جامعة الجزائر2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قســـم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

معلم المرحلة الابتدائية
ومدى كفاءته لتدريس المناهج المقررة في الاصلاح التربوي الجديد بالجزائر (من سنة 2003 إلى يومنا هذا)

دراسة ميدانية ببعض مقاطعات ولاية مستغانم

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:
وليد العيد

إشراف الأستاذ الدكتور:
ابراهيمي ابراهيم

السنـــة الجـــامعيـــة
2010 2011

الإهــداء

الحمد لله الذي وفقني لانجاز هذا العمل، واصلي واسلم على النبي المعلم محمد بن عبدا لله أفضل الصلاة عليه وازكي التسليم.

اهدي هذا العمل، لله وحده لا شريك له، عساه أن يكون في ميزان حسناتنا يوم القيامة.

اهدي هذا العمل، لروحي والدي الطاهرة، عساه أن يكون في جوار رب العالمين.

اهدي هذا العمل، إلى أمي التي سهرت، وربت، وتعبت، بقدر نياتها وجهدها المتواصل والمستمر، فرعاها الله وحماها من كل شر.

اهدي هذا العمل، إلى زوجتي وابنتي آية وابنتي دعاء، العائلة التي تعلمت من خلالها سر الحياة.

اهدي هذا العمل، إلى إخوتي وأخواتي الذين عشت معهم في كنف واحد، وتقاسمت معهم خبز الحياة.

اهدي هذا العمل، إلى الأسرة التربوية، التي علمتني أن للصبر طعم يجب أن أتذوقه.

اهدي هذا العمل، إلى كل المخلصين من أبناء هذا الوطن، الذين ضحوا ومازالوا يبذلون الغالي من اجل بناءه.

اهدي هذا العمل، إلى كل الشهداء الذين لم ينم لهم جفن، حتى بزغ لهم فجر الاستقلال.

اهدي هذا العمل، إلى كل الغيورين من أبناء الأمة .

اهدي هذا العمل، إلى كل طالب علم، همه الامتثال لأمة اقرأ وكفى بربك عليما.

الطالب الباحث:

وليــد العيــد

شكر و عرفان

في نهاية هذا العمل، أتقدم بالشكر الجزيل، إلى كل من ساعدني ومد لي يد العون لإنجاح هذا المجهود، وإخراجه في أبهى صورة وأحسن حال، وأخصّ بالذكر أستاذي الفاضل(إبراهيمي إبراهيم)، الذي لم يبخل علي بنصائحه، طيلة مشواري معه مدرسا و مؤطرا ، وما هذا العمل إلا ثمرة من ثماره.

كما لا يفوتني أن أتقدّم بخالص تشكراتي لأعضاء لجنة المناقشة التي شرفتني بمناقشة رسالتي، و كذا إلى كل أستاذ نهلت من معين علمه، وإلى كلّ ناصح شقّت نصيحته لي درب النّجاح، والى كلّ ناقد بصّرني بعيوبي فاهتديت نور السبيل، كما أشكر أسرتي، التي وقفت بجانبي وكانت لي عونا وسندا على محن الحياة.

لا أنسي أن اشكر كل فريق الأسرة التربوية، لمقاطعتي (واد الخير، والسور) الذين وضعوا أيديهم في يدي، من أجل إنجاح هذا المشروع التربوي، ومن ثمّ تسهيل وتيسير الجهد لإنجاح مشروع الرسالة.

الطالب الباحث

وليـــــد العيــد

ملخص البحث (باللغة العربية):

يعتمد نجاح أي مخطط تربوي على المعلم الذي يمثل حجر الأساس في العملية التعليمية - التعلمية، وهو يمثل مفتاح النجاح لأي برنامج مدرسي، كونه هو المنفذ الوحيد لهاته البرامج المختلفة والمتنوعة.

ومهما جهزت المدارس الابتدائية، وجل المؤسسات التربوية، بأحدث الوسائل التعليمية والمقررات والمناهج المدرسية، وهيكلة الفضاء الهندسي المتطور، دون توفير المعلم الكفء، فلا تكن بذلك قد فعلت شيئا كبيرا، لأنها لا تحقق الأهداف المسطرة والكفاءة المستهدفة بدون معلم، فهو المنفذ المباشر لهذا المشروع الضخم، ويلعب دورا هاما في التحصيل الدراسي للمتعلم، وتنمية قدراته وميوله واتجاهاته نحو التعلم والمدرسة، لذا يحتاج المعلم الجيد إلى تكوين متواصل وتخصص، يؤهله إلى اكتساب الكفاءة التي تمكنه من التحكم الجيد في تدريس المناهج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد وهذا ما يسعى البحث الحالي للكشف عنه، و قد قسمه الباحث بدوره إلى بابين، الباب النظري والباب التطبيقي:

1. الباب النظري:

ويشمل أربعة فصول، و تتمثل في:

الفصل الأول: ويشمل مدخل الدراسة، وطرح الإشكالية، مع الفرضيات القابلة للدراسة، إلى جانب أهمية الدراسة، أهدافها، دوافع اختيار البحث، الدراسات السابقة، الأهداف الإجرائية المتبعة في البحث، وتتمثل الإشكالية في طرح التساؤل الآتي:

– هل معلم المرحلة الابتدائية متمكن من تدريس المناهج المنبثقة عن الإصلاح االجديد؟

ونتج عن ذلك تساؤلات فرعية أدت بالباحث إلى طرح الفرضيات التالية:

1/معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

2/توجد فروق في ما بين المعلمين باعتبار التكوين من حيث التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

3/توجد فروق في ما بين المعلمين باعتبار الجنس(ذكور، إناث) لصالح الذكور من حيث التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

4/توجد فروق في ما بين المعلمين باعتبار المستوى التعليمي (عالي، متوسط، بسيط) من حيث التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

5/توجد فروق في ما بين المعلمين باعتبار الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) من حيث التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

الفصل الثاني: يُتناول فيه التعريف بمعلم المرحلة الابتدائية من حيث هويته، شخصيته، الأدوار المنوطة إليه، وظيفته، تكوينه، نموه في مهنته، طرق اختياره لتنفيذ البرامج التعليمية، دوره في عملية التطوير والتقويم، وما يجب أن تتوفر فيه من شروط لتكون مشاركته في هاتين العمليتين الأخيرتين فعالة، وكيف يرتقي بنفسه إلى منفذ ، مبدع، وبارع، ومتكيف مع البيئة المدرسية.

الفصل الثالث: تم التطرق فيه إلى المنهاج المدرسي، وكل ما يتعلق به من تعاريف، خصوصيات، مكونات، أنواع، أسس بنائه، أهميته، أهدافه بصفة عامة، والمناهج المدرسية الجديدة في الجزائر بصفة خاصة.

الفصل الرابع: فقد تعلق بمشروع الإصلاح التربوي الجديد الذي انتهجته المنظومة التربوية الجزائرية، بداية من ألفين وثلاثة إلى يومنا هذا.

2. الباب التطبيقي:

ويشمل فصلين اثنين، الفصل الخامس منه يشمل على الدراسة الاستطلاعية التي كان الهدف منها الدراسة الأساسية، أما الفصل السادس فقد شمل عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها فالاستنتاج العام.

أ- **الدراسة الاستطلاعية:** والهدف منها التأكد من مدى صلاحية ودقة أداة البحث، ومعرفة خصائص المجتمع الأصلي للعينة، ومواصفاته ومعرفة مدى وضوح بنود الأداة وصدقها وثباتها.

ب- الدراسة الأساسية: ويعتمد فيها على المقاييس اللا برامترية، للتحقق من مدى صلاحية الفرضيات، وتعميم نتائجها على المجتمع الأصلي للعينة.

وفي الأخير تم التوصل إلى أن المعلم الحالي، يملك كفاءة فوق المتوسط ناتجة عن التكوين الذاتي، وتحتاج إلى تنمية وتطوير وهذا يتطلب مستوى عالي من التكوين والتاطير، بالإضافة إلى أن الكفاءة لا تتأثر بعامل الجنس ولكنها تتأثر بالمستوى التعليمي، والتكوين، والخبرة المهنية، وهذا عكس نتائج الفرضيات التي بينت انه لا يوجد فروق مما يتطلب إعادة النظر في المتغيرات الثلاث (التكوين، المستوى التعليمي، الخبرة المهنية) للنهوض بمنظومتنا التربوية.

La Synthèse de l'étude : (باللغة الفرنسية)

Il est évidant que le succès d'un projet pédagogique repose essentiellement sur les qualifications professionnelles de l'enseignant, il constitue la pierre angulaire de tout programme scolaire et l'auteur primordial dans sa mise en œuvre en vue de concrétiser les finalités et les objectifs attendus.

En effet, la dotation des écoles avec les infrastructures et moyens et matérielles pédagogique aussi modernes, ne pourrait guerre améliorer le rendement scolaire des apparents sans l'existence d'un enseignant qualifie capable de développer les compétences, et les aptitudes chez les élèves d'où la nécessite d'organiser une formation continue constate au profile de cet acteur pédagogique au fins de renouvellement de ces connaissances et s'adapter ainsi constamment aux reformes éducatives nouvelles.

Le but de cette étude est de tenter de porter des éléments de réponses a cet aspect du processus pédagogique, elle comprend deux parties : une partie théorique et une autre pratique.

1- La partie théorique :

Chapitre1 :

Elle comprend, l'introduction, la problématique et les hypothèses susceptibles d'être examinées, en plus des objectifs et des buts de la recherche, pour rappel, nos interrogations sont :

- Peut – on considère l'enseignant du cycle primaire apte a fournir un apprentissage réussi dans le cadre des programmes issues de la reforme ?

De cette problématique principale on déduis d'autres hypothèses secondaires à savoir :

1- L'enseignant du primaire (pep) est apte à enseigner avec la méthode d'approche par compétence.
2- Il existe des déférences individuelles entre le (pep) dans l'usage de l'approche par compétence.
3- On peut observer que les enseignants « hommes » maitrisent mieux l'approche par compétence que leurs collègues « femmes ».

4,5 – Il existe aussi des déférences chez le (pep) en fonction du niveau scolaire et l'expérience professionnelle.

Chapitre 2 :

Dans ce chapitre, nous avons décrire le profil du pep en ce qui concerne notamment sa personnalité, son rôle, sa formation et ses méthodes d'apprentissage et ses palifications en matière d'évaluation et de développement.

Chapitre 3 :

Il s'agit de présenter ici les programmes scolaire en l'occurrence les contenus pédagogiques, les finalités et les objectifs.

Chapitre 4 :

Dans ce dernier chapitre, nous nous sommes intéressé au projet de la reforme de l'éducation instaure en Algérie depuis 2003.

2- La partie pratique :

La partie pratique de l'étude comprend deux chapitres, il s'agit en premier lieu, de l'étude explicative mis de la passation des tests et des entretiens, leur dépouillement aussi que la présentation des résultats et les analyses effectués.

En conclusion, a l'issue de notre modeste étude, on peut affirmer que le (pep), dans notre système scolaire possède une compétence supérieure a la moyenne, il l'a acquise grâce notamment a sa formation personnelle, cette compétence aurait besoin d'une amélioration nécessite d'être encadrée par des pédagogues qualifier, nous avons remarquée également que le facteur sexe n'influe pas sur le processus de l'éducation contrairement au niveau scolaire, l'expérience et le type de formation reçu par le (pep), d'où l'importance qu'on doit accorder a ces trois aspects pour espérer un meilleur rendement de notre système éducatif.

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــــــــــــــــــــــــــــوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص البحث	ت
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	س
فهرس الأشكال	ع
فهرس الملاحق	غ
مقدمة عامة	1
الباب الأول : الجـــــــــــانب النظـــــــري	
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
الإشكالية العامة	6
فرضيات الدراسة	12
دوافع اختيار البحث	13
أهمية البحث	14
أهداف البحث	15
تحديد المفاهيم	16
الدراسات السابقة	19
الفصل الثاني: معلم المرحلة الابتدائية	
تمهيد	25
المعلم	26
شخصية المعلم وخصائصها	26
وظيفة المعلم	29
تكوين معلمي المرحلة الابتدائية في الجزائر	30
المعلم ومهنة التدريس	30
نمو المعلم في مهنته	30
المعلم وأنماط التدريس في الفصل	32
المعلم واختيار الطرق المناسبة للتدريس	32
المعلم وتخطيط الدرس	33
دور المعلم في علاج المشكلات السلوكية للمتعلم	34
المعلم العصري وعلاقته بالمنهج المدرسي	35
خصائص المعلم العصري	35
الخصائص المهنية	35
السمات الشخصية	36
السمات الخلقية	38
الخصائص العقلية	39
الخصائص الوظيفية	40
الخصائص البدنية	40
الخصائص الاجتماعية	41

الخصائص الثقافية	41
ادوار المعلم العصري	43
دور المعلم في تقويم وتطوير المناهج المدرسية	44
تطوير المنهج والأدوار الجديدة للمعلم	47
متطلبات أساسية يجب توفرها في المعلم	48
خلاصة	50
الفصل الثالث: المناهج المدرسية	
تمهيد	52
لمحة تاريخية موجزة عن المناهج في البلاد العربية	53
التحرر من النظرة الضيقة إلى المنهج المدرسي	54
تعريف المنهج المدرسي	55
المفاهيم التي ينطوي عليها تعريف المنهج	59
بناء النماذج وتنظيم المنهج	61
خصوصيات المنهج المدرسي	62
أنواع المناهج	64
الأسس العامة للمنهج المدرسي	65
مميزات المنهج المدرسي	66
التعاون بين المدرسة والأسرة	67
أهمية وأهداف المناهج الدراسية	68
خلاصة الفصل	70
الفصل الرابع: الإصلاح التربوي الجديد	
تمهيد	72
ماضي التعليم بالجزائر	73
مفهوم الإصلاح	75
البرامج التعليمية قبل الإصلاح	75
إشكالية الإصلاح التربوي في الجزائر	76
مشروعية الإصلاح	76
الإطار المنهجي لمشروع الإصلاح	77
الأهداف والمقاصد	77
المنظومة التربوية الجزائرية ومواجهة التحديات	78
تجربة المجلس الأعلى للتربية في الإصلاح	80
إصلاح المناهج المدرسية	81
المقاربة البيداغوجية الجديدة	84
المفاهيم الأساسية المرتبطة بالكفاءة	87
الأسس ذات البعد الاستراتيجي	94
علاقة الإصلاح التربوي بالتقييم البيداغوجي	96
تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري	98
إعادة تنظيم المنظومة التربوية	101
عملية الدعم لتنفيذ الإصلاح التربوي	103
خلاصة	104

الباب الثاني : الجـــــــانب التطبيـــــــــــــــــقي **الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	
تمهيد	108
أهداف الدراسة الاستطلاعية	109
المنهج المتبع	109
خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	110
أدوات القياس	112
أولا: استمارة مقياس الكفاءة المهنية	112
إجراءات التطبيق	117
صدق وثبات المقياس	117
ثانيا:استمارة قياس الأداء	120
مراحل بناء الأداة	120
إجراءات التطبيق	120
صدق وثبات الاستمارة	121
خلاصة	123
ثانيا: الدراسة الأساسية	
تمهيد	125
المجال الزمني والمكاني للدراسة	126
عينة البحث وخصائصها	126
اختيار عينة البحث وخصائصها	126
تحديد المجتمع الأصلي للدراسة بدقة و وضوح	126
وصف عينة الدراسة	127
أدوات البحث	130
الأساليب المعالجة الإحصائية	130
الفصل السادس: عرض، تحليل ومناقشة النتائج	
عرض النتائج	133
تحليل ومناقشة النتائج	141
الاستنتاج العام	145
الخاتمة	148
اقتراحات	149
صعوبات البحث	150
المراجع	152
الملاحق	166

فهرس الجـــــداول

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	تصنيف الأهداف حسب تقسيمات سميث وتايلور حسب ميادين بلوم	68
02	توزيع أعضاء المجلس الأعلى حسب التوجه	80
03	برمجة التطبيق التدريجي للكتب المدرسية الجديدة	95
04	المستويات الدراسية للمعلمين الذين تم توظيفهم بالتكوين الأولي	99
05	خصائص العينة من حيث الجنس الخاصة بالمقياس	110
06	خصائص العينة من حيث الاقدمية في مهنة التدريس الخاصة بالمقياس	110
07	خصائص العينة من حيث المستوى التعليمي الخاصة بالمقياس	110
08	خصائص العينة من حيث الجنس الخاصة بالاستمارة	111
09	خصائص العينة من حيث الاقدمية في مهنة التدريس الخاصة بالاستمارة	111
10	خصائص العينة من حيث المستوى التعليمي الخاصة بالاستمارة	112
11	مفتاح التصحيح للكفاءة المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية	114
12	مثال لطريقة تصحيح مهارة كفاءة أساليب التدريس ومهارتها	115
13	مثال لطريقة تصحيح مهارة كفاءة التقويم وتفريغ الجزء الخاص بها	116
14	أسماء المحكمين وعدد الاستمارات المقدمة والملغاة الخاصة بالمقياس	117
15	يمثل مدى الاتفاق على صلاحية المقياس	118
16	أسماء المحكمين وعدد الاستمارات المقدمة والملغاة الخاصة بالاستمارة	121
17	النسبة المئوية للموافقة على مدى صلاحية فقرات الاستمارة	122
18	التعديلات التي تخص فقرات الاستمارة	122
19	يوضح توزيع العينة الأولى من حيث الجنس	127
20	يوضح توزيع العينة الأولى من حيث المستوى التعليمي للمعلمين	128
21	يوضح توزيع العينة الأولى من حيث التكوين	128
22	يوضح توزيع العينة الأولى من حيث الخبرة المهنية	128
23	يوضح توزيع العينة الثانية من حيث الجنس	129
24	يوضح توزيع العينة االثانية من حيث المستوى التعليمي للمعلمين	129
25	يوضح توزيع العينة الثانية من حيث التكوين	129
26	يوضح توزيع العينة الثانية من حيث الخبرة المهنية	130
27	يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الكفاءة المهنية للمعلم	133
28	يوضح تكرارات درجات الكفاءة المهنية	133
29	يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الكفاءة المهنية من وجهة نظر المفتشين.	134
30	المقارنة بين المتوسط الحسابي المتوقع والمتوسط الحسابي التجريبي	134
31	اختبار(ت) **لمتغير التكوين لتوضيح دلالة الفروق بين(خ المعهد، وخ الجامعة) ومج الأبعاد.**	135
32	اختبار(ت) لمتغير الجنس لتوضيح دلالة الفروق بين(ذ، إ) ومج الأبعاد.	136
33	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين المستوى التعليمي وإدارة الوقت	137
34	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين المستوى التعليمي والتخطيط	137
35	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين المستوى التعليمي والتنفيذ	137
36	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين المستوى التعليمي والتقويم	138

37	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين المستوى التعليمي ومج الأبعاد	138
38	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين الخبرة المهنية وإدارة الوقت	139
39	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين الخبرة المهنية والتخطيط	139
40	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين الخبرة المهنية والتنفيذ	139
41	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين الخبرة المهنية والتقويم	140
42	تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين الخبرة المهنية ومج الأبعاد	140

فهرس الإشكال

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	يمثل خصائص المعلم العصري	42
02	نموذج ستنهوس (1975) للمنهج	47
03	نموذج نورمان جريفر للمنهج	58
04	نموذج مقترح لبناء نشاط على أساس تنمية الكفاءة	93

فهرس الملاحـــــق

الرقم	الموضـــوع	الصفحة
01	استمارة خاصة بالأداء التربوي للمعلم من وجهة نظر السادة المفتشين	166
02	مقياس خاص بالكفاءة المهنية للمعلم	169
03	الترتيب الصحيح للكفاءة المهنية	172
04	كيفية حساب معامل الارتباط لاستمارة كفاءة المعلم من وجهة نظر السادة المفتشين عن طريق التجزئة النصفية	174
05	كيفية حساب معامل الارتباط لمقياس الكفاءة المهنية للمعلم عن طريق التجزئة النصفية	175
06	إحصاء المعلمين المثبتين لبعض المقاطعات	176
07	التمثيل الجدولي لتوزيع العينة حسب متغير الجنس والتكوين والخبرة المهنية والمستوى التعليمي والبيانات الإحصائية الخاص بالاستمارة	177
08	التمثيل الجدولي لتوزيع العينة حسب متغير الجنس والتكوين والخبرة المهنية والمستوى التعليمي الخاص بالمقياس	178
09	التمثيل الجدولي لبيانات المعالجة الإحصائية الخاص بالمقياس	179
10	التمثيل الجدولي لبيانات المعالجة الإحصائية الخاص بالاستمارة	180
11	جداول المعالجة الإحصائية للتأكد من مدى صلاحية الفرضية الثانية	182
12	جداول المعالجة الإحصائية للتأكد من مدى صلاحية الفرضية الثالثة	183
13	جداول المعالجة الإحصائية للتأكد من مدى صلاحية الفرضية الرابعة	184
14	جداول المعالجة الإحصائية للتأكد من مدى صلاحية الفرضية الخامسة	185
15	جدول إحصائي يبين مدى دلالة صلاحية المتغيرات	186

مقدمـــة:

إن العصر الذي نعيش فيه، يمتاز بسرعة التطور والتغيير، حيث تغيير الانفجار المعرفي، والتطورات التقنية المعاصرة، من أهم سمات التطور في عصرنا الحاضر، وكان من نتاج هذا التسارع والتطور التقني والمعرفي، انعكاسه بشكل كبير وواضح على المجالات التعليمية، وما طرأ عليها من تطور علمي وثقافي وتقني، اثر إيجابا على المجتمع، بجميع مؤسساته العلمية والبحثية ومؤسسات العمل المختلفة، لذا فان الحاجة ملحة إلى عملية تطوير وتحديث وتجديد في عملية التدريس، وأساليب التعليم الكفيلة بتنشئة وإعداد كوادر بشرية فاعلة، تواكب هذا التطور المتسارع في المعرفة والمعلومة والتقنية، وكوادر منتجة ومشاركة ومساهمة في دفع التقدم والرقي بمعارفهم وعلمهم وعملهم.

إن النظام التربوي، يعكس طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية، تجعل منهم مواطنين صالحين وفاعلين، قادرين على الاطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل .

فحركية النظام التربوي، تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة، وبين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية، التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته التكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم، وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة .

والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها، وبتغيير طرق عملها، ونسق إدارتها، وخاصة أن البرامج المطبقة يعود تصميم أهدافها، وتحديد محتوياتها، إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي، الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال، وقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة، للتقدم والرقي في ظل العدالة والمواطنة المسؤولة، التي تكون فيها روح المبادرة والبحث عن النجاعة التي هي المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي، فتغيير البرامج التعليمية، وتحديد محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال .

ومن هنا يأتي دور المعلم الناجح، في إعداد هذه الكوادر الفاعلة والمتطورة والمواكبة لهذا التفجرالمعرفي والتقني، أداته في ذلك اختيار الطريقة التعليمية – التعلمية الفاعلة، والوسيلة المتطورة والمعاصرة، و المواكبة لتطور المجتمعات المعاصرة، ومن هذا المنطلق يحتاج المعلم إلى تطويـــــــر

كفاءته العلمية والتربوية، ومواكبة كل جديد ومتطورعن طريق أساليب التعلم الذاتية، والبرامج التدريبية المتطورة، وبرامج التدريب أثناء الخدمة، التي تعتبر مطلب هام للنمو المهني للمعلم، والوسيلة الفعالة لتطوير قدراته الأدائية، لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، حيث أن المعلم هو أداة التغيير ووسيلة للتطوير ومفتاحا للتجديد.

ومهما أخضعت المقررات الدراسية للتطوير والتحديث، ومهما استخدمت من وسائل متطورة ومعاصرة، وطبقت الخطط والبرامج التعليمية أهدافها التربوية المنشودة، لن تتمكن من مواكبة التطورات المتسارعة في مؤسسات الأعمال، ومجالاتها المتعددة دون اللجوء إلى تكوين المعلم، وإعداده إعدادا يحقق له الكفاءة المرجوة لذلك، وسينعكس ذلك سلبا على رقي المجتمع وتقدمه ومواكبته للدول المتقدمة في المجال المعرفي والعلمي، لذا فبرامج التدريب التربوي ضرورة ملحة لتطوير الأداء المهني للمعلمين، ومواكبة كل حديث ومستجد للدفع بعجلة النمو والنماء في المجتمع وفي مجالاته المتعددة .

فدور المعلم في عصر المعلوماتية، دور أساسي باعتباره ركن أساسيا يعتمد عليه في بناء الأجيال، ومحورا من محاور العمل التربوي ، لذا يجب ألا ينفصل عن التطور الذي يحدث في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، هذا من ناحية التطور الذي يلحق بالفكر و الممارسة التربوية، أما من ناحية أخرى عليه تنمية قدراته الذاتية وتطويرها.

لان متطلبات دور المعلم، تقتضي التركيز على عملية تدريب المعلمين على أنها عملية مستمرة ومتواصلة، لا تقف عند حد معين، كونها عملية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، وهذا لتحسين الأداء وتلبية حاجات التغيير ومتطلبات العصر المتغير والمتجدد باستمرار.

لذا فالتربية تغير أثوابها باستمرار، وهي دائما بنت العصر الذي تولد فيه، لان لكل عصر خصوصيات تلونها العقائد الاجتماعية والدينية والسياسية، فمثلا المدرسة المعرفية تركز على النمو المعرفي والعقلي والحقائق ومحتوى المعارف والمناهج، أما المدرسة السلوكية فتركز على البيئة الطبيعية والاجتماعية والنفسية والحضارية، وتعتبر أن البيئة هي الصانع للنمو، لذا فالتربية تترك الفرد حرا في الاتصال بكل المظاهر الاجتماعية الهامة للتنشئة، فيما النظريات الاشتراكية وضعت السياسات التربوية، بطريقة تضطلع الدولة فيها بمهام التنشئة المتكاملة للفرد .

وبشكل عام توجد أنواع من التربية، منها التربية الليبرالية، والتربية الاشتراكية، والتربية القومية، ومن أكثر التربية انتشارا في العالم اليوم هي التربية الأدائية النفعية، الذي أسسها وروج لها الأمريكي جون ديوي وزملائه، والتي تقوم على الحياة نفسها، ويجب أن تصمم المواقف التربوية بما يشبه مواقف الحياة نفسها .

ويكون فيها المعلم منشطا وموجها، وذا كفاءة يحقق من خلالها كثافة الاتصال، باختياره الفضاء التعلمي المناسب، ويكون المتعلم محورا للعملية التربوية.

البـــاب الأول

الجانب النظـــــــري

الفصـــــــل الأول:

مدخل إلى الدراسة

1. **الإشكالية العامة.**
   أ. الإشكاليات الجزئية.
2. **الفرضيات .**
3. **دوافع اختيار البحث.**
4. **أهمية البحث.**
5. **أهداف البحث.**
6. **التعاريف الإجرائية.**
7. **الدراسات السابقة.**

1. الإشكالية:

يتكرر اليوم نفس الهاجس، ونفس التهيب والخوف من بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الذي جاء مصححا ومتمما لبيداغوجيا الأهداف، والمعبر عنه بالإصلاح الجديد في ضوء التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فقد استصعبه المعلمون في البداية، بالرغم من التوضيحات والشروح والتذليلات المقدمة لهم، من قبل المؤطرين أثناء حلقات التكوين .

وتأتي هذه المحاولة لإماطة الغبش من عيونهم وتمكينهم من الآليات التي يتحكمون فيها، حتى يعملوا على أجرأتها وصياغتها بشكل كفائي، وبأسلوب مناسب يساعدهم على توظيف المصطلحات التربوية القريبة من مفهوم الكفاءة، أو المشكلة لها بشكل يبعث على الوصول إلى الأهداف المتوخاة من تدريس النشاطات التربوية إجرائيا بمعناه السلوكي والكفـــائي معا.

ورغم أنها طريقة تربوية قديمة، بالنسبة للتداول المعرفي والنظري، إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار، إلا أن الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالأهداف، وهي الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم والتراكم، وبإثراء عملية الإصلاح التربوي الجديدة، دخل إلى الحقل الثقافي التربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة، مما جعل المكلفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم، تطلب الأمر منهم البحث الواسع والكد الطويل، لتدارك حالات الإغراب عن الموضوع .

وللإشارة فإن الطريقة التلقائية، تخضع إلى فكرة الوصول إلى أبعد مدى ممكن بالمتعلم من حيث قدر المعارف الموجه إليها، وهو ما يعني جعل هذا الأخير في وضعية تلقي مستمر، بمنطق التعلم الموجه من العارف إلى فاقد المعرفة الذي يتم شحنه بطريقة شبه آلية، وضخه بالثقافة والمعرفة لتهيئته، لمواجهة الحياة الاجتماعية المعقدة في عصر المسؤوليات الفردية، وقد اعتمدت جملة من الأطروحات على فرضية جد تقليدية، مفادها أن المتعلم في هذه المرحلة قادر على استعاب التعدد والكثافة، أي كل ما يقدم له لأنه في مرحلة التلقي .

وفي لحظة الانفتاح على الأخر، وحتى على الذات، تبين ضرورة إعادة صياغة مختلف المفاهيم، بما يتوافق مع العصر طبقا لما أتاحته النظريات المختلفة، من معارف أثبتت يقينيا وتجريبيا صلاحية مجموعة من الإجراءات، فتبنت الجزائر ذلك في ظل سعي حثيث لتجديد المنظومة التربوية بفكرة المقاربة بالكفاءات، وأعدت لها جانبا ماديا وتقنيا ضخما، رغبة في إعادة تشكيل البنية التحتية بالكامل، وهنا اقتضى ذلك منهجية عالية للتدريس بالكفاءات، من زاوية نجاعتها العملية ومدى مطابقة المكلفين بتنفيذها، لما يعلق عليهم من آمال .

فالمقاربة بالكفاءات منهجية تربوية شاملة، وهي نوع من التصور الوجودي لقضايا التربية، بغض النظر عن الأطر الرسمية المتاحة لها ،إذ ينتهي الأمر إلى الإصرار على تكوين المواطن الصالح يجيد بكل كفاءة برمجة وجوده الاجتماعي، والتفوق على أزماته بإيجاد الحلول، وابتكار وضعيات جديدة بتجدد إشكاليات الحياة، وهو ما أطلق عليه مصطلح "وضعية مشكل " التي يقتضي فيها الأمر تشكيل أزمات حقيقية معرفية لدى المتعلم من قبل المعلم، ويطلب منه التأقلم معها وحلها، كما تنتهي أهداف هذه العملية إلى تكوين المتعلم الذي لا يشكل عبئا على الدولة في المستقبل، من خلال فكرة المبادرة والحيوية الفردية في ظل وعي راسخ بالقيم الاجتماعية والوطنية، وذلك بالتحكم في مختلف المهارات وممارستها فعليا .

ولقد انتشر مفهوم الكفاءة بكل نجاح في عالم الشغل، ثم انتقل إلى مجال التعليم العام، وكان وراء هذا الانتشار عدة عوامل نذكر منها، عدم بلوغ النتائج المدرسية المستوى المأمول فيه، بحيث كثيرا ما يعاني المتعلمون من صعوبات سواء في اكتساب المعارف التي ينبغي أن توظف بشكل مناسب في حياتهم اليومية، أو في تنمية مهاراتهم العقلية التي تعتبر أساسية للتكيف مع التطور المتسارع للمعارف.

مع التحول المستمر الذي عرفه عالم الشغل، وذلك بولوج مهن جديدة، لأجل ذلك برزت فكرة إعادة النظر في التعليم الذي تضمنه المدرسة باللجوء إلى منطق التكوين، إذ أن هذا المنطق يؤكد على تدريب المتعلمين في المحيط المدرسي، على المهارات المعقدة التي تمكنهم من التكيف مستقبلا مع محيط دائم التغيير.

للتكوين المهني اثر كبير على التأثير العام، الذي بدأت فيه المقاربة بالكفاءات، لأنه ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي، أي ما يتعلمه المتعلم في المدرسة، ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، ومساعدته على الاندماج اجتماعيا ومهنيا.

لان تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع المعرفة في المقام الأول، وإنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان المتعلمين بها، مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما، وبعبارة أدق الابتعاد عن المعرفة الوظيفية، التي لا يمكن تسخيرها أو استثمارها بشكل مجد ومفيد لحل وضعيات أو مشكلات مرتبطة بالواقع، وهذا كله نتج عن أثر المذهب النفعي في التربية الذي يتزعمه المربي الأمريكي (**John Dewey ;1859-1952**) مبتكرا لطريقة العمل بالمشاريع، وأسلوب حل المشكلات في التعليم، إذ أن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب، تتحدد بمقدار ما تحققه من فائدة ونفع .

وتليها المدرســـة البنائيـــة في علم النفس، ومن أعلامـــها المربـــي السويســـري **(Piaget JEAN ;1896-1980)** الذي يؤكد بان الطفل يؤثر في محيطه، ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه، وبدون ردود ا لأفعاله لا يمكن إن ينمو نموا سليما، وترى هذه النظرية أن النمو العقلي المعرفي، هو مسار يحدث في شكل قفزات متتابعة لتحقق التوازن والاكتساب، وهذا بإدماج المثيرات الجديدة مع التصورات الموجودة، وبذلك تبرز تصورات جديدة مقابل صعوبة الاستعمال المناسب لها بداية كما يؤكد جون بياجي على سيطرة النمو على المسار التعليمي التعلمي .

إن التعليم بالنسبة إليه ليس تبليغا للمعارف، بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده وتفاعله مع المحيط، فالتعليم بهذا الشكل ينصب على اختيار الأدوات التي توضع في متناول المتعلم، في محيط معين ووفق وتيرة نموه، لان الهدف الأساسي من التعليم هو السماح للمتعلم عندما يصبح مراهقا يقوم ببناء معارفه بنفسه، أما تلاميذ **(بياجي، كليرمون1980)** ، **(دوار، مانيي، 1981)** الذين يتزعمون المدرسة البنائية الجديدة، بدون إن يتنكروا للمبادئ الأساسية للمدرسة البنائية، وقد حاولوا أن يتجاوزوا الاختزالية في نموذج بياجي، وذلك باقتراح مفهوم الأزمة (الاجتماعية، الانفعالية affective social conflit) كقاعدة للنمو والتعليم.

ومن هذا المنطلق فان التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية لهي كبيرة دون شك، إذ أنها تتطلع بدور تكوين الناشئة، التكوين المتطور الموازي للتقدم التكنولوجي، ومن هنا تحتل بمفهومها الشامل مكانة الصدارة لكافة المجتمعات متقدمها ونامييها على السواء ويصبح المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية، ومن ثم لا عجب أن تحتل قضية إعداد المعلم المكانة الكبرى، والأهمية القصوى في الخطاب السياسي والتربوي والجماهيري، لذا فان نوعية المعلم هي المفتاح الذي يضمن للتعلم بلوغ أهدافه ومقاصده، تأسيسا للمقولة التربوية التي تؤكد انه لا يمكن لأي نظام من تعليم أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين **(higginson ; 1996)** ومع بداية حقبة الثمانينات من القرن العشرين شهدت العديد من الدول تحولا في اتجاهاتها نحو العملية التعليمية التعلمية، وبدا التعلم يتحرك صاعدا في سلم الأولويات الوطنية، ليصبح العنصر الجوهري كمفهوم جديد للأمن الوطني .

ذلك أن تقدم الأمم يقاس بمستوى تعلم أبنائها، ومن يملك العلم والمعلومات يملك القوة الاقتصادية ليصبح السباق الدولي سباقا تعليميا في المقام الأول، لإعداد المعلم وكفاءته، لأنه من ابرز المسائل مثارا للاهتمام والنقاش حسبما تشير كافة المؤتمرات والدراسات والمنتديات والتقارير بدء من تقرير بوير **(Boyer.1983)** حتى تقرير ملامسة المستقبل سنة1999 .

وليس من قبيل الصدفة أن تعقد حلقة نقاشية ضمت 36 عضوا من رؤساء الجامعات، ومن المتخصصين في شؤون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث انتهى المناقشون إلى إصدار

التقرير المرسوم بملامسة المستقبل تحت عنوان (تغيير الطريقة التي نعد بها المعلمين) **(Cooper :1999)** والذي انتقد بشدة كليات التربية في الجامعات الكبرى، لما تفرزه من معلمين لم يتلقوا مقررات علمية متينة، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم، كما أشار التقرير المبدئي لرابطة المعلمين الأمريكية سنة1993المشار إليه في **(كوبر، 1994)**، إلى ضرورة بذل جهود ايجابية ومهمة للارتقاء بإعداد المعلم، ومهنة التعليم لان واقع المعلم لا يرقى إلى الصورة المنشودة ، ويضاف إلى ذلك وجود اعتقاد راسخ، تدعمه دراسات أجريت على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية، أن كليات إعداد المعلمون ثم مهنة إعداد التعليم تجذب الطلبة الضعاف أكاديميا ممن لا تتوافر لديهم فرص مهن أخرى **(cyphert ,et ,ryan1984)**، ومن هذا المنطلق بادرت كلية التربية بجامعة الكويت إلى تبني فكرة إجراء دراسة علمية لتقويم مخرجات كلية التربية **(يناير1999)**، وتشكل لهذا الغرض فريق بحثي من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، امتد عمله على مدار عامين كاملين، وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية :

- الأداء الفعلي يتأثر في مقدمتها بمطالب المسؤولين في الميدان، ونماذج المعلمين بالمدرسة، ثم جهة التخرج .
- نمو المعلم يتأثر بالتوجيه الذي يتلقاه من المسؤولين بالمؤسسة التربوية .

كما تصف إحدى الدراسات، إجراءات القبول المعمول بها في اليابان **(الدمنهوري ونصر ،2000)** التي تهتم اهتماما كبيرا بحسن اختيار الطلاب الراغبين في الالتحاق بكلية التربية، فتحدد اختبارات مقننة هدفها توحيد أو تقريب مستوى المقبولين لدى الكليات ويعد النجاح في هذه الاختبارات، هو في الغالب المعيار الوحيد للقبول ومن أهمها :

- اختبارات القبول التحصيلية العامة، اختبارات القبول الخاصة بكلية التربية ،المقابلات الشخصية، اختبارات المهارات العملية، اختبارات المقال، اختبارات الثقة.

كما تشير بعض الدراسات أن هناك ثلاث عوامل رئيسية تلعب دورا كبيرا في إعداد معلم المستقبل وتتمثل :

- حسن اختيار المعلم .
- انتقائه بالإسناد إلى معايير معينة كمعدل التعليم الثانوي،والمقابلة الشخصية، واختبارات القبول والكشف الطبي، بالإضافة إلى الكشف عن درجة الانتماء إلى المهنة، ومهارات النمو المهني، والجانب الفني والعلمي للطالب المعلم، وضمان استمرار التعليم المستمر من الأمور اللازمة أيضا**(الكندري، جاسم يوسف، 2001)**.

ومن هنا ظهرت صيحات هنا وهناك، مفادها وجود ضعف عاما في مخرجات التعليم، في كل مراحله التعليمية ناتج عن ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والفني، وتدني الرضا المهني لديه، وشيوع فكرة التعليم مهنة من لا مهنة له .

- ومثل هذه الأفكار تمثل نوعا من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم، لإعادة النظر في إستراتيجية التعليم، وإجراءاته، كما تهدف إلى الارتقاء بمستوى المعلم، إلى جانب إصلاح عملية التعليم.

وعلى المستوى العربي فان ثمة قضية جديرة بالإثبات والتحرير، نابعة من خلال متابعة أدبيات البحث التربوي، وأعمال المؤتمرات والحلقات النقاشية، وتتمثل في تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها لتواكب الاتجاهات والتطورات الحديثة في نظام إعداد المعلم، والمستجدات العلمية التي تؤكد وجوب نوعية من المعلمين، يملك القدرة على التعلم مدى الحياة وتطوير معارفه ومهاراته باستمرار، مستثمرا الطاقة الكامنة بداخله.

ويستحيل أن يتحقق ذلك في ظل نظام تقليدي يعتمد على التلقين واسترجاع المعارف والمعلومات المقدمة **(عبد الجواد ومتولي،1993)**، ومنه فان ضرورة تغيير المناهج الدراسية أصبح سمة بارزة في سياسات الدول لتدارك عجلة المعاصرة، وإن المقتضيات الأساسية في السياسة التربوية في الجزائر، تفرض هي الأخرى تكريس الأفضل والأكفأ، لا بل وتوفير الشروط التي تتيح تفتيق جميع الإمكانات والطاقات، لذلك فإن ثنائية (المنهاج، المعلم) أضحت هي الأخرى انشغالا مطروحا في كثير من الطاولات والمستويات، فقد شكلت الإصلاحات التربوية الجديدة مثار عدة انتقادات، والكلمة الفيصل في ذلك "إنها مستوى ولابد من وصوله" فلابد من الكف عن التخندق في منهاج الحفظ والصب، فالانشغال الواجب طرحه هو مستوى الأداة الجوهر في بلوغ هذا المستوى ألا وهو المعلم، لا بد للمعلم من التفاني، إن دلالية كلمة التفاني تعكس وعي المعلم برسالته التربوية، كما تعكس رغبته في تطوير مستوياته العطائية والتواصلية، فعولمة التعليم أضحت ككل الورشات تفرض حوارا وتبادلا وتشاركا لا في وجهات النظر فحسب، بل وصياغة تكهنات المستقبل.

إن مشروع التدريس بالكفاءات يعتبر بحق أداة لتصحيح مسار العملية التعليمية، التي ظلت ولمدة طويلة تتلمس طريقها في فضاء تتضارب فيه النظريات والمشاريع الإصلاحية، كما أنها لا تنفي السلوكات السابقة، وتقتبس منها الأجرأة والشفافية، وشروط الصياغة، ومستويات الأهداف المعرفية والحسية والوجدانية، لترجع المواد الدراسية حيويتها التي كادت أن تفقدها، وهذا بوجود كفاءات نوعية خاصة بمختلف كل المواد، دون إهمال الخطوات المنهجية التي تعتمد على الكفاءات الممتدة، زيادة على التعامل مع المحتويات بشكل وظيفي في تنمية شخصية المتعلم، لأنه يحتل مكان

الصدارة في العملية التعليمية، بناء على مبادئ التدرج في التعلم، ومفهوم الاستقلالية الذي يعد بحق أهم المفاهيم المركزية لمدخل التدريس بالكفاءات، في تأهيل المتعلم واندماجه في المجتمع بناء على القدرات والمؤهلات التي تخول له هذه الصفة .

ونظرا للصعوبات المرتبكة بعمل الكفاءات، يمتنع بعض المعلمين من اعتمادها بديلا للأهداف السلوكية، لذلك يجب بذل الجهد لإقحام هذا النموذج بدون تردد أو خوف، ما دام الفعل التعليمي يقوم على مبدأ المحاولة والخطأ، ثم يأتي التقويم والتصحيح .

ومعلم اليوم هو امتداد لمعلم الأمس، فقط المطلوب منه التكيف مع ما هو جديد، والتفاعل إيجابيا بكل إرادة وعزم واجتهاد، للاقتباس من روح العصر التفاني والإصرار والعمل المتواصل.

إن هذه الرؤية تفرض مجازا تجاوز إشكالية كفاءة المعلم، لأنه يعتبر أهم عنصر بشري في تجسيد أهداف الإصلاح، الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية، ومنح المعلم تكوينا يكسبه المعارف التي يحتاجها لكي يتحكم في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة.

وبالرؤية للواقع الجزائري، يطرح التساؤل التالي:

- هل معلم المرحلة الابتدائية متمكن من كفاءة تدريس المناهج المنبثقة عن الإصلاح التربوي الجديد؟

والذي بدوره يتفرع إلى التساؤلات الجزئية التالية:

- هل معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ؟
- هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار نوع التكوين الذي تلقونه للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟
- هل توجد فروق بين الجنسين (الذكور، الإناث) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟
- هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار المستوى التعليمي (عالي، متوسط، بسيط) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟
- هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار الخبرة المهنية (العالية، المتوسطة، البسيطة) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية رقم1:

معلم المرحلة الابتدائية، قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

الفرضيةرقم2:

توجد فروق في ما بين المعلمين، باعتبار نوع التكوين الذي تلقونه للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

الفرضية رقم3:

توجد فروق في ما بين الجنسين، (الذكور، الإناث) لصالح الذكور فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

الفرضية رقم4:

توجد فروق في ما بين المعلمين، باعتبار المستوى التعليمي (عالي، متوسط، بسيط) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

الفرضية رقم5:

توجد فروق في ما بين المعلمين، باعتبار الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

3. دوافع اختيار البحث:

تتمثل دوافع اختيار البحث في:

1. البحث عن مدى كفاءة المعلم الحالي بالمرحلة الابتدائية، أثناء تدريسه أو تناوله للمناهج المقررة، في ظل الإصلاح التربوي الجديد الذي انتهجته وزارة التربية الوطنية.
2. معرفة نوعية المعلم الكفء، لهذه العملية التربوية.
3. التعرف على نوعية التكوين، الذي يتلقاه المعلم ليملك الكفاءة اللازمة، التي تؤهله إلى التدريس وفقا المقاربة الكفاءات.
4. معرفة إلى أي حد من الكفاءة، يمكن أن يصل إليها المعلم المتكون ليدرّس جل هذه المناهج المقررة.
5. من خلال معرفة مدى كفاءة المعلم الحالي، لتدريس المناهج المقررة، يمكن أن نقترح حلولا لكثير من المشاكل التربوية التي نلمسها في الواقع.
6. إيجاد المعلم الذي يملك الكفاءة المرجوة، معناه تحقيق الكفاءات المستهدفة في المناهج المقررة، وهذا يؤهل المتعلم إلى اكتساب كفاءات تمكنه من التكيف مع نفسه، ومع مجتمعه، ليكون هذا الأخير، فعالا في المحيط الذي يعيش فيه.
7. البحث عن فعالية التدريس، من خلال إيجاد المعلم الكفء، الذي يتماشى والتربية الحديثة.
8. إيجاد المعلم اللّين، الذي يتكيف مع التغيرات السريعة، والتطور التكنولوجي الحاصل والمستمر.
9. المساهمة في هذا الإصلاح الجديد، من زاوية التخصص لإيضاح الرؤية، وتسهيل الصعوبات لهذا النموذج التربوي الجديد، من قبل المنفذين على ارض الواقع.
10. الضعف الذي لمسه الكثير من المفتشين و المؤطرين والتربويين، أثناء الندوات التربوية المختلفة في جل النشاطات التربوية، أثناء التكوين على أساس التدريس بالكفاءات، فصنفته كعائق تربوي لابد من تذليله .

4. أهمية البحث:

لهذا البحث أهمية كبيرة تتمثل في إيجاد الحلول المناسبة، أثناء متابعة سير العملية التربوية ونجاحها، وتحقيق الكفاءة اللازمة للمعلم الحالي، حتى يتمكن من تحقيق التوافق النفسي، والتكيف مع ما هو جديد وحاصل من تطور تكنولوجي هائل، يفرض علينا مسايرته.

ومن خلال ذلك يمكننا أن نتصور المعلم الذي يملك الكفاءة المؤهلة للتدريس الحديث في البيئة الجزائرية، وهذا ما يفرض علينا نوعية معينة من المعلمين الخاصين بالمرحلة الابتدائية، كما يفرض علينا تطوير التكوين وإعطاءه كل الأولوية، بتوفير جل الوسائل اللازمة لنجاحه سواء التكوين الأولي، أو التكوين أثناء الخدمة.

كما تكمن أهمية البحث أيضا في معرفة حجم المناهج المقررة، والمعلم المؤهل لتغطية ذلك وهل هذا المعلم يكون متخصصا في جميع المواد أم لا؟

بالإضافة إلى إعطاء تصور حول إستراتيجية بناء المؤسسات التربوية، اللازمة لنجاح هذا المشروع التربوي الضخم، ويمكننا من تنفيذه على أحسن وجه ممكن يؤهل المعلم والمتعلم، إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة، من البرامج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد.

5. أهداف البحث:

لهذا البحث أهداف كثيرة تتمثل في:

1. تطوير التربية والتعليم ببلادنا، حتى يواكب التقدم التكنولوجي الحاصل.
2. البحث عن المعلم الكفء، الذي يستطيع أن ينفذ المناهج المقررة، ويحقق الكفاءات المستهدفة التي تظهر جليا في سلوك المتعلم.
3. إمكانية فتح المجال للتخصص في المدرسة الابتدائية، وخصوصا مواد النشاط، واستيعاب الطاقات من ذوي خريجي المعاهد والجامعات المتخصصة.
4. تطوير التكوين وإعطائه الأولويات، لتحسين مرد ودية التعليم.
5. تكوين المتعلم من جميع الجوانب النفسية والوجدانية والشخصية والعقلية، وهذا لتدريس جل المواد الدراسية بكفاءة وتحقيق أهدافها المسطرة.
6. إعطاء كل المناهج المقررة حقها من التدريس، وتحقيق كل الكفاءات المستهدفة للوصول بالمتعلم، إلى أعلى الدرجات حتى يكون المتعلم فردا صالحا وفعالا في المجتمع.
7. تغيير النظرة الإستراتيجية للمؤسسة التربوية، إلى نظرة أكثر شمولية وأكثر فعالية، بتوفير البيئة اللازمة التي تساهم في تطوير التربية والتعليم.
8. تكييف التربية والتعليم حسب واقع المتعلم ومتطلبات المجتمع، وفقا لرغبات المتعلم وميولا ته وقدراته.
9. الإجابة على بعض التساؤلات المنهجية المطروحة على ارض الواقع، مما يعكس الحاجة الملحة لدى المعلمين والأساتذة، وخصوصا بعد ما أصبح مشروع الإصلاح الجديد (المقاربة بالكفاءات) واقعا ملموسا خاضعا للأجرأة والتطبيق، مستصحبا معه رياح الإصلاح الجديد على مستوى البرامج والمناهج.
10. ضرورة إعادة النظر في التربية العملية الواقعية، لتنفيذ محتوى البرامج، مع التأكيد على أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الإشراف عليها، وإعطاء أهمية للتدريب أثناء الخدمة، للمحافظة على النمو المهني للمعلم وتطوير كفاءته باستمرار.

6. تحديد المفاهيم:

المعلم: هو المرسل الذي يقوم بتنفيذ هذه المناهج عبر الرسالة المناسبة التي تصل إلى المتعلم، وهذا يتحقق بمدى كفاءته في إيصال المعلومة، وتقريبها إلى أذهان المتعلمين، وجعلها قابلة للفهم والإستعاب والاكتساب والممارسة في ظل الإمكانات المتاحة، ومراعيا في ذلك خصوصيتهم النفسية والعقلية والوجدانية.

