وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى تاسوست – جيجل –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

عنوان المذكرة

واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي – دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة جيجل –

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطلبة:

– بورويسة سمية

– خلدون خولة

تحت إشراف الأستاذ:

– بوبيش فريد

السنة الجامعية:2015-2016

1436-1437 هـ

المستخلص باللغة العربية:

لقد قمنا من خلال دراستنا هذه بالتقصي عن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات و ذلك من وجهة نظر معلمي الابتدائي، فالمقاربة بالكفاءات تعد توجها بيداغوجي حديث تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إفرازات التقدم العلمي و التطور التكنولوجي منذ أكثر من ثلاثة عشرة سنة، و قد تمحورت هذه الدراسة أساسا حول واقع تطبيق هذه المقاربة في ثلاث مجالات و هي مهارات المعلم المعرفية والعملية و الصعوبات التي يواجهها المعلم خلال تطبيقه لهذه المقاربة و في الأخير الإيجابيات التي يلمسها المعلم من خلال ممارسته لهذه المقاربة، وكل هذا من أجل أخذ نظرة عن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في الطور الإبتدائي و معرفة مدى التزام المعلمين بتطبيقها و كدا مدى فعاليتها من وجهة نظرهم.

و قد انطلقت هذه الدراسة من التساؤل الرئيسي الذي مفاده: " ما هو واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي"، و للإجابة على هذا التساؤل الرئيسي افترضنا ثلاثة فرضيات جاءت كالآتي:

الفرضية الفرعية الأولى: "يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي المهارات اللازمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات".

الفرضية الفرعية الثانية: "يواجه أساتذة التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات".

الفرضية الفرعية الثالثة: "يجد أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات آثار إيجابية لدى المتعلمين".

و قد أجرينا الدراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة جيجل، و قد اعتمدنا المسح الشامل لأفراد العينة الذي بلغ عددهم47 معلم، كما استخدمنا الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات و الذي تضمن 27 بند موزعة على محاور حسب الفرضيات، و استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة و التأكد من مدى صحة الفرضيات التي بنينا عليها هذا البحث وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة المدروسة –المعلمون– أقروا بأنّ تطبيق المقاربة بالكفاءات قد أثبت نجاعته في الطور الابتدائي على الرغم من وجود صعوبات تعرقل ذلك مثل: الاكتظاظ و كثافة المناهج و كذا قلة الوسائل البيداغوجية اللازمة لتطبيق هذه المقاربة دون أن ننسى نقص تكوين المعلمين حول المقاربة بالكفاءات مما صعب عليهم تطبيقها.

Abstract:

Competencies approach considered as a new pedagogical trend, so the Algerian educational system adopted for more than thirteen years. Therefore, this study aimed to investigate the reality of the application of the competencies approach through the point of view of teachers in primary school.

This study has been launched from a main question that: "What is the reality of the application of the approach competencies through the point of view of primary teachers?

In order to answer this question, we worked to formulate three hypotheses, and the empirical study was the touchstone for testing, namely:

1. primary school teachers have the necessary skills to apply the competencies approach.
2. Teachers of primary school are facing difficulties in implementing the competencies approach.
3. Teachers of primary school find in the application of the competencies approach a positive effects on the students.

Testing the validity of these hypotheses have been relying on descriptive analytical method, and the study sample estimated 47 teacher. we designed search form, consisting of 27 items distributed on three axes according to hypotheses of the study.

And in order to analyze the data, we used two methods for qualitative and quantitative analysis, as well as the use of the Chi-square test to check the veracity of the hypotheses.

The study found the following results:

the application of competencies approach has proven efficacy in the primary phase in spite of difficulties, such as: overcrowding in classes, and the intensity of the curriculum, and as well as the lack of necessary pedagogical tools for the application of this approach, without forgetting the Lack of teacher training about competencies approach, which made it difficult for them to apply.

فهرس المحتويات

المستخلص باللغة العربية	أ
المستخلص باللغة الأجنبية	ب
الشكر والتقدير	ت
فهرس المحتويات	ث
فهرس الجداول	خ
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
المبحث الأول: إشكالية الدراسة	5
المبحث الثاني: فرضيات الدراسة	6
المبحث الثالث: أسباب اختيار الموضوع	8
المبحث الرابع: أهمية الدراسة	8
المبحث الخامس: أهداف الدراسة	9
المبحث السادس: تحديد مفاهيم الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	
المبحث الأول: الدراسات السابقة	19
المطلب الأول: الدراسات العربية	19
المطلب الثاني: الدراسات الجزائرية	23
المطلب الثالث: التعليق على الدراسات السابقة	32
المبحث الثاني: المقاربات النظرية المفسرة	33
المطلب الأول: المقاربة النظرية السلوكية	33
المطلب الثاني: المقاربة النظرية المعرفية	34
المطلب الثاث: المقاربة النظرية البنائية	34
المطلب الرابع: المقاربة النظرية الاجتماعية	35
الفصل الثالث: ماهية المقاربة بالكفاءات و تطبيقها في مجال التدريس	
المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات	37
المطلب الأول: تعريف المقاربة بالكفاءات	37
المطلب الثاني: أنواع الكفاءات	37

المطلب الثالث: خصائص الكفاءة	39
المبحث الثاني: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	41
المطلب الأول: ماهية التدريس بالكفاءات	41
المطلب الثاني: أهمية التدريس بالمقاربة بالكفاءات	43
المطلب الثالث: أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات	44
المطلب الرابع: خصائص التدريس بالمقاربة بالكفاءات	45
المطلب الخامس: متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات	46
أولا: التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات.	46
ثانيا: المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات	47
ثالثا: المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات	47
رابعا: المنهاج في ظل المقاربة بالكفاءات	48
الفصل الرابع: المعلم و التعليم الإبتدائي	
المبحث الأول: المعلم و نظام إعداده و تقويمه في الجزائري	54
المطلب الأول: تعريف المعلم	54
المطلب الثاني خصائص المعلم	55
المطلب الثالث: المؤهلات التي يحتاج إليها المعلّم	59
المطلب الرابع: أدوار المعلّم	60
المطلب الخامس: نظام إعداد و تقويم المعلم في الجزائر	62
أولا: نظام إعداد المعلم	62
ثانيا: تقويم المعلم في الجزائر	63
المطلب السادس معايير الحكم على مدى كفاءة المعلّم	65
المطلب السابع: مشكلات المعلم	68
المطلب الثامن: مكانة ووضع المعلّم في المدرسة الجزائرية	69
المبحث الثاني: التعليم الابتدائي في الجزائر	71
المطلب الأول: تعريف التعليم الابتدائي	71
المطلب الثاني: المواثيق الرسمية المنظمة للتربية والتعليم في الجزائر	72
المطلب الرابع: الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية	74
المطلب الخامس: فلسفة التعليم الابتدائي وأهدافه	78
المطلب السادس: الغايات التربوية للتعليم الابتدائي	80

المطلب السابع: المقومات الأساسية للعمل التربوي	80
المطلب الثامن: تنظيم المسار الدراسي للتعليم الابتدائي	82
المطلب التاسع: الكفاءات الأساسية في التعليم الابتدائي	84
الإطار الميداني	
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية	
المبحث الأول: مجالات الدراسة	87
المطلب الأول: المجال الجغرافي	87
المطلب الثاني: المجال البشري	88
المطلب الثالث: المجال الزماني	88
المبحث الثاني: منهج الدراسة	88
المبحث الثالث: مجتمع الدراسة	89
المبحث الرابع: عينة الدراسة و كيفية اختيارها	89
المبحث الخامس: أدوات جمع البيانات الدراسة	92
المبحث السادس: أساليب المعالجة الاحصائية المستخدمة في الدراسة	93
الفصل السادس: عرض و تحليل البيانات الميدانية	
المبحث الأول: عرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة	97
المبحث الثاني: مناقشة و تفسير نتائج فرضيات الدراسة	124
المبحث الثالث: النتائج العامة للدراسة	126
الخاتمة	128
قائمة المراجع	130
الملاحق	

فهرس الجداول

:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات	42
02	يوضح مرتكزات الكفاءة الثلاثية في المجال التعليمي لمادة التربية العلمية التكنولوجية–سنة أولى ابتدائي-	51
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات	89
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	90
05	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	90
06	يوضح توزيع افراد العينة حسب المؤهل العلمي	91
07	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	92
08	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الأول	97
09	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثاني	98
10	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثالث	99
11	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الرابع	100
12	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الخامس	101
13	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السادس	102
14	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السابع	103
15	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثامن	104
16	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند التاسع	105
17	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند العاشر	106
18	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الحادي عشر	107
19	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثاني عشر	108
20	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثالث عشر	109
21	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الرابع عشر	110
22	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الخامس عشر	111
23	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السادس عشر	112
24	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السابع عشر	113
25	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثامن عشر	114

26	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند التاسع عشر	115
27	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند العشرون	116
28	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الواحد و العشرون	117
29	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثاني و العشرون	118
30	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثالث و العشرون	119
31	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الرابع و العشرون	120
32	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الخامس و العشرون	121
33	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السادس و العشرون	122
34	يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السابع و العشرون	123

المقدمة:

عرف العالم في الآونة الأخيرة تطورا في مختلف المجالات و كان للمجال التربوي الحظ الأكبر من هذا التطور الهائل، إذا حظيت الأنظمة التعليمية باهتمام بالغ و كان ذلك الاهتمام نتيجة الوعي بضرورة الاستثمار في المورد البشري، كما أن التحولات الجوهرية في شتى المجالات خاصة منها العلمية أثر بشكل كبير على نواحي الحياة المختلفة في الحياة الاجتماعية و اليومية و حتى في مجال التربية و التعليم نظرا لأهمية هذا القطاع في تقدم المجتمع و تنميته.

هذا و قد شكل التعليم في الجزائر أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي تبنتها الجزائر بعد الاستقلال، و لا شك أنّ الاصلاحات التي قامت و تقوم بها الجزائر إلى اليوم في مجال التربية و التعليم عبر هذه السنوات خير دليل على ذلك.

و في الاصلاحات الأخيرة-2003- تبنت الجزائر نمطا جديدا و هو المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية التعلمية، من خلال نظرة جديدة لمحتويات التعليم و الكتاب المدرسي و طرائق التدريس و الأنشطة التعليمية و الوسائل والتقويم والزمن البيداغوجي، كما أنّ المقاربة تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ و ردود أفعاله أمام مختلف الوضعيات تجعل المتعلم عنصرا فاعلا نشطا، يتعلم كيف يتعلم وكيف يعمل وكيف يكون وليس مجرد مستقبل للمعرفة مثلما كان علية الشأن في البيداغوجية الكلاسيكية و التحقق من النتائج في الأخير في شكل ممارسة فعلية.

وعليه جاءت هذه الدراسة المعنونة ب: " واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي" – دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة جيجل- بهدف الكشف عن واقع ممارسة المقاربة بالكفاءات و هذا من وجهة نظر المعلم كونه محرك أساسي في العملية التربوية، و كون هذه المقاربة تتطلب منه إعادة برمجة نفسه وفقا لمتطلباتها، ذلك أنها تختلف عن سابقاتها، كما تركز على مجموعة من المفاهيم و التطبيقات و البرامج الجديدة.

و قد كان من الضروري على المعلم من خلال هذه المقاربة أن يقتنع بأنّ التلميذ محور العملية التربوية التعليمية، و أنه هو المرشد و الموجه و المشرف، و قبل ذلك لابد أن يقتنع بها و يكون على قدر من الاستعداد لتطبيقها، و استخدام المهارات الفنية و المعرفية وحسن التعامل مع المواقف.

و بعد أكثر من عشرية من الزمن على تجسيد هذا التصور البيداغوجي في أرض الواقع سنقترب من المعلمين في الطور الابتدائي لمحاولة معرفة وجهة نظرهم من تطبيق هذه المقاربة، و تقصي مدى نجاعتها في الواقع و مدى تطبيق المعلمين لها، و حول ما إذا كانت هناك صعوبات تعرقل هذا التطبيق كما حاولنا معرفة وجهة نظرهم مما إذا كانت هذه المقاربة لها آثار إيجابية على التلميذ.

و لأجل التعمق أكثر في هذا الموضوع و دراسته دراسة علمية، قمنا بتقسيم بحثنا هذا إلى ستة (06) فصول في جانبين، جانب نظري و جانب ميداني ، أمّا الفصول النظرية فكانت أربعة وهي كالآتي:

- **الفصل الأول:** طرحت فيه إشكالية الدراسة، كما قمنا من خلاله بتحديد أهداف الدراسة و أسباب اختيارنا لهذا الموضوع فأهمية الدراسة ثم الإطار المفاهيمي للدراسة.
- **الفصل الثاني:** تطرقنا فيه إلى عرض بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع بحثنا، وعرض أهم المقاربات النظرية المفسرة للمقاربة بالكفاءات.
- **الفصل الثالث:** تضمن أولا التعريف بالمقاربة بالكفاءات ثم التطرق بالتفصيل إلى: أنواع الكفاءات و خصائص الكفاءة، ثم التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ماهيته أهميته و أهدافه و كذا خصائصه و متطلباته، كما تناولنا التعليم ، المعلم، المتعلم، المنهاج في ظل المقاربة بالكفاءات و كذا التخطيط للدرس القائم على المقاربة بالكفاءات.
- **الفصل الرابع:** و قد قسم هذا الفصل إلى مبحثين الأول حول المعلم في المدرسة الابتدائية؛ قد تطرقنا أولا للتعريف بالمعلم ثم خصائصه فالمؤهلات التي يحتاج إليها المعلّم و أدواره كما تناولنا نظام إعداد و تقويم المعلم في الجزائر و معايير الحكم على مدى كفاءته، ثم المشكلات التي قد تواجهه كما تناولنا مكانة ووضع المعلّم في المدرسة الجزائرية، أمّا المبحث الثاني فتناولنا فيه التعليم الابتدائي في الجزائر كتعريف ثم التطرق للمواثيق الرسمية المنظمة للتربية والتعليم في الجزائر و كذا الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية، و الفلسفة التي تبناها التعليم الابتدائي، وأهدافها و الغايات التربوية والمقومات الأساسية للعمل التربوي، و كذلك تنظيم المسار الدراسي للتعليم الابتدائي.

و بالموازات مع الفصول النظرية فقد تضمن الجانب الميداني فصلين تمثلا في:

- **الفصل الخامس:** يتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث حددنا: مجالات الدراسة ثم مجتمع و عينة الدراسة، المنهج المستخدم و أدوات الدراسة.

- **الفصل السادس:** و المتعلق بعرض النتائج تفسيرها و تحليلها و كذا مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات، و أخيرا توصلنا إلى النتائج العامة للدراسة.

تمهيد:

جاءت هذه الدراسة المعنونة بواقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية جيجل- والتي ترتكز على متغيرين أساسين هما: واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات كمتغير مستقل ووجهة نظر المعلمين من هذا الواقع كمتغير تابع، نحاول في هذا الصدد طرح العلاقة بين المتغيرين، ذاكرين الأسباب التي قادتنا إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره وكذلك أهميته وأهدافه، هذا مع ذكر جملة من المفاهيم التي تتعلق بكلا المتغيرين.

المبحث الأول: إشكالية الدراسة

إن للتربية دور كبير في تنمية الموارد البشرية باعتبارها استثمارا طويل المدى يهدف إلى إعداد الفرد الفعّال الذي يحقق لمجتمعه التطور والرقي، ويسعى التعليم إلى تحقيق أهداف التربية وتفعيل دورها في تنمية وتطوير كل المدخلات والتي ستحدد على أساسها المخرجات المستقبلية، لهذا تتسارع الدول اليوم -سواء أكانت نامية أو متقدمة - إلى إصلاح منظومتها التربوية وتطويرها لتتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمعات اليوم، كالانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع التي أصبحت تفرض على المدرسة التجديد المستمر حتى يتسنى لها النجاح في أداء مهامها والمساهمة الفعّالة في تحقيق أهداف الأمة وآمالها المستقبلية.

ولهذا رفعت المنظومة التربوية الجزائرية جملة من التحديات الداخلية والخارجية، وقد تجسد هذا في الإصلاحات التربوية التي أحدثتها الجزائر منذ الاستقلال، فقد شهدت السنوات الأولى له (1962-1970) اهتمامًا كبيرا بإعادة الاعتبار للغة العربية، وجعلها لغة التعليم خاصة في المدرسة الابتدائية، ثم عرفت المدرسة الجزائرية تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التعليمية خلال السنوات الممتدة (1970-1979)، وتعد أمرية 1976 أهم ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة، حيث ميّز هذه المرحلة الاهتمام بإعداد المعلم ، ومقاييس التوجيه، إنشاء المدرسة الأساسية التي تم تنصيبها فعليًا في الموسم الدراسي (1980-1981) وبقيت المدرسة الأساسية تساهم في تخريج إطارات الدولة الجزائرية إلا أنّ التطور المستمر وتجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، والتحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم، وتغير النظام السياسي، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الأساسية مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ، وتخريج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه الغير بدلاً من تخريج أفراد منتجين للعلوم والتكنولوجيا كل هذا جعل من الضروري اعتماد مقاربة نظامية شاملة ، وبذلك عرفت المنظومة التربوية في الجزائر

مرحلة أخرى من الإصلاحات، بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات التي تقوم فكرتها أساسًا على مناهج دراسية متجددة من حيث الأهداف، المعارف، الكفاءات الوسائل، المحتويات، طرق التدريس، واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا، و قد دخلت المقاربة بالكفاءات حيز التنفيذ في السنة الدراسية 2004-2003 بأمر من وزارة التربية.

إلا أنَ تطبيق هذه المقاربة من طرف المعلم خاصة في التعليم الإبتدائي يفرض أوضاعا جديدة لأنه هو القاعدة الأساسية للإعداد التربوي، كما أنها –المقاربة بالكفاءات– تركز على التعلم الذاتي للتلميذ واستخدام مختلف الموارد والتقنيات الحديثة، كما أنها تركز على الأنشطة الفعّالة والتقنيات الحديثة كل هذا يكون تحت إشراف المعلم و إرشاده ومراقبته للتلميذ و تسييره للصف، وقد كان من الضروري على المعلم إعادة برمجة نفسه من جديد مع المواد الدراسية والمناهج والبرامج وطرق التدريس والموارد المادية والبشرية وغيرها من الامور التي تأجج بها واقع التدريس وفق هذه المقاربة، و على هذا الأساس بنيت إشكالية هذه الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الإبتدائي، ذلك انطلاقا من التساؤل الرئيسي التالي:

ما هو واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي؟

وتحت هذا السؤال الرئيسي تتفرع الأسئلة التالية:

1- هل يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي المهارات اللازمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات؟

2- هل يواجه أساتذة التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات؟

3- هل يجد أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات آثار ايجابية لدى المتعلمين؟

المبحث الثاني: فرضيات الدراسة

انطلاقا من كون الفرضية هي" إجابة احتمالية لسؤال مطروح في إشكالية البحث"[1] ؛ أي هي "عبارة عن تفسير إجمالي شامل للظاهرة وعندما تثبت أمام التجربة وتحقق صحتها فإنها تصبح في شكل نظرية للبحث تفسر الظاهرة التي كان بها إشكال وسببت مشاكل"[2]

و لذلك تعتبر صياغة الفرضيات مرحلة مهمة في القيام بأي دراسة حيث لا يمكن للباحث القيام ببحث علمي ما لم يمر بهذه المرحلة كونها حل مؤقت للتساؤلات المطروحة.

---

[1] رشيد، زرواتي. تدريبات على منهجية البحث العلمي في البحوث الاجتماعية. الجزائر: مطبعة دار هومة، 2002، ص94.

[2] نفس المرجع، ص 97.

المطلب الأول: الفرضية العامة للدراسة:

و لقد جاءت الفرضية العامة في بحثنا هذا على النحو التالي:" تطبيق المقاربة بالكفاءات أثبت نجاعته في الطور الإبتدائي".

بناء على هذه الفرضية العامة قمنا بصياغة الفرضيات الفرعية التالية:

المطلب الثاني: الفرضيات الفرعية للدراسة:

وتعرف بأنها: "عبارة عن عناصر فرعية للفرضية العامة وعندما تجرى التجربة وتحقق صحتها فإنها تصبح قوانينا تحكيمية بغية التحكم في الظاهرة".[1]

و لقد جاءت صياغة الفرضيات الفرعية في دراستنا هذه على النحو التالي:

أولا: الفرضية الفرعية الأولى

"يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي المهارات اللازمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات".

مؤشراتها:

- مهارات تقنية.
- التواصل مع التلاميذ.
- مهارات معرفية .
- تقديم النصائح.
- توجيه المتعلم .
- جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية

ثانيا: الفرضية الفرعية الثانية

"يواجه أساتذة التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات".

مؤشراتها:

- صعوبة فهم المقاربة.
- الاكتظاظ داخل القسم.
- ضيق الحجم الساعي.
- نقص الوسائل البيداغوجية.

[1] المرجع السابق، ص56.

ثالثا: الفرضية الفرعية الثالثة

"يجد أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات آثار ايجابية لدى المتعلمين".

مؤشراتها:

- الانضباط داخل الصف.
- انجاز التلميذ بمختلف النشاطات.
- حل مختلف الوضعيات .
- تنمية قدرات التلميذ.

المبحث الثالث: أسبـاب اختيـار الموضوع

كان وراء اختيارنا لهذا الموضوع مجموعة من الأسباب منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي:

المطلب الأول: أسباب ذاتيـــة

أ- الميل والرغبة لهذا النوع من الدراسات إضافة إلى اهتمامنا بالعملية التربوية بصفة عامة والعملية التعليمية التعلميّة بصفة خاصة.

ب- الرغبة في التوجه إلى ميدان التعليم ما يتطلب منا معرفة وفهم المقاربات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها والصعوبات التي قد تواجه المعلم خلال التدريس بها.

ت- اهتمامنا بالمواضيع ذات الصلة بالمجال التربوي لأنّها ضمن اختصاصنا في مجال علم الاجتماع التربوي وتنمية معارفنا بهذا الموضوع وتمعين علاقته بالتخصص.

المطلب الثاني: أسباب موضـوعية:

أ- معرفة دور المعلم كمحرك رئيسي في عملية التعليم ومدى فهمه البرنامج الواجب عليه تطبيقه.

ب- الرغبة في معرفة وجهة نظر المعلم حول الفعالية من ممارسة المقاربة بالكفاءات.

ت- معرفة مدى تطابق البرامج المسطرة في المقاربة بالكفاءات بين النظري والعملي.

ث- معرفة مدى إقتناع المعلمين في الطور الابتدائي بالمقاربة بالكفاءات.

ج- معرفة إيجابيات المقاربة بالكفاءات في ميدان التدريس والانتباه إلى النقائص التي تحدث فيها.

ح- تسجيل اقتراحات المعلمين في الطور الابتدائي حول سبل تدعيم هذه المقاربة.

المبحث الرابع: أهميـة الدراسـة

تكمن أهمية الدراسة في أنّها تبحث في الجانب التطبيقي للمقاربة بالكفاءة وهو من المواضيع المهمة في المجال التربوي، كما أنّ هذه المقاربة تعد جوهر الإصلاحات التربوية التي شهدتها المدرسة

الجزائرية، وعلى اعتبار المعلم أحد أقطاب العملية التعليمية التعلمية، فهو المخطط للدرس و المنفذ و المقوّم لأداء التلاميذ، حيث أكدت العديد من الأبحاث و الدراسات أنّ نجاح أي إصلاح تربوي مرتبط بقدرة المعلم و الكفايات التدريسية التي يتمتع بها بقدر ما هو مرتبط بالتلميذ و قدراته، و تقوم هذه الكفايات أساسا على سلوك المعلم و الممارسات التي يطبقها أثناء عمله سواء تعلق الأمر بالتخطيط للدرس أو تنفيذه أو تقويم سلوك التلاميذ، وسنشير إلى بعض الجوانب الإيجابية لتطبيقات هذه المقاربة كما سنعرج على الجوانب السلبية لها من وجهة نظر المعلمين في الطور الابتدائي.

المبحث الخامس: أهـداف الدراسـة

تتلخص أهداف الدراسة في:

المطلب الأول: أهداف مباشرة

أ- الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية للمقاربة بالكفاءات.

ب- معرفة رأي المعلمين حول سبل تدعيم وانجاح هذه المقاربة.

ت- كشف إيجابيات المقاربة بالكفاءات في ميدان التدريس بالطور الابتدائي.

ث- التفطن إلى نقائص وسلبيات تطبيق المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي.

ج- معرفة مدى توفر الوسائل التقنية والبيداغوجية التي تسهل وتساعد عمل المعلّم وتدعمه.

المطلب الثاني: أهداف غير مباشرة

أ- التعرف على وجهة نظر معلمي الابتدائي حول منهاج المقاربة بالكفاءات ومدى اقتناعهم بها.

ب- معرفة مدى نجاح تطبيق هذه البيداغوجيا بعد حوالي 13 سنة من التطبيق.

المبحث السادس: تحـديـد المفـاهيم

إنّ تحديد المفاهيم والمصطلحات لأي دراسة علمية تكتسي أهمية بالغة في مسار البحث العلمي وهي التي تحدد مسار الدراسة "كما يعتبر تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية أمرا ضروريا في البحث الاجتماعي"[1]، وسنتطرق هنا إلى تحديد تعاريف المفاهيم الأساسية لدراستنا والتي هي كالآتي:

المطلب الأول: المفاهيم الرئيسية

أولا: الواقع

1. **لغة:** من وقع يقع وقوعا فهو واقع، فهو يصبح على كل أمر سبق وقوعه و تحقق حصوله، و الأصل اللغوي لوقع يدل على سقوط الشيء، يقال وقع الشيء وقوعا فهو واقع.[1]

[1] عبد الباسط، محمد الحسن. أصول البحث الاجتماعي.ط11. القاهرة: مكتبة وهبة، 1990، ص 175.

و في تعريف آخر: "الواقع في اللغة معناه الحاصل في الواقع و هو الشيء المنصوص بالواقع بمعنى الحصول و الوجود".[2]

2. اصطلاحا:

– يعرفه أحمد زكي بدوي:" الواقع حقيقة ظاهرة ما في مجتمع معين كما هي كما يجب أن تكون".[3]

– يعرف الواقع على أنّه فهم أحوال الناس و الوقائع المعاصرة و الأحداث الخارجية سواء كانت عامة أو خاصة، و معرفة حيثياتها و آثارها ، و وسائل حماية المجتمع من أضرارها.[4]

3. إجرائيا: هو حقيقة و ظاهرة و وقائع التعليم في المدارس الابتدائية الجزائرية وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا: مفهوم المقاربة

1. المقاربة لغة:

" قرب منه، ككَرُم، وقرِبَهُ، كسَمِعَ، قرباً وقُربات وقِرباناً: دنا، فهو قريب، وقارَب الخطو: دناه، وتقرَّب وفي الأمر: ترك الغلوّ، وقصد السداد. ومنه فالمقاربة تعني الدنو و المحادثة الطيبة والكلام الحسن"[5].

2. المقاربة اصطلاحا:

و يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما مرتبطة بأهداف معينة والتي يراد منها وضعية أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما.

3. إجرائيا: استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها، عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية الكفاءات.

ثالثا: الكفـــاءة

1. لغـــة:

الكفاءة "كفئ، جمع أكفاء: قدير، صاحب القدرة واختصاص في عمله، كفاءة: مهارة، براعة، حذق و المقدرة مهنية: كفاءة العامل، أهليته للقيام بعمل في مجال من المجالات".[6]

---

(1) أبو ياسر، سعيد بن محمد. "التأصيل الشرعي لمفهوم فقه الواقع". أطروحة دوكتوراه. جامعة الجزائر، دون سنة النشر، ص 158.

(2) على، بن هادية. القاموس الجديد الطلابي. الشركة التونسية للتوزيع، تونس،2007، ص207.

(3) أحمد زكي، بدوي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. لبنان: مكتبة لبنان للنشر و التوزيع، 1982، ص347.

(4) على بن هادية، المرجع سابق، ص207.

(5)محمد بن يعقوب، الفيروز آبادي. القاموس المحيط. بيروت: دار الكتب العلمية، 2004، ص–ص 150–151.

(6)كميل، اسكندر حشيما وآخرون. المنجد في اللغة العربية المعاصرة.ط2. بيروت: دار المشرق، 2001، ص 1237.

2. **اصطــلاحا:**

هو مفهوم واسع ومشترك بين عدّة ميادين، وقد عرفت الكفاءة ما يزيد عن مئة تعريف اقتصادي وتنظيمي وهندسي وتعليمي.

أ- يرى جود Good أنّ الكفاءة هي: "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العلمية".

ب- في حين يعرف هوستن Houston الكفاءة بأنّها: " القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع".

ت- أمّا فيشر Ficher فيرى في الكفاءة مفهوم هندسي واقتصادي وتنظيمي أمّا في المفهوم الهندسي: فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات.

ث- أما في المفهوم التنظيمي: فهي قدرة المنظمات على المحافظة على نفسها برضى الأفراد الذين تحتويهم.[1]

ج- **والكفاءات بمفهومها العام:** هي القدرة على القيام بعمل ما بمستوى عال من الدّقة في زمن أقل من الزمن المحدد للأداء العادي، ويستند على المعرفة التي يبقى توظيفها لخدمة الأداء، وبمعنى آخر فهي صورة للأداء تقترب من حد المثالية، حيث يؤدي الفرد العمل في أقل وقت وجهد، وقد تحتوي الكفاءات الرئيسية على عدد من الكفاءات الفرعية وبالتالي يصبح الأداء، أداء الكفاءات الرئيسية والفرعية[2].

ح- **وتعرف الكفاءة من منظور مدرسي:** بأنّها مجموعة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صفة وضعية تواصلية والتي لها علاقة بحياة التلميذ، وهي أيضا مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التمكّن لتسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.[3]

3. إجـرائيــا: هي قدرة التلميذ على إيجاد الحلول المناسبة للوضعيات المشكلة الإدماجية المتضمنة في البرنامج الدراسي وحصوله على جملة من المعارف والقدرات والاتجاهات التي تؤهله إلى مواجهة وحل المشكلات التي تعترضه سواء كانت مشكلات داخل أو خارج المدرسة.

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات. الجزائر، 2006، ص 69.

[2] مصطفي، السيد زيدان. "تقويم بعض جوانب الأداء في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية". مصر: ملتقى بكلية التربية جامعة عين شمس، 1982، ص.44.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. التربية العامة: سنة للتكوين المتخصص. الجزائر،2009،ص 141.

رابعا: الكفـايـة

1. لغـة:

هناك من يقول أن "أصل الكلمة من الاكتفاء فيقال له كفاه، ويكفيه الشيء، واكتفى به، وكفاه كفاية، فيقول كفاني ما أوليتني، واستكفيته الأمر فكفانيه، وهذا كفيك وكافيك: أي هذا حسبك، ويقال كذلك كفى يكفي، إذا قام بالأمر، وكفاه: الخدم الذين يقومون بالأمر، وكفيته ما أهمه وما أغمه أي قمت به مقامه".[1]

ونجد معنى الكفاية في قوله تعالى: " أو لم يكف بربك أنّه على كل شيء شهيد".[2]

2. اصطـلاحا:

أ- يرى جود Good أنّ الكفاية هي القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

ب- كما تعرف على أنها " تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة أو عملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية".[3]

ت- ويعرفها Philippe Perrenoud: بأنها القدرة على التفاعل بفعالية لمواجهة وضعية ما التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها في الوقت المناسب.[4]

ث- كما تعرف بأنها: أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الاتقان يمكن الوصول إليه ويمكن قياسه وملاحظته، ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ.[5]

ج- هي مجموعة سلوكيات اجتماعية ووجدانية، وكذا مهارات نفسية حسية – حركية، تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعّال.[6]

---

[1] المرجع السابق،ص68.

[2] سورة فصلت. الآية 53.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 70.

[4] لالوش، صليحة. "تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات". أطروحة ماجستير في علوم التربية، إشراف بوطاف مسعود، جامعة الجزائر، 2007/2006، ص 30.

[5] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات. مرجع سابق، ص 71.

[6] نفس المرجع، ص 72.

ح- ويعرّفها أحمد مرعي: الكفاية هي: المعلومات والمهارات والمعارف والمفاهيم، باعتبارها مجتمعة تكون سلوك المعلم الذي يعبّر عن الكفاية.[1]

3. إجرائيـــا: هي تلك القدرات والمهارات والمعارف التي يستخدمها التلميذ في معالجة الوضعيات والمشكلات التي تواجه وحلها بشكل فعّال وفي الوقت المناسب، حيث يكون التلميذ مكتفيا وواثقا من أدائه.

