساسيا لمستوى الميل أو الاستعداد.
- **الاستجابة الموجهة :** يتصل هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعلم المهارات المركبة و يتضمن أيضا المحاولة و الخطأ مثل : القيام بأداء كفاءة وظيفية أو مهارة معينة بشكل تجريبي للبدء بأدائها بكفاءة عالية فيما بعد، و هنا تتم عملية الحكم على مدى كفاءة الطالب و مدى تحصيله للكفاءة في ضوء مجموعة من المعايير و المحكاة المناسبة، أو عن طريق مجموعة من المحكمين أو المتعلمين المتمرسين.
- **مستوى الآلية أو التعويد :** ويتم الاهتمام فيه بإجراءات النشاط أو العمل عندما تكون الاستجابات المتعلمة معتادة و مألوقة، و هنا يمكن تأدية الحركات دون أدنى تعب و بشكل آلي، فبعد تكرارها مرات و مرات يصبح المعلم/ الطالب يؤدي الكفاءة أو المهارة بنوع من الثقة و الجرأة و تهتم نتائج التعلم في هذا المستوى بأداء المهارات أو الكفاءات بألوانها المختلفة، و نماذج و أنماط الحركة هنا تكون أقل تعقيدا منها في المستوى الأعلى (الاستجابة الظاهرية المعقدة) .
- **مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة :** يتصل هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات و التي تتضمن نماذج من الحركات المختلفة و المعقدة، و تقاس الكفاءة هنا بالسرعة و الدقة و المهارة في الأداء و بأقل درجة ممكنة من بذل الجهد أو الطاقة، و يتم بهذا المستوى التخلص من الغموض و الحيرة أو الشك أو الخوف من أداء المهارة أو الكفاءة، حيث تزداد نسبة الثقة بالنفس و الطمأنينة لدرجة إتقانها و تتميز نتائج التعلم في هذا المستوى بالأنشطة دقيقة التنسيق أو التنظيم.

• **مستوى التكيف أو التعديل :** يهتم هذا المستوى بالكفاءات أو المهارات المؤداة بكفاءة عالية جدا أين يكون باستطاعة الفرد المتعلم التكيف مع الأوضاع و المشكلات الجديدة عن طريق التعديل في نماذج و أنماط حركيه، كي تتماشى مع هذه الأوضاع، و هنا يكون الفرد قد أتقن المهارة و تعرف على دقائق الأمور فيها، نتيجة ممارسة لها بدقة و سرعة عاليتين تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لها.

• **مستوى الأصالة أو الإبداع :** و يركز هذا المستوى على إيجاد أنماط جديدة في الحركات تناسب مشكلة خاصة أو وصفا معيناً و تؤكد نتائج التعلم هنا على الإبداع المبني على المهارة المتطورة بدرجة عالية جدا، فبعد القيام بأداء المهارة آليا ثم تطبيقها بدقة و سرعة و إتقان، ثم الحكم على أداء غيره، فإنه يكون قادرا في مرحلة متطورة أخرى على أن يبدع في القيام بمهارة أو أكثر عن طريق خبرته الطويلة و الدقيقة فيها.

و الجدول الموالي يلخص أهم الأفعال السلوكية في هذا المجال :

المستوى	الأفعال السلوكية
الادراك الحسي	أن يميز، أن يربط، أن يحدد، أن يصلح، أن يضبط، أن يعزل، أن يفحص.
الميل (الاستعداد)	أن يباشر، أن يبين، أن يستجيب، أن يتطوع، أن يفعل...
الاستجابة الموجهة	أن يجمع، أن يفحص، أن ينسق، أن يصحح، أن يقيس، أن يخلط....
الآلية	يبين، يركب، يثبت، يقيس، يعمل، يفك، يصنع، يفحص بدقة.....
الاستجابة المعقدة	يبنى، يجمع، يربط، يفكك، يصلح.....
التكيف	أن يتكيف، أن يغير، أن يعيد تنظيم، أن ينفث.....
الابداع	يؤلف، يجمع، ينشئ، يوجد شيئا ما، يصمم، يبدع، يبتكر.

جدول رقم (10) يوضح الأفعال السلوكية في المجال الحسحركي

و في خلاصة القول حول تصنيف الكفاءات حسب مجالات الشخصية، نقول أن تصنيفات الكفاءات في الواقع تكون الحامل التعليمي الضروري لبلوغ الهدف الأساسي المنشود و هو تأهيل الفرد المتعلم للتكيف مع حياته الشخصية و الإجتماعية. و هذا الأمر يفرض الإحاطة الكافية من قبل المربين و المعلمين بمكونات التصنيفات ضمن المجالات التي تنتمي إليها. ذلك أن المعلم أو المربي لا يمكنه تأهيل الفرد أو الجماعة للتكيف مع المحيط من فراغ، بل لابد من إحاطته أو توفيره على حامل أو أرضية انطلاق تعتمد و تتأسس عليها عملية بناء الكفاءات. و بهذا يمكن اعتبار التصنيفات في المجالات المعرفية و الوجدانية و الحسوحركية وسائل و وسائط ضرورية لتكوين الكفاءات.

5- مستويات الكفاءات :

يمكن الحديث عن مستويات مختلفة للكفاءات، فمن الباحثين من قسمها إلى نوعين : كفاءات دنيا و كفاءات قصوى. كما أورد الباحث عبد الكريم غريب. و يمكن أيضا تقسيمها حسب التسلسل في تكوينها إلى ثلاث مستويات و تضاف إليها نوع آخر يعتبر شاملا لكل المواد الدراسية.

5-1- الكفاءة القاعدية : هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، و الوحدة التعليمية هي المخطط الذي تتحقق فيه كفاءة واحدة، و يتم تحديد الوقت اللازم للوحدة حسب طبيعة الكفاءة و نوعية المتعلمين. تشمل الوحدة على مجموعة من الحصص، التي تشمل بدورها على أهداف تعليمية تتحقق عن طريق مؤشر الكفاءة و المعيار. و تتحقق الكفاءة القاعدية بعد قطع ست (6) حصص لوحدة تعليمية.

5-2- الكفاءة المرحلية (المجالية) : هي مجموعة من الكفاءات القاعدية تتعلق بشهر، فصل أو مجال معين. و لا يمكن تحقيق الكفاءة المرحلية إلا بقطع ثلاث كفاءات قاعدية.

5-3- الكفاءة الختامية (النهائية) : يتم بناءها خلال سنة دراسية أو طور، وهي مجموعة من الكفاءات المرحلية، و تتحقق الكفاءة الختامية بتحقيق ثلاث كفاءات مرحلية.

إن هذه الأنواع الثلاث للكفاءات وضعت حسب فترات التعلم، و هناك نوع آخر من الكفاءات يمكن أن تتعلق بكفاءة قاعدية أو مرحلية أو ختامية و هي :

5-4- الكفاءة العرضية (المستعرضة، الشاملة) : نقول عن كفاءة أنها عرضية إذا سمحت بالتأثير بفعالية في وضعيات مختلفة في كفاءات المواد و المواضيع المختلفة.

فالكفاءة العرضية إذن هي مكون مجموعة التعليمات أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر. توظف في وضعيات متشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل.

6- استراتيجيات تكوين الكفاءات :

الحديث عن الكفاءات لا يتوقف عند حدود الجواب عن السؤال : ماذا نتعلم، لكن الأهم من ذلك هو البحث عن جواب للسؤال : كيف نتعلم؟ إذ أن نجاعة التعليم و المعلم تتوقف بشكل كبير على مدى إلمامه بمختلف أساليب و استراتيجيات التعليم و التعلم، التي تعتبر الأداة الضرورية لبلوغ الكفاءات المنشودة. و كلما كان المعلم متمكنا من مختلف هذه الأساليب ساعد ذلك بالتأكيد في تحسين نوعية التعلم. و نتطرق فيما يلي إلى أهم الأساليب المعتمدة التي رافقت بيداغوجيا الكفاءات و كانت أساسا لبنائها.

6-1- استراتيجية حل المشكلات :

تمثل المشكلة عملا يراد تحقيقه ضمن شروط محددة، في غياب المعرفة بطرق هذا التحقيق. إننا على معرفة بالهدف المرغوب فيه و بشروط تحقيقه. و لكن نجهل طرق انجازه. إن هذا النوع من التعلم يتألف من عرض مواقف مشكلة على التلاميذ ذات معنى، يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث و الاستقصاء. و في بيداغوجيا الكفاءات تمثل الوضعية الإشكالية أحد أهم المفاهيم الواردة فيها و القائمة عليها من أجل تحقيق فعال للتعلم.

6-1-1- كيف تشكل وضعية ما مشكلة ؟

عندما تشكل وضعية ما مستوى عال من الصعوبة، فقد يرجع ذلك إلى صعوبة إفعال استراتيجيات الحل، لكن ذلك لا يعني أساسا أنها مشكلة، ذلك أن صعوبة مشكلة ما، ترجع إما إلى صعوبة الخروج بتصور واضح للمشكلة، أو غالبا ما ترجع إلى التسرع في بناء تصور للمشكلة بشكل غير مناسب. و تكون الإشكالية جيدة التعريف عندما تتميز بدقة المعلومات المقدمة حول الوضعية الأصلية و حول الأهداف. و تكون المشكلة هنا سهلة الفهم و ليس بالضرورة كونها سهلة الحل. و يتضمن تمثل المشكلة مكونين أساسيين هما :

- تأويلات تخص عناصر الوضعية.

- الأهداف المسطرة من طرف الفرد : إما انطلاقا من التجارب المكتسبة بخصوص النشاط المطلوب إنجازه. أو انطلاقا من خصائص الوضعية المدركة. و يمكن مفهوم تمثل المشكلة من إعطاء معنى دقيق لتعبير * فهم للمشكلة *. فالمقاربة السلوكية، أكدت أن حل مشكلة ما، يرجع إلى اكتشاف إمكانيات جديدة للفعل. و يتم ذلك إما عن طريق المحاولة و الخطأ، و إما عن طريق ربط الأفعال الناجحة. في حين يركز الجشطالت على تغيير وجهة النظر و على إعادة بناء الوضعية اللذين يرافقان اكتشاف الحل، و اللذين يحفزان على إختيار النشاط الناجح.

و يمكن مفهوم المشكلة من إعطاء الأهمية أولا للطرق و التصرفات الناتجة عن التجارب السابقة، ثم أن تعلم حل المشكلات، يحيل على تغيير الدلالات نفسها. و ليس فقط تغيير التصرفات المتعلمة بخصوص حل مشكلة ما. و يصبح حل المشكلة هنا استحضارا للنشاطات و الطرق المرتبطة بالوضعية الحالية من جهة، كما يصبح من جهة أخرى بناءا لتأويل محدد للوضعية في تناسق مع النشاطات المستخدمة. و عندما يستحيل الرجوع و استحضار نشاط سابق لحل المشكلة، أو عندما يستحيل ربطها بمشكلة مشابهة و في علاقة معها، يقتصر تمثل المشكلة على بناء *فضاء مشكلة* حيث يمكن من خلق مجال للبحث كإنطلاقة هامة نحو محاولات حل المشكلة.

و قد حدد الإصلاح التربوي الجديد فيما يخص بيداغوجيا الكفاءات معنى للوضعية الإشكالية، حيث عرف أنه مصطلح يدل على الإشكالية التي يتم إيجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموع المعارف و القدرات من أجل أداء نشاط محدد (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 46)

و تمثل معايير إنشاء وضعية إشكالية في :

- يحضر المعلم إشكالية لهدف محدد.

- يحفز المتعلم بعوائق للوصول إلى الهدف.

- يكون العائق :

- ملموس، معالمه شائكة (غير جلي)

- يتطلب جهدا و يدفع إلى الشك، يحتوي على الغاز و تبدو به مسالك و عرة.

- يثير فضول المتعلم و يدفعه إلى البحث عن حلول.

- يعطي دلالة لعدة حالات و عدة فرضيات (قابلة لكل التحقيقات التجريبية)

- ينقاد المتعلم بالعائق الذي يجابهه من أجل حله، حيث لا يملك في البداية آليات الحل، يبدأ في

محاولات الحلول، و يتوجه أخيرا إلى حلول الإشكالية.

6-1-2- خصائص التعلم القائم على حل المشكلات:

تتميز استراتيجية حل المشكلات بعدة خصائص تتمثل في :

- وجود سؤال أو مشكلة توجه التعلم : فبدلا من تنظيم الدرس حول مبادئ أكاديمية معينة، ينظم

التعلم القائم على المشكلات حول أسئلة و مشكلات هامة ذات معنى بالنسبة للتلاميذ. و هذا

النوع من التعليم يتناول مواقف حياتية حقيقية و أصيلة.

- **له محور متعدد التخصصات :** أو متوفر على خاصية الإدماج : إن المشكلة الفعلية قيد البحث. تتطلب من المتعلم الاندماج في مجموع المهارات و المعارف و القدرات، و كذا الاندماج في كثير من المواد الدراسية و المواضيع المختلفة.
- **بحث أصيل حقيقي :** إن التعليم القائم على المشكلة يقتضي أن يقوم التلاميذ ببحوث أصيلة، و إيجاد حلول ناجحة لمشكلات واقعية مرتبطة بالحياة اليومية . و ينبغي أن يحلوا المشكلة و يحددها، و يضعوا فروضا، و يقوموا بتنبؤات و يجمعوا معلومات من مصادر مختلفة، و يقوم بتجارب و يستنبطوا النتائج.
- **إنتاج مخرجات :** يتطلب التعلم القائم على مشكلة، أن يخرج التلاميذ بنواتج و عرضها كشرح الحلول التي توصلوا إليها، و قد يكون الناتج حوارا، أو تقريرا أو نموذجا ملموسا.
- **التضافر :** إن التعلم المستند إلى المشكلات يتطلب أن يعمل التلاميذ مع بعضهم، في أفواج أو مجموعات صغيرة، و يوفر التعلم الجماعي دافعية تضمن الاندماج في المشكلة و الاحساس بالمسؤولية، حيث يكون لكل تلميذ فرصة المشاركة في البحث.

6-1-3- المراحل المختلفة لوضعية إشكالية :

يتحقق التعلم القائم على حل المشكلات على عدة مراحل انطلاقا من توجيه التلاميذ نحو الموقف المشكل، و تنتهي عادة بعرض عمل التلاميذ و تحليله. و نفصل في المراحل كما يلي :

- **مرحلة الانطلاق (بداية الفعل) :** يعمل التلاميذ في مجموعة صغيرة، حول مشكلة (تجريبية أو نظرية). و يتجلى في هذه المرحلة التساؤل المطروح. و هذه المرحلة المفضلة في النشاط الفكري للتلاميذ. كما توظف هذه المعارف الممكنة و المفاهيم، و تحدث مواجهة ما بين الأفكار، هدفها صياغة الفرضيات الناتجة عن حل المسألة المطروحة. و يتجلى سلوك المعلم في هذه المرحلة بأن يمر على أفواج العمل، و يحرص على احترامهم للتوصيات، و يسيّر الوقت و يحفز الأفواج على العمل المطلوب. و لا يعمل على حل المشكل و لا يعطي رأيه حول السؤال المناقش.
- **مرحلة الصياغة :** حيث يعمل التلاميذ على تحرير وثيقة يصوغون فيها فرضياتهم، يعبر كل فوج كتابيا عن الفرضيات التي توصل إليها، ثم تخضع هذه الفرضيات إلى المناقشة و التجريب. و يحرص المعلم دائما على احترام التوصيات و تسيير الوقت.
- **مرحلة المصادقة (انتقاء الفرضيات) :** في هذه المرحلة يعمل التلاميذ في نظام الأفواج الصغيرة، أو في نظام قسم كامل. تناقش الفرضيات و تلغى منها تلك التي لا يمكن تثبيتها بعد

المناقشات، ثم تخضع عندئذ الفرضيات المتبقية إلى تجربة. يتبع التلاميذ نهج بناء بروتوكول بينونه بأنفسهم، حيث يجرب التلاميذ تحقيق جزء أو كل بروتوكول التجربة. كما يمكن تجزئة هذا العمل إلى نظام أفواج صغيرة حيث تعطى لكل فوج مهمة تحقيق جزء من التجربة. و يكمن دور المعلم هنا في توجيه المناقشات من أجل تحديد كل الآراء، مع لفت الانتباه إلى عناصر النقاش المنسجمة و الأخرى المتعارضة. و يراقب تحقيق و انجاز التجربة ثم يقرأ النتائج بعد أن يتم جمعها من قبل التلاميذ.

• **مرحلة الاستنتاج (الإشياء أو التأسيس):** يعمل التلاميذ بمساعدة المعلم على صياغة الملخص، مع إعطاء أو الخروج بحل للمشكل المطروح. حيث تصاغ المعارف المبنية و تعمم، و تصبح عبارة عن معارف قابلة للاستعمال في وضعيات أخرى محددة، و تعطى أمثلة بصورة وثائق أو تمارين.

6-2- استراتيجية المشروع :

إن مفهوم المشروع يميل أساسا إلى جعل المتعلم قادرا على ربط معارفه و جهوده بتحقيق غاية معينة، تترجم مدى تمكنه من اكتساب التعلم.

إن وظيفة المشروع تحيل على عملية تقديم مشروعات للمتعلمين، في صيغة وضعيات تعليمية تدور حول مشكلة معينة واضحة، تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها و حلها حسب قدرات كل منهم، و توجيه و إشراف المعلم، و ذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة. و تتحدد خطوات المشروع في :

• **اختيار المشروع و تحديد أهدافه :** و يتم ذلك بإشترك المتعلمين و التشاور معهم في شأنه. و ينبغي أن يكون المشروع :

- متوافقا مع ميول المتعلمين و رغباتهم.
- يمس مجالات عمل متنوعة و يثير أنشطة متعددة.
- قابلا للتنفيذ.
- على ارتباط مع بقية المواد التعليمية.

• **تخطيط المشروع و تنظيمه :** يقوم المتعلمين بمساعدة المعلم بتخطيط المشروع و تنظيمه، في ضوء الاحتمالات الممكنة من أجل ضمان عدم الاخفاق في تنفيذه. و تشمل عملية تخطيط المشروع : تحديد الأهداف التي ينبغي بلوغها، ثم تقسيم المشروع إلى مراحل واضحة و خطوات محددة و توزيع العمل على مجموعات التلاميذ، مع تحديد وسائل التنفيذ و أنواع الأنشطة و المدة الزمنية الضرورية لتنفيذه.

• **تنفيذ المشروع :** تشرع مجموعات المتعلمين في تنفيذ أجزاء المشروع، تحت إشراف المعلم و تتبعها لما تم صياغته في عمليتي التخطيط و التنظيم.

• **تقييم المشروع :** بعد انجاز المشروع يناقش المعلم التلاميذ فيما أنجزوه، فيقدمون انجازاتهم و آرائهم، و يقيمون مدى نجاحهم في عمليات التخطيط و التنفيذ، كما يتعرفون على مواطن القوة و الضعف و يتداركونها. و يجمعون النتائج التي توصلوا إليها.

و يمكن إجمال الكفاءات التي تسعى استراتيجية المشروع بلوغها، ما يلي:

- الربط بين النظري و العملي، و الفكر و الممارسة.
- التوافق مع ميول المتعلمين و قدراتهم.
- تأسيس التعلم على النشاط الذاتي للمتعلمين.
- ربط التعليم بمواقف الحياة الإجتماعية.
- تعديل السلوك و اكتساب خبرات و مواقف ايجابية، باتباع الأسلوب العلمي في التفكير و في حل المشكلات.

- تكوين مواقف التعاون و العمل الجماعي مع تحديد المسؤوليات والاعتماد على النفس.
- التدريب على التخطيط و التنظيم و القدرة على جمع المعلومات و توظيفها. و استراتيجية المشروع بهذا التصور تنظر إلى جانبي الفكر و الممارسة بشكل مدمج، يتكامل فيها التفكير بالواقع.
- و سواء تعلق بمشروع فردي أو جماعي، فإنه يفترض إمكانات ذهنية و حسحركية و وجدانية، حتى يتمكن التلميذ من إنجازه. و لذلك فإن المشروع في الواقع يمثل أرضية ملائمة لتكوين الكفاءات المؤسسة على عملية الدمج بين المحيط و إمكانات الفرد. كما أن المشروع لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كانت للفرد مؤهلات و استعدادات لتكوين الكفاءات الضرورية.

7- تقويم الكفاءات :

تعتبر عملية التقويم مهمة في نجاح العملية التعليمية، ذلك أن التقويم يعتبر عنصرا يتفاعل مع مختلف عناصر و مراحل التعلم. و هو يعد مدمجا داخل كل جزء من أجزاء الدرس، و تسعى عملية التقويم إلى توفير معلومات حول بلورة الكفاءة لدى التلميذ. و مدى التقدم الحاصل في اكتسابها.

و قد أولت بيداغوجيا الكفاءات أهمية كبيرة لعملية التقويم بمختلف أشكاله : تقويم تشخيصي، تكويني و إجمالي. كما أولت نفس الأهمية للتقويم الذاتي و أثره في تقدم التعلم.

7-1- أشكال التقويم في العملية التعليمية :

لا يعني التقويم إجراء اختبار ختامي في نهاية كل درس، أو وحدة تعليمية، بل يعد مدمجا داخل كل جزء من أجزاء الدرس. و للتقويم أشكال ثلاثة مهمة، و هي في واقعها تتبعها لمراحل سيرورة التعلم.

7-1-1- **تقويم تشخيصي**: هو عملية مرتبطة بوضعية الانطلاق، يقصد بها فحص معالم هذه الوضعية و تشخيصها من حيث جوانب القوة و الضعف. و هو كشف مبدئي لغرض الحصول على معلومات حول قدرات و استعدادات التلاميذ، و مدى تهيئهم. فعند بداية كل درس يمكن أن يلجأ المعلم إلى أسئلة شفوية، أو فتح حوار أو نقاش، أو استعمال شبكة من الأسئلة، من أجل التعرف على مدى قدرة التلاميذ على متابعة الوحدة الجديدة.

التقويم التشخيصي إذن هو شق من عملية التحكم، ذلك أن عملية تشخيص وضعية الإنطلاق، و التعرف على خصائص المتعلمين قبل بدء عملية تعلمهم، أمور تعمل على سد و تغطية جوانب الضعف، قصد جعل التلاميذ في مستوى واحد أو على الأقل في مستوى متقارب لبلوغ الكفاءات المحتملة. و هو بذلك تكريس للتعليم الفردي من جهة، و من جهة أخرى للتعليم الجماعي باعتباره يسعى لتكييف عملية التعلم حسب خصوصيات كل فرد، أو في علاقته بالجماعة.

7-1-2- **تقويم تكويني :** يتم خلال مراحل سير الدرس، و غايته الأولى هي دعم و تحسين عملية التعلم و ضمان استمراريتها. و يعتمد هذا النوع من التقويم على مبدأ التغذية الراجعة، حيث يستفيد المتعلم من معرفة النتائج التي حققها في خطواته السابقة في تطوير و تحسين الخطوات اللاحقة. و يمكن تلخيص أهداف التقويم التكويني كما يلي :

- **بالنسبة للتلميذ :** حيث يتيح له إمكانية التعرف على درجة مواكبته للدرس بتزويده بصفة دائمة بمعلومات عن وضعية تعلمه و مستواه، كما يبين له نوع الصعوبات التي تعترضه خلال الدرس، كما يمكن من القيام بتقويم ذاتي لمجهوده و تصحيح مساره، و هذا يفرض وضع مقاييس واضحة للنجاح أو القبول تمكنه من الوقوف على مستوى أداءه، و هذا يساعده على التعلم الذاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيا.
- **أما بالنسبة للمعلم :** فيمكنه من معرفة الفروقات بين التلاميذ، ثم معرفة مدى فعالية الأدوات و الوسائل المستعملة، كما يعرف درجة صعوبة المحتويات التي تقدم، و من ثم التحكم في الفعل التصحيحي، بحيث لا ينتقل من عنصر لآخر إلا بعد تحكم التلميذ في العنصر الأول. >إن هذا النوع من التقويم لا يهتم بإعطاء درجة أو تقدير، و إنما يهتم أساسا بإبراز الجوانب التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام و التعديل في أداء المتعلم << (محمود منسى، 1990، ص317).

7-1-3- التقويم النهائي (الختامي، التحصيلي) يتم في نهاية العملية التعليمية (نهاية الدرس، وحدة دراسية، فصل، سنة، طور، مرحلة دراسية). و يهتم بإعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة، و إعطاءهم شهادة بذلك.

إن هذا النوع من التقويم لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كالتقويم البنائي، و إنما يهتم بقياس الأهداف العامة.

و يمكن تلخيص مضامين الأنماط الثلاثة للتقويم في بيداغوجيا الكفاءات الآتي :

تقويم تشخيصي طرح الإشكالية: الاختبار القبلي لتشخيص المكتسبات السابقة لدى التلميذ.

صياغة الإشكالية: من خلال خلق وضعية إشكال تثير الحيوية لدى التلميذ.

تقويم تكويني

مسعى حل الإشكالية: يتمثل في تقديم نشاط و الذي يصاغ بطريقة إجرائية قابلة للقياس و التقويم من خلال العمل الفردي أو الجماعي.

بعد القيام بالنشاط تأتي مرحلة التقويم لمعرفة ما توصل إليه التلاميذ من تحقيق الأهداف و العمل على تصحيح و تعديل التعلم.

تقويم نهائي

7-2- تقويم الكفاءات من خلال اختيار الاستراتيجيات :

يعد إجراء التقويم داخل درس من الدروس عملية تتطلب الوقوف على مجموعة من المبادئ، حيث يجب على المعلم أن يتساءل حولها و يتأكد من درجة مشاركته، و من الصعوبات التي تواجهه. و من ثمة تنطلق عملية التقويم و التي تعد أكثر من كونها إجراء بسيط لوسيلة من وسائل التقويم، بل إن التقويم الناجح للكفاءة يعتمد على استراتيجية تقويمية تمر عبر مراحل منظمة.

7-2-1- مبادئ مهمة في تقويم الكفاءة :

ينبغي على كل معلم أو مجموعة من المعلمين النظر في مجموعة من المبادئ و أخذها في الاعتبار أثناء عملية التقويم، حتى يؤمنوا تقويما عادلا، خاصة عندما يتعلق الأمر بدرس يعطيه عدة معلمين في نفس الدورة التعليمية. و على المعلم أن يسجل في كل مبدأ درجة مشاركته في تحقيقه، و كذا الصعوبات التي واجهته أو تواجهه، و العمل مع مجموعة من المعلمين على تدارك هذه الصعوبات.

و الجدول الموالي يوضح مبادئ تقويم الكفاءة : (عبد الكريم غريب، 2005، ص412)

مبادئ	اللفظ المفتاح
- يتم تقويم الكفاءة حول حالة بلورة هذه الكفاءة خلال الدرس.	حالة البلورة
- ينبغي أن يختبر التقويم درجة ادماج المعارف الضرورية لإفعال الكفاءة. و تقويم هذه المعارف، كلما أمكن ذلك، عند استعمالها خلال معالجة وضعيات المشاكل.	ادماج
- يتم تقويم الكفاءة أساسا، وقت حل الوضعيات المشاكل الحقيقية و المؤطرة.	حقيقية
- يقوم تقويم الكفاءة حول قدرة التلميذ على التعرف(التعرف داخل الحياة في كل الأيام)، و نمذجة و حل الوضعيات المشاكل، إذ على التلميذ أن يكون قادرا على القيام بالحل منذ البداية حتى النهاية.	الحل الكامل
- ينبغي أن يعرف التلاميذ شروط التقويم و هدفه، حيث يكونوا بالفعل سبق لهم أن اختبروها لعدة مرات قبل التقويم الختامي.	شروط معروفة
- ينبغي أن يخبر التلميذ، لعدة مرات، حول نقاط قوته و ضعفه، خلال و بعد	الضبط الذاتي

	انجازه و التمكن من عدة فرص للتصحيح.
عدد و فترة التقويم	- يحدد عدد و فترة التقويم وفق التقدم الحاصل في اكتساب الكفاءة، و يربط هذا التقدم باختيار استراتيجية تقطيع الدرس إلى أجزاء.
الاستقرار	- تتطلب الكفاءة بعض الاستقرار من حيث الإنجازات، ذلك أن تقويم انجاز وحيد لا يشكل ضمانا كافيا لاكتساب الكفاءة.
الصدق	- يعد صدق وسائل التقويم ضروريا من حيث الحكم على تكوين الكفاءة. لأن صدق الأداة يعبر أساسا على صدق الكفاءة.
تقويم ذاتي	- يساهم التقويم الذاتي، الذي يقوم به التلميذ بالنسبة لانجازاته في البلورة المستمرة لكفاءته.
و السيرورة المنتوج	- تصاغ المعايير وفق تقويم إدماج مكونات الكفاءة و منهجية معالجة الوضعيات و نجاعة الفعل، حيث إن المعايير تلمس في الوقت نفسه سيرورة المعالجة و المنتوج.
تحفيز	- ينبغي أن يكون التقويم نشاطا محفزا بالنسبة للتلميذ.

جدول رقم(11) يوضح مبادئ تقويم الكفاءة

7-2-2- مكونات استراتيجية تقويم الكفاءة :

و يظهر أثر هذه المبادئ ضمن مكونات التقويم الآتية :

- شروط التقويم.
- هدف التقويم
- إطار التقويم
- أدوات التقويم و صلاحيتها
- المقومون
- معايير تقويم الإنجاز

و في كل مكون من مكونات التقويم أسئلة تساعد المعلم على القيام باختياراته. و تتحدد الأجوبة على هذه الأسئلة من خلال العودة إلى مبادئ التقويم. بحيث تكون منسجمة معها :

• **ضمن أية شروط ينبغي أن نقيم؟**

- هل عدد و فترات التقويم تساهم بلورة الكفاءة المختارة، عند تقطيع الدرس إلى أجزاء؟
- هل اختيار فترات التقويم مرتبط بالتحقق من استقرار انجازات التلاميذ؟
- هل التلميذ على معرفة بموضوع و شروط التقويم؟
- هل تقدم للتلميذ توجيهات حول تدرجه في اكتساب الكفاءة؟
- ما هي المكانة المخصصة للتقويم التكويني و التقويم الإجمالي؟

• **حول أي موضوع؟**

- هل تم تقويم المعارف بالشكل الكافي أثناء حل الوضعيات المشاكلة؟
- هل تغطي هذه المعارف مختلف أنماط المعارف الضرورية للكفاءة (مفاهيم، اجراءات، مهارات ذهنية، تقنيات الدراسة و التعلم) ؟

• **في أي إطار؟**

- هل يعد إطار التقويم وضعية حقيقية؟

• **بمساعدة أية أدوات؟**

- هل تم اختبار الأدوات من زاوية الصدق و الثبات؟

• **من قام بالتقويم؟**

- هل المعلم هو المسؤول عن عملية التقويم؟
- هل أتيحت للتلميذ فرصة التقويم الذاتي؟

• **وفق أية معايير للتقويم؟**

- هل اشتقت معايير التقويم بشكل مباشر من معايير الإنجاز التي تصف الكفاءة؟
- هل ضبطت الأهمية النسبية لهذه المعايير؟

7-2-3- صياغة وسيلة التقويم :

عندما تتم عملية هذه الاختبارات الاستراتيجية، ينبغي أن يصوغ المدرس وسائل التقويم، حيث أن اختيار أنماط الوسائل يعتمد على تحليل الكفاءة المراد تحقيقها، و الوضعيات التي ينبغي مواجهتها و حلها من أجل البرهنة على هذه الكفاءة.

و من أجل تسهيل بناء أداة من أدوات التقويم، تمر العملية بمراحل نوضحها فيما يلي :

- **تصور مسبق حول الكفاءة :** من أجل الوصول إلى صياغة دقيقة لوسيلة التقويم، ينبغي أولاً وقبل كل شيء أن يكون لدى المعلم تصوراً مسبقاً حول الكفاءة المراد إكسابها للتلميذ، لأن ذلك سوف يسهل عليه إلى حد كبير بناء الأداة المناسبة للتقويم.
- **وصف الوضعية الحقيقية :** وهنا يطرح السؤال : كيف يمكن وصف وضعية من أجل جعلها حقيقة؟ وهنا تكون الإجابة بمرور مراحل متتالية من أجل الوصول إلى الوصف الصحيح للوضعية، حيث يتم ضبط الإطار (مؤشرات محدودة للحل، وصف معطيات الإنطلاق، مصادر الحل، الفاعلون في الحل....) ، و يتم اختيار صعوبات طبيعية من أجل إدخالها ضمن الوضعية المراد تقييمها، لأن الوضعية الطبيعية تشعر التلميذ بميول أكبر من أجل البحث عن حل لها. كما يجب تحديد المعارف (مفاهيم، إجراءات، مواقف) التي ينبغي أن يستدعيها التلميذ عند إفعال الكفاءة.
- **ضبط معايير الإنجاز :** حيث أن ضبط المعيار يحدد بشكل كبير الوصول إلى مستوى عالي من الكفاءة المراد تحقيقها. كما ينبغي أن توفر معايير الإنجاز فرصة الرجوع إلى الوضعية من جديد، في حالة عدم حضور كل المعايير. و في كل هذا يجب إخبار التلاميذ بما هو منتظر منهم، لأن ذلك يكون دافعاً للوصول إلى تحقيق المهمة، كما يمنح التلميذ فرصة التقويم الذاتي. و يجب على المعلم أن يحدد من الأول نمط الضبط هل هو مرتكز حول الإنجاز، أو حول الأخطاء، أو بكليهما، و من هنا يمكن إبراز درجة تقدم إنجازات التلميذ.
- إن معايير الإنجاز تستوحى من المعايير التي تحددها وزارة التربية ضمن وضعها للكفاءة، و لكن هذه المعايير تعد دائماً غير إجرائية و في حاجة إلى أكثر تحديد و ضبط. و يجب على المعلم أن يضع في اعتباره عدة ملاحظات :
- بعض المعايير يمكن أن تتحقق بشكل مطلق، و البعض الآخر بشكل نسبي.
- معايير الإنجاز لا تملك كلها نفس الأهمية.
- ينبغي أن تأخذ معايير الإنجاز المرتكزة حول التفاعل بين المعارف و حل المشكلات.
- يجب أن تدمج كل مكونات الكفاءة (مفاهيم، إتجاهات، أفعال)
- **التحقق من صدق و صلاحية أداة التقويم :** معنى ذلك أن يتأكد المعلم من أن الأداة التي استعملها للتقويم تقيس فعلاً ما وضع لقياسه. إن الأداة الصالحة هي التي:
- تقام حول الكفاءة.
- تتطلب وضعية التقويم من التلميذ استعمال مختلف معارفه و قدراته.

- يميل فيها إطار التقويم إلى أن يكون مماثلا مع الإطار الحقيقي.
- تكون معالجة التلميذ للمشكل تتطلب أكثر عمق.
- أن تكون معايير الإنجاز مماثلة لمعايير الواقع.

و يعد التقويم أكثر صدقا بالإجابة عن السؤال الآتي : التلميذ الذي يظهر كفئا هل هو كفؤ بالفعل؟ إن ذلك يتحقق في الحالة التي تكون فيها التقييمات لا تتغير بتغير المدرسين. و في حالة استقرار مستوى التقويم لمدة معينة نكون قد حققنا الصدق. كما يمكن تحقيقه أيضا من خلال مطالبة التلميذ تقديم تبريرات لإنجازاته، كما تمكن استعمال استبصار التلميذ كمؤشر على الصدق (فإذا كان التلميذ يعتبر بأن التقييم غير عادل، أو أنه يركز فقط على الجزئيات فيجب النظر في صدق هذا القسم)

7-2-4- مكانة التقويم الذاتي في تقويم الكفاءة :

يعتبر التقويم الذاتي وسيلة مهمة تساعد التلميذ في الكشف عن أخطاءه و العمل على تصحيحها. كما أنها تساعد المعلم من جهة أخرى فهي تختصر عليه الوقت في مراقبة التلاميذ و تصحيح أخطاءهم. و قد أكد الباحثون على دور التقويم الذاتي، إذ كلما كان المتعلم يلاحظ نفسه و يراقبها، و يقيوم ذاته و يعدل أفعاله خلال إنجازاته، كلما كان تعلنه ذو مستوى جيد لأنه يتوجب عليه ملاحظة و متابعة الطريقة التي عالج بها الوضعية المشكلة و تبرير اختياراتها في حالة النجاح، أو إعادة النظر في الطريقة و تغييرها أو تعديلها في حالة الإخفاق.

