

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية



رقم الترتيب:.....
رقم التسلسل:.....

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير
الفرع: علم النفس وعلوم التربية
التخصص : علم التدريس
من طرف الطالبة : نورة بوعيشة

تحت عنوان :

الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس
بالكفاءات

دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب

نوقشت يوم : 2008/03/02

أمام اللجنة المكونة من :

- | | | |
|---------|---|-------------------------|
| رئيسا | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | أ.د. عبد الكريم قريشي |
| مقررة | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | أ.د. نادية مصطفى الزقاي |
| | المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة (الجزائر) مناقشاً | د. عبد الله قلي |
| مناقشاً | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | د. موسى حريزي |

شكر و تقدير

الشكر والحمد لله عز وجل الذي منحني قوة الإرادة والصبر لإتمام هذا العمل .

أشكر أستاذتي الفاضلة المشرفة على المذكرة ، لما بذلته معي من جهد خالص أفاضت فيه علي من منهل علمها وغزير عطائها ، وكانت لي نعم العون ونعم المساعدة.

وأشكر الأساتذة المدرسين بقسم علم النفس وعلوم التربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، والأستاذ الفاضل محمود فوزي شعوبي على مساعدته في المعالجة الإحصائية باستخدام SPSS. وأشكر رؤساء مصلحة التكوين والتفتيش لكل من ورقلة وبسكرة، وإلى الأستاذة الفاضلة علوي بركاهم عضو اللجنة المتخصصة لإصلاح مناهج مادة اللغة العربية ، حيث كان لهم فضل وجهد في معاونتي لتطبيق الاستبيان، وأشكر جميع مفتشي المرحلة الابتدائية على تواضعهم وتحمسهم ومساعدتهم .

و الشكر الجزيل لكل من ساعدني لإنجاز هذا العمل .

الطالبة

الفهرس

أ	شكر و تقدير
ب	ملخص الدراسة
د	الفهرس
ح	قائمة الجداول
ي	قائمة الأشكال
1	مقدمة
الجانب النظري الفصل الأول: موضوع الدراسة وأهميته.	
4	1- إشكالية الدراسة
11	2- تساؤلات الدراسة
12	3- فرضيات الدراسة
12	4- أهمية الدراسة
13	5- أهداف الدراسة
14	6- دواعي اختيار الموضوع
14	7- التعريف الإجرائي للمفاهيم
16	8- حدود الدراسة
الفصل الثاني: المعلم والممارسات التدريسية.	
18	* تمهيد
18	أولاً : المعلم
18	1- تعريف المعلم
19	2- خصائص المعلم وصفاته
21	3- أدوار المعلم

23	4- نظام إعداد المعلم
24	5- مجالات إعداد المعلم
26	6- تقويم المعلم
29	ثانيًا : الممارسات التدريسية
29	1- تعريف التدريس
30	2- متطلبات نجاح العملية التدريسية
31	3- الممارسات التدريسية السليمة
33	4- ممارسة المعلم للتدريس
33	1.4- التخطيط للدرس
43	2.4- تنفيذ الدرس
57	3.4- التقويم
63	خلاصة الفصل
الفصل الثالث : التدريس بمقاربة الكفاءات	
65	تمهيد
65	أولاً : المقاربة بالكفاءات
66	I- ماهية المقاربة
66	1- تعريف المقاربة بالكفاءات
69	2- التصورات المختلفة للكفاءة
70	3- الكفاءة والنظريات التربوية
74	II - الكفاءة في الميدان التربوي
74	1- التعاريف التربوية للكفاءة
77	2- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة
80	3- خصائص الكفاءة
83	4- أساسيات الكفاءة
84	5- أنواع الكفاءات

88	ثانيًا : التدريس بالكفاءات
88	I – ماهية التدريس بالكفاءات
90	II – خصائص التدريس بالكفاءات
92	III – متطلبات التدريس بالكفاءات
92	1- تصور آخر للتعلم
93	2- تصور آخر لدور المعلم والمتعلم
95	3- تصور آخر للمنهاج
99	4- تخطيط الدرس القائم على مقارنة الكفاءات
102	5- تنفيذ الدرس القائم على مقارنة الكفاءات
107	6- تقويم الكفاءات
114	7- التفتيش بالكفاءات
116	خلاصة الفصل
الجانب الميداني الفصل الرابع : إجراءات الدراسة	
118	تمهيد
118	1- منهج الدراسة
119	2- عينة الدراسة
121	3- أداة الدراسة
136	4- كيفية جمع البيانات (إجراءات التطبيق)
137	5- الأساليب الإحصائية
138	خلاصة الفصل
الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
140	1- عرض نتائج التساؤل الأول ومناقشتها
142	2- عرض نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها
144	3- عرض نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها

146	4- عرض نتائج فرضيات التساؤل الرابع ومناقشتها
147	1.4- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها
148	2.4- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها
148	3.4- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها
151	خلاصة الدراسة
152	قائمة المراجع
	الملاحق ا ملحق رقم 01 نموذج لبطاقة زيارة تفتيشية ملحق رقم 02 نموذج لتقرير زيارة المدير ملحق رقم 03 نموذج لتخطيط الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات ملحق رقم 04 نموذج لشبكة تقويم جماعية ملحق رقم 05 نموذج لشبكة تقويم فردية ملحق رقم 06 قائمة أسماء السادة المحكمين ملحق رقم 07 الإستبيان في صورته الأولى ملحق رقم 08 الإستبيان في صورته النهائية ملحق رقم 09 النسب المئوية لممارسة معلم المدرسة الأساسية للتخطيط والتتفيذ والتقويم بالكفاءات حسب المفتشين ملحق رقم 10 النسب المئوية لممارسة الأستاذ المجاز للتخطيط والتتفيذ والتقويم بالكفاءات حسب المفتشين ملحق رقم 11 استجابات أفراد عينة الدراسة (الدرجات) ملحق رقم 12 استجابات أفراد عينة الدراسة حسب بدائل الأجوبة

مقدمة

تشهد المنظومة التربوية منذ سنة 2003 ، إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية ،وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة علمية جديدة تهتم بالأداء والإنجاز ، وتتمثل هذه المقاربة في : "مقاربة التدريس بالكفاءات" التي تركز على منطق التعلم دون التعليم ، ويعتبر التلميذ محور العملية التربوية ، وتعد التحديات التي واجهت المنظومة التربوية في الجزائر عاملاً مهماً في ضرورة الإصلاح ، وتتمثل هذه التحديات في :

- انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى نظام التعددية السياسية.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي مركزي إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التطور التي يشهده مجال علوم التربية .
- تدني مستوى أداء التلاميذ ونتائجهم (وزارة التربية الوطنية ، 2001، ص:9)

وبناءً على المنشور الوزاري رقم 51 المؤرخ في 18 أكتوبر 1998 ، تم تنصيب لجان متخصصة لإعداد المناهج الجديدة(وزارة التربية الوطنية ، 2001، ص:19) وينتظر من المناهج أن تعمل على تطوير مستوى التعلم ، وتحسين مردودية المعلم والمتعلم ، وهذا لا يتأتى إلا إذا مس الإصلاح الفعل البيداغوجي ، الذي يعنى بالدرجة الأولى المعلم والمتعلم ، وارتقاء هذا الفعل إلى ما من شأنه تحقيق الكفاءات المطلوبة ، فالكفاءة تعنى بموارد التلميذ، وتنتظر لها بشكل مدمج (شامل) وليس بشكل منفصل ، ولا يمكن الحديث عن المعرفة لوحدها أو المهارة ، إذ أن الكفاءة تنتظر لهذه المعارف والمهارات كأداة من عدة أدوات يمكن للتلميذ أن يجسدها من أجل الخروج من مأزق ، فالكفاءة : « هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة وغيرها التي تجندها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها " (رشيدة آيت عبد السلام ، 2005 ، ص:

إن إستراتيجية التغيير تتطلب انضمام المدرسين للمبادرة ، وإدراكهم للنتائج التي تترتب عن ذلك ، وهو ما يفسح المجال للمدرسين للتعبير عن آرائهم ، فالمدرس مدعو في ظل التدريس بالكفاءات إلى التخلي عن عرض المعارف وتوزيعها على التلاميذ وأن يتحول إلى مكونٍ منظمٍ لوضعيات تعليمية.

والآن ، وبعد مرور أربع سنوات على هذه الإصلاحات تم خلالها مراقبة تنفيذ هذه المقاربة من قبل كل مسؤولي التربية والتعليم ، ولا سيما المفتشين التربويين ، كما تلقى على عاتقهم مسؤولية تكوين المعلمين في هذا المجال ، ولذلك جاءت هذه الدراسة للبحث في ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات ، ولقد تم تصميم خطة منهجية الدراسة كما يلي :

الجانب النظري: و يضم ثلاثة فصول

الفصل الأول: اشتمل على تحديد إشكالية الدراسة، وتساؤلاتها ، وفرضياتها المقترحة، وكذا عرضٍ لأهميتها وأهدافها، والتعاريف الإجرائية للمفاهيم ، وختم بعرض لحدود الدراسة .

الفصل الثاني : خصص للمعلم وممارساته التدريسية ، حيث تضمن الحديث عن المعلم تعريفه وخصائصه وتكوينه وتقويمه ، ثم التطرق إلى الممارسات التدريسية من خلال تعريف التدريس ، ومتطلباته ، وتقديم خطوات التدريس المتمثلة في التخطيط للدرس والتنفيذ والتقويم.

الفصل الثالث: عرض في هذا الفصل ماهية الكفاءة والنظريات المؤسسة لها ، ثم تناول الكفاءة في المجال التربوي (تعاريفها خصائصها ومبادئها وأنواعها) ، كما عرض في هذا الفصل ماهية التدريس بالكفاءات وخصائصه ومتطلباته ، حيث تم الحديث عن كل من التخطيط ، التنفيذ والتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات .

الجانب الميداني: ويضم فصلين

الفصل الرابع: تناول هذا الفصل إجراءات الدراسة : المنهج ، العينة ، الأداة وخصائصها السيكمترية ، وكيفية جمع البيانات ، والأساليب الإحصائية .

الفصل الخامس : وتضمن عرضاً متسلسلاً لنتائج الدراسة ومناقشتها ، وختم الفصل بتقديم قائمة المراجع والملاحق .

الفصل الأول

موضوع الدراسة وأهميته

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- تساؤلات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- أهداف الدراسة
- 6- دواعي اختيار الموضوع
- 7- التحديد الإجرائي للمفاهيم
- 8- حدود الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تتسارع الدول اليوم - سواء أكانت دولاً نامية أم دولاً متقدمة - إلى إصلاح منظومتها التربوية وتطويرها، لتتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمعات اليوم ، كالانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع، التي أصبحت تفرض على المدرسة التجديد المستمر حتى يتسنى لها النجاح في أداء مهامها ، والمساهمة الفعالة في تحقيق أهداف الأمة وآمالها المستقبلية.

و الجزائر من الدول التي تعاقبت على منظومتها التربوية إصلاحات بدأت من الاستقلال ، فقد شهدت السنوات الأولى له - 1962 إلى 1970 اهتماماً كبيراً بإعادة الاعتبار للغة العربية ، وجعلها لغة التعليم خاصة في المدرسة الابتدائية، ثم عرفت المدرسة الجزائرية تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التعليمية ، خلال السنوات الممتدة من 1970 إلى 1977، حيث ميز هذه المرحلة الاهتمام بإعداد المعلم ، ومقاييس التوجيه، وتعد أمرية 1976 أهم ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة ، حيث تتضمن إنشاء المدرسة الأساسية ، التي تم تنصيبها فعلياً في الموسم الدراسي 1980-1981 ، وتعد هذه الأمرية كقانون أساسي خاص بالتربية (دمرجي، ب ت ، ص: 35).

و بقيت المدرسة الأساسية تساهم في تخريج إطارات الدولة الجزائرية، إلا أن التطور المستمر وتجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، والتحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم، وتغير النظام السياسي، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الأساسية مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ، وتخرج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه الغير ، بدلاً من تخريج أفراد منتجين للعلوم والتكنولوجيا ، كل هذا جعل من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة، على أن يكون هذا الإصلاح شاملاً كلياً بدلاً من الإصلاحات الجزئية، التي ثبت عدم قدرتها على معالجة الإشكاليات المطروحة في المنظومة التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا باعتماد مقارنة نظامية شاملة ، وبذلك عرفت المنظومة التربوية في الجزائر مرحلة أخرى من الإصلاحات، بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقارنة التدريس بالكفاءات، والذي شرع في تطبيقها سنة 2003 ، وتقوم هذه الإصلاحات أساساً على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتويات ، واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا .

و قد دأب المسؤولون على المنظومة التربوية في بلادنا على إدخال تعديلات وتحسينات في البرامج والأنشطة والمواقيت بهدف رفع مستوى المردود التربوي ، والحد من هدر الطاقات والكفاءات، وذلك من خلال تنصيب لجان وطنية لإصلاح المناهج والتي كانت تتلخص مهامها في بناء مناهج جديدة تواكب المتغيرات والمستجدات المتسارعة في العالم ، من أجل إعداد فرد مكتشف للمعرفة لا مستهلك لها، قادرا على استثمار المعرفة وتوظيفها في بيئته، وهذا ما يضمن له القدرة على التكيف الناجح والتفكير الإيجابي .

فغاية المدرسة اليوم هي إعداد جيل يؤمن بقيمة العمل وتحمل المسؤولية والمساهمة في نهوض ورقي المجتمع .

و لقد وجدت كثير من الدول في مقارنة التدريس بالكفاءات واعتمادها في المناهج الدراسية السبيل الأنجع لضمان رفع مستوى قدرات وكفاءات الأفراد، ومن بين هذه الدول التي شهدت مدارسها تطبيق التدريس بالكفاءات منذ التسعينات نجد كلاً من: فرنسا وبلجيكا وكندا « ففي سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهوداً كبيراً في تضمين برامج التعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات التربوية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور ، حيث نجد كفاءات مستعرضة (Compétences transversales) ترتبط بمواقف المتعلم وتتضمن العبارات أن يكون التلميذ قادراً على أن يحلل أو أن يقيم... إلخ» (محمد الصالح حثروبي ، 2002، ص: 12).

أما في منطقة الكيبك بكندا فقد تم تطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات ودمجها في السياسة التربوية في سنة 1997 (محمد الصالح حثروبي ، 2002، ص: 13) .

و نتيجة لنجاح هذه الدول في تحقيق مردود تربوي جيد ظهرت نتائجه في التطور الاقتصادي والتكنولوجي الذي حققته، عمدت الجزائر إلى الاستفادة من تجارب هذه الدول وتطبيق نفس المقاربة في السياسة التربوية، التي دخلت حيز التنفيذ في السنة الدراسية 2003-2004 في كل من السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط .(وزارة التربية، 2004)

و الآن وبعد مرور أربع سنوات من تطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات ، نتساءل هل فعلاً نفذت هذه المقاربة على مستوى المدرسة ؟ وهل تمكن المعلمون من تغيير ممارساتهم وفق ما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة ؟

إن المعلم هو المسؤول الرئيسي عن تطبيق المناهج الجديدة ، فهو الذي يخرجها من صفحات الكتب إلى الواقع فيترجمها إلى سلوكات وإجراءات عملية .

فالمعلم هو أحد أقطاب العملية التعليمية ، فهو المخطط للدرس والمنفذ له ، وهو الذي يقوم أداء التلاميذ ويثمن المردود التربوي ، حيث أكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن نجاح أي إصلاح تربوي مرتبط بقدرة المعلم، والكفايات التدريسية التي يتمتع بها وتقوم هذه الكفايات أساساً على سلوك المعلم والممارسات التي يطبقها أثناء عمله سواء أعلق الأمر بتخطيطه للدرس أو تنفيذه لخطة الدرس ، أو تقييمه سلوك التلاميذ .

ومن بين هذه الدراسات التي اهتمت بالمعلم وممارساته ، دراسة قام بها " توفيق مرعي" (1981) لتحديد الكفايات التعليمية الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية بالأردن، والتي أسفرت على أن المعلمين أظهروا اهتماماً أقل بالتخطيط ، ويمارسونه بدرجة قليلة ويظهرون أنهم ليسوا بحاجة للتدريب عليه، في حين هم بأمر الحاجة إلى التدريب على تنظيم الأنشطة وتنفيذها وهم يمارسونها بدرجة أكبر ، كما أثبتت الدراسة العلاقة بين ضرورة الكفاية ودرجة ممارستها ، فالتخطيط للدرس يراه المعلمون ضرورياً ولكن يمارسونه بدرجة أقل ، في حين يرون أن الكفايات المرتبطة بطرق التدريس ضرورية جداً ويمارسونها بدرجة كبيرة ، كما أظهرت الدراسة أن أساليب التقييم يراها المعلمون ضرورية جداً ولا يمارسونها لعدم توافر القدرة لديهم.(توفيق مرعي ، 2003 ، ص:174)

و في دراسة قام بها "حسن شحاتة " (1990) حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية في مصر، تهدف إلى معرفة الممارسات التدريسية التي يمارسها المدرس فعلاً ومقارنتها بالممارسات التعليمية الفعالة المرتبطة بمستوى تحصيل التلاميذ، أظهرت أن اهتمام المعلمين بالمخططات كإعداد الجداول المدرسية أكثر من التخطيط للأنشطة حيث بلغت نسبة المعلمين الذين أظهروا هذا السلوك 94,5% وهو يمثل بالنسبة لهم تعبيراً عن مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية ، كما أكدت الدراسة أيضاً أن نسبة 63% من معلمي الصف الخامس يعتمدون عمل المجموعات وأسلوب المناقشات ، ويراعون قدرات التلاميذ في تنفيذهم لدروس اللغة العربية ، ورد سبب عزوف بقية المعلمين عن هذا السلوك إلى كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، كما بلغت نسبة المعلمين الذين يستخدمون الامتحانات التحريرية القصيرة لتقويم

أداء التلاميذ 41% وتستهدف هذه الامتحانات استرجاع معلومات سابقة دون إبداع (حسن شحاتة ، 1997 ، ص: 341).

و في نفس السياق قام "حسن شحاتة" (1991) بدراسة حول واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي بمصر، تساءل فيها عن الإجراءات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في التخطيط والتنفيذ والتقييم لتعليم اللغة العربية بالصف الخامس، وقد أسفرت هذه الدراسة على أن هناك اقتصاراً في إعداد الدروس على كتاب التلميذ أو الاعتماد على كراسات التحضير السابقة الخاصة بالمعلمين أو بزملائهم في السنوات السابقة، وهذا الاقتصار حسب الباحث يجعل الدروس غير مرتبطة ببيئة المتعلم بدرجة كبيرة ، كما وجدت الدراسة أن التخطيط للدرس ينقصه تحديد الأهداف تحديداً سلوكياً، وأظهرت النتائج أن 80% من المعلمين لا يعرفون كيف يحددون الأهداف أو يصوغونها صياغة سلوكية .

وأظهرت الدراسة أيضاً أن نسبة 80% من المعلمين لا يمارسون إجراءات تدريسية تسمح للتلاميذ بمعايشة الدرس ، أو الاندماج فيه ، أو المشاركة بفعالية وكفاءة .

كما دلت نتائج الدراسة على أن الأسئلة التي يطرحها المعلمون تقيس الذاكرة والفهم السطحي ، دون الالتفات إلى المستويات العقلية العليا من تطبيق وتحليل وتركيب وتقييم ، فأساليب التقييم المعتمدة ، تحصر التلميذ في مستوى التحصيل الآلي .

و بصفة عامة ، فقد خلصت الدراسة إلى أن الإجراءات التخطيطية والتنفيذية والتقييمية للتدريس غير موجهة وتتسم بالعشوائية . (حسن شحاتة ، 1997 ، ص: 93)

تتفق نتائج الدراسة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة "محبات أبوعميرة" (1996) التي أجريت بمصر ، وهدفت إلى التعرف على الإجراءات الفعلية التي يستخدمها معلمو الصف الخامس الابتدائي، وذلك من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم ، حيث توصلت الباحثة إلى أن نسبة عالية من المعلمين وصلت إلى 75% يعتمدون الكتاب المدرسي في إعداد دروسهم ، ولا يحددون أهدافاً للدرس ، وهذا ينعكس على سير الخطوتين الأخيرتين - التنفيذ والتقييم- (إبراهيم حامد الأسطل وسمير عيسى الرشيد ، 2003، ص: 23) .

كما أكدت دراسة "كيزليك" "kizlik" (2002) من خلال تحليل نماذج من الخطط الخاصة بالمعلمين، أن الأخطاء التي يقع فيها المعلمون عند وضعهم خطة الدرس تتعلق

بالأهداف ، إذ تتسم بعدم الدقة ، كما أن الوسائل والأدوات غير منسجمة مع مهارات التعلم ، وعدم التوافق بين طرق التدريس والأهداف، والأنشطة التعليمية غير موجهة مباشرة إلى أهداف الدرس ، وأساليب التقويم غير مرتبطة بالدرس (إبراهيم حامد الأسطل وسمير عيسى الرشيد ، 2003،ص:24) .

يتضح من خلال ما تم عرضه من الدراسات التي تناولت واقع الممارسات لمعلمي المرحلة الابتدائية ، والإجراءات التي يتبعونها في الموقف التدريسي من التخطيط إلى التقويم مروراً بالتنفيذ أنها إجراءات غير دقيقة وتتسم بالعشوائية .

وهذا ما أوضحه "الأسطل والرشيد" (2001) في دراستهما حول تقويم كفاية التخطيط للدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في الإمارات، حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية التخطيط للدرس مستوى متدني ولا يوجد أثر للخبرة، أو المرحلة التعليمية، أو الجنس في أداء المعلمين لهذه الكفاية (المرجع السابق،ص:11) .

و في دراسة قامت بها "نصرة الباقر" (1993) لمعرفة مدى توافر كفاية تنفيذ الدرس لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في قطر ، توصلت بعد تطبيق بطاقة ملاحظة على عينة قوامها (108) معلماً بالصفين الخامس والسادس ، إلى أن مستوى المعلمين متدني في تنفيذ الدرس ، حيث وقعت درجات العينة في الفئات الثلاث (قليلة ، نادرة ، معدومة) (رضا مسعد ، 2005، ص:5).

نلاحظ مما سبق أن أغلب الدراسات أكدت تدني مستوى المعلمين في كل من التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وضعف درجة الممارسة ، والفارق بسيط في ترتيبها إذ في أغلب الدراسات جاء التخطيط بالمرتبة الأخيرة من حيث مستوى الأداء ، ومن حيث الأهمية بالنسبة للمعلمين .

وأكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن التغيرات التي تطرأ على المناهج والبرامج لها أثر كبير على ممارسات المعلم ، ففي دراسة قام بها " كلارك " "clarck" (1997) أكد على أن التجديد في المنهج من العوامل التي تؤثر على عملية تغيير أدوار المعلمين (رضا مسعد، 2005، ص:3)، و المعلم الجزائري كغيره من المعلمين يعمل على تنفيذ البرامج والمناهج الدراسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، وذلك من خلال إجراءات عملية

تظهر في ممارساته للتخطيط والتنفيذ والتقييم ، و كما ذكرنا سابقاً فإن المدرسة الجزائرية عرفت تطبيق منهاج جديد قائم على مقارنة التدريس بالكفاءات ، هاته المقاربة التي تتطلب تغيير التصور لدور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية .

لقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لما أظهرته بعض الدراسات التي قام بها باحثون جزائريون حول واقع التعليم في الجزائر، حيث أن جل هذه الدراسات و الإحصائيات أكدت ضعف المردود التربوي الذي يرجع إلى اعتبارات كثيرة ، من بينها المعلم و ممارساته و تصوراتهم حول مهنة التعليم، ففي دراسة قامت بها "وهيبة بن عالية" (2002) حول تصور مفهوم التقييم الحديث لدى كل من المفتش و معلم التعليم الأساسي ، أسفرت على أن المعلمين لا يملكون تصوراً حديثاً عن التقييم ، في حين أبدى المفتشون اهتماماً أكبر لمفهوم التصور الحديث للتقييم . (وهيبة بن عالية، 2002)

و في دراسة قامت بها "حدة ميمون" (2002) حول تعامل المعلمين مع الخطأ في عملية التعلم ، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، و الذين بلغوا 161 معلماً و معلمة ، و قد توصلت إلى أن أغلب المعلمين يتعاملون مع الخطأ تعاملًا تقليدياً ؛ أي التعليق على الخطأ أنه خطأ وتقديم الصحيح دون تقويمه أو علاجه ، و هذا ما سمته بالتعامل الحديث مع الخطأ والذي يقصد به (التقويم التكويني) ، كما دلت نتائج الدراسة على أن المعلمين الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات يستجيبون لعبارات التعامل الحديث مع الخطأ المدرجة في الاستبيان أكثر من الفئات الأخرى.

نستخلص من الدراستين السابقتين أن المعلمين لازالت ممارساتهم في تقويم أداء المتعلمين ممارسات تقليدية ، لا تتعدى التقييم و إعطاء النقطة، وانتقاء التلاميذ ، دون العمل على تصحيح مسار تعلمهم ومساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي تعوق اكتسابهم الكفاءة اللازمة لمجابهة المشكلات ، سواء أكانت تعليمية في المدرسة ، أو مشكلات التكيف مع البيئة المحيطة ، و هذه الأخيرة تتضمنها مقارنة التدريس بالكفاءات ، و التي مر على تطبيقها في المدرسة الجزائرية قرابة أربع سنوات حيث يهدف تطبيقها إلى جعل المتعلم مشاركاً نشطاً في تعلمه ، ومكتشفاً للمعرفة ، و موظفاً لها ، ويتحقق ذلك بتغيير دور المعلم من ملقن للمعارف إلى مبدع ومنظم و منشط لتلاميذه ، من خلال تطبيق إجراءات تدريسية حديثة.

و من بين الدراسات التي تطرقت إلى التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية نجد دراسة وحيدة في حدود إطلاع الطالبة - و هي دراسة "فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال" (2005) ، والتي هدفت إلى تشخيص نقاط ضعف ونقاط قوة معلم العلوم الطبيعية في المدرسة الجزائرية ، و ذلك فيما يخص قدرته على التحكم في كفاءات العلوم التي هو مطالب بإكسابها للمتعلمين ، وقد تمت الدراسة على عينة بلغ عددها 300 معلم في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي ، و توصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث يجدون صعوبات في قدرتهم على التحكم في كفاءات العلوم التي تتمحور حول العمليات العقلية التي يجب أن يوظفها الفرد المتعلم ، والتي تتمثل في الكفاءات المنهجية الأساسية للعلوم وهي : الاستدلال العلمي ، و التحكم في المعلومات العلمية، و التحكم في الانجاز التقني ، وأوعزت الدراسة هذه النتائج إلى نوعية التكوين و عدم فهم أفراد العينة للتعليمات التربوية الخاصة بكفاءات العلوم . (فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال ، 2005 ،) .

و قد جاء هذا البحث كدراسة جديدة لمعرفة المزيد عن التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، و ذلك من خلال التعرف على التغيرات الحاصلة في ممارسة المعلمين ، والإجراءات التي يستخدمونها في كل من التخطيط و التنفيذ و التقويم ، و مدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقارنة التدريس بالكفاءات ، وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين المسؤولين على متابعة تنفيذ هذه المقاربة ، باعتبارهم موجهين للمعلمين ، كما أنهم تلقوا تكوينًا في هذا المجال ، و يركزون في زيارتهم للمعلمين على مدى تنفيذ هؤلاء لهذه المقاربة في ممارساتهم البيداغوجية ، و بذلك نطرح إشكالية الدراسة كما يلي :

- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التدريس القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين؟

2- تساؤلات الدراسة :

نوجز تساؤلات هذه الدراسة في النقاط التالية:

1- هل يمارس معلم المرحلة الابتدائية تخطيط الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين ؟ ويتفرع إلى:

أ) هل يمارس معلم المدرسة الأساسية تخطيط الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

ب) هل يمارس الأستاذ المجاز تخطيط الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

2- هل يمارس معلم المرحلة الابتدائية تنفيذ الدرس القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين ؟ ويتفرع إلى:

أ) هل يمارس معلم المدرسة الأساسية تنفيذ الدرس القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

ب) هل يمارس الأستاذ المجاز تنفيذ الدرس القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

3- هل يمارس معلم المرحلة الابتدائية التقويم القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين ؟ ويتفرع إلى:

أ) هل يمارس معلم المدرسة الأساسية التقويم القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

ب) هل يمارس الأستاذ المجاز التقويم القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما لتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه في ظل مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

3-فرضيات الدراسة :

تهدف الدراسة من خلال تساؤلاتها الثلاث الأولى إلى استكشاف واقع الممارسات التدريسية للمعلمين ، والدراسة الاستكشافية لا تحتاج إلى اقتراح فرضيات ، أما التساؤل الرابع فيهدف إلى المقارنة ولذلك تم اقتراح ثلاث فرضيات كإجابة عن هذا التساؤل وهي كما يلي :

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما لتخطيط الدرس القائم على التدريس بالكفاءات .

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما لتنفيذ الدرس القائم على التدريس بالكفاءات .

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما التقويم في ظل التدريس بالكفاءات .

4- أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة من خلال :

أ- أنها تبحث في الجانب الوظيفي لمقاربة الكفاءات و هو من المواضيع الجديدة و المهمة لأن :

- التطبيق الحقيقي والفعلي لهذه المقاربة في العملية التعليمية التعلمية يحقق الهدف الشامل للتربية والتعليم، وهو إعداد الفرد الكفاء القادر على خدمة مجتمعه .
- تطبيق هذه المقاربة في العمل المدرسي يسمح لكل من المعلم والتلميذ بمواكبة التطورات الحاصلة في العالم اليوم .
- لأن هذه المقاربة تؤكد على عدم اختصار التعليم في حصول المتعلم على المعرفة والمعرفة فقط، إنما يجب أن يكون التعليم هو تربية الفرد من أجل التكيف الناجح وتزويده بالقدرة على التعلم المستمر، وكيفية الحصول على المعارف وتطبيقها عند الضرورة في مواقف جديدة .

ب- تعد مقاربة التدريس بالكفاءات جوهر الإصلاحات التربوية التي تشهدها المدرسة الجزائرية ، وقد يساعد هذا البحث في تقويم هذه الإصلاحات بطريقة علمية وبذلك اتخاذ

الإجراءات اللازمة لتدارك أي نقص أو حل أي مشكل قد يعيق مسار هذه الإصلاحات بأسلوب علمي دقيق .

ج- قد تسهم نتائج البحث في لفت أنظار المسؤولين والقائمين على التعليم في الجزائر إلى أهمية إعداد المعلم وتدريبه بطرق حديثة ليوكب أي إصلاح تربوي .

5- أهداف الدراسة :

تتلخص أهداف الدراسة في :

1.5- أهداف مباشرة:

- الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية ، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات .
- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لتخطيط الدرس وفق التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين .
- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لتنفيذ الدرس وفق التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين .
- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين .
- الكشف عن الفروق كما يراها المفتشون بين صنفين من معلمي المرحلة الابتدائية (الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية) في ممارستهما لتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه في ضوء التدريس بالكفاءات .

2.5- أهداف غير مباشرة:

- التعرف على وجهة نظر المفتشين التربويين حول الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء التدريس بالكفاءات .
- تقديم بعض المؤشرات التدريسية التي قد تساعد المفتشين على تقويم عمل المعلمين في ظل هذه المقاربة .

6- دواعي اختيار الموضوع :

تتجلى في النقاط التالية :

- أ- التعرف على بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، و فهمها أكثر ، و محاولة تدعيم الخلفية النظرية-للطالبة- حول هذه البيداغوجيا التي أصبحت أساس العمل المدرسي .
- ب- معرفة مدى قدرة المعلمين على مواكبة مستجدات التعليم و الزمن اللازم لحصول ذلك.
- ج- البحث عن ممارسات تدريسية متوافقة مع المقاربة الجديدة لبناء برامج تكوينية تهدف إلى إعداد معلمين قادرين على مسايرة متطلبات العمل المدرسي وفق هذه المقاربة و ذلك في دراسات لاحقة.
- د- وضع الأفكار التي تكونت - في ذهن الطالبة - حول هذه المقاربة نتيجة الممارسة الميدانية على محك الدراسة العلمية قصد تنقيحها .
- هـ- محاولة فهم الجانب العملي لمقاربة التدريس بالكفاءات من أجل التخفيف من حدة التذمر والجدل القائم - التي تعايشه الطالبة في الواقع - حول هذه المقاربة .

7-التعريف الإجرائي للمفاهيم :

- إن تحديد المصطلحات و التعاريف خطوة أساسية يقوم بها الباحث من أجل تحديد مسار بحثه، و سيتم إدراج التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في البحث وهي :
- أ- **الممارسات التدريسية :** و هي أنماط السلوك التي يمارسها معلم المرحلة الابتدائية عند تخطيطه وتنفيذه للدرس و في تقويم تلاميذه .
 - ب- **مقاربة التدريس بالكفاءات:** تعرف على أنها إجراءات تدريسية يتم من خلالها اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من واقع التلميذ ، وتصميمها على شكل مهمات ينجزها التلاميذ من خلال استخدام القدرات و المهارات و المعارف ، و يتم تقويم أداء التلميذ قبل تعلمه و خلاله و في نهايته.
 - ج- **التخطيط للدرس في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات :** وهو مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المعلم بشكل دائم ، وتقاس إجرائيا من خلال استجابات المفتشين على فقرات البعد الأول من أداة الدراسة، وتتمثل هذه الإجراءات في: وصف وجيز مكتوب في دفتر خاص يبرز فيه المعلم الموضوع ، و الكفاءات المستهدفة ، و مؤشراتنا ، و

الوسائل التعليمية ، و استراتيجيات التدريس ، و الأنشطة التعليمية التعليمية و زمنها ومراحلها ، و أساليب التقويم ، مع تسجيل الصعوبات المتوقعة و الحلول المقترحة .

د- **تنفيذ الدرس في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات :** و هو الإجراءات التي يستخدمها المعلم دائماً ، و التي يعمل فيها على تحفيز التلميذ للقيام بالأنشطة التعليمية المستقاة من واقعه ، كما يساعده على اكتشاف المعرفة من خلال الملاحظة و التجريب و إنجاز المهمات المطلوبة منه ، و يساعده أيضاً على تنظيم تلك المعارف و توظيفها في حل مشكلات تعليمية يقترحها عليه ، كما ينظم عمل التلميذ الجماعي أو الفردي ، والذي يمارس فيه التلميذ المناقشة و إقناع الآخرين، وهذه الإجراءات محددة في فقرات البعد الثاني من أداة الدراسة والتي تقيس رأي المفتش في ممارسة هذه الإجراءات من قبل المعلم.

هـ- **التقويم في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات :** و هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم، قبل بداية عملية التعليم و التعلم ، و أثناءها ، و عند نهايتها ، و تهدف إلى الحصول على بيانات كمية أو كمية ، بأدوات مختلفة (ملاحظة ، أسئلة شفوية /كتابية ، أداء سلوكي مباشر) و ذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة ، ثم اتخاذ قرارات التحسين و العلاج، وتقاس إجرائياً من خلال إجابات المفتشين على فقرات البعد الثالث من أداة الدراسة.

و- **معلم المرحلة الابتدائية :** هو الموظف القائم بمهمة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية في السنوات الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة ابتدائي للعام الدراسي 2006/2007 ،و يكون إما معلم مدرسة أساسية و هو خريج المعهد التكنولوجي للتربية أو موظفاً توظيفاً مباشراً، أو يكون أستاذاً مجازاً و هو حاصل على شهادة الليسانس و موظف عن طريق مسابقة شفوية ثم كتابية .

ز- **المفتش :** و هو موظف ذو خبرة في مجال التعليم يمارس مهنة التفيتش و الإشراف على معلمي اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بكل من ورقلة والوادي والأغواط وغرداية واليزي.

8-حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمجالات التالية :

- أ) جغرافيًا : ست ولايات من الجنوب الجزائري وهي : ورقلة ، غرداية ، الوادي ، بسكرة ، الأغواط ، إليزي
- ب) بشريًا: مفتشو التربية والتعليم الأساسي في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية .
- ج) زمنيًا: يتحدد التطبيق الميداني لهذا البحث بالسنة الدراسية 2006/2007 .
- د) منهجيًا: البحث الميداني يقوم على آراء المفتشين التربويين في ممارسة المعلمين للتدريس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات ، فيعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، ويتبنى الدراسة الاستكشافية والمقارنة لتحقيق أهدافه.

الفصل الثاني

المعلم والممارسات التدريسية

تمهيد

*أولاً: المعلم

1- تعريف المعلم

2- خصائص وصفات المعلم

3- أدوار المعلم

4- نظام إعداد المعلم

5- مجالات إعداد المعلم

6- تقويم المعلم

*ثانياً: الممارسات التدريسية

1- تعريف التدريس

2- متطلبات نجاح العملية التدريسية

3- الممارسات التدريسية السليمة

4- ممارسة المعلم للتدريس

4-1- التخطيط للدرس

4-2- التنفيذ

4-3- التقويم

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن منطلق التدريس الحديث هو دور المتعلم في التعلم ، إذ يعتبره محور العملية التعليمية ، إلا أن هذا لا يتحقق إلا إذا لعب المعلم دور المشرف و الموجه ، و ابتعد عن التلقين و السيطرة على الصف الدراسي ، ومن هذا نستخلص أن التركيز على المتعلم ، لا بد أن يتبعه تركيز على المعلم و خصائصه الشخصية و المهنية ، من أجل أن يساهم في تغيير دور المتعلم و تحويله من عنصر سلبي في العملية التدريسية إلى عنصر إيجابي يشارك بفعالية فيها.

