جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

مذكـــــرة بعنـــوان:

واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات

- دراسة ميدانية في متوسطات بلدية الأمير عبد القادر -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: تربية

إعداد الطالبتين:

- جمعي فايزة.
- عنصل ناريمان.

إشراف الدكتور:

- حديد يوسف.

أعضاء لجنة المناقشة:

1- الدكتور: بواب رضوان	**رئيسا**
2- الدكتور: حديد يوسف	**مشرفا ومقررا**
3- الدكتورة: بكيري نجيبة	**عضوا مناقشا**

السنة الجامعية: 2015/2014

شـكـــــر وتـــقـديـــــر

قال تعالى:"أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ(19) "الآية:19/سورة النمل.

نحمد الله سبحانه وتعالى ونشكره جزيل الشكر على توفيقه لنا في إنجاز هذا العمل المتواضع ،كما نتقدم بأصدق عبارات الشكر والامتنان للأستاذ المحترم:"**حديد يوسف**" لما قدمه لنا من نصائح نافعة و إرشادات صائبة كللت بالوصول إلى إنجاز هذا العمل،الذي هو ثمرة جهود مضنية من البحث والتنقيب.

كما نتقدم إلى كل من ساهم في مساعدتنا ونخص بالذكر :المفتشة "**عنصل حبيبة**" والأستاذ "**بوابه رضوان**"،وأساتذة اللغة الفرنسية "**بوراوي عمار**"،و"**لعور عبد السلام**"

ونتقدم أيضا بالشكر إلى الأساتذة المحكمين الذين أفادونا في ضبط الاستمارة:"**لعوبي يونس**"،"**بوالفلفل إبراهيم**" ،"**بوابه رضوان**"،"**صيفور سليم**" .

كما نشكر في الأخير كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من قريب ،أو من بعيد ولو بالكلمة الطيبة.

فهرس المحتويات

فـــهـرس الـــمـــحـــتـويـــات

الشكر والتقدير.

فهرس الأشكال.

فهرس الجداول.

فهرس المحتويات.

ملخص البحث.

مـــقـدمـــة.....أ-ب

الـفـصل الأول :الأبعاد المنهجية للبحث

تمهيد.....4

01-إشكالية البحث.....4

02- فرضيات البحث.....6

03- دواعي اختيار البحث.....6

04-أهداف البحث.....7

05- أهمية البحث.....7

06- مفاهيم البحث.....8

07- الدراسات السابقة.....15

خلاصة الفصل.....28

مراجع الفصل الأول 29

الفصل الثاني: الأستاذ(المعلم) والممارسات التدريسية.

تمهيد.....33

أولا :الأستاذ (المعـــلم) :

01- تعريف الأستاذ (المعلم).....33

02- مكانة الأستاذ (المعلم) في التراث التربوي. 34

03- خصائص الأستاذ (المعلم).....38
04- أدوار الأستاذ(المعلم).....44
05- مسؤوليات لأستاذ (المعلم).....49
06- اتجاهات الأستاذ (المعلم).....52
07- نظام إعداد الأستاذ(المعلم).....53
08- متطلبات إعداد الأستاذ (المعلم).....57
09- مجالات إعداد الأستاذ(المعلم).....60
10- مشكلات الأستاذ(المعلم.).....67

ثانيا: الممارسات التدريسية :

01- تعريف التدريس.....72
02- مبادئ التدريس..... .73
03- متطلبات نجاح العملية التدريسية.....76
04- الممارسات التدريسية السليمة.....76
05- الممارسات التدريسية الخاطئة.....78
06- ممارسة المعلم للتدريس.....80
6-1- التخطيط.....80
6-2- التنفيذ.....89
6-3-التقويم.....91
خلاصة الفصل.....106
مراجع الفصل الثاني.....107

الفصل الثالث: مقاربة التدريس بالكفاءات

تمهيد.....112

أولا: ماهية الكفاءة

01- تعريف الكفاءة.....112
02- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.....114
03- خصائص الكفاءة.....116

04- أنواع الكفاءة.....117
05- مستويات الكفاءة.....118
06- مركبات الكفاءة.....119
07- بناء الكفاءة.....120
08- صياغة الكفاءة.....121
09- أبعاد الكفاءة.....123
10- أهداف الكفاءة.....124

ثانيا:ماهية التدريس بالكفاءات

01- الأصول النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات.....125
02- دواعي بناء المناهج بمقاربة التدريس الكفاءات 128
03- خصائص التدريس بالكفاءات.....129
04- مبادئ التدريس بالكفاءات.....131
05- إستراتيجية التدريس بالكفاءات.....132
06- طرائق التدريس بالكفاءات.....135
07- مكانة المعلم في مقاربة بالكفاءات.....142
08- مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات..... 142
09- كفايات التدريس في المقاربة بالكفاءات.....143
10- أغراض مقاربة التدريس بالكفاءات.....145
11- صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات.....146
خلاصة الفصل.....149
مراجع الفصل الثالث.....150

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد.....153
01-مجالات البحث.....153
02- منهج البحث 155
03-أدوات البحث.....156

04-عينة البحث وكيفية اختيارها.....159
05- أسلوب تحليل البيانات.....160
خلاصة الفصل.....160
مراجع الفصل الرابع.....161

الفصل الخامس :عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

تمهيد.....163
01-عرض وتحليل البيانات.....163
02-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات 189
03-مناقشة النتائج العامة للدراسة.....193
خاتمة .....ج
قائمة المراجع.
الملاحق.

فـهـــرس الأشـــكـــــال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(01)	يوضح الفروق بين القياس و التقويم و التقييم.	**93**
(02)	يبين الخطوات الرئيسية للتدريس.	**104**
(03)	يوضح التعريف الشامل للكفاءة.	**113**
(04)	يوضح أبعاد الكفايات الأساسية للمعلم حسبdoodle	**122**
(05)	يوضح أنواع المشروعات.	**135**

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(01)	يوضح توزيع أفراد العينة (الأساتذة) حسب المواد التي يدرسونها.	162
02)	يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدة الخدمة.	163
(03)	يوضح توزيع المبحوثين حسب الإعداد المسبق للدرس.	164
(04)	يوضح توزيع المبحوثين حسب مكان إعداد الدرس.	164
05)	يمثل توزيع المبحوثين حسب افتتاح الحصة التعليمية.	165
(06)	يوضح توزيع المبحوثين حسب المدة المخصصة للتمهيد للدرس.	166
(07)	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأسس التي يستندون إليها عند تحضير الدرس.	166
(08)	يمثل توزيع استجابات أفراد العينة حسب الجوانب التي يركزون عليها في تنظيم و تقسيم زمن الحصة	167
(09)	يمثل توزيع الاستجابات المبحوثين حسب الوسائط المعتمد عليها في تحضير موضوع الدرس.	168
(10)	يوضح توزيع المبحوثين حسب طرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	168
(11)	يمثل توزيع المبحوثين حسب تنويعهم في طرائق التدريس.	169
(12)	يوضح توزيع المبحوثين حسب الأسس التي يستندون إليها عند اختيارهم لطريقة التدريس.	170
(13)	يوضح توزيع المبحوثين حسب مراعاة الفروق الفردية عند وضع مخطط الدرس.	170
(14)	يوضح توزيع المبحوثين حسب الصعوبات التي يواجهونها عند تحضير الدرس.	171
(15)	يوضح توزيع المبحوثين حسب فائدة و جدوى الإعداد المسبق للدرس.	171
(16)	يمثل توزيع المبحوثين حسب قدرتهم على إنهاء النشاط المخطط له في الوقت المحدد.	172
(17)	يمثل توزيع المبحوثين حسب كتابتهم لعنوان الدرس على السبورة في بداية الحصة.	172
(18)	يوضح توزيع المبحوثين حسب المهام التي يقومون بها عند تنفيذ الدرس	173
(19)	يوضح توزيع المبحوثين حسب الوسائط التي يعتمدون عليها عند إلقاء الدرس و شرحه.	174
(20)	يوضح توزيع أفراد العينة حسب إمكانية إتاحة فرصة المشاركة لجميع التلاميذ في الحصة.	174
(21)	يمثل توزيع أفراد العينة حسب زيادة اهتمامهم بالتلاميذ الذين ليست لديهم إجابة عن	175

	الأسئلة.	
(22)	يمثل توزيع المبحوثين حسب تنويعهم في مستوى الأسئلة التي يقومون بطرحها.	**176**
(23)	يمثل توزيع المبحوثين حسب ما يركزون عليه في طرح الأسئلة.	**176**
(24)	يمثل توزيع المبحوثين حسب مدى تجاوب التلاميذ معهم أثناء شرح الدرس	**177**
(25)	يمثل مراقبة الأساتذة لأداء التلاميذ للنشاطات الصفية التي تقدم لهم.	**177**
(26)	يمثل توزيع المبحوثين حسب الوسائل التي يستعينون بها عند شرح الدرس.	**178**
(27)	يمثل توزيع المبحوثين حسب كيفية اختتام الحصة التعليمية.	**179**
(28)	يمثل توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان وقت الحصة التعليمية يكفيهم لتقديم الدرس.	**179**
(29)	يمثل كيفية تأكد المبحوثين من تحقق أهداف الدرس في نهاية الحصة.	**180**
(30)	يمثل ماإذا كان المبحوثين يقومون بتقويم التلاميذ بشكل مستمر.	**181**
(31)	يمثل توزيع أفراد العينة حسب قيامهم بإعداد أسئلة صفية للتقويم المستمر.	**181**
(32)	يمثل توزيع استجابات المفحوصين حسب أنواع التقويم الأكثر استخداما.	**182**
(33)	يمثل توزيع المبحوثين وفقا للأساليب التقويمية المتبعة.	**183**
(34)	يمثل توزيع المبحوثين حسب تقييمهم لمدى فعالية طرائق التدريس المتبعة قصد تعديلها	**183**
(35)	يمثل توزيع استجابات أفراد العينة حسب نوع الاختبارات المعتمدة لقياس تحصيل التلاميذ.	**184**
(36)	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجوانب المرتكز عليها في عملية التقويم.	**185**
(37)	يمثل توزيع المبحوثين حسب مراعاتهم لمستوى التلاميذ و قدراتهم المتفاوتة في التقويم المستمر.	**185**
(38)	يمثل توزيع المبحوثين حسب دور التقويم في معرفة مدى التقدم و النمو الذي حصل عند التلاميذ	**186**
(39)	يمثل توزيع المبحوثين حسب دور التقويم في قياس مدى تحقق الأهداف التربوية و التعليمية المسطرة	**187**
(40)	يمثل توزيع المبحوثين حسب قيامهم بتحليل نتائج التقويم المتحصل عليها.	**187**
(41)	يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدى استفادتهم من نتائج التقويم في تعديل و إصلاح الطريقة المتبعة في عملية التدريس.	**188**

مقدمة

مقدمة:

عرفت التربية في العصر الحديث سلسلة من التغيرات المتسارعة شملت مفهومها،و أهدافها، وأساليبها،وطرقها،واستراتيجياتها،وكان ذلك كله نتيجة التطورات الهائلة والسريعة في الميدان العلمي والتكنولوجي ،وخاصة التطورات في العلوم السلوكية كعلم النفس،وعلم الاجتماع ،وعلوم التربية،وقد أثر ذلك كله على مجال إعداد المعلمين أين برز تدريب المعلمين القائم على الكفاءات،وذلك في نهاية الستينات من القرن الماضي ،علما أن ممارسات التدريس تركزت قبل ذلك على الأهداف البيداغوجية التي تمحورت أساسا على صياغة الهدف البيداغوجي بصورة محددة وصحيحة تبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي،وكذا المواصفات التي ستستخدم في التقويم،غير أن الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية أدى إلى تفتيت الفعل التربوي وجمود النشاط التربوي ،ونتيجة لذلك ظهرت حركة التربية القائمة على الكفاءات ،والتي أحدثت ثورة في المجال التربوي نظرا لما أحدثته من تغييرات جوهرية في الحكم على مخرجات التعليم،وبذلك أصبح الانتقال إلى مقاربة جديدة أمرا مفروضا بحكم التطورات الحاصلة في كافة الميادين خاصة مع الانفجار المعرفي،وما تضمنته الأبحاث من نتائج تؤكد أن المقاربة القديمة لم تعد تفي بالغرض ليتمكن المتعلم – الذي يعتبر محور العملية التعليمية / التعلمية- من التكيف مع واقع عنوانه الكبير، وسمته الرئيسية التغير السريع في شتى المجالات.

وبما أن مقاربة التدريس بالكفاءات عبارة عن توجه بيداغوجي حديث على المنظومة التربوية الجزائرية اخذ منحى أخر لما كان سائدا من قبل ،يحمل في طياته تغيرات عديدة منها : ما يتعلق بالمناهج،والبرامج التعليمية ،وكذا الممارسات التدريسية التي يتبناها المعلمون داخل حجرة الصف فان هذه الدراسة قد جاءت لتساهم- ولو بالقدر اليسير -في التقصي عن واقع الممارسات التدريسية لأساتذة مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات،وذلك لمعرفة مدى التزام الأساتذة بتطبيق بيداغوجية الكفاءات في ممارساتهم التدريسية التي تتضمن في الأساس ثلاثة أبعاد وهي: التخطيط ،التنفيذ ،والتقويم.

وللإحاطة بجوانب هذه الدراسة قمنا بتقسيم هذا البحث إلى خمسة فصول أساسية،حيث تطرقنا في الفصل الأول الذي يحمل عنوان: الأبعاد المنهجية للبحث إلى سبعة عناصر قمنا من خلالها بتحديد إشكالية البحث،وكذلك فرضيات البحث ، وإبراز دواعي اختيار البحث و أهدافه،وبعدها قمنا بتحديد أهمية البحث ومفاهيمه، وكذا ذكر بعض الدراسات السابقة المشابهة التي عالجت هذا الموضوع، أما الفصل الثاني المعنون بالمعلم والممارسات التدريسية فقد قسم إلى جزأين: الأول تناولنا فيه ماهية المعلم،والثاني

تطرقنا فيه إلى ممارسة المعلم للتدريس، إما في الفصل الثالث المخصص لمقاربة التدريس بالكفاءات فقد قسمناه هو الأخر إلى جزأين : الأول تعرضنا فيه إلى ذكر كل ما يتعلق بالكفاءة ، والثاني تطرقنا فيه بشيء من التفصيل إلى حيثيات التدريس بالكفاءات.

وبالموازاة مع الفصول النظرية تم تخصيص الفصل الرابع والخامس للجانب الميداني ، ففي الفصل الرابع المعنون ب: الإجراءات المنهجية للبحث تطرقنا فيه إلى مجالات البحث: الجغرافية،والبشرية،،والزمنية،وكذا تحديد منهج البحث ، والأدوات المعتمد عليها في جمع البيانات والمعلومات،بالإضافة إلى عينة البحث وكيفية اختيارها،وأساليب تحليل البيانات،أما الفصل الخامس فيشمل عرض وتحليل البيانات ،ومناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضيات ،والفرضية العامة للبحث ،لنختتم دراستنا في الأخير بعرض الخلاصة النهائية للبحث.

الـــفـــصـــــل الأول

الأبعاد المنهجية لـلبـحـث

تمهيد

01- إشكالية البحث.

02- فرضيات البحث.

03-دواعي اختيار البحث.

04- أهداف البحث.

05- أهمية البحث.

06- مفاهيم البحث.

07- الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل من البحث مجموع المعطيات الأولية التي تمهد للدخول في الدراسة، و التي نبين من خلالها إشكالية الدراسة، و الفرضيات المنبثقة عنها، و كذا أهمية اختيار موضوع البحث الذي يعتبر من المواضيع الجديدة في مجال العلوم الاجتماعية و التربوية، و سنبين هذه الأهمية من خلال استعراضنا لأسباب اختيار هذا الموضوع، و الأهداف التي نريد تحقيقها من وراء دراسته، و حاولنا أن نكون موضوعيين إلى حد معقول في الكشف عن أهمية الموضوع، و خاصة عن أسباب و أهداف اختياره حتى يكون البحث فعلا ذا قيمة علمية و عملية يستفيد منه الطلبة بعد ذلك، كما سنتطرق إلى تحديد المصطلحات التي تناولها البحث، و التي تعتبر بمثابة متغيراته الأساسية، و كلماته المفتاحية، و من ثمة سنقوم بذكر بعض الدراسات السابقة المشابهة لموضوع بحثنا مع تحديد مدى الاستفادة منها.

01-إشكالية البحث:

في ظل التغيرات السياسية،والاقتصادية،والاجتماعية التي شهدها العالم أصبح الاهتمام منصبا أساسا على الأنظمة التربوية،وكيفية الوصول إلى تحديد المقاربة الأكثر تأثيرا أو جدوى لتحقيق الغايات المنوطة بالمدرسة،نظرا لان أي إصلاح تربوي لا يمكنه أن يعطي ثماره المنتظرة منه إلا من خلال تحديد المقاربة الأكثر ملائمة،ولعل أصدق دليل على ذلك تلك الدراسات التربوية العديدة في ميدان علم الاجتماع،وعلوم التربية التي تناولت موضوع المقاربات في المجال التعليمي – التعلمي،والتي أصبحت تمثل الحجر الأساسي لخططهم،وبرامجهم،ومشروعاتهم.(بن يحي ،وعباد،2006،ص 11)

وقد أكدت العديد من الأبحاث والدراسات التي أجريت في الميدان التربوي أن نجاح أي إصلاح تربوي مرتبط بقدرة المعلم على توظيف الكفايات والمهارات التدريسية التي يتمتع بها ويمتلكها،ذلك أن نجاح العملية التعليمية – التعلمية يتوقف على الممارسات التدريسية التي يزاولها المعلم أثناء عمله داخل غرفة الصف ،والتي تتعلق في الأساس بكل من التخطيط للدرس،والتنفيذ،والتقويم،الأمر الذي يدفعنا إلى القول بان المعلم هو المسؤول الرئيسي عن تطبيق المناهج،فهو الذي يخرجها من صفحات الكتب ليجسدها في الواقع فيترجمها إلى سلوكات وإجراءات عملية.

وانطلاقا من حتمية التجديد لتحسين العمل التربوي ،وجعله أكثر فعالية قامت الجزائر بعدة تعديلات على نظامها التربوي منذ الاستقلال،حيث كانت هذه التعديلات في البداية جزئية،ثم جاءت بعدها مرحلة

الإصلاح الشامل للنظام التربوي،فجددت الكتب ،والمحتويات التعليمية،وبنيت المناهج الدراسية على منظور وتصور بيداغوجي جديد يعتمد أساسا على المقاربة بالكفاءات(الزبير ،د.ت،ص 2) التي شرع في تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003م بهدف رفع مستوى المردود التربوي ،والحد من هدر الطاقات والكفاءات،وذلك من خلال تنصيب لجان وطنية لإصلاح المناهج،والتي كانت مهامها تتلخص في بناء مناهج جديدة تواكب التغيرات ،والمستجدات المتسارعة في العالم من أجل إعداد فرد مكتشف للمعرفة،لا مستهلك لها قادرا على استثمار المعرفة ،وتوظيفها في بيئته،وهذا ما يضمن له القدرة على التكيف الناجح،والتفكير الايجابي،فغاية المدرسة اليوم هي إعداد جيل يؤمن بقيمة العمل،وتحمل المسؤولية،والمساهمة في نمو ورقي المجتمع من خلال تكوين أفراد ذوي كفاءات لهم القدرة على حل المشاكل المختلفة في مواقف الحياة المتعددة.(حناش ،وقلي،2009،ص 139)

وقد جاء هذا البحث كدراسة لمعرفة المزيد عن التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية التي دخلت حيز التنفيذ منذ أكثر من عشر سنوات،والوقوف على التغيرات الحاصلة في ممارسات المعلمين،والإجراءات التي يتبعونها في كل من التخطيط ،والتنفيذ،والتقويم،ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات،وكان ذلك من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ببعض متوسطات بلدية الأمير عبد القادر.

ومن هذا المنطلق حاولنا في بحثنا الذي يعالج"واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات" استجلاء موضوع الدراسة،معتمدين في ذلك على تساؤل رئيسي مفاده:

-هل يمارس أساتذة مرحلة التعليم المتوسط عمليات التدريس القائمة على المقاربة بالكفاءات؟.

ويتمخض عن التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية:

-هل يمارس أساتذة مرحلة التعليم المتوسط عملية التخطيط للدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات؟.

-هل يمارس أساتذة مرحلة التعليم المتوسط عملية التنفيذ وفق مقاربة التدريس بالكفاءات؟.

-هل يمارس أساتذة مرحلة التعليم المتوسط عملية التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات؟.

02- فـرضـيـات الـبـحـث:

انطلاقا من التساؤلات التي طرحناها في نهاية إشكالية بحثنا قمنا بصياغة فرضيات البحث على الشكل التالي:

2-1-الفرضية العامة:

يمارس أساتذة مرحلة التعليم المتوسط عمليات التدريس القائمة على المقاربة بالكفاءات.

2-2-الفرضيات الفرعية:

ا-يمارس أساتذة مرحلة التعليم المتوسط عملية التخطيط للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ب- يمارس أساتذة مرحلة التعليم المتوسط عملية التنفيذ في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ج- يمارس أساتذة مرحلة التعليم المتوسط عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

03- دواعي اخـتـيـار الـبـحـث :

قبل الحديث عن الأسباب التي أدت بنا إلى اختيار موضوع "واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات" لا بد من الإشارة إلى أن كل موضوع في البحث العلمي تحكمه جملة من الأسباب و العوامل المسئولة عن اختيار موضوع ما على حساب موضوع آخر، و من أبرز الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار موضوع دراستنا ما يلي:

أ- إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع التربية.

ب-الرغبة التعرف على بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، و فهمها أكثر ومحاولة تدعيم الخلفية النظرية للأستاذ حول هذه البيداغوجيا التي أصبحت أساس العمل المدرسي.

ج- حاجة الميدان التعليمي الملحة إلى البحوث التي تزود كل القائمين على التعليم بنتائج علمية عن حقيقة الميدان، و خصائصه، و حاجياته مع ضرورة أخذها بعين الاعتبار.

د- محاولة فهم الجانب العملي لمقاربة التدريس بالكفاءات من اجل إقناع الأساتذة بمدى فعاليتها.

هـ- معرفة مدى قدرة الأساتذة على مواكبة مستجدات التعليم، وتكيفهم معها.

و - البحث عن ممارسات تدريسية متوافقة مع المقاربة الجديدة لبناء برامج تكوينية تهدف إلى إعداد أساتذة قادرين على مسايرة متطلبات العمل المدرسي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

ز - اعتبار مقاربة التدريس بالكفاءات قضية تربوية وطنية، وحدث بارز ينبغي أن يجلب اهتمام كل المختصين والباحثين في الميدان التربوي.

04_أهـداف الــبحــث :

إن الهدف المرجو من أية دراسة علمية لأي موضوع بحث هو الكشف و التقصي عن خلفياتها، و حقائق المشكلة المدروسة، و استنباط العلاقة بين متغيراتها، و من ثم الوصول إلى حلول و مقترحات لمعالجتها، ثم الخروج بتوصيات و مقترحات تفيد الباحثين في وقت لاحق، و دراستنا في هذا السياق تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها في ما يلي:

أ- الكشف عن مدى فعالية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ،ومعرفة مواطن القوة و الضعف في مقاربة التدريس بالكفاءات.

ج-أخذ نظرة عن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط.

د- الكشف عن مدى اقتناع أساتذة التعليم المتوسط بالمقاربة بالكفاءات و مدى التزامهم بإجراءاتها.

هـ- تسجيل اقتراحات الأساتذة حول سبل تدعيم وانجاح العملية التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

05_أهـمـيـة الــبحـث:

يكتسي موضوع "واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات" أهمية كبيرة في الميدان التربوي ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

أ- إبراز أهمية مقاربة التدريس بالكفاءات التي تؤكد على عدم اختزال التعليم في حصول المتعلم على المعرفة فقط, بل يجب إن يكون التعليم هو تزويد الفرد بالقدرة على التعلم المستمر, و كيفية الحصول على المعارف و تطبيقها في مواقف جديدة.

ب-لفت أنظار المسؤولين و القائمين على التعليم في الجزائر إلى أهمية إعداد المعلم وتدريبه بطرق حديثة ليواكب أي إصلاح تربوي.

ج- إبراز واقع الممارسات التدريسية في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات.

06-مفاهيم البحث:

لكل بحث علمي مفاهيم يتعين على الباحث أن يقوم بتوضيحها من أجل إزالة الغموض، و نحن بدورنا سنقوم بتوضيح مفاهيم بحثنا المتمثلة فيما يلي:

6-1- الممارسات التدريسية:

6-1-1- الممارسة:

أ- لغة:

عرف قاموس "المنجد في اللغة العربية المعاصرة" الممارسة بأنها: << كيفية واقعية لامتهان عمل، أو تعاطيه، أو إتباع نهج حياتي معين، وتعني: مزاولة، معطاة، احتراف:<< ممارسة فن>> ،<< ممارسة مهنة>> ،<< ممارسة فضيلة>> ،بالممارسة تكتسب المهارة: مثل يراد به أن الكفاءة هي نتيجة التمرن الدائم و الطويل>> .(المنجد في اللغة العربية،2001،ص1332).

ب- اصطلاحا:

عرف معجم "مصطلحات العلوم الاجتماعية" الممارسة بأنها: << التطبيق العملي للافتراضات النظرية، وهي طريقة امتحان صحة أو أخطاء تلك الافتراضات، و الممارسة هي المقياس السليم لما هو ممكن ولما هو مستحيل، و تقتضي الممارسة لتحقيق أهداف الفرد توفر الحرية و المسئولية. ويقال فترة الممارسة Practice période للفترة التي ينبغي على المتدربين أن يشركوا أثناءها اشتراكا فعليا في العمل ليحيطوا أنفسهم بظروف العمل في مهنة معينة، أو ليمارسوا كيفية تنفيذ عمليات معينة محددة>> .(بدوي،1986،ص323).

كما و قد عرف معجم "مصطلحات في المناهج وطرق التدريس" الممارسة بأنها:<< نوع من الخبرة المنظمة نسبيا، و تشير إلى تكرار حدوث نفس الاستجابات الظاهرة، أو ما يشبهها في مواقف بيئية منظمة نسبيا، و من أمثلة ذلك: ما تهيؤه المدرسة لتلاميذها من مواقف ترتبط بالمنهج، أو أنشطة خارج المنهج يتعلم منها التلاميذ>> (الكسباني،2010،ص113).

ومن خلال التعريفين السابقين للممارسة يمكن استخلاص التعريف الإجرائي التالي الذي نراه مناسبا وهو:"أن الممارسة عبارة عن تطبيق عملي لمجموع الخطوات و الإجراءات النظرية التي يتبعها شخص معين لتحقيق أهداف محددة".

6-1-2- التدريس:

أ- لغة:

التدريس لغة مصدر الفعل (درس) و معناه: التعليم، يقال: درس تدريسا للكتاب أو الدرس، جعله يدرسه.و في لسان العرب لابن منظور جاء في مادة (درس): درس الكتاب درسا و دراسة (عطا الله ،2006،ص ص2،1).

ب- اصطلاحا:

لقد عرفه معجم "مصطلحات في المناهج و طرق التدريس" بأنه: << مجموعة الإجراءات و العمليات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لانجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة، انه التأثير في التلميذ بقصد التعلم و يحدث هذا التأثير من خلال التفاعل بين التلاميذ من جهة والمعلم، وما يوفره من الإمكانيات و النشاطات و الإجراءات في الموقف التعليمي التعلمي من جهة أخرى، و بعبارة أخرى فان التدريس هو مجموع الإجراءات و النشاطات التعليمية التعلمية المقصودة و المتوافرة من قبل المعلم، و التي يتم من خلالها التفاعل بينه و بين التلاميذ بغية تسهيل عملية التعلم، و تحقيق النمو الشامل و المتكامل للمتعلم (الكسباني،2010،ص ص 116،115،113).

لقد ظهرت عدة تعريفات اصطلاحية للتدريس نتيجة للاهتمام الذي حظي به من قبل الباحثين التربويين، و من هذه التعريفات ما يلي: (زيتون،2004،ص ص29،26).

التدريس هو:<< عملية تواصل غوية، مديرة، مقصودة، هادفة، يديرها المعلمون في حجرات الدراسة، و يوفرون فيها كافة الخبرات المربية لكي يحتك بها المتعلمون، ليستقوا أثارا خبرية عقلا، ووجدانا، ومهارة، فيعدل سلوكهم إلى نحو لم يكن لديهم من قبل التفاعل مع الخبرات>> .

كما أن التدريس يعبر عن سلوك يمكن ملاحظته، كما يمكن ضبطه و التدريب عليه، بمعنى أنه: نشاط عملي قابل للملاحظة يمكن تحديده من خلال وصف ما يقوم به المعلمون من سلوك ملاحظ (الأنشطة، العمليات،الإجراءات) لانجازه.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمك استخلاص التعريف الإجرائي التالي للتدريس:

التدريس هو:<< مجموع الإجراءات و النشاطات التي يمارسها المعلم في موقف تعليمي-تعلمي داخل حجرة الصف للوصول بالمتعلمين إلى الأهداف التربوية المنشودة>> .

6-1-3- الممارسات التدريسية:

ومن خلال التعريفات السابقة التي قدمت لكل من الممارسة و التدريس يمكن استخلاص التعريف الإجرائي التالي للممارسات التدريسية:

الممارسات التدريسية هي:<< الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم (الأستاذ) من أفعال أو إستراتيجية في التدريس، أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية، أو غيرها من المهارات أو الكفايات التي يمتلكها في مجال التخطيط، و التنفيذ، و التقويم، و التي من خلالها قد يسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ>> .

6-2- الأستاذ:

أ- لغة:

جاءت كلمة "الأستاذ" في قاموس "المنجد في اللغة و الأعلام" من ج أساتذة و أساتيذ: المعلم،العالم، المدير، كبير دفاتر الحساب (المنجد في اللغة و الأعلام،2003،ص10).

و في "القاموس اللغوي العام" جاءت كلمة "الأستاذ" بمعنى الماهر بالشيء، العظيم الخبرة و المعرفة، وهو العالم المعلم (اللحام و آخرون،2007،ص19).

ب- اصطلاحا:

الأستاذ (المعلم) هو:<< نموذج تعليمي يبرز الدور الريادي للمدرس في عملية التعليم/التعلم باعتباره مصدر تخطيط للدرس، و تسييره، و ضبطه استنادا إلى مبد أ أنه يمثل سلطة معرفية و أخلاقية و توجيهية>> .(www.ta5tub.com).

و من خلال التعريف السابق يمكن استخلاص التعريف الإجرائي التالي للأستاذ:

الأستاذ هو:<< الشخص المؤهل للقيام بعملية التعليم، و نقل الخبرات،و الأفكار، و المعرف إلى المتعلمين من خلال مهاراته في مجال التخطيط للدرس،و التنفيذ،و التقويم إسنادا إلى مبدأ أنه يمثل سلطة معرفية، و أخلاقية، و توجيهية>> .

6-3-التعليم المتوسط:

يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، مدته أربع سنوات، له غاياته الخاصة، و يهدف إلى جعل كل تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية، و الثقافية، و التأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة و التكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية>> .

(www.elkhadra.com)

6-4- المقاربة بالكفاءات:

6-4-1-المقاربة:

أ- لغة:

المقاربة هي مصدر ثلاثي على وزن (مفاعله)، فعله (قارب)على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب)، وهي تعني في دلالته اللغوية المعنى دناه و حادثه بكلام حسن، فهو (قربان)، وهي (قربى)، و منها (تقاربا) ضد (تباعدا). (بوطالبي،2008،ص22)

ب - اصطلاحا:

إن كلمة "مقاربة" يقابلها المصطلح اللاتيني Approche و معناه هو:<< الاقتراب من الحقيقة المطلقة، وليس الوصول إليها لأن المطلق و النهائي يكون غير محدد في المكان و الزمان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل، أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما>> .(www.de-tiaret.com)

ولقد عرفت المجلة الجزائرية المقاربة بأنها:<< تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة لتحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة، ووسائل، و مكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط،و النظريات البيداغوجية>> .(المجلة الجزائرية للتربية،2006،ص15)

و المقاربة تعني أيضا:الخطة الموجهة لنشاط ما مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل و المؤثرات تتعلق ب: (عطا الله وآخران،2009،ص ص59،60)

1- المدخلات (المنطلقات): و هي تتمثل في المعطيات المادية، و البشرية، و العلمية، و البيداغوجية، و بالظروف الزمنية و المكانية، و الوسط التعليمي عموما.
2- الفعاليات (العمليات): وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية : المعلم، المتعلم، المحتويات، الطرائق، و الوسائل، و البيئة التعليمية.
3- المخرجات(وضعيات الوصول): وهي نواتج التعليمات المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة، وفي مختلف المجلات و مؤشراتها البارزة من خلال وضعيات التقويم المرافقة لعمليات التعليم و التعلم.

و انطلاقا من التعاريف السابقة يمكن استخلاص التعريف الإجرائي للمقاربة:

المقاربة هي :<< عبارة عن تصور مستقبلي أو خطة موجهة لنشاط ما قابل للانجاز وفق مجموعة من العوامل المتداخلة اللازمة للأداء الفعال و تحقيق المردود المرتقب>> .

6-4-2- الكفاءة:

أ- لغة:

الكفء: فهو النظير و كذلك الكفء و الكفؤ على وزن فعل و فعل و المصدر الكفاءة بالفتح و المد و يقال لا كفاء له بالكسر، و هو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، و الكفئ النظير و المساوي، و منه الكفاءة في النكاح، و هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها، و نسبها، و بيتها.و تكافأ الشيئان: مماثلا، و كافأه مكافأة و كفاء: ماثله، و في كلامهم: الحمد لله كفاء واجب: أي قدر ما يكون مكافئا له، و في الحديث الشريف (و المؤمنون تتكافأ دماءهم)، و في حديث العقيقة (شاتان متكافئتان) أي: متساويتان في القدر، و كافيته ساويته، و كافأته على صنعه: جزايته جزاء متكافئا لما قام به، و كان الرسول لا يقبل الثناء إلا عن مكافئ، و كفاه عن الشيء مكافأة: جازاه و يقال ما لي به قيل و لا كفاء: أي: ما لي به طاقة على أن أكافئه.(بن يحي و عباد،2006،ص ص67،68)

عرف قاموس "مجاني للطلاب" الكفاءة من الكفاءة بمعنى: الجدارة و الأهلية << عنده الكفاءة للعمل>>.(مجاني للطلاب ،2010،ص837)

ب- اصطلاحا:

يقصد بمصطلح الكفاءة الذي يقابله في اللغة الأجنبية La compétence مجموع المعارف و القدرات والمهارات المدمجة ذات وضعية دالة، و التي تسمح بانجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة.(www.de-tiaret.com)

و تجدر الإشارة إلى أن للكفاءة تعاريف كثيرة تكمل بعضها البعض و لا تتعارض فيما بينها على الرغم من تعددها، و في ما يلي سنورد بعضها: (وعلي،2006،ص ص210،20)

يرى "ليفي لوبوايي" (1996) أن الكفاءة تعبر عن: "الرصيد السلوكي للفرد و الذي يجعله فعالا في وضعية معينة".

أما بالنسبة "لطارديف" (1994)ف الكفاءات هي :<< نظام من المعارف السردية و الشرطية و المنهجية المنظمة بشكل عملي لكي تسمح بحل المشكلات>> .

و يرى "فيليب بيرنو (1999) أن :<< الكفاءات تجند، و تدمج، و تنظم المواد المعرفية ، و الوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات، و تكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية، و ذات مغزى، و من اجل نشاط ذي فعالية>> .

و انطلاقا من التعريفات السالفة الذكر يمكن استخلاص التعريف الإجرائي التالي للكفاءة:

الكفاءة هي:<< القدرة على توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية- التعلمية بقصد اتخاذ الموقف المناسب للوضعيات المختلفة التي تواجه التلميذ في مختلف مناحي الحياة>> .

6-4-3 -المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات حسب ما ورد في منهاج مادة التربية البدنية و الرياضية من التعليم المتوسط هي:<< مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية، و مكتسبات المراحل السابقة ، و بمنهج يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم، بحيث تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات، و معارف، و مهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، كما يتضمن عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية أخرى عملية تساعده على التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة>> .(http// :www. Onefd.edu.dz)

و المقاربة بالكفاءات هي:<< عبارة عن توجه بيداغوجي حديث يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية، و الوجدانية، و النفس حركية قصد الوصول بالمتعلم إلى مستوى الكفاءة الذي سيسمح له بحل المشاكل اليومية ، و من ثمة فهي اختبار منهجي يسعى إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة>> .(بن سي مسعود،2008،ص20)

و في ضوء التعريفين السابقين يمكن استنتاج التعريف الإجرائي للمقاربة بالكفاءات:

<< المقاربة بالكفاءات بيداغوجية حديثة تبنتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية و التي على أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003 م، و هي مقاربة تتبنى إستراتيجية في التعلم و التعليم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية و محورها،

حيث تهدف إلى تنمية قدراته، و إكسابه مهارات و كفاءات بما يتناسب و هذه القدرات من جهة، و بما يتناسب و متطلبات المجتمع من جهة أخرى>> .

07- الدراسات السابقة:

و في هذا العنصر سنتطرق لبعض الدراسات السابقة المشابهة لموضوع بحثنا المتمثل في "واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات" من أجل الوقوف على ما استهدفته، و ما انتهجته من أساليب، وما اتبعته من خطوات، و ما استخدمته من أدوات بحثية في المعالجة و التقصي لقضايا موضوع الدراسة و البحث، و ما توصلت اليه من نتائج و ذلك بهدف الاستفادة منها في تناول إشكالية الدراسة الحالية، و الأخذ ببعض الأساليب و الأدوات التي تفيدنا في تناول دراستنا و معالجتها، و هي كالأتي:

7-1- الدراسات العربية:

7-1-1-دراسة علي حسن راجح القديمي:

في عام 1993 م قام الباحث "القديمي" بدراسة علمية باليمن حول: "الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية" نوجزها فيما يلي:(الجماعي،2010،ص ص44،43)

كان الهدف من هذه الدراسة بصفة رئيسية تحديد الكفايات التدريسية الأدائية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية، كما اهتمت بصفة خاصة بترتيب الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى أفراد العينة من حيث أهميتها التدريسية و أراء المدرسين أنفسهم وفق الاختصاص و التأهيل التربوي.

وقد اتبع الباحث عدة خطوات لانجاز الدراسة ،حيث استخدم الاستبانة المفتوحة، و الدراسة الاستطلاعية ، و المقابلة الشخصية، و الأدبيات، و عملية التحليل وصولا إلى الاستبانة المحتوية لقائمة الكفايات، و قد اعتمد في تنفيذها على مدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية عام 1992 م ، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس في قسم الاجتماعات و العلوم التربوية و النفسية بكلية التربية بصنعاء، و هيئة التاريخ بكلية الآداب بالجامعة نفسها.

و قد تمت الدراسة على عينة من المدرسين بلغ عددها ثلاثة و سبعين مدرسا و مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

و قد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

-حصلت قائمة الكفايات اللازمة على الموافقة مع اختلاف درجة الموافقة مع جميع أفراد العينة ، كما حصلت قائمة الكفايات اللازمة على موافقة مدرسي التاريخ مع اختلاف درجة الموافقة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5).

- اتفق أفراد العينة على ترتيب المجلات على النحو الآتي:

1- كفاية تخطيط الدرس.

2- كفاية الأهداف و الفلسفة التربوية.

1-كفاية التقويم.

2- كفاية العلاقات الإنسانية.

3-كفاية تنفيذ الدرس.

4-كفاية استثارة الدافعية.

5-الكفاية العلمية و النمو المهني.

7-1-2- دراسة نبيل مراد:

في عام 2002 م قام الباحث "نبيل مراد" بدراسة عنوانها: "الكفايات التعليمية لمدرسي العلوم في التعليم الأساسي بالمغرب" نوجزها في ما يلي: (الجماعي،2010، ص ص64،65)

كان الهدف الباحث من القيام بهذه الدراسة معرفة الكفايات التعليمية الواجب توافرها و إتقانها من قبل مدرسي علوم السلك الأول من التعليم الأساسي، و كذلك إبراز أهمية الكفايات من وجهة نظر المدرسين و المشرفين.

و كان المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، وذلك لجمع الحقائق و تحليلها قصد الوصول إلى تعاميم خاصة بالظاهرة، حيث استخدم الباحث في ذلك استبانة موجهة للمدرسين و المدرسات، و استبانة ثانية موجهة للمشرفين التربويين لمعرفة أهمية الكفايات من وجهة نظرهم.

و قد توصل البحث إلى نتائج مهمة و هي:

-تتسم معظم الكفايات التعليمية بالموضوعية و الصدق و أنها ذات أهمية عالية، و أهمية متوسطة في مجموعها.

- يوجد شيء من الاتفاق بين مجموع مدرسي العلوم و المشرفين التربويين في ترتيب ثلاث مجالات رئيسية من الكفايات التعليمية: كفاية التقييم، الكفايات العلمية و المهنية، كفايات العلاقات و إدارة الصف.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد أهمية الكفايات لصالح المشرفين التربويين.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم لأهمية مجالات الكفايات: مجال التنفيذ، التقييم، النمو المهني العلمي، العلاقات الإنسانية، و إدارة الصف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي الخبرة الطويلة و الخبرة القصيرة في تحديد الكفايات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مجال التخطيط و الإعداد لصالح المشرفين التربويين.

7-1-3- دراسة جاسم محمد السلامي:

في عام 2003 م قام الباحث "جاسم محمد السلامي" بدراسة علمية حول "إجراءات تقويم الأداء في ضوء الكفايات" بالأردن نوجزها في ما يلي:(حرقاس،2010،ص ص28،29)

كان الهدف من هذه الدراسة تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة أدب الأطفال، و مادة القواعد النحوية في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات بالأردن، و ذلك من أجل الحكم على التأهيل المهني و فاعليته في هذه المعاهد.

و لقد اعد الباحث استمارتي ملاحظة، حيث تأكد من صدق و ثبات كل واحدة و طبقهما في دراسته الاستطلاعية، ثم قام بتطبيق الأداء في شكله النهائي على أفراد العينة أثناء تأديتهم لدروسهم ، و استمرت

الملاحظة لأكثر من ثلاثة أشهر ، بحيث حدد الباحث في كل استمارة مستويات الأداء لكل كفاية باستخدام مقياس خماسي يتضمن خمسة بدائل وهي: جيد جدا،جيد، وسط، دون الوسط، ضعيف.

و بعد قيام الباحث بتحليل الدراسة ومعالجة البيانات إحصائيا و تفسيرها توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

-كان أداء المدرسين في تدريس أدب الأطفال بشكل عام دون المتوسط و كذلك القواعد النحوية .

- ظهر ضعف في أداء المعلمين في مجال تخطيط الدرس و عرضه.

- ظهر ضعف لدى المعلمين في شرح الدرس،و تحليل عناصره، و استنباط النتائج منه.

7-1-4- دراسة بدر محمد علي القحطاني:

في عام 2007 م قام الباحث "بدر محمد علي القحطاني" بدراسة علمية عنوانها: "مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة" بالمملكة العربية السعودية نوجزها في ما يلي:(القحطاني،2007،ص ص19، 150 ،151، 152)

كان الهدف من هذه الدراسة معرفة مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، حيث تم اختيار عينة قوامها (110) من مشرفي و معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة دمام (31 مشرفا، و79 معلما).

كما أعد الباحث أداة تشتمل على قائمة من الكافيات التعليمية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، و بعد تحكيم الأداة (الاستبانة) تم تطبيقها على عينة الدراسة.

و قد أظهرت التحليلات الإحصائية النتائج التالية:

- توفر الكفايات التعليمية التي شملتها الأداة لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة دمام من وجهة نظر المشرفين حيث بلغت قيمة المتوسط (3.524)، و من وجهة نظر المعلمين بلغت قيمة المتوسط (4.111).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين و المعلمين عند مستوى الدلالة (0.05) حول مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم، و ذلك لصالح المعلمين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المعلمين أنفسهم حول مدى توفر الكفايات التعليمية لدى المعلمين، و التي شملتها أداة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في جميع مجالات الكفايات ماعدا مجال التخطيط و الإعداد للدرس و ذلك لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول توفر الكفايات التعليمية لدى المعلمين و التي شملتها أداة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل (تربوي، غير تربوي).

7-1-5-دراسة عبد اللطيف عبد الكريم مومني و قاسم محمد خزعلي:

في عام 2007 قام الباحثان"عبد اللطيف عبد الكريم مومني" و "قاسم محمد خزعلي" بدراسة علمية عنوانها: "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في المدارس ضوء متغيرات المؤهل العلمي ،و سنوات الخبرة والتخرج"

نوجزها في ما يلي: (خزعلي،و مومني،،2007) لقد أول الباحثان من خلال هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية؟
- ما مدى درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية تبعا لاختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس, دبلوم متوسط)؟
- ما مدى درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية تبعا لاختلاف سنوات الخبرة؟
- ما مدى درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية تبعا لاختلاف التخصص(تربوي, غير تربوي)؟

و كان هدف هذه الدراسة معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية و التعليم لمنطقة"اربد الأولى" في "الأردن" للكفايات التدريسية من وجهة نظرهما في ضوء متغيرات المؤهل العلمي, و سنوات الخبرة و التخصص.

و قد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لجمع الحقائق و تحليلها قصد الوصول إلى تعاميم خاصة بالظاهرة, حيث قاما الباحثان بتصميم أداة لقياس الكفايات التدريسية التي تمتلكها عينة الدراسة, و ذلك لتحقيق غرض الدراسة و الإجابة عن أسئلتها, و تكونت أداة الدراسة بصورة أولية من (40) فقرة (مهارة), حيث وزعت على(3) مجالات للكفايات التدريسية و هي: كفاية التخطيط: خصص لها (16) فقرة, و كفايات التنفيذ: خصص لها (15)فقرة, و كفايات التقويم: تضمنت (9)فقرات, و لتحقيق هدف الدراسة اختار الباحثان عينة تكونت من(168)معلمة يعملن في (30)مدرسة خاصة في محافظة"اربد" من أصل (315) معلمة يعملن في (94) مدرسة خاصة.

و قد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية, و استخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي, و صياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة و محددة, و جذب انتباه الطلبة, و المحافظة على استمرارية, وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (َ0.05) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي و التخصص, في حين توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية و لصالح المعلمات ذوي الخبرة التي تزيد عن (6) سنوات.

7-1-6- دراسة عيسى بن فرج المطيري:

في عام 2010 قام الباحث"عيسى بن فرج المطيري" بدارسة علمية عنوانها: الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية و مدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة نوجزها فيما يلي: (المطيري ،2010 ،ص ص25،26).

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف و هي:

- تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعليمين بالمرحلة الابتدائية .
- التحقق من مدى توفر كفايات التقويم المستمر لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة .
- التعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم:
- بناء تصور تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين.

و قد تم تطبيق أداة الاستبانة و الاختبار على (305) من المعلمين, حيث كان العائد منها مكتملا، بينما تم تطبيق قائمة الملاحظة على (35) معلما، كما بلغ عدد العينة الاستطلاعية (30) معلما في كل من أداتي الاستبانة و الاختبار، و(25) لقائمة الملاحظة.

و أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

أن التقويم المستمر نظام تقويمي تدريسي يتطلب اثنتين و ثمانين كفاية يجب أن تتوفر في المعلم, أما بالنسبة لدرجة التوفر لدى أفراد العينة فقد كانت متوسطة لجميع محاور الاستبانة، في حين حصلت الكفايات المهنية على درجة كبيرة من التوفر،و حصلت الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجاز الطالب على درجة <<لا يمارسها>> من التوفر حسب قائمة الملاحظة، وتتوفر كفايات تحليل و تفسير نتائج التقويم المستمر بدرجة كبيرة, في حين تتوفر كفايات كل من المهنية، و الملاحظة، و الواجبات المنزلية حسب نتائج التقويم المستمر، كما كشفت نتائج البحث أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر .

7-2-الدراسات الجزائرية:

7-2-1-دراسة لبنى بن سي مسعود:

في عام 2008 قامت الباحثة "لبنى بن سي مسعود" بدراسة عنوانها:

"واقع في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات" بولاية ميلة نوجزها فيما يلي: (بن سي مسعود 2008,ص ص18، 147، 149، 151)

لقد حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

أ- التساؤل الرئيسي:

ما هو واقع التقويم في التعليم الابتدائي؟

ب-الأسئلة الجزئية:

- هل التقويم التكويني يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج في ظل المقاربة بالكفاءات؟
- ما هي الصعوبات التي يواجهها معلما التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم التكويني؟

و كان الهدف من هذه الدراسة هو: الوقوف على واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، و محاولة التقصي عما إذا كانت الممارسات التقويمية الحالية من طرف معلمي التعليم الابتدائي في الواقع تتجه نحو اعتماد التقييم التكويني، و جعله عاملا أساسا من عوامل تعلم التلميذ، و تجاوز الأساليب التقويمية التقليدية التي تجعل من التقويم غاية في حد ذاته لا وسيلة من وسائل تحسين التعلم و رفع مردود المنظومة التربوية.

و قد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي نظر الطبيعة موضوع دراستها الذي يهدف إلى وصف واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، مستخدمة في ذلك الاستمارة كوسيلة لجمع البيانات و المعلومات المتعلقة بالموضوع، كما اعتمدت على عينة بلغ عدد أفرادها (170) معلما و معلمة موزعين على(42) مدرسة ابتدائية لولاية ميلة، حيث ابتدائية حيث تم إجراء الدراسة النهائية على (20) معلما ومعلمة موزعين على (30) مدرسة ابتدائية، و في ما يخص كيفية اختيار مدارس الدراسة النهائية من بين(420) مدرسة على مستوى الولاية اعتمدت الباحثة على طريقة السحب من الإناء من دون إرجاع تسمى هذه الطريقة أيضا بطريقة اليانصيب، و ذلك بعد الحصول على أسماء كل مدارس و أماكن وجودها، و عدد المعلمين فيها من مصلحة الموظفين بمديرية التربية للولاية، و قد تشكلت عينة الدراسة من معلمي سنوات الإصلاح (السنة الأولى، الثانية، الثالثة، و الرابعة ابتدائي) للمدارس المختارة، و ذلك بأخذ معلم عن كل مستوى تعليمي أي بمعدل أربع معلمين من كل مدرسة .

و من بين ما توصلت اليه هذه الدراسة من نتائج ما يلي:

- تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية و تنظيمية منها: نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.
- التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

7-2-2- دراسة نورة بوعيشة:

في عام 2008 قامت الباحثة "نورة بوعيشة" بجامعة قاصدي مرباح في "ورقلة" بدراسة عنوانها: " الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية " نوجزها فيما يلي:(بوعيشة، 2008،ص ص12، 111، 119، 150)

لقد حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية تخطيط الدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين؟ و يتفرع إلى:

أ- هل يمارس معلم المدرسة الأساسية تخطيط الدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات؟

ب- هل يمارس الأستاذ المجاز تخطيط الدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات؟

2- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية تنفيذ الدرس القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين؟ و يتفرع إلى:

أ- هل يمارس معلم المدرسة الأساسية تنفيذ الدرس القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات ؟

ب- هل يمارس الأستاذ المجاز تنفيذ الدرس القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات؟

3- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التقويم القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين؟ و يتفرع إلى:

أ- هل يمارس معلم المدرسة الابتدائية التقويم القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات؟

ب- هل يمارس الأستاذ المجاز التقويم القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز التقويم و معلم المدرسة الابتدائية في ممارستهما لتخطيط الدرس، و تنفيذه، و تقويمه في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات؟

وكان الهدف من هذه الدراسة معرفة المزيد عن التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، و دلك من خلال التعرف على التغيرات الحاصلة في ممارسة المعلمين و الإجراءات التي يتخذونها في كل من التخطيط، و التنفيذ، والتقويم، و مدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات, و ذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين المسئولين عن متابعة تنفيذ هذه المقاربة باعتبارهم موجهين للمعلمين.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي لجمع المعلومات و البيانات اللازمة, كما اعتمدت على عينة تتمثل في كل عدد أفراد المجتمع الأصلي و البالغ عددهم (27) مفتشا للغة العربية في المرحلة الابتدائية كلهم ذكور, و يتوزعون على (6) ولايات جنوبية هي: ورقلة, غرداية, الوادي, الأغواط, بسكرة, إليزي حيث استخدمت الاستبيان لقياس الممارسات التدريسية

القائمة على التدريس بالكفاءات من خلال ثلاثة أبعاد و هي: التخطيط, التنفيذ, و التقويم, و لكل بعد فقراته التي تعبر عنه.