خامسا: المقاربة بالكفاءات

تعرّف المقاربة بالكفاءات بأنّها: بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي إختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[2]

كما أنّها عبارة عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي ونهاية مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث استراتيجية التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته.[3]

التعريف الإجرائي:

هي منهجية تربوية تبناها النظام التربوي الجزائري تسعى إلى تدريب التلميذ وفق مراحل مدروسة لتوظيف قدراته ومهاراته ومعلوماته لحل المشكلات التي تعترضه وتجعل منه فردا قادرا على الاستعمال الجيد لمجموعة مندمجة من المعارف والخبرات والسلوكيات حتى يتمكن من التكيف مع الوضعيات الجديدة وإيجاد الحلول المناسبة في أقل زمن ممكن واقتصاد في الجهد. لذا فهي تعرف بمنهجية وضعية المشكلة، كما تعتمد هذه البيداغوجيا العمل مع الطلاب جماعات وفرادى حيث لا تهمل التلاميذ الضعفاء ولا تهدر حق المتفوقين فهي تعمل على اكتشاف المواهب وتنميتها.

سادسا: تعريف المعلّـم

1. لغـة:

علّم له علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء: عرفه وتيقنه، وعلم الأمر: أتقنه، علم تعليما وعلاما، وعلمه الصنعة: جعله يعلمها.[1]

---

[1] المرجع السابق، ص 73.

[2] وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية. العدد 17،الجزائر، ص 02.

[3] محمد صالح، الحثروبي. المدخل إلى التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع، 1996، ص 12.

ومنه المعلّم في اللّغة العربية يعني ذلك الشخص الذي يعرف صناعة ما (التربية والتعليم) ويتقنها.

2. **اصطلاحا:**

أ- يعرّف فيليب جاكسون المعلّم بأنه "هو صانع قرار يفهم طلبته ويتفهمهم، قادرا على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها، يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل ويعرف متى يعمل".[2]

ب- وفي نفس المرجع يورد رأي "هيلارد ASA.Hillard " الذي يقول: "إن التدريس بالضرورة مهمة إنسانية حيث تسود النزعة على مثل هذه العلاقة ويكون المعلم قادرا على أن يعلم وتتوافر عند الطلبة الرغبة في التعلم، وعليه تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة وتقدير أحاسيسهم وبشكل مفتوح مع المعلم".[3]

وهناك من عرّفه:" المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاثة الأولى، من المرحلة الابتدائي، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعلمية" بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والبدني والاجتماعي والخلقي".[4]

ج- إجرائيا:

هو المعلم الذي يدرس في الطور الابتدائي الذي يقدم المواد الدراسية للتلاميذ يعالج كل ما يقدم له من منهاج وفق المقاربة بالكفاءات، يسعى لتحقيق النتائج المطلوبة منه، فوفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات فإنّ المعلم منشط ومنظم وليس ملقن، ووسيط بين التلميذ والمعارف، وهو المرشد والمحفز للتلاميذ.

تاسعا: تعريف المدرسة الابتدائية

1. تتفق جميع التعاريف السوسيولوجية التي تناولت مفهوم المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة مسؤوليتها في عملية التنشئة الاجتماعية، تبعا لفلسفته ولنظمه وأهدافه، وهذا ما أكد عليه اميل دوركايم، حين وصفها بالتعليم الإمتيازي للمجتمع، حيث تتولى عملية نقل القيم الأخلاقية والثقافية والاجتماعية للأطفال.[5]

---

[1] المنجد في اللغة العربية والاعلام. ط 40. لبنان: دار المشرق،2003، ص 526.

[2] محمد عبد الرحيم، عدس. المدرسة وتعليم التفكير. ط3. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن،2000، ص35

[3] نفس المرجع، ص35.

[4] حسن، شحاتة وزينب النجار. معجم المصطلحات التربوية و النفسية. مصر: الدار المصرية اللبنانية،2003.،ص283.

[5] مصطفى محمد، الشعبني . دراسات في علم الاجتماع. مصر: دار النهضة، 1974، ص 16.

2. ويعتبر جون ديوي أنّ مجموعة العمليات الاجتماعية التي تتم داخلها لا تختلف في جوهرها عن مختلف العمليات الاجتماعية الخارجية.[1]

3. فالمدرسة تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه من خلال إعدادها للجيل الصغير ليتمكن من المشاركة مستقبلا في جميع مناشط الحياة الخاصة به.[2]

4. أنها تمثل مجتمع حقيقي يمارس في الطفل الحياة الاجتماعية الحقيقية وليست مكانا للتعليم فقط [3].

إجرائيا: هي المدارس التي تناولنا فيها دراستنا و هي ابتدائيات: كيموش أحمد، بلحيمر مسعود وابتدائية جابر عبد الله.

المطلب الثاني: المفاهيم ذات الصلة

أولا: الطريقة البيداغوجية

هي تقنية مبنية على حاجيات المتعلم، و مشاركته النابعة منه، و بمحتوى و أدوات مكيّفة للمادة المدرّسة، و من ثم فالطريقة البيداغوجية تقترح الخيط الذي يؤدي بالمتعلم إلى التطبيق.[4]

ثانيا: القدرة

هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، و هي هيكلة معرفية مثبتة، قام ببنائها المعلم سابقا، و هي قائمة في سجله المعرفي، و يمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن يشخص، يقارن، يحلل، يلاحظ، يخزن، يستنتج، يضبط، يجرد...[5].

ثالثا: المهارة

هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية، و المهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعّال لمهمّة أو تصرّف، و هي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة.

رابعا: التعلم

هو البناء الإدراكي للفرد، أي تغيير أداء الفرد أو تعديل سلوكه من خلال الخبرة و المراس، و عن طريق إشباع الحاجيات و بلوغ الأهداف بغرض التكيّف مع المواقف الجديدة.

---

(1) فرانسيس، عبد الأنوار. التربية والمناهج. القاهرة: دار النهضة المصرية، بدون سنة، ص 72.

(2) محمد لبيب، النحيجي. الأسس الاجتماعية للتربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، 1965، ص 68.

(3) تركي، رابح. أصول التربية والتعليم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص375.

(4) المركز الوطني للوثائق التربوية. التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات. مرجع سابق، ص.2

(5) نفس المرجع، ص.2

خامسا: الإدماج

هو مسار مركب يمكّن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة في وضعية ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة و تكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين لاكتساب تعلم جديد، و يكون المتعلم هو الفاعل فيما يخصّ إدماج المكتسبات، و لا يمكنه أن يدمج إلاّ ما تم اكتسابه فعلا.[1]

سادسا: وضعية مشكلة

هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين أو أحدهما على الأقل، وتستدعي الوضعية المشكلة القيام بمحاولات منها بناء فرضيات، طرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي، مقارنة النتائج وتقييمها ومن بين ما تتطلبه الوضعية المشكلة تنظيم التدريس القائم على إيقاظ دافعية وفضول المتعلم عبر التساؤل ووضعه في وضعية بناء للمعارف وهيكلة المهمات، لكي يوظف كل متعلم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلم.

سابعا: وضعية تعلم اندماجية

هي وضعية مشكل، ذات معنى تنجز إثر التطبيقات أو خلال حصص التعلم الاندماجية، وتستهدف تجنيد المكتسبات من أجل التعلم أو حل وضعية جديدة.

ثامنا: عائلة الوضعيات

يقصد بها مجموع الوضعيات التي يوجد بينها قاسم مشترك؛ أي تتطلب تنفيذ العملية وبنفس الأسلوب، وبنفس العملية الذهنية في بعض الأحيان، ومن ثم تعالج الوضعية بنفس الكفاءة.

تاسعا: المراقبة (التقويم): يقصد بها قياس الفوارق بين النواتج، الطرائق، الضوابط الخارجية المقررة سلفا. والمراقبة ذات المرجعية الواحدة تفترض ما هو قبلي وبعدي، حيث تسير بمعايير التطابق، المنطق، الانسجام. وأخيرا هي من أجل تثبيت الشيء أو نفيه، أو التصحيح أو التأكيد، وباختصار تستهدف المقاربة المعالجة. [2]

([1]) علي أحمد، الجمل. معجم المصطلحات التربوية. ط2. القاهرة: عالم الكتب، 1999، ص.84

([2]) المرجع السابق،ص4.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل الجانب التمهيدي للبحث حيث تم ضبط الإشكالية بتساؤلاتها والفرضيات المنبثقة عنها وأيضا أهمية دراستنا فيما يتعلق بوجهة نظر معلمي الابتدائي لواقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في للمنظومة التربوية، كما عرضنا أسباب اختيارنا للموضوع، وحاولنا أن نتسم بالواقعية إلى أبعد حد في تحديدنا للأسباب، ثم تحديدنا للأهداف التي نأمل الوصول إليها من وراء هذه الدراسة، وتوخينا معيار البساطة والقابلية للتحقيق، لأنّ الهدف غير الواقعي لا يمكن أن يتحقق ويبقى مجرد شعار أو اقتراح نظري، وختمنا دراستنا بمجموعة من المفاهيم الأساسية التي ارتكز عليها البحث والتي تعتبر بمثابة المتغيرات التي تتحكم في سيرورة هذه الدراسة .

تمهيد:

نظرا للاهتمام الكبير الذي حظي به التعليم في كل المستويات و التعليم الإبتدائي خاصة–لأنه الركيزة الأساسية و يمثل التعليم القاعدي– من قبل المختصين و الباحثين في هذا المجال، و على اعتبار انَ أي بحث لا يكتب آخر كلمة في العلم فالنظريات و البحوث السابقة بمثابة الحجر الأساسي الذي تركز عليه أيه دراسة، فإننا في هذا الفصل سنتطرق إلى الدراسات و النظريات التي عالجت موضوع المقاربة بالكفاءات سواء كانت دراسات نظرية او تطبيقية تبحث في عنوان الدراسة أو أحد متغيراتها.

المبحث الأول: الدراسات السابقة

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في اعداد البحوث العلمية بما توفره من سند علمي ومنهجي للباحث إذ تساعده في إعداد بحثه وتحقيق افضل النتائج المعرفية، فالمعرفة العلمية لا تأتي من فراغ فلابد من تساند معرفي وتراكم علمي يؤازر خطوات البحث حتى يصطبغ بالصبغة العلمية ويؤسس لمساره السليم في سياق البحث العلمي الجاد، و سنتطرق هنا الى عرض بعض الدراسات التي تناولت موضوع واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي، نستهلها كالآتي:

المطلب الأول: الدراسات العربية

أولا: دراسة رشدي طعمية وحسين غريب:

وهو بحث مقدم سنة 1986 كان بعنوان: "الكفاءات التربوية اللاّزمة لمعلم التعليم الأساسي"[1].

تهدف الدراسة إلى تحديد أهم المهارات والقدرات والاتجاهات التي يجب أن تتوفر لدى معلم التعليم الأساسي، كما تهدف إلى تقديم تصور لما ينبغي أن يكون عليه المعلم في مصر، شملت عينة الدراسة (108 فرد)، تضم 3 فئات هي:

الفئة الأولى: معلمون تربويون (62)

الفئة الثانية: معلمون غير تربويون (14)

الفئة الثالثة: من الموجهين ووكلاء المدارس (32)

وقد قام الباحثان بإعداد استبيان يتضمن عشر (10) محاور أساسية وهي: الموقف التعليمي الأساسي – إدراك تكامل الخبرة – تفهم سيكولوجية التلميذ – التخطيط للعملية التعليمية – إلقاء الدرس – مواجهة المواقف الجديدة – التعليم – تكنولوجيا التعليم – إدارة الصف – التدريب والتقويم.

[1] رشدي، طعيمة و حسين غريب. "الكفاءات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي". بحث منشور في مؤتمر التعليم الأساسي المنعقد بكلية التربية، جامعة حلوان، مصر، 1986.

وتشمل المحاور العشرة على (60) كفاءة فرعية تراوحت ما بين (04) و(09) كفاءات عن كل محور وقد تمت معالجة البيانات احصائيا بواسطة استخراج النسب المئوية للتكرارات في القيمة المحددة لكل كفاءة ثم حسبت مراتب الكفاءات في كل خانة.

وكانت أهم النتائج العامة التي توصلت إليها الدراسة هي:

- تتطلب برنامج إعداد المعلمين للتعليم الأساسي تحديد الكفاءات التربوية التي ينبغي تزويد الطلاب بها.
- لم تكن الكفاءات التربوية على درجة واحدة من الأهمية لدى فئات المشتغلين بالتعليم الأساسي، وأهم الكفاءات التي اتفق عليها أكثر من (75) من أفراد العينة كانت (17) كفاءة أهمها:
- تفهم طبيعة التعليم الأساسي وأهدافه وفلسفته.
- القدرة على تنمية قيمة احترام العمل لدى التلاميذ.
- على الالمام بطرق التدريب واختيار المناسب منها.
- القدرة على مشاركة التلاميذ.
- القدرة على إلقاء الدروس.
- القدرة على تلخيص الدروس والرّد على استفسارات التلاميذ.
- القدرة على إدارة الصف بطريقة تخلق مناخ تعليمي فعال.
- القدرة على إدارة المناقشة في الفصل.
- القدرة على مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم.
- استخدام وسائل تعليمية مناسبة وتنويع أساليب التقويم.

ثانيا: دراسة جيري ابراهيم

وكانت سنة 1989 بعنوان: " الكفاءات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي".[1] هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءات التدريسية الحالية التي تتوافر لدى معلمي المواد الاجتماعية، واستخدام الباحث بطاقة ملاحظة أداء المعلم على عينة من المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أنّ هناك عددا من الكفاءات كانت لها نسبة مئوية عالية وأخرى قد حصلت على نسبة منخفضة لدى المعلمين وأهم الكفاءات المرتفعة لدى المعلمين هي:

- اسلوب استخدام المناقشة ونسبتها 92%.

[1] حيري، ابراهيم علي. "الكفاءات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". بحث منشور في مجلة: دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث، يناير، 1989.

- مجال الوسائل التعليمية 83%.
- تشجيع التلاميذ على الاستنتاج 93%.

وأما الكفاءات التي كانت نسبتها منخفضة لدى المعلمين فهي:

- قيام العلاقات بين المعلم والتلاميذ على الاحترام 49%.
- الاهتمام بإعداد الدروس 36%.

ثالثا: دراسة محمد خلفان الراوي:

قدم الباحث سنة 1988 دراسة بعنوان:" تحليل الكفاءات المتطلبة لمدرسي المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدّة". [1] وتهدف الدراسة للإجابة على التساؤلين التاليين:

- ماهي درجة الأهمية للكفاءات المتطلبة لمدرسي المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق دالة في درجة أهمية الكفاءات المتطلبة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والمشرفون التربويون، ومدرسو المرحلة الثانوية؟

ولتحقيق هدف الدراسة قام بإعداد استبيان يتكون من (29) بندا في الدراسة الاستطلاعية وزّع على عشرة (10) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وعشرة (10) مشرفين تربويين وثلاثين (30) معلما بالمرحلة الثانوية وطلب منهم تحديد درجة أهمية الكفاءات التدريسية وإضافة أي كفاءة أخرى يرونها، وبناء على إقتراحات العينة طور الاستبيان ليشمل (45) كفاءة في الجولة الثانية من الدراسة.

ولمعالجة البيانات فقد تم استخدام أسلوب دلفي (Delphi Technique)، وأبرزت الدراسة النتائج التالية:

- أنّ هناك خمس كفاءات ذات درجة عالية من الأهمية اتفق عليها أفراد العينة وهي:
- القدرة على تحضير الدروس وإعدادها.
- التمتع بخصائص شخصية طيبة.
- القدرة على إدارة الفصل الدراسي.
- التأكيد على كفاءة المعلومات في التربية الدينية والأخلاقية وضرورة اتباعها.
- القدرة على تصميم وتنفيذ.

كما أخذت النتائج على أهمية الكفاءات الأخرى في عملية تحسين أداء المعلمين بالمرحلة الثانوية.

رابعا: دراسة اللقاني أحمد حسين وآخرون

---

[1] A1-Raway ،M,Kh. Inalysis of competencies Needed Secondary school Teachers of United Arab Emirates. Dissertation Abstracts,1988, P657.

وهي دراسة مقدمة سنة 1990 وكانت تحت عنوان: "تدريس المواد الاجتماعية"[1]، وهذه الدراسة هدفت إلى تحديد أبرز الكفاءات الأكاديمية الأساسية الخاصة التي يجب أن يتمتع بها معلم المواد الاجتماعية. يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة معلمي لمادة التاريخ، لذلك قام الباحث بتحديد مجموعة من الكفاءات التدريسية الأساسية التي يجب توافرها في ذلك المعلم وهي كالتالي:

- تحسين استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ.
- الربّط بين الأسباب والنتائج المتصلة بالموضوعات التاريخية.
- تنويع أساليب التقويم ذات العلاقة بمواضيع التاريخ وأحداثه والآداب والوثائق.
- استخدام الوقائع والأحداث الجارية المتصلة بمادة التاريخ وأهدافها.
- استخدام التاريخ المحلي لتدريس موضوعات التاريخ.
- اصدار أحكام مستقلة بعد تأكده من صدق الأدلة.

خامسا: **دراسة عبد الله الكندي**

الدراسة التي أجريت سنة (1994) بعنوان: "عن تقويم الكفاءات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية"[2]، وتهدف الدراسة إلى:

- التعرف على مدى تمكن المعلمين من الكفاءات العامة والخاصة في مراحل التعليم العام، قام الباحث بإعداد بطاقة للملاحظة تشتمل على عدد (144) كفاءة موزعة كالآتي:
- مجال إعداد الدروس وتشتمل (16) كفاءة.
- مجال الإحاطة بالمادة العلمية (12) كفاءة.
- مجال الاتزان الانفعالي (13) كفاءة.
- مجال المظهر العام للمعلم (10) كفاءة.
- الكفاءة الخاصة بمعلمي المرحلة الثانوية وتضم (26) كفاءة.
- الكفاءة الخاصة بمعلمي المرحلة الإبتدائية والمتوسطة وتضم (27) كفاءة.

وشملت عينة الدراسة جميع معلمي ومعلمات المدرسة البالغ عددهم (24) معلما ومعلمة وكانت أهم النتائج:

---

[1] اللّقاني، أحمد حسين وآخرون. تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب، 1982.

[2] A1-Raway ;M,Kh, Inalysis of competencies Needed Secondary school Teachers of United Arab Emirates, Dissertation Abstracts.Vo 1.50,30 No 3,1988, P657.

- إنّ الكفاءات المتعلقة بالمظهر العام والاتزان الانفعالي كانت أعلى الكفاءات المتوافرة بدرجة كبيرة لدى المعلمين حيث كانت نسبتها 89,5% و87,5% على التوالي.
- كانت كفاءات الإحاطة بالمادة العلمية بنسبة 41,7% وكفاءات إعداد المدرسين بنسبة 16,7%.
- بلغت نسبة الكفاءات المتعلقة بمعلمي المرحلتين الابتدائية والاعدادية بدرجة كبيرة 78,60% والمرحلة الثانوية بنسبة 40% وخلصت الدراسة إلى أنّ أداء مدرسي اللغة العربية كانت بدرجة متوسطة، ويحتاج المعلمون إلى مزيد من التدريب على بعض الكفاءات الأساسية في التدريس.

المطلب الثاني: الدراسات الجزائرية

أولا: دراسة منى عتيق:

قدمت الباحثة الأستاذة منى عتيق هذه الدراسة المعنونة ب:" واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر اساتذة التعليم الثانوي"– دراسة ميدانية بثانويتين بولاية الطارف–[1]، لقد حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة قراءة واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال ما يراه ويمارسه أساتذة الثانوي، من أجل هذا طرحت الباحثة التساؤلات التالية:

– هل أساتذة التعليم الثانوي باختلاف تخصصاتهم مقتنعون بالمقاربة بالكفاءات؟

– هل لديهم الاستعدادات اللازمة لتطبيقها؟– هل يجدون في تطبيقها فائدة واضحة؟

– هل ظروف العمل مساعدة على إنجاح هذه المقاربة؟ هل يقترحون بدائل تقويمية؟

وقد صاغت الباحثة فرضيات الدراسة كالاتي:

الفرضية الرئيسية:

لا يؤيد أساتذة التعليم الثانوي باختلاف تخصصاتهم فكرة المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس

الفرضيات الفرعية:

- لا يبدي أساتذة التعليم الثانوي استعدادا للتدريس وفق المقاربة بالكفايات.
- يقدم أساتذة التعليم الثانوي بدائل تقويمية لإنجاح تطبيق المقاربة بالكفايات.
- لا يهتم أساتذة التعليم الثانوي بدور للعائلة في إنجاح هذه المقاربة.

[1] منى، عتيق. "واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر اساتذة التعليم الثانوي". ورقة بحث: في ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر ،2010.

كانت أداة الباحثة لجمع البيانات هي الاستبيان، وعينتها شملت31 أستاذ وأساتذة بالتعليم الثانوي بمختلف تكويناتهم وتخصصاتهم، ومن بين الأهداف التي سعت الباحثة إليها: كشف مدى اقتناع أساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفايات وأخذ نظرة عن واقع تطبيق المقاربة بالكفايات في التعليم الثانوي والسعي إلى كشف إيجابيات المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس بالثانوية.

وقد كانت نتائج الدراسة كالاتي: يؤيد أساتذة التعليم الثانوي باختلاف تخصصاتهم فكرة المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس.

- يبدي أساتذة التعليم الثانوي استعدادا للتدريس وفق المقاربة بالكفايات.
- يقدم أساتذة التعليم الثانوي بدائل تقويمية لإنجاح تطبيق المقاربة بالكفايات.
- يهتم أساتذة التعليم الثانوي بد ور العائلة في إنجاح هذه المقاربة.

ثانيا دراسة "قرايرية/ حرقاس وسيلة":

في سنة 2009-2010 قدمت الباحثة قراريرية/حرقاس وسيلة دراستها هذه المعنونة بـ:

"تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة"[1]، لقد حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: هل استطاعت المقاربة بالكفاءات اكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة والتي حددت في المناهج؟ ، و الاسئلة الفرعية التالية:

- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات اكساب التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الكفاءات ذات الطابع الإتصالي الخاصة باللغة العربية واللغة الفرنسية؟
- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات اكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع المنهجي؟
- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات اكتساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع الفكري؟
- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات اكتساب التلاميذ الكفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي؟
- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات اكتساب التلاميذ الكفاءات العرضية؟

[1] قرايرية، حرقاس وسيلة. "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة". أطروحة دكتوراه في العلم التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، إشراف لوكيا الهاشمي، سنة 2010.

وقد هدفت هذه الدراسة غلى متابعة الإصلاحات التربوية الجديدة ومدى تحقيق أهدافها وتوضيح أهمية هذه الإصلاحات، ودور كل طرف فيها، كذلك ايصال صوت المعلمين للمسؤولين وللمجتمع كونهم سبب ضعف التعليم.

انتهجت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت فيه أدوات جمع البيانات التي هي: الملاحظة والمقابلة والاستمارة، أمّا مجتمع الدراسة فقد تكون من ثلاث (3) فئات هم: فئة المعلمين، فئة المفتشين، فئة أولياء التلاميذ، وقد اعتمدت الباحثة عينة عشوائية.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة العربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الإتصالي في اللغة الفرنسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المنهجي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الفكري.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات العرضية.

ثالثا: دراسة "ابراهيم هياق"

في سنة 2011 قدم الباحث ابراهيم هياق دراسته المعنونة بـ:" اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي في الجزائر، اساتذة متوسطات أولاد جمال وسيدي خالد نموذجا"[1]، لقد حاول الباحث من خلال دراسته هذه الإجابة على السؤال الرئيسي الذي طرحه والمتمثل في:

ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي (2003) في الجزائر؟

[1] ابراهيم، هياق. "اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطات أولاد جمال وسيدي خالد نموذجا". مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، إشراف: علي بوعناقة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011.

هل هي اتجاهات ايجابية نحو العملية أم سلبية، وهل هناك فروق بين الأساتذة تجاه مجالات الإصلاح التربوي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة المهنية)

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي تعزى إلى متغيّر الجنس.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي تعزى إلى متغيّر التخصص.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي تعزى إلى متغيّر الخبرة المهنية.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي والوقوف على أهم القرارات والمواقف التي يبديها الأساتذة نحو العملية التعليمية، والاستفادة من هذه المواقف والآراء التي يبديها الأساتذة بالرّفض أو القبول في تحسين الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، وتوضيح معالم بناء استراتيجية للتعليم تكون سنة للسلطات في رسم هذه الاستراتيجية.

اعتمد الباحث منهجيين هما: المنهج الإحصائي والمنهج الوصفي لأنهما مساعدان على الإجابة على تساؤلات وفرضيات الدراسة، وقد استخدم الإستمارة كأداة لجمع البيانات، أما عينة الدراسة فتمثلت في 414 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط لمدينتي أولاد جلال وسيدي خالد بولاية بسكرة.

وقد انتهت دراسة الباحث بالإجابة على فرضيات الدراسة التي كانت كالتالي:

- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيّر الجنس، حيث كانت الإناث أكثر ايجابية من الذكور في كافة مجالات الاستبيان.
- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيّر التخصص، حيث كان تخصص العلوم التجريبية أكثر ايجابية من تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي، حيث كان الأساتذة المتخرجين من الجامعة أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية.

- وجود فروق دالة إحصائيا نحو الإصلاح التربوي تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية حيث كان الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة من (5–10)، أكثر ايجابية من بقية فئات العينة نحو الإصلاح التربوي، بينما كان أكثر أصحاب الخبرة أكثر من (15 سنة) هم أقل ايجابية نحو الإصلاح.

رابعا: دراسة "مرابط أحلام"

وتمثلت في مذكرة ماجستير أعدت من طرف الباحثة "مرابط أحلام" الموسومة بعنوان: "واقع المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية بمؤسسات التربية لمدينة بسكرة".[1]

وقد اشتملت الدراسة على فصول نظرية وأخرى منهجية وميدانية، تناولت التربية والتعليم في الجزائر، الإصلاحات المستحدثة فيها، وقد حاولت الباحثة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما هو واقع المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة؟

أمّا التساؤلات الفرعية فكانت كالتالي:

- هل صار المدرس الجزائري يقوم بمهنة التدريس بأكثر يسر بعد تطبيق الإصلاحات؟
- كيف هي النتائج الفصلية للتلميذ بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة؟
- هل المناهج الجديدة لعبت دورا في تغيير طريقة التدريس المعتمدة؟
- هل الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية قد وفرت وسائل الإيضاح للمعلم والتلميذ في المدرسة الجزائرية؟

فرضيات الدراسة:

- أدت المناهج الدراسية الجديدة إلى جعل مهمة التعليم أكثر يسرا مما كانت عليه في السابق.
- الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية وفرّت الوسائل المادية والايضاحية للمدرس.
- تؤثر المناهج الدراسية الجديدة ايجابيا على طريقة التدريس التي يعتمد المدرس.
- توفير الوسائل الايضاحية وتغيير طريقة التدريس أدّى إلى الرّفع من التحصيل الدراسي الفصلي للتلميذ.

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة الواقع التربوي في ظل الاصلاحات التربوية المستحدثة في المنظومة التربوية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، أمّا عن أدوات الدراسة فاستخدمت الاستمارة.

نتائج الدراسة:

[1] أحلام، مرابط. "واقع المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية بمؤسسات التربية لمدينة بسكرة". مذكرة ماجستير غير منشورة، إشراف سلاطنية بلقاسم، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2006.

الفرضية الأولى: من خلال تحليل الجداول المعبر عن أسئلة الفرضية الأولى توصلت الباحثة إلى أنّ تحديث المناهج الدراسية بفضل الإصلاحات الجديدة سهل من مهمة التعليم كانت النسبة المعبرة عنها (55,7%)، فهناك اهتمام أكبر بالجانب التطبيقي في العمل التربوي، تحسن مشاركة التلاميذ، تخفيف نسبي في البرنامج الدراسي، تمكن المعلمين والأساتذة من تحديد الأهداف قبل الشروع في تقديم الدرس في مقابل هذا نصطدم بكثافة طلابية مرتفعة في القسم، وحجم ساعي كبير لا يتناسب والاصلاحات المقدمة ومنه كنتيجة: عملية التعليم أصبحت تتسم بصعوبة يواجهها المدرسون أثناء أدائهم مهامهم.

الفرضية الثانية: بينت تحاليل الجداول المرتبطة بهذه الفرضية أنّ المناهج الجديدة تحتاج إلى كثير من الوسائل الايضاحية وقد عبّر عنه ما نسبته (54,1%) في حين تم تسجيل عدم وجود وسائل ايضاح في كثير من الأحيان، وإن وجدت فهي لا تلبي الغرض المطلوب منها وقد عبّر عن هذا ما نسبته (40,5%)، كما تم تسجيل تحسن في مضمون الكتاب المدرسي وعبّر عن ذلك ما نسبته (54,1%).

الفرضية الثالثة: سجلت الباحثة من خلال تحليلها للنتائج أنّ تغيير طريقة التدريس مع تغيير المناهج الدراسية وصلت إلى نسبة (70,3%)، في حين آخر ما نسبته (59,4%) من المدرسين أي نسبة (100%) على أنّ الكثافة الطلابية داخل الفصول (45 تلميذ) تقف سدا منيعا في تحسين المردود التربوي.

الفرضية الرابعة: توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج دراستها إلى أنّ وسائل الايضاح تساهم بشكل فعّال في زيادة المشاركة الطلابية وتحسين النتائج الدراسية، وقد عبّر عن هذا ما نسبته (77,8%) كما سجلت أنّ التلميذ يعتبر محور العملية التربوية في الإصلاحات الأخيرة وقد عبّر عن هذا ما نسبته (58,4%).

النتيجة العامة للدراسة:

إنّ تغيير واقع المنظومة التربوية نحو الأفضل يتطلب جملة من الإجراءات تتمثل أساسا في إعادة تكوين أفراد القطاع التربوي من طاقم إداري وبيداغوجي والسهر على توفير وتلبية مطالبهم وتحسين مستواهم المادي والمعرفي، مع الحرص على توفير كل الوسائل اللاّزمة لإنجاح عملية الإصلاح التربوي.

خامسا: دراسة بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء

وهي دراسة كانت تحت عنوان "قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم"[1]. أجرتها الباحثة سنة 2005-2006 بالجزائر، وقد حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة حاولت الباحثة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل لمعلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي القدرة على التصور الشامل لكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية الواردة في المناهج التعليمية الجزائرية؟
- هل لمعلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي القدرة على التمييز بين كفاءات العلوم المنهجية وكفاءات العلوم المعرفية الواردة في المناهج التعليمية الجزائرية؟
- هل لمعلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي القدرة على التمييز بين كفاءات العلوم المنهجية الواردة في المناهج التعليمية الجزائرية؟

أمّا فرضيات الدراسة فقد صاغتها كالتالي:

الفرضية الرئيسية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية في المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي للمدرسة الجزائرية فيما يخص قدرتهم على التحكم في كفاءات العلوم المعرفية والمنهجية التي هم مطالبون بإكسابها للمتعلم.

- **الفرضية الفرعية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية في المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي للمدرسة الجزائرية فيما يخص قدرتهم على التمييز بين كفاءات العلوم المعرفية والمنهجية التي هم مطالبون بإكسابها للمتعلم.
- **الفرضية الفرعية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية في المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي للمدرسة الجزائرية فيما يخص قدرتهم على التمييز بين كفاءات الاستدلال العلمي وكفاءات التحكم في المعلومات العلمية التي هم مطالبون بإكسابها للمتعلم.
- **الفرضية الفرعية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية في المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي للمدرسة الجزائرية فيما يخص قدرتهم على التمييز بين كفاءات الانجاز التقني وكفاءات الاتصال التي هم مطالبون بإكسابها للمتعلم.

[1] فاطمة الزهراء، بوكرمة إغلال. "قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم". رسالة دكتوراه في علوم التربية حول تعليمية مادة العلوم، جامعة الجزائر، اشراف علي بوطاف، سنة 2010.

• **الفرضية الفرعية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية في المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي للمدرسة الجزائرية فيما يخص قدرتهم على تصور الكفاءات المعرفية للعلوم التي هم مطالبون بإكسابها للمتعلم.