ومعلم المرحلة الابتدائية يشمل (أستاذ التعليم الابتدائي، أستاذ مجاز رئيسي للتعليم الابتدائي)، أستاذ التعليم الابتدائي هوا لذي لم يتحصل على شهادة الليسانس، وتلقى تكوينا أثناء الخدمة لمدة ثلاث سنوات إلى نهاية 2011، و وهو أيضا الذي مارس تكوينه الأولي بالمعهد التكنولوجي للتربية، إما لمدة سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات كما هو معمول به حاليا، أما المتحصل على شهادة الليسانس فما فوق فهو أستاذ مجاز رئيسي ابتداء من 2008.

المرحلة الابتدائية: هي أهم مرحلة من مراحل التعلم التي يكون فيها المتعلم أبعاد شخصيته، ليكون فردا صالحا لذاته ومجتمعه، مدتها خمسة سنوات، و التي تأتي بعد السنة التحضيرية الغير إلزامية، وهي مقسمة إلى ثلاث أطوار:

- الطور الأول: ويشمل السنة الأولى والثانية .
- الطور الثاني: ويشمل السنة الثالثة والرابعة.
- الطور الثالث: ويشمل السنة الخامسة ثم ينتقل بعدها إلى الطور المتوسط.

الكفاءة:

***التعريف اللغوي:**(الكفىء) بالمد النظري، وكذا الكفء والكفؤ بسكون الفاء وضمها بوزن فعل وفعل ،والمصدر الكفاءة ،وفي حديث عقيقة: شاتان متكافئتان، بكسر الفاء أي متساويتان، وكل شيء ساوى شيئا فهو مكافئ له .

***التعريف الاصطلاحي:** وأعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان، يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته، ويؤدي إلى نمو سلوك المتعلمين هذا من جانب، أما من جانب آخر تجسيد المعرفة المرتكزة على استعمال وتوظيف فعال لكل الموارد، وتبنى الكفاءة بتفعيلها في

وضعيات مختلفة، وهذا بتطبيق كل الكفاءات الممكنة، فأعلى مستوى نصل إليه من الكفاية يسمى الكفاءة .

المقاربة: وهي اقتراب المتعلم من الحقيقة أثناء توظيف معارفه وحل المشكلات المختلفة، وليس الوصول المطلق إليها، أي تقريب المفاهيم إلى ذهنية المتعلم قصد اكتسابها وتوظيفها واستثمارها في وضعيات مختلفة ومتنوعة.

المنهاج: ويشمل كل العمليات التكوينية، التي يساهم فيها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، ويقسم إلى برامج مرتبة ومتسلسلة ومكملة لبعضها البعض وفق مستويات معينة مرتبطة مع واقع المتعلم، ويعتمد المنهج الحالي في تسطير أهدافه على المقاربة بالكفاءات.

المناهج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد:ونقصد بها المناهج التي خصت للمرحلة الابتدائية، وتشمل مناهج اللغة العربية، مناهج الرياضيات، مناهج التربية العلمية التكنولوجية، مناهج التربية المدنية،مناهج التربية الإسلامية، مناهج التاريخ والجغرافيا، مناهج التربية البدنية، مناهج التربية التشكيلية، مناهج التربية الموسيقية، مناهج اللغة الفرنسية، والتي تدرس ابتداء من السنة الثالثة بعد التعديل، مناهج اللغة الامازيغية، وتقتصر على بعض المناطق.

ويتبع المنهاج بما يلي:

الوثيقة المرافقة: إن الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، تهدف إلى تسهيل مقروئية المناهج الجديدة، فهي توضح المبادئ المنهجية والأسس التربوية، التي بنيت عليها هذه الأخيرة، كما تقدم للمعلم معالم تساعده على ترجمة الأهداف المسطرة والمضامين المقررة إلى وضعيات تعليمية ملائمة لمستوى المعلمين، وتقترح عليه أدوات تساعده على تقييم أدائهم.

دليل المعلم: فهو يرافق كتاب التلميذ، كما انه لا يقترح مذكرة نموذجية مفصلة لكل درس، لان الأمل هو عدم تقييد المعلم، وتتيح له المجال للإبداع، كما يجد المعلم في هذا الدليل اقتراحات تربوية وتعليمية، لتسيير الأنشطة المقترحة اعتمادا على المناهج الرسمية.

البرنامج: هو جزء من المنهاج خلال فترة زمنية محددة، وتكون البرامج متسلسلة ومنتظمة ومترابطة، لتحقق الكفاءات المسطرة من المنهاج .

الخبرة التدريسية للمعلم: المقصود بها هو عدد السنوات التي قضاها المعلم في ممارسة مهنة التعليم، ويمكن إن تصنف حسب خصائص عينة البحث إلى خبرة عالية من (15 سنة فما فوق) ، وخبرة متوسطة من(10، 14) سنة، وخبرة بسيطة من (1، 9) سنة.

التكوين: هو مجموعة المعارف المتحصل عليها معلمو وأساتذة التعليم الابتدائي، لتطوير كفاءتهم المهنية، وتسهيل التكيف مع ماهو جديد، وهذا سواء في مرحلة التكوين الأولي، أو التكوين أثناء الخدمة، أو التكوين عن بعد، أو عبر وسائل الاتصال المختلفة والمتنوعة منها الإعلام الآلي وشبكة الانترنت، والتكوين المقصود في هذا البحث، هو التكوين الأولي الذي تلقاه المعلمين سواء في المعاهد التكنولوجية للتربية أو الجامعة.

المستوى التعليمي:

ولقد تم تقسيم درجات المستوى التعليمي إلى أربع مستويات، مستوى منخفض وهو اقل من البكالوريا، والمستوى المتوسط (بكالوريا، بكالوريا+1، بكالوريا+2، بكالوريا+3) والمستوى العالي ليسانس فما فوق.

الكفاءة المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية :

اقتصر الباحث على قياس بعض جوانب الكفاءة لدى المعلم، وتمثلت في مدى قدرة المعلم على ترتيب مهارات حسب أولوية وأهمية المهارات في مجال التدريس، وذلك بكل دقة وفعالية ،وتقاس الكفاءة هنا بمدى قدرة معلم المرحلة الابتدائية على ترتيب المهارات بمهارة وإتقان وفعالية والمقياس المرجعي هنا هو ترتيب معياري معطى من طرف أساتذة جامعيين مختصين في مجال التربية وعلم النفس ، واقتصر الباحث على كل من:

1. **كفاءة المادة الدراسية:** اشتملت على عشرة (10) مهارات، أعطيت بشكل عشوائي، وطلب من معلمي المرحلة الابتدائية أن يرتبوها من الأهم إلى المهم بشكل متقن وفعال .
2. **كفاءة أساليب التدريس:** اشتملت على خمسة عشرة (15) مهارة، أعطيت بشكل عشوائي، وطلب من معلم المرحلة الابتدائية أن يرتبها من الأهم إلى المهم.
3. **كفاءة التقويم:** اشتملت على ستة (6) مهارات، أعطيت بشكل عشوائي، وطلب من معلم المرحلة الابتدائية أن يرتبها من الأهم إلى المهم.

7. الدراسات السابقة:

1) الدراسات العربية:

1. أشار (مرعي،1981) إلى قائمة الكفاءات الأدائية الأساسية لمعلم المرحلة الابتدائية في الأردن، ويرى أن أهم الكفاءات هي:

- التخطيط للتعلم.
- مراعاة بنية المادة الدراسية أثناء التعلم.
- اختيار الأنشطة والأساليب التعليمية وتنظيمها.
- إجراء التقويم وتحقيق ذات المتعلم.

تحقيق أهداف التربة **(توفيق مرعي،1993، ص24-62)** والجدول المدون في الملاحق يبين ذلك(الكفاءات والمهارات التي تدخل ضمنها مرتبة حسب ترتيب مجموعة من المختصين في التربية).

2. دراسة**(سهيلة أبو السميد،1985)** جرت في الأردن وشملت أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع وهدفت إلى تنمية كفاءاتهم التربوية وهذا ببناء قائمة الكفاءات اللازمة للمدرس وبلغت 47 كفاءة وزعت في ثلاثة مجالات رئيسية هي:

- مجال الكفاءات الشخصية وتشمل 13 كفاءة.
- مجال الكفاءات التدريسية وتشمل 18كفاءة.
- مجال الكفاءات الإشرافية وتشمل 16كفاءة.

3. دراسة (فارعة حسن،1986) هدفت التحديد الكفاءات التي يجب أن يتمكن منها معلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية، وكذا تحديد مستوى أداء الطالبات لبعض الكفاءات، ومن ثم بناء برنامج لعلاج جوانب الضعف في أدائهن، ووضع مقياس للتعرف على مدى التطور الذي يمكن إرجاعه إلى البرنامج، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة تشمل كفاءات تدريس مادة الجغرافيا، وتحوي على72 كفاءة رئيسية يدخل ضمنها43 كفاءة فرعية وزعت في محاور على النحو التالي:

- كفاءات التخطيط.
- كفاءات تنفيذ الدرس.

- كفاءات استخدام الوسائل التعليمية.
- كفاءات إدارة الفصل.
- كفاءات التقويم.

وأسفرت الدراسة على إظهار فعالية البرنامج المقترح من الباحثة بالنسبة إلى معظم جوانب القصور في أداء الطالبات.

4. دراسة **(مباركة الاكرف،1990)** هدفت إلى قياس اثر برنامج تدريبي قائم على الكفاءات في الأداء التدريسي لدى معلمة الفصل بدولة قطر أثناء الخدمة، حيث بلغت قائمة تحديد الكفاءات على 70 كفاءة أساسية تم تنظيمها في ثمانية مجالات.

5. دراسة **(محمود أبو زيد،1990)** هدفت التحديد أساليب تقويم كفاءة المعلم وهذا بتصنيف أنواع الكفاءات إلى ثلاثة أنواع هي:

- كفاءات معرفية.
- كفاءات الأداء.
- كفاءات الانجاز.

ثم قام بتحديد مراحل قياس تلك الكفاءات وتشمل ما يلي:

- مرحلة ما قبل الأداء.
- مرحلة مباشرة الأداء.
- مرحلة الأداء المتوسط.
- مرحلة الإنتاج.

واهم نتيجة خرج بها الباحث هي تأثير المدرس على انجاز المتعلمين راجع لعدم الاستقرار.

6. دراسة **(نجاح النعيمي،1990)** هدفت إلى التعرف على اثر استخدام برنامج تنمية الكفاءات اللازمة للطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم، وكذا معرفة أسلوب التعلم على تحصيل عينة من طلاب جامعة قط، وأدائهم للمهارات المطلوبة واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي، ولتحقق هذه الأهداف قامت الباحثة بوضع قائمة اشتملت على53 كفاءة تم إدراجها تحت عشرة مجالات رئيسية، واعتمدت على بعض المقاييس كمقياس الاختبارات التحصيلية المعرفية ومقياس أساليب التعلم ومقياس الاتجاه نحو الذات وبطاقة لملاحظة الأداء العملي وبعد أن استوفت الباحثة كل شروط الضبط العلمي للأدوات قامت بتطبيق البرنامج على عينة تكونت من104 طالبة من طالبات السنة الثالثة بكلية قط، في مقرر التقنيات التعليمية، ووزعت العينة عشوائيا إلى

مجموعتين (51) طالبة تمثل العينة التجريبية و(53) طالبة تمثل العينة الضابطة وكانت أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي :

- إن اى اختلاف في طريقة التدريس المتبعة لها اثر دال على التحصيل المعرفي فقط.
- إن اختلاف أسلوب التعلم السائد له تأثير دال على التحصيل المعرفي والاتجاهات نحو التعلم الذاتي والأداء العملي.
- إن التفاعل بين طريقة التدريس المتبعة وأسلوب التعلم السائد، لم يؤدي إلى أى نتائج ذات دلالة إحصائية سواء في التحصيل أو الأداء العلمي أو اتجاهات المعلمين نحو التعلم الذاتي.

كما أوصت الباحثة في نهاية دراستها بتدريب المعلمين على أنماط مختلفة للتعلم الذاتي، واعتماد مبدأ التعلم للإتقان في المقررات التربوية.

7. لقد تزايد الاهتمام بخصائص المعلم الجيد في المرحلة الأخيرة، كما تعددت أساليب تقويم كفاءات الأساتذة منها ما ركز على تقييم الأستاذ لزميله، ومنها ما ركز على تقييم أداء الأستاذ وكفاءته سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من طرف المشرفين كمديري المدارس والنظار والمفتشين، ومنها ما ركز على التقييم الذاتي أي تقييم الأستاذ لذاته، ومنها ما ركز على تقييم المتعلم للأستاذ **(محمود حسين مصطفى بني خلف،1994)**.

8. محمد قماري، التكوين التربوي والكفاءة المهنية للأستاذ ومستويات التحصيل المعرفية في مادة العلوم الطبيعية، دراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي علوم، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي 2005.

9. غالم فاطيمة، تقييم الكفاءات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتوسطة)، دراسة ميدانية ببعض ولايات الجنوب الجزائري 2008.

أيضا أكدت على التكوين العميق في هذا المجال التربوي الخاص، الذي يتطلب منا الكثير من الجهد والعمل المتواصل .

10. جناد عبد الوهاب، واقع وتقييم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات، دراسة ميدانية لدى أساتذة وتلاميذ السنة الثالثة بمرحلة التعليم المتوسط بإكماليات ولاية مستغانم، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس 2010.

توصل الباحث إلى أن التدريس بالكفاءات، لا علاقة له بالسن والجنس والخبرة في التدريس، كما توصل أيضا إلى أهمية التكوين وعلاقته بالتنفيذ والتخطيط في تطوير العملية التعليمية التعليمية في مادة الرياضيات.

توصل الباحث إلى أن الخبرة الطويلة لها الأثر الايجابي الفعال على تحصيل المستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقييم)، كما توصل أيضا إلى أن التكوين التربوي الجيد يؤهل الأستاذ إلى الوصول بتلاميذ ته إلى المستويات المعرفية العليا في مادة العلوم، كما أكد على انه للوصول إلى الأستاذ الكفء، يجب إعداد برامج التدريب والتأهيل والتجديد واستكمال التأهيل والتوجيه والترقية، أما فيما يخص الجانب المعرفي فيقترح إعادة النظر في بناء برامج تدريس العلوم سواء من حيث الأهداف أو وسائل تدريس العلوم، وطرق التوصيل، وطرق بناء المناهج بحيث تصبح متماشية مع متغيرات العصر .

1) الدراسات الأجنبية:

اهتمت دراسات وبحوث كثيرة بتحديد الكفاءات اللازمة للمعلمين والأساتذة في تخصصات مختلفة، ووضعت برامج تدريبية لتنمية وتطوير أدائهم وإكسابهم تلك الكفاءات.

1. دراسة مركز تدريب المعلم بجامعة ولاية ماريلاند**(university of maryland .1976)** هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج لتدريب المعلمين بالولاية بغرض تدريب وتطوير كفاءات المعلمين قبل الخدمة وبعدها، وكذا استعمال الوسائل التعليمية المتعددة وتكنولوجيا التعليم وتدريب المعلم على استخدامها، ومن نتائج هذه الدراسة انه عند مقارنة خريجي هذا المركز بغيرهم من المعلمين، تبين أن أداء المشاركين في البرنامج كان أفضل من غير المشاركين.
2. لقد استهدفت دراسة**(weigand.1997)** تحديد الكفاءات الأساسية التي ينبغي أن يلم بها المعلم الجيد، وان تتوفر لديه سبعة كفاءات أساسية في هذا البحث هي:
   - مستويات التطور العقلي.
   - صياغة الأهداف الاجائية وصياغتها.
   - استخدام وسائل الدافعية.
   - اكتساب مهارات توجيه الأسئلة.
   - إجراء التقويم الذاتي.
   - القيام بالتواصل في بيئة المدرسة.
   - تصميم المناهج.

وحتى يساعد الباحث المعلمين على اكتساب هذه الكفاءات، قام بتقديمها بأسلوب التعلم المبرمج، وكان من نتائج الدراسة التأكيد على أهمية هذه الكفاءات حتى يتمكن منها المعلمون عن طريق التعلم الذاتي.

3. لقد عمل كل من(**William wiersma /thomas gibney /1986/pp29-40**) على تقديم البرنامج التربوي لبناء كفاءة الأستاذ ويسمى(**cpte**)(conpetency .based. teacher éducation program) لإعداد المتربصين بجامعةToledo باسبانيا ويشمل 49 كفاءة وتحتوي على 2000 هدف سلوكي، كما ارتكزت على تحليل نتائج محتوى البرامج التعليم الابتدائي والمتوسط والطور الخاص وقسمت هذه الكفاءات إلى خمسة محاور هي:
   - مهارة التخطيط واستعمال الوسائل التعليمية والتقييم وتشمل 15بندا.
   - مهارة الاستراتيجيات التعليمية أو طرق التدريس وتشمل 15 بندا.
   - مهارة الاتصال بالمتعلمين وتشمل 9 بنود.
   - مهارة التعزيز والتشويقوتشمل4 بنود.
   - مهارة المستوى المهني وتشمل 5 بنود.
4. دراسة (**jerich .frank.1988**)، هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أسلوب التدريس المصغر المستخدم لتدريب المعلمين في جامعة ألينوا، وذلك بغرض تحديد جوانب الضعف وجوانب القوة للبرامج المستخدمة في تدريب المعلمين، وفي مادة الطرق العامة في التدريس وقد تناول البحث الجوانب التالية:
   - التدريس في غرفة الدرس.
   - اللقاء القبلي في مختبر التدريس.
   - الممارسة في مختبر التدريس.
   - اللقاء البعدي في مختبر التدريس.

وقد استخدم الباحث لتقويم نواحي القوة والضعف الاستبانة بالإضافة إلى المقابلات، وقد أظهرت الدراسة ذلك.

الفصـــــــل الثاني:

معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد.

1. المعلم

1.1. تعريف المعلم.

2.1. شخصية المعلم و خصائصها .

3.1. وظيفة المعلم .

4.1. تكوين معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر .

2. المعلم و مهنة التدريس

1.2. نمو المعلم في مهنته.

2.2. المعلم و أنماط التدريس في الفصل.

3.2. المعلم و اختيار الطرق المناسبة للتدريس.

4.2. المعلم و تخطيط الدرس.

5.2. دور المعلم في علاج المشكلات السلوكية للتلاميذ .

3. المعلم العصري و علاقته بالمنهج المدرسي

1.3. خصائص المعلم العصري.

2.3. أدوار المعلم العصري.

3.3. دور المعلم في تقويم و تطوير المناهج المدرسية.

4.3. متطلبات أساسية يجب توافرها لتكون مشاركة المعلم في التطوير مؤثرة.

خلاصة الفصل.

تمهيـــــد:

للمعلم دورا مهما في تحقيق الأهداف التعليمية، ويعتمد نجاح أي مخططات تربويّة، أو أي نظم تعليمية، على المعلم، حيث أنه يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية، ويمثل مفتاح النجاح لأي برنامج مدرسي، و إذا كانت المدرسة مزودة بأفضل الإمكانات التعليمية، وأحسن المباني المدرسية، مزوّدة بأفضل المقررات الدراسية، و الكتب المدرسية، دون أن تكون مزودة بالمعلم، المعد إعدادا مهنيا، وأكاديميا جيدا ، فإنها لن تحقق الأهداف التي أنشئت من أجلها .

يلعب المعلم دورا هاما، في التأثير على تحصيل التلاميذ الدراسي، واتجاهاتهم نحو الدراسة والمدرسة، لذا يحتاج المعلم الجيد، إلى دراسة علم النفس التربوي والمدرسي، كأحد المكونات الأساسية في إعداده المهني، وسنتطرق في الفصل الثاني وبشيء من التفصيل الموجز عن هوية المعلم، شخصيته، ما هي الأدوارالمنوطة إليه، كيف يرتقي بنفسه، يرتقي من معلم منفذ آلي إلى معلم منفذ مبدع، ونوضح ذالك في عدة عناوين فرعية مرقمة و مرتبة، كما هو موضح في الصفحات الموالية.

1. المعلـــــــم

1.1. تعريف المعلم:

يشير لفظ المعلم إلى كل شخص، كلف و تحمل مهنة تربية النشء الجديد، داخل المدارس بطريقة معينة، تبعا ووفقا لبرنامج دراسي معين، و يمثل المعلم الأداة التي بها تتحقق أغراض التربية السامية ، لأنه يقوم بمهام التربية، التدريس، التدريب، التنظيم، والإرشاد والتوجيه .

يعرف الدكتور تركي رابح المعلم بأنه: " حجر الزاوية في كل إصلاح، وتكوين للأجيال الصاعدة علميا، أخلاقيا، وطنيا و دينيا " **(تركي رابح عمارة، 1990، ص484)**.

أما محمد الطيب العلوي فيرى أنه:" ذلك الجندي المجهول، فهو ذلك الشخص الذي يعلق عليه الآباء، والمجتمع كلّ الآمال في تربية الأطفال، و إعدادهم لحياة شريفة " (توايتي زوايخة، بلحاج جلول الزهرة، 2004، ص14).

2.1. شخصية المعلم وخصائصها :

إن العامل المهم الذي يعتمد عليه نجاح المدرسة، في قيامها بدورها التعليمي والتربوي، هو شخصية المعلم وخصائصها، وكفاءة المعلم في القيام بواجبه، ويعتمد ذلك على عناصر أساسية هي: الكفاءة ،القدرة ، الرغبة، والدافع .

فإذا لم تتوفر لدى المعلم القدرة على التدريس والدافع، إلى القيام بواجبه على وجه مرض لن ينجح في عمله، ولذا فلا بأس أن نتطرق إلى عوامل القدرة المتمثلة في :

1.2.1. المعرفة الواسعة في مجال التخصص :

يقال أن فاقد الشيء لا يعطيه، فالمعلم الضعيف في مادة تخصصه، يكون من الصعب عليه تدريسها بكفاءة عالية، إن لم نقل يستحيل عليه القيام بما هو مطلوب منه.

كما أنه يتعرض أثناء تدريسه لها، إلى مواقف صعبة، أو أسئلة، أو استفسارات من قبل المتعلمين يعجز عن الإجابة الصحيحة عليها في حينها، مما ينقص من قيمته لدى تلاميذه، ومن ثقته في نفسه، إثر تلك المواقف المحرجة في غالبها .

2.2.1. المهارات اللغوية و الشفهية:

إن مهارة المعلم اللغوية والشفهية خاصة، وخلوه من عيوب النطق، وقدرته على الإقناع والتفكير المنظم المنطقي بصوت عال، من ألزم الأمور التي تمكن المعلم، من أداء دوره بنجاح.

إذ تمكنه من شرح موضوعات مادته لتلاميذه وإفهامهم وإقناعهم بمنطقها، فيسهل عليهم فهمها و إستعابها.

أما إذا كان المعلم يعاني من عيوب النطق، ولا تمكنه مهاراته اللغوية من التعبير السليم عن أفكاره، فسوف يكون من الصعب عليه شرح موضوعات مادته لتلاميذه وإفهامهم إياها، و إيصال أفكاره ومعلوماته إليهم.

3.2.1. الذكـــــــاء:

يعتبـــر ذكاء المعلـــم، مـــن أهم العوامـــل التـــي تؤثر على كفاءته، فـــي القيـــام بواجبه التعليمي، ولذا ينبغي أن يكون ذكاؤه فوق المتوسط، أو متوسط على أقل تقدير.

4.2.1. الطاقة النفسيـــــــــــة :

طاقة المعلم النفسية للقيام بواجبات التدريس، والتعليم شديدة الأهمية، فاتزانه النفسي، وخلوه من الاضطرابات، و الصراعات النفسية الشديدة، و تحرّره من القلق العنيف، يحفظ له كل ذلك طاقته النفسية، التي يحتاج إليها في القيام بواجبات التدريس والتعليم، كما أن ثقته المعتدلة في نفسه، وذكاءه الاجتماعي المرتفع، وميله المعتدل للانبساط دون الانطواء، يدعم كفاءته و قدرته في مهنته.

تتضح أهمية الطاقة النفسية للمعلم، بشكل أكثر عندما نذكر أن أهميته ليست مقتصرة على تعليم تلاميذه مهارات علمية معينة ، بل أنها تمتد إلى العناية، و الرعاية المتعلقة بالجوانب الانفعالية، و النفسية لهم، على نحو ما يقرر جونسون و ميديناس(**R-JOHNSON AND G .MEDINNUS-1674-P54).**

فلا شك أن المعلم الأكثر إتزانا من الناحية النفسية، يكون أكثر كفاءة في تحقيق هذه المهمة، ويراعي الأخصائيون النفسيون الذين يكلفون باختبار أو توجيه المدرسين، إلى كل هذه القدرات المعرفية و الخصائص العقلية و النفسية.

بالإضافة إلى أن القيام بالتدريس، مثله مثل قيام الفرد بأي سلوك، لا بد له من دافع، فمهما توفرت للتدريس من طاقة جسمية وعقلية ونفسية مناسبة لمهمة التدريس، إلى جانب ذلك توافر دافع قوي إلى القيام بواجبات هذه المهنة، فالدافع يزيد من طاقة الفرد على القيام بواجبات مهنية هذا من جهة ، كما يدفعه إلى إنجازها على أحسن مستوى ممكن من جهة أخرى، فلا بأس لو نتطرق إلى أهم عوامل الدافع:

- ✓ **الميـــــــــــل:**

يعتبر ميل الفرد إلى مهنة التدريس، من أقوى دوافع النجاح فيها، فالفرد عادة إن مال إلى عمل معين، فضل أن يقضي فيه وقتًا طويلاً، دون أن يحس من جراء سرعة التعب أو الملل، كما يستمتع بصرف جزء كبير من طاقته في أداءه، ولا يدخر جهدا في تنمية مهاراته ومعلوماته في مجاله، فمما لاشك فيه أن قياس الميل ذو قيمة، و خاصة في التوجيه المهني ، كما يمكن استعمال قياس التنبؤ في بعض الأحوال، في التنبؤ بدرجة النجاح في المهنة، غير أنه في ضوء الأدلة الحالية، و مع تأجيل النظر

في الأدلة المستقبلية، يستحسن أن تقتصر مسؤولية اختيارات الميول، على التنبؤ برضى الفرد عن عمله، و ليس على درجة النجاح الإنتاجي في العمـــــــل .

✓ **الضميـــــــــر الحـــــــي :**

يعتبر ضمير المعلم مكونا مهما من مكونات شخصيته، وهو عامل أساسي يدفع المدرس إلى الاجتهاد في أداء واجباته التعليمية على أحسن وجه، فالمعلم الذي يمتاز بالضمير الحي يراعي بذلك كل ما يستطيع، لكي يستوعب جميع تلاميذه الدروس ولا يضيق بالتكرار والإعادة، وإن تبين له أن الدرس صعب أو لم يفهمه بعض التلاميذ، يعيده بأساليب أخرى حتى يطمئن إلى أنه أصبح مفهوما، كما أنه يوزع اهتمامه بعدالة ومساواة وموضوعية على كافة تلاميذه، دون تحيز مبني على عوامل مصلحيه ذاتية، أو أهواء شخصية، لذلك يقال أن مهنة التدريس أنها مهنة الضمير، و يلاحظ أن مشكلة الضمير هي مشكلة خلقية، تقع على عائق الأسرة خاصة والمجتمع عامة، مهمة تكوينه، وتنميته، وتربيته على صورة فاضلة عند الأفراد، و لهذا فإن فساد المجتمع أو صلاحه يعكس في نهاية الأمر على ضمائر أبنائه و المدرسين بطبيعة الحال(**موسوعة علم نفس و التربية ، المدرسة و تثقيف التربية و التعليم الحديث، ص192**).

✓ **الحـــــــوافـــــــــز :**

الحـــــوافـــــز من المثيرات الأساسية، التي ستثير حماس الفرد بواجباته على أفضل ما يستطيع ويتحدث عنها .

كلمة حافزIncentive ، وكما يفسرها جون فريزر **(Jon frize)** التي تستخدم هذه الأيام، وهي عندما تتعلق بالناس في عملهم تعني بصفة عامة شيئا يجعل الناس تعمل أكثر.

كما يذكر راسل ليفا نواي **(Russell hevanuvay)** أن الحوافز تؤثر على الأداء باجتهاد، إن المكافئة نفسها تؤثر على الأداء **(راسل ليفا نواي،1972)** .

وعادة ما يمكن تقسيم الحوافز التي أمكن بحثها لدى الإنسان إلى ما يلي:

* معرفة النتـــــــائج.
* التسهيل الاجتماع.
* المكـــــــــــافـــــآت.
* التنـــافس.
* العقـــــــــــــــاب.
* التعـــاون.
* المـــــــــــــــدح.
* التـــــــــأنيـــــــب.

فإذا ما أحسنت الهيئات المسؤولة، استخدام هذه الحوافز مع المعلمين، وطبقته تطبيقا سليما عادلا ،وموضوعيا أدى إلى رفع كفاءتهم في عملهم إلى حد كبير، ويزيد ذلك من أهمية شخصية المعلم، التي تعتبر امتداد لشخصية الأب أو الأم، و كثيرا ما تحل محلها، أو تضاف إليها كسند وجداني للتلميذ، يستعين بها في مواجهة مشاكله، و إشباع عواطفه، و تحقيق استقراره النفسي.

فكثيرا ما تصبح شخصية المعلم المثل الأعلى للتلميذ، الذي يحاول الإقتداء به في سلوكه، ويتلقى عنه مثله و قيمه، ولهذا يذكر جونسون و ميدناس أن المدرسين يؤثرون على تحصيل تلاميذهم، عن طريق نوعية العلاقات التي يقيمونها معهم.

هناك تشابها كبيرا بين القيم التي يتخذها المدرس، و تلك التي ينفذها التلميذ ذو التحصيل المرتفع عنه، ولهذا كلما كانت شخصية المدرس سوية ومتزنة، وعلى درجة عالية من الكفاءة والخلق الطيب، توقعنا أن يكون ذا أثر حميد على تلاميذه، الذين هم جيل المستقبل وعماده.

ومن هنا فإن المجتمعات يجب أن لا تبخل بأي جهد في سبيل اختيار، و تكوين وإعداد المدرسين، سواء من النواحي العلمية، أو التربوية، أو النفسية، لاكتسابهم أقصى درجة ممكنة، من الصلاحية لمهنة التدريس من جهة المدرس، وزيادة التحصيل الدراسي من جهة التلاميذ **(Johson and Medinnus ,1974,P57)**.

3.1. وظيفة المعلم :

لم تعد وظيفة المدرس مقتصرة على التدريس ، أي القيام بالمهام البيداغوجية فحسب، بمعنى توصيل المعلومات للمدرس، كما زعمت نظرة التربية القديمة، و لكن وظيفته تعدت هذه الدائرة إلى دائرة التربية مهامها.

فالمدرس أصبح مربي بالدرجة الأولى قبل كل شيء، لهذا فوظيفته تكمن في تمكن التلاميذ من الحصول على المعارف، بنفس القدر الذي يحصلون به على العادات الصالحة والمثل العليا، وتعويدهم السلوك الاجتماعي، أو بعبارة أخرى تمكن الطفل من أن يلائم بين نفسه وبين البيئة التي يعيش فيها من الناحيتين المادية و الاجتماعية ، فهو موضوع ثقة الوالدين، لأنهما قد أوكلا إليه أمر تربية ابنهما .

فالتدريس مهنة ليست كباقي المهن الأخرى، بل تتعدى ذلك لأنها تتطلب رجالاً متميزين، يخضعون لشروط خاصة، فقد صدق من قال " إن شرف المهنة هو في إتقانها، وفي مردودها بالنسبة لحياة الجمهور، وليس في الراتب الشهري الذي يعود عليه من هذه المهنة " .

لذا على المدرس أن يعي أولا أهداف التدريس عامة، و التدريس في المرحلة التي يعمل فيها خاصة، حتى يتمكن من تحديد وجهته، والتخطيط في عمله، واختيار الوسائل التي تساعده على تحقيق أهدافه وفق الطريق، والخطة التي رسمها، واشتراك كل الأطراف المساهمة في العملية التعليمية، كل حسب تخصصه، وظيفته، و مركزه في العملية التعليمية التعلمية .

4.1. تكوين معلمي المرحلة الابتدائية في الجزائر :

لقد حرص المستعمر على أن يبقى شعبنا محروما من العلم و الثقافة، و لم يستطع التعلم سوى قلة قليلة من أبناء هذا الوطن، فقد كان الاستعمار يعتمد على الإطارات الخارجية في تسيير شؤون الحكم، ولا يشرك أبناء الوطن إلا مضطرًا، و لما رحل هذا المستعمر ورحلت إطاراته معه، وكان لا بد من ملء الفراغ الكبير في الإطارات، و اختصار زمن التكوين قدر الإمكان، من أجل توفير الإطارات الوطنية التي يحتاجها تشييد المجتمع الحر.

و بناءً على ذلك فقد اهتمت مخططات التنمية، بتوفير العدد اللازم من المعلمين بأسرع ما يمكن، و يقتضى هذا اختصار المدة الزمنية التي يقضيها المترشح لمهنة التعليم في التكوين قبل مباشرة العمل، و لا شك أن هذا الاختصار، كان على حساب مستوى التكوين و نوعيته إلى حد ما، إذ وقفت وزارة التعليم الابتدائي و المتوسط موقفا لتحقيق المطالب المختلفة:

1- جعلت مدة التكوين في المعاهد التكنولوجية، تتراوح بين سنة واحدة و سنتين .

2- اعتبرت التكوين في المعاهد، هو التكوين الضروري أو التكوين الأولي، و قررت أن يستمر تكوين المتخرجين خلال العامين الأولين من ممارسة المهنة ضمن خطة محدودة، وسمي هذا التكوين بالتكوين المتواصل، و يدوم هذا التكوين حتى الترسيم، ومدته سنة واحدة مبدئيا، وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، وقد بدأ تطبيق هذا النوع من التكوين في بلادنا منذ العام الدراسي 1974 / 1975، ثم بعد ذلك لا بد من استمرار المعلم في توسيع خبرته، و تعميقها طوال ممارسته للمهنة، من تاريخ الترسيم إلى التقاعد، وهذا التكوين يسمى التكوين المستمر بمقتضى قوله " صلى الله عليه وسلم " :" أطلب العلم من المهد إلى اللحد "، ومن و سائل هذا التكوين ما يلي :مدير المدرسة، المفتش والمستشار التربوي، الملتقيات والندوات التربوية ، تكوين المعلم لذاتـــــه .

2. المعلم و مهنة التدريس :

1.2. نمـــــو المعلـــــم في مهنتـــــه :

لا يمكن للمعلم أن ينمو في مهنته التربوية، إلا إذا توفر لديه الإيمان الكامل بها أولا ، ً فالمعلم الذي يحب مهنته ويخلص فيها، هو الذي يحرص على أن ينمي الخبرات التي تعينه على تحسين أداء عمله، وأمام هذا المعلم المقتنع برسالته، المحب لمهنته، المخلص لعمله، طريقتان على الأقل لهذا النمو هــما :

الطريقة الأولى : تعتمد على المجهود الذاتي للمدرس، الذي يداوم على القراءة سواء في المواد المهنية، وعلوم التربية، وعلم النفس، ففيها يلتمس الاتجاهات الحديثة وطرقًا مبتكرة تعينه على أداء دروسه أداء جيدًا ومبتكرا.

كما تعينه على فهم طبيعة تلاميذه وخصائص نموهم، وما يكون بينهم من فروق فردية، فيقدم لهم من الخبرات ما يلائم استعداداتهم و قدراتهم، وهو أيضا لا يكتفي بالقراءة فقط في المواد، وإنما يحيط بمسائل العلوم و الفنون التي يقوم بتدريسها.

ولا بد أن يتعمق في اللغة الأم و هي لغته العربية، وأن يتابع ما يكتب لها من علم وفكر وأدب وفن حتى يستقيم لسانه من ناحية، وتتسع مدركاته من ناحية أخرى، وعلى أي حال فان القراءة ليست عملاً زائدًا يقوم به المعلم كيفما يشاء،وحينما أراد، و إنما هي من ألزم اللوازم التي تعينه على أداء عمله ، والمدرس يكتسب عادة القراءة سرعان ما يعتريه الضد، أو يصبح كالسكين الذي لا يقطع، أو كالتاجر الذي فلس، فكان عليه أن يلتمس عملا أخر يلتمس منه رزقًا **(تركي عمارة ، ص378)** .

الطريقة الثانية : الطريقة الثانية لنمو المعلم في مهنته تتكفل به السلطات – التعليمية، و ما على المعلم إلا إتباع ما تتضمنه هذه السلطات من دورات تدريبية، و أيام تكوينية أثناء العام الدراسي، و أثناء العطل الصيفية، أو غير ذلك من الأوقات التي تراها السلطات ملائمة، و أول هذه الأدوات التدريبية ما يتلقاه المعلم قبيل التحاقه بالخدمة، و فيها يتعرف المعلم على الأسس و المبادئ الهامة و المهارات الأساسية، التي لا بد أن يكتسبها قبل الدخول في مهنته .

هناك برامج تأهيلية تهتم بتوفير التكوين الثقافي و المهني للمعلمين، وقد يستغرق هذا الهدف عدة برامج، و عدة أدوات تدريجيا، كما يمكن أن تعد برامج تجديدية يحيطون فيها علما بكل جديد، سواء في علوم التربية، أو فيما يتعلق بمواد تخصصهم، أو المواد التي يعلمونها لتلاميذهم، حتى لا يتخلفون عن ركب التقدم العلمي و الفني في ميادينهم .

خلاصة القول أنه هناك قواعد عامة، يجدر بالمعلم أن يعرفها كي ينجح نجاحا باهرا في عملية التدريس، فيجب أن تكون الطريقة مطابقة لطبائع الأطفال و نموهم العقلي، و ليعلم أن من الخبرة أن يجعل التلاميذ يصلوا إلى الحقائق بأنفسهم من أن يختبرونها، و أن التعليم الصحيح لا يكتب الألفاظ بل يفهم الحقائق، فما الألفاظ إلا رموز الحقائق، ووسيلة للوصول إليها، وأن الثقة المتبادلة و العطف بين المعلم و التلميذ، هما أساسا التدريس الصحيح و التعلم المستمر.

و المعلم الناجح هو الذي يستغل خصائص الطفولة، و يهتدي بها في تدريسه، و هو الذي يعلم أن الحركة وجه الاستطلاع، و أن العلم و العمل يجب أن يسيرا معًا.

2.2. المعلم وأنماط التدريس في الفصل :

إن العنصر الوحيد الفعال للتدريس في الفصل الذي يستخدمه المعلم، هو سؤال كل تلميذ على حدى، وهو عنصر التسميع بصوت عالٍ، الذي يقوم به التلاميذ عندما يسألهم المعلم، أو يقرؤوا بصوت مرتفع مثلا أو الإجابة عن أسئلة الواجب، وعادة يتبادل المعلم و التلاميذ أدوار القراءة بصوت عال، وقد لاحظ كل من (stoddsky & ferguson & wimpelderg ، 1981) **(محمود منسى ، ص384)** .

أن القراءة بصوت مرتفع تأخذ ثلث الوقت المخصص لدراسة العلوم الاجتماعية والمعلم في الفصل يقوم بما يلي :

1. البناء، و يقصد به تحديد محتوى السلوكات داخل الفصل، و تحديد بداية المناقشة، ونهايتها بعد توضيح هذه المناقشة .
2. عرض الموضوع، و يقوم المعلم في هذه الخطوة بطلب استجابات التلاميذ .
3. الاستجابة ليكمل المعلم التوقعات التي طرحها في عرض الموضوع .
4. التفاعل، ليعدل المعلم الاستجابات السابقة المتحصل عليها من التلاميذ.

لكن أثناء تفاعل المعلم مع تلاميذه، تعتريه مجموعة من الصعوبات، نلخصها في النقاط التالية:

1. عدم تعزيز أداء المعلم .
2. الجهد في اختيار البدائل في طرق التدريس و التعليم .
3. النظام المدرسي الجامد.
4. كثافة الفصل.
5. نوع الإدارة المدرسية .
6. عدم المرونة في اختيار المحتوى الدراسي للمقررات.
7. عدم وضح الأهداف التربوية.
8. فرض كتب مدرسية معينة على المعلم .
9. الالتزام بأساليب معينة لتقويم تحصيل التلاميذ.

3.2. المعلم واختيار الطرق المناسبة للتدريس :

يمكن للمعلم استخدام عدة طرق للتدريس، مثل طريقة المنافسة أو طرق التدريس الفردي، أو الطريقة الإنسانية في التدريس، و يمكن استخدام أكثر من طريقة للتدريس حسب ظروف فصله، فإذا كان عدد تلاميذ فصله قليلا، فإن طريقة التدريس تختلف عن طريقة التدريس الذي يتبعها إذا كان عدد تلاميذ فصله كبيرا، و يمكن للمعلم أن يخلط بين عدة طرق في التدريس لملائمة ظروف فصله .

إن انغماس المعلم في العلاقات الاجتماعية، تعني أن يوفر لكل تلميذ أو أكثر ما يلي:

1. أن يقدم المثير الذي يساعد التلميذ، أو التلاميذ على الاستجابة.
2. أن يستجيب بطريقة تثير التلميذ، أو التلاميذ و أن يتعامل مع كل تلميذ على حدى أومجموعة.

أمّا إذا كان المعلم لا يشرك التلميذ معه أثناء شرحه لموضوع الدرس، أو لا يستخدم طريقة المناقشة، فإنه غالبا لا يكون علاقات اجتماعية مع تلاميذ فصله، وهذا النوع من المعلمين لا يشرك التلميذ في تحديد الأهداف، أي تنظيم المقررات من حيث المحتوى و الوسيلة، ولا يشركهم في تنظيم الجدول المدرسي. هؤلاء المعلمون يقومون بإعداد الموضوعات، و التدريبات، و الخبرات التعليمية، و الرحلات العلمية، و خطط المحاضرات و المناقشات.

4.2. المعلـــــم و تخطيـــــط الـــــدرس :

يمكن للمعلم اتخاذ القرار في التخطيط للدروس في المجالات التالية :

1. الكتاب المقرر، أو المواد التعليمية و المنهجية الأخرى.
2. وضع الجدول الدراسي، و إعداد الامتحانات، و كتابة التقارير و خلافه .
3. الأنشطة الغير الفصلية، مثل الواجبات المنزلية والرحلات الميدانية.

ويخطط المعلم للدرس موضحا المجالات الأساسية التالية :

1. تحديد الأهداف تحديدا دقيقا.
2. التعرف على خصائص التلاميذ في المجالات الحسية، والعقلية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية .
3. اختيار و استخدام طرق التقويم التربوي الملائمة .
4. الأنشطة التي يقوم بها المعلم عند Kansanen 1981 **(علي راشد ،2002، ص43)** وقد حدد أسس تخطيطه للدرس و هي :
   - تخطيط طويل المدى للدرس .
   - تخطيط القصير المدى للدرس .
   - نوع الخطـــة: * خطة حسب قدوة المتعلم العقلية * خطة متابعة الكتاب المدرسي * خطة تفصيلية مكتوبة مع إمكانيات التخطيط : * المنهج الهرمي على مستوى الوزارة * المنهج المحلي على مستوى المحافظة * الكتب المدرسية .
5. دليل المعلم * كتالوج مستقل * مادة علمية .
6. محتوى الدورة: * صور الأنشطة * الوسائل السمعية و البصرية * الواجب المنزلي* التقويم

و يذكر كل من بيتر سون وماركس وكلارك 1978**(علي راشد،2002،ص45)** أن جوانب التخطيط ينبغي أن تشتمل على ما يلي :

الأهـــــداف،المادة التعلمية، عمليات التدريس، الوسائل التعليمية، المتعلم،الأنشطة الجسمية المصاحبة.

فعندما يقوم المعلم بالتخطيط لتدريس موضوع في الحساب، أو القراءة، فإن قراره يتأثر بستة عوامل هي:

- اقتراحات المعلم لموضوعات جديدة تصلح للاختبار .
- الكتاب المدرسي.
- الأهداف السلوكية.
- اتجاهات المعلمين الآخرين وآرائهم.
- المبادئ والآراء الخاصة بالموضوع .
- اتجاهات وآراء الآباء.

5.2. دور المعلم في علاج المشكلات السلوكية للتلميذ :

إن المشكلات السلوكية للتلاميذ، تنشأ نتيجة عدد من العوامل منها :

1.5.2. عوامل اجتماعية :

تتلخص فيما يلي :

- وسائل الإعلام التي قد تبرز العنف والجريمة، وغيرها من المجالات.
- إتجاهات الوالدين، ونظرة الآباء لأبنائهم، سواء كان ذلك بالتدليل أو النبذ .
- المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، كالفقر والحرمان والخلافات الأسرية جميعا تؤثر في سلوك التلاميذ .
- الإحباط، وعدم وجود الاستعدادات القوية عند التلاميذ للدراسة والتحصيل الدراسي .

2.5.2. عوامل مدرسية:

نوجزها في النقاط التالية:

- النظام المدرسي الذي يجبر التلاميذ على دراسة مقررات بعينها، تؤثر في سلوك التلاميذ في الفصل .
- عدم القدرة على متابعة بعض المقررات المدرسية .
- طرق تقسيم التلاميذ حسب قدراتهم التحصيلية (ضعاف ، متوسطين ، متفوقين) .
- زيادة عدد التلاميذ، وقلة الإمكانيات التي توفر الأنشطة للتلميذ .
- ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة .
- قلة سلطة المعلم، وحريته في مساعدة التلاميذ الذين يحتاجون إلى رعايته .
- عدم وجود القيادة المدرسية الجيدة التي تتبع أساليب الإدارة الديمقراطية.
- البيئة المدرسية بعامة وبيئة الفصل بخاصة .

3.5.2. عوامل اقتصادية وسياسية:

يمكن ذكرها بإيجاز في الفكرة التالية:

قلة السلوك المرغوب فيه، وكثرة السلوك غير المرغوب فيه، راجعين لأسباب عدة منها :

- الفشل في جذب انتباه التلميذ، وعدم القدرة على إظهار الرغبة في الدراسة، وعلى التفاعل السليم مع الآخرين.
- عدم الانتظام في الحضور للمدرسة، وإحساس التلميذ بالاستقلال .
- العدوان الجسدي واللفظي على الآخرين .
- كثرة التظلم مع زملائه، وكثرة شكواهم للمعلم .

3. المعلم العصري و علاقته بالمنهج المدرسي :

1.3. خصائص المعلم العصري:

المحاور التي تندرج تحتها الخصائص العصرية للمعلم هي كالتالي:

1.1.3. الخصائص المهنية:

يتضمن هذا المحور الخصائص الفرعية التالية:

- ✓ **استعداد مهني :**

إن مهنة التعليم تستلزم استعدادا فطريا، وهذا الاستعداد يوجد عند البعض دون الآخر، بمعنى أن المعلم الكفء، يولد ومعه صفات خاصة، تؤهله لمثل هذه المهنة عندما يكبر، ومن هذه الصفات على سبيل المثال: قوة الشخصية ، الصوت الواضح، الملامح المعبرة المؤثرة في الآخرين .

- ✓ **تفوق أدائي :**

هناك العديد من المؤشرات تؤكد التفوق الأدائي للمعلم الناجح، من أهمها أنه يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة، وهو يستمتع بعمله، ويساند تلاميذه في أعمالهم، وهو يمتلك الحماس في العمل والدفء الوجداني وروح الدعابة والموثوقية .

- ✓ **فنان مسرحي :**

هناك عناصر مشتركة بين العمل الذي يقوم به المعلم وسط تلاميذه، والعمل الذي يقوم به الفنان المسرحي في وسط جمهوره، فالمعلم أمام ومع تلاميذه في تفاعل واندماج، حتى يحقق من خلال محتوى تعليمي، ووسائل تعليمية أهدافا تربوية منشودة.

- ✓ **خبير تكنولوجي :**

يعد مفهوم "التكنولوجيا" من المفاهيم الأساسية، التي شكلت مجال "تكنولوجيا التعليم " وبالتالي فإن صلة المعلم بالتكنولوجيا تكون بقدر استخدامه للأجهزة والآلات والمواد والوسائل التعليمية، ولقد تطور مفهوم

التكنولوجيا، ليشمل أيضا الأساليب والطرق بجانب الأجهزة والآلات، وأحسن مثال على ذلك جعل التلميذ فعالا نشيطًا، يعتمد على نفسه في اكتشاف المعلومات والتأكد من صحتها .

- ✓ **إبداع لفظي** : يعتبر التعبير اللفظي من أهم عمليات الاتصال في العملية التعليمية، و الاتصال هو العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص " المعلم " لآخر "المتعلم ".
- ✓ **عاشق مهني** : من الأسباب التي تجعل المعلم ناجحا، حبه لمهنته ، بل هو يعشقها ويعشق مهنته، هذا يتوانى في بذل كل جهد، وكل عطاء لهذه المعشوقة الرائعة، ألا وهي مهنة التعليم، إن هذا المعلم العاشق لمهنته يجد قمة سعادته في العطاء، وفي بذل كل غال ورخيص، ليحقق أهدافه، ويعلم أجياله ويسعد مجتمعه .
- ✓ **ذوق أدبي** : يوضح أهل اللغة، أن الذوق يعني القدرة على تقدير الأمور تقديرا السليما، والحكم عليها الحكم القويم، والقدرة على تبيين الغث منها والسمين، لانه هو تلك الحاسة التي يجب أن يمتلكها المعلم الناجح بالممارسة وكثرة التعلم.
- ✓ **عالم تربوي** : على المعلم الناجح، أن يكون على دراية كاملة بكافة الأمور التربوية، فيعرف المفهوم الصحيح للتربية، وعلى وعي بدوافع التعلم، وعلى وعي تام بالفروق الفردية بين التلاميذ، وكيفية قياسها والتعامل معها.
- ✓ **مرجع تعليمي**: يعد المعلم، مرجع تعلم في مجال تخصصه متمكنا من المادة، وهذا ليستطيع إكساب تلامذته، المعارف والحقائق والمفاهيم اللازمة لهذا التخصص.

