جامعة الجزائر "2"

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا

الموضوع

الرضا الوظيفي لأساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالبة: عيساوي سعدة

إشراف الأستاذ: ا/ بيبي مرزاق

السنة الدراسية

2011/2010

بسم الله الرحمان الرحيم

كلمة شكر

احمد الله تعالى حمد الشاكرين ، حمدا يليق بجلاله و عظيم سلطانه الذي أعانني و هيا لي من الأسباب لإتمام هذه الرسالة ، و الصلاة و السلام على رسول الله الكريم و خاتم الأنبياء و على اله وصحبه

كما أتقدم بوافر الشكر و عظيم التقدير و الامتنان للأستاذ المشرف بيبي مرزاق اعترافا بفضله و علمه ولما بذله من توجيه و أراء سديدة و خلق فاضل نبيل أثناء إشرافه على هذه الدراسة، كما أسجل بكل الاعتزاز و التقدير أسمى آيات الشكر و التقدير إلى الأستاذ العياشي بن زروق و الأستاذ غاوي جمال و الأستاذ طعبلي الطاهر و الأستاذ بالعربي الطيب و الأستاذ احمد دوقة على نصائحهم و إرشاداتهم ، كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر لكل من ساهم سواء أقارب أو أصدقاء أو زملائي الطلبة برأي أو نصيحة أو مساعدة في هذه الدراسة

الإهداء

إلى من ابتغي رضاهما بعد رضا الله تعالى والدي العزيزين

مجاهدة لبرهما ما استطعت لذلك سبيلا راجية رضاهما

إلى من أدين لهم بالفضل و المس منهم النبل

جدتي الحنون ، أختي الوحيدة و إخوتي

إلى جميع أفراد عائلتي

الـــــــــــــفـــــــــــــهـــــــــــــــرس

كـــلـــمـــة شـــكـــر

الإهـــــــــــــــــــــداء

الـــــــــــــفـــهـــــرس

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

العناوين	الصفحة
مقدمة	ا.ب.ت
الجانب النظري الفصل الأول : الإطار النظري	
1_ الإشكالية	03
2- فرضيات الدراسة	06
3-أسباب اختيار موضوع الدراسة	07
4-أهمية الدراسة	07
5-تحديد المصطلحات إجرائيا	08
6-الدراسات السابقة	09
الفصل الثاني: الرضا الوظيفي.	
- تمهـــــيد.	21
1-مفهوم الأستاذ	21
2- مفهوم الرضا الوظيفي.	21
3- مفهوم الرضا الوظيفي للأستاذ	24

4- أبعاد الرضا الوظيفي للأستاذ	25
5- عوامل الرضا الوظيفي للأستاذ	26
6- نظريات الرضا الوظيفي	37
7- قياس الرضا الوظيفي	46
- خاتمة الفصل	51
الفصل الثالث: الإصلاح التربوي.	
- تمهـــــيد.	53
1-التعريف اللغوي للإصلاح.	54
2- المفاهيم المرتبطة بالإصلاح التربوي	54
3- التعريف الاصطلاحي للإصلاح	55
4-شروط إصلاح النظام التربوي	56
5- أسباب الإصلاح التربوي	59
6- أبعاد الإصلاح التربوي	60
7- مرحلة الإصلاحات الجديدة في الجزائر	61
8- المحاور الكبرى للإصلاح في الجزائر.	62
9- مبررات الإصلاح التربوي في الجزائر.	65
10- التعليم المتوسط.	69
- خاتمة الفصل	71
الفصل الرابع: المنهاج المدرسي	
- تمهـــــيد.	73
1-التعريف اللغوي للمنهاج.	74
2- تطور مفهوم المنهاج.	74
أولا- التعريف التقليدي للمنهاج.	74
ثانيا- التعريف الحديث للمنهاج.	76
3-مكونات المنهاج.	76

4- أشكال المنهاج.	90
5- أسس بناء المنهاج المدرسية	91
6- علاقة الأستاذ بالمنهاج المدرسي	94
7- المنهاج و كيف يسيره الأستاذ	95
8-مجالات التعلم والمواد المقررة لمرحلة التعليم المتوسط	96
- خاتمة الفصل	98
الفصل الخامس: المقاربة بالكفاءات.	
- تمهـــــيد.	100
1- لمحة تاريخية عن نشأة المقاربة بالكفاءات.	101
2- مفهوم المقاربة بالكفاءات.	102
أ- مفهوم المقاربة لغة.	103
ب- مفهوم المقاربة اصطلاحا.	103
ج- مفهوم الكفاءة لغة.	104
د- مفهوم الكفاءة اصطلاحا.	105
3- المفاهيم المرتبطة بالكفاءات.	106
4- أنواع الكفاءات	111
5- خصائص المقاربة بالكفاءات.	112
6- مبررات تبني المقاربة بالكفاءات.	115
خاتمة الفصل	117
الجانب الميداني الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية	
- تمهيد.	120
1- الدراسة الاستطلاعية	120
2- منهج الدراسة	120
3- عينة الدراسة	121

4- أدوات جمع البيانات.	122
5- التقنيات الإحصائية المستعملة.	126
الفصل السابع: نتائج الدراسة و مناقشتها	
1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	128
2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	129
3- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	132
4- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	134
5- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	137
6- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	140
7- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	143
8- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	145
الاستنتاج العام	148
الخاتمة	151
الاقتراحات	152

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(01)	توزيع افراد العينة الكلية حسب المتوسطات	121
(02)	توزيع العينة حسب الجنس	122
(03)	توزيع العينة حسب طبيعة المادة المدرسة	122
(04)	توزيع العينة حسب مدة التدريس	122
(05)	معامل الارتباط بين النصفين بواسطة معادلة بيرسون (Pearso)	124
(06)	معامل ثبات التجزئة النصفية (فردية،زوجية) بمعادلة "سبيرمان براون" بعد التصحيح	125
(07)	يبين تنقيط العبارات الايجابية حسب نوع الإجابة	126
(08)	تنقيط العبارات السلبية حسب نوع الإجابة	126
(09)	دلالة الفروق بين أفراد العينة في الاستجابة للمقياس ككل	128
(10)	دلالة الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الاستجابة للبعد الأول من المقياس، المتمثل في الأهداف	130
(11)	دلالة الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الاستجابة للبعد الثاني من المقياس، المتمثل في المحتوى	132
(12)	دلالة الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الاستجابة للبعد الثالث من المقياس، المتمثل في الطرق و الوسائل	135
(13)	دلالة الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الاستجابة للبعد الرابع من المقياس، المتمثل في التقويم	138
(14)	دلالة الفروق الجنسية في المقياس ككل	141
(15)	دلالة الفروق في مستويات الرضا لدى المعلمين حسب الخبرة:	143
(16)	دلالة الفروق بين مستويات الرضا لدى المعلمين حسب طبيعة المادة المدرسة (أدبية، علمية)	145

فهرس الإشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(01)	العلاقة بين عامل الرضا العام و عوامل الرضا الفرعية	27
(02)	إشباع الحجات عند ماسلو	39
(03)	طريقة ازقود لقياس الرضا الوظيفي	50
(04)	عناصر المنهاج الدراسي	90
(05)	العلاقة بين الكفاءة و القدرة	108

مـــــقـــــــدمـــــة

تواجه النظم التربوية في العصر الحالي مجموعة من التحديات الجوهرية ، التي تعد معيار الحكم على فعاليتها من عدمها ، نتيجة لاعتبار هذا العصر في حد ذاته عصر الإصلاح من كل النواحي ، خصوصا في النظم التعليمية و المناهج المدرسية ، فعملية الإصلاح في هذه الظروف أصبحت من أهم المتطلبات التربوية ، إذ أن امتلاك نظام تربوي قادر على التغيير يعتبر من أهم التحديات المساهمة في الوصول إلى النجاح و تحقيق الأهداف المدرسية .

يعد النظام التربوي الجزائري احد هذه الأنظمة التي تشهد منذ سنة 2003 إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية ،حيث كان هذا الإصلاح الذي مس المدرسة الجزائرية أعمق واشمل لجميع جوانب النظام التربوي مع التركيز على المناهج بكل مكوناتها وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الجديدة ، وباعتبار أن المناهج المدرسية و حسب ما اجمع عليه المربون هي الأساس الذي تركز عليه عمليات بناء التربية و التعليم ،وبناء عليه فقد تم تنصيب لجان متخصصة في إعداد هذه المناهج المدرسية بحيث ينتظر منها أن تعمل على تطوير مستوى التعليم و تحسين كفاءات الأستاذ و المتعلم ، لكن هذه الاستراتجيات الإصلاحية تتطلب انضمام الأستاذ للمبادرة وإدراك النتائج التي تترتب عن ذلك، باعتباره المجسد و المنفذ المباشر و الأول لهذه المناهج ، من خلال التعبير عن أرائه و الوصول به الى حالة من التكامل و الرضا و التفاعل مع وظيفته من خلال طموحه و رغبته في التقدم و النمو ، سعيا منه الى تحقيق الأهداف المنشودة سواء شخصية أو عامة لان لكل وظيفة أو مهنة تستدعي لممارستها بنجاح الشعور بان هناك عاطفة تربطنا بها

الآن وبعد مرور ثمانية سنوات على هذه الإصلاحات جاءت هذه الدراسة للتعرف على المستوى الذي وصل إليه رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن هذه الإصلاحات التي مست المناهج المدرسية القائمة على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات و

التعرف على مدى تأثر هذا الرضا تبعا لبعض المتغيرات (كالجنس ، الخبرة ، طبيعة المادة المدرسة

لقد تم تصميم خطة منهجية لهذه الدراسة تمثلت في الأتي:

الجانب النظري و يتضمن خمسة فصول

الفصل الأول:

شمل تحديدا لإشكالية الدراسة و التساؤلات المرافقة لها، بالإضافة إلى الفروض البحثية المقترحة من طرف الباحثة، وكذا التعرض لأهمية الدراسة و أهدافها، مع ذكرا للتعريفات الإجرائية الخاصة بهذا البحث والاستشهاد بالدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة

الفصل الثاني:

خصصناه للرضا الوظيفي حيث تم فيه ذكر لأهم المفاهيم التي عرفها هذا الأخير بالإضافة إلى أبعاده و أهم العوامل المؤثرة فيه، ثم التطرق إلى النظريات التي تناولته بالدراسة، وفي الأخير عرضنا كيفية قياسه

الفصل الثالث:

تعرضنا فيه إلى التعريفات التي عرفها الإصلاح التربوي و كذا الشروط اللازمة لأي إصلاح ، مبرراته ، أسبابه، أبعاده ، مراحله ، بالإضافة إلى المحاور الكبرى للإصلاح في الجزائر مبرراته ،و كذا مرحلة التعليم المتوسط التي نحن بصدد دراستها

الفصل الرابع:

عرضنا في هذا الفصل المفاهيم التي عرفها المنهاج المدرسي و كيف تطور بالإضافة إلى التعريف التقليدي و الحديث له و مكوناته و أشكاله و أسس بنائه

الفصل الخامس:

تحدثنا فيه عن مفهوم المقاربة بالكفاءات.كذلك المفاهيم المرتبطة بالكفاءات ، مع تقديم لمحة تاريخية عن نشأة المقاربة بالكفاءات. وأهم أنواع الكفاءات. بالإضافة إلى خصائص المقاربة بالكفاءات.و مبررات تبنيها

الجانب الميداني: ويتضمن فصلين

الفصل السادس:

تناولنا فيه إجراءات الدراسة المتمثلة في منهج البحث المتبع. ،العينة والأداة و خصائصها السيكومترية، كيفية جمع البيانات و المعالجة الإحصائية

الفصل السابع:

تضمن عرضا متسلسلا لنتائج الدراسة و مناقشتها، مع الاستنتاج العام

و في الأخير عرضنا خاتمة الدراسة,مع الاقتراحات مصحوبة بقائمة المراجع و الملاحق

الجانب النظري

الفصل الاول: الاطار النظري

1_ إشـــكـــالـــيـــة الـــدراسة

2- فـــــرضـــــيـــات الـــــدراســـة

3- أسباب اختيار موضوع الدراسة

4- أهـــــمـــيـــة الـــــدراســـــة

5- تحديد مصطـــلـــحات الـــدراسة اجرائيا

6- الـــــدراســـات الســـابـــــقـــة

1- الإشكالية

تعرف مختلف الأنظمة التربوية العالمية في بداية القرن الحالي , موجة من الإصلاحات و لم تقتصر على الدول المتقدمة، بل شملت أيضا العديد من الدول النامية ومنها الدول العربية و قد فرضت هذه الإصلاحات حسب وضعية كل نظام تربوي مجموعة من التحديات ، و التي نجد من أهمها التخلف الحضاري ، التجزئة القومية ، العولمة و تحقيق حاجات المجتمع من المعارف

وتعتبر الجزائر إحدى هذه الدول التي بذلت و مازالت تبذل مجهودات جبارة لإصلاح منظومتها بشكل متناسق و متكامل، قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر و المستقبل المتعددة و تحقيق الشروط العلمية التكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة ، فضمان تربية موجهة نحو التنمية و الرقي يتطلب بروز القيم الخاصة بالعمل و الإنتاج التي من شانها تفضيل مقاييس الكفاءة ، التأهيل ، السماح بتكوين قدرات علمية تقنية موثقة بها ، من ثمة فان التعليم العلمي التكنولوجي يحظى بعناية خاصة بحيث لا يقتصر على إيصال محتويات معرفية و مهارات تكنولوجية للمتعلمين فحسب ، بل يسعى الى إكسابهم كفاءات تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية ، و الاجتماعية والمهنية(أبو بكر بن بوزيد، 2006، ص 10)

هذا ما أكده فينك vinck Dominique وآخرون في هذا السياق أن العصر دومنيك الحالي يستلزم من الجيل الجديد المقدرة على التكيف مع التكنولوجيا ، تجديد المعارف ، الملائمة ، شرح الطرائق المختلفة لطرح المشكل ، فهم استدلال الأخر ، تفسير التطورات و صياغة الفرضيات الخاصة بالحلول.... كما يتطلب منهم القدرة على اخذ العبرة من التجربة ، تسيير المعلومات المكتسبة ، تصور المشاكل حتى يتمكنوا من القدرة على النقد ، التنبؤ المستمر للمجتمع و الطبيعة ، فهذا ما لم تتمكن بيداغوجية الأهداف المعمول بها في العشرية السابقة أن تحققه على مستوى المتعلمين ، ذلك نظرا ا للخلفيات التربوية التي تراكمت نتيجة تطبيقه (Vinck Dominique, 2000,p6

وقد ظهر الإصلاح الذي طبقته الجزائر جليا بناء على المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة الخاصة بإصلاح التعليم الأساسي(المجلس الأعلى للتربية 1998) ، و بناء على نتائج التقرير الخاص بإصلاح النظام التربوي الجزائري والذي قام به كلا من بياوتر (Pelletier et Vachon) قامت الجزائر بتبني المقاربة بالكفاءات , باعتبار وفاشون

هذه الأخيرة بديل حديث لبيداغوجيا الأهداف حيث سمح ذلك بإعادة النظر في المناهج المدرسية ، الكتب المدرسية ، وبالتالي تحديث التعليم في الجزائر قصد الإصلاح التربوي و الانتقال من فلسفة التعليم الى فلسفة التكوين, ذلك حتى يصبح التعليم الجزائري يتماشي

وتحديات العصر الحالي (Pelletier, et Vachon, 2000,p8)

و باعتبار أن المنهاج المدرسي احد العناصر المهمة في العملية التعليمية التي تم إصلاحها , ذلك بمراجعة شاملة و كلية لجميع المناهج المدرسية في كل المراحل من السنة الأولى ابتدائي الى السنة الثالثة ثانوي ، إذ كان الهدف من إعادة النظر في هذه المناهج هو تطويرها بما يساير التطورات الحاصلة على المستوى العالمي، بالتكيف مع مستجدات العصر و تحسين نوعية التعلم ، التعليم و التكوين

وعلينا أن نعترف انه ما من إصلاح حقيقي يمكن إن يشق طريقة الى النجاح , دون المشاركة الايجابية والفعلية للأساتذة , فكثير ما يقال أنهم يرغبون عن الإصلاح آو ينفرون منه لأنهم محافظون بطبيعتهم ، و أن السلطات التربوية العليا هي وحدها الراغبة في الإصلاح لكن في هذا القول الكثير من الخطأ و التجني ، لذا لابد من مشاركة الأساتذة في وضع المناهج المدرسية و المشاركة في إعداد الوحدات التعليمية و الأخذ باراهم في برامج تدريبهم أثناء الخدمة ، توفير الخبرة و الموارد المادية لتمكينهم من أداء هذا الدور الجديد في مهمتهم (محمد احمد كريم و آخرون ,2002، ص203)

وبالرغم من أن المناهج المدرسية الجديدة في ظل الإصلاحات الجديدة التي تبنتها الجزائر لم تجعل الأستاذ محور العملية التعليمية ، كما رأت الفلسفات التقليدية ، بل جعلت المتعلم هو المحور الأساسي فيها ، لكن وظيفة الأستاذ في هذه الفلسفة الجديدة ليس

لغرض التلقين بل هو موجود كعضو أساسي في الجماعة يختار الخبرات التي سوف تقدم للمتعلم ليتفاعل معها و ليساعده في إتباع الطرق المناسبة لمواجهة مشاكله و حلها، فالأستاذ يقرر بما لديه من خبرة واسعة و حكمة كيف يجب أن يقدم نظام الحياة للمتعلم، فدوره هنا هو دور المخطط ، المنظم ، المطبق الفعلي و الإجرائي للمناهج المدرسية لتحقيق العملية التعليمية بنجاح ، و باعتبار أن له علاقة مباشرة و قوية معها، و لكي يحقق تنفيذها بنجاح ، يجب أن يكون راضيا بدرجة عالية عن مكوناتها التي سوف يطبقها باعتباره المنفذ الوحيد لها.

وما يعاب على إصلاح المناهج الجزائرية في مرحلة التعليم المتوسط تلك الانتقادات الموجهة لها بإخفاقها في إدراك أهمية العنصر البشري المتمثل في الأستاذ المنفذ لأغلبية ما يتم تخطيطه و تشريعه حول المدرسة ، الذي غالبا ما يتم الاعتماد فيه على أصحاب مهن أخرى أو أناس لا يسايرون الزمن و لا يعيشون الواقع اليومي المتطور لعمل الأستاذ (بو ظريفة حمو وآخرون 2007 ص82-83).

ومن خلال احتكاكي بالواقع التعليمي لاحظت تضارب الآراء في أوساط الأساتذة بين مؤيد و معارض لإصلاح المناهج المدرسية و بين الراضين و غير الراضين و هذا ما دفعني إلى طرح التساؤلات التالية:

1- هل أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط راضين عن المناهج المدرسية التي تم إصلاحها ؟

2- هل مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن أهداف المناهج منخفض ؟

3-هل مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن محتوى المناهج منخفض ؟

4- هل مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن الطرق والوسائل منخفض ؟

5- هل مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن التقويم منخفض

6- هل يختلف مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن المنهاج الجديد باختلاف الجنس

7- هل يختلف مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن المنهاج باختلاف مدة التدريس

8- هل يختلف مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن المنهاج باختلاف المادة المدرسة .

2- فرضيات الدراسة

انطلاقا من الخلفية النظرية و الدراسات السابقة التي أوردتها الباحثة سلقا، فانه يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

الفرضيات

1- أساتذة مرحلة التعليم المتوسط غير راضين عن المناهج المدرسية الجديدة

2-مستوى الرضا عن أهداف المنهاج الجديد لدى الأستاذة منخفض.

3-مستوى الرضا عن محتوى المنهاج الجديد لدى الأستاذة منخفض .

4- مستوى الرضا عن طرق ووسائل التدريس لدى الأستاذة منخفض

5-مستوى الرضا عن التقويم لدى الأستاذة منخفض.

6- يختلف مستوى الرضا عن المنهاج الجديد باختلاف الجنس

7- يختلف مستوى الرضا عن المنهاج باختلاف مدة التدريس

8- يختلف مستوى الرضا عن المنهاج باختلاف المادة المدرسة .

3-أسباب اختيار الموضوع :

من خلال الاحتكاك بالواقع لاحظت تضاربا في الآراء بين أوساط الأساتذة بين مؤيد و معارض للإصلاح التربوي الجديد الذي انطلق فعليا و بصورة متكاملة ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003، خاصة بعد استلامهم المناهج المدرسية الجديدة ، فلنجاح الإصلاح يجب أن يتقبله و يرضاه الأستاذة أولا لأنهم هم المعادلة الأساسية في هذا الإصلاح، و ربما غياب صورة واضحة عن اكبر معالم هذا الإصلاح هو الذي خلف هذا التعارض و جعلهم يأخذون أفكارا خاطئة عنه ، كما أن هذا الموضوع شغل بال أولياء المتعلمين لما له من اثر مباشر على مستقبل أبنائهم

4- أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله عن فاعلية المناهج المدرسية المطورة الجديدة والقدرة على تحقيقها والكشف عن مدى ملائمة هذه المناهج المدرسية الجديدة للمعايير العلمية في بناءها و يمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- تفيد هذه الدراسة مصممي المناهج لاحقا في التعرف على جوانب القصور في المناهج الحالية وتلافيها في المرات القادمة

2- التعرف على نظرة الأساتذة للإصلاح الجديد و بخاصة الإصلاحات التي مست المناهج الدراسية المنفذة من قبلهم

3- تقويم مدى فعالية المناهج المدرسية الجديدة ونجاعتها لما وضعت أو غيرت لأجله

4- معرفة الدور الذي يلعبه الأستاذ في مثل هذا النوع من الإصلاحات

5- سد النقص الملحوظ في الدراسات حول اتجاهات الأساتذة نحو إصلاح المناهج المدرسية

6- التعرف على مدى تكيف الأساتذة مع المناهج المدرسية الجديدة ومستوى رضاهم عنها

7- الكشف عن الفروق الموجودة بين المعلمين والمعلمات إزاء المناهج المدرسية الجديد

8- التعرف على اثر الإصلاح على رضا الأساتذة في المرحلة المتوسطة

9- التأكيد على أن الرضا يساعد على نجاح و تحقق أهداف الإصلاح

5- تحديد المصطلحات إجرائيا

5-1 أستاذ مرحلة المتوسطة:

هو ذلك الشخص المعين من طرف وزارة التربية و التعليم ، و المكلف بتدريس المناهج المدرسية الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات المتكون من أهداف و محتوى وطرق و وسائل و تقويم في مرحلة التعليم المتوسط ، باختلاف جنسه و خبرته التدريسية و المادة التي يدرسها

5-2 الرضا الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط:

هو مجموعة مشاعر الارتياح و السرور و الإيجابية لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط نحو عامل من عوامل الرضا الوظيفي و هو (محتوى العمل المتمثل في المناهج المدرسية) المتأثرة بالإصلاح الجديد المطبق و فق المقاربة بالكفاءات.

و إجرائيا بأنه محصلة الدراسة التي يحصل الأستاذ من خلال إجابته عن فقرات الاستبيان المعد في هذه الدراسة لتحديد مستوى الرضا الوظيفي له.

3-5 الإصلاح التربوي

هو محاولة إدخالا و إثراء و تعديلا و نقلا للنظام التربوي بكل مكوناته خاصة المناهج المدرسية بما يتلاءم مع التحولات و التطورات الحاصلة التي تستدعي مواكبة هذا النظام لها.

الإصلاح هو عملية أو محاولة واعية لتنمية و تطوير،وتعديل مكونات النظام التربوي على أسس علمية و منهجية للرفع من مستواه إلى الأحسن مع مراعاة لمختلف التغيرات الحاصلة على المستوى المحلي و العالمي في مختلف المجالات مع المحافظة على الخصائص الحضارية للمجتمع من طرف أشخاص يمتلكون معايير تمنحهم القدرة على تصميم الإصلاح بطريقة مناسبة وجيدة

4-5 المناهج المدرسية : هي عبارة عن مجموعة من الخبرات المعرفية و المهارية و التربوية التي يتزود بها المتعلم بتوجيه من المدرسة قصد إنماء جوانب شخصيته المختلفة و الخبرات التي تلقاها المتعلم في المجتمع ليحقق توافقه و انسجامه الاجتماعي

هو تصور لبناء منهاج مدرسي جديد على وقع نقائص و مشاكل المناهج السابقة وفق مراعاة شروط و مكونات بناء المنهاج و تقييمها لتحقيق أهدافها و المتمثلة في الرفع من مستوى فعالية أداء متعلميها (المخرجات).

5-5 المقاربة بالكفاءات

هي نظام من المعارف المفاهمية ، الذهنية و المهارية العملية المنظمة في إطار وضعيات مشكلات تستدعي النشاط و الفعالية من طرف المتعلمين

فهي مجموع من الإضافات التي جاءت بها هذه المقاربة الجديدة و لم تكن موجودة في المقاربة السابقة المتمثلة في الإدماج و الإنجاز ، التوظيف ومواجهة الوضعيات بإدراكها و فهمها و حلها ...الخ

6- الدراسات السابقة :

إن المعرفة تخضع إلى مبدأ التراكم العلمي، ورغم البحث و المطالعة فان الباحثة لم تجد دراسات لها صلة مباشرة بموضوع الدراسة لكن رغم هذا حاولت التأسيس لهذه الدراسة بعرض مجموعة من الدراسات لها صلة غير مباشرة بموضوع البحث، وحاولت قدر الإمكان الاستفادة منها بالشكل الذي يضع الدراسة في سياق العمل البحثي السليم ونقدم فيما يلي أهم هذه الدراسات :

6-1 الدراسات التي تناولت إصلاح المناهج المدرسية

ا- الدراسات الأجنبية:

دراسة مورت Mort(1964)

عنوان الدراسة: الإصلاحات و التجديدات التربوية و تأثيرها على المدارس ذات القدرة العالية على التكيف سنة 1964

تمت هذه الدراسة على مجموعة من المدارس ذات القدرة العالية على التكيف مع الإصلاح و التجديد التربوي ، حيث توصل الى أن الأساتذة فيها يكونون أكثر إطلاعا و تقبلا للأفكار التربوية الحديثة و يقف فيها المديرون موقف التأييد الفاعل للتكيف مع التجديد لا موقف الحياد و اللامبالاة ، ويكون فيها الجمهور محبذا للممارسات العصرية الجديدة ، مع تقديم الدليل على أن المتغيرات التابعة الأساسية هي الدعم المالي من جهة و أن هناك مستوى عالي لدى المتعلمين من حيث التعلم من جهة ثانية

دراسة ايخهلوز و روجرز eichholz et rogerrs (1964)

عنوان الدراسة: دور الوسائل التعليمية الجديدة وكيف تواجهها المعلمات في المدارس الأساسية سنة1964

هدفت إلى استقصاء طبيعة المقاومة التي واجهت بها مجموعة من المعلمات بعض الوسائل الجديدة بالتعليم في مجموعة من المدارس الأساسية في نيويورك فتوصل إلى أنواع الرفض التالية : الرفض عن جهل و الرفض لعدم الاستعمال و الرفض رفض نتيجة للتجربة

دراسة جودد و كلين good et klein (1970)

عنوان الدراسة: الكيفيات التي ينفذ و يفهم بها الأساتذة التجديدات التربوية داخل الصفوف المدرسية سنة1970

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية فهم و تنفيذ التجديدات التربوية داخل الصفوف المدرسية في ولاية أوهايو ، حيث توصلا الى أن الأساتذة في تعاملهم مع بعض التجديدات التربوية يعتقدون أنهم يستخدمون أسلوبا جديدا و لكنهم في الواقع لا يستخدمون هذا الأسلوب، إنما هي ممارسة قديمة بشكل جديد لها وخلصا الى أن الكثير من الأساتذة قد يقع في ما أسمياه بالفهم الخاطئ للتجديد التروي

دراسة لا فليورlofleur

عنوان الدراسة: التدريب على إدارة الوقت ضمن مفهوم الإصلاح من وجهة نظر الأساتذة

أجريت الدراسة في إحدى المقاطعات الأمريكية هدفت إلى معرفة برنامج الزمن في قضايا التجديد والإصلاح التربوي، لفهم الوقت و إدارته في الحياة المدرسية لدى الأساتذة يتضمن مفهوم الإصلاح و التجديد التربوي ،حيث عرض الباحث رؤية الأساتذة على الحديث عن كيفية تدريبهم و إدارتهم للوقت إزاء تعاملهم مع الإصلاحات و التجديدات المطلوبة حيث ظهر الوقت عند كل المستحبين كمتغير هام، و تم قبول الفرضيات التي اعتبرت بان الوقت مصدر نادر لدى الأساتذة ، مما يعني إدخال التجديدات التربوية للمدرسة يتطلب فهم لطبيعة تلك الحياة المدرسية داخل الغرفة الضيقة(الخوالدة ،2007،،ص191)

ب- الدراسات العربية

دراسة عبد الله (1992)

عنوان الدراسة: متطلبات تحديد دور المعلم العربي للتواؤم مع إدخال الحاسوب (الكمبيوتر) إلى التربية العربية سنة1992
ومن أهم الأمور التي تناولتها هذه الدراسة هي فكرة تجديد دور المعلم العربي (كتكنولوجي) كمدخل لتطوير التعليم العربي عن طريق المعلوماتية ، و جعله عاملا فاعلا في المشروع الحضاري العربي ، و خلصت الدراسة الى عدة مطالب لازمة تحديد دور الأستاذ العربي من أهمها :

تعد فرصة مواتية أمام الأستاذ العربي على اختلاف تخصصه لتجاوز طرائق و أساليب تقليدية عفا عليها الزمن ، فعلى الأستاذ أن يدرك إدخال التقنيات في التعليم لا يعبر في ذاته عن التجديدات المنشودة ، إنما ما يترتب على ذلك من توظيف لها لتحقيق الأهداف التربوية بفعالية و كفاية

دراسةجبريل (1992)

عنوان الدراسة: أثار بعض العوامل و تفاعلاتها مع ادراكات الأساتذة الفعلية لواقع

التجديد التربوي سنة 1992

هدفت إلى تطوير معايير للتجديد التربوي ، يمكن الاعتماد عليها لتحديد مستوياته في مدارس الأردن للكشف من خلال الإجابة عن سؤالين رئسيين هما :
1_ الممارسات المدرسية التي يمكن أن تكون معايير للتجديد التربوي، يمكن الاعتماد عليها في تحديد مستوياته بالمدارس الأردنية ؟
2_ هل تختلف أوساط درجات التجديد التربوي كما يدركه فعليا الأساتذة ذلك باختلاف و تكامل المرحلة ، عدد الأساتذة في المدرسة و المؤهل العلمي و عدد سنوات الخبرة ، فتم بناء المعايير من 66 ممارسة مدرسية نوعية يتوجب أن يحققها التجديد التربوي الناجح

بوجه عام يتم تصنيفها إلى ستة أبعاد آو مجالات جزئية ألا وهي:

* مناقشة القضايا و اتخاذ القرارات بشأنها
* تنفيذ القرارات المدرسية و قرارات مديرية التربية
* تنظيم مناخ الاجتماعات المدرسية
* دور مدير المدرسة
* دور الأساتذة
* دور المشرفين التربويين

دراسة الشيخ(1998)

عنوان الدراسة: تقويم جودة برنامج المناهج و الكتب المدرسية التي تم تطويرها كتجديد ضمن خطة التطوير التربوي سنة 1998

ذلك من اجل معرفة مدى نجاح المناهج و الكتب المدرسية في تجسيد عناصر التطوير التربوي التي استهدفتها خطة التطوير و هي:

توجيه التعليم نحو المفاهيم و البنى المعرفية الأساسية ، التركيز على استخدام المعرفة في الحياة و العمل استخداما فاعلا ، تنمية مهارات التفكير العليا و أنماط التفكير المختلفة ، الاستجابة الفاعلة للتنوع و الفوارق الفردية بين الطلبة، هدفت كذلك الى تقويم جودة العملية التسيرية التي تم بها تخطيط المناهج المدرسية و إعداد الكتب المدرسية انطلاقا من جودة هذه العملية تؤثر الى حد كبير في جودة المناهج و الكتب المدرسية المعدة (الخوالدة ،2007، ص 196)

دراسة وحدة التخطيط في المركز التربوي للبحوث و الإنماء 2003

عنوان الدراسة : تطبيق المناهج الجديدة مشكلات و مستلزمات و حلول مقترحة من خلال أراء مديري ، معلمي المدارس و الثانويات الرسمية في لبنان سنة2003 تم إجراء هذه الدراسة على مرحلتين

المرحلة الأولى: شملت مرحلة التعليم الأساسي بحلقاته الثلاث ، قد تم انجازها و إعلان نتائجها

المرحلة الثانية : شملت الصفوف الثانوية

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على المشكلات الناجمة عن تطبيق الهيكلة التعليمية و المناهج الجديدة بتحديد مستلزماتها وصولا الى اقتراح الحلول الملائمة ، ذلك من وجهة نظر أفراد الهيئتين الإدارية و التعليمية في المدارس و الثانويات الرسمية في لبنان ، بناء عليه فقد تضمنت الدراسة عرضا مفصلا لأراء المديرين و الأساتذة حول المشاكل الناجمة عن تطبيق المناهج الجديدة للأهداف ، المحتوى، طرائق التدريس ، التقييم ، التجهيزات و الوسائل التربوية ، ذلك مع تحديد المعلمين للموضوعات التي يقترحون حذفها أو إضافتها الى الكتب المدرسية، فضلا عن تعيين الأخطاء الواردة في الكتب

كما تناولت الدراسة أيضا أراء المديرين و الأساتذة و مقترحاتهم لمواجهة المشاكل المطروحة و إيجاد الحلول المناسبة لها

أولا: المشكلات على مستوى الكتب و المحتوى و الأدلة:

ثانيا: مشكلات على مستوى التدريب و التقييم و الإرشاد:

ثالثا: مشكلات على مستوى الأبنية و التجهيزات و الوسائل التربوية:

(جورجيت تنوري،2003، ص28-29)

دراسة مرابط أحلام 2005

عنوان الدراسة : واقع المنظومة التربوية الجزائرية سنة 2006/2005

أجريت الدراسة في مؤسسات التربية بمدينة بسكرة حيث شملت الدراسة على : فصلين نظريين بالإضافة إلى فصل الإجراءات المنهجية و فصل للدراسات الميدانية ، لقد تعرضت الدراسة في الجوانب النظرية بإعطاء تحليل لظاهرة التربية باستعراض المراحل التاريخية التي مرت بها المنظومة التربوية الحديثة ن و ذلك باختبار سؤال

رئسي و مجموعة من الفروض هي كالتالي:
ما واقع المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة ؟

هل صارا لأستاذ الجزائري يقوم بمهنة التدريس بأكثر يسر بعد تطبيق الإصلاحات ؟
كيف هي النتائج الفصلية للمتعلمين بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة ؟

هل المناهج الدراسية الجديدة لعبت دور في تغيير طريقة التدريس ؟
توصلت إلى النتائج التالية

إن توفير الوسائل التعليمية كان شبه معدوم و إن وجدت فهي لا تكاد تؤدي الدور المطلوب منها بنسبة مقدرة بـــ40.5% ، أما الكتاب كوسيلة من حيث المضمون بلغت النسبة المعبرة عن ذلك بـــ 54% أما عن باقي النواحي فقد حاز على رضا الجميع سواء أساتذة أو تلاميذ ، لكن الإصلاحات لم توفر الوسائل الإيضاحية و المادية التي يحتاجها الأستاذ (مرابط أحلام، 2006/2005)

دراسة مصطفى عبد العظيم الطيب (2008)

عنوان الدراسة: فاعلية المناهج الدراسية المطورة و قدرتها على تحقيق أهدافها ، حيث تجسدت الإشكالية من خلال استقصاء أراء الخبراء التربويين بالجامعات، المفتشين التربويين والأساتذة و أولياء أمور المتعلمين، تبين أن الجميع يرون التطوير الذي حدث على المنهج كان يعاني بعض أوجه القصور ، لذا حاول الباحث الوقوف من خلال هذه الدراسة على السلبيات التي يتضمنها المنهج الدراسي من خلا التساؤلات التالية :
ما هي أهم المعايير التي يمكن من خلالها تقويم المنهج المطور؟

و ما مدى ملائمة المناهج المطورة لمرحلة التعليم الأساسي مع معايير بناء المناهج (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، أساليب التقويم)

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي ، كما قام بإعداد و بناء قائمة معايير تطوير المناهج الدراسية على شكل استبيان تضمن 24 عبارة تندرج تحتها أربعة معايير وهي الأهداف ، المحتوى،و أنشطة المنهاج و أساليب التقويم طبقه على عينة تكونت من 150 معلم و معلمة في ليبيا و اشترط في اختيار العينة أن تكون قد درست المنهاج المطور ، بعد المعالجة الإحصائية ، المناقشة و التحليل للنتائج تم التوصل إلى إن عملية تطوير المناهج الدراسية شئي لا بد منه لمواكبة متغيرات العصر الحالي ، لكن لا بد أن تستند هذه العملية على أسس علمية ، و أي عمل سواء كان تطوير أو تغيير أو إصلاح منهاج لا بد إن تكون به أخطاء ، فيجب مراجعته و تقويمه من حين لأخر (مصطفى الطيب عبد العظيم،2008)

6-2 دراسات التي تناولت الرضا الوظيفي الرضا الوظيفي:

دراسة ألمعيلي (2006)

عنوان الدراسة: الرضا الوظيفي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية سنة 2006

هدفت الدراسة الى استطلاع أراء هؤلاء الأساتذة حول العوامل المؤثرة على رضاهم عن العمل تكونت العينة البحثية من 88 أستاذ من أساتذة العلوم بالمدارس الثانوية بالدمام ، باستخدام استبانه مكونة من 44 عبارة تمثل العوامل التي يمكن أن تؤثر على الرضا الوظيفي للموظفين حيث أسفرت النتائج على أن هناك عوامل مؤثرة على الرضا أهمها :

- عدم تعاون أولياء الأمور مع المؤسسة

- الأخذ برأي ولي الأمر دون الرجوع إليهم ، وضع حصصهم في أوقات متأخرة من اليوم الدراسي

- تكليفهم بتدريس مواد خارجة عن تخصصهم

كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تأثير هذه العوامل عل الرضا تبعا لجنسية الأستاذ

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند نفس المستوى في درجة تأثير هذه العوامل تبعا لاختلاف خبرة الأستاذ في التدريس (ألمعيلي ،2006)

دراسة الشوامرة(2007)

عنوان الدراسة: مستوى الرضا المهني لدى معلمي و معلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا سنة 2007

هدفها التعرف على مستوى الرضا المهني لدى معلمي و معلمات المدارس الخاصة حيث توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرضا الوظيفي للموظفين و المعلمات تبعا لمتغير الجنس ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير سنوات الخبرة (محمد خليل عيسى الشوامرة ،2007)

دراسة نجوى يوسف أبو راس(2009)

عنوان الدراسة: اتجاهات الأساتذة نحوى التعليم الثانوي التخصصي و علاقته بالرضا الوظيفي سنة 2009

حيث رأت الباحثة أن أهمية الأستاذ في التعليم الثانوي التخصصي بشكل خاص و أكثر خطورة لحداثة التعليم التخصصي في لبيا من خلا الإجابة عن التساؤلات التالية

ماهي اتجاهات المعلمين نحو التعليم الثانوي التخصصي و علاقته بالرضا الوظيفي ؟ ما هي اتجاهات الأساتذة نحوى المناهج الدراسية ؟ ماهي اتجاهات الأساتذة نحو المتعلمين ؟ ما هي اتجاهات الأساتذة نحوى الزملاء ؟ ماهو مستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي التخصصي ؟ هل هناك علاقة بين المناهج الدراسية و المتعلمين و الزملاء و الرضا الوظيفي وفقا لاتجاهات الأساتذة نحو المناهج الدراسية و المتعلمين و الزملاء

للإجابة عن هذه التساؤلات طبق استبيان مكون من 45 فقرة على عينة تتراوح عددها حوالي 300 معلم و معلمة فكانت النتائج كالتالي
إن نسبة الإناث في مجال التعليم الثانوي التخصصي أعلى من نسبة الذكور، و أعلى نسبة للمشاركين في مجال التعليم الثانوي التخصصي مدة خبرتهم اقل من 10سنوات

إن اتجاهات الأساتذة الثانويات التخصصية نحو المنهاج ايجابية

مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي الثانويات المتخصصة متوسطة (نجوى يوسف أبو راس، 2009)

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

من خلال هذه الدراسات تبين أن مشاركة الأساتذة في القرارات المتعلقة بالمناهج المدرسية ، ستوجد لديهم حالة مرتفعة من الرضا عن عملهم ، و بالتالي سيؤدي ذلك إلى الرفع من مستوى أدائهم و كذا إنتاجهم، وبالتالي سيتحسن وضع المدرسة و العملية التعليمية ، وانه ينبغي على مخططي المناهج المدرسية أن يستشيروا هؤلاء الأساتذة في هذه العملية و خاصة فيما يتعلق بالطرق التدريسية بإعطاء الحرية لهم في عملية اختيار هذه الطرق حسب رؤيتهم و تقديرهم للموقف التربوي الذي يريدون لمتعلميهم أن يمروا به

واستفادت الباحثة كثيرا من هذه الدراسات السابقة،التي تناولت الإصلاح و التجديد التربوي و الرضا الوظيفي ،حيث مكنتها من بناء استبيان لقياس مستوى توافق المناهج المدرسية مع المعايير العلمية لبنائها ، كما ساهمت هذه الدراسات أيضا في صياغة أسئلة الإشكالية و الفرضيات البحثية مع تحديدا للمصطلحات، بالإضافة إلى استغلال النتائج في تدعيم الدراسة من الناحية النظرية مع استغلالها في تحليل و مناقشة نتائج هذه الدراسة الحالية

الفصـل الثـاني :

الرضـا الوظـيفي

- تـــــــــــمـــــــــهـــــــيـــــد.