• **الفرضية الفرعية الخامسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية في المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي للمدرسة الجزائرية فيما يخص قدرتهم على تصور الكفاءات المنهجية للعلوم التي هم مطالبون بإكسابها للمتعلم.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن بعض الصعوبات التي يتخبط فيها المعلم الجزائري لمادة العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي، والتي نراها تحول دون تحقيق معظم الأهداف التربوية لهذه المادة.

كذلك لفت انتباه المهتمين بالتكوين والتأطير وواصفي مناهج العلوم الطبيعية إلى ضرورة إعادة النظر في كيفية توضيح وتبسيط المفاهيم التعليمية الرسمية الخاصة بكفاءات العلوم قصد جعل التكوين يتمحور حول هؤلاء في مجال كفاءات العلوم المنهجية والمعرفية وفي مجال البيداغوجيا والتعليمية الخاصة بها.

لقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولقد تم اختيار أفراد العينية بالطريقة العشوائية الطبقية اشتملت على 300 معلم ومعلمة لمادة العلوم الطبيعية في مستويات التعليم الثلاثة (أي 100 معلم لكل طور) تتراوح مدة خدمتهم المهنية بين 12 و13 سنة أي الكل تعامل مع المناهج الجديدة لمدة 10 سنوات على الأقل. أمّا بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استعملت الباحثة أداة الاستبيان وتوصلت إلى النتائج التالية:

• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي فيما يخص قدراتهم على التمييز بين كفاءات العلوم المعرفية والمنهجية المطالبين اكسابها للمتعلمين وذلك بدرجات فهم متفاوتة.

• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي فيما يخص قدراتهم على تطبيق الاستدلال العلمي وكفاءة توظيف المعلومات العلمية والمطالبين اكسابها للمتعلمين.

• يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي فيما يخص قدراتهم على التمييز بين كفاءة الاتصال وكفاءة الانجاز التقني المطالبين اكسابها للمتعلمين.

خامسا: دراسة شرفي عامر

وهي دراسة أجراها الباحث سنة: 2011-2012 بمعهد التربية البدينة والرياضة سيدي عبد الله والتي كانت تحت عنوان: "الرضى عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء المدرسة الحديثة" دراسة متمحورة حول البعد النفسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية ببعض ولايات الجنوب[1].

لقد حاول الباحث من خلال هذه الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: هل يساهم المنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" في تحقيق الرضى الوظيفي للأساتذة من خلال حصة التربية البدنية والرياضية؟

أمّا فرضيات الدراسة فكانت كالتالي:

الفرضية الأولى: يساهم المنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" في تحقيق الرضا عن المرتبات والمزايا المادية للأستاذ من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

الفرضية الثانية: يساهم المنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" في تحقيق الرضا عن الذات بالنسبة للأستاذ من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

الفرضية الثالثة: يساهم المنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" في تحقيق الرضا عن طبيعة العمل وظروفه بالنسبة للأساتذة من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

الفرضية الرابعة: يساهم المنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" في تحقيق الرضا عن علاقة الأستاذ بالمسؤولين من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

وقد هدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى محاولة معرفة أهم المشاكل التي تعيق أستاذ التربية البدنية والرياضية في تطبيقه لمناهج المقاربة بالكفاءات في حالة من الرضا أو عدمه تبدو على شكل سلوكيات في حياة الأستاذ الدراسية، كما يحاول التعرف على مستقبل المدرسة الحديثة في ضوء هاته الإصلاحات ومحاولة معرفة الجو الدراسي الملائم للأستاذ للقيام بوظيفته على أكمل وجه.

استخدم الباحث في هاته الدراسة المنهج الوصفي كونه يخدمه للإجابة على التساؤلات الواردة في دراسته، وقد شمل مجتمع الدراسة أساتذة التربية البدنية، أمّا العينة فقد كانت عينة مقصودة تمثلت في مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي في التربية البدنية لولايات الجنوب. واستخدم الاستمارة كأداة لجمع المعلومات.

---

[1] شرفي، عامل. "الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء المدرسة الحديثة: دراسة متمحورة حول البعد النفسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية ببعض ولايات الجنوب". رسالة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص الارشاد النفسي الرياضي، جامعة الجزائر 3، اشراف بن عكي محند آكلي، سنة 2011، 2012.

وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

الفرضية الأولى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن المزايا والجور وكذا المنهاج أي أنّ المنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" لا يساهم في تحقيق الرضا عن المزايا والرواتب لدى الأساتذة من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

الفرضية الثانية: لا يساهم المنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" في تحقيق الرضا عن العمل.

الفرضية الثالثة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن طبيعة العمل وكذا المنهاج وهذا يعني أن الفرضية الثالثة غير صادقة إذ أنّ المنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" لا يساهم في تحقيق الرضا عن طبيعة العمل لدى الأستاذ من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

الفرضية الرابعة: إنّ منهاج التربية البدنية الجديد "المقاربة بالكفاءات" لا يساهم في تحقيق الرضا عن علاقة الأستاذ بالمسؤولين لدى الأستاذ من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

نتائج الفرضية العامة: المنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" لا يساهم في تحقيق الرضا عن العمل لدى الأستاذ من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

المطلب الثالث: التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في البحث الحالي

ساهمت الدراسات السابقة في بلورة النظرة الشاملة للدراسة البحثية الحالية، حيث استفدت منها في تحديد أهداف الدراسة، وفي اختيار العينة، كما أنه من خلال هذه الدراسات تم الاستقرار على استخدام أداة الدراسة المناسبة، والأساليب الاحصائية، وفي ضبط وصياغة فروض البحث الحالي.

وقد تم الإقرار بالمقاربة بالكفاءات من قبل وزارة التربية والتعليم منذ الدخول المدرسي للعام 2003-2004، ومذ ذلك الحين كانت هناك عدة دراسات حولها –المقاربة بالكفاءات– تناولتها من مختلف الجوانب، وهناك تشابه في بعض المتغيرات بين بحثنا الحالي والدراسات السابقة مثل دراسة منى عتيق التي كانت بنفس متغيرات دراستنا إلا أنّ فروضها كانت مغايرة تماما لفرضياتنا كوننا تحدثنا عن واقع التطبيق وفق متغير المهارات، الصعوبات، وآثار تطبيق هذه المقاربة، بينما ركزت هي على مدى اقتناع أساتذة الثانوي بهذه المقاربة، وما إذا كانت لديهم استعدادات للعمل بها ومدى ملاءمة الظروف للعمل بها، كما أن حجم العينة في دراستنا كان مختلفا فقد تناولنا ثلاثة ابتدائيات بمدينة جيجل تراوح حجمها بين 17 و14 معلم، بينما تناولت الدراسات السابقة العينة بحجم كبير مثل دراسة بوكرمة فاطمة الزهراء التي بلغت (300 معلم و معلمة) .

كذلك نجد أنّ الدراسات السابقة المتوفرة تباينت فيما بينها من حيث نوعية العينة فمنها من اهتّم بالطلاب ومنها من اهتّم بدراسة الأساتذة في الطور المتوسط والثانوي، وأخرى تشابهت مع دراستنا باختيار معلمي الابتدائي، ومنها من تناولت المفتشين كدراسة حرقاس وسيلة حول "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية.

كما أنّ هناك تشابه في خطة المعالجة الاحصائية للبيانات حيث أننا كمثل بعض الدراسات المشابهة استخدمنا الأسلوب الاحصائي (spss) وهذا كي نتحقق احصائيا من صحة الفرضيات.

المبحث الثاني: المقاربات النظرية المعتمدة للدراسة:

المطلب الأول: المقاربة النظرية السلوكية:

هي مذهب في علم النفس، يعتبر التعلم لا يخرج عن كونه استنتاجات ملحوظة، تظهر في السلوك الظاهري، الذي يصدر عن المتعلم ويمكن ملاحظته، ويذهب أصحاب هذا الإتجاه في تحليلهم لعملية التعلم إلى أنّ التعلم لا يتم إلاّ عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم، ويرمز السلوكيين إلى المعادلة السلوكية بالرمز (م،ا،مثير، استجابة)، أي أن المثير يؤدي إلى استجابة.

لذلك ركزت النظرية السلوكية وبشكل أكبر على السلوك الناتج عن التعلم ومن ثمّ وجهت إهتمامها إلى ما يجب على المعلم فعله في أساليب العرض والتدريب المتكرر، والتعزيز، ولكي تتحقق الأهداف من التعلم فإنّ السلوكيين ركزوا على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة، تصف السلوكات القابلة للملاحظة وذلك بتقسيم المحتوى الدراسي إلى وحدات تعليمية مرتبة، وتقديم أمثلة حول بعض المفاهيم والتطبيقات الآتية في شكل فروض واختبارات، تظهر قدرة المتعلم على مجرد التعرف والإجابة الصحيحة.

ويتحمل المعلم وحده مسؤولية تحقيق أهداف التعلم بتهيئة الشروط البيئية الملائمة والتعزيز الذي يشجع المتعلم على تحقيق السلوك المنتظر. أما المتعلم فيظهر كمتلقي، يتوقف دوره على استقبال الإشارات من معلمه فتصب المعلومات في ذهنه، وتصبح هذه المعلومات مفروضة عليه من الخارج عن طريق المعلم، هنا يتضح لنا أن السلوكية تهتم بالسلوكات التي ينجزها المتعلم، من غير الاهتمام بالسيرورات الذهنية التي تتدخل في التعلم[1].

[1] خير الدين، هني. مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: مطبعة عبن البنيان، 2005، ص 76.

و يرى ماسلو أن النظرية السلوكية جاءت لتجعل الطفل يتعلم بسرعة في المدرسة وتدعوه إلى نيل إعجاب المدرس من خلال استجابته، إلاّ أن الملاحظ هو أن التعلّم وفق الممارسة السلوكية يعلم الطفل أن الإبداع والنقد ليس لهما أهمية كبيرة.

المطلب الثاني: المقاربة النظرية المعرفية:

أساس هذه النظرية هو علم النفس المعرفي، من روادها "تشمسكي" و"تاريف" ،و انطلقوا من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم.[1] فهي ترتكز على الذاكرة، أو على إعادة شيء سبق تعلمه، والأهداف التي تفرض إنجاز عملية ما، تتطلب من الفرد أن يحدد المشكلة الأساسية ويستعين بأفكار ويربطها بأفكار أو طرائق منهجية سبق تعلمها.[2]

ويرمي الهدف العقلي إلى جعل التلميذ قادرا على إنجاز عملية عقلية ما على اعتبار أن لهذه العملية مكونات ثلاثة، هي:[3] العملية العقيلة، الموضوع الذي يمارس عليه النشاط، نتائج النشاط.

المطلب الثالث: المقاربة النظرية البنائية

من رواد هذه النظرية "جون بياجي" والذي يرمي الى أن المعرفة تنتج من أعمال يقوم المتعلم باستنتاجها، لذلك وجّه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه، وهذه المعارف تبني في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية، وأن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها وتفعيلها، وضع بياجيه تفاعل الفرد مع المحيط في مركز تعلم هذا الأخير ونموه، فالطفل يؤثر في محيطه ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه، بدون ردود افعال لا يمكن له أن ينمو، إن النمو العقلي المعرفي مسار يحدث في شكل فقرات متتابعة يحقق توازن الإكتساب (إدماج المثيرات الجديدة مع التطورات الموجودة والتوليف).

يؤكد بياجيه على سيطرة النمو على المسار التعليمي التعلمي، إن التعليم بالنسبة إليه ليس تبليغا للمعارف بل هو عملية تسهل مسار بناء هذه المعارف، فالتعليم بهذا الشكل ينصبّ على إختيار الأدوات التي توضع في متناول التلميذ في محيط معين وفق وتيرة نموه، إنّ الهدف الأساسي للتعليم هو السماح

---

[1] بركر، أنديا. النظريات التربوية المعاصرة. ط4. الجزائر: ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب،2001، ص 31.

[2] خير الدين، هني، مرجع سابق، ص، ص 98، 90.

[3] محمد، الطاهر وعلي. بيداغوجيا الكفاءات. الجزائر: بدون دار النشر، 2006، ص 7

للطفل ببناء معارفه بنفسه، ويرتبط الإتجاه البنائي بتيار آخر وهو التيار المعرفي الذي لا يدرك من التعلم أو بناء المعارف وإنما يسعى إلى توضيح عملية تجنيد المعارف في حل المشكلات.[1]

المطلب الرابع: المقاربة النظرية الاجتماعية

من روادها الباحث الروسي "فيكوشي ودوازموني"، ويذهب هذا الفريق في تحليله لعملية التعلم إلى أن الوسيط المعرفي يلعب دورا هاما في البناء المعرفي، ويتجلى ذلك في أهمية الوساطة المعرفية التي يؤمنها المعلم، بين طرفي العملية التعليمية (المتعلم والمعرفة).

وهذا يعني أن النظرية الاجتماعية تعتبر بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الإجتماعي الذي يقوم بدور فعّال في تطوير الإستعدادات الذهنية للمتعلم، فهم يرون أن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا كبيرا في بناء الأدوات المعرفية والدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة تكون أرقى من سابقاتها.[2]

---

[1] المرجع السابق.

[2] خير الدين، هني، مرجع سابق، ص 92.

تمهيد:

لقد انتهجت الجزائر مطلع القرن الواحد و العشرين بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، بالرغم من أنها بيداغوجيا قديمة التداول خاصة في الدول الغربية و التي برزت مع ظهور النظريات المعرفية في علم النفس، و هي مقاربة تنتقل من منطق التعليم الذي يرتكز على المعارف إلى منطق التعليم الذي يركز على المتعلم، هذا الأخير يعتبر محور و عنصر نشط في العملية التعليمية التعلمية.

و في هذا الفصل سنتناول المقاربة بالكفاءات من حيث المفهوم و الخصائص المبادئ و المميزات، ثم بعدها نتناول ماهية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات و أهميتها و كذا أهدافها ثم في الأخير سنتناول التغيرات التي حدثت في كل من المنهاج و كذا ادوار كل من المعلم و المتعلم في ظل هذه المقاربة .

المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: تعريف المقاربة بالكفاءات:

"هي نمط جديد من التربية والبيداغوجيا عموما، و هو تصور حديث داخل الحقل التربوي والبيداغوجي يتأسس من منظور يعتبر فيه تكيف الفرد مع محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي...من الغايات الرئيسية"[1].

وقد تم اعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية اثر الإصلاح التربوي الذي أحدث على المنظومة التربوية الجزائرية سنة2003.

المطلب الثاني: أنواع الكفاءة:

أولا: الكفاءة الممتدة أو المستعرضة:

يعرف "الدريج" الكفاءة المستعرضة أو الممتدة كما يلي: "إن الكفاءات المستعرضة هي التي يمتد تطبيقها أو توظيفها إلى سياقات جديدة."[2]إن الكفاءات المستعرضة كفاءة متقاطعة يشترك في تكوينها أكثر من مادة دراسية، ويتم توظيفها في وضعيات متعلقة ببعض المواد، إذن فالكفاءة المستعرضة تكون مجموعة التعليمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر،[3]وتتميز هذه الكفاءة بميزتين أساسيتين هما:

1- المعرفة القاعدية المؤسسة لبناء القدرة على التعلم.

---

[1]دليلة، رحموني. "أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل عند تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي". أطروحة ماجيستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر 2، سنة2011/2010، ص24.

[2]محمد صالح، حثروبي .مدخل إلى التدريس بالكفاءات، الجزائر: دار الهدى للنشر و التوزيع، 2002،ص100.

[3]فريد، حاجي . بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005، ص03.

2- أنها متعددة المواد.[1]

إن اهتمام المدرسة الجزائرية بتطوير كفاءة المتعلم، يهدف إلى تحقيق تعلم حسن الفعل (التصرف)، وحسن التفكير، ويتجلى ذلك من خلال تحديد الكفاءات الأساسية في المناهج الدراسية ونذكر على سبيل المثال الكفاءات العرضية المحددة في منهاج التعليم الابتدائي:

أ- معرفة القوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية.

ب- استعمال الرموز الرياضية.

ت- التعبير الشفوي والقدرة على التواصل بلغة صحيحة.

ث- القدرة على التفكير المنطقي.

ج- القدرة على حل المشكلات.

ح- القدرة على التحكم في جملة من الوضعيات.

خ- التحكم في التصرفات وتنظيم السلوكيات.

د- يستعمل معارف لحل مشكلات.

ذ- وضع خطة ونتائج عمل وتبليغها كتابيا.

ثانيا: الكفاءات النوعية أو الخاصة:

وهي كفاءات ترتبط بمادة دراسية أو بمجال معين كاللغة والرياضيات والتاريخ... وتحدد في المناهج التربوية الخاصة بكل مادة دراسية الكفاءات المرغوب فيها كل سنة من السنوات الدراسية.

نذكر على سبيل المثال الكفاءة المحددة في مادة اللغة العربية بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي والتي تعد آخر سنة في المرحلة الابتدائية، وتتمثل هذه الكفاءة في:

1- قراءة السندات المكتوبة بطلاقة.

2- تكوين حكم شخصي عن المقروء.

3- التعبير الشفوي السليم والتحكم في الوضعيات التواصلية المتنوعة.

4- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.[2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.2003. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص04.

[2] وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. الوثيقة الموافقة لمنهاج اللغة سنة 5 ابتدائي. 2006. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص6.

أما فيما يخص كفاءة مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي فهي كالتالي:

5- حل مشكلات في ميدان التناسبية وتنظيم المعلومات.

6- حل مشكلات في ميدان الفضاء والهندسة.

7- حل مشكلات في مجال القياس.[1]

إذا كان تقسيم "محمد الدريج" للكفاءات في المجال الدراسي إلى كفاءات ممتدة (مستعرض) وكفاءات نوعية (خاصة) فقد ميَزت الوثيقة الكندية لسنة 1997 بين أربع أنواع من الكفاءات:

1- الكفاءة الفكرية (طرق أو مناهج العمل الفكري).

2- الكفاءة المنهجية (تنظيم عمل ما).

3- الكفاءات المرتبطة بالمواقف والسلوكيات.

4- الكفاءات التواصلية.

كما يتطرق نفس المرجع إلى تقسيم آخر للكفاءات، وتتمثل في الكفاءات الفردية والكفاءات الجماعية حيث تعتبر هذه الأخيرة تفاعل معارف ومهارات وتجارب مختلفة، يشترك في القيام بالانجاز فيها جماعة من الأشخاص.

3- خصائص الكفاءة:

يمكن أن تعرف الكفاءة من خلال خمسة خصائص أساسية حددها "روجرز" وهي كالتالي:

أ- **الكفاءة توظف مجموعة من المواد:** من خصائص الكفاءة تميزها بتوظيف جملة من الموارد المختلفة (معارف، خبرات سابقة، قدرات ومهارات من أنواع مختلفة)، ولهذا التعدد في الموارد المستعملة والمدمجة يجعل من الصعب تحليل هذه المجموعة من المواد من خلال ممارسة الكفاءة.

ب- **الخاصية النهائية للكفاءة:** الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية وهي ذات وظيفة اجتماعية تجعل المتعلم في موقع يؤهله لإضفاء معنى على العملية التعليمية، كما تسمح له باستغلال موارده من أجل تحقيق إنتاج شخصي، أو لغرض القيام بحل مشكل مطروح في عمله المدرسي أو في حياته اليومية[2].

ت- **مرتبطة بمجال واحد في الوضعيات:** فلكي يبني التلميذ كفاءة ما، ينبغي أن تكون الوضعيات محددة ومعرفة بحيث يسمح هذا التحديد والحصر لجميع عناصر ومواضيع الوضعيات التعليمية بنمو الكفاءة المقصودة، لا شك أن هناك وضعيات متنوعة وضرورية لتنمية كفاءة المتعلم، إلا أن هذا التنوع في

---

[1] محمد صالح، حثروبي، مرجع سابق، ص98.

[1] Xavier Rogers :une pédagogie de l'intégration de Boeot. Bruxelles. 2000.p68.

الوضعيات محدود ومحصور بمجال واحد مشترك من الوضعيات وهذا يجنب ارتباط الوضعيات لاكتساب المتعلم نوع الكفاءة مرتبطة بوضعية واحدة.

ث- **الكفاءة مرتبطة غالبا بالسياق الذي تمارس فيه:** وذلك يعني أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المتعلق بالتعليمات التي يكتسبها المتعلم في الموقف التعليمي، "فكفاءة القيام بالبحث في العلوم الاجتماعية تختلف عنه في القيام ببحث في علوم أخرى حتى وإن كانت الخطوات الأساسية نفسها هي (الاطار النظري جمع المعطيات والبيانات ...)، إلا أن الباحث في العلوم يحتاج إلى معارف متخصصة مرتبطة بالمجال المحدد الذي هو بصدد البحث فيه".[1]

إذن فالكفاءة تبنى من خلال دمج المهارات والقدرات والمعارف التي لها ارتباط مباشر بالمادة الدراسية، فعندما يراد اكساب التلميذ كفاءة تحرير رسالة مثلا فإن المعارف المتعلقة بالنحو والصرف وعلامات الوقف والتراكيب والصيغ وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل في مثل هذه الوضعيات تمثل موارد أساسية لبناء هذه الكفاءة.

ج- **الكفاءة قابلة للتقويم:** إذا كان من الصعب تقويم القدرة لكونها غير ظاهرة فهي صفة عقلية تترجم في سلوك علمي، فإن الكفاءة قابلة للتقويم، حيث تقوم من خلال نوعية الآراء ونوعية الإنتاج، وذلك من خلال تقويم سرعة الإجراءات واستقلالية التلميذ وتقبله لزملائه كما تقوم الكفاءة بتقويم الإنتاج النهائي الذي توصل إليه المتعلم بمقارنته بمعايير الجودة والإتقان المحددة سابقا.[2]

وترى الباحثة "ساندرا ميشيل" أن للكفاءة أربع خصائص وهي:

1- ارتباطها بالفعل، حيث أنها لا تظهر إلا من خلال الآداء الذي يقوم به الفرد.

2- ارتباطها بوضعيات مهنية، إذ غالبا ما ترتبط بمجال محدد من الوضعيات.

3- تمثل الكفاءة جوانب شخصية الفرد من معارف ومهارات واتجاهات.

4- اندماجية، حيث أنها تعتمد على محتويات مدمجة لا تتوقف على معرفة بعينها.[3]

ولقد حدد مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC) خصائص الكفاءة ب:

1- يستدل على الكفاءة من خلال الأداء الذي يقوم به التلميذ.

---

[1] المرجع السابق. ص 69.

[2] نفس المرجع. ص 70.

[3] عبد اللطيف، الفرابي. " آفاق سياسة تطوير الكفايات الموارد البشرية على ضوء الميثاق الوطني للتربية و التكوين". مجلة عالم التربية ، العدد2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2002، ص06.

2- إن الكفاءة قابلة للنمو، حيث أن الاعتناء بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية ووجدانية وحسية وحركية تمثل عوامل أساسية لتشكيل الكفاءات.

3- إن الكفاءة شاملة Globale مدمجة Intégratrice:أي أنها تقتضي اكتساب التعلمات في المجالات الثلاثة: معرفي، وجداني، حسي حركي حسب أهميتها للاستجابة للحاجيات الاجتماعية.

4- إن الكفاءة يمكن حصرها وتقسيمها من خلال ملاحظة أداء المتعلم في وضعية ما.

المبحث الثاني: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: ماهية التدريس بالكفاءات:

لقد أصبح هدف التدريس اليوم هو إضفاء معنى على التعلم، فالمتعلم يجب أن يزود بما يسمح له بمواجهة الحياة وتعقيداتها التي يشهدها المجتمع البشري اليوم، ولقد أعطيت عدة تعاريف للتدريس بالكفاءات والتي ذكرناها سابقا، و على الرغم من تعددها إلا أنها تتفق كلها على أن التدريس عملية منظمة تفاعلية بين المعلم والمتعلم، و تساعده على تطوير إمكانيته التي تسهل عملية التكيف مع البيئة المحيطة به.

إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل ...، والتدريس بالكفاءات يبني متعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها.[1]

ومن خلال ما سبق يتضح أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية، كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات وإنتاج المشاريع كأسلوب للتدريس، وهذا يعتبر"التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم، تعلم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات **(**معارف وقدرات ومهارات**)** وليس تعليما لتكديس المعلومات".[2]

ويعرف "**فيليب برنو**"التدريس بالكفاءات أنه:" تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع و استثماره، إنه تدريس يستهدف تكوين و تأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال بتجاوزها أو ترويضها لصالحه". وانطلاقا من هذه التعاريف نجد ثلاث نقاط أساسية للتدريس بالكفاءات:

الهدف من التدريس ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصول عليها وتنظيمها.

---

[1]، عبد اللطيف، الفرابي و آخرون. معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك. المغرب: دار النجاح الجديدة، 1994، ص8.

[2]فريد، حاجي. مرجع سابق ص 44.

أولا: يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيف مع الواقع.

ثانيا: المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد للمواقف التي تواجهه.

و التدريس بالكفاءات يتضمن أيضا مجموعة من المفاهيم المرتبطة به أهمها:

1- **إدماج التلميذ** في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته.

2- **البنية:** والتي تعني إدماج المحتويات والمعرفة وعدم تجزئتها.

3- **النشاط:** حيث تعتبر أنشطة تعليمية تعلمية منفتحة على المتعلم.

4- **المهمة:** يتمحور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم.

5- **الوضعية:** أي وضع المتعلم في موقف يسمح له بإنجاز عمل.[1]

وبهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجا تدريسيا له مميزات خاصة لذا وجب علينا التطرق إلى مقارنة موجزة حول التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات، نلخصها في الجدول التالي:

التدريس بالأهداف	التدريس بالكفاءات
1- تجزئة وحدات التعلم إلى مكونات متعددة، تتمثل في الأهداف الإجرائية. 2- التحديدالدقيق والإجرائي لأهداف التعلم. 3- تعلم بمرجعية المدرسة السلوكية. 4- تعلم عبر تمارين نظرية. 5- صعوبة ملاحظة النتائج لتقويم القدرات. 6- المربي: يلقن، يأمر وينهي. 7- المتعلم: يستقبل المعلومات.	1- عالم شامل. 2- تعلم مندمج (معارف، مهارات، مواقف). 3- تعلم بمرجعية (المعرفية والبنائية). 4- تعلم بواسطة أنشطة تطبيقية. 5- سهولة ملاحظة النتائج (تقويم الكفاءات). 6- المربي: يقترح فهو مرشد وموجه ومساعد لتجاوز العقوبات. 7- المتعلم: محور العملية، يمارس، يجرب، يفشل، ينجح، يكتسب، ويحقق.

جدول رقم(01): يمثل مقارنة بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات

[1] عبد اللطيف،الفرابي .آفاق سياسة تطوير الكفايات الموارد البشرية على ضوء الميثاق الوطني للتربية و التكوين، مرجع سابق.

المطلب الثاني:أهمية المقاربة بالكفاءات:

تبرز أهميتها في كونها:

أولا: تسمح بإدماج منطق تنمية السيرورات المعرفية والعقلية ومنطق هيكلة المعارف.

ثانيا: تدفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي والتكوين الشامل المنسجم والتكيف والاندماج الاجتماعي.

ثالثا: تجعل التعلم أكثر فعالية، بحيث تضمن تثبيتا أفضل للمكتسبات، وتركز على ما هو جوهري، وتقيم روابط بين مختلف المفاهيم.

رابعا: تسمح بإعطاء معنى للتعلمات: إذ الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعلمات في سياق ذو معنى بالنسبة للمتعلم و ذو فائدة له أيضا.

خامسا: تهيكل وتنظم التعلم بصفة أحسن.

سادسا: تضمن انسجاما أكثر في المواد.

سابعا: تؤسس للتعلمات البعدية، من خلال إقامة علاقات تدريجية بين مختلف مكتسبات المتعلم، وتقوم بتجنيد مزدوج لهذه المكتسبات في وضعيات ذات معنى خارج إطار القسم أو الطور الدراسي للمتعلم وتسمح له بالتدرج في إعادة استثمار مكتسباته من جديد وجعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا من سنة إلى أخرى ومن طور إلى آخر[1].

أولا: مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تعتمد المقاربة بالكفاءات على مجموعة من النقاط أهمها:

1- القدرة على التصرف (المجال النفس-حركي).

2- القدرة على التعرف (المجال المعرفي).

3- القدرة على التصرف (المجال الوجداني).

إذ أن المقاربة بالكفاءات تجعل التلميذ هو الفاعل والمحرك الأساسي في اكتساب التقنيات التي يتلقاها من طرف الأساتذة بالإضافة الى تنمية المعارف الفطرية والموهبة للارتقاء بها إلى مهارات مقاسها الدقة، الفعالية والتوازن، وكذا بالتوفيق بين القدرات العقلية والحركية والنفسية.

تعتمد الكفاءة على قدرة التلميذ في الاكتساب والإنجاز، لأنها تتسم بنوع من الصعوبة والتعقيد وذلك عبر سيرورة عملية التعلم والتي يدخل فيها الجانب النظري والتطبيقي وهي قابلة للملاحظة والقياس.

[1] عبد اللطيف، الفرابي، مرجع سابق ص11.

إن مبدأ الشمولية والتكامل كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم يعد ضروريا؛ لأن الاعتماد عليه لا يقصي أي طرف في تطبيق مثل هذه المناهج، وذلك لا يعني أننا نكتفي بهذا المبدأ فقط وإنما هناك إمكانية لإدخال مجموعة من النماذج التحليلية في عملية التكوين المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات وهي:

1- تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها.

2- تغيير الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه.

3- وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير.

4- وصف مشاركة الأوساط المعنية لبرامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج.

5- تتم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعايير المكونة لها.

6- اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة[1].

المطلب الثالث: أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

مساعدة المتعلم على:

1- معرفة كيفية استقبال المعلومات وتحليلها.

2- التعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يفضلها المتعلم أثناء عمليات التفكير والاستدلال والتخيل والإبداع.

3- الوقوف على كيفية تخزينه للمعلومات سواء تعلق الأمر بالذاكرة القصيرة المدى أو الطويلة المدى.

4- تحسين طريقته في التفكير والتعلم من خلال جعله متحكما في نشاطه الذهني من خلال جعله قادرا على استبدال أو تعديل أو تغيير الاستراتيجيات المتبعة في التعلم، وفي التفكير من أجل الحصول على فعالية كبيرة في حل المشكلات التعليمية.

5- وضع المتعلم في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية.

6- بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيا واستخلاص النتائج.

7- فسح المجال للمتعلم لتفجير طاقاته وقدراته الكامنة.

8- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب مع الفطرة.

9- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول

[1] وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. المقاربة بالكفاءات. سلسلة موعدك التربوي، العدد5، 2003 ص 19.

المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية[1].

المطلب الرابع: خصائص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

فيما يلي أهم الخصائص التي تميز التدريس بالكفاءات:

أولا: تفريد التعلم: ويقصد به جعل التلميذ يشعر بالاستقلالية التامة خلال تعلمه؛ وذلك من خلال منحه فرصة إبداء آرائه وأفكاره وتجاربه وهو ينجز أنشطة التعلم مع مراعاة الفروق الفردية ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته[2].

ثانيا: قياس الأداء: و يعنى ذلك الاهتمام بتقويم أداء المتعلمين التي سيتم فيها توظيف المعارف والمهارات والقدرات بدلا من قياس المعرفة النظرية[3].

ثالثا: تمتع المعلم بنوع من الحرية: حيث يكون للمعلم دور فعال في تحضير التلاميذ من خلال تنظيم الأنشطة وتكييفها وفق حجاتهم ومستوياتهم، كما يعمل على انتقاء ممارسات بيداغوجية تسمح بخلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءته، ولكي يتمتع المعلم بهذه الحرية يجب أن يكون ذو كفاءة عالية في المعارف البيداغوجية، وأن يكون قادرا على الإبداع في مجال عمله.

رابعا: دمج المعلومات:حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج يسمح بتنمية الكفاءات أو استخدامها في حل المشكلات والوضعيات المختلفة.

خامسا: توظيف المعارف: وتتمثل في استغلال المكتسبات القبلية (معارف، تجارب، قدرات...) لمواجهة إشكالية أو الخروج من موقف يشكل عائقا للفرد.

سادسا: تحويل المعارف: ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العلمي التطبيقي، حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في انجاز يقوم به الفرد وقد يكون هذا الانجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنفع عليه[4].

سابعا: تحويل التعليم إلى تكوين وتأهيل وليس نظام معارف ومعلومات فقط.

ثامنا: اعتبار التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية وليس المعلم.

تاسعا: النظرة للمتعلم فينموه المعرفي والحسي، الحركي والاجتماعي العاطفي.

---

[1] فريد، حاجي. المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية. سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، الجزائر، 2005، ص 22.

[2] خير الدين، هني. مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: مطبعة عين البنيان، 2005، ص65.