و بذلك يصبح من الضروري الموازنة بين كل عناصر العملية التعليمية ، من أجل الوقوف على نتائج التعليم ، و هذا ما سنتطرق في هذا الفصل مع التركيز على الثنائية التكاملية بين كل من المعلم، والممارسات التدريسية التي يفترض أن يقوم بها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

أولاً- المعلم :**(1) تعريف المعلم:**

هناك تباين في وجهات النظر حول تحديد الخصائص التي يجب أن تتوفر في شخص ما . لنطلق عليه اسم معلم ، إذ يرى " فيليب جاكسون Philip-Jakson " أن المعلم هو « صانع قرار يفهم طلبته و يتفهمهم ، قادراً على صياغة المادة الدراسية و تشكيلها ، يسهل على الطلبة استيعابها ، يعرف ماذا يعمل و يعرف متى يعمل » .(محمد عبد الرحيم عدس ، 2000 ، ص:35).

و في نفس المرجع يورد رأي " هيلار ASA.Hillard" حيث يقول «إن التدريس بالضرورة مهمة إنسانية حيث تسود النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادراً على أن يعلم و تتوفر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا ، و عليه تتوقف القدرة على تبادل الأفكار و تفهم مشاكل الطلبة و تقدير أحاسيسهم و بشكل مفتوح مع المعلم».

في حين يتطرق المرجع السابق إلى رأي "برلينر DA.Berliner " و الذي يرى أن المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية .

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن هناك ثلاثة اتجاهات في تعريف المعلم الأول مهتم بالمعرفة ، و الثاني بالعلاقات الإنسانية ، و الثالث يتطرق إلى السلوك الصادر من المعلم ، و الأكيد أن هذه الاتجاهات الثلاثة تكمل بعضها البعض ، فإذا اشترط في المعلم الإلمام بالمعرفة و المادة التي يدرسها فهو ملزم بمعرفة طلابه و مشاركتهم في العمل ، كما يعد مخططاً لإجراءات العملية التعليمية ، و موجهاً لها و قائداً متمرساً ، يعرف متى يعمل و كيف يعمل ، و ماذا عليه أن يقول و متى يقول.

و سنحاول في ظل هذه الاتجاهات الثلاثة تحديد خصائص المعلم .

(2) خصائص المعلم :

إن شخصية المعلم شخصية مؤثرة بشكل مباشر ، أو غير مباشر ، فهو ملازم لتلاميذه يعمل جاهداً من أجل تعديل سلوكا تهم و تحويلها إلى سلوكات مرغوب فيها ، وقد يغير من هذه السلوكات دون أن يشعر بذلك ، و بهذا فإن هذه الشخصية التي تقع على عاتقها هذه المسؤولية الصعبة (تعديل سلوك البشر) يجب أن تكون شخصية ذات صفات خاصة تميزها عن باقي الشخصيات العادية ، ويجب أن تتحلى بالصفات التالية :

أ- صفات شخصية:

إن المعلم شخص ينتظر منه أن يقوم بعمله على أكمل وجه ، ذلك أن عمله لا يسمح بأدنى نسبة خطأ ، ولتحقيق ذلك يجب توفر صفات شخصية تتسم بالسلامة و الكمال إلى حد ما ، فيشترط في المعلم أن يكون سليماً بدنياً ، يتمتع بسلامة الحواس ، و يتمتع بالصحة و القوة التي تساعد على تحمل مشاق مهنته ، كما يجب أن يكون المعلم مهتماً بهندامه مواظباً على النظافة و الظهور بمظهر حسن ، لأن المعلم محط أنظار تلامذته و قدوة لهم فإذا حافظ على حسن مظهره و نظافة بدنه فإن التلاميذ يقلدونه في ذلك. (علي راشد، 2002، ص:53)

و من سمات المعلم أيضاً القدرة على احتواء الآخرين و تقبلهم و الصبر ، وسعة الصدر كما يتحلى بالشهامة و قوة النفس ، فهو يقدم كل ما عنده من علم و خبرة لتلاميذه ، و يكون عادلاً في تعامله معهم حريصاً على جذبهم إليه عطوفاً عليهم.

إن المعلم يتعامل مع عقول و أنفس متعددة ذات خصائص متشعبة، و هذا يفرض عليه أن يكون شخصاً متزنًا متحكمًا في انفعالاته و تصرفاته ، « فالطلاب على صغر سنهم يعرفون كل حركة يتحركها المعلم و مغزى كل عمل يأتيه ، وإن كانوا يظهرون الجهل، و السذاجة في أغلب الأحيان» (محمد الطيب العلوي ، 1982، ص: 61).

المعلم الكفاء عليه أن يتسم بالإخلاص و الوفاء في أداء عمله ، و أداء الأمانة الملقاة على عاتقه على أكمل وجه ، و لا يتحقق ذلك إلا إذا كان المعلم يتمتع بالإيمان و رسوخ العقيدة الإيمانية.

فإذا كان يشترط في المعلم الصحة البدنية و سماحة الأخلاق ، فإنه يجب أن تتوفر أيضًا في شخصية المعلم سمات عقلية من شأنها ضمان فعالية أدائه ، و تتمثل في الذكاء و مرونة التفكير و البحث و الإبداع، و القدرة على اكتساب الخبرات توظيفها، و القدرة على استخدام المنطق في الحكم على الأشياء (علي راشد، 2002، ص: 61) ، ولقد لخص علي راشد الصفات الشخصية للمعلم في:

-الرسوخ العقيدي الإيماني.

-وضوح القدرات العقلية العالية.

-التحلي بسمات الشخصية السوية.

-الميل المهني الواضح نحو مهنة التدريس (علي راشد ، 2001، ص: 20).

ولقد ذكر في نفس المرجع أن الحلقات العلمية والمؤتمرات التربوية التي أقيمت حول تحديد الصفات الشخصية للمعلم ركزت في معظمها على سلامة المعلم صحيًا ، ونفسيًا ، وعقليًا ، والتفوق في كل الصفات السابقة.

ب- صفات مهنية :

إن المعلم يوكل إليه مهام عدة فهو مسئول عن تنفيذ المنهاج الدراسي، وتحقيق أهدافه، ومعرفة تلاميذه وخصائصهم النفسية والمعرفية ، والإلمام بالمادة الدراسية وطرق توصيلها إلى المتعلم ، هذا يفرض على المعلم أن يتمتع بمهارة عالية في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها وتطبيقاته العلمية. (علي راشد، 2001، ص: 79)

إن تمتع المعلم بالصفات المهنية التي تسهل عليه أداء مهامه مرتبطة بالدور الذي يقوم به ، ولذلك تعددت هذه الصفات بتعدد أدواره ، ويمكن تلخيص أهم هذه الصفات في :

- معرفة المنهاج الدراسي ، وما يحتويه من أهداف تربوية ، معرفة دقيقة تمكنه من تطبيق وتحقيق أهدافه.
- معرفة طبيعة المتعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفية.
- الإلمام بطرق التدريس والأساليب التربوية الحديثة .
- اختيار الوسيلة التعليمية ، والقدرة على الاستخدام الجيد لها.
- الإلمام بأساليب ضبط الصف وحسن إدارة وتنظيم الفصل الدراسي.

(3) أدوار المعلم:

- تتحدد أدوار المعلم في الأعمال التي يقوم بها في عملية التدريس ، في ظل الأهداف المسطرة ، و بذلك نجد أن أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم اليوم هي:
- تمكين التلميذ من الحصول على المعارف و المعلومات و العادات الصحيحة، والأخلاق و المثل العليا، و استخدام المهارات بإتقان .
 - تنمية روح الجماعة و التعاون و تزويد التلاميذ بكل ما يمكنهم من التعايش مع البيئة المحيطة بهم.
 - تدريب التلميذ على استخدام المعرفة و الاستفادة منها في حل المشكلات (محمد سامي منير، 1999، ص:15).

وإذا سلمنا بأن التدريس عملية يجند فيها المعلم كل مهاراته و قدراته من أجل مساعدة التلاميذ على تطوير طرق تفكيرهم و توجيه إحساساتهم و انفعالاتهم ، ومراعاة حاجاتهم و ميولهم ، فإن أدواره عليها أن تتسم بالمرونة و النوعية والخصوصية ، فلا يمكن تعميم الأدوار أو تميمها ، فالمعلم عليه أن يختار الدور المناسب الذي يتلاءم مع تلاميذه ، و مع ذلك يمكن تحديد الأطر التي يقوم من خلالها المعلم بتأدية المهام المنتظرة منه في:

1.3 مهام إدارية : و تتمثل في تطبيق قرارات الوزارة الوصية ، و التي تحددها مراسيم وتعليمات صادرة عن المسؤولين على التعليم ، ففي المدرسة الجزائرية المعلم مسؤول عن :

- إعداد الخطط السنوية و الشهرية و اليومية لمسار التعليم.

- حضور مجالس المدرسة الفصلية.
- حضور الندوات التربوية و المشاركة في إعدادها سواء أكانت داخلية أو خارجية.
- الالتزام بالمواعيت الدراسية المحددة.
- المشاركة في الدورات التكوينية و المسابقات و الامتحانات .
- الحفاظ على الوسائل التعليمية و استغلالها في الدروس.
- الالتزام بالأوامر الصادرة من المسؤولين عليه(المدير،المفتش ،مديرية التربية، الوزارة) .
- تنظيم الوثائق الخاصة بالعمل المدرسي(دفتر التحضير، التوزيع ،المواد و الدروس ،سجل الغيابات ، كرريس التلاميذ).

2.3 مهام تعليمية : و تتمثل في الإجراءات التي يقوم بها المدرس أثناء العملية التدريسية ، كاختيار الأنشطة التعليمية و تنفيذها في جو من الدافعية و التشويق و حث التلاميذ على الاشتراك التلقائي في الأنشطة (محمد سامي منير ، 1999،ص:23)، و تتمثل هذه المهام في :

- تنظيم الفصل و إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للدروس.
- توظيف بيئة المتعلم في الأنشطة و ربطها بالمشكلات التعليمية .
- يحدد أساليب التقويم و بناء الامتحانات و تصحيحها و تسجيل الدرجات .
- اتخاذ القرارات الخاصة بنجاح التلاميذ أو رسوبهم أو استدراكهم.
- استخدام الأساليب العقابية المناسبة.
- اختيار استراتيجيات التعليم المناسبة للدروس.
- يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.
- «يعرض الحقائق و المعلومات في إطار منظم و بأسلوب ممتع»(محمد سامي منير ، 1999،ص:23)

- يعمل على تهيئة تلاميذه للدخول في الدرس و يربط بين الدرس القديم والجديد.
- يستخدم وسائل اتصال تساعد على شد انتباه التلاميذ.
- يكلف التلاميذ بإنجاز نشاطات خارج الفصل الدراسي .
- يقوم أعمال التلاميذ و يشجع الموهوبين.

3.3 مهام تربوية : يعد الدور التربوي من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم خاصة في المرحلة الابتدائية ، حيث يعمل كأب لتلاميذه ، فيصب اهتمامه على تهذيب الأخلاق وتكوين العادات الحسنة ومن بين هذه المهام:

-المواظبة على الحضور في المواقيت المحددة ليكون قدوة لتلاميذه.

-مراقبة سلوك تلاميذه في القسم وخارجه.

-إعلام التلاميذ بالنظام الداخلي وتشجيعهم على احترامه.

-مراقبة نظافة التلاميذ.

-تشجيع التلاميذ على المشاركة في النشاطات الثقافية والرياضية .

-مناقشة تلاميذه في القضايا التي يطرحها ويستمتع لأفكارهم.

-مشارك في الرحلات المدرسية والمسابقات الفكرية بين المدارس.

(4)-نظام إعداد المعلم :

إن المعلم كغيره من أصحاب المهن يتلقى إعدادًا وتكوينًا يكون الهدف منه، اكتساب المعلم القدر الكافي من المعارف و المهارات التي تمكنه من مزاولة مهنته ، و يختلف هذا الإعداد باختلاف المراحل التعليمية التي قد يوجه إليها ، فمعلم المرحلة الابتدائية يكون نصيبه في الإعداد أقل من حيث الزمن مقارنة بمراحل تعليمية أخرى.

إن المعلم في الجزائر يعد في معاهد خاصة تسمى بالمعاهد التكنولوجية للتربية ، حيث صدر الأمر 106/69 المؤرخ في 1969/12/26 يتضمن إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية ، ثم صدر مرسوم 73/96 المؤرخ في 1996/02/03 لينظم التكوين في المعاهد التكنولوجية حيث يتم التكوين على مرحلتين متكاملتين :

-مرحلة التكوين الأولي : لإعداد الطلبة الذين يتم اختيارهم عن طريق المسابقة على أساس الشهادات ، وتشمل هذه المرحلة من التكوين على التعليم النظري وتزويد الطلبة المعلمين بالمعلومات والمعارف النوعية، وبعض المعلومات الأساسية في علم النفس وعلوم التربية ، والتكوين العملي ويتعلق بالتقنيات التربوية والبيداغوجية المهنية (كالتعليمية المواد والتشريع المدرسي) وبدوم هذا النوع من التكوين مدة سنتين.

-مرحلة التكوين المتواصل : لإعداد المتمرنين للتثبيت ، وتشمل هذه المرحلة على تعليم مكمل للمرحلة الأولى حيث يتم تزويد المعلم المتربص بتكوين بيداغوجي عملي يسهل

تكيفه مع الوظيفة وذلك تحت إشراف الموجهين التربويين (المدير ، المفتش) (عبد الرحمان بن سالم، 2000، ص ص: 241-242).

و لقد استحدث سلك جديد يتم فيه توظيف خريجي الجامعات في التعليم سمي بالأستاذ المجاز و لقد تحدد ذلك في المرسوم التنفيذي 401/94 المتضمن القانون الأساسي الخاص لعمال قطاع التربية ، إذ يتم توظيف هذه الفئة عن طريق المسابقة على أساس الشهادات ، وتكون هذه المسابقة شفوية و كتابية ، و يبقى في فترة التربص لمدة 9 شهور ثم تشكل لجنة لنتيبتها في المنصب . (عبد الرحمان بن سالم، 2000، ص: 96)

5-مجالات إعداد المعلم :

يتحدد إعداد المعلم بالمجالات التالية:

أ- **الإعداد الأكاديمي:** و يهدف هذا الإعداد إلى تزويد الطالب بأساسيات المواد التي سوف يقوم بتدريسها ، كاللغة العربية و الرياضيات و التاريخ...إلخ ، و يحدد مستوى تقديم المعارف بمستوى المرحلة التي سيقوم المعلم بتدريسها ، فنجاح المعلم في توصيل المعارف و المعلومات إلى تلاميذه مرتبط بمدى إلمامه بهذه المعارف و المفاهيم و الحقائق العلمية ، حيث « ترتبط كفاية المعلم ارتباطاً وثيقاً بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة لأن فاقده شيء لا يعطيه» (تركي رابح، 1989، ص: 436).

ب- **الإعداد التربوي (المهني):** و يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطلاب المعلمين بالخبرات والمعلومات اللازمة لنجاحهم في أداء مهامهم التربوية و رفع كفاءتهم حيث تركز هذه الدروس على تمكين الطلاب من معرفة العملية التعليمية و ما تحتويه من عناصر كالتلميذ والمنهاج ، و المواد الدراسية « إن الإعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس، و أوضاعها و أساليبها المنشودة » (علي راشد، 1996، ص: 79).

إن هذا الجانب من الإعداد يكتسي أهمية كبيرة لكونه يساعد المعلم على فهم مهامه و كيفية أدائها ، وهو يعتمد أساساً على نتائج الدراسات و الأبحاث في المجال التربوي ، والتي تعنى بالبحث في طرق التدريس وأساليب التقويم ، و بذلك يمكن أن نلخص أهم النتائج المفترضة أن يحققها الطالب المعلم في نهاية هذا التكوين فيما يلي:

- معرفة خصائص المتعلمين من خلال الإطلاع على دراسات علم النفس.
- معرفة الأهداف التربوية و مستوياتها و التخطيط الجيد لها.
- أساليب و استراتيجيات التدريس الخاص بكل مادة دراسية.
- أساليب التعامل مع التلاميذ و حسن إدارة الصف.
- حسن اختيار الوسائل التعليمية و الاستخدام الجيد لها.
- اكتسابه لمهارة تقويم أداء التلاميذ و القدرة على تنويع أساليب التقويم، والاستفادة من نتائجها.

ج- الإعداد الثقافي: و يهتم هذا الجانب بتزويد الطالب المعلم بمعارف يحتاج إليها، بهدف التعرف على الإطار الثقافي للمجتمع و فلسفته ، و إكسابه اتجاهات تعليمية و علمية ، واطلاعه على الموروث الثقافي للمجتمع و تراثه ليكون مواطناً مسؤولاً عن الحفاظ على التراث ونقله للأجيال ، وقد أكد "علي راشد" ذلك حيث قال : « دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين ، و إنما أصبح المعلم مسؤولاً عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها ... و من أكثر هذه الأدوار وضوحاً و تميزاً دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة و العلمية » (علي راشد ، 1996، ص:81).

إن المعلم في حقيقة الأمر عليه أن يطلع على العديد من الثقافات حتى يتسنى له إمكانية التفاعل مع التلاميذ في ظل الانفتاح الذي يعرفه العالم اليوم ، حيث يساعده ذلك على تقبل التلاميذ و تعديل سلوكياتهم و تزويدهم بثقافات صحيحة ، و تغيير اتجاهاتهم أو تعديلها ، و في ذلك يقول "تركي رابح " «عندما يتصدى المعلم لعملية تكوين الأجيال لا بد أن يتوافر له منظور ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه و عصره وبالتالي القدرة على تحليلها وإفهامها لتلاميذه » (تركي رابح ، 1989، ص:436).

إن الإعداد الجيد للمعلم يتحقق من تكامل الجوانب الثلاثة السابقة إلا أن هناك تفاوتاً كبيراً في تحقيق نتائج كل جانب و هذا التفاوت يحدث حسب درجة اهتمام المكونين و ميل الطلاب المعلمين (رضا حافظ الأدغم، 2003، ص:5)

6)تقويم المعلم:

إن أهمية التعليم و ما يمثله بالنسبة لأية أمة تسعى نحو إعداد أجيال قادرة على الدفع بها قدماً ، جعلت من المعلم الذي يلقي على عاتقه القيام بهذا العمل عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية التعلمية ، و قد أكدت الكثير من الأبحاث و الدراسات التي تجرى اليوم في مجال التدريس و عناصره أهمية المدرس ، و ما يقوم به من أجل تعليم التلاميذ و هذه الأهمية أفرزت قضية جودة المعلم و نوعيته ، حيث برز تقويم أداء المعلم كعامل أساسي في تقويم العملية التربوية ، مع أن هذا النوع من التقويم كان معروفاً منذ عهد قديم ، حيث "يذكر جابر عبد الحميد جابر" « إن تقويم المدرسين كان نشاطاً تربوياً منذ عصر سقراط، غير أنه لم يظهر كتصور متبلور متماسك لتقدير المدرس و تقويمه حتى ستينيات القرن العشرين» (جابر عبد الحميد جابر، 2002، ص:285)

و لقد قامت العديد من الأبحاث لتحديد كيفية تقويم إعداد المدرس منها أبحاث اهتمت بأساليب الملاحظة في حجرة الدراسة ، و أبحاث أخرى اهتمت بتحديد أنماط سلوك المدرس ، و التي أصبحت في المستقبل تعرف بالمهارات التدريسية التي يجب توفرها في المعلم ، و من بينها عمل "مادلين هنتر Madline hunter " (1982) الذي اعتمد في أبحاثه على النظرية السلوكية القائمة على:التعلم ،والدافعية وانتقال الأثر لتحديد الممارسات التدريسية التي تهدف إلى تحسين أداء المدرس ، و هذا الاتجاه في التقويم مازال قائماً إلى اليوم (جابر عبد الحميد جابر، 2002، ص:282)«إن التدريس لا يمثل حقيقة تحدياً للمعلم مثلما يمثل إدارة سلوك التلاميذ» (أحمد إسماعيل حجي، 2000، ص:218).

إن تقويم أداء المدرس ليس تقويماً لسلوكيات المعلم فحسب بل تقويماً لردود الأفعال عند تعامله مع التلاميذ ، حيث دلت الأبحاث أن سلوكيات المعلم مرتبطة بسلوك التلميذ إذ يعد سلوك المعلمين غير المقبول نتيجة لسوء سلوك تلاميذهم (أحمد إسماعيل حجي، 2000، ص:218).

من خلال ما سبق يتضح أن تقويم المعلم ، هو تقويم لموقف التدريس بكل ما يحتويه من ممارسات و تفاعلات بين المعلم و عناصر الموقف التدريسي، (تلاميذ-مادة تدريسية و سائل تعليمية...) و التي يفترض من المسؤولين على تقويم المعلم (المدير ، المفتش) أخذها بعين الاعتبار.

1.6 أغراض تقويم المعلم:

إن الغرض الأساسي لعملية تقويم المعلم هو الرفع من كفاءاته التدريسية ، من أجل المساهمة في إنجاح العملية التدريسية ، و تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، و قد حدد "هافيل" (1993) أغراض تقويم المعلم في النقاط التالية:

- يستبعد الأشخاص غير المؤهلين.
 - يوفر تغذية راجعة بناءة للمدرسين أو المربين كأفراد.
 - يدرك الخدمة الممتازة و يساعد على تعزيزها.
 - يوفر توجيهات لممارسات التنمية المهنية.
 - يوفر شواهد تصمد أمام الفحص المهني.
 - يساعد المؤسسات في إنهاء خدمات العاملين غير الأكفاء وغير المنتجين.
 - يوحد المدرسين و الإداريين و يحقق تكامل بين جهودهم لتعليم التلاميذ
- (جابر عبد الحميد جابر ، 2000، ص: 277)

ولتحقيق هذه الأغراض لا بد من توفر مصادر موثوق فيها من أجل ضمان فعالية التقويم .

2.6 مصادر تقويم المعلم:

إن التقويم في حقيقة الأمر هو عملية منظمة ، تبدأ بالحصول على بيانات ومعلومات حول أداء المعلم ، ثم تحليل هذه البيانات ، و من ثم القيام باتخاذ القرارات المناسبة ، و يرى "محمد زياد حمدان" أن التقويم المدرسي يمر بالخطوات التالية:

- 1- التحديد الدقيق للظاهرة التدريسية التي سيجري تقييمها.
- 2- تحديد الموصفات الكمية والنوعية .
- 3- ملاحظة عملية التدريس.
- 4- استعمال المعايير لتحديد درجة كفاية المعلم. (محمد زياد حمدان، 2000، ص: 79)

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

- تحليل وثائق التخطيط الذي يقوم به المدرس ، كالسجلات و دفاتر تحضير الدروس والجدول الزمنية و بعض الاختبارات التحصيلية.

-تقييم تعلم التلاميذ و ذلك من خلال الاطلاع على نتائج التلاميذ ، إلا أن هذا يشترط فيه أن تكون مقاييس تقييم التعلم على درجة عالية من الصدق (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:327)

-ملاحظة حجرة الدراسة : و يعد هذا المصدر الأكثر شيوعاً في تقييم أداء المعلم ، حيث يقوم المسؤول عن هذا التقييم- سواء أكان مدير المدرسة أو المشرف التربوي- بزيارة المعلم في القسم و ملاحظة أدائه التدريسي ، و يمتاز هذا المصدر بأنه الموقف الوحيد الذي يتم فيه مشاهدة كل جوانب التدريس ، خاصة التفاعل بين المدرس و تلاميذه، « إن ملاحظة حجرة الدراسة منهج أو طريقة هامة و حيوية و حاسمة لتقييم تلك الجوانب من التدريس التي لا يمكن ملاحظتها على نحو مباشر» (المرجع السابق، ص: 336).

إن تقييم المعلم في الجزائر يرتكز أساساً على الملاحظة داخل القسم ، من خلال الزيارات التي يقوم بها المفتش أو مدير المدرسة ، وهي زيارات قد تكون مفاجئة أو مبرمجة مسبقاً.

كما تنظم لقاءات خلال السنة الدراسية بين المدير و المعلمين وتسمى الندوات التربوية الداخلية ، ويتم خلالها عرض أهم ملاحظات الزيارات للمعلمين و مناقشتها من أجل تحديد نقاط الضعف و نقاط القوة ، ومن ثم اتخاذ إجراءات التحسين و العلاج ، كما تتم أيضاً لقاءات بين المفتش والمعلمين و تسمى بالندوات التربوية الخارجية يعرض فيها المفتش أهم العوائق التي تم حصرها من خلال زيارته للمعلمين و مناقشتها ، من أجل الوصول إلى حلول إجرائية فعالة يمكن أن يستفيد المعلمون منها من أجل تحسين أدائهم ، و لقد جاء القرار 177/5/1 بتاريخ 1993 الذي يحدد مهام مفتش التربية كما يلي:

-تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة و تنشيطها في فائدة الموظفين التابعة لمقاطعتهم .

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

-تفتيش الموظفين العاملين بالمؤسسة المدرسية.

-كتابة تقرير الزيارة الخاص بالمعلم ، حيث يشمل أهم الإرشادات والتوجيهات (أنظر الملحق رقم 01) (عبد الرحمان بن سالم، 2000، ص: 139).

و جاء في القرار 1991/839 أن المدير مسؤول عن الاطلاع على وثائق المعلم الخاصة بالعمل التدريسي، (مذكرات الدروس، التوزيع الخاص بالمواد، دفتر المناداة....) « كما يجب عليه أن يزور المعلمين في أقسامهم وأن يتخذ كل الإجراءات الكفيلة لمساعدتهم و دعم عملهم ، و تتوج هذه الزيارات بملاحظات و توجيهات تقدم للمعلمين ، ثم تدون في بطاقة الزيارة ، ترتب في ملف المعلم المزار على مستوى المدرسة» (عبد الرحمان بن سالم، 2000، ص:152) انظر الملحق رقم (02) للإطلاع على تقرير زيارة المدير.

ثانيًا - الممارسات التدريسية:

لقد ورد سابقًا أن المعلم شخص إجرائي ، يقوم بإجراءات و ممارسات تدريسية في ظل أهداف تربوية محددة ، و هذه الممارسات يجب أن تتوفر على خصائص ، و تتحدد بشروط وهذا ما سنعرفه في عرض هذا الجزء من الفصل .

1-تعريف التدريس:

لقد تعددت النظرة إلى التدريس و أدى ذلك إلى اختلاف التسميات باختلاف النظرة إليه، حيث سمي بالتعليم ، و أحيانًا يسمى بالعملية التربوية و أحيانًا أخرى بالعملية التعليمية التعليمية، (يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص:11).

ويعرف التدريس على أنه : « نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعليم و تسهيل مهمة تحقيقه» (يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص:11)، من هذا التعريف تظهر أهمية ممارسات المعلم في تنظيم الموقف التدريسي ، و الإعداد له من أجل إنجاح العملية التدريسية و تحقيق الأهداف المسطرة ، حيث يقوم المعلم بالعمل على إثارة التعليم من خلال ممارساته و عمل كل ما يمكن من أجل تسهيل التعلم .

و يعرف " كوجل " التدريس على أنه " عملية متعمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة يمكنه من تعلم و ممارسة سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين وذلك وفق شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة " (المرجع السابق ص: 15) و المقصود من هذا التعريف هو تحديد متطلبات التدريس من أدوات و وسائل و غيرها من الشروط التي يجب توفرها في الموقف التدريسي.

ويعرف التدريس من وجهة النظر التقليدية على أنه: «عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي». (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص: 16)

في حين يعرف التدريس من وجهة النظر التي ترى التدريس نظاماً متكاملًا له مدخلاته (in puts)، ومخرجاته (out uts)، وخطواته وعملياته (processes)، ويرى أصحاب هذه النظرة أن التدريس مجموعة متكاملة من الأشخاص و المعدات و الإجراءات السلوكية ، التي تشترك جميعاً من أجل تحقيق أغراض التدريس على نحو جيد (المرجع السابق، ص: 17)

و يعرف التدريس أيضاً على أنه الجانب التطبيقي للتربية يتطلب وجود مرشد قد يكون هذا المرشد معلماً أو آلة مثل التلفزيون والحاسوب... إلخ . (محمد سلامة، 1999، ص: 98) و يعرف "جابر عبد الحميد جابر": «التدريس على أنه عمل معقد و عملية متعددة الجوانب تبدأ بتخطيط متقن و تنتهي بتقويم للدرس» (جابر عبد الحميد، 2000، ص: 339)، يرى جابر أن التدريس عملية تقتضي مهارات قبل و أثناء و بعد التدريب و التي تظهر في الخطوات الثلاث: التخطيط و التنفيذ و التقويم.

و انطلاقاً من التعريفات السابقة للتدريس نضع التعريف التالي :التدريس هو عملية تقتضي مجموعة من الشروط والإجراءات ، كما يتحدد فيها الأدوار التي يمارسها كل من المعلم والمتعلم في جو تفاعلي ، يسمح بتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة على نحو أفضل.

2-متطلبات نجاح العملية التدريسية:

لا يمكن تحقيق الأهداف من خلال التدريس إلا بتوفير مجموعة من الشروط و المتطلبات التي تسمح بالسير الحسن للعملية التدريسية، و تتمثل هذه الشروط و المتطلبات في النقاط الآتية :

- توفر المعلم المزود بالمهارات اللازمة لأداء مهامه.
- الإعداد الجيد للمناهج الدراسية و مراعاتها لحاجات المتعلمين، و خصائص البيئة التي يعيشون فيها.
- توفر الوسائل و الأدوات المساعدة على التعلم ، كالألات و الأجهزة الحديثة مثل الكمبيوتر.
- ضمان مشاركة كل الأطراف (الأولياء والمسؤولين) المعنيين بالتعليم في حوارات و نقاشات من شأنها تذليل الصعوبات التي تعيق العمل المدرسي.

- إعداد أنظمة تقويم مواكبة للتطورات و الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي.
- إعطاء نوع من الحرية للمعلم في تكييف البرامج المقررة وفق ما يلائم تلاميذه وخصوصيتهم.
- الإعداد المسبق للموقف التدريسي ، والذي يراعي فيه المعلم خصائص المتعلمين ، كما يحدد فيه المعلم كيفية تقديم محتوى الدرس و الزمن اللازم لذلك و الأدوات والوسائل اللازمة.
- أن يتسم المعلم بالمرونة في التعامل مع التلاميذ ، فيتخلى عن نقاط في الدروس كان يراها ضرورية ، و قد يركز على نقاط كان قد اعتقد في الأول أنها ليست مهمة في الدرس.
- « قيام المعلم بدراسات ميدانية ، وكتابة البحوث والتقارير والتجارب، و سواها من الفعاليات و النشاطات التعليمية التي تساعد على تهيئة فرص و مواقف تعليمية ، من شأنها أن تثير دافعية المتعلمين و تتيح لهم فرص المشاركة الإيجابية» (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003 ، ص20).

3 - الممارسات التدريسية السليمة:

تعتبر الممارسات والإجراءات التي يتبعها المعلم من أجل مساعدة المتعلمين على التعلم ، عاملاً مهماً في إنجاح العمل التدريسي ، إذ تعد هذه الممارسات مفصلاً أساسياً في استمرار حركية الموقف التعليمي ، و لقد شاعت الكثير من الممارسات بين أوساط المعلمين و التي اكتسبوها من مدرسيهم و هم تلاميذ في مراحل تعليمية سابقة ، أو من التكوين الذي تلقوه قبل ممارسة المهنة أو خلالها ، ولقد اهتم الكثير من علماء التربية بممارسات المعلم في الموقف التدريسي بهدف التوصل إلى وصف الممارسات السليمة التي تضمن قدراً كبيراً من النجاح ، و تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية ، و لقد وضعت الجمعية الأمريكية للتعليم سبعة مبادئ للممارسات التدريسية السليمة و هي كالآتي:

- 1- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المعلم و المتعلمين: لقد تبين أن التفاعل بين المعلم و المتعلمين - سواء كان داخل الصف أو خارجه - من شأنه تحفيز المتعلمين للتعلم ، و جعلهم أكثر مشاركة في العملية التدريسية.

2- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين: و جد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي ، فالتعاون و التشارك في أداء المهام عاملان أساسيان لتحقيق نتائج جيدة .

3- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط: فلقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون الكثير من خلال الاستماع للمعلم و كتابة ما يملأ عليهم ، و إنما يتعلمون بشكل أفضل إذا مارسوا ما يتعلمون .

4- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تقدم تغذية راجعة سريعة: فمعرفة المتعلمين لما يعرفونه ، و تحديد ما لا يعرفون تساعد على تقييم معارفهم و ممارسة التقويم الذاتي ، من خلال إدراك الأخطاء التي يقعون فيها وتصحيحها.

5- الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتاً كافياً للتعلم: يعد زمن التعلم عاملاً مهماً في تحقيق التعلم في الوقت المناسب ، بما يتوافق والمادة العلمية المدرسة و الطاقة اللازمة لذلك ، " فالتعلم هو حصيلة الزمن مع الطاقة ، و هكذا يكتسي استغلال الوقت أهمية كبيرة بالنسبة للتعلم و المدرس على السواء " (عبد الكريم قريشي ، 2006 ، ص: 261).

6- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية: إن وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين يدفع بالمتعلمين للعمل المستمر من أجل تحقيقها.

7- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تتفهم تنوع ذكاء المتعلمين و تنوع أساليب تعلمهم: فباعتداد البيداغوجية الفارقية و مراعاة الفروق بين المتعلمين في تعليمهم في ممارسات المعلم يسهل على كل منهما - المعلم و المتعلم - الوصول لأهداف الدرس. (المرجع السابق ص: 260-261)

4- ممارسة المعلم للتدريس:

المعلم هو القطب الأساسي في العملية التدريسية ، و كل متطلبات نجاح هذه العملية -كما ورد فيما سابقاً- مرتبطة بالمعلم و ممارساته، و انطلاقاً من تعريف "جابر عبد الحميد جابر" السابق الذي يرى أن التدريس عملية تضم ثلاث خطوات أساسية : التخطيط للدرس ،

تنفيذ الدرس ، التقويم ، سيتم الحديث في هذا العنصر بإسهاب عن هذه الخطوات الثلاث و إجراءات ممارستها من قبل المعلم من خلال ما ورد عنها في المؤلفات التربوية.

1.4- التخطيط للدرس:

إن التخطيط لأي عمل يعد الخطوة الأولى و الأساسية للانطلاق في إنجاز العمل ، و إذا كان العمل التدريسي عملاً صعباً و شاقاً ، فإنه يحتاج إلى تخطيط دقيق و معمق و مدروس ، يضع في حسابه كل صغيرة و كبيرة ذلك أن الخطأ - و لو كان طفيفاً- في هذا العمل تكون عواقبه و خيمة .

إن أي برنامج تعليمي له خطة واضحة و محكمة سواء كان هذا البرنامج متعلقاً بالبرنامج السنوي (الخطة السنوية) ، أو متعلقاً بفصل (الخطة الفصلية) ، أو متعلقاً بدرس يومي (خطة الدرس) ، و سيتم التركيز على تخطيط الدروس اليومية باعتبارها الخطوة العملية المباشرة للتدريس.

1.1.4- تعريف التخطيط للدرس: « إن التخطيط للدروس اليومية هو ألف باء التدريس و بخاصة للمعلم المبتدئ في المهنة، فضلاً على أنها تعد من أهم واجباته ومسؤوليته اليومية في التدريس»(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،2004، ص: 57)، ويعرّف التخطيط للدرس أيضاً على أنه «تصور المعلم المسبق للسبل و الإجراءات التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف ، من أجل إنجاز الأهداف المحددة»(المرجع السابق ص176) وعلى المعلم عند تخطيطه لدرسه أن يجيب عن الأسئلة التالية :

ماذا أدرس ؟ بماذا أدرس ؟ كيف أدرس ؟

و بذلك تعد الخطة اليومية للدرس بمثابة الموجه الأساسي للنشاط التعليمي الهادف، وتمثل الإجابات عن الأسئلة السابقة كمكونات لخطة الدرس ، و قبل الحديث عن هذه المكونات و العوامل المؤثرة في التخطيط نورد رؤية "جابر عبد الحميد جابر" لتخطيط الدرس.

يرى جابر أن هناك مدخلين لتخطيط الدرس :

أ- مدخل الاختيار العقلاني في تخطيط الدرس:

وهذا الاختيار يعتمد أربعة خطوات أساسية لتحقيق التخطيط الفعال و هي:

-تحديد أهداف سلوكية.

-تحديد السلوك المدخلي للتلاميذ(المعرفة،المهارات،المنظورات القيمية).

-اختيار أنشطة التعلم و تحديد تسلسلها و متابعتها ، بحيث يتحرك بالتلاميذ من السلوك المدخلي إلى الأهداف.

-تقويم نواتج التعليم لتحسين التخطيط (جابر عبد الحميد جابر ، 2000،ص:302)

يعد هذا الاختيار في التخطيط اختياراً منطقياً لتخطيط و تنظيم سير العملية التدريسية، خاصة و أن الانطلاق من السلوك المدخلي للتلاميذ و السير بالتلاميذ للوصول إلى الأهداف المسطرة يعد مساراً صحيحاً لتحقيق نواتج التعلم ، كما أن تنظيم الأنشطة التعليمية و مراحلها و تحديد زمن تقديمها يسمح لكل من المعلم و المتعلم من التنقل بسهولة من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى ، و تجب الإشارة إلى أن هذا النوع من التخطيط ملائم بشكل جيد للمعلمين المبتدئين .

ب- مدخل صورة الدرس في التخطيط للدرس:

و في هذا المدخل يتم التخطيط للدرس انطلاقاً من تسجيل أفكار تصف الأنشطة التي سوف تستخدم في الدرس ، فلقد توصل كل من "كلارك وزميله clark and yinger " (1979) عند دراستهما لتخطيط مدرسي المرحلة الابتدائية ، إلى أن الكثير من المدرسين لم يبدؤوا تخطيطهم بالأهداف ، بل كان اهتمامهم يدور حول الأنشطة التي سوف يستخدمونها ، والمحتوى الذي سوف يدرسه ، و حاجات التلاميذ و المواد و الوسائل المتوفرة ، و قد استعملوا أيضاً المعلومات السابقة ، و وجدا أيضاً أن المخططات كانت تأخذ صورة قائمة موضوعات ، كما أظهرت الدراسة أن التخطيط عملية عقلية غير مكتوبة .(جابر عبد الحميد جابر ، 2000 ، ص:303)

و هذا النوع من التخطيط يستخدمه المعلمون ذوو أقدمية في التدريس و الذين يكونون قد اكتسبوا أفكاراً تمكنهم من وضع خطط انطلاقاً من التجارب السابقة ، و يجدون أنفسهم قادرين على وضع خطط مختصرة تمكنهم من مراعاة ما يحدث في الفصل الدراسي أثناء تنفيذ خطة الدرس.