و قد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج و هي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية و الأستاذ المجاز في ممارستهما للتخطيط للدرس القائم على التدريس بالكفاءات .
- عدم وود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية و الأستاذ المجاز في ممارستهما تنفيذ الدرس وفق التدريس بالكفاءات .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية و الأستاذ المجاز في ممارستهما التقويم وفق التدريس بالكفاءات .

7-2-3- دراسة وسيلة قرايرية /حرقاس:

في عام 2010 قامت الباحثة "وسيلة قرايرية /حرقاس" بدراسة عنوانها:"تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية " بولاية قالمة نوجزها في ما يلي: (وسيلة قرايرية /حرقاس, 2010, ص ص5، 8، 258، 259، 261، 380)

لقد حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

أ- التساؤل الرئيسي للدراسة:

هل استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة التي حددت المناهج؟

ب-الأسئلة الفرعية:

- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الكفاءات ذات الطابع الاتصالي الخاصة باللغة العربية و الفرنسية؟
- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات اكتساب 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 الطابع الشخصي و الاجتماعي؟

- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات اكتساب التلاميذ الكفاءات العرضية؟

كان الهدف من إجراء هذه الدراسة هو: متابعة الإصلاحات التربوية الجديدة و الوقوف على مدى تحقيق أهدافها، و المساهمة مع السلطات المسئولة في توضيح أهمية الإصلاحات، و دور كل طرف فيها.

و قد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي من أجل الوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع و تطويره, و هو ما يصبو إليه بحثها فيما يخص الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة, بحيث اعتمدت الباحثة في جمع البيانات و المعلومات عن موضوع الدراسة على كل من الملاحظة, و المقابلة, و الاستمارة, و المجتمع الأصلي للحدث الذي بصدد دراسته يتكون من (3) مجالات بشرية و هي:

فئة المعلمين, فئة المفتشين, و فئة أولياء التلاميذ معتمدة في ذلك على العينة العشوائية.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة العربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة الفرنسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المنهجي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الفكري.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الشخصي و الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات العرضية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و المفتشين فيما يخص مدى فاعلية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

عند ما يفكر الباحث في إنجاز أي بحث علمي عليه أن يبذل ما في وسعه من أجل الإلمام بالدراسات السابقة المتصلة بموضوع بحثه نظرا لأن تلك الدراسات تشكل تراثا معرفيا مهما، و مصدرا غنيا لجميع الباحثين, فمن خلالها يتمكن الباحث من إعداد دراسة و اختيار دراسته و اختيار موضوع البحث, و في هذا السياق لا يمكننا إنكار مدى أهمية الدراسات السابقة التي قمنا بالاطلاع عليها, و ذلك لأنها قد ساعدتنا كثيرا, و أفادتنا في صياغة تساؤلات و فرضيات بحثا, و في إكمال بعض الجوانب الناقصة فيه, فقد استفدنا من الدراسة الأولى التي تحمل عنوان: "الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية " في تحديد أبعاد الممارسات التدريسية المتمثلة أساسا في التخطيط للدرس, و تنفيذه, و التقويم و هذا في ضوء قائمة الكفايات –المقترحة- اللازم توافرها من حيث أهميتها التدريسية و آراء المدرسين أنفسهم وفق الاختصاص و التأهيل التربوي.

و أما الدراسة الثانية التي كان عنوانها:"الكفايات التعليمية لمدرسي العلوم في التعليم الأساسي بالمغرب"، فقد استفدنا منها في: إبراز أهمية الكفايات و المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط.

وفي الدراسة الثالثة التي كان عنوانها:"إجراء تقويم الأداء في ضوء الكفايات"، فقد استفدنا منها في: تبيان ضرورة إعداد و تأهيل الأساتذة في الجانب التربوي و المهني لتحسين أدائهم، و تنمية مهاراتهم التدريسية التي تسهم بدورها في نجاح العملية التعليمية-التعلمية خاصة في ضوء المقاربة الجديدة.

و استفدنا من الدراسة الرابعة التي كان عنوانها:"مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة" في: معرفة مدى تطبيق أساتذة مرحلة التعليم المتوسط للمقاربة الجديدة القائمة على التدريس بالكفاءات و التي تتطلب بدورها توافر مهارات تدريسية معينة.

و أما الدراسة الخامسة التي عالجت موضوع:"الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلم و سنوات الخبرة و التخرج"، فقد استفدنا منها في معرفة أهم متطلبات الممارسات التدريسية، و التي تتمثل في:استغلال وقت الحصة بفاعلية، و استخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، و صياغة الأسئلة التقويمية بطريقة محددة وواضحة هذا مع الحفاظ على جذب انتباه الطلبة طوال الحصة التعليمية التعلمية؛ بمعنى التعرف على دور التخطيط للتدريس في التحكم في العملية التدريسية، و اختيار أفضل الأساليب و المهارات التدريسية، و إدارة الصف على أكمل وجه.

و الدراسة السادسة التي عالجت موضوع:"الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية و مدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة"، فقد استفدنا منها في: معرفة أحد أبعاد الممارسات التدريسية المتمثل في التقويم المستمر لدى المعلمين، و الذي يعد نظام تدريسي يتطلب العديد من الكفايات و المهارات التي يجب إن تتوفر في المعلم، و التي يزداد توافرها لديه –المعلم- كلما زادت سنوات الخبرة، و هذا حسب ما أفادت به الدراسة.

بينما الدراسة السابعة التي كان عنوانها:"واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات"، فقد استفدنا منها في إكمال بعض النقائص المتعلقة بالجانب المفاهيمي و النظري، و التعرف على واقع الممارسات التقويمية الحالية في ظل المقاربة بالكفاءات التي لم تستطع تجاوز الأساليب التقويمية التقليدية التي تجعل من التقويم غاية في حد ذاته لا وسيلة من وسائل تحسين التعلم، و مردود المنظومة التربوية، بالإضافة إلى تحديد المنهج -الوصفي- الملائم لطبيعة موضع الدراسة.

و استفدنا من الدراسة الثامنة التي كان عنوانها: "الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية" في: ضبط إشكالية بحثنا، و تساؤلاتها، بالإضافة إلى التعرف على التغيرات الحاصلة في ممارسة المعلمين، و الإجراءات التي يتخذونها في كل من: التخطيط، و التنفيذ، و التقويم، و مدى مواكبتها للممارسات القائمة على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

و أما الدراسة التاسعة و الأخيرة التي تطرقت إلى موضوع "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية"، فقد استفدنا منها في: إتمام بعض النقائص المتعلقة بالإطار المفاهيمي و النظري للدراسة، بالإضافة إلى التعرف على مستويات الكفاءة، و المتمثلة في الكفاءات المستهدفة، و الكفاءات العرضية، وتحديد الأدوات التي سوف يتم اعتمادها في جمع البيانات و المعلومات عن موضوع الدراسة و المتمثلة في: الملاحظة، و المقابلة، و استمارة الاستبيان.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل المخصص للإطار المفاهيمي للبحث الإشكالية بتساؤلاتها، والفرضيات المنبثقة عنها، و أيضا أهمية دراستنا لحدث التغيرات الحاصلة في الممارسات التدريسية للأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات، و التي انطلقت في الموسم الدراسي 2004/2003 بالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية، و بالنسبة للمعلم و التلميذ، و المجتمع ككل، و بينا هذه الأهمية من خلال عرض أسباب اختيارنا للموضوع، حيث حاولنا في ذلك أن نكون أكثر واقعية و موضوعية في تحديدنا لتلك الأسباب، ثم تحديدنا للأهداف التي نأمل الوصول إليها من وراء هذه الدراسة لأن الهدف غير الواقعي لا يمكن أن يتحقق و يبقى مجرد شعار، أو اقتراح نظري، كما تناولنا أيضا المصطلحات الأساسية التي ارتكز عليها البحث، و التي تعتبر بمثابة المتغيرات التي تتحكم في سيرورة هذه الدراسة، و ختمنا هذا الفصل بمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع بحثنا.

مـراجـع الفصـل الأول:

01)أسس المناهج:المقاربة بالكفاءات و التعليم الثانوي.(د.ت).تم استرجاعها بتاريخ 11 فيفري، 2015 من:

www.elkhdra.com

02)بدوي،أحمد.(1986).معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية.(ط1).لبنان:مكتبة لبنان.

03)بن سي مسعود،لبنى.(2008).واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات.رسالة ماجستير.جامعة، -ميلة.

04)بن يحي، محمد،عباد،مسعود.(2006).التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات /المشاريع و حل المشكلات. (ط1).الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم.

05)بوطالبي،بن جدو.(2008).الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية و الرياضية المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية.أطروحة دكتوراه.جامعة الجزائر،الجزائر.

06) بوعيشة،نورة.(2008).الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات.رسالة ماجستير.جامعة قاصدي مرباح،ورقلة.

07) الجماعي،عبد الوهاب.(2010).كفايات تكوين المعلمين –اللغة العربية أنموذجا-.(ط1). الأردن: دار يان.

08) حرقاس، وسيلة.(2010).تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية.رسالة دكتوراه.جامعة منتوري، قسنطينة.

09) حناش،فضيلة،و قلي،عبد الله.(2009).التربية العامة و إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات.(ط1).الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدم التربية و تحسين مستواهم.

10) خزعلي،قاسم،و مومني، عبد اللطيف .(2007).الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

11)الزبير، أحمد.(د.ت). سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية.الجزائر:المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم.

12) زيتون، حسن.(2005). التدريس –رؤية في طبيعة المفهوم- (ط2).مصر:عالم الكتب.

13)قروش،عبد القادر.(د.ت).مقاربة التدريس بالكفاءات. تم استرجاعها بتاريخ 11 فيفري 2015 من:

www. ta5tub.com

14)عطا الله، أحمد.(2006).أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية.(ط1).الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

15)) عطا الله،أحمد ،و آخران.(2005).تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف االإجرائية و المقاربة بالكفاءات.(ط1).الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.)

16) القحطاني، بدر.(2007).مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير،جامعة صنعاء، اليمن.

17) الكسباني،محمد.(2010). مصطلحات في المناهج و طرق التدريس. (ط1).مصر: مؤسسة حورس الدولية.

18) اللحام، محمد ،وآخران. (2007). قاموس لغوي عام. (ط2).لبنان:دار الكتب العلمية.

19)لماذا بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟.(د.ت).تم استرجاعها بتاريخ 11 فيفري 2015 من:

www.de-tiaret.com

20)مجاني للطلاب.(2001).(ط5).لبنان: دار مجاني.

21)المجلة الجزائرية للتربية.(2006).البيداغوجيا الجديدة و بيداغوجيا الإدماج.المربي، (العدد5)، 15.

22)المطيري،عيسى.(2010).الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية و مدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. رسالة دكتوراه،جامعة أم القرى، السعودية.

23) المنجد في اللغة العربية المعاصرة.(2001).(ط2).(د.م.ن):دار الشروق.

24) المنجد في اللغة و الأعلام.(2003).(ط40).لبنان:دار المشرق.

25)وزارة التربية الوطنية.(د.ت).تم استرجاعها بتاريخ 17 فيفري2015 من:

http://www.onefd.edu.dz

26)وعلي، محمد.(2006). بيداغوجيا الكفاءات. (ط1).الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

الفصل الثاني

الأستاذ(المعلم)و الممارسات التدريسية

تمهيد

أولا: الأستاذ(المعلم).

1- تعريف الأستاذ (المعلم).

2- مكانة الأستاذ (المعلم) في التراث التربوي.

3- خصائص الأستاذ (المعلم).

4- أدوار الأستاذ (المعلم).

5- مسؤوليات الأستاذ (المعلم).

6- اتجاهات الأستاذ (المعلم).

7- نظام إعداد الأستاذ (المعلم).

8- متطلبات إعداد الأستاذ (المعلم).

9- مجالات إعداد الأستاذ (المعلم).

10-مشكلات الأستاذ (المعلم).

ثانيا: الممارسات التدريسية

1- تعريف التدريس.

2- مبادئ التدريس.

3- متطلبات نجاح العملية التدريسية.

4- الممارسات التدريسية السليمة.

5- الممارسات التدريسية الخاطئة.

6- ممارسة المعلم للتدريس

6-1- التخطيط.

6-2-التنفيذ.

6-3-التقويم.

خلاصة الفصل

تمهيد

المعلم هو الدعامة الأولى لقوة الوطن و مجده، فبقدر ما يبذل من جهد و تفان في أداء رسالته بقدر ما ينهض بمجتمعه ووطنه، فهو يعمل كمحور لنقل المهارات الذكائية و التقنية من جيل لآخر عن طريق مهنة التدريس التي يستطيع من خلالها أن يتعهد تلاميذه مع جميع النواحي الخلقية ، و الاجتماعية ، و الصحية ، و العلمية ، و يقدم لهم التوجيه و الإرشاد المستمرين بحيث يؤدي ذلك إلى تغيير مرغوب في سلوكهم، و الذي لا يتأتى بدوره إلا عن طريق فهم الممارسات التدريسية المتعلقة بكل من التخطيط ، و التنفيذ، و التقويم قصد تحقيق تدريس فعال لبلوغ الأهداف التربوية المحددة.

أولا: الأستاذ(الـمـعـلـم):

1-تعريف الأستاذ (المعلم):

عرف معجم مصطلحات التربية والتعليم المعلم بأنه :" أساس العملية التعليمية والركيزة المتينة التي تستند إليها المدرسة ، وأدائه الناجح في إيصال المعرفة وتربية النشء يحدد كفاءته ومؤهلاته". (جرجس ،2005،ص500)

كما يعرف بأنه :"الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين،ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط بل يتعداه إلى دور آخر مهم وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين ، فهو الأب ، والأخ الكبير ، والمربي، ومصدر الحنان ، وتهذيب سلوك المتعلمين".(أبو شعيرة وآخران ،2007،ص325)

وانطلاقا من التعريفين السابقين نستخلص بأن المعلم هو :" الإنسان الراشد المتشبع بقيم المجتمع ، ومبادئه الفلسفية والثقافية، واتجاهاته الفكرية ، ونظرته للكون و للذات وللآخر ، والحامل للمعرفة الإنسانية من تاريخ ، واجتماع ،وكينونة الإنسان كإنسان ،وهو الناقل للمعرفة وما أكتسبه من نظريات وقوانين علمية ومنهجية وموضوعية".

2-مكانة الأستاذ (المعلم) في التراث التربوي:

أفراد التراث التربوي مكانة سامية ومنزلة رفيعة لمن يقوم بمهنة التعليم ،تقديرا للدور الذي يحدثه في بناء أجيال الأمة ،وفيما يلي سنتعرض بشكل مقتضب لمكانة المتعلم عبر العصور:

2-1- عند الإغريق:

أعطى "أفلاطون " أهمية بالغة للتعليم ،حيث يعتبر كتاب <<الجمهورية>>الذي ألفه رسالة دقيقة ابرز فيها أهمية التعليم في حياة المجتمع ، ومحور التعليم عنده هو الفضيلة والعمل على تحقيقها، والتعليم من وجهة نظر "أفلاطون " هو: ذلك التعليم الذي يتجه نحو إيجاد التوازن بين تهذيب العقل وتقوية الجسم ،ولقد وصف "أفلاطون" دور المعلم وصفا موجزا بأنه ينبغي على المعلم أن يسعى لتوجيه عقول التلاميذ نحو الفضائل الحميدة في أوقات الفراغ لكي يصل إلى الفضيلة التي هي هدفهم النهائي في الحياة.(حسنين، 2003، ص ص158، 159)

2-2- عند الرومان:

أوضح "كونتيليان" في كتابه المشهور<<أسس الخطابة>>الواجب إتباعها من اجل تربية الخطيب ، ففي رأيه أن الخطيب حكيم ورجل في أن واحد ، وأعطى للخير أهمية خاصة للأخلاق القوية التي اعتبرها أمرا أساسيا في تكوين شخصية المعلم ، فقد قال في هذا الصدد: << .....لتكن نزعة المعلم تجاه تلاميذه تشبه النزعة الخيرة التي يتمتع بها الآباء ، وأن يعتبر نفسه أهلا لاحتلال المركز أو المنصب الذي وضعه فيه أولئك الأفراد الذين وثقوا به للقيام بهذه المهمة>>،ويجب أن يكون طيبا محبا للفضيلة، صارما بغير فظاظة ، وليكن في طريقة تدريسه بسيطا في سلوكه ، صبورا في عمله ،منظما في أداء هذا العمل حتى يجعل طلابه يقبلون على أداء واجباتهم إقبالا حسنا ، وان لا يحملهم من الأعمال والواجبات فوق طاقتهم .(حسنين ،2003، ص160)

2-3- في العصور الوسطى :

يعتقد "جون لوك" أن من واجب المعلم أن يضيف إلى كل ما يقوم بتدريسه حلاوة وطلاوة، كما يجب عليه أن تكون المحبة والشفقة هما منطلقا سلوكه تجاه تلاميذه ، وان لا يقوم المعلم بالتخطيط لأي شيء إلا ويكون خير الطفل وصلاحه هو البؤرة ولب هذا التخطيط ،ومما لاشك فيه أن هذه

هي الطريقة الوحيدة لغرس الحب في نفس الطفل والتي تجعله مقبلا على دروسه،محبا لما يدرسه ، مستسيغا لما يحصله.(حسنين،2003،ص160)

2-4- في الكتاب والسنة وكتابات السلف الصالح:

2-4-1- في الكتاب:

لقد ذكر فضل المعلم في القران الكريم في أكثر من موضع ،نذكر منها: (المهدي ،2007،ص78)

-جعل المعلم ممن يشهدون بالتوحيد مع الله تعالى ، ومع الملائكة الأطهار ،قال تعالى:**شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ ۚ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ''(18)** آل عمران /18

- يتساوى المعلم مع المؤمن التقي ،قال تعالى" **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ ۖ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (11)، المجادلة الآية 11.**

-جعل المعلم ممن يطلب العلم منهم ، لقوله تعالى "..... **فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (43)، النحل، الآية 43.**

-يفضل المعلم على غيره من البشر الذين لا يعلمون علمه، لقوله تعالى:" **هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ (9)"، الزمر/ الآية 9** رفع مكانة المعلم بعلمه فوق مكانة من يملك ، وهذا يتضح عند توجه سيدنا داوود وسيدنا سليمان إلى ربهما بالحمد والشكر لتفضيلهما على كثير من العباد بنعمة العلم والمعرفة ،قال تعالى:**" وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَ سُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ (15)" سورة النمل /الآية 15**

- في التزامه بما أوجبه الله عليه نعت بالربانية في درسه وتعليمه، قال تعالى:**"..... وَلَٰكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ (79)، سورة آل عمران /الاية79**

-يحمل أمانة التبليغ والدعوة التي حملها الأنبياء والمرسلون ،قال تعالى :**"..... نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ(122)**،سورة التوبة/الاية122

2-4-2- في السنة:

لقد جاءت السنة المطهرة لتكمل وتجمل فضل المعلم ، وترفع من تلك المكانة التي عليها العلماء العاملون على تعليم غيرهم ، وأصحاب العلم التقي ، وأفردت لهم وصفا مميزا ومكانة سامية تتمثل في الأتي:

-أن العلماء يحتلون المرتبة الثانية بعد الأنبياء صلوات الله عليهم في التفضيل ،يقول صلى الله عليه وسلم :<<للأنبياء على العلماء فضل درجتين ،وللعلماء على الشهداء فضل درجة >> ، ويقول أيضا :<<اقرب الناس من درجة النبوة أهل العلم والجهاد>>.

-الملائكة تضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يطلب ، يقول صلى الله عليه وسلم :<<إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يطلب>>،ويقول أيضا: <<يوزن يوم القيامة مداد العلماء بدماء الشهداء>>

-يفضل العلماء على بقية الناس ، يقول عليه الصلاة وأفضل السلام:<< خيار أمتي علماؤها>>،وحتى على العابد حيث اخرج الترمذي في سننه أن الرسول عليه الصلاة وأفضل السلام قال: <<فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم>>

-العلماء ورثة الأنبياء، يقول عليه الصلاة وأفضل السلام:<<العلماء ورثة الأنبياء>>.

-جعل موت عالم أصعب من موت قبيلة كاملة ،قال عليه الصلاة وأفضل السلام:

<<لموت قبيلة أيسر من موت عالم>>

-يستغفر للعالم من في الأرض والسماء،يقول عليه الصلاة وأفضل السلام:<< يستغفر للعالم من في السموات والأرض>>

-تفضيله صلى الله عليه وسلم لمجلس العلم والتعليم واختياره له،فقد أخرج ابن ماجة في سننه أن الرسول عليه الصلاة والسلام قد رأى مجلسين، أحدهما فيه قوم يدعون الله عز وجل ويرغبون إليه، وفي الثاني جماعة يعلمون الناس ،فقال صلى الله عليه وسلم :<< أما هؤلاء فيسالون الله فإن شاء أعطاهم، وإن شاء منعهم>> .

2-4-3-عند السلف الصالح:

لقد أشاد الخلفاء والأمراء بمكانة المعلمين أمثال الخليفة الأموي"عبد الملك بن مروان" و"هارون الرشيد"،كما جاء في كتابات الأئمة والفقهاء،وفي نصائحهم ما يؤكد هذه المكانة كذلك ، يقول "أبو حامد الغزالي"في مؤلفه<<إحياء علوم الدين>>:<<إن اشرف مخلوق على الأرض هو الإنسان ،وأن اشرف شيء في الإنسان قلبه،وأن المعلم مشتغل بتكميله وتطهيره وسياقاته إلى القرب من الله عز وجل،فمن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطرا جسيما ،فليحفظ آدابه،فهو متصرف في قلوب البشر ونفوسهم ،ويمارس أشرف الصناعات بعد النبوة>>،وهو نور من أنوار النبي محمد عليه الصلاة وأفضل السلام يصلح الإقتداء به،والذي لن يكون إلا بالعلم ثم العمل بهذا العلم،فمن علم وعمل بما علم فهو الذي يدعى عظيما في ملكوت السموات،فانه كالشمس تضيء لغيرها وهي مضيئة في ذاتها ،وكالزهرة التي يطيب ريحها وهي طيبة في ذاتها، فالمعلم بالنسبة لتلاميذه مثله مثل الأب بالنسبة لأبنائه، والرسول عليه الصلاة وأفضل السلام يقول:<< إنما إنا منكم مثل الوالد لولده>>،بل إن حق المعلم على التلاميذ يفوق حق الوالد على أبنائه على أساس إن معظم جهد الأب لأبنائه من تغذية وكساء وتطيب إنما يعينهم على الحياة الدنيا،أما ما يقوم به المعلم فهو يعينهم على الحياة الآخرة، وجعل المعلم خير الآباء ،فقد قيل:<< الآباء ثلاثة : أب ولدك، وأب رباك،وأب علمك،وخير الآباء من علمك>>.(المهدي ،2007،ص ص 82،83)

ولذلك فما من شك أن المعلم له دور حاسم ومهم في بناء وتشكيل قدرات الطلاب وتوجيهها في الاتجاه الصحيح،وإذا كان المعلم غير كفؤ ومستاء من عمله ولا يمتلك القيم الصحيحة وحتى المسؤولية فإن هذا سيؤدي لاهتزاز الصرح التربوي كاملا.

وبناء على ما سبق ذكره يمكن القول أن أهمية المعلم معترف بها عبر العصور ،وفي جميع أنحاء العالم ذلك لان المعلم الجيد يصنع مدرسة جيدة، والمعلم الجيد أيضا يصنع طالبا جيدا، كما ينتج امة جيدة.(شواهين ،2013،ص9)

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المكانة-الرفيعة- لا يستحقها إلا من عرف قدر الرسالة ،وأن المكانة التي يحظى بها القائم بمهنة التعليم في وقتنا الحاضر ليست على قدر المكانة التي حظي بها في التراث التربوي،حيث ينظر إليه حاليا نظرة لا تتفق وقدسية الرسالة التي يقوم بتدريسها ، إلا أنه مهما قيل في حقهم وكتب عنهم ، فإن القائم بمهنة التعليم سيظل هو المؤثر الأول والفعال في سلوك طلابه، وفي العملية التعليمية ، كما لا يمكننا إنكار دوره الحاسم في بناء الأجيال القادمة.

03-خصائص الأستاذ(المعلم):

إن الباحثين في مجال التعليم على اختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية يتفقون إلى حد كبير على الخصائص التي يجب أن تتوفر فيمن يعمل معلما ،والتي سنتطرق بذكرها فيما يلي:

3-1-الخصائص الجسمية:

لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته بصورة ملائمة إلا إذا توافرت فيه الخصائص الجسمية التالية: (عربيات ،2007،ص ص167،166)

- أن يكون سليم الصحة خاليا من الضعف والمرض؛فالمعلم المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كالإنسان السليم،فما لا شك فيه أن المرض يصرفه عن أداء واجبه، ويفوت على التلاميذ كثيرا من الفرص المفيدة في حياتهم المدرسية.

- أن يكون خاليا من العيوب والعاهات كالصم والعور والتأتأة، لأن هذه العاهات من طبيعتها أن تجعله يقصر في أداء واجبه مع احتمال تعرضه للسخرية والنقد.

-أن يكون نشيطا يتسم بالحيوية؛ ذلك لأن المعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية ما يدفعه للقيام بواجباته الكثيرة مما يلحق الضرر بالتلاميذ.

- أن يكون حسن المظهر ، نظيفا،منظما نظرا لأن المعلم نموذج لتلاميذه، واهماله لمظهره قد يجعله موضع سخرية وعدم احترام.

وخلاصة القول هي أن المعلم يجب أن يكون سليم السمع ، قوي البصر أو معتدل البصر خاليا من الأمراض والعاهات الجسمية كي يستطيع أن يؤدي رسالته العلمية خير أداء،فالمعلم ضعيف الجسم يكون عادة خائر القوى ، ضعيف الأعصاب ،سريع التأثر ،معرضا لكثير من الأمراض ، فإذا توافرت هذه الصفات في المعلم، وأعمل ضميره في عمله ،وفكر في الودائع الثمينة التي أمن عليها كان موضع احترام وتبجيل ،واستطاع أن يقوم بعمله خير قيام ،ويميل إلى الغرض الأسمى الذي نرمي إليه وننشده من التربية والتعليم.

3-2-الخصائص العقلية:

هناك مجموعة من الخصائص العقلية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم نذكر منها: (عربيات، 2007، ص ص 168،169)

- الذكاء والقدرة على التصرف الحكيم وعلى حل ما يصادفه من مشكلات في الموقف التعليمي ، ويتضمن ذلك فهم وإدراك الحقائق ، والعلاقات ، والمشكلات، وتطبيق المعلومات النظرية على مشكلات الحياة الواقعية.

- دقة الملاحظة ،وذلك للتمكن من ملاحظة التلاميذ ،والذي يساعد التلاميذ على التقدم المستمر وذلك من حيث :

*أن الملاحظة تعد تقيما للتقدم اليومي للتلاميذ،وبذلك تمكن المعلم من مساعدة تلاميذه على التقدم المستمر.

*أن الملاحظة الدقيقة تساعد في تنويع طرق التدريس وتطويرها.

*أن الملاحظة وسيلة للتعرف على المناخ التربوي العام.

- القدرة على إدراك المفاهيم الأساسية في الآداب والعلوم والفنون.

- المتابعة الواعية للفكر التربوي المعاصر.

- القدرة على تطوير عمله وإتباع احدث الأساليب التربوية.

- القدرة على تقويم عمله وتحسينه.

- القدرة على الإبداع والتأمل في التعامل مع المعلومات والمفاهيم والمعارف خاصة في علاقتها بالحياة وأهميتها في حياة الطلاب الحاضرة والمستقبلية، ذلك ان دور المعلم هو استثارة الطلاب

نحو التأمل ،والتحليل ،والوقوف على مشارف حقائق جديدة ، وتفسيرات جديدة.(درادكة، 2009، ص238)

3-3- الخصائص الشخصية:

تعرف الشخصية بأنها:<<مجموع خصائص المرء الجسمية منها ،والعاطفية، والنزوعية،والعقلية التي تمثل حياة صاحبها ،وتعكس نمط سلوكه المتكيف مع البيئة>>.

أما معناها الشامل فهو:<< التنظيم المنسق والدينامكي لصفات الفرد الجسمية ،والعقلية ، والأخلاقية، والاجتماعية حسب تجليها للآخرين في مجال الأخذ والعطاء داخل الحياة الاجتماعية>>.

فشخصية المعلم إذن هي كل الصفات الدالة عليه من هيئة خارجية كسلامة المظهر ، والنشاط، والحيوية، وما يتمتع به من حماس ، وعقل ،وحكمة في معالجة الأمور، ومهارة في إدارة الفصل،وسلوكياته في تفاعله مع التلاميذ، وتقبله لمهنته ،ومحافظته على المواعيد، والالتزام بقواعد أخلاق العمل.

والخصائص الشخصية للمعلم هي من أهم الخصائص على الإطلاق لما لها من تأثير على نجاحه في مهنته ،وعلاقاته مع الآخرين ،ولا يستطيع المعلم أن يعوض النقص في شخصيته بأي شيء آخر مهما بلغ من أشياء في ذلك ،ولن يستطيع حتى اقدر العلماء على أن يكون معلما جيدا ما لم يمتلك الصفات الشخصية الجيدة التي تمكنه من الإقناع والتأثير.(الطشاني،1998،ص ص 25،26)

3-4- الخصائص الانفعالية:

هناك مجموعة من الخصائص النفسية والانفعالية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم وهي : (عربيات ،2007،ص168)

- الاتزان الانفعالي.
- القدرة على التكيف.
- القدرة على تنمية الدافع عند التلاميذ لمساعدتهم على تحقيق النجاح ومواجهة الإحباط.
- القدرة على استخدام التعزيز الإيجابي،أو المكأفاة لتدعيم السلوك المراد تكراره.

- القدرة على العمل مع تلاميذه بطريقة إيجابية.

3-5- الخصائص الأخلاقية:

يتعامل المعلم مع الصغار في عمله ،ويكونهم من الناحية الجسمية،والعقلية،والخلقية،فهو يعتبر مثلهم الأعلى في سلوكه وأخلاقه ،يتأثرون به كقدوة بطريقة غير مباشرة أكثر من تأثرهم بالوعظ والتلقين ، لذا فهو بحاجة ماسة إلى الصفات الخلقية الطيبة حتى يؤثر فيهم وينجح في مهنته، ومن هذه الصفات الخلقية ما يلي:(عربيات،2007،ص ص 167،168)

- أن يكون المعلم عطوفا ،لينا مع تلاميذه، ولا يكون قاسيا فينفرهم منه ويفقد لجوءهم إليه، واستفادتهم منه، والتفافهم الروحي حوله،وأن لا يكون عطوفا لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ،ويفقد احترامهم له ،ومحافظتهم على النظام.

- أن يتصف بالصبر، والأناة،والتحمل حتى يستطيع التعامل معهم ، وتوجيههم بنجاح، وربما تكون النساء أصلح بتعليم الأطفال من الرجال لما يتحلين به من صفات الصبر وخصائص الأمومة.

-أن يتحلى بالحزم ؛فلا يكون ضيق الخلق ، قليل التصرف، سريع الغضب ، فيفقد بذلك حسن إشرافه على التلاميذ ،ويفقد بالتالي احترامهم له ، وثقتهم فيه.

- أن يكون مخلصا في عمله ،جادا فيه ،محبا له.

- أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه ، وزملائه غير متكلف حتى لا تتكشف أخلاقه الحقيقية ، ويعرف تكلفه نظرا لأن التلاميذ قادرون على معرفة حقيقة مدرسهم مهما أخفاها.

- أن يكون محترما لدينه ،وتقاليد قومه،محتشما، غير مستهتر لأنه نائب عن المجتمع في إعداد الصغار،فلا يمكن أن ينشا الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا وجده كذلك.

3-6-الخصائص المعرفية:

إن فعالية المعلم وقدرته على إدارة الصف ،وإحداث عملية التعلم يتوقف على توفر عدد من القدرات المعرفية لدى المعلم تتمثل فيما يلي:(الزغلول والمحاميد،2010،ص ص 29،30)

- الإعداد الأكاديمي والمهني؛ فالمعلم بحاجة إلى الخبرة ،والدراية الفنية والتربوية من حيث المعرفة بأساليب وطرق التدريس ،وطرق اختيار الوسائل التعليمية ،وكيفية توظيفها، بالإضافة

إلى المعرفة الفنية في التعرف على خصائص المتعلمين ودوافعهم،وكيفية تشخيصها والتعامل معها فضلا عن المعرفة بأساليب القياس والتقويم، ونوعية الأدوات المناسبة لتقييم أداء المتعلمين ،والحكم على مستوى تعلمهم الأكاديمي.

- سعة الاطلاع؛لا يتوقف نجاح المعلم في إدارة التعلم على مدى إتقانه للتخصص موضع الاهتمام ،وإنما كذلك على مدى إطلاعه ، واتساع معارفه، وثقافته في مواضيع أخرى ذات علاقة بالتخصص ،أو خارج إطار التخصص.

- المعرفة بالمتعلمين؛أي أن يكون المعلم على دراية ومعرفة بخصائص المتعلمين العقلية، والانفعالية،والاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف على ميولهم ،واهتماماتهم،ومستوى تحصيلهم، وقدرتهم العقلية ،وخلفيتهم الثقافية والاقتصادية.

- المرونة والانفتاح الفكري؛ من مواصفات المعلم الجيد : الانفتاح الفكري، والمرونة، والقابلية للتغيير في الرأي في ضوء مطالب طبيعة المواقف ،والمستجدات التي يواجهها، حيث يفترض أن لا يكون المعلم متشددا و متعصبا في أرائه،إذ ينبغي عليه الاستماع إلى أراء وأفكار المتعلمين،ومناقشتها في جو يمتاز بالتقبل ،والتسامح،والهدوء،مع العمل على أخذ المناسب منها.

3-7-الخصائص المهنية:

هناك مجموعة من الخصائص المهنية التي يجب أن تتوفر في المعلم وهي:(ابو الضبعات ، 2009 ،ص ص14،15)

- الإيمان بقيمة التعليم وأهميته لأن الإيمان بالشيء أهم بكثير من القيام به، فالتعليم مهنة من أشق المهن وأقدسها، فهي لا تختلف عن غيرها من المهن،لذا فإن المستعد لهذه المهنة يجب أن يتمتع بقدر كاف من العقيدة الراسخة، والإيمان الحقيقي بأهميتها،والعمل على تقدمها وتنميتها.
- الإيمان بالأهداف التربوية بشكل عام،وأهداف مادة تخصصه بشكل خاص ؛فكل هدف تربوي صيغ أصلا لتحقيقه وتنفيذه ،وتهيئة كل الوسائل ،والإمكانات للوصول إليه.
- القدرة على التأثير والإقناع بحيث تحدث قدرته تغييرا مرغوبا في سلوك التلاميذ المعرفي، والحركي ،والانفعالي ،والاجتماعي.

- التخصص في تدريس المادة المرغوبة ، والتي يحس بها المعلم بأنها تتناسب مع مقدرته العقلية، والجسمية ،ويميل إلى تدريسها، وهذا ما يدفعه إلى الإطلاع على أنواع التخصصات في المعاهد والكليات قبل التحاقه بها.
- الثقة بالنفس ،وحسن القيام ،والتمسك بالمبادئ،والسيرة الحميدة.
- إتقان المعلم للغته القومية قراءة ،وكتابة لما لهذه الكفاءة والمهارة من أثر على سلوك التلاميذ بحيث يبتعد عن الأخطاء الإملائية كتابة ،والأخطاء اللغوية لفظا.
- إلمامه بثقافة مجتمعه ،وأصول حضارة بلاده،وعناصر مقوماتها ، واتجاهاتها علما بأن المعلم هو العنصر الرئيسي في المحافظة على التراث الثقافي.
- إلمامه بسيكولوجية التعلم وأساليب التدريس ،ومتابعته لكل ما يطرأ على هذه الأساليب من تغيير وتطوير.
- إلمامه بفلسفة التربية، وأهدافها،واتجاهات التعليم في بلاده ، وما يطرأ على هذه الاتجاهات من تغييرات، بالإضافة إلى إلمامه بأهداف الخطة ،والمناهج،والبرامج التي يقوم بتطبيقها.

3-8- الخصائص القيادية:

هناك مجموعة من الخصائص القيادية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم وهي :(ابو شعيرة، واخران،2007،ص ص 327،328)

- القدرة على قيادة الصف وفقا لخططه،وبرامجه، وتوجيهاته.
- تشجيع إنجازات التلاميذ لتقوية معنوياتهم ،ودفعهم إلى المزيد من العمل والعطاء.
- استثارة انتباه التلاميذ لجذبهم إليه بأساليبه المتنوعة في التعليم نحو القراءة.
- مشاركة المعلم للتلاميذ في حل قضاياهم ،ومشاكلهم لتنفيس الضغط الداخلي عندهم تأمينا لاستيعاب الدروس.
- احترام المعلم لتلاميذه في تقصيرهم أو نجاحهم باعتباره أمانة في يديه ، وهذا يظهر من خلال توجيه المقصر لتلافي تقصيره،وتشجيع المجتهد لمزيد من التقدم.
- مناقشة المعلم لتلاميذه في عرض القضايا التربوية و التعليمية ،وإيجاد الحلول لها دون فرض الآراء عليهم لإشعارهم بالاحترام ،والقدرة على المشاركة والعطاء.

3-9-الخصائص الاجتماعية:

يعمل المعلم مع مجموعة من البشر وهم المتعلمين الذين يقوم بتدريسهم ،وعليه فإن نجاحه يعتمد إلى حد كبير على قدراته في الاتصالات الاجتماعية،والحوار الاجتماعي الذي يؤدي دوره بفعالية في إطار العلاقات الاجتماعية التي تتكون من أعضاء جماعة بشرية،ولذلك فهو يمتلك من المهارات ،والقدرات، والخصائص الاجتماعية التي تتمثل في تكوين شخصية تميل إلى الاجتماعية حيث تراه يقبل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ويسعد به ، وهو يتفاعل مؤثرا ضمن علاقات اجتماعية تبعث فيه الرضا بالميل الاجتماعي ،والانتماء،والإسهام في إنجازات الجماعة البشرية.(درادكة،2009،ص239)

04- أدوار الأستاذ (المعلم):

إن وظيفة المدرسة لم تعد تقتصر على القراءة،والكتابة فحسب ، وإنما هي مكملة المنزل ، فهي تسهم بشكل كبير في التنشئة الاجتماعية للطلاب، وعلى المعلم أن يتحلى بالأناة ، والصبر ،والتحمل،وأن يتصف باللباقة والحزم،والثقة بالنفس،وأن لا يكون ضيق الصدر، سريع الغضب،وأن يؤمن بأن التدريس مهنة مقدسة تتجلى فيها شخصية المعلم،وتظهر استعداداته،وإمكاناته إلى أبعد حد،وتلعب فيها ذاتيته دورا كبيرا، وتتجلى أدوار المعلم فيما يلي: (عربيات،2007،ص ص 169-175)

4-1-المعلم قدوة:

إن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي إكساب الطلبة المعرفة مع نقل القيم والعادات التي يرضاها المجتمع، ولقد أصبح المعلم هو المسئول عن هذه المهمة من أجل تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته،لذا فهو مطالب أن يكون نموذجا يقتدى به في اتجاهاتهم،وسلوكياتهم،فلو كان المعلم يملك اتجاها إيجابيا نحو النظام ،وكان يعكس هذا النظام في تنظيم أفكاره ، وأدواته فإننا سرعان ما نجد التلاميذ قد تمثلوا به،إذ كلما شعر التلاميذ بصدق المعلم فإنهم يتأثرون به ، ومن ثمة تتعدل سلوكياتهم في الاتجاه المرغوب فيه،حيث يعد التعلم بالقدوة من أقوى أنواع التعلم لأنه يمثل النموذج التطبيقي الحسي المشاهد الذي يجسد القيم ،والمعارف، و المعايير الاجتماعية.

4-2- المعلم مرشد:

إن المعلم هو أقرب الأشخاص إلى الطلبة في المدرسة،فهو يتفاعل معهم بإعطائهم المادة، وفي تفاعلهم معها،كما يعد حلقة الوصل بين التلاميذ وجهات الإرشاد المدرسي ،و هو مرشد يتقبل امتيازات الدليل ومسؤولياته،ويتحدد دور المعلم الإرشادي فيما يلي:

- تسيير وتشجيع عملية الإرشاد في المدرسة،وتعريف الطلبة بخدمات التوجيه ، والإرشاد وصحته ،وتنمية اتجاه ايجابي نحو برنامجه،وتشجيعهم على الاستفادة من خدماته.

-تهيئة مناخ نفسي ، صحي في الصف ، والمدرسة بصفة عامة،وذلك من شأنه أن يساعد الطلاب على تحقيق أحسن نمو ممكن ، وبلوغ المستوى المطلوب من التوافق النفسي والتحصيلي.

- تطويع واستغلال مادة تخصصه في خدمة التوجيه والإرشاد ،بحيث تتحقق الفائدة أكاديميا ،وإرشاديا في نفس الوقت.

- الاشتراك في الإرشاد الجماعي مع زملائه أعضاء الإرشاد في المدرسة.

-المساعدة في إجراء الاختبارات والمقاييس التربوية،والنفسية لتحديد استعدادات ،وقدرات الطلاب وتنميتها،والمساعدة في إعداد السيرة الشخصية، والسجلات القصصية الواقعية،والبطاقات المدرسية،وتقديم الملاحظات ،والاقتراحات على ضوء مواقف الحياة العملية داخل الصف ، والمدرسة.

- دراسة وفهم الطلاب كل على حدى وكجماعة،واكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة فيهم ، ومساعدة من يمكن مساعدته ،وإحالة من لا يستطيع مساعدته إلى المرشد النفسي ، أو غيره من المتخصصين.

- الإسهام بقدر كبير في مجال الإرشاد التربوي ،والمهني للطلاب خصوصا فيما يتعلق بإمدادهم بالمعلومات الخاصة بالمستقبل التربوي ، والمهني ، وحل المشكلات التربوية مثل : مشكلات التحصيل ،و النظام ، وسوء التوافق.....الخ.

- تقديم المقترحات لتطوير البرنامج التربوي،والمناهج الدراسية في ضوء دراسته لاستعدادات ، وقدرات ، وميولات، واتجاهات التلاميذ بحيث تصبح المناهج ، والبرامج متمركزة حول الطالب.

- تدعيم الصلة بين المدرسة والأسرة،والاتصال بالوالدين عن طريق مجالس الآباء والمعلمين

4-3-المعلم مربي وباني المجتمع:

يعمل المعلم على تثقيف المجتمع بجعله يدرك ، ويفهم المكان الذي يحتله كقائد،وكبناء في ذلك المجتمع، فهو يملك الشجاعة والجرأة على معالجة المواد التي تتعارض مع وجهات نظره،ومبادئه، ويساعد على تحطيم الحواجز الاصطناعية التي تفصل المجتمعات بعضها عن بعض، ويسعى جاهدا لجعل الناس يتخطون تلك الحواجز لكي يسوء التفاهم بينهم ، فهو يحافظ على حريته كمعلم،ويحاول أن يخلق الموضوعية في عقول أبناء المجتمع،ويحطم جدران الشك ،ويجاهد لجعل الناس يتعاونون ويعملون سويا لبناء مجتمع لهم .

4-4- المعلم خبير:

المعلم ليس معصوما عن الخطأ، ولكن من البديهي أن يكون عالما بالأشياء أكثر من طلابه، ويجب أن يكون هدفه الرئيسي زيادة وتنمية معرفته،والمعلم الذي يستحوذ على المعرفة إنما يمثل ثمار المعرفة ومنافعها، فالمعلم القدير يثبت أن الإنسان الذي يدرك أنه يعلم ،ويعلم أن علمه لن يصل إلى درجة الكمال ، فهو بهذا يحترم من هو أقل منه علما ،ويحاول سد الثغرة بين المعلوم والمجهول،ويمكن الطلاب من رؤية المستحيل ممكنا بل وسهلا.

4-5- المعلم طالب علم ومعرفة:

<<الحكمة ضالة المؤمن حيثما وجدها فهو أحق بها>>،ويقول سيدنا علي بن أبي طالب رضي الله عنه :<<يبقى العالم عالما ما طلب العلم ، فإن علم أنه علم فقد جهل>>.

والسؤال الذي يطرح هنا نفسه هو : ما الذي يستطيع المعلم تعلمه عندما يعلم؟، فالمعلم حين يدرس في الصف ،وفي اي مستوى – من روضة الأطفال إلى الجامعة- فإنه يحاول أن ينقل المعرفة إلى الطلاب، ولكي يستطيع ذلك يجب أن يكون ملما إلماما كافيا بالموضوع،وأن يزيد

معرفته في حقل اختصاصه،وأن يعرف قدر استطاعة طلابه،وكيف يتفاعلون ويستوعبون الموضوع الذي يتعلمونه.

ولكن ما هي مصادر المعرفة التي يعتمدها المعلم بوصفه طالب علم مع الطلاب الآخرين في الصف؟، لكي يتعلم الإنسان موضوعا عليه أن يعلمه، فالمعرفة لا قيمة لها إلا إذا وصلت بالناس أو بأية معرفة أخرى، ويمكن القول أن المعلم طالب علم مع طلاب علم آخرين،وأنه يدرك أن ما يعرفه يتخذ أبعادا مختلفة ، فإذا توقف عن تطوير إدراكه كطالب معرفة فإنه يصبح مجرد معلم محدود التطور (تقليدي).

4-6- المعلم قائد وموجه للبيئة:

المعلم بما يمتلك من فكر ،وأسس ثقافية ،وعلمية،ونفسية قادر على فهم الجماهير وتلمس حاجاتهم،وإدراك أمالهم ،وتطلعاتهم،وهو المؤهل لتحريك الجماعة نحو التقدم المنشود،و تحقيق النهوض الاجتماعي والاقتصادي،والإسهام في تحقيق التنمية السياسية، وعلى الارتقاء الروحي والقيمي في المجتمع.

4-7-المعلم مدير:

تتمثل أدوار المعلم كمدير للعملية التدريسية فيما يلي:(راشد،2005،ص ص 30،31)

4-7-1- المعلم مخطط لعملية التدريس:

تتضمن عملية التخطيط إعداد وصياغة الأهداف التدريسية بلغة قابلة للملاحظة ، وتقويم هذه الأهداف على صورة سلوك ظاهر ،والمعلم ذو الكفاية هو الذي يمارس مهارات التخطيط، والصياغة وفق قدرات التلاميذ واستعداداتهم،ومرحلة النمو التي يمرون بها.

4-7-2- المعلم منظم للخبرات والبيئة التدريسية المناسبة:

تتضمن عملية التنظيم عددا من المجالات هي :

- تنظيم الخبرات التعليمية ،والمواقف ،والأحداث التدريسية.

-تنظيم الظروف البيئية تنظيما مقصودا.

-تنظيم أدوار التلاميذ في تفاعلاتهم مع الأحداث والمواقف التي تعرضوا لها أثناء عملية التدريس.

- استخدام التقنيات ،والوسائل،والأدوات،و تحديد أوقات استخدامها.

4-7-3- المعلم قائد للأنشطة والممارسات التدريسية:

تتطلب هذه المهمة وجود صفات شخصية لدى المعلم،إذ يستطيع بما لديه من قدرات ، واستعدادات،وجاذبية شخصية ليقوم بدور القائد المنظم ،والموجه لعملية التدريس، ويرتبط مفهوم القيادة بخصائص ذاتية شخصية يولد الفرد وهو مزود بها،بالإضافة إلى خصائص تدريبية تساعده على تطوير سلوكه ليكون قائدا يتصف بكفاءة عالية فيقوم باستثارة دافعية تلاميذه للتعلم، وللمشاركة في المواقف التعليمية، كما يساعدهم على تحقيق الاتزان في تعلمهم بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وينمي إبداعاتهم،وشعورهم بالإنجاز والتفوق.

4-7-4- المعلم ضابط للإجراءات التدريسية:

تتطلب إدارة التعلم الصفي وتنفيذه تنفيذا فعالا أن يتمتع بصفة القدرة على الضبط ، والمراقبة الصارمة حتى يتسنى له تحقيق الأهداف التعليمية، إذ أن غياب عملية الضبط تجعل عملية التدريس عملية خالية من النظام والالتزام يضيع معها الوقت والجهد،وعمليات الضبط عمليات واعية تضمن كفاية المعلم لقدرته على متابعة تقدم سيره نحو تحقيق أهداف درسه،وتتحدد هذه الأهداف في ذهن المعلم عادة عن طريق موازنة نقاط البدء بنقاط الإنجاز، والتحصيل التي حققها التلاميذ في نهاية الموقف التعليمي.

05- مسؤوليات الأستاذ (المعلم):

يشترك المعلمون جميعا في مسؤوليات مشتركة مهما اختلف التخصص الواحد عن الآخر، ومن أبرز هذه المسؤوليات: (رشوان ،2006،ص ص 189،190،191)

5-1-التعليم والتدريس:

و يتطلب ذلك أن يكون المعلم متمكنا من المادة الدراسية التي تخصص فيها،كما يجب عليه أن يكون على دراية بكيفية تعليم هذه المادة.

5-2- تثقيف الطلاب :

ينبغي على المعلم أن لا يتوقف عند تخصصه ،بل أن يبدأ من الفصل ، وتهيئة مناخ للثقافة العامة يربط المادة بالبيئة،ويتناول قضايا المجتمع، بل والقضايا القومية ،والعالمية بطريقة لا تتعارض مع قدرات التلاميذ.

5-3- تدريب الطلاب على البحث عن المعرفة:

فلا ينبغي أن يتوقف أمر المعلم على التلقين ،والتحفيظ،ذلك لأن عملية التلقين والتحفيظ تخلق شخصيات سلبية، وإنما عليه أن يدفع تلاميذه إلى التفكير ،والبحث ، والاستقصاء ،والتجديد.

5-4- تهيئة مناخ الحرية والديمقراطية وحفظ النظام:

والحرية لا تعني حالة الفوضى ، بل الحرية نظام ،ومن الأهمية أن يخلق المعلم مناخ ديمقراطي في فصله،وأن يشعر تلاميذه بالحرية،وأن يتيح لهم فرصة التعبير عما يريدون،وأن يشاركوا في رسم السياسات ،والقرارات،وفي نفس الوقت يسعى إلى أن ينبع النظام من داخل التلاميذ،وأن لا يشعروا بأنه مفروض عليهم من الخارج.

5-5- الاتصال بالآباء والبيئة:

تقع على عاتق المعلم مسؤولية خلق قنوات الاتصال والتفاعل بين فصله ومدرسته،وأولياء أمور التلاميذ ، والبيئة الخارجية، حتى يكون هناك تعاون وتكامل بين المدرسة-كوسيط تربوي- ، والبيت-كوسيط تربوي-،وبين البيئة والمجتمع –كوسيط تربوي أيضا- نظرا لأن المدرسة ليست وحدها هي الوسط المربي.

5-6- التخطيط للنشاط والإشراف على تنفيذه:

فينبغي على المعلم أن لا يهمل النشاط داخل حجرة الدراسة أو خارجها ،ومن هنا وجب عليه أن يهتم بالنشاط على أساس علمي تربوي ،وأن يخطط له بمشاركة تلاميذه حتى يضمن اهتمامهم به،ودفاعهم عنه، ومشاركتهم الإيجابية في تنفيذه ،والإشراف عليه.

5-7- التنمية المهنية الذاتية:

ينبغي على المعلم أن يبادر في تنمية ذاته تخصصيا وتربويا،ومن العبث أن يظل متخلفا في عصر الانترنت.

5-8- تقويم التعليم ونمو التلاميذ:

فالمعلم مسئول عن تقويم نفسه سلوكيا وأدائيا،وتقويم عملية التعليم في فصله ، وتقويم تلاميذه، مسئول عن إشراك التلاميذ في تقويم أنفسهم،وتقويم التعلم والتعليم،وهو بذلك يدرب التلاميذ على الايجابية ،والمشاركة،والديمقراطية،والنقد الموضوعي أيضا.

5-9- مسؤوليته تجاه المواد التعليمية:

فالمدرسون اليوم في أكثر الدول تقدما قد أعطوا حرية أكبر في تحديد المنهج،وأنواع النشاط التعليمي لتلاميذهم ،وهم كأفراد وجماعات يعدون خطط العمل للسنة الدراسية متضمنة المواد التعليمية بما فيها الكتب المدرسية،والمواد الإضافية ،وأنواع النشاط.

5-10-مسؤوليته تجاه الإرشاد والتوجيه :

عن المعلم مسئول عن تقديم العون لتلاميذه في المشاكل المتنوعة منها : مشاكل الصحة، والحياة الاجتماعية،والتوجيه التعليمي ،والعلاقات المنزلية ،واختيار المهنة ،ونشاط أوقات الفراغ ، وهي مسؤوليات ضخمة تتطلب من المدرس أن يعد إعدادا خاصا لها كي يكون ناجحا.

