جامعـــــــة الجزائر-2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعـــــداد الطالب:
- سديد محمد

إشراف الأستاذ:
-د/ بن زروق العياشي

السنـــــة الجامعـــ 2011/2010 ـــيـــــــة

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

قال تعالى :{ وقل رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي }[النمل/19]

و قال أيضا :{ ولئن شكرتم لأزيدنكم }

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل

ولكي لا نبخس الناس أشياءهم ...نتقدم بالشكر الجزيل

إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات،

ونخص بالذكر الأستاذ المشرف :**د/بن زروق العياشي** الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه

القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من أسدى إلي يد العون وعلى رأسهم الزميل

الباحث : **بن عويرة عبد المنعم**

وكذا الشكر موصول للأستاذ:ختاش محمد

الباحث محمد سديد

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

أهدي ثمرة جهدي هذه إلى من قال فيهما تعالى " وقضى ربك ألا تعبدوا

إلا إياه و بالوالدين إحسانا "

إلى من احتضنت أدمعي ورسمت بعطفها تقاسيم ابتسامتي .

إلى التي جعلت من قلبها موطن حب جمع في سمائه أشلائي .

إلى من أوصى بها خيرا خير خلق الله محمد صلى الله عليه وسلم **أمي** الغالية

حفظها الله وأطال في عمرها

إلى من ضحى من أجلي لكي أبقى متسلقا ركيزة العلم .**أبي** العزيز الغالي

حفظه الله وأطال في عمره .

إلى زهرة الفؤاد والبلسم الشافي إلى التي سهرت الليالي ترقب هذا

العمل طيلة سنوات دراستي الجامعية ، إلى الصبورة المثابرة : إليك

زوجتي الغالية نجية أسأل الله لك التوفيق والثبات.

إلى قرة عيني وفلذة كبدي أبنائي : أمل ، أنس ، أنفال ،وأحمد مبارك.

أزف لهم هذا العمل المتواضع .

محمد سديد

ملخص الدراسة:

لقد عرفت الجزائر إصلاحات في نظامها التربوي (2003) تمثل أساسا اعتماد المقاربة بالكفاءات سواء في بناء المناهج ،أو في تنفيذها ، وهذا التعيير مس كل مرحلة من جميع مراحل التعليم .من الابتدائي إلى المتوسط فالثانوي .

ولعل الملاحظة الظاهرة الأولية حول هذه التغييرات هي هذا الجدل والنقاش الدائر وسط الحقل التربوي التي أثارتها هذه المقاربة بين رافض لها ، وبين مؤيد مبالغ في التأييد .

ومن بين المنشغلين المؤثرين في هذا الحقل التربوي جهاز التفتيش أو المشرفون التربويون كمكونين،أو متابعين و مرافقين للمدرسين في تنفيذ هذه المقاربة، و على هذا الأساس ارتأينا إن نسلط الضوء على هذه الفئة و نقيس اتجاهاتها نحو هذه المقاربة .فنعرف بالضبط ماهية اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي،مع معرفة بعض الأسباب المفسرة لهذه الاتجاهات سواء كانت اتجاهات ايجابية أو اتجاهات سلبية، وهذا هو الهدف من دراستنا هذه .

وقد حصرنا إشكالية بحثنا في التساؤلات التالية :

-ما هي اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي؟

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات والتي تعزى لمتغير الخبرة المهنية ،أو إلى المؤهل العلمي ،أو إلى متغير نوع التكوين ؟

و للإجابة عن هذه التساؤلات اقترحنا الفرضيات التالية :

-اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ايجابية

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات ،والتي تعزى لمتغير الخبرة المهنية ،أو إلى المؤهل العلمي ،أو إلى متغير نوع التكوين .

وبغرض اختبار هذه الفرضيات اتبعنا في بحثنا الخطوات المنهجية التالية :

-اعتمدنا المنهج الوصفي لأنه الأنسب لتناول موضوع دراستنا .

-اعتمدنا الاستبيان أداة للحصول على البيانات من الميدان .

-قمنا ببناء مقياس على أساس سلم ليكيرت لقياس الاتجاهات .

-بلغت عيينة الدراسة(113) مشرفا تربويا تم اعتماد استبياناتهم بعد فرز الاستبيانات المسترجعة

-اعتمدنا برنامج ال s.p.s.s (17) للمعالجة الإحصائية .

و فيما يخص نتائج بحثنا فقد تلخصت فيما يلي :

-اتجاهات المشرفين التربويين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ايجابية .

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات ،والتي تعزى لمتغير الخبرة المهنية ،أو إلى المؤهل العلمي ،أو إلى متغير نوع التكوين .

و بناء على هذه النتائج التي توصلنا إليها ارتأينا إن نقدم هذه التوصيات التالية :

-الاهتمام أكثر بتقويم الإصلاحات قبل إجرائها،مع الإعداد الجيد لها من إطارات ووسائل وسياسات تكوينية .

-و التوصية كذلك بمواصلة البحوث الجادة حول الموضوع ،مع إمكانية تعميم هذه النتائج على المجتمع الجزائري لتشابه البيئة و الثقافة في كل أنحائه .

-الاهتمام أكثر بسلك الإشراف التربوي من قبل الباحثين في ميدان التربية،لنقص البحوث في هذا الموضوع .

Résumé:

L'Algérie a connu des réformes de l'éducation (2003), représentant principalement l'adoption de l'approche par les compétences, tant dans la construction du curriculum, ou dans leur mise en œuvre, et ce Changement touche chaque étape de tous les stades de l'éducation. De l'école primaire au moyen, et au lycée.

Peut-être que l'observation initiale apparente de ces changements est la controverse et le débat au centre du champ de l'enseignement soulevées par cette approche entre celui qui rejette , et le partisan exagérant de soutien.

Parmi les influents occupés dans ce domaine du corps inspection de l'enseignement ou des enseignants superviseurs formateurs , ou les suiveurs et des compagnons pour les enseignants dans la mise en œuvre de cette approche, et sur cette base nous avons décidé d'éclairer cette catégorie, et mesurer l'attitude envers cette approche. Pour savoir exactement les tendances des superviseurs envers cette approche par les compétences dans l'enseignement primaire, avec la connaissance de quelques-unes des raisons qui expliquent ces tendances, qu'elles soient des tendances positives ou négatives, et c'est le but de cette étude.

on a restreint les questions de notre recherche dans les étapes suivantes:

Quelles sont les tendances des superviseurs pédagogiques envers l'approche des compétences dans l'enseignement primaire?

- Ya-il des différences significatives entre les attitudes des superviseurs envers l'approche par les compétences, qui sont attribuables à la variable d'expérience professionnelle ou des qualifications, ou au variable de type de formation?

Et pour répondre à ces questions, nous avons proposé les hypothèses suivantes:

- les Tendances envers l'approche par les compétences des superviseurs pédagogiques dans l'enseignement primaire sont positives.

il n'existe aucune différence statistiquement significative entre les attitudes des superviseurs envers l'approche par les compétences, qui est attribuable à la variable d'expérience professionnelle ou des qualifications, ou à une variable de type de formation.

Afin de tester ces hypothèses, nous avons suivi dans notre recherche la méthodologie suivante:
- Adoption d'une approche descriptive, car elle est plus appropriée d'aborder le sujet de notre étude.
- Adoption du questionnaire comme outil pour obtenir les graphes sur le terrain.
- Nous avons construit un instrument de mesure sur la base de l'échelle Eckert pour mesurer les tendances.
- l'échantillon de l'étude est (113) responsables de l'éducation.ils ont été adopté après avoir triés les questionnaires récupérés.
- Nous avons adopté le programme SPSS (17) pour le traitement statistique.
En ce qui concerne nos résultats de recherche ,ils peuvent être résumées comme suit:
- les Tendances envers l'approche par les compétences des superviseurs pédagogiques dans l'enseignement primaire sont positives.
-. il n'existe aucune différence statistiquement significative entre les attitudes des superviseurs envers l'approche par les compétences, qui est attribuable à la variable d'expérience professionnelle ou des qualifications, ou à une variable de type de formation.

Sur la base de ces résultats, que nous avons atteint nous avons décidé de suggérer les recommandations suivantes:
- Accorder davantage d'attention à l'évaluation des réformes avant qu'elles soient exécutées , avec une bonne préparation des cadres, des moyens et des politiques de formation.
- Et la recommandation de continuer des recherches sérieuses sur le sujet, avec la possibilité de généraliser les résultats sur la société algérienne pour la similitude de l'environnement et de la culture partout en Algérie.
- Accorder davantage d'attention au corps de l'inspection de l'éducation de la part des chercheurs dans le domaine de l'éducation, le manque de recherche dans ce domaine.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
كلمة شكر و إهداء	
ملخص الدراسة	أ
مقدمـــــــــــة	ه
الجانب النظري	01
الفصل الاول:الاطار العام للدراسة	02
1-الإشكالية.	03
2-فرضيات الدراسة	07
3-التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة	07
4-أهمية الدراسة و أسباب اختيار الموضوع.	09
5-أهداف الدراسة	09
6-الدراسات السابقة	10
الفصل الثاني: التعليم الابتدائي	20
تمهيد	21
1-التعليم الابتدائي في الجزائر غداة الاستقلال	22
2-مرحلة التعليم الأساسي	24
3- أهمية التعليم الأساسي في النظام التربوي	26
4- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية(2003)	27
5- أهداف التربية في المدرسة الابتدائية	33
6-وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية	36
7-مجالات التعليم والمواد المقررة في المرحلة الابتدائية	38
8-التوقيت المخصص للنشاطات في المرحلة الابتدائية	39

خلاصة	41
الفصل الثالث: الاتجاهات	42
مدخل	44
1 - مفهوم الاتجاه	45
2- طبيعة الاتجاه وخصائصه	48
3- أهمية الاتجاه	49
4-مميزات الاتجاه	49
5- تصنيف الاتجاهات	50
6- طرق تكون الاتجاهات	51
7- أنواع الاتجاه ووظائفه	54
8- عوامل ثبات و تغير الاتجاهات	56
9- طرق قياس الاتجاهات	57
10-علاقة الاتجاه بمفاهيم أخرى	60
خلاصة	62
الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات	63
مدخل	65
1- نبذة تاريخية حول المقاربة بالكفاءات	66
2- الكفاءة	66
2-1- مفهوم الكفاءة	66
2-2- خصائص الكفاءة	67
2-3- أنواع الكفاءة	69
2-4- مفاهيم مصاحبة للكفاءة	70
2-5- شروط صياغة الكفاءة	72
3- المقاربة بالكفاءات	72

3-1- المقاربة	72
3-2- مفهوم المقاربة بالكفاءات	73
3-3- ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية	73
3-4- مبادئ المقاربة بالكفاءات	73
3-5- مميزات التدريس بالكفاءات	74
3-6- أهداف المقاربة بالكفاءات	75
4- الطرائق المصاحبة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات	76
خلاصة	93
الفصل الخامس: الإشراف التربوي	94
مدخل	96
1-تعريف الإشراف التربوي	97
2- تطور مفهوم الإشراف التربوي عبر التاريخ	100
3- أهمية الإشراف التربوي	103
4-أهداف الإشراف التربوي	104
5-أسس الإشراف التربوي	105
6-كفايات الإشراف التربوي	106
7-مجالات ومهام الإشراف التربوي	109
8- المهام التربوية للمفتش	110
9-معوقات و مشكلات الإشراف التربوي	111
10-أساليب الإشراف التربوي	115
11-مهارات الإشراف التربوي وصفات المشرف الشخصية	118
12-المهارات الميدانية وتقويم المشرف التربوي ذاتياً	119
خلاصة الفصل	120
الجانب الميداني	121
الفصل السادس: منهجية البحث والإجراءات الميدانية	122
1-الدراسة الاستطلاعية	123

2-منهج البحث	124
3- حدود البحث	124
4- عينة الدراسة	125
5-أدوات جمع البيانات	129
6-توزيع الاستبيان على افراد العينة	134
7- التقنيات الاحصائية المستخدمة	135
الفصل السابع: تحليل و مناقشة النتائج فالاستنتاج العام	138
1- عرض نتائج البحث	139
2-مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات	140
3- الاستنتاج العام	152
الخاتمة	154
الاقتراحات	155
قائمة المصادر و المراجع	157
الملاحق	166

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة

1	مواقيت المستويات الخمس لمرحلة التعليم الابتدائي	40
2	الفرق بين القدرة و الكفاءة	71
3	توزيع عدد المقاطعات حسب عدد الولايات المختارة.	125
4	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في التفتيش	126
5	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي المتحصل عليه	127
6	توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين	128
7	نسبة تغطية المقاطعات بالمفتشين وعدد الاستبيانات حسب كل ولاية	134
8	نسبة عدد الاستبيانات الموزعة والمقبولة حسب كل ولاية	135
9	توزيع الفقرات المعبر عنها حسب أبعاد ومكونات الاتجاه	130
10	توزيع أرقام الفقرات المعبر عنها حسب الإيجاب والسلب	131
11	يمثل توزيع أوزان الدرجات حسب العبارات الإيجابية والعبارت السلبية لمقياس الاتجاهات.	132
12	الوصف الإحصائي للعينة	139
13	قياس درجات الاتجاه لأفراد العينة	140
14	***جدول درجات المستجوبين حسب الخبرة***	143
15	**جدول أنوفا لحساب التباين**حسب الخبرة	144
16	توزيع العينة حسب المؤهل العلمي	146
17	***جدول انوفا***Anova ***لتحليل التباين***حسب المؤهل	147
18	معطيات احصائية حسب نوع التكوين	148
19	جدول درجات الاتجاه حسب نوع التكوين	149
20	جدول أنوفا لحساب التباين حسب نوع التكوين	150

فهرس المخططات

الرقم	عنوان المخطط	الصفحة
01	المنحنى البياني لاتجاهات افراد العيينة	141

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نسبة توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في التفتيش	126
02	نسبة توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي المتحصل عليه.	127
03	توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين	128

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
01	نتائج المعالجة الاحصائية	167
02	الاستبيان في صورته الاولية قبل التحكيم	173
03	الاستبيان في صورته النهائية	178

مقـــــــــــــدمة

إن القصد من إصلاح نظام تربوي ما هو التفكير في تفعيل كل عناصر هذا النظام التربوي وكذا التفكير في تفعيل العلاقات بين عناصره، بما في ذلك المنهاج و مكوناته ، وطرائق التدريس، والمتعلم وحاجاته، و المعلم و كذا أهداف هذا المجتمع وغاياته . ونظرا لتطور المجتمعات وفق السنن الكونية فانه بات لزاما على كل مجتمع التفكير الدائم في إعداد مناهج تتماشى مع حتمية هذا التغيير .

و المدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة فهي مطالبة بتجديد مناهجها و بتغيير طرق عملها و نسق إدارتها خاصة و أن :

1-البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها و تحديد محتوياتها إلى عقود خلت و هي بذلك لا تواكب التقدم العلمي و المعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام و الاتصال .

2-المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية و اجتماعية و ثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم و الرقي في ظل العدالة الاجتماعية و المواطنة المسؤولة ، تكون فيها روح المبادرة و البحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي .(مديرية التعليم الأساسي ، 2006 ، ص3).

فتغيير البرامج التعليمية و تحديث محتوياتها أصبحت تفرض نفسها خاصة و أن عولمة المبادلات تملي على المجتمع تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد و التربية الناجحة للأجيال و لقد و قع اختيار الوصاية القائمة على التربية و التعليم في الجزائر على المقاربة بالكفاءات لبناء المناهج التربوية ، وكذا لتنفيذها .

إن منطق المقاربة بالكفاءات تيار بيداغوجي يستمد مبادئه من الفلسفة النفعية البراغماتية ، و كذلك من المدرسة البنائية في علم النفس ، و للإشارة فان بناء المناهج وفق هذه المقاربة ، لم يكن ثورة على البيداغوجيا السائدة و إنما كان تطويرا لها القصد منه إعداد المتعلم للحياة العملية و الابتعاد عن تلقين المعرفة . و ذلك بجعل المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية و أما المضامين فهي وسائل لتنمية الكفاءات و كان لزاما و الحالة هذه أن

يتغير دور المعلم ليصبح موجها للمتعلمين و مرشدا لهم و مبتكرا للوضعيات .(محمد الطاهر واعلي، 2006).

وتبنى القائمون على النظام التربوي في الجزائر تنفيذ هذه الإصلاحات بدء من السنة الدراسية: 2004/2003. يشاركهم في ذلك الكثير من المنفذين في الميدان من المنشغلين بالحقل التربوي، من مدرسين، و مدراء ومشرفين تربويين ...إلخ.

ولذا كان لابد على الباحثين و الدارسين المهتمين بالتربية الرجوع إلى هؤلاء القائمين على التربية المنفذين لمناهجها قصد تقصي انشغالاتهم و آرائهم و مواقفهم حيال هذا الموضوع.

وهذه الدراسة تندرج تحت هذا التوجه فهي عودة للميدان لمعرفة اتجاهات المشرفين التربويين في التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات.

و قد قسم الباحث هذا العمل إلى بابين ، الباب الأول خاص بالجانب النظري ، والباب الثاني خاص بالجانب التطبيقي.

فالباب الأول للدراسة بدا ناه بتمهيد عام للدراسة اتبعناه بأربع فصول نظرية.

فالتمهيد العام يتضمن الإشكالية و الفرضيات و كذا أهمية الموضوع و أسباب اختياره و ختمتاه بالدراسات السابقة التي تتناول هذا الموضوع مع تحديد المفاهيم المتعلقة به .

إما الفصل الثاني فخصصناه لموضوع التعليم الابتدائي و يتضمن مدخلا تاريخيا ، تطرقنا بعده لفترة التعليم الأساسي ومبادئه وأهدافه لنصل إلى فترة الإصلاحات 2003/2002ونبين

دواعيها ومتطلباتها ، ووظائف التعليم في هذه المرحلة ، و ننهي هذا الفصل بخلاصة .

إما الفصل الثالث فخصصناه لموضوع الاتجاهات و يتضمن مدخلا ، ثم مفهوم الاتجاه و طبيعته و خصائصه ، و كذا أهميته و مميزاته. ثم صنفنا الاتجاهات و بينا طرق تكوينها لنصل إلى أنواع الاتجاه ، و وظائفه ، و طرق قياسه لنختم هذا الموضوع بعلاقة الاتجاه ببعض المفاهيم الأخرى القريبة منه ، و ننهي هذا الفصل بخلاصة .

إما الفصل الرابع فخصصناه لموضوع المقاربة بالكفاءات ، حيث بدأنا هذا الفصل بمدخل بسيط ، لنتطرق إلى نبذة تاريخية حول المقاربة بالكفاءات لنمر إلى الحديث عن

الكفاءة و مفهومها لغة و اصطلاحا و نتطرق إلى خصائصها و أهم أنواعها و المفاهيم المصاحبة لها لنصل إلى ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية و نتناول أهدافها وكذا الطرائق النشطة المصاحبة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات و نختم الفصل بخلاصة .

إما الفصل الخامس فتناولنا فيه موضوع الإشراف التربوي فبعد مدخل قصير تطرقنا إلى الإشراف التربوي لغة و اصطلاحا ، لنمر إلى تطور مفهوم الإشراف التربوي عبر التاريخ و نتحدث عن أهمية الإشراف التربوي وكذا أهدافه ، و كفايات الإشراف التربوي ، و بعدها مجالات و مهام الإشراف التربوي .لنصل إلى معوقات عملية الإشراف التربوي ، و نبين أساليب الإشراف التربوي ، و مهاراته و نختم الفصل بخلاصة .

أما **الباب الثاني** المتعلق بالجانب التطبيقي ، فقسمناه إلى فصلين :

الفصل السادس والذي بيننا فيه منهج البحث، و أوردنا فيه الدراسة الاستطلاعية، و اشرنا إلى حدود البحث و عينته و كذا إلى أداة جمع البيانات ، و كيفية بنائها و كيفية تصحيح المقياس ونختمه بالتقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات .

أما الفصل السابع و الأخير فخصصناه لعرض النتائج مع تحليلها و تفسيرها على ضوء الفرضيات لنصل إلى الاستنتاج العام فخاتمة البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

1- الإشكالية

2- فروض الدراسة

3- مصطلحات الدراسة

4- أسباب اختيار الموضوع

5- أهمية الدراسة

6- أهداف الدراسة

7- الدراسات السابقة

1-الإشكالية:

كان لتطور العلوم والتكنولوجيا وكذا الاتصالات في النصف الثاني من القرن العشرين بعد الحرب العالمية الثانية. والانفجار المعلوماتي الهائل الدور الفعال في جعل الاهتمام بالتعليم يطفو إلى السطح، ويصبح أولوية الأولويات للعالم بأسره. ويصبح بذلك تطوير التعليم وأدواته ووسائله ونتائجه مضمارا واسعا لتنافس الأمم وقياس مدى رقيها وتطورها.

وأخذ التعليم يستفيد من حاصل النتائج المذهلة التي أحدثتها الثورة العالمية خاصة في جانب تكنجة التعليم ووسائله وطرائق و أساليب التقويم **(خير الدين هني 2005)**، خاصة وأن التعليم في هذه المرحلة كان مقيدا بالنظرة الكلاسيكية للتربية والتي كانت تركز على التحصيل النظري للمعرفة. وهو أسلوب يجعل المتعلم يفتقر للكفاءات الوظيفية. عندما يوجه إلى الحياة العملية للاندماج في سوق العمل ويدل هذا العجز على أن التعليم لم يكن يقدم حلولا فعالة تستجيب لحاجة المتعلمين.

إن ما ينتظر من المتعلمين هو أن يتصرفوا بشكل عقلاني ومناسب في إطار المهام التي تسند إليهم ولن يتأتى ذلك إلا إذا اكتسبوا الكفاءات التي تؤهلهم للقيام بهذا التصرف وعليه فالكفاءة تعني امتلاك القدرة على تسخير الموارد الشخصية للمتعلم قصد.**(محمد الطاهر وعلي2006)** .

- تحليل الحقائق و الوضعيات المتعلقة بمجال ما.
- تحديد المكونات الأساسية لهذه الحقائق والوضعيات وكذا بنياتها وكيفية عملها.
- تحديد ماذا ولماذا ومتى ينبغي القيام بإجراء ما.

-انجاز المهام بشكل عقلاني ومناسب للظرف المطلوب. .**(محمد الطاهر وعلي2006)**.

إن منطق المقاربة بالكفاءات يدل على أنه تيار بيداغوجي يستمد مبادئه من المدرسة البنائية في علم النفس. وبناء المناهج وفق هذه المقاربة ليس ثورة على البيداغوجيا السائدة (المقاربة بالأهداف) وإنما هو تطوير لها قصد الجعل من المتعلم محورا أساسيا لها.**(محمد الطاهر وعلي2006)** .

و لقد تتباين اتجاهات المنشغلين بالحقل التربوي نحو هذه المقاربة المعتمدة في الجزائر، مدرسين ومدراء و مفتشين وأولياء بين مؤيد ورافض.

وهذه الاتجاهات، وكذا هذه المقاربة من المواضيع التي أثارت اهتمام الباحثين التربويين. فقد اهتم العديد من الباحثين باتجاهات المنشغلين بالحقل التربوي نحو مهنة التدريس والإدارة المدرسية، وكذا اتجاهاتهم نحو المفتشين، فتعددت هذه الدراسات حول الاتجاهات وعلاقتها بما يحيط بهم من مؤثرات لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية التعليمة.

من بين هذه الدراسات دراسة (**يوسف يونس**، 2006) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات أساتذة الثانوية المختلطة (عربية – فرنسية) بالنيجر نحو المراقبة التربوية للمفتش وكشف سلبياتها وايجابياتها.

ومن بين النتائج التي توصل إليها أن الأساتذة ينظرون ايجابيا للمراقبة التربوية للمفتش و يؤكدون على أهمية ذلك للنهوض بالمردود المهني والتعليمي مما ينعكس إيجابا على المردود الكلي للنظام التربوي.

كما قام (**بلوم 1971**) بدراسة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تلاميذهم وتوصل إلى أن اتجاهات المعلمين نحو تلاميذهم ايجابية أكثر من المراحل التعليمية الأخرى وكذلك اتجاهات المعلمات أكثر ايجابية من اتجاهات المعلمين.

فضلا عما سبق بجدر بنا التذكير بان وزارة التربية الوطنية اعتمدت مقاربة التدريس بالكفاءات التي ترى بأنها أفضل من سابقتها (مقاربة التعليم بالأهداف وقبلها التعليم بالمضامين) في الاستجابة لمتطلبات الأوضاع الداخلية والخارجية للبلاد من جهة، مع ضرورة التذكير بان كل جديد إلا ويجد مقاومة في تطبيقه من هذا أو ذاك سواء تعلق الأمر بالمقاربة ككل أو ببعض مكوناتها ومن الدراسات التي اهتمت بالمقاربة بالكفاءات دراسة(**باول أنشوب2001**) تعد هذه الدراسة تقويمية لما وصلت إليه مقاطعة **"الكيبك "**في كندا من أهداف جراء اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات، وذلك عن طريق مقارنة أجراها الباحث بين نتائج المنظومة التربوية في التدريس بالأهداف ونتائجها في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. وتوصل الباحث من خلال هذه المقارنة إلى وجود فروق بين

البيداغوجيتين من عدة جوانب كالأهداف ، و مردود المؤسسات التعليمية،و مردود المعلمين،

والتلاميذ وقد كانت الفروق لصالح بيداغوجية التدريس بالكفاءات وبهذا ثمن الباحث دور هذه المقاربة في تحسين مردود المنظومة التربوية وأوصى بضرورة المواصلة في الاعتماد عليها ومتابعة مسارها بصورة مستمرة.

في هذا الوسط التربوي الذي يشهد فيه كذلك نشاط التفتيش – الإشراف التربوي –حركة تغييريه في اتجاه التحسين و التطوير كما ونوعا بواسطة مقاربات علمية و بيداغوجية جديدة، بدأت تأثيراتها تتجلى على أساليب وأداء الموظفين في كل ميدان، فلا عذر للمشرف التربوي (المفتش) في أن يبقى على الذهنية التقليدية في لعب دوره **(رمضان أرزيل، محمد حسونات، 2000)**.

فكان لزاما على جهاز التفتيش أن ينسجم مع هذه الحركة التغيرية الجديدة الشاملة ويندمج ضمن سياق التطوير المستهدف.

فانطلقت الجزائر في الإصلاح التربوي طبقا لتنفيذ مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في (أفريل2002) والذي وافق عليه البرلمان بغرفتيه وشرعت الوزارة في تطبيقه منذ (2003) هذا الإصلاح الذي يرتكز على ثلاثة محاور كبرى ألا وهي:

- تحسين نوعية التأطير.
- إصلاح البيداغوجيا.
- وإعادة تنظيم المنظومة التربوية.

لترفع بذلك المدرسة الجزائرية الكثير من التحديات لعل من أبرزها المراهنة على نوعية المنتوج أي رفع مستوى المتعلمين لتجعل منهم محورا للعملية التربوية ،وكذا اعتماد منطق المناهج بدل منطق البرامج فاختارت بذلك بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات – التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف و تمحيص لإطارها المنهجي و العلمي.(**الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية** 2009،ص4).

تتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية:

1-ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة،من معارف و سلوكات و قدرات و كفاءات؟

2-ما هي الوضعية التعليمة، الأكثر دلالة لإكسابه هذه الكفاءات و جعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة(من معارف و مواقف و سلوكات)؟

3-ما هي الوسائل و الطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات و المحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟

4-كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلم للتأكد من انه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟ فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم و يهدف أساسا إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم.

كما أن المقاربة بالكفاءات تغير العلاقات التربوية النمطية القديمة التي كانت قائمة بين المتعلم و المعلم فتجعل من المعلم منشطا و منظما و ليس ملقنا للمعارف و تجعل من المتعلم محورا للعملية مسؤولا عن التعلمات التي يحرزها ، يمارس و يحاول و يبني التعلمات و يقوّم و يثمّن تجاربه السابقة و يعمل على توسيع آفاقها.

و قد كثر الجدل حول هذه الإصلاحات و جدواها و نجا عتها و النوايا التي تقف وراءها. بين مختلف المنشغلين في الحقل التربوي،أكاديميين ومدرسين و مشرفين و مسؤولين و كذا أولياء و اختلفوا حول قدرة هذه البيداغوجيا الجديدة في تحقيق المأمول.

وانقسموا بين مؤيد مبالغ في التأييد ، يبشر بمستقبل تربوي واعد في ظل هذه المقاربة، و بين متهيب حذر لا يراها إلا مجرد تقليد يفرضه علينا الغرب في إطار العولمة يتعارض مع مبادئنا و قيمنا.

و في هذا الجدل القائم أين يقف المشرفون التربيون (المفتشون) للتعليم الابتدائي الذين يعتبرون طرفا فاعلا في الحقل التربوي من هذه البيداغوجيا ؟ خاصة وأنها تتعلق بصميم عملهم (الجانب البيداغوجي في التربية) و للغوص أكثر و معرفة كل جوانب هذه المشكلة يمكنني طرح التساؤلات التالية:

1- ما هي طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

3-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى لمتغير نوعية التكوين ؟

2-فرضيات الدراسة:

في ضوء تساؤلات هذه الدراسة وأهدافها قام الباحث بصياغة الفرضيات التالية :

1-طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات موجبة.

2-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

3-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى لمتغير نوعية التكوين.

3-التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

ا-الاتجاه:

يقصد به الاستعداد الذاتي لاستجابة سلوكية معينة إزاء موقف معين لم يتحدد بعد، يمكن أن نعتبر أن الاتجاه ميل أو استعداد أو انحياز للفعل، منظما من خلال الخبرة التي تمارس تأثيرا توجيهيا وديناميا على استجابات الأفراد. كما يمكن أن نطلق على الاتجاه بأنه حكم واستعداد قلبي للتصرف إزاء موضوعات معينة. ويمكن القول بأن الاتجاه عبارة عن فكرة أو حالة نفسية يشعر من خلالها الفرد بالموافقة أو المعارضة لموضوع أو موقف معين في بيئته الاجتماعية

ب-الإشراف التربوي:

هو مجموعة الخدمات والمهام التي يقدمها المشرف التربوي لصالح المعلمين الذين يعملون تحت إشرافه .

ج -عملية الإشراف التربوي:

تتمثل في سلسلة من التفاعلات والأحداث بين المعلم والمشرف التربوي و لها مدخلاتها التربوية ومخرجاتها.

د–التعليم الابتدائي: وهي المرحلة التعليمية التي تلي التعليم التحضيري ،وقد عوض التعليم الأساسي ابتداء من سنة 2004 وأصبحت مدته 5 سنوات.

هـــ –المشرف التربوي:

هو الشخص المكلف بمهمة الإشراف التربوي(التفتيش) على مقاطعة مكونة من عدة مدارس وينتمي إليها فئة من المدرسين، ويصطلح عليه بـــ (المفتش).

و – المقاربة l'approche:

هي الطريقة أو العملية لتقريب المفاهيم والمعارف العلمية التي تتناسب مع المعطيات المادية والتفاعلات البيداغوجية مع العملية التعليمية.

ز– الكفاءات:

تعرف الكفاءة بأنها حسب عبد العزيز بن شلحان (2007) "القدرة على أداء مهمة أو مجموعة مهام بفاعلية وكفاءة ومستوى معين من الأداء وتتألف الكفاية من مكون معرفي يتمثل في مجموعة من الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات، ومكون سلوكي يتمثل في أعمال محددة يمكن ملاحظتها".

كـــ – المقاربة بالكفاءات l'approche par competence:

هي نوع من طرائق التدريس وهي تعبير عما ينبغي أن يقوم به المتعلم من خلال تعلمه في المدرسة في سياق معين ،ويتكون محتواه من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب كما يقوم المتعلم الذي يكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما،وحلها في وضعية محددة.

ل–الخبرة المهنية:

وهي عدد السنوات التي مارس فيها المشرف التربوي مهنة الإشراف (التفتيش التربوي) ، بمرحلة التعليم الابتدائي.

م–المؤهل العلمي :

وهو أعلى شهادة أكاديمية يتحصل عليها الفرد، ويقصد بالمؤهل العلمي في دراستنا هذه أعلى شهادة علمية تحصل عليها المشرف التربوي

ن-نمط التكوين :وهو نوع التكوين الذي خضع له المشرف التربوي، وهو التكوين الأولي بنمطيه الاقامي و التناوبي، والتكوين المستمر،أي التكوين الذي يتم خلال ممارسة العمل التربوي ، والترقية وفق شروط محددة من قبل الهيئة الوصية على التربية والتعليم في الجزائر.

4-أهمية الدراسة و أسباب اختيار الموضوع:

لعل أهمية هذا النوع من الدراسات تكمن في كونها تأتي في فترة تقويم هذه الإصلاحات التي اختارتها الجزائر لنظامها التربوي للوقوف على مدى نجاعة هذه الاختيارات البيداغوجيا.

كما أنها تأتي لتبين أهمية الدور الذي تلعبه هذه البيداغوجيا في النهوض بالمتعلم الذي يعتبر محورا للعملية التربوية.

و كذلك للوقوف على الاتجاهات الحقيقية لهذه الفئة من المشرفين التربويين نحو مقاربة التدريس بالكفاءات.

وتأتي هذه الدراسة كذلك لسد النقص الملحوظ في الدراسات حول المشرفين التربويين في التعليم الابتدائي في الجزائر.

وهي تلبي الحاجة الملحة للمعرفة أكثر حول هذا الجهاز التربوي و قناعاته التربوية، و مواقفه، و اتجاهاته نحو الإصلاحات في الجزائر.

و في الأخير فهذه الدراسة استجابة مني لرغبة شخصية ملحة ، و اهتمام علمي لي كوني أحد أبناء جهاز التفتيش الابتدائي في الجزائر.

5-أهداف الدراسة:

1-التعرف على طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي في الجزائر.

2- التعرف إن كان هناك فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى إلى إحدى المتغيرات التالية: الخبرة المهنية ، المؤهلات العلمية للمشرفين التربويين ، أو نوعية تكوين هؤلاء المشرفين التربويين.

3-التعريف ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي.

4- التعريف بالمشرفين التربويين و جهاز التفتيش و دوره في التعليم الابتدائي في الجزائر.

6-الدراسات السابقة:

أ-الدراسات الغربية:

1-دراسة بول أنشوب(Paul Inchaupe)2001م:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم ما وصلت إليه المنظومة التربوية في مقاطعة الكبيك في كندا من أهداف جراء اعتمادها مقاربة التدريس بالكفاءات.واختار الباحث لذلك مقارنة نتائج المنظومة التربوية في التدريس بالأهداف و نتائجها في ظل المقاربة بالكفاءات. و توصل الباحث من خلال المقارنة إلى وجود فروق بين البيداغوجيتين من عدة جوانب:كالأهداف- مردود المؤسسات التربوية – مردود المعلمين و التلاميذ. و قد كانت الفروق لصالح بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. و بهذا ثمن الباحث دور هذه المقاربة في تحسين مردود المنظومة التربوية. (تيعشادين محمد،2009)

2-دراسة أليس ، سميث ، ابوت علم 1976:

أجرى أليس ، سميث و ابوت دراسة في إحدى المدارس الابتدائية الريفية لمعرفة تأثير ملاحظة فريق من

الزملاء على اتجاهات المعلم نحو الإشراف و قد درب هذا الفريق على استعمال الإشراف العيادي و أداتي ملاحظة ،و رتب المعلمين في مجموعات ثلاثية تقوم بمهمتها في خمسة أشهر ، ونتج من ذلك ان اتجاهات المعلمين قد تحسنت نحو الإشراف إذا شاركوا في اختيار الأهداف ، و هذه النتائج أكدت الفكرة التي مفادها أن شعور المعلمين يزداد ايجابيا نحو الإشراف إذا شاركوا في اختيار الأهداف

و الإجراءات للمساعدة لا للتقييم ، و إذا ركزت على المشكلات التي تكون في تصور المعلم ، و أوصت الدراسة حينئذ باستخدام ملاحظة الزملاء كأداة إشرافية باعتبارها تدفع المعلمين إلى تحسين أدائهم ، أو كبديل اقتصادي للتفتيش العادي.(**علي فيلالي ،2005**)

3-دراسة هيرمان 1947:

هدفت إلى إظهار اتجاهات المدرسين نحو الإشراف التربوي.

و من نتائجها أن الإشراف كعملية تعاونية يؤدي إلى الرفع من رضا المعلمين الوظيفي و إلى تقدمهم في الأداء. و قد توصل الباحث إلى أن المدرسين المستجوبين لا ينتقدون عملية الإشراف ذاتها و إنما

الأساليب الإشرافية الممارسة معهم ، مفضلين الأساليب الديمقراطية التي تتيح لهم المشاركة في العمل التربوي و حرية التعبير و الابتكار رافضين الأسلوب الإشرافي القمعي و القسري الذي يحد من مبادراتهم و يقيدهم.

4- دراسة كنهرت 1941:

هدف الدراسة التعرف على اثر الإشراف التربوي في تحصيل التلاميذ ، و هي دراسة يعتبرها بوردمان ، مثالا لما وصلت إليه الدراسات من نتائج نظرا لأهميتها و جديتها.

عينة الدراسة و إجراءاتها : أجريت الدراسة على ستة مدرسين و اثني عشر قسما يضم تلاميذ اللغة الانجليزية.

قام الباحث بتوزيع طلبة اللغة الانجليزية على اثني عشر قسما للغة الانجليزية على أساس العمر العقلي ، العمر الزمني و التحصيل في اللغة الانجليزية ، بناء على ما حددته الاختبارات المقننة.

و قد اختار ستة مدرسين متساويين في القدرة تقريبا ، وعين كل منهم للتدريب في قسمين. و طبق الإشراف على ثلاثة مدرسين لمدة فصل واحد ، و لم يطبق على الثلاثة المتبقين.و في نهاية الفترة أجريت اختبارات لقياس تحصيل التلاميذ مرة الثانية و سجلت النتائج.

و الواضح أن المنهج المتبع هو التجريب الذي اعتمد فيه تغيير ظروف الموقف و ملاحظة النتائج.

دلت البيانات على أن التلاميذ الذين اشرف على تعليمهم فاقوا في تحصيلهم أولئك التلاميذ الذين لم يتم الإشراف على تعليمهم. إلا أن هذه النتائج لم تكن دلالة إحصائية. **(علي فيلالي ،2005)**

5-دراسة هيوكس و مالبي 1930:

هدف هذه الدراسة هو التعرف على الأساليب الإشرافية الأكثر استحسانا من قبل المدرسين و مواقفهم اتجاهها.

عينة الدراسة و إجراءاتها: أجريت الدراسة في عشرين مؤسسة ثانوية ، حيث استطلع المدرسون حول مواقفهم من الإشراف التربوي.

نتائج الدراسة: ومن نتائج هذه الدراسة ، أن المدرسين اظهروا مواقف ايجابية نحو العملية الإشرافية وأبدوا استحسانا بشأنها مؤكدين استفادتهم و تفضيلهم الإشراف التعاوني الذي يتيح لهم فرصة المساهمة في إعداد برنامج التحسين مقابل رفضهم و استنكارهم للأساليب التوجيهية.

كما يفضل المدرسون في الإشراف الطرق التي تختلف عن الأساليب التقليدية المألوفة و انتهاج المشاريع و طرق حل المشكلات التي تناسب خصائصهم و حاجاتهم كراشدين و تساعدهم على فهم مشكلاتهم المهنية و تحسين التدريس ، و في هذا الصدد يعتقد المدرسون أن اجتماعات المشرف مع المدرسين و لقاءاته بهم فرص تمكنهم من طرح المشكلات و البحث عن الحلول من خلال تبادل الآراء و إثرائها و تدعيم مسارهم المهني و إثرائه. (**علي فيلالي ،2005**)

ب – الدراسات العربية:

6–تيعشادين محمد 2009

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ماهية اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حيال أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، مع تحديد الأسباب التي تكون قد أدت إلى الاتجاه الايجابي أو الاتجاه السلبي في هذا الموضوع.

