جامعـــة قاصـــدي مـــرباح ورقـــلة
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
قســـــــم علم النفس و علوم التربية

رقم الترتيب:.....
رقم التسلسل:.....

مذكـــرة

مقدمة لنيـــل شهـــــادة

الماجستـــــــير

الفرع: عـــــــلم النفس

التخصص: علم النفس المدرسي

من طرف الطالب: الناصر جلالي

تحت عنـــوان:

اتجاهات مدرسي السنة أولى إبتدائي والسنة أولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة

نوقشت يوم: 26 جانفي 2006

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

د. مختار محي الدين	أستاذ تعليم عالي بجامعة ورقلة	رئيسا
د. الحبيب تلوين	أستاذ تعليم عالي بجامعة وهران	مناقشا
د. حريزي ابراهيم بن بلقاسم	أستاذ محـــــاضر بجامعة ورقلة	مناقشا
د. نادية بوشلاق	أستاذ محـــــاضر بجامعة ورقلة	مقررا

الإهداء

- إلى كل من تهفو نفسه إلى العلم و المعرفة
- إلى كل من عشق الحرف روحا و جسدا
- إلى الوالدين الكريمين
- إلى جميع الأساتذة و المعلمين الذين درسوني في مختلف المراحل
- إلى روح الحاج الناصر , الحاج امحمد بن الساسي قويدر. و جميع موتانا رحمة الله عليهم

و هي اعترافا إلى الأستاذ رحماني محمد ذخر مدينة آفلو.

أهدي هذا العمل و أتمنى أن يكون في مستوى الإهداء.....

الناصر

كلمـــــــة الشكـــــــــر

أتقدم بالشكـــر الجزيـــل إلى كل من ساعدنـــي في إعداد هـــذه المذكرة خصـــــوصا إلى :

الأستاذة / المشرفة ناديـــة بوشلالق على توجهاتها السديدة و إلى كل من :

السيد / عطية قراشة مفتش التغذيـــة المدرسية بغارداية

السيد / بومدين أحمد أستاذ الرياضيـــات بالنعامـــــة

السيد / بلخضر مسعود مدير مدرسة خاصـــة بغارداية

السيدة / بلعربي الزهرة مديرة إكمالية وريـــدة مداد بغارداية

السيد / الشيخ راجع مدير إكمالية الأمير عبد القـــادر بالنعامـــة

السيد / زايدي سليمان مفتصد بإكمالية الأمير عبد القادر بالنعامـــة

السيد / بالة أحمانيي مدير ثانوية مفدي زكريا بغارداية

السيد / بوعامر محمد ناظـــر ثانوية مفدي زكريا بغارداية

السيد / مقدم مصطفى مستشـــار التوجيه المدرسي بالنعامـــة

السيد / بالعالم عمر تقتـــي في الإعـــلام الآلي بغارداية

و إلى جميع مستشاري التوجيه المدرسي بالنعامة و عمال التربية بالنعامة و غارداية و الأغـــــواط و ورقلـــــة.

ملخص الدراسة:

إجابة على الإشكاليات التي انطلقت منها للخوض في هذا الدراسة حاولت في هذا البحث أن أختبر مجموعة من الفرضيات التي وضعتها انطلاقا من التساؤلات الآتية :

– ماهي طبيعة اتجاهات المدرسين في السنة أولى إبتدائي والسنة أولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة التي فرضتها إصلاحات المنظومة التربوية ؟

كما أثيرت مجموعة من التساؤلات الجزئية:

هل هناك فروق في الاتجاهات حسب جنس مدرسي السنة أولى إبتدائي والسنة أولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة ؟

هل هناك فروق في الاتجاهات حسب أقدمية مدرسي السنة أولى إبتدائي والسنة أولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة للموسم الدراسي 2004/2003 ؟

هل هناك فروق في اتجاهات مدرسي السنة أولى إبتدائي والسنة أولى متوسط الذين تلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجية والذين لم يتلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجية نحو طريقة التدريس بالكفاءة ؟

وكإجابة على تلك الإشكالية وضعت مجموعة من الفرضيات تتمثل في مايلي :

– نتوقع وجود اتجاهات موجبة (إيجابية) نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط.

– توجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط حسب جنسهم (ذكور و إناث) .

– توجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط حسب أقدميتهم.

– توجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط حسب التكوين بالمعهد(الذين تلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجية والذين لم يتلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجية)

وتتكون هذه الدراسة من جانب نظري يحتوي أدبيات البحث ومتغيراته ، وجانب تطبيقي .

ولقد اعتمدت استبيانا كأداة لقياس الاتجاهات طبقته على مجموعة من الأساتذة في حيز محـــدد وفـ
محددة هم أقســـــــام إصلاحات المتمثلة في السنة أولى ابتدائي والـــسنة أولى متوســـط للموســـ
الدراسي 2004/2003 .

كما اعتمدت على عدة معطيات وأدوات في تحليل نتائج الاستبيان بعد تفريغه توصلت من خلالها إ
النتائج التالية:

لمدرسي سنوات الإصلاح اتجاهات إيجابية نحو طريقة التدريس بالكفاءة .

توجد فروق جوهرية في اتجاهات مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط نحو طريقة التدريس
بالكفاءة حسب الجنس.

لا توجد فروق في اتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة بين المدرسين الذين تتجاوز خبرتهم 11 سن
وبين من هم أقل خبرة من 11 سنة.

لا توجد فروق في اتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة بين المدرسين الذين تلقوا تكوينـــا بالمعاهـــ
التكنولوجية والذين لم يتلقوا تكوينا.

توجت هذه الدراسة ببعض الملاحظات والاستنتاجات والتساؤلات أتمناها أن تكون بداية لدراسات
أخرى .

RESUME

En réponse aux problématiques que j'ai élaboré, j'ai teste un ensemble d'hypothèses que j'ai conçues comme suit :

- Quelle est la nature des attitudes des enseignants de la première année primaire et la première année moyenne envers la méthode d'enseignement par compétence appliquée dans la nouvelle reforme de l'éducation ?
Ce qui m'a conduit aux questions suivantes :

- Y a t'il des disparités d'attitudes selon le sexe des enseignants de la première année primaire et la première année moyenne envers l'enseignement par compétence ?

- Y a t'il des disparités d'attitudes selon l'ancienneté des enseignants de la première année primaire et la première année moyenne envers l'enseignement par compétence pour l'année scolaire 2003/2004 ?
- Y a t'il des disparités d'attitudes des enseignants de la première année primaire et la première année moyenne qui ont suivi une formation de l'institut et ceux qui n'ont pas suivi cette formation envers l'enseignement par compétence ?
En réponse à cette problématique j'ai émis un ensemble d'hypothèse comme suit :

- Les enseignants de la première année primaire et la première année moyenne possèdent des attitudes positives envers l'enseignement par compétence.
- Il y a des disparités significatives entre les attitudes des enseignants de la première année primaire et les enseignants de la première année moyenne selon le sexe envers l'enseignement par compétence.
- Il y a des disparités significatives entre les attitudes des enseignants de la première année primaire et les enseignants de la première année moyenne selon l'ancienneté envers l'enseignement par compétence.
Cette étude se compose d'un coté théorique qui comprend la littérature de la recherche et ses variables, et d'un coté pratique.
J'ai conçu un questionnaire comme outil de mesure d'attitudes, que j'ai pratiqué sur un groupe d'enseignants dans un délai précis et une catégorie précise

فهرس المحتويات

الإهداء.....أ

كلمة الشكر.....ب

ملخص الدراسة.....ت

فهرس المحتويات.....خ

فهرس الجداول.....ز

فهرس الأشكال.....س

فهرس الملاحق.....ش

المقدمة.....1

الباب الأول : الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1- تحديد إشكالية الدراسة.....6

2- فرضيات الدراسة.....8

3- أهمية الموضوع وأسباب اختياره.....8

4- أهداف الدراسة.....9

5- حدود الدراسة.....10

6- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.....10

الفصل الثاني:الاتجاهات

تمهيد.....13

1- مفهوم الاتجاه.....13

2- خصائص الاتجاه.....16

3- وظائف الاتجاهات.....16

4- تكوين الاتجاهات.....17

5- تعديل الاتجاهات.....18

6- مميزات الاتجاه.....19

7- مكونات الاتجاه.....19
8- أنواع الاتجاهات.....21
9- عوامل تكوين الاتجاهات.....22
10- المفاهيم المتقاربة من الاتجاهات.....23
11- قياس الاتجاه.....25
12- طرق قياس الاتجاه.....27
خلاصة.....29

الفصل الثالث: التدريس بالكفاءة

تمهيد.....32
أولا: الكفاءة :
1- تعريف الكفاءة 33
2- مفهوم الكفاءة المهنية.....34
3- الكفاءة في المجال المدرسي.....35
4- مؤشر الكفاءة.....37
5- الكفاءة وعلاقتها بالذكاء.....38
6- بعض المفاهيم المتقاربة مع الكفاءة.....40
7- الكفاءات العرضية.....42
8- مركبات الكفاءة.....44
9- القدرات و الكفاءات.....48
10-القدرة والمهارة.....50
11- مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم.....50
ثانيا: التدريس بالكفاءة:
1- تعريف نموذج التدريس بالكفاءة.....53
2- النظريات النفس معرفية و علاقتها بالتدريس بالكفاءة.....53
3- خصائص البنائية.....55

4- مراحل تطور التعليم في الجزائر حسب النماذج و المناهج.....55
5- المنهاج.....57
6- دواعي بناء المنهاج بطريقة التدريس بالكفاءة.....59
7- الطرائق التربوية في ظل التدريس بالكفاءات.....60
8-تقويم التدريس بالكفاءة..... 61
خلاصة.....63

الباب الأول : الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.....67
1- منهج الدراسة.....67
2- تذكير بفرضيات الدراسة.....67
3- مكان الدراسة.....68
4- عينة الدراسة.....68
5- أدوات الدراسة.....70
6- الخصائص السيكومترية للاستبيان 71
7- الأسلوب الإحصائي للدراسة.....75

الفصل الخامس: عرض النتائج

تمهيد.....77
1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....78
2- عرض نتائج الفرضية الثانية.....78
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....79
4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....80

الفصل السادس: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد.....83

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....83

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....84

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....85

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة 85

5- مناقشة عامة للنتائج.....86

6- الاستنتاج.....87

7- المقترحات.....90

8- المراجع.....91

9-الملاحق.....98

فهرس الجداول

رقم الجدول	الجدول يوضح	الصفحة
1	مقياس بوحاردس	27
2	مقياس ليكارت	27
3	مقياس حوتمان	28
4	شبكة التحليل	47
5	مقارنة بين القدرات والكفاءات	49
6	مقارنة بين نماذج	57
7	تصنيف العينة حسب خاصية متخرج وغير متخرج	69
8	تصنيف العينة حسب خاصية الجنس	69
9	تصنيف العينة حسب الاقدمية	69
10	المؤلفات التي أعتمد عليها في بناء الاستبيان	71
11	الوثائق المعتمدة	71
12	أبعاد الاتجاه	71
13	البنود حسب كل بعد	71
14	البنود ذات الصيغة السالبة	71
15	استجابات العينة	78
16	الفرق حسب اختبار ت	78
17	استجابات العينة حسب الجنس	79
18	الفرق بين العنة حسب الاقدمية	79
19	مجموع ونسب استجابة العينة حسب الاقدمية	80
20	الفرق بين العنة حسب التكوين	80
21	مجموع ونسب استجابة العينة حسب التخرج	81
22	خصائص العينة حسب المستوى والجنس	106
23	خصائص العينة حسب المستوى والمؤهل العلمي	107
24	خصائص العينة حسب المستوى والتكوين	108
25	خصائص العينة حسب مواضيع التكوين	108
26	خصائص العينة حسب المستوى والإعلام	108
27	بعض النماذج مناجابات المدرسين	109
28	شبكة فلاندرس	111
29	شبكة التقييم الذاتي	115

فهرس الأشكال

رقم الشكل	يوضح	الصفحة
1	تطور مستوى الكفاءة	52
2	تنمية كفـــــــاءة	52
3	موقع المنهاج من المركبات الأخرى	58

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	ملحق الاستبيان	99
2	ملحق جداول التفريغ	105
3	ملحق شبكات مرجعية الاستبيان	110

مقدمـــــة:

تعقدت الحياة وتغيرت فيها العلاقات الاجتماعية والإنسانية وفرضت عليها التحولات الجذريـ التي عرفتها المعمورة رتما متسارعا في جميع مناحي الحياة،ودخلت الألفية الثالثة مدعمة بنظام عالمي جدي تعو لمت فيه الأفكار والثقافات وتقلصت فيه الحدود المكانية وأضحت عبارة عن قرية صغيرة،لا مكا فيها إلا للأقوى اقتصاديا وسياسيا وتكنولوجيا ولا سبيل للأمم من مخرج ولا مفتاح لها إلا نور العلـ الذي يعتبر نتائج بحوثه رصيدا ماديا ومعنويا تستخدمه الدول المؤمنة بأهمية هذه البحوث سلاحا تعزز ب مكانتها بين الدول وتدعم به مؤسساتها الاقتصادية والسياسية والثقافية لتحقيق التطـور والاسـتمراري وتضمن الرفاهية والاستقرار لمجتمعاتها.

ولعل الجزائر من أهم الدول التي تزداد حاجتها إلى البحث العلمي الصادق وللدراسات الميدانية المثمـر لتراكم المشاكل بسبب الظروف التي مرت بها، وفي مرحلة أو صدت فيها الأبواب أمـام الكفـاءات والقدرات لتفجر إمكانياتها، و الانطلاق لإخراج الوطن من دائرة الضعف والتقهقر الذي مس مختلـف المنظومات والمؤسسات.

ويأتي هذا البحث ليصب في هذا الاتجاه ويتزامن مع التطبيق المرحلي والتدريجي للإصلاحات الـتي أقرتها السلطة السياسية أمام المطالب التي فرضها التغيير الذي يسعى إلى رفع مستوى الأداء الاقتـصادي ولا بد للنظام التربوي أن يواكب التحول الذي يسعى إلى رفع مستوى الأداء الاقتصادي والتربوي عن طريق النجاعة والفعالية والتحكم في التسيير.

فالأهداف التربوية التي عبرت عنها السلطة في(أمرية 76) كانت ضمن إطار سياسـي وإيـديولوجي ومجتمعي معين،وفي هذا الإطار تحول المجتمع الجزائري من الاشتراكية إلى الاقتصاد المتفتح والحر، ومـن الأحادية الحزبية إلى التعددية،وتوسع الوعاء الثقافي إلى بعد آخر هو البعد الأمازيغي ، ومـن الجانـب البيداغوجي تدهور المستوى الدراسي وضعف المردود التربوي وازداد عدد المتسربين وثقلـت البنيـة التربوية بسبب كثافة البرامج ، ولكل هذه الأسباب تم الشروع في إصلاحات جديدة انطلاقا من الموسم الدراسي الحالي . ولكن هل هذه الإصلاحات كانت نابعة من تقييم موضوعي للمرحلة السابقة ؟وهل حضرت لها أسباب النجاح ؟ لأن أي مشروع إصلاحي لابد له من برنامج ورجال يتحملـون تحقيـق أهدافه بوسائل ضرورية،و هل شاركنا المعلم في ذلك ؟ وهل لديه قناعات بما يفعل؟.

وبما أن الإصلاحات الجديدة انتقلت من مرحلة التركيز على بيداغوجيـــة الأهـــداف إلى التـــدريس بالكفاءات ومن خلال تجربتي المتواضعة في سلك التعليم كان لابد علي أن أقدم مـــساهمة متمثلـــة في استكشاف اتجاهات المدرسين والصعوبات المعترضة في تطبيق المستجدات،قصد تذليلها خصوصا ونحن في بداية هذا الإصلاح الذي ينتظر منه خير الأفراد ورفاهية المجتمع.

والمربي باعتباره موظف،فهو منفذ للتعليمات والأهداف المحددة في النصوص الرسمية وفي مناهج الـــسنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط والوثيقة المرافقة لهذه المناهج والصادرة عن مديرية التعليم الأساســـي بوزارة التربية في أفريل 2003.

فالمطلوب منه أن يجتهد في تحقيق هذه الأهداف وأن يمارس رسالته بكل طاقاته وقدراته،وباعتبار أن المدرسة الحديثة (النموذجية) حسب عبد الحميد فايد في كتابه الرائدفي التربية وطرائق التدريس هي فناء رحب، وهيكل منسجم مع واقع التلميذ،وقسم مكيف،ومحدد العدد،ومقعد مريح،وكتاب حسن الطباعة والإخراج،ومعلم يقظ وشاعر برسالته وواع بمسؤوليته في تنمية شخـــصية التلميـــذ جـــسديا ،عقليـــا وعاطفيا،ولكن قل ما نجد في الجزائر مدرسة توفرت فيها هذه الشروط الموضوعية فبالتالي كان التركيز كل التركيز على المربي الذي يعتبر حجر الزاوية في هذا البناء التربـــوي الـــذي تعلـــق عليـــه آمـــال البلاد،فالواقع الاجتماعي والاقتصادي للمؤسسات التربوية يتطلب الاعتماد على المربي وحقيقة المناهج الجديدة تضعه في صورة المنشط الحاذق المتمكن لأن التلميذ هو محور العملية وصاحب المبادرة في تحقيق الكفاءات المختلفة ومن خلال التطلعات الأولى فالمعلمون يجدون صعوبات في الإصلاحات ناتجة عـــن نظام التكوين وتباين المؤهلات والمستويات والخبرة الميدانية وعليه طرحنا المشكلة التي سنحدد لها مجموعة إشكاليات وفرضيات ماهي طبيعة اتجاهات مدرسي سنوات الإصلاح؟

وسنتبع ذلك بصياغة الفرضيات التي توجه بحثنا في الوصول إلى الحلول المناسبة للتساؤلات المطروحـــة (الإشكالية) كما نحاول تحديد المفاهيم والتعريف بها حتى نتمكن من تسهيل التواصل مع القارئ الـــذي يهمه الموضوع، وبعد ذلك سنتطرق إلى أهمية الموضوع (البحث) وأهدافه كما نعرج علـــى الحـــدود الزمانية والمكانية لهذه الدراسة، والتطرق إلى الصعوبات التي اعترضتنا ومحاولة التغلب عليها للوصول إلى الحلول المؤقتة للأسئلة التي تضمنتها، و الوصول إلى هذه المساهمة التي نأملها للمنظومة التربوية في البلاد.

ولإدراك كل ذلك تم إعداد خطـــة منهجية يتطلبها بحثنا حيث يقسم البحث إلى بابين يحتـــوي كـــل منهما على مجموعة من الفصول مقسمة كما يلي:

الباب الأول : الجزء النظري في البحث (أدبيات البحث).

الفصل الأول : تعرض البحث لتحديد إشكالية الدراسة و فرضياتها و أهمية الموضوع وأهداف الدراسة وحدودها وأهم المفاهيم الإجرائية فيها .

الفصل الثاني: خصص لمفهوم الاتجاهات وخصائصها ،وظائفها،تكوينها ،تعديلها،مميزاتها ، أنواعها مكوناتها والمفاهيم المتقاربة منها وقياسها .

الفصل الثالث :قسم إلى شقين :الأول تطرق فيه الباحث إلى التدريس بالكفاءة ،والنظريات التي بني عليها و خصائصها ثم تطور النظام التربوي بالجزائر حسب المناهج الدراسية ودواعي بناء المناهج وفق التدريس بالكفاءة أما الثاني فتعرض فيه إلى تعريف الكفاءة ومفهومها في المجال المهني والدراسي ومؤشراتها وبعض المفاهيم المتقاربة معها ثم مركباتها ومستوياتها بالإضافة إلى طرائق التدريس والتقويم فيها.

أما الباب الثاني : يحوي الجانب الميداني.

الفصل الرابع :خصص لإجراءات الدراسة الميدانية وتم فيه تحديد منهج البحث وقبله التعرض لفرضيات الدراسة (للتذكير وربط القارئ بالجزء النظري)، وتعرضنا إلى الحدود المكانية للدراسة ووصف المجتمع الأصلي والعينة ومواصفاتها وكيفية التعامل مع أفرادها ثم نتبع ذلك بوصف أدوات جمع البيانات ومراحل أعدادها وبنائها، وعلاقة الفروض بمختلف الفقرات كما سنتعرض إلى الأدوات الإحصائية وكيفية استغلالها.

الفصل الخامس :عرض البيانات والنتائج التي توصل إليها الباحث عن طريق التحليل والمعالجة الإحصائية حيث تم عرض النتائج حسب الفرضيات كلٌ على حدى.

الفصل السادس : خصص لمناقشة وتفسير النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال دراستها بالرجوع إلى الفرضيات ومناقشتها في إطار الإشكالية ويتبع بمناقشة عامة للنتائج ومقترحات استخلصت من الدراسة .

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

إشكالية الدراسة

1 : تحديد إشكالية الدراسة

2 : فرضيات الدراسة

3 : أهمية الموضوع وأسباب اختياره

4 : أهداف الدراسة

5 : حدود الدراسة

6 : تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة

1- تحديد إشكالية الدراسة:

كثيرا ما يطرح إصلاح النظام التربوي مشاكل عديدة على مستوى التطبيق عند المدرسين والشركاء من أولياء و تنظيمات و جمعيات و يشكل هاجسا لدى المربين و الباحثين و ذلك ما أشار إليه علي براجل في دراسته حول فلسفة إصلاح التعليم الثانوي و معيقاته وكذلك دراسة قلي حول المدرسة الأساسية و بناء الأهداف، وبالرجوع إلى الدراسات المختلفة التي تطرقت إلى اتجاهات المدرسين نجد دراسة "بيمر وليد بيتر " Beamer & Leadbetter"اللذان طبقا مقياسا "منسوتا " للاتجاهات النفسية للمعلمين « M.T.A.I » للتعرف عن اتجاهات المعلمين و علاقتها بالمتغيرات الوسيطية التالية : الجنس مستوى التدريس، الخبرة، وكذلك دراسة رمزية الغريب التي كان الهدف منها التعرف على خصائص اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ و التي أكدت فيها على أهمية هذه الخصائص في رفع فعالية المعلمين والانسجام مع التلاميذ داخل الصفوف الدراسية بالإضافة إلى أبحاث يوسف الشيخ و ممدوح رياض فيما يتعلق بتغيير اتجاهات المعلمين و التي أسفرت إلى تضارب بعض هذه النتائج. وكذلك دراسة "ساند غران وتشميدت" sangren &Schmidt "التي حاولا فيها الإجابة عن السؤال التالي : هل الاتجاهات النفسية للمعلمين تتغير نتيجة لممارسة التدريب العملي ؟ وهل هذه الاتجاهات ترتبط ارتباطا ذا دلالة مع درجات التفوق في مجال التدريب العملي؟ كما ترتبط هذه الدراسة بدراسة رولف ميوس التي تبحث في تغيير الاتجاهات الناتجة عن الدراسة و الاتجاهات عن التدريس و كذلك دراسة "ويفر Weaver"عن أثر خبرة العام الأول في التدريس على اتجاهات المدرسين بالإضافة إلى دراسة جابر عبد الحميد جابر حول أثر المعلومات المقدمة في المعاهد التكنولوجية على اتجاهات المعلمين.وكل تلك الدراسات تؤكد دور وأهمية الاتجاهات في السلوك الإنساني وفي حياته الاجتماعية وتأثيرها على أدائه ومواقفه.ومن هنا جاءت هذه الدراسة معتمدة على الخلفية النظرية التي اعتمدتها دراسة عبد الكريم غريب لتكون سندا نظريا للمهتمين والمدرسين (عبد الكريم غريب، 2003 : 5).بالإضافة إلى دراسة سيد خير الله حول أثر المعلومات التربوية والممارسة التعليمية على الاتجاهات النفسية للمعلمين والمعلمات والتي كان الهدف منها دراسة هذا الأثر من أجل إعادة النظر في قبول المدرسين (طلاب الكليات)وإخضاعهم لمعايير موضوعية ومقننة اعتمادا على اتجاهاتهم، بما أن الاتجاهات النفسية ذات قوة تنبؤية لاستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية ، وبما أنها كذلك مكتسبة ومتعلمة وليست فطرية أو موروثة.

فكان لهذه الدراسة دور في تعريض طلاب كليات التربية (المدرسين المتربصين) لخبرات تربوية غنية يمرون بها عن طريق دراسة الكثير من العلوم النفسية التي تكسبهم اتجاهات تربوية موجبة تساعدهم على مواجهة مشاكل التدريس (سيد خير الله، 1990: 119) .

كما أن العلماء أصحاب الاتجاه البنائي يرون بأن الاتجاه يعمل على التكيف ،والانضباط لعناصر البيئة ومكوناتها ،والتكيف الاجتماعي داخل إطار الجماعة ،والدفاع عن الأنا (محمد عودة ،المجلة التربوية 1985: 14).وبالنظر لأهمية الاتجاهات خاصة وأنها مصدر من المصادر التي نعتمد عليها في التنبؤ بمستقبل السلوك للأفراد والجماعات ،اعتمادا على العلاقة الوظيفية بينهما وبين سلوك الأفراد ،لقد اهتم علماء القياس النفسي بكيفية قياس الاتجاهات وتقديرها لمعرفة طبيعتها إزاء المثيرات المختلفة وإمكانية تغييرها وتعديلها ،بالإضافة إلى الاهتمام بتكوينها وذلك عن طريق :

1. تعديل الخبرة المعرفية والإدراكية المتصلة بالموضوع أو الموقف .
2. التحكم في الشحنة الانفعالية وتهذيبها .
3. إخضاع سلوك الفرد للمعايير الاجتماعية والوطنية .
4. إخضاع سلوك الفرد للموضوعية العلمية في التفكير (سعد عبد الرحمن ،1977 :550)

وهذا ما بنيت عليه هذه الدراسة التي جاءت لتصب في هذا الاتجاه ومعرفة اتجاهات المدرسين في سنوات الإصلاح انطلاقا من النتائج التي توصل إليها علي براحل في دراسته " إن المدرسين الذين لا يشاركون بانتظام وفاعلية في رسم السياسات و الخطط التعليمية يكونون أقل تحمسا لها من غيرهم، لا سيما إذا كانت هذه القرارات مرتبطة بالمناهج وطرائق التدريس"، و من أجل التعرف على طبيعة اتجاهات المدرسين طرحنا التساؤلات التالية :

1- ماهي طبيعة اتجاهات مدرسي سنوات الإصلاح(السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط)نحو طريقة التدريس بالكفاءة التي فرضتها إصلاحات المنظومة التربوية المطبقة خلال الموسم الدراسي2003/ 2004؟

2- هل هناك فروق في الاتجاهات حسب جنس مدرسي السنة أولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة للموسم الدراسي 2004/2003 ؟

3- هل هناك فروق في الاتجاهات لدى مدرسي السنة الأولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط الذين تلقوا تكوينا بيداغوجيا في المعاهد التكنولوجية و الذين لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا نحو طريقة التدريس بالكفاءة للموسم الدراسي 2003/ 2004 ؟.

4- هل هناك فروق في الاتجاهات حسب أقدمية مدرسي السنة أولى ابتدائي و السنة أولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة للموسم الدراسي 2004/2003 ؟.

وذلك باعتبار أن الاتجاه هو خلاصة خبرة تتصل بشيء أو شخص أو مشكلة أي أن هناك من المواقف والموضوعات التي يتشكل بسببها الاتجاه، منها التكوين والقدرة المعرفية والبيداغوجية و التأثير الاجتماعي و الاتجاهات الأخرى التي تؤثر على الاتجاه الرئيسي.

2- فرضيات الدراسة:

1- نتوقع وجود اتجاهات موجبة (إيجابية) نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط.

2- توجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط حسب جنسهم

3 - توجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط حسب أقدميتهم .

4- توجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط حسب التخرج من المعهد (الذين تلقوا تكوينا في المعاهد التكنولوجية والذين لم يتلقوا تكوينا في المعاهد التكنولوجية).

3- أهمية الموضوع و أسباب اختياره :

أهمية الدراسة تكمن في الموضوع الذي تطرقنا إليه والمتمثل في التدريس بالكفاءات باعتبارها نظرة جديدة وتوجه بيداغوجي تبنته السلطة السياسية في إطار إصلاح المنظومة التربوية وهو غريب نوعا ما على المدرسين ومشكلة المدرسين تبدو فيما يتعلق بفهمهم له وتطبيقه في الميدان دون تكوين سبق .

-لم يدرس هذا الموضوع(التدريس بالكفاءة) من طرف الباحثين العرب وحتى في الجامعات الجزائرية (حسب اطلاع الباحث وما تمكن منه في المراجع والمواقع الالكترونية)، كونه جديدا في الأنظمة التربوية وحتى وإن كنا نجد بعض المواضيع تطرقت إليه من الناحية الأدبية والوصفية بعيدا عن البحث العلمي الدقيق وكل ما وجد هو إعادة لبعض المواضيع و التعاريف لباحثين أمثال- برينو-جيلا - ميريو- أو ترجمتها إلى العربية.

2.3- نظرا لوظيفتي في قطاع التربية وباعتبار أني عضو في لجنة متابعة وتقييم الإصـــلاحات، أردت أن أستكشف اتجاهات الأساتذة لإشعار القائمين على التربية في الوزارة المعنية والقيام بإجراءات في صـــالح الفعل التربوي وتكوين المكونين.

تعتبر هذه الدراسة محاولة لمعرفة اتجاهات الأساتذة نحو طريق التدريس بالكفاءة نابعة من إحساس صادق للتعرف على شعور المدرسين وإحساساتهم، وهي نابعة عن احتكاك مباشر مع المدرســين وملاحظــة أرائهم وانشغالاتهم سواء أثناء تأدية المهام في الوظيفة أومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قمت بها.

وأهمية هذه الدراسة أيضا تكمن في أني ربطت التدريس بالكفاءات بمجموعة من المفاهيم المرتبطة بــه (النظرية البنائية ، التعلم ، التكيف ،الذكاء ،القدرات.) وهو ما يسهل فهم هذه الطريقة مــن الناحيــة النظرية للمدرسين والإشارة إلى المراجع للاستزادة في إثراء معارفهم ومفاهيمهم .

وحسب"علي براجل" فإن الأفراد يكونون أكثر إلتزاما في القرارات التي يشاركون في اتخادها. بمعنى أن المدرسين الذين لا يشتركون بانتظام وفاعلية في رسم السياسات والخطط التعليمية يكونون أقل تحمــسا لها من غيرهم ،لا سيما إذا كانت هذه القرارات متصلة بالمناهج وطرائق التدريس. إن رضا المدرســين عن عملهم عامل هام في رفع إنتاجهم ، ويرتبط ارتباطا مباشرا بمدى اشتراكهم في اتخاذ القرارات سواء كأفراد أو مجموعة.(علي براجل،1994: 96)

وعليه تأتي هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات الأساتذة باعتبارهم لم يشاركوا في بناء هذه الإصلاحات ولا في تقويم مناهج الأساتذة وكذلك لم يتكونوا على طرائق التدريس في البيداغوجيا الجديدة.

4-أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مايلي:

1.4- الأهداف التشخيصية (المباشرة) التالية:

- معرفة اتجاهات الأساتذة.
- معرفة المواقف التي تؤسس لهذه الاتجاهات.
- معرفة الصعوبات التي تعترض المربي وتسبب رفضه لهذا الإصلاح (التدريس بالكفاءة).
- معرفة علاقة التكوين باكتساب القدرة على تطبيق الإجراءات الجديدة (محتوى الإصلاح).
- معرفة المميزات الخاصة بالمربي (المكاسب) التي تجعله يتقبل هذا الإصلاح (التدريس بالكفاءة).

2.3- نظرا لوظيفتي في قطاع التربية وباعتبار أني عضو في لجنة متابعة وتقييم الإصـــلاحات، أردت أن أستكشف اتجاهات الأساتذة لإشعار القائمين على التربية في الوزارة المعنية والقيام بإجراءات في صـــالح الفعل التربوي وتكوين المكونين.

تعتبر هذه الدراسة محاولة لمعرفة اتجاهات الأساتذة نحو طريق التدريس بالكفاءة نابعة من إحساس صادق للتعرف على شعور المدرسين وإحساساتهم، وهي نابعة عن احتكاك مباشر مع المدرســـين وملاحظـــة أرائهم وانشغالاتهم سواء أثناء تأدية المهام في الوظيفة أومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قمت بها.

وأهمية هذه الدراسة أيضا تكمن في أني ربطت التدريس بالكفاءات بمجموعة من المفاهيم المرتبطة بـــه (لنظرية البنائية ، التعلم ، التكيف ،الذكاء ،القدرات.) وهو ما يسهل فهم هذه الطريقة مـــن الناحيـــة النظرية للمدرسين والإشارة إلى المراجع للاستزادة في إثراء معارفهم ومفاهيمهم .

وحسب"علي براجل" فإن الأفراد يكونون أكثر إلتزاما في القرارات التي يشاركون في اتخادها. بمعنى أن المدرسين الذين لا يشتركون بانتظام وفاعلية في رسم السياسات والخطط التعليمية يكونون أقل تحمـــسا لها من غيرهم ،لا سيما إذا كانت هذه القرارات متصلة بالمناهج وطرائق التدريس. إن رضا المدرســـين عن عملهم عامل هام في رفع إنتاجهم ، ويرتبط ارتباطا مباشرا بمدى اشتراكهم في اتخاذ القرارات سواء كأفراد أو مجموعة.(علي براجل،1994: 96)

وعليه تأتي هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات الأساتذة باعتبارهم لم يشاركوا في بناء هذه الإصلاحات ولا في تقويم مناهج الأساتذة وكذلك لم يتكونوا على طرائق التدريس في البيداغوجيا الجديدة.

4-أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مايلي:

1.4- الأهداف التشخيصية (المباشرة) التالية:

- معرفة اتجاهات الأساتذة.
- معرفة المواقف التي تؤسس لهذه الاتجاهات.
- معرفة الصعوبات التي تعترض المربي وتسبب رفضه لهذا الإصلاح (التدريس بالكفاءة).
- معرفة علاقة التكوين باكتساب القدرة على تطبيق الإجراءات الجديدة (محتوى الإصلاح).
- معرفة المميزات الخاصة بالمربي (المكاسب) التي تجعله يتقبل هذا الإصلاح (التدريس بالكفاءة).

2.4- الأهداف العلاجية و الضمنية (غير المباشرة):

التعرف على العراقيل التي تعترض تطبيق الإصلاحات ولفت انتباه القائمين على التربية إلى إعادة النظر في طريقة التكوين على مستوى المعاهد التكنولوجية أو المعاهد الجامعية .

إعادة فتح معاهد التكوين وفق المتطلبات الجديدة لتأهيل المربي قبل الشروع في تنفيذ الإصلاحات

إشراك المربي في عملية الإصلاح .

أخذ بعين الاعتبار اتجاهات المربين أثناء تقويم العملية.

محاولة تعديل الاتجاهات السلبية عن طريق الإرشاد والإعلام وحتى إعادة الرسكلة والتكوين.

5- حدود الدراسة:

دراستنا لها حدود زمانية وحدود مكانية وأخرى بشرية

1.5- الحدود المكانية:

تجرى هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية والمتوسطات بمدينة النعامة.

2.5- الحدود الزمانية:

تحدد هذه الدراسة زمنيا في الموسم الدراسي 2004/2003 .

3.5- الحدود البشرية:

تخص هذه الدراسة مدرسي السنوات الأولى ابتدائي ومدرسي السنوات الأولى متوسط لمدينة النعامة

6- تحديد المفاهيم الإجرائية:

لما كانت الدراسة تهدف إلى استكشاف اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاحات الجديدة في النظام التربوي الجزائري خصوصا التدريس بالكفاءة ، فإن المفاهيم التي تتعرض لها الدراسة نحددها كمايلي:

1.6- الإصلاحات : هي المشروع الذي تم التطبيق الجزئي له في المنظومة التربوية الجزائرية هذا الموسم؛ على مستوى الهيكلة ، المناهج ، التنظيم التربوي ، تكوين المكونين (وزارة التربية الوطنية،المربي المجلة الجزائرية للتربية2004: 9) .

2.6- المناهج : وتشمل المقاربة بالكفاءات ، التقويم والمعالجة التربوية ، الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة (وزارة التربية الوطنية ،مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،أفريل2000 :3).

2.4- الأهداف العلاجية و الضمنية (غير المباشرة):

التعرف على العراقيل التي تعترض تطبيق الإصلاحات ولفت انتباه القائمين على التربية إلى إعادة النظـــر في طريقة التكوين على مستوى المعاهد التكنولوجية أو المعاهد الجامعية .

إعادة فتح معاهد التكوين وفق المتطلبات الجديدة لتأهيل المربي قبل الشروع في تنفيذ الإصلاحات

إشراك المربي في عملية الإصلاح .

أخذ بعين الاعتبار اتجاهات المربين أثناء تقويم العملية.

محاولة تعديل الاتجاهات السلبية عن طريق الإرشاد والإعلام وحتى إعادة الرسكلة والتكوين.

5- حدود الدراسة:

دراستنا لها حدود زمانية وحدود مكانية وأخرى بشرية

1.5- الحدود المكانية:

تجرى هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية والمتوسطات بمدينة النعامة.

2.5- الحدود الزمانية:

تحدد هذه الدراسة زمنيا في الموسم الدراسي 2004/2003 .

3.5- الحدود البشرية:

تخص هذه الدراسة مدرسي السنوات الأولى ابتدائي ومدرسي السنوات الأولى متوسط لمدينة النعامـــة

6- تحديد المفاهيم الإجرائية:

لما كانت الدراسة تهدف إلى استكشاف اتجاهات الأساتذة نحـــو الإصـــلاحات الجديـــدة في النظـــام التربوي الجزائري خصوصا التدريس بالكفاءة ، فإن المفاهيم التي تتعرض لها الدراسة نحددها كمايلي:

1.6- الإصلاحات : هي المشروع الذي تم التطبيق الجزئي له في المنظومة التربويـــة الجزائريـــة هـــذا الموسم؛ على مستوى الهيكلة ، المناهج ، التنظيم التربوي ، تكوين المكونين (وزارة التربية الوطنية،المربي المجلة الجزائرية للتربية2004: 9) .

2.6- المناهج : وتشمل المقاربة بالكفاءات ، التقويم والمعالجة التربوية ، الوسائل التعليميـــة والوثـــائق المرافقة (وزارة التربية الوطنية ،مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،أفريل2000 :3).

الفصل الثاني

الاتجاهـــــــــــــــات

تمهيد

1 : مفهوم الاتجاه

2 : خصائص الاتجاه

3 : وظائف الاتجاهات

4 : تكوين الاتجاهات

5 : تعديل الاتجاهات

6 : مميزات الاتجاه

7 : مكونات الاتجاه

8 : أنواع الاتجاهات

9 : عوامل تكوين الاتجاهات

10 : المفاهيم المتقاربة من الاتجاهات

11 : قياس الاتجاه

12 : طرق قياس الاتجاه

خلاصة الفصل

3.6- التدريس بالكفاءة: طريقة تدريس يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية/التعلمية لتحقيق كفاءات مطلوبة ويكون فيها المعلم منشطا ،موجها،مرشدا ومبدعا ، وتقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة على شكل مشكلات.

4.6- التكوين الأولي: هو التكوين البيداغوجي الذي تلقاه المدرس في المعهد التكنولوجي (معرفي ، بيداغوجي ، علم النفس).

5.6- الخبرة : هي ذلك الرصيد البيداغوجي الذي كونه المدرس من خلال الممارسة الميدانية في نفس الوظيفة أي وظيفة التدريس.

6.6- الأقدمية : هي المدة الزمنية التي قضاها المدرس في العمل.

7.6- المستوى: يقصد به المستوى التعليمي للمدرس (ابتدائي،إكمالي، ثانوي ، جامعي).

8.6- الاتجاه: هو الاستجابة بالقبول أو الرفض لمحتوى الإصلاحات الجديدة (طريقة التدريس بالكفاءة) عند الإجابة على استبيان البحث وهو التعريف الذي يتبناه الباحث في هذه الدراسة .

9.6- المدرسون : هم معلمو السنة أولى ابتدائي وأساتذة السنة أولى متوسط في جميع الابتدائيات والمتوسطات بالمقاطعة السادسة بالنسبة للابتدائيات ومقاطعة صادوق الحاج بالنسبة للمتوسطات وبغض النظر عن رتبهم والمراحل الدراسية التي يدرسون بها أي إهمال خصوصيات كل مرحلة لان التركيز على الاتجاهات وهو المقصود والتطبيق يعني عينة واحدة .

10.6- الاتجاه عند الباحث في هذه الدراسة هو رفض أو قبول طريقة التدريس بالكفاءة .

11.6- سنوات الإصلاح هي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط التي تم تنصيبهما خلال الموسم الدراسي 2004/2003 .(وزارة التربية الوطنية ، المربي ،المجلة الجزائرية للتربية2004: 10)

إن المدرسين القدامى هم الذين تجاوزوا 11 سنة من العمل أم الجدد فمن لهم أقل من 11 سنة ، وقد تم اختيار11 سنة وهي المتوسط الحسابي لسنوات عمل عينة الدراسة بعيدا عن النصوص التشريعية التي لم تحدد فيها الأقدمية ، حيث تحسب درجات الترقية بعد 3 سنوات ويسمح للمدرس من اجتياز امتحان التفتيش بعد 5 سنوات ومفتش التربية والتكوين بعد 10 سنوات .

تمهيد :

تعتبر الاتجاهات من ضمن السلوكيات المتعلقة بالمواقف الاجتماعية والتي يمكن أن يكتسبها الفرد عن طريق الاحتكاك بمؤثرات خارجية ، وطالما أنها كذلك فإننا نستطيع أن نعلم ما نشاء منـــها لغيرنـــا وهذا ما هو مطلوب من المجتمع بصفة عامة ومن المدرسة بصفة خاصة،وهو جعل الفرد ذو اتجاه إيجابي نحو ما يقوم به وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ويقول "بترفون" احد علماء الاجتمـــاع "إن الاتجاهات السائدة في المجتمع توثر في سلوك الناس حتى وان كانوا لايؤمنون بها إيمانا شخصيا"، ومن هنا تبرز أهمية دراسة الاتجاهات التي تعتبر من أهم أنواع عملية التنشئة الاجتماعية ولأنها تعتبر محـــددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي والتي عن طريقها يمكن توزيع الأدوار وتحديـــد المهمـــات وتوجيه الطلاب التوجيه السليم لخدمة المجتمع ورعاية مصالحه.

1.مفهـــوم الاتجاه :

اهتم الكثير من باحثي علم النفس الاجتماعي بموضوع الاتجاهات حتى وصل ببعضهم الأمر-(مـــن أمثال توماس و زنانيكي)-إلى القول بأن علم النفس الاجتماعي ما هو إلا الدراسة العلمية للاتجاهات. فقد نشرا سنة1918 دراسة ضخمة عن الفلاح الأمريكي والأوروبي البولندي الأصل قدما فيهـــا هـــذا الاصطلاح إلى ميدان علم النفس الاجتماعي بصورة قوية أرغمت عدداً كثيراً من الباحثين إلى الاعتراف به كمصطلح يمكن أن يحتل مركزا ممتازا في الميدان.كما اتفقا على أن الاتجاه هو موقف الفـــرد حيـــال إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الخارجية. (نجاح يعقوب 1983 :74). والاتجاه كان ومـــازال محور الكثير من الدراسات في علم النفس عامة وديناميات الجماعة خاصة ، ويحتل دائما الفصل الختامي لأي كتاب نفسي يبحث في السلوك الإنساني وبشكل يوحي وكأنه الهدف النهائي لعمليـــة التنـــشئة الاجتماعية في علم النفس.

وعند تصفحنا لمختلف المراجع حول الموضوع تأكدنا بأنه لا يوجد تعريف واحد مقنن يعتـــرف بـــه جميع المشتغلين في مجال علم النفس للاتجاهات النفسية، فقد ذكر "البورت" 16 تعريفا حـــول الاتجـــاه وطبيعته (ALLPORT , G.W 1935 , page 2)

و حسب "Astofi" استوفي فإن الاتجاه كظاهرة سيكولوجية هو استعداد أو نزعة للاستجابة بـــشكل معين إزاء مثيرات، أو مواقف معينة، و هذا الاستعداد إما وقتي أو ذو استمرار، و يتكون بالخبرة نتيجة احتكاك الفرد ببيئته، و هو يوجه استجابة الفرد بالنسبة للمواقف و الأشياء التي هي موضوع الاتجاه.

أما التعريف الذي يأخذه السيد خير الله فهو:

"الاتجاه عبارة عن مجموع درجات و استجابات الفرد الإيجابية أو السلبية المرتبطة ببعض الموضوعات أو المواقف السيكولوجية التربوية التي تعرض عليه بطريقة لفظية (مثيرات) (سيد خير الله،1990: 121). كما يعرفه نيو كمب" Newcomb "على أنه ليس استجابة ولكنه ميل ثابت إلى حد ما للاستجابة بطريقة معينة لشيء أو موقف معين ويشير مفهوم الاتجاه إلى العلاقة بين الفرد وأي جانب من جوانب الحياة في بيئته سواء كانت له قيمة سلبية أو إيجابية بالنسبة له" (محمد السيد أبو النيل،1984 :449). ويعرفه حلمي المليجي 1983 "بأنه تنظيم المعتقدات التي تهيئ الفرد لاختيار الاستجابة المفضلة لديه" وذهب مخيمر ورزق إلى تعريف الاتجاه بأنه "ميل مؤيد أو مناهض إزاء موضوع أو موضوعات معينة".(إبراهيم عبد الوهاب البابطين 1992 :646).

أما روس Rossفيعرفه على أنه تركيبات عقلية "structures montaux " ." تنظم و تقوم الخبرات وهو نفس ما ذهب إليه كل من هارفي(Harvay)و هان(Hunt)و شرودر(Schroder)و إشارة تيرستون(Thurstone1928)إلى أن "الاتجاه يعني مجموع ميول الفرد و مشاعره و انحيازا ته مع أو ضد أفكاره و مخاوفه نحو موضوع معين" و مثل ذلك كل من كوك(Cook)أوسلتز(Seltez)ويعبر (بوجاردس) عن نفس الفكرة بقوله "أن الاتجاه هو ميل الفرد لكي ينحو بسلوكه اتجاه عناصر البيئة الخارجية قريبا منها أو بعيدا، متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة التي تفرضها البيئة (سعد عبد الرحمن 1977).أما جابر عبد الحميد جابر فيعرف الاتجاه "كميل عند الفرد لتقويم شيء أو رمز له بطريقة معينة و يتم التقويم بخلع صفات يمكن أن توضع على مقياس مدرج طرفاه مرغوب فيه و غير مرغوب فيه، و تتضمن عملية التقويم عناصر معرفية و عاطفية و يعرض على الشخص ليثير اتجاه هذا نحوه"(جابر عبد الرحمن جابر، 1964: 43).

و حسب بول دينياتيه "Poldenaty" فإن كلمة الاتجاه" ATTITUDE"مشتقة من "APTITUDINE" التي تعني الاستعداد الطبيعي، و أصل الكلمة لا تيني"Optitudo" و تستمد معناها الحالي منه الإيطالية "Aptitudine" فكلمة اتجاه حسب هوبر استعملت لأول مرة في القرون الوسطى من طرف نقاد الفن لوصف الحالة.

و حسب على براجل فكلمة الاتجاه لا تقتصر على مجال من البحث دون غيره إذ تعدد مفهومها بتعدد الحقول المعرفية و يصنفها حسب المجالات التالية:

1.1–مجال الفسيولوجيا: يستعمل الاتجاه كمرادف لهيئة الجسم.... "posture" و بهذا المعنى فهو يشير إلى نشاط عضلي خاص"cletanus" .

2.1 – في علم النفس:

استعمل الاتجاه بتسميات متعددة: كالاستعداد و التأهب و الترقب و قد عرفه أحمد بدوي بأنه استعداد و تأهب ينظم خبرة الشخص "Attente "و تكون ذات أثر توجيهي و دينا مي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة.

3.1 – في علم الإجتماع:

جاء في قاموس مصطلحات علم الإجتماع.اتجاه يشير إلى الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في سلوك الفرد أو الجماعة عند ما تكون بصدد تقييم شيء أو موضوع بطريقة منسقة ومتميزة.

و كثيرا ما يعبر به عن تيار فكري أو مذهب من المذاهب أو إلى منهج دراسي معين حسب ما أضيف إليه مثلا: اتجاه سوسيولوجي، اتجاه صوري، اتجاه كلي، اتجاه وظيفيّ، اتجاه موضوعي و قد استعمل مفهوم الاتجاه من قبل علماء الاجتماع في أمريكا منذ 1920 و ربطوه بالموضوعات و القيم الاجتماعية حتى لا تفسر المواقف بالحاجة فقط، يؤكد ذلك علماء الاجتماع المصريين حيث يرون بان الاتجاه هو (الجانب الفردي للقيم الاجتماعية).

4.1– في مجال الانتروبولوجيا:

حاول الانتروبولوجيون تجاوز السلوكات الظاهرة للكشف عن العوامل التي تحكمها و حددوا هذه العوامل في صيغة انساق من القيم و المواقف و أقروا بأن هذه الأنساق هي التي تنظم و تضبط تلك السلوكات (علي براجل،1994 :42) و قد قسم علي براجل الاتجاه إلى ثلاثة توجهات بسبب تعدد التعاريف الذي أدى إلى اختلاف التوجهات.

و قد ذهب البعض إلى أن هناك علاقة بين مصطلحات الاتجاه و العقيدة (Belief) و النظم (Doctrine) و الباعث و المذهب و الرأي و القيمة من حيث وظيفة هذه المصطلحات في تحديد و تنظيم السلوك (سعد عبد الرحمن 1977: 32).

2.خصائص الاتجاه :

إن خصائص الاتجاه تكمن في كون:

1.2- الاتجاه تكوين افتراضي : يستدل عليه من خلال السلوكات التي تصدر عن الفرد نحو الموضوع المدرك فالتلميذ الذي يستجيب إلى دراسته بأنماط سلوكية إيجابية فإن هذا يعبر عن اتجاهه المتقبل للدراسة (عبد المجيد نشواتي 1986 :116).

2.2- الاتجاه ذاتي شخصي : يرتبط الاتجاه بالشخص ذاته فهو بالرغم من ارتباطه بالموضوع المدرك إلا أن الفرد يتحرك من ذاته نحو الموضوع و بذلك يصبح الاتجاه أقرب للذاتية منه إلى الموضوعية.

3.2- الاتجاه مكتسب : يخضع لمبادئ التعلم ،فالفرد يتعلم اتجاهاته على نحو قصدي في حين يستعلم أخرى عن غيره لتكون له في الأخير خبرته الشخصية نحو عدد من الموضوعات و المواقف (عبد المجيد نشواتي 1986 :116) .

4.2- الاتجاهات سلبية و ايجابية : ما دامت استجابة الفرد ترتبط ارتباطا عضويا باتجاهاته نحو المثيرات و ما دامت الخبرة تلعب دورا أساسيا في تحديد الاتجاه ،فإن الفرد يتحرك نحو هذا الموضوع بطريقة إيجابية أو سلبية ، فإن كان يمتلك مشاعر إيجابية نحو الموضوع فإنه يسلك سلوكا إيجابيا ومن ثم يمكننا القول أن لهذا الفرد اتجاهات إيجابية نحو هذا الموضوع ، أما إذا استجاب بطريقة تعبر عن النفور فإننا نقول إن له اتجاه سلبي .وبذلك تكون الاتجاهات مستمرة وثابتة ويظهر ذلك من خلال عمل الأفراد على الحفاظ على اتجاهاتهم التي كانوا قد اكتسبوها من خلال الخبرة التي مروا بها عبر مراحل حياتهم ،فقد يلاحظ انسحاب شخص من الجماعة التي لا تتفق مع اتجاهاته غير أن استمرار الاتجاهات وثباتها لا يعني ذلك بشكل مطلق بل هو نسبي ما دام تغيرها أمرا ممكنا .

3.وظائف الاتجاهات :

تؤدي الاتجاهات عدة وظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي أجملها كاتز Katz 1960فيمايلي:

1- تلعب الاتجاهات دورا في تحقيق السلوك المرغوب فيه اجتماعيا .

2- تعكس الاتجاهات قيم الأفراد التي يحتضنونها نحو مجالات حياتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

3- تعبر عن المشاعر التي يحملها الفرد نحو الموضوعات والمواقف المختلفة وتكون هذه الاتجاهات ضد أو نحو أي إيجابية أو سلبية ، تكسب الفرد خبرة وتحتوي المعارف والمعلومات حول مجالات حياتهم المختلفة سواء كانت هذه المجالات روحية أو مادية أو مثالية .

وبالإضافة إلى هذه الوظائف التي أوردها كاتز حاول حامد عبد السلام زهـــران(1974)تلخـــيص وظائف أخرى فيما يلي:

أ - يلعب الاتجاه دور المنظم للعمليات الدفاعية والمعرفية والانفعالية والإدراكية التي تتعلق بمجال حيـــاة الفرد.

ب- تقوم الاتجاهات بتوجيه استجابات الأفراد وتحديدها ومن ثم توجيه سلوكاتهم نحـــو الموضـــوعات والمواقف المدركة.

ج- تعبر الاتجاهات عن نفسها من خلال الألفاظ والسلوكات التي يستجيب بها الأفراد نحو الموضوعات في الثقافة الاجتماعية التي تحتضنها.

د- توضح الاتجاهات العلاقات التي تربط الفرد بمجتمعه .

هـــ تعتبر الاتجاهات التي يصرح بها الفرد عن تكيفه واندماجه الاجتماعيين ومسايرته للقيم والمعتقدات والمعايير الخاصة بمجتمعه.

ز- تعمل على الاقتصاد في التفكير فهي تسمح باتخاذ القرارات نحو المثيرات والمواقف النفسية المختلفـــة بشيء من التكامل دون تفكير في كل موقف على حدى.

ي- تعمل على تحديد أساليب وطرق تفكير وإدراك الأفراد للبيئة التي يعيشون فيها (هامـــل منـــصور 1993 :53).

4.تكوين الاتجاهات :

إن الاتجاهات تتكون خلال كل أو بعض هذه العوامل :(عبد الرحمن عيسوي 1982 : 53)

1-الخبرات المتصلة بمهنة المدرس وعلاقاته الاجتماعية وخبراته السابقة في مرحلة الطفولة .

2- الاتصال بالأفراد الآخرين أو الجماعات الأخرى الرسمية وغير الرسمية التي يتعايش معها في حياتـــه الخاصة والمهنية .

3- الثقافة العامة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه وما تحتويه من عادات وتقاليد وقـــيم وفلـــسفات وأعراف ومعايير وفلسفة الحياة أو أسلوب الحياة السائدة .

4- دور المجتمع في تكوين الاتجاهات بعد انقضاء سنوات الطفولة يصبح على الطفل أن يتصل اتصالا مباشرا بالمجتمع خارج دائرة الأسرة وعلى ذلك يبدأ في اعتناق المثل والمبادئ الاجتماعية عن طريق التأثير الثقافي المباشر .