و المراحل الموالية تساعد على ادماج التقويم الذاتي داخل نشاط معين لتقويم الكفاءة :

- إدراك أهمية و دور التقويم الذاتي.
- تحديد و إلمام التلميذ بمعايير الإنجاز.
- اختيار فترة التقويم الذاتي.
- اختيار نمط التقويم الذاتي : مقارنة مع تلاميذ آخرين، أو مقارنة بالتصحيح النموذجي.

7-2-5- نموذج حول تقويم الكفاءة :

و في وثيقة نموذجية عن أكاديمية تولوز ل Jacques couton بعنوان كيف نقوم عرض المتعلم؟ جاء فيها ما يلي : (وثيقة وزارة التربية الوطنية : يوم دراسي تكويني لأستاذة التعليم الأساسي، 2004)

- المعرفة المقدمة من طرف المتعلم و معايير التقويم تطور من نوعية العرض.
- تقويم العرض ينجز من طرف المتعلمين و أساتذتهم.
- هذا يزيد من حدة مشاركة و انتباه التلاميذ.

عناصر البحث	جيد جدا	جيد	متوسط	دون المتوسط
1- الموضوع المقترح هل احترم ؟ 2- هل تم استعمال الوسائل اللازمة؟ 3- هل احترمت مدة التقديم للبحث؟ 4- التقديم هل كان مقبولا؟ 5- هل وزعت الأدوار بعدالة بين أعضاء الفوج؟ 6- هل الجانب النظري كاف؟ 7- هل أدرك المعنى للمعلومات الأساسية؟ 8- هل المعلومات كانت وثيقة الصلة بالموضوع؟ 9- هل العلاقات بين المعلومات كانت مختارة جدا؟ 10- هل أثار البحث حوارا أو نقاشا هاما؟ 11- الإجابات عن الأسئلة المطروحة كانت مقبولة؟ 12- المراجع المستغلة في العرض هل ذكرت ؟ 13- هل التوضيحات (أمثلة، رسوم، شروح) كانت على علاقة بالموضوع؟ 14- هل الشروح و التعليمات كانت واضحة؟ و مفهومة؟ 15- هل أدركت المعنى الأساسي؟				

جدول رقم (12) يوضح نموذجا حول تقويم الكفاءة.

الفصل الثالث:

المعلم الفعّال في ضوء الكفايات

مدخل:

لقد تأثرت المجتمعات الإنسانية في حقبة طويلة من الزمن، بما أخذته من الديانات، فقد كان الأنبياء في رسالاتهم معلمين و كان الهدف الأسمى للتربية هو نقل التراث و المعتقدات الدينية إلى الأجيال ، فكان وجود المعلم حاجة ضرورية للمجتمعات و كان له مركزا مرموقا يتصف بالعفة و الخلق الكريم و المعاملة الحسنة.

إلا أن تلك النظرة التقليدية للمعلم أصبحت في عصر النهضة الأوروبية و العالمية غير مناسبة ذلك أن تنامي المعرفة العلمية و التطبيقات التكنولوجية، قد أسهم في تغيير صورة المعلم من مجرد وسيط لنقل المعلومات إلى مساعد على التغيير والتكيف مع معطيات العصر الحديث الذي يميزه التقدم الكبير و السريع .

وبالتالي فقد بات من الضروري إعادة النظر في أدوار و وظائف المعلمين باستمرار و العمل على جعلهم واعين لتطویرها، حتى تتناسب مع معطيات العصر المتغيرة و المتجددة بسرعة كبيرة.

1- أهمية المعلم في العملية التربوية:

لم يعد الحديث عن المعلم و دوره في العملية التعليمية بالذي يقبل الجدل أو تختلف عليه الآراء. حتى مع تزايد حركة التقدم في استراتيجيات التدريس التي تركز على المتعلم أكثر من تركيزها على المعلم. إن ما يمكن تأكيده أن مستقبل التربية رهن بالارتقاء بمكانة المعلم و مستواه العلمي و الاعتزاز بمهنة التعليم باعتبارها المسؤولة على إرساء التجديد و التغيير في المجتمع و توجيه الثقافة و بناء المجتمع العصري القادر على مواجهة التحديات. إذ يمثل التعليم في المجتمعات الحديثة وزنا كبيرا في تدعيم البنيان الاقتصادي و الاجتماعي.

وقد لا نبالغ كثيرا إذا قلنا أنه مهما كانت جودة إصلاح النظام التعليمي من حيث المناهج، و أبقينا المعلم على حاله، فلن ننتظر تحقيق هذا الصلاح نجاحا بغير صلاح المعلم. لأنه كما قيل هو حجر الزاوية و عنصر فاعل في البناء التعليمي كله، ذلك أن الأبنية المدرسية و التجهيزات و المناهج و الكتب و المقررات الدراسية رغم أهميتها و آثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة ما لم يتوافر المعلم الكفاء، الذي يمتلك الكفايات التعليمية، و السمات الشخصية المتميزة .

و يؤكد هذا المعنى الباحث التربوي في قوله : "إن المقررات الدراسية التي يدرسها طلبة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل بلد واحد تكون واحدة، لكن الناتج و المتمثل في الخريجين مختلف. و هذا الاختلاف يتضح فيما حصلوا عليه من معارف و اكتسبوا من مهارات و اتجاهات و قيم، و هذا يرجع إلى العنصر الفاعل ألا و هو المعلم و الأدوار التي يقوم بها، والأهداف التي يسعى لتحقيقها." (محمد محمود الحيلة، 2002، ص419)

إنه لا يمكن لأحد إنكار الدور الذي قام به و لا يزال يؤديه المعلم في الأجيال، و أثره في تطوير حاضر الأمة و إسهامه في تحديد معالم مستقبلها و مع تقدم العلوم و التطور المتسارع الذي يشهده عصرنا، لم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يدرسها ليؤدي عمله بنجاح ، و لا مجرد ملقن للمعرفة، بل أصبح عليه أن يكون موجها و منسقا و مشجعا و محفزا لتعليم المتعلمين، و قادرا على فهم حاجاتهم و خصائص نموهم و مساعدتهم على النمو المتكامل و تنمية ميولهم و قدراتهم الذاتية. كما أصبح عليه تحسيس المتعلمين بمشكلات بيئتهم و الإسهام في حلها و احترام الآخر و آراءه و التضامن الاجتماعي و التسامح ليس فقط عن طريق التلقين بل من خلال الممارسة العملية في القسم الدراسي، و إفساح المجال للمتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف المدرسية . إن طبيعة عمل المعلم أصبحت تفرص عليه مواجهة مؤثرات داخلية و خارجية كثيرة: نفسية، اجتماعية و اقتصادية، و مواجهة توسعا هائلا في حجم المعرفة الإنسانية و العلوم.

إن المجتمع يتوقع من المعلم أن يحقق آماله و تطلعاته في أبنائه، فالمجتمع بحاجة إلى شخصيات مفكرة قادرة على التجديد و الابتكار، و قادرة على تحمل مسؤوليات مختلفة في كافة مجالات العمل، و بذلك يبدو أن المعلم يحمل مسؤولية إعداد فرد متكامل الجوانب، في إطار يتسم بالتغيير المستمر، و بالتالي فهو مطالب أن يكون دائما عند مستوى ذلك التغيير.

و بعبارة بسيطة ينبغي أن يكون المعلم فعالا في عصر تتغير معطياته باستمرار.

2- التعليم بين المنظور الديني و المفهوم التربوي:

1-2- التعليم في الدين:

إن المتتبع لتاريخ المهن، يجد أن التعليم سلوك مارسه الإنسان منذ القديم فهو من أقدم الحاجات التي وجدت معه و لا تزال قائمة . فالإنسان دائما بحاجة إلى من هو أكبر منه معرفة و خبرة ليعلّمه أساليب التعامل مع شؤون الحياة المختلفة. بل إن المجتمعات أدركت أن مصدر تواصلها و رقيها لا يتأكد ولا يتحقق إلا عن طريق التعليم.

و قد اهتم الدين الإسلامي بهذه الوظيفة حينما جعلها أصلا من أصول العقيدة، و سمة من سمات التشريع كما كان للمعلم شأنه الكبير بما يتناسب و جلال مهمته في تعليم الناس و تأهيلهم لحياة أفضل. لقد كانت أول آية في القرآن الكريم: "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ و ربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم"

و قال تعالى: "شهد الله أنه لا إله إلا هو و الملائكة و أولوا العلم قائما بالقسط" و جاء في الحديث الشريف الذي يعظم دور المعلم قوله صلى الله عليه و سلم: "من علمني حرفا كنت له عبدا"

و قال صلى الله عليه و سلم: "طلب العلم فريضة على كل مسلم و مسلمة" و لم يقتصر التعليم في الإسلام على تعليم القرآن الكريم فحسب، بل كان ممتدا إلى تعليم اللغة و الحساب و الطب و فنون القتال و حتى الرياضة. لقد كان التعليم شاملا لكل مناحي الحياة. فلم يبق أمر مجهول لم يعلمه الرسول الكريم لأمتة. واستمرت عملية التعليم و تطورت من بعده.

هذه منزلة العلم عند الله و رسوله، ذات كرامة و علو، لذلك فإن المنتمي لهذه المهنة ينبغي أن يكون في سمو و رفعة، فمن كان معلما فقد قلّد شرف التربية و التعليم، التي هي متصلة و قريبة برسالة الأنبياء و الرسل لتوجيه البشرية، فقد كان الأنبياء في رسالاتهم معلمين.

2-2- التعليم في المفهوم التربوي:

وقد اهتم التربويون قديما و حديثا بهذه المهنة، إيماناً منهم بعظم منزلتها و دورها في الارتقاء بمستوى الأمم، و أصبح لهذه المهنة مدارس و نظريات و برامج تدريب متخصصة.

و في إطار تعريف التربويين للتعليم، نجد آراء و اتجاهات متباينة راجعة أساسا إلى اختلاف النظرة حوله، و فقدان معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في التعريف.

كما نشير أيضا إلى وجود مصطلح آخر كثير التداول مرادفا للتعليم، هو مصطلح التدريس الذي ينتشر استعماله و لفظه بصفة خاصة في دول المشرق العربي .

و يفرق الدكتور محمد محمود الحيلة بين المصطلحين على اعتبار أن: "التعليم مفهوم شامل ، و يتضمن جميع الحوادث التي لها أثر مباشر في تعليم الفرد و لا يقتصر فقط على الحركات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي. فالتعليم قد يتضمن حوادث مصدرها برنامج تلفازي أو إذاعي أو حاسوب أو مجموعة الأشياء المادية... و يمكن اعتبار التدريس أحد أهم أشكال التعليم "(محمد محمود الحيلة، 2002، ص47)

إذن نقول أن التعليم مصطلح أعم و أشمل من التدريس، و يستعمل ليس فقط داخل المؤسسات و المراكز التعليمية بل يشمل أيضا التعلم خارج جدران المدارس .فنقول مثلا: تعلمت السياقة أو السباحة...

و لغرض توحيد المصطلح في الدراسة سوف نستعمل مصطلح التعليم لأنه المستعمل في الأدبيات التربوية الجزائرية من طرف المختصين في شؤون التربية و الشائع في الوسط التربوي الجزائري. وسوف يقتصر العرض على بعض التعاريف من خلال أربع اتجاهات:

- التعليم باعتباره عملية اتصال.

- التعليم باعتباره عملية تفاعل و تعاون.

- التعليم باعتباره عملية نظام.

- التعليم باعتباره مهنة.

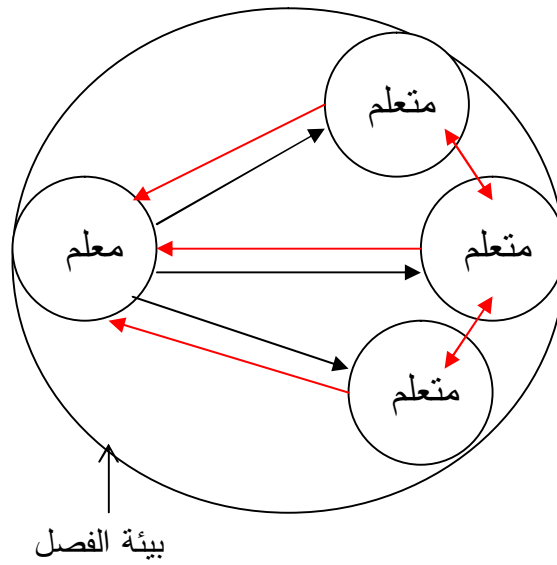
• التعليم باعتباره عملية اتصال:

كثير من الباحثين التربويين لهم آراء حول التعليم تدور في مجملها على اعتباره عملية اتصال. و منها وجهة النظر تقول: " أن التدريس عملية اتصال بين المعلم و التلاميذ يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات و الخبرات التعليمية المطلوبة، و يستخدم طرقا و وسائل تعينه على ذلك، مع جعل المتعلم مشاركا فيما يدور حوله في الموقف التعليمي"(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص31)

و يعرفه الدكتور محمد الحيلة(2002) "أنه عملية اتصال بين المدرس و المتعلم و يعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة و أخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة الحوادث التعليمية التعليمية التي تؤثر فيه"(محمد محمود الحيلة، 2002، ص46)

• التعليم باعتباره عملية تفاعل و تعاون:

لقد اتجهت بعض التعاريف الحديثة للتعليم إلى الربط بينه و تفاعل التلاميذ في الفصل. من هذه التعاريف، تعريف الدكتور مصطفى رسلان حيث يرى أن "التعليم موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم و المتعلم و حدوث تعاون بينهما لاكساب المتعلم مجموعة من المعارف و الاتجاهات و المهارات التي تؤدي إلى تعديل سلوكه و تعمل على نموه نموا متكاملا"(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص32) و يتفق مع هذا التعريف قول الدكتورة أزا هيلارد Dr.Asa Hillard: "أن التدريس بالضرورة مهمة إنسانية، حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم و طلبته و بالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادرا على أن يعلم و تتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا. و عليها تتوقف القدرة على تبادل الأفكار و تفهم مشاكل الطلبة و تقدير أحاسيسهم و بشكل مفتوح مع المعلم(عبد الرحيم عدس، 2000، ص 35) و في نفس السياق يعرفه الدكتور أحمد حسين اللقاني: "أنه ذلك الجهد الذي يخططه المعلم و ينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه و بين التلاميذ و هنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف و المتعلمين كطرف آخر، من أجل تعليم مثمر و فعال (أحمد حسين اللقاني و فارعة حسن، 1995، ص92) و من هذين البعدين (الاتصال و التفاعل و التعاون) يظهر انهما بعدان مندمجا و متكاملان، فعملية الاتصال يسودها بالضرورة عملية تفاعل و تعاون. لذلك نلمس تشابها كبيرا بين مجمل التعاريف السابقة. و نوضح عمليتنا الاتصال و التفاعل بالشكل التالي:



شكل رقم (10) يوضح التدريس كعملية اتصال و تفاعل

• التدريس كنظام:

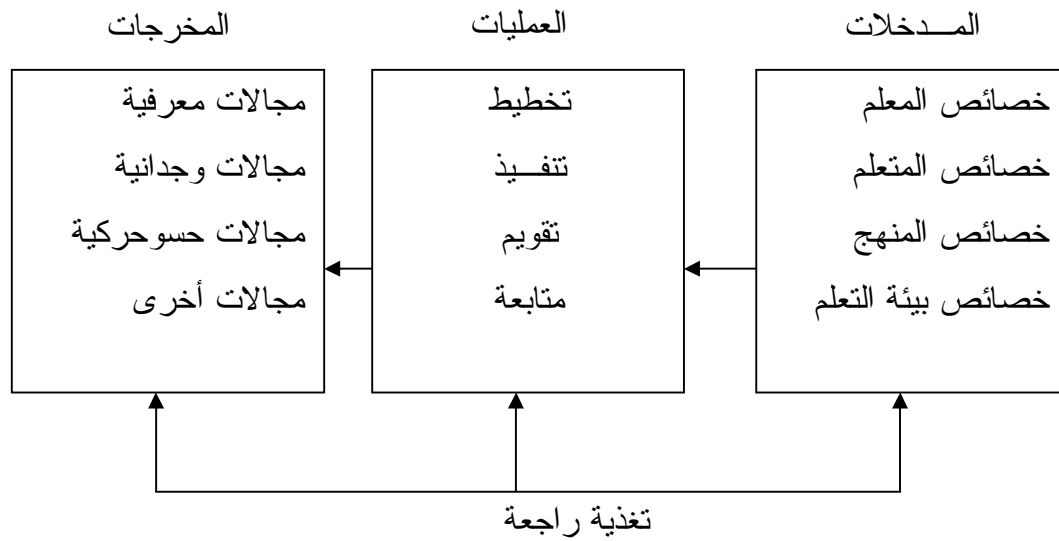
يرى أصحاب هذا التوجه أن: "التدريس نظام متكامل له مدخلاته و عملياته و مخرجاته و المتمثلة في:

- المدخلات: (معلم، تلميذ، مناهج، بيئة التعلم)

- العمليات: (أهداف، محتوى، طرق تدريس، تقويم)

- المخرجات: (تغيرات مطلوب إحداثها في شخصية التلاميذ)" (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 33)

كما يعرفه الدكتور علي راشد 1993 "أنه نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم و نمو الطلبة في جوانبهم المختلفة، و يشمل هذا النظام على مجموعة من الأنشطة الهادفة، يقوم بها كل من المعلم و المتعلم و يتضمن هذا النظام ثلاث عناصر هي: المعلم و المتعلم و المحتوى الدراسي، و الغاية من هذا النظام هو إكساب الطلبة المعارف و المهارات و القيم و الاتجاهات و الميول المناسبة." (علي راشد، 1993، ص 67)



شكل رقم(11) يوضح التدريس كنظام

• التدريس باعتباره مهنة:

كثيرة هي الاتجاهات التي ترى أن التدريس مهنة لها أصولها وقواعدها، و لا يستطيع أيا كان أن يمارسها شأن المهن الأخرى و من هذه الاتجاهات يعرف الدكتور عرفات عبد العزيز سليمان التعليم "أنه مهنة لها أصولها، و علم له مقومات و فن له مواهبه و عملية تربوية تقوم على أسس و قواعد و نظريات، و عملية بناء و تكوين الأجيال المتعاقبة"(عبد العزيز عرفات، 1991، ص17) و في هذا الصدد يؤكد الدكتور طه الأحمد أن "التعليم مهنة معقدة و مهمة للمجتمع، يجب أن لا تعهد إلا لمن يثبت امتلاك المعارف و المهارات و الاتجاهات و المؤهلات اللازمة لممارسة هذه المهنة بالإضافة إلى الشعور بالمسؤولية و الالتزام بقواعد السلوك الأخلاقي".(د.خالة طه الأحمد، 2005، ص67)

كذلك الدكتور سالم راشد القمزي يؤيد ذلك و يقول: "التدريس وظيفة يقوم بها متخصصون يتمتعون بكفايات و خبرات يستطيعون من خلالها إيصال رسالة العلم، بما يتوافر لديهم من خصائص نفسية و شخصية تؤهلهم للقيام بمهام القيادة و الإشراف إلى جانب تقديم المعلومة و المعرفة"(سالم راشد، 2004، ص11)

و يضيف الدكتور جابر عبد الحميد: "أن التدريس نشاط مهني بالغ المهارة، عظيم التعقيد"(جابر عبد الحميد، 2000، ص04)

و يعرفها William cross : "أنها مهنة مميزة، وجد مطلوبة و الانتماء إليها يظهر في عدة سلوكيات:المسؤولية اتجاه التلاميذ و اتجاه المدرسة و المسؤولية اتجاه التعلم و النمو المهني. إنها مرادف لـ"التفرغ التام". فالمنتمي لمهنة التعليم يفرغ نفسه للتربية و تدرس التلاميذ. و هذا قد يأخذ كل حياته المهنية."

(William cross ,p62-63)

و يرى كذلك مارفن ويدين في بحث له بعنوان:ماذا يعني أن تكون معلما؟ أنه قبل الالتحاق بالمهنة يجب على المعلم أن يطرح على نفسه عدة أسئلة تتطرق من:
-اختيار مهنة التعليم:لأي غرض قررت أن تصبح معلما؟ و في السؤال إشارة بعيدة لوجوب تقبل مسؤولية التعليم.
ثم ماذا تنتظر من هذه المهنة؟ ما هي الحاجيات التي تريد إشباعها؟ ماذا يمكن أن تساهم به كعضو في هذه المهنة؟

- طبيعة التعليم: عملية جد معقدة، وتطرح عدد كبير من المواجهات و هذا دائما يفترض وجود عدة مهام و على المعلم أن يعرف أولا ماذا يعلم؟ و كيف يعلم؟ و هذا يتعلق بالأساليب التي يستخدمها من أجل تحقيق نجاح التلاميذ.(Marvin wideen ,p26-28)
و خلاصة الاتجاهات و التعاريف السابقة التي تبدو للوهلة الأولى متباينة لكنها في الحقيقة مكملات لبعضها البعض رغم قصور كل تعريف على ناحية من نواحي التعليم .

• التعليم عملية متكاملة:

و نخلص للقول أن:

التعليم مهنة لها أساسياتها، و تظهر في شكل نظام متكامل و هادف و يجسد في شكل نشاط يتم فيه التفاعل بين مكوناته: المعلم و المتعلم و موضوع التعلم و بيئة التعلم، يؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي و الانفعالي و المهاري لكل من المعلم و التلاميذ و يخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم مستمرة.

و الحديث عن عملية التعليم يدعو بالضرورة إلى الاهتمام بالمعلم الذي أصبح من أسمى الغايات و المطالب العالمية.

3- أبعاد التدريس ممثلة بنماذج :

لقد حاول الباحثون منذ زمن بعيد أن يحددوا خصائص التدريس و المدرس الفعال و استمرت تلك الجهود و الأبحاث حتى يومنا هذا، و كل بحث يقدم نموذجا يشمل أبعادا متعددة يراها صاحبها ميزة للتدريس الفعال.

إن تعدد النماذج قد يرجع إلى تعدد مفاهيم التدريس الفعال، و قبل التطرق إلى بعض النماذج الأجنبية و العربية نحاول تقديم بعض التعاريف للتدريس الفعال:

3-1- تعاريف حول التدريس الفعال :

• يرى الدكتور يوسف قطامي و الدكتورة نايفة قطامي: " أن التعليم الفعال هو الذي يجعل المعلم يبذل جهده لإثارة الدافعية للتعلم، لذلك فالمعلم وسيط لا يمكن إغفال دوره كمنظم للجو الفصلي و الظروف البيئية التفاعلية سواء كانت اجتماعية فيزيقية أو كونه مصدرا لتأسيس النظام"(يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص273).

• و تشاركه في الرأي الدكتورة فارعة حسن محمد سليمان حينما تذكر أن التدريس الفعال مميز بقدرة المعلم على:

- العمل على رفع مستويات الدافعية لدى التلاميذ.
- تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الناقد و الابتكار.
- توجيه التلاميذ إلى مشكلات تستحق الدراسة.

إن ما يميز هذين الرأيين هو قيامهما على فكرة أساسية و خطوة هامة للنجاح في التعليم و هي إثارة الدافعية للتعلم، و هذا يعتبر أمرا مهما جدا و صعبا في نفس الوقت.لأنه إذا استطعت أن أنشط دافعية التلميذ أكون قد خطوت خطوة هامة و مرحلة صعبة ، فأضمن بعدها أن المتعلم مستعد و مقبل على التعلم.

• و يضيف الدكتور زيد الهويدي أن:"التدريس الفعال هو الذي يتصف بإثارة التفكير، و إدراك المفاهيم و إظهار العلاقات بينهما، و إدراك صلة هذه المفاهيم بحياة التلميذ".(زيد الهويدي، 2002، ص31).

• و يؤيد التعاريف السابقة مارفن ويدين حيث يرى أن المهارات الضرورية لضمان تعليم فعال تتضمن:

- معرفة المعلم بهدف التربية و الرسالة التي يؤديها و يعلمها للتلاميذ.
- القدرة على التكيف مع الوضعيات الجديدة .
- أن يمتلك المعلم قدرات التفكير و حل المشكلات ليتمكن من نقلها للمتعلم.
- تعليم التلاميذ مواجهة الصعوبات التي يفرضها العصر المتقدم.
- التكفل بحاجات التلاميذ الوجدانية و الاجتماعية.
- و الأهم هو النمو المهني الذاتي للمعلم، و الإيمان بمبدأ التعليم مدى الحياة.

و يؤكد في الأخير أنه لا يمكن إثبات مهارات محددة أو طرائق خاصة تجعل التعليم فعالا في كل
الوضعيات و يتناسب مع كل المعلمين.

(Marvin Wideen ,p28)

• إن كل هذه التعاريف تضمها القائمة التي قدمها كل من دان و راج

Dunne et Wragg 1992

و تضم وجهات نظر المعلمين أنفسهم عن التعليم الفعال، على النحو التالي:

- هو خبرة مشتركة بين المعلم و التلاميذ
- هو توصيل المعلومات و مهارات التفكير الناقد للتلاميذ
- هو توجيه التلاميذ و قيادتهم ليكونوا ناقلين قادرين على تقييم عالمهم و مبدعين.
- هو عرض لجوانب الحياة و مشاركتها و اكتشافها، أي التعلم من خلال المواقف الحياتية.
- هو حث التلاميذ على استغلال إمكانياتهم الكاملة و إيجاد المعلومات داخل أنفسهم.(كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 62)

• و يذكر الدكتور سامي محمد ملحم نقلا عن "جودوين و كلوزماير

(Goodwin et Klausmeir 1975)

ثلاث محكات للتعليم الفعال هي:

— الناتج التعليمي: و يشير إلى ما يتعلمه الطالب و يكسبه من خبرات، و يمكن الوقوف عليه من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم، و قياس التغير الذي يمكن أن يطرأ على سلوكه، و الذي يظهر في اكتساب المتعلم القدرات المعرفية و الميول و الاتجاهات و القيم الشخصية المتكاملة.

— العملية التعليمية: و يشير إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية ذاتها و التي تتجم عادة من تفاعل أنماط سلوك المعلم مع أنماط سلوك المتعلم، التي يمارسها كلاهما في الوضع التعليمي.

— العوامل المنبئة: و تشير إلى الاستعدادات و القدرات و العوامل الشخصية التي يتسم بها المعلم و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفاعليته الحالية و المستقبلية كقدراته الفعلية و سماته الشخصية و مستواه العلمي و مساره المهني و التقدم في إمكانياته.(سامي محمد ملحم، 2001، ص379-380)

• من جملة الآراء السابقة نخلص إلى تعريف أكثر تحديدا ينطلق من شقين، الشق الأول كلمة

التدريس و الثاني الفعالية.

فإذا عرفنا الفعالية أنها: الحصول على نتائج مرضية بأقل وقت و جهد ممكنين و إذا قلنا بأن التدريس عملية يقوم فيها المعلم بمجموعة من الأدوار و النشاطات و الإجراءات داخل البيئة المدرسية موجهة للتلاميذ قصد إكسابهم معارف و مهارات و اتجاهات تمكنهم من التكيف مع بيئتهم، و إذا طبقنا معنى الفعالية على التدريس نقول أن التدريس الفعال هو: عملية يقوم فيها المعلم بمجموعة من النشاطات و الإجراءات داخل البيئة المدرسية موجهة للتلاميذ بهدف الوصول إلى إكسابهم معارف و مهارات و اتجاهات مرضية و مقبولة دون إهدار للوقت و الجهد.

و هذا ما يتفق مع تعريف الدكتور محمد عبد الرحيم عدس: "إن التدريس الفعال هو الحصول على أفضل النتائج المدرسية بإستغلال الطاقات إلى الحد الأقصى و بأقل وقت و جهد ممكنين"(عبد الرحيم عدس، 2000، ص91)

3-2- نماذج التدريس الفعال :

توجد الكثير من نماذج التدريس العالمية و العربية، و سوف نعرض أمثلة لأشهر النماذج على المستويين الأجنبي و العربي، لأن المجال لا يتسع لذكرها و تحليلها كلها. و هذه النماذج هي:

3-2-1 نموذج سميث و بايرباخ للتدريس (Smith et Beyerbach 1990)

3-2-2 نموذج " ديك وكاري" (Dich et Cary 1990)

3-2-3 نموذج " كمب" Kumb

3-2-4 نموذج جابر عبد الحميد و رفيقاه.(1989)

3-2-5 نموذج أفنان نظير دروزه (1994)

3-2-6 نموذج كمال عبد الحميد زيتون (2002)

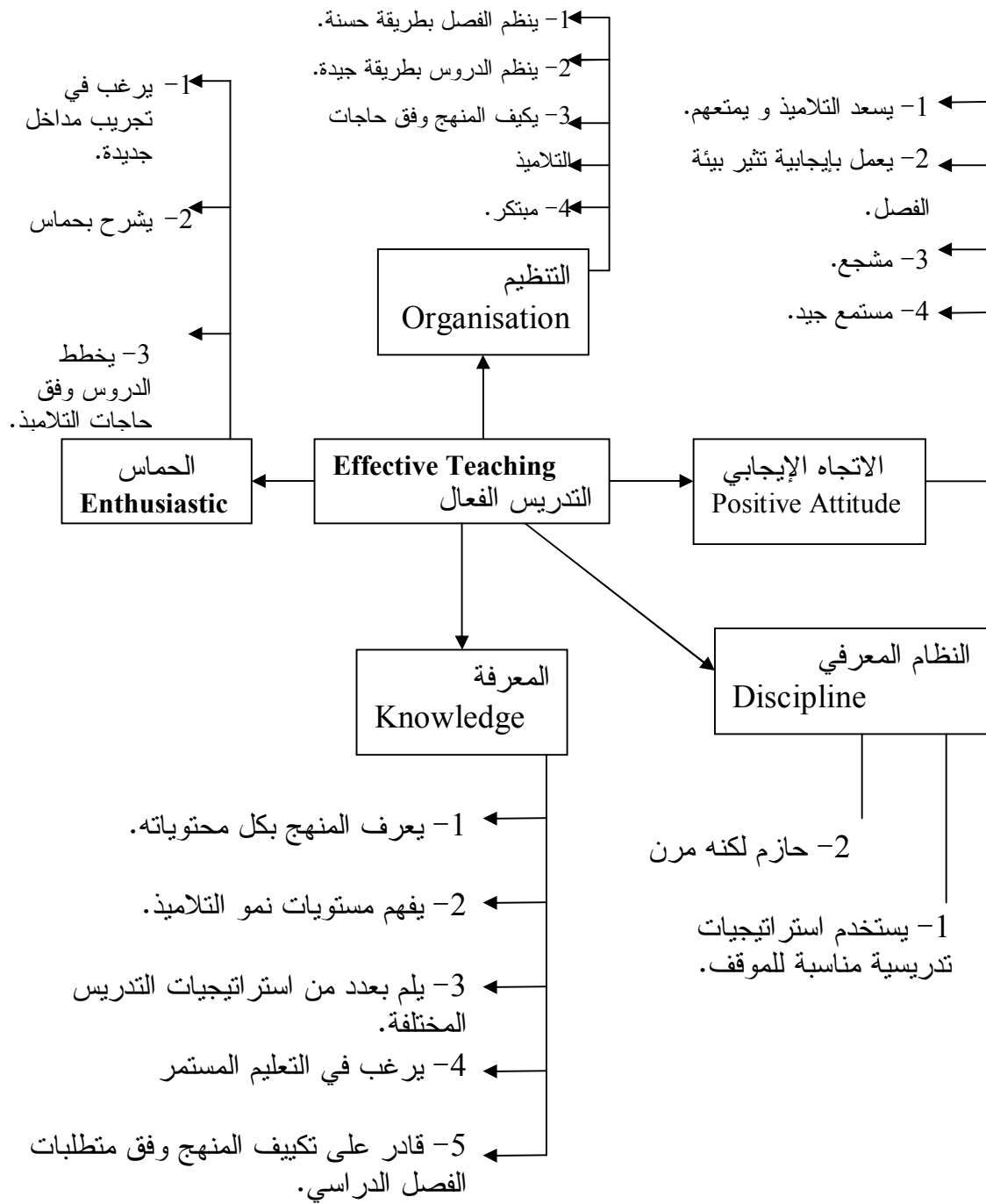
تحليل ناقد للنماذج.

3-2-1 نموذج سميث و بايرباخ (Smith et Beyerbach 1990) :

قدم كل من الباحثين سميث و بايرباخ تصورا على هيئة خريطة مفهوم حول أبعاد التدريس الفعال. و ينظران إليه أنه يتكون من خمسة أبعاد هي:

- المعرفة : و يشمل خمسة أبعاد ثانوية.
- التنظيم : و يضم أيضا خمسة أبعاد ثانوية.
- الاتجاه الإيجابي: و فيه أربعة أبعاد ثانوية.
- النظام المعرفي: و يحتوي بعدين ثانويين.
- الحماس: و يشمل ثلاث أبعاد ثانوية.

و النموذج ممثل بالشكل التالي (كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق ، ص 63)



شكل رقم (12) يوضح أبعاد التدريس الفعال عند بايرباخ و سميث (1990)

نقد النموذج:

لقد ارتأينا أن نقدم النقد لهذا النموذج على حدى نظرا للخلط الكبير في المفاهيم في هذا النموذج و لأنه أيضا يختلف إلى حد بعيد عن النماذج اللاحقة. و يمكن إجمال الانتقادات العديدة في النقاط التالية:

- التداخل: فهناك تداخل بين الجزئيات المدرجة تحت كل بعد من أبعاد التدريس، و بعض الجزئيات أيضا لا تعبر فعلا عن البعد. فمثلا: في بعد المعرفة تتشابه الجزئية الخامسة (تكيف المنهج وفق متطلبات الفصل) مع الجزئية الثالثة في بعد التنظيم (يكيف المنهج وفق حاجات التلاميذ).

و نذكر أيضا التداخل بين الجزئية الثالثة في بعد المعرفة (يلم بعدد من استراتيجيات التدريس المختلفة) و الجزئية الثانية في بعد النظام المعرفي (يستخدم استراتيجيات تدريسية مناسبة للموقف).

كما نلاحظ أيضا في البعد الثالث: الاتجاه الإيجابي أنه تضمن جزئيات لا تعبر أساسا عن الاتجاهات مثل: التشجيع، الاستماع، الحيوية و النشاط...

و في البعد الثاني: التنظيم: حديثا عن التنظيم الفيزيقي للفصل و تنظيم أدوار التلاميذ في حين الجزئيات الأخرى تخص تنظيم الدروس، كان بالأحرى إدراجها ضمن بعد آخر و الذي لم يرد وهو بعد التخطيط. لأنه أثناء عملية التخطيط يتم وضع قواعد النظام.

كذلك الابتكار فهو لا يصلح مطلقا للتعبير عن هذا البعد.

- الخصوصية و المحدودية في استخدام المصطلحات: فبعض المصطلحات استخدمت في غير محلها و كان من الأحسن تعويضها بمصطلحات أكثر دلالة، مثل: التشجيع كان من الممكن القول بالتعزيز. كذلك مصطلح التنظيم استخدم كثيرا للدلالة على التخطيط فيكون من الأصح أن نقول التخطيط الجيد للدروس و ليس التنظيم الجيد للدروس.

- أغفل النموذج عملية التخطيط خاصة الأهداف، فلم يتطرق لها إطلاقا.

- أغفل عملية هامة جدا نستدل من خلالها على تحقيق التعلم و هي عملية التقويم و التغذية الراجعة.

و لو حاولنا إعادة بناء النموذج مع الإبقاء على أبعاده الأساسية مع إضافة بعض المفردات و وضع الجزئيات في بعدها الحقيقي مع إجراء بعض التعديلات عليها يصبح النموذج أكثر دلالة على التدريس الفعال و يكون كالآتي:

البعد الأول : الاتجاه الإيجابي:

- الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم و التحمس لها.
- الاتجاه الإيجابي نحو الأطفال عامة.