يتضح مما سبق أن : التخطيط للدرس هو عملية تحضير ذهني و كتابي يضعه المعلم قبل الدرس يحدد فيه الإجراءات المختلفة لتحقيق أهداف محددة .

2.1.4-أهمية التخطيط للدرس: أن التخطيط المسبق للدرس يساعد المعلمين على تجنب المشاكل التي يمكن أن يواجهوها خلال التدريس ، وتتمثل أهمية التدريس فيما يلي :

- إن عدم التخطيط للدرس يحدث غموضاً عند التلاميذ فهم لا يعرفون ماذا يفعلون و لماذا ؟ كما أن انعدام التخطيط قد يشعر التلاميذ بارتجالية المدرس و من ثم يفقد الحفاظ على نظام القسم .

- يمكن التخطيط المعلم من اكتساب احترام التلاميذ و ثقتهم .
 - بواسطة التخطيط يمكن الحفاظ على الوضعية التدريسية والتحكم فيها .
 - يساعد التخطيط على تكييف المقررات الدراسية حسب خصوصية القسم .
 - التخطيط يساعد المعلم على توقع المشكلات التي يمكن أن تواجهه فيفكر في طرق مواجهة هذه المشكلات عند وقوعها. (cllur Robertsou and Richard Adclaur: p4)

من خلال النقاط السابقة التي جاءت في دليل تدريس الانجليزية يتضح أن للتخطيط أهمية كبيرة في إنجاح العملية التدريسية ، و هو بمثابة المنقذ للمعلم ، إذ يجنبه الوقوع في المواقف الحرجة ، والتي يمكن أن تحدث نتيجة الارتجالية و العشوائية في تقديم الدرس، فلا ينبغي للمعلم أن يتخذ من معرفته العلمية وسعة تجاربه أساساً لتقديم درسه دون إعداد مسبق ، فهذا قد يوقعه في مفاجآت قد تؤدي إلى فشل الدرس ، و عدم بلوغ الأهداف المحددة.
 -يساعد المعلم على تجنب المواقف الطارئة التي تحدث خلال التدريس.
 -يضمن حسن إدارة الوقت و توزيعه توزيعاً وظيفياً .

-« بناء سليم لموقف تعليمي يشترك خلاله كل من المعلم والطالب بفعالية» (Kizlik ,2002,p.1)

-يساعد على استخدام مصادر وإمكانات التعلم أفضل استخدام.(وليم عبيد، وآخرون، 1989، ص:51)

-إن التخطيط و الإعداد الجيد للدرس يزيد من ثقة المعلم في نفسه ، ويجنبه النسيان الذي يمكن أن يتعرض له نتيجة مواجهة الكثير من المواقف خلال عملية التدريس.(إبراهيم حامد الأسطل وسمير عيسى، 2001، ص:13)

- يسهم في نمو خبرات المعلم و مهاراته التدريسية.
 -يساهم في جعل عملية التدريس عملية منظمة و مترابطة تسمح بالسير الحسن نحو بلوغ الأهداف المحددة.

3.1.4-مكونات خطة الدرس: تتمثل مكونات خطة الدرس في :

• **المكونات الروتينية:** اسم المادة، عنوان الدرس ، تاريخ الحصة و مدتها، المستوى الدراسي.

• **أهداف الدرس:** و هي عبارات تصف السلوك المرغوب فيه عند نهاية الدرس أو نهاية كل مرحلة من مراحله.

• **تحديد الوسائل التعليمية:** حيث تعد الوسيلة التعليمية عاملاً مهماً في تحفيز التلاميذ على العمل والمشاركة في الدرس ، خاصة إذا حسن اختيارها وروعي ملاءمتها لمحتوى الدرس وخصائص المتعلمين.

• **تحديد سير الدرس :** و ذلك بوصف مراحل المدرس بدءاً من التهيئة إلى نهاية الدرس ، فالمعلم عليه أن يركز في تخطيطه على كيفية تهيئة تلاميذه وضمان استعدادهم للتعلم ، ويتم ذلك من خلال اطلاعه الواسع ، و معرفته بتلاميذه وحاجاتهم ، كما على المعلم أن يحدد وبدقة إستراتيجية التدريس الملائمة ، التي تسمح بممارسة التلاميذ للأنشطة تحت مراقبته.

و من النقاط الهامة التي يتوقف عليها نجاح الدرس ، و التي يجب على المعلم أن يضعها في الحسبان هي نهاية الدرس، فقدرة المعلم على غلق الدرس ، بما يضمن تنظيم المعرفة المستهدفة و تشجيع التلاميذ على مواصلة البحث في موضوع الدرس تضمن استمرار التعلم ، وتعد مهارة يحسن التحلي بها .

• **التقويم:** يتم تحديد أنشطة التقويم بمختلف أشكالها (تشخيصي، تكويني، ختامي) على أن تكون هذه الأنشطة التقويمية ملائمة للأهداف المحددة، كما يجب مراعاة التنوع فيها ،و عدم الاقتصار على الأسئلة بنوعها الشفهية و الكتابية التي تعتمد على استرجاع المعارف فقط ، مع تحديد أنواع التحفيز التي تضمن فعالية تعلم التلاميذ.

و لقد حدد دليل تدريس الانجليزية المكونات الأساسية لخطة الدرس كما يلي:

-الأهداف.

-المفاهيم الرئيسية للدرس.

-تحديد بداية الدرس.

-تقديم اللغة الجديدة.

-ممارسة مراقبة.

-ممارسة حرة.

- نهاية الدرس . (cllur Robertsou and Richard Adclaur: p2)

4.1.4-العوامل المؤثر في تخطيط الدرس :

جاء في السابق أن العملية التدريسية عملية معقدة ، و تتداخل فيها عناصر مختلفة ، وذلك ما أدى إلى صعوبة التخطيط للنشاط التدريسي و تأثره بعوامل مختلفة ، تتعلق بكل العناصر المكونة للموقف التدريسي.

إن وصف العوامل المؤثرة في التخطيط قد لا يتوقف تأثيرها قبل البدء في الدرس بل قد يمتد تأثيرها حتى خلال تنفيذ الخطة و عند نهايتها، ذلك أن تنفيذ الدرس كما جاء في الخطة تمامًا أمر لا يمكن الجزم بتحقيقه ، و تعديل خطة الدرس (سير الخطة) يكون حسب مقتضيات الموقف الذي يقدم فيه الدرس، و ضمن تأثيرات العوامل المذكورة سابقًا ، كما أن إعادة خطط بديلة للدرس (إعادة التخطيط) أمر يقتضيه مدى سلامة المسار التعليمي الذي ينتهجه المعلم للوصول بالمتعلم لتحقيق نواتج تعليمية مرغوب فيها.

و التخلي عن خطة الدرس أو التعديل فيها ، لا يقلل من أهمية التخطيط المبدئي للدرس بل يعني ذلك ضرورة اتصاف التخطيط للدرس بالمرونة ، فإذا اعتبرنا أن التدريس رحلة يقودها المدرس ، فإن الخطة الدراسية بمثابة خريطة تسهل على المدرس معرفة أين يذهب؟ وكيف يسير بفريقه الذي يقوده بحيث يجعلهم أكثر سعادة بهذه الرحلة ؟ فالخطة تسمح للمدرس بأن يسير بتلاميذه بكل ثقة وكفاءة حتى و لو عمد إلى تغيير بعض الاتجاهات الفرعية. (callur robertsou and rechard adclur..p4)

و قد حدد "جابر عبد الحميد جابر" العوامل المؤثرة في التخطيط للدرس فيما يلي:

أ- **تأثير عوامل المدرس في التخطيط** : تتمثل عوامل المدرس المؤثرة في خطة الدرس فيما يلي:

- **الخبرة** : إن لخصائص المدرس و معرفته بتلاميذه تأثيرًا قويًا في عملية التخطيط ، فقدرة المعلم على التعامل مع المواقف المفاجئة وخبرته في التدريس ، قد تعرض نوعًا من الاختصار في خطة الدرس والاكتفاء بأساسيات الخطة ، بدلاً من العرض التفصيلي لكل نقاط الدرس.

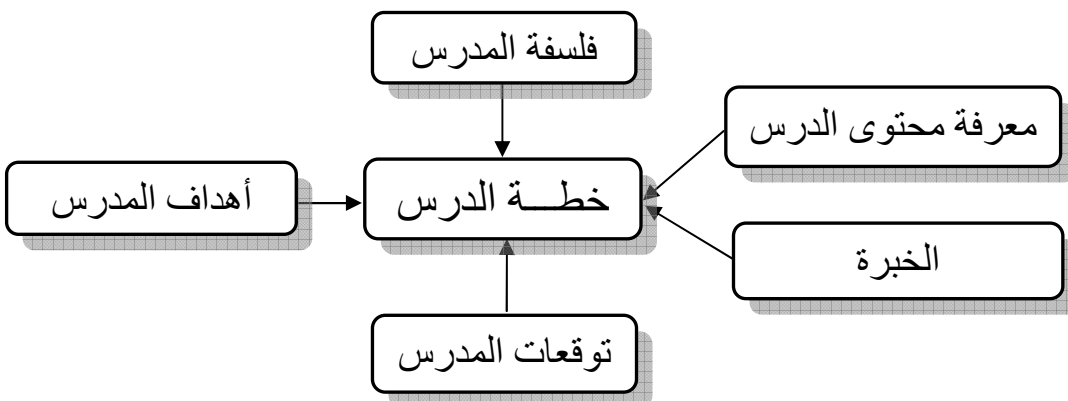
- **فلسفة المدرس في التدريس** : إن لفلسفة المدرس تأثير في أسلوب عمله ، فهناك من يصمم الأنشطة بشكل حوارات مع التلاميذ ، في حين يرى آخرون أن أسلوب الإرشاد والتوجيه و التلقين مناسب لتقديم الدرس.

- **معرفة للمحتوى**: إن معرفة المدرس للمحتوى هي العامل الذي لا يمكن إنكار أهمية تأثيره في التخطيط ، فهي تسمح للمدرس بتوقع أسئلة التلاميذ و كيفية الإجابة عنها ، و تزويده بكل التفسيرات المناسبة لأي رد فعل عند تنفيذ الدرس ، و هذا ما يجعل خطة الدرس أكثر واقعية و ملائمة للواقع التدريسي، فالمدرسون لا يستطيعون أن يخططوا لتدريس محتوى لا يعرفونه، و في مثل هذا الموقف يكون التخطيط محدودًا، وأقل إبداعًا عما يمكن أن يكون عليه. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص309)

- **أهداف المدرس** : إن للأهداف التي يحددها المدرسون لدروسهم أثرًا كبيرًا في التخطيط، إذ تعد بمثابة خط الوصول أو النهاية التي يجب أن يصل إليها المتعلم ، وتعد الخطة الوثيقة المحددة للمسار الذي يجب أن يدفع المدرس المتعلم إليه ، فكلما كانت أهداف الدرس واضحة و محددة عند المدرس كلما مكنه ذلك من إحكام خطته.

- **توقعات المدرس**: تعد توقعات المدرس المتعلقة بتلاميذه و ما يمكن أن يقدموه خلال الدرس كغيرها من العوامل السابقة ، لها تأثير واضح في تخطيطه لدروسه ، فإذا كانت توقعاته عالية أدى ذلك إلى تضمين خطة الدرس مواقف تدريسية من شأنها أن تتحدى إمكانيات التلاميذ ، أما إذا كانت توقعات المدرس منخفضة فهذا يجعل من خطة الدرس مجرد وصف لمحتوى معرفي يقدم بشكل أو آخر .

ونجمل أهم عوامل المدرس المؤثرة في التخطيط في الشكل الآتي:



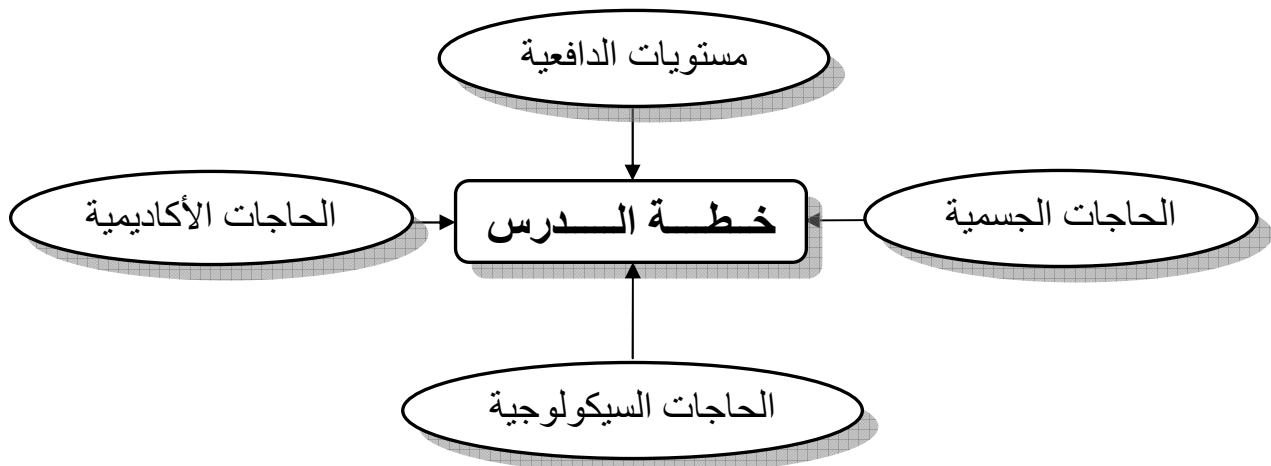
الشكل (1): عوامل المدرس المؤثرة في خطة الدرس

ب- تأثير العوامل المتعلقة بالتلاميذ في التخطيط:

مما لا شك فيه أن لمستوى التلاميذ الذين يخطط لهم المدرس تأثيراً قوياً في خطة الدرس ، فالمدرس يتعامل مع مجموعة متباينة من البشر، و لكل واحد منهم حاجات جسمية و سيكولوجية و أكاديمية ، لا يمكن تجاهلها أثناء التخطيط للدرس ، فالعامل الأساسي لنجاح خطة الدرس هو مدى مراعاة هذه الخطة لحاجات التلاميذ و دوافعهم ، والعمل من أجل رفع مستوى الدافعية لدى التلاميذ و المحافظة عليها طيلة الدرس، ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، إذ « يجيء التلاميذ إلى المدرسة أيضاً ولديهم حاجات سيكولوجية و انفعالية متنوعة تؤثر في أدائهم في حجرة الدراسة » (جابر عبد الحميد جابر ، 2000 ، ص: 318)

ف نجاح خطة الدرس مرهون باحتوائها لكل حاجات التلاميذ رغم تباينها ، وذلك لضمان مشاركتهم في تنفيذ الخطة ، فيأخذ كل تلميذ نصيبه من العمل ، مما يؤدي إلى تحقيق مستوى معين من الأهداف المسطرة.

والشكل رقم (2) يلخص أهم عوامل التلميذ المؤثرة في خطة الدرس.



الشكل (2) عوامل التلميذ المؤثرة في خطة الدرس

ج - تأثير عوامل المنهج التعليمي في التخطيط:

- **المادة الدراسية:** إن للمنهج التعليمي وما يحتويه من مواد و معارف تأثير على تخطيط الدرس ، فالتخطيط لمحتوى درس في مادة العلوم مثلاً يختلف عن التخطيط لمحتوى درس في مادة التاريخ ، فإذا كان الأول يتطلب قيام التلميذ بتجارب مخبرية ، هذا يستدعي وضع خطة مدروسة من حيث توفير الوسائل اللازمة والمخبر وزمن إجراء التجربة...إلخ، فإن الثاني قد يتطلب سرد الوقائع و اعتماد أسلوب المناقشة و الحوار .

إن الحديث عن أساسيات التخطيط هنا أمر بديهي في حين تبقى الأمور الفرعية المتعلقة بخصائص كل مادة دراسية ذات أهمية واضحة في وضع خطة مبدئية يطمئن لها المدرس.

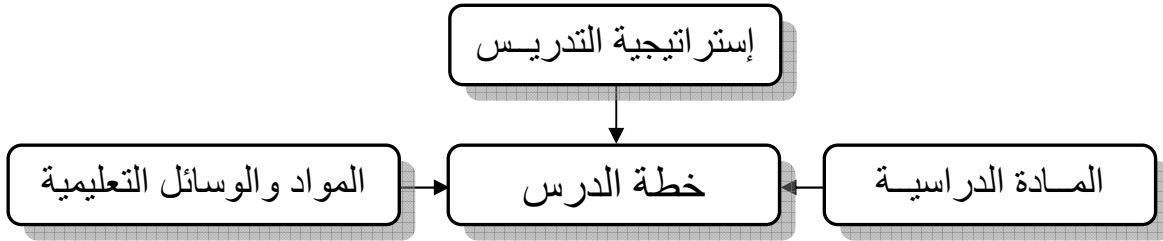
- **إستراتيجية التدريس:** الحديث عن المادة الدراسية أو محتوى الدرس ، يجرنا إلى الحديث عن إستراتيجية التدريس المناسبة لتقديم هذا المحتوى ، و كيف يخطط المدرس لهذه الإستراتيجية ، فكثير من المعلمين أثناء تخطيطهم للدروس يسعون إلى اختيار الإستراتيجية الفعالة التي تحقق أفضل النتائج بالنسبة لتلاميذهم ، و«من المحتمل أن تكون هناك إستراتيجية ربما تعد الأفضل لتدريس معين بغية تحقيق أهداف تدريسية محددة ،مع نوعية معينة من الطلاب والمعلمين إذا ما توافرت لها الظروف والإمكانات المناسبة لتطبيقها بالشكل المرغوب فيه» (حسن حسين زيتون، 2003، ص:8)

إذن فاختيار إستراتيجية التدريس أمر أساسي في وضع خطة أي درس و يعد البحث عن الإستراتيجية المناسبة تخطيطاً في حد ذاته ، فقد يعتمد المدرس على إستراتيجية واحدة خلال الدرس الواحد ، و قد يعتمد أكثر من إستراتيجية ، وذلك حسب نوعية التلاميذ و المادة المدّسة ، و هذا الاختيار يحدد نمط التخطيط ، فالتخطيط للإستراتيجية التعلم التعاوني يختلف عن التخطيط لإستراتيجية التدريس المباشر .

- **المواد والوسائل التعليمية:** تتأثر خطط المدرسين بالوسائل و الموارد المتوفرة المساعدة على تنفيذ الدرس ، فمدرس الكيمياء الذي يريد أن يخطط لدرسه يجب أن تتوفر لديه التجهيزات الضرورية التي تسمح له بإجراء التجارب ، و الوقوف على نتائجها وخطواتها ، و من ثم وصف هذه الخطوات في خطة الدرس ، وسواء كانت هذه الوسائل متوفرة أو غير متوفرة فالتخطيط

المسبق يكون أكثر صعوبة في ظل الجهل بهذه الوسائل و إمكانية توفيرها انطلاقاً من إبداع المدرس و اجتهاده الخاص.

وفيما يلي الشكل يوضح عوامل المنهج التعليمي المؤثرة في خطة الدرس:



الشكل (3):عوامل المنهج التعليمي المؤثرة في خطة الدرس

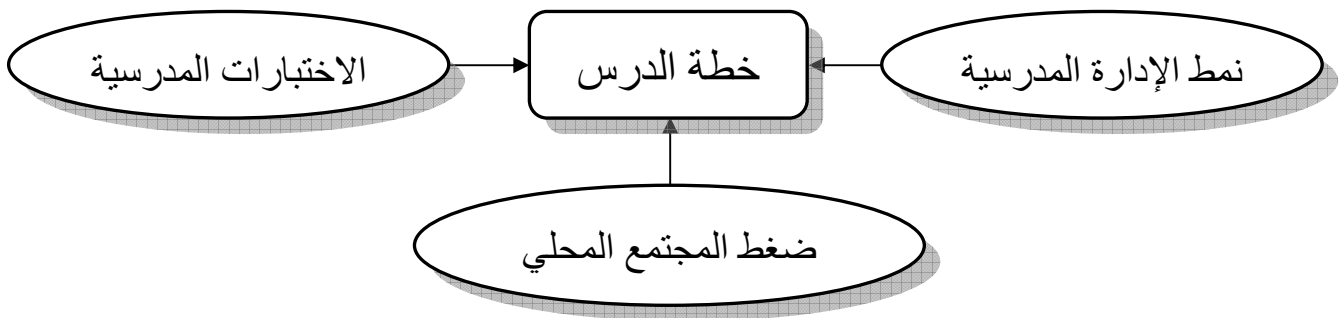
د- تأثير العوامل الخارجية:

إن للبيئة المحيطة بالمدرسة و المجتمع التي تنبثق منه هذه المؤسسة التعليمية أثر كبير في التخطيط للدرس ، فكثيراً ما يجد المعلمون أنفسهم معرضين للضغط الاجتماعي المتزايد، و ما يصدر من ممارسات عن المعلمين قد يكون في معظمه إرضاء لهذه الضغوط ، ومن بينها الأهداف المحددة سابقاً و التي تكون في الغالب مرتبطة بالمجتمع وفلسفته ، فالمعلم اليوم مطالب بأن يخطط لدرسه ، و ان يقف على نواتج التعلم أثناء التنفيذ و هذا يفرض عليه الحرص المتزايد الذي قد يوقعه في أخطاء غير متوقعة.

كما أن للمساءلة التي يتعرض لها المعلم من قبل مدير المدرسة أو الموجه التربوي تأثير في تخطيط الدروس ، فالمعلم يحاول التخطيط للدرس بما يضمن رضى الملاحظ للدرس مما يقلل ذلك من المخاطر التي يتعرض لها.

ضف إلى ذلك تأثير الاختبارات المدرسية التي تحددها الإدارة على تخطيط المعلم ، فكثير من المعلمين يجعلون من تخطيطهم مجرد إعداد للتلاميذ لتجاوز هذه الامتحانات ، و الحصول على نتائج مرضية ، حيث « يعتقد كثير من المربين أن المعلمين يشعرون أنهم مجبرون على أن يخضعوا لمتطلبات هذه الاختبارات ، بحيث تشكل خططهم للدروس و قراراتهم التدريسية ». (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:312)

تؤثر ضغوط المجتمع المحلي في تخطيط المعلم، فهو يدرس موضوعات معينة و يستخدم أساليب معينة ، و في كثير من الأحيان يجد نفسه يتخلى عن التركيز على بعض المواضيع التي تكون خارجة عن عادات و تقاليد البيئة المحلية ، و يركز على مواضيع أخرى متعلقة بالمجتمع المحلي كالأعياد و المناسبات الدينية « فعلى المدرسين أن يخططوا للأحداث مثل الأعياد و المناسبات و المسابقات الرياضية و المناسبات الدينية ». (جابر عبد الحميد جابر ، 2000، ص:313) ، والشكل رقم (4) يلخص أهم العوامل الخارجية المؤثرة في خطة الدرس



الشكل (4): العوامل الخارجية المؤثرة في خطة الدرس

من خلال ما تم عرضه من العوامل التي تتأثر بها خطة الدرس، و خاصة المتعلقة بالتلميذ و المنهج التعليمي يستخلص أن المعلم يجب عليه أخذ الحيطة و الحذر أثناء تخطيطه لدرسه ، كما يجب عليه تطوير ممارساته و الابتعاد عن الممارسات التقليدية التي قد تبعده عن تحقيق الأهداف المحددة و الجدول رقم (1) يعرض بعض الممارسات التقليدية للتخطيط تقابلها ممارسات حديثة.

جدول رقم (1) :المقارنة بين الممارسات التقليدية و الممارسات الحديثة في التخطيط

الممارسات الحديثة	الممارسات التقليدية
-تكييف المذكرات النموذجية.	-اعتماد مذكرات نموذجية.
-الاهتمام بتحديد الأنشطة التي يمارسها المتعلمون.	-الاهتمام بوصف المحتوى المعرفي للدرس.
- صياغة الأهداف صياغة إجرائية تسمح بقياس السلوك	-الاهتمام بتحديد الأهداف العامة للدرس.

المطلوب من التلاميذ. - مراعاة الفروق الفردية في تصميم المهام والأنشطة.	-اعتماد تخطيط عام لا يراعي خصوصيات التلاميذ.
--	---

2.4- تنفيذ الدرس:

إذا كان التدريس نشاطاً متواصلًا يهدف إلى تسهيل مهمة تحقيق الأهداف المسطرة والوصول بالمتعلمين إلى السلوك المرغوب فيه ، فإن مهمة المعلم تسيير هذا النشاط و تنظيمه ، و التحكم في إدارته وفق ما يضمن مشاركة التلاميذ ، و دفعهم لتوظيف كل الإمكانيات والموارد المناسبة من أجل تحقيق نواتج التعلم.

إن عملية تنفيذ الدرس هي الخطوة العملية التي يتم فيها ترجمة الأفعال و القرارات التي تم وضعها في خط الدرس ، و في هذه الخطوة تتحدد الإستراتيجية التدريسية و دور كل من التلميذ و المعلم و الخبرات التعليمية ، و كيفية استخدام الوسائل و الأدوات من أجل أن تحقق هذه العمليات مجتمعة الأهداف التعليمية ، وتعد خطوة تنفيذ الدرس اختباراً لخطة الدرس في الواقع بعد أن كانت عبارة عن تصور مبدئي لسير الدرس، ففي هذه المرحلة من التدريس يجند المعلم كل ما يمتلك من مهارات و قدرات و معرفة من أجل التأثير في المتعلمين ، و ذلك بالتحكم في الأحداث التدريسية التي تجري بينه و بين تلاميذه و المتمثلة في التهيئة للدخول في الدرس ، واستراتيجيات و أساليب تدريس محتوى الدرس.

1.2.4- التهيئة للدخول في الدرس:

إن المعلم مطالب بتحريك عقول التلاميذ و حواسهم و وجدانهم ، بهدف تهيئتهم للدخول في الدرس محفزاً إياهم من خلال استعمال وسائل مساعدة على ذلك كالأسئلة وغيرها . (حسن حسين زيتون، 2004، ص:73)

و يعرف "حسن حسين زيتون" التهيئة الحافزة على أنها : « كل ما يقوم به المعلم أو يفعله أو يوجه به الطلاب قبل بدء تعلم محتوى درس جديد (أو تعلم إحدى نقاط عناصر الدرس) بغرض إعداد الطلاب عقلياً و وجدانياً وجسمياً لتعلم هذا الدرس (أو لإحدى نقاطه) وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم » (حسن حسين زيتون، 2004، ص:73)

و التهيئة الجيدة للدرس من شأنها أن تزيد من دافعية المتعلم للإقبال على التعلم، حيث نجد الكثير من المؤلفات التربوية تشير إلى أن الدافعية الداخلية تضمن بشكل كبير استمرار السلوك التعليمي .(مريم سليم ، 2003 ، ص:499)

فإذا كان الغرض الأساسي لتهيئة الدرس هو شد المتعلمين و إشراكهم في العملية التدريسية ، فإن للتهيئة الحافزة أغراضاً أخرى تخدم في الأساس الغرض السابق و نجملها في النقاط الآتية:

- الاستحواذ على انتباه التلاميذ و تزويدهم بإطار للدرس.
- مساعدة التلاميذ على ربط المادة الجديدة أو المعلومات الجديدة بما تعلموه من قبل.
- تحديد مستوى معرفة التلاميذ المدخلي قبل تقديم المحتوى الجديد.
- «تزويد الطلاب بإطار عام تنظيمي أو مرجعي لما سوف يتضمنه محتوى ذلك الموضوع من نقاط و ما يربطها من علاقات».(حسن حسين زيتون ، 2004 ، ص:74)

و تختلف أشكال التهيئة للدرس باختلاف الغرض منها و نوع المحتوى الذي سيقدم خلال الدرس ، فإذا كان غرض التهيئة هو مساعدة التلاميذ على فهم كيف ترتبط المادة الجديدة بما تعلموه من قبل ، فإنها تأخذ شكل مراجعة قصيرة للدروس السابقة و مناقشتها مع التلاميذ ، يركز فيها المعلم على ما يعرفه التلاميذ عن الموضوع مبرزاً العلاقة بالدروس السابقة (مثلاً تعلمنا في درسنا السابق أنواع التلوث، هل يستطيع أحدكم ذكرها.... واليوم سوف ندرس مسببات هذه الأنواع....).

وإذا كان الغرض هو تحديد مستوى المعرفة المدخلي للتلاميذ فإن التهيئة للدرس تكون تهيئة تقويمية في شكل أسئلة شفوية أو اختبارات كتابية قصيرة.

و مهما كان شكل التهيئة يبقى الغرض الأساسي منها هو إثارة الاستعداد و الميل نحو التعلم ، و لقد بينت البحوث أن تحصيل التلاميذ يزداد وكذلك الاحتفاظ بما تعلمه فترة طويلة حين يعمل المدرسون عن قصد على تهيئة التلاميذ و استثارة استعدادهم.(مريم سليم، 2003،ص:499)

و بصفة عامة فإن التهيئة تساعد التلاميذ على التعلم أكثر ، وذلك لأنهم يركزون انتباههم على المحتوى الذي يتعلمونه ، و يعملون على تجديد قدراتهم على فهم الدرس واستخلاص المعلومات و أداء مهامهم في الأنشطة التعليمية.

و قد توصل "لوتن" و زميله (1980) إلى أنه لكي تكون مدرساً فعالاً فإن المعلومات و الأنشطة التي تستخدم لإثارة تهيؤ التلاميذ ينبغي أن تكون:

- عند مستوى أعلى من التجريد أو أوسع في المجال من المحتوى الذي يتعلم لكي يضم المفاهيم التي يتألف منها الدرس.

- أن تتصل على نحو مباشر بمعرفة التلاميذ السابقة. (جابر عبد الحميد جابر ، 2000، ص:48)

يتضح مما سبق ذكره أن الدقائق الأولى للدرس تحقق عدة أهداف و هي تلعب دوراً حساساً في تحديد الإطار الذي يتعلم فيه التلاميذ ، و ذكر أيضاً أن أشكال التهيئة المرتبطة بأغراضها ، والتي يختلف المعلمون في أساليب القيام بها ، بل يختلف فيها المعلم الواحد حسب الدرس الذي سيقدمه لتلاميذه ، و لقد حدد "حسن حسين زيتون" هذه الأساليب في أحد عشر أسلوباً و منها الأساليب التالية:

- **طرح الأسئلة التحفيزية:** ويقوم المعلم بهذا الأسلوب عن طريق طرح سؤال حول الموضوع الذي يقدمه ، و يترك للتلاميذ حرية الإجابة و يسجل هذه الأفكار دون الحكم على صحتها ، ثم يخبرهم أن الإجابة على هذا السؤال تكون من خلال الدرس ويسجل العنوان على السبورة .

- **عرض الأحداث الجارية:** فإذا كان موضوع الدرس حول الصوم مثلاً ، فإن المعلم يغتنم فرصة شهر رمضان ، و يسأل تلاميذه عن الأعمال التي تقوم بها أسرهم خلال هذا الشهر ، و بعد مناقشتهم يتوصل التلاميذ إلى موضوع الدرس و يسجل العنوان على السبورة.

- **ممارسة الطلاب للأنشطة الاستقصائية أو الاستكشافية:** فإذا كان موضوع الدرس تحول الأجسام الصلبة إلى السائلة مثلاً ، فإن التلاميذ يقومون بنشاط عملي يتم فيه تعريض أجسام صلبة للحرارة ، و يمثل هذا النشاط مقدمة لتعليمهم ظاهرة تحول الأجسام الصلبة إلى سوائل و أسباب ذلك.

- ربط الدرس السابق بالدرس الحالي: فإذا كان موضوع الدرس الغذاء الكامل، فإن المعلم يبدأ الدرس بربطه بالدرس السابق (تقسيم الأغذية)، فيذكرهم بهذه الأقسام و يقول لهم أن في هذا الدرس سيتعلمون كيف يختارون من بين هذه المواد الوجبة الكاملة ثم يكتب عنوان الدرس. (حسن حسين زيتون، 2004، ص: 79)

2.2.4- إستراتيجية التدريس:

بعد أن يهيئ المعلم تلاميذه لموضوع الدرس فإنه يبدأ بتعليمهم عناصر الدرس بما يشمله من معلومات و مهارات... إلخ ، ويتم هذا التعليم بالاستعانة بطرائق التدريس على اختلاف إستراتيجيتها ، و أساليب القيام بها سواء كان شرحاً مباشراً أو مناقشات عن طريق الأسئلة و الأجوبة ، أو استخدام العروض العملية التي تعتمد على الاستقصاء و الاستكشاف . (حسن حسين زيتون، 2004، ص: 87)

و يبقى المدرس دائماً هو المسؤول عن تقديم درسه بالإستراتيجية التي يراها مناسبة لكل من محتوى الدرس و مستوى تلاميذه و ذلك من أجل تحقيق الأهداف المسطرة ، و كما ذكر في العنصر السابق فإن التخطيط للدرس يبعد المدرس عن الحرج و العشوائية في اختيار طريقة تقديمه ، فيكون قد اختار سلفاً الإستراتيجية المعتمدة حتى و لو خرج عن حدودها في بعض المواقف ذلك أن « فكرة الإستراتيجية الواحدة المميزة لا وجود لها على أرض الواقع ، فلم يعرف التدريس إستراتيجية مثالية واحدة مناسبة لتدريس كافة موضوعات المادة الدراسية (المقرر) أو كافة المواد (المقررات الدراسية)، أو لتحقيق كافة موضوعات المادة التدريسية أو مناسبة لكافة أنماط الطلاب وأنواعهم » (حسن حسين زيتون ، 2003 ، ص: 8).

«إن إستراتيجية التدريس هي ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى معين من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقاً و يتحدد هذا الأسلوب بإجراءات متناسقة يقوم بها كل من المعلم والتلاميذ خلال عملية التدريس». (المرجع السابق، ص: 6)

و انطلاقاً من هذا التعريف فإن أي خطوات منهجية يقوم بها المدرس بقصد تعليم تلاميذه يمكن تسميتها إستراتيجية تدريسية ، و لقد عرف الأدب التربوي إستراتيجيات تدريسية تعد بالعشرات ، وفي كل عام تستحدث إستراتيجيات جديدة نتيجة لأبحاث المتخصصين في ميدان التدريس، حتى المعلم بإمكانه أن يكون مبتكراً لإستراتيجية تدريسية و لو تميزت بخصوصية فصله وبيئته.

لقد عرفت محاولات عديدة لتقسم إستراتيجيات التدريس من أبرزها:

-إستراتيجية التدريس الشرحية Expository teaching.

-إستراتيجية التدريس الاستكشافية Discovery teaching stratégies.

وتم تقسيم الإستراتيجيات التدريسية على هذا الأساس بناءً على ما يبذله التلاميذ من جهد لاكتشاف المعرفة ، فالأولى تعتمد على الشرح والتلقين وفيها مجهود التلميذ ضعيف، وفي الثانية يكون مجهود التلميذ هو الغالب ، إذ يكتشف المعرفة بنفسه.

-إستراتيجية التدريس المباشر Direct teaching strategie.

-إستراتيجية التدريس غير المباشر Indirect teaching strategir.

يتم هذا التقسيم بناءً على طريقة حصول التلميذ على المعرفة ، ففي التدريس المباشر يتلقى التلميذ المعرفة أو المهارة مباشرة من المعلم أو الكتاب أو مصدر معرفة آخر ، أما في التدريس غير المباشر فإن التلميذ يتعلم المعرفة من خلال ممارسته للأنشطة و عن طريق التعلم الذاتي دون تدخل من المعلم.

هناك تقسيم آخر للإستراتيجيات التدريسية مبني على دور المعلم في العملية التدريسية إذ هناك إستراتيجيات يلعب فيها المعلم دورًا أساسيًا ويكون المحرك الوحيد لعملية التعليم و التعلم ، و إستراتيجيات مقابلة لها يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية (حسن حسين زيتون ، 2003 ص:13) ، و ستكتفي الطالبة بعرض الإستراتيجيات المدرجة في المناهج التربوية للمرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية و التي يطالب المعلم بتنفيذها.

أ- إستراتيجية التدريس المباشر:

يتم في التدريس المباشر تقديم محتوى الدرس من قبل المعلم بذكر عناصره و توضيحها عنصرًا عنصرًا ، و قد يستعين في ذلك بالوسائل التعليمية ، و يتطلب هذا النوع من التدريس إتقان المعلم لمهارة الشرح ، و يساعده في ذلك استخدام الوسيلة المناسبة ، « تعد الوسائل التعليمية من أكثر أدوات الشرح أهمية و انتشارًا... منها الأشياء الحقيقية، العينات النماذج ، الأفلام بأنواعها،الصور بأنواعها،الرسوم و التكوينات الخطية، المواد السبورية، المواد المطبوعة التسجيلات السمعية وغيرها» (حسن حسين زيتون ، 2003 ص :48).

كما تستخدم الأمثلة في شرح العديد من المواد الدراسية على أن يراعى التدرج في تقديم الأمثلة ، فيبدأ بالأمثلة المألوفة ثم الأمثلة غير المألوفة ، و قد تقدم الأمثلة بأسلوب استقرائي حيث يتم التوصل إلى القاعدة انطلاقاً من أمثلة مقدمة ، أو تقدم بأسلوب استنباطي يقدم فيه المفهوم أو القاعدة ثم تضرب أمثلة لتوضيحه (المرجع السابق) .

فعند تقديم درس الفاعل في مادة القواعد مثلاً ، فإن المدرس يكتب أمثلة هي عبارة عن جمل فعلية تتم قراءتها و مناقشتها ، ثم يستخلص الفاعل منها على أنه اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل (أسلوب استقرائي)، أما عندما يقدم تعريفاً للحيوانات اللاحمة في درس التغذية عند الحيوانات ثم يطلب من التلاميذ أمثلة عن هذه الحيوانات ، فهنا يكون قد استخدم الأمثلة بالأسلوب الاستنباطي .