5-11- مسؤوليته تجاه الصحة النفسية:

في المدارس الحديثة يعتبر نمو الشخصية السليمة الصحيحة من أهم الأغراض للبرنامج الشامل للمواد ،والطرق التعليمية، ومن المعتقد الآن أن أحد أسباب الأمراض العقلية عند الشباب والكبار يرجع إلى أحداث غير سارة مرت بهم في حياتهم المدرسية. والمعلم هنا مسئول عن تنظيم المواقف التي يشترك فيها التلميذ دون ضغط من الخارج ،كذلك ينبغي على المعلم أن يعنى بنفسه ، وصحته العقلية ،والنفسية.

5-12- مسؤوليته تجاه النشاط المدرسي خارج الفصل:

ينتظر من المعلم في المدرسة الحديثة أن يساعد في إدارة وجه من أوجه النشاط المدرسي كريادة فصل ،أو جمعية من جمعيات النشاط المدرسي،وهذه المسؤولية التربوية هي خبرة تتطلب بذل جهد ،ونظرا لما ينجم عنها من نمو تربوي قيم وجب أن يخطط لهذا النشاط، وينفذ بحيث يسهم في تحقيق الأهداف التربوية.

5-13- مسؤوليته تجاه البحث العلمي:

أن أفضل فرص المعلم لمعرفة ما ينبغي عليه عمله مع تلاميذه يتوقف على جهوده المستمرة لتحسين عمله باستخدام الأساليب الفنية للبحث،والمدرس أو المعلم مسئول عن الاستفادة من نتائج البحوث التي يجريها المهتمون بها من ذوي القدرة على إجرائها،مع ضرورة وقوفه على أحدث نتائج البحوث في ميدان عمله ،وأن يعرف كيف يقوم نتائج هذه البحوث ويفسرها .

6- اتجاهات الأستاذ (المعلم):

وتتضمن اتجاهات المعلم ما يلي: (رشوان ،2006،ص ص 192،191)

6-1- اتجاه المعلم نحو نفسه :

فالمعلم الواثق من نفسه ، المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق اتصال فعال بينه وبين تلاميذه ، والمعلم المتزن عاطفيا ،والذي يحلى بالصبر ، والتحمل ، والعطف ، والثقة بالنفس

والآخرين ، والذي لا يلتمس أخطاء الآخرين ، ولا يلقي باللوم عليهم ،ولا يثور لأتفه الأسباب معهم يستطيع أن يدير عملية الاتصال بينه وبين تلاميذه بفعالية.

6-2- اتجاه المعلم نحو تلاميذه:

فالمعلم الذي يحب تلاميذه ،ويميل إلى التعامل معهم ويؤمن بقيمة كل منهم، وبحق كل منهم في النمو والتعلم،ويؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان هو معلم يستطيع أن يوجه عملية الاتصال بينه وبينهم توجيها سليما يتماشى مع الاتجاهات الديمقراطية ،والإنسانية.

6-3- اتجاه المعلم نحو منهج المدرسة:

ينبغي على المعلم أن يميل إلى منهج المدرسة ،ومكوناته ، ويحبه ،ويشعر كذلك بالسعادة لعمله بالمدرسة والتعليم بها ،وهذا الميل والحب يمكن المعلم من إنجاح عملية الاتصال، وعن طريقها يمكنه أن يتيح لتلاميذه فرص اكتساب الخبرات المختلفة التي تؤدي إلى نمو شخصيتهم.

07- نظام إعداد المعلم:

إن عملية الإعداد عملية القصد منها النمو المهني للأفراد الذين تم اختيارهم وفق شروط معينة تحددها مؤسسات إعداد المعلمين عن طريق الخبرات التعليمية المنظمة (التخصصية ، الثقافية،المهنية،الأدائية) التي تقدم لهم خلال مراحل التعليم المختلفة، والتي تمكنهم في النهاية من القيام بمهنة التدريس في مجال التعليم في تخصص معين، ويتم هذا الإعداد داخل كليات التربية وفق أنظمة الإعداد وهي :(المهدي ،2007،ص ص168-184)

7-1- نظام الإعداد التكاملي:

وهو نظام يختص إعداد طلبة الليسانس ،حيث يتلقى فيه الطالب المعلم مواد الإعداد المهني ، والإعداد التخصصي ،والإعداد الثقافي ، وأهم ما يميز إعداد المعلم في هذا النظام ما يلي:

-يعرف الطالب منذ التحاقه بكلية التربية أنه سيتخرج ليعمل في مهنة التعليم ، وهذا يساعده على التكيف في مهنته، ويتربى في تقاليدها،ومستلزماتها، ويقف بنفسه على كل ما يساعده على النجاح فيها.

- يسمح هذا النظام بالقبول في فروع التخصصات المختلفة الأعداد التي تفي بحاجة المؤسسات التعليمية دون التعرض لأية منافسات خارجية من المهن الأخرى التي تجتذب الخريجين لها، وأن كان الوضع في الوقت الحاضر ينبئ عن تحول المنافسة بعد تعديل وضع خريجي كليات التربية ليكون ضمن نظام المسابقات مع خريجي الكليات الأخرى بالشكل الذي أصبح يقلل من فرص تعيين من تم تأهيله داخل كليات التربية وفق أسلوب النظام التكاملي ليكون معلما أمام من لم يتم تأهيله لمهنة التعليم من خريجي الكليات غير التربوية.

- في ظل النظام التكاملي يمكن توسيع دائرة اختصاص المتعلم ،بحيث إذا ما تخرج أمكنه العمل في أكثر من فرع علمي ،مثلما يحدث لمن يعلم اللغة العربية، فهو يستطيع أن يعلم بجوارها التربية الدينية .

- مسؤولية الإعداد وفق هذا النظام تقع على عاتق هيئة التدريس: الأكاديميين والتربويين في وقت واحد،وهذا من شانه أن يوجد نوعا من التكامل بين المقررات الدراسية الأكاديمية ، والمهنية ، والثقافية بالصورة التي لا تترك عنده فرصة لنسيان المواد العملية .

- يمكن السلطات المسئولة عن إعداد صاحب المهنة من الإعداد المطلوب لميدان التعليم من حيث الكم ، ومن حيث الكيف ، وبالشكل الذي يجعل منه أمرا قليل التكاليف.

والجدير بالذكر أن هناك رؤى أخرى تقر بوجود سلبيات في نظام الإعداد التكاملي، وتفضل عليه إتباع النظام التتابعي في عملية الإعداد، ومن هذه السلبيات ما يلي:

- إن هذا النظام ليس تكامليا بالمعنى العلمي المعروف للتكامل، ولكنه نظام آني يتم خلاله تقديم مجموعتين منفصلتين من المقررات المتخصصة،والمقررات التربوية اللتان تسيران في خطين متوازيين لا يلتقيان.

- قلة التعمق في دراسة مواد التخصص الذي يعد المعلم له، واهتمام الطالب المعلم غالبا ما يكون بالمقررات التخصصية على حساب المقررات التربوية ،حيث ينظرون إلى المقررات التخصصية بأنها مواد الدراسة الأصلية، وأن المقررات التربوية هي مواد إضافية فيقصرون في إعطائها الاهتمام اللازم ،ورغم ذلك فإنه --الطالب المعلم- يشعر بالنقص في إعداده التخصصي الأكاديمي.

- وجود جمود في أساليب الدراسة المتبعة في هذا النظام ،إضافة إلى الجمود الحادث في الخطط الدراسية ،ومقرراتها،ومناهجها،وقلة ملاحظتها للتطور العلمي، مما أدى إلى تدني مستوى الطالب المعلم في النواحي العلمية والثقافية ،بالشكل الذي يعد من الأسباب الرئيسية في انخفاض مستوى كفاءة العملية التعليمية بسبب قلة استخدام التقنيات الحديثة في ميدان التعليم.

7-2- نظام الإعداد التتابعي:

وهو النظام الذي يسمح للمتخرجين من الكليات الجامعية الأخرى غير التربوية بالالتحاق بكليات التربية للدراسة المهنية بعد أن درس في مرحلته الجامعية السابقة المواد التخصصية الثقافية فيما يسمى "بالدبلوم العام في التربية"،وهو يتيح الفرصة أمام المتخرجين من الكليات غير التربوية للالتحاق بكليات التربية لمدة سنة واحدة يشترط فيها التفرغ لدراسة المقررات التربوية ،والمهنية ، بالإضافة إلى ما يلي:

- وصول الطالب في مادته التخصصية إلى المستوى الجامعي المتعارف عليه أولا ، ثم يستكمل بعدها دراسة المواد المهنية في فترة تكرس لها وحدها دون أن تكون هناك مواد توصف بأنها ثانوية وإضافية.

-هذا النظام يهيئ الفرصة لتدريب الإعداد التي يحتاج إليها النظام التعليمي من خريجي الكليات الأخرى غير التربوية، والتي تحتاج إليها المدارس المختلفة بأنواعها العامة والفنية.

-وجود كليات وأقسام جامعية للتربية يعطيها مسؤولية محددة تستطيع معها أن تنطلق في تطوير نفسها ، وأن تمارس إجراء البحوث والدراسات التي يقوم بها الطلاب للحصول على درجات أعلى ، وأن تقوم بعمل دبلومات تخصصية معينة.

ومن سلبيات النظام التتابعي نجد ما يلي:

- إن الواقع يؤكد على أن معظم الطلاب المعلمين ينظرون إلى الدراسة هنا على أنها إشغال لوقت الفراغ لحين البحث عن وظيفة ترتبط بالتخصص الأصلي.

- إن الدراسة وفق النظام التتابعي لا تتيح فرصا حقيقية للتمكن من المقررات والمناهج التي قد يقومون بتدريسها في مراحل التعليم قبل الجامعي.

- من الصعب على الدارس تكوين وجدانيات ،واتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم في عام دراسي واحد.

- يصعب تحقيق التجانس الفكري والتوجيه المهني الذي تستهدفه العملية التعليمية خاصة في ظل تعدد روافد ،ومصادر إعدادهم ،وتكوينهم العلمي.

- إن الاقتصار على هذا النظام يحرم التعليم من استفاء حاجاته من بعض التخصصات التي قد يجد فيها خريجو الجامعة سوق عمل رائجة بعيدة عن مهنة التعليم ،حيث يلتحقون بهذه الأعمال المتاحة مباشرة دون الالتحاق بكلية ، أو قسم تربوي.

7-3-النظام المتكامل للمعلم الشامل:

ومن الجدير بالذكر أن هناك رؤى أخرى تقترح "نظام متكامل للمعلم الشامل" ، والذي يمكن من خلاله التخلص من معظم عيوب النظامين السابقين، وذلك بتبني هذا النظام –النظام المتكامل للمعلم الشامل- داخل كليات التربية لمدة خمس سنوات ، حيث يتم التركيز على الإعداد التخصصي خلال السنوات الأولى، ثم يأتي التركيز على الإعداد المهني في السنوات الاخيرة.

والخطوط العريضة المقترحة لنظام الإعداد المتكامل للمعلم الشامل تكون على النحو الآتي: (مدكور ،2005،ص ص 168،169،170)

- مدة الدراسة خمس سنوات.

- يتم الإعداد التخصصي والمهني داخل كلية التربية بطريقة متكاملة، وهذا يقتضي:

* إعادة تنظيم قسم المناهج في صورة وحدات مثلا: مناهج تدريس الرياضيات، مناهج تدريس العلوم، مناهج تدريس المواد الاجتماعية،.....الخ.

* يتعاون المتخصصون في كل مادة مع التربويون المتخصصين حيث يصممون المناهج التخصصية والتربوية (المهنية) معا ،وينفذونها معا ، ويقومونها ، ويطورونها معا داخل كلية التربية في وحدات داخل قسم المناهج ،أو في أقسام خاصة بكل تخصص.

*يتم إعداد المعلم الشامل؛ أي الذي يعد كي يكون قادرا على تدريس مادة تخصصه لجميع مستويات التلاميذ،في جميع المراحل التعليمية.

- تسير الدراسة بطريقة السنة الدراسية ذات الفصلين ،وليس على أساس نظام الساعات المعتمدة ، بحيث:

* تكون هناك مقررات أساسية تدرس طوال العام، حيث يختبر الطالب في نهاية الفصل الأول فيما درسه ،ويحسب له 40% من الدرجة ، ويختبر في نهاية السنة في المقرر كله،وتحسب له الدرجة من 60%، ثم تحسب له الدرجة الكلية .

*تطرح مقررات فرعية أو مساندة في بداية كل فصل يختار منها الطالب بمساعدة المشرف الأكاديمي مقررا ،أو مقررين على الأكثر يدرسهما ويختبر فيهما في نهاية الفصل بصورة نهائية.

-التربية العملية منفصلة ومتصلة ؛ منفصلة يوما واحدا أسبوعيا في الفصلين الثامن والتاسع، ومتصلة طوال الفصل الدراسي العاشر.

08- متطلبات إعداد الأستاذ (المعلم) :

إذا كان إعداد المعلم إعدادا تربويا ،وتخصصيا يشكل محور التربية كلها في هذا العصر،فإنه أيضا محور التغير الاقتصادي ،والاجتماعي في أي أمة،وبالتالي فهو منطلق التنمية الاقتصادية ، والاجتماعية في أي مجتمع ينشد التقدم، فالمعلم هو عماد ميدان التربية ، وهو مفتاحها، وأساسها، وعليه يقع نجاحها ،وفشلها، والعملية التربوية عملية صعبة تحتاج إلى دقة متناهية، وأسس علمية متشابكة غاية في التخصص على المستوى النظري، وغاية في المهارة على المستوى التطبيقي، وبقدر ما يتوفر من أسس علمية ،وعملية في إعداد المعلم بقدر ما نحصل على معلم جيد،وبالتالي نحصل على تربية جيدة تؤدي بنا إلى بناء بشري قادر على حمل أمانة التنمية الشاملة في مجتمع ينشد التقدم و الازدهار ،ومن المتطلبات العلمية والعملية التي ينبغي توافرها في إعداد المعلم الجيد ما يلي: (البدري،2008،ص 14)

8-1-إعداد المعلم و مطالب التغير العلمي و التقني العصريين:

إن حجم العلم و مكتشفاته، و حجم التقنيات العلمية في هذا العصر مذهل للغاية، و السرعة التي يتم بها الاكتشاف و الاختراع، و يتم بها التطبيق سرعة فائقة هي الأخرى، و هذه المعرفي العلمية و التقنيات العلمية المتسارعة تنبئ في المستقبل عن تطورات أعظم و نتائج أكبر تخلق أمام إنسان هذا العصر تحد كبير، كما تخلق أمام التربية بوجه عام، و أمام المعلم العصري بوجه خاص مطالب عليه أن يدركها، و أن يتحصن لها، و يستعد باستمرار إلى مواجهتها و تحقيقها، و هو أن يكون قادرا على فهم و استيعاب أكبر قدر من المعرفة و تقنياتها في مجال تخصصه، و أن يكون متمكنا من أساليب إثارة الناشئين لها و تحمسهم لفهمها، ولتمكينهم من المفاهيم و المهارات التي تمكنهم من مواجهة التغيرات و التجديدات التي سيجيء بها المستقبل، و هذا النوع من المدرسين في حاجة إلى إعداد من نوع خاص حتى يستوعب و يستبطن خصائص هذا العصر، و سماته، و تحدياته، و مطالبه، و مطالب التغير فيه، و هو كذلك بحاجة إلى إعداد علمي على مهارات البحث العلمي، و التعلم الذاتي المستمر حتى يستطيع أن يلاحق هذه التغيرات، أن يختار منها ما يناسب طلابه باستمرار.(البدري،2008،ص ص14، 15)

8-2- إعداد المعلم و مطالب التغير الاجتماعي العصري:

إن التغيرات الاجتماعية و الحقائق العلمية ساعدت على بلورة مفاهيم جديدة في مجالات عديدة في الحياة الاجتماعية لمجتمعات اليوم ، كما ساعدت على صياغة علاقات جديدة في المجتمع بين فئات الشعوب و قادتها، و بين المعلمين و المديرين، و بين الطلاب و الأساتذة في المدارس، و الجامعات، و المعاهد العلمية المختلفة، بل أن هذه التغيرات الاجتماعية الجديدة أوجدت معنا جديدا للتعليم و علاقات التلميذ بأساتذته، و علاقته بإدارة المدرسة، و علاقته بالمنهج الدراسي و ما يحتويه من خبرات، و علاقته بزملاء الدراسة،و كل هذه العلاقات الجديدة ساعدت على فهم جديد لعملية التربية، و للمنهج المدرسي، و للإدارة التعليمية، و إن صح هذا بالنسبة للتربية عموما فقد عكست تلك العلاقات الجديدة نفسها في مناهج إعداد المعلم العصري، و أهداف إعداده،و أساليب هدا الإعداد.(البدري،2008،ص ص 16 ،19)

8-3- حاجة المعلم العصري إلى الحرية و شروطها:

تعتبر قضية الحرية من القضايا الحيوية في حياة الإنسان و حياة الشعوب، و لا يختلف اثنان على أنها أمر فطري في الإنسان، و إنما يأتي الاختلاف في تحديد حدودها، و لذلك فإن الإنسان بحاجة إلى معايير اجتماعية، و فكرية،و دينية واضحة محددة تحدد له نطاق الاختيار الحر، و إذا صدق هدا بالنسبة لكل إنسان في هذا العصر فهو أكثر صدقا بالنسبة لمعلم اليوم، ذلك أن معلم اليوم يعيش في محيط ضخم من المعرفة، و من التقنيات العلمية، و من التغيرات الاجتماعية، و الاقتصادية، و من ثمة فعليه أن يختار و لكي يختار ينبغي أن يختار و لكي يختار ينبغي أن يتاح له قدر من الحرية، أي حرية الاختيار و الحركة داخل الإطار المحدد له من السلطات التربوية العليا، و لكي يستثمر المعلم القدر المتاح له من الحرية في اختيار الخبرات المناسبة لطلابه، و للأحداث الجارية حوله في المجتمع عليه أن يكون حاسما في اختياره من هذا المحيط التقني الضخم، و أن يتاح له في نفس الوقت قدرا من الأسس و المبادئ الثابتة التي تمكنه من الاختيارات.

و بهذا يمكن القول بأن المعلم بحاجة ماسة و ملحة إلى الحرية الأكاديمية إلى أقصى حد مستطاع في إطار خطوط عريضة تضعها السلطة التربوية العليا و هي سلطة تصدر قراراتها على أساس من الدراسة العلمية في مجال تحديد الأهداف، و صياغة المناهج، و تقرير طرق التدريس. وفي مجتمع كمجتمعنا الإسلامي فان القيم و المثل الإسلامية هي التي تشكل هدا الإطار و تكون حدود و مسار الحرية الأكاديمية للمعلم ، كما تكون درجة الثقة به و بعمله، و بإخلاصه. (البدري،2008،ص ص20، 21)

8-4- إعداد المعلم بين الكم و الكيف التخصصي:

يعد المعلم حجر الزاوية في المعرفة التخصصية التي يحصل عليها الناشئة و الشباب، فهو في نظرهم مصدر رئيسي للمعرفة، و لتصويب مسارهم لديهم، و ما لم يكن هذا المصدر مقنعا لحد كبير بالنسبة لهم فإنهم هم المستهلكون الرئيسيون لعلمه سوف لا تجذبهم طريقته، ولا علمه،و من ثمة يصبون بخيبة أمل لا يحسدون عليها بشأن المعرفة بوجه عام، و بشأن تخصصه بوجه خاص، و من هنا فإن الكم المعرفي، و الكيف التخصصي مطلب ضروري لإشباع فهم طلابه إلى

المعرفة، بل و ليقنعهم بأنهم المصدر الرئيسي لها، لكن هناك أمر لا بد من إدراكه وهو أن المعرفة في هذا العصر تتراكم كما كيفا بشكل كبير حتى أن الإنسان لا يكاد يطلع على شيء ما جديد صباح يوم إلا و تلاحقه الأخبار عن مكتشفات جديدة بصدده، بل إن دور النشر و الثقافة ذات المؤسسات الضخمة تعمل ليل نهار في إصدار الكتب و المجلات العلمية و الأدبية لتحمل لنا جديدا كل يوم، و هدا الأمر يعتبر تحد حقيقي للناس جميعا في هدا العصر فضلا عن قادة الفكر و الثقافة، و موجهي الأجيال، و معلميهم،و من هنا كان على الذين يعدون المعلم أن يهتموا أولا و أخيرا بإعداده كباحث دائم في المعرفة المتجددة، و كمطلع لكل جديد فيها، و المعروف أن فاقد الشئ لا يعطيه، فبرامج إعداد المعلم ما لم تكن قائمة على أساس وعي تام بالتطور المعرفي، و مداه، و أبعاده فإنها سوف تتخلف عن مواكبة التغيرات المعاصرة فضلا عن أنها سوف تتسبب في تخلف التعلم ذاته، وهنا ندرك أهمية برامج إعداد المعلم و مسؤولياتها عن تطور التعليم أو تخلفه. (البدري،2008،ص ص22، 24)

8-5- التوازن بين المواد التخصصية و المواد التربوية:

إن المواد التخصصية و المواد التربوية في إعداد المعلم تعد قضية من القضايا الهامة، وهي تثار باستمرار لما لهذا التوازن من أهمية قصوى في أداء المعلم في العملية التربوية،فالتقليديون في التربية يؤكدون على المواد التخصصية، أما التقدميون فيؤكدون في المقابل على المواد التربوية، بحيث يرى الفريق الأول ضرورة الاهتمام بالمواد الدراسية في إعداد المعلم لأنه سوف يعلمها للأجيال الجديدة في المدارس،بينما يرى الفريق الثاني أن يعد المعلم بحيث يستوعب خصائص نمو الأطفال و كيفية تفاعلهم مع مواقف الحياة في بيئاتهم المحلية و القومية و العالمية، في حين نجد أن النظرة التكاملية في التربية العصرية ترفض تلك النظرة القاصرة في إعداد المعلم إعدادا تخصصيا فقط على نحو ما ذهب إليه الفكر التقليدي،كما ترفض النظرة التي تقر الاهتمام بالمواد التربوية النفسية على حساب التعمق التخصصي، وإنما ترى أن يعد المعلمون في إطار من التوازن الدقيق بين المادة التربوية و المادة التخصصية على أن يكون الاهتمام بطرفي المعادلة اهتماما بالغ الحد حتى إن احتاج الأمر إلى زيادة عدد سنوات إعداد المعلم سنة أو سنتين دراسيتين.

إن النظرة التكاملية في التربية العصرية من جانب أنها تفرض التكامل بين المواد التخصصية و المواد التربوية تفرض من باب أولي التكامل الداخلي بين فروع التخصص، و التكامل الداخلي

بين فروع التربية و تخصصاتها ذلك أن عصرنا عصر التكامل في النظرة إلى كافة الأمور،فهو عصر التكامل في الأدوار و الوظائف المختلفة في الحياة، و لتحقيق هذا التكامل لا بد من التعاون بين كافة التخصصات العلمية، وكافة التخصصات التربوية التي تشترك في إعداد المعلم. (البدري،2008،ص ص25، 26، 27)

09- مجالات إعدادالأستاذ (المعلم):

يتم إعداد القائم بمهنة التعليم في جوانب و مجالات عديدة، نذكر منها ما يلي:

9-1- الإعداد التخصصي:

يقصد بجانب أو مجال الإعداد التخصصي المادة العلمية النظرية و العملية التي تقدم للطالب المعلم أثناء فترة إعداده، و التي تتعلق بتخصص معين مثل: الرياضيات،اللغة، العلوم و غيرها من التخصصات الأخرى، باعتبارها أحد المقومات الأساسية في عملية إعداده، و التي بدون الإلمام الكافي بها لا يستطيع الأداء الجيد أمام من يدرسهم، لأن المعلم لا يوصف بالكفاءة كما لا يوصف تعلمه بالجودة حتى تكتمل له معرفة مادة تخصصه أو المواد التي يقوم بتدريسها حتى يلم بطبيعتها من حيث محتواها و ما تشتمل عليه من تفاصيل و فروع، و حتى يكون مستوعبا لها و متفهما لأصولها. و كلما كانت إحاطة من يقوم بمهنة التعليم بمادته أوسع كلما كان ميل طلابه إليه أكبر فيحبونه و يعجبون به،و يقبلون عليه لما يجدونه عنده من غزارة المادة و حسن التصرف في أطراف الحديث.(المهدي،2007،ص177)

9-2- الإعداد لثقافي:

و يتضمن هذا المجال دراسة الطالب المعلم للمواد التي تزوده بثقافة عامة تعده أو تساعده في عملية التعلم، و معرفة المجتمع و البيئة التي يعيش و يتعامل معها (الفتلاوي،2004،ص31) ، كما يشتمل كذلك على الدراسات الثقافية التي تقدم للدارسين في مؤسسة الإعداد من معارف، و قيم، و اتجاهات، و أساليب التفكير، و عناصر الثقافة الخاصة بحضارة معينة، و التي تستهدف مساعدة القائم بمهنة التعليم في أداء مهنته التربوية، و الثقافية، و الاجتماعية بحيث يستطيع أن يسهم في العناية بصحة الفرد و المجتمع المحلي، و التكيف الانفعالي، و الاجتماعي، و العائلي،و المواظبة

على المستوى القومي و العالمي، و فهم البيئة، و القدرة على التعبير عن النفس، وتذوق الموسيقى، و تقدير التفكير معنى و قيمة، و القدرة على اختيار المهنة، و هي أهداف تنبع من طبيعة الثقافة ذاتها التي تشير إلى أساليب الحياة المختلفة و أنماط السلوك التي تنتج من تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها من أجل تحقيق حاجاته النفسية، و العقلية، و الحسية،و التي تتم في أحد الجانبين:إما الجانب الفكري المعنوي الذي يتمثل في مجموعة القيم، و الاتجاهات،و العادات و التقاليد، و اللغة، و الفن، و الدين، و الفلسفة، و العلوم، و إما الجانب المادي الذي يتمثل في الناتج المادي للإنسان مثل:المباني و الأسلحة،و الزراعة، و الصناعة و غيرها...التي يمكن أن يعبر عنها بمفهوم المدينة أو الحضارة(المهدي،2007،ص ص177،179) ، و حتى يؤتى هذا الجانب أو المجال ثمره في إعداد المعلم الذي يسهم في تربية الإنسان ينبغي أن يتضمن هذا الجانب في البرامج التي يقدم فيها داخل مؤسسات الإعداد الملامح الآتية: (الخميسي، 2002،ص ص142 ، 143، 144)

-معايشة الطالب المعلم و دراسته لتراث الثقافة بعامة و أمته بخاصة كي يربط ماضيه بحاضره، و مستقبله، و يفهم علاقة هذا التراث بالتطور الحضاري الحادث يوما بعد يوم.

- الاستفادة من الدراسات العلمية و المقررات الدراسية المختارة من فروع المعرفة الأخرى، و توظيفها لحل المشكلات التي تواجه الطالب المعلم.

- تطوير مهارات الطلاب و صقل قدراتهم، و توجيه اهتماماتهم،و التأكيد على القيم التي تساعد على التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه الطالب، و مقابلة الحاجات الشخصية له إنسانا،و عاملا، ومواطنا، و عضو في المجتمعين:الصغير (الأسرة)، و الكبير (المجتمع).

-ربط الإعداد الثقافي العام باختيار التخصص الذي يرغب فيه الطالب عن قناعة ابتداء، ثم أداء،و إنتاجا عندما تناط به مسؤوليات العمل و الإنتاج .

و على أية حال فان نقاط و محاور التركيز على برامج الإعداد الثقافي للطالب المعلم تختلف من جماعة إلى أخرى , و من كلية لأخرى بحسب الفلسفات التي تتبعها على الجامعة أو كلية , ثم تركيز على اللغات الأجنبية إلى جانب العلوم الاجتماعية في بعض الكليات , بينما تركز كليات أخرى على العلوم الطبيعية و التجريبية أكثر من العلوم الاجتماعية و الإنسانية , بينما تعطي

كليات أخرى وزنا أكبر لدور القيم و الأخلاقيات المهنية , و تكوين أرضية نظرية أو فكرية للمعارف والعلوم .

و تجدر الإشارة إلى أنه قد ظهر حديثا في كل من الولايات لمتحدة الأمريكية , و كندا , و البيان تخصيص نسبة تتراوح ما بين 50-75% من الزمن المقرر لإعداد المعلمين للتربية العامة أو الثقافة العامة .

9-3- الإعداد المهني أو التربوي :

ويقصد بهذا الجانب و المجال الدراسات التي تقدم للدارس في مؤسسات إعداد المعلمين , و التي تزوده بمعرفة دقيقة بطبيعة عملية التعلم , و بخصائص المتعلم النفسية , و بقدراته و ميوله , و استعداداته , و بطرائق التعليم المناسبة , و التي من شأنها أن تحقق للمعلم التوافق المهني و الكفاية المهنية , تلك الكفاية التي تعتمد على مهاراته في القيام بالعملية التعليمية , و التي اكتسبها من خلال فهمه للفلسفة التربوية السليمة , و لأصول التربية , و مبادئ علم النفس , و من تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف , دقيقة المحتوى , و من استخدامه لطرق و أساليب التدريس و القويم المناسبة .

و هذا الجانب من أخطر و أهم الجوانب في عملية الإعداد باعتباره المميز الأساسي الذي يعلي من شأن كليات إعداد المعلمين وخاصة كليات التربية دون غيرها من الكليات الأخرى (المهدي , 2007 ,ص ص 180, 181) , و يعني هذا الجانب أيضا بالمقررات الدراسي في المواد التربوية النفسية نظريا و عمليا و التي تسهل على الطالب المعلم عملية التعليم و التعلم و تنظيم المواقف التعليمية – التعلمية , و مواجهة المواقف التدريسية المتغيرة المتعلقة بإدارة و تنظيم الصف , و الاتصال , و التفاعل مع المتعلمين , كما يشتمل كذلك على : (الفتلاوي , 2004 , ص ص 30, 31)

- مقررات تربوية و نفسية .
- مشاهدة و ملاحظة الطالب المعلم المنظمة لمعلمي الميدان المتمرسين في أثناء قيامهم بالتدريس الفعلي في الفصول الدراسية .

- التطبيقات التدريسية الميدانية للطالب المعلم بإحدى المدارس لتمكنه من اكتساب بعض الخبرات العلمية من خلال تطبيق المعرفة المهنية , بالإضافة إلى تنمية و صقل كفايات و مهارات التدريس.

9-4- الإعداد على أساس الأداء :

يعتبر هذا الجانب البوتقة التي تنحصر فيها كل معارف الدارس بمؤسسات إعداد المعلمين , سواء أكانت معارفه مرتبطة بالتخصص أو معارف مرتبطة بالثقافة التي ألم بها , أو العارف المرتبطة بالنواحي المهنية و التربوية , و كل المهارات اليدوية و العملية التي اكتسبها و جميع الوجدانيات , و القيم و الاتجاهات التي تم تنميتها عنده , فتظهر جميعها في الأداء التدريسي داخل الفصل الدراسي , ذلك الأداء الذي يتم خلال فترة إعداده كتدريب فعلي داخل الميدان التربوي فيما يسمى : " بالتربية العملية " أو " التربية الميدانية " في السنتين الثالثة و الرابعة من سنوات دراسته بكليات التربية , أو من خلال جماعات التدريس المصغر داخل قاعات التدريس بهذه الكليات المتخصصة في هذا المجال , و بمساعدة بعض الموجهين المشرفين من خارج هذه الكليات العملين بالحقل التعليمي داخل المؤسسات التعليمية الموجودة في المجتمع في جميع المراحل التعليمية المختلفة , و التي في ضوء ملاحظتهم و في ضوء الدرس خلال الفترة العملية لما تعلمه من معارف , و حقائق , و مهارات , و قيم داخل كليته يمكن الحكم على أدائه بالنجاح أو القصور في عمله كمعلم مستقبلا , و ذلك حتى يتم تدعيم النجاح و تعزيزه ، و معالجة مظاهر القصور المختلفة التي قد تظهر من خلال الملاحظة ، و الإرشاد ، و التوجيه ، و ذلك قبل أن يتخرج الدارس من هذه الكليات للعمل في ميدان التربية و التعليم كمعلم في المدارس المختلفة ، و بعدها سيكون الحكم عليه من خلال أدائه التدريسي حكما شاملا لا يقتصر على أمور التدريس فقط ، بل على شخصيته كقائم على المهنة بصفة عامة . (المهدي ، 2007 ، ص 186) .

9-5- الإعداد الاجتماعي :

انطلاقا من أن المدرسة هي مجتمع صغير يتكون من عدد من الأفراد ، و أن القسم الذي تحدث فيه العملية التربوية هي جماعة تتألف من المعلم و التلاميذ ، و لذلك فإننا نسلم

بأن سلوك المعلم سلوك اجتماعي تضبطه مجموعة معايير لا يمكنه أن ينحرف عنها، و القسم الدراسي كجماعة اجتماعية تكون أساسا لتفاعل اجتماعي منظم و هادف حيث أن أهدافه هي أهداف العملية التعليمية، و أهداف أفراد الجماعة ككل.

و من هذا المنطلق و باعتبار أن المعلم هو شخص ذو نزعة اجتماعية يؤثر بها على العملية التعليمة التأثير إيجابا و سلبا فإننا نرى أنه من الضروري أن يتلقى المعلم إعدادا اجتماعيا إلى جانب الإعداد البيداغوجي و النفسي، و الذي يمكنه من أداء أدواره الاجتماعية كاملة دون قصور، و الذي يركز فيه أساسا على تنمية الجانب الاجتماعي من معارفه، و مهاراته، و خبراته،و معنوياته أيضا خاصة و أن التربية الحديثة لم تعد تنظر إلى المعلم كملقن و ممرر للمعلومات و الدروس لتلاميذه، و إنما ينظر إليه كمنشط و قائد اجتماعي للمجموعات الاجتماعية للتلاميذ، و المدرس في التربية الحديث يوجه التلاميذ للعمل و النشاط ، و يهيئ لهم الجو الصالح لكسب المعرفة و تحصيل المعلومات، و لذلك لابد أن يكون المعلم ذا خلفية اجتماعية كاملة عناصرها في إعداده لممارسة عملية التعليم، و تتمثل عناصر الخلفية الاجتماعية في النقاط التالية:(رغيوة،2008،ص ص38،37 ،40،39 ، 42، 43 ، 44 ، 45)

9-5-1- فهم المعلم و استيعابه لثقافة المجتمع وواقعه الاجتماعي ؛ ذلك لأن المعلم هو رائد اجتماعي ينقل ثقافة المجتمع و حضارته إلى الأجيال الصاعدة ن أجل الحفاظ عليها و استمرارها، إلى جانب أنه يتوجب عليه ربط الدروس النظرية قدر الإمكان بالواقع الاجتماعي، و بالحياة الواقعية من أجل تقريب فهمها للتلاميذ.

9-5-2- فهم المعلم بأن عملية التعليم هي عملية اتصال اجتماعي؛ و ذلك ما يمكنه من تنظيم العلاقات الاتصالية مع التلاميذ من خلال علاقات اجتماعية على أساس من التعاون، و الود،و الاحترام المتبادل، حيث أن العلاقة التي تتكون بين التلميذ و مدرسه داخل القسم و خارجه لها أكبر أثر في تكييف سلوكه، بل و تكييف علاقاته المستقبلية بالأفراد المختلفين الذين سيتعامل معهم في المجتمع الخارجي.

9-5-3- فهم المعلم لدوره القيادي و شروط نجاحه فيه؛ حيث أن التربية الحديثة ترى أن دور المعلم لا يتمثل في توصيل و تلقين المعلومات و المعارف فحسب و إنما يتمثل خاصة

في قيادة جماعة القسم الدراسي و توجيه أفرادها نحو بلوغ الأهداف المشتركة، و ذلك من خلال القدرة على اتخاذ القرارات الحكيمة في المواقف التعليمية-التعلمية المختلفة عن طريق استشارة التلاميذ، و احترام أرائهم، و عدم الاستهزاء بها،و هذا ما يصبغ القيادة بصبغة الديمقراطية، هذا إلى جانب القدرة على تنظيم و تسيير المناقشة الجماعية في القسم.

9-5-4- فهم المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ و مراعاتها؛ يتوجب على المعلم عند قيامه بتربية التلاميذ اجتماعيا و أخلاقيا أن يراعي المراحل الاجتماعية و الخلقية التي يعيشها التلاميذ، و معرفة مراحل تطورهم الاجتماعي السلوكي من أجل استخدام إستراتيجية تعليمية خاصة مكيفة مع طبيعة المعطيات السلوكية الاجتماعية الخلقية، بالإضافة إلى كل ذلك فلا بد للمعلم من توفير بيئة اجتماعية في القسم تتميز بالعدل،والثقة،والاحترام،والتعاطف، و الاهتمام المتبادل، و توفير مواقف اجتماعية و خلقية للتلاميذ تبعث فيهم التنازع الإدراكي، و الشعور بالحاجة لمزيد من التعلم في المجالات المعروضة عليهم.

9-5-5- استيعاب المعلم لأهمية العمل بأسلوب المجموعة البيداغوجية؛ لقد جاءت التربية الحديثة بأسلوب جديد يعمل به المعلم الناجح و يتمثل في أسلوب "المجموعات البيداغوجية" و التي تعتمد أساسا على العمل الجماعي بين التلاميذ حول مواضيع تشوقهم للتعلم و النشاط، و بفضل تلك المجموعات البيداغوجية يتمكن التلاميذ من التكيف مع الحياة الاجتماعية، و التي بدورها تجعلهم ناشطين، يتعلمون فيها كيف يفكرون، و ليس فقط كيف يحفظون في الذاكرة.

9-5-6- فهم المعلم لدوره و موجه للتلاميذ؛ فالمعلم الذي يؤدي دوره الإرشادي الفعال يكون ذا قدرة كافية على التعامل مع التلاميذ و الأخذ بأيدهم في حل مشكلاتهم ، و توجيههم إلى الطرق السليمة للحياة الوجهة الصائبة، و ذلك لأن المعلم المرشد من أقرب الأشخاص إلى التلاميذ فضلا عن أنه يعد محور العملية التربوية الإرشادية، فالتربية و التعليم و الإرشاد إذنا عمليات متكاملة خصوصا بعد أن تغيرت وظيفة المعلم من تنمية ملكات العقل عند التلميذ ووسيلتها في ذلك القراءة، و الكتابة،و الحساب، إلى وظيفتها الحقيقية و هي إعداد التلميذ إعدادا متكاملا نفسيا، وعقليا، و اجتماعيا.

9-5-7- فهم المعلم بأنه قدوة لتلاميذه و اتصافه بالأخلاق الحسنة ؛ بما أن المعلم يعمل في وسط جماعة من التلاميذ ، فهم يعتبرونه المثل الأعلى ، يقتدون بصفاته , و خصائص شخصيته , و يسيرون على نهجه , و الطريق الذي يتبعه , و بذلك تتجلى أهمية شخصية المعلم الأخلاقية و الاجتماعية خاصة في التأثير تعلى شخصيات تلاميذه ، و على تعلمهم كذلك، فبصلاح أخلاق المعلم و سلوكياته يصلح التلاميذ أخلاقيا و سلوكيا ، و هذا ما يجعلهم أفرادا صالحين في مجتمعهم ، و العكس صحيح .

9-5-8- معرفة أهمية إقامة علاقات وثيقة مع أسر التلاميذ ؛ حيث أن المعلم لا يمكن أن يؤدي وظائفه ، و أدواره المنوطة به دون التعاون مع أسر التلاميذ ، و ذلك لان أوليائهم هم الذين يعرفون أولادهم كل المعرفة ، و يعرفون ظروف نموهم الاجتماعي و النفسي ، فهم مصدر المعلومات التي يحتاجها المعلم حول تلاميذه ، إضافة إلى أنه بفصل العلاقات التي يقيمها المعلم مع أولياء التلاميذ يتمكن من بحث مختلف المشكلات التي تعترضه في سبيل تعلم جيد .

9- 5-9- حب التعاون مع الزملاء و إدراك أهميته ؛ذلك بتعاون المعلم مع زملائه في المهنة تحصل بينهم علاقات تأثير و تأثر ، حيث يستفيد المعلمون من خبرات و معارف بعضهم البعض لأن مصادر المعرفة تختلف من معلم لآخر ، فمنهم من يقرأ الكتب , و منهم من يقرأ المجلات ، و منهم من يقرأ الجرائد ، و بالتالي يتبادلون الخبرات و المعلومات ، كما يتبادلون التجارب التي يتعرضون لها خلال التدريس .

10- مشكلات الأستاذ(المعلم):

يعاني المعلم عند أدائه لمهنة التعليم عدة مشكلات و هي :

10-1- المشكلات المتعلقة بوضع المدرسة و مكانتها :

بما أن المعلم هو جزء من المؤسسة المدرسية التي ينتمي إليها و يعمل فيها فإن المكانة المتميزة للمدرسة في المجتمع ، و شعور المعلمين باحترام المجتمع لدورهم ، و مؤازرته و دعمه لمكانتهم قد يساهم بدرجة كبيرة في ارتفاع مستويات الرضا المهني لديهم – و هذا ما

اثبتته نتائج بعض دراسات الرضا المهني عند المعلمين – و من ثمة يساهم من الوجهة التعليمية في إقبال المعلمين على القيام بمهامهم بحماس و فاعلية .

و على ضوء تلك العلاقة من المتوقع أن تؤدي الوضعية المتدنية للمدرسة ، و تدني الوعي بأهمية المعلم و خطورته ، و الافتقار إلى المؤازرة و التأييد الاجتماعي لعمل المعلم يؤدي إلى تدني مستوى الرضا المهني لديه ، من ثمة افتقاره الى الحماس الذي يدفع الى الإنجاز .

و لا يخفى ما يشيع في الوعي الاجتماعي في المجتمعات النامية – و منها المجتمعات العربية – من ارتباط مكانة المدرسة ، و وضعها ، و ذم مكانة المعلم و وصفه بالمرحلة التي تنتمي إليها المدرسة ، و لذا غالبا ما يكون الرضا المهني لمعلمي المرحلة الثانوية أعلى منه لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، و هو ما يلقي بانعكاسات سلبية على فعالية معلمي هذه المرحلة و أدائهم المهني .(الخميسي ، 2002 ، ص 265)

10-2- مشكلات تتعلق بإدارة المدرسة:

يرجع وجود بعض مشكلات المعلم مع مدير المدرسة نظرا لاختلاف أدورهما، و الفجوة بين توقعات كل منهما، و ما يقدمه للآخر في الواقع، فمهام مدير المدرسة إدارية الطابع و مهام المعلم تعليمية الطابع، و التكامل بين الصنفين من المهام ضرورة حيوية لنجاح المدرسة و تفعيل دورها، و تحدث بعض المشكلات حينما يعرف المعلمون حدود سلطة المدير في الوقت الذي يعتقد فيه المدير أن المعلمين لا يعرفون حدود سلطته، و من ثمة يتدخل في كثير من شؤونهم و اختصاصاتهم الصفية و التعليمية.

و يشهد الواقع المدرسي أمثلة متنوعة لتدخلات من المديرين تؤدي إلى حدوث مشكلات بينهم و بين معلميهم، و تكثر هذه المشكلات وتزداد حدتها حينما يكون هناك تباين في التأهيل و التمكن الفني بين المدير و المعلمين، و حينما تتدنى فعالية المدير في التنمية المهنية للمعلمين، أو يكون إسهامه أدنى من توقعات المعلمين. (الخميسي ، 2002 ، ص267)

10-3- مشكلات المعلم داخل حجرة الدراسة:

إن العمل مع التلاميذ -صغار أو مراهقين- ليس بالعمل السهل و لاسيما مع المعلمين الجدد الذين لم تتوفر لديهم بعد الخلفية الخبرية اللازمة للتعامل مع تلاميذهم، فالمعلمون يأتون إلى حجرات الدراسة و معهم بعض الأفكار و الاتجاهات التي تكونت لديهم خلال مرحلة الإعداد، و غالبا ما يفاجأ هؤلاء بعقبات تعترض تحقيق تصوراتهم و طموحاتهم المهنية المثالية التي كانت لديهم في مطلع و حياتهم المهنية، و تظهر بعض المشكلات الناتجة عن الفجوة بين الطموحات و الأهداف المتوقعة، و بين الوضعيات الواقعة بالفعل، و التي لم تكن في الحسبان، أو التوقع سلفا، و تمثل هذه المشكلات في محصلتها النهائية مصدرا من مصادر إحباط المعلم، و فتوره المهني.

و تفسر إحدى الدراسات هذا الصنف من المشكلات بإظهار الاختلاف بين اهتمامات كل من المعلم و الطالب –حسب هذه الدراسة- يكون الطالب أكثر اهتماما بالدرجات و النتائج أي بما يمكن قياسه و ترجمته إلى نتائج ملحوظة، لذا يكون الطالب برغماتيا في اتجاهه و سلوكه داخل حجرة الدراسة، أما المعلم فانه يكون أكثر اهتماما بقيم العمل التعليمي، و تحقيق رسالته التربوية، و ينتج عن التباين في وجهتي النظر ضغوط انفعالية للمعلم غالبا ما تكون من مسببات المشكلات و الضغوط المهنية.

و ثمة محاولات أخرى قد تمت لتحديد بعض العوامل المساهمة في ظهور بعض مشكلات المعلم في حجرة الدراسة لجأت إلى التركيز على متغيرات بعينها، و من هذه المتغيرات: معدل عدد التلاميذ، و حجرة الدراسة، و معدل التفاعل داخل حجرة الدراسة، و أخيرا المرات التي يلتقي فيها المعلم بالتلاميذ أسبوعيا، فكلما زادت كثافة التلاميذ زادت المشكلات بين المعلم و تلاميذه، إذ تزداد الأعباء الملقاة على عاتق المعلم سواء على مستوى العمليات التعليمية، أو إجراءات ضبط النظام، و حل مشكلات التلاميذ داخل حجرة الصف، و ما يرتبط بذلك من نتائج، فهناك المشكلات ذات الطابع التعليمي البحت، فحجرة الدراسة تعتبر الميدان الحقيقي الملائم لاختيار الكفاية التدريسية للمعلم.و قد بينت البحوث أن عدم وثوق المعلم من إستراتيجيته التدريسية الصفية الفعالة ترتبط بدرجة كبيرة بتدني كفايته الشخصية في التدريس، بينما اهتمت بحوث أخرى بالعلاقات بين الكفايات الشخصية في التدريس و بين الأبعاد

المختلفة للمدرسة ككل و لحجرة الدراسة بشكل خاص، فعندما يواجه المعلم بانخفاض مستوى تحصيل تلاميذه داخل حجرة الدراسة على سبيل المثال فانه يعتقد أن فعاليته في التأثير على نجاح تلاميذه متدنية، و من ثمة يشعر المعلم بالإحباط. (الخميسي ، 2002 ، ص ص 268،269،270)

10-4- مشكلات المعلم مع أولياء الأمور:

يفترض أن تكون العلاقة القائمة بين المعلم و أولياء الأمور أساسها التعاون و التفاهم المتبادل باعتبارهما طرفين أساسين في تربية و تعليم التلاميذ، و لكن هذا الاحترام ليس قابلا للتحقق في الواقع التربوي و التعليمي في كثير من الأحيان، فثمة صراعات تنشأ بين المعلمين و أولياء الأمور حينما تختلف التوجهات، أو يشعر أحدهما بتدخل الأخر في حدود مسؤولياته و اختصاصاته و أدواره؛فالمعلم يعتقد بأنه صاحب مهنة و متخصص في شؤون التربية و تعليم تلاميذه، و لا يروق له تدخل بعض أولياء الأمور في مجال عمله، أو طبيعة ممارسته داخل حجرة الدراسة، و من جانبه يشعر أولياء الأمور أنهم معنيون أكثر من غيرهم بحاضر و مستقبل أبنائهم، و هو ما يدفعهم أحيانا إلى محاولة التدخل في تربيتهم و تعليمهم داخل المدرسة، و محاولة فرض بعض مقترحاتهم على المعلم، و في إطار هذا الاختلاف في فهم حدود المسؤوليات يحدث صراع بين وجهتي النظر المتعارضتين فينشأ صنف جديد من المشكلات التي يواجهها المعلم، و تزداد حدة هذه المشكلات و تتفاعل أثارها حينما يصعب التفاهم بين المعلم و ولي الأمر لأمية الثاني، أو محدودية ثقافته، أو تعاليه على المعلم، أو إشعاره بالدونية، و تزداد احتمالية وقوع المشكلات من هذا الصنف حينما تتخلى إدارة المدرسة عن دورها في تدعيم موقف المعلم و توعية أولياء الأمور بدور المدرسة ،و رسالتها، و واجب الآباء، و بمسؤولياتهم نحو تربية و تعليم أبنائهم. (الخميسي ، 2002 ، ص ص 271، 273)

10-5- مشكلات المعلم مع الزملاء من المعلمين:

تدل الشواهد الواقعية على أن المشكلات المتعلقة بالعلاقات الإنسانية بين المعلمين و الناتجة عن الصراعات بينهم غالبا ما ينتج عن اختلافات مهنية أو شخصية، أو اجتماعية مثل: شخصية المعلم، جنسه، مؤهله الدراسي، خبراته المهنية، تخصصه الدراسي، مستواه الاقتصادي، و

الاجتماعي، الصفوف التي يدرس فيها، و انتماءاته المحلية، و كنتيجة للاختلاف في هذه الوضعيات من المتوقع أن تنشأ في الغالب بعض محاور الصراع بين المعلمين و منها:

-الصراع بين المعلمين القدامى و المعلمين الجدد.

- الصراع بين المعلمين المؤهلين تربويا و المعلمين غير المؤهلين.

- الصراع بين المعلمين ذوي المؤهلات الجامعية و المعلمين ممن هم دون ذلك.

- الصراع بين المعلمين و المعلمات (في حالة المدارس المختلطة).

- الصراع بين المعلمين المنتمين جغرافيا للبيئة المحلية للمدرسة و المعلمين من بيئات أخرى.

و ثمة عوامل يمكن أن تسهم في تزكية الصراع و تعميقه بين المعلمين منها:

- سوء الإدارة؛ و ذلك عندما يلجأ المدير للموقف السلبي من هاته العلاقات فلا يتدخل، أو حينما يتدخل بقصد تعميق الصراع لشق صفوف المعلمين و تنشئتهم.
- سوء التوجيه الفني؛ و ذلك عندما يعتمد بعض الموجهين في تقويمهم لمعلميهم على معايير خاصة ذاتية كالعلاقات الشخصية مع المعلمين، أو التحيز لأبناء منطقة معينة.
- تدخل أولياء الأمور في شؤون المدرسة، و محاباتهم لفئة معينة من المعلمين على حساب الفئات الأخرى.
- افتقار المعلمين إلى الدافعية للعمل و شعورهم بالإحباط لزيادة أعباء العمل و ضغوطه.

كما و قد تزداد مشكلات المعلم مع زملاء مهنته في المدرسة حينما تنعكس بعض مشكلات الحياة الشخصية للمعلمين على وضعياتهم، و علاقاتهم داخل المدرسة؛فتتباين الظروف و الأوضاع الشخصية الحياتية للمعلمين، و اختلاف وضعياتهم الاقتصادية و الاجتماعية يسهم في التأثير على علاقاتهم داخل المدرسة. (الخميسي ، 2002 ، ص274، 275)

و تجدر الإشارة إلى أنه هناك مشكلات أخرى قد تؤثر على مستوى الأداء المهني للمعلمين على نحو أو آخر، و من هذه المشكلات ما يلي: (ملحم،2001،ص ص37،36)

10-6- المشكلات المتعلقة بالأهداف:

على المعلم مواجهة المشكلة المتعلقة بتحديد الأهداف المرجوة في بداية كل حصة تدريسية، و ذلك من خلال بدأ نشاطه التعليمي بتكوين فكرة واضحة عما يريد إنجازه من خلال عملية التعليم، و الوقوف على الأهداف التي يتوقع انجازها من طرف طلبته في نهاية الحصة.

10-7- المشكلات المتعلقة بخصائص الطلاب:

إن تباين الطلاب –عادة- في خصائصهم الجسمية، و الانفعالية، و العقلية، و الاجتماعية يفرض على المعلم مواجهة مشكلة فهم الطلاب من خلال التعرف على قدراتهم المتنوعة، و مستوى نموهم، و نقاط ضعفهم، و قوتهم لتحديد مدى استعدادهم، و قدراتهم على إنجاز الأهداف التعليمية المرغوبة.

10-8- المشكلات المتعلقة بالتعلم:

يحتاج المعلم من أجل أداء مهمته التعليمية إلى معرفة المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات لدى الطلاب، و نظرا لتنوع السلوك الذي يحدثه المتعلمون داخل حجرة الدراسة فان المعلم يواجه مشكلة اختيار مبادئ التعلم التي تتفق مع طبيعة المواقف التعليمية المتنوعة، و التي تفرضها شروط النشاط التعليمي الذي يقوم به.

10-9- المشكلات المتعلقة بالتعليم:

يلجأ المعلمون عادة إلى استخدام طريقة أو أكثر من طرق التدريس و التي تختلف باختلاف المواد الدراسية، و نوعية الطلبة، و الشروط التعليمية الأخرى، مما يواجه المعلمون في هذه الحالة مشكلة اتخاذ القرار فيما يتعلق باختيار الطرق و الوسائل الأكثر نجاعة.