و استخدم الباحث للحصول على البيانات استبيانا بناه على أساس سلم ليكارت لقياس الاتجاهات.على عينة بلغت 166 أستاذا و أستاذة للتعليم المتوسط من مجموعة متوسطات ولاية

بومرداس.مستخدما عدة تقنيات إحصائية لمعالجة البيانات أهمها:(كا^2) (F) لحساب الفروق و قد خلصت الدراسة للنتائج التالية:

–اتجاهات الأساتذة ايجابية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

– اتجاهات الأساتذة ايجابية نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.(تيعشادين محمد ،2009)

7-دراسة خالد احمد المومني2006:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة اربد في الأردن ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة

كونت من33فقرة. و اختير مجتمع الدراسة من 87 مشرفا و مشرفة من مديريات التربية في مدينة اربد الأولى و الثانية و الثالثة و اختيروا كاملا لقلة عددهم. و قد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

-أن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجيا لدى المعلمين في مدينة أريد من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت عالية بمتوسط حسابي بلغ (3.69)

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05)تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين الدبلوم العالي و الماجستير لصالح حملة الماجستير و بين الماجستير و الدكتوراه لصالح حملة الدكتوراه.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05)تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة. (مجلة علوم انسانية2008)

8 -دراسة لونيس سعيدة (2005م):

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو مهنة التدريس اظافة إلى معرفة الظروف التي تحدد هذه الاتجاهات و بغرض جمع البيانات استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس المعد من طرف "عنايات زكي (1974م).و طبقت الدراسة على ثلاثة مقاطعات

تربوية في الجزائر العاصمة. و ذلك على عينة 200معلم و معلمة في التعليم الابتدائي و توصلت الدراسة إلى:

-اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس سلبية. فمعظمهم لا يشعرون بالانتماء لمهنة لتدريس و قبلوا بها لتجنب البطالة.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الجنسين من المعلمين نحو مهنة التدريس.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لعامل الخبرة المهنية بين المعلمين (لونيس2005)

9-دراسة فريد بن علي بن يحيى الغامدي2002:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو مواد تخصصهم و علاقة ذلك بأدائهم التدريسي.و استخدم الباحث في ذلك أداتين لجمع البيانات هما:

-مقياس الاتجاه للمعلمين نحو مواد تخصصهم

-بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي

وشملت العينة 50 معلما و معلمة من معلمي التربية الإسلامية من المرحلة الثانوية لمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

و فيما يخص الأساليب الإحصائية فاستخدم:

المتوسط الحسابي – معامل الارتباط بيرسون – معامل ألفا

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- متوسط اتجاه المعلمين نحو التثقيف متدن
- متوسط اتجاه المعلمين نحو التكامل للشخصية منخفض
- متوسط اتجاه المعلمين نحو التجديد و الابتكار متدن
- متوسط اتجاه المعلمين نحو العمل الجماعي منخفض أيضا
- أما متوسط اتجاه المعلمين نحو الخلق الإسلامي فكان أقوى اتجاه

أما بطاقة الملاحظة:

فقد لوحظ توفر مهارات إعداد الدروس و مهارات تنفيذها بشكل كبير. أما مهارات استخدام الوسائل التعليمية فكانت من اقلها توفرا. و كذا مهارات إنهاء الدرس و التقويم فكانت من أدني المهارات لدى المعلمين(facultyksv.edu/sa/p32)

10-دراسة أمحمد إبراهيم أمحمد 1999:

تهدف دراسة أمحمد إبراهيم أمحمد إلى إعطاء صورة واقعية لعملية الإشراف المدرسي في المدارس و ما تسير عليه ، و ذلك بالتعرف على ايجابيات هذه العملية من جانب ، و أهم السلبيات و المعوقات

و المشكلات التي تواجه عملية الإشراف المدرسي من جانب آخر لمعرفة الواقع التعليمي و رسم تصور لرفع كفاية عملية الإشراف ، ومن اجل تحقيق ذلك أجرى الباحث أربعة استبيانات موجهة إلى الموجهين \ الموجهين المقيمين ، المديرين \ النظار ، و المعلمين ، و التلاميذ لمعرفة وجهة نظرهم في عملية الإشراف المدرسي و كانت مشكلة البحث ما تواجهه الإدارة المدرسية و الإشراف الفني في مصر من مشكلات و سلبيات و موضوع المشكلة هو الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في

الحقل التعليمي، و تم اختيار عينة البحث من الإسكندرية تتمثل في ست إدارات تعليمية بناء على التوزيع الجغرافي من مدارس التعليم الأساسي و التعليم الثانوي العام، و مجموعة مدارس من البحيرة

من مدارس التعليم الأساسي و التعليم الثانوي، و مجموعة من القليوبية مع مراعاة عينة ممثلة من تلاميذ الصف الثاني و الثالث) الثانوي العام (على أساس نضجهم الفكري، و استخدم الباحث

أداة الاستبيان في 400 استبيان وزعت على الموجهين 50 استمارة و 25 استمارة على الموجهين المقيمين ، و 100 استمارة للمدير \ الناظر، و 100 استمارة للمعلم، و 125 استمارة للتلاميذ، و تم دراستها استطلاعيا ثم قدمت فعليا وحللت بياناتها إحصائيا باستخدام أسلوب التكرار و النسبة المئوية لمعرفة وجهات النظر المختلفة و أوجه الاختلاف والاتفاق حول الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي، وتوصل من خلال نتائج البحث إلى وضع توصيات بشأنهم جميعا

تتعلق برفع كفاية الإشراف المدرسي و تحسين أداء الموجه، و المديرين والمعلمين والتلاميذ.

11-دراسة بوحفص مباركي 1993م:

اظافة إلى الهدف الرئيسي من هذه الدراسة و المتمثل في الوقوف على واقع الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية، و دور ذلك في تقويم المعلمين و التلاميذ، فقد سعى الباحث من خلال الأهداف الفرعية لهذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو أسس التقويم التربوي و الدور الذي يلعبه المفتش في ذلك.

وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث لهذا الهدف الفرعي استبيانا معدا خصيصا لهذه الدراسة، وشملت عينة البحث 300 معلم و معلمة من مدارس ابتدائية بولاية وهران.

و خلصت هذه الدراسة إلى:

- اتجاهات الأساتذة نحو أساليب و نظم التقويم التربوي السائدة سلبية. سواء تعلق الأمر بتقويم التلاميذ أو تقويم المعلمين. فمعظم الأساتذة يصنفون هذه الأساليب في الخانة من النوع السيئ.
- اتجاهات الأساتذة نحو دور المفتش في عملية التقويم غير واضحة أي أنها محايدة و هذا فيما يتعلق بجانب تقويم أداء المعلم.

و قد فسر الباحث نتائج دراسته بان المفاهيم المحورية المتعلقة بالفعل التربوي غامضة و غير واضحة بالنسبة إلى المعلمين بما فيها مفهوم التقويم التربوي و التقييم و الإشراف و التوجيه الفني. (الرواسي،1993.)

12-دراسة تدلاوي عتيقة 1991 كندا:

أنجزت هذه الدراسة في إطار أطروحة دكتوراه تحت عنوان " دراسة التصورات الاجتماعية لمدربي المعلمين المغاربة فيما يخص التجديد البيداغوجي "

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن تصورات مكوني المدرسين للتجديد البيداغوجي و مواقفهم إزاءه والعلاقات التي يقيمها هؤلاء بين التجديد و تدريب المعلمين

اشتملت عينة الدراسة على 30 من مدربي المعلمين و مشرفين تربويين باعتبارهم مسؤولين عن تكوين المدرسين أثناء الخدمة و مكونين مباشرين لهم.

اعتمدت في الدراسة أدوات تمثلت في استجوابات و مقابلات ، و أسفرت على نتائج تبين الرضا التام لدى المكونين بالتجديد البيداغوجي ، و إدلائهم بضرورة تعميمه على كامل النظام التعليمي ، و تأكيدهم على أن هذا التجديد هو مشروع متعدد الإطراف يقتضي مشاركة المصممين و المنفذين و تشكيل نواة مركزية تكون مركز إشعاع و مصدر انتشاره.

تطرح هذه الدراسة مسالة في غاية الأهمية تتعلق بمراعاة الاحتياجات الفردية و الجماعية في مجال التكوين و حث رؤساء المشاريع على العمل وفق منظور منظوما الذي من شانه تجنب الإهدار في الموارد و تيسير بلوغ الإصلاحات التروية.

وبالرغم من اعتمادها التصورات تكشف هذه الدراسة عن اتجاهات المكونين إزاء إصلاح التربية و التكوين، مما يقدم إطارا لفهم أسباب الجمود و مقاومة التجديد و التقليص منها. هذا فضلا عن

أن دراسة التصورات و الاتجاهات تمثل جانبا هاما وجوانب تقويم التكوين و مظهرا في غاية الأهمية سواء انصب التقويم على مدخلات التكوين أو علة صيرورته أو على مخرجاته.

13-دراسة لهيئة الإشراف التربوي بوزارة التربية العراقية 1975:

الهدف من هذه الدراسة ، سبر آراء المدرسين بخصوص الإشراف التربوي و التعرف على رأيهم في المشرفين من خلال استطلاع رأي 180 مدرس و مدرسة في التعليم الإعداد و الثانوي.

و انتهجت في الدراسة عملية المسح ، بواسطة أداء الاستبيان. و أظهرت نتائجها ، أن أهم ما يريده المعلمون من الموجهين ، الصراحة و التعاون و الإسهام بالمادة الدراسية و المرونة ،في حين أن ما لا يريدونه من المشرف هو مناقشتهم خلال الحصص و الاستعلاء و التكبر و النقد اللاذع و تصيد الأخطاء .(**علي فيلالي ،2005**)

و تتفق هذه النتائج و ما توصلت إليه بعض الدراسات الغربية و المقدمة سلفا ، و يلاحظ أن أهم ما ميز هذه المباحث هو التركيز على العلاقة الإشرافية ، أكثر من تركيزها على تكوين المشرف.

14-دراسة عبد الرحمن الحسون:

حدد عبد الرحمن الحسون غرض دراسته في التعرف على موقف معلمي و معلمات المدارس الابتدائية لمركز لواء بغداد من الإشراف الفني. و استخدم أداة الاستبيان للإجابة عن أربعة أسئلة أساسية تتعلق

ب (**1**) رأي موجز عن الإشراف الحالي و اقتراح ما يتخذ بشأنه ، (**2**) عرض مزايا المشرفين الذين زاروهم ،(**3**) عرض عيوب الذين زاروهم ،(**4**) الصفات اللازمة للمشرف.

و أجاب منهم 87 معلما و 38 معلمة من المجموع و توصل إلى إجاباتهم قسمت إلى ثلاث مجموعات ، الأولى بنسبة 6 % رضيت بالإشراف و رأت انه مفيد ، و الثانية غير راضية عنه و رأت انه مظهر للسيطرة الشخصية ، و ليست لديه كفاءة لتقييم مقدرة المعلم و كفايته و نسبتها 76 % و عللت ذلك بكون أن المشرفين لم يوفروا على الخبرة و المعرفة بل على أساس الوساطة المحسوبية ، و مدة الزيارة القصيرة ، و اعتماد المشرف على رأي المدير، و انه متكبر ، و الثالثة بنسبة 16 % لم تظهر رأيا و خارجة عن الأسئلة و اقترح الباحث حسب نتائج المجموعات بنسبة 65 % أن يكون

الإشراف إرشاديا متخصصا و أن تعقد دورات تربوية للمشرفين و زيادة عددهم. و خلص إلى أن المشكلة تتركز في الشعور السلبي إزاء مشرفيهم لتوتر العلاقات مما يجعلهم ينفرون منه كما يكون هذا الإحساس السلبي أثار غير محمودة على أداء المعلم.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا السابق لمجموعة الدراسات نلاحظ أنه تم انتقاؤها من بين الدراسات التي تناولت موضوع الإشراف التربوي،والمقاربة بالكفاءات ، وذلك لتناولها الموضوع من عدة جوانب،ووجهت هذه الدراسات عملها مع فئات مختلفة معلمين وأساتذة ومشرفين تربويين .

- فدراسة باول أنشوب والتي تبنت في نتائجها تثمين ما قدمته المقاربة بالكفاءات يمكن أن تبرر أسباب تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية غير أن خصائص البلاد الغربية وكذا إمكاناتها تختلف عن البلاد العربية ، ونفس الأمر مع لغتها وطبيعة تفكيرها.

- ولعل دراسة تيعشادين محمد 2009 هي أقرب الدراسات إلى دراستنا هاته مع اختلاف الفئة المعنية حيث درس الباحث اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحاه التدريس بالمقاربة بالكفاءات غير أن دراستنا تدرس اتجاهات المشرفين التربويين (مفتشي التعليم الابتدائي) نحو نفس الموضوع ، مع الاتفاق مع الدراسة السابقة في كون الدراسة في نفس البيئة–المنظومة التربوية الجزائرية–.

- أما الدراسات التي تناولت موضوع الإشراف التربوي كدراسة هيوكس ومالبي فهي تعود إلى الأساليب الإشرافية قديما ووجهة نظر المعلمين تجاه المشرف التربوي الذي كانت مهمته المراقبة والتفتيش.

- وأقرب دراسات الإشراف التربوي إلى دراستنا هاته دراسة بوحفص مباركي غير أنها تكلمت عن واقع الإشراف التربوي مع إغفال المقاربة بالكفاءات.

وخلاصة القول أن الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاه كمتغير مع موضوع الإشراف التربوي في أغلبها لم تدرس اتجاهات المشرفين التربويين وإنما درست اتجاهات فئات أخرى من معلمين وأساتذة ومديرين ، إلى الإشراف التربوي وأساليبه وكذلك اتجاهاتهم نحو المشرف التربوي وشخصيته.

تكاد تجمع الدراسات التي تناولت المقاربة بالكفاءات كمتغير والاتجاه حول اتجاهات كل من المعلمين في الابتدائي أو الأساتذة في باقي المراحل نحو هذا الموضوع وأحيانا تتناول حتى اتجاهات التلاميذ في المراحل المتوسطة والثانوية لهذا الموضوع .

الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي كمتغير مع المقاربة بالكفاءات درست كفايات الإشراف التربوي و كفايات المشرف في أداء مهامه ولكن لا تتناول اتجاهات المشرف التربوي نحو موضوع التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

غير أن الاختلاف بين دراستنا هاته والدراسات السابقة الذكر يكمن في دراسة اتجاه المشرفين التربويين نحو التدريس بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية ، وكون هذه الفئة مسؤولية عن تنفيذ ومراقبة سير المقاربة ميدانيا ، ومع ذلك لم تدرس حسب علمنا لحد الساعة وهذا جديد بحثنا.

كما ستتم الاستفادة من الدراسات السابقة في مطابقة نتائجها مع نتائج بحثنا هذا.

الفصل الثاني

التعليم الابتدائي

تمهيد

1-التعليم الابتدائي في الجزائر غداة الاستقلال

2-مرحلة التعليم الأساسي

3-أهمية التعليم الأساسي في النظام التربوي

4- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية(2003)

5- أهداف التربية في المدرسة الابتدائية

6-وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية

7-مجالات التعلم والمواد المقررة في المرحلة الابتدائية

8-التوقيت المخصص للنشاطات في المرحلة الابتدائية

خلاصة الفصل

تمهيد :

إن التعليم الابتدائي أو التعليم الإجباري يعتبر من أهم مراحل التعليم على الإطلاق لأنه يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه فيعمل على صهرهم في بوتقة واحدة، هي بوتقة القومية والشخصية الوطنية للأمة، ومن هنا كانت أهميته لأنه يكون القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة، ولذلك تحاول جميع الدول العناية به. (تركي رابح،1990،ص103)

وقد شهد التعليم الابتدائي في الجزائر عدة تحولات، بدءا من مرحلة ما بعد الاستقلال مرورا بالإصلاحات الشاملة للتعليم ككل، ووصولا إلى التغييرات التي أجريت على التعليم الابتدائي مؤخرا. و سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى الوضعية التي كان عليها التعليم الابتدائي غداة الاستقلال، وما هي أهم الإصلاحات التي أجريت عليه من خلال إصلاح المنظومة التربوية، وكيف تم الانتقال من المدرسة الابتدائية ذات الست سنوات إلى المدرسة الأساسية ذات الخمس سنوات، ثم العودة إلى المدرسة الابتدائية ذات الخمس سنوات وهو النظام المعمول به حاليا، كما تم التعرض لأهمية التعليم الابتدائي في النظام التربوي، وأهداف التربية في المدرسة الابتدائية، ووظائف التعلم في هذه المرحلة، كما سيتم استعراض أهم مجالات التعلم والمواد المقررة، مع الإشارة إلى التوقيت المخصص للنشاطات في هذه المرحلة.

1-التعليم الابتدائي في الجزائر غداة الاستقلال :

يحسن بنا قبل أن نخوض في الموضوع أن نذكر ببنية التعليم الابتدائي السائد في ذلك الوقت، حيث كانت هذه المرحلة الموروثة من النظام التعليمي الفرنسي تخص من هو في سن تتراوح بين 6 سنوات و14 سنة كاملة، تمتد على مدى 8سنوات دراسية. لقد كانت السنة الأولى من التعليم الابتدائي تعتبر آنذاك كسنة دراسية خاصة "بالأهالي " لتعليمهم مبادئ اللغة الفرنسية، الشيء الذي كان يضيع لهم سنة كاملة. أضف إلى ذلك أنه لا يتم تسجيل البعض إلا بعد تجاوزهم السنة السادسة وذلك في المدارس الريفية والحضرية ويتم ذلك بنية مقصودة ولا غرابة حينئذ ألا تنتقل إلى القسم السادس إلا أقلية قليلة من أولئك التلاميذ بعد النجاح في امتحان خاص وفي حدود المقاعد المتوفرة. وفضلا عن ذلك كان التعليم هذا يتسم بالتباين من منطقة إلى أخرى والفوارق التي كانت موجودة بين نسب البنات والبنين والتمييز بين هذا وذاك.

وقد تميزت المرحلة ما بين (1962-1969) بأول دخول مدرسي والذي تم في أكتوبر 1962 في الجزائر المستقلة، حيث اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وفي انتظار وضع إصلاح شامل يتناول بنيات التعليم ومضامينه وطرائقه، أجريت على التعليم تحويرات مختلفة منذ سنة 1962، ومن الإجراءات الفورية التي اتخذت نذكر الإطار الوطني الجزائري الذي وضع فيه التعليم في بلاد استعادت سيادتها وحريتها واستقلالها وإعادة الاعتبار للغة الوطنية والتربية الدينية والأخلاقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا، ثم شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في 15-12-1962 حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم تلك التي تمثلت في: التعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي. (الطاهر زرهوني، 1993،ص50)

وقد شهد المخطط الرباعي الأول (1970-1973) تطورا كبيرا رسمت له بناءا على مبدأ تعميم التعليم الابتدائي أهداف ترمي إلى تسجيل 2.600.000 تلميذ في

المجموع أثناء السنة الدراسية (1973-1974) بنسبة مئوية تعادل 75% على المستوى الوطني. ومن الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق تطبيق هذا المخطط يجدر بنا أن نذكر التعديلات التي أدخلت على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية التربوية والإدارية ومقاييس توجيه التلاميذ وتقييمهم على أسس علمية ومنطقية وذلك تمهيدا لإصلاح جذري شامل يستجيب لتطلعات عميقة ومشروعة ويندرج ضمن منظور يرمي إلى إعادة بناء النظام التربوي القائم . وبمقتضى إصلاح شامل لنظام التعليم، والذي يسري من حيث المبدأ على الفترات الرباعية الثلاث التي تبدأ من 1974 وتنتهي بنهاية 1985 وهذه التدابير متعلقة بإصلاح جذري يرمي إلى إعادة بناء النظام المعمول به آنذاك ويستهدف تحوير التعليم المتوسط وتنسيقه مع التعليم الابتدائي بغية تأسيس تعليم أساسي مشترك ذي سنوات تسع تتدرج ابتداء من قمته، وفي هذا السياق فإن امتحان الدخول إلى السنة الأولى متوسط سيعوض في وقت ما باجتياز عادي من سنة دراسية إلى أخرى.

وفي نهاية المخطط الرباعي(1970-1973) وبداية المخطط الثاني(1974-1977) وضمن التعديلات للمشروع الأولي لإصلاح التعليم الابتدائي الذي زكي فعلا ولم يشرع في تطبيقه إلا خلال الخطة الثانية (1974-1977)، ولم تصدر النصوص ذات الأهمية القصوى في ابريل 1976، ولم يشرع فعلا في تنصيب المدرسة الأساسية إلا في الموسم الدراسي(1980-1981) بعد قرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني حول التربية والتعليم العالي والتكوين في دورتها الثانية من 26 إلى 30 ديسمبر 1973. لقد استقر الرأي على أن يكون الموسم الدراسي(1980-1981) تاريخ بدأ تحويل النظام المدرسي الحالي آنذاك إلى نظام جديد، أـــ ي تاريخ الشروع في تطبيق السنة الأولى من المدرسة الأساسية بصفة شاملة.

(الطاهر زرهوني،1993 صص53،54)

2- مرحلة التعليم الأساسي:

لقد بدأت مع بداية المخطط الخماسي الأول (1980 - 1984) في ميدان التربية والتعليم، عملية تنفيذ مشروع (المدرسة الأساسية) ذات التسع سنوات من التعليم الإجباري على مستوى الوطن الجزائري بعد أن كان العمل يجري بها كتجربة في بعض المدارس فقط ابتداء من عام 1977، وهي مدرسة يدخلها الطفل ابتداء من السنة الأولى الابتدائية عندما يكون قد أكمل ست سنوات من عمره ويستمر بها مدة تسع سنوات حتى يصبح عمره خمسة عشر عاما (من 6 إلى 15 سنة) ، وعندئذ فإما أن يواصل تعليمه في المرحلة الثانوية أن كانت إمكانياته الفكرية، واستعداداته الذهنية وتحصيله الدراسي خلال سنوات المدرسة الأساسية التسع، تسمح له بمتابعة الدراسة حتى شهادة البكالوريا ثم الجامعة، أو يغادرها إلى معترك الحياة بعد أن يكون قد حصل على معلومات علمية مركزة ووظيفية تقيه شر العودة إلى الأمية من جديد بالإضافة إلى إتقان حرفة أو صنعة أو مهنة من المهن تساعده على شق طريقه في الحياة بكل سهولة ويسر.

فالمدرسة الأساسية الجديدة التي بدأ العمل بها تدريجيا ابتدءا من العام الدراسي (1980-1981) هي مدرسة تجمع ما بين التعليميين الابتدائي(6 سنوات) و المتوسط(3سنوات) في مرحلة واحدة، بحيث تصبح المرحلتان الابتدائية والمتوسطة عبارة عن مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الإجباري بعد اختصار المرحلة المتوسطة من أربع إلى ثلاث سنوات فقط، وبذلك تصبح مراحل التعليم في الجزائر أربع مراحل هي التعليم التحضيري، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي و التعليم الجامعي. ولا شك أن هذا التطور الذي دخلته المدرسة الجزائرية لأول مرة في تاريخ الجزائر يعتبر خطوة هامة إلى الأمام وتطورا كبيرا لنظامنا التربوي الذي سوف يصبح أول نظام تربوي يرفع من سنوات التعليم الإجباري من ست سنوات إلى تسع سنوات.

وتنقسم مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى:

وتستغرق ست سنوات وهي مخصصة لإتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية، والدين الإسلامي والحساب واللغة الأجنبية (الفرنسية) ومبادئ العلوم، والتاريخ والجغرافيا.وبذلك فهي مرحلة موحدة التعليم لكافة الأطفال.

أما المرحلة الثانية:

فهي تستغرق ثلاث سنوات وفيها تتنوع مواد التعليم مابين علوم لغوية وإنسانية وعلوم صحيحة وعلوم تقنية بحيث يتلقى التلاميذ في السنة الأولى تعليما موحدا .

أما في السنتين الأخيرتين فإن التلاميذ يدرسون إلى جانب العلوم العامة واللغات والإنسانيات بعض العلوم التقنية مثل المحاسبة أو الآلة الكاتبة أو فلاحة الأرض أو صناعة الألبان أو الخياطة والتفصيل إلى غير ذلك من الصناعات والمهن الأخرى . حيث أنً الطفل المتخرج من المدرسة الأساسية إذا لم يواصل دراسته في المرحلة الثانوية وخرج إلى معترك الحياة فإنه يكون قادرا على الاندماج في العجلة الاقتصادية، ويصبح فردا منتجا ولا يبقى عبئا على والديه أو المجتمع . وقد شرع في تنفيذ المدرسة الاساسية على سبيل التجربة منذ العام الدراسي(1977-1978) وشرع في تنفيذها على المستوى الوطني ابتداء من العام الدراسي(1980-1981) وسوف ينتهي تعميمها في كافة ولايات الجزائر في عام 1990. وقد نشأت المدرسة الأساسية أو التعليم الأساسي وذلك من أجل أداء وظيفتين رئيسيتين لنظامنا التربوي .

الوظيفة الاولى :

تتمثل في الارتفاع بمستوى تعليم المواطن الجزائري من 6 إلى 9 سنوات تمهيدا إلى أن تصبح مرحلة التعليم العام في المستقبل المنظور مرحلة إجبارية لجميع أبناء الجزائر ، بحيث لايغادرون مقاعد الدراسة حتى يحصلوا على شهادة الباكالوريا ، وبذلك يرتفع مستواهم العلمي حتى يكونوا قادرين على التلاؤم مع عصرنا الحديث الذي يتميز بانت عصر

الانفجار في العلوم والتكنولوجيا وبالتالي يكونون قادرين على المشاركة بطريقة فعالة في التنمية الصناعية ، والزراعية ، والثقافية لبلادهم بفعالية وكفاءة.

الوظيفة الثانية :

وتتمثل في التقريب بين التعليم النظري (علوم وإنسانيات) والتعليم التقني (التعليم المهني والتكنولوجي) بحيث يصبح المتعلم أيا كان التخصص الذي يتابعه في رحلة التعليم الأساسي، يجمع في تعليمه بين العلوم الصحيحة والعلوم الإنسانية من ناحية ، وبين العلوم التقنية والمهنية المختلفة من ناحية أخرى . وبذلك يزول ذلك الانقسام المفتعل بين النظرية والتطبيق، التي لازمت التعليم في الجزائر وغير الجزائر قرونا عديدة ، ويصبح الطالب الجزائري قادرا على الجمع بين معرفة النظريات العلمية في الكيمياء والفيزياء والطبيعيات ، وبين تطبيقاتها العملية في الصناعة والزراعة ، والآلات والالكترونيات ، وبالتالي يصبح مواطنا قادرا على التفكير العلمي بذهنه ، والعمل المهني والتكنولوجي بيديه ، وبذلك تزول تلك الثنائية البغيضة من نظامنا التربوي، ويكون المواطن الجزائري العصري قادرا على مجاراة العصر الحديث ، عصر انفجار العلوم والتكنولوجيا .(تركي رابح، 1990،ص103)

3-أهمية التعليم الأساسي في النظام التربوي:

وتتجلى في أهمية المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات في هيكلنا التربوي والتي تعود إلى سببين:

السبب الأول:هو ضمان عدم عودة الأطفال الذين سيغادرون المدرسة بعد أن مكثوا فيها تسع سنوات من التعليم المتواصل، إلى الأمية من جديد ،كما كان ولا يزال يحدث حتى الآن.(تركي رابح، 1990،ص105)

أما السبب الثاني : لهذه الاهمية فهو مزجها في نظامها التعليمي بين التعليمين النظري والتقني بحيث يجمع تلامذتها في تعليمهم بين مختلف العلوم الإنسانية والعلمية والرياضيات

واللغات، وبين التعليم التقني. وتنقسم الدراسة في المدرسة الأساسية إلى مرحلتين كما نص عليه المخطط الرباعي.

3-1-المرحلة الأولى: وهي المرحلة الابتدائية والتي مدتها ست سنوات، وتكون فيها الدراسة عامة وتتركز أساسا حول ثلاثة أمور أو ثلاث مهارات هي :

- **لغة الكتابة :** وتدور حول جعل الطفل يتقن المهارات الأساسية في اللغة العربية من قراءة وكتابة ومحفوظات وقواعد وإملاء وإنشاء.

- **لغة الارقام :**وتدور لساسا حول أساسيات الحساب والهندسة، حتى يتقن فيها التلميذ لغة الحساب. (تركي رابح،1990، ص106)

- العمل على دمج الطفل في بيئته الاجتماعية والطبيعية:

وهذا يكون عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده وجغرافية وطنه ثم مباديء الصحة والعلوم .

3-2-المرحلة الثانية : وهي المرحلة ما فوق الابتدائية و تتكون من ثلاث سنوات وهي المرحلة التي تعرف الآن بمرحلة التعليم المتوسط وهي تمتد من (13سنة الى15 سنة) .إن هدف الدراسة في هذه المرحلة من التعليم في المدرسة الاساسية هو العمل على تكوين مواطن منتج بحيث يفكر بذهنه وينفذ بيديه ما توصل إليه عن طريق الفكر بقصد أن يتمكن التلميذ من أن يعرف نفسه وتتبلور ميوله وتنكشف استعداداته، وأن يستطيع في نهاية مرحلة الدراسة بالمدرسة الأساسية من أن يختار نوع الدراسة الذي يتلاءم واستعداداته وميوله في المرحلة الثانوية ثم في المرحلة الجامعية.

4- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية(2003):

إن التقنيات التي أجريت إلى حد الآن على المنظومة التربوية وإن كانت جزئية وانطباعية في العديد منها تتفق على أنه ينبغي الإسراع في إصلاح المناهج إصلاحا جذريا، والإصلاح الجذري ليس معناه تجاهل التجارب السابقة المتراكمة، بل معناه أنه ينبغي تحقيق الملائمة والتطابق مع الوضعيات الجديدة المعاشة الناتجة عن التحولات الجذرية في المجتمع

الجزائري، وفي المجتمعات الأخرى عبر العالم تحولات سياسية، تحولات اقتصادية، تحولات ثقافية اجتماعية ناتجة، هي أيضا عن التقدم العلمي المتسارع وعن تطبيقاته السيكو بيداغوجية . (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص3)

وتعتبر السنة الدراسية(2004/2003) بمثابة تحول عميق في مسار المنظومة التربوية الجزائرية حيث عمدت إلى تغيير جذري في البرامج الدراسية وطرائق التدريس والكتب المدرسية، وبهذا تغيرت وظيفة ودور كل من المعلم والمتعلم، وقد أسندت هذه الإصلاحات إلى لجنة إعداد المناهج وإصلاح التعليم برئاسة الأستاذ بن علي بن زاغو .

4-1- دوافع الإصلاح التربوي في الجزائر:

تراكمت الأسباب والدواعي على إصلاح المنظومة التربوية،وقد اشتدت الضغوطات الداخلية والخارجية وكثر الحديث عن عجز التعليم الجزائري فتولد عن هذه الأزمة مشروع إصلاح المنظومة التربوية الذي اقره مجلس الوزراء في أفريل2002 ،ووافق عليه البرلمان بغرفتيه،ويشمل هذا المشروع إعادة النظر وإصلاح كل النظام التربوي بجميع مراحله حتى التعليم العالي .

(وزارة التربية الوطنية،2004، ص4)

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

4-1-1- تحديات العولمة:

فالتحولات العالمية الجديدة فرضت نمطا جديدا غير معهود في الحياة،يقوم على ثورة المعلوماتية والتقنية والتي من شأنها تشكيل إنسان جديد .ومن غير المعقول أن نبق سجناء لأنماط تربوية كلاسيكية في حين يفرض علينا أن نندمج في منظومة عالمية تسودها لغة المعلوماتية. (مجلة دراسات محكمة، 2006 ،ص162).

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

- مواجهة التحديات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم وتعلم المعلوماتية.

- تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ والطلبة.

- التكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية.

(وزارة التربية الوطنية ،مخطط عمل لإصلاح المنظومة التربوية،2003 ،ص3)

4-1-2- الانسجام مع سياق الإصلاح التربوي الجاري في الوطن العربي:

ونظرا لما سبق كان من بين توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن تسارع الدول العربية لإصلاح منظوماتها التربوية وذلك بالتركيز على التربية المستقبلية ومسايرة التفكير العلمي المعاصر،بالإضافة إلى تكييف المناهج مع مستجدات العلم والتقنية،ومن هنا تأتي سياسة الجزائر في الإصلاح التربوي منسجمة تماما مع حركة الإصلاح التربوي التي تشهدها الساحة العربية حاليا .(مجلة دراسات محكمة،جوان ،2006 ،ص162)

4-1-3- التغير الاجتماعي داخل المجتمع :

إن النظام العالمي الجديد فرض على المجتمع الجزائري أنماطا من السلوكات في ميدان الاقتصاد والسياسة والثقافة وغيرها من الميادين، فكان أن وجدت المدرسة الجزائرية نفسها معنية كغيرها من مؤسسات المجتمع بتكييف نفسها مع تلك السلوكات الجديدة، و لم يكن ذلك ممكنا إلا بإعادة النظر في الفلسفة التربوية بكل تفاصيلها. ولقد اختار المخطط التربوي الجزائري بيداغوجيا الكفاءات وسيلة لذلك التكيف نظرا لما تحمله من طموحات مستقبلية.

(مجلة دراسات محكمة، جوان 2006 ،ص162)

4-2- منطلقات ومبادئ الإصلاح:

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

(المنشور الوزاري، رقم2002/245).

4-2-1- البعد الوطني:

- دعم الوحدة والهوية الثقافية الوطنية والتفاعل بين العروبة والإسلام و الامازيغية وترقية اللغة الامازيغية.

- تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية الفنية، والتاريخ الحديث وعلاقته بالتاريخ الجهوي والمحلي.

- التعرف على البلاد من حيث الزمان والمكان والإمكانات الاقتصادية والموارد البيئية ودورها في حضارات العالم قديما وحديثا .

4-2-2- البعد الديمقراطي:

يمكن إجماله في النقاط التالية.

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

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

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

4-2-3- البعد العالمي والعصري:

ويمكن تلخيصه فيما يلي :

- حداثة المعارف وأشكال التفكير والسلوك.

- تطوير المهارات التكنولوجية، وتطوير تعلم اللغات الأجنبية.

- ضمان تكوين الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الايجابية للعلوم.

- ضمان التواصل مع الحضارات الأخرى والثقافات ، خدمة للحضارة العربية الإسلامية .

- إدماج الثقافة المعلوماتية واستعمال أدائها في المواد التعليمية .

4-3-محاور الإصلاح الكبرى :

تحضيرا لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، والذي شرع في تطبيقه موسم : 2004/2003،

أنشأت الجزائر اللجنة الوطنية للمناهج برئاسة الأستاذ بن علي بن زاغو بموجب القرار المؤرخ في 11نوفمبر 2002، وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق والتوجيه في مجال البرامج والمناهج التعليمية، تتكفل هذه اللجنة في إطار مهامها بتقديم الآراء، والاقتراحات لوزير التربية الوطنية بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم منها: (المنشور الوزاري 2003/245)

* التصور العام للتعليم.

* صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية.

* إعداد مرجعية عامة للمناهج.

* إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية تتعلق ببناء المناهج التعليمية لكل مادة أو مجموعة من المواد. كما أنشأت المجموعات المتخصصة للمواد بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 11نوفمبر 2002 والتي أوكلت لها المهام التالية:

- مرجعية خاصة بالمادة التعليمية أو النشاط أو الاختصاص.
- تعديل أو تحديث المناهج الجاري بها العمل.
- مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة وذات الدعم البيداغوجي.

وفيما يلي المحاور الكبرى للإصلاح التربوي:

4-3-1- إعادة التنظيم العام للمنظومة التربوية:

- تعميم التربية التحضيرية للأطفال في سن الخامسة وذلك بفتح المزيد من المؤسسات والرفع من طاقة إستعابها لتشمل معظم الأطفال الذين يسمح سنهم بالالتحاق بها.
- تمديد التعليم المتوسط من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات.
- تخفيض مدة التعليم الابتدائي من ست سنوات إلى خمس سنوات.
- إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإجباري إلى ثلاث فروع (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني والمهني، والتكوين المهني).

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

(وزارة التربية الوطنية ،مخطط العمل والإصلاح للمناهج،2003 ،صص9 -10)

4-3-2- الاهتمام بالتكوين الأولي للموظفين:

يمكن إجمالها في النقاط الآتية :

- تحويل المعاهد التكنولوجية سابقا ومعاهد التكوين أثناء الخدمة حاليا إلى التكوين وتحسين مستوى المعلمين لمدة ثلاث سنوات بعد البكالوريا، يكوَّنون خلالها أكاديميا ومهنيا ولغويا
- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا لأساتذة التعليم الثانوي العام والمتوسط والحاملين للشهادات الجامعية، والذين يتم توظيفهم عن طريق المسابقة.
- إعادة تأسيس مسابقة الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي .
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التقني لمدة خمس سنوات بعد البكالوريا على مستوىالمدارس العليا للأساتذة .(وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل والإصلاح للمناهج،2003،ص 10).

4-3-3- إصلاح البيداغوجيا ومجالات التعليم:

يعتبر إصلاح البيداغوجيا أحد المحاور الأساسية للإصلاح، واتخذت فيه الاجراءات التالية:

- فيما يخص اللغة العربية:دعم تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة التدريس لكل المواد التعليمية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة النهائية.
- فيما يخص اللغة الامازيغية : إدخال تعليم اللغة الامازيغية ابتداء من بداية المرحلة الابتدائية في إطار مواد الإيقاظ ثم كمادة تعليمية ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي.

–التكفل بالبعد الثقافي الامازيغي في برامج العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- فيما يخص اللغات الأجنبية:

*اختيار التفتح على اللغات الأجنبية بهدف الوصول مباشرة إلى المعارف العلمية، وهذا بإدخال تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي، ثم بعد ذلك تم نقلها إلى السنة الثالثة ابتدائي، وتقديم اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

*إدخال وتطوير لغة أجنبية ثالثة اختيارية في الشعب الأدبية في التعليم الثانوي.

- فيما يخص العلوم الدقيقة:

*العودة إلى استعمال الرموز العالمية وإدراج المصطلحات باللغتين

*إعادة الاعتبار في كل المستويات لتدريس مادة التاريخ وإعادة تأهيل تدريس الفلسفة.

*جعل التربية البدنية والرياضية إجبارية، وتعميم التربية الفنية .

*إدماج التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال.

*ترسيم مادة التربية الإسلامية في شهادة البكالوريا

(وزارة التربية الوطنية ،مخطط العمل وإصلاح المناهج، 2003 ،صص6-7) .

4-4- مستجدات الإصلاح على المستوى البيداغوجي:

يمكن حصرها فيما يلي :

*وضع المتعلم في قلب العملية التربوية وتطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات.

*إدماج تكنولوجية الإعلام وفتح المؤسسة على المحيط وإعطاء أدوار جديدة للمعلم والمتعلم وأولياء المتعلمين.

*استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة، ويتم تعليم المواد العلمية والتكنولوجية باللغة العربية على مستوى كل مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي العام والتكنولوجي (منشور وزاري رقم2003/881).

5-أهداف التربية في المدرسة الابتدائية:

التعليم الابتدائي هو المرحلة الأولى من التعليم، وتدوم الدراسة فيه خمس سنوات، حيث

كانت هذه المرحلة في السابق تدوم ست سنوات والتي كانت تسمى بالطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، وبعد الإصلاح التربوي في سنة 2004/2003 أصبحت تستغرق خمس سنوات من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي وتنتهي بحصول التلميذ على شهادة النجاح من خلالها ينتقل إلى السنة الأولى متوسط.

وتمثل المرحلة الابتدائية الطور الأول في المدرسة الأساسية والتي تسعى إلى تحقيق أهداف يمكن إجمالها في الامور التالية :

5-1-مساعدة التلميذ على النمو المتكامل، من حيث:النمو الجسمي ، النمو العقلي ،النمو الاجتماعي ،النمو الوجداني ،النمو الروحي .

و هناك مجموعة من الأهداف التربوية ينبغي على المدرسة الابتدائية أن تعمل على تحقيقها في تلاميذها يمكن إجمالها في الأهداف التالية:

5-2-إعداد التلميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها : ويتمثل ذلك في الأمور التالية :

-أن يتعرف التلميذ على مصادر الثروة بالبيئة، ومجالات العمل والنشاط فيها، وكيفية استثمارها والاستفادة منها، بحيث يساعده ذلك على الانتفاع بإمكانيات البيئة عن طريق زيادة غلة الأرض، وتصنيع المحصولات وممارسة الصناعات الريفية والمنزلية وتحسينها لزيادة الدخل بعد الانتهاء من دراسته.

- أن يتعود الطفل على احترام العمل اليدوي ومن يقومون به .

- أن يكتسب التلميذ الاتجاهات السليمة ، والمهارات اللازمة لاستثمار أوقات الفراغ .

-أن ينشأ التلميذ على الولاء للبيئة التي يعيش فيها ، وحبها والاعتزاز بها ، وعدم التعالي عليها.

5-3- تنشئة التلميذ على الاعتزاز بالوطن وبمقوماته الأساسية : ويتمثل ذلك فيما يلي :

-أن يفهم التلميذ فهما عاما وطنه الخاص الذي يعيش فيه وهو الجزائر كما ينبغي عليه أن يفهم أيضا بأن وطنه الخاص هو جزء لا يتجزأ من الوطن العربي الكبير ، وأن يدرك الروابط التي

تربط بين مختلف أجزاء هذا الوطن العربي الكبير .

-أن تنمى في نفسية التلميذ عاطفة الولاء لوطنه ، ثم للوطن العربي الكبير، بحيث يدفعه ذلك إلى محبة وطنه والدفاع عنه، وأن يشعر بقوة هذا الوطن ، ووفرة إمكانياته الاقتصادية والبشرية والحضارية، وأن يعتز بالانتساب إليه .

-أن يدرك أهمية التعاون والتضامن بين أبناء العروبة في تحقيق أهداف العرب في التحرر والنهوض والوحدة . وان يؤمن بان وحدتهم هي السبيل في ازدياد قوتهم ونهوضهم.

(رابح تركي ، 1990 ص213)

- أن يدرك خطر الاستعمار الذي يتعرض له الوطن العربي حاضرا ومستقبلا ، ويؤمن بضرورة مكافحة الطامعين في الوطن وخيراته .

5-4- تربية التلميذ للحياة في مجتمع حر وعادل :

ويتمثل هذا فيما يلي :

-أن تنمو في نفس التلميذ الروح الديمقراطية القائمة على الحرية وتحرر الفرد والجماعة من الفوضى والاستبداد السياسي .

-أن يدرك التلميذ أن الوطن للجميع ، وأن كل فرد فيه مسؤول عن حمايته وتقدمه، ويقف على مظاهر العدالة الاجتماعية التي تتحقق في المجتمع من حيث تكافؤ الفرص أمام المواطنين والمساواة بينهم في التمتع بالخدمات العامة والاستفادة ، مثل: المستشفيات ، المدارس ، الضمان الاجتماعي ، العمل وغيرها من المصالح .

–أن يربى التلاميذ على الولاء للعدالة الاجتماعية كأفضل نظام اجتماعي يحقق العدالة والمساواة لكافة المواطنين ويمنع من استغلال الإنسان لأخيه الإنسان .