2.1.3.السمات الشخصية :

نستعرض أهم سمات المعلم الشخصية فيما يلي :

- ✓ **قائد وإداري**: المعلم في إدارته لفصله وتلامذته قائد تربوي، لذا وجب عليه امتلاك فن القيادة، وفن الإدارة، ليقود تلامذته بنجاح، وهم مقتنعون بهذه الإدارة الواعية.
- ✓ **سمو فكري**: الفكر هو نتاج وحصيلة عمليات التفكير الهائلة، التي قام بها ذهن الفرد طوال سنوات حياته، فكلما كانت العمليات الذهنية للمعلم واسعة ومتعمقة، كان النتاج الفكري واسعا ومتنوعا وعميقا متأصلا.
- ✓ **عادل موضوعي** : العدالة صفة مهمة من صفات المعلم، ينبغي أن يمارسها مع جميع تلاميذه، فيتعامل معهم على أنهم سواء بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية المتفاوتة التي قد يعلمها، فيشجع المجتهد بكافة وسائل التشجيع والتعزيز المعنوية والمادية، ويوقع العقوبة المناسبة على المقصر، التي من شأنها أن تحوله في عمله، أوفي سلوكه، من تلميذ مقصر إلى مجتهد يحرص

على التفوق، وتبدو أيضا عدالة المعلم وموضوعيته في علاقته مع زملائه المعلمين، ومع إدارة المدرسة ، وكل موظفي وعمال المدرسة .

- ✓ **عزم حديدي** : العزم هو اتجاه فني جازم، ذو نسبة عالية في القدرة على التصدي للعقبات والصعوبات وتحديدها ومغالبتها، فالمعلم المثالي ينبغي أن يمتلك هذا العزم القوي، والإرادة الحديدية لما عليه من مهمات ثقيلة في العمليات التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما، ولما عليه من مهمات تربوية تخص تنمية التلاميذ دينيا وخلقيا وسلوكيا .
- ✓ **عطاء أبدي** : حب العطاء من الصفات الخلقية المحمودة، لأنه عنصر من عناصر علو الفطرة، وسمو الطبع، وارتقاء الإنسانية، ورجاحة العقل، لذا ينبغي أن يكون مثالا في العطاء عطاء في علمه، ونصحه، وتوجيهه، وإرشاده لتلاميذه، عطاء في وقته وجهده وقوة جسده .
- ✓ **إقدام فدائي**: الإقدام الفدائي يعني الشجاعة بعقل يرجى منها خير أو دفع شر، ويستلزم الإقدام الصبر، فإلى جانب قدوة المعلم لتلاميذه في صفة الشجاعة، فهو دائما ينتهز كل الفرص لتذكيرهم بأهمية التخلق بخلق الشجاعة والإقدام والفدائية للدفاع عن الدين و الوطن و الكرامة و الشرف.
- ✓ **تطلع مستقبلي** : ينبغي أن تكون للمعلم بصيرة بحياته المهنية ،بأن يضع لنفسه أهدافا في مجالاته التخصصية، و المهنية، والثقافية، ليحققها في فترات زمنية مناسبة، لكي ينمو دائما في تلك المجالات و تزداد خبراته .
- ✓ **أسلوب حضاري** : المعلم العصري إنسان صالح، فيه كل الصفات سالفة الذكر، فينبغي أن يكون أسلوبا حضاريا، سواء مع تلاميذه فيعطي لهم المثل و القدوة الصالحة في التعامل باللين والتسامح والحب والصبر ،أو مع زملائه و إدارة المدرسة.
- ✓ **اتزان انفعالـــــــي** : على المعلم أن يتحكم في انفعالاته، فلا يدع الغضب يتملكه، ولا يعطي أحكامًا سريعة للمواقف المختلفة، إلا بعد التفحص الجيد لمتغيرات كل موقف .
- ✓ **انتماء وطنـــــي** : المعلم الكفء، هو الذي يتضح فيه تمامًا هذا الانتماء إلى وطنه و يظهر ذلك في كل أقواله و أفعاله وسلوكياته، وهو يبث هذا الانتماء دائما إلى تلاميذه بقصصه و رواياته، عن حب الوطن و الانتماء إليه و التضحية و الفداء في سبيله .
- ✓ **خفيـــف حســـي** : المعلم الناجح الذي يقوم بواجباته بروح مرحة خفيفة، وحساسية تجعل مزاجه معتدلا، لا يراعي الجانب الإنساني الذي يربطه بتلاميذه، فيستعمل الفكاهة بطريقة مناسبة تجعل التلاميذ في حالة استرخاء و استمتاع بالعملية التعليمية .

- ✓ **توافـــق نفســـي** : يتمتع المعلم الناجح بالتوافق مع نفسه ومع مجتمعه، هذا التوافق يجعله في سعادة دائمة مع نفسه ومع الآخرين، لتكون شخصيته متكاملة سوية، ويبث هذا التواضع النفسي في نفوس تلاميذه، ليقبلون على العملية التعليمية في سعادة وبدافعية داخلية.
- ✓ **هنـــدام مثـــالـــي** : من واجب المعلم العصري أن يكون أول من يعتني بمظهره، وهندامه ويحافظ على النظافة و الطهارة و النقاء لأنه محط أنظار تلاميذه و قدوة لهم .
- ✓ **طمـــوح لا نهـــائي** : على المعلم العصري الناجح أن يوسع طموحاته الشخصية، و يدرب نفسه على قابلية التقدم في عمله، و أن يؤمن تمامًا بأن هناك مستوى أعلى مما هو فيه دائما ويجب الوصول إليه .

3.1.3. السمات الخلقـــيـــة :

تتضمن السمات الخلقية للمعلم المعلم وعلاقته بالمنهج العصري على ما يلـــي :

- ✓ **قلب تقـــي**: المعلم الناجح يمتلك قلب تقي ، أعماله كلها صالحة حيث تتصف أعماله بالتعليم، التربية، التكافل، التراحم، مد يد المساعدة والعون للآخرين، كما لا يضع نفسه قط موضع الشبهات و الشك أو الريبة .
- ✓ **عفيـــف نقي** : المعلم العفيف نقي السريرة ، لا يتدنى أبدا، ويبذل كل جهد لرفع المستوى التعليمي لتلاميذه، فيمنح بعض أوقات راحته لشرح بعض النقاط لم يفهمها تلاميذه مثلا .
- ✓ **خلـــق دينـــي** : المعلم الناجح يحمل مسؤولية تربية الأجيال، فهو منارة للخلق الديني الخالص، فهو يتخذ رسول الله "صلى الله عليه وسلم " أسوة حسنة في كل أقواله وأفعاله وسلوكياته فيعطي الآخرين مما أعطاه الله ويقابل السيئة بالحسنة ... إلى غير ذلك من خلق الدين الإسلامي .
- ✓ **عـــزيـــز أبـــي** : هو المعلم الكفء، هو المؤمن العزيز الأبـــي قوي في طلبه لرزقه و لحقوقه ،لا يتدنى لأحد ولا يتذلل لأحد ولا يضعف لأحد .
- ✓ **شهـــم قـــوي** : الشهامة، هي: " الحرص على مباشرة أمـــور عظيمة تستتبع بالذكر الجميل" كما شرحها الجرماني في معجمه – التعريفات –**(علي راشد،2002،ص87)**. فيجب على المعلم أن يتحلى بالشهامة و قوة النفس و شدة الإيمان فيقدم كل ما عنده من علم وفكر وخبرة وجهد إلى كل تلاميذه و إلى كل من حوله .
- ✓ **سميـــح حيـــي** : يمتلك المعلم الكفء سماحة النفس، ويبثها في تلاميذه من حوله، فهو دائما بشوش مبتسم أو متفائل متسامح يهون الصعاب و المشاق على نفسه وعلى غيره، كما أنه حيـــي يستحي أن يرتكب إثما يغضب ربه .

- ✓ **مخلـــص وفـــي** : المعلم العصري يتصف بصفتين جليلتين هما الإخلاص و الوفاء فهو مخلص في عمله، و يبتغي من وراء ذلك وجه الله لا من أجل أن يقال عنه أنه معلم ممتاز، و يفي بوعوده في تنفيذ عمله بكيفية معينة على أكمل وجه .
- ✓ **تواضـــع إنسانـــي** : المعلم المؤمن الناجح متواضع دائما، مع تلاميذه ومع زملائه ومع كل العاملين في المدرسة و مع أولياء الأمور حتى مع البسطاء منهم، ومن الدعاء الذي يداوم عليه : " اللهم اجعلني في عيـــني صغيـــرًا وفي أعيـــن النـــاس كبيـــرًا " .
- ✓ **كريم طـــائـــي** : المعلم المؤمن الكفء، كريم معطاء يسارع في فعل خير، وبذل كل جهد ليعلم تلاميذه المعارف و الحقائق و القوانين و النظريات و طريقة التفكير، و ينمي لديهم المهارات و الاتجاهات الإيجابية والميول والاهتمامات النافعة، ولا يبخل عليهم بأي جهد.

4.1.3. الخصائص العقلية : عندما نستعرض أهم السمات العقلية للمعلم العصري نجد أن هذا المحور يتضمن السمات التالية :

- ✓ **عقل ذكي** : هوا لذي يجعله ممتلكا لعديد من القدرات اللازمة لمهنته وهي كالتالي :
  - o القدرة على اكتساب المهارات المختلفة، والخبرات وتوظيفها في المواقف الحياتية .
  - o القدرة على التصرف والتعامل مع المشكلات.
  - o القدرة على إنتاج أفكار جيدة وجديدة .
- ✓ **تفكير علمي:** ويمكن تحديد خصائص هذا التفكير في النقاط التالية:
  - o نشاطا منظما وليس نشاطا مرتجلا.
  - o أن يتصف بالدقة ومقصود هادف .
  - o أنه يقوم على الواقع والمشاهدة في الوصول إلى حقائق.
  - o أنه يتميز بالمرونة والموضوعية.
- ✓ **باحث إبداعي:** يتصف المعلم العصري بصفة الباحث المجتهد الإبداعي، وبالتالي يستطيع أن يجد حلولا لمشكلاته.
- ✓ **إتقان عبقري:**يعمل المعلم العصري على إتقان عمله مصداقا لقول الرسول (ص) :

" إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه " **(رواه البيهقي و ابن ماجة).**

- ✓ **تعلم ذاتي** : إذا كنا نتحدث دائما عن أهمية التعلم الذاتي للتلاميذ ، واستقلالية ذواتهم في مجال التعليم، و إذا كان المعلمون يشجعون تلاميذهم على أن يصبحوا متعلمين مستقلين، فإن هذا التعلم الذاتي ينبغي أن يكون آلية من آليات النمو المهني، و التخصصي للمعلم العصري الكفء.

- ✓ **مرن عقلاني** : يمتلك المعلم العصري الناجح مرونة عقلية، تتضح في قدرته على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف ليحقق التوافق، و التكيف مع الظروف المتنوعة .
- ✓ **لمّاح فنـــي** : اللماحة هي دقة الملاحظة، هذه الميزة يمتلكها المعلم الناجح فلا تفوته واردة إلا عرفها و أدركها وسط تلاميذه في كل الأوقات، ليكون بذلك يقضا وواعيًا و مستجيبًا لسلوكهم.
- ✓ **توجـــه عـــالمـــي** : المعلم العصري هو الذي يأخذ بالتوجهات العالمية في عمليات التربية و التعليم، و يطبقها بالفعل على تلاميذه وعلى أساليب تدريسه وتعليمه .

5.1.3. الخصائص الوظيفية : و هذا المحور يتضمن الخصائص التالية :

- ✓ **انضباط وظيفي** : يمثل الضبط المدرسي واحد من أهم وظائف المدرسة منذ نشأتها، فالمعلم المنضبط وظيفيا يجده تلاميذه دقيقا في مواعيده، و توقيتاته، و هو بذلك يعطيهم نموذجا حيا للدقة، و الانضباط، و هذا ما يجعله ينجز أعماله بجدية و اهتمام.
- ✓ **مرؤوس مثالي** : إذا كان المعلم قائدا و رئيسا و مديرا بين تلامذته، فهو مرؤوس من قبل مدير المدرسة و وكيلها، و أيضا مرؤوس من قبل المشرف التربوي، أو المعلم العصري الكفء، هو عنوان للمرؤوس المثالي فيجد فيه كل من ترأس عليه الطاعة، و التعاون، و الجد و الاجتهاد لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- ✓ **زميل نموذجي** : المعلم العصري الكفء الناجح، هو مثال الزميل النموذجي، فنجده دائما متعاون مع هؤلاء الزملاء، فيجدوا فيه كل الأخلاق الحميدة من صدق و أمانة و تعاون وشجاعة و تراحم و تفاني في العمل .
- ✓ **مرشد طلابي** : من وظائف المعلم أن يكون مرشد لطلابه و تلامذته، فمن الطبيعي أن يلجأ التلميذ إلى معلمه الذي يثق فيه و يحترمه طلبا للرأي و المشورة في العديد من الأمور الدراسية، الشخصية، الاجتماعية، وعلى المعلم أن يحترم الثقة التي وضعها تلامذته فيه، وأن يكون أهلا لها في مساعدتهم على حل مشكلاتهم.
- ✓ **سلـــوك نمـــوذجي** : يحرص المعلم المؤمن الصالح على أن يكون قدوة صالحة، ونموذجًا مثاليًا في كل سلوكياته، في إعداد تلاميذه خلقيًا و تكوينهم نفسيًا واجتماعيا، لأنه مثلهم الأعلى ،و الأسوة الصالحة يقلد سلوكيا، ويحاكى خلقيًا من حيث يشعر أو لا يشعر.

6.1.3. الخصائص البدنية : نجد أن هذا المحور يتضمن الخصائص التالية :

- ✓ **بدن صحي** : باعتبار أن مهنة التعليم من المهن الشاقة، و التي تحتاج إلى مجهود بدني كبير، فالمعلم طوال اليوم الدراسي يبذل جهودًا جبارة، سواء أثناء الحصص التي يقوم

بتدريسها أو قيامه بأدواره الإشرافية و الإدارية والتنظيمية، وهذا كله يستلزمه بدنًا صحيًا يقوم بأداء تلك الواجبات على الوجه المنشود .

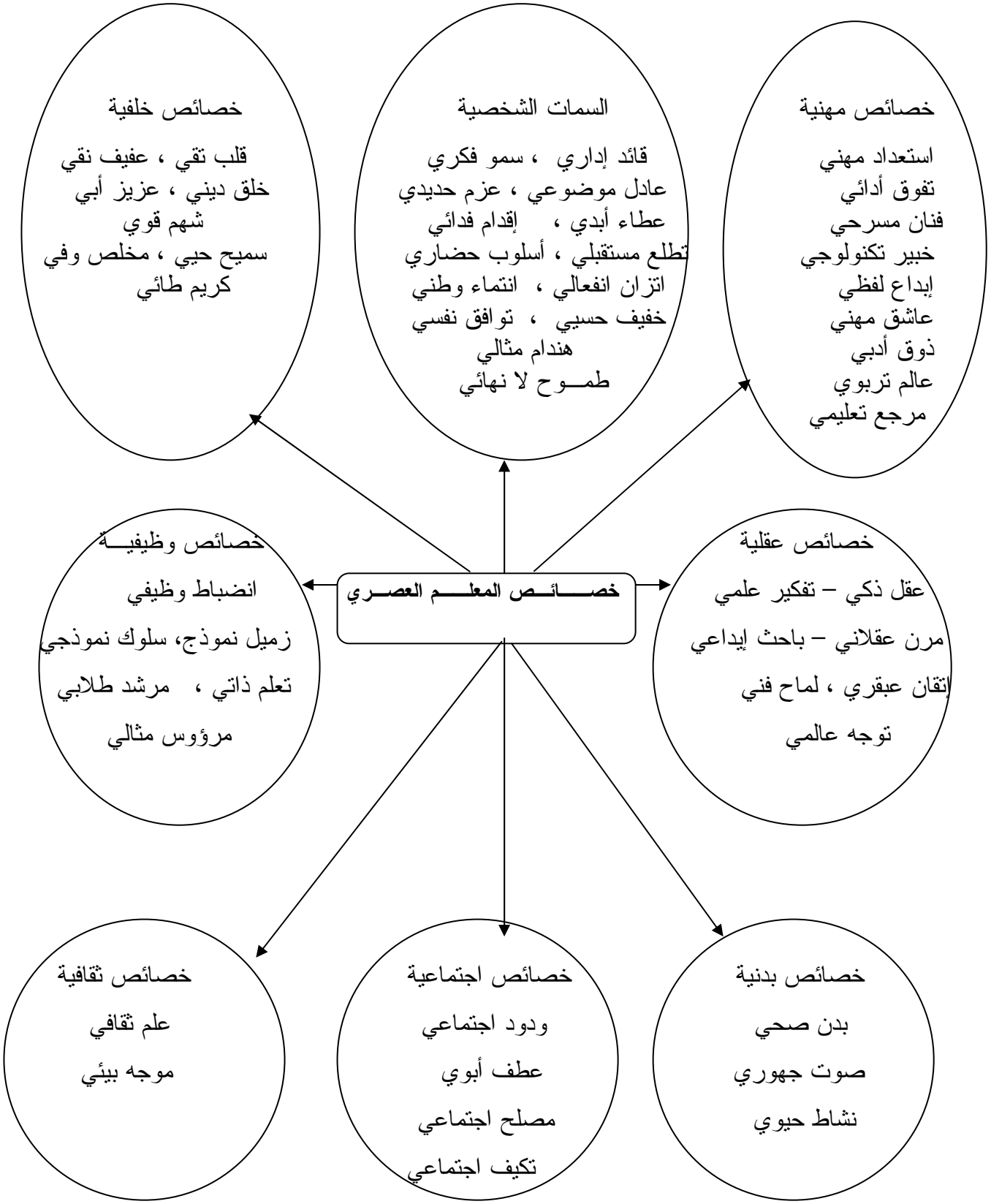
- ✓ **صوت جوهري:** هو ذلك الصوت الواضح القوي المعبر و المؤثر في السامعين لا الصوت العالي المزعج، فصوت المعلم هو رأس ماله، و أساس عمله و ليس بصوت ضعيف أو به عيوب مثل عيوب النطق كالتأتأة أو التلعثم .
- ✓ **نشاط حيوي** : يتمتع المعلم العصري الكفء، بحيوية و نشاط يؤهلانه للقيام بوظائفه المختلفة طوال اليوم الدراسي، و هو بذلك يشيع هذه الحيوية، وذاك النشاط في تلاميذه، ويبث فيهم الحماس .

7.1.3. الخصائص الاجتماعية : يتضمن هدا المحور الخصائص التالية :

- ✓ **ودود اجتماعي** : من أهم الأسباب التي تجعل بيئة التعلم، بيئة ثرية تشجع على إقبال التلاميذ على التعلم، هو ذلك الجو الودي الصالح لإقامة أفضل العلاقات الطيبة بين المعلم و تلاميذه.
- ✓ **مصلح اجتماعي:** يقوم المعلم الكفء، بهذا الدور بين تلاميذه و أفراد المجتمع الذي يعيش فيه فيعمل على حل الخلافات، والمشاكل في هذا الوسط التربوي، في محاولة إزالة الخلافات، وتقريب وجهات النظر .
- ✓ **تكيف اجتماعي:** المعلم العصري الكفء، يمتلك القدرة على التكيف الاجتماعي في حياته المهنية، فلديه القدرة على المرونة، و القابلية للتكيف مع المواقف الجديدة، وهو دائما على وعي بالحاجة إلى التغيير، و قادر على التكيف مع هذه المتغيرات .
- ✓ **عطف أبوي** : يجد التلاميذ في معلمهم و كأنه والدهم، ويلمسون ذلك في أثناء معاملاته لهم، ويلمسون مدى الرحمة التي في قلبه لهم، مما يجعلهم يقبلون عليه، وعلى تعليمه بدافعية داخلية كبيرة.

8.1.3. الخصـــــائص الثقافيـــــة : أهم الخصائص الثقافية للمعلم العصري هي :

- ✓ **علم ثقافي** : المعلم العصري مطالب بتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى تلاميذه نحو ثقافة المجتمع، و المحافظة عليها، و الاعتزاز بها، وأيضا تطويرها و الإضافة إليها، فهو علم ومنارة الثقافة بالنسبة لهم .
- ✓ **موجه بيئي** : المعلم الكفء، يعد موجهًا بيئيًا لتلاميذه، فيعلمهم كيف يتعاملون معها معاملة صحيحة، و يحافظون عليها من التلوث، و يستخدموها الاستخدام الأمثل .



شكـــل (1) : يمثـــل خصـــائـــص المعلـــم العصـــــري(من إعداد الباحث)

2.3. أدوار المعلم العصري:

1.2.3. الأدوار التعليمية :

نوجز أدوار المعلم التعليمية في النقط التالية :

- تعليم التلاميذ قدرات التفكير، وإكسابهم المعارف، والحقائق والمفاهيم، والمهارات المختلفة.
- ممهد و منظم النشاطات الصيفية .
- ملاحظ و مشخص و معالج لمشاكل تلاميذه .
- إثراء بيئة التعلم .
- محفز ومعزز للتلاميذ .
- مقوم للتقدم المعرفي و العقلي للتلاميذ .
- مستشـــــار و موجـــــه للتـــــلاميذ .

2.2.3. الأدوار التربوية :

يشمل هذا المحور على الأدوار التالية :

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .
- تنمية القيم الاتجاهات، و الميول، و الاهتمامات لدى التلاميذ .
- ربط المدرسة بالمجتمع، وتحقيق الضوابط الأخلاقية .
- دوره كمثل أعلى، وقدوة لتلاميذه .
- تهيئة التلاميذ لعالم الغد، و ترغيبهم في العلم و التعلم .
- تطوير المنهج المدرسي، و تقدمه و تطوير ذاته .

3.2.3. الأدوار الإدارية :

للمعلم أدوار إدارية تتلخص في النقاط التالية :

- إدارة صفه كشريك لمدير المدرسة، و كرائد للفصل .
- مشرف على بعض الأنشطة المدرسية .
- مشرف إداري على أحد أجنحة المدرسة .
- تغطية بعض الحصص الاحتياطية .

4.2.3. الأدوار الاجتماعية :

يشمل هذا المحور على الأدوار التالية :

- رائد اجتماعي، يقدم ثقافة المجتمع لتلاميذه، وكعنصر ايجابي في إعلاء شأن مهنة التعليم.
- ترسيخ حب الوطن، و الانتماء إليه لدى تلاميذه.
- التعاون و التوادد مع زملائه و العاملين بالمدرسة.
- شريك لأولياء الأمور في تربية أولادها .
- توطيد التعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى .
- عضو عامل في نقابة المهن التعليمية، و الجمعيات العلمية .

5.2.3. الأدوار الإنسانية :

نلخص أدوار المعلم الإنسانية في النقاط التالية:

- تحقيق الدعوة إلى الإيمان بالله عز وجل .
- تحقيق الدعوة إلى العمل والعدل و السلام .
- تحقيق الدعوة إلى التعاون و التسامح.
- تحقيق الدعوة إلى القوة و النظام .

3.3. دور المعلم في تقويم وتطوير المناهج المدرسية :

المعلم في كافة مراحل الفكر التربوي، هو حجر الزاوية كما يقال فهو ناقل للمعرفة، ومخطط للخبرات و الأنشطة، و هو مدير للتفاعل، وهو منظم لبيئة التعلم، وهو الموجه لاستخدام كل مصادر التعلم المتاح.

وهو الذي يقوم بدوره في تقويم المتعلم، و تقويم المنهج ذاته، إن هذه المجالات الأساسية التي شارك المعلم فيها دائما ولا يزال، كانت موازية لحركة الفكر التربوي، وهكذا نجد أن أدوار المعلم تتميز بالتجدد و التطور دائما، فهو الآن على سبيل المثال مطالب لأن يكون قادر على استخدام شبكات المعلومات، وهو مسؤول عن توجيه تلاميذه لتقويم العديد من مظاهر الإبداع، وكذلك تعليم من أجل التميز في زمن لا مكان فيه لكل من يستهلك المعرفة ولا يصنعها، ومن يستخدم تكنولوجيا و لا يصنعها .

وبناءًا على ذلك فان المعلم، وبحكم موضعه ومكانته في منظومة التربية والتعليم، يجب أن يمارس دوره الجوهري، في عملية إعداد وتطوير المناهج، وقد جاءت ضرورة الدور السالف الذكر نتيجة العوامل الآتية :

1. إن تحديد المنطلقات الفكرية، هي نقطة البداية في عملية تخطيط المنهج المدرسي، التي تكون عادة موضع نقاش، فريق العمل في تخطيط المنهج، ومن الأمور الأساسية هنا أن المعلم بحكم خبراته السابقة في العمل التربوي، لابد أن يعرض خبراته، و أن يحدد ما هو ممكن الانجاز وما هو يصعب انجازه .
2. أهداف المنهج كثيرا ما تكون أهداف عامة، غاية في التجريد، و قد يصعب تحقيقها،و كذلك هناك من يقومون بصياغة أهداف المنهج بشكل إجرائي يصلح لمواقف التدريس، لذلك مشاركة المعلم في تحديد صياغة الأهداف، تعني درجة عالية من الضبط لأهداف المنهج .
3. المعلم يمتلك خبرات كافية، تأهله لضبط الاتساق الداخلي للمنهج، بالاشتراك مع فريق تخطيط المنهج، أي التعرف على مدى التوازن بين أهداف المنهج ومحتواه وطرق التدريس، و مصادر التعلم و الأنشطة و أساليب التقويم .
4. المعلم مطالب بأن يقوم بتقويم المنهج مرحليًا وختاميًا، أي يكون مشاركًا منذ البداية في تحديد الأهداف، ويكون له تصورات ملائمة لقياس مدى تقدم المتعلم نحو الأهداف .
5. أصبح المعلم شريكًا أساسيًا في عملية تطور مفهوم المناهج، التي تعتمد في جوهرها على الحذف و الإضافة و التقديم و التأخير، هذا الأخير يتوقف على المعلم وما يستخدمه من أساليب التدريس، وليس على صعوبة الموضوع ذاته أو سهولته .
6. إن المعلم في تفاعلاته اليومية مع أبنائه، يستطيع أن يدرك بوعيه وبصيرته كل ما يمكن أن يمثل صعوبة بالنسبة للتلاميذ في الصف، أي أن المعلم يستطيع أن يتأكد من مصداقية ما يناسب التلاميذ ففي هذا المجال، و يعد المعلم موجهًا للخبراء عندما يكونوا بصدد تطوير المنهج.
7. المعلم بحكم ما يمتلكه من رؤية ونظرية تدريسية، يستطيع أن يكشف مدى ملائمة ما يستخدمه من طرق تدريس، و أهداف المنهج ومحتوياته للتلاميذ، فيقدم مقترحاته بالنسبة لفلسفة المنهج و أهدافه ومحتوياته .

إن المعلم بحكم أنه يخطط الأنشطة بالاشتراك مع تلاميذه، يستطيع تحديد مستويات الأهداف الخاصة بوضوح، و بالتالي فالأنشطة التي يتم تحديدها تكون مكونا من مكونات المنهج.

ومن هنا أصبح المعلم مشاركًا في عملتي التقويم و التطوير وذلك على النحو التالي :

1.3.3.المعلم مشارك في عملية تطوير المنهج المدرسي:

Saylor et Alxander ، و سايلور و ألكسندر العديد من التربويين أمثال(**زايس- Zais**)
(احمد **رفاعي غنيم ،1996،ص23)** يرى أن المعلمين يجب أن يكون لهم دور فعال في بناء وتطوير المناهج ، و هم يعتبرون أن المعلمين قادرون على أن يكون لهم دور إيجابي في جميع العمليات الخاصة بالتطوير، و يؤكدون ضرورة توفير الفرصة للمعلمين لأن يقوموا بذلك ، ويمكن تحديد ما ينبغي أن يقوم به المعلم لتحقيق دوره في تطوير المنهج المدرسي في النقاط التالية :

- نقد المنهج الحالي الذي يقوم بتنفيذه مشركًا تلامذته في ذلك، موضحًا النقاط السلبية و نواحي القصور، مع محاولة إرسال و مناقشة هذه النقاط، وتلك النواحي مع الموجهين وواضعي المناهج وزملائه المعلمين، في محاولة للتغلب على السلبيات و نواحي القصور .
- استخدام أساليب و طرق تدريس متنوعة، و حديثة عند التعامل مع محتوى المنهج .
- السعي الدائم لاستخدام وسائل تعليمية متنوعة و حديثة .
- يعمل على زيادة معارفه ومعلوماته ذاتيًا، بالاطلاع على العديد من المراجع و الكتب، و خاصة الحديثة منها في مجال تخصصه ، ليضيف ما ينبغي إضافته إلى محتوى المنهج .
- أن يعمل على استخدام أساليب تقويم عديدة، و متنوعة لقياس جوانب التلميذ المختلفة،المعرفية و المهارية و الوجدانية، و من هذه الأساليب الاختبارات الشفهية و الأدائية و التحريرية، وبطاقات الملاحظة والاستبيانات .....و غير ذلك .
- السعي الدائم للاشتراك في الدورات التدريبية، التي تنمي لديه جوانبه الأكاديمية والمهنية، والثقافية والشخصية لتزداد قدراته، ومهاراته ليسهم أكثر في تطوير المنهج، وتحقيق المزيد من الأهداف التربوية المنشودة .

3.3 .2.المعلم مشارك في عملية تقويم المنهج المدرسي:

أن المعلم من حيث أنه المسؤول عن تنفيذ المنهج، هو مسؤول أيضا عن تقويمه في إطار ما حدد له من أهداف، و جوهر عملية التقويم هو أن يحدد كل من له علاقة بالمنهج رؤيته الخاصة، و تحديد كافة الايجابيات و السلبيات التي صادفها، و بالتالي فإن المعلم لكونه أكثرارتباطًا واتصالاً بالمتعلمين، و هو الذي يستطيع أن يرصد الظواهر الايجابية و السلبية في المنهج، ولما كان المنهج منفذ في بيئات وثقافات مختلفة، فإن فاعلية المنهج لابد أن تتباين أيضًا، و لذلك فإن المعلم في رصده لتلك التباينات يستطيع أن يصل إلى بيانات ومعلومات و أدلة على مدى فاعلية المنهج، وهذا كله عندما يصل إلى أيدي الخبراء الذين يتصدون لتخطيط أو تطوير المنهج الجديد، تكون لديهم وقائع معينة يعتمد عليها في إصدار قرارات التطوير، إذ أن المعلم يكشف من خلال هذه العملية عن القصور في كل جانب من جوانب المنهج

، ومن هنا فإن مشاركته في عملية تقويم المنهج، إذا كانت أساسية فإن مشاركته في التطوير لا تقل أهميتها عن مشاركته في عملية التقويم .

جدير بالذكر أن المعلم في ممارسته لعملية تقويم المنهج باستخدام اختبارات، وبطاقات ملاحظة وغيرها من الأدوات، يأخذ أيضا بعين الاعتبار آراء التلاميذ و ربما آراء أولياء الأمور أيضا .

3.3.3. تطوير المنهج و الأدوار الجديدة للمعلم :

نظرا للتلاحم الشديد بين التربية و التعليم، أصبح المعلم مربيًا و معلمًا، و بالنظر إلى محدودية دوره في البدايات، لم يكن إلا ناقل للمعرفة من الكتب إلى عقول الأبناء، و هذه العملية الآلية استهدفت نقل ثقافة من جيل إلى جيل للمحافظة عليها و الخوف من اندثارها، و هكذا ظل المعلم مقيدا بهذا الدور عديم القيمة في معظم الأحوال، حقيقة أن المعرفة مهمة و أساسية في بناء العقل و الشخصية، و تشكيل الوجدان و أساليب التفكير، وفي أداء المهارات، لكن الخطأ يكمن في معرفتها و ترديدها دون أن تترك بصماتها على العقل أو الوجدان، و بالتالي عدم تأثيرها في الأداء، و مع تطور بحوث علم النفس التربوي، و المناهج و طرق التدريس والتقويم، و كذا ظهور نظريات تربوية جديدة، تغيرت النظرة إلى الأدوار التي يجب أن يمارسها المعلم، وبالتالي لم يعد مجرد ملقن للمعارف، وإنما أصبح هذا الدورهو أحد الأدوار، و من هنا نجد أنه لابد من عرض الأدوار الجديدة للمعلم، والتي جاءت مواكبة للتغيرات التي سبقت الإشارة إليها، و أهم هذه الأدوار ما يلي :

- ✓ **المعلم مخطط للخبرات المنهج مع تلاميذه :**

أصبح المعلم مطالب بأن يخطط مناهج مع تلاميذه، و أن يثير الاهتمام و التساؤلات في أذهان التلاميذ و قد يكون ذلك عن طريق قصة أو خبر أو صورة أو زيارة مكان أو غير ذلك من مصادر المعرفة، أي أن تطور مفهوم المنهج، و الوعي بطبيعة عملية التطوير، وطبيعة مواقف التعليم و التربية و نوعية بيئة التعلم يفرض على المعلم أن يكون مهيئًا لممارسة هذا الدور بأعلى درجة ممكنة من الكفاءة، و بالتالي فإن التطور التكنولوجي الحادث، مهما كان سيظل عاملاً مساعدًا للمعلم و ليس بديلاً له .

- ✓ **إبداعات المعلم في التدريس و عملية تطوير المنهج :**

إذا أراد المعلم أن يعمل و يربي جيلا من المبدعين، فهذا يعني أنه هو نفسه يجب أن يكون مبدعًا ،فالمناخ المبدع والممارسات المبدعة من جانب المعلم تنعكس بشكل مباشر، و تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في التلميذ، و بذلك فقد أخذت مؤسسات إعداد المعلمين تهتم بهذا الجانب اهتمامًا واعيًا بطبيعة المنهج و عملية التدريس.

✓ **المعلم باحث ميداني يوجه نتائج البحث إلى عمليات تطوير المنهج :**

المعلم يرى و يلمس عن قرب كل ما يحدث و له صلة بالمنهاج الدراسي، و يرصد ليدرس العوامل الكامنة، و يصل إلى نتائج و تفسيرات، و يحدد تصورات للعلاج و التطوير، أي أن المعلم إلى جانب تنفيذه للمنهج المرسل إليه هو باحث ميداني .

✓ **المعلم مجرب يتميز بالمرونة:**

إذا كان المعلم يمارس التجربة الميدانية، في كافة ما يقوم به من مهام فإن هذا التجريب لابد أن يتسم بالمرونة، أي أنه يجب أن يكون قادرا على استخدام مدخل ما أو مداخل معينة حتى يصل إلى أفضل مداخل و الطرق المناسبة للتدريس .

✓ **المعلم ميسر للتعليم :**

يمتلك المعلم قدرات و طاقات كامنة يستثمر أغلبها في الموقف التعليمي، شأنه شأن المتعلم في ذلك سواء من منطلق أن المعلم ميسر للمنهج، يستطيع أن يبين وجهة نظره في مضمون المنهج .

✓ **المعلم رائد اجتماعي :**

إن المعلم بحكم موقعه المتميز في منظومة التعليم، هو رائد اجتماعي و قيادة بيئية، و المعلم في إطار هذه الفكرة يستطيع أن يرصد مواطن الاتصال، و مجالات التفاعل بين المدرسة و المجتمع و البيئة.

✓ **المعلم و المنهج و قيادة التحديث و التطوير:**

أصبح على المعلم أن يمارس دورًا جديدًا، لم يكن مألوفا من قبل و هو تحديث المنهج و تطويره، و هذا يتطلب سعة الإطلاع، باستمرار في مجال التربية، و المناهج و دراسة كل ما هو مستحدث في هذا المجال.

4.3. متطلبات أساسية يجب توفرها لتكون مشاركة المعلم في التطوير مؤثرة :

نستطيع أن نقرر في ضوء ما سبق، أن المعلم يجب أن يقوم بأدوار عديدة عند ما يتعلق الأمر بتطوير أحد المناهج المدرسية، بدليل أن أي عمل في مجال صناعة المنهج أو تقويمه أو تطويره دون دور واضح و أساسي للمعلم، يجعلنا نشكك في قيمة هذا الجهد، ويمكن أن نؤكد أن المشاركة الفاعلة للمعلم في هذه العمليات تحتاج إلى ما يلي :

- أن يكون كل من تخول له مسؤولية إعداد المعلمين مستعدًا لممارسة هذه المهنة، هذه المهنة التي أصبح لها أصولها العلمية سواء تربويًا أو أكاديميًا، لما يتطلبه إجراء اختبارات و مقاييس خاصة لضمان حسن اختيار قبول الطلاب بهذه الكليات و المعاهد.

- أن تعني برامج إعداد المعلمين بالكفاءات التي يجب أن يمتلكها معلم المستقبل، و من المؤكد أن تلك الكفاءات تضم جانبًا أساسيًا، وهوالخاص بالعمل في عمليات صناعة المنهج و تقويمه و تطويره، ليتمكن المعلم من المشاركة في هذه العملية .
- الانفتاح الكامل على التجارب العالمية في مجال تطوير المناهج، مع التركيز على دور المعلم فيها، لأن النقل المباشر دون دراسة ووعي يؤدي في أغلب الأحوال إلى مشكلات اجتماعية و ثقافية .
- الاعتناء ببرامج التدريب في أثناء الخدمة، عن طريق تقديم المناهج و تطويرها، و ذلك بأن تتضمن برامج التدريب ورش عمل، ومناقشات وعرض مختلف الآراء والتجارب، و تقديم نماذج كانت فيها مشاركة المعلم على نحو مفيد و فعال.
- أن تتاح الفرص للمعلمين حديثي العهد بالمهنة، لحضور الجلسات الخاصة بتطوير المناهج، فضلا عن إشراكهم في آليات تقويم المناهج .
- إطلاع المعلم على مختلف مصادر المعرفة، ليكتسب المعارف و يدرس نماذج متنوعة مفيدة، قد تكون ذات فائدة عالية عند ما يصل فريق العمل في المنهج المطور إلى مرحلة اتخاذ القرار .
- حرص المعلم على ممارسة المهنة، على النحو العلمي و المهني من خلال التعليم المستمر، لتطوير البحث العلمي و التكنولوجيات المتقدمة، لما يؤدي إلى نموه لدرجة تجعله أقدر على المشاركة الفعالة في عمليات تطوير المنهج، و مساهمة الخبراء الأكاديميين و التربويين عندما يكون ذلك ضروريًا .
- جمع المعلم للبيانات و الأدلة و الشواهد عن المنهج الجاري، وأن يسجل ملاحظاته بشكل دوري في الأدوات التي يتم إعدادها لذلك، كما يحتاج رصده لكل هذا منه إلى نظرة تحليلية تأصيلية، تساعد على التوصل إلى جذور المشكلات التي تواجه التلاميذ أو تواجهه في أثناء تنفيذ المنهج .

خـــــلاصة الفصـــــل :

من خلال استعراضنا للمفاهيم السابقة، نرى أن على الرغم من القصور في بعضها، إلا أنها جميعا تشترك في أمر واحد، هو أن المعلم جوهر أي إجراء يتم بالنسبة للمنهج، إلا أن المعلم لم يكن له أي دور في ظل تحديث و تقويم المنهج، و لكن مع تطوير الفكر التربوي و تزايد تراكمات خبراء صناعة المنهج، أعتبر المعلم هو أحد العوامل الرئيسية في عمليتي تطوير وتقويم المنهج، و على الرغم من أن الأمر لم يزد في البداية عن استطلاع أراء المعلمين كتابة، إلا أن ذلك و مع تطور المعرفة في مجال علم النفس التربوي، و في مجال المناهج، أضحت مشاركة المعلم في تخطيط المنهج و تقويمه و تطويره عملية جوهرية لا يمكن إنكار أهميتها .

الفصـــل الثـــالث

المنـاهـــج المدرسيـــة

تمهيـــد:

1. المنهج المدرسي

1.1. لمحة تاريخية موجزة عن المناهج في البلاد العربية .

2.1.التحرر من النظرة الضيقة إلى المنهج المدرسي .

3.1. تعريف المنهج المدرسي .

4.1.المفاهيم التي ينطوي عليها تعريف المنهج المدرسي .

2. خصوصيات المنهج المدرسي

1.2. مكونات المنهج المدرسي .

2.2. أنواع المناهج المدرسية.

3.2. الأسس العامة للمنهج المدرسي .

4.2. مميزات المنهج المدرسي .

3. أهمية و أهداف المنهج المدرسي

1.3. أهداف المناهج المدرسية .

2.3. أهمية المناهج المدرسية .

3.3. المناهج المدرسية الجديدة في الجزائر.

خلاصة الفصل.

تمهيـــــــــد :

من منطلق أن المنهج هو وسيلة التربية الأساسية لتحقيق أهداف التربية المقصودة، و من منطلق أن المنهج له تأثيراته الضمنية غير المقصودة، التي لا تقل فاعليتها عن دور المنهج المقصود في إكساب المتعلمين مقومات التفكير الدقيق، الذي يجب أن يتسم بالعملية الخالصة .

السؤال الذي يمكن طرحه في هذا المجال، هو أيمكن إكساب المتعلمين قواعد و أصول التفكير من خلال المناهج التي تقدم لهم في المدارس، أم يجب تخصيص مناهج قائمة بذاتها لتحقيق ذلك الهدف ؟

لقد تباينت وجهات النظر حول القضية السابقة، ما بين مؤيد لفكرة إمكانية اكتساب المعارف و القيم و التفكير من خلال المناهج المعمول بها في المدارس، و ما بين مؤيد لضرورة تخصيص مناهج تقوم أساسا و بخصوصية على تحقيق الأهداف السالفة الذكر.

لذا يهدف هذا الفصل، إلى تحديد القضايا الأساسية و المفاهيم الجوهرية و أساليب بناء المنهج حتى تعطي خلفية و اعتبارات لعمل مشابه في مجال تخطيط و تطوير و تصميم المناهج الدراسية، و يتمحور الحديث في هذا الفصل حول ثلاث نقاط أساسية هي:

- المنهج المدرسي .
- خصوصيات المنهج المدرسي .
- أهداف المنهج المدرسي .

1.المنهج المدرسي :

1.1. لمحة تاريخية موجزة عن المناهج في البلاد العربية :

أشار الدكتور نوماجورد خوري في كتابه " المناهج التربوية " إلى تلك اللمحة التاريخية، مع تسلسل وضع المناهج في الدول العربية قائلا : إن الذي ناله العرب من اهتمام أيام الأمويين و العباسيين، و كذلك في الأندلس ما لم تنله أيّة أمة خلال العصور الوسطى.

كانت نتيجة هذا الاهتمام أن أخذت الدولة العربية آنذاك، تشرف على التعليم بصورة فعالة، وكانت محط أنظار الأمم و الشعوب في تلك الفترة من الزمن ، هذا ما تعكسه منجزات بعض الدول العربية فيما يتعلق بتحمل مسؤولية التعليم، هي أقرب إلى العصور الحديثة منها إلى العصور الوسطى ، و ما المدارس النظامية إلا مثال على ذلك.

إلا أن الأمر لم يلبث أن أفلت من زمام الدول العربية لا سيما منذ بداية و إبان العهد العثماني، الذي دام مدة تزيد عن 400 سنة على الأمة العربية، دون أن تستطيع هذه الأخيرة أن تقف على أرجلها، و كانت المناهج في هذه الفترة مختلفة كثيرا، تكاد غير موجودة بالمفهوم الحديث للمناهج اليوم.

و بعد الحرب العالمية الأولى، خضعت معظم البلاد العربية للاستعمار، و خلال تلك الفترة خضعت مناهجها إلى الإشراف الكلي لمناهج التعليم السائدة في الغرب آنذاك ، حتى غدت كأنها صورة طبق الأصل من مناهج الدول المتقدمة ، و بقيت على حالها حتى فترة الاستقلال و التي بدأت بعد الحرب العالمية الثانية ، و كان لزام على الدول العربية أن تنفض ما علق عليها من غبار التخلف و الجهل (فايز مراد دندش ،2003،ص23).

فراحت تدفع بعجلة التربية، و إخضاعها لمفهوم وطني عربي، و بذلت في ذلك مجهودات كبيرة في ركب الحضارة العالمية، وحاولت تعديل مناهجها التربوية المدرسية، إلا أن هذه المجهودات لم تتعدى إعادة النظر البسيطة في بعض الأمور، فبقيت المناهج إلى حد ما كما كانت إبان فترة الانتداب أو الاستعمار، و قد وصل الدكتور خوري إلى أبرز نقاط رئيسية للمناهج السائدة آنذاك أجملها في النقاط التالية :

- مركزية التعليم، المشرف على وضع المناهج، هم مجموعة من الأساتذة المختصين في تدريس المادة، إلى تصميم المنهاج المدرسي لتلك المادة، و ظهرت سلبيات هذه النظرة الضيقة في ما بعد.
- الشكل التقليدي الذي أخذته طريقة تدريس المنهج، و هو تلقين المعلومات و الاعتماد على الحفظ و التذكر.
- لم تكن المناهج مسايرة للواقع المعاش.

- لم تكن المناهج منبثقة من ميول و حاجات و رغبات و اتجاهات التلاميذ، كما أنها لم تراعي الفروق الفردية.
- لم تكن مرنة و قابلة للتعديل .
- لم تشمل أنواع النشاطات المختلفة المدرسية أو غير المدرسية .
- لم تتطلع إلى الناحية العلمية، كالخبرات و التجارب العلمية بل اقتصرت على الأمور الذهنية.
- الاعتماد على الامتحانات الشفوية و الكتابة كوسيلة لقياس التحصيل المدرسي.
- هناك هوة كبيرة بين التخطيط التربوي، و أهدافه من جهة و المناهج المدرسية من جهة أخرى .
- لم ترتقي المناهج المدرسية في محتواها، إلى قيمة الشخصية و توجيهها.
- لم تكن مواد المناهج منسجمة و متماسكة و متناسقة، حيث أن تعمل كل المواد الدراسية جميعا تجاه هدف واحد، ألا و هو الاتصال الوثيق بحياة التلميذ و سلوك.

2.1. التحرر من النظرة الضيقة إلى المنهج المدرسي :

إن النظرة الضيقة أو النظرة القديمة إلى المنهج المدرسي، أصبحت غير مقبولة عند المربيين و أخصائي المناهج المدرسية، فتحرروا منها و إن كانت لا تزال بعض المدارس تتبعها أو لا تزال بعض الأقطار متأثرة بها إلى حد كبير، لأن عملية الاستحداث لم يمر على بداية تطبيقها سوى ثلاث سنوات.

و قد ساعدت عوامل كثيرة على التحرر من هذه النظرية الضيقة أو القديمة، و من أهم هذه العوامل ما حدث و يحدث من تغييرات جوهرية في أحوال المجتمع و أساليب الحياة، و ما حدث من تغيير في النظرة إلى وظيفة المدرسة نتيجة مطالب الحياة في المجتمع الحديث، و ما وضحته البحوث و التجارب الحديثة في علم النفس و التربية عن خصائص نمو الطفل ، وحاجاته و ميوله و اتجاهاته و قدراته و مهاراته و استعداداته و طبيعة عملية التعلم و ما ظهر من أراء جديدة في فلسفة التربية، وضعت بموضع التنفيذ فلم يعد بذلك المنهج المدرسي مرادفا لمقرر المادة الدراسية، بل أصبح هذا المقرر جزء منه، و بعبارة أخرى أصبح المنهج المدرسي واسع المعنى، فيشمل جميع أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التي يمرون عليها تحت إشراف المدرسة و بتوجيه منها.

وطبيعة المنهج المدرسي بهذا الشكل تجعله مرنا مرونة الحياة نفسها، فيعدل كلما دعت الضرورة إلى ذلك و لا يعده الكبار الراشدون المتخصصون في المادة الدراسية، ليفرض فرضا على التلاميذ و المدرسين ، و لا يكون خطة مفصلة بل يقتصر على الاتجاهات العامة في الدراسة، مع إرشادات عامة عن كل وجه من أوجه نشاط التلاميذ و عن أنماط الخبرات المختلفة و طرق اختيارها و تنظيمها، و عن الجو الذي يجب أن يسود حجرة الدراسة ويسود المدرسة كلها، وعن موقف المدرسة من هذا كله.

هذه الاتجاهات و الإرشادات العامة يتعاون على إعدادها المدرسون مع متخصصين في المادة الدراسية و متخصصين في التربية، و علم النفس، وأما تفاصيل المنهج و ما يدخل عليه من تعديلات

مناسبة، فيتعاون على تحديدها المدرس المختص مع التلاميذ، كما يتعاون على ذلك أهل البيئة المحلية الذين لهم علاقة بما سيقوم التلاميذ به من دراسة و نشاط ، وأولياء أمور التلاميذ الذين يفيدون في تحديد هذه التفاصيل و تنفيذها، و إدارة المدرسة ، وكل من له صلة بنشاط التلاميذ أو بحياتهم في المدرسة و في خارجها.

3.1. تعريف المنهج المدرسي :

لغة: المنهج معناه الطريق الواضح أو الخطة المرسومة، أما المنهج المدرسي هو البرنامج الذي يشمل المواد التي تعلم على شكل دروس مقدمة و تؤلف مواضيع الامتحانات.

اصطلاحا : هناك عدة مصطلحات في مجال المناهج، يلاحظ عليها من غير المتخصص بالتداخل ، فعند الحديث مثلا عن المناهج الدراسية من حيث تخطيطها أو بنائها أو تطويرها، نلمس تركيزا على وصف المحتوى من المادة الدراسية أو أهداف المناهج، الأمر الذي يترتب عليه إغفال أو تجاهل جوانب أخرى أساسية كطرق التدريس و الوسائل التعليمية و الأنشطة المصاحبة لعملية تنفيذ المنهج و عملية التقويم .