10-10- المشكلات المتعلقة بالتقويم:

فالنشاط التعليمي الأخير الذي يقوم به المعلمون عادة هو التقويم، و عملية التقويم هذه تمكن المعلم من التعرف على مدى التقدم في مجال تحقيق الأهداف التعليمية مما يجعله يواجه مشكلة

اختيار أو تطوير الإجراءات التي تساعده على معرفة هذا التقدم و الوقوف على ما إذا كان التعليم يجري على نحو جيد أم لا.

ثانيا: الممارسات التدريسية:

1-تعريف التدريس:

أ- لغة:

التدريس لغة مصدر الفعل (درس) و معناه: التعليم، يقال درس تدريسا الكتاب أو الدرس، جعله يدرسه. و في لسان العرب لابن منظور جاء في مادة (درس): درس الكتاب درسا و دراسة. (عطا الله ، 2006، ص ص1،2)

ب- اصطلاحا:

لقد عرفه معجم "مصطلحات التربية و التعليم" بأنه: << العمل الذي يقوم به المدرس أو المعلم لنقل المعرفة و العلم إلى تلاميذه مستخدما بذلك كل الطرق و الأساليب التعليمية المساعدة على إيصال المعرفة بأسلوب واضح و سهل، و إذا قصر المعلم في اختيار الطريقة الناجعة للتدريس فقد يؤدي ذلك إلى فشله، و يتسبب بأمور مرتبكة قد تنعكس سلبا على سير العملية التربوية>> .(عطية،2008،ص25)

كما يعرف بأنه:<< التدريس هو مجموعة النشاطات التي يؤدها المدرس في موقف تعليمي معين لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة>> .(قلادة،2004،ص75)

و هناك من يرى أن التدريس هو: الجانب التكنولوجي للتربية، و تختلف النظرة باختلاف الأهداف التربوية، و فلسفات التربية و اتجاهاتها، فأصحاب الاتجاه التقليدي يرون أن التدريس يقوم على التلقين و الحفظ، في حين يرى أصحاب الاتجاه الحديث أنه: يقوم على التوجيه و الإرشاد. (قلادة،2004،ص75)

و جملة القول هي أن التدريس يمثل الجانب التطبيقي و التنفيذي لتخطيط المنهج، أو تطبيق و تنفيذ إستراتيجية العملية التعليمية، و أن عملية التدريس لا تشكل تفاعلا مع الدارسين و البيئة في صورة عشوائية، بل تقوم أساسا على خطة تدريسية تضع متغيرات الموقف التعليمي و متغيرات

الفرد الدارس موضع اعتبار، و دراسة يتم فيها تحديد مواصفات السلوك المرغوب إكسابه للدارسين، و أسلوب و طريقة تعديله، و اختيار الوسائل و التقنيات المناسبة، و مواصفات التفاعل و خطواته، و مراحله بصورة منسقة، منظمة تحقق الأهداف الموضوعة و المحددة في الخطة التدريسية. (قلادة،2004،ص75)

02- مبادئ التدريس:

إن عملية التدريس ليست مهمة سهلة، فهي تحتاج إلى فهم و إتقان و معرفة بأحدث الوسائل و الطرق، و على المدرس أن يلم بأحدث المبادئ الأساسية في التدريس للوصول إلى نتائج أفضل و ذلك من خلال: (حمادنه و عبيدات،2012،ص ص24،25،26)

2-1- تحديد أهداف الدرس:

تشكل الأهداف أمورا جوهرية في إعداد المناهج المراد تطبيقها حيث تمكن من تحديد الوسائل لتحقيق الغايات، و القدرة على تقدير كمية الطاقة المبذولة لانجاز العمل، و تحديد الأهداف بما يأتي:

- غرس المبادئ الوطنية في نفوس الطلبة، و تفريد ولائهم و انتمائهم لحب الوطن و الدفاع عنه.
- إعداد التلاميذ لمتطلبات المجتمع و تطلعاته ليساهما في تطويره و ازدهاره و تقدمه.
- استمرار تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين عن طريق ممارساتهم للفعاليات الرياضية و غيرها.
- استثمار أوقات فراغ الطلبة، بحيث يمارسون نشاطاتهم و هواياتهم المحببة إليهم لتحسين العلاقات الاجتماعية، و تنمية العمل بروح الفريق الواحد.

2-2- إعداد الدرس و تنظيمه:

إن التدريس الجيد لا يعتمد على المؤهلات الجيدة للمدرس، و إنما يعتمد على كيفية استعداد المدرس المسبق و ذلك لتسهيل عمله، فيعتمد على طريقة و أسلوب معين يضمن له النجاح في

عمله، حيث يشكل الدرس نظاما محددا، و ذلك بوجود علاقة ترابطية و منطقية و تسلسل تعليمي يعكس شروط العملية التربوية، و يتحقق الإعداد للدرس بالمؤثرات الآتية:

- تحضير مكان الدرس من حيث النظافة، و الترتيب، و توفير الوسائل المساعدة في إيضاح المعلومات، و توفير الأجهزة المناسبة و الصالحة في العمل.
- تثبيت منهاج الدراسة، و الذي يعتمد أساسا على الوعي و المعرفة، حيث يعد جزءا مهما في الأمور التربوية.
- استعمال دفتر الخطة الدراسية و مراجعة المواد من أجل تحقيق الاتجاهات الجديدة، و تسجيل التعليمات، و إشراك جميع الطلبة، و عدم إهمال بعضهم نتيجة لضعف مستواهم.
- التنظيم الجيد و الاستعداد المسبق يؤدي إلى تحقيق جميع مهام الدرس خلال المدة المحددة له، حيث أن الاستعداد الجيد للمدرس سوف يعطيه نتائج عالية و فعالة، و قد تؤدي به إلى نتائج أفضل.

2-3- التدرج في الانتقال:

إن طرق التدريس يمكن استخدامها لتعليم أوجه النشاط المختلفة، و تتدرج هذه الطرق حسب ترتيب معين و مدروس، حيث يعتمد التدريس إلى حد كبير على سن المتعلم و مرحلة التعليم، فتصحيح الأخطاء واجب ضروري يقع على عاتق المعلم أو المدرس أولا بأول، و ذلك لوجود فروق بين المتعلمين.

2-4- مراعاة الفروق الفردية:

خطت الدول المتقدمة خطوات كبيرة و بالغة الأهمية في مراعاة الفروق الفردية بين أفرادها، فأعطت كل فرد مسؤولياته وواجباته التي تتناسب و تتلاءم مع خبراته، و حتى ينمو بشكل ينسجم مع قدرات الجماعة، و من أهم النقاط التي يمكن إتباعها لجعل الفوارق بينهم أقل بساطة ما يأتي:

- إعطاء الطلبة الواجبات التي تتلاءم مع احتياجاتهم، حيث يشكل الطلبة المتوسطين الغالبية العظمى لذلك، و من خلال ذلك تقدم لهم الواجبات التي تتناسب معهم، وواجبات اخرى تتناسب مع فئة أخرى من خلال تبسيطها.

- تحفيز الطلبة المبدعون و تشجيعهم على التطور و التقدم و استغلال عقولهم النيرة.
- العمل على مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم التي تواجههم سواء كانت هذه المشكلات نفسية، أو عاطفية،أو اقتصادية و غيرها.

2-5- تنوع طرق التدريس:

تنوعت طرق التدريس في المجال التربوي، فمنها ما يعتمد على العلمية و الموضوعية، و فهم العناصر الأساسية في العملية التعليمية، و يختلف المدرسون في استخدام طريقة التدريس المناسبة، و قد يرجع السبب في ذلك إلى اختلاف المثيرات بينهم، و تجاربهم القليلة، و قد تختلف الطرق باختلاف الغرض من التعليم: فطريقة تدريس المادة العلمية مثلا تختلف عن تدريس المادة الأدبية، كما أن الطرق التي تتناسب مع التلاميذ الصغار لا تتناسب مع الكبار و ذلك لاختلاف العمر بينهم.

- بالإضافة إلى اختلاف طبيعة المادة النظرية عن المادة العلمية في طريقة التدريس و طبيعة الموضوع.
- علاوة على ذلك توفر الأجهزة و الوسائل التعليمية، و مواد المختبرات تشجع على إتباع طرق معينة في التدريس.

و من هنا نجد أن كل هذه العوامل تؤدي إلى اختلاف طريقة التدريس المستخدمة و تنوعها.

03-متطلبات نجاح إستراتيجية التدريس بالكفاءات:

لضمان نجاح هذه الاستراتيجية بجميع مكوناتها وعناصرها يستلزم مراعاة مايلي:(حثروبي ،2012،ص ص 102،103)

-الفهم الدقيق والوعي التام بالخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها العملية،والتي تتم على أساسها بناء المناهج.

-القراءة الواعية للمناهج الدراسية المقررة والوثائق المرافقة لها لأن ذلك يساعد على تحديد الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف وتحقيق الكفاءات.

-تغيير أنماط التفاعل بين أدوار المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ،وذلك بإسناد دور التوجيه والتنظيم والتنشيط وتيسير التعلم على المتعلمين للمعلم،وإعطاء دور اكثر إيجابية وفعالية للمتعلم في اكتساب تعلمه من خلال وضعه في وضعيات تعلمية مناسبة.

-تنظيم وهيكلة الأنشطة التعليمية وإنجازها بإدماج العناصر المعرفية المتجانسة لمختلف الأبعاد والسلوكات المستهدفة من خلال وحدات تعليمية ملائمة يختلف حجمها باختلاف الكفاءات التي تتدرج في سياق بنائها بدءا من الكفاءات القاعدية ،مرورا بالمرحلية، وانتهاءا بالكفاءات الختامية.

- احترام مبدأ التدرج في المنهجية البنائية،والتي تقتضي الانطلاق من وضعيات مألوفة بسيطة مناسبة لمستوى المتعلمين عند بناء المفاهيم أو معالجة الوضعيات المشكلة، ثم التدرج في الصعوبة وصولا الى نوع من التجريد ،والتعميم ،والآلية.

04- الممارسات التدريسية السليمة:

تقتضي المقاربة بالكفاءات تجاوز الممارسات البيداغوجية التقليدية المتمحورة حول المعرفة والمدرس الى ممارسات حديثة تتمحور حول المتعلم،وتحول دور المدرس من ملقن إلى منشط وموجه وميسر بما يقتضيه ذلك انفتاح على طرائق وتقنيات التنشيط وديناميكية الافواج.

ولقد اهتم الكثير من علماء التربية بممارسات المدرس في المواقف التدريسية المختلفة بهدف الوصول إلى وصف الممارسات السليمة التي تضمن قدرا كبيرا من النجاح، وتحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية-التعلمية.

ولقد وضعت الجمعية الامريكية للتعليم سبعة مبادىء للممارسات التدريسية السليمة،وهي ملخصة كالآتي: (حثروبي،2012،ص ص 107،108)

4-1-الممارسات التدريسية هي التي تشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين:

لقد تبين إن التفاعل بين المعلم والمتعلمين-سواء كان داخل الصف أو خارجه-تحفيز المتعلمين للتعلم،وجعلهم أكثر مشاركة في العملية التدريسية.

4-2-الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين:

لقد وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي فالتعاون والتشارك في أداء المهام عاملان أساسيان لتحقيق نتائج جيدة.

4-3-الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط :

فلقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون الكثير من خلال الاستماع للمعلم وكتابة ما يملي عليهم،وإنما يتعلمون بشكل أفضل إذا مارسوا ما يتعلمون.

4-4-الممارسات التدريسية السليمة هي التي تتيح تغذية راجعة سريعة:

فمعرفة المتعلمين لما يعرفونه،وتحديد ما لا يعرفونه تساعدهم على تقييم معارفهم وممارسة التقويم الذاتي،من خلال إدراك الأخطاء التي يقعون فيها وتصحيحها.

4-5-الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتا كافيا للتعلم:

يعد زمن التعلم عاملا مهما في تحقيق التعلم في الوقت المناسب،بما يتوافق والمادة العلمية المدرسة والطاقة اللازمة لذلك،فالتعلم هو حصيلة الزمن مع الطاقة،وهكذا يكتسي استغلال الوقت أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم والمدرس على السواء.

4-6-الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية:

إن وضع توقعات عالية أداء المتعلمين يدفع بالمتعلمين للعمل المستمر من أجل تحقيقها.

4-7- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تتفهم تنوع ذكاء المتعلمين وتنوع أساليب تعلمهم:

فباعتماد البيداغوجية الفارقة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتنوع أساليب تعلمهم في ممارسات المعلم يسهل على كل منهما - المعلم والمتعلم - الوصول لأهداف الدرس.

05- الممارسات التدريسية الخاطئة:

تتمثل الممارسات التدريسية الخاطئة التي ينبغي على المعلم أن يتجنبها داخل غرفة الصف في ما يلي: (دبابنه، والفرح،2006،ص ص114،115، 116،117 ،118)

-عدم التمهيد للدرس الجديد بما تعلمه الطلبة سابقا.

- عدم مناقشة الواجب البيتي داخل الحصة، و التأكد من عدد الطلبة الذين قاموا بانجازه.

- عدم ربط المادة الجديدة مع موصوعات تدرس في مواد أخرى .

- قلة استخدام الأمثلة أثناء تقديم المادة الدراسية.

- عدم اهتمام المعلم بالطلبة الذين لا يعرفون إجابات الأسئلة.

- تركيز أسئلة المعلم على استدعاء المعلومات و استظهار الحقائق.

- عدم إعطاء وقت كاف للطالب قبل أن يقوم المعلم بنقل السؤال لطالب أخر.

-سخرية بعض المعلمين من الطلبة الذين يعطون إجابات خاطئة والقيام بمعاقبتهم.

- عدم مناداة بعض المعلمين على الطلبة بأسمائهم.

- عدم إصغاء الطلبة لبعضهم البعض عند إجابة أحد الطلبة على سؤال المعلم.

- قيام بعض المعلمين باختبارات فجائية خلال الدرس بدون إعطاء الوقت المناسب للإجابة عن الأسئلة.

- عدم مناقشة نتائج الاختبارات في الصف من قبل بعض المعلمين.

- قضاء بعض المعلمين وقتا طويلا من الحصة الدراسية في النشاطات التالية:

* تسجيل الحضور و الغياب.

* تصحيح الواجبات البيتية للطلبة بينما الطلبة ينتظرون.

* شرح الدرس للطلبة.

- عدم تنقل بعض المعلمين بين المقاعد ليراقبوا ما يعمله الطلبة أثناء الحصة الدراسية.

- كثير من المعلمين لا يلخصون ما شرحوه من الدرس عند نهاية الحصة.

- عدم قيام المعلمين بالتأكد من مدى تحقق أهداف الدرس.

- قراءة المعلم للمادة المكتوبة و الصف يصغي.

- إكثار المعلمين من الكتابة على السبورة أثناء الشرح، بينما الطلبة يستمعون دون فهم.

- طلب بعض المعلمين من الطلبة قراءة المادة التعليمية قراءة صامتة لفترة طويلة مملة.

- توزيع المعلم أوراق عمل للطلبة دون شرحها شرحا وافيا.

- عدم تعديل بعض المعلمين على اجابات الطلبة اللفظية الخاطئة.

- عدم ثناء بعض المعلمين على الأداء الحسن للطلبة.

- إكثار بعض المعلمين من توبيخ الطلبة لأسباب نظامية (عدم الانضباط و التقيد بالتعليمات) بدلا من استثارة انتباههم.

- عدم استخدام المعلم للسبورة طيلة وقت الحصة.

- عدم استخدام بعض المعلمين المواد و الأجهزة التعليمية اللازمة للحصة.

06- ممارسة المعلم للتدريس:

تتضمن مهارات التدريس ثلاث عمليات أساسية تتطلب من المعلم القيام بها و ممارستها، و هذه العمليات هي: عملية التخطيط، و عملية التنفيذ، و عملية التقويم.

6-1- التخطيط:

6-1-1- تعريف التخطيط للتدريس:

على الرغم من تعدد تعريفات التخطيط إلا أنها تصب في معنى واحد،و في مايلي سنتعرض بشكل مقتضب لبعض التعريفات:

عرفته المربية المعاصرة "دانيلسون" بأنه:عملية هادفة تساعد على تحقيق أهداف التدريس بكفاءة عالية (عبد الله،2004،ص32)

كما يعرف بأنه :<< مجموع الخطوات و الاجراءات و التدابير التي يتخذها المعلم مسبقا قبل تنفيذ الدرس ليتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس و تعلم أفضل>>. (أبو السميد،و عبيدات، 2007،ص9)

و قد عرف كذلك بأنه : <<عملية تصور ذهني مقصود و مسبق للمواقف التعليمية، وما يجري فيها من فعاليات، و أنواع نشاط يراها المعلم مناسبة لتحقيق أهدافه المخطط لها، أو هو طريقة السير التي يرجع اليها المعلم في تنفيذه للمواقف الصفية>>. (العياصرة،2010،ص549)

و في ضوء ما سبق ذكره من تعريفات نستخلص التعريف الاتي:

هو عملية عقلية أساسها التصور المسبق للمواقف التعليمية التي سيقوم المعلم بتهيئتها لتحقيق مجموعة من الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة قبل لمستوى معين من الطلبة في فترة زمنية محددة.

6-1-2- خصائص التخطيط للتدريس:

للتخطيط الدراسي عدة خصائص يمكن حصرها فيما يلي: (أبو السميد، و عبيدات ،2007،ص9)

-التخطيط الدراسي إعداد مسبق، يتم قبل تنفيذ الدرس فلا تدريس دون تخطيط مسبق.

- التخطيط عملية تنبؤ واعية تستند إلى معرفة عميقة لمتطلبات تعلم الطالب، حيث يتخيل المعلم الموقف الصفي و سير النشاط و تسلسله.

- التخطيط عملية شاملة متكاملة، تشتمل على جميع التدابير التالية:

*تدابير تتعلق بتحديد الأهداف و صياغتها.

* تدابير تتعلق باختيار الأنشطة و التمرينات و المحتوى الملائم لتحقيق الأهداف.

* تدابير تتعلق بإعداد المواد و الوسائل اللازمة.

* تدابير تتعلق بأساليب و استراتيجيات التدريس الملائمة للأهداف.

* تدابير تتعلق بأدوات التقويم ووسائله للتأكد من مدى تحقيق الأهداف.

* تدابير تتعلق بالواجبات و مواد التعلم الذاتي التي تطلب من الطلاب.

6-1-3- مبادئ التخطيط للتدريس:

بما أن الخطة التدريسية تمثل قاعدة الارتكاز و محور الانطلاق في العملية التربوية فإن هناك مبادئ و أسس ينبغي على المعلم مراعاتها في عملية التخطيط للتدريس و هي: (بدرخان، 2011، ص128)

-الإلمام بالمادة الدراسية مما يسهل تحديد الأهداف، و تحليل المحتوى العلمي الى أشكاله و أنواعه المختلفة.

- فهم الأهداف التربوية العامة، و أهداف التدريس بشكل خاص مما ييسر عليه وضع الخطط التدريسية في ضوئها.

- معرفة طبيعة الطلبة الذين يدرسهم، و قدراتهم، و احتياجاتهم، و ميولهم، و اهتماماتهم و بالتالي مراعاة الخصائص المختلفة للطلبة الذين يتعامل معهم تعلما و تعليما.

- معرفة أساليب القياس و التقويم المختلفة.

بالإضافة الى المبادئ السالفة الذكر هناك مبادئ أخرى ينبغي على المعلم مراعاتها عند القيام بعملية التخطيط و هي :(العياصرة،2010،ص551)

-فهم فلسفة التربية و أهدافها.

- تنويع مجالات الأهداف.

- مراعاة البيئة المادية للعملية التدريسية، و مدى توافر التسهيلات و الخدمات، و التجهيزات لتكون الخطة واقعية و مناسبة للتطبيق.

- الإفادة من التغذية الراجعة.

- ترتيب المحتوى الدراسي ترتيبا متسلسلا و منطقيا

6-1-4- أنواع التخطيط للتدريس:

يأخذ التخطيط للتدريس مستويات مختلفة تبعا للزمن، و حجم المادة الدراسية، و فيما يلي سنقوم بذكرها و التعرض لها بنوع من التفصيل:

أ-مستويات التخطيط تبعا للزمن:

***التخطيط البعيد المدى:**

و هو التخطيط الذي يتم لمدة طويلة كعام دراسي، أو فصل دراسي ، حيث تقسم الخطة السنوية أو الفصلية الى موضوعات او فصول دراسية على أشهر السنة أو الفصل، ثم يتم تقسيم هذه الموضوعات إلى وحدات تعليمية توزع على الأسابيع، ثم توزع الوحدات الى دروس توزع على أيام الأسبوع(العياصرة،2010،ص551)، و هكذا فإن الخطة السنوية بمثابة دليل عمل المعلم بحيث يتضمن هذا الدليل الأهداف، و الخبرات، و الأساليب، و الإجراءات التعليمية، و أساليب التقويم، و الفترة الزمنية للتنفيذ، و أوليات العمل، فهي إذن تحدد للمعلم معالم الطريق الذي سوف يسلكه على مدى العام الدراسي. (جرادات، و آخران،2008،ص85)

***التخطيط القصير المدى:**

و يقصد به التخطيط اليومي أو الأسبوعي، و فيه توزع المفردات التي حددها المدرس لكل شهر في الخطة السنوية بين أيام الأسبوع وفق الساعات المحددة في جدول الدروس الأسبوعي للمادة (عطية ، 2008،ص 76)، و بالتالي فإن الخطة اليومية لا تختلف عن الخطة السنوية في المبادئ و الأسس أو العناصر التي تتضمنها، و إنما تختلف هذه الخطة عن الخطة السنوية في أنها تتضمن أهدافا تعليمية يمكن تحقيقها في حصة دراسية، بينما تتطلب أهداف الخطة السنوية

فترة طويلة لتحقيقها، كما تتضمن الخطة اليومية أيضا، خبرات،و نشاطات محددة بالفترة الزمنية المحددة للتنفيذ، و للخطة اليومية عناصرها هي: الأهداف، و الخبرات التعليمية، و الإجراءات التعليمية، و أساليب التقويم (جرادات، و آخران،2008،ص88)

ب- مستويات التخطيط تبعا لحجم المادة الدراسية:

و يمكن حصرها في الموستويين الاتيين: (العياصرة،2010،ص553)

*التخطيط للوحدات.

* التخطيط للتدريس.

6-1-5- العناصر الرئيسية لخطة الدرس:

و تتمثل هذه العناصر فيما يلي: (العياصرة،2010،ص ص555،554)

أ-موضوع الدرس: و من أهم ضوابطه أن يكون:

- جزءا من المقرر الدراسي و ملائما للزمن المخصص للحصة.
- حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيطها بطريقة تتابعية.

ب- أهداف الدرس: و من أهم ضوابطها أن تكون:

- مرتبطة بالأهداف العامة للتربية، و للمرحلة، و للمادة.
- اشتمالها على المجلات الرئيسية للأهداف.
- أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة صحيحة.

ج- المدخل للدرس (التمهيد):و من أهم ضوابطه:

- أن يكون مشوقا و متنوعا تتضح من خلاله أهداف الدرس و بصورة جلية.
- أن يربط بين الدرس الحالي و الدرس السابق.

د- محتوى الدرس (ما سيدرسه المعلم): و من ضوابطه:

- أن تكون عناصره مرتبة ترتيبا منطقيا و مستمدة من عناصر تتسم بالثقة.
- أن يشمل على موضوعات واضحة و صحيحة.
- أن يشتمل على جوانب تتعلق بالقيم و المبادئ الاسلامية.
- أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.
- أن يشمل الموضوع بصورة متوازنة بما يتلائم مع زمن الحصة.

هـ- الإجراءات التدريسية: و يقصد بها استراتيجيات التدريس و النشاطات (أساليب المعلم في التدريس، و نشاطات الطالب للتعلم)، و من ضوابطها:

- أن تشتمل على نشاط عملي في الصف.
- أن تكون مرتبطة بموضوع و أهداف الدرس.
- أن تراعي الفروق الفردية للطلاب و تكون ذات مستويات مختلفة.
- أن تتسم الطرق بالناحية الاستقصائية و حل المشكلات.
- أن تكون متنوعة، فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.

و- الكتاب المدرسي و المواد المرجعية: و من ضوابطها:

- أن تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات الطلاب و استعداداتهم.
- أن تكون القراءة المرجعية موثقة و متصلة بأهداف الدرس.
- أن يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على النقاش في حجرة الصف.
- أن يستخدم الكتاب المدرسي لأداء الواجبات الصفية.
- أن يستخدم الكتاب في طرق حل المشكلات كالتوصل الى سؤال هام.

ز- التقويم: و على ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فعالية خطة التدريس المطبقة، و من أهم ضوابط عملية التقويم:

- أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسية.
- أن يقيس المعلومات الحقيقية، و المهارات، و الاتجاهات.
- أن يكون التقويم مرتبطا بأهادف الدرس.
- أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي)

ح- الواجب المنزلي باعتباره جزء من التقويم: وهو تكليف من المعلم للطالب بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه، و ربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول، و من أهم ضوابطه:

- أن يسهم واجب في تأكيد أهداف الدرس.
- أن يكون متنوعا في موضوعاته، وواضحا، و محددا في أذهان الطلاب.
- أن يساعد الطالب على التعلم بفعالية و يحفزهم على الإطلاع الخارجي.

ط- الزمن: و يشير الى الفترة المتوقعة لتحقيق الأهداف.

ي- التغذية الراجعة: و هي مجموعة المعلومات التي توصل اليها المعلم عن المحتوى الدراسي و الموقف الصفي (المتعلمين، الأهداف، الإجراءات، النتائج و غيرها) بقصد الإفادة منها في: إعادة ترتيب الدرس.

6-1-6-متطلبات التخطيط الدراسي:

يتم تصميم الخطط التدريسية في ضوء الاعتبارات التالية: (بدرخان،2011،ص129)

- أن توضع في ضوء الامكانات المادية و الفنية المتوافرة في المدرسة.
- أن تكون ممكنة التحقق و التنفيذ، و بالتالي الابتعاد عن الخطط التدريسية المثالية التي يصعب تحقيقها أو تنفيذها.
- أن تتصف بالتطور و التجديد، و التحديث، و الابتعاد عن التخطيط الروتيني المعد لأغراض الروتين، و إرضاء المدير و المشرف التربوي.
- أن تكون شاملة للعناصر و المتغيرات التي تحيط بالمواقف و النشاطات التعليمية المختلفة.
- أن تراعي مبدأ تكامل الخبرات التعليمية و الوحدة بين أنواع الخطط التدريسية و نماذجها و مستوياتها.
- أن تتصف بالمرونة، و بالتالي امكانية التعديل أو التغيير تبعا للمتغيرات و المواقف التعليمية المتغيرة المستجدة.

6-1-7- خطوات التخطيط للتدريس:

يبدأ كل المعلمين عمله التدريسي بنوع أو بأخر من التخطيط، و أول خطوة في التخطيط هي: صياغة هدف –أو عدة أهداف- يكون نصب عينيه، و يتضمن تخطيط الدرس علاوة على تحديد الأهداف (المعرفية، و المكهارية، و الوجدانية) تحيد المحتوى الذي من خلاله تتحقق هذه الأهداف بمعنى عناصر الدرس الرئيسية، و يتضمن التخطيط أيضا الوسائل التعليمية التي يمكن استخدمها في الدرس، و متى يتم استخدامها، و يستعرض التخطيط: التمهيد للدرس و عرض خطواته، و ختامه، كما يشمل هذا التخطيط: الملخص السبوري و تقويم الدرس، و الأنشطة اللاصفية، و الوجبات المنزلية التي يكلف بها التلاميذ .(راشد،2005،ص ص63،62)

6-1-8- تقويم إعداد الحصة:

بعد أن ينتهي المعلم من كتابة الخطة التدريسية التي سيعتمدها في الحصة، عليه أن بنظر اليها مرة أخرى بغرض تقويم اعداده فيتفحص ما يلي:(حسنين،2007،135)

- مدى ارتباط عنوان الحصة بعنوان البرنامج.
- تسلسل الحصة مع الحصص الأخرى.
- وضوح صياغة الأهداف الخاصة بالحصة و تسلسلها و تدرجها.
- تسلسل الأنشطة و تنوعها: إعلامية، تحليلية،إبداعية،بسيطة، مرتبطة بالأهداف،موجهة للطلبة.
- مدى اكتمال العناصر كلها في الحصة و التنظيم العام لها.
- هل جرى توزيع الوقت الذي خصص للحصة بعناية على الأنشطة؟.مدى تجهيزو توفر المرفقات و المعينات.
- الطرق التعليمية التي ستستخدم في الحصة.
- ما هي العقبات المتوقعة؟.

6-1-9- أهمية التخطيط للتدريس:

تنبثق أهمية التخطيط الدراسي من خلال الأهداف التي يحققها لعناصر الموقف الصفي: المعلم، الطالب، المادة التعليمية، و الوسيلة التعليمية ، و بما أن التدريس يشكل نظاما متكاملا له مدخلاته، و عملياته، و مخرجاته، فانه لا بد من ضبط هذه العوامل المتداخلة لبلوغ النتائج بكفاية عالية، و بالتالي فالتخطيط يوضح مسارات العمل، و دور المعلم و المتعلم، و يوفر الوقت و الجهد، و يساعد في نحقيق الأهداف، و يعمل على ترجمة الأهداف الاجرائية الى نتاجات عملية، و تظهر أهمية التخطيط الدراسي في: (عبد الله،2004،ص32) و (العياصرة،2010 ص549،550)

-يمكن المعلم من مواجهة الموقف التعليمي بروح ملؤها الثقة.

- يجعل المعلم أكثر قدرة على توقع ما الذي سيحدث في الموقف التعليمي.

- يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة، منظمة، و مترابطة الأجزاء، و خالية من الارتجالية و العشوائية محققة للأهداف الجزئية.

- يسهم في نمو خبرات المعلم المعرفية و المهارية، و يمكنه من ادارة الصف بفعالية

- يعين المعلم في التعرف على الأهداف العامة و الخاصة و كيفية تحقيقها.

- يساعد المعلم على اختيار وسيلة التعلم المناسبة و إعدادها.

- يمكن المعلم من مراعاة حاجات المتعلمين للمعرفة إلى جانب مراعاة الفروق الفردية بينهم.

- يمكن المعلم من زيادة درجة التفاعل بين المتعلمين في الموقف الصفي من خلال التنوع، و التدرج، و التسلسل المنطقي للمعرفة،و ربطها بالحياة.

- يساعد على رسم و تحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس، و تقويمها، و يساعد على توفير الجهد والزمن و التكلفة.

- العمل على جعل التعليم ذو معنى بربط الخبرات الجديدة المخطط لها بما لدى الطلبة من خبرات سابقة.

- تلبية احتياجات المتعلم و اثارة دافعيته.

- يسهم في التعرف على مفردات المقررات الدراسية، و تحديد جوانب القوة و الضف فيها، و تقديم المقترحات لتحسينها.

- ينظم وقت الحصة و يعدل مسارها.

- الاسهام في تحسبن المخرجات التعليمية النهائية.

6-2- التنفيذ:

6-2-1- تعريف تنفيذ الدرس:

عرفه معجم "مصطلحات في المناهج و طرق التدريس" تنفيذ الدرس بأنه:<< مجموعة الاجراءات التي تتخذ داخل غرفة الصف لترجمة عملية تخطيطالتدريس الى واقع محسوس، و هذه الاجراءات هي: التقديم التدريسي، اختيار التعلم القبلي، تقرير استراتيجيات التدريس، تعزيز و توجيه التعلم، تلخيص الدرس، و أخيرا ادارة اساليب التقويم>> .(الكسباني،2010،ص111)

6-2-2- متطلبات تنفيذ الدرس:

يحرص المعلم أثناء تنفيذ الحصة على مايلي:(حسنين،2007،ص141)

-وجود انموذج الحصة بين يديه.

- لا ينظر إلى الأنموذج في كل مرة.

- أن يحاول رصد الملاحظات أثناء عمل الطلاب على المهمات.

- أن يدون المعلومات الأساسية خاصة وقت البدأ.

- أن يدون وقت الانتهاء من الحصة.

- ينفذ الأنشطة كما جاءت مع مرونة في ذلك.

- يعدل عند الضرورة بشكل ملحوظ و سريع.

- لا يسمح أن يرصد الطلبة التغيير.

- يقوم الحصة مع الطلاب.

6-2-3- مهارات تنفيذ الدرس:

يمكن إجمال مهارات تنفيذ التدريس في مايلي:(عطية،2008،ص ص110،109)

-اختيار أسلوب التهيئة و التقديم.

- تنفيذ أسلوب التهيئة.

- إثارة دافعية المتعلمين.

- عرض الدرس وفق الطريقة التي حددها.

- مهارة الإلقاء و رفع الصوت و خفضه و التعبير الصوتي.

- التواصل اللفظي و غير اللفظي.

- المنطقية في العرض و ترابط الأفكار.

- إدارة النقاش و توجيه الأنشطة نحو الأهداف التعليمية.

- توجيه الأسئلة و توزيعها بين الطلبة.

- إشراك الطلبة ف الدرس في جميع مراحله.

- الاستماع الى إجابات الطلبة و تقبلها.

- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة البناءة.

- تعزيز إجابات الطلبة.

- استخدام الوسائل التعليمية و تدريب الطلبة على استخدامها.

- إدارة الصف و ضبطه.

- إدارة المشكلات الصفية و معالجتها.

- توزيع الدرس بين فعاليات الدرس و أنشطته.

- تلخيص الدرس و استخلاص نتائج التدريس.

6-2-4- مهمات تنفيذ الدرس:

بعد عملية تخطيط الدرس، و تحديد أهدافه و عناصره، ووسائله، و خطواته يقوم المعلم بتنفيذ هذا التخطيط و تطبيق الاستراتيجية التدريسية التي حددها في تخطيطه، فالمعلم مع تلاميذه يحاول أن يحقق أهدافه التعليمية التي اختارها من خلال الاستراتيجيات التدريسية المنتقاة، و طرق التدريس المستخدمة، و الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلاميذ هي في الواقع الأداء الحقيقي لاستراتيجيات المعلم التي اختارها لدرسه. (راشد،2005،ص63)

و يدور السؤال في هذه العملية حول كيف يتم تحقيق الأهداف و الغايات التي تم تخطيطها، و رصدها في عملية التخطيط، و يصبح جوهر هذه العملية منصبا حول اختيار طريقة أو عدة طرائق تدريسية، و تقنيات مطلوبة مناسبة للمواقف التعليمية المختلفة الموجودة خلال زمن التدريس في الحصة، أو خلال تنفيذ الوحدة الدراسية، أو خلال المقرر و المنهج بشكل عام، حيث أن عملية اختيار أفضل طريقة تدريسية مرهونة بنوع الهدف و الغاية المطلوب تحقيقها، و ذلك حسب طبيعة الخصائص النفسية و العقلية للتلاميذ، و الأسلوب المعرفي التدريسي للمعلم.(قلادة، 2004،ص ص45،46)

و بما أن مهمة تنفيذالدرس تتضمن جميع الإجراءات، و التحركات، و الفعاليات التي يقوم بها المدرس عند تنفيذ التدريس فانها تشتمل على مهمات فرعية عديدة و هي: (عطية،2008،ص98)

-مهمة التهيئة للدرس و إثارة الدافعية للتعلم.

- مهمة عرض الدرس وفق أساليب محددة.

- مهمة إدامة الاتصال و التفاعل بين المدرس و الطلبة.

- مهمة إدارة النقاش و ضبط الصف.

- مهمة توجيه الأسئلة و توزيعها بين الطلبة.

- مهمة تلقي أسئلة الطلبة و التعامل مع إجاباتهم.

- مهمة تعزيز استجابات الطلبة.
- مهمة استخدام الوسائل و التقنيات التعليمية.
- مهمة إدارة المشكلات التي قد تحصل في أثناء الدرس.
- مهمة توزيع الوقت.

6-3- التقويم:

6-3-1- تعريف التقويم:

أ- لغة:

تعني كلمة التقويم في أصلها اللغوي : تقدير الشيء و إعطائه قيمة ما، و الحكم عليه، و إصلاح اعوجاجه.(إبراهيم، و سعادة،2011،ص 349)

ب- اصطلاحا:

للتقويم تعريفات عديدة نذكر منها مايلي:

عرف معجم "مصطلحات التربية و علم النفس" التقويم بأنه:<< الإجراءات التي تهدف إلى تحديد مدى تقدم الطلبة، و مدى تحقق مستوى الجودة في أدائهم وفق معايير محددة، و فيه يمكن تحديد مستويات الطلبة، و تحليل أخطائهم، و في ضوئه يمكن توجيههم إلى الأنشطة التي تلائم مستوياتهم،لذا فهو عملية تشخيصية، علاجية،ووقائية >> .(عبد الحميد،2008،ص64)

كما و قد عرف بأنه:<< الطريقة التي يتحقق بها المعلم من وصول الطلبة إلى الأهداف المرجوة>> .(نبهان،2008،ص101)

و التقويم حسب المفهوم الحديث هو:<< عملية مقصودة –منهجية- تهدف إلى جمع المعلومات و البيانات عن العملية التعليمية، و تفسير الأدلة بما يؤدي الى اصدار أحكام تتعلق بالمتعلمين، أو المعلمين، أو البرامج، مما يساعد في توجيه العمل التربوي، و اتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك لتحقيق الأهداف المرسومة>> .(العياصرة،2010،ص 707)

6-3-2- المفاهيم المرتبطة بالتقويم:

أ-التقييم:

لقد ظهر خلط لدى العديد من المربين العرب في استخدام كلمتي التقييم و التقويم لاعتقادهم أن كليهما يعطي المفهوم نفسه،و رغم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء،أو العمل،أو الجهد إلا أن

كلمة التقويم صحيحة لغويا و هي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس،كما أنها تعني بالإضافة إلى قيمة الشيء أو العمل: تعديل، أو تصحيح، أو تصويب ما اعوج منه، أما كلمة تقييم فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل أو الجهد، بل لا بد كذلك من محاولة إصلاحه و تعديله بعد الحكم عليه (سعادة،2011،ص349)، فعلى سبيل المثال، لو جمع المعلم بيانات و حجج على سلوك طالب فان ما قام به هنا هو تقييم، و لو استفادة المعلم من هذه البيانات و الحجج في إصلاح و تعديل سلوك هذا الطالب فان ماقام به هنا هو: تقويم الطالب في عملية التعلم (العياصرة،2010،ص709)

ب - القياس:

يعرف القياس التربوي بأنه:<< العملية المنهجية و المخططة التي تهدف إلى تحديد ما يتمتع به سلوك معين، أو شيء ما، أو شخص محدد، أو واقع يراد قياسه من خصائص و مواصفات، بغض النظر عن الغاية، أو الطريقة، أو الأداة المستخدمة في القياس، و على هذا فالقياس عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوكأو للواقع المقاس، و لا يتضمن أية أحكام بالنسبة لفائدته، أو قيمته، أو جدواه، وإنما يتضمن على أقل تقدير تعيين دليل عددي أو كمي للشيء المراد تقديره>>.(بدرخان ، 2011،ص ص166،167)،و لذلك غالبا ما نلاحظأن مصطلحا التقويم والقياس يستخدمان بصورة متبادلة و مترادفة على الرغم من وجود فروق بينهما و هي: (المحاسنة ومهيدات،2009،ص ص25،26، 27)

-يشير مصطلح القياس إلى مجموعة الإجراءات التي تتضمن تحديد و تعريف ما يجب قياسه و ترجمته إلى معلومات يسهل وصفها بمستوى من الدقة، بينما مصطلح التقويم يشير إلى مجموع الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف، أو اتخاذ القرارات ذات العلاقة.

-القياس يهتم بوصف السلوك، أما التقويم فيحكم على قيمته.

- القياس محدود ببعض المعلومات عن الموضوع المراد قياسه، في حين يعد التقويم عملية تشخيصية علاجية في آن واحد.

- القياس يصف السلوك وصفا كميا، بينما التقويم يعتمد على عديد من المبادئ و الأسس مع مراعاة الفروق الفردية، و التنوع في الوسائل المستخدمة.

- القياس يعنى بنتائج التحصيل، أما التقويم فيتناول السلوك، و المهارات، و القدرات و الاستعدادات، و كل ما يتعلق بالعملية التربوية.

و الشكل الآتي يوضح الفروق بين التقويم و التقييم و القياس من خلال خصائص و طبيعة كل منها:

القـيـاس	التـقـويـم	التـقـيـيم
هوالتعبير عن الأشياء بطريقة تشير الى كمية الصفة أو الخاصية، وهو تصور كمي لعملية التقويم، و لكنه أقل عمومية من التقويم، و هو بذلك يمثل كم كم البيانات قبل أن يقوم المختص باصدار اي حكم، و يهدف الى تحقيق لأنه سابق له، و لأنه يهتم بجميع البيانات و الادوات اللازمة لذلك.	شـامـل	يعتمد على تغيير القيم
	مـتـعـدد	محدد بزمان و مكان
	مـسـتـمـر	جوانبه محددة، ليس شاملا أو مستمرا
	يتجاوز الزمان و المكان	مقدار الإنجاز(المستوى) هو أساس التقييم
	يهدف إلى تغيير الوضع القائم	ليس من أهدافه تغيير ما هو قائم

- الشكل رقم (1) يوضح الفروق بين القياس و التقويم و التقييم- حسب خصائص وطبيعة كل منها

ج- البند الاختباري:

وهو عبارة أو نص معين يستدعي استجابة محددة أو سلسلة من الاستجابات لمثير معين،و يستخدم البند الاختباري للكشف عن سلوك معين و قياسه لدى المتعلم الذي يوجه إليه هذا البند، و

يتوقع أن يكون المتعلم قد اكتسب السلوك كنتاج لخبرة تعليمية محددة في موقف تعليمي تعلمي معين. (بدرخان،2011،ص167)

د- الاختبار:

وهو موقف يطلب لموجبه من المتعلم إظهارها معارفه، أو مهاراته، أو جوانب منها تتصل بموضوع معين أو عدد من الموضوعات، و مع أن الاختبار يمكن أن يتكون من بند اختباري واحد، إلا أنه يتكون عادة من عدد من البنود الاختبارية التي يتكون منها بعدد من الشروط و الصفات الأساسية كالصدق، و الثبات، و الشمول ، و الموضوعية (بدرخان ،2011،ص167)

6-3-3- خصائص التقويم:

يتوفر التقويم على عدة خصائص منها مايلي :(ملحم،2001،ص ص430،429) و(العياصرة،2010، ص ص712،708)

أ-التقويم عملية مقصودة؛ أي أنه يتم الإعداد له مسبقا.

ب-التقويم عملية منظمة؛ ذلك لأنه يستند على أسس علمية.

ج-الصدق؛ يحمل صدق التقويم معاني كثيرة منها.

- التوافق بينه و بين أهداف المنهاج و التزام بها.
- شموله لجميع أهداف المنهاج.
- التأكد من أن الوسائل و الأدوات التي تستخدم فيه تقيس فعلا ما تدعي قياسه.
- درجة ارتباط التقويم بأغراضه، فيقيس ما ينيغي قياسه من صفات أو سمات دون غيرها.
- الصدق قد يكون في الشكل و المضمون و النتائج المستفادة منه.

د- مراعاة التوازن؛ فقد يركز برنامج التقويم على الطالب و يغفل المنهاج ذاته، بينما ينبغي أن يكون هناك توازن في هذين الجانبين.

هـ- الوضوح؛ أي أن تكون الأسئلة واضحة و غير مبهة.

و- قابلية الاستعمال؛ أي أن الاختيار ضمن حدود معقولة من الكلفة أو الإمكانات الفنية.

ز - التمييز؛ أي ترتيب الأسئلة من المستويات السهلة إلى المستويات الصعبة و المميزة.

ح- الثبات؛ أي أن لا تتغير علامة الطالب جوهريا بتكرار إجراء الاختيار.

ط- الموضوعية؛و يقصد بها لأن إجابة الطالب تستحق العلامة نفسها مهما تغير المصححون للإجابة.

ي- التقويم عملية مستمرة؛ أي أنها ملازمة لعملية التعليم تسير جنبا الى جنب مع أجزاء المنهج التربوي كجزء لا يتجزأ منه، و من كل نشاط يقوم به التلميذ.

ك- التقويم عملية تعاونية حيث يشارك فيها كل من له علاقة بالعملية التربوية سواء كانوا من الاختصاصيين في المادة الدراسية (موضوع التقويم) و رجال التربية، و المرفين التربويين، أو التلاميذ أنفسهم ، و أولياء الأمور.

ل- التقويم عملية شاملة؛ فهي لا تتناول جانبا واحدا من جوانب التلميذ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي، و العقلي، و الاجتماعي.

م- التقويم وسيلة لتحسين عملية التعلم؛ فالنتائج التي يمكن أن يسفر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية التعلمية، و تحسين المنهاج التربوي و تطويره لتخدم الفرض الذي وجد من أجله، و ذلك بتغيير الكتب المقررة أو حذف بعض موضوعاتها، أو إضافة موضوعات جديدة.

6-3-4-المبادىء المنهجية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

تتمثل المبادىء المنهجية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات اساسا في ما يلي:(حثروبي، 2012،ص ص298،299)

.-ألا تفصل عملية التقويم عن عملية التعليم والتعلم، بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها.

-لا يتناول التقويم أساسا المعارف في شكلها الانعزالي، بل إنه عملية تهدف إلى الحكم على مدى تحكم المتعلم في كفاءة ما من خلال تجنيده لمجموعة من المكتسبات والوصول إلى أجوبة أو حل لوضعيات مشكلة.

-إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعلمي كمؤشر لاظهار المستوى الذي بلغه المتعلمون ، والصعوبات ، والثغرات..وبالتالي تعديل عملية التعلم والعلاج.

-لايجب أن يشكل الخطأ الذي يقع فيه المتعلمون علامة عجز، وإنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية في مسار بناء الكفاءة ، ولذا يجب استغلاله بصفة أنية،لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.

-ينبغي أن تؤدي الممارسات التقويمية-التي نعمل على تنميتها- بالمدرس إلى جمع منتظم للمعلومات حول مستوى التحكم في الكفاءات المستهدفة،وذلك بغرض التكييف المستمر لتدخلاته ومساعيه مع الحاجات الشخصية للمتعلمين.

-يجب الاعتماد في التقويم التحصيلي خاصة على الوضعيات الإدماجية القريبة قدر الإمكان من الواقع ، والتي تجعل المتعلم في وعي من ذاته ، وتمكنه من توظيف مختلف موارده المهارية والمعرفية...

-تنويع الوضعيات التقويمية التي تثير وتنمي لدى المتعلم مواقف واستراتيجيات مكيفة وفق ما يقتضيه حل المشكلات المطروحة.

-يجب أن يرفق التنقيط العددي بملاحظات ذات مدلول نوعي تشكل دعما لمجهود التعلم،ووسيلة تضمن ربط علاقة متينة(التلميذ،المعلم ،الولي)

6-3-5- أنواع التقويم:

يمكن تصنيف التقويم الى عدة أنواع و هي: (حمادنة و عبيدات،2012،ص ص106،105)

أ-التقويم القبلي (التمهيدي):

يتم إجراء التقويم القبلي قبل البدء في التدريس، الغرض منه تحديد مستوى المتعلمين و خلفياتهم المعرفية، و مستوى استعدادهم، و امتلاك صورة كاملة قبل تطبيق المنهج، و التي على أساسه يقوم تخطيط محتوى التعلم و أنشطته.

ب-التقويم التكويني (البنائي):

و هو عملية تقويمية تمارس أثناء سير الحصة الدراسية، و أثناء عملية بناء المنهج، و يهدف إلى الإسهام في تحسين عملية التعلم و التعليم و تقديم تغذية راجعة للمعلم و المتعلم، و التعرف على مستوى تقدم الطلبة من قبل المعلم.

ج- التقويم التشخيصي:

و هو التقويم الذي يستخدم لغرض الكشف عن أسباب الصعوبات التي يعاني منها بعض المتعلمين في عملية التعليم لعلاجها، و تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتها التعليمية الحاضرة.

د- التقويم النهائي:

وهو التقويم الذي يجرى في نهاية الفصل الدراسي أوالعام الدراسي، بقصد قياس ما تحقق من الأهداف التربوية التي خطط لها المعلم، و يترتب عليه نقل الطالب من مرحلة دراسية، أو من صف دراسي إلى أخر.

6-3-6- مجالات التقويم:

للتقويم مجالات عديدة نذكر منها مايلي: (العياصرة، 2010،ص709)

- تقويم عمل المعلم في التعليم .

- تقوم المنهاج و ما يتصل به من مجتمع مدرسي، و طرق ووسائل تعليمية، و كتب مدرسية.

- تقويم الكفاية الادارية و ما يرتبط بها من تشريعات تربوية.

- تقويم علاقة المدرس بالمجتمع المجيط به.

- تقويم الكفاية الخارجية للتعليم و خاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.

- تقويم الخطط التربوية وما يتبعها من برامج و مشروعات.

- تقويم السياسة التعليمية.

- تقويم استراتيجية التنمية التربوية و غيرها من الأنواع الأخرى.

و جملة القول هي أن كل هذه المجالات من التقويم يجمعها رابط مشترك هو أهداف التعليم، و ما وراءها من حاجات مجتمعية، و مطالب نمو المتعلمين التي تعتبر معايير أساسية لكل تقوم تربوي.

6-3-7- و ظائف التقويم:

للتقويم وظائف عديدة نذكر منها مايلي:(علام،2007،ص ص41،40)

أ-التشخيص:

إن التشخيص التحليلي لجوانب القوة و الضعف لدى كل طالب سواء عملية التدريس أو أثناءها يمكن المعلم من تقديم أساليب علاجية مناسبة.

ب-استثارة الدافعية للتعلم:

يسعى الطلاب في غالبية الأحيان الى إحراز تقدم في دراستهم، و الحصول على تقديرات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية، و لذلك فإنهم يبذلون مزيد من الجهد لإعداد أنفسهم للاختبارات مقدما، و بهذا تزداد دافعيتهم للتعلم المتعمق بدلا من التعلم السطحي للمادة الدراسية.

ج- تعزيز التقويم الذاتي:

من خلال التقويم الذاتي يستطيع الطالب تصحيح بعض أخطائه بسرعة، و تجنب الإجابات غير الملائمة، فالتقويم الذاتي يعد هدفا تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه تدريجيا.

د- زيادة فاعلية التدريس:

يعد التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التدريسية، حيث يقدم المؤشرات للمعلم عن فعالية تدريسه، و الجوانب التي تحتاج الى إعادة النظر كتنظيم أو إعادة تنظيم المادة التعليمية مما يجعل تدريسه أكثر فعالية.

6-3-8- معايير التقويم:

حتى تكون التقويم فعالا و قادرا على تحقيق وظائفه لا بد أن يتوفر على مايلي: (حمادنه و عبيدالت،2012،ص 111)

أ-الشمول:

ويقصد به أن التقويم يجب أن يشمل جميع مجالات الأهداف التعليمية المعرفية، و الوجدانية، و النفس حركية (المهارية)، و أن يشمل جميع مستويات المعرفة من التذكر، و الفهم، و التطبيق، والتركيب، و التحليل، و التقويم، و جميع مستويات المجال النفس حركي و الوجداني.

ب-التكامل:

قد يستخدم التقويم أكثر من أداة، و المطلوب أن تتكامل هذه الأدوات و تترابط من أجل الوصول الى أغراض التقويم الشامل.

ج-التشخيص والعلاج:

و يقصد به تصميم أدوات التقويم بطريقة تؤدي إلى تشخيص الخلل، و وضع المعالجة اللازمة لذلك، و الحرص على عدم اقتصاره على التشخيص دون العلاج.

د- الدقة العلمية في أدوات التقويم:

و هذا يؤكد على أهمية تمتع أدوات التقويم بالصدق، و الثبات، و الموضوعية، و الشمول، و التمييز لأنها تعد أساس التقويم.

هـ- الابتعاد عن التعسف و بناء الأدوات:

بمعنى إصدار الأحكام خاصة في تقويم التحصيل حتى لا يتحول التقويم من وسيلة تربوية الى وسيلة للعقاب.

6-3-9- أساليب التقويم:

هناك مجموعة من الأساليب و الطرق التي يمكن استخدمها لتحقيق أغراض عملية التقويم، و يتم تحديد هذه الأساليب و الطرق في ضوء الأهداف التي يراد تقويمها، فاذا كان الهدف التعليمي يتضمن اتقان الطالب مهارة معينة فطبيعي أن يلجا المعلم إلى تحديد مدى اتقان المتعلم لهذه المهارة عن طريق الطلب من التلميذ أن يقوم بأداء هذه المهارة، و تحديد درجة إتقانه لها، أما إذا كان الهدف التعليمي يدور حول اكتساب التلميذ مجموعة من الحقائق أو القوانين فيمكن استخدام مقياس يقيس مدى معرفة التلميذ لهذه الحقائق أو القوانين، وبالتالي فإن أساليب التقويم يتم تحديدها في ضوء الأهداف التي تسعى للتأكد من تحقيقها، ومن الأساليب التقويمية التي يمكن أن يستخدمها المعلم: (جرادات، و آخران،2008،ص74)

-الأسئلة باشكالها المختلفة.