–أن يدرب الطفل على أداء خدمات للمترل ، والمدرسة في حدود إمكانياته وقدراته .

5-5–أن تقوم المدرسة بخدمة البيئة متعاونة في ذلك مع باقي المؤسسات الأخرى :

ويتمثل ذلك في الأمور التالية :

–أن تعمل المدرسة على إذكاء الوعي القومي في البيئة عن طريق ، استغلال المناسبات القومية (مثل عيد الاستقلال ،عيد الثورة ،عيد العمال الخ) وتتبع الأحداث الجارية بعقد الندوات ، وإلقاء المحاضرات ، وإقامة المعارض ، وعرض التمثيليات بقصد توضيح الأهداف القومية .

–أن تعمل المدرسة على النهوض بالبيئة صحيا ، وذلك بنشر الوعي الصحي ، عن طريق الملصقات ، والدعوة إلى نظافة الشوارع ، والإسهام فيها إن أمكن ذلك .

–أن تعمل المدرسة على النهوض بالبيئة اقتصاديا وذلك عن طريق نشر فوائد الادخار، والمساهمة في صناديق التوفير، ، والتنمية ، ومحاولة تدريب المواطنين على بعض الإشغال اليدوية ، لاستثمار وقت فراغهم فيما يعود عليهم بالنفع العام .

–أن تعمل المدرسة على تبصير مجتمع البيئة بأضرار الاعتقادات الفاسدة ، والخرافات الشائعة ومحاولة البدع ، وأن تحاول إشراك سكان البيئة في نشاطات المدرسة الرياضية والاجتماعية ، والثقافية في مختلف المناسبات. (رابح تركي ، 1990 ص213)

6–وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية :

من الملاحظ أن وظائف التعليم الابتدائي كانت في الماضي قاصرة تقريبا على مكافحة الأمية، ثم إعداد بعض التلاميذ لمرحلة التعليم الثانوي فقط .

أما اليوم فإن الأنظمة التعليمية ، ومنها النظام التعليمي في الجزائر لم تعد تقنع بذلك. ومن هنا فهي تعمل على تحقيق الوظائف التالية :

6-1-تعليم الطفل مبادئ اللغة العربية والحساب :

يعتبر تعليم الطفل مبادئ اللغة الوطنية والحساب من أهم وظائف التعليم الابتدائي، وقد كان في الماضي يعتبر وظيفته الوحيدة، لأن رسالة التعليم الابتدائي تتلخص في تكوين شخصية الطفل تكوينا قوميا وأهم مقومات الشخصية القومية هي اللغة الوطنية التي تعتبر بمثابة عقل الأمة ومحتوى ثقافتها. ولذلك كان التعليم ولا يزال في جميع أنحاء العالم يركز نشاطه في المرحلة الابتدائية على تلقين أساسيات اللغة الوطنية والقومية للأطفال قبل كل شيء آخر. والمقصود من هذه الوظيفة هو أن يلم الطفل اللغة الوطنية والقومية مع لغة الأرقام على اعتبار أنها الأدوات التي لا يستغني عنها في تحصيل العلم ومواصلة التعليم بنجاح في بقية المراحل التعليمية الأخرى، ويتألف تعليم اللغة الوطنية مع لغة الارقام من خمس مهارات هي كما يلي :

مهارات القراءة ، مهارة الإصغاء، مهارة الكتابة، مهارة التكلم، المهارة الحسابية

6-2-تمكين الأطفال من معرفة البيئة الاجتماعية والاندماج فيها :

والوظيفة الثانية للتعليم الابتدائي هي أن يساعد الأطفال على معرفة بيئتهم الاجتماعية والاندماج فيها، فالطفل قبل دخول المدرسة الابتدائية يكون أفقه الاجتماعي محدودا وضيقا للغاية لا يكاد يتعدى أفراد أسرته وأفراد الجيران المحيطين به .

وفي أول عهد الطفل بالمدرسة نراه يميل إلى اللعب بمعزل عن رفاقه والانفراد بممتلكاته، التي يخص بها نفسه غير مبال بقلة انسجامه معهم .

من أجل ذلك ينبغي على المعلم أن يبذل جهده في توثيق عرى الألفة بين التلاميذ، وإعطائهم دروسا عملية في معاشرة الآخرين واحترام حقوقهم، ومراعاة شعورهم، وذلك عن طري تمثيل الروايات، وجمع البقايا الأثرية، شارحا لهم أن الجماعة أقوى من الفرد في إتمام هذه المشاريع .

(رابح تركي ،1990،ص215)

وتلعب حصص التاريخ ، والتربية الوطنية والتربية السياسية ، والأناشيد المدرسية والتربية الدينية دورا كبيرا في بث هذه الروح ، روح الولاء للجماعة والاندماج فيها ، ومحاولة ، ومحاولة العمل على إسعادها ورفعتها .

6-3- تمكين الأطفال من معرفة البيئة والتكيف معها :

وكما أن من وظائف التعليم الابتدائي أن يمكن الطفل الصغير من معرفة بيئته الاجتماعية ومعرفة شخصيته ومساعدته على الاندماج فيها يصبح مواطنا صالحا .

كذلك فإن من وظائفه أبضا أن يهيئ له الأسباب ووسائل معرفة البيئة الطبيعية معرفة مباشرة عن طريق الاحتكاك بها عمليا لا عن طريق الخبرة بواسطة الكتب وحدها . ويكون ذلك عن طريق الرحلات المدرسية التي تنظمها المدارس الابتدائية لتلاميذها بقصد زيارة المعالم البارزة في البيئة الطبيعية، كما تكون كذلك عن طريق دروس الجغرافيا، ودروس العلوم، أو الأشياء حيث يتعرف الطفل من خلالها على معالم البيئة الطبيعية وما بها من حيوانات ، وطيور ، ومصانع ، ومزارع ومعامل إلى آخره .

6-4-تمكين الأطفال من الوقوف على تجارب الآباء والأجداد وخبرتهم :

والوظيفة الأخيرة للتعليم الابتدائي هي أن يتمكن الطفل من الوقوف على خبرة الآباء والأجداد وتجاربهم التي سجلوها في الكتب والمتاحف وغيرها من وسائل الثقافة، وذلك عن طريق الإطلاع على الثروة العلمية والفنية والروحية لثقافة أمته القومية، عبر مراحل التاريخ، على قدر مدركاته الذهنية والفكرية متدرجين به من السهل إلى الأسهل و هكذا .

هذه الثروة الثقافية تحوي تجربة وخبرة الآباء والأجداد هي عندما تضاف إلى خبرة الطفل فإنها سوف تزيدها عمقا وسعة وغنى .

7- مجالات التعليم والمواد المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي:

لقد حددت لمرحلة التعليم الابتدائي مجالات تشمل جميع الجوانب التعليمية والتربوية: اللغوية،والعلمية، والاجتماعية، والجمالية، والخلقية، مصاغة بصفة عملية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية والكفاءات الختامية المستهدفة، في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وفي نهاية كل سنة. كما تتضمن مشاريع وحدات تعليمية وكفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعليمية تلاءم مستوى تلاميذ هذه المرحلة ومكتسباتهم.

7-1-المواد المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي:

اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية، الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجيا، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، التربية الموسيقية، التربية التشكيلية، التربية البدنية .

وفي الموسم الدراسي(2009/2008) استحدث نشاط التربية الخلقية حيث يقدم يوميا، ومدة النشاط 15د وفي نهاية هذه المرحلة من التعليم يكون التلميذ قد أصبح يتحكم في بعض الكفاءات الأساسية وأهمها كفاءات ذات طابع اتصالي، وكفاءات ذات طابع منهجي،و كفاءات ذات طابع فكري، وكفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي.(وزارة التربية الوطنية ،المنشور رقم408 /أ.ع/07

كما تم تطبيق الترميز العالمي على مستوى التعليم الابتدائي وذلك كما يلي:

- يطبق الاتجاه العالمي على مستوى العمليات الرياضية ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، أي من اليسار إلى اليمين.
- تستعمل الرموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة في مادة الرياضيات.

(وزارة التربية الوطنية ،المنشور رقم2003/881)

8-التوقيت المخصص للنشاطات التعليمية في سنوات التعليم الابتدائي:

إن تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعليمية يقوم على نظرة جديدة إلى التعامل مع التوقيت المدرسي واستغلال الأنشطة التعليمية، فالمناهج الجديدة بالنسبة

لمرحلة التعليم الابتدائي خصصت لكل نشاط مدة زمنية قدرها 45د بدلا من 30د، كما استحدث نشاط التربية الخلقية مدته 15د لسائر الأيام التدريسية ويقدم في بداية الفترة الأولى من السنة الأولى إلى السنة الخامسة. (وزارة التربية الوطنية ، المنشور رقم71 /208/0.0.2)

جدول رقم(1): يمثل مواقيت المستويات الخمس لمرحلة التعليم الابتدائي.

المستويات	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5	مجموع المرحلة
التوقيت / المـــواد	الأسبوعي / السنوي	الأسبوعي / السنوي	الأسبوعي / السنوي	الأسبوعي / السنوي	الأسبوعي / السنوي	
اللغة العربية	13 h 30 / 378 h	13 h 30 / 378 h	11 h 15 / 315 h	8 h 15 / 231 h	8 h 15 / 231 h	1539 h
اللغة الأمازيغية				3 h / 84 h	3 h / 84 h	168 h
اللغة الفرنسية			3 h / 84 h	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	336 h
الرياضيات	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	4 h 30 / 126	630 h
التربية العلمية والتكنولوجية.	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	210 h
التربية الإسلامية	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	210 h
التربية المدنية	45mn / 21 h	45mn / 21 h	45mn / 21 h	45mn / 21 h	45mn / 21 h	105 h
التاريخ			45mn / 21 h	1 h / 28 h	1h / 28h	105 h
الجغرافيا				30mn / 14 h	30mn / 14h	
التربية الفنّية	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	1 h 30 / 42 h	110 h
التربية البدنية	45mn / 21 h	45mn / 21 h	45mn / 21h	45mn / 21h	45mn / 21h	105 h
المجموع الأسبوعي	24 h	24 h	25 h 30	3 h +24 h 45	3 h +24 h 45	
المعالجة التربوية	1 h 30mn / لغة عربية = 45mn / رياضيات = 45mn	1 h 30mn / لغة عربية= 45mn / رياضيات = 45mn	1 h 30mn / لغة عربية = 45mn / رياضيات = 45mn	2 h 15mn / لغة عربية = 45mn / رياضيات = 45mn / لغة فرنسية = 45mn	2 h 15mn / لغة عربية = 45mn / رياضيات = 45mn / لغة فرنسية = 45mn	

خلاصة

الإصلاح التربوي يتضمن التغيير والتطوير والتجديد بشكل كبير وقد حدد محتوى هذا الإصلاح الذي اعتمدته المنظومة التربوية كإستراتيجية جديدة في التدريس التي تعتمد أساسا على فكرة تغيير الطريقة الأولى(التدريس بالأهداف) من جهة وتحقيق فعالية أكثر في التعليم عن طريق تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات من جهة أخرى.

وذلك بهدف تطوير الأوضاع التعليمية لتدني مستواها والذي أثر بالسلب على جميع الميادين الأخرى والوصول إلى المكانة الجيدة بين الأمم المتطورة خاصة في المجال العلمي والاقتصادي، وبالتالي تحقيق التنمية الشاملة.

الفصل الثالث

الإتجاهـــــات

تمهيد

1- مفهوم الاتجاه

2- طبيعة الاتجاه و خصائصه

3- أهمية الاتجاه

4- مميزات الاتجاه

5- تصنيف الاتجاه

6- طرق تكوين الاتجاهات

7- أنواع الاتجاه و وظائفه

8- عوامل ثبات و تغيير الاتجاهات

9- طرق قياس الاتجاهات

10- علاقة الاتجاه بمفاهيم أخرى

خلاصة الفصل

مدخل:

تجمع تعار يف الاتجاهات النفسية كلها على أن الاتجاهات وكذلك المعتقدات مكتسبة أي متعلمة من الثقافة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية. و نحن نعرف أن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية إعداد الفرد للحياة في مجتمعه، و يتوقف استمرار الثقافة على تمسك أفرادها باتجاهات معينة وأخلاقيات معينة لأنها تكون التوقعات التي تجعل عملية التفاعل بين الأفراد عملية سهلة.

وهكذا يمكن اعتبار الاتجاهات والقيم على أنها التمثيل النفسي في داخل الفرد، فالفرد يكتسب مـــن مجتمعه ومن ثقافته الاتجاهات النفسية المناسبة نحو الناس والجماعات وغيرها فهي بـــذلك ضـــرورية لتكوينه كإنسان.

1 – مفهوم الاتجاه :

يرتبط مفهوم الاتجاه ارتباطا وثيقا بالسلوك الذي يقوم به الإنسان في مختلف المواقف الاجتماعية،و لهذا فقد شكل هذا المفهوم محورا لكثير من الدراسات في علم النفس الاجتماعي خاصة، و ذلك نظرا للأهمية البالغة التي يتصف بها.

ولقد اختلف الكثير من العلماء قي تعريفهم لمفهوم الاتجاه النفسي:"**فبرو شانكي وسيد برغ**" يقدمان تعريفا كما يلي:"هو ميل معتقد للاستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي في البيئة و هذه الاستجابة تختلف من ثقافة إلى ثقافة"(**محمود السيد أبو النيل، 1985**).

وحسب هذين العالمين فإن موضوعا ما قد يقبل في ثقافة معينة ويرفض في ثقافة أخرى وبيئة مختلفة، وهذا ما يتجلى من خلال سلوك الناس نحو المؤسسات والجماعات ومختلف المواضيع الأخرى.

و يذهب "**ترشون**" إلى القول بأن " الاتجاه النفسي هو تعميم لاستجابات الفرد تعميما يتوقع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدروك معين "(**سعد عبد الرحمن ،1983، ص516**).

وتركز هذه النظرة على أسبقية الدافع أو الدافعية في تحرير وتوجيه السلوك على الاتجاه باعتبار أن هذا الأخير يعد تعميما سالبا أو موجبا للاستجابات التي تثيرها قوى الدافعية(**سعد عبد الرحمن ،1983، ص516**).

أما "**توماس فيري**" يرى بأن الاتجاه النفسي هو:"موقف الفرد تجاه إحدى القيم أو المعـــــايير السائـــــدة في البيئة الاجتماعية" (**سعد عبد الرحمن ،1983، ص517**) ، بمعنى أن موقفه من قيمة معينة سواء كانت دينية أو اجتماعية أو غيرها هو اتجاه نفسي كموقفه من الصدق أو الزواج المبكر ....الخ.

ومن هذا التعريف يتضح أن تقييمه أو المعيار هو أساس الاتجاه.

أما "**جوردون ألبورت**" فقد أشار في تعريف شامل ودقيق للاتجاه إلى أنه:"حالة من التهيـــؤ والتأهـــب العقلـــــي العصبي التي تتضمنها الخبرة حيث تستطيع حالة التأهب توجيه استجابات الفرد للمثيرات التي تتضـــــمنها مواقف البيئة".

بينما الاتجاه عند "**دوب** "هو "استجابة مضمرة إستباقية و متوسطة ..."(**عباس محمود عوض وآخرون، 1993، ص35**) بمعنى أنها استعداد نفسي يستثيره عدد من المثيرات في البيئة الاجتماعية

و يعرفه "**روكتيش**":" بأنه تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف، ويهيئه لاستجابة تكون لها الأفضلية عنده "(**عباس محمود عوض وآخرون ، 1993 ، ص35**).

ويعرفه "**كاتر**" و"**ستو تلتد**" بأنه :" نزعة الفرد أو استعداده المسبق إلى تقديم موضوع أو رمز يرمز لهذا الموضوع بطريقة معينة ". (**عباس محمود عوض وآخرون، 1993**).

وهما يريان أن الاتجاهات النفسية تتكون من عناصر معرفية، وعناصر وجدانية وعناصر نزوعية ويقصد بالعنصر المعرفي الاعتقاد وعدم الاعتقاد، بينما يتناول العنصر الوجداني حب وعدم حب ويتضمن العنصر النزوعي الاستعداد للاستجابات.

ومن جملة هذه التعريفات يتضح لنا أن الاتجاه عبارة عن فكرة أو حالة نفسية يشعر من خلالها الفرد بالموافقة أو المعارضة لموضوع أو موقف معين في بيئته الاجتماعية وبالتالي يمكن القول أيضا أن الاتجاه :"استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من المواضيع سواء كان اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي، أو حول قيمة من القيم كالقيم الزمنية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية ....."(**محمود السيد أبو النيل،1985**).

كما تتواجد الكثير من المفاهيم السيكوسوسيولوجية التي تقترب وتتشابه مع مفهوم الاتجاه مثل الرأي العام والميل أو الاهتمام والاعتقاد والعاطفة والقيمة ....الخ.

وهكذا يذهب بعض علماء النفس الاجتماعيين إلى أن مفهومي الرأي العام والاتجاه مترادفان لأن الرأي العام يعتبر اتجاه من اتجاهات الناس الأعضاء في الجماعة نحو مشكلة ما، وفي هذا الإطار يذهب "**نيو كمب**" إلى: "أن لفظ اتجاه الجماعة نحو مشكلة ما هو الاستخدام الأدق لمفهوم الرأي العام نحو مشكلة معينة "(**محمود السيد أبو النيل، 1985**).

ولكن يلح بعض العلماء على ضرورة التمييز بين المفهومين باعتبار أن الاتجاهات تتكون بفعل التنشئة الاجتماعية منذ سنوات الطفولة بالنسبة لمختلف العوامل الثقافية، بينما

الرأي العام يرتبط بالنقاشات والجدل الدائر حيال حل مشكلة ما من المشاكل، ولهذا فالرأي العام نشأ بصورة جزئية من الاتجاه ويمكن اعتبارهما مترادفان في حالة وجود مشكلة ما، بحيث يزول الرأي العام بزوال تلك المشكلة حســـب **"دوب"**.

إن الجوانب الثلاث للاتجاهات السابقة الذكر تتأثر بالإطار وبالنسق الاجتماعي العام الذي يحكمها،والذي يشكل ضغطا كبيرا على الفرد فيوجهه ويحدد سلوكه، ومن جهة أخرى فان الاختلاف في سلوك الأفراد وإدراكهم لمثير ما رغم إن الإطار الاجتماعي هو نفسه يرجع إلى الأبعاد النفسية لكل فرد، أي إلى ذاتيته وشخصيته وتنشئته الاجتماعية.

كما يعتبر الميل أو الاهتمام من أقرب المفاهيم إلى الاتجاه بحيث يشتركان في الحكم على شيء ما سواء بالرضى أو الرفض، فالشخص الذي يميل إلى الموسيقى نستطيع القول إن له اتجاه إيجابي نحو هذا النشاط الفني والعكس صحيح (**محمود السيد أبو النيل ،1985، ص130**).

إن الميل هو خليط من الإحساسات والمشاعر الذاتية وبعض الأنماط السلوكية الموضوعية أي أنه تركيب لتفاعل الفرد مع الخبرة يكتسبه عن طريق التعلم، حيث يميل الفرد إلى أن يكون طيارا أو أستاذا بدل مزارع أو تاجر نتيجة خبرته واستجابته لمؤثرات البيئة الاجتماعية.

ويعرف كثير من علماء النفس الاجتماعيين الاتجاه باعتباره ميل ولكنه معقد نحو سلوك ما أو شعور ما أو تفكير بطريقة ما اتجاه مثير معين، وهذا السلوك يكون بالموافقة أو المعارضة، أي يتضمن الأشياء التي نحبها والتي لا نحبها(**محمود السيد أبو النيل، 1985، ص130**).

والاعتقاد عبارة عن اتجاه نفسي أيضا ولكن يحتوي على كمية اكبر من المعلومات الفكرية و المعرفية التي تدعم اتجاهه، ولهذا فان المعتقد يؤسس لمجموعة من الاتجاهات المؤيدة أو الرافضة لموضوع ما.

من جهة أخرى لا يفرق كثير من العلماء بين الاتجاه والعاطفة فيعتبرون العواطف حالة عقلية من الشعور توجه استجابات الفرد لعاطفة الثبات وتكتسب من خلال البيئة الاجتماعية.

كما تعتبر القيم الاجتماعية من بين أهم محددات السلوك الإنساني، قامت عليها كثير من مساهمات علماء الاجتماع الكلاسيكيين كـــ"فيبر" و"دوركايم " الذي يسميها(المثل الجماعية).

تعتبر القيم معايير تفضيلية أو محكات اجتماعية يتم من خلالها الحكم على مختلف المواضيع داخل المجتمع ومختلف عن الاتجاه في كون هذا الأخير عبارة عن تنظيم للخبرة ينمو ويتطور عبر تفاعل الفرد مع عناصر البيئة التي يعيش فيها.

2- طبيعة الاتجاه وخصائصه:

للاتجاه خصائص تميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى والتي تطرقنا لها وأهم هذه الخصائص هي خاصية التقويم أو التفاصيل المستمدة من تفاعل ذاتية الفرد مع القيم الاجتماعية أو المثل الجماعية التي يعيش في نطاقها.

ويرى كثير من العلماء أن الاتجاهات تشمل على خصائص تدخل في بنائها وتكوينها، وتتمثل في الجوانب الثلاثة الآتية (**سيد خير الله، 1981**).

2-1-الجانب المعرفي أو الإدراكي :

وهو الجانب الذي يتخذ الفرد من ذاته أو من ذات أخرى إطارا مرجعيا يقارب به مختلف المثيرات المادية أو الاجتماعية حتى يدرك طبيعتها، وبالتالي يكون موقفه واتجاهه وفق ذلك الإدراك ويتم الإدراك عبر مرحلتين هما: الإحساس والتفسير وبتأثر بالظروف النفسية والاجتماعية وغيرها التي يمر بها الفرد (الخبرة).

2-2-الجانب العاطفي :

يتمثل الجانب العاطفي للاتجاه في مشاعر وأحاسيس الفرد الذاتية، أو الدوافع التي توجه سلوكه سواء النظرية أو التي اكتسبها من خلال تفاعله مع الجماعة فقد نجد إن شخصين لهما اتجاه

واحد نحو موضوع ما مثل إكمال الدراسات العليا، ولكن عاطفتهما ومشاعرهما تكون مختلفة، فقد يكون الأول بدافع تحقيق رغبة الوالدين، أما الثاني فبدافع إشباع مشاعر حب التفوق أو تحسين ظروفه الاقتصادية والاجتماعية.

2-3-الجانب النزوعي أو السلوكي:

ويتمثل في مرور الفرد إلى ترجمة اتجاهه ومشاعره وعواطفه نحو مثير ما إلى سلوك وممارسة عملية ظاهرة، أي إلى موقف يمكن ملاحظته وقياسه، سواء كان اتجاها سلبيا أو ايجابيا ولكن قد

يختفي الاتجاه وراء السلوك إذا تعارض مع القيم الاجتماعية السائدة، أو مع الروح الحضارية، مثلا قد يكون اتجاه صاحب مطعم معين سلبي نحو الزنوج، ولكن عندما يقصد رجلا زنجيا مطعمه فإن تصرفات وسلوك صاحب المطعم تكون أكثر لباقة ولطفا من اتجاهاته الحقيقية، وهذا نتيجة المصلحة.

3- أهمية الاتجاه:

إن اهتمام علماء النفس الاجتماعي والساسة والباحثين في مؤسسات سبر الآراء بدراسة الاتجاهات يعود إلى أهميتها، وعليها يبني السياسيون أحكامهم ويخططون لمشاريعهم، وكدالك يحلل النفسانيون سلوك الفرد في الجماعة اعتمادا على دراسة الاتجاهات، وتوظف النتائج في هذه المجالات (**عبد الحفيظ مقدم، 1993، ص243**). منها الدعاية التجارية، السياسية وعلم النفس العمل، وعلم الاجتماع وغيرها. إن الاتجاه ظاهرة تتحكم فيها عدة متغيرات نفسية واجتماعية وحتى سياسية وثقافية (**عبد الحفيظ مقدم، 1993، ص243**).

ويعتبر موضوع الاتجاه من المواضيع ذات الأهمية البالغة بحيث يؤثر في طريقة السلوك، وفي حالة ما إذا سلك الفرد سلوكا يخالف اتجاهاته ومعتقداته، فانه يعيش توترا أو لا توازنا نفسيا؛ يفرض عليه العمل على إعادة هذا التوازن، ومحاولة قياس الاتجاهات نحو مختلف المواضيع الاجتماعية ضرورة تفرضها عملية التطوير التي تهدف إليها كل المجتمعات (**عبد الحفيظ مقدم، 1993، ص244**).

4-مميزات الاتجاه:

من أهم مميزات الاتجاه ما يلي (**عبد الحفيظ مقدم، 1993، ص244**):

1- الوجهة: تشير الوجهة إلى شعور الفرد نحو مجموعة من الموضوعات وفيما إذا كانت محبوبة لديه، فالطالب الذي له اتجاه مرض نحو الجامعة يعني إن وجهته ايجابية نحو كل أو بعض الجوانب في الجامعة.

كنظام المنح الدراسية ومحتوي المواد وسلوك الأستاذة وغير ذلك ،أما الطالب الذي يتجنب الجامعة أو نشاطاتها فإن اتجاهه سلبي نحوها.

2-الشدة: تختلف الاتجاهات من حيث الشدة إذ نجد لشخص معين اتجاها ضعيفا نحو موضوع ما، بينما نجد اتجاها قويا نحو نفس الموضوع لشخص آخر، ولفهم الاتجاه ينبغي أن يعكس هذا الأخير مدى قوة شعور الفرد.

3- الانتشار: ويطلق عليه أيضا (المدى) حيث نجد تلميذا لا يحب أو يكره بشدة جانبا واحد أو جانبين من الجوانب المدرسية بينما قد نجد آخر لا يحب أي شيء يتعلق بالتعليم الخاص أو العام.

4- الاستقرار: من الملاحظ أن بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر، بينما نجد آخرين يعطون إجابات مرضية وغير مرضية لنفس الموضوع، فقد يقول فرد بأنه يعتقد بان كل القضاة محايدون وفي نفس الوقت يجادل بأن قاضيا معينا ليس محايدا .

5- البروز: ويقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للتعبير عن الاتجاه، إن الاتجاهات البارزة التي يكون للفرد معرفة كبيرة بها ويعطي لها أهمية كبيرة، وذلك لتضمن غالبية سلالم الاتجاهات لقضايا تتطلب الإجابة عنها بعبارات مثل (موافق) أو(غير موافق) فإنها لا تستطيع أن تقيس البروز، وعلى كل يمكن قياس البروز بواسطة المقابلات وبالملاحظات التي توفر، الفرص للتعبير عن الاتجاهات .

5- تصنيف الاتجاهات:

هناك عدة تصنيفات للاتجاهات هي(**عباس محمود عوض وآخرون، 1993**):

5-1- الاتجاهات النوعية:كخوف الطفل من الأرانب دون الحيوانات الأخرى أو كموقف الرجل من الأرانب دون الحيوانات الأخرى.

فنظرية النوعية هي أن تكون من الاتجاهات بقدر ما هناك من موضوعات ومواقف خاصة، ونظرية العموم هي أن هناك عددا محددا من الاتجاهات الأساسية يتحكم في استجابات إزاء الموضوعات التي تتصل بها.

5-2- الاتجاهات الموجبة: كالحب و الاحترام.

5-3- الاتجاهات السالبة: كالكراهية أو النفور.

5-4- الاتجاهات القوية: كاتجاهات الحب والكراهية نحو شخص أو موضوع وهنا نسميه عاطفة ذلك أنه مشحون بشحنة انفعالية وهو قد يأخذ الاتجاه العنيد وهو ما يسمى بالتعصب.

5-5- الاتجاهات الضعيفة: وغالبا ما تعدل أو تغير.

5-6- الاتجاهات السرية: و هي تلك التي يحاول الفرد إخفاءها عن غيره.

5-7-الاتجاهات العلنية: وهنا نجد الفرد يعلنها دون أن تؤثر فيه، ومن الاتجاهات ما يكون مختلفا في المفهوم لدى أصحابه فقد يكون لكل فرد مفهومه الخاص عن موضوع الاتجاه، ذلك المفهوم الذي يختلف لديه عن غيره من أصحاب نفس الاتجاه رغم وحدة موضوع الاتجاه.

و الاتجاه قد يكون واضح المعالم عند فرد وغير واضح عند آخر ورغم ذلك فإن الموضوع يلقى التأييد من كلاهما. كذلك فإن هناك اتجاه متوسط يرتبط بغيره من الاتجاهات واتجاه منعزل لا يرتبط بغيره من الاتجاهات ومنها ما يتسم بالقوة فيستمر مع الفرد طويلا ومنها الضعيف الذي ينتهي عند أول نقاش حاد.

6- طرق تكون الاتجاهات:

يتم تكون الاتجاهات لدى الفرد من خلال عوامل كثيرة ومعقدة، بحيث تتفاعل الحالات النفسية المميزة لشخصية الفرد مع ظروف البيئة الاجتماعية السائدة أي مختلف المثيرات الموضوعية، وقد تبنى علماء النفس الاجتماعيين عدة عوامل (**نبيل محمد توفيق السلوطي، 1985**).

6-1- معايير الجماعة: يكتسب الفرد أول دعائم شخصيته بمختلف مكوناتها، الدوافع، الإدراك القيم، الرغبات، والميول، والاتجاهات من خلال جماعته الأولية المتمثلة في الأسرة إضافة إلى الجماعات الثانوية كجماعة المدرسة أو النادي، ويعتبر معايير الجماعة وقيمها وعاداتها وتقاليدها من أهم عوامل تكون الاتجاهات لدى الفرد نحو موضوع معين، فهي التي تحدد طرق ووسائل تفاعله مع الآخرين وتوجه سلوكه في إطار العلاقات الاجتماعية الضرورية داخل المجتمع.

ولهذا فإن الفرد يعتبر حصيلة ما يتعرض له من مؤثرات اجتماعية، إلى تفاعله مع مميزات وسماته النفسية.

6-2- الاتصال الشخصي : هو الاتصال المباشر والرئيسي الذي بواسطته تتم عملية التفاعل الاجتماعي ويتم بطريقة وجه لوجه أي بدون وسائط تكنولوجية ويلعب الاتصال الشخصي دورا هاما في تكوين الاتجاه حيث يتأثر الفرد به وبواسطة ميكانيزمات سيكولوجية كالمجاملة تضاد الإدراكي والبرهان الاجتماعي وتأثير قادة الرأي في الجمهور وفي هذا يرى كل من:"كاتز" و"لازار سفيلد" أن الاتصال يؤثر في الأفراد عبر مرحلتين هما:

أولا: تصل الرسالة العالمية أو المعلومات إلى قادة الرأي الذين يهتمون بقضايا الساعة المختلفة.

ثانيا: ينقل قادة الرأي تلك المعلومات والرسائل إلى عامة الجمهور في إطار علاقات شخصية ومباشرة ومن هنا تتكون اتجاهات الجمهور سواء كانت ايجابية أو سلبية اتجاه موضوع من المواضيع التي تهمه.

6-3-وسائل الاتصال الجمعي: أصبحت وسائل الاتصال الجمعية أو الجماهيرية أهم سمات المجتمع الحديث بحيث أنها غزت كل مظاهر الحياة، داخل المترل والمدرسة وفي أماكن العمل وفي الطرقات

ولهذا فان هذه الوسائل تلعب دورا هاما في تشكيل اتجاهات الأفراد وأرائهم نحو موضوعات الحياة المختلفة سواء بالتدعيم أو بالإبطال وفي هذا المجال يرى "ولبر شرام" أن الاتصال الجماعي، له تأثير شامل لسبب واحد هو انه يشمل المجتمع ككل، وعليه أصبحت وسائل الاتصال المتطورة من أهم أدوات تشكيل و توجيه اتجاهات مختلفة الفئات الاجتماعية نحو موضوع من الموضوعات كتنظيم النسل أو عمل المرأة.

6-4-الثواب والعقاب: تؤكد بعض الدراسات أن تكوين الاتجاهات في أحيان كثيرة يرتبط بنظام الثواب والعقاب السائدة في المجتمع ،بمعنى أن اتجاه الفرد نحو موضوع ما يخضع للرأي العام السائد داخل الجماعة ولا يخرج منه حتى لا يعتبر مخالفا لها فيعاقب،وبتالي فان هذا مكتسب بدافع الخوف من العقاب أو طمعا في الثواب والتقدير الاجتماعي (**نبيل محمد توفيق السلوطي،1985، ص310**).

6-5-الجماعة المرجعية: ترتبط كثير من اتجاهات الأفراد بعامل انتمائهم إلى جماعة اجتماعية مرجعية ،بحيث تمارس هذه الجماعة عملية ضغط حتى يمتثل الفرد لمعايير وتكون اتجاهاته موحدة مع اتجاهات الجماعة، ويرى(**مضفر شريف**)أن الأفراد يملون الأحكام

على الآخرين في الجماعة سواء كانت هذه الأحكام صائبة أم خاطئة، ولهذا يشكل الإجماع أو الاتفاق الاجتماعي الإطار المرجع لإحكام واتجاهات الفرد، وذلك وفق مبدأ سيكولوجي يسمى البرهان الاجتماعي وفي هذا المجال يمكن أن يتأثر الفرد باتجاه جماعته المرجعية رغم اتجاهه الشخصي المخالف، **ومثال ذلك:** زعيم نقابي في الولايات المتحدة الأمريكية لديه اتجاه أن الزنوج لا يصلحون للعمل النقابي لأنهم يقبلون أي عمل، وبأي أجر يعطى لهم، وبتالي فان استجابتهم للأحزاب غير مؤكدة، وهنا يتبين أن هذا الزعيم يؤثر بالاتجاه العام السائد داخل الحزب رغم معارضته الشخصية للتفرقة على أساس اللون(**نبيل محمد توفيق السلوطي، 1985، ص311**).

6-6-الثقافة الفرعية: توجد داخل المجتمع الواحد ثقافة كلية وثقافات فرعية تحددها عوامل مختلفة منها الجغرافية والمناخية والاقتصادية مثل: ثقافة الريف والحضر وثقافة السواحل والمناطق الجبلية وثقافة

الفقر، ولكل ثقافة مميزات من حيث العادات والتقاليد ومختلف السلوكات ذات العلاقة بالثقافة كالزواج والاحتفالات، وذلك بالرغم من أن الثقافة الفرعية تعد جزءا لا يتجزأ من البناء الاجتماعي العام، ولكن تتميز اتجاهات الأفراد الأعضاء داخل جماعة أو ثقافة فرعية كثقافة الفقر مثلا بمشاعر الصراع والحقد ضد النظام الاجتماعي نتيجة الإحساس بالتهميش والحرمان (**نبيل محمد توفيق السلوطي، 1985، ص311**).

وعليه يمكن القول أن حالة الفقر خلقت ثقافة فرعية لها خصائصها يتم انتقالها من جيل إلى جيل عن طريق التواصل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية، فتتكون لأعضائها اتجاهات نتيجة اختلاف الثقافات الفرعية.

ويذهب علماء آخرون إلى تصنيف معايير لطرق تكون الاتجاهات، وإن كانت كل التصنيفات تركز على الإطار الاجتماعي العام ومختلف عناصره المؤثرة، يعد عاملا هاما في تشكيل اتجاهات الفرد نحو مسائل معينة، من حيث رفضه للموضوع أو قبوله، وكذا درجة الرفض أو القبول.

وهكذا يذهب "محمد مصطفى زيدان" في كتابه: "السلوك الاجتماعي للفرد" إلى أن الفرد يكتسب اتجاهاته بواسطة الطرق التالية(**فضيل دليو، 2001، ص111**).

أ- قبول غير نقدي للمعايير الاجتماعية عن طريق الإيحاء.

ب- تعميم الخبرات .

ج- المواقف ذات الأثر الشديد في نفس الفرد.

كما يشترط علماء آخرون عدة عوامل منها:

أ- تكامل الخبرة.

ب- تكرار الخبرة.

ج- حدة الخبرة.

د- تمايز الخبرة.

هـــ- انتقال الخبرة.

7- أنواع الاتجاه ووظائفه:

7-1- أنواع الاتجاه:

يتفق كثير من الدارسين و الباحثين في علم النفس الاجتماعي على أن الاتجاهات أنواع خمسة تتمثل في (**سعد جلال، 1984، ص169**):

أ- الاتجاه العام والاتجاه النوعي: الاتجاه العام هو الذي يتصل بموضوع عام أو كلي، أي يتناول حكما عليه في عمومه وكليته بدون تفصيل، كأن يكون اتجاه فرد نحو بلد معين ايجابي في عمومه، إما جزئيا فإنه يرفض بعض مكوناته وعناصره، وهذا الاتجاه له صفة الاستقرار والثبات. بينما الاتجاه النوعي فإنه يختص بأحد العناصر عن المدرك أو الموضوع دون عنصر آخر، وهذا الاتجاه يخضع في أساسه للاتجاه العام وهو اقل ثباتا.

ب- الاتجاه الفردي والاتجاه الجماعي: الاتجاه الفردي هو اتجاه خاص أو شخصي يهم حياة الفرد لوحده نحو موضوع معين ، مثل اتجاهه نحو صديق له.

أما الاتجاه الجمعي فهو الاتجاه الذي يشترك فيه عدد كبير من الأفراد، مثل إعجابهم بأحد نجوم الرياضة أو السينما.

ج- الاتجاه العلني والاتجاه السري : الاتجاه العلني هو الذي يستطيع الشخص إعلانه و البوح به دون أي إحراج أو خوف من عقاب الجماعة، لأنه يتعارض مع اتجاهاتها.

أما اتجاه السري فهو الاتجاه الذي يخشى الفرد أن يظهره لغيره بل يحتفظ به وينكر، لأنه لا يتفق مع قيم الجماعة ومعاييرها.

د- الاتجاه الموجب والاتجاه السالب: الاتجاه الموجب هو اتجاه يقترب الفرد من الموضوع المدرك، أي يكون موقفة مؤيدا له، أما الاتجاه السالب فإنه يبعد الفرد عن الموضوع فيكون في موقف معارضة أو رفض له.

هـ- الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف : الاتجاه القوي يتميز بشدة كبيرة من الانفعال والتوتر والحدة ،فيظهر ذلك في صورة سلوك عنيف،أما الاتجاه الضعيف فيتميز بالتراخي و الاستسلام والانفعال المنخفض حيال موقف ما.

7-2- وظائف الاتجاه:

ويحدد "دانيال كاتز" أربع وظائف تؤديها الاتجاهات للفرد نلخصها فيما يلي(**سعد جلال، 1984، ص170**):

أ- الوظيفة الوسيلة التلاؤمية النفعية: تقوم هذه الوظيفة في جوهرها على أساس أن الناس يسعون إلى زيادة الإثابة التي تعود عليهم من البيئة الخارجية وتقليل الحزن الذي قد يلحق بهم فالطفل قد تتكون لديه اتجاهات ايجابية نحو الموضوعات في عالمه التي تشبع حاجته وتتكون لديه اتجاهات سلبية نحو الموضوعات التي تؤلمه أو تعاقبه، فالاتجاهات التي تخدم الوظيفة التلائمية قد تكون وسيلة للوصول إلى هدف مرغوب، أو أنها ترتبط بخبرات أدت في الماضي إلى التوصل إلى هذه الأهداف فالاتجاهات عموما قد تؤدي إلى الإثابة لأنها تعطي إثابات اجتماعية الآخرين أو لأنها يرتبط بها نوع من الثواب.

ب- وظيفة الدفاع عن الأنا: وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الواقع في عالمه الخارجي، فعملية الإنكار كعملية عقلية لا شعورية ما هي إلا عملية هروبية تسمح للفرد بحماية فكرته عن نفسه، وما التعصب إلا اتجاه نفسي يؤكد للفرد فكرته عن نفيه بالاحتفاظ بالشعور و بالتعالي عن الآخرين.

-وظيفة التعبير عن القيم: وفيها يجد الفرد إشباعا بالتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب والقيم التي

يتمسك بها وفكرته عن نفسه، فإذا كان الفرد في الوظيفة الدفاعية عن الأنا يحاول عدم مواجهة معلوماته عن نفسه، ففي وظيفة التعبير عن القيم يسعى صراحة للتعبير عن التزاماته والاعتراف بها والإثابة هنا ليست الرضا الاجتماعي، أو رضا الآخرين ولكنها تأكيد الصفات الايجابية عن نفسه.

د- الوظيفة المعرفية: وهي تقوم على حاجة الفرد دنياه في شكل بنيان منتظم، فالسعي وراء معاني الأشياء، والحاجة للفهم، إلى الإدراك والمعتقدات لوضوح الرؤية أمام الفرد، والشعور بالإطراء كلها أوصاف أخرى لهذه الوظيفة.

ويجب أن ننظر إلى هذه الوظائف على أنها ليست وظائف منفصلة عن بعضها البعض فهي تتداخل

و بالتالي قد يتم إشباع عدة دوافع في وقت واحد بالتمسك باتجاه نفسي معين.

8- عوامل ثبات وتغير الاتجاهات:

هناك عاملين هما (**عباس محمود عوض وآخرون، 1993، ص120**):

8-1- عوامل الثبات:

تلعب عوامل نفسية واجتماعية عديدة دورا هاما في عملية تثبيت وتحصين الاتجاهات ومن بين هذه العوامل النفسية للفرد العدوانية وسرعة الغضب والانفعال أو الاتزان والهدوء والتبرير والتقمص والإيحاء وهي كلها عبارة عن حيل نفسية دفاعية يلجأ إليها الفرد عند إحساسه بالتوتر وعدم الاتزان النفسي والرغبة في تحقيق وإشباع دافع أو حاجة ما.