إن أهم ما يميز إستراتيجية التدريس المباشر هو تركيز المدرس على شرح محتوى الدرس ، وذلك يتطلب ضبط النظام داخل الصف و المحافظة على شد انتباه التلاميذ عن طريق طرح الأسئلة و مكافأة التلميذ المجيب ، أو استخدام الإشارات الجسدية كتغيير نبرات الصوت من حين لآخر (حسن حسين زيتون، 2003 ص:72) ، إن المعلم في هذا النوع من التدريس يسعى بالدرجة الأولى إلى تزويد التلاميذ بقدر كاف من الخبرات و المهارات التعليمية التي تمكنهم -حسب رأيه- من بلوغ الأهداف المحددة للدرس.

ب - إستراتيجية التعلم التعاوني:

لقد تعددت التعريفات المعطاة لمفهوم التعلم التعاوني في الأدبيات التربوية، و قد توصل "حسن حسين زيتون" إلى تعريف عملي للتعلم التعاوني حيث يرى أن التعلم التعاوني هو:

- « أحد أنواع التعلم الصفّي الذي يتم فيه تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية صغيرة Cooperative small groups »
- « يوظف أساساً لتنمية كل من التحصيل الأكاديمي Academic achivement والمهارات الاجتماعية Social Skills معاً ».

• « تتكون فيه مجموعات تعاونية (من 2 إلى 6) يكون فيها التلاميذ مختلفون من حيث القدرات والتحصيل (متفوقون - متوسطو التحصيل - مخفضو التحصيل) ».

• « تكلف المجموعة بأداء مهمة Task تعليمية » (حسن حسين زيتون، 2003، ص: 246)

وانطلاقاً من التعاريف السابقة يمكن إعطاء المفهوم التالي للتعلم التعاوني: **التعلم التعاوني هو تعلم يحدث ضمن مجموعات عمل صغيرة (2-6 تلاميذ) ، حيث يشارك التلاميذ مع بعضهم البعض ، للقيام بمهمة تعليمية يكلفهم بها المعلم ، على أن يؤدي كل تلميذ دوره في المجموعة ، و يحكم على نجاح أداء المجموعة من خلال مقارنة أدائهم بمحكات معدة مسبقاً يعلم بها المعلم التلاميذ ، و هذا النوع من التعلم لا يستهدف فيه التحصيل الأكاديمي فقط ، بل يتعداه إلى تسمية بعض المهارات الاجتماعية كروح التعاون و احترام آراء الآخرين و تقبل وجهات النظر.**

❖ العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

1- الاعتماد المتبادل الإيجابي: Positive interdépendance

و هذا العنصر يتحقق إذا تكونت المجموعة على أساس هدف عمل مشترك، مما يساعد على تنمية شعور كل فرد في المجموعة بارتباط نجاحه أو فشله ببقية أفراد المجموعة.

2- المسؤولية الفردية : individuel accountability

و يتحقق هذا العنصر بمعرفة كل فرد من المجموع بالدور الذي يقوم به فلا يتطفل على عمل الآخرين ، على أن يرتبط نجاح أداء المجموعة في المهمة بنجاح كل فرد في أداء دوره ، وبذلك تظهر المسؤولية الفردية لكل فرد من أفراد المجموعة.

3- التفاعل وجهًا لوجه: Face to face

يلتزم كل فرد بتقديم المساعدة لبقية أعضاء المجموعة فيتناقش مع زميل آخر له ويشترك معه في استخدام وسائل و مصادر العمل ، و يظهر هذا التفاعل من خلال التفاعل اللفظي بين المجموعة و تبادلهم الشرح و التوضيح.

4- معالجة عمل المجموعة: Group Processing

يناقش أفراد المجموعة أعمالهم ويقيمون أداءاتهم في ضوء محكات أو معايير النجاح المعدة مسبقاً ، كما أنهم يقومون بأداءاتهم باتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار في العمل ، أو التخلي عن بعض الأعمال ، أو استعمال وسائل دون أخرى .(حسن حسين زيتون، 2003، ص 252، 258)

❖ دور المعلم في التعلم التعاوني:

يهدف المعلم من تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني إلى اكساب تلاميذه بعض المهارات والمعلومات ، ويتم ذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل صغيرة تقوم بإنجاز مهام تعليمية يكلفهم بها المعلم ، ويلعب هذا الأخير في ذلك دوراً مهماً ، فهو الموجّه والمراقب الذي يتفقد عمل التلاميذ ، وبقية هذه الأعمال في ضوء أهداف الدرس ، وبذلك تحدد أدوار المعلم في هذا النوع من التعلم فيما يلي:

أ- **اتخاذ القرارات:** فالمعلم هو الذي يقرر متى يستخدم هذه الإستراتيجية ، كما يحدد الأهداف التعليمية (كالمهارات الاجتماعية ، و التحصيل الأكاديمي)، و يقرر أيضاً المجموعات والأفراد الذين ينتمون إلى كل مجموعة ، فيعين التلاميذ في كل مجموعة و فق هدف يسعى إلى تحقيقه في التعلم التعاوني ، ويعمل المعلم أيضاً على تهيئة حجرة الدراسة كتغيير جلسة التلاميذ ، بما يسمح لهم بالتفاعل وجها لوجه ، فتكون المقاعد متقاربة و متقابلة ، تمنح شعوراً بالتلاحم و تسهل على التلاميذ أداء العمل الجماعي ، هذا ويعد قرار توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة من أصعب القرارات التي يتخذها المعلم ، إذ عليه أن يوزع الأدوار بين التلاميذ بشكل يسمح بتعزيز الاعتماد الإيجابي بينهم.

ب- **بناء المهمات:** يتمثل دور المعلم في إعداد المهمات التي يكلف بها التلاميذ ، والتي تخدم أهداف الدرس ، فيشرح المهمة للتلاميذ ، ويوفر الوسائل اللازمة لذلك، ويحدد معايير النجاح ، ويحدد مفاهيم الدرس الجديد التي سوف يتعلمونها ويربطها بالخبرات السابقة .

«على المعلم تعريف "التعاون" تعريفاً إجرائياً بتحديد أنماط السلوك المرغوبة والملائمة لمجموعات التعلم التعاوني» (وليم عبيد وآخرون ، 2006)، و قد تتنوع هذه

الأنماط من بداية العمل ، وأنماط خلاله ، و أنماط سلوكية عند نهايته ، و تتمثل سلوكيات بداية العمل في الهدوء و الاحترام ، و سلوكيات أثناء العمل تظهر في احترام التلميذ لزملائه و الاستماع إليهم والتعبير عن رأيه ، و تقبل نقد الزملاء و المشاركة الفعالة في العمل ، كما يفترض أن تكون السلوكيات الخاصة بنهاية العمل هي التقييم الموضوعي للعمل ، و تقبل النتائج المتوصل إليها و تصحيح الأخطاء ...إلخ من سلوكيات التقويم الذاتي.

ج-المراقبة والتوجيه: على المعلم تفقد سلوكيات التلاميذ أثناء العمل و التجوال بين المجموعات ، و ملاحظة سلوكياتهم وتفاعلهم ، و تقديم المساعدة لأداء المهام، و تذليل الصعوبات التي تواجه أفراد المجموعة ، و تقديم إجراءات أكثر فعالية للقيام بالعمل.

د-التقييم والعلاج: عند انتهاء التلاميذ من أداء المهمة التعاونية ، يمكن أن يقوم المعلم بإجراء اختبار يقيم فيه المهارات المستعملة أثناء العمل الجماعي ، و يجري مناقشات مع تلاميذه بهدف معالجة الأخطاء التي وقع فيها البعض من أجل ضمان تعلم صحيح لجميع أفراد المجموعة .

❖ مزايا التعلم التعاوني:

إن للتعلم التعاوني العديد من المزايا و لعل أبرزها ما يلي:

-أنه تعلم متمركز حول التلميذ.

-هذا النوع من التعلم يلائم جميع المواد الدراسية (لغات،رياضيات،علوم...).

- يطبق في جميع المستويات الدراسية (دنيا كالروضة ، عليا كالجامعات).

-ينمي المهارات الاجتماعية للتلاميذ كالتواصل واحترام الآخرين.

-ينمي مفهوم الذات وثقة التلميذ بنفسه.

-ينمي الشعور بالمسؤولية الفردية اتجاه الجماعة.

-يساعد المعلم على معالجة المشاكل التي تواجه التلميذ من خلال استخدام

الأقران(حسن حسين زيتون، 2003، ص:264)

-زيادة الدافعية الداخلية.

-تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية.

❖ عوائق التعلم التعاوني:

إن لهذا النوع من التعلم صعوبات تجعل من تحقيق أهدافه أمراً صعباً ، وتتمثل هذه العوائق في :

- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني.
- ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد
- عدم توفر مصادر تعليمية تسمح بتطبيق إجراءات التعلم التعاوني كنوع الأثاث في القسم من طاولات و كراسي.
- التنظيم التقليدي للحصص ، وتوزيع مواقيت الدراسة الذي لا يسمح باستغلال الوقت الكافي للتعلم التعاوني. (حسن حسين زيتون، 2003، ص: 267)

ج إستراتيجية حل المشكلات:

يعرف "حسن حسين زيتون" أسلوب حل المشكلات على انه «تصور عقلي ينضوي على سلسلة من الخطوات المنظمة Systematic التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة» (حسن حسين زيتون، 2003، ص: 327) ، و ترى "مريم سليم" أن « القدرة على حل المشكلات أعلى وظائف العقل البشري لأنها تتضمن الكثير من القدرات مثل القدرة على تكوين العلاقات بين المثيرات والاستجابات إلى الاستفادة من المفاهيم وعمليات التعلم واستخدام الذاكرة وانتقال أثر التعلم». (مريم سليم، 2004، ص: 284)

و لقد وردت في بعض الأدبيات التربوية تعريفات لإستراتيجية حل المشكلات وهي كالآتي :

- «طريقة تعلم تفرض على المتعلم أن يدرك المشكلة، و يضع بعض الأسئلة حولها، و هي تعمل على دفع المتعلم للبحث عن إجابات لها ، و إدراك هذه الإجابات هي الحلول النهائية لهذه المشكلة».
- « هي الإستراتيجية أو العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي يثيره و يشككه في ظاهرة جغرافية أو اجتماعية، فيدفعه لاستخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التفكير ».

- « تلك الطريقة في التدريس التي تعتمد على النشاط الذاتي و المشاركة الإيجابية للمتعلم ، حيث يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة و العمليات العلمية ، كالملاحظة ، و فرض الفروض و القياس و قراءة البيانات و جدولة النتائج و الاستنتاج ، التي تساعده في التوصل إلى المعلومات بنفسه و تحت إشراف المعلم و توجيهه ». (حسن حسين زيتون، 2004، ص ص: 228-230)

يتضح من كل ما سبق من تعريفات للإستراتيجية حل المشكلات أنها:
إستراتيجية تدريسية تركز أساساً على المتعلم حيث يعمل المعلم على خلق إثارة عقلية وفكرية تؤثر إيجابياً على نوعية تعليمه ، من خلال وضع المتعلم أمام موقف محير (مشكلة) يستفزه ويدفعه إلى تجنيد كل طاقاته للوصول إلى الحلول لهذه المشكلة.

❖ تعريف المشكلة:

« يعد الموقف مشكلة إذا واجهه الفرد لأول مرة ، ولم تكن لديه استجابات جاهزة للتعامل معه ، وأن ما لديه من إستراتيجيات لا يساعده على الوصول إلى الحلول لهذا الموقف ، ولذلك لا بد من أن يتخذ مجموعة من الخطوات للوصول إلى حل مناسب لهذا الموقف ». (مريم سليم، 2004، ص ص: 285-286)

« المشكلة موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل ، في حين لا يوجد لديه أو لديهم إمكانيات أو خبرات حالية مخزنة في بنيته أو بنيتهم المعرفية ، ما يمكنهم للوصول للحل بصورة فورية أو روتينية ، بمعنى أن ما لديهم من معلومات ومهارات حالية لا يمكنهم من الوصول للحل بسهولة ، بل أن عليهم بذل جهد -معرفي أو مهاري- للوصول إلى الحل» (حسن حسين زيتون ، 2003، ص ص: 325-326)

إذن فالموقف المشكلة هو كل سؤال يتحدى فكر الفرد ، أو كل موقف مربك يجابهه بحيث لا تمكنه معلوماته ومهاراته من الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف ، و بذلك يجد نفسه ملزماً بالبحث عن معلومات و مهارات جديدة يضيفها إلى سابقتها من أجل الخروج من المأزق.

❖ إجراءات حل المشكلة:

توجد اختلافات بين المفكرين في تحديد خطوات حل المشكلات ،ومن أقدم الأساليب التي حددت إجراءات طريقة حل المشكلات المفكر التربوي "جون دوي" الذي ضمنها أربع خطوات هي: وجود المشكلة، تحديد المشكلة ، صياغة الفروض أو الحلول المبدئية وأخيرًا التحقق من صحة الفروض ، وظهرت بعد ذلك العديد من الأساليب والاقتراحات في تحديد خطوات حل المشكلة ، إلا أن كل هذه الاقتراحات هدفها واحد ، وهو التركيز على الخطوات العملية في رحلة البحث عن الحل أكثر مما تركز على الوصول إلى الحل (مريم سليم ،2004، ص: 286)، وتتحدد خطوات حل المشكلات بما يأتي:

1-تحديد المشكلة:إن التعريف بالمشكلة وتحديد كل جوانبها وفهمها فهماً يمكن من حصر كل ما يلزم حلها ، يعد خطوة أساسية لمعرفة ما يجب وما لا يجب فعله.

« إن المشكلة المعرفة جيداً هي مشكلة نصف محلولة» (حسن حسين زيتون،2003، ص: 328).

2-جمع البيانات والمعلومات:يعد تحديد المشكلة وتعريفها تعريفاً إجرائياً يسهل عملية البحث عن الحل تأتي خطوة جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة ،وذلك بمراجعة المصادر والمراجع (الكتاب المدرسي ،الأنترنت ،زيارات ميدانية ...).

3-اقتراح الحلول المؤقتة (صياغة الفروض):وهي عبارة عن توقعات لحلول يضعها الفرد بصفة مؤقتة ،إلى حين التأكد من نجاعتها و تأتي هذه الحلول انطلاقاً من تحليل البيانات و المعلومات التي تم جمعها مسبقاً .

4-التأكد من صحة الفروض:في هذه المرحلة يتم اختبار صحة الفروض المطروحة سابقاً عن طريق تجريب كل فرض من الفروض ، وإذا لم يتمكن من الحل في ظل المعلومات والبيانات يتم استبعاده وهكذا حتى التوصل إلى النتيجة المطلوبة .

5-تقييم النتائج:يتم في هذه الخطوة الوصول إلى قرار أو حل للمشكلة ومحاولة مطابقتها مع الواقع لمعرفة مدى فعاليتها في مثل هذه المواقف. (حسن حسين زيتون،2003 ص 329-333)

❖ مزايا التعليم بإستراتيجية حل المشكلات:

إن تدريب المتعلمين على هذا النوع من الأسلوب في التعامل مع المشكلات التي تواجههم مهما كان نوعها يرجع بالفائدة عليهم من عدة نواح ، و تتمثل مزايا هذا النوع من التعليم في:

- تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.
- تنمية القدرة على حل المشكلات و مواجهة المواقف في الحياة العملية.
- تنمية روح البحث و حب الاستطلاع عند المتعلمين.
- زيادة قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية و المشاركة الإيجابية.
- زيادة الرغبة في التعلم و الاستمتاع بالعمل .
- تعويد المتعلم على التنويع في المصادر و المعلومات ، و عدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة (حسن حسين زيتون ، 2003، ص:334).

❖ دور المعلم في التعليم عن طريق حل المشكلات.

يغلب على دور المعلم في هذا النوع من التعليم الإرشاد و التوجيه و ليس الإلقاء وتقديم المعارف جاهزة ، فهو يطرح مشكلات ويشرك معه تلاميذه في العمل ، فيعمل على تقديم محتوى الدرس بطريقة حماسية و تفاعلية فهو « يشعر التلاميذ بأهمية استثارة الأفكار لديهم ، ويعملون على الانتظام في الدروس دون تخلف » (مجدي عزيز ابراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله ، 2002، ص:20) و يمكن تحديد أدوار المعلم في التعليم بهذه الإستراتيجية فيما يلي:

1- **يخطط للنشاط التعليمي :** يقوم المعلم بصياغة الأسئلة ، أو تحديد المشكلات التعليمية التي سيعرضها على تلاميذه ، مع تحديد الأهداف المراد تحقيقها (معرفية أو مهارية أو وجدانية) خلال زمن معين ، ويشترط في هذه المشكلات أن تكون مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه ، وتكون في مستوى التلاميذ ، و تناسب فهمهم و تكون ذات صلة بواقع التلميذ و من اهتماماته .

2- **يسير النشاط التعليمي:** حيث يعمل المعلم على تهيئة غرفة الصف ، كما يسعى إلى تحفيز التلاميذ من خلال طرح المشكل في قالب التشويق والإثارة ، وينظم عملهم سواءً كان عملاً فردياً أو جماعياً يتعاون فيه التلاميذ على حل المشكل .

و يسير المعلم النشاط التعليمي بإجراء مناقشات حول التعلّات السابقة مع التلاميذ وتزويدهم بالوسائل المساعدة كالمصادر والمراجع ، والتجارب العلمية ، ويشجع التلاميذ على عرض حلولهم دون خوف أو خجل من أن تكون هذه الحلول خاطئة ،

فدور المعلم أن يوضح لتلاميذه أن احتمال الخطأ في الحلول وارد ،و«العبرة في إدراك الخطأ وتصحيحه» (مريم سليم،2004،ص:289)

3-المراقبة والتوجيه: يراقب المعلم مراحل تعلم التلاميذ من خلال تفقدهم وهم يقومون بكل مرحلة من مراحل حل المشكلات ويقدم لهم المساعدة والتوجيه ، فلا يجب ترك التلاميذ والانتظار إلى تقييم الحل النهائي ،ذلك أن كل مرحلة تحقق أهدافاً معينة من أهداف الدرس. (مريم سليم،2004،ص:289)

4-تقويم أعمال التلاميذ: يقوم المعلم أعمال التلاميذ ، فيعزز سلوكيات التلاميذ التي أثبتت صلاحيتها في الوصول للحل النهائي ويساعدهم على استبعاد الخاطئ منها من خلال تقديم تغذية راجعة .

إذاً من خلال ما تم عرضه حول تنفيذ الدرس وما يجب أن يقوم به المعلم في هذه الخطوة من خطوات التدريس ، نقدم الجدول رقم (2) الذي يعرض المقارنة بين الممارسات التقليدية والممارسات الحديثة في تنفيذ الدرس.

جدول رقم(2):المقارنة بين الممارسة التقليدية والممارسات الحديثة لتنفيذ الدرس

الممارسات الحديثة	الممارسات التقليدية
- توجيه التلاميذ لإكتشاف المعرفة - تنويع الوسائل المستعملة. - تهيئة التلاميذ نفسياً ومعرفياً. - إشراك التلاميذ في العملية التدريسية من خلال أداء مهمات تعليمية	- اعتماد إلقاء وتلقين المعارف. - اعتماد الكتاب المدرسي كوسيلة وحيدة - الدخول المباشر في الدرس. - تدريس متمركز حول المعلم.

3.4-التقويم:

و هو الخطوة التي تلي كلا من التخطيط و التنفيذ ، و التي يسعى المعلمون إلى استخدامها لمعرفة ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا ما قدم لهم من الدروس ، والتقويم خطوة ضرورية للتدريس الجيد ، إذ من خلاله يقف المعلمون على الصعوبات التي تعيق

تعلم تلاميذهم ، كما تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة كإعادة تدريس العناصر التي تعثر فيها التلاميذ ، والتفكير فيما ينبغي تدريسه فيما بعد .
و سيتم الحديث في هذا العنصر عن التقويم الممارس من قبل المعلم مع التركيز على تعريف التقويم التربوي و أنواعه، و أساليبه و أهدافه ، مع الإشارة إلى بعض الممارسات الخاطئة الشائعة بين معلمي المدرسة الجزائرية، و قبل الحديث عن هذه النقاط يجب توضيح بعض المصطلحات المتعلقة بعملية التقويم من خلال تقديم تعريفاتها:

❖ **التقويم:** و هي عملية يقوم بها المدرس بغرض الحصول على معلومات أو بيانات عن تلاميذه من خلال استخدام طرق عديدة كالملاحظة و الأسئلة .

❖ **التقويم:** و هي العملية التي يهدف المعلم من ممارستها إلى تفسير البيانات التي جمعها و إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلم تلاميذه.

❖ **الاختبار :** «و هو أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ »(جابر عبد الحميد جابر، 2002، ص:13)

1.3.4- تعريف التقويم التربوي:

• يعرف " بلوم " التقويم بأنه : « وسيلة لتوضيح الأغراض الخاصة والعامة للتربية و لمعرفة إلى أي مدى يحقق الطالب تلك الأهداف المرغوب فيها». (محمد مقداد وآخرون، 1998، ص: 61)

• ويعرفه "جرونلد" على أنه: « عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية » (جودت أحمد سعادة ، 1990، ص:432)

• و يعرفه "Hadji" (1992) على أنه: « عملية تشمل كل الطرق المعروفة التي تساعد على الاستعلام عن ماذا يتعلم التلاميذ و عن فعالية التعليم الذي يتلقونه». (حدة ميمون ، 2002 ، ص:28)

• و يعرفه " ناجي تمار " على أنه: « عملية تؤدي إلى معرفة فهم التلميذ لبرنامج معين من التعليم لفترة وذلك عن طريق وضع اختبار يقيس السلوك الفكري و

اللفظي الذي أصبح يتمتع به التلميذ عند نهاية مرحلة تعليمية» (محمد مقداد وآخرون، 1998، ص: 98)

• و يعرفه " محمد أرزقي بركان " على أنه: « عملية تربوية يقوم بها المربي دورياً بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ، و مواطن الضعف لتداركها عن طريق حصص التدعيم أو العلاج للضعف الذي يلاحظه عند جماعة من التلاميذ » (محمد مقداد وآخرون، 1998، ص: 174)

تتفق كل التعريفات السابقة أن التقويم يعد من مهام المعلم الضرورية، للتحقق من مدى نجاحه في تحقيق أهداف دروسه ، و مدى التغيرات الحاصلة عند التلميذ بعد عملية التعليم والتعلم ، إلا أن التعريف الأخير أضاف صفة الاستمرارية للتقويم (دورياً) ، كما أكد ضرورة استغلال تلك المعرفة بمستوى التلميذ إلى محاولة التدعيم و العلاج.

و بذلك يعرف تقويم المعلم لتلاميذه على أنه: **مجموعة من الإجراءات يقوم بها المعلم من أجل تحديد مدى قربهم أو بعدهم من أهداف الدرس ، و توظيف ذلك في اتخاذ القرارات اللازمة المتعلقة بالتحسين و العلاج.**

2.3.4-أنواع التقويم:

أ- **التقويم القبلي (قبل الدرس):** و يسمى أيضاً التقويم التشخيصي، و يكون بداية العملية التعليمية التعلمية ، و يكرر باستمرار عند كل وحدة دراسية ، و يتم في صورة اختبارات كتابية أو أسئلة شفوية أو من خلال ملاحظة الأداء في حالة المهارات التطبيقية، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى:

-تحديد مستوى التلاميذ ومعرفة المكتسبات القبلية التي تبنى عليها معلومات الدرس الجديد

-تحديد كمية المعلومات التي سوف تقدم والأنشطة اللازمة لذلك.

-توزيع مهام الأنشطة على التلاميذ حسب حاجاتهم وقدراتهم، وسلوكهم المدخلي.

ب-التقويم التكويني(أثناء الدرس): و يسمى أيضاً بالتقويم البنائي ، و يكون هذا النوع من التقويم ملازماً لعملية التعلم ، و يعتمد بشكل أكبر على الملاحظة و المراقبة التي يقوم بها المعلم أثناء الدرس، يؤكد بلوم على أن الهدف الأساسي للتقويم التكويني هو إدراك المتعلمون لنقاط ضعفهم ومعرفة المعلم للصعوبات التي يواجهها تلاميذه أثناء تعلمهم و من ثم تحفيزهم على بذل مجهودات أكثر في الوقت المناسب (Gérard Figari 1995,p: 99) و يمكن تحديد أهداف هذا النوع من التقويم في :

- توجيه عملية التدريس والتعديل المستمر، من حيث المعلومات و الأساليب التدريسية.
- تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب .
- إشراك المتعلم في تحسين طريقة تعلمه.

ج-التقويم الختامي (في نهاية التدريس): و يسمى أيضاً بالتقويم النهائي، و هو إجراء يقوم به المعلم في نهاية وحدة دراسية ، أو مرحلة تعليمية ، و يكون عن طريق الاختبارات التحصيلية ، و يسمح بتوجيه التلاميذ و اتخاذ القرارات اللازمة بالرسوب أو الانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى ، ويهدف إلى:

- الكشف عن مقدار التطور الفكري و المعرفي و السلوكي.
- الحكم على تحقيق الأهداف.
- إشراك الأولياء من خلال إبلاغهم بنتائج أبنائهم(Bélair , 1995,P:08).

3.3.4-وسائل التقويم:

يعتمد المعلم مجموعة من الوسائل التي تساعد على تقويم تلاميذه و تتمثل في:

أ- الملاحظة:

يتفقد المعلم تلاميذه أثناء تعلمهم ، ويعتبر هذا السلوك وسيلة يتعرف من خلالها على مستوى أدائهم ، وبيان نقاط القوة و نقاط الضعف لديهم ، و تتم هذه الملاحظة بمراقبة التلاميذ أثناء القيام بأنشطة الدرس، والدخول معهم في مناقشات و حوارات ،على أن يسجل المعلم ملاحظاته في دفتر خاص ، « تستخدم الملاحظة المباشرة في تقويم بعض جوانب النمو عند المتعلم و خاصة الجوانب الوجدانية و الأدائية التي يصعب

تقويمها بواسطة الاختبارات التحصيلية « (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص: 152).

ب - الاختبارات:

إن الاختبارات على اختلافها (شفوية / كتابية ، تقليدية/موضوعية) وسيلة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، حيث يجمع المعلم من خلالها معلومات عن تحصيل تلاميذه ، وهناك اختبارات مرجعية المعيار Norm-refenced Tests وتصمم لترتيب التلميذ في مجموعة تلاميذ و ذلك بمقارنة مستوى أدائه بمستوى أداء زملائه ، و اختبارات مرجعية المحك acriterion -referenced tests والتي يقارن فيها أداء التلميذ بمستوى محدد مسبقاً (أهداف) ، و الكشف عن نقاط القوة و نقاط الضعف في أداء المهارات ، و يندرج تحتها اختبارات الكفاءة compentency testes و اختبارات التحصيل achievement tests (جابر عبد الحميد جابر ، 2002، ص:13) من خلال ما تم عرضه حول التقويم وما يجب أن يقوم به المعلم أثناء ممارسته لهذه الخطوة الهامة من التدريس نقدم الجدول رقم (3) الذي يلخص أهم جوانب الاختلاف بين الممارسات التقليدية والممارسات الحديثة للتقويم .

جدول رقم (3): المقارنة بين الممارسات التقليدية و الممارسات الحديثة في التقويم

الممارسات التقليدية	الممارسات الحديثة
- تقويم الجانب المعرفي.	-تقويم كل جوانب شخصية المتعلم.
-التركيز على درجات الاختبار.	-استخدام الدرجات لتشخيص
- اعتماد اختبارات الانتقاء(معيارية)	صعوبات التعلم.
- الاختبار الوسيلة الوحيدة للتقويم	-اعتماد اختبارات محكية.
	-تنوع أساليب التقويم ملاحظة الأداء
	، المناقشات ،اختبارات

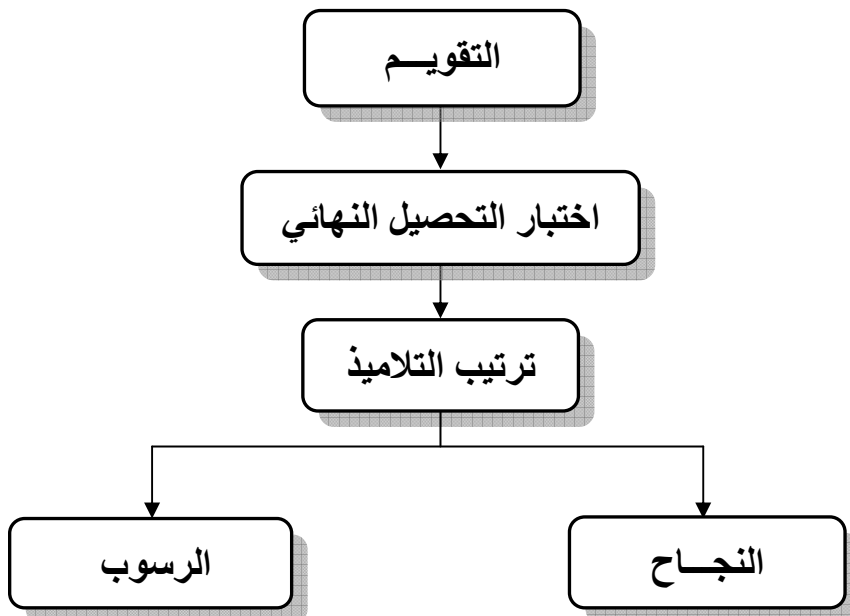
4.3.4- ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية:

إن الممارسات الحديثة في التقويم المحددة في الجدول السابق غائبة عن ممارسات المعلمين ، و ذلك ما أكدته "علي تعوينات" (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول

مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ ، حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية ، و حتى حصص الاستدراك لا تتناول إلا الجانب المعرفي ، و هي مجرد تكرار للدرس أو إنجاز مجموعة من التمارين. (محمد مقداد وآخرون، 1998، ص ص: 297-298)

كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي و مدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات ، وما تركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية إلا دليلاً على ذلك ، إلا أن ذلك التفوق الذي يحصل عليه التلميذ في المدرسة لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية (خير الدين هني ، 2005، ص: 21).

و المتتبع للمدرسة الجزائرية يجد أن اختبارات نهاية السنة هي العمل البارز لهذه الأخيرة ، وحتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعلمهم ، أو حتى للأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأي وسيلة و لو بالغش في الامتحان ، و قد علق "علي تعوينات" على ذلك بقوله « إن ما يجري في مدارسنا من اختبارات و امتحانات ، و ما يسمى فروضاً ليست تقويماً نظراً لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي ، و تحديد الهدف من عملية التقويم ، و ليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظراً لغياب الهدف الدقيق من إجراءاتها ، ونظراً لغياب أهم عنصر فيها و هو تحديد العجز أو النقص، و بناء إستراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية» (محمد مقداد وآخرون ، 1998، ص: 299)، و يمكن تلخيص أهم جوانب المفهوم التقليدي للتقويم في المدرسة الجزائرية في المخطط التالي:



و نتيجة لهذه الممارسات الخاطئة الشائعة في المدرسة الجزائرية ليس فقط في التقويم، بل في كل خطوات التدريس، جاءت الإصلاحات التربوية التي تعرفها المدرسة الجزائرية اليوم للقضاء على هذا النموذج التقليدي في التقويم و غيره ، باعتماد مقاربة جديدة تجعل من التقويم في المدرسة تقويمًا يهدف إلى مساعدة التلميذ على تحسين مسار تعلمه ، و سنتحدث عن هذه المقاربة و التي تسمى "المقاربة بالكفاءات " في الفصل القادم.

خلاصة الفصل:

تناول الفصل من الدراسة في جزئه الأول ركنًا أساسيًا من أركان العملية التدريسية و هو المعلم ، حيث تم عرض أهم التعريفات لهذه الشخصية ، و ما يجب أن تكون عليه من صفات وخصائص ، و تم التطرق في جزئه الثاني إلى الممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس ، حيث عرض أهم تعريفات التخطيط ، وعناصر خطة الدرس ، و العوامل المؤثرة فيها ، كما التطرق أيضًا إلى خطوة تنفيذ الدرس من التهيئة إلى نهاية الدرس ، ثم أختتم هذا الفصل بالحديث عن التقويم ، و تعاريفه ، و أنواعه ، و وسائله ، و تقديم عرض وجيز عن ممارسات التقويم بالمفهوم التقليدي الشائعة في المدرسة الجزائرية ، و التي تعد من بين الأسباب التي أفرزت الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية اليوم ، و التي تقوم أساسًا على مقاربة التدريس بالكفاءات التي سوف يتم التطرق إليها بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

التدريس بمقاربة الكفاءات

تمهيد

*أولاً: المقاربة بالكفاءات

I - ماهية المقاربة

1- تعريف المقاربة بالكفاءات

2- التصورات المختلفة للكفاءة

3- الكفاءة والنظريات التربوية

II الكفاءة في الميدان التربوي

1- التعاريف التربوية للكفاءة

2- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة

3- خصائص الكفاءة

4- أساسيات الكفاءة

5- أنواع الكفاءات

*ثانياً: التدريس بالكفاءات

I - ماهية التدريس بالكفاءات

II - خصائص التدريس بالكفاءات

III - متطلبات التدريس بالكفاءات

1 - تصور آخر للتعلم

2 - تصور آخر لدور المعلم والتعلم

3 - تصور آخر للمنهاج

4 - تخطيط الدرس القائم على مقارنة الكفاءات

5 - تنفيذ الدرس القائم على مقارنة الكفاءات

6 - تقويم الكفاءات.

7 - التفتيش بالكفاءات

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الحديث عن الكفاءات لا بد له من استحضار مختلف الجوانب، وذلك من أجل تحديد هذا المفهوم الذي أصبح متداولاً بشكل واسع لدى كل المهتمين في مجال التربية، وينتظر من تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات تحسين أوضاع التعليم في العالم العربي الذي ظل يعاني من عدة مشكلات حالت دون تطويره والتحاقه بركب الدول المتقدمة، ومع أن التجربة لازلت حديثة العهد، إلا أنها تحتاج إلى بعض الوقفات التقييمية والتقييمية من حين لآخر، من أجل ضبط مساراتها، وضمان القدر اللازم من عوامل تحقيق الأهداف المسطرة، ولا يمكن اعتبار الواقع المدرسي مرآة وحيدة لهذه المقاربة، وليست العلمية أن نرصد هذا الواقع ونحلله بعيداً عن المعرفة النظرية، وتفحص أغلب أدبيات هذا الموضوع، وهذا ما سيتم عرضه في هذا الفصل حيث سيتم التعرف على ماهية هذه المقاربة والتصورات المختلفة لها، والنظريات التي تأسست عليها، كما سيتم التطرق إلى تعريفات الكفاءة في المجال التربوي، وأهم المفاهيم المرتبطة بها، وأنواعها، والحديث أيضاً عن الجانب العملي لهذه المقاربة من خلال تعريف التدريس بالكفاءات وخصائصه ومتطلباته والتغيرات المفترض أن تحصل في ممارسة المعلمين داخل الصف الدراسي في ضوء تطبيق هذه المقاربة.

أولاً : المقاربة بالكفاءات

يشهد النظام التربوي الحديث ولوج لفظ جديد في القاموس التربوي، ألا وهو كفاءة أو كفاية، ولقد ترجمت العديد من المؤلفات الأجنبية الذي يرد فيها لفظ (compétence)، إلا أن ترجمته إلى العربية جاءت في لفظ كفاية خاصة المؤلفات المغربية والتونسية والمشرقية، وجاء في لفظ كفاءة خاصة في المؤلفات الجزائرية، وهو معتمد في كل المؤلفات الصادرة عن وزارة التربية والوطنية من مناهج ومطبوعات مدرسية وغيرها.

وستتعامل في هذا الفصل مع مصطلح (compétence) بلفظيه (كفاءة، كفاية) وذلك حسب المؤلفات المذكورة سابقاً، أما ترجمة المؤلفات الأجنبية فسوف يعتمد لفظ كفاءة، وهذا اللفظ المعتمد في هذا البحث.

I. ماهية المقاربة بالكفاءات:

1. تعريف المقاربة بالكفاءات:

تعرف المقاربة على أنها « تصور أو مشروع عمل يتطلب تحديد إستراتيجية خاصة تعمل على تحديد العوامل المساهمة في تحقيق الأداء الفعال » (حاجي فريد، 2005، ص: 11) وتعرف المقاربة أيضاً على أنها « تصور نظري مكون من مجموعة مبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي » (حسن اللحية، 2005، ص: 29).

ولقد ارتبط مفهوم الكفاءات في بداية ظهوره بمجال التمهين و الإدارات و المقاولات ، حيث كانت الشركات والمؤسسات تهتم بالحصول على أفراد لهم درجة عالية من الكفاءة تمكنهم من أداء مهامهم ورفع مردودية الإنتاج، ويذكر أن « العالم السوسيو اقتصادي كان وراء المقاربة بالكفايات ، وأن الخبراء العاملين في المقاولات كانوا أول من ألفت في موضوع الكفايات مثل لوبتروف 1994 ولفي لوبوير » (حسن اللحية، 2005، ص: 31-32)

ثم تجاوز هذا المفهوم ميدان الشغل والحرف المهنية ليشمل كل ما يتعلق بالفرد، عاملاً أو تلميذاً ، ولقد اعتبر الباحث الأمريكي "سبايدي" أن مفهوم الكفاءة يشكل عنصراً رئيسياً في التكوين العام للفرد. (مزيان الحاج قاسم ، 2004 ، ص: 150) .

و من الأوائل الذي كتبوا في المقاربة بالكفاءات في مجال التربية نجد "رومانفيل Romainville" (1996) و "بيرنو Philipp pernou" (1997)، ولقد عملت بعض المنظمات الدولية كالبنك العالمي واليونسكو على تشجيع الإصلاح التربوي وتطوير المناهج الدراسية القائمة على تعلم مجموعة من الكفاءات الأساسية. (المرجع السابق ص: 32).

و بذلك تعتبر سنوات التسعينات بداية لظهور مصطلح الكفاءة في المجال التربوي كتصور أو خطة عمل تعمل على تحسين أداء الأفراد.