مع بطبيعته معقد غاية التعقيد فهو يتكون من مجموعة كبيرة من الجماعات الكبيرة والص
ها مكون تكوينا رسميا ومنظما ، وبعضها مكون تكوينا حرا ، وبعضها له أهداف مرسومة وم
ها ليس له هذه الأهداف ، والفرد لا يكون عضوا في جماعة واحدة ولكن معظم الناس ينتمون
من الجماعات مثل جماعة العمل ، جماعة الأصدقاء ،جماعة الدين أو السياسة...كذلك فإن ل
ة تختلف باختلاف الجماعات التي ينتمي إليها ، فقد يكون قائدا في جماعة وتابعا في أخرى ، ب
الجماعات تكون ذات أهمية خاصة عند الفرد بحيث يرجع إليها في الأمور الهامة ويسير حس
دها ومثلها ، تعرف هذه الجماعات بالجماعة المرجعية للفرد ،بحيث هذه الجماعة تمارس س
ا على الفرد وبالتالي تساعد في تكوين كثير من اتجاهاته .

اقع أن كثيرا من اتجاهات الفرد تتوقف على :

لموقف الذي يوجد فيه الفرد ، وعلى الدور الذي يتوقع منه القيام به.

التجارب أو الخبرات المتكررة ، هذه الخبرات الفردية تساعد على تكوين الاتجاه إذا كان الاست
سي والفكري العميق عند الفرد يسمح بتكوين هذا الاتجاه ، فالخبرة الجزئية لا تؤدي إلى تك
اه في حالة تعارض هذه الخبرة مع الخبرة الاتجاهات الراسخة القديمة في شخصية الفرد، فالاست
غبة في الاعتقاد وقبول الآراء أقوى من التجارب ذاتها .

لانفعالات والعواطف ، فالاتجاه غالبا ما يعكس مشاعر الفرد وعواطفه .

عديل الاتجاهات :

وجهة نظر علم النفس التجريبي نستطيع أن تتبين أربعة مستويات للاتجاه :

في المستوى البسيط من الاتجاهات يوجد قضايا أو عبارات تشير إلى الرأي الذي يبديه في المناسب
رة الحدوث والتي لا تعبر بالضرورة عن شعور الفرد الحقيقي وتعبر عن ميل عابر في موقف عابر
على المستوى الثاني ترتبط رغبات الأفراد بدوافع عميقة في شخصياتهم .

أما المستوى الثالث فيتمثل في تجمع عدد من الاتجاهات الفردية وترابطها في شكل اتجاه واحد.

أما على المستوى الرابع ففيه ترتبط وتتوحد مجموعة من المواقف أو الاتجاهات الجزئية البس
ون اتجاها من المرتبة العالية أي من مرتبة أعلى من مجرد اتجاهات بسيطة .

والاتجاهات تصبح صعبة التعديل إذا تكونت منذ سن مبكرة والمعروف أن الانطباعات الأولية تكـــون أكثر ثباتا لأنها في الواقع تصبح سمات شخصية الفرد، وأيضا لأن كل عنصر من عناصر الاتجاه مـــرتبط ومتصل بالعناصر الأخرى ومن ثم لا يمكن تغيير هذه العناصر كل على حدى أو عنصرا منفصلا عـــن الأخر .لكن في سن الشباب تتغير الآراء ـــ لأن الشباب أكثر مرونة ـــ فتتأثر بأساليب الإعلان والدعاية المختلفة. ونستطيع أن تتبين أن هناك أنواعا من السمات التي تضرب بجذورها العميقة في شخصية الفرد وعلى ذلك لا تخضع للتغيير بسهولة كما نؤكد على تأثير عضوية الجماعة في تغيير الاتجاهات وكذلك الخبرة العملية والممارسات الفعلية (عبد الرحمن عيسوي، 1982 : 54).

6.مميزات الاتجاه:

مهما تعددت التعريفات فهناك اتفاق على أهم الخصائص التي تميز الاتجاه وهي:

1- الثبات و الاستقرار النسبي و مقاومة التغيير مما ينتج ثباتا أكثر في السلوك.

2-إنه نزوع للاستجابة نحو موضوع ما، أكثر منه سلوك فعلي .

3-انه يوجه السلوك

4-أنه يتكون وينمو و يتطور عند الفرد من خلال تفاعله مع بيئته و بالتالي فهو مكتسب وليس وراثيا.

7.مكونات الاتجاه:

نظرا لتعدد التعريفات اختلفت التوجهات النظرية و التي حددها بعض الباحثين في ثلاث توجهات:

1.7- التوجه الأول: يرى بأنه ينبغي النظر إلى مفهوم الاتجاه كوحدة أو كنسق عام له ثلاثـــة أبعـــاد البعد المعرفي و الوجداني و السلوكي ذات علاقة أو مرتبطة ارتباطا قويا يعكـــس مـــدى تفكيرهـــم و تعودهم و سلوكهم نحو أي موضوع من هذه الموضوعات.

غير أن الاتجاهات تتكون من ثلاث أبعاد مجتمعة و من خلال ما تقدم يمكن أن نستخلص بـــأن لكـــل باحث أو اتجاه مبرراته للمكونات الأساسية الأكثر شيوعا وهي :

الجانب أو البعد المعرفي:

و يعني رصيد الفرد من الخبرات والمعلومات التي يكونها الفرد حول موضوع معين و تشمل الأركـــان والمفاهيم و المعتقدات و التوقعات نحو الأشياء و الموضوعات و يمثل هذا البعد المرحلة الأولى في تكوين الاتجاه.

الجانب أو البعد الوجداني (العاطفي):

و يشير إلى النواحي العاطفية و الوجدانية التي تتعلق بالشيء .و يعني تلك الشحنة الانفعالية التي يصطبغ بها سلوك الفرد و نزوعه في الموقف الذي ينشط فيه الاتجاه ، هذه الشحنة تختلف عمقا و شدة كما تبعا لقوة الاتجاه أو ضعفه و هو يمثل المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه.

الجانب أو البعد السلوكي أو العملي:

و يتضمن جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه فلو أن الفرد لديه اتجاه موجب نحو شيء ما فإنه يسعى جاهدا إلى مساندة و معاونة هذا الاتجاه و لو أن الفرد لديه اتجاه سالب نحو شيء ما فإنه يسعى جاهدا إلى تحطيم و معاقبة و إيذاء كل شيء يتعلق بهذا الاتجاه.

و منهم من يسميه بالبعد النزوعي(محمد عودة) و هو يمثل في نظره الكيفية التي يجب أن يسلكها الفرد اتجاه موضوع معين و يأتي هذا البعد كمرحلة ثالثة في مراحل تكوين الاتجاه و قد ازدهرت الدراسات حول هذه الأبعاد و المراحل الثالثة في جميع اتجاه العالم خاصة في الو.م.أ.

ومن أشهر التعاريف تعريف جوردن البورت " الذي يرى بان الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلية والنفسية والعصبية تتكون من الخبرة والتجربة التي تؤثر على استجابات الفرد وسلوكهم نحو جميع الأشياء والمواقف المتعلقة بهذه الحالة "، (محمد عودة ، اتجاهات الشباب الكويتي ، المجلة التربوية:13).

كما يرى جيج "Gage "إن الاتجاه يتضمن جانبا عاطفيا وجانبا معرفيا وتوجيهيا (مع أو ضد) كما يتضمن ناحية الموضوعية ".(علي براجل ، 1994 :40) .

2.7- التوجه النظري الثاني :

حسب علي براجل فان التوجه الثاني يقارب التوجه الأول لأنه يعتبره نسق لكن مع وجود اختلافات طفيفة في المفاهيم ويعزو ذلك إلى ميلتون روكتش (M Rokeach) الذي يعرف الاتجاه "بأنه عبارة عن تنظيم المعتقدات حول موضوع أو موقف معين يتسم بالثبات النسبي ويؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بأسلوب تفضيلي".(علي براجل ،1994 :40) .

3.7- التوجه النظري الثالث :

يرى أصحابه بان الاتجاه يتضمن المكون الوجداني فقط ويستنتج ذلك من تعريفهم له كالأتي :"الاتجاه عبارة عن استعدادات وجدانية مكتسبة وهي ثابتة وتلعب دورا كبيراني تحديد سلوك الإنسان ومشاعره إزاء الأشياء التي يمارسها."

كما أن جابر عبد الحميد جابر" يرى أن المكون العاطفي هو الجانب الرئيسي في الاتجاه طالما أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بتقويم الشيء ، وعند تقويم الموضوع ما تلزم بعض العناصر المعرفية ، إذ ينبغـــي أن تميـــز الموضوع أو تتعرف عليه و أن تربطه على الأقل ضمنيا بأشياء أخرى ومعتقدات أخرى ، وعلى الرغم من هذا فالعنصر العاطفي هو الذي يميز بين التقويم الإتجاهي والتقدير العقلي ، وقد يكون لدى الفـــرد معتقدات وأحكام عن أشياء مختلفة في عالمه ولكنها لا تصبح اتجاهات إلا إذا صاحبها مكون انفعـــالي يجعل الفرد يميل إلى الشيء أو ينفر منه " (جابر عبد الحميد جابر ،السلوك الإنساني 1984 :127).

8.أنواع الاتجاهات :

1.8- الاتجاهات العامة :

هي الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من الأفراد ، وقد تشيع بين أفراد كل المجتمع نحو موضوعات متقاربة .

2.8- الاتجاهات الخاصة :

هذا النوع من الاتجاهات تعتبر ذاتية لأنها أكثر فردية وهي أقل ثباتا واستقرارا .

3.8- الاتجاهات العلنية :

وهي اتجاهات يجهر بها الفرد دون شعوره بحرج أو انزعاج و غالبا ما تكون متفقة مع معـــايير المجتمـــع وقيمه الأخلاقية .

4.8- الاتجاهات السرية :

وهي اتجاهات يخفيها الفرد و لا يرغب في الإفصاح عنها و هي لا تتفق مع معايير المجتمع وقيمه .

5.8- الاتجاهات القوية :

عرفها " حامد عبد السلام زهران " أنها تلك التي تظهر في السلوك القوي الفعلي عن العزم والتصميم و الاتجاهات القوية أكثر ثباتا واستمرارا ويصعب تغييرها نسبيا .

6.8- الاتجاهات الضعيفة :

وهي الاتجاهات التي يسهل التخلي عنها أو تغييرها في ظروف معينة أو تحت ضغوطات .

7.8- الاتجاهات الموجبة :

وهي التي تقوم أساس تأييد الفرد ومواقفه .

8.- الاتجاهات السالبة :

هي الاتجاهات التي تقوم على أساس معارضة الفرد وعدم موافقته .

9.- وظائفها :

اتجاهات وظائف متعددة أهمها صقل الشخصية مما يجعل الفرد قادرا على اتخاذ قرارات مختلفة دو
دد أو تخوف .

د حدد العالم (ما كجير M C GUIRRE) أربعة وظائف أساسية للاتجاهات هي :

1.9.- وظيفة تكييفية :

هي وظيفة تساعد الفرد على تحقيق هدف معين،فنحن غالبا ما تكون اتجاهاتنا مماثلة لاتجاها
شخاص الذين نحترمهم في أي مجال من المجالات،وهذه الاتجاهات تساعدنا في التوافق مع الأشي
لمواقف.

2.9.- وظيفة اقتصاد المعلومات :

عناه إننا لا نحتاج إلى معرفة كل شيء عن الموضوع حتى نستجيب إليه فالاتجاهات تزيد من ثقتنا
فاعل مع الموضوعات وهي تزودنا بمجموعة بسيطة من المعلومات كي نستجيب للمؤثرات البيئية .

3.9.- وظيفة تحقيق الذات التعبيرية :

اهات الفرد تحدد نمط تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها عن طريق التعبير عنها بأي وسيلة .

4.9.- وظيفة الدفاع عن الذات :

كثيرا من اتجاهاتنا نحو الموضوعات أو الأشياء يتحدد في ضوء حاجاتها الشخصية والتناقضات
اخلية وبالتالي نحكم على هذه الموضوعات من منظور الدفاع عن الذات .

عوامل تكوين الاتجاهات :

تجاهات النفسية أنماط سلوكية يكتسبها الفرد نتيجة احتكاكه بمؤثرات العالم الخارجي والتي من خلال
ى الفرد إلى إعطاء استجابات معينة .

1- المؤثرات الو الدية :

بر الوالدان من أقوى العوامل المؤثرة في تكوين اتجاهات والدية حيث وجد إن أكثر اتجاهات الفر
ر إلى حد كبير باتجاهات والدية من خلال التنشئة الاجتماعية .

من التوضيح إذا عبر الشخص عن حب للغة الإنجليزية مثلا فهذا ميل أو اهتمام لديه ولكـ
أنها لغة صعبة التعلم فهذا اتجاه ويصبح الشخص في حالة صراع بين اهتمامه بحب اللغة الإ
ده في صعوبة تعلمه ،أو أن يقول أحب العلوم (ميل)لأنها ضرورية لكل إنسان (اتجاه)فلا يح
ل هنا بين ميوله واتجاهاته.

3- أوجه التقدير APPRECIATIONS :

ر مصطلح قريب من مصطلح اتجاه فعندما يقدر الشخص ضرورة العلوم إنسان فهو يفعل ذ
ده في صحة ذلك ويشير مصطلح تقدير إلى سلوك بسيط يعبر عنه الشخص لفظيا (يـصبح
ا معرفيا أكثر منه انفعاليا) أو فعليا (يصبح هنا انفعاليا فقط) تجاه شيء أو ظاهرة أو قضية م
تقدير جهد العلماء أو تقدير دور رجال التعليم في حياتنا وهكذا .

LA VALEUR :

ببساطة هي أحكام يصدرها الشخص على العالم المحيط به وهي تنظيمات معقدة لأحكام ع
دانية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني وهناك أنماط متنوعة للقيم مثـل القـيم ال
جتماعية والعلمية والجمالية والسياسية والاقتصادية.

ة أيضا هي محصلة مجموعة اتجاهات تكونت لدى الشخص نحو شيء أو موضوع أو قضية م
قة أو الرفض والاتجاه هو وحدة تكوين هذه القيمة والفرق بين الاتجاه والقيمة هو فرق في
ي في النوع والسلوك عامة هو عبارة عن مجموعة من القيم تكونت في صياغ مجموعة كـبير
هات و لذا تعد القيم بمثابة قوة موجهة تحدد اختيارات الناس في حياتهم .

المعروف أن أي نظام ثابت من القيم يعد ركيزة أساسية تقوم عليها أساليب تكيف الإنسا
م القيمي هو إطار مرجعي يلجأ إليه الإنسان عند الحاجة فيحدد سلوكه وأساليب تكيفه م
به ،مثال قيمة الوطنية تتضمن الاتجاهات نحو مساعدة الآخرين وإنكار الذات وحـب ال
صحية والإخلاص في العمل والتعاون ..... إلخ لأنها جميعها اتجاهات تدور حول محور واحد
عاطفة قوية تتمثل في قيمة جامعة هي قيمة الوطنية.

ى " علي احمد علي " أن الفرد يتبنى عادة اتجاهات الجماعة التي ينتمي إليها خصوصا إذا كانت
ماعة متماسكة تشبع حاجات الفرد وكان الفرد يشعر بالانتماء إلى هذه الجماعة .

2- المؤثرات الثقافية :

الثقافة السائدة في المجتمع بما فيها من عادات و تقاليد وقيم و نظم دينية و أخلاقية واقتصادية
جتماعية لها دور في تشكيل اتجاهات الفرد و قد تتفاعل هذه العناصر تفاعلا ديناميكيا فتؤثر فيه من
لال علاقاته الاجتماعية مع بيئته .

3- أنماط الشخصية :

بط الاتجاهات بالصفات المزاجية والشخصية للفرد . وقد أكد (بلير BLAIR) دراسة أجريت
حث العلاقة بين صفات الشخصية الخاصة كالانطواء والانبساط والاتجاهات .

ضح إن صفة الانطواء تساعد على تكوين اتجاهات محافظة وإما صفة الانبساط فتساعد على تكوين
اهات تقدمية ثورية .

4- الحقائق والمعلومات :

شكل الاتجاهات على أساس ما يتوفر لدى الفرد من حقائق ومعلومات وقد أكد العالم " ارنوف وتيبو
نه لا يحتمل أن تسهم وسائل الإعلام في حد ذاتها في تكوين الاتجاهات وإنما هي الأخرى تدعم
تجاهات في تكوينها باحد المصادر الأخرى .

1.المفاهيم المتقاربة من الاتجاهات:

1.1- الرأي :

أي هو الصورة اللفظية للتعبير عن معتقدات الفرد واتجاهاته وهو يعكس وجهة نظر الفرد لفظيا فقط
ر موقف معين ويكون إما معارضا أو مؤيدا لهذا الموقف أو الشخصي أو المشكلة وإذا أصبح السلوك
ظي سلوكا فعليا أو واقعيا أصبح اتجاها وليس رأيا .

2.1- الميل والاهتمام :

هتمام هو تعبير عن الحب أو الكره بينما الاتجاه كما سبق الإشارة إليه هو تعبير عن الاعتقاد أو
وقف، بمعنى أن الميول تتضمن المشاعر أكثر مما تتضمن المعتقدات ،وهي التي تعطي للحياة قيمة نعيش
أجلها ويؤدي نقص الميل إلى نوع من اليأس لدى الفرد.

ويرى " علي احمد علي " أن الفرد يتبنى عادة اتجاهات الجماعة التي ينتمي إليها خصوصا إذا كان
الجماعة متماسكة تشبع حاجات الفرد وكان الفرد يشعر بالانتماء إلى هذه الجماعة .

2.9- المؤثرات الثقافية :

إن الثقافة السائدة في المجتمع بما فيها من عادات و تقاليد وقيم و نظم دينية و أخلاقية واقتص
واجتماعية لها دور في تشكيل اتجاهات الفرد و قد تتفاعل هذه العناصر تفاعلا ديناميكيا فتؤثر فيه م
خلال علاقاته الاجتماعية مع بيئته .

3.9- أنماط الشخصية :

رتبط الاتجاهات بالصفات المزاجية والشخصية للفرد . وقد أكد (بلير BLAIR) دراسة أجري
بحث العلاقة بين صفات الشخصية الخاصة كالانطواء والانبساط والاتجاهات .
اتضح إن صفة الانطواء تساعد على تكوين اتجاهات محافظة وإما صفة الانبساط فتساعد على تكو
تجاهات تقدمية ثورية .

4.9- الحقائق والمعلومات :

شكل الاتجاهات على أساس ما يتوفر لدى الفرد من حقائق ومعلومات وقد أكد العالم " ارنوف وتي
انه لا يحتمل أن تسهم وسائل الإعلام في حد ذاتها في تكوين الاتجاهات وإنما هي الأخرى تسد
تجاهات في تكوينها باحد المصادر الأخرى .

1.المفاهيم المتقاربة من الاتجاهات:

1.1- الرأي :

أي هو الصورة اللفظية للتعبير عن معتقدات الفرد واتجاهاته وهو يعكس وجهة نظر الفرد لفظيا فقط
موقف معين ويكون إما معارضا أو مؤيدا لهذا الموقف أو الشخصي أو المشكلة وإذا أصبح السلو
ظي سلوكا فعليا أو واقعيا أصبح اتجاها وليس رأيا .

2.1- الميل والاهتمام :

هتمام هو تعبير عن الحب أو الكره بينما الاتجاه كما سبق الإشارة إليه هو تعبير عن الاعتقاد أو
قف، بمعنى أن الميول تتضمن المشاعر أكثر مما تتضمن المعتقدات ،وهي التي تعطي للحياة قيمة نعيش
أجلها ويؤدي نقص الميل إلى نوع من اليأس لدى الفرد.

ه أو الموقف ATTITUDE :

ه هو موقف يتخذه الفرد أو استجابة يقوم بها اتجاه شيء أو شخص أو حدث أو مشكلة معين
ل أوالرفض نتيجة مروره بخبرة تتصل بذلك الشيء أوموقف أومجموعة من المواقف و الموضوع
ه الخلاصة تتعلق بما يعتقده الفرد فالاتجاه نمط من السلوك يسلكه الفرد نتيجة المعنى الذي تك
ويكون إيجابيا أو سلبيا ويتميز الاتجاه بأنه مكتسب وله صفة الثبات النسبي لأنه مرتبط بشخ
وحاجاته وإدراكه لموضوع الاتجاه ولذا فليس من السهولة بمكان تعديل أو تغيير اتجاه سلبي .

ف ATTITUDES :

نوعا من القدرات التي تنتج عن التعلم وترتبط غالبا بالمجال الوجداني والموقف يشكل قدرة داخلي
ى في سلوكات الفرد والأمثلة على المواقف : الاتجاهات ،سلبية كانت أو إيجابية ،والميول المخ
سامح والتعاون ،والنفور من موضوع ما .وترتبط المواقف عادة بالقيم المختلفة كالقيم الأخلاق
ينية والثقافية وتوجه سلوكات الأفراد واختياراتهم إزاء ظواهر وأشياء مختلفة .

.قياس الاتجاه :

الاتجاه كما يقول ألبورت " حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تنظم أو تتكون خلال التج
برة التي تسبب تأثيرا موجبا أو قياسيا على استجابات الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي تث
الاتجاه ".(المجلة التربوية ، 1985: 32)

وجاردس يعرفه بأنه نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية تصبح هذه النزعة قيمة إيجابية أو سل
واقع أن الاتجاه هو الذي يحدد استجابة الفرد لمثيرات البيئة الخارجية ، والشخص الأمريكي بـ
ل اتجاها عدوانيا نحو الزنوج يستجيب عندما يلتقي بشخص زنجي استجابة مخالفة للشخص الذ
ى هذا الاتجاه نحو الزنوج .

ى كل فرد وهو ينمو اتجاهات نحو الجماعات والأفراد والمواقف والموضوعات الاجتماعية . وك
في مجال البيئة يمكن أن يكون موضع اتجاهه ، فهناك اتجاهات نحو الدين والزواج من امرأة عا
زواج المبكر ، وتنظيم النسل و الاختلاط و ما إلى ذلك،وقد تكون الاتجاهات إيجابية أو سلبية
أ نتيجة للخبرات السابقة التي تعلمها الفرد ، أو هي خلاصة التنشئة الاجتماعية .

وقياس الاتجاهات ييسر التنبؤ بالسلوك وإلقاء الضوء على صحة أو خطأ الدراسات القائمة . ويـزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة كزيادة الخبرة والمعرفة بالعوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه ، وله فوائـده في ميادين الصحة النفسية والتربية والتعليم والخدمة الاجتماعية والإنتاج والعلاقات العامة ، أمـا بـصورة خاصة فإن له فائدته في معرفة الاتجاه وكيفية تغييره نحو موضع معين .

وقياس الاتجاه يكون لمعرفة الموافقة والمعارضة لنفس الاتجاه المقاس ومعرفة ثبات وشدة الاتجاه .

غير أنه عند قياس الاتجاه يجب ملاحظة الفرق بين الاتجاه اللفظي والسلوك العملي ، فالاتجاه اللفظي هو الذي تستطيع معرفته وتحديده عن طريق مقاييس الاتجاهات ، غير أن السلوك العملي هو مـا يـصدقه عمل الشخص الذي يراد معرفة اتجاهه،حيث إن ويكر يرى (1969)في هذا الجانـب.إن الاتجاهـات اللفظية ربما تكون أقرب إلى السلوك الظاهري منها إلى المشاعر الحقيقية.

واستند ويكر إلى دراسات قام بها زايف(1929)الذي قاس الاتجاه حول الفكـرة القائلـة إن كـسر زجاجة المرآة يجلب الحظ السيئ لمن يكسرها،حيث جمع عددا من المرايا و المطارق،وأجرى دراسته على 32 شخص فوجد أن 2 منهم فقط هم الذين طابق اتجاههم اللفظي سلوكهم العملي أي أن 2 من32هم الذين قاموا بكسر المرايا ،حيث تدل هذه النتيجة عن التباعد بين الاتجاه اللفظي و السلوك العملي. أيضا ما قام به كوري 1937 من دراسات حول الغش في الامتحانات،حيث أعطى مجموعة مـن الطـلاب مقياسا لمعرفة اتجاهاتهم نحو الغش في الامتحان،و قام بتصحيح المقياس ،ثم أعطى الطلاب المقياس مـرة أخرى ليقوم كل طالب بتصحيح الاختبار الذي أجاب عليه و اعتبر إن الفرق بين درجات التي أعطاها للطلاب والتي أعطاها الطلاب للأنفسهم هو درجة الغش في امتحان، فوجد أن معامل الارتبـاط بـين الاتجاه اللفظي والسلوك العملي=02،أي انه لايوجد ارتباط بينهما ،وقد حصل" تيتل وهل" على نتائج مماثلة. (أحمد محمد الطيب، 1999: 96)

وتتحدد الاتجاهات حسب المواقف و الخبرات والثواب والجزاء والمكافئة أو خبرات الألم والفشل والإحباط ، وقد تكون الاتجاهات غير ذلك ، كأن يكون الاتجاه هو السائد في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ويضرب احد علماء النفس مثالا لذلك فيقول " إن فتاة صغيرة سمعت قرع جرس باب منزلهـا فخرجت ثم عادت مخبرة أمها أن سيدة تود مقابلتها ، فذهبت الأم وعادت مخبرة ابنتها أنهـا لم تكـون سيدة وإنما هي مجرد زنجية" وتبعا لمدرسة التحليل النفسي فان الاتجاهات والقـيم والمثـل والمعـايير الاجتماعية تكون مفهوم الذات التي هي مبدأ الدافع ومستودع الأخلاق والقيم الاجتماعية .

طرق قياس الاتجاه :

عدة طرق لقياس الاتجاهات منها :

1- طريقة بوجاردس Bogardus

ى بطريقة قياس البعد الاجتماعي ،وظهرت هذه الطريقة سنة 1925 بين الجماعات القومية ح
المقياس البعد الاجتماعي إذ يحتوى على عبارات تقيس قرب الفرد أو بعده أو تسامحه أو تعصبه
ونفوره من جماعات أو جنس معين ، وهذا المقياس الذي وضعه بوجاردس على النحـــو التـــا

ل رقم(1) يبين مقياس بوجاردس(أحمد محمد الطيب ،تقويم والقياس النفسي التربوي1999 :98

	أصادقهم	أجاورهم في المسكن	أزاملهم في العمل	اقبلهم كمواطنين في بلدي	اقبلهم كزائرين لوطني	استبعدهم في وطني
	2	3	4	5	6	7

ع الفرد علامة أمام أي عبارة تمثل اتجاهه .

يستخدم هذا القياس لقياس الاتجاهات نحو القوميات والمجتمعات كاليهود والانجليز والعمل وهك
ه الاستجابات التي يحويها المقياس ، عبارة عن مستويات متدرجة أكبرها و أقربها الأولى ، واقل
ها السابعة .غير أن هذا المقياس رغم سهولة تطبقيه إلا انه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة ، وقد
ردس سنة 1926 على عينة من الأمريكيين قدرها حوالي2000 ليقيس اتجاههم نحو 29 جماع
ة وعنصرية ، و أعاده سنة 1936 ليعرف التغير الذي طرأ على الاتجاهات خلال 10 سنوات.

2- طريقة ليكرت :

ستخدم طريقة ليكرت لقياس شتى الاتجاهات ، وهي أسهل الطرق تطبيقا ، واستخدمها ليكر
لقياس الاتجاهات نحو المحافظة التقدمية - المرأة

ي مقياس ليكرت 5 مستويات أولها أعلى درجة في الموافقة ، وأخرها أعلى درجة في المعارض
على النحو التالي :

ل رقم(2) يبين مقياس ليكارت(أحمد محمد الطيب،تقويم والقياس النفسي والتربوي1999 :99

موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلق

وتعطى درجات الإجابة حسب الترتيب 1.2.3.4.5 في حالة العبارات الموجبة ، إما عندما تكون العبارة سالبة فان الإجابات تعطي درجة عكسية 5.4.3.2.1 .