- يرغب في الاطلاع و تجريب الجديد.
- مشجع على التفكير و الابتكار.

البعد الثاني: المعرفة:

- معرفة المادة الدراسية و المنهج عامة.
- فهم التلاميذ: مراحل نموهم حاجاتهم و فرديتهم.
- معرفة استراتيجيات التدريس المختلفة .
- يرغب في التعليم المستمر و التجديد.
- المرونة و القابلية للتكيف.

البعد الثالث: التخطيط:

- صياغة الأهداف التعليمية في كل درس.
- اختيار أساليب التدريس المناسبة و الوسائل التعليمية.
- التخطيط للنشاطات المختلفة حسب الفروق الفردية.
- التخطيط للدروس وفق حاجات التلاميذ.
- التخطيط للدروس حسب الظروف الطارئة.

البعد الرابع: النظام المعرفي:

- ينظم الفصل بطريقة حسنة.
- يعرف التلاميذ بقواعد العمل داخل الفصل.
- حازم لكنه مرن.
- مستمع جيد.

و رغم هذه التعديلات يبقى النموذج قاصرا لفقدانه لمرحلة مهمة جدا و هي التقويم. و لهذا نعرض

نموذجين آخرين أولهما لـ "ديك و كاري" Dick et Cary 1990

و الثاني لـ "كامب" Kump

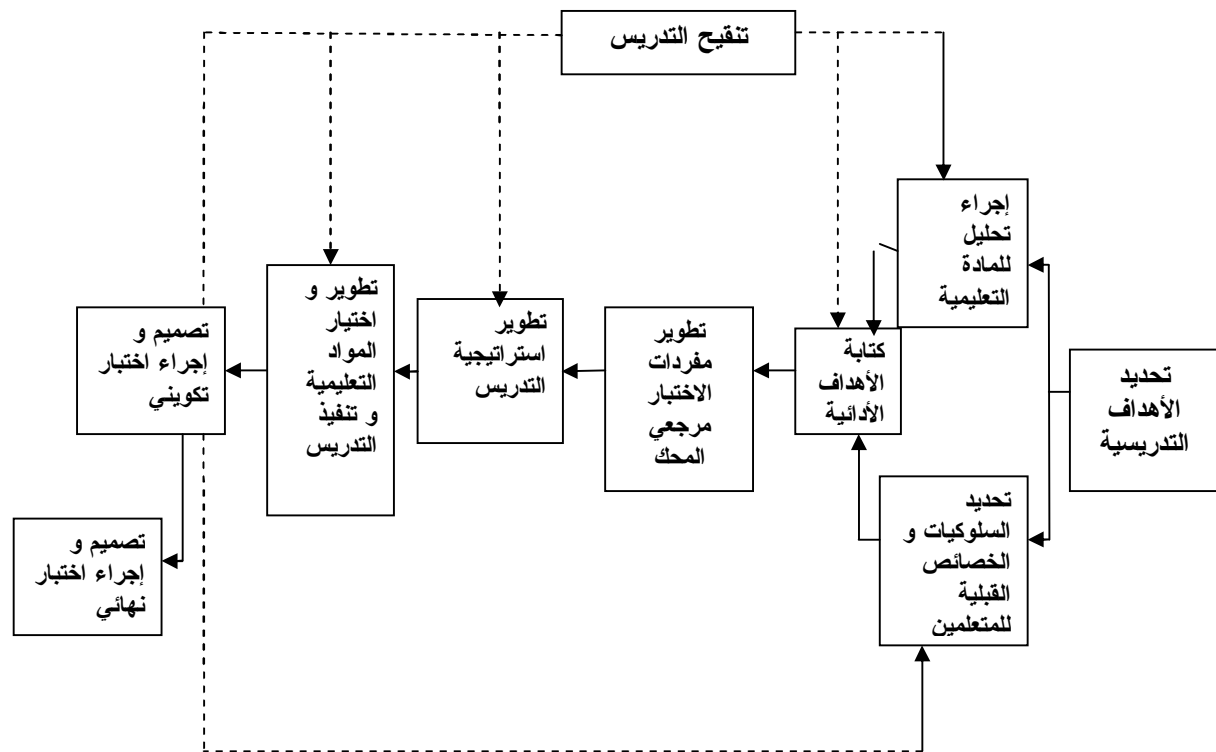
3-2-2 نموذج "ديك و كاري" (1990) Dick et Cary :

ينطلق تصميم هذا النموذج من تحديد الأهداف التدريسية ثم تليها تحليل للمادة التعليمية من أجل تحديد مجالات التعلم المعرفية، الوجدانية و المهارية. مع الأخذ في الاعتبار خصائص المتعلمين و مكتسباتهم القبلية. و التي على ضوءها يتم صياغة الأهداف الأدائية (السلوكية) التي ينتظر من المتعلم تحقيقها، متبوعا بتطوير اختبارات مرجعية المحك من

أجل تقويم مدى نجاح التلميذ في تحقيق أنواع معينة من الأداء، و مستوى تحقيق التعلم وفق ما يحدده الهدف التدريسي .

و يتم تطوير استراتيجيات التدريس التي تمكن كل تلميذ بمفرده من إتقان نتائج التعلم التي تنص عليها الأهداف و كذلك اختيار الوسائل التعليمية المساعدة في تحقيق الأهداف. و يولي هذا النموذج أهمية كبرى للتقويم البنائي أو التكويني الذي نحصل من خلاله على معلومات تدلنا على التقدم الحاصل في تحقيق الأهداف سواء للتلميذ لمراجعة أدائه أو المعلم للحكم على فعالية استراتيجيات التدريس المتبعة، و إمكانية تعديل مسارات التدريس في ضوء المعلومات التي نحصل عليها من عمليات التقويم.

و الشكل الموالي يوضح النموذج: (حسن حسين زيتون، 2001، ص 64)

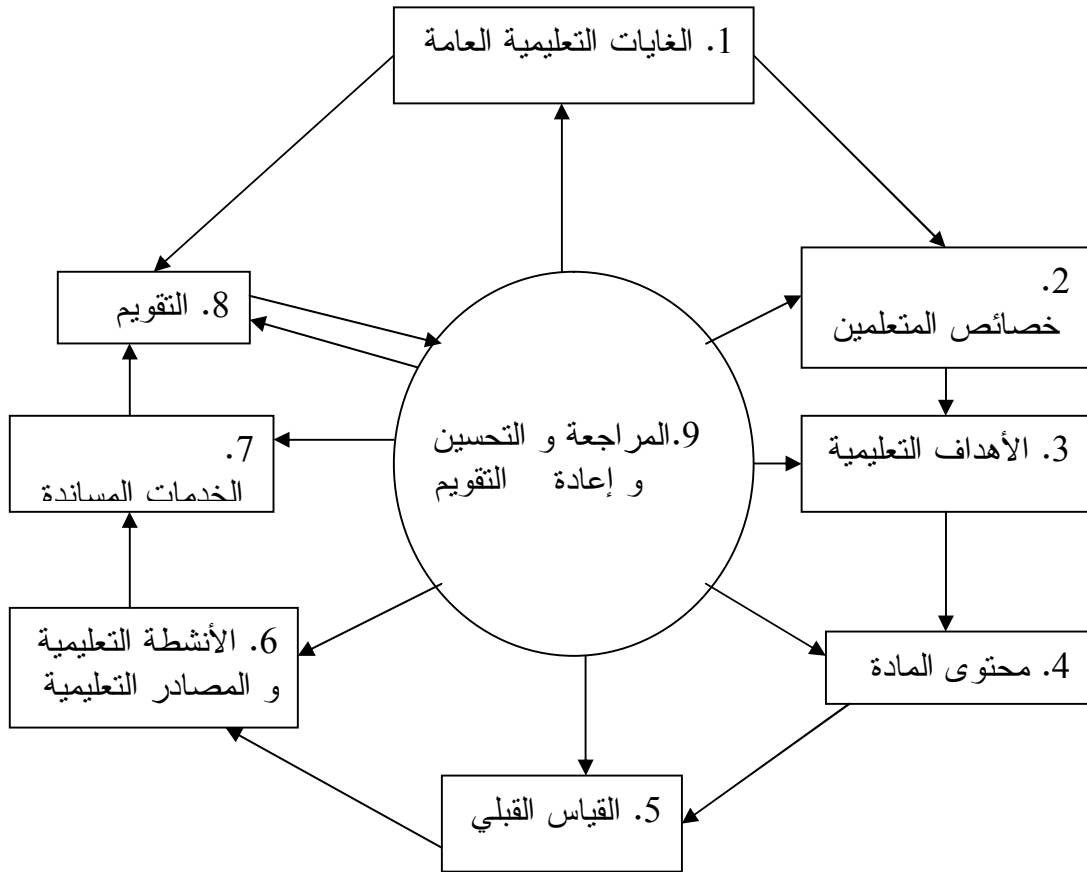


شكل رقم (13) نموذج ديك و كاري Dick et Cary, 1985 لتطوير منظومة التدريس

3-2-3 نموذج كامب: (جيرولد كامب) :

قدم كامب نموذجا دائريا حول تصميم التعليم، ينطلق أولا من تحديد الغايات التعليمية العامة ثم النظر إلى خصائص المتعلمين و على إثرها يتم صياغة الأهداف التعليمية، حيث يحلل المعلم محتوى المادة الدراسية للوقوف على الأهداف المعرفية، المهارية و الاتجاهات. وكخطوة هامة يقوم بقياس قبلي للتعرف على المكتسبات القبلية للتلميذ و مقارنتها مع النتائج بعد عملية التدريس، كما يحدد الأنشطة و الوسائل التعليمية المساندة، و تأتي عملية التقويم للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية. و على إثرها تتم عملية المراجعة و التحسين و إعادة التقويم.

و الشكل الموالي يوضح نموذج كامب للتعليم (حسن حسين زيتون، مرجع سابق، ص82)



شكل رقم (14) يوضح التدريس عند كمب

تعد هذه النماذج من أشهر النماذج الأجنبية في تصميم التدريس و هذا لا يعني أن البيئة العربية تقتقر إلى مثل هذه النماذج بل توجد محاولات كثيرة في تصميم التدريس نذكر منها :

نموذج زياد حمدان 1986

نموذج علي عبد المنعم 1989

نموذج جابر عبد الحميد، فوزي زاهر و سليمان الشيخ 1989

نموذج أفنان نظير دروزه 1994

نموذج عبد الحميد زيتون 2000

و سوف يقتصر عرضنا على ثلاث نماذج فقط و هي :

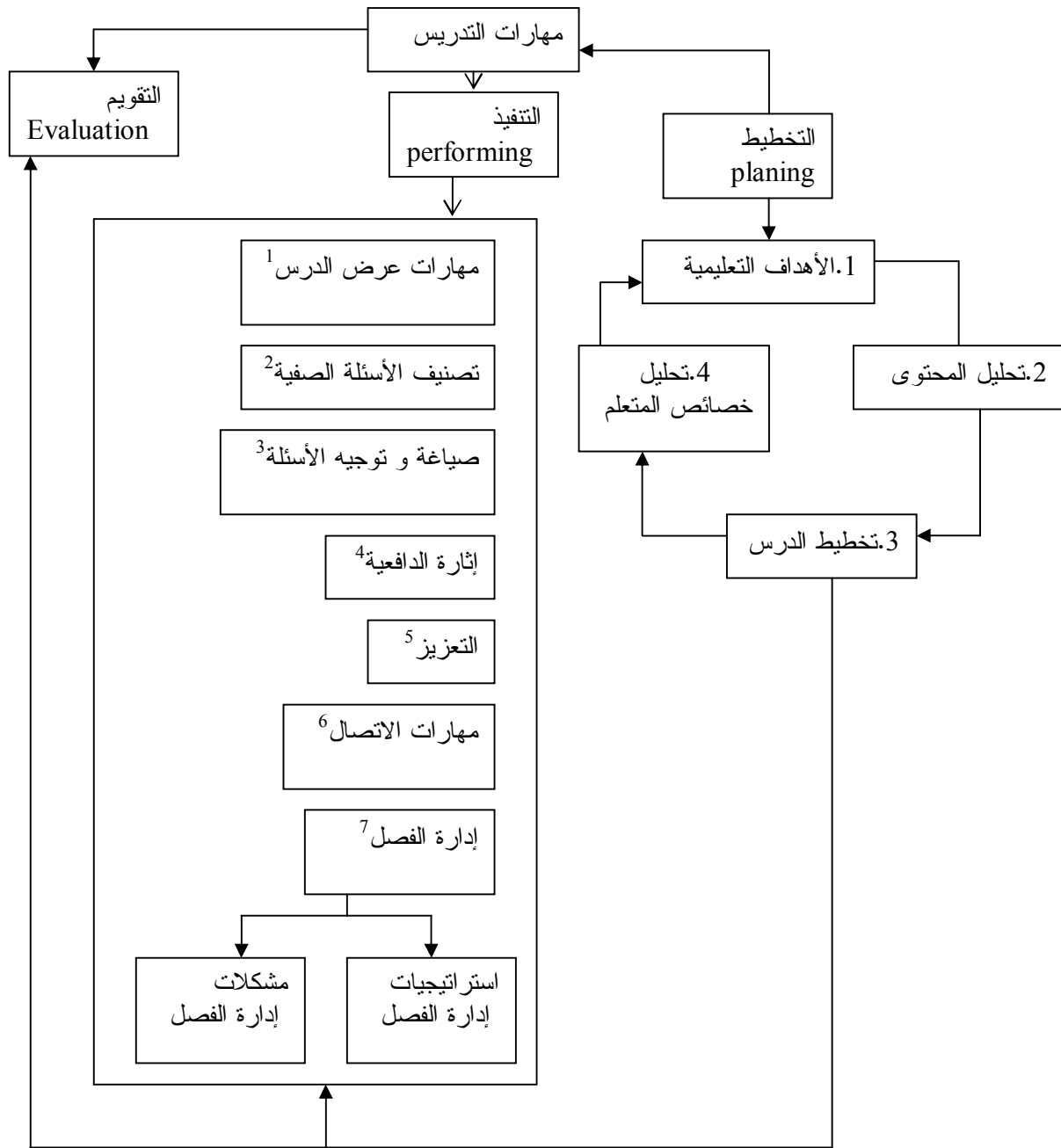
نموذج عبد الحميد زيتون 2000، نموذج دروزه 1994، نموذج جابر عبد الحميد و رفيقاه.

3-2-4 نموذج جابر عبد الحميد و رفيقاه (1989):

ينظر مجموعة الباحثون الثلاثة إلى عملية التدريس على أنها نظام من ثلاث مهارات أساسية،

هي: التخطيط التنفيذ و التقويم. و كل مهارة تتضمن عددا من المهارات الفرعية.

و ذلك ما يوضحه الشكل التالي (حسن حسين زيتون، مرجع سابق ص 118)

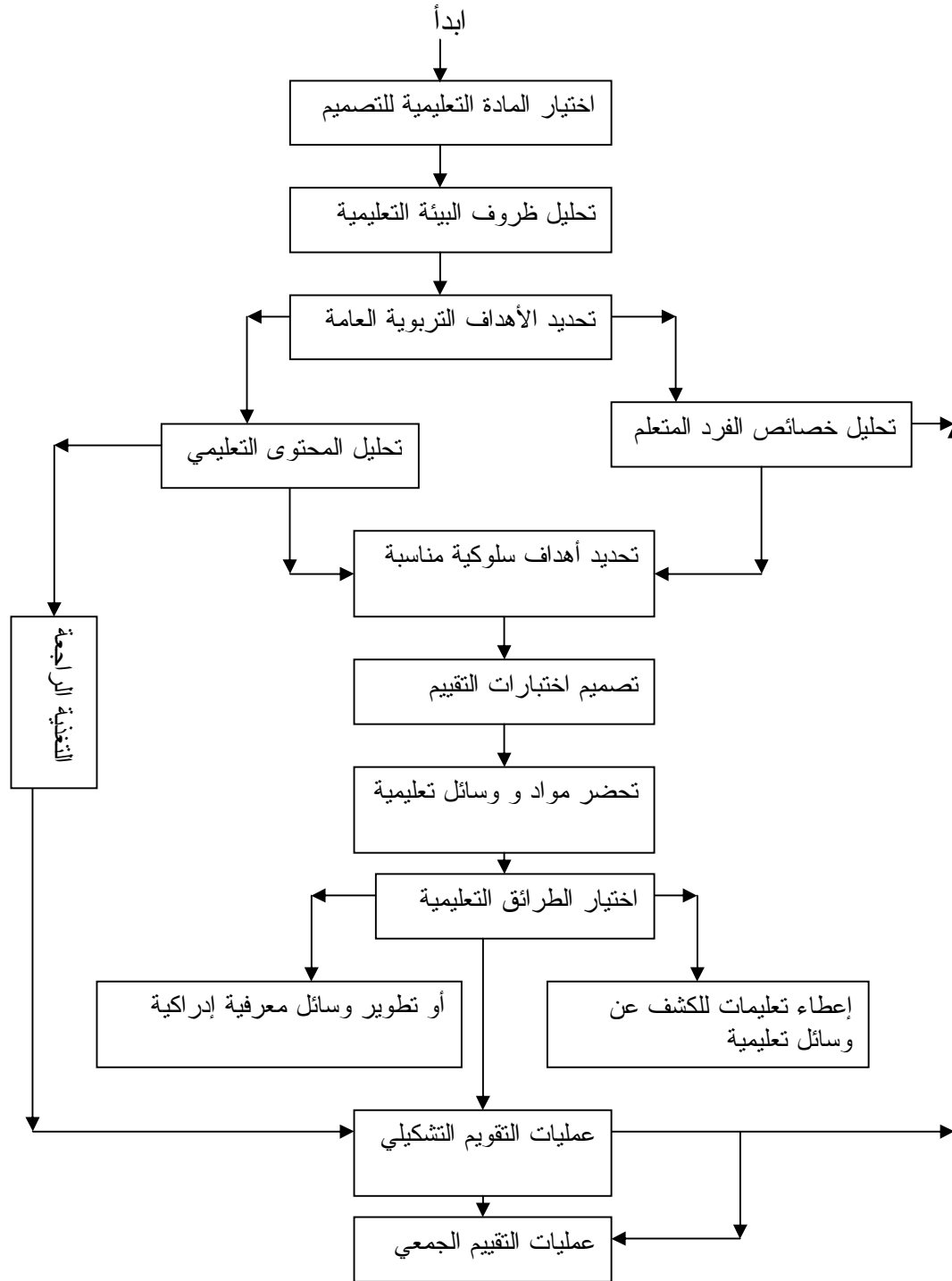


شكل رقم (15) نموذج لمنظمة التدريس وفق تصور كل من جابر عبد الحميد، و زاهر و الشيخ (1989)

3-2-5 نموذج أفنان نظير دروزه (1993) :

طورت "دروزه" نموذجاً يبدأ باختيار المادة التعليمية في ضوء تحليل كل من الظروف البيئية و الأهداف التربوية قبل البدء بعملية تصميم الدرس. و بناءاً على تحليل خصائص المتعلم و المحتوى التعليمي يتم تحديد الأهداف السلوكية ثم تصميم اختبارات التقييم القبليّة، و تحضير الوسائل التعليمية و اختيار طرائق التعليم، ثم يأتي التقويم التشكيلي أو البنائي ليقدم مؤشرات على نمو و تقدم المتعلم، و التي تقدم تغذية راجعة يعاد على ضوءها تعديل مكونات النظام ثم يأتي التقييم الإجمالي ليقدم مؤشرات حول كفاءة المنظومة ككل.

و من خلال هذا النموذج نلمس التشابه الكبير بينه و بين نموذج كامب.

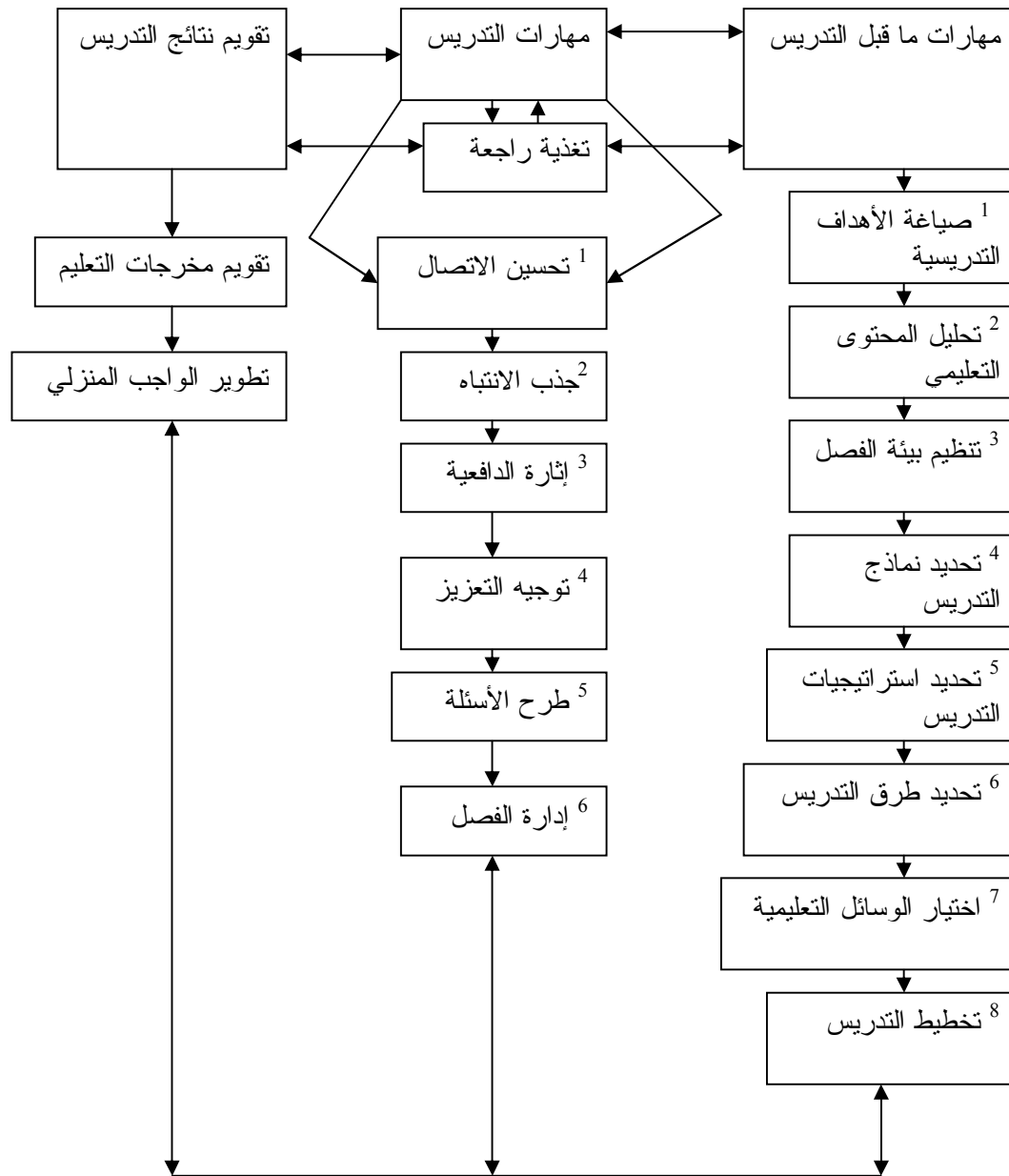


شكل رقم (16) نموذج دروزه (1993) لمنظومة التدريس

3-2-6 نموذج عبد الحميد زيتون (2000):

طور كمال عبد الحميد زيتون نموذج من خلال نقده للنماذج المقترحة و نماذج أخرى سواء الأجنبية أو العربية و لكنه يبقى نمودجا مستقى من النماذج التدريسية الأخرى، و يرى أنه يتناسب أكثر مع البيئة العربية و يتفق مع واقع التدريس في مدارسنا و على حدود إمكانياتنا. و ينظر النموذج إلى التدريس على أنه يتكون من ثلاث مهارات اساسية هي:

- مهارات ما قبل التدريس.
 - مهارات التدريس.
 - مهارات تقويم مخرجات التدريس.
- و الشكل الموالي يوضح هذا النموذج (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص133).



شكل رقم (17) نموذج منظومة التدريس ل عبد الحميد زيتون

تحليل ناقد للنماذج:

- من خلال عرضنا لنماذج التدريس السابقة نلمس الاتفاق الكبير و الاختلاف الجزئي في مكوناتها:
- صممت معظم النماذج انطلاقا من مدخل النظم في التدريس و قد ركزت على عدد من الخطوات المشتركة هي: تحديد الأهداف التدريسية، تحليل المحتوى، و تحليل خصائص المتعلم، تحديد استراتيجيات التدريس، واختيار الوسائل التعليمية، إعداد أدوات التقويم و التغذية الراجعة، و إن اختلفت تسميات تلك الخطوات و ترتيبها في النماذج.
- في حين نجد معظم النماذج لم تولي أهمية لتحديد أو الأخذ بالاعتبار الغايات و الأهداف التربوية العامة، ما عدا نموذج كامب و دروزه و هذا راجع ربما إلى نظم التعليم اللامركزية التي تتيح للمعلم حرية المحتوى و الأهداف التعليمية دون التقيد و الالتزام بكتاب محدد و مضمون معين .
- كما بينت معظم النماذج انطلاقا من فكرة تفريد التعليم أي الأخذ بالاعتبار خصائص و قدرات كل تلميذ على حدى، و هذا ما نلمسه من اشتراك جميع النماذج في تحليل خصائص المتعلمين كي تبني الأهداف متلائمة مع تلك الخصائص.
- كما نلمس أيضا من خلال هذه النماذج الالتزام بالتصور المنظومي الثلاثي و إن كان غير صريح، فتدور معظم النماذج حول: التخطيط، التنفيذ، و التقويم، و إن اختلفت التسمية و المهارات في كل بعد و لكن كل النماذج ضمت معظم العمليات المدرجة في تلك الخطوات الثلاثة كما عنيت كل النماذج بالتغذية الراجعة.
- من خلال التصميم المنظومي للتدريس نلمس آلية عملية التدريس فالمعلم من خلال هذا المدخل يتبع وصفة أعدت له، متجاهلة طبيعة تنوع المادة الدراسية و تنوع أساليبها. كما تهمل المجال الفكري و الإبداعي لدى المعلم و قدرته على التصرف حسب الوضعيات.
- أن غالبية النماذج تحتوي على مصطلحات تبدو غامضة لدى المعلم خاصة مع قصور برامج التكوين و ليس لدى معظم المعلمين القدرة على فهمها و تطبيقها مما تمثل مشكلة مفاهيمية لدى المعلمين، لأن تلك النماذج تصمم عادة من طرف خبراء المناهج و تصميم البرامج.

4- المعلم بين الكفايات و الأدوار المتجددة:

كما رأينا فإن للمعلم دورا مهما في تحديد فعالية التعليم و نجاحه الأمر الذي شغل العديد من الباحثين، خاصة مع تفجر المعرفة و تعدد المهارات و الأدوار التي يجب على المعلم أن يلم بها. فتوجهوا إلى دراسة خصائص المعلم الفعال و اتفق التربويون على وجود شقين من الخصائص: الأولى خصائص شخصية متأصلة في المعلم حتى قبل التحاقه بالتعليم، و الأخرى خصائص مهنية تربوية تتعلق

بمتطلبات مهنة التعليم. و قد أطلق على هذه الخصائص مصطلح الكفايات فأصبح البحث عن كفايات المعلم الفعال.

4-1-الخصائص الشخصية :

سوف نعرض مجموعة الخصائص الشخصية التي يتم التوصل من خلال الكثير من الدراسات و البحوث حول المعلم و اعتبارها الأكثر شيوعا عند المعلمين الفعالين و هي ثمانية خصائص صنفها الدكتور جابر عبد الحميد جابر تحت ثلاثة عناوين أساسية:

- شخصية دافعية
- التوجه نحو النجاح
- السلوك المهني
- شخصية دافعية: و تضم ثلاث خصائص فرعية :
 - الحماس: و هو ذو بعدين، الأول يتعلق بالتحمس للمادة الدراسية و إتقانها و الاندماج فيها و تحبيب التلاميذ فيها. و البعد الثاني يخص ديناميكية المعلم و نشاطه المستمر و حيويته.
 - الدفء الوجداني و روح الفكاهة و الدعابة: إنهما عاملان مهمان في توفير بيئة مساندة و آمنة للتلميذ، يشعر فيها بالراحة و السكينة مما يساعده على تعلم أفضل، و يقلل من السلوك السيئ. و ينبغي استخدامهما على نحو طبيعي دون مبالغة، حتى لا يفقد المعلم احترامه و هيئته من طرف التلميذ.
 - الموثوقية و الجدارة بالنقطة: يخلقان بيئة مساندة و مريحة، حيث يثق التلاميذ في المعلم، فيرتاحون له من جهة و يثقون في معارفه و معلوماته و سلوكياته. فالنقطة تولد الاحترام و الراحة النفسية.

- التوجه نحو النجاح: هو سمة من سمات المعلم الفعال الإيجابي، و هي ذات عدة أوجه:
 - توقعات عالية بالنجاح: للمعلم الفعال توقعات عالية بالنجاح، بالنسبة له و لتلاميذه، و هو يؤمن في قدرة التلميذ على فعل شيء إيجابي في تعلمه، و قادر على إتقان عمله، بدرجة تختلف حسب الفروق الفردية. و على المعلم أن يضمن النجاح لكل تلميذ حسب مستواه. و ينبغي أن يحاول أن ينقل إلى تلاميذه أنه يتوقع منهم النجاح و واثق في قدراتهم، و أنه سوف يساعدهم على تحقيق ذلك.

- تشجيع و مساندة التلاميذ: المعلم الفعال يشجع تلاميذه و يساعدهم و هو ذلك الذي يحترم تلاميذه و قدراتهم و يؤمن بتلك القدرات، و يقدر الجهد و الإمكانات و ليس فقط الاستجابة الصحيحة. و يستطيع عن طريق التشجيع و المساندة أن يساعد التلاميذ على الوفاء بتوقعاتك بنجاحهم حتى لو

اعترضتهم بعض الصعوبات، و أصبحوا محبطين، يجب في هذه الظروف أكثر من غيرها مساعدتهم و تشجيعهم على الاستمرار و المحاولة.

• **السلوك المهني:** تتمثل الخصائص التي تدرج تحت هذه الفئة في:

- الجدية في العمل: من الخصائص الفعالة للمعلم توجهه نحو المهنة و العمل بجدية، و يوجه سلوك المتعلم نحو إنجازات ناجحة، واضحة التحديد ذات هدف و معنى. ولا ينبغي أن يفهم التلميذ ذلك على أنه تسلط أو صرامة مفرطة من طرف المعلم. و عادة ما يعرف المعلم الجاد أنه المسؤول، المنظم و الموجه نحو الهدف. و عليه أن يظهر ذلك لتلاميذه بالقول و العمل.

- الإلمام و حسن الإطلاع: ينبغي ألا يغفل المعلم دور معرفة المادة الدراسية في فاعلية التدريس، إلى جانب معرفة طرائق و أساليب التدريس، و معرفة التلاميذ، و هذا سوف يسهل على المعلم اختيار أنماط التعليم الأكثر ملاءمة و فاعلية. و كذلك متابعة المستجدات في مجال التربية و التعليم و استغلالها على وجه أنفع.

- التكيف و المرونة: إن المرونة و القابلية للتكيف تتطلب أن يكون المعلم مستعدا و قادرا على التوافق مع الظروف المتنوعة و المتجددة. بمعنى وعي المعلم بالحاجة إلى التعديل في سلوكه أو أسلوب تدريسه حسب درجة تجاوب الطلبة و تحقق الأهداف. و ينبغي أن يضع في اعتباره أن الخطة الدراسية التي يضعها سوف تتعدل أو تتغير تبعا للنتائج المتحصل عليها. و قد تكون هذه من أصعب المهام والأعمال التي تواجه المعلم في البداية، و لكن مع المحاولة والمتابعة الجادة، يستطيع المعلم تحسين قدرته على تعديل طريقة تدريسه.

2-4 المعلم و الكفايات:

يتفق المربون أن المعلم الفعال هو الذي يمتلك الكفايات الأساسية للتعليم لكنهم يختلفون حين يحددون هذه الكفايات، فهناك العديد من قوائم الكفايات التي يرى مصمموها أنها لازمة للمعلم حتى يكون فعالا و يمثل مدخل إعداد المعلم القائم على الكفايات أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تكوينه، الذي انتشر في الولايات المتحدة الأمريكية في المؤسسات العسكرية أولا، ثم انتقل إلى المؤسسات التربوية نظرا لما حققه من نجاحات. و تقوم فكرة التكوين على أساس الكفايات على تحليل الوظائف و المهام المطلوب من المعلم إتقانها و أدائها.

1-2-4 تعريف الكفاية التعليمية: اختلف الباحثون و التربويون نسبيا، و اتفقوا كثيرا

في تقديم تعريف إجرائي دقيق لمصطلح الكفاية، و من جملة هذه التعاريف:

- **تعريف هوستون و هاوسام (Houston & Howssan) 1974 :** يعرفان الكفاية أنها امتلاك المعلومات و المهارات القدرات المطلوبة.(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2001، ص12)
- **تعريف باتريشيا كاي (P.Kay):** الأهداف السلوكية المحددة بشكل واضح و دقيق للتدريس، التي تصف كل المعارف و المهارات و الإتجاهات الضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليما فعالاً.(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص140)
- **تعريف عبد الحفيظ حنفي همام (1992):** مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل الفصل و خارجه، لتحقيق أهداف معينة، و يتسم هذا الأداء بالسرعة و الدقة التي تناسب الموقف التعليمي.(عبد الرحمان صالح الأزرق، مرجع سابق، ص16)
- **تعريف توفيق مرعي و آخرون (1993):** مجمل سلوك المعلم المتضمن معارفه و مهاراته و اتجاهاته، الذي ييسر نمو الطلبة نمواً متكاملًا و يمارس المعلم هذا السلوك بمستوى معين من الأداء.(محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص431)
- **إذن كفاية المعلم هي كل مركب من تكامل معارف و قدرات و اتجاهات المعلم التي تظهر أثناء الموقف التعليمي و خارجه و تنعكس أثارها على النتائج التعليمية لدى المتعلم.**

4-2-2 خصائص و سمات الكفايات:

من جملة الخصائص المتعددة التي تميز مدخل الكفايات:

- تشمل الكفايات المعارف و المهارات و الاتجاهات. و جميعها قابلة للاكتساب و القياس.
- ترتبط الكفايات التعليمية بكل المهمات المتصلة بمهنة التعليم أي أنها لا ترتبط بالعمل الصفّي فقط بل كذلك بالأدوار الشاملة للمعلم داخل الصف و خارجه.
- التكامل الفعال بين النظرية و التطبيق.
- التحديد الدقيق لأهداف و نتائج التعلم وفق معايير محددة.
- تفريد مسؤولية التعلم.
- التقويم الذاتي و التغذية الراجعة.
- تؤثر الكفايات التعليمية لدى المعلم تأثيراً مباشراً في نواتج التعلم لدى التلاميذ.
- التغيير في أدوار المعلم.

و يرى كل من "هاوسام و هوستون (Hawssan&Houston) أن أهم خاصيتين تميزان الكفايات هما: (عبد الرحمن عبد السلام جامل، مرجع سابق، ص 22)

- خاصية التركيز الدقيق على أهداف التعلم و المسؤولية و تحقيق النتائج.
- خاصية استخدامها نماذج التعلم الذاتي، فهي تستخدم مواد تعليمية متطورة، و تستفيد من التقدم التكنولوجي و تتلاءم مع متطلبات التعلم الذاتي.

4-2-3 تصنيف الكفايات:

يقصد بتصنيف الكفايات تحديد مجالاتها أو المحاور الأساسية. و تختلف هذه التصنيفات باختلاف الهدف من الدراسات فليس هناك تصنيف مطلق يعتمد عليه، بل تتعدد التصنيفات، و أشهرها:

- تصنيف بلوم Bloom 1956: صنف الكفايات في ضوء ثلاث محاور هي: (المجلة التربوية، 1994، عدد 33، مجلد 9)

- كفايات معرفية.
- كفايات وجدانية.
- كفايات نفسحركية.
- تصنيف بوريش Borich 1977: يصنفها إلى ثلاث أصناف هي: (عبد الرحمن صالح الأزرق، مرجع سابق، ص 26)

- كفايات معرفية.
- كفايات أدائية.
- كفايات نتاجية.