❖ تحديد مفهوم الكفاءة لغة واصطلاح

أ- لغة:

جاء في " قاموس لسان العرب " أن الكفاءة في النكاح هو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ونسبها ودينها -الكفاء هو النظير والمساوي وتكافأ الشيئان أي تماثلاً (ابن منظور، 2000، ص:80)،

ورد في المنجد الأبجدي أن كلمة الكفاءة تدل على « القدرة على العمل وحسن القيام به، كما تدل على الجدارة والأهلية » كفاءة وهي « المماثلة في القوة والشرف ، والقدرة على العمل وحسن تصريفه ، كفاءة وهي ما يكفي وما يغني عن غيره » . (محمد الصالح حثروبي، 2004، ص:20)

من خلال التعريفين السابقين للكفاءة يتضح أن الكفاءة في اللغة هي المساواة و الأهلية

ب- تعريف الكفاءة اصطلاحاً:

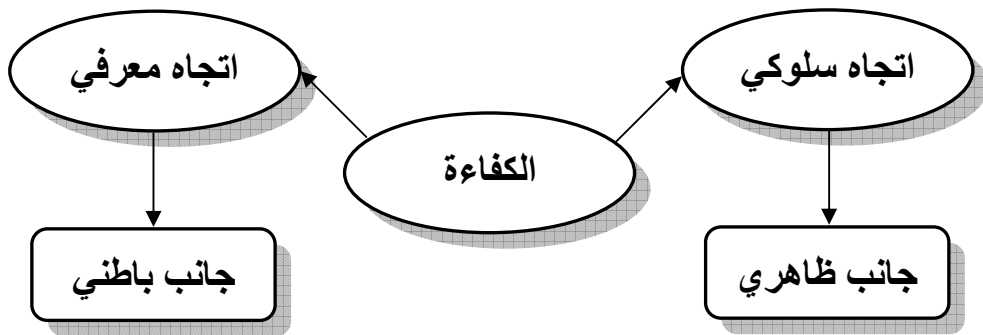
تعرف الكفاءة اصطلاحاً على أنها :

- «الاستعداد للقيام ببعض الأفعال مثل كفاءة إدارة ما ، والتي تمارس في حدود القانون» (عبد الكريم غريب ، 2004 ، ص:79)
- حسب القاموس التربوي "لفولكي foulque " (1971) ، فإن كلمة compétence مشتقة من الفعل compéter أي الذهاب – aller - petere ومع cum بمعنى الملازمة مع والمرافقة « إن الكفاءة هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة للإنجاز لبعض المهام والوظائف أو القيام ببعض الأعمال» (علي أحمدي ، 2004)
- في القاموس (لاروس) « الكفاءة مجموعة من التدابير والقدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية وملموسة» (محمد الصالح حثروبي، 2004 ، ص:20)

- وفي نفس المرجع يورد تعريف معجم "Robert" للكفاءة حيث تدل كلمة كفاء على الفرد القادر على القيام بعمل ما ، وتدل كلمة كفاءة على المعرفة المعمقة التي تسمح باتخاذ القرارات .
- «الكفاءة مفهوم يتضمن تنظيم العمل وتخطيطه ، وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية» (خير الدين هني، 2005 ، ص:55)
- « إنها إمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي من طبيعة ذاتية أو شخصية » (على أحمدي، 2004)

والجدير بالذكر أن مفهوم الكفاءة مفهوم تعددت دلالاته حيث أشار "جيلي ترومبلي Gille tremblay" إلى أن هناك أكثر من مئة تعريف للكفاءة حسب سياق الاستعمال (لخضر زروق، 2003، ص:61)

و الملاحظ في التعريفات السابقة للكفاءة أنها تعريفات ذات اتجاهين: تعاريف ذات توجه سلوكي ، تحدد الكفاءة في أفعال تتجسد في أنشطة يقوم بها الفرد ، وتعاريف ذات توجه معرفي ، تهتم بالفهم الذهني والقدرة المعرفية للفرد التي تظهر في مجموعة من الإنجازات ينتجها الفرد ، والشكل الآتي يلخص اتجاهات تعريف الكفاءة:



الشكل رقم (6) يوضح اتجاهات تعريف الكفاءة

2. التصورات المختلفة للكفاءة

انطلاقاً من التنوع في تعاريف الكفاءة كانت للكفاءة تصورات مختلفة وهي كما يلي :

أ- الكفاءة كسلوك:

لقد ظهر هذا التصور في ميدان التكوين المهني ، ويرتكز أساساً على تحليل منصب الشغل إلى سلوكات محددة ، وفق ما يتطلبه ذلك المنصب ، وتحدد كفاءة الفرد للحصول على المنصب انطلاقاً من تمكنه من تلك السلوكات .(حسن اللحية،2005،ص:36)

و بهذه الرؤية يمكن أن تشكل الكفاءة سلوكاً شمولياً قابلاً للملاحظة و القياس ، حيث تقوم الإمكانيات التي يتوفر عليها الفرد انطلاقاً من المقابلة ومراقبة السلوك في وضعيات غير حقيقية ، و لا يتم ملاحظة وقياس الكفاءة كغيرها من السلوكات البسيطة ، بل إنها معقدة ونهائية حيث أن المتعلم لا يمتلكها إلا بعد خضوعه لسلسلة من العمليات التعليمية التي تبرمج خلال زمن معين ، في الغالب لن يكون حصة تعليمية واحدة. (محمد الصالح حثروبي،2004،ص:3)

مما سبق يتضح أن التصور السلوكي للكفاءة يحدد كفاءة الفرد من خلال إنجاز الفعلي للنشاط المطلوب منه.

ب- الكفاءة كوظيفة :

يبني هذا التصور على المهارة المركزة على الفعل أو السلوك الناجح ، وهو يهتم مثلاً بكفاءة سياقة الشاحنة ، كفاءة الكتابة ، وتقوم هذه الكفاءة بواسطة الملاحظة المباشرة (حسن اللحية ، 2005 ، ص: 36)

و يرى "محمد الدريح" أن السلوك البشري يجب أن يرتبط بهدف ، وهذا المعنى يتضمن مفهوم الكفاءة ، إذ تعد الكفاءة نشاطاً قابلاً للملاحظة فهي تتميز بكونها « أنشطة تتجمع وتندرج في عمل مفيد وذو مغزى ، بمعنى أنها ليست مجرد رد فعل تثير منبهات خارجية بل هي نشاط إرادي واعي وظيفي» .

-واعي: لأن الشخص أثناء إنجاز كفاءة ما يستجيب للمنبهات ويختار المعلومات ويستبعد الاستجابات التي لا تتسجم مع ما هو بصدده من نشاط .

- وظيفي: لأن الشخص الذي اكتسب كفاءة ما يوظف قدراته ومكتسباته العقلية (les prérequis) لإنجاز عمل ما أو لتحقيق هدف معين.

- هادف: لأنه لا توجد كفاءة دون هدف (الدريخ، 2000)

ج - الكفاءة كمعرفة:

ويبنى هذا التصور على أن المعرفة هي المحددة للكفاءات ، حيث أن المعارف محددة لعدة مهن كالطب والهندسة، ويندرج ضمن هذا التصور تعريف "تشومسكي chomsky.N" الذي يعرف الكفاءة على أنها « نظام ثابت من المبادئ المولدة» والذي استتبطه من خلال معرفته كيف يتعلم الأطفال للغة الأم ، حيث يرى أن هذه القدرة تسمح للفرد من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل في لغته ، كما تمكنه من الفهم التلقائي للجمل التي تنتمي لنفس اللغة (علي أحمددي 2004،

« إن هذه القدرة حسب " تشومسكي " غير قابلة للملاحظة الخارجية ، و يكون الشخص خلالها عاجزاً عن ذكر كيف يتمكن من إنتاج توليد جمل مفهومة ، ولا كيف يكون بمقدوره فهم الجمل ذات الدلالة في لغته» (المرجع السابق).

إن " تشومسكي " من خلال ما تم عرضه أعطى بعداً جديداً للكفاءة وهو الاستعداد لحسن الدراية والمعرفة ، حيث يختلف هذا التصور مع السلوكيين إذ أن المتعلم يوظف العمليات العقلية في بناء المعرفة التي تظهر في شكل إنجاز .

3. الكفاءة والنظريات التربوية:

كما ورد في السابق من تعريف لكل من المقاربة والكفاءة ، حيث أن الأولى طريقة عمل ذات مبادئ نظرية ، والثانية عبارة عن ما يمكن أن ينجزه الفرد من خلال توظيفه كل الموارد الممكنة من أجل التكيف مع المواقف المتعددة التي تواجهه ، فإن هذا يؤكد حتمية اعتماد هذه المقاربة على نظريات ذات تصورات فلسفية مختلفة ، خاصة أن هذه المقاربة حديثة في المجال التربوي وبذلك ستتجنب الأخطاء التي وقعت فيها بعض نظريات التعلم (السلوكية) وتستفيد من إنجازات النظريات الأخرى.

أ - الكفاءة والسلوكية :

إن السلوكية مدرسة من مدارس علم النفس التي تفسر التعلم بالاعتماد على استجابة الفرد لمثير معين من المثيرات التي تحيط به ، وهي بذلك تعتمد على التتميط والترويض في التعليم ، أي أنها تحدد النتائج سلفاً ويقاد التلميذ إليها ، ومن رواد هذا الاتجاه "بافلوف" و"واطسون" حيث يفسر "بافلوف" التعلم بأنه عملية تحدث نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة، (مريم سليم، 2004، ص:144) كما دعا "واطسون" إلى اقتصار الدراسة على السلوك الظاهر وهو صاحب المقولة الشهيرة * التي تدعو إلى التتميط والترويض لتحقيق أهداف التعليم.

وبذلك فإن المدرسة السلوكية تركز بشكل كبير على السلوك الناتج عن التعلم ، دون الاهتمام بسيرورة التعلم والنسق الذي يبني فيه الفرد معارفه ، فهي لا تولي أهمية للتفكير، وتجعل من المتعلم عضواً سلبياً في العملية التعليمية ، فهو مجرد متلق لما يقوله معلمه وهي بذلك تعتمد أسلوب تقويم السلوكيات القابلة للملاحظة دون البحث في خفايا هذه السلوكيات. من خلال هذا العرض المختصر للمدرسة السلوكية ، نستشف أن المقاربة بالكفاءات جاءت كرد فعل على هذا التصور الذي يختزل التعلم في مثير واستجابة ، وحتى إن كان جانباً منها كما رأينا سابقاً يهتم بسلوك المتعلم ولكن ليس بشكل منفرد.

ب - الكفاءة والبراغماتية (النفعية) :

ظهرت الفلسفة النفعية (البراغماتية) نتيجة للتغيرات التي عرفها كل من المجال الصناعي والسياسي والاقتصادي والتربوي في النصف الأول من القرن العشرين ، وهي تستمد أفكارها من الحركة الواقعية التي تهتم بالجوانب العملية في التربية ، والتي تدعو إلى ربط المدرسة بالحياة (سعد مرسي أحمد، 1998، ص ص:399-400).

* انظر مؤلفات علم النفس التربوي (المدرسة السلوكية)

للإطلاع على هذه المقولة

ويعد "جون ديوي" (1859-1952) من بين الفلاسفة الذين اهتموا بالتعليم المدرسي ، والذي حاول تطبيق أفكار هذه الفلسفة في الجانب التربوي التعليمي ، حيث تركز فكرتها الأساسية على العمل والإنتاج ، كما يرى أصحاب هذا الفكر أن « العقل مفروض على الخبرة والخبرة هي التي تقترحه وهي التي تختبره وهي التي تجربها » .(محمد لبيب النجحي، 1981 ص: 23)

ولقد ربطت الفلسفة البراغماتية بين المعرفة والعمل ، حيث لم يعد النشاط مجرد نشاط وإنما الوقوف على النتائج التي لا تأتي إلا عن طريق العمل والذي يعتمد على الذكاء في معرفة الظروف والعلاقات والتتابع ، وتكون هذه المعرفة أساساً لخطة العمل إذ « عندما تربط بين الفعل والمعرفة نجد أن المعرفة توجه الفعل ويصبح الفعل بذلك منهجاً ووسيلة لا غاية ، والهدف والغاية يجسدان القيم تجسيداً أكثر أمناً وأعظم حرية وأوسع مدى في الخبرة ، عن طريق تلك السيطرة الفعالة للأمور التي تصبح ممكنة بالمعرفة وحدها » (المرجع السابق ص25)

ولقد أصبح المجال التربوي ميدان تطبيق هذه الأفكار ، حيث اعتمدت الأفكار التي لها علاقة بالأهداف التربوية والمناهج الدراسية وطرق التدريس في تنظيم العمل المدرسي ويرى "جون ديوي" : أن المدرسة ليست إعداداً للحياة ولكنها الحياة ذاتها ، فهو يؤمن بضرورة إشراك المتعلم في مختلف الأنشطة إشراكاً فعالاً منتجاً (سعد مرسي أحمد ، 1988، ص:492) ، ويمكن تلخيص أفكار "ديوي" التربوية في الآتي:

- الطفل والمنهج طرفان لعملية واحدة.
- يجب على المدرسة أن تتخلى عن الجانب الكتابي وتقدم للطفل خبرات واقعية مرتبطة بالحياة .
- المنهج الدراسي يشمل مشاكل المجتمع الاقتصادية والاجتماعية و السياسية.

و من خلال ما تم عرضه من أفكار تربوية لفلسفة التربية نستنتج أن الفلسفة البراغماتية أو النفعية من النظريات المؤسسة للمقاربة بالكفاءة ، وهذه الأخيرة تستند على كثير من الأفكار التربوية من هذه الفلسفة ، والمتمثلة في تقديس العمل ، والتركيز على ضرورة إشراك المتعلم في عملية التعليم ، واعتبار الأنشطة والمعرفة العملية المدرسية، مواقف من الحياة يسعى المتعلم باستخدام الوسائل المتنوعة منها (المعرفة - التجربة) لمواجهتها عن طريق التخطيط و حل المشكلات (سعد المرسي أحمد ، 1998، ص ص: 499-500)

ج- الكفاءة والنظرية المعرفية:

ظهرت النظرية المعرفية كرد فعل على النظرية السلوكية التي اختزلت التعلم في مثير واستجابة ، حيث يرى أصحابها أن العمليات العقلية التي يوظفها المتعلم هي التي تحدث التعلم وليس المثير والاستجابة ، إن أصحاب هذه النظرية يؤكدون أهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم ، ويركزون على أهمية كل من عملية الإدراك والتفكير ، « يرى المعرفيون أن الفرد كائن فاعل دائم البحث عن المعنى ويستخدم ما لديه من قدرات للحصول على المعرفة وحل المشكلات » (مريم سليم ، 2004 ، ص ص: 181-182).

و يعد علم النفس المعرفي أساس انطلاق أصحاب هذه النظرية والذي من رواده "تشميومسكي" الذي سبق ذكر تصوره للكفاءة حيث ركز فيها على الجانب المخفي، وهو يرى أن الكفاءة ليست سلوكاً بل هي مجموعة من القواعد ليست قابلة للملاحظة ، كما أنها تعبر عن قدرة الفرد على التكيف مع مواقف غير معروفة لديه ، والكفاءة من منظور الجشطالتيّة تعد سلسلة من الأفعال قابلة للملاحظة وترتبط الكفاية بالمهام التي يقوم بها الفرد، (مصطفى إدمولد، 2003 ، ص: 9)

إن المعارف بالنسبة لمقاربة الكفاءة تكتسي أهمية كلما استطاع الفرد توظيفها في مواقف يمكن أن تواجهه (مزيان الحاج أحمد قاسم ، 2004 ، ص: 139)، فإذا كانت النظرية المعرفية تركز أساساً على الطريقة التي تتم بها سيرورة التعليم عند الفرد ، والكفاءة يستدل عليها من خلال الإنجاز الذي يحققه هذا الفرد من خلال تعبئته للمكتسبات المعرفية ، ففي الوقت الذي يمارس فيه المتعلم النشاط فإنه هناك عمليات ذهنية غير مرئية تعمل على ترتيب وتنظيم تلك الأنشطة .

فالكفاءة من المنظور المعرفي هي عملية دينامية يعمل فيها الفرد على استعمال معارف مكتسبة من قبل في سياق جديد وشكل وظيفي (الحسن اللحية ، 2005 ، ص:32)، وفي نفس المرجع ورد رأي "فليب بيرنو" « إن علاقات المعارف بالكفايات تعود إلى علم النفس المعرفي أولاً...»

د- الكفاءة والبنائية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن المتعلم يقوم بدور نشط من أجل البناء المعرفي ، من خلال القيام بالأنشطة المتنوعة ، ومن رواد هذه النظرية "جان بياجيه" الذي يرى أن الإنسان يولد باستعداد معين وهو ميله إلى تنظيم الخبرات التي يتعرض لها من المثيرات الخارجية ، ويعمل على تنظيمها من خلال تكوينات عقلية موروثة ويقول "جان بياجيه" عن التعليم والبنائية: « إن الفائدة الرئيسية لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي إتاحة الفرصة أمام الطفل ليقوم بتعلم ذاتي ، إننا لا نستطيع تنمية ذكاء الطفل بالتكلم معه فقط ، ولا نستطيع أن تمارس التربية بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعليمي ، حيث يختبر بنفسه ويرى ما يحصل ويستخدم الرموز ويضع الأسئلة ويفتش عن إجاباته الخاصة رابطاً ما يجده هنا بما يحدث في مكان آخر ، مقارناً اكتشافاته باكتشاف الأطفال الآخرين...» . (مريم سليم ، 2004 ، ص: 201)

ويتضح من هذا القول أن تحقيق الكفاءة في مهمة ما لا يتأتى إلا من خلال الممارسة والتجريب ، وقيام المتعلم بأنشطة مختلفة في موقف تعليمي يسمح له بتوظيف معارف ، وإن تحقيق الكفاءة يظهر أيضاً في الإستراتيجية التي يضعها المتعلم لبناء معارفه واستعمال هذه المعارف مرة أخرى في مواقف جديدة.

II. الكفاءة في الميدان التربوي

1. التعاريف التربوية للكفاءة:

- تعريف "دي كاتل Deketel" (1996) « الكفاءة هي مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على فئة من المحتويات المعطاة في وضعيات لإيجاد حل لمشاكل مطروحة فيها » (Jean-Marie ,Deketele 1999,P :65)

- تعريف "جيرار و روجيس Gerard et Rogiers" (1993) « الكفاءة هي مجموعة مدمجة من القدرات والموارد التي تسمح بمواجهة فئة من الوضعيات » (Jean-Marie ,Deketele 1999,P:65)

- تعريف "بيارجيلي Pierre Gelet" « الكفاءة هي نظام من المعارف المفاهيمية والعملية منتظمة في خطاطات إجرائية تسمح داخل مجموعة من الوضعيات من التعرف على مهمة-مشكلة وحلها بإنجاز (أداء)فعال» (Pierre Gelet,1997,P:69)

- تعريف "فيقيان لاندواشير" «الكفاءة هي القدرة على إنجاز مهمة بطريقة مقنعة » (Viviane De landsheere, P :21)

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن الكفاءة التعليمية قابلة للملاحظة في الأنشطة التي يمارسها المتعلم ، والتي يعمل فيها على تجنيد كل الموارد من أجل مواجهة الوضعيات الإشكالية التي يسعى لحلها ، إلا أن الحل ليس هدفاً تعليمياً في حد ذاته ، وإنما الهدف الحقيقي هو وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية ، من خلال إشراكه في الحصول على المعرفة من أجل تطبيقها .

- تعريف "لوبرتوف lebertof" (1995) ، الكفاءة هي: « معرفة التصرف ، أي أنها معرفة مدمجة تجند وتحول مجموعة من الموارد (معارف ، استعدادات ،استدلالات) في محتوى مقدم لمواجهة مشاكل تعترضه أو ينجز مهمة » . (Pierre Gelet,1997,P:69)

- تعريف "فيليب بيرنو,Philipp perrenoud" « الكفاءة هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة فئة محددة من الوضعيات» . (Philipp perrenoud, 1999 ,P:17)

ولقد أصبح هذا التعريف الأخير الأكثر شيوعاً في المؤلفات التربوية التي تتضمن مجال الكفاءة ، حيث استلهم "بيرنو" هذا التعريف من التعريف السابق لـ "لوبرتوف" والذي يؤكد على أن الكفاءة لا تظهر إلا عبر الفعل والإنجاز الذي يقوم به المتعلم معتمداً في ذلك على مجموعة من الموارد (معارف،استعدادات ،مهارات..) على أن يكون هناك إدماج لهذه الموارد من أجل مواجهة مواقف تشكل عائقاً بالنسبة له.

تعرف الكفاءة في المجال التعليمي في المنهاج التربوي على أنها « مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف وقدرات ومهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ مشاريع» (وزارة التربية الوطنية ، 2004 ، ص:7)

و يعرف "محمد الدريج" الكفاءة على أنها « قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب ،كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة »(محمد الدريج ، 2000 ،ص:50)

يتضح من التعريفين السابقين أنه لا يمكن الحديث عن الكفاءة في ميدان التعليم باختصارها في المعرفة فقط ، بل هي ذات موارد مختلفة ومتعددة ، والمعرفة جزء من هذه الموارد وهي مرتبطة بوضعية ما ، قد تكون إنجاز مشروع ذا علاقة بالمتعلم أو حل مشكل يواجهه ، وتظهر الكفاءة دائماً من خلال الإنجاز أو الأداء الفعال الذي يقوم به المتعلم ، والذي يعمل فيه على توظيف تلك الموارد حيث تظهر في جودة الإتقان Savoir-faire وحسن التصرف Savoir-etre (وزارة التربية الوطنية،2003،ص:131)

ويمكن الحديث عن الكفاءة في التعليم على أنها الكفاءة التي تمكن المتعلمين من اكتساب المعارف وتطبيقها وتنمية التعلّات التي يحصلون عليها من الدرس ، والاستفادة منها في موقف آخر .

من خلال ما تم طرحه من تعاريف للكفاءة والتي تدل على تعقد هذا المصطلح خاصة عند ولوجه في مجال التربية والتعليم ، يتضح أن الكفاءة كل مركب من مجموعة عناصر متكاملة فيما بينها ، فمجموعة المهارات التي تمكن الفرد من تحقيق أعلى درجة من الجودة والإتقان تعتبر أحد العناصر التي تتشكل منها الكفاءة ، كما أن قدرة الفرد على التفكير المنطقي وربط العلاقات من شأنه أن يكون عنصراً فعالاً مشكلاً للكفاءة ، حيث أن قدرته على دمج موارده والتخطيط للأداء الفعال يكون نتيجة لتكامل عناصر الكفاءة التي يجب أن تظهر في نص الكفاءة التعليمية التي يطلب من المتعلم تحقيقها وتكون كبرهان على وجودها وهي تنحصر في الفعل -الإدماج والإنتاج (خير الدين هني ، 2005 ، ص:57)

2. مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة:

أ- المهارة (Habileté):

«المهارة هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدرتهم على أداء مهام معين بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة ، ويترجم هذا الأداء في أهداف مهارية Savoir-faire مثل مهارات القراءة » (عبد الكريم غريب وآخرون ، 2001 ، ص:161)

إن المهارة مرتبطة بكل ما هو عملي وتطبيقي حيث أن « المهارة قرينة الفعالية والدقة والبراعة والإتقان والإقتصاد في المجهود والوقت » (خالد لبصيص، 2004، ص:97)

و تعتبر المهارة بذلك جملة من الكفاءات تمكن المعلم من انجاز نشاطاته المختلفة سواء كانت في الجانب المعرفي أو الجانب الحس الحركي .

« فالمهارة موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية الحسية، الأخلاقية ، الحركية ، والمهارة ثابتة نسبياً لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف ، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة». (حاجي فريد ، 2005 ، ص:11) وتتمثل المهارات في مجال التعليم بعدة مجالات منها :

- أنشطة حركية تتصل بالمهارات الجسمية .
- أنشطة مهارية متعلقة بالقراءة (النطق) والخط.
- أنشطة مهارية تعبيرية مثل الموسيقى.

و تتطلب هذه المهارات مجموعة أنشطة يقوم بها المتعلم تتدرج ضمن مهارات التقليد والمحاكاة عن طريق التكرار ، ومهارات الإتقان والدقة وتنمى بالتكرار والتدريب ، ومهارات الإبداع وتنمى بالعمل الذاتي والموجه.(وزارة التربية والتكوين التونسية، 2006، ص:46)

ب- الاستعداد Aptitude

يعرف "أحمد زكي بدوي" الاستعداد على أنه « القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط من الاستجابات (ردود أفعال) ، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي » ، كما يعرف الاستعداد بأنه « السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي ، ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد » (خير الدين هني 2004 ، ص: 100)

نستخلص من هذا أن الاستعداد فطري وبالتعلم المستمر والتدريب المتواصل يتحول إلى قدرة، حيث يرى " Doronroland et parot Françoise " أن : « نجاح كل نشاط سواء تعلق ذلك بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو تمرن على مهنة ما ، يتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة ، ذلك أن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة و التكوين ويمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور » (فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال ، 2005 ، ص:83) ، وعليه فإن الاستعداد يعد نواة القدرة التي تظهر في الكفاءة على شكل انجاز (أداء).

ج- القدرة Capacité

تعرف القدرة على أنها « نشاط عرفاني أو سلوكي وهي هيكلية تعريفية مثبتة (قام ببنائها سابقاً وهي قائمة في سجله المعرفي) » (وزارة التربية التونسية، 2006، ص:15)؛ و في نفس المرجع يرد وصف " Dektele " (1989) للقدرة على أنها: (قدرة على إعادة القول وقدرة على إعادة الفعل) (les savoir redire et les savoir refaire)

وتعد القدرة على إعادة القول في إعادة بناء خطاب دون التغيير في دلالاته أما القدرة على إعادة الفعل فتتمثل في إعادة حركات عادية وبسيطة سبق تعلمها.

إذن فالقدرة هي كل ما يمكن المتعلم من فعل أو قول شيء ، إذ هناك القدرة على التعرف على الأشياء ، والقدرة على حصر الأشياء وتصنيفها ، والقدرة على أداء مقاطع صوتية...إلخ

و يعرف "أحمد زكي بدوي" القدرة حيث يقول « القدرة هي مقدرة المرء الفعلية على انجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح ، وتحقيق بأفعال حسية كانت أو ذهنية وقد تكون فطرية أو مكتسبة » (خير الدين هني ، 2004 ، ص: 95)

وينضح من هذا التعريف أن القدرة في التعليم لا يستدل عليها إلا من خلال جعل المتعلم يمارس أنشطة تعليمية مختلفة كقدرة المتعلم على الكتابة ، والقدرة على القراءة، والقدرة على أداء حركات رياضية بسيطة، والقدرة على استظهار محفوظة...إلخ ، وتتميز القدرة بالميزات التالية :

● **الاستعراضية:** بمعنى أنها قابلة للتوظيف والاستثمار في مختلف المواد الدراسية فالقدرة على التنظيم لا يمكن أن تكون كاملة إذا لم تبرز في تنظيم المعلومات والوقت في مختلف المواد الدراسية ، إذن فالقدرة استعراضية كلما أمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية .

● **التطورية :** إن القدرة متطورة باستمرار وهي تتطور بكيفيات مختلفة وعبر أزمنة مختلفة ، حيث أن الإنسان يستفيد من تجاربه الشخصية في تطوير قدراته وتتميتها من خلال مكتسباته المعرفية .

● **التحويلية:** إن القدرة متحولة وتتميز بتغيرها من حالة إلى أخرى ، حيث أنها تتأثر بالوضعيات المختلفة الخاصة بالتعلم والتدريب ، فالمتعلم يستطيع تحويل قدراته من مستوى إلى آخر ، فمثلاً قدرة المتعلم على قراءة الأصوات والحروف تتحول عن طريق التعلم إلى القدرة على قراءة كلمات مكونة من هذه الحروف .(وزارة التربية الوطنية ، 2004، ص ص:6-7)

● **غير قابلة للتقويم :** إن القدرة صفة عقلية كامنة لا يمكن أن ترى، وبالتالي يصعب تقويمها سلباً أو إيجاباً ، ولكن السلوك العملي الناتج عنها هو الذي يدل على مدى فعاليتها ، لذلك نجد أن السلوك الناتج عن القدرة هو الذي يخضع للقياس وقابل للتقويم ، فالقدرة على القراءة مثلاً لا نستطيع قياسها إلا بعد أن يقوم المتعلم بفعل القراءة ، وعندها نقول أنه قادر على القراءة إذن « فقد تقيّم القدرة بمقدار توظيفها لمحتويات معرفية معينة ، إلا أنه يتعذر معها ضبط التحكم فيها بدقة وربط ذلك بوضعية معينة» (وزارة التربية الوطنية ، 2004، ص ص:6-7)

فقد يكون التلميذ قادراً على القيام بعمل ما في وضعية محددة ويمكن تقييم ذلك ، إلا أنه لا يمكن الحكم على قدرته على ذلك العمل باختلاف الوضعيات ، فقد يمارس المتعلم العمليات الأربع في حل مسائل رياضية ، وهنا نحكم عليه بأنه قادر على ذلك، لكن هذا الحكم لا يؤكد لنا قدرته على استعمال تلك العمليات في الحياة اليومية .

في حين أن تقييم الكفاءة غير مرتبط بوضعية محددة بل الكفاءة هي أن يمارس المتعلم مختلف الموارد في مواجهة مختلف المواقف و الوضعيات .

«إن المعارف ليست كافية لتشكل الكفاءة بل يجب تطوير القدرات والمهارات اللازمة لذلك» (Philip perrnoud ,2005 P:4)

3. خصائص الكفاءة:

يمكن أن نعرف الكفاءة من خلال خمسة خصائص أساسية حددها "Xavier Roegiers(2000) وهي كالآتي:

أ- الكفاءة توظف مجموعة من الموارد:

من خصائص الكفاءة التي تميزها عن القدرة هو توظيف جملة الموارد المختلفة (معارف ، خبرات سابقة ، وقدرات ومهارات من أنواع مختلفة) ، وهذا التعدد في الموارد المستعملة والمدمجة يجعل من الصعب تحليل هذه المجموعة من الموارد خلال ممارسة الكفاءة . (Xavier Roegiers,2000, P:68)

ب- الخاصية النهائية للكفاءة :

إن الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية ، وهي ذات وظيفة اجتماعية تجعل المتعلم في موقع يؤهله لإضفاء معنى على العملية التعليمية ، كما تسمح له باستغلال موارده من أجل تحقيق إنتاج شخصي، أو لغرض القيام بعمل مشكل مطروح في عمله المدرسي أو في حياته اليومية . (Xavier Roegiers,2000, P:68)

ج- مرتبطة بمجال واحد هي الوضعيات :

فلكي يبني التلميذ كفاءة ما ، ينبغي أن تكون الوضعيات محددة ومعرفة بحيث يسمح هذا التحديد والحصص لجميع عناصر ومواضيع الوضعيات التعليمية بنمو الكفاءة المقصودة ، لا شك أن هناك وضعيات متنوعة وضرورية لتنمية كفاءة المتعلم ، إلا أن هذا التنوع في الوضعيات محدود ومحصور بمجال واحد مشترك من الوضعيات وهذا يجنب ارتباط الوضعيات لإكساب المتعلم نوع من الكفاءات مرتبط بوضعية واحدة فتصبح الكفاءة ليست فعالة في وضعيات أخرى. (Xavier Roegiers,2000, P: 69)

د- الكفاءة مرتبطة غالبًا بالسياق الذي تمارس فيه:

و ذلك يعني أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المتعلق بالتعلم التي يكتسبها المتعلم في الموقف التعليمي ، « فكفاءة القيام بالبحث في العلوم الاجتماعية يختلف عنه القيام ببحث في العلوم حتى وإن كانت الخطوات الأساسية نفسها والتي هي (الإطار النظري ، جمع المعطيات

والبيانات ... إلخ) إلا أن الباحث في العلوم يحتاج إلى معارف متخصصة مرتبطة بالمجال المحدد الذي بصدد البحث فيه «(Xavier Roegiers, 2000, P:68-69)

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

هـ - الكفاءة قابلة للتقويم:

إذا كان من الصعب تقويم القدرة لكونها غير ظاهرة فهي صفة عقلية تترجم في سلوك عملي ، فإن الكفاءة قابلة للتقويم ، حيث تقوم من خلال نوعية الأداء ونوعية الإنتاج وذلك من خلال تقويم سرعة الإجراءات واستقلالية التلميذ وتقبله لزملائه ، كما تقوم الكفاءة بتقويم الإنتاج النهائي الذي توصل إليه المتعلم بمقارنته بمعايير الجودة والإتقان المحددة سابقاً (Xavier Roegiers, 2000, P:69)

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

- ارتباطها بالفعل ، حيث أنها لا تظهر إلا من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد .
- ارتباطها بوضعيات مهنية ، إذ غالباً ما ترتبط بمجال محدد من الوضعيات.
- تمثل كافة جوانب شخصية الفرد من معارف ، ومهارات ، واتجاهات.
- اندماجية ، حيث أنها تعتمد على محتويات مدمجة لا تتوقف على معرفة بعينها. (عبد اللطيف الفارابي، 2003، ص:6)

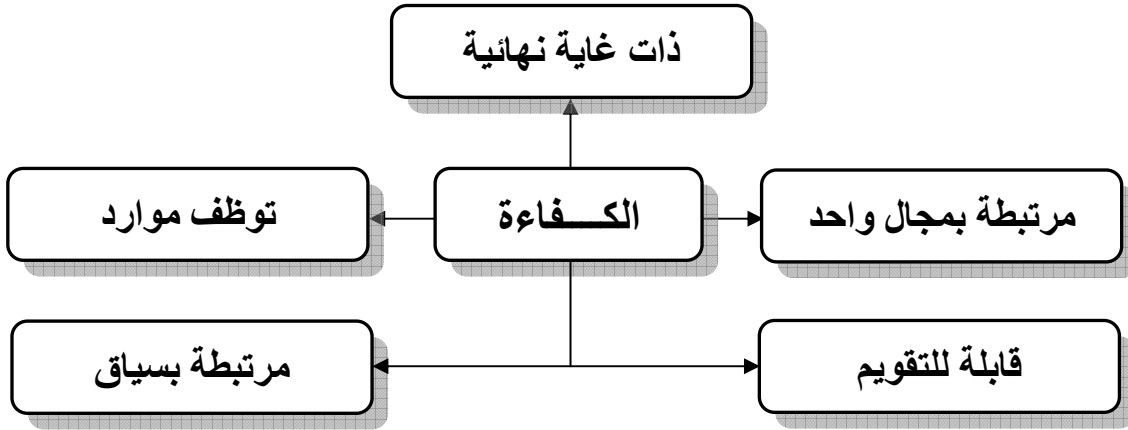
ولقد حدد مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب* والإرشاد (CEPEC) خصائص الكفاءة

ب :

- يستند على الكفاءة من خلال الأداءات التي يقوم بها التلميذ.
- إن الكفاءة قابلة للنمو ، حيث أن الاعتياء بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية ووجدانية وحسية وحركية تمثل عوامل أساسية لتشكيل الكفاءات.

-إن الكفاءة شاملة Globale ومدمجة Integratrice أي أنها تقتضي اكتساب التعلّيمات في المجالات الثلاثة: المعرفي ، الوجداني ، الحسي الحركي حسب أهميتها للاستجابة للحاجيات الاجتماعية .

إن الكفاءة يمكن حصرها وتقسيمها من خلال ملاحظة أداء المتعلم في وضعية ما (علي أحمدي، 2004) ، والشكل رقم (7) يوضح خصائص الكفاءة



الشكل رقم (7): يوضح خصائص الكفاءة

*انطلقت أشغال هذا المركز بفرنسا سنة 1976 وهو يقدم تصوراً متكاملاً للاشتغال بالكفاءات في التعليم

4. أساسيات الكفاءة:

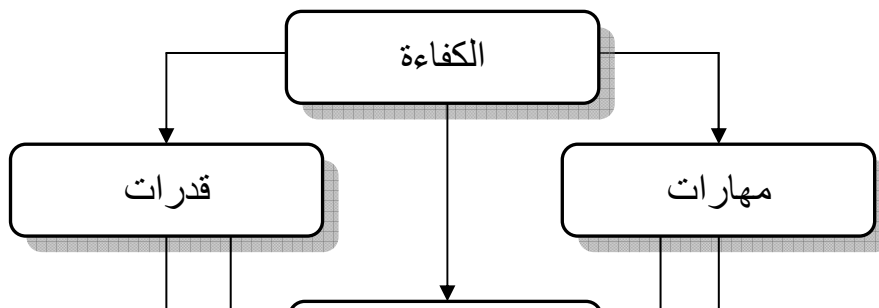
- تعتمد المقاربة بالكفاءات على المنظور النسقي ، وهذا يعني أن الكل يفوق مجموع الأجزاء.
- ليس للمكونات نفس الأهمية وهذا يعني أن هناك أولويات.

- حتى الفرد الأكثر كفاءة يخطئ أي أن للخطأ إيجابية في عملية التعلم فهو محرك للتعلم.
- ما يميز الخبير عن غيره ، امتلاكه لمهارة التشخيص وما يمثله من أهمية في علاج الأخطاء.
- « في المقاربة بالكفاءات يتم التعلم في سياقات دالة ، مما يعني دوام الأثر مع الأيام حيث (حياة الطفل منبع أساسي للتعلمات المستديمة)».(وزارة التربية والتكوين التونسية، 2006، ص: 3)

يتضح من خلال ما تم عرضه من خصائص ومبادئ للكفاءة في الحقل التربوي أن الكفاءة لا تتوقف على المعرفة فحسب ، وإنما تدمج مجموعة من الموارد وتتجسد في فعل موجه بغاية ، أي لا تتجسد إلاّ بالفعل الممارس الذي يقوم به المتعلم ، والكفاءة أشمل من الأداء ، وأشمل من القدرة ، فهي جامعة لكافة جوانب شخصية المتعلم وذات طابع اندماجي تشترط الشمولية في إكساب المتعلمين الكفاءة المطلوبة

من خلال التعاريف السابقة يمكن توضيح مفهوم الكفاءة في المجال التربوي في الشكل

التالي:



5. أنواع الكفاءات:

إن أي نظام تربوي عند تبنيه لمقاربة الكفاءات يسعى إلى إكساب أفراد المجتمع مجموعة من الكفاءات مرتبطة بثقافته وسياسته وخصائصه الاجتماعية والتواصلية ، ولذلك سوف تستمد الكفاءة مقوماتها من هذه الخصائص « يتم في التعليم الابتدائي التركيز وبالترتيب على الكفايات التواصلية والكفايات الإستراتيجية والكفايات المنهجية ، والكفايات الثقافية » (وزارة التربية التونسية ، 2001 ، ص: 161)

إن الكفاءات الإستراتيجية تهتم بتنمية ذات المتعلم وتكوين شخصيته وتعديل منهجية عمله ، أما الكفاءات التواصلية فتتعلق بتحكمة في اللغة وتوظيفها توظيفاً سليماً في وضعيات تواصلية ، أما الكفاءات الثقافية فتتمثل في هوية المجتمع الدينية والإنسانية والتاريخية (وزارة التربية التونسية ، 2001 ، ص: 161)

أما في المجال الدراسي حسب "محمد دريج" فهناك كفاءات ممتدة أو مستعرضة تمثل مجموعة مواد دراسية مشتركة ، وكفاءات (نوعية) خاصة بمادة دراسية واحدة كالرياضيات مثلاً.