1- مـفـــهـوم الأســـــــتـــــــــاذ

2- مفهوم الرضا الـــــــوظيـــــــفي

3- مفـــهوم الرضا الـــــــوظيفي للأستاذ

4- أبـــعـــاد الـــرضا الـــوظيفي للأستاذ.

5- عوامل الرضا الـــوظيفي لدى الأستاذ.

6- نـــظـــريات الـــرضـــا الـــوظـــيفـــي.

7- قـــيـــاس الـــرضـــا الـــوظـــيـــفـــي.

- خـــــاتـــمـــــة الـــــفـــــصـــــــل

تمهـــــــــــــيد:

يعتبر العنصر البشري الدعامة الرئيسية لنجاح المنظمات و تحقيقها لأهدافها ، لذلك لا بد من زيادة الاهتمام ، و العمل على استخدامه استخداما فعالا ، فقد ساد الاعتقاد في حالات خاصة أن الفرد مجبر على العمل بغض النظر عن رضاه أو عدم رضاه ، والوظيفة التي يشغلها ، و قد ترتب عن ذلك إهمال العنصر البشري ، خاصة في بداية الثورة الصناعية .

و قد ظهرت العديد من النظريات التي تناولت موضوع الرضا عن العمل و منها ; من جردت الإنسان من إنسانيته و هناك من أعادها له.

كما اعتبر الكثيرون أن الرضا الوظيفي من أهم الاتجاهات لارتباطه بالعديد من المتغيرات الموجودة بمحيط العمل لكونه المؤشر الأكثر صدقا على السير الحسن للعمل ، لذا قام العديد من الباحثين و الكتاب بدراسته باستمرار، و لا يزال يحضى بأهمية كبيرة في مختلف المنظمات و السبب الرئيسي لدراسته تزويد المسؤولين بالآراء والأفكار التي تساعدهم على تحسين اتجاهات العاملين نحو العمل كالأجر ،الإشراف،محتوى العمل...الخ

يعد الرضا الوظيفي و العمل وجهان لعملة واحدة، فالفرد الذي يعمل إما أن يكون راضيا عن عمله، أو غير راضي عنه. فالرضا والاستياء (عدم الرضا) متعاكسان ، والرضا يعبر عن مصدر اللذة و الرغبة ، أما الأخير فيعبر عن الأحداث الغير سارة و المزعجة للفرد ، إذ قد يكون العمل مصدر سعادة للإنسان يحقق من خلاله طموحاته وأهدافه الشخصية و يشبع رغباته الاجتماعية والنفسية ، من هذا المنطلق جاء الاهتمام ببيئة العمل و بالرضا الوظيفي الذي يمكن من خلال إيجاد المواءمة بين الفرد و وظيفته ، فالفرد الوظيفي ليس هدفا في حد ذاته ، و إنما وسيلة يمكن من خلالها المساهمة في الحد من المشكلات التي تعترض العمال كتغير سلوكه إلى الأحسن . كما انه يؤثر على الجانب النفسي للعامل ، أما الرضا الوظيفي قد يؤدي إلى زيادة الأداء ، إذ ما شعر العامل بأهميته و مدى مناسبة المكافئة التي يتحصل عليها و الجهد المبذول.

إذا نظرنا إلى مفهوم الرضا الوظيفي نجده غامضا و معقدا، وتعدد الدراسات و الأبحاث دليل على اجتهاد الباحثين في وضع تعريف محدد و تحليل الرضا الوظيفي.

و تعتبر المدرسة أهم هذه المنظمات التي تسعى و تسهر على تحقيق الرضا الوظيفي لدى العمال بصفة عامة و أساتذتها بصفة خاصة ، وهذا ما دفعنا في هذا الفصل إلى تناول هذا الموضوع لدى الأساتذة من حيث تصور مفهوم الرضا الوظيفي لديهم، أبعاده والعوامل المؤثرة فيه وأهم النظريات التي تطرقت لهذا الموضوع ، و أخيرا طرق قياسه الموضوعية والذاتية .

قبل الشروع في تقديم الرضا الوظيفي للأستاذ لا بد لنا أن نتعرض أولا لأهم التعريفات التي عرفها الأستاذ و الرضا الوظيفي كلا على حدة فيما يلي :

1- مفهوم الأستاذ :

" هو المعلم الجيد الذي يساهم بصورة كبيرة في رفع مستويات التحصيل الأكاديمي و السلوكي و التنظيمي للطلاب داخل المدارس و خارجها، و هو المعلم الذي يتمكن من معالجة أي قصور داخل عملية تعلم الطلاب ، و هو المكمل الرئيسي و العامل المساعد لتوفير منتج تعليمي عالي الجودة "(صفاء عبد العزيز،2007،ص101)

و الأستاذ " هو وسيلة المجتمع ، و أداته لبلوغه هدفه ، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابر بهم إلى ميادين العلم و المعرفة ، و هو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ، و يمثل محورا أساسيا و مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية ، فمستو المؤسسات التعليمية و مدى نجاحها و تحقيقها لأهدافها يتوقف على المعلم"(حسين عبد الحميد رشوان،2006،ص181)

2- مفهوم الرضا الوظيفي :

لقد ازداد الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي، و ذلك بعد الدراسة التي أجراها " هوبوك Hoppock " سنة 1935 ، حيث ظهرت العديد من البحوث و الدراسات التي لها علاقة بالرضا الوظيفي ، كما احتل هذا الموضوع مكانة مهمة في العلوم الإدارية و التربوية و النفسية (Victor,H,Vroom,1964,p99).

و تبعا لذلك فقد حظي مفهوم الرضا الوظيفي بتفسيرات متعددة ، كما ظهر أكثر من مفهوما له ، نظرا لاختلاف وجهات نظر الباحثين و المتخصصين في جميع المجالات ، و فيما يلي عرضا لأهم التعاريف التي عرفها هذا الموضوع " الرضا الوظيفي ".

فحسب تعريف معجم معاني اللغة العربية ، فيقال رضي أو أقبل ، و الرضا بمعنى القبول أو القناعة (نجيب اسكندر،1971،ص170).

عرفه **أحمد ماهر**" بأنه: " الاتجاهات النفسية للعاملين اتجاه أعمالهم، و مدى ارتياحهم و سعادتهم في العمل، على الأخص بالنسبة لعناصر أساسية في العمل، مثل سياسة المنظمة، الرؤساء، فرص النمو، الترقي....." (أحمد ماهر،2000 ،ص45).

يعرفه " **أحمد صقر عاشور**" بأنه : "يعبر عن درجة المشاعر الايجابية أو السلبية للفرد تجاه الجوانب المختلفة للوظيفة متمثلة في مهام العمل وظروفه و العلاقات مع الزملاء " (أحمد صقر عاشور،1997 ،ص66).

يعرفه **عبد الحميد الفتاح المغربي** على أنه ذلك : " الشعور الناتج عن توافر مجموعة من الاتجاهات الايجابية ، لدى الأفراد نحو الجوانب المختلفة للوظيفة ، لذلك فإن تحليل جوانب الرضا الوظيفي عن مجالات العمل المختلفة يعد من أهم العوامل التي تساعد في الكشف عن الاتجاهات الحقيقية نحو التفكير أو الرغبة في تنمية القدرات و المهارات الوظيفية والتنظيمية من عدمه " (عبد الحميد عبد الفتاح المغربي،2007 ،ص71).

يعرفه "محمد سعيد سلطان أنور" أنه : " يعبر عن مشاعر الفرد و أحاسيسه تجاه العمل ، والتي يمكن اعتبارها انعكاس لمدى الإشباع الذي يستمده من هذا العمل ، و الجماعات التي تشاركه فيه و من سلوك رئيسه معه ، ومن بيئة العمل الداخلية (التنظيم) و الخارجية بوجه عام ، فضلا عن هيكل شخصيته و يعبر كذلك عن السعادة التي تتحقق عن طريق العمل ، و بالتالي فهو مفهوم يشير إلى مجموع المشاعر الوظيفية ، أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله " (محمد سعيد سلطان أنور،2003 ، ص219).

تعريف" **هيلجرو سلوكم** Hellriegel Slocum" للرضا الوظيفي بأنه : "تعبير عن مشاعر الأفراد نحو المظاهر المختلفة لوضع العمل " (Hellriegel et Slocum,1979,p392).

تعريف "لوك " للرضا الوظيفي بأنه : " تلك الحالة العاطفية السارة أو الايجابية التي تنشأ عن تقييم جانب معين من العمل أو جوانب العمل ككل"

عرفه "ستون" 1976 بأنه : "تلك الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته ، فيصبح إنسان تستغرقه الوظيفة ، و يتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي و رغبته في النمو ، التقدم و تحقيق أهدافه الاجتماعية من خلالها " (حامد بدر، 1983،ص62).

يعرفه "Miskel et Hoy " بأنه: «الحالة الوجدانية السارة المترتبة على تقييم الفرد لوظيفته باعتبارها محققة لقيمة الوظيفة و مسيرة لها " (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص123).

يعرفه " روزيمون Resemon " 1980 أنه : " يتوقف على اتجاهات الفرد المختلفة والتي يمارسها اتجاه عمله و اتجاه العوامل المرتبطة به و اتجاه حياته بشكل عام " (محمد سعيد أنور سلطان ، 2003 ، ص194-195).

تعريف "فريشي جوتيه F ,Gauthier " 1961 أن : " رضا الفرد عن عمله هو نتاج حاصل فرق بين مستوى طموحاته والنتائج التي يتحصل عليها " (Paul Albou,1982,p109).

عرفه " فرانسيس R,Frances " 1981 بأنه : " يرتكز من جهة كبيرة على الحاجة إلى تقدير الذات و تطويرها وحمايتها " (R,Frances ,1981 , p86).

عرفه "فيليب" بأنه : " نتيجة متغيرات عدة و يحسب من خلاله جميع ما هو متوقع من العمل، وبين ما هو متحصل عليه من قبل الفرد"

عرفه " لوبرير" : " الرضا ينتج عن تطابق ما يوفره محيط العمل و ما يحتاجه الأفراد ، وعلى هذا العمل يخضع لتأثيرات و ضغوطات ما يقدمه المحيط وما يحتاجه " (Galens et Loignon ,1997, p62)

تعريف " لوك " للرضا على أنه : " حالة وجدانية و ممتعة و ايجابية ناتجة عن تقييم الفرد لعمله أو لخبراته في عمله ، فالرضا هو إدراك الفرد لما يوفره له عمله بالمقارنة مع قيمه و حاجاته و توقعاته ، فحسب هذا التعريف يعتبر الرضا استجابة وجدانية نحو العمل ، و بذلك فإن أحسن طريقة للتعرف عليه هي الطريقة الذاتية ، مثل الاستنباط ، و الذي يمكن أن يدعم باستعمال طرق موضوعية أخرى ، و يرى **فروم** بأن مصطلح الرضا المهني يمكن تعويضه بكلمة التكافؤ (حمو بوظريفة و آخرون ، 2007 ، ص19).

تعريف " لاولارLawler " للرضا : " على أن كافة نظريات الدوافع (الحوافز) و بعض نظريات الاحتياجات تنص على أنه مع حصول المرء على المزيد مما كان يريد، فإنه سيصبح أكثر قناعة و رضا".

و من خلال كل هذه التعاريف ، يمكن التوصل إلى تعريف عام للرضا المهني على أنه

عبارة عن اتجاه نفسي في شكل أحاسيس و مشاعر، قد تكون سلبية أو ايجابية ، تعكس مدى إشباع هذه الوظيفة لاحتياجات و طموحات العامل تبعا للصورة المرسومة في ذهنه ، مما هو متوقع من العمل و بين ما هو متحصل عليه فعلا ، بناء على معايير و أوزان يضعها لمختلف عوامل (محددات) هذه الوظيفة.

3- الرضا الوظيفي للأستاذ :

من خلا ل كل هذه التعاريف التي خصت المعلم و الرضا الوظيفي يمكن التوصل إلى هذا التعريف الشامل الذي يضم كليهما فيما يلي:

هو احد العناصر الرئيسية للرضا العام الذي يمد الأستاذ بالطاقة اللازمة التي تمكنه من أداء عملة و الاستمرار فيه، بل وتطويره و الإبداع فيه، حيث يسهم في بعث الطمأنينة في قلبه، وبه تنمو روحه ، ويصفو فكره ، فيلتهب حماسه ، ويركز في عمله فينتج و يبدع

فالرضا الوظيفي للأستاذ هو اتجاه نفسي في شكل أحاسيس و مشاعر تعكس مدى إشباع هذه الإصلاحات التي مست المناهج المدرسية لطموحاته الوظيفية و تبعا للصورة المرسومة في ذهنه

4- أبعاد الرضا الوظيفي للأستاذ:

البعد الأول: الحاجات الأساسية و المادية

ترتبط بقدرة العمل بالتدريس على تهيئة المهام المادية الملائمة، و تشبع عن طريق الأجر و ملحقاته، من مكافآت و حوافز، ومدى مناسبة واجبات الوظيفة للظروف الشخصية، الصحية للأستاذ.

البعد الثاني: حاجات الأمن

يشير إلى مدى ما يوفره العمل للأستاذ ، من حماية لنفسه و وقايته من الظروف التي تشكل خطرا عليه ، مثل التقلبات المناخية و الطبيعية و عدم الاستقرار السياسي و الاقتصادي و الانهيار الاجتماعي ، و التقليل من القلق المرتفع المصاحب للمستقبل و المجهول ، والشعور بالطمأنينة و الثبات العاطفي.

البعد الثالث: حاجات الحب و الانتماء

و يشير إلى مدى ما يوفره العمل للأستاذ من تقبل للآخرين و اقتراب و الاستمتاع بالتعاون مع آخر حليف، وحب لموضوع عاطفيا و تمسك بصديق، و الاحتفاظ بولائه له، إنشاء علاقات وجدانية و عاطفية مع الآخرين عامة و مع الأفراد زملاء العمل.

البعد الرابع : حاجات التقدير و الاحترام " تقدير الذات "

و يشير إلى مدى ما يوفره العمل للأستاذ من شعوره و توقع اتجاهات ايجابية من الغير، مثلا في درجة ونوع ما يظهرونه من اهتمام و احترام وألفة و انفتاح و ثقة اتجاهه ، السمعة الحسنة و الصيت و الشعور بالقوة و الجدارة و الكفاءة ، الشعور بأهميته و أهمية الدور الذي يقوم به ، شعور بالنجاح فيما يقوم به من عمل ، قيام بأعمال لها قيمتها الاجتماعية والمثابرة والانجاز للوصول إلى ذلك كله.

البعد الخامس : حاجات تحقيق الذات

و يرتبط بمدى ما يوفره العمل للأستاذ من شعوره بالتفرد و تحقيق إمكاناته و اختيار العمل أو مجال الدراسة الذي بلائمه في حدود قدراته سيتجنب الأعمال الروتينية تلقائيا في السلوك ، استقلال و اهتمام بالمشاكل خارج نفسه ، شعور برسالته في الحياة ، الثقة في النفس و التقبل الايجابي لها ، مرونة فكرية ، و قدرة على التفكير الإبتكاري.

البعد السادس: حاجات المعرفة و الفهم

و يشير إلى مدى ما يوفره العمل للأستاذ من اتساق عقلي معرفي ، توازن معرفي ، بالبحث عن معلومات جديدة ، ينظم المرافق بطريقة أكثر تكاملا و أوضح معنى ، حب الاستطلاع والاستكشاف و تقضي بتحليل وبحث في العلاقات و استخدام أصول التفكير العلمي والمنطقي في الإحساس بالمشكلات ، و صياغتها و حلها (محمد حسنين العجمي ، 2008 ، ص157-159).

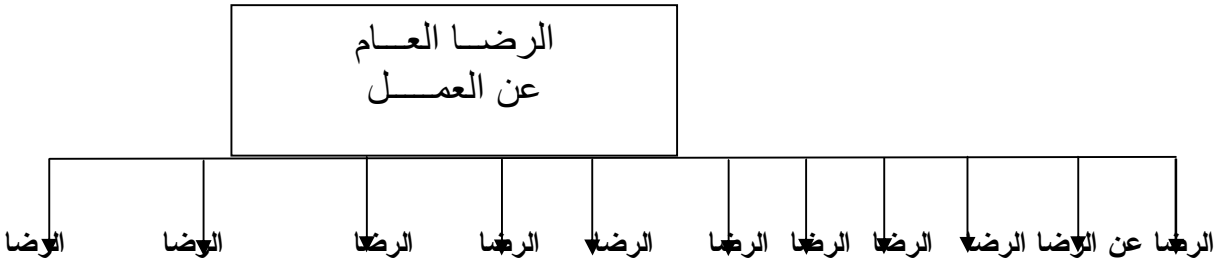
5- عوامل الرضا الوظيفي :

يمكن اعتبار الرضا عن العمل كعامل أو متغير، يمثل محصلة مختلف المشاعر التي تكونت لدى الفرد بصفة عامة و الأستاذ بصفة خاصة ، و بهذا تستطيع أن تشير إلى درجة الرضا التي يشعر بها تجاه عمله بصفة عامة ، و درجة الرضا العام تعبر عن الناتج النهائي لدرجات رضا الأستاذ عن مختلف الجوانب التي يتصف بها العمل الذي يشغله ، و يمكن توضيح العلاقة بين ما يمكن أن نسميه عامل الرضا وعوامل الرضا الفرعية في الشكل التالي (أحمد إبراهيم أحمد ،2000 ، ص249).

شكل رقم (01) يبين العلاقة بين عامل الرضا العام و عوامل الرضا الفرعية

عـــــامـــــــل رضـــــــا عـــــــــام

عـــــوامـــــــل رضا فرعيـــــــــة



(احمد صقر عاشور،1987،ص249)

و الشكل السابق يوضح أن الرضا العام عن العمل الذي يمثل عوامل فرعية هو محصلة لرضا الأستاذ عن أجره ، محتوى العمل ، فرص الترقية ، الإشراف جماعة العمل التي يعمل معها ، ظروف العمل ، مكانته الاجتماعية و المناخ الدراسي ، ساعات عمله ، العوامل الديمغرافية والظروف الفيزيقية للعمل.

يمكننا بهذه الحالة الآن أن نتصور أن الرضا عن العمل هو محصلة عناصر الرضا التي يتصور الأستاذ أن يحصل عليها من عمله في صورة أكثر تحديدا، مسترشدين بالعوامل الفرعية للرضا التي احتواه الشكل السابق.

الرضا عن العمل = الرضا عن الأجر+ الرضا عن محتويات العمل+ الرضا عن فرص الترقية + الرضا عن الإشراف + الرضا عن جماعة العمل + الرضا عن ظروف العمل + الرضا عن المكانة الاجتماعية + الرضا عن المناخ الدراسي+ الرضا

عن ساعات العمل + الرضا عن العوامل الديمغرافية.

و يلاحظ أن الرضا عن العمل يمثل الاشباعات التي يحصل عليها الأستاذ في المصادر المختلفة التي ترتبط في تصوره بالوظيفة التي يشغلها ، و بالتالي فبقدر ما تمثل هذه الوظيفة مصدر اشباعات أو منافع كبيرة و متعددة له بقدر ما يزيد رضاه عن هذه الوظيفة ، ويزداد بالتالي ارتباطه بها (أحمد صقر عاشور،1997 ،ص67-68).

و نتناول فيما يلي تحديد العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

إن تحديد العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي ليست بالأمر اليسير، و ذلك لأنها كثيرة و متعددة و لأن الرضا الوظيفي يتعلق بالفرد و البيئة و اللذان يتسمان بالحركة و الاستمرار.

و لقد تعددت البحوث و الدراسات التي تناولت العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.

فقد توصل " فروم Vroom " في دراسته الخاصة بقياس الرضا الوظيفي إلى أن هناك عدة مؤشرات، تتمثل في الإشراف و جماعة العمل، محتوى العمل، بيئة العمل، الأجور و فرص الترقية

و في دراسة " هيرزبرغ Herzberg " وجد أن هناك من العوامل هما مصدر الرضا الوظيفي :

- **النوع الأول :هي العوامل الدافعة**

و التي تؤدي إلى الرضا توجد في محتوى العمل و طبيعة الوظيفة ذاتها ، المسؤوليات التي تتضمنها الوظيفة ، فرص التقدم والنمو الوظيفي.

- **النوع الثاني: العوامل الوقائية**

التي يؤدي غيابها إلى عدم الرضا ، و ترتبط هذه العوامل بمحيط الوظيفة و بيئتها (Harold,1977,p7).

أما دراسة " كرودين " و " شيرمان " ، فقد تم التوصل إلى أن المجالات التي تمثل الرضا الوظيفي هي محتوى العمل ، أداء المهمات الفعلية ،إدارة المؤسسة ، فرص الترقية و التقدم ، بيئة العمل ، الأجر المدفوع و العوائد المالية الأخرى.

يشير هذان الباحثان إلى مسألة جوهرية في قياس الرضا الوظيفي، ألا و هي ضرورة قيام الباحث عند قياسه للرضا الوظيفي لأفراد عينته، أن يدرس مجموعة من الظروف الاقتصادية و الاجتماعية، إضافة إلى مدة الخدمة و بعض المتغيرات كالجنس، العمر و المستوى التعليمي (Chruden et Sherman, 1972, p313).

من الدراسات التي أجريت على عوامل الرضا الوظيفي دراسة " محمد عليمات" ، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن مجالات الرضا تتمثل بالعمل الذي يؤديه الفرد كمنفذ لمهاراته الفنية و المزايا الخاصة التي يحصل عليها ، فحدد في دراسته هذه خمسة مجالات للرضا الوظيفي وهي: ظروف العمل ، الراتب العلاقات مع الزملاء ، الحوافز و الإدارة المباشرة (محمد عليمات ،1994 ، ص491).

دراسات " بورتر" و "لولر" المتمثلة في استقصاء العوامل التي تمثل مصدر الرضا عن العمل ، فوجد أن مصدر الرضا يتحدد بمدى تأثير العوائد التي يحصل عليها الفرد من عمله في المنظمة ، و ما تحققه له هذه العوائد من اشباعات ، و مدى إدراك الفرد لعدالة هذه العوائد من خلال مقارنتها بعوائد الآخرين ، أي أن مصدر الرضا يتحدد من التفاعل القائم بين هذين العاملين.

دراسة " كول وايمن C,Wymann "1977 ، التي تناولت الرضا الوظيفي لدى الأساتذة ، حيث توصل إلى أن أهم عوامل الرضا لدى المعلمين كانت الأجر، علاقات المعلم بزملاء العمل ، فرص الترقية و نوع العلاقات مع إدارة المدرسة.

دراسة " ماجدة حبشي " سنة 1990 ، " ممدوح الكناني" 1991 ، " علي الديب" 1991 ،" لورنس بسطا" 1993 ، " محمد ناجي و عبد الرحمان المحبوب "1993 "كينفتون Kniveton" 1991.

أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ، تتلخص في العوامل التالية :

- علاقة الأستاذ مع المتعلمين ، الإجازات و ما يتصل بها من تسهيلات.

- ساعات العمل ، العائد المادي للعمل، الأمن و الإدارة ، الإشراف التربوي ، فرص الترقية ، أساليب التقويم المستخدمة في تقدير كفاية الأستاذ ، نظرة المجتمع نحو مهنة التدريس ، سلوك المتعلمين و دافعيتهم للتعلم.

و إذا كانت كل تلك العناصر السالفة الذكر لمختلف الدراسات تمثل المحددات العامة لمصادر الرضا الوظيفي لدى الأساتذة عموما، فإن هناك بعض المتغيرات الخاصة بجنس الأستاذ أو خبرته أو عمره تلعب دورا في تحديد درجة و مستوى هذا الرضا.

فقد أوضحت دراسة « لين Lynn,G " 1993 ، أن المعلمات الأصغر سنا كن أكثر رضا عن مهنة التدريس ، و أعظم تفاؤلا بمستقبلهن المهني من نظيراتهن الأكبر سنا رغم العمل في بيئة واحدة (عبد الرحمان صالح الأزرق ،2000، ص125-126).

خلال ما تقدم ، نجد أن هناك مجموعة كبيرة من العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي ، يصعب تحديدها و حصرها بشكل شامل ، غير أن الباحثة ارتأت أن تختار مجموعة من العوامل التي اتفقت عليها ، ووردت بتكرار في البحوث و الدراسات السالف ذكرها ، و غيرها من الدراسات التي لم تذكر و التي بدورها يمكن أن تشكل بحد ذاتها العوامل المؤثرة في رضا أساتذة التعليم المتوسط باعتبارها أن لمهنة التدريس ، عوامل جذب للأفراد ، تميزها عن باقي المهن الأخرى . سيتم عرضها فيما يلي :

5-1- الأجـــــــــــر :

أكدت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية Thompson 1939, Miller 1941, Bernett , Handel 1941, Sman et Strewant et Super 1963 .

و الدراسات التي أجريت في المصانع الانجليزية "Marrutt et Denerley" سنة 1955 ، تشي إلى وجود علاقة طرديه بين مستوى الدخل والرضا عن العمل ، فكلما زاد مستوى الدخل ، زاد الرضا عن العمل والعكس صحيح (أحمد صقر عاشور، 1989 ، ص151-152).

أما " محمد حسنين العجمي " فيعتبر الأجر مؤثر قوي على رضا الأستاذ عن عمله ، فكلما كانت مدركات الأستاذ من الأجر الذي يحصل عليه من عمله ، متفقة مع توقعاته لهذا الأجر، كلما تحقق له ذلك الرضا ، حيث أن الأجر وسيلة لإشباع رغبات الاستاذ، الفسيولوجية و الجسمية ليعطي الشعور بالأمن و المكانة الاجتماعية (محمد حسنين العجمي ،2008 ، ص164).

5-2- محتــوى العمـــــل:

رغم طبيعة و تكوين المهام التي يؤديها الأستاذ في عمله ، تلعب دورا هاما في التأثير على رضاه عن عمله ، إلا أن الاهتمام بدراسة أثر محتوى العمل على الرضا ، يعتبر حديثا نسبيا ، فالمتغيرات المتصلة بمحتوى العمل مثل : المسؤولية التي يحتويها العمل و طبيعة أنشطة العمل ، فرص الإنجاز التي يوفرها ، والنمو الذي يتيحه للمتعلم و أيضا تقدير و تعرف الآخرين على أداء الأستاذ ، تمثل المتغيرات الوحيدة المسببة لمشاعر الرضا في نظرهم ، و فيما يلي تعرض لأهم متغيرات محتوى العمل و علاقتها بالرضا أو الإشباع.

أ- درجة تنوع مهام العمل:

كلما كانت درجة تنوع مهام العمل عالية ، و قل تكرار نفس العمل ، زاد الرضا عن العمل ، و العكس بالعكس ، هناك الكثير من البحوث التي تؤيد هذه الفكرة كلا من

Mann et Heffman 1960،Baldamus 1951 ، 1952 Walker et Guest.

في تفسير هذه العلاقة ، بأنه كلما تنوعت مهام العمل ، كلما قل الملل النفسي الناشئ عن تكرار أداء مهمة من مهام العمل مرات كثيرة يمكن القول أن نتائج البحوث ترى أن تأثير درجة تنوع مهام العمل على الرضا ، يتوقف على درجة تكامل هذه المهام ، و درجة ذكاء الفرد، فالرضا الوظيفي العالي لا يحققه تنوع مهام العمل، إذا كانت هذه المهام تفتقد الترابط و التكامل (أحمد صقر عاشور،1989،ص153).

ب- درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد:

تتفاوت الأعمال في درجة السيطرة الذاتية ، التي تتيحها للفرد في أداء عمله ، فكلما زادت حرية الفرد في اختيار طرق أداء العمل ، و في اختيار السرعة التي يؤدي بها العمل ، كلما زاد رضاه عن العمل (Vroom ,1964,P64).

و تدل الشواهد على أن زيادة حرية الفرد في هذا المجال تتيح له تكييف الأداء بما يتناسب مع قدراته ، و نمطه الخاص في تأدية العمل.

و هذا ما أشارت إليه أيضا الأبحاث التي أجريت في هذا المجال على عمال صناعة السيارات، إلى وجود علاقة طرديه بين درجة السيطرة على سرعة الأداء و درجة الرضا عن العمل Walker et Guest 1952,Walker et Marrott 1991، (إبراهيم أحمد إبراهيم ، 2000 ، ص200-251).

ج- استخدام الفرد لقدراته:

يمكن القول بأنه ، كلما تصور الفرد أن العمل الذي يقوم به يستخدم قدراته ، كلما زاد رضاه عن العمل ، استخدام الفرد لقدراته يمثل إشباع حاجات تحقيق الذات في هرم " ماسلو".

و تدل البحوث التي قامت بها بروفي 1959 ، فروم 1962 و كورنهاوسر 1964 على أن تصور الفرد لدرجة تطبيقه لمهاراته خبراته ، قدراته في العمل يرتبط ارتباطا طرديا برضاه عن عمله (صقر عاشور،1989 ، ص253-154).

د- خبرات النجاح و الفشل في العمل:

إن تحقيق الفرد ، لمستوى أداء يقل عن مستوى طموحه يثير لديه الإحساس بالفشل ، فيحرك بالتالي استياءه ، و تحقيقه لمستوى أداء يزيد عن مستوى طموحه أو يعادله سيثير لديه الإحساس بالنجاح ، بالتالي يحرك مشاعر الغبطة لديه ، و أثر خبرات النجاح و الفشل على الرضا عن العمل ، تتوقف على درجة تقدير، و اعتزاز الفرد بذاته ، كلما كان تقديره ، اعتزازه بذاته عاليا كلما زاد أثر خبرات النجاح و الفشل على الرضا ، و كلما كان تصوره أن العمل يتطلب القدرات التي يتمتع

بها و التي يعطيها قيمة عالية كلما زاد أثر خبرات النجاح و الفشل على مشاعر الرضا لديه (أحمد إبراهيم أحمد ،2000 ، ص251).

فمتى كان مضمون العمل متوافقا مع دوافع الأفراد، و أكثر استقلال لقدراتهم مهاراتهم، كلما ارتفع مستوى رضاهم عن عملهم.

أما إذا زاد عبء العمل لدى المعلم، تم تكليفه بأعباء إضافية، فإن رضاه عن عمله يقل.

لقد حاول روكمان سنة Rockman 1986 ، التعرف على العلاقة التي تربط الرضا عن العمل ببعض المتغيرات كالجنس، طبيعة الوظيفة ، مدى مشاركة الأستاذ في اتخاذ المتخذة في المؤسسة ، وقد تبين بأن متغير المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، و الحرية الممنوحة للأستاذ هما أهم محددات الرضا بالمقاربة مع المتغيرات الأخرى المرتبطة ببيئة العمل، مثل الظروف الفيزيقية.....إلخ (حمو بوطريفة و آخرون ،2007 ، ص53).

5-3- فرص الترقية:

تعتبر الترقية كذلك من أهم محددات الرضا الوظيفي ، حيث أنها تفسح المجال أمام الفرد للوصول إلى المناصب العليا ، فتغرس الحافز أمامه لبذل أقصى قدر ممكن من الجهد ، ليظفر بالترقية ، و التمتع بمزايا مادية و معنوية ، الشعور بالأمان نظرا لأهمية الترقية بالنسبة للأستاذ كأحد محددات الرضا الوظيفي له ، فإنها تجري حسب القواعد العامة الواردة عن قانون الوظيف العمومي و وفق الكيفيات التي تحددها القوانين الأساسية الخاصة ، تتم الترقية حسب الكيفيات التالية :

- عن طريق المسابقات أو الامتحانات المهنية التي تنظم عقب تدريب التكوين أو تحسين المستوى.

- عن طريق الاختيارات من بين الموظفين الذين تتوفر فيهم شروط الأقدمية، و يثبتون حسب الخبرة المهنية الكافية.

- على أساس الشهادات من بين المترشحين الذين أحرزوا المؤهلات و الشهادات المطلوبة ، حيث يتمتع الموظفون الذين لهم مؤهلات و شهادات تسمح لهم بأن يلتحقوا

بسلك أعلى في فرعهم المهني بحق الأولية في الاستفادة من الترقية ، و يمكن أن يحصل الموظف على ترقية استثنائية إذا أثبت تأهيلا خاصا (عبد الرحمان بن سالم ، 1994، ص32).

كما يرى فروم أن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح أو توقعات الفرد عن فرص الترقية ، كلما كان طموح الفرد و توقعات الترقية لديه أكبر مما هو متاح فعلا كلما قل رضاه عن العمل ، وكلما كان طموح الترقية لديه أقل مما هو متاح فعلا كلما زاد رضاه عن العمل.

5-4- نمط الإشراف:

يلعب نمط الإشراف دورا كبيرا في التأثير على رضا الأفراد عن العمل، و تشير الدراسات التي أجريت على هذا النوع من الإشراف الرئيس مع مرؤوسه ، بجامعة متشجن ، تدل أن المشرف الذي يجعل مرؤوسيه محور لاهتمامه ، ذلك بتنميته لعلاقات المساندة الشخصية بينه و بينهم ، و اهتمامه الشخصي بهم و تفهمه ، سعة صدره عند حدوث إقصاء من جانبهم ، يكسب ولاءهم و يحقق رضا عال ، و تتفق نتائج دراسات جامعة ولاية أوهايو مع هذه النتائج في أن المشرف المتفهم لمشاعر مرؤوسيه، يحقق لديهم رضا عالي.

أما ليكرت 1961 يرى أن المشرف الذي يعتبر مرؤوسيه مجرد آلات لتحقيق أهداف الإنتاج ، فهذا سيؤدي إلى الإحساس بمشاعر الاستياء و خفض مستوى الرضا عن العمل (أحمد صقر عاشور، 1989 ، ص155).

فالمدير الديكتاتوري الذي ينفرد وحده باتخاذ القرارات يعمل أن يكون الأساتذة غير راضون عن عملهم ، كلما ساء النمط الديمقراطي للإدارة بالمدرسة بواسطة المديرين الموجهين كلما زادت درجة رضاهم عن عملهم (محمد حسنين العجمي،2008،ص162-163).

5-5- جماعة العمل:

لقد تبين بشأن العلاقات مع الغير، هي العلاقات مع الرؤساء، الزملاء، المتعلمين، أنه تبعا لنوع هذه العلاقات تتحدد درجة الرضا عن العمل لدى الأستاذ، كلما كانت هذه

العلاقات جيدة، كلما كان الرضا أكبر، بالإضافة إلى ذلك، فقد وجد الطوباسي سنة 1970 بأن درجات الرضا لدى الأساتذة رجالا و نساء تتأثر بطبيعة المادة الدراسية، و نوعية العلاقات الإنسانية السائدة في المؤسسة بين الأساتذة رجالا و نساء، كما وجد الشيخ و سلامة سنة 1982 في دراسة له بأن أغلب الأساتذة (70%) راضون عن مهنتهم، و عن علاقتهم داخل المؤسسة التربوية، كما وجد كذلك بأن أغلب الأساتذة (66%) راضون عن الإدارة و ذلك في كل المراحل التعليمية (حمو بوظريفة و آخرون،2007،ص55-56).

5-6- المكانة الاجتماعية:

لقد بين لنا جونسون Johnson سنة 1955 بتطبيقه مقياسا مكونا من 99% بندا يقيس الرضا عند الأساتذة رجالا و نساء، و أظهرت النتائج على أن هؤلاء الأساتذة ركزوا أغلبيتهم على عاملين محددان في نظرهم مستوى الرضا في العمل، هما مكانة العمل، الاحترام و التقدير اللذان تجلبهم مهنة التعليم فكلما حظي الأستاذ بالاحترام و التقدير من طرف المحيطين به طالما كان الرضا عن العمل لديه عاليا.

كما بينت كذلك دراسة صالح أحمد الراشد سنة 1989 في الكويت، بعنوان دوافع المكانة الاجتماعية للأستاذ في دولة الكويت بأن:

- 57,2% من الأساتذة راضون عن الإدارة المدرسية.
- 67,8% من الأساتذة يقدرون العبء المدرسي الملقى عل عاتقهم.
- 30,6% من أولياء الأمور فقط يقدرون المكانة الاجتماعية للأستاذ.
- 74,6% من الأساتذة يرفضون تدخل الوزارة الوصية في فحص مسألة توزيع الحوافز التشخيصية عليهم.

5-7- المناخ الدراسي:

أبرزت عدة دراسات أن المناخ الدراسي، بما يشمله من إدارة إشراف، أنشطة، علاقات، نظم و غيرها يؤثر على الرضا عن العمل لدى الأساتذة.

حيث قام "أنسومانا" و "بيروني" سنة 2003« Ansoumana et Peyronie » بدراسة 166 أستاذ بالسينغال، حيث تبين من خلالها أنهم غير راضين عن بعض

مركبات المناخ المهني مثل: البرنامج المدرسي ، المنشآت ، طريقة الامتحان، و يتمنون تحسين علاقتهم البيداغوجية.

كما قام "سانغسو" و "فورب" 2004« Sangsue et Vorpe »، بدراسة تأثير المناخ التربوي على الضغط، الرضا، إدراك العنف، الصحة البدنية للأستاذ و التلاميذ بالتعليم الثانوي، ذلك بتطبيق استبيان على 59 أستاذ و 316 تلميذ تابعين لثانويتين، تبين من النتائج أن المناخ الدراسي يؤدي إلى مستوى عال من الرضا لدى كل من الأساتذة والمتعلمين و أقل إدراك للعنف، بالإضافة إلى أنه بالنسبة للمتعلمين، فإن المناخ المدرسي الجدي يؤدي إلى مستوى أقل من الضغط و نتائج مدرسية أفضل.

توصل الباحثون إلى أن النتائج توحي بأن المناخ الدراسي يلعب دورا أساسيا بالنسبة للاتجاهات المهنية و الشخصية لدى الأساتذة و المتعلمين

5-8- ساعات العمل:

يمكننا القول بأنه بالقدر الذي تتعارض فيه ساعات العمل مع وقت الراحة و حرية الفرد، باستخدامه بالقدر الذي يتحقق به الرضا عن العمل، و يتوقف هذا على الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد لوقت الراحة و الفراغ.

و تجدر الإشارة أيضا إلى تأثير ساعات العمل على الإجهاد فكلما طال وقت العمل كلما زاد الإجهاد ،و بالتالي قل الرضا عن العمل و طبيعي أنه كلما زادت كثافة الجهد المبذول في كل وحدة زمن كلما كان لأثر وقت العمل على الإجهاد وعلى درجة الاستياء أكبر (حمو بوظريفة و آخرون،2007،ص56-57-58).

5-9- ظروف العمل الفيزيقية:

تؤثر ظروف العمل المادية على درجة تقبل الفرد لبيئة العمل، و بالتالي على رضاه عن العمل، لقد شغلت متغيرات ظروف العمل مثل الإضاءة، الحرارة، التهوية، الرطوبة، الضوضاء، النظافة، ووضع الأستاذ أثناء تأديته للعمل، و أمراض المهنة المتصلة بأدائه للعمل (عمر الجوهري،1980،ص137).

5-10- العوامل الديمغرافية:

لقد بينت الدراسات التي أجريت على الرضا الوظيفي أن للعوامل الديمغرافية، دورا كبيرا لرضا الأستاذ عن عمله.

فبالنسبة للعمر والخبرة التدريبية

توصلت بعض الدراسات إلى وجود العلاقة بين العمر و الرضا في العمل لدى الأستاذ، كما توجد علاقة ارتباطيه بين مدة الخبرة التدريسية و الرضا عن العمل، هذا ما أكدته الدراسة التي قام بها "شلاتي" و "فانس" 1981 « Schlehty et Vance » أن هناك علاقة بين السن و الرضا، فكلما كان العمر منخفضا كان الرضا أقل و العكس صحيح، كذلك وجود علاقة بين الخبرة و الرضا، إذا أنه كلما كانت الخبرة طويلة كان الرضا أكبر.