و يتفق الدكتور محمد الحيلة مع تصنيف بوريش Borich و يتبناه.

- تصنيف هال و جونز Hall & Jones 1979: تبني تصنيف بوريش و أضافا إليه نوعان آخران من الكفايات هي: (عبد الرحمن صالح الأزرق، مرجع سابق، ص 27)

- الكفايات الوجدانية.
- الكفايات الاستقصائية.

- تصنيف تشيس Chase و زميله: قاموا بتصنيف الكفايات في ستة مجالات هي:

(رشدي أحمد طعيمة، 1999، ص 30)

- كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية.
- كفايات خاصة بعملية الاتصال.

- كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية.
- كفايات خاصة بإجراءات التعلم.
- كفايات خاصة بالتقويم.
- كفايات خاصة بالمادة الدراسية.
- تصنيف سامي ملحم و مياز الصباغ 1991: اشتمل أربع مجالات رئيسية: (سامي محمد ملحم، 2001، ص382)
 - مجال التخطيط للدرس.
 - مجال تنفيذ الدرس.
 - مجال التقويم.
 - مجال العلاقات الإنسانية.
- و تجدر الإشارة إلى أن أغلب التصنيفات العربية كانت على نحو تصنيف سامي ملحم و مياز الصباغ، أو تصنيفات ثلاثية: تخطيط، تنفيذ، تقويم.
- تصنيف جامعة بتسبرج الأمريكية: صنف الكفايات إلى ست مجالات رئيسية، كل منها يشمل عددا من المجالات الفرعية: (رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص33)
 - المجال الأول: المعلم ناقلا للمعرفة.
 - المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي.
 - المجال الثالث: المعلم مصمما و مصدرا لعملية التدريب على التعلم.
 - المجال الرابع: المعلم مصمما و مديرا لمهام التعليم.
 - المجال الخامس: المعلم مشارك في الإشراف.
 - المجال السادس: المعلم في تفاعله مع الآخرين.
- تصنيف جامعة عين شمس بمصر: قامت مجموعة من الباحثين، من كلية التربية بجامعة عين شمس بتوزيع الكفايات على تسع محاور هي: (المجلة التربوية، العدد السابق)
 - كفايات إعداد الدرس.
 - كفايات تخطيط الأهداف.
 - كفايات عملية التدريس.
 - كفايات استخدام المادة العلمية و الوسائل التعليمية و الأنشطة.
 - كفايات التعامل مع التلاميذ و إدارة الفصل.

- كفايات عملية التقويم.
- كفايات انتظام المعلم.
- كفايات إقامة العلاقات مع الآخرين .
- كفايات الإعداد لحل مشكلات البيئة.
- تصنيف ميلر و ميلر Miller & Miller حددا الكفايات اللازمة للمعلم من خلال ثمانية محاور:(عبد العزيز عبد الوهاب البابطين، 1995، ص207)
 - الإلمام الجيد بالمادة الدراسية.
 - المعلومات و المعارف العامة.
 - إعداد الدرس.
 - تنظيم مواقف التعليم.
 - حفظ النظام بالفصل و إدارته.
 - التقويم.
 - الاستخدام الاقتصادي لوقت الفصل.
 - الابتكار في التدريس.
- و باستقراء تصنيفات الكفايات السابقة، و بالنظر إلى قوائم أخرى التي لا يتسع المجال لذكرها كلها، نقترح التصنيف الآتي:
- الكفايات الأكاديمية و النمو المهني.
- كفايات التخطيط للدرس.
- كفايات تنفيذ الدرس.
- كفايات استخدام الوسائل و الأنشطة التعليمية.
- كفايات التقويم.
- كفايات إدارة الصف و العلاقات الإنسانية.

4-3- المعلم و الأدوار المتجددة:

إن حاجة المعلم لتطوير و تجديد أدواره، إنما تتبع من التنامي السريع للعلوم و المعارف. واستجابة للمطالب و التوقعات المجتمعية المتسارعة و اللامتناهية، فإن الأدوار المتوقعة من المعلم تزداد تركيباً و تعقيداً. و من أهم هذه الأدوار المتجددة و الحديثة التي تدخل في إطار صلاحيات المعلم:

• معرفة متعمقة متطورة حول المناهج:

كثيرا ما تتعرض المناهج الدراسية للتغيير أو التجديد أو الإبدال، مما يعني أن المعلم في ظل المنهج الجديد يحتاج إلى دراسة شاملة له بكل أبعاده، فربما يتطلب المنهج الجديد أسلوبا جديدا في التدريس، و استخدام وسائل تعليمية جديدة أو أسلوبا مغايرا للتقويم. إن على المعلم بصفة عامة أن يلم بتطورات المناهج بمكوناتها أهداف، محتوى، طرائق تدريس و أساليب التقويم في ظل المنهج الجديد حتى يتمكن من إدماجها و تطبيقها.

و تجدر الإشارة إلى هذا الدور الجديد للمعلم في بيداغوجيا الكفاءات التي تطبق حاليا في الكثير من دول العالم و الجزائر واحدة منها-.

فمسؤولية المعلم هنا و دوره يتمثل في الإطلاع على متطلبات هذه البيداغوجيا ومستجداتها و كيف يمكن أن نصل بالمتعلم إلى الكفاءة المطلوبة، ما هي طرائق التدريس المناسبة؟ ما هي الأنشطة التي تتلاءم و هذه البيداغوجيا؟ كيف نقوم بكفاءات المتعلم؟ كل هذه الأسئلة و أخرى تتطلب معرفة المعلم و إتقانه لأساسيات مقارنة الكفاءات .

• إكساب الطلبة المعارف و المهارات و الحقائق العلمية الوظيفية:

للمعلم دور معرفي، و لكن طبيعة هذا الدور المعرفي تختلف عما كانت عليه في الماضي، بحيث يكون التركيز على إكساب الطلبة المعارف و المفاهيم المناسبة للتدقيق المعرفي المستمر للعلم، و ما يرتبط بهذه المعارف من مهارات عملية و قيم و اتجاهات بحيث تمكنهم من التعامل الصحيح و الإيجابي مع هذا التطور المعرفي و التقنيات المرتبطة به و يجب ربط هذه المعارف بحياة المتعلم حتى يسهل عليه تعلمها و ذلك سوف يعين المتعلم على التكيف مع الحاضر بمتطلباته، و تصور المستقبل بتغييراته، و المشاركة الفعالة في صناعته.

• تنمية شخصية الطلبة في جوانبها المختلفة:

الشخصية كنسق صغير، يتكون من ثلاث مجالات، هي: المجال المعرفي، الوجداني، و المجال الحسركي. و هي مجالات تتفاعل فيما بينها بشكل يصعب معه تحديد درجة تأثير و تدخل الواحد منها في عملية تكوين الشخصية. و على المعلم أن يدمج كل هذه الأبعاد أثناء تعامله مع المتعلمين، لأن تحقيق الكفاءة و هي سلوك مركب، يفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، و إذا كانت الكفاءة في جوهرها تسعى إلى تيسير عملية تكيف الفرد مع مختلف الصعوبات و المشاكل المعقدة التي يفرضها محيطه، فإن هذا الفرد لا يمكنه مواجهتها من خلال جزء من شخصيته، بل إن إدماج مكونات الشخصية هو الذي يكون السلوك الفعال القادر على التصدي لتحديات المحيط الاجتماعي.

• تهيئة الطلبة للتعامل مع التغيير:

على المعلم أن يجعل تلاميذه يتفهمون طبيعة و خصائص المعلومات التي تتغير و تتجدد باستمرار، و التعامل معها و التدريب على تكنولوجياتها. و عليه أيضا أن يشجع تلاميذه على التغيير نحو الأفضل، و تقبل التغيير الذي هو سمة العصر الحالي و مفروض على الأفراد كي يتكيفوا مع الحياة المعاصرة. إن تقبل التغيير هو استعداد لمواجهة المستقبل. حيث يتجه الاعتقاد المعاصر إلى جعل مؤسسات التربية تهدف إلى إعداد الفرد للتكيف مع حياة غير موجودة بعد، و لكنها في طريق القدوم مسابرة للتطور الذي تشهده الحياة الإنسانية.

• إثارة دافعية الطلبة للعلم و التعلم:

إن من أهم الأدوار التي ينبغي على المعلم تحقيقها، هو دوره في ترغيب الطلبة و تحبيبهم في العلم، و السعي لاكتسابه. و هذا يعني أن يثير دافعتهم للتعلم، لأن الدافعية تنشط السلوك، و توجهه نحو الهدف، و كذلك تحافظ و تبقى على استمرارية السلوك. و لغرض إثارة الدافعية يستخدم المعلم طرقا مختلفة لتحقيق ذلك أهمها: وضوح الأهداف المطلوب تحقيقها، و يمكن هنا إشراك التلاميذ إذا كان لديهم استعداد لذلك، لأن توجههم نحو تحقيقها سيكون كبير لأنها من تخطيطهم، و على المعلم تعريف التلاميذ بنتائج تعلمهم. كذلك يستخدم المعلم أساليب التعزيز الإيجابي مع توفير مناخ نفسي مريح.

• المعلم و إدارة الفصل:

يمارس المعلم دوره في ضبط نظام الفصل و تسييره، و يعمل على تعويد تلاميذه حب النظام و غرسه في نفوسهم، ليس فقط داخل حجرة الدراسة، و لكن يؤصلها في سلوكهم كعادة تلازمهم مدى الحياة و يتصرفون على أساسها. و المعلم الفعال هو الذي يقوم بدوره القيادي دون تسلط في جو تسوده العلاقات الإنسانية الجيدة، و تحقيق نظام اجتماعي عادل. إضافة إلى تهيئة البيئة المادية و الاهتمام بحالة الفصل العامة سوف يساعد على أداء المهام بشكل سليم. إن حفظ النظام لا يعني بالضرورة الصمت التام الذي مصدره الخوف من المعلم، بل الهدوء و النظام الذي ينبع من رغبة التلاميذ في أن يتعلموا و يتقدموا. مما يجعل حفظ النظام قائما على أساس الاحترام المتبادل بين المعلم و التلاميذ.

كذلك تتطلب إدارة الفصل تحديد المهام لكل من المتعلم أو المعلم، فمعرفة كل لدوره سوف يساعد كثيرا على تفعيل التعلم. و قد يتحقق هذا من خلال توزيع التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يفضل أن تكون غير متجانسة أين يتمكن التلاميذ من التعلم من بعضهم البعض، أي أن النتائج سوف تكون أفضل عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني مع قيام المعلم بدور المرشد و هذا ما أثبتته الدراسات الحديثة.

• المعلم منظم للنشاطات خارج بيئة الفصل:

للمعلم دور أساسي في تنظيم النشاطات التربوية اللاصفية، و الإشراف على بعضها بما يتناسب مع ميوله و اهتماماته. فهذه الأنشطة مكملة و مدعمة لما يتكسبه التلميذ داخل الفصل، و هذا سوف يساعد كثيرا على ربط المعارف و المكتسبات المدرسية مع البيئة و الواقع. سواء كانت أنشطة ثقافية، رياضية أم دينية حسب المناسبات. إن وجود مثل هذه النشاطات سوف تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم و تلبى مختلف رغباتهم و تشبع ميولهم.

إن التعليم داخل المدرسة يكون له معنى أكثر إذا ارتبط بالواقع و رافقته نشاطات مثل: الرحلات إلى المتاحف و دور الثقافة، و المشاركة في المسابقات لتبادل الخبرات، والخروج إلى البيئة أو زيارة حدائق الحيوانات، أو تنشيط مسرحيات تربوية. كل هذه الاهتمامات توجد لدى كل الأطفال و على المدرسة مراعاته و تميمتها.

• التشجيع على مبدأ التعلم الذاتي و التقويم الذاتي:

يتمثل دور المعلم في تحقيق التعلم الذاتي للتلاميذ، من خلال تنمية بعض المهارات لديهم تتمثل في: مهارة تنظيم الدراسة و منها تعويده على عمل جداول دراسية و تنظيم أوقات الدراسة. و كذلك يتطلب التعلم الذاتي تحسين مستوى الاستيعاب و الانتباه و التركيز، و أيضا يجب أن ينمي لديهم و يحثهم على مهارات الوصول إلى مصادر التعلم المختلفة، من كتب و وسائل تعليمية متنوعة و حديثة إن هذا يتطلب من المتعلم أن يكون دائم البحث و التنظيم للمعرفة ثم على المعلم أن يعود التلاميذ على تقويم نتائج أعمالهم باستمرار من خلال مبدأ التغذية الراجعة، و الوقوف على جوانب ضعفهم و تقويتها أو تحسينها حسب إمكانياتهم الفردية. إن عملية التقويم المستمر تؤدي إلى نتائج أفضل في التقويم النهائي الذي يقوم به المعلم. و هنا يجب أن يكون المعلم ملما بطرق التقويم المختلفة من بناء و تصميم الاختبارات التحصيلية إلى مهارة تحليل و تفسير نتائجها.

• تنمية قدرات التفكير و الإبداع لدى التلاميذ:

هناك خصائص و سلوكيات يجب أن يطبقها المعلم من أجل تشجيع تلاميذه على التفكير و هي: الاستماع الجيد لهم و تشجيعهم على المناقشة و إبداء الرأي حتى لو كان خاطئا، ثم يساعده من بعد على اكتشاف خطأه و تصحيحه، و هذا يعني أن يتقبل المعلم أفكار تلاميذه بغض النظر عن درجة موافقته عليها. كذلك على المعلم أن يحترم مستويات تفكيرهم. و يدمج كل فرد في عملية التفكير كل حسب قدراته. و هو بذلك ينمي ثقتهم بأنفسهم فيؤدي ذلك إلى تحسين قدراتهم و مهاراتهم التفكيرية. و في هذا الحد يدخل المعلم في التعامل مع ميزة أخرى هي الإبداع و التي تعتبر نتائج التفكير المتميز

كما يقول جيلفورد. و على المعلم أيضا أن يشجع تلاميذه على الإبداع، و أن يقبل أفكارهم الجديدة و ملاحظاتهم الدقيقة، و يتيح لهم بمساعدته فرص التجريب و الاكتشاف.

• تحقيق الضوابط الأخلاقية:

كما يسعى المعلم إلى تنمية قدرات التفكير و الإبداع لدى تلاميذه، و يهيئهم لمواجهة عالم التغير بالتدرب على الجديد و التمكن منه. عليه أن لا ينسى تربية أبناءه على الخلق الكريم، عليه أن يذكرهم دائما و هم في خضم الحياة المعاصرة بالتزام الضوابط الأخلاقية، و التفكير قبل السلوك في الحلال و الحرام، في الواجب و المنبذ، في الخطأ و في الصواب. لأن المتعلم دون خلق سوف ينفر منه الجميع، و لا يستفيد أحد من علمه. فالحلم و الخلق الحسن إن تلاقيا يستطيع المعلم حينها أن يفخر بتربيته.

5- النمو المهني للمعلم و التعلم الذاتي:

تحت ضغط التفجر المعرفي و التطور التكنولوجي و المعلوماتي، نجد العملية التعليمية لا تبلغ أهميتها الفعلية في اكتساب المعلومات، و لكن في تنمية المتعلم تنمية شاملة. و هذا يستوجب تنمية المعلم أولا لمواكبة هذا التطور. و لا يقتصر النمو المهني للمعلم على مشاركته في الندوات التربوية و حضور الأيام التربوية التي ينظمها المشرفون على التكوين، و إنما يتعداها إلى التعلم الذاتي المستمر، و الاستزادة في مجال الطرائق و التقنيات التعليمية.

5-1 النمو المهني للمعلم:

• مفهومه:

يعرفه محمد زياد حمدان (1989) أنه: "التطوير الوظيفي للمعلمين، و هو عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية و إدارية و شخصية جديدة، تلزم أداءهم الفعال للمسؤوليات المدرسية اليومية، أو ترميم ما يتوافر لديهم منها بتجديدها، لتحقيق غرض أسمى هو تحسين فعالية المعلمين و بالتالي زيادة التحصيل النوعي و الكمي للمتعلمين." (خالد طه الأحمد، 2005، ص 320)

و يعرف بولام Boulam 1991 النمو المهني للمعلمين بأنه تلك العملية التي تستهدف تحقيق أربع أهداف هي: إضافة معارف مهنية جديدة للمعلم، تنمية المهارات المهنية لديهم، تنمية و تأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم، توفير مناخ الإستقرار الوظيفي، و تحسين ظروف العمل، و أخيرا تمكينهم من تحقيق تربية ناجعة لتلاميذهم." (محمد عبد الخالق مدبولي، 2002، ص 27)

لقد أهمل كلا التعريفين دور التعلم الذاتي في النمو المهني.

و يؤكد شانج Cheng 1996 في تعريفه لتنمية العاملين على البعد الغائي، حيث يرى أنها تتضمن أنشطة متنوعة من شأنها مساعدة العاملين على التعلم الذات و النمو، ليصبحوا أكثر فاعلية كأفراد و

مجموعات، من أجل مواجهة التغيير المستمر في البيئة التعليمية. (محمد عبد الخالق مدبولي، مرجع سابق، ص28)

• أهدافه:

رغم أن الأهداف غير ثابتة في كل برنامج، لأنها تتصل مباشرة بالتغيير المستهدف في فئة المعلمين، و لكن يمكن تلخيص أهم أهداف النمو المهني العامة فيما يلي:

- تحقيق النمو المستمر للمعلمين، و هذا تكريس لمبدأ التعلم مدى الحياة أو التربية المستمرة.
- تجديد معلومات المعلمين و تمكينهم من الوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم و التدريب على استعمالها.
- الإطلاع على أحدث النظريات التربوية و النفسية و الطرائق الفعالة و محاولة تكيفها مع البيئة المدرسية بخصوصياتها و إمكانياتها.
- إتاحة الفرصة لإقامة حوار بين المعلمين و المشرفين، و التباحث حول أمور التربية والتعليم، و تبادل الخبرات.
- تدريب المعلمين و تأكيدهم على تقنيات و أساليب التعلم الذاتي باعتباره أساس لمفهوم التعلم المستمر.

• مصادر النمو المهني:

تتعدد مصادر التعلم التي تحقق النمو المهني المستمر و منها:

- الالتحاق بالدورات التدريبية.
- حضور الندوات و الأيام التربوية.
- الاجتماعات العامة للمعلمين و المناقشات بينهم.
- تبادل الزيارات الصفية مع الزملاء.
- القراءة و المطالعة المستمرة، و الاستفادة من شبكات المعلومات.
- إمكانية متابعة الدراسة (للوصول إلى مستويات جامعية عليا).
- إجراء البحوث التربوية التطبيقية.

• النمو المهني مدخلا لتحسين جودة المدرسة:

النمو المهني إمكانية بشرية يمكن توظيفها لدفع عملية التحسين بالمدرسة و التي في أقصاها تصل إلى تحقيق النجاعة. لقد حدد ليتل 1981 Litile أربع شروط لازمة من أجل تحسين المدرسة و إحداث

التغير الإيجابي بها. تكاد جميعها تتطابق مع مفهوم التنمية المهنية و هي: (محمد عبد الخالق مدبولي، مرجع سابق، ص25)

- أن يعتاد المعلمون و يواصلوا الحديث مع بعضهم البعض حول ممارساتهم المهنية من أجل إيجاد لغة مهنية مشتركة خاصة بهم.
- أن يعتاد المعلمون ملاحظة بعضهم البعض أثناء ممارساتهم، و أن يوفوا لبعضهم نوعا من التغذية الراجعة.
- أن يعد المعلمون موادهم الدراسية و يقوموا بنتائجها مع بعضهم البعض.
- أن يقوم المعلمون بتعليم بعضهم البعض كيفية التدريس.
- و في نفس الاتجاه، يرى جويس 1991 Joyce أن هناك أبوابا خمسة ناجحة لتحسين المدرسة تقوم على المعلم، هي: (محمد عبد الخالق مدبولي، مرجع سابق، ص26)
- خلق ثقافة التطوير في المدرسة من خلال تنمية العلاقات المهنية بين المعلمين و المجتمع المدرسي، ثم المجتمع المحلي، فالمجتمع الكبير.
- تعزيز المعلمين على ممارسة البحث العلمي من أجل تحسين ممارساتهم و الوصول إلى معارف مهنية يمكن توظيفها.
- تمكين المعلمين من جمع المعلومات حول تلاميذهم، و تحليلها، و الربط بين أساليب التعلم و نتائجها و رصد آثار التغيير كجزء من ممارسة التقويم الذاتي.
- حث المعلمين على بذل الجهود و تقديم المبادرات في مجالات تطوير المناهج بالتعاون مع واضعي السياسات التعليمية.
- تمكين المعلمين من تطوير ممارساتهم و تبادلها، و مراجعتها.

2-5 التعلم الذاتي:

عادة ما يطالب المعلم تلاميذه بالبحث في موضوع معين، إنه بعبارة بسيطة ينمي لديهم حب التعلم الذاتي. فلماذا لا يضع نفسه موضع تلاميذه و يبادر إلى تعلم الجديد في مجال مهنته دون الاعتماد على وجود المفتش أو المشرف؟

إن التعلم الذاتي أصبح مطلبا ضروريا في ظل التغير المتسارع في جميع المجالات، و هو ينطلق من أساس بسيط و لكنه صلب و هو إرادة التعلم الذاتي، و التي تستوجب القدرة على تنظيم الوقت و إدارته، بدء بجدول زمني يومي أو أسبوعي للتعلم الذاتي. و الحرص على بلوغ أقصى معدلاته في الوقت المحدد مع الدقة في الإنجاز، و البحث عن المتعة في التعلم الذاتي، إذ يصبح التعلم مسيرا ذاتيا و سوف يحصل الفرد من ذلك على أفضل نتاج و أحسن نجاح.

• **تقنياته:**

تتعدد تقنيات التعلم الذاتي منها:

- التعلم المسير ذاتيا(عن طريق القراءة و الكتابة و الاستماع).
- التعلم بالحقائب التعليمية.
- التعلم عن بعد.
- التعلم بالتقنيات (التقنيات السمعية، و السمعية البصرية، التعلم بالحاسوب، و شبكات المعلومات).

• **كفاياته:**

و يحتاج المعلم إلى امتلاك مجموعة من الكفايات ليتمكن من التعلم الذاتي و هي:

- كفاية المعلم بالقراءة: تعد القراءة وسيلة أساسية لتحقيق التعلم، و تقوم على عاملين هما: مقدار الوقت المخصص للقراءة، و مستوى فهم ما يقرأ و قدرته على الاستيعاب.
- كفاية التعلم بالكتابة وتدوين الملاحظات: تنطلق من القدرة على الكتابة السليمة(لغة و خطأ)، و استخدام علامات التنقيط، و تنظيم الكتابة من حيث العنونة و الترقيم، و كذا تدوين الملاحظات على هامش النص المقروء.
- كفاية التعلم بوسائل الإعلام الجماهيري: و تشمل الصحف و الإذاعات و القنوات التلفزيونية، و تتضمن كفاية التعلم بهذه الوسائل متابعة البرامج و أدلتها و انتقاء المفيد منها، و التفاعل معها بالكتابة أو الهاتف أو الفاكس أو البريد الإلكتروني.
- كفاية التعلم بالمكتبات و مراكز الثقافة و الإعلام: و هي كفاية ضرورية في عصر تعددت فيه المكتبات الشاملة و دور الثقافة و المراكز الإعلامية و تشمل هذه الكفاية على مهارة استخدام تقنيات المكتبة مثل البحث الآلي و مهارة تمييز المراجع من كتب و موسوعات و مجلات و المنشورات، و مهارة انتقاء المعلومات و كذا مهارة تقويم المراجع من حيث المصداقية، الحداثة، الموضوعية و الذاتية.
- كفاية التعلم بالحاسوب: يتعلم الدارس بالحاسوب كيفية تشغيله و إدخال البيانات و معالجتها، و برمجته و الاستفادة منه في التعلم المباشر و التعلم عن بعد، بواسطة شبكات المعلومات.
- كفاية التعلم بالتقنيات التفاعلية: و تعد من أرقى كفايات التعلم الذاتي لأنها تقوم على التفاعل مع تقنيات التعلم المتكورة و القائمة على نظم الاتصال و المعلومات الحديثة، كالفديو و شبكات الانترنت.

• التعلم الذاتي و التقويم الذاتي:

يتبع كل تعلم تقويم فالتعلم الذاتي يجب أن يقوم، و هو من مسؤولية المعلم كي يتمكن من الوقوف على أخطائه، و معرفة تقدمه و معيقاته.

إن التقويم الذاتي يدل أن المعلم يقوم نفسه و لنفسه من أجل العمل على تحسين أدائه داخل القسم الدراسي و خارجه، بعد الوقوف على ما عنده من نقاط القوة فيعمل على تعزيزها و من نقاط ضعف فيعمل على تشخيصها و علاجها.

6- المعلم ممارس متأمل و باحث إجرائي:

• دواعي البحث الإجرائي لتحسين الممارسة:

تعد البحوث الإجرائية من أبرز الوسائل و المداخل للنمو المهني للمعلم داخل المدارس، و هي من أنجع الوسائل في التصدي للصعوبات فطالما يواجه المعلم الكثير من المشكلات الصفية التي تتطلب منه حولا عملية، و طالما تساءل المعلمون إذا كانت ممارساتهم ذات جدوى في تحقيق الأهداف التعليمية و التربوية، و لكنهم عادة ما يتجاهلون هذه التساؤلات، أو يتركون الإجابة عليها لأناس آخرين غيرهم، يأتون إلى المدارس بدافع البحث العلمي و معهم أوراق الاستبيانات، أو استطلاعات الآراء، أو بطاقات الملاحظة، يدخلون القاعات يلاحظون و يسجلون و يسألون، ثم يذهبون و ما يلبثوا أن ينشروا تقاريرهم البحثية مصحوبة بتوصيات و مقترحات... و يبقى المعلمون وحدهم في الميدان، لا يجدون إجابات للمشاكل المطروحة! أين المخرج و أين الحل إذن؟

تخيل و كأنك في بيتك مع أولادك و واجهتك مشاكل عائلية هل تنتظر الغرباء و إن كانوا خبراء و على دراية و خبرة في مواجهة الصعاب-ليحلوا مشاكلك العائلية؟أكيد أن الإجابة:لا. فلم ترضى ذلك في حجرة الدراسة و المدرسة و أنت المسؤول فيها؟

من هذا المنطلق أضحت أهمية إلمام المعلم بمختلف خطوات إجراء البحوث التربوية و إيجاد الحلول المناسبة حسب المواقف ضرورة لا بد منها من أجل التكامل بين النظرية التربوية و الممارسة.

• من التأمل إلى البحث الإجرائي:

ينظر المعلم إلى جدوى ما يقوم به خلال عملية التدريس من أفعال و يحاول التصدي للمشكلة المتمثلة في الفجوة بين النظرية التي يستند إليها في ممارساته و بين نتائج تلك الممارسة، ليصل في النهاية إلى أفكار جديدة من شأنها تعديل تلك الممارسات.

لقد تحدث شون Schon.D عن مفهوم التدريس المتأمل و المتفكر و قال:"بأن القرارات المهمة تتخذ أثناء عملية التدريس و المعلم بحاجة ماسة لأن يفكر مليا قبل و بعد ما يقوم به، ثم يجري تعديلات

مبنية على خصوصية و تفرد المواقف التي يجد نفسه عرضة لها"(علي راشد الحساوي، 2005 ، ص05)

لقد أورد شون في كتابه الممارس المتأمل، عن الممارسة المهنية المتألمة قبل و بعد الفعل حيث يتفكر الممارس-المعلم بشأن الموقف التدريسي و مكوناته و حول طبيعة أدائه أثناءه، و من ثم يشرع في التخطيط لهذا الموقف بشكل مسبق، ثم يعود و يمارس التفكير و التأمل بعد تنفيذ الموقف بالفعل، حيث يقوم جدواه و يتعامل مع الفجوة بين ما كان مستهدفا من خلال النظرية، و بين ما تحقق فعلا بالممارسة، باعتبارها مشكلة مهنية ينبغي تشخيصها و الوصول إلى تصور واضح للتعامل معها. كما تحدث شون عن الممارسة المتألمة أثناء الفعل، حيث يمارس المعلم التفكير فيما يقوم به من ممارسات أثناء تنفيذ الموقف التدريسي، و يحاول تكيف تلك الممارسات حسب تغذيتها الراجعة(تقويم تكويني). كذلك نشير إلى جانب آخر للتأمل و التفكير لم يذكره شون هو الملاحظة المقصودة و الهادفة داخل الفصل الدراسي و حتى خارجه. فملاحظة المعلم لتلاميذه و هم يتفاعلون سوف يؤدي به اكتشاف مشاكلهم و نقائصهم و حتى قدراتهم. لأن أساس البحث ينطلق من الملاحظة للظواهر المختلفة و الاستفسار عن أسبابها و عواملها.

وعلى الرغم من كون التأمل و التفكير و هو ميزة أساسية المعلم الكفاء، فإن أهميتها تزداد حينما يستند التأمل إلى البيانات الناتجة عن ملاحظات منظمة و أساليب أخرى لجمع البيانات، عندما يوظف المعلم الطرق المنتظمة في جمع المعلومات و تحليلها يكون قد ولج عالم البحث الإجرائي، فالمعلم الباحث بشكل إجرائي يطبق شروط البحث العلمي في بيئة الفصل.

• خطوات البحث الإجرائي:

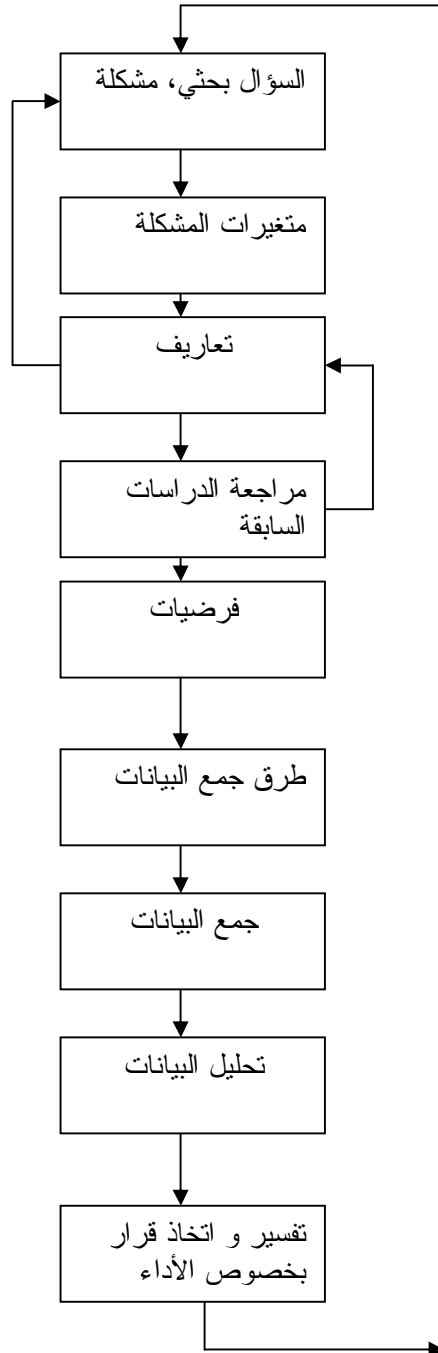
البحث الإجرائي هو عملية منظمة و متواصلة تمتد من وجود المشكلة و وضع الفرضيات إلى جمع البيانات حولها و إرجائها من جديد إلى المنظومة ذاتها في إطار عملية اختبار للفرضيات و حل المشكلات.

و يصف إليوت Elliot1991 (علي راشد الحساوي، مرجع سابق، ص203) عملية البحث الإجرائي كاللؤلؤ أو الحلزون، فهي عملية متحركة نحو الأمام و إلى الوراء كلما تطلبت البيانات المتحصل عليها قرارات خاصة بإعادة تشكيل الأداء، و ظهور أسئلة جديدة تتطلب جمع بيانات إضافية.

أي أن عملية البحث الإجرائي تنسم بالمرونة و الاستمرارية، و هذا ما أكدته ألتريكتر Altrichter 1993 في كتابه تقصي المعلمين حول عملهم، و هذا ما تذهب إليه أيضا دونا برلين Berlin,D1996

في وصفها للبحث الإجرائي(محمد عبد الخالق مدبولي، مرجع سابق، ص132)

و الشكل الموالي يوضح عملية البحث الإجرائي عند إليوت(مع التصرف)



شكل رقم(18) يوضح مسار البحث الإجرائي

أورد إليوت في الخطوة السادسة "قياس النتائج" ثم "طرق إعداد التصميم" من أجل جمع البيانات و التي على أساسها نقيس النتائج، فأدمجت الخطوتين السادسة و السابعة في خطوة واحدة هي إعداد طرق جمع البيانات من أجل قياس النتائج. و سوف نناقش الخطوات المتبعة في البحث الإجرائي:

الخطوة رقم 1 : السؤال أو المشكلة A question, a problem إن الخطوة المهمة في تحديد المشكلة تحديدا دقيقا، هي طرح سؤال قابل للبحث. و يمكن تصنيف الأسئلة البحثية إلى ثلاث أنواع: الأسئلة الوصفية و هي معنية بـ "كيف يبدو ذلك؟" أو "ما هو" أو "ماذا يجري". فمثلا المعلم الذي يسأل: ما هي اهتمامات التلاميذ خارج المدرسة؟ حتى يوظفها و يستغلها في زيادة فاعلية تعلمه. هو في الواقع يطرح سؤالا وصفيا. و النوع الثاني هو أسئلة الاختلاف و هي تهتم بالفروق بين ظاهرتين أو أكثر. و النوع الثالث هو أسئلة الترابط أو العلاقة الارتباطية بين متغيرين أو أكثر.

الخطوة رقم 2 : متغيرات المشكلة و صلتها: Problem variable الباحث بحاجة لوصف خلفية تلك المشكلة و العوامل التي قد تدخل في إحداثها. أي هذه الخطوة تقوم بضبط متغيرات الظاهرة المدروسة.

الخطوة رقم 3 : التعريفات Definitions : في هذه المرحلة يبدأ الباحث في تعريف المصطلحات أو المتغيرات الدارجة في الدراسة على نحو مفصل و موضح.

الخطوة رقم 4 : مراجعة الدراسات السابقة Review of Related Literature : على الرغم من تفرد المشاكل لكن من المحتمل أن يكون الآخرون قد تعرضوا لها، أو ما يشابهها و من المحتمل أن يستفيد المعلم من نتائج تلك الدراسات السابقة و لذلك فإن مراجعتها تشكل خطوة مهمة في التخطيط للتدخل اللازم.

الخطوة رقم 5 : صياغة الفرضيات Developing Hypothesis : ما يكون في البداية سؤالا بسيطا يمكن أن يتطور فيما بعد إلى جواب مؤقت. إن فرضية البحث هي جملة خبرية مثبتة أو منفية تخمن نتيجة البحث أو التغيير المحتمل لعلاقة ما بين متغيرين أو أكثر.

الخطوة رقم 6 : طرق جمع البيانات Methods of data collection: و يحدد المعلم الباحث الطرق التي سوف يتخذها في جمع البيانات: مثل الملاحظة، الاستبيان، أو الاختبارات على أنواعها (الشخصية، تحصيلية..)

الخطوة رقم 7 : جمع البيانات Data Collection : بعد تطبيق الاختبارات المصممة في الخطوة السابقة، تأتي عملية تفريغ البيانات المحصل عليها، و التي تأخذ أشكالا متعددة، كالدرجات أو التكرارات ذات الطبيعة الكمية، أو قد تكون ذات طبيعة نوعية تميل لتكون وصفية تعنى أكثر بالخصائص المميزة للظاهرة.

الخطوة رقم 8 : تحليل البيانات Data analysis: يعد تحليل البيانات مسألة جوهرية ومهمة لمعرفة مقدار العلاقة أو الارتباط أو متوسط الظاهرة في علاقتها بمتغيرات أخرى. لأن البيانات دون معالجة إحصائية تبقى مبهم لا تؤدي غرضها، فهي بحاجة إلى التصنيف أو الترتيب حسب المشكلة، و على المعلم أن يتمكن من الحد الأدنى من الإحصاءات الوصفية و التنبئية.