• الكفاءة الممتدة أو المستعرضة:

يعرف "الدرج" (2000) الكفاءات المستعرضة أو الممتدة كما يلي : « إن الكفاءات المستعرضة هي التي يمتد مجال تطبيقها أو توظيفها إلى سياقات جديدة » (محمد الصالح حثروبي، 2004، ص:100)

و تعتبر الكفاءات المستعرضة أيضاً إجراءات منهجية تشترك فيها مختلف المواد الدراسية من أجل معارف ومهارات مرغوب فيها (Rey Bernard,1996,P:52)

إن الكفاءات المستعرضة كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها أكثر من مادة دراسية، ويتم توظيفها في وضعيات متعلقة ببعض المواد ، إذن فالكفاءة المستعرضة تكون مجموعة التعلّيمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة ، من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص: 9) ، ويمكن القول أن لهذا النوع من الكفاءات ميزتين أساسيتين هما :

- «المعرفة القاعدية المؤسسة لبناء القدرة على التعلم».
- «إنها متعددة المواد» (حاجي فريد وأويدر عبد الرزاق، 2002 ، ص:3).

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

- معرفة القوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية.
- استعمال الرموز الرياضية .
- التعبير الشفوي والقدرة على التواصل بلغة صحيحة.
- القدرة على التفكير المنطقي.

- القدرة على حل المشكلات .
- التحكم في جملة من الوضعيات .
- التحكم في التصرفات وتنظيم السلوكيات (وزارة التربية ، 2003 ، ص: 184).
- يستعمل معارف لحل مشكلات.
- وضع خطة ونتائج عمل وتبليغها كتابيًا (وزارة التربية الوطنية ، 2006، ص:4)

• الكفاءات النوعية أو الخاصة :

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

و نذكر على سبيل المثال لا لحصر الكفاءات المحددة في مادة اللغة العربية بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي والتي تعد آخر سنة في المرحلة الابتدائية و تتمثل هذه الكفاءات في :

- قراءة السندات المكتوبة بطلاقة.
- تكوين حكم شخص عن المقروء.
- التعبير الشفوي السليم والتحكم في الوضعيات التواصلية المتنوعة.
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات (وزارة التربية الوطنية ، 2006 ، ص:6)

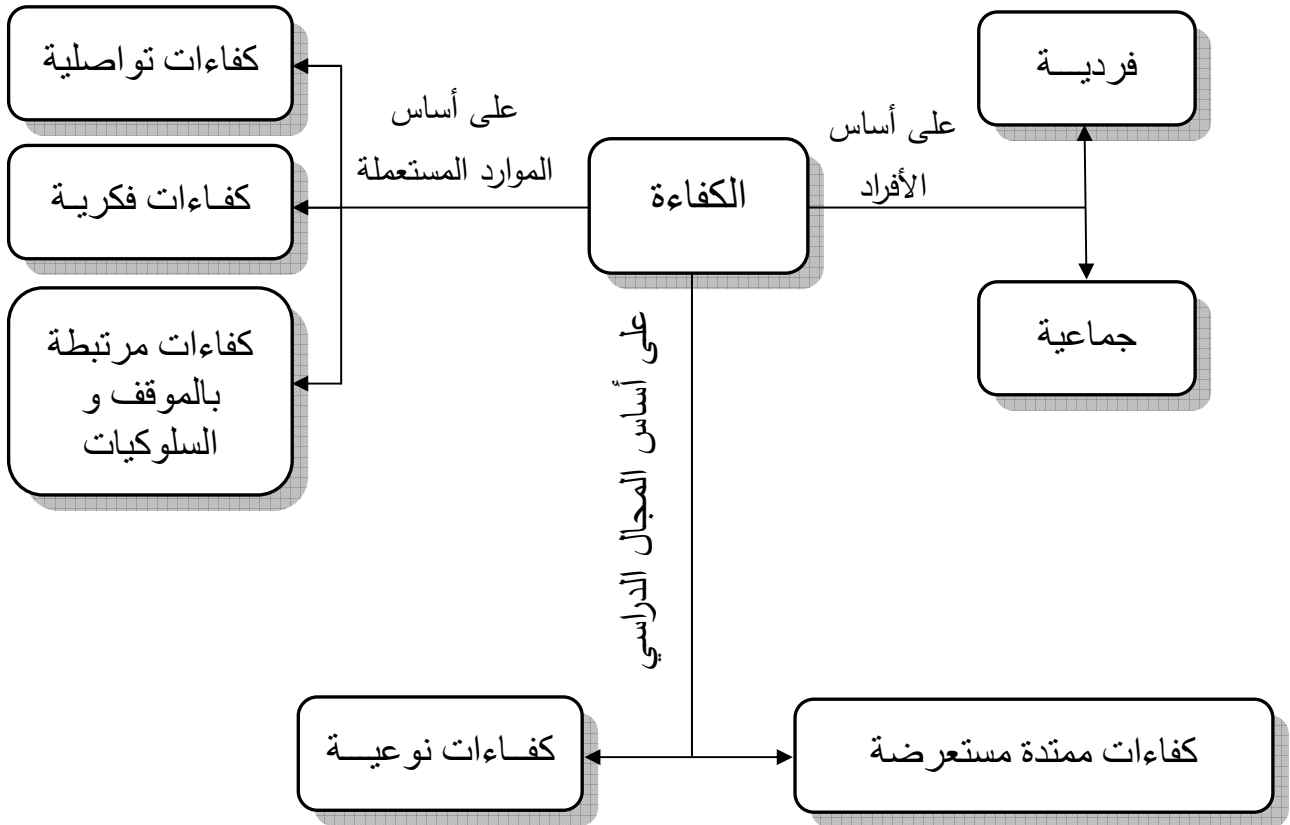
أما فيما يخص كفاءات مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي فهي كالآتي :

- حل مشكلات في ميدان الأعداد والحساب.
- حل مشكلات في ميدان التناسبية وتنظيم المعلومات.
- حل مشكلات في ميدان الفضاء والهندسة.
- حل مشكلات في مجال القياس (وزارة التربية الوطنية ، 2006 ، ص:4)

وإذا كان تقسيم "محمد الدريج" للكفاءات في المجال الدراسي إلى كفاءات ممتدة (مستعرض) وكفاءات نوعية (خاصة) فقد ميزت الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية الكندية لسنة 1997 بين أربعة أنواع من الكفاءات:

- الكفاءات الفكرية (طرق أو مناهج العمل الفكري).
- الكفاءات المنهجية (تنظيم عمل ما).
- الكفاءات المرتبطة بالمواقف والسلوكيات .
- الكفاءات التواصلية (محمد الصالح حثروبي ، 2004 ، ص:98).

كما يتطرق نفس المرجع إلى تقسيم آخر للكفاءات ، وتمثل في الكفاءات الفردية والكفاءات الجماعية ، حيث تعتبر هذه الأخيرة تفاعل معارف ومهارات وتجارب مختلفة يشترك في القيام بالإنجاز فيها جماعة من الأشخاص والشكل رقم (9) يلخص أنواع الكفاءات في المجال التربوي.



بناءً على ما سبق ، يمكن تصنيف الكفاءات في المجال التربوي والمفاهيم المرتبطة بها من استعداد وقدرة ومهارات (الشكل رقم 9) يبين أنواع الكفاءات في المجال التربوي ، فإن الحديث عن التدريس وفق هذه المقاربة سوف يحوّل صمم هذه المعصيات التي تعد كإطار نظري لهذه المقاربة والتدريس وفقاً يحد أجراً لها.

ثانياً : التدريس بالكفاءات

I. ماهية التدريس بالكفاءات:

لقد أصبح هدف التدريس اليوم هو إضفاء معنى على التعلم ، فالمتعلم يجب أن يزود بما يسمح له من مواجهة الحياة، وتعقيدها التي يشهدها المجتمع البشري اليوم ، ولقد أعطيت عدة تعاريف للتدريس في هذا المعنى والذي سبق ذكرها في الفصل الثاني ، ورغم تعدد هذه التعاريف إلا أنها تتفق كلها على أن التدريس عملية منظمة تفاعلية بين المعلم والمتعلم ، تهدف إلى مساعدة المتعلم على تطوير إمكانياته التي تسهل عملية التكيف مع البيئة المحيطة به.

و يعد التدريس بالكفاءات نموذجًا واضحًا على هذا النوع من التدريس ، إذ أن مقارنة التدريس بالكفاءات كما أشرنا سابقًا تهدف أساسًا إلى حصول الفرد على كفاءات تمكنه من مواجهة مواقف الحياة ، فما المقصود بالتدريس بالكفاءات؟

إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل... إلخ (عبد اللطيف الفارابي، 2003)، كما يرد في نفس المرجع أن التدريس بالكفاءات يبني بتعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها.

من خلال التعريفين السابقين يتضح أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرًا فاعلاً في العملية التعليمية ، كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات وإنتاج المشاريع كأسلوب للتدريس ، وبهذا يعتبر « التدريس بالكفاءات منهجًا للتعلم وليس برنامجًا للتعليم ، تعلم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات » (حاجي فريد ، 2005 ، ص:44)

ويعرف "فيليب بيرنو" (2004) التدريس بالكفاءات أيضًا على أنه : « تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره ، إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة » (عمر آيت لوتو، 2007 ، ص:2)

و انطلاقًا من هذا التعريف نحدد ثلاث نقط أساسية للتدريس بالكفاءات :

- الهدف من التدريس ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصول عليها و تنظيمها.
 - يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه.
 - المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه.
- و في تحديد آخر للتدريس بالكفاءات يندرج ضمن تحديد المفاهيم المتعلقة بهذا النوع من التدريس نجد أن التدريس بالكفاءات يتضمن:
- «إدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته».
 - مفهوم البنية: والتي تعني إدماج المحتويات والمعرفة وعدم تجزئتها.
 - مفهوم النشاط : حيث تعتبر أنشطة تعليمية تعلمية مفتوحة على المتعلم .
 - مفهوم المهمة: يتمحور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم.
 - مفهوم الوضعية: أي وضع المتعلم في موقف يسمح له بإنجاز عمل.(عبد اللطيف الفرابي، 2003)

وبهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجًا تدريسيًا له مميزات خاصة ، وقبل التطرق لهذه المميزات لا بأس من الإشارة إلى مقارنة موجزة بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات، ونلخصها في الجدول الآتي:

جدول رقم (4) : مقارنة بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات

التدريس بالأهداف	التدريس بالكفاءات
- تجزئة وحدات التعلم إلى مكونات متعددة	- علم شامل

- تعلم مندمج (معارف ،مهارات ،مواقف) - تعلم بمرجعية-المعرفية ، البنائية. - تعلم بواسطة أنشطة تطبيقية. - سهولة ملاحظة النتائج (تقويم الكفاءات)	- تتمثل في الأهداف الإجرائية. - التحديد الدقيق والإجرائي لأهداف التعلم. - تعلم بمرجعية المدرسة السلوكية . - تعلم عبر تمارين نظرية. - تصعب ملاحظة النتائج(تقويم القدرات)
---	---

II. خصائص التدريس بالكفاءات :

كما ورد في الجدول السابق أن لكل من التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات مميزات خاصة به وفيما يلي أهم العناصر التي تميز التدريس بالكفاءات:

1. تفريد التعليم:

ويقصد به جعل التلميذ يشعر بالاستقلالية التامة خلال تعلمه ، وذلك من خلال منحه فرصة إبداء آرائه وأفكاره وتجاربه وهو ينجز أنشطة التعلم مع مراعاة الفروق الفردية ، ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته(خير الدين هني،2005،ص:65)

2. قياس الأداء:

و معنى ذلك الاهتمام بتقويم أداءات المتعلمين التي يتم فيها توظيف المعارف والمهارات والقدرات بدلاً من قياس المعرفة النظرية(محمد الصالح حثروبي،2002،ص:12)

3. تمتع المعلم بنوع من الحرية:

حيث يكون للمعلم دور فعال في تحضير التلاميذ من خلال تنظيم الأنشطة وتكييفها وفق حاجاتهم ومستوياتهم ، كما يعمل على انتقاء ممارسات بيداغوجية تسمح بخلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءته ، و تقويم سيرورة انجاز الأنشطة وبناء التعلمات .
و لكي يتمتع المعلم بهذه الحرية يجب أن يكون ذا كفاءة عالية في المعارف البيداغوجية ، وأن يكون قادراً على الإبداع في مجال عمله.

4. دمج المعلومات :

حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة.

5. توظيف المعارف :

وتتمثل في استغلال المكتسبات القبلية (معارف، تجارب، قدرات، خبرات...) لمواجهة إشكالية معينة أو الخروج من موقف يشكل عائقًا للفرد.

6. تحويل المعارف:

ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي ، حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به الفرد وقد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتج يعود بالنفع عليه . (خير الدين هني، 2005، ص:66)

وإضافة إلى مميزات التدريس بالكفاءات السابقة نذكر أهم المميزات التي وردت في بعض المؤلفات التربوية في مجال الكفاءات :

- يتحول التعليم إلى تكوين وتأهيل ، وليس نظام معارف ومعلومات فقط .
- اعتبار التلميذ محورًا أساسيًا في العملية التربوية وليس المعلم (عبد العزيز عمير، 2005، ص:9).
- النظر للتعلم في شموليته ونموه المعرفي والحسي -الحركي والاجتماعي العاطفي (مزيان الحاج أحمد قاسم، 2004، ص:169)
- تدريس يعتمد منهجية حل المشكلات والمقاربة التواصلية ومناهج المشروعات. (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص:5)
- ربط الموارد المكتسبة المنفصلة بهدف تفعيلها وتوظيفها لغاية معينة (حل مشكلة) (Rogier ,2000,P:24)

و نستخلص من كل هذه المميزات أن التدريس بالكفاءات يسعى إلى عقلنة التعليم ، و إلى مدى نجاعة المدرسة في مواكبة الوضعيات المعقدة للحياة ، ومن هنا يتحول اهتمام المدرسة من التركيز على المعارف والمعلومات إلى التركيز على الأداء الفعال.

III. متطلبات التدريس بالكفاءات:

1. تصور آخر للتعلم:

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

- تعلم يهدف إلى إكساب التلميذ للكفاءة اللازمة التي تسمح له باستثمار موارد داخلية وخارجية ، من أجل وضع حلول لمشاكل تعترضه بدلاً من حشوه بالمعارف .
- يعتمد على وضعيات ذات دلالة بالنسبة للتلميذ مستمدة من واقعه يمارس من خلالها أنشطة تعليمية.
- إضفاء طابع الاندماجية على المعارف ، وذلك بتوظيفها في نشاطات الأداء عوض الاكتفاء بتراكمها والاحتفاظ بها في الذاكرة .
- السعي إلى تنمية القدرات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص:16)
- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب عملاً بالمبدأ القائل: الكفاءات تبنى بتفعلها في وضعيات معقدة ، وكما قال (PH.Memieux) : « فإن تنمية الكفاءات أن يتعلم الإنسان ما لا يعرف القيام به حين يقوم بفعله » (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص:33).
- يجند المعارف والمعارف الفعلية والسلوكية والمهارات والقدرات التي تتشكل منها صفة الكفاءة ليكون المتحلي بها كفاءً .
- تعلم يمكن المتعلم من تملك ما تعلمه والعودة إليه متى شاء البرهنة على كفاءته .

2. تصور آخر لدور المعلم والمتعلم

أ- دور المعلم :

إن المعلمين الذين يتبنون المقاربة بالكفاءات يواجهون تحدياً آخر يستلزم رفعه، إقناع من يعملون بالتعلم أن الأطفال والمراهقين يترعرعون في إطار برنامج وبين الثقافة المهنية الفردية للمدرسين ، فمن ناحية المدرس (المعلم) نجد :

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

- قبول الأخطاء على أنها مصادر هامة للتعلم والتقويم وتحسين المستوى بشرط أن يتم تحليلها وفهمها .
- إعطاء أهمية (تتمين) المشاركة الجماعية للتلاميذ في تأدية المهام التعليمية المعقدة.
- القدرة على الشرح وتفعيل الفعل التلقيني (التعليمي) والإنتباه لتحفظات المتعلمين وأخذها بعين الاعتبار .
- القدرة على الإبداع الشخص والفردى دون الإكتفاء الدائم بدور الموجه أو المسؤول عن التعليم (PH. Perrenoud,1997,P:89) .
- التحكم في الملاحظة التعليمية في خضم التعليم وربطها بعملية استخلاص النتائج، باعتبارها أداة تعليمية مباشرة وعاملاً تعليمياً مهماً .
- قبول (تقبل) النتائج والكفاءات المشتركة ، والتوقف عن الميل إلى تسجيل المساهمات الفردية لكل تلميذ ، والابتعاد عن العمل الفردي إلا بالوقوف على المشاكل والعوائق الخصوصية والتي لا يدعها العمل المشترك تظهر .
- التغاضي عن تعميم التقييم ، والمقدرة على خلق وضعيات تقييم مشهودة.
- المقدرة على إشراك المتعلمين في تقييم كفاءاتهم عن طريق مناقشة الأهداف.(المرجع السابق ص:87)

ب- دور المتعلم:

- لا يمكن بناء كفاءات دون مواجهة عراقيل حقيقية في خضم مشروع أو تذليل الصعاب ، وكما يقول "فليب بيرنود": « كل واحد يأمل في أن يعرف ، ولكن ليس بالضرورة يأمل في أن يتعلم » (PH. Pernoud ,1997,P:90).

إن المقاربة المعدة لتكوين الكفاءات تتطلب من التلميذ مشاركة قوية في التكفل بالمهمة ، وليس فقط حضوراً جسمانياً وجدانياً فعلياً ولكن مشاركة ومجهوداً يشمل التخيل والتخمين وتتالي

الأفكار ، هذا ما يقوم بتحويل وتعديل كبير لدور المتعلم (التلميذ) في العملية التعليمية فيبتعد عن التلقي غير الفعال ، إلى المشاركة الفعالة ، فأدوار المتعلم في ضوء هذه المقاربة تتمثل في :

- العمل الجماعي : فالمقاربة بالكفاءات لا تمكّن الطالب من الانزواء أو الانعزال لوحده حتى ولو كان بصدد تأدية مهمة موكلة إليه ، سواء كانت مشروعاً أو إشكالاً معقداً تستدعي تكافل فريق ، ويستلزم قدرات مختلفة في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق.
- الاشتراك في النشاط : حيث يمارس التلميذ الأنشطة التعليمية في شكل وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه تأخذ شكل مشكلة أو إنجاز ما .
- المشاركة في تحديد أهداف وغايات يتوخى بلوغها وتقويم الأعمال المنجزة في ضوء تلك الأهداف والغايات.
- التحلي بالمسؤولية: إن المقاربة بالكفاءات تهتم بجعل التلميذ مسؤولاً عن تعلماته ، وذلك بتجنيد كل موارده الداخلية والخارجية من أجل بلوغ الهدف المحدد (إنجاز مشروع أو حل مشكل) (Gerard Scallon, 2004, P:18) .

يتضح من ما سبق أن دور كل من المعلم والمتعلم في عملية التعلم وفق المقاربة بالكفاءات هي أدوار متكاملة ، كل واحد يكمل الآخر وهي تبنى على المشاركة الإيجابية بين الطرفين، والجدول رقم (5) يلخص هذه الأدوار

الجدول رقم (5): يلخص أدوار كل من المعلم والمتعلم ضمن مقاربة التدريس بالكفاءات.

المعلم	المتعلم
--------	---------

- إنجاز مهمات معقدة لهدف محدد. - اتخاذ القرارات حول طريقة العمل. - توفير الموارد الممكنة لانجاز العمل واستغلالها . - التواصل وتقاسم المهارات والخبرات - التفكير فيما يقوم به. - المشاركة في تقويم الكفاءات المكتسبة (التقويم الذاتي).	- الأخذ بعين الاعتبار السلوك المدخلي للتلميذ . - اقتراح وضعيات معقدة بشكل مهمات ينجزها التلميذ. - مراقبة ودعم التلميذ أثناء تنفيذ المهمة. - يوفر جو التفاعل بين الطلبة. - مراقبة طريقة التعلم وسياق استعمال الموارد المكتسبة. - يوفر الفرصة لإعادة استعمال الكفاءات في مواقف أخرى.
--	---

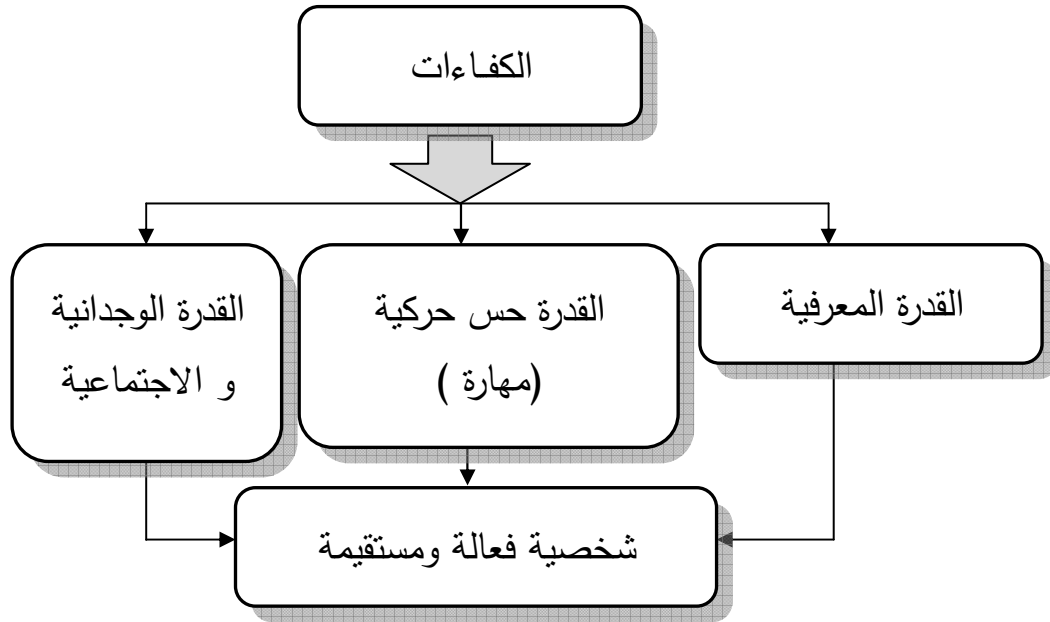
3. تصور آخر للمنهاج:

لقد تحول المنهاج من منهاج تقليدي مبني على تعلم المواد الدراسية والحقائق المنفصلة ، إلى التوجه نحو البحث ومسؤولية المتعلم تجاه تعلمه ، وتكامل المعرفة والتعلم الجماعي التعاوني (حاجي فريد ، 2005 ، ص: 42)

ويقوم المنهاج على نموذج التربية والتكوين المبني على الكفاءات والموضح في

الشكل رقم (10)





شكل رقم (10) :يوضح نموذج التربية والتكوين القائم على الكفاءات
(Pierre Gillet ,1997,P: 41) بتصرف

ويركز المنهاج على منطلقات أساسية هي:

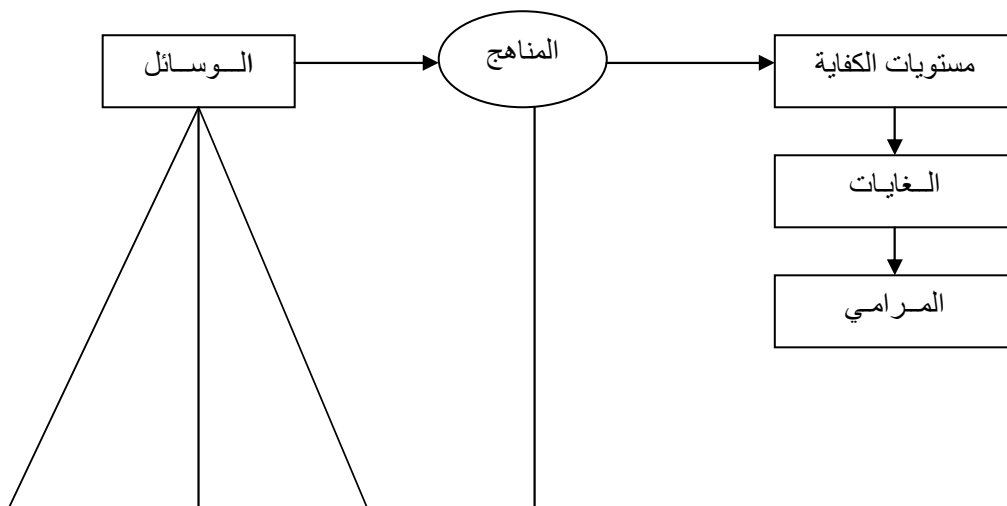
- اعتبار الكفاءة مبدأً منظمًا للتعليم بحيث تكون أساسًا لانتقاء المحتويات .
- تحديد الكفاءة بحيث تشمل جملة من الوضعيات تمكن من معالجة المعارف و المفاهيم بشكل بنائي .
- الانطلاق من وضعيات إشكالية يمكن حلها بأساليب مختلفة بحيث تستدعي مهارات فكرية ومعارف تمكن المعلم من إظهار كفاءته .
- التركيز على التصور البنائي للتعلم واعتبار المتعلم محورًا أساسيًا للعملية التعليمية التعليمية ، وإعطاء أهمية خاصة لنشاطاته وقدراته الذاتية ، والمعلم

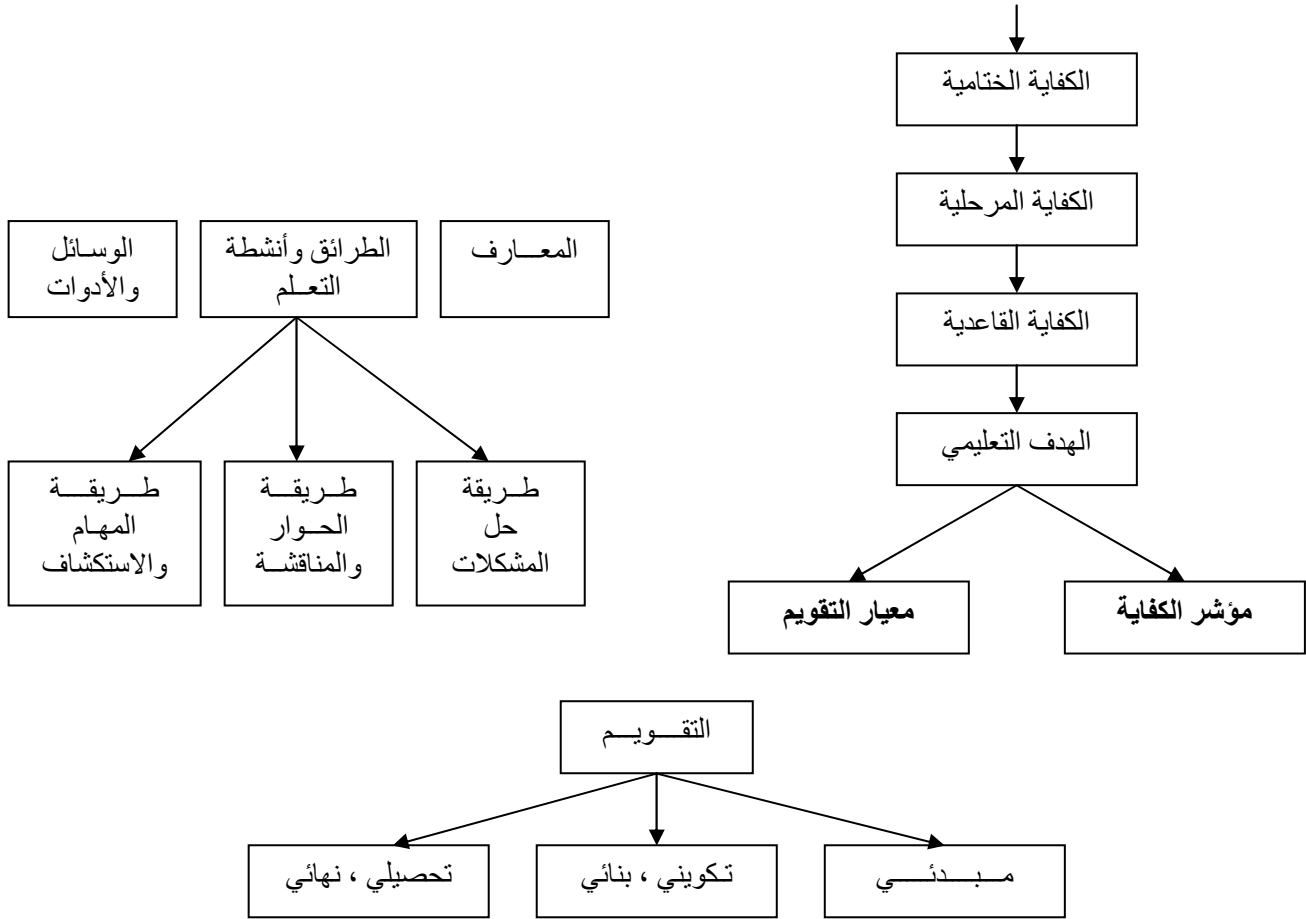
وسيط بين المعرفة والمتعلم ، يعمل على تسهيل عملية التعلم « ويحفز على بذل الجهد والابتكار ويحدد الوضعية ، ويحث المتعلم على التفاعل معها ويقوم سيرورة التعلم» (خير الدين هني ، 2005 ، ص:213)

- التخطيط للتعلم وتسيير الوضعيات التعليمية التعليمية وفق ما يلي:

- تنظيم فضاء القسم وفق ما تقتضيه كل وضعية تعليمية تعليمية كتنظيم العمل الفردي ، عمل الأفواج المصغرة ، والعمل الجماعي .
- « تنويع المسارات البيداغوجية ، قصد التكفل بالصعوبة الفردية ، ووتيرة العمل الخاص بكل متعلم ».
- التعرف على أسباب التعثر أو عدم الفهم .
- « تشجيع مختلف التفاعلات داخل القسم ، وحسن توزيع الوقت المخصص للنشاطات من ملاحظة وممارسة يدوية وحوار وحوصلة » (وزارة التربية الوطنية ، 2003 ، ص:22)

و الشكل رقم (11) يوضح مكونات المناهج في نموذج التدريس بالكفاءات





الشكل رقم (11) يوضح مكونات المناهج في نموذج التدريس بالكفاءات
(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص:36)

4. تخطيط الدرس القائم على مقارنة الكفاءات:

لقد ورد في الفصل الثاني أهم تعريفات التخطيط والعوامل المؤثرة فيه وفي هذا الفصل سيتم الحديث عن تخطيط وحدة دراسية لإكساب التلميذ الكفاءات المحددة في المناهج ، ويتم التخطيط للكفاءة بأخذ السيرورة التعليمية بعين الاعتبار، ويتمثل ذلك في :

- القراءة المعمقة للمناهج والوثائق المرافقة لها.
- الاطلاع على الوحدات التعليمية والمجالات المعرفية.
- الربط بين محتويات المناهج ومضامينه .

- تحديد أهداف كل وحدة تعليمية.
- تحديد الكفاءة القاعدية .
- التعرف على موضوعات أنشطة الإدماج والمشاريع البيداغوجية.
- تحديد السندات والوسائل التعليمية الفردية والجماعية (خير الدين هني، 2005، ص: 218)

- الصياغة التقنية للكفاءة:

- تصاغ الكفاءة بشكل غير قابل للتأويل ويشترط في ذلك :
- تحديد ما هو منتظر من التلميذ في شكل إنتاج أو حل مشكلة كتحرير نص ، أو كتابة رسالة ، أو إتمام نص محرر ، أو كتابة نهاية قصة.
 - تحديد السندات والوسائل التي تسمح بإنجاز المهمة.
 - محددة بشروط واضحة قابلة للملاحظة والقياس. (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص: 9).

❖ مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية:

- 1- **الكفاءة القاعدية:** وهي المستوى الأول من الكفاءات تتصل بوحدة تعليمية، وهي الأساس الذي يبنى عليه بقية الكفاءات.
- 2- **الكفاءة المرحلية:** تتشكل من مجموعة من الكفاءات القاعدية وتتحقق عبر مرحلة تعليمية تعليمية قد تدوم شهراً أو ثلاثياً أو سداسياً أو مجالاً معيناً ، ويتم بناؤها بالشكل التالي:
كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية .
- 3- **الكفاءة الختامية :** و هي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية وتدوم سنة أو طوراً أو مرحلة تعليمية معينة . (خير الدين هني ، 2005 ، ص: 77)

و عند التخطيط للدرس يجب أخذ مستويات الكفاءة السابقة بعين الاعتبار وتحديد الكفاءات المطلوب تحقيقها ، وتسمى هذه الكفاءات مهما كان مستواها بالكفاءات المستهدفة، والجدول التالي يوضح مرتكزات الكفاءات الثلاثة من خلال مثال في مجال تعليمي من مادة التربية التكنولوجية للسنة الأولى ابتدائي:

جدول رقم (6): أمثلة عن الكفاءة القاعدية والكفاءة المرحلية

المجال التعليمي	الكفاءة القاعدية	الكفاءة المرحلية
الزمن	- تقدير المدة الزمنية من خلال النشاطات التي يقوم بها الطفل - ربط الأحداث بزمن وقوعها - تطبيق التوصيات في تنظيم الوقت الشخصي	تحديد موضع الأحداث في الزمن

2.4- السندات والوسائل المعتمدة:

يتطلب الإعداد للأنشطة بمقاربة الكفاءات الاعتماد على وثائق ووسائل ، وهذا الإعداد للوسائل ، والاطلاع على الوثائق يجنب المعلم الوقوع في الارتجالية (انظر الفصل الثاني) ، ويعتمد المدرس في إعداد الدروس على السندات التالية:

- المنهاج الدراسي.
- الوثيقة المرفقة له.
- دليل المعلم.
- الكتاب المدرسي المقرر.
- كتب متعلقة بالمادة المدرّسة.

3.4- مكونات خطة الدرس:

إضافة إلى ما سبق ذكره في الفصل الثاني حول مكونات خطة الدرس ، فإن مكونات خطة الدرس في ضوء التدريس بالكفاءات تشمل ما يلي :

1.3.4-الكفاءة المستهدفة: وهي أهم عنصر في الخطة ، حيث تركز جهود التعلم بكل مكوناته من أجل الوصول إلى بنائها أو تكميتها.

2.3.4-أهداف التعلم : وهي صياغات تصف السلوكات النهائية للتعلم ، والتي على أساسها تبنى الكفاءة المستهدفة.

3.3.4-المؤشر: ويتحدد بصياغة دقيقة حيث يحدد من خلال هذا الوصف الدقيق درجة تملك الفرد للكفاءة (وزارة التربية التونسية، 2006 ، ص: 11).

4.3.4-مراحل إنجاز الدرس: وتتمثل هذه المراحل في الوضعيات التعليمية الذي يحددها المعلم لإنجاز درسه من خلال السندات والوسائل وهي ثلاثة وضعيات:

• **وضعية الانطلاق:** وهي وضعية تشخيصية تهدف إلى تقويم السلوك المدخلي للتلاميذ وتكون في بداية الدرس.

• **وضعية بناء التعلّات:** وهي وضعية يمارس فيها التلميذ مهام تعليمية تهدف إلى اكتساب تعلّات جديدة تزيد من كفاءاته السابقة أو تكون أساسا لبناء كفاءات جديدة.

• **وضعية استثمار المكتسبات:** وهي عبارة عن سلسلة من التمارين يوظف فيها التلميذ تعلّماته ، ومحك تقويمها هو المؤشرات المحددة سابقاً ، وتكون هذه الوضعية في نهاية الدرس ، وتبقى هذه المكونات الأساسية لتخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات على أن يتم تخصيص حيز خاص من تسجيل الملاحظات حول صعوبات

الدرس المتوقعة أو الملاحظة خلال تنفيذ الخطة ، وتكون خطة الدرس في شكل جدول يضم مراحل الدرس ونوع التقويم والشكل رقم (12) يوضح ذلك.

سيرورة الدرس	وضعيات التعلم (لأنشطة التعليم والتعلم)	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	-----	تقويم تشخيصي
بناء التعلّات	-----	تقويم تكويني
استثمار المكتسبات	-----	تقويم ختامي

شكل رقم (12) يوضح مكونات خطة الدرس

وللاطلاع أكثر على التخطيط لوحدة دراسية انظر الملحق رقم (03)
5. تنفيذ الدرس القائم على المقاربة بالكفاءات :

إن التدريس بالكفاءات يعتمد أساساً على إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعليمية ومساعدة المتعلم على تيسير تعلمه واكتشاف المعرفة ، حيث يتم التركيز على التعلم أكثر من التعليم وعلى تجنيد المعارف المهارات والقدرات في وضعيات معقدة ، فالكفاءة تترجم قدرات التلميذ على جلب المعرفة وتنفيذها عملياً (رشيدة آيت عبد السلام، 2005، ص ص: 5-6) وهذا يتطلب استخدام استراتيجيات تدريسية و وسائل محددة.

وضعية التعلم : « يقصد بالوضعية السياق أو الظروف التي تتم فيها عملية التعلم وتؤدي إلى ناتج تعليمي جديد تنمو من خلاله الكفاءة » (خير الدين هني ، 2005 ص: 119) ، وهي وضعيات تعطي معنى للتعلم حيث تقيم المتعلم وتثمن دوره ، وتمكنه من تعبئة مكتسباته وتوظيفها ، وتكون أقرب ما يمكن من الوضعيات الحقيقية وتكون مألوفة لدى المتعلم . (وزارة التربية التونسية، 2006، ص: 13) وتتمثل هذه الوضعيات في:

أ) وضعية مشكل: وهي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى مسار منطقي ، وهي تستدعي القيام بمحاولات وطرح تساؤلات والبحث عن حلول مبدئية تمهيداً للحل النهائي ، وأخيراً مقارنة النتائج وتقييمها .