تشير كثير من الدارسات التي قام بها علماء النفس الاجتماعي، إن ثبات الاتجاهات يكون أكثر لدى الأفراد الذين تكون اتجاهاتهم متطرفة سواء سلبية أو ايجابية.

ومن بين العوامل ذات العلاقة بالإطار الاجتماعي للفرد والتي تعمل على استقرار الاتجاه لدى أعضاء الجماعة، هنالك معايير الجماعة من حلال وحرام أو جيد وقبيح، أي القيم التي تدعم وتؤكد الاتجاهات القائمة.

إضافة إلى العلاقات الاجتماعية ونماذج التفاعل التي تسود الجماعة من تماسك وتوافق وتوحد بين

أعضائها ومع عناصر البيئة كوسائل الإعلام التي لها وظيفة جد هامة في ترسيخ القيم والاتجاهات القائمة والمحافظة على قوتها وشدتها والحط من شأن الاتجاهات المضادة.

8-2- عوامل التغير:

العوامل النفسية والاجتماعية لها كذلك دورا في تغير اتجاهات الأفراد كما لها دور في تثبيتها وتأكيدهما ودعمهما، فدافع الخوف من عقاب المجتمع بعد القيام بسلوك ما يدعو

إلى تغيير الاتجاه المؤيد لها السلوك إلى سلوك مضاد له كذلك فإن اتجاهات الفرد تتغير حتى تتكيف مع الرغبة في تحقيق

غاية أو إتباع حاجة ما بحيث يتبنى الطرق و الوسائل الناجعة ، وينرك تلك التي تؤدي غرضها بفعالية، هذا إلى جانب قدرات الفرد الذهنية والفكرية ودرجة ثقته بنفسه كلما كانت منخفضة كلما كانت عملية إقناع وتغيير اتجاهه بواسطة المعلومات الجديدة سهلة، حتى وإن كانت معلومات تفتقد إلى الدقة، وإضافة إلى كل هذا هناك درجة توحد الفرد مع الجماعة التي كلما كانت ضعيفة أدى ذلك إلى سهولة تغيير الاتجاهات المشتركة، حيث تحدث تغييرات تمس بناء المجتمع، ووظيفته وهذا يؤدي

بدوره إلى التغيير الاجتماعي الذي ترافقه تغيرات في كثير من القيم والمفاهيم والاتجاهات الفردية والجماعية.

9- طرق قياس الاتجاهات:

تذهب كل الدراسات الخاصة بالاتجاهات إلى نوعين من المواضيع أو المثيرات هي(**عباس محمود عوض وآخرون، 1993، ص126**):

- دراسة اتجاهات الأفراد نحو الجماعات أو الشعوب أو الأجناس من حيث درجة تقبلهم أو نفورهم و تسمى المسافة الاجتماعية ل"بوجاردوس".

- دراسة اتجاهات الأفراد نحو مسائل و مواضيع معقدة مثل: الرأسمالية والاشتراكية، تحديد النسل.

وتعتمد هذه الدراسات على أساليب قياس تتمثل فيما يلي:

- أسلوب التعبير اللفظي للمفحوص.
- أسلوب ملاحظة السلوك الحركي .
- أسلوب قياس التعبيرات الانفعالية .

و يعتبر الأسلوب الأول أكثر الأساليب استعمالا في قياس الاتجاهات نظرا لكونه يسمح لعدد كبير من الأفراد بالتعبير عن ميولاتهم واتجاهاتهم بصورة سريعة عكس الأسلوبين الآخرين، ولكن لابد أن تكون مسبوقة بعملية بناء دقيقة لهذا المقياس، مع الأخذ بعين الاعتبار كل المتغيرات والعوامل المؤثرة في محتوى المقياس. أي في الألفاظ و العبارات الموجهة للمفحوص بحيث تكون مرتبة وذات صياغة مناسبة حتى تكون إجابة المفحوص معبرة بصدق عن اتجاهه نحو الموضوع سواء بالموافقة أو بالرفض أو بالحياد.

و هناك عدة طرق لقياس الاتجاهات النفسية بالأسلوب اللفظي الذي يستخدم الاستبيان، أو الاستمارة أو المقابلة ومن هذه الطرق نذكر ما يلي: طريقة الانتخاب، طريقة الترتيب، طريقة المقارنة الزوجية، طريقة التدرج.

9-1- طريقة الانتخاب: تتلخص هذه الطريقة في إعداد استفتاء يشمل مواضيع عديدة فيقوم المفحوص بانتخاب أحبها إليه، أو ابغضها لديه، ودور الباحث هنا سهل يتمثل في حصر النتائج وتحليلها بحسب عدد الأصوات التي فاز بها كل موضوع فيكون للموضوع المفضل (+1) و للموضوع المرفوض (-1) والحياد له (0) و المجموع الجبري هو درجة الموضوع، وهذه الطريقة تصلح لقياس الاتجاهات الجمعية أكثر من الفردية(**عباس محمود عوض وآخرون، 1993، ص127**).

9-2- طريقة الترتيب: تتمثل هذه الطرقة في ترتيب المواضيع حسب درجة ميله نحوها أو نفوره منها، أي أن الموضوع المفضل لديه يأتي أولا ثم الأقل تفضيلا وهكذا حتى يصل إلى ابغض موضوع عند الفرد(**عباس محمود عوض وآخرون، 1993، ص127**).

9-3- طريقة المقارنة الزوجية: تعتمد هذه الطريقة التي استخدمها ثرستون على عملية تفضيل أو مقارنة يقوم بها الشخص المفحوص بين زوج من المثيرات أو المواضيع، أي انه يرتب كل موضوعين

في الزوج بين الموضوع المرغوب فيه وآخر غير مرغوب فيه ويكون الموضوع الأول درجة (+1) والثاني (-1) (**عباس محمود عوض وآخرون، 1993، ص127**).

9-4- طريقة التدرج: تعتبر أكثر الطرق استعمالا في قياس الاتجاهات وتضم أسلوبين:

- **الأسلوب الأول:** يتمثل في قياس الباحث بإعداد مجموعة من العبارات المتدرجة من حيث معناها. لقياس و تقدير الاتجاه لدى الفرد نحو مسالة معينة أو جماعة معينة.

و قد استخدم "بوجاردوس" هذا الأسلوب لقياس مدى التباعد النفسي الاجتماعي بين الفرد ومجموعة اجتماعية غريبة عن مجتمعه، أي قياس اتجاه الفرد في جماعة نحو جماعة عنصرية أخرى.

و من خصائص مقياس "بوجاردوس" أن وحداته السبعة مترابطة ومتدرجة بحيث من يقبل العبارة الأولى يقبل لا محالة بقية العبارات، ونعطي لكل عبارة درجة خاصة.

– **الأسلوب الثاني** : استخدمه" ليكرت" وهو مقياس يشمل عدة عبارات لها علاقة بالاتجاه المراد قياسه بحيث تندرج الاستجابة عن كل عبارة بين الموافقة والمعارضة بين ثلاثة إلى سبعة استجابات رغم أن أفضل عدد لوحدات الاستجابة هو خمسة كما يلي (**عباس محمود عوض وآخرون، 1993، ص128**).

أوافق تماما	أوافق	لا ادري	غير موافق	لا أوافق إطلاقا
5	4	3	2	1

ثم يضع المفحوص علامة على الإجابة التي يقتنع بصحتها أي التي تعبر عن اتجاهه بالنسبة لكل عبارة من عبارات الاستفتاء، بحيث أن الاتجاهات الايجابية (الموافقة) تأخذ أعلى الدرجات والاتجاهات السلبية (الرافضة) تأخذ أقل الدرجات.

هذه الطرق تقوم على خطوات لابد للباحث التقيد بها ومراعاتها وهذه الخطوات هي:

– **اختيار عبارة المقياس:** فأول شيء يقوم به الباحث هو اختيار العبارات المكونة للمقياس والعبارات لابد أن تتوافق مع الاتجاه، فإذا ما أردنا معرفة اتجاه الأساتذة نحو مشروع تعديل قانون للأسرة لابد من اختيار عبارات توافق مع مستواهم الثقافي حتى تكون العبارات مصاغة جيدا وهادفة تقيس موقف اجتماعي محدد.

– **تحليل عبارات المقياس:** المقصود بالتحليل هو تقييم الدور الذي تؤديه كل عبارة ومدى اقترابها من الهدف العام للقياس ولذلك يجب أن توضع في البداية جملة من العبارات ينتقي منها الصالح.

ونصل للتأكد من الصلاحية أو عدمها بالاستعانة بأفراد لهم اطلاع واسع على الجماعة التي نريد أن نقيس اتجاهها(**ودماغ فطيمة وبوعشاري نصيرة، 1994**).

وفي هذه الدراسة نركز على مقياس "ليكرت" لأنه يتماشى مع طبيعة الدراسة و يندرج مقياس "ليكرت" تحت طريقة التدرج.

و تقتضي هذه الطريقة تدريج مدى الاتجاه بدرجات متعاقبة من النفي إلى التصديق أو بالعكس .

وكل درجة من هذه الدرجات تدل على قيمة معينة لشدة الاتجاه .

بحيث يعتمد في طريقته على خمس درجات ، و كل درجة تقابلها نقطة على النحو التالي:

أوافق جدا أوافق محايد معارض معارض جدا

و بما أن مقياس "ليكرت" يميز ببساطة ووضوح حيث يمكن اختصار عدد الدرجات وعدد النقاط التي تقابلها بحيث تكون: أوافق (+1) لا أدري (0) غير موافق (-1)

و يكون حاصل مجموع هذا الاتجاه عدد نقاط أوافق (+) عدد نقاط أرفض، و يجمع مجموع هذه النقاط فإذا كان الناتج سالبا فإن الاتجاه سلبي.

و إذا كان الاتجاه موجبا فالاتجاه إيجابي.

مثال : لدينا عينة تتكون من 50فردا و أجابوا عن السؤال التالي:

ما هو اتجاههم نحو مشروع تعديل قانون الأسرة الجزائري ؟

و يمكن تبويب أصواتهم كما يلي:

أوافق +(25) لا أدري +(10) غير موافق (-15)

وبجمع هذه النقاط يكون الاتجاه ايجابيا وذلك بالطريقة التالية: 25 + (-15)=10

10-علاقة الاتجاه بمفاهيم أخرى:

بالرغم من استخدام الباحثين والعلماء لمفاهيم: "الميل والاعتقاد والاهتمام والرأي والدافع" عند حديثهم عن الاتجاه إلا أنه توجد فروق دقيقة بين كل هذه المفاهيم ومفهوم الاتجاه.

10-1- الاتجاه والميل:

رغم الصلة الوثقى بين الاتجاه والميل إلا أن الاتجاه أعم وأشمل من الميل، والفارق بينهما أن الشخص عند تعبيره عن ميله يكون شاعرا به وفي الاتجاه قد لا يكون كذلك (**عمر محمد التومي الشيباني، د ت، ص30**)، وأن الميل اتجاه إيجابي.

10-2- الاتجاه والاهتمام:

الاهتمامات تتسم بالتحديد والخصوصية والاتجاه بالعمومية والشمول(**عبد اللطيف محمد خليفة، وعبد المنعم شحاتة، 1986**).والفارق بينهما أن للأول بعدا واحدا يتمثل في التروع والانجذاب، في حين يتضمن الاتجاه بعدين على الأقل، وعادة ما يتضمن ثلاثة أبعاد " الرفض، الحياد والقبول".

10-3-الاتجاه والمعتقد:

تتحدد المعتقدات في كونها تمثل تصورات الفرد ومعارفه حول شيء محدد (**عبد اللطيف محمد خليفة، وعبد المنعم شحاتة، 1986، ص36**) ومن ثمة فالفرق بينهما يتمثل في كون الاتجاهات ترتبط ويغلب عليها الطابع الوجداني الانفعالي، بينما يغلب على المعتقدات الجانب المعرفي، كما أن للمعتقدات دور كبير في تحديد وتكوين اتجاهات الفرد والجماعة.

10-4-الاتجاه والرأي:

الاتجاه استعداد وتركيب عقلي نفسي، أحدثته الخبرة الحادة المتكررة، ويمتاز بالثبات أو الاستقرار النسبي (**محي الدين مختار، دت، ص209**). بينما نجد الرأي سرعان ما يعدل ويتغير، وهذا لا يعني أن الاتجاهات لا تتغير نهائيا، فهي تتغير، إلا أن تغييرها ليس بنفس البساطة والسرعة التي يتغير بها الرأي.

خلاصة :

من خلال ما سبق التطرق إليه من أراء و أفكار وتعريفات وتصنيفات للاتجاهات يمكن استخلاص أن مكونات الاتجاه تتمثل في ثلاثة عناصر هي: العنصر المعرفي، العنصر الوجداني، العنصر السلوكي.

و الملاحظ أن العلماء اهتموا في دراساتهم للاتجاهات بالعلاقة بين هذه العناصر وبالنتائج التي تحققها الاتجاهات للفرد، وبالأنماط التي يتم تعلمها، وبتغير الاتجاهات وقد يبدو الفرد غير مطرد في اتجاهاته لأن الضغوط الاجتماعية قد تؤدي به إلى ضرورة التصرف بطريقة تخالف ما عندهم من اتجاهات.

لذا قد يكون هناك اختلاف بين اتجاهات الفرد الخاصة وبين التزاماته العامة، كما قد يكون هناك تنافر بين العنصر المعرفي والعنصر الوجداني في اتجاه الفرد، كما أن هناك عدة وظائف لاتجاهات تدخل هذه الوظائف تحت أربع تصنيفات هي:(الوسيلة، القيمة التعبيرية، الدفاع عن الأنا،والمعرفة) ويتطلب تغيير الاتجاه معرفة الوظيفة التي يؤديها.

ويقاس العنصر المعرفي للاتجاه بمعرفة اتجاهه ودرجته وحدته، وتقيس معظم مقاييس الاتجاهات بعدا واحدا، والاتجاه الحديث الذي يتمثل في مقياس تمايز المعاني، يقيس عدة أبعاد، إذ يقيس عوامل التقويم والقوة والنشاط.

الفصل الرابع

المقاربة بالكفاءات

مدخل

1- نبذة تاريخية حول المقاربة بالكفاءات

2- الكفاءة

2-1- مفهوم الكفاءة

2-2- خصائص الكفاءة

2-3- أنواع الكفاءة

2-4- مفاهيم مصاحبة للكفاءة

2-5- شروط صياغة الكفاءة

3- المقاربة بالكفاءات

3-1- المقاربة

3-2- مفهوم المقاربة بالكفاءات

3-3- ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية

3-4- مبادئ المقاربة بالكفاءات

3-5- مميزات التدريس بالكفاءات

3-6- أهداف المقاربة بالكفاءات

4- الطرائق المصاحبة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات

خلاصة

مدخل:

في سياق التفكير في ملامح مدرسة المستقبل واستلهاما من أهم التجارب العالمية الراهنة في مجال تجديد الأنظمة التربوية، بدأ التخطيط لتصور وصياغة مناهج جديدة تستجيب أكثر لمقتضيات المرحلة القادمة، ذلك أن التحدي المعرفي المتمثل في الثورة العلمية المتواصلة وما تبعها من تسارع مطرد في شتى العلوم الطبيعية منها والإنسانية، وأمام التنامي الهائل لرصيد المعارف والمعلومات، واستحالة تجميعها وخزنها من جهة وتعدد مصادرها من جهة أخرى، لم يعد بوسع المدرسة أن تضطلع بوظيفتها التقليدية، وظيفة نقل المعارف عبر الأجيال المتعاقبة.

لهذا تمثل المقاربة بالكفاءات الطريقة المناسبة لتطور التكنولوجيات وديناميةعالم الإنتاج من ناحية، وحلا لمعضلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى.

فالمقاربة بالكفاءات طرح جديد وهو موضوع الساعة المعتمد حاليا في كثير من المناهج التربوية وهي تعمل على تنمية قدرات المتعلم التي تعتبر كمؤشرات للكفاءات المندمجة والمتوخى اكتسابها من قبل المتعلمين خلال وبعد نهاية المراحل الدراسية.

غير أن مفهوم المقاربة بالكفاءات لازال مستعصيا على الغالبية العظمى من رجال التعليم والمدرسة الجزائرية من بين المدارس العربية التي باشرت تبني بيداغوجيا الكفاءات أملا في إصلاح المنظومة التربوية ولهذا ارتأينا أن نلقي الضوء على هذه البيداغوجيا وتحديد السياق التاريخي والعلمي للمقاربة بالكفاءات، ومفهوم الكفاءة وخصائصها بالإضافة إلى مبادئ ومميزات المقاربة بالكفاءات وأنواع وتصنيف المقاربة بالكفاءات والتركيز على الطرائق المصاحبة لها.

1- نبذة تاريخية حول المقاربة بالكفاءات:

ظهرت كلمة الكفاءة كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم استعملت في مجال التكوين المهني، ونظرا للنتائج المحققة في المجالين السابقين بعد تطبيق مقاربة الكفاءات أجبرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي للإسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات.

ويمكن اعتبار بداية الستينات 1960 مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات النظام التربوي الأمريكي وذلك بغرض تصحيح مردود التلاميذ (**1982. Morris.L.L**)

أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة 1979ولم تدخل إلى التعليم الابتدائي إلا في سنة 1993، وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعلمي .

وفي كندا فإن المسعى الذي انتهجته المديرية العامة للتعليم الاكمالي لإدخال المقاربة عن طريق الكفاءات اقتصر على التكوين المهني سنة 1993، أما في دول المغرب العربي فكانت الدولة المبادرة بتطبيق هذه المقاربة هي تونس سنة 1999.(**بن حشاد لموفق، وبن مقري، 2005/2004، ص94**).

2- الكفاءة:

2-1- مفهوم الكفاءة:

2-1-1- لغـــــــــــــة:

ورد في معجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية أن كفاءة الشيء يكفي كفاية، استغنى به عن غيره فهو كاف كفي .كقولنا يكفيك الله شر السؤال والمال، أي يغنيك من فضله لما يقيك من الوصول إلى ذلك (**خير الدين هني، 2005 ص53**).

ورد في لسان العرب للعلامة ابن منظور كفاه على الشيء مكافأة وكفاء أي جازاه والكفء هو النظير . وأصل الكلمة مشتق من الاكتفاء والكفاءة والكفاية لقول رسول الله-صلى الله عليه وسلم- في حديث العقيقة «شاتان متكافئتان » أي متساويتان.

- ولفظ الكفاءة أي(**Compétence**) ذو أصل لاتيني يعني الجدارة والقدرة والأهلية .(**محمد الصالح حثروبي، 2002، ص42**).

لقد جاء في مناهج بعض نظم التعليم العربية استعمال كلمة الكفاية عوضا عن لفظ الكفاءة وهم يريدون المعنى ذاته أو ما يقاربه، لأن المراد من الكلمتين متضمن في معناهما (القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره). (**خير الدين هني، 2005، ص153**).

2-1-2- اصطلاحا:

إن مفهوم الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من 100 تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه والذي يهمنا هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ونورد لذلك بعض **التعاريف** المختارة.

- عرفها لويس دينو(L.Dhainault):هي مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال .(**لخضر زروق، 2003 ، ص43**).
- والكفاءة حسب تصور فيليب ميريو(Philippe Meirrier) هي المعارف المحلية على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة وتسمح بحل مشاكل استنادا إلى مراجع تتعلق باستمولوجيا مادة ما . (**وزارة التربية الوطنية، 2002، ص14**).
- ويعرفها جيلا (Gilet) هي نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة (المشكل) وحله بفضل نشاط ناجح(حسن الأداء) .(**خير الدين هني، 2005، ص55**).

رغم تعدد واختلاف التعاريف المذكورة سابقا إلا أنها تتمحور حول فكرة أن الكفاءة هي القدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكيف معها وإيجاد الحلول المناسبة لها بسهولة ويسر .

2-2- خصائص الكفاءة:

تتميزا لكفاءة بجملة من الخصائص نوردها فيما يلي:

- توظيف مجموعة من الموارد:إن الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والقدرات والمهارات السلوكية والخبرات الشخصية فتوظف جميعها في تآزر وتلاحم

وتفاعل في شكل اندماجي تجعل المتعلم يبنيها في نشاط معين ضمن فعل، لأن الكفاءة لا تنتقل من مجال الكمون إلى المجال الإجرائي (العمل) إلا بالانجاز. (**خير الدين هني، 2005 ، ص59**)

- أنها ذات طابع غائي منفعي: تنص هذه الميزة على أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي بل تؤدي وظيفة اجتماعية وتفيد من يمتلكها وهي ذات دلالة بالنسبة إليه. (**محمد الطاهر واعلي، 2006، ص27**)

- الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة (يعني كفاءات قريبة من بعضها البعض)، ومن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات، فلابد أن يكون هذا النوع في الوضعيات محدود ومحصور في مجال مشترك. (**محمد الصالح حثروبي، 2002، ص44**).

- الكفاءة ذات طابع نهائي:وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية بمعنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعلمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أوحل مشكلة مطروحة في المدرسة أو حياته اليومية. (**محمد الصالح حثروبي، 2002، ص44**).

- الكفاءة ترتبط بالمادة في غالب الأحوال:القصد من ذلك أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المرتبط بالمادة الدراسية الواحدة في غالب الأحيان فعند انجاز فعل التعلم لبناء كفاءة مطلوبة، توظف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة المدروسة، فعندما نريد بناء كفاءة حل إشكاليات رياضية فأن المفاهيم الرياضية كالعمليات الأربع، ونظام الكسور، والأعداد العشرية، والبيع والشراء، والربح والخسارة، والمضلعات، والمساحات، والعلاقات المنطقية التي تراعى في انجاز الإشكالية وكذا الخبرات المكتسبة في

التعامل مع مثل هذه الوضعيات، واستخلاص المعطيات وتحديد العوائق للتغلب عليها فكل ذلك يمثل الموارد الأساسية لبناء هذه الكفاءة .وفي بعض الحالات يمكن تجنيد معارف ومهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة.(**خير الدين هني، 2005، ص60**)

- الكفاءة قابلة للتقويم:الكفاءة تقيم على أساس مقياسين اثنين على الأقل وهما:
  - نوعية انجاز العمل.
  - نوعية النتيجة المتوصل عليها في نهاية الانجاز.

ويمكن تقويم الكفاءة من خلال الاعتماد على المعايير التالية:

- السرعة في الانجاز.
- مدى اعتماد المتعلم على نفسه.
- علاقته بزملائه .(**محمد الطاهر واعلي، 2006، ص27**).

2-3- أنواع الكفاءة:

2-3-1- الكفاءة القاعدية(Compétence de base):

وهي عبارة عن الكفاءة التي ترتكز عليها الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على القراءة والكتابة وهي المستوى الأول من الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية. (**خير الدين هني، 2005، ص76**).

2-3-2- الكفاءة المرحلية(Compétence détape):

يتشكل هذا المستوى من مجموعات الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو فصلا أو مجالا معينا وهي تخص وحدة تعليمية وتستجيب لوضعية من الوضعيات التعلمية .(**علي أحمد الجمل، 1999، ص239**)

2-3-3- الكفاءة الختامية(Compétence finale):

وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي وهي تخص مجالا معرفيا أو مفاهيميا واحدا تكتسب من

خلال معالجة عائلة من الوضعيات في ميدان من الميادين التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية. **(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص56)**

2-3-4- الكفاءة المستعرضة:

إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المجال أو المشروع فإن الكفاءة المستعرضة أو الأفقية تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات أو المواد أو النشاطات **(خير الدين هني، 2005، ص77)**

فالكفاءة المستعرضة إذن هي مكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة في مجالات متنوعة

مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر أوهي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي

واحد أو أكثر يمكن أن يوظف في عائلة من الوضعيات المتميزة بعوامل متشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل. كالقراءة التي هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد.

ويمكن أن تكون الكفاءة المستعرضة متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية

(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص57).

2-4- مفاهيم مصاحبة للكفاءة:

2-4-1- الاستعداد: نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات، وذو ارتباط أكثر بهما، وفي النهاية تصير مجموعة استعدادات وقدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكون الكفاءات، وأن الاستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية.**(خالد لبصيص، 2004، ص92)**

2-4-2- القدرة(Capacité):هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي وهي هيكلة معرفية مثبتة قام ببنائها المتعلم سابقا وهي قائمة في سجله المعرفي، ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن يشخص، يقارن، يحلل، يلاحظ، يخزن، يستنتج، يجرب .**(حاجي فريد، 2005، ص11)**

ويعرفها أحمد زكي بدوي هي مقدرة الفرد على انجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح وتتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية قد تكون فطرية أو مكتسبة. (**خير الدين هني، 2005، ص95**)

ومن خلال تعريف كل من الاستعداد والقدرة يتضح أن هناك فرق بينهما، كما يتضح أن هناك فرق بين القدرة والكفاءة ويمكن إجمال أوجه الاختلاف بين المفهومين فيما يلي: (**طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص35**)

الجدول رقم (2) يوضح الفرق بين القدرة والكفاءة

القدرة (الأساس)	الكفاءة(البناء)
– تتم تنميتها وتتطور وفق محور الزمن. – تتطور وفق مرور الوقت. – على علاقة بعدد لا نهائي من المحتويات. – نشاط يمكن تأديته بشكل عفوي. – ترتبط بمجالات تكوين المتعلم. – مسار نمو عام. – القدرة تنمو. – تنمو بتوالد الكفاءات. – غير قابلة للتقويم المباشر. – تضمر أو تجمد بعدم تنميتها.	– تتم تنميتها وفق محور الوضعيات التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية. – تتوقف في وقت معين. – على علاقة بفئة معينة من الوضعيات. – نشاط هادف يدخل في إطار انجاز مهمة. – ترتبط بنوعية تنفيذ مهمة معينة (الأداء). – مسار تكوين خاص. – الكفاءة تتـــركب. – تتـــركب بنواتج التعلم. – قابلة للتقويم بمؤشرات سلوكية. – تتآكل وتزول بعدم توظيفها.

2-4-3- المهارة (Habilité): هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية الحركية، الأخلاقية، .والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة. (**حاجي فريد، 2005، ص11**).

والمهارة هي قدرة مكتسبة وصلت إلى درجة عالية من البراعة، والحذق والإتقان والتحكم، وهي منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة وهي ذات صلة بما هو تطبيقي عملي(**محمد الصالح حثروبي، 2002، ص51**).

2-5- شروط صياغة الكفاءة:

تتبع صياغة الكفاءة مرحلتين أساسيتين هما:

* كتابة الكفاءة على شكل صياغة عامة للهدف وفيما يلاحظ أن الكفاءة على قدر من العمومية بحيث تتضمن عدد من السلوكيات الخاصة.

* كتابة الكفاءة على شكل صياغة سلوكية للأهداف الأدائية والأهداف المحددة وعند صياغة الكفاءة لابد من توفير الشروط التالية:

- نص الكفاءة: وهو الصياغة التي من خلالها يظهر المقصد الأساسي للتعلم والسلوك المتوخى في النهاية.
- لا نطلب من التلميذ عند صياغة نص الكفاءة أن يكون قادرا على انجاز نشاط وإنما نطلب منه أن ينجز النشاط بالفعل، لأن الكفاءة لا تظهر إلا عند انجاز النشاط.
- أن تكون واضحة الصياغة، بسيطة بحيث تحتوي على كفاءة واحدة.
- أن تصاغ على شكل أهداف سلوكية يمكن قياسها.

(**خير الدين هني، 2005 ، ص224 -223**).

- ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم (تحديد طبيعة التعليمات، الآلات أو التجهيزات أو الوثائق أو المراجع التي يجب استعمالها . (**محمد الصالح حثروبي، 2002، ص55**).

3- المقاربة بالكفاءات:

3-1- المقاربة:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية (**محمد الصالح حثروبي، 2002، ص11**).

3-2- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة .(**حاجي فريد، 2005، ص11**).

3-3- ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية:

شهدت المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة عدة تحولات في مجال مقاربة التدريس، وتمثل في الانتقال من مقاربة بيداغوجيا الأهداف إلى مقاربة بيداغوجيا الكفاءات .حيث أنشئت اللجنة الوطنية للمناهج بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 11نوفمبر2002 وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق في مجال البرامج والمناهج الدراسية، كلفت هذه الهيئة بالقيام بالمهام التالية:

- التصور العام للتعليم
- صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية
- إعداد مرجعية عامة للمناهج
- إنشاء مذكرات وأدلة منهجية

كما أنشئت المجموعات المتخصصة للمواد بموجب نفس القرار والتي أوكلت لها المهام التالية:

- تشخيص وضعية منهاج المدرسة
- الاطلاع على التوثيق قصد التعمق في المقاربة الجديدة
- إعداد مشاريع السنة الأولى ابتدائي والأولى متوسط، كما أعدت مناهج السنة الأولى ابتدائي والأولى متوسط على أساس المقاربة بالكفاءات.

(**المنشور الوزاري رقم 245، التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003**).

3-4- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

- الكفاءة مبدأ منظم للتكوين:يتشكل برنامج التكوين من جملة من الكفاءات يعتمد فيها على تطبيق المعارف بدلا من إكسابها للمتعلمين.

- تعيين الكفاءات وفق السياق الذي تنطلق فيه: ينجم هذا المبدأ عن المبدأ السابق إذ أنه بتفضيل المعارف يصبح من الضروري تحديد ما ينبغي تحقيقه ويكون ذلك بالطبع حسب السياق الذي تطبق فيه الكفاءة (سياق التكوين المهني، سياق التكوين ما قبل الجامعي، سياق التكوين العام)

- وصف الكفاءة بالنتائج المرتبطة بها: يتطلب العمل بالمقاربة بالكفاءات تحديد وبدقة ممكنة لكل كفاءة من كفاءات البرنامج بحيث يمكن حصرها جيدا، ونجد النتائج قابلة للملاحظة المرتبطة بالكفاءة ومعايير حسن الأداء.

- مشاركة الأوساط المعينة: يمكن للنماذج المشاركة أن تأخذ أشكال مختلفة لكن القصد يبقى هو نفسه بما أن الكفاءات تحدد احتياجات التكوين الفعلي للأشخاص المعينين لهذه الاحتياجات وأن يكونوا قادرين على التدخل في سياق إعداد البرامج وتطبيقها، وهذه المشاركة مرغوب فيها عموما عند تعريف الكفاءات ووصفها وتقييمها.

-التقويم المركز على الكفاءات: تقويم الكفاءات أولا وقبل كل شيء هو تقويم القدرة على الانجاز بدل استعراض النشاطات. (**المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص 327 -329**)

3-5- مميزات التدريس بالكفاءات:

تتمثل مميزات التدريس بالكفاءات في العناصر التالية:

- **تفريد العمل**:أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته، وأرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت أو قهر أو تسلط أو عزل أو تهميش.

- **قياس الأداء**:ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية، مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية .

- **تحرير المعلم من القيود**: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم، وتكييف ظروف التعلم ومرجعيات التعليم(محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء، كما يساعد التلاميذ على

التعلم الفعال. ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين والتبعية للغير، يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ وليس مقلدا يجتر تجارب متهالكة أنهكتها السنون.

- **دمج المعلومات**:وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، وليس في شكل انعزالي(استقلالية)المواد تراكمي تكدسي محفوظاتي، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن، أي شكل حلزوني يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا حتى يصل إلى منتهاه .

- **توظيف المعارف**: وهي مجموعات المكتسبات القبلية المتمثلة في (المعارف النظريات، القوانين، المهارات، الخبرات، القدرات، الرموز، الإشارات). فيوظف هذه المكتسبات عند مواجهة إشكالية معينة، واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

- **تحويل المعارف**: تحويل المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل تحقيق تلك الكفاءة.(**خير الدين هني، 2005، ص65-66**).

3-6- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات، لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة الاستعدادات وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره الفطرة .
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضيته أو مواجهة وضعيته.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين حقول المعرفة المختلفة .

- جمع الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة .

(**حاجي فريد، 2002، ص22 -23**).

4- الطرائق المصاحبة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات:

تقتضي المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى الطرائق النشطة أو الأساليب التربوية الفعالة، التي تبعث على المشاركة والعمل الجماعي وتؤكد على معالجة الإشكاليات، وإيجاد الحلول للمشكلات، والتعلم يتم عن طريق الممارسة والعمل، خلافا للنموذج التقليدي الذي يركز على الجوانب المعرفية البحتة والعروض السردية والحفظ الممل .

تركز الطريقة النشطة على خبرة التلاميذ ومشاركتهم في دراسة الوضعيات المناسبة، ويتطلب ذلك نوعا جديدا من العلاقات بين المعلم والتلميذ، بوصفهما شريكين في العملية التعليمية، التعلمية، إذ يؤدي المعلم دور المسير فيساعد التلميذ على البحث والتحري الذاتي في جو ديمقراطي ومشاركة المجموعة في بناء المعرفة، ويتميز جو القسم بالمرونة وإطلاق السجية والانقياد حيث ما أمكن استخدام الوسائل

التعليمية، بما من شأنه أن يسهل العمليات العقلية ويعزز الاستقلالية والإفضاء إلى نظرة نقدية والتزام مسؤول .(**طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص53**).

4-1- طريقة حل المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفعالة في تنمية التفكير عند التلاميذ، ثم أن عملية حل المشكلات من العمليات الأكثر فعالة في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ وتنمية قدراته العقلية.(**طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص 55**)

فطريقة حل المشكلات تقدم بديلا مغايرا لما هو مألوف في الممارسات البيداغوجية السائدة، ذلك أن هذا النموذج ينطلق من أسس نظرية تنظر إلى عملية التعلم على أنها

إنتاج المجهود الخاص لجماعة التلاميذ، كما أنها تؤسس ممارستها على إستراتيجية تعليمية تعلمية، ترتكز على جملة من العمليات . (**خير الدين هنى، 2002، ص160**)

وهي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية والأدائية لدى المتعلم، وتوفر له البنية المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات علاقة بالبيئة أو المجتمع أو الحياة العملية.

ويمكن تعريفها كما يلي:

« هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها، وحلها حسب قدراته، وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة » .

(**محمد الصالح حثروبي، 2002، ص83**)

4-1-1 خطواتها:

تنطلق هذه الطريقة من تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الأساسية، حيث تتداخل هذه المواد لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة، وبهذا تصبح المعلومات والمعارف والقدرات مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

أما خطواتها فتحدد فيما يلي:

- الخطوة الأولى:

الإحساس بالمشكلة: إن نقطة الانطلاق لأي بحث هي إحساس المتعلم بأن هناك مشكلة تواجهه في مجال معين، وهذا الشعور والإحساس من أهم العوامل التي تحرك دوافعه للقيام بالملاحظة والبحث والوصول إلى الحل، وهذا بتوجيه من المعلم وإرشاده.

- الخطوة الثانية:

تحديد المشكلة: وضبط الأهداف بإشراك التلاميذ، وذلك بصياغتها في عبارات واضحة، فوضوح المشكل لدى المتعلم يساعد على وضع الخطة السليمة واختيار الوسائل الملائمة لبلوغ الحل .

- الخطوة الثالثة:

تنظيم التلاميذ للدرس، ويساعد المدرس التلاميذ على تعريف وتحديد مهام الدروس التي تتصل بالمشكلة .

– الخطوة الرابعة:

البحث المستغل وتشجيع المعلم للتلاميذ على جمع المعلومات المناسبة، وإجراء تجارب والسعي لبلوغ التفسيرات والتوصل إلى الحلول .

– الخطوة الخامسة:

تحليل عملية حل المشكلات وتقويمها: يساعد المدرس التلاميذ على تأمل بحوثهم واستقصاءاتهم والعمليات التي استخدموها. (**جابر عبد الحميد جابر، 1999، ص141**).

4-1-2- ايجابياتها:

تتميز هذه الطريقة بالخصائص التالية:

- إثارة الدافعية للتعلم: اعتبار المشكلة المطروحة حافزا للبحث والتجريب بدافع التحدي أوحب الاستطلاع والكشف عن المجهول .
- تعلم المفاهيم: يتعرض المتعلم أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى كثير من المفاهيم تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات المرغوب فيها.
- تعديل الأطر المرجعية أو تغييرها:يختبر المتعلم إمكانياته وخبراته أثناء عملية البحث عن الحلول، فتصحح المفاهيم عنده أو يعدلها، وهي بذلك وسيلة فعالة لتحدي الأطر المرجعية واختبارها واثبات ضرورة معالجتها .
- التعلم من خلال العمل:يعتبر المسعى من خلال المعالجة المنهجية كل المشكل تعلما سواء كان ما افترضه المتعلم صحيحا أو خاطئا.
- الاستمتاع بالعمل:يتم الإقبال على المشكلة رغبة للتعرف على الأشياء وتعلم المهارات اللازمة والعمليات العقلية، انطلاقا من الشعور بضرورة الحل والعمل على ذلك بشكل ممتع.
- استخدام الخبرات السابقة:توثق استخدام الخبرات السابقة وتربطها باللاحقة وتجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم (**طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص55**).

4-1-3- سلبياتها:

– تتطلب زمنا طويلا.

– تتطلب مكتسبات متطورة تلبي حاجيات التلميذ.

– تحتاج إلى كثير من الإمكانيات والوسائل التعليمية. (**العماري كريمة، 2004/2003، ص25**)

4-2- التدريس بطريقة المشروع:

وهي من الطرق التي أقرتها الوثائق المرافقة لمنهاج الإصلاح التربوي وتتضح هذه الطريقة أكثر في مادة التربية العلمية والتكنولوجية في المرحلة الابتدائية وفي مادة العلوم الطبيعية وفي مادة العلوم الفيزيائية في المتوسط والثانوي.

وتعني لفظة المشروع لغة: قصد، مقصد، نية، خطة، برنامج، تصميم، رسم، بناء، وجمعها مشاريع، مشروعات وتعني المرمى والقصد (**المنهل، 1989**).

أما اصطلاحا:(أكيل باتريك) إن المشروع يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها التلاميذ كما ينبغي أن يرمي إلى غاية خاصة، فالمشروع هو تجربة لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج كما عرفه الأستاذ سينسفون بقوله:« عمل مؤسس على مشكلة يراد القيام به في وضعه الطبيعي». (**العماري كريمة، 2003/ 2004، ص25**)

وهو أيضا عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات، انطلاقا من الوضعيات التي يعيشها المتعلم .وبمعنى آخر أن التعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى المتعلم على أنه ينبغي عليه بناء معارفه بشكل أفضل من خلال ما حدده لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته . (**خير الدين هني، 2005، ص158**)

وضعية التعلم بالمشروع ترفض مبدأ صب المعارف في ذهن المتعلم وتكديسها بشكل تراكمي فالمعارف يطلب بناؤها وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية تستلزم حلها فالتعلم بواسطة المشروع يحتم على كل تلميذ بناء مشروع بنفسه، معنى ذلك أن المتعلم أصبح يمتلك كفاءة أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته ومعبرة عن شخصيته، وليست مفروضة عليه من الخارج كالمعلم مثلا.

ويمكن تلخيص المبادئ التي يعتمد عليها التدريس بالمشروع في ثلاثة عناصر أساسية هي:

- تحديد الوضعيات التي يرتكز عليها كل فعل تعلمي .
- هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة.
- استثمار السيرورات بشكل فعال، كي تتحقق التعلمات المطلوبة.

(**خير الدين هني، 2005، صص159 – 158**)

4-2-1-مميزاتها: يمكن أن نجملها فيما يلي:

- يجد المتعلم في هذه الطريقة عاملا مساعدا يحفزه للتعلم.
- تدرب المتعلمين على المثابرة فإذا كان المشروع نتيجة لرغبة أو لحب استطلاع فأنهم لاشك يستمرون فيه حتى النهاية وهذا الاستمرار يعوّدهم حتما على المثابرة.
- تدرب المتعلمين على المبادرة في العمل وتحمل المسؤوليات
- تساعد على تنمية اليقظة العقلية وسعة الفكر واحترام آراء الآخرين
- تنمي روح التعاون بين المتعلمين وتتوقف هذه الميزة على طبيعة المشروع
- تساعد على تنمية قوى الحكم على الأشياء، إن قوة الحكم تتطلب كثيرا من التحليل للوضعيات

(**محمد مزيان وآخرون، 1994، ص117**).

4-3- إستراتيجية التعلم التعاوني:

4-3-1- مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني:

يرى صلاح الدين خضر(1998) أن إستراتيجية التعلم التعاوني عبارة عن خطة يصنعها المعلم حيث يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى جماعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية للتلاميذ مع تعيين أحد التلاميذ في الجماعة قائدا لها، ويشارك أعضاء الجماعة في استيعاب المفاهيم والتعلمات، وتعليم المهارات، ويحصلون على المساعدة من بعضهم البعض مباشرة، ويقتصر دور المعلم في هذا التنظيم على الإشراف العام على بعض الجماعات، وإجراء الاختبارات القصيرة، وتقديم التغذية الراجعة للجماعات كافة عند الحاجة وتقديم التعزيزات بشكل جماعي وليس بشكل فردي. (**محمد مصطفى الديب، 2006، ص، 15**).

ويرى كل من **كلارك وارفينجز** (1986، Clark and Irvings أن التعلم التعاوني إستراتيجية تعلم يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل لا يزيد عدد أفراد المجموعة الواحدة على ستة أعضاء من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض وتتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة، والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضا ويقتصر دور المعلم في ذلك على الإشراف

العام وتشكيل المجموعات وتقـــــويم العمل وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة.(**فراس محمود مصطفى السليتي، 2006، ص 55**).