الخطوة رقم 9 : التفسير و اتخاذ القرارات الخاصة بالأداء Interpretation and practice decisions: هو أساس و هدف عملية البحث النهائي، لأن المعلم إذا تمكن من فهم طبيعة المشكلة سوف يوازن بين ما توصل إليه البحث من نتائج و صلته بأداءه و ممارسته، فيعمل في ضوء النتائج على تعديل سلوكه و ممارسته أو تعزيزها في حالة فعاليتها.

الفصل الرابع: إشكالية تكوين المعلم من الإستقلال إلى الإصلاح الجديد

مدخل:

إن التكوين البيداغوجي للمعلمين على أسس علمية منظمة يظهر ضرورة ملحة، من أجل مسايرة التغيرات و الرفع من مستوى فعالية و مردودية النظام التربوي.

والجزائر كغيرها من الدول حاولت منذ الاستقلال، و لا تزال تحاول الاهتمام بمنظومة تكوين المعلم وتطويرها وفق المعطيات الجديدة التي تعيشها الجزائر نتيجة التحولات الكبرى على الصعيد العالمي. و يتضح ذلك من خلال تعدد برامجها التكوينية. و نحاول في هذا الفصل الوقوف على ملامح التكوين في الجزائر، من خلال التعرف على التجربة الجزائرية في تكوين المعلمين بعد الاستقلال مباشرة و النجاحات التي حققتها والعوائق التي واجهتها ثم الوصول إلى أعمال و جهود كل من المجلس الأعلى للتربية واللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ثم كيف تناول الإصلاح التربوي الجديد إشكالية تكوين المعلمين؟ و نختم الفصل بنماذج عالمية، أجنبية و عربية في تكوين المعلمين يليها تحليل و مقارنة مع التجربة الجزائرية.

1. مفهوم التكوين:

إن تعدد أشكال التكوين و أنماطه من حيث طبيعته و مدته و المكان الذي يتم فيه و كذا من حيث التركيبة البشرية القائمة به، أدى إلى وجود مصطلحات كثيرة متداولة في أدبيات التكوين: فمن حيث طبيعة التكوين، هناك التكوين المهني، الصناعي، التكوين العام. و من حيث زمن إجراء التكوين نجد التكوين الاولي، التكوين عن بعد، التكوين المتواصل، أما من حيث المساهمين فيه نذكر: التكوين الذاتي، التكوين ضمن فريق.

لذلك فإنه من الضروري تحديد ميدان التكوين الذي نريد التحدث عنه و تكوين المعلمين هو أحد الميادين التي استرعت اهتمامنا.

• **تكوين المعلمين:** عند الحديث عن التكوين تتداخل معه مفاهيم متعددة استخدمت من طرف المشتغلين في مجال تكوين المعلمين، كالإعداد و التدريب و التأهيل .

و كثيرا ما اختلطت هذه المفاهيم عند البعض فاستعملت للدلالة على مفهوم واحد، فتطابق مصطلح التكوين مع الإعداد و التدريب و أحيانا مع التأهيل.

كما يشيع أيضا مصطلح الإعداد في دول المشرق العربي، بينما تستخدم دول المغرب العربي مصطلح التكوين. و للفصل في هذا الخلط المفاهيمي نقدم تعريفات لكل مصطلح و نفرق بينها كما يلي:

- الإعداد:

يعرفه الدكتور **محمد متولي غنيمة**: أنه صناعة أولية للمعلم كي يزاوِل مهنة التعليم، و تتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين و كليات التربية و بهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافيا و علميا و تربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة. (محمد متولي غنيمة، 1998، ص 52) كما يعرفه الدكتور **خالد طه الأحمد**: أنه نظام تعليمي من مدخلاته أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلما في المستقبل، و خطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة، التخصص الأكاديمي و التخصص المهني، و التربية العملية. و من خلال عمليات هذا النظام: التقنيات و الطرائق و أساليب التقويم لتحقيق أهداف النظام. أما مخرجاته فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أعد له. (خالد طه الأحمد، 2005، ص 19)

تتفق كل التعاريف على اعتبار الإعداد هو إكساب الطالب المعلم المبادئ الأولية لمهنة التدريس قبل مباشرته للخدمة.

- التأهيل التربوي:

يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد اعد ثقافيا و علميا في إحدى الكليات و المعاهد حسب تخصصه العلمي ثم يقوم بالانتساب إلى كلية التربية لتزوده بالمعارف التربوية و النفسية.(صلاح السيد عبده، 2005، ص20)

يبدو أن التأهيل يقدم فقط لهؤلاء الذين يدرسون مواد التخصص، أي يكون قد حصل على شهادة في التخصص مثل: الفيزياء، العلوم، اللغة العربية... و لكنهم لا يمتلكون الكفايات الصفية من إدارة الصف، طرائق التدريس، أساليب المعاملة مع التلاميذ.. فيتلقون برامج التأهيل قبل الالتحاق بالتدريس.

- التدريب:

يطلق على تلك العمليات التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مسايرة التطوير الذي يطراً على المنهج و طرائق التدريس. (محمد عبدالرزاق إبراهيم، 2003، ص195)

و بهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية لمعلومات و قدرات و مهارات المعلم، لمواكبة التغير الذي يطراً على المناهج و البرامج. فهو مكمل لعملية الإعداد و هو عملية مستمرة تدوم منذ التحاق الطالب المعلم بالمهنة إلى غاية انتهاء مساره الوظيفي.

و يضيف الدكتور خالد طه الأحمد أن الإعداد: هو كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين و العاملين التربويين، بناء على الأهداف المخططة ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبيه لهذه الاحتياجات، ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج و ينتهي أخيرا إلى تقويم البرامج و المتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب، و الاستفادة من هذا التقويم في البرامج التدريبية اللاحقة، و كل هذه الأعمال تتعلق بالمعلم في أثناء الخدمة بعد تخرجه من مؤسسة إعداد المعلمين.

(خالد طه الأحمد، مرجع سابق، ص21)

و يظهر هذا التعريف جيدا لأنه ينطلق من أهم خطوة في بناء البرامج و هي تقدير الاحتياجات التدريبية و التي على أساسها يبنى برنامج تدريبي.

- التكوين:

هو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة و التدريب أثناءها، من نمو لمعارف المعلم و قدراته و تحسين لمهاراته و أدائه التربوي بما يتلاءم و التطور المتعدد المظاهر و هي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة و تستمر أثناءها. (محمد متولي غنيمه، مرجع سابق، ص53)

كما يعرفه أنه:إعداد المدرس الناشئ إعدادا محكما و الاهتمام به قبل مباشرة الخدمة و يستمر هذا الاهتمام خلال مراحل الحياة المهنية أثناء الخدمة لرفع مستواه الثقافي و المهني.(عبد الحكيم روبيي،

ص07) لقد ورد في تعريف الشاعر 1991 للتكوين الأولي: أنه إعداد الأطر البشرية إعدادا مسبقا لتولي مهام معينة، و يتم ذلك غالبا في النواحي التطبيقية.(حبيب تلوين، 2002، ص22) و يلخص الدكتور حبيب تلوين مفهوم التكوين الأولي فيما يتعلق بوظيفة التعليم أنه يطلق على تلك المرحلة التي يمر بها المترشح بعد اجتيازه بنجاح مسابقة الدخول، و يصبح معترف به رسميا على أنه بعد تلك المدة سيقوم بمباشرة مهام تدريسية في مؤسسة ما. و قد كان يدوم سنة واحد بالنسبة للمعلمين في الطورين الأول و الثاني.

و سنتين بالنسبة لأساتذة الطور الثالث و أربع سنوات لأساتذة الثانوي. و ابتداء من سنة 1993 تم تمديد مدة التكوين بسنة لمعلمي جميع الأطوار، فأصبحت سنتان لمعلمي الطورين الأول و الثاني و ثلاث سنوات لمعلمي الطور الثالث و خمس سنوات لأساتذة الثانوي. أما التكوين أثناء الخدمة ، فنعني به جميع العمليات و الإجراءات التي تهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي و الأدائي، و الثقافة العامة و المتخصصة للمعلم و التي تؤمن له نموا مستمرا في أثناء الخدمة .

- و يفصل الدكتور محمد متولي غنيمة بين هذه المفاهيم حيث يذكر أن المعلم خلال فترة الإعداد لا يكسب سوى الأسس العامة التي تساعد في ممارسة مهنته. و هو بحاجة ماسة إلى مواصلة تنمية ذاته من جميع الجوانب، لئلا يصبح في حالة ركود له آثاره الخطيرة على أداءه التربوي. (محمد متولي غنيمة، مرجع سابق، ص53)

و مما سبق تتضح الرؤية حول الفرق بين مفاهيم: الإعداد، التدريب و التكوين و هي أن سياسة التكوين تشمل سياستي الإعداد و التدريب معا في عملية واحدة متكاملة و مستمرة هدفها إيجاد معلمين أكفاء يتلاءمون مع التغير المستمر الذي يطراً على المناهج، و أساليب التعلم و تكنولوجيا العصر. و بالتالي ينجح في ممارسة مهنته.

إذن ينبغي النظر إلى إعداد المعلم قبل الخدمة و تدريبه أثناءها على أنهما وجهان لعملة واحدة هي عملية التكوين.

الإعداد

التكوين }

التدريب

و في الجزائر يشيع استخدام مصطلح التكوين الأولي(ما قبل الخدمة) و هو يرادف الإعداد و يدل مصطلح التكوين أثناء الخدمة على عملية التدريب.

2. أهمية التكوين:

1.2. أهمية التكوين الأولي (قبل الخدمة):

مكانة المعلم في النظام التعليمي هامة و هو مركز كثير من الدراسات و البحوث و التقارير. لقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلمين و وظائفهم باستمرار. و اعتبار تكوين المعلم بمثابة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، كما أكدته الكثير من المؤتمرات و الندوات العالمية و العربية منها "تقرير اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي و العشرين الذي قدمته لليونسكو، تؤكد فيه على الدور المركزي للمعلمين و ضرورة العناية بإعدادهم قبل الخدمة و متابعتهم أثناء الخدمة. فالتربية الجيدة تتطلب معلمين جيدين"

كما اختار المؤتمر العام لليونسكو في دورته السابعة و العشرون موضوع: تعزيز دور المعلمين في عالم متغير ليناقش في المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة و الأربعين المنعقد في جينيف 1996 و ذلك بالتركيز على أدوار المعلمين في عملية التغير التربوية و الاجتماعية و السعي إلى رفع كفاءتهم بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر. (خالد طه الأحمد، 2005، ص21)

و بما أن الواقع الذي نعيشه يختلف كثيرا عما كان عليه في الماضي فالتغير السريع في الوقت الحاضر جعل من المتعذر على المعلم أن يكتفي بقدر محدد من المعرفة و أصبح يستحيل عليه أن يلتزم بطريقة واحدة أو أسلوب واحد في تدريسه، إذ تتجدد الطرائق و تتجدد المعرفة من أجل تحسين الأداء التعليمي و رفع كفايات المعلم و النهوض بمستواه. من هنا كان لا بد أن تتوافر في المعلم القدرة على التجديد و استخدام الجديد في ميدان التربية. و هذه القدرات و الكفايات ينبغي أن يتم تكوينها و تطويرها في مؤسسات التكوين التي يقضي فيها الطالب المعلم سنوات حاسمة، فإما أن يتخرج منها معلما ناجحا يقوم بكل أدواره التربوية و يحقق الأهداف المنشودة، إما أن يتخرج معلما تقليديا يؤدي أدوارا تقليدية تقوم على التلقين و التحفيظ.

2.2. أهمية التكوين أثناء الخدمة:

يعد التكوين أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم، لأن هذه الأخيرة عملية ذات وجهين متكاملين، وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة و آخر بالتدريب أثناءها. و ما التكوين الأولي إلا بداية المسار، و التدريب أثناء الخدمة هو الاستمرار على تربية و تنمية المعلم. و التدريب يرفع كفاية المعلم و يزيد من كفاءة المؤسسة التربوية.

فالمؤهل العلمي الذي يحمله المعلم ربما لا يتلاءم مع متطلبات العمل المتغيرة باستمرار، و كما أن ظروف العمل تتطلب بصورة دائمة زيادة بالمعرفة المتجددة، لجعل المعلمين مواكبين للتطور و التجديد في مجالات العلوم و التكنولوجيا.

3.2. التكامل بين الإعداد قبل الخدمة و التدريب أثناءها:

نظرا للارتباط الوثيق بين التعليم و التقدم العلمي و التقني، الذي فرض تطورا في مهام المعلم، الأمر الذي جعل مراحل تكوين المعلم تتكامل في منظومة واحدة، غايتها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية.

و قد أوصت العديد من المؤتمرات الدولية و العربية بضرورة التكامل بين الإعداد قبل الخدمة و التدريب أثناءها. منها المؤتمر الدولي للتربية الذي عقدته اليونسكو في باريس 1975 حول :
"تكامل سياسات و برامج إعداد المعلمين، أكد على ضرورة تحقيق التناسق بين برامج الإعداد و التدريب. و هذا ما أكده أيضا وزراء التربية الأوروبيين في مؤتمرهم عام 1987". (خالد طه الأحمد، مرجع سابق، ص30).

و استمرت التوصيات و التأكيدات على ضرورة هذا التكامل منها: "مؤتمر إعداد المعلم، التراكمات و التحديات في مصر 1990، ومؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي و تدريبه في حلوان سنة 1999". (محمد عبد الرزاق إبراهيم، 2003، ص15)

و هكذا أصبح هناك اتفاق عالمي متزايد على ضرورة العناية بإعداد المعلمين قبل الخدمة و تدريبهم المستمر في أثناءها. فأى برنامج للإعداد قبل الخدمة مهما توافرت له مقومات الفاعلية و الكفاية و مهما حظي الطالب المعلم فيه بإعداد رفيع، لا يمكن أن يكون صالحا لممارسة المعلم العمل به طيلة فترة حياته الوظيفية، أو أداء مختلف أدواره بصورة فعالة. ذلك أن التغيرات المتسارعة تتطلب من المعلم بوجه خاص أن يتكيف معها. و هنا تظهر أهمية التدريب أثناء الخدمة باعتباره أحد طرق النمو المهني، و أحد أشكال التربية المستمرة.

3. التجربة الجزائرية في تكوين المعلمين خلال الفترة الأولى للاستقلال:

ورثت الجزائر غداة الاستقلال نظاما تربويا كان خادما للاستعمار فلم يكن من الطبيعي المحافظة على نظم التربية و المناهج كما كانت في عهد الاستعمار. كما كان من الصعب خلق نظام تربوي وطني خالي من مخلفات الاستعمار. مع ضعف التغطية بالنسبة للإطارات الجزائرية ذات المستوى المتدني في الغالب. فلجأت وزارة التربية إلى مجموعة من الإجراءات الاستعجالية أهمها:

- فسخ المجال أمام كل من يعرف القراءة و الكتابة ليكون مدرسا.
- التوظيف الفوضوي لسلك الممرنين من دون تحضير مسبق لأداء مهام التعليم.
- الاستعانة باليد الأجنبية لسد العجز الذي تركه الاستعمار.

لقد تعددت أصناف المعلمين و المؤسسات التي كانت تخرجهم خلال العشرية الأولى للاستقلال حيث بلغ 03 أصناف:

- سلك الممرنين (حامل الشهادة الابتدائية)
 - سلك المساعدين (حامل شهادة التعليم المتوسط)
 - سلك المدرسين (حامل لشهادة البكالوريا)
- أما الترقية الداخلية من ممرن إلى مساعد على مدرس تكون عن طريق تدريبات و امتحانات. أما الكفاءة المهنية تكون بعد الحصول على شهادة البكالوريا و التي يتم الترسيم بعدها.
- إن هذا التعدد له مبررات عدة منها:
- الرحيل الجماعي للمعلمين العاملين في الجزائر.
 - ضعف مستوى المعلمين حيث كانت أكبر فئة من سلك الممرنين.
 - الزيادة الهائلة في أعداد التلاميذ الملتحقين بالمدرسة بعد الاستقلال.
 - نقص المعلمين الجزائريين كانوا يمثلون أقلية لا تتعدى 15% غداة الاستقلال.
- و ارتفعت هذه النسبة إلى 46% خلال السنة الدراسية 1962-1963 لتصل إلى 56% في السنة الموالية. (حبيب تلوين، مرجع سابق، ص 159.)

1.3. أصناف المعلمين في المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال:

لقد تعددت أصناف المعلمين بعد الاستقلال كما يلي:

- **الممرنين:** les moniteurs أنشأ المكتب السياسي لـ FLN في أوت 1962 لجنة مهمتها تحضير أول دخول مدرسي بعد الاستقلال مباشرة و توظيف المعلمين من الجزائر و الدول العربية و فرنسا. و كان اقتراح توظيف سلك الممرنين من قبل نقابة المعلمين الجزائريين في تصريحاتها الصادرة في 06 سبتمبر 1962 .
- و لكي يصبح الشخص ممرنا في المدرسة الجزائرية لم يكن ذلك يتطلب سوى شهادة التعليم الابتدائي بل أحيانا يكفي فقط تمكنه من القراءة و الكتابة. و هذا ما يعكس تدني المستوى الثقافي لهذه الفئة، و التي ظلت تمارس التدريس بأعداد كبيرة. و أعلن التخلي عن هذا السلك في سنة 1973، عن طريق دورات تكوينية توصلهم إلى مستوى يعادل "شهادة التعليم المتوسط". إلا أن هذا لم يتحقق نهائيا إلا في سنة 1982.

- **المساعدون INSTRUCTEURS:** كان يشترط فيهم الحصول على شهادة التعليم المتوسط.
- ظهر سنة 1958 نتيجة برنامج قسنطينة الذي كان يهدف إلى رفع نسبة التمدرس بين أبناء الجزائريين، فارتفع بذلك عدد التلاميذ في المدارس الفرنسية، مما اضطر الإدارة الفرنسية إلى

خلق هذا السلك، و كان يترشح فيه حملة شهادة التعليم المتوسط و الموجهين في نهاية السنة الرابعة متوسط بواسطة "عملية التوجيه".

و بقي هذا السلك بعد الاستقلال سائدا في الابتدائية و يكون معلمين بأعداد كبيرة حتى بعد قرار إنهاء تكوين مرشحي هذا السلك سنة 1979، و تعميم المعاهد التكنولوجية التي كان التكوين فيها لمدة سنتان. - **المدرسون INSTITUTEURS:** و هم المتحصلون على المستوى النهائي من التعليم الثانوي أو من حملة شهادة البكالوريا، وكانوا يقبلون مباشرة دون مسابقة لمدة سنة في المعاهد التكنولوجية للتربية.

النسبة %	الفئة
13%	مدرس
39%	مساعد
48%	ممرن

كفاءة المعلمين الجزائريين المفرنسين سنة 1964-1965

النسبة %	الفئة
07%	مدرس
15%	مساعد
78%	ممرن

كفاءة المعلمين الجزائريين المعربين سنة 1964-1965

جدول رقم (13) يمثل سلك التدريس سنة 1964-1965 بالنسبة للجزائريين المفرنسين والمعربين (محمد الطيب العلوي في مجلة التربية، العدد 12555 - و 9267 ، ص 16)

السنة	النوعية	بالعربية	بالفرنسية
		جزائريون أجانب	جزائريون أجانب
1963-1962	المعلمون	161 04	856 2265
	المساعدون	1547 83	3643 4093
	الممرنون	1634 23	4855 744
	المجموع	3342 110	9334 7102

جدول رقم (14) يمثل سلك التدريس سنة 1963-1962 في التعليم الابتدائي (الطاهر زرهوني، 199، ص43)

لقد كان المعلمون بعد فترة الاستقلال من 1962-1968 خليطا غير منسجم يتمثل في:

- النوع الأول: الذي تلقى تكوينا منتظما في المعاهد المتخصصة في عهد الاستعمار.
- النوع الثاني: الذي تلقى تكوينا خارج الوطن في بعض البلدان العربية لا سيما تونس و مصر، سوريا و العراق.
- النوع الثالث: المتعاونون الأجانب.
- النوع الرابع: الفئة التي فشلت في دراستها و اختارت التعليم.

3-2 أنماط التكوين بعد الاستقلال مباشرة:

يمكن الحديث عن نوعين رئيسيين من التكوين لجأت إليهما البلاد عقب الاستقلال:

3-2-1 التكوين الاستثنائي:

و هو إجراء استعجالي، الغرض منه مواجهة النقص الكبير للمعلمين الجزائريين يخضع فيه المعلم للتكوين أثناء الخدمة، حيث تم توظيفه مباشرة، و هو قسمان:

أ. التكوين الاستثنائي الثقافي و المهني: يهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي الأكاديمي للمعلم، من أجل الارتقاء به إلى مستوى دراسي أعلى (من ممرن إلى مساعد). و قد استحدثت مؤسسات عديدة للقيام بهذه المهمة منها:

- مراكز التكوين الثقافي و المهني: التي أنشأت بمقتضى مرسوم وزاري في 06 أكتوبر 1964 و كانت بدايتها في تكوين الممرنين، ثم أصبحت مفتوحة لكل الراغبين في رفع مستواهم التعليمي.

كما أنشأت شهادة "الثقافة العامة و المهنية" حيث يجتاز المترشح اختبارين يمكنه فيما بعد الترسيم في سلك المساعدين، و مع التزايد المستمر لسلك الممرنين ثم اللجوء إلى:

- مراكز التحسين: كانت تستقبل الممرنين المرشحين ذوي مستوى رابعة أو ثلاثة متوسط لمدة سنة، يتلقون فيها تكوينا نظريا و عمليا.

- مدارس التنشيط: شرع في هذه التجربة سنة 1969 حيث يتلقى الممرنون إشرافا من طرف معلم مدرس خلال نصف يوم أسبوعيا، يتلقون تكوينا مهنيا، و معرفيا لتحضيرهم لشهادة الثقافة العامة و المهنية، و لكن هذه المدارس لن تعمم كثيرا.

ب. **بالتكوين الاستثنائي المهني المحض:** يهدف إلى تحسين الأداء المدرسي للمعلم من خلال عدة أشكال تربوية:

- التربصات: تقدم للمعلمين الجدد لتزويدهم بطرق التدريس قبل مباشرة المهنة، و كانت تدوم من 15 يوم إلى شهر.

- الأيام التربوية: و كانت أكثر اعتمادا في التكوين أثناء الخدمة، و حتى في وقتنا الحالي، و تتم تحت إشراف مفتش أو مستشار تربوي، يتم فيها تقديم عروض نظرية مدعمة بدروس تجريبية، يقدمها معلمون من ذوي الخبرات، و يتبع كل درس بمناقشات للخروج بنتائج عملية لصالح المعلم.

- النصائح المقدمة أثناء زيارات المسؤولين: حيث تفيد المعلم في تنمية قدراته، من خلال الملاحظات (المفتش، المدير أو المستشار)

3-2-2 التكوين العادي: عرف هذا النوع من التكوين خلال عهد الاستعمار، حيث وجدت ستة مدارس، و مع تزايد الحاجة للمعلمين أنجزت 17 مدرسة في سنة 1968، عشرة منها أقيمت في بنايات قديمة، في حين أنجزت فعليا سبعة مدارس جديدة فقط.

و التكوين العادي هو المنظم في دور المعلمين، و مدته لا تتجاوز سنة، يمارس فيها المعلم التدريب على التدريس من خلال المشاهدة و التقليد للمعلم المطبق.

و عرف أنه أكثر صلابة من النوع الأول (الاستثنائي)، و كان يهدف إلى تكوين إطارات التربية و التعليم الجزائريين ذوو الكفاءات العالية، و من جهة أخرى يهدف إلى الاستغناء عنه الإطارات الأجنبية، و وضع حد لجلب المعلمين من الشرق الأوسط للاستعانة بهم في الابتدائي، من أجل تحقيق مبدأ الجزارة، و الذي تفيد الإحصاءات الحديثة أن "نسبة المعلمين الجزائريين تبلغ اليوم (1998) 99.90% معلما هم جزائريون" (وثيقة وزارة التربية الوطنية، 1998، ص 21).

4-تنظيم التكوين في المعاهد التكنولوجية:

في ظل الظروف التي سادت البلاد بعد الاستقلال، من تدهور على كافة الأصعدة الاقتصادية، الاجتماعية و التربوية، التي تميزت بتدني مستوى التعليم بالنظر إلى اللجوء للتوظيف المباشر لسد العجز الكبير في المعلمين. إن ضخامة احتياجنا للمعلمين طرح مشكل التكوين، لقد كان لزاما إقامة نسق تكويني كفيل بالاستجابة الفورية و الناجعة للنقص الضخم في الابتدائي و المتوسط. فكان ظهور فكرة المعاهد التكنولوجية.

4-1-ظهورها: لم يكن ظهور المعاهد التكنولوجية حكرا على قطاع التربية، بل ظهر في شكل منظومة تكوينية موحدة في كافة القطاعات: الفلاحة، التجارة، البناء و الأشغال العمومية، البريد و المواصلات، و التربية... و بموجب الأمر رقم 106/66 الصادرة في 26-12-1969 نصت على أن هذه المعاهد توضع تحت وصاية وزارة التربية الوطنية(عبد الرحمن بن سالم، 1993، ص21-22). و قد تم تحويل دور المعلمين إلى معاهد تكنولوجية للتربية. و كانت بداية النشاط الفعلي للمعاهد مع بداية سنة 1970، و ارتكزت على المبادئ التالية: (تركي رابح، 1990، ص466)

-التدريب المكثف.

-التجديد في التدريب.

-الحاجة الملحة للإعداد و التدريب.

و كانت أهدافها العامة أربعة:

-التعريب.

-الجزارة.

-ديموقراطية التعليم.

-الاتجاه العلمي و التقني.

و كانت هذه المنطلقات تسعى لتحقيق التنمية الشاملة استجابة لمتطلبات الثورات الصناعية الزراعية و الثقافية. و من أجل ذلك تقرر إدخال إصلاح شامل على التعليم يمتد على مدى ثلاث مخططات رباعية، ابتداء من 1970 إلى 1982.

4-2 مهامها: لقد أصبحت المعاهد التكنولوجية للتربية أكبر قطب تكويني لأغلب موظفي و معلمي و إدارات المنظومة التربوية.

-في المخطط الرباعي الأول(1970-1973) : كانت هذه المعاهد تقتصر على تكوين صنفين من المعلمين الابتدائيين المساعدون و المدرسون، بالإضافة إلى أساتذة التعليم المتوسط خاصة العلوم و الرياضيات و الفرنسية و الإنجليزية.

و خلال المخطط الرباعي الثاني(1974-1977): توسعت دائرة اختصاصها و أصبحت تكون حتى أساتذة التعليم الثانوي، و الإطارات الإدارية و المالية و أعوان المخابر. و أصبحت تنادي باللامركزية في التكوين، حيث يسمح لكل ولاية ابتداء من 1974 بتكوين المعلمين الذين تحتاج إليهم في المستويين الابتدائي و الثانوي. باستثناء المواد العلمية و التكنولوجيا الصناعية، التي تبقى مهمة التكوين بها حكرا على المعاهد التكنولوجية الجهوية بالعاصمة، قسنطينة، وهران.

4-3-أهداف التكوين بها: إن الأهداف هي التي تترجم الغايات إلى الواقع العملي، و يتم على أساسها انتقاء برامج التربية، و كان صدور أول نص رسمي تضمن قائمة الأهداف سنة 1973:(حبيب تلوين، مرجع سابق، ص190)

"أ-تركيز النشاطات على البرامج الدراسية التي يتولى المتربص تدريسها بعد تخرجه.

ب-تسبيق التكوين المهني على التكوين الثقافي العام و جعل هذا الأخير وظيفيا و مساعدا على ممارسة المهنة.

ج-يجب أن يكون التكوين مندمجا بعضه البعض جامعا لسائر أطرافه:

ج1-من ناحية الثقافة العامة.

ج2-من ناحية ممارسة المهنة.

ج3-من ناحية البعد الإنساني، انطلاقا من الواقع المعاصر البيئي و المحيطي.

ج4-من ناحية التنشيط البيداغوجي، الثقافي و الفني و الرياضي و المدرسي و الأخلاقي و الديني.

ج5-من ناحية البحث.

إن ما يلاحظ في هذه الأهداف أنها لم تحدد نوعية المعلم المراد تكوينه بلغة إجرائية و لا أساليب و طرق إعدادة، بل أوردت بعض خصائص التكوين المرغوب فيه، و البرامج التي سوف يطبقها المعلم بعد تخرجه.

و في تدخل آخر حول موضوع تنظيم المعاهد التكنولوجية للتربية، وردت قائمة الأهداف التالية:

-تمكين المعلم من أساسيات المهنة، و تكوينه على البحث و الاطلاع للاستفادة مما يجري حوله.

-مساعدة المعلم على الوصول إلى التكيف مع ظروف المهنة، و الظروف المحيطة بها، من أجل تحقيق غايتين:

-خلق المعلم المتفتح الذي يستجيب لمتطلبات التطور النوعي في التعليم.

-خلق المواطن الصالح المسلم.

إن صياغة هذه الأهداف ركزت على تكيف المعلم مع مهنته من جهة، و مستجدات الوظيفة التربوية و التطور النوعي فيها من جهة أخرى.

4-4 تطور البرامج التكوينية:

لقد لوحظ ضعف كبير على مستوى صياغة أهداف البرامج التكوينية، التي تحدد بوضوح ملامح المعلم الفعال رغم ما شهدته سنوات السبعينات من جهود كبيرة لتنظيم التكوين الأولي، و نشر مختلف برامج التكوين على نطاق واسع.

أما بداية الثمانينات لم تشهد أي تعديلات جوهرية في البرامج التكوينية سوى ما يتعلق بطبع برامج كل مادة في كتيبات خاصة.

و في نهاية الثمانينات و تحديدا سنة 1988، ازداد الوضع تدهورا و صعوبة مع دخول البلاد في فوضى 1988، و ظهور التعددية السياسية واقتصاد السوق لاحقا بدأ الشعور بافتقاد التوازن و الضياع نتيجة غياب إقرار منظومة تربوية تكوينية.

و هذا ما عبر عنه في التقارير الوزارية حيث أوردت أن تحديد ملامح التخرج في الظروف الحالية الحبلى بالمستجدات أمر صعب.

و رغم ذلك استمرت محاولات إدخال برامج جديدة منها برنامج 1991 الذي حاول صياغة ملامح المتخرجين، و سمي ببرنامج تكوين معلمي المدرسة الأساسية، و لم يتبنى هذا البرنامج عمليا إلا خلال السنة الدراسية 1993-1994 و التي تم على إثرها تمديد مدة التكوين بسنة أخرى.

و قد ورد فيها مجموعة من الأهداف العامة المنصوص عليها و هي: (ملتقى وطني حول إشكالية التكوين في إفريقيا و العالم العربي، أبريل 2002)

-التحكم في المواد و البيداغوجيا المتعلقة بها.

-التحكم في اللغة و وسائل التعليم المستعملة.

-التحكم في أساليب التقويم التحصيلي و التكويني.

-التحكم في الثقافة العامة لتدعيم الجانب المعرفي.

-التحكم في الآداب المهنية و الاجتماعية.

و من هذه الأهداف العامة صيغت مجموعة من الأهداف الإجرائية عددها 12 هدفا نذكر منها:

-تعزيز جوانب تكوين المربي الصالح المؤمن باختيارات مجتمعه.

-التحكم في المواد المدرسية معرفيا، مهنيا و مسلكيا.

-اكتساب معارف في اللسانيات للاستفادة من البحوث التربوية.

-تنمية القدرة على امتلاك المعرفة و أساليب التكيف و التصرف، و المهارات و طرق التحكم في

الإنجاز و استعمال الوسائل التعليمية.

لقد ورد أيضا في البرنامج إضافة إلى الأهداف العامة و الإجرائية، تقسيم الحجم الساعي السنوي لمدة سنتين على مجالات التكوين:

	التكوين المعرفي	التكوين التربوي		المجال المهني	التكوين الذاتي
		نظري	عملي		
السنة 1	580 ساعة و نصف %64.5	94 ساعة و نصف %10.5	85 ساعة و نصف %9.5	94 ساعة و نصف %10.5	45 ساعة و نصف %05
السنة 2	280 ساعة %31.11	130 ساعة %14.44	270 ساعة %30	130 ساعة %14.44	90 ساعة %10
المجموع	860 ساعة و نصف %47.77	224 ساعة و نصف %12.44	355 ساعة و نصف %19.75	224 ساعة %12.44	135 ساعة و نصف %7.52

جدول رقم (15) يمثل تقسيم الحجم الساعي على مجالات التكوين. (حبيب تلوين، مرجع سابق، ص 194)

من الواضح في برنامج التكوين هو طغيان الجانب المعرفي بنسبة 64.5% من مجموع الزمن العام

في السنة الأولى، ثم 31.11% في السنة الثانية، و بمجموع 47.77%

ان العنصر الجديد الذي حاول برنامج 1991 إدخاله لمسايرة الاتجاهات الحديثة في بناء البرامج هو الأهداف الإجرائية، إلا أن الملاحظ على هذه الأهداف أنها لم تخضع لشروط صياغة الأهداف التربوية، إذ نلاحظ غياب الدقة و الوضوح كما نجدها ذات درجة عالية من الشمولية و بعضها من التركيب، و من هذه النقائص في البرنامج جاء برنامج 1993.

• برنامج 1993: نص على تعديلات، و جاء بقائمة من الأهداف التكوينية مختلفة عن القوائم

السابقة، تضمن الأهداف التالية:

- تقديم المنهجية الجديدة.
 - تكوين المعلم الكفاء الواعي و المسؤول.
 - التمكين من الطرائق و الأساليب البيداغوجية.
 - الجمع بين الدروس النظرية و التطبيقية.
 - إعطاء المتعلم أقصى حد من المعلومات و السلوكات.
- تظهر هذه الأهداف مختلفة عن سوابقها، فهي قريبة من الإجرائية، أكثر دقة و بعيدة عن الشمولية و التركيب، و ركزت على الوسائل التي تساعد المعلم في التدريس.

و تواصلت البرامج التكوينية و ازداد التركيز و الاهتمام فيها على بيداغوجيا الأهداف و تكوين المعلم على أساسها. و يظهر ذلك من خلال:

- برنامج 1995: لقد خصص في هذا البرنامج محورا كاملا للأهداف التربوية، من حيث التعريف ببيداغوجيا الأهداف، و الهدف التربوي، مستويات الأهداف و مجالاتها، ثم الهدف الإجرائي قياسه و تقويمه. لقد تم وضع هذا البرنامج من خلال الملتقي الجهوي المشترك لأساتذة التربية و علم النفس بتيزي وزو أيام 10-11-12 ديسمبر 1995 .

و الجدول الموالي يوضح المحتويات الواردة في بيداغوجيا الأهداف: (محمد بوعلاق، 1999، ص167)

المحتويات	الأهداف و التوجيهات	الحجم الساعي
-بيداغوجيا الأهداف *تعريف الهدف التربوي *مصادره -مستويات الأهداف *الغايات *المرامي *الأهداف العامة -تصنيفها *الأهداف الإجرائية -قياسها و تقويمها	-تعريف المتكون بأهمية الأهداف التربوية و كيفية صياغتها و تحديدها. -تمكين المتكون من إدراك الكيفيات التي تحدد الهدف. -تمكين المتكون من القدرة على قياس و تقويم مدى تحقق الأهداف التربوية و التعليمية. التوجيهات: -ضرورة تقريب الفهم بتمارين عملية	10 ساعات

جدول رقم (16) يمثل محتويات و أهداف برنامج 1995 فيما يخص محور بيداغوجيا الأهداف إن هذا البرنامج بيان حقيقي يعبر عن توجهات نظامنا التربوي نحو نموذج التدريس بالأهداف رغم النقائص المسجلة فيه.

و تدخل الجزائر في سنة 1996 مرحلة أخرى هامة في مسيرتها التربوية نظرا لتأسيس المجلس الأعلى للتربية الذي جاء بمشروع تربوي جديد.