بالنسبة للجنس

فقد توصلت بعض الدراسات أن الأساتذة من الإناث أكثر رضا عن العمل من الذكور كالدراسة التي قام بها "فرح" 1961، أما دراسة "هانسون و آخرون" 1985، ة نتائج الدراسة التي قامت بها "الجمعية الدولية للتربية NEA 1980 " أن الرضا عن العمل التعليمي لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور، و قد أرجع الباحثون هذا إلى أن التدريس أقرب طبيعة المرأة، حيث يتناسب مع طبيعتها كأم بالإضافة إلى أنه يعطيها الفرصة لترعى شؤون بيتها و أولادها لكثرة الإجازات الأسبوعية و الصيفية والسنوية (حمو بوظريفة و آخرون، 2007،ص59-60).

في حين يؤكد "ممدوح الكناني" من خلال دراسته ، أنه لا يوجد فروق دالة بين الأساتذة ذكورا أو إناث من حيث إشباعهم لحاجات تحقيق الذات ، و الحاجة المادية عند " ماسلو" (محمد حسنين العجمي ،2008، ص164).

أما فيما يخص المستوى الدراسي و التأهيل التربوي، حيث أشار البعض إلى أن الأساتذة الذين لم يتلقوا إعدادا تربويا ، قبل بدء ممارسة المهنة ، أقل رضا عن العمل مقارنة بزملائهم الذين تلقوا هذا الإعداد ، و أن الأساتذة الحاملين لمؤهلات دراسية دون المستوى الجامعي مع خبرة طويلة في المهنة هم أكثر رضا عن أولئك

الحاملين لشهادات عليا و خبرة قصيرة ، هذا ما أكدته دراسة "هانس " و آخرون (حمو بوظريفة و آخرون، 2007 ،ص60).

في إطار هذا التعدد للعوامل (محددات) الرضا الوظيفي يمكن القول ، أن للأوضاع و الظروف الاقتصادية ،الاجتماعية و السياسية و الثقافية لأي مجتمع من المجتمعات يكون لها أثر واضح في تحديد و ترتيب أولويات مصادر الرضا لأفرادها الأساتذة علاوة على ما يتميز به الأفراد من خصائص شخصية عامة تميز هذا الفرد.

6- نظريات الرضا الوظيفي :

تعد النظريات التي تطرقت إلى الدافعية ، نفسها تطرقت إلى الرضا الوظيفي عن العمل ، يرجع ذلك إلى تداخل مفهوم المتغيرين للعلاقة المتبادلة بينهما ، فكلا منهما يتأثر و يؤثر في الآخر. تحاول هذه النظريات معرفة الجوانب التي يجب تحقيقها لبلوغ العامل مستوى عال من الرضا في مؤسسته ، من أهم النظريات التي حاولت تفسير الشعور بالرضا المهني ، و كيفية تأثير متغير الرضا على المتغيرات الأخرى و يمكن ذكرها فيما يلي :

6-1- نظرية الإدارة العملية لفريديريك تايلورF, Taylor :

ركزت هذه النظرية على الحوافز المادية ، بأنها أهم ما يحقق رضا العمال عن العمل، حيث ركزت على إعطاء الحوافز المادية دور في تحفيز العمال ، ذلك بتنمية أساليب و إجراءات العمل بناء على دراسة الوقت ، الحركة ، ووضع معايير الأداء ، كما ركزت على تلبية الحاجات الفيزيولوجية للأفراد كوسيلة لتوحيد سلوكهم.

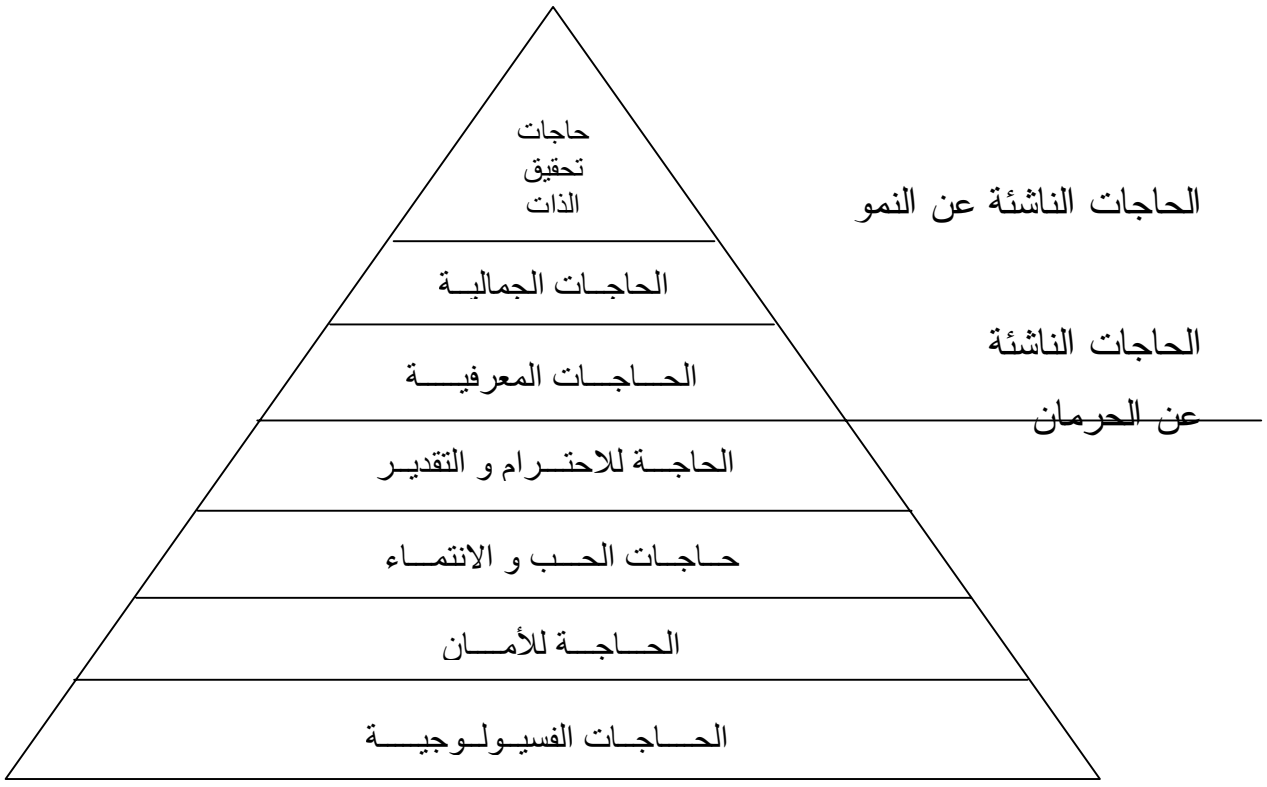
و أهم نقد يقدم لهذه النظرية هو إهمالها للعوامل الإنسانية.

6-2- نظرية تدرج الحاجات لماسلو :

تعود هذه النظرية إلى عالم النفس الأمريكي "إبراهم ماسلو Abraham Maslow" الذي ينظم حاجات الإنسان تنظيما هرميا ذلك وفق ضرورة الحاجة و أهميتها التي يسعون لإشباعها (أحمد صقر عاشور(1989)، ص154).

يسعى الفرد في مجال العمل عادة لإشباع تلك الحاجة أثناء مزاولة عمله، حيث يستخدم قدراته و يشبع ميوله، يحقق أهدافه، و تنحصر هذه الحاجات في خمسة فئات متدرجة من الأسفل إلى الأعلى (محمد حسنين العجمي، ص166-167).كما في الشكل التالي :

الشكل رقم (02) إشباع الحاجات عند ماسلو



6-2-1- الحاجات الفيزيولوجية (الجسمية):

يتحقق إشباعها بتسهيل حصول الفرد على متطلبات الجسم الأساسية من طعام، ملبس و مأوى، تتميز هذه الحاجات بعدة خصائص منها:

- أنها حاجات فطرية يولد بها الإنسان، و لا يكتسبها من البيئة.
- أهنا حاجات عامة، أي مشتركة بين جميع الناس، باختلاف أجناسهم و أعمارهم.
- لها أولوية الإشباع على باقي الحاجات.
- أهنا حاجات دورية، متكررة لدى الأفراد.

- أنها الحاجات الوحيدة التي يمكن إشباعها تماما، أكثر من اللازم (محمد حسنين العجمي، 2008، ص167).

6-2-2- حاجات الأمن:

تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في السلامة ، الأمن، الطمأنينة، تجنب القلق، الاضطراب والخوف (علي عبد الرحمان عياصرة،2006،ص99).

لتحقيق هذه الحاجات و للتغلب على حالات الخوف، القلق....إلخ، في نطاق العمل لابد من إشباع الوسائل التالية:

- وجود سياسات ثابتة و عادلة، فيما يتعلق بالأجور، العلاوات، المكافآت و الجزاءات.
- وجود معايير موضوعية، تحكم عمليات النقل و الترقية.
- أن تكون الجدارة هي أساس بقاء الفرد و استقراره في عمله، أو مركزه الوظيفي من عدمه، مع وجود معايير واضحة لقياسها.
- أن تتاح للفرد فرصة التظلم ضد أي معاملة غير عادلة (محمد حسنين العجمي،2008، ص167-168).

6-2-3- حاجات الحب و الانتماء:

يطلق عليها أحيانا بالحاجات الاجتماعية، تشير إلى رغبة الفرد في إنشاء علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين، مليئة بالحب يتم إشباع هذه الحاجات من خلال جماعات العمل غير الرسمية مثل جماعات الصداقة.

6-2-4- الحاجة إلى الشعور بالتقدير و احترام الذات:

تشير إلى الرغبة في تحقيق قيمة الفرد الشخصية كفرد، و يؤدي إشباعها إلى الشعور بالقوة، الثقة، الجدارة، الكفاءة و بالفائدة.....الخ، ذلك بإعطاء بعض المزايا التي تشعر الفرد بمكانة متميزة.

6-2-5- الحاجة إلى تحقيق الذات:

تشير إلى الرغبة في تحقيق الشخص لطاقاته و إمكانياته الكامنة، ذلك بوضع الفرد في المكان أو العمل الذي يتناسب مع ميوله، استعداداته، مؤهلاته و تخصصه العلمي أو الفني أو المهني.

يضيف ممدوح الكناني حاجتين إلى ماسلو هما:

6-2-6- حاجات الفهم و المعرفة:

تشير **هذه** الحاجات إلى الرغبة المستمرة في الفهم و المعرفة، و تظهر واضحة في النشاطات الاستطلاعية، الاستكشافية، و في البحث عن المزيد من المعرفة، و الحصول على أكبر قدر من المعلومات.

6-2-7- الحاجات الجمالية:

تشير إلى الرغبة في القيم الجمالية، المتمثلة في إقبال الأفراد، و تفضيل الأفراد للترتيب، النظام، التنسيق و الكمال سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو النشاطات. ما يؤخذ على هذه النظرية، رغم ما قدمته من تفسيرات منطقية في مجال الرضا عن العمل، إلا أنها لا تخلو من بعض أوجه النقص التالية:

لا يمكن تقسيم الحاجات الإنسانية، في مجموعات مستقلة تماما عن بعضها البعض لأنه يمكن للفرد أن يقوم بإرضاء أكثر من حاجة في نفس الوقت، كما أن ترتيب هذه الحاجات ليس موحدا، قد يتغير من فرد إلى آخر، و من زمن إلى زمن.

6-3- نظرية العاملين لهرزبارغ:

هي ترتبط أصلا بنظرية "ماسلو" للحاجات في مواقع العمل حيث توصل إلى الفصل بين نوعين أو مجموعتين من العوامل عوامل دافعية، و عوامل صحية (وقائية) ذلك نتيجة الدراسة التي أجراها سنة 1959 حول الاتجاهات النفسية لدى 200 محاسب ومهندس، نحو أعمالهم، و قد أوضحت نتائج هذه الدراسة إلى وجود اختلاف في توعية

العوامل المسببة للرضا عن تلك المسببة لعدم الرضا.

و من خلال تحليل البيانات نوصل "هرزبارغ"، أن العوامل المسببة للرضا هي التي أطلق عليهم اسم العوامل الدافعية، فهي العوامل المؤدية إلى إثارة الحماس و خلق قوة دفع للسلوك، المتمثلة الانجاز في العمل، المسؤولية، أنشطة العمل، فرص النمو، تقدير و اعتبار الآخرين، و أن توافرها بشكل سيؤدي إلى حماس، دافعية و إلى سلوك ينتهي بمشاعر الرضا .

أما فيما يخص العوامل الأخرى فسماه بالعوامل الصحية (الوقائية)، و هي تلك العوامل المتعلقة بالبيئة التي يؤدي فيها الفرد عمله كالأجر، نمط الإشراف، ظروف العمل، سياسات الإدارة و العلاقات الشخصية بين الأفراد. فتوافر هذه العوامل بشكل جيد سيؤدي إلى اختفاء مشاعر الاستياء، و عدم الرضا، أما عدم توافرها بشكل جيد، و توفر بشكل سيء، سيؤدي إلى مشاعر الاستياء، وعدم الرضا لدى الأفراد، بالتالي عدم توافر العوامل الوقائية (الصحية) يجعل الفرد غير راضي على محيط عمله، تنقص كفاءته و يكون مردوده متواضع .

أما النقد الذي وجه لهذه النظرية تتمثل في تقد "شنيدر" ولوك بأن عينة الدراسة التي اعتمد عليها "هرزبارغ" تتميز بخصائص تكنولوجية و محيطية و ثقافية تختلف تماما عن خصائص باقي المهن، و بالتالي فإن أي تعميم للنتائج قد يؤدي إلى التحيز و ارتكاب الأخطاء، كما يعتقد "بورتس Porteaus " ، أن نظرية العاملين لم تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.

6-4- نظرية العدالة و المساواة:

تعتبر "ستسي أدمس Stacy Adams " أحد أبرز الباحثين الذين روجوا للأفكار التي تقوم عليها نظرية العدالة، و قد أطلق على هذه النظريات عدة تسميات، من بينها: نظرية المقارنة الاجتماعية Social Comparison Theory ، نظرية التبادل والمبادلة Exchange Theory ، و نظرية المساواة Equity Theory ، نظرية العدالة Distributive Justice Theory.

تشير هذه النظرية إلى أن مستوى رضا الشخصي، يتحدد مدى اعتقاده بأنه يعامل بعدالة بالمقارنة مع الآخرين، و قد بينت هذه النظرية على ثلاثة عناصر:

- المداخلات Inputs.
- العائد Out Come.
- الأشخاص الآخرين Others .

عرف "أدمس" المساواة بأنها "الإدراك بأن نسبة العوائد، إلى المدخلات لشخص ما، تساوي تلك النسبة الخاصة بالشخص المقارن به ". تقوم فكرة هذه النظرية، على أن الأشخاص، يقارنون نسبة العوائد إلى المدخلات الخاصة بهم، مع تلك الخاصة بالآخرين (أحمد عبد الرحمان عياصرة،2006،ص113-114).

ما نستخلصه من هذه النظرية، أهمية العوائد، خاصة المادية في تحديد الرضا الوظيفي لمقارنة الفرد لنفسه مقارنة بالآخرين، يعد دليل على وجود المعنى الاجتماعي و النفسي للعمل، أنه ليس مجرد آلة لكن ما يؤخذ على هذه النظرية أنها ركزت على الجانب المادي فقط.

6-5- نظرية التوقع لـــ Victor Vroom:

من النظريات الإجرائية الهامة في العمل، هذه النظرية صاغها "فكتور فروم" في سنة 1964، هي من النظريات الهامة في مجال دوافع العمل، و الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو أن الرغبة أو الميل للعمل يعتمد على درجة التوقع، بأن ذلك العمل سيؤدي إلى نتائج معينة، كما يعتمد على رغبة الفرد لتلك النتائج.

ترى هذه النظرية، أن سلوك الفرد موجه لتحقيق هدف، أو أكثر حسب كل فرد كما يرى فروم أن الرضا لا يتحقق لدى الفرد نتيجة الوصول إلى تحقيق هدف ما، بقدر ما هو نتيجة إدراك الفرد للجهد الذي بذله في سبيل تحقيق هذا الهدف، يتحقق بذلك للفرد إحساس إيجابي بالثقة، الشعور بالرضا، عندما يستشعر تقبله للنتيجة المتوقعة، مقابل ما بذله من أداء، أطلق على هذا ما يسمى بالأداء مقابل التوقع.

تتضمن النظرية العناصر التالية:

أ- التوقع: هو الاعتقاد بأن جهد الشخص سيؤدي إلى الأداء الناجح.

ب- القيمة: هي درجة الجاذبية، التي يعطيها الفرد للمكافأة، و لأن الأفراد يضعون قيما مختلفة للحوافز مثل: النقود، الانجاز، ظروف العمل الجيدة، فرص التقدم ، فإن التكافؤ يعرف عندما يعلن الأفراد عما يريدون من العمل.

ج- الوسيلة (الآلة): هي مدى الاعتقاد بأن الحصول على المستوى الأول للفائدة، يؤدي إلى الحصول على المستوى الثاني للفائدة.

و ما يؤخذ على هذه النظرية، أنها ركزت على الأهداف التي يرغب في تحقيقها على الحالات الداخلية.

و يرى "جوردون Gordon " أن الآراء التي تتعلق بمصداقية نظرية التوقع، و سلامة نتائجها متضاربة، لأنها تنطوي على بعض المشاكل الخاصة بكل من النواحي النظرية و المنهجية في البحث.

6-6- نظرية التعارض لــ بورتر و لولر Porter et Lowler 1975:

قام كلا من "بورتر" و "لولر" بتطوير نموذج فروم، حيث ربط الرضا بكل من الانجاز و العائد، فهم يربطون بين الانجاز و الرضا بالعوائد أي أن العامل يرضى عندما تكون تتقارب العوائد الفعلية التي ينالها مع العوائد التي يعتقد الفرد بأنها مناسبة مع الانجاز و الجهد المبذول، فكلما كانت العوائد التي ينالها الفرد مساوية أو تفوق العوائد التي تعتقدها، فالرضا المحقق سيدفع الفرد إلى تكرار الجهد، أما إذا قلت العوائد المعتقدة من طرفه مع العوائد الفعلية فستحدث حالة عدم الرضا.

و ما أضافه "لولر" و "بورتر" إلى نظرية "فروم" في أن استمرارية الأداء تعتمد على قناعة العامل و رضاه، و أن القناعة و الرضا تتحدد بمدى تقارب العوائد الفعلية التي يتم الحصول عليها، و ما يعتقد الفرد أن يناله من عوائد.

و قد بين "بورتر" و "لولر" أن هناك نوعين من العوائد أو المكافآت عوائد داخلية Intrinsic Rewards: و هي التي يشعر بها الفرد عندما يحقق الانجاز المرتفع، و هذه تشبع الحاجات العليا عند الفرد، عوائد خارجية Extrinsie Rewards: و هي التي يحصل عليها الفرد لإشباع حاجاته الدنيا، كالترقية، الأجور، الأمن .

و ما يعاب على هذه النظرية، أنها ركزت على بعدا واحد من أبعاد الرضا و هو الأجر، لكن ما نجده أن العامل يكون راضيا، إذا كان توقعه يقارب أو يوافق كل أبعاد الرضا (عبد الرحمان عياصرة،2006،ص113).

6-7- نظرية إشباع الحاجة أو الحاجة إلى الانجاز مكيلاند Mc clelland:

لقد ساهم "مكيلاند" في عملية فهم الحفز الإنساني، حيث لخصها في ثلاثة أنواع من الحاجات الأساسية التي تؤثر في الحوافز:

أ- الحاجة إلى السلطة (القوة):

فهناك نمط من الأفراد يسعون إلى السلطة، أين يمكنهم ممارسة الرقابة، القوة و التأثير، يسعى مثل هؤلاء الأشخاص للحصول على مناصب قيادية.

ب- الحاجة إلى الانتماء :

هناك فئة من الناس تشعر بالسرور و البهجة عندما يكونون محبوبين من قبل الآخرين، و إذا ما شعروا أنهم معزولون في المجتمع، فإنهم يشعرون بألم كبير، و يميل هؤلاء الأشخاص إلى بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين.

ج- الحاجة إلى الانجاز :

إن الأفراد الذين يظهرون حاجتهم القوية للانجاز، تتوفر لديهم أيضا الرغبة في تحقيق النجاح.

إن فهم هذه الحاجات الثلاث و إدراكها مهم لأي منظمة إدارية باعتبار هذه الأخيرة مكونة من مجموعة من الأفراد ، تعمل معا لتحقيق أهداف معينة ، فإدراك هذه العوامل الثلاثة عامل مهم في تحفيز الأفراد على تحقيق الأهداف.

6-7- نظرية عمليات المقارنة :

تشير نظرية " مكورميك و إيجال Mc cormick and lLgeL" 1980 إلى أن الرضا عن العمل ينجم عن مقارنة الفرد بين الغاية المراد الوصول إليها ، و مدى تحقيقه لتلك الغاية ، فدرجة الرضا إذن هي الفرق بين الغاية و ما يشعر الفرد أنه حققه ، و كلما كان الفرق صغيرا كلما كان الرضا أكبر، و العكس صحيح إذا كان الفرق كبير

، و لقد نتج عن ذلك النظرية عدة دراسات بينت أنه يجب تحديد ما يسمى بالمعيار الذي يتخذ كأساس من معرفة مدى الفرق ، فهناك من يتخذ المعيار على أنه مستمد من الحاجات سواء كانت بيولوجية أو نفسية ، و حسب هذا المنظور ، فإن العمل المرضي هو ذلك الذي يشبع الحاجات البيولوجية (بواسطة الأجرة يتمكن الفرد من الأكل و الشرب) و كذلك الحاجات النفسية كالشعور بالاحترام.

أما المنظور الثاني فيتمثل في استعمال القيم كمعيار، و ذلك لأن القيم شيء مكتسب عن طريقة التنشئة الاجتماعية في البيت و المدرسة و المجتمع، فإنها عامل أساسي يختار من خلال الفرد نوع الاستجابات التي تصدر منه.

و حسب هذا الاتجاه ، فإن العمل المرضي هو ذلك العمل الذي يوفر للفرد الفرصة لتحقيق أشياء لها قيمة كبيرة لديه ، فالأفراد يختلفون في الأهمية التي يعطونها لمختلف متغيرات و نواتج العمل فالبعض يعطي قيمة كبيرة للأجرة ، في حين يعطي آخرون أهمية لنوعية العمل و العلاقات الناتجة عن ذلك العمل (حمو بوظريفة و آخرون ، 2007، ص37).

7- قياس الرضا الوظيفي:

إن الرضا الوظيفي أحد أهداف المؤسسة ، بالتالي فإن قياسه يكون بغرض تحديد مدى تحققه ، للحكم بذلك على مدى فعالية و نجاعة التنظيم.

و بما أن الرضا هو اتجاه يعبر عن موقف الفرد من مظاهر أو موضوع ما فإن مقاييسه لا تختلف عن مقاييس الاتجاهات ، الرضا الوظيفي هو موقف الفرد أو اتجاهه نحو عمله ، على هذا الأساس ، نجد أن القياسات الموضوعية لقياس الاتجاهات تستعمل أيضا لقياس الرضا الوظيفي ، يصنف المهتمين مقاييس الرضا الوظيفي إلى نوعين : هي مقاييس موضوعية و أخرى ذاتية ، و فيما يلي عرض لها

7-1- المقاييس الموضوعية :

يعتمد على مقاييس أو وحدات قياس موضوعية ، فهي تقيس بالآثار السلوكية ،الناجمة عن عدم الرضا أو تلك التي تعبر عن حالة من الاستياء ،كالتغيب عن العمل، التمارض، دوران العمل ،تحديد مستوى الإنتاج ، ترك العمل و غيرها من المظاهر التي

أثبتت جل الدراسات وجود علاقة عكسية بينهما و بين الرضا (ربيع شتوي،2003،ص69).

7-1-1- الغـــــياب:

إن الغياب أو التغيب من حيث كثرته أو قلته ، يعبر عن درجة انتظام الفرد في عمله أو عدمه ، بالتالي نسبة التغيب تستعمل كمؤشر موضوعي لمعرفة درجة رضا العامل عن العمل ، حيث أن الفرد الراضي عن عمله يكون منتظما في حضوره إلى مكان العمل و يمكن أن بالرضا العمل عندما يلجأ العمال إلى التغيب ، كتعبير عن رغبته في الانتظام، هذا ما توصل إليه "جاكس" عندما حلل موضوع الحضور ، حيث كشف أن العمال يلجئون إلى التغيب ، للتعبير استيائهم أو عدم رضاهم ، ينتج عنه عدم الرغبة ، يمكننا النظر إلى العلاقة بين الرضا و التغيب من منظور أن الرضا عن العمل يعبر عن مظهر لتكيف العامل مع العمل ، في حين العوامل التي توجد عدم الرضا هي عوامل تبرز عدم التكيف ، و عليه فإن العمال ذوي معدلات التغيب العالية ، يكونون غير متكيفين ، رغم وجود طرق مختلفة لقياس معدل الغياب ، إلا أنه يمكن أن يعتمد على الطريقة التي اقترحتها وزارة العمل الأمريكية سنة 1968 ، و وفق هذه الطريقة فإن المعدل العام بحسب الكيفية التالية:

$$\text{معدل الغياب خلال فترة معينة} = \frac{\text{مجموع أيام الغياب للعمال}}{\text{متوسط عدد العمال} \times \text{عدد أيام العمل}} \times 100$$

بحيث مجموع أيام الغياب هو مجموع أيام الغياب لجميع الأفراد العاملين، متوسط عدد العاملين في أول فترة و عدد العاملين في آخر الفترة، عدد أيام العمل هي أيام العمل مع استبعاد أيام العطل (أحمد صقر عاشور، 1997، ص405).

7-1-2- دوران العمل:

يتوقف استقرار العامل في عمل معين ، غلى ما يحققه العامل من حاجاته الأساسية ،من خلال بقائه في هذا العمل و صنفت الحاجات التي يسعى العامل إلى تحقيقها ، حاجات مادية و أخرى ذاتية .

و قد حظيت العلاقة بين الرضا عن العمل و دوران العمل باهتمام العديد من الباحثين، بالرغم من كون النتائج التي توصل إليها الباحثين تبرز أن العلاقة بين الرضا و دوران العمل ، لم تكن دائما قوية غير أنها أوضحت أن العمال غير الراضين أكثر من العمال الراضين ميلا لتغيير الوظيفة ، لذلك يمكن القول بأن معدلات الرضا يمكن أن تنبني عن حدوث دوران العمل ،غير أن هذا المؤشر قد لا يكون له معنى في حالة الأزمات الاقتصادية، و في ظل انتشار البطالة ، فقد يكون العامل غير راض عن وظيفته ،لكن نظرا لعدم وجود بديل آخر ،فإنه يضطر للاستمرار في وظيفته و لهذا يكون الدوران منخفضا في حالة الأزمات (أحمد صقر عاشور، 1997، ص407).

7-1-3- ترك العمل :

تستخدم حالات ترك العمل كمؤشر لدرجة رضا العامل عن العمل التي تسود بين أفراد القوى العاملة ، فلاشك أن بقاء الفرد في وظيفته تعتبر مؤشرا هاما لارتباطه بهذه الوظيفة أي رضاه عنها و تستخدم معدلات ترك العمل لتقييم فعالية برامج المنظمات من زاوية تأثيرها على الرضا ، و يحسب معدل ترك العمل بالكيفية التالية :

$$\text{معدل ترك العمل خلال فترة العمل} = \frac{\text{عدد حالات العمل خلال الفترة}}{\text{إجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة}} \times 100$$

إن حساب معدلات ترك العمل تسمح للمنظمة ، بعقد مقارنات بين الأقسام ، مما يسمح بمعرفة مواقع الرضا و عدمه ، كما أن معدلات ترك العمل تعتبر مؤشرا موضوعيا لوجود مشكلات دون تحليل أسبابها ، بحيث أسبب الاستقالة يختلف من عامل لآخر، و قد يكون لسبب واحد أو لعدة أسباب ، قد تختلف أسباب الاستقالة عن أسباب

التغيب من الصعب الربط بينهما و بين الرضا لكن رغم ذلك فإن وجود مشكل ما يستوجب الكشف عنه و معالجته (أحمد صقرعاشور،1997،ص406).

7-2- المقاييس الذاتية :

يمثل أسلوب التقرير الذاتي مقياس لقياس الرضا عن العمل لدى الفرد، حيث يطلب من هذا الأخير ، أن يعطي إجابات لبعض الأسئلة ليقرر بنفسه عما إذا كان راضيا عن العمل الذي يؤديه أم لا ؟ أو أن يذكر مشاعره تجاه هذا العمل من جوانبه المختلفة ، و يعتمد هذا الأسلوب على استبيان تتمحور أسئلته حول محورين أساسيين هما :

الحاجات الإنسانية وفق " ماسلو للحاجات "

جوانب العمل المختلفة باعتبارها مكونات الرضا منها : الراتب ، فرص الترقية ، نمط القيادة ، الرئاسة والإشراف ، العلاقات مع الزملاء ،عبء العمل و مسؤولياته ، المشاركة في اتخاذ القرارات ، المكانة الاجتماعية . و قد انبثقت عن مختلف النظريات التي تعالج موضوع الرضا مقاييس ذاتية متعددة يساير كل منها هذه النظريات أو أكثر، و يمكن التطرق لهذه المقاييس فيما يلي :

7-2-1- طريقة ثرستون Therston :

تقوم هذه الطريقة على أساس اختيار عبارات يدور محتواها حول صفات العمل أو الأهداف التي يحققها العامل من عمله ، لتعرض هذه العبارات على مجموعة من الحكام لغرض تقييمها و إعطائها درجة معينة ، و يتم في الأخير إلغاء العبارات الجد متباينة، و الاحتفاظ بالعبارات التي وقع عليها الاختيار أي ذات التباين القليل ، و يؤخذ متوسط التقييم لمختلف العبارات كدليل على درجة الرضا المشار إليها بناء على الدرجات التي منحت من طرف الحكام.

7-2-2- طريقة ليكرت Likert :

تختلف هذه الطريقة عن طريقة "ثرستون" في كونها تقتصر على مجرد اختيار مجموعة من العبارات الإيجابية التي لها صلة بخصائص العمل ، حيث يطلب من المفحوص فيما بعد اختيار درجة موافقة أو عدمها على سلم تنقيط ، يتكون من

خمس مستويات تتراوح بين الموافقة القصوى إلى المعارضة الشديدة ، و تنقط إجابات المفحوص على كل عبارة وفق سلم تنقيط ينحصر بين (1 و5) وفقا لموافقة المفحوص أو معارضته لكل عبارة ، و تحسب في الأخير درجة مستوى الرضا العام لدى العامل بجمع مختلف المقادير التي حصل عليها مقابل كل عبارة من عبارات المقياس.

7-2-3- طريقة أوزقود Auzgod :

تقوم طريقة " أوزقود " على أساس تقديم مجموعة من العبارات الجزئية ، بحيث توضع نهايتي سلم متدرج لعبارتين تحملان صفتين متناقضتين ، و المطلوب من المفحوص تحديد درجة شعوره في صورة رقمية في مجال ما بين هذين الصفتين المكونتين لطرفي السلم المتدرج ، و المثال الموالي يتعرض لمجموعة من العبارات المرتبطة بمحتوى العمل الذي يؤديه العامل.

شكل رقم (03) يمثل طريقة ازقود لقياس الرضا الوظيفي

مهم . . . . تافه

1 2 3 4 5 6 7

مثير . . . . ممل

1 2 3 4 5 6 7

مريح . . . . متعب

1 2 3 4 5 6 7

يتكون المقياس على طريقة "أسقود" من مقاييس جزئية، يعالج كل منها جانبا من جوانب العمل مثل محتوى العمل: الإشراف، الظروف الفيزيقية، الأجر....إلخ.

بحيث يتم تكوين سلالم تدريجية ذات قطبين يحملان صفتين متناقضتين لكل جانب من جوانب العمل المعينة بالدراسة، كما هو الحال في المثال السابق، و تجمع مجموع

الدرجات التي أشار عليها المفحوص لتمثل مستوى الرضا العام لديه، في حين، تمثل درجات جانب من جوانب العمل الجزئية مستوى الرضا الجزئي لهذا الجانب، هذا شريطة أن يخضع المقياس لدراسة علاقة الارتباط بين الجوانب الجزئية و المقياس الكلي، بحيث تحذف كل العبارات التي يكون ارتباطها بالمقياس الكلي ضعيفا.

و يجدر الإشارة إلى وجود طرق أخرى لقياس مستوى الرضا و لكل طريقة مقياس له خصائصه، منها مقياس "منيسوتا" للرضا المهني، مقياس "بورتر" و "لولر" و غيرها من المقاييس.

خـــاتـــــمـــــة الـــفـــصـــل:

يمكن القول أن الرضا الوظيفي من أهم الظواهر الهامة الواجب توفرها لدى العاملين و خاصة الأساتذة، كونه يضمن بقاء هؤلاء العمال في مؤسساتهم و لضمان جديتهم و فعاليتهم.

و أن هذا الموضوع هام و حساس جدا كونه يتعلق بمشاعر و أحاسيس العامل تجاه العمل الذي يمارسه.

و نظرا للأهمية التي يعرفها هذا الموضوع في حياة الفرد و الجماعة، فقد حظي بالدراسات العلمية و البحوث المتواصلة و الدقيقة من قبل المختصين كلا في مجال تخصصه، محاولين إيجاد الوسائل و الأساليب و المقاييس العلمية المناسبة لقياسه، للتعرف على العوامل التي تؤثر فيه بالسلب لإبعادها للرفع من مستوى الرضا و بالتالي إلى تحسين مستوى الأداء الكمي و النوعي للعامل.

الفصل الثالث:
الإصلاح التربوي

- تمهيد.

1- التعريف اللغوي للإصلاح.

2- المفاهيم المرتبطة بالإصلاح التربوي

3- التعريف الاصطلاحي للإصلاح.

4- شروط إصلاح النظام التربوي.

5- أسباب الإصلاح التربوي.

6- أبعاد الإصلاح التربوي.

7- مرحلة الإصلاحات الجديدة في الجزائر

8- المحاور الكبرى للإصلاح في الجزائر.

9- مبررات الإصلاح التربوي في الجزائر.

10- التعليم المتوسط.

- خاتمة الفصل

تمهـــــــــــــيد:

لقد عرفت المجتمعات تغيرات على كل المستويات اقتصادية سياسية اجتماعية.....الخ استدعت حدوث عملية إصلاح على المستوى التربوي ، لكن هذا الأخير لا يأتي بمجرد نقد أو رفض للنظام التربوي القائم، بل يجب أن تخضع هذه العملية إلى تقويم علمي دقيق لكافة مكونات هذه المنظومة ، و تعتبر الجزائر احدى هذه المجتمعات التي تبنت هذا الإصلاح و هذا ما دفعنا في هذا الفصل إلى الحديث عن كل ما يتعلق بهذه العملية و التعرف عليها بالتفصيل.

1-التعريف اللغوي للإصلاح التربوي:

الإصلاح لغة : "صلح" مصدر التحسين ، إدخال التحسينات و التعديلات على الأنظمة و القوانين، نقول مثلا الإصلاح الإداري.

أصلح : إصلاح الشيء ، من أفسده ، و بينهم ، من أحسن إليه ، و صلح صلاحا و صلوحا.

صلاحية : ضد الفساد ، أزال عنه الفساد ، يقال : صلحت حال فلان: أي أزال عنه الفساد و الرجل كان صالحا في عمله ، أي لزم الصلح و صلح : تصليحا أي أعاد إلى حالة حسنة. (المنجد الأبجدي،1988،ص95)

2- المفاهيم المرتبطة بالإصلاح التربوي:

قيل الشروع في التحديد العلمي الدقيق لمفهوم الإصلاح التربوي، لابد أن نشير إلى أن هذا المفهوم يتداخل و يتقاطع في دلالته الواسعة مع مجموعة متعددة من المفاهيم مثل التجديد، التطوير....إلى غير ذلك من المفاهيم.

أ- التجديد : يعني إجمالا إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا و الاستفادة منها في تجديد، و إعادة بناء و هيكلة بعض الأساليب و الطرائق الفنية و الممارسية .... يهدف إغناء الخبرة التربوية و لا سيما في قطاعات أو ميادين تربوية محددة حسب ما يعينه التخطيط التربوي الشامل لهذا التجديد من مضامين و مستويات و تدابير للتنفيذ و الانجاز.

ب- التطوير أو الإنماء التربوي : يعني في مجمل دلالاته هو إثراء الممارسة التربوية بالتدخل المخطط في قطاعات أو مجالات معينة ، بغرض تنميتها و تفعيلها بشكل يجعلها منسجمة مع بعض الأهداف و الغايات التي تطرحها وضعية مجتمعية ، بعد التعرف علميا على مشكلات مكونات هذه الوضعية عبر بحوث علمية موجهة و محددة الأهداف.

ج- التحديث : يعني في دلالته العامة مختلف العمليات و التدابير للانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقلدية متقادمة إلى وضعية متملكة لشروط و مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل : من تقنيات، و مناهج ، أساليب ، خبرات ، ممارسات مضامين ، أنشطة ، قيم.... أي القطع مع المرجعيات التقلدية و استبدالها بمرجعيات حديثة جديدة و عصرية (مصطفى محسن،1999،ص58).

د- التغيير: عرفه " جودGood" بأنه : " التعديل الجزئي أو الكلي لعنصر ما في الشكل أو النوعية أو العلاقة ". و يعرفه " جريفيث Griffths" بأنه : " يعني تعديلا في بنية المنظمة سواء في أهدافها أو أغراضها و مراميها أو في طرقها و أساليبها ، أي مراجعة أهداف المنظمة و توجهاتها و أصولها أو إدخال طريقة جديدة عليها" (لخضر لكحل،2006-2007،ص232).

من خلال عرض هذه المصطلحات يمكن القول أن رغم تعددها لكنها تصب في قالب واحد، و هو محاولة إدخال ، إثراء تعديل و نقل للنظام التربوي بكل مكوناته بما يتلاءم مع التحولات و التطورات الحاصلة التي تستدعي مواكبة هذه النظام لها. و فيما يلي عرض لأهم المفاهيم التي عرفها الإصلاح التربوي.

3- التعريف الاصطلاحي للإصلاح التربوي :

عرفه " بيرش" بأنه : " أي محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالنسبة للمدرسة أو التنظيم و الإدارة أو البرامج التعليمية أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية و غيرها ".

و عرفه "حسن البيلاوي" بأنه : " يشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن و غالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية و اقتصادية و سياسية " (حسن حسين البيلاوي،1998،ص32).

و يعرفه "فيليب ميريو Merrieu, PH" بأنه : " عملية ترتكز على أسبقيات جديدة و تغير بشكل حاسم غايات المؤسسة المدرسية و سيرها و نشاطها .... و قد يتجسد ذلك

في سن قوانين جديدة تغير أهداف التعليم و مبادئه، أو تدخل مواد دراسية جديدة أو تغيير نظام الامتحانات « (محمد بو بكري،2004، ص47).

عرفه منير منسي بأنه" عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن و غالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية و اقتصادية و سياسية " (محمد منير مرسي ، 1996، ص 77)

و يعرفه " محمد زياد حمدان " مشروع الإصلاح التربوي على أنه : " مجموعة من التعديلات و التغيرات التربوية التي طرأت على نسق المنظومة التربوية ، و التي تشمل المبادئ و الأسس و المنطلقات و الأسس المنهجية و التربوية في بناء المناهج ، و الإجراءات التعليمية و التقويمية و مستلزمات تطبيقها ، و تكوين و إعادة تكوين الأساتذة التي تبدأ في شكل نسق متكامل انطلاقا من التعليم القاعدي و حتى التعليم الثانوي " (محمد زياد حمدان،1987،ص45).

من خلال كل هذه التعاريف يمكن القول أن : الإصلاح هو عملية أو محاولة واعية لتنمية و تطوير النظام التربوي على أسس علمية و منهجية ، للرفع من مستواه إلى الأحسن مع مراعاة لمختلف التغيرات الحاصلة على المستوى المحلي و العالمي في مختلف المجالات ، مع المحافظة على الخصائص الحضارية للمجتمع من طرف أشخاص يمتلكون معايير تمنحهم القدرة على تصميم الإصلاح بطريقة مناسبة وجيدة

4- شروط إصلاح النظام التربوي:

إن الإصلاح لا يأتي بمجرد رفض للنظام التربوي القائم ولا بمجرد استيراد نظم و برامج أجنبية مهما كانت درجة نجاحها في ذلك البلد الذي طبقت فيه ،فالإصلاح الأمثل يتمثل في إتباع و توفر جملة من الشروط المتمثلة فيما يلي :

4-1- تحديد مبررات الإصلاح:

التشخيص الدقيق للأزمة التربوية ، وذلك من خلال التحديد الدقيق لحدود و أبعاد المشكل (العجز الكلي أو الجزئي للنظام التربوي) ،عن طريق المعرفة العلمية الكافية للأسباب و المكونات و الامتداد ليتم تحديد جذور الأزمة ،فهذه أولى خطوات الإصلاح الناجح ، بمعنى أن التشخيص الحقيقي للمشكل يقوم على أساس التخطيط الناجح القائم

على بحوث علمية تشخصية للتعرف على واقع المشكلة و محيطها و تحدياتها و مكامن العجز حسب الأهمية و ترتيب المشكلات حسب الأولوية لا على أساس حسابات أخرى لا أساس علمي لها كالأهواء الشخصية و المصالح الفردية أو لاعتبارات إيديولوجية منافية للمصالح العامة للمجتمع (مصطفى محسن،1999،ص71).