إن الوضعية المشكل هي وضعية تعلم مبنية بكيفية يعجز المتعلم عن حلها بمجرد الاسترجاع والتطبيق . (وزارة التربية التونسية، 2006، ص: 14)

من هذا المنظور لا يمكن الحديث عن اكتساب المتعلم لكفاءة ما إلاّ حينما يعمل ويواجه وضعية جديدة ، ومن «أحد العناصر الأساسية للكفاءة هو القدرة على التكيف مع الوضعية الجديدة والتصرف فيها بفعالية» . (فريد حاجي ، 2005، ص: 13)

ليس من السهل على المعلم بناء وضعية مشكل ، إذ عليه أن يحدد بدقة ما يريد تحقيقه مع التلاميذ ، وهذا يتطلب منه التنبؤ بالعواقب التي ستحول دون التعلم لديهم ، وأن يكون على

وعى بالوسائل المساعدة على للتغلب على الصعوبات التي تعترض المتعلم ، وعلى المعلم أن ينتبه إلى درجة صعوبة وضعية مشكل إذ يجب أن لا تتجاوز مستوى التلاميذ ويجب أن تكون في حدود وتيرة النمو لديهم.

(ب) إنجاز مشروع : ليس الهدف من إنجاز المشروع تقديم محتوى معرفي جاهز يتعلق بمادة دراسية معينة ، بل هو فضاء تعليمي تعليمي يقوم على مسارات متنوعة تسهم في تنمية جملة من الكفاءات.

إن التعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى التلميذ كمساهم في بناء معارفه بشكل أفضل ، فتجعله عنصراً فاعلاً قادراً على الإنتاج والإنجاز (كتابة نص، تحرير رسالة ، سرد وصف ...إلخ)

ويعرف المشروع على أنه : « مهمة محددة تتجزأ المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم ، وهي تتطلب منهم استعداداً وانخراطاً وتكون نابعة من إرادة ذاتية قائمة على رغبة حقيقية وتفضي إلى منتج مادي ملموس » (وزارة التربية التونسية ، 2006 ، ص:16)

❖ شروط إنجاز المشروع :

- يكون المشروع نتيجة لرغبة التلميذ.
- يختار التلميذ المشروع وينجزه ضمن عمل جماعي .
- يتطلب المشروع التخطيط من حيث الزمن والوسائل.
- يكون المشروع منتجاً مادياً لعمل ميداني أو بحث معرفي .

❖ خصائص التعلم بالمشروع:

من خصائص التعلم بواسطة المشروع ما يلي:

- يعتمد على الفعل ، يبدأ منه وينتهي إليه.
- يدمج المواد الدراسية .
- يتم من خلال عمل جماعي حسب الإمكانيات الفردية .

- يجعل التلميذ يساهم في تحديد مسار تعلمه .
- ينمي روح البحث والعمل لدى التلاميذ .
- يشجع التلاميذ على الابتكار والتجديد (وزارة التربية التونسية، 2006 ، ص:17)

❖ المراحل الأساسية للمشروع:

يمر المشروع بثلاث مراحل هي : الإعداد ، الإنجاز ، التقويم .

-الإعداد: ويتم فيه اختيار المشروع وتحديد المطلوب ، وذلك من خلال طرح الأسئلة ماذا طلب مني؟ لماذا؟ ما الذي أرغب في تحقيقه؟ (رشيدة آيت عبد السلام، 2005، ص:36)

وبذلك يعمل على تحديد الموارد والإمكانيات ، ثم يعمل التلميذ على تنظيم العمل وتخطيط مراحل العمل ، وتحديد الزمن اللازم لذلك ، وتقسيم العمل على أفراد المجموعة.

-الإنجاز: وهنا تطرح الأسئلة التالية : ما هي مميزات العمل الذي سأنجزه ؟

-ما هي النتيجة ؟ كيف أبلغها ؟ ما هو التعديل ؟ هل عملي مطابق للمقاييس والأهداف المسطرة ؟ (رشيدة آيت عبد السلام، 2005، ص:36)

-التقويم : يقوم عمل الأفراد في ضوء الكفاءات المستهدفة ، ويكون تقويمًا تكوينيًا تحدد من خلاله استفادة التلميذ من المشروع في التعلم الأخرى ، وتحديد مواطن الضعف (النقص) وعلاجها.

❖ دور المتعلم في إنجاز المشروع:

- يتحمس لإنجاز المشروع.
- يسعى لحل المشكلات التي تعترضه.
- يختار ما يصلح من الأدوات والآليات لإنجاز العمل.
- يقوم عمله تقويمًا ذاتيًا ويستغل أخطاءه ، ويجعل منها وسيلة للتعلم .
- والشكل رقم(13)، يوضح دور المتعلم في التعلم بواسطة المشروع.

الإعداد

أثناء الإنجاز

اختيار المشروع

❖ دور المعلم في إنجاز المشروع:

يتمثل دور المعلم في مساعدة التلاميذ وتشجيعهم للقيام بالعمل وتكون هذه المساعدة من خلال:

- مشاركة التلاميذ في اختيارهم للمشروع.
 - تنظيم عملهم وتوجيههم في البحث عن المعلومات والإمكانات.
 - تقويم مراحل إنجاز المشروع.
- والشكل رقم (14) يوضح دور المعلم في التعلم بواسطة المشروع.

مراقبة التلاميذ أثناء العمل

مساعدهم على العمل

تقويم الأعمال والتوجيه

بعد الإنجاز

التقويم النهائي للعمل

الشكل رقم (14): يوضح دور المعلم في التعليم بواسطة المشروع

(ج) **وضعية الإدماج** : و تتميز هذه الوضعية أنها توظف جملة من المكتسبات فتدمجها وتوجهها نحو القيام بعمل أو بنشاط معين ، بحيث يكون ملموسا بالنسبة للمتعلّم ، فهي ذات بعد اجتماعي يحمل معنى سواء بالنسبة للمسار المدرسي أو في الحياة العادية أو المهنية . (وزارة التربية الوطنية ، 2004، ص:8)

(د) **التعلم التعاوني**: تم الحديث عنه في الفصل الثاني وسنكتفي بأهمية هذا النوع بالنسبة لبناء الكفاءة حيث يساهم هذا النوع من التعلم في:

- تجنيد الفرد لكل موارده الداخلية والخارجية من أجل إظهار كفاءته واستمرارها في تحقيق هدف الجماعة.
- خلق وضعية حقيقية تسمح للتلميذ باختبار قدرته على مواجهة مشكل في إطار الجماعة.
- تبادل المعارف والمعلومات بين أفراد المجموعة ، مما يسمح ببناء كفاءة جماعية.
- إخضاع الكفاءة الفردية لتقويم الأتراب.

6. تقويم الكفاءات:

إن التقويم كما ذكر سابقاً هو أداة تستعمل في خدمة التعلم وتحسين المسار التعليمي للمتعلّم بدل استخدامها في الانتقاء والتصنيف، وتتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طريقة تقويم فعالة حيث يعتبر هذا التقويم « مسعى يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق

التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار ، وبعبارة أوضح هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة « (حاجي فريد ، 2005 ، ص 19) وليس الهدف من التقويم بالكفاءات تحديد مستوى تحصيل المتعلم بل الهدف منه معرفة الطريقة التي يحل بها التلميذ مشكلة ما (فوزي بن دريدي، 2002، ص:31)

وقبل الحديث عن كيفية التقويم بالكفاءات نحدد مفهوم المعيار المرتبط بهذا النوع من التقويم

المعيار: كما يعرفه (X Roegiers,2000) بأنه خاصية ، وصياغته تتطلب تحديد هذه الخاصية وذلك باستعمال :

- اسم اصطلاح عليه إيجاباً أو سلباً مثال:(الملائمة ، الانسجام ، الدقة...).
- استعمال اسم موصوف وصفاً إيجابياً مثال:(تأويل صحيح، استعمال جيد، إنتاج ذاتي).
- أو باللجوء إلى السؤال: هل يجلس جيداً ؟ هل يستعمل الأدوات بشكل صحيح ؟.

ونبه " Roegiers " إلى ضرورة الابتعاد عن صياغة المعايير صياغة تخط بين المعيار والهدف مثال : الجمع ذهنياً بين عددين أقل من 100 ، هذا اللفظ ليس معياراً وإنما هو هدف مميز في حين أن دقة النتيجة ، واحترام نظام وحجم هذه النتائج كلها معايير تستند إلى الهدف المميز وهو «الجمع ذهنياً بين عددين أقل من 100» وتحتاج عملية صياغة المعايير إلى التمييز بين المعيار والمؤشر ، حيث أن تقويم كفاءات المتعلمين والتأكد من درجة تملكها تستند إلى جملة من المعايير ، بيد أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج التلاميذ ، لذي وجب تحديد مجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية ، وهنا يميز بين المعيار والمؤشر « فالمعيار هو خاصية يجب احترامها وله خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (كمية أو نوعية) ويتم اللجوء في الغالب إلى مؤشرات متعددة كي تبين مدى احترام المعايير خاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار » (وزارة التربية التونسية، 2006، ص 47-48)

و لقد ورد في نفس المرجع مثال يتم من خلاله التفريق بين المعيار والمؤشر :
مثال :

المعيار : جودة المذاق لأكلة أعدتها أمك.

مؤشراته - مدح المدعويين لهذه الأكلة.

- أكلت كل الوجبة ولم يبق شيء في الصحون ...الخ.

وتتفرع المعايير إلى معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان وذلك بين مستوى تملك التلاميذ للكفاءات والمفاضلة بينهم :

(أ) **معايير الحد الأدنى** : وهذا النوع من المعايير يكشف عن مدى ما حققه التلميذ من حد أدنى في تعلماتهم ، يعد هذا المعيار معياراً إرشادياً يقرر من خلاله أن المتعلم أهل للنجاح أو الإخفاق ، ويحول عدم تملكها دون مواصلة التعلم .

(ب) **معايير الإتقان** : وتعد هذه المعايير غير ضرورية للتصريح بنجاح لتلميذ ولكنها معايير تمكن من الكشف عن مستوى أداء كل تلميذ ومن، ثم المفاضلة بينهم وعدم تملكها لا يحول دون مواصلة التعلم . (خير الدين هني ، 2005 ، ص: 188)

و يجب أن نحدد المعايير بدقة للتمكن من اختبار الكفاءة ، ومن الأفضل التقليل منها حتى لا يضيع جهد المعلم ويستغل ذلك الجهد في الإصلاح والتعديل.

1.6- خصائص تقويم الكفاءات

المبدأ الأساسي لتقويم الكفاءات هو أن يجري هذا التقويم في إطار سياق معين (التقويم السياقي) بمعنى :

- تجسيد وضعية التقويم في مهمة يقترحها المعلم وينفذها التلميذ .

- اتسام وضعية التقويم بالشمولية والتي تسمح بتجنييد كل موارد المتعلم (مهارات ،

معارف ، قدرات) (محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص: 218)

و بذلك يتميز التقويم بالكفاءات عن نماذج التقويم التقليدية بأنه تقويم يركز على أداء المتعلم ، ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة تشكل مشكلا بالنسبة له ، كما يتميز التقويم بالكفاءات بالتركيز على الأخطاء (التعثرات)، واعتبارها وسيلة للتعلم يستغلها المعلم في تعديل المسار التعليمي للتلميذ.

2.6- كيف تقوّم الكفاءة ؟

قبل البدء بعملية التقويم لا بد من تحديد العمليات أو الخطوات التي يجب أن يقوم بها المعلم حتى يستطيع القول أنه قام بعملية التقويم بالكفاءات ، وتتحدد هذه الخطوات بالإجابة عن التساؤلات التالية :

ماذا أقوم ؟ متى أقوم ؟ وما هي الوسائل المعتمدة في التقويم ؟

أ- ماذا أقوم ؟:

بالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة ، فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكل أو الخروج من الوضعية (المأزق) ، وتنقسم الموارد اللازم تقويمها إلى :الموارد الداخلية (Ressources internes) وتتعلق بالمعارف (Savoirs) والمعارف الفعلية (Savoir faire) والمعارف السلوكية (Savoirs être) ، وموارد خارجية (ressources externes) وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتكون جزءاً من الكفاءة (وثائق ، سندات ، مخططات ، قواميس) ، وتتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية معقدة وهي وضعية تعلم إدماجية تتوفر فيها المميزات التالية :

- وضعية تسمح بتقويم الكفاءة .

- تتيح توظيف المكتسبات السابقة.

- ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه .

- أن تكون درجة تعقيدها تتماشى وقدرات التلاميذ.

(محمد الطاهر وعلي ، 2006 ص: 219)

ب- متى أقوم ؟

إن التقويم بالكفاءات ملازم للعملية التعليمية وليس خارجاً عنها، وبذلك فإنه يأتي على ثلاثة أشكال طبقاً للمرحلة التي يطبق فيها ، قبل بداية التعلم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد:

-**التقويم التشخيصي:** والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ للكفاءات القاعدية السابقة وفي حالة عدم التحكم فيها يعد المعلم أنشطة العلاج والاستدراك.

-**التقويم التكويني :** والهدف منه هو مساعدة المتعلم العاجلة وإخباره بصفة مسترسلة ومرحلية عن صعوبات التعلم ودرجة تطوره ، فهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم .

-**التقويم التحصيلي:** والغرض منه تأهيل المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة (محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص: 221) .

ج- الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة

إن تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة إذ تتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة فتقويمها يتطلب وضع شبكات للتقويم فردية أو جماعية .

- **شبكات التقويم الفردية:** يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه ، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات ، كما يستطيع تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى ، ويتميز هذا التقويم بكونه لا يذيل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته ، وحول خطواته في التعلم من أجل التعديل والتحسين (محمد بوعلاق، 2004)

- **شبكات التقويم الجماعية :** ويتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة ، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة ، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ

اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل ، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعليمي (وزارة التربية التونسية ، 2006 ص:13).

3.6- إعداد شبكة التقويم :

تعرف شبكة التقويم على أنها أداة تسمح بحصر العمليات والأفعال التي تحدث في وضعيات تعليمية معينة ، واستخدامها لأغراض تقويمية ويتطلب إعداد هذه الشبكة أربع جوانب هامة :

1-تحديد المهمة.

2-ضبط المؤشرات.

3-تحديد معايير التقويم.

4-إعداد سلالمة التقدير .(محمد الطاهر وعلي، 2006 ، ص: 222)

1-تحديد المهمة : تعرف المهمة بأنها نشاط يقوم به التلميذ ويكون قابلاً للملاحظة والقياس ، ويعتبر تحديد المهمة أحد العوامل الأساسية في مسار عملية التقويم ، وكمثال على ذلك :
-كتابة بطاقة دعوى لحضور حفل.
-تركيب أشكال للحصول على مجسم معين .

2-ضبط المؤشرات :كما ذكر سابقاً عن المؤشرات أنها سلوكات تصف مدى التحكم في الكفاءة ومدى احترام معاييرها.

3-تحديد معايير التقويم : كل مهمة تتحدد بمعايير يتم من خلالها تقويم كفاءة التلميذ في إنجاز هذه المهمة .

4-إعداد سلالمة التقدير : وهي تساعد المقوم على إصدار الحكم عن مدى تمكن التلميذ من المعايير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب ويصنف " محمد الطاهر وعلي " السلالمة المستخدمة في ملاحظة المعايير إلى مجموعتين هما :

أ)السلالمة المتجانسة (ذات الشكل الواحد) وهي تستعمل في تقويم الأداءات المعقدة ويذكر منها:

-السلم اللفظي Echelle verbale مثل: حسن، جيد جداً ،مرضي ، غير مرضي

- السلم العددي Echelle numérique مثل : 1 ، 3 ، 9 ، 10

- السلم الحرفي Echelle littérale مثل : أ ، ب ، ج

ب) السلال الوصفية وهي نوعان :

- السلال النوعية Echelle qualitatives مثال : المشاركة في القسم : يشارك لا يشارك

- السلال الكمية Echelle quantitatives ومثال ذلك: تحديد عناصر المهمة بدرجات ، كل عنصر بدرجة، مثال ذلك : درس الإملاء يتم وضع إشارة في الشبكة حسب الدرجة أكثر من 4 أخطاء بين 3 و 4 أخطاء بين 2 و 3 أخطاء . (محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص ص : 222-226)

وللاطلاع على نماذج من شبكات التقويم انظر الملحقين : رقم (04) ، رقم (05) لبعض شبكات التقويم .

4.6- وظائف الاختبار في التقويم بالكفاءات :

1. الوظيفة الاشهادية : وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلم التي من المفروض أنها اكتملت وتبعاً لذلك سيسند عدد يتم بمقتضاه الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه كما يسمح بتحديد مدى تملك التلميذ للمكتسبات المقيّمة من خلال الاختبارات الفصلية (ديسمبر ، مارس ، ماي) ، ومن خلال هذه الاختبارات يتحدد تملك التلاميذ لتعلمات كل فصل ، إلا أن اختباري الفصلين الأولين يؤديان الوظيفة الثانية للاختبار .

2. الوظيفة التعديلية : يؤدي الاختبار هذه الوظيفة طالما لم يبلغ التعلم نهايته، ومثال ذلك الاختبارات الشهرية في المواد الأساسية (رياضيات ، لغة عربية ، لغة فرنسية) ، حيث يتم اللجوء إلى هذه الاختبارات لتحديد مستوى التلاميذ والقيام بأنشطة علاجية قبل الاختبارات النهائية .

3. وظيفة توجيهية : يؤدي الاختبار هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقويم المكتسبات القبلية ، (قبل بداية التعلم) حيث « تهدف هذه الوظيفة إلى معرفة ما إذا كان المتعلمون

يمتلكون مؤهلات وقابليات لمتابعة الوحدة الدراسية الجديدة ، وفي هذا السياق يمكن للمدرس أن يستعمل اختبارات الاستعداد أو اختبارات تنبؤية ...أو يعطي للمتعلمين تمارين آنية وعاجلة لمعرفة مدى تحكمهم في معارف معينة » (محمد بوعلاق ، 2006 ، ص: 194)

7. التفتيش بالكفاءات :

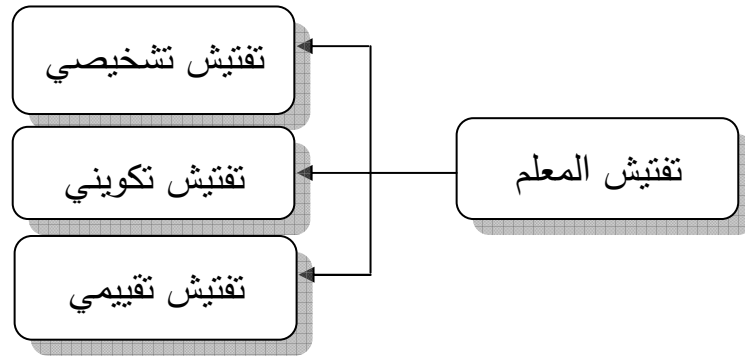
تعد الزيارات التفتيشية التي يقوم بها المفتش للمعلم نوعاً من أنواع تكوين المعلم أثناء الخدمة ، حيث يعمل المفتش على تقويم أدائه من خلال ملاحظة الموقف التدريسي ، والمعلم اليوم في أمس الحاجة إلى هذا النوع من التكوين خاصة مع المستجدات والتغيرات التي تشهدها الساحة التربوية ، فالحديث اليوم عن تكوين المعلم في مجال الكفاءات وكيفية إكسابه كفاءات تمكنه من مواجهة تعقيدات الموقف التعليمي ، وهنا يلعب المفتش دوراً مهماً في تقويم المعلم ومساعدته على تحسين أدائه فكما أن المعلم مطالب بالتدريس بالكفاءات ، فإن على المفتش أيضاً أن يعتمد نفس المقاربة في تكوين معلميه وتقويمهم وليتحقق ذلك لا بد من :

1. إعطاء معنى للزيارة التفتيشية: حيث أنه نتيجة لممارسات بعض المفتشين أصبح ينظر المعلم لهذه الزيارة وكأنها زيارة تفتيش عن الأخطاء وتسليط العقوبة عليه « ... وكثيراً ما يشتكي المفتشون من ردود الفعل من طرف بعض المعلمين ، وهذه الردود أكثرها استغزالي وتؤثر تأثيراً خطيراً على نشاط المفتش » (محمد الطيب العلوي ، 1982 ، ص: 135).

و المعلم يهتم للزيارة التفتيشية في حد ذاتها متى تبدأ ومتى تنتهي، دون أن يولي اهتماماً لتأثيرها في أدائه ، ولتجنب ضعف مصداقية الزيارة التفتيشية على المفتش أن يكون ملماً بمعلميه وخصائصهم من أجل توجيههم والتغيير من السلوكات غير المرغوبة لديهم على أن يتم ذلك في جو المناقشة الديمقراطية وفق مقتضيات المنطق البيداغوجي « فييدي

الصرامة عند الضرورة في مواقف معينة ، والمرونة في مواقف أخرى ، تبعاً للثوابت والمتغيرات ، ويستحسن أن يتم ذلك بحضور المدير فاسحاً المجال للمعلم بطرح وجهة نظره بالحجج والبراهين العلمية والتربوية والتجارب المكتسبة " (رمضان إرزيل ومحمد حسونات، 2000 ، ص: 60)

2. تحديث تقرير التفتيش : لا بد من تغيير النظرة إلى تقرير التفتيش والذي يعد بطاقة فنية تصف الموقف التدريسي (انظر الملحق رقم 01) فيجب أن تعرف هذه البطاقة تغييرات تتناسب مع الوضعية الجديدة لمفهوم التفتيش، وجعله يساير المستجدات التربوية بحيث يكون وفق المخطط الآتي :



شكل رقم (15) يوضح أنواع الزيارات التفتيشية

(رمضان إرزيل و محمد حسونات، 2000 ص:64) يتصرف

و من الخصائص الجديدة التي يجب أن يتصف بها التقرير الابتعاد عن النمذجة ، أي نموذج البطاقة الواحدة التي تستخدم في كل الزيارات ومع كل المعلمين .

3. الاهتمام بتقييم مستوى الكفاءة : المقصود بتقييم مستوى الكفاءة ، كمية الإنجازات التي يقوم بها المعلم من حيث العمل التربوي ، وتطبيق مختلف التعليمات ، فيجب أن تحدد معايير لتقويم الكفاءات وتحديد سلالمة للتنقيط يعتمدها المفتش لإعطاء النقطة للمعلم وفق ما يقدمه من إنجازات ومبادرات من أجل تحقيق الأهداف المسطرة ، « كما ينبغي تبني مقاييس التقييم لا على مقياس الأقدمية ودرجة الموظف ، كما هو جار به العمل في تقييم جميع الموظفين على اختلاف أسلاكهم » (رمضان إرزيل ومحمد حسونات، 2000 ، ص: 60) بل يجب أن تكون المقاييس مبنية على التحكم في معايير الكفاءة في إنجاز المهام الملقاة على عاتق المعلم.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل في جزئه الأول التعريف بمقاربة الكفاءات ، حيث تم تعريف المقاربة بالكفاءات ، والتصورات المختلفة للكفاءة ، وتم تقديم عرض وجيز لأهم النظريات التربوية ، كالنظرية المعرفية والبنائية واللذان تعتبران من النظريات التي تأسست عليها المقاربة بالكفاءات ، كما تم الحديث أيضاً عن الكفاءة في الميدان التربوي من حيث المفاهيم المرتبطة بها ، وخصائصها وأنواعها.

أما في جزئه الثاني فقد تناول الجانب التطبيقي للمقاربة بالكفاءات ، حيث تم الحديث عن التدريس بالكفاءات ماهيته ، وخصائصه ومتطلباته ، حيث تم عرض تصور للتعليم ، ودور المعلم والمتعلم في ضوء التدريس بالكفاءات ، كما تطرق هذا الجزء إلى الممارسات التدريسية كالتهيئة للدرس وتنفيذه وتقييمه القائمة على المقاربة بالكفاءات ، وقد حددت هذه الممارسات في أداة الدراسة التي سوف تستعمل في جمع المعطيات ، وسيتم عرض كيفية بناء هذه الأداة ، وخصائصها السيكمترية في الفصل الموالي .

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
 - 2- عينة الدراسة
 - 3- أداة الدراسة
 - 4- كيفية جمع البيانات (إجراءات التطبيق)
 - 5- الأساليب الإحصائية
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الخطوات والإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة ، من حيث المنهج ، وعينة الدراسة ، والأداة المستخدمة في جمع المعطيات ، طريقة بنائها والخصائص السيكمترية التي تتمتع بها (الصدق والثبات)، وإجراءات تطبيق الاستبيان وكيفية جمع المعطيات ، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1- المنهج:

يتم اختيار منهج الدراسة وفق اعتبارات معينة ، كطبيعة الموضوع المراد دراسته ، والهدف من البحث ، ونوعية البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث عن موضوعه حيث يعمل على تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى التعميمات المناسبة.

ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بممارسة معلمي المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز ، معلم المدرسة الأساسية) لكل من التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه في ظل التدريس بالكفاءات، وذلك من خلال استجابات المفتشين التربويين على فقرات أداة الدراسة .

و لأن الدراسة تهدف أساساً إلى استكشاف واقع الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التدريس بالكفاءات كما يراه المفتشون التربويون ، فقد اعتمد استخدام أسلوب من أساليب المنهج الوصفي وهو الأسلوب المسحي والذي يعرف على أنه «جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة للتعرف عليها وتحديد وضعها ومعرفة جوانب الضعف والقوة فيها ، لمعرفة مدى الحاجة لإجراء تغييرات فيها» (رجاء وحيد الدويدري، 2002ص193-194) .

و تجدر الإشارة إلى أن المنهج الوصفي يتم بإنجاز مرحلتين، تتمثل الأولى في مرحلة الاستطلاع وتجميع البيانات حول الظاهرة موضوع الدراسة ، وتتمثل الثانية في مرحلة الوصف الموضوعي، التي تتم بتحليل البيانات وتفسيرها.

2- عينة الدراسة :

تتمثل عينة الدراسة في كل عدد أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم 79 مفتشاً للغة العربية في المرحلة الابتدائية كلهم ذكور، ويتوزعون على ست ولايات جنوبية هي: ورقلة ، غرداية ، الوادي، الأغواط ، بسكرة ،إليزي

ويتمثل توزيعهم في الجدول التالي رقم (7) :

الجدول رقم (7) توزيع عينة الدراسة حسب الولايات

النسبة المئوية	العدد	مجتمع الدراسة
29.12 %	23	الوادي
22.78 %	18	ورقلة
18.98 %	15	بسكرة
13.92 %	11	الأغواط
11.40 %	09	غرداية
03.80 %	03	إليزي
100 %	79	المجموع

أما عن أسباب اختيار هذه الولايات فيعود لعدد من المبررات، منها قلة عدد المفتشين في الولاية الواحدة ، ورغبة الطالبة في تنوع الآراء حول المعلمين بالولايات ، كما أن الحركة التنقلية للمعلمين بين هذه الولايات حركة نشطة، وهذا يعني الاشتراك في عدد من الخصائص بين المعلمين وبين المفتشين، وكانت الطالبة تطمح إلى توسيع مجتمع الدراسة أكثر من ذلك، إلا أن الوقت الممنوح لإعداد البحث حال دون ذلك، ومع ذلك فإن قلة المفتشين تقابلها كثرة أعداد المعلمين الذين يشرف عليهم هؤلاء المفتشون ، حيث أن المفتش الواحد قد يشرف على أكثر من 100 معلم مرحلة الابتدائية وقد يصل في بعض المقاطعات إلى أكثر من 200 فعلى سبيل المثال لا الحصر نورد الجدول الإحصائي الذي يبين أعداد معلمي المرحلة الابتدائية بصنفيه والمقاطعات التفتيشية التي ينتمون إليها في ولاية ورقلة وذلك حسب المعلومات الإحصائية المقدمة من طرف مكتب الإحصاء بمديرية التربية بورقلة، حيث أن كل مقاطعة تفتيشية يشرف عليها مفتش واحد:

الجدول رقم (8) معلومات إحصائية حول عدد معلمي المرحلة الابتدائية
لبعض مقاطعات ولاية ورقلة

المقاطعة	عدد معلمي المدرسة الأساسية	عدد الأستاذة المجازين	المجموع
مقاطعة ورقلة 1	97	24	121
مقاطعة حاسي مسعود	166	50	216
مقاطعة الحجيرة	110	28	138
مقاطعة تقرت 1	159	39	198
مقاطعة الطيبات 1	79	59	138

ومن خلال الجدول نستخلص أن عدد المفتشين رغم قلتهم إلا أنهم يشرفون على عدد كبير من المعلمين، وهذا ما يسمح بالحصول على معلومات كافية حول الممارسات التدريسية التي يمارسها معلمي المرحلة الابتدائية.

ولقد بلغ عدد الاستثمارات التي تم استرجاعها 67 استثمارة من أصل 79 استثمارة موزعة ، والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والأقدمية:

جدول رقم (9) : توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي والأقدمية

المؤهل العلمي	الأقدمية			المجموع
	أقل من 5 سنوات	5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
شهادة الليسانس	05	09	17	31
أقل من شهادة الليسانس	00	05	31	36
المجموع	05	14	48	67

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن الذين لهم أقدمية أقل من 05 سنوات حاصلين كلهم على شهادة الليسانس وذلك لأن وزارة التربية الوطنية أصبحت تشترط في الذين يتقدمون لمهنة التفيتش حصولهم على شهادة الليسانس.

3- أداة الدراسة:

تم تصميم استبيان يقيس الممارسات التدريسية القائمة على التدريس بالكفاءات من خلال ثلاثة أبعاد (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) لكل بعد فقراته التي تعبر عنه.

1.3- طريقة بناء الاستبيان:

تم إعداد الاستبيان بالاعتماد على الآتي:

أ- الاطلاع على محتوى الكتب المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات لكل من: "محمد الصالح حثروبي" (2002)، "Xavier Roegiers (2000)" ، " Pierre Gillet (1997)"

ب- مراجعة محتوى المناهج التربوية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة ابتدائي وكل الوثائق التربوية الأخرى.

ج-الأقدمية المتواضعة في مهنة التعليم، المتمثلة في 13 سنة .

د- نتائج المناقشات في الندوات التربوية والأيام الدراسية مع المفتشين حول التدريس بالكفاءات والتي تنظم بمعدل ندوة في كل فصل دراسي، والتي بدأت من سبتمبر 2003 .

- هـ - نتائج الأيام التكوينية في المعهد التكنولوجي والخاصة بتكوين المعلمين من أجل تطبيق الإصلاحات التربوية، الجامعة الخريفية لفائدة مدرسي السنة الأولى أساسي (2001).
- و - الإطلاع على بعض الدراسات التي اهتمت بتقويم الممارسات التدريسية للمعلمين منها دراسات " حسن شحاتة " (1997).

2.3- وصف الاستبيان:

يتكون الاستبيان من جزأين للإجابة، جزء خاص بمعلم المدرسة الأساسية والآخر خاص بالأستاذ المجاز ، ويتكون من ثلاثة أبعاد وهي :التخطيط للتدريس والتنفيذ والتقويم ، يتكون كل بعد من مجموعة من الفقرات تدور حول موضوع الدراسة، وهي كلها في الاتجاه الموجب أي أن كل الفقرات تقيس الممارسات القائمة على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ووضعت ثلاث بدائل أجوبة هي: دائماً ، أحياناً ، أبداً .

3.3- الصدق والثبات:

قامت الطالبة باختبار صدق الاستبيان وثباته وفق الأساليب العلمية المعمول بها والمتمثلة في :

1.3.3- الصدق: تقيس الأداة الصادقة الغرض التي وضعت من أجله ، وهكذا أرادت الطالبة التحقق ما إذا كانت فقرات الاستبيان تقيس فعلاً الممارسات التدريسية وفق التدريس بالكفاءات ، أم ليس كذلك، وقد اعتمد في ذلك على أسلوبين لتقدير الصدق وهما : صدق التحكيم و صدق الاتساق، وفيما يلي وصف وتحليل لكل أسلوب على التوالي:

أ) صدق التحكيم : تم عرض الاستبيان في صورته المبدئية على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، وبعض المفتشين عددهم 09 محكمين (أنظر ملحق أسماء المحكمين رقم (06))، حيث كان يحوي 57 فقرة منها 17 فقرة خاصة بالتخطيط و 24 فقرة خاصة بالتنفيذ و 16 فقرة خاصة بالتقويم (أنظر الملحق رقم (07))، وقد طلب من السادة المحكمين ما يلي :

- تحكيم مدى وضوح تعليمات الاستبيان .
- تحكيم مدى ملائمة بدائل الأجوبة .
- تحكيم مدى مناسبة ترتيب الفقرات بالشكل المقدم .

- تحكيم مدى انتماء الفقرة للبعد .
- تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية لل فقرات .

وقد أظهرت نتائج التحكيم ما يلي :

- تعرض نتائج تحكيم مدى وضوح تعليمات الاستبيان في الجدول الآتي :

الجدول رقم (10) : نتائج تحكيم مدى وضوح تعليمات الاستبيان:

إجابات المحكمين		
واضحة	غير واضحة	
9	0	التعليمات

- نلاحظ من الجدول (10) أن كل المحكمين قد أقرروا بوضوح التعليمات ، وهذا يسمح باتخاذ قرار الإبقاء عليها كما جاءت في الصورة الأولية للاستبيان .
- أما فيما يخص تحكيم مدى ملائمة بدائل الأجوبة فقد كانت النتائج كالآتي :

الجدول رقم (11) : نتائج تحكيم مدى ملائمة بدائل الأجوبة

إجابات المحكمين		البدائل
ملائمة	غير ملائمة	
8	1	دائمًا ، أحيانًا ، أبدًا

- يلاحظ من الجدول (11) أن أغلب المحكمين وعددهم 08 يرون أن بدائل الأجوبة ملائمة، وهذه النتيجة سمحت بالإبقاء على البدائل كما هي .

- وعن نتائج تحكيم مدى مناسبة ترتيب الفقرات فيوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (12) : نتائج تحكيم مدى مناسبة ترتيب الفقرات

إجابات المحكمين		
غير مناسب	مناسب	ترتيب الفقرات
1	8	

يتضح من الجدول رقم (12) أن أغلب المحكمين أقرروا بأن ترتيب الفقرات مناسب ، ولهذا تم الإبقاء على الترتيب .

- وعن نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرة للبعد فقد أظهرت النتائج ما يلي :

الجدول رقم (13) : نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لبعد التخطيط

إجابات المحكمين		الفقرات
لا تنتمي	تنتمي	
0	9	-10-9-8-7-6-5-3-2-1 17-16-15-14-13-12-11
5	4	4

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن هناك خمسة محكمين يرون أن الفقرة الرابعة لا تنتمي إلى بعد التخطيط للدرس مقابل أربعة محكمين يرون أنها تنتمي ، ولأن نسبة الرأي الأول تمثل 55,56% أكبر من نسبة الرأي الثاني والتي تمثل 44,44% فلقد تم حذف هذه الفقرة.

أما عن تحكيم مدى انتماء الفقرات لبعد التنفيذ فقد أظهرت النتائج ما يلي:

الجدول رقم (14) : نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لبعد التنفيذ

إجابات المحكمين	الفقرات
-----------------	---------

لا تنتمي	تنتمي	
0	9	-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 -17-16-15-14-12-11 24-23-22-21-19-18
5	4	13
6	3	20

يتضح من الجدول رقم (14) أن خمسة محكمين أقرّوا أن الفقرة رقم 13 لا تنتمي لبعده التنفيذ ، مقابل أربعة محكمين يرون عكس ذلك ، ولأن نسبة الرأي الأول بلغت 55,56% أكبر من نسبة الرأي الثاني (44,44%) فقد تم حذف هذه الفقرة .

كما يلاحظ في نفس الجدول أن ستة محكمين يرون أن الفقرة رقم 20 لا تنتمي للبعد ، مقابل ثلاثة محكمين يرون العكس ولأن نسبة الرأي الأول أعلى (66,66%) تم حذف هذه الفقرة .

وعن تحكيم مدى انتماء الفقرات لبعده التقويم فقد كانت النتائج كالآتي :

الجدول رقم (15) : نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لبعده التقويم

إجابات المحكمين		الفقرات
لا تنتمي	تنتمي	
0	9	-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 16-15-14-13-12-11

يلاحظ من الجدول (15) أن جل المحكمين قد أقرّوا بانتماء كل الفقرات للبعد ، وعليه تم الإبقاء على كل الفقرات .

- أما عن نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات فجاءت كما يلي:

الجدول رقم (16) : نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات

بعد التخطيط للدرس

إجابات المحكمين		الفقرات
واضحة	غير واضحة	
0	9	-10-9-8-7-6-5-4-3-2 16-15-14-13-12-11
6	3	1

من الجدول رقم (16) يتضح أن ستة محكمين من أصل تسعة يرون أن الفقرة رقم 01 تحتاج لإعادة الصياغة ولقد تم الأخذ بهذا الرأي لأنه يمثل الأغلبية .

وعن الصياغة اللغوية لفقرات بعد التنفيذ فقد كانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (17) : نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات بعد التنفيذ

إجابات المحكمين		الفقرات
واضحة	غير واضحة	
0	9	-11-10-9-8-7-6-5-4-3- -18-17-16-15-14-13-12 22-21-20-19
1	8	2-1

يلاحظ من الجدول رقم (17) أن أغلب المحكمين يرون أن فقرات بعد تنفيذ الدرس واضحة الصياغة وعليه تم الإبقاء على نفس الصياغة اللغوية .

أما فيما يخص الصياغة اللغوية لفقرات بعد التقويم فقد جاءت نتائج التحكيم كالآتي:

الجدول رقم (18) : نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات بعد التقويم

إجابات المحكمين		الفقرات
واضحة	غير واضحة	
9	0	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16

من الجدول رقم (18) يتضح أن كل المحكمين أقرروا بأن الصياغة اللغوية لفقرات بعد التقويم واضحة ، وعليه تم الإبقاء على الفقرات كما هي .