[3] محمد الصالح، حثروبي، مرجع سابق. ص12.

[4] خير الدين، هني.مرجع سابق، ص66.

عاشرا: تدريس يعتمد منهجية حل المشكلات والمقاربات التواصلية ومناهج المشروعات[1].

أحد عشر: ربط الموارد والمكتسبات المنفصلة بهدف تفعيلها وتوظيفها لغاية معينة لحل مشكلة.

ونستخلص من كل هذه المميزات أن التدريس بالكفاءات يسعى إلى عقلنة التعليم و جعله نجاعا لمواكبة الوضعيات المعقدة للحياة الانسانية، ومن هنا يتحول اهتمام المدرسة من التركيز على المعارف والمعلومات إلى التركيز على الأداء الفعال.

المطلب الخامس: متطلبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

أولا: التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يهدف التدريس بالكفاءات إلى تأهيل شخصية الفرد من أجل مواجهة الحياة ومتطلباتها وبذلك ينظر إلى التعلم وفق هذه المقاربة على أنه:

1- تعلم يهدف إلى اكتساب التلميذ للكفاءة اللازمة التي تسمح له باستثمار موارد داخلية وخارجية، من أجل وضع حلول لمشاكل تعترضه بدلا من حشوه بالمعارف.

2- يعتمد على وضعيات ذات دلالة بالنسبة للتلميذ مستمدة من واقعه يمارس من خلالها أنشطة تعليمية.

3- إضفاء طابع الاندماجية على المعارف وذلك بتوظيفها في نشاطات الأداء عوض الاكتفاء بتراكمها والاحتفاظ بها في الذاكرة.

4- السعي إلى تنمية القدرات العقلية العليا كالتحليل و التركيب و التقويم.[2]

5- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب عملا بالمبدأ القائل: الكفاءات تبقى بتفعيلها في وضعيات معقدة، وكما قال: ph . Memieux :" فإن تنمية الكفاءات أن تعلم الإنسان ما لا يعرف القيام به حين يقوم بفعله".[3]

6- يجند المعارف الفعلية والسلوكية والمهارات والقدرات التي تتشكل منها صفة الكفاءة ليكون المتحلي بها كفء.

7- يمكن المتعلم من تملك ما تعلمه والعودة إليه متى شاء البرهنة على كفاءته.

---

(1) وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق. ص 05.

(2) محمد الصالح، حثروبي، مرجع سبق ذكره. ص16.

(3) ph, Perrenoud. Construire des compétences des l'école Editeur. Paris,1997,p89.

ثانيا: المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن المعلمين الذين يتجنبون المقاربة بالكفاءات يواجهون تحديا آخر يستلزم دفعه إقناع من يعلمون بالتعلم أن الأطفال والمراهقين يترعرعون في إطار برنامج وفي إطار الثقافة المهنية الفردية للمدرسين فمن ناحية المعلم نحد:

1- القدرة على تشجيع وتوجيه ثقافة التجربة (الخبرة التجريبية).

2- قبول الأخطاء على أنها مصادر هامة للتعلم والتقويم وتحسين المستوى بشرط أن يتم تحليلها وفهمها.

3- إعطاء أهمية (تثمين) للمشاركة الجماعية للتلاميذ في تأدية المهام التعليمية المعقدة.

4- القدرة على الشرح وتفعيل الفعل التعليمي والانتباه لتحفظات المتعلمين وأخذها بعين الاعتبار.

5- القدرة على الإبداع الشخصي والفردي دون الاكتفاء الدائم بدور الموجه أو المسؤول عن التعليم.

6- التحكم في الملاحظة التعليمية في خضم التعليم وربطها بعملية استخلاص النتائج،باعتبارها أداة تعليمية مباشرة و عاملا تعليميا مهما.

7- تقبل النتائج والكفاءات المشتركة والتوقف عن الميل إلى تسجيل المساهمات الفردية لكل تلميذ والابتعاد عن العمل الفردي إلا بالوقوف على المشاكل والعوائق الخصوصية.

8- خلق وضعيات تقييم مشهودة.

9- المقدرة على اشراك المتعلمين في تقييم كفاءاتهم عن طريق مناقشة الأهداف.

ثالثا: المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة المعدة لتكوين الكفاءات تتطلب من التلميذ مشاركة قوية في التكفل بالمهمة وليس فقط حضورا جسمانيا ووجدانيا فعليا، ولكن مشاركة ومجهودا يشمل التخيل والتخمين وتتالي الأفكار، و هذا ما يقوم بتحوير وتعديل كبير لدور المتعلم (التلميذ) في العملية التعليمية فيبتعد عن التلقي الغير الفعال إلى المشاركة الفعالة، فأدوار المتعلم في ضوء هذه المقاربة تتمثل في:

1- العمل الجماعي: فالمقاربة بالكفاءات لا تمكن الطالب من الانزواء أو الانعزال لوحده حتى ولو كان بصدد تأدية مهمة موكلة إليه، سواء كانت مشروعا أو إشكالا معقدا يستدعي تكافل فريق، ويستلزم قدرات مختلفة في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق.

2- الاشتراك في النشاط: حيث يمارس التلميذ الأنشطة التعليمية في شكل وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه تأخذ شكل مشكلة أو إنجاز ما.

3- المشاركة في تحديد أهداف وغايات يسعى لبلوغها: وتقويم الأعمال المنجزة في ضوء تلك الأهداف والغايات.

4- التحلي بالمسؤولية: إن المقاربة بالكفاءات تهتم بجعل التلميذ مسؤولا عن تعلماته، وذلك بتجنيد كل موارده الداخلية والخارجية من أجل بلوغ الهدف المحدد لإنجاز مشروع أو حل مشكل.[1]

يتضح مما سبق أن دور كل من المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات متكامل، كل واحد يكمل الآخر وهي تبنى على المشاركة الإيجابية بين الطرفين، و كالتالي نوضح أدوار كل من المعلم والمتعلم وفق المقاربة بالكفاءات:

أ- المعلم:

- الأخذ بعين الاعتبار السلوك المدخلي للتلميذ.
- اقتراح وضعيات بشكل مهمات ينجزها التلميذ.
- مراقبة ودعم التلميذ أثناء تنفيذ المهمة.
- يوفر جو التفاعل بين الطلبة.
- استعمال الموارد المكتسبة.
- يوفر الفرصة لإعادة استعمال الكفاءات في مواقف أخرى.

ب- المتعلم:

- إنجاز مهمات معقدة لهدف محدد.
- اتخاذ القرارات حول طريقة العمل.
- توفير الموارد الممكنة لإنجاز العمل واستغلالها.
- التواصل و تشارك المهارات والخبرات.
- التفكير فيما يقوم به المتعلم.
- المشاركة في تقويم الكفاءات المكتسبة (التقويم الذاتي).

رابعا: المنهاج في ظل المقاربة بالكفاءات

لقد تحول المنهاج من منهاج تقليدي مبني على تعلم الموارد الدراسية والحقائق المنفصلة، إلى

[1] do Boeck. l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. ، Bruxelles ،2004 ،p18

التوجه نحو البحث ومسؤولية المتعلم تجاه تعلمه، تكامل المعرفة والتعلم الجماعي التعاوني[1].

ويركز المنهاج على منطلقات أساسية هي:

1- اعتبار الكفاءة مبدأ منظم للتعليم بحيث تكون أساسا لانتقاء المحتويات.

2- تحديد الكفاءة بحيث تشمل جملة من الوضعيات تمكن من معالجة المعارف والمفاهيم بشكل بنائي.

3- الانطلاق من وضعيات إشكالية يمكن حلها بأساليب مختلفة بحيث تستدعي مهارات فكرية ومعارف تمكن المعلم من إظهار كفاءته.

4- التركيز على التصور البنائي للتعلم واعتبار المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية التعلمية، وإعطاء أهمية خاصة لنشاطاته وقدراته الذاتية، والمعلم وسيط بين المعرفة والمتعلم، يعمل على تسهيل عملية التعلم، ويحفز على بذل الجهد والابتكار ويحدد الوضعية، ويحث المتعلم على التفاعل معها وتقويم سيرورة التعلم[2].

5- التخطيط للتعلم وتسيير الوضعيات التعلميةو يكون ذلك وفق ما يلي:

6- تنظيم فضاء القسم وفق ما تقتضيه كل وضعية تعليمية تعلمية كتنظيم العمل الفردي، عمل الأفواج المصغرة، والعمل الجماعي.

7- تنويع المسارات البيداغوجية، قصد التكفل بالصعوبة الفردية، ووتيرة العمل الخاصة بكل متعلم.

8- التعرف على أسباب التعثر أو عدم الفهم.

9- تشجيع مختلف التفاعلات داخل القسم، وحسن توزيع الوقت المخصص للنشاطات من ملاحظة وممارسة يدوية وحوار وحوصلة[3].

خامسا: التخطيط للدرس القائم على مقاربة بالكفاءات:

للحديث عن التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات يجب أخذ السيرورة التعليمية بعين الاعتبار، والتي تتمثل في:

1- القراءة المعمقة للمناهج والوثائق المرافقة لها.

2- الإطلاع على الوحدات التعليمية والمجالات المعرفية.

3- الربط بين محتويات المناهج ومضامينه.

4- تحديد أهداف كل وحدة تعليمية.

---

[1] حاجي فريد، مرجع سابق، 2005 ص42.

[2] خير الدين هني، مرجع سابق، ص 213.

[3] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق ص 22.

5- تحديد الكفاءة القاعدية.

6- التعرف على موضوعات أنشطة الإدماج والمشاريع البيداغوجية.

7- تحديد السندات والوسائل التعليمية الفردية والجماعية[1].

سادسا: الصياغة التقنية للكفاءة :

تصاغ الكفاءة بشكل غير قابل للتأويل ويشترط في ذلك:

1- تحديد ما هو منتظر من التلميذ في شكل إنتاج أو حل مشكلة كتحديد نص أو كتابة رسالة أو إتمام نص محدد، أو كتابة نهاية قصته.

2- تحديد السندات والوسائل التي تسمح بإنجاز المهمة.

3- محددة بشروط واضحة قابلة للملاحظة والقياس[2].

سابعا: مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية:

1- الكفاءة القاعدية: وهي المستوى الأول من الكفاءات تتصل بوحدة تعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه باقي الكفاءات.

2- الكفاءة المرحلية: تتشكل من مجموعة من الكفاءات القاعدية وتتحقق عبر مرحلة تعليمية تعلمية قد تدوم شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معينا، ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية1 + كفاءة قاعدية2 + كفاءة قاعدية3 = كفاءة مرحلية.

3- الكفاءة الختامية: وهي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية وتدوم سنة أو طورا أو مرحلة تعليمية معينة[3].

و عند التخطيط للدرس يجب اخذ مستويات الكفاءات السابقة بعين الاعتبار و تحديد الكفاءات مهما كان مستواها بالكفاءات المستهدفة.

والجدول التالي يوضح مرتكزات الكفاءة الثلاثية من خلال مثال المجال تعليمي من مادة التربية العلمية التكنولوجية ، لسنة 1 ابتدائي .

---

[1] خير الدين هني، مرجع سابق، ص218.

[2] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق ص 22.

[3] خير الدين هني، مرجع سابق، ص77.

المجال التعليمي	الكفاءة القاعدية	الكفاءة المرحلية
الزمن	1- تقدير المدة الزمنية من خلال النشاطات التي يقوم الطفل 2- ربط الأحداث بالزمن وقواعدها 3- تطبيق التوصيات في تنظيم الوقت الشخصي	تحديد موضع الأحداث في الزمن

جدول رقم:(02) يوضح مرتكزات الكفاءة الثلاثية في المجال التعليمي لمادة التربية العلمية التكنولوجية -سنة أولى ابتدائي-

ثامنا: السندات و الوسائل المعتمدة:

يتطلب الإعداد للأنشطة بمقارنة الكفاءات الاعتماد على وثائق و وسائل، و تعتمد المدارس في إعداد الدروس على السندات التالية:

1- المنهاج الدراسي

2- الوثيقة المرفقة له

3- دليل المعلم

4- الكتاب المدرسي المقرر

5- كتب متعلقة بالمادة المدرسية

تاسعا: مكونات خطة الدرس في ضوء التدريس بالكفاءات

تشتمل ما يلي:

1- الكفاءة المستهدفة: وهي أهم عنصر في الخطة، حيث ترتكز جهود التعلم بكل مكوناته من أجل الوصول إلى بنائها أو تنميتها .

2- أهداف التعليم: وهي صيانة السلوكات النهائية للتعليم، و التي على أساسها تبني الكفاءة المستهدفة

3- المؤشر: يتحدد بصياغة دقيقة حيث يتحدد من خلال هذا الوصف الدقيق درجة تملك الفرد للكفاءة[1].

4- إنجاز الدرس: ويتم هذا من خلال مراحل في الوضعيات التعليمية التي يحددها المعلم لنجاز درسه من خلال السندات و الوسائل و هي ثلاث وضعيات:

5- وضعية الانطلاق: وهي وضعية تشخصية تهدف إلى تقويم السلوك المدخلي للتلميذ و تكون في بداية الدرس .

6- وضعية بناء التعليمات: و هي وضعية يمارس فيها التلميذ مهام تعليمية تهدف إلى اكتساب تعليمات جديدة تزيد من كفاءاته السابقة أو تكون أساسا لبناء كفاءات جديدة

7- وضعية استثمار المكتسبات: وهي عبارة عن سلسلة من التمارين يوظف فيها التلميذ تعلماته، ومحك تقويمها هو المؤشرات المحددة سابقا، و تكون هذه الوضعية في نهاية الدرس، وتبقى هذه المكونات الأساسية لتخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات تخصص حيز خاص لتسجيل الملاحظات حول صعوبات الدرس المتوقعة أو حول تنفيذ الخطة.

خلاصة:

يمكن القول أن الكفاءة هي أن تكون للتلميذ القدرة على توظيف مختلف المعارف المكتسبة في المدرسة في الصف و في الحياة اليومية بعد عملية التعلم، ما يجعل المتعلمين قادرين على القيام بمختلف النشاطات الفكرية او السلوكية ، و يكون لهم إدراك معرفي و سلوكي و حسي-حركي، و بيداغوجيا الكفاءات تحرص على أن ينمي المتعلم كفاءاته الضرورية التي تسمح له بالانتقال من سنة إلى أخرى ومن طور إلى آخر، من أجل هذا وجب الحرص على ترسيخ و تثبيت المعارف و العلوم و استخدام مختلف المهارات في حل الوضعيات و الإشكالات التي قد تعترض التلميذ.

[1] وزارة التربية والتعليم. المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية. المقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية. جانفي 2004، ص10.

تمهيد:

إن منطلق التربية و التعليم يرتكز بشكل كبير على المعلم كونه حامل الرسالة التعليمية و المنشط التربوي في العملية التعليمية وذلك من خلال قيامه بدور المشرف والموجه، و ابتعاده عن التلقين –خاصة في ظل بيداغوجيا الكفاءات– والسـيطرة على الصف الدراسي و التركيز على المتعلم باعتباره المحرك الرئيسي للعملية التعلمية، ومن أجل ذلك كان من الضروري التركيز على المعلم وكذا أهم الخـصائـص و الصـفات الشـخصية والمهنية التي يجب أن تتـوفر فيه، من أجـل أن يساهم في تغيير دور المتعلم وتحويله من عنصر متلقي في العملـية التدريسية إلى عنصر فعّال يشـارك في العملية التعليميـة التعلمية و من هنا كان من الضروري علينا الموازنة بين كل عناصر العملية التعليمية وذلك من أجل الوقوف على نتائجها وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل مع التركيز على الثنائية التكاملية بين كل من المعلم والعملية التدريسية في المدرسة الابتدائية و فق منطلق المقاربة بالكفاءات.

المبحث الأول: المعلم ونظام إعـداده و تقـويمه في الجزائـر

المطلب الأول: تعريف المعلم

أولا: المعلم لغة

علم له علم علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء: عرفه وتيقنه، وعلم الأمر أتقنه، علّم تعليما وعلاما، وعلّمه الصنعة: جعله يعلمها.[1]

ومنه فالمعلم في اللغة يعني ذلك الشخص الذي يعرف صناعة ما (التربية والتعليم) ويتقنها.

ثانيا: **المعلم اصطلاحا:**

هناك من عرّفه بأنّه: جزء من الأجهزة المتخذة لرسالة التعليم في المجتمع، وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية إلى أبناء المجتمع، ويتم ذلك ضمن المدرسة.[2]

---

[1] المنجد في اللغة والأعلام. لبنان: دار المشرق، 2003، ص 526.

[2] إبراهيم، مذكور . معجم العلوم الاجتماعية . مصر: الهيئة المصرية للكتاب،1973 ، ص 538.

وهناك من عرّفه بأنّه: "المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية بهدف متابعة التلميذ و نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني الاجتماعي والخلقي." [1]

المطلب الثاني: خصائص المعلّم:

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الاجتماعية والصفات الشخصية والوظيفية ومدى فعاليته التعليمية ويمكن عرض هذه الخصائص كالآتي:

أولا: الخصائص الجسمية: وتتمثل فيما يلي

1- **الصحة والقوة:** من دواعي نشاط المعلّم وتأثيره في تلاميذه، صحته وقوته، إضافة إلى كل ما يتعلّق بسلامة حواسه فهناك عوامل مساعدة لأداء مسؤولياته دون تكاسل أو تهاون، تمكنّه من الأداء الحسن لهذه المسؤوليات.[2]

2- **المظهر العام المناسب:** فالمعلم يقضي مع تلاميذه ساعات طويلة يوميا وهذا يقتضي منه الحرص والالتزام في مظهره العام والشخصي، لأنّه أول انطباع بصري للتلاميذ، ويتعلّق بحسن اختيار الهندام والصوت المتزن وسماحة الخلق لأنّ المظهر له التأثير الكبير في نفسية التلاميذ لأنّهم يعتبرون أنّ المعلّم هو القدوة الأولى لهم، ولذلك يحاولون تقليده في المواقف المشابهة سواء داخل القسم أو خارجه، والتقليد غالبا في الحركات والإيماءات، والأسلوب والصوت...، وعلى المعلم أن يحتاط لذلك ويدرك تصرفاته أمام تلاميذه.[3]

ثانيا: الخصائص العقلية: وتتمثل فيما يلي

1- **الرشد:** أن يكون المعلّم قد نضج جسميا وعقليا، فلا يصح له أن يظل متعلقا بطفولته، وأن لا يظهر بمظهر أنّه في حاجة إلى عطف ودلال زائد، مما يجعله أقل استعدادا للحياة العملية وإن توفرت هذه الخاصية (الرشد) كان نتاجها الوعي والصرامة وشخصية ناضجة قوية، وقادرة على أداء الرسالة التربوية والتعليمية.

---

[1] حسن، شحاتة و زينب النجار .معجم المصطلحات التربوية و النفسية. مصر: الدار المصرية اللبنانية،2003، ص 283.

[2] سيد سلامة، الحميسي .أدوار المعلم. السعودية: دار الشرق، 1999،ص 265.

[3] محمد، أحمد كريم وآخرون .مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. مصر: دار المعرفة الجامعية،2003، ص 77.

2- **الذكاء والعقل المرن:** هي من أهم صفات المعلّم، وذلك أنّ المعلّم يتعامل مع كثير من أصناف التلاميذ والجميع ينتظر منه الاستفادة، ومن هنا فإنّه يحتاج إلى ذكاء واسع وعقل مرن،[1]وبعد النظر في توزيع أصناف التلاميذ، كما يحتاج إلى فهم سريع لنفسيات المخاطبين وعقولهم وواقعهم ومستوياتهم الخلقية، واتجاهاتهم، كما يستطيع إيصال ما ينبغي من المعلومات للجميع، ثم أنّ قوة الذكاء تجعل المعلم قادرا على التصرف السليم حينما تواجهه تصرفات مختلفة ومفاجئة أحيانا، والتلاميذ ينتظرون منه السرعة والبديهة والقدرة على حسن التصرف في الوقت المناسب، وهذا لا يترك أدنى فرصة لإثارة الفوضى والتشويش في القسم.

ثالثا: الخصائص النفسية: أهم صفة لابد من توفرها في المعلم هي الشخصية المنبسطة المتفتحة غير الانطوائية وغير المعقدة، فالنفسية المحبة المتفائلة غير الحاسدة والوجه البشوش له الأثر في نفسية التلاميذ لذلك على المعلم أن يتحلّى بالاتزان النفسي والعاطفي لأنّه له آثار إيجابية على المعلم وعلى التلاميذ وعلى حسن التمدرس على حد سواء. [2]

رابعا: الخصائص الانفعالية: وتتمثل في

أولا: العمل على نشر الأجواء المريحة في الصف والمدرسة لضبط النفوس وإشاعة جو من الاطمئنان تأمينا لحسن سير العمل الدراسي.

ثانيا: إقامة العلاقة الحسنة بين المعلمين والتلاميذ من خلال إيصال المعلومات إليهم بأفضل الطرق والوسائل، هذا هو الهدف من التعليم.

ثالثا: الانضباط في السلوك، فالمعلم هو القدوة الصالحة والمثل المحتذى به.

رابعا: الاتزان في التفكير والكلام والسلوك وهذا يجعله بعيدا عن التهور والتذبذب في رده على الأسئلة وحكمه على الآراء، وهذا دليل على النضج والانسجام والتوافق.

خامسا: الحماس في عمله لدفع المتعلمين نحو التعلّم، وهذا الحماس يولد حبه للعمل وإخلاصه له ومشاركته فيه، وأنّه مؤمن بأهمية التعليم مما يدفع التلميذ نحو محبة الدراسة والعلم.

سادسا: الامتناع عن الجمود والإهمال في العمل لأنّهما يؤكدان على عدم اندفاع المعلم في عمله، وأنّه غير مبال بالنتائج المترتبة عن مستقبل التلاميذ، مما يفتح المجال للملل وسوء العمل وكره المعلّم.

---

[1] سمير، محمد كبريت .مناهج المعلم و الأدوار التربوية. لبنان: دار النهضة العربية،1998، ص 76.

[2] محمد، أحمد كريم وآخرون، مرجع سابق، ص 13.

سابعا: أنّ العلاقة الوجدانية السليمة بين المعلمين والمتعلمين تدفع العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها.

ثامنا: إن العلاقة الوجدانية تتجلّى في الأمور الآتية: محبة عميقة، صداقة، متانة، مشاعر صادقة.[1]

خامسا: الخصائص الاجتماعية: وتتمثل في

1- **التفاعل الاجتماعي:** التعليم مهنة اجتماعية، فالمجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه وتلاميذه ومعلميه ومديريه، ويتفاعل بدوره مع المترددين على المدرسة من خارجها كأولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلّي، وبالتالي يفرض هذا الوضع على المعلم بضرورة الإنصاف بالتعاون مع زملائه في المدرسة ومشاركتهم معرفته والمحافظة على علاقات إيجابية فعّالة واحترام متبادل مع كافة أفراد المجتمع المدرسي وبالاتصاف بهذه المهارات الاجتماعية يمكنه من تدليل الكثير من الصعاب ويساعده على الإسهام في صنع مناخ مدرسي اجتماعي متفتح ومرن.[2]

2- **التكيف الاجتماعي:** التكيف الاجتماعي أمر يجب أن يتحلّى به كل فرد واع مدرك أنّ من المحال أن تقلب الأمور سمات الحياة وأنّ هذا التقلب يستوجب أن يكون الفرد مستعدا قابلا راضيا لأي تغير يطرأ وأن يكون مرن التعامل مع المواقف المستجدة، والمعلم العصري الكفء يمتلك القدرة والمرونة والقابلية للتكيف مع هذه التغيرات.

3- **الاتصاف بالتعزيز الاجتماعي والمساندة العقلية للتلاميذ:** إنّ المعلمين يشجعون تلاميذهم ويساعدونهم على الانتماء، وأن يكونوا محبوبين وناجحين إذ أنّهم بهذا التصرف يحترمون تلاميذهم ويؤمنون بقدراتهم وهذا التشجيع يرتبط بخصائص أخرى هامة: كالدفء والحماس، وتوقعات النجاح، وعن طريق التعزيز الاجتماعي والمساندة تكون توقعات النجاح في حجم الأهداف وبالتالي التجاوز السليم لصعوبات التعلّم.[3]

سادسا: الخصائص المعرفية والأخلاقية: وتتمثل في

1- المعرفة العامة وتتمثل في أساليب العلوم ومبادئها.

2- المعرفة الخاصة وتتمثل في التمكن في موضوع تعليمه أو مادة دراسية لأنّه كلما كان متمكنا من موضوع تعليمه كلما أقبل عليه تلاميذه.

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

---

[1] المرجع السابق.

[2] سيد سلامة، الحميسي، مرجع سابق. ص13.

[3] جابر، عبد الحميد جابر .مدرس القرن 21 الفعال "المهارات و التنمية المهنية". بدون دار النشر2000،ص 28.

4- معرفة التلاميذ الذين يعلمهم ما يُمَكن المعلّم من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه.

5- معرفة ذاته، فالمعلّم الفعّال تكون لديه دراية بمواطن ضعفه ومواطن قدرته العامة في التعليم.

6- الأخلاق الكافية: إنّ آداب المعلم وحسن تعامله مع تلاميذه وتواضعه واحترامه لآرائهم وللآداب في الإصغاء إليهم والحديث معهم، كل هذا يترك آثاره البعيدة في تقريب التلاميذ من المعلم وحبهم له، وهذا يؤثر على مدى تجاوبهم وتفاعلهم ونلخصها فيما يلي:

أ- الالتزام بالمبادئ والقيم.

ب- القدرة على الضبط الذاتي والتحكم بالنفس.

ت- التحلي بالصدق والأمانة.

ث- عليه الالتزام بمكارم الأخلاق.

ج- العدل بين تلاميذه والصبر على أخطائهم.

سابعا: الخصائص المهنية للمعلّم وواجباته العامة في التربية المعاصرة: وتتمثل في:

1- **السلوك المهني:** المدرسون الفعالون لديهم دافعية عالية وإيجابية، ولكنّهم أيضا يكتسبون الأنماط السلوكية المهنية على الدوام، وإنّهم جدّيون في عملهم وهم موجهون نحو المهنة والعمل، ومع ذلك فإنّهم مربون وقابلون للتوافق، حيث يعد ذلك ضروريا لمساعدة التلاميذ على أن يكونوا ناجحين، ولا تقتصر معرفتهم في الإلمام بالمادة التي يدرسونها ولكنهم يعرفون البيداغوجيا ويفهمون تلاميذهم.[1]

2- **الإدارة الجيدة للدرس:** تشير الدراسات العلمية إلى الأسس والقواعد التي يجب أن يتحلّى بها المعلم وتتمثل في ما يلي:

أ- أن يكون المعلّم منضبطا في مواعيده.

ب- أن يكون حسن الإعداد لدرسه.

ت- أن يكون صبورا على تلاميذه.

ث- أن يكون واعيا بما يحدث في حجرة الدرس.

ج- تخطيط وحدات الدروس اليومية والإعداد الجيد لها.

ح- تحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم عن طريق التحفيز المادي اللفظي، ورعاية اهتمامهم ورغباتهم وتحريرهم من الشعور بالخوف أو الضغوط النفسية.

---

[1] سمير، محمد كبريت، مرجع سابق، ص 16.

خ- رعاية العلاقات الإنسانية داخل القسم.

د- الاتصال بأولياء التلاميذ والتشاور معهم لإثراء تعلم التلاميذ وحل مشكلاتهم.

ذ- التحقق من صلاحية وجدوى الطرق والوسائل والأنشطة التربوية التي يستعملها في عملية التعلّم.

ر- معارف علمية لتوسيع الأفق العلمي للمعلم ومواكبته للتطورات الحاصلة.

ز- الاعتناء بالجانب الجمالي والذوق الفنّي.

المطلب الثالث: المؤهلات التي يحتاج إليها المعلّم:

تظل العلاقة بين المعلم والمتعلّم مركز الثقل في العملية التربوية، وتحسين نوعية المعلّمين والمربين من العناصر الأساسية التي تتطلبها التنمية التربوية، وقد عملت الجزائر على ذلك من خلال استحداث المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، إذ لابد من تطوير إعداد المعلّم تطويرا يلبي حاجات هذه التربية ويهيئه للقيام بمهمته الجديدة، وفيما يلي بعض المؤهلات التي يحتاج إليها المعلّم:

أولا: المعلّم ذو فلسفة تربوية رشيدة: إذ تقع على عاتق معاهد إعداد المعلّمين وغرس مجموعة القيم التي تهديهم إلى سواء السبيل وأن تزودهم بفلسفة تربوية يكون قوامها تفهم حاجات التلاميذ وميولهم، وتلمس حاجات المجتمع ومطالبه، وتفتح عيونهم على أهمية التربية في المجتمع وأن يعرفوا الهدف من ذلك وتوسيع آفاقهم بالتعرّف على الحضارات والثقافات، ومعنى القيم الديمقراطية وحرية الفكر، بحيث تسيطر هذه القيم على سلوكيات حياتهم.

ثانيا: معلم متعاون: إنّ عملية التربية والتعليم عملية تعاونية وعلى المعاهد أن تربّي معلميها على روح التعاون فيما بينهم ومع مديريهم، ومع التلاميذ وأوليائهم، ومع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كل هذا لأجل تحقيق الأهداف التربوية المشتركة.

ثالثا: معلّم ذو خبرة واسعة ثقافيا: لابد للمعلّم أن يكون ذا خبرة واسعة إذ لا يستطيع أن يعمل على تنشئة تلاميذه تنشئة كاملة، ما لم يكن قد حظي بثقافة عميقة تشمل مختلف نواحي الحياة وتؤهله لأن يكون عريقا في إنسانيته أصيلا في وطنيته، ماهرا في مهنته.

رابعا: معلّم يفهم تلاميذه: لا شيء يصارع حاجة مدارسنا إلى معلّم يفهم التلميذ الذي أخذ على عاتقه أمر تعليمه وتوجيهه لأنّ الفهم له أثر بليغ في العملية التربوية وتنظيم الحياة المدرسية، والمعلّم القادر على فهم الشيء يمتاز بالخصائص التالية:

1- يتقبل كل تلميذ تقبلا عاطفيا ويحترم شخصيته الإنسانية.[1]

2- يفهم أن كل حالة فريدة في شخصيتها من حيث فوارقها الفردية.

2- يعتقد أن سلوك التلميذ إنّما ينشأ عن سلسلة من العوامل.

3- يدرك معنى النمو في مراحله المختلفة وما يرافقه من ارتباك وتعقيد.

4- يلم بالمبادئ العامة التي يقوم عليها نشوء التلميذ وتعلّمه وسلوكه.

5- يحدد الأساليب المجدية لجمع المعلومات من التلميذ وتفسيرها تفسيرا علميا تمكنه من معاونته على مجابهة المشاكل التي تعترضه في مختلف مراحل نموه.

خامسا: معلّم ذو وعي اجتماعي: لابد للمعلم أن يكون على وعي اجتماعي وأن يحيط علما بحاجات المجتمع وأحوال الجماعة لأنّها وثيقة الصلة بحاجات التلاميذ، ومنها تضاعف فهمه لهم وتطلعه على المشاكل والفرص والإمكانات المحلية، وتعينه على القيام بواجبه على أحسن وجه.

معلّم قادر على توجيه عملية التعلّم: إنّ التعلّم في نظر العلم الحديث ليس حفظا واستظهارا، وإنّما هو تغير مستمر نتيجة لتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، فالتعلّم عملية شاقة لا يقدر على توجيهيها إلاّ المهرة من المعلّمين، فالمعلّم الماهر لا يعلم تلاميذه بقدر ما يوجه تعلّمهم توجيها صحيحا.

سادسا: معلّم فاهم متجدد: في الواقع إنّ عملية إعداد المعلّم عملية دائمة ومستمرة والمعلّم المتجدد الذي يخدم نفسه ومهنته لا يرضى لنفسه بدراسة مسلكية محدودة الأجل، بل يتابع تكوينه دون انقطاع مدى حياته المهنية بتجديد العلوم واستكمال الإعداد.

المطلب الرابع: أدوار المعلّم:

تتحدد أدوار المعلّم في الأعمال التي يقوم بها في عملية التدريس، وفي ظل الأهداف المسطرة وبذلك نجد أنّ أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلّم اليوم هي:

أولا- تمكين التلميذ من الحصول على المعارف والمعلومات والعادات الصحيحة والأخلاق والمثل العليا واستخدام المهارات بإتقان.

ثانيا: تنمية روح الجماعة والتعاون وتزويد التلاميذ بكل ما يمكنهم من التعايش مع البيئة المحيطة بهم.