و هذا يعني أن عملية الإصلاح لا تكون إلا إذا كانت هناك مبررات تستدعي حقا هذا الإصلاح كوجود عجز كلي أو جزئي للنظام التربوي يفرضه الواقع يستدعي فعلا ضرورة الإصلاح و إيجاد الحلول.

4-2- المنطلقات :

تتمثل في القيم و المبادئ و الأعراف و التقاليد السائدة في المجتمع ، لأن أي إصلاح لا يمكن أن يتجاوز البعد القيمي للمجتمع باعتباره المعد الأساسي للمتعلمين الذين ينتمون إلى محيط و بيئة اجتماعية معينة تساهم هي الأخرى رفقة المدرسة في إمدادهم بأفكار و تصورات تشكل جانب مهم من شخصيتهم ،كما أن الفلسفة التربوية هي التي تحدد وجهة النظر للطبيعة الإنسانية و أهداف التربية فإن لم تكن هناك أفكار سليمة و واضحة عن هذه الأمور فإن المنهاج المدرسي قد يتعرض للخطأ و التناقض ، فعلى الإصلاح أن يهتم بالفلسفة التربوية للمجتمع حتى يتأسس على خلفيات المعالم الفلسفية التي تؤطر المجتمع ، و لهذا كان من الضروري أن تترجم و تعكس المناهج المدرسية الفلسفة التربوية المتبناة و ما ينبثق عنها من أهداف و يعمل المجتمع بقدر ما يملك من إمكانيات للاحتفاظ بمقوماته النامية والتمسك و الاعتزاز بها عبر الأجيال المختلفة و خاصة المتعلقة فيها بالجانب العقائدي و الفلسفي للمجتمع في الوقت الذي يسعى فيه للعمل من أجل تحقيق التقدم و التطور الذي يتماشى وفق تلك الثوابت (صلاح الدين عرفة محمود،2002،ص112).

كما يجب الحذر من الوقوع في فخ تقليد المخططات الغربية الجاهزة ، التي تتسم بالطرح الشمولي لأزمات المجتمع و بالبعد الإنساني و النظرة الكونية (التفكير الحضاري) و إهمال حصيلة التكوين التاريخي على المستوى المفهومي و العقلي الذي

يعتبر عنصر أساسي في عملية الإصلاح إضافة إلى العناصر السالفة الذكر (محمد محفوظ،2000،ص35).

و ما يمكن قوله في هذا المجال، أن نجاح أي إصلاح يتوقف على مدى التركيز على الواقع الحقيقي الخاص بالنظام التربوي المراد إصلاحه حتى يتكلل بالنجاح و الوصول إلى الأهداف المرجوة.

4-3- الأهداف :

و تتمثل في مآل المنظومة التربوية على المدى القريب و المتوسط و البعيد ، لذا من الضروري أن تكون الأهداف محددة بشكل من الدقة و الوضوح و الخلو من التناقض و شاملة لكل الأشياء و ترتبط بحاجات المجتمع وفلسفته التي تعتبر المرجعية التي تشتق منها هذه الأهداف ، كما يجب أن تتصف بالموضوعية و الواقعية ،كما يجب أن يراعي في صياغة الأهداف الجوانب التالية :

- أن تكون واضحة الدلالة أي غير مبهمة و لا غامضة.
- أن تعكس حاجات الفرد و الجماعة لتكون خادمة لكل منهما .
- أن تتسم بالاتصاق و عدم التناقض و التضاد.
- أن يفهمها و يقبلها كل من يتأثر بها من أساتذة و أولياء أمور.
- أن تكون مرنة قابلة للتقويم المستمر في ضوء التغيرات المنتظرة حتى تظل ناجحة في وظيفتها لذا فإن الأهداف التي يقوم عليها الإصلاح يجب أن تتوفر على الشروط السابقة الذكر حتى يتكلل بالنجاح (لكحل لخضر، 2006، ص174).

4-4- الوسائل :

بعد الفراغ من تحديد الأهداف يجب التوجه للبحث عن الوسائل الكفيلة لتحقيقها ، حيث تعتبر الموارد المالية و البشرية جزءا مهم في الإصلاح ، فتبرز أهمية الموارد البشرية في شكل طاقة بشرية من خلال المؤطرين للعملية التعليمية من أساتذة إداريين و في شكلها المادي من خلال المنشآت و الوسائل البيداغوجية (حسين سليمان قورة،1988،ص141).

و تأتي أهمية الوسيلة التعليمية و تتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم تحديدها ، يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها للمادة التعليمية التي يراد للمتعلمين تعلمها ، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية و يمكن حصر دور الوسائل التعليمية و أهميتها في أنها :

- تقلل الجهد و تختصر الوقت من المتعلم و الأستاذ.
- تتغلب على اللفظية و عيوبها.
- تساعد في نقل المعرفة و توضيح الجوانب المهمة، و تثبيت عملية الإدراك.
- تثير اهتمام و انتباه المتعلمين ، و تنمي فيهم دقة الملاحظة.

5- أسباب الإصلاح التربوي:

إن ظاهرة الإصلاح أو التطوير يلازم أي منظومة راغبة في الاستمرار و لها أسباب تستدعي هذا الإصلاح و هي:

5-1- التغيرات السياسية و الاقتصادية :

تستدعي التغيرات الاقتصادية و السياسية في أي بلد أن تقوم منظمتها التربوية على التكيف و خلق التوازن في إطار أنشطتها مع المستجدات السياسية و الاقتصادية ، و أن عدم الركون في الملائمة مع هذه التغيرات من شأنه أن يعمل في اضمحلال الأنظمة التربوية القائمة و تدهور مستواها و عدم قدرتها على البقاء.

5-2- التغيرات الثقافية و الحضارية :

تستدعي التغيرات الثقافية و الحضارية و الاجتماعية ، بأن تقوم المنظومة التربوية بالاستجابة الواعية المستمرة لتلك التغيرات والتطويرات و الإصلاحات في أنشطتها و إحداث تغيرات في سبل الاستجابة لتلك التغيرات و الإصلاحات و بشكل مستمر.

5-3- التغيرات التكنولوجية :

إن التطورات التكنولوجية الحاصلة تستدعي استجابة المنظومات التربوية للإصلاح و التطوير، لا سيما أن هذه التغيرات من شأنها أن تعمق أبعاد النهوض

بمخرجاتها و تحسين نوعيتها ، و تعد ظاهرة التطورات التكنولوجية المعاصرة من أكبر و أبرز مستلزمات إصلاح المنظومات التربوية في الوقت الحاضر ، سيما من خلال استخدام العديد من وسائل التطوير و التحديث التقني حاليا.

5-4- التغيرات في حاجات و ميول الأفراد (أساتذة، متعلمين، عاملين):

تستدعي التطورات المستمرة والتطلعات الدائمة للعنصر البشري في إطار سبل إشباع حاجاتهم و طموحاتهم و تطلعاتهم ، للحصول على أحسن الخدمات التربوية من تعليم ،و وسائل و طرق....الخ (خضير كاظم،2002،ص185).

و بهذا يمكن القول أن المنظومة التربوية لكي تكون صالحة ، يجب أن تستجيب لكل التغيرات الحاصلة في مختلف القطاعات، لكون أن هذه الأخيرة تؤثر فيها بشكل كبير.

6- أبعاد الإصلاح التربوي :

يتمثل في العناصر التي يتضمنها كل إصلاح مؤهل لتحقيق الأهداف المسطرة له، فكل إصلاح مهما تعددت مجالاته و ميادينه فإنه يجب أن يعتمد على أبعاد تعتبر رئيسية تمثل كلا منها محورا أساسيا لا يمكن إهمالها، لأن في ذلك تهديدا لنجاح مسار الإصلاح.

6-1- البعد التنظيمي:

و هو كل ما يتعلق بهيكلة التعليم و تنظيمه و تحديد التشريعات و القوانين التي تسيره ، لأن الأنظمة لا تأخذ شكلا واحدا من الهيكلة كما أنها تغير القوانين و التشريعات كلما تطلب الأمر كذلك و هذا ما حدث في النظام التربوي الجزائري و المغربي و الفرنسي و غيرها من الأنظمة التربوية الأخرى.

ففي النظام التربوي المغربي نجد أنه تم دمج التعليم الأولي و التعليم الابتدائي لتشكيل سيرورة تربوية منسجمة تسمى الابتدائي مدتها ثمان سنوات و تتكون من سلكين : السلك الأساسي الذي يشمل التعليم الأول و السلك الأول من الابتدائي- من جهة و السلك المتوسط الذي سيتكون من السلك الثاني للابتدائي من جهة ثانية.

دمج التعليم الإعدادي و التعليم الثانوي لتشكيل سيرورة تربوية متناسقة تسمى الثانوي و مدتها ست سنوات و يتكون من السلك الثانوي الإعدادي و سلك الثانوي التأهيلي (لخضر لكحل ،2006-2007،ص240). أما في النظام التربوي الجزائري فإننا سنتطرق إلى الإصلاح الذي مس هيكل التعليم و تنظيمه في العناصر اللاحقة الخاصة بإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية.

6-2- البعد البيداغوجي :

و يقصد به العلاقة المباشرة بين الأطراف المشكلة للموقف التعليمي من مناهج دراسية و وسائل تعليمية وأساليب تدريسية ،و ما يلاحظ على هذه الإصلاحات المختلفة ، أن هذا البعد يحتل المكانة القصوى في جلها ، و أن التعديلات التي تحدث فيه تكون هي الغالبة إذا ما قورنت بالبعد الآخر ، لكونه موجه نحو العلاقة المباشرة بين مختلف الأطراف المشكلة للموقف التعليمي و خاصة ما تعلق منها بالعلاقة بين الأستاذ و المتعلم و الدليل على ذلك أن المناهج المدرسية هي أكثر المجالات التي يمسها الإصلاح التعليمي في مختلف النظم التربوية (محمد منير مرسي ،1996، ص 77).

لذا ركزنا في هذا البحث عن إصلاح و مدى تأثير على مستوى رضا المعلمين باعتباره أكثر المجالات التي يتم إصلاحها و على أساس أن المعلم هو المسؤول الأول عن تطبيق هذه المناهج التي تم إصلاحها.

7- مرحلة الإصلاحات الجديدة في الجزائر :

تعد هذه الإصلاحات الثانية من نوعها بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية في السبعينات ، فإصلاح السبعينات أملته فترة ما بعد الاستقلال فكانت الأسبقية فيه لتأهيل المدرسة بمضامينها و إطاراتها و برامجها فضلا عن ديمقراطيتها و انفتاحها على العلوم و التكنولوجيا ، أما الإصلاح الجديد فتمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية و السياسية والاجتماعية ، و تفرضه أيضا تحديات عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة و تميز تكنولوجيا الإعلام و الاتصال التي بدأت في إحداث تغير في وسائل التعليم و أساليبه.

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000 تتألف هذه اللجنة من 157 عضوا ، تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة و بالنظر إلى كفاءتهم المشهودة في عالم التربية و التكوين بغية الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة ، حيث عرف هذا الإصلاح تحضيرا مكثفا قبل البدء في تجسيده ميدانيا في مطلع العام الدراسي 2004/2003 ، و قد أسفرت هذه الأشغال عن صدور تقدير من اللجنة المكلفة بالدراسة لهذا المشروع في مارس 2001،ليتم دراسته من طرف مجلس الحكومة ،استعرض من خلالها النقاط التالية :

- الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية و بالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها، و كذا محاور الإصلاح الثلاثة.
- المحور الأول : إرساء منظومة للتكوين و لتحسين مستوى التأطير.
- المحور الثاني : تحديد الفعل البيداغوجي و مجال المواد الدراسية.
- المحور الثالث : إعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية.

8- المحاور الكبرى للإصلاح في الجزائر :

8-1- محور لمنظومة متجددة لتكوين و لتحسين مستوى التأطير البيدغوجي و الإداري :

1- بتكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة 3 سنوات بعد شهادة البكالوريا و ذلك على مستوى معاهد تكوين و تحسين مستوى المعلمين .

2- تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط و الثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

8-2- محور إصلاح مجال البيداغوجيا :

- إصلاح البرامج التعليمية.
- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.
- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة و التجريبية و إدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.

- تعديل برامج التربية الإسلامية و التربية المدنية.
- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
- إعادة تأهيل التربية البدنية و الرياضية و تكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.
- تعزيز تدريس اللغة العربية.
- ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.
- إدخال تدريس اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- تعميم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة.

8-3- محور إعادة التنظيم للمنظومة التربوية :

- تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من ثلاث إلى أربع سنوات (بن بوزيد،2009،ص27).

كما مس هذا الإصلاح تعديلات و تتميمات في النصوص العامة لأمرية 1976 و هي كما يلي:

- تعديل و تتميم المادة (02) : " رسالة النظام التربوي في إطار المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري و التي هي الإسلام ، العروبة و الأمازيغية هي...." (الباقي دون تغيير).

- تعديل المادة (07) : " التعليم مجاني في كل المستويات في المؤسسات التابعة للقطاع العام ".

- المادة (08) : مكرر : " إدراج تعليم الأمازيغية كلغة وطنية في نشاطات الإيقاظ و /أو كمادة في النظام التربوي".

- المادة (08) : مكرر1 : " يتكفل بالبعد الثقافي الأمازيغي في برامج تعليم العلوم الاجتماعية و الإنسانية في كل مستويات النظام التربوي".

- تعديل و تتم المادة (10) : النظام التربوي من اختصاص الدولة ، غير أنه يمكن كل شخص طبيعي أو شخص معنوي مؤهل ، يخضع القانون الخاص أن ينشئ مؤسسة تعليمية يتعين على مؤسسة التعليم الخاصة تطبيق البرامج الرسمية المدرسة في

المؤسسات العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية (وزارة التربية الوطنية،2005،ص3-14).

- تميز هذا الإصلاح بتنصيب اللجنة الوطنية للمناهج في صيغتها المجددة في نوفمبر 2002 و التي استغرقت سنة لتحضير أعمالها لوضع نتائج الدخول المدرسي 2004/2003 بالنسبة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (مدة الدراسة 5 سنوات) ، و الأولى من التعليم المتوسط (مدة الدراسة 4 سنوات)، ثم التحضير التدريجي للسنوات الأخرى في المستويين و في المستوى الثانوي و انطلقت هيكلة التعليم الثانوي و إعداد البرامج الخاصة بهذا المستوى مع الدخول المدرسي 2006/2005 كما تم إعداد الكتب المدرسية لتطبيق المناهج المدرسية الجديدة و التي تتميز بكونها تترجم المقاربة بالكفاءات.

- و يرتكز إصلاح و بناء هذه المناهج على مبادئ و منطلقات أساسية تتمثل في :

البعد الوطني : لدعم الوحدة و الهوية و الثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث : العروبة و الإسلام و الأمازيغية.

البعد الديمقراطي : بترقية الروح الديمقراطية ، و الحق في التربية ، و مجانية التربية ، و تكافؤ الفرص بين جميع الفئات ، و تكييف التعليم لأغلبية المتعلمين و التكفل باختلافهم و تنوعهم و التكفل بالأطفال الذين يظهرون احتياجات خاصة أو استعدادات خاصة.

البعد العالمي و العصري : بضمان ثقافة علمية و تكنولوجية لكل مواطن للتمكن من الاندماج في العالم الجديد للعلم والتكنولوجيا ، ضمان تنمية الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الايجابية للعلوم، مع ضمان التواصل مع الحضارة و الثقافات المختلفة عن طريق تعلم اللغات خصوصا.

الاختبارات المنهجية: تم الاعتماد على بعض الأسس المنهجية النابعة من التطور الذي عرفته عملية بناء المناهج المدرسية العالمية و تتمثل في :

- تبني مقاربة الكفاءات في بناء المناهج المدرسية.
- اعتبار التقييم بعدا من أبعاد الفعل التعليمي و مركب من مركبات المنهاج المدرسي.

- الاعتماد على الطرق النشيطة و التفاعلية التي تتلاءم مع المقاربة.
- تحقيق التناسق الأفقي و العمودي بين المناهج المدرسية .
- تجريب المناهج المدرسية قبل تعميمها كمسعى منهجي لابد منه (وزارة التربية الوطنية،2005،ص27-29).

9- مبررات الإصلاح التربوي في الجزائر :

يتمثل الإصلاح التربوي الجديد إصلاحا شاملا للنظام التربوي الجزائري ،و يمكن ذكر أبرز مبررات الإصلاح التربوي الجديد في العناصر التالية :

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج المدرسية.
- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية.
- ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز العولمة و وسائل الاتصال الجديدة من انترنيت و فضائيات و غيرها.

و قد حدد السيد " فريد عادل" بصفته مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية مبررات الإصلاح التربوي الجديد، خاصة ما تعلق منه بالمناهج المدرسية في العناصر التالية:

- انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية و إلى نظام ديمقراطي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التطور المذهل للعلوم التكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.
- التدهور المستمر لمستوى المتعلمين و نتائجهم.
- التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة (فريد عادل ، 2001-2002، ص 9).

الغايات التربوية و ملمح التخرج من التعليم القاعدي :

أ- الغايات التربوية :

تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج المدرسية و بقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف و حقول المواد التي تتكفل بها و بصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة ، إلى تحقيق إيصال و إدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية :

قيم الجمهورية و الديمقراطية : تنمية معنى القانون و احترامه و احترام الغير و القدرة على الاستماع للآخر ، و احترام سلطة الأغلبية و احترام حقوق الأقليات.

قيم الهوية: ضمان التحكم في اللغات الوطنية و تثمين الإرث الحضاري الذي تحمله ، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه و الوعي بالهوية ، و تعزيز المعالم الجغرافية و التاريخية و الروحية و الثقافية ، التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي و الحضاري للأمة الجزائرية.

القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن و التعاون، و ذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي و الاستعداد لخدمة المجتمع، و ذلك بتنمية روح الالتزام و المبادرة و تذوق العمل في آن واحد.

القيم الاقتصادية: تنمية حب العمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، و السعي إلى ترقيته و الاستثمار بالتكوين و التدريب و التأهيل.

القيم العالمية : تنمية الفكر العلمي ، و القدرة على الاستدلال و التفكير النقدي و التحكم في وسائل العصرنة ، و الاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها و الدفاع عنها ، و الحفاظ على المحيط، و كذا التفتح على الثقافات و الحضارات العالمية.

ب- ملمح التخرج من التعليم القاعدي :

تهدف التربية القاعدية (أو الأساسية) الإجبارية إلى تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني، و المجال الحسي، الحركي و المعرفي بمعنى أنه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية، بحيث يتم التأكيد على إيقاظ:

- الفضول و التساؤل، الاكتشاف.
- الرغبة في الاتصال بين الأفراد.

- الرغبة في التفتح على المحيط.
- حب العلم و التقنية و التكنولوجيا و الفنون.
- الإحساس و الشعور الجمالي.
- روح الإبداع و الفكر الخلاق.
- روح الاستقلالية و المسؤولية.
- الشعور بالانتماء إلى مجتمعه.
- الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيباتها.
- الثقة بالنفس ، و في تنمية شخصيته.
- الضمير الأخلاقي و المدني و الديني.
- روح المواطنة و القيم السامية للعمل.

و بذلك فللمدرسة القاعدية (الأساسية) وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية و تكوين السلوكات ، و هي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية و الاندماج وسط المجتمع ، و ذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية.

كفاءات ذات طابع اتصالي :

إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم فهي مادة تعليم و إيصال التعلمات و ينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة القاعدية الأساسية :

أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية أي :

- أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.
- أن يقرأ بطلاقة نصوص مختلفة الطول و الصعوبة.
- أن يحرر مختلف أنماط النصوص : رسائل، طلبات ،شكاوي،تقارير،عروض،حصيلة تجارب....
- أن يحلل نصا : كالإدلاء بفرضيات في المعنى، و إعادة الصياغة و استرجاع الأفكار ،و تلخيص، و تعليق.

أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى : كالإجابة بها على أسئلة و طرحها و التحاور بها ، و قراءتها و كتابتها بكيفية صحيحة.

أن يعرف لغة أجنبية ثانية : للتعبير بها حتى يفهم ، و أن يقرأها و يكتب فيها نصوصا قصيرة.

أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط : (مخططات ، رسم ، جداول ، نماذج) و الرسم التشكيلي و بالجسد و الحركية و الموسيقى.

كفاءات ذات طابع منهجي :

- ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه.
- أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة و التوجيه و التسجيل و الاتصال و القراءة و القياس.
- أن يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة ، وفي المراسلة و مجموعات الحوار و العمل ،و العمل التعاوني الجماعي.
- أن يكون قادرا على استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال.

كفاءات ذات طابع فكري :

أن يكون قادرا على معرفة :

- محيطه الفيزيائي و البيولوجي و التكنولوجي و البشري و كذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط.
- أن يكون قادرا أيضا على الفهم و الانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام لمجلات مختلفة ذات صلة بنشاطاته المرجعية.
- التحكم في المعارف القاعدية في العلوم و التقنيات، و يكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكن من حل المشكلات.
- القدرة على البحث في المعلومات و معالجتها ، و أن يكون قادرا على القيام بعمليات مختلفة و على التعرف عليها في وضعيات مختلفة.

كفاءات ذات طابع اجتماعي و شخصي :

ينبغي أن يكون قادرا على :

- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون مساهمة).
- تطبيق قواعد الحياة في المجتمع : احترام الآخرين و التعاون معهم ، مع الوعي بحقوقه و واجباته.
- الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم.
- معرفة النشيد الوطني و الألوان الوطنية (العلم و احترامها).
- التحكم في المعارف القاعدية من العلوم الاجتماعية.
- استعمال معالم الزمن والفضاء.
- وضع علاقة بين أحداث تاريخية.
- استغلال مصادر تاريخية.
- مقارنة أهم الأحداث التي عرفتها الجزائر منذ عصور ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا (وزارة التربية الوطنية،2004،ص5-9).

10- التعليم المتوسط :

يشكل التعليم المتوسط الطور الآخر للتعليم الإلزامي ، يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب قاعدة من المعارف و الكفاءات ، يتناولها في ظرف زمني وجيز ، و قسطا من الثقافة و التأهيل يمكنه إما من مواصلة دراسته بعد المرحلة الإلزامية أو الاندماج في الحياة العملية و تتوزع السنوات الأربع في التعليم المتوسط حسب مراحل ثلاث متعاقبة هي كالآتي :

أ- المرحلة الأولى : مدتها سنة واحدة : ذلك أن العملية الانتقالية من الابتدائي إلى المتوسط تشكل تغيرا جذريا بالنسبة للتلميذ بسبب ما يحدث من تحول في طرائق العمل و تعدد الأساتذة ، بالإضافة إلى أن إدخال اللغة الأجنبية يتم بدءا من هذا الطور.

ب- المرحلة الثانية : أو فترة التدعيم : مدتها سنتان اثنتان و يتم تفعيلها من خلال السنتين الدراسيتين الثانية و الثالثة ، حيث يتم التركيز على تعزيز التعلمات و تناولها بعمق ، تعد هذه المرحلة أساسية للغاية في اكتساب و تنمية الكفاءات المدرسية أو

العرضية ، مثلما ينتظر أن يرتقي المتعلم في هذا الطور إلى مستويات أعلى في المجال الثقافي و العلمي و التكنولوجي.

ج- المرحلة الثالثة : أو فترة تعزيز التعلم و التوجيه : لا تدوم هذه المرحلة إلا سنة واحدة لكنها تسمح إلى جانب ضمانها تنمية التعلمات و إثباتها ، اكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج المدرسي ،و كذا الكفاءات الأخرى العرضية و ذلك بتحضير المتعلم إلى الوجهة التي يأخذها فيما بعد التعليم الإلزامي و مثلما هو معروف تختتم مرحلة التعليم الإلزامي بامتحان شهادة المتوسط (BEM) (بن بوزيد،2009،ص214)

خـــاتـــــمـــــة الـــفـــصـــل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد مفهوم الإصلاح من الناحية اللغوية و الاصطلاحية ، كما تعرفنا على أهم المصطلحات المتداخلة معه و إلى أهم أسباب وشروط تبني أي إصلاح في أي نظام تربوي ، كما ركزنا على عناصر الإصلاح الذي تبنته الجزائر ليتسنى لنا القول في الأخير بأن الإصلاح فعلا عملية في غاية الأهمية تحتاج إلى أسس علمية و مختصين حتى نضمن نجاحه.

الفصـــل الرابع:
المنهـــاج المدرســـي

- تـــــمـــــهـــيـــــد.

1-التعـريف الـلـغـوي للمنهاج.

2- تطـور مـفـهوم الـمنهـاج.

أولا- التعريف التقليدي للمنهاج.

ثانيا- التعريف الحديث للمنهـاج.

3-مـكـــونات الـــمـــنهـاج.

4- أشـكـــال الـــمـنـهـاج.

5- أسس بناء الـــــمـنهـاج.

6- علاقة الأستاذ بالمنهاج المدرسي

7- المنهاج و كيـــف يسيره الأستاذ

- خاتمة الـــــــفـصـل

تمهـــــــــــــيد:

إن تقدم الأمم متوقفا على درجة اهتمامها بتعليم أبنائها ، الذي يبدأ بالمدرسة إذ تعتبر المناهج المدرسية الوسيلة التي تعتمدها المدرسة للوصول الى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع المنبثقة من الفلسفة التربوية للمجتمع و نضرا الى أهميتها التربوية بالنسبة للأستاذ و المتعلم على حدا سواء فهو من جهة يساعد الأساتذة على تنظيم و توفير الشروط المناسبة لنجاحها و من جهة ثانية تساعد المتعلمين على التعلم المتمثل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها ، لقد شكلت المناهج المدرسية اهتمام العديد من رجال التربية باعتبار عملية إعدادها ليست بالسهلة فهي تتطلب مجهودات و شروط أساسية في بناءها لذا خصصنا هذا الفصل لتقديم أهم التعريفات التي أعطيت لها قديما و حديثا كما تطرقنا الى أهم مكوناتها الأربعة بالإضافة الى الأنواع التي عرفتها و أسس بنائها .

1-التعريف اللغوي للمنهاج:

يعرفه ابن منظور بأنه الطريق البين الواضح، و منهج الطريق وضحه و المنهج كالمنهاج يقول الله تعالى: " لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا « المائدة (48). و المنهاج كما يقول ابن كثير هو الطريق الواضح السهل (علي أحمد مذكور، 1998، ص13).

2- تطور مفهوم المنهاج:

لقد تعددت تعريفات المنهاج المدرسي و تطورت عبر تطور العملية نفسها، فالأصل في كلمة المنهاج لاتيني Currere و تعني الجري و السباق، ثم تطور هذا المفهوم إلى مادة دراسية أو مقررات دراسية تضم عدد من المواد كاللغات و الآداب و الرياضيات.....و غيرها.

ثم تطور هذا المفهوم في القرن العشرين ليعني مجموعة الخبرات و النشاطات التي يخطط لها النظام التعليمي من أجل تنمية الطلاب ،وهذا ما أكده تايلور سنة 1956(دوقان عبيدات وآخرون،2007،ص8).

و في السبعينات ظهر بعدا جديدا في تعريف المنهاج، و هذا البعد يركز على غايات المناهج و نتائجه النهائية، فالمنهاج هو ما سيتعلمه أو سيكتسبه الطلاب نتيجة للتعلم.

و يمكن تصنيف مفهوم المنهاج إلى قسمين:

أولا : التعريف التقليدي للمنهاج

حيث عرفته " هيلدا تابا Hilda Tapa " على أنه : " خطة للتعليم تهدف إلى تزويد الطلاب بالخبرات و الفرص التعليمية الملائمة لنموهم" (الفارابي عبد اللطيف و آخرون،2003 ،ص71).

و كان يعني أيضا " مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية" (صالح هندي و آخرون،1999،ص10).

و أن هذه المفاهيم هي الأكثر شيوعا في أذهان الأساتذة و المربين و الأهالي و الطلاب ، و يقوم هذا المفهوم على أساس ، أن المنهاج هو مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تقدم للطلاب ،و يطلب منهم حفظها و تقديم امتحان فيها كإثبات على هذا الحفظ ،و قد ارتبط هذا المفهوم بعدد من الأفكار السلبية أهمها:

- جعل المادة الدراسية محور العملية التعليمية.
- أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة التدريس.
- أهمل طرق التفكير العلمي.
- أهمل تنمية الاتجاهات و الميول الايجابية.
- اعتبر النجاح في الامتحانات التي يعقدها الأستاذ و التي يركز فيها على حفظ المادة هي الأساس، و بذلك أهمل اعتماد الطالب على نفسه و ميله إلى الاعتماد على الأستاذ في شرح المادة و تبسيطها (عبد الحافظ سلامة، 2000، ص25).

و غيرها من السلبيات التي تركها هذا المفهوم القديم في المدارس ،مما أدى إلى تعرضه لنقد شديد ، و نتيجة للتغيرات الواسعة في المجتمعات و أساليب الحياة و انتشار أفكار الديمقراطية و حقوق الإنسان ،كما ساعدت عوامل تربوية عديدة في الانتقال من هذه المفاهيم القديمة و لعل أبرز هذه العوامل نجد:

- البحوث و الدراسات و التجارب التربوية.
- تقديم علم النفس التربوي و علم النفس النمو.
- زيادة الاهتمام بالطفولة و متطلبات النمو.
- تقدم الفكر التربوي و تطور أهدافه التربوية.

و نتيجة لهذه الأفكار أصبح مفهوم المنهاج أوسع من محتوى المادة بل أصبح يشمل الأهداف و طريقة التدريس و عملية التقويم، و أصبح يعكس دلالات أخرى غير تلك التي كانت في الماضي.

كما أصبح يركز على جميع الخبرات و النشاطات التعليمية التي خططت لها المدرسة و أشرفت على تنفيذها داخل المدرسة و خارجها (ذوقان عبيدات و آخرون،2007،ص84).

ثانيا : التعريف الحديث للمنهاج

تعريف الوكيل للمنهاج على أنه: " مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها، بقصد مساعدتهم على النحو الشامل وعلى تعديل سلوكهم (فؤاد سليمان قلادة، 1976، ص11).

تعريف ريجان Regon للمنهاج على أنه : " جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة لتلاميذها و تكون مسؤولة عنها"(علي الديري،1993،ص20).

تعريف النعمي أنه " مجموعة الخبرات التي يحصل عليها التلميذ تحت إشراف و توجيه من المدرسة بقصد تحقيق أهدافها التربوية"(عبد الله الأمين النعمي،1992،ص77).

تعريف روز نيفلي و دين ايفنس : " بأنها جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستصيغه قدراتهم " (عبد الحافظ سلامة،2000،ص27).

و يعني " مجموعة الخبرات التربوية و الثقافية و الرياضية و الاجتماعية و الفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخل المدرسة و خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمية و العقلية و الاجتماعية و الانفعالية ، و تعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية " (الحسن شفيق و آخرون،1990،ص84).

3- مكونات المنهاج المدرسي:

يتكون المنهاج المدرسي من عناصر تترابط و تتفاعل في كيان واحد ،و بالتالي فالمنهاج هو عبارة عن وحدة متداخلة ، و نجاح العملية التعليمية متوقف على مدى فهم المدرسة لبنية المنهاج و علاقة مكوناته بعضها ببعض و هذه المكونات تتمثل فيما يلي

3-1- الأهـــــــــداف:

معناه هي الشيء الذي يسعى التعليم إلى تحقيقه، و العملية التربوية تنطلق من أهداف، و كل مؤسسة تربوية تسعى إلى تحقيق أهداف عريضة تضعها لنفسها بشكل كلي أو بشكل جزئي، بشكل مباشر أم غير مباشر.

عرف بلوم Bloom الأهداف: " بأنها صياغة الطرق التي فيها يتوقع سلوك التلميذ بصياغة واضحة عن طريق العملية التعليمية و هذه الطرق هي التي بها يمكن تغيير تفكير التلاميذ و تغيير شعورهم و سلوكهم" ((محمد عطية الأبراشي،1996،ص27).

و يعرفها الوافقي على أنها : " عملية إحداث تغيرات ايجابية في سلوك المتعلمين " (إبراهيم الوافقي،1979،ص56). من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الأهداف تعني أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم.

و يرى توفيق أحمد مرعي : " أن الأهداف التربوية تنبع من فلسفة التربية التي يتبناها المجتمع حيث تترجم فلسفة المجتمع إلى أهداف استراتيجيات وخطط قابلة للتنفيذ (توفيق أحمد مرعي، 2008،، ص18).

و من الصعوبات في تحديد المناهج هي أن تترجم العموميات إلى خصوصيات و المثاليات إلى وقائع و الفلسفة إلى تربية و الأهداف التربوية إلى أهداف تعليمية و الأهداف التعليمية إلى أهداف إجرائية يبنى عليها المحتوى، والأهداف الإجرائية التعليمية هي الأهداف المعرفية و العقلية والوجدانية والنفسحركية.

أي أن الأهداف سلسلة تنازلية تتمثل فيما يلي :

الغايات : و هي مبادئ و قيم عليا توحي بتوجيهات السياسة التعليمية.

المرامـــي : هي غايات تحولت لتصبح مرتبطة بمواد و مقررات و أسلاك .

الأهداف العـــــامة : تشير إلى القدرات و المرافق و المهارات التي سيكتسبها المتعلم.

الأهداف الخـــاصة : هي أهداف عامة أصبحت مرتبطة بفعل ملموس و محتوى دراسي معين في حصة أو درس.

الأهداف الإجرائـــية : هي أهداف خاصة أصبحت مرتبطة بسلوكات ملموسة يلجأ إليها الأستاذ في إطار شروط و معايير محددة ليبرهن على بلوغ الهدف المنشود.

فتحديد الأهداف التعليمية يعد خطوة أساسية و ركيزة قوية في العملية التعليمية ، إذ أن توضيح الأهداف التعليمية يعين على اختيار و انتقاء و تنظيم المحتوى و اختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها ،و توجد معايير تصاغ على ضوئها الأهداف و متى تمت صياغة أهداف المنهاج اتجه المخطط إلى بناء المحتوى لهذا المنهاج ، من ميادين المعرفة

المختلفة و ما يتضمنها من خبرات تعليمية ، تربوية ، و على ضوئها يتم تنظيم المواد الدراسية تنظيما منطقيا و تخطط أساليب التدريس ، و من هنا فإن الأهداف المنتظرة من تطبيق المناهج المدرسية لابد أن تكون على مستوى عال من التحديد ، و أن تراعي في صياغتها مجموعة من المعايير أهمها :

- الاستناد إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.
- ضرورة أن تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها.
- يجب أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة.
- يجب أن تكون الأهداف شاملة (فؤاد محمد قلادة،1976،ص36-38). كما يجب أن تشتق من حاجات الفرد و حاجات المجتمع بمعنى أن الأهداف متفاعلة و مستمرة و متغيرة طبقا للتغيرات في هذه الحاجات بالإضافة إلى طبيعة المعرفة حتى يمكن تجسيدها في أرض الواقع.

3-2- المحتــوى:

يعد المحتوى من أهم عناصر المنهاج المدرسي و يتمثل في المضمون الذي يبنى على الأهداف التعليمية و المؤثر المباشر فيها و يشمل المعلومات و المبادئ و القيم و المثل التي يتعلمها المتعلمين، و التي يسعى المنهاج المدرسي لتحقيقها.

يعرفه عبد الجبار عوض على انه " هو احد عناصر المناهج تأثير بالأهداف " ويعرفه بانه " نوعية المعارف التي سيقع عليها الاختيار ،و التي يتم تنظيمها على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية " (عبد الجبار عوض ، 1989 ، ص 116)

و قد عرفه محمد الساموك و آخرون بأنه : " هو نوعية المعارف و المعلومات التي يقع عليها الاختيار و التي تنظم على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم ، أم حقائق أم أفكار أساسية"

و عليه فإن عملية اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة يستدعي إجراء اختيار المحتوى يتبع الأهداف المحددة و يتم ذلك من قبل خبراء المناهج، كما يخضع اختيار المحتوى إلى معايير تتمثل في النقاط التالية:

1- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف ، أي كلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف زادت الفرص المتاحة لتحقيق هذه الأهداف ، ذلك أن الطرق و الوسائل غالبا ما تصب على الموضوع ، أما ابتعاد المحتوى عن الأهداف فإنه يؤدي إلى انحراف العملية التعليمية عن مسارها المرسوم.

2- أن يكون المحتوى صادقا و له دلالاته، أي إذا كانت المعلومات التي يتضمنها أساسية و حديثة و دقيقة خالية من الأخطاء العلمية كما أن دلالة المحتوى تعني قدرته على اكتساب التلاميذ طريقة البحث في المادة التي ينصب عليها المحتوى.

3- أن يكون هناك توازن بين شمول و عمق المحتوى، و هو تعرضه لمجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى، أي بالقدر الكافي و ذلك عن طريق تناول المبادئ و المفاهيم و التطبيقات المرتبطة بالمجال (فؤاد سليمان قلادة، 1989، ص33).

4- أن يراعي المحتوى ميول و حاجات و قدرات التلاميذ ، لكي تجعلهم قادرين على فهم و استيعاب ما تضمنه المحتوى من معلومات ،كما أن ارتباط المحتوى بميول المتعلمين يجعلهم مقبلين على دراسته بنشاط و حيوية مما يؤثر عملية التعلم تأثيرا ايجابيا ، و إن كان العكس فإنه سيؤدي حتما إلى عدم اهتمام المتعلمين و نفورهم منه.

5- أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه المتعلمين كما يجب أن تتعرض هذه المعلومات بالدراسة و التحليل للنظم الاجتماعية و الاقتصادية.....الخ.

و من خلال هذا يتبين أن عملية اختيار المحتوى المناسب كعملية تتطلب تعاون فريق متكامل من الأفراد تتمثل فيهم الأبعاد المعرفية و الاجتماعية و النفسية و الفلسفية، حتى يكون المحتوى متكاملا من ناحية و مناسبا لطبيعة المتعلمين و ظروفهم من ناحية ثانية.

و من المسائل الهامة في محتويات المناهج المدرسية نجد الكيفية التي يتم بها تنظيمها و تقديمها ، حيث تم تقديم محتويات المناهج المدرسية بعدة طرق فهناك من يتخذ طريقة واحدة لكل المواد و كل السنوات ، و هناك من يتخذ طرق متعددة في التقديم و التنظيم لهذه المناهج من مادة إلى أخرى و من سنة إلى أخرى و هذا ما نجده في المناهج الجزائرية الجديدة.

كما يرتبط محتوى المناهج الدراسية بالنشاط المدرسي للمتعلم ، بمعنى أن يرتبط النشاط المدرسي بما يقوم به المتعلم بناء على توجيهات الأستاذ و متطلبات تحقيق أهداف المناهج المدرسية ، حيث أصبح هذا النشاط يحتل مكانة هامة خاصة بعد أن أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ، و بذلك أصبحت الأنظمة المدرسية تساهم في تنمية المهارات المعرفية و تنمية الميول و الاتجاهات لدى المتعلم و الربط بين النظري و التطبيقي.....الخ (احمد حسن اللقاني ،1994،ص 155).

3-3- طرق التدريس و الوسائل :

تعد طرق التدريس هي أول خطوة يوضع فيها المنهاج المدرسي قيد التنفيذ ، إذ يتم من خلالها اتصال التلميذ بمادة هذا المنهاج بعد أن تختار و تنظم طبقا لفلسفة معينة و بناءا على قواعد و معايير معينة و تحقيقا لأهداف متوخاة في هذا المتعلم مبينا مناسبة المنهاج للمتعلم ، و طرق التدريس كثيرة من حيث عددها و متنوعة من حيث طبيعتها (سعدون محمود الساموك وآخرون،2009،ص141).

حيث يعرفه محمد عزت على أنها " الكيفية و الأسلوب الذي يختاره المعلم ليساعد التلاميذ لتحقيق الأهداف التعليمية ، و هي مجموعة من الإجراءات و الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل (محمد عزت ، 1989، ص24)

و نتيجة لهذا نجد عدة تصنيفات لها ، حيث صنفت إلى تقليدية و حديثة و صنفت إلى فردية و جماعية ديمقراطية و غير ديمقراطية و من أمثلة هذه الطرق نجد الطريقة الحوارية ، الانتقائية ، النشطة المشروع و.....و غيرها.