وتجمع درجات الفرد في الاتجاه الواحد ، حيث تدل الدرجة التي يحصل عليها الفرد على اتجاهه ، فإذا كان عدد الأسئلة 10 فان أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها 50 والتي تمثل الموافقة الكلية بدرجة كبيرة جدا واقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد 10 والتي تمثل المعارضة الكاملة التامة . وتكون درجة الفرد محصورة بين 10و 50 والتي تمثل اتجاهه بين الموافقة والمعارضة .

3.12- طريقة جتمان :

وضع جتمان مقاسه 1947 – 1950 على غرار مقياس قوة الإبصار ،فالفقرة التي يوافق عليها الفرد تدل على انه موافق على ما سبقها من فقرات .كقياس قوة البصر،فالعلامة التي يستطيع الفرد رؤيتها تدل على انه استطاع رؤية العلامات السابقة لها.وهكذا تتحدد قوة الإبصار بالتدرج في العلامات حتى يصل الفرد إلى أقصى علامة تحدد قوة بصره ، كذلك يصل في مقياس جتمان إلى أقصى علامة تحدد اتجاهه . وقد قاس جتمان اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليه الفرد من الثقافة .

أي المستويات الآتية تعتبر كافية لتثقيف الفرد :

جدول رقم(3) يبين مقياس جتمان(أحمد محمد الطيب، تقويم والقياس النفسي والتربوي1999 :100)

نعم					لا
نعم					لا
نعم					لا
نعم					لا
نعم					لا

1 – أن يكون المستوى جامعيا .

2 – أن يكون المستوى ثانويا .

3 – أن يكون المستوى إعداديا.

4 – أن يكون المستوى ابتدائيا.

5 – أن يكون المستوى يقرأ ويكتب.

لا أن استخدام طريقة جتمان لقياس الاتجاهات تعتبر محدودة لأنها لا تصلح إلا لبيان الاتجاهات التي تكون متدرجة .

وهناك عدة طرق أخرى لقياس الاتجاهات كطريقة ترستون والاختبارات الاسقاطية بما تحوي من عدة أساليب .

هذه الطرق اقل استخداما من غيره وأكثر صعوبة واقل دقة من الطرق التي أوردن
ث تعتبر أهم الطرق استخداما في قياس الاتجاهات خصوصا طريقة ليكرت لسهو
ها .

التعاريف السابقة أن بعض الباحثين يتفقون على أن استجابات الفرد نحو البيئ
طا وثيقا باتجاهاته نحو موضوعات هذه البيئة ، فهم بهذا يربطون تكون الاتجاهات
الفرد خلال مراحل نموه ، وهذا حسب كل من" توماس و زنانيكي ،جوردن
فشباني مخيمر ورزق ، سيد خير الله ".

نعب، ستوتزال ، بوجاردوس ،ترستن ، حلمي المليجي و محمود عبد الحليم حامد"
ناه يرتبط بالعوامل النفسية و تفاعلها مع بعضها البعض.

الفصل الثالث

التدريس بالكفاءة

تمهيد

أولا: الكفاءة

1 : تعريف الكفاءة

2 : مفهوم الكفاءة المهنية

3 : الكفاءة في المجال المدرسي

4 : مؤشر الكفاءة

5 : الكفاءة وعلاقتها بالذكاء

6 : بعض المفاهيم المتقاربة مع الكفاءة

7 : الكفاءات العرضية (الأفقية)

8 : مركبات الكفاءة

9 : القدرات والكفاءات

10 : القدرة والمهارة

11 : مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم

ثانيا : نموذج التدريس بالكفاءة

1 : تعريف نموذج التدريس بالكفاءة

2 : النظريات النفس معرفية وعلاقتها بالتدريس بالكفاءة

3 : خصائص البنائية

4 : مراحل تطور التعليم في الجزائر حسب النماذج والمناهج

5 : المنهاج

6 : دواعي بناء المنهاج بطريقة التدريس بالكفاءة

7 : الطرائق التربوية في ظل التدريس بالكفاءة

8 : تقويم التدريس بالكفاءة

خلاصة الفصل

الكفاءة

يف الكفاءة :

ف اللغوي : جاء في لسان العرب لابن منظور :

على الشيء مكافأة وكفاه: جازاه ،والكفيء : النظير ،وكذلك الكفء والكفؤ والمصدر ال
لاكِفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له.

ـء النظير والمساواة ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمـــرأة في حـ
وبيتها وغير ذلك .والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصرفه.

الله تعالى في محكم التنزيل :" بسم الله الرحمن الرحيم قل هو الله أحد الله الـــصمد ، لم يلـ
لم يكن له كفؤاً أحد " (سورة الإخلاص) فالله سبحانه وتعالى لا مثيل له ولا إله غيره .

رد فيه أيضاً استناد لقول حسان بن ثابت :وروح القدس ليس له كفاء :أي جبريل عليه الـ
ه نظير ولا مثيل .

كفات القدر وغيرها إذا كببتها لفرغ ما فيها .والكفاه :معناه الخدم الذين يقومون بالخدمة .
وكفى الرجل كفاية فهو كاف إذا قام بالأمر والكفاية هي ما يكفي به الفرد عن غيره .

جد التقويم والبحث التربوي يقدم ج .دولانشير(G.de landshere) تعريف الكفاءة ينط
هوم الذي يقدمه تشومسكي والذي يعتبرها القدرة لدى الأفراد على إصدار وفهم جملة جدي
فاءة في الاستعمال التشومسكي تعني المعرفة الضمنية والفطرية " Innée "التي يمتلكها جميع ا
هم "إن النظام المستبطن (المتمثل) للقواعد المتحكمة في هذه اللغة يجعل الفرد قادرا على فه
إنتاج عدد لانهائي من الجمل .

ـ القاموس التربوي لفولكيي 1971 "P.Faulquié" فإن كلمة "Competence" مشتقة
" Competens"من الفعل"Competer"أي الـــذهاب "aller-(Peter)" و cum "م
" بمعنى الملائمة مع المرافقة ، إن الكفاءة هي القدرة capacitéسواء القانونية أو المهنية المكت
بعض المهام والوظائف للقيام ببعض الأعمال .

من خلا ل هذه التعاريف يتضح بان الكفاءة كلمة مولدة وهي مصطلح حديث في الفكر التربوي يشوبه الكثير من الاختلاف وذلك لاختلاف ميادين الاستعمال فليس هناك إجماع على إعطاء تعريف محـــدد للكفاءة فهي استعداد على قوة القيام ببعض الأفعال "actes " و هي نسق من القـــوانين المكتـــسبة والمستدخلة" Intériorise "من طرف المتحدثين بلغة ما.

فالكفاءة هي القدرة على مواجهة بعض الوضعيات وانجاز الأعمال المحددة أو بعبارة أخرى هي مجموعة الاستعدادات التي تجعل الفرد مؤهلا للقيام بفعل معين إلى جانب ذلك فهي المواقف التي تسمح له بإتمام بعض الأعمال الأخرى .

فقد تعني الأداء وقد تعني قيام الفرد بفعل بفعالية وقد تعني الإتقان وقد تعني المهارة ، ولابد أن يكـــون الأداء مستندا إلى معارف ، والكفاءة هي مكون معرفي أدائي أي ماهي الأداءات التي يقوم بها المتعلم بعد فترة من التكوين ؟.

ولقد تم حسب مزيان أحمد قاسم استخدام وتوظيف مفهوم الكفاءة لكي يؤدي معان مختلفـــة والتيـــار المؤيد لمصطلح كفاءة يرى بعدم وجود فرق جوهري بين مفهـــوم الكفـــاءة (competence) وبـــين مصطلح " aptitude" في اللغة الفرنسية و" capacity"في اللغة الانجليزية الذي يعني التأهيل فالمقصود من هذا المفهوم هو المنحى الذي يوضحه كميزة بنيوية ونفسية يعبر عنه بمردود ، ويحتوي على خصائص أساسية هي:الاستعداد الطبيعي للفرد ، التمايز الشخصي ثم المردود ، وعادة مـــا يـــستعمل المـــصطلح كمرادف لمفهوم القدرة "ability" في اللغة الانجليزية والذي يشمل مفهومي الكفاءة والقدرة معا .إن مفاهيم مثل الكفاءة ،والمهارة ،والقدرة والخبرة مفهومات كلها تصب في خانة واحدة عندما يتعلق الأمر بالسلوك الفردي الذي يقوم به الإنسان.(مزيان الحاج قاسم،114:2004) .

2.مفهوم الكفاءة المهنية :

حسب تقرير المجلس الوطني البريطاني للتأهيل المهني (c.v.q.b)هي مفهوم شامل يتضمن أيضا التنظـــيم والتخطيط والتحديد لبلوغ القدرة على التكيف مع النشاطات الجديدة غير الروتينية والآليـــة ، وهـــي تشمل كل المواصفات والسمات الشخصية الفعالة التي يشترطها سوق العمل أو الوظيفة مما يؤهل الفرد للاندماج بفعالية مع مجموعة العمل والإدارة والزبائن .

من خلال هذا التعريف يتبين أنه شامل يتناول مفهوم الكفاءة انطلاقا من خصائصها كونهـــا تحتـــوي المهارة وإنها نتيجة عملية إدماجية،وهذا يعني أنها أكثر مستوى وشأنا ومرتبة مـــن العناصـــر المـــشكلة والمكونة لها وهذا بفضل ما تقوم به من دور في تطوير العوامل والعناصر التي تحتويها(مزيـــان الحـــاج قاسم، 114:2004).

من خلال هذه التعاريف يتضح بأن الكفاءة كلمة مولدة وهي مصطلح حديث في الفكر التربوي يشوبه الكثير من الاختلاف وذلك لاختلاف ميادين الاستعمال فليس هناك إجماع على إعطاء تعريف محدد للكفاءة فهي استعداد على قوة القيام ببعض الأفعال "actes " و هي نسق من القوانين المكتسبة والمستدخلة" Intériorise "من طرف المتحدثين بلغة ما.

فالكفاءة هي القدرة على مواجهة بعض الوضعيات وانجاز الأعمال المحددة أو بعبارة أخرى هي مجموعة الاستعدادات التي تجعل الفرد مؤهلا للقيام بفعل معين إلى جانب ذلك فهي المواقف التي تسمح له بإتمام بعض الأعمال الأخرى .

فقد تعني الأداء وقد تعني قيام الفرد بفعل بفعالية وقد تعني الإتقان وقد تعني المهارة ، ولابد أن يكون الأداء مستندا إلى معارف ، والكفاءة هي مكون معرفي أدائي أي ماهي الأداءات التي يقوم بها المتعلم بعد فترة من التكوين ؟.

ولقد تم حسب مزيان أحمد قاسم استخدام وتوظيف مفهوم الكفاءة لكي يؤدي معان مختلفة والتيار المؤيد لمصطلح كفاءة يرى بعدم وجود فرق جوهري بين مفهوم الكفاءة (competence) وبين مصطلح " aptitude" في اللغة الفرنسية و" capacity"في اللغة الانجليزية الذي يعني التأهيل فالمقصود من هذا المفهوم هو المنحى الذي يوضحه كميزة بنيوية ونفسية يعبر عنه بمردود ، ويحتوي على خصائص أساسية هي:الاستعداد الطبيعي للفرد ، التمايز الشخصي ثم المردود ، وعادة ما يستعمل المصطلح كمرادف لمفهوم القدرة "ability" في اللغة الانجليزية والذي يشمل مفهومي الكفاءة والقدرة معا .إن مفاهيم مثل الكفاءة ،والمهارة ،والقدرة والخبرة مفهومات كلها تصب في خانة واحدة عندما يتعلق الأمر بالسلوك الفردي الذي يقوم به الإنسان.(مزيان الحاج قاسم،114:2004) .

2.مفهوم الكفاءة المهنية :

حسب تقرير المجلس الوطني البريطاني للتأهيل المهني (c.v.q.b)هي مفهوم شامل يتضمن أيضا التنظيم والتخطيط والتحديد لبلوغ القدرة على التكيف مع النشاطات الجديدة غير الروتينية والآلية ، وهي تشمل كل المواصفات والسمات الشخصية الفعالة التي يشترطها سوق العمل أو الوظيفة مما يؤهل الفرد للاندماج بفعالية مع مجموعة العمل والإدارة والزبائن .

من خلال هذا التعريف يتبين أنه شامل يتناول مفهوم الكفاءة انطلاقا من خصائصها كونها تحتوي المهارة وإنها نتيجة عملية إدماجية،وهذا يعني أنها أكثر مستوى وشأنا ومرتبة من العناصر المشكلة والمكونة لها وهذا بفضل ما تقوم به من دور في تطوير العوامل والعناصر التي تحتويها(مزيان الحاج قاسم، 114:2004).

أما من حيث المحتوى والسياق الذي تجري فيه الكفاءة فهذه الأخيرة يمكن تقويمها من خلال الانجاز أو الأداء المطلوب تحقيقه ، والذي يحتوي جملة من الاهتمامات والانشغالات المتصلة بالتكوين القاعدي للفرد وحسب تقرير جمعية المسؤولين المهنية فإن الكفاءة المهنية تتمثل في قدرة الفرد على توظيف مكتسباته لشغل وظيفة ،أو حرفة أو مهنة حسب شروط ومؤهلات محددة ومعترف بها من طرف عالم الشغل .وفي هذا التعريف تتحدد المواصفات الخاصة بمتطلبات وشروط شغل الوظيفة.

غير أن الكفاءة كمفهوم تتجاوز نطاق برامج التكوين المهني لتشمل كل ميادين الحياة خصوصا ميدان التكوين العام وتساير الأفراد حيثما وجدوا في المجتمع .

فسبادي (spady)يرى أن مفهوم الكفاءة يشكل في حد ذاته عنصرا رئيسيا في التكوين العام ، مما يجبر ويساعد على بلورة الملامح الأساسية المشتركة لمختلف الأنظمة التربوية .فسبادي يعتبر الكفاءة مؤشرا ذا دلالة على نجاح أداءات ونشاطات الأفراد مدى الحياة عندما يصبح الفرد منتجا أو مستهلكا أو مواطنا سائقا أو عضوا في أسرة ،أو صديقا أو مشاركا في الألعاب أو طالبا . وهي تختلف عن المهارات المعرفية أو الحركية الاجتماعية التي عادة ما يتم تعيين كل واحدة منها على حدة مثل (مهارة القراءة ، مهارة الحساب، القدرة على التعبير الشفهي). (مزبان الحاج قاسم، 2004، ص114) بعد إدماج هذه المهارات يظهر دورها الحقيقي كرابطة أو قاعدة تشكل في النهاية ما يعرف بالكفاءة وهي عملية إدماجية .

أما لويس دينو" d'HAinault" يرى أن الكفاءة هي مجموعة سلوكات اجتماعية ،وجدانية،وكذلك مهارات نفسية ،حسية ، حركية تسمح بممارسة دور أو وظيفة أو نشاط بكل لياقة وبالتالي فهي تعني تحقيق النتائج المرسومة والمنتظرة من النشاط الذي يكون فعالا . فهي نتيجة مجموع المهارات وحسن التصرف (savoir- être) التي تجعل الفرد قادرا على التعامل مع الحالات المختلفة بكل لياقة .

3.الكفاءة في المجال المدرسي :

بعدما استعرضنا بعض التعاريف للكفاءة في الجانب المهني وجانب التكوين العام نتطرق إلى الكفاءة في الجانب المدرسي.فهي مصطلح حديث في ميدان التربية والتدريس حيث لقي رواجا في سوق الكلمات بين العامة والاختصاصين فقد تناولته أقلام كثيرة متخصصة و غير متخصصة(إعلامية)فكان بين المعارضة والتحفظ وبين التهليل والترحيب والاستفسار وكثرت المناقشات بين المربين حول أهدافها ومراميها وأسباب تبنيها .

فسارعت وصاية التعليم في الجزائر متمثلة في وزارة التربية الوطنية في إقامة الملتقيات الإعلامية والتكوينية سعيا منها إلى استدراك النقائص وتلافي الغموض وصعوبة استيعاب المصطلح في حد ذاته وتداخله مع بعض المصطلحات القريبة منه ولذلك ركزت على ما هو معمول به في الميدان معتمدا على الوثائق الوطنية. فمفهوم الكفاءة عموما كان معمولا به في قطاع التكوين المهني ن والتمرن على الممارسة كان ولازال هو الرهان الأساسي في هذا القطاع. غير أن هذا المفهوم يختلف تماما بالنسبة لقطاع التعليم،لأن مفهوم الكفاءة في التكوين المهني ،يتمثل في خدمة المؤسسة والشغل.

حيث ينظر إلى الكفاءة على أنها وظيفة إنتاجية ملزمة بالنتيجة (obligation du résultat) أما في التعليم فإنها تعني المعلم والمتعلم في آن واحد وتكون في خدمة المعرفة . والكفاءة المفهوم المدرسي معناها أن يكتسب المتعلم معارف وان يتعلم كيف يستفيد منها في الحياة ، وان يقدر على إنتاج النصوص الأدبية من مختلف أشكال التعبير ،لها دلالة معنوية بالنسبة إليه لغرض الاتصال بالغير ،أن يقدر على تحديد ما هي العملية الحسابية التي ينبغي طرحها في مشكلة معينة ، ثم يقوم بحل المشكلة اعتمادا على نفسه ،وألا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة ،بل أن يقدر على العمل على صيانة هذه البيئة (هدف) (أن يصون بيئته) (كفاءة) .إن ممارسة أي كفاءة بالمفهوم المدرسي ،لابد أن تتم في وضعية تعلمية من الاندماج ذي دلالة إنه مفهوم إدماجي يأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعلمية والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة ويعتبرها(Reogiers)مكسبا كامنا (acquis potentiel) لدى المتعلم ، بحيث يمارسها عند الحاجة إليها ويعرف بيريونو (Perrenoud) الكفاءة المدرسية بقوله: "هي قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات ، نتحكم فيها لأننا نتوفر على معارف ضرورية و قدرة على تجنيدها عن دراية وفي الوقت المناسب ، من أجل تعرف المشاكل الحقيقية وحلها " .(بيرينو ، 1998 : 32)

ففي الحياة مثلا كل واحد منا تواجهه وضعيات يجب أن يعرف كيف يبرهن على كفاءته من أجلها للحصول على ما يريد : يشرح ما يريد ، يحصل على المعلومات ، يبرر سلوكه أو اختياره، يدافع عن حقوقه أو ذاتيته .إنها وضعيات عادية نعثر عليها في الأسرة وفي الحي وفي العمل . والذي تشترك فيه هذه الوضعيات هو كون البرهنة فيها وسيلة للعمل والتأثير . إنها القدرة على الرد على الاعتراضات وعلى بسط الاستدلال والتفكير خلافا عن الآخرين ، والقدرة على الدفاع عن وجهة النظر دون التهرب من المواجهة مع الاستماع إلى الغير وأخذ رأيهم في الحسبان وتقبل الحلول الوسطية عند الضرورة وحين يتعين اتخاذ القرار.بعض الكفاءات تتطلب عدة معارف مدرسية وغير مدرسية .

فسارعت وصاية التعليم في الجزائر متمثلة في وزارة التربية الوطنية في إقامة الملتقيات الإعلامية والتكوينية سعيا منها إلى استدراك النقائص وتلافي الغموض وصعوبة استيعاب المصطلح في حد ذاته وتداخله مع بعض المصطلحات القريبة منه ولذلك ركزت على ما هو معمول به في الميدان معتمدا على الوثائق الوطنية. فمفهوم الكفاءة عموما كان معمولا به في قطاع التكوين المهني ن والتمرن على الممارسة كان ولازال هو الرهان الأساسي في هذا القطاع. غير أن هذا المفهوم يختلف تماما بالنسبة لقطاع التعليم،لأن مفهوم الكفاءة في التكوين المهني ،يتمثل في خدمة المؤسسة والشغل.

حيث ينظر إلى الكفاءة على أنها وظيفة إنتاجية ملزمة بالنتيجة (obligation du résultat) أما في التعليم فإنها تعني المعلم والمتعلم في آن واحد وتكون في خدمة المعرفة . والكفاءة المفهوم المدرسي معناها أن يكتسب المتعلم معارف وان يتعلم كيف يستفيد منها في الحياة ، وان يقدر على إنتاج النصوص الأدبية من مختلف أشكال التعبير ،لها دلالة معنوية بالنسبة إليه لغرض الاتصال بالغير ،أن يقدر على تحديد ما هي العملية الحسابية التي ينبغي طرحها في مشكلة معينة ، ثم يقوم بحل المشكلة اعتمادا على نفسه ،وألا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة ،بل أن يقدر على العمل على صيانة هذه البيئة (هدف) (أن يصون بيئته) (كفاءة) .إن ممارسة أي كفاءة بالمفهوم المدرسي ،لابد أن تتم في وضعية تعلمية من الاندماج ذي دلالة إنه مفهوم إدماجي يأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعلمية والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة ويعتبرها(Reogiers)مكسبا كامنا (acquis potentiel) لدى المتعلم ، بحيث يمارسها عند الحاجة إليها ويعرف بيرينو (Perrenoud) الكفاءة المدرسية بقوله: "هي قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات ، نتحكم فيها لأننا نتوفر على معارف ضرورية و قدرة على تجنيدها عن دراية وفي الوقت المناسب ، من أجل تعرف المشاكل الحقيقية وحلها " .(بيرينو ، 1998 : 32)

ففي الحياة مثلا كل واحد منا تواجهه وضعيات يجب أن يعرف كيف يبرهن على كفاءته من أجلها للحصول على ما يريد : يشرح ما يريد ، يحصل على المعلومات ، يبرر سلوكه أو اختياره، يدافع عن حقوقه أو ذاتيته .إنها وضعيات عادية نعثر عليها في الأسرة وفي الحي وفي العمل . والذي تشترك فيه هذه الوضعيات هو كون البرهنة فيها وسيلة للعمل والتأثير . إنها القدرة على الرد على الاعتراضات وعلى بسط الاستدلال والتفكير خلافا عن الآخرين ، والقدرة على الدفاع عن وجهة النظر دون التهرب من المواجهة مع الاستماع إلى الغير وأخذ رأيهم في الحسبان وتقبل الحلول الوسطية عند الضرورة وحين يتعين اتخاذ القرار.بعض الكفاءات تتطلب عدة معارف مدرسية وغير مدرسية .

فالقدرة على المحاجة (argumenter) مثلا تستدعي معارف تجريبية و معارف نفس اجتماعية / لسانية (psychosociolinguistique)لا تدرس في المرحلة الابتدائية ولا يمكن الاقتصار معها على الثقافة العامة لأن التدريب على محاجة الغير يتطلب تنويع السياقات والرهانات وهنا تعتمد بيداغوجيا اللغة كأداة للتواصل. لذا نجد كثيرا من الكفاءات المدرسية لاتتحقق إلا بعد فترة طويلة من التمدرس والتجربة .

وهناك كفاءات تستدعي معارف رياضية مثل تسيير الميزانية ووضع خطة شخصية للتوفير والاحتياط وحساب مبالغ الضرائب . بعض هذه المعارف تكتسب في المدرسة . معنى ذلك أن هناك دوما معارف "طي" الكفاءة ، غير أنها لاتكتفي وحدها لترقية الكفاءة، فتضاف إليها التجربة الذاتية والذكاء أو تنتظر حتى تستكمل بفترة أخرى من التعلم.

مؤشر الكفاءة والهدف الإجرائي : في طريقة التدريس بالكفاءة يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة ومعايير التقويم ،فمفهوم المؤشر هنا لايعني كلية مفهوم الهدف الإجرائي.الهدف الإجرائي " objectif opertionnel" انه صيغة لغوية تتضمن فعلا سلوكيا صنافيا وتكون تلك الصيغة اللفظية مشتقة من مستوى الأهداف العامة العبر عنها في البرامج التعليمية المقررة بالإضافة إلى أنها تكون واضحة في جميع مكوناتها وبالتالي قابلة للملاحظة والقياس ومتوفرة على شرط او شرطين للانجاز وعلى محك أو محكين له ويمكن انطلاقا من هذه المواصفات التحقق من بلوغه عند المتعلم في نهاية حصة دراسية.

4.مؤشر الكفاءة : indicateur de competence

هو العلاقة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم ، فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة او أبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلم ما . ويتعلق بالافعال القابلة للملاحظة والقياس إن عملية الاجراة للكفاءة او للهدف هي التي تحدد ما إذا كان السلوك يعبر عن مؤشر الكفاءة ، او معيار التقويم أو هدف إجرائي .

والهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسطية ،مرحلية و انتقالية ويصاغ بكيفية سلوكية وهو يستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية وتفاصيل موضوع التعلم ، ويدخل ضمن أفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة ما أو تدقيق مؤشر كفاءة معينة .

أما المؤشر فهو يعد مقياس السلوكات المؤداة من قبل المتعلم ويترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في مستوى النمو القدراتي المحقق بعد تعلم ما وهو مرتبط بالتقويم .للإشارة إذا كان الهدف الإجرائي ينصب على السلوكات القابلة للملاحظة ، فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية وعليه في نص الكفاءة لا نطلب من المتعلم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط بل نطلب منه إنجاز نشاط أي القيام بفعل .

فبياجيه يميز بين ثلاثة أنماط من المناهج ، المناهج اللفظية التقليدية والمناهج النشيطة والمناهج الحدسية (جان بياجيه1990: 37) ويرى بياجيه أن أفضل هذه المناهج هو المنهج النشيط الذي يقصد به نشاط المتعلم الخاص للوصول إلى الحقائق بنفسه ، وتكوين بنياته ، ذلك لأنه يرى أن هدف التربية هو تكوين الذكاء وليس تكديس الذاكرة مصطدما مع ذلك مع ما فادته به المناهج التقليدية والمناهج الحدسية (السمعية البصرية) لأنها تقدم للتلميذ ـــ حسب وجهة نظره ـــ المشاهد التصورية والناطقة عن الأشياء والأحداث من غير أن تقودهم إلى الإنجاز الفعلي لعملياتهم العقلية(العجيلي سركز وناجي خليل 1996: 61) أما عن طرائق التعليم فإن بياجيه يدين بشدة الطرائق التقليدية للمعارف المهيكلة سابقا من خلال ذكاء الآباء والمعلمين أو من خلال لغتهم مؤكدا أن المفاهيم لا تدرك بالاستماع السلبي بل إنها تبنى بالفعل والعمل فالفعل يكون صورا ذهنية من شأنها تشكيل بنى تنظيمية لأفعال جديدة .فطرائق التدريس ينبغي أن تتيح للمتعلمين في هذه المرحلة فرصة تناول الأشياء وفحصها وتداولها ، وسبيلنا إلى ذلك هو التدريس من خلال النشاط البنائي للمتعلم الذي يتيح أمامه فرص الاكتشاف المعرفي لنمو وتعديل بنياته حيث أثبتت أعمال بياجيه و هوكنز "Houkinz" إن التلاميذ حين يتكلمون أقل ويعملون أكثر يتمكنون باستخدام عقولهم من اكتشاف معاني بعض المفاهيم والمبادئ وفهم التراكيب المعرفية، كما يجب أن تتيح طرائق التدريس فرص مناقشات المتعلمين الجماعية وتبادل الآراء مما يؤدي إلى نمو وتطور بنياتهم الفكرية واللغوية.

5.الكفاءة وعلاقتها بالذكاء:

يعتبر لفظ كفاءة (compétence) من الألفاظ التي ترتبط بالمفاهيم الحديثة داخل الحقلين السيكولوجي والبيداغوجي على حد سواء وما دامت الكفاءات تسعى في جوهرها إلى تحقيق درجة من التكيف ،فهي من هذه الزاوية تداخل مع العديد من المفاهيم أهمها الذكاء ، على اعتباران الذكاء أساس كل عمليات التكيف مع الحياة الدراسية والاجتماعية وغيرها من العناصر المكونة للمحيط الذي يتفاعل معه الفرد باستمرار وفي مختلف اللحظات والظروف .