- ملاحظة أداء التلاميذ.

- استخدام أساليب التقويم الذاتي.

- استخدام الاختبارات بأنواعها.

- تكليف التلاميذ بواجبات يقومون بأدائها في الصف أو البيت.

6-3-10- أهداف التقويم:

يهدف التقويم الى تحقيق مجموعة من الأغراض أهمها: (الصراف،2002،ص ص284،283،282) و (بدرخان،2001،ص170)

-تحديد مستوى الكفاية اللازمة للوصول بالطلبة إلى درجة معينة من المهارة.

-التعرف على مدى التقدم و النمو الذي حصل عند الطلبة.

- تشخيص الصعوبات و المشكلات التي تواجه الطلبة.

- تغيير أسلوب المعلم أو تعديله.

- تطوير المهارات أو القدرات لدى كل من المعلم و المتعلم

- مساعدة المتعلم و المدرس في اتخاذ قررات عن عملهما فيما يخص الدراسة، و التدريبات و أداء الواجبات.

- تقييم طرائق التدريس و مدى فعاليتها.

- مراجعة البرنامج التعليمي.

- تزويد القائمين على التعليم بالبيانات الكمية التي تهم التعليم.

- معرفة مدى رضا المتعلم نحو ما يقدم له في العملية التعليمية.

- تنمية التقييم الذاتي للمتعلم من خلال مراقبة أدائه المستمر، و هذا عن طريق التوجيه و الارشاد.

6-3-11- مهمات التقويم:

يعد التقويم من المهمات الرئيسية في التدريس، وذلك لأن التدريس يقوم على التقويم، و يستمر بالتقويم، و يتحسن و يتطور بالتقويم، و بناءا على ذلك فان مهمة التقويم تقتضي إحاطة المدرس بمهمات أخرى تتأسس عليها عملية التقويم و هي: (عطية،2008،ص ص112،111،110)

-مهمة تحديد الأهداف التربوية و التعليمية؛ و ذلك لأن قياس الأهداف و ما تحقق منها هو المستهدف في عملية التقويم.

-مهمة اختيار نوع التقويم المراد اعتماده في التدريس.

- مهمة تحديد وسائل القياس.

- مهمة بناء الاختبارات ووسائل القياس التي يقوم عليها التقويم، و مراعاة الشروط التي يتطلبها بناء الاختبار من حيث الصحة، و الشمول، و الثبات، و امكانية التطبيق.

- مهمة وضع معايير التصحيح و تقدير الدرجات على إجابات الطلبة.

- مهمة تفسير النتائج و تحليلها، و استعمال النتائج الإحصائية اللازمة لذلك.

6-3-12- مهارات التقويم:

و في ضوء ما تقدم من مهمات التقويم يمكن تحديد مهاراته اللازمة للتدريس في ما يلي : (عطية،2008،ص ص113،114)

-تحديد الأهداف التربوية.

- تحديد الأهداف التعليمية، و من ثم اشتقاقها و صياغتها بعبارات قابلة للملاحظة و القياس.

- الربط بين الأهداف التعليمية و التربوية، ووسائل التقويم و القياس.

- معرفة أنواع التقويم و استخدمها.

- معرفة أنواع الاختبارات خصائص كل منها.

- مراعاة شروط بناء الاختبار التحصيلي و معرفة خطوات بنائه.

- تنويع الأسئلة وفق تنوع المجالات و المستويات التي تقيسها.

- مراعاة التدرج من السهل الى الصعب في ترتيب الأسئلة.

- مراعاة مستويات الطلبة.

- استخراج الصدق الثبات، و معامل السهولة و الصعوبة للاختبارات معيارية المرجع.

- تحديد تعليمات الاختبار بشكل واضح.

- إعداد أسئلة صفية صالحة للتقويم المستمر.

- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة.

- تحليل نتائج التقويم.

- استخدام الوسائل الاحصائية اللازمة لبناء أدوات التقويم و تفسير نتائجها.

- الاستفادة من نتائج التقويم في تعديل مسار عملية التدريس.

6-3-13- أهمية التقويم:

تحتل عملية التقويم مكانة هامة في عملية التعليم، ذلك لأنها تمكن المدرسين من تقييم مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا له، و عملوا على القيام به، وما أدوه ، و معرفة ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة الى أن يعاد تدريسها، و ما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس، و ما الذي ينبغي أن يعمل على نحو مختلف في السنة القادمة (جابر،2010،ص338)، و بالإضافة إلى ما سبق ذكره هناك عدة نقاط يمكن أن نبرز من خلالها أهمية التقويم و خطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي، و التي يمكن إجمالها في الآتي: (منسي،2003،ص47) و(العياصرة،2010، ص710)

-مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف تعليمية محددة بحيث أن هذه الأهداف تدور حول نمو المتعلم في النواحي المعرفية، و العقلية، و الاجتماعية، و الجسمية، و الوجدانية، بالإضافة الى النواحي الأخلاقية و الوظيفية، و الذي من خلالها تم تحديد أهداف تربوية لكل مرحلة من مراحل التعليم، و إعداد المناهج الدراسية و الأنشطة التربوية.

- يمكن التقويم -باختلاف أساليبه ووسائله- المعلمين من الحصول على بيانات تربوية أكثر شمولا، و موضوعية، و تنظيما، و التي تساعدهم بدورها في اتخاذ القرارات التربوية.

-أصبح التقويم جزءا أساسيا من المنهاج التربوي، أو البرنامج التربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهاج للمساعدة في تطويره و تعديله.

- يساعد القائمين على التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح و موضوعية، سواء أكان هذا الميدان هو الصف الدراسي، أو الكتاب، أو المنهاج، أو الخطة، او حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية، و غيرها من المؤسسات الأخرى.

- مساعدة المسؤولين التربويين في تحديد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفونها في مجال عملهم مما يعمل على تحسين العملية التربوية و تطويرها.

- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم تمثل له حافزا يجعله يدرك مدى تقدمه، و قد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه.

- يقدم التقويم للمجتمع خدمات جليلة حيث يتم بواسطته تغير المسار و تصحيح العيوب، و بها تتجنب الأمة عثرات الطريق، كما يقلل من حجم النفقات المبذولة، و يوفر عليها الوقت و الجهد المهدورين.

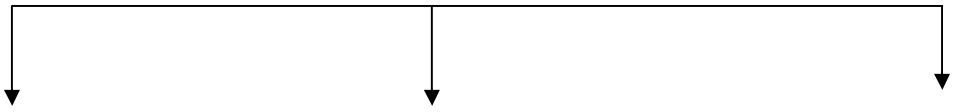
و الشكل الآتي يوضح المهارات الثلاث للتدريس: (عطا الله،2006،ص 62)

المرحلة السابقة 1 (التخطيط)
- تحديد و صياغة الأغراض التعليمية
- تحديد حاجات و قدرات المتعلم (التقويم الشخصي)

التقويم التكويني أثناء الدرس بغرض:

المرحلة الوسطية 2 (التنفيذ)
- التعرف على مقدار التقدم.
- تشخيص صعوبات التعلم.
- الحث الدافعي.

المرحلة النهائية 3 (التقويم)
- تقويم حصائل التعلم: التقويم التجميعي



استخدام نتائج التقويم لتحقيق الأغراض المدرسية

وضع الدرجات و كتابة التقارير

تحسين و تطوير عملتي التعلم و التعليم

-الشكل رقم (2) يوضح الخطوات الرئيسية للتدريس-

خلاصة الفصل:

و ختاما نستخلص بأن التدريس من المهن الصعبة لأنها تتطلب من المعلم إرادة قوية، و رغبة طبيعية لممارستها، و إطلاعا واسعا لكثير من العلوم و التكنولوجيات المساعدة، و رصيدا من التجارب و الخبرات المكتيبة،و ممارسة مستمرة واعية لما هو كائن و ما سيكون، و ذلك لأن التدريس أكثر من مجرد الوقوف أمام التلاميذ و إخبارهم بما هم في حاجة إلى معرفته، أو بما يفترض عليهم القيام بعمله، فهو نشاط مهني متعدد الجوانب يبدا بتخطيط متقن، و تنفيذ محكم، و ينتهي بتقويم للدرس، بحيث يأخذ المدرسون الجيدون كل خطوة من هذه الخطوات مأخذ الجد حتى يكونوا فاعلين في عملية التدريس، و يسهموا في بناء و إعداد الأجيال القادمة.

مراجع الفصل الثاني:

01)إبراهيم،عبد الله ، وسعادة،جودت.(2001).المنهج المدرسي المعاصر. (ط6). الأردن: دار الفكر.

02)أبو السميد،سهيلة، و عبيدات، ذوقان.(2007).استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين دليل المعلم و المشرف التربوي.(ط1).الأردن: دار الفكر.

03)أبو شعيرة،خالد، وآخران.(2007).التربية و الأسس و التحديات.(ط1).الأردن:مكتبة المجتمع العربي.

04)أبو الضبعات، زكريا.(2009).إعداد المعلمين الأسس التربوية و النفسية. (ط1). الأردن: دار الفكر.

05)باندا، وموهانتي.(2013).كيف تكون معلما كفؤا و ناجحا؟.(خير سليمان شواهين، مترجم) . الأردن: عالم الكتب الحديث.

06)بدرخان، سوسن.(2011).التربية المهنية مناهج و طرائق التدريس.(ط1).الأردن:دار جرير.

07)بدري،طارق.(2008).الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية.(ط1).الأردن: دار الثقافة.

08)جابر،عبد الحميد.(2000).مدرس القرن الحادي و العشرين الفعال المهارات و التنمية المهنية.(ط1).مصر:دار الفكر العربي.

09)جرادات،عزت و آخران.(2008).التدريس الفعال.(ط1).الأردن: دار الصفاء.

10)جرجس،ميشال.(2005).معجم مصطلحات التربية و التعليم.(ط1).لبنان:دار النهضة.

11)حثروبي، محمد.(2012).الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية.(ج 1).الجزائر. دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

12)حسنين، محمد .(2003) .مهنة التعليم.(ط2).مصر: دالتا للكومبيوتر و الطباعة والتصوير.

13)حسنين،محمد .(2007).التخطيط لدرس فعال.(ط1).الأردن: دار مجدلاوي.

14)حمادنه،محمد،وعبيدات،خالد.(2012).مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق...أساليب...استراتيجيات.(ط1).الأردن:عالم الكتب الحديث.

15)الخطيب، أحمد.(2006).تجديدات تربوية و إدارية.(ط1).الأردن: عالم الكتب الحديث.

16)الخميسي، سلامة.(2002).دراسات و بحوث عن المعلم العربي بعض قضايا التكوين و مشكلات المهارة المهنية.(ط1).مصر:دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

17)الدبابنه،ميشيل، والفرح،وجيه.(2006).أساسيات التنمية للمعلمين.(ط1).الأردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع.

18)درادكة،أمجد .(2009).الإدارة و التخطيط التربوي –رؤى جديدة-. (ط1). الأردن: عالم الكتب الحديث.

19)راشد،علي.(2005).كفايات الأداء التدريسي.(ط1).مصر: دار الفكر العربي.

20)رشوان، حسين .(2006).العلم و التعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع. (ط1). مصر: مؤسسة شباب الجامعة.

21)رغيوة، محمد.(2008).منتدى الأستاذ.(4).ص 38-45.

22)الزغلول،عماد،والمحاميد،شاكر.(2010).سيكولوجية التدريس الصفي. (ط1) . الأردن:دار المسيرة.

23)الصراف،قاسم .(2002).القياس و التقويم في التربية و التعليم.(ط1).مصر:دار الكتاب الحديث.

24)الطشاني،عبد الرزاق.(1998).طرق التدريس العامة.(ط1).ليبيا:دار الكتب الوطنية.

25)عبد الحميد،هبة .(2008).معجم مصطلحات التربية و علم النفس.(ط1).الأردن:دار البداية.

26)عبد الله،عبد الرحمان.(2004).التربية العملية و مكانتها في برامج تربية المعلمين. (ط1). الأردن:دار وائل.

27)عربيات،بشير.(2007).إدارة الصفوف و تنظيم بيئة التعليم.(ط1).الأردن:دار الثقافة.

28)عطا الله،أحمد.(2006).أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية.(ط1). الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

29)عطية، محسن.(2008).الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال.(ط1)الأردن: دار الصفاء.

30)علام،صلاح الدين.(2007).القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية. (ط1). الأردن: دار المسيرة.

31)العياصرة،وليد .(2010).التربية الاسلامية و استراتيجيات تدريسها و تطبيقاتها العملية. (ط1). الأردن: دار المسيرة.

32)الفتلاوي،سهيلة.(2004).كفايات تدريس المواد الاجتماعية- بين النظرية و التطبيق في التخطيط و التقويم-.(ط1).الأردن:دار الشروق.

33)قلادة،فؤاد.(2004).الأساسيات في تدريس العلوم.(ط1)مصر:در المعرفة الجامعية.

34)الكسباني،محمد .(2010).مصطلحات في المناهج و طرق التدريس.(ط1).مصر: مؤسسة حورب الدولية.

35)المحاسنة،إبراهيم،ومهيدات،عبد الحكيم .(2009).القياس و التقويم الصفي. (ط1).الأردن: دار جرير.

36)محمد،محمد .(2004).سيكولوجية الادارة التعليمية و آفاق التطوير العام. (ط1). الأردن: مكتبة دار الثقافة.

37)مدكور،علي .(2005).معلم المستقبل –نحو أداء أفضل-.(ط1).لبنان:دار النهضة.

38)ملحم،سامي .(2001).سيكولوجية التعلم و التعليم –الأسس النظرية و التطبيقية. (ط1).الأردن: دار المسيرة.

39)منسي،محمود .(2003).التقويم التربوي.(ط2).مصر:دار المعرفة الجامعية.

40)المهدي،مجدي.(2007).المعلم و مهنة التعليم بين الأصالة و المعاصرة. (ط1).مصر: دار الجامعة الجديدة.

41)نبهان،يحي .(2008).مهارة التدريس.(ط1).الأردن: دار اليازوري العلمية.

الفـــصـــل الثـــالـــث

مـــقاربـــــة التـــــدريـــس بالكـفاءات

تمهيد.

أولا: مـــاهيـــة الـكـفـــاءة

01- تعريف الكفاءة.

02- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.

03- خصائص الكفاءة.

04- أنواع الكفاءة.

05- مستويات الكفاءة.

06- مركبات الكفاءة.

07- بناء الكفاءة.

08- صياغة الكفاءة.

09- أبعاد الكفاءة.

10- أهداف الكفاءة.

ثانيا:مـاهيـة الـتـدريـس بالـكـفـاءات

01- الأصول النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات.

02- دواعي بناء المناهج بمقاربة التدريس الكفاءات .

03- خصائص التدريس بالكفاءات.

04- مبادئ التدريس بالكفاءات.

05- إستراتيجية التدريس بالكفاءات.

06- طرائق التدريس بالكفاءات.

07- مكانة المعلم في مقاربة بالكفاءات.

08- مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات.

09- كفايات التدريس في المقاربة بالكفاءات.

10- أغراض مقاربة التدريس بالكفاءات.

11- صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات.

تمهيد

تعد عملية التجديد و التطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التحولات و المستجدات في المجتمعات خاصة مع دخول العالم الألفية الثالثة و ما حملته من تغيرات، و حقائق، و مفاهيم جديدة منها: العولمة، و المنافسة، و اقتصاد السوق، و التكنولوجيات الجديدة، و غيرها من المستجدات السياسية، و الاقتصادية، و الثقافية، و العلمية، و يأتي اعتماد المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية نتيجة للتحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (المنتوج كما وكيفا)، و الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم الى العلم من اجل المنفعة، و في هذا سنحاول الوقوف على أهم الجوانب المتعلقة بهذا التوجه البيداغوجي الحديث الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية من خلال آخر اصلاحاتها التي دخلت حيز التنفيذ في الموسم الدراسي 2004/2003 م.

أولا:الكفاءة:

1-تعريف الكفاءة:

أ-لغة:

وردني لسان العرب للعلامة "ابن منظور" كافاه على الشيء مكافأ ة و كفاء : جازاه , و الكفيء : النظير,وكذلك الكفء و الكفوء و المصدر الكفاءة .ونقول :لا كفاء له بالكسرة وهو في الأصل مصدر ، أي لا نضير له ,والكفء: النظير والمساواة ,و منه:الكفاءة في النكاح ,وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ,و دينها ونسبها ,وبيتها ,وغير ذلك. والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصرفه, وهي كلمة مولدة (عطا الله، وآخران ،2009, ص55).

ب- اصطلاحا:

لفظة "الكفاءة" ذات أصل لاتيني compétence, ظهر سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية بمعان مختلفة الإصلاح, ويشوبه الكثير من الغموض والاختلاف, وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار انه يوجد الكثير من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة, وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه, والذي يهم البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي و لذلك سنتعرض لبعض التعريفات فيما يلي:(شحاته ،و النجار، 2003، ص245)و(عطا الله، وآخران،2009,ص ص57.56.55)

عرف معجم "المصطلحات التربوية و النفسية" الكفاءة بأنها:<<امتلاك المعلم مجموعة من المعارف، والمهارات، و القدرات، و المفاهيم، والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدواره المتعددة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته، وتحليله، وتفسيره، و قياسه>> وتعرف أيضا على أنها:<<مجموعة القدرات أو الممكنات المرتبطة بمهام و أدوار المعلم المختلفة سواء كانت على المستوى النظري والذي يتضح من خلال التخطيط و الإعداد للأعمال اليومية، والأنشطة المتعددة والمتصلة بها، أو على المستوى التطبيقي، والذي يتضح من خلال السلوك، والأداء الفعلي للمعلم داخل الفصل>>.

و عرفها روجرز(Rojjers2000)بأنها:<<عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع، والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا>>.

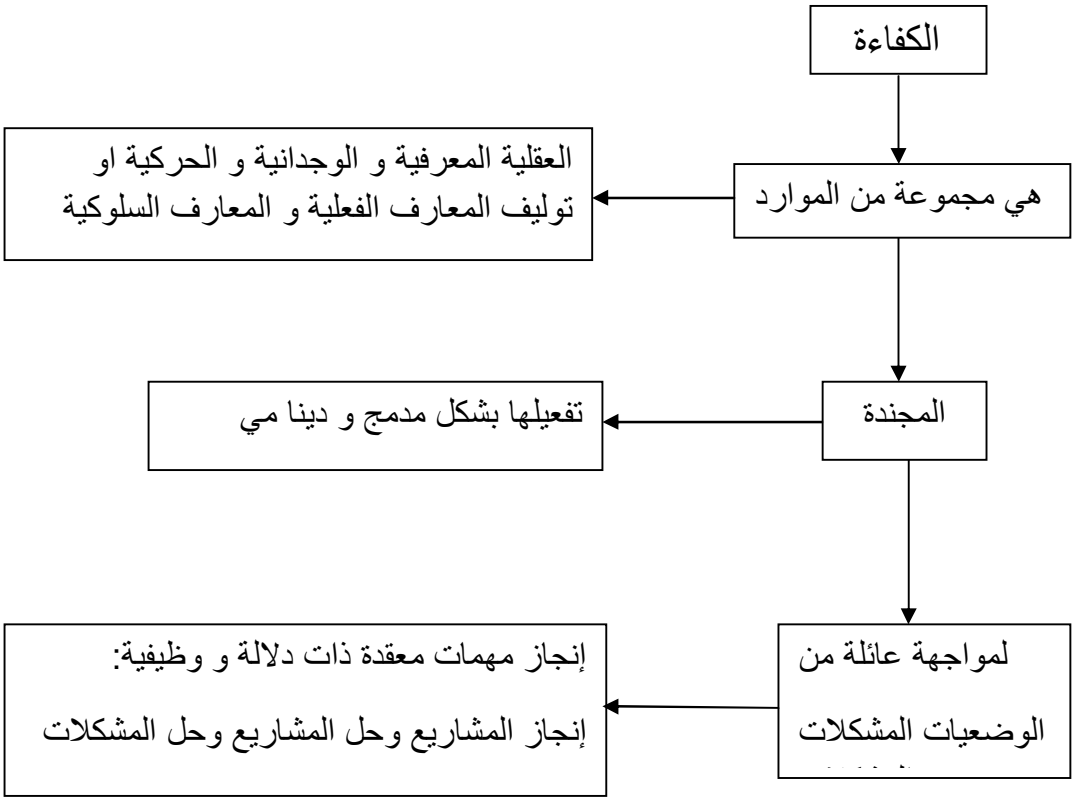
كما عرفها (Deketele J.Metal) بأنها:<<الاستجابة التي تدمج و تسخر مجموعة من القدرات، و المهارات، والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة، وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها>>.

والكفاءة من منظور مدرسي هي:<<مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية، أو مرحلة دراسية، و تظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بالتلاميذ>>.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن استخلاص التعريف الشامل للكفاءة التعليمية:

الكفاءة التعليمية هي:<<مجموعة المعارف، والمفاهيم، والمهارات، و الاتجاهات يكتسبها الطالب أو التلميذ نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي معين، وتوجه سلوكه، و ترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، و تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر، ومن دون عناء>>.

والمخطط التالي يوضح –بدوره- التعريف الشامل للكفاءة:(وعلي،2006,ص24).



-الشكل رقم (3) يوضح التعريف الشامل للكفاءة-

2-المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

2-1-الكفاية:

تعريف الكفاية بأنها:<<القدرة على العمل بطريقة فاعلية خلال مواجهة مجموعة من الوضعيات، والتي نتمكن من التحكم فيها لأننا نتوفر في نفس الوقت على المعارف الضرورية، و القدرة على تعبئتها بأحسن طريقة خلال الزمن المناسب لتحديد و حل المشاكل الحقيقية >>(شرقي،2010،ص69).

وتعرف أيضا بأنها:<<تشغيل الفرد أو الجماعة للدراسات و الإتقان و حسن التواجد، وحسن التخطيط للمستقبل ضمن وضعية معينة، فالكفاية إذن و على الدوام مؤطرة ضمن سياق داخل وضعية محددة، و مستقلة عن التمثل الذي كونه الفرد حول هذه الوضعية >> (جونايير،2005،ص66).

وتجدر الإشارة إلى أنه هناك خلاف بين المربين في تعريف مفهومي "الكفاءة" و "الكفاية" من حيث اللغة والإصلاح ذلك لان الكفاءة تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، وهي عبارة عن مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم، والمهارات التي من شانها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية، والنفس حركية، والوجدانية، في حين أن الكفاءة تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، أنها بعبارة أخرى ارتفاع مستوى الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا الأنموذج المعياري الذي يحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء. (الكسباني،2010،ص47).

والملاحظ إذا هو أن: الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده من هذا المصطلح(وعلي ، 2006 ،ص18)، ذلك لأنها أبلغ، وأوسع، وأشمل، وأوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية-التعلمية- حيث أن الكفاية تعني تحقيق الأهداف و النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف، و بأقل جهد، وتعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات و مخرجات التعلم فهي بذلك تعني الجانب الكمي والكيفي معا(بن يحي، 2006،ص70)، و بما أن الكفاءة هي اللفظ المتداول فإننا تبنيناه في بحثنا تجاوزا.

2-2-القدرة:

القدرة هي ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل: المشي الكلام،الكتابة،القراءة,...)

وتعرف القدرة بأنها:<<جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة النجاح في اداء مهام مختلقة وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات و وضعيات جديدو تتطلب استعداد معلومات، أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة (بن يحي ،وعباد،2006،ص88).

وبالتالي تعد القدرة والكفاءة مرتبطتان فيما بينهما بشكل قوي، فما دامت القدرات مترسخة داخل الوضعيات فان الكفاءات تجلب المعنى للقدرات، كما أن القدرات تشكل موارد أساسية تسمح للكفاءات بالتوصل إلى معالجة ناجعة أو مقبولة للوضعية .(جونايير،2005، ص8)

2-3-الاستعداد:

الاستعداد(Aptitude)هو:<<قابلية فطرية أو مكتسبة تسمح بالقيام بمظاهر تعليمية نوعية، خصوصية، ويساعد على تقديم مردود عملي مرض في ميدان معين>>(وزارة التربية الوطنية،2001،ص10).

وبالتالي فالاستعداد والكفاءة مرتبطان فيما بينهما، ذلك لأن الاستعداد يساعد على تقديم مردود عملي، ومعالجة ناجعة ومقبولة للوضعية.

2-4-المهارة:

تعد المهارة وسيلة تعلم مرتبطة باستعمال فعال للمجال المعرفي، العاطفي، الأخلاقي، أو الحركي، فهي قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة، والحذف والتحكم، والذكاء، والسهولة.(وزارة التربية الوطنية، 2001، ص9).

وبما أن الكفاءة عبارة عن مهارة مكتسبة يفسر اكتسابها تحكمها في معارف مناسبة، و تجارب تسمح بتحديد مشكلات ذات طابع خصوصي، والسعي إلى إيجاد حلول لها، يمكن القول بأن الكفاءة و المهارة مفهومين مرتبطين بشكل قوي.(وزارة التربية الوطنية،2001،ص7).

03-خصائص الكفاءة:

للكفاءة خصائص عديدة يمكن تحديدها على النحو التالي:(وعلي،2006 ،ص 25،26، 27).

-أنها تحدد مجموعة من الموارد؛ فتجنيد الموارد في ممارسة الكفاءة هو القيام بعمليات عقلية لتحويل المعرفة باستخدام كل من الموارد الداخلية، و الموارد الخارجية التي بحوزة الفرد لحل مشكلة ما.

-أنها ذات طابع غائي(منفعي)؛ أي أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي أو مدرسي بل تؤدي وظيفة اجتماعية,فتسخير الموارد من طرف المتعلم من اجل إنتاج شيء ما، أو حل مشكلة تطرح عليه خلال نشاطه اليومي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

-أنها ترتبط بعائلة من الوضعيات؛ فلا يمكن فهم كفاءة ما إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس فيها.

-أنها ذات صلة بالموارد الدراسية؛ وهذه الميزة ترتبط بسابقتها أي أنها ناتجة عن كون الكفاءة لا تعرف إلا في إطار فئة من الوضعيات المتعلقة بمشكلات خاصة، ومرتبطة بالمادة الدراسية.

-أنها قابلة للتقويم؛ فعملية تقويم الكفاءة تتم أثناء ممارستها، وفي نهاية المهمة المتعلقة بها، أي أنه يمكن قياسها بالنظر إلى مستوى النوعية الذي بلغه الإنجاز المطلوب و كذا نوعية النتيجة المحصل عليها، كما يمكن تقويم الكفاءة كذلك من خلال نوعية السيرورة بمعزل عن النتيجة.

4-أنواع الكفاءة:

نظرا لأهمية الكفاءات تعدد أنواعها و أشكالها على حسب توجيهها، فقد صنفها "جرادات و آخرون (1983) بأنها خمسة أنواع وهي: (عطا الله،2009،ص ص68، 69).

4-1-الكفاءات المعرفية(compétence de connaissance):

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات و الحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المتعلم المستمر،و استخدام أدوات المعرفة، و معرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

4-2-كفاءات الأداء(compétence de performance):

وتشتمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، و معيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

4-3-كفاءات الإنجاز أو كفاءات النتائج(compétence des résultants):

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على انه امتلك القدرة على الأداء، وإما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على أحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب، و لذلك يفترض أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك مثلا القدرة على إحداث تغيرات في سلوك المتعلم.

4-4-الكفاءات الوجدانية(الانفعالية):

وهي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعداد و الميول، و الاتجاهات، والقيم الأخلاقية، و المثل العليا، و يمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام و تستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من الكفاءات مع الإشارة إلى أن البحوث و الدراسات السابقة قد أجمعت على صعوبة تحديد هذه الكفاءات و قياسها.

4-5-الكفاءات الاستكشافية(الاستقصائية):

وهي الكفاءات التي تشتمل على الانشطة التي يقوم بها الممارس للتعريف على النواحي المتعلقة بعمله.

05-مستويات الكفاءة:

تصنف مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم كالآتي:

5-1-الكفاءة القاعدية(compétence de base):

وهي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه ،أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة و لاحقة،وهي تعتبر الأساس الذي يبنى عليه التعلم(عطا الله،وآخران ، 2009،ص71).

5-2-الكفاءة المرحلية(compétence d'étape):

أنها مرحلية دالة تسمح بتوظيف الأهداف الختامية النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد تتعلق بشهر، أو فصل أو مجال معين، و مجموعة من الكفاءات القاعدية(عطا الله ،و آخران، 2009،ص70)، وهي كفاءة عالية وصلت إلى درجة أعلى من التحكم،كما أنها لا تعيق المتعلم في الانتقال إلى متابعة التعلم الموالي (عسعوس، 2012،ص113).

5-3-الكفاءة الختامية(compétence finale):

هي كفاءة تضم نصف أو ثلث تعلمات السنة في مادة ما، وهي تعتبر بمثابة هيكل البرنامج كما أن التقييم يتم على أساسها(روجيرس،2006، ص19)، وسميت بالختامية لأنها نهائية، وتصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعتبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها و تنميتها خلال سنة أو طور، مثلا: وفي نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه، و يتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجته الشخصية، و المدرسية، والاجتماعية.

5-4-الكفاءة المستعرضة(الأفقية):compétence transversal

هي مجموعة المواقف و الخطوات الفكرية و المنهجية المشتركة بين مختلف الموارد والتي يجب اكتسابها وتوضيحها أثناء إعداد مختلف المعارف أو حسن الفعل ذلك أن التحكم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة, فالقراءة مثلا أداة الأداء في كل

الأنشطة و المواد اللغوية منها، و العلمية، و الاجتماعية، و غيرها.(عطا الله،وآخران،2009، ص72)، و الكفاءة المستعرضة تشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعلمات، غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها، ولهذا نقيمها من خلال الكفاءات الختامية.(روجيرس،2006، ص19).

06- مركبات الكفاءة:

للكفاءة ثلاث مركبات و هي: (www.pdf factory.com)

6-1-المحتوىcontinue:

إنه الأشياء التي يتناولها التعلم لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة، لأننا عندما نتعلم فإننا نتعلم بعض الأشياء لقد قام عدد من الباحثين بتصنيف مبسط لمحتويات التعلم فحصروه في ثلاثة أنماط من الأشياء هي المعارف المحضة(الصرفة)، المعارف الفعلية (المهارات)، المعارف السلوكية (المواقف)، و هذه المعارف الضرورية التي يستند إليها التعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات مثلا: معرفة قاعدة نحوية (معرفة صرفة)، استعمال مفردات في وضعيات مناسبة (المهارة)، التركيز من أجل تجاوز صعوبات الاستعمال (سلوك).

6-2-القدرةcapacité:

و يقصد بالقدرة كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما و مؤهلا للقيام به، أو إظهار سلوك او مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة، بل يمكن أن تبرز في مواد أخرى مثل: القدرة على تعريف الأشياء ،و على المقارنة بينها، و القدرة على التحليل و الاستخلاص، كل هذه النشاطات عبارة عن قدرات.

6-3-الوضعية situation:

الوضعية هي الإشكالية التي يتم إيجادها لتساعد المتعلم على توظيف إمكاناته و تجعله دائما في موقف العمل الفاعل و النشاط الدؤوب، كما أنها تضفي على المادة التعليمية معان حيوية و ذات فائدة، وتكون الوضعية ذات دلالة إذا:

- جعلت التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيش.

- جعلته يشعر بفاعليته و جدواها في علاج عمل معقد.

- سمحت بتفعيل إسهام مختلف المواد في حق مشاكل معقدة.

07- بناء الكفاءة:

يعتمد بناء الكفاءة على جملة من النشاطات التي تسهم في إنمائها قصد الاستجابة لغايات التعلم التي تتمثل في فهم الواقع المعيش، وتسخير الكفاءات المكتسبة في وضعيات جديدة، و من هذه النشاطات نذكر: (وعلي،2006، ص28،29).

7-1- مواجهة وضعيات(مشكلات تكون جديدة و محفزة):

فالمتعلم يواجه وضعيات معقدة -حدد لها إطارها قريبة من واقعه المعيش في شكل مشكلات و دراسة حالات، و عليه أن يقبل التحدي و يحاول رفعه، و ذلك باقتراح فرضيات و اختبار صحتها.

7-2- استغلال الموارد المعروضة عليه أو الممكن الحصول عليها:

فالمتعلم يعتبر المعارف التي تتضمنها الكتب او الدروس او غيرها من المصادر المتنوعة كمواد يتعين عليه تجنيدها، و ذلك بان يتساءل عما سيفعل بالمعارف الجديدة؟، متى يوظفها وكيف؟، في اي سياق ووفق اية شروط؟، بماذا يحتفظ منها لاستغلالها عند الضرورة، و ما هي الوسائل البشرية و المادية التي يكون بحاجة إلى الاستعانة بها؟

7-3- التصرف إزاء الوضعيات بفاعلية:

يتعين على المتعلم ان يقوم بمهمات كأن يقدم انتاجات ذات دلالة و مفيدة كبحوث تتناول قضايا اجتماعية، و اقتصادية، و ثقافية و غيرها، وعليه أن يبلغ نتائج عمله إلى زملائه، و يناقشها معهم.

7-4- التفاعل مع الأقران:

إن العمل الفوجي أو الجماعي يفرض على المتعلم أن يقابل أفكاره و تصوراته بأفكار و تصورات زملائه ، فيتعلم منهم و يتعلمون منه, كما انه سوف يكسب قيم التعاون والتعاضد و التسامح و قبول الرأي المخالف و المناقشة بالحجة و الإقناع.

7-5- المشاركة في تقويم المكتسبات:

يشارك المتعلمون في التقويم وفق اشكال متنوعة منها التقويم الذاتي، و التقويم التبادلي و التقويم التعاوني أنهم يحللون الأخطاء بغرض تعديل مسارات تعلمهم.

7-6- تنظيم المكتسبات الجديدة:

يقوم المتعلم بتنظيم مكتسباته الجديدة ما تعلق منها بالمعارف، و بالمعارف الفعلية، و المعارف السلوكية لإدماجها و ربطها بالمكتسبات القبلية، و حفظها في ذاكرته الطويلة لاستغلالها عند الضرورة.

7-7- بناء المعنى و الإعداد للتحويل:

يوجه المتعلم نشاطه لأغراض التعلم و الإنتاج و البحث عن المعنى و بنائه لتوظيف معارفه المختلفة، و تجنيدها في مواقف الحياة الشخصية، و المهنية، و الاجتماعية لبلوغ الاستقلالية.

7-8- الاستعانة بالمعلم في بناء الكفاءة:

إن دور المعلم أساسي في كل مراحل بناء الكفاءة، فهو إلى جانب مرافقة المتعلم في كل مسارات البناء ينظم كل نشاطات التعلم التي تمكنه من مواجهة الوضعيات المشكلات،واستغلال المواد و التصرف إزاء المواقف بفاعلية و التفاعل مع الأقران، و المشاركة في التقويم، و تنظيم المكتسبات، و بناء المعنى و الإعداد للتحويل و الاستقلالية.

08-صياغة الكفاءة:

صياغة كفاءة معناه: تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة و ليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا. و لصياغة كفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار هما: (و علي،2006,ص 31،32،،35).

8-1- تحديد إطار ما هو منتظر من التلاميذ:

ويتعلق هذا المظهر بأمرين هما:

8-1-1-نوع المهمة المنتظر تأديتها: أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو:

-حل مشكلة؟(حل مشكلة من نوع...).

-ابتكار شيء ما (تحرير نص، إنجاز تحفة فنية...).

-التأثير على المحيط(إنجاز تحقيق حول ظاهرة اجتماعية معينة، الشروع في حملة إعلامية للتوعية حول آفة ما).

8-1-2- نوع المواد و شروط تنفيذ المهمة: قبل صياغة الكفاءة ينبغي التفكير بشكل واضح في المواد (سندات...)التي سيستخدمها المتعلم، و كذا الشروط التي سينفذ وفقها المهمة المطلوبة منه، و هي تتعلق بالصعوبات و العوائق التي توضع أمام المتعلم و التي إذا ما تخطاها دل ذلك على تمكنه من الكفاءة المراد تنميتها عنده.

8-2- الصياغة الإجرائية للكفاءة:

تتطلب الصياغة الإجرائية للكفاءة الإحاطة بكل مكونات الكفاءة، و ذلك قصد الابتعاد عن الطابع العام و المجرد لها، و جعلها محسوسة قدر الإمكان و لبلوغ ذلك يتعين ضبط ما يلي:

8-2-1 السياق:

و يتمثل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في اطاره.

8-2-2- المعرفة: و هي عناصر المادة أو المواد المستهدفة في الكفاءة.

8-2-3- المعرفة السلوكية: و تعبر عنها الجوانب العاطفية الانفعالية المراد إنماؤها لدى المتعلم.

8-2-4-المعرفة الفعلية: و ترتبط بالجوانب التنظيمية لعملية الإنتاج المنتظر.

8-2-5- الدلالة: و ترتبط بالمعنى الذي يعطى للكفاءة، و هي مؤشر دال على دافعية المتعلم.

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أنه هناك شروط ينبغي مراعاتها في صياغة كفاءة ما:

-أن يجند فيها المتعلم مجموعة من المكتسبات.

-أن تتصل بفئة من الوضعيات التي يمكن إبرازها بشكل دقيق بواسطة مجموعة من المؤشرات.

-أن تتحقق في إطار مجموعة من الوضعيات ذات معني بالنسبة للمتعلم، بحيث تجنده و يكون لها بعد اجتماعي.

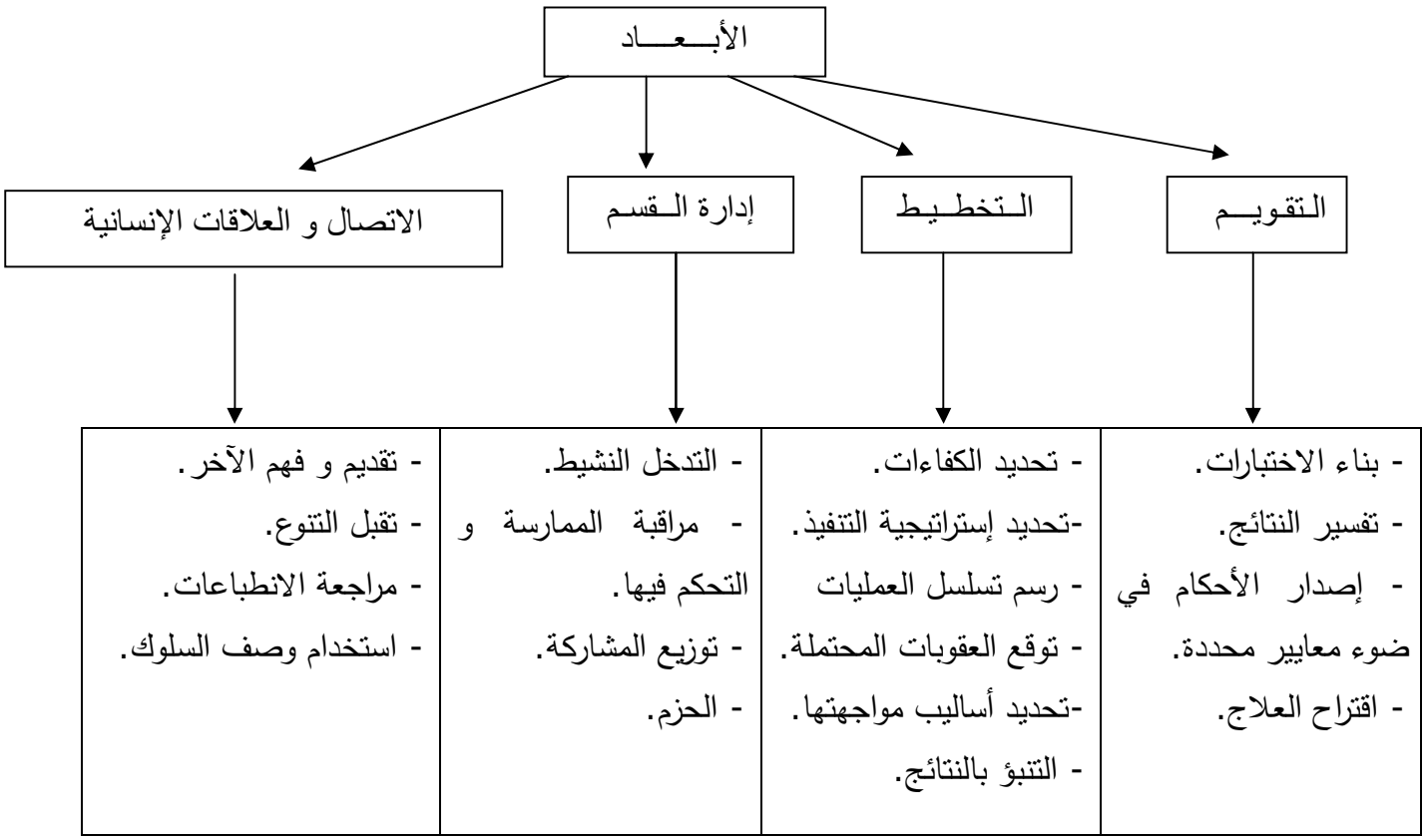
-أن تسمح بأن تكون وضعيات التقويم دائما جديدة بالنسبة للمتعلم (لن تكون عملية استرجاع).

-أن تبين بدقة وسائط عائلة وضعيات لكي تسمح بإعداد وضعيات تقويم متكافئة.

-أن تصاغ بدقة و بصفة إجرائية وتكون قابلة للتقويم بحيث يتمكن معلمان دون اتفاق مسبق من اقتراح وضعية من نفس المستوى لتقويم مكتسبات التلاميذ.

09- أبعاد الكفاءة:

وضع doodle أربعة أبعاد للكفايات الأساسية التي ينبغي أن تتوفر لدى المدرس الماهر وذلك من اجل تطوير أدائه التدريسي و سنختصر هذه الأبعاد في المخطط التالي: (بن يحي،وعباد، 2006, ص ص94,95)



-مخطط رقم (4) يوضح أبعاد الكفايات الأساسية للمعلم حسب doodle –

تعقيب:

و ما يمكن قوله عن المخطط –أعلاه- هو أن كل بعد من أبعاد الكفاءات الأساسية و الضرورية من أجل تدريس فعال يشمل عدد من المتغيرات التي تنتج عددا من السلوكات و المستويات الفرعية التي تندرج تحتها.

10-أهداف الكفاءة:

تسعى الكفاءة إلى تحقيق(3) أهداف وهي: (www.djelfa.info)

10-1-الهدف التشخيصي: و يحصل في بداية التعلم حيث يسعى إلى تشخيص الصعوبات من خلال:

- تصنيف المتعلمين.
- تقويم المكتسبات العقلية.
- تحديد الاستعدادات، و الميول، و القدرة الذهنية.

10-2- الهدف التوجيهي: و يسعى إلى علاج الصعوبات من خلال:

- تقويم قدرة التحكم في التحكم في المستويات.
- يكون فرديا لكل تلميذ.
- التعرف على جوانب القوة و الضعف للتلميذ.

10-3- الهدف النهائي: و يدل على النتيجة النهائية عندما نقوم بتحديد مدى اكتساب التلميذ للمستوى الأدنى من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى الصف الأعلى يسعى إلى قياس الفروق بين الكفاءات المتوخاة و المحققة.

ثانيا: التدريس بالكفاءات:

01-الأصول النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات:

يستمد التدريس بالكفاءات مرجعيته النظرية من المذهب النفعي ،والمدرسة البنائية،وعلم النفس الفارقي ، ونظرية الذكاءات المتعددة ،وفي ما يلي سنتعرض لهم بشيء من التفصيل:

1-1-المذهب النفعي:

تعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي "جون ديوي" مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم ، وقيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع ، وهي من مبادئ بيداغوجية الكفاءات.(وعلي،2006،ص7)

1-2- المدرسة البنائية :

إذا كانت المقاربة بالأهداف ذات خلفية سلوكية واضحة فان المقاربة بالكفاءات استندت في خلفيتها النظرية إلى الاتجاه السلوكي والبنائي والمعرفي وإذا كان تأثرها بالاتجاه السلوكي واضحا من خلال حفاظها على الأساليب التقويمية القائمة على إجراءات الأهداف ، والتقدير الكمي الواضح للأداء فإن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها على الاتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات عقلية ذاتية وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم، ونشير في هذا المجال إلى أربعة نماذج وهي:

1-2-1-النموذج البنائي(modèle constructiviste):

يعود هذا النموذج في أصوله إلى أبحاث " بياجيه" حيث ركز على تفاعل الطفل مع بيئته ،واعتبر البيئة شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه ، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة تتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية وهكذا حيث يرى "بياجيه" بأن النمو العقلي هو الذي يتحكم في التعليم وليس العكس، ومن هنا فإن التعليم لا ينبغي أن يكون قائما على تبليغ المعلومات ، وإنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده ، وهذا بواسطة الأدوات التعليمية والاحتكاك مع المحيط ، وبهذا يصبح التعليم قائما

على الاختيار بين الأدوات ووضع المتعلم في بيئة تعليمية تناسب مستوى نموهم العقلي ، وبالتالي فإن النظرة البنائية قد جعلت من المتعلم وما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعليمية – التعلمية ، وهذا يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزاتها ألا وهما :بناء المعرفة ، وتفريد التعليم(manifeste. Univ- ouargla.dz)

وعلى العموم فإن النزعة البنائية تنطلق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة إلى المتعلم ، ولكن يقدم له فقط توجيهات سديدة ،حيث يقوم المتعلم بدوره إلى تحويلها من معلومات إلى معارف فعلية ، ولهذا فإن الكفاءة تحدد بكونها معرفة مهارية ،وأنها تكتسب في سياق الإنجاز.(وزارة التربية الوطنية، 2001، ص15)

1-2-2-البنائية الجديدة (modèle néo constructiviste) :

ومن أقطاب هذا الاتجاه نجد كل من "دواز" و "مونيي" ، وهما تلميذان " لبياجيه" ، وفي هذا النموذج نجد محاولة تجاوز النظرة القائمة على المتعلم عند " بياجيه" إلى الصراع المعرفي الاجتماعي كأساس لنمو المتعلم ، والفكرة الأساسية لهذا الطرح تقوم على أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي ، ويأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي يواجهها المتعلم ، وهي تحديات خارجية تثير قدراته التعلمية ، ويكون بالتالي أكثر قدرة على اكتساب معارف جديدة وعلى تدعيم قدرته على التعلم، وبهذا يظهر من خلال هذا النموذج أهمية الاحتكاك بالبيئة مما يجعل الطفل في موقع الصراع والتحدي المعرفي ، وهو ما يجعله يقوم بعملية تجنيد أكبر لكل مكتسباته ، واستراتيجياته التعلمية،وهو العنصر الذي تؤكد عليه المقاربة بالكفاءات خاصة في أدواته التقويمية التي ترتكز على الوضعية المشكلة،و الإدماج ،وتجنيد الموارد .(manifest.univ-ouargla.dz)

1-2-3- النموذج السوسيو بنائي التفاعلي(modèle socioconstructiviste interactif):

يقوم هذا النموذج على التفاعل الموجود بين الفرد وما يوجد لديه من قدرات ومعارف قبلية وبيئته المدرسية والاجتماعية،وما تفرضه من تكيفات مستمرة معها،والبنائية الاجتماعية لا تشكل اتجاها بيداغوجيا وإنما نموذجا ابستومولوجيا للمعرفة،فهي تمثل إطارا مرجعيا عاما يحدد المفاهيم والتصنيفات الموجهة للتفكير،ومن خلال هذا الإطار المرجعي تستخرج الأساليب والمقاربات البيداغوجية التي تترجمه إلى ممارسات تعلمية تعليمية،وتظهر في هذا النموذج قاعدة جعلت المعارف السابقة في تفاعل مع

عناصر جديدة في وضعية محددة،وهو ما يمكن المتعلم من تعديل معارفه السابقة، وبناء معارف جديدة،وهنا يلتقي هذا النموذج مع المقاربة بالكفاءات التي تجد من بين أهم متطلباتها جعل المتعلم يواجه وضعية ما يكتشف من خلالها قصور معارفه السابقة عن التعامل معها، وهو ما يجعله يجند تلك المعارف ليضيف إليها مكتسبات أخرى توصل إليها من خلال مواجهته للوضعية الجديدة،والوضعيات تشكل لب المقاربة بالكفاءات،وهي عنصر التقاء رئيسي مع النموذج السوسيو بنائي الذي يرى بأن الكفاءات لا يمكن بناؤها إلا من خلال الوضعيات ،والتي تعني مواجهة مشكلة جديدة بتجنيد المعارف القبلية،وفي هذا السياق فإن مفهوم الكفاءة يتلاءم تماما مع هذا النموذج ، فهي تدل على التجنيد والتفاعل مع المحيط، وبناء معارف جديدة في حلقة تعلمية مستمرة.

1-2-4-النموذج المعرفي(modèle cognitiviste):

يعود هذا النموذج في أصوله إلى جهود كل من"بياجيه" و"فيجو تسكي" رغم وجود من يرى بحداثة نشأته مثل :"تارديف" الذي يرى بان هذا النموذج تأسس في سنة 1979 بفعل الاهتمام المشترك لعدة علوم ذات صلة بالنشا ط المعرفي للإنسان مثل : الفلسفة،واللسانيات،والذكاء الاصطناعي،وعلم النفس المعرفي...،وينطلق هذا النموذج من العمليات الذهنية التي يقوم بها الدماغ ،وتأتي في مقدمة تلك العمليات: الذاكرة قصيرة المدى او ما يعرف بالذاكرة العملية، وطويلة المدى التي تقوم بوظيفة التخزين،فالعملية المعرفية تعني عملية الذاكرة بالدرجة الأولى، فهي تخزن المعلومات بعد ترميزها وتسترجعها عند الحاجة إليها.وهنا نجد نقطة الالتقاء بين هذا النموذج والمقاربة بالكفاءات التي تقوم على تجنيد الموارد في التعامل مع وضعية مشكلة تعتبر جديدة بالنسبة للمتعلم،وتستلزم عملية التجنيد الانتقاء الصحيح والسوي والملائم،وبهذا تتجاوز التناول السلوكي القائم على الاستجابة المباشرة لمثير ما. (manifest.univ-ouargla.dz)

1-3-علم النفس الفارقي:

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مؤداها أن الأفراد لا يتشابهون أبدا ، حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه ،كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة فهناك دائما فوارق بينهم ،وتبعا لهذا فإن لكل متعلم خبرته، وتجربته الخاصة ،وإستراتيجيته الخاصة بالتعلم.

وجملة القول هي أن هذا الاتجاه البيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات تبعا لحاجات وإستراتيجيه كل فرد(حثروبي،2012،ص33)

1-4-نظرية الذكاءات المتعددة:

توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفر الأفراد على ذكاءات متعددة نذكر منها: الذكاء اللغوي ، الذكاء المنطقي ،الذكاء الرياضي ، الذكاء الموسيقي،الذكاء الحس حركي...الخ،وهذه الذكاءات لم تكشف عنها فقط الاختبارات التي تقيس تجلياتها في الإنجازات بل أكثر من ذلك أثبتتها الدراسات العصبية ،والعقلية، والبيولوجية،والتشريحية للدماغ.

وتجدر الإشارة إلى أن مختلف النظم التربوية قد دأبت على ايلاء الذكاء اللغوي،والذكاء الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات الأخرى نظرا لحاجة المجتمعات إليها جميعا ونظرا لأن بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى ،فينبغي احترام هذه الاستعدادات دون الإضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة متكاملة.(حثروبي،2012،ص 34)

من خلال كل ما سبق يتبين أن المقاربة بالكفاءات تعتبر نتيجة بيداغوجية لجملة من النظريات ،والنماذج ،والعلوم ،والاتجاهات تلتقي كلها في إعطاء الأهمية الكبرى للمتعلم والانطلاق بما يوجد عنده من قدرات، ومكتسبات، وهو ما يجعله عاجزا على إدماج معلوماته للتعامل مع وضعيات معقدة.

2- دواعي بناء المناهج بمقاربة التدريس بالكفاءات :

إن العالم اليوم يعيش مرحلة الانفجار المعرفي الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع و أفيد بالنسبة للمتعلم،و أكثر اقتصاد لوقته،و من ثمة فقد ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءة كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف في الحياة العملية، و باختصار يمكن تحديد أساسين هما :

2-1- الأساس البيداغوجي :

- تفعيل المواد التعليمية في المدرسة و الحياة.

- الطموح إلى تحويل المعارف النظرية الى معارف عملية.

- التخفيض من محتويات المواد المدرسية.

- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم حسن التوجيه.

- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في كل المواقف.