و العملية التعليمية تحتاج إلى جميع هذه الطرق باعتبار أنها تحدد حسب طبيعة الموضوع و حسب الهدف من الدرس، و لا توجد طريقة أحسن من الأخرى في التدريس، فالطريقة الناجحة هي الأحسن و الأسهل في تحقيق أهداف الحصة التعليمية

و يمكن تعريف طريقة التدريس بأنها الكيفية التي تنظم بها المعلومات و المواقف و الخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم و تعرض عليه و يعيشها لتحقق لديه الأهداف المنشودة.

و كمثال على ذلك نجد في مادة التاريخ الخاصة بالمرحلة المتوسطة حسب المنهاج المدرسي الجزائري الجديد تحسينات معتبرة و تنوع في طرق تدريسها ، فتطرق موضوعات هذه المادة الأحداث السياسية و غيرها من الظواهر الاجتماعية و الاقتصادية.....الخ مع تركيز العناية على تحليل الأسباب و ما ينجر عنها من نتائج ، فهذا استدعى معالجة مواضيع الدروس وفق مقاربتين ، و هي مقاربة مبنية على الترتيب الزمني للأحداث، و هي التي تتيح للتلاميذ إمكانية تتبع الأحداث السياسية المتعاقبة و استيعاب مفهوم السيرورة التاريخية العامة مع التمييز بين الفقرات التاريخية المتميزة عن بعضها.

و المقاربة الموضوعية أو التحليلية و التي تهتم أكثر بدراسة ما يسبق من الأحداث التاريخية و ما يليها من إشكاليات التي يطرحها تحليل العلل و النتائج باعتمادها على الطرائق البيداغوجية النشطة بتنمية ملكات التحليل و الفكر الناقد (بوبكر بن بوزيد،2009،ص73).

و فيما يخص مادة اللغة العربية في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ، شمل الطرائق النشطة و بيداغوجيا المشروع التي تهدف إلى تحقيق أقصى قدر من الفاعلية في عملية التعلم (وزارة التربية الوطنية،2004،ص17).

الوســـــائل التعلــيمــية :

لقد عرف طيب نايت سليمان و آخرون الوسائل التعليمية بأنها : " مختلف الأدوات : اللازمة لنشاط معين ، يتم توظيفها من طرف المدرس و المتعلم ، فتحويل الخبرة المدرسية إلى خبرة في الحياة هي الغاية المثالية و التعليمية " (طيب نايت سليمان و آخرون،2004،ص58).

و بذلك فإن الوسائل التعليمية تقوم بدور أساسي في تحقيق أهداف المنهاج ، فهي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بجميع مستوياتها و أنواعها (معرفية ، وجدانية ، مهارية.....) و لا توجد حدود فاصلة بين أنواع الوسائل التعليمية ، فيمكن أن نجد وسيلة واحدة تسهم في تحقيق هدف معرفي و آخر مهاري ، و يتوقف ذلك على الهدف من الوسيلة و طبيعة تلك الوسيلة و قدرة الأستاذ على توظيفها في الموقف التعليمي

توظيفا صحيحا فهي التي تسير عملية التدريس و تقتصد في وقت و جهد الأستاذ بل إنها تساعده في تدريس المعاني و المفاهيم المجردة و تيسر على المتعلم استيعابها ، كما أنها تسهم في التغلب على مشكلات التدريس كزيادة أعداد المتعلمين في الأقسام الدراسية ، و أثناء نقص الأساتذة الأكفاء في بعض التخصصات ، و تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين مثل الشبكات التلفزيونية المغلفة التي يمكن من خلالها تدريس عدد كبير من المتعلمين في آن واحد بواسطة أستاذ واحد.

و بهذا فإن حسن اختيار الوسيلة التعليمية ترتبط بدرجة كبيرة بالكفاءة البيداغوجية للأستاذ ، فالمقاربة الجديدة التي تضمنتها المناهج الجزائرية الجديدة تمنح للأستاذ حرية أكبر في اختيار الطرق والوسائل المناسبة ، كالوثائق لمرافقة و الكتب المدرسية.....الخ ، كما نجد هناك وسائل خاصة تناسب كل وضعية تعلمية و معالجتها وفق منهجية محددة.

3-4- التقويـــــم :

يعتبر التقويم عملية مركبة و غير واضحة النتائج دائما تتداخل فيها العديد من المتغيرات، و في مقدمتها المواقف الشخصية للمقوم و تصوراته الخاصة حول ما ينتظره المجتمع من التعليم و حول أهدافه التربوية بشكل عام ، هذا يعني أن التقويم ليس عملية سهلة تكتفي بوضع الأسئلة تستطيع التحقق من حصول التعلم باستعمال مقياس لرصد مواطن القوة و الضعف في سلوك المتعلم و أدائه لرصد ما اكتسبه من مهارات و معارف.

يعرف "بلوم" التقويم بأنه: " مجموعة منظمة من الدلالات التي تبني فيها تغيرات على مجموعة من المتعلمين مع تحديد مقدارها أو درجة هذا التغير"

و عرفه "جرولاند" أنه : " عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية " . بينما يعرفه عبد الحليم منسي بأنه : " الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم و تعديل مسارها (كوثر كوجك،1997،ص14). عرفه عبد الحليم منسي على انه " الاسلوب العلمي الذي يتم من

خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم و تعديل مسارها " (محمود عبد الحليم منسي،1998،ص

و من خلال هذه التعريفات و رغم تعددها إلا أنها تتفق جميعا على أهميته في الحكم على العملية التعليمية ، كما تبين أن التقويم هو عملية للتأكد من تحقق الأهداف ، و هو أداة مهمة في أداء الفعل التربوي ، لذا لا يجب أن يرتبط بمرحلة معينة بل يجب أن تتم على مستوى جميع المراحل التعليمية.

أنواع التقـــويـــم :

أ- التقويم التشخيصي: "وفيه يتم تقويم المكتسبات القبلية لمعرفة نقاط الضعف و الثغرات ، قد تكون تلك الثغرات مجرد كلمات يسهل تجاوزها ، و قد تكون حاجزا حقيقا، كمفاهيم تصورية ، آو منهجيات تتطلب حصرا ،و صياغة أهداف لتجاوزها و ضمان انطلاقة بناءة "(طيب نايت سليمان و آخرون ،2004،ص62)

ب- التقويم التكويني :

و يسمى أيضا الآلي ، و يحدث هذا التقويم أثناء العملية التعليمية فهو يتم أثناء الدرس و في نهايته ، يتضمن جمع البيانات بغرض التعديل في مسار العملية التعليمية و ذلك بجمع البيانات و تسجيلها و تفسيرها للبحث عن أفضل الطرق لتحسين عملية التعلم بغرض التقويم أثناء الحصة ، و الامتحانات القصيرة و التمارين الصفية و الوظائف المنزلية (عمر محمود الحيلة،1999،ص407).

ج- التقويم التجميعي أو ألتحصيلي:

هو النمط التقويمي الذي يستخدم في نهاية الفصل أو العام الدراسي أو نهاية مقرر أو برنامج لأغراض النقل أو التخرج أو لتقويم التقدم ، و أهم خصائص هذا النوع ، أن الحكم يصدر على المتعلم و الأستاذ و المنهاج في ضوء فعالية التعلم أو التدريس بعد حدوثه و انتهائه بالفعل فهو يدل على النتيجة النهائية المحصل عليها (محمد هاشم فالوقي،1997،ص179).

خصائص التقويم المركز على الكفاءات :

- إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية.

- الاختبارات و وسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المعلم انجازه.

- لا يكون التقويم مقيدا كلية بالمحيط الدراسي، بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين، أي العمل على أن يكون تقويما تكوينيا موسعا.

- يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية (مراعاة مستوى الكفاءة).

- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني خاصة الملاحظة و المقابلة.

- تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

- تقويم يؤدي إلى معرفة النفس و تحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.

- الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعليميا معينا و إنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التكوين.

- تقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

- لا يقوم الأستاذ المتعلمين بمقارنتهم مع بعضهم البعض ، بل تتم المقارنة بين المهمة المطلوب انجازها و ما تم انجازه فعلا من طرف المتعلمين و ماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.

- و للتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية ، لابد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل متعلم ، و هو يؤكد تفريد التعليم و استمراريته عن طريق بناء المعرفة (لخضر لكحل،2009،ص136).

التقويم في المقاربة بالكفاءات :

تعتبر وسيلة اتخاذ قرارات بشأن التقدم أو المعرفة التي يحصل عليها المتعلمين ، و تعتبر عملية التقويم عنصر متفاعل مع الفعل التعليمي التعلمي.

التقويم التربوي في التعليم المتوسط في ظل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات .

تعتمد وزارة التربية الوطنية أساليب تقويم شاملة تتماشى مع الأهداف و الطرق التدريسية التي يمتاز بها التدريس بالكفاءات لكل المراحل التعليمية بصفة عامة ، و فيما يخص التقويم في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات فإنه يتم **كالتالي** :

- ففي مطلع السنة الدراسية يعقد مجلس التعليم مخطط تقويم سنوي يحدد مواعيده و أشكاله و أساليبه لكل مادة دراسية ، و لكل مستوى من مستويات التعليم المتوسط بسنواته الأربع ، ويجب أن يتضمن هذا أهداف اندماجية و تحصيلية و تشخيصية و علاجية ، كما يتم تبليغ هذا المخطط للمتعلمين و أولياء الأمور و مفتشو المواد المرتبطين بالمقاطعة التي تنتمي إليها المؤسسة.

- تخصص الأيام الأولى من السنة الدراسية و بصفة إلزامية لتنظيم تقويم تشخيصي في كل المواد و المستويات ، للتأكد من مستوى المكتسبات القبلية للتلاميذ قبل القيام بالعلاج و الدعم اللازم ، و قبل الشروع في البرنامج الجديد و يقوم بهذه المهمة الأساتذة ، و يبلغون نتائجها لمستشاري التوجيه المدرسي لاتخاذ القرار الذي يرونه مناسبا بناءا على تلك النتائج .

- تخصيص فترات و مواعيد للتقويم التكويني بأشكال متنوعة، أسئلة شفوية استجوابات كتابية، فحوص، تمارين.....الخ و تستمر هذه العملية على مدار السنة.

- مواضيع الفروض الشهرية و الاختبارات الفصلية تعرض في وضعيات تتطلب من المتعلم تجنيد مكتسباته و إدماجها في موقف واحد قصد الإقرار الموضوعي لمستوى معين من مدى تحكمه في الكفاءات ، فالفروض و الاختبارات هدفها هنا هو تمكين المتعلم من إدماج مختلف مكتسباته التعليمية ، لذا لابد على مؤسسات التعليم المتوسط أن تلتزم بالفترات المحددة في رزنامة الفروض و الاختبارات.

- يقوم مدير مؤسسات التعليم المتوسط بمتابعة دائمة لتقدم العملية التعليمية من حيث الأهداف و مضامين البرامج الرسمية بالاعتماد على التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز من طرف أساتذة مختلف المواد التعليمية ، لأن نتائج المتعلمين طول العام و السنة الدراسية تكون موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة بالتنسيق مع مستشار التوجيه المدرسي ، لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين أداء التلاميذ ، و

تنظيم أنشطة العلاج التي ستكون المحور الرئيسي لمشروع المؤسسة و عليه فإنه يطلب من كل مؤسسة وضع إستراتيجية العلاج الأكثر نجاعة.

- يتم الانتقال من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية و قرار مجلس الأساتذة و مجالس أقسام الأساتذة و هذا الانتقال يكون مرهونا بضرورة الحصول على معدل يفوق أو يساوي 20/10.

- تسمح عملية التقويم في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات بقياس مدى تحقق الأهداف المسطرة و تقييم مردود المتعلمين و التعرف على المواد التعليمية التي يعانون فيها من صعوبات في التحصيل الدراسي و المعرفي و الثغرات المسجلة فيها ، و كشف الفوارق بينهما و بين النتائج المتحصل عليها في القسم و بالتالي إظهار جوانب النجاح و الفشل في العملية التعليمية.

- يتم استغلال نتائج التقويم بتوفير معطيات ذات دلالة كافية لتوجيه و ترشيد قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي ، و من خلال هذه المعطيات الموضوعية يمكن القيام بالعمليات التصحيحية التي تفيد العملية التعليمية التعلمية ، و على مؤسسات التعليم المتوسط برئاسة المدير أن تستعمل مختلف الرسائل لتبليغ النتائج الشهرية و الفصلية و نتائج نهاية السنة و نتائج كل الامتحانات الرسمية لإعطاء الجماعة التربوية ، كما يجب عليها أن تتخذ الإجراءات التشجيعية لتثمين النجاح الدراسي للتلاميذ من خلال توزيع الجوائز ، الإجازات المختلفة ....الخ، و يخلق جو المنافسة بين متعلمي المؤسسة نفسها و بين نتائج متعلمي المؤسسات الأخرى.

- لابد على المؤسسات في ظل المقاربة الجديدة أن تشرك أولياء أمور المتعلمين في عملية التقويم ، على اعتبار أنهم عنصر مؤثر في العملية التربوية من خلال مراقبتهم المستمرة لنتائج أبنائهم و دورهم في عملية توجيههم نحو الأحسن من خلال إعلامهم بنتائج أبنائهم في مختلف عمليات التقويم و على مدار عام دراسي ، انتقالهم أو إعادتهم السنة.....الخ.

كما يجب أن تعلمهم بالمعايير و الإجراءات المنهجية لعملية التقويم التربوي للمتعلمين ، و عليه يجب أن توظف المؤسسة كل الوسائل المتعلقة بالاتصال و الإعلام لفائدة الأولياء و المجتمع ككل (وزارة التربية الوطنية ،فيفري2005،ص5).

الدور الذي يقوم به التقويم في المنهاج :

- اختيار عناصر المنهاج المدرسي ، و ذلك بتناول ما ينبغي أن يتضمنه البرنامج التدريسي ، و ما يجب أن يتعلمه المتعلمين و الإستراتيجيات الواجب استعمالها في العملية التعليمية ، و توفير جملة من البدائل لاختيار الأنسب و الأكثر ملائمة و يتعلق هذا الدور بعملية التخطيط.

- تعديل عناصر المنهاج المدرسي ، تنبه نتائج التقويم إلى إشكالات معينة و تثير الاهتمام حول قضايا من مثل ربما يعتري بعض عناصر المنهاج أخطاء و هفوات ، و ربما لا تساعد هذه العناصر المتعلم في تحقيق أهدافه المنشودة ، أو ربما تحقق عناصر المنهاج التعليمي تأثيرات غير مرغوب فيها....الخ و يتعلق هذا الدور بمرحلة التجريب المبدئي.

- شروط و مؤهلات استعمال البرنامج التعليمي يتعلق هذا الدور بكيفية و شروط استخدام المنهاج و تطبيقه بطريقة جيدة و شمولية لها علاقة بالأهداف العامة و تساهم في تحقيقها ، الوضوح و الملاءمة و إمكانية التحقق ، و كذلك التمتع بالدافعية و التشجيع على التعلم و يتعلق هذا الدور بمرحلة التطبيق (محمد هاشم فالوقي،1997،ص176).

وظائف التقويم :

للتقويم التربوي عدة وظائف جمعها و لخصها " باتريرس بلبال Pelpel " في ثلاثة وظائف أساسية و هي:

الوظيفة الاجتماعية:

تتمثل في وظيفة النظام التعليمي بتهيئة الشروط اللازمة و الملائمة لكل رافدا للمدرسة ليدمج في المجتمع الذي ينتمي إليه.

و العلاقة بين التقويم و العالم الاجتماعي تظهر بصورة مباشرة في توزيع الأفراد على شكل فئات ملائمة لمستويات التكوين و تظهر قيمة هذا البعد الاجتماعي في نتاج المؤسسات التعليمية و قيمتها في سوق العمل و الإنتاج و كذلك في نوع الفرد الذي تكونه.

الوظيفة البيداغوجية :

ينطلق التقويم في وظيفته التربوية من خلال معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة و تقييم عملية التعلم في حد ذاتها و الهدف من هذه الوظيفة البيداغوجية هو ضبط التعليم و تكييفه مع المستوى الحقيقي للمتعلمين و تحليل الصعوبات التي تواجههم أثناء التعلم.

الوظيفة المؤسسية:

تمثل السلطة و تشكل النظام و تحافظ عليه تلك السلطة المتدرجة بشكل هرمي و بطريقة غير قابلة لانعكاس العلاقات بين الشركاء في العملية التعليمية ، فالأستاذ يبقى دائما الممارس الفعلي و ربما الوحيد لسلطة التقويم لتجاوز وظيفة التقويم نطاق العلائق التي تربط بين الأستاذ و المتعلمين ، ليكتسب التقويم مكانا مرموقا و وزنا متميزا (مادي لحسن،1990،ص101-102).

وسائل التقويم التربوي :

يعتبر التقويم التربوي عملية شاملة تتضمن الحكم على أداء المتعلمين و مدى تحقق الأهداف التربوية، و تتضمن أيضا الحكم على النظام التربوي ككل ، لذا نجد تنوع في وسائل التقويم مثل " الاختبارات، الملاحظة و المقابلة و الوثائق و السجلات و الآثار و الاستفتاءات ، و باعتبار أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر الأنواع استعمالا في الأنظمة التعليمية التي تقيس مدى تحصيل الفرد للمعلومات المقدمة و مدى تحقق الأهداف الإجرائية و الكفاءات بمختلف مستوياتها و هناك نوعان لهذه الاختبارات.

أ- موضوعية : مثل الإجابات القصيرة ، أسئلة الصواب و الخطأ و أسئلة المزاوجة ، أسئلة إعادة الترتيب ، أسئلة الاختيار من متعدد.....الخ.

ب- اختبارات المقال: التي تستعمل في المواضيع التي تتطلب إظهار قدرات المتعلم اللغوية ، و قدرته على بناء أجوبة مركبة و لكل نوع من هذه الاختبارات سلبيات و ايجابيات و المطلوب من الأستاذ أن يكون قادرا على حسن تقدير أي النوعين أنسب لموضوع الامتحان (محمود عبد الحليم منسي،1998،ص67).

علاقة التقويم بالأهداف :

يعتبر التقويم التربوي المحك الحقيقي الذي نتعرف من خلاله على مدى تحقق الأهداف و الكفاءات بكل مستوياتها ،و هذا ما أكده جل الباحثين في مجال التقويم ، أن الاختبار الجيد هو الاختبار الملائم لتحقيق الأهداف المحددة ، كما أن الكيفية التي يتم بها التقويم تتأثر بدرجة كبيرة بالمقاربة المعتمدة في تصميم المناهج المدرسية.

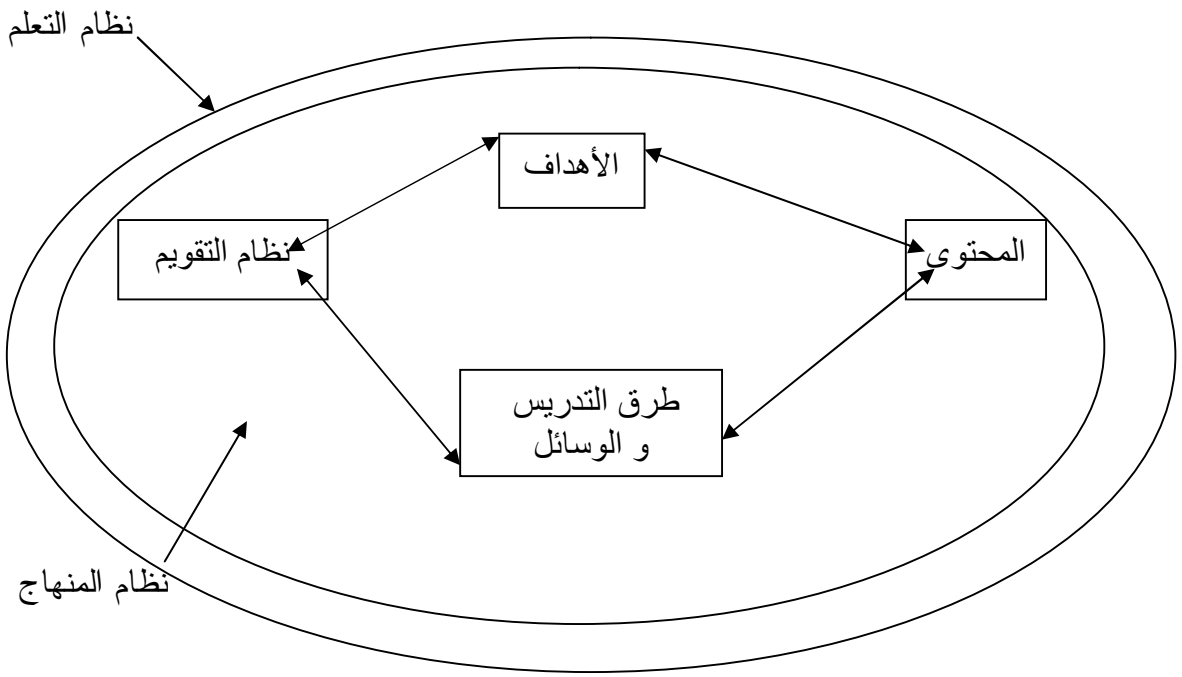
فنجد أن المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها الجزائر في مناهجها الجديدة في مرحلة التعليم المتوسط توجهت نحو الجمع بين أهداف مختلفة المواضيع في المادة الواحدة و أهداف مختلف المواد ليتحقق الإدماج بين المعارف و التوجه نحو الأداء و توظيف المكتسبات في كل المواقف التي تستدعي ذلك (Jean Cardinet,1992 p84).

إن العناصر المذكورة تترابط فيما بينها ترابطا وثيقا و تتأثر كلا منها بالأخرى و تؤثر فيها ، و تشكل جميعها متكامل الأجزاء ، فلا ينظر إلى أي عنصر بمفرده لأن ذلك يفرغه من مضمونه ، فلا معنى للأهداف بمعزل عن المحتوى ، بمعنى المنهاج التعليمي الحديث عبارة عن " نظام " متكامل تتفاعل عناصره مع بعضها البعض لتحقيق أهدافه كما تشير هذه العناصر الأربعة إلى أن هناك أربعة أسئلة رئيسية لابد من الإجابة عليها عند بناء أي منهاج و هذه الأسئلة هي :

- لماذا نعلم؟ و يشير هذا السؤال إلى الأهداف المراد تحقيقها في التعلم.
- ماذا نعلم ؟ و يشير إلى المادة الدراسية " المحتوى" الذي سنعلمها.
- كيف نعلم ؟ و يشير إلى الطرق و الوسائل المستخدمة لتحقيق الهدف.
- كيف نحكم على نتائج التعلم ؟ و يشير إلى أسلوب التقويم المتبع.

و الشكل التالي يوضح هذه العناصر الأساسية المكونة للمنهاج التعليمي

شكل رقم (04): يمثل عناصر المنهاج الدراسي.



عبد الرحمان عبد السلام جامل،2000،ص94

4- أشكال المنهاج الدراسي :

إن المنهاج المدرسي لا يمكن حصره في شكله الرسمي الذي تمثله المدرسة، بل إنه يخرج عن إطارها ليأخذ أشكال غير رسمية، و هذا ما يعرفه بعض التربويين بالمنهاج (الخفي) الغير الرسمي.

4-1- المنهاج الرسمي :

إن المفهوم السائد للمنهاج على الصعيد الرسمي ، يعني وثيقة المنهاج الرسمية المقررة من وزارة التربية ، هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة و المحتوى المعرفي و الطرائق و الوسائل التعليمية و أساليب التقويم ، يطبقها الأستاذ أثناء تدريسه ،لكن إضافة إلى هذا المنهاج الأكاديمي و الذي يضفي عليه الطابع الرسمي هناك خبرات و معارف يتزود بها الفرد من خلال احتكاكه بأفراد المجتمع ، و هذا ما يعرفه البعض بالمنهاج الخفي (توفيق أحمد مرعي، 2008،ص48).

4-2- المنهاج الخفي :

و يقصد به المستتر أو المختبئ مرافق لكل ما تقوم به من أعمال لها علاقة بعمليتي التعليم و التربية، ينسب ظهوره إلى "هوليس هنري" الذي طور عام 1966 مخططا لتفاعل الثقافة مع التربية ، ثم في كتابات "فيليب جاكسون " عام 1968 فعرفه بأنه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي الذي يعد التحصيل الأول ، و يربط جاكسون المنهاج الخفي بعملية التعليم غير المقصود أو التعلم المصاحب ، و يرى أن تأثير هذا التعلم أكبر من تأثير المنهاج الرسمي أو المعلن في معظم الأحوال و يشارك "إيفان إليش " جاكسون في الرأي بأهمية المنهاج الخفي و بذلك يمكن تعريفه كالتالي هو مجموعة المفاهيم و العمليات العقلية و الاتجاهات و القيم و الأداءات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج المعلن أو الرسمي طواعية و بطريقة التشرب و دون إشراف و نتيجة تفاعل المتعلم تفاعلات مختلفة مع زملائه و معلميه و الإداريين في المدرسة ، و من خلال الأنشطة غير الصفية و بالملاحظة و القدوة (توفيق أحمد مرعي، 2008، ص47).

من خلال ما تقدم يمكن أن نقول أن المنهاج الفعال هو الذي يضع في عين الاعتبار التداخل بين ما يتشربه المتعلم في المنهاج الغير الرسمي و بين ما يعلنه المنهاج الرسمي حتى لا يشعر المتعلم بشيء من الاغتراب و التناقض في بيئته المدرسية ، و هذا راجع لما لهذا المنهاج الخفي من تأثير كبير على المتعلم و من هنا على المدرسة و القائمين على بناء المناهج الأخذ بعين الاعتبار هذا الأمر.

5- أسس بناء المناهج المدرسية :

تقوم المناهج التعليمية عادة على مجموعة من الأسس التي تحدد جوانب المنهاج و أهدافه و مضامينه و تنفيذه ، بحيث يرجع إليها خبراء المناهج عند عمليات تخطيط المنهاج أو تصميمه أو بنائه و يتفق المختصون في تحديد هذه الأسس كالتالي:

الأساس الفلسفي ، الأساس المعرفي ، الأساس الاجتماعي و الثقافي ، و الأساس النفسي (السيكولوجي) و هي في مجموعها تؤكد على أن المنهاج يتأثر بثلاثة عوامل رئيسية و هي المتعلم و المجتمع و المعرفة ، كما يتأثر المنهاج في تطوره بالاتجاهات العالمية

المعاصرة و ما تكشف عنه البحوث في مجال التربية و العلوم من حقائق علمية جديدة ، ويصعب الفصل بين أسس المنهاج لأنها متداخلة و يؤثر بعضها في البعض و فيما يلي عرض لهذه الأسس.

5-1- الأساس الفلسفي :

يشتمل المنهاج على أساس فكري يتناول الإنسان و العالم الذي يعيش فيه باعتبار أن الإنسان هو الغاية في التعلم من خلال المنهاج و أن العالم الذي يعيشه سوف يتعامل معه و يغير فيه أو يتغير به ، و لا بد لكل منهاج أن يعتمد في صناعة أولا وأخرا على دراسة نظرية المعرفة بكل جوانبها و أبعادها متناولة الأسس الفلسفية بجميع أبعادها ، و منها طبيعة المعرفة و طرق الحصول عليها.

و تصنيفها و تقويمها و طرق تقديمها و أن كل منهاج يستند إلى فلسفة تربوية معينة تستمد أصولها من فلسفة اجتماعية معينة و تركز الأسس الفلسفية على مايلي :

- اهتمام المنهاج باحترام شخصية المتعلم و أهمية دوره في المجتمع.
- الاهتمام بذكاء المتعلم و فكره.
- الاهتمام بقدرة المتعلم غلى التفكير الناقد.
- الاهتمام بإتاحة فرص متكافئة أمام المتعلم.
- الاهتمام بحرية التعبير بالطريقة التي يراها المتعلم مناسبة و يشترط احترام وجهة نظر الآخرين.
- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب من خلال انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعده على ذلك (سعدون محمود الساموك و آخرون،2009،ص33).

و بذلك توجد بين الفلسفة و التربية علاقة وثيقة لا تنفصم عراها ،حيث تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في الحياة في حين تمثل التربية منهاج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي ، لذا تعد التربية عملية إنسانية اجتماعية مهمة لا يستغني عنها الإنسان في حالته الفردية أو عندما يكون ضمن مجموعة بشرية متعاونة و متفاعلة (سعادة إبراهيم،2004،ص68).

و قد ظهرت في ميادين التربية عدة فلسفات كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين المتعلم و البيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها و لكل فلسفة رأيها في بناء المنهاج التربوي ، ومن أشهر هذه الفلسفات نجد الفلسفة المثالية ، الفلسفة الواقعية ، الفلسفة البراجماتية (النفعية) و الفلسفة الإسلامية.... و غيرها.

5-2- الأساس الاجتماعي :

و هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج و تنفيذه ، و تتجسد في التراث الثقافي للمجتمع و القيم و المبادئ التي تسوده و الاحتياجات و المشكلات التي يهدف إلى حلها (توفيق أحمد مرعي و آخرون،2008،ص57).

هذا لابد أن يؤدي المنهاج المدرسي دوره في حمل هوية المجتمع الذي ينتمي إليه ، بتعزيز قيم الانتماء لهذا المجتمع لدى المتعلم من خلال ثلاثة معالم أساسية ، أولها اللغة على اعتبار أنها الوعاء الحامل للتراث الثقافي الخاص بالمجتمع ، فالمنهاج لا يمكن أن يعبر عن مضامينه إلا من خلال لغة مجتمعه فيخلق لدى المتعلم الشعور بأن لغة المادة التعليمية هي امتداد للغة المجتمع ، ثانيا البعد القيمي المتمثل في الدين، فالمنهاج المدرسي لا يعتمد فقط على تزويد المتعلمين بالمادة التعليمية بل إنه يضيف له مادة أخلاقية تتمثل في القيم تزيد في عملية ربطه بمجتمعه فتغذي حاجاته الروحية ، ثالثا التاريخ المتمثلة في الجوانب التاريخية للمجتمع لفهم الوقائع الحالية الناتجة عن تراكم الوقائع الماضية الممتدة لها.

5-3- الأساس النفسي :

و يتمثل في المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات النفسية و البحوث حول طبيعة المتعلم و خصائص نموه و احتياجاته و ميوله و قدراته و استعداداته ،و حول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج و تنفيذه (توفيق أحمد مرعي و آخرون،2008،،ص149).

و لهذا فعلى واضعي المنهاج المدرسي يجب أن يلموا بالطريقة التي يتم فيها كل متعلم في أية مرحلة ،و كذلك معرفة الأساليب التي يسير فيها عقله عند التعليم و التعلم ،

زيادة على معرفة العوامل التي من شأنها أن تساعد على التعلم و العوامل التي تعيقه و معرفة البيئة التي تحمل تلك العوامل ليتعاملوا بمعرفة كاملة.

5-4- الأساس المعرفي :

و يقصد بها الحقل الأكاديمي و طبيعة المعرفة التي يمكن أن يحتويها المنهاج لتقدم للتلاميذ (توفيق أحمد مرعي و آخرون،2008،ص131).

لذا لابد عند بناء المنهاج أن يراعي طبيعة المعرفة و بنية حقولها المختلفة و أقسامها الفكرية و طرائق البحث فيها بصورة تؤدي إلى الرسوخ في العلم ، و التمكن منه من جهة و توظيف هذا العلم و أساليبه في خدمة الفكر و توفير الثقافة للمجتمع بالعلم و المعرفة و الخبرة و العادات و التقاليد و التعامل الفردي و الاجتماعي.

6- علاقة الأستاذ بالمنهاج المدرسي

يعتبر المنهاج المدرسي هو احد جوانب العملية التعليمية واهم محاورها الضرورية و علاقة الأستاذ به علاقة مباشرة و قوية و مؤثرة ، لذا فانه من الضروري أن يكون الأستاذ متفهما لهذا المنهاج و راضيا عنه و متفاعلا معه و قادرا على تحقيق الأهداف المرسومة له و من أهم الصعوبات التي تواجهه في المنهاج المدرسي الذي يقوم به مايلي

- كثافة المنهاج وطول المقرر الدراسي.
- صعوبة المادة العلمية و عدم ملائمتها لمستوى المتعلمين.
- قلة الحصص المخصصة للمادة الدراسية
- عدم توفر الوسائل التعليمية المعينة
- نفور المتعلمين من المادة و عدم إقبالهم عليها
- جمود المناهج وعدم مواكبته لما يتجدد من تطورات و ابتكارات
- بعض الأخطاء العلمية و اللغوية التي يقع فيه واضعو المناهج و مؤلفو الكتب المدرسة المقررة
- عدم إشراك الأساتذة في نقد المناهج و تطويرها

7- المنهاج و كيف يسيره الأستاذ

"يعتبر الأستاذ و المنهاج المدرسي وسيلتان لتربية و تعليم وتثقيف المتعلمين إما لمواصلة تحصيلهم الدراسي أو لمواجهة الحياة و الانخراط في و وظيفة أو عمل حر

فالأستاذ هو الذي يسير المنهاج بالطرق التي يرى أنها مناسبة لمستوي معلميه و هناك عدة عناصر يجب على المعلم أن يلم بها ويعيها أثناء تأدية واجبه و منها:

1- الدراسة الدقيقة للأهداف المعرفية التي يرجى الوصول إليها من تدريس المنهاج

2- ثانيا التصور الكامل للمناهج و الوسائل التي يحتاجهما الأستاذ لتوصيل المعلومات

3- الاضطلاع على المناهج التي تسبق السنة التي يدرسها و ربط المناهج و تذكير المتعلمين بما تم دراسته و ذلك باستياق الأمثلة من المناهج التي تم دراستها في السنوات السابقة

4- على الأستاذ أن يغير من طريقته في التدريس بين حين و أخر و ذلك للخروج من الرتابة و اختيار الطرق المناسبة لمستوى المتعلمين، و التي يجب آن توازن بين الفروق الفردية لجميع المتعلمين

5- المراجعة السريعة و الدقيقة لأهم النقاط التي أراد آن يوصلها للمتعلمين في الدرس السابق و يكون هذا في بداية كل درس

6- على الأستاذ آلا يكون سلبيا أمام المنهاج الذي يدرسه ، بل يجب آن يسجل نقط الضعف التي عليه و الجوانب التي يعتقد انه أهملها و يناقشها مع زملائه و يقوم برفعها إلى ادارة المدرسة و هي بدورها ترفعها إلى ادارة التعليم

7- على الأستاذ الاهتمام بالاختبارات الدورية و الشهرية و أهدافها و دراسة و مناقشة نتائجها و جدولة النتائج في نسب مؤوية و مقارنتها، و الدراسة المتأنية و العلمية لأسباب تدني مستوى متعلميه

8- على الأستاذ ألا يدع تدني مستوى المتعلمين يؤثر عليه نفسيا و يسبب له الإحباط بل يجب آن يكون دافعا له ليضاعف من جهده ويبحث في الأسباب و يجد لها العلاج المناسب

9- على الأستاذ احترام عقل المتعلم و طريقة تفكيره و مناقشته مناقشة موضوعية لأسباب تدني مستواه و احترام وجهة نظره في ذلك و حتى إن كانت الأسباب غير منطقية و محاورة وجهة نظره في ذلك و محاولة إيجاد أرضية مشتركة بين الجميع لوضع الحلول المناسبة و إشراك المتعلم في ذلك

10- الاهتمام بالمتغيرات التي تحدث في المجتمع و بالتالي الاهتمام بنتائج هذه المتغيرات و التي تظهر على سلوك المتعلمين و أخذها بعين الاعتبار و عدم إهمالها و محاولة الاستفادة من الايجابية و معالجة السلبيات بالطرق التربوية السليمة

11- على المعلم أن يعي جيدا إن التثقيف الشخصي في شتى العلوم غاية في الأهمية ، وذلك للرفع من مستواه الثقافي و إحاطته بكل ما يدور من حوله من تقدم، وهذا سوف يساعده كثيرا في توصيل منهجه و تثقيف متعلميه و زيادة ثقته بنفسه وثقة متعلميه به و حبهم لدروسه

12- على الأستاذ أن يجتمع دوريا مع زملائه و عليه أن يثير نقاطا للمناقشة بينه و بين زملاءه سواء تربوية كانت أو علمية و محاولة الاستفادة من آراءهم و خبراتهم و حتى إن كانت قليلة و مع مختلف التخصصات " (ايناس محمود أبو حتلة ،2005،ص235-236)

8- مجالات التعلم و المواد المقررة لمرحلة التعليم المتوسط التي تناولتها الباحثة في هذه الدراسة

لقد حدد للسنة الأولى متوسط مجالات تجمل جميع الجوانب التعليمية و التربوية : اللغوية و العلمية و الاجتماعية و الجمالية مصاغة بصفة عملية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية و الكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط و في نهاية السنة الأولى منه ، كما تتضمن مشاريع وحدات تعليمية و كفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعليمية تلاءم مستوى تلاميذ هذه المرحلة و مكتسباتهم

أولا : المواد الأدبية

منهاج اللغة العربية: يرمي تدريس اللغة العربية إلى تنمية معارف المتعلمين المكتسبة

و مهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات و المواقف التواصلية من جهة و تلقي المعارف و استيعاب مختلف المادة من جهة أخرى

التربية الإسلامية: ترمي في هذه المرحلة إلى تعزيز المكتسبات المعرفية و ترسيخ السلوكات الحميدة و تهذيبها و تنمية المواقف الايجابية في إطار مبادئ و قيم الدين الإسلامي و الحضارة الإنسانية المتمثلة في العدالة و التضامن و التسامح ...الخ

التربية المدنية: ترمي إلى تمكين المتعلم من المعارف و المهارات التي تؤهله لممارسة المواطنة المسؤولة و التكيف الاجتماعي و إكسابه السلوكات و المواقف المطابقة لقيم المجتمع و قواعد الحياة الاجتماعية و قوانينه

التاريخ و الجغرافيا: يرمي تدريس هاتين المادتين إلى إكساب المتعلم ثقافة عامة تتعلق بتطور المجتمعات الإنسانية على سطح الأرض و عبر العصور التاريخية في جميع جوانبه، و علاقة هذه المجتمعات بمحيطها و أساليب تعملها معه، مع التركيز على تاريخ و جغرافية الوطن

ثانيا : المواد العلمية :

الرياضيات: تعتبر الرياضيات في هذه المرحلة امتداد لما هو مقرر في المرحلة الابتدائية و تعزيزا له، و هي ترمي بالدرجة الأولى في هذا المستوى إلى دعم المكتسبات و إثرائها ، و إلى تنمية قدرات المتعلم في توظيف المهارات التي يكتسبها في مواجهة الوضعيات التي يعايشها في الحياة اليومية و في تعلمات المواد التعليمية الأخرى

علوم الطبيعة و الحياة: و هي المادة التي تعوض العلوم الطبيعية، و ترمي إلى إكساب المتعلم جملة من الكفاءات التي تمكن المتعلم من فهم مظاهر العالم الحي و معرفة قوانين الطبيعة و وتطورها، كما تمكنه من امتلاك كفاءات تتعلق بالاتصال و السلوك و استعمال اللغة العلمية للتعبير و التواصل

العلوم الفيزيائية و التكنولوجية: و تضم أبعادا متنوعة و مترابطة : قوانين فيزيائي نظرية و تجارب مخبريه و تطبيقات تكنولوجية منفعية ، تمكن هذه المادة (وزارة التربية الوطنية،2003

خـــاتـــــــمـــــة الـــفـــصـــل:

من خلال كل ما سبق نستطيع القول أن تصميم المناهج المدرسية عملية صعبة التنفيذ تحتاج إلى تدقيق معرفي و منهجي لأسس معرفية و فلسفية.....و غيرها ، كما يجب مراعاة شروط تجانس مكوناته مع بعضها البعض ، و التي يجب أن تتناسب مع التحولات الحاصلة على مستوى إنتاج المعرفة، و في إطار المعطيات و الأبعاد الاجتماعية التي تزيد في ربط المنهاج بطبيعة المجتمع الذي صمم لأجله و الذي يحتاج إلى إخصائيين في علم النفس و التخصص التربوي ، إذا فالعملية التربوية متلازمة قوامها المنهاج المدرسي و الأهداف و المحتوى و طرق التدريس التي يتبين منها دور الأستاذ و المتعلم و من ثم التقويم، و هذا يعني أننا يجب أن نتهيأ لاكتشاف أي خلل حتى لا يتكرر في أي مرحلة من مراحل هذه العملية.

الفصـــل الخامس: المقـاربـــة بالكفـاءات

- تـــمـــــهـــــيـــــــد.

1- لمحة تاريخية عن نشأت المقاربة بالكفاءات.

2- مفهوم الـــمقاربة بالـــكفـــاءات.

أ- مـــفـــهوم الـــمقـــاربة لغـــة.

ب- مـــفهوم الـــمقاربة اصطلاحا.

ج- مـــفـــهـــوم الـــكفـــاءة لغـــة.

د- مفـــهوم الكفاءة اصـــطـــلاحا.