والتعلم التعاوني: هو التعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم ينجـــــزون عمـــــلا ما بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم ومن أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل

بين التلاميذ، فينـــمي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات، ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات. (**خير الدين هني، 2003، ص159**).

هذا ويرى Martin ، 1997أن التعلم التعاوني عبارة عن نموذج للتدريس، يعـــمل فيـــه التلاميـــذ جنبا إلى جنب في مهام حل المشكلات والمراجعة أوحل الألغاز العلمية وتنفيذ المهام العملية والعلمية لتحصيل أهداف تدريس العلوم.(**رفعت محمود بهجات محمد، 2003، ص26**).

4-3-2-أهداف التعلم التعاوني:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية:

***الأهداف التربوية:**

يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية القدرات الفردية للتلميذ، وكذلك تنمي الجانب الاجتماعي له مما يقود إلى تربية متكاملة وذلك من خلال تنمية وتكوين السلوك الاجتماعي والتعاوني بالشكل الذي يدفـــع التلميذ إلى التخلي والابتعاد عن الدوافع والمواقف الفردية السلبية وبذلك فإنه يبتعد عن الأنانية والغرور كذلك يتدرب التلميذ على تحمل المسؤولية واحترام النظام.

***الأهداف النفسية:**

يكتسب التلميذ من خلال استخدام التعلم التعاوني الشعور القوي بالانتماء لمجموعة الطلاب المتعاونة وتعزيز الثقة بالنفس، وفهم الذات والشعور بالراحة والرضا اتجاه الآخرين في المجموعات المشاركة.

***الأهداف الاجتماعية:**

من خلال هذا الأسلوب – التعلم التعاوني- يتمكن التلميذ من بناء اتجاهات إيجابية من خلال العمل الجاد والاتصال الجماعي بين زملائه نتيجة للبيئة التعليمية التي تحيط بهم، خاصة إذا كان هؤلاء التلاميذ من جنسيات مختلفة " ويضم التعلم التعاوني أهدافا

ومهارات اجتماعية متنوعة وهو أن يتعلم الطلاب مهارات التعاون والتضافر والمناقشة والحوار والمشاركة والثقة بالنفـــــــــس واحترام
الآخرين وتقدير العمل التعاوني ولعلنا نلاحظ أن هذه المهارات هامة وضرورية في مختلف جوانب الحياة.(**سناء محمد سليمان، 2005، ص54**).

4-3-3-أهمية التعلم التعاوني وفوائده:

يعتبر التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التربوية المعاصرة التي لها أهمية كبيرة في عملية التعلم حيث أنه نموذج تعليمي يهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من طرف التلاميذ من خلال تنشيط أفكارهم، وتعليم بعضهم البعض للوصول إلى أهداف مشتركة.

إن أسلوب التعلم التعاوني يعتبر من الأساليب المهمة في تعليم التلاميذ ذوي القدرات المحدودة ورفع مستواهم التحصيلي، وذلك من خلال تعلم المفاهيم واكتساب المهارات وله نتائج فاعلة في تحسين أداء التلاميذ وفي تقبل الأفكار والمفاهيم واتخاذ القرارات الواعية والمشتركة، ويساهم بشكل كبير في الكشف عن ميول التلاميذ وذلك من خلال التفاعل والاستماع مع زملائهم التلاميذ في الحصة الدراسية ومن خلال عملية التأثير والتأثر فيما بينهم ذلك أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اشتراك
التلاميذ الفعلي في عملية التعلم، وتحمل كل منهم مسؤولية تعليم نفسه ومسؤولية تعليم بعضهم البعض، مما يؤدي إلى تلبية الاحتياجات التعليمية والنفسية.
كما أن التعلم التعاوني يعمل على حل مشكلة الفروق الفردية من خلال الارتقاء بمستوى التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى المستوى ألتحصيلي المطلوب.

وأشارت عدة دراسات أجريت للكشف عن فاعلية هذه الإستراتيجية إلى ارتفاع معدلات تحصيل الطلبة وزيادة القدرة على التذكر، وتحسن قدرات التفكير عند الطلبة، وزيادة الحافز الذاتي نحو التعلم، ونمو علاقات إيجابية بين الطلبة، وتنمية روح المحبة بينهم وتحسن اتجاهاتهم نحو المنهج والتعلم والمدرسة، وزيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، وانخفاض المشكلات السلوكية بين الطلبة، ونمو
مهارات التعاون مع غيرهم، فضلا عن تأثير الطلبة المتفوقين في تطوير زملائهم متدني المستوى والقضاء على الملل والانطوائية.(**فراس محمود السليتي، 2006، ص58**).

بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني يرتبط ارتباطا إيجابيا بالصحة النفسية للتلاميذ، حيث أنه يساهم في تحسين حالتهم النفسية ، ويعمل على تنمية مفهوم الذات لديهم، والثقة في الآخرين، وامتلاك القدرة على الاتصال.

وبينت (Association for supervision and curriculum 1998، developement) إيجابية التعلم التعاوني ودوره البارز في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والمهارية وبناء الثقة في النفس وترى الجمعية أنه لا يمكن تجاهل أهمية التعلم التعاوني التي قدمت نتائج واضحة وإيجابية للعملية التعليمية.(**سناء محمد سليمان، 2005، ص52**).

4-3-4- عناصر التعلم التعاوني:

- الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة:

وهو أهم عنصر في عناصر التعلم التعاوني ويقصد به شعور التلاميذ باحتياج بعضهم إلى البعض الآخر كي يتمكنوا من أداء المهام الموكلة إليهم بنجاح، أي أن يدركوا المعنى الآتي: عليهم أن يسبحوا معا لكي ينجوا معا من الغرق.

ويعبر هذا العنصر عن مشاركة جميع أفراد المجموعة في مهام التعلم، وعن مشاركة كل عضو من أعضاء المجموعة. وهناك عديد من الطرق التي يمكن استخدامها لتحقيق هذا الغرض، منها:

- تحديد أدوار كل عضو في المجموعة (المراجع- المشجع- المسجل-الفاحص- المدير).

- مشاركة جميع أعضاء المجموعة في كتابة ورقة العمل أو التقرير النهائي.(**رفعت محمود بهجات محمد، 2003، ص27**).

- المسؤولية الفردية:

المجموعة التعاونية يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها وكل عضو يجب أن يكون مسؤولا عن الإسهام بنصيبه في العمل، ويكون تحديد المسؤولية الفردية عن طريق تكليف كل عضو في الجماعة بأداء جزء من المهـــــمة المطلوبة وتكمن أهمية المسؤولية الفردية في أن الهدف من

العمل التعاوني هو مساعدة كل عضو في الجماعة على التعلـــــم إلى أقصى درجة ممكنة وأن

تكاسل بعض الأفراد عن العمل لن يحقق النتيجة المرغوبة.

ومن هنا لا يسمح التعلم التعاوني لأي فرد بالتهرب من مسؤوليته في إنجاز المهام وبذلك يتحمل كل عضو مسؤوليته في العمل التعاوني من ناحية ومسؤولية تعلمه من ناحية أخرى.

المسؤولية الفردية عن النبوغ والتفوق في المادة حيث يكون كل عضو في المجموعة مسؤولا عن تحصيل المعنى، أي إن الغرض من موقف التعليم التعاوني هو زيادة التحصيل العلمي الخاص بكل طالب إلى أقصى درجة ممكنة – ولعل هذا ما يمكن تحصيله عن طريق التحديد المسبق لمستوى نبوغ وتفوق كل طالب

– التفاعل المشجع وجها لوجه:

يقصد بالتفاعل المشجع وجها لوجه قيام كل فرد بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة، ولا يعتبر التفاعل وجها لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق

أهداف هامة، حيث يعمل التلاميذ من خلاله على زيادة نجاح بعضهم بعضا، من خلال مساعدة وتشجيع بعضهم على التعلم.

إن التفاعل بين التلاميذ يجب أن يكون وجها لوجه، وتوجد بعض السلوكيات التي تساهم بدرجة كبيرة في زيادة التفاعل بينهما، مثل مساعدة ومساندة وتشجيع الآخرين، كي يصلوا للنجاح وللحصـــول على تفاعل جيـــــد بين التلاميذ يجب ألا يزيد عدد أفراد المجموعة عن ستة.(**مديحة حسن محمد، 2004، ص 21**).

– المهارات الاجتماعية:

إن وضع تلاميذ غير ماهرين اجتماعيا ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحا يذكر، حيث يحتاج التلاميذ في أثناء التعلم التعاوني إلى اكتساب بعض المهارات

الاجتماعية اللازمة لتحقيق التعاون، وعلى المعلم أن يحرص على تعليم تلاميذه تلك المهارات كحرصه على تعليمهم المهارات الأكاديمية.

– معالجة عمل المجموعات (عمليات الجماعة):

تحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين أعضائها، و"المجموعة بحاجة إلى وصف سلوك أفرادها، لتحديد التعديلات

التي يمكن إضافتها كي تحصل المجموعـــــة على أفضل نتائج، وكذلك المعلم بحاجة إلى تسجيل ملاحظاته عن تفاعل أفراد المجموعة معا وتحديد السلبيات وتوجيه أفراد المجموعة إليها.(**مديحة حسن محمد، 2004، ص22**).

كما يقوم المعلمون بتفقد المجموعات وتزويدها بالتغذية الراجعة حول مدى تقدم الأعضاء في عملهـــم مع بعضهم بعضا في المجموعة، والتحقق من مدى تحقيق أهدافهم والحفاظ على استمرارية علاقات عمل فعالة.

4-3-5- أنواع مجموعات التعلم التعاوني:

تختلف الأنواع والأشكال التي ينفذ بها التعلم التعاوني، ولكنها جميعا تؤكد على تعاون التلاميذ ومن بين هذه الأنواع ما يلي:

- تقسيم التلاميذ وفقا لمستويات تحصيلهم:

وفيه يقسم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة تتكون المجموعة من أربعة إلى خمسة أعضاء ويدرس أعضاء المجموعة الموضوع التعليمي معا ويساعد بعضهم بعضا ثم يعطي المعلم اختبارا على المادة العلمية لا يسمح لأحد منهم أن يساعد الآخر فيه، وتبعا لنتائج الاختبار يقسم التلاميذ مرة أخرى إلى مجموعات متجانسة أكاديميا، ويقدم لكل مجموعة اختبار أسبوعي وتحسب درجة العضو، والفرق بين درجته في الأداء السابق واللاحق تضاف إلى مجموعته الأصلية والمجموعة الفائزة هي المجموعة التي تحصل على أعلى درجة من بين المجموعات

طورت هذه الطريقة على يد روبرت سلافين Robert Slavin وهي من أبسط طرق التعلم التعـــاوني بالإضافة إلى أنها مباشرة وواضحة وتستلزم تعاونا بين أفراد المجموعة الواحدة لأن التنافس يكون بين المجموعات.

- طريقة جيكسو Jigsaw (طريقة الصور المقطوعة- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة التعاوني):

أول من استخدم إستراتيجية Jigsaw هو أرنسونArenson، 1978 وكان يقســـــم الطـــلاب إلى مجموعات كل مجموعة تحتوي على ستة أعضاء وكان يقسم

موضوع الدراسة إلى خمسة أجزاء رئيسية يوزع على كل طالب أحد الأجزاء، والجزء الأخير يتشارك فيه اثنان من الطلاب، بعدها يقوم الطلاب من مختـــــلف المجموعات والذين أخذوا نفس الجزء بمقابلة مجموعات

الخبراء لمناقشة المادة العلمية وإبـــداء الملاحظات حتى يتقنوها ثم يرجع كل فرد إلى مجموعته الأصلية

ليعلم أفراد مجموعته الجزء الذي أتقنه ويتعلـــم من الآخرين ما تعلموه.(**محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005، ص435**).

– طريقة البحث الجماعي::

نقحت هذه الطريقة وطورت على يد شاران Sharan بعد أن صممت في الأصل على يد ثيلين Thelen وتعتبر هذه الطريقة من أكثر طرق التعلم الجماعي تعقيدا وأكثرها صعوبة من حيث التطبيق.

والمعلمون الذين يستخدمون طريقة البحث الجماعي يقسمون فصولهم عادة إلى جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من خمسة أو ستة أعضاء، وفي بعض الحالات على أية حال، قد تتكون

الجماعات على أسس الصداقة أو الاهتمام بموضوع معين، ويختار التلاميذ موضوعات للدرس والمذاكرة، ويتابعون الأفكار الكبيرة أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريرا ويعرضونه على الصف كله".(**جابر عبدا لحميد جابر، 1999، ص90**).

– إستراتيجية التعاون من أجل التعاون:

يتعاون الطلبة في هذه الإستراتيجية على شكل مجموعات صغيرة لعمل شيء ما من شأنه إفادة طلبـــة الصف جميعهم، بحيث يتطوع طلبة المجموعة الواحدة لدراسة جانب معين من موضوع ما وبما أن الصف ككل يقـــــوم بدراسة موضوع محدد، فإن المجموعات الصغيرة تؤدي عمل اللجان الفرعية للصف كله وبعد انتهاء كل مجموعـــة من دراسة أحد الفرعية فإنها تقوم بمشاركة باقي الصف بتقديم عرض شفوي أمامه وبالتالي فإن الطلبة يتعاونون من أجل التعاون (**فراس محمود مصطفى السليتي، 2006، ص62**).

– استراتيجية التعلم معا (التعاون الجمعي):

صمم هذه الإستراتيجية دافيد جونسون وروجر جونسون(1987) في مركز التعلم التعاوني في كلية التربية – جامعة منيسوتا بأمريكا، وتعد هذه الإستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التعاونية

استخـــداما في البحـــــوث والدراسات التربوية والنفسية، وتستعين بأدق إجراءات التعلم التعاوني في كل السنوات الدراسية والمواد التعليمية ولأي موضوع دراسي وفيها يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة مكونة من أربعة إلى ستة تلاميذ ويتم تقسيم موضوع كل درس إلى

مهام فرعية، يقوم التلاميذ بتنفيذها في شكل أوراق عمل بعد أن يحدد المعلـــــم دورا لكل فـــرد في المجموعة، يحث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية والتفاعل مع بعضهم البعض ويتشـــاركون في تبادل الأفكار ومساعدة بعضهم البعض ليس فقط على مستوى المجموعة الواحدة ولكن على مستوى المجموعات أيضا لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، ويلاحظ المعلم أداء المجموعات ويقوم بتقويمه ومنه تحديد أفضل المجموعات في الفصل من حيث تنفيذ المهام، الإدارة، المناقشة الجماعية الجيدة وتمنح جوائز مادية أو معنوية للمجموعة المتحصلة على أعلى الدرجات. (**محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005، ص544، 554**).

وتوجد عدة مميزات لإستراتيجية التعلم معا توجز فيما يلي:

1- تتمتع هذه الإستراتيجية بالاعتماد الإيجابي المتبادل في أداء المهمة وفي المكافأة.
2- المشاركة في إستراتيجية التعلم معا عادة من قبل جميع الأعضاء (نعوم معا، أو نغرق معا).
3- تتم صياغة إسهام الأعضاء جميعا على شكل ناتج جماعي، ولا يقدم باسم فرد من الأفراد بل هو ناتج الجماعة معا، وبناء عليه يستحقون المكافأة.
4- تشجع الإستراتيجية على استخدام مهارات حل المشكلة، والبحث والاستقصاء والتفكير العلمي في المواقف المختلفة.
5- يتناسب حجم الجماعة في الإستراتيجية للفصول المزدحمة بالتلاميذ، والتي يمكن أن تتكون من خمسة تلاميذ في المتوسط، وهذا يعطي مساحة كبرى للتفاعلات المتعددة، وتنوع الأدوار بين التلاميذ .

6-يزيد التعلم معا المساعدة والتمسك بين التلاميذ".(**محمد مصطفى الديب، 2006، ص21-22**

إضافة إلى الأنواع السابقة فان هناك أنواعا أخرى من التعلم التعاوني كطريقة إتقان فرق التلاميـــذ للمادة التعليمية وطريقة المساعدة الفردية للفريق والتعاون والتكامل في القراءة والتعبير.

4-3-6- دور المعلم في التعلم التعاوني:

يختلف دور المعلم في الطريقة المعتادة – باعتباره محور العملية التعليمية- عن دوره في إستراتيجية التعـــــلم التعاوني، حيث يلعب دورا أساسيا في توفير الظروف المناسبة للتعلم التعاوني باعتباره الموجه الرئيسي لما يدور داخل البيئة الصفية، وكذا بكونه مسؤولا عن إدارة الصف وتوزيع

وتنظيم المجموعات ومتابعة ما يدور بين التلاميـــذ من مناقشات وتحديد أدوار أفراد كل مجموعة، ومكافأة المجموعة التي تنجز مهامها بكفاءة عالية.وللمعلم أدوار متعددة قبل بدء الدرس وفي أثنائه وبعد انتهاءه كما يتضح مما يلي:

– قبل بدء الدرس يقوم المعلم بما يلي:

- تحديد أهداف الدرس.
- تحديد حجم الجماعة وأدوار أفرادها.
- تنظيم حجرة الدراسة.

– في أثناء الدرس يقوم المعلم بما يلي:

- مراقبة المجموعات والاستماع إلى الحوارات والمناقشات التي تدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم .
- تجميع البيانات عن أداء التلاميذ في المجموعة، إما بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات أومن خلال مراقب المجموعة.
- إمداد التلاميذ بتغذية راجعة عن سلوكهم في أثناء العمل، وقد يكون ذلك عن طريق لفظي.
- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة، والتدخل لتقديم المساعدة في المهمة الموكلة إليهم.
- تذليل العقبات التي تعوق تنفيذ أفراد المجموعات لمهامهم .
- متابعة مدى إسهامات الأفراد داخل المجموعة.

- حث التلاميذ على التقدم في المهام وسرعة الانتهاء منها بأفضل أداء

- بعد الانتهاء من الدرس يقوم المعلم بما يلي:

- يعلق المعلم على ما لاحظه على الجماعات أثناء عملها بموضوعية وبعبارة محددة وما يقترحه في المستقبل.

- يعرض المعلم تقييمه لأداء الجماعات على التلاميذ، ويتم هذا بعدة طرق طبقا لطبيعة الدرس والعمل الذي قامت به الجماعة
- تذليل العقبات التي تواجه التنفيذ وصولا إلى أعلى درجة من الفعالية.
- يكافئ المعلم الجماعات التي نفذت مهامها بأفضل أداء كأن يشترك الجميع في المكافأة.

(محمد مصطفى الديب، 2005، ص58-59).

4-3-7- دور التلميذ في إستراتيجية التعلم التعاوني:

يقوم التلميذ بدور فعال ونشط في العملية التعليمية أثناء إستراتيجية التعلم التعاوني على خلاف دوره في الطريقة التقليدية القائم على التلقي فقط، فالتلميذ أثناء إستراتيجية التعلم التعاوني يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية وله دور بارز في إنجاز المهام التي تضطلع بها المجموعة التي يعمل معها.

ويتمثل دور التلميذ في هذه الإستراتيجية فيما يلي:

1- تسلم أوراق العمل من المعلم وتنظيم الخبرة وتحديدها.

2- انتقاء المعلومات ذات الصلة بموضوع الدرس، والاستفسار من المعلم عن أي غموض.

3- جمع المعلومات والبيانات التي تخص مهمته بصورة صحيحة من مصادرها، والمادة المقدمة له، ويرتبها ويفسرها، ليشرحها للآخرين.

4- إجراء المناقشات مع باقي رفقاء الجماعة، والتعبير عن أفكاره بوضوح.

5- توجيه الآخرين وتشجيعهم نحو إنجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الجيدة والإيجابية بين الأفراد.

6- تنشيط الخبرات التعليمية السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

7- حل الخلافات بين الأعضاء، وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم.

8- التفاعل في إطار إستراتيجية التعلم التعاوني، ومساعدة الآخرين.

9- استلام أوراق الاختبارات التي يكون بصورة فردية والقيام بحلها، وتسليمها للمعلم لتصحيحها وإعلان النتائج.

10- كتابة تقارير لما توصل إليه التلاميذ من أفكار ونقاط أساسية .(**محمد مصطفى الديب، 2005، ص، 36، 37**).

4-3-8- مزايا التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني مزايا عديدة تتعلق بالتلميذ وبالمعلم وتعم العملية التعليمية ككل، ولعل من أبرزها ما يلي:

- يشبع الحاجات الأساسية لدى المعلمين كحاجتهم للقيام بمهام تتحدى تفكيرهم وإمكانياتهم (الحاجة للإنجاز)، وحاجتهم للتقدير والاهتمام الإيجابي.

- يتطلب من التلاميذ أن ينموا مهاراتهم الاجتماعية والجماعية ويستخدمونها يشبع التعلم التعاوني الحاجات الآتية لدى التلاميذ: - الحاجة للتقدير- الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء- الحاجة لتقديم معلومات للآخرين- الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة- الحاجة للثناء- الحاجة لتجنب الإخفاق- الحاجة لاحترام الذات- الحاجة لتكوين صداقات - الحاجة للخضوع- الحاجة للعطف- الحاجة للمعاضدة. (**جابر عبد الحميد جابر، 1999، ص114- 116**).

- لا يحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه ويوفر التكاليف في الأجهزة والأدوات والخامات المستخدمة في المواقف التعليمية.
- يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات وكذا من جهده في متابعة وعلاج الطلاب منخفضي التحصيل.
- يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية في حالة ما تكون هذه الأعمال للمجموعة ككل.
- يقضي التعلم التعاوني على الملل والآلية في عملية التعلم لدى التلاميذ، ويقضي على التعصب للرأي والذاتية، والحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم والحد من الانطواء.

يشجع التعلم التعاوني على مهارات الإدارة الذاتية، وتنمية المسؤولية لدى التلاميذ نحو الآخرين وتشجيع المسؤولية الفردية للتعلم، وتشجيع تبادل التلاميذ لأساليب التقويم

وتأسيس وتبني تطلعات التلاميذ والمعلمين، وتكوين نظام قوي من المساندة الاجتماعية. (**محمد مصطفى الديب، 2005، ص105-106**).

4-3-9- عيوب مواقف التعلم التعاوني وعلاجها:

على الرغم من الإيجابيات الكثيرة للتعلم التعاوني إلا أن هناك بعض النقائص والعيوب التي تعتريه ويمكن أن نشير إلى بعضها هنا لمحاولة تجنبها في أي موقف تعليمي وهي على النحو التالي:

1-إظهار بعض التلاميذ الهيمنة على نشاط الجماعة والسيطرة على باقي الأعضاء وإهمالهم.

العلاج: يرى جونسونJohnson (1979) أن التعاون يعتمد على تقسيم العمل إلى مهام فرعية مختلفة وهذا التقسيم يسمح للتلاميذ بأن يعملوا معا لمدة أطول كي يرتبط بالجماعة ويظهر التعاون من خلال الاشتراك في إنجاز الأهداف

2-إضعاف الدافعية للتعلم خاصة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في حالة تقديم المعلومات لهم جاهزة من قبل التلاميذ المتفوقين، مما يكفيهم مؤونة البحث والعمل وصرفهم عن المشاركة.

العلاج: أن يحفز المعلم باستمرار شعور التلاميذ بإمكانية قيامهم بالمهام أو الأعمال معتمدين على أنفسهم على أن يلتزموا بالعمل التعاوني، وتعزيز دافعيتهم للعمل. (**محمد مصطفى الديب، 2005، ص126**).

3- قد تكون هناك بعض السلوكيات غير المرغوب فيها من بعض أعضاء الجماعة تؤدي إلى فشل التعلم التعاوني، كاتجاه أحد أعضاء الجماعة إلى اللعب أو الشغب أو العبث، أوقد يشتد الصراع بين

أعضاء الجماعة الواحدة أو بين الجماعات، كما قد يفضل بعض التلاميذ العمل بمعزل عن الآخرين لعدم وجود الثقة بين أعضاء الجماعة الواحدة. (**محمد مصطفى الديب، 2005، ص122**).

العلاج: على المعلم أن يلاحظ سلوك التلاميذ، ويحاول ضبط بعض لسلوكيات غير المرغوب فيها، ويقنع التلاميذ بفلسفة التعلم التعاوني وفائدته التي تعم عليهم جميعا، كما على المعلم أن يسعى إلى تنمية المهارات والاتجـــــاهات التعاونية لديهم لتجنب المشكلات التي تنجم عن فقدان الثقة داخل الجماعة التعاونية.

4-ضعف إدارة الصف: حيث أن كل مجموعة تمثل وحدة مستقلة، لها إدارتها وأنواع نشاطاتها فقد ترتفـــــع الأصوات، ويتشاغل بعض المتعلمين عن المهام التي يكلفون بها، مما يحمل بعضهم على حث الآخرين على سرعـــة الإنجاز ولومهم على ضعف الإتقان، أو دعوتهم إلى زيادة درجة التركيز، مما يؤثر على الموقف الصفي بجملته.

العلاج: يتطلب من المعلمين استخدام أساليب متعددة لضبط النظام الصفي وحتى يتسنى لهم ذلك يجب تدريبهم على كيفية استخدام التعلم التعاوني لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات. (**محمد مصطفى الديب، 2005، ص123**).

4-3-10- صعوبات تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني:

- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وبالتالي عدم تمكنهم من تنفيذها.
- ضيق مساحة الأقسام.
- كثرة أعداد التلاميذ في القسم الواحد.
- وجود أثاث غير مناسب من الكراسي والطاولات.
- عدم توافر موارد وأدوات ومصادر تعلم كافية.
- عدم مرونة برنامج الدروس والحصص.
- عدم تهيئة التلاميذ بشكل كاف للتعلم وفق هذه الإستراتيجية وعدم قدرتهم على الانضباط الذاتي.

خلاصة:

نحن في عصر تتفق فيه المعارف وتتغير فيه الحقائق والتعليمات بكيفية لم يسبق لها مثيل في تاريخ الإنسانية وهذا التحول يقتضي تغيرا جذريا في مفهوم العملية التعلمية فبدلا من المفهوم التقليدي المتركز حول المحتوى الدراسي القائم على نقل المعارف الجامدة من المدرس إلى المتعلم ومطالبته باسترجاع ما استوعبه من معلومات يأتي التصور المبني ويجعل العملية التعليمية التعلمية عملية حية قائمة على معالجة المعرفة البشرية المتراكمة معالجة وظيفية وذلك لأجل مواجهة المشاكل المعرفية والاجتماعية مواجهة مباشرة وإشارة الأسئلة التي تسعى إلى حلها .(**مجلة دراسات محكمة، 2006، ص116**).

وقد تبين أن هذه الإستراتيجية تخدم التلميذ أولا بكونها تسعى إلى تنميته والرفع من قدراته لمسايرة ما يستجد من جديد في كل المجالات، وتخدم المجتمع في جميع مجالات الحياة لا سيما منها الجانب الاقتصادي والاجتماعي.

الفصل الخامس

الإشراف التربوي

مدخل

1-تعريف الإشراف التربوي

2- تطور مفهوم الإشراف التربوي عبر التاريخ

3-أهمية الإشراف التربوي

4-أهداف الإشراف التربوي

5-أسس الإشراف التربوي

6-كفايات الإشراف التربوي

7-مجالات ومهام الإشراف التربوي

8-المهام التربوية للمفتش

9-معوقات و مشكلات الإشراف التربوي

10-أساليب الإشراف التربوي

11-مهارات الإشراف التربوي وصفات المشرف الشخصية

12-المهارات الميدانية وتقويم المشرف التربوي ذاتياً

خلاصة الفصل

مدخل:

إنَ المهمة الأساسية التي تدور حولها عملية الإشراف التربوي هي تحسين الموقف التعليمي التعامي، وتحسين الخدمات التعليمية من أجل المتعلم والمجتمع الذي يعيش فيه، ويعتبر هدفاً أساسياً يوجه إليه الإشراف التربوي كل الجهود.

كما يجمع التربويون على أن عملية الإشراف التربوي هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الدين يعملون معه بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم. وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن في اتجاهاتهم.**(جودت عزت عطوي ،2001،ص231)**

1-تعريف الإشراف التربوي:

1-1 ــ تعريف الإشراف لغة:

الإشراف مصدر للفعل أشرف و" أشرفت عليه:اطلعت عليه من فوق" (ابن منظور، 1984، ص302) وقد ورد في(منجد الطلاب، 198، ص365،367) أن "أشرف الشيء" معناه علا وارتفع وانتصب، و"أشرف على الشيء:اطلع عليه من فوق و"المشرف من الأماكن هو العالي والمطل على غيره ويعرف الإشراف التربوي باللغة الفرنسية كما يلي:

superviser:contrôler un travail sans entrer dans le détail (la rousse,1984)

1-2 ــ تعريف الإشراف التربوي اصطلاحا:

تتفاوت وجهات نظر التربويين حول تعريف الإشراف التربوي وإن اتفق على جمعه بين مجالات تربوية متعددة كالقيادة، والإدارة المدرسية، وطرائق التدريس، والتدريب والمناهج الدراسية والعلاقات الإنسانية، ولهذا تنوعت تعريفاته ومنها:

*إن الإشراف التربوي جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لقيادة المعلمين والعاملين في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم مهنيا.

*مهمة قيادية تمد الجسور بين الإدارة والمناهج والتدريس وتنسيق النشاطات المدرسية ذات العلاقة بالتعليم.

*الجهود التي يبذلها القائمون على شؤون التعليم لتوجيه المعلمين ولمراجعة الأهداف التربوية وأساليب التعليم واختبارها وتقويمها.

قال آخرون: هو جانب من الإدارة المدرسية يركز على تحقيق التوقعات التعليمية للنظام التربوي.

*فعل وتجريب يهدف إلى تحسين التدريس.

*عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء بين المشرف التربوي والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وعرفته الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب (السعودية): على أنه عملية فنية منظمة تؤديها قيادات لديها خبرات تربوية متنوعة شاملة لمساعدة من هم في موقع العمل رغبة في تمكينهم من النمو المهني والثقافي والسلوكي وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من الطاقات الإنتاجية.

ـــ عرف كل **من "بروتن وبروكنر" Burton ,Bruckner** الإشراف التربوي على أنه: " عمل فني يهدف إلى دراسة وتطوير جميع العناصر التي تؤثر في نمو وتطور الطفل بشكل تعاوني"(عارف عطاري، 1984، ص15).

ـــ **وعرفه كلاثورن glathorn**:"هو عبارة عن إستراتيجية للنهوض بالنمو المهني للمدرسين، وذلك بتوفير تغذية راجعة لهم حول التفاعلات التي تجري في غرفة الصف، ومساعدتهم على توظيف هذه التغذية، لجعل التعليم أكثر فاعلية."(المرجع السابق،ص15).

ـــوجاء تعريف **تشارلز بوردمان وآخرين**(1963،ص38): " الإشراف التربوي هو المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو ا لمستمر للمعلمين في المدرسة، فرادى وجماعات وذلك ليفهموا وظائف التعليم فهما حسنا ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية والعميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث."

ـــ كما عرفته **صالحة عبدالله عيسان**(1993،ص243):"الإشراف التربوي واحد من الخدمات المهنية التعليمية، يقدمها المسؤولون التربويون. ويهدف إلى مساعدة المعلمين قبل وأثناء الخدمة،

وإكسابهم القدرة على تنفيذ المناهج، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة مما يزيد من كفاءة العائد التربوي، وتحقيق الأهداف التربوية للنظام التربوي."

ـــ **وعرف حامد محمد الأفندي**(1976) الإشراف التربوي بأنه: "العملية التي من خلالها يتم النهوض بعمليتي التعليم والتعلم كليهما، إن معنى "أن نشرف" هو أن ننسق وأن نحرك وأن نوجه نمو المدرسين في اتجاه يستطيعون معه، باستخدام ذكاء التلاميذ أن يحركوا نمو كل تلميذ، وأن يوجهوه إلى أغنى وأذكى مساهمة فعالة في المجتمع، وفي العالم الذي يعيشون فيه".

ـــ وكان تعريف **محمد عبد الرحيم عدس وآخرون**(دت،ص67) أكثر شمولا بقوله:"هو عملية قيادية ديمقراطية منظمة، تعني بالموقف التعليمي التعلمي، بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها، للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل أهداف التعلم والتعليم."

ـــ وجاء تعريف جودت عزت عطوي(2001) مختصرا بقوله:"هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم."

– **وركز كل من منصور حسين ومحمد مصطفى زيدان**(1976) في تعريفهما للإشراف على الظروف المؤثرة بالقول: "الإشراف خدمة فنية تعاونية تهدف إلى دراسة الظروف التي تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم ".

ـــ وعرفه **تركي رابح** (1974): "هو جوهر مسؤولية المفتش في عمله، والمدير في مدرسته وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية."

– ويرى تيسير دويك ورفاقه : أن الإشراف التربوي " عملية تفاعلية إنسانية تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشاكله."(**أمل عبد السلام الخليلي ، 2005،ص217**).

مناقشة التعاريف:

إن التعاريف السابقة وإن اختلفت في صيغها وتباينت في عناصرها تكاد تتفق إلى حد كبير في مضامينها.

فمن خلال هذه التعاريف يمكن القول بأن الإشراف التربوي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج العلمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس، والعمل على تهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكريا وعلميا واجتماعيا.

فالإشراف بمفهومه الحديث يتميز بما يلي:

1 ـــ أنه عملية مستمرة.فلا ينتهي عند زيارة أو زيارتين في السنة، أو بعد القيام بعملية التقويم.

2 ـــ يهتم بجميع الظروف والعوامل التي تؤثر في تعليم الأطفال كالمناهج والوسائل التعليمية وطرق التدريس ونظم الامتحانات ومشكلات التلاميذ والمعلمين والعلاقات السائدة في المجتمع المدرسي.

3 ـــ يهدف إلى المساعدة في تنمية المعلم وليس إلى اكتشاف أخطائه أو تقويمه فقط.

أما التعريف الحديث للإشراف التربوي فهو: العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة تدريبية كانت أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة أوخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة بينها.

2- تطور مفهوم الإشراف التربوي عبر التاريخ:

مر الإشراف التربوي خلال تاريخه - بوصفه عملية مساندة لعمل المعلم والمدرسة - بمراحل متعددة، وظهر له بالتالي تعريفات ومفاهيم مختلفة، تأثرت بنظرة أصحابها إلى المعلم وعملية التدريس

وإلى الإشراف نفسه(**سعودي بوزيد، 2008**).

فعندما كان المعلم متدني التأهيل، وكان ينظر للتعليم أنه عملية نقل معلومات مجردة إلى ذهن الطالب، كان الإشراف عبارة عن تفتيش يتم من خلاله متابعة أخطاء المعلم متابعة دقيقة وحثه على تصويبها ومحاسبته على ذلك، ومتابعة تقيده بأساليب نقل المعلومات المحددة سلفا وتطبيقه لها.

ومع ظهور مفاهيم تربوية جديدة في النظر إلى عملية التعليم وطرق التدريس ووظيفة المعلم، تأثر مفهوم الإشراف التربوي بها، فظهر الإشراف الصفي (الإكلينيكي) متأثرا بالمدرسة السلوكية(Behaviorism) ، وركز على مراقبة ودراسة السلوك الظاهري للمعلم في الفصل، وكيف يمكن تعديله بما يطور عملية التدريس.

ومع اشتهار مدارس النمو الإنساني في علم النفس ظهر الإشراف التطوري، للدكتور كارل جلكمان، وتبنى تقسيم المعلمين إلى فئات حسب مرحلة النمو الفكري التي يمرون بها.

ومع الاهتمام بجوانب العلاقات الإنسانية في العمل التربوي والإداري، بدأت تظهر أنماط من الإشراف متأثرة بها، فظهر الإشراف المتنوع، الذي يعطي للمعلم الحرية للاختيار من عدة أساليب إشرافية لتطوير نفسه، منها ما يكون فيه معتمدا على نفسه تماما.

فمفهوم الإشراف لم يكن منعزلا عن محيط التربية العام الذي يعيش فيه، ولذا لا ينبغي النظر بازدراء إلى المراحل السابقة لأنها ـــ في الغالب ـــ في وقتها كانت هي الأفضل والأنسب.

(**educdz.com**)

2-1-مفهوم الإشراف في التربية البدائية:

كان الكاهن هو المعلم الرئيس لأبناء الأمة والمشرف المطلق على تسيير أنشطتها التربوية بما في ذلك إعداد المعلمين أو آلهته الجدد والعرافين والكتاب ورجال الفن والعلم و لم يختصر دور الكهنة في التربية والإشراف على تغيير العلاقات بين الحياة العملية وعالم الأرواح، بل تعداها بوصف القوانين والممارسات الاجتماعية والإدارية والسياسية والاقتصادية والترفيهية لأبناء المجتمع ثم الإشراف الجاد على التنفيذ من قبلهم، وقد تمادى نفوذ الكهنة في التربية والإشراف والحياة العامة حتى كانوا يمثلون أعلى وأوسع الطبقات الاجتماعية في مصر القديمة، يمارسون السلطة على الشعب والفراعنة.

2-2-مفهوم الإشراف في التربية الصينية:

كان الإشراف تقوم به الدولة من خلال الموظفين الحريصين على تعليم المبادئ الكنيسية واستمرار الإمبراطورية. وقد تمتع المشرفون في الحياة بامتيازات متعددة حين كانوا مقربين من

الإمبراطور والسلطات العليا ويطلق عليهم " العمداء أو العلماء المسجلين – كما كانوا يشكلون طبقة مميزة عرفت " نيابة الأقلام " أو أكاديمية الإمبراطورية. (**educdz.com**)

2-3-مفهوم الإشراف في التربية اليونانية القديمة:

أخذت الدولة على عاتقها مسؤوليات الإشراف على التدريس والمعلمين بواسطة مجالس الشيوخ والجمعيات العامة المكونة بدرجة رئيسة من المواطنين الأحرار ورغم التربية الرفيعة التي وصل إليها المعلمون والاستقلالية التي نعموا بها من أمثال السفسطائيين وسقراط وأفلاطون وأرسطو وغيرهم من العلماء والفلاسفة إلا إن إشراف الدولة على هؤلاء وعلى ما يمارسونه من تعاليم ومعتقدات وقيم في مدارسهم كان دقيقا ومتواصلا وصارما في نتائجه أيضا، وما محاكمة سقراط وملابساتها إلا توضيح مباشر لماهية الإشراف في الدولة الأثينية أما في اسبرطة. فقد عهدت الدولة رئيسا بمسؤوليات الإشراف على التربية والتدريس لموظف دعي بالمشرف يعينه في أداء مهامه عاملين مساعدين

2-4-الإشراف في روما القديمة:

يشبه إلى درجة كبيرة في أهدافه ووسائله وممارساته ما وجد عند اليونان حيث كان الإمبراطور وقواته والمجالس البلدية يتولون مباشرة زمام الإشراف على المعلمين والمدارس وحق التوجيه والإلغاء.(mmsec.com/m3-files/reading-fast.htm)

2-5-الإشراف في التربية القديمة في الجاهلية:

تركز الإشراف على التربية والتدريس بين الآباء وشيوخ القبائل وحكمائها.

2-6-الإشراف في ظل الإسلام:

اصطبغ الإشراف بالمبادئ الإسلامية فبالرغم من إشراف الحكام والدعاة والأئمة معتمدا على المعلمين وعلى التدريس في التربية الإسلامية إلا أن المعلم بما لديه من تعاليم وتوجيهات دينية واضحة كان مربيا ومشرفا ذاتيا في آن واحد يحاسب نفسه بنفسه غالبا ويرى تلاميذه أقرب إليه من أسرته وعشيرته فقد أورد إخوان الصفا بأن " المعلم هو أب روحي لتلاميذه وأن علاقته بهم هي

أقوى من علاقته بأولاده الذين تشده بهم روابط أسرته وإن هذه الرابطة الروحية تفرض على المعلم في العادة تعليم تلاميذه بأمانة وجد وأن يكون داعية للجماعة وقائدا وقدوة لها..

2-7-الإشراف في التربية العربية المعاصرة:

عرف الإشراف في التربية العربية المعاصرة بالتوجيه أو التفتيش وتتمثل مسؤولياته الرئيسية في الغالب بالتعرف على واقع حال المعلم أو الأستاذ من قوة وضعف ورفع تقرير بذلك للجهات المركزية المعنية لاستعماله في أغراض إدارية ومالية كالترقية والنقل والتأهيل وغيرها أو لأعمال التكوين وتطوير الكفايات التدريسية.

وتندرج مسؤوليات التوجيه أو التفتيش في البلاد العربية هرميا حيث تقوم الإدارات المحلية (مديريات التربية) من خلال تقنيتها بالإشراف الميداني على المعلمين والإدارات المركزية الأعلى فتتولى مهام التوجيه والتفتيش على الإدارات المحيطة وموظفيها ومتابعة انجازاتها وتقدمها التربوي العام.

2-8-الإشراف في التربية الأوروبية:

لازم مفهوم الإشراف نظرية وتطبيقا ومفهوم التفتيش الذي ساد في التربية الانجليزية والأمريكية وأيضا التربية حتى نهاية القرن التاسع عشر وتحول مفهوم الإشراف كتفتيش بعدئذ خلال

العشرينات من هذا القرن بالإشراف العلمي الذي يقوم على الملاحظة الدقيقة وعلى التحليل والبحث وفق المناهج البحثية الحديثة

أما في السبعينات والثمانينات من القرن المنصرم فقد اتخذ الإشراف أسلوب النظام نهجا له حيث تميز بالتحليل والتصميم الفعال للعمليات المختلفة.

2-9-الإشراف في أمريكا:

كانت بداية الإشراف التربوي في أمريكا عام 1954م حيث كان مجلس المدينة المشتمل على أولياء أمور الطلاب يهتم باختيار المعلمين ذوي السمعة الطيبة وعزل الآخرين الذين لا يتمتعون بأخلاق سليمة.