2-2- الأساس الحضاري:

- تعقد الوضعيات فرض على الإنسان ضرورة تعدد حقول المعرفة الإنسانية و تنوعها بدل منطق وحدانية المادة.

- النظر إلى الحياة من منظور نفعي و علمي.

- مطلب التنافس و المردودية الذي فرضته الشركات و المصانع .

- ضغوط الشركات للتعجيل بتشجيع المشروع.

03- خصائص التدريس بالكفاءات :

يعد التدريس بالكفاءات نموذجا تدريسيا له مميزات يمكن إجمالها في العناصر الآتية:(حثروبي ،2012،ص 100، 101،102)و (وعلي،2006،ص14)

-تفريد التعليم؛و يقصد به جعل التلميذ يشعر بالاستقلالية خلال تعلمه، و ذلك من خلال منحه فرصة إبداء أرائه و أفكاره و تجاربه و هو ينجز أنشطة التعلم، مع مراعاة الفروق الفردية،ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته.

- قياس الأداء؛ ومعنى ذلك الاهتمام بتقويم أداءات المتعلمين التي يتم فيها توظيف المعارف و المهارات و القدرات بدلا من قياس المعارف النظرية.

- تمتع المعلم بنوع من الحرية؛ حيث يكون للمعلم دورا فعالا في التخطيط والإعداد للأنشطة التعليمية-التعلمية وفق حاجات المتعلمين و مستوياتهم،بحيث تسمح للمتعلمين بالمشاركة بفعالية في بناء التعلمات المستهدفة ، و تقويم سيرورة انجاز الانشطة المختلفة،وهذا ما يتطلب من المعلم التكوين الذاتي معرفيا ومهنيا،والقدرة على الإبداع وحرية المبادئ.

- دمج المعلومات؛ حيث يتم أنشطة التعليم والتعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة.

- توظيف المعارف؛ و تتمثل في استغلال المكتسبات القبلية (معارف، تجارب، قدرات، خبرات...) لمواجهة إشكالية معينة، أو الخروج من موقف يشكل عائقا بالنسبة للمتعلم،(إشكاليات ومواقف مدرسية أو اجتماعية..).

- **تحويل المعارف؛**و يتم ذلك من خلال توظيف المعارف و إخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوك ملحوظ تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به الفرد و قد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنفع عليه.

- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التربوية؛فالمتعلم في ظل هذه المقاربة عنصرا فعالا وأساسيا فهو يشارك في تحديد الأهداف التي يتوخى بلوغها،وفي تقويم الأعمال المنجزة،كما يشارك في إنجاز المهام وحل الوضعيات- المشكلة ذات الدلالة بالنسبة له سواء كان بمفرده أو في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق ،وذلك كله في جو من التنافس الايجابي والمسؤولية.

- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي؛نظرا لأن المقاربة بالكفاءات تعتمد على بيداغوجية التحكم ،ومراعاة الفروق الفردية.

- عدم إهمال المحتويات (المضامين)؛فالمقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين و إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءته و ذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها ترتبط بواقع المتعلم و حياته من كل جوانبها النفسية منها، و الثقافية، و الاجتماعية.

و بالإضافة إلى ما سبق هناك خصائص أخرى للتدريس بالكفاءات تتمثل فيما يلي: (شرفي،2012،ص6)

- اختيار وضعيات تعليمية من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال المهارات و المعارف الضرورية.

- حل المشكلات"الوضعية" أسلوب فعال في التعلم يتيح الفرص للمتعلم في بناء معارفه.

- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المعارف و الادوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

- تجعل الأدوار متكاملة بين المعلم و المتعلم؛ المعلم مستنبط و منظم فقط في حين المتعلم هو العنصر النشيط الذي يبادر و يساهم في تجديد المسار التعليمي.

نستخلص من كل هذه الخصائص وغيرها أن التدريس بالكفاءات يسعى إلى عقلنة التعليم ،وذلك بإكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة التي تسمح لهم باستثمار مواردهم الداخلية والخارجية من أجل وضع حلول للمشاكل التي تعترضهم في حياتهم المدرسية والاجتماعية،ومن هنا يتحول اهتمام المدرسة من التركيز على المعارف والمعلومات إلى التركيز على الأداء الفعال.

04- مبادئ التدريس بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي: (وعلي،2006،ص ص10، 11،12)

-**الاجمالية (globalité):**يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في و المعرفة السلوكية و المعرفة الفعلية و الدلالة.

-**البناء (construction) :**أي تفعيل المكتسبات القبلية للمتعلم و بناء مكتسبات جديدة و تنظيم المعارف و حفظها في ذاكرته الطويلة.

- التناوب(alternance):يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة الى مكوناتها ثم العودة اليها.

الشامل (الكفاءة) ⟵ الأجزاء (المكونات) ⟵ الشامل (الكفاءة)

-التطبيق (application):يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

- التكرار(itération):يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات و المحتويات؛أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الادماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة و أمام نفس المحتويات.

- الإدماج(intégration):بمعنى ربط العناصر المدروسة الى بعضها البعض لأن انماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل ادماجي.

- التمييز (distinction):يتيح هذا المبدأ التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات و ذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

- الملائمة (pertinence):يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لانجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بادراك المغزى من تعلمه.

- **الترابط (cohérence)**: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و المتعلم بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التعلم و أنشطة التقويم التي ترمي إلى إنماء الكفاءة و اكتسابها.

- التحويل (transfert):ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم، أي الانتقال من مهمة أصلية الى مهمة مستهدفة باستعمال معارف و قدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

05- إستراتيجية التدريس بالكفاءات:

إن العملية التعليمية عملية معقدة، و لكي نصل إلى تحقيق النتيجة المرغوب فيها لابد من إتباع إستراتيجية تعليمية، و هذه الأخيرة لا تستطيع إحداث تغيير إلا إذا كانت مناسبة و ناجحة. فما المقصود بالإستراتجية؟.

5-1- معنى الإستراتيجية :

هي مجموعة الأفكار و المبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة و متكاملة، و تكون ذات دلالة على وسائل العمل، و متطلباته و اتجاهات مساره لغرض الوصول إلى أهداف محددة مرتبطة بالمستقبل.

كما و قد جاء في معجم علوم التربية أن إستراتيجية التدريس هي خطة محكمة البناء، و مرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوة، تتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ و المدرس و موضوع المعرفة.(عطا الله ،2009،ص73)

5-2- سمات الاستراتيجية :

تتلخص سمات الاستراتيجية فيما يلي: (عطا الله،2009،ص74،73)

-أنها طريقة علمية تعتمد بالدرجة الأولى على التخطيط لدراسة موقف أو ظاهرة أو مشكلة، و التعرف على حجم و أبعاد كافة الإمكانات و القدرات المتاحة تسخيرها بعد ذلك لتحقيق الأهداف المرجوة.

- تتسم بالواقعية سواء في العمل المنشئ لها أو الوسائل المستعملة و الموظفة القادرة على تحقيق الأهداف.

- تتميز بالحركية الناتجة عن استهدافها مواجهة موقف أو ظاهرة أو مشكلة واقعية يستحيل تحقيق أهدافها إلا عن طريق عمل يعتمد أساسا على الحركة.

- تتوقف على درجة النجاح في العمل الإستراتيجي على قدرته في تحقيق المبادرة و المفاجأة للمصدر المدروس.

- تتسم باستفادتها المستمرة من كافة المعطيات العلمية ما دامت أنها تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة بشكل أفضل.

- تتميز بالسعي إلى الاستفادة من التجارب السابقة عند مواجهتها لذات الموقف.

5-3- إستراتيجية التعليم و التعلم بمقاربة الكفاءات:

تستمد إستراتيجية التعليم و التعلم بمقاربة الكفاءات جذورها من علم النفس السلوكي، كما هو الحال بالنسبة للتعليم بالأهداف، و من جوانب أخرى من علم النفس المعرفي و علم النفس البنائي، و التعليم بمقاربة الكفاءات هو العملية التي تكون فيها نتائج التعلم تمثل أهدافا تعليمية عامة سلوكية حيث ينتج عن كل تعلم من التعليمات اكتساب سلوك جديد له تأثير على الفرد، و لتعلم الفرد أهداف و نتائج على مستوى المجالات الآتية (عطا الله،2009،ص ص74،75)

-مجال تعلم المفاهيم (معارف صرفة).

- مجال تعلم المهارات (معارف فعلية).

- مجال الوجدانيات من قيم و اتجاهات و ميول (معارف سلوكية).

إن إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي ، حيث غالبا ما ترتبط الكفاءة بحل المشاكل المرتبطة بالمادة و تعتمد على المعارف المرتبطة بتلك المادة، كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدة مواد و نظرا لعلاقة الانسجام و التفاعل القائمة بين المقاربة و الإستراتيجية حيث أن كل تغيير في إحداهما يتطلب تغيير في الثاني فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله من إستراتيجية الأهداف الكلاسيكية إلى إستراتيجية التعلم بالكفاءات يتطلب تغييرا مناسبا لنمط مقاربة التعلم عل ضوء مستجدات الإستراتيجية المعتمدة و من خلال الإستراتيجيات التالية يمكن استخلاص التصور المناسب لنموذج الإستراتيجية المطلوبة.

5-3-1- إستراتيجية التعليم : و هي خطة محكمة البناء و مرنة التطبيق ، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات مرجوة .

5-3-2 إستراتيجية التعلم: يقصد بها الأنماط السلوكية و عملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة تعلمهم ، أنها الإستراتيجية التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات معينة و من أهم أنماط هذه الإستراتيجية نذكر ما يلي:

أ – إستراتيجية إعادة السرد و التسميع : و تعرف عموما بتكرار المعلومات التي نريد تذكرها ، و هذا يسمى السرد و التسميع إلا أن الإحاطة بمواد أكثر تعقيد يتطلب إستراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ، فتعدد تكرار المعلومات ، ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية و كتابة ملاحظات على الهامش إستراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد يمكن تعليمها للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا.

ب – إستراتيجية التفصيل و التوضيح : أن تمثل الفئة الثانية من استراتجيات التعلم ، وهي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى ، و بالتالي تجعل التفكير أسهل و تساعد إستراتيجية التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى بتكوين روابط و تداعيات بين المعلومات الجديدة و ما هو معروف من قبل .

ج- إستراتيجية التنظيم : تستهدف هذه الإستراتيجية مساعدة المتعلمين على معنى المواد الجديدة و ذلك بغرض إضافة جديدة على المواد ، و هي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها و تجميعها أو تقسيمها إلى مجموعة فرعية أصغر.

4-5- معايير اختيار الاستراتيجية المناسبة لكل وضعية تعلمية:

تخضع عملية اختيار إستراتيجية ما لعدد من المعايير و الاعتبارات أهمها :

-الأهداف التعليمية المتوخاة و طبيعتها ، و مستواها .

- المرحلة التعلمية ، و مستوى نمو المتعلمين فيها ، و قدراتهم في مختلف الجوانب ، و حاجاتهم و مكتسباتهم .

- الوسائل و الإمكانات المادية و البيداغوجية المساعدة .

- المضامين و الأنشطة الخاصة بالوضعية.

- خلفية المدرس الخاصة (تكوينه الخاص) و تحكمه في مختلف مهارات التنشيط و اختبار ما له من العوامل الملائمة مع كل وضعية.

06-طرائق التدريس بالكفاءات:

1-6 - طريقة الحوار(المناقشة):

الحوار عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس والتلاميذ في موقف إيجابي ،حيث يتم طرح القضية أو الموضوع،ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب، ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة.(حناش ،وقلي،2009،ص 98)

وللحوار أشكال متعددة نحصرها في ما يلي:(حناش ،وقلي،2009،ص 98)

6-1-1- الحوار الحر(المناقشة الحرة):

وفيه يشترك المدرس في الحوار كما لو كان واحدا من التلاميذ،وينحصر دوره في السهر على حسن سير الحوار وشد الانتباه إلى الموضوع.

6-1-2-الحوار السقراطي:

يتميز بكون المدرس أكثر فعالية، فهو يلعب دور المنشط والموجه للحوار بحيث يرتكز على أسلوب وضع الأسئلة،واستخراج التلاميذ للإجابات المضبوطة والصحيحة.

6-2- التعلم عن طريق المشروع:

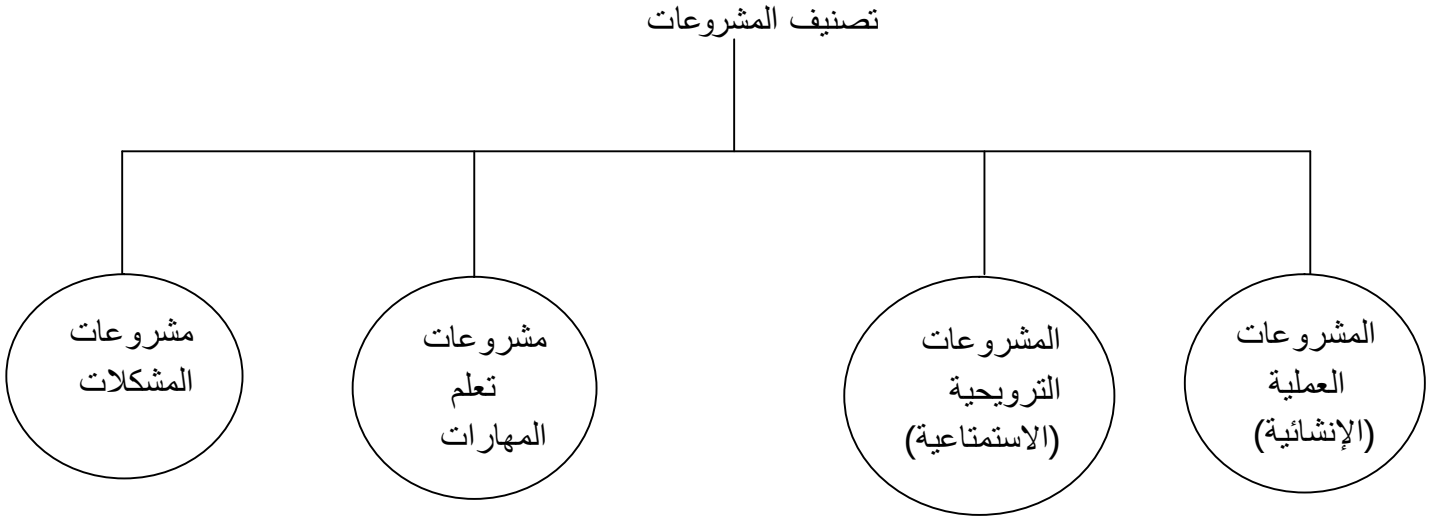
6-2-1- التعريف بطريقة المشروع:

تعتبر طريقة المشروع كطريقة تدريسية واحدة من أهم طرائق التدريس المتمركزة على الطالب، و هي بحق واحدة من الطرق العلمية المنظمة التي تربط بين النظرية و التطبيق إلى جانب ربط وتقوية علاقة الطالب بالحياة الاجتماعية و الاقتصادية في المجتمع المحلي، و بمعنى أخر ربط المدرسة كنظام تعليمي اجتماعي مع المحيط الاجتماعي الكبير (المجتمع المحلي)، و يعرف المشروع بأنه:

<<عمل مخطط يتضمن مجموعة مترابطة ومنسقة من النشاطات التي ترمي إلى تحقيق بعض الأهداف المحددة في إطار ميزانية معينة، وفي غضون فترة زمنية محددة>> (حسنين، 2007،ص ص9، 18)

6-2-2- أنواع المشروع:

يصنف المشروع إلى أربعة أنواع سنقوم بتوضيحها من خلال المخطط التالي :(حسنين،2007،ص10)



- مخطط رقم(5) يوضح أنواع المشروعات -

6-2-3- خطوات المشروع:

يعتمد هذا التعلم على مشاريع ينجزونها جماعيا، حيث يعملون على إعدادها وتنفيذها وتقويمها (www. Elbassair.com) ، وفي مايلي سنقوم بذكر هاته الخطوات بنوع من التفصيل : (حمادنه، وعبيدات، 2012 ،ص ص63، 64،65)

أ-اختيار المشروع :

و هو أول وأهم مرحلة من مراحل القيام بتنفيذ المشروع، بحيث يجب أن يحدد المشروع المراد القيام به من قبل المتعلم.

ب- التخطيط للمشروع؛ حيث يقوم المعلم مع تلاميذه بوضع الخطة ومنافسة تفاصيلها واختيار الوسائل من أجل تحقيق الأهداف، و ألوان النشاط، و المعرفة ومصادرها، و المهارات، و الصعوبات المحتملة.

ج- تنفيذ خطة المشروع؛ وفي هذه المرحلة يتم ترجمة الخطة وبشكل جماعات متعاونة، وفي هذه المرحلة يكون المعلم موجها.

د- تقويم المشروع و الحكم عليه؛ التقويم عملية مستمرة تترافق مع سير المشروع منذ البداية و أثناء المراحل السابقة، إذ في نهاية المشروع يستعرض كل متعلم ما قام به من عمل، وبعض الفوائد التي عادت عليه من المشروع.

6-2-4- فلسفة طريقة المشروع :

تقوم فلسفة طريقة المشروع على العديد من المنطلقات التربوية و التعليمية نذكر منها ما يلي : (حسنين، 2007، ص9)

-الطالب كمركز اهتمام.

- المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع المحلي.

- الربط بين النظرية و التطبيق.

- التعلم من خلال العمل.

- تحضير الطالب للحياة العملية.

6-2-5- مزايا طريقة المشروع :

للتعلم عن طريق المشروع مزايا نذكر منها مايلي : (حما دنه، و عبيدات،2012،ص ص 65،66)

- يستمد الموقف التعليمي حيويته و نشاطه من ميول، و حاجات التلاميذ، و توظيف ما يحصلون عليه من مستلزمات و معارف داخل غرفة الصف.

- يقوم بتدريب المتعلمين على وضع الخطط، و القيام بنشاطات متعددة تكسبهم خبرات جديدة و متنوعة.

- تنمي لدى المتعلمين بعض العادات السليمة مثل : التعاون، تحمل مسؤولية العمل بروح الفريق، الثقة بالنفس، التعرف على مصادر و مراجع متنوعة.

- تراعي الفروق الفردية باختيار كل شخص ما يناسب قدراته و إمكاناته أثناء العمل في المشروع و تتيح له حرية المشاركة و التفكير.

6-2-6- عيوب طريقة المشروع :

للتعلم عن طريق المشروع جملة من العيوب نذكر منها مايلي : (حما دنه ،و عبيدات، 2012،ص66)

-استهدفت هذه الطريقة تحقيق نمو المتعلم دون معرفة الغاية التي يتجه إليها هذا النمو.

- يقوم على مبدأ حرية التعلم أو حرية المتعلم؛ و هذا المبدأ يصدق على الطالب الدراسات العليا و لا يصدق على طلاب الأطوار التعليمية الأخرى لأنه يرتبط بالنضج الذهني للمتعلم.

- يركز على أحد أبعاد الزمن، إذ يهتم ببعد الحاضر على حساب الماضي و المستقبل.

6-3- التعلم عن طريق حل المشكلات :

6-3-1- التعريف بطريقة حل المشكلات :

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي بحيث تتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف

(نبهان، 2008،ص199)، و تعرف المشكلة بأنها : << حالة من الحيرة، و التردد تتطلب القيام بعمل ما للتخلص من المشكلة و الوصول لحالة من الرضا والارتياح>>؛فهي إذن حالة يشعر فيها المتعلمون بأنهم أمام موقف معين يحتاج إلى حل قد يكون سؤالا، أو طريقة، أو حكما، أو اتخاذ قرار حول مسألة ما، كما يطلق عليها الأسلوب العلمي في التفكير ذلك لأنها تقوم على إثارة تفكير المتعلمين و إشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة، و يتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام المتعلمين بالبحث و الاستكشاف للحقائق التي توصل إلى الحل.(حما دنه، وعبيدات،2007،ص ص60،61)

6-3- 2- خصائص طريقة المشكلات :

حتى يتمكن المعلم من النجاح في تطبيق طريقة حل المشكلات لا بد أن تتوفر فيه الخصائص التالية : (بن يحي، و عباد، 2006، ص ص110،111)

- حب الاستطلاع و اكتشاف أسباب وجود الظاهرة، وعدم الاكتفاء بالإجابات الغامضةّ أو السطحية.

- الاعتماد في آرائه على الدليل المناسب، و الاعتماد في نتائجه و قراراته على الدليل المستخلص من مصادر متنوعة.

- التفتح نحو العمل، و نحو الآخرين و نحو المعلومات ذات العلاقة بالمشكل، وذلك بالإيمان بأن الحقيقة لا يمكن أن تتغير لكن قد تتغير أراء الشخص لما هو حقيقة حينما يحصل على فهم أفضل لها.

- اعتماد الأسلوب العلمي وعدم الاعتقاد بالخرافات و الأوهام.

- تقويم الإجراءات و الأساليب المستخدمة للتأكد من صلاحيتها.

6-3-3- أنواع المشكلات :

يصنف المتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات و القضايا المطروحة على الأفراد و التلاميذ إلى طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر و لكن تختلفان في كثير منها هما :

أ- **طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي الاتفاقي أو النمطي :** و هي طريقة أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما يواجه مشكلة ما، و هي تحتاج إلى مايلي :

- إثارة المشكلة و الشعور بها.

- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات و البيانات المتصلة بالمشكلة.
- فرض الفروض المحتملة.
- اختبار صحة الفروض و اختيار الأكثر احتمالا ليكون حل للمشكلة.

ب-**طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري أو الإبداعي :** و تحتاج هذه الطريقة إلى :

- درجة عالية من الحساسية لدى التلميذ، أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها و تحديد أبعادها.
- درجة عالية من استنباط العلاقات، و استنباط المنطلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري.

6-3-4- خطوات حل المشكلة :

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة و منظمة في ذهن الطالب، و التي يمكن تحديد عناصرها و خطواتها بما يلي : (نبهان،2008،ص ص201،200)

أ- **الشعور بالمشكلة؛** و يقصد بها إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد.

ب-**تحديد المشكلة؛** بمعنى وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها و ما يميزها عن سواها.

ت-**جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة؛** و تتمثل في مدى تحديد الفرد أو التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات أو البيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

ث-**اقتراح الحلول؛**و تتمثل في قدرة التلميذ على التمييز و التحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

ج-**دراسة الحلول المقترحة؛** وهنا يكون الحل واضحا و مألوفا فيتم اعتماده.

ح-**الحلول الإبداعية؛** قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف.

6-3-5- فوائد التعلم الناجمة عن حل المشكلات :

للتعلم بحل المشكلات فوائد جمة تعود على المتعلم نذكر منها : (حسنين،2007،ص25)

- التكيف.

- القدرة على تأكيد الذات.
- الاستقلالية.
- صنع و اتخاذ القرار.
- إعادة التوازن
- دروس و عبر مستفادة.

6-3-6- دور المعلم في التدريب على حل المشكلات :

ينبغي على المعلم عند قيامه بالتدريب على حل المشكلات الالتزام بالأدوار الآتية : (حسنين، 2007، ص23)

- أن يلعب دور الميسر؛ بمعنى أن لا يقدم الحلول بل يساعد الجماعة في الوصول الى الحل.

- أن يهتم بالعمليات لا بالنتائج فقط؛ بمعنى أن لا يكون التركيز على الوصول لحل المشكلة و انما أيضا التركيز على العمليات التي تستخدمها الجماعة في الوصول الى الحل.

- استخدام طرائق تدريب تشاركية و الابتعاد عن أسلوب التلقين.

- أن ينخرط المدرب في عمليات التدريب و يعتبر نفسه متعلما.

- أن يكون مباشرا و يدير الوقت بفاعلية.

- استخدام أساليب إبداعية.

- تجنب النقد، وتوفير الدعم، و الاقتراحات البناءة.

6-3-7- مزايا طريقة حل المشكلات :

للتعلم عن طريق حل المشكلات مزايا متعددة أبرزها : (حما دنه، و عبيدات،2012،ص62)

- قلة المعلومات المتوفرة حول المشكلة.

- عدم قدرة المعلم على تحديد المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ.

- قد لا يكون المعلم مدربا على مثل هذه الطرق.

- تحتاج هذه الطريقة إلى إمكانات مادية و كفاءات عملية للتعامل معها بإتقان.

07- مكانة المعلم في المقاربة بالكفاءات:

إن المعلم في المقاربة بالكفاءات مطالب بما يلي:(وعلي،2006،ص15)

-ترك التركيز على المعارف ذلك لأن مصادر المعرفة تعددت و تنوعت.

- أن يكون مكونا أكثر منه معلما و منشطا للمتعلمين و مستشارا لهم.

- منظم للوضعيات التعليمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف.

- الابتكار في الأفكار التعليمية.

08- مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات:

بما أن المتعلم هو محور العملية التعليمية -التعلمية في المقاربة بالكفاءات فإن المدرسة البنائية قد حددت ثلاث أدوار رئيسية للمتعلم و هي: (زيتون،وزيتون،2003،ص ص175،176)

-المتعلم النشط: وهو المتعلم الذي يقوم بالمناقشة و الجدل، و فرض الفروض،و التقصي، و بناء الرؤى بدلا من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع، أو القراءة، وأداء التدريبات الروتينية، أي أن الدور النشط للمتعلم يتمثل في الاكتساب النشط للمعرفة و فهمها.

- المتعلم الاجتماعي: تؤكد البنائية على أن المعرفة و الفهم لهما صفة اجتماعية في المقام الأول حيث أننا لا نكون الفهم لهذه المعارف بصورة فردية، و لكن بصورة اجتماعية عن طريق محادثتنا مع الآخرين.

- المتعلم المبتكر: تؤكد البنائية على ضرورة أن يكتشف الطلاب أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم، فلا تكتفي البنائية بجعل الطلاب نشطين في عملية التعلم، بل لابد أن يوجه الطلاب لإعادة اكتشاف النظريات العلمية، و الرؤى التاريخية المصاحبة لتلك الاكتشافات.

و ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام التي من شأنها أن تسهم في إنماء الكفاءات المرصودة، و من هذه المهام ما يأتي:(وعلي،2006،ص ص14،15)

- إنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.

- اتخاذ قرارات في ما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهام أو النشاط او المشروع و حل المشكلات التي تتضمنها.

- الرجوع إلى عدد معتبر من الموارد.

- معالجة عدد كبير من المعلومات.

- التفاعل مع متعلمين آخرين.

-التفكير في العمليات والموارد التي جندها.

- تبليغ المعارف و تقاسمها مع آخرين.

- المشاركة في تقويم إنتاجاته (كفاءاته).

09- كفايات التدريس في المقاربة بالكفاءات :

حتى ينجح المعلم في مهنة التعليم ينبغي أن يمتلك الكفايات التدريسية التالية: (الفرح،و دبابنه ،ص ص74،75،76)

9-1- كفايات التخطيط و الإعداد:

وتتمثل في الآتي:

-تحديد الأهداف السلوكية في المجال الإتقاني.

- تحديد الأهداف السلوكية في المجال التطوري.

- تحديد الأهداف السلوكية في المجال الإبداعي.

- صياغة الأهداف السلوكية بطريقة يمكن قياسها.

- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.

- تحديد الأدوات اللازمة للدرس.

- تحديد أنسب الطرق التدريسية لتحقيق أهداف الدرس.

- التخطيط للاستفادة من البيئة في توفير الوسائل التعليمية.

9-2- كفايات التنفيذ:

و تتمثل فيما يلي:

-تحفيز التلاميذ على المشاركة في الدرس.

- استخدام الوسائل التعليمية في الوقت المناسب.

- توظيف أكثر من طريقة تدريس أثناء الحصة.

- استخدام الأسئلة التي تنمي تفكير التلاميذ.

- إشراك التلاميذ في الأنشطة العملية و التطبيقية.

- العمل على تنمية مهارات حل المشكلة.

- إجراء الأنشطة العملية في الوقت المناسب للحصة.

9-3- كفايات التقويم:

و يمكن تلخيصها فيما يلي:

-استخدام أساليب التقويم المختلفة.

- توظيف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس.

- استخدام أنواع الاختبارات المختلفة.

- استخدام أنواع الاختبارات الشفوية المختلفة.

- قياس مهارات التلاميذ عن طريق ملاحظة أنشطتهم.

- استخدام البيانات الإحصائية لمعرفة مستويات التلاميذ.

رابعا: كفايات علمية: ونذكر منها ما يلي:

-تنويع مصادر المعرفة لإثراء المنهج و الكتاب.

- الإلمام بالثقافة العلمية التي تدعم التخصص العلمي و هذا يتطلب المطالعة المستمرة و الرجوع إلى أمهات الكتب.

- الإلمام بالمادة الإلمام الوافي.

- المطالعة المستمرة لتحديث معرفة المادة.

خامسا: كفايات إدارة الصف: و تتلخص في الأتي:

-التصرف بحكمة في المواقف الحرجة.

- تنظيم التلاميذ بطريقة تمكن متابعتهم باستمرار.

- إدارة الصف بطريقة ودية.

- توزيع اهتمام المعلم على جميع التلاميذ.

10- أغراض مقاربة التدريس بالكفاءات :

و تتلخص فيما يلي: (حثروبي،2012،ص 100)و (وزارة التربية الوطنية،2005،ص83)

- تجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ و الاسترجاع،و على منهج المواد الدراسية.

- تفادي التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي -التعلمي باعتباره كما لامتناهيا من السيرورات المترابطة و المتداخلة و المنسجمة فيما بينها.

- الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة و تنمية المهارات المختلفة و الميول مع ربط البيئة بحاجات التلميذ.

- إعطاء مرونة أكبر للانفتاح على كل جديد في المعرفة و كل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم.

-إعداد الفرد للتكيف مع واقعه.

-مساعدة الفرد على تجاوز المواقف التي تواجهه في حياته المدرسية، والاجتماعية، والاقتصادية.

-الهدف من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ليس المعرفة في حد ذاتها، بل كيفية الحصول عليها، وتنظيمها، وتوظيفها.

11-صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات :

يعترض تطبيق المقاربة بالكفاءات صعوبات كثيرة نجد منها : عدم التحضير الكافي للشروع في تطبيق هذه المقاربة,وصعوبة فهم المقاربة نفسها ,وسنتناول من بين هذه الصعوبات صعوبتين-كبيرتين- نجد أن تجاوزهما يساعد كثيرا في إنجاح هذه المقاربة ، وتتجلى هذه الصعوبات في مستويين بارزين هما :(manifest.univ-ourgla.dz)

11-1-على مستوى تكوين المتعلمين:

إذا أردنا أن نقوم المعلم على مستوى أدائه المهني فإن هذا التقويم يأخذ في الاعتبار ثلاث كفاءات أساسية وهي :

11-1-1 الكفاءة المعرفية :

وتتعلق بكل ماله صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية التي يدرسها ، وفي هذا المحور لا مجال لوجود أعذار تحول بين المعلم وتقديم المادة العلمية بالشرح الكافي والإحاطة الشاملة حسب متطلبات المنهاج،و يوجد ارتباط وثيق بين كفاءة المعلم المعرفية ونتائج التلاميذ الدراسية،,ويزداد هذا الارتباط قوة كلمات تقدم التلميذ في المراحل الدراسية حيث يصبح المعلم عاجزا عن التدريس بالمستوى اللازم إذا لم يكن تكوينه التخصصي متينا، وعلى خلاف المرحلة الابتدائية التي يستطيع المعلم تغطية ضعف تكوينه بجهد بسيط يمكنه من التحكم في الجانب المعرفي للمنهاج.

11-1-2-الكفاءة البيداغوجية :

ويقصد بها كل ما يتعلق بكيفية إيصال المعارف على أحسن صورة ممكنة،وتستند هذه الكفاءة على دعامتين أساسيتين هما :فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي،أي أن برامج التكوين لابد أن تكون متضمنة لشتى المعارف التي يزودنا بها علم النفس حول خصائص المتعلم الذهني ،والعضوية،و الانفعالية في المرحلة التي يدرس فيها,كما يجب أن تتضمن كل الدعائم البيداغوجية التي تمكن المتعلم من المتابعة السليمة وما تستلزمه من عناصر التشويق وحسن توظيف الوسائل التعليمي ،وتطبيق الطرق و الإستراتيجيات المناسبة في التدريس ،وتحقيق التفاعل الصفي ،والتحكم في الأساليب التقويمية.

11-2-3- القدرة على البحث :

إن المعلم في المدرسة المعاصرة لم يعد بإمكانه الاكتفاء بتكوينه القاعد،أو التكوين أثناء الخدمة لإنجاز مهمته على أحسن وجه، بل لابد له من قدرة ذاتية تمكنه من المواكبة المستمرة للمستجدات في ميدان التربية خاصة على المستوى البيداغوجي ،حيث أصبحت المعارف أكثر تعقيدا ، وتطبيقاتها أكثر صعوبة مما يتطلب جهدا ذاتيا مستمرا لتحسين الأداء البيداغوجي،وتعكس هذه الكفاءة جملة من العوامل المحيطة بمهمته كمدرس سواء على المستوى النفسي أو المهني أو العلائقي، فعلى المستوى النفسي نبرز الدافعية ومستواها فكلما ارتفع هذا المستوى تحرر المعلم من النمطية وأصبح باحثا عن الجديد سواء في مجال التخصص أو المجال البيداغوجي،وعلى المستوى المهني يظهر الرضا المهني وما يجلبه من استعداد لبذل جهد اكبر في مهنة يحبها ويجتهد من أجل النجاح في مهمته ،وعلى المستوى العلائقي تظهر شبكة العلاقات التي يبنيها مع زملائه والطاقم الإداري ومراكز البحث ،وتوفر هذا المستوى من الجاهزية يجعل المعلم أكثر بدلا للجهد ومواكبة للمعرفة وبالتالي تحقيقا لنتائج إيجابية على مستوى تحصيل التلاميذ.

ومن بين هذه الكفاءات الثلاث نجد أن الكفاءة البيداغوجية هي الأكثر تأثيرا على أداء المعلم باعتبار أن الجانب المعرفي يمثل مطلبا تظهر نتائجه بمجرد الاحتكاك بالتلاميذ،وفيه يسهل الحكم على مستوى المعلم باعتبار أن القدرة على البحث مطلبا بعيد المنال عند المعلم الجزائري .

وقد وقف بعض الباحثين الجزائريين من خلال دراساتهم على الصعوبات الميدانية التي تواجه المعلمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات ،والتي تتمثل بصفة أساسية في العناصر التالية :

- عدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة.

- عدم تمييز هذه المقاربة عن المقاربة بالأهداف وهو ما جعل الكثيرين يقدمون الدروس دون أي تغيير في كيفية التقديم أو التكيف متطلبات المقاربة الجديدة.

- الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية.

- عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج.

- عدم التحكم في تطبيق مراحل الحصة التعليمية بدءا من وضعية الانطلاق إلى مرحلة بناء المعرفة.

- عدم القدرة على التخلص من الأنماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة إلى أساليب أكثر مرونة قائمة على مراعاة متطلبات الموقف التعليمي بكل مكوناته.

- عدم التحكم في الوسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة.

11-2-على مستوى التقويم :

إن الحكم على مستوى التعلم وجودة التعليم لا يتحقق دون تقويم سليم قائم على مراعاة متطلبات المقاربة التي صممت على أساسها المناهج الدراسية ، فأغلب الصعوبات التي يواجهها المعلم ترتبط بعنصر التقويم وذلك نظرا للتعقيدات الموجودة في التقويم وفق هذه المقاربة ،وهذه الصعوبات ناتجة أساسا عن ضعف التكوين الذي يتلقاه المعلمون في هذا المجال فضلا عن صعوبة وجود مفتشين يتحكمون في هذا الموضوع خاصة إذا علمنا أن جل المعلمين شرعوا في تطبيق المقاربة الجديدة بعد تخريجهم من مؤسسات التكوين وممارسة التدريس بالمقاربة القديمة لفترة زمنية طويلة،ومن أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نجد :

-عدم فهم المصطلحات الأساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ونخص بالذكر : الوضعية المشكلة، الإدماج،مستوى الكفاءة،تجنيد الموارد.

-تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بالأهداف فأصبح التغيير في اسم المقاربة فقط ، بينما التطبيق بقي دون تغيير.

-صعوبة بناء الامتحان وتقنينه وفق متطلبات المقاربة.

-صعوبة بناء سلم التصحيح.

-صعوبة استخراج المعايير والمؤشرات والتفريق بينها.

خلاصة الفصل

نستخلص مما ورد في هذا الفصل أن المقاربة بالكفاءات فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم، وتفعيل التعلم ،وتحديثهما معا،وفضلا عن أخذها بعين الاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة ،والقدرة على تحويلها وتجنيدها،وإدماج التعلم من جهة أخرى فإنها توجه جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إفرازات التقدم العلمي والتطور التكنولوجي،لما عرفته هاته الأخيرة من رواج في عالم الاقتصاد والشغل ، ولما لها من قدرة على الإعداد والتكوين لاستيعاب هذا التفجر المعرفي الذي أصبح من سمات العصر الحديث ،والذي سيحمل من دون شك أنظمة التعليم عبر العالم على الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين سعيا إلى تفعيل التعليم والتعلم معا وفي آن واحد.

مراجع الفصل الثالث:

01)بلمرسلي ،بكي.(د.ت).المقاربة بالكفاءات.استرجعت في تاريخ 2 ديسمبر 2014من :

WWW.Pdf factory.com

02)بن يحي،محمد،وعباد،مسعود.(2006).التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات – المشاريع وحل المشكلات-.(ط1).الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

03)جونايير،فيليب.(2005).نحو فهم عميق للكفايات-الكفايات والسوسيو بنائية-).(ط1).(عبد الكريم غريب، وعز الدين الخطابي ،المترجم).المغرب:منشورات عالم التربية.

04)حثروبي ،محمد.(2012).الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية.(ط1).الجزائر: دار الهدى

05)حسنين ،حسين.(2007).التدريس باستخدام طريقة المشروع.(ط1).الأردن:دار مجدلاوي.

06) حسنين ،حسين.(2007).طريقة حل المشكلات.(ط1).الأردن:دار مجدلاوي.

07)حما دنه،محمد،وعبيدات،خالد.(2012).مفاهيم التدريس في العصر الحديث- طرائق...أساليب... استراتيجيات-.(ط1).الأردن:عالم الكتب الحديث.

08)حناش، فضيلة، وقلي ،عبد الله.(2009).التربية العامة وإدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات.الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

09)روجيرس،اكزافيي.(2006).المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.(ط1).(ناصر موسى بختي،مترجم).الجزائر:الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

10)زيتون،حسن ،وزيتون ،كمال.(2003).التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية.(ط1).مصر:عالم الكتب.

11)شحاته حسن،و النجار، زينب.(2003).معجم المصطلحات التربوية والنفسية(عربي- انجليزي، انجليزي-عربي) .(ط1).مصر:الدار المصرية اللبنانية.

12)شرقي،محمد.(2010).مقاربات بيداغوجية-من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير-.(ط1).المغرب:إفريقيا الشرق.

13)عسعوس،محمد.(2012).مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات.(ط1).الجزائر:دار الأمل.

14)عطا الله ،أحمد ،وآخران.(2009).تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية .(ط1).الجزائر:ديوان المطبوعات.

15)الكسباني،محمد.(2010).مصطلحات في المناهج وطرق التدريس.(ط1).مصر:مؤسسة حورس الدولية.

16)مادي ،لحسن(د.ت).المقاربة بالكفايات في مجال التدريس.استرجعت في تاريخ12جانفي 2015من:

www.el bassair.com

17)المقاربة بالكفاءات.تم استرجاعها في تاريخ:11فيفري2015من: www.djelfa.info

18)نبهان،يحي.(2008).العصف الذهني وحل المشكلات.(ط1).الأردن:دار اليازوري.

19)نبهان ،يحي.(2008).مهارة التدريس.(ط1).الأردن :دار اليازوري.

20)وزارة التربية الوطنية.(2001).الأيام الإعلامية –التحسيسية حول إستراتيجية المقاربة بالكفاءات لفائدة مفتشي ومعلمي الطور1،2.جيجل.

21)وعلي،محمد.(2006).بيداغوجية الكفاءات.(ط1).الجزائر:المعهد الوطني لمستخدمي التربية.

الـفـصـل الـــرابـع

الإجراءات المـنـهـجيـة للبـحـث

تمهيد.

01-مجالات البحث.

02-منهج البحث.

03-أدوات البحث.

04-عينة البحث و كيفية اختيارها.

05-أساليب تحليل البيانات.

خلاصة الفصل.

تمهيد

يكتسي الجانب الميداني للبحث في العلوم الاجتماعية أهمية بالغة ذلك أن قيمة البحث لا تكمن في جميع التراث النظري حول المشكلة موضوع البحث بل تتعداه إلى نزول الباحث إلى الميدان لاستقصاء الحقائق، و اكتشاف ، وفهم الارتباطات و العلاقات الموجودة بين الظواهر، لذلك يعتبر اختيار منهج البحث و تقنيات جمع المعطيات، بالإضافة إلى عينة الدراسة من أهم الخطوات المنهجية التي تحدد للباحث مسار بحثه و نوعه، و كذا طريقة مقارنته لموضوعه، و عليه سنحاول في هذا الفصل انتقاء الإجراءات المنهجية المناسبة لتناول موضوع بحثنا بحيث تؤدي بنا في الأخير إلى تحقيق الأهداف المسطرة لهذه الدراسة، و منه الإجابة على الفرضيات المتبناة.

1-مجالات البحث:

1-1-المجال الجغرافي:

و يقصد به المكان الذي تمت فيه الدراسة، و بما أن دراستنا تستهدف البحث و الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات، فقد كان لزاما علينا اختيار مكان لبحث هذا الواقع، و المتمثل في خمس إكماليات يقع مقرها ببلدية الأمير عبد القادر و هي: إكمالية زيدان صالح بن مبارك، بوحلاس مسعود، شريك الصديق، مزرق الشريف، بوخمخم مبارك بن السعيد.

1-2-المجال الزمني:

يتمثل المجال الزمني لبحثنا الذي يدور حول "واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات" في المدة التي استغرقتها الدراسة النظرية و الميدانية، فقد استغرقت دراستنا من حيث الإطار النظري حوالي ثلاثة أشهر و نصف ابتداء من شهر ديسمبر 2014 حيث تم ضبط موضوع الدراسة و الإلمام به، أما من حيث الإطار الميداني للدراسة فقد دام أكثر من شهر، مع الإشارة إلى أن دراستنا الميدانية قسمت إلى فترات و هي:

الفترة الأولى: كانت يوم 6 أفريل2015: و فيها قمنا بإجراء جولة استطلاعية للمتوسطات كبداية للتربص،حيث قمنا من خلالها بتقديم طلب الموافقة على إجراء دراستنا الميدانية بتلك المتوسطات إلى

مدراء كل منها، حيث قام المدراء بتوجيهنا إلى السكرتيرات العاملات في الأمانة للتنسيق معهم حتى نهاية التربص.

الفترة الثانية كانت في 14 أفريل2015 : بعد عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية قمنا بتوزيع الاستبانة التجريبية على 20 أستاذ(ة) في مختلف المواد ماعدا التربية البدنية ، و الرسم، و الموسيقى.

الفترة الثالثة، و التي استغرقت أسبوعا من 16 أفريل2015 إلى 22 أفريل 2015 ، حيث وزعنا في هاته الفترة الاستبيان النهائي على الأساتذة –ذكورا و إناثا- في مختلف المواد بالمتوسطات الخمس التي قمنا بذكرها سالفا في المجال المكاني، و بعدها تم جمعها مباشرة، و هذا بفضل مساعدة السكرتيرات العاملات في الأمانة، و هكذا انتهت دراستنا الميدانية التي قمنا بإجرائها في بعض متوسطات بلدية الأمير عبد القادر.

1-3-المجال البشري:

و يقصد بالمجال البشري الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة، فقد اشتمل المجال البشري على مجموعة من الأساتذة –ذكورا و إناثا- يدرسون في جميع المواد ماعدا التربية البدنية، و الرسم ، و الموسيقى باعتبارها مواد ترفيهية لا تخدم غرضنا من الدراسة، حيث بلغ عددهم:155 أستاذ(ة) موزعين على الإكماليات الخمس كما يلي:

-**متوسطة زيدان صالح بن مبارك:** تضم 38 أستاذ(ة)؛ الرياضيات /6/، العلوم الفيزيائية/04/، العلوم الطبيعية /04/، اللغة العربية /08/، اللغة الفرنسية /06/، اللغة الانجليزية /04/، الاجتماعيات /04/، التربية البدنية /02/.

-**متوسطة بوحلاس مسعود:** تضم31استاذ(ة)؛ الرياضيات /05/، العلوم الفيزيائية/03/، العلوم الطبيعية /03/، اللغة العربية /06/، اللغة الفرنسية /05/، اللغة الانجليزية /05/، الاجتماعيات /03/، التربية البدنية /02/، الرسم/01/.

-متوسطة شريك الصديق: تضم31 أستاذ(ة)؛ الرياضيات /05/، العلوم الفيزيائية/03/، العلوم الطبيعية /03/، اللغة العربية /06/، اللغة الفرنسية /05/، اللغة الانجليزية /03/، الاجتماعيات /03/، التربية البدنية /02/، الموسيقى/01/.

-متوسطة مزرق الشريف: تضم 28 أستاذ(ة)؛ الرياضيات /04/، العلوم الفيزيائية/03/، العلوم الطبيعية /03/، اللغة العربية /06/، اللغة الفرنسية /04/، اللغة الانجليزية /03/، الاجتماعيات /03/، التربية البدنية /02/.

-متوسطة بوخمخم مبارك ابن السعيد: وتضم 27استاذ(ة)؛ الرياضيات /04/، العلوم الفيزيائية/03/، العلوم الطبيعية /03/، اللغة العربية /05/، اللغة الفرنسية /04/، اللغة الانجليزية /03/، الاجتماعيات /03/، التربية البدنية /02/.

مع الإشارة إلى أنه قد تم استبعاد 12 أستاذ(ة) في المواد التالية على الترتيب: التربية البدنية، الرسم و الموسيقى، كما قد تم استبعاد 30 أستاذ(ة) مستخلف، بالإضافة إلى أن 23 أستاذ(ة) رفضوا استلام الاستمارة والتعامل معنا بحجة انشغالاتهم الشخصية و المهنية، و بالتالي تبقى 90 أستاذ(ة) كعينة نهائية للدراسة.

02- منهج البحث:

حتى تكون الدراسة علمية لا بد من أن تقوم على منهج علمي، و المنهج هو:<< عبارة عن مجموعة العمليات و الخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق أهداف بحثه>> .(زرواتي، 2008،ص176)

و بما أن موضوع بحثنا يتمحور حول: "واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات" فانه استلزم علينا استخدام المنهج الوصفي، ذلك لأنه: << يعد أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة و مشكلة محددة و تصويرها كميا عن طريق جمع بيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، و تحليلها، و إخضاعها للدراسة الدقيقة>> .(خندقجي، وخندقجي،2012،ص194).

و يعرف المنهج الوصفي بأنه:<< مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع البيانات، و تصنيفها، و معالجتها، و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا

لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث>>.(خندقجي،وخندقجي، 2012،ص195)

و بالتالي فالمنهج الوصفي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، أو وصف الأوضاع القائمة فعلا أي وصف ما هو كائن؛ فبموجبه توصف الظروف القائمة، و تحلل، و تفسر، و تجرى المقارنات، و تكتشف العلاقات.

و عليه فالمنهج الوصفي هو المنهج الملائم لدراستنا الهادفة إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات، ووصف واقع هذه الممارسات داخل الأوساط التعليمية في المرحلة المتوسطة.

03-أدوات جمع البيانات:

بما أن نجاح أي بحث علمي أو دراسة مرهون بمدى صحة البيانات و المعلومات المتحصل عليها، فإن عملية جمع البيانات تتم بأسلوب علمي دقيق يتطلب من الباحث اختيار الأدوات المناسبة لموضوع بحثه، مع الإشارة إلى أنه قد تم استخدام أكثر من أداة لجمع البيانات اللازمة عن الدراسة محل البحث و الأدوات التي اعتمدنا عليها في دراستنا المتمحورة حول: "واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات" تتمثل في: الاستمارة، و المقابلة.

3-1- الاستمارة:

تعتبر استمارة البحث من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما و شيوعا في البحوث الاجتماعية، و يرجع ذلك إلى ما تحققه هذه الأداة سواء بالنسبة لاختصار الجهد، أم التكلفة، أم سهولة معالجة بياناتها إحصائيا، و استمارة البحث:<< نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى المبحوثين من أجل الحصول على معلومات حول موضوع، أو مشكلة، أو موقف، يتم ملؤها مباشرة و تسمى الاستبيان (Questionnaire)، يطلب من المبحوث الإجابة عنها مباشرة، و قد ترسل عن طريق البريد و تسمى الاستبيان البريدي، و تقسم أسئلة الاستمارة الى بيانات ترتبط بطبيعة الموضوع، بحيث يتعلق كل نوع من أنواع البيانات بجانب من جوانب الموضوع، أو متغير من متغيرات البحث، و من الشروط الأساسية للسؤال الجيد هو ارتباطه

الوثيق بإشكالية البحث، و فرضياته، بحيث تتعلق كل مجموعة من الأسئلة باختيار فرضية معينة، و دلك بهدف الحصول على الإجابة الوافية، و الدقيقة عنها.(حامد،2012،ص143)

و يعد الاستبيان أو الاستقصاء أداة ملائمة للحصول على معلومات، و بيانات، و حقائق مرتبطة بواقع معين، و يقدم الاستبيان على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان.(عبيدات،و آخران،2012،ص105)

و قد تمت صياغة أسئلة الاستبانة إنطلاقا من إشكالية الدراسة، و الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها، بالإضافة إلى الفرضيات المتبناة، حيث حاولنا –جاهدا- أن تكون بنود الاستمارة بسيطة وواضحة خالية من الغموض، و التعقيد، و قد احتوت بنود الاستبانة في البداية على 41 سؤال، و بعدها قمنا بعرضها على 4 محكمين من أجل ضبطها ضبطا دقيقا من حيث اللغة و المنهجية العلمية، و قد استفدنا من آراء المحكمين في إعادة صياغة بعض بنود الاستبانة و هي:

العبارة 06: كانت عبارة غير واضحة فقمنا بتعديلها حسب آراء أحد المحكمين، حيث كانت: ما المعايير التي تتبعها في تنظيم و تقسيم زمن الحصة على الأنشطة؟، و أصبحت كالتالي: ماهي الجوانب التي ترتكز عليها أثناء تنظيم و تقسيم وقت الحصة؟.

العبارة رقم 41: كانت عبارة غير مضبوطة من حيث اللغة فقمنا بتعديلها حسب آراء أحد المحكمين، حيث كانت: هل تفيدك نتائج التقويم في تعديل مسار عملية التدريس؟،و أصبحت كالآتي: هل تفيدك نتائج التقويم في تعديل و إصلاح الطريقة المتبعة في التدريس؟.

و بما أن استمارة دراستنا تشتمل على 41 سؤالا فإنها تتوزع على المحاور الثلاثة الآتية:

1- **البيانات الشخصية:** ويتضمن بيانات خاصة بالمبحوث، و يتضمن سؤالين هما السؤال رقم(01)، و(02).

2- **المحور الأول:** خاص بالتخطيط للعملية التدريسية، و يتضمن14 سؤالا.

3- **المحور الثاني:** خاص بالتنفيذ للعملية التدريسية، و تتوزع أسئلته من السؤال رقم (15) إلى السؤال رقم(27).

4- **المحور الثالث**: خصص لتقويم في العملية التدريسية، و شمل الأسئلة الموزعة من السؤال رقم (28) إلى السؤال رقم (41).

و بهدف الاستدلال على خاصية صدق استمارة هذه الدراسة اعتمدنا على صدق المحتوى، و ذلك من خلال طريقة استطلاع آراء المحكمين بتوزيع الاستمارة على عينة من الأساتذة (الملحق رقم 02)، و لحساب الصدق اتبعنا الخطوات التالية:

-حساب صدق كل عبارة بصفة منفردة وفق المعدلة الإحصائية التي اقترحها "لوشي" "Laushe "، و التي مفادها:

حيث: ص.م.ب: $\frac{\text{ن1-ن2}}{\text{ن}}$

ن1 :عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس الظاهرة.

ن2:عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند لا يقيس الظاهرة.

ن:العدد الإجمالي للمحكمين.

-تجميع كل القيم المحصل عليها في العبارات ثم تقسيمها على عدد العبارات و الناتج المتحصل عليه هو قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستمارة.

- و بعد المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة المحكمين على عبارات الاستمارة تم الحصول على قيم صدق هذه الاستمارة(أنظر الملحق رقم 03)، و بقسمة مجموع صدق العبارات المساوي 38.5 على عددها و المقدر ب:41 نتحصل على قيمة صدق مساوية ل:0.94.