و عند تصفحنا لتعاريف المنهج، نلمس بوضوح أن هناك اتجاهات عامة تميز مراحل تطور الفكر التربوي، و لعلنا نستطيع القول أن أبرز هذه الاتجاهات هي ما يلي :

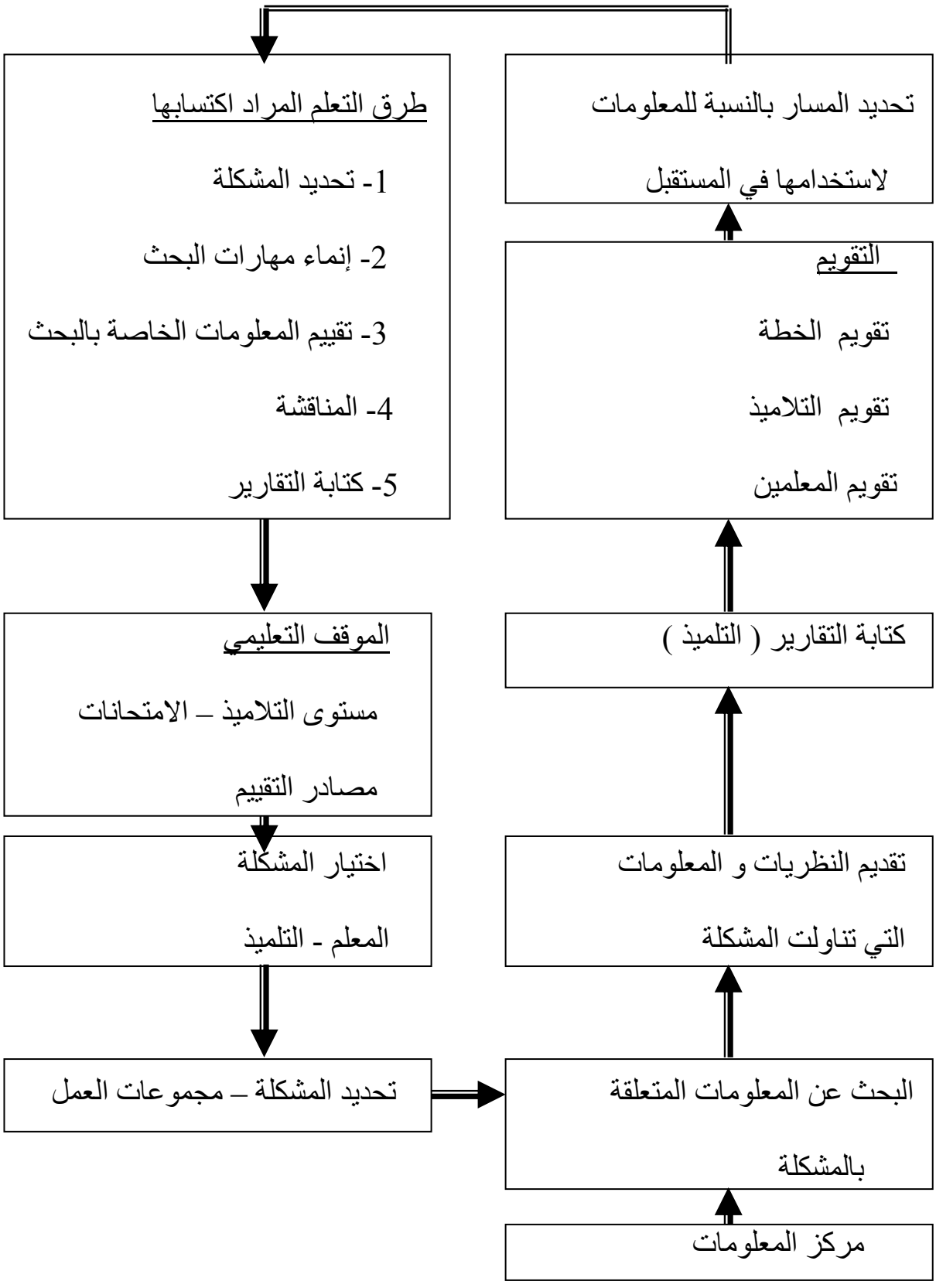
- اتجاه يظهر فيه التركيز على وصف لمحتوى المادة الدراسية كما تقدمه المدرسة، و من أمثلة المنهج 1958 : " ما يحدث للأطفال- Kansas –هذا الاتجاه فقد عرف كانساس 1965 بأنه :" المحتوى ، Maccia في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون " و عرفته(ماكيا) التعليم الذي يقدم إلى التلاميذ" (احمد حسين اللقاني ،2002،ص25).
- اتجاه يظهر فيه التركيز على وصف الموقف التعليمي في كليته ، و من أمثلة هذا الاتجاه، المنهج 1961 أنه : " تشكيل الجماعة للخبرات المربية- Beauchamp – عرف بيوتشامب 1968،المنهاج داخل المدرسة بأنه : " كل تعلم تخططه و توجهه المدرسة سواء كان داخل المدرسة أو خارجها وأضاف – Kerr - أنه ينفذ بصورة فردية أو جماعية " (احمد حسين اللقاني ،2002،ص25).
- اتجاه يظهر فيه التركيز على وصف مخرجات أو منتج العملية التعليمية (التعلم)، ويعرفه إنلو1966 -Inlow – على أنه " الجهد المركب الذي تخططه المدرسة، لتوجه تعلم التلاميذ نحو مخرجات محددة سلفا "، و قد عرفه نجلي و إيفانـــز -Neagley. Evans - 1967بأنه : " جميع الخبرات المخططة التي تتبعها المدرسة، لتساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة، و ذلك تبعا لقدراتهم " ، وعرفه أيضا جونسون - jhonson -1967 بأنه : " سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة، والمنظمة في بناء معين "(احمد حسين اللقاني،2002،ص26 بتصرف).

إن تعدد هذه الجوانب كلها على نفس مستوى الأهمية للمحتوى أو الأهداف ، و خاصة أن هناك علاقات متبادلة بين كافة هذه الأطراف التي تشكل في مجموعها المنهج بجميع مكوناته،الذي يعد انعكاسا لفكر تربوي من نوع معين ، تختلف فيه وجهات النظر، و تتشعب الآراء في تحليل الظواهر التربوية المتصلة بمصطلح المنهج و أهدافه و مكوناته و آليات بنائه و تطويره ومسائل تقديمه وتقويمه ...وغير ذلك، فتعددت محاولات رجال التربية والعلماء في مجال المناهج، وهذا لتحديد مفهوم المنهج، بتقديم نماذج له نذكر منهم على سبيل المثال، قدم ستنهوس1975،(احمد حسين اللقاني ،2002، ص37).

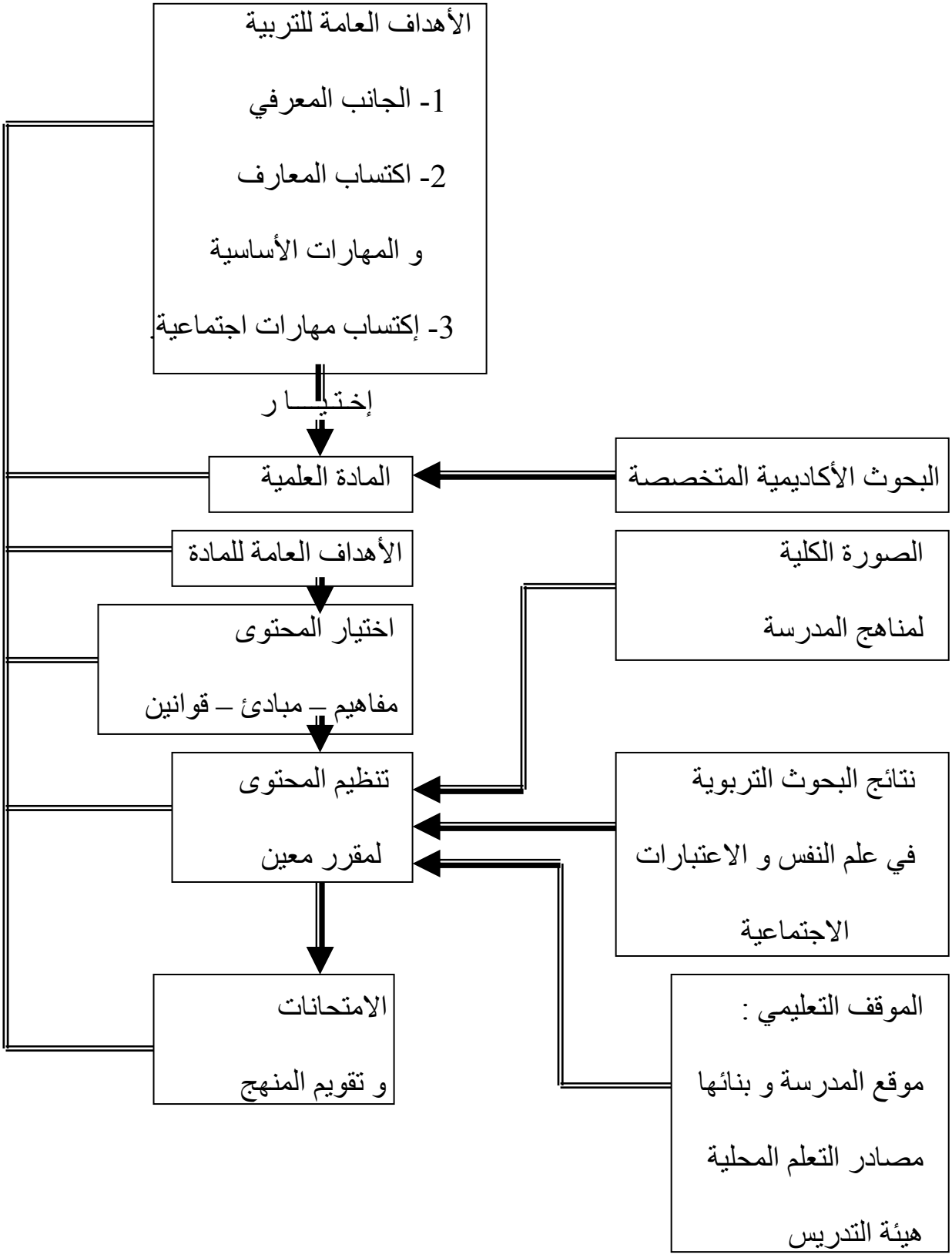
نموذج أعتبر فيه المنهج طريقة للتعلم، ركز فيه على ما يقوم - Sten house - به المعلم و المتعلم للتعامل مع وحدات المنهج، من خلال تحديد المشكلات و تحديد المصادر التي يمكن من خلالها الحصول على بيانات و معلومات متعلقة بتلك المشكلات هذا ما يوضحه الشكل(1).

يكون دور المعلم هنا كموجه فقط، و في سنة 1979 قدم" نورمان جريفز" نموذجا على درجة كبيرة من الشمول والكمال أوضح فيه العلاقات بين مختلف الأبعاد الرئيسية للمنهج ، و قد استند في هذا النموذج على عدة اعتبارات ، أولها هو أن الغاية الأساسية من التعليم هي دفع التعلم إلى إثارة الأسئلة و البحث عن العلاقات و الخروج بأفكار جديدة ، و ثانيها أن المعلم يجب أن يكون واعيا بكل أبعاد العملية التعليمية، و ليس مجرد الإلمام بالمادة العلمية .

يرى جريفز أن عملية تخطيط المنهج، عملية أساسية يجب أن يقوم بها المختصون في هذا المجال بحيث لا تترك كلية للمعلم، وهو بذلك يحاول أن يجدد اختصاصات المعلم و خبراء المناهج، حتى لا يكون المعلم عرضة للتخبط و الارتجال حينما يخطط المنهج ، و الشكل (2) يبين النموذج المتطور الذي قدمه جريفز(احمد حسين اللقاني ،2002، ص39).



الشكل رقم (2): نموذج ستنهوس (1975) للمنهج (احمد حسين اللقاني ،2002، ص37)



الشكل (3) – نموذج نورمان جريفز للمنهج (1979) (احمد حسين اللقاني ،2002، ص39)

و التعريف النافع للمنهج يجب أن يحقق معيارين:

1. يعكس الفهم العام للمصطلح كما يستخدمه التربويون .
2. يكون لهم للقيام بعمل تمييزات إجرائية .

مع أخذ هذين المعيارين بالاعتبا، يتم وضع التعريف التالي للمنهج:" المنهج هو الخطط المصنوعة لتوجيه التعلم في المدرسة، أو عادة ما يتمثل في وثيقة قابلة للاسترجاع على عدة مستويات من العمومية، و يتم تحقيق هذه الخطط بالصنف الدراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبا و نسجل من قبل الملاحظ، و تتم هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم (مجدي عزيز إبراهيم ،2005،ص127).

يوحي هذا التعريف بأن المنهج يشمل كلا من الخطط الموضوعة للتعلم، و ما يعطى من خبرات تعليمية فعلية قابلة للاسترجاع ، و استخدامها مستقبلا تتسم مستوياتها بالعمومية في صياغتها في بعض الأحيان مثل بيان سياسة المنهج ، و بالخصوصية جدا فالبعض الأخر مثل خطط الدروس اليومية .

بعد ذلك يشير التعريف إلى بعدين مهمين للمنهج المحقق هما : المنهج كخبرة يعيشها المتعلم ، و المنهج الذي يمكن معاينته من قبل ملاحظ غير مبال، كما تحدد عادة الوثائق القابلة للاسترجاع التي تستعمل لتخطيط التعلم بخمسة عناصر هي : مبررات المنهج، الغايات و الأهداف و المحتوى اللازم لتحقيق تلك الأهداف، طرق التدريس، أدوات التعلم و مصادره، الاختبارات أو الطرق التقويمية.

كتب فؤاد قلادة في نهاية الثمانينات تعريفا للمنهج، حاول فيه ربط المنهج بالجانب البيولوجي و الفسيولوجي للإنسان، حيث أشار إلى ضرورة توفر نوعية من التغذية لبناء الإنسان الأولى خاصة بالغذاء و التغذية الموجهة إلى الجهاز الهضمي، التي يستفاد منها في بناء الخلايا و الأنسجة و الأعضاء و الثانية خاصة بالتغذية المعلوماتية الموجهة إلى المخ البشري، حيث تمد المخ بالمعلومات فيتم تشغيلها و تخرج في صورة تفكير، و معلومات و مشاهدات مخططة حسب منظومة النظرية المعرفية(فؤاد قلادة،2006،ص87).

4. المفاهيم التي ينطوي عليها تعريف المنهج :

عند التطرق إلى تعريف المنهج، نجد عدة عناوين تطرح نفسها لعلاقاتها الوطيدة بالمنهج نعرضها بشيءٍ من التفصيل الموجز في النقاط التالية :

1.4. تصميم المنهج :

يمكن تعريف تصميم المنهج كتنظيم للأهداف و كترتيب للمحتوى الثقافي، بهدف توضيح إمكانات التقدم خلال المستويات التعليمية للالتحاق المدرسي، وحسب تصميم المنهج يعني تلك العبارة التي ما أشارت إليه هيلدا تابا – Hilda Taba، تحدد عناصره و التي تؤكد وجود علاقات متبادل بين كل عنصر و آخر و التي تشير أيضا إلى المبادئ التنظيمية و متطلباتها للظروف الإدارية التي تعمل تحت ظل إطار معين (وليد عبد اللطيف هوانة ،1988،ص44).

هناك ثلاثة مبادئ لتصميم المنهج هي : حددها موريتز جونسون – Mauritz jhonson–

- ترتيب مجموعة من مخرجات التعليم المختارة، بقصد تحقيقها من خلال عملية التعليم .
- ترتيب مجموعة من خبرات التعليم المختارة، والتي يتم التزويد بها في موقف تعليمي (مجدي إبراهيم عزيز،2005،ص101).
- خطة للتخطيط و التزويد بخبرات التعليم .

من ذلك فهناك سمات أو خصائص لتصميم منهج تميز في ضوئها منهج عن منهج آخر.

2.4. تخطيط المنهج :

يشمل تخطيط المنهج البدء بتحديد الأهداف التربوية العامة، ثم تحليلها إلى أهداف سلوكية عامة، ثم أهداف سلوكية أدائية محددة ، ومن الضروري وضع أهداف متعددة للمنهج فإلى جانب المعلومات و المعرفة توجد أهداف أخرى مثل اكتساب الاتجاهات المرغوبة، تنمية الميول، اكتساب المهارات والعادات..إلخ .

ينادي منظري المناهج اليومية لتخطيط المناهج، إلى الرجوع إلى تقرير التنظيم الخاص بكل مادة على حدى و إلى برمجتها بعناية تبعا لخصائصها و قوانينها و خصوصًا في الرياضيات، الكيمياء واللغة، ومن غير شك التنظيم المدرسي له تأثير كبير على مظاهر تخطيط المنهج، فنظام المدرسة الابتدائية يتطلب تخطيط منهج فيه تنظيم للمواد بصورة مندمجة تناسب نمط التنظيم في الفصل.

يخضع التخطيط و تصميم المناهج حسب طرح لفؤاد قلادة، قدمه في ورقة بحثية في ندوة عام 1992 إلى ثلاث عوامل أساسية هي العامل السياسي ، العامل الاقتصادي ، العامل المحدد للإطار الفكري و البحث السائد في كل فترة زمنية .

3.4. تطوير المنهج:

بين المنهج و عملية تطوير المنهـــــج، فالمنهجM- Johnson - ميز م. جونسون هو منتج لنظام و التطوي، فنظام تطوير منهج ليس هو المنهج (مجدي ابراهيم عزيز،2005،ص104) .

نظر جونسون إلى منهج باعتباره سلسلة من المنتجات التعليمية المقصودة ، فيرتبط المنهج بالنوايا أو المقصودات بدلا من المجريات أو الإجراءات ، ومرحلة تطوير المنهج تلي مرحلة تقويم و عند الانتهاء من هذه العملية تبدأ عملية التجريب الميداني في مجموعات صغيرة على أيدي معلمين من فريق العمل في مرحلة التطوير ، ثم تتم مراجعة المنهج المطور و يقوم ليجرب مرة أخرى، و هكذا إلى أن يصل المنهج إلى صورة مناسبة من التطوير، يستطيع التلاميذ من خلالها بلوغ الأهداف المحددة.

4.4. بناء النماذج و تنظيم المنهج :

بناء النماذج عملية تستخدم باستمرار في التنظير، ويعتبر طريقة لتمثيل ظاهرات معينة و علاقاته، و تستخدم النماذج إجرائيا لتمثيل أحداث و تفاعلات بطريقة محكمة تسهل شرح الحقائق ، فالنماذج أدوات مساعدة في بناء نظرية المنهج ، و المطور لهذه النظرية لا يكتفي بالنموذج إلا إذا أتخذه كوسيلة لهدف أو غاية و تتم بعض الخطوات التالية لتنظيم المنهج :

- تحليل المادة و محتواها لإظهار تركيبها و بنائها، ثم الخروج بالمعرفة التي تبعث معرفة أخرى و جعل تلك المعرفة في المرتبة الأولى .
- اختبار و انتقاء الطرق المستخدمة للعلماء في علوم الطبيعة و التاريخ والاستفادة منها عند تخطيط المنهج و تدريسه.
- الاستفادة من الدراسة التحليلية لحياة الناس في المجتمع، في تخطيط المنهج لتضمين المواقف الملحة و الاهتمام بها .
- بذل الجهد لإلحاق التلاميذ بالمدرسة، بأسلوب و طرق وأسس عملية واقعية .

وعند تنظيم المنهج يقوم المخطط بانتقاء محتوى الثقافة، الذي يعني بمجموعة الغايات للتربية في تنظيمه للمنهج بالمدارس ، كما أوضح رالف تايلور Ralph Tyle بعدين هما :

البعد الأول: يهتم بالمحتوى، و يضم المفاهيم و المهارات .

البعد الثاني: يهتم بالقيم، كأهداف مصادفة في صياغة سلوكية .

وأشار عند تنظيمه للمبادئ الأساسية استخدام الترتيب الزمني و تحليل حياة التلاميذ (مجدي ابراهيم عزيز،2005،ص109) .

5.4. نظام المنهج :

هو أحد الأنظمة العديدة للتعليم المدرسي كنظام التقويم مثلا، و الغرض منه إعطاء إطار يمكن بواسطة تحديد ما يجب تدريسه في المدارس، وتوظيف تلك القرارات كنقاط انطلاق لتطوير إستراتيجيات التدريس، لكي يكون هناك نظام مقصود للمنهج، مبني على أسس عملية يجب تجنب عشوائية التخطيط و المناهج الخفية و غير ذلك، وخصائص نظام المنهج ثلاثة هي:

- ✓ **مدخلات النظام** : تتمثل في أسس التربوية ، سمات المجتمع و قيمة و ثقافته ومواد التخصصات و شخصية المشاركين، وخبرة المنهج .
- ✓ **عمليات لبقاء أو حفظ النظام** : تتمثل في اختيار عمليات المنهج، و مجموعة العمل و تحديد الأهداف الخاصة للمنهج و تصميمه و تخطيطه و إجراءات تنفيذه وتقييمه ومراجعته.

- ✓ **مخرجات النظام** : تتمثل في المنهج، و معارف زائدة لدى المشتركين واتجاهات متغيرة و سلوكات (كوثر حسين كوجك،1997،ص87) .

6.4. هندسة المناهج :

إستخدم جورج .أ. بوشامب George .A. Beauchamp مصطلح هندسة المنهج، للدلالة على نظم تخطيط و تنفيذ و تقويم المنهج ، فتمثل هندسة المنهج نظام المنهج و ديناميا ته الداخلية وهي كل العمليات الضرورية لجعل هذا النظام و ظيفيا في المدارس، إذ يمثل مدير المدارس و موجهوا المناهج والمهندسين الرئسيين في نظام المنهج، فيقومون بتنظيم و توجيه تناول المهام و العمليات المختلفة لتخطيط المنهج وتنفيذه في الفصول الدراسية خلال البرنامج الدراسي ، لتقويمه و مراجعته و تطويره، لذلك فهندسة المنهج تشمل مجموعة الأنشطة الضرورية لإبقاء منهج المدرسة في حالة ديناميكية (وليد عبد اللطيف هوانة،1988،ص45) .

7.4. نظرية المنهج :

تمكن أبعاد نظرية المنهج في المفاهيم و التعميمات المشتقة، التي تعبر خاصة لمجال المنهج و تشرح نظرية المنهج و توضح الخصائص و العلاقات بين تلك المكونات المتميزة وبين وظائف النظام الفرعي للمنهج بطريقة عديدة. ويخضع منظر المنهج لنفس قواعد العمل لأي منظر آخر في العلوم السلوكية، إذ يعتبر العالم بوشامب أول من ألف نظرية المنهج في كتاب يحمل هذا العنوان في أواخر الستينيات من القرن العشريـــــن .

2 . خصـــوصيـــــات المنهج المدرسي :

1.2. مكـــــــونـــــات المنهـــــج :

إن مفهوم تطوير المنهج هو تجميع لعدد من الموجودات المنفصلة، التي يمكن و ضعها بشكل جيد على أنها مكونات المنهج و تشمل على :

1.1.2. سيـــــاسات المنـــــاهج :

مفهوم سياسات المناهج يشير إلى مجموعة القوانين و المعايير و الإرشادات التي يقصد بها أن هناك ضبط تطوير المنهج و تطبيقه، ذكـــــر كيـــــرســـت Kirsti 1983 ، سياسات عامة مثل سياسة مجلس التعليم المتعلقة بالمتطلبات المقررة في المدرسة ، وسياسات خاصة مثل مجموعة التوصيات المتعلقة بمنهج وحدة في الرياضيات ، فصنع السياسة أساسًا كما ذكر.

وقد وضع كل من سايور و الكساندر و لويس Sayler ,Alexander,Dewis1981 ، تمييزا مفيدا بين كل من صنع السياسة التشريعية (كما تطبق بقرارات المحكمة) و صنع السياسة الواقعية كما تقوم بها شبكات المجتمع المحلي و مراكز الاختبارات (مجدي عزيز إبراهيم ،2005،ص129) .

2.1.2.أغـــــراض المنـــــاهـــــج :

يقصد بأغراض التربوية تلك النتائج التربوية العامة، بعيدة المدى التي يتوقع النظام التعليمي تحقيقها من خلال المنهج ، وتتقسم الأغراض إلى ثلاثة عناصر هي :

- أغراض عامة محددة بشكل أكثر عمومية من الأهداف، مثلاً أحد أغراض تدريس اللغة الفرنسية ، أن يتعلم التلميذ توصيل الأفكار من خلال الكتابة و التخاطب .
- أغراض بعيدة المدى وهي أغراض يضعها النظام التعليمي، و يتوقع من الطلاب أن يحققوها بعد اثني عشرة سنة من التعليم النظامي مثلاً .
- أغراض المنهج وهي النتائج التي يتوخي النظام المدرسي تحقيقها من خلال المنهج الذي وضعه ، ومن هنا يصبح التفريق بين الأغراض التربوية و أغراض المنهج أمرًا مهمًا، و تجدر الإشارة هنا إلى تداخل سياسات المنهج مع أغراضه ، إذ تشرع السياسات القانون مثلا: خذ ثلاث سنوات من التعليم الصحي، وتقوم الأغراض بتحديد الأهداف في نهاية الثلاث السنوات هذه سوف تتبنى عادات صحية بناءة .

3.1.2. المجالات الـــــدراسيـــــة :

مجال الدراسة عبارة عن مجموعة منظمة ومحددة من الخبرات التعليمية، و عادة تقدم المجالات خلال فترة مكونة من عدة سنوات ، وتعادل المجالات الدراسية في كثير من المناهج المدرسية الموضوعات المدرسية المعروفة كالقراءة ، الرياضيات .....إلـــــخ .

4.1.2. البرامج الدراسية :

البرنامج الدراسي عبارة عن مجموعة من الخبرات التعليمية، التي تقدمها المدرسة لمجموعة معينة من المتعلمين، وعادة ما تكون الفترة عدة سنوات، وتشمل على عدة مجالات دراسية ، ويوصف برنامج الدراسة ببيان رسمي يبين الموضوعات الإجبارية و الاختيارية، مع تحديد ما يقابلها من الزمن و الساعات المقررة، مثلا قد يكون برنامجًا اعتياديًا لمدرسة ابتدائية كالتالي : القراءة و فنون اللغة (12 ســـا أسبوعيـــًا)، دراســـات اجتماعيـــة (ساعتين أسبـــوعيـــًا)، ريـــــاضيـــــات(05 ســـا أسبـــوعيـــــًا).

5.1.2. المقررات الـــــدراسيـــــة :

المقر الدراسي هو جزء من البرنامج الدراسي، و هو عبارة عن مجموعة من الخبرات التعليمية يقدم خلال وقت محدد مثل: السنة الدراسية ، الفصل الدراسي ، الشهر الدراسي ، ويحصل التلاميذ عادة منه على درجات أكاديمية ، و يعطي المقرر الدراسي عادة عنوانا أو مستوى تعليميًا أو رقمًا محددًا مثلاً : الرياضيات – الصف الثالث.

6.1.2. الـــــوحـــــدات الدراسيـــــة :

الوحدة الدراسية جزء من المقر الدراسي ، وهي عبارة عن مجموعة منظمة من الخبرات الدراسية المتقاربة، التي تقدم كجزء من المقرر الدراسي ، وعادة ما تستمر الوحدة من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع، و تنظم الوحدة حول مفاهيم متعددة (مثلا : التعداد في الرياضيات) .

7.1.2. الـــــدروس :

الدرس عبارة عن مجموعة من الخبرات التعليمية، ويدوم عادة لمدة تتراوح بين 40 و 60 دقيقة و يركز على عدد قليل نسبيا من الأهداف، وفي العادة يكون الدرس جزءا من الوحدة .

إن لهذه الاختلافات بين مستويات مكونات المنهج، المختلفة أهمية تتعدى الحاجة إلى وضوح التصور، ويبدو أن كل واحد منها يستلزم عمليات تخطيط مختلفة ، ولهذا فإن الحديث بشكل عام عن تخطيط المنهج، دون تفريق بين تخطيط برنامج الدراسات و تخطيط المقررات الدراسية يعد عملا خاطئا.

2.2. أنـــــواع المناهـــــج :

لقد كان العالم جودلاد Godlad 1979 ،أول من اقترح وجود عدد من الفروق المهمة، إذ بيّن عند تحليله للمناهج خمسة أشكال مختلفة لتخطيط المنهج .

1.2.2. المنهج الإيديولوجي : هو المنهج المثالي كما بناه العلماء و المدرسون، و هو منهج للأفكار يقصد منه أن يعكس رأسمال فكري .

2.2.2. المنهج الرسمي : هو المنهج المصادف عليه رسميا من الولاية و المجالس المحلية للمدرسة وهو منهج مقرر يمثل مصالح المجتمع .

3.2.2. المنهج المرئي : هو منهج الذاكرة و هو ما يعتقد المدرسون و الآباء وغير هم بأنه المنهج الفعلي الموجود .

4.2.2. المنهج العملي : هو المنهج المشاهد وهو ما يقع في الصف الدراسي ساعة تلوى الأخرى

5.2.2. المنهج التجريبي : وهو ما يجربه المتعلم في الواقع .

يذكر Bobbitt - بـــــوبيـــــت – أنه يمكن تعريف المنهج بطريقتين أنه:

- جميع الخبرات الموجهة و اللاموجهة المعنية بتفتيح قدرات الفرد.
- سلسلة من خبرات التدريب الموجهة بوعي و التي تستخدمها المدرسة لتحقيق النمو و إتمامه (احمد حسين اللقاني ،2001،ص63) .

من هذا التعريف يظهر أنه يمكن إظهار نوعان من المناهج الدراسية هما:

- مناهج دراسية مقصودة رسمية، و المتمثلة في و ثائق مكتوبة رسمية، تشمل الخطط المصنوعة مسبقًا لتوجيه التعليم في المدرسة، و لتحقيق الأهداف المسطرة من قبل .

- مناهج دراسية خفية مستترة، وهي تلك الأوجه من المنهج المتعلم التي تقع خارج نطاق جهود المنهج المقصود، كتعليم التلاميذ داخل المدرسة بلاوعي للمهارات والسمات المطلوبة، من قبل المجتمع فيتعلمون كيفية الدقة و النظافة و الطاعة .....

3. الأســـــس العامـــــة للمنهـــــج المـــــدرســـــي:

هناك عوامل أساسية تؤثر في وضع المنهج المدرسي و تنفيذه، يطلق عليها أسم الأسس العامة للمنهج المدرسي، و التي نجمعها في ثلاث محاور أساسية هي :

1.3. الأسس الاجتماعية : من المعروف أن حياة المجتمعات الحديثة، تعقدت بزيادة التنوع فيما يقوم به الأفراد و الجماعات من أعمال ، و بزيادة تداخل هذه الأعمال أصبحت الأسرة لا تجد لديها الوقت الكافي لتوجيه كل فرد من أبنائها، و تدريبه على العمل الذي يمارسه بنجاح ، ولقد نما العلم و تفرع إلى أجزاء ضرورية، لفهم مظاهر الحياة فكان طبيعيًا أن تحل المدرسة محل الأسرة لأنها في الواقع مؤسسة اجتماعية أنشئت لهدف إفادة أبناء الأسرة (أبناء المجتمع) تربية وتوجيهًا وإرشادًا وتعليمًا .

و بما أن المنهج المدرسي وسيلة المدرسة، و الأداة التي تستخدمها في تربية هؤلاء الأبناء، لينمو عندهم ما يقدره المجتمع من قدرات و مهارات و اتجاهات، و ليتدربوا على التقاليد و المثل العليا المرغوب فيها ، ليقوم كل منهم في الوقت المناسب في إشباع حاجات المجتمع و بلوغ أهدافه العامة ، ليستطيع بذلك كل منهم التكيف مع نفسه و حياة المجتمع تكيفا يجعل منه موا طنا صالحا ، بناء على كل هذا تكون هناك علاقة وثيقة بين المنهج المدرسي، وكل من خصائص المجتمع من كل النواحي و حاجياته و أهدافه الرئيسية، و ظروفه و مشكلاته،و عند وضع أي منهج مدرسي يجب أن تراعى هذه العلاقة .

2.3.الأسس السيكولوجية النفسيـــة : أدت بحوث علم النفس الحديث وتجاربه إلى نتائج هامة، عن خصائص نمو التلميذ و حاجاته وميوله و اتجاهاته و قدراته و مهاراته واستعداداته وطبيعة عملية التعليم ..... وغيرها، مما يجب أن يراعي في اختيار المواد الدراسية، و ميادين التعلم في كل مادة ،أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها التلاميذ داخل حجرة الدراسة أو خارجها ، وما يراعي في الوسائل التعليمية و طرق استخدامها ، وما يراعي في التوجيه اللازم و الإرشاد الضروري.

3.3. الأسس المشتقة من التربية و فلسفتهـــا : في بناء أي منهج دراسي و تنفيذه نراعي أيضا أسسًا مشتقة من التربية و فلسفتها، هذه الأسس كثيرة و تمثل اتجاهات فكرية و أهداف معنية من الحياة و آراء عن الأطفال، و أحكام تربوية و فلسفة مختلفة، و بعضها نتيجة تفكير كبار المربين و الفلاسفة ، والبعض الآخر نتيجة الخبرة التربوية الخاصة، أو نتيجة بحوث التربية و تجاربها، هذه الأسس ترتبط ارتباطا وثيقا بالأسس الاجتماعية والنفسية، حتى أنه يصعب فصلها ، ويجعلنا لا نستطيع إهمالها في بناء أي منهج مدرسي سليم، حين ينفذ على وجه صحيح ،وقد لعبت هذه الأسس دورًا كبيرًا في المناهج المدرسية

على مر العصور، و تغير الكثير منها مع مرور الزمن نتيجة ظهور أفكار جديدة أو نتيجة تعديل مذاهب و اتجاهات فكرية سابقة، أو نتيجة بحوث و تجارب تربوية حديثة .

4. مميـــــزات المنهج المدرسي :

بعد أن عرفنا طبيعة المنهج المدرسي بمعناه الواسع، نستطيع أن نتتبع أبرز مميزاته التي تشتق من التربية الحديثة، بمعناه الواسع، تلك التربية التي تعنى بنمو التلميذ نموا كاملا، من نواحيه العقلية و الجسمية و الاجتماعية و الانفعالية و الجمالية ، فما هي هذه المميزات ؟

والجواب هو أننا نستطيع أن نجمع أبرزها باختصار تحت العناوين التالية:

المنهج المدرسي و المجتمع، المواد الدراسية، طرق التدريس، المعلم،التعاون بين المدرسة و الأسرة، الحياة المدرسية عامة، التلميذ و مدى تأثيره بهذا كله.(**مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص78- 80، بتصرف**).

1.4. المنهج المدرسي و المجتمع:

يدرك المنهج أن المدرسة وثيقة الصلة بالمجتمع الذي أنشأها لتربية أبنائه، وأن المجتمع متغير دائم التغيير، وبناء على هذا يدرك أيضا أن ما كان صالحا للتلاميذ في الماضي من الدراسات و النشاطات، لا يكون كله صالحا لتلاميذ الوقت الحاضر، وما هو صالح للتلاميذ في الوقت الحاضر لا يكون كله صالحا لتلاميذ المستقبل، ويعمل المنهج المدرسي على أن يتقبل التلاميذ التغير في المجتمع الذي يعشون فيه كعملية طبيعية تتطلب المواءمة بين أنفسهم و بينها ، ويدربهم المنهج على ما يناسب من الوسائل .

2.4.المواد الدراسية :

تنال المواد الدراسية في هذا المنهج ما تستحقه من عناية ، فلا ينكر المنهج المدرسي قيمتها و لا يقل منها ، و لكن لا يجعلها غاية في حد ذاتها بل وسيلة تساعد على نمو التلاميذ المتكامل المنشود وهو ينص عليها كخطوط عريضة، و ميادين يختار التلاميذ منها ما يناسبهم ثم يختارون في ضوئه أوجه نشاط يقومون بها أو خبرات يحيون فيها ، فالمقرر الدراسي ضروري في هذا المنهج، و لكنه لا يكون و ثيقة جامدة يتقيد بها كل من المدرس و تلاميذه تقيدا تاما، وعلى هذا الأساس لا يبنى المقرر الدراسي على مجرد التنظيم المنطقي للمادة الدراسية وحدة متصلة في جميع صفوف الدراسة .

4-3- طرق التدريس:

في المنهج الحديث ينوع المدرس في طرق التدريس، و قد يستخدم في الدرس الواحد أكثر من طريقة، ويبني معظم تدريسه على مواقف و مشكلات ذات معنى عند التلاميذ وذات أهمية مباشرة ، ويراعي طبيعتهم وما بينهم من فروق فردية، ويتعاون التلاميذ مع المدرس على اختيار هذه المواقف ومشكلات اختيار كل وجه من أوجه النشاط التي يقومون بها ، و الطرق التي يتبعونها و الوسائل التي يستخدمونها و في كل هذا يلاحظ المدرس، أن التلاميذ يمرون بخبرات تناسب مستوى نموهم و تتصل

بحياتهم اليومية، فيدرك بذلك كل تلميذ علاقات كثيرة بين حياته وما يمارسه، أو بين حياته وما يقوم به من نشاط مرتبط بالدراسة .

4.4 . المعـــــلم :

أصبح المدرس في المنهج الحديث مرشدا وموجها، ولا يهدد بالعقاب و لا يوقعه ، أنه يجعل التلاميذ يقبلون عليه ويسألونه النصح و الإرشاد ، إذ يشجعهم على السؤال والاستفسار عما يشاؤون، و يوجههم للحصول من مصادر متنوعة على الإجابات الخاصة بأسئلتهم على نحو شيق مناسب، و يدربهم على التنظيم و ربط الأفكار و المعلومات واستغلال ما لديهم من مواهب ويهيئ لهم الفرص لتنميتها.

5.4. التعاون بين المدرسة و الأسرة :

يعني المنهج الدراسي بأن تهيئ المدرسة جوا من التعاون بينها وبين الأسرة ، ليساعد هذا على تربية التلميذ المتكاملة السليمة، فيتقابل المدرس مع ولي أمر التلميذ بين حين وآخر بصيغة رسمية أو غير رسمية لتبادل وجهات النظر في تربية هذا التلميذ، و لرسم خطط التعاون التي تلزم لذلك .

6.4. الحياة المدرسية عامة :

يراعي في المنهج الدراسي على أن تكون الحياة المدرسية حياة تسودها الروح الديمقراطية في علاقات التلاميذ بعضهم ببعض، وفي علاقاتهم بالمدرسين، و إدارة المدرسة وفي أثناء أوجه النشاط التي يقومون بها في المدرسة و في خارجها ، إنها حياة تناسب مستوى نمو التلاميذ و ترغبهم في المدرسة، و أوجه نشاطها فتجعلهم يقبلون عليها ويشعر كل تلميذ أن الأبنية المدرسية، و أثاثها، و أدواتها ملك له فيعمل على المحافظة عليها، ويحيا التلميذ حياة طبيعية في مجتمع المدرسة، و يشعر بالانتماء إليه، و بالاطمئنان ،و السعادة فيه فيزداد إقباله عليه.

7.4. التلميذ ومدى تأثيره بهذا كله:

يعالج هذا المنهج المدرسي عيوب المنهج المدرسي القديم، بالنسبة للتلميذ كما يتضح مما ذكرناه تحت العناوين السابقة، و يمكن تلخيصه فيما يلي :

- التلميذ يعيش في جو يوجهه فيه المدرسون و يرشدونه.
- يكون التلميذ ايجابيا نشيطا يختار ما يناسبه من المادة الدراسية وما يحتاجه منها.
- يشجع التلميذ على التعاون مع زملائه بدلا من التنافس الشديد المبني على الأنانية.
- ينمي عند التلميذ ميلا إلى البحث و الاطلاع، و يتيح له فرصا لتقديم اقتراحات خاصة بما يدرسه.
- يدرب التلميذ على الأساليب الديمقراطية السليمة و تنمية الحساسية الاجتماعية عنده.
- ينمي في التلميذ روح الأقدام و الابتكار، و القدرة على حسن الاختيار والتطبيق والاستنباط.

- يعيش التلميذ في جو يساعده على تنمية وعي صحي سليم، ويجعله يسهم بقدر إمكانه في نشر هذا الوعي في أسرته وفي بيئته المحلية .
- يدرك المنهج المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ، ويراعها و يعني بأن يفهم كل تلميذ ما عنده من حاجات وميول و قدرات و استعدادات و مهارات ويعمل على تنميتها.
- ينمي المنهج قدرات و مهارات التلميذ، و يعمل على علاج ما يكون عنده من نقص فيها .
- يهيئ المنهج فرصًا تساعد ميول جديدة مناسبة عند التلميذ .

5. أهميـــة و أهداف المناهـــج المدرسيـــة:

3.1. أهـــداف المناهـــج الـــمدرسيـــــة :

في عام 1920 بدأ الاهتمام بصياغة الأهداف التربوية، في سياق أنواع السلوك المتوقعة عن طريق دراسة أنواع السلوك المراد توصيفه للمواطن الصالح و تحليلها، ثم ترجمة هذه الأنواع من السلوك إلى مواد دراسية حسب طبيعة الفرد الدارس، ومراحل نموه العقلي والنفسي.

الأهداف يمكن تصنيفها حسب Smith , Taylor - 1942 بتحليل دراسة سميث و تايلور، تقسيمات الإيقاع الحيوي إلى ثلاثة أقسام، بالمقابل نجد نفس عدد التصنيف عند بلـــــوم لميادين الأهداف التربوية و هي في الجدول (وليد عبد اللطيف هوانة ،1988 ، ص36).

خلاصة القول أن الهدف من المناهج الدراسية، هو الصياغة الموضوعية لما يرجى حدوثه من تغيير ويمكن تقسيمها إلى قسمين :

أهداف عامة: تتسم باستغراق وقت أطول في تحقيقها، و تشترك فيها مواد دراسية مختلفة .

أهداف خاصـــة : تتسم باستغراق وقت محدد أقل من الأول في تحقيقها، و تكون محددة أكثر و توضع بصورة أدائية إجرائية تخص موقف تعليمي معين لمادة معينة في مستوى محدد.

جـــــــدول (1) :" تصنيف الأهداف حسب تقسيمات سميث وتايلور وحسب ميادين بلوم

	الإيقاعات الحيوية (سميث وتايلور)	الميادين(بلـــــوم)	الأهـــــــداف
تصنيف الأهداف	الإيقاع الحيوي البدني	الميدان النفس حركي	- تحسين الصحة البدنية - نماء مهارات فعالة في العمل
	الإيقاع الحيوي العاطفي	الميدان الوجداني	- نماء و غرس الاتجاهات الاجتماعية - نماء قدرة وتقدير الآداب و الفنون - نماء الميول الناضج والتكيف الشخصي الاجتماعي
	الإيقاع الحيوي العقلي	الميدان المعرفي	- صياغة و توضيح فلسفة الحياة. - نماء طرق فعالة في التفكير . - اكتساب معلومات هامة و أفكار ومباديء

(وليد عبد اللطيف هوانة ،1988 ، ص36)

3.2. أهمية المناهج المدرسية :

المنهج كما أجمع المربون هو الأساس الذي ترتكز عليه عمليتي التربية والتعليم، ووضع المناهج من أدق الوسائل التربوية و أعظمها خطرا، بل لعله المشكل الرئيسي في التربية، و من أعقد المشاكل التي يواجهها المربون في العصر الحالي في جميع أنحاء العالم، و لعل ما جعل له هذا المركز المهم نظرا للأهمية المرجوة منه، و التي نوجزها في النقاط التالية :

- تحديد طبيعة المعرفة، وكيف تتطور هذه المعرفة مع مرور الوقت .
- تحديد طبيعة التعلم، وكيف يحدث التعلم عموما ؟ وما هي العوامل التي تدفع التلاميذ إلى التحصيل ؟
- تحديد مجالات المنهج، و علاقة المواد التعليمية ببعضها البعض و علاقة المنهج بالعلوم الأخرى .
- ترجمة محتويات المنهج إلى ممارسات تربوية عملية، من خلال النشاطات التي تتم داخل الفصل أو خارجه .
- توطيد العلاقة و تقويتها من الأهداف العامة والخاصة لفلسفة المجتمع و أهدافه .
- ضمان التتابع و الاستمرار السليم، و التوازن للتربية و التعليم داخل المدرسة وخارجها حسب تتابع مراحل نمو أبناء المجتمع .

خـــــلاصة الفصـــــــل :

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة و يكرس اختياراتها الثقافية و الاجتماعية، ويسعى في حركة دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال، تنشئة تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الإطلاع، و تحديد أدوارهم على الوجه الأكمل، فهي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني، و القيم الإسلامية الاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية عن غيره هذا من جهة ، و استشراف المستقبل بمستلزماته العلمية و التكنولوجية من جهة أخرى ، وكل هذا لإعداد الأجيال إعدادًا يتماشى مع العصر حتى يرفعون التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة .

لأن المدرسة الجزائرية لا تعيش في معزل عن العالم، لذا أوجب عليها تجديد مناهجها وتغيير طرق عملها التربوي ، فتغيير البرامج التعليمية و تحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة و أن العولمة تملى على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد و التربية الناجحة للأجيال، لذا أوجب البحث المستمر والدائم لبناء مناهج مخططة بصورة علمية عملية لبلوغ هذه الأهداف السامية .

إن المنهج هو العمود الفقري للمؤسسة التعليمية، فبدونه لا هدف لها، و لا معنى لوجود المدرسين أو التلاميذ أو الإداريين فيها، وتمتاز المدرسة بخصائص مهمة إن وصفت بها كان ذلك علامة على أن المنهج المتبع فيها سليم، إن لم نقل مثالي ، والعكس صحيح إن افتقدت أحد هذه الخصائص، و لهذا فان فهم هذه الخصائص و إدراك علاقاتها ببعضها البعض، هو الذي سيساعد المتعلم على استيعاب المنهج استيعابا كليا فيما بعد ، أما خصائص المدرسة الجيدة هي :

- وجود إستراتيجية واضحة في بناء المؤسسات التربوية.
- وجود فلسفة عامة، تؤمن بها المدرسة فيما يتعلق بالمخرجات التعليمية .
- وجود بنية تنظيمية محددة للمدرسة.
- وجود ممارسات تربوية منهجية سليمة في المدرسة .

و مجموع كل هذه الخصائص (البيئة التربوية) هو المحور الذي يرتكز عليه المنهج .

الفصـــــل الرابـــــع

الإصلاح التربوي الجديد

تمهيد.

1.ماضي التعليم بالجزائر.

2. مفهوم الإصلاح.

3. البرامج التعليمية قبل الإصلاح.

4.إشكالية الإصلاح التربوي بالجزائر.

5. مشروعية الإصلاح.

6.الإطار المنهجي للمشروع الإصلاحي.

7. الأهداف والمقاصد.

8.المنظومة التربوية الجزائرية ومواجهة التحديات.

9.تجربة المجلس الأعلى للتربية في الإصلاح التربوي الجديد.

10. إصلاح المناهج المدرسية.

11. المقاربة البيداغوجية الجديدة.

12.الأسس ذات البعد الاستراتيجي.

13.تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري.

14.إعادة تنظيم المنظومة التربوية.

15.عمليات الدعم لتنفيذ الإصلاح التربوي.

الخلاصة:

تمهيد:

إن الاهتمام بقضايا الإصلاح التربوي في الجزائر ليس وليد اليوم، بل هو قديم جديد قدم المدرسة الجزائرية، لقد برز هذا الاهتمام منذ بداية الاستقلال في شكل أمنيات، مع عودة المدرسة إلى السيادة الوطنية، ثم في شكل إجراءات كان الهدف منها تحرير النظام القائم آنذاك، وتكييف الظروف الانتقالية التي كانت تعيشها المدرسة، ومحاولة إزالة عوامل الغربة عنها، وجعلها تقترب شيئا فشيئا من المجتمع الذي يحتضنها، نوقد وجد هذا الاهتمام التربوي سنده في الاهتمام السياسي، التي أبرزته وثائق المؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني عام 1964، فقد ألحت لوائح هذا المؤتمر على المراجعة الفورية للبرامج الموروثة عن العهد الاستعماري، كما ألحت على قضايا أخرى تتعلق خاصة بضرورة الإسراع بتعميم التعليم، وجعله حقا متاحا لجميع المتعلمين، وإقامة نظام دائم لمحاربة الأمية، وتعميم التكوين المهني، وإعطاء التعليم التقني مكانة مفضلة في البرامج المدرسية، بالإضافة الدعوة إلى إنشاء لجنة وطنية مكلفة بإعداد برنامج التعريب، يرمي إلى صيانة وتنمية قيمنا الثقافية والروحية.

ولولا هذا الاهتمام السياسي الذي تولد عنه إجراءات تربوية، ما عرفت المدرسة التغيرات المتلاحقة التي حولتها من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية، أي أنها مهدت لميلاد المدرسة المنتظرة ،واستقبل ميلادها الفعلي عام 1980.

استمر الاهتمام بالإصلاح التربوي، حتى بعد تعميم التعليم الأساسي، الذي غير وجه الممارسة التربوية وربطها بمحيطها وبحقائق عصرها وإزالة عن التعليم كثيرا من اللفظية والسطحية، ومع ذلك فالإلحاح على الإصلاح لم يتوقف، بل ازداد في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ نظرا للتطورات الهائلة في ميدان المعرفة وطرائق التبليغ، ومراعاة التحولات السياسية والاقتصادية والمحلية والعالمية، إلى إن وصل إلى الإصلاح الأخير ابتداء من 13ماي 2000، الذي كلفت به اللجنة الوطنية بدراسة مشروع الإصلاح، وبدا التنفيذ ابتداء من 2003 إلى يومنا هذا، وأصبح يطلق عليه التعليم الابتدائي عن طريق (التدريس بالمقاربة بالكفاءات).

1. ماضي التعليم بالجزائر:

لقد مرّت التربية في الجزائر بمراحل مختلفة ومتجانسة، مع الأحداث التاريخية والتطورات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، وهكذا عرفت الجزائر فترات مظلمة، وذلك حسب المماليك والقوى التي توالت على حكم مناطق الجزائر المختلفة، وهو ما اثر دون شك على تحديد مسار التربية في بلادنا **(التربية والتعليم في الجزائر،2006، ط2، ص5).**

كانت المؤسسات التربوية الإسلامية بالجزائر نتيجة الفتوحات الإسلامية، و انتشار التعليم الديني في ربوع الجزائر، وانتشرت المساجد والكتاتيب لإقامة الصلوات وإلقاء الدروس وهو ما أدى إلى انتشار الكثير من المراكز الثقافية والعلمية في القرون اللاحقة، بحيث لم يكن التعليم مزدهرا ازدهارا كبيرا في السنوات التي سبقت الاحتلال الفرنسي، إلا انه كان منتشرا في القرى والمدن معتمدا في ذلك على بناء المساجد والكتاتيب وإيجاد الأفراد القائمين عليها، ودفع أجورهما و وقف الأوقاف لخدمة هذه المؤسسات ومساعدتها بما في ذلك الزوايا، لذا فان أول ما عهد إليه الاستعمار الفرنسي في الجزائر هو مطاردته لعلمائها وتشريدهم، فاستشهد الكثير منهم وهاجر آخرون وهدمت كثير من المساجد والكتاتيب والزوايا ومصادرة الأملاك الدينية والأوقاف وانتشر التخلف التربوي وانتشار الأمية وسهل على نفسه استعباد الشعب الجزائري وتسخيره لما يحبه ويرضاه، ومن هنا يمكن تقسيم عملية تطوير تعليم الأهالي إلى ثلاث مراحل، وتتمثل في مرحلة الانكماش التي أعقبت دخول الاستعمار الفرنسي، وتليها مرحلة الركود وتسمى مرحلة الصدمة الأولى الناتجة عن دخول فرنسا إلى الجزائر، ثم مرحلة الانتعاش وتتمثل في معارضة الجزائريون إرسال أبنائها إلى المدارس الفرنسية، وبعد الحرب العالمية الأولى صار التعلم مطلبا لبعض الطبقة المثقفة، ومع ظهور جمعية العلماء المسلمين بدا التعليم في الجزائر يبصر النور الذي فقده مدة طويلة.