5-السياسة التكوينية الجديدة للمجلس الأعلى للتربية:

إن تأسيس مجلس على هذا المستوى، و في هذه الظروف يعتبر مؤشرا ذو دلالة هامة. و محطة مميزة في تاريخ السياسة التربوية الجزائرية. لقد تم تنصيبه بموجب مرسوم رئاسي مؤرخ في مارس 1996. وعقد المجلس دورته التأسيسية في نهاية ديسمبر 1996. وكون لجانا خمسة دائمة هي: لجنة التعليم، لجنة التكوين، لجنة البحث والاستشراق، لجنة المتابعة و النقيوم، و لجنة العلاقات بالمحيط الاجتماعي و الثقافي.

5-1-مهامه الأساسية: وكانت للمجلس مهام عديدة، واسعة النطاق و من هذه المهام الأساسية:

- اقتراح استراتيجية تنمية شاملة للمنظومة التربوية التكوينية الوطنية بناء على المقاييس العلمية، و قيم الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري، و انسجاما مع الخيارات السياسية، الاجتماعية و الاقتصادية الجديدة.
- العمل على تمكين المنظومة التربوية من إحداث التغير الاجتماعي بتكوين المواطن الواعي المستوعب لمعطيات الحياة المعاصرة.
- العمل على توثيق الصلة بين المدرسة و المحيط الاقتصادي، الاجتماعي و الثقافي، و تحقيق الملاءمة بين سياسة التكوين و التشغيل.
- النقيوم المنظم للسياسة الوطنية للتربية و التكوين.
- دراسة كل المشاريع المتعلقة بالتربية و التكوين كمشاريع الإصلاح و مخططات العمل القطاعية للوزارات.
- اقتراح سياسة تربوية بديلة تقتضي إعادة هيكلة التعليم الأساسي إلى طورين: طور أول مدته خمس سنوات، و طور ثاني مدته أربع سنوات، مع إضافة سنة للتحصيري تكون إجبارية.
- إن الصلاحيات المخولة للمجلس واسعة النطاق فهو مناط باقتراح الحلول البديلة لإعادة التوازن للمنظومة التربوية و يتابع تقويمها.

و لقد استطاع المجلس بعد سنتين من تأسيسه أن يخرج بوثيقة قاعدية نوقشت في ندوة وطنية بين-29 28 جوان 1998. أهم ما جاء فيها هو اقتراح المبادئ العامة لسياسة تربوية جديدة.

5-2-أبعاد المجلس الأعلى للتربية: جاء المجلس بثلاث أبعاد أساسية هي: (المجلس الأعلى للتربية، ص53).

- البعد الوطني: أساسه الإسلام و العروبة و الأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية، و على المدرسة أن تسعى لترسيخ هذه القيم.

- البعد الديمقراطي: كون المدرسة تعمل على نشر الثقافة الديمقراطية باعتبارها قيما و سلوكا في مبدأ ديمقراطية التعليم.

- البعد العالمي: كون الجزائر جزء من السياق العالمي، فعلى نظامها التربوي التفاعل مع المستجدات العالمية، بتحديث المناهج و استعمال التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم.

إن هذه المبادئ تظهر مناسبة من حيث صياغتها، إلا أن الأمر الصعب هو الآليات العملية التي تجسد هذه المبادئ في الواقع، خاصة مع تفاقم الأزمة التكوينية، حيث طرح المجلس إحصاءات مذهلة تدل على نمو المنظومة التكوينية من حيث العدد، و بالتالي ازدياد الحاجة إلى تحسين المستوى: (المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص54-55)

- انتقل عدد المعلمين في أواسط الستينات من أربعين ألف تقريبا 40.000 إلى ما يزيد عن ثلاثمائة ألف و خمسون معلما 350.000 في أواسط التسعينات. - كما بينت الإحصاءات أن حوالي 60% من العاملين حاليا لا يتجاوز سنهم 35 سنة. و تبلغ نسبة أساتذة التعليم الأساسي الذين لا يزيد سنهم عن 40 سنة بـ 86% حيث يزيد عددهم عن ثمانين ألف 80.000 معلما. و أنهم سيظلون في المهنة سنوات عديدة.

- 75% من أصل 32500 مدرسا (تعليم أساسي+ثانوي) يقل سنهم عن 40 سنة. وأن 17% منهم يحمل شهادة جامعية و يحتاج 50% منهم على الأقل إلى تحسين مستوى.

3-5- خطة التكوين: لقد اقترح المجلس العودة إلى تعبير الاستعجالية، إذ ورد في وثيقته أنه حتى يكون ناجعا ينبغي تسطير برنامج استعجالي يمتد على مدى 10 سنوات لتحسين أداء المعلمين. و قد تجسد ذلك في "الخطة الاستعجالية للتكوين التأهيلي".

و نظرا لضخامة أعداد العاملين فقد أعطيت الأولوية للمعلمين الذين هم في الميدان، و الذين سيعول عليهم لسنوات طويلة، لكون متوسط سنهم لا يتجاوز الأربعين. ففيما يخص معلمي الطور الأول و الثاني، فإنه ينبغي رفع مستواهم إلى مستوى جامعي، مع مراعاة المتطلبات المعرفية.

أما أساتذة الطور الثالث فإنه ينبغي رفع مستواهم إلى ليسانس في مادة التخصص و يكون ذلك باعتماد أشكال التكوين المختلفة: التكوين الذاتي، التكوين عن بعد، التكوين الدوري، مع التركيز على المادة و تعليميتها.

و قد ارتكز التكوين على مركبين: التكوين الأولي و التكوين أثناء الخدمة. (المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص61)

5-3-1- التكوين الأولي: يقوم على إكساب الطالب المعلم مجموعة من الكفايات التي تؤهله لممارسة مهنته بنجاح، و تشمل الكفايات الشخصية و المعرفية:

- الكفايات الشخصية:
- التمتع بالأخلاق الفاضلة، و التشبع بالقيم الوطنية و الإنسانية و الشعور بالمسؤولية.
- حب الأطفال و حسن التعامل معهم.
- تقبل النقد البناء و التوجيه.
- الكفايات المعرفية:
- الإحاطة بنظريات التعلم و طرائق التدريس و أساليب التقويم.
- معرفة مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطفل و خصائص كل مرحلة.
- القدرة على التكيف مع المستجدات.
- القدرة على استعمال الحاسوب و الوسائل التربوية المتطورة.
- التحكم في المواد الدراسية معرفيا و تربويا.

5-3-2- التكوين أثناء الخدمة: يحتاج المكونين بشتى فئاتهم إلى تجديد للمعارف و الرفع من كفاياتهم كلما أدخلت تعديلات أو أضيف جديد إلى البرامج. و هو تكوين مكمل للتكوين الأولي، و يتميز بالاستمرارية و الدوام. فالتكوين أثناء الخدمة كفيل بتحسين الأداء التربوي، و رفع مردوديته. كذلك ينبغي أن يبنى على المبادئ التالية:

المرونة، الاستجابة و الفعالية.

- أما أهدافه العامة :
- دعم التكوين الأولي.
- رفع المستوى المعرفي، التربوي و العلمي للمعلم.
- تجديد المعارف مواكبة للتطورات العالمية المتسارعة.
- أما آليات التكوين أثناء الخدمة فتتم عبر مراحل:
- إنشاء خلايا متخصصة لوضع برامج التكوين حسب احتياجات المتكونين.
- اختيار العناصر الجيدة التي تنفذ البرامج، بالاستعانة بالإطارات الكفأة الموجودة بالجامعات لضمان تكوين نوعي.
- ضبط الأعداد التي هي في حاجة للتكوين.
- ترتيب الأولويات في التكوين.

كما ورد في وثيقة المجلس بخصوص إنجاح التكوين أثناء الخدمة. أنه يجب توفير حوافز مادية أو معنوية منها:

- التشجيع المادي خاصة للمعلم في المناطق النائية.
 - منح المتكويين أثناء الخدمة شهادات تحتسب قيمتها في المسار المهني.
- و مع كل هذه الجهود الكبيرة لتحقيق التوازن للمنظومة التربوية عامة، و التكوينية خاصة، و الوصول بها إلى النوعية الجيدة و الفعالية، إلا أن الظروف تتدخل مرة أخرى و توقف إجراءات المجلس الأعلى للتربية. إذ و قبل التبنى الرسمي لوثيقته النهائية تم حله، لتتصب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

6-إجراءات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 1998:

تدخل الجزائر سنة 1998 مرحلة سياسية أخرى تعد هي كذلك هامة في تاريخ البلاد، حيث تم انتخاب الرئيس الجديد، الذي رفع شعار النوعية في كافة الميادين، من أجل مجتمع ديمقراطي تعددي متفتح على الثقافات العالمية. و قام بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية .

لقد احتل موضوع التكوين المرتبة الأولى في برنامج الحكومة، من أجل مساهمة الاتجاه العالمي الحالي الذي يهدف إلى رفع مستوى التكوين الأكاديمي للمعلمين، والذي أصبح يفرض ملمحا جامعيا كشرط من شروط الانتماء إلى هذه المهنة.

"لقد تم وضع برنامج صادق عليه الحكومة في 11 مارس 1998. و خصصت له غلاف مالي يقدر بـ 7.1 مليار دينار، و ينجز على مدى 05 سنوات، لقد ذكر الوزير بأن 85% من معلمي الابتدائي و 65% من مدرسي المتوسط غير حاملين لشهادة البكالوريا (حبيب تلوين، مرجع سابق، ص 214)

لقد تضمن برنامج التكوين للجنة الوطنية جزءين: الأول خاص بالتكوين أثناء الخدمة الذي استحدثت فيه جهازين: الجهاز الدائم و الجهاز المؤقت للتكوين.

و الثاني خاص بالتكوين الأولي الذي انتقل ابتداء من السنة 1999-2000 إلى المعاهد الجامعية الأربعة على مستوى الوطن.

6-1- التكوين أثناء الخدمة:

جاء تحت تسميات جديدة، الجهاز الدائم و الجهاز المؤقت للتكوين، و أصبحت المعاهد التكنولوجية للتربية مركزا له.

6-1-1- الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة: قدم هذا الجهاز صورة عن الاستراتيجية الجديدة التي تسعى المنظومة التربوية من خلالها تحقيق النوعية في مجال التكوين.

و قد أورد في وثيقة وزارية بعنوان "مخطط التكوين" الترتيبات الجديدة من خلال إقامة تربصات تكوينية، ابتداء من 1998-1999 لفائدة 143000 معلما موزعين كما يلي:

(وثيقة وزارة التربية الوطنية، أوت 1998، ص 02)

59000 معلم مدرسة أساسية.

35500 أستاذ تعليم أساسي.

48500 أستاذ تعليم ثانوي.

يدور موضوع التربص حول ثلاث محاور كبرى هي: محور البرامج، التقويم و الكتاب المدرسي. أما

أهداف المحور الأول (البرامج) فهي كالآتي: (نفس المرجع، ص 19)

- تدريب المعلمين على إعطاء معنى للأهداف و الأنشطة.
 - تدريب المعلمين على التعرف على كيفية تنظيم البرامج، و اكتشاف نظام الأهداف.
 - تدريب المعلمين على تحليل و ترتيب الأهداف وفق صنفات الأهداف.
 - تدريب المعلمين على تقويم مدى التحكم في أهداف البرنامج.
- و فيما يخص محور الكتاب المدرسي، فيحدد المخطط له الأهداف التالية:

(نفس المرجع، ص 21)

- تزويد المعلمين بالمعارف انطلاقا من مرجعيات مختلف النظريات المستخدمة في إنجاز الكتب المدرسية و الغايات و الأغراض و الأهداف. و اختيار المضامين و المقاربات المنهجية.
- تزويدهم بالمهارات السلوكية التي ترمي إلى تطوير الممارسات المهنية المرتبطة باستعمال الكتاب المدرسي إلى أقصى حد. و كذا التنظيم الملائم لنشاطات التعليم و التعلم التي عالجها الكتاب المدرسي.
- تزويدهم بقدرات التكيف التي تسمح بإدماج أفضل الإسهامات للكتاب المدرسي في وضعيات التربية و التكوين.

أما بالنسبة لمحور التقويم فنجد من بين الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها (نفس المرجع، ص 21)

- تحسيس المدرسين بأهمية التقويم.
- إشراك التلاميذ في ممارسة التقويم الذاتي بغية تحسين التعليم و التعلم.
- تدريب المعلمين على تحديد أغراض و أهداف التقويم.
- جعل التقويم ليس فقط عملية تنقيط، بل عملية تستهدف التصحيح و التعديل و العلاج.

يتضح لنا من خلال هذه الأهداف التي حددها مخطط التكوين، أن بيداغوجيا الأهداف أصبحت تشكل أحد الانشغالات الأساسية للتربويين، فشرعوا في تخطيط البرامج على أساس التدريس بالأهداف من أجل إكساب المعلمين تقنيات هذه البيداغوجيا.

و تمر عملية التكوين عبر الجهاز الدائم بثلاث مراحل:

الأولى: قبل انطلاق العملية، إذ تكلف المديرية بالولاية بتسليم وثائق تتعلق بأهداف و برامج التربص، مقتطفات من مراجع قصد ترسيخ المكتسبات القبلية للمتكونين، و تكليفهم ببعض المهام التحضيرية. الثانية: هي مرحلة تنفيذ التربص، و المتمثلة في أسبوع تربص مغلق لتلقي المحتويات، و تنظيم عمليات المتابعة، و التفكير حول التعديلات الضرورية من خلال مصادر التغذية الرجعية المحددة في برامج التكوين.

الثالثة: مرحلة إجراء التقويم النهائي، و الخروج بوثائق تلخص مجريات التكوين، و توزيعها على مديريات التربية و المفتشين قصد خلق تكامل بين المساعي المقدمة في المعاهد التكنولوجية، و ما يجري في المقاطعات.

لقد شرعت الوزارة الوصية في تنفيذ هذا المخطط ابتداء من السنة الدراسية

1998-1999 تجسيدا لتلك الأهداف الطموحة و بعد سنتين من تطبيقه، صدر مرسوم وزاري في فيفري 2000 غير المخطط و تم تجميد إجراءات التكوين.

6-1-2- الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة: لقد أشار وزير التربية إلى محاولة إدخال بعض التحسينات، الأولى تتعلق بمعلمي الابتدائي و المتوسط الذين ستفتح أمامهم إمكانية التسجيل في الجامعة من أجل تحضير شهادة ليسانس، و الثانية تخص أساتذة الثانوي الذين سيكون في إمكانهم متابعة تكوين متواصل عن بعد عن طريق الانترنت.

و تعرف مديرية التكوين التابعة لوزارة التربية الجهاز المؤقت لتحسين المستوى و الذي سيمتد على مدى عدة سنوات أنه: "يهدف أساسا إلى تحسين مستوى معلمي المدرسة الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي و لم يتابعوا مسارا تكوينيا كاملا. يتعين إفادة المعنيين بدعائم تكوين أكاديمي للوصول بهم إلى مستوى البكالوريا، كما يهدف الجهاز الجديد للتكوين إلى تثبيت مستواهم الثقافي القاعدي و سد ثغرة ثلاث أنواع من النقائص:

- العجز في المواد الأساسية: اللغة العربية و الرياضيات بالنسبة للمدرسين بالعربية، و اللغة الفرنسية بالنسبة للمفرنسين.
- العجز المسجل في الثقافة العامة التي لها علاقة بأنشطة التعليم الابتدائي.
- العجز المسجل في البيداغوجيا و علم النفس الطفل.

"أما عن المستهدفين من وراء هذا التكوين فهم: 73280 معلم مدرسة أساسية تقل أعمارهم عن 40 سنة و الذين حصلوا على رتبة مدرسة أساسية إما:

- عن طريق الامتحانات المهنية كإمتحان الشهادة العليا للكفاءة و عددهم 52540 معلما.
- عن طريق التكوين الأولي في المعاهد التكنولوجية للتربية بمستوى دون الثالثة ثانوي و عددهم 20720 معلما." (حبيب تلوين، مرجع سابق، ص222).

إن الأولوية في هذا التكوين الجديد "الاستثنائي" هي الرفع من الرصيد المعرفي لمعلمين ووظفوا سابقا نتيجة ظروف استثنائية للوصول بهم لمستوى البكالوريا. أما الحلول المقترحة فلا تظهر فيها الجودة و هي: المراسلة و التجمعات الأسبوعية خلال العطل (أربع أسابيع سنويا)، و قد أخذ المسار التكويني طابعا جماعيا (حسب احتياجات تكوينية مشتركة).

6-2- التكوين الأولي:

لقد تم نقل تكوين جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، و تحديدا إلى "المدارس الوطنية العليا ENS الأربعة: مدرستا بوزريعة و القبة بالعاصمة، و مدرسة قسنطينة، و المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران.

إذ شرعت في استقبال حملة البكالوريا الجدد بمعدل يساوي أو يفوق 20/11 ابتداء من سنة-2000 1999 .

إن المدارس العليا كانت موجودة من قبل، و تتولى تكوين أساتذة الثانوي، وتوظف ما لا يقل عن 2031 شخص منهم 615 مدرسا. والجديد بالنسبة لهذه المدارس هو احتكارها لتكوين معلمي الأساسي كبديل عن المعاهد التكنولوجية. فالتكوين أصبح تحت إشراف وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

"لقد قدرت الحاجيات المبدئية ما بين 1999-2007 بـ 8619 معلما ابتدائيا، 12000

أستاذ متوسط، 4960 أستاذ ثانوي للتعليم العام، 750 أستاذ ثانوي للتعليم التقني، أي أن المدارس العليا الأربع من المتوقع أن تكون 26359 متخرجا خلال 08 سنوات " (حبيب تلوين، مرجع سابق، ص225) إن الانتقال إلى هذه المعاهد تم بصورة مفاجئة، مع ندرة الإطارات المتخصصة و المؤهلة للإشراف على التكوين، فالمعاهد لا زالت تشغل بإطارات المعاهد التكنولوجية غير دائمين و الأغلبية منهم من الشباب و يقول فروخي Feroukhi: "أن المدارس العليا وجدت نفسها في مفترق الطرق و بالتالي يمكن التساؤل عن جدوى التغيير إذا كنا لا نزال نعمل بإطارات و عقلية المعاهد التكنولوجية؟".

و في وثيقة العمل التي قدمها فروخي أثبتت دراسته الميدانية أنه من بين 1083 مستجيب لاستمارة تهدف لتقويم التكوين في المدارس العليا للأساتذة 37.60% من المتخرجين عبروا عن رضاهم عن

البرنامج التكويني فيما يخص تحضيرهم لمهام التدريس، بينما عبر 14.60% منهم عن الخيبة. (حبيب ثلوي، نفس المرجع، ص227)

كما لاحظ فروخي أن واحد من كل اثنين من المتكولين في المعاهد عبروا عن نسبة متوسط من الرضا عن البرنامج الذي تلقوه، مع بعض الاختلاف بين التخصصات في مستوى الرضا العام عن التكوين.

لقد خلص إلى أن النقائص الكبرى المتعلقة ببرامج تكوين أساتذة الثانويات تتمثل فيما يلي:

- نادرا ما تجرى الأعمال التطبيقية المرتبطة بالمواد العلمية و أعمال الورشات المرتبطة بالمواد التقنية.

- عدم تكيف البرامج الحالية مع متطلبات الحياة المهنية و بروز ضرورة إعادة نظر عميقة في البرامج و بشكل مستعجل.

- مشكل تعريب المصطلح في المواد التقنية و نقص الفكر العملي لدى المتخرجين من المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بالنظر إلى نقص الاحتكاك مع عالم الشغل و عالم التقنية.

إنه و بالرغم من أن انتقال التكوين إلى الجامعة يعتبر مهما لمسيرة الاتجاهات العالمية الحديثة إلا أنه و لتحقيق نتائج أفضل يجب أن تخصص له شروط النجاح خاصة التأطير في ظل التعاون ضمن فريق المكونين، و البرامج الجيدة المنطلقة من تشخيص علمي لاحتياجات المهنة، و إعطاء الجانب التربوي المرافق للتكوين و المكمل له.

و ضرورة رد الاعتبار للتسيير التربوي في المؤسسات مقابل التسيير الإداري المحظ.

7- مكانة تكوين المعلمين في الإصلاح التربوي الجديد 2002:

يعد تكوين المعلمين و الأساتذة أحد الأقطاب الثلاثة الأساسية لإصلاح المنظومة التربوية، لأنه العامل الأساسي الذي يضبط كل تقدم في مجالات الفعالية و إدماج المستجندات البيداغوجية و تحسين مستوى مردود المؤسسة التربوية. من أجل تحقيق النوعية الجيدة. لقد اعتبرت مسألة تكوين المعلم من بين المسائل ذات الأولوية المطلقة، و هذا ما يتضح في المناشير الوزارية، و من بينها منشور وزاري رقم 245 الخاص بالتحضير للموسم الدراسي 2003-2004 الذي جاء فيه بخصوص تكوين المعلم ما يلي:

- لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تحضير ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه، لذا فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين و المؤطرين بتمكينهم من القيام بدورهم التكويني على أحسن وجه.

- فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية و التكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي.
- إن الصيغ المعتمدة متنوعة من حيث الشكل و الوسائل، تهدف إلى جعل المعلم، الأستاذ و المؤطر عناصر فعالة و مسؤولة في عملية التجديد و منتجة لأدواته و وسائله.
- لا يمكن أن يتحول كلامنا النظري عن الإصلاح إلى الواقع إلا من خلال معلم متدرب على تقنيات الإصلاح الحديثة.

و قد ورد في وثيقة لوزارة التربية الوطنية تحت عنوان: مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003: "أن سلك المعلمين الذي يشمل على أكثر من 335700 معلما و أستاذا يتميز بضعف مستوى التأهيل و خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أن نسبة 80% من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات الرسكلة و تحسين المستوى لمدة طويلة و هذا يعد أمرا ضروريا". (وثيقة وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2003 ، ص02)

و أمام تعقد الوضعية أقر مجلس الحكومة بتاريخ 2002/04/30 عددا من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين و تحسين مستوى المعلمين و المسيرين و هي:

7-1- في إطار التكوين الأولي للمعلمين و الأساتذة:

اتخذت الوزارة الإجراءات التالية:

- إنشاء معاهد تكوين و تحسين مستوى المعلمين بتحويل المعاهد التكنولوجية (معاهد التكوين أثناء الخدمة حاليا) و ذلك قصد تكوين المعلمين لمدة 03 سنوات بعد البكالوريا، معلمين متمكنين من عدة لغات (أو لغتين على الأقل) و يتمتعون بتكوين أكاديمي و مهني.
- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة ، لأساتذة التعليم العام الحاملين للشهادات الجامعية الذين سيتم توظيفهم عن طريق المسابقة.
- العمل و في عجلة على إعادة تأسيس مسابقة التبريز لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي.
- الاستمرار في تكوين أساتذة التعليم التقني لمدة 05 سنوات بعد البكالوريا بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني لمواجهة حاجيات تأطير ما بعد المرحلة الإلزامية و شعب التكوين المهني.

ما تم إنجازه:

لقد شرعت الوزارة منذ سنة في إعداد مستلزمات تطبيق هذه الإجراءات حيث حضرت:

- مشاريع برامج تكوين المعلمين روعي فيها كل الجوانب الأساسية للملمح المرغوب فيه:
 - الجانب المعرفي الأكاديمي.
 - الجانب المهني البيداغوجي.
 - الجانب التطبيقي.
 - الجانب الفني الجمالي.
 - جانب التفتح على اللغات الأجنبية.
 - جانب تكنولوجيا الإعلام و الاتصال.

و قد تمت المصادقة على هذه المشاريع من طرف وزارة التعليم العالي و البحث العلمي في ملتقى وطني الذي نظم خلال يومي 22-23 أكتوبر 2003 و هذا تجسيدا للوصاية البيداغوجية التي ترجع لقطاع التعليم العالي.

• النصوص التنظيمية:

لقد تم إعداد جملة من النصوص المنظمة لعملية التكوين الأولي و هي:

- مرسوم يعدل القانون الأساسي لمعاهد التكوين أثناء الخدمة لتصبح معاهد تكوين و تحسين مستوى المعلمين.
- مشاريع قرارات وزارية مشتركة تنظم القانون الخاص بالمتربص، و تنظيم أساليب التقويم.
- مشروع نص يحدد الترتيبات الخاصة بالتطبيق.
- إعلان مشترك يحدد شروط القبول بمعاهد التكوين.
- خرائط مؤسسات التكوين.
- مشاريع نصوص خاصة بالتبريز.

• تهيئة المؤسسات التكوينية:

لقد شرع منذ سنة في تهيئة المؤسسات التكوينية و خصوصا معهد الحراش معهد بن عكنون حيث انتهت منه الأشغال ليصبح جاهزا بطريقة تسمح بتحقيق الملمح المرغوب فيه.

- تجديد البناية.
- قاعات الدراسة.
- تخصيص مخابر للتكوين في الإعلام الآلي.

- تخصيص مخابر لتدريس اللغات.
- تخصيص فضاءات للتعبير الفني.
- مدرجات للمحاضرات و الحوار البيداغوجي.
- ظروف إقامة لائقة.

7-2- في إطار التكوين أثناء الخدمة:

لقد نصت الإجراءات على:

- إعداد مخطط وطني لتحسين و رفع مستوى المعلمين باتباع مختلف الصيغ و التدخلات و إمكانيات التحفيز(مواصلة الدراسة بالجامعة، التكوين عن بعد بالطريقة الكلاسيكية و باستعمال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال، تربصات مغلقة، تكوين تناوبي)
 - إعطاء أولوية لصغار السن في عمليات تحسين المستوى لأن 85% من بين هؤلاء سيقون في حالة نشاط لمدة 10 سنوات و لأن 70% منهم سيقون في حالة نشاط لمدة 20 سنة مستقبلا .
- إن هذه الوضعية هي بدون شك وليدة ممارسات طبقت منذ استقلال البلاد نظرا للضغوطات التي فرضتها ديمقراطية التعليم، و عليه فإن هذا المسار يفسر بـ :
- أساليب التوظيف التي فرضتها الظروف الاستعجالية وحدة الحاجيات في التأطير التربوي.
 - ضعف الإمكانيات خصوصا ما يتعلق منها بشبكة التكوين بالنظر لحجم الحاجيات.
 - تلاشي السلطة البيداغوجية في فائدة السلطة الإدارية.
 - الممارسات الشكلية المحدودة الفعالية في مجال التكوين المستمر و تحسين المستوى.
- يخضع التكوين أثناء الخدمة في قطاعنا على غرار القطاعات الأخرى إلى أحكام المرسوم 92-96 و الذي يشترط لزوما مخططا وطنيا سنويا يعد مسبقا على ضوء حاجيات القطاع و الذي بدوره يخضع لدراسة مدققة من طرف مصالح التوظيف العمومي قبل المصادقة عليه.
- و يشتمل هذا المخطط على كل الأنماط و الأسلاك التي تعمل بالقطاع و يتضمن المخطط جداول خاصة بكل سلك و بكل نوع من أنواع العمليات التكوينية.

7-2-1-مخطط 2003 للتكوين أثناء الخدمة: تضمن الأولويات التالية:

- مواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة.
- التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال.
- تكوين المكونين.
- تحسين مستوى بعض الفئات من المعلمين.

إن تطبيق المناهج الجديدة بمستجداتها و توجهاتها لا محالة يتطلب إعداد مخطط لمواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة، و بالفعل لقد أعدت الوزارة منذ شهر جانفي 2003 خطة إعلامية و تكوينية في فائدة كل المتعاملين التربويين مفتشين، معلمين، أساتذة، و مديري المؤسسات و ذلك تجسيدا لقرار تطبيق مناهج السنة الأولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط . و قد وضعت عند إعداد الخطة الاعتبارات التالية:

- تحضير و تجديد أكثر لسلوك التفتيش في العمليات الإعلامية و التكوينية خصوصا و أن المفتش يعد هو المكون الأول في القطاع.
- ضمان الإعلام لكل الشركاء و في نفس الوقت.
- تخطيط مجموعة من العمليات في مختلف المستويات الأولى.

7-2-2- مخطط التكوين لسنة 2004 :

إن عملية مرافقة تطبيق المناهج الجديدة حظيت بمكانة خاصة في مخطط التكوين لسنة 2004 على ضوء النقائص المسجلة في العمليات التكوينية التي طبقت خلال السنة الحالية، حيث برمجت مصالح الوزارة سلسلة من العمليات التكوينية أولها تلك المخصصة لمؤطري العمليات التكوينية على المستويين الوطني و الجهوي (المجموعات المتخصصة للمواد) ، و هذا نتيجة للاختلالات الملموسة في المستوى الإعلامي بين مجموعة و أخرى و بين فرد و آخر و ستتطلق العمليات الإعلامية و التكوينية مع مطلع سنة 2004 و ستمس الأسلاك المعنية بتطبيق المناهج الجديدة و هي:

(وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2003، ص 06)

- الفرق المؤطرة.
- المكونون.
- مفتشو التربية و التكوين (460)
- مفتشو التعليم الأساسي (1561)
- معلمو السنة الثانية لغة عربية (24800)
- معلمو السنة الثانية لغة فرنسية (22400)
- أساتذة التعليم المتوسط (35300)
- مديرو المدارس الابتدائية (14635)
- مديرو المدارس المتوسطة (3610)
- أساتذة التعليم الثانوي (23000)

- مديرو الثانويات (1312)

أما فترات الإعلام و التكوين تكون كالآتي:

- العمليات الإعلامية و التكوينية الخاصة بالمناهج الجديدة من شهر جانفي إلى شهر مارس

2004

- العمليات التكوينية الخاصة بالكتب الجديدة في فائدة الفرق المؤطرة و المكونين من شهر أفريل

إلى نهاية ماي 2004.

- العمليات التكوينية الموجهة للمعلمين و الأساتذة المعنيين بالمناهج و الكتب الجديدة شهر جويلية

2004

- العمليات التكوينية المدعمة تيرمج محليا طوال السنة الدراسية باعتماد 06 أيام و كذا الزيارات

الميدانية داخل القسم و هذا في إطار المخططات الولائية التي تتبثق عن المخطط الوطني.

و تتراوح مدة الفترة التكوينية بين أسبوع و 05 أسابيع متقطعة و ذلك حسب الملح و المهمة الموكلة لكل مربى.

7-2-3-الحوار البيداغوجي:

من المستجدات التي تم إدخالها على صيغة التكوين أثناء الخدمة هي تلك الرامية إلى إنشاء فضاءات بالمؤسسات التكوينية و التعليمية لبعث روح الحوار بين المربين حول القضايا التربوية لأن نجاح الإصلاح التربوي مرهون أساسا بقناعة منفذيه.

إن الحوار البيداغوجي يعد شكلا من أشكال التعلم و بإمكانه مساعدة المؤسسة في معالجة مشاكل القطاع المطروحة.

إن تأسيس و تنظيم الحوار البيداغوجي خصوصا بالمؤسسات التكوينية يهدف إلى :

- إسهام المعلمين في الحوار حول الإصلاح و المستجدات .
- مساعدة المعلمين و الأساتذة لطرح الأسئلة و التفكير في الحلول.
- مناقشة المسائل البيداغوجية.
- مساعدة و تشجيع المعلمين في خلق جو للحياة الفكرية و النشاطات الثقافية و البيداغوجية .
- تبادل الخبرات و إنتاج الوثائق و الملفات البيداغوجية.

7-3-في إطار إعادة الاعتبار لسلك التعليم:

- من أجل الترجمة الميدانية للأولوية الممنوحة للتربية و التكوين، فتح الحوار قصد إعداد قانون خاص للمعلمين و المكونين يكون أفضل.

- دراسة شروط إنشاء تعاضدية للمعلمين و المكونين(خاصة ما يتعلق بالسكن) و نظام منحة التقاعد التكميلية ممولة و مسيرة من طرف المعلمين و المكونين أنفسهم.
- فتح الحوار لوضع قوانين جديدة خاصة في مجال التكوين المتواصل لفائدة المعلمين.
- إحداث شهادات شرفية و أوسمة أكاديمية.

- وضع ميثاق المربي يحدد الالتزامات التي يخضع لها المعلمون من حيث أخلاقيات المهنة. إن اهتمام وزارة التربية بموضوع تكوين المعلمين و محاولة الرفع من مستواه، و رفع شعار النوعية قد يعتبر مؤشرا إيجابيا في تحقيق الفاعلية التربوية، و الوصول إلى تخريج أجيال قادرة على العمل الجدي من أجل التطور.

8-تجارب أجنبية و عربية في تكوين المعلمين:

8-1-نماذج عن تجارب أجنبية:

8-1-1-إعداد المعلمين في ألمانيا:

يتم إعداد المعلم حسب كل مرحلة تعليمية، و يحصل الطالب-المعلم على شهادة التعليم الجامعي، بعد حصوله أولا على شهادة إتمام الدراسة في المدرسة الثانوية العليا. يدرس الطالب المعلم لمدة أربع سنوات في كلية التربية (داخل الجامعات)، و يتضمن ذلك تربية ميدانية لمدة ثمانية أسابيع. و يعقد امتحان في المواد الأكاديمية بعد عامين من الدراسة. و يقضي الطالب المعلم عامين آخرين بعد التدريب الأكاديمي. و يجتاز الامتحان الثاني في نهاية العامين الأخيرين. و بعدها يصبح المعلم محضرا للعمل بالتدريس.

8-1-2- إعداد المعلمين في إنجلترا و ويلز:

يوجد نمطان رئيسيان للإعداد الأولي للمعلم هما:

- مستوى البكالوريوس(Under-Graduate Level):حيث يتلقى الطالب مقررات دراسية من الجامعات و المعاهد البوليتكنيكية، و الكليات الجامعية و معاهد التعليم العالي، تؤدي على الحصول على بكالوريوس التربية

(Bachelor of Education Degree-BED-): بعد ثلاث سنوات دون الحصول على شهادة الشرف للعمل في المهنة، أو بعد أربع سنوات مع الحصول على شهادة الامتياز و شرف العمل في المهنة.

- مستوى الدراسات العليا (Post Graduate Level):

يعتمد على تلقي مقررات دراسية لمدة عام واحد بعد الدرجة الجامعية الأولى لغير الحاصلين على BEDمن أجل حصولهم على شهادة التربية.

و هناك حالات أخرى تخرج عن هذه القاعدة:

- عدد قليل من المؤسسات تقدم مقررات متلاقية الهدف، مدتها في الغالب أربع سنوات تؤدي للحصول على نوعين من المؤهلات، إما تربوية خاصة بالتدريس، أو مؤهلات غير تربوية.
- هناك من الأفراد الذين يمتلكون مؤهلات مناسبة، و أقل من الدرجة الجامعية الأولى، في التخصصات الفنية و الحرفية و ذوو المهارات العملية، قد يعدون للتدريس بعد حصولهم على مقررات دراسية قصيرة خاصة، مثل مقررات البكالوريوس التربوي BED لمدة عامين أو لمدة عام واحد بدون الحصول على شهادة تربوية.

• أما التدريب أثناء الخدمة و التعيين، فتعمل السلطات التعليمية المحلية على تعيين المعلمين الجدد، و التدريب أثناء الخدمة يساعد المعلمين على الإعداد للمسؤوليات الجديدة و على التطورات الحديثة في تخصصاتهم و فنيات التدريس.

و يتم تقديم برامج التدريب أثناء الخدمة بواسطة السلطات التعليمية المحلية من خلال مراكز المعلمين و المراكز الاستشارية الخاصة بهم، و بواسطة جمعياتهم و نقاباتهم.

3-1-8 إعداد المعلمين في اليابان:

يتم إعداد المعلم لجميع المراحل في معاهد إعداد المعلمين أو في الجامعات و تشرف الوزارة على إعداد المناهج اللازمة لذلك و توافق عليها. و يمنح الطالب المتخرج شهادات من فئتين:

- الفئة الأولى: معلم المرحلة الثانوية الدنيا يتم إعدادهم في الجامعات القومية لمدة أربع سنوات أو لمدة عامين في الكليات المتوسطة، و يعدون كمدرسين متخصصين من ناحيتين:

الإعداد الثقافي التربوي بنسبة 10% و الإعداد في مادة التخصص بنسبة 90%. و في الثانوي الأعلى تشترط بالإضافة لما سبق الحصول على درجة الماجستير في التربية و علم النفس. و يمنح الطالب شهادة صلاحية التدريس.