و عل اعتبار أن هذه القيمة أكبر من 0.60 يمكننا القول أن هذه الاستمارة فعلا صادقة فيما أعدت لقياسه، و هي صالحة لاختبارها على عينة الدراسة.

3-2- المقابلة:

تعتبر المقابلة من أهم أدوات جمع البيانات لأنها تتضمن تجميع بيانات من خلال التفاعل اللفظي المباشر بين الباحث و المجيب، و يتم استخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات عندما يتعذر أو لا يكفي

استخدام الأدوات الأخرى مثل الاستبانة، و الملاحظة، و غيرها بسبب حاجة البحث الى معلومات كثيرة و عميقة.(خندقجي،وخندقجي،2012،ص149)

و تعرف المقابلة بأنها:<< تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة حيث يحاول أحدهما و هو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى المبحوث، و التي تدور حول آرائه و معتقداته>> .(غرايبه، و آخرون،2002،ص61)

وقد عرف"Pierre Benedetto " في كتابه:"Méthodologie pour Psychologues " المقابلة بأنها : <<وسيلة تساعد على التعبير عن موضوع ما،والإفصاح عن ما يراه من حوله،وقد تكون هذه المقابلة –التي يجريها الباحث-مع مفحوص معروف نسبيا أو مجهول ،حيث يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة عليه،والإصغاء إلى ما يقوله المبحوث دون قول أي كلمة أثناء محادثته>>.

<< L’entretien favorise l’expression du sujet et l’extériorisation de la manière dont il se perçoit lui-même ou dont il perçoit le monde environnant en présence d’une personne in connue ou peu connu de lui , poserdes ouestions ou l’éconter sans mot dire, ou l’inciter par moments à pours son discours>>.(Benedetto ,2007 ,p23)

فمن خلال ذهابنا إلى ميدان الدراسة الذي يشتمل على خمس متوسطات، وبعد توزيعنا لاستمارة الاستبيان على المبحوثين المتمثلين في الأساتذة قمنا بإجراء مقابلة مع بعضهم في أثناء إجابتهم على الاستمارة من خلال استجوابهم عن كيفية سير العملية التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات؟ وعن الصعوبات التي تعترضهم؟ وعن انطباعاتهم حول هاته المقاربة؟ ،وهذا من اجل استكشاف واقع ممارساتهم التدريسية في ضوء بيداغوجية الكفاءات، التي هي عبارة عن توجه بيداغوجي حديث في المنظومة التربوية الجزائرية.

4-عينة البحث وكيفية اختيارها:

تعرف العينة المستخدمة في البحث العلمي بأنها:<< نموذجا يشمل و يعكس جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة ، و هذا النموذج

أو الجزء الباحث عن دراسة كل وحدات و مفردات المجتمع الأصلي خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك وحدات المجتمع المعني بالبحث>>. (قنديلجي،2012،ص186)

و بما أن حجم مجتمعنا الأصلي ليس بكبير فضلنا القيام بمسح شامل لكل مفرداته ، و المتمثلين في 155 أستاذ(ة)،مع الإشارة إلى أنه قد تم استبعاد 12 أستاذ(ة) في المواد التالية في على الترتيب: التربية البدنية، الرسم و الموسيقى، كما قد تم استبعاد 30 أستاذ(ة) مستخلف، بالإضافة إلى أن 23 أستاذ(ة) رفضوا استلام الاستمارة والتعامل معنا بحجة انشغالاتهم الشخصية و المهنية، و بالتالي تبقى 90 أستاذ(ة) كعينة نهائية للدراسة.

5-أساليب تحليل البيانات:

من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة، و التحقق من فرضيات البحث عن طريق المعطيات التي تم جمعها بواسطة تقنيات البحث المعتمدة اعتمدنا في هذه الدراسة على أسلوبين هما:

5-1-الأسلوب الكمي:

وهو أسلوب يعبر عن الأرقام و الإحصاءات الموضحة في الجداول المتعلقة باستجابات المبحوثين في شكل أرقام و نسب مئوية؛ و ذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{مجموع أفراد العينة}} \times 100$$

5-2- الأسلوب الكيفي:

وهو الأسلوب الذي يتم من خلاله تحليل و تفسير المعلومات المكممة في الجداول الإحصائية، مع ربط المعلومات بالإطار النظري، و ذلك بغرض اختبار الفرضيات المطروحة.

خلاصة الفصل

و في الأخير تم القيام بدراسة ميدانية بمتوسطات الأمير عبد القادر على عينة مقدرة ب:90 أستاذ(ة)، معتمدين على المسح الشامل باستخدام المنهج الوصفي الذي يعد الأنسب لهذه الدراسة لأنه يدرس الظاهرة كما هي في الواقع التربوي لتوضيح وتبرير الأوضاع و الممارسات الموجودة، بالاعتماد على الاستمارة، و المقابلة لجمع البيانات و المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة.

مراجع الفصل الرابع:

01)حامد،خالد.(2012).منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية.(ط2).الجزائر:دار جسور للنشر والتوزيع.

02)خندقجي،محمد ،وخندقجي،نواف.(2012).منظور تربوي معاصر.(ط1). الأردن:عالم الكتب الحديث.

03)زرواتي ،رشيد.(2008).تدريبات على منهجية البحث العلمي.(ط3).الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

04)عبيدات،ذوقان ،وآخران.(2012).البحث العلمي-مفهومه وأدواته وأساليبه-.(ط14).الأردن:دار الفكر ناشرون وموزعون.

05)غرايبة،فوزي ،وآخرون.(2008).أساليب البحث العلمي-في العلوم الاجتماعية والإنسانية-.(ط3).الأردن:دار وائل للنشر والتوزيع.

06)قنديلجي ،عامر .(2012).منهجية البحث العلمي.(ط1).الأردن .دار اليازوري العلمية.

07) Benedetto, P.(2007).méthodologie pour psychologues.(1ier Ed). Bruxelles : de Boeck.

الفـصـل الخـــامـــس

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

تمهيد.

1- عرض وتحليل البيانات.

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

3- مناقشة النتائج العامة للدراسة.

تمهيد

بعد التطرق إلى الأبعاد المنهجية للدراسة،والأدوات المستخدمة في جمع البيانات المتعلقة بالموضوع سنقوم في هذا الفصل بتفريغ البيانات ،وتحليلها من أجل التأكد من صحة الفرضيات ،ومناقشة النتائج المتوصل إليها،وهذا من خلال عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى،والثانية،والثالثة،ثم مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات،مرورا بالنتائج العامة للدراسة ،وصولا إلى التوصيات والمقترحات.

01-عرض و تحليل البيانات:

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد العينة (الأساتذة) حسب المواد التي يدرسونها.

المواد	التكرارات	النسبة المئوية%
الرياضيات	14	% 15.55
الفيزياء	13	% 14.44
علوم الطبيعة و الحياة	11	% 12.22
اللغة العربية	16	% 17.78
اللغة الفرنسية	12	% 13.33
اللغة الانجليزية	13	% 14.44
الاجتماعيات	11	% 12.22
المجموع	90	% 100

من خلال معطيات الجدول (1) نلاحظ أن 14 أستاذ (ة) من أصل 90 أستاذ (ة) أي بنسبة 15.55% يدرسون مادة الرياضيات، في حين نجد 13 أستاذ (ة) من أصل 90 أستاذ (ة) أي بنسبة % يدرسون مادة العلوم الفيزيائية، و نجد 11 أستاذ(ة) من أصل 90 أستاذ (ة) أي بنسبة 12.22 % يدرسون مادة العلوم الطبيعية، في حين نجد أن 16 أستاذ (ة) من أصل 90 أي بنسبة 17.77 % يدرسون مادة اللغة العربية، و 12 أستاذ (ة)من أصل 90 أي بنسبة 13.33 % يدرسون مادة اللغة الفرنسية، و نجد 13 أستاذ (ة) من أصل 90 أي بنسبة 14.44 % يدرسون مادة اللغة الانجليزية، في حين نجد أن 11 أستاذ من أصل 90 أي بنسبة 12.22 % يدرسون مادة الاجتماعيات، و بذلك نستنتج أن توزيع الأساتذة حسب المواد يرجع إلى الحجم الساعي المخصص لكل مادة، و إلى تغاضي أساتذة بعض المواد عن قبول

الاستبيان و التعامل معنا بحجة ضيق الوقت و انشغالاتهم، ضف إلى أنهم لا يحبذون الإجابة عن مختلف أشكال الاستمارة بحجة أنها تتطلب الوقت و بذل مجهود ذهني.

الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدة الخدمة.

مدة الخدمة	التكرارات	النسبة المئوية%
1 – 5	21	% 23.33
6-10	29	% 32.22
11-15	12	% 13.33
16-20	14	% 15.55
21-25	8	% 8.89
26-30	6	%6.67
المجموع	90	%100

من خلال مع معطيات الجدول (2) تبين لنا أن مدة خدمة الأساتذة تنحصر بين سنة و 30 سنة، حيث نجد أن 21 أستاذ (ة) من أصل 90 أستاذ (ة) أي بنسبة 23.33 % تتراوح مدة خدمتهم من سنة إلى 5 سنوات، في حين نجد أن 29 أستاذ (ة) من أصل 90 أي بنسبة 32.22% تتراوح مدة خدمتهم ما بين 6 إلى 10 سنوات، و نجد أن 12 أستاذ (ة) من أصل 90 أي بنسبة 13.33 % تتراوح مدة خدمتهم مما بين 11 و 15 سنة، و 14 أستاذ (ة) من أصل 90 أي بنسبة 15.55 % تتراوح مدة خدمتهم ما بين 16 و20 سنة، في حين نجد أن 8 أساتذة من أصل 90 أي بنسبة 8.88 % تتراوح مدة خدمتهم ما بين 20 و 25 سنة، و نجد أن 6 أساتذة من أصل 90 أي بنسبة 6.66 % تتراوح مدة خدمتهم بين 26 و 30 سنة، و قد تعمدنا التطرق إلى ذكر متغير مدة الخدمة قصد إبراز ما إذا كانت الممارسات التدريسية للأساتذة في ضوء المقاربة الجديدة المتمثلة في بيداغوجيا الكفاءات لها علاقة بسنوات الخدمة و عامل الخبرة، و قد لاحظنا من خلال الاستبيان و المقابلة التي أجريناها مع بعض الأساتذة أن هناك عدد كبير من الأساتذة الذين لديهم الخبرة و الأقدمية في قطاع التعليم، يمتلكون و إلى حد مقبول الكفاءات التدريسية التي تؤهلهم إلى التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، في حين في حسن أن الأقلية أقرت بأنها لازالت تطبق المقاربة القديمة المتمثلة بيداغوجيا الأهداف نظرا لكثرة عدد التلاميذ داخل القسم، و عدم قدرتهم على التكيف مع بيداغوجيا الكفاءات.

الجدول رقم (3): يوضح توزيع المبحوثين حسب الإعداد المسبق للدرس.

الإعداد المسبق للدرس	التكرارات	النسب المئوية
نعم	89	%98.89
لا	1	%1.11
المجموع	90	%100

من خلال معطيات الجدول (3) نلاحظ أن أغلب أفراد العينة – و إن لم نقل كلهم- يقومون بالإعداد المسبق للدرس، و قد بلغ عددهم 89 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 98.88% و هذا راجع إلى اهتمامهم بنجاح العملية التدريسية و سيرورتها على أحسن وجه، و توجيه أنشطتها بفعالية و شكل منتظم، في حين نجد أن أستاذ واحد من أصل 90 لا يقوم بإعداد الدرس مسبقا و هذا راجع إلى أقدميته في القطاع و حفظه للمناهج، و هذا ما يدل بأنه مازال متمسك و إلى حد كبير بالتدريس وفق بيداغوجيا الأهداف التي تعتمد على إلقاء المعلم للمعلومات، و هذا ما يجع من المتعلم عنصر سلبي متلقي و مستهلك للمعلومات و فقط، أي لا يقوم باكتشافها و بنائها.

الجدول قم (4): يوضح توزيع المبحوثين حسب مكان إعداد الدرس.

مكان إعداد الدرس	التكرارات	النسبة المئوية
المنزل	73	%81.11
قاعة الأساتذة	15	%16.76
أماكن أخرى	2	%2.22
المجموع	90	%100

من خلال معطيات الجدول (4) تبين لنا أن أغلب أفراد العينة يقومون بإعداد الدرس و تحضيره في المنزل و قد بلغ عددهم 73 أستاذ (ة) من أصل90 أي بنسبة 81.11%، و هذا راجع إلى وجود متسع من الوقت، و البيئة المناسبة التي تساعد على التركيز و الإعداد الجيد للدرس، في حين نجد أن 15 أستاذ (ة) من أصل 90 أي بنسبة 19.60% يقومون بإعداد الدرس و تحضيره في قاعة الأساتذة، و هذا راجع إلى ضيق الوقت و عدم توفر البيئة المناسبة التي تساعدهم على التركيز، بالإضافة إلى بعد المنزل عن المدرسة، و نجد أن أستاذين من أصل 90 أي بنسبة 2.22% يقومون بتحضير الدرس و

إعداده في أماكن أخرى كالحافلات و مقاهي الانترنت بالإضافة إلى الإعداد الذهني الذي لا يأخذ أي مكان بعين الاعتبار.

الجدول رقم (5): يمثل توزيع المبحوثين حسب كيفية افتتاح الحصة التعليمية.

كيفية افتتاح الحصة التعليمية	التكرارات	النسبة المئوية%
الكفاءة المستهدفة	35	% 32.40
تحديد المحتوى	8	% 7.40
طرح الأسئلة	65	%60.19
المجموع	108	% 100

من خلال معطيات الجدول رقم (5) نلاحظ أن اغلب الأساتذة يستهلون الحصة التعليمية بطرح الأسئلة، و قد بلغ عددهم 65 أستاذ(ة) من أصل 90 أستاذ(ة) أي بنسبة 60.18% ، و هذا راجع إلى تعمد الأساتذة وضع التلاميذ في وضعيات مشكلة من أجل تهيئتهم للاكتشاف و إثارة دافعتيهم للبحث و التعلم و اختبار الأستاذ لمدى اعتمادهم على مكتسابتهم القبلية و مخزونهم المعرفي في حل الوضعيات المشكلة بغية اكتشاف و تنمية الكفاءات المختلفة لدى كل تلميذ، في حين نجد أن 35 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 32.40% يستهلون الحصة التعليمية بالكفاءة المستهدفة، و هذا راجع إلى عدم استيعابهم لبيداغوجية الكفاءات ذلك لأن الأساتذة الذين قمنا بإجراء المقابلة معهم أقروا بضرورة افتتاح الحصة التعليمية بطرح الأسئلة من خلال وضع التلاميذ أمام مشكلات تتطلب حلول معينة و اختتامها في المقابل بالكفاءة المستهدفة التي تقيس الكفاءات و المهارات التي يجب أن يمتلكها التلميذ في نهاية الحصة التعليمية و التي قد تفيده في مواقف الحياة المختلفة، و نجد أن 8 أساتذة من أصل 90 أي بنسبة 7.40% يستهلون الدرس بتحديد محتوى أو موضوع الدرس و هذا ما يدل على أنهم مازالوا يمارسون بيداغوجية التدريس بالأهداف.

الجدول رقم (6): يوضح توزيع المبحوثين حسب المدة المخصصة للتمهيد للدرس.

المدة المخصصة للتمهيد للدرس	التكرارات	النسبة المئوية
5 دقائق	59	59
10 دقائق	34	34
15 دقيقة	5	5
أكثر	2	2
المجموع	100	100

من خلال معطيات الجدول رقم (6) تبين لنا أن المدة المخصصة للتمهيد للدرس تتباين بين الأساتذة، حيث نجد أن 59 أستاذ(ة) أي بنسبة 59% يخصصون 5 دقائق للتمهيد للدرس، و هذا راجع إلى توزيع الوقت و تقسيمه بشكل منتظم بين فعاليات الحصة التعليمية و أنشطتها حتى يتسنى لهم إنهاءها في الوقت المحدد، في حين نجد أن 34 أستاذ(ة) أي بنسبة 34% يقومون بتخصيص عشر دقائق للتمهيد للدرس، و هذا راجع إلى طبيعة الدرس و تباين قدرات التلاميذ المعرفية، و نجد أن 5 أساتذة أي بنسبة 5% يخصصون ربع ساعة للتمهيد للدرس، و هذا راجع لسوء التخطيط المتعلق بإدارة الوقت و تقسيمه بفعالية بين أنشطة الحصة، في حين نجد أن أستاذين أي بنسبة 2% يستغرقون أكثر من ربع ساعة في التمهيد للدرس، و هذا راجع إلى اعتمادهم على طريقة الإلقاء التي تستغرق بدورها مدة زمنية طويلة.

الجدول رقم (7): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأسس التي يستندون إليها عند تحضير الدرس.

الأسس المستند عليها عند تحضير الدرس	التكرارات	النسبة المئوية%
إتقان المادة الدراسية	48	%22.22
معرفة خصائص المتعلمين	50	%23.14
معرفة إستراتيجية التدريس	38	%17.60
معرفة أساليب القياس و التقويم	15	%6.94
تحديد أهداف الدرس	65	%30.09
المجموع	216	%100

من خلال معطيات الجدول رقم (7) تبين لنا أن الأسس التي يستند إليها الأساتذة عند تحضير الدرس عديدة و متباينة، حيث نجد أن 65 أستاذ(ة) أي بنسبة 30.09% يستندون في تحضيرهم للدرس

إلى تحديد أهداف الدرس، و هذا راجع إلى تقيدهم بالمقرر و المنهاج الدراسي، في حين نجد أن 50 أستاذ(ة) أي بنسبة 23.14% يستندون إلى معرفة خصائص المتعلمين، و هذا راجع إلى تباين المستوى المعرفي للتلاميذ، و نجد أن 48 أستاذ(ة) أي بنسبة 22.22%يستندون إلى مدى إتقانهم و إحاطتهم بالمادة الدراسية التي يدرسونها و هذا راجع إلى اعتمادهم على الرصيد المعرفي و الكم الهائل من المعلومات سواء كان يرتبط بالتخصص أو بتكوينهم الذاتي و المستمر، و نجد أن 38 أستاذ(ة) أي بنسبة 17.59% يستندون إلى معرفة إستراتيجية التدريس، و هذا راجع إلى إتقانهم المحكم لعملية التخطيط للدرس، في حين نجد أن 15 أستاذ(ة) أي بنسبة 6.94% يستندون إلى ضرورة معرفة أساليب القياس و التقويم، و هذا راجع إلى اهتمامهم بمعرفة الأساليب المختلفة للتقويم، و التي تمكنهم من تقويم أداء التلاميذ بشكل مستمر قصد تعزيز نقاط القوة و معالجة جوانب الضعف، و بذلك نستنتج أن الأستاذ في عملية التخطيط للدرس يستند على بيداغوجية التدريس بالكفاءات لأنه يراعي كل الأسس السالفة الذكر.

الجدول رقم (8): يمثل توزيع استجابات أفراد العينة حسب الجوانب التي يركزون عليها في تنظيم و تقسيم زمن الحصة.

الجوانب المرتكز عليها في تنظيم و تقسيم زمن الحصة	التكرارات	النسبة المئوية%
المعرفي البيداغوجي	88	%80.73
النفسي	18	%16.51
الاجتماعي	3	%2.76
المجموع	109	%100

نلاحظ من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل تكرار استجابات الأساتذة على العبارة رقم (8)، أن أغلبية الأساتذة يركزون على الجانب المعرفي البيداغوجي في تنظيم و تقسيم زمن الحصة، حيث قدر عددهم ب:88أي بنسبة 80.73% ، في حين نجد أن 18 أستاذ(ة)أي بنسبة16.51% يركزون على الجانب النفسي، و نجد أن 3 أساتذة أي بنسبة 2.75% يركزون على الجانب الاجتماعي، و بذلك نستنتج أن توزيع استجابات الأساتذة على الجوانب الثالثة السالفة الذكر يرجع إلى تقيدهم بالمقرر الدراسي من خلال حرصهم على إنهائه في الوقت الذي حددته الوزارة في بداية السنة الدراسية، بالإضافة إلى كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد و اكتظاظهم داخل الصف الدراسي، و الذي ينجر عنه تقصير

الأستاذ في أحد مهامه نحو تلاميذه و التي من بينها: توجيهه لهم و الاستماع لمشاغلهم النفسية و الاجتماعية التي تتطلب حلول معينة.

الجدول رقم (9): يمثل توزيع استجابات المبحوثين حسب الوسائط المعتمد عليها في تحضير موضوع الدرس.

الوسائط المعتمدة في تحضير الدرس	التكرارات	النسبة المئوية%
المقرر الدراسي	85	%52.14
المواد المرجعية	44	%26.99
الأنترنت	34	%20.86
المجموع	163	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يبين الوسائط التي يعتمد عليها الأساتذة في تحضير موضوع الدرس نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يعتمدون على المقرر الدراسي في تحضيرهم لموضوع الدرس، حيث بلغ عددهم 85 أستاذ(ة) أي بنسبة 52.14% ، في حين نجد أن 44 أستاذ(ة) أي بنسبة 26.99% يعتمدون على المواد المرجعية في تحضيرهم لموضوع الدرس، و نجد أن 34 أستاذ(ة) أي بنسبة 20.85% يعتمدون على الانترنت كوسيط يتم الاعتماد عليه في تحضير موضوع الدرس، و بذلك نستنتج أن توزيع استجابات الأساتذة على الوسائط الثلاث المذكورة أعلاه يرجع إلى تقيدهم بالمقرر الدراسي بالإضافة إلى اطلاعهم على المواد المرجعية و الانترنت باعتبارهما أحد ابرز مصادر المعلومات التي تمكنهم من معرفة الجديد في ميدان تخصصهم، و توجيه التلاميذ بشكل أفضل.

الجدول رقم (10): يوضح توزيع المبحوثين حسب طرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.

طرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	التكرارات	النسبة المئوية%
الإلقاء	9	%5.59
المناقشة	70	%43.48
طريقة المشروع	21	%13.04
حل المشكلات	61	%37.88
المجموع	161	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل تكرار استجابات الأساتذة على العبارة (10) نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يرون بان طريقتي المناقشة، و حل المشكلات هما المناسبتان لتحقيق أهداف الدرس و الوصول بالمتعلم إلى الكفاءات المنشودة التي يجب أن يكتشفها قصد استغلالها في مواقف الحياة المختلفة سواء داخل البيئة المدرسية أو خارجها، حيث قدرت استجابات الأساتذة على اعتمادهم لطريقتي المناقشة، و حل المشكلات معا على الترتيب ب:70 أستاذ(ة) أي بنسبة 43.47% ، و 61 أستاذ(ة) أي بنسبة 37.88%، و التي تليها مباشرة طريقة المشروع باعتبارها هي الأخرى من ابرز الطرائق المستخدمة في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حيث سجلنا عدد الأساتذة الذين كانت إجاباتهم على هذا البديل ب:21 أستاذ(ة) أي بنسبة 13.04% ، في حين نجد أن عدد الأساتذة الذين كانت اجاباتهم على بديل "الإلقاء" قليل مقارنة بالبدائل الأخرى حيث يقدر ب:9 أساتذة أي بنسبة 5.59%، و هو ما يفسر لنا أن الأساتذة يعتمدون في ممارساتهم التدريسية على المقاربة الجديدة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات

الجدول رقم (11): يمثل توزيع المبحوثين حسب تنويعهم في طرائق التدريس.

التنويع في طرائق التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	72	%80
لا	18	%20
المجموع	90	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى، والذي يمثل توزيع الأساتذة على طرائق التدريس نلاحظ أن أغلبية الأساتذة ينوعون في طرائق التدريس، حيث بلغ عددهم 72 أستاذ(ة) أي بنسبة 80 %، وهذا راجع إلى تبنيهم لمقاربة التدريس بالكفاءات التي تقتضي التنويع في طرائق التدريس نظرا لاختلاف طبيعة الموضوع و الوضعيات المشكلة التي يبحث التلميذ عن حلول لها، في حين نجد أن 18 أستاذ(ة) أي 20% لا ينوعون في طرائق التدريس وهو ما يفسر لنا أنهم مازالوا متمسكين بالبيداغوجيا القديمة المبنية على الأهداف و القائمة في الأساس على الإلقاء.

الجدول رقم (12): يوضح توزيع المبحوثين حسب الأسس التي يستندون إليها عند اختيارهم لطريقة التدريس.

الأسس المستند إليها عند اختيار طريقة التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
طبيعة الموضوع	56	%32.94
مستوى التلاميذ	67	%39.41
الأهداف التعليمية المحددة	47	%27.65
المجموع	170	%100

تبين الشواهد الكمية الموضحة في الجدول، و المتعلقة بالأسس التي يستند إليها الأساتذة عند اختيارهم لطريقة التدريس أن كل الأساتذة يأخذون بعين الاعتبار الأسس الثلاثة التالية على الترتيب: مستوى التلاميذ، طبيعة الموضوع، و الأهداف التعليمية المحددة و هذا راجع إلى العلاقة الترابطية التكاملية القائمة بين تلك الأسس، و التي يجب مراعاتها عند وضع الخطط لسير الدرس، و اختيار الطريقة المناسبة له.

الجدول رقم (13): يوضح توزيع المبحوثين حسب مراعاة الفروق الفردية عند وضع مخطط الدرس.

مراعاة الفروق الفردية عند وضع مخطط الدرس	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	82	%91.11
لا	8	%8.89
المجموع	90	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل مراعاة الأساتذة للفروق الفردية القائمة بين التلاميذ عند وضعهم لمخطط الدرس، لاحظنا أن معظم الأساتذة يقومون بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضع مخطط الدرس، حيث قدر عددهم ب: 82 أستاذ(ة) أي بنسبة 91.11 % و هذا راجع إلى اهتمام الأساتذة بتباين مستوى و قدرات التلاميذ ذلك لأن عدم مراعاتها قد يتسبب للأستاذ الوقوع في مطبات و عراقيل داخل غرفة الصف، و التي من شأنها أن تحول بينه و بين سيرورة الدرس بنجاح و فعالية، في حين نجد أن 8 أساتذة أي بنسبة 8.88 % لا يقومون بمراعاة تلك الفروق و هو ما يفسر لامبالاة الأساتذة و تجاهلهم لتلك الفروق ظنا منهم أنها لا تؤثر على سيرورة العملية التدريسية.

الجدول رقم (14): يوضح توزيع المبحوثين حسب الصعوبات التي يواجهونها عند تحضير الدرس.

صعوبات تحضير الدرس	التكرارات	النسبة المئوية%
صعوبات معرفية	12	%13.33
صعوبات تقنية	62	%68.88
لا توجد صعوبات	16	%17.78
المجموع	90	%100

تبين الشواهد الكمية المتعلقة بالجدول رقم (14)، و المتمثل في الصعوبات التي يواجهها الأساتذة عند تحضير الدرس أن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات تقنية حيث بلغ عددهم 62 أستاذ(ة) أي بنسبة 68.88 % و هذا راجع إلى قلة الوسائل التقنية المتطورة و المتمثلة في الحواسيب المزودة بشبكة الانترنت، في حين نجد أن 16 أستاذ(ة) أي بنسبة 17.77 % أقروا بعدم وجود أية صعوبات، و هذا راجع إلى تمكنهم من المادة الدراسية من الناحية المعرفية و امتلاكهم لحواسيب خاصة بهم و مختلف الوسائل التقنية المتعلقة بالمادة، و نجد أن 12 أستاذ(ة) أي بنسبة 13.33% تواجههم صعوبات معرفية و هذا راجع إلى حداثتهم في قطاع التعليم، و عدم امتلاكهم للخبرة المهنية اللازمة.

الجدول رقم (15): يوضح توزيع أفراد العينة حسب فائدة و جدوى الإعداد المسبق للدرس.

فائدة الإعداد المسبق للدرس	التكرارات	النسبة المئوية%
تحديد الأهداف	41	%20.39
الإلمام بالموضوع	25	%12.43
تسهيل توصيل المعلومات	75	%37.31
تنظيم وقت الحصة	60	%29.86
المجموع	201	%100

نلاحظ من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل تكرار إجابات الأساتذة على العبارة رقم (15)أن غرض معظم الأساتذة من الإعداد المسبق للدرس هو تسهيل توصيل المعلومات إلى التلاميذ، حيث قدر عددهم ب:75 أستاذ(ة) أي بنسبة 37.31 %، و الذي يليه على التوالي تنظيم وقت الحصة، ثم تحديد الأهداف و الإلمام بالموضوع.

الجدول رقم (16): يمثل توزيع المبحوثين حسب قدرتهم على إنهاء النشاط المخطط له في الوقت المحدد.

القدرة على إنهاء النشاط في الوقت المحدد	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	78	%86.68
لا	12	%13.33
المجموع	90	%100

تبين الشواهد الكمية المتعلقة بالجدول رقم (16)، و المتمثل في مدى قدرة الأساتذة على إنهاء النشاط المخطط له أن أغلبية الأساتذة يستطيعون إنهاء النشاط المخطط له في الوقت المحدد،حيث بلغ عددهم 78 أستاذ(ة) أي بنسبة 86.66 % ،و هذا راجع إلى التخطيط الفعال و المحكم الهادف إلى تقسيم زمن الحصة بانتظام بين أنشطتها، في حين نجد أن 12 أستاذ(ة) لأي بنسبة 13.33% ليست لديهم القدرة على إنهاء النشاط المخطط له في الوقت المحدد و هذا راجع إلى تباين مستوى التلاميذ من صف إلى آخر، كما قد يرجع أيضا إلى طبيعة الموضوع الذي سيقومون بتدريسه.

الجدول رقم (17): يمثل توزيع المبحوثين حسب كتابتهم لعنوان الدرس على ا لسبورة في بداية الحصة.

كتابة عنوان الدرس على السبورة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	70	%77.78
لا	20	%22.22
المجموع	90	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل توزيع إجابات الأساتذة على العبارة رقم (17)، أن أغلبية الأساتذة يقومون بكتابة عنوان الدرس على السبورة في بداية الحصة ، حيث قدر عددهم ب:70 أستاذ(ة) من أصل 90 أستاذ(ى) أي بنسبة 77.77 % ، و بهذا نستنتج أن الأستاذ الحديث في المدرسة الجزائرية التي شرعت في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات منذ أكثر من عشر سنوات لا يزال يتخبط في البيداغوجيا القديمة المتمثلة في: المقاربة بالأهداف على الرغم من الإصلاحات التي مست كل من المناهج و البرامج و طرائق التدريس،في حين نجد أن 20 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 22.22 %

يقومون بكتابة عنوان الدرس على السبورة في نهاية الحصة، و هذا يفسر لنا أن هناك فئة قليلة من الأساتذة تحرص على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى تنمية مهارات و قدرات التلميذ على اكتشاف وبناء المعارف، و الاستنتاج و الاستنباط عن طريق اختيار الأستاذ للبدائل و المقترحات التي يقدمها التلاميذ أثناء الحصة ووضعها كعنوان للدرس في نهايتها.

الجدول رقم (18): يوضح توزيع المبحوثين حسب المهام التي يقومون بها عند تنفيذ الدرس.

المهام التي يقوم بها الأساتذة عند تنفيذ الدرس	التكرارات	النسبة المئوية
تهيئة المتعلم للدرس	47	%20.08
إثارة الدافعية للتعلم	62	%26.49
إدارة النقاش و ضبط الصف	52	%22.22
اختيار الوسائل و التقنيات التعليمية المناسبة	38	%16.23
توزيع الوقت بين فعاليات الدرس و أنشطته	35	%14.95
المجموع	234	%100

من خلال معطيات الجدول رقم (18) نلاحظ أن الأساتذة يقومون بالمهام التالية على الترتيب عند تنفيذهم للدرس: إثارة دافعية المتعلم،إدارة النقاش و ضبط الصف ،ثم تهيئة المتعلم للدرس، و اختار الوسائل و التقنيات التعليمية المناسبة، و أخيرا توزيع وقت الحصة بين فعاليات الدرس و أنشطته، و بهذا نستنتج أن الأساتذة يحرصون على توفير البيئة الصفية المناسبة المساعدة على توجيه و إثارة دافعية المتعلم نحو البحث عن المعرفة، و تنمية حب الاكتشاف و الابتكار لديه من خلال قيامهم بالمهام و الأدوار السالفة الذكر.

الجدول رقم (19) : يوضح توزيع المبحوثين حسب الوسائط التي يعتمدون عليها عند إلقاء الدرس و شرحه.

الوسائط المعتمد عليها عند إلقاء و شرح الدرس	التكرارات	النسبة المئوية
أنموذج الحصة	16	%17.77
الاستشهاد بأمثلة واقعية	62	%68.88
معا	12	%13.33
المجموع	90	%100

نلاحظ من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل توزيع الاساتذة حسب الوسائط التي يعتمدون عليها عند إلقاء الدرس و شرحه إن أغلب الأساتذة يستشهدون بالأمثلة الواقعية لتقريب لصورة من ذهن التلميذ، و تحويل ما هو مجرد إلى ما هو محسوس من أجل تنمية الخيال و الفكر الإبداعي لدى تلاميذهم، و كذلك القدرة على التحليل و الاستنباط حيث بلغ عددهم 62 أستاذ(ة) من أصل 90 أستاذ(ة) أي نسبة 68.88 % في حين نجد أن 16 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 17.77% يعتمدون على أنموذج الحصة و هذا راجع إلى حداثتهم في ميدان التعليم و نقص الخبرة لديهم، و نجد أن فئة قليلة من الأساتذة تقوم بالمزاوجة بين أنموذج الحصة و الاستشهاد بالأمثلة الواقعية في نفس الوقت، حيث بلغ عددهم أستاذ من أصل أي بنسبة 13.33 % وهذا راجع إلى طبيعة موضوع الدرس، و محاولة هذه الفئة من الأساتذة إلى الإلمام بالموضوع و تغطيته من جميع جوانبه حتى يتمكن من توجيه التلميذ و إرشاده إلى مصادر المعرفة التي يتوخى من خلالها اكتشاف الحقائق.

الجدول رقم (20): يوضح توزيع أفراد العينة حسب إمكانية إتاحة فرصة المشاركة لجميع التلاميذ في الحصة.

إتاحة فرصة المشاركة لجميع التلاميذ في الحصة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	80	%88.89
لا	10	%11.11
المجموع	90	%100

من خلال معطيات الجدول رقم (20) تبين لنا أن أغلب الأساتذة يتيحون فرصة المشاركة لجميع التلاميذ في الحصة، حيث بلغ عددهم 80 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 88.89% و هذا راجع إلى ديمقراطية الأستاذ في عملية التعليم، و مراعاته للفروق الفردية القائمة بين التلاميذ من خلال إعطاء فرصة المشاركة لكل التلاميذ دون استثناء، في حين نجد أن 10 أساتذة من أصل 90 أي بنسبة 11.11% لا يتيحون فرصة المشاركة لجميع التلاميذ و هذا راجع إلى ضيق الوقت،و كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد مما لا يسمح للأستاذ بإعطاء فرصة المشاركة لجميع تلاميذه فيكون بذلك مقصرا في حقهم، و في وضع علامة التقييم الخاصة بكل واحد منهم.

الجدول رقم (21): يمثل توزيع أفراد العينة حسب زيادة اهتمامهم بالتلاميذ الذين ليست لديهم إجابة عن الأسئلة.

الاهتمام بالتلاميذ الذين ليست لديهم إجابة عن الأسئلة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	83	%92.22
لا	7	%7.78
المجموع	90	%100

نلاحظ من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل توزيع الأساتذة حسب زيادة اهتمامهم بالتلميذ الذين ليست لديهم إجابة عن الأسئلة أن أغلبية الأساتذة يهتمون بالتلاميذ الذين ليست لديهم إجابة عن الأسئلة المطروحة، حيث قدر عددهم ب:83 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 92.22% وهذا راجع إلى مراعاتهم لخصائص التلاميذ المتباينة، و اهتمامهم بالتلاميذ ذوي المستوى المنخفض من أجل تعزيز ثقتهم بقدراتهم و تحسين مردودهم الدراسي، في حين نجد أن 7 أساتذة من أصل 90 أي بنسبة 7.78% لا يهتمون بالتلاميذ الذين ليست لديهما إجابة عن الأسئلة المطروحة بحجة كثرة عدد التلاميذ و ضيق وقت الحصة.

الجدول رقم (22): يمثل توزيع المبحوثين حسب تنويعهم في مستوى الأسئلة التي يقومون بطرحها.

التنويع في مستوى الأسئلة المطروحة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	90	%100
لا	0	%0
المجموع	90	%100

من خلال معطيات الجدول رقم(22) نلاحظ أن كل الاساتذة اقروا بأنهم ينوعون في مستوى الأسئلة التي يقومون بطرحها على التلاميذ، و هذا راجع إلى تفهمهم لخصائص التلاميذ المختلفة، و مراعاتهم للفروق الفردية القائمة بينهم، بالإضافة إلى حرصهم على سيرورة الدرس بنجاح و فعالية.

الجدول رقم(23):يمثل توزيع المبحوثين حسب ما يركزون عليه في طرح الأسئلة.

ما يرتكز عليه الأساتذة في طرح الأسئلة	التكرارات	النسبة المئوية
استدعاء المعلومات و استظهار الحقائق	45	%37.19
التحليل و الاستنباط	52	%42.98
النقد و تنمية الفكر الإبداعي	24	%19.83
المجموع	121	%100

نلاحظ من لا الجدول رقم 23 الموضح في الأعلى، و الذي يمثل تكرار إجابات الأساتذة على العبارة رقم (23) أن 52 أستاذ(ة) أي بنسبة 42.98%، و 24 أستاذ(ة) أي بنسبة 19.83% يركزون على كل من التحليل و الاستنباط ، والنقد و تنمية الفكر الإبداعي و هذا راجع إلى حرص الأساتذة على تطبيق أحد أهداف المقاربة بالكفاءات و المتمثل في تجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ و الاسترجاع و تنمية ملكة التحليل و الاستنباط و النقد لدى التلاميذ، في حين نجد أن 45 أستاذ (ة) أي بنسبة 37.19% يركزون على استدعاء المعلومات و استظهار الحقائق و بهذا نستنتج أن هاته النسبة المعتبرة من الأساتذة لازالت تعتمد في ممارستها التدريسية على بيداغوجيا الأهداف نظرا لأن بعض المواد كمادة التربية الإسلامية على سبيل المثال تستدعي من التلميذ استظهار بعض الحقائق و التي منها السور القرآنية و الأحاديث النبوية الشريفة.

الجدول رقم (24): يمثل توزيع المبحوثين حسب مدى تجاوب التلاميذ معهم أثناء شرح الدرس.

مدى تجاوب التلاميذ مع الأستاذ أثناء شرح الدرس	التكرارات	النسبة المئوية
كبير	21	%23.33
متوسط	67	%74.44
قليل	2	%2.22
المجموع	90	%100

تبين الشواهد الكمية المتعلقة بالجدول رقم(24)، و المتمثل في مدى تجاوب التلاميذ مع الأستاذ أثناء شرح الدرس أن أغلبية الأساتذة صرحوا بأن تجاوب تلاميذهم معهم متوسط عل العموم، حيث بلغ عددهم 67 أستاذ(ة) من أصل 90 أستاذ(ة) أي بنسبة 74.44% ، وهذا راجع إلى تباين تجاوب التلاميذ من قسم لآخر، و من صف دراسي إلى آخر، في حين نجد أن 21 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 23.33% صرحوا بأن تجاوب تلاميذهم معهم كبير، و هذا راجع إلى خبرة الأستاذ المدرس بميدان التعليم، و كيفية الحفاظ على انتباه التلاميذ، و تجاوبهم معه طوال وقت الحصة، و نجد أستاذين من أصل 90 أي بنسبة 2.22% أفادوا بأن تجاوب تلاميذهم معهم قليل و هذا راجع إلى حداثتهم في الميدان التعليمي.

الجدول رقم25: يمثل مراقبة الأساتذة لأداء التلاميذ للنشاطات الصفية التي تقدم لهم.

مراقبة أداء التلاميذ للأنشطة الصفية	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	88	%97.78
لا	2	%2.22
المجموع	90	%100

نلاحظ من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل إجابات الأساتذة على العبارة رقم (25)، أن معظم الأساتذة – و إن لم نقل كلهم- يقومون بمراقبة أداء التلاميذ للنشاطات الصفية التي يقدمونها لهم، حيث بلغ عددهم 88 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 97.77% ، و هذا راجع إلى اهتمام الأستاذ بالمتابعة الجادة المستمر للتلاميذ، في حين نجد أن أستاذين من أصل 90 أستاذ(ة) أي بنسبة 2.22%

لا يقومون بمراقبة إنجاز التلاميذ الصفية التي يقدمونها لهم، و هذا راجع إلى تهاون الأستاذ، و عدم تحكمه في توزيع وقت الحصة التعليمية.

الجدول رقم (26):يمثل توزيع المبحوثين حسب الوسائل التي يستعينون بها عند شرح الدرس.

الوسائل المستعان بها عند شرح الدرس	التكرارات	النسب
السبورة	88	%59.86
المخططات والخرائط	33	%22.44
الكمبيوتر	26	%17.87
المجموع	147	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يبين تكرار استجابات الأساتذة حسب الوسائل التي يستعينون بها عند شرح الدرس، نلاحظ أن معظم الأساتذة مازالوا يستعينون بالسبورة كوسيلة أولى لشرح الدرس و تبسيط فهم المعلومات، حيث قدر عددهم: 88 أستاذ(ة) أي بنسبة 59.86% ، و هذا راجع الى اعتقاد أساتذة التعليم المتوسط بأنها وسيلة أساسية يجب الاعتماد عليها في هاته المرحلة و لا يمكن الاستغناء عنها لأنه من خلالها يتم تبسيط المعلومات، و جلب انتباه التلاميذ خاصة تلاميذ السنة الأولى و الثانية متوسط، نظرا لأنهم حديثو الالتحاق بالطور المتوسط الذي بدوره يختلف عن الطور الابتدائي في مجموعة من الجوانب، في حين نجد أن 33 أستاذ(ة) أي بنسبة 22.44% يستعينون بالمخططات و الخرائط، و هذا راجع الى طبيعة المادة التي يدرسونها كمادتي الاجتماعيات و العلوم الطبيعية على سبيل المثال، و نجد أن 26 أستاذ(ة) أي بنسبة 17.87% يستعينون بالكومبيوتر، و هذا من أجل جعل الحصة أكثر فعالية و جدوى بالنسبة للتلاميذ، و كسر الطريقة الروتينية في تقديم الدرس بالإضافة إلى استلزام طبيعة موضوع الدرس إلى استخدام هذه الوسيلة.

الجدول رقم(27):يمثل توزيع المبحوثين حسب كيفية اختتام الحصة التعليمية.

كيفية اختتام الحصة التعليمية	التكرارات	النسبة المئوية
طرح الأسئلة	37	%41.11
تقديم ملخص للدرس	35	%38.89
معا	18	%20
المجموع	90	%100

نلاحظ من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب الكيفية التي يتم من خلالها إنهاء الحصة التعليمية أن هناك 37 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 41.11% يختتمون الحصة التعليمية بطرح الأسئلة من أجل قياس مدى استيعاب التلاميذ للدرس المقدم، و تقويم أدائهم بشكل مستمر، في حين نجد أن 35أستاذ (ة) من أصل 90 أي بنسبة 38.89% يختتمون الحصة التعليمية بتقديم ملخص للدرس وهذا راجع إلى طبيعة المادة المدرسة فالمواد التالية: كالاجتماعيات، و العلوم الطبيعية، و العلوم الفيزيائية، و التربية الإسلامية تقتضي من الأستاذ وضع ملخص للدرس في نهاية الحصة من اجل تزويد التلميذ بالمعلومات و الحقائق التاريخية، و الطبيعية،و الدينية مع العمل المشترك و المناقشة الفعالة بين الأستاذ و التلاميذ، حتى بين التلاميذ أنفسهم، و نجد أن 18أستاذ(ة) من أصل 90 يختتمون الحصة التعليمية بطرح الأسئلة و تقديم ملخص في آن واحد، وهذا راجع إلى طبيعة المواد المدرسة مثل: اللغة العربية، الرياضيات، الفرنسية، و الانجليزية، بالإضافة إلى سعي الأستاذ الدائم إلى إثارة دافعية تلاميذهم و المحافظة على جلب انتباههم طوال الحصة قصد تنمية حب الاكتشاف و البحث لديهم.

الجدول رقم(28): يمثل توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان وقت الحصة التعليمية يكفيهم لتقديم الدرس.

كفاية وقت الحصة لتقديم الدرس	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	73	%81.88
لا	17	%18.89
المجموع	90	%100

تبين الشواهد الكمية المتعلقة بالجدول رقم (28)،والمتمثل في توزيع الأساتذة حسب ما إذا كان وقت الحصة التعليمية يكفيهم لتقديم الدرس، أن أغلبية الأساتذة يكفيهم الوقت المخصص للحصة والمتمثل في ساعة واحدة من الزمن للحصة الواحدة،حيث بلغ عددهم:73 أستاذ(ة) من أصل 90استاذ(ة) أي بنسبة:81.11 % ،وهذا راجع إلى نجاح تنفيذ عملية التخطيط القائمة على التدريس بالكفاءات المتعلقة بتقسيم زمن الحصة بفعالية ،ذلك لان زمن التعلم يعد عاملا مهما في تحقيق التعلم في الوقت المناسب بما يتوافق والمادة العلمية المدرسة والطاقة اللازمة لذلك،فالتعلم إذن وفق المقاربة بالكفاءات هو حصيلة الزمن مع الطاقة،في حين نجد أن 17 أستاذ(ة) من أصل 90استاذ (ة) أي بنسبة:18.88 % لا يكفيهم الوقت المخصص لتقديم الدرس،وهذا راجع حسبهم إلى تباين المستوى الفكري للتلاميذ بين أقسام السنة الواحدة،وحتى السنوات الاخرى،بالإضافة إلى اختلاف الأنشطة من مادة إلى أخرى ؛فمادة اللغة العربية مثلا كما أفاد أساتذتها لا يكفيهم الوقت المخصص لنشاط القواعد ،نظرا لان هذا النشاط يتطلب التطبيق مما يستدعي عليهم الأخذ من وقت الحصة اللاحقة لإتمام ما تبقى من الدرس السابق.

الجدول رقم(29): يمثل كيفية تأكد المبحوثين من تحقق أهداف الدرس في نهاية الحصة.

كيفية التأكد من تحقق أهداف الدرس	التكرارات	النسبة المئوية
طرح الأسئلة	58	%43.28
تقديم واجبات صفية	59	%44.02
إجراء فحوص فجائية	17	%12.69
المجموع	134	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يبين تكرار استجابات الاساتذة حسب الكيفية التي يتم من خلالها التأكد من تحقق أهداف الدرس، نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يقومون بالتأكد من تحقق أهداف الدرس من خلال تقديم الواجبات الصفية، حيث بلغ عددهم 59 أستاذ(ة) أي بنسبة 44.02% ، و هذا راجع إلى حرص الأساتذة على التأكد من استيعاب و فهم التلاميذ للدرس، ثم تليها نسبة متقاربة جدا للبديل "طرح الأسئلة"، حيث سجلنا 58 إجابة أي بنسبة 43.48% ، و هذا راجع إلى اهتمام الاساتذة، ومتابعتهم المستمرة لأداء التلاميذ قصد تعزيز نقاط القوة و معالجة نقاط الضعف لديهم، في حين نجد أن

نسبة قليلة من الاساتذة يقومون بإجراء الفروض الفجائية، حيث بلغ عددهم 17 أستاذ(ة) أي بنسبة 12.68% ، و هذا راجع إلى إدخاله ضمن عملية التقويم المستمر لأداء التلاميذ.

الجدول رقم(30):يمثل ما إذا كان المبحوثين يقومون بتقويم التلاميذ بشكل مستمر.

القيام بتقويم التلاميذ بشكل مستمر	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	76	%84.44
لا	14	%15.56
المجموع	90	%100

تبين الشواهد الكمية المتعلقة بالجدول رقم (30)، و الذي يمثل إجابات الاساتذة على العبارة رقم (30)، أن معظم الاساتذة يقومون بتقويم التلاميذ بشكل مستمر، حيث قدر عددهم ب:76 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 84.44% ، و هذا راجع إلى سعي الأستاذ إلى تقويم تعلم التلاميذ بعد تنفيذ كل معرفة جديدة، بالإضافة إلى تحديد مستوى الكفاءة اللازمة للوصول بالتلاميذ إلى درجة معينة من المهارة، في حين نجد أن 14 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 15.55% لا يقومون بتقويم التلاميذ بشكل دائم، و هذا بحجة كثرة عدد التلاميذ داخل القسم الواحد، و أن تطبيق بيداغوجيا الكفاءات يستدعي وجود عدد قليل من التلاميذ داخل غرفة الصف الدراسي.

الجدول رقم(31):يمثل توزيع أفراد العينة حسب قيامهم بإعداد أسئلة صفية للتقويم المستمر.

إعداد أسئلة صفية للتقويم المستمر	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	72	%80
لا	18	%20
المجموع	90	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل استجابات الاساتذة حول قيامهم بإعداد أسئلة صفية للتقويم المستمر، نلاحظ أن معظم الأساتذة يقومون بإعداد الأسئلة الصفية مسبقا من اجل القيام بعملية التقويم المستمر، حيث بلغ عددهم 72 أستاذ(ة) من أصل 90 أستاذ(ة) أي بنسبة 80%، و هذا راجع إلى سعي الاساتذة إلى تشخيص الصعوبات و المشكلات التي تواجه التلاميذ، بالإضافة إلى تنمية

التقويم الذاتي للمتعلم من خلال مراقبة أدائه المستمر عن طريق التوجيه و الإرشاد،وهذا ما توصلا إليه الباحثان "عبد اللطيف عبد الكريم مومني" و "قاسم محمد خزعلي" في احد دراستهما و المتمثل في: صياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة و محددة، في حين نجد أن 18 أستاذ(ة) لا يقومون بإعداد الأسئلة الصفية للتقويم المستمر مسبقا، و هذا راجع إلى تقديمهم للواجبات الصفية بدلا من طرح الأسئلة، و بهذا نستنتج أن لكل أستاذ طريقة معينة تتماشى مع طبيعة التلاميذ و مستواهم المعرفي بحيث تسمح له بتقويمهم.

الجدول رقم(32):يمثل توزيع استجابات المفحوصين حسب أنواع التقويم الأكثر استخداما .

التقويم الأكثر استخداما	التكرارات	النسبة المئوية
التقويم القبلي	18	%12.08
التقويم التكويني	34	%22.81
التقويم التشخيصي	49	%32.89
التقويم النهائي	48	%32.21
المجموع	149	%100

من خلال الشواهد الكمية المتعلقة بالجدول رقم (32)، و المتمثل في تكرار استجابات الأساتذة حول أنواع التقويم الأكثر استخداما، نلاحظ أن هناك نسبة معتبرة من الاساتذة يعتمدون بكثرة على التقويم التشخيصي و النهائي، حيث قدرت نسبتهم على الترتيب ب: 32.88% ، و 32.21%، و هذا راجع إلى شموليتهما، و فعالياتهما في تقويم أداء التلاميذ، ثم تليهما على الترتيب كل من التقويم التكويني و القبلي اللذان تقدر نسبة كل منهما ب:22.81% ،12.08% ، و هذا راجع إلى كثرة عدد التلاميذ، و ضيق وقت الحصة ، و هذا ما يتطابق مع احد نتائج دراسة الباحثة الجزائرية "بن سي مسعود لبنى" التي عالجت موضوع: "واقع التقويم التكويني في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات" المتمثل في أن: تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية و تنظيمية منها: نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة التعليمية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، و بهذا نستنتج أن كل الاساتذة يستخدمون مختلف أنواع التقويم السالف ذكرها و لكن بنسب متفاوتة حسب الغرض المرجو من كل نوع.

الجدول رقم(33): يمثل توزيع المبحوثين وفقا للأساليب التقويمية المتبعة.

الأساليب التقويمية المتبعة	التكرارات	النسبة المئوية
طرح الأسئلة بأشكالها المختلفة	48	%24.88
ملاحظة أداء التلاميذ	38	%19.68
استخدام الاختبارات بأنواعها	46	%23.83
الواجبات الصفية والمنزلية	61	%31.60
المجموع	193	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى و الذي يمثل تكرار استجابات الأساتذة على العبارة رقم (33)، نلاحظ أن الأساتذة يتبعون الأساليب التقويمية التالية على الترتيب،: الواجبات الصفية و المنزلية، طرح الأسئلة بأمثلتها المختلفة، استخدام الاختبارات بأنواعها، ثم ملاحظة أداء التلاميذ، و لكن بنسب متفاوتة، و هذا راجع إلى حرص الأساتذة الشديد على تقويم التلاميذ بأساليب فعالة و ناجعة تمكنهم من الوقوف على أدائهم، و معالجة المشكلات التي يعانون منها.

الجدول رقم(34):يمثل توزيع المبحوثين حسب تقييمهم لمدى فعالية طرائق التدريس المتبعة قصد تعديلها.