هكذا انتشر التعليم في الجزائر، لكنه بقي محصورا في التعليم الابتدائي والتعليم العام (مرحلة التعليم المتوسط)، ولم يكن شاملا ولا ديمقراطيا نظرا لانخفاض مستوى التمدرس عند الجزائريين وحاجاتهم إلى الايطارات الأكفاء، وباتت صيحات الإصلاح تسمع هنا وهناك، حتى جاء الإصلاح التربوي الجديد.

لقد مرت التربية في الجزائر بعدة مراحل كان الغرض منها المحافظة على استمرارية التنظيم المدرسي قبل الاستقلال وملء الفراغ الذي خلفه الاستعمار الفرنسي، وفي ظل الرخاء المالي الذي عرفته الجزائر أثناء السبعينات من القرن العشرين، عرفت المدرسة الجزائرية إصلاحا طبقت بموجبه نظام التعليم الأساسي، حيث كانت خطوة هائلة بموجبها تم ضمان تسعة سنوات من التعليم المجاني والإجباري لكل أبناء الجزائر، وتم إصلاح المناهج الدراسية لتواكب التطورات الحاصلة.

لكن الأزمة التي عرفتها الجزائر في التسعينات من القرن العشرين، وارتفاع مستوى التضخم وضعف القدرة الشرائية للمربين وتناقص الاهتمام بالتربية، أدى إلى عدم توفير الإمكانيات الضرورية التي تتطلبها المدرسة الأساسية، ومنذ ذلك الحين والجزائر تتخبط في مشاكل تربوية عديدة كانت نتائجها، ضعف المستوى الدراسي للمتعلمين وانخفاض نسب النجاح في شهادة البكالوريا وارتفاع نسبة التسرب وتعدد حالات العنف داخل المؤسسات التربوية وتذمر كل من المعلمين والمتعلمين والأولياء والمسؤولين السياسيون وعدم رضاهم عن أداء قطاع التربة **(بوفلجة غيات،2006، ط2، ص63)**.

كانت برامج التعليم في هذا المستوى غداة الاستقلال (1962-1970)، تحتوي على ثلاثين ساعة أسبوعيا، تخصص ستة ساعات إلى النشاط الثقافي الرياضي، وكانت هذه الفترة تركز على تعميم التمدرس أكثر من العناية بالبرامج التربوية والإصلاح التربوي، أما الإصلاح الذي امتد في الفترة (1970-1980) فقد تميزت بالأعمال التحضيرية للإصلاح التربوي في إطار مخططات التنمية، وهو إصلاح شامل في مجالات الهياكل ومضامين البرامج وطرائق وإستراتيجية التدريس، وصدرت أمرية 1976 التي تطرقت إلى كل من، البحث التربوي لإعداد البرامج، والوسائل التعليمية لتكوين المستخدمين، التنظيم والمراقبة، التفتيش التربوي، التوجيه المدرسي، والخدمات الاجتماعية والإدارة المدرسية.

أدى ذلك إلى ظهور المدرسة الأساسية (1980-1990)، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي وتصميمها وفق وحدة تنظيمية شاملة ومتكاملة ومندمجة، وفي ظل محيط متدن وغياب إستراتيجية واضحة ومدرسون محبطون، وأولياء يعانون شضف العيش، وتلاميذ محبطون، وسوء الإدارة والتسيير، وضعف التحصيل والأداء المدرسي، أدى ذلك كله إلى ظهور الإصلاح التربوي الجديد، الذي يعتمد على بيداغوجية التدريس بالكفاءات ابتداء من 2003 إلى يومنا هذا، وهكذا نستنتج أن مشاكل التربية والتعليم بالجزائر معقدة ومتشابكة تحتاج إلى حلول سريعة، والى تضحيات جسيمة، وهذا للسير في ركب الحضارة، ولكن رغم كل هذه المشاكل المتراكمة إلا أن بها عدة ايجابيات لايمكن إنكارها، فهناك مجهودات جبارة لبعض المربين من مدرسين وأساتذة ومديرين ومفتشين وإداريين أكفاء، ومخلصون يبذلون جهودا كبيرة لإنجاح المشروع التربوي **(بوفلجة غيات،2006، ط2، ص39، ص42، ص43)**.

2. مفهوم الإصلاح :

يعني الإصلاح تصحيح الأخطاء والمفاسد، وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية، والتشخيص الموضوعي للكشف عن الأخطاء والإختلالات، ومظاهر النقص التي تعوق المدرسة عن تأدية رسالتها، مما يستجيب للحاجات المتجددة والتغيرات المتلاحقة والتحولات العميقة، وعملية الإصلاح من خلال هذا المنظور لا تهدم البناء القائم، وإنما تسعى إلى تحسينه وإضافة ما تأكدت

ضرورته، واشتدت الحاجة الملحة إليه، وهذا نهوضا بمستوى التعليم لمواكبة التقدم التكنولوجي الحاصل، ومسايرة التقدم العلمي العالمي، كما يعني الإصلاح أيضا التغيير الجذري لبنية النظام، والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها، والعناصر السياسية التعليمية التي توجهه، بحيث يوجه الجهد إلى هدم ما هو قائم، وتعويضه ببناء جديد مختلف شكلا ومضمونا، وهذا يعني القطيعة التامة مع الماضي بكل تفاعلاته، وفي هذه الحالة ينفصل المجتمع تلقائيا عن ذاته وتاريخه، وقد يتصور البعض أن شعار الإصلاح الذي يردده الكثيرون، يمكن إن يصبح حقيقة بإصدار مجموعة من القرارات الإدارية، تستهدف إحداث تغيرات شكلية، بإعادة هيكلة مرحلة تعليمية أو إدراج مواد ونماذج جديدة أو تغيير بعض المصطلحات، أو إدخال بعض التعديلات الشكلية في نظام الامتحان والمواقيت، أو في محتوى التعليم بالحذف أو الإضافة، فهذه المفاهيم تضيف وتتسع وتختلف من شخص لأخر، ومن هيئة لأخرى حسب الخلفية الثقافية والاتجاه الإيديولوجي الموجه، والرؤية التي ينظر من خلالها إلى التعليم والفكرة التي يراد تكريسها من جهة أخرى**(عبد القادر فوضيل، 2009، ط1، ص62-63)** .

3. البرامج التعليمية قبل الإصلاح :

طرأت على البرامج التعليمية عدة تغيرات وتعديلات منذ سنة 1962، فقد كانت ثمة عدة اعتبارات اجتماعية وسياسية خلال السنوات الأولى، التي أعقبت الاستقلال، أدت إلى إدخال بعض التعديلات المحددة على مضامين بعض المواد التعليمية، ولاسيما مواد ذات الأبعاد الإستراتيجية مثل التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والخلقية والبدنية، وكذا صياغة برامج اللغة العربية وإدراجها في المسار التعليمي، أما التعديلات التي طرأت على البرامج خلال السبعينات فيمكن اعتبارها بمثابة تحضير لإصلاح المنظومة التربوية، ومن ثم إعداد وتطبيق برامج تعليمية جزائرية محضة، وتعلق الأمر بالتكفل بالانشغالات ذات الصلة بتكوين المتعلم كمواطن جزائري، طبقا لمشروع المجتمع المنشود، والانشغال الثاني ذا طابع منهجي متعلق بتصميم البرامج، مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات الحاصلة آنذاك في علوم التربية وعلم النفس التربوي وتقنيات التقييم، لهذا شهدت فترة السبعينات والثمانينات محاولات وتجارب عديدة، فيما يتعلق بالجانب المنهجي، وواجه ذلك كثيرا من الصعوبات تتمثل في:

- عدم استقرار الهياكل التنظيمية للأشخاص.
- نقص الإعلام والتكوين .
- جز المؤسسة المــكلفــة بالمتابعة والتقييم عن أداء جميع مهامها .
- انعدام الشروط المسبقة لتطبيق أي برنامج تربوي.

4.إشكالية الإصلاح التربوي في الجزائر:

تطورت المدرسة الجزائرية عبر عدة مراحل، وحققت انجازات معتبرة من حيث الهياكل القاعدية وعدد المدرسين والأساتذة، وخبراتهم وعدد المؤطرين والمفتشين، وأدوات الدعم والوسائل البيداغوجية المتوفرة، وكلها انجازات معتبرة تجسدت نتيجة تضحيات جسام، و مجهودات قدمتها الدولة والمربين رغم الأزمات الاقتصادية، والأمنية التي عرفتها الجزائر، مع ذلك فهناك شبه إجماع على أن المنظومة التربوية الجزائرية تعاني من عدة مشاكل ونقائص، منها ضعف مستوى التلاميذ، وارتفاع مستويات الرسوب والتسرب، وعدم تحقيق المنظومة التربوية للأهداف المسطرة، وعدم تلبية حاجيات المجتمع من مختلف المهارات المهنية، وهي عوامل تحتاج إلى إصلاح ومعالجة، وهو أمر عادي يحدث في كل دول العالم، ولقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات، أهمها اعتماد المدرسة الأساسية وإصلاح التعليم العالي كما جاء في أمرية 1976، إلى جانب ذلك وقعت عدة إصلاحات اقل شأنا من الناحية التشريعية والتنظيمية، على قطاعات التعليم الأساسي والثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي، وقد كان الاهتمام بإصلاح المنظومة التربوية هو الدافع وراء إنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة 1997، و إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم والتي نصبت من طرف رئيس الجمهورية بتاريخ 13ماي 2000.

إلا أن مشاكل المنظومة التربوية في الجزائر لم توجد لها حلولا بطريقة عادية سلسة، وإنما تعثرت لأسباب غير تربوية، وهكذا انشىء المجلس الأعلى للتربية، وتم حله ليستخلف باللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي بدورها وجهت لها مجموعة من التحفظات، أثارتها الصحافة الوطنية، وبعض المربين، ونقابي القطاع التربوي، وهكذا تحول الإصلاح التربوي من عملية عادية شبه روتينية، إلى إشكال استعصى حله **(غيات بوفلجة، 2006، ص1)**.

5.مشروعية الإصلاح:

إن الدعوة إلى الإصلاح دعوة مشروعة ونبيلة، لتحقيق الغاية المستهدفة للارتقاء بنظام التعليم، وتحسين ظروفه، وتجويد أداءه، و رفع كفاءته الداخلية والخارجية لان عمل الإنسان يتصف بالنقصان دائما، لذا يجب أن يظل النظام التربوي خاضعا للمراجعة الدائمة والتعديل المتواصل والتطوير الهادف المدروس، وإلا أصبح نظاما منغلقا على نفسه بعيدا عن اهتمامات مجتمعه وحقائق عصره، و وفقها

يتحول إلى قطاع جامد ومستهلك يستنزف الأموال والجهود، ولا يحقق للمجتمع العائد الذي ينتظره، والذي تمثله الكفاءات العلمية القادرة على إسعاد مجتمعها، وإسعاد الإنسانية بما تقدمه من فكر وعلم وبما تمارسه من عمل وأخلاق.

غير أن الإصلاح الذي ننشده ليس الذي نقرأ عنه في الصحف، والذي هو مجرد انطباعات شخصية وأحكام ذاتية، تتناول المدرسة أو التربية بكثير من الاستخفاف والتطاول أحيانا، وليس لها أسس علمية وليس الإصلاح الظرفي الذي تدعو إليه مناسبة ظرفية، أو تفرضه ضغوط سياسية، وليس الذي ينحصر في إصدار قرارات أدائية محضة واتخاذ قرارات مرتجلة، وإنما الإصلاح المنشود الذي يعتبر مشروعا ضروريا تتطلع إليه الأجيال، والذي ينطلق من حاجة أكيدة، وقناعة لدى المسؤولين المنفذين، ويقوم على فلسفة محددة هي فلسفة المجتمع وحاجاته، وعلى منهج واضح واتجاهات تربوية سليمة، أثبتت جدواها وصلاحيتها وفق خطة وطنية مترابطة الحلقات ومتناسقة الإجراءات، ومن هنا يجب أن نتجنب الخطط و المشروعات الكبرى والطموحة التي تفوق طاقاتنا وتستهدف التغيير الشامل والفوري، والقفز على الواقع **(عبد القادر فوضيل، ط1، 2009، ص78)**.

6. الإطار المنهجي للمشروع الإصلاحي :

يجب اللجوء إلى أساليب التشخيص كخطوة أولى نحو تحديد البرنامج الإصلاحي، والذي يتمثل في دراسة الأوضاع التربوية، دراسة تحليلية وافية تتناول مختلف الجوانب التي يتألف منها الواقع التربوي والتطبيقي، وتستعرض أهم الظروف التي أنتجت هذا الواقع، والتي تفسر النتائج الايجابية والسلبية، ونتصور طريقتين لذلك:

الطريقة الأولى: وتعتمد على الأسلوب الدائري، الذي ينتقل من السياسة إلى النظام إلى المؤسسة، والعكس لأن العملية التربوية تحلل من خلال الدوائر الثلاث ذهابا وإيابا.

الطريقة الثانية: وتعتمد على الأسلوب المحوري، بتحديد محاور أو مجالات يتم الانطلاق منها بدراسة أهم الجوانب المتصلة بها، سواء كانت تنظيمية أو سياسية أو إجراءات تعليمية التي تجسد حقيقة التربية ونظم التعليم (مهنة التدريس، المدرس المكون، المؤسسة التعليمية، المنهاج)**(عبد القادر فوضيل، ط1، 2009، ص102)**.

7. الأهداف والمقاصد :

الغاية من إجراء عمليات الإصلاح التربوي، هي أن يحدث تغيير ايجابي في جهد المعلمين والمتعلمين، وتحقق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسيّ، ونوعية النتائج التربوية، وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة للتعلم، وفي أساليب التسيير والتنظيم، بحيث تصبح أوضاع التعليم أفضل مما هي عليه، ونوجز هذه الأهداف فيما يلي :

- إعادة الاعتبار لمهنة التعليم، وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين وتعزيز شانهم في المجتمع.
- تمكينهم من فرص التكوين والتثقيف، التي تثري خبراتهم وتؤهلهم باستمرار لتحمل المسؤوليات المتعددة، وتحويلهم من موظفين إلى مناضلين في سبيل ترقيتها، ومساهمين في صنعها، محبين لمهنتهم وراغبين في الاستمرار فيها.
- مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي، يضمن لها الانسجام مع الأهداف المتوخاة، ومع المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية، التي تميز مجتمعنا وعصرنا، وإعادة بناءها وفق تدرج منهجي يراعي فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم.
- التدقيق في صياغة الأهداف وتجديدها وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية، تتلاءم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانيات النظام وترقب المجتمع من جهة أخرى.
- ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي، وفق دراسة علمية، تقنية واجتماعية، تحدد الوعاء الرسمي الملائم، وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب المتعلم ومتطلبات التحصيل العلمي، وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات الثقافية والترويحية.
- تحسين ظروف التمدرس، وتطوير وسائل العمل الذي هو هدف من أهداف الإصلاح، وبذل جهد متين في مجال التجهيز، و اللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي، وتتيح للمتعلمين المشاركة الايجابية في التعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم، باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعلم(**عبد القادر فوضيل، ط1، 2009، ص64**).

8. المنظومة التربوية الجزائرية ومواجهة التحديات :

عرفت الجزائر تغيرات كبيرة من الاستقلال إلى اليوم، متماشية مع التغيرات السياسية والاقتصادية، لذا مرت المدرسة الجزائرية بفترة التوسع السريع، من حيث الهياكل التربوية، وعدد المربين، والإطارات التربوية، وعدد التلاميذ المتمدرسين، وبعدها عرفت نوعا من الركود، وأصبحت حاليا تواجه عدة عوائق مادية، ومحل انتقادات أطراف متعددة، وتواجه المنظومة التربوية والتكوينية حاليا مجموعة من التحديات، في كل مراحل التعليم، بما في ذلك التكوين المهني، تحديات على المستوى السياسي والاقتصادي والثقافي، وهي عوامل تتطلب منظومة تربوية قوية وثابتة.

منظومتنا التربوية لا زالت متعثرة، ولم يتم بعد الفصل في بعض القضايا الأساسية في التربية، وتواجه المنظومة التربوية مجموعتين من التحديات، تحديات داخلية وتتمثل في غياب إستراتيجية

واضحة للإصلاح، وضعف التنسيق بين مختلف مراحل ومجالات التكوين، و الانتماء الحضاري للمدرسة الجزائرية، أما التحديات الخارجية فتتمثل في العولمة ومسايرة التطور التكنولوجي الحديث **(بوفلجة غيات،2006، ص148).**

1.8. السياق السياسي للمنظومة التربوية:

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000، وتتألف هذه اللجنة من157 عضوا، تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة، وبالنظر إلى كفاءاتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين، ولقد تم تكليفها بإجراء تقويم تشخيصي و موضوعي شامل للمنظومة التربوية، قصد الخروج بمقترحات وافية، حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متسق ومنسجم.

في ختام الأشغال التي استغرقت تسعة شهور، وقدمت اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001، للسيد رئيس الجمهورية فعرضه بدوره لتنظر فيه الحكومة، كان هذا الأخير محل دراسة معمقة من طرف السلطات، ولقد كرس مجلس الحكومة خمسة اجتماعات لدراسة هذا الملف الشديد الأهمية، استعرض خلالها النقاط التالية :

- الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية، و بالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها وكذا المحورين الأول والثاني من محاور الإصلاح **(إرساء منظومة التكوين لتحسين مستوى التأطير من جهة تجديد الفعل البيداغوجي، ومجال المواد الدراسية من جهة أخرى، اجتماع الحكومة في03 فيفري2002).**
- أما المحور الثالث فيتعلق بتنظيم شامل للمنظومة التربوية، اجتماع الحكومة في 06 فيفري2002، بينما خصصت النقطة الأخيرة في الاجتماع، لفحص الإجراءات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي، وكذا دراسة الايطار العام لتنفيذ الإصلاح، ثم تواصل النقاش في نفس اليوم وفي نفس الموضوع، حيث قرر تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي، وذلك اعتمادا على خمسة عشر ورشة عمل على ضوء الأولويات التي حددتها اللجنة الوطنية للإصلاح.

ثم انعقد اجتماع أخير لمجلس الحكومة في 19مارس2002، وقد خصص لفحص الخطة التي أعدها فريق العمل قبل عرضها لمجلس الوزراء، وفي يوم 30 افريل 2002 عرض هذا الملف على رئاسة الحكومة، تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية للنظر فيه، اتخذ مجلس الوزراء عدد من القرارات، وتم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة المصادق

عليه من قبل المجلس الشعبي الوطني بتاريخ 27 جويلية 2002 **(بوبكر بن بوزيد، 2009، ص25)**.

وتتعلق القرارات بثلاث محاور هي: إصلاح مجال البيداغوجيا، إرســـــــاء منظومة متجددة للتكوين وتحسين المستوى البيداغوجي والإداري، إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.

9. تجربة المجلس الأعلى للتربية في الإصلاح التربوي الجديد:

مواكبة لتطور العصر، ونظرا للتحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، على مختلف المستويات المحلية والجهوية والدولية، وما ساهم في تعقيد موضوع التربية والتطور العلمي الهائل في مختلف المجالات، واتساع الهوة العلمية والاقتصادية بين الدول المتقدمة والدول النامية، وهو ما تطلب وضع إستراتيجية تربوية مدروسة، وهياكل خاصة لمتابعة تطور المنظومات التربوية ودراسة نقائصها ووضع طرق لإصلاحها، وهذا ما دفع بالجزائر إلى إنشاء المجلس الأعلى للتربية من اجل الإشراف على الإصلاح التربوي الشامل، مع العلم انه لم يعمر طويلا**(بوفلجة غيات، ط2، 2006، ص135)**.

1.9.الهيكل التنظيمي للمجلس الأعلى للتربية :

يتكون المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ بتاريخ 12 نوفمبر 1996 المتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى من156 عضوا يتوزعون على مايلي:

جدول رقم(2):يبن توزيع أعضاء المجلس الأعلى للتربية حسب التوجه.

المؤسســـــــــــة	عدد الأعضاء
مؤسسات وأجهزة الدولة	24
المربون والمكونون	72
التنظيمات النقابية والطلابية وجمعيات أولياء التلاميذ	30
شخصيات من علماء التربية والعلوم الثقافية والاقتصاد	30
المجمـــــــــــــــــــــــوع:	156

(غيات بوفلجة،2006، ص136)

ينقسم المجلس إلى أعضاء منتخبين، ينتخبهم زملائهم وأعضاء معينون تختارهم المصالح المختصة برئاسة الجمهورية ، ويتشكل المجلس الأعلى من الأجهزة الآتية :

- الجمعية العامة وتشمل كل أعضاء المجلس 156 عضوا، المكونين للمجلس وينتخب الرئيس وأعضاء المكتب ويتكونون من رؤساء اللجان الدائمة، ويزود أيضا بأمانة إدارية وتقنية (المادة 9).

ويتوزعون إلى خمسة لجان لها مهام مختلفة ومتكاملة وفق ما يحدده القانون كما هو موضح في المادة 25 من المرسوم الرئاسي96/101 وهي: لجنة التعليم، لجنة التكوين، لجنة البحث والدراسات الاستطلاعية لجنة المتابعة والتقويم، لجنة العلاقات مع المحيط الاجتماعي(**غيات بوفلجة،2006، ص136**).

2.9. مهام المجلس الأعلى للتربية :

يعتبر المجلس الأعلى للتربية، من المؤسسات التي نالت رضي قطاعات التربية والتكوين، إذ أن الآمال كانت معلقة عليه من اجل التنسيق بين مختلف قطاعات التربية والتكوين (التربية الوطنية – التكوين المهني – التعليم العالي – القطاعات المستغلة) وذلك بناء على دراسات علمية ومشاورات مع المعنيين بالأمر، وبذلك فهو هيئة استشارية تابعة للرئاسة ويقدم تقريرا سنويا إلى رئيس الجمهورية عن حالات قطاعات التربية والتكوين، كما انه يقترح تعديلات عن التنظيم التربوي الجزائري، من حيث الأهداف والطرق والمناهج وهيكل التنظيم وهو يعطي أيضا رأيه في كل الإصلاحات أو القوانين المتعلقة بقطاع التربية والتكوين، والتي صدرتها الوزارات والمصالح المهنية للتربية، كما انه جهاز وطني للتشاور والتنسيق والدراسات والتقويم في مجال التربية والتكوين.

يضطلع جهاز المجلس بكل المسائل ذات الأهمية الوطنية المتعلقة بمجال اختصاصه بمبادرة منه أو بناء على طلب السلطات الوطنية المعنية، و يتكلف المجلس في إطار اختصاصه بالمهام الآتية:

- يشارك في إعداد السياسة الوطنية للتربية والتكوين .
- يدرس ويبدي رأيه في كل المسائل المتعلقة بالتربية والتكوين.
- يضمن ديمومة التشاور بين كافة أطراف منظومة التربية الوطنية.
- يساهم في إعداد قواعد آداب المهنة وأخلاقيتها ومقاييسها في ميدان التربية والتكوين (**غيات بوفلجة،2000، ص138**).

10. إصلاح المناهج المدرسية :

إن إعادة بناء المناهج الدراسية عملية معقدة وحساسة يتحكم فيها عدد من العناصر التنظيمية، التي يتم تحديدها بدقة كبيرة لضمان تماسكها الداخلي مع غيرها من البرامج، وتستدعي اتخاذ ترتيبات تنظيمية كفيلة بضمان السير الحسن لكل مرحلة من مراحل إعادة البناء وإصلاح الفعل البيداغوجي **(بوبكر بن بوزيد، 2009، ص45)**.

1.10. إعادة صياغة الفعل البيداغـــوجي:

إن المدرسة هي المكان الوحيد الذي يقضي فيه المتعلم فترة محدودة من حياته، ويلقى في أحضانها كل الرعاية والعناية والمساعدة طيلة مساره الدراسي، وليكتسب المعارف وينمي مهاراته

ويطور قدراته ويبني مواقفه، لكي يكون قادرا ليس فقط على إدراك مختلف الظواهر، وإنما التأثير عليها وتحويلها إلى وسائط تمكنه من مواصلة التعلم طيلة حياته، وانه لأمر مشروع أن تكون المسالة البيـــداغوجية هي المحور الرئيسي والمحرك المركزي في عملية الإصلاح الشامل، الذي شرعت فيه الجزائر في تطبيقه منذ 2002، والذي مس مختلف مكونات المنظومة التربوية .

إن مناهج التعليم الثرية والمتوازنة والعصرية، التي تستمد جذورها من قيم المجتمع وتتبنى في الوقت ذاته أحدث ما توصلت إليـــه البحـــوث العـــلمية والاختراعات التكنولوجية، هي الكفيلة بجعل المدرسة ذلك المكان الذي يتم فيه التعلم، وكسب المعارف الصحيحة وجعل الفعل البيداغوجي المتجدد هو المحرك الحقيقي للتغيير نحو الأفضل، كل هذا يقتضي أن تكون طرائق التعليم ووسائله وعلى رأسها الكتاب المدرسي متلائمة مع حاجيات المتعلمين، ومع وتيرة التعلم لكل واحد منهم، وتستوعب أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا والإعلام والاتصال الحديث في موضوع الفعل التربوي ومناهج التعليم، وهذا كله لإعادة الاعتبار للمواد الدراسية، وفتح المزيد من الشعب الدراسية، والتفتح على اللغات الأجنبية، كل ذلك من الجوانب الناجمة عن إعادة الصياغة الشاملة للصياغة البيداغوجية، وسيكون لهذه الخيارات والتوجهات الجديدة تأثير كبير على التاطير البيداغوجي، وتوظيف مستخدمي التدريس والإدارة وتكوينهم وتحسين مستواهم في منحى يعزز حظوظ نجاح المتعلمين.

2.10. إنشاء جهاز جديد مكلف بالتصميم :

- ✓ **المناهج المدرسية:** تم إنشاء هيكلة جديدة مختصة، توضع تحت الوصايا المباشرة لوزارة التربية الوطنية وتسند إليها مهام محددة، ويتعلق الأمر باللجنة الوطنية للمناهج، والتي سترقى لاحقا إلى مجلس أعلى للمناهج، طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 8جانفي2008 والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية .
- ✓ **اللجنة الوطنية للمناهج :**

فهي هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية، عبر ما تصدره من أراء وتصوغه من اقتراحات، بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية وتتعلق :

- o إعادة التصميم الشامل لنظام التمرس.
- o صياغة الأهداف العامة للتعليم.
- o إعداد مخطط مرجعي عام للمناهج.
- o تحديد ملمح تخرج المتعلم في نهاية كل مرحلة تعلميه.
- o إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم وبناء المناهج المختلفة للمواد .
- o التصديق.

- تحديد كيفية تقييم التعلمات وإجراءات الاستدراك والتكفل النفسي والبيداغوجي للمتعلمين الذين يعانون صعوبات تعلميه .

تتألف هذه اللجنة من 24 عضوا برئاسة شخصية بارزة في عالم التربية، ويتم تعيين أعضائها إما بصفتهم الرسمية (مديرين مركزيين في وزارة التربية الوطنية) وإما بالنظر إلى تجربتهم المشهودة، أما الذين هم مشهودون لهم بالتكوين والبحوث العلمية فهم: مفتشو التربية والتكوين على مستوى وزارة التربية الوطنية، الأساتذة الباحثون في التعليم العالي.

لكي تتمكن اللجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على الوجه الأكمل، عمدت بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية، التي تنصب المجموعات المتخصصة في المواد الآتية :

- المجموعات المتخصصة في المواد، وتشمل نشاط أو مادة أو تخصص تعليمي معين، أو تعديل أو تحديث أو صياغة مشروع، وتوفير الوسائل اللازمة وضبط سبل التقييم وصياغة الإرشادات والتوجيهات البيداغوجية، وإعادة المشاريع للوقاية المنهجية واجراة للبرامج، وقد تم تشكيل 24 مجموعة متخصصة في المواد، يرأس كل منها مفتش التربية والتكوين ويبلغ عدد أعضاءها الإجمالي 265 عضوا **(بوبكر بن بوزيد،2009،ص50)**.
- المخطط المرجعي العام للمناهج وتصميم البرامج.

3.10. انجاز المناهج الدراسية الجديدة :

تم إعداد البرامج الدراسية وفق مقاربة جديدة، تدعى المقاربة بالكفاءات، وهي متفرعة من المنهج البنائي، وتعتمد على منطق التعلم والتمركز حول التلميذ وأفعاله، وردود أفعاله أمام وضعيات وإشكاليات متنوعة، وفي هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي، وهذا باعتماده على النشاطات المدرجة في صميم العملية التعليمة، تمثل فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرف وحسن التكليف، وتطوير المهارات والقدرات التي تسمح بانجاز ها في مهام محددة.

إن اختبار هذه المقاربة البنائية التي تضع التلميذ في صميم سيرورة التعلم، وتجعله شريكا في بناء معرفته، كما لاتخلو من تأثير مباشر على منهجية إعداد البرامج الدراسية، وعلى نمط المقاربات التعليمية الديداكتيكية وأسلوب التقييم ووظيفته.

أما بخصوص الطرائق النظرية المتعلقة بهيكلة البرامج الجديدة، فينبغي التأكيد بأنها تتمفصل حول عدد من العناصر الأساسية، بعضها ذات بعد استراتيجي، وبعضها الأخر ذات صيغة منهجية محضة، ولقد بدأ العمل ببلادنا بالأهداف البيداغوجية في غضون الثمانينات من القرن الماضي، أما فرنسا فقد بدأ العمل بها في الستينات، وقبل ذلك بقليل في الولايات المتحدة الأمريكية.

تركزت هذه الأخيرة على تعريف الهدف البيداغوجي، وذلك بصياغته بصورة محددة وصحيحة بحيث يبرز بوضوح السلوك المنتظر من المتعلم في صورة نشاط تعلمي، وكذا كل ما يتعلق بالتقويم، وقد ترتب على ذلك عدة سلبيات نذكر منها ما يلي: تجزئة الفعل التربوي إلى درجة غياب دلالته لدى المتعلم، فصل الأهداف عن المحتويات التعلمية، التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعلمي.

نتيجة لهذه السلبيات ظهرت حركة التربية القائمة على التدريس بالكفاءات، وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية خلال سنة 1968، وعرفت في الثمانينات نموا هاما بتأكيدها على تحقيق النهايات الكبرى للتربية، وتجدر الإشارة إلى أن التربية القائمة على التدريس بالكفاءات مستمدة من جذور نظرية المعرفة، ومن أعمال المختصين في بيداغوجية المشكلات والمشاريع، ونلمس أسسها النظرية في أعمال جون ديوي والديمقراطية، وبياجيه والبنيوية، وبرونز والتعلم بالاكتشاف، وتشوموسكي والألسنية.

توجد حاليا حركة واسعة في التفكير حول مفهوم الكفاية، وقد تناولته كثير من الكتابات بشكل مفصل وعميق، ولعل أبرزها كتابات راي 1996، أين حلل بدقة كبيرة مفهوم الكفاءة، وبالأخص الكفاءات المستعرضة، ولوحظ أن غالبية الكتاب المتمسكون ببيداغوجية الأهداف، فإن مفهومهم هو الآن أقرب إلى المعنى الحالي لمفهوم الكفاءة أمثال(**delandshee ,hemline1979**) وفي منتصف الثمانينات يقترح **dekatel** مصطلح جديد أسماه (بيداغوجية الإدماج).

يؤكد الاتجاه الحالي للبرامج المدرسية، على مفهوم الكفاءة وهذا بتصور مواقف تعلمية موجهة نحو حل المشكلات، وإنجاز المشاريع التي تستدعي الدمج بين هذه المكونات الأربع (savoir/savoir faire/savoir –être/savoir –devenir).

11. المقاربة البيداغوجية الجديدة :

تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، نظرا لحداثة الموضوع والسعي إلى تقريب المفاهيم المتعلقة به إلى المربين، لذا ارتأى المركز الوطني للوثائق التربوية تعميقا للفائدة، نشر هذا الموضوع الذي تم اقتباسه من المجلة الدورية التكوينية العدد05 الصادرة عن مديريات التربية لولايات الوطن.

1.11. المقاربة: approche وهو الاقتراب من الحقيقة المطلقة، وليس الوصول إليها لان المطلق النهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان، ومن جهة أخرى فان المقاربة هي خطة عمل إستراتيجية لتحقيق هدف ما.

2.11. تعريف الكفاءة: ويبقى السؤال المطروح هل نقول الكفاية أم الكفاءة ؟

مفهوم الكفاءة:الكفاءة لغة (الكفئ)، وكذا الكفء والكفؤ بسكون الفاء وضمها على وزن فعل وفعل، ومصدر الكفاءة في حديث العقيقة، شاتان متكافئتان بكسر الفاء أي متساويتان، وكل شئ ساوى شيئا فهو مكافئ له وقال تعالى :(ولم يكن له كفؤ أحد) أي لم يكن له مساويا ولا نظيرا.

مفهوم الكفاية: (الكفاية لغة) بمعنى كفى يكفي كفاية أي قام بالأمر، يقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه، وفي الحديث : من قرأ الآيتين من سورة البقرة في ليلة كفتاه ، أي أغنتاه عن قيام الليل.

(الكفاءة اصطلاحا) هي أعلى مستوى من الكفاية يمكن أن يمتلكه المعلم، من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته، ويؤدي إلى نمو سلوك المتعلم، وتبنى الكفاءة بتفعيلها في وضعيات معقدة، ويمكن أن نستعرض بعض التعاريف باختصار:

- مجموعة من المعارف والمهارات، تسمح بالأداء الجيد لمهمة أو مجموعة من المهام (**legendreK،1993، p223**).
- استخدام مجموعة المعارف المنظمة من المهارات والمواقف، لأداء مجموعة من المهام (**المجموعة الفرنسية البلجيكية،1997**).
- مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والقيم والمواقف والاتجاهات تسمح بالتكيف وحل المشكلات وإنجاز المشاريع(**bernard.g ,1997**).
- هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته، لإنجاز وظيفة أو مهنة أو حرفة معينة حسب متطلبات عالم الشغل.
- مجموعة سلوكات اجتماعية ووجدانية، وكذا مهارات حسية و حركية تسمح بممارسة دور ما، أو وظيفة معينة بشكل فعال.
- مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التعلم (**stanly elam**).
- امتلاك المعرفة والمهارة والتمكن من إظهار المهمة (**Laurence Peter**).
- القدرة على تحويل إجراءات التدريس، إلى سلوك يظهر عند المتعلم .

- القدرة على فعل شئ بكفاءة وفعالية، أو مستوى معين من الأداء **(توفيق مرعي)**.
- مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، بعد المرور ببرنامج محدد ينعكس أثره على أداءه، ويظهر من خلال أدوات القياس الخاصة المعدة لهذا الغرض **(فاروق الفرا)**.
- أعلى مستوى يحققه المعلم باستخدام أساليب التعلم الذاتي، في المعارف والمهارات والاتجاهات، في مجال تدريسه لنشاط معين **(سراج وزان)**.
- قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان، يضمن تحقيق النتاج المطلوب في سلوك المتعلم .
- مهمة فرعية مشتقة من مهام المعلم القيام بها، وترتبط بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي يؤدي اكتسابها إلى التأثير في نتائج المتوقعة من المتعلم .
- مستوى معين من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، يجب أن يمتلكها المعلم، ليحقق مستوى معين من الأداء التدريسي، وينعكس أثره على سلوك المتعلم **(سمير يونس أحمد صلاح،1997)**، عند تحديده لمصطلحات بحثه في تنمية الكفاءات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية.
- المعلومات والمهارات والمعارف والمفاهيم، التي تكون سلوك المتعلم الذي يعبر عن الكفاءة **(توفيق أحمد مرعي، 1981، ص11)** .

ومن التعاريف السابقة يمكن أن نميز المواصفات التالية للكفاءة :

1- القدرة على تسيير عمليتي التعليم والتعلم.

2- الأداء باعتباره سلوكا ظاهرا محددا يمكن قياسه.

ومن خلال التعاريف السابقة، يلاحظ أنه لا يوجد اختلاف جوهري حول مفهوم الكفاءة، وإنما نظر كل باحث من زاوية معينة، ولذلك يمكن القول أنها تتفق في إمكان القيام بالعمل مع حسن الأداء بمهارة عالية، مع توظيف المكتسبات التي يمتلكها المتعلم**(بوبكر بوزيد، 2009، ص53)** .

3.11. الكفاءة في مجال إعداد المعلم :

يرتبط مفهوم الكفاية في التعاريف السابقة، في مجال إعداد المعلم بالعناصر التالية: المعلومات والمهارات الأساسية الضرورية للقيام بالمهمة، الأدوار والمهام، الأداء الذي يظهره المعلم في مواقف معينة، لتحقيق النتاج الذي يسعى إليه .

4.11. مكونات الكفاءة : تتكون الكفاية من :

- معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات، يستند إليها الأداء السلوكي .
- يعبر عن السلوك الأدائي بمجموعة من الأعمال والأفعال، المرتبطة بالاتجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسلوك الوجداني، للوصول إلى مستوى معين من الأداء لتحقيق النتاج المرغوب فيه .

5.11.المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاءة:

تشمل الكفاءة مفاهيم أساسية تتمثل في :

1.5.11. المهارة : المهارة هي الجزء الأدائي الذي يقوم به الفرد، ويتسع مفهوم الكفاءة ليتضمن الأسس العلمية، والمعرفة النظرية للمهارة وما تتطلبه من اتجاهات وقيم، ويمكن القول أن الكفاءة هي المهارة العملية، مضافا إليها المعارف والمعلومات والاتجاهات الوجدانية، أما الكفاءة فتشير إلى المستوى الذي يصل إليه المعلم في أدائه للكفاءة **(كوثر كوجك)**.

المهارة هي السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال، مع القدرة على التكيف في المواقف المتغيرة **(فيصل هاشم شمس الدين ،استخدام البرامج في إنماء المهارات العلمية في مجال الفيزياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، 1976، ص216)**. ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول بان المهارة هي مجموعة من الأنشطة، التي تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة، وهي ذات مستويات ثلاثة في المجال الديداكتيكي:

- مهارات التقليد والمعالجة، ويتم تنميتها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.
- مهارات الإتقان والدقة، وتنمى بالتكرار والتدريب .
- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع، وتنمى بالعمل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين.

2.5.11. الأداء : ويعني الأداء إظهار السلوك، بينما تعني الكفاءة السلوك وأشياء أخرى، والمقصود بالسلوك الناتج الذي يحققه المعلم بعد تطبيقه للبرنامج، وهذا ما تحدده عملية التقويم ، والمقصود بأشياء أخرى، المعرفة والمهارة والاتجاهات التي يظهرها المتعلم في نهاية المقرر الدراسي، وهو النتيجة الملموسة للنشاط، ويمكن ملاحظة أداء المعلم وقياسه من خلال نتائج نشاطه، حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس **(سلسلة علوم التربية، ج2 ،1989).**

الأداء هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، كما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل **الانجاز (سلسلة علوم التربية،ج1،1989)**، وهو أيضا الناتج السلوكي الذي يحققه المنهاج، كما تظهره عملية التقويم **(فاروق حمدي الفراء، 1982).**

من خلال التعاريف السابقة يشير الأداء إلى مستو ى الإنجاز الذي حققه الفرد، ومنه فان الكفاءة تعبر عن تنظيم داخلي مجرد، يتكون من القواعد و الأسس الخاصة بالنشاط في مجال معين، يحدد الشكل الأصلي لعدد غير متناهي من المهارات المتعلقة بذلك المجال، وهذا ما يظهر من خلال أداء الفرد.

3.5.11. الهدف السلوكي conportementale objectif:

هوعبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك المتعلم بعد تمام نجاحه واكتسابه لخبرة معينة مخطط لها سالفا، وبذلك يتضح أن الهدف السلوكي يعتبر حلقة من سلسلة متكاملة تشمل مستويات متعددة من مجالات السلوك المختلفة، يؤدي انجازها إلى امتلاك الكفاءة المحددة، لأن الكفاءة تشمل مجموعة من الأهداف السلوكية في مجال المعرفة والمهارات والاتجاهات .

4.5.11. المحك :

ويعني خاصية الموضوع، وتعتمد على إصدار حكم تقديري على الموضوع انطلاقا من مبدأ القياس، وبذلك فهو عبارة عن مرجعية خارجية للحكم على الشئ، ويشترط في البرنامج القائم على الكفاءة ،تحديد محكات الأداء قبل الشروع في بدا البرنامج، ويتم ذلك باستخدام أدوات ملائمة للقياس.

5.5.11. المعيار :

يستخدم مصطلح المعيار في الدراسات الإنسانية، بمعنى القياس الإحصائي، فترى الوجودية أن المعيار من وضع الإنسان وإبداعه، أما البرغماتية فتعتبرها وسائل للوصول إلى نتائج ناجحة في تحقيق كمال العمل، وفي نظر المذهبيين أن المعايير نسبية ومتغيرة.

يرى بعض المفكرين أن المعايير تشير إلى مدى تعلق الأفراد الذين يتحملون تبعة الالتزام بها، وأن تعددها إنما يتحدد بمجالات تطبيقها **(معجم العلوم الاجتماعية).**

المعيار في علوم التربية هو مرجع يتم من خلاله مقارنة أداء المتعلم وترتيبه بالنسبة للآخرين، والمعايير نوعان حسب**(معجم علوم التربية، 1994، ص9-10):** مطلقة ويرتقي إليها جميع المتعلمين، ونسبية وتقوم على المقارنة بين أدائهم.

وبذلك يكون المعيار في التقويم هو المعدل الرقمي المستخلص من عدد من العلامات، و هو تقويم يرجع فيه المدرس أثناء حكمه على إنتاج المتعلمين، فانتاجات هؤلاء هي التي تكون المعيار الذي يعتمده المعلم في وضع النقطة أو الملاحظة، فإنه يقارن إنتاج كل متعلم بانتاجات المتعلمين الآخرين، وانطلاقا من هذه المقارنة يصدر أحكامه المبنية على شيء غير ثابت، لأنه يتغير من معلم لآخر**(مادي لحسن ،1990).**

التقويم المعياري في علوم التربية يعتمد على مقارنة أداء المتعلم بغيره من أفراد المجموعة المرجعية، تتفق معه في نفس المواصفات من حيث السن أو المستوى الدراسي أو من نفس القسم على سبيل المثال، ونقطة الخلاف بين التقويم المعياري والتقويم المحكي هو أن الأول يتم بمقارنة المتعلمين ببعضم البعض أما الثاني فيتم بمقارنة أداءات المتعلمين بمعايير محددة خارجية.

6.5.11. الاستعداد : هو القدرة الكامنة في المتعلم، وهي فطرية وتشترط النضج لتعلم شيئا ما، إذ لايمكن حدوث التعلم ما لم يكن العضو ناضج ومستعد مع توفر فرص التدريب المناسبة.

7.5.11. المؤشر : هي عناصر أو عينات من السلوك الدال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر مثال : مواظبة متعلم على المكتبة مؤشر على حبه للمطالعة .

- هو كل ظاهرة تشكل شاهدا على وجود ظاهرة أخرى، وتساعد على إيجاد حل معين **(delansheere.g,1979)** .
- أما في المجال البيداغوجي فان المؤشر يرتبط بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف، باعتباره يعبر عن مؤشرات، تترجم تحقق الهدف لدى المتعلم **(hemline/d,1982).**

ومن خلال التعاريف يتضح لنا أن المؤشر هو علامة تخبرنا عن شيء مستتر.

6.11. شروط الكفاءة :

تتمثل شروط الكفاءة في: دمج عدة مهارات، تحقيق ترجمة الكفاءة لنشاط قابل للقياس، إمكانية تطبيقها في سياقات مختلفة سواء كان شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا .

ومن خلال هذه الشروط الأساسية للكفاءة يمكن تحديد العناصر التالية:

- تحديد السياق أ والمحي.
- تحديد الوضعية التي يبرز المتعلم فيها كفاءته.

7.11. مصادر اشتقاق الكفاءات :

يلجأ الباحثون في تحديد مصادر الكفاءات، إلى مصادر عديدة تختلف باختلاف الدراسة المعتمدة، ويمكن الإشارة إلى بعضها :

- تحليل المهام والأدوار .
- توجيه الاستبيانات إلى المختصين بما فيهم المعلمين .
- طبيعة المادة وأهداف تدريسها وحاجات المتعلمين إليها .
- ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفاءات .
- التصور النظري لمهمة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور **(رشدي احمد وحسين غريب ، ص306).**
- المجتمع وحاجاته .

ويفضل الخبراء تعدد المصادر في اشتقاق قائمة الكفاءات .

8.11. أنواع الكفاءات :

هناك أربع أنواع من الكفاءات :

- الكفاءات المعرفية cognitive competencies المعلومات والمعارف والقدرات العقلية الضرورية لأداء مهمة معينة .
- الكفاءات الأدائية performance competencies وتتضمن المهارات النفس- حركية في مجال المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، ويعتمد ذلك على ما المتعلم من كفاءات معرفية.
- الكفاءات الوجدانية affective competencies وتشير إلى آراء المتعلم واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني .
- الكفاءات الإنتاجية product competencies وتشير إلى أثر أداء المتعلم في الميدان، أي نجاح المتعلم في أداء عمله.

9.11. تجديد الكفاءات:

مما لاشك فيه أن مهمة تحديد الكفاءات ليست فقط من صميم المعلم لوحده، بل مهمة خبراء المناهج كذلك، باعتبارها قائمة على أساس تحديد المنتظر من المتعلم بعد نهاية كل عملية تعليمية-

تعلمية، إضافة إلى الاسترشاد بالعمل الذي وضعه الخبراء، ومن الضروري أن يكون المعلم منتبها إلى مجموعة المتعلمين الذين يتعامل معهم، ومن ثم يمكن أن يعدل من مواصفات المنهج لكي يتلائم مع الظروف الخاصة بمجموعته.

والتدريس عملية تكرار باستمرار مع مجموعة من المتعلمين في نفس مستوى الصف الدراسي في سنة واحدة أو عبر سنوات متلاحقة، ولهذا فمن الممكن للمعلم الفعال أن يعمل على زيادة وتحسين العملية التعليمية كلما أعاد تلك الدورة التدريسية، وهكذا يبدو جليا أن النمو المهني يعتمد على قدرة المتعلم في إيجاد البدائل التي يحتاجها لكي يتمكن من إحداث التغيرات المنتظرة، وعلى المعلم القائم في الميدان بالتنفيذ أن يكون على دراية تامة بمشروع التدريس بالكفاءات وقادر على تجسيدها.

10.11. بنية التعلم القائم على الكفاءات :

يعمل التعلم القائم على الكفاءات على مساعدة القائمين للوصول إلى حل المشكلات الحقيقية للحياة التي تواجههم وليس إلى حلها، ويمكن تحقيق ذلك عبر الخطوات الأساسية التالية :

- توجيه المتعلمين نحو تحديد الموضوع، الذي يكون مناسبا لتحقيق الكفاءة المحددة في المنهاج .
- مساعدتهم وتشجيعهم على طرح تساؤلاتهم حول الموضوع المطروح أمامهم .
- إختيارالأسئلة المناسبة لتحقيق الهدف، وهو الوصول إلى حل المشكلة.
- مساعدة المتعلمين على جمع المعلومات وإجراء التجارب الكفيلة بالإجابة عن تساؤلاتهم.
- مساعدتهم للتوصل إلى النتائج والمنتجات وعرضها بشكل واضح .
- تقويم النواتج التي توصل إليها المتعلمين على أساس أعمالهم وبحوثهم.

11.11. تقويم الكفاءة : يتم تقييم الكفاءة حسب مرحلتين :

1- خلال المراقبة المستمرة، أي خلال سيرورة التعليم، يسعى المعلم إلى التأكد من مدى تحكم المتعلم في المعارف والمهارات والمواقف المقصودة في التدريس، ويستهدف هذا التقويم التعرف على المسافة التي تفصل المتعلم عن الهدف التربوي والوقوف عند نقاط الضعف لتشخيصها، من اجل إجراء التعديلات اللازمة على مجرى تعلمه، وبذلك يكتسي التقويم صبغة تكوينية تماشيا والأهداف الخاصة ويشترط فيه ما يلي :

- أن يحدد المعلم بوضوح أهداف النشاط، وهذا بالتزامه تقنيات الصياغة الإجرائية للأهداف .
- أن تغطي هذه الأهداف كل القدرات التي ينطوي عليها مفهوم الكفاءة، وذلك لتسهيل وضع بنود الروائز .
- أن يتخذ الاختبار أشكال عدة بحيث لا يقتصر على الأسئلة التحصيلية، وإنما يشمل التمارين والتطبيقات واستعمال الأدوات والمعارف والمنهجية، وعلى الرغم من أهمية التقويم التكويني في التدريس، فانه لا يمكن أن يقيس إلا جانب واحد من الكفاءة أي أداءات المتعلمين .

2- في نهاية السيرورة التعليمية، وهذا بواسطة الامتحانات النهائية، التي تغطي مقررا دراسيا أو جزء منه أو محورا منه، وتشكل لائحة الكفايات بالنسبة للمعلم مرجعية أساسية لإجراء التقويم النهائي، ووضع بنود الاختبار ويشترط أن تكون شاملة وصادقة وموضوعية.

شكل رقم(4): نموذج مقترح لبناء نشاط على أساس تنمية الكفاءة، من طرف الطلبة المفتشين بمعهد ابن رشد بتيارت،1998.

الكفاية	– ما الذي يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدورة ؟ عناصرها : – السياق أو المحيط – الوضعية التي يبرز فيها المتعلم كفايته – الوضعية التي يتم فيها التطبيق
العناصر المستهدفة للبناء	الكفايات النوعية الخاصة بتدريس موضوع معين
التخطيط	–الاختبار القبلي – المحتوى – الأنشطة المصاحبة – الأدوات والوسائل – المصادر الخارجية – الاختبار النهائي
التنفيذ	- إجراء الاختبار القبلي - عرض موقف المشكل - توجيهات للمساعدة - ملاحظات
التلخيص أو حل المشكل	تصور موقف المشكل والحلول المقترحة
التقويم	- إعطاء للمتعلمين الفرصة لاستخدام الكفاية المكتسبة على نحو مستقل في مواقف جديدة - تقويم النجاح أثناء الممارسة - تقويم الكفاءات لا يعني إعطاء الدرجات للمتعلم ،بل هي عملية تهدف إلى تزويدهم بتغذية راجعة مستمرة

12. الأسس ذات البعد الاستراتيجي :

تتمثل الأسس الإستراتيجية

- مقاربة ذات توجه مستقبلي، من اجل إقامة مدرسة متجددة تليق بمجتمع يشهد تحولات يومية ويرنو نحو الغد الأتي.
- مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن، لجميع العناصر المتعلقة بالبرامج الدراسية .
- مقاربة متدرجة باستمرار وبخطى ثابتة .
- مقاربة علمية لتعكس صدق البرامج الدراسية، مدونة الإجراءات والأهداف المحددة .