3- الـــمفـــاهيم المرتبطة بالكفـــاءات

4- أنـــــواع الـــــكـــــفـــــــاءات.

5- خصائص المقـــاربة بالـــكفـــاءات.

6- مبررات تبني المقاربة بالكفاءات.

- خاتمة الـــــفـــــصـــــــل

تمهـــــــــــــــيد:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية تغييرا نوعيا في مجال التربية و التكوين ، و ذلك بتبني مقاربة جديدة ، و هي المقاربة بالكفاءات التي تعتبر إحدى المداخل الأساسية لتطبيق ما جاءت به التربية الوطنية من مضامين بغية الارتقاء بمستوى المتعلم و تحسين العملية التعليمية التعلمية ليتم بذلك التخلي عن بيداغوجية الأهداف ، و ترتكز هذه المقاربة الجديدة في تعليمها على المتعلم بمنحه استقلالية ذاتية ، كما تشجعه على المبادرة و الاهتمام ، و نظرا لأهمية الإطلاع على هذه المقاربة خصصنا لها فصلا نسلط فيه الضوء على أهم العناصر التي تخدم موضوع بحثنا و تساهم في إماطة الغموض عن هذه المقاربة و فهمها أكثر.

1- لمحة تاريخية عن نشأة المقاربة بالكفاءات :

اعتبر معظم الباحثين أن مقاربة بيداغوجية الكفاءات ، هي نتاج صراع بين نظريتين عريقتين في التعلم و هما : النظرية البنائية Théorie Constructiviste بزعامة السويسري Jean P iaget، و النظرية السلوكية بزعامة العالم الأمريكي Watson واطسن و الروسي Pavlov بافلوف . حيث يرى أنصار البنائية أن التعلم يحدث على أساس مبدأ التفاعل في العلاقة المتبادلة بين الذات العارفة و موضوع المعرفة ، و تسلم هذه النظرية أن المتعلم نادرا ما يوظف كل طاقاته و قدراته أثناء عملية التعلم ، و بالتالي فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوياتها يتم من خلال ، إتباع طرق و أساليب بيداغوجية معرفية ، و يتجلى هدف هذه النظرية في تطوير و تكييف النشاط العقلي و الوجداني و النفس حركي للمتعلم ، ليتمكن من استثمار قدراته و طاقاته بشكل فعال ، و مساعدته أثناء مواجهة المواقف و المهام على :

- معرفة كيفية استقبال المعلومات و تحليلها.

-التعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يفضلها أثناء عملية التفكير، الاستدلال ،التخيل و الإبداع.

- الوقوف على كيفية تخزينية للمعلومات سواء تعلق الأمر بالذاكرة القصيرة أو المتوسطة أو البعيدة المدى.

- تحسين طريقته في التفكير و التعلم من خلال جعله يتحكم في نشاطه الذهني ، و قادرا على تعديل و تغيير الاستراتيجيات المتبعة في التعلم و التفكير بهدف الحصول على فعاليته في حل المشكلات التعليمية التعلمية . فالمقاربة البنائية هدفها تعليم المتعلم كيف يتعلم و يفكر بشكل فعال،كما ترى أن المعلم دوره ليس تقديم معارف جاهزة للمتعلم، إنما تقديم توجيهات تثير فيه تساؤلات تجعله يستغل كل موارده لاكتسابها بنفسه .

و لقد نتج عن البحوث في المجالات الفلسفية و الابستمولوجية و النفسية إلى الاهتمام بالمتعلم من طرف العاملين في التربية و ذلك باستغلال نتائجها في عملية

التعليم و التعلم مما أدى إلى ظهور مقاربات جديدة كان أكثرها إثارة للجدل، و من بينها بيداغوجية الكفاءات.

و قد جاءت هذه البيداغوجية كنتيجة عن تراجع كثير من الدول عن بيداغوجية الأهداف بسبب نظرتها للمعرفة على أنها تجزئية و المتعلم فيها مجرد آلة (محمد بوعلاق،2004،ص10). لتحل محلها بيداغوجية الكفاءات حيث ظهرت أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ، ثم انتقلت إلى مجال التكوين المهني ، ثم في الأخير إلى التربية بمعناها الشامل (المركز الوطني للوثائق التربوية،2001،ص3).

أما في فرنسا فقد ظهرت هذه المقاربة سنة1989 من خلال تصميم برامج التعليم الابتدائي و الثانوي وفق الكفاءات التربوية و وضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد اكتسابها نهاية كل طور

و في سنة 1999 أصدرت الحكومة البلجيكية مرسوما حددت فيه أسس الكفاءات التعليمية التي سيقوم عليها النظام التعليمي في بلجيكا(محمد بوعلاق ،2004،ص12-13).

أما في مقاطعة الكيبيك فقد تم اعتماد هذه المقاربة بإعداد و صياغة برامج اعداديات التعليم العام و المهني بغرض تنمية المهارات و القدرات المعقدة و تطبيق مبادئ العلوم المعرفية لتتوافق مع العولمة (لخضر لكحل،2006،ص290).

أما الجزائر فقد شرعت في تطبيقه سنة 2003 حيث تم تأسيس لجان تحت اشراف وزارة التربية الوطنية ببناء برامج تتضمن الكفاءات المراد اكسابها للتلميذ، لتدخل هذه البرامج

2- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

قبل الشروع في إعطاء مفهوم لبيداغوجية المقاربة بالكفاءة لابد لنا أن نتطرق أولا إلى مفهومي المقاربة و الكفاءة كلا على حدى حتى نصل إلى مفهوم شامل يربط بينهما و فيما يلي عرض لهذه المفاهيم.

أ- مفهوم المقاربة :

لغة : جاء في قاموس معجم الطلاب " كلمة مقاربة مأخوذة من مصدر الفعل قارب ، و تعني خلاف البعد و البعيد ، أي أنه أمر قريب دنا الشيء إليه أي قرب منه.

كما تعني كذلك ترك المبالغة و قصد الاعتدال و الاستقامة " (معجم الطلاب، 1990، ص614).

و حسب المنجد في اللغة العربية المعاصرة جاءت المقاربة تعني " قارب الأمر بمعنى : ترك الغلو و قصد السداد و الصدق فيه ".

و المقاربة حسب لاروس La rousse هي:

- أسلوب معالجة موضوع أو مشكل.
- مجموعة المساعي و الأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين .

ب- اصطلاحا : عرف "فريد حاجي" المقاربة : " تصور بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة و وسائل و مكان و زمان و خصائص المتعلم و الوسط و النظريات" (المربي،2005،ص16).

و نلاحظ من هذا التعريف أنه يعتبر المقاربة مشروعا قابلا للإنجاز وفق خطة تراعي فيها كل العوامل المساهمة في تحقيق الأداء الجيد.

تعريف اللجنة الوطنية للبرامج على أن : "المقاربة مجموعة من النظريات و المبادئ و الاستراتيجيات التي يتم من خلالها تطوير المنهاج المدرسي و تخطيطه و تقييمه " (اللجنة الوطنية للبرامج،2003،ص8).

و من خلال هذا التعريف نستنتج أن المقاربة هي تصور كيفية تخطيط المناهج التعليمية و تنفيذها و تقويمها.

تعريف "طيب نايت سليمان " أن المقاربة : " أسلوب تصور و دراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية ، و تعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة المبادئ يستند إليها تصور بناء منهاج تعليمي و هي

منطلق لتحديد الاستراتيجيات و الطرق و التقنيات و الأساليب الضرورية "(محمد الطيب نايت سليمان و آخرون، 2004،ص20).

و من خلال التعريفات السابقة للمقاربة تستنتج أنها هي : عبارة عن تصور لبناء منهاج تعليمي جديد على وقع نقائص و مشاكل المناهج السابقة وفق مراعاة شروط و مكونات بناء المنهاج و تقييمها لتحقيق أهدافها و المتمثلة في الرفع من مستوى فعالية أداء متعلميها (المخرجات).

ج- الكفاءة :

الكفاءة لغة هي : " إنها حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر، كفاءة جسم أو قيمة ،الإتحاد به "(لويس معلوف،1965،ص664).

جاءت الكفاءة في قاموس لاروس La rousse على أنها : " استعداد شخص في أخذ القرار، و هي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما ، كفاءة في مجال اللغة تتمثل في كفاءة المعرفة اللغوية الضمنية يظهرها الأفراد الذين يتكلمون لغة معينة ، أما الفرد الكفؤ فهو الذي له معرفة أو معلومات معمقة في مادة ما ، أي قادر" (Dictionnaire la rousse,1984,P211).

- جاءت كلمة كفاءة في معجم (لسان العرب) لإبن منظور تحمل عدة معاني
- فقد أورد حسان بن ثابت : روح القدس ليس له كفاءة ، أي جيريل عليه السلام ليس له مثيل.
- كما جاء الكفء يعني النظير و المساوي.
- يقول الله تعالى " لم يلد و لم يولد و لم يكن له كفؤ"
- و يقال كفأت القدر أي كبتها لتفرغ ما فيها.
- و يقال كفى الرجل كفاية إذا قام بالأمر(ابن منظور، 1988، ص229).

جاء في قاموس لسان العرب المحيط، الكفء و هو النظير و المساوي، أما كلمة «الكفاءة " فهو مصدر مشتق من فعل كفى يكفي: إذ قام بالأمر، و كفى الرجل كفاءة، فهو كاف و معناه اضطلع.

و في قاموس متن اللغة لأحمد رضا ، فعل "كفى" و منه كفاءة الأمر كفاءة : قام به و اضطلع، فهو كاف جمع كفاة ، و الكفاءة أي ما سد به الخلة (الحاجة و بلوغ المراد) (محمد بوعلاق،2004،ص20).

و يتضح لنا من خلال ما ورد في المعاجم السالفة الذكر كلها تتفق على أن الكفاءة كلمة تعني النظير و التساوي كما أضاف معجم لاروس إلى ذلك على أنها القدرة و الاستعداد و جاءت في لسان العرب لابن منظور على أنها القيام بالأمر و أضاف لها قاموس متن اللغة معنى سد الحاجة و بلوغ المراد (الهدف).

أما في معجم علوم التربية : عرفت الكفاءة على أنها " جملة الإمكانيات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة ".

د- اصطلاحا :

فعرفها j.leplat بأنها " مفهوم افتراضي مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الانجازات و النتائج التي يحققها المتعلم ، و كذلك القدرة على المواءمة و الملائمة مع الظروف و المواقف و الشروط التي يواجهها المتعلم ، و الخاصية الايجابية للمتعلم التي تشهد على قدراته في انجاز مهمة محددة "(فريد حاجي،2005،ص4).

الكفاءة: هي القدرة على العمل بفعالية ضمن وضعية محدودة معينة و هي القدرة التي تستند إلى معارف دون الاقتصار عليها" (خالد لبصيص،2004،ص101).

تعريف اندري جيتي André Gettet : " إنها توظيف المهارات و الخبرات من أجل القيام بعمل يكون مرتبط بالخبرة السابقة، و تظهر كنتاج لذلك العمل بعد إجراء عملية تقويمية نتيجة ذلك الأداء (André Gettet,1998,P87)

تعريف Romainville : "بأنها الإدماج الوظيفي و المهني للدراسات و الإتقان و حسن التواجد مع الغير و حسن تخطيط الفرد للمستقبل عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات و التكيف معها ، و هي كذلك التمكن من انجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل " (عبد الكريم غريب،2006،ص163).

و تعرف سهيلة محسن الفتلاوي الكفاءة على أنها : " هي المقدرة المتكاملة على شمل مجمل مفردات المعرفة و المهارات و الاتجاهات اللازمة لأداء مهمة

ما أو عدة مهام مترابطة بنجاح و فعالية و هي قدرة المعلم على انجاز النتائج المرغوبة فيها مع اقتصاد الجهد و الوقت و النفقات " (سهيلة محسن الفتلاوي،2003،ص21).

الكفاءة : " مجموعة القدرات و المعارف المنظمة و المجندة بشكل يسمح بالتعرف على إشكالية ، و حلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات و مهارات التلميذ في بناء معرفته" (طيب نايت سليمان،2003،ص5).

الكفاءة : " مجموعة مندمجة و وظيفية (المعرفة العلمية ،المعرفة السلوكية،معرفة التصرف، و التي تسمح أمام وضعيات معينة بالتأقلم و التكيف و حل المشكلات و انجاز المشاريع فهي تشكل مجموعة معقدة لعناصر من المعرفة و الخبرة ، بحيث أنها لا يمكن أن تكون حينية في معين" (المهدي بن بتقة و آخرون،2004،ص126).

الكفاءة : " هي القدرة على التكيف المستمر مع التحكم في المعارف الجديدة و القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات و الإبداع "(المركز الوطني للوثائق التربوية،2000 ، ص164).

تعريف اللجنة الوطنية للمقاربة بالكفاءات : " هي مجموعة من التصورات و المبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي و تخطيطه و تقييمه " (اللجنة الوطنية للبرامج،2003،ص8)

3- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

يمكن أن يتحدد مفهوم الكفاءة بدقة أكثر في ضوء مفاهيم أخرى ترتبط به و من بين المفاهيم الأكثر تداخلا مع مصطلح الكفاءة في مختلف المراجع و كذا المناهج التعليمية نجد:

أ- مؤشر الكفاءة : "و هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة و القياس الذي يبرز من خلال نشاط المتعلم تعبيرا عن حدوث فعل التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءة المكتسبة و يتحقق في جزء أو حصة من حصص الوحدة التعليمية ، و من خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التأكد من تحقيق الكفاءة المستهدفة أو عدمها "(وزارة التربية الوطنية،2003،ص34).

" هو نتيجة لتحليل الكفاءة أو مرحلة من مراحل اكتسابها ، فهي سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرف عليها و بالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها ، إنه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات و بين المعارف و بذلك بشكل نقطة التقاطع بين القدرات و المضامين المعرفية (نشرة الاتصال، 1998،ص11).

بمعنى أن المؤشر يعبر عن أداء سلوكي و معرفي قابل للملاحظة يبين مدى تحقق الكفاءة المستهدفة من عدمها فهي دليل على تحقق التفاعل و الانسجام بين القدرات و المعارف.

ب- مؤشر الأداء /الانجاز :

يعتبر الأداء هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي الملاحظ ، و هو أداة تبين مدى تحقق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم(Gilbert,1999,p13 Delandsheere).

فالانجاز أو الأداء هنا هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد و ملاحظ و المؤشر الأساسي على الانجاز هو السلوك المتكون من سلسلة الأفعال و الأنشطة و العمليات .....، كما أن المؤشر هو تحليل للكفاءة و مراحل اكتسابها الذي يسمح بتقويم مدى تحكمها.

فالأداء ما هو إلا توظيفا للمعارف و المؤهلات.....الخ لحل المشكلات من طرف المتعلم و هذا ما أكدته " الفتلاوي" بقولها أن الكفاءة و الأداء عنصران مترابطان و متلازمان ، فبقدر ما نحكم عن إتقان الكفاءة من خلال أداء المتعلم فإنه في نفس الوقت نستدل على الكفاءة بواسطة السلوك الأدائي الذي يقوم به و هذا مطلوب في المقاربة بالكفاءات (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003،ص24).

و بالتالي يمكن أن نقول أن الكفاءة نستدل عليها من خلال الأداء الذي يحققه المتعلم.

ج- مؤشر الإدماج :

يعتبر الإدماج عبارة عن تقديم نشاط لإدماج التعلمات المكتسبة من خلال التدريب على مهمة أو نشاط كامل (طيب نايت سليمان و آخرون،2004،ص91).

و حسب سلسلة المربي فهو عملية تجنيد المعارف و المهارات بشكل مجمع و في آن واحد بهدف معالجة أو حل وضعية معقدة (سلسلة المربي،2003،ص16).

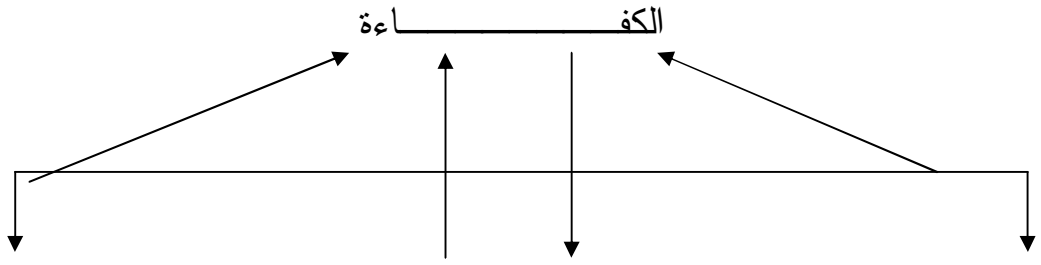
و من خلال هذين التعريفين يمكن أن نقول بأن الإدماج الذي جاءت المقاربة بالكفاءات يسمح بإنجاز وإتقان كفاءة عندما يضيف المتعلم معارفا جديدة لمعارفه السابقة و يستغلها في وضعيات مشكلة تعليمية جديدة و هذا دليل على مدى قدرة المتعلم على بناء معرفته و توظيفها.

د- القدرة :

المعنى التربوي للقدرة هي ما سيكون المتعلم قادرا على فعله عندما يكتسب عددا معينا من أنماط السلوك التي يكون قد اكتسبها و تعلمها ، كما تمثل أيضا في أنها ، إمكانية النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة يمكن أن تكون موضوع تقييم مباشر.

و يعتمد اكتساب الكفاءة على اكتساب القدرات المعرفية و الحسية - حركية و الاجتماعية – الوجدانية ، و هي تتأسس على التفاعل بين عناصر وحدة غير مرئية تعمل داخل الإنسان و بإرادته ، و تمكنه من انجاز مهام و حل مشكلات في وضعيات مختلفة ، بمعنى تترجم الكفاءات المطلوبة أو المرغوب فيها إلى قدرات و إلى أهداف تكون موضوع تربية و تكوين و هذا رسم توضيحي يبين العلاقة بين الكفاءة و القدرة.

شكل رقم(05) يبين العلاقة بين الكفاءة و القدرة



(محمد بوعلاق،2004،ص50).

من خلال ما تقدم يمكن أن نقول عن القدرة بأنها الحالة التي يكون فيها الفرد قادرا و متمكنا من النجاح في انجاز عمل معين ، كما أنها تتميز بأنها عامة لا ترتبط

بموضوع معين تستغرق عملية اكتسابها وقتا طويلا قابلة للتطور فهي أساس حدوث تعلمات معقدة ، فالمتعلم هنا لا يمكنه أن يقوم بعمل دون أن تكون له قدرات أخرى متنوعة كالقدرة على التركيب و التحليل.....و غيرها و لا يمكن تقويمها إلا من خلال الكفاءة.

ه- الاستعداد :

يعتبر قدرة ممكنة أو أداء متوقعا سيتمكن الفرد من انجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو و النضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية له ، و الاستعداد كأداة كامنة يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل (عبد الكريم غريب،2002،ص55).

و حسب " Doron Renald " فالاستعداد هو " نجاح كل نشاط سواء تعلق ذلك بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو تمرن على مهنة ما، فإنه يتطلب من الفرد التحكم في القدرات و التحفيزات الملائمة عن طريق التجربة و التكوين (Doron Renald,1989,p79).

و بذلك يمكن القول أن الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين بناء على مكتسبات سابقة، منها القدرة على الانجاز و المهارة في الأداء ، و يمكن أيضا اعتبار الاستعداد دافعا لانجاز لأنه الوجه الخفي له و تضاف إلى الشروط المعرفية و المهارية شروط أخرى سيكولوجية فالميل و الرغبة أساسيان لحدوث الاستعداد.

و- المهارة :

يرتبط مفهوم المهارة في المحيط الدراسي بالانجازات الغنية و الاكتسابات المدرسية ، كما ترتبط بالكفاءات المعرفية الأكثر تجريدا ، و المهارة كهدف من أهداف التعلم، تشمل كفاءات و قدرات المتعلمين على القيام بمهام معينة بشكل دقيق ، بحيث يعبر انجاز هذه المهام على درجة التحكم في مهارة ما و من أمثلة المهارات في المجال المدرسي نجد:

- أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية و الجسدية.
- أنشطة تلفظية، مثل النطق و الكتابة و استقبال الأصوات.

- أنشطة مهارية تعبيرية مثل الرقص الرسم و الموسيقى (لخضر لكحل،2006-2007،ص281).

من خلال هذا يمكن القول بأن المهارة تعتبر غاية التعلم التي تتضمن في نفس الوقت عددا من الكفاءات و عددا من القدرات التي تمكن المتعلم من انجاز المهام الموكلة إليه بدقة و في وقت محدد التي تعبر عن مدى تحكم المتعلم في مهاراته يعبر عنها من خلال نشاطات مختلفة في المجالات المعرفية، الحركية و الوجدانية.

ي- الوضعية التعليمية :

" هي كل نشاط تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم و تمكنه من الدخول في الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة و بناءة، و استقبال معلومات و إيجاد قواعد للحل منتظمة و معقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل " (عبد الرحمان التومي،2004،ص51).

و بهذا المعنى فإن الوضعية عبارة عن عائق معرفي هدفه إثارة اهتمام المتعلم و حثه على بناء تعلمات في موضوع معين.

ه- الوضعية مشكلة :

يعتبر العمل بالوضعيات المشكلات إستراتيجية حديثة العهد ساهم في بنائها عدد من الباحثين أكدوا على أن تكون الوضعيات المشكلات حقيقية تشعر المتعلم بأهميتها في حياته الخاصة و العامة لأنها ليست مشكلات اصطناعية معزولة و كأنها سقطت من السماء.

كما اعتبرها " بياجيلي" أنها ليست توافر ظروف لا أقل و لا أكثر

يقال أن هناك وضعية عندما يستطيع فاعل نشط- في خضم شبكة من الأحداث – أن يتناول مجموعة من المعطيات بالتنظيم المتماسك لتمكنه من تمثل المهمة تطرح الوضعية كمشكل عندما تجعل الفاعل أمام مهمة يكون مطالب بانجازها وهو غير متمكن من كل الإجراءات ، فكل تعلم يمثل مهمة تقترح تحديا معرفيا للمتعلم و القدرات و المعارف الضرورية لحل الوضعية المشكل و هو الحل الذي يتطلبه التمكن من الكفاية المستهدفة (ميلود التوري،بدون سنة،ص244).

و منه يمكن أن نقول أن الوضعية مشكل هي الدليل الذي يمكننا من معرفة مدى تحقق الكفاءة المطلوبة و المتمثلة في قدرة المتعلم على مواجهة مشكلات جديدة تتطلب منه حلها و ذلك بمدى قدرته على استغلال معارفه السابقة.

من خلال ما تقدم من مصطلحات يمكن القول بأن الكفاءة توجد على مفترق الطرق معها، بحيث لا يمكن فهم هذه المقاربة الجديدة دون فهم مسبق لهذه المصطلحات لكونها تتداخل معها و تترابط بمعناها.

4- أنواع الكفاءات :

إن أي عمل يتطلب لتنفيذه كفاءة ملائمة له، و لكل كفاءة خصائصها التي تميزها عن الكفاءات الأخرى، و سنتطرق إلى أهم هذه الأنواع المطلوبة في انجاز أي عمل.

4-1- الكفاءة المقصودة (القاعدية) :

كفاءة تبدأ من وحدة تعليمية واحدة ، تتمثل في عملية إكساب المتعلم لكفاءات من المستوى الأول في وضعيات تعليمية مألوفة و معروفة لا تعترضها أية صعوبة مثل مستوى العادات المختلفة ، أي أن العملية التعليمية توضع في مواقف معتادة و مألوفة لديه تعرف بوضعيات تعلمية أولية ، فالمتعلم هنا ينجز نشاطات معروفة عليه بصفة آلية ، فهي بمثابة قاعدة ينطلق منها لاكتساب كفاءات من مستويات أخرى أعلى مستوى منها (الطاهر وعلي محمد،2006).

بمعنى أن هذا النوع من الكفاءات نتاج تعلم أساسي للوحدة التعليمية توضع و تمكن المتعلم من فهم ما سيفعله ، و ما سيكون قادرا على أدائه في ظروف معينة ، و كلما تحكم في هذه الكفاءات القاعدية ، كلما تمكن من الدخول في تعلمات جديدة لاحقة بدون مشاكل ، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم (فريد حاجي،2005،ص2).

من خلال هذا نفهم أن الكفاءة القاعدية هي كفاءة تمهدية بسيطة تسهل العملية التعليمية و تسهل للمتعلم عملية فهم كفاءات أخرى لاحقة تتسم بالتعقد و بدون مشاكل.

4-2- الكفاءة المرحلية :

تتميز هذه الكفاءة بأنها توضع لمرحلة تعليمية معينة من شهر إلى ستة أشهر ، و يتم تعزيزها بالكفاءة القاعدية إذ يقول عنها "فريد حاجي" بأنها : " مجموع الكفاءات القاعدية التي تسمح بتوظيف الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد و هي تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين(فريد حاجي،2005،ص2).

فهي بهذا تعني أنها مجموعة كفاءات قاعدية لسنة المتمثلة في مجموعة كفاءات ختامية للمرحلة و بالتالي في هذه المرحلة تتحول الكفاءات الختامية للسنة إلى كفاءات مرحلية للطور أو المرحلة.

4-3- الكفاءة الختامية :

فهي حسب " فريد حاجي" إدماج لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها و تنميتها خلال السنة الدراسية أو طور (فريد حاجي، 2005، ص2)، وتعني الكفاءات النهائية التي تسعى المناهج الدراسية تحقيقها بعد إكمال عملية تطبيقها لسنة دراسية أو مرحلة تعليمية.

4-4- الكفاءة المستعرضة (الممتدة):

و يقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة بل يصل توظيفها إلى عدة مجالات أو مواد مختلفة إذ يعتبر هذا النوع من الكفاءات غني من حيث مكوناته و ذلك من خلال إسهامها في إحداث تدخلات متعددة من المواد ، وكما يأخذ زمنا أطول في تحصيله . فهذا النوع من الكفاءات تدخل في عملية تكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها ، كما أن امتلاكها يشترط تعلما متسلسلا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم (محمد بوعلاق،2004،ص100).

من خلال هذا نستطيع أن نقول أن الكفاءة المستعرضة تستعمل عملية مواجهة الوضعيات التعلمية في مواد مختلفة و ذلك بتحقيق كفاءات شاملة غير محصورة في إطار معرفي أو سلوكي معين.

ورغم تعدد أنواع الكفاءات إلا أنها تتطلب في صياغتها شروط أساسية كما بين ذلك روجرز وهي :

تحديد ماهو منتظر من المتعلم و أن نقوم بصياغتها بطريقة واضحة و دقيقة و الحرص على طابع الإدماج و تحديد المهمة المرغوبة من المتعلمين انجازها

5- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتعدد خصائص المقاربة بالكفاءات و يمكننا تناولها حسب المستويات التالية :

5-1- على مستوى الأهداف :

تعتبر الكفاءات على مستوى الأهداف " مجموعة قدرات معرفية و حس حركية و وجدانية منتظمة، تجند للتعرف على المشكلة المطروحة و حلها من خلال نشاطات تظهر مهارات المتعلم. إضافة إلى تصور منهجية تضبط المسار التعليمي من خلال العناصر التالية:

- تصور مسار تعليمي طموح واضح المعالم و الأغراض على المدى البعيد.
- إيجاد علاقة وطيدة بين ما هو عام و ما هو خاص في المسار التعليمي و إدماج الأهداف الإجرائية في مشروع تعليمي ذي دلالة قابلة للملاحظة و القياس.
- ضمان الانسجام بين الغايات و القيم من خلال معالم ملموسة.
- كما تمتاز الأهداف في المقاربة بأنها مدمجة و أدائية أكثر تعالج مختلف الوضعيات التي يواجهها المتعلم (طيب نايت سليمان،2004،ص25).

5-2- على مستوى المحتويات :

تركز المقاربة بالكفاءات على تزويد المتعلم بكل ما يحتاجه من أجل معرفة العمل و حسن التواجد و حسن التخطيط للمستقبل ، ومن هنا فإن المحتويات ترتبط بالقواعد التي تمكنه من حل مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي ، فالمعرفة في هذه المقاربة تكون من أجل التوظيف و ليس من أجل الاستظهار في الامتحانات فقط.

و المحتويات في هذه المقاربة تراعي الجانب النفسي باحترام ميول و استعدادات المتعلمين ، كما تقوم بإزالة الحواجز بين مختلف المواد الدراسية (عبد الكريم غريب ،2004،ص134)

و بذلك يمكن القول بأن المقاربة الجديدة تمنح تعلما مدمجا غير مجزأ يعين على إعطاء معنى للمعارف التعليمية المكتسبة بشكل بنائي للمعلم كما تمنحه كفاءات دائمة

تضمن له القدرة على التعامل مع الوضعيات (المشكلة) في حياته اليومية تعاملا سليما و مناسبا.

5-3- على مستوى الوسائل التعليمية :

إن التدريس بالكفاءات يتطلب وسائل تعليمية تطبيقية و عملية ليتم توظيفها من طرف المتعلم و المعلم لتحول الخبرة المدرسية إلى خبرة في الحياة و تتعدى هذه الوسائل إلى جميع الأنواع المختلفة لها سواء منها المصورة أو الكتب و خاصة الوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة بالإضافة إلى مستلزمات القيام بتجارب عملية و الأدوات العملية التي تحتاجها بعض الوضعيات مشكلات ، و أيضا حسب ما يناسب كل وضعية تعلمية تعليمية.

و باعتبار أن الوسائل التعليمية المعتمدة في نظامنا التربوي القائم على المقاربة بالكفاءات يحتاج إلى مراجعة بيداغوجية شاملة تتلاءم مع متطلبات هذه المقاربة الجديدة (لخضر لكحل،2006-2007،ص286).

من خلال هذا يمكن القول أن هذه المقاربة الجديدة تحتاج إلى وسائل حديثة تتماشى و متطلباتها و تتعدى الوسائل التي كانت قائمة في المقاربات الماضية ، فعلى المعنيين بالأمر السهر على توفيرها ليتم تحقيق الأهداف المرجوة من هذه المقاربة تحقيقا شاملا.

5-4- على مستوى العلاقات البيداغوجية :

يتمثل هذا المستوى في مراعاة الكفاءة لشخصية التلميذ بجعله محور العملية التعليمية التعلمية ، و ذلك بمراعاة ميوله و قدراته بالإضافة إلى الاهتمام الأستاذ كموجه لهذه العملية و ذلك بتكوينهم حسب متطلبات هذه المقاربة الجديدة ، و كذا استعمال الطرق المناسبة لها لتحقيق الكفاءات المرجوة (عبد الكريم غريب ،1996،ص 208). و هذا يعني رغم أن المقاربة أعطت أولوية للمتعلم إلا أنها لم تهمل دور المعلم فيها ، لذا لا بد أن يتم تأهيل هذا الأخير لتكون لديه القدرة على تحليل الوضعيات و كذا التدريس وفق هذه المقاربة الجديدة و كذا الحث على استخدام الطرق المناسب لها.

5-5- على مستوى التقويم :

يختلف التقويم بالمقاربة بالكفاءات عن أساليب التقويم التقليدية و من أهم خصائصه ما يلي :

- يعتمد على تمييز أداء المتعلم بدل معرفة نسبة تحصيله.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- الشهادة الممنوحة فيه تمثل المستوى التعليمي المحصل و كذا مدى تحقق الكفاءة المطلوبة في إطار برنامج التكوين.
- يبين مدى تحمل المسؤولية و مواجهة وضعيات مشكلات من طرف المتعلم.
- تعدد وسائل التقويم.
- لا تتم فيه المقارنة بين المتعلمين مع بعضهم بل تعتمد على المقارنة بين التي تتم بين المهمة المطلوبة انجازها و ما تم انجازه.
- توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ للتأكد من تحقق الكفاءات و هذا يؤكد تفريد التعليم و استمرارية عن طريق بناء الكفاءة (لخضر لكحل،2009،ص136).

إن التقويم بالكفاءات يعتبر تكملة للتقويم بالأهداف من خلال استدراك النقائص التي وقع فيها.

6- مبررات تبني المقاربة بالكفاءات:

- التطور التكنولوجي السريع الذي شهده العالم جعلت من مخرجات المؤسسات التعليمية غير صالحة ،مما دفع هذه المنظومات التربوية إلى مراجعة استراتيجياتها التعليمية ، بجعل متعلميها يسايرون هذه الوضعيات و التغيرات المركبة الجديدة الحاصلة
- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية.
- ضرورة تقديم تعلمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ و يؤدي به إلى التساؤل : لماذا يتعلم مادة معينة و بطريقة محددة ؟
- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح و تكافؤ الفرص للجميع.

- ضرورة الاستجابة لمطلب ملمح يتمثل في النوعية و حسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام .

- اعتماد بيداغوجية يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم و ما يسمح له بأن يتعلم كيف يفعل و كيف يكون (طيب نايت سليمان و آخرون،2004،ص27).

- ابتكار طرق تقويم جديدة ،حيث كان التقويم في المقاربة بالأهداف قائم على مدى اكتساب المتعلم لما تعلمه سواء عن طريق الاسترجاع أو البحث أو قياس الأهداف الإجرائية أي أنه مركز فقط على معدل المتعلم و رتبته بين أقرانه و هذا عكس ما جاءت به المقاربة الجديدة التي تدعوا إلى تفريد التعليم القائم على مبدأ أن كل متعلم بإمكانه الوصول إلى الأهداف المناسبة أي المقارنة بين المهمة المطلوبة و ما أنجزه المتعلم فعلا.

- التخلص من الفصل الموجود بين المواد الدراسية التي من خلالها تسعى كل مادة دراسية إلى تحقيق أهداف خاصة، بينما المقاربة بالكفاءات تقوم على استغلال كل النقاط المشتركة بين المواد لتشكيل الكفاءة المستهدفة.

- التخلص من اعتماد المقاربة التقليدية على الحياة المدرسية فقط و ذلك باعتمادها على إعداد المتعلمين للمراحل التعليمية اللاحقة فجاءت المقاربة بالكفاءات لتوسيع المجال إلى الحياة اليومية للمتعلم.-الدعوة إلى مراعاة الفروق الفردية عن طريق تفريد التعليم ، و ذلك بتجميع المتعلمين من مستويات متفاوتة في نفس الوضعية التعلمية و تكليفهم بانجاز مشروع طويل الأمد يكلف فيه كل متعلم بمهمة معينة ليثبت ما يستطيع القيام به فعلا (لخضر لكحل،2006-2007،ص284)

ومن الانتقادات و الصعوبات الموجهة لهذه المقاربة

أنها نفعية لا تترك أي مكان للمعارف و تركز على التقويم أكثر من التعلمات كما أنها تركز على المتعلمين المتفوقين وتحث على تعديل المناهج من الأدنى

أما في الجزائر نجد قلة التكوين و غموض آلياتها لدى الأساتذة و المتعلمين مع صعوبة تطبيقها لقلة الوقت المخصص لها و كثافة المنهاج و كثرة المتعلمين في القسم الواحد

خـــاتـــــــمـــــة الـــفـــصـــل:

لقد حاولنا في هذا الفصل استقصاء العديد من المراجع المتخصصة و غير المتخصصة، و ذلك من أجل تحديد العديد من المفاهيم الخاصة بموضوع المقاربة بالكفاءات من خلال إعطاء مفاهيم لغوية و اصطلاحية لكل من مصطلحي المقاربة و الكفاءة ، كما قمنا بعرض لمحة تاريخية عن جذور هذه المقاربة الجديدة ، و تعرفنا على أهم المصطلحات المتداخلة معها دون أن ننسى أهم أنواعها و خصائصها التي تميزها عن المقاربات الأخرى و الدواعي التي أدت بالمنظومات ا لتربوية إلى تبنيها.

الجانب الميداني

الفصل السادس:
اجراءت الدراسة الميدانية

- تـــــمـــهـيـــــــد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- أدوات جمع البيانات.

5- التقنيات الإحصائية المستعملة :

تمهيـــــد:

لتحليل أي ظاهرة من الظواهر الاجتماعية أو النفسية المراد دراستها لابد من إتباع مجموعة من الإجراءات، تم سنها من طرف علماء المنهجية أثبتت جدواها تجريبيا و المتمثلة فيما يلي :

1- الدراسة الاستطلاعية:

انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية البسيطة التي قامت بها الباحثة ،و التي اعتمدت على إجراء مقابلة غير مباشرة على شكل حوار مع مجموعة من أساتذة التعليم المتوسط حول المقاربة بالكفاءة ، مكنت الباحثة من تدوين بعض النقاط المتعلقة بأهم الصعوبات و الميزات التي تتسم بها هذه المقاربة ، مما ساعدها على تصميم المقياس الخاص بهذه الدراسة و المتعلق بعناصر المنهاج المدرسي

2- منهج الدراسة :

إن موضوع الدراسة هو الذي يتحكم في نوع المنهج المتبع ، و لقد اقتضى موضوع دراستنا إتباع المنهج الوصفي ،الذي يعتبر من أهم الطرق الملائمة لدراسة الظواهر الاجتماعية و النفسية .

حيث عرفه محمد على بأنه: " هو تفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها و أبعادها ووصف العلاقات بينها، بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها "(محمد علي محمد، 1986، ص181)

وعرفه محمد شفيق بأنه "هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة و تصويرها كميا ،عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة " (محمد شفيق، 1985، ص 106)

وكان ذلك لمعرفة مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن المناهج المدرسية الجديد وفق المقاربة بالكفاءات ، حيث يسمح لنا هذا المنهج وصف هذه الظاهرة و تصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها ، كما

يتيح لنا فرصة حصر الأسباب المختلفة لهذه الظاهرة من خلال استخدام أدوات و تقنيات البحث العلمي حتى نتمكن من تقديم الاقتراحات المناسبة لمواجهتها.

3- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث الميداني بطريقة عشوائية بسيطة ، تضمنت أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط لولاية الجزائر من كلا الجنسين ، كما صنفت حسب نوع المادة المدرسة علمية أو أدبية و حسب المدة المدرسة ، أي قبل أو بعد تطبيق مناهج المقاربة بالكفاءات لخدمة فرضيات البحث و تساؤلاته، و لمعرفة مستوى رضاهم عن هذه المقاربة ، فتكونت العينة الفعلية من 117 أستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط من العام الدراسي 2010-2011 لكل المتوسطات التالية:

جدول رقم (1): توزيع أفراد العين الكلية حسب المتوسطات

اسم المتوسطة	المنطقة	عدد الأساتذة
عين الله	دالي براهيم	15
حديق ديكار		13
ابن باديس	عين البنيان	6
المنظر الجميل		12
جمال الدين الافغاني		8
الصخرى الكبرى		6
الجميلة		10
الغرناطي		11
لاعب الطيب	زرالدة	7
خوجة محمد		11
19 ماي		3
بودوارة	سطاوالي	5
شرشالي بوعلام	شراقة	10

المجموع	117

عرض توزيع أفراد العينة حسب فرضيات البحث في الجداول التالية:

جدول رقم (2) : توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	43	%36,75
إناث	74	%63,24
المجموع	117	%100

جدول رقم (3): توزيع العينة حسب طبيعة المادة المدرسة

المادة المدرسة	التكرارات	النسبة المئوية
علمية	51	%43,58
أدبية	66	%56,42
المجموع	117	%100

جدول رقم (4) : توزيع العينة حسب مدة التدريس

مدة التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
يفوق 16<	53	%45,30
تقل عن16>	64	%54,70
المجموع	117	%100

4- أدوات جمع البيانات

انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية البسيطة و الدراسات السابقة تم بناء استبيان خاصة متعلق بعناصر موضوع البحث وبعد إجراءات تحكيمه و حساب صدقة و ثباته تم

إصلاحه ليصبح مقياسا، بحيث تم تقسيم هذا المقياس إلى أربعة محاور حسب عناصر المنهاج المدرسي ،كما تقدم هذا المقياس بيانات عامة حول المفحوصين من حيث نوع الجنس و المادة المدرسة و مدة التدريس ، و قد اعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت و هو أكثر المقاييس شيوعا في هذا النوع من الدراسات لكونه يعطي تقديرا لمدى قبول أو رفض المفحوصين للموضوع بناء على التدرج الذي يلي كل بند من بنود المقياس، و العبارات المختلفة من حيث المضمون و المعنى يسمح بإجراء تحليلات أكثر دقة للموضوع.

4-1 صدق المقياس :

اعتمدت الباحثة على الصدق المنطقي و ذلك من خلال عرض صورة من هذا المقياس على أساتذة معهد علم النفس و علوم التربية بجامعة الجزائر 2 كلا على حدى حيث بلغ عددهم 11 أستاذ من كلا الجنسين طلب منهم اقتراح التعديلات و الإضافات الممكنة .