وبعد تطور التعليم وإنشاء المدارس تم تعيين مدير للمدرسة ومدير للتربية والتعليم، فكان مدير المدرسة يهتم بإدارة مدرسته والمحافظة على النظام فيها ومدير التربية والتعليم يهتم بالإشراف على المعلمين والمديرين. وفي نهاية القرن التاسع عشر صار مدير المدرسة يهتم بالإدارة والإشراف معا ثم لحق ذلك تعيين مدير للمدرسة ومشرف تربوي وبذا أصبحت وظيفة الإشراف منفصلة عن الإدارة.

وقد مر مفهوم الإشراف التربوي بتطورات كثيرة ومتنوعة حيث حددت وظيفة الإشراف بالمراقبة الدورية على المدارس وأجهزتها ومعلميها ومدى تقدم التلاميذ من النواحي العلمية ثم الحكم

وما يتبع ذلك من اتخاذ قرار إما بالثواب أو العقاب للعاملين في المدرسة إلى أن أخذ الإشراف بالمفهوم الشامل للإشراف والذي يسعى لتحليل جميع العناصر المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم.(**صالح بن راشد الغفيلي، وآخرون، 2002**).

3- أهمية الإشراف التربوي:

يكتسب الإشراف التربوي أهميته من كونه عملا تعاونيا يركز بمفهومه الشامل على تنمية العملية التعليمية والتربوية بكافة عناصرها وعلى رأسها المعلم الذي يمثل العنصر البشري الفاعل فيها والمشرف التربوي راعي تلك التنمية،لأنه المعايش الحقيقي للعمل التربوي الميداني، الملاحظ لجميع العناصر المتصلة بالعملية التربوية، المدرك لدور كل عنصر

في مساعدة المعلم والمتعلم كالمقررات الدراسية والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم ولذلك تم الاهتمام بالإشراف التربوي.(**جودت عزت عطوي، 2001**)

ويعدّ الإشراف التربوي عملية ضرورية للأسباب التالية:

- عدم توصل المدرسين إلى الأداء البيداغوجي الجيد المطلوب والمتوقع منهم.
- عدم إلمام المدرسين إلماما كافيا بالمعلومات اللازمة لعملية التدريس، وكذلك عدم إلمامهم بتقنيات التدريس التي تحتاج إلى الوقت والخبرة.
- تطور عملية إعداد المدرس في كليات أو معاهد التربية على ضوء المتغيرات المعرفية السريعة المتزايدة، والطرائق الحديثة في التدريس.
- حاجة المدرس إلى معرفة أساليب التعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ وهو أمر يحتاج إلى خبرة طويلة في هذا المجال.
- وجود فروق فردية بين المدرسين في قدراتهم واحتياجاتهم المهنية، الأمر الذي يحتم ضرورة وجود مشرفين موجهين.

حاجة المدرسين إلى تحسين مسارهم المهني.(**صالح بن راشد الغفيلي، وآخرون، 2002**)

4-أهداف الإشراف التربوي:

تتطلب ممارسة الإشراف التربوي التعرف على أهدافه بغرض اشتقاق العناصر الكفيلة بتحقيقها، ويمكن إيجاز هذه الأهداف فيما يلي:

* تقويم وتنمية العملية التربوية التعليمية في جميع عناصرها.
* توفير متطلبات المدارس من الكفايات البشرية والتجهيزات اللازمة.
* مواكبة فعاليات اليوم الدراسي تربويا وإداريا داخل المدرسة.
* مساعدة المدرس على النمو المهني وتحسين مستوى أدائه.
* الاهتمام بالنمو الكامل للتلميذ علميا وحياتيا.
* تحسين المنهج المدرسي وعملية التدريس وتطوير المادة.
* إكمال تعزيز عمل المدرس ومدير المدرسة في خدمة العملية التعليمية.
* إيجاد الدافعية لدى المعلم والطالب تعليميا وتعلما.
* تطوير الخبرات والمهارات في مجال التعليم.
* تطوير النمو المعرفي عن طريق البحوث والنشرات والندوات.

* التغلب على الصعوبات والعقبات التي تواجه المسيرة التعليمية أحيانا.
* الإسهام في معالجة المشاكل الطارئة لدى المدارس والمعلمين والطلاب.
* الإشراف على سلامة اختبارات تقويم الطلاب.
* معالجة حالات الضعف والفروقات الفردية لدى الطالب.
* الاطمئنان إلى التقيد باللوائح المنظمة للعملية التربوية التعليمية في المدارس.
* تشجيع المحسنين وتشخيص المتواكلين والمقصرين لإصلاحهم.
* تقسيم المعلمين إلى فئات من حيث الحاجة إلى الخدمات العلاجية المناسبة لهم.
* تيسير استفادة المدارس من وسائل التكنولوجيا والتعليم الحديث.
* إعداد التقارير الدورية وإجراء الدراسات والإحصاءات للتقويم والمعالجة.(**جودت عزت عطوي، 2001، ص232-233**)

5-أسس الإشراف التربوي:

يبنى الإشراف التربوي على جملة من القواعد والأسس نوجزها فيما يلي :

- التعاون الايجابي الديمقراطي القائم على قناعة أعضاء الفريق الواحد بأهمية العمل الذي يسعون لإنجازه.
- المنهجية العلمية في التفكير من خلال توظيف الأسلوب العلمي في التفكير ومواجهة المشكلات بأدوات الأسلوب العلمي لتذليلها وتخطيطها وفق خطوات محددة ومتعارف عليها.
- التجريب العلمي وهو دعوة المشرفين والمعلمين إلى تجريب أساليب وطرائق جديدة في العمل (الابتكار).
- اعتماد التفكير الجماعي والتفكير التعاوني لمضاعفة القدرة على حل المشكلات .
- التواصل والاستمرارية حيث التنمية تحتاج إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية ، وتجديد ها باستمرار والنجاح يقود إلى نجاح آخر ويستمر النشاط والعمل لتحقيق الأهداف.
- الشمولية فعلى المشرف التربوي أن يراعي في تخطيطه جميع مجالات المجتمع التربوي لتلبية جميع حاجات المجتمع.
- النقد والنقد الذاتي ويجب أن يكون النقد نقدا علميا مترها من الأهواء الشخصية ومبنيا على الحرية التامة. (**أمل عبد السلام الخليلي ، 2005،صص219-220**).

6-كفايات الإشراف التربوي:

حتى يستطيع المشرف التربوي القيام بأدواره المختلفة بفاعلية وكفاءة، يجب أن تتوافر فيه مجموعة من المهارات أو الكفايات الخاصة التي تتميز بالأصالة، والمعاصرة، والارتباط بالمجتمع، ومسايرة تطوره لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وهذه الكفايات يكتسبها المشرف التربوي بالدراسة الأكاديمية، وبالتنمية الذاتية والتدريب المستمر، وبالخبرة المتنامية في العمل التربوي.

وتعرف الكفاية حسب عبد العزيز شلحان(2007) بأنها (القدرة على أداء مهمة أو مجموعة مهام بفاعلية وكفاءة ومستوى معين من الأداء) وتتألف الكفاية من مكون معرفي يتمثل في مجموعة من الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات، ومكون سلوكي يتمثل في أعمال محددة يمكن ملاحظتها.

ففي ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي واستنادا إلى الدراسات السابقة والأبحاث العلمية التي تناولت هذا الموضوع يمكن لنا استخلاص جملة من الكفايات التي تمثل معايير يقيم من خلالها أي عمل إشرافي من خلال مدى مراعاته لهذه المعايير وبالتالي الحكم على مدى فاعليته.

* معايير خاصة بالمشرف التربوي:

إن عملية الإشراف التربوي تحتاج إلى مشرف تربوي ذو مواصفات تؤهله للقيام بهذه العملية لجعلها أكثر فاعلية مما يحقق الأهداف والغايات التي تسعى إليها ومن أهمها تحسين عملية التدريس
وتطويرها وإصلاحها، ويتطلب ذلك وجود مجموعة من الكفايات الواجب توفرها في المشرف التربوي. وتنقسم هذه الكفايات إلى:

1 - كفايات علمية ومهنية.

2 - كفايات شخصية.

1.الكفايات العلمية والمهنية للمشرف التربوي:

1.1.الكفايات العلمية:ولخصها تشارل بوردمان وآخرون (1963) كما يلي:

ـــ أن يكون حاصلا على الشهادة الجامعية الأولى أو الشهادة الجامعية الثانية.

ـــ أن يكون مدركا للأهداف التربوية بصورة عامة وأهداف الإشراف التربوي بصفة خاصة.

ـــ أن يكون قادرا على استخدام الأساليب والأدوات العلمية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

2. 1. الكفايات المهنية:

أ- الخبرة: وهو ضرورة أن يكون المشرف التربوي قد مارس مهنة التعليم لفترة مناسبة وقدم أعمالا متميزة وأن تقدم التقارير المرفوعة عنه خلال سنوات خدمته على حسن تدريسه لتلاميذه وتفوقه على أقرانه.

- أن يكون مؤهلا من الناحية المهنية.

ـــ أن يكون مطلعا على مختلف النظريات التربوية.

ـــ أن يكون محبا لمهنته.

ب. التكوين المتخصص:

إن المؤهل العلمي العالي للمشرف التربوي وخبرته الكبيرة في التعليم لا يمكن أن تضمن فاعليته في غياب تكوين نظري متخصص في ميدان الإشراف التربوي وقد أكدت الدراسات العلمية المختلفة في مجملها على أهمية التكوين النظري كمعيار من معايير فعالية المشرف التربوي ومن هذه الدراسات دراسة صالحة عبد الله يوسف عيسان (1993).وكذا دراسة سالم بن عبد الرحيم المخيني (1991)

ج.التدريب الميداني الفعال:

إن التكوين النظري للمشرف التربوي لا يكفي لتمكينه من القيام بمهامها لإشرافية على أكمل وجه بل لابد من تدعيم ذلك بتدريبات ميدانية لإكسابه المهارات التطبيقية اللازمة، وقد أكدت ذلك

العديد من الدراسات منها دراسة صالحة عبد الله عيسان (1993)، دراسة فاطمة محمد السيد علي (1996). بالإضافة إلى دراسة رفيقة سليم محمود(1987).

د. التدريب أثناء الخدمة:

فليس بمجرد أن يستأنف المشرف التربوي مهامه كمشرف تربوي تكتمل عملية التكوين والتدريب، بل يجب أن تستمر هذه العملية لكي يضطلع المشرف على كل ما هو جديد بالنسبة للإشراف التربوي خاصة ما يتعلق بالأساليب والوسائل وتطويرها. وقد أكدته عدة دراسات منها دراسة **سالم عبد الرحمان المخيني** (1991) ودراسة **خضرة حواس** (2002).

2. الكفايات الشخصية:

حسب دراسة فاطمة السيد (1996)، لا بد على المشرف التربوي أن تتوفر فيه الكفايات الشخصية التالية حتى يكون على قدر من الفاعلية:

- أن يكون ملما بفلسفة التربية وأهدافها.
- أن تكون سمعته حسنة بين المعلمين.
- أن يكون على قدر من الذكاء.
- أن تتميز شخصيته بالاتزان الانفعالي.
- أن يكون مؤمنا بالأسلوب الديمقراطي قادرا على تكوين علاقات اجتماعية بين العاملين معه.
- أن تكون له القدرة على التعاون مع الجماعة قادرا على استغلال قدراتهم وتوجيهها إلى أقصى حد ممكن.
- أن يكون مخلصا في عمله متحمسا وعاملا على تحسين العملية التربوية.

كما **أن** المشرف التربوي باعتباره قائدا تربويا داخل جماعة، والمتمثلة في المعلمين الذين يشرف عليهم،ينبغي أن تتحدد قيادته لجماعته بجملة من المعايير والتي أكدتها الدراسات المختلفة منها دراسة سالم عبد الرحيم المخيني (1991)، دراسة سيسترنك (1981) ودراسة ميلوكي (1990)، دراسة سيرجوفاني وروبرت(**د،ت**) (فهد إبراهيم الحبيب، 1996) وتتمثل هذه المعايير في:

أ/.إنشاء علاقات مهنية واجتماعية بينه وبين كل أعضاء الجماعة التربوية: لأن العلاقات الاجتماعية الناجحة عامل مهم قي زيادة الكفاءة في الأداء وهذا ما أكده **تردجوند** (لطفي بركات احمد،1981،ص230) بقوله: " إن رفع الكفاية البشرية والإنتاجية إنما يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تقدم العلاقات الإنسانية."

ب/.توزيع المهام بين أفراد الجماعة التربوية بصورة عادلة:

وذلك من خلال إسناد الصفوف الدراسية للمعلمين وتوزيع المهام على الإداريين.فقيام المشرف بهذه المهمة بصفة عادلة يساعد كل فرد على تحديد مسؤولياته ويزيد من فاعليته داخل جماعته ويكسبه الثقة والأمن داخل هذه الجماعة.

ج/. تشجيع العلاقات الناجحة بين المعلم والتلميذ:

لأن نجاح العلاقة بين المعلم والتلميذ هي أساس نجاح العملية التعليمية وهو يمثل أهم غايات الإشراف التربوي، وقد أكدت الدراسات أهمية هذه العلاقة منها دراسة أندرسون وزملاؤه (1946) التي بينت أن تسلط المعلم يؤدي إلى نفور التلاميذ، وكذا دراسة كلارنس **فيلسترا** (فهد إبراهيم الحبيب،1996).

د/. تحسين أساليب إدارة الجماعة:

فالمشرف التربوي يتعامل مع أفراد يختلفون سواء من حيث المؤهلات العلمية والثقافية أومن حيث الصفات الشخصية وكذا تعدد المواقف التعليمية وتداخلها يحتم عليه عدم الاعتماد على أسلوب واحد مهما كانت درجة نجاعته، بل اللجوء إلى أساليب مختلفة بحسب الفرد وطبيعة الموقف التعليمي وهو ما

أكدته دراسة ميلوكي(1990)،دراسة سيرجوفاني وروبرت، ودراسة جوردن (1995) (فهد الحبيب،1996).

ه/.تنمية التعاون بين أعضاء الجماعة التربوية:

إن الجماعة التربوية هي عبارة عن مجموعة من الإفراد يكمل كل منهما الآخر ويقومون بأدوار متكاملة فيما بينهم، كما أكدته دراسة قطاع الشؤون التعليمية بوزارة التربية الإماراتية (1991-1993).(خضرة حواس،2002/2001)

7-مجالات ومهام الإشراف التربوي:

تشمل مجالات الإشراف ومهام المشرف التربوي كافة ميادين وجوانب العملية التربوية والتعليمية عبر الإشراف على:

* البيئة المدرسية من حيث المباني والمرافق والصيانة والنظافة.

* ملائمة كثافة وتوزيع الطلاب وفق نوعية المباني والتعميم المنظمة لنسب توزيعهم – الصحه المدرسية بدنياً ومسلكياً.

* الإدارة المدرسية ومهامها وسجلاتها.

* مسح احتياج المدارس من المعلمين وإبداء الرأي في توزيع مدرسي المادة حسب الحاجة والقدرات

* صحة وملائمة الجداول المدرسية.

* انتظام الدراسة واليوم الدراسي في المدرسة.

* الاطلاع على كراس الإعداد التقريري لمدرس المادة وأعمال الطلاب التحريرية والاختبارات وسجل رصد الدرجات.

* توجيه معلمي المادة ومشاركة مدير المدرسة في تقويم الأداء الوظيفي لهم وتطوير مهاراتهم.

* تطوير المادة في مجال المقررات والمناهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية والنتائج التحصيلية.

* متابعة مدى تحقق الأهداف السلوكية للمادة وللعملية التربوية التعليمية في مدارس المشرف التربوي "مدارس الزيارات الفنية ".

* تبادل الزيارات للمعلمين وإقامة الدروس النموذجية.

* الإشراف والمشاركة في البرامج التنشيطية والدورات التدريبية وورش العمل.

* المشاركة في النشاطات المنهجية وغير منهجية وفي بعض المناسبات كالأسبوع التمهيدي.

* عقد الندوات واللقاءات والمؤتمرات التربوية والتعليمية والمشاركة في:

* الإشراف على المسابقات الثقافية.

* المختبرات التعليمية التخصصية ومقار الجماعات الطلابية المدرسية.

* مجالات تعليم الكبار.

* مجال الإرشاد الطلابي والعلاقات مع أولياء الأمور.

* مدارس المشرف المتابع.

* النشرات التربوية والبحوث التعليمية.

8- المهام التربوية للمفتش:

8-1-التكوين والتوجيه: يعد التكوين مهمة رئيسة للمفتش، بل يأتي في مقدمة الاهتمامات ويمثل جزءا هاما من برنامج نشاطه.

مجـــــــــــــالات التكوين:

8-1-1- على مستوى التكوين الأولي:

متابعة نشاطات المتربصين من المعلمين والمديرين الذين ضمن حيز المقاطعة. خاصة في المدرسة التي يتواجد بها معهد التكوين أثناء الخدمة (الاختصاص،جانب التداريب)

8-1-2- على مستوى التكوين المتواصل:

مساعدة المتخرجين الجدد على التكيف مع منصب العمل وتحضيرهم لامتحان الترسيم والعمل على نجاح الفترة التدريبية.

8-1-3- على مستوى التكوين المستمر: على مستوى المقاطعة عن طريق تنظيم عمليات تكوينية هدفها تحسين كفاءة الموظفين والاستجابة للحاجيات التي يستلزمها الميدان

9- معوقات ومشكلات الإشراف التربوي:

9-1-المعوقات الإدارية:

1- كثرة الأعباء الإدارية على المشرف التربوي وعلى المعلم ،العملية التربوية عملية معقدة ومتشابكة ومتعددة الجوانب تحتاج إلى وقت وجهد وإخـــــــــــلاص ومع هذا يكلف المشرف التربوي بزيارة عدد من المدرسين يفوق النصاب المقرر وأحيانا يصل إلى الضعف ومع هذا تسند إليه

أعمال إدارية تحد من نشاطه الميداني ربما قطع خطته من أجلها مما يؤثر على عطائه ونشاطه في إعداد وانجاز الندوات والبرامج التدريبية والمتابعة الفعلية لمهامه الأساسية.

2- قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين والمعلمين:

التدريب أثناء الخدمة ضروري للمشرف التربوي وللمعلم لأن المواقف التي يواجهها كل منهما متغيرة ومتحركة فهما يتعاملان مع العنصر البشري وما أصعب هذا التعامل ، ودون التدريب تتناقص

المعلومات وتندثر وربما يسير المعلم على أسلوب واحد في تدريس طلابه فيطبعهم بطابع واحد وكذلك حال المشرف التربوي.

3- ضعف قدرة مديري المدارس على ممارسة الإشراف التربوي:

الإدارة المدرسية قيادة تربوية تنفيذية وإشرافية وعليها من المسؤوليات مما يجعلها تحتاج إلى كفايات

تربوية متميزة إلا أن بعض هذه الإدارات تشكو من ضعف إما في الشخصية وإما في القدرة على الإشراف والمتابعة والتقويم وإما في القدرة العلمية والتربوية وقد تكون الإدارة متزمتة أو مهملة وبالتالي ينعكس ذلك سلبا على كل عناصر العملية التربوية في المدرسة.

4- قلة إعداد المشرفين نسبة لعدد المعلمين (لا يتعدى عدد معلمي المقاطعة 100)

5- غياب معايير اختيار المعلمين الأكفاء

6- تدريس المعلمين لمواد خارج تخصصهم.

7- عدم توفر الأماكن اللازمة لعقد الاجتماعات والبرامج

8- عدم تزويد المدارس بالوسائل المساعدة للإشراف التربوي

9 - قصور التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة

10- تذمر بعض المديرين من التحاق المعلمين للدورات في أثناء العمل الرسمي

11-تذمر بعض المعلمين من الحضور للندوات

12- دمج الإشراف التربوي والإداري

13- ضعف الوعي بمسؤولية العمل لدى بعض المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين

9-2-معوقـــات اقتصادية:

1- قلة توفير الوسائل التعليمية اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم.

2- قلة وجود حوافز مادية للمشرفين وللمعلمين.

3- قلة توفر المكتبات (أو قلة الكتب) في المدارس وقد ساعد ذلك على عدم الاهتمام بالقراءة ومتابعة الجديد سواء بين الجماعة المتعلمة أو بين المعلمين بل أن من المعلمين من لا يجدد الإعداد.

9-3-معوقات تقنية:

1- عدم تنفيذ بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي

3- ضعف الشعور بالانتماء إلى المهنة لدى بعض المعلمين.

4- ظاهرة الاكتظاظ في الأقسام (نقترح تسقيف الأفواج بـــ 30 تلميذا)

5- عدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي لعمليتي التعليم والتعلم.

6- ضعف النمو المهني للمعلم حيث يوجد بين صفوف المعلمين نوعيات يحتاجون إلى صبر وقيادة تربوية متأنية وحازمة ومن هؤلاء:

أ – المعلم الكسول وهو الذي يعزف عن العمل رغبة في الراحة وإيثارا لها على العمل.

ب – المعلم المتجمد الذي يقف عند حد معين لا يتجاوزه لاعتقاده أنه بلغ القمة.

ج – المعلم الرافض وهو الذي يرفض وجهة نظر الآخرين فلا يستفيد منها.

د – المعلم المستبد أي الذي لا يرعى إلا نفسه فلا يستشير ولا يقبل المشورة.

هـــ – المعلم المتبرم من التدريس إلى درجة التزمت وهو الذي لم يجد وظيفة إلا التدريس.

و– المعلم المتهاون واللامبالي بمهنة التدريس وينشر ذلك بين صفوف المدرسين.

ز – المعلم الذي يمارس أعمالا أخرى غير التدريس.

7- صعوبة المناهج.

8 – عدم قناعة المعلم بتوجيهات المشرف.

9 – عدم تنويع أساليب الإشراف التربوي.

9-4-معوقات اجتماعية:

عدم دقة أساليب التقويم التربوي الممارس البيئة المدرسية غير ملائمة أحيانا مثلا وجود المباني القديمة التي لا توفر أدوات الأمن والسلامة بها وعدم توافر المعامل والمختبرات اللازمة وعدم توافر الساحات الكبيرة لممارسة الأنشطة لرياضية وعدم توفير المسارح للأنشطة الثقافية والمسرحية.

9-5-معوقات شخصية:

1- عدم قدرة بعض المشرفين والمديرين على إتباع الأساليب القيادية المناسبة.

2- ضعف العلاقة بين كل من المشرفين والمديرين و المعلمين.

وخلاصة القول أن هناك مشكلات تتصل مباشرة أو غير مباشرة بالأوضاع الإدارية السائدة في النظام التربوي وهذه المشكلات قد تسبب صعوبات للعملية التعليمية في سيرها لتحقيق أهدافها بكفاءة عالية.

وعموما من بين المشكلات الإشرافية ما يلي:

- كثرة المهام الإدارية والبيداغوجية بالإضافة إلى عدد المدرسين بالنظر إلى المشرف الواحد، فمثلا نصاب المشرف أحيانا يصل إلى عدد كبير من المدرسين موزعين في مدارس تبعد عن بعضها العض بمسافات قصيرة أو طويلة.

- المشكلات في العلاقات بين المشرف والمدرس وبين المشرف والمدير والمشكلات في العلاقات بين المشرف والمدرس وبين المشرف والمدير والإدارات الأخرى.

- مشكلات تقنية تتمثل في صعوبة التقويم الموضوعي واختلاف أساليب العمل بين المشرفين وعدم الاتفاق على معايير تقويم جوانب التعليم مما يؤدي إلى تعرض نتائج التقويم للنقد والتجريح والنزاعات وعدم الثقة بين المشرفين والمدرسين مما يؤثر سلبا على العمل التربوي.

- الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمشرفين، حيث يعانون من كثرة الأعمال وصعوباتها وتعقيداتها، وانخفاض الدخل، وقلة الامتيازات ومتطلبات الأسرة والأهل.

-عدم وجود محفزات للانضمام إلى الوظيفة بسبب كثرة الأعمال وصعوبتها وزيادة نصاب المشرفين التربويين.

- عدم قابلية بعض المشرفين للتطور وعدم إقبالهم على الجديد في مجال الإشراف وذلك بسبب الخوف من التغيير وهي ظاهرة تنتشر عادة بين المشرفين القدماء الذين تعودوا على استخدام طرائق

عمل وأساليب معينة وهم يحتاجون بالطبع إلى المساعدة وتفهم أحوالهم ودراسة أوضاعهم قبل إصدار الحكم عليهم.

-تشتت المدارس وتباعدها واتساع المسافات بينها مما يشكل صعوبة الانتقال بسرعة ويقلل من عدد الزيارات الإشرافية وبالتالي يقلل الاتصال المباشر بين المشرفين والمدرسين والعاملين بالمدارس.

-الندرة الواضحة في من تتوفر فيهم شروط الالتحاق بوظيفة الإشراف التربوي لأسباب كثيرة منها: قلة من تتوفر فيهم صفات الإشراف والقيادة والقدرة على التوجيه والمهارة في التقويم.(**صالح بن راشد الغفيلي، وآخرون، 2002، ص47-48**)

ولتفادي هذه المعيقات نرى أنه من اللازم:

1- تخفيف الأعباء الموكلة إلى المشرف التربوي وتفريغه لعمل الإشراف

2- إعادة منصب المستشار التربوي لمساعدة المشرف في زيارة المعلمين وتوجيههم

وتكوينهم.

3- وضع إطار قانوني لهيكل المفتشية (مؤسسة الإشراف التربوي) مع رصد ميزانية مالية لذلك .

4- تدعيم مؤسسة الإشراف التربوي بسيارة خاصة تساعد المشرف على أداء مهامه.

5- تدعيم مؤسسة الإشراف التربوي بموقع الكتروني خاص يساهم في البحث التربوي ويعمل على إثرائه ووسيلة مساعدة على تحفيز المعلمين العاملين.

6- إيجاد معايير علمية محددة لاختيار المشرف التربوي وإخضاعه لتكوين أولي مكثف وتكوين مستمر منظم من خلال تربصات مغلقة في الخارج وإقامة برامج تدريبية طويلة وقصيرة المدى

لتوعيتهم بمهام عملهم وأساليب تنفيذها ثـــــــــــــم المتابعة بتأني وتدريبهم من خلال المواقف التي تقابله.

7- التشجيع على إعداد البحوث التربوية للمشكلات الميدانية ووضع حوافز لذلك.

8- الإسراع في تعميم المباني المدرسية المجهزة لخلق بيئة مدرسية فاعلة.

9- الحد من اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلاب والطالبات حتى يستطيع المعلم تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم ويراعى نمو التلاميذ.

10- ضرورة اهتمام أصحاب القرار بتوصيات المشرف التربوي.

11- ضرورة التركيز على تحقيق أهداف التعليم وأهداف المشرفين والمعلمين على حد سواء لخلق روح الانتماء لمؤسساتهم التعليمية وضرورة أن يكون هناك جهاز تناط به هذه المهنة لسد فجوة الانتماء المهني.

10-أساليب الإشراف التربوي:

تنوعت أساليب الإشراف التربوي وتطورت بتطور الإشراف نفسه فمنها الأساليب الفردية وأخرى جماعية ومن تلك الأساليب:

1/ زيارة المدرسة.

2/ زيارة المعلم للفصل.

3/ المقابلة الفردية بعد الزيارة.

4/ التزاور لتبادل الخبرات.

5/ الاجتماع بالهيئة التعليمية.

6/ المؤتمرات التربوية.

7/ الدروس النموذجية.

8/ لقاءات المشرفين.

9/ الاجتماع بمعلمي المادة

10/ الدورات التدريبية.

11/ القراءات الموجهة.

12/ النشرات التوجيهية.

نموذج توضيحي:

أ- الزيارات الصفية:

*** - أغراضها:**

1/ زيارات استطلاعية للتأكد من توزيع المدرسين كل حسب تخصصه وقدراته.

2/ زيارات توجيهية لتقديم اقتراحات للمدرسين وتزويدهم بالخبرات.

3/ زيارات المتابعة.

4/ زيارات ختامية لتقويم التربوي والأكاديمي.

*** - أنواعها:**

1/ الزيارة المفاجئة:(لا مانع منها شريطة التزام المشرف التربوي بآداب الزيارة وتحقق أهدافها).

2/ الزيارة المبرمجة والمخطط لها (والمعتمدة حديثاً).

3/ الزيارة المتبادلة: للتنسيق بين المعلمين وتبادل الخبرة.

*** - شروط تحقيق أهدافها:**

1/ أن يكتسب المشرف التربوي ثقة المعلمين التابعين له مع تجاوز الفوقية.

2/ إدراجها ضمن خطط (المشرف ومدير المدرسة والمعلم).

3/ التخطيط المشترك بين المعلم والمشرف للموقف التعليمي التعلمي (اختيار الأهداف والأساليب وطرق التقويم).

4/ التزام المشرف بأصول الزيارة الصفية (الجلوس في المقعد الخلفي - عدم لفت انتباه الطلاب - تجنب مضايقة المعلم والتدخل في سير الحصة).

5/ مقابلة المعلم عقب الزيارة الصفية مباشرة والتركيز على إثارة الأمور الهامة لا الهامشية.

6/المقابلة الفردية بعد الزيارات الصفية (المداولات الإشرافية)

وهي من أفضل الأساليب لتحسين أداء المعلم واكتساب المهارات المهنية للأسباب التالية:

1/ التقاء المشرف بالمعلم مباشرة وإلمام بمشكلاته الشخصية والمهنية ودراستها.

2/ التعارف وإزالة الحواجز وتبادل الآراء والمعلومات الخاصة بالتعليم.

ما يجب مراعاته لإنجاح المقابلة الفردية:

* اختيار الزمان والمكان المناسبين للقاء.
* إيجاد مناخ ملائم للبدء في المناقشة.
* التوصل إلي اقتراحات بناءة.
* تخصيص سجلا لهذه المقابلات تحفظ فيه المعلومات كتغذية راجعة للمقابلات القادمة.
* استيفاء المقابلة للوقت المطلوب.

تقرير الزيارة الصفية:

يراعي فيه أن يكون وثيقة تربوية لمشاهدات المشرف وتوجيهاته كرسالة موجهة من المشرف إلى المعلم لإحداث التغيرات في ممارسته التعليمية.

*تبادل الزيارات:

ويقصدها تبادل الزيارات بين المعلمين تحت إشراف المشرف التربوي.

لتحقيق:

*الاستفادة من طرائق التدريس المختلفة.
* الوصول إلى خطط مدروسة لمعلمي المادة.
* مقارنة المعلم بين عملة وعمل زملائه.
* تبادل الخبرات في الوسائل التعليمية وأساليب تدريس المادة.
* النشرات التربوية وتتضمن:
* ملخصات بتقارير المؤتمرات التربوية.
* الكتب والمجلات.
* المقالات والبحوث التربوية.
* البحث في المشكلات التربوية ومناقشتها.
* التجارب الحديثة في التربية والتعليم.

11-مهارات الإشراف التربوي وصفات المشرف الشخصية:

1/ تكسبه القدرة على أداء أعماله بسهولة.

2/ ترفع مستوى إتقان الأداء.

3/ تكسبه الميل إلى العمل دون كلل.

4/ تجعله قادراً على توسيع علاقاته بالآخرين.

*وتبرز مهارات المشرف من خلال:

* دوره في عملية التدريس.

* دوره في تقويم نمو التلاميذ.

* دوره في معالجة مشكلات المدرسين.

* دوره في تدريب المدرسين أثناء الخدمة.

* دوره في تطوير وتقويم المادة الدراسية.

وترتبط مهارات المشرف التربوي ارتباطاً وثيقاً بمواصفاته الشخصية وتأهيله وتمرسه من حيث:

* تمكنه من الحصيلة العلمية والتعليمية مع الابتكار والتجديد والتطوير.

* الحضور الذهني ومهارة اتخاذ القرار الصحيح.

* الإلمام بطبيعة عملة كمشرف والمهارة في تصريف الأمور.

* الوقوف على كافة المستجدات في مجال الإشراف والعملية التربوية التعليمية.

* التمكن من اللغة والحجة عند التعبير، مع المهارة في إيجاد الدافعية للحوار الهادف.

*القدرة على نقل أفكاره بأسلوب مقنع.

* سرعة الاستيعاب والملاحظة والتدقيق والرؤية.

* الالتزام الخلقي كقدوة قيادية.

* الصدق والأمانة في قيامة على عمله ونقل الصورة الواضحة عما يكلف به.

* التجاوز عن المجاملة في العمل، والمهارات في زياراته الميدانية ومشاركته التدريبية.

* المهارة في القدرة على تطوير أساليب التوجيه وإعداد التقارير الوافية.

* مهارة الإلمام بتشغيل بعض الأجهزة الحديثة.

* مهارة استطلاع آراء المعلمين والتربويين والاستعانة بالتغذية الراجعة في تقويم أعماله.

12-المهارات الميدانية وتقويم المشرف التربوي ذاتياً:

يتوجب على كل مشرف تربوي أن يعمل بين الحين والآخر إلى تقويم ممارسته ومهاراته الميدانية للارتقاء بها من خلال الأسئلة التالية:

س1 هل أنا على إلمام بمهام عملي كمشرف تربوي؟

س2 هل أواظب على الوقوف على المستجدات في مجال الإشراف التربوي؟

س3 هل أجيد أساليب الإشراف ومهاراته والتنويع فيها؟

س4 هل أنا على إلمام بكل ما من شأنه تطوير المادة وتوجيهها؟

س5 هل أسهم في ما يتعلق بالمنهاج والمقررات والكتاب المدرسي؟

س6 هل أجيد التعامل مع المعلمين اللذين أشرف عليهم؟

س7 هل أجيد كتابة التقارير الوافية حول المهام الميدانية ؟

س8 هل أشارك زملائي المشرفين في فعاليات الإدارة والمركز؟

س9 هل أقبل على عملي في قناعة وإخلاص وأمانة؟

س10 هل أتصرف كقدوة سلوكياً ومظهرياً ؟

س11 هل أحدد الخطط المدروسة و الموقتة لتنفيذ عملي؟

س12 هل أشجع المعلمين على المحاورة وطرح مشاكلهم التعليمية للمعالجة؟

س13 هل أتقبل النقد في مرونة وسعة صدر؟

س14 هل أبذل الجهد اللازم لمساعدة المدرسين الجدد ذوي الحاجة؟

س15 هل أترك اثر ايجابياً لدى المعلمين اللذين اشرف عليهم؟

س16 هل أتحقق بعد كل زيارة أو موقف تعليمي من بلوغ الأهداف السلوكية منها خاصة؟

س17 هل أرشد المعلمين إلى المراجع والكتب المساعدة لإثراء خبراتهم؟

س18 هل أشجع المبدعين من المعلمين والطلاب في المجالات التعليمية؟

خلاصة:

لا يمكن لأي نظام تربوي في العالم أن يتخلى عن دور المشرف التربوي في منظومته التربوية ولذلك صار من اللازم أن نتطلع نحو إشراف تربوي متطور

حيث أن العملية التربوية التعليمية تشهد تطورها السريع أسوة ببقية ميادين الحياة في الجزائر فإننا على ثقة من بلوغ إشراف تربوي متطور وفق مفاهيم ننشدها:

* التوسع في تنويع أساليب الإشراف كما في الخطة المقترحة في آلية الإشراف التربوي حول ابتكار المشرف المتعاون.

* إعداد الدورات الإشرافية للمشرفين التربويين للوقوف على المستجدات في مجال أعمالهم.

* إعداد المكتبات الخاصة بالإشراف التربوي وتوفير المراجع التربوية للنمو المعرفي في مجال الإشراف

* استيفاء الكم البشري والنوعي من المشرفين التربويين المؤهلين لكـــل إدارة أو مركز بما يساعد المشرف على التركيز والإنتاج في عمله.

* التنويع في قنوات الاتصال بين المشرف التربوي والمعلم لما فيه صالح العملية التربوية التعليمية.

* توحيد إجراءات الإشراف وفق خطط مبرمجة.

* زيادة تفعيل دور المشرف التربوي في صلب العملية التربوية التعليمية بحيث يتخطى دور النصح والإرشاد.

الجانب الميداني

الفصل السادس

منهجية البحث و الاجراءات الميدانية

تمهيد

1- المنهج المستخدم

2- الدراسة الاستطلاعية

3- حدود البحث

4- عينة الدراسة

5- أدوات جمع البيانات

6- التقنيات الإحصائية المستخدمة

1- الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من مدى ملاءة مكان الدراسة للبحث، وكذا مدى صلاحية الأداة المراد استعمالها لجمع المعلومات، وكذا تعتبر الدراسة الاستطلاعية تقييما أوليا لمسار الدراسة و تكاليفها. و تعتبر الدراسة الاستطلاعية التي قام الباحث بها خطوة أولى للإحاطة بجوانب الموضوع فبعد التحقيق الدقيق لموضوع الدراسة واستيعاب المشكلة والتزود بالخلفية النظرية خاصة وأنها متعلقة بموضوع وثيق الصلة بمهنتي أي مهنة التفتيش.وكدا بعد مناقشة العديد من الجوانب مع السيد المشرف خاصة الخطوات الإجرائية .

وبعد تحديد الباحث لمكان الدراسة و عينتها بحيث تمس مفتشي مرحلة التعليم الابتدائي باللغة العربية بجهات متعددة من الوطن لمعرفة اتجاهاتهم نحو المقاربة المعتمدة في التدريس من خلال سياسة الإصلاح (2004/2003) والمتمثلة في تبني مقاربة جديدة للتدريس وهي المقاربة بالكفاءات .

وخلال يوم دراسي لمفتشي التربية والتعليم الابتدائي بولاية المسيلة منعقد بتاريخ:2010/03/17 بثانوية التميمي بالمسيلة فتحت رفقة مفتش التربية الوطنية نقاشا شفهيا ضم 25 مفتشا من مختلف مقاطعة الولاية دار النقاش خلاله حول الإصلاحات في الجزائر (2004/2003) و الاختيارات التربوية الجديدة ليمتد للمقاربة الجديدة ومدى فعاليتها في تحسين النتائج، و رفع مستوى التحصيل، ليساعدني ذلك في بناء أداة جمع البيانات لننتقل بعد ذلك إلى ولاية باتنة وفي يوم دراسي آخر و بتاريخ2010/04/04 تحت إشراف السيد مفتش التربية الوطنية لولاية باتنة .

تم توزيع استبيان حول اتجاهات المفتش نحو المقاربة بالكفاءات لأتعرف من خلاله عن كيفية صياغة الفقرات والوقت اللازم للإجابة عنها ومدى تقبل الزملاء المفتشين.(العينة)للموضوع وكذا تحديد بنود المقياس و قد شملت الدراسة 35 مفتشا من ولاية باتنة مما ساعد الباحث بعدها في الاختيار المناسب للعينة وكذا من بناء مقياس للاتجاه يكون وثيق الصلة بالمقاربة بالكفاءات ويتعلق أكثر بالجوانب الميدانية للتدريس و ذلك بناء على ملاحظات المفتشين في الدراسة الاستطلاعية

2 – منهج البحث:

يعرف المنهج بأنه: "عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق أهداف بحثه" (رشيد زرواتي، 2002، ص 19) واستنادا إلى أن اختيار المنهج الصحيح لدراسة المشكلة يعتمد على طبيعة الموضوع، و موضوع دراستنا من المواضيع النفسية التربوية، ارتأ الباحث انتهاج المنهج الوصفي الذي يلائم هذا النوع من الدراسات.

يعرف المنهج الوصفي بأنه:

"كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى". (تركي رابح، 1984، ص 129).

كما يعرف بأنه: "المنهج المتبع الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره انطلاقا من تحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين الوقائع المدروسة، كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات والشائعات والاتجاهات والميول السائدة عند الأفراد والجماعات، ثم يسعى إلى تفسيرها وتحليلها بغية استخراج استنتاجات منها، تكون ذات دلالة ومغزى بالنسبة للمشكلة المدروسة" (جابر عبد الحميد، 1990، ص 133).

كما أن المنهج الوصفي يحظى بمكانته خاصة في مجال البحوث التربوية لملاءمته للعديد من المشكلات التربوية كالدراسات التي تعني بتقييم الاتجاهات.

ولذا فالمنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة كغيرها من الدراسات الوصفية.

3– حدود البحث:

3–1– الحدود الزمانية للبحث:

– الدراسة الاستطلاعية الأولية بتاريخ: 2010/03/17 إلى غاية 2010/04/04.

– توزيع الأداة(المقياس) على المحكمين بتاريخ: 2010/04/23 إلى غاية 2010/04/30.

– الاختبار وإعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس بتاريخ: 2010/05/02 إلى غاية 2010/05/09.

– توزيع المقياس على عينة البحث بتاريخ: 2010/05/10 إلى غاية 2010/05/17

3-2- الحدود المكانية للبحث:

أجريت الدراسة الميدانية المتمثلة في توزيع المقياس على مفتشي التعليم الابتدائي باللغة العربية على كل المقاطعات التفتيشية للولايات التالية: المسيلة، باتنة، البويرة، تيبازة، بسكرة. وقد راع الباحث في ذلك تمثيل القطاعات الحضرية و القطاعات الريفية.

وكذلك البيئات الساحلية والصحراوية وكذلك المقاطعات المكتظة والأقل اكتظاظا ليشمل بذلك عدد المقاطعات وفق الجدول الآتي:

جدول رقم (3) يمثل توزيع عدد المقاطعات حسب عدد الولايات المختارة.