1.12.الأسس المنهجية :

تحتل الأسس المنهجية مكانة مركزية في وضع إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، وتقوم على مجموعة من المتغيرات التي يمكن إيجازها على النحو التالي :

- مبدأ الكلية و الشمولية الذي يشمل مجموع الأهداف المنشودة لتحقيق جميع الجوانب المبرمجة في ملمح التخرج .
- مبدأ الاتساق أو التماسك أو الترابط بين مختلف مكونات المنهاج .
- مبدأ القابلية للتطبيق .
- مبدأ المقروئية أي وضوح عناصر البرنامج.
- مبدأ التقييم الذي يساير التعلم .
- مبدأ التلاؤم الذي يساير توافق الأهداف المقررة وحاجيات المختلفة.

2.12. بناء المناهج الدراسية الجديدة :

إن اختيار المواد الواجب تدريسها في كل طور وكل مستوى دراسي وتخصيص الحجم الساعي لكل منهما والمعاملات التي يمكن أن تقرر لها وكذا تنظيم المتمدرس .

وهكذا منذ بداية العام الدراسي 2007-2008، تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية عددها 12، التي تتكون منها المنظومة التربوية أي ما لا يقل على 185 منهاجا دراسيا جديدا، تم بناءها منذ انطلاق الإصلاح في سنة 2003، لذا ينبغي تسليط الضوء على كثير من الأشياء نوجزها فيما يأتي :

- أصبحت مادة التربية الإسلامية مقررة في جميع أقسام السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وأدرجت في قائمة مواد الامتحان للبكالوريا.
- يشرع في تدريس اللغة الامازيغية، ابتداء من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

- يدرس التاريخ والجغرافيا ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ولقد شرع في ذلك بداية من الموسم الدراسي 2006-2007.
- يضاف إلى هذا ظهور مواد دراسية جديدة، نذكر منها التربية العلمية التكنولوجية، وتدرس في السنة أولى ابتدائي، إلى جانب الإعلام الآلي ابتداء من السنة الأولى من التعليم الثانوي 2005-2006، وشرع لتدريسها لأقسام المتوسط في عدد من الاكماليات ابتداء من العام الدراسي 2006-2007.

ومن جهة أخرى إدراج اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية من التعليم الابتدائي، خلال الموسم الدراسي 2004-2005، وتم تعديل ذلك وإدراجها من جديد في السنة الثالثة ابتدائي، ابتداء من 2005-2006، أما اللغة الانجليزية ابتداء من السنة أولى من التعليم المتوسط .

- استعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة.
- ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية المتعلم، مثل اللغة العربية والتربية الإسلامية واللغة الامازيغية والتاريخ والتربية المدنية .
- تحسين طرائق تدريس بعض المواد، كتدريس الفلسفة والتربية البدنية والرياضية .
- تعزيز المواد الدراسية والعلمية والتقنية .
- ترقية تدريس اللغات الأجنبية .
- إعداد الكتب المدرسية الجديدة .

جدول رقم(3):يبين الجدول التالي برمجة التطبيق التدريجي للكتب المدرسية الجديدة :

العام الدراسي	المستويات الدراسية	عدد العناوين التي تم إعدادها
09- 2003	س1ابتدائي- س1متوسط	17=11+6
09- 2004	س2ابتدائي- س2متوسط	16=11+5
09- 2005	س3ابتدتائي- س3متوسط- س1ثانوي	36=17+11+8
09- 2006	س4ابتدائي- س4متوسط-س2ثانوي	45=25+11+9
	س5- س3ثانوي	35=28+9
المجموع:		151

(بوبكربن بوزيد،2009، ص53)

العدد **151** يمثل العناوين الجديدة الخاصة بالإصلاح التربوي في بداية كل عام دراسي.

ولقد بادرت هذه اللجنة اثر تنصيبها مباشرة إلى تشكيل 120 فريقا، موزعين عبر كافة التراب الوطني يشرف على كل فريق عمل مفتش المادة الدراسية، يقدر معدل الفرق التي تشتغل حول نفس الكتاب المدرسي بأربعة فرق عموما وثمة قطاعات أخرى وعدد المنظمات التي لها علاقة بمضامين الكتب المدرسية، تلتمس فرق على مستواها **(بوبكربن بوزيد،2009، ص53، ص55، ص58).**

3.12. إنشاء نظام جديد للتقييم :

إن التقييم ممارسة مستمرة تسمح بوصف وقياس وتكميم ماهو كائن بالفعل مقارنة بما هو ممكن، أو بالمقارنة مع ما ينبغي أن يكون، ولذلك فانه يؤدي إلى عملية أخرى لا تقل دينامية عما سبق، أنها عمليات البحث عن أسباب الانحرافات الملحوظة وما ينجز عن ذلك، لا محالة من تصحيحات هي من صميم البيداغوجيا العلاجية حين يتعلق الأمر بتعديل الأخطاء على المستوى الفردي، أي المتعلم وربما يقتضي الأمر في بعض الحالات إدخال بعض التعديلات على المناهج والبرامج الدراسية، أو ربما إصلاحها.

وفي هذا المعنى سيكون الإصلاح فرصة سانحة للمنظومة التربوية، كي تعيد صياغة أهدافها من حيث تقييم التحصيل العلمي للمتعلمين ومكتسباتهم من اجل ضمان اتساقها ومطابقتها مع أهداف الإصلاح التربوي، وهي فرصة مواتية لتطوير نظام التقييم المتكامل الذي شرع في بنائه منذ سنة 1998، وهو يرمي إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تدعيم وتوطيد الطرائق والممارسات، التي تتماشى مع أهداف المشروع .
- استخلاص الدروس المناسبة بالنظر إلى النتائج التي أسفرت عنها المساعي السابقة.
- التطوير التدريجي للمساعي الجديدة والممارسات المتلائمة.

كما يتم تسليط الضوء على جميع الأعمال، التي تم الإطلاع بانجازها في إطار الإصلاح التربوي والمتصلة بما يلي :

- تقييم مستوى تحصيل المتعلمين، وتقييم مواضيع الامتحانات الرسمية، وتقييم الكتب المدرسية والبرامج الدراسية والمعلمين **(بوبكر بن بوزيد،2009، ص127).**

13. علاقة الإصلاح التربوي بالتقييم البيداغوجي :

في إطار تطبيق الإصلاح التربوي الجديد ينبغي إن يكون التقييم من الأركان الأساسية، التي ترتكز عليها مساعي التحسين لنوعية التعليم ومردود المنظومة، وينبغي تطوير عملية التقييم ونشرها بين جميع المتدخلين في المسعى التربوي.

وبالنظر إلى العلاقة المتصلة بين عملية التقييم والتعليم، فانه آن الأوان العمل على تكييفها مع البرامج الدراسية الجديدة، المتبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، ويتطلب الأمر وضع إستراتيجية فيما يتعلق

بتقييم ومراقبة مستوى المتعلمين، والشروع في تطبيق جديد لتطوير التقييم البيداغوجي، بصورة متسقة مع أهداف الإصلاح، ولا سيما ما تعلق الأمر منها بالقضاء على عوامل الإخفاق وبتحسين مستويات الأداء المدرسي**(بوبكر بن بوزيد، 2009، ص131)**.

1.13. تصور جديد لمفهوم التقييم البيداغوجي :

إن وظيفة المدرسة من خلال هذا التصور الجديد، هي أن تضمن لكل واحد من المتعلمين اكتساب المعارف العلمية والمهارات وحسن السلوك مع الغير، والتشبع بالقيم الإنسانية، بل تتعدى وظيفة المدرسة كل هذا من حيث أنها تضمن إرساء الأسس الضرورية لإدماج المتعلمين في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، كما يتيح لهم اكتساب معارف ومهارات ذات مستوى رفيع.

لذا فان مفهوم التقييم بمفهومه الواسع، يقع في قلب مشروع المؤسسة التربوية، وينبغي إدماجه في صميم التغيير النوعي الشامل، وهو أداة لتنوير مراكز القرار وتزويدها بالمعطيات الصحيحة، كما يندرج أيضا في سياق تدارك الخلل، وإعادة ضبط وتنظيم المنظمة ككل، وهذا هو الإطار الذي يندرج فيه جهاز التقييم في صورته الجديدة **(بوبكر بن بوزيد،2009، ص135)**.

2.13. قائمة من الأعمال المنجزة في ميدان التقييم :

- دعم تقني لفائدة المعهد الوطني للبحث في التربية، وخصوصا في موضوع تقييم الكتب المدرسية(**الجزائر 21-23 مارس2005، في إطار مشروع pare II .**).
- ندوة في تقييم المكتسبات في إطار المقاربة بالكفاءات **(الجزائر من16ماي2005 في إطار مشروع pare II)**.
- تدعيم موضوع التوجيه والتقييم، لاسيما عبر تطبيق نظام تقييم مكتسبات المتعلمين، وكذا تطبيق نظام جمع المؤشرات Media.
- تقييم تأثير المقاربة بالكفاءات، من خلال البرامج الجديدة المطبقة في السنة الأولى ابتدائي، والسنة الأولى من التعليم المتوسط.
- تقييم مشروع محو الأمية لفائدة 30000 امراة وفتاة **(Younissef)**.
- أما مشروع(**Timms، 2007)** فهو عبارة عن تحقيق حول التوجيهات الدولية الراهنة في موضوع الرياضيات والعلوم، تم انجازه من طرف الجمعية الدولية لتقييم الأداء التربوي **(Iea)** Association International pour l'evaliation l'accomplissement Educacatif

كما هو منصوص عليها في القسم الثاني من المشروع المتعلق بالتقييم **(Pnud)** Programme des nation unies pour le développement

وفي ذات الإطار تم الشروع في دراسة أخذت زمرة من المتعلمين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وتهدف إلى متابعة وتحليل السلوك الدراسي للمتعلمين، من خلال مسارهم الدراسي مع تغيير مؤشرات الفعالية الداخلية للنظام التربوي، وهي تتجلى في صورة الانتقال، وكذا الإحاطة بأسباب العزوف عن الدراسة.

3.13. جهاز تدارك الخلل :

في إطار السعي الحثيث لتحسين الأداء النوعي لدى المتعلمين، بدأت وزارة التربية الوطنية التفكير في الترتيبات الواجب اتخاذها، قصد الإحاطة بصعوبات التعلم الملحوظة لدى طائفة من المتعلمين .

كما يلمح التقرير الموافق للقانون التوجيهي للتربية الصادر في23 جانفي2008، إلى انتهاج أسلوب يتيح تشخيص التربية حيث جاء فيه مايلي :

- ينبغي من الآن الاكتفاء بتقديم نفس التربية للجميع، بل نطمح إلى توفير أحسن تربية لكل واحد، وبمعنى أخر فان الهدف المنشود هو تمكين الجميع من أسباب النجاح، ببذل أقصى جهد لاكتشاف الإمكانيات الكامنة في كل فرد، ويقتضي هذا التوجيه الشروع في تطبيق مسعى بيداغوجي معين، بأنه لا يضمن لجميع المتعلمين التقدم على نفس الوتيرة، ليمكنهم على اقل تقدير من اجتناب الإخفاقات المدرسية، والتي تؤدي إلى حالات مضاعفة من حالات التسرب المدرسي، ويدرج تدارك الخلل وتلافي الثغرات، في جدول استعمال الزمن الخاص بكل صف دراسي، ويتكلف المعلم بانجازه، وهذا يتم بتطبيق عدة مشاريع نذكر منها :
  - تطبيق التقييم التشخيصي بغرض تدارك الاختلال في التعليمات .
  - تطبيق امتحان للانتقال إلى مستوى أعلى**(بوبكر بن بوزيد،2009، ص155)**.

14. تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري :

إن تكوين المؤطرين البيداغوجيين والإداريين، وتحسين مستواهم يعتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية، وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال فيما يأتي :

- تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين، ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب .
- تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة، يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط .
- التدريب المتواصل لجميع المستخدمين، للتكفل على أحسن وجه لعمليات إصلاح المنظومة التربوية .
- إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز في التعليم الثانوي.

1.14. التكوين الأولي :

كان التكوين الأولي إلى غاية التسعينات على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية، التي تتولى تكوين معلمي المدرسة الأساسية خلال سنة دراسية واحدة، سواء كانوا حائزين على شهادة البكالوريا أم لا، أما الأساتذة في التعليم الأساسي يحتاج تكوينهم إلى سنتين، سواء كانوا حائزين على شهادة البكالوريا أم لا.

أما أساتذة التعليم الثانوي يتم تكوينهم على مستوى المدارس العليا للأساتذة، أما في ظل الإصلاحات الجديدة، فقد اقتصر التكوين على الولايات التالية: بن عكنون، بشار، تيارت، سعيدة، قسنطينة، مستغانم، ورقلة، وهران **(بوبكر بن بوزيد، 2009، ص166)**، ويتألف من شقين :

- تكوين نظري أكاديمي وبيداغوجي.
- تكوين عملي تطبيقي في وسط مهني، على مستوى مؤسسة تعليمية .

2.14. التكوين أثناء الخدمة :

إن البنية التاهيلية لدى معلمي الطور الابتدائي، محللة إلى حد بعيد، وهذا ناتج عن التفاوت الكبير بين المستويات الدراسية للمعلمين الذين تم توظيفهم، أو التحاقهم بالتكوين الأولي، ومستواهم يتراوح بين مستوى السنة الأولى ثانوي وشهادة الليسانس.

جدول رقم(4): يبين المستويات الدراسية للمعلمين الذين تم توظيفهم والتحاقهم بالتكوين الأولي.

مستوى التوظيف	العدد	%
حائزون على الشهادة العليا للكفاءة(شهادة مهنية ،مستوى ثالثة ثانوي)	71013	41.45
س3 ثانوي +م.ت.ت (معهد التكنولوجي للتربية)	39833	23,25
بكالوريا +ش.ك.ب(شهادة الكفاءة البيداغوجية)	9286	5.42
بكالوريا+م.ت.ت	28494	16.63
حائزون على الشهادة الجامعية	22684	13.24
المجمـــــــوع:	171310	%100

(بوبكر بن بوزيد، 2009، ص166)

الجدول يبين بوضوح انه من بين 171310معلما في المرحلة الابتدائية، نجد ما يقارب 23000 أي نسبة 13% فقط من العدد الإجمالي يحملون شهادة جامعية، و38000 منهم أي نسبة 22% يحملون شهادة البكالوريا، ولكن من بينهم 9000معلما لم يتلقو تكوينا أوليا في المعهد التكنولوجي للتربية (م.ت.ت).

في المقابل فانه يفوق 110000 معلما أي نسبة 65% من المجموع العام غير حائزين حتى على شهادة البكالوريا وأن71000 منهم لم يتلقوا أي تكوين أولي على الإطلاق .

3.14. المبادئ التوجيهية لنظام التكوين أثناء الخدمة:

انطلاقا من الوضعية الحالية، شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق إستراتيجية جديدة للتكوين، هدفها تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة، ليكون لديهم نفس الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا، والذي حدده الإصلاح التربوي.

(بكالوريا +ثلاث سنوات تكوين لمعلمي الطور الابتدائي، وكذا بكالوريا+ أربع سنوات تكوين لأساتذة التعليم المتوسط) وسوف يتجسد هذا الهدف، وفق المبادئ التوجيهية التي تم تحديدها خلال الاجتماعات المشتركة التي انعقدت مع ممثلي التعليم العالي والبحث العلمي والتي قررت ما يأتي:

- إن مدرسي الطور الابتدائي والمتوسط، الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب سوف يتلقون على التوالي على مستوى معاهد التكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة تكوينا عاليا يختتم بنيل شهادة التخرج.
- سوف يتحقق هذا الهدف بواسطة التكوين، عن بعد بصورة أساسية لتدريب المعلم على الاعتماد على التكوين الذاتي، الذي أصبح من ضرورات العصر ويقدم في شكل دروس وتمارين ذاتية للتصحيح بعد طباعتها وإرسالها بوتيرة منظمة.
- إلزامية المشاركة في التكوين، بالنسبة للمدرسين الذين لا تتجاوز أعمارهم 40 سنة .
- التاطير يكون من طرف أساتذة معاهد لتكوين المعلمين، فيما يخص مدرسي التعليم الابتدائي.
- سوف يتم تدعيم التكوين بملتقيات دورية للتنشيط البيداغوجي، هدفها تعزيز وإثراء معارف المترشحين، وكذا انجاز الأعمال التطبيقية الخاصة بالمواد العلمية، وينظم على مستوى كل ولاية.
- مرونة مدة التكوين من سنتين إلى خمس سنوات كحد أقصى للتكوين بالنسبة للحائزين على شهادة البكالوريا، بتسليمهم نفس الشهادات التي تسلم للطلبة المسجلين في التكوين الأولي على مستوى معاهد التكوين، أما المكونين الغير الحائزين على شهادة البكالوريا فتسلم لهم شهادة نجاح تعادل الشهادة المهنية.
- الترقية مرهون بالتكوين، وبالحصول على شهادة التخرج، ويجب أن يؤدي التكوين بصفة خاصة إلى تثمين الوضع الاجتماعي والمهني بعد التخرج بنجاح، وترقية المتخرجين في سلم تصنيف أسلاك الموظفين وهذا بدافع التحفيز**(بوبكر بن بوزيد، 2009، ص178)**.

4.14.التحسين المستمر لمستوى المدرسين :

يتم تحسين مستوى موظفي قطاع التربية الوطنية، بمقتضى المرسوم رقم 96-92 الخاص بإنشاء خطة التكوين السنوية، والذي يحدد حصة سنوية للتكوين مدتها ستة أيام لفائدة مجموع مستخدمي قطاع التربية، وفقا للأهداف المحددة في كل خطة سنوية للتكوين من طرف مصالح وزارة التربية الوطنية، وقد تم انجاز العمليات التالية لفائدة السلك التعليمي، وهذا ابتداء من سنة2003 **(بوبكر بن بوزيد،2009، ص190).**

5.14. التكوين المتخصص :

علاوة على ما تقدم تتولى وزارة التربية والتعليم الوطني، تكوين متخصص لموظفي التاطير (رؤساء مؤسسات التعليم الابتدائي والاكما لي والثانوي والمفتشين والمستشارين التربويين والمقتصدين ونواب المقتصدين ومفتشي التوجيه المدرسي والمهني).

وتأسس المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم في فيفري 2000، خلفا للمركز الوطني لتكوين إطارات التربية، ويتولى مهمة التكوين المتخصص بالتعاون مع معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وتتمثل مهام المعهد فيما يلي :

- الإشراف حسب الحاجات المعبر عنها، على تكوين مستخدمي التاطير الإداري والبيداغوجي.
- إعداد برامج التكوين .
- تطبيق ومتابعة تقييم برامج التكوين، واقتراح إجراءات التحسين.
- انجاز دراسات وأبحاث في مجال اختصاصه، ليكلف بالتكوين المتخصص والتفتيش والتا طير البيداغوجي والإداري، والتسيير وتعزيز المعارف المختلفة الأسلاك، وإعداد برامج التكوين والتعرف على الاحتياجات في مجال التكوين، ومتابعة تطبيق البرامج لتكوين وتنظيم وتقييم إجراء الامتحانات والمسابقات المهنية**(بوبكر بن بوزيد، 2009، ص199).**

15.إعادة تنظيم المنظومة التربوية :

تكلف وزارة التربية الوطنية بتنفيذ قرارات مجلس الوزارة المنعقد في 30 افريل 2002، والمتعلق بإعادة تنظيم المنظومة التربوية من خلال ما يأتي:

- تحديد إستراتيجية التعميم التدريجي للتربية التحضيرية .
- إعادة تنظيم التعليم الإلزامي، بحيث يصبح التعليم الابتدائي مدته خمس سنوات والتعليم المتوسط مدته أربع سنوات والتعليم الثانوي ومدته ثلاث سنوات.
- إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- ترسيم مؤسسات التربية والتعليم الخاصة.

كما تهدف عملية إعادة تنظيم المنظومة التربوية في عمومها، إلى إعطاء فعالية أكثر للتعليم القاعدي الإلزامي، وتحسين نوعية التعليم في الطورين الإلزامي وما بعد الإلزامي، وتقوية مردودية النظام التعليمي، والاستجابة للغايات الكبرى التي يسعى الإصلاح إلى تحقيقها وشمل تنظيم المنظومة التربوية ما يلي :

- التعميم التدريجي للتربية التحضيرية، وتعديل الجهاز القانوني والبيداغوجي والذي يشمل دليل المربية والتجهيزات والوسائل التربوية الخاصة بالأقسام التحضيرية، كما يرفق ذلك بوثيقة التوجيه الخاصة بتكوين المربيات.

قد قسم الطور الابتدائي إلى ثلاث أطوار، الطور الأول ويشمل السنة أولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي، والطور الثاني فيشمل السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، أما الطور الثالث فيشمل السنة الخامسة ابتدائي.

- الحجم الساعي: س1وس2 (24 سا)، س3(25 سا ونصف)، س4وس5 (24 ساو45 دقيقة).
- تخفيض مدة الحصص إلى 45 دقيقة .
- جعل يوم السبت هو يوم عطلة بالنسبة للمتعلمين ويوم تكوين بالنسبة للمعلمين.
- تخصيص مساء يوم الثلاثاء للمعالجة التربوية والدعم لفائدة أقسام الامتحان .
- تخصيص15دقيقة في الفترة الصباحية للتربية الخلقية .

1.15. مشروع المؤسسة :

تميزت السنة الدراسية 2006-2007 بإعادة تنظيم نمط تسيير القطاع التربوي، وهي العملية التي تقوم على تطبيق مشروع المؤسسة، الذي يمثل إستراتيجية أخرى في تجنيد الطاقات في الفريق التربوي، وهو مجموعة من الأعمال المنجزة التي تتحقق انطلاقا من إعداد برامج معينة، وتتميز الإستراتيجية لكل مؤسسة تربوية بما يلي :

- الكشف عن العوائق والصعوبات التي تحول دون ذلك .
- السعي إلى إدماج كل عناصر الفريق التربوي في المشروع وتعبئتهم لإقحامهم فيه، وهو يعتبر وثيقة رسمية إلزامية القراررقم17المؤرخ في (06-06-2006)، على مستوى المؤسسات التعليمية في مختلف أطوار التعليم ليصبح احد عناصر تقويم سير المشروع، كما ينتظر من ذلك السماح بالتعبيرعن توقعات المؤسسة، وتحديد حاجياتها الخاصة بمراعاة وضعها الجغرافي وبيئتها الاجتماعية والثقافية ووسائلها المحلية **(بوبكربن بوزيد،2009، ص235-ص239).**

2.15. مشروع الخدمة :

يمثل مشروع الخدمة إطارا جامعا ائتلافيا ومرجعيا دائما وشاملا، فهو يعبر عن إرادة جماعية قوية وواضحة مثلما يحدد المبادئ التي يقوم عليها العمل بضوابط السلوك المهني، لأن إعداد المشروع يتطلب عند بداية الإعلان عن الإرادة في تطوير نظامها، وذلك بتشجيع الأعمال الإبداعية وتحفيز المبادرات الفردية، كما يعتبر مشروع الخدمة عملا جماعيا، يهم كل مستخدمي المركزية ومديريات التربية والمفتشيات، ليصبح هذا الانجاز الذي يحقق للجميع احد أسس قواعد مساعي المحترفين **(بوبكر بن بوزيد،2009، ص240).**

16. عمليات الدعم لتنفيذ الإصلاح التربوي :

أدى ظهور إصلاح المنظومة التربوية في أولى بدايته إلى تعبئة الموارد والوسائل الناجعة والضرورية لإنجاح تنفيذ عملية الإصلاح، وكذا لدعم العمليات التي شرعت في انجازها، إن تدابير الدعم هذه ذات أنماط متعددة، وهي تخص بإنشاء مؤسسات تاطير الإصلاح وتوطيده وتدعيم التمدرس وعمليات التعاون، وكذا التأطير التربوي، لذا استدعى هذا الأخير إلى إنشاء العديد من المؤسسات التي يتمثل دورها الأساسي في تسيير تطبيق الإصلاح بعمليات خاصة في ميادين معينة، أو متابعته ومواكبته طيلة العملية التي يستغرقها التنفيذ بل وحتى بعدها، وعددها أربعة لتضيف مجهودها لتعزيز عمل الهيئات والمؤسسات الوطنية الأخرى، الواقعة تحت وصاية وزارة التربية الوطنية وهي كالتالي :

- المجلس الوطني للتربية والتكوين .
- المرصد الوطني للتربية والتكوين .
- المركز الوطني البيداغوجي واللساني من اجل تعميم اللغة الامازيغية .
- المركز الوطني للإدماج الإبداع التربوي وتطوير تكنولوجيا الإعلام والتربية .

وقد ساهمت هيئات أخرى للدعم، تابعة لقطاع التربية بشكل فعال في عملية الإصلاح التربوي نذكر منها على وجه الخصوص ما يلي :المعهد الوطني لمستخدمي التربية ،الديوان الوطني للتكوين عن بعد المعهد الوطني للبحث في التربية ،الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار.

كما يشمل الدعم المدرسي منحة التمدرس، التي اقرها رئيس الجمهورية إلى جانب مجانية الكتاب المدرسي، والأدوات المدرسية، وتشمل الإطعام للمتعلمين ذوي النظام الداخلي والنصف داخلي، والنقل المدرسي، والصحة المدرسية، والمكتبات المدرسية، الجانب الإسهام التعاون الدولي بما فيها التعاون الثنائي الذي ويشمل (الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا) والتعاون المتعدد الأقطاب ويشمل اليونسكو(برنامج دعم المنظومة التربوية Pare)، **(بوبكر بن بوزيد،2009،ص 145، ص175).**

الخلاصة:

إن قضية الإصلاح التربوي الجديد قضية جديرة بالإثبات والتحرير، نابعة من خلال متابعة أدبيات البحث التربوي، وأعمال المؤتمرات والحلقات النقاشية، وتتمثل في تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها لتواكب الاتجاهات والتطورات الحديثة في نظام إعداد المعلم، بالإضافة إلى المستجدات التي تؤكد على وجوب نوعية من المعلمين يملك القدرة على التكيف مع ما هو جديد.

والمدرسة الجزائرية لا تخرج عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتطوير مناهجها وبتغيير طرق عملها، علما أن البرامج المطبقة في مؤسساتنا التربوية يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي، الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال، وهذا يشير إلى الجهد الاستثنائي الذي ينبغي أن تبذله المدرسة لتحمي شبابنا من خطر العودة إلى التخلف من جديد، بمعنى أخر فان أمرية 1976 تحتاج إلى تعديل ضروري يتماشى والتغيرات الكبرى الطارئة في كل المجالات.

انطلاقا من هذه المسلمات، فان إصلاح وتطوير مناهج المنظومة التربوية، أضحى من الأمور المستعجلة، وذات منفعة لا نقاش فيها، وهذا التطوير استمد شرعيته من النتائج التي توصلت إليها علوم التربية.

البـــاب الثانـــي

الجانـــب التطبيقـــــي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا

الدراسة الاستطلاعية

تمهيـــد.

1 .أهداف الدراسة الاستطلاعية

2 .المنهج المتبع

3 .خصائص الدراسة الاستطلاعية

1.3.مواصفات العينة الأولى

2.3.مواصفات العينة الثانية

4 .أدوات القياس

1.4. استمارة مقياس الكفاءة المهنية .

- ✓ إجراءات التطبيق
- ✓ صدق وثبات المقياس

أولا: صدق المقياس

ثانيا: ثبات المقياس

2.4.استمارة الأداء التربوي للمعلمين

- ✓ مراحل بناء الأداء
- ✓ إجراءات التطبيق
- ✓ صدق وثبات الاستمارة

أولا:صدق الاستمارة

ثانيا:ثبات الاستمارة

الخلاصة:

تمهيـــــــــــــد:

الدراسة الاستطلاعية هي دراسة من خلالها يتأكد الباحث من أدوات البحث التي يريد تطبيقها على عينته الأساسية، من حيث صلاحيتها ومدة تطبيقها وإجراءاتها المختلفة، ومدى موافقتها لعينة البحث ومدى شموليتها لموضوع الدراسة.

تهدف الدراسة الاستطلاعية بصفة عامة إلى تقنين الاختبارات والاستبيانات المستخدمة والتأكد من وضوح بنودها وصلاحيتها للاستعمال، و قبل تطبيق أداة البحث في الدراسة الميدانية الأساسية قام الباحث بدراسة استطلاعية لتدعيم الجانب النظري، وتعزيز الدراسة الميدانية، للتوصل إلى نتائج دقيقة و قيم صحيحة.

من هذا المنطلق اعتمد الباحث على مقياس الكفاءة المهنية وهو مقنن في البلاد العربية من طرف الباحثان(**سامي عبد الرزاق وعلي حسن حبايب**)، كما اعتمد الباحث على بناء استمارة ذات أربعة أبعاد الغرض منها معرفة كفاءة المعلم ميدانيا من وجهة نظر السادة المفتشين، وتملأ هاته الاستمارة أثناء تفتيشهم للمعلم. واستخدم الباحث أسلوب صدق المحكمين للمقياس والاستمارة معا، وهذا لمعرفة مدى الاتفاق على مدى صلاحية الأداة بالإضافة إلى حساب الثبات على عينة عددها ستون (60) معلما.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التأكد من التصور العام للبحث.
- معرفة مدى صلاحية و دقة أداة البحث.
- معرفة خصائص المجتمع الأصلي للعينة و مواصفاته .
- معرفة مدى وضوح بنود الأداة وفهم أفراد عينة البحث لفقراتها وجديتها كأداة للبحث .
- تكوين فكرة عامة عن عينة مجتمع الدراسة و طرق اختيارها .
- التعرف على قوة الأداة في كشف مستوى أداء المعلم وكفاءته في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

2. المنهج المتبع:

يقع هذا البحث ضمن الدراسات الوصفية الميدانية التقييمية، أي دراسة الموضوع بالنزول إلى الميدان ، وجمع البيانات والمعلومات المساعدة على الدراسة العلمية، وأنواع التحليل التي استخدمها الباحث لتحليل بيانات هذا البحث هي التحليل الكيفي والكمي، فمن خلال التحليل الكمي يدرس الباحث مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية وذلك باستعمال طرق إحصائية كالنسب المئوية، واختبارات الدلالة لدراسة الفروق بين أفراد عينة البحث.

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعرف على انه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى **(تركي رابح، 1984، ص129)**.

وهي أيضا تندرج في إطار الدراسات المسحية، ويعرف على انه اكتشاف الواقع كما هو، والمسح إما على عينة تمثل المجتمع تمثيلا إحصائيا صحيحا فيصبح مسحا بالعينة، أو أن يمتد للمجتمع كله فيصبح حصرا **(تركي رابح، 1984، ص130)**.

3. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :

✓ **مواصفات العينة الأولى:** العينة التي طبق عليها المقياس الأول للكفاءة المهنية حجمها(30) معلما ولم يتم استرجاع (10) منها ومواصفاتها كالآتي:

جدول رقم (5):

خصائص العينة من حيث الجنس :

الجنس	العـــــدد	النسبة المئوية
ذكـــــــر	10	%50
أنثـــــى	10	%50
المجمـــــوع:	20	%100

جدول رقم (6):

خصائص العينة من حيث الأقدمية في مهنة التدريس.

الأقدميـــــة في التدريس	تكرارات	النسبة المئوية
0-9 سنوات	06	%30
10- 14 سنوات	03	%15
15فما فوق	11	%55
المجمـــــــــــــوع:	20	%100

جدول رقم(7):

خصائص العينة من حيث المستوى التعليمي .

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
اقل من البكالوريا	09	%45
بكالوريا+1	01	%5
بكالوريا+2	01	%5
بكالوريا+3	02	%10
ليسانس	07	%35
ماجستير	00	%00
المجمـــــــــــــوع:	20	%100

من الجداول السابقة يتضح أن العينة متكافئة من حيث الجنس، إذ أن نسبة الإناث تساوي نسبة الذكور، و أن العينة اشتملت على معلمين يدرسون في الريف وآخرون يدرسون في المدينة، و أيضا اشتملت على معلمين ذوي أقدمية في التدريس و معلمين حديثي العهد بالتعليم ومن مستويات تعليمية مختلفة، ومن هنا نعتبرها كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة الأساسية لاشتمالها على خصائص و مميزات المجتمع الأصلي للبحث.

- ✓ **مواصفات العينة الثانية:** العينة التي طبق عليها المقياس الثاني للأداء التربوي حجمها (30) معلما ولم يتم استرجاع (20) منها ومواصفاتها كالأتي:

جدول رقم (8):

خصائص العينة من حيث الجنس الخاصة :

الجنس	العـــــدد	النسبة المئوية
ذكـــــــر	07	%70
أنثـــــى	03	%30
المجمـــــوع	10	%100

جدول رقم (9):

خصائص العينة من حيث الأقدمية في مهنة التدريس .

الأقدميـــــة في التدريس	تكرارات	النسبة المئوية
0-9 سنوات	04	%40
10- 14سنوات	02	%20
15 فما فوق	04	%40
المجمـــــــــــــــوع	10	%100

جدول رقم(10):

خصائص العينة من حيث المستوى التعليمي .

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
اقل من البكالوريا	00	%00
بكالوريا +1	03	%30
بكالوريا +2	00	%00
بكالوريا +3	01	%10
ليسانس	06	%60
ماجستير	00	%00
المجمـــــــــــوع:	10	%100

من الجداول السابقة يتضح أن العينة اشتملت على معلمين يدرسون في الريف و آخرون يدرسون في المدينة ، و أيضا اشتملت على معلمين ذوي أقدمية في مهنة التدريس و معلمين حديثي العهد بالتعليم ومن مستويات تعليمية مختلفة، ومن هنا نعتبرها كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة الأساسية لاشتمالها على خصائص و مميزات المجتمع الأصلي للبحث.

4. أدوات القياس:

1.4. اداة مقياس الكفاءة المهنية:

اقتصر الباحث على قياس بعض جوانب الكفاءة لدى المعلم، وتمثلت في مدى قدرة المعلم على ترتيب مهارات حسب أولوية وأهمية المهارات في مجال التدريس، وذلك بكل دقة وفعالية ،وتقاس الكفاءة هنا بمدى قدرة معلم المرحلة الابتدائية على ترتيب المهارات بمهارة وإتقان وفعالية والمقياس المرجعي هنا هو ترتيب معياري معطى من طرف أساتذة جامعيين مختصين في مجال التربية وعلم النفس ، واقتصر الباحث على كل من:

- ✓ **كفاءة المادة الدراسية:** اشتملت على عشرة (10) مهارات، أعطيت بشكل عشوائي، وطلب من معلمو المرحلة الابتدائية أن يرتبوها من الأهم إلى المهم بشكل متقن وفعال .
- ✓ **كفاءة أساليب التدريس:** اشتملت على خمسة عشرة (15) مهارة، أعطيت بشكل عشوائي، وطلب من معلم المرحلة الابتدائية أن يرتبها من الأهم إلى المهم.

- ✓ **كفاءة التقويم:** اشتملت على ستة (6) مهارات، أعطيت بشكل عشوائي، وطلب من معلم المرحلة الابتدائية أن يرتبها من الأهم إلى المهم.

إن كل بند يرتب ترتيبا مناسبا من طرف المعلم – موافق للترتيب النموذجي للمهارات المتضمنة في تلك الكفاءات – يدل على قدرة المعلم على القيام بأداء العمل بمهارة وإتقان فيما يخص ترتيب هذه المهارات – ويأخذ على كل بند يرتب ترتيبا صحيحا درجة كاملة تعادل 1 صحيح بالنسبة لكل مهارة من مهارات الكفاءة الأولى، كفاءة المادة الدراسية ذات العشرة (10) مهارات ، بينما يأخذ 1.5 بالنسبة لكل مهارة من مهارات الكفاءة الثانية، كفاءة أساليب التدريس ذات الخمسة عشر (15) مهارة، وستة (6) درجات بالنسبة لكل مهارة من مهارات الكفاءة الثالثة كفاءة التقويم ذات الستة (6) مهارات .

كل ترتيب يقترب أو يبتعد من الترتيب الصحيح يأخذ درجة تقدر بجزء من العشرة بالنسبة لكل انحراف (جزء واحد من عشرة = 10/1)بالنسبة للكفاءة الأولى و(جزء15/1.5) لكل جزء منحرف بالنسبة للكفاءة الثانية وجزء قدره 6 درجات من مجموع 36 لكل انحراف بالنسبة للكفاءة الثالثة تتضاعف كلما ابتعدنا عن الترتيب الصحيح، وتقل كلما اقتربنا من الترتيب الصحيح.

ترتيب المهارات: هناك ترتيب معياري لهذه المهارات موضوع من طرف مجموعة من المختصين في علوم التربية (انظر الجداول رقم:11،12،13)، بناء على ذلك فان الترتيب الصحيح الموضوع من طرف المعلم والذي يتفق مع الترتيب المرجعي الموضوع من طرف بعض المختصين في التربية وعلم النفس ، يستحق علامة (1) من (10) فيما يخص الكفاءة الأولى (كفاءة المادة الدراسية) أما الترتيب الذي لا يوافق الترتيب المرجعي أي الذي يبتعد عنه فيمنح درجة تقل عن واحد صحيح بقدر قربها أو بعدها عن الترتيب (أي بالفرق بين الترتيب الذي وضعه المعلم المطبق عليه والترتيب المرجعي) ثم تحول الدرجة إلى ما يقابلها في سلم الدرجات 20 من 20 بواسطة الطريقة الثلاثية .

أما مهارات كفاءة أساليب التدريس فعددها 15 مهارة طلب من معلم المرحلة الابتدائية ترتيبها حسب أهميتها من المهم جدا فالمهم فالأقل أهمية...وهكذا، وبما أن عدد المهارات يفوق العشرة فان كل ترتيب صحيح لأي بند يمنح الدرجة 1.5، وبالتالي فان مجموع نقاط الترتيب الصحيح لكل المهارات (الموافق للترتيب المرجعي) يكون (22.5) وهي اعلي درجة .

وكل ترتيب لكل بند على حدا يبتعد أو يقترب من الترتيب الصحيح يأخذ درجة تبتعد من 1.5 بمقدار انحراف قدره 0.1 لكل انحراف (بعدها أو قربها عن الترتيب المرجعي)، ثم نحولها إلى ما يقابلها في الدرجة 20 من 20 بواسطة الطريقة الثلاثية .

أما كفاءة التقويم فتتضمن هذه الكفاية 6 مهارات طلب ترتيبها، ولتسهيل عملية التصحيح رأى الباحث أن يمنح كل بند يرتب ترتيبا صحيحا 6 درجات، ليصبح في النهاية 36 درجة بالنسبة لصاحب اعلي كفاءة في التقييم، سوف نحولها إلى ما يقابلها في الدرجة 20 من 20 .

✓ **أمثلة للتوضيح:**

مثال1: إذا كان ترتيب مهارة من كفاءة المادة الدراسية في الاستمارة المطبقة هو 3 وترتيبها المرجعي (المعياري) هو 7 (وهو ترتيب لا يعلمه المعلم المجيب) ورتبها المعلم في الرتبة الخامسة 5، فان الفرق بين الترتيب المعياري (المرجعي) والترتيب المعطى من طرف المعلم هو 7−5=2 ونعلم أن عدد المهارات في هذه الكفاءة هو 10 .

إذن: الدرجة التي تمنح للمعلم هي 0.8 من 10 ثم نحول هذه الدرجة إلى 20 بواسطة الطريقة الثلاثية.

8 ـــــ 10
س ـــــ 20 إذن: س=8 × 20 / 10 =16.

✓ **بعض الأمثلة لتوضيح ذلك :**

المهارة رقم (1) كما تم تقديمها في استمارة البحث ترتيبها الصحيح حسب معيار التصحيح هو (1) فإذا كانت إجابة المعلم بترتيب (2)، إذن 2−1=1فهو قد ابتعد عن الترتيب الصحيح بدرجة واحدة، إذن فهو يستحق (0.9) لأنه قد انحرف في ترتيبه بدرجة واحدة عن النموذج الصحيح.

المهارة رقم(2) ترتيبها الصحيح (2)، ترتيب معلم ما، مثلا 10 إذن: 10−2=8 أي ابتعد عن الترتيب الصحيح ب 8 درجات فهو يستحق (0.2) من الواحد الصحيح .

جدول رقم (1) يبين مثال لطريقة تصحيح مهارة كفاءة المادة الدراسية، وتفريغ الجزء الخاص بتلك الكفاءة ومهارتها .

جدول رقم(11): يمثل مفتاح التصحيح للكفاءة المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية.

رقم المهارة في الاختبار	الترتيب المرجعي	ترتيب عشوائي (ترتيب معلم ما)	الفـــرق بيـــن الترتيب المرجعـــــي والترتيب العشوائي	الدرجة التي يجب أن تمنح مدى البعد والقرب من الدرجة1
3	7	5	0.2=0.1×2=5−7	0.8=0.2−1
4	9	6	0.3=0.1×3=6−9	0.7
5	4	4	0=4−4	1

الدرجة الكاملة لأي ترتيب صحيح هنا هي 1.

وحدة الانحراف (وحدة الترتيب المنحرف بدرجة واحدة) هي 10/1=0.1.

الفرق بين الترتيب المرجعي والترتيب العشوائي مضروبا في وحدة الترتيب المنحرف بدرجة واحدة 0.1 × 2=0.2 يساوي قيمة الترتيب المحصل عليه.

قيمة الانحراف الملائمة لانجاز المفحوص تساوي قيمة الترتيب الصحيح (المعياري) ناقص قيمة الترتيب المحصل عليه من المفحوص 1−02=08 .

وهكذا مع بقية المهارات، وفي النهاية يقوم الباحث بتجميع النقاط مع العلم، أن أحسن ترتيب يأخذ 10 نقاط ويحول بالطريقة الثلاثية إلى الدرجة من 20.

مثلا إذا كانت علامة المعلم 10/8.5.

8.5 ـــــ 10
س ـــــــ 20 إذن: س= 8.5×10/20=17.

✓ **كفاءة أساليب التدريس ومهارتها :**

بعض الأمثلة التوضيحية:

جدول رقم(12): يبن مثال لطريقة تصحيح مهارة كفاءة أساليب التدريس ومهارتها، وتفريغ الجزء الخاص بتلك الكفاءة ومهارتها .

رقم المهارة في الاختبار المطبق	الترتيب المرجعي الصحيح	ترتيب عشوائي (ترتيب معلم ما)	الفرق بين الترتيب المرجعي والترتيب العشوائي	الدرجة الممنوحة تمثل مدى البعد والقرب من الدرجة الكاملة 1.5 لصاحب الترتيب الصحيح
1	3	2	1=2−3 0.1=0.1×1	1.4=0.1−1.5
2	4	15	11=4−15	0.4
4	1	4	3=1−4	1.2

الدرجة الكاملة لأي ترتيب صحيح هي 1.5.

وحدة الترتيب المنحرف بدرجة واحدة هي 15/1.5=0.1.

الفرق بين الرتيب المرجعي والترتيب العشوائي (الترتيب المعطى من طرف معلم ما)مضروب في وحدة الترتيب المنحرف بدرجة واحدة 0.1×11=1.1 يساوي قيمة الترتيب المحصل عليه .

قيمة الانحراف الملائمة لانجاز المفحوص تساوي قيمة الترتيب الصحيح (المعياري) ناقص قيمة الترتيب المحصل عليها من المفحوص 1.5-1.1=04

نشير إلى أن هذا الإجراء تم مناقشته والاتفاق عليه من طرف 35 أستاذا للمرحلة الثانوية و3 أساتذة لعلم النفس بجامعة مستغانم .

الصف رقم 2=15/1.5=0.1×11=1.1 ـــــــــــــ1.5-1.1=0.4.

بنفس الطريقة نصحح بقية المهارات، ونجمع النقاط المحصل عليها ثم نحولها إلى التصحيح من 20 بالطريقة الثلاثية، مثلا إذا كانت النقطة المحصل عليها هي 22.5/18

18ـــــــــــ22.5
س ـــــــــــ 20 إذن: س=18×22.5/20=20/16.

كفاءة التقويم ومهارتها:

أمثلة توضيحية:

جدول رقم (13): يبين مثال لطريقة تصحيح مهارة كفاءة التقويم، وتفريغ الجزء الخاص بتلك الكفاءة ومهارتها.

رقم المهارة في الاختبار	الترتيب المرجعي الصحيح	ترتيب عشوائي (ترتيب معلم ما)	الفرق بين الترتيب المرجعي والترتيب العشوائي	الدرجة التي يجب أن تمنح (مدى البعد والقرب من الدرجة 6)
10	**3**	**3**	**0=3-3**	**0-6=6**
2	**2**	**5**	**3=2-5**	**3-6=3**
3	**1**	**6**	**5=1-6**	**5-6=1**

نحول بعد ذلك العلامة المحصل عليها إلى الدرجة 20 مثلا إذا كانت علامة المعلم 36/18 .

18ـــــــــــ 36
س ـــــــــــ 20 إذن: 18×36/20=20/10.

وفي الأخير قد حصلنا على ثلاثة علامات، كل واحدة خاصة بكفاءة من الكفاءات الثلاثة، نجمعها ونقسم على ثلاثة لنحصل على العلامة النهائية التي تمثل كفاءة المعلم،في الجوانب سالفة الذكر .

✓ **أمثلة توضيحية:**

20/17، 20/16، 20/10 نتيجة ذلك تساوي 14.33 وتلك هي الدرجة التي تمثل كفاءة المعلم.

والمقصود بالمهارة تلك الممارسة التي تعود المعلم أن يؤديها عن فهم وبسهولة و يسر ودقة، وباستعراض كثير من التعاريف، التي تناولت مفهوم المهارة يمكن أن نستنتج منها أن المهارة هي السهولة والدقة والسرعة والاقتصاد في الوقت والجهد والإتقان في أداء العمل الذي يؤديه المعلم.

2.4.إجراءات التطبيق:

تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من يوم 02 اكتوبر2010 إلى غاية يوم 31 اكتوبر2010، و شملت الدراسة الاستطلاعية أخذ عينة من المعلمين والأساتذة يدرسوا أقسام السنوات الخمسة من الإصلاح التربوي الجديد من التعليم الابتدائي بمدارس مختلفة من بعض مقاطعات مدينة مستغانم، بتطبيق مقياس الكفاءة المهنية للمعلم على عينة تضم ثلاثين (30) من المعلمين مختارين بطريقة عشوائية،وتم استرجاع(20)منها، أما معرفة كفاءة المعلم من خلال السادة المفتشين فاخذ الباحث عينة مكونة من (30) معلما وتم استرجاع(10) منها .

3.4. صدق وثبات المقياس:

أولا: صدق المقياس الأول

تم توزيع المقياس على عشرين محكما من ذوي الاختصاص في مجال التربية وإعداد المعلمين وعلم النفس بصفة عامة، وطلب منهم إبداء آراءهم حول فقرات المقياس ومدى صلاحياتها لقياس ما وضعت لأجله، وقد ابدي هؤلاء ملاحظاتهم وتم الأخذ بها والتأكد من صدق المقياس .

جدول رقم (14) :

يمثل أسماء المحكمين وعدد الاستمارات التحكيم المقدمة والمعادة .

مكان العمل	عدد الاستمارات المقدمة	عدد الاستمارات المعادة	أسماء الأساتذة المحكمين
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة مستغانم	05	04	هني الحاج أحمد، هامل منصور، منصوري مصطفى ، علاق كريمة، مكي احمد.
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران	03	02	تلويني الحبيب، غريب العربي.

قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة غليزان	07	04	دي نبيلة، زقاوة احمد، جميلة حيدرة، مركون هبة، فلوح احمد.
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر العاصمة	05	02	طيب بلعربي، ايت حمودة حكيمة.
المجمـــــــــــــــــــــــــــــــوع:		12	

جدول رقم(15):

يمثل مدى الاتفاق على صلاحية المقياس:

الفقرات	%	الفقرات	%	الفقرات	%	الفقرات	%
ف1	%83	ف9	%92	ف17	%96	ف25	%100
ف2	%90	ف10	%90	ف18	%94	ف26	%94
ف3	%90	ف11	%88	ف19	%96	ف27	%88
ف4	%94	ف12	%85	ف20	%100	ف28	%79
ف5	%90	ف13	%90	ف21	%94	ف29	%83
ف6	%79	ف14	%94	ف22	%88	ف30	%88
ف7	%88	ف15	%94	ف23	%94	ف31	%83
ف8	%90	ف16	%94	ف24	%94		

ثانيا: ثبـــــــات المقياس الأول

ثبات المقياس يعني دقة نتائجه بحيث يعطي نفس النتائج في حالة تكرار التطبيق للاختبار على نفس العينة و في نفس الشروط، و هناك عدة تقنيات لتقرير درجة ثبات الاختبار منها(إعادة الاختبار، الصور المتكافئة، التجزئة النصفية للاختبار، تحليل التباين) .

في هذه الدراسة استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية للاختبار لحساب ثبات المقياس لسهولة حسابه و لربح الوقت و لتعذر إعادة التطبيق لتباعد المدارس التي أخذت منها عينة الدراسة الاستطلاعية، انظر **(الملحق رقم:4)**

ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة استعملنا معامل الارتباط بيرسون PEARSON **(مقدم عبدالحفيظ، 2003، ص78)**، الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر حسب المعادلة التالية:

$$ر = \frac{ن \text{ مج } (س \quad ص) - (\text{مج } س \quad \text{مج } ص)}{\sqrt{ن (\text{مج } س)^2 - \text{مج } (س)^2)\ (ن (\text{مج } ص)^2 - \text{مج } (ص)^2)}}$$

حيث : ر : معامل الارتباط بيرسون .

مج : مجموع .

س : درجات المتغير الأول(أفراد المجموعة الأولى).

ص : درجات المتغير الثاني(أفراد المجموعة الثانية).

ن : حجم العينة .

وقد تم اختيار معامل الارتباط ليبرسون للأسباب التالية :

– لمعرفة الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس (أداة البحث).

– لمعرفة مدى ترابط درجات الفقرات الفردية مع درجات الفقرات الزوجية للاستمارة .

و بعد القيام بالحسابات العددية توصلنا و بدقة إلى النتائج التالية :

مج (س.ص)=183 ، مج (س)=59 ، مج (ص) =53

مج $س^2$ =227 ،مج $ص^2$ = 173 ، ن =20

وبتطبيق قانون بيرسون نجد مايلي : ر=0.64 معامل إرتباط قوي.