ثالثا: تدريب التلميذ على استخدام المعرفة والاستفادة منها في حل المشكلات.[2]

(1) فايز، مراد دندش .دليل التربية العمية و إعداد المعلمين. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، 2003،ص-ص 112-117.

(2) محمد، سامي منير. المدرس المثالي. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، 1999، ص- ص15-25

رابعا: تطبيق القرارات الوزارية والتي تحددها المراسيم والتعليمات، فالمعلّم في المدرسة الجزائرية مسؤول عن:

1- إعداد الخطط السنوية والشهرية واليومية لمسار التعليم.

2- حضور مجالس المدرسة الفصلية.

3- حضور الندوات التربوية والمشاركة في إعدادها سواء كانت داخلية أو خارجية

4- الالتزام بالمواقيت الدراسية المحددة.

5- المشاركة في الدورات التكوينية و المسابقات والامتحانات.

6- الحفاظ على الوسائل التعليمية واستغلالها في الدروس.

7- الالتزام بالأوامر الصادرة عن المسؤولين عليه (المدير، المفتش....)

8- تنظيم الوثائق الخاصة بالعمل المدرسي (دفتر التحضير، التوازيع، سجل الغيابات، كراريس التلاميذ...)

كما تستند إليه مهام تعليمية تتمثل في الإجراءات التي يقوم بها المدرس أثناء العملية التدريسية كاختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها في جو من الدافعية والتشويق وحث التلاميذ على الاشتراك التلقائي في الأنشطة، وتشمل هذه المهام على:

أ- تنظيم الفصل وإعداد الوسائل التعليمية المناسبة للدروس.

ب- توظيف بيئة المتعلم في الأنشطة وربطها بالمشكلات التعليمية.

ت- يحدد أساليب التقويم وبناء الامتحانات وتصحيحها وتسجيل الدرجات.

ث- اتخاذ القرارات الخاصة بنجاح التلاميذ أو رسوبهم أو استدراكهم.

ج- استخدام الأساليب العقابية المناسبة.[1]

ح- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

خ- يعرض الحقائق والمعلومات في إطار منظم بأسلوب ممتع.

د- يعمل على تهيئة تلاميذه للدخول في الدروس ويربط بين الدرس القديم والجديد.

ذ- يستخدم وسائل اتصال تساعده على شد انتباه التلاميذ.

ر- يكلّف التلاميذ بإنجاز نشاطات خارج الفصل الدراسي.

ز- يقوّم أعمال التلاميذ ويشجع الموهوبين.

---

[1] محمد، سامي منير. مرجع سابق، ص23.

كما يعد الدور التربوي من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلّم خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث يعمل على تهذيب الأخلاق وتكوين العادات الحسنة، ومن بين هذه المهام:

أ- المواظبة على الحضور في المواقيت المحددة ليكون قدوة لتلاميذه.

ب- مراقبة سلوك التلميذ داخل وخارج القسم، وإعلام التلاميذ بالنظام الداخلي وتشجيعهم على احترامه.

ت- مراقبة نظافة التلاميذ.

ث- تشجيع التلاميذ على المشاركة في النشاطات الثقافية والرياضية.

ج- يناقش تلاميذه في القضايا ويستمع إلى أفكارهم.

ح- يشارك في الرحلات المدرسية والمسابقات الفكرية بين المدارس.

المطلب الخامس: نظام إعداد وتقويم المعلّم في الجزائر

أولا: نظام إعداد المعلم:

إنّ المعلّم كغيره من أصحاب المهن يتلّقى إعداد وتكوينا يكون الهدف منه اكتساب المعلّم القدر الكافي من المعارف والمهارات التي تمكنّه من مزاولة مهنته، ويختلف هذا الإعداد باختلاف المراحل التعليمية التي قد يوجه إليها، فالمعلّم في المرحلة الابتدائية يكون نصيبه في الإعداد أقل من حيث الزمن مقارنة بمراحل تعليمية أخرى.

- إنّ المعلّم في الجزائر يعدُّ في معاهد خاصة تسمّى بالمعاهد التكنولوجية للتربية، حيث صدر الأمر 106/69 المؤرخ في 1969/12/26 يتضمن إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، ثم صدر المرسوم 73/96 المؤرخ في 1996/02/03 لينظم التكوين في هذه المعاهد، حيث يتم التكوين على مرحلتين متكاملتين هما:

1- مرحلة التكوين الأولي: لإعداد الطلبة الذين يتم اختيارهم عن طريق المسابقة على أساس الشهادات وتشمل هذه المرحلة من التكوين على التعليم النظري وتزويد الطلبة المعلّمين بالمعلومات والمعارف النوعية وبعض المعلومات الأساسية في علم النفس وعلوم التربية والتكوين العملي ويتعلّق بالتقنيات التربوية و البيداغوجية المهنية (كتعليمة المواد، والتشريع المدرسي)، ويدوم هذا النوع من التكوين سنتين.

3- **مرحلة التكوين المتواصل:** لإعداد المتمرنين للتثبيت، وتشمل هذه المرحلة على تعليم مكمّل للمرحلة الأولى، حيث يتم تزويد المعلّم المتربص بتكوين بيداغوجي عملي يسهل تكيفه مع الوظيفة وذلك تحت إشراف الموجهين التربويين (المدير، المفتش). [1]

وقد استحدث سلك جديد يتم فيه توظيف خريجي الجامعات والتعليم سمّي بالأستاذ المجاز، ولقد حدّد ذلك في المرسوم التنفيذي 401/94 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية، إذ يتم توظيف هذه الفئة عن طريق المسابقات على أساس الشهادات، وتكون هذه المسابقة شفوية وكتابية، ويبقى في فترة التربص لمدة 09 أشهر ثم تشكل لجنة لتثبيته في المنصب. [2]

ثانيا: تقويم المعلّم:

إنّ أهمية التعليم وما يمثله بالنسبة لأي أمّة تسعى نحو إعداد أجيال قادرة على الدفع بها قدما، جعلت من المعلّم الذي يلقى على عاتقه القيام بهذا العمل عنصرا مهّما من عناصر العملية التعليمية والتعلّمية، وقد أكدّت الكثير من الأبحاث والدراسات التي تجري اليوم في مجال التدريس وعناصره أهمية المدرس وما يقوم به من أجل تعليم التلاميذ، وهذه الأهمية أفرزت قضية جودة المعلّم ونوعيته، حيث برز تقويم أداء المعلم كعامل أساسي في تقويم العملية التربوية، مع أنّ هذا النوع كان معروفا منذ عهد قديم، حيث يذكر **جابر عبد الحميد جابر:** " إنّ تقويم المدرسين كان نشاطا تربويا منذ عصر سقراط، غير أنّه لم يظهر كتصور مبلور متماسك لتقديم المدرس وتقويمه حتى ستينات القرن العشرين".[3]

ولقد قامت العديد من الأبحاث لتحديد كيفية تقويم إعداد المدرس منها أبحاث اهتمت بأساليب الملاحظة في حجرة الدراسة، وأبحاث أخرى اهتمت بتحديد أنماط سلوك المدرس، والتي أصبحت تعرف بالمهارات التدريسية التي يجب توفرها في المعلم، ومن بينها عمل مادلين هنترMadline hunter الذي اعتمد في أبحاثه على النظرية السلوكية القائمة على: التعلّم والدافعية وانتقال الأثر لتحديد الممارسات التدريسية التي تهدف إلى تحسين أداء المدرس، وهذا الاتجاه في التقويم مازال قائما إلى اليوم.[4]

---

[1] عبد الرحمان، بن سالم. المرجع في التشريع المدرسي الجزائري. ط3. الجزائر: المكتبة الوطنية الجزائرية، 2000، ص- ص241-242.

[2] نفس المرجع، ص96.

[3] جابر، عبد الحميد جابر .مرجع سابق، ص285.

[4] نفس المرجع، ص 282.

إنّ تقويم أداء المدرس ليس تقويما لسلوكيات المعلّم فحسب بل تقويم لردود الأفعال عند تعامله مع التلاميذ، حيث دلت الأبحاث أنّ سلوكيات المعلّم مرتبطة بسلوك التلميذ إذ يعد سلوك المعلّمين غير مقبول نتيجة لسوء سلوك تلاميذه.

ومن خلال ما سبق يتضح أنّ تقويم المعلّم، هو تقويم لموقف التدريس بكل ما يحتويه من ممارسات وتفاعلات بين المعلّم وعناصر الموقف التدريسي (تلاميذ، مادة تدريسية ووسائل تعليمية...) والتي يفترض من المسؤولين على تقويم المعلّم (المدير والمفتش) أخذها بعين الاعتبار.

1- أغراض تقويم المعلّم:

إنّ الغرض الأساسي لعملية تقويم المعلّم هو الرفع من كفاءاته التدريسية، من أجل المساهمة في إنجاح العملية التدريسية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشود، وقد حدد **بيرز هافيل** أغراض تقويم المعلم في النقاط التالية:

أ- التحديد الدقيق للظاهرة التدريسية التي سيجري تقييمها.

ب- تحديد المواصفات الكمية والنوعية.

ت- ملاحظة عملية التدريس.

ث- استعمال المعايير لتحديد درجة كفاءة المعلّم. [1]

من خلال الخطوات السابقة الذكر نستخلص أن تقييم المدرس يرتكز أساسا على جمع البيانات التي يسعى المسؤولون على تقويم المدرس للحصول عليها من المصادر التالية:

❖ تحليل وثائق التخطيط الذي يقوم به المدرس، كالسجلات ودفاتر تحضير الدروس والجداول الزمنية وبعض الاختبارات التحصيلية.

❖ تقييم تعلّم التلاميذ وذلك من خلال الاطلاع على نتائج التلاميذ، إلاّ أنّ هذا يشترط فيه أن تكون مقاييس تقييم التعلّم على درجة عالية من الصدق. [2]

❖ ملاحظة حجرة الدراسة: ويعدّ هذا المصدر الأكثر شيوعا في تقويم أداء المعلّم، حيث يقوم المسؤول عن هذا التقويم سواء أكان مدير المدرسة أو المشرف التربوي بزيارة المعلّم في القسم وملاحظة أدائه التدريسي ويمتاز هذا المصدر بأنّه الموقف الوحيد الذي يتم فيه مشاهدة كل جوانب التدريس خاصة

---

[1] محمد زياد، حمدان. أدوات التدريس: مناهجها و استعمالاتها فيتحسين التربية. السعودية: ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، ص79.

[2] جابر، عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص327.

التفاعل بين المدرس وتلاميذه، "إنّ ملاحظة حجرة الدراسة منهج أو طريقة هامة وحيوية وحاسمة لتقوية تلك الجوانب من التدريس التي لا يمكن ملاحظتها على نحو مباشر".[1]

إنّ تقويم المعلّم في الجزائر يرتكز أساسا على الملاحظة داخل القسم من خلال الزيارات التي يقوم بها المفتش أو مدير المدرسة، وهي زيارات قد تكون مفاجئة أو مبرمجة مسبقا، كما تنظم لقاءات خلال السنة الدراسية بين المدير والمعلّمين وتسمى الندوات التربوية الداخلية، ويتم خلالها عرض أهم ملاحظات الزيارات للمعلمين ومناقشتها من أجل تحديد نقاط القوة والضعف، ومن تم اتخاذ إجراءات التحسين والعلاج، كما تتم أيضا لقاءات بين المفتشين والمعلمين، وتسمى بالندوات التربوية الخارجية يعرض فيها المفتش أهم العوائق التي حصرها من خلال زياراته للمعلمين ومناقشتها، من أجل الوصول إلى حلول إجرائية فعّالة يمكن أن يستفيد المعلّمون منها من أجل تحسين أدائهم وقد جاء القرار 1777/5/1 بتاريخ 1993 الذي يحدد مهام مفتش التربية كما يلي:

– تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة، وتنشيطها في فائدة الموظفين التابعة لمقاطعتهم.

– مراقبة الموظفين الذين يشرفون عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية.

– تفتيش الموظفين العاملين بالمؤسسات المدرسية.

– كتابة تقرير الزيارة الخاص بالمعلّم، حيث يشمل أهم الإرشادات والتوجيهات. [2]

وجاء في القرار 1991/839 أنّ المدير مسؤول عن الاطلاع على وثائق المعلم الخاصة بالعمل التدريسي (مذكرات الدروس، التوزيع الخاص بالمواد، دفتر المناداة...) "كما يجب عليه أن يزور المعلّمين في أقسامهم وأن يتخذ كل الإجراءات الكفيلة لمساعدتهم ودعم عملهم، وتتوج هذه الزيارات بملاحظات وتوجيهات تقدم للمعلمين، ثم تدون في بطاقة الزيارات، ترتب في ملف المعلم على مستوى المدرسة". (الملحق رقم...).

المطلب السادس: معايير الحكم على مدى كفاءة المعلّم:

أولا: القدرة على التدريس: ويتمثل ذلك من خلال:

1– القدرة على جعل المواقف التعليمية ذات معنى حقيقي واضح أمام التلاميذ.

2– اشراك التلاميذ في تحضير الأنشطة المرتبطة بمجالات الدراسة.

---

[1] المرجع السابق، ص336.

[2] عبد الرحمان، بن سالم. مرجع سابق ص139.

3- التقويم الدوري المستمر للتلاميذ للوقوف على مدى التقدم في الدراسة.

4- الإعداد الجيّد للدراسة.

5- التنوع في الخبرات التي يقدمها للتلاميذ.

6- تحديد الوسائل التعليمية بدرجة عالية من الكفاءة.

7- القدرة على التوجيه والإرشاد الجماعي والفردي.

8- التأكد من معرفة التلاميذ من أهداف الدرس.

9- تشجيع التلاميذ على البحث عن الإجابات والحلول.

10- الاهتمام بالظروف الفيزيقية داخل حجرة الدرس.

11- تحديد الواجبات المنزلية بوضوح بحيث يعرف كل تلميذ مسؤولياته.

12- الربط بين المادة المتعلّقة في الفصل وأهداف الحياة خارج المدرسة.

ثانيا: استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاءة: وتتمثل في:

1- إتاحة الفرص للتلاميذ للشعور بكرامتهم وقيمهم.

2- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ باستمرار.

3- تشجيع التلاميذ على الصدق وتجنب الرياء والتكلف.

4- التعاطف والتفاهم مع التلاميذ.

5- التمسك باحترام النظام والتقيد به داخل المدرسة وخارجها.

6- مراعاة الحاجات الفردية والاجتماعية للتلاميذ.

7- الاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية للتلاميذ.

8-احترام الحياة والحرية الشخصية لكل تلميذ. [1]

9-أن يتعامل مع تلاميذه بصدر رحب.

10-أن يتجنب التكلّف ويبدي الاحترام والتقدير للتلاميذ وأولياء أمورهم.

11-أن يظهر استعدادا لمساعدة التلاميذ.

12-أن يكون متعاونا في العمل مع الآخرين.

13-أن تتسم تفاعلاته مع تلاميذه بالوئام والألفة.

14-أن يحسن الاستماع إلى الآخرين.

---

[1] فايز، مراد دندش، مرجع سابق ، ص-ص132-133.

15-أن يكون متفاهما ومشوقا في حديثه مع أولياء الأمور

16-أن يكون متسامحا في مواقف الخلاف مع الآخرين. [1]

17-الربط بين المدرسة والمجتمع تتمثل في:

أ- الربط بين المنهج والمجتمع.

ب- أن يكون صورة طيبة للمدرسة (كرجل علاقات عامة) خلال اتصاله بالمؤسسات الاجتماعية.

ت- أن يكون مهتما ومشاركا في الأنشطة المختلفة.

ث- أن يشجع أهالي البيئة المحلية على المشاركة في الأنشطة المدرسية.

ج- أن يشعر بالانتماء الحقيقي للبيئة المحلية.

ثالثا: القدرة على القيادة: وتتمثل في

1- أن يكون عادلا مع التلاميذ

2- أن يتيح الفرصة لحرية التعبير عن الرأي واحترام آراء الآخرين.

3- أن يكون قادرا على التنظيم.

4- أن يدرب التلاميذ على اتخاذ القرارات الجماعية والفردية.

5- أن يفسح المجال أمام التلاميذ للتدرب على تبادل الأدواء.

6- أن يكون قدوة للتلاميذ في سلوكه وشخصيته بصفة عامة.

7- أن يشجع التلاميذ على الابتكار والإفصاح عن الأفكار الجديدة.

8- أن يذكر توقعه الدائم لكل ما هو أفضل في سلوك التلاميذ.

9- أن يتقبل القرارات الجماعية حتى ولو كانت تتعارض مع القرارات الفردية.

10- تحمل مسؤوليات المهنة: وتتمثل في:

أ- الميل الحقيقي إلى العمل بمهنة التدريس.

ب- النمو المهني المستمر.

ت- الاستجابة الواعية للتوجه الفني.

ث- القدرة على التحدث بدقة ووضوح.

ج- المشاركة الإيجابية في الجماعات المدرسية.

---

[1] المرجع السابق، ص134.

ح- القدرة المستمرة على الدراسة والبحث. [1]

وقد أجريت دراسات عديدة للتعرّف على العوامل والأساليب التي تجعل التلاميذ يميلون إلى مدرسي بعض التخصصات، وفي إحدى هذه الدراسات وجّه هذا السؤال إلى مجموعة من التلاميذ وكانت إجاباتهم كما يلي:

- ساعد التلاميذ في أداء عملهم المدرس وشرح الدروس بوضوح ودقة كما يستعين بالأمثلة أثناء الدرس.
- بشوش وخير وشخصية جذابة ومرحة.
- يهتم بالتلاميذ ويستطيع التفاهم معهم.
- يجعل الدرس شيقا ويشعر التلاميذ بالرغبة في العمل.
- يستطيع أن يكسب صداقة التلاميذ.
- حازم ويملك زمام الفصل ويبعث على الاحترام.
- غير متحيز فلا يحابي ولا يدلل أحد.

وحينما وجه إليهم سؤال عن الأسباب التي جعلتهم يكرهون مدرسيهم جاءت الإجابات على النحو الآتي:

- أنّه شخص عبوس ولا يضحك، يفقد أعصابه، وتوازنه بسرعة.
- لا يساعد التلاميذ على عملهم المدرسي، ولا يعدّ درسه جيدا.
- متحيز لبعض التلاميذ ويضطهد البعض الآخر.
- متعادل ومتباعد عن التلاميذ.
- أوامره غير معقولة، ضيق الصدر، قاس وظالم.
- غير عادل في تقديره للدرجات.
- لا يراعي شعور التلاميذ فيعنّفهم في حضرة زملائهم. [2]

المطلب السابع: مشكلات المعلّم

إنّ أهم المشكلات التي يعاني منها المعلّم من خلال أدائه لمهنته لها أسباب متعددة ومختلفة باختلاف وتعدد تلك المشكلات فبعضها يتعلّق بالأهداف وأخرى بخصائص التلاميذ، بالإضافة إلى تلك المتعلّقة بالإدارة، ويمكن إيجازها فيما يلي:

---

[1] المرجع السابق، ص- ص134-135.

[2] نفس المرجع، ص ص135-136.

أولا: صعوبة حصر الأهداف التي يتوقع من التلاميذ إنجازها نتيجة العملية التدريسية.

ثانيا: صعوبة في اختيار الأهداف وصياغتها، وطرق تزويد التلاميذ بها قبل البدء في التدريس.

ثالثا: صعوبة في فهم التلاميذ من خلال اختلاف انفعالاتهم وقدراتهم الاجتماعية والعقلية.

رابعا: صعوبة تحديد نقاط ضعف كل تلميذ و تحديد مدى استيعابه واستعداداته وقدرته على إنجاز الأهداف التعليمية المرغوبة.

خامسا: صعوبة اختيار مبادئ التعليم التي تتفق مع طبيعة المواقف التعليمية المتنوعة، والتي تفرضها عليه شروط النشاط التعليمي الذي يقوم به.

سادسا: صعوبة اختيار وسائل وطرق التدريس الفعّالة والهادفة. [1]

كذلك يعاني المعلّم من جملة من المشكلات نتيجة تعامله مع الإدارة، والتي لخصها محمد منسي فيما يلي:

أولا: عدم تعزيز أداء المعلّم.

ثانيا: النظام المدرسي الجامد غير المغير والمتطور

ثالثا: اكتظاظ القسم.

عاشرا: نوع الإدارة المدرسية

رابعا: عدم المرونة في اختيار المحتوى الدراسي.

خامسا: عدم وضوح الأهداف التربوية.

سادسا: فرض كتب مدرسية معيّنة على المعلّم.

سابعا: الالتزام بأساليب معينة لتقويم تحصيل المعلّم. [2]

المطلب الثامن: مكانة ووضع المعلّم في المدرسة الجزائرية:

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

---

[1] عبد الحميد، نشواتي .علم النفس التربوي.ط9. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، 1997،، ص17

[2] محمد، منسي، علم النفس التربوي للمعلمين. مصر: دار المعرفة الجامعية، 1990ص15.

مدارسها"،[1]وفي هذا الشأن أيضا قال عبد الحميد بن باديس: "لن يصلح المسلمون حتى يصلح علماؤهم، فإنّ العلماء بمثابة القلب إذا صلح الجسد كله وإذا فسد، فسد الجسد كلّه، فصلاح المسلمين إنّما يصل إليهم عن طريق علمائهم"،[2]وهذه إشارة إلى دور المعلّم ومن ورائه العلماء والمعلمون والنظام التربوي بهيئاته الريادية في سبيل نهضة المجتمع ورقيه، لنّ مهنة التعليم هي المهمة المحورية والأساسية التي تكوّن الأفراد لممارسة المهن الأخرى في مختلف القطاعات، وإذا كان الحال كذلك فإنّ إعادة الاعتبار لمهنة التعليم، ومن ورائها المعلّم والتكفل بمشكلاته ومعاناته هو بالضرورة أخذ بأهم المشكلات وأدقها في معالجة مشكلات المجتمع.

فوضعية المعلم في السابق اختلفت عن وضعيته في الوقت الحاضر نتيجة الظروف المعيشية والاجتماعية فهي، فهي أسوأ حالاً وحظاً مما كانت عليه في السابق، نظرا لإفرازات الأزمة الراهنة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنفسي، وحتى الإستراتيجية وخيارات السياسة التربوية المنتهجة من طرف الدولة لأنّ خيارات السياسة التربوية المتمثلة في نموذج المدرسة الأساسية كأساس لإصلاح تربوي شامل، وإلى وجهة لها اهتمامات بليغة كونها لم تحقق مسيرتها منذ تأسيسها سنة 1980 كل الأهداف المسطرة لها، ولم توفر تعليما حسنا فضلا عن كونها منعرجا لوضعية المعلّم والتي كانت سببا في الوضعية المزرية التي يعاني منها اليوم وبالتالي تدهور العملية التربوية التي يشرف عليها، ذلك أنّها اتخذت من التلاميذ غاية للعملية التربوية، واهتمت بكل العوامل المساعدة في العملية التعليمية ماعدا المعلّم الذي ننظر إليه على أنّه وسيلة لتحقيق الغاية السابقة فقط، واتخذت شعار لها "تهمنا مصلحة التلميذ أولا وأخيرا"، وبعبارة أدق المعلّم استثمار معرفي لا غير"، وهذا ما أدّى إلى الإغفال عن التركيز على المحيط المهني وما ينطوي عليه من مصادر الاجتهاد وأشكال الضغوط كالمشكلات والعراقيل والإحباط، فليست المدرسة محيطا مدرسيا فقط بل هي نسبة اجتماعية تلبي حاجياته إلى الانتماء والتواصل وتساهم في تعديل اتجاهاته وميوله ونظرته لنفسه.

---

[1]مصطفى، زيدان. علم النفس الإجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية، 1986، ص25.

[2]مصطفى، عشوي .المدرسة الجزائرية إلى أين؟. الجزائر: دار الأمة للطباعة، و النشر، 1991، ص12.

المبحث الثاني: التعليم الإبتدائي

المطلب الأول: تعريف التعليم الابتدائي:

أولا: التعليم لغة: مشتق من الفعل تعلّم، يتعلّم الشيء أي عرفه وحفظه وأيقنه.[1]

وحسب مصطفى غالب: فالتعليم يمثّل ضرورة اجتماعية وبيئية بالنسبة للفرد، ليتمكن من العيش في وسطه البيئي والاجتماعي، فالإنسان الذي لا يتعلّم يفقد المعالم الحقيقية لحياته ووجوده الإنساني.[2]

في حين يعرفه طه الحاج إلياس: بأنه عملية منظمة وهادفة ترمي إلى إحداث التعلّم لدى من تتم معه تلك العملية، كما يحدث في التعليم الغير نظامي، وأيضا في التعليم النظامي.[3]

أما أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: يصفانه على أنه: نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلّم ويتضمّن مجموعة من النّشطات والقدرات التي تُتخذ في الموقف التعليمي، كتوفير الشروط النفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النّشط مع عناصر البيئة، وبالتالي اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاجها بأبسط طرق ممكنة.[4]

ثانيا: التعليم الابتدائي:

التعليم يمثّل عملية اجتماعية شاملة تتم بصورة فطرية ومستمرة، وقد يكون غير نظامي (بأي وسيلة كانت) ونظامي (يتم في مؤسسات تعليمية منظمة)، أي يتم داخل إطار مخطط له، كالتعليم الابتدائي الذي يمثّل جزء من التعليم العام وقاعدة أساسية في سلّم التعليم ومن ثم نجد أن جميع الدول المتقدمة تنظر إلى هذه المرحلة كأساس ضروري لتربية النشء، وإعدادهم للتفوق مع محيطهم والتفاعل معه.[5]

وفي هذا الصدد يعرّفه عدلي سليمان: بأنّه مرحلة تعليمية وحق لجميع الأطفال الذّين يبلغون سن السادسة، يهدف إلى تنمية قواهم العقلية والجسمية والأخلاقية والقومية، وتزويدهم بالقدر الأساسي من المعارف والمهارات الفنية والعلمية، التي يجب أن تتوفر لدى المواطن لشق طريقه الأساسي في الحياة.[6]

---

[1]– جوزيف، إلياس. معجم مدرسي. لبنان: دار المجاني، 2000، ص 217.

[2]– مصطفى، غالب .علم النفس التربوي. لبنان: دار مكتبة الهلال،2000، ص 91.

[3]– مفيدة، محمد إبراهيم. دور التربية في مستقبل الوطن العربي. الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،2003، ص 29.

[4]– توفيق، أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002، ص 22.

[5]– حسن، الحريري ومحمد مصطفى زيدان. المدرسة الابتدائية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع،2002، ص 22.

[6]– سليمان، عدلي. الوظيفة الاجتماعية. مصر: دار الفكر العربي، 1998، ص 10.

أمّا محمد زيدان فيرى بأن مرحلة التعليم الإجباري هي التي تكفل التعليم العام لجميع أبناء الشعب باعتبارها القاعدة الأساسية للفرد، والتي يجب أن يتوفر فيها الحد الكافي والمواطنة المستنيرة.[1]

لقد اتّفقت جميع التعاريف الاصطلاحية المذكورة أعلاه على أن التعليم الابتدائي مرحلة إجبارية يتلقى فيها التلميذ بعض من المعارف العلمية لتنمية قواه العقلية والمهارات الحسابية وتطوير قدراته الجسمية، وتعويده على ممارسة العادات الاجتماعية الايجابية ليتكيف مع محيطه الاجتماعي.

المطلب الثاني: المواثيق الرسمية المنظمة للتربية والتعليم في الجزائر:

أولا: بيان أول نوفمبر:

يعد بيان أول نوفمبر من المواثيق الرّاسخة والأصيلة في تاريخ الجزائر بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات ودساتير، رغم أن القراءة السريعة للبيان لا تبرز أبدا أي إشارة صريحة للتربية والتعليم إلا أنه يبرز أن ما يجب تحقيقه لا يأتي إلا بالتربية والتعليم وهذا تلميح غير معلن على أهمية التربية.[2]

ثانيا: برنامج طرابلس:

انعقد مؤتمر طرابلس في شهر جوان من عام 1992، وجاء فيه ما يلي:[3]

1- إحياء وتجديد الثقافة الوطنية والتقريب المتدرج للتعليم.

2- توسيع النّظام التعليمي عن طريق توفير التعليم للجميع وفي كل المستويات.

3- جزأرة البرامج من خلال تكييفها لواقع البلاد.

4- توسيع مجال الطرق التربوية الجماهيرية، وتجنيد كافة المنظمات الوطنية لمكافحة الأمية.

ثالثا: دستور عام 1963:

يعد أول دستور للجزائر المستقلة، جاء في ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية صعبة عرفتها البلاد آنذاك، وفي فصله المتضمن للحقوق الأساسية الموجودة في باب المبادئ والأهداف الأساسية جاء

---

[1]- محمد زيدان، حمدان. أدوات التدريس: مناهجها واستعمالها في تحسين التربية. السعودية: ديوان المطبوعات الجامعية،1984، ص 28.

[2]- حسن، بركة. أبعاد الأزمة في الجزائر: المنطلقات، الانعكاسات، النتائج. الجزائر: دار الأمة،1997، ص 118.

[3]- محمد آكلي، بن عكي. "ديمقراطية التعليم النظامي في الجزائر خلال الفترة 1962/1988 التوقيع والانجاز". أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، 1988، ص 118.

ما يلي: التعليم إجباري والثقافة في متناول الجميع بدون تمييز إلاّ ما كان ناشئا عن استعداد كل فرد وحاجيات الجماعة. [1]

رابعا:ميثاق عام 1976:

جاء هذا الميثاق بعد أن رسمت القيادات العليا للبلاد الاستراتيجية الخاصة التي على الجزائر قيادة وشعبا تتبعها وأكد على أن الثورة الثقافية ترمي إلى ثلاثة أهداف هي:

1- التأكيد على أن الهوية الجزائرية تحقق التنمية الثقافية.

2- الرفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي والكفاءة التقنية.

3- اعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع الثورة الاشتراكية.

والمادة 66 من الدستور 1976 تضمنت ما يلي:[2]

1- لكل مواطن الحق في التعليم.

2- التعليم مجاني وإجباري بالنسبة للمدرسة الأساسية في إطار الشروط المحددة بالقانون.

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

4- تأسيس المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات.

خامسا: دستور عام 1989:

كغيره من المواثيق والدساتير فقد أكد على المبادئ العامة للأمة الجزائرية بما في ذلك النظام التربوي الذي أشار إلى طابعه الوطني، منهجه إسلامي، متتبع للعلوم والبحوث التطبيقية، متفتح على الابتكارات والاختراعات.

سادسا:دستور عام 1996:

المادة 53 من هذا الدستور تنص على المبادئ العامة للنظام التربوي وهي:[3]

1- مجانية التعليم.

---

[1]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. دستور الجزائر. 1963، ص 6.

[2]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. دستور الجزائر.1976، ص، ص 29، 30.

[3]- حسن، محمد حسان. التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق. دار النهضة العربية، لبنان، 1993، ص 55.

2- ديمقراطية التعليم.

3- تكفل الدولة بتنظيم المنظومة التربوية.

لقد أكّدت كل هذه المواثيق على تمسك الدولة الجزائرية بالتعليم، وأعطت له حصة الأسد من اهتمامها خاصة إذا علمنا أن الكثير من الهيئات الدولية قد نادت إلى ضرورة تضافر مجهودات الدول والمجتمع العالمي من أجل الفئات المحرومة والفقيرة حتى تنال نصيبها من التعليم خاصة إذا ما اعتبر التعليم عملية تستمر باستمرار الحياة بدلا من أن يعتبر نشاط مقيد بزمان معين ومكان معلوم في حياة الفرد.

المطلب الثالث: الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية:

إنّ التقنيات التي أجريت إلى حد الآن على المنظومة التربوية إن كانت جريئة وانطباعية في العديد منها تتفق على أنه ينبغي الإسراع في إصلاح المناهج إصلاحا جذريا، والإصلاح الجدري ليس معناه تجاهل التجارب السابقة المتراكمة، بل معناه أنّه ينبغي تحقيق الملائمة والتطابق مع الوضعيات الجديدة المعاشة الناتجة عن التحولات في المجتمع الجزائري، وفي المجتمعات الأخرى عبر العالم تحدث تحولات سياسية، اقتصادية، ثقافية، اجتماعية، هي أيضا –الإصلاحات– ناتجة عن التقدم العلمي المتسارع وعن تطبيقاته السيكوبيداغوجية[1]

وتعتبر السنة الدراسية (2004/2003) بمثابة تحول عميق في مسار المنظومة التربوية الجزائرية حيث عمدت إلى تغيير جذري في البرامج الدراسية.

أولا: دوافع الإصلاح التربوي في الجزائر:

لم يكن الإصلاح التربوي في الجزائر خيارا، ولكنه كان حتمية حضارية لا مناص منها نظرا للأسباب التالية:

[1]– وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري رقم 245.التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003. الجزائر، ص 3.