ولذلك كان جيروم س.برونير قد أقام نوعا من المطابقة ين مفهوم الكفاءات ومفهوم الذكاء (مفهوم الذكاء العام) ومع هذا كله فان وسائل وأساليب التكيف تبقى متعددة و متنوعة ، فالتربية بصفة عامة تسعى إلى تيسير عملية التكيف والتعليم بالمدرسة يسعى بدوره إلى تحقيق تكيف أفراد المجتمع داخل المحيط الذي يتفا علون معه بل حتى العضوية أو الجانب الفيزيولوجي للفرد يسعى بطبيعته للتكيف مع البيئة التي يواجهها.

وحتى الجانب الانفعالي أو الوجداني كذلك في الشخصية يبتغي التكيف من خلال عمليات ضبط النفس والانفعال الزائد في الأوقات المناسبة لذلك قصد ضمان أعلى درجة من التكيف وحسب برونير " Jérôme S. Bruner" فان الحديث عن الكفاءة هو حديث عن الذكاء في مفهومه العام وعن الذكاء العملي أو الإجرائي للتعرف عن كيف يتم التعلم وليس فقط التعرف عن ماذا لان الكفاءة تفترض أساسا الفعل ، وتعديل السلوك وأيضا التكيف مع المحيط .ومن خلال ما سبق يتبين بان ج . س. برونير ، يربط موضوع الكفاءات بتكيف الفرد أو النوع البشري مع محيطه من خلال عملية التكيف ، على اعتبار أن التعلم يكون ضرورة تتأسس على عدة مبادئ كالملاحظة والمحاكاة أو التقليد وما إلى ذلك من أشكال التطبيع الاجتماعي .

التكيف : يعني التكيف التالف والتقارب و في علم النفس يعني العملية الدينامكية المستمرة والتي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة المحيطة به .

والتكيف هوقدرة على تكوين العلاقة المقبولة بين الفرد وبيئته المحيطة به(الطبيعية والاجتماعية والفرد نفسه) .

والتكيف الشخصي هو رضا وثقة الشخص في نفسه بعيدا عن التوترات المقترنة بمشاعر ا الذنب والضيق والقلق ،أما التكيف الاجتماعي فهو قدرة الشخص على عقد علاقات اجتماعية ومرضية مع من يتعاملون معه من الناس ومن العوامل الأساسية التي تحدث التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأفراد، إشباع الحاجات الأولية والشخصية، ومعرفة الشخص لنفسه وإمكانياته ، وطاقاته ، وتوفر المهارات التي تعين الشخص على إشباع حاجاته ،و المرونة لتقبل أي تغيرات ، ثم أخيرا التوافق والمسالمة حيث يتلافى الشخص الصراع ويتجنبه .

فالتكيف هو وسيلة الإنسان الرئيسية التي تمكنه من تحقيق أهدافه لأنه في إطار النظام العالمي الجديد (العولمة) ستكون الوظيفة الرئيسية للتعليم هي تكريس القدرة على التكيف مع التغير المستمر بحيث تتم بسرعة وكفاءة.

ومن ثم سيصبح على الإنسان المتعلم أن تكون لديه رؤية عن الصور المختلفة للمستقبل بما يحمله من مشكلا ت وتحديات،وصور التنظيم الاجتماعي والاقتصادي المناسبة لمواجهتها.والحديث عن تربية تتأسس على مفهوم الكفاءات لا يمكن أن تبلغ مقاصدها،وهي تتناول شخصية الطفل المتعلم من منظور تقطيعي تجزيئي لان الكفاءة كسلوك مركب أو كمفهوم للذكاء ،فإنها تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم.

سواء على المستوى المعرفي أو الحسي الحركي أو الوجداني،وإذا كانت الكفاءة في جوهرها تسعى إلى تيسير عملية تكيف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشاكل التي يفرضها محيطه،فان هذا الفرد لا يمكنه أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته،بل على العكس من ذلك فان تضافر مكونات الشخصية هو العملية التي تكون قوة السلوك القادر على مواجهة تحديات المحيط .

6.بعض المفاهيم المتقاربة مع الكفاءة:

1.6- القدرة : هي إحدى مركبات الكفاءة.

وهي استدعاء معلومات معينة لتطبيقها بمهارة و استخدامها في المواقف الجديدة أو المشكلات التي تواجه الفرد أي أنها أنشطة متكاملة و مترابطة تظهر عند توفر الظروف اللازمة و يعبر بلوم و زملاؤه عن القدرات بالمعادلة التالية : القدرات = المهارات + المعلومات

فالقدرة تتضمن نشاطا عقليا و حركيا و قد تتضمن أكثر من عملية عقلية مثل الاستدعاء و الربط والتحليل و أكثر من مهارة مثال :القدرة على القراءة تتضمن عمليات الربط بين الكلمات و مهارات النطق و التفسير و الاستنباط .

والقدرة هي إمكانية النجاح وكفاءة ضمن مجال عملي أو نظري كما يمكن ملاحظة القدرة بشكل مباشر داخل المجال المدرسي أو المهني أو ملاحظتها بشكل غير مباشر من خلال اختبارات متنوعة كما هو الأمر بالنسبة للتوجيه المدرسي أو المهني ودراسة الإنجازات البيداغوجية مثل القراءة تسمح بظهور مهارات خاصة تكون في بعض الأحيان مرتبطة بعامل نسبة الذكاء (مهدي محمود سالم،1998: 84).

وتدل القدرة على إمكانية أداء نشاط معين وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما جسديا كان أو عقليا ،سواء كان هذا الفعل فطريا أو مكتسبا بالتعليم أو التدريب (مهدي محمود سالم،1998: 84).

والقدرة حسب كاني" GAGNE" تتمثل في بعض الإنجازات والتي ترتبط مع بعضها في خاصية معين فمثلا يمكن للمتعلم أن يقوم بإنجاز سلوكات متعددة في مجالات مختلفة كحفظه لقطعة شعرية وحفظ لمقطوعة موسيقية وحفظه لأحداث تاريخية،كل هذه الإنجازات المختلفة مظهريا ومن حيث الموضو الذي إنصبت عليه تدخل ضمن قدرة واحدة هي القدرة على التذكر" MEMORISATION ويتقاطع هذا المفهوم للقدرة بشكل كبير مع مفهوم ودلالة الكفاءة(حسب عبد الكريم غريب)لأن كفاء القراءة مثلا قد تكون بقراءة محتويات متنوعة ومختلفة(نصوص أدبية،نصوص دينية ،قصائد شعرية،نصوص علمية وقانونية).

ولقد صنف مختلف السلوكات التي يقوم بها الفرد ضمن خمس قدرات" CAPACITES" كما أن كل قدرة تتكون من مجموعة من الأصناف" LES CATEGORIES "المتدرجة وتعتبر حل لمشكلات أعلى صنف في القدرة المعرفية الأمر الذي يبين من جهة ثانية أن القدرة عند جاني "GAGNE"تسعى في عمقها إلى تحقيق التكيف مع المحيط نشأتها في ذلك شأن الكفاءات .

2.6- المهارة HABILETE : و هي القيام بعمل معين بسهولة و دقة ، و هناك مهارات عقلية مثل الملاحظة ، الوصف ، التفسير و الاستقراء و الاستنتاج و التميز و التصنيف ... إلخ و مهارات حركية مثل مهارات الوضوء ، تناول المواد و الأجهزة .

و المهارة مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة تحين من خلال سلوكات ناجعة و تنتج عموما عن حالة من التعلم ،و هي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية و الكفاءات الحركية" MOTRICE" تعني خصوصا معرفة كيف نعمل" SAVOIR- FAIRE" ، تظهر على مستوى الحركات المنظمة بشكل معقد كما الشأن في مجال الرياضة البدنية. و عادة ما يرتبط مع الكفاءات المعرفية أو كفاءات العمل في الصناعة التقليدية و التقنية و مع الانجازات" PERFORMANCE" المكتسبات المدرسية و أيضا مع الكفاءات المعرفية الأكثر تجريدا.

و يمكن التميز بين المهارات الأساس" HABILETES DE BASE "كشرط ضمن "CURRICULUM" الكريكولوم ، على اعتبار أنها أداة للانتقال إلى مكتسبات معقدة استقبالا كما يمكن التمييز بين مهارات على مستوى عال "SUPERIEUR"أو كفايات عامة قابلة للتطبيق على مشاكل متعددة .

هارة هي قدرة مكتسبة و صلت إلى درجة عالية من البراعة و الحذق و الإتقان و التحكم و يبدو أ
صطلح المهارة أكثر خصوصية من مصطلح القدرة و التحكم و ذلك من حيث أن المهارة منصبة عل
مل قابل للملاحظة بسهولة و على العموم إن المهارة ذات صلة بما هو تطبيقي عملي ، بينما القـدر
نبط أصلا بسعة الاستعدادات و المعارف و الإمكانات .

3- الاستعداد APTITUDE :

استعداد قدرة ممكنة أي وجود بالقوة أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد ،عندما يسم
لك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية لـه ،والاسـتعد
أداء كامن" LATENT" يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل وهو قدرة طبيعية تميـز بـ
كوين النفسي لفرد معين وتكوين نفسي آخر ويجعله قادرا عند تماثل في تربية القدرات علـى إنتـا
حسن بمعنى إمكانية تثمين قدرة معينة أو اكتساب مهارة ما أو تعلم شيء في سهولة و يسر .

نطلاق من مبدأ مفاده أن الحياة عبارة عن مجموعة من المشكلات وأن الفرد لكي يضمن تكيفه ينبغ
يكون قادرا على مواجهة تلك المشكلات من خلال عملية التغلب عليها بحلها نهائيـا أو مؤقتـا
اوزها عن طريق حلول غير مباشرة فإن هذا الأمر سوف يحيلنا على أن مسألة تدريب الأفراد المتعلم
لى حل المشكلات أمر يكون الاستراتيجية المثلى لعملية تكوين لمختلف الكفاءات عند كافة الأفـر
تعلمين .

- الكفاءات العرضية (الأفقية):

ن الملاحظ في أدبيات البيداغوجيا،أن مصطلح الكفاءة لم يكن حتى الآن موضوع إجماع على تعريـ
فق عليه. وهذا المصطلح متداول بكثير في مجال التكوين المهني إذ يعني :

مجموعة القرارات التي تتجلى في الأداء المحكم (ابونو1993).

- مجموعة المميزات الإيجابية التي تظهر كفاءة شخص ما في إنجاز عمل معين (هيتو 1994).

ما الكفاءة من المنظور التربوي فإن التعريف الشائع هو :قدرة الفرد على توظيف جملة مـن المعـار
القدرة على حسن الفعل ، إلى جانب ذلك الموافقة التي تسمح له بإتمام بعض الأعمال الأخرى وع
الكفاءة هي القدرة على مواجهة بعض الوضعيات وإنجاز عمل محـدد ، أو بعبـ
خرى هي مجموعة الاستعدادات التي تجعل الفرد مؤهلا للقيام بعمل معين.

ما بخصوص الكفاءة العرضية فهي تعني :

- مجموعة الموافقة والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف أو حسن الفعل ، ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة .

إن الإلمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم هي :

- المرور من التعلم الذي يركز على المواد إلى تعلم يركز على المتعلم .
- المرور من التعلم الذي يركز على المكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.
- المرور من تعلم المعارف إلى تعلم حسن الفعل، وحسن التفكير.

و باختصار فإن الغاية هي تحقيق إدماج التعلم الذي يمكن ملاحظته في المظاهر الآتية:

1.7- الفعل :

يرتبط إدماج التعلم ارتباطا وثيقا بالقدرة على الفعل، وإنجاز نشاط بصورة جيدة يمكن المتعلم من إدراك فائدة هذا التعلم ، فالقدرة على الفعل تتجلى في النتائج من خلال إحصائيات الخاصة بالكفاءات وعناصرها. أما الأداء قيم تحديده من خلال مقاييس الأداء وسياق الإنجاز.

وإذا كان من الطبيعي أن تخطط وتنظم أنشطة التعلم لاكتساب كفاءة مهما كان حجمها فإن هذه النشاطات تشجع على إدماج التعلم.

2.7- الفهم :

إذا كان معطى الكفاءة وعناصرها ومقاييس الأداء وسياق الإنجاز أشياء معروفة وواضحة فإن الجانب الخفي من الكفاءة هو مجموع المعارف والمهارات الضرورية التي تمكن المتعلم من اكتساب الكفاءة ،ذلك أن هذاالجانب أساسي ،فهو يمثل التعلم القاعدي الذي يسمح المتعلم فهم ما يقوم به ومن تم يعد لبنة على طريق إدماج التعلم.

إن ملاحظة النقائص على مستوى الفهم لدى المتعلم توحي بصعوبة الإدماج لديه. ولذلك لا يمكن الفصل بين الفعل (كفاءة) والفهم (تعلم قاعدي) ذلك إن التعلم القاعدي جزء لا يتجزأ من الكفاءة هوالمظهرالخفي لها .

– الاستقلالية :

ى مظاهرإكتساب المتعلم لكفاءة ما في النتائج التي يتحصل عليها وفي حسن الأداء ،وليس هنا
ر يدل على إدماج التعلم غير الاستقلالية فالكفاءة لا يمكن اكتسابها دفعة واحدة عن طريق الإ
ا عبر المراحل المتتالية (مرحلة التحويل– الإثراء) يكتسب استقلالية حينمـــا يوضـــع في مواق
ـدة ومتنوعة مع التقليل من التدخل.

ركبات الكفاءة :

– المحتوى :

لأشياء التي يتناولها التعلم ،لأن فعل التعلم يخص هده الأشياء بالضرورة ،ولأننا عندما نتعلم ف
ي بعض الأشياء.

قام عدد من الباحثين بتصنيف مبسط لمحتويات التعلم فحصروه في ثلاثة أنماط من الأشياء هي :

لعارف المحضة (الصرفة).

لعارف الفعلية (المهارات).

لعارف السلوكية (المواقف).

ه هي المعارف الضرورية التي يستند إليها التعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات مثلا .

عرفة مفردات لغوية (معرفة صرفة).

ستعمال مفردات في وضعيات مناسبة (مهارة).

لتركيز من أجل تجاوز صعوبات الاستعمال (سلوك).

يكون لمحتويات التعلم مجال أقل أو أكثر اتساعا حسب الزمان وحسب متطلبات الكفاءة التي
صر ذلك المحتوى .

د القيام بتوزيع هده المحتويات يجب أن يؤخذ في الحسبان الفترة الزمنية المطلوبة، ومستوى المـــت
رحلة ما من أجل اكتساب كفاءة من الكفاءات والتحكم في محتويات التعلم.

ارية بالكفاءات تتطلب الانطلاق من وصف وتحليل الكفاءات المتوقعة قبـــل الـــشروع في ط
ساؤلات حول الأهداف ثم المحتويات المتصلة بهده الكفاءات.

وعليه فإن الأساس في المقاربة بالكفاءات هو التركيز على الكفاءة وليس المحتوى ، فتعريف المحتوى تفرضه الكفاءة وليس العكس وذلك ينبغي أن نختار المحتويات انطلاق من الكفاءات الواجب تنميتها عند المتعلمين.

2.8- القدرة :

القدرة هي مجموعة من الإستعدادات التي يوظفها الفرد في مواجهة مختلف الوضعيات ، وبتعبير آخر هي استعداد مكتسب أو متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني وعادة ما يعبر عنها بفعل: يحلل- يقرر- يحضر- يشخص.....إلخ.

ومن مميزات القدرة :

أ- الاستعراضية :

حيث أن كل القدرات ذات طابع استعراضي، يعني أنها قابلة للتوظيف ، والتفعيل في مختلف المواد بدرجات متفاوتة.

ب- التطورية :

أي أن القدرة تنمو وتتطور طوال حياة الإنسان، فالقدرات تنمو كلما توسعت دائرة المعارف المتعلقة بها، وتستمر إلى نهاية الحياة، بعض منها تنقص مع مرور الزمن، مثل القدرة على التركيز.

ج- التحول :

يعتب تحول القدرة من حالة إلى حالة أخرى من أهم الصفات التي تتميز بها القدرة. إضافة إلى نموها مع مرور الزمن، فإن القدرة تنمو وفق محور الوضعيات فهناك جملة من القدرات تتفاعل فيما بينها وتدمج في بعضها متأثرة بالمحيط وبمحتويات المواد ومتأثرة ببعضها البعض وبالوضعيات المختلفة، بحيث تتولد تدريجيا قدرات جديدة تصبح إجرائية أكثر فأكثر.

د- عدم القابلية للتقويم :

لايمكن أن تقوم القدرة فقد نقوم مقدار توظيفها لمحتويات معرفية معينة غير أنه يتعذر معها ضبط التحكم بالدقة وربط ذك بوضعية معينة.

نخلص إلى القول بأن:القدرة هوالتمكن من القيام بفعل،واستظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما،وهي لا ترتبط بمضامين مادة معينة، بل تشارك في تنميتها مواد مختلفة،ويمكن استثمارها في وضعيات متنوعة،ولا يمكن تقويمها إلا إذا ترجمت على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.

3- الوضعية :

بات واضحا أن الكفاءة تعرف من خلالها تسخير جملة مندمجة من الإمكانات (المعارف – ا
لقدرات....) لمواجهة مختلف الوضعات.

مفهوم الوضعية في بيداغوجية الكفاءات لا يعدوا كونه: هو مصطلح يدل على الإشكالية الي
دها لتكون تعلما عند توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدد

ألف الوضعية من ثلاث مكونات :

-الرافد: الذي هو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم مثال : مكتوب،مسألة،صور،مخطط

-التعليمات : الخاصة بالإنجاز المبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة.

-بعد الوضعية: ذات الدلالة هي الوضعية التي توظف إمكانات المتعلم وتجعله دائما في موقع
عل والنشاط الدؤوب ،كما أنها تضفي على المادة التعليمية معان وحيوية وفائدة.

لى العموم يمكن تلخيص الآتي،وتكون الوضعية ذات دلالة إذا :

- كانت تجعل التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيشي.

-كان يشعر بفعاليتها ووجاهتها في علاج عمل معقد .

-كانت تسمح للتلميذ بأن يقيس الفرق بين ما يعلم وما لايعلم من إيجاد حل لوضعية معقدة.

-كانت تسمح بتفعيل إسهام مختلف المواد في حل مشاكل معقدة .

.القدرات والكفاءات:

شكل القدرات والكفاءات أهم أقطاب العمل البيداغوجي المستحدث،مما يستوجب إحداث ت
دري على أنماط الأداء التربوي ، بحيث يتطلب تحولا مهنيا معتبرا لدى المكونين (المعلمين بالخصوص
أساليب قائمة على قواعد تنمى في ضوئها كفاءات المتعلمين ضمن أطر تعليمية مدروسة ودقيق
صد توضيح واستجلاء الفروقات بين المصطلحين نذكر بأنه إذا كانت القدرة هي كل ما يجعل الف
درا على فعل أي شيء ما أو مؤهل للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وض
مرتبطة بمضامين مادة معينة ، فإن الكفاءة كما عرفها "فليب بيرنود" في كتابه "بناء الكفاءات م
درسة":"هي القدرة على الأداء بفاعلية في نوع محدد من الوضعيات تطرح إشكالات معينة أو
درة التي تستند إلى معارف دون الاقتصار عليها ، وغالبا ما تكون مرتبطة بالمادة "(محمد الص
روبي :43)

لة عن القدرات:

1- الجانب المعرفي:

استقصاء ومعالجة معلومات.

التميز بين الأهم وما هو أقل أهمية .

تقويم منتوج.

تنظيم عمليات وفق معايير محددة .

2- الجانب العاطفي- الاجتماعي :

تبليغ رسالة.

القبول بالرأي الآخر .

الاستماع إلى الآخرين .

3- لجانب الحس الحركي:

تحديد موقعه في الفضاء.

تنسيق الحركات .

توافق بين النشاط اليدوي والرؤيا .

ن القدرة متعلقة بمعارف فعلية عامة ، بينما الكفاءة متعلقة بمعارف خاصة ،ويمكر
تقاق الكفاءات من القدرات ، على اعتبار القدرات أساس ، والكفاءات بناء.
جدولا يوضح مقارنة بين مميزات كل منهما.

م(5)يوضح مقارنة بين القدرات والكفاءات(محمد الصالح حثروبي: مـــدخل إلى
(51

القدرات (أساس)	الكفاءات (بناء)
ار نمو عام	– مسار تكوين خاص
ون طبيعي	– مكون معرفي وطبيعي
درة تنمو	– الكفاءة تتركب
ة للأجرأة	– قابلة للأجرأة
عل في علاقة داخلية وخارجية	– تتفاعل في علاقة داخلية وخارجية
ر بتوالد الكفاءات	– تتركب بنواتج التعلم
مرتبطة بالزمن	– مرتبطة بالزمن أحيانا
ر طبيعيا وتعليميا	– تتكون تعلميا
ر وتؤثر في المحيط المدرسي وخارجه	– تتأثر وتؤثر في المحيط المدرسي وخا
قابلة للتقويم المباشر	قابلة للتقويم بمؤشرات سلوكية
ب ممارسة تعلمية وممارسة إجتماعية	– تؤدي ممارسة تعلمية وممارسة إجتماعي
وها غير منتهي (مستمر)	– غايتها متناهية
ر بعدم تنميتها وتوظيفها(تجمد)	– تتآكل وتزول بعدم توظيفها (بالإهمال

رة والمهارة :

ي قدرة مكتسبة وصلت إلى درجة عالية من البراعة والحذق والإتقان والتحكم .

المهارة أكثر خصوصية من مصطلح "القدرة وذلك من حيث أن المهارة تكون منصبة

لاحظة بسهولة .

موم إن المهارة ذات صلة بما هو تطبيقي عملي بينما القدرة ترتبط أصلا بسعة الا

والآمكانات .

ويات الكفاءة حسب فترات التعلم:

ة القاعدية: هي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية

اءة المرحلية (المجالية): تتعلق بـــ : شهر- فصل أو مجال معين: وهي مجموعة من الك

.

اءة الختامية (النهائية) : يتم بنائها وتنميتها خلال : سنة دراسية أو طور (مرحلة الت

وعة من الكفاءات المرحلية .

الكفاءات المستعرضة:

كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة ، كما توظف في وضع

جالات ذات الارتباط ببعض المواد أو الكثير من المواد تسمى الكفاءات المستعرضة، ك

واسطة إدماج نواتج تعليمات لبعض المواد أو لبعض المجالات.

المستعرضة إذن هي مكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات

ادة دراسية واحدة أو أكثر أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال مع

يمكن أن يوظف في عائلة من الوضعيات المتميزة بعوامل متشابهة أو مختلفة عن طريق

التي هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد اللغوية منها العلمية والاجتماعية وغيرها .

المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية .

مقطوعة وطنية بإتقان.

ـ جمل متكونة من الفعل والفاعل والمفعول به تركيبا صحيحا شفويا وكتابيا .

صاميم باستعمال المقياس.

النصر بجودة وتأثر .

وجيهات عملية في تحديد الكفاءات:

لعلم الكفاءات الختامية المراد تحقيقها في نهاية السنة الدراسية .

مجالات التعلم التي تحقق الكفاءات الختامية .

الكفاءات المرحلية التي تكون الكفاءة الختامية.

مجالات التعلم التي تبني من خلالها الكفاءات المرحلية أي المواد والأنشطة التي تشن

مرحلية .

الكفاءات القاعدية التي تبني كل كفاءة مرحلية.

الوحدات التعليمية لكل مادة أو نشاط التي تبني كل كفاءة قاعدية

المضمون المناسب والمطلوب فقط لتحقيق الكفاءة القاعدية .

ة المعرفة المسبقة للأدوات والوسائل التي تستعمل في تدريس كل وحدة تعليمية، وم

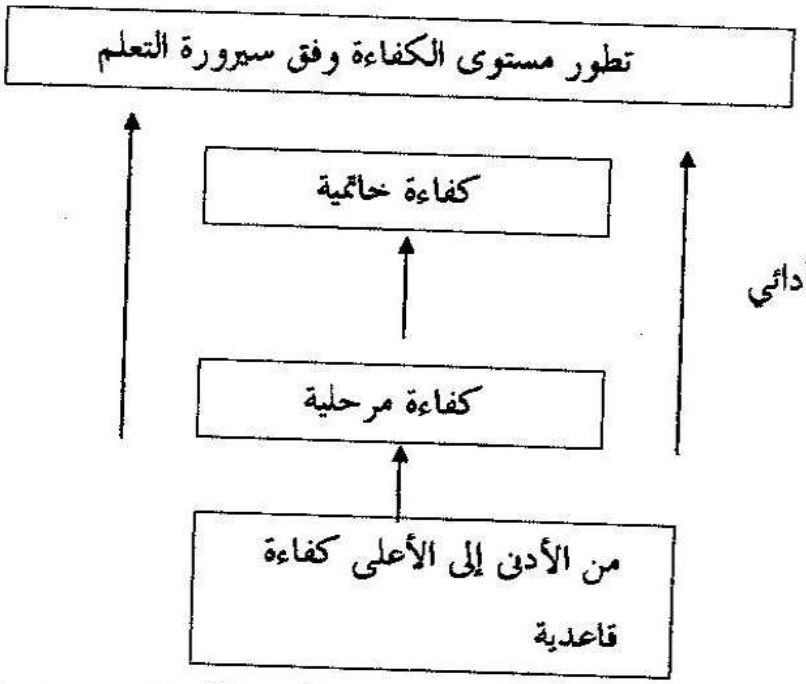
يها في الوقت المناسب .

ـ على معرفة مستويات التلاميذ منذ البداية ، والفروق الفردية في مختلف المجـــالات

ع تحديد ملمح (الخروج).

ى تطبيق تقويم أساسه معايير محددة مسبقا ، ومعروفة من قبل المتعلمين لتنمية الكف

ى الأنشطة التكوينية



شكل رقم (1) يوضح تطور مستوى الكفاءة : (محمد الصالح حثروبي:مدخل إلى التدريس بالكفاءة2002 :58)

حيث أن الكفاءة عبارة عن أداء مستند إلى معارف ، فإنه يمكن استنتاج الآتي :

بناء أو تنمية كفاءة يتطلب :

1-معرفة المعارف : ← نواتج تعلمت مدرسية.
← نواتج تعليمات محيطية.

2- توظيف المعارف : ← ممارسات مدرسية.
← ممارسات إجتماعية.

3- تحويل المعارف إلى سلوك وقيم ومواقف ← ذاتية
← إجتماعية

شكل رقم(2) يوضح تنمية كفاءة :(محمد الصالح حثروبي:مدخل إلى التدريس بالكفاءة : 22)

انيا : نموذج التدريس بالكفاءة

1.تعريف نموذج التدريس بالكفاءة :

هو تصور بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهايةأي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية رضها اقتصاد سوق العمل الذي هو في مرحلة النمو والتوسع والذي كانت من اهتماماته الأساسية يجاد انسجام بين التكوين الذي يتلقاه المتدرب ومطالب المهنة والوظيفة بمعنى أدق أنه يكون انسجام بين ميدان التربية وعالم الشغل والمهن مما يساعد على مرونة صياغة المناهج وأساليب التعلم القائمة على دمج التعليم النظري بنظيره التطبيقي . (محمد الصالح حثروبي، 2002 : 6)

وهو توجه جديد للتربية و القائم على الكفاءة أتاح ا لفرصة على نطاق واسع لتطبيقات مختلفة ذات ائدة كبيرة للعاملين في ميدان التربية وقد استفاد المنظمون الأوائل من التجارب والأعمال التربوية في مريكا وقدم كذلك دفعا قويا في إرساء إصلاح المناهج التعليمية في جميع الدول التي تبنته.