و يعتبر صدق المحكمين من أكثر أنواع الصدق استخداما وانتشارا خصوصا في الاختبارات التي يراد منها معرفة صدق المضمون و المحتوى ، و ذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لديهم الخبرة والمعرفة في المجال الذي وضع من أجله هذا المقياس (أحمد محمد الطيب،1999،ص212)

وبعد عملية توزيع المقياس على أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية ، قمنا بحساب درجة موافقة الأساتذة المحكمين على كل بند ، حيث اخذ نسبة 60% كحد ادني لقبول البند، وذلك بتطبيق معادلة بيلاك bilack التالية

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات عدم الاتفاق+ عدد مرات الاتفاق}} \times 100$$

و بعد الإطلاع على الآراء والملاحظات المقدمة من طرفهم ، لاحظنا أنه تم الموافقة على كل البنود ما عدا أربعة تم حذفها ، كما قامت الباحثة بتغيير الصياغة اللغوية للبنود تبعا لإجماع آراء المحكمين على هذا التغيير ليصبح المقياس في صورته النهائية متكونا من 58 بند مقسمة على أربعة محاور، المحور الأول عن أهداف المنهاج و يضم 15 عبارة ، و المحور الثاني عن محتوى المنهاج ،و يضم 15 بند، و المحور الثالث عن طرق و وسائل المنهاج و يضم أيضا 15 بند ، أما المحور الرابع عن التقويم فكان يضم 13 بند.

4-2 ثبات المقياس:

قمنا في هذه الدراسة بتطبيق المقياس على حوالي 70 أستاذ من أجل حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية التي تقوم على تصنيف المقياس إلى بنود فردية و بنود زوجية ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي درجات المقياس حيث قدرت قيمته بـــ 0,89 ثم قمنا باستعمال معادلة سبيرمان براون التصحيحية للحصول على معامل ثبات المقياس ككل و الذي قدر بـــ 0,94 و هو معامل ثبات عال يدل على اتجاه الأستاذ نحو المقاربة الجديدة .

جدول رقم (5) : يبين معامل الارتباط بين النصفين بواسطة معادلة بيرسون(Pearson)

المتغيرات	عدد الأسئلة	المتوسط الحسابي " م "	الانحراف المعياري "ع"	معامل الارتباط " ر "
الأسئلة الفردية	29	91,9	768,89	0,89
الأسئلة الزوجية	29	93,01	778,21	

معامل ثبات مقياس الرضا الوظيفي

ثم قمنا بتصحيح معامل الثبات بواسطة " سبيرمان براون Spearman Brown" و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (6) : يبين معامل ثبات التجزئة النصفية (فردية،زوجية) بمعادلة "سبيرمان براون" بعد التصحيح

الأسئلة الفردية		الأسئلة الزوجية		معامل الثبات	
المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	قبل التصحيح	بعد التصحيح
91,9	768,89	93,01	778,21	0,89	0,94

و يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع و دال إحصائيا و هذا يدل على ثبات المقياس.

4-3 طريقة التطبيق النهائي للمقياس:

تم تطبيق المقياس من طرف الباحثة بمساعدة بعض الزملاء من أساتذة و مستشاري توجيه، و ذلك في وقت الاستراحة ليتسنى للباحثة شرح أهداف العملية و أبعادها و طمأنتهم انه لا علاقة بين ما سيقومون به وبين مسارهم المهني و لا حياتهم الشخصية. فقد تدرجت عملية التطبيق بشرح ما يقيسه المقياس ثم قمنا بإلقاء التعليمة المتضمنة كيفية الإجابة عن بنود و كيفية تسجيل الإجابة بإعطاء مثال على ذلك مع التأكيد دائما أن إجاباتهم على عبارات المقياس لن تستخدم إلا لأهداف البحث و أن الإجابة الصريحة وحدها كفيلة بتحقيق أهداف البحث المرجوة.

4- 5 جمع المقياس :

تم جمع المقياس بصعوبة و ذلك راجع لعدم الاهتمام من طرف الأساتذة و الإهمال بحجة كثرة الأعمال كما تم إلغاء العديد منها بسبب نقص الإجابات و المعلومات المقدمة فيه لنحصل في الأخير على 117 مقياس فقط.

4-6 طريقة التصحيح:

باعتبار أن المقياس مصمم بطريقة ليكرت ، أي يحتوي على خمسة اختيارات للإجابة فإن التنقيط كان من الدرجة (1) إلى الدرجة (5) على كل عبارة (بند) على حدة و ذلك حسب نوع الإجابة (الاختيار)و يتضح ذلك كما يلي :

جدول رقم (7) : يبين تنقيط العبارات الايجابية حسب نوع الإجابة

الإجابة	مرتفع جدا	مرتفع	ليس لي رأي	منخفض	منخفض جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

جدول رقم (8): يمثل تنقيط العبارات السلبية حسب نوع الإجابة

الإجابة	مرتفع جدا	مرتفع	ليس لي رأي	منخفض	منخفض جدا
الدرجة	1	2	3	4	5

5- التقنيات الإحصائية المستعملة :

اعتمدت الباحثة على عدد من التقنيات الإحصائية التي تخدم البحث و هذا لتحويل نتائج المقياس إلى أرقام قابلة للتحليل، و هذه الأساليب و الأدوات كالتالي:

- المتوسط الحسابي لمعرفة مدى انتشار الدرجات في الوسط .
- الانحراف المعياري.
- اختبارات (T- TEST) لبيان مدى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي العينتين لدرجات المعلمين في المقياس الكلي .
- النسبة المئوية .
- اختبار (X^2) (كا^2) لدلالة الفروق بين مجموعتين تختلف من حيث نوع الاستجابة (مرتفع جدا ، مرتفع ، ليس لي رأي ، منخفض ، منخفض جدا) لاختبار الفرضية الخمسة الأولى للبحث.
- معادلة بيرسون : تم استخدامها لحساب معامل ثبات المقياس .
- معادلة سبيرمان براون : استخدمت لتصحيح معامل الثبات .
- التباين للتأكد من تجانس العينات.

الفصل السابع:
نتائج الدراسة و مناقشتها

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

6- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

7- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

8- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

الاستنتاج العام

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث:

تنص الفرضية أن مستوى رضا معلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط منخفض عن المناهج المدرسية الجديد ة وفق المقاربة بالكفاءات، أي أنها تختبر استجابات أفراد العينة للإبعاد الأربعة من المقياس ككل، الذي يعكس الأسباب الأساسية للدراسة الحالية ، فقد خصص لاختبارها " 58 عبارة " فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي

جدول رقم (9) يبين دلالة الفروق بين أفراد العينة في الاستجابة للمقياس ككل

المعالجة الإحصائية / الاستجابة	التكرارات "ت"	النسبة %	اختبار($ك^2$) عند Df=1 α = 0.01
راضين	75	64.10%	7.76 دالة
غير راضين	42	35.90%	
المجموع	117	100%	

يشير الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة من أفراد العينة الذين كانت درجتهم اكبر من القيمة الوسطى التي هي أدق من قيمة المتوسط الحسابي لصالح الفئة الراضية " 75 " أستاذ بنسبة (64.10%)، بينما كانت درجة الأساتذة الذين كانت درجتهم اقل من القيمة الوسطى هي "42" أستاذ بنسبة (35.90%) ، بالتالي كانت نسبة الراضين أعلى من نسبة غير الراضين في المقياس ككل ، هذا ما دعمته نتائج اختبار ($ك^2$) المقدر بـ (7.76) عند مستوى الدلالة (0.01) هذا ما أكدته الإبعاد الأربعة للمقياس،

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى للبحث:

بينت نتائج الدراسة أن أغلبية أفراد العينة لديهم مستوى عالي من الرضا عن المناهج المدرسية الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات ، هذا ما أكدته دراسة جبريل سنة 1992 بان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أوساط درجات الإصلاح التربوي كما يدركه الأساتذة

لصالح المدارس الأساسية أفضل من المدارس الثانوية ، كما توصلت دراسة مورت إلى نفس النتائج على أن الأساتذة أكثر إطلاعا و تقبلا للأفكار التربوية الجديدة الحديثة مع تأييد من المديرين و الجمهور للممارسات العصرية ،إضافة الى دراسة يوسف أبو راس الذي توصل الى أن اتجاهات الأساتذة نحو المناهج المدرسية ايجابية ، لكن الواقع يبن أن الأساتذة يعانون صعوبات كثيرة للتأقلم مع هذه المنهجية الجديدة بالرغم من الأيام الدراسية و الملتقيات التكوينية السريعة التي تنشط من طرف مفتشي المواد الذين بدورهم يحاولون تقديم توجيهات تربوية تساعد الأساتذة على التكيف تدريجيا مع هذه الطريقة الجديدة ، التي حسب رأي الأساتذة لا بد لها من توفير شروط موضوعية لتطبيقيها كتحديد الفوج التربوي ب 20 تلميذ بدلا من 40 تلميذ فأكثر في الوقت الراهن ، مع توفير الوسائل البيداغوجية الحديثة كأجهزة الحاسوب و نظام الانترنت و المخابر الحديثة فهذه الشروط غير متوفرة كما يريدها الأستاذ و إن وجدت فهي معطلة أو قديمة

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للبحث:

لقد كانت الفرضية تنص على أن مستوى رضا معلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط منخفض عن أهداف المنهاج المدرسي الجديد وفق المقاربة بالكفاءات، أي أنها تختبر استجابات أفراد العينة للبعد الأول من المقياس، الذي يعكس السبب الأول في الدراسة الحالية ، فقد خصص لاختبارها " 15 عبارة " فكانت النتائج كما يوضحها في الجدول التالي:

جدول رقم (10) يبين دلالة الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الاستجابة للبعد الأول من المقياس، المتمثل في الأهداف

المعالجة الإحصائية / الاستجابة	التكرارات "ت"	النسبة %	اختبار($ك^2$) عند Df=1 α = 0.01
راضيين	82	70.08%	18.88 دالة
غير راضين	35	29.92%	
المجموع	117	100%	

تشير نتائج الجدول أعلاه أن عدد أفراد العينة الذين كانت درجاتهم اقل من " القيمة الوسطى "45 " في هذا البعد من المقياس حيث بلغ عددهم (35 أستاذ) من المجموع الكلي للعينة "117" ، بهذا كانت نسبة الأساتذة الغير راضين عن البعد الأول للمقياس المتمثل في المستوى المنخفض قدر بـــ (29.92%) عليه تبين أن أغلبية أفراد العينة لهم مستوى مرتفع من الرضا بلغ عددهم (82أستاذ) بنسبة (70.08%))وبالتالي ليس هناك مستوى منخفض لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن أهداف المنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات ، هذا ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة ، عكس ما توصلت إليه دراسة وحدة التخطيط في المركز التربوي للبحوث والإنماء التي كشفت هذه الأخيرة أن محتوى المنهاج و الكتب في كل المراحل لا يتوافق في بعض الأحيان مع الأهداف

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية للبحث

يمكننا تفسير هذه النسبة العالية من الأساتذة الراضين عن أهداف المنهاج الجديد في هذه الدراسة لما للأهداف من مؤشرات الجودة المتمثلة في وجاهتها المعبر عنها بالكفاءات و المعارف و الموارد ، و بالنظر الى غايات المادة ، وأيضا الى المقتضيات الاجتماعية و المهنية في مختلف مستويات التخرج من المنظومة (بعد التعليم الأساسي) بالإضافة الى الانسجام بين الأهداف و المواد أفقيا و عموديا

أفقيا: بين الأهداف المعبر عنها بالكفاءات / محتويات المواد/ و تطبيق البيداغوجية وفق نظريات التعلم "وضعيات تعلم" ، نشاطات المعلم و المتعلم ، طرق التعلم و التعليم ، السندات البيداغوجية ، بما في ذلك الكتب

أما عموديا : بين أهداف مختلف مستويات التعليم، وذلك بالانسجام ألمنهاجي داخل مجال المواد ، داخل المنهاج من خلال القيم ، الكفاءات العرضية ، المحاور العرضية ، المعارف الأدائية ، مساعي التعلم و الانسجام المنهجي بين المقاربة بالكفاءات ، نظريات التعلم ،التقنيات ، الطرائق البيداغوجية ، التقويم وتغطية الملامح بكافة الأهداف (كفاءات ، معارف ، موارد)، بالإضافة الى تكامل الأهداف و عدم تناقضها ، فهي قابلة للتطبيق و للملاءمة بين الأهداف و المواقيت ، الملاءمة النفسية البيداغوجية بين مستويات الأهداف و مستوى التلاميذ ، قابليتها للتنفيذ بواسطة الملاءمة بين الأهداف و التنظيم البيداغوجي للمؤسسة التربوية ، الملاءمة بين الأهداف (كنشاطات) و التأثيث و الوسائل التعليمية ، كما أنها مصاغة بطريقة قابلة للتقويم

فقد جاءت أهداف مشروع الإصلاح، متضمنة التأكيد بدرجة اكبر على أهداف ذات طابع عالمي، و غيرها على أهداف ذات الصلة بالطابع الوطني، كما جاء الاهتمام بأهداف الجزارة كما يلي:

الاهتمام بالتاريخ الوطني ، الأهداف الوطنية من خلال محتويات العملية التعليمية ، بالإضافة الى عصرنة اللغة العربية و تحسين عملية تدريسها ، الدفع بعملية البحث العلميو التعليم التكنولوجي ، بالتالي فالإصلاح الجديد جاءت قراراته مؤكدة على التوجه العالمي للأهداف لكن دون إقصاء للطابع الوطني

أما فيما يخص الفئة التي جاء مستوى رضاها منخفض عن الأهداف الجديدة بان الأهداف ذات الطابع الوطني لا ترقى الى المستوى الذي يرضي تطلعات المجتمع الجزائري خاصة في ظل املاءات خارجية تحاول باستمرار احتواء كل ماهو محلي ، و ما دل عل ذلك التجاوزات الأخيرة في محتويات الكتب المدرسية ، خاصة ما تعلق منها بمادة التاريخ

الوطني ، كما أن التعريب لم ينل حظه من الاهتمام خاصة مع التأكيد على تدريس رموز المواد التقنية باللغة الفرنسية

3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث:

تنص الفرضية الثالثة للبحث على أن مستوى رضا معلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط عن محتوى المنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات منخفض، أي أنها تختبر استجابات أفراد العينة للبعد الثاني من المقياس، فقد خصص لاختبارها " 15 عبارة " تعكس أهم الشروط التي يحتاجها إصلاح وتطوير محتوى المناهج الدراسية، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي

جدول رقم (11) يبين دلالة الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الاستجابة للبعد الثاني من المقياس، المتمثل في المحتوى

المعالجة الإحصائية / الاستجابة	التكرارات "ت"	النسبة "%"	اختبار($ك^2$) عند Df=1 α = 0.01
راضيين	69	58.98%	3.76 غير دالة
غير راضين	48	41.02%	
المجموع	117	100%	

تظهر الأرقام المسجلة في الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة الراضين عن محتوى المنهاج المدرسي الجديد يفوق عدد الأساتذة الغير راضين، بحيث بلغ حجم المجموعة الأولى من الراضين (69 أستاذ) أي بنسبة (58.98%) من المجموع الكلي لإفراد العينة، أما المجموعة الثانية من غير الراضين، عدد أفرادها هو(48 أستاذ) بنسبة(41.02%)، يبدو أن الفرق بين حجمي المجموعتين و أيضا النسبتين فرقا ضعيفا، إذا ما قورن بالفرق الملاحظ في نتائج الفرضية الأولى، أكدت ذلك نتائج اختبار ($ك^2$) بدلالة الفروق عند مستوى الدلالة (0.01) إذ ان النتائج الأخيرة تدل على أن الفروق المشاهدة بين

الاستجابتين أو المجموعتين الراضين عن المحتوى وغير الراضين فروقا ليست جوهرية و غير دالة إحصائيا لا يمكن تعميمها

في ضوء هذه النتائج، تبين أن مجمل أساتذة أفراد عينة البحث الحالي راضين عن محتوى المنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات، لكن يبقى هذا الإجمال ليست له دلالة إحصائية فيكون الاكتفاء في هذه الحالة بالنتائج (التكرارات) المشاهدة في الجدول

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة للبحث :

كشفت نتائج هذه الفرضية للبحث أن الفروق بين استجابتي أفراد العينة كانت غير دالة ،لكن من الملاحظ غلبة عدد و نسبة الذين هم راضين عن محتوى المنهاج الجديد ، رغم ذلك إلا انه سوف نناقش النتائج المرتبطة بهذا السبب على أساس مساهمته الى حد ما في إحداث ظاهرة ارتفاع مستوى الرضا نحو المنهاج، خاصة بعد التأكد من عدم دلالة الفروق الملاحظة ، فربما يرجع ذلك الى الصدفة أو عوامل أخرى ، يمكن تفسير هذه النتيجة على أن هؤلاء الأساتذة الراضين عنه راجع لاحتوائه على معايير اختياره كارتباطه بالأهداف و ملائمته لواقع الحياة و مشكلاتها ، استجابته لأهداف المجتمع و التغيرات الحاصلة ، فمادة التربية المدنية مثلا على غرار المواد الأخرى تساهم في صهر شخصية الطفل في بوتقة القيم الثقافية و الحضارية للمجتمع الجزائري ، كما يلعب دورا حاسما في إعداده لممارسة حقوق المواطنة و احترام قوانين الجمهورية ، يراعى ميول المتعلم ، حاجاته ، قدراته و الفروق الفردية ، بالإضافة الى التركيز على نشاط المعلم و مسايرته للتطور العلمي ، هذه النتائج تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة مصطفى عبد العظيم الطيب 2008، و فيها اثبت أن المنهاج كان يعاني قصورا من حيث طوله ، عدم تناسب الزمن المناسب لتطبيقه ، إضافة الى عدم مراعاة موضوعاته للخصائص الإنمائية للمتعلمين و صعوبة بعض المفاهيم ، هذا ما أيدته عينة هذه الدراسة خلال المقابلة غير مباشرة التي أجريت في بداية الدراسة ، الدليل على ذلك النسبة التي مثلتها مجموعة الأساتذة غير الراضون التي بلغت(41.02%) و هي نسبة لا يستهان بها ،نفس النتيجة توصلت إليها دراسة وحدة التخطيط في المركز التربوي للبحوث و الإنماء 2003 تبعا

لأراء المعلمين و المدراء حول المشاكل الناجمة عن تطبيق المناهج المدرسية الجديدة ، حيث كشفت النتائج عن كثافة محتواه ، عدم تناسب هذا المحتوى مع عدد الحصص المقررة له في المنهاج ولا مع قدرة التلاميذ ، كما أثار حذف بعض الفصول في عملية التقليل من كثافة المحتوى على نوعيته، إضافة الى العوامل السابقة توصلت دراسة الشيخ 1998 في نتائجها الى محدودية دور الأستاذ في تصميم المنهاج ، كما يمكن تفسير المستوى المنخفض للأساتذة كنتيجة لضيق الوقت المخصص لتدريس محتوى المنهاج المدرسي الجديد و تؤيد هذه النتائج دراسة لافيلور التي ركزت على كيفية تدريس الأساتذة وكيفية إدارة الوقت إزاء تعاملهم مع الإصلاحات الجديدة ، حيث تم قبول الفرضية التي تنص على أن الوقت مصدر نادر لدى الأساتذة بعد إدخال الإصلاحات و التجديدات التربوية ، الذي يتطلب فهما لطبيعة تلك الحياة المدرسية داخل الغرفة الصفية التي تتطلب وقتا طويلا لتحقيق نجاح تطبيق ما جاءت به الإصلاحات ، كما أضافت دراسة ألمعيلي 2006 لاستطلاع أراء أساتذة العلوم في المرحلة الثانوية حول العوامل المؤثرة بالسلب على رضا الأساتذة ، هي عند وضع حصصهم في أوقات متأخرة في اليوم و عند تكليفهم بتدريس مواد خارجة عن تخصصهم

4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للبحث:

لما كانت الفرضية الرابعة للبحث تنص على أن مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن طرق ووسائل التدريس في المنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات منخفض، بهدف معرفة مدى استجابة أفراد العينة للبعد الثالث من المقياس، فقد خصص لاختبارها " 15 عبارة " تعكس مستوى رضا الأساتذة عن المنهاج الجديد من خلال طرقه و وسائله البيداغوجية ، فتبين أن النسبة الأكبر لذوي المستوى المرتفع فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (12) يبين دلالة الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الاستجابة للبعد الثالث من المقياس، المتمثل في الطرق و الوسائل

المعالجة الإحصائية / الاستجابة	التكرارات "ت"	النسبة "%"	اختبار($ك^2$) عند Df=1 α = 0.05
راضين	72	61.54%	6.22 دالة
غير راضين	45	38.46%	
المجموع	117	100%	

تظهر الأرقام المسجلة في الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة الراضين عن الطرق و الوسائل البيداغوجية في المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات ، قد بلغ عددهم (72 أستاذ) أي بنسبة (61.54%) من المجموع الكلي للعينة ، في حين بلغ عدد المجموعة الثانية من الأساتذة غير الراضين (45 أستاذ) بنسبة (38.46%)، من خلال هذه الأرقام تبين أن الفرق ضئيلا بين حجمي المجموعتين و النسبتين، أكدت على ذلك نتائج اختبار $ك^2$

بدلالة الفروق عند مستوى الدلالة (0.01) ، هذه النتائج الأخيرة تدل على إن الفروق بين المشاهدة بين الاستجابتين أو المجموعتين (عدد الراضين عن الطرق و الوسائل و عدد غير الراضين) فروق ليست جوهرية أي غير دالة إحصائيا ، بينما كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

في ضوء هذه النتائج تبين لنا أن العدد الكبير من أساتذة أفراد عينة البحث الحالي لديهم مستوى مرتفع من الرضا عن الطرق و الوسائل البيداغوجية التي يتضمنها المنهاج الجديد مقارنة بعدد الأساتذة الذين لديهم مستوى منخفض من الرضا

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة للبحث :

كشفت نتائج هذه الفرضية أن الفروق بين استجابات أفراد العينة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ودالة عند (0.05) لصالح الراضين عن الطرق و الوسائل التعليمية في المنهاج الجديد، حيث ترى هذه الفئة أن المنهاج الجديد جاء بطرق جديدة جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية بحيث خلصته من موقف المتلقي الذي ليس له رأي و حق في النقد ، كما فتحت أمامه فرص التفكير و الإبداع ، جعلته هو الذي يبحث عن المعرفة بنفسه، بينما أصبح الأستاذ في هذه الطرق مجرد مراقب و موجه فخففت عنه أعباء التلقين التي خلصته من تلك الطرق التقليدية الجامدة ، هذا ما أكدته دراسة مرابط أحلام 2005 ، التي توصلت الى أن المناهج الدراسية الجديدة لعبت دورا مهما في تغيير طريقة التدريس و نالت رضا الجميع سواء أساتذة أو متعلمين

كما أن الدراسة الحالية كشفت عن مستوى رضا عالي بالنسبة للوسائل التكنولوجية و نوعها بالإضافة الى الشكل الجديد الذي اتخذه الكتاب ، من حيث المضمون و الحجم الذي يجلب المتعلم ، في حين نجد أن دراسة مرابط أحلام في هذه الناحية جاءت عكس ذلك ، بتأكيدها على أن المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاح لم توفر الوسائل التعليمية ، وان وجدت فهي لا تؤدي الدور المطلوب، بالتالي فالإصلاحات الأخيرة لم توفر الوسائل الإيضاحية و المادية التي يحتاجها الأستاذ، كما كشفت نتائج الدراسة التي قامت بها وحدة التخطيط في المركز التربوي للبحوث والإنماء بتنفيذها سنة 2003 على أن محتوى الكتب في كل المراحل لا يتوافق مع الأهداف، ضف لذلك الأخطاء التي ميزت هذه الكتب و الدليل الذي رافقها ، النقص الفادح في التجهيزات و الوسائل التربوية من معينات وسائل إيضاح ، مختبرات ، مكتبات ، أجهزة ، مع صعوبة في تطبيق الطرق النشطة لضيق الوقت المخصص لكل حصة و كثرة عدد المتعلمين في القسم الواحد ، و هذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة التي أجراها الشيخ ، حيث أظهرت هي أيضا في نتائجها أن أدلة الكتب المدرسية لم تقدم معلومات تعين الأساتذة على التعامل مع الفروق الفردية ولا على تنمية التفكير و لا ربط التعليم بالحياة ، كما وجد أن هناك فصل بين عملية إعداد المناهج و

الكتب و عملية تنفيذها ، رغم أن دور الأستاذ في تصميم الكتب كان بارزا ، إلا أن تجريبها كان محدودا لبعض وحدات الكتب ، كما أكدت دراسة عبد الله 1992 على تحديد دور الأستاذ العربي كتكنولوجي لتطوير التعليم و التقنيات الحديثة التي تساعده على تجاوز طرق التدريس و الأساليب التقليدية وعلى الأستاذ إدراك هذه التقنيات في التعليم ليس فقط للتجديد ، إنما التركيز على مدى توظيفه لها لتحقيق الأهداف التربوية بفعالية و كفاءة ، أما دراسة كلا من جولاد و كلين توصلت الى أن الأساتذة في تعاملهم مع بعض التجديدات يعتقدون أنهم يستخدمون أسلوبا جديدا، لكنهم في الواقع لا يستخدمون هذا الأسلوب ، بينما توصلت دراسة كلا من روجرز و انجهولز التي هدفت الى معرفة طبيعة مقاومة مجموعة من المعلمات لبعض الوسائل الحديثة في التعليم إلا أنها رفضت هذه التجديدات للوسائل إما عن جهل أو عدم الاستعمال أو الرفض نتيجة التجربة من خلال هذا كله يمكن القول أن لإنجاح أي إصلاح يستدعي شروط علمية دقيقة يجب الأخذ بها

5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة للبحث:

لما كانت الفرضية الخامسة للبحث تنص على أن أغلبية أفراد العينة مستوى رضاهم عن التقويم في المنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات منخفض، أي أنها تختبر استجابة أفراد العينة للبعد الرابع من المقياس،الذي يعكس السبب الرابع من الدراسة الحالية فقد خصص لاختبارها " 13 عبارة " ، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (13) يبين دلالة الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الاستجابة للبعد الرابع من المقياس، المتمثل في التقويم

المعالجة الإحصائية / الاستجابة	التكرارات "ت"	النسبة المؤوية "%"	اختبار($ك^2$) عند Df=1 α = 0.01
راضيين	74	63.25%	8.2 دالة
غير راضين	43	36.75%	
المجموع	117	100%	

تشير نتائج الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة الذين كانت درجاتهم اكبر من "القيمة الوسطى "39" في البعد الرابع هو (74 أستاذ) بنسبة (63.25%) من المجموع الكلي لإفراد العينة 117 ، بينما كان عدد الأساتذة الذين لديهم رضا منخفض هو43 أستاذ بنسبة (36.75%))، بالتالي فان مستوى الأساتذة الراضين عن التقويم في المنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات اكبر من عدد الأساتذة الذين لديهم رضا منخفض عن التقويم، بتطبيق اختبار $ك^2$ دلالة الفروق بين التكرارات المشاهدة المتحصل عليها ، نجد أن تلك الفروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بهذا ثبت أن اغلبيه أفراد العينة البحثية لديهم مستوى مرتفع من الرضا عن التقويم

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة للبحث :

جاءت النتائج المتوصل إليها في هذا البحث ، أن نسبة الموافقة على البعد الرابع كانت لصالح الراضين ، ذلك أنهم يرون أن أهداف التقويم بالكفاءات تنسجم مع البيداغوجية الجديدة ، هذا راجع لكون التقويم الحالي يشمل كل المستويات " تشخيصي تكويني و تجمعي " مما جعلته يساير و يواكب أهداف العملية التعليمية ، وفق التدريس بالكفاءات كما أن وزارة التربية الوطنية وزعت على الأساتذة دليلا كفيلا بمساعدتهم في التعامل مع

هذه العملية من حيث أهدافها دون أشكال ن ذلك بفهمها ، تحديدها والتخطيط لها وصولا الى مدى تحقيقها لأهدافها

هذا ما توصلت إليه دراسة مرابط أحلام أن هذا المنهاج الجديد صار التقويم فيه يسير بكل يسر ، فأساليب التقويم الحالية تؤثر على اختيار الطرق التدريسية المناسبة لمختلف الوضعيات ، كما أن العملية التعليمية و التقويم منحت للأستاذ أدوارا كثيرة عما كان عليه من قبل الإصلاح ، ساهم في تخفيف الضغط الذي كان مفروضا عليه وحده ، فالتقويم حاليا عملية مصاحبة لكل مراحل العملية التعليمية الى غاية الوصول الى الهدف الختامي منها ، و التأكد من أن المتعلم قد بلغ الكفاءة المستهدفة، كما المراقبة المستمرة لها تأثير ايجابي على النتائج المدرسية ، فكثرة المراقبة المستمرة " فروض محروسة ، منزلية ، استجوابات ، مشاركة داخل القسم ن و البحوث " ، مع تقارب الفترات الزمنية لإجرائها تؤدي بالمتعلم إلى الحصول على معدلات مقبولة تؤهلهم للانتقال من مرحلة الى أخرى إن اخفق المتعلم في المرحلة الأولى التقويمية ، فانه سيستدرك ذلك من خلال العلاجات التربوية المقررة في البرامج التربوية "كالدعم و الاستدراك " من اجل التحاق الفئة المتوسطة بالمقبولين ، هذه الطريقة تقضي على الفروق الفردية ما بين المتعلمين التي كانت طاغية على النظام التربوي القديم ، و ما تنتجه من ظواهر تربوية كالإعادة ، التسرب المدرسي ، كما ترى مجموعة الأساتذة الراضون عن التقويم في المنهاج الجديد ، بان مراجعة المتعلمين الدائمة للدروس المقررة تجعلهم في حالة انسجام مع تسلسل الدروس و فهمها ، بالتالي يستطيعون تذليل كل الصعوبات التربوية التي تصادفهم أثناء الامتحانات ، هذا عكس نظام التقويم التربوي السابق ن الذي لا يحضر المتعلم بشكل جيد لمواجهة الاختبارات إلا عند اقتراب موعد إجرائها ، فالانسجام بين المتعلم و النشاطات التربوية المقررة وفق المنهاج الجديد مع ملازمة المتعلمين للمراجعة الدائمة المتواصلة تسهل عملية التحصيل لهم و لأساتذتهم

أما بالنسبة للفئات غير الراضية عن التقويم في المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات ، يمكن تفسير استجابتها على أنهم ينظرون إلى أن التقويم سلبي لكثرة أجراءته و تقارب

فتراته الزمنية لإجرائه، حيث أصبح الأستاذ منهمكا في عملية تصحيح أعمال المتعلمين في كل وقت و حين ، وملزم بتقديم نتائج التقويم لإدارة المؤسسة التي تشرف و تتابع ، بالتالي تحول الأستاذ من الأداء التربوي المبدع الى العمل الإداري الروتيني

التقويم الحالي في نظرهم يساعد المتعلمين في الحصول على معدلات كمية رقمية ليحققوا أي كفاءات معينة تجعلهم يتكيفون مع واقعهم الاجتماعي ، الاقتصادي و العلمي، فحسب الخطاب الرسمي التربوي من خلال المناشير الوزارية التي قننت الإصلاح جعلته في شكل أوامر إلزامية تطبق من طرف الإدارة و هيئة التفتيش التي تتولى المراقبة على المستوى الميداني ، أن استحداث الإصلاح الجديد نتيجة وجود أزمة أو خلل في النظام التربوي القديم ، غاياته الرئيسة هو تحسين المستوى العلمي الكافي لخريجي مرحلة التعليم المتوسط ، لكن الأساتذة باعتبارهم المطبقون لهذا التقويم ميدانيا يرون عكس ذلك الخطاب الرسمي ، فهم يرونه متعبا و سيكون على حساب البرنامج السنوي المكثف ن بالإضافة الى أن إجراءاته الجديدة لم تراع الجوانب النفسية للمتعلمين ،فأصبح هذا الأخير في جو نفسي مضطرب ، و هذا المستوى المنخفض تبرره أيضا تباين المصالح الشخصية و الاضطرابات المستمرة و الاحتجاجات المتواصلة للأساتذة بصفة عامة و بخاصة التعليم المتوسط للمطالبة بتحسين أوضاعهم المهنية و الاجتماعية ، لذا نجد أن هذه الفئة لا تزال تطبق نظام التقويم القديم و الدليل على ذلك أن النسبة العالية منهم لا تطبق شبكة بناء الأسئلة في الامتحانات هذه الشبكة صممت خصيصا وفق بيداغوجية الكفاءات لأنها وحسب رأيهم تتطلب وقتا كبيرا من الإعداد و التحضير و التصحيح لمئات الأوراق و تعاد للمتعلم خاصة في المراقبة المستمرة فالتقويم المستحدث أهمل و اغفل الجوانب النفسية للمتعلم و الجانب التنظيمي لواقع المتعلم و هذا ما أكدته دراسة و حدة التخطيط في المركز التربوي للبحوث و الإنماء ن حيث توصلت الى أن التقويم مازال غامض في تغطية بنوده و يتم أحيانا على حساب الوقت المخصص للمادة

6- عرض نتائج الفرضية السادسة للبحث :

تنص الفرضية على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا أساتذة التعليم المتوسط عن المنهاج الجديد باختلاف الجنس ن أي مدى استجابة كلا الجنسين (ذكور ، إناث) لبنود المقياس ككل ، فجاءت النتائج آن مجمل الأساتذة الذين لديهم مستوى مرتفع من الرضا عن المناهج الدراسية الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات لصالح الإناث ، هذه النتائج يكشفها الجدول التالي

جدول رقم (14) يبين دلالة الفروق الجنسية في المقياس ككل :

المعالجة الإحصائية / الاستجابة	التكرارات "ت"	النسبة "%"	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	اختبار التجانس "ف"	مستوى الدلالة	اختبار الفروق "ت"	مستوى الدلالة
ذكور	43	36.75 %	193.51	29.59	1.09 غير دالة	0.01	2.70 دالة	0.01
إناث	74	63.24 %	180.16	28.23				
المجموع	117	%100						

يتبين من الجدول أن هناك فرق مشاهد بين متوسط درجات الإناث و متوسط درجات الذكور في المقياس ككل ، نفس الشئ بالنسبة للانحراف المعياري ، هذا راجع لاختلاف حجم الجنس في عينة البحث " عدد الذكور اقل من عدد الإناث" ، الأمر الذي تطلب قياس مدى تجانس عينة الذكور وعددها "43" مع عينة الإناث و عددها "74" قبل التأكد من دلالة الفرق المشاهد بين المتوسطين، طبق اختبار "ف" للتجانس ، فثبت أن العينتين متجانستين نتيجة لقيمة "ف" المحسوبة المقدرة بـــ (1.09) من ثم وجب تطبيق اختبار "ت" لعينتين متجانستين مستقلتين، فوجد أن الفروق بين العينتين لها دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (0.01) بين الإناث و الذكور فيما يخص الرضا عن المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات ، و بالتالي يمكن القول بان الفرضية قد تحققت لصالح الإناث

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

أن النتائج التي توصل أليها هذا البحث جاءت موافقة لما توصلت إليه دراسة يوسف أبو راس "2009" أن نسبة الإناث في العمل بمجال التعليم اكبر من نسبة الذكور ، و هذا ما أيدته نتائج دراسة الشوامرة "2007" حول مستوى الرضا لدى معلمي و معلمات المدارس الخاصة ، الى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لأثر الرضا الوظيفي للأساتذة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث

قد يرجع سبب تواجد النسبة الكبيرة من المعلمات في سلك التعليم ، باعتبار أن وظيفة التعليم هي الوظيفة الأنسب للمرآة من جهة ، و التي من خلالها تثبت بها ذاتها من جهة أخرى ،كما تمكنها من اعتلاء مكانة اجتماعية مرموقة ، و ذلك بغض النظر عما تدره عليها من عائد مالي ، كما يمكن تفسير عدد الإناث المرتفع الى تغير النظرة التقليدية لعمل المرأة ، قد بدا يتلاشى تدريجيا بحكم عوامل التغيير الاجتماعي الذي تشهده الأسر الجزائرية و الظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي أدت بالمرأة الى اقتحام سوق العمل ، خاصة التعليم الذي يعتبر مؤشر سوسيو ثقافي للبيئة الاجتماعية الجزائرية المناسب لمنطلقات المنظومة القيمية و الفكرية

كما يظهر الجدول أعلاه أن متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور للمقياس في مستوى الرضا كان اكبر من بـــ (193.51) من متوسط استجابة الإناث بـــ (ـــ180.16) ، مع تشتت اكبر في نتائج الذكور بانحراف معياري للإناث مقدر بـــ (28.23) ، يمكن تفسير هذا الاختلاف الى أن الأساتذة جاءت درجة رضاهم عالية باعتبار أنهم يحاولون الحصول على التقدير و يحبون تحمل المسؤولية ببذل قصار جهدهم حتى يكونوا موضع اهتمام وثقة ، فدرجة رضا الأستاذ المرتفعة عن المنهاج تؤثر ايجابيا على عمله ، فهو سيحاول بكل جهده حتى يتمكن من النجاح في فهم و تطبيق المنهاج الجديد ، و مسؤول عن

متعلميه بتقديم كل ما يملكه من معلومات و أفكار لتنميتهم ويسعى لأحداث تغيير في سلوكا تهم ، ويمكن تفسير سبب ضعف مستوى رضا المعلمات عن المنهاج المدرسي الجديد ، كون هذا الأخير يتسم بالكثافة ، فهن بعانين من ضغط نفسي جراء تراكم المسؤوليات عليهن ، فمن جهة تعتبر المعلمة مسؤولية عن منزلها و أولادها بالإضافة الى تحمل مسؤوليات أخرى متمثلة في تقديم التربية و العلم و المعرفة لأبناء أفراد المجتمع

7- عرض نتائج الفرضية السابعة للبحث:

تنص الفرضية على انه توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين مستويات الرضا لدى أساتذة السنة الأولى متوسط عن المناهج المدرسية الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات، و للتأكد من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" لدلالة الفروق و الجدول التالي تبين النتائج

جدول رقم (15) يبين دلالة الفروق في مستويات الرضا لدى المعلمين حسب الخبرة:

المعالجة الإحصائية / الاستجابة	التكرارات "ت"	النسبة "%"	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	اختبار التجانس "ف"	مستوى الدلالة	اختبار الفروق "ت"	مستوى الدلالة
تفوق 16سنة (16<)	53	45.30 %	174.77	32.06	1.79 غير دالة	0.01	6.19 دالة	0.01
تقل عن 16 سنة (16>)	64	54.70 %	193.59	23.93				
المجموع	117	%100						

تشير نتائج الجدول أعلاه أن هناك فرقا مشاهدا بين متوسط درجات الأساتذة الذين لديهم خبرة تدريسية تفوق القيمة الوسطى (16 سنة) ، و متوسط درجات الأساتذة الذين لديهم خبرة تدريسية تقل عن هذه القيمة في المقياس ككل ، حيث نجد أن عدد أفراد العينة التي تفوق القيمة الوسطى هي (53 أستاذ) بنسبة (45.30%) بمتوسط حسابي يقدر بـــ (174.77) ، بينما وصل عدد الأساتذة الذين استجابتهم اقل من القيمة الوسطى هي(64 أستاذ) بنسبة (54.70%) بمتوسط حسابي (193.59) و باختلاف في قيمة الانحراف المعياري الذي بلغ في المجموعة الأولي (32.06)

أما المجموعة الثانية بـــ 23.93، هذ راجع لاختلاف حجم العينتان الأمر الذي تطلب قياس التجانس وعليه طبق اختبار "ف" للتجانس فتبين أن العينتين متجانستان من خلال النسبة الفائية بـــ (1.79) عند مستوى الدلالة (0.01) و بعد تطبيق اختبار "ت" لعينتين متجانستين مستقلتين الذي قدر بـــ (6.19) عند مستوى الدلالة (0.01) ، كم هو موضح في الجدول أعلاه يبين أهم نتائج العينتين فيما يخص المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري و اختبار "ت" بالإضافة الى درجة الحرية و من خلال النتائج الواضحة أعلاه تبين وجود فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا بين ذوي مدة تدريسية تفوق (16سنة) و ذوي مدة تدريسية تقل عن (سنة 16) لأساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط نحو المناهج الدراسية الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات بالتالي تحققت الفرضية البحثية

مناقشة الفرضية السابعة للبحث:

خلال النتائج السالفة الذكر يمكن القول أن لسنوات الخبرة في التعليم اثر في خفض أو رفع مستوى رضا الأساتذة ، فجاءت نتائج هذا البحث لصالح الأساتذة القليلي الخبرة لكونهم لا يزالون في بداية مشوارهم التعليمي ، يحملون طموحات كبيرة و أفكار جديدة متجددة لإحداث تأثيرات و تغييرات ايجابية على مستوى التحصيل الكفاءة....و غيرها ، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة يوسف أبو راس حول اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي التخصصي و علاقته بالرضا الوظيفي لصالح الأساتذة الذين لديهم خبرة اقل من

10 سنوات ، وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي قليلي الخبرة في التعليم