وقد اعتمدت الطالبة على الآراء والملاحظات السابقة للسادة المحكمين في تعديل الأداة والجدول الآتي يوضح عدد الفقرات قبل التعديل وبعده:

جدول رقم (19) : يوضح عدد الفقرات في كل بُعد قبل التعديل وبعده

الأبعاد	عدد الفقرات قبل التعديل	عدد الفقرات بعد التعديل
التخطيط للدرس	17	16
التنفيذ	24	22
التقويم	16	16
المجموع	57	54

ب) صدق الاتساق: من خلال هذا النوع من الصدق يتم التعرف على مدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، والذي يعبر عن الصفة المطلوب قياسها، وللتحقق من ذلك تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى ارتباط كل فقرة ببعدها، وذلك بحساب الارتباطات بين درجة الفقرة ودرجة البعد بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية والجزء المتعلق بالأستاذ المجاز، وذلك باعتماد استجابة 20 مفتشاً على الأداة ، وتم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار الثالث عشر، لحساب معاملات الارتباط وقد أظهرت النتائج ما يلي:

أولاً : بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول التالية:

جدول رقم (20) يبين قيمة معامل "بيرسون" لكل فقرة من فقرات بعد التخطيط

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,48	0,05
02	0,46	0,05
03	0,56	0,01
04	0,53	0,05
05	0,53	0,05
06	0,47	0,05
07	0,47	0,05
08	0,51	0,05
09	0,47	0,05
10	0,48	0,05
11	0,54	0,05
12	0,60	0,01
13	0,47	0,05
14	0,75	0,01
15	0,57	0,01
16	0,57	0,01

نلاحظ من الجدول رقم (20) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التخطيط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على قوة ارتباط الفقرات ببعضها .

جدول رقم (21) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التنفيذ

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,49	0,05
02	0,51	0,05
03	0,81	0,01
04	0,49	0,05
05	0,56	0,05
06	0,45	0,05
07	0,46	0,05
08	0,45	0,05
09	0,63	0,01
10	0,47	0,05
11	0,47	0,05
12	0,62	0,01
13	0,61	0,01
14	0,45	0,05
15	0,48	0,05
16	0,68	0,01
17	0,66	0,01
18	0,57	0,01
19	0,54	0,05
20	0,63	0,01
21	0,47	0,05
22	0,45	0,05

نلاحظ من الجدول رقم (21) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التنفيذ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على مدى تناسق الفقرات ببعضها.

جدول رقم (22) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التقويم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,65	

0,01	0,83	02
	0,72	03
	0,62	04
	0,64	05
	0,64	06
	0,67	07
	0,78	08
	0,65	09
	0,71	10
	0,62	11
	0,62	12
	0,65	13
	0,66	14
	0,65	15
	0,68	16

نلاحظ من الجدول رقم (22) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التقويم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01 وهذا يدل على قوة ارتباط الفقرات ببعضها .

ثانيًا : بالنسبة للجزء المتعلق بالأستاذ المجاز وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول التالية:

جدول رقم (23) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التخطيط

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,49	0,05
02	0,57	0,01
03	0,63	0,01
04	0,49	0,05
05	0,55	0,05
06	0,64	0,01
07	0,47	0,05
08	0,67	0,01
09	0,54	0,05
10	0,56	0,05
11	0,66	0,01
12	0,53	0,05
13	0,49	0,05
14	0,48	0,05
15	0,47	0,05
16	0,47	0,05

نلاحظ من الجدول رقم (23) أن معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التخطيط دال إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على ارتباط عال بين الفقرة وبعدها.

جدول رقم (24) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التنفيذ

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,47	0,05
02	0,48	0,05
03	0,71	0,01
04	0,47	0,05

0,05	0,47	05
0,05	0,48	06
0,05	0,49	07
0,05	0,49	08
0,05	0,55	09
0,05	0,51	10
0,05	0,47	11
0,01	0,61	12
0,05	0,47	13
0,05	0,47	14
0,05	0,47	15
0,01	0,62	16
0,01	0,64	17
0,01	0,66	18
0,01	0,74	19
0,05	0,48	20
0,05	0,47	21
0,05	0,47	22

نلاحظ من الجدول رقم (24) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التنفيذ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على قوة ارتباط الفقرات ببعضها.

جدول رقم (25) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التقويم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,49	0,05
02	0,67	0,01
03	0,68	0,01
04	0,57	0,01

0,05	0,55	05
0,05	0,48	06
0,01	0,73	07
0,01	0,61	08
0,01	0,57	09
0,01	0,62	10
0,01	0,62	11
0,05	0,48	12
0,05	0,55	13
0,05	0,47	14
0,05	0,47	15
0,01	0,69	16

نلاحظ من الجدول رقم (25) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التقويم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على مدى تناسق الفقرات بينها .

يتضح مما سبق أن فقرات الأداة في الجزأين على قدر من الصدق يجيز استعمالها كاملة .

2.3.3-الثبات: يقصد بثبات الاختبار هو مدى الدقة والاتساق أو استقرار نتائجه لو أعيد تطبيقه مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة (بشير معمرية ، 2002، ص: 188)

و لقد تم التأكد من ثبات الاستبيان بجزأيه (معلم م.أ ، أستاذ مجاز) بأسلوبين ، الأسلوب الأول حساب معامل ألفا كرونباخ ، ويتمثل الأسلوب الثاني في التجزئة النصفية باستخدام معادلة "جتمان" ، ولقد تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في حساب معاملات الثبات .

أ- معامل ألفا كرونباخ.

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على النتائج المتحصل عليها (استجابة 20 مفتشاً) بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية، والجزء المتعلق بالأستاذ المجاز وكانت النتيجة كما يلي:
أولاً: بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية

جدول رقم (26): نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ

بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
التخطيط	0,79
التنفيذ	0,85
التقويم	0,82
الكلي	0,93

يتضح من الجدول رقم (26) أن معامل "ألفا كرونباخ" لبعده التخطيط والتنفيذ والتقويم بلغ على التوالي 0,79 ، 0,85 ، 0,82 ، وبلغ المعامل الكلي 0,93 وهي معاملات عالية تدل على مدى تناسق فقرات كل بعد .

ثانياً: بالنسبة للجزء المتعلق بالأستاذ المجاز

جدول رقم (27) : نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ

بالنسبة للجزء المتعلق بالأستاذ المجاز

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
التخطيط	0,79
التنفيذ	0,80
التقويم	0,82
الكلي	0,92

يلاحظ من الجدول رقم (27) أن معامل "ألفا كرونباخ" لبعده التخطيط والتنفيذ والتقييم بلغ على التوالي 0,79 ، 0,80 ، 0,82 ، وبلغ المعامل الكلي 0,92 وهي معاملات عالية تدل على تناسق فقرات الأداة .

ب- التجزئة النصفية:

أظهرت نتائج حساب معامل الثبات باستخدام معادلة "جتمان" لكل جزء على حدة ما يلي:

جدول رقم (28): نتائج توضيح معامل الثبات عن طريق معادلة جثمان بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية

الأبعاد	معامل الثبات
التخطيط	0,90
التنفيذ	0,91
التقويم	0,92

يتضح من الجدول رقم (28) أن معاملات الثبات لكل من التخطيط والتنفيذ والتقييم عالية حيث بلغت على التوالي: 0,90 ، 0,91 ، 0,92

جدول رقم (29): نتائج توضيح معامل الثبات عن طريق معادلة جثمان بالنسبة للجزء المتعلق بالأستاذ المجاز

الأبعاد	معامل الثبات
التخطيط	0,83
التنفيذ	0,88
التقويم	0,90

يلاحظ من الجدول رقم (29) أن معاملات الثبات لكل من التخطيط والتنفيذ والتقييم بلغت بالترتيب: 0,83 ، 0,88 ، 0,90 .

نستخلص مما سبق أن كل معاملات الثبات المحسوبة سواء أكانت عن طريق تطبيق معادلة ألفاكرونباخ أو عن طريق معادلة جتمان ، هي معاملات عالية تدل على أن الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات .

من خلال الخطوات السابقة في تقدير صدق وثبات الأداة، تأكد قدرة الأداة على قياس ما وضعت من أجله وبالتالي الاطمئنان لاستخدامها لجمع بيانات الدراسة .

4- كيفية جمع البيانات:

تم توزيع الاستبيانات على كافة أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (79 مفتشاً)، حيث تم توزيع الاستبيانات بطريقة مباشرة أو بالاستعانة ببعض المفتشين، أو عن طريق البريد والفاكس.

فلقد تم التوزيع الأول في الملتنقى المنظم حول مناهج السنة الخامسة بثنائية علي ملاح ورقلة أيام 11، 12، 13 فيفري 2007، والذي جمع مفتشي خمس ولايات من مجتمع الدراسة (ورقلة، الأغواط، غرداية، الوادي، إليزي) حيث وزعت بعض الاستبيانات بشكل مباشر، والبعض الآخر قام بتوزيعها بعض المفتشين بورقلة، أما المفتشون الذين غابوا عن الملتنقى فلقد تم إرسال الاستبيانات عن طريق زملائهم أو عن طريق الفاكس، وفيما يخص ولاية بسكرة فقد تم توزيع الاستبيانات على مفتشي المدينة بشكل مباشر، حيث تم تنقل الطالبة إلى ولاية بسكرة والاتصال برئيس مصلحة التكوين والتفتيش بالولاية، والذي ساهم في الالتقاء بمفتشي المدينة، في حين تم الاستعانة بمفتش من الولاية لتوزيع بقية الاستبيانات على المقاطعات بالبلديات الأخرى.

ولقد تم تمديد فترة التطبيق بهدف الحصول على كل الاستبيانات، ولكن استرجع 67 استبياناً صالحاً من 79 أي بنسبة 84,81% من مجموع الاستبيانات الموزعة، وذلك رغم المجهودات المبذولة، والسبب في ذلك الصعوبات التي واجهت الطالبة والمتمثلة في انشغال المفتشين هذه السنة بالندوات والأيام الدراسية الخاصة بالتقويم وامتحانات نهاية المرحلة الابتدائية، وبتوضيح محتويات مناهج السنة الخامسة،

والتقريب بين السنتين السادسة من التعليم الأساسي والخامسة من التعليم الابتدائي المزمع تطبيقها العام القادم .

ومع ذلك تجدر الإشارة إلى أن تعامل أفراد مجتمع الدراسة في معظمه كان جيداً حيث قلت الاستبيانات الملغاة ، بل زاد بعض الأفراد عن المطلوب ملاحظات حول موضوع الدراسة ، رغم أنه لم يطلب منهم ذلك ، حيث جاءت بعضها تتويها بالعمل ، والبعض والآخر إضافات وتوضيحات يمكن استغلالها في تفسير النتائج ، ولقد استنتجت الطالبة من كل هذا أن لطبيعة أفراد مجتمع الدراسة وطبيعة الموضوع وأهميته بالنسبة لهم ، أثر كبير في نجاح جمع المعطيات عن طريق الاستبيان .

5- الأساليب الإحصائية:

لقد تمت الاستعانة بالبرامج الإحصائية SPSS الإصدار الثالث عشر لمعالجة بيانات الدراسة حيث تم استخراج :

- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي.
- معادلة جتمان لتقدير الثبات بالتجزئة النصفية .
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق.
- النسب المئوية.
- اختبارات لدراسة الفروق لعينتين مرتبطتين.

خلاصة الفصل:

عرض في هذا الفصل أهم الخطوات التي يجب أن تتوفر في أي بحث علمي يدرس مشكلة ما بطريقة علمية ، حيث تم عرض منهج الدراسة وأسباب اختياره ، مجتمع الدراسة وخصائصه ، ثم تم التطرق إلى وصف أداة جمع البيانات ابتداءً من فكرة بنائها إلى صورتها النهائية مع التأكيد على دقة البيانات التي تجمع بها من خلال عرض الصدق والثبات لهذه

الأداة ، كما ورد في هذا الفصل الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل المعطيات وتقديم الوصف الإحصائي للظاهرة والتي سيتم عرضها في الفصل القادم مع تقديم تفسير علمي القائم على الإحصائيات والإطار النظري للدراسة .

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- 1- عرض نتائج التساؤل الأول ومناقشتها
- 2- عرض نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها
- 3- عرض نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها
- 4- عرض نتائج فرضيات التساؤل الرابع ومناقشتها

- 1.4 - عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها
- 2.4 - عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها
- 3.4 - عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

تم إجراء مجموعة من المعالجات الإحصائية بناءً على طبيعة التساؤل ، وللإجابة عن التساؤلات الثلاثة الأولى ، قامت الطالبة بتحديد النسب المئوية لممارسة كل من معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز للتخطيط والتنفيذ والتقييم القائمة على التدريس بالكفاءات حسب أفراد عينة الدراسة (المفتشين) انظر الملحقين رقم (09) و(10) ، ثم تم حساب متوسط هذه النسب ، ومن خلال هذا المتوسط تحدد طبيعة الممارسة عند كل من معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز حسب المفتشين التربويين .

وللإجابة عن التساؤل الرابع فقد تم استخدام اختبار ت (T.Test) ، وذلك للكشف عن الفروق بين تقديرات المفتشين (أنظر الجدولين رقم 1، 2 في الملحق رقم(11)) لممارسة كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية التخطيط والتنفيذ والتقييم في ضوء التدريس بالكفاءات ، وفيما يلي عرض مفصل للنتائج ومناقشتها :

1- عرض نتائج التساؤل الأول ومناقشتها:

للإجابة عن التساؤل الأول والذي نتساءل فيه عن ممارسة معلم المرحلة الابتدائية سواء أكان أستاذًا مجازًا أو معلم مدرسة أساسية التخطيط للدرس القائم على التدريس بالكفاءات حسب المفتشين التربويين نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم : (30) يوضح متوسط نسب ممارسة التخطيط للدرس لدى كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية حسب المفتشين

متوسط النسب	
27,51%	ممارسة الأستاذ المجاز
31,25%	ممارسة معلم المدرسة الأساسية

يتضح من الجدول أن متوسط النسب لممارسة الأستاذ المجاز التخطيط للدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات بلغت 27,51% وذلك حسب المفتشين التربويين ، وبلغت 31,25% بالنسبة لمعلم المدرسة الأساسية .

يستنتج من الجدول رقم (30) أن المفتشين يرون أن الأستاذ المجاز يمارس التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات بنسبة 27,51% ، وأن معلم المدرسة الأساسية يمارس ذلك بنسبة 31,25% ، وهذا يعني أن معلم المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز ، معلم مدرسة أساسية) لا يمارس دائماً في تخطيطه للدرس الممارسات القائمة على المقارنة بالكفاءات والمحددة في الاستبيان الذي وجه للمفتشين ، إذ أن نسب الممارسة السابقة حسب تقدير المفتشين لم تصل

حتى إلى 50% ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة "حسن شحاتة" (1999) الذي وجد أن معلمي اللغة العربية لا يولون اهتمامًا لتخطيط الدروس حيث وجد أنهم يعتمدون على مخططات موضوعية سابقًا تخص زملاءهم أو تخصصهم هم في سنوات سابقة ، وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة "توفيق مرعي" (1981) والتي وجدت أن المعلمين يظهرون اهتمامًا أقل بالتخطيط للدرس وهم ليسوا بحاجة للتدريب عليه .

وقد تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى الأقدمية بالنسبة لمعلم المدرسة الأساسية ، حيث أن أقل أقدمية بالنسبة لهذا النوع من المعلمين هي 11 سنة ، إذ تم التوقف عن توظيف المعلمين بهذه الطريقة منذ سنة 1996 ، فهذه الأقدمية تلعب دورًا أساسيًا في عزوف المعلمين عن التخطيط المحكم والمنظم لدروسهم ، والاكتفاء بالإطلاع على أنشطة الدرس والاعتماد على الخبرة التي اكتسبوها خلال سنوات التعليم ، حيث يذكر "جابر عبد الحميد جابر" أن المعلمين ذوو الأقدمية لا يخططون لدروسهم بشكل روتيني بل يكتفون بوضع تصور ذهني للأنشطة التي سوف يمارسونها مع تلامذتهم .

وهذا التصور قد لازم المعلمين طيلة سنوات عملهم ، وبذلك من الصعب أن يغير المعلمين ممارساتهم خلال أربع سنوات ؛ مدة إصلاح المناهج ، وخصوصًا أن هذه المناهج التربوية التي تعرض بعض الأمثلة عن الخطط لبعض الوحدات الدراسية تعرضها بشكل معمق ، وبمصطلحات غير مفهومة لدى كثير من المعلمين ، وضاف إلى ذلك أنهم لم يتلقوا تكوينًا في هذا المجال .

ولأن التخطيط للدرس في ضوء التدريس بالكفاءات يتطلب بالدرجة الأولى تحديد الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ ، وصياغتها صياغة دقيقة ، وهذا يصعب على المعلمين القيام به في ظل نقص التكوين ، وإذا كانت الكفاءة التعليمية كما عرّفها "xavier Roegiers" «مجموعة مدمجة من القدرات والمواد التي تسمح بمواجهة فئة من الوضعيات» (Xavier Roegiers,2000,P:65) ، فإن المعلم غير قادر على تحديد تلك الموارد والقدرات التي يجب على المتعلم توظيفها خلال إنجاز النشاط التعليمي ، وهو يجهل الكفاءة المراد إكسابها له ، حيث أكدت دراسة "فاطمة الزهراء بوكريمة أغلال" (2005)، أن معلمي العلوم في المدرسة الجزائرية لا زالوا لا يدركون الكفاءات المطلوب إكسابها للتلاميذ ، فكيف يمكنهم التخطيط لها ؟ .

أما بالنسبة للأستاذ المجاز فإن عامل الخبرة أيضاً يؤثر في ممارسته لتخطيط الدروس، حيث أن أقصى مدة لأقدمية هذا النوع من المعلمين هي 11 سنة ، إذ بدأ توظيف هذا السلك من المعلمين سنة 1996 ، وهذه السنوات القليلة مقارنة بمعلم المدرسة الأساسية ، تجعله يلجأ إلى هذا الأخير لمساعدته في تخطيط الدروس وبالتالي تكرار خطط قديمة ، أو النقل الحرفي للمذكرات النموذجية في المناهج ، وقد ذكر "جابر عبد الحميد جابر" في هذا الصدد أن المدرسين المبتدئين يعتمدون الخطط النموذجية في وضع خططهم للدروس ، وهذا الأمر لا يتناسب مع مقارنة التدريس بالكفاءات التي تتطلب تكييف هذه الخطط الموجودة في المناهج مع مستوى التلاميذ وحاجاتهم .

ولقد ذكر في الفصل الثاني العوامل المؤثرة في الدرس وخاصة فيما يتعلق بالعوامل الخارجية المتمثلة في المنهج ونمط الإدارة المدرسية ، هذه الأخيرة التي تؤثر بشكل كبير على تخطيط الأستاذ المجاز لدرسه ، حيث يجد نفسه مجبر على وضع خطة درس ترضي المدير وتبعده عن النقد ، بدلا من التخطيط للدرس بما يتلاءم وتلاميذه ، وهذا لكونه أقل أقدمية من معلم المدرسة الأساسية .

وبذلك فإن تخطيط كل من معلم المدرسة الأساسية أو الأستاذ المجاز مازال بعيداً عن التدريس بالكفاءات ، وذلك ما أكدته النسبة المنخفضة لممارسة التخطيط القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات ، حسب المفتشين التربويين وتبقى هذه النتيجة مرتبطة بعينة الدراسة .

انطلاقاً من معالجة هذا التساؤل يمكن اقتراح الفرضية التالية :

- معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس التخطيط للدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات.

2- عرض نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن التساؤل الثاني والذي نتساءل فيه عن ممارسة معلم المرحلة الابتدائية سواء أكان أستاذًا مجازًا أو معلم مدرسة أساسية تنفيذ الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات حسب المفتشين التربويين نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم: (31) يوضح متوسط نسب ممارسة تنفيذ الدرس

لدى كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية حسب المفتشين

متوسط النسب	
16,72%	ممارسة الأستاذ المجاز
18,18%	ممارسة معلم المدرسة الأساسية

يتضح من الجدول أن متوسط النسب لممارسة الأستاذ المجاز تنفيذ الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات بلغت 16,72% ، أما بالنسبة لمعلم المدرسة الأساسية فقد بلغت 18,18% وذلك حسب المفتشين التربويين.

يلاحظ من الجدول رقم (31) أن المفتشين يرون أن الأستاذ المجاز ينفذ درسه وفق مقارنة التدريس بالكفاءات بنسبة (16,72%)، وأن معلم المدرسة الأساسية يمارس ذلك بنسبة (18,18%) ، ويلاحظ أن نسبتي الممارسة منخفضتان إذ لم تصل إلى 50% ، ويستنتج من هذا أن معلمي المرحلة الابتدائية سواء أكانوا معلمي مدرسة أساسية أو أساتذة مجازين لا يمارسون دائماً تنفيذ الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات ، وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين ، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها "حسن شحاتة" (1991) والتي توصلت إلى أن نسبة 80% من المعلمين لا يمارسون إجراءات تسمح للتلاميذ بمعايشة الدرس والاندماج فيه أو المشاركة بفعالية وكفاءة .

وهذه الإجراءات المذكورة هي جوهر التدريس بالكفاءات ، وكما تتفق أيضاً نتائج الدراسة مع دراسة "نصرة الباقر" (1993) ، حيث توصلت إلى أن مستوى المعلمين في كفاية تنفيذ الدروس متدن ، إذ وقعت درجات العينة في الفئات الثلاث (قليلة ، نادرة ، معدومة) ، وتعزى نتائج الدراسة إلى أن المعلم يولي أهمية كبيرة للمعارف والحقائق ، فيهتم بالدرجة الأولى بإيصالها إلى التلميذ بأي وسيلة حتى ولو بفرض السيطرة وعدم السماح للتلميذ بالمشاركة وإبداء الرأي ، إلا أن التدريس بالكفاءات يعتبر المعارف مجرد مورد مساعد كغيره من الموارد لبناء

الكفاءة ، حيث أن الكفاءة التعليمية حسب "PH.Perrenoud" هي « قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة فئة محددة من الوضعيات » (PH.Perrenoud,1998,P:17) ، وهذا يقتضي على المعلم أن يقدم درسه من خلال وضع التلميذ في وضعية مشكل يستخلص من حلها معرفة جديدة ، إلا أن المعلم يمارس التدريس كما درس هو ، أو كما أعد للقيام بمهنة التدريس ، والإعداد في مجال الكفاءات ينقص معلمي المرحلة الابتدائية إضافة إلى كثافة البرنامج الدراسي واحتوائه على كم هائل من المعلومات ، جعل المعلم يركز على نقلها إلى التلاميذ ، وعلى سبيل المثال في كتاب التربية التكنولوجية للسنة الأولى ابتدائي يوجد أكثر من 8 مجالات مفاهيمية ، وكل مجال يحوي معلومات ومعارف كثيراً ما يقدمها المعلم عن طريق الشرح والعرض ، بدلاً من إنجاز المهمات والأنشطة، رغم أن الكتاب المدرسي فيه العديد من الأنشطة للتكوين والربط إلا أنها تبقى جامدة وغير مشوقة بالنسبة للتلميذ .

وتعد كثرة أعداد التلاميذ في القسم الواحد عاملاً آخر يحول دون ممارسة التدريس بالكفاءات خاصة المتعلقة بالأنشطة الجماعية، أو بما يعرف بالتعلم التعاوني ولقد أكد ذلك "حسن شحاتة" (1990) حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية أن نسبة 63% يعتمدون عمل المجموعات وأسلوب المناقشات ، وأرجع عزوف البقية عن تلك الممارسات إلى أعداد التلاميذ المتزايدة في أقسامهم.

ولأن التدريس بالكفاءات « يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع » (عمر آيت لوتو، 2001، ص:02)، وبذلك على المعلم أن يستخدم منطق التدريب ، والتدريب يحتاج إلى وقت ، أي أن بناء الكفاءة يحتاج إلى وقت أكثر من الوقت المحدد للحصص التعليمية ، خاصة مع كثافة البرنامج أو المحتوى المعرفي ، وهذه الثنائية - الوقت ، كثافة البرنامج - هي التي جعلت من معلم المرحلة الابتدائية يركز على نقل المعلومات إلى التلاميذ أكثر من تركيزه على سيرورة التعلم .

ورغم أن المفتشين يكتفون من الزيارات والندوات التربوية والأيام الدراسية قصد شرح خطوات تنفيذ الدروس خاصة المتعلقة بحصص إنجاز المشروع ، والتي يظهر فيها دمج التلميذ لمعارفه ومهاراته وقدراته من أجل إنتاج معين ، كتحرير رسالة في اللغة العربية أو إقامة مشتل في التربية التكنولوجية ، إلا أن المعلمين يستغلون هذه الحصص لإنجاز التمارين أو المذاكرة ، وعليه فإن المفتشين مازالوا يرون ممارسات المعلمين في تنفيذ الدروس لم ترق إلى الممارسات القائمة على التدريس بالكفاءات المحددة في الاستبيان .

من خلال معالجة التساؤل الثاني يمكن إقتراح الفرضية التالية :

- معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس تنفيذ الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات.

3- عرض نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها:

نتساءل في هذا التساؤل عن ممارسة معلم المرحلة الابتدائية سواء أكان أستاذاً مجازاً أو معلم مدرسة أساسية التقويم وفق مقارنة التدريس بالكفاءات حسب المفتشين التربويين وللإجابة عنه نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم: (32) يوضح متوسط نسب ممارسة التقويم

لدى كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية حسب المفتشين

متوسط النسب	
17,16%	ممارسة الأستاذ المجاز
25%	ممارسة معلم المدرسة الأساسية

يتضح من الجدول أن متوسط النسب لممارسة الأستاذ المجاز التقويم بالكفاءات حسب المفتشين بلغت 17,16% ، أما بالنسبة لمعلم المدرسة الأساسية قد بلغت 25%.

يستخلص من الجدول رقم (32) أن المفتشين يرون أن معلم المدرسة الأساسية يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة (25%) ، أما بالنسبة للأستاذ المجاز فقد بلغت (17,16%) ، ويلاحظ أن النسبتين منخفضتان ، وهذا يشير إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية بصنفه أستاذ مجاز أو معلم مدرسة أساسية لا تكافئ دائماً الممارسات القائمة على المقاربة، بالكفاءات التي تهدف أساساً إلى تحسين وتعديل المسار التعليمي للتلميذ ، واعتبار الاختبار مجرد وسيلة للحصول على بيانات ومعلومات ، تساعد المعلم على تشخيص العوائق وصعوبات التعلم والعمل على تذليلها ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "وهيبة بن عالية" (2002) والتي وجدت أن تصور المعلمين للتقويم تصور تقليدي لا يتعدى الاختبارات الانتقائية ومنح الدرجات ، في حين وجدت أن تصور المفتشين كان قريباً من التصور الحديث للتقويم (التقويم التكويني) .

وتتفق أيضاً مع دراسة "حدة ميمون" (2002) التي توصلت إلى أن معلمي المدرسة الجزائرية يتعاملون مع الخطأ تعاملاً تقليدياً ، أي مجرد الكشف عن الخطأ وتقديم الصحيح ، دون البحث في أسبابه أو استغلاله في تسهيل تعلم التلاميذ ، وبما أن التقويم بالكفاءات هو تقويم ملازم للعملية التعليمية التعليمية ، وليس خارجاً عنها ، حيث يهدف تقويم الكفاءات إلى «

معرفة الطريقة التي يحل بها التلميذ مشكلاً ما » (فوزي بن دريدي ، 2002، ص:31)، وبذلك يخضع التلميذ إلى تقويم مسار تعلمه من بدايته إلى نهايته حيث يعمل المدرس على إجراء أنواع التقويم الثلاثة (تشخيصي، تكويني، نهائي)، وقد يقوم المعلم بهذه العمليات إلا أنها تستهدف مدى حصول التلميذ على المعرفة، وبذلك فهو يمارس التقويم بمفهومه التقليدي، وهذا ما أكدته الدراستان السابقتان ، إذ توصلتا إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية ، لا زالت ممارساتهم في التقويم تقليدية ، تعتمد على الاختبارات كوسيلة وحيدة للكشف عن مستوى التلاميذ وتعتبر الدرجات هي محك النجاح أو الفشل.

(4) وقد يعود ذلك إلى المدة الزمنية القصيرة نسبياً في تطبيق الإصلاحات (سنوات)، فالأقدمية في ممارسة أسلوب معين تمثل محدداً من محددات ممارسات المعلمين للتقويم بالكفاءات ، وهذا قد يحتاج إلى دراسات أخرى تتبعية مرتبطة بالزمن للتأكد من ذلك ، ولقد أكد "علي تعوينات" (1998) أن نتائج هذه الممارسات في التقويم المدرسي ليست ذات قيمة حقيقية ، فالتفوق المدرسي لا يعني التفوق في الحياة كما أن الفشل المدرسي لا يعني بالضرورة الفشل في الحياة (محمد مقداد وآخرون ، 1198 ،) .

وقد أظهرت دراسة "حسن شحاتة" (1991) حول ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للتقويم أن المعلمين يمارسون اختبارات التذكر والاسترجاع لكنها لا تكشف عن قدرات ومستويات التلاميذ الحقيقية ، وقد توافقت نتيجة الدراسة الحالية مع ذلك ، حيث أن كل ممارسات التقويم التي جاءت في الاستبيان بعيدة عن اختبارات المجال المعرفي ، وتم التركيز بشكل كلي على الممارسات التي تهدف إلى تقويم التلميذ خلال إنجاز الأنشطة ، واستغلال الأخطاء لتحسين طريقة التعلم ، وقد عمل المفتشون من خلال الندوات والأيام الدراسية في الآونة الأخيرة على توضيح كيفية إجراء التقويم ، وخاصة المتعلقة باختبارات النجاح لمستوى أعلى ، وتعد المناشير والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية دليلاً على ذلك ، حيث ورد في أغلب هذه التعليمات التركيز على التقويم التكويني ، واعتبار الاختبار وسيلة لجمع المعطيات والبيانات اللازمة للكشف عن مواطن الضعف ولاستدراكها من خلال الحصص العلاجية ، ومثال ذلك المنشور رقم 05/6/26 المؤرخ في 15 مارس 2005 الذي يحدد طرق التقويم في المرحلة الابتدائية ، حيث يعتمد التقويم المستمر الذي يتخذ من ملاحظة المعلم لأداء التلاميذ ومراقبة الوظائف المنزلية وسيلة لتحديد مستويات التلاميذ في تحقيق الكفاءة المستهدفة ، كما أدرج التقويم الشهري الذي يعتمد على اختبارات المواد الأساسية (لغة

عربية ، لغة فرنسية ، رياضيات) حيث يهدف إلى الكشف عن نقاط الضعف وجوانب القصور لتداركها قبل الامتحانات النهائية التي تحدد انتقال التلميذ إلى مستوى أعلى .

و يبقى هدف كل هذه المحاولات تحديد إجراءات التقويم التي يجب على المعلم القيام بها للارتقاء إلى الممارسات الصحيحة لتقويم الكفاءة التي لا يكفي الاختبار لتقويمها، أو التأكيد على أن التلميذ قد اكتسبها .

من خلال المعالجة السابقة للتساؤل الثالث نقترح الفرضية التالية:

- معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس التقويم وفق مقارنة التدريس بالكفاءات

4- عرض نتائج فرضيات التساؤل الرابع ومناقشتها:

تم وضع ثلاث فرضيات للتساؤل الرابع وفيما يلي عرض متسلسل لنتائج هذه الفرضيات ومناقشتها :

1.4- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: تنص الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز ، في ممارستهما التخطيط للتدريس على الكفاءات .

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة "ت" وجاءت النتائج كما هو واضح في الجدول (33) .

جدول رقم (33): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المفتشين التربويين لممارسة كل من معلم المدرسة أساسية و الأستاذ المجاز التخطيط للتدريس

تقديرات المفتشين لممارسة :	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولة	الدلالة
الأستاذ المجاز	33,22	4,6	0,94	1,67	غير دال
معلم المدرسة الأساسية	32,85	5,01			

يتضح من الجدول أن الفروق بين تقدير المفتشين لممارسة الأستاذ المجاز للتخطيط وتقديرهم لممارسة معلم المدرسة الأساسية غير دالة إحصائياً ، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة 0,94 وقيمة ت الجدولة هي 1,67 عند مستوى دلالة 0,05 وبدرجة حرية 66 ، وهذا يشير

إلا أن المفتشين لا يرون فرقاً بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارسة التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات .

وقد يعود ذلك إلى أن كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية يعمل في نفس البيئة التعليمية ، وقد كانت هذه ملاحظة المفتشين الذين أجابوا على الاستبيان ، حيث يعتقدون أن كل منهما يقوم بنفس العمل ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عامل الأقدمية، حيث أن الأستاذ المجاز أقل أقدمية من المعلم ، وهذا ما يجعل الأستاذ المجاز يلجأ إلى معلم المدرسة الأساسية عند تخطيطه لدروسه ، فقد يعتمد مذكراته السابقة أو يأخذ بتوصياته ، وبذلك فإن العمل على تخطيط الدروس يكون موحدًا ، والأكد أنه بعيد عن ممارسات التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات ، وذلك بسبب نقص التكوين الكافي في مجال التدريس بالكفاءات ، حيث أكد المفتشون أن معلم المرحلة الابتدائية بصنفيه لا يمتلك الكفاءة اللازمة للتعامل مع المناهج الجديدة والتخطيط المحكم للدروس .

2.4- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: تنص الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز ، في ممارستهما تنفيذ الدرس وفق التدريس بالكفاءات . ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب "ت" والجدول الموالي رقم (34) يوضح نتائج اختبار "ت".

جدول رقم (34): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المفتشين التربويين

لممارسة كل من معلم المدرسة أساسية و الأستاذ المجاز تنفيذ الدرس

تقديرات المفتشين لممارسة :	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة
الأستاذ المجاز	42,60	6,12	0,42	1,67	غير دال
معلم المدرسة الأساسية	42,85	5,58			

يلاحظ من الجدول أن قيمة ت المحسوبة أقل من قيمة ت المجدولة حيث بلغت الأولى 0,42 والثانية 1,67 عند مستوى دلالة 0,05 ، وهذا يدل على أن الفروق غير دالة إحصائياً

، ويستنتج من هذا أن المفتشين لا يرون فرقاً بين ممارسة معلم المدرسة الأساسية وممارسة الأستاذ المجاز لتنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات .

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المفتشين عند زيارتهم للمعلم وملاحظتهم للموقف التدريسي ، يركزون على مراحل الدرس وطريقة تقديم الأنشطة الموضحة في المنهاج وفق منهجية عمل محددة ، مما يدفع كل من الأستاذ والمعلم إلى تقديم درسهما بناءً على ما جاء في المناهج ، وخاصة الخطوات الأساسية للدرس معتقدين في ذلك أن هذا العمل يبعدهم عن النقد الذي يمكن أن يوجه لهم من قبل المفتش .

3.4- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: : تنص الفرضية على عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز ، في ممارستهما التقويم وفق التدريس بالكفاءات .

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب "ت" وجاءت النتائج كما هو واضح في الجدول (35) .

جدول رقم (35): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المفتشين التربويين لممارسة كل من معلم المدرسة أساسية و الأستاذ المجاز التقويم

تقديرات المفتشين لممارسة :	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة
الأستاذ المجاز	30,87	5,02	2,45	1,67	دال عند 0,05
معلم المدرسة الأساسية	31,87	5,00			

يتضح من الجدول أن قيمة ت المحسوبة بلغت 2,45 أكبر من قيمة ت المجدولة والمقدرة بـ: 1,67 عند درجة حرية 66 ومستوى دلالة 0,05 وهذا يدل على أن الفروق دالة إحصائياً ، ويشير هذا إلى أن المفتشين يعتقدون أنه توجد فروق بين ممارسة كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية للتقويم بالكفاءات .

أظهر الجدول رقم (35) وجود فروق دالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات ، وهذا الفروق لصالح معلم المدرسة الأساسية ، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلم وبحكم خبرته قد اكتسب مهارات في تفسير الأخطاء التي يقع فيها ، التلاميذ وآليات العلاج كما يكون أكثر التزاماً في نظر المفتشين ، في تنفيذ تعليمات الإدارة والأوامر ، وخاصة التي تدور حول تقويمات أعمال التلاميذ وتنفيذ حصص الاستدراك حتى وإن كانت لا تفي بالغرض المطلوب ، ولا تتم في الصورة التي يجب أن تكون عليها ، إلا أنها تبقى محاولة تحقق بعض النتائج .

كما أن الأستاذ المجاز وبسبب تأثير تكوينه الجامعي وعدم تلقيه التكوين البيداغوجي في المعاهد التكنولوجية للتربية المتخصصة في إعداد المعلمين ، كل ذلك ينعكس على عمله، فالأستاذ المجاز يولي أهمية كبير للنقطة والاختبارات الكتابية وذلك نتيجة للكيفية التي درس بها حيث تعد نقطة الاختبار في الجامعة المحك الأساسي لنجاح الطالب أو إقصائه ، ولذلك يعطي أهمية للامتحانات أكثر من مساعدة المتعلم على تخطي صعوبات التعلم .

و نجد أن معلم المدرسة الأساسية له القدرة على مراقبة أداء التلميذ والتمييز بين الأخطاء التي يقع فيها ولو كان ذلك نتيجة العمل الروتيني ، إذ أن المعلم يقدم تقويماً غير مباشر للتلميذ ، وذلك لعدم تركيزه على أخطاء تلاميذه ومنح فرصة لهم لإعادة المحاولة ولكن تبقى كل هذه المحاولات بعيدة عن بلوغ المستوى المطلوب لتقويم الكفاءة ، وتبقى هذه النتيجة تعزى بشكل أساسي إلى عامل الأقدمية إذ أن الشهادة لوحدها غير كافية للقيام بالعمل التدريسي وتحتاج هذه النتيجة إلى دراسات أخرى تأخذ متغيرات خاصة بكل من المعلم والأستاذ المجاز وتأثيرها في الممارسات التدريسية بعين الاعتبار.