2.النظريات النفس معرفية وعلاقتها بالتدريس بالكفاءة (الخلفية العلمية والنظرية للكفاءات):

سيطر على الفكر التربوي ردحا من الزمن اتجاهان في تفسير اكتساب المعرفة وتطور الإدراك لإنساني،يرى أولهما بأنها عملية تلقين لهدف التذكر،بينما يرى الثاني أنها عملية تدريب لملكات العقل لبشري،وفي الحقيقة لم يتناول أو يفسر أي منهما كيفيات نمو المعرفة في ا لمراحل العمرية للتعلم أو شكل هذه المعارف وتنظيمها داخل العقل إلى أن تأثر الفكر التربوي المعاصر بآراء كانط و باستالوزي وهاربرت وغيرهم ممن وجهوا الأنظار نحو الاهتمام بالنمو المعرفي داخل عقل الطفل، ومع بداية العقد لثالث من هذا القرن بدأ بياجيه أبحاثه عام 1920 حول تفكير الطفل والتي كشفت عن حدوث النمو لمعرفي بطريقة تلقائية بإعادة ذهن الطفل لهيكلة الواقع ودمجه لتلك الهياكل الجديدة داخليا في صورة بنيات معرفية.وقد كتب سنجل يقول "إذا ما قرأ معلمو المدارس نظرية بياجيه واستوعبوها فإنهم سيؤدون دروسا جيدة تساعد في تكيف المتعلم وتأمين صحته النفسية ، فقد بحث في الأمر الذي شغله طوال حياته وهو الإجابة عن كيف تنمو المعارف لدى الأفراد؟(العجيلي سركز،1996 :19) .

وهذا هو جوهر علم تطور المعرفة والإدراك فهو يرى أن المعارف عبارة عن أبنية وتراكيب إدراكية وهي أنظمة ذات علاقات داخلية،وهي بنيات افتراضية تتكون داخل العقل أثناء تطور الإنسان من الطفولة إلى الرشد كما أن أساسها وراثي ولكنها تتبلور وتتطور من خلال البيئة التي يعيش فيها الفرد وقد أطلق عليها (البنيات) اسم " SCHEMA " وهي تمكن الفرد من التكيف مع البيئة التي يعيش فيها

حيث تنشأ المعرفة من خلال عمليتي الاستيعاب والتلاؤم اللذان يشتملهما التكيف والذي يزود به الفرد فطريا مع اتجاه التنظيم الذي يمكن الفرد من تجميع الجزئيات البنيوية وإحداث ترابط فيما بينها مكونة صورة إجمالية لبنية معرفية لتكملة التكيف الذي يمكنه من تعديل بنياته وإحداث التناسق بين الفكر والاستيعاب. و النظريات النفس معرفية:تهتم بنمو العمليات المعرفية للتلميذ مثل التفكير والتحليل وحل المشكلات والتصورات والمفاهيم الأولية والصور الذهنية.أما من حيث الأسس التربوية لهذه النظريات فهي غالبا ما توجد ضمن البحوث النفسية المعرفية ومن بين انشغالاتها الكبيرة العمليات الداخلية للفكر.

إن الأساس العلمي الذي انطلقت منه هذه الحركة البيداغوجية (النموذج) هو النزعة البنائية والتي ظهرت كرد فعل عن المدرسة السلوكية التي تهتم بالسلوك الظاهري للمعلم وبتأثيرات المحيط في عملية التعلم وبدرجة أكثر دقة بالعلاقات الوظيفية بين التنظيم البيداغوجي للمحيط وبين السلوكات عند الكائن للإنساني وتحصر التعلم في مبدأ (المثير←→ الاستجابة)و ترى بان التدريس ما هو إلا مجموعة من المهارات والمعارف والميول التي تعلمها المدرس وعمل على دمجها في شخصيته وسينقلها إلى الأجيال (غيره).بينما المنظور البنائي يرى بأن التعلم هو عملية بناء للمعرفة وينطلق من أن حصول التأثير يستلزم وجود قابلية في الذات فبياجيه يقول بأن مبدأ (المثير←→ الاستجابة)كما يتصوره المنظور السلوكي لابد أن يعاد فيه النظر،وذلك لسببين:أولهما وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية إذ ليس من الضروري أن يكون هناك مؤثر ليحدث نشاطا عصبيا،وثانيهما هو أن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات،فالعلاقة بين المؤثر والاستجابة متبادلة مادامت الذات هي صلة الوصل بينهما وعليه فعملية التأثير و الاستجابة هي عملية متطورة ومستمرة طوال الحياة تبعا لتغييرات بنيات الجسم وقدراته واستعداداته طبقا لتغيرات الظروف المحيطة به.فالمبدأ المستمد من نظرية بياجيه هو أن التعلم يجب أن يكون شيقا و نشيطا وقد ألح على ذلك الكثير من المربين مثل"آلمي شاتندن"ويقول بياجيه في هذا المجال أن الفائدة الرئيسية لنظرية النمو العقلي في مجال التعلم وهي"إتاحة الفرص أمام المتعلم ((الطفل)) ليقوم بتعلم ذاتي فإننا لا نستطيع تنمية ذكاء الطفل بالتكلم معه فقط لا نستطيع أن نمارس التعليم (التربية) بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعليمي حيث يختبر بنفسه ويرى ما يحصل و يستخدم الرموز و يضع الأسئلة و يفتش عن إجاباته الخاصة رابطا ما يجده هنا وهناك بما يجده في مكان آخر مقارنا اكتشافاته باكتشافات الأطفال الآخرين".(العجيلي سركز،1996 :19).

فالبنائية تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة وذلك بناءا على المسلمات التالية :

ذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك وتعـ
ا للتلاؤم مع المحيط .

ل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية مشكلة من بنيات محتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا وعليه
للنموذج البنائي (التدريس بالكفاءات) قواعد يختلف فيها عن سابقيه من حيث :

طقه : التعلم والمعرفة تعد وسيلة لتنمية القدرات.

دخله : عن طريق القدرات تكون الكفاءات.

ططه : المتعلم هو محور العملية التربوية، فهو الذي يبني المعرفة اعتمادا على ما لديه من المكتسبا
المعلم فهو يلعب دور المسهل والوسيط بين المعرفة والمتعلم .

ويمه : لا يكتف بالسلوك المتحصل عليه بل يهتم بالعمليات الذهنية التي وظفها المتعلم للحـــص
ذلك السلوك (المنتوج).

صائص البنائية :

أهم الخصائص التي تميز المدرسة البنائية:

هتمام بالدور الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية

جيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم

يم أنشطة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم

ر التساؤلات لدى المتعلمين

ب من المتعلم أن يقيم علاقات بين تعلماته

ب من المتعلم أن يفكر في تعلمه في إستراتيجيات التعلم وعلى العموم فالنزعة البنائية تنطلق م
حضاري إن المعلم لا يقدم معلومات جاهزة إلى المتعلم ولكن يقدم له فقط توجيهـــات ســـد
لم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي له أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة

راحل تطور التعليم في الجزائر حسب النماذج والمناهج :

العملية التعليمية في الجزائر بعدة مراحل لا يمكننا أن نغوص في تفاصيل هذه المراحل ، فقد أخ
من الباحثين بالدراسة و التحليل بل أريد أن أشير إلى أهم المراحل والمحطات والمتمثلة في:

1- مرحلة التعليم من أجل التعليم (التعليم الكلاسيكي) :

ذلك في الفترة التي أعقبت الاستقلال مباشرة وهي مرحلة أولية كانت خلالها المعارف هدفا في

ا ترمي الأمم إلى تكوين أجيال مثقفة وأفراد متعلمين تفتخر بهم أمام باقي الأمم ، وكان المعلم

ر الأساسي في عملية التدريس ويقتصر دور التلميذ على نقل المعلومات والمعارف وحفظها.

2- مرحلة التعليم من أجل حل مشكلات علمية :

مرحلة كان الهدف منها البحث عن أدوات ومناهج اكتساب المعارف لحل مشكلات دراس

فيق الهدف التعليمي داخل المؤسسات التعليمية أو إيجاد إجابات لمشكلات علمية بحتة في مختل

لات،وهي المرحلة التي اعتمد فيها نموذج التدريس بالأهداف والتعليم المرتكز على تنمية القدرا

ديل السلوك .

3- مرحلة التعليم من أجل النجاعة والتكيف :

مرحلة متطورة تهدف إلى جعل المعارف العلمية وسيلة لحل مشكلات الحياة العصرية المعقدة بحي

ح التعلم انطلاقا من هذه النظرة وسيلة لا غاية وهو ما عرف بالتدريس بالكفاءات فالملاحظ ه

ل أهداف التعليم من المعرفة إلى القدرة إلى الكفاءة .فبالرجوع إلى مراحل تطور التعليم بالجزائر

هناك ثلاثة أنماط من التعليم متدرجة وفق تدرج تعقد الحياة.

المعرفة من أجل المعرفة:

ف إلى تكوين مجتمع مثقف وهي مؤشر على ثورة ضد الجهل والأمية.

- المعرفة من أجل تنمية القدرات :

ف إلى التطور العلمي والدراسي وهي مؤشر على ثورة ضد التخلف التكنولوجي .

- المعرفة من أجل اكتساب كفاءة:

ف إلى توظيف القدرات لحل مشكلات حياتية من وجهة نظر نفعية

دول رقم (4) يوضح مقارنة بين نماذج التدريس المختلفة من حيث :

المزايا

النقائص

المقارنة بين نماذج التدريس

جدول رقم(6) يوضح مقارنة بين نماذج التدريس بالكفاءة : (محمد الصالح حثروبي،مدخل إلى التدريس بالكفاءة 2002 : 18).

النموذج التلقيني (المعارف)	النموذج السلوكي / (الأهداف)	النموذج البنائي (الكفاءة)
المزايا : 1-احترام منطق المادة . 2-اكتشاف المعارف. **النقائص:** 1-التمركز حول المادة. 2- الاهتمام أساسا بإيصال المعارف. 3-النقص الكبير في الاهتمام بالمواقف والقدرات 4-عدم الاهتمام بمنطق التعلم 5-عدم مساعدة المعلم اختيار استراتيجية التعليم – التعلم 6- الصعوبة في اختيار وسائل التقويم والاعتماد على التقليدية منها .	**المزايا.** 1 وضع المتعلم في مركز فعل التعليم – التعلم 2 تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة 3 تمكين المعلم من حصر الأهداف والأغراض بكيفية أفضل 4 تسهيل اختيار الأنشطة والوسائل التي يجب استغلالها . 5 تمكين المتعلم من معرفة وجهته وماذا ينتظر منه 6 تحديد معايير واضحة لتقويم نشاط المتعلم مع سهولة اختيار الأدوات **النقائص :** 1 صعوبة صياغة كل الأهداف 2 تفتيت وتجزئة الأهداف 3 الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي 4 النقص في تنسيق بين المواد 5 خطورة مكننة التربية 6 تقليص مبادرة كل من المعلم والمتعلم	**المزايا.:** 1 وضع المتعلم في مركز التعليم – التعلم 2 التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ . 3-الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية 4-ضمان تحقيق الأهداف العامة وغايات التربية 5- تجنيد مجموعة من المكتسبات المدمجة وليست المتراكمة . 6- التميز ببعد اجتماعي (إعداد الفرد للحياة) **النقائص :** 1 الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية) . 2 التوجه نحو احتراف فعل التعليم – التعلم . 3 الصعوبة في مقياس التقويم . 4 تعذر بناء وضعيات تعلمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية .

.المنهاج :

اريف مفهوم المنهاج كثيرة لكن لسهولة العرض نعتمد التعريف الآتي :

هاج مشروع تربوي يحدد :

– غايات الفعل التربوي ومراميه وأهدافه.

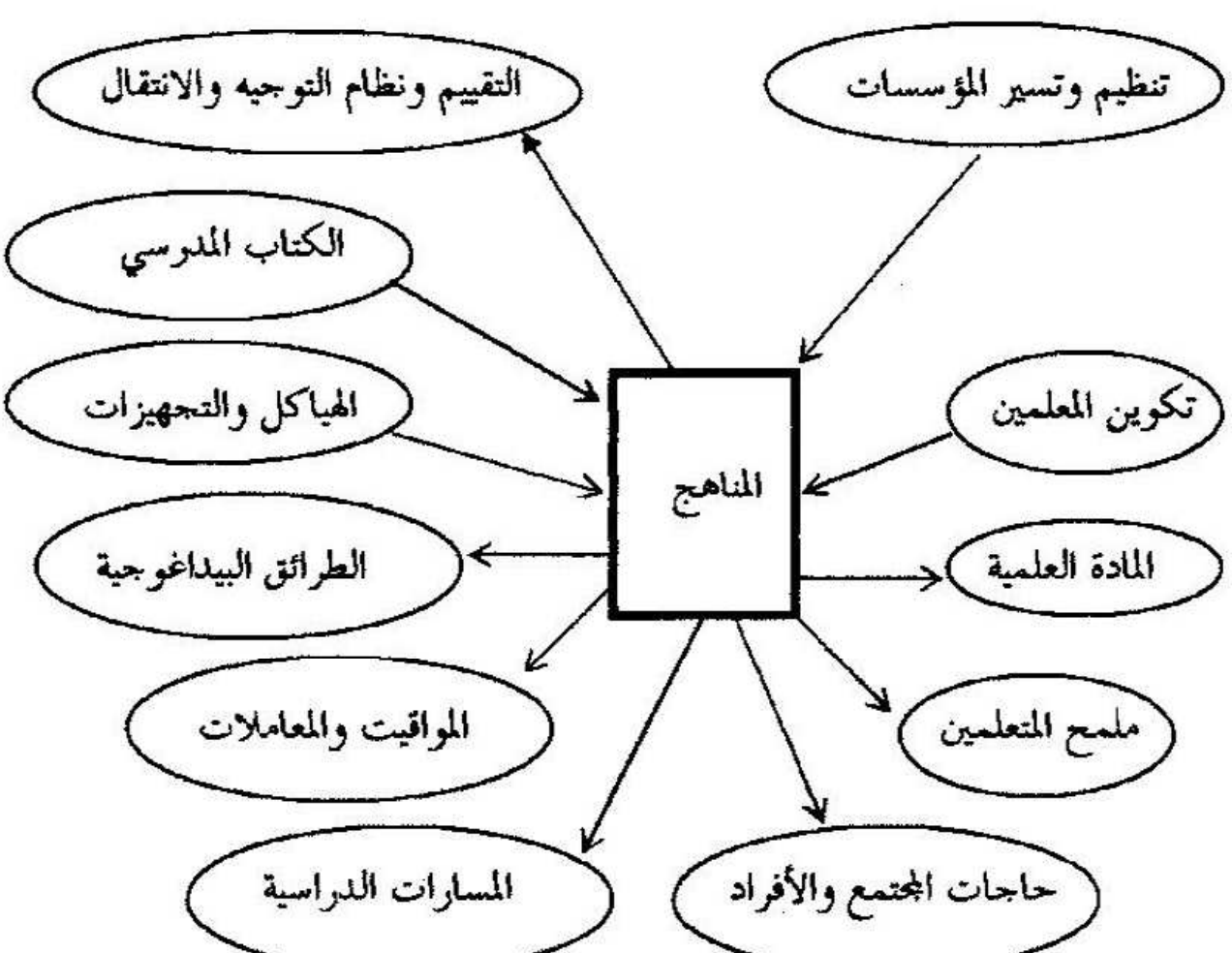
– السبل و الوسائل و الأنشطة المسخرة لبلوغ تلك المرامي.

– الطرائق و الأدوات لتقسيم مدى ما حققته الفعل التربوي من ثمار.

1.– مركبات المنهاج:

التعريف المذكور أعلاه يؤدي بنا إلى القول بان المنهاج هو قلب العملية التربوية ، لأنه لا منهاج نتناوله تناولا شاملا أي ينبغي أن تعالج كل مركباته معالجة دقيقة .

2.– موقع المنهاج مع المركبات الأخرى للنظام التربوي



كل رقم (3) يوضح موقع المنهاج من المركبات الأخرى للنظام التربوي

ريد عادل: مداخلات الملتقى الوطني حول إعداد البرامج وفق التدريس بالكفاءة، 2001 :3)

3.- الاختلالات الملاحظة في المناهج

انعدم التقييم العلمي والتشخيص الموضوعي ، وان احتاجت آراء المربين وغيرهـــم وانطباعـــاتهم إ
حيص ودراسة فانه يمكن حرد بعض الاختلالات الكبرى في المناهج والتي حصل عليها شبه إجماع .
انعدام الوضوح في إعداد وتقييم المناهج فيما يتعلق الإطار النظري وبالاختيارات المنهجية والأداتية .
عدم وضوح ملامح المتخرجين في نهاية كل طور.
عدم الانسجام داخل المادة وبين المواد .
البرامج مبنية أساسا على المحتويات باستثناء بعضها .

-دواعي بناء المنهاج بطريقة التدريس بالكفاءة:

1.- الأساس البيداغوجي

- تفعيل المواد التعليمية في المدرسة والحياة .
- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علمية .
- التخفيف من المحتويات المواد الدراسية ونقل البنية التربوية .
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم وبحسن التوجيه .

2.- الأساس الحضاري

تعقد الوضعيات فرض على الإنسان ضرورة تعدد حقول المعرفة الإنسانية وتنوعها بدلا عن وحدا
ادة .
النظر إلى الحياة من منظور نفعي وعملي .
مطلب التنافس والمردودية فرصة لشركات المصانع .
ضغوط شركات لتعجيل وتشجيع مشروع بيداغوجية الكفاءات في بناء المناهج التربوية .
لذلك أصبحت التدريس بالكفاءة ضرورية في بناء المناهج التعليمية بالنظر إلى العنايات والمهام المسند
مدرسة بحيث ينتظر منها :
كوين مواطن قادر على التكيف والاندماج في المجتمع
حل مشكلة التوجيه
لمقاربة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة .

7. الطرائق التربوية في ظل التدريس بالكفاءات:

تعتبر الطريقة التربوية هي الأساس الذي يعتمد عليه التدريس بالكفاءة فالطريقة التي يستعملها المعل
و المدرس لها أهمية كبرى في عملية التعليم . فالتصورات الجديدة لا يمكنها تحقيق المنتظرات ما لم تكيف
لطريقة المتبعة وفق المتطلبات العصرية وتجاوز المنهج الكلاسيكي المعتمد على التبليغ إلى طرائ
يداغوجية فعالة يستطيع من خلالها المعلمين تنفيذ المناهج الدراسية وتشجيع المتعلمين على استعما
لقدرات الكامنة.

وتهيئ لهم الطريق ليعبروا عن قدراتهم و يفجروا ملكاتهم باعتبار أن التلميذ ليس إناء يمتلئ ولكنه موق
لابد أن يلهب تلهب هذه القدرات لتواجه الإشكالات المطروحة و النابغة من محيط اجتماعي و بيئ
لمتعلم بطرق منظمة و خطوات منهجية واضحة معتمدة على فرضيات و حلول منسجمة يمكن
ختيارها و تجريبها على أرض الواقع. ويكون فيها المعلم مرشدا و موجها لأنشطة المعلمين و ينظمها و
ثارة صعوبات جديدة للرقي بمستوى تفكيرهم أو طرح أسئلة لتحضير عملية المقارنة و التحليل و
لاستنتاج مما يكسب المتعلمين القدرة على فهم ظواهر المحيط و التحكم في آلياتها . و تكون المعرف
وظيفية و نفعية و ليست حقائق مطلقة و في الأخير يكسبوا المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارسو
حياتهم . فإذا كانت الطرائق فعالة سهلت توفير الوضعيات التعليمية بالتعليمية التي تساعد على تنشيط
لقدرات العليا لعقل المتعلم و تساعد المتعلم على إيجاد الحلول المناسبة التي تسمح للمتعلم بتجاوز المعرف
لمطلوبة و التي لا يملكها. كل ذلك على عاتق المعلم اليقظ والحري بتوفير هذه الطرائق الفعالة و
لوسائط التربوية الملائمة و التي تساعد الحالات السيكولوجية المختلفة (الفروق الفردية) باعتبار أن
تعلم هو حالة خاصة و مبدأ من مبادئ التربية الصحيحة (التربية الفارقية) و على المعلم أن يختا
عناية الأنشطة التربوية المناسبة لهذه الفروق و المؤدية إلى شحذ الهمم و تدعيم عوامل التحفيز و توجي
لانتباه و تشجيع توظيف المعلومات في الوضعيات الجديدة .و الأساس في ذلك هو معرفة المعلم لتلك
لطرائق الفعالة و التقنيات و الوسائل و حسن استخدامها و المواقف و الوضعيات التي تتطلبها و التي
جعل منه متعلما ناجحا .

وقبل الخوض في ماهية الطرائق الفعالة المناسبة لهذا التصور يجدر بنا أن نشير إلى تعريف الطريق
الطريقة لغة هي السيطرة أو المذهب و جمعها طرائق استنادا لابن منظور في لسان العرب فقد جمع على
لرائق و يستدل على ذلك بقوله تعالى ((كنا طرائق قددا)) سورة الجن الآية 11 .

غايته)) (محمد الصالح حثروبي 2002: 44)و جاء في معجم علم النفس ((الطريقة هي جملة الوسائل المستخدمة من أجل غايات تربوية أو هي جهد يبذل من أجل بلوغ غاية))(محمد الصالح حثروبي 2002 :44). فطريقة التدريس تعني جميع أوجه النشاط الذي يقوم به المدرس في إطار مقتضيات حالة تدريسية و خصائص المتعلمين لتحقيق التعلم المرغوب .

- **الطرائق الفعالة :**

لقد رأينا في هذا الشأن على أن الكفاءة تنطلق من مبدأ مفاده أن الحياة عبارة عن مجموعة من المشكلات ،و أن الفرد لكي يضمن تكيفه ينبغي له أن يكون قادرا على مواجهة تلك المشكلات من خلال عملية التغلب عليها .يحلها حلا نهائيا أو مؤقتا و يتجاوزها عن طريق حلول غير مباشرة .فإن هذا الأمر سوف يحيلنا إلى أن مسألة تدريب الأفراد المتعلمين على حل المشكلات أمر يكون الإستراتيجية المثلى لعملية تكوين مختلف الكفاءات عند كافة المتعلمين و يتأتى ذلك إلا عن طريق توجيهات سديدة من طرف المعلمين و باستعمال طرائق فعالة التي تجعل من المتعلم صانع معرفته الخاصة حيث يوضع في ظروف تسمح له باكتشاف المعرفة ،عوض فرضها عليه و هي التي تعتمد على أسلوب التحفيز و دفع المتعلم إلى الملاحظة و التحليل .فهي تقوم على نشاطات المتعلم و تجعل منه عنصرا فعالا حيويا و ممارسا و مشاركا إيجابيا يستطيع أن يبني معارفه بنفسه.وتتميز الطرائق التربوية الفعالة بما يلي :

1-الحرية : أي أنها تمثل المجال الرحب الذي يمارس فيه المتعلم حقه الطبيعي و حف المبادرة و استعمال المجال الفيزيقي الذي يتحرك فيه بكل حرية تحت إشراف معلميه و توجيهاتهم السديدة .

2- النشاط : أي أن هذه الطرائق تضع التلميذ في مواقف إيجابية و تقضي على الكسل والخمول و تتيح للتلميذ استعمال كل قواه العقلية و قدراته الفكرية و اليدوية،فيمارس فعل التعلم و يلعب و يلاحظ ويعالج و يبتكر .

8. تقويم التدريس بالكفاءة:

قبل الحديث عن التقويم بالكفاءات،نشير إلى أن وضع وإعداد برنامج تدريس بالكفاءات يوجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار المبادئ التالية :

- أن كل التلاميذ لا يتعلمون بنفس الوتيرة .
- أن التعلم يتطلب تأدية نشاط من طرف المتعلم.
- أن الفرد يتعلم انطلاقا من تصوراته.

أننا نتعلم حين نهتم بالمادة التي نتعلمها ونوليها قيمة خاصة بها.

ذا فإنه من الأسس والعوامل التي تساعد على تعلم جيد وفعال على سبيل المثال لا الحصر مايلي :

جعل المتعلم في وضعية بحث واستكشاف (عن طريق مشكلة أو تصور)بمعنى تحفيزه

وضع مجموعات المتعلمين في مواجهة موضوع ما (مواجهة تلميذ بمعلومة أو واقعة)

دفع المتعلمين على بناء نماذج وخطط تساعده على ترتيب تفكيره بصورة جيدة ومتسلسلة.

قويم التدريس بالكفاءة:

ن توفير كفاءات جيدة واستعدادات في مجال الإرشاد والتوجيه للمتعلمين ، يعتبر من الأهداف الرئيسية

ي التدريس بالكفاءات .

وتعتبر من العوامل المهمة جدا في مسار تحسين نوعية التعليم والتكوين إمكانيات قياس تطور التعلم بصفة

رضية وتقويم الأداءات بصورة موضوعية . ومن مسؤولية المعلم أن يحدد ما إذا كان كل متعلم قد

كتسب المعارف و التصورات السلوكية و الكفاءات المسطرة في أهداف البرنامج .

وتتم هذه العملية عن طريق وثائق تقويم المعارف والكفاءات ، فيقاس التعلم بالوسائل التالية :

- تقويم أولي للمعارف والكفاءات العامة لكل متعلم ولكل مجموعة من المتعلمين ومن شأن هذا التقويم

ن يوجه المعلم والتلاميذ في مسارهم التعليمي .

- تقويم مستمر من أجل تحديد ما إذا كان كل متعلم قد تحكم في المعارف والكفاءات المسطرة في

لبرنامج.

1.8- تقويم المعارف :

بعد تقويم المعارف مهما لتقويم وقياس نجاح التعلم ويتم ذلك من أجل مايلي :

- تحديد معارف المتعلمين حول موضوع ما في بدايته.
- تحفيز المتعلمين قصد اكتساب معارف جديدة .
- قياس التطور الحاصل للوصول إلى أهداف البرنامج .

2.8- تقويم الكفاءات :

إن استعمال بطاقات التقويم التدريس بالكفاءات (بطاقات تعلم وقوائم مراقبة)و التي تقيس الكفاءات

والسلوكيات الملاحظة بالاستناد إلى معايير محددة مسبقا قد ساعد بدرجة واسعة على تحديد كفاءات

المتعلمين .

وتستعمل بطاقات التعلم من أجل تسهيل المراحل والعمليات التعليمية على مستوى تأدية الإشارة والنشاط ،تستعمل قوائم المراقبة أو التدقيق لتقويم أداءات الإشارة أو النشاط بطريقة موضوعية .

8. 3- بطاقة التعلم :

و تحتوي على المراحل و العمليات التعليمية لتأدية إشارة أو نشاط وتنجز قصد مساعدة التلاميذ على التعلم وفق مراحل وأنشطة محددة (اكتساب الكفاءات). كما تقيس هذه البطاقات التعلم وفق مراحل قصيرة بعد أن يكتسب المتعلم التجربة في أداء ما يطلب منه.

8. 3-قائمة المراقبة:

شتق هذه القائمة من بطاقة التعلم وخلافا لبطاقات التعلم التي تحوي كل التفاصيل فإن قوائم المراقبة لمرتكزة على الكفاءات تحصر فقط في المراحل و النشاطات الأساسية وذات الأولوية .

ن قائمة المراقبة المنجزة بطريقة جيدة والتي لا تحتوي سوى على التفاصيل الأساسية تساعد المعلم على لتقويم والتقييم والتقدير (إعطاء النقطة)بصورة موضوعية للأداء العام للنشاط أو الإشارة .

يتضمن استعمال بطاقات التعلم وقوائم المراقبة في إطار التدريس والتعليم بالكفاءات ما يلي :

- تعليما وتكوينا قاعديا طريقة مقننة .
- قياس كفاءات المتعلمين بنفس الطريق ونفس التقنين.
- استخدامها كقاعدة للتقويم والمتابعة .