الولاية	عدد المقاطعات
المسيلة	42
باتنة	48
البويرة	33
تيبازة	17
بسكرة	28
المجموع	168

4- عينة الدراسة :

نظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي للدراسة، وعدم تجانسه، فقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بالأسلوب الاحتمالي (العشوائي) الذي يوفر لكل وحدة من وحدات المعاينة احتمالا للاختيار في العينة. وللحصول على عينة تمثيلية وممكنة الدراسة تم استبعاد عدد من الولايات التي يصعب على الباحث الوصول إليها نظرا لأسباب عدة.

وتم الإبقاء على الولايات التي يمكن للباحث إجراء الدراسة بها والتي تشترك مع الولايات المستبعدة في عديد الخصائص، ولقد ركزت على بعض الخصائص التي رايتها هامة كالموقع الجغرافي والكثافة السكانية وكذا عدد المقاطعات التفتيشية بالمقاطعة لألجأ إلى الاختيار بواسطة السحب (القرعة) بين ولايات الشمال والشرق وشمال الصحراء لأمر بعدها إلى سحب 5 ولايات عن طريق القرعة .

لأتحصل على الولايات الآتية: **المسيلة / باتنة / بسكرة / البويرة / تيبازة** .

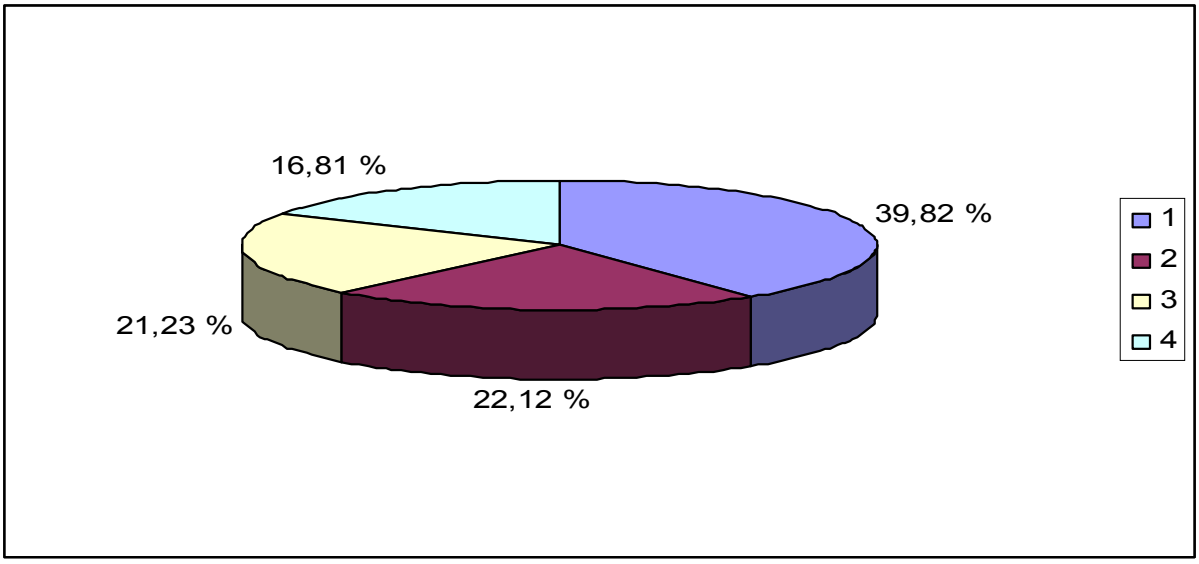
4-1 – وصف عينة البحث:

يتوزع أفراد عينة البحث بحسب ما هو مبين في الجداول الآتية:

4-1-1- الأقدمية في التفتيش:

جدول رقم (4)يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في التفتيش.

الأقدمية في التفتيش	العدد	النسبة %	متوسط الاقدمية
من 0 إلى 5 سنوات	45	39,82	02,08
من 06 إلى 09 سنوات	25	22,12	08,16
من 10 إلى 15 سنة	24	21,23	12,39
أكثر من 15 سنة	19	16,81	19,89
المجموع	113	100	08,58



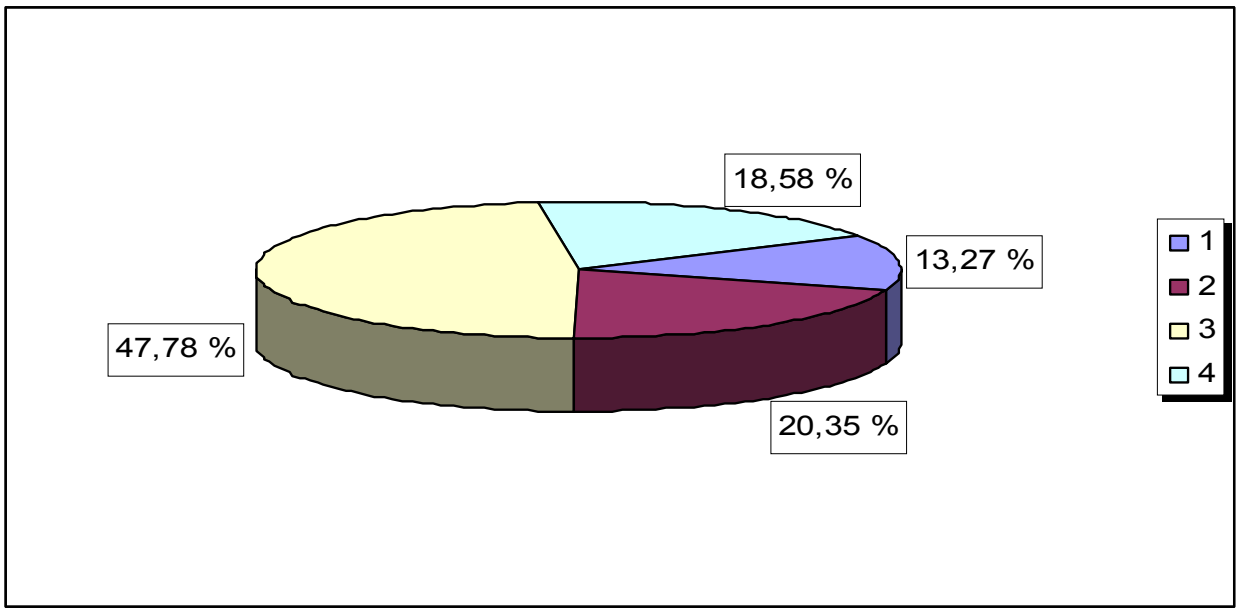
شكل رقم (1) يمثل نسبة توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في التفتيش.

4-1-2- المؤهل العلمي:

جدول رقم (5)يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي المتحصل عليه.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
دون البكالوريا	15	13,27
بكالوريا	23	20,35
ليسانس	54	47,78
دراسات عليا	21	18,58
المجموع	113	100

شكل رقم (2) يمثل نسبة توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي المتحصل عليه.

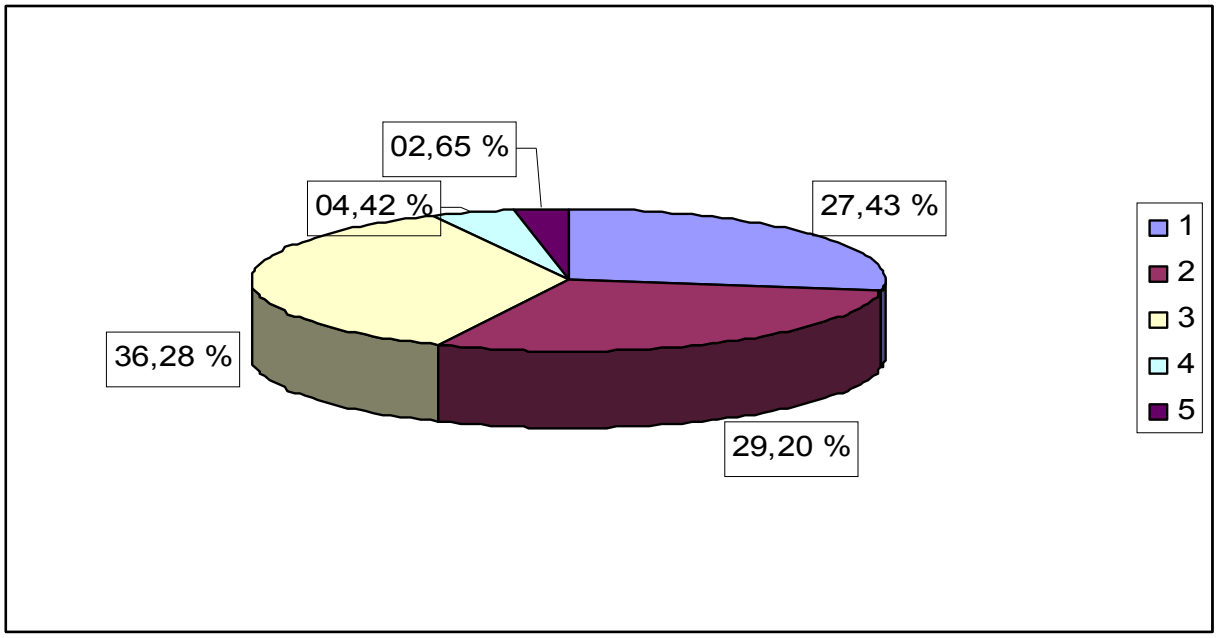


4-1-3- نوع التكوين:

جدول رقم (6)يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين.

التكوين	العدد	النسبة%
تكوين بالمعهد لمدة سنتين	31	27,43
تكوين بالمعهد لمدة سنة	33	29,20
تكوين تناوبي	41	36,28
نوع آخر من التكوين	5	04,42
ترقية دون تكوين	3	02,65
المجموع	113	100

شكل رقم (3) يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين.



5- أدوات جمع البيانات :

بغرض تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث مقياس الاتجاهات كأداة لجمع البيانات باعتباره الأداة المناسبة والأكثر استخداما وشيوعا في البحوث المتعلقة بالاتجاهات في

المواضيع النفسية والتربوية والاجتماعية ويهدف هذا المقياس إلى معرفة الاتجاه العام للمشرفين التربويين في التعليم الابتدائي الذين يمارسون مهنة التفتيش. بالمقاطعات التفتيشية نحو البيداغوجيا المعتمدة في الإصلاحات وهي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وكذا الفروق بين أفراد العينة في هذه الاتجاهات.

و يتكون المقياس من 29فقرة و قد جاء المقياس في جزئيين:

الجزء الأول: خاص بالتعليمات والمعلومات العامة للمبحوث.

الجزء الثاني: خاص بعبارات المقياس.

5-1- وصف أداة الدراسة و طريقة الإجابة عليها و تصحيحها :

يعتبر الاستبيان من أكثر أدوات جمع المعلومات استخداما في البحوث التربوية والنفسية حيث أنه يستخدم في قياس الاتجاهات والميول والمعتقدات والقيم .

وقصد بناء المقياس وإعداد بنوده قام الباحث بالاطلاع على العديد من مقاييس الاتجاه المبينة وفق مقياس الاتجاهات لليكيرت كمقياس (طلعت حسن عبد الرحيم 2000) ومقياس (بوخديمي 2002) الذي طبقته في دراستها الميدانية حول اتجاهات الإطارات الجزائرية نحو تخفيض وقت العمل في مجموعة من المؤسسات الاقتصادية بالجزائر.

و انطلاقا كذلك من مطالعاتي لأدبيات علم النفس الاجتماعي والتربوي خاصة ما يتعلق بالاتجاهات ومن الخبرة الشخصية في مجال التربية (24 سنة أقدمية) من هذا كله تم بناء مقياس للاتجاهات وفق المعايير العلمية المعروفة.

وقد حاولت أن يكون المقياس وذلك من خلال فقراته أن يشمل جميع أبعاد ومكونات الاتجاه البعد المعرفي والسلوكي والوجداني المكونة للاتجاه عند كل مبحوث وقد جاءت بنود الاستبيان حسب هذه الأبعاد بالشكل الآتي:

جدول رقم (9)يمثل توزيع الفقرات المعبر عنها حسب أبعاد ومكونات الاتجاه.

البعد المكون للاتجاه	البعد المعرفي	البعد السلوكي	البعد الوجداني
الفقرات المعبرة عنه	-8-7-5-3 -25-21-12 29-27-26	-11-10-6-4 13 -19-18-16 24-23-22	-14-9-2-1 - 20-17-15 29
مجموع الفقرات	10	11	08

و كذلك راعيت في بناء المقياس عدم تركيب العبارات و سهولتها و وضوحها و قياسها لسلوك واحد وكذا التنوع بين العبارات الموجبة والسالبة للوصول بالمبحوثين إلى قياس دقيق لنوع الاتجاه سلبي أو ايجابي والفروق بين أفراد العينة.

و قد جاءت البنود التسعة والعشرون (29)حسب نوعها سالبة أو موجبة على الشكل الآتي:

جدول رقم (10)يمثل توزيع أرقام الفقرات المعبر عنها حسب الإيجاب والسلب.

نوع الفقرات	أرقام الفقرات	المجموع
الفقرات الموجبة	1-3-7-10-12-14-15-16-19-21-22-23-24-26-27-29.	16
الفقرات السالبة	2-4-5-6-8-9-11-13-17-18-20-25-28-	13

وحيث أن المقاييس الخاصة بالاتجاهات والمعتقدات يعبر عنها بدرجات متفاوتة من حيث الموافقة أو المعارضة، لذا فهي بحاجة إلى إعطاء مساحة مناسبة في الإجابة تتناسب مع وجهة نظر المفحوص، فقد يوافق المفحوص بشدة على فكرة معينة، أو قد يعارضها بشدة، وما بين الموافقة الشديدة والمعارضة الشديدة درجات، للموافقة أو المعارضة ويعرف هذا المقياس باسم ليكرت، ويستخدم بكثرة في الاستبيانات الخاصة بالاتجاهات والقيم والميول (عسكر، و آخرون: 1999، ص 187)كما يعتبر هذا المقياس من أشهر و أنسب المقاييس المستخدمة في الدراسات والأبحاث التربوية (المرزوقي: 2004، ص 20).

وفي ضوء طريقة ليكيرت وضع الباحث أمام كل عبارة من عبارات الاستبيان سلم خماسي متدرج كبدائل للإجابة، و ذلك على النحو الآتي: (موفق جدا - موافق – لا أدري – غير موافق – غير موافق تماما) ويطلب من المفحوص وضع علامة (/) على أحد البدائل الخمسة التي تتفق مع وجهة نظره، و ذلك أمام كل عبارة من عبارات المقياس وفقًا لطريقة ليكيرت التي تستلزم وجود خمس درجات (بدائل) لكل عبارة: اثنتان منها للاتجاه الموجب و اثنتان للاتجاه السالب، والدرجة الوسطى للاتجاه المحايد (أبو علام،1999، ص 365).

5-2- تصحيح المقياس:

ولغرض التصحيح وتحديد اتجاه المفحوص تم توزيع أوزان الدرجات على سلم متدرج لكل عبارة حيث أعطيت الدرجات من (5 إلى1)للعبارات الإيجابية، ومن (1 إلى 5) للعبارات السالبة.

جدول رقم (11)يمثل توزيع أوزان الدرجات حسب العبارات الإيجابية والعبارات السلبية لمقياس الاتجاهات.

درجة الموافقة العبارات	موافق جدا	موافق	لا ادري	غير موافق	غير موافق تماما
العبارة الايجابية	5	4	3	2	1
العبارة السلبية	1	2	3	4	5

ويتضح من الجدول عند التحليل مثلا أن المبحوث إذا كان غير موافق تماما على فقرة سلبية يعتبر اتجاهه إيجابيا ويعطى (5) درجات عن العبارة.

5-3- الخصائص السيكومترية للأداة:

5-3-1- صدق المحكمين :

لقياس صدق الأداة و اختباراها قمنا بتقديم الاستبيان (المقياس) إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي المسيلة و الجزائر-2-بوزريعة ، حيث شمل التحكيم ستة (6) دكا تره من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر-2- قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، و كذلك 6 دكاترة من جامعة المسيلة من كلية الآداب والعلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

كما قدمنا المقياس قصد التحكيم لمفتشين من مفتشي التربية الوطنية بوزارة التربية الوطنية لإلمامهم بالموضوع، وكذا أستاذ اللغة العربية وآدابها بجامعة المسيلة للمراقبة اللغوية .

وذلك بهدف تحديد:

1 – مدى ملائمة المقياس للموضوع المدروس وكذا البيئة والمجتمع الذي أُعِد من أجله.

2- مدى وضوح العبارات.

3- تعديل أو حذف بنود أو اقتراح بنود أخرى.

4- صحة المقياس وسلامته من الناحية اللغوية.

و بعد استرجاع التحكيمات ودراستها، أجريت تغييرات عديدة على المقياس ليستقر على شكله النهائي والمكون من جزئيين:

- جزء للمعلومات حول المبحوث.

- جزء ثاني يتكون من 29 فقرة بعدما كان المقياس المقترح الأول يتكون من 36 فقرة.

5-3-2- ثبات المقياس:

اعتمدنا في تحديد الثبات المقياس على طريقة التجزئة النصفية، حيث قمنا بتوزيع المقياس على عينة متكونة من (30 مفتشا للتعليم الابتدائي) وقمنا بتجزئة المقياس إلى نصفين باستخدام الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مجموعة. والأسئلة ذات الأرقام الزوجية في مجموعة أخرى.

ثم قمنا بحساب معامل الارتباط "بيرسون "بين درجات المجموعتين $r = \frac{n\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{n\sum X^2 - (\sum X)^2}\sqrt{n\sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$

فوجدنا معامل الثبات يساوي 0.83 وبالتالي فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

5-3-3- صدق المقياس :

لحساب صدق المقياس اعتمدنا على طريقة معاملات الارتباط بين هذا المقياس ودرجات تطبيق قبلي و الذي طبقناه على أن يكون بمثابة ميزان أو محك للمقياس البعدي، وتم حساب معامل الارتباط بقانون: ر2 (ن1) .

ووجدنا معامل الثبات بعد إطالة الاختبار بثلاثة مرات يساوي 0.86 و هي درجة عالية من الصدق.

6- توزيع الاستبيان على أفراد العينة:

نظرا لشساعة الرقعة الجغرافية التي يتوزع فيها أفراد مجتمع البحث فقد حاولت جاهدا على إيصال الاستبيان إلى كل المقاطعات التفتيشية في الولايات المعنية ولقد حددت لذلك تواريخ مضبوطة للإيصال، وكذلك للاسترجاع وتم ذلك كما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول رقم (7)يمثل نسبة تغطية المقاطعات بالمفتشين وعدد الاستبيانات حسب كل ولاية.

الولاية	عدد المقاطعات	عدد المفتشين	نسبة التغطية	عدد الاستبيانات الموزعة	النسبة
المسيلة	42	42	100	42	100
باتنة	48	45	93,75	45	100
البويرة	33	28	84,84	28	100
تيبازة	17	12	70,58	12	100
بسكرة	28	28	100	28	100
المجموع	168	155	92,26	155	100

جدول رقم (8)يمثل نسبة عدد الاستبيانات الموزعة والمقبولة حسب كل ولاية.

الولاية	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المسترجعة	النسبة	عدد الاستبيانات المقبولة	النسبة
المسيلة	42	36	85,71	34	94,44
باتنة	45	38	84,44	30	78,94
البويرة	28	24	85,71	19	79,16
تيبازة	12	12	100	10	83,33
بسكرة	28	22	78,57	20	90,90
المجموع	155	132	85,16	113	85,60

لنصل إلى أن عدد الاستبيانات المقبولة (113) استبيانا من (132)استبيانا مسترجعا بنسبة تقدر (85,60 %) وهي نسبة عالية وممثلة للمجتمع المدروس.

7- التقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

يعتمد الباحث الذي يقوم بالدراسات الوصفية، لاسيما من دراسة العلاقات بين العديد من المتغيرات على الطرق الإحصائية المختلفة والمناسبة لطبيعة المتغيرات، و فرضيات الدراسة، وتحديد نوع العلاقة ودلالتها، و كذا معرفة دلالة الفروق بين المتغيرات، ولذا فقد اعتمد الباحث على مجموعة من الوسائل الإحصائية، والتي قام بمعالجتها بواسطة البرنامج الإحصائي spss (الحزمة الإحصائية للبحوث الاجتماعية).

و تتمثل هذه النتائج في الآتي:

1- لقياس الفروق بين ذوي الايجابي و المحايد و السلبي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي استخدم الباحث اختبار (كا^2) (x^2)

$$\chi^2 = \frac{\sum (\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار المتوقع})^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

$$X^2 = \frac{\sum (O - E)^2}{E}$$

-حيث: (O) التكرارات الملاحظة أو المحسوبة Fréquence Observée

- (E) التكرارات المتوقعة أو النظرية Fréquence Expertive

2- لحساب الفروق بين المشرفين التربويين حسب الخبرة المهنية استعمل الباحث اختبار (f) لتحليل التباين الذي يحدد الفرق بين مجموعتين أو أكثر ويمر هذا الاختبار على الخطوات الآتية: - نقوم بحساب التجانس بين المجموعات للتأكد من وجود التجانس بينهما ،حيث أن عامل التجانس شرط أساسي لتطبيق اختبار (**f**) لتحليل التباين.

ويحسب التجانس كما يلي:

نحسب تباين كل مجموعة.

$$= \frac{\sqrt{n\sum x^2 - (\sum x)^2}}{n(n-1)} s^2$$

وبعدها نحسب التجانس حسب قانون "كوشران" (Cochran) كما يلي :

$$C_0 = \frac{\text{أكبر تباين}}{\text{مجموع التباينات}}$$

ونقارن قيمة كوشران المحسوبة بالقيمة المجدولة في جدول كوشران للتجانس وذلك عند نفس مستوى الدلالة = 0.01، وفي حالة ما إذا كانت قيمة كوشران المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة يكون هناك تجانس، وهذا ما يسمح لنا بتطبيق اختبار (f)

لتحليل التباين بين عدة مجموعات والذي يكون على النحو الآتي:

أولا: حساب التباين ما بين المجموعات:

$$SS_{bet} = \left\{\frac{(\sum X)^2}{N}\right\} - \left\{\frac{(\sum X_1)^2}{N_1} + \frac{(\sum X_2)^2}{N_2} + \frac{(\sum X_3)^2}{N_3}\right\}$$

ثانيا :حساب التباين داخل المجموعات.

$$SS_{with} = \{(\sum X_1)^2 + (\sum X_2)^2 + (\sum X_3)^2\} - \left\{\frac{(\sum X_1)^2}{N_1} + \frac{(\sum X_2)^2}{N_2} + \frac{(\sum X_3)^2}{N_3}\right\}$$

ثالثا: حساب درجة الحرية بين المجموعات.

$$df_{bet} = \sum n - \sum x$$

رابعا: حساب حرية الحرية داخل المجموعات.

$$df_{with} = \sum n - 1$$

خامسا: حساب التباين الكلي.

$$SS_{total} = \sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{N}$$

وبعدها نقوم بحساب درجة الحرية الكلية (F) بعد حساب معامل البواقي أو الخطأ المعياري لداخل المجموعات وما بين المجموعات .

حساب الخطأ المعياري لما بين المجموعات.

$$MS_{bet} = \frac{SS_{bet}}{df_{bet}}$$

حساب الخطأ المعياري داخل المجموعات.

$$MS_{with} = \frac{SS_{with}}{df_{with}}$$

حساب درجة الحرية الكلية (F).

$$F = \frac{MS_{bet}}{MS_{with}}$$

و لإجراء العمليات الحسابية استعملنا الحقيبة الإحصائية المستخدمة في العلوم الإنسانية و الاجتماعية

(SPSS) (17).

الفصل السابع

تحليل و مناقشة النتائج فالاستنتاج العام

تمهيد

1- عرض نتائج البحث

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

3- الاستنتاج العام

- الخاتمة

- الاقتراحات

1- عرض نتائج البحث :

1/المعطيات الإحصائية :

جدول رقم (12)يمثل الوصف الإحصائي للعينة

المعطيات الإحصائية	الاتجاه	التكوين	المؤهل	الخبرة
العينة	113	113	113	113
المتوسط	91.41			
الوسيط	91.00			
المنوال	91.00			
الانحراف	8.86			
أدنى درجة	71.00			
أعلى درجة	117.00			

- وفيما يلي نورد أوزان المقياس إذ تمثل القيمة 29 أقل قيمة في حالة الاتجاه السلبي التام :

1×29=29 في حالة الاتجاه سلبي جدا .

حيث يمثل العدد 29 عدد فقرات الاستبيان.

- وتمثل 145 اكبر علامة في المقياس للمستجوب في حالة الاتجاه الايجابي التام :

29 × 5 =145 في حالة الاتجاه الايجابي جدا.

حيث يمثل العدد 29 عدد فقرات الاستبيان.

- تموقع اتجاهات المستجوبين

يكون محصورا بين 29 (سلبي جدا) و 145 (ايجابي جدا)

نلاحظ من المخطط (شكل رقم 04) والذي يمثل توزع درجات اتجاه أفراد العينة (المشرفين التربويين) نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية، تموقع مستجوبي العينة المختارة في المخطط بين الدرجتين 71 درجة ، و117 درجة.

2-مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

الفرضية الأولى :والتي تنص على أنه:

-طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات موجبة.

جدول رقم (13)يمثل قياس درجات الاتجاه لأفراد العينة

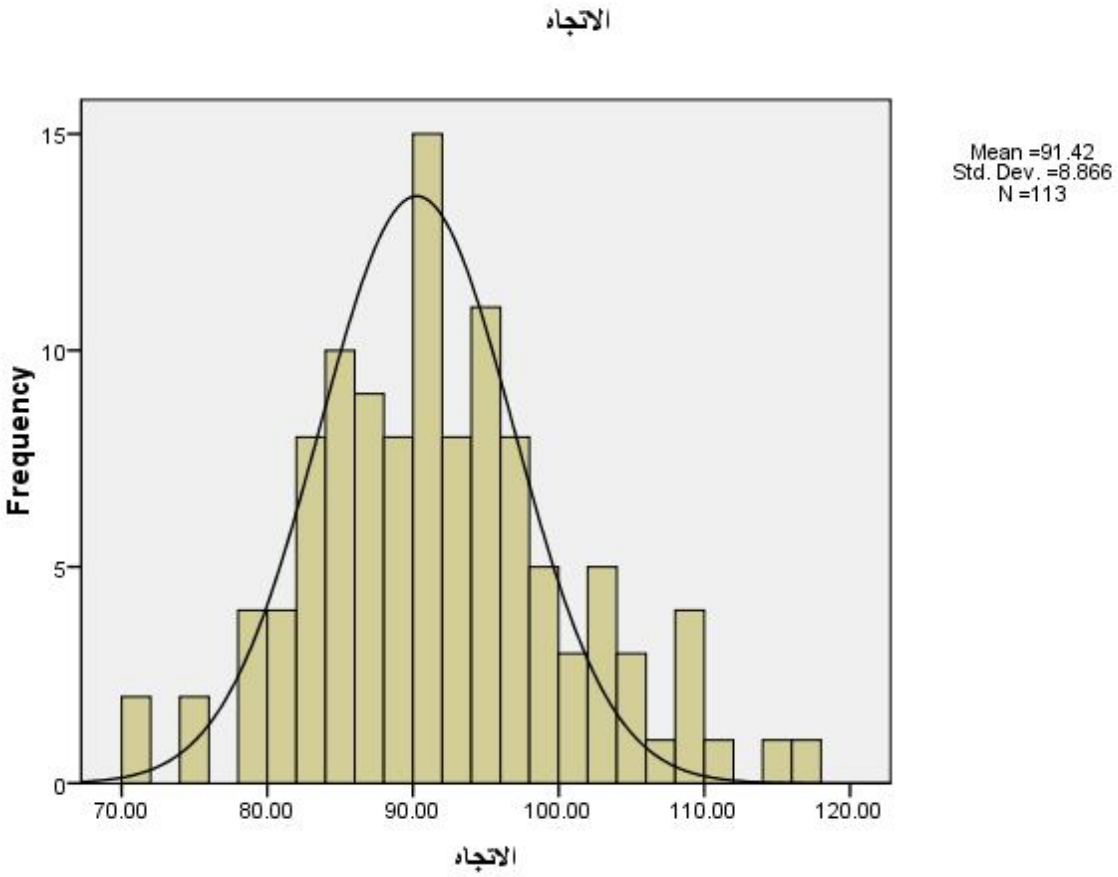
أفراد العينة	أدنى درجات المقياس	أعلى درجات المقياس
113	71	117

يمثل الجدول رقم (13) الدرجات المتحصل عليها بعد قياس الاتجاه لجميع أفراد عيينة الدراسة

إذ يلاحظ تموقع جميع أفراد العيينة بين الحياد و بداية الإيجاب نحو بيداغوجيا الكفاءات. والمعبر عنه عدديا ب (71-117) درجة .

وهذا راجع إلى أن وزارة التربية الوطنية قد وزعت على المشرفين دليلا كفيلا(المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية) .بمساعدتهم في التعامل مع هذه العملية، من حيث أهدافها دون إشكال وذلك بدئا بفهمها وتحديدها والتخطيط لها وصولا إلى الحكم على مدى تحقيقها لأهدافها، إذ أن الدليل يتضمن شروحات وتوجيهات تمكن المشرفين والمعلمين من التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات تخطيطا سليما.

شكل رقم (4) يمثل المنحنى البياني لاتجاهات أفراد العينة



من خلال الجدول رقم 13 والمخطط الممثل بالشكل رقم 4 نلاحظ تموقع المستجوبين كلهم (أفراد العينة113)بين درجتي المقياس:

بدءا من الدرجة 71 ووصولا إلى الدرجة 117 وهذه المنطقة حسب المقياس تتموقع في آخر الحياد و بداية الاتجاه الايجابي إذ أننا نلاحظ أن غالبية المستجوبين يتجهون اتجاها ايجابيا نحو الموضوع لكن في بداية الإيجاب أي المنطقة المحصورة بين (87 و 116) أي التي توافق اختيار (أوافق) ضمن خيارات المقياس .

ويكون تفسير ذلك كما يلي :

1/اختيار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من قبل الهيئة الوصية على التربية في الجزائر مازال حديثا (2003 -2004)مما يفسر عدم تكون اتجاهات واضحة في الموضوع من قبل العاملين في ميدان التربية . وذلك نظرا لقلة التكوين في الموضوع و خاصة في جانبه المعرفي ، وغياب الدراسات العربية المهتمة بهذه البيداغوجية ، وهو أحد الجوانب الهامة في تشكيل الاتجاه عند الفرد وهذا ما تثبته كل دراسات الاتجاهات .

2/كما يقال دائما و هذا ما تدور حوله أغلب دراسات علم النفس الاجتماعي و هو تشكيل الاتجاه . أن الأفكار و الآراء الجديدة غالبا ما تلاقي معارضة من قبل جمهور الناس وهذا ما يلاحظ في كل إصلاحات تعتمدها الوزارة المعنية . نلاحظ أن كثيرا من الناس المنشغلين في ميدان التربية يتعاملون مع الموضوع بحذر شديد حتى تتضح أهدافه و فعاليته.

3/كثرة التوثيق التربوي و أدبيات الإصلاح التي رافقت مناهج الإصلاح التربوي في الجزائر من مناهج، و وثائق مرفقة، و أدبيات مختلفة، ساعدت إلى حد ما في تحسين اتجاه العاملين في ميدان التربية نحو الإصلاحات التربوية عموما و نحو المقاربة بالكفاءات على وجه التحديد .

4/المؤهل العلمي و الثقافة الجامعية لأفراد العينة (7) حملت شهادة ليسانس و(21) ما بعد التدرج ساعد كثيرا السادة المشرفين التربويين من أفراد العينة على استيعاب موضوع المقاربة بالكفاءات و تبني الموضوع مما جعلهم يتبنون اتجاها ايجابيا نحو الموضوع. وهذا ما تتفق حوله هذه الدراسة مع دراستي كل من بول أنشوب(Paul Inchaupe)2001بمقاطة الكبيك ، وتيعشادين محمد 2009 بالجزائر.وهذا بخلاف دراسة لونيس (2005) التي جاءت بأن اتجاهات المعلمين سلبية نحو المقاربة بالكفاءات ولعل ذلك راجع كون سنة 2005 كانت من السنوات الأولى التي طبقت فيه هذه المقاربة وحداثة العهد بها مما لم يتكون الاتجاه الايجابي ونفور المعلمين من الجديد بعد ألفة المدرسة االأساسية ومقاربة التدريس بالأهداف.

الفرضية الثانية : والتي تنص على أنه:

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

جدول رقم (14)يمثل جدول معطيات إحصائية لأفراد العيينة حسب الخبرة المهنية

الفئات	عدد الأفراد	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف
من 0 إلى 5 سنوات	45	39.8	92.42	9.16
من 06 إلى 09 سنوات	25	22.1	91.12	8.25
من 10 إلى 15 سنة	24	21.2	90.16	9.09
أكثر من 15 سنة	19	16.8	91.00	9.06
المجموع	113	100	91.41	8.86

يلاحظ من الجدول رقم (14) والذي يمثل جدول معطيات إحصائية لأفراد العيينة حسب الخبرة المهنية أنه:

-أكثرية أفراد العيينة حديثو عهد بالإشراف التربوي إذ تراوحت خبرتهم المهنية بين(0-5) سنوات

وذلك ب45 مشرفا من113 أي بنسبة 39.80 % .

-الذين يملكون أقدميه وخبرة مهنية طويلة أكثر من 15 سنة خبرة هم الأقلية حسب الجدول

وذلك ب 19 مشرفا من 113 أي بنسبة 16.80%

جدول رقم (15)يمثل جدول أنوفا Anova لحساب تباين اتجاهات المشرفين حسب سنوات الخبرة

مصدر التباين	التباين S s	درجة الحرية D f	معامل البواقي M s	f	مستوى الدلالة
مابين المجموعات	88.50	3	29.50	0.36	0.77
داخل المجموعات	8714.95	109	79.95		
المجموع	8803.45	112			

من خلال الجدولين السابقين الجدول رقم 14والذي يمثل درجات المستجوبين في المقياس حسب متغير الخبرة و الجدول رقم 15 والذي يمثل جدول أنوفا لحساب تباين اتجاهات المشرفين حسب سنوات الخبرة ، إذ نلاحظ أن قيمة f غير دالة عند مستوى الدلالة الظاهر في الجدول رقم 15 والتي هي : 0.77.

وهذا مما يؤدي بنا إلى قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين فئات الخبرة المهنية لمختلف فئات المشرفين التربويين،من حيث اتجاهاتهم نحو موضوع المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي.

هذه النتيجة يدعمها أيضا ما نلاحظه في الجدولين السابقين رقم 12 ورقم 13 حيث يبينان أن :

-غالبية الفئات الموزعة حسب الخبرة المهنية تتموقع عند قياس درجات الاتجاه بين الدرجات (71 و 117) درجة حيث فاقت المتوسط الذي يشير للاتجاه المحايد (58 -87) درجة و تجاوزته إلى بداية الاتجاه الايجابي.

وبهذا فان موضوع الخبرة المهنية لم يؤثر سلبا على اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ،وإنما اثر إيجابا إذ أن اتجاهات جميع فئات الخبرة المهنية نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ايجابية حسب الجدول رقم 15 .

وتفسير ذلك:

1/أن موضوع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في الجزائر تم اعتماده حديثا من الجهات الوصية و هذا موسم (2003 -2004) مما يجعل منه موضوعا جديدا لجميع فئات الخبرة المهنية لدى المشرفين التربويين بحيث لا يظهر بارزا أثر الخبرة المهنية على تكوين اتجاه معين نحو هذا الموضوع.

2/أن التكوين في الموضوع و خاصة جانبه المعرفي استفادت منه جميع الفئات بنفس الدرجة تقريبا و هذا بالنسبة للحجم الساعي أو غيره .مما يجعل فرصة تكوين اتجاه ما نحو هذا الموضوع متقاربة تتحكم فيها ثقافة الشخص و وتنشئته الاجتماعية و هذا ما تذهب إليه مختلف الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

3/أن ما قامت به وزارة التربية من متابعة و مرافقة للإصلاحات في جميع جوانبها خاصة ما تعلق بجانب التوثيق (المناهج،الوثائق المرفقة،المداخل العامة للمناهج،و كتب التلاميذ ...) كلها احتوت كثيرا من المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات مما يسر لكل فئات المدرسين حسب فئات الخبرة المهنية تكوينا ذاتيا في الموضوع جعلهم يكونون اتجاها ايجابيا نحو هذا الموضوع .وهذا ما تتفق حوله هذه الدراسة في جزء منها مع دراسة الباحث تيعشادين محمد سنة 2009.

الفرضية الثالثة : والتي تنص على أنه:

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (16) يبين قياس اتجاهات أفراد العيينة نحو بيداغوجيا الكفاءات موزعين حسب المؤهل العلمي

	الدرجات	
الفئات	أدنى درجة	أعلى درجة
دون البكالوريا	79.00	115.00
بكالوريا	71.00	108.00
ليسانس	74.00	117.00
دراسات عليا	71.00	108.00
المجموع	71.00	117.00

يلاحظ من الجدول رقم (16) والذي يمثل جدول قياس اتجاهات أفراد العيينة نحو بيداغوجيا الكفاءات موزعين حسب المؤهل العلمي ما يلي :

- يتراوح قياس هذا الاتجاه بين 71و117 درجة و هو نفس قياس الاتجاه عند جميع أفراد العينة حسب الجدول (13) و الذي تراوح بين (71/ 117) درجة .

الذين شهادتهم (دون البكالوريا) أكثر اتجاها نحو الاتجاه الايجابي و ابعد عن الاتجاه السلبي حسب قياس أدنى الدرجات (79 درجة) .

حملة ليسانس من أفراد العينة أكثر اتجاها نحو الإيجاب حسب قياس أعلى الدرجات ب (117 درجة).

جدول رقم (17)يمثل ***جدول انوفا*** Anova ***لتحليل تباين*** اتجاهات المشرفين حسب المؤهل العلمي

مصدر التباين	التباين S s	درجة الحرية D f	معامل البواقي M s	f	مستوى الدلالة
مابين المجموعات	159.74	3	53.24	0.67	0.57
داخل المجموعات	8643.71	109	79.30		
المجموع	8803.45	112			

من خلال الجدولين السابقين الجدول رقم 16والذي يمثل درجات المستجوبين في المقياس حسب المؤهل العلمي و الجدول رقم 17 والذي يمثل جدول أنوفا لحساب تباين اتجاهات المشرفين حسب المؤهل العلمي ، إذ نلاحظ أن قيمة f غير دالة عند مستوى الدلالة الظاهر في الجدول رقم 17 والتي هي : 0.57.

وهذا مما يؤدي بنا إلى قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين فئات المؤهل العلمي لمختلف فئات المشرفين التربويين،من حيث اتجاهاتهم نحو موضوع المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي.

ويمكن تفسير ذلك بما يلي :

1/إذ جاء في اغلب الدراسات المعتمدة من الباحث في موضوع الاتجاه ان الاتجاه لا يبنى فقط من خلال الجانب المعرفي ولا يرجع الاتجاه فقط إلى ثقافة الشخص أو تأهيله العلمي و انما تتداخل في بنائه عدة متغيرات، و لعل أهمها التنشئة الاجتماعية و الخبرة الذاتية،و يكاد يشترك أفراد المجتمع الواحد المتأثرين بنفس الثقافة الاجتماعية في كثير من الاتجاهات ، مما يجعل اتجاهات المشرفين نحو الموضوع (التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي) تكاد تكون متشابهة .

2/ تدل الدراسات و الأبحاث المتعلقة بالاتجاه انه كثيرا ما يكون التصريح المعبر عليه لا يمثل حقيقة الاتجاه الذي يعتقده الفرد، ويسلكه ، نظرا لان الجهة الوصية تتبنى الموضوع أو تطرحه بقوة وخاصة و انه موظف يتبع إلى هذه الجهات الوصية فتراه في تصريحاته خاصة المكتوبة منها يميل نحو آراء ،و اتجاهات الجهة الوصية .

3/موضوع المقاربة بالكفاءات جديد تماما بالنسبة للمجتمع الجزائري لذا لم يدرج في البرامج التكوينية السابقة ،وكذا لم يدرسه المعلمون الذين تلقوا دراسات جامعية،أو حتى الذين درسوا ما بعد التدرج.وعليه لم يكن للمؤهل العلمي الجامعي دور في تكوين أي اتجاه ايجابي أو سلبي نحو هذا الموضوع ،فاتجاهات هؤلاء المشرفين نحو هذا الموضوع غير متأثرة بشهاداتهم العلمية الجامعية بل

تعودكما تؤكد ذلك الأبحاث إلى تنشئتهم وخبرتهم الشخصية و ثقافاتهم، و إلى محيطهم الاجتماعي وتجدر الإشارة إلى أننا لم نلمس أي دراسة من الدراسات السابقة المتعلقة بالمؤهل العلمي والإشراف التربوي والاتجاه قد أشارت إلى هذه النقطة.

الفرضية الرابعة: والتي تنص على أنه:

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي و التي تعزى لمتغير نوعية التكوين.

جدول رقم (18)يمثل معطيات إحصائية لفئات المشرفين حسب نوع التكوين

نوع التكوين	العدد	النسبة	المتوسط	الانحراف
تكوين لمدة سنتين	31	27.4	90.09	9.18
تكوين لمدة سنة	33	29.2	92.81	8.68
تكوين تناوبي	41	36.3	92.00	8.92
تكوين أخر	8	7.1	87.75	7.85
المجموع	113	100	91.41	8.86

يلاحظ من الجدول 18 و الذي يمثل توزيع فئات المشرفين التربويين حسب نوع التكوين أن :

الذين تلقوا تكوينا تناوبا يمثلون أكثر أفراد العينة ب 41 مشرفا من 113 و بنسبة 36.30 %

الذين تلقوا نوعا آخر من التكوين غير أنواع التكوين المتعارف عليها الآن هم الأقل ب 8 أفراد من 113 و بنسبة 7.10%.