- الفئة الثانية: معلمي المراحل الأخرى، يعد التخرج من الجامعة (لمدة 04 سنوات) و حصوله على شهادة الصلاحية للتدريس بعد ست شهور، و يعد كمعلم فصل يتولى تدريس جميع المقررات.

و يوجد ضمن هذه الفئة معلمي رياض الأطفال و المدارس الابتدائية و يدرس عامين بعد الانتهاء من الدراسة في المرحلة الثانوية بالكليات المتوسطة. و يحصل على شهادة الصلاحية بعد ست شهور من التخرج و اشتغاله بمهنة التدريس.

و منهج إعداد المعلم في هذه المستويات فهي 30% للعلوم التربوية و 70% للمواد التخصصية. و تنظم الجامعات دورات تكوينية للمعلمين أثناء الخدمة تهدف إلى الأداء المتطور ونتيجة هذا التكوين تدخل في عملية ترقية المعلمين.

8-2- نماذج عن تجارب عربية:

8-2-1- نظام التكوين في سوريا:

منذ صدور قانون 1945 ، أحدثت وزارة المعارف ثلاث أنواع من مدارس المعلمين و هي: دور المعلمين الأولية و الريفية، دور المعلمين الابتدائية ، و معهد المعلمين العالي أو كلية التربية.

- معلمي المرحلة الابتدائية: هناك نظامان لدور المعلمين و المعلمات:

الشعبة العامة: و مدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الشهادة الإعدادية.

الشعبة الخاصة: الدراسة بها داخلية مجانية.

- معلمي المرحلة الإعدادية: يتولى المعهد الإعدادي للمعلمين الذي أنشئ عام 1968-1969 إعداد

معلمين متخصصين في صفوف المرحلة الإعدادية، إلى جانب إعداد معلمين للصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

و مدة الدراسة به سنتان بعد الشهادة الثانوية، أو شهادة أهلية التعليم الابتدائي و تختتم الدراسة بـ"دبلوم المعهد الإعدادي للمعلمين".

- معلمي المرحلة الثانوية: يتم إعدادهم عن طريق الجامعة و التعليم العالي لمدة خمس سنوات

بعد المرحلة الثانوية الكاملة، أو سنة واحدة بعد الدراسة العالية في كليتي الآداب و العلوم.

إن إعداد المعلمين بجميع مراحل له مزايا خاصة، حيث يعتمد على أربع أركان هي:

الإعداد العلمي، الإعداد التربوي و المهني، الإعداد الاجتماعي و الثقافي، ثم الإعداد العملي.

و تسعى الدولة نحو التطوير الكيفي في مجالات التعليم المختلفة، لتواكب التطور العالمي، حيث بدأت بتنظيم مسابقات عام 1998 لانتقاء المدرسين من حملة الشهادات الجامعية أو ما يعادلها من دبلوم التأهيل التربوي لمختلف التخصصات.

8-2-2- إعداد المعلمين في مصر:

تتنوع مصادر إعداد المعلمين في مصر تنوعا كبيرا، حيث تتضمن كليات التربية، كليات التربية التخصصية في مجالات الاقتصاد المنزلي و التربية الموسيقية و الفنية، و كليات رياض الأطفال، و الكليات الصناعية لإعداد المعلمين.

و قد شهد نظام إعداد المعلمين في مصر تطورات متلاحقة عبر السنوات من خلال:

- معلم ما قبل المدرسة: إنشاء أول المدارس للمعلمين، و معلمي المدارس الأولية سنة 1904-

1903 و التي كانت تختار طلابها ممن أتموا الدراسة بالكليات و المدارس الأولية. و قد

اتخذت هذه المدارس مسميات مختلفة و كذلك مدة الدراسة بها و مؤهلاتها، و ظلت هكذا إلى

سنة 1952 حيث جعلت مدة الدراسة بها خمس سنوات بعد الشهادة الابتدائية، و استمر ذلك إلى عام 1956 حيث اقتصر القبول بها على حملة الشهادة الإعدادية و لمدة ثلاث سنوات دراسية. و في عام 1962 زيدت مدة الدراسة إلى خمس سنوات بعد الإعدادية، و أصبحت تسمى "دور المعلمين و المعلمات" و في عام 1970 أخذ بنظام الخمس سنوات المتنوعة و هي: الثلاثة الأولى دراسة عامة تقارب في مستواها الدراسة بالمرحلة الثانوية، أما السنتان الأخيرتان فالدراسة بهما تخصصية في مجموعة من المواد، كل مجموعة يطلق عليها اسم شعبة. و في سنة 1988 تمت تصفية دور المعلمين و المعلمات و تنفيذ مشروع تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي.

- معلمي المرحلة الإعدادية و الثانوية: تتبع جمهورية مصر العربية في إعداد معلمي المرحلة الإعدادية و الثانوية نظامين: النظام التكاملي و المتابعي.

- النمط التكاملي: و يتمثل في كليات التربية و الأقسام التربوية بكلية البنات بجامعة عين شمس، و يلتحق بها الطلاب من الذين أتموا الدراسة الثانوية العامة بقسميها الأدبي و العلمي وفق شروط خاصة. و مدة الدراسة بها أربع سنوات جامعية يحصل الطالب بعدها على درجة ليسانس في الآداب و التربية أو البكالوريوس في العلوم و التربية من الشعب العلمية. و يعد هذا النمط تكامليا لكونه يمزج بين التخصص الأكاديمي للمادة الدراسية لمدة عامين، و بين الإعداد المهني أو التربوي في العامين الأخيرين إلى جانب ممارسة التدريب العملي في المدارس خلال هذين العامين.

- النمط المتابعي: و يتمثل في التحاق خريجي الكليات الجامعية الذين يرغبون العمل في مهنة التدريس بأحد الكليات: كلية الآداب، كلية العلوم، كلية اللغة العربية، و حتى كليتي الزراعة و التجارة لمدة عام دراسي واحد بكلية التربية يتابعون فيها دراستهم في فروع التربية و علم النفس، و يتدربون خلاله على التدريس في المرحلتين الإعدادية و الثانوية. و يحصلون في نهايته على "الدبلوم العام في التربية" و بالتالي يمارسون عملهم، و يعتبر هذا النمط متابعيا باعتبار أن الدراسة الجامعية الأولى تتبع بدراسة جامعية أخرى، فالأولى تخصصية أو أكاديمية، و الثانية تربوية أو مهنية.

- أما بالنسبة لنظام التكوين أثناء الخدمة فقد شهد تطورات مختلفة من أهمها:
- زيادة عدد البرامج التدريبية في مراكز التدريب الإقليمية في مجالات الرياضيات، العلوم، اللغة العربية و اللغات الأجنبية.
- إيفاد بعثات لتدريب المعلمين في الخارج بشكل مكثف و متواصل.

8-2-3- إعداد المعلمين في المملكة المغربية:

ورد في الإصلاح التعليمي الصادر عن وزارة التربية المغربية عام 1980 أن مهمة إعداد المعلمين تتكفل بها المدارس العليا للأساتذة للمستويين الأساسي و الثانوي، و تستقبل الطلاب المعلمين من بين الطلبة الذين قضوا سنة على الأقل في مراكز التعليم العالي لدراسة المواد التربوية لمدة عام واحد، و تستمر مدة الإعداد بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي سنتين. أما مدرسو التعليم العالي فإن الجامعات هي المكلفة بإعدادهم.

و كانت هذه المؤسسات تعد المعلم في ثلاث مجالات أساسية هي:

- التكوين التربوي: و هو العامل المشترك لكل التخصصات، و يتلقى فيه الطالب دروسا في مختلف علوم التربية و علم النفس و الاجتماع و طرائق التدريس.
- التكوين التخصصي: أي في المادة التي سيقوم الطالب بعد تخرجه بتدريسها، حيث يتم تعميق المعارف الأكاديمية للمتدربين في مواد تخصصهم.
- التكوين العملي: الذي يرمي إلى تمكين الطالب من إتقان مهارات و طرائق التدريس و تمكينه من تحمل مسؤولية إدارة الفصل.

و تعد المسابقات التي تعقدها وزارة التربية و كافة الجهات الراغبة في التوظيف، هي الصفة الغالبة على سياسة التوظيف في المغرب، حيث يقوم المختصون باختيار العناصر التي تتوفر فيها شروط الوظيفة، ثم تضعها موضع الاختبار لمدة سنة على الأقل، قبل أن يتم تعيينها و تثبيتها رسميا، حيث تتم عملية التدريب على الوظيفة حتى يثبت المترشح أهليته.

• تحليل و مقارنة:

بعد هذه الإطلالة السريعة على نظم إعداد المعلمين في بعض الدول العربية و الغربية، نتعرض لتحليل موجز تتخلله مقارنة بين نظام التكوين الجزائري و العربي من جهة و من جهة أخرى بين التكوين في العالم العربي عامة و الدول الغربية. ثم ماذا يمكن أن تفيد الدول العربية في مجال تكوين المعلمين من مزايا الدول المتقدمة في هذا المجال؟

أولاً: في ظل الظروف التي سادت الجزائر بعد الاستقلال مباشرة، والتي تميزت بتدني مستوى التعليم، ظهرت المعاهد التكنولوجية للتربية سنة 1969 و أصبحت هذه المعاهد قطبا تكوينيا يكون المعلمين في جميع المراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة و حتى الثانوية) و في كل الولايات حيث أصبح يسمح لكل ولاية ابتداء من 1973-1974 بتكوين المعلمين الذين تحتاج إليهم في المستويين الابتدائي و الثانوي بكل معهد تكنولوجي للتربية. و بذلك خروج نظام التكوين من المركزية إلى اللامركزية، باستثناء ما يتعلق بالمواد العلمية و الصناعية و التكنولوجية، التي بقيت مجمعة في نطاق المعاهد التكنولوجية الجهوية بالعاصمة الجزائر، وهران ، قسنطينة.

و دام التكوين في هذه المعاهد سنوات طويلة حتى سنة 1999-2000 حيث تم نقل تكوين جميع فئات المدرسين إلى الجامعة و بالضبط إلى المدارس الوطنية العليا، و أصبح التكوين تحت إشراف وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. و الجزائر اليوم تسير في نظامها لتكوين المعلمين على نسق موازي للتكوين في معظم الدول العربية، و يكاد يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، بما في ذلك تكوين معلمي المرحلة الابتدائية، حيث نقل أيضا إلى الجامعات-رغم تأخر هذا الإجراء- و ذلك أخذا بتوصيات مؤتمر إعداد و تدريب المعلم العربي بجامعة الدول العربية (القاهرة في 08-17 يناير 1972) بأن يكون إعداد المعلم داخل إطار الجامعة أيا كانت المرحلة التي يعد لها، و اعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية لتحقيقه في أسرع وقت ممكن. و هناك أدلة على أكثر من بلد عربي منها مصر، السعودية، قطر، الكويت و الأردن تشير إلى بداية الاهتمام بإعداد معلم المرحلة الابتدائية في نطاق الجامعة. و هذا ما تؤكدته المؤتمرات العربية المتتالية.

و بالنسبة للتعليم المتوسط و التعليم الثانوي العام: ضمان تكوين لمدة سنة على الأقل، على مستوى المدارس العليا للحاصلين على شهادات جامعية في مادة التخصص، لتعريفهم بطرائق التدريس، و كذلك أخذ مقررات في علم النفس و علوم التربية.

و هذا ما قرره مؤتمر طرابلس (في 30 مارس-2 أبريل 1970) ألا تقل مدة إعداد معلم المرحلة الثانوية عن أربع سنوات جامعية، بالإضافة إلى دراسات تربوية لمدة عام.

أما أساتذة التعليم التقني و المهني، تدوم مدة تكوينهم خمس سنوات بعد البكالوريا بالمدرسة العليا للتعليم التقني و اهتماما بهذا الجانب استحدثت بكالوريا المهني في الجزائر كرد الإعتبار للتعليم المهني و التقني.

و تعد المسابقات التي تنظمها مديرية التربية بالجزائر أحد أساليب الالتحاق بالمهنة و تشتترط فيها الحصول على ليسانس، يقضي خلالها المترشح الفائز مدة تكوين بين 3-4 سنوات في التدريس قبل ترسيمه النهائي.

و كذلك تولي الجزائر باعتبارها دولة إسلامية في برامج تكوينها أهمية كبرى للغة العربية، و كذلك للجانب الأخلاقي في مهنة التدريس على غرار كل الدول العربية، و لكنها تعمل بالموازاة على إكساب الطالب المعلم التفتح على اللغات الأجنبية و التعامل مع الرموز العالمية.

أما جانب الإشراف على التدريس بالجامعات: ففي الدول المتقدمة يتولاه المتخصصون في فروع العلوم المختلفة من هيئات التدريس بالجامعات، منهم المعيدون بالجامعة و المدرسون المساعدون بها، و تعقد دورات تكوينية خلال العطلة الصيفية.

و في الجزائر يعاني نظام التكوين من ندرة الإطارات المتخصصة و المؤهلة للإشراف على التكوين، فالمدارس العليا لا تزال تشغل بإطارات المعاهد التكنولوجية الغير دائمين، و يحتاجون إلى مزيد من الخبرة.

و يتمثل الحال في كثير من الدول العربية و الدول النامية، حيث لا تزال المعاهد العليا و الجامعات في حاجة إلى جودة التكوين، كما أنها تستعين بعدد من معلمي الدول الأخرى الأكثر تقدما بالنسبة لها. كذلك تعتمد الكثير من الدول العربية-دول الخليج خاصة- على إرسال بعثات طلابية للتكوين في الخارج و الاستفادة من التطورات التكنولوجية و استعمالها في مجال التعليم.

على غرار التكوين في الدول المتقدمة (رأسمالية، اشتراكية) الذي يتم داخل معاهد عليا، أو كليات جامعية، بعد الشهادة الثانوية العامة، يحصل بعدها الطالب على شهادة ليسانس أو البكالوريوس ليعمل معلما في المرحلة الابتدائية، و لا شك أن هذا الانتقال بالتكوين إلى الجامعة يعد إنجازا جيدا تحققه الجزائر، بعد معاناة دامت أكثر من ثلاثين سنة، في حين لا تزال الكثير من الدول النامية في مرحلة الإعداد المتدني. و تتبع الجزائر في التكوين جزءين متكاملين: الأول التكوين الأولي الذي يتلقاه الطالب المعلم منذ التحاقه بالمعهد التكويني إلى تخرجه منها. والجزء الثاني هو التكوين أثناء الخدمة، الذي يهدف إلى رفع كفاءة المعلمين وتجديد معارفهم، كلما أدخلت تعديلات على البرامج أو أضيف إليها جديد تماشيا مع متطلبات العصر، كذلك يتلقى المعلم تكوينا في تكنولوجيا الإعلام و الاتصال .

كما يهدف أساسا إلى تحسين مستوى معلمي المدرسة الأساسية بمستوى دون الثالثة من أجل الوصول بهم إلى تحسين مستوى البكالوريا، أما الحائزين على البكالوريا فستفتح أمامهم إمكانية التسجيل في الجامعة لتحضير شهادة ليسانس.

و لا شك أن لهذا كله آثاره الإيجابية على مستوى أداء المعلم، و مستوى تحصيل التلاميذ، و عليه تطور التعليم عامة.

أما فيما يخص شروط الالتحاق بالمهنة فالجزائر دخلت مرحلة حاسمة بعد نقل التكوين إلى الجامعة. فبالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، شرعت المدارس الوطنية ابتداء من سنة 1999-2000 في استقبال حملة البكالوريا الذين حصلوا على معدل يساوي 20/11. و تدوم مدة التكوين ثلاث سنوات و تمكينهم من عدة لغات إضافة للغة العربية و المعلوماتية. و لكن بعد الإصلاح التربوي الذي انتهجه الجزائر سنة 2003 تقرر ارجاع تكوين معلمي الابتدائي إلى المعاهد التكنولوجية ثانية. لعدم كفاية المدارس العليا استيعاب جميع فئات المدرسين. و بذلك يتراجع التكوين للمعلم الابتدائي عما كان سيحققه من تقدم في إطار الجامعات!

كما تعاني الدول العربية عامة و الجزائر خاصة-مع كل ما توليه من عناية بالمعلم و أساليب تكوينه- من غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي العملي، و قد جاءت العديد من المؤتمرات بتوصيات حول هذا الجانب منها مؤتمر عمداء كليات التربية و المعلمين بجامعات العربية في نوفمبر 1974 الذي أوصى بأن تبذل كليات التربية عناية خاصة بالجانب التطبيقي و العملي من الدراسات و بالتربية العملية من حيث دقة تنظيمها و زيادة عدد ساعاتها. كذلك يعاني نظام التكوين من عدم تكيف برامج التكوين مع متطلبات الحياة المهنية المعاصرة، حيث يفتقر المعلمون الخريجون إلى الخبرات الميدانية الحالية، التي تؤهلهم لأداء مهامهم بكفاءة عالية و فعالية.

كذلك يطغى على أساليب التكوين الجانب الإلقائي، و عدم تسخير التكنولوجيات الحديثة في برامج التكوين. و عموما رغم كل النقص الملاحظ في مجال تكوين المعلم، إلا أن الجزائر مستمرة في إحداث التعديلات عليه و الاهتمام به أكثر فأكثر و يتجلى ذلك في إصلاحها التربوي الجديد 2002-2003 حيث كان موضوع التكوين أحد الأقطاب الثلاثة التي شملها الإصلاح.

ثانيا: ماذا يمكن أن تفيد الدول العربية عامة من مزايا الدول المتقدمة في مجال التربية و التعليم و خاصة ما يتعلق بسياسة التكوين؟

تستطيع الدول العربية الاستفادة كثيرا من سمات الدول المتقدمة، التي قطعت أشواطاً بعيدة في مجال التربية و التعليم، ساعدها في ذلك إمكانياتها الاقتصادية الهائلة، و قواها البشرية المؤهلة و المدربة،

إضافة إلى فلسفتها التربوية واضحة المعالم. و بلادنا في حاجة إلى الأخذ بما حققته هذه الدول في ميدان العلم و المعرفة حتى تتمكن من مواكبة التقدم. و من جملة المزايا التي يمكن أن نستفيد منها:

- الاهتمام بالتربية الخلقية و حب النظام: من المؤسف و المعيب أن تسبقنا الدول الغربية إلى الاهتمام بهذا الجانب، و نحن- الأمة العربية الإسلامية- أصحاب الأفضلية لذلك، منحنا إياها ديننا الإسلامي الحنيف. فالتربية عملية شاملة لا تقتضي فقط تقديم المعلومات للأفراد، ولكنها أيضا تشارك في تكوينهم أخلاقيا، سلوكيا و إجتماعيا. فالمدرسة أصبحت تشكل المجتمع المصغر، و هي كفيلة بتخليق الأجيال . فكما استطاعت أن تعلم، يمكنها أيضا أن تربي نشئ متخلفا. و هي تحمل على عاتقها الجزء الأكبر من إعداد القوى البشرية إيجابية التفكير و الفعل. فالتربية الخلقية في الدول المتقدمة تهدف إلى تحقيق مستويات سلوكية سليمة، و تشكيل الاتجاهات الإيجابية و تنادي بذلك في منظماتها الطلابية و تنظيماتها المدرسية و غيرها، فهي تنادي بحب الوطن و الشعور بالولاء له، و تحمل المسؤولية و حب العمل، التعاون في أداء الواجب، التواضع.

و من ناحية أخرى تحرص الدول المتقدمة على تنشئة أبنائها على حب النظام في حياتهم: المدرسية، العائلية أو في تفاعلاتهم مع المجتمع.

إذن: لا تزال الدول الإسلامية صاحبة مبادئ إسلامية و قيم أخلاقية و مثل أعلى و هي أجدر و أولى بالاهتمام بالتربية الخلقية و غرسها في نفوس أبنائها إلى جانب المهمة التعليمية.

- الاهتمام بالتربية المستمرة و المتجددة أو ترسيخ مفهوم التعلم مدى الحياة: ذلك أن التربية ضرورة من ضرورات الحياة و استمراريتها هي استمرار في الحياة، لا سيما في عالمنا الذي يتجدد و يتغير باستمرار. فمعلومات اليوم قد لا تصبح صالحة للغد. فالمعارف في دينامية سريعة و لا بد من مسايرتها. و الدول المتقدمة لها سبق في ذلك، فهي تقدم برامج لاستكمال الدراسة لمن لا تسمح لهم ظروفهم بمتابعة الدراسات الجامعية، فظهر التعليم بالمراسلة و الدراسات المسائية، جامعة التكوين المتواصل.

كذلك فإن أعداد كبيرة من المعلمين (خاصة في التعليم الابتدائي) تتاح لهم فرصة مواصلة تعليمهم عن طريق البرامج المسائية و بالمراسلة، مع استمرارهم في عملهم، ثم بإمكانهم الارتقاء للتدريس في مراحل تعليمية عليا.

و من وسائل التربية المستمرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث تنشئ الدول المتقدمة معاهد متخصصة لهذا الغرض، تدرس في فترات العطل المدرسية و العطل الصيفية، أو كلما تطلب الأمر ذلك، أو تبعا لرغبة المعلم في تجديد معلوماته و الاستزادة العلمية.

كما تنظم مسابقات سنوية بين المعلمين، حيث يقدمون أبحاثهم و إنتاجاتهم مما يتيح لهم فرص النمو المهني و الإبداع، و تمنحهم الدولة حوافز مادية و معنوية .و الدول العربية يمكنها أن تفيد من ذلك في مجال الحياة عامة،و في التعليم خاصة بما يرفع مستوى العاملين و يزيد من كفاءتهم، وأن تقتنع بمفهوم التعلم مدى الحياة لتستعد للمستقبل المتغير .

- في مجال إعداد المعلمين:
- فتح الطريق أمام المعلم للنمو العلمي في مراحل التعليم الجامعي المتقدمة.
- إعادة النظر في نظام الترقية بما يسمح للمعلمين الأكفاء أن ينالوا فرص التقدير المادي و نظام التنقل بما يتفق مع ظروف المعلمين و أوضاعهم الاجتماعية.
- مساهمة نقابة المعلمين و اتحاد المعلمين في تطوير مهنة التعليم، و رفع مستوى المعلم الثقافي و المهني، و الإسهام في البحوث التربوية و نشر أبحاثهم مما يدفعهم للإبداع أكثر في مهنتهم. كما تهدف هذه النقابات إلى تنسيق العمل و التعاون العلمي و التربوي بين كافة المعلمين في الدول العربية.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية

1- منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الذي يتعلق باستطلاع آراء المعلمين حول الصعوبات التي تواجههم في أداء عملهم التربوي و المرتبطة أساسا باعتماد مقارنة الكفاءات كنموذج في المنظومة التربوية الجزائرية، فقد تم استخدام المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه المواضيع، من أجل الحصول على أكبر قدر من البيانات الدقيقة و الواضحة و التي تغطي جميع جوانب الموضوع.

و لا يقف البحث الوصفي عند هذه الحدود، بل يذهب إلى أدق من ذلك، فيحلل و يفسر و يقارن. و بالتالي فدراستنا تتعدى الحصول على آراء المعلمين حول الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقارنة الكفاءات، إلى تحليل هذه الآراء و تفسيرها و مقارنتها حسب عدة متغيرات هنا: التكوين الأولي و التكوين أثناء الخدمة، و خبرة المعلم في التعليم.

2- عينة الدراسة :

حسب ما تقتضيه طبيعة و هدف الدراسة، تم اعتماد معلمين من التعليم الابتدائي كعينة أساسية تساعد على تحقيق أهداف بحثنا، و حتى تكون هذه العينة ممثلة للمجتمع الإحصائي و الذي قدر بحوالي 1100 معلم تعليم ابتدائي، (حسب إحصائيات الدخول المدرسي 2006-2007).

تم اعتماد العشوائية في اختيار المدارس أولا بطريقة القرعة من مجموع 81 ابتدائية بلدية سطيف، و كان عددها 08 ابتدائيات (أنظر ملحق رقم 02)

و كان عدد الاستمارات الموزعة هو 200 استمارة

جمعت استمارات البحث و كان عددها 160 استمارة صالحة للتحليل، و بعد فرزها و تصنيفها أمكن تحديد خصائص أفراد العينة كما هو مبين في الجدول الآتي:

التكوين الأولي		التكوين أثناء الخدمة			عدد سنوات التدريس		
متخرج من المعاهد التكنولوجية	موظف مباشرة	نادرا	أحيانا	غالبا	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10	أكثر من 10 سنوات
100	60	60	65	35	35	46	79
62.5%	37.5%	37.5%	40.62%	21.88%	21.88%	28.75%	49.37%
160	160	160	160	160	160	160	160

جدول رقم (17) يمثل خصائص عينة البحث .

و باستقراء بيانات الجدول السابق يمكن الخروج بالخصائص التالية:

- التكوين الأولي:

أكبر عدد من أفراد العينة كان من المتخرجين من المعاهد التكنولوجية، حيث بلغت نسبتهم 62.5% من المعلمين الموظفين مباشرة.

- التكوين أثناء الخدمة:

يتقارب عدد المعلمين الذين نادرا ما حضروا للملتقيات و الأيام التربوية المخصصة لبيداغوجيا الكفاءات مع أولئك الذين أحيانا ما يحضرون. حيث بلغت نسبهم على التوالي: 37.5% و 40.62%. بينما بلغ عدد الذين غالبا يحضرون 35 معلما بنسبة 21.88%.

- عدد سنوات التدريس:

يمثل المعلمون الذين قضوا أكثر من 10 سنوات في التدريس غالبية أفراد العينة بنسبة 49.37%، يليها من قضوا بين 5 و 10 سنوات بنسبة 28.75% في حين بلغت نسبة من درسوا لمدة تقل عن 5 سنوات ب 21.88%.

3- أداة جمع البيانات:

الإستبيان: يعتبر أكثر أدوات جمع البيانات استخداما في البحوث الوصفية التربوية، لإمكانية تطبيقه تطبيقا جماعيا على عدد كبير من أفراد العينة، عندما يتعذر استخدام أدوات أخرى لكبر حجم العينة. و يمكننا من الحصول على البيانات التي تخدم بحثنا.

كان الاستبيان هو الأداة الرئيسية في دراستنا، و يشمل على 04 محاور، و التي تضم 50 صعوبة فرعية. و قد مر الاستبيان في بناءه بصورته النهائية بالإجراءات التالية :

أعدت استمارة الدراسة الاستطلاعية و التي تضمنت سؤالا مغلقا يندرج تحته عدة اقتراحات و على المفحوص ترتيبها من الأقل صعوبة إلى الأكثر صعوبة (أنظر ملحق رقم 01). و قد صيغ السؤال من خلال المقابلات الأولية التي أجريناها مع بعض المعلمين بالتعليم الابتدائي. و بعد إكمال الدراسة الإستطلاعية و الحصول على 35 استبيانا، قمنا بعملية التفريغ و حصلنا على أكثر الصعوبات المواجهة في تطبيق مقارنة الكفاءات من طرف المعلمين. و كانت تضم أربعة محاور كبرى، استثنينا منها محور العوامل البشرية لأن نسبته كانت منخفضة جدا، حيث صنف من طرف المعلمين بنسبة 0% في المرتبة الأولى و نسبة 54.29% في المرتبة الأخيرة. أصبح عدد المحاور المدروسة هو ثلاثة، و أضفنا إليها محورا رابعا و المتمثل في صعوبة الإدماج بين التعليم النظري و التعليم التطبيقي، و قد لمسنا ظهور هذه الصعوبة بحدّة و طرحها كمشكل من طرف المعلمين، و كذلك من طرف الأدبيات و

الأبحاث المتعلقة ببيداغوجيا الكفاءات، حيث تركز أساسا على عنصر الإدماج و توظيف المكتسبات المدرسية في مواجهة مشكلات حياتية.

بعد تحديد المحاور الكبرى، تم الشروع في بناء إستبيان الدراسة من خلال تحديد الصعوبات الفرعية التي تتدرج تحت كل محور، و المستوحاة بالدرجة الأولى من واقع المدرسة الجزائرية المعروف لدى الجميع من معلمين ، تلاميذ، و إداريين. كما استفدنا من أداة دراسة جزائية و هي من رسالة ماجستير للباحث فرحاتي العربي سنة 1990. و خلصنا في الأخير إلى 60 صعوبة فرعية موزعة كالآتي:(أنظر ملحق رقم 03)

- الصعوبات المادية : و تضم 12 صعوبة فرعية.
 - الصعوبات التكوينية : و تضم 15 صعوبة فرعية.
 - الصعوبات المفاهيمية : و تضم 18 صعوبة فرعية.
 - صعوبات الإدماج بين التعليم النظري و التطبيقي و تضم 15 صعوبة فرعية و قد أرفقت الصعوبات بالبدائل التالية حسب درجة الصعوبة :مرتفعة، متوسطة، منخفضة.
- و قد رافق الاستبيان بعض المتغيرات المدرجة في الدراسة و هي : الخبرة، التكوين الأولي(معاهد تكنولوجية أو خريجي الجامعات) و التكوين أثناء الخدمة متمثل في حضور الأيام الدراسية و الملتقيات الخاصة بمقاربة الكفاءات.
- و لغرض استوفائه للخصائص السيكمترية التي يجب توافرها في أداة القياس و المتمثلة في الصدق و الثبات أجرينا الخطوات الآتية :

- الصدق : تم الاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرض الاستبيان في بناءه المبدئي على مجموعة من المحكمين المختصين في علوم التربية، و كان عددهم ثمانية : اثنين منهم مفتشي تعليم متوسط، و آخرين مفتشي تعليم ابتدائي، و ثلاثة منهم مدراء إبتدائيات بولاية سطيف، إضافة إلى المشرف الدكتور لحسن بوعبد الله، و ذلك قصد مراجعة بنوده للتأكد من صدقه و مدى صلاحيته للتطبيق.

عدلت بنود الاستبيان بناءا على ملاحظات المحكمين (بالحذف و إعادة الصياغة لبعض البنود، أنظر ملحق رقم 04). و عليه أخذ الاستبيان صورته النهائية التي طبقت على عينة الدراسة الأساسية، و يتوزع على 04 محاور رئيسية تضم 50 بنودا :

- المحور الأول : صعوبات مادية و تضم 10 بنود، مرقمة من 1 إلى 10.
- المحور الثاني : صعوبات تكوينية و تضم 12 بنودا، مرقمة من 11 إلى 22.
- المحور الثالث : صعوبات مفاهيمية و تضم 14 بنودا، مرقمة من 23 إلى 36.

المحور الرابع : صعوبات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي و تضم 14 بندا، مرقمة من 37-50.

- الثبات : أما عن الخاصية السيكمترية الثانية التي يجب توفرها في الأداة و هي الثبات، فقد تم حسابه على طريقة الإتساق الداخلي من خلال معامل ألفا كرونباخ :

$$\alpha = \frac{\sum_{i=1}^n \frac{(\sum_{j=1}^k x_{ij})^2}{n} - 1}{\sum_{i=1}^n x_{ij}^2}$$

و بعد الحسابات وصلنا إلى قيمة $\alpha = 0.92$ (أنظر ملحق رقم 05)، و عليه يمكن الحكم على أن أداة البحث تتوفر على خاصية الثبات.

4- الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات:

بعد عملية جمع البيانات و التي تعتبر مرحلة أولية، تليها عملية أهم من ذلك و هي تحليل البيانات و تفسيرها. و هنا يتم الاعتماد على أساليب إحصائية مختلفة تتماشى مع طبيعة كل موضوع و أهدافه. و في دراستنا اعتمدنا في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية الآتية :

* النسبة المئوية للبند : تم حساب النسبة المئوية لكل بند على حدى بالعلاقة التالية :

$$\text{نسبة البند} = \frac{\text{س} \times 100}{\text{ن}} \quad \text{حيث يمثل: س : تكرار البند}$$

$$\text{ن : عدد أفراد العينة}$$

- النسبة المئوية للمحور : حيث تم حسابها كما يلي :

$$\text{نسبة المحور} = \frac{\text{مجموع التكرارات لجميع عبارات المحور في خانة مهم}}{\text{مجموع تكرارات جميع عبارات المحور}} \times 100$$

- حدة الصعوبة : قبل عرض المعادلة التي من خلالها تم حساب حدة الصعوبة نتفق و نوضح أولا المعنى و الرموز الآتية :

نعطي تقدير 3 على درجة الصعوبة: مرتفعة.

نعطي تقدير 2 على درجة الصعوبة: متوسطة.

نعطي تقدير 1 على درجة الصعوبة: منخفضة.

نمر : التكرار الموافق للصعوبة المرتفعة.

نمت : التكرار الموافق للصعوبة المتوسطة.

ن_{من} : التكرار الموافق للصعوبة المنخفضة.

ن: مجموع التكرار و الذي يمثل عدد أفراد العينة أو بمعنى (ن_{مر} + ن_{مت} + ن_{من})
و عليه تكون معادلة حدة الصعوبة كالآتي :

$$\text{حدة الصعوبة} = \frac{(1 \times \text{ن}_{\text{من}}) + (2 \times \text{ن}_{\text{مت}}) + (3 \times \text{ن}_{\text{مر}})}{\text{ن}}$$

- المدى : و يعني مدى الصعوبة و هو الفرق بين أعلى حدة و أدنى حدة، و على أساسه يمكن تقدير حدة الصعوبة. و في دراستنا تمثل :

أعلى حدة : 3

أدنى حدة : 1.07

و منه يكون الفرق يساوي 1.93. إذن نعتبر البنود التي تزيد حدتها عن 1.93 تمثل صعوبة حادة.

- اختبار كا² : حيث استخدمنا هذا المقياس لمعرفة دلالة الفرق بين مختلف متغيرات الدراسة حسب : طبيعة التكوين الأولي و الخبرة، و التكوين أثناء الخدمة.
و المعادلة كا² هي :

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج (التكرار الواقعي - التكرار المتوقع)}^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

و قد اعتمدنا هذا المقياس لأن المعطيات الواردة في البحث و المتعلقة باستطلاع الآراء من المستوى الإسمي، حيث أن البدائل هي (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) أما بالنسبة للمتغيرات التي نحن بصدد دراسة الفروق بين آراء المعلمين على أساسها فهي:

- طبيعة التكوين الأولي : و هو متغير كفي تم تقسيمه إلى : متخرج من المعاهد التكنولوجية للتربية و موظف مباشرة.
- التكوين أثناء الخدمة : تتمثل في حضور الملتقيات و الأيام التربوية و مقسم أيضا إلى ثلاث بدائل: نادرا - أحيانا-كثيرا. و هو متغير كفي.
- الخبرة : أما عن متغير الخبرة فهو متغير كمي حسب دراستنا يقاس بعدد سنوات التدريس، و موزع كما يلي: أقل من 5 سنوات - من 5 إلى 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية

1- عرض النتائج:

1-1- معالجة الفرضية العامة الأولى:

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات صعوبات متعددة الأبعاد: مادية، تكوينية، مفاهيمية و صعوبات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي.

الفرضية الجزئية الأولى:

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات صعوبات ذات طبيعة مادية.

البنود	درجة الصعوبة			حدة الصعوبة
	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	
1	160 %100	0 %0	0 %0	3
2	0 %0	22 %13.75	138 %86.25	1.13
3	0 %0	65 %40.62	95 %59.38	1.40
4	90 %56.25	70 %43.75	0 %0	2.56
5	0 %0	91 %56.87	69 %43.13	1.56
6	67 %41.88	93 %58.12	0 %0	2.41
7	0 %0	33 %20.62	127 %79.38	1.20
8	47 %29.37	26 %16.25	87 %54.38	1.75
9	0 %0	12 %7.50	148 %92.50	1.07
10	30 %18.75	70 %43.75	60 %37.50	1.81
المجموع	394 %24.62	482 %30.13	724 %45.25	

جدول رقم (18) يمثل التكرارات و النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الأول.

يتضح من الجدول أن أفراد العينة أجمعوا بنسبة 24.62% فقط على مواجهتهم للصعوبات المادية، في حين 45.25% منهم أقرروا بانخفاض حدة الصعوبات المادية.