أما دراسة الشيخ فكانت عكس هذه النتائج بحيث كشفت نتائج دراسته عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط درجات التجديد التربوي الذي أدركه الأساتذة يعزى لعدد سنوات الخبرة لدى الأساتذة المدركين للتجديد ، نفس النتائج توصلت إليها دراسة ألمعيلي بعدم وجود فروق دالة عن درجة تأثير عوامل الرضا عن العمل تبعا لاختلاف خبرة الأستاذ في التدريس

أما مستوى الرضا المنخفض لدى الأساتذة ذوي الخبرة الكبيرة يمكن تفسيره الى تعود هذه الفئة على المنهاج القديم المتمثل في التدريس بالأهداف لمدة طويلة في حين تم تغييره بشكل مباشر بدون استشارتهم كمعنيين بالأمر ، إذ أن الأستاذ يعتبر المسؤول الأول عن تنفيذ هذا المناهج المدرسية للمتعلم مباشرة دون وساطة ، بالإضافة الى كثافة المحتوى، تغير طرق التدريس و التقويم المجهدة الذي احدث لديه خللا في المناهج التي اعتاد عليها

8- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة للبحث:

تنص الفرضية على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الرضا لدى أساتذة السنة الأولى متوسط عن المناهج المدرسية الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات، و للتأكد من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" لدلالة الفروق و الجدول التالي يبين النتائج

جدول رقم (16) يبين دلالة الفروق بين مستويات الرضا لدى المعلمين حسب طبيعة المادة المدرسة (أدبية، علمية)

المعالجة الإحصائية / الاستجابة	التكرارات "ت"	النسبة "%"	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	اختبار التجانس "ف"	مستوى الدلالة	اختبار الفروق "ت"	مستوى الدلالة
أدبية	66	56.41 %	188.51	30.04	1.14 غير دالة	0.01	1.91 غير دالة	0.01
علمية	51	43.58 %	180.60	28.06				
المجموع	117	%100						

دلت نتائج الجدول أعلاه أن هناك فرق مشاهد بين متوسطات درجة الأساتذة فيما يخص الرضا حسب طبيعة المادة (علمية أو أدبية) في المقياس ككل ، نفس الشئ بالنسبة للانحراف المعياري راجع لاختلاف حجم أساتذة المواد العلمية والأدبية في عينة البحث، حيث أن عدد استجابة أساتذة المواد الأدبية اكبر من استجابة أساتذة المواد العلمية إذ بلغ عدد المجموعة الأولى (66 أستاذ) في حين بلغ عدد أفراد المجموع الثانية (51 أستاذ) الأمر الذي تطلب قياس التجانس قبل التأكد من دلالة الفرق المشاهد بين المتوسطين ، وعليه طبق اختبار"ف" للتجانس فدلت النتائج أن العينتين متجانستين من خلال النسبة الفائية المقدرة بـــ(1.14) عند مستوى الدلالة (0.01)، و بعد تطبيق اختبار "ت" لعينتين متجانستين مستقلتين التي قدرت بـــ (1.91) عند مستوى الدلالة (0.01) كما هو موضح بالجدول أعلاه لأهم نتائج العينتين فيما يخص المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و من خلال اختبار "ت" بالإضافة الى درجة الحرية تبين انه لا توجد فروقا دالة إحصائيا

مناقشة الفرضية الثامنة للبحث:

خلال النتائج المتوصل إليها تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الرضا لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن المناهج المدرسية الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات فيما يخص طبيعة المادة المدرسة أدبية أو علمية،و بالتالي لم تتحقق الفرضية ، يمكن تفسير عدم وجود هذا الفرق الى أن طبيعة المادة المدرسة ليس لها تأثير على مستوى رضا الأساتذة سواء بالسلب أو بالإيجاب ، هذا يدل على أن الإصلاح الذي مس المناهج المدرسية تطرقت إلى كل المواد دون استثناء كما حاول أن يطورها حسب هذه المقاربة الجديدة لتحقيق الأهداف المنشودة ، فقد ركزت هذه الأخيرة على اختيار المواد الواجب تدريسها في كل طورا و كل مستوى دراسي ، تخصيص الحجم الساعي لكلا منها ، المعاملات التي يمكن أن تقرر لها ، كذا تنظيم التمدرس ، فكل ذلك تم انجازه طبقا للترتيبات المنصوص عليها في المخطط المرجعي العام للمناهج، فهذه المناهج المدرسية التي شكلت محور إصلاح المنظومة التربوية الحالية ، الهدف منها هو تحسين المردود المدرسي بالتغيير العميق الذي لا يقتصر على المضامين فحسب بل يقتضي مقاربة جديدة في تصورها ، إعدادها ، هيكلتها و تنظيمها في إطار المقاربة المنهاجية ، ما ميز هذه المناهج ثوابتها مهما كانت طبيعة المادة (علمية ، أدبية) ، حيث ركزت على التكفل بالبعد ألقيمي و الأخلاقي للتربية ، ذلك بتأكيد الصارم على قيم مجتمعنا وهي: قيم الهوية التي تمثلها الثلاثية " الإسلام، العروبة ،الامازيغية " قصد التماسك الاجتماعي و الضمير الخلقي المنبثق عن تقاليد مجتمعنا ، كقيم التضامن ، التعاون ، القيم المرتبطة بالعمل ، الجهد بخلق المثابرة، أخلاقيات العمل ، القيم العالمية بما يتلاءم و قيمنا

لكن الواقع و من خلال تصريحات أساتذة العلوم و الفيزياء من خلال المقابلات الغير مباشرة فان هذه الفئة تعاني من عقبتين أولاهما عدم تحكمهم في الطريقة التعليمية الحديثة ، و ثانيهما ورود معلومات علمية حديثة لم يدرسها الأساتذة خلال مسارهم الجامعي ، بالإضافة الى عدم توفر الوسائل التربوية الحديثة ، كأجهزة الحاسوب ، نظام الانترنت على مستوى المؤسسة

الاستنتاج العام

بعد التأكد من انخفاض مستوى الرضا عن المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات لدى أغلبية أساتذة التعليم المتوسط من خلا ل تصريحاتهم و المشكّلة لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بالإضافة الى المقابلة غير المباشرة التي أجريت مع بعض المعلمين ، من هذا المنطلق كان التنبؤ أو الاعتقاد بوجود ظاهرة تدني أو انخفاض في مستوى الرضا عن المناهج الجديدة و بعد تفحص الدراسات السابقة المهتمة بدراسة و بحث أراء المعلمين و مدى رضاهم عن الإصلاحات التي مست الجانب التربوي مستهدفة إصلاح المناهج التي سبق لنا تناولها أو عرضها في الفصل الأول من الجانب النظري للدراسة ، حيث سلطنا الضوء على أهم عنصر من العناصر الفاعلة في تطبيق المنهاج المدرسي ، فكل الدراسات تقريبا ترى أن الأستاذ باعتباره المجسد و المنفذ الوحيد و الرئيسي لهذه المناهج الدراسية الجديدة ، فلا بد له أن يشارك و يستشار في عملية إصلاحها و تطويرها ، لذا علينا أن نعترف انه ما من إصلاح حقيقي يمكن أن يشق طريقه الى النجاح و لا يمكن أن يتحقق دون المشاركة الإيجابية للأساتذة ، فكثيرا ما يقال أن الأساتذة يعزفون أو يرغبون عن التجديد أو ينفرون منه ، أنهم محافظون بطبيعتهم ،و السلطات التربوية العليا هي وحدها الراغبة بالإصلاح لكن في هذا القول الكثير من الخطأ و التجني

وبعد هذا الإثبات النظري ، كان الهدف من بحثنا هو حصر أسباب انخفاض مستوى الرضا عن هذه الإصلاحات التي مست المناهج المدرسية ،و هي أكثر شئ مسته الإصلاحات الأخيرة ، وان قياس مدى استجابة أفراد العينة لهذه الأسباب المتمثلة في التساؤلات التالية:

ماهو مستوى رضا أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط نحو المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات؟ ما هو مستوى رضاهم عن مكوناته الأربعة من(أهداف ، محتوى ، الوسائل و الطرق ، التقويم) ؟

هل هناك فروق في مستوى الرضا بين الأساتذة فيما يخص(الجنس، مدة التدريس، طبيعة المادة المدرسة علمية أو أدبية)؟

وعليه قد تم صياغة الفرضيات وفقا لهذه التساؤلات

أجريت الدراسة على أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط ، اختيرت هذه السنة باعتبار أن الإصلاح قد اخذ فيها وقتا كافيا لاستدراك نقاط ضعفه لتدارك الأخطاء التي وقع فيها ، وباعتبار أن الأساتذة قد اعتادوا عليه و أصبحت لديهم خبرة كافية عن تطبيقه من خلال الملتقيات و الممارسات و البحث الشخصي من طرفهم بكشف ملابساته

استعمل في هذه الدراسة مقياس واحد تم بناؤه من طرف الباحثة من خلال الدراسات التراكمية حول الموضوع و المقابلة غير المباشرة مع الأساتذة

لتكشف الدراسة الميدانية في الجانب التطبيقي للبحث عن مستوى الرضا لدى الأساتذة

حيث أثبتت النتائج أن هناك مستوى رضا مرتفع لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط عن المنهاج المدرسي ككل و عن مكوناته الأربعة من أهداف، محتوى ، الطرق ، الوسائل و التقويم ، كما أن هناك فروقا في مستوى الرضا بين الأساتذة راجعة لمتغير الجنس و مدة التدريس ، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا ناتجة عن متغير طبيعة المادة المدرسة

لكن رغم هذه النتائج الايجابية المتوصل إليها يمكن أن نشير الى ماهو موجود في الواقع عكس ما توصلت إليه نتائج البحث ، حيث أن الأغلبية من الأساتذة لا يزالون يدرسون بالطريقة القديمة "بيداغوجية الأهداف" ،و ذلك راجع لعدم تكوينهم ، وان وجد فهو غير كافي بالإضافة إلى عدم توفر الوسائل اللازمة لهذه البيداغوجية الجديدة ، وكذا عدم تجريب المناهج قبل تعميمها ، نظرا للاستعجال

ومن السلبيات التي صادفتها الباحثة في هذا المجال، اكتظاظ الأقسام ، في حين أن الخطاب التربوي الرسمي من خلال المناشير لإنجاح الإصلاح استجوب أن يكون القسم على شكل فوج ليتمكن من تطبيق بيداغوجية الكفاءات ، هذا مالم نجده في الواقع ، و كذا كثافة المنهاج المدرسي و قلة الوقت المخصص له ،و كثرة المراقبة المتمثلة في التقويم المستمر المتعب و المنهك للمعلم و المتعلم ، زد على ذلك نقص في التكوين ،و تخوف الأساتذة من الإجابة على المقياس ظنا منهم انه سيؤثر على مستقبلهم الوظيفي بالرغم من طمأنة الباحثة لهم بان آراءهم ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط .

الـــــخـــــــاتـــــمـــــــة

إن عملية الإصلاح التربوي هي معالجة علمية و متأنية لمختلف المشاكل الطارئة و الكامنة و المؤثرة على صيرورة النظام التربوي ، فهو بهذا لا يكتفي بالمعالجة السطحية للمشاكل التربوية ، و من خلال هذه الدراسة يمكننا القول بان الإصلاح الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية فيما يخص المناهج المدرسية المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، قد جاءت لتجاوز السلبيات التي كانت تطبع التعليم في ظل المقاربات السابقة ، و ذلك فيما يتعلق بعناصر المنهاج المدرسي وبما عرفته هذه العناصر من تحديثات و تغييرات سواء كليا أو جزئيا ، وباعتبار أن الأستاذ المعني الأول و الرئيسي بتطبيق هذه المناهج المدرسية بكل مكوناتها ، إلا أننا نجد بان المسؤولين القائمين على هذا الإصلاح لم يراجعوا و لم يستشيروا هؤلاء الأساتذة في هذه العملية ، وهذا ما دفعنا للقيام بهذه الدراسة قصد التعرف على مستو رضا الأساتذة عن الإصلاحات التي مست هذه المناهج المدرسية باعتبارهم الممارسين الفعليين لها، و بالتالي فرأيهم أكيد سيعبر عن حقيقة و مستوى هذه المناهج الجديدة ، و بعد تعاملنا الميداني مع الأساتذة حول قضية إصلاح المناهج المدرسية و خاصة موقفهم منه و مدى استجابتهم له ، وجدنا أن هناك تباين في مستوى رضاهم عن هذه الإصلاحات، وخاصة فيما يتعلق منها بمسالة المقاربة بالكفاءات

وعليه يمكن القول في الأخير أن هذه الإصلاحات تستدعي إن أردنا لها النجاح الشامل و الأخذ بعين الاعتبار الكثير من المسائل و القضايا الأساسية في العملية التعليمية ، وفي مقدمتها استشارة أهم طرفا فيها و هو الأستاذ.

الاقتراحات

من خلال نتائج هذا البحث نقترح ما يلي

_ يجب أن تقوم عملية الإصلاح على أسس علمية

_ تدريب الأساتذة على المناهج المدرسية الجديدة، ذلك بتنظيم دورات تكوينية

_ ضرورة القيام بدورات تكوينية تقويمية ميدانية حتى نتأكد من أن الأساتذة يدركون فعلا هذه المقاربة و التحكم فيها

_ إعادة النظر في الأوقات المخصصة للمواد المدرسة

_ ضرورة مواكبة تطبيق طرق التدريس حسب المناهج المدرسية الجديدة

_ تصحيح الأخطاء الموجودة في الكتب و الدليل المدرسي و الحد من كثافة المحتوى

_ الاستفادة من أراء الأساتذة في عملية إصلاح آو حذف بعض محتويات المواد أو تغييرها

_ الزيادة في حصص التدريس لبعض المواد و إلغاء بعض الدروس أو دمجها و إعداد دليل مفصل للمواد التي تحتاج إلى ذلك

_الاهتمام بآراء الأساتذة ومواقفهم وتصوراتهم للقضايا التربوية خاصة فيما يتعلق بالجانب الذي يطبقونه ، وتعتبر هذه المناهج المدرسية من بين القضايا التي تقع مسؤولية تنفيذها على الأستاذ ، بالتالي من الضروري معرفة موقفه وكيف يجب أن يكون عليه هذا المنهاج

المراجع

الـــــــــمـــــــــراجـــــــع

الكتب باللغة العربية

1_ أبو بكر بن بوزيد (2006): المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، برنامج اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية،(PARE)،الديوان الوطني للمطبوعات

المدرسية، الجزائر

2_ ابوبكر بن بوزيد، (2009):إصلاح التربية في الجزائر، رهانات و انجازات ، دار القصبة ، الجزائر

3_ إبراهيم الوافقي،(1979): التخطيط للتدريس ، عمان ، الأردن

4_ أحمد محمد الطيب، (1999): التقويم و القياس النفسي و التربوي، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، مصر

5_احمد حسن اللقاني،(1994): المنهج ، الأسس، المكونات، التنظيمات،عالم الكتب، القاهرة ، مصر

6_ أحمد صقر عاشور(1987):السلوك الإنساني في المنظمات، الطبعة الأولى، الدار الجامعية، بيروت، لبنان

7_ أحمد صقر عاشور(1989):السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، لبنان

8_ أحمد صقر عاشور(1997):أدلة التدريب الإداري، تنمية المهارات القيادية و السلوكية، تدريبات و أنشطة دليل المدرب، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.

9- أحمد ماهر(2007) السلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات، الطبعة السابعة، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

10- أحمد إبراهيم أحمد(2000):الإدارة التعليمية بين النظرية و التطبيق، مكتب المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر

11- الحسن هشام و القائد شفيق، (1990):تخطيط المنهج وتطويره، الطبعة الأولى، دار الصفاء، عمان، الأردن.

12- الطاهر وعلي محمد، (2006): بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الطبعة الأولى ، الجزائر

13- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة،(2000) : المناهج التربوية الحديثة ، الطبعة الأولى، دار المسيرة ،عمان، الأردن.

14- حسين عبد الحميد و احمد رشوان، (2006): العلم و التعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، مصر

15- حسين سليمان قورة ، (1988):الأصول التربوية في بناء المناهج ، الطبعة الخامسة ، دار المعارف ، مصر

16- حمو بوظريفة وأحمد ولورسي عبد القادر(2007):عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي،الطبعة الأولى،دار الملكية للطباعة ،الجزائر.

17- خالد لبصيص(2004): التدريس العلمي و الفني الشفاف لمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، الجزائر.

18- خضير كاظم حمود،(2000):السلوك التنظيمي، الطبعة الأولى ،دار الصفاء ، عمان ، الاردن

19-ذوقان عبيدات و سهيلة أبو السميد(2007): استراتجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين، دليل المعلم و المشرف التربوي، الطبعة الأولى،دار الفكر، الأردن.

20-سعادة جودت احمد وإبراهيم عبد الله(2004): المنهج المدرسي المعاصر،الطبعة الرابعة،، دار الفكر، عمان، الأردن.

21- سعدون محمود الساموك و هدى الشمري، (2009): المناهج المدرسية بين التقليد و التحديث، مؤسسة الوراق، عمان ، الأردن .

22- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003): الكفايات التدريسية ، المفهوم، التدريب، الأداء ، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان،الأردن.

23-صالح هندي ،(1999):تخطيط المناهج و تطويره، دار الفكر العربي ، الأردن

24-صفاء عبد العزيز و سلامة عبد العظيم، (2007):إدارة الفصل و تنمية المعلم، الدار الجامعية الجديدة، الإسكندرية، مصر.

25-صلاح الدين عرفة محمود، (2002): المنهاج الدراسي، الألفية الجديدة، مكتب دار القاهرة، مصر

26-طيب نايت سليمان و زعتوت عبد الرحمان و قوال فاطمة ، (2004): بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، الطبعة الأولى ، دار الأمل ، تيزي وزو، الجزائر.

27 عابد احمد الخوالدة،(2007): إدارة التجديد و الإصلاح التربوي، مشكلات الواقع و توجهات المستقبل، الطبعة الأولى ، دار العالم للثقافة، الأردن.

28-عبد الحافظ محمد سلامة، (2000):الوسائل التعليمية و المنهج، دار الفكر، الأردن.

29- عبد الحميد عبد الفتاح المغربي(2007):المهارات السلوكية و التنظيمية لتنمية الموارد البشرية، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية، مصر.

30- عبد الرحمان بن سالم(1994):المرجع في التشريع المدرسي الجزائري،الطبعة الثانية، مطابع عمار قرضي، باتنة ، الجزائر.

31- عبد الرحمان صالح الأزرق(2000):علم النفس التربوي للمعلمين، الطبعة الأولى، مكتبة طرابلس العالمية، ليبيا.

32- عبد الرحمان عبد السلام جامل،(2000) : أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها ،الطبعة الأولى ، دار المناهج، الأردن.

33- عبد الرحمان التومي (2004):الكفايات مقاربة نسقيه ،الطبعة الثالثة، مطبوعات الهلال ، وجدة ، المغرب

34- عبد الجبار عوض، (1989):أصول التربية ،مطابع مؤسسة الأدوية، صنعاء، اليمن

35- عبد الكريم غريب(2002): الكفايات و استراتجيات اكتسابها، الطبعة الثانية ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب

36- عبد الكريم غريب ، (2004):بيداغوجية الكفايات ، الطبعة الخامسة ، منشورات عالم الكتاب ، الدار البيضاء ،المغرب.

37- عبد الكريم غريب ، (1996): التدريس بالوحدات مقاربة سيكو بيداغوجية ، الطبعة الأولى ، منشورات عالم الكتاب ، الدار البيضاء ،المغرب

38-عبد الله الأمين النعمي (1992): المناهج وطرق التعليم عند القابسي و ابن خلدون ، لبيا

39-علي أحمد عبد الرحمان عياصرة (2006):القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، الطبعة الأولى،دار و مكتبة الحامد،عمان، الأردن.

40-علي أحمد مذكور(1998): مناهج التربية، أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

41-علي الديري(1993):مناهج التربية الرياضية بين النظرية و التطبيق ،دار الفرقان ، اربد، الأردن.

42-عمر الجوهري ،(1980): الإدارة ، دار الطوبجي ، القاهرة ، مصر

43- عمر محمود الحيلة، (1999): التصميم التعليمي نظرية الممارسة، دار المسيرة، الأردن.

44- فؤاد محمد سليمان قلادة، (1976): أساسيات المنهاج، دار المطبوعات الجديدة، مصر

45- فريد حاجي (2005): بيداغوجية التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية ، الجزائر،.

46- كوثر كوجك ،(1997):اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس،الطبعة الثانية،عالم الكتاب ، مصر .

47-مادي لحسن، (1990): الأهداف و التقييم في التربية، شركة بابل، الرباط، المغرب.

48-محمد احمد كريم وعنتر محمد لطفي،(2002):مهنة التعليم و ادوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، مصر

49- محمد بوعلاق(2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ، البليدة.

50- محمد حسنين العجمي(2008):القيادة التربوية والإشراف التربوي الفعال و الإدارة الحافزية ،الدار الجامعية الجديدة.

51 محمد زياد حمدان ،(1987):تقييم المناهج، دار التربية الحديثة ، عمان، الأردن

52- محمد سعيد أنور سلطان(2003):السلوك التنظيمي ، دار الجامعة الجديدة.

53- محمد عزت، (1989): المنهاج و تنظيماته ، المكتبة المصرية ، القاهرة ، مصر

54- محمد عطية الأبراشي،(1996):اتجاهات الحديثة في التربية ،دار الرجاء للكتب العربية،

55-محمد علي محمد (1986) :علم الاجتماع و المنهج العلمي ، دار المعارف الجامعية ، الإسكندرية ، مصر.

56-محمد محفوظ،(2000):حضور المثقف العربي تحديات العولمة، الطبعة الأولى ، المركز الثقافي العربي، بيروت ، لبنان.

57-محمد هاشم فالوقي(1997):بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط و إستراتجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

58-محمد منير مرسي، (1996): الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر

59- محمود عبد الحليم منسي،(1998): التقويم التربوي ،الطبعة الأولى،دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، مصر

60- مصطفى محسن ، (1999): الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة و تحديات التحول ، (رؤية سوسيولوجية نقدية)،الطبعة الأولى، المركز الثقافي المغربي، الدار البيضاء ، المغرب

61- ميلود التوري،(بدون سنة):من درس الأهداف الى درس الكفايات ، الطبعة الأولى ،مطبعة انفو برانت ،فاس، المغرب

الكتب بالغة الأجنبية

62- André Guittet, (1998) : développer les compétences, esf éditeur, 2em édition, Paris

63- Don Hellriegel and John slocum, (2006): organizational Behavior, 11th, West publishing, co, New jersey.

64- Harlod, M and F.Rush,(1977): job Design Motivation The conference , Board, New York, Inc .

65- Harbert Chruden and Arthur Sherman, (1972): personnal Management, 4 Th, Ed South Western publishing, co, New York,

66- Jacques Lgalens et C, Loignon ,(1997) : prévenir les conflits et accompagner les changements l' observation Sociale au service des entreprises et administration, Edition Maxima.

67- Jean Cardinet, (1992) : évaluation scolaire et mesure, 2ed, 4°tirage, de boeck-wesmael, Belgique

68-Paul Albou,(1982) : besoin et motivations économiques, édition puf, Paris

69- Pelletier Guy et Vachon paul (2000) : préparation de la réforme du système éducatif : organisation, gestion et gouvernance du secteur et l'éducation et de la formation en république algérienne, CIDE, Algérie

70-R,Frances (1981) : la satisfaction dans le travail et l'emploi ,édition puf, paris

71-Victor Harold Vroom, (1964): work and motivation, first edition,(the jossey-bass management series) originally published, New York; wiley

72- Vinck Dominique (2000) : mutation des sciences de l'industrie, et de l'enseignement presse universitaire, paris

القواميس باللغة العربية

73- الفارابي عبد اللطيف و محمد ايت موحي ، (2003):معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية و الديداكتيك ، الطبعة الثالثة ، منشورات ، عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب.

74- المنجد الأبجدي، (1988):الطبعة السادسة، دار المشرق، بيروت، لبنان

75- بن منظور (1988): لسان العرب معجم اللغة العربية، المجلد الخامس، دار الجيل بيروت، لبنان

76- عبد الكريم غريب (2006):المنهل التربوي ، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية ، المغرب.

77- لويس معلوف(1965): المنجد في اللغة والأدب والعلوم ، الطبعة الثامنة عشرة،المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، لبنان

78- معجم الطلاب (1990): معجم الوافي وسيط اللغة العربية، طبعة مزيدة ، بيروت ، لبنان.

79- نجيب اسكندر ، (1971): معجم المعاني للمترادف و المتوارد و النقيض من أسماء و أفعال و أدوات و معايير ، الطبعة الأولى، مطبعة الزمان ، بغداد ، العراق.

القواميس باللغة الأجنبية

80- Dictionnaire Larousse(1984) : première édition, paris,

81- Renald Doron (1989) : dictionnaire de psychologie Larousse, paris

المجلات العلمية

82- ألمعيلي(2006): الرضا الوظيفي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربي السعودية، المجلة العلمية الملك فيصل للعلوم الإنسانية و الإدارية، المجلد السابع ، العدد الأول ، السعودية

83- المربي(2005): المجلة الجزائرية للتربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر

84- المهدي بن بتقة واحمد العاطف (2004): المقاربة بالكفاءات و بنا ء مناهج التعليم المتوسط في الجزائر المقاربة المنظومية في التعليم و التكوين، مجلة المبرز، العدد21، المدرسة العليا للأساتذة

85- المركز الوطني للوثائق التربوية، (2000): الكتاب السنوي

86- اللجنة الوطنية للبرامج (2003): الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط.

87- المركز الوطني للوثائق التربوية (2001): بيداغوجية مقالات تربوية على الانترنيت سلسلة موعدك التربوي ،رقم 8 ، الجزائر.

88- جورجيت تتوري (2003): المجلة التربوية للعلوم الاجتماعية، العدد 28 كانون الأول ، لبنان

89- حامد بدر(1983):الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس و العاملين بكلية التجارة و الاقتصاد و العلوم السياسية،مجلة العلوم الاجتماعية،العدد الأول

90_سلسلة المربي ،(2003):المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية

91- لخضر لكحل،(2009): التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد11، الجزائر،.

92- محمد بوبكري ،(2004):في إصلاح نظام التربية و التكوين ، عالم التربية ، مجلة فصلية ، العدد 14، الجديدة ،المغرب.

93- محمد عليمات(1994):الرضا عن العمل لدى معلمين التعليم الثانوي المهني، مجلة أبحاث اليرموك،سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية،المجلد 10،العدد ،الأردن.

المناشير الوزارية

94- فريد عادل ،(2001-2002) لماذا إصلاح المناهج و كيف؟ من 27 الى29 أكتوبر ، مدخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف ، المنظم من طرف وزارة التربية الوطنية ، الجزائر

95- اللجنة الوطنية للبرامج (2003): الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط.

96- نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان (1998): العدد، مارس، يونيو، مطابع ميثاق المغرب

97-وزارة التربية الوطنية (2003) افريل: مناهج التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط التربية الإسلامية ، التربية المدنية ، التاريخ و الجغرافيا، مديرية التعليم الأساسي

98-وزارة التربية الوطنية ،(يوليو، 2004): مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر

99-وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية ،(جانفي ،2005): النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ، عدد خاص الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر

الرسائل العلمية

100- أحلام مرابط (2006/2005): واقع المنظومة التربوية، مذكرة ماجستير غير منشورة جامعة بسكرة، الجزائر

101- محمد خليل عيسى الشوامرة (2007): مستوى الرضا لدى معلمي و معلمات المدارس الخاصة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، القدس

102- ربيع شتوي(2003): محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني رسالة لنيل الماجستير،جامعة منتوري. قسنطينة

103-لخضر لكحل (2006-2007): استثمار البعد التاريخي في الإصلاح التربوي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجزائر

104- مصطفى الطيب عبد العظيم، (2008): فاعلية المناهج الدراسية المطورة وقدرتها عل تحقيق أهدافها، رسالة ماجستير غير منشورة، لبيا.

105- نجوى يوسف أبو راس، (2009): اتجاهات المعلمين نحو التعليم الثانوي التخصصي و علاقتها بالرضا الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، ليبيا

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الجزائر *2*

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

تحكيم الاستبيان

الدكتور(ة) المحترم(ة).....

الدرجة العلمية:.....

تحية تقدير و بعد

في إطار القيام بدراسة حول الرضا الو ضيفي للمعلم عن المنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاحات الجديدة لذلك نرجو منكم بصفتكم لديكم الخبرة في بناء الاختبارات و المقاييس إعطاء رأيكم في عبارات (بنود) هذا الاستبيان من حيث وضوح الصياغة و مناسبتها لما أعدت لقياسه ,و ذالك بوضع علامة (X)في الخانة التي تناسب رأيكم,و إن أمكن اقتراح البديل أو إضافة بنود ذات أهمية في هذه الدراسة .

و أشكركم على التعاون معنا مسبقا.

الطالبة"

عيساوي سعدة

جامعة الجزائر *2*
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا

مقياس الرضا الوظيفي قبل التحكيم

حضرة الأستاذ المحترم:

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنـــــيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، بعنوان الرضا الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط عن المنهاج الجديد ، فانه من الطبيعي أن أتوجه الى سيادتك لتقدم لي يد المساعدة بصفتك الشخص المؤهل لتزويدي بالمعلومات المناسبة في هذا الموضوع ، لهذا أرجو منك أن تساهم بالإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكل جدية و موضوعية ، واعدك أن إجابتك سوف تبقى محفوظة ، و لن تستعمل إلا لأغراض علمية ، ولك مني جزيل الشكر سلفا على مساهمتك المخلصة والفعالة في إنجاح هذه الدراسة.

ملاحظة هامة :

الرجاء منك قراءة كل عبارة بدقة و فهمها جيدا ثم الإجابة عليها بوضع علامة: (X) في المربع الذي يعبر عن رأيك الخاص، علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، بل كل الإجابات تعبر عن أراء مختلفة ، ستجد لكل حالة خمس إجابات ممكنة ، وما عليك في كل مرة إلا اختيار واحدة فقط من بينها ، وذلك بوضع علامة (X) في المربع المناسب.

معلومات عامة:

1- اسم المدرسة:

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- الخبرة المهنية (مدة التدريس):

4- المادة التي تدرسها:

مستوى الرضا عن	مرتفع جدا	مرتفع	ليس لي رأي	منخفض	منخفض جدا
ا- أهداف المنهاج					
1أهداف المنهاج شاملة					
2- أهداف المنهاج واقعية					
3- أهداف المنهاج واضحة ومحددة					
4-أهداف المنهاج متسلسلة					
5- أهداف المنهاج متنوعة					
6- أهداف المنهاج دقيقة					
7- أهداف المنهاج مرنة					
8- أهداف المنهج قابلة للتحقق					
9- أهداف المنهاج تتفق مع ثقافة المجتمع الجزائري					
10- أهداف المنهاج تربط بين حاجات المجتمع وظروف					
11- أهداف المنهاج تراعي حاجات المتعلمين و ميولهم ورغباتهم					
12- أهداف المنهاج تتوافق مع المرحلة التعليمية للتلميذ					
13- أهداف المنهاج تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين					
14- أهداف المنهاج تتوافق مع قدرات التلميذ					
15- أهداف المنهاج تتوافق مع توقعات المعلمين					
16-أهداف المنهاج تساير المستوى العالمي					
17- أهداف المنهاج تراعي الإمكانيات المادية و البشرية المتوفرة					
ب محتوى المنهاج					
18- محتوى المنهاج موضوعاته متسلسلة					
19- محتوى المنهاج يتضمن مفاهيم علمية					
20- محتوى المنهاج قابل للتغيير و التعديل					
21- محتوى المنهاج مرتبط الأهداف الموضوعة له					
23- محتوى المنهاج مواضيعه حديثة					
24- محتوى المنهاج يتناسب مع عدد الحصص المخصصة له					
25- محتوى المنهاج سهل التطبيق في الظل المقاربة بالكفاءات					
26- محتوى المنهاج يراعي حاجات المتعلمين					
27- محتوى المنهاج يربط بين المدرسة والبيئة الاجتماعية للتلميذ					
28- محتوى المنهاج يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ					
29- المحتوى يركز على نشاط المتعلم					
30- محتوى المنهاج يصير الدافعية لدى التلاميذ					
31- محتوى المنهاج يتناسب مع القدرة الاستيعابية للتلميذ					
32- محتوى المنهاج يساعد على استخدام طرق تدريس متعددة					
33- محتوى المنهاج يسهل تنفيذه وفق الإمكانيات المتوفرة					
ج الطرائق و الوسائل التعليمية					
34- طرق التدريس بالكفاءات تتناسب مع أهداف المنهاج					
35- طرق التدريس بالكفاءات تتناسب مع موضوعات المحتوى					

36- طرق التدريس بالكفاءات أكثر مرد ودية من طرق التدريس بالأهداف					
37- طرق التدريس بالكفاءات تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين					
38- طرق التدريس بالكفاءات تساعد على التعلم الذاتي للمتعلمين					
39- طرق التدريس بالكفاءات تشجع على تنويع مصادر المعرفة وتوجيه التلاميذ إليها					
40- طرق التدريس بالكفاءات تساعد لدى المتعلمين على التفكير و الإبداع					
41 – أساليب تحقيق الكفاءة مرهقة بالنسبة للمعلم					
42- وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات متوفرة بشكل جيد					
43- وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تستخدم لأغرض تعليمية متعددة					
44- وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات توضح وتسهل المادة التعليمية					
45- وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتماشى مع العصر					
46- وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات سهلة الاستخدام بالنسب للمعلم					
47- وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات سهلة الاستخدام بالنسب للمتعلم					
48- وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات توفر عنصر الجاذبية و التشويق لدى المتعلم					
د التقويم					
49- التقويم بالكفاءات يتناسب مع المحتوى					
50 التقويم بالكفاءات يحقق الأهداف التدريسية					
51- التقويم بالكفاءات يبسط العملية التعليمية					
52- التقويم بالكفاءات يتميز بالمصداقية					
53- التقويم بالكفاءات يعتمد على مؤشرات أداء واضحة (شفهية عملية تحررية)					
54- التقويم بالكفاءات يكشف عن مستوى فعالية الطرق التدريسية					
55- التقويم بالكفاءات أساليبه سهلة الإجراء و التنفيذ					
56- التقويم بالكفاءات مريح أكثر من التقويم بالأهداف					
57- التقويم المستمر ضروري وفق المنهاج الجديد					
58- التقويم بالكفاءات يمنح فرصة تقويم التلميذ لذاته					
59- التقويم بالكفاءات يساعد على علاج صعوبات التعلم					
60- التقويم بالكفاءات يراعي الفروق قي مستوى تحصيل التلاميذ					
61- التقويم بالكفاءات يغطي كافة الأنشطة التي يقوم بها التلميذ					

جامعة الجزائر *2*
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا

مقياس الرضا الوظيفي

حضرة الأستاذ المحترم:

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنـــــيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، بعنوان الرضا الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط عن المنهاج الجديد ، فانه من الطبيعي أن أتوجه الى سيادتك لتقدم لي يد المساعدة بصفتك الشخص المؤهل لتزويدي بالمعلومات المناسبة في هذا الموضوع ، لهذا أرجو منك أن تساهم بالإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكل جدية و موضوعية ، واعدك أن إجابتك سوف تبقى محفوظة ، و لن تستعمل إلا لأغراض علمية ، ولك مني جزيل الشكر سلفا على مساهمتك المخلصة والفعالة في إنجاح هذه الدراسة.

ملاحظة هامة :

الرجاء منك قراءة كل عبارة بدقة و فهمها جيدا ثم الإجابة عليها بوضع علامة: (X) في المربع الذي يعبر عن رأيك الخاص، علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، بل كل الإجابات تعبر عن أراء مختلفة ، ستجد لكل حالة خمس إجابات ممكنة ، وما عليك في كل مرة إلا اختيار واحدة فقط من بينها ، وذلك بوضع علامة (X) في المربع المناسب.

معلومات عامة:

1- اسم المدرسة:

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- الخبرة المهنية (مدة التدريس):

4- المادة التي تدرسها:

مـــــامستوى رضـــــــــــاك عـــــــــــــــن	مرتفع جدا	مرتفع	ليس لي رأي	منخفض	منخفض جدا
ا- أهداف المنهاج					
1- شمولية أهداف المنهاج					
2- واقعية أهداف المنهاج					
3- وضوح أهداف المنهاج وتحديدها					
4- تسلسل أهداف المنهاج					
5- تنوع أهداف المنهاج					
6- دقة أهداف المنهاج					
7- مرونة أهداف المنهاج					
8- اتفاق أهداف المنهاج مع ثقافة المجتمع الجزائري					
9- ربط أهداف المنهاج بين حاجات المجتمع وظروفه					
10- مراعاة أهداف المنهاج لحاجات المتعلمين و ميولهم ورغباتهم					
11- توافق أهداف المنهاج مع المرحلة التعليمية للتلاميذ					
12- مراعاة أهداف المنهاج للفروق الفردية بين المتعلمين					
13- توافق أهداف المنهاج مع قدرات التلاميذ					
14- توافق أهداف المنهاج مع توقعات المعلمين					
15- مسايرة أهداف المنهاج للمستوى العالمي					
ب محتوى المنهاج					
16- شمولية الموضوعات الواردة في محتوى المنهاج					
17- تضمن محتوى المنهاج لمفاهيم علمية					
18- ترابط محتوى المنهاج مع الأهداف الموضوعة له					
19- تسلسل الموضوعات الواردة في محتوى المنهاج					
20- مسايرة مواضيع محتوى المنهاج للتطور العلمي					
21- تناسب محتوى المنهاج مع الحجم الساعي المخصص له					
22- سهولة تطبيق محتوى المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات					
23-مراعاة محتوى المنهاج لحاجات و اهتمامات المتعلمين					
24-ربط محتوى المنهاج بين المدرسة والبيئة الاجتماعية للتلاميذ					
25-مراعاة محتوى المنهاج للفروق الفردية بين التلاميذ					
26- تركيز المحتوى على نشاط المتعلم					
27- إثارة محتوى المنهاج للدافعية لدى التلاميذ					
28- تناسب محتوى المنهاج مع القدرة الاستيعابية للتلاميذ					
29- مساعدة محتوى المنهاج على استخدام طرق تدريس متعددة					
30-سهولة تنفيذ محتوى المنهاج وفق الإمكانيات المتوفرة					

					ج الطرائق و الوسائل التعليمية
					31- تناسب طرق التدريس بالكفاءات مع أهداف المنهاج
					32- تناسب طرق التدريس بالكفاءات مع موضوعات المحتوى
					33- مردودية طرق التدريس بالكفاءات مقارنة بالطرق التدريسية الأخرى(الأهداف ، المحتوى)
					34- مراعاة طرق التدريس بالكفاءات للفروق الفردية بين المتعلمين
					35- مساعدة طرق التدريس بالكفاءات على التعلم الذاتي للمتعلمين
					36- تشجيع طرق التدريس بالكفاءات على تنويع مصادر المعرفة وتوجيه التلاميذ إليها
					37- مساعدة طرق التدريس بالكفاءات المتعلمين على التفكير و الإبداع
					38 – إرهاق أساليب تحقيق الكفاءة بالنسبة للمعلم
					39- توفر وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات بشكل جيد
					40- استخدام وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لأغرض تعليمية متعددة
					41-تسهيل و توضيح وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات للمادة التعليمية
					42 - تماشى وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات مع التكنولوجية الحديثة
					43- سهولة استخدام وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالنسبة للمعلم
					44- سهولة وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالنسبة للمتعلم
					45-توفير وسائل التدريس بالمقاربة بالكفاءات عنصر الجاذبية و التشويق لدى المتعلم
					د التقويم
					46- تناسب التقويم بالكفاءات مع المحتوى
					47- تحقيق التقويم بالكفاءات للأهداف التدريسية
					44-تبسيط التقويم بالكفاءات للعملية التعليمية
					49-تميز التقويم بالكفاءات بالمصداقية
					50- اعتماد التقويم بالكفاءات على مؤشرات أداء واضحة (شفهية ،عملية، تحررية)
					51- كشف التقويم بالكفاءات عن مستوى فعالية الطرق التدريسية
					52- سهولة إجراء وتنفيذ أساليب التقويم بالكفاءات
					53-أن التقويم بالكفاءات مريح أكثر من التقويم بالأهداف
					54-ضرورة التقويم المستمر وفق المنهاج الجديد
					55- منح التقويم بالكفاءات فرصة تقويم التلاميذ لذاتهم
					56- مساعدة التقويم بالكفاءات على علاج صعوبات التعلم
					57- مراعاة التقويم بالكفاءات للفروق قي مستوى تحصيل التلاميذ
					58- تغطية التقويم بالكفاءات كافة الأنشطة التي يقوم بها التلميذ