1- تحديات العولمة:

فالتحولات العالمية الجديدة فرضت نمطا جديدا غير معهود في الحياة، يقوم على ثورة معلوماتية وتقنية والتي من شأنها تشكيل إنسان جديد، ومن غير المعقول أن نبقى سجناء لأنماط تربوية كلاسيكية، في حين يفرض علينا أن نندمج في منظومة عالمية تسودها لغة المعلوماتية.[1]

كما ينبغي التكفّل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات المؤسساتية والاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، والتي حدثت خلال السنوات الأخيرة، بالإضافة إلى:

أ- مواجهة التحديات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم والتعلم المعلوماتية.

ب- تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ والطلبة.

ح- التكفّل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية.[2]

2- الانسجام مع سياق الإصلاح التربوي الجاري في الوطن العربي:

ونظرا لما سبق كان من بين توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن تسارع الدول العربية لإصلاح منظومتها التربوية وذلك بالتركيز على التربية المستقبلية ومسايرة التفكير العلمي المعاصر، بالإضافة إلى تكييف المناهج مع مستجدّات العلم والتقنية، ومن هنا تأتي سياسة الجزائر في الإصلاح التربوي منسجمة تماما مع حركة الإصلاح التربوي التي تشهدها الساحة العربية حاليا.

3- التغير الاجتماعي داخل المجتمع:

إنّ النظام العالمي الجديد فرض على المجتمع الجزائري أنماطا من السلوكيات في ميدان الاقتصاد والسياسة والثقافة وغيرها من الميادين، فقد وجدت المدرسة الجزائرية نفسها معنية كغيرها من مؤسسات المجتمع بتكييف نفسها مع تلك السلوكيات الجديدة، ولم يكن ذلك ممكن إلا بإعادة النّظر في الفلسفة التربوية بكل تفاصيلها، ولقد اختار المخطط التربوي الجزائري بيداغوجيا الكفاءات وسيلة لذلك التكيف نظرا لما تحمله من طموحات مستقبلية. [3]

---

[1]- مختار، بوعناني. "إشكالية تدريس النحو العربي وتقنياته بين التعليم الثانوي والعالي في الجزائر". مجلة القلم، جوان، 2006، ص 162.

[2]- وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. مخطط عمل لإصلاح المنظومة التربوية. 2003، الجزائر، ص 3.

[3]- مجلة القلم. مرجع سابق، ص 162.

ثانيا: منطلقات ومبادئ الإصلاح:

للقيام بإصلاح أي منهاج تربوي، يجب الانطلاق في بنائه من فلسفة المجتمع وقيمه، وعاداته والجزائر عند شروعها في التفكير في إصلاح النظام التربوي اعتمدت على جملة من المبادئ الأساسية التي استمدتها من كيان المجتمع الجزائري، وتتمثل هذه المبادئ في الأبعاد التالية:[1]

1- البعد الوطني:

أ- دعم الوحدة والهوية الثقافية الوطنية والتفاعل بين العروبة والإسلام والأمازيغية وترقية اللغة الأمازيغية.

ب- تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية، والتاريخ الحديث وعلاقته بالتاريخ المحلي.

ت- التعرّف على البلاد من حيث الزمان والمكان والإمكانيات الاقتصادية والموارد البيئية ودورها في حضارات العلم قديما وحديثا.

2- البعد الديمقراطي: يمكن إجماله في النقاط التالية:

أ- ترقية الروح الديمقراطية، تساوي الفرص والحظوظ دون تمييز عرقي أو جهوي.

ب- ضمان حد أدنى من المعارف والكفاءات للجميع، الحق في التربية، ومجانية التعليم.

ت- ضمان حد أدنى من المستوى المعرفي للعيش في وئام مع الآخرين داخل الوطن وخارجه.

3- البعد العالمي والعصري: ويمكن تلخيصه فيما يلي:

أ- حداثة المعارف وأشكال التفكير والسلوك.

ب- تطوير المهارات التكنولوجية، وتطوير تعلم اللغات الأجنبية.

ت- ضمان تكوين الفكر النّاقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الإيجابية للعلوم.

ث- ضمان التواصل مع الحضارات والثقافات خدمة للحضارة العربية الإسلامية.

ثالثا: محاور الإصلاح الكبرى:

1- إعادة التنظيم العام للمنظومة التربوية:

أ- تعميم التربية التحضيرية: التعميم التدريجي -في حدود الإمكانيات المتوفرة للدولة- للتربية التحضيرية للأطفال في سن الخامسة وذلك بفتح المزيد من المؤسسات لاستيعاب عدد أكبر من التلاميذ.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري رقم (2002/245).تنصيب السنة الأولى ابتدائي. 2002.ص8.

ب- تمديد التعليم المتوسط من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات.

ت- تخفيض مدة التعليم الابتدائي من ست سنوات إلى خمس سنوات.

ث- إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإجباري إلى ثلاث فروع.

ج- تأسيس التعليم الخاص كجزء لا يتجزأ من النظام التربوي الوطني، من المرحلة التحضيرية إلى التعليم والتكوين العاليين، على أن يوضع الإطار التقني لتأطيره في أقرب الآجال، خاصة من خلال شروط الاعتماد ومستوى تأهيل الموظفين وكيفية التقويم.

2- الاهتمام بالتكوين الأولي للموظفين: يمكن إجمالها في النقاط التالية:

أ- تحويل المعاهد التكنولوجية سابقا ومعاهد التكوين أثناء الخدمة حاليا إلى التكوين وتحسين مستوى المعلمين لمدة ثلاث سنوات بعد البكالوريا، يكوّنون خلالها أكاديميا، مهنيا ولغويا.

ب- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا لأساتذة التعليم الثانوي والمتوسط الحاملين للشهادات الجامعية، والذين يتم توظيفهم عن طريق المسابقة.

ت- إعادة تأسيس مسابقة الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي.

ث- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التقني لمدة خمس سنوات بعد البكالوريا على مستوى المدارس العليا للأساتذة.[1]

رابعا: إصلاح البيداغوجيا ومجالات التعليم:

يعتبر إصلاح البيداغوجيا من المحاور الكبرى والأساسية للإصلاح، وفي هذا المجال فإنّ الإجراءات المتفق عليها هي:

1- فيما يخص اللغة العربية: دعم تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة التدريس لكل المواد التعليمية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة النهائية.

2- فيما يخص اللغة الأمازيغية: إدخال تعليم اللغة الأمازيغية ابتداء من المرحلة الابتدائية في إطار مواد الإيقاظ ثم كمادة تعليمية ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي.

3- فيما يخص اللغات الأجنبية: إدخال تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي، ثم بعد ذلك نقلها إلى السنة الثالثة ابتدائي، وتقديم اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط، وكذلك إدخال وتطوير لغة أجنبية ثالثة اختيارية في الشعب الأدبية من التعليم الثانوي.

[1]- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق. 2003، ص- ص 9 – 10.

4- فيما يخص العلوم الدقيقة: العودة إلى استعمال الرموز العالمية وإدراج المصطلحات باللغتين، وإعادة الاعتبار لمادتي التاريخ والفلسفة، وجعل التربية البدنية إلزامية، وتعميم التربية الفنية كذلك وإدماج التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال، وترسيم مادة التربية الإسلامية في شهادة البكالوريا.[1]

خامسا: مستجدات الإصلاح على المستوى البيداغوجي:

يمكن حصرها فيما يلي:

1- وضع المتعلم في قلب العملية التربوية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

2- إدماج تكنولوجيا الإعلام وفتح المؤسسة على المحيط وإعطاء أدوار جديدة للمعلّم والمتعلّم وأولياء المتعلمين.

3- استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة، ويتم تعليم المواد العلمية والتكنولوجية باللغة العربية على مستوى كل مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي العام والتكنولوجي.[2]

المطلب الرابع: فلسفة التعليم الابتدائي وأهدافه:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة التفتح في حياة الطفل، وبداية خروجه من ضيق ذاته، إلى أفق الجماعة الأوسع خارج هذه الذات، وتعتمد عملية التعليم اعتمادا كليا على النمو، بمعنى أن التعلّيم لا يتم دون أن يقابل ذلك تقدم في عملية النمو، وهذا ما يدعو إلى القول بأن التعلّم والنمو، عاملان متداخلان يؤثر كل منهما على الآخر.[3]

ومن ثم فإنّ فلسفة التعليم الابتدائي وأهدافه، لا يمكن تحديدها بمعزل عن طبيعة نمو المتعلم، وأنّ السياسة التربوية المتبعة في الجزائر وخاصة في التعليم الابتدائي تتجسد من خلال المجهودات الجبّارة التي تُبدل لصالح هذه المرحلة من التعليم، وترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يلي:[4]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، نفس المرجع ص- ص 6 – 7.

[2]-وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم (881/ 2003).استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج الجديدة. 2000،ص.18

[3]- رائد،خليل سالم.التعليم الابتدائي. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2008، ص 95.

[4]- وزارة التربية الوطنية. مديرية التكوين. مادة التربية وعلم النفس. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007، ص- ص 167- 170.

1- تكوين الفرد الجزائري المتكامل و المتوازن الشخصية الذي يؤمن بربّه ويعتز بانتمائه الحضاري والروحي، ويتفاعل مع قيم مجتمعه، ويواكب عصره، ويثق في قدرته على التّغيير والتطوير.

2- الإسهام في تنمية البلاد بتوفير الأطر المهيأة للعمل في شتى القطاعات.

3- تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها.

4- معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والتي تتمثل في طغيان التعليم اللفظي والشفوي وإغفال التكوين العلمي.

5- تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن، ومحققا لذاتية المجتمع، وسبيلا إلى تحقيق مطامحه، وأداة لتحقيق الوحدة الوطنية وتعميق الانتماء الحضاري.

6- تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع، وتقوم بالدور المسند إليها.

7- تجانس التكوين وتخفيف التفاوت في الفرص والحظوظ على أساس أن المدرسة تقدم جدعا واحدا مشتركا للجميع.

8- ترسيخ القيم العربية والإسلامية والتاريخية في نفوس المتعلمين واتخاذها كمبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوك.

9- تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية المواطن وتتيح له تنمية إمكانياته واكتشاف نفسه وتحقيق وجوده.

10- تنمية الثقافة التكنولوجية باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة، وأساسا من أسس التطور الحضاري.

11- تأصيل العمل اليدوي وجعله قيمة من القيم الحضارية وتنميته في نفوس التلاميذ، وغرس حب العمل وتقدير العاملين في مختلف مجالات العمل.

12- تهذيب دوق التلاميذ وإحساسهم وتنمية مواهبهم، وإيقاظ اهتمامهم بالعمل الثقافي.

13- إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية، واستخدام ذلك في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية.

14- إكساب المتعلم القدرة على استخدام مبادئ التفكير الاستدلالي المنطقي.

15- إكساب المتعلمين أدوات التعلم، ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها والاستفادة منها.

16- إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللغة كأداة تواصل وتفاعل، ووسيلة تعلم وتفكير.

17- جعل العمليات التعليمية تستجيب لحاجات المتعلم، وتجيب على تساؤلاته، وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه، وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه.

18- اختيار خبرات التعليم ذات الأثر الفعال في حياة المتعلم.

المطلب الخامس: الغايات التربوية للتعليم الابتدائي (القاعدي):

تسعى المنظومة التربوية، ومن خلال المناهج التعليمية وبغض النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية الآتية:[1]

أولا: قيم الجمهورية الديمقراطية: وتشمل تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية و حقوق الأقليات.

ثانيا: قيم الهوية: وتشمل ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية، التي جاء بها الإسلام، وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

ثالثا: القيم الاجتماعية: وتشمل تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتقديم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع وتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد.

رابعا: القيم الاقتصادية: وتشمل تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واستثمار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته بالتكوين والتدريب والتأهيل.

خامسا: القيم العالمية: وتشمل تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها والدفاع عنها، والحفاظ على المحيط، وكذا الانفتاح على الثقافات والحضارات العالمية.

المطلب السادس: المقومات الأساسية للعمل التربوي:

يقوم العمل التربوي على جملة من المقومات التي تشكل الركائز الأساسية لهذا العمل، يمكن إجمالها في الأمور الآتية:[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج. مناهج التربية التحضيرية " أطفال في سن 05- 06 سنوات". الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص، ص 6، 7.

[2]- صلاح الدين، شروخ، علم الاجتماع التربوي. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع،2004، ص، ص 20، 22.

أولا: الأهداف التعليمية: تحدد جملة من الواجبات التي على التربية بلوغها بصورة عامة، وهذا بشكل عام يحدد المطلوب الاجتماعي من التربية، أما الخاص منها بالمواد الدراسية والأنشطة السلوكية فهي ما يخطط المربي لبلوغه في نهاية الدرس.

ثانيا: المتعلم: هو محور العملية التربوية وهدفها الأساسي، فكل من المناهج والأساليب والطرائق والوسائل إنما تصاغ بحيث تتلاءم مع واقع المتعلم واحتياجاته.

ثالثا: المعلم: تتعدد صور المعلم في التربية المعاصرة، فقد يكون إنسانا أو وسيلة اتصال كما في التعليم عن بعد، أو التعليم المتلفز أو التعليم الافتراضي (الانترنت) ودور المعلم المعاصر يهيئ مجال النمو وتنمية شخصية المعلم واختيار نوع الخبرة اللازمة له، وتوجيهه، وإعداده للعمل الذاتي.

رابعا: بنية النظام التعليمي: ويقصد بها جميع أشكال النظام ومحتويات مراحل التعليم، ومدة كل مرحلة ،والقوانين المنظمة لها.

خامسا: المناهج التربوية: ويقصد بها جميع الخبرات التربوية التي تخطط لها المدرسة داخلها وخارجها لمساعدة التلاميذ على النمو الشامل، في جميع النواحي، لتعديل سلوكهم طبقا للأهداف التربوية والتعليمية معا.

سادسا: سائل التعليمية: نجاح العملية التربوية مرتبط بتوافر الوسائل والتجهيزات اللازمة، ويمكن اعتبار كل مقومات العملية التربوية وسائل في خدمة أغراضها.

سابعا: التقويم: هو عملية هادفة تبين مدى كفاية الأجهزة العلمية التربوية وعناصرها لتحقيق الأهداف المرجوة.

ثامنا: الإدارة التربوية: مجموعة العمليات التي يقوم بها عدة أفراد، بروح المشاركة والتعاون والشعور بالمسؤولية، والفهم المتبادل لتحسين الأداء التربوي.

تاسعا: الإشراف التربوي (التفتيش التربوي): هو عملية تفاعل إنسانية تستهدف رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة، من أجل رفع كفاءته التعليمية.

عاشرا: تمويل التربية لتنفيذ العملية التربوية لابد من توافر الأموال اللازمة، وصرفها في التربية ليس هدرا لهذه الموارد، بل هي استثمار ناجح.

الحادي عشر: المؤسسات التربوية: التعليم النظامي (التربية المقصودة) جزء من العملية التربوية ولا يتم ذلك إلا في مدارس حكومية خاصة لكن تحت السلطة والرقابة المباشرة للدولة ناهيك عن المؤسسات

الاجتماعية الأخرى كالأسرة، المسجد، النادي، الشارع...وغيرها، التي تتم فيها التربية لأنها عملية مستمرة قبل الالتحاق بالمدرسة إلى بعد التخرج منها.

المطلب السابع: تنظيم المسار الدراسي للتعليم الابتدائي:

يشكل التعليم الابتدائي ذو الخمس سنوات البنية القاعدية لمجموع جهاز التربية والتكوين، فهو بمثابة الجدع المشترك لبقية المراحل الموالية، ومهيكل حسب ثلاثة أطوار أساسية متواصلة ومتكاملة دون الوضع في الحسبان مرحلتي ما قبل المدرسة والتحضيري.

أولا: مرحلة ما قبل المدرسة (التحضيري):

ويقصد بها المرحلة التي تسبق دخول الطفل المدرسة النظامية.[1]

أيضا هي تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة.[2]

ومن الأهداف المسطرة لهذه المرحلة نذكر:[3]

1- العمل على تفتيح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي.

2- توعيتهم بكيانهم الجسمي وإكسابهم عن طريق اللعب مهارات جسمية وحركية.

3- غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية.

4- تطوير ممارساتهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة واللعب.

5- إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.

ثانيا: الأطوار التعليمية الأساسية في التعليم الابتدائي الجزائري:

يهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى التلميذ في ميادين التعبير الشفهي والكتابي القراءة، الرياضيات، العلوم، الأخلاق المدنية والدينية، تلقي التربية السليمة، توسيع تصور التلميذ للزمان والمكان، للأشياء وجسمه، تنمية ذكائه وأحاسيسه، مهاراته اليدوية والمادية والفنية، كما يمكن من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، وتحضيره لمواصلة الدراسة في التعليم المتوسط في أحسن الظروف.

---

[1]- عبد الفتاح، البجة. تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. ط2. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،2003، ص 288.

[2]- وزارة التربية الوطنية. مرجع سبق ذكره، ص 8.

[3]- وزارة التربية الوطنية .منشور المديرية الفرعية للتعليم المتخصص رقم 3205. 2008. الجزائر، ص 2.

وينقسم التعليم الابتدائي في الجزائر إلى الأطوار الثلاثة الآتية:[1]

1- الطور الأول (السنتان الأولى والثانية): ويعرف بطور الإيقاظ والتلقين يشحن هذا الطور التلميذ بالرغبة في التعلم والمعرفة، فيمكنه البناء التدريجي لتعلماته الأساسية وذلك ب:

أ- التحكم في اللغة العربية شفهيا، قراءة وكتابة، إذ أنها كفاءة عرضية أساسية يتم بناؤها تدريجيا اعتمادا على كافة المواد.

ب- بناء المفاهيم الأساسية للزمان والمكان.

ت- المكتسبات المنهجية التي تشكل قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة.

2- الطور الثاني (السنتان الثالثة والرابعة): ويعرف بطور التعمق في التعليمات الأساسية يشكل التحكم الجيد في اللغة العربية بالتعبير الشفهي والكتابي، وفهم المنطوق والمكتوب قطبا أساسيا لتعلمات هذه المرحلة، ويشمل هذا التعمق أيضا المجالات الأخرى للموارد (التربية الرياضية، التربية العلمية ،التكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى... الخ).

3- الطور الثالث (السنة الخامسة): ويعرف بطور التحكم اي اللغات الأساسية و تعزيز التعليمات الأساسية لاسيما التحكم في اللغة العربية قراءة وكتابة، التعبير الشفهي والكتابي ومعارف في مجالات أخرى من المواد مثل التربية الرياضية، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، تشكل الهدف الرئيسي لهذه المرحلة.

فالكفاءات الختامية الدقيقة تمكن من تقييم التعليم الابتدائي، ومن الواجب أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة تحكمه في اللغات الأساسية درجة لا يمكن أن يعود إلى الأمية بعدها.

ولا شك أن وضع جهاز للمعالجة البيداغوجية سيسهل الأشغال إلى مرحلة التعليم المتوسط، لأنه لا ينبغي أن يشكل هذا الانتقال مرحلة للتسرب المدرسي في التعليم الإلزامي، ولا تحريضا على الإعداد السريع والمبكر للامتحان.[2]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج.منهاج السنة الخامسة ابتدائي. 2009. الجزائرالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،، ص، ص 37، 38.

[2] وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للمناهج الدراسية.مادة التربية وعلم النفس. 2006، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ص7.

المطلب الثامن: الكفاءات الأساسية في التعليم الابتدائي

يهدف التعليم الابتدائي الإجباري إلى تنمية شاملة للمتعلم، واستهداف ازدهار شخصيته في المجال الوجداني، وفي المجال الحسي والحركي، وفي المجال المعرفي، والمدرسة هي الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية، والاندماج وسط المجتمع، وتوصيل المعارف، وتكوين السلوكات، وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية وهي:[1]

أولا: كفاءات ذات طابع اتصالي

اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم، فهي مادة تعليم وإيصال التعليمات، وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة الأساسية:

1- أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية.

2- أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى.

3- أن يعرف لغة أجنبية ثانية.

4- أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط.

ثانيا: كفاءات ذات طابع منهجي:

1- ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه.

2- أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس.

ثالثا: كفاءات ذات طابع فكري: أن يكون التلميذ قادرا على معرفة:

1- محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط.

2- أن يكون قادرا على الفهم والانتقاء الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية.

3- أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكن من حل المشاكل.

[1]- وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للمناهج الدراسية .مادة التربية وعلم النفس. 2006، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ص- ص 7-9.

4- أن يكون قادرا على البحث عن معلومة ومعالجتها، وعلى وضع فرضيات البحث، وعلى الملاحظة والتجربة وهيكلة نتائجه والإدلاء بها.

5- أن يكون قادرا على القيام بعمليات مختلفة وعلى التعرف عليها في وضعيات مختلفة.

رابعا: كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي: أن يكون التلميذ قادرا على:

1- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون، مساهمة).

2- تطبيق قواعد الحياة في المجتمع مثل: احترام الآخرين، العدالة، الاحترام المتبادل...

3- التفتح على الحقوق و الواجبات والفروق الفردية وتقبل الآخرين و التعامل و التعاون معهم.

4- معرفة آيات القرآن الكريم و احترامه.

5- معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية و احترامها.

6- استعمال معالم الزمان والمكان و الفضاء.

7- وضع علاقات بين الأحداث التاريخية و استغلال المصادر التاريخية.

8- معرفة موقعه بالنسبة للوطن، و بالنسبة للقارة وبالنسبة للكرة الأرضية.[1]

خلاصة:

ركزت الدراسة في هذا الفصل على عنصرين أساسيين هما المعلم و التدريس في المدرسة الابتدائية فالعنصر الأول هو المعلم و الذي هو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية التعلمية، حيث تم عرض أهم التعريفات لهذه الشخصية، وما يجب أن تكون عليه من صفات وخصائص، وتم التطرق في المبحث الثاني إلى المدرسة الابتدائية التي يقوم فيه االمعلم بالفعل التعليمي، حيث عرضنا أهم تعريفات المدرسة الابتدائية، و المواثيق الرسمية التي بنيت على إثرها، و الإصلاحات التربوية الحاصلة في مختلف المراحل إلى أن وصلت إلى الإصلاح الأخير سنة 2003 و الذي تقوم دراستنا أساسا على فحواه كذلك التطرق إلى فلسفة و غايات التربية، ثم أختتم هذا الفصل بالحديث عن الكفاءات الأساسية في التعليم الابتدائي.

(1) وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للمناهج الدراسية .مادة التربية وعلم النفس. 2006، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ص9.

تمهيد:

يمثل هذا الفصل مدخلا للإجراءات المنهجية للدراسة، فبعدما طرحنا أهم الأطر المعرفية وتطرقنا للمشكلة البحثية والتي حصرنها في مجموعة من الأهداف والتساؤلات والفروض، نحاول في هذا الفصل التعرض إلى تقنيات البحث الميداني والتي تقودنا إلى اختبار مدى الصدق الإمبريقي لهذه الفروض والتساؤلات، وذلك بالاستعانة بالأدوات المنهجية المناسبة، وهنا تكمن أهمية منهج البحث وأدواته باعتبارها الطريق الفاصل بين الجزء النظري والجزء الميداني، لأنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نجد بحثا ما بدون الاستعانة بتقنيات منهجية محكمة.

المبحث الأول: مجالات الدراسة

إن تحديد مجالات الدراسة من الخطوات الهامة في البحث التربوي إذ أن لكل دراسة مجالها المكاني والزماني و البشري، فالأول يتضمن معلومات عن الموقع الذي أجرينا فيه الدراسة، والثاني يتضمن معلومات حول الوقت الذي تمت فيه الدراسة بدءا من الجولة الاستطلاعية إلى توزيع الاستمارات في الميدان، كما تطرقنا لوصف المجال البشري وهم أفراد مجتمع البحث.

المطلب الأول: المجال الجغرافي:

لقد أجرينا دراستنا هذه ب:

أولا: ابتدائية كيموش أحمد والتي تقع ببلدية جيجل ولاية جيجل، حي أولاد عيسى.

- تاريخ الإنشاء هو:19-10-1997

- المساحة الكلية: 4670م^2

- عدد المعلمين: 17 معلم ومعلمة.

ثانيا: ابتدائية جابر عمار والتي تقع ببلدية جيجل ولاية جيجل حي 18فيفري.

- تاريخ إنشائها:10-10-1997.

- المساحة الكلية: 3498 م^2.

- عدد المعلمين: 14 معلم ومعلمة.

ثالثا: ابتدائية بلحيمر مسعود التي تقع ببلدية جيجل ولاية جيجل حي18 فيفري.

- تاريخ الإنشاء هو:.15-10-1974

- المساحة الكلية: 2907م^2

- عدد المعلمين:16 معلم ومعلمة.

المطلب الثاني: المجال البشري

مجتمع البحث هو مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى يجرى عليها بحث والتقصي، ولكي يكون البحث قابلا للدراسة لابد من تعريف مجتمع البحث الذي نريد فحصه.[1] لدى فقد كان المجال البشري لموضوع دراستنا هو معلمي الابتدائي بكل من ابتدائية كيموش احمد، بلحيمر مسعود، جابر عمار و الذين بلغ عددهم 47 معلما ومعلمة منتظمون في العمل للسنة الدراسية 2016/2015 .

المطلب الثالث: المجال الزمني

يبدأ منذ لحظة التفكير في دراسة الموضوع أين تم القيام بدراسة استطلاعية بابتدائية كيموش احمد وكان ذلك في يوم 2016/02/15 على الساعة 14:00 زوالا اين استقبلنا المديرو قدم لنا تعريفا عاما للمؤسسة، ونفس الشيء قمنا به يوم 2016/02/17 عندما قمنا بزيارة ابتدائيتي قميحة عبد الله وجابر عبد الله ثم ابتدائية بلحيمر بدءامن الساعة 10:00 صباحا، وكان الهدف من هذه الزيارة الإستطلاعية الإطلاع على عدد المعلمين وتأكيد الموافقة لإجراء الجانب الميداني في هذه المؤسسات، وبعد استطلاعنا على الميدان قمنا ببناء أسئلة الإستمارة، ثم التوجه لتوزيعها وكان ذلك في جميع الابتدائيات المذكورة سالفا يوم الاثنين 2016/05/02، وفيما بعد خصصنا باقي وقتنا لتحليل النتائج واكمال كتابة المذكرة.

المبحث الثاني: منهج الدراسة

المنهج هو الطريقة أو أسلوب أو الكيفية التي يصل بها العالم أو الباحث إلى نتائجه.[2] والمنهج العلمي هو "بناء هيكل المعرفة العلمية عن طريق الملاحظة، التجريب، التعميم، التحقيق" و باعتبار طبيعة الدراسة وأهدافها في مجال البحوث الاجتماعية هي التي تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم لموضوع بحثه، وفي هذه الدراسة فرضت علينا الضرورة العلمية والمنهجية اختيار المنهج الوصفي، وذلك لأن طبيعة موضوعنا تفرض التحليل الدقيق لواقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي، وتشخيص هذه الوجهة– وجهة نظر المعلمين– في المؤسسات التعليمية، فإن المنهج الوصفي هو المناسب لهذا الموضوع، وقد عرف المنهج الوصفي بأنه "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، وذلك من خلال فترة أو فترات

[1] موريس، إنجرس. منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، الجزائر: دار القصبة، 2006، ص 98.

[2] عمار، بوحوش. دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية. ط3. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1990، ص 129.

زمنية معلومة من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة".[1]

المبحث الثالث: مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي مدارس التعليم الابتدائي بمدينة جيجل، و الذين يزاولون عملهم بهذه المؤسسات خلال فترة إجراء هذه الدراسة.

المبحث الرابع:عينة الدراسة

باعتبار العينة الملائمة للبحث لها أهميتها، فإنها لابد أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحا وكاملا من حيث الخصائص والمميزات التي توجد في المجتمع الأصلي، والعينة هي "مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن تم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي"، [2]و نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة و أيضا لضيق الوقت الممنوح لإجراءالدراسة، بالإضافة إلى محدودية إمكانيات الباحثتين، فقد إعتمدنا في هذه الدراسة على العينة القصدية و المتمثلة في معلمي الطور الإبتدائي في كل من إبتدائيات: كيموش أحمد، بلحيمر مسعود وجابر عبد الله –بمدينة جيجل– والمقدر عددهم ب:47 معلم ومعلمة، وزعت عليهم إستبيان البحث والجدول التالي يوضح توزيعهم:

جدول رقم(03):يوضح توزيع أفراد العينة في المؤسسات

المؤسسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
كيموش أحمد	4	13	17
بلحيمرمسعود	5	11	16
جابر عمار	3	11	14
المجموع	12	35	47

[1] محمد، عويدات وآخرون. منهجية البحث العلمي. ط2. الأردن: دار وائل للطباعة و النشر، 1999،ص84.

(2)نفس المرجع.

خصائص أفراد العينة:

المطلب الأول: حسب متغير الجنس

جدول رقم(04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير **الجنس:**

المتغيرات	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
عدد أفراد العينة	12	35	47
النسبة المئوية	"25.5	%74.5	%100

يبين الجدول السابق رقم(04) أن معلمي الابتدائي من الإناث يمثلن (74,5%)من مجموع أفراد العينة، و اللاتي بلغ عددهن 35 معلمة، في حين أن(25,5%) من المعلمين يمثلون جنس الذكور، مما يعطي دلالة على أن العنصر النسوي هو العنصر الغالب في مؤسسات التعليم خاصة منها الطور الابتدائي ذلك أنّ الإناث غالبا ما يواصلن دراستهن مما يؤهلهن للحصول على مناصب في التعليم، في حين أن الرجال يزاولون المستويات العليا من التعليم أو يتوظفون في مجالات أخرى.

المطلب الثاني: حسب متغير السن

جدول رقم(05): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

المتغيرات		الجنس				المجموع	
		ذكور		إناث			
		العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
الفئة العمرية	[30-20]	2	%4.25	6	%12.76	8	%17.02
	[40-31]	3	%6.38	13	%27.65	16	%34.04
	[50-41]	1	%2.12	14	%29.78	15	%31.92
	[60-51]	6	%12.76	2	%4.25	8	%17.02
المجموع		12	%25.5	35	%74.5	47	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(05) أن أغلب أفراد العينة ينتمون إلى الفئة العمرية ما بين [31-40] أي ما نسبته 34.4%، تليها الفئة [41-50] والتي تمثل نسبة31.92 % من المبحوثين، أما نسبة 17.2% فقد مثلت الفئتين الأولى و الرابعة.

المطلب الثالث: حسب متغير المؤهل العلمي

جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المتغيرات		الجنس				المجموع	
		ذكور		إناث			
		العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	خريج جامعة (ليسانس)	4	%8.51	18	%38.29	22	%46.8
	خريج جامعة(ماستر)	0	%0	2	%4.25	2	%4.3
	خريج المدرسة العليا للأساتذة	0	%0	4	%8.5	4	%8.5
	خريج المعهد التكنولوجي للتربية	8	%17.02	11	%23.40	19	%40.5
المجموع		12	%25.5	35	74.5	47	%100

المتأمل للجدول السابق رقم(06) يتبين له أن أعلى نسبة من المعلمين والمعلمات أفراد العينة يحملون مستوى جامعي بشهادة ليسانس حيث بلغ عددهم (22) بنسبة(46.8%)، ويأتي بعد ذلك المعلمون والمعلمات الذين تخرجوا من المعهد التكنولوجي لمستخدمي التربية وعددهم(19) بنسبة (40.4%)، ومن تم يأتي خريجو المدرسة العليا للأساتذة وعددهم(4) بنسبة(8.5%)، أمَا خريجو الجامعة بشهادة ماستر فعددهم(2) ونسبتهم (4.3%) من المجموع الكلي، مما يعني أنَ التعليم الإبتدائي قد أدمج أصحاب الشهادات الجامعية في المقابل نلاحظ أن هناك تناقص لعدد المعلمين خريجي المعهد التكنولوجي للتربية (المعلمين الآيلين للزوال) بحكم وصول آخر دفعات خريجي هذا المعهد إلى التقاعد واعتماد المنظومة التربوية اعتماد كلي على خرجي الجامعات والمدارس العليا للأساتذة.