الفرضية الجزئية الثانية:

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات صعوبات ذات طبيعة تكوينية.

حدة الصعوبة	درجة الصعوبة			البنود
	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	
2.92	0 %0	12 %7.5	148 %92.5	11
2.90	0 %0	15 %9.38	145 %90.62	12
2.41	0 %0	93 %58.13	67 %41.87	13
2.96	0 %0	05 %3.13	155 %96.87	14
1.56	69 %43.13	50 %56.87	110 %68.75	15
1.52	110 %68.75	16 %10	34 %21.25	16
3	0 %0	0 %0	160 %100	17
1.25	120 %75	40 %25	0 %0	18
2.38	0 %0	98 %61.25	62 %38.75	19
1.93	45 %28.13	80 %50	35 %21.87	20
2	45 %28.13	70 %43.75	45 %28.12	21
1.59	100 %62.5	25 %15.62	35 %21.88	22
	420 %21.88	504 %26.25	996 %51.87	مجموع

جدول رقم (19) يمثل التكرارات و النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الثاني.

من نتائج الجدول نستنتج أن أفراد العينة أجمعوا على وجود صعوبات راجعة إلى طبيعة التكوين و نوعيته بنسبة 51.87% بدرجة مرتفعة، و نسبة 26.25% بدرجة متوسطة. و منه فالفرضية الجزئية الثانية قد تحققت.

الفرضية الجزئية الثالثة:

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات صعوبات ذات طبيعة مفاهيمية.

حدة الصعوبة	درجة الصعوبة			البنود
	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	
2.64	0 %0	57 %35.63	103 %64.37	23
2.75	0 %0	39 %24.38	121 %75.62	24
2.62	0 %0	60 %37.5	100 %62.5	25
2.87	0 %0	20 %12.5	140 %87.5	26
2.89	0 %0	17 %10.62	143 %89.38	27
1.40	120 %75	15 %9.37	25 %15.62	28
3	0 %0	0 %0	160 %100	29
3	0 %0	0 %0	160 %100	30
1.78	35 %21.87	125 %78.12	0 %0	31
1.18	130 %81.25	30 %18.75	0 %0	32
1.15	136 %85	24 %15	0 %0	33
2.76	0 %0	38 %23.75	122 %76.25	34
2.72	0 %0	44 %27.5	116 %72.5	35
1.62	90 %56.25	40 %25	30 %18.75	36
	511 %22.82	509 %22.72	1220 %54.46	المجموع

جدول رقم (20) يمثل التكرارات و النسب المئوية لإستجابات أفراد العينة حول المحور الثالث

بالنظر إلى الجدول و نتائجه يتضح أن أفراد العينة أجمعوا بنسبة 54.46% حول وجود صعوبات

مفاهيمية تواجههم في تطبيق مقارنة الكفاءات. و عليه فقد تحققت الفرضية.

الفرضية الجزئية الرابعة:

يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات صعوبات في التكامل بين التعليم النظري و التطبيق.

البنود	درجة الصعوبة			حدة الصعوبة
	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	
37	160 %100	0 %0	0 %0	3
38	160 %100	0 %0	0 %0	3
39	85 %53.12	65 %40.63	10 %6.25	2.46
40	132 %82.5	28 %17.5	0 %0	2.82
41	20 %12.5	60 %37.5	80 %50	1.62
42	0 %0	15 %9.37	145 %90.63	1.09
43	103 %64.37	57 %35.63	0 %0	2.64
44	160 %100	0 %0	0 %0	3
45	0 %0	47 %29.37	113 %70.63	1.29
46	116 %72.5	44 %27.5	0 %0	2.72
47	0 %0	57 %35.62	103 %64.38	1.35
48	0 %0	19 %11.88	141 %88.12	1.11
49	133 %83.13	27 %16.87	0 %0	2.83
50	110 %68.75	50 %31.25	0 %0	2.68
المجموع	1179 %52.63	469 %20.93	592 %26.44	

جدول رقم (21) يمثل التكرارات و النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الرابع.

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة وجود صعوبات في الإدماج بين التعليم النظري و التطبيقي هي 52.63% بدرجة مرتفعة. و بهذا تكون الفرضية قد تحققت.
ترتيب المحاور حسب درجة ارتفاعها:

الصعوبات	درجة ارتفاعها
• الصعوبات المفاهيمية	%54.46
• صعوبات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي.	%52.63
• الصعوبات التكوينية.	%51.87
• الصعوبات المادية.	%24.62

جدول رقم (22) يمثل ترتيب الصعوبات حسب درجة ارتفاعها.

ترتيب البنود حسب درجة حدتها و مجالها:

الرتبة	رقم البند	حدة الصعوبة	المجال	الرتبة	رقم البند	حدة الصعوبة	المجال
1	1	3	مادية	17	6	2.41	مادية
1	17	3	تكوينية	17	13	2.41	تكوينية
1	29	3	مفاهيمية	18	19	2.38	تكوينية
1	30	3	مفاهيمية	19	21	2	تكوينية
1	37	3	تكاملية	20	20	1.93	تكوينية
1	38	3	تكاملية	21	10	1.81	مادية
1	44	3	تكاملية	22	31	1.78	مفاهيمية
2	14	2.96	تكوينية	23	8	1.75	مادية
3	11	2.92	تكوينية	24	16	1.62	تكوينية
4	12	2.90	تكوينية	24	36	1.62	مفاهيمية
5	27	2.89	مفاهيمية	24	41	1.62	تكاملية
6	26	2.87	مفاهيمية	25	22	1.59	تكوينية
7	49	2.83	تكاملية	26	5	1.56	مادية
8	40	2.82	تكاملية	27	3	1.40	مادية
9	34	2.76	مفاهيمية	27	28	1.40	مفاهيمية
10	24	2.75	مفاهيمية	28	47	1.35	تكاملية
11	35	2.72	مفاهيمية	29	45	1.29	تكاملية
11	46	2.72	تكاملية	30	18	1.25	تكوينية
12	50	2.68	تكاملية	31	7	1.20	مادية
12	15	2.68	تكوينية	32	32	1.18	مفاهيمية
13	23	2.64	مفاهيمية	33	33	1.15	مفاهيمية
13	43	2.64	تكاملية	34	2	1.13	مادية
14	25	2.62	مفاهيمية	35	48	1.11	تكاملية
15	4	2.56	مادية	36	42	1.09	تكاملية
16	39	2.46	تكاملية	37	9	1.07	مادية

جدول رقم (23) يمثل ترتيب البنود حسب درجة حدتها و مجالها.

و من خلال حساب المدى الذي بلغت قيمته 1.93، أمكن تصنيف البنود ذات الصعوبة الحادة و التي تفوق 1.93، و متمثلة في البنود ذات المراتب من 1 إلى الرتبة 20. و عددها ثلاثون بندا من مجالات مختلفة. في حين عشرون (20) بندا المتبقية لا تمثل صعوبات حادة.

الصعوبات الحادة	الصعوبات منخفضة الحدة	نسبة الصعوبات الحادة
9 صعوبات في المجال التكويني.	3 صعوبات في المجال التكويني.	75%
9 صعوبات في المجال المفاهيمي.	5 صعوبات في المجال المفاهيمي.	64.28%
9 صعوبات في المجال التكاملي.	5 صعوبات في المجال التكاملي.	64.28%
3 صعوبات في المجال المادي.	7 صعوبات في المجال المادي.	30%

جدول رقم (24) يمثل الصعوبات الحادة و عددها في كل محور:

و من هذا الجدول يمكن إعادة ترتيب بنود الاستمارة حسب درجة حدتها و مجالاتها كما يلي:
الصعوبات المادية :

- 1- ضيق الأقسام الدراسية و الإكتظاظ يعيق أشكال العمل الجماعي.
- 2- كثرة التلاميذ في القسم الواحد تحد من قدرة المعلم على التعامل مع الفروق الفردية.
- 3- انعدام - قلة - وجود المكتبة داخل المؤسسة التربوية يعيق أشكال التعلم الذاتي لدى التلاميذ.

الصعوبات التكوينية :

- 1- قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول الكفاءات.
- 2- عدم تمكن المكونين (مفتشين، مستشارين) من بيداغوجيا الكفاءات أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات و الأيام الدراسية.
- 3- اقتصار التكوين على الندوات و الأيام التربوية و الملتقيات الجهوية التي تعتبر غير كافية.
- 4- موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح بيداغوجيا الكفاءات بالدرجة الأولى.
- 5- الاقتصار على الإلقاء من طرف المكونين أعاق مشاركة المعلمين في المناقشة و الإستفادة الجيدة.

- 6- مدة التكوين قصيرة لا تكفي للتعرف على المستجدات في الكفاءات و التحكم فيها.
- 7- قلة المصادر و المراجع حول الكفاءات يشكل صعوبة في التكوين الذاتي.
- 8- عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي.
- 9- معاناة المعلم من الناحية المادية يقلل من إمكانية التكوين الذاتي.

الصعوبات المفاهيمية :

- 1- الادمج مفهوم جديد في بيداغوجيا الكفاءات يصعب عليا تحقيقه.
 - 2- لا أتمكن من خلق وضعية إشكالية تتطلب توظيف الكفاءات المدمجة.
 - 3- لا أتمكن من تطوير الكفاءات المستعرضة.
 - 4- أعجز عن إيجاد الوضعية الإشكالية المناسبة للكفاءات المراد إكسابها للتلميذ.
 - 5- لست متمكنا من طريقة المشروع في تكوين الكفاءات.
 - 6- الكفاءة مفهوم جديد يصعب إدراكه بشكل جديد.
 - 7- أجد صعوبة في تطبيق طريقة حل المشكلات في تكوين الكفاءات.
 - 8- أجد صعوبة في التفريق بين الهدف و الكفاءة.
 - 9- يصعب عليا صياغة الكفاءات حسب مستوياتها.
- صعوبات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي:
- 1- قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى إلى عجز التلميذ في استغلال المعارف في الميدان العلمي.
 - 2- تعود التلاميذ على التعلم السطحي (حفظ، تكرار، تقليد) يعيق تعاملهم مع الواقع.
 - 3- طغيان النزعة المجردة و الاعتماد على الحفظ و الاسترجاع أدى إلى صعوبة ترجمة المفاهيم إلى وقائع ملموسة.
 - 4- غياب الاهتمام بالقيمة النفعية للمعارف المكتسبة من قبل التلاميذ.
 - 5- صعوبة دمج المعارف و المهارات و الاتجاهات في حل المشكلات.
 - 6- اعتماد الطرق التقليدية في التدريس يقلل من تحقيق الكفاءة عند التلميذ.
 - 7- قلة الخبرات التجريبية داخل المدرسة شكل صعوبة في التكيف مع الواقع.
 - 8- صعوبة توظيف المكتسبات في مواد دراسية متقاربة فيما بينها.
 - 9- عجز المعلم عن تطوير الكفاءات المستعرضة يمنع توظيف التلميذ لما سبق أن اكتسبه في مواجهة مشكلات حقيقية.

1-2- معالجة الفرضية العامة الثانية:

لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات حسب متغيرات : التكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة و متغير الخبرة.

الفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية، و المعلمين الموظفين مباشرة، في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات.

المجموع	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	درجة الصعوبة التكوين الأولي
5000	ت ₁ 1690 ت _م 1458.33	ت ₁ 1403 ت _م 1381.94	ت ₁ 1907 ت _م 2159.72	المعاهد التكنولوجية
2920	ت ₁ 620 ت _م 851.66	ت ₁ 786 ت _م 807.05	ت ₁ 1514 ت _م 1261.27	موظف مباشرة
7920	2310	2189	3421	المجموع

جدول رقم (25) يمثل التكرارات الواقعية و المتوقعة لأفراد العينة حسب متغير التكوين الأولي.

درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية	الدلالة الاحصائية للحروف
2	0.05	5.99	180.88	دالة

جدول رقم (26) يمثل الدلالة الإحصائية ل كا² حسب درجة الحرية و مستوى الدلالة لمتغير التكوين الأولي

المحاور	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية	الدلالة الاحصائية للفروق
1	2	0.05	5.99	124.1	دالة
2	2	0.05	5.99	53.8	دالة
3	2	0.05	5.99	30.2	دالة
4	2	0.05	5.99	54.36	دالة

جدول رقم (27) يمثل الدلالة الإحصائية ل كا² حسب درجة الحرية و مستوى الدلالة في كل محور لمتغير التكوين الأولي.

الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات حسب متغير التكوين أثناء الخدمة.

المجموع	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	درجة الصعوبة التكوين أثناء الخدمة
3000	ت _و 1053 تم 866.25	ت _و 917 تم 828.37	ت _و 1030 تم 3105.37	نادرًا
3250	ت _و 985 تم 938.43	ت _و 765 تم 897.40	ت _و 1500 تم 1414.15	أحيانا
1750	ت _و 272 تم 505.31	ت _و 527 تم 483.21	ت _و 951 تم 761.46	غالبًا
8000	2310	2209	3481	المجموع

جدول رقم (28) يمثل التكرارات الواقعية و المتوقعة لأفراد العينة حسب متغير التكوين أثناء الخدمة

درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية	الدلالة الاحصائية للفروق
4	0.05	9.48	244.23	دالة

جدول رقم (29) يمثل الدلالة الإحصائية ل كا² حسب درجة الحرية و مستوى الدلالة لمتغير التكوين أثناء الخدمة.

المحاور	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية	الدلالة الإحصائية للفروق
1	4	0.05	9.48	142.57	دالة
2	4	0.05	9.48	76.91	دالة
3	4	0.05	9.48	160.97	دالة
4	4	0.05	9.48	67.06	دالة

جدول رقم (30) يمثل الدلالة الإحصائية ل كا² حسب درجة الحرية و مستوى الدلالة في كل محور لمتغير التكوين أثناء الخدمة.

الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين ذوي خبرة أقل من 5 سنوات، و المعلمين ذوي خبرة تتراوح بين 5 و 10 سنوات، و أولئك الذين تمتد خبرتهم إلى أكثر من 10 سنوات، في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقارنة الكفاءات.

المجموع	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	درجة الصعوبة / الخبرة
1750	ت _و 264 ت _م 505.31	ت _و 549 ت _م 485.62	ت _و 937 ت _م 759.06	أقل من 5 سنوات
2300	ت _و 696 ت _م 664.12	ت _و 503 ت _م 638.25	ت _و 1101 ت _م 997.62	5-10 سنوات
3950	ت _و 1350 ت _م 1140.56	ت _و 1168 ت _م 1096.12	ت _و 1432 ت _م 1713.31	أكثر من 10 سنوات
8000	2310	2220	3470	المجموع

جدول رقم (31) يمثل التكرارات الواقعية و المتوقعة لأفراد العينة حسب متغير الخبرة

درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية	الدلالة الإحصائية للفروق
4	0.05	9.48	295.45	دالة

جدول رقم (32) يمثل الدلالة الإحصائية ل كا² حسب درجة الحرية و مستوى الدلالة لمتغير الخبرة.

المحاور	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية	الدلالة الإحصائية للفروق
1	4	0.05	9.48	160.4	دالة
2	4	0.05	9.48	73.37	دالة
3	4	0.05	9.48	114.21	دالة
4	4	0.05	9.48	295.45	دالة

جدول رقم (33) يمثل الدلالة الإحصائية ل كا² حسب درجة الحرية و مستوى الدلالة في كل محور لمتغير الخبرة.

2- مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج:

2-1- مناقشة الفرضية العامة الأولى:

و مفادها : يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات صعوبات متعددة الأبعاد : مادية، تكوينية، مفاهيمية و صعوبات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي. لقد اتضح من التحليل الإحصائي الذي عالج هذه الفرضية العامة في أربع فرضيات جزئية، و الذي لخصت نتائجها في الجدول رقم (22)، أن أكثر الصعوبات التي يواجهها معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات هي الصعوبات ذات طبيعة مفاهيمية بنسبة 54.46%، ثم صعوبات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي حيث مثلت نسبة 52.63%، و بعدها الصعوبات التكوينية حيث بلغت نسبتها 51.87%، في حين واجه المعلمون صعوبات ذات طبيعة مادية بنسبة أقل من سابق الصعوبات، حيث قدرت بـ 24.62%.

2-1-1- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

و مفادها : يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات صعوبات ذات طبيعة مادية. و قد اتضح من المعالجة الإحصائية بالنسبة المئوية لنتائج الجدول رقم (18) أن درجة الصعوبة المرتفعة قدرت بـ 24.62%. في حين كانت درجة انخفاض الصعوبات المادية بدرجة أكبر تقدر بـ 45.25%. كما اتفقت آراء المعلمين على ثلاثة صعوبات مادية فقط ، (و هي البنود ذات الأرقام 1-4-6) من مجموع عشر (10) صعوبات. أي بما يعادل 30% فقط من مجموع الصعوبات ذات طبيعة مادية. و هو ما يوضحه الجدول رقم (24) و قد كانت البنود (الصعوبات) المتفق عليها تخدم بدرجة كبيرة بيداغوجيا الكفاءات و متطلباتها. و هي ممثلة أولا في كون ضيق الأقسام الدراسية و الاكتظاظ يعيق أشكال العمل الجماعي، ثم كثرة التلاميذ في القسم الواحد تعيق التعامل مع الفروق الفردية، ثم انعدام أو قلة استخدام المكتبة تعيق التعلم الذاتي. و هي كلها أمور تركز عليها مقارنة الكفاءات. في حين لم تشكل باقي البنود صعوبات ذات حدة واضحة، مما يشير إلى قدرة المعلم الجزائري على تجاوز بعض النقائص في الجوانب المادية و محاولة تركيزهم على جوانب أخرى أكثر أهمية ممثلة في خدمة المضمون و التغاضي عن الشكل.

و من خلال ذلك يمكن الحكم بأن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

2-1-2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية :

و مضمونها: يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات صعوبات ذات طبيعة تكوينية.

و بعد المعالجة الإحصائية بالنسبة المئوية لنتائج الجدول رقم (19)، يتضح أن درجة ارتفاع الصعوبات ذات طبيعة تكوينية كانت بنسبة 51.87%. كما تبين من خلال نتائج الجدول رقم (24) أن المعلمين واجهوا أكثر الصعوبات في هذا المجال، حيث اتفقت آراءهم على تسعة (9) صعوبات (ذات الأرقام 11-12-13-14-15-17-19-20-21) من مجموع اثنا عشر (12) صعوبة تكوينية مقترحة عليهم، أي ما يعادل 75% و قد تصدر قائمة الصعوبات ما يتعلق بقلّة الإطارات الكفأة المسؤولة على التكوين حول الكفاءات. و كذا عدم تمكن المكونين من هذه البيداغوجيا، مما قلل من مستوى و فعالية الملتقيات و الأيام الدراسية. في حين كانت البنود الثلاث ملغاة، و التي لم تشكل حسب وجهة نظر المعلمين صعوبات حادة، تتعلق بعدم الاعتماد على التكنولوجيات الحديثة، و ضعف المعلم من هذخ الناحية يعيق الاستفادة منها في المجال التربوي، ثم ضعف الإتصال و الحوار البيداغوجي بين الأطراف التربوية. هذه العوامل الثلاث لم تكن صعوبات ذات حدة واضحة، و قد يفسر ذلك باعتبار التكنولوجيات الحديثة وسائل مساعدة و مسهلة فقط، يأتي احتياجها بدرجة أقل من احتياج المعلمين إلى تكوين نوعي فعال حول بيداغوجيا الكفاءات، و إن كان ذلك دون إستعمال أحدث الوسائل التكنولوجية. و عليه يمكن الحكم على تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

2-1-3- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

و مضمونها ما يلي: يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات صعوبات ذات طبيعة مفاهيمية.

و تشير المعالجة الإحصائية بالنسبة المئوية لنتائج الجدول رقم (20) أن درجة ارتفاع الصعوبات ذات طبيعة مفاهيمية قدرت بـ 54.46%، ثم 22.72% بدرجة متوسطة في حين بينت نتائج الجدول رقم (24) أن عدد الصعوبات المفاهيمية التي واجهها المعلمون كانت (9) صعوبات (ذات الأرقام 23، 24، 25، 26، 27، 29، 30، 35، 36) من أصل أربعة عشر (14) صعوبة مقترحة، أي ما يمثل نسبة 64.28%. و قد كانت كل الصعوبات الحادة تتعلق بالمفاهيم الجديدة الواردة في بيداغوجيا الكفاءات، و التي يصعب على المعلم فهم دلالتها، مما يجعله قادر على توظيفها. و من أمثلة هذه المفاهيم : الوضعية الإشكالية، الإدماج، الكفاءات المستعرضة، و هو ما يتطابق مع اعتبار أن الإصلاح التربوي الجديد عموما، و اعتماد بيداغوجيا الكفاءات خصوصا كان دون سابق تكوين و لو مبدئي، أو بشكل إعلامي للمعلمين، حيث وجدوا أنفسهم أمام بيداغوجيا جديدة و عليهم تطبيقها. و

كنتيجة منطقية واجهوا صعوبات حادة بنسبة 54.46% بدرجة مرتفعة و 22.72% بدرجة متوسطة بما يعادل كليا 77.18%.

و منه فالفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت.

2-1-4- مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

و مفادها : يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات صعوبات في التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي.

و بعد المعالجة الإحصائية بالنسبة المئوية لنتائج الجدول رقم(21) اتضح أن درجة مواجهة المعلمين لصعوبات التكامل أو الإدماج بين التعليم النظري و التطبيقي كانت بنسبة مرتفعة قدرت بـ 52.63%، و درجة متوسطة قدرت بـ 20.93%، كما يدعم ذلك نتائج الجدول رقم(24)، حيث أجمع المعلمين على وجود صعوبات حادة في التكامل عددها تسع (09) صعوبات من أصل أربعة عشر(14) صعوبة مقترحة (ممثلة في البنود ذات الأرقام 37-38-39-40-43-44-46-49-50)، و هو ما يمثل نسبة 64.28%.

و قد كانت كل الصعوبات الحادة المتفق عليها تشير في مضمونها إلى قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية، و طغيان النزعة المجردة و الاعتماد على الحفظ و الإسترجاع. كلها عوامل تعيق المعلم في تطبيق مقاربة الكفاءات التي تهدف أساسا إلى تكيف الفرد مع الواقع.

أما البنود التي لم تعتبر صعوبات ذات حدة فكانت على التوالي (41-42-45-47-48) و تتمثل أولا في القطيعة بين المعارف السابقة و اللاحقة، و صعوبة ربط محتوى البرامج بالحياة الاجتماعية، ثم ضعف التكامل بين المواد الدراسية العامة، و بين مواضيع المادة الواحدة. و أخيرا ضعف الصلة بين البرامج التربوية و اهتمامات التلاميذ. كل هذه البنود لم تشكل لدى المعلمين صعوبات واضحة الحدة. و من خلال ذلك يمكن الحكم على تحقق الفرضية الجزئية الرابعة.

2-2- الفرضية العامة الثانية:

و هي فرضية فارقية مفادها: لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات حسب متغيرات: التكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة، و الخبرة. و قد تمت معالجة هذه الفرضية العامة في ثلاث فرضيات جزئية، تتناول كل واحدة متغير من المتغيرات الدراسة باستخدام اختبار كا² لدلالة الفروق.

2-2-1- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

مفادها: لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية و المعلمين الموظفين مباشرة في درجة الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات.

و بعد المعالجة الإحصائية لنتائج الجدول رقم (25) و الموضحة دلالاته في الجدول رقم (26) تبين أنه توجد فروق بين المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية، و المعلمين الموظفين مباشرة، و هي فروق دالة تعزى إلى متغير التكوين الأولي. و قد كانت هذه الفروق في محاور الدراسة الأربعة. و ذات دلالة إحصائية حسب ما يوضحه الجدول رقم (27).

و عليه يمكن اعتبار أن الفرضية الصفريّة الأولى لم تتحقق بمعنى نرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل.

و لغرض معرفة لصالح أي فئة كانت الفروق، نرجع إلى الجدول رقم (25) الذي يبين التكرارات الملاحظة لكل فئة في خانة مرتفعة، ثم بحساب المتوسط الحسابي نجد أن متوسط التكرارات المرتفعة للمعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية 19.07 في حين متوسط تكرارات المعلمين الموظفين مباشرة 25.23. و منه يمكن القول أن المعلمين الموظفين مباشرة كانوا أكثر معاناة للصعوبات في كافة المجالات، في حين كان المعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية أقل عرضة لمثل هذه الصعوبات.

2-2-2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

مفادها: لا توجد فروق جوهريّة بين المعلمين في درجة الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات حسب متغير التكوين أثناء الخدمة.

و قد اتضح من المعالجة الإحصائية لنتائج الجدول رقم (28) و الموضحة دلالاته في الجدول رقم (29)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير التكوين أثناء الخدمة. و قد وجدت هذه الفروق في كل محاور الدراسة بدلالة إحصائية حسب ما هو موضح في الجدول رقم (30).

و عليه يمكن الحكم أن الفرضية الجزئية الثانية مرفوضة و بالتالي فهي لم تتحقق.

و بالعودة إلى نتائج الجدول رقم (28) المبين للتكرارات الملاحظة لعينة البحث حسب متغير التكوين أثناء الخدمة، نلاحظ أن متوسط ارتفاع الصعوبات لدى المعلمين الذين نادرا ما تلقوا تكويناً عن بيداغوجيا الكفاءات كان 16،17، أما المعلمين الذين كان حضورهم أحيانا فمتوسط ارتفاع الصعوبات لديهم 23.07. في حين من كان حضورهم غالبا فمتوسط ارتفاع الصعوبات لديهم قدر بـ 27.17.

و منه يمكن استنتاج أن وجود فروق جوهريّة بين آراء المعلمين حسب متغير التكوين أثناء الخدمة لم تكن دائما لصالح أولئك الذين تلقوا أكبر قدر من المعلومات حول بيداغوجيا الكفاءات. حيث ظهرت لديهم أكبر نسبة من الصعوبات مقارنة بأولئك الذين أحيانا أو نادرا ما حضروا تكويناً أثناء الخدمة موجه لشرح بيداغوجيا الكفاءات. و يمكن مطابقة هذه النتيجة مع نتائج الفرضية العامة الأولى، و تحديدا بفرضيتها الجزئية الثانية حيث لمسنا وجود صعوبات حادة في الجانب التكويني مقدرة بنسبة ارتفاع 51.87%. و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على ضعف التكوين المخصص لبداغوجيا

الكفاءات، أو بالأحرى يمكن اعتباره مجرد إعلام للمعلمين بالمقاربة الجديدة، لذلك كانت الاستفادة منه ضعيفة جدا و غير كافية إطلاقا

2-2-3- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

مفادها : لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين ذوي خبرة أقل من 5 سنوات، و المعلمين ذوي خبرة تتراوح بين 5 و 10 سنوات، و أولئك الذين تمتد خبرتهم إلى أكثر من 10 سنوات في درجة الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات.

و باستقراء بيانات الجدول رقم(31) و الموضحة دلالاته في الجدول رقم (32) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى إلى متغير الخبرة.

و قد كانت هذه الفروق دالة في محاور الدراسة الأربعة حسب الجدول رقم (33) و منه نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى لم تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة. و لمعرفة في أي اتجاه كانت الفروق، نرجع إلى نتائج الجدول رقم(31) و نلاحظ أن متوسط ارتفاع الصعوبات لدى المعلمين ذوي خبرة أقل من 5 سنوات كان 26.77 ، في مقابل متوسط ارتفاع مقدار بـ 23.93 للمعلمين ذوي خبرة بين 5-10 سنوات، في حين كان المتوسط أقل عند المعلمين ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات وهي 18.12 . و منه يمكن الحكم على أن لخبرة المعلم دور أساسي في التقليل من حدة الصعوبات، فسنوات التدريس التي يقضيها المعلم في التدريس تساعده على التكيف أكثر مع معطيات، و واقع المدرسة الجزائرية، في حين يجد أو يواجه المعلمون الجدد صعوبات تظهر حداثتها في مثل هذه المواقف، أي مواقف الإصلاح و التجديد حيث تظهر لديهم بدرجة أكبر حدة الصعوبات.

خاتمة

لقد أصبح العنصر البشري هو أهم العناصر التي يتشكل منها أي تنظيم، فالمورد البشري هو القوة الدافعة الحقيقية في أي تنظيم. و أن كل نجاح و إنجاز يعود إلى الجهد البشري في المقام الأول، حتى و لو تعاونت إمكانات مادية أخرى في عملية الإنتاج.

إن الأفراد هم الذين يحددون الأهداف و السياسات، و يضعون الخطط و البرامج، و هم الذين يتولون التنفيذ و التوجيه و الترشيح، بمعنى أن يجعلوا الفعل المجرد أداء ملموسا.

هذا القول ينطبق على النظام التربوي - كغيره من الأنظمة- إذ يتفق معظم دعاة الإصلاح أن نجاح أي جهود في إصلاح التعليم، يتوقف بالدرجة الأولى على فعالية منفذي هذا الإصلاح. و التي تشمل كافة المسؤولين التربويين من مفتشين و مدراء و معلمين. الذين يتولون فيما بعد مسؤولية بناء الكفاءات لدى الطالب. و عليه، فمن باب البداية أن لا تكون أي محاولة إصلاح أو تغيير بمنأى عن منفذها، إذ يجب أن تتحضر كل الأطراف المعنية و تتحلى بدرجة من الكفاءة و الجودة، حتى تتمكن من إيصال رسالة التعليم كما يجب أن تكون. فإذا تضافرت الجهود و اتجهت صوب هدف واحد، فإن سد الفجوات بين الواقع و المتوقع قد تتضاءل. و هذا ما بدى واضحا حين أعلنت الجزائر أن النظام التربوي سيكون من بين القطاعات الأولى التي يزحف عليها الإصلاح، حيث رحبت مختلف الأوساط السياسية و الفكرية في البلاد و تحركت لتقديم مساهمتها في تحقيق المسعى، متيقنة أن الإصلاح الجاري إعداده من شأنه المساهمة في رفع المستوى و تكوين إطارات أكثر كفاءة في المستقبل.

هذه العملية من شأنها أن تحسن حال المدرسة الجزائرية، و يمكن أن توفر مناخا جديدا يساهم في ترقية المعارف لدى الطالب في جميع المستويات، و يعطي أدوات جديدة للمعلم لأداء وظيفته على أحسن وجه. و عليه سيكون المردود بالتأكيد أحسن مما كان قائما حتى الآن.

المراجع :

- 1- أبو الفتوح رضوان، 1994، المدرس في المدرسة و المجتمع، المكتبة الأنجلو مصرية، دون طبعه.
- 2- أحمد حسين اللقاني، 1982، المناهج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب- القاهرة، طبعة 2.
- 3- أحمد حسين اللقاني و فارعة حسن محمد سليمان، 1995، التدريس الفعال، عالم الكتب. طبعة 3.
- 4- أحمد حسين اللقاني، 1995، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، طبعة 1.
- 5- السيد سلامة الخميسي، 2002، دراسات و بحوث عن المعلم العربي، دار الوفاء لندنيا الطباعة و النشر- مصر- دون طبعة.
- 6- توفيق مرعي، 2003، شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر و التوزيع، دون طبعة.
- 7- جابر عبد الحميد جابر، 1983، التعلم و تكنولوجيا التعليم، دار النهضة المصرية- القاهرة- طبعة 1.
- 8- جابر عبد الحميد جابر، 1998، التدريس و التعليم، دار الفكر العربي-مصر- طبعة 1.
- 9- جابر عبد الحميد جابر، 2000، مدرس القرن الحادي و العشرون الفعال، دار الفكر العربي، طبعة 1.
- 10- حبيب تلوين، 2002، التكوين في التربية في العالم و في الجزائر، دار الغرب للنشر و التوزيع- وهران- طبعة 1.
- 11- حروش موهون، 2000، عناصر التفكير من أجل إعداد المناهج بمقاربة الكفاءات، الأيام الاعلامية و الدراسية.
- 12- حسن حسين زيتون، 2001، مهارات التدريس -رؤية في تنفيذ التدريس- عالم الكتب، طبعة 1
- 13- خالد طه الأحمد، 2005، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، طبعة 1.
- 14- خالد لبصيص، 2004، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير للنشر و التوزيع الجزائر، طبعة 1
- 15- خير الدين هني، 2005، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، طبعة 1.
- 16- رابح تركي، 1990، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، طبعة 2.
- 17- رشدي أحمد طعيمة، 1999، المعلم كفاياته إعداد و تدريبه، دار الفكر العربي، طبعة 1.

المحرف

ملحق رقم 01

الدراسة الإستطلاعية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة فرحات عباس سطيف

كلية الآداب و العلوم الإجتماعية

القسم: علم النفس

الفرع: ماجستير

التخصص: إدارة الموارد البشرية

إستمارة بحث

دراسة إستطلاعية

في إطار البحث العلمي التربوي، و حول موضوع الإصلاح التربوي الجديد، نرجو مشاركتكم من أجل بحث أهم الصعوبات التي يواجهها معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات بإعتبارها مقارنة جديدة في الوسط التربوي عامة و المدرسي خاصة. و ذلك بإجابتكم على سؤال الإستمارة.

من مجموعة المقترحات الآتية : ما هي أكثر الصعوبات (رتبها من 1 إلى 4) التي يواجهها معلم المرحلة الابتدائية في تطبيق مقارنة الكفاءات.

- ☐ • صعوبات ترجع إلى عوامل مادية (مثل نقص الوسائل التعليمية)
- ☐ • صعوبات راجعة إلى عوامل بشرية (كثافة الأقسام، قلة المعلمين)
- ☐ • صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات (الكفاءة، منصوص الكفاءة، الوضعية الإشكالية....)
- ☐ • صعوبات تتعلق بعدم إستجابة تكوين المعلم لمتطلبات مقارنة الكفاءات.

تقبلوا منا فائق الشكر

المخلص:

بعد جملة الإصلاحات التي شهدتها القطاع التربوي سعيا لتحقيق النوعية و الفعالية، و التي ورد في أولوياتها اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعليم. جاءت دراستنا الحالية للكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق المقاربة بالكفاءات.

و لهذا الغرض تمت صياغة فرضيات تعالج كل فرضية صعوبة واحدة، ثم تقديمها في شكل استمارة لعينة عشوائية من المعلمين في التعليم الابتدائي. و تضم الاستمارة أربع صعوبات: مادية، تكوينية، مفاهيمية، و صعوبات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي.

و بعد المعالجة الإحصائية للبيانات و تحليلها خلصنا إلى النتائج الآتية:

ظهرت الصعوبات لدى المعلمين حسب درجة حداثتها و ارتفاعها و بنسب مقارنة كما يلي:

الصعوبات المفاهيمية بنسبة 54.46%، ثم صعوبات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي بنسبة 52.63 %، و يليها الصعوبات التكوينية بنسبة 51.87 %. في حين لم يتم تمثيل الوسائل المادية صعوبات حادة حيث ظهرت بنسبة منخفضة 24.62 %.

RESUME

Suite à la série de réformes engagées dans le secteur de l'éducation qui avaient pour objet de concrétiser la qualité et l'efficacité en s'appuyant sur l'approche par les compétences dans l'enseignement, notre étude se propose de déceler les difficultés rencontrées par les enseignants du cycle primaire dans l'application de cette méthode. Pour cela nous avons établi une série d'hypothèses, chacune d'elle traitant d'une difficulté particulière ; ensuite, nous les avons présentées sous forme de questionnaire à un échantillon aléatoire d'enseignants du cycle primaire. Ce questionnaire comprend quatre difficultés : matérielle, formative, conceptuelle et celle relevant de l'intégration entre l'enseignement théorique et son application.

Après le traitement statistique des échantillons et leur analyse, nous avons abouti aux conclusions suivantes : les difficultés rencontrées par les enseignants suivant des degrés d'importance variés se présentent comme suit :

Difficultés conceptuelles : 54.46 %

Difficultés d'intégration entre l'enseignement théorique et son application: 52.63%

Difficultés formatives : 51.87 %

Quant aux difficultés liées aux moyens matériels, elles ne représentent que 24.62 %.