لخلاصة

قد شكلت عتبة الألفية الثالثة بداية لمنافسة كونية قوية تأسست في المقام الأول على الطاقة الإنسانية اعتبارها المصدر الرئيسي لربح رهانات هذه المنافسة ومن أجل ذلك أصبح اليوم الهم الكبير منصبا على سألة الاستثمار في هذا الرأسمال البشري من خلال تربية وتكوين يؤهلانه لاكتساب الكفاءات ضرورية والكفاءات كتصور حديث داخل الحقل التربوي و البيداغوجي،سواء على مستوى التدريس ختلف المؤسسات التعليمية،أو بمجال التكوين وإعادة التكوين،فهو يتأسس على منظور،يعتبر تكيف فرد مع محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي،المحلي والكوني،من الغايات رئيسية

ما دام الفرد خلال صيرورة نموه ، يعرف تكيفا متدرجا مع المحيط الذي يتفاعل معه على الدوام،وما ام المجتمع بدوره يتطور من خلال عملية تكيفه مع المحيط العالمي الذي يتفاعل معه باستمرار.

ين والتعليم،المتأسسين على مبدأ الكفاءات يكونان في الواقع،التربية الملائمة لتحقيق
والتطور الطبيعيين .وذلك بغض النظر عن التيارات المختلفة ، سواء التيار الاشتراآ
لتدريس بالكفاءة على انه يؤدي إلى خلق الطبقية في المجتمعات ، ويخدم الطبقة المح
ر الرأسمالي الذي يرى فيه السبيل لمخرجات مناسبة لمدخلات المجتمعات .

هي مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية ،وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسم
وظيفة أو نشاط بشكل فعال، وهي مجموعة من المعارف والقدرات الدائمة، ومن
ن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين ،وقد لا
ن أن أغلب التعاريف تتفق على العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة وهي :

على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات.

الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة .

أن تطبق الكفاءة في بيانات مختلفة،سواء كان هذا السياق شخصيا أو مهنيـــا أو

ن الكفاءة هي ما أعرف فعله" Je suis ce que je sais faire".

في التدريس بالكفاءات هو الترميز على الكفاءة في الإنجاز والأداء ، وليس على المحت
ع الكفاءات فيما يلي :

ة الشخصية.

ءة المهنية.

ة الاجتماعية.

دريس بالكفاءة يتطلب طرائق تمدرس فعالة تعتمد على الحوار والمـــشاركة ،وتت
عقود النجاعة،والتقويم يعتمد فيها على تقويم الأداء والإنجاز،وهو مندمج ومساير ل
لمية التعليمية في جميع مراحلها.

الباب الثاني

الجانب الميداني للدراس

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1 : منهج الدراسة

2 : تذكير بفرضيات الدراسة

3 : مكان الدراسة

4 : عينة الدراسة

5 : أدوات الدراسة

6 : الخصائص السيكومترية للاستبيان

7 : الأسلوب الإحصائي

يد : بعدما تعرض الباحث في الباب الأول من هذه الدراسة إلى أدبيات البحث بعد تحديد الإشكالي
فرضيات التي انطلق منها، سنحاول في فصول هذا الباب التعرض إلى:

.منهج الدراسة :

بيعة الموضوع و اشكاليته هي التي تحدد منهج الدراسة ،فموضوع هده الدراسة يحاول التعرف علـ
اهات المدرسين نحو طريقة التدريس ،و أهم العوامل المؤثرة في هده الاتجاهات ولدلك فـان المنـه
ي تقتضيه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي "يقوم أولا على تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروس
عطاء تقرير وصفي عنها"(عبد الرحمان عدس،أساسيات البحث التربوي،1993 :17)كما أننا نصف
وانب المهمة في الإشكالية.

لإضافة إلى ذلك نحاول أن نعرف ما إذا كانت هناك فروق بين المدرسين و المدرسات بالنسبة لطريق
دريس بالكفاءات و الفروق بين القدامى و الجدد و المتخرجين من المعاهد و غير المتخرجين فإن ذلك
دي بنا إلى معرفة ما إذا كان هناك أسباب لهذه الاتجاهات موضوع الدراسة ، ونتبنى ذلك من أجـ
ضيح ما إذا كانت هناك بعض العوامل مثل الأقدمية و التكوين والجنس التي تؤثر في اتجاهات المدرسي
حدد مجالها بالمقارنة مع من هم يتميزون بمتغيرات مناظرة لها، بالإضافة إلى ذلك فـإن هـذا المنـه
يساعدنا في عملية اختبار فرضيات الفروق لمعرفة ما إذا كانت هذه الفرضيات مقبولة أو مرفوضـة
عرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة أم لا.(محمد بوعلاق ،1998: 185).

.التذكير بفرضيات الدراسة : قبل التطرق إلى العناصر الموالية يجدر بنا التذكير بفرضية الدراسة حـ
سهل على القارئ (المطلع) المتابعة المتواصلة لهذه الدراسة و الربط بين الجانب النظـري و التطبيقـ
لفرضيات هي :

-نتوقع وجود اتجاهات موجبة نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة الأولى المتوسط والس
ولى ابتدائي.

-توجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة الأولى المتوسط و الس
ولى ابتدائي حسب جنسهم.

- توجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة الأولى المتوسط و الس
ولى ابتدائي حسب أقدميتهم.

- توجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة الأولى المتوسط و الس
ولى ابتدائي الذين تلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجية الذين لم يتلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجية.

مكان الدراسة :

ى هذه الدراسة بولاية النعامة ، وشملت مدرسي السنوات الأولى بالمقاطعة السادسة بالنسبة للتعل
تدائي وأساتذة السنوات الأولى بمقاطعة "صادوق الحاج" بالسبة للتعليم المتوسط.

ود اختيار ولاية النعامة لإجراء الدراسة الميدانية للأسباب التالية :

- سهولة تطبيق الاستبيان وبحضورنا وذلك لطبيعة الوظيفة التي أشغلها في قطاع التربية في هذه الولا
- سهولة الحصول على أفراد العينة .
- المدرسين في ولاية النعامة كباقي الولايات يخضعون إلى نفس الشروط العلمية والبيداغوجية
وظيف ومنهم من يمارس مهنة التدريس منذ سنوات ومنهم الجدد ومنهم من وظفوا عن طريق التخر
المعهد ومنهم من وظف مباشرة ومنهم المجازون الذين وظفوا عن طريق المسابقة .

عينة الدراسة :

ة الدراسة تتمثل في مدرسي سنوات الإصلاح التي شرع في تطبيقها ابتداء من الموسم الدراس
2004/20 وهذه السنوات هي :

سنة أولى ابتدائي (وهي عينة مقصودة تم حصر مجموع أفرادها)

سنة أولى متوسط (وهي عينة مقصودة تم حصر مجموع أفرادها)

ضافة إلى أن هذه العينة تضم مدرسين متخرجين تلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجية ومدرسين
نوا تكوينا، كما تضم الإناث والذكور ، أما متوسط الأقدمية بالنسبة لهذه العينة فه
1سنة)ولذلك اعتبرنا أن المدرسين الذين لديهم أكثر من(11سنة)في مهنة التدريس هم القدامى و
هم أقل من(11سنة)في مهنة التدريس هم الجدد.

1- حجم العينة :

عند القيام بالدراسة الاستطلاعية وجدنا 23 معلما يدرسون في السنة الأولى ابتدائي حسب مدار
اطعة السادسة، أما بالنسبة للأساتذة الذين يدرسون في السنة الأولى متوسط فأجريت الدراس
ى77 أستاذ اختيروا عشوائيا من بين 277 أستاذ .

وبعد تفريغ استمارة البحث أعطت النتائج التالية:

جدول رقم (7) يوضح تصنيف العينة حسب خاصية الذين تلقوا تكوينا و الـذين لم يتلقـوا تكوينـا والنسبة المئوية مستخلص من فرضيات الدراسة واعتمادا على (محمد بوعلاق،الهدف الإجرائي :187)

المتغير / العينة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
تلقى تكوينا	64	%64
لم يتلق تكوينا	36	%36
المجموع	100	%100

من خلال عملية التصنيف التي قمنا بها بناء على متطلبات الإشكالية والفرضيات تحصلنا على 64 مدرس متخرج من المعاهد التكنولوجية و36 غير متخرج.

جدول رقم (8) يوضح تصنيف العينة حسب خاصية الجنس والنسبة المئوية مستخلص مـن فرضـيات الدراسة واعتمادا على (محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي :187)

المتغير / العينة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكور	56	%56
إناث	44	%44
المجموع	100	%100

جدول رقم (9) يوضح تصنيف العينة حسب خاصية الأقدمية والنسبة المئوية مستخلص من فرضـيات الدراسة واعتمادا على (محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي :187)

المتغير / العينة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
القدامى	70	%70
الجدد	30	%30
المجموع	100	%100

2.4- خصائص عينة الدراسة :

1- بالنسبة لعينة الذين تلقوا تكوينا: تتكون من 64 مدرسا كلهم مرسمون و تلقـوا تكوينـهم الأولي وتحصلوا على شهادة التخرج ، كما أن كل أفراد هذه العينة يمارسون مهنة التدريس.

أما متوسط حياتهم المهنية فهي تتعدى 14 سنة من الممارسة الفعلية ولكن البرنامج المهني الذي درسوه لا يعتبر بالضرورة هو المطلوب أو هو سبب التأثير لأنه لا يأخذ المناهج الجديدة (التدريس بالكفـــاءة) في تكوين المدرسين.

2- بالنسبة لعينة الذين لم يتلقوا تكوينا : تتكون من36مدرسا وظفوا مباشرة في مناصبهم على أســـاس الشهادة أو المسابقة أو الإدماج لأداء مهام التدريس في ابتدائيات ومتوسطات مقاطعة النعامة ، وكـــثير منهم أدى امتحان شهادة الأستاذية وستجدون في جداول الملحق رقم (2)تفصيلا رقميا عن ذلك .

أما بالنسبة للتصنيف الخاص بالذكور والإناث فكلهم مدرسين تتوفر فيهم الشروط الضرورية للتدريس والتعليم ويتصفون بالمواصفات المذكورة سابقا.

ومن خلال قراءة الجدول يتبن أن الذكور يمثلون 56% من نسبة المدرسين بينما الإناث فيمثلون 44 %.

5.أدوات الدراسة :

من أجل اختبار الفرضيات المقترحة و التحقق من الإجابة عن إشكالية الموضوع قمنا ببناء استبيان مـــر بمجموعة من المراحل قبل الوصول به إلى شكله النهائي ، حيث أصبح قابلا للتطبيق من خلال تـــوفره على مواصفات الإداة التي تسمح بجمع بيانات يمكن أن تعالج إحصائيا .

1.5- مبررات استعمال الاستبيان :

المنهج الوصفي المتبع في هذه الدراسة هو الذي أدى بنا إلى استعمال هذه الأداة للتأكـــد مـــن صـــحة الفرضيات و أداة من أدوات البحث،وعن تلك العلاقة يقول عبد الرحمان عدس"إن البيانات الوصـــفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستبيانات والملاحظات و أساليب المشاهدة"(محمد بوعلاق،1999:189) و من خلال ذلك يمكننا أن نستنتج أنه يمكن استعمال الاستبيانات كأدوات لجمع البيانات في الدراسات الوصفية، و لذلك شرعنا في بناء الاستبيان المطبق في هذه الدراسة .

2.5- مراحل بناء الاستبيان :

قبل إعداد هذه الأداة و المتمثلة في استبيان لرصد اتجاهات المدرسين قمنا بدراسة مجموعة من المؤلفـــات المرتبطة بالتدريس بالكفاءة و أنواعها و خصائصها كما تمكنا من الإطلاع على مختلـــف المحتويـــات و المناهج الدراسية المعدة على مستوى وزارة التربية الوطنية و الاستفادة من الأسئلة الموجودة فيها و مختلف التعاريف و التمارين المطبقة في تلك المؤلفات و توظيفها في بناء الاستبيان و المؤلفات هي:

جدول رقم (10) يبين الوثائق المعتمد عليها في بناء أداة جمع البيانات .(أرجع إلى الملحق رقم (3))

عنوان الكتاب	صاحب الكتاب
-مدخل للتدريس بالكفاءة	محمد الصالح حثروبي
-استراتيجيات بناء الكفاءات	عبد الكريم غريب

جدول رقم (11) يبين الوثائق المعتمد عليها في بناء أداة جمع البيانات .

عنوان الكتاب	صاحب الكتاب
الوثيقة المرافقة للمناهج الدراسية	وزارة التربية2003

كما قام الباحث بإعداد مجموعة من الأسئلة بناءا على اللمعايشة اليومية لما يحدث داخل الصف الدراسي و ربطه بالتصورات النظرية المرتبطة بالأبعاد المدروسة التالية :

جدول رقم (12) يبين أبعاد الاتجاه وعدد البنود المكونة له.

البعد	عدد البنود
- البعد المعرفي	33
- البعد الوجداني	28
- البعد الحس الحركي	10

جدول رقم (13)يوضح البنود حسب كل بعد.

البعد	البنود
العاطفي	31، 32، 33، 39،38، 41 42، 43، 44، 54، 59، 60، 61، 62 ،68، 69، 71
المعرفي	1، 3،2، 4، 5، 6، 7، 8، 9 ،10، 11، 12 ،13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22 ، 23، 24، 25، 26، 27 ،28، 29 ،30، 34، 36، 37، 40
الحسي الحركي	47 ، 48 ، 49 ، 50 ، 51 ، 52 ، 53 ، 55 ، 56 ، 57 ، 58 ، 63 ، 65، 66 ، 67

جدول رقم(14)يوضح البنود ذات الصيغة السالبة.

الاتجاهات	البنود
السلبية	13، 14، 15 ، 16، 17، 18 ، 19 ، 33 ، 35 ، 38، 39 ، 40 ، 41 ، 46 ، 59 ، 68 69 ، 70 ، 71

6- الخصائص السيكومترية للاستبيان :

1.6- صدق الأداة :

من أجل التأكد من صدق الاستبيان وجعله يقيس ما وضع لقياسه قمنا بالإجراءات التالية:

مراء الأول :

حتى نتحقق من صدق الأداة ، عرضنا المقياس (الاستبيان) في شكله الأول على 05 أساتذ
عيين. كما عرضناها على 03 مفتشين للتربية والتعليم الأساسي و مفتش للتربية والتكوين ودلك لأ
لاء تكونوا على المقارنة بالكفاءات وهم حاليا يكونون الأساتذة فعرضنا عليهم الاستبيان لمناقش
ادتنا بآرائهم حوله من حيث:

محتوى البنود وقياسها للأبعاد.

وضوح لغة الاستبيان.

علاقتها بإشكالية الدراسة.

تنظيم الاستبيان.

حظات لجنة المحكمين :

- حذف كلمة إخواني وأخواتي وتغييرها بأيها الأساتذة والمعلمين أريد أن أتعرف على اتجاهاتكم غ
ية التدريس بالكفاءة.

-استبدال عبارة بطاقة التعريف في عنوان الاستمارة ببطاقة الاستعلامات .

- حذف البكالوريا من المستوى الدراسي ووضعها في المؤهل العلمي .

- تغيير كلمة التربية في عبارة (تاريخ أول تعيين في التربية) وتعويضها بكلمة تعليم لتصبح تاريخ أو
ين في التعليم .

- حذف كلمة الصفة و تعويضها بالوظيفة

- إضافة معلومات خاصة بالدرجة ونقطة التفتيش لمعرفة الأقدمية .

- حذف عبارة عدد زيارات التفتيش وأنواعها .

-تغيير أو حذف كلمة أعتقد من بنود الاستبيان إلا في الوقت والموضع المناسب .

- إعادة ترتيب البنود.

فيما يخص عدد أسئلة الاستبيان ،فمنهم من يراه مناسبا لتفادي عامل التخمين وصدق الاستجابا
نهم من يراه كثيرا ومتعبا للمجيب وللمصحح .أبقيت عليها لأتمكن من حصر الموضوع والإلمام بـ
ي جميع المجالات،وتحقيق نتائج تفيدنا وتساعدنا في هذه الدراسة .

أفكار واضحة على المناهج الجديدة والتدريس بالكفاءات و لم يمارسوها من قبل وهي مازالت في بداية التطبيق .أما بالنسبة للمحتوى أكد جميع الأساتذة والمحكمين على أن الأسئلة تتضمن جميع الأبعاد وتقيس الاتجاه من خلال تلك الأبعاد.

و بعد إدخال التعديلات التي كانت مرتبطة بالدراسة و إشكالياتها تحصلنا على الصورة النهائية للاستبيان حيث يكون التنقيط 5-4-3-2-1 بالنسبة للبنود ذات الصيغة الموجبة و1-2-3-4-5 بالنسبة للبنود ذات الصيغة السالبة، وتكون درجة الاستبيان 355كأعلى درجة و71درجة أدناها.

كما قمنا بإعداد استمارة للحصول على معلومات تتطلبها الإشكالية و الفرضيات الجزئية : هذه الاستمارة بنيناها على أساس الخبرة و المطالعات المختلفة للباحثين فقد كتب"مارك أديلار ترونبلاي " "في إطار كل تقنية ، من الضروري بناء لكل دراسة نقوم بها ما يناسبها من أداة أو وسيلة خاصة و التي تمتلك بنية و مميزات و خصائص تجعلها قادرة على جمع عدة معطيات ومعلومات" "MauriceAngers,1997,p.171

و بالتالي تمكنا من إعداد هذه الاستمارة و ذلك نظرا لصعوبة الحصول على المعلومات المتعلقة بالمدرسين من المديرية و المؤسسات و تفيدنا هذه الاستمارة في تصنيف عينة البحث، و تحتوي هذه الاستمارة على جانب خاص بالتعرف على المدرس و مستواه و أقدميته و تكوينه.

بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة الغرض منها معرفة ما إذا كان هذا المدرس تلقى تكوينا حول المناهج الجديدة و التدريس بالكفاءة ، و هل تلقى إعلاما حول هذه الطريقة (طريقة التدريس) بالكفاءة، كما اختتمت بسؤال مفتوح الغرض منه معرفة أراء المدرسين في التدريس بالكفاءة.

الإجراء الثاني:

يجب القيام بدراسة تجريبية أولية على الاستبيان قبل تطبيقه بشكل نهائي(عبد الرحمن عدس 1993: 116)حيث قمنا باستغلال الندوات التي يقوم بها المفتشون وطلبنا الإذن من المفتشين و طبقنا الاستبيان على 20مدرسا من مختلف المواد و المراحل(السنوات المعنية بالإصلاح)و قدمنا لهم الاستبيان المنقح والمعدل و طلبنا منهم إعطاء آرائهم و ملاحظاتهم حول الاستبيان بعد قراءته و تم ذلك تحت إشرافنا وأجريت مناقشة عامة عبر من خلالها 96 % على أن الاستبيان واضح و محتواه في صميم التدريس بالكفاءة.

بعضهم بأنهم استفادوا بمعلومات لم تكن بحوزتهم وقد طلبوا منا إعطائهم نسخة من الا

صدق المقارنة الطرفية :

إلى صدق المحكمين قام الباحث بحساب الصدق عن طريق المقارنة الطرفية ،وفيها قسم
لى قسمين حيث قارن 25% الأولى مع 25% الثانية بالاعتماد على (ت) ،والنسبة الح
ت) المحسوبة 2.14وهي أكبر من(ت)المجدولة التي تساوي 2.10 وبمقارنة هذه النتيجة ب
د أن لها دلالة عند المستوى 0.05 مما يشير إلى قدرة الاختبار على التفريق بين الدرجات
صدق هذا الاختبار .

ات الاستبيان :

احث لثبات الاستبيان (أداة جمع البيانات لهذه الدراسة)**طريقـــة إعـــادة الاختبـــار**
ت التالية:

العثور على صورة مكافئة للاستبيان الذي بنيناه و تتطلب وقتا و جهدا إضافيا
أن طريقة إعادة الاختبار تقوم في جوهرها على قياس قوة الاستجابات الفردية أكثر مما
ى سرعة الاستجابات (فؤاد البهي السيد 1987 ص 381)
إعادة تطبيق الاستبيان على نفس العينة ، بناء على وظيفتي في القطاع و بالتالي سهولة
التطبيق الأول .
طريقة الاختيار وإعادة الاختيار الاستبيان على عينة تتكون من20 مدرسا وبعـــد 4
لى نفس الأفراد تم استخراج معامل الارتباط بين نتائج التطبيق الأول والثاني حسب

$$ر = 1 - \frac{6(مج\ ف^2)}{ن(ن^2 - 1)}$$ (ر معامل الارتباط الرتب لسبيرمان.2)

ا المعامل يساوي 0.98 وهو دال إحصائيا عند مستوى 0.05 .

ب الإحصائي:

صاء مرتبطة بفرضيات البحث و بالرجوع إلى الدراسة و فرضياتها و بالرجوع
خاصة المتخرجين و غير المتخرجين و خاصية الأقدمية و الجنس فقد التجأنـــا
تالية لمعالجة المعطيات المتحصل عليها من خلال تطبيق الاستبيان :

ستبيان بشكل فردي على 100 مدرس بالمدارس الابتدائية للمقاطعة السادسة و
ق الحاج بالنعامة.

لإحصاء الوصفي :

نسب المئوية للإجابات الصحيحة على بنود فقرات الاستبيان .

رف على نسب القبول و الرفض للعينة الكلية لطريقة التدريس بالكفاءة

بين اتجاهات عينتي الذكور و الإناث و القدامى و الجدد و الذين تلقوا تكوينا
نحوطريقة التدريس بالكفاءة (من حيث القبـــول و الـــرفض) بالإضـــافة إ
لإجابات الموجبة و متوسطات الإجابات السلبية و مقارنتها بين العينتين على أ
ر التي تسهل لنا عملية المعالجة الإحصائية لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينتي
كما أنه يسهل عملية المعالجة الإحصائية عند حساب معاملات الارتباط .

الإحصاء الاستدلالي:

ار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة والتعرف عن الفروق بي
والذين لم يتلقوا تكوينا وبين الذكور والإناث وبين القدامى والجـــدد في اتجاه
كفاءة كما يعرفون على فرضيات البحث هل هي مقبولة أم مرفوضة وعينة البح
هذا الاختبار (فؤاد البهي السيد، 1987: 332) .

الفصل الخامس

عرض النتائج

تمهيد

: عرض نتائج الفرضية الأولى

: عرض نتائج الفرضية الثانية

: عرض نتائج الفرضية الثالثة

: عرض نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد:

أوضحنا في الفصول الأولى بأن هدف هذه الدراسة هو الكشف عن اتجاهات المدرسين نحو طريقة التدريس بالكفاءة كما بينا أنها استهدفت أيضا الكشف عن الفروق في الاتجاهات بين المدرسين حسب الجنسين و الأقدمية وخاصية التخرج كما أشرنا أثناء وصفنا للأدوات الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات المتحصل عليها و سوف يتم عرض نتائج كل فرضية على حدى باستعمال الوسائل التالية حسب ما يتطلبه تحليل كل فرضية :

أ- **حساب النسب المئوية:** تدعيما لنتائج اختبار" ت "وقد دل الباحثون أمثال عبد الرحمن عدس على أنها أداة من أدوات الإحصاء الوصفي (محمد بوعلاق 1997 :208)

ب- **حساب المتوسطات :** والمتوسط الحسابي يعتبر أحد مقاييس النزعة المركزية التي يمكن استعمالها في عملية معالجة البيانات (فؤاد البهي السيد 1979: 51)

ج- **حساب اختبار (ت):**ويستخدم في مواطن مختلفة حسب المجموعات (المرتبطة أو المستقلة) .

وسيكون عرضنا للنتائج حسب فرضيات الدراسة وكما أفرزتها البيانات التي تحصلنا عليها ومعالجتها الإحصائية.

كما نسعى من خلال عرضنا للتعرف على نتائج الإحصاء الوصفي والتحقق من الفرضيات ومدى دلالة قيم (ت) يستخدم في هذا العرض اختبار(ت)

ولحسابه نستعمل القانون التالي: $ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}] \times \frac{[ن_1 ع_1^2 (ن_1 - 1) + ن_2 ع_2^2 (ن_2 - 1)]}{ن_1 + ن_2 - 2}}}$

و ذلك لأن $\frac{\text{التباين الكبير}}{\text{التباين الصغير}} = 1.34$ و هي أكبر من المجدولة التي تساوي 1.28 مما يتطلب استخدام القانون السابق.

وسيكون العرض حسب الخطوات التالية :

رض نتائج الفرضية الأولى :

وجود اتجاهات موجبة نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والس

رقم (15) يبين مجموع ونسبة استجابات عينة الدراسة.

المتغير	العينة	الاستجابات		النسبة	
		درجات الموافقة	درجات الرفض	الموافقة	الر
التدريس بالكفاءة	100	9479	1479	%60.66	49

من خلال الجدول أن نسبة الموافقة للعينة الكلية60.66% مقابل نسبة الرفض المقدرة 9.49

ة من المجموع الكلي (15627) وتبقى نسبة29.85% للغير متأكدين .وقد تم الاعتمـــاد

وية عند عرض نتائج هذه الفرضية و ذلك لاستكشاف طبيعة الاتجاهات لدى المدرسين

يد وصفه.

رض نتائج الفرضية الثانية :

فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والـــس

حسب جنسهم (ذكور و إناث) .

رقم(16)يبين الفرق حسب اختبار(ت)بين عينة الذكور والإناث في الاتجاه نحو التدريس ا

غير	الإنـــــاث		الذكـــــور		ت	الدلالة	مستوى الدلالة
يس	م1	ع1	م2	ع2			
فاءة	249.59	27.20	239.22	20.20	5.85	دالة	0.01

من خلال الجدول رقم(16) أن نتبين مايلي :

هناك فرقا بين متوسطات العينة يبلغ (10.37) لصالح عينة الإناث .

-بما أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(5.85) وأن قيمة(ت) المجدولة تساوي(2.63) عند مستوى دلا
0.0) فإن :

-الفرق بين العينتين فيما يخص الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة له دلالة إحصائية باعتبـــار أ
ت) المحسوبة أكبر من(ت) المجدولة حيث تساوي (5.85)مقابل(2.63) عند مستوى دلالة(0.01
ما تؤكده النسب التالية:

دول رقم (17) يبين مجموع ونسبة استجابات عينة الدراسة حسب الجنس

المتغيـــــــر	العينة	الاستجابات		النسبة	
		درجات الموافقة	درجات الرفض	الموافقة	الرفض
طريقة التدريس بالكفاءة	الذكور	3672	630	%38.74	%42.60
	الإناث	5807	849	%61.26	%57.40
	المجموع	9479	1479	%100	%100

بين من خلال الجدول المبين أعلاه أن نسبة الموافقة لدى الإناث(61.26%) أكبر من نسبة الموافقة ع
ذكور(38.74%)غير أن نسبة الرفض عند الذكور(42.60%)أقـــل مـــن نـــسبة الـــرفض عنـ
إناث(57.40%) .

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

وجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والـــسنة أو
توسط حسب أقدميتهم.

دول رقم(18) يبين الفرق بين عينة القدامى والجدد في الاتجاه نحو التدريس بالكفاءة .

المتغير	القدامـــــى		الجـــــــدد		ت	الدلالة	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
التدريس بالكفاءة	245	59.67	232.2	91.62	0.71-	غ دالة	0.01

تبين من الجدول أعلاه بأن هناك فرق بين متوسط العينات القدامى والجدد يبلغ (12.58) لصالح الج
وهو فرق في المشاهدة فقط .

ما أن قيمة (ت)المحسوبة للفرق بين العينتين تساوي (0.71) وبما أن(ت) المجدولة تساوي(2.86)

يث أن مستوى الدلالة المحدد هو (0.01)، فإننا نستنتج مايلي :

-إن الفرق بين العينتين فيما يخص الاتجاهات فرق غير دال إحصائيا باعتبار أن(ت)المحسوبة و المبينة

جدول رقم (18) أصغر من (ت) المجدولة .