و باستخدام معادلة سبيرمان براون في حساب الثبات وفق القانون التالي :

$$ث = \frac{2 ر}{1 + ر}$$ حيث: ث = الثبـــــات. ر = معامل الارتباط

$$ث = \frac{0.64 \times 2}{0.64 + 1} = 0.78$$

و بالتعويض العددي نجد :

بما أنه قريب من الواحد المطلق فإن الارتباط قوي وبالتالي فإن الاختبار(المقياس) ثابت.

4.4. المقياس الثاني للأداء التربوي للمعلمين:

1.4.4. مراحل بناء الأداة:

قبل البدء في الجانب الميداني صممنا أداة بحث، والتي تعتبر أداة قياس تتصف بخصائص، و تستدعي مراعاة منهجية سليمة في تحضيرها، و في إجرائها، وفي تحليل و استغلال نتائجها، لذا قمنا بوضع مجموعة فقرات تقيس وتكشف مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهذا من وجهة نظر السادة المفتشين أثناء القيام بعملية التقويم والتقييم ميدانيا وبصورة مباشرة، إذ اعتمدنا في البداية على مقياس يشمل 34 فقرة ذات أربع أبعاد تتمثل في:

- **البعد الأول:** إدارة الوقت.

ويشمل أربع فقرات مرقمة كالتالي(1،2،3،4).

- **البعد الثاني:**التخطيط للدرس.

ويشمل ستة فقرات مرقمة كالتالي(1،2،3،4،5،6).

- **البعد الثالث:** تنفيذ الدرس.

ويشمل ستة عشر فقرة مرقمة كالتالي(1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،12،13،14،15،16).

- **البعد الرابع:** تقويم المتعلمين .

ويشمل ثمانية فقرات مرقمة كالتالي(1،2،3،4،5،6،7،8).

معتمدين على مقياس الأداء المقسم إلى أربع درجات (جيد، فوق المتوسط، متوسط، تحت المتوسط)، إضافة إلى معلومات شخصية عن الجنس والسن ومدة الأقدمية في التدريس والمستوى التعليمي و طبيعة التكوين والتوظيف وأعيد بناء فقرات الاستمارة عدة مرات بناء على أساس التوجيهات التي قدمت للباحث من طرف بعض أساتذة علم النفس و علوم التربية، و أساتذة ذوي خبرة في الميدان، و بمساعدة الأستاذ المشرف توصلنا الى34 فقرة قابلة للتحكيم، ومن خلال ذلك قام الباحث بتعديل بعض الفقرات والإبقاء على الفقرات الأخرى، انظر (**الجدول رقم:15**).

2.4.4. إجراءات التطبيق: تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من يوم 02 اكتوبر2010 إلى غاية يوم 31 اكتوبر2010، و شملت الدراسة الاستطلاعية أخذ عينة من المعلمين والأساتذة يدرسوا أقسام السنوات الخمسة من الإصلاح التربوي الجديد من التعليم الابتدائي بمدارس مختلفة من بعض مقاطعات مدينة مستغانم، بتطبيق استمارة الأداء التربوي للمعلم من خلال السادة المفتشين فاخذ الباحث عينة مكونة من (30) معلما وتم استرجاع(10) منها .

3.4.4. صدق وثبات المقياس الثاني:

أولا: صدق المقياس: مفهوم الصدق في الاختبار يشير إلى أن الرائز يقيس السمة أو الصفة التي صمم لأجل قياسها وهناك عدة طرق ترتبط بصدق المقياس أهمها (صدق المحتوى، صدق المحك ، الصدق العاملي، الصدق التكويني، والصدق التلازمي، والصدق التنبئي...)، واعتمدنا في طريقة تقدير فقرات الاستمارة وتعليمتها على 20 محكما من قسم علم النفس بجامعات مستغانم، وهران، غليزان، الجزائر العاصمة، وتم استرجاع 12 استمارة للتحكيم مع عدم التمكن من استرجاع 08 استمارات لعدم تقديمها في الوقت المناسب، والامتناع من طرف بعض الأساتذة، وقمنا بالتعديلات اللازمة على مفردات فقرات الاستمارة، بناء على أراء المحكمين وملاحظاتهم القيمة .

جدول رقم (16) :

يمثل أسماء المحكمين وعدد الاستمارات التحكيم المقدمة والمعادة .

مكان العمل	عدد الاستمارات المقدمة	عدد الاستمارات المعادة	أسماء الأساتذة المحكمين
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة مستغانم	05	04	هني الحاج أحمد، هامل منصور، منصوري مصطفى ، علاق كريمة، مكي احمد.
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران	03	02	تلويني الحبيب، غريب العربي.
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة غليزان	07	04	دي نبيلة، زقاوة احمد، جميلة حيدرة، مركون هبة، فلوح احمد.
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر العاصمة	05	02	طيب بلعربي، ايت حمودة حكيمة.
المجمـــــــــــــــــــــــــــــــوع:		12	

جدول رقم (17):

يمثل النسب المئوية للموافقة على مدى صلاحية الفقرات.

الفقرات	%	الفقرات	%	الفقرات	%	الفقرات	%	الفقرات	%
ف1	%93	ف8	%91	ف15	%95	ف21	%87	ف28	تعدل
ف2	%92	ف9	%91	ف16	%93	ف22	%87	ف29	%96
ف3	%91	ف10	%87	ف16	%93	ف23	%97	ف30	%95
ف4	تعدل	ف11	%95	ف17	%95	ف24	%95	ف31	%93
ف5	%91	ف12	%95	ف18	%87	ف25	%85	ف32	%93
ف6	%91	ف13	%89	ف19	%97	ف26	%96	ف33	%87
ف7	%89	ف14	%93	ف20	%100	ف27	%72	ف34	%91

جدول رقم (18) :

يوضح التعديلات التي تخص بعض فقرات الاستمارة .

الرقـــــم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
ف4	يسعى لجلب انتباه المتعلمين طوال وقت الحصة.	يجلب انتباه المتعلمين طوال وقت الحصة.
ف28	يكلف المتعلمين بمهام متنوعة تهدف إلى تقويم زملائهم.	يوظف عملية التقويم عن طريق الأقران.

ثانيا: الثبـــــــات :

ثبات الاستمارة يعني دقة نتائجها بحيث تعطي نفس النتائج في حالة تكرار التطبيق للاختبار على نفس العينة و في نفس الشروط و هناك عدة تقنيات لتقرير درجة ثبات الاختبار منها(إعادة الاختبار، الصور المتكافئة ، التجزئة النصفية للاختبار ، تحليل التباين) .

في هذه الدراسة استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية للاختبار لحساب ثبات الاستمارة لسهولة حساب الثبات و لربح الوقت و لتعذر إعادة التطبيق لتباعد المدارس التي أخذت منها عينة الدراسة الاستطلاعية، انظر **(الملحق رقم:4)** .

ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة استعملنا معامل الارتباط بيرسون .

الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر(**مقدم عبد الحفيظ، 2003، 78**).

حسب المعادلة المذكورة سابقا.

و بعد القيام بالحسابات العددية توصلنا و بدقة إلى النتائج التالية :

مج (س.ص)=24817 ، مج (س)=502 ، مج (ص) =481

مج $س^2$ =25868 ،مج $ص^2$ = 23859 ، ن =10

وبتطبيق قانون بيرسون نجد مايلي : ر=0.97 معامل إرتباط قوي.

و باستخدام معادلة سبيرمان براون في حساب الثبات وفق القانون التالي :

$$ث = \frac{2\ ر}{1 + ر}$$

حيث: ث = الثبـــــات. ر = معامل الارتباط

$$ث = \frac{0.97 \times 2}{0.97 + 1} = 0.98$$

بما أنه قريب من الواحد المطلق فإن الارتباط قوي وبالتالي فإن الاختبار ثابت.

خلاصة:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تأكدنا من صلاحية المقياس وهذا عن طريق صدق المحكمين، وفي حساب الثبات قمنا بتطبيق معادلة بيرسون ووجدنا معامل الارتباط بين بنود المقياس قويا، وبتطبيق معادلة براون وجدنا أيضا معامل الثبات قويا وهذا يؤكد على ثبات المقياس مما يسمح لنا بتطبيقه في بيئتنا على العينة العشوائية المأخوذة.

ونفس الشيء للتأكد من مدى صلاحية الأداة التي قام الباحث ببنائها وتتمثل في معرفة الأداء التربوي للمعلم داخل الفضاء التعلمي من وجهة نظر السادة المفتشين.

إلى جانب تعديل بعض الفقرات، وتعديل جزء بسيط حول البيانات الشخصية، انطلاق من وجهة نظرة المحكمين لها.

ثانيا

الدراســـة الأساسيــة

تمهيد.

1. المجال الزمني والمكاني

2. عينة البحث وخصائصها

3. اختيار عينة البحث ومواصفاتها

1.3.تحديد المجتمع الأصلي للعينة بدقة ووضوح

2.3.كيفية اختيار العدد الكافي للعينة

3.3. وصف العينة الأولى

4.3. وصف العينة الثانية

4. أدوات البحث

5. أساليب المعالجة الإحصائية

تمهيد:

تسعى الدراسة الأساسية الحالية إلى معرفة مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية في تدريس المناهج المنبثقة عن الإصلاح التربوي الجديد، واعتمدنا في ذلك على مقياس الكفاءة المهنية إلى جانب بناء استمارة خاصة بالأداء التربوي للمعلم داخل الفضاء التعلمي، وهذا من خلال وجهة نظر المفتشين أثناء تقويمهم للمعلم من خلال زيارة توجيهية أو تفتيشية، قد تأكد الباحث من صدقهما عن طريق صدق المحكمين وثباتهما بالاعتماد على التجزئة النصفية.

إلى جانب معرفة الفروق بين الجنسين، ونوع التكوين، للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وهذا بالاعتماد على الأسلوب الإحصائي (Ttest).

أما معرفة الفروق بين المعلمين من حيث الخبرة المهنية، والمستوى التعليمي، فاعتمد الباحث على الأسلوب الإحصائي ((ANOVA ONE WAY).

وسنعرض في هذا الفصل النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياس الكفاءة المهنية، واستمارة الأداء التربوي للمعلم، بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المذكورة عن طريق استخدام برمجية SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية).

1. المجال الزمني والمكاني للدراسة :

تمت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة ما بين من 15 نوفمبر 2010 إلى15جانفي 2011 وأجريت هذه الدراسة في مدارس ابتدائية (ريفية ، حضرية) ببعض مقاطعات مختلفة لولاية مستغانم وسنوضح ذلك بالتفصيل في الجدول أدناه.

2. عينة البحث و خصائصها :

يدرس موضوع البحث مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية في تدريس المناهج المقررة في الإصلاح الجديد وعليه فإن المجتمع الأصلي للبحث يشمل كافة المعلمين باختلاف تخصصاتهم الوظيفية وأماكن عملهم دون شرط مسبق، وقام الباحث باختيار عينة البحث بطريقة عشوائية لمجموعة من المعلمين على مستوى الولاية، واحتوت دراساتنا على عينة حجمها 500 معلما.

3.اختيار عينة البحث ومواصفاتها:

لاختيار العينة اتبعنا الخطوات التالية:

1.3. تحديد المجتمع الأصلي للدراسة بدقة ووضوح :

في إطار الإمكانات المتوفرة للباحث، واستناد للهدف المقرر الوصول إليه، تم تحديد مجتمع الدراسة الذي يشمل عينة من المعلمين من بعض مقاطعات مختلفة من الولاية، بطريقة عشوائية وكان عددها500 معلما، وقسمت إلى عينتين هما.

✓ العينة الأولى :

وعددها 250 معلما، واختبرها الباحث بالاعتماد على مقياس الكفاءة المهنية لمعرفة مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية الحالي ومدى قدرته على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وقد تم استرجاع 211 استمارة وبقيت39 استمارة لم يتم استرجاعها رغم الجهد المبذول، وهذا لا يؤثر على عينة الدراسة المخصصة للبحث، لأن نسبتها تفوق 80% وتقدر ب: 84.4%.

✓ العينة الثانية:

وعددها250 معلما، واختبرها الباحث بمقياس الأداء التربوي التي قام الباحث ببناءه لمعرفة مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ميدانيا انطلاقا من وجهة نظر السادة المفتشين داخل الفضاء التعلمي، وقد تم استرجاع 229 استمارة، وبقيت21 استمارة لم يتم استرجاعها رغم الجهد المبذول، وهذا لا يؤثر على عينة الدراسة المخصصة للبحث، لأن نسبتها تفوق 80% وتقدر ب: 91.6%.

2.3. كيفية اختيار العدد الكافي للعينة:

لا يوجد قانون محدد لتحديد حجم العينة، ولكن المتفق عليه من وجهة نظر الباحثين في مجـــال العلوم الإنسانية وخصوصا في الدراسات المسحية، نأخذ 20% من أفراد المجتمع إذا كان صغيرا نسبيا (500-1000) وتصبح 5% من أفراد المجتمعات الكبيرة جدا **(نبيل جمعة صالح النجار،2007، ص24).**

ومن هذا المنطلق نحسب حجم العينة بالطريقة التالية:

أفراد المجتمع الأصلي× النسبة المئوية المحددة

100

$$\frac{1265\times 20}{100} = 253$$

✓ **ملاحظة:**

أخذنا عينتين متشابهتين أي يختلفان في نوعية الأفراد ولكنهما يتفقان في نفس الصفات ونفس المتغيرات المراد دراستها، والغرض من ذلك هو التأكد من صلاحية الفرضية الأولى بتطبيق مقياس الكفاءة المهنية والفرضيات الأربعة الأخرى بتطبيق الاستمارة التي قام الباحث ببنائها.

3.3. وصف العينة الأولى:

يتم وصف العينة انطلاقا من الجنس والمستوى التعليمي والتكوين والخبرة المهنية.

الجدول رقم (19):

توزيع العينة الأولى من حيث الجنس.

الذكر (ذ)	%	الإناث (إ)	%	المج	%
102	%48.3	109	%51.7	211	%100

يتضح من خلال الجدول أن العينة تتوزع من حيث الجنس، ويلاحظ أن نسبة الإناث تتقارب مع نسبة الذكور .

الجدول رقم (20) :

توزيع العينة الأولى من حيث المستوى التعليمي للمعلمين :

	اقل من بكالوريا	بكالوريا+1	بكالوريا +2	بكالوريا +3	ليسانس	المجموع
العدد	80	43	07	21	60	211
%	%37.9	%20.4	%3.3	%10.0	% 28.4	%100

- يتضح من خلال الجدول أن العينة تتوزع من حيث المستوى العلمي للمعلمين، حيث يلاحظ أن المستوى الأقل من البكالوريا هو أكبر نسبة في العينة وأغلبهم لم يكملوا دراستهم الجامعية ، والمستوى الثانوي ودون الثانوي بنسبة أقل.

الجدول رقم (21) :

توزيع العينة الأولى من حيث التكوين :

	خريج المعهد التكنولوجي للتربية	**خريجي الجامعة**	**المجموع**
العدد	144	67	211
%	%68.2	%31.8	%100

– يتضح من خلال الجدول أن العينة تتوزع من حيث التكوين المسبق بالمعهد التكنولوجي للتربية ، حيث يلاحظ أن نسبة من المعلمين لم يتلقــو تكوينا بالمعهد وأدمجوا مباشرة في التعليم وخصوصا خريجي الجامعة الذين تلقو تكوينا غير اقامي (أيام العطل).

الجدول رقم (22) :

توزيع العينة الأولى من حيث الخبرة المهنية.

	اقل من 10 سنوات	**من10 إلى 14 سنة**	**من 15 سنة فما فوق**	**المجموع**
العدد	73	35	139	211
%	%17.5	%16.6	%65.9	%100

– يتضح من خلال الجدول أن العينة تتوزع من حيث الخبرة المهنية (عدد سنوات التدريس)، ويلاحظ أن الخبرة العالية تمثل أعلى نسبة .

4.3.وصف العينة الثانية:

يتم وصف العينة انطلاقا من الجنس والمستوى التعليمي والتكوين والخبرة المهنية.

الجدول رقم (23):

توزيع العينة الثانية من حيث الجنس.

الذكر (ذ)	%	الإناث (إ)	%	المج	%
129	%56.3	100	%43.7	229	%100

– يتضح من خلال الجدول أن العينة تتوزع من حيث الجنس، ويلاحظ أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث .

الجدول رقم (24) :

توزيع العينة الثانية من حيث المستوى التعليمي للمعلمين :

	اقل من بكالوريا	بكالوريا +1	بكالوريا+2	بكالوريا+3	ليسانس	المجموع
العدد	91	62	3	12	61	229
%	%39.7	%27.1	%1.3	%5.2	%26.6	%100

– يتضح من خلال الجدول أن العينة تتوزع من حيث المستوى العلمي للمعلمين، حيث يلاحظ أن المستوى الأقل من البكالوريا هو أكبر نسبة في العينة وأغلبهم لم يكملوا دراستهم الجامعية ، والمستوى الثانوي ودون الثانوي بنسبة أقل.

الجدول رقم (25) :

توزيع العينة الثانية من حيث التكوين :

	خريج المعهد التكنولوجي للتربية	خريجي الجامعة	المجموع
العدد	166	63	229
%	%72.5	%27.5	%100

يتضح من خلال الجدول أن العينة تتوزع من حيث التكوين المسبق بالمعهد التكنولوجي للتربية ، حيث يلاحظ أن نسبة من المعلمين لم يتلقــو تكوينا بالمعهد وأدمجوا مباشرة في التعليم وخصوصا خريجي الجامعة الذين تلقوا تكوينا غير اقامي (أيام العطل).

الجدول رقم (26) :

توزيع العينة الثانية من حيث الخبرة المهنية.

	اقل من 10 سنوات	**من10 إلى 14 سنة**	**من 15 سنة فما فوق**	**المجموع**
العدد	60	37	132	229
%	%26.2	%16.2	%57.6	%100

– يتضح من خلال الجدول أن العينة تتوزع من حيث الخبرة المهنية (عدد سنوات التدريس)، ويلاحظ أن الخبرة العالية تمثل أعلى نسبة انظر.

4. أدوات البحث:

تم الاعتماد على مقياس الكفاءة المهنية وهو مقنن في البلاد العربية من طرف الباحثان(**سامي عبد الرزاق وعلي حسن حبايب**) إلى جانب استمارة تتكون من 34 فقرة وهذا بعد تعديلها والتأكد من مدى صدقها وثباتها. واحتوت على أربعة أبعاد :

إدارة الوقت – تخطيط الدرس – تنفيذ الدرس– التقويم والتقييم.

ولقد تم تعريف مفصل لأداة البحث في الدراسة الاستطلاعية سابقا.

5. أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدام في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ معامل ارتباط بيرسون لمعرفة مدى قوة الارتباط.
- ✓ معادلة سبيرمان براون لمعرفة الثبات.

1. استخدام أساليب المعالجة الإحصائية الوصفية ومنها:

النسبة المئوية ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، الخطأ المعياري، التكرارات.

- ✓ **النسب المئوية** : هي أداة إحصائية لتحليل نتائج الدراسة كونها تختصر الوقت وسهلة من حيث الفهم.

- ✓ **المتوسط الحسابي** : هو طريقة مباشرة لإجراء المقارنة بين مجموعتين وهو مجموع القيم على عددها وتحديد نوع الاتجاه لمعرفة اتجاه الفقرة أو السؤال.
- ✓ **الانحراف المعياري** : هو انحراف تكرار الفقرة على المتوسط الحسابي لفقرات الاستبيان ويسهل علينا حساب الدرجات المعيارية لكل فقرة وبالتالي حساب متوسط الدرجات المعيارية لتحديد الاتجاه الموجب والسالب لكل فرد من أفراد عينة البحث.
- ✓ **الربيعيات**:يتم تقسيم التوزيع إلى أجزاء أربعة متساوية كل منها يمثل 25% ، وبالتالي يوجد ثلاث ربيعيات(Q1,Q2,Q3)**(نبيل جمعة صالح النجار،2007، ص71-96)**.

2. أساليب المعالجة الإحصائية البراميترية:

- ✓ اختبار Ttest.
- ✓ أما معرفة الفروق بين المعلمين من حيث الخبرة المهنية، والمستوى التعليمي، فاعتمد الباحث على الأسلوب الإحصائي (ANOVA ONE WAY).

ويسمى تحليل التباين أحادي الاتجاه لقياس الفروق بين المعلمين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات ومعادلته كالأتي **(مقدم عبد الحفيظ،2003، ص107)**.

الفصل السادس:

عرض، تحليل ومناقشة النتائج

1.عرض النتائج:

من خلال تطبيق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **package** FOR **social science** **statistical** أي باستخدام برمجية SPSS تحصلنا على النتائج التالية:

- ✓ **عرض نتائج الفرضية الأولى:**

باستخدام مقياس الكفاءة المهنية تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (27): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الكفاءة المهنية للمعلم

حجم العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف عن المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الربيعي الأول	الربيعي الثاني	الربيعي الثالث	المدى الربيعي
211	13.98	0.10	1.52	2.30	20	6	13	14	15	2

جدول رقم (28): يوضح تكرارات درجات الكفاءة المهنية

درجات الكفاءة	التكرارات	النسبة المئوية %
6	*1*	*0.5*
10	3	1.4
11	4	1.9
12	17	8.1
13	53	25.1
14	56	26.5
15	47	22.3
16	26	12.3
17	3	1.4
20	1	0.5
المجمـــــــوع:	211	100

بتطبيق الاستمارة الخاصة بكفاءة المعلم من وجهة نظر السادة المفتشين تحصلنا على ما يلي:

جدول رقم(29): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الكفاءة من وجهة نظر السادة المفتشين

حجم العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	التباين	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الربيعي الأول	الربيعي الثاني	الربيعي الثالث	المدى الربيعي
229	96.65	22.46	504.49	136	49	80	99	116	36

جدول رقم(30):يوضح المقارنة بين المتوسط الحسابي المتوقع (النظري) والمتوسط التجريبي (العملي)

نوع العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي المتوقع(النظري)	المتوسط الحسابي التجريبي (العملي)	الفرق بين المتوسطين
الأولى	211	10	13.98	3.98
الثانية	229	68	96.65	28.65

التعليق:

- المتوسط الحسابي لعينة البحث الخاصة بالكفاءة المهنية يقع فوق المتوسط الحسابي المتوقع(النظري).

- المتوسط الحسابي لعينة البحث الخاصة بالاستمارة يقع فوق المتوسط الحسابي المتوقع(النظري) أيضا.

- الانحراف المعياري عن المتوسط الحسابي للعينة الخاصة بالكفاءة المهنية صغير جدا وهذا يدل على تمركز معظم الدرجات حول المتوسط مما يدل على تجانسها.

النتيجة:

- غالبية المعلمين الذين مازالوا يمارسون مهنة التعليم، كفاءتهم المهنية فوق المتوسط.

✓ **عرض نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بالتساؤل الثاني:**

جدول رقم(31):اختبار(ت) لدلالة الفروق بين (خ المعهد، خ الجامعة) في مجموع الأبعاد للمقياس الثاني

الأبعاد	حجم العينة	الفئة الأولى		حجم العينة	الفئة الثانية		Ttest	الدلالـــــــة
		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		
الوقت	166	11.5361	3.2411	63	12.3651	2.9909	2.301	**Sig=0.131**غير دال عند المستوى α=0.05
التخطيط	166	18.6265	3.6638	63	18.7619	3.4628	0.007	**Sig=0.935** غير دال عند المستوى α=0.05
التنفيذ	166	45.4578	11.0517	63	46.8571	11.8129	1.823	**Sig=0.178** غير دال عند المستوى α=0.05
التقويم	166	19.8735	6.3190	63	21.7302	6.5678	0.963	**Sig=0.963** غير دال عند المستوى α=0.05
مج الأبعاد	166	95.4940	22.1578	63	92.7143	23.1415	1.261	**Sig=0.263** غير دال عند المستوى α=0.05

الفئة الأولى: معلمين ذوي تكوين(خريجي المعهد التكنولوجي للتربية).

الفئة الثانية: معلمين ذوي تكوين(جامعي).

sig: الفرق الحاصل بين (ت) المحسوبة و(ت) المجدولة.

Sig ≥ 0.05 تكون دالة.

درجة الحرية ddl = ن−2=227

التعليق:

يلاحظ من خلال الجدول الإحصائي ما يلي:

المتوسط الحسابي: هناك تقارب كبير بين متوسطي التكوين لخريجي المعهد و خريجي الجامعة فيما يخص التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالنسبة لكل الأبعاد.

الانحراف المعياري: هناك انسجام كبير وشبه تام في الانحراف عن المتوسط للتكوين عند خريجي المعهد وخريجي الجامعة فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بالنسبة لكل الأبعاد.

– نحن متأكدين بنسبة 95% انه لا توجد فروق بين المعلمين باعتبار التكوين (خريجي المعهد، خريجي الجامعة) للتدريس وفق المقارب بالكفاءات عند مستوى الدلالة α= 0.05.

النتيجة: لا يوجد اختلاف في التكوين بين خريجي الجامعة وخريجي المعهد التكنولوجي للتربية فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بالنسبة لكل الأبعاد.

✓ **عرض نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بالتساؤل الثالث:**

جدول رقم(32): اختبار(ت) لدلالة الفروق بين (ذ، إ) في مجموع الأبعاد للمقياس الثاني

الأبعاد	حجم العينة	الفئة الأولى		حجم العينة	الفئة الثانية		Ttest	الدلالـــــــة
		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		
الوقت	129	11.8605	3.2566	100	11.6400	3.1124	0.509	**Sig=0.476** غير دال عند المستوى α=0.05
التخطيط	129	18.2171	3.7017	100	19.2400	3.4027	2.270	**Sig=0.133** غير دال عند المستوى α=0.05
التنفيذ	129	44.8837	11.2470	100	47.0800	11.2058	0.032	**Sig=0.859** غير دال عند المستوى α=0.05
التقويم	129	19.8735	6.3190	100	21.7302	6.5678	0.963	**Sig=0.963** غير دال عند المستوى α=0.05
مج الأبعاد	129	94.7907	22.7574	100	99.0600	21.9521	0.249	**Sig=0.618** غير دال عند المستوى α=0.05

الفئة الأولى: معلمين ذكور، الفئة الثانية: معلمين إناث.

sig: الفرق الحاصل بين (ت) المحسوبة و(ت) المجدولة.

Sig ≥ 0.05 تكون دالة، درجة الحرية ddl = ن−2=227.

التعليق:

يلاحظ من خلال الجدول الإحصائي ما يلي:

المتوسط الحسابي: هناك تقارب كبير بين المتوسطين لجنس الذكور والإناث فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بالنسبة لكل الأبعاد.

الانحراف المعياري: هناك انسجام كبير وشبه تام في الانحراف عن المتوسط عند الذكور والإناث فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بالنسبة لكل الأبعاد.

– نحن متأكدين بنسبة 95% انه لا توجد فروق بين المعلمين باعتبار الجنس(ذكور، إناث) للتدريس وفق المقارب بالكفاءات عند مستوى الدلالة α= 0.05.

النتيجة: لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث فيما يخص التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالنسبة لكل الأبعاد.

✓ **عرض نتائج الفرضية الرابعة المتعلقة بالتساؤل الرابع:**

جدول رقم(33):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المستوى التعليمي (عالي، متوسط، بسيط) وإدارة الوقت للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
ادارة الوقت	بين المجموعات	56.253	2	14.063	1.392	**Sig=0.238** غير دال عند المستوى α=0.05
	داخل المجموعات	2263.013	226	10.103		
	المجموع	2319.266	228			

جدول رقم(34):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المستوى التعليمي (عالي، متوسط، بسيط) والتخطيط للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	78.005	2	19.501	1.516	**Sig=0.198** غير دال عند المستوى α=0.05
	داخل المجموعات	2881.105	226	12.862		
	المجموع	2959.109	228			

جدول رقم(35):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المستوى التعليمي (عالي، متوسط، بسيط) والتنفيذ للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التنفيذ	بين المجموعات	603.762	2	150.941	1.195	**Sig=0.314** غير دال عند المستوى α=0.05
	داخل المجموعات	28290.578	226	126.297		
	المجموع	28894.341	228			

جدول رقم(36):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المستوى التعليمي (عالي، متوسط، بسيط) والتقويم للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التقويم	بين المجموعات	248.592	2	62.148	1.518	**Sig=0.198** غير دال عند المستوى 0.05=α
	داخل المجموعات	9171.591	226	40.945		
	المجموع	9420.183	228			

جدول رقم(37):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المستوى التعليمي (عالي، متوسط، بسيط) في مجموع الأبعاد للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
مجموع الابعاد	بين المجموعات	2623.389	2	655.847	1.307	**Sig=0.268** غير دال عند المستوى 0.05=α
	داخل المجموعات	112402.357	226	501.796		
	المجموع	115025.747	228			

ملاحظة:

- عالي (ليسانس).
- متوسط (بكالوريا+1، بكالوريا+2، بكالوريا+3).
- منخفض(اقل من البكالوريا).

التعليق:

- لا يوجد فرق دال بين المستويات التعليمية (عالي، متوسط، بسيط) وبعد إدارة الوقت.
- لا يوجد فرق دال بين المستويات التعليمية (عالي، متوسط، بسيط) وبعد التخطيط.
- لا يوجد فرق دال بين المستويات التعليمية (عالي، متوسط، بسيط) وبعد التنفيذ.

لا يوجد فرق دال بين المستويات التعليمية (عالي، متوسط، بسيط) وبعد التقويم.

لا يوجد فرق دال بين المستويات التعليمية(عالي، متوسط، بسيط) ومج الأبعاد.

النتيجة:

- من خلال تطبيق تحليل التباين تبين انه لا يوجد اختلاف دال بين المستويات التعليمية(عالي، متوسط، بسيط) و جميع الأبعاد.

– من خلال تطبيق تحليل التباين تبين انه لا يوجد لا يوجد اختلاف دال بين المستويات التعليمية(عالي، متوسط، بسيط) و مجموع الأبعاد.

✓ **عرض نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بالتساؤل الخامس:**

جدول رقم(38):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مستوى الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) وإدارة الوقت للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
ادارة الوقت	بين المجموعات	65.443	2	32.721	3.281	**Sig=0.039** دال عند المستوى α=0.05
	داخل المجموعات	2253.823	226	9.973		
	المجموع	2319.266	228			

جدول رقم(39):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مستوى الخبرة المهنية(عالية، متوسطة، بسيطة) والتخطيط للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	40.676	2	20.338	1.575	**Sig=0.209** غير دال عند المستوى α=0.05
	داخل المجموعات	2918.433	226	12.913		
	المجموع	2959.109	228			

جدول رقم(40):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مستوى الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) والتنفيذ للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التنفيذ	بين المجموعات	243.957	2	121.979	0.962	**Sig=0.384** غير دال عند المستوى α=0.05
	داخل المجموعات	28650.383	226	126.772		
	المجموع	28894.341	228			

جدول رقم(41):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مستوى الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) والتقويم للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التقويم	بين المجموعات	239.508	2	119.754	2.948	**Sig=0.054** دال عند المستوى α=0.05
	داخل المجموعات	9180.675	226	40.622		
	المجموع	9420.183	228			

جدول رقم(42):تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المستوى التعليمي (عالية، متوسطة، بسيطة) ومج الأبعاد للمقياس الثاني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
مج الابعاد	بين المجموعات	1833.798	2	916.899	1.831	**Sig=0.163** غير دال عند المستوى α=0.05
	داخل المجموعات	113191.949	226	500.849		
	المجموع	115025.747	228			

التعليق:

– يوجد فرق دال بين مستويات الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) وبعد إدارة الوقت وبعد التقويم لصالح الخبرة العالية انظر(الملحق رقم:24).

– لا يوجد فرق دال بين مستويات الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) وبعد التخطيط وبعد التنفيذ.

النتيجة: من خلال تطبيق تحليل التباين تبين ما يلي:

– ذو الخبرة العالية(15 فما فوق) يحسنون إدارة الوقت وعملية التقويم التربوية داخل الفضاء التعلمي، من وجهة نظر السادة المفتشين.

– اغلب المعلمين من مستويات الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) يحسنون التخطيط والتنفيذ لتسيير النشاط التعلمي.

– من خلال تطبيق تحليل التباين تبين انه لا يوجد فرق دال بين مستويات الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) و مجموع الأبعاد.

2. تحليل ومناقشة النتائج:

الفرضية الأولى:

معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

– من خلال **(الجدول رقم:27)** ، نجد أن المتوسط الحسابي للعينة يساوي 13.98، والانحراف عن المتوسط صغير جدا، والانحراف المعياري يقدر ب:2.30، وهذا يعني أن الدرجات كلها تتمركز حول المتوسط الحسابي للعينة، وهذا يدل على تجانسها، وتعطينا توزيعا طبيعيا .

وبالاعتماد على الربيعيات التي تقسم التوزيع الطبيعي إلى أربع فئات متساوية، كل منها يمثل 25%، و نجد ما يلي:

$Q1=13$,$Q2=14$,$Q3=15$,$R= Q3 - Q1= 2$

ومن خلال **(الجدول رقم:28)** نجد الفئات الأربعة التالية:

– كفاءة بسيطة[0،13]، وتقدر ب: 78 معلما.

– كفاءة اقل من المتوسط]13،14]، وتقدر ب:56 معلما.

– كفاءة فوق المتوسط]14،15]، وتقدر ب:47 معلما.

– كفاءة عالية]15،20]، وتقدر ب:30معلما.

وإذا جمعنا درجات المعلمين الخاصة بالكفاءات التي فوق المتوسط الحسابي للعينة نحصل على 77معلما، أي بنسبة 36.49%، بينما نسبة 53.6% من درجات كفاءة المعلم هي دون المتوسط الحسابي لعينة البحث، وهي نسبة تمثل غالبية المعلمين.

من قراءة الجدول للتوزيع التكراري يتضح أن الدرجات توزعت من 6 إلى 20 درجة.

وباللجوء إلى المتوسط الحسابي النظري للمقياس الذي تتراوح درجاته من0 إلى 20 درجة، نجد أن غالبية المعلمين كفاءاتهم تتمركز في الفئة فوق المتوسط ، انظر **(الجدول رقم:30)**.

و من خلال تطبيق مقياس الكفاءة المهنية بطريقة عشوائية على عينة حجمها يقدر ب : (211 معلما)، وبتطبيق التحليل الإحصائي SPSS، وجدنا أنها دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية ن= 210 انظر**(الملحق رقم:9)**.

وهذا يؤكد صحة الفرضية، التي تنص على أن معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولكن هناك عوامل متعددة وموانع تحول بينه وبين تنمية وتطوير كفاءته وتجعله يتكيف مع ما هو جديد.

ملاحظة: وبتطبيق التحليل الإحصائي على المقياس الثاني التي قام ببنائه الباحث، تحصل على نتائج تؤكد أيضا صحة الفرضية الأولى، وكل الدرجات المتحصل عليها تبين أن غالبية المعلمين كفاءتهم فوق المتوسط،، وأنها دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة الحرية ن= 210 انظر إلى **(الجدول رقم:29 والملحق رقم :10، ص181).**

الفرضية الثانية:

توجد فروق بين المعلمين باعتبار نوع التكوين الذي تلقونه للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

من خلال النتائج المحصل عليها إحصائيا والمدونة في **(الجدول رقم:31)** ، وجدنا أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة الحرية ن= 227 انظر **(الملحق رقم:11)**، وبالتالي فان مستوى الكفاءة المهنية لا يتأثر بنوع التكوين، وهذا خلافا لما توصلت إليه الدراسات الميدانية السابقة بمؤسسات إعداد المعلم، و التي حظيت باهتمام كبير، خاصة فيما يتعلق بمقارنة خريجي نظام خمس سنوات بأقرانهم من خريجي البرامج التقليدية ذات أربع سنوات **(Andrew,1990)** والمتمثلة في ما يلي:

1- إن البرامج الموسعة (ذات خمس سنوات) تجذب نوعية من الطلبة المتميزين.

2- نظام إعداد البرامج الموسعة يزيد من كفاءة المعلم الطالب.

3- خريجي البرامج الموسعة أعلى قابلية للاستمرار في مهنة التعليم بالمقارنة مع خريجي البرامج التقليدية.

4- خريجي البرامج الموسعة أكثر شعور بالرضي المهني بالمقارنة مع خريجي البرامج التقليدية.

وعليه فقد أصبحت البرامج الموسعة (ذات خمس سنوات)، تمثل نموذجا للحد الأدنى لإعداد المعلم الكفء، لما أفرزته من خريجي رفيعي المستوى أكاديميا فضلا عن تأهيلهم بشكل متميز لمهنة التعليم.

و من الملاحظة الميدانية فإن الأعداد الساحقة من الذين يمارسون مهنة التعليم ببلادنا، لم يجر لهم أي تأهيل مهني مسبق ولا إعادة تأهيل مهني مسبق، ولا إعادة تأهيل لتجديد معلوماتهم، سواء على مستوى الجامعة أو وزارة التربية والتعليم ، وإن معظم الملتحقين من خريجي الجامعات يجدون أنفسهم عاجزين عن استعمال طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات **(لوغريت احمد،1995، ص166).**

مما يستدعي إعادة النظر في سياسة التوظيف، وإعادة تكوين المعلمين وتجديد معارفهم ومعلوماتهم. و انطلاقا من دراستنا النظرية المتمثلة في الفصل الرابع المعنون بالاصلاح التربوي الجديد الذي يبين أنه من خصائص الكفاءة المهنية النمو والتطور، كما يمكنها أن تضمحل وتتلاشى، والسبب يرجع إلى التكوين بكل أصنافه وأنواعه لإعداد المعلم وتأهيله، وهذا يدل على أن التكوين

الساري ببلادنا في هذه الحالة أصبح صوريا لا يحقق الغرض المطلوب، بالرغم من أن الأدب التربوي يؤكد على أن الكفاءة العلمية والتكوين التربوي الجيد للمعلم أو الأستاذ لهما انعكاسات على جودة التعليم، غير أن هذا التكوين الذي تتوفر فيه مواصفات الجودة العالية يفتقر إليه جل المعلمين في بلادنا بحكم اختلاف مستوياتهم وطريقة إعدادهم، وعدم تجديد خبراتهم، أو طرق اختيارهم لممارسة مهنة التعليم بناء على معايير مهنية وعلمية محددة لم تتوفر بعد.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق بين الجنسين (ذكور،إناث) لصالح الذكور فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

من خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها في **(الجدول رقم :32)**، لا يوجد فرق دال إحصائيا عند المستوى α=0.05 وعند درجة الحرية ن = 227 بين الجنسين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات انظر**(الملحق رقم:12)** ، وهذا يقودنا دون شك إلى أن متغير الجنس ليس له علاقة بكفاءة التدريس، وهي نتيجة تدعونا إلى مزيد من البحث، لان اكتساب الكفاءة لا يقتصر على الطبيعة التكوينية للجنسين، وإنما يقتصر على الميول والاتجاهات نحو مهنة التعليم لأحد الجنسين أو لطبيعة إستراتجية التعليم ببلادنا.

الفرضية الرابعة:

توجد فروق بين المعلمين باعتبار المستوى التعليمي (عالي، متوسط ، بسيط) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

من خلال النتائج المحصل عليها إحصائيا في **(الجدول رقم :37)**، لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين المستويات الثلاث للمستوى التعليمي للمعلم عند المستوى α= 0.05 ودرجة حرية ن=228 انظر الى **(الملحق رقم:13)**، وهذا يعني أن المستوى التعليمي لا يؤثر في كفاءة التدريس، وهذا خلافا للدراسات الميدانية السابقة التي أجراها كل من **(كارولين وود، بول بولا ند، 1983)** و هي دراسة تاريخية للأساليب التقويمية المستخدمة، حيث تفحصوا 363 مدرسة تستخدم معايير مختلفة لتقويم أداء المعلم، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

30% من هذه الأدوات والوسائل تؤكد على السمات الشخصية للمعلم، وان38%منها تؤكد على دوره التدريسي، و13.95% تؤكد على دوره الإداري، و11.63% على دوره الاجتماعي داخل وخارج المدرسة، و7.37% للتخصص العلمي الدقيق، و13.5% للأداء التحصيلي للتلاميذ.

والفرضية التي اقترحها الباحث تؤكد بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات الثلاث، وهذا ما يقودنا إلى القول بأن هذه المستويات العلمية إما أنها لم توظف في العملية

التعليمية، أو ليست لها علاقة بالتخصص التربوي، أو تجمدت مباشرة بالتحاقها بالتعليم وبدأت في التدني والسقوط، و منه فإن المستوى التعليمي مرتبط ارتباط وثيقا بمستوى الأداء التربوي للمعلم الذي له علاقة بفعالية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الخامسة:

توجد فروق بين المعلمين باعتبار الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، منخفضة) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

من خلال النتائج المحصل عليها إحصائيا في (**الجدول رقم :42**)، انه لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة حرية ن= 228 انظر (**الملحق رقم :14**)، وهذا يعني أن الخبرة بمستوياتها الثلاث (بسيطة، متوسطة، عالية) لا تؤثر في مستوى الكفاءة، وهذا خلافا للدراسات الميدانية السابقة التي أجراها (**lortie,1975**) و التي تبين أن نقطة البداية في النمو المهني، تبدأ قبل ما يسمى بالخبرة التدريسية الأولى، وهي تسمى بظاهرة التعلم المهني بالملاحظة، أي أنها تبدأ مبكرة في حياة الطلاب المعلمين، وتكون غير مقتصرة عليهم، وتمتد إلى أكثر من 12 عاما، والتي تترسب في أعماق المتعلمين صورا وذكريات ومهارات عن التدريس، وذلك من واقع ملاحظاتهم ومشاهداتهم وتفاعلاتهم اليومية مع المعلمين والمعلمات وتكون غير مقصودة ونشير إلى أن عامل الخبرة وحده قد لا يكون فعالا ولا مؤثرا إلا إذا تدخلت عوامل أخرى تعتبر جزء منها وعنصرا معززا لها، فالخبرة التدريسية كالذكريات التدريسية السابقة الموجبة، ودرجة التقدير والاقتناع، وحب المهنة ودرجة الضبط واللفظية، ودرجة التقبل الواعي للتوجيه المدرسي، واعتماد النقد الذاتي والتأمل الجمعي...كلها عوامل إذا توفرت بشكل ايجابي لدى المعلم صاحب الخبرة التدريسية (العالية، المتوسطة، البسيطة)، تكون من العوامل المساعدة لتنمية وتطوير كفاءته.

كما تشير بعض الدراسات ببلادنا إلى أن ظاهرة التعلم المهني بالملاحظة للمعلم يمكن أن تتضمن درجة عالية من المحافظة والتقليد، ومن ثم فان برنامج التكوين المهني للمعلم يجب أن تهتم بفحص هذه الخبرات والذكريات التدريسية ونقدها، حتى يتمكن الطلاب من التقدم التربوي، ونموهم المهني (**محمد عبد المعطي العزاوي، 1995، ص83**).

3- الاستنتاج العام:

ساهم البحث في تقييم كفاءة المعلم التربوية في الجوانب التعليمية التالية: كفاءة المادة الدراسية، كفاءة أساليب التدريس ومهاراتها، وكفاءة التقويم ومهاراته، وهي وسيلة تعتمد على ترتيب مهارات كل كفاءة بشكل متسلسل يتناسب مع تسلسل العملية التربوية خلال إنجاز الكفاءات التعليمية، ويمكن أن تستغل هذه الوسيلة في تصنيف المعلمين والأساتذة لمعرفة الذين يحتاجون إلى إعادة التأهيل من جديد، وتحسين كفاءاتهم الأدائية في الأقسام الدراسية انظر **(الملحق رقم :2 و رقم:3)**.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن اغلبية المعلمين من العينة المستهدفة ببحثنا دون مراعاة جنسهم أو مستواهم التعليمي أو خبرتهم المهنية أو تكوينهم وطريقة توظيفهم انظر**(الملاحق رقم :11 ،12 ،13 ، 14، 15)**، فان كفاءاتهم فوق المتوسط وتحتاج إلى تنمية وتطوير انظر**(الملحق رقم :9 و رقم:10)** ، اللذان يبينان أن 207 معلما كفاءاتهم فوق المتوسط الحسابي المتوقع و التي تقدر بنسبة 98 % و 04 معلمين كفاءاتهم بسيطة تحت المتوسط المتوقع بنسبة 02 % و هذا لعينة تضم 211 معلما و التي طبق عليها مقياس الكفاءة.

اما العينة الثانية و التي تتكون من 229 معلما و خضعت لتطبيق استمارة الأداء التربوي من وجهة نظرالسادة مفتشي التعليم الابتدائي و التي قام ببناءها الباحث، أسفرت نتائجها على أن 198 معلما كفاءتهم فوق المتوسط الحسابي المتوقع و المقدرة بنسبة 86.46 % و31 معلما كفاءاتهم تحت المتوسط الحسابي المتوقع و المقدرة بنسبة 13.54% .

و من خلال الملاحظة الميدانية للواقع التربوي الممارس تم الوقوف على هشاشة التكوين الناتج عن غياب استراتيجية فعالة، و الدرجة المحصل عليها من خلال تطبيقنا لمقياس الكفاءة و الأداة التي قام الباحث ببناءها المتبوعة بالمقابلات مع عناصر العينة من جهة و المفتشين من جهة أخرى وجدنا أنها ناتجة عن اجتهاد فردي (تكوين ذاتي)، ولهذا ندعو إلى التركيز على الجانب التطبيقي العملي للتكوين التربوي، والاستعانة بالأساتذة ذوي الكفاءة العالية في عملية التاطير، مع ضرورة اختيار المعلمين المرشحين لمهنة التعليم، على أساس توفر معايير الكفاءة في شخصياتهم تحدد في الجانب الإنساني، والتنظيمي والمعرفي، حتى تتحقق الفاعلية في التكوين بكل أنواعه ومراحله.

أما في الجانب التنظيمي فان الدراسة تدعو إلى اختيار الأستاذ الذي يكون قادرا على التخطيط المسبق الفعال، الذي يعد مواده التعليمية بحرص، والذي لديه مهارة في إدارة الوقت، والقدرة على استيعاب مهارات التعامل مع المتعلمين والأفراد والجماعات، والقدرة على إشغال المتعلمين بشكل دائم ومنظم، مع تخصيص أوقات لتحضير الدروس والتمارين والنشاطات البيداغوجية، والتجديد المستمر للمعرفة التربوية.

أما الجانب المعرفي، فلا يوظف إلا من ثبت لديه مستوى علمي وتربوي، والاستعاب التام للمادة وطرق وتقنيات توصيلها، والقدرة على شرح المحتوى، وإعطاء أمثلة محسوسة له.

وفيما يخص تحسين المستوى التربوي بتحقيق الكفاءة المرجوة، فندعو إلى التركيز على تكوين المعلم قبل الخدمة في المواد التربوية بصفة خاصة دون طغيان مادة على أخرى، وهذا كله لتزويد المعلم بالأسس العلمية لمواجهة التحديات التي تنتظره في عمله المستقبلي.

كما يشاطرنا الباحثان **(Donald , William)** في ذلك، حيث يقترحان ما ينبغي مراعاته في تدريب المعلم ميدانيا، والتي نحصرها في النقاط التالية:

1- الكفاءات(الغرض أو الغاية من تدريب المعلمين).

2- برنامج التدريب سواء قصير المدى أو طويل المدى.

3- تقويم عملية التدريب.

4- كيفية ترتيب التدريبات الميدانية وتصنيفها.

5- محتوى التدريب والزمن المخصص له.

6- المشكلات والمسائل ذات العلاقة الوطيدة باكتساب تجارب ميدانية.

7- من يعلم المعلم كيفية التعليم؟

8- تحديد رزنامة (الزمن، نوع التجارب العلمية، حجم تلك التجارب، وما هو الترتيب والشكل الذي تساهم به في تنمية قدرات المعلمين.

ويمكن أن ننوه إلى جملة من الأساليب الخاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة و المتمثلة في:

1- الأساليب النظرية وتتمثل في(المحاضرة، الندوة، المناقشة، اللجنة، المطبوعات، القراءات والبحوث،الاجتماعات).

2- أساليب التدريب الميداني العملي(الدروس التدريبية، الورشة الدراسية، الزيارات والرحلات، الدورات التدريبية المؤتمرات والحلقات الدراسية).

3- أساليب التدريب الذاتي(المراسلة عبر الحاسوب الالكتروني، التلفزيون).

و من خلال هذه الأساليب يصبح للفروق بين المتغيرات المدروسة في البحث (المستوى التعليمي، التكوين، الخبرة المهنية) لها معنى و مغزى نظري و عملي، و إذا لم نجد أن هناك فروقا في أي عينة من عينات الدراسة فعلينا إعادة النظر في المشروع التربوي ككل ، و هذا يقودنا إلى السعي الجاد لتغيير استراتيجية إصلاح التعليم ببلادنا.

وفي الأخير يجب الاعتماد على عملية التقويم والتقييم البيداغوجي للمناهج، لمعرفة نقاط الضعف وعلاجها ومعرفة نقاط القوة والعمل على تعزيزها وتطويرها، وهذا هو الإصلاح الحقيقي

الذي يتماشى والتطور التكنولوجي السريع ويستجيب لمتغيرات المجتمع، بالإضافة إلى ذلك أنه يحقق رغبات وميول المتعلم، ويمكّن المعلم من التكيف مع هذا التغيير الواقعي الممنهج، وهذا يقودنا إلى الابتعاد عن عقلية الحذف الكلي للمناهج واستبدالها بأخرى، رغم انه لكل منهاج عيوبه ومزاياه، وهذا يؤثر بصورة حتمية سلبا على المعلم والمتعلم بصفة خاصة، وعلى التعليم ببلادنا بصفة عامة ويجعلنا ندور في حلقة مفرغة، نبدد فيها جهودنا المعنوية والمادية.

4- الخاتمة:

إن مهنة التعليم تعد من أهم المهن وأفضلها لكونها تعتني ببناء البشر بناء اجتماعيا وثقافيا وسياسيا واقتصاديا، وبما أن هذه المهنة تهدف إلى بناء الأجيال على وفق الكفاءات التربوية لكل بلد في العالم، فيجب الاهتمام بهذا الموضوع أي اهتمام.

إن المعلم يشكل احد أهم هذه العناصر الفاعلة في العملية التعليمية والتربوية بنسبة قدرتها البحوث والدراسات العديدة ب60% ، مقارنة بدور المناهج الدراسية والإمكانات المساندة لها، لهذا فالمعلم في اغلب دول العالم يعد إعدادا مهنيا وتربويا قبل ممارسته المهنة الأكاديمية، وعلى الرغم من ذلك إلا انه لا يكفي الوصول إلى المعلم الكفء ما لم يتيسر له الإلمام الكافي بأساسيات التربية الحديثة المتطورة، وبأصول علم النفس الحديث تماشيا مع التطورات السريعة في مجال الأهداف والتخطيط والتنفيذ التربوي، وطرائق التدريس والمناهج المتطورة والأساليب التربوية الحديثة، وكل هذا لكي يكون قادرا على المشاركة الفعالة في مسيرة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية.