تقييم مدى فعالية طرائق التدريس المتبعة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	75	%83.33
لا	15	%16.67
المجموع	90	%100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى، و الذي يمثل توزيع الأساتذة حسب تقييمهم لمدى فعالية طرائق التدريس التي يتبعونها قصد تعديلها، أن معظم الأساتذة يقومون بتقييم مدى فعالية طرائق التدريس المتبعة من حين لآخر من اجل تعديلها، حيث قدر عددهم ب:75 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 83.33% ، و هذا راجع إلى سعي الأستاذ المستمر إلى معرفة ما إذا كانت هناك نقاط معينة بحاجة إلى أن يعاد تدريسها، و كيف ينبغي أن يدرسها خاصة بعد الإصلاحات التي طرأت على منظومتنا التربوية منذ أكثر من عشر سنوات، و التي انجر عنها الانتقال من التدريس وفق المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات،حيث أصبح التغيير و التنويع في طرائق التدريس ضرورة ملحة على الأستاذ، في حين نجد أن

15 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 16.66 % لا يقومون بتقييم مدى فعالية طرائق التدريس التي يتبعونها و هذا راجع إلى أقديمتهم في ميدان التعليم و محافظتهم على النمط الكلاسيكي في التدريس دون سعيهم إلى التجديد و التغيير.

الجدول رقم (35):يمثل توزيع استجابات أفراد العينة حسب نوع الاختبارات المعتمدة لقياس تحصيل التلاميذ.

نوع الاختبارات المعتمدة	التكرارات	النسبة المئوية
شفوية	15	%16.67
تحريرية	54	%60
معا	21	%23.33
المجموع	90	%100

من خلال معطيات الجدول رقم (35)، و الذي يمثل توزيع الأساتذة حسب نوع الاختبارات المعتمدة لقياس تحصيل التلميذ، نلاحظ أن اغلب الأساتذة يعتمدون على الاختبارات التحريرية –الكتابية- حيث بلغ عددهم 54 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 60% ، و هذا راجع إلى كثرة عدد التلاميذ داخل القسم الواحد، و اعتقاد الأساتذة بأن هذا النوع من الاختبارات بمثابة المحك الذي يتم من خلاله قياس تحصيل التلاميذ الدراسي، في حين نجد أن 15 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 16.66% يعتمدون على الاختبارات الشفوية ، وهذا راجع إلى طبيعة المادة المدرسة؛ فمادة التربية الإسلامية مثلا تستدعي من التلميذ استظهار و استذكار بعض السور القرآنية و الأحاديث النبوية التي درسها من قبل، و نجد أن 21 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 23.33% يعتمدون على الاختبارات التحريرية و الشفوية، و هذا راجع إلى طبيعة المادة المدرسة، بالإضافة إلى تقويم تلاميذه بشكل مستمر و متابعته لأدائهم و مرودهم التحصيلي.

الجدول رقم(36):يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجوانب المرتكز عليها في عملية التقويم.

الجوانب المرتكز عليها في عملية التقويم	التكرارات	النسبة المئوية
المعرفية	84	%63.15
الوجدانية	11	%08.27
السلوكية	38	%28.58
المجموع	133	%100

من خلال الشواهد الكمية المتعلقة بالجدول رقم (36)، و المتمثل في تكرار إجابات الأساتذة حول الجوانب التي يركزون عليها في عملية التقويم، نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يركزون على الجانب المعرفي، حيث بلغ عددهم:84 أستاذ(ة) أي بنسبة 63.15% ، و هذا راجع إلى اهتمام الأساتذة بالمكتسبات المعرفية ، و المهارية،و الكفاءات التي يجب أن يمتلكها التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، في حين نجد أن:38 أستاذ(ة) أي بنسبة 28.57% يركزون على الجانب السلوكي للتلاميذ في عملية التقويم، و هذا راجع إلى اعتقاد الأساتذة بأن العلم بلا أخلاق لا يساوي شيئا، و أنه يجب على التلاميذ التحلي بمكارم الأخلاق و تبادل الاحترام، كما نجد 11 أستاذ(ة) أي بنسبة 8.27% يركزون على الجانب الوجداني، و هذا راجع إلى طغيان الجانب الذاتي لهاته النسبة القليلة من الأساتذة في عملية التقويم و ذلك من خلال مراعاتهم لظروف التلاميذ النجباء، الذين لم يحصلوا علامات جيدة في الاختبارات التحريرية، إلا أن هذا نادرا ما يحدث حسب ما صرحوا به.

الجدول رقم(37):يمثل توزيع المبحوثين حسب مراعاتهم لمستوى التلاميذ وقدراتهم المتفاوتة في التقويم المستمر.

مراعاة مستوى التلاميذ وقدراتهم في التقويم المستمر	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	85	%94.44
لا	05	%05.56
المجموع	90	%100

من خلال معطيات الجدول رقم (37)، و الذي يمثل توزيع الأساتذة حسب مراعاتهم لمستوى التلاميذ و قدراتهم المتفاوتة في التقويم المستمر، نلاحظ أن معظم الأساتذة يأخذون بعين الاعتبار مستويات

التلاميذ و قدراتهم المتفاوتة في التقويم المستمر حيث قدر عددهم ب:85 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 94.44% و هذا راجع إلى حرص الأساتذة على تشخيص الصعوبات و المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض قصد الرفع من مستواهم و تحسينه من منطلق ما جاء في علم النفس الفار قي الذي يرى أن لكل متعلم خبرته، و تجربته الخاصة و إستراتيجيته الخاصة بالتعلم، في حين نجد أن 5 أساتذة من أصل 90استاذ (ة) أي بنسبة 5.55% لا يقومون بمراعاة مستوى التلاميذ و قدراتهم المتفاوتة في التقويم المستمر، و هذا راجع إلى لا مبالاة هذه النسبة من الأساتذة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض و تعاملهم مع التلاميذ النجباء فقط من اجل سير الحصة التعليمية بعيدا عن العراقيل.

الجدول رقم(38):يمثل توزيع المبحوثين حسب دور التقويم في معرفة مدى التقدم والنمو الذي حصل عند التلاميذ.

التقويم ودوره في معرفة التقدم والنمو الذي حصل عند التلاميذ	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	84	%93.33
لا	06	%06.67
المجموع	90	%100

من خلال الشواهد الكمية المتعلقة بالجدول رقم (38)، و المتمثل في توزيع استجابات الأساتذة على العبارة رقم (38)، نلاحظ أن أغلبية الأساتذة اقروا بأن التقويم يمكنهم من معرفة التقدم و النمو الذي حصل عند التلاميذ، حيث بلغ عددهم 84أستاذ(ة) من أصل90 أستاذ(ة) أي بنسبة 93.33% ، و هذا راجع إلى دور التقويم و أهميته في عملية التعليم نظرا لأنه يمكن المدرسين من تقييم مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا له و عملوا على القيام به، في حين نجد أن 6 أساتذة من أصل 90 أي بنسبة 6.66% صرحوا بأن التقويم لا يفدهم في معرفة التقدم و النمو الحاصل عند التلاميذ و هذا راجع إلى فشلهم في تحليل نتائج عملية التقويم و تحسين أداء تلاميذهم.

الجدول رقم(39):يمثل توزيع المبحوثين حسب دور التقويم في قياس مدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية المسطرة.

التقويم ودوره في قياس مدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	83	%92.22
لا	07	%07.78
المجموع	90	%100

من خلال معطيات الجدول رقم (39)، و الذي يمثل توزيع الأساتذة حسب دور التقويم في قياس مدى تحقق الأهداف التربوية و التعليمية المسطرة، نلاحظ أن أغلبية الأساتذة قد أشادوا بأهمية و دور التقويم في قياس مدى تحقق الأهداف التربوي ة التعليمية المحددة، حيث بلغ عددهم 83 أستاذ(ة) من أصل أستاذ(ة)90 أي بنسبة 92.22% و هذا راجع إلى مهمة التقويم التي تقتضي إحاطة المدرس بتحديد الأهداف التربوية و التعليمية، و ذلك لأن قياس الأهداف و ما تحقق منها هو المستهدف في عملية التقويم، و قد سجلنا أن 7 أساتذة من أصل 90 أي بنسبة 9.77% اختاروا البديل "لا"، و بذلك نستنتج بأن هاته النسبة القليلة من الأساتذة قد أنكرت دور التقويم في التأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية المحددة بسبب عدم وعيهم الكافي بالمهام المنوطة بعملية التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، و أنهم يعتقدون بأن التقويم يقتصر على الجانب المعرفي و السلوكي للتلميذ فقط و ليس على تقويم العملية بجميع جوانبها.

الجدول رقم(40):يمثل توزيع المبحوثين حسب قيامهم بتحليل نتائج التقويم المتحصل عليها.

تحليل نتائج التقويم المتحصل عليها	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	78	%86.67
لا	12	%13.33
المجموع	90	%100

من خلال الشواهد الكمية المتعلقة بالجدول رقم (40)، و المتمثل في توزيع الأساتذة حسب قيامهم بتحليل نتائج التقويم المتحصل عليها، تبين أن معظم الأساتذة يقومون بمهمة تحليل نتائج التقويم

المتحصل عليها عبر المسار التعليمي، حيث قدر عددهم ب:78 أستاذ من أصل 90 أستاذ (ة) أي بنسبة 86.66% ، و هذا راجع إلى اهتمام الأساتذة بمراجعة البرنامج التعليمي، و تزويد القائمين على التعليم بالبيانات الكمية التي تهم التعليم، بالإضافة إلى توفرهم على كفايات تحليل نتائج التقويم المستمر بدرجة كبيرة و هذا ما توصلت إليه دراسة: "عيسى بن فرج المطيري" في احد نتائجها.

الجدول رقم(41): يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدى استفادتهم من نتائج التقويم في تعديل وإصلاح الطريقة المتبعة في عملية التدريس.

الاستفادة من نتائج التقويم في تعديل طريقة التدريس المتبعة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	81	%90
لا	09	%10
المجموع	90	%100

من خلال معطيات الجدول رقم (41)، و الذي يمثل توزيع الأساتذة حسب مدى استفادتهم من نتائج التقويم في تعديل و إصلاح الطريقة المتبعة في عملية التدريس، نلاحظ أن معظم الأساتذة قد صرحوا باستفادتهم من نتائج التقويم في تعديل و إصلاح طريقة التدريس المتبعة، حيث بلغ عددهم 81 أستاذ(ة) من أصل 90 أي بنسبة 90% ، و هذا راجع إلى حتمية التنويع و التغيير في طرائق التدريس حسب بيداغوجية الكفاءات نظرا لأن طبيعة موضوع الدرس تختلف من حصة إلى أخرى، و من مادة إلى أخرى، كما أن خصائص التلاميذ و قدراتهم تتباين أيضا، و نجد في المقابل أن 9 أساتذة من أصل 90 أستاذ(ة) أي بنسبة 10% أفادوا بان نتائج التقويم لا تفيدهم في تعديل طريقة التدريس المتبعة، و هذا راجع إلى اعتقادهم بان طريقة التدريس ثابتة لا تتغير، و تتمثل أساسا في الإلقاء، أي أنهم لا زالوا يدرسون وفق الطريقة التقليدية.

2-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

2-1-نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن:أساتذة التعليم المتوسط يمارسون عملية التخطيط للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات ،حيث يتبين في ضوء تحليل المعطيات المستقاة من الواقع التربوي أنها تحققت،وهذا ما

أكدته الأرقام الإحصائية كما هو موضح في الجدول رقم(05)بان الأساتذة يستهلون الحصة التعليمية بطرح الأسئلة من خلال وضع التلاميذ في وضعيات مشكلة قصد تهيئتهم للاكتشاف ،وإثارة دافعيتهم للبحث والتعلم،وهذا ما عبرت عنه النسبة المئوية المقدرة ب:60.18%، كذلك ما يتضح في الجدول رقم (06) بان الأساتذة يحسنون استغلال الوقت المخصص للحصة من خلال وضع مخطط يتضمن توزيع الوقت،وتقسيمه بشكل منتظم بين فعاليات الحصة التعليمية وأنشطتها حتى يتسنى لهم إنهاءها في الوقت المحدد،حيث قدرت نسبتهم ب:59% ،كما يتضح من خلال الجدول رقم(11) أن هناك نسبة كبيرة من الأساتذة قدرت نسبتهم ب:80% صرحت بضرورة التخطيط الجيد عند اختيار طريقة التدريس المناسبة،مع ضرورة التنويع فيها ذلك لأن بيداغوجية الكفاءات تستدعي من الأستاذ أن يمارس أكثر9 من طريقة تدريس نظرا لاختلاف طبيعة المواضيع المقررة،وكذلك الوضعيات المشكلة التي توضع أمام التلاميذ،والتي تهدف بدورها إلى اكتشاف الكفاءات والمهارات الموجودة لديهم ،كما نجد في الجدول رقم(16) أن جل الأساتذة يستطيعون إنهاء النشاط المخطط له في الوقت المحدد نظرا لان التدريس بالكفاءات لا يعتمد على التلقين فقط بل على المناقشة،وطريقة المشروع ،وحل المشكلات ،والعصف الذهني ،والتعلم التعاوني...،وغيرها من اجل اكتشاف الحلول المناسبة للوضعيات المختلفة التي توضع أمام التلميذ،وهذا ما عبرت عنه النسبة المئوية المقدرة ب:86.66%.

2-2- نتائج الفرضية الثانية:

من خلال الفرضية الثانية التي مفادها أن:أساتذة التعليم المتوسط يمارسون عملية التنفيذ وفق المقاربة بالكفاءات ،يتبين أنها تحققت،وهذا ما أكدته معطيات الجداول الإحصائية ،فمن خلال الجدول رقم(18) يتضح أن الأساتذة في هاته المرحلة من التعليم يحرصون على توفير البيئة الصفية المناسبة المساعدة على توجيه،وإثارة دافعية المتعلم نحو البحث عن المعرفة،وتنمية حب الاكتشاف والابتكار ،كما يتضح من خلال الجداول رقم (20)،(21)،(22)أن الأساتذة عند تنفيذهم للدرس يقومون بمراعاة الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ من خلال إتاحة فرصة المشاركة لكل التلاميذ،التنويع في مستوى الأسئلة المطروحة،واهتمامهم بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض،وهذا من اجل تعزيز ثقتهم بقدراتهم ،ومردودهم الدراسي ،ومعالجة نقاط الضعف لديهم،وهذا ما عبرت عنه النسب المئوية التالية على الترتيب:88.88 %،100% ،92.22%،كما يتبين من خلال الجدول رقم(23)أن جل الأساتذة يركزون على كل من التحليل والاستنباط ،والنقد وتنمية الفكر الإبداعي لدى تلاميذهم حرصا منهم على تحقيق أحد أهداف

المقاربة بالكفاءات ،والمتمثل في تجاوز الواقع المعتمد على الحفظ والاسترجاع،وتنمية ملكة التحليل،والاستنباط،والنقد، وهذا ما عبرت عنه النسبة المئوية المقدرة ب:62.8 % كذلك ما يوضحه الجدول رقم(25)أن معظم الأساتذة –وان لم نقل كلهم-يقومون بمراقبة أداء التلاميذ للنشاطات الصفية التي يقدمونها لهم،وهذا من اجل قياس مدى اكتساب التلميذ للكفاءات المستهدفة خلال الحصة الواحدة،وأخيرا نجد من خلال الجدول رقم(28)أن أغلبية الأساتذة قد صرحوا بان وقت الحصة يكفيهم لإنهاء الدرس في الوقت المخصص للحصة،وهذا راجع إلى نجاح تنفيذ عملية التخطيط القائمة على التدريس بالكفاءات ،وهذا ما عبرت عنه النسبة المئوية المقدرة ب:81.11%.

2-3- نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن أساتذة التعليم المتوسط يمارسون عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات،فمن خلال النتائج الكمية المتوصل إليها في الدراسة التحليلية يتبين أن الفرضية الثالثة قد تم تحقيقها،وهو ما أكدته الشواهد الكمية الموجودة في الجداول الإحصائية التالية:فالجدول رقم (30)،والجدول رقم(31) يوضحان أن معظم الأساتذة يقومون بتقويم التلاميذ بشكل مستمر،وهذا من خلال إعداد أسئلة صفية تمكنهم من تقويم تعلم التلاميذ بعد تنفيذ كل معرفة،بالإضافة إلى تشخيص الصعوبات والمشكلات التي تواجههم،وهذا ما يقتضيه التدريس وفق المقاربة بالكفاءات،حيث تجسد ذلك في النسبتين المئويتين التاليتين على الترتيب:84.44%،80%،كما يتضح من خلال الجدول رقم (33) أن كل أستاذ يتبع أساليب تقويمية معينة تتلاءم مع طبيعة مادته ،ومستوى تلاميذه،كذلك الجدول رقم(34) يوضح أن معظم الأساتذة يقومون بتقييم مدى فعالية طرائق التدريس من حين لأخر من اجل تعديلها وفق ما يتلاءم مع طبيعة الدرس،وكذا خصائص التلاميذ المعرفية نظرا لان التغيير والتنويع أصبح ضرورة ملحة في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات،وهذا ما عبرت عنه النسبة المئوية المقدرة ب:83.33% ،كما توضح الجداول الأربعة التالية على الترتيب:الجدول رقم(38)،و(39)،(40)،(41) أن عملية التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات تمكن الأساتذة من معرفة مدى التقدم والنمو الذي حصل عند التلاميذ بشكل مستمر،وتحليل نتائج التقويم المتحصل عليها عبر المسار التعليمي، علاوة الى ذلك تعديل وإصلاح الطريقة المتبعة في عملية التدريس،وهذا ما تجسد في النسب المئوية التالية على الترتيب:93.33%،92.22%،86.66%،90%.

3-مناقشة النتائج العامة للدراسة:

من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت حول موضوع:"واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات،في محاولة للتحقق من الفرضيات الموضوعة للدراسة،والتي تم التحقق منها ولكن بدرجات متفاوتة؛فالفرضية الأولى أثبتت أن أساتذة التعليم المتوسط يمارسون عملية التخطيط للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات من خلال نجاحهم في وضع مخطط يتضمن توزيع الوقت وتقسيمه بشكل منتظم بين فعاليات الحصة التعليمية وأنشطتها،وبالتالي إنهاء الدرس في الوقت المحدد،بحيث يشتمل هذا المخطط على ثلاثة مراحل لسير الحصة التعليمية والمتمثلة في :وضعية الانطلاق،ومرحلة بناء التعلمات ،ومرحلة استثمار المكتسبات.

أما الفرضية الثانية والتي مفادها أن: أساتذة التعليم المتوسط يمارسون التنفيذ في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات قد تحققت،حيث اتضح أن أغلبية الأساتذة في هاته المرحلة- التعليم المتوسط- يحرصون على توفير البيئة الصفية المناسبة المساعدة على توجيه ،وإثارة دافعية المتعلم نحو البحث عن المعرفة،تنمية حب الاكتشاف، الابتكار، التحليل والاستنباط، النقد وتنمية الفكر الإبداعي قصد تحقيق احد أهداف المقاربة بالكفاءات،والمتمثل في تجاوز الواقع المعتمد على الحفظ والاسترجاع.

أما الفرضية الثالثة التي مفادها أن :أساتذة التعليم المتوسط يمارسون عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات قد تحققت،حيث اتضح أن أغلبية الأساتذة يعتمدون عليه لمعرفة مدى التقدم والنمو الذي حصل عند التلاميذ،بالإضافة إلى قياس مدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية المسطرة.

وتحقق هذه الفرضيات -الفرعية – يؤكد لنا تحقق الفرضية الرئيسية التي تتمثل في أن : أساتذة مرحلة التعليم المتوسط يمارسون عمليات التدريس القائمة على المقاربة بالكفاءات،وذلك من خلال النتائج التي تم التوصل إليها،وتجدر الإشارة إلى أنه كلما كان المعلم يحب مهنته،ويسعى إلى تطوير مهاراته، ومعارفه،وكذا تحسين علاقاته الاجتماعية،وتوفير الظروف والتجهيزات اللازمة لأداء مهنته كلما حسن في ممارساته وقام بها بشكل جيد ومتقن.

الخاتمة

خاتمة:

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة التقصي عن واقع الممارسات التدريسية لأساتذة مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات،وذلك لمعرفة مدى التزام الأساتذة بتطبيق بيداغوجية الكفاءات التي أخذت منحى أخر لما كان سائدا من قبل ،نظرا لأنها توجه بيداغوجي حديث على المنظومة التربوية الجزائرية حمل في طياته تغيرات عديدة منها: ما يتعلق بالمناهج ،والبرامج التعليمية ،وكذا الممارسات التدريسية التي يتبناها المعلمون داخل غرفة الصف ،والتي تتضمن في الأساس ثلاثة أبعاد وهي: التخطيط للدرس ،والتنفيذ ،والتقويم،وفي مجمل ما قدمناه من معلومات نظرية وبيانات ميدانية من خلال إتباع إستراتيجية منهجية،ثم العمل بها من خلال عرضنا للأهداف ،وأهمية هذا الموضوع ، والإشكالية، والدراسة الامبريقية تبين لنا أن أساتذة مرحلة التعليم المتوسط يمارسون عمليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات على الرغم من الصعوبات التي تواجههم والتي منها: كثافة المناهج والمحتويات المدرسية ، والاكتظاظ الموجود داخل القسم .

وفي ضوء ما تقدم نأمل أن تكون هذه الدراسة ساهمت ولو بشكل بسيط في إبراز واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة الجديدة المتمثلة في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، والتي دخلت حيز التنفيذ منذ أكثر من عشر سنوات.

قائمة المراجع

مـراجــع الـبـــــحـث

أولا/ المراجع العربية:

01)إبراهيم،عبد الله ، وسعادة،جودت.(2001).المنهج المدرسي المعاصر. (ط6). الأردن: دار الفكر.

02)أبو السميد،سهيلة، و عبيدات، ذوقان.(2007).استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين دليل المعلم و المشرف التربوي.(ط1).الأردن: دار الفكر.

03)أبو شعيرة،خالد، وآخران.(2007).التربية و الأسس و التحديات.(ط1).الأردن:مكتبة المجتمع العربي.

04)أبو الضبعات، زكريا.(2009).إعداد المعلمين الأسس التربوية و النفسية. (ط1). الأردن: دار الفكر.

05)أسس المناهج:المقاربة بالكفاءات و التعليم الثانوي.(د.ت).تم استرجاعها بتاريخ 11 فيفري، 2015 من:

www.elkhdra.com

06) باندا، وموهانتي.(2013).كيف تكون معلما كفؤا و ناجحا؟.(خير سليمان شواهين، مترجم) . الأردن: عالم الكتب الحديث.

07)بدرخان، سوسن.(2011).التربية المهنية مناهج و طرائق التدريس.(ط1).الأردن:دار جرير.

08)بدري،طارق .(2008).الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية. (ط1).الأردن: دار الثقافة.

09)بدوي،أحمد.(1986).معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية.(ط1).لبنان:مكتبة لبنان.

10)بلمرسلي ،بكي.(د.ت).المقاربة بالكفاءات.استرجعت في تاريخ 2 ديسمبر 2014من :

WWW.Pdf factory.com

11)بن سي مسعود،لبنى.(2008).واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات.رسالة ماجستير.جامعة، -ميلة.

12)بن يحي، محمد،عباد،مسعود.(2006).التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات /المشاريع و حل المشكلات. (ط1).الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم.

13) بوطالبي،بن جدو.(2008).الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية و الرياضية المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية.أطروحة دكتوراه.جامعة الجزائر،الجزائر.

14) بوعيشة،نورة.(2008).الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات.رسالة ماجستير.جامعة قاصدي مرباح،ورقلة.

15)جابر،عبد الحميد.(2000).مدرس القرن الحادي و العشرين الفعال المهارات و التنمية المهنية.(ط1).مصر:دار الفكر العربي.

16)جرادات،عزت، و آخران.(2008).التدريس الفعال.(ط1).الأردن: دار الصفاء.

17)جرجس،ميشال.(2005).معجم مصطلحات التربية و التعليم.(ط1).لبنان:دار النهضة.

18)الجماعي،عبد الوهاب.(2010).كفايات تكوين المعلمين –اللغة العربية أنموذجا-.(ط1). الأردن:دار يان.

19)جوناييرر،فيليب.(2005).نحو فهم عميق للكفايات-الكفايات والسوسيو بنائية-).(ط1).(عبد الكريم غريب، وعز الدين الخطابي ،المترجم).المغرب:منشورات عالم التربية.

20)حامد،خالد.(2012).منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية.(ط2).الجزائر:دار جسور للنشر والتوزيع.

21)حثروبي ،محمد.(2012).الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية.(ط1).الجزائر: دار الهدى.

22)حرقاس، وسيلة.(2010).تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية.رسالة دكتوراه.جامعة منتوري، قسنطينة.

23) حسنين ،حسين.(2007).التدريس باستخدام طريقة المشروع.(ط1).الأردن:دار مجدلاوي.

24) حسنين ،حسين.(2007).طريقة حل المشكلات.(ط1).الأردن:دار مجدلاوي.

25)حسنين، محمد .(2003) .مهنة التعليم.(ط2).مصر: دالتا للكومبيوتر و الطباعة والتصوير.

26)حسنين،محمد .(2007).التخطيط لدرس فعال.(ط1).الأردن: دار مجدلاوي.

27)حمادنه،محمد، و عبيدات،خالد.(2012).مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق...أساليب...استراتيجيات.(ط1).الأردن:عالم الكتب الحديث.

28)حما دنه،محمد،وعبيدات،خالد.(2012).مفاهيم التدريس في العصر الحديث- طرائق...أساليب... استراتيجيات-.(ط1).الأردن:عالم الكتب الحديث.

29)حناش،فضيلة،و قلي،عبد الله.(2009).التربية العامة و إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات.(ط1).الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدم التربية و تحسين مستواهم.

30)خزعلي،قاسم ،و مومني، عبد اللطيف .(2007).الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

31)الخطيب، أحمد.(2006).تجديدات تربوية و إدارية.(ط1).الأردن: عالم الكتب الحديث.

32)الخميسي، سلامة.(2002).دراسات و بحوث عن المعلم العربي بعض قضايا التكوين و مشكلات المهارة المهنية.(ط1).مصر:دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

33)خندقجي،محمد ،وخندقجي،نواف.(2012).منظور تربوي معاصر.(ط1). الأردن:عالم الكتب الحديث.

34)الدبابنه،ميشيل، والفرح،وجيه.(2006).أساسيات التنمية للمعلمين.(ط1).الأردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع.

35)درادكة،أمجد .(2009).الإدارة و التخطيط التربوي –رؤى جديدة-. (ط1). الأردن: عالم الكتب الحديث.

36)راشد،علي.(2005).كفايات الأداء التدريسي.(ط1).مصر: دار الفكر العربي.

37)رشوان، حسين .(2006).العلم و التعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع. (ط1). مصر: مؤسسة شباب الجامعة.

38)رغيوة، محمد.(2008).منتدى الأستاذ.(4).ص 38-45.

39)الزبير، أحمد.(د.ت). سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية.الجزائر:المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم.

40)زرواتي ،رشيد.(2008).تدريبات على منهجية البحث العلمي.(ط3).الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

41)الزغلول،عماد،والمحاميد،شاكر.(2010).سيكولوجية التدريس الصفي. (ط1) . الأردن:دار المسيرة.

42)زيتون،حسن ،وزيتون ،كمال.(2003).التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. (ط1). مصر: عالم الكتب.

43)زيتون، حسن.(2005). التدريس –رؤية في طبيعة المفهوم- (ط2).مصر:عالم الكتب لمسيرة.

44) شحاته حسن،و النجار، زينب.(2003).معجم المصطلحات التربوية والنفسية(عربي- انجليزي، انجليزي-عربي) .(ط1).مصر:الدار المصرية اللبنانية.

45)شرقي،محمد.(2010).مقاربات بيداغوجية-من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير.(ط1). المغرب:إفريقيا الشرق.

46)الصراف،قاسم .(2002).القياس و التقويم في التربية و التعليم.(ط1).مصر:دار الكتاب الحديث.

47)الطشاني،عبد الرزاق.(1998).طرق التدريس العامة.(ط1).ليبيا:دار الكتب الوطنية.

48)عبد الحميد،هبة .(2008).معجم مصطلحات التربية و علم النفس.(ط1).الأردن:دار البداية.

49)عبد الله،عبد الرحمان.(2004).التربية العملية و مكانتها في برامج تربية المعلمين. (ط1). الأردن:دار وائل.

50)عبيدات،ذوقان ،وآخران.(2012).البحث العلمي-مفهومه وأدواته وأساليبه-.(ط14).الأردن:دار الفكر ناشرون وموزعون.

51)عربيات،بشير.(2007).إدارة الصفوف و تنظيم بيئة التعليم.(ط1).الأردن:دار الثقافة.

52)عسعوس،محمد.(2012).مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات.(ط1).الجزائر:دار الأمل.

53)عطا الله،أحمد ،و آخران.(2005).تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات.(ط1).الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

54)عطا الله،أحمد.(2006).أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية.(ط1). الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

55)عطا الله ، أحمد ،وآخران.(2009).تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية. (ط1).الجزائر:ديوان المطبوعات.

56)عطية، محسن.(2008).الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال.(ط1)الأردن: دار الصفاء.

57)علام،صلاح الدين.(2007).القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية. (ط1). الأردن: دار المسيرة.

58)العياصرة،وليد .(2010).التربية الإسلامية و استراتيجيات تدريسها و تطبيقاتها العملية. (ط1). الأردن: دار المسيرة.

59)غرايبة،فوزي ،وآخرون.(2008).أساليب البحث العلمي-في العلوم الاجتماعية والإنسانية- .(ط3).الأردن:دار وائل للنشر والتوزيع.

60)الفتلاوي،سهيلة.(2004).كفايات تدريس المواد الاجتماعية- بين النظرية و التطبيق في التخطيط و التقويم- .(ط1).الأردن:دار الشروق.

61)القحطاني، بدر.(2007).مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير،جامعة صنعاء، اليمن.

62)قروش،عبد القادر.(د.ت).مقاربة التدريس بالكفاءات. تم استرجاعها بتاريخ 11 فيفري 2015 من: www. ta5tub.com

63)قلادة،فؤاد.(2004).الأساسيات في تدريس العلوم.(ط1)مصر:در المعرفة الجامعية.

64)قنديلجي ،عامر.(2012).منهجية البحث العلمي.(ط1).الأردن .دار اليازوري العلمية.

65)الكسباني،محمد .(2010).مصطلحات في المناهج و طرق التدريس.(ط1).مصر: مؤسسة حورب الدولية.

66)اللحام، محمد،وآخران. (2007). قاموس لغوي عام. (ط2).لبنان:دار الكتب العلمية.

67)لماذا بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟.(د.ت).تم استرجاعها بتاريخ 11 فيفري 2015 من: www.de-tiaret.com

68)مادي ،لحسن(د.ت).المقاربة بالكفايات في مجال التدريس.استرجعت في تاريخ12جانفي 2015من: www.el bassair.com

69)مجاني للطلاب.(2001).(ط5).لبنان: دار مجاني.

70)المجلة الجزائرية للتربية.(2006).البيداغوجيا الجديدة و بيداغوجيا الإدماج.المربي، (العدد5)، 15.

71)المحاسنة،إبراهيم،ومهيدات،عبد الحكيم .(2009).القياس و التقويم الصفي. (ط1).الأردن: دار جرير.

72)محمد،محمد .(2004).سيكولوجية الإدارة التعليمية و آفاق التطوير العام. (ط1). الأردن: مكتبة دار الثقافة.

73)مدكور،علي .(2005).معلم المستقبل –نحو أداء أفضل-.(ط1).لبنان:دار النهضة.

74)المطيري،عيسى.(2010).الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية و مدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. رسالة دكتوراه،جامعة أم القرى، السعودية.

75)المقاربة بالكفاءات.تم استرجاعها في تاريخ:11فيفري2015من:

www.djelfa.info

76)ملحم،سامي .(2001).سيكولوجية التعلم و التعليم –الأسس النظرية و التطبيقية. (ط1).الأردن: دار المسيرة.

77) المنجد في اللغة العربية المعاصرة.(2001).(ط2).(د.م.ن):دار الشروق.

78) المنجد في اللغة و الأعلام.(2003).(ط40).لبنان:دار المشرق.

79)منسي،محمود .(2003).التقويم التربوي.(ط2).مصر:دار المعرفة الجامعية.

80)المهدي،مجدي.(2007).المعلم و مهنة التعليم بين الأصالة و المعاصرة. (ط1).مصر: دار الجامعة الجديدة.

81)نبهان،يحي.(2008).العصف الذهني وحل المشكلات.(ط1).الأردن:دار اليازوري.

82)نبهان ،يحي.(2008).مهارة التدريس.(ط1).الأردن :دار اليازوري.

83)وزارة التربية الوطنية.(2001).الأيام الإعلامية –التحسيسية حول إستراتيجية المقاربة بالكفاءات لفائدة مفتشي ومعلمي الطور1،2.جيجل.

84)وزارة التربية الوطنية.(د.ت).تم استرجاعها بتاريخ 17 فيفري2015 من:

http://www.onefd.edu.dz

85)وعلي، محمد الطاهر.(2006). بيداغوجيا الكفاءات. (ط1).الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

01) Benedetto, P.(2007).méthodologie pour psychologues.(1ier Ed). Bruxelles : de Boeck.

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جـامـعـة محمد الصديق بن يحي – جيجل-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استـــمـــارة حـــول

واقــع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوســط في ضوء المــقاربــة بالــكفــاءات

- دراســة ميـدانـيـة في بعض متـوسطـات بـلـديــة الأمير عبـد القـادر-

هذه الاستمارة في إطار بحث علمي، و لذلك نرجو منكم الإجابة على كل الأسئلة بموضوعية و شفافية مع كامل الثقة بأن المعلومات الواردة فيها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لذا نرجو منكم مساعدتنا في ذلك.

- ضع علامة **(×)** في الخانة المناسبة.

الســـنـــة الـــجـــامـــعـيـــة : 2014 - 2015

البيانات الشخصية:

1- المادة المدرسة:

☐ الرياضيات ☐ العلوم الفيزيائية ☐ العلوم الطبيعية ☐ اللغة العربية

☐ اللغة الفرنسية ☐ اللغة الانجليزية ☐ الاجتماعيات

2- مدة الخدمة:

☐ 1-**5** ☐ 6-10 ☐ 11-15

☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26-30

المحور الأول: التخطيط للعملية التدريسية.

3- هل تقوم بإعداد الدرس مسبقا؟

☐ نعم ☐ لا

4- أين تقوم بإعداد الدرس؟

☐ المنزل ☐ قاعة الأساتذة ☐ أماكن أخرى

5- بما تستهل الحصة التعليمية؟

☐ الكفاءة المستهدفة ☐ تحديد المحتوى ☐ طرح أسئلة عن الدرس السابق

6- ما المدة التي تخصصها للتمهيد للدرس؟

☐ خمس دقائق ☐ عشر دقائق ☐ ربع ساعة ☐ أكثر

7-ما الأسس التي تستند عليها عند تحضير الدرس؟

☐ إتقان المادة الدراسية ☐ معرفة خصائص المتعلمين ☐ معرفة إستراتيجية التدريس

☐ معرفة أساليب القياس و التقويم ☐ تحديد أهداف الدرس

8- ما هي الجوانب التي ترتكز عليها أثناء تنظيم و تقسيم زمن الحصة؟

☐ المعرفي البيداغوجي ☐ النفسي ☐ الاجتماعي

9- على ماذا تعتمد في تحضيرك لموضوع الدرس؟

☐ المقرر الدراسي ☐ المواد المرجعية ☐ الانترنت

10- ما هي طرائق التدريس التي تراها مناسبة لتحقيق أهداف الدرس؟

☐ الإلقاء ☐ المناقشة ☐ طريقة المشروع ☐ حل المشكلات

11- هل تنوع في طرائق التدريس؟

☐ نعم ☐ لا

12- ما الأسس التي تستند عليها عند اختيارك لطريقة التدريس؟

☐ طبيعة الموضوع ☐ مستوى التلاميذ ☐ الأهداف التعليمية المحددة

13- هل تقوم بمراعاة الفروق الفردية عند وضع مخطط الدرس؟

☐ نعم ☐ لا

14- ما الصعوبات التي تواجهها عند تحضيرك للدرس؟

☐ صعوبات معرفية ☐ صعوبات تقنية

15- في ماذا يفيدك الإعداد المسبق للدرس؟

☐ تحديد الأهداف ☐ الإلمام بالموضوع ☐ تسهيل توصيل المعلومات ☐ تنظيم وقت الحصة

16- هل تقوم بإنهاء النشاط المخطط له في الوقت المحدد؟

☐ نعم ☐ لا

المحور الثاني:التنفيذ للعملية التدريسية.

17- هل تقوم بكتابة عنوان الدرس على السبورة في بداية الحصة؟

☐ نعم ☐ لا

18- ما هي أهم المهام التي تقوم بها عند تنفيذك للدرس؟

☐ تهيئة المتعلم للدرس ☐ إثارة الدافعية للتعلم ☐ إدارة النقاش و ضبط الصف

☐ اختيار الوسائل و التقنيات التعليمية المناسبة ☐ توزيع الوقت بين فعاليات الدرس و أنشطته

19- ما الوسائط التي تعتمدها عند إلقاء الدرس و شرحه؟

☐ أنموذج الحصة ☐ الاستشهاد بأمثلة

20- هل تتيح فرصة المشاركة لجميع التلاميذ في الحصة؟

☐ نعم ☐ لا

21- هل يزيد اهتمامك بالتلاميذ الذين ليست لديهم إجابة عن الأسئلة؟

☐ نعم ☐ لا

22- هل تنوع في مستوى الأسئلة التي تقوم بطرحها؟

☐ نعم ☐ لا

23-على ماذا تركز في طرح الأسئلة؟

☐ استدعاء المعلومات و استظهار الحقائق ☐ التحليل و الاستنباط ☐ النقد وتنمية الفكر الإبداعي

24- ما مدى تجاوب تلاميذك معك أثناء شرح الدرس؟

☐ كبير ☐ متوسط ☐ قليل

25- هل تقوم بمراقبة أداء التلاميذ للنشاطات الصفية التي تقدمها لهم؟

☐ نعم ☐ لا

26- ما الوسائل التي تستعين بها عند شرح الدرس؟

☐ السبورة ☐ المخططات و الخرائط ☐ الكمبيوتر

27- بما تختتم الحصة التعليمية؟

☐ طرح الأسئلة ☐ تقديم ملخص للدرس

28- هل يكفيك وقت الحصة التعليمية لتقديم محتوى الدرس؟

☐ نعم ☐ لا

29- كيف تتأكد من تحقق أهداف الدرس بعد نهاية الحصة؟

☐ طرح الأسئلة ☐ تقديم واجبات صفية ☐ إجراء فروض فجائية

المحور الثالث: التقويم في العملية التدريسية.

30- هل تقوم بتقويم أداء التلاميذ بشكل مستمر؟

☐ نعم ☐ لا

31- هل تقوم بإعداد أسئلة صفية للتقويم المستمر؟

☐ نعم ☐ لا

32- ما هي أنواع التقويم الأكثر استخداما؟

☐ التقويم القبلي ☐ التقويم التكويني ☐ التقويم التشخيصي ☐ التقويم النهائي

33- ما الأساليب التقويمية التي تتبعها؟

☐ طرح الأسئلة بأشكالها المختلفة ☐ ملاحظة أداء التلاميذ

☐ استخدام الاختبارات بأنواعها ☐ الواجبات الصفية والمنزلية

34- هل تقوم بتقييم مدى فعالية طرائق التدريس التي تتبعها قصد تعديلها؟

☐ نعم ☐ لا

35- ما نوع الاختبارات المعتمد عليها لقياس تحصيل التلاميذ؟

☐ شفوية ☐ تحريرية ☐ موضوعية

36- ما الجوانب التي تركز عليها في عملية التقويم؟

☐ المعرفية ☐ الوجدانية ☐ السلوكية

37- هل تراعي مستوى التلاميذ و قدراتهم المعرفية المتفاوتة في التقويم المستمر؟

☐ نعم ☐ لا

38- هل يمكنك التقويم من التعرف على مدى التقدم و النمو الذي حصل عند التلاميذ؟

☐ نعم ☐ لا

39- هل يمكنك التقويم من قياس مدى تحقق الأهداف التربوية و التعليمية المسطرة؟

☐ نعم ☐ لا

40- هل تقوم بتحليل نتائج التقويم المتحصل عليها؟

☐ نعم ☐ لا

41- هل تفيدك نتائج التقويم في تعديل و إصلاح الطريقة المتبعة في عملية التدريس؟

☐ نعم ☐ لا

الملحق رقم (02):جدول يبين أسماء الأساتذة المحكمين لمحتوى الاستمارة ودرجتهم العلمية.

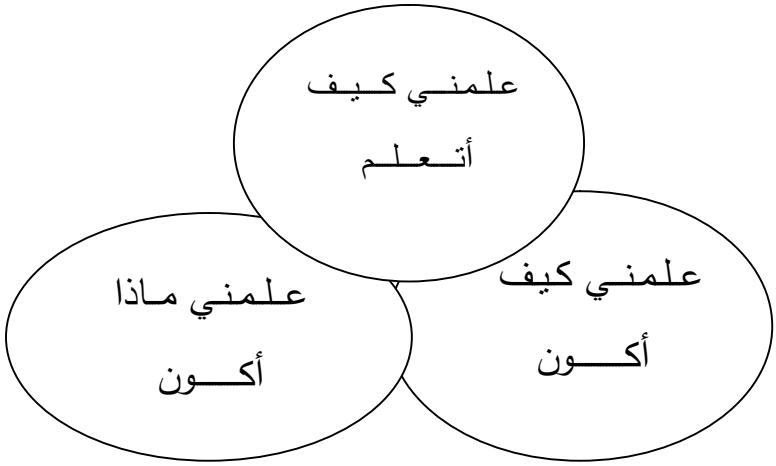
اسم الأستاذ المحكم	درجته العلمية
لعوبي يونس	أستاذ محاضر –أ-
بو الفلفل إبراهيم	أستاذ محاضر-ب-
بواب رضوان	أستاذ محاضر –ب-
صيفور سليم	أستاذ محاضر –ب-

الملحق رقم (03):جدول يوضح كيفية حساب صدق محتوى استمارة –استبيان – الدراسة.

رأي المحكمين				رأي المحكمين			
العبارات	تقيس	لاتقيس	قيمة الصدق	العبارات	تقيس	لا تقيس	قيمة الصدق
01	4	0	1	22	**4**	0	1
02	4	0	1	23	**4**	0	1
03	4	0	1	24	2	2	0
04	4	0	1	25	4	0	1
05	4	0	1	26	4	0	1
06	4	0	1	27	4	0	1
07	3	1	0.5	28	4	0	1
08	3	1	0.5	29	4	0	1
09	4	0	1	30	4	0	1
10	4	0	1	31	4	0	1
11	4	0	1	32	4	0	1
12	3	1	0.5	33	4	0	1
13	4	0	1	34	4	0	1
14	4	0	1	35	4	0	1
15	4	0	1	36	4	0	1
16	4	0	1	37	4	0	1
17	4	0	1	38	4	0	1
18	4	0	1	39	4	0	1
19	4	0	1	40	4	0	1
20	4	0	1	41	4	0	1
21	4	0	1				

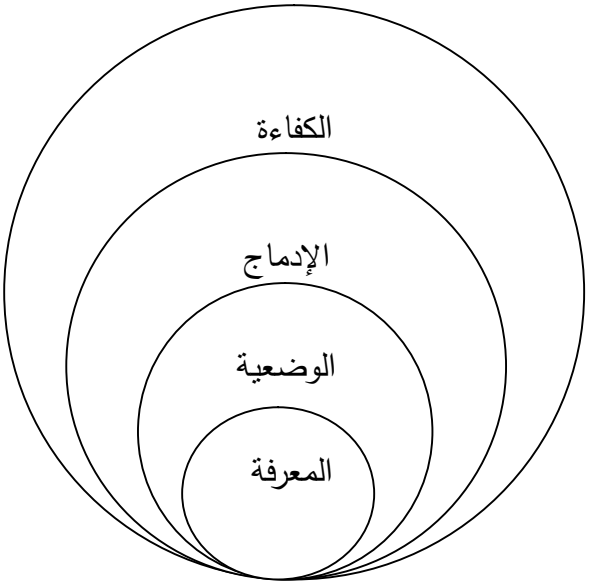
$$\frac{38.5}{41} = 0.93$$

الملحق رقم(04): يوضح مقولات المقاربة بالكفاءات.



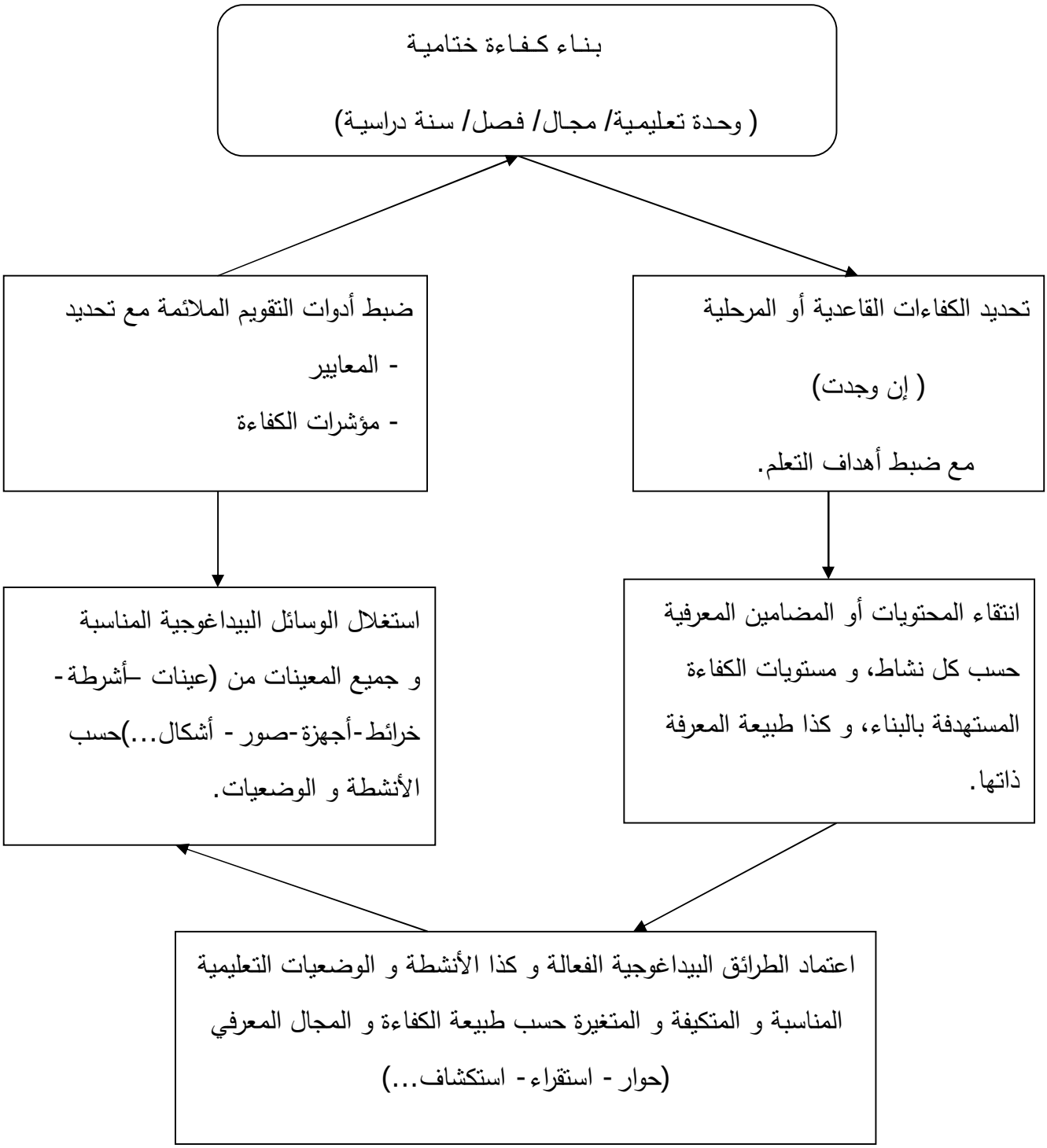
-مخطط يوضح مقولات المقاربة بالكفاءات-

الملحق رقم (05): يوضح مراحل تنمية الكفاءة.



-مخطط يوضح مراحل تنمية الكفاءة-

الملحق رقم (06): يوضح مخطط إستراتيجية التدريس بالكفاءات.



- يحدد هذا المخطط بدقة نقطة الانطلاق ابتدءا من تحديد الكفاءة الختامية ثم الرجوع إليها (أنظر مسار الأسهم) عبر معطيات منسجمة و متلاحمة مع بعضها لبناء الكفاءة المستهدفة-

ملخص الدراسة

مـلـخص الـبـحـث:

أولا/باللغة العربية:

قمنا من خلال بحثنا بالتقصي عن واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات، التي تعد توجه بيداغوجي حديث تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إفرازات التقدم العلمي و التطور التكنولوجي منذ أكثر من عشر سنوات، لما لها من قدرة على الإعداد و التكوين لاستعاب التقدم المعرفي الذي أصبح يعد من سمات العصر الحديث ، و قد تمحورت هذه الدراسة أساسا على كفايات المعلم التدريسية في ثلاثة مجالات و هي: التخطيط للدرس، التنفيذ، و التقويم، و هذا من أجل أخذ نظرة عن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط ، ومعرفة مدى التزامهم بإجراءاتها، بالإضافة إلى الكشف عن مدى فعالية التدريس وفق هذه المقاربة و تسجيل اقتراحات الأساتذة حول سبل تدعيم و إنجاح الممارسات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

و قد انطلقت هذه الدراسة من تساؤل رئيسي مفاده: هل يمارس أساتذة التعليم المتوسط عمليات التدريس القائمة على المقاربة بالكفاءات؟ و للإجابة على التساؤل الرئيسي قمنا بدراسة ميدانية في بعض متوسطات –خمس متوسطات- بلدية الأمير عبد القادر، حيث استعنا في ذلك على عينة متكونة من 90 أستاذ(ة) معتمدين على كل من الاستمارة و المقابلة كأداتين رئيسيتين لجمع البيانات و المعلومات حول الموضوع مع استخدام المنهج الوصفي، و هذا كله من اجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة و التأكد من مدى صحة الفرضيات التي بنيت عليها الدراسة، و قد خلص البحث إلى أن أفراد العينة المدروسة – المتمثلة في الأساتذة- يقومون بممارسة عمليات التدريس القائمة على التدريس بالكفاءات و المتمثلة في: التخطيط للدرس، و تنفيذ الدرس، و التقويم، على الرغم من الاكتظاظ الموجود داخل الصف الدراسي، و كثافة المناهج الدراسية.

ثانيا /باللغة الفرنسية:

Résumé:

Selon une enquête que nous avons menée au niveau de l’enseignement moyen concernant l’enseignement selon l’approche par compétences qui est de nos jours l’une des méthodes les plus efficaces va le développement économique et technologique de notre planète .Cette nouvelle méthode appliquée dans le système éducatif algérien qui vise a atteindre plusieurs objectifs. Citons par exemple, la volonté d’offrir un niveau scolaire de qualité en optant pour des

programmes de hauts niveaux comme cela se fait ailleurs. Malheureusement, entre la théorie et la pratique, il excite un grand qui s'ouvre entre le cycle primoure et le moyen .Notre enquête nous a permis de constater que les apprenants ont du mal a appréhender comprendre et mémoriser le programme volumineux .De l'autre cote ,l'enseignement de ces programmes et avec ces nouvelles méthodes nécessite et exige des compétence avérées et des perfectionnements cycliques ay sein du corps des enseignants .Notre enquête a été axée sur trois points : le plan de cours, mise en œuvre (l'application) ,et l'évaluation .Notre travail a été base sur cet trois points dan le but d'avoir une idée concrète sur l'application de l'approche par compétence dans le cycle moyen et de voir l'interaction entre l'apprenant et son professeur et la matière présentée .A noter que nous avons entonne notre travail en s'interrogeant si les enseignants s'appliquent a concrétiser cette technique moderne et si eux-mêmes savent l'applique ?.

Pour répondre a la question principale, nous avons visite cinq établissements de cycle moyen pour mener notre enquête qui nous a permis de rencontrer quatre vingt-dix enseignants .En plus ils ont rempli des questionnaires que nous leur avons distribue. Ceci nous a permis de conclure que les enseignants réalisent leurs programmes en essayant d'appliquer un enseignement selon l'approche par compétence qui laisse a désirer étans donne le milieu socio -culturel et économique de nos élèves qui n'assimilent pas vraiment .Donc le perfectionnement du Corp. Enseignant est tellement recommandé pour qu'ils soient au diapason des dernières avancées pédagogiques.