المطلب الرابع: حسب متغير الخبرة المهنية

جدول رقم (7): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

المتغيرات		الجنس				المجموع	
		ذكور		إناث			
		العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
سنوات الخبرة المهنية	أقل من 10سنوات	2	%4.25	18	%38.29	20	%45.55
	[20-10]	1	%2.12	7	%14.89	8	%17.02
	[30-21]	4	%8.51	8	%17.02	12	%25.5
	30سنة فما فوق	5	%10.63	2	%4.25	7	%14.89
المجموع		12	%25.5	35	74.5	47	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الذي يوضح الخبرة المهنية؛ أن أعلى نسبة هي 45.55**%** التي تمثل الفئة أقل من 10 سنوات، تليها الفئة ذات الخبرة المهنية [21-30] بنسبة 25.5% ، لتأتي بعدها الفئة [10-20] بنسبة 17.02% ، بعدها مباشرة النسبة 14.89% التي تمثل فئة ذات الخبرة المهنية ما فوق 30 سنة.

المبحث الخامس: أدوات جمع البيانات:

إن الهدف العام لدراستنا في ظل التعامل مع المعطيات الامبريقية يتطلب منا الحصول عليها بنوع من الدقة والشمولية، أي لابد من تتبع مؤشرات مختلفة والتي تسعى للحصول عليها بشكل يتيح لنا فرصة الوصول إلى نتائج منطقية وواقعية، ولذلك فمن الضروري استخدام أدوات مختلفة تماشيا ومتطلبات البحث، ومن أهم الأدوات التي اعتمدنا عليها:

المطلب الأول: الاستبيان

هو "نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه للأفراد من أجل الحصول على معلومات كافية حول الموضوع المدروس ويتم تنفيذها عن طريق المقابلة المباشرة للمبحوث أو ترسل له عن طريق البريد.[1]

أولا: طريقة بناء الاستبيان: تم بناء الاستبيان بالاعتماد على الدراسات السابقة حول المقاربة بالكفاءات،كذلك استخدمنا الملاحظة خلال المرحلة الاستطلاعية إذ تسنى لنا ملاحظة ما هو مقدم في

[1] رشيد، زرواتي، مرجع سبق ذكره، ص 108.

منهاج المقاربة بالكفاءات المقدم من طرف وزارة التربية الوطنية، كما لاحظنا بعض تجليات تطبيق هذا المنهاج على أرض الواقع، كما لاحظنا ردود أفعال المعلمين عندما تم استفسارهم حول المقاربة بالكفاءات قبل الشروع في البحث و خلال توزيع الاستبيان، و بعد جمع المعلومات النظرية حول موضوعنا قمنا بصياغة أسئلة الاستبيان، و التي استعملناها في بحثنا هذا كأداة أساسية لجمع البيانات، وقد اخترنا هذه الأداة لكون الدراسة أجريت حول المعلمين، إذ أنها تترك للمبحوثين حرية الإجابة ولا تشعرهم بالحرج، وقد اعتمدنا في بنائها "مقياس ثلاثي" لمحاولة قياس وجهة نظر المعلمين.

ثانيا: صدق الأداة: حتى نتأكد من صدق أداتنا ومدى صلاحية الأسئلة للإجابة على فرضيات الدراسة ثم عرض إستمارة على مجموعة من الأساتذة المحكمين بكلية علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربويالذين كان عددهم خمسة أساتذة لتقييمها، بعد ذلك أجرينا فيها تعديلات، و وفق ما قدموه لنا من تنويها ونصائح عدّلنا في بعض عبارات الإستمارة.

وقد تضمنت الاستبيان في صياغته النهائية البيانات الشخصية لأفراد العينة(الجنس السن والتخصص و الخبرة المهنية)، بالإضافة إلى مقياس يتضمن 27 بند موزعة على ثلاث محاور كالتالي:

- المحور الأول: يختص بالفرضية الفرعية الأولى التي نصها: "يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي المهارات اللازمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات"، و عدد بنودها 10.
- المحور الثاني: تقابله الفرضية الفرعية الثانية التي نصها: "يواجه أساتذة التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات"، و يتضمن 9 بنود.
- المحور الثالث: يختص بالفرضية الفرعية الثالثة: "يجد أساتذة التعليم الإبتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات آثار إيجابية لدى التلاميذ، وتضم8 بنود.

المبحث السادس: أساليب تحليل البيانات و معالجتها

إنّ أول عمل يقوم به الباحث بعد توزيع الاستبيان على أفراد العينة، هو تفريغ البيانات في الجداول، و حتى يمكن تنظيم البيانات في جداول إحصائية، فإنها تحتاج إلى ترميز و فرز و تصنيف في الفئات المراد الحصول عليها ثم يتم تبويبها بحيث تظهر الأرقام الخاصة بالفئات المختلفة و كذا المجاميع الفرعية و المجاميع الكلية، و ما يقترن بهذه الأرقام من نسب مئوية و معادلات إحصائية، و من أجل كل هذا لجأنا إلى تطبيق البرنامج الحاسوبي المستخدم في الإحصاء و هو"spss" لمعالجة بيانات هذا البحث إحصائيا، و قد استخدمناه في حساب ما يلي:

أولا: حساب التكرارات

حيث تم حساب التكرارات لإجابات المعلمين حول عبارات الاستمارة المطروحة و ذلك من خلال اختيار الإجابة ب:" نعم، أحيانا، لا ".

ثانيا: حساب النسب المئوية

تم حساب النسب المئوية لكل التكرارات التي عبرت على إجابات المبحوثين.

ثالثا: حساب قيمة كا^2 و قراءة دلالتها عند مستوى الدلالة0.05

و هو اختبار إحصائي غير برامتري، يستخدم عندما تكون البيانات على شكل تكرارات في فئات محدودة منفصلة عن بعضها البعض، كما يقوم بمقارنة النسب المشاهدة لوقوع الحالات مع النسب المتوقعة لها في حالة كون المجموعات متساوية العدد و يهدف كا^2 الى تحديد ما إذا كان نمط التكرارات الحاصلة قد جاء وفق النمط المتوقع له أم لا، و هو يمثل مجموع مربعات انحرافات التكرار الواقعي عن التكرار المتوقع، ثم تنسب مربعات الانحراف بعد ذلك إلى التكرار المتوقع و كلما زاد هذا الانحراف زادت تبعا لذلك دلالة الفرق بين التكرارين، الواقعي و المتوقع و أصبح طبقا لهذه الزيادة متمايزا عن الصفر الإحصائي.[1]

([1])سامي، محمد ملحم. مناهج البحث في التربية و علم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2000، ص205.

الخلاصة:

تم في هذا الفصل التعريف بمجالات الدراسة الميدانية والتي أجريت ببعض ابتدائيات ولاية جيجل، كما تم تحديد مجتمع البحث والعينة وفرضيات الدراسة وتحديد المنهج المستعمل، كما تم تحديد الاستمارة كأداة لجمع البيانات، وكل هذه المراحل المتبعة كانت من أجل الحصول على المعلومات والبيانات التي من شأنها أن تؤكد فرضياتنا أو تنفيها.

تمهيد:

تسعى هذه الدراسة من خلال هذا الفصل إلى عرض البيانات و جدولتها و تبويبها، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية عن كل سؤال و لكل فرد من أفراد العينة، كما نقوم بحساب قيمة(كا^2) التجريبي وبعدها استنطاق النتائج المحصل عليها و تحليلها في ضوء الفرضيات و الدراسات السابقة، و ذلك للتحقق من الفرضيات إثباتها أو نفيها، و كذا الإجابة على تساؤلات الإشكالية.

المبحث الأول: عرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة

المطلب الأول: المعالجة الإحصائية للفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية: يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي المهارات اللازمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات.

البنود المعبرة عنها في الاستبيان هي: (1.2.3.4.5.6.7.8.9.10)

أولا: المعالجة الإحصائية للبند الأول الذي نصه " أقوم بدور الوسيط بين المعرفة و التلميذ "

الجدول رقم(8): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الأول

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	43	91 .5%	32.36	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	4	8.5%					
لا	–	–					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 32.36 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار نعم، فأغلبية المعلمين (91.5%) تجاوب مع مضمون العبارة القائلة "أقوم بدور الوسيط بين المعرفة و التلميذ. فاختيار المعلمين لهذه المهارة ينبني على اعتقادهم بأنها ضرورية حيث يرجعون ذلك إلى الدور الكبير الذي يلعبه المعلم في العملية التعليمية إذ يعتبر همزة وصل بين المعرفة و التلميذ يكتشف من خلالها مواهبه و قدراته

الذهنية و كفاءاته اللغوية و التعبيرية و هذا ما أكدت عليه إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية من خلال ما جاءت به في مناهج المقاربة بالكفاءات، حيث يحاول المعلم تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة منه و المبرمجة في هذه البيداغوجيا، كما أكدته النظرية الاجتماعية التي ترى أن الوسيط المعرفي يلعب دورا هاما في البناء المعرفي؛ وهذا الوسيط هو المعلم بما يؤمنه من تسهيل و تبسيط و وساطة بين المعرفة و التلميذ، فالنظرية الاجتماعية ترى أن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا كبيرا في بناء الأدوات المعرفية و الدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة تكون أرقة من سابقاتها.

ثانيا: المعالجة الإحصائية للبند الثاني الذي نصه " أسهل عملية التعلم الذاتي للتلميذ "

الجدول رقم (09) : جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثاني

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالةعند	القرار
نعم	42	89.4%	29.12	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	5	10.6%					
لا	–	–					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 29.12 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار نعم، فأغلبية المعلمين (84.4%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة "أسهل عملية التعلم الذاتي للتلميذ" ، و هذا راجع إلى الدور الكبير الذي يجب أن يقوم به المعلم في جعل المتعلم محور العملية التعليمية فهذا الأخير يتعلم و يكتشف ذاته من خلال توجيهات المعلم و إشرافه عليه و تشجيعه على اكتشاف ذاته و قدراته و اعتماده على نفسه في اكتساب المعارف و العلوم و المهارات و أدبيات التربية و التعليم في إطار بيداغوجيا الكفاءات.

ثالثا: المعالجة الإحصائية للبند الثالث الذي نصه "أعمل على ترغيب التلميذ في أنشطة تتماشى و ميوله و اهتماماته"

الجدول رقم (10): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثالث

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	35	74.5%	11.25	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	12	25.5%					
لا	–	–					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي11.25 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار نعم، فأغلبية المعلمين (74.5%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة "أعمل على ترغيب التلميذ في أنشطة تتماشى مع ميوله و اهتماماته"، في حين أجاب (12) مبحوثا أي ما نسبته 25.5% من مجموع عينة البحث بأنهم أحيانا ما يعملون على ترغيب التلميذ في أنشطة تتماشى مع ميوله و اهتماماته؛ و بإجماع المبحوثين على تطبيق هذه المهارات فإن المعلم الناجح هو الذي لا يهمل اهتمامات و ميولات التلاميذ بل و يعمل على مساعدتهم على إبراز قدراتهم من خلال النشاطات الفكرية، الرياضية، الفنية و الإبداعية، كما أنّ دور المعلم حسب ما قدمته المدرسة السلوكية هو تهيئة بيئة التعلم لتشجيع الطلاب من أجل تعلم السلوك المرغوب و تهيئة شروط البيئة الملائمة لذلك .

رابعا: المعالجة الإحصائية للبند الرابع الذي نصه" أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التدريس"

الجدول رقم (11): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الرابع

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	41	87.2%	26.06%	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	06	21.8%					
لا	–	–					
المجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 26.06 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار " نعم " فأغلبية المعلمين (87.2%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة" أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التدريس"؛ ذلك أن التلاميذ في الحجرة الصفية الواحدة يختلفون في قدراتهم العقلية و الفكرية و المعرفية وكذا القدرة على التحليل... ، و يتضح ذلك للمعلم من خلال الأنشطة التي يقدمها وكذا مختلف أنواع التقويم، لذلك يجد المعلم نفسه أمام ضرورة مراعات تلك الفروق الفردية، فيقوم بمنح الفرصة لذوي القدرات العالية في المقابل فتح المجال لدعم التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف من خلال القيام بحصص المعالجة و الدعم.

خامسا: المعالجة الإحصائية للبند الخامس الذي نصه "أكلف كل تلميذ بنشاط يتناسب و وتيرة الإنجاز لديه"

الجدول رقم (12): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الخامس

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	07	14.9%	11.78	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	26	55.3%					
لا	14	29.8%					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 11.78 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث تجاوب (55.3%) من المعلمين مع مضمون العبارة القائلة " أكلف كل تلميذ بنشاط يتناسب ووتيرة الإنجاز لديه"، في حين أجاب ما نسبتهم 29.8% من مجموع عينة البحث ب "لا" أي أنهم لا يكلفون كل تلميذ بنشاطات تتناسب ووتيرة الانجاز لديه؛ من خلال هذه النتائج نقرأ أن أغلب إجابات المعلمين كانت بين "أحيانا" و "لا" ذلك أنه ربما لعدم رغبة المعلمين بالتصريح بلا في هذه العبارة، و يرجع السبب هنا إلى أن المعلم مطالب بإتمام المقرر الدراسي المكثف في فترة زمنية محددة، و معاناته من الاكتظاظ داخل القسم –كل هذا– يجعله يركز على إنجاز الدرس و من ثم تكليف جميع التلاميذ بنفس النشاط في نفس الفترة الزمنية دون تمكنه من مراعات وتيرة الإنجاز لدى كل تلميذ.

سادسا: المعالجة الإحصائية للبند السادس الذي نصه " أسارع إلى التعزيز الفوري للتلميذ بعد كل تقييم مرحلي لمراحل الدرس"

الجدول رقم (13): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السادس

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	38	80.9%	49.31	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	08	17%					
لا	01	2.1%					
المجموع	47	100%					

التعليق :

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 49.31 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، فجل المعلمين و الذين يمثلون نسبة 80.9% أكدوا بأنهم يسارعون إلى التعزيز الفوري بعد كل تقييم لمراحل الدرس؛ وهذا يدل على أن المعلمين يهتمون بتطبيق مبدأ المرحلية في تقديم الدرس –حسب ما جاءت به المقاربة بالكفاءات – و يعملون من خلال التقييم على معرفة مدى تحقق الكفاءة لدى التلاميذ فإذا لم تتحقق الكفاءة فالمعلم مطالب بالقيام بالتعزيز للوصول إلى أهداف الدرس وذلك من خلال حصص الدعم و المعالجة، و هذا ما ركزت عليه النظرية السلوكية في علم النفس حيث ترى بأنه يتعين على المعلم الاهتمام بأساليب العرض و التدريب المتكرر و التعزيز لتثبيت سلوك المتعلم.

سابعا: المعالجة الإحصائية للبند السابع الذي نصه "أبتكر الوسائل التعليمية بتوظيف الوسائط المتوفرة في المدرسة"

الجدول رقم (14): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السابع

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	37	78.7%	45.61	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	09	19.1%					
لا	01	2.1%					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 45.61 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وجاءت الدلالة بالأغلبية (78.7%) بالموافقة على مضمون العبارة و هذا ما يعني أنه من مهارات المعلم القدرة على ابتكار الوسائل التعلـــيمية لإتمام درسه و إيصال المعلومة للتلميــذ بأي وسيلة سواءً كان ذلك بوسائط المدرسة (الوسائل التعليمية المتوفرة في المدرسة) أو بوسائط من إنجازه (كإحضاره لقارئ الأفلام أو الأشرطة و الافلام المصورة) تساعده في تقديم الدرس و الوصول إلى كفاءة المتعلم.

ثامنا: المعالجة الإحصائية للبند الثامن الذي نصه "أعمل على تمكين التلميذ من توظيف معارفه المكتسبة في وضعيات مختلفة"

الجدول رقم (15): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثامن

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	45	95.7%	39.34	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	02	4.3%					
لا	–	–					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 39.34 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 وعند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، فهي دالة لصالح الاختيار "نعم"، فنسبة المعلمين الذين تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة "أعمل على تمكين التلميذ من توظيف معارفه المكتسبة في وضعيات مختلفة (95.5%)؛ هنا نجد أن المقاربة بالكفاءات تتطلب وضع التلميذ في وضعيات مختلفة تثير فضوله و تساؤلاته ذلك لاستحضار كل ما اكتسبه من مفاهيم، قواعد، قوانين، نظريات، خبرات... فدور المعلم حسب السلوكيين هو تهيئة بيئة التعلم لتشجيع التلاميذ على اكتساب مختلف المهارات وتجسيدها في شكل سلوكات ناضجة ، بينما تؤكد النظرية البنائية على ضرورة تهيئة بيئة المتعلم ليبني معرفته بنفسه و هنا على المعلم أن يعمل على تمكينه من حل هذه الوضعيات من خلال صياغتها بطريقة سهلة الفهم و غير معقدة و مرتبطة بما قدم في الدرس أو الوحدة التعليمية فهمها على التلميذ.

تاسعا: المعالجة الإحصائية للبند التاسع " أتبني أسلوب الوضعية المشكلة من أجل إثارة دافعية التلميذ"

الجدول رقم(16): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند التاسع

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	31	66%	4.78	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	16	34%					
لا	–	–					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 4.78 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "نعم" ، فأغلبية المعلمين (66%) تجاوب مع مضمون العبارة القائلة من خلال الجدول رقم(13) يتضح لنا أن؛ وهذا يدل على أنه يجب على المعلم استغلال ميل المتعلم لاكتشاف كل مجهول، على هذا الأساس يقوم المعلم بصياغة الوضعية المشكلة من أجل إثارة تساؤلات التلميذ و تنمية روح الفضول و البحث لديه مثل تكليف التلاميذ بكتابة رسالة إلى جهة ما دون دراية مسبقة منهم بتقنيات التحرير فإنهم في هذه الحالة يكونون أمام وضعية مشكلة.

عاشرا: المعالجة الإحصائية للبند العاشر الذي نصه " أعتمد في بناء الدرس على الوسائل التعليمية الحديثة"

الجدول رقم (17): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند العاشر

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	12	25.5%	12.8	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	27	57.5%					
لا	08	17%					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 12.8 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، فأغلبية المعلمين (57.5%) تجاوب مع مضمون العبارة القائلة "أعتمد في بناء الدرس على الوسائل التعليمية الحديثة"؛ و هذا يدل على أن المعلمين عند تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات مضطرون إلى مواكبة عصر التكنولوجيا والبحث عن المعلومة وذلك بالاعتماد على مختلف الوسائط العلمية والتكنولوجية ذلك أن العصر الذي يعايشه التلميذ حاليا هو عصر العولمة و المعلومة السريعة و تكنولوجيات الاتصال و هذا ما يجعل المعلم يعمل على إيصال المعارف و العلوم الحديثة للتلميذ بكل ما تتوفر عليه المؤسسة من وسائل ، و ما قد يمنع أو يعرقل هذا هو العجز المادي و التقني الذي تعانيه المدارس الابتدائية.

المطلب الثاني: المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية

نص الفرضية: " يواجه أساتذة التعليم الإبتدائي صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات"

البنود المعبر عنها في الاستبيان هي: (11.12.13.14.15.16.17.18.19).

أولا: المعالجة الإحصائية للبند الحادي عشر الذي نصه " الاكتظاظ داخل القسم يحول دون تطبيق المقاربة بالكفاءات"

جدول رقم (18): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الحادي عشر

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	37	79%	45.61	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	09	19%					
لا	01	2%					
المجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 45.61 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، فأغلبية المعلمين (79%) تجاوب مع مضمون العبارة القائلة " الاكتظاظ داخل القسم يحول دون تطبيق المقاربة بالكفاءات" ؛ فكثرة التلاميذ في القسم الواحد يصعب على المعلم تطبيق ما جاءت به المقاربة بالكفاءات و يحد من قدرته على التعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ كما أنه يعيقه في استخدام أسلوب العمل الجماعي الذي هو أحد أساسيات هذه المقاربة.

ثانيا: المعالجة الإحصائية للبند الثاني عشر الذي نصه " كثرة المواد الدراسية تعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات من طرف المعلم"

جدول رقم(19): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثاني عشر

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	29	62%	17.2	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	9	19%					
لا	9	19%					
المجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 17.2 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، فأغلبية المعلمين (62%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة " كثرة المواد الدراسية تعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات"؛ إذ أن معلم اللغة العربية– في الطور الابتدائي– مطالب بتحضير 4 مذكرات لأربع مواد على الأقل في اليوم الواحد في حين قد يصل عدد المذكرات إلى 8 مذكرات في اليوم الواحد مما قد يؤثر سلبا على مردوده وكذا قدرته على تطبيق المقاربة بالكفاءات، و أغلب الدراسات و البحوث التي تدرس واقع التربية و التعليم تؤكد أن من أبرز المشكلات التي تعرقل مردودية المعلم و المتعلم هي كثرة المواد الدراسية، فالمقاربة بالكفاءات تنص على ضرورة اكساب التلميذ للكفاءات المعرفية و السلوكية و اللغوية والفنية... وليس على حشو رأسه بالمعلومات الكثيرة التي قد لا يوظفها في حياته المدرسية و اليومية.

ثالثا: المعالجة الإحصائية للجدول للبند ثلاثة عشر نصه" أجد أن المفاهيم الواردة في المقاربة بالكفاءات غير واضحة"

• **جدول رقم (20):** جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند العشرين

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	5	11%	29.27	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	33	70%					
لا	9	19%					
المجموع	47	10%					

التعليق :

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 29.27 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، في العبارة القائلة "أجد المفاهيم الواردة في المقاربة بالكفاءات غير واضحة" فجل المعلمين و الذين يمثلون نسبة (70%) عبروا بأن مفاهيم المقاربة بالكفاءات غير واضحة أحيانا بالنسبة لهم وذلك أنهم إما متأثرون بالمقاربة السابقة– بيداغويا المقاربة بالأهداف– أو أنهم من مستواهم التعليمي لا يسمح لهم بفهم هذه المصطلحات و المفاهيم؛ أو ربما لنقص في التكوين في هذه المقاربة .

رابعا: المعالجة الإحصائية للبند الرابع عشر الذي نصه " الحجم الساعي المخصص للدرس غير كاف"

الجدول رقم (21): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الرابع عشر

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	13	27.6%	1.83	5.99	2	0.05	غير دالة
أحيانا	20	42.6%					
لا	14	29.8%					
المجموع	47	100%					

التعليق :

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 1.83 أصغر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي غير دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، فجل المعلمين و الذين يمثلون نسبة 42.6% أقروا بأنهم أحيانا ما يكون الحجم الساعي المخصص للدرس غير كافي فالمعلم مطالب بالتقديم للدرس ووضع المتعلم في وضعية مشكلة ثم عرض الدرس وإجراء تقييم مرحلي للدرس في مدة لا تتجاوز 45 دقيقة إذن هذه المدة غير كافية إطلاقا خاصة بالنسبة للمواد الأساسية (الرياضيات و اللغة و التربية العلمية التكنولوجية)، في حين كانت النسب التي أجابت بلا هي 29.8% و نسبة الإجابة بنعم هي(27.6%) و هما نسبتان متناقضتان تماما و لا تعبران عن الواقع فجل المعلمين اختاروا "أحيانا" تهربا من التصريح بنعم.

خامسا: المعالجة الإحصائية للبند الخامس عشر الذي نصه "أجد صعوبة في تطبيق شبكة التقويم الخاصة بمدى تحقق الكفاءة"

- **الجدول رقم (22):** جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند **الخامس عشر**

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	17	36.2%	1.31	5.99	2	0.05	غير دالة
أحيانا	18	38.3%					
لا	12	25.5%					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 1.31 أصغر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي غير دالة إحصائيا، كون مستوى الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" و الملاحظ أيضا من خلال نتائج هذا البند أن نسبة 36.2% من المعلمين أجابوا ب"نعم" حيث كانت هذه النسبة قريبة جدا من الاختيار "أحيانا" حول ما إذا كانوا يواجهون صعوبة في تطبيق شبكة التقويم الخاصة بمدى تحقق الكفاءة، و هذا التقارب هو ما جعلها ربما غير دالة؛ هذا لأن شبكة التقويم التي وضعت في إطار المقاربة بالكفاءات جد مجزأة و دقيقة تركز على كل فعل و نشاط و أداء على حداً فالمعلم مع اكتظاظ القسم يجد صعوبة في تطبيقها مع كل تلميذ .

سادسا: المعالجة الاحصائية للبند السادس عشر الذي نصه" تتطلب بيداغوجيا الكفاءات وسائل تعليمية لا تتوفر عليها المؤسسة التربوية"

الجدول رقم (23): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السادس عشر

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	30	63.8%	23.53	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	14	29.8%					
لا	03	6.4%					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 23.53 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، هنا يتضح أن أغلب المبحوثين الذين يمثلون نسبة 63.8% أجابوا بأن المؤسسة التربوية لا تتوفر على الوسائل التعليمية التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات؛ ذلك أن المدارس الابتدائية ليس لها استقلالية اقتصادية فهي تابعة اقتصاديا للبلدية إذ أن الميزانية المخصصة للمدارس الابتدائية لا تكفي لتوفير الوسائل البيداغوجية التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات ما يجعل الارضية غير مهيئة و مساعدة على تطبيق هذه المقاربة .

سابعا: المعالجة الاحصائية للبند السابع عشر الذي نصه "المفاهيم الواردة في الكتاب المدرسي في إطار المقاربة بالكفاءات لا تلائم مستوى إدراك التلميذ"

الجدول رقم (24): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السابع عشر

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	5	10.6%	29.27	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	33	70.2%					
لا	09	19.2%					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 29.27 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" بنسبة "70.2%"على عبارة البند القائلة " المفاهيم الواردة في الكتاب المدرسي في إطار المقاربة بالكفاءات لا تلائم مستوى إدراك التلاميذ" ؛فعلى سبيل المثال يدرج درس الأسماء الموصولة في لتلاميذ الأقسام التحضيرية و هم لا يزالون لا يتقنون كتابة الحروف و الأرقام كما أنهم في اللغة الفرنسية يتعلمون الكلمات و الجمل قبل تعلمهم للحروف.

ثامنا: المعالجة الاحصائية للبند الثامن عشر الذي نصه" أجد صعوبة في التحكم في أساليب المقاربة بالكفاءات"

الجدول رقم (25): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثامن عشر

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	06	12.7%	8.97	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	21	44.7%					
لا	20	42.6%					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 8.97 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" بنسبة (44.7%) في حين أقر ما نسبته (42.6%) من المبحوثين ب "لا" أي أنهم لا يجدون صعوبة في التحكم في أساليب المقاربة بالكفاءات.

تاسعا: المعالجة الاحصائية للبند التاسع عشر الذي نصه" أواجه صعوبة في صياغة الوضعية التعلمية الإدماجية"

الجدول رقم (26): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند التاسع عشر

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	06	12.8%	20.46	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	11	23.4%					
لا	30	63.8%					
المجموع	47	100%					

التعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 20.46 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "لا"،لعبارة البند القائلة: "أواجه صعوبة في صياغة الوضعية التعلمية الإدماجية" و ذلك بنسبة (63.8%) ، و هنا نجد أن المعلم بعد تقديم الدرس متمكن من صياغة مختلف الوضعيات التي تلم بمحتوى ما جاء فيه و هذا ما تنص عليه مقررات المنهاج في ظل المقاربة بالكفاءات، و ربما إن المعلم لا يواجه مشكلة في صياغة الوضعيات التعليمية و الإدماجية نظرا لأنها تشبه إلى حد ما المسائل و التمارين التي كانت تجسدها المقاربة السابقة، ما جعله قادرا على ذلك.

المطلب الثالث: المعالجة الإحصائية للفرضية الفرعية الثالثة

نص الفرضية: "يجد أساتذة التعليم الإبتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات آثار إيجابية لدى التلاميذ" .

أولا: المعالجة الإحصائية للبند العشرون:" تطبيق المقاربة بالكفاءات أدى إلى غياب حالات عدم انضباط التلاميذ داخل الصف"

الجدول رقم (27): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند العشرون

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلال عند ة	القرار
نعم	15	32%	1.19	5.99	2	0.05	غير دالة
أحيانا	19	40%					
لا	13	28%					
المجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 1.19 أصغر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي غير دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، فأغلبية المعلمين لم يصرحوا بإجابة واضحة، فاختاروا الوسطية بما كانت نسبته (40%) مع العبارة البند القائلة: " تطبيق المقاربة بالكفاءات أدى إلى غياب حالات عدم الانضباط داخل الصف"

ذلك أن المقاربة بالكفاءات جاءت بنشاطات عديدة تعمل على شغل التلميذ مما يفرض عليه الانضباط أحيانا كما أن ما جاء به منهاج المقاربة بالكفاءات يحمل في طياته أنشطة تثير انتباه التلميذ و فضوله كما أن وضعية الانطلاق في كل درس تعتبر كمثير يشد اهتمام المتعلم الى ما سيتعلمه.

ثانيا: المعالجة الإحصائية للبند الواحد و العشرون الذي نصه" في ظل المقاربة بالكفاءات زادت رغبة التلاميذ في التعلم"

الجدول رقم (28): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الواحد و العشرون

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	0	64%	22.5	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	13	28%					
لا	4	08%					
المجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 22.5 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، فأغلبية المعلمين (64%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة "في ظل المقاربة بالكفاءات زادت رغبة التلاميذ في التعلم؛ إذ أن المقاربة بالكفاءات جعلت من التلميذ محورا للعملية التعليمية التعلمية حيث تعمل على إشراكه في مختـلف النشاطـات و كذا محاولة ربط تعلماته بالواقع، كما تنمـي لذى التلميذ روح الفضول و البحث عن المعرفة بمختلف أشكالها و طرقها.

ثالثا: المعالجة الإحصائية للبند الثاني و العشرون: "إنجازات التلاميذ (المشاريع) تتميز بالجودة و محاولة الإتقان في ظل المقاربة بالكفاءات"

الجدول رقم (29): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثاني و العشرين

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	25	53.2%	16.51%	99.	2	0.05	دالة
أحيانا	19	40.4%					
لا	03	6.4%					
لمجموع	47	00%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي16.51أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، فأغلبية المعلمين (53.2%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة "إنجازات التلاميذ (المشاريع) تتميز بالجودة ومحاولة الإتقان في ظل المقاربة بالكفاءات" ؛و يرجع ذلك إلى أنهم تلقوا تكوينا و تعلمات تؤهلهم للقيام بمشاريع تتميز بالجودة و الإتقان و تثبت كفاءتهم ذلك أن المقاربة بالكفاءات تعمل على جعل المتعلم عنصر فعال في المدرسة و المجتمع من خلال إدراجها لمختلف النوادي في جميع المؤسسات؛ إذ يحاول التلميذ من خلالها القيام ببحوث و مشاريع كالنادي الثقافي، المسرح ، النادي البيئي... أو المجلة الحائطية للمؤسسة.

رابعا: المعالجة الإحصائية للبند الثالث والعشرون الذي نصه" بفضل المقاربة بالكفاءات أصبح التلاميذ يدركون دلالة الأنشطة التي يقومون بها"

الجدول رقم(30): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الثالث و العشرون

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	31	66%	28.76	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	15	32%					
لا	01	02%					
لمجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 28.76 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار نعم، فأغلبية المعلمين (66%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة "بفضل المقاربة بالكفاءات أصبح التلاميذ يدركون دلالة الأنشطة التي يقومون بها"؛ وهنا يتضح لنا من إجابات المعلمين أن خلال تطبيق المقاربة بالكفاءات أصبح التلاميذ واعون بما يقدم لهم من معلومات و معارف ، متمكنون من توظيفها في وضعيات معينة و في أوقات مختلفة.

خامسا: المعالجة الإحصائية للبند الرابع و العشرون الذي نصه "يستطيع التلاميذ توظيف معارفهم و معلوماتهم المكتسبة في حل الوضعيات الإدماجية"

الجدول رقم (31): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الرابع و العشرين

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	24	51%	20.72	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	22	47%					
لا	01	02%					
المجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 20.72 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، فأغلبية المعلمين (51%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة "يستطيع التلاميذ توظيف معلوماتهم و معارفهم المكتسبة في حل الوضعيات الإدماجية؛ مما يدل على أن المعلم يعمل على تطبيق الوضعية الإدماجية والتي هي من أساسيات المقاربة بالكفاءات وهذا من خلال استغلال التلميذ لمعارفه و مكتسباته التي تعلمها في مجموع الدروس التي تلقاها إذ من خلال هذه الوضعية يتعلم التلميذ كيفية إدماج معارفه كما أنه من خلال الوضعية الإدماجية يستطيع المعلم اختبار التلميذ و الحكم على مدى كفاءته.

سادسا: المعالجة الإحصائية للبند الخامس و العشرون الذي نصه" التلاميذ متمكنون من مهارة حل الوضعيات الإشكالية في حياتهم اليومية بفضل المقاربة بالكفاءات"

الجدول رقم (32): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند الخامس و العشرون

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	13	28%	2 5.70	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	31	66%					
لا	03	6.4%					
المجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 25.70أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، فنسبة المعلمين الذين تفاعلوا مع العبارة القائلة "التلاميذ متمكنون من مهارة حل الوضعيات الإشكالية في حياتهم اليومية" هي (66%)؛ ذلك أن مختلف الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات تنطلق من واقع التلميذ وهي وضعيات تعمل على تنمية الذكاء الإجتماعي للمتعلم و تجعله يطبق تعلماته المدرسية في مواجهة مختلف المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية.