جدول رقم (19)يمثل جدول درجات الاتجاه لأفراد العيينة موزعين حسب نوع التكوين

الفئة حسب نوع التكوين	العدد	أدنى درجة	أعلى درجة
تكوين لمدة سنتين	31	71	109
تكوين لمدة سنة	33	80	117
تكوين تناوبي	41	71	115
تكوين أخر	8	75	99
المجموع	113	71	113

من خلال الجدول رقم(19) الذي يمثل قياس درجات الاتجاه نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لأفراد العيينة موزعين حسب نوع التكوين نلاحظ الآتي :

1-أفراد العيينة الذين تلقوا تكوينا إقاميا لمدة سنة واحدة بمعهد تكوين مستخدمي التربية اتجاهاتهم نحو

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أكثر إيجابا من غيرهم حسب درجات المقياس(80-117)

2- أفراد العيينة الذين تمت ترقيتهم أو تلقوا نوعا آخر من التكوين اتجاهاتهم نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ألأقل إيجابا من غيرهم حسب درجات المقياس وتقع في منطقة الحياد(75-99)

جدول رقم (20)يمثل جدول أنوفا Anova لحساب تباين اتجاهات المشرفين موزعين حسب

نوع التكوين

مصدر التباين	التباين S s	درجة الحرية D f	معامل البواقي M s	f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	240.33	3	80.11	1.02	0.38
داخل المجموعات	8563.11	109	78.56		
مجموع	8803.45	112			

من خلال الجداول السابقة الجدول رقم 18والذي يمثل معطيات إحصائية لفئات المشرفين حسب نوع التكوين ، و الجدول رقم 19 والذي يمثل درجات الاتجاه حسب نوع التكوين ، و الجدول رقم 20 والذي يمثل جدول أنوفا لحساب تباين اتجاهات المشرفين حسب نوع التكوين ، إذ نلاحظ أن قيمة f غير دالة عند مستوى الدلالة الظاهر في الجدول رقم 20 والتي هي : 0.38.

وهذا مما يؤدي بنا إلى قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين فئات التكوين لمختلف فئات المشرفين التربويين،من حيث اتجاهاتهم نحو موضوع المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي.

و تفسير ذلك أن المتمعن جيدا في سياسة تكوين المشرفين التربويين في الجزائر يلاحظ أن الوصاية في البداية و لحاجيتها الشديدة لتأطير العمل التربوي و مراقبته ، وقصد تكوين المعلمين انتقت بعض المدرسين ذوي الخبرة و ادمجتهم في جهاز التكوين ، لتعمد بعد ذلك إلى المعاهد العليا لتكوين إطارات التربية و كان ينتسب إليه المدرسون بعد مسابقة ، يتكون فيه حملة ليسانس لمدة عام واحد أما الآخرون فلمدة سنتين لتعتمد في السنوات الأخيرة التكوين التناوبي الذي يتم خلال العطل عن طريق التجميع لبعض الأسابيع وما نلاحظه هو الأتي:

-الفئات قبل خضوعها للتكوين في إطار الإشراف التربوي تكاد تكون متقاربة من حيث الملمح في تكوينها التربوي فكلهم مدرسون يتلقون تكوينا عن طريق مشرفيهم في شكل ورشات

أو ندوات أو أيام دراسية رغم أن بعضهم يدرس بالمرحلة الثانوية و البعض في المتوسط و البعض في الابتدائي إلا أنهم كانوا يتكونون تقريبا في نفس المقاربات المعتمدة من الوصاية لتعليم تلاميذنا كالتدريس بالأهداف ولذا كان لهم نفس الثقافة التربوية تقريبا. ولما تم اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ،خضع تقريبا اغلب المشرفين لنفس عمليات التكوين المقررة من الوزارة ، ورشات لمدة أسبوع ،للاطلاع على المناهج وعلى المقاربة المعتمدة و حتى المشرفين الذين درسوا بعدها بمعاهد تكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم بعد تغيير التسمية كانوا يخضعون لنفس البرامج التكوينية و التدريبية من حيث المفاهيم و المعارف و كذا من حيث المهارات و الاداءات مما قرب كثيرا بين فئات المشرفين من حيث معارفهم المكتسبة حول هذا الموضوع و جعلهم يبنون نفس الاتجاهات و بنفس الدرجة نحوه.

3-الاستنتاج العام :

من خلال النتائج المتوصل إليها في دراستنا هذه والذي يدور موضوعها حول اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ، و قد حاول الباحث جاهدا الإحاطة و الإلمام بموضوع الدراسة من كل جوانبه قدر المستطاع ووفق ما سمحت به ظروف البحث.

فقد قام الباحث بتحديد فرضية مفادها أن طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ايجابية .

و صغنا كذلك ثلاث فرضيات حول تباين اتجاهات هؤلاء المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي والتي تعزى لمتغيرات الخبرة المهنية ، أو المؤهل العلمي ، أو نوع التكوين . و بعد اختبارها إحصائيا كانت النتائج المتوصل إليها كما يلي :

-كانت طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو موضوع المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ايجابية تتموقع في بداية الإيجاب في المنطقة المعبر عنها حسب الاستبيان(أوافق) بين الدرجات (71. و 117) وهذا من 145 درجة و هي الدرجة الكلية لأفراد العينة الذين تكون اتجاهاتهم ايجابية جدا نحو موضوع الدراسة (أوافق بشدة) . وهذه النتيجة فسرناها بأحد أمرين . إما لجدة الموضوع بالنسبة للمشرفين التربويين فمازال لم يتح للعاملين في الحقل التربوي الاطلاع الجيد و التقويم الهادف لهذه المقاربة لضمان الحكم الصائب عليها و بالتالي تكوين اتجاه معين نحوها.

و إن التصريحات المكتوبة للسادة المشرفين (أفراد العينة) حتى و أن كان الاستبيان لا يحمل اسم المستجوب ، هذه التصريحات ما زالت لا تعبر عن الاتجاهات الحقيقية لهم و إنما تميل إلى رغبات الوصاية و تتبنى الطروحات التي تطرحها الوصاية فيتجهون ايجابيا نحو كل إصلاح . على أن الاتجاهات الحقيقية لهم تبقى سرية – غير معلنة – و تختلف عن المعبر عنها.

-كما تأكد الباحث إحصائيا بان الخبرة المهنية للمشرفين التربويين لم تؤثر سلبا على نظرتهم و اتجاهاتهم نحو هذه المقاربة حيث كانت كل فئاتهم تتجه ايجابيا نحو هذا الموضوع . كما أن تحليل التباين للفروق بين مختلف فئات المشرفين حسب خبراتهم المهنية

أشار إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين هذه الفئات مما جعل الباحث يستنتج انه لم يكن للخبرة المهنية للمشرفين اثر في اختلاف اتجاهاتهم نحو هذه المقاربة .

كما أن عامل المؤهل العلمي لم يؤثر سلبا على نظرة و اتجاه المشرفين نحو المقاربة بالكفاءات حيث كانت اتجاهات كل المشرفين بمختلف مؤهلاتهم العلمية وإن كان أكثرهم جامعين (77 من 113) أو حملت بكالوريا (92 من113) جاءت ايجابية نحو موضوع المقاربة بالكفاءات .

كما أن اختلاف المؤهلات العلمية و هذا حسب المعالجة الإحصائية التي قام بها الباحث لم تشكل فوارق دالة إحصائيا بين هذه الفئات نحو هذا الموضوع .

كما تأكد الباحث أيضا أن متغير التكوين المعتمد من الوصاية للمشرفين التربويين بمختلف أنواعه لم يؤثر سلبا على اتجاهات هؤلاء المشرفين التربويين للتعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات في هذه المرحلة التعليمية .

و أن نوع التكوين لم يخلف فروقا دالة إحصائيا بين مختلف فئات العينة حسب نوع التكوين في اتجاهاتهم نحو هذا الموضوع .

ومما سبق يلاحظ بان كل الفرضيات الأربعة التي صاغها الباحث قد تحققت ، و بهذا نتأكد من تحقق الفرضية العامة لبحثنا و التي تقول :

إن اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ايجابية .

مع الإشارة إلى أن درجة ايجابية اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات لم تكن مرتفعة حيث تقع بعد منتصف درجة الحياد وعند درجة أوافق .

الخاتمة :

من خلال هذه الدراسة الموسومة بـــ(طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربية بالكفاءات في المرحلة الابتدائية)، والتي اطلع فيها الباحث على الدراسات السابقة والتراث العلمي للموضوع ، وبعد القيام باجراءات اللجانب الميداني وتطبيقه وتفريغ النتائج وتحليلها جاءت النتائج تدل النتائج كالتالي:

إذا اعتمدناها تقويما و لو بسيطا للإصلاحات التربوية في الجزائر و مدى تقبلها من العاملين في الحقل التربوي و نقصد بذلك إصلاحات 2003 بان نظرة هذه الفئة من المنشغلين في حقل التربية " المشرفين التربويين " تتجه إيجابا نحو موضوع المقاربة بالكفاءات الذي هو العمود الفقري لما جاءت به الإصلاحات إلا أن درجة ايجابية هذه الاتجاهات لم تكن مرتفعة مما يبين أن هذا الموضوع ما زال يتبلور و يبني عند جميع المهتمين به و ذلك في جميع جوانبه المعرفية و الانفعالية و السلوكية و إن نظرهم تدل على أن اعتماد هذه المقاربة جاء فعلا ليتجاوز السلبيات التي كانت تطبع التعليم في ظل المقاربة السابقة خاصة ما تعلق منها يدور المعلم و المتعلم حيث تجعل هذه المقاربة الجديدة من المتعلم محورا فعليا للعملية التعليمية من خلال الابتعاد عن التلقين و الحفظ. و الاتجاه نحو بيداغوجيا الإدماج و الوضعيات و الممارسة .

و المشرفون التربويون باعتبارهم الفئة الهامة التي تعتمدها الوصاية في ترسيخ أي مقاربة معتمدة و ذلك من حيث أنهم هم المعنيون بمراقبة و تكوين و متابعة المدرسين في إرساء قواعد هذه المقاربة تكون أولى بسماع رأيها و معرفة اتجاهاتها نحو هذه الإصلاحات و هذه المقاربة و تحديدا لتقوّم هذا الإصلاح . وبذلك اتجه الباحث إليهم في هذه لمعرفة مدى تقبلهم و رضاهم عن المقاربة الجديدة لان هذا التقبل و هذا الرضا هو الباعث لديهم على إنجاحها ميدانيا.و هذه هي الزاوية الأساسية التي جاءت من اجلها هذه الدراسة .

و في الأخير لا بد من الإشارة إلى أن المجال التربوي البيداغوجي خاصة في هذه العصر الذي يطبعه هذا الانفجار الهائل في تطور الإعلام و الاتصال و انتشار المعرفة مما جعل مبادلة التجارب التربوية ، و طرائق التدريس ، و المقاربات البيداغوجية

أمرا ميسورا بين الأفراد و المؤسسات ،و فتح أيضا المجال واسعا و متنوعا يتطلب المزيد من البحث و الدراسة في هذا الموضوع و غيره.

الاقتراحات :

في ضوء الإطار النظري لدراستنا الحالية و كذا انطلاقا من نتائجها الميدانية ، وجد الباحث أن هناك ثمة حاجة لتقديم المقترحات التالية و لعلها تتقاطع مع هموم القائمين و المنشغلين في ميدان التربية و التعليم ،و لعلها كذلك تلبي طموحات مجتمعنا وتحقق له آماله في تربية و تعليم يرقى بأبنائنا و حياتنا إلى مصاف الأمم المتطورة، وذلك من خلال تشجيع و تطوير ما هو ايجابي منه ، و وضع المعالجة الفعالة لما هو سلبي ، ولذا يمكن تدوين المقترحات التالية :

1/ ضرورة أن يراعى التقويم الدقيق و الشامل ، و الذي تشترك فيه كل الأطراف الفاعلة في الحقل التربوي و خاصة الباحثين الاكاديميين لكل فترة أو مرحلة قبل إلغائها ، أو تجاوزها مع الاستفادة من ايجابياتها .فكان لزاما قبل اعتماد هذه المقاربة الجديدة المرور بفترة تقويم للمقاربة السابقة و الحكم عليها .

2/ ينبغي أن يصحب كل إصلاح تربوي تكوين يتماشى معه من اجل إعداد الأطر و الكادرات البشرية القائمة على هذا الإصلاح من اجل تفعيله وإنجاحه .

3/ أن لا يقف الإصلاح التربوي مهما كان الهدف منه عند طريقة التدريس فقط ، و بقزم هذا الإصلاح .الذي يجب عليه أن يمتد ليصل إلى تنظيم العلاقة بين المتعلم و المعلم و المعرفة ، و إلى تنظيم العلاقة بين الأسرة و المدرسة ، و إلى كل مكونات المنهاج و خاصة التكوين و التقويم.

4/ إعادة التفكير في طريقة تكوين المدرسين و المدراء و المشرفين عموما و العودة إلى اعتماد التكوين الأولي و التأهيل المهني و الرجوع إلى المعاهد التكنولوجية لإعداد المدرسين وفق كفايات قانونية و مفاهيمية و بيداغوجية ، مع التدريب الميداني في حجرات الدرس ليعد المدرس الإعداد الأمثل لهذه المهمة الخطيرة .

5/ ضرورة وضع خطط و برامج مستقبلية لإعداد المشرفين التربويين في ضوء خصائص القيادة التربوية الفاعلة ، و التاثيير مع الاستفادة من التجارب العلمية في هذا

المجال ، و كذا إخضاع الترشيح لمنصب المشرف التربوي إلى شروط و معايير علمية مدروسة .

6/ إمداد السادة المشرفين التربويين بكل وسائل العمل مع التقليص من عدد المعلمين التابعة للمقاطعة التفتيشية (أحيانا حتى 140 معلم) مع إعفائهم من الأعباء الإدارية التي تثقل كاهلهم للتفرغ للعمل البيداغوجي .

7/ استفادة المشرفين من كل جديد في البحث التربوي و اطلاعهم على كل جديد في الخارج مع الاستفادة من تربصات في الداخل و الخارج إن أمكن .

8/ تشجيع روح المبادرة و الإبداع ، و تحرير الطاقات مع إرساء علاقات ديمقراطية تصاعدية أو تنازلية بين مختلف الفاعلين في حقل التربية المرجع فيها القدرة العلمية و الكفاءة و ليس المنصب و سلطة التعيين .

9/ التدريب المستمر للمشرف التربوي على المقاربات الحديثة و التقويم و فقها مع الأخذ بالاعتبار احتياجات المشرفين التكوينية .

10/ ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج محدودة بحدودها الزمنية و المكانية و البشرية مع إمكانية تعميمها على المجتمع الجزائري نظرا لتشابه الخصائص.

11/ يقترح الباحث تعميم الاستبيان من قبل الوزارة الوصية و تحليل نتائجه قصد مقارنتها بنتائج بحثي .

12/ يقترح الباحث البحث أكثر حول الإشراف التربوي في الجزائر و التي يرى حسب علمه أن البحوث حولها قليلة .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر المراجع

أولا-القرآن الكريم: برواية ورش**(مصدر أساسي وليس مرجعا).**

ثانيا- الكتب :

1-أمل عبد السلام الخليلي:إدارة الصف المدرسي، ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن ،2005.

2- تشارلز بوردمان وآخرون:الإشراف الفني في التعليم ،ت : وهيب سمعان وآخرون، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1963.

3-جابر عبد الحميد جابر:استراتيجيات التدريس والتعلم'ط1،دار الفكر،العربي القاهرة1999.

4- جودة عزت عطوي :الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، ط1، الدار العلمية الدولية ، عمان ، الأردن ، 2001.

5-حاجي فريد:بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع،الجزائر،2005.

6-حسونات محمد و إرزيل رمضان :نحو استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات ، ط1، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ،2002.

7-خالد لبصيص:التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ،دار التنوير،الجزائر،2004.

8-خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1،الجزائر،2005.

9-رابح تركي عمامرة:أصول التربية والتعليم،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،1990.

10-رفعت محمود بهجات محمد:التعلم الاستراتيجي ،ط1،عالم الكتب،القاهرة،مصر،2003.

11- رشيد زرواتي : تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، ط1، دار هومة ، الجزائر ، 2000م.

12- سعد جلال : القياس النفسي المقاييس والاختبارات ، ط 1 ، دار الفكرالعربي ، القاهرة ، مصر ، 1985 .

13- سعد جلال : علم النفس الاجتماعي الاتجاهات المعاصرة ، ط 1 ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، مصر ، 1984 .

14- سعد عبد الرحمن :السلوك الإنساني ،ط3، مكتبة الفلاح ،القاهرة، مصر، 1983م .

15-سناء محمد سليمان:التعلم التعاوني أسسه واستراتيجياته وتطبيقاته،ط1،عالم الكتب،القاهرة مصر،2005.

16- سيد خير الله : بحوث نفسية وتربوية ، ط1 ، دار النهضة ، بيروت ، لبنان ، 1981م .

17-صالح محمد علي أبو جادو:علم النفس التربوي، معهد التربية واليونيسكو،ط5، دار المسيرة للنشر والطباعة ،عمان، الأردن،2006.

18-الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ط1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1999.

19-طيب نايت سليمان وآخرون: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات،ط1،الأمل تيزي وزو، الجزائر،2004.

20- عارف عطاري:التوجيه التربوي،ـ إتجاهات معاصرةـ ط1، دار البشير للنشر، عمان، **الأردن**، 1993.

21- عباس محمود عوض وآخران : علم النفس الاجتماعي نظريات تطبيقية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1994 م.

22- عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط5،دار المعارف ، القاهرة ، 1981م.

23- عبد الحفيظ مقدم : الإحصاء و القياس النفسي والتربوي ،و ط1، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1993م.

24- عبد اللطيف محمد خليفة و عبد المنعم شحاتة : سيكولوجية الاتجاهات ، ط1، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1986م.

25-عبد اللطيف محمد خليفة.عبد المنعم شحاته محمود:سيكولوجية الاتجاهات،المفهوم والقياس،دار الغريب للطباعة،مصر،1991.

26-عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ،ط4،دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003م.

27- علي أوحيدة : الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية،ط2، مطيعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، 1995م.

28-علي أوحيدة:الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس ، مطابع عمار قرفي ، الجزائر ، 1997.

29-فراس محمود مصطفى السليتي:إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية،ط1،عالم الكتب الحديث،مصر،2006.

30- فضيل دليو : قضايا منهجية في العلوم الاجتماعية ، ط1 ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ، الجزائر، 2001 .

31-لخضر زروق:تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات،دار الهومة ، الجزائر،2003.

32-محمد الصالح حثروبي:المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،الجزائر،2002.

33-محمد الطاهر واعلي:بيداغوجيا الكفاءات،الجزائر،2006.

34-محمد الطاهر واعلي : المقاربة بالكفاءات ، محاضرة غيـــر منـــشورة، الجزائر، 2006.

35-محمد حامد الأفندي :الإشراف التربوي ،ط 2 ، عالم الكتب، القاهرة ،1976.

36-محمد رضا البغدادي وآخرون:التعلم التعاوني،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،2005.

37-محمد عبد الرحيم عدس:المعلم الفاعل و التدريس الفعال ،ط1،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان الأردن،2002.

38-محمد مزيان وآخرون:قراءات في طرائق التدريس،ط1،جمعية الإصلاح التربوي،باتنة،الجزائر،1994.

39-محمد مصطفى الديب:علم النفس التعلم التعاوني،ط1،عالم الكتب،القاهرة مصر،2005.

40-محمد مصطفى الديب:استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني،ط1،عالم الكتب،القاهرة مصر،2006.

41- محي الدين مختار : محاضرات في علم الـــنفس الاجتمـــاعي ، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، (د.ت).

42- محمود السيد أبو النيل : علم النفس الاجتمـــاعي، ط4 ،دار النهـــضة، بيروت ، لبنان ، 1985م .

43- نبيل محمد توفيق السلوطي : المنهج الإسلامي في دراســـة المجتمـــع، دراسة في علم الاجتماع الإسلامي، ط2، دار الشرق ،السعودية،1985م.

ثانيا- الرسائل الجامعية :

1-باول أنشوب :دراسة تقويمية لتجربة إقليم "الكبيك" في إصـــلاح المنـــاهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات ، وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية العدد 27 ، الجزائر،2001.

2-تيعشادين محمد : اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، مذكرة مقدمة لنيل شـــهادة الماجـــستير ،جامعـــة الجزائر،2009/2008.

3-علي فيلالي: التفتيش التربوي ودوره في تقييم كفاية التـــدريس، رســـالة ماجستير غير منشورة ، قدمت إلى معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعـــة الجزائر، 2006/2005.

4-لونيس سعيدة : اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مهنـــة التـــدريس ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ،جامعة الجزائر،2005/2004.

5- محمد طه محمد : (العمليات و الإستراتيجيات المعرفية في أداء بعـــض مهام الفهم اللفظي)، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، قسم علم النفس، جامعة عين شمس، مصر ، 1995م.

6- ودماغ فطيمة و بوعشاري نصيرة : اتجاه الأساتذة الجامعيين نحو برامج التلفزيون الجزائري ، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع الاتصال ، تحت إشراف الدكتور دليو فضيل ، معهد العلـــوم الاجتماعيـــة ، جامعـــة قسنطينة ، سنة 1994.

ثالثا- المجلات والدوريات :

1-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،التربية وعلم النفس ، ط1،الجزائر ، 2006.

2- بدرينة محمد العربي:أهمية إدماج استراتيجيات التعلم في تدعيم عملية الاكتساب والأداء العلمي لدى التلميذ ، مجلة الرواسي ، العدد06، مطبعة عمار قرفي ، باتنة ، الجزائر ، 1992 م.

3 ــ صالحة عبدالله يوسف عيسان:واقع الإشراف التربوي للطلبة المعلمين في سلطنة عمان واتجاهات تطويره، مجلة دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد9 ، الجزء 20 ، العدد 60 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1993.

4- مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، مجلة علمية دورية ، المجلد الرابع، العدد الأول ، كانون الثاني 2006م، جامعة دمشق ، سوريا .

5- مجلة دراسات محكمة،جامعة عمار ثليجي بالاغواط،العدد4،جوان2006.

6- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2003م.

7- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2003م.

8- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2004 م.

9- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2005م.

10- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2006م.

رابعا- القواميس والمعاجم:

1-ابن منظور: لسان العرب، مجلد11، ط3، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، 1993.

2- المعجم الوسيط : ط4، مكتبة الشروق الدولية ، مصر ، 2004م.

3-المنجد في اللغة والأعلام،ط36، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1997م.

4-المنهل ،قاموس عربي/فرنسي ،دار الآداب،بيروت لبنان،1983.

5-علي أحمد الجمل:معجم المصطلحات التربوية،طبعة 2،القاهرة،عالم الكتب،1999.

6- مرتضى الزبيدي : تاج العروس من جواهر القاموس ، مجلد1، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1306هـ.

خامسا -المناشير:

1-المنشور الوزاري رقم 245،التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003.

2-المنشور الوزاري رقم 2002/245 ،تنصيب السنة الأولى ابتدائي.

3-المنشور الوزاري رقم 881 /2003 ،استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج الجديدة.

4- وزارة التربية الوطنية ،المنشور رقم408 /أ.ع/07

5-المنشور الوزاري رقم 2008/71 ،تطبيق التخفيفات المدخلة في محتويات مناهج التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

6-وزارة التربية الوطنية،مخطط العمل لإصلاح المناهج،فيفري 2004.

7-وزارة التربية الوطنية،مخطط العمل لإصلاح المنظومـــة التربويـــة، 2003.

سادسا- المراجع الأجنبية :

1-Morris.L.L:et al,How to measure Attitudes, Programme Eval, Kit Vol,5,Sage Publishing com Beverley Hills,calif,London.1978.

2-Mouly.G.J:Psychology for Teaching, Allyn and Bacon ,Inc, Boston,1982.

3-la rousse,1984

سابعا- مواقع الأنترنيت :

1-http://www.algeria-edu.com

2-http://ar.wikipedia.org

3-http://educdz.com

4-http://mmsec.com/m3-files/reading-fast.htm

5-http://www.onefd.edu.dz

6-http://www. facultyksv.edu/sa/p32

الملاحق

ملحق رقم(01) نتائج المعالجة الاحصائية

Frequencies

[DataSet0]

Statistics

		الاتجاه	التكوين	المؤهل	الخبرة
N	Valid	113	113	113	113
	Missing	0	0	0	0
	Mean	91.4159			
	Median	91.0000			
	Mode	91.00			
	Std. Deviation	8.86579			
	Minimum	71.00			
	Maximum	117.00			

Frequency Table

التكوين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تكوين بالمعهد لمدة سنتين	31	27.4	27.4	27.4
	تكوين بالمعهد لمدة سنة	33	29.2	29.2	56.6
	تناوبي	41	36.3	36.3	92.9
	تكوين أخر	8	7.1	7.1	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

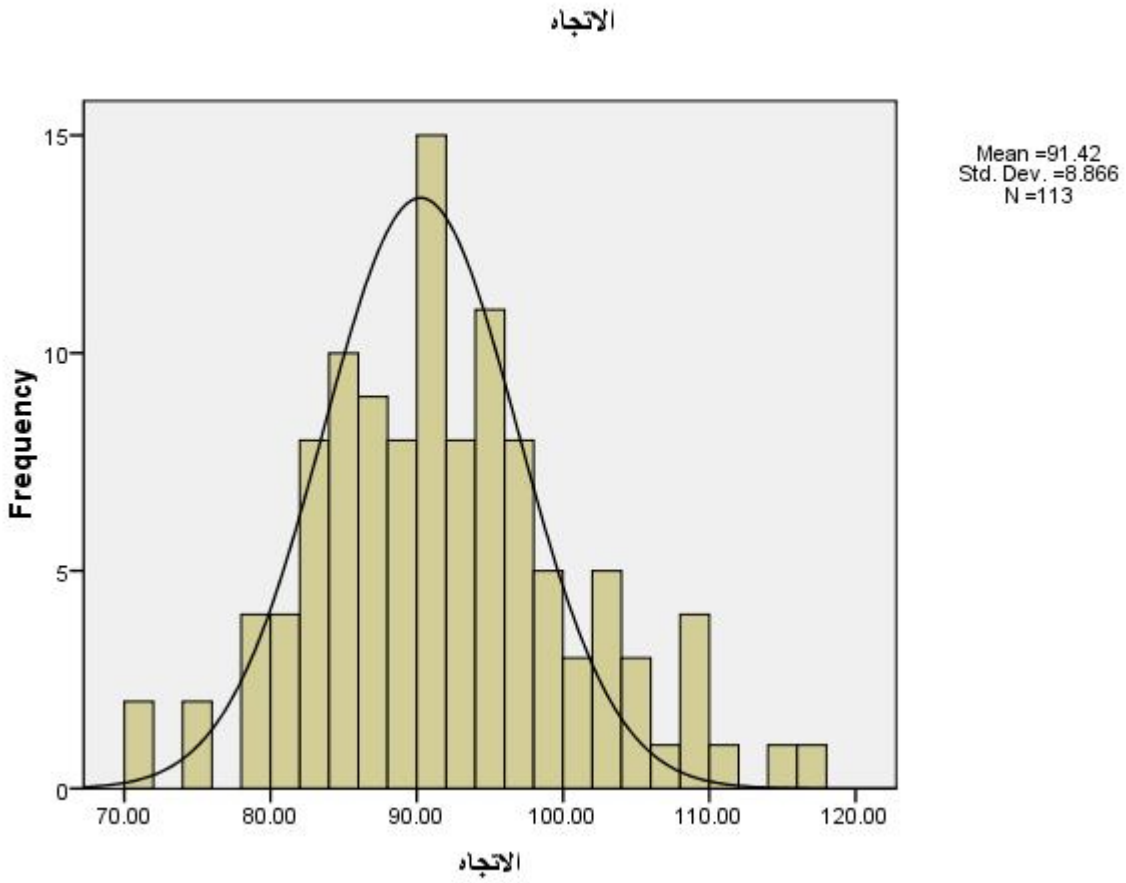
المؤهل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	دون البكالوريا	15	13.3	13.3	13.3
	بكالوريا	23	20.4	20.4	33.6
	ليسانس	54	47.8	47.8	81.4
	دراسات عليا	21	18.6	18.6	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

الخبرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	من 0 إلى 5 سنوات	45	39.8	39.8	39.8
	من 06 إلى 09 سنوات	25	22.1	22.1	61.9
	من 10 إلى 15 سنة	24	21.2	21.2	83.2
	أكثر من 15 سنة	19	16.8	16.8	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Histogram


الاتجاه
Mean =91.42
Std. Dev. =8.866
N =113
Frequency
15
10
5
0
70.00
80.00
90.00
100.00
110.00
120.00
الاتجاه

الاتجاه

					95% Confidence Interval for Mean	
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound
من 0 إلى 5 سنوات	45	92.4222	9.16884	1.36681	89.6676	95.1768
من 06 إلى 09 سنوات	25	91.1200	8.25288	1.65058	87.7134	94.5266
من 10 إلى 15 سنة	24	90.1667	9.09212	1.85592	86.3274	94.0059
أكثر من 15 سنة	19	91.0000	9.06765	2.08026	86.6295	95.3705
Total	113	91.4159	8.86579	.83402	89.7634	93.0684

Descriptives

الاتجاه

	Minimum	Maximum
من 0 إلى 5 سنوات	74.00	115.00
من 06 إلى 09 سنوات	71.00	108.00
من 10 إلى 15 سنة	71.00	117.00
أكثر من 15 سنة	79.00	109.00
Total	71.00	117.00

ANOVA

الاتجاه

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	88.500	3	29.500	.369	.776
Within Groups	8714.951	109	79.954		
Total	8803.451	112			

ONEWAY الاتجاه BY المؤهل /MISSING ANALYSIS /STATISTICS DESCRIPTIVES /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).

الاتجاه

					95% Confidence Interval for Mean	
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound
دون البكالوريا	15	93.5333	9.95609	2.57065	88.0198	99.0468
بكالوريا	23	90.3043	8.47153	1.76644	86.6410	93.9677
ليسانس	54	91.9074	8.75294	1.19112	89.5183	94.2965
دراسات عليا	21	89.8571	8.99047	1.96188	85.7647	93.9496
Total	113	91.4159	8.86579	.83402	89.7634	93.0684

الاتجاه

	Minimum	Maximum
دون البكالوريا	79.00	115.00
بكالوريا	71.00	108.00
ليسانس	74.00	117.00
دراسات عليا	71.00	108.00
Total	71.00	117.00

ANOVA

الاتجاه

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	159.740	3	53.247	.671	.571
Within Groups	8643.711	109	79.300		
Total	8803.451	112			

ONEWAY الاتجاه BY التكوين /MISSING ANALYSIS /STATISTICS DESCRIPTIVES /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).

الاتجاه

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
تكوين بالمعهد لمدة سنتين	31	90.0968	9.18461	1.64960
تكوين بالمعهد لمدة سنه	33	92.8182	8.68711	1.51223

تكوين تناوبي	41	92.0000	8.92468	1.39380
نوع آخر من التكوين	8	87.7500	7.85130	2.77585
Total	113	91.4159	8.86579	.83402

الاتجاه

	95% Confidence Interval for Mean			
	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
تكوين بالمعهد لمدة سنتين	86.7278	93.4657	71.00	109.00
تكوين بالمعهد لمدة سنه	89.7379	95.8985	80.00	117.00
تكوين تناوبي	89.1830	94.8170	71.00	115.00
نوع آخر من التكوين	81.1862	94.3138	75.00	99.00
Total	89.7634	93.0684	71.00	117.00

ANOVA

الاتجاه

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	240.333	3	80.111	1.020	.387
Within Groups	8563.119	109	78.561		
Total	8803.451	112			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

الاتجاه

Tukey HSD

(I)التكوين	(J)التكوين	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
تكوين بالمعهد لمدة سنتين	تكوين بالمعهد لمدة سنه	-2.72141-	2.21694	.611
	تكوين تناوبي	-1.90323-	2.10958	.804
	نوع آخر من التكوين	2.34677	3.51487	.909
تكوين بالمعهد لمدة سنه	تكوين بالمعهد لمدة سنتين	2.72141	2.21694	.611
	تكوين تناوبي	.81818	2.07286	.979
	نوع آخر من التكوين	5.06818	3.49295	.471
تكوين تناوبي	تكوين بالمعهد لمدة سنتين	1.90323	2.10958	.804
	تكوين بالمعهد لمدة سنه	-.81818-	2.07286	.979

	نوع آخر من التكوين	4.25000	3.42581	.603
نوع آخر من التكوين	تكوين بالمعهد لمدة سنتين	-2.34677-	3.51487	.909
	تكوين بالمعهد لمدة سنه	-5.06818-	3.49295	.471
	تكوين تناوبي	-4.25000-	3.42581	.603

ملحق رقم(02) الاستبيان في صورته الأولية(قبل التحكيم)

السيد الفاضل-:

في إطار التحضير لمذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، يقوم الباحث بدراسة تحت **عنوان " طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي "**و لدراسة هذا الموضوع حدد الباحث الإشكالية في التساؤلات التالية :

-ما هي اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي؟

-هل توجد فروق تبين اختلاف اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ، و التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية ؟ ، أو إلى المؤهل العلمي ؟ ، أو إلى نوع التكوين ؟

و قد جاءت فرضيات الدراسة :

-اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ايجابية

-لا توجد فروق تبين اختلاف اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي تعزى للخبرة المهنية . أو إلى المؤهل العلمي ؟ أو إلى نوع التكوين .

و اختار الباحث لهذه الدراسة مجتمع البحث المتمثل في كل المشرفين التربويين في التعليم الابتدائي للمقاطعات التفتيشية للولايات التالية:مسيلة \ برج بوعريريج \ سطيف \ الجزائر العاصمة \ البويرة

على أن يكون اختيار العينة فصديا يتماشى مع الفرضيات . و لقياس هذه الاتجاهات قام الباحث ببناء المقياس المقترح لتحكيمكم :

لذا أرجو من سيادتكم التكرم و تقديم رأيكم في المقياس :

1- المقياس يقيس الاتجاهات المصمم من اجل قياسها :

نعم	لا

2- الفقرات تتناول مختلف جوانب المقاربة :

نعم	لا

3- رأيكم في المقياس:

حسن	متوسط	ناقص

4- في حالة وجود فقرات لا تقيس الاتجاهات المصممة من اجلها أرجو التكرم باقتراح البديل :

رقم الفقرة	البـــــــــــديـــــــــــل

تقبلوا أسمى عبارات الشكر والتقدير على حسن تعاونكم
الباحث : محمد

سديد

جامعة بوزريعة

الرقم	البنـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــود	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	يلاحظ تسرع في اعتماد التدريس وفق المقاربة بالكفاءات					
2	يحتاج المشرف التربوي تكوينا متخصصا ليستطيع العمل مع المعلمين وفق المقاربة بالكفاءات					
3	يعتبر التدريس وفق المقاربة بالكفاءات انسب للمتعلم مقارنة بالطرق السابقة (المضامين – الأهداف)					
4	لا يقرا المعلم المنهاج					
5	يملك المعلم المفاهيم النظرية اللازمة للتمكن من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات					
6	تلقى المشرف التربوي تكوينا كافيا للتحكم في المقاربة بالكفاءات					
7	مناهج سنوات الإصلاح مكتظة					
8	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أكثر تشويقا و يجذب المتعلمين					
9	يجد المشرف التربوي صعوبة في تخطيط العمليات التكوينية و تنفيذها وفق المقاربة بالكفاءات					
10	التدريس بالأهداف أسهل للمعلم و المتعلم و المشرف التربوي					

11	لم تتلق أي تكوين حول المقاربة بالكفاءات					
12	يجعل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات من المتعلم محورا لعملية التعليم					
13	لا يستعمل المعلم التدريس بالمشاريع					
14	مكنت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المشرف التربوي من الاطلاع أفضل على انجازات المتعلمين					
15	تكوين المعلمين في سنوات الإصلاح يمكنهم من التحكم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات					
16	أرجعت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المشرف التربوي إلى دوره البيداغوجي					
17	لا يقوم المعلم التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات					
18	تمت مراعاة إمكانيات المعلمين عند إدراج الإصلاح					
19	الكتب المدرسية و الوثائق في المقاربة بالكفاءات كثيرة و ثقيلة على المتعلم					
20	يهيئ التدريس بالمقاربة بالكفاءات المتعلم للحياة اليومية					
21	تستخدم أساليب التقويم المختلفة وفق المقاربة بالكفاءات					
22	يحلل المشرف التربوي المناهج و يصنف الكفاءات					
23	يجد المشرف صعوبة في تقويم المعلمين وفق المقاربة بالكفاءات					
24	تختلف خصائص تقويم المعلمين وفق المقاربة بالكفاءات باختلاف المؤهل العلمي					

25	لا يتحكم المعلم في بناء الوضعيات (بأنواعها)					
26	لا يقيس التقويم وفق المقاربة بالكفاءات أهداف التعلم بدقة					
27	يساهم التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في تحقيق اهداف التعلم					
28	يرفع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات من نتائج التحصيل المدرسي للمتعلمين					
29	استخدام التقويم وفق المقاربة بالكفاءات باستمرار يحسن الاداء الذاتي للمعلم					
30	ينظم المعلم في مدارسنا الصيرورة التربوية وفق المناهج					
31	ساعدت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم					
32	يكثر التدريس وفق المقاربة بالكفاءات الأعباء على المتعلمين					
33	يكثر المعلم التدخل أثناء الدرس و لا يكتفي فقط بالتوجيه					
34	لا يستطيع الأولياء متابعة تعلم أبنائهم وفق المقاربة بالكفاءات					
35	التدريس بالمقاربة بالكفاءات يجعل القائمين على التعليم في حالة مراجعة ومتابعة مستمرة					
36	يستعمل المعلم كتاب التلميذ سندا فقط قد يغيره عند الحاجة					

ملحق رقم(03) الاستبيان في صورته النهائية(النسخة المطبقة)

جامعة الجزائر –2–

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمارة بحث

طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية

إعــداد الطالب :

– سديد محمد

إشراف الأستـــــاذ:

–د/بن زروق العياشي

ملاحظة :

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، ومحاولة منا في إبراز طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربية بالكفاءات في التعليم الابتدائي ، نرجوا منكم ملء هذه الاستمارة بكل دقة وعناية وأمان، وذلك بوضع الإشارة (x) في الخانة المناسبة، مع الحرص على عدم ترك أي سؤال دون إجابة.

نعدكم أنّ هذه المعلومات ستُعامل بسرية تامة، وأنّ استخدامها لن يكون إلا لغرض البحث العلمي.

نشكر لكم اهتمامكم و تعاونكم

السنة الجامعية : 2009 / 2010

الرقم	البنـــــــــــــود	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ضرورة تربوية عصرية ملحة					
2	لم تهيأ الظروف و الإمكانيات الملائمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية					
3	يملك المعلم المفاهيم النظرية اللازمة للتمكن من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات					
4	اكتظاظ المناهج يعيق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات					
5	لا يملك المشرف التربوي القدرة على تحليل المناهج و تصنيف الكفاءات					
6	يواجه المشرف التربوي صعوبة في تخطيط العمليات التكوينية وفق المقاربة بالكفاءات					
7	يتكون المعلم في مقاطعته تكوينا يمكنه من التحكم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات					
8	يحتاج المشرف التربوي تكوينا متينا ليتمكن من العمل مع المعلمين وفق المقاربة بالكفاءات					
9	لم تراع إمكانات المعلمين عند اعتماد منهجية المقاربة بالكفاءات					
10	يعد المعلم دروسه وفق المقاربة بالكفاءات بنجاح					
11	يكثر المعلم من تدخلاته أثناء تقديم الدروس					
12	يتحكم المعلم في بناء وضعيات التعلم بجميع أنواعها					
13	يعتمد المعلم أثناء تطبيق دروسه على كتاب التلميذ كسند وحيد.					
14	يعتبر التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أفيد للالتربوي من الاطلاع أفضل على انجازات المتعلمين					
15	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أكثر تشويقا للمتعلمين					
16	يساعد التدريس وفق المقاربة بالكفاءات على إكساب المتعلمين الكفاءات التي تمكنهم من حل مشكلاتهم الحياتية					
17	الوثائق المطلوبة من المتعلم في المقاربة بالكفاءات كثيرة					
18	يكلف التدريس وفق المقاربة بالكفاءات المتعلمين بذل مجهودات كبيرة					
19	يجعل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات من المتعلم محورا لعملية التعلم .					

20	يجد المتعلم صعوبة في بدوره إيجابا في منهجية المقاربة بالكفاءات .					
21	يستخدم المعلم أساليب التقويم المناسبة في تقويم الكفاءات المكتسبة .					
22	التقويم وفق التدريس بالأهداف يمكن المعلم من النجاح في الحكم على المتعلمين .					
23	يسمح التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بقياس مكتسبات المتعلم بدقة .					
24	تمكن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المشرف التربوي من تقويم أداء المعلمين بكل موضوعية.					
25	يجد المشرف صعوبة في تقويم المعلمين وفق المقاربة بالكفاءات .					
26	يرفع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات من نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين .					
27	تمكن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المشرف التربوي من الاطلاع أفضل على انجازات المتعلمين.					
28	يجد الأولياء صعوبة في متابعة تعلمات أبنائهم الذين يدرسون وفق المقاربة بالكفاءات.					
29	حصص المعالجة التربوية وفق المقاربة بالكفاءات تعالج صعوبات التعلم لدى المتعلمين.					

تم بحمد الله