إن التدريب قبل الخدمة يدخل ضمن السياسات التربوية التي تساعد المعلم على القيام بدوره الأكاديمي لمهنة التعليم، فقد أصبح التدريب أثناء الخدمة يشكل العنصر الفعال في ديمومة المسيرة التعليمية، لكي تواكب العصر في مختلف تطوراته، ومن غير التدريب المتواصل الواعي الذي تسيره كفاءات تربوية ذات مستوى عالي، تصبح العملية التربوية نمطية تافهة وعديمة الجدوى، ولا تترك اثر ايجابي في سلوك المعلمين من الناحية التربوية **(مدحت النمر، 198،ج2)**، ومن هنا يمكن أن نستخلص أن الإعداد المهني للمعلم هو أساس النجاح بما تحمله الكلمة من معنى، يؤهله إلى دوره القيادي والتربوي **(نادية احمد المنوى، 1983،ص78)**.

5- اقتراحات:

من خلال ما سبق توصلنا إلى طرح الاقتراحات الآتية :

- إجراء بحوث من هذا النوع على مستوى أوسع وعينة أكبر من التي تعاملنا معها حتى تكون الدراسة أشمل وأوضح .
- إجراء بحوث من هذا النوع على المستوى الإكمالي والثانوي لدراسة أوسع وأعمق.
- طرح فرضيات أخرى لم نطرحها وتشمل متغيرات جديدة ولها علاقة بالكفاءة المهنية للتدريس.
- ضرورة الاهتمام بالتحكيم الجاد لبناء اختبارات صادقة وثابتة للوصول إلى نتائج تدعم البحث العلمي وتفتح المجال لبحوث أخرى.
- ضرورة الاتفاق على منهجية موحدة في طريقة تحكيم الاستمارات .
- نوصي بإعطاء الدعم الكافي لإجراء البحوث العلمية الهادفة بقصد الإجابة على الإشكاليات المطروحة في الواقع بصدق وثبات .
- ضرورة توطيد الصلة مع المختصين في الإحصاء للمساعدة في تفريغ وتحليل النتائج الإحصائية المختلفة حتى تكون للبحوث مصداقية لدعم وتطوير البحث العلمي الجامعي .

6- صعوبات البحث:

1) صعوبات تتعلق باسترجاع استمارات التحكيم من المحكمين.

2) صعوبات تتعلق بعدم وجود صيغة اتفاق بين المحكمين فيما يخص تحكيم الاستمارات.

3) صعوبات تتعلق باسترجاع الاستمارات من أفراد عينة البحث.

4) قلة الوعي بالبحث العلمي في مجتمعنا،سواء في التسهيل الاجتماعي أو الإداري.

5) عدم تعود الكثير من المعلمين على ملء الاستمارات التي تتعلق بالبحث العلمي، لذا كثيرين منهم يلجؤون إلى الملء العشوائي أو بالاعتماد على الغير.

6) تخوف الكثيرين من المعلمين من المحتوى المتعلق بالكفاءة أثناء ملء الاستمارة.

7) عدم الجدية في التعامل مع الاستمارة من بعض السادة المفتشين.

8) قلة المراجع المتعلقة بالإصلاح التربوي الجديد فمعظمها يدين الإصلاحات الجديدة بانتقادات غير متناهية.

7) صعوبات تتعلق بتطبيق الأداة و المقياس.

المراجـــــــــــــع

المراجـــــــع

1) مراجع باللغة العربية :

أ) الكتب:

1. إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، "المناهج"، دار القاهرة، القاهرة، ط1، 2007 .

2. ابن منظور،" لسان العرب"، دار المعارف، القاهرة، دون تاريخ .

3.أبو القاسم سعد الله، "تاريخ الجزائر الثقافي" من (ق10– ق14)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.

4. احمد الزبير، "سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة الثالثة من التعليم المتوسط"، دائرة البرامج والدعائم التكوينية، الحراش، الجزائر، بدون تاريخ.

5. أحمد حسين اللقاني، "المناهج بين النظرية والتطبيق"، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2002.

6.احمد محمد الطيب، "الإحصاء في التربية وعلم النفس، المكتب الجامعي الحديث"، الإسكندرية، ط1، 1990.

7. احمد مهدي عبد الحليم، "نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم وبرامجه ومناهجه"، عالم الفكر، الكويت، 1980.

8. إريك جونسون، "التدريس الفعال"، مكتبة جريء، ط1، 2007.

9.إمام مختار حميدة وآخرون، "مهارات التدريس"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000.

10.امطانيوس ميخائيل، "القياس والتقويم في التربية الحديثة"، منشورات جامعة دمشق، 1997،1996.

11.بديع محمود مبارك، "تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في العراق"، كلية التربية، جامعة بغداد، 1975.

12.بشير معمرية، "القياس النفسي وتصميم أدواته"، منشورات الحبر، ط2، 2007.

13.بلوم وآخرون، "تقييم تعلم طالب التجمعي والتكوينين"، ترجمة آمين وآخرون، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، 1990.

14.بن عبد الله محمد، "المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح"، دار الغرب للنشر والتوزيع،2005 .

15. بوبكر بن بوزيد، "إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات"، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

16.تركي رابح، "أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين بالتربية والتعليم"، في مختلف المراحل التعليمية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، ط2، 1990 .

17.تركي رابح، "أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية"، الجزائر، 1982.

18.تركي رابح، "الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر"، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1998.

19.توفيق حداد، محمد سلامة آدم، "التربية العامة"، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، الجزائر، ط1، 1977.

20.حسن عاصي، "المنهج في تاريخ الفلسفة العربية"، دار المواسم للطباعة والنش، بيروت، لبنان، 1992.

21.جابر عبد الحميد وآخرون، "مهارات التدريس"، دار النهضة العربية، القاهرة، 1989.

22. جابر عبد الحميد، "إستراتيجية التدريس والتعلم"، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.

23. جابر عبد الحميد، "سيكولوجية التعلم"، دار النهضة العربية، القاهرة ،1994 .

24.حاجي فريد، "بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات"، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005.

25.حبيب مجدي عبد الكريم، "التقويم والقياس"، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 2000.

26.حسن حسين زيتون، "إستراتيجية التدريس"، عالم الكتب، القاهرة،2003.

27.حسن خطاب صخي، "تقويم تعيينات مشروع تدريب المعلمين متعدد الوسائل في ضوء احتياجات المعلمين من التدريب"، كلية التربية، جامعة بغداد، 1977.

28.حسن شحاتة، "المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق"، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 1998.

29.حسين سليمان قورة، "الأصول التربوية في بناء المناهج"، دار المعارف، القاهرة، ط8، 1985.

30.رجب احمد الكلزة، "المنهاج أسسه ومكوناته"، مطبعة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، مصر،1981.

31.روزالندا درايفر، "تعلم العلوم بالاكتشاف"، ترجمة محمد سعيد صباريني ، وآخرون، منشورات ذات السلاسل للنشر والطباعة، الكويت،1983.

32.سعد زغلول بشير، "دليل إلى البرنامج الإحصائي spss"، الإصدار العاشر، الجهاز المركزي للإحصاء، بغداد،2003.

33.سهيلة الفتلاوي، "كفايات التدريس"، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

34.طارق عبد الرؤوف عامر، "إعداد معلم المستقبل"، الدار العالمية، الجيزة، ط1، 2008.

35.عبد السلام مصطفى عبد السلام، "أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم"، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ط2، 2007.

36.عبد القادر فضيل، "المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات"، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009.

37.عبد الكريم غريب، "بيداغوجيا الكفايات"، منشورات عالم التربية، ط5، 2004.

38.عبد الكريم غريب، "استراتيجيات وأساليب التقويم"، ط3، 2003.

39.عبد اللطيف رجب عبد الوهاب، "تطوير إعداد المعلم ورفع كفاياته في ضوء إستراتيجية التعليم في مصر"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد1، الجزء2، ص133-165، 1988.

40.عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، "المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها"، مكتبة مصر، ط4، 1975.

41.عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، "المناهج، أسسها وتنظيمها وتقويم آثارها"، مكتبة مص، ط04، 1975.

42.علي بن هادية لحسن، الجيلالي بن حاج يحي، القاموس المدرسي ،المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط 1، 1997 .

43.علي راشد، "خصائص المعلم العصري وأدواره"، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.

44.علي طاجين، تطبيقات "إحصائية ومبادئ منهجية في علم النفس"، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2007.

45.علي منصور، "علم النفس التربوي"، منشورات جامعة دمشق ج1، ط5، ،1998.

46.عواطف حسان عبد الحميد، "المنهج الدراسي"، جامعة سوهاج، كلية التربية،2007.

47.عيسى علي ونزيه الجندي، "التربية في الوطن العربي"، مطبعة الاتحاد، منشورات جامعة دمشق،1997-1998.

48.غيات بوفلجة، "الأسس النفسية للتكوين ومناهجه"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1984.

49.غيات بوفلجة، "التربية والتعليم بالجزائر"، دار الغرب للنشر والتوزيع ،ط2، 2006.

50.فارعة حسن محمد، "تطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى طالبات المستوى الرابع بكلية التربية جامعة أم القرى"، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد11، دار الفكر العربي، القاهرة، 1986.

51.فاروق السيد عثمان، "سيكولوجية التعليم والتعلم"، دار الأمين، مصر، 2005.

52.فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، "أسس ومبادئ البحث العلمي"، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، 2002.

53.فايز مراد دندش، "اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس"، دار الوفاء الإسكندرية، ط1، 2003.

54.فؤاد سليمان قلادة، "نظرية المنهج والنموذج التربوي"، مكتبة بستان المعرفة الإسكندرية، ط2، 2006.

55.فوزي طه إبراهيم ورجب احمد الكلزة، "المناهج المعاصرة"، مطابع الفن، مصر، ط1، 1983.

56.فيصل عباس، "الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها"، دار الفكر العربي، ط1، بيروت، 1996.

57.قزافي روجيرز، "المقاربة بالكفاءات في المدرسة"، ديوان المطبوعات المدرسية، 2006.

58.كمال عبد الحميد زيتون، "منهجية البحث التربوي والنفسي"، عالم الكتب ،القاهرة، ط1، 2004.

59.كوثر حسين كوجك، "اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1997.

60.مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، "التفاعل الصفي"، عالم الكتب،المنصورة، ط1، 2002.

61.مجدي عزيز إبراهيم، "المنهج التربوي وتعليم التفكير"، علم الكتب ،القاهرة، ط1، 2005.

62.محمد الدريج، "تحليل العملية التعليمية"، قصر الكتاب، البليدة، 2000.

63.محمد أمين مفتي، "سلوك التدريس"، مؤسسة الخليج العربي، الكويت، 1986.

64.محمد حسين آل ياسين، "المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة"، دار القلم، بيروت، بدون تاريخ.

65.محمد زيدان حمدان، "قياس كفاية التدريس"، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1985.

66.محمد صالح حثروبي، "المدخل إلى التدريس بالكفاءات"، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2002.

67.محمود أبو زيد إبراهيم، "تقويم كفاءة المعلم"، مؤتمر إعداد المعلم في ضوء إستراتيجية تطوير التعليم، المجلد1، كلية التربية بجامعة المنيا، مصر، 1990.

68. محمود كامل الناقة، "البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات"، مطابع الطوبجي، القاهرة ،1987.

69.محمود مسني، "علم النفس التربوي للمعلمين"، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1990.

70.محمود منسي، "علم النفس التربوي للمعلمين"، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية، مصر، 1990.

71.محمد بن أبي بكر الرازي، "مختار الصحيح"، دار نهضة مصر، دون تاريخ .

72.مصطفى عشوي، "المدرسة الجزائرية إلى أين؟" دار الأمة الجزائر، 1991.

73.مقدم عبد الحفيظ، "الإحصاء والقياس النفسي التربوي"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.

74.نبيل احمد عامر، "دراسات في إعداد وتدريب المعلمين"، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 1980.

75.نبيل جمعة صالح النجار، "الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية "SPSS، دار الحامد، الأردن، 2007.

76.وجيه بن قاسم القاسم، محمد بن عبد الله الزغيبي، "خرائط المفهوم كإستراتيجية للتعليم والتعلم(1962-1998)"، الجزائر، 1998.

77.وليد عبد اللطيف هوانة، "المدخل في إعداد المناهج الدراسية"، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 1988.

78.سيدي أمحمد دباغ، حفيظة تاروتي، "لغتي الوظيفية"، دليل المعلم، 2004-2005.

79.المنهاج، الوثيقة المرافقة لسنوات الإصلاح، 2003- 2004 – 2005- 2006.

ب.الأطروحات والرسائل الجامعية:

***الأطروحات و الرسائل المنشورة:**

80.إدريس قاسمي، "إعداد المعلمين والأساتذة بالمملكة المغربية"، ورقة بحث في مؤتمر الحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية بشان أوضاع المعلمين في الدول العربية، كلية التربية، الجامعة الأردنية (5- 8) أكتوبر، 1997.

81.بن ديدة عائشة، بلعالية فريدة، "أسباب الكره الدراسي"، مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس في علم النفس التربوي، جامعة وهران .

82.تتهامي آمنة، بلعبدون بختة، "المعلم المبتدئ وأثره على التحصيل الدراسي" ،مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس في علم النفس المدرسي، جامعة مستغانم ،2005.

83.توماس فيكس، "تطبيق النماذج التحليلية والبنائية والوظيفية لتنقية مفاهيم المنهج"، رسالة الدكتوراه بجامعة وستونسون، 1964.

84.جناد عبد الوهاب، "واقع وتقييم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة مستغانم، 2009-2010.

85.الحسيني ذياب صالح، "فاعلية إستراتيجية التعلم بالاكتشاف والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت"،رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،2007.

86.عبد القادر لورسي، "محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي"، رسالة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر،"1997.

87.سليمان الريحاني، "تطوير برنامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة"، ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو ومنظمة العمل الدولية بشان أوضاع المعلمين في الدول العربية، كلية التربية، الجامعة الأردنية،1997.

88.سامي عبد الرزاق وعلي حسن حبايب، "الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرون من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية"، ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية بشان تربية المعلم في القرن الحادي والعشرون،كلية التربية، الجامعة الأردنية،1995.

89.زهراء عيسى الزيرة، "دعوة لتحدي الثوابت التربوية في كليات إعداد المعلمين"، ورقة بحث مقدمة في المؤتمر التربوي العربي(تربية المعلم في القرن العشرين) كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية،1995.

90.عبد الرزاق فاضل القبسي، "التدريس محتواه وأساليبه لأعضاء هيئة التدريس في العراق"، ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية بشان أوضاع المعلمين في الدول العربية، كلية التربية، الجامعة الأردنية، 1997.

91.فاروق الفرا، "الكفاءات التروية العامة اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في قطاع غزة"، واقع مؤتمر التربية الأول لتطوير التعليم في الراضي المحتلة، من أين نبدأ؟، فلسطين،1993.

92.محمد فماري، "التكوين التربوي والكفاءة المهنية للأستاذ ومستويات التحصيل المعرفية في مادة العلوم الطبيعية"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس التربوي، جامعة وهران، 2004-2005.

93.محمود مساد، "خصائص المدرس الناجح"، ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو ومنظمة العمل الدولية بشان أوضاع المعلمين في الدول العربية، كلية التربية، الجامعة الأردنية،1997.

94.مخلوف بلحسن، "التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق"، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 1986.

95. مزنار رابح، "برامج المدرسة الأساسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري"، أطروحة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر،1991.

96.وزارة التربية الوطنية، "مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة لتكوين المكونين"، المذكرة الخاصة بالمكونين، مديرية التكوين بالوزارة، إشراف عبد المجيد بن نية، الجزائر،1998.

***الأطروحات و الرسائل غير المنشورة:**

97.احمد حسين اللقاني، "التعليم بالمراسلة، أهميته، ميادينه، أساليبه"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1971.

98.توفيق احمد مرعي، "الكفايات الأدائية عند معلم المرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس،الأردن 1981، ص11.

99.طواع احمد، "سياسة التربية والتعليم في الجزائر مابين(1935– 1954)"، أطروحة الدراسات المعمقة (غير منشورة)، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 1975.

100.سهيلة أبو السميد، "إعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في الأردن"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، 1985.

التربية بجامعة قطر"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1990.

101. مباركة صالح علي الأكرم، "تطوير برنامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفاءات"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مص، 1990.

102.نجاح محمد عبد اللطيف النعيمي، "تنمية كفاية الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية

- **المجلات:**

103.احمد رفاعي غنيم، "الكفاءة التربوية للمعلم كمفهوم جديد للتربية، مجلة كلية التربية"، جامعة الزقازيق، مجلد 1، 1996

104.أبو بكر بن بوزيد، "من خطاب فخامة رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية البيداغوجية للإصلاح المنظومة التربوية"، مجلة المربي، المجلة الجزائرية للتربية، عدد خاص،يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية، مارس 2005.

105.أبو عبد الإلاه غلام الله، "توضيحات حول المدرسة الجزائرية"، مجلة التربية، العدد2، ص6-10، الجزائر، 1982.

106."الخبرة التدريسية الأولى والنمو المهني للمعلمين دراسة حالة"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، مجلة علمية محكمة، العدد4، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر،1995.

107.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، "إدارة التربية"، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مطبعة التقدم، القاهرة، 1972.

108.القاضي وداد، "نبذة عن المدرسة في المغرب حتى أواخر القرن التاسع هجري في ضوء كتاب المعيار للونشريسي"، مجلة الفكر العربي،العدد21، ص61-86، معهد الإنماء العربي، بيروت،1981.

109.العلوي محمد الطيب، "المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها"، مجلة التربية، العدد1، ص10-30، الجزائر،1982.

110.المجلس الأعلى للتربية، "محاضرات الملتقى حول التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي"، العدد6، 1998.

111.بلهوشات حمانة، "المدرسة الأساسية"، مجلة التربية،العدد3،ص1982،90.

112.بوكرمة فاطمة أغلال الزهراء، "الإصلاح التربوي في الجزائر"، مجلة الباحث،جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد4، 2006.

113."تقويم بعض الكفاءات التعليمية لدى معلمي الفيزياء بالرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية"، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد4، العدد1، 1996.

114.جاسم يوسف الكندري، "إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع المأمول"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد3، 2002.

115.عبد المعين سعد الدين هندى، "الإعداد المهني للمعلمين دراسة حالة لأراء المعلمين وطلاب كلية التربية بمحافظة سوهاج"، المجلة التربوية العدد7، الجزء2، كلية التربة، مصر، 1992.

116.زينب علي الجبر وبسان خالد المسلم، "كفايات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر النظار وناظرات المدارس الابتدائية في الكويت"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد2، المجلد6، 1992.

117.زكريا فؤاد، "الجذور الفلسفية للبنائية"، حوليات كلية الآداب، الكويت،1980.

118.فريد حاجي، "المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية"، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد17، حسين داي الجزائر، 2005.

119.فون جلاسر سفيلد ارنست، "البنائية الراديكالية والتدريس"، مجلة مستقبليات، المجلد31، العدد2، 2001.

120.محمد الشلبي، "استراتيجيات التحديث في برنامج المعلمين"، مجلة التربية الجديدة، مجلة فصلية تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية، العدد3، 1974.

121.محمد الخطيب، "الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد7، العدد4، 2006. محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، سلسلة شهرية، طبعة رمسيس، 2000.

122.محمد الدريج، "الكفايات في التعليم"، المعرفة للجميع، سلسلة شهرية، طبعة رمسيس، 2000.

123.هند احمد الميعان، "اثر استخدام التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد8، العدد4، 2007.

○ **منشورات وزارية:**

124.رشيد الكنبور، "الكفايات مصوغة تكوينية"، عن وزارة التربية والتعليم العالي،المملكة المغربية، الموسم الدراسي، 2005– 2006.

125.كزافي روجرز، الطاهر العامري، "دليل المكون"، الجزائر، جوان، 2007.

126.وزارة التربية الوطنية، "التقويم بالكفاءات"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2005.

127.وزارة التربية الوطنية، "تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2005.

128.وزارة التربية الوطنية، "دروس تطبيقية بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2005.

129.وزارة التربية الوطنية، "لماذا المقاربة بالكفاءات، النواة الولائية في مجال المقاربة بالكفاءات"، مديرية التربية لولاية مستغانم، 2008.

130.وزارة التربية الوطنية، "مصوغة خاصة بتكوين المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى اقل"، المملكة المغربية،2006.

131.وزارة التربية والتكوين، الوثيقة البيداغوجية، "انجاز مشروع"، المركز الوطني البيداغوجي، الجمهورية التونسية، 2006.

○ **المعاجم والقواميس:**

132.احمد حسين اللقاني، على احمد الجمل، "معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس"، عالم الكتب، القاهرة ، 2003.

133.جون ديوي للتربية، "قاموس جون ديوي للتربية"، مختارات من مؤلفاته، جمعها رالف وين، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1964.

134.حسن شحاتة وزينب النجار ومراجعة حامد عمار، "معجم المصطلحات التربوية والنفسية"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003

135. عبد الكريم غريب وآخرون، "معجم علوم التربية"، منشورات عالم التربية، العدد9، ط3، 2001.

136.علي احمد الجمل، "معجم المصطلحات التربوية"، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999.

137.عبد اللطيف الفرابي وآخرون، "معجم علوم التربية"، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط01، 1994.

138.نايف القيسي، "المعجم التربوي وعلم النفس"، دار أسامة للنش، عمان، ط1، 2006.

139.هبة محمد عبد الحميد،"معجم مصطلحات التربية وعلم النفس"،دار البداية، الأردن، ط1، 2008.

○ **الموسوعات:**

140.موسوعة علم النفس والتربية، "المدرسة والتثقيف"، الجزء الثامن .

141.موسوعة علم النفس والتربية، "الأحلام"، الجزء السابع .

- **مراجع باللغة الأجنبية :**
- **مراجع باللغة الفرنسية:**

142.Angers, Maurice *Initiation pratiques a la méthodologie des sciences humaines*, Editions cec inc, Québec, 1996.

143.Antione Sellier * La gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences*, Des management des ressources humaines, Atelier de gestion prévisionnelle de l'emploi, 1995.

144. Angers, Maurice *initiation pratique a la méthodologie des science humaines*, by les édition, ces, Inc. Québec, 1996.

145.Conseil Supérieur de l'éducation * L'intégration des savoirs*, Un enjeu éducatif fondamentale, Québec, 1995.

146.Cardinet, Jean * Evaluation scolaire et mesure*, collection pédagogies en développement, Ed, de Boeck, université Bruxelles, 1986.

147.Daniel, Hamline * les objectifs pédagogiques en formation initial* Ed, e.s.f, paris, 1982.

148. Guy Le Boterf, Xavier Rogiers *Une pédagogie de l'intégration*, 2éme édition, De Boeckin Université, 2001.

149.Henri, Pieron *Vocabulaire de la psychologie*, 6eme ed, revue et augmentée, puf, paris, 1963.

150. Jacque, **Bonardel** *La formation et perfectionnement du personnel*, édit, librairie hachette, paris, 1956.

151.Jean- Claude Parisot *L'évaluation en questions*, 3eme, Ed, esf, éditeur, paris, 1990.

152.Kouider Ali * la formation professionnelle dans l'enseignement en Algérie*, université de Constantine, 1981.

153.Marc- André Nadeau * L'évaluation programme théorie et pratique*, Les presses de l'université Laval, 1988.

154. philippe- Perrenoud *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, édition ESF, Paris, 1999.

155. Robert **F**rank **Mager** * Comment définir des objectifs pédagogiques*, Ed, Gauthier, Villars paris Bruxelles, Montréal, 1974.

156. Xavier, **Rogiers** *Une pédagogie de l'intégration*, De Boek université, Bruxelles, 2000.

- **مراجع باللغة الانجليزية:**

158.Cooper. J. m and **Weber. W. r**, *specialists competency based Systems, approach to teacher education*, berkely, ca, mac cutchan, 1973.

159.Cope. E,* School expérience in teacher éducation, manographe of school education*, University of Bristor, 1971.

160.**Donald. r** and **Cruikshank William. D** and **Ar maline**,* Field experience in teacher education, 1986.

161. Frank. Jerich,* An évaluation of selected components of micro-teaching practice in teacher education at. university of Illinois at*. Urbana. camping, Dissertation Abstracts international, 1988.

162.Jacobsen. D,* Méthods for teaching a skill approach*, London, 1980.

163. James. A.**blank** and **champion**, *methode and issues in social research*, John whley and sons, inc, newyork , u.s. A, 1976.

164. Norman. Polansky, *social Works research*, the university of Chicago press Chicago,1967.

165.Peter. L, *Competencies for teaching teacher education*, California, Wadswoth comp, inc, 1975.

166.Roehring. G. Luft. A and **Dwards. M**, *Versatile Vee maps an alternative to the traditional Laboratory report* , The science Teacher, 2001.

167.Weigand James,* Implementing teacher competencies positive approaches to personalizing education*, Engle wood cliffs, new jersy, 077636, prentice hall, inc, 1977.

الملاحـــــــــــق

ملحق رقم (1):استمارة خاصة بالأداء التربوي للمعلم من وجهة نظر السادة المفتشين

أخي المفتش ...أختي المفتشة.....

يسعدنا أن نضع بين يديك هذا الاستبيان وكلنا أمل أن تملاه بكل دقة واهتمام .

1- التعليمات

في إطار بحث علمي جامعي نسعى من خلاله معرفة "مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية في تدريس المناهج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد ".

نقدم لك مجموعة من العبارات تمثل نموذج لتقويم أداء وادوار المعلم والمطلوب منك قراءة كل عبارة ووضع العلامة (×) أثناء تقييمك للمعلم أو الأستاذ في الزيارات التفتيشية المبرمجة لديك على مستوى مقاطعتك.

2- معلومات شخصية

الجنس:ذكر ☐ ،أنثى ☐ المؤسسة التربوية:.....

المستوى التعليمي :أقل من البكالوريا ☐ بكالوريا+1 ☐ بكالوريا+2 ☐

بكالوريا +3 ☐ ليسانس ☐ ماجيستير ☐

سنوات الخبـــــرة في التدريس:0-9 سنوات ☐ 10-14 سنة ☐ 15 سنة فما فوق ☐

طريقة التوظيف:- خريج المعهد التكنولوجي للتربية ☐

- خريـج الجـــــــــــــامعة ☐

الاستمـــــارة

رقم الفقرة	البنـــــــــــــــــــــود	مستويات الاداء			
		جيد	فوق المتوسط	متوسط	تحت المتوسط
أولا- إدارة الوقت:					
1	يقسم وقته حسب مؤشرات الكفاءة لكل حصة.				
2	يهيء الوسائل البيداغوجية بعناية تامة لتخدم الوقت المخصص للحصة .				
3	يجلب انتباه المتعلمين طوال وقت الحصة.				
4	يجلب اهتمام المتعلمين بسرعة عند بداية الحصة أو أي نشاط تعلمي.				
ثانيا-التخطيط للدرس:					
1	يصطحب سجل التحضير داخل الفصل.				
2	يحدد الكفاءة القاعدية لكل حصة.				
3	يصيغ مؤشرات الكفاءة لكل حصة.				
4	يشمل التحضير على الوسائل البيداغوجية المناسبة لتنفيذ الحصة التربوية.				
5	يحدد الأنشطة المصاحبة للحصة.				
6	يشمل التحضير على التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي لكل حصة.				
ثالثا – تنفيذ الدرس:					
1	يبدأ الحصة باسترجاع المعلومات السابقة وتوظيفها لتخدم موضوع الحصة.				
2	يستهل حصته بوضعية انطلاق تضع المتعلم في وضعية أشكال تعلمي.				
3	يعتمد على خبرات المتعلم أثناء عرض التعلمات الخاصة بالحصة.				
4	يتحدث بدقة وطلاقة.				
5	يزود المتعلمين بأمثلة مرتبطة بالواقع المعيش.				
6	يعرض موضوع الحصة في تسلسل منطقي				
7	يركز على الأنشطة العملية التابعة للحصة.				
8	ينوع في أساليب التدريس .				
9	ينشئ وضعيات تعلمية تستثير تفكير المتعلمين أثناء الحصة .				
10	يوجه الأسئلة لمستويات عقلية مختلفة.				

رقم الفقرة	البنـــــــــــــــــــــود	مستوى الاداء			
		جيد	فوق المتوسط	متوسط	تحت المتوسط
11	يلخص النقاط الرئيسية للحصة بعد الانتهاء منها مباشرة.				
12	يوضح العلاقة بين الحصة الحالية والحصص السابقة .				
13	يدعم الاستجابات الصحيحة ويعالج الاستجابات الخاطئة لدى المتعلمين.				
14	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء الشرح.				
15	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء توجيه الأسئلة.				
16	يجعل المتعلمين طرفا فعالا في الموقف التعليمي التعليمي بالاعتماد على أسلوب الحوار والمناقشة .				

رابعا – تقويم المتعلمين:

1	يستخدم أساليب متنوعة لتقويم المتعلمين .				
2	يوظف عملية التقويم عن طريق الأقران .				
3	يتابع المتعلمين في تنفيذ مهام التقويم ويناقشهم فيها .				
4	يلقي أسئلة التقويم التحصيلي بشكل واضح وسليم .				
5	يركز في تقويمه للمتعلمين على حل المشكلات والوضعيات المدمجة .				
6	يستخدم نتائج التقويم في تنمية جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف لدى المتعلمين .				
7	يختبر المتعلمين بأسئلة تقوم إجاباتها على الاستنتاج والاستنباط.				
8	يقدم الأسئلة المتدرجة التي تمثل المستويات المعرفية(التذكر ،الفهم ،التطبيق ،التحليل ،التركيب ،التقويم).				

ملحق رقم (2): مقياس خاص بالكفاءة المهنية للمعلم

حضرة المعلم (ة) أو الأستاذ (ة)

بعد الاحترام والتحية.

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف إلى ابرز الكفاءات المهنية الواجب توافرها لدى المدرسين وكيفية تدرج هذه الكفاءات. أرجو التكرم بترتيب مهارات كل كفاية حسب الأهمية، وذلك بإعطاء أهم مهارة رقم(1) والمهارة التي تليها في الأهمية رقم(2) والمهارة التي تليها رقم(3) وهكذا.....مع جزيل الشكر والاحترام.

نرجو ملأ البيانات الآتية:

المدرسة الابتدائية:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي: اقل من البكالوريا ☐ بكالوريا ☐ بكالوريا+1 ☐

بكالوريا+2 ☐ بكالوريا+3 ☐ ليسانس ☐ ماجستير ☐

سنوات الخبرة في التدريس: 0–9 سنوا ت ☐ 10–14سنوات ☐ 15سنة فما فوق ☐

طريقة التوظيف: خرجي المعهد التكنولوجي للتربية ☐

خرجي الجامعـــــــــــــة ☐

الاستمارة (للترتيب)

الرقم	الكفاءات ومهاراتها	الترتيب
1	كفاية المادة الدراسية ومهاراتها: 1- يختار الكفاءات التعليمية التعلمية المناسبة لمحتوى الحصة. 2- يحدد المادة التعليمية التعلمية المناسبة لكفاءات الحصة. 8- يشتق الكفاءات القاعدية من الكفاءات الختامية للمادة. 5- يصوغ كفاءات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها. 7- يختار المادة التعليمية التعلمية المناسبة للمتعلم. 9- يختار طريقة التدريس المناسبة للمادة التعليمية التعلمية. 3- ينظم عناصر الحصة بشكل منظم. 6- يستخدم النشاطات التعليمية التعلمية المناسبة لمستوى المتعلمين. 4- يراعي تناسب المادة التعليمية التعلمية مع الوقت المخصص. 10- يحدد ما يحتاجه من نشاطات تعليمية تعلمية في الحصة.	
2	كفاءة أساليب التدريس: 4- يوظف المكتسبات السابقة كنقطة انطلاق لبداية الحصة. 3- يعتمد في نقطة الانطلاق على الأسئلة والنشاطات. 1- يربط المكتسبات السابقة بالجديدة. 2- يشارك معظم المتعلمين بالمناقشة. 8- يثر انتباه المتعلمين لموضوع الحصة . 7- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين . 5- يربط المحتوى التعليمي بالواقع المعيش.	

	15- يضع مخطط سنوي وفصلي لكل منهج دراسي. 9- يشرح درسه بطريقة مناسبة لمستوى المتعلمين. 6- ينوع في استخدامه للأسئلة أثناء المناقشة. 13- يتناول موضوع الحصة بشكل منطقي ومتسلسل. 14- يوجه انتباه المتعلمين للجوانب الهامة من موضوع الحصة . 11- يختار الوسائل البيداغوجية المناسبة للحصة. 10- يوظف السبورة بشكل صحيح. 12- يعمل على تحويل محتوى البرامج إلى نشاطات تعليمية تعلمية.	
3	<u>كفاءة التقويم ومهاراتها:</u> 3- يبني أساليب تقويمية يراعي فيها الفروق الفردية. 2- يحدد أساليب التقويم المناسبة. 1- يستخدم أساليب التقويم المتنوعة. 4- يستخدم أساليب التقويم التشخيصية والتكوينية والتحصيلية, 5- يشجع المتعلمين على التقويم الذاتي واتخاذ القرارات المناسبة. 6- يركز على العلاج التربوي لنقاط الضعف ويدعم نقاط القوة في المجال التعليمي التعلمي.	

ملحق رقم (3) :الترتيب الصحيح لاستمارة الكفاءات المهنية.

الرقم	الكفاءات ومهاراتها	الترتيب
1	<u>كفاءة المادة الدراسية ومهاراتها</u>: 1- يختار الكفاءات التعليمية التعلمية المناسبة لمحتوى الحصة. 2- يحدد المادة التعليمية التعلمية المناسبة لكفاءة الحصة . 3- يرتب عناصر الحصة بشكل منظم . 4- يراعي تناسب المادة التعليمية التعلمية مع الوقت المخصص. 5- يصوغ كفاءات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها . 6- يستخدم النشاطات التعليمية التعلمية المناسبة لمستوى المتعلمين. 7- يختار المادة التعليمية التعلمية المناسبة للمتعلم. 8- يشتق الكفاءات القاعدية من الكفاءات الختامية لمنهاج المادة . 9- يختار طريقة التدريس المناسبة للمادة التعليمية التعلمية. 10- يحدد ما يحتاجه من نشاطات تعليمية تعلمية في الحصة.	
2	<u>كفاءة أساليب التدريس ومهاراتها</u>: 1- يربط المكتسبات السابقة بالجديدة. 2- يشارك معظم المتعلمين بالمناقشة. 3- يعتمد في نقطة الانطلاق على الأسئلة والمناقشة. 4- يوظف المكتسبات السابقة كنقطة انطلاق لبداية الحصة. 5- يربط المحتوى التعليمي بالواقع المعيش. 6- ينوع في استخدامه للأسئلة أثناء المناقشة. 7- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. 8- يثر انتباه المتعلمين لموضوع الحصة. 9- يشرح درسه بطريقة مناسبة لمستوى المتعلمين.	

	10- يوظف السبورة بشكل صحيح. 11- يختارا لوسائل البيداغوجية المناسبة للحصة. 12- يعمل إلى تحويل محتوى البرامج إلى نشاطات تعليمية تعلمية. 13- يتناول موضوع الحصة بشكل منطقي ومتسلسل. 14- يوجه انتباه المتعلمين للجوانب الهامة من موضوع الحصة. 15- يضع مخطط سنوي وفصلي لكل منهج دراسي.	
3	<u>كفاءة التقويم ومهاراتها :</u> 1- يستخدم أساليب تقويم متنوعة. 2- يحدد أساليب التقويم المناسبة. 3- يبني أساليب تقويم تراعي فيها الفروق الفردية. 4- يستخدم أساليب التقويم التشخيصية والتكوينية والتحصيلية. 5- يشجع المتعلمين على ممارسة التقويم الذاتي واتخاذ القرارات المناسبة. 6- يركز على العلاج التربوي لنقاط الضعف ويدعم نقاط القوة في المجال التعليمي التعلمي.	

ملحق رقم (04): كيفية حساب معامل الارتباط لاستمارة كفاءة المعلم من وجهة نظر المفتشين عن طريق التجزئة النصفية

ف/ر	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	س	ص	س2	ص2	س.ص
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	49	48	2401	2304	2352
2	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	47	44	2209	1936	2068
3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	4	3	3	3	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2	50	49	2500	2401	2450
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	42	42	1764	1764	1764
5	3	3	2	4	4	4	3	3	2	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	46	42	2116	1764	1932
6	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	58	56	3364	3136	3248
7	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	2	2	2	2	61	59	3721	3481	3599
8	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	61	62	3721	3844	3782
9	1	1	2	2	4	4	4	1	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	1	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	54	48	2916	2304	2592
10	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	34	33	1156	1089	1155
المجموع:																																			502	481	25868	23859	24817

مج ص2= 23859،مج س2= 25868،مج س.ص= 24817،مج ص= 481،مج س= 502

$$ر = \frac{ن\ مج\ (س\ ص) - مج\ س \times مج\ ص}{\sqrt{[\ ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2\ ][ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2\ ]}}$$

بالتطبيق العددي نجد :

ر= 0.97

ملحق رقم (05): كيفية حساب معامل الارتباط لمقياس الكفاءة المهنية للمعلم عن طريق التجزئة النصفي

س.ص	ص2	س2	ص	س	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	ف
15	25	9	5	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
2	4	1	2	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
4	4	4	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
12	9	16	3	4	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4
0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5
9	9	9	3	3	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6
20	16	25	4	5	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	7
20	16	25	4	5	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	8
16	16	16	4	4	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	9
20	16	25	4	5	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	10
4	4	4	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	11
3	1	9	1	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	12
3	1	9	1	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	13
4	4	4	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	14
2	4	1	2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	15
3	9	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	16
10	4	25	2	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	17
4	4	4	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18
2	1	4	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	19
30	25	36	5	6	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	20
183	17 3	227	53	59																																

مج ص2= 173،مج س2= 227،مج س.ص= 183،مج ص= 53،مج س=59

$$ر = \frac{ن \text{ مج } (س\ ص) - \text{مج } س \times \text{مج } ص}{\sqrt{[\ ن \text{ مج } س^2 - (\text{مج } س)^2\ ]\ [ن \text{ مج } ص^2 - (\text{مج } ص)^2\ ]}}$$

L بالتطبيق العددي نجد : **ر= 0.64**

الملحق رقم(6):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مـــديرية التربية لولاية مستغانـــم

مصلحة المسابقات والامتحانات

الموضوع: إحصاء المعلمين المثبتين لبعض المقاطعات.

اسم المقاطعـــــــــة	عدد المعلميـــــن
مقاطعة ماسرى 1 /3	176
مقاطعة بوقيراط 3	177
مقاطعة مستغانم 4	180
مقاطعة خير الدين 2	125
مقاطعة عين تادلس 4/3	180
مقاطعة سيدي لخضر2	80
مقاطعة سيدي علي3/2/1	202
مقاطعة عشعاشة3/2	145
المجمـــــــــــــوع:	1265

ع/مدير التربية وبتفويض منه

رئيس مصلحة المسابقات والامتحانات

ر/ بوثليجة

الملحق رقم(7): التمثيل الجدولي لتوزيع العينة حسب متغير الجنس والتكوين والخبرة المهنية والمستوى التعليمي والبيانات الإحصائية الخاصة بالاستمارة.

Fréquences

Statistiques

		SEXE	FORM	EXPER	DIPLOME
N	Valide	229	229	229	229
	Manquante	0	0	0	0
Moyenne		1,4367	1,2751	2,3144	2,5197
Médiane		1,0000	1,0000	3,0000	2,0000
Mode		1,00	1,00	3,00	1,00
Somme		329,00	292,00	530,00	577,00
Centiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	50	1,0000	1,0000	3,0000	2,0000
	75	2,0000	2,0000	3,0000	5,0000

Tableau de fréquences

SEXE

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	homme	129	56,3	56,3	56,3
	femme	100	43,7	43,7	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

FORM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ite	166	72,5	72,5	72,5
	univ	63	27,5	27,5	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

EXPER

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	moi de 10	60	26,2	26,2	26,2
	de 10 a 14	37	16,2	16,2	42,4
	15 a plus	132	57,6	57,6	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

DIPLOME

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	moin bac	91	39,7	39,7	39,7
	bac+1	62	27,1	27,1	66,8
	bac+2	3	1,3	1,3	68,1
	bac+3	12	5,2	5,2	73,4
	licence	61	26,6	26,6	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Diagramme

rREQUEST 16

الملحق رقم(8): التمثيل الجدولي لتوزيع العينة حسب متغير الجنس والتكوين والخبرة المهنية والمستوى التعليمي والبيانات الإحصائية الخاصة بالمقياس.

Fréquences

Statistiques

		SEX	DEPLO	FORM	EXPER	CAPACIT
N	Valide	211	211	211	211	211
	Manquante	0	0	0	0	0

Tableau de fréquences

SEX

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	homme	102	48,3	48,3	48,3
	femme	109	51,7	51,7	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

DEPLO

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	moi bac	80	37,9	37,9	37,9
	bac+1	43	20,4	20,4	58,3
	bac+2	7	3,3	3,3	61,6
	bac+3	21	10,0	10,0	71,6
	licence	60	28,4	28,4	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

FORM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	eti	144	68,2	68,2	68,2
	univer	67	31,8	31,8	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

EXPER

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0-9ans	37	17,5	17,5	17,5
	10-14ans	35	16,6	16,6	34,1
	plus 15ans	139	65,9	65,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

الملحق رقم(9): التمثيل الجدولي لبيانات المعالجة الإحصائية الخاصة بالمقياس.

Fréquences

Statistiques

CAPACIT

N	Valide	211
	Manquante	0
Moyenne		13,98
Erreur std. de la moyenne		,10
Ecart-type		1,52
Variance		2,30
Minimum		6
Maximum		20
Centiles	25	13,00
	50	14,00
	75	15,00

CAPACIT

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	6	1	,5	,5	,5
	10	3	1,4	1,4	1,9
	11	4	1,9	1,9	3,8
	12	17	8,1	8,1	11,8
	13	53	25,1	25,1	37,0
	14	56	26,5	26,5	63,5
	15	47	22,3	22,3	85,8
	16	26	12,3	12,3	98,1
	17	3	1,4	1,4	99,5
	20	1	,5	,5	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

الملحق رقم(10): التمثيل الجدولي لبيانات المعالجة الإحصائية الخاصة بالاستمارة. **Fréquences**

Statistiques

DEGFINAL

N	Valide	229
	Manquante	0
Moyenne		96,6550
Ecart-type		22,4611
Variance		504,4989
Minimum		49,00
Maximum		136,00
Centiles	25	80,0000
	50	99,0000
	75	116,0000

DEGFINAL

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	49,00	2	,9	,9	,9
	51,00	1	,4	,4	1,3
	52,00	1	,4	,4	1,7
	55,00	1	,4	,4	2,2
	56,00	1	,4	,4	2,6
	57,00	4	1,7	1,7	4,4
	58,00	3	1,3	1,3	5,7
	59,00	4	1,7	1,7	7,4
	60,00	1	,4	,4	7,9
	61,00	2	,9	,9	8,7
	62,00	3	1,3	1,3	10,0
	63,00	2	,9	,9	10,9
	64,00	1	,4	,4	11,4
	65,00	2	,9	,9	12,2
	66,00	1	,4	,4	12,7
	67,00	2	,9	,9	13,5
	68,00	4	1,7	1,7	15,3
	69,00	3	1,3	1,3	16,6
	70,00	2	,9	,9	17,5
	72,00	4	1,7	1,7	19,2
	73,00	1	,4	,4	19,7
	75,00	4	1,7	1,7	21,4
	76,00	2	,9	,9	22,3
	77,00	1	,4	,4	22,7
	78,00	2	,9	,9	23,6
	79,00	1	,4	,4	24,0
	80,00	3	1,3	1,3	25,3
	81,00	5	2,2	2,2	27,5
	82,00	4	1,7	1,7	29,3
	83,00	5	2,2	2,2	31,4
	84,00	4	1,7	1,7	33,2
	85,00	2	,9	,9	34,1
	86,00	5	2,2	2,2	36,2
	87,00	3	1,3	1,3	37,6
	88,00	2	,9	,9	38,4
	89,00	2	,9	,9	39,3
	90,00	1	,4	,4	39,7
	91,00	2	,9	,9	40,6
	92,00	2	,9	,9	41,5
	93,00	4	1,7	1,7	43,2

تابع للملحق رقم (10):

DEGFINAL

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	94,00	2	,9	,9	44,1
	95,00	1	,4	,4	44,5
	96,00	4	1,7	1,7	46,3
	98,00	6	2,6	2,6	48,9
	99,00	3	1,3	1,3	50,2
	100,00	1	,4	,4	50,7
	101,00	4	1,7	1,7	52,4
	102,00	2	,9	,9	53,3
	103,00	1	,4	,4	53,7
	104,00	2	,9	,9	54,6
	105,00	2	,9	,9	55,5
	106,00	1	,4	,4	55,9
	107,00	5	2,2	2,2	58,1
	108,00	3	1,3	1,3	59,4
	109,00	5	2,2	2,2	61,6
	110,00	4	1,7	1,7	63,3
	111,00	4	1,7	1,7	65,1
	112,00	10	4,4	4,4	69,4
	113,00	4	1,7	1,7	71,2
	114,00	3	1,3	1,3	72,5
	115,00	2	,9	,9	73,4
	116,00	6	2,6	2,6	76,0
	117,00	5	2,2	2,2	78,2
	118,00	6	2,6	2,6	80,8
	119,00	6	2,6	2,6	83,4
	120,00	4	1,7	1,7	85,2
	121,00	3	1,3	1,3	86,5
	122,00	6	2,6	2,6	89,1
	123,00	2	,9	,9	90,0
	124,00	5	2,2	2,2	92,1
	125,00	3	1,3	1,3	93,4
	126,00	3	1,3	1,3	94,8
	127,00	2	,9	,9	95,6
	128,00	4	1,7	1,7	97,4
	131,00	2	,9	,9	98,3
	133,00	1	,4	,4	98,7
	136,00	3	1,3	1,3	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

الملحق رقم(11): جداول المعالجة الإحصائية للتأكد من مدى صلاحية الفرضية الثانية.

Test-t

Statistiques de groupe

	FORM	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
DEGFINAL	ite	166	95,4940	22,1578	1,7198
	univ	63	99,7143	23,1415	2,9156

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
DEGFINAL	Hypothèse de variances égales	1,261	,263	-1,271	227	,205	-4,2203
	Hypothèse de variances inégales			-1,247	107,749	,215	-4,2203

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
DEGFINAL	Hypothèse de variances égales	3,3192	-10,7607	2,3201
	Hypothèse de variances inégales	3,3850	-10,9301	2,4895

الملحق رقم(12): جداول المعالجة الإحصائية للتأكد من مدى صلاحية الفرضية الثالثة.

Test-t

Statistiques de groupe

	SEXE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
DEGFINAL	homme	129	94,7907	22,7574	2,0037
	femme	100	99,0600	21,9521	2,1952

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différenc moyenn
DEGFINAL	Hypothèse de variances égales	,249	,618	-1,430	227	,154	-4,26
	Hypothèse de variances inégales			-1,436	216,466	,152	-4,26

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
DEGFINAL	Hypothèse de variances égales	2,9858	-10,1527	1,6141
	Hypothèse de variances inégales	2,9722	-10,1274	1,5888

ملحق رقم(13): جداول المعالجة الإحصائية للتأكد من مدى صلاحية الفرضية الرابعة.

Oneway

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
TEMP	Inter-groupes	56,253	4	14,063	1,392	,238
	Intra-groupes	2263,013	224	10,103		
	Total	2319,266	228			
PLANF	Inter-groupes	78,005	4	19,501	1,516	,198
	Intra-groupes	2881,105	224	12,862		
	Total	2959,109	228			
EXEC	Inter-groupes	603,762	4	150,941	1,195	,314
	Intra-groupes	28290,578	224	126,297		
	Total	28894,341	228			
EVAL	Inter-groupes	248,592	4	62,148	1,518	,198
	Intra-groupes	9171,591	224	40,945		
	Total	9420,183	228			
DEGFINAL	Inter-groupes	2623,389	4	655,847	1,307	,268
	Intra-groupes	112402,357	224	501,796		
	Total	115025,747	228			

الفرضية الخامسة

الملحق رقم(14): جداول المعالجة الإحصائية للتأكد من مدى صلاحية الفرضية الخامسة. **Oneway**

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
TEMP	Inter-groupes	65,443	2	32,721	3,281	,039
	Intra-groupes	2253,823	226	9,973		
	Total	2319,266	228			
PLANF	Inter-groupes	40,676	2	20,338	1,575	,209
	Intra-groupes	2918,433	226	12,913		
	Total	2959,109	228			
EXEC	Inter-groupes	243,957	2	121,979	,962	,384
	Intra-groupes	28650,383	226	126,772		
	Total	28894,341	228			
EVAL	Inter-groupes	239,508	2	119,754	2,948	,054
	Intra-groupes	9180,675	226	40,622		
	Total	9420,183	228			
DEGFINAL	Inter-groupes	1833,798	2	916,899	1,831	,163
	Intra-groupes	113191,949	226	500,849		
	Total	115025,747	228			

الملحق رقم (15):جدول إحصائي يبين مدى صلاحية المتغيرات.

Oneway

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
TEMP	Inter-groupes	65,443	2	32,721	3,281	,039 دال
	Intra-groupes	2253,823	226	9,973		
	Total	2319,266	228			
EVAL	Inter-groupes	239,508	2	119,754	2,948	,054 دال
	Intra-groupes	9180,675	226	40,622		
	Total	9420,183	228			

Tests post hoc

Comparaisons multiples

Test de Tukey

Variable dépendante	(I) EXPER	(J) EXPER	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification
TEMP	moi de 10	de 10 a 14	-1,1023	,6601	,217
		15 a plus	,4000	,4917	,695
	de 10 a 14	moi de 10	1,1023	,6601	,217
		15 a plus	1,5023*	,5874	,028
	15 a plus	moi de 10	-,4000	,4917	,695
		de 10 a 14	-1,5023*	,5874	,028
EVAL	moi de 10	de 10 a 14	-2,6027	1,3323	,124
		15 a plus	,2364	,9924	,969
	de 10 a 14	moi de 10	2,6027	1,3323	,124
		15 a plus	2,8391*	1,1856	,044
	15 a plus	moi de 10	-,2364	,9924	,969
		de 10 a 14	-2,8391*	1,1856	,044