سابعا: المعالجة الإحصائية للبند السادس و العشرون الذي نصه "المقاربة بالكفاءات تسمح للتلميذ بإبراز ذاته من خلال النشاطات الصفية و اللاصفية"

- **جدول رقم(33)** : جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السادس و العشرون

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	37	78.7%	44.08	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	07	14.9%					
لا	03	6.4%					
المجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 44.08أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا ، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، فأغلبية المعلمين (78.7%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة " المقاربة بالكفاءات تسمح للتلميذ بإبراز ذاته من خلال النشاطات الصفية و اللاصفية"؛ ودلالة هذا أن المعلمين يعملون على تطبيق ما تنص عليه المناشير الوزارية في ما يخص النشاطات الصفية و اللاصفية والتي جاء بها منهاج المقاربة بالكفاءات حيث لمس المعلمون أن هذه النشاطات تساعد التلاميذ على إبراز ذواتهم.

ثامنا: المعالجة الإحصائية للبند السابع و العشرون الذي نصه " المقاربة بالكفاءات تنمي قدرات التلميذ العقلية (التحليل، التصنيف ،المقارنة ، الاستنتاج...)

الجدول رقم (34): جدول يوضح مقارنة كا^2 المحسوبة بكا^2 الجدولية للبند السابع و العشرون

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند	القرار
نعم	37	79%	44.09	5.99	2	0.05	دالة
أحيانا	07	15%					
لا	03	06%					
المجموع	47	100%					

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 44.9أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار نعم، فأغلبية المعلمين (79%) تجاوبوا مع مضمون العبارة القائلة " المقاربة بالكفاءات تنمي قدرات التلميذ العقلية (التحليل، التصنيف ،المقارنة ، الاستنتاج...)؛ و هذا ما يدل على أن المقاربة بالكفاءات أثبتت نجاعتها إلى حد كبير إذ صقلت قدرات التلميذ و جعلت منه فردا فعالا قادرا على الفهم و المناقشة و تحليل ما يتلقاه من معارف و معلومات و استغلالها في مواجهة مختلف الوضعيات.

المبحث الثاني: مناقشة و تفسير النتائج في ضوء الفرضيات

المطلب الأول: مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى:

بعد حسابنا ل كا^2 لمجموع بنود المحور الأول تبين أنها دالة إحصائيا و بالتالي تحقق الفرضية الفرعية الأولى القائلة بأن: "**يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي المهارات اللازمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات**"

ومن خلال إجابات المعلمين على بنود المحور الأول نستشف أن تطبيق المقاربة بالكفاءات جعلت من المعلم:

– ملم بمختلف المهارات الفنية و المعرفية و السلوكية مثل تبني الطرق البيداغوجية النشطة و المبتكرة فمن المعروف أن أحسن الطرق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ، كما أكد المعلمون على أنهم يقحمون التلاميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة لهم مثل إنجاز المشاريع و حل المشكلات و يتم ذلك بشكل فردي أو جماعي ومن خلال هذا يعمل المعلم على تسهيل عملية التعلم الذاتي للتلميذ فيصبح قادرا على التفكير السليم وحل المشكلات، و هذا ما دلت عليه النسبة العالية التي ظهرت في البند الأول: (91.5%)

– يستخدم مهارة تحفيز المتعلمين على العمل ما يجعله يتبنى طرق بيداغوجية نشطة تولد دافع التعلم لدى التلميذ ما يفرض جو الانضباط داخل الصف ذلك أن كل تلميذ منشغل بالوظيفة المسندة إليه والتي تتماشى في غالب الاحيان مع ميوله و اهتماماته، كما يعمل على تنمية مهارات الاستقصاء والاستكشاف والتساؤل العلمي و التي تبدأ بالملاحظة وتنتهي بالتجريب، و كذا تنمية المهارات الفكرية والعمليات العقلية و التفكير العلمي لديهم و التي تتطلب من المعلم تهيئة المواقف و الوضعيات التعليمية التعلمية المناسبة، و هذا ما دلّت عليه النسبة (89.4%) في البند الثاني و النسبة(74.5%) في البند الثالث.

– التكيف مع قدرات المتمدرسين و التمكن من تقييم نتائجهم بموضوعية و مصداقية مراعاة الفروق

الفردية بين التلاميذ أحيانا فالمعلم الماهر هو من يستطيع التمييز بين قدرات تلاميذه و تصنيفها و

إعطاء كل ذي حق حقه و هذا ما دلت النسبة المئوية(87.2%)

– فالمعلمون مقتنعون بأن نجاح المتعلمين في معالجة المشكلات و الوضعيات الإشكالية وحلها في المدرسة سوف يهيئهم لمعالجة القضايا و المواقف التي تصادفهم في حياتهم اليومية، و تقرّب إلى أذهانهم صفات العالم الحقيقية الواقعية ، و هذا ما أثبتته النسبة (95.7%) في البند الثامن.

المطلب الثاني: مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية:

بالاعتماد على النتائج المتحصل عليها و بعد حسابنا لكا^2 لكل بند تبين أن أغلبها دال احصائيا، و بالتالي تتحقق الفرضية الجزئية الثانية القائلة : "**يواجه أساتذة التعليم الإبتدائي صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات** "، و من خلال نتائج مجموع البنود نستنتج ما يلي:

– معلمي الابتدائي يعانون من مشكل الاكتظاظ داخل الحجرة الصفية وذلك يتعارض و ما جاءت به المقاربة بالكفاءات كونها تتطلب أن يكون عدد المتعلمين في الحجرة الصفية لا يفوق 16 تلميذا كما أن كثرة المواد الدراسية التي تتطلب من المعلم التحضير المكثف للدروس يوميا كذا الالمام بمختلف ما جاء في المنهاج و مطالعة كل ما هو جديد في مختلف المجالات العلمية المعرفية و التكنولوجية كل هذا يشكل ضغطا على المعلم مما يحول دون تحقيق الاهداف المسطرة التي تطمح الى تحقيقها الوزارة من خلال تطبيقها لهذه المقاربة؛ و هذا ما أكدته نتائج هذا البحث ، حيث عبرت عنها النسب التالية: (79%) في البند الحادي عشر، و(62%) في البند الثاني عشر.

– يعاني المعلمون من نقص الوسائل البيداغوجية اللازمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات، إذ أن المؤسسات التربوية لا تتوفر على هذه الوسائل مما يعيق سيرورة تقديم الدرس و تحقق الكفاءات للتلاميذ، و هنا نلمس أن الجزائر تبنت هذه المقاربة بارتجالية دون تهيئة البنية التحتية لها و دون تكييفها مع خصائص المجتمع الجزائري، و هذا ما عبر عنه المعلمون في بنسبة(63.82%) في البند السادس عشر.

المطلب الثالث: مناقشة و تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

بعد حسابنا لكا^2 لمجموع بنود المحور تبين انها دالة إحصائيا و بالتالي تتحقق الفرضية الفرعية الثالثة القائلة: " **يجد أساتذة التعليم الإبتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات آثار إيجابية على التلاميذ**".

و من خلال إجابات المعلمين على بنود المحور الثالث نصل إلى أنّ:

– في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات زادت رغبة التلاميذ في التعلم فالمعلم يعمل على إثارة دافعية المتعلم نحو البحث عن المعرفة و تنمية حب الاستكشاف و الابتكار لديه و قد ظهر ذلك من خلال إجابات

المعلمين بنسبة 64% فالمعلم يقوم بتدريب المتعلمين على حل المشكلات و الوضعيات داخل الصف ، والتي تؤهلهم غلى حل مشكلاتهم الحياتية و التعامل معها واقعيا.

– المعلمون يسندون مهمة إنجاز البحوث و المشاريع للتلاميذ ذلك أن المقاربة بالكفاءات تنص على ذلك، كما تسعى الى الارتقاء بأذواق التلاميذ و جعلهم نشطاء فعالون وحثهم على إدماج و توظيف مكتسباتهم السابقة و معلوماتهم ومعارفهم و مهاراتهم في بناء تلك المشاريع و البحوث، و من خلال هذا يمكنهم إبراز ذواتهم و تميز أعمالهم الجودة و محاولة الاتقان وهذا ما أكدته نسبة 53.2% من إجابات المعلمين، و الملاحظ هنا أن المعلمين يعملون على تطبيق مبدئي الشمولية و الإدماج اللذان جاءت بهما المقاربة بالكفاءات.

– أن التلاميذ قادرون على إدراك ما يتعلمونه من معارف وما يطبقونه من أنشطة كون من خصائص المقاربة بالكفاءات "الغائية" أي تسخير المعارف و القيام بمختلف الأنشطة لا يكون عرضيا بل يُكسب التلميذ كفاءة اجتماعية و معرفية و نفعية لها دلالة بالنسبة إليه، وهذا ما دلت عليه النسبة 66% من مجموع إجابات المبحوثين .

– من بين أهداف المقاربة بالكفاءات تجاوز طرق الحفظ و التلقين و إنما الاعتماد على تنمية ملكات التصنيف التحليل المقارنة الاستنتاج و هذا ما عبرت عنه نسبة 79% من المبحوثين.

المبحث الثالث: النتائج العامة للدراسة:

تناول هذا البحث موضوعا في غاية الأهمية، و الذي حاولنا من خلاله التوصل إلى معرفة مدى نجاعة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي من وجهة نظر معلمي بعض ابتدائيات – جيجل–، و قد تبين من خلال التحقق من الفرضيات الثلاثة أن تطبيق المقاربة بالكفاءات قد أثبت نجاعته في الطور الإبتدائي وهذا من خلال التطرق الى المهارات والصعوبات و كذا الآثار الإيجابية التي يلمسها المعلم من خلال تطبيقه للمقاربة بالكفاءات،

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تثقيف المتعلم و إعداده لمواجهة عصر الانفجار المعرفي و كذا إخراجه من دائرة التلقين، ليحصل المتعلم على مستوى تعليمي يمكنه من مواجهة الوضعيات المعقدة مثلما يؤهله لامتلاك الكفاءات، و التفاعل مع المعارف العلمية الجديدة.

و قد تبين لنا بعد تناولنا للإطارين النظري و الميداني أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعال و إيجابي، و أن معلمي الطور الابتدائي يستطيعون تطبيق هذه المقاربة رغم وجود بعض المشاكل و الصعوبات التي تواجه كل من المعلم و المتعلم أثناء سير العملية التعليمية/التعلمية.

تؤكد المقاربة بالكفاءات بأن المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية التعلمية، فبدون معلم مؤهل أكاديمياً للتدريس و يراعي حاجات التلميذ، لا يمكن الرقي بالنظام التعليمي فالمعلم في ظل هذه المقاربة يعتبر موجها و مسهلا لعملية التعلم و اكتساب المعرفة، إذ يعتبر همزة وصل بين المعرفة و التلميذ .

كما أنه من نتائج هذه الدراسة أن هناك صعوبات تواجه المعلم و المتعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية في ما يخص تطبيق المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي، حيث أجمع أغلب المعلمين على أنهم يواجهون مجموعة من الصعوبات أثناء العملية التعليمية– التعلمية منها ما يتعلق بالوسائل و الإمكانات، و منها ما يتعلق بتكوين المعلم (نقص المعارف حول المقاربة بالكفاءات و صعوبة التحكم في أساليبها)، و منها ما يتعلق بمنهاج المقاربة بالكفاءات في حد ذاته(عدم ملاءمة المفاهيم الواردة في الكتاب المدرسي لمستوى إدراك التلاميذ)، و هذا ما يتبين لنا من خلال النسب المتحصل عليها من الاستبيان الموجه للمعلمين.

كما توصلت هذه الدراسة إلى أن المقاربة بالكفاءات تكسب التلميذ مجموعة من الكفاءات تساعده في حل مختلف المواقف، كما تكسبه القدرة على مواجهة المشكلات و حلها، و تنمي قدراته العقلية (التحليل الاستنتاج و حل المشكلات)، كما تمكنه بإبراز قدراته و تحقيق ذاته.

من خلال النتائج المتحصل عليها فيما يخص الفرضيات الثلاث السابقة يتبين لنا أن الفرضية العامة للدراسة الميدانية و التي كان هدفها معرفة مدى نجاعة تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي– من وجهة نظر معلمي الابتدائي – قد تحققت كليا، و ذلك رغم الصعوبات التي تعرقل تطبيق هذه المقاربة.

الخاتمة:

تناول هذا البحث موضوعا في غاية الأهمية وهو واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي، و الذي حاولنا من خلاله التوصل إلى معرفة مدى نجاعة و فاعلية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي ، خاصة وأن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تثقيف المتعلم و إعداده لمواجهة عصر الانفجار المعرفي ومواكبة التدفق التكنولوجي، و كذا إخراج المتعلم من دائرة التلقين، ليحصل على مستوى تعليمي يمكنه من مواجهة الوضعيات المعقدة ويؤهله لامتلاك الكفاءات اللازمة، و التفاعل مع المعارف العلمية الجديدة.

و قد تبين لنا بعد تناولنا للإطارين النظري و الميداني أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعال و إيجابي، و أن متعلمي الطور الابتدائي يستطيعون استيعاب الدروس وفق هذه المقاربة، فرغم وجود بعض المشاكل و الصعوبات التي تواجه كل من المعلم و المتعلم أثناء سير العملية التعليمية التعلمية إلا أن هذه المقاربة أثبتت نجاعتها–حسب معلمي التعليم الابتدائي–فرغم معاناتهم من الاكتظاظ داخل حجرة الصف إلا أن المقاربة بالكفاءات فرضت الانضباط على المتعلمين من خلال تكليفهم بمهام مختلفة سواء كان ذلك داخل القسم أو خارجه و إسناد مهمة البحث عن المعرفة (المعلومة) للمتعلم ذاته ، كما أن هذه المقاربة سمحت للتلميذ بإبراز ذاته و التعبير بكل حرية عما يختلجه سواءً كان ذلك من خلال التعبير الشفوي أو الكتابي أو من خلال مختلف الأعمال الفنية (المسرح ، الرسم ...) و التكنوجية (انجاز تجارب علمية تكنولوجية كصناعة الصاروخ مثلا...) التي يقوم بها المتعلم (النشاطات الصفية و اللاصفية) ، من هنا يمكن الإشارة إلى الآفاق التي يفتحها هذا البحث من خلال التوصيات التالية:

– ضرورة تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأساتذة قصد تمكينهم من التحكم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

– وضع تصميم حديث للكتاب المدرسي بما يتناسب مع قدرات التلاميذ الذهنية.

–عدم إهمال طريقة التفويج في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات خاصة في المواد العلمية.

– إدراج وسائل تعليمية أخرى غير الكتاب المدرسي كالوسائل التكنولوجية الحديثة كالحاسوب و شاشات العرض و المواد العلمية اللازمة التي يحتاجها المتعلم للقيام بمختلف التجارب العلمية المدرجة في المقرر.

المراجع باللغة العربية:

أولا: القرآن الكريم

ثانيا: الكتب

1) أحمد كريم، محمد، وآخرون .مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. مصر: دار المعرفة الجامعية،2003.

2) بركر، أنديا. النظريات التربوية المعاصرة. ط4. الجزائر: ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب،2001.

3) بركة، حسن. أبعاد الأزمة في الجزائر: المنطلقات، الانعكاسات، النتائج. الجزائر: دار الأمة،1997.

4) بن سالم، عبد الرحمان. المرجع في التشريع المدرسي الجزائري. ط3. الجزائر: المكتبة الوطنية الجزائرية، 2000.

5) بوحوش، عمار .دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية.ط3. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب،1990.

6) تركي، رابح. أصول التربية والتعليم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.

7) حاجي، فريد. بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005.

8) _____ . المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية. سلسلة موعدك لتربوي، العدد17 الجزائر 2005.

9) حثروبي، محمد صالح .مدخل إلى التدريس بالكفاءات، الجزائر: دار الهدى للنشر و التوزيع، 2002.

10) الحريري، حسن ومحمد مصطفى زيدان. المدرسة الابتدائية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع،2002.

11) حمدان ،محمد زيدان. أدوات التدريس: مناهجها واستعمالها في تحسين التربية. السعودية: ديوان المطبوعات الجامعية،1984.

12) الحميسي، سيد سلامة .أدوار المعلم. السعودية: دار الشرق، 1999.

13) خليل سالم، رائد. التعليم الابتدائي. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2008.

14) دندش، مراد فايز . دليل التربية العمية و إعداد المعلمين. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، 2003.

15) زرواتي، رشيد. تدريبات على منهجية البحث العلمي في البحوث الاجتماعية. الجزائر: مطبعة دار هومة، 2002.

16) زيدان، مصطفى. علم النفس الإجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية، 1986.

17) سامي منير، محمد. المدرس المثالي. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، 1999.

18) شروخ، صلاح الدين .علم الاجتماع التربوي. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع،2004.

19) الشعبني، مصطفى محمد. دراسات في علم الاجتماع. مصر: دار النهضة، 1974.

20) عبد الحميد جابر، جابر. مدرس القرن 21 الفعال "المهارات و التنمية المهنية". 2000.

21) عدس، محمد عبد الرحيم. المدرسة وتعليم التفكير. ط3. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن،2000.

22) عدلي، سليمان. الوظيفة الاجتماعية. مصر: دار الفكر العربي، 1998.

23) عشوي، مصطفى. المدرسة الجزائرية إلى أين؟. الجزائر: دار الأمة للطباعة، و النشر، 1991.

24) عويدات، محمد وآخرون. منهجية البحث العلمي. ط2. الأردن: دار وائل للطباعة و النشر، 1999.

25) غالب، مصطفى. علم النفس التربوي. لبنان: دار مكتبة الهلال،2000.

26) فرانسيس، عبد الأنوار. التربية والمناهج. القاهرة: دار النهضة المصرية، بدون سنة.

27) كبريت محمد، سمير. مناهج المعلم و الأدوار التربوية. لبنان: دار النهضة العربية،1998.

28) لبيب محمد، النحيجي. الأسس الاجتماعية للتربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، 1965.

29) اللّقاني، أحمد حسين وآخرون. تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب، 1982.

30) محمد إبراهيم، مفيدة. دور التربية في مستقبل الوطن العربي. الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،2003.

31) محمد الطاهر، وعلي. بيداغوجيا الكفاءات. الجزائر: بدون دار نشر، 2006.

32) محمد الحسن، عبد الباسط. أصول البحث الاجتماعي.ط11. القاهرة: مكتبة وهبة،1990.

33) محمد حسان، حسن. التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق. دار النهضة العربية، لبنان، 1993.

34) محمد ملحم، سامي. مناهج البحث في التربية و علم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،2000.

35) مرعي توفيق، أحمد. ومحمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002.

36) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات. الجزائر، 2006.

37) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. التربية العامة: سند للتكوين المتخصص. الجزائر،2009.

38) منسي، محمد. علم النفس التربوي للمعلمين. مصر: دار المعرفة الجامعية، 1990.

39) موريس، إنجرس. منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، الجزائر: دار القصبة،2006.

40) نشواتي، عبد الحميد .علم النفس التربوي.ط9. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، 1997.

41) هني، خير الدين. مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: مطبعة عبن البنيان، 2005.

ثالثا: : المجلات و الدوريات:

1) الفرابي، عبد اللطيف. " آفاق سياسة تطوير الكفايات الموارد البشرية على ضوء الميثاق الوطني للتربية و التكوين". مجلة عالم التربية ، العدد2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2002.

2) حيري، ابراهيم علي. "الكفاءات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث، يناير، 1989.

3) بوعناني، مختار. "إشكالية تدريس النحو العربي وتقنياته بين التعليم الثانوي والعالي في الجزائر". مجلة القلم، جوان، 2006.

رابعا: الرسائل العلمية

رسائل الماجستير:

1) مرابط، أحلام. "واقع المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية بمؤسسات التربية لمدينة بسكرة". مذكرة ماجستير غير منشورة، إشراف سلاطنية بلقاسم، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2006.

2) لالوش، صليحة. تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات. أطروحة ماجستير في علوم التربية، إشراف بوطاف مسعود، جامعة الجزائر، 2007/2006.

3) هياق، ابراهيم. "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطات أولاد جمال وسيدي خالد نموذجا". مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، إشراف: علي بوعناقة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011.

4) بن عكي، محمد آكلي. "ديمقراطية التعليم النظامي في الجزائر خلال الفترة 1962/1988 التوقيع والانجاز". أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، 1988.

5) رحموني، دليلة. "أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل عند تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي". أطروحة ماجيستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر 2، سنة2011/2010.

رسائل الدكتوراه:

1) بوكرمة إغلال، فاطمة الزهراء. "قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم". رسالة دكتوراه في علوم التربية حول تعليمية مادة العلوم، جامعة الجزائر، اشراف علي بوطاف، سنة 2010.

2) حرقاس وسيلة، قرايرية. "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات

التربوية بولاية قالمة". أطروحة دكتوراه في العلم التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، إشراف لوليا الهاشمي، سنة 2010.

3) أبو ياسر، سعيد بن محمد. "التأصيل الشرعي لمفهوم فقه الواقع". أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر، دون سنة النشر.

4) شرفي، عامل. "الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء المدرسة الحديثة: دراسة متمحورة حول البعد النفسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية ببعض ولايات الجنوب". رسالة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص الارشاد النفسي الرياضي، جامعة الجزائر 3، اشراف بن عكي محند آكلي، سنة 2011، 2012.

خامسا: الملتقيات و المؤتمرات:

1) السيد زيدان، مصطفي. "تقويم بعض جوانب الأداء في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية". مصر: ملتقى بكلية التربية جامعة عين شمس، 1982.

2) طعيمة، رشدي و حسين غريب. "الكفاءات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي". بحث منشور في مؤتمر التعليم الأساسي المنعقد بكلية التربية، جامعة حلوان، مصر، 1986

3) عتيق، منى. "واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر اساتذة التعليم الثانوي". ورقة بحث: في ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2010

سادسا: المعاجم و القواميس

المعاجم

1) إلياس، جوزي. معجم مدرسي. لبنان: دار المجاني، 2000

2) بدوي، أحمد زكي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. لبنان: مكتبة لبنان للنشر و التوزيع، 1982.

3) شحاتة، حسن و زينب النجار.معجم المصطلحات التربوية و النفسية. مصر: الدار المصرية اللبنانية،2003

4) الجمل ،علي أحمد. معجم المصطلحات التربوية. ط2، القاهرة: عالم الكتب، 1999.

5) الفرابي، عبد اللطيف و آخرون. معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك. المغرب: دار النجاح الجديدة،1994.

6) إبراهيم، مذكور .معجم العلوم الاجتماعية. مصر: الهيئة المصرية للكتاب ،1973.

القواميس:

7) بن هادية، على. القاموس الجديد الطلابي. الشركة التونسية للتوزيع، تونس،2007.

8) بن يعقوب محمد ، الفيروز آبادي. القاموس المحيط. بيروت: دار الكتب العلمية، 2004.

9) كميل، اسكندر حشيما وآخرون. المنجد في اللغة العربية المعاصرة.ط2. بيروت: دار المشرق، 2001، ص 1237.

10) المنجد في اللغة العربية والاعلام. ط 40. لبنان: دار المشرق،2003.

سابعا: الدساتير و المناشير الوزارية

1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. دستور الجزائر. 1963.

2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. دستور الجزائر.1976.

3) وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري رقم 245.التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003. الجزائر.

4) وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. مخطط عمل لإصلاح المنظومة التربوية. 2003، الجزائر.

5) وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري رقم (2002/245).تنصيب السنة الأولى ابتدائي. 2002، الجزائر.

6) وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري رقم (881/ 2003).استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج الجديدة. 2000.

7) وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية. العدد 17،الجزائر.،[1] محمد صالح، الحثروبي. المدخل إلى التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع، 1996.

8) وزارة التربية الوطنية. مديرية التكوين. مادة التربية وعلم النفس. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007.

9) وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج. مناهج التربية التحضيرية " أطفال في سن 05- 06 سنوات". الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004.

10) عبد الفتاح، البجة. تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية.ط2. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،2003.

11) وزارة التربية الوطنية. منشور المديرية الفرعية للتعليم المتخصص رقم 3205. 2008. الجزائر.

12) وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج .منهاج السنة الخامسة ابتدائي. 2009. الجزائر. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

13) وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للمناهج الدراسية .مادة التربية وعلم النفس. 2006، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

14) وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.2003. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

15) وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. الوثيقة الموافقة لمنهاج اللغة سنة 5 ابتدائي. 2006. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

16) وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. المقاربة بالكفاءات. سلسلة موعدك التربوي، العدد5، 2003 .

17) وزارة التربية والتكوين. المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية. المقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية. الجمهورية الجزائرية جانفي 2004.

ثامنا: المراجع باللغة الأجنبية:

1) A1-Raway ،M, Kh. analyses of compétences Ned éd Seconder school Teachers of United Arabe Emiraties. Dissertation Abstracts,1988.

2) ph, Perrenoud. Construire des compétences des l'école Editeur. Paris,1997.

3) Xanier،Rogers .une pédagogie de l'intégration de Boets. Bruxelles. 2000.

4) do Boeck. l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences، Bruxelle،2004.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل –

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استبيان موجه لأساتذة التعليم الابتدائي حول :

واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي

-دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات جيجل-

إعداد الطالبتين:

– بورويسة سمية

– خلدون خولة

إشراف الأستاذ:

بوبيش فريد

في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص علم اجتماع التربية، الموسومة بعنوان "واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي"، يشرفني أن أطلب منكم منحي بعضا من وقتكم للإجابة على أسئلة الاستمارة والتي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي محض بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى .

ملاحظة: أرجوا منكم عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها لأن ذلك يعني عدم الاستفادة من ورقة الإجابة بكاملها.

وشكرا لتعاونكم.

السنة الجامعية: 2016/2015

البيانات الشخصية:

-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

-السن: .....سنة

-المؤهل العلمي: - شهادة جامعية (ليسانس) ☐ - شهادة جامعية (ماستر) ☐

-خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐ - خريج المعهد التكنولوجي لمستخدمي التربية ☐

-سنوات الخبرة المهنية: .....سنة

المحور الأول: يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي المهارات اللازمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات.

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
1	أقوم بدور الوسيط بين المعرفة و التلميذ.			
2	أسهل عملية التعلم الذاتي للتلميذ.			
3	أعمل على ترغيب التلميذ في أنشطة تتماشى مع ميوله و اهتماماته.			
4	أُراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التدريس.			
5	أكلف كل تلميذ بنشاط يتناسب ووتيرة الإنجاز لديه.			
6	أسارع إلى التعزيز الفوري للتلميذ بعد كل تقييم مرحلي لمراحل الدرس.			
7	أبتكر الوسائل التعليمية التعلمية بتوظيف الوسائط المتوفرة في المدرسة.			
8	أعمل على تمكين التلميذ من توظيف معارفه المكتسبة في وضعيات مختلفة.			
9	أتبنى أسلوب الوضعية المشكلة من أجل إثارة دافعية التعلم لدى التلميذ.			
10	أعتمد في بناء الدرس على الوسائل التعليمية الحديثة.			

المحور الثاني : يواجه أساتذة التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
11	الاكتظاظ داخل القسم يحول دون تطبيق المقاربة بالكفاءات.			
12	كثرة المواد الدراسية تعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات من طرف المعلم.			
13	أجد أن المفاهيم الواردة في المقاربة بالكفاءات غير واضحة.			
14	الحجم الساعي المخصص للدرس غير كاف.			
15	أجد صعوبة في تطبيق شبكة التقويم الخاصة بمدى تحقق الكفاءة.			
16	تتطلب بيداغوجيا الكفاءات وسائل تعليمية خاصة لا تتوفر عليها المؤسسة التربوية.			
17	المفاهيم الواردة في الكتاب المدرسي في إطار المقاربة بالكفاءات لا تلائم مستوى إدراك التلميذ.			
18	أجد صعوبة في التحكم في أساليب المقاربة بالكفاءات.			
19	أواجه صعوبة في صياغة الوضعية التعلمية الإدماجية.			

المحور الثالث: يجد أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات أثارا ايجابية لدى التلاميذ.

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
20	تطبيق المقاربة بالكفاءات أدى إلى غياب حالات عدم انضباط التلاميذ داخل الصف.			
21	في ظل المقاربة بالكفاءات زادت رغبة التلاميذ في التعلم			
22	إنجازات التلاميذ (المشاريع) تتميز بالجودة ومحاولة الإتقان في ظل المقاربة بالكفاءات.			
23	بفضل المقاربة بالكفاءات أصبح التلاميذ يدركون دلالة الأنشطة التي يقومون بها.			
24	يستطيع التلاميذ توظيف معارفهم ومعلوماتهم المكتسبة في حل الوضعيات الإدماجية.			
25	التلاميذ متمكنون من مهارة حل الوضعيات الإشكالية في حياتهم اليومية.			
26	المقاربة بالكفاءات تسمح للتلميذ بإبراز ذاته من خلال النشاطات الصفية و اللاصفية.			
27	المقاربة بالكفاءات تنمي قدرات التلميذ العقلية (التحليل ، التصنيف، المقارنة، الاستنتاج، اتخاذ القرار).			

s1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	12	25,5	25,5	25,5
	b	35	74,5	74,5	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	8	17,0	17,0	17,0
	b	17	36,2	36,2	53,2
	c	15	31,9	31,9	85,1
	d	7	14,9	14,9	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	22	46,8	46,8	46,8
	b	2	4,3	4,3	51,1
	c	4	8,5	8,5	59,6
	d	19	40,4	40,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	20	42,6	42,6	42,6
	b	8	17,0	17,0	59,6
	c	12	25,5	25,5	85,1
	d	7	14,9	14,9	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	43	91,5	91,5	91,5
	b	4	8,5	8,5	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	42	89,4	89,4	89,4
	b	5	10,6	10,6	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	a	35	74,5	74,5	74,5
	b	12	25,5	25,5	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	41	87,2	87,2	87,2
	b	6	12,8	12,8	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	7	14,9	14,9	14,9
	b	26	55,3	55,3	70,2
	c	14	29,8	29,8	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	38	80,9	80,9	80,9
	b	8	17,0	17,0	97,9
	c	1	2,1	2,1	100,0

s10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	38	80,9	80,9	80,9
	b	8	17,0	17,0	97,9
	c	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	37	78,7	78,7	78,7
	b	9	19,1	19,1	97,9
	c	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	45	95,7	95,7	95,7
	b	2	4,3	4,3	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	31	66,0	66,0	66,0

	b	16	34,0	34,0	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	12	25,5	25,5	25,5
	b	27	57,4	57,4	83,0
	c	8	17,0	17,0	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	37	78,7	78,7	78,7
	b	9	19,1	19,1	97,9
	c	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	29	61,7	61,7	61,7
	b	9	19,1	19,1	80,9
	c	9	19,1	19,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	5	10,6	10,6	10,6
	b	33	70,2	70,2	80,9
	c	9	19,1	19,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	13	27,7	27,7	27,7
	b	20	42,6	42,6	70,2
	c	14	29,8	29,8	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	17	36,2	36,2	36,2
	b	18	38,3	38,3	74,5
	c	12	25,5	25,5	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	30	63,8	63,8	63,8
	b	14	29,8	29,8	93,6

	c	3	6,4	6,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	5	10,6	10,6	10,6
	b	33	70,2	70,2	80,9
	c	9	19,1	19,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	6	12,8	12,8	12,8
	b	21	44,7	44,7	57,4
	c	20	42,6	42,6	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	6	12,8	12,8	12,8
	b	11	23,4	23,4	36,2
	c	30	63,8	63,8	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s24

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	a	15	31,9	31,9	31,9
	b	19	40,4	40,4	72,3
	c	13	27,7	27,7	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	30	63,8	63,8	63,8
	b	13	27,7	27,7	91,5
	c	4	8,5	8,5	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	25	53,2	53,2	53,2
	b	19	40,4	40,4	93,6
	c	3	6,4	6,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	31	66,0	66,0	66,0
	b	15	31,9	31,9	97,9
	c	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	24	51,1	51,1	51,1
	b	22	46,8	46,8	97,9
	c	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	13	27,7	27,7	27,7
	b	31	66,0	66,0	93,6
	c	3	6,4	6,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	37	78,7	78,7	78,7
	b	7	14,9	14,9	93,6
	c	3	6,4	6,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

s31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a	37	79	78,7	78,7
	b	7	15	14,9	93,6
	c	3	6	6,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	