- إن احتمال حدوث فرق بين العينتين فيما يخص الاتجاهات قد يرجع إلى الصدفة أو خطأ في اختيـ

عينة وذلك ما تؤكده النسب المئوية.

جدول رقم (19) يبين مجموع ونسبة استجابات عينة الدراسة حسب الاقدمية

المتغيـــــر	العينة	الاستجابات		النسبة	
		درجات الموافقة	درجات الرفض	الموافقة	الرفض
طريقة التدريس بالكفاءة	القدامى	4557	1204	%48.08	%81.41
	الجدد	4922	275	%51.92	%18.59
	المجموع	9479	1479	%100	%100

بين من خلال الجدول المبين أعلاه أن نسبة الموافقة لدى القدامى(48.08%) أقل من نسبة الموافقة عن

لجدد(51.92%)غير أن نسبة الرفض عند الجدد(18.59%) أقل من نسبة الرفض عند القدامى(81.41%

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة :

وجد فروق في الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالكفاءة لدى مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أو

توسط حسب التخرج(الذين تلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجية والذين لم يتلقوا تكوينا بالمعاهـ

تكنولوجية).

جدول رقم(20) يبين الفرق بين عينة الذين تلقوا تكوينا بالمعهد التكنولوجي و الذين لم يتلقوا تكوين

ن المعاهد في الاتجاه نحو التدريس بالكفاءة

المتغيـــــر	تلقوا تكوينا		لم يتلقوا تكوينا		ت	الدلالة	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
التدريس بالكفاءة	47.40	10.68	49.34	9.07	2.45	غير دالة	0.01

يتلقوا تكوينا إلا أ، قيمة (ت)المحسوبة تساوي (2.45) بينما (ت) المجدولة تساوي(2.63) عند مستوى دلالة(0.01)، وبالتالي فإن الفرق بين العينتين غير دال إحصائيا ما دامت (ت)المجدولة أكبر من (ت)المحسوبة.

جدول رقم (21) يبين مجموع ونسبة استجابات عينة الدراسة حسب التخرج.

المتغير	العينة	الاستجابات		النسبة	
		درجات الموافقة	درجات الرفض	الموافقة	الرفض
طريقة التدريس بالكفاءة	تلقوا تكوينا	5214	636	%55.01	%43.00
	لم يتلقوا تكوينا	4265	843	%44.99	%57.00
	المجموع	9479	1479	%100	%100

يتبين من خلال الجدول المبين أعلاه أن نسبة الموافقة لدى الذين تلقوا تكوينا المتخرجين(55.01%) أكبر من نسبة الموافقة(44.99%) عند الذين لم يتلقوا تكوينا غير أن نسبة الرفض عند الذين تلقوا

الفصل السادس

مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1 : مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى

2 : مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3 : مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4 : مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة

5 : مناقشة عامة للنتائج

6 : المقترحات

7 : المراجع

8 : الملاحق

تمهيد:

بعدما عرضنا في الفصل السابق النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجات الإحصائية، تمكنا من الحصول على صورة واضحة وأكثر دقة عن محتوى ومضمون تلك البيانات المجدولة التي بواسطتها ومن خلال ما تحمله نحاول في هذا الفصل من الدراسة مناقشتها و تفسيرها ،اعتمادا على الجوانب النظرية التي بنيت عليها الدراسة ،ومن خلال واقع المدرسة الجزائرية وما يجري بها مع تطبيق المناهج الجديدة .فالنتائج لا يمكن تفسيرها على أساس أدوات الإحصاء الوصفي التي اعتمدنا عليها في دراستنا وقدمت لنا معطيات كمية عن اتجاهات المدرسين نحو طريقة التدريس بالكفاءة ، وفي نفس الوقت فهي لا تستطيع أن توضح الأسباب الكامنة وراء هذه الاتجاهات وخلفياتها لأنها مرتبطة باتجاهات أخرى إيجابيا أو سلبيا ، ومن أجل اختبار الفرضيات وتفسير النتائج سنعتمد على أدوات الإحصاء الاستدلالي التي استعملت في هذه الدراسة وهي :اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

تشير هذه الفرضية إلى وجود اتجاهات موجبة لدى مدرسي السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة حيث تبين من خلال الجدول رقم(15)أن نسبة القبول في طريقة التدريس بالكفاءة يساوي60.66% مقابل 9.49%رفضا وهي نسبة مرتفعة تعبر عن اتجاهات موجبة.إن ارتفاع النسبة المعبرة عن الاتجاه الموجب لدى العينة العامة إنما يعبر عن الاتجاه اللفظي نحو طريقة التدريس بالكفاءة وربما أكثر من تعبيرها على الاتجاه العملي (الموضوع بحاجة إلى تأكيد لتحديد مدى العلاقة الفعلية بين الاتجاه اللفظي والاتجاه العملي)لأنه من المفروض أن يتبع تطبيق الاستبيان بمقابلات فردية حتى لا تصبح النتائج عبارة عن أراء فقط . والتفسير الذي يمكن أن نقدمه لارتفاع نسبة الاتجاه اللفظي الموجب ينطلق من قناعتنا أن الفرد ميال نحو المعايير الاجتماعية والانصياع للتشريع الذي يلزمه بتجسيد التوصيات والمناهج ميدانيا، خصوصا عندما تكون هذه المعايير ناجمة عن تفاعل المدرس بالمجتمع وبقيمه ومعايره وضغوطه المعنوية والإدارية ، فهو ميال إلى أن يرضي ما هو قائم بالفعل من معايير اجتماعية ودينية مثلا" حب الوطن من الإيمان"" أطيعوا الله ورسوله وأولي الأمر منكم "كذلك يتأثر بالضغط الموجه من خلال وسائل الإعلام والمناشير والمشرفين والإعلانات ، كذلك حبه للاستطلاع والفضول إلى كل جديد وحب التغيير ،وتتوافق هذه الدراسة مع دراسة محمد عودة حول اتجاهات الشباب الكويتي .

– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

لق هذه الفرضية بوجود فروق بين مدرسي السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط في الاتجاها
سب الجنس نحو طريقة التدريس بالكفاءة ، فقد تبين من خلال الجدول رقم(16) أن هناك فرق بـ
وسطات العينة يقدر ب10.37 وأن قيمة(ت) المحسوبة تساوي 5.85 وهي أكبر من قيمة (ت) الجدو
لتي تساوي 2.63 عند مستوى الدلالة 0.01 وهو دال إحصائيا والفرضية مقبولة وهذه النتيجة تتفق م
ئج كثير من الأبحاث في المجال السيكولوجي ، وتفسر الباحثة " أنا ستازي " في كتابها (علم الـنفس
ارقي ، 1956: 672)أن اهتمام الإناث بالنواحي الاجتماعيـة ونزعتـهن إلى معاشـرة الآخـري
لاندماج معهم اجتماعيا ربما يرجع إلى محصولهن اللغوي في مراحل الطفولة بطريقة سريعة ،وتشير أ
تازي أنه في كثير من المواقف نلاحظ الاختلاف الواضح بين الجنسين من النواحي الاجتماعية،ولقـ
ضح " Nicknames " (سيد خير الله ،1990 :113)أن السلوك الذي يتـسم بالـدفء العـاطف
لشعور الوجداني يشيع في الإناث أكثر من الذكور وهذا يرجع إلى تكوينهن البيولوجي ،وهن يفـر
ي المواقف التي تمس مكانتهن ووضعهن الاجتماعي كما تفكيرهن يدور حول الاهتمام بالبيئة وتحقيـ
ب الاجتماعي واحترام السلطة السلمية بناءا على الدراسة التحليلية الشاملة عن الفروق بين الإنـا
ذكور والتي قام بها كل من" Bennet" و" Cohen" سنة 1959 .ويشير مقياس الاتجاهات النفسي
علمين (M.T.A.I) إلى أن العلاقات الاجتماعية مرتبطة باتجاهات المعلمين فكلما كانت الاتجاها
ابية كانت العلاقات تتسم بالود والتسامح والدفء وغير ذلك من السمات الانفعالية .بالإضـافة إلى
المدرسات أكثر صرامة في تطبيق التعليمات والالتزام بالواجب المهني ، فالدراسات والبحوث الـتي
ضحتها أنا ستازي وبنيه وكوهين تؤكد على أن الإناث أكثر ميلا إلى النواحي الاجتماعي والشخصي
ان من المتوقع حصولهن على درجات مرتفعة في مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين عن الذكور وهذ
أثبته كذلك البحث الذي قام به سيد خير الله وأكد على أن الاتجاهات النفسية لطالبات التربية أكث
ابية من الاتجاهات النفسية لطلاب الكلية(المعلمين المتربصين). وهذه النتائج تتفق مع نتـائج دراسـ
ثير المعلومات التربوية والممارسات التعليمية على الاتجاهات النفسية للمعلمين والمعلمـات) حيث
د أن المدرسات قد حصلن على متوسط درجات61.20بانحراف معياري9.79مقابل متوسط درجات
كور54.85 بانحراف 9.69.(سيد خير الله ،1990: 113)

وأكد ذلك كل من بيمر وليدبيتر(Beamer and ledbetter)في دراستهما عن الاتجاهات النفسية أن المدرسات(الإناث) قد حصلنا على درجات أعلى في مقياس (M.T.A.I) عن المدرسين (سيد خير الله، 1990: 131)وأوضح وايفر weaver أيضا في أبحاثه التي تتعلق بدراسة الاتجاهات النفسية أن الطالبات المتكونات في كلية التربية تتسم اتجاهاتهن بالايجابية أكثر من الذكور.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

تنطلق هذه الفرضية من فكرة هي أن هناك فرق جوهري بين المدرسين القدامى والجدد في اتجاهاتهم نحو التدريس بالكفاءة ظنا بأن الخبرة عامل مهم في ذلك ، غير أن النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) تشير إلى أن هناك فرق في متوسط العينتين يقدر ب12.58 وأن (ت)المحسوبة تساوي 0.71وهي أصغر من (ت) المجدولة 2.63عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي فإن الفرق ليس له دلالة إحصائية ورفض الفرضية المقترحة.

ويمكن أن نفسر ذلك بأن الأقدمية قد لا تكون مؤشر على خبرة معينة تؤثر في الاتجاه،والأقدمية في الميدان قد تكون سلاح ذو حدين فهي إما تؤدي إلى اكتساب خبرات تساهم في تطوير وفعالية المدرس وتزيد في حنكته وتفهمه لجميع المواقف والتصرف بهدوء ورزانة وتبعث فيه قوة إيجاد الحلول لمختلف المشاكل المطروحة وإما تؤدي إلى الملل والروتين.

وحتى وإن كان ظاهريا فرق مشاهد في النسبة والمتوسطات سلبيا ولصالح الجدد فذلك له مبرراته حيث يقول الفيلسوف الألماني (إن الخبرة هي المشط التي تقدمه لك الحياة بعد أن يصلع رأسك).وتتفق هذه الدراسة مع دراسة "بيمر"والتي تشير إلى أن المدرسين ذوي الخبرة الكبيرة يحصلون على درجات مرتفعة في اختبار الاتجاهات.(سيد خير الله،1990: 131)

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :

تنطلق هذه الفرضية من اعتقاد أن التكوين الأولي بالمعاهد التكنولوجية للتربية له تأثير على اتجاهات المدرسين ، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات المتخرجين من المعاهد وغير المتخرجين في اتجاهاتهم نحو طريقة التدريس بالكفاءة ، إلا أن الجدول رقم(21)يشير إلى أن الفرق بين عينة الدراسة هو1.94وأن (ت)المحسوبة أصغر من حيث قيمتها العددية 2.45من(ت) المجدولة 2.63 فإن الفرق المشاهد بين متوسطي العينتين أو حتى النسبة الملاحظة فرق لا دلالة له إحصائيا ، فإن الفرضية غير مقبولة مما يجعلنا نقول إنه لا فرق بين من تخرج من المعهد ومن لم يتخرج منه .

أما فيما يخص أسباب ذلك فأعتقد أن موضوع التدريس بالكفاءة هو موضوع جديد على جميع المدرسين و أن المعاهد التكنولوجية لم تتطرق له في برامجها ولم يكن ضمن المحاور التي تدرس فيها ،وكذلك أن هذه البرامج في حد ذاتها لم تكن ذات كفاءة حتى يستطيع المدرس أن يستخلص منها في حياته المهنية ما يفيده في تطبيق المناهج الجديدة ولعل ذلك ما ذهب إليه (محمد بوعلاق في دراسته حول صعوبات المعلمين في التميز بين مستوى و آخر من مستويات الأهداف وصعوبات اشتقاق الأهداف الإجرائية) حيث خلص محمد بوعلاق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المتخرجين والمعلمين غير المتخرجين ووجد أن(ت) المحسوبة (1.37) أما (ت) المجدولة تقدر قيمتها (2.67) فإن فرضيته مقبولة. (محمد بوعلاق 1991: 236)ويعود ذلك إلى أن المعاهد التكنولوجية في الجزائر لم ترق إلى مستوى الذي يجعل المتكونين متميزين عن الذين وظفوا مباشرة دون تكوين قبلي ومن ذلك قد نستنتج أن هؤلاء المدرسين غير المتخرجين وبالرغم من أنهم لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا في المعاهد و لم يمروا بالتكوين الأولي فهم يتميزون بروح المبادرة والاستعداد والجدية في البحث في البداغوجيا كما أن منهم من يحملون شهادات جامعية ومستويات عليا فهم يتوفرون على قدرات كامنة هذه القدرات لابد أن تدعم عن طريق تغير المفاهيم والتصورات والقناعات بواسطة البدائل التحفيزية وتوفير الإمكانيات والتكوين الملتزم والجاد من أجل رفع المردود التربوي لأن الإمكانيات البشرية موجودة تبقى أساليب استثمار ها.

5- مناقشة عامـــــة للنتائج :

الشيء الذي تؤكده الدراسة أن الاساتذة لايرفضون طريقة التدريس بالكفاءة لكنهم يؤكدون على :

1-عدم تلقيهم إعلاما كافيا كما عبر عنه 90 % من العينة .(حسب نتائج الاستمارة بالملحق رقم 2)

2 – عدم تلقيهم تكوينا كافيا

3 – منهم من يلاحظ تسرعا في تطبيق هذه الإصلاحات دون تحضير الشروط وتحضير الأرضية لتطبيقها حيث يؤكد الاساتذة على أنهم لم يستطيعوا أن يفهموا التدريس بالأهداف حتى تم تغيره وتجاوز اللحظة الراهنة إلى تطبيق ذلك في واقع وحياة المتعلم.

4 – تجريد مفهوم الكفاءة وغموضها ، صعب على كثير من المعلمين فهمها واستيعاب محتوياتها .

5 -كذلك يؤكد الاساتذة على أن هذه الطريقة تعتمد على المشاريع والمجموعات والظروف الحالية (الاجتماعية) 50 تلميذ في القسم يصعب تحقيق ذلك .

ـ استنطاقنا للعمليات الإحصائية وفرضياتها توصلنا إلى مايلي :

- الاساتذة والمعلمين لديهم اتجاهات ايجابية نحو طريقة التدريس بالكفاءة .

يث نلاحظ أن أي نسبة 60.66%من الاساتذة والمعلمين لديهم اتجاهات ايجابية مقابل 9.49% مر

هم اتجاهات سلبية .

– يوجد فرق جوهري لدى الاساتذة حسب الجنسين في اتجاهات نحو التدريس بالكفاءة .

– لا يوجد فرق لدى المعلمين والأساتذة نحو التدريس بالكفاءة سواء الذين تتعد ى خبرتهم 11 سن

ن هم اقل من 11 سنة خبرة .

- لايوجد فرق بين المدرسين الذين تلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجيا والذين لم يتلقوا تكوينا.

– الاستنتاج :

لقت هذه الدراسة من الواقع المعيش في النظام التربوي الجزائري ، ومن الملاحظات المستخلصة م

دان عند تطبيق الإصلاحات الجديدة ، حيث لاحظت صعوبة الفهم والتردد لدى كل من عايشته

المدرسة الابتدائية والمتوسطات وحتى المشرفين عليهم صعوبة ناتجة عن قلة الإعلام وصعوبة فه

صطلحات الجديدة، إذ مازال أغلب المربون لم يتمكنوا من فهم، وتطبيق التدريس بالأهداف بصور

يداغوجية، والتربوية.ـ بالرغم من الجهد المبذول من طرف الوصاية والمفتشين ـحتى فوجئ الجمي

عادة بناء المناهج وفق التدريس بالكفاءة، مع الإشاعات والكتابات المعارضة ،وتهويل من طرف العام

أدى إلى تأويل هدف الإصلاحات، التي هي ضرورة تربوية واجتماعية وعلامة صحية لكل نظ

بوي ولأي مجتمع يريد أن يتكيف مع متطلبات العصر .

ي هذا الواقع جاءت هذه الدراسة للإجابة على مجموعة من الانشغالات الكثيرة ومن الأسئلة المحـ

خذت منها ما تضمنه الإشكالية في هذا البحث ، ولمعرفة ماهي اتجاهات المدرسين نحو طريقة التدريس

كفاءة تمت دراستها وتحليل مكوناتها وعناصرها انطلاقا من منهجية واضحة مراعاة لظـروفي وفتـر

ازها مع تحليل جميع المعطيات عن طريق النسب والأدوات الإحصائية المناسبة وكانت النتائج كالآتي

-توصلنا إلى أن المدرسين لديهم اتجاهات إيجابية نحو طريقة التدريس بالكفاءة

-إن90 % من العينة لم تتلق إعلاما كافيا حول الإصلاحات والتدريس بالكفاءة خاصة وهو ما أثـ

ى المدرسين(معنويا).حسب الاستمارة (طالع الملحق)

-إن 90 %من عينة الدراسة تؤكد أنها لم تتلق تكوينا كافيا حول التدريس بالكفاءة .

-أن الفرق بين المدرسين والمدرسات حتى وإن كان غير موجود لكنه يعبرعن اتجاهات متمايزة بين الجنسين .

-يبين أن المدرسين الجدد لديهم اتجاهات إيجابية أكثر من الأساتذة القدامى .

من خلال الاستبيان تبين أيضا أن هناك فرقا واضحا في المستوى العلمي .

خلاصة القول من خلال الحصيلة العامة لهذه الدراسة بأن المدرسين ليست لديهم اتجاهات سلبية نحو ريقة التدريس بالكفاءة إنما يعانون من صعوبات ميدانية كبيرة سواء على مستوى فهم هذه المستجدات هذه الطريقة) أو عند تطبيقها لما تتطلبه من شروط موضوعية ومواصفات تفتقد في المدرسة الحالية.

ا عن الخلاصة البيداغوجية التي تمكنت من الوصول إليها ، أنه لا يمكن الوصول إلى نتائج جيدة وإلى قيق ما نصبو إليه ما لم نحضر الآليات و الإستراتيجيات البيداغوجية ، البشرية والمادية قبل الشروع في ي أي مشروع كان تربوي أو اجتماعي ،وما تؤكده الدراسة هو أن التقويم و التقييم يكونا ضمن فعل أو مدمجان في الأداء والإنجازات ، لكن كل ما أخشاه أن مابنى عن نظرية وحيدة فمآله الفشل لأن نظريات التعليمية لا تقدم الحلول لمشاكل المدرسة وذلك ما ذهب إليه"غيج" في نظريات تعليم.(العجيلي سركز،1996:32).

لنظريات تدحض بنظريات أخرى هذه الأخيرة تنظر إلى المواضيع والأشياء من زاوية مغايرة للأولى لان تدريس بالكفاءة في الحقيقة ما هو إلا امتداد للتدريس بالأهداف الذي بني على تطبيقات النظرية سلوكية وهناك من التربويين من يعتبرها الجيل الثالث للأهداف ورغم ذلك تم التخلي عنه بدعوى لاصلاحات ومحدودية نتائج المدرسة الأساسية التي لم تطبق بشروطها وأهدافها و لم تقوم بطريقة وضوعية تقييما بيداغوجيا وليس إداريا أو سياسيا . وهذا هو ما يدفعنا للقيام بدراسات جد معمقة فادي التغيرات المتتالية الارتجالية والمتسرعة في النظام التربوي، حتى لا نقول بعد مدة من التطبيق أن ذه المناهج لا تناسبنا وأنها محدودة أيضا. فالتجديد أو الإصلاح لابد أن يسبق بمرحلة الإيمان بالتغيير ناتجة عن الدراسات المستفيضة والتشخيص الدقيق والتقييم المتأني من طرف المعلمين أنفسهم تحت راف اللجان المتخصصة في الميدان ومن جميع مناطق الوطن لأخذ خصوصيات كل منطقة في الدراسة التقييم. وان يكون الإصلاح أفقيا وليس عموديا . وبمشاركة كل المعلمين ماداموا هم من يحملون باءه في الميدان .

جب قبل كل شيء الاهتمام الكامل بالمدرسين والمعلمين في مختلف المراحل ماديا ومع
ل بهم من حيث التكوين والتأطير وتوفير التوثيق وحتى اجتماعيا وماديا ليتفرغوا نهائيا للت
ط والابتكار، لأن أسس الإصلاح هي منهاج جيد يناسب التلاميذ ويحقق أهداف المجتمع و
ع الأطوار والمراحل الدراسية) كفء يقظ وغيور.

ون هذا المعلم حول التدريس بالكفاءة وطرائق تدريسها؟

ركناه في تقييم المدرسة الأساسية و الإصلاحات الجديدة ؟

سرفون (مفتشون وإدارة) قادرون ومؤهلون لتكوين المعلمين؟ وما مدى نجاعة تكوين ستة أ
ة لمعلم غير مؤهل علميا ؟

ميذ مهيأ لان يكون محور العملية التعليمية التعلمية ومبدع معارفه ؟

درسة الجزائرية مهيأة هيكليا وماديا لتطبيق التدريس بالكفاءة الذي يتطلب التدريس عن طر
ات الصغيرة وإنجاز مشاريع من طرف التلاميذ ؟

لآثار النفسية والتربوية والاجتماعية المترتبة عن تطبيق طريقة التدريس بالكفاءة على المدرسي
ذ والمجتمع؟

ة النتائج المدرسية بالإصلاحات ؟

ك علاقة بين الطريقة الجديدة في بناء المناهج و الرضا المهني عند المعلمين؟

ك علاقة بين الاتجاه اللفظي والاتجاه العملي لدى المدرسين ؟

الاتجاهات كتقنية للعلاج الفردي والجماعي .

رنامج عملي وعلمي لتكوين وتعديل الاتجاهات لدى المدرسين.

موعة من الأسئلة التي صادفتني عند تطبيق الاستبيان وعند تحليل نتائجه أتمنى أن تكون بداية
ت لباحثين وطلبة وللمهتمين بالتربية .

هاية أؤكد على أن نتائج هذه الدراسة لاتعني إلا معلمي وأساتذة ابتدائيات و متوسطات مق
أي بلدية النعامة وضواحيها.

قترحات :

ن التربية منتوج المجتمع يجب أن تنطلق من حاجاته وان يشارك في أي قرار يخص ذلك
عيل دور التربية المقارنة قبل إحداث أي تغيير أو إصلاح.
لاعتماد على المخابر الجامعية لدراسة مشاكل المدرسة والبحث عن الحلول الناجعة.
جب توفير الاستراتجيات المادية والبشرية قبل الشروع في أي عملية إصلاح من تحضير الأ
ن والوسائل.
ن تسبق العملية الإصلاحية بعمليات إعلامية و تحسيسية ، وشروح حول المنطلقات البي
ية والاقتصادية و الاديولوجية للعمليات المتعلقة بمستقبل الأجيال .
عادة ا لاعتبار للمعاهد التكنولوجية وتحسين برامج التكوين وإلحاقها بالجامعات لتكوين
ذة ليتكونوا فيها علميا وبيداغوجيا على الأقل مدة سنة للجانب الخاص بعلم النفس و
الإضافة إلى التكوين العلمي .
لاعتماد على التكوين الإقامي خلال العطل لاستدراك النقائص (منسجم مع الحاجيات
ت الراحة والترفيه والمطالعة).
ث الجامعات الصيفية للمعلمين .
عادة تأهيل المشرفين والمكونين والقائمين على التربية حتى تسير الإصلاحات في الطريق ال
أن إصلاح المنظومة التربوية هو مشروع مجتمع والمشروع هو برنامج (سياسي، بيداغو
ي).
ة إلى الإطارات البشرية التي تنفذ.لابد أن تكون في مستوى طموحات المجتمع ومؤسسات
قويم النماذج التربوية قبل إعادة الهيكلة أو الإصلاح أو تغيير ضرورة تفرضها الثغرات
ت عليها مختلف التجارب التي مرينا بها وجميع الدراسات التي قام بها الباحثين سواء على
ة أو المدرسة الأساسية أو حتى المقاربة الجديدة .

المراجع

المراجع

جع بالعربية

أحمد حسين اللقاني : (1995)، **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ،عالم الك

أحمد محمد الطيب : (1999) ، **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ،الطبعة الأولى ، الإسكندرية
تب الجامعي الحديث.

أحمد زكي صالح : (1977)،**علم النفس التربوي** ، بدون طبعة، القاهرة ، مكتبة النهضة

العجيلي سركز ، ناجي خليل: (1996)،**نظريات التعليم** ، الطبعة الثانية ، جامعة قار يونس بنغاز

الزواوي بغورة : (2001)،**المنهج البنيوي** ، الطبعة الأولى، عين مليلة الجزائر ،دار الهدى،.

إبراهيم عبد الوهاب البابطين: (1992)**اتجاه طلاب وطالبات الصف الثالث متوسط نحو الرياض**
ضوء مؤهل مدرسيهم وخبرتهم ،مجلة الملك سعود،المجلد04 العلوم التربوية والدراسات الإسلامية .

بوفلجة غياث : (2002)،**التربية والتكوين بالجزائر** ، الطبعة الثانية ، وهران،دار الغرب للنشر
وزيع ، الكتاب الثاني .

بركات محمد خليفة : (1983)، **علم النفس التعليمي و التقويم التربوي** ، بدون طبعة، عالم الك

جابر عبد الحميد جابر و يوسف محمد الشيخ: (1964)، **اختبار الاتجاهات النفسية للمعلمين** ،
، القاهرة ، دار النهضة العربية

. جابر عبد الحميد جابر و يوسف محمد الشيخ : (1964)، **سيكولوجية الفروق الفردية** ،بدون
ة القاهرة ، دار النهضة العربية .

. حامد زهران : (1977)،**علم النفس النمو**، بدون طبعة، القاهرة ، عالم الكتب.

. حامد زهران : (1972)،**علم النفس الاجتماعي**، بدون طبعة، القاهرة ،عالم الكتب .

. طلحت همام : (1984)،**سين وجيم عن علم النفس التربوي** ،الطبعة الأولى، عمان ،مؤسسة الر
عمار.

مهدي محمود سالم : (1998)، **الأهداف السلوكية** ، الطبعة الثانية ،الرياض ، مكتبة العبيكان

1. مزيان محمد ، تلوين حبيب : **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات** ، الجزء الأو
ون طبعة ،وهران ، دار الغرب للنشر والتوزيع
1. مزيان الحاج أحمد قاسم : (2004)، **التدريس بواسطة الكفاءات** ، تيزي وزو ، بدون دار الط
1. محمد الدريج: (1988)،**تحليل العملية التعليمية** ، الطبعة الأولى ، المغرب ،مطبعة النجاح الجديدة
لدار البيضاء .
1. محمد الدريج : (2000)،**الكفايات في التعليم السلسلة الشهرية** ،المعرفة للجميع العدد16 ،
غرب ،مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء.
1. محمد الصالح حثروبي: (2002) ،**المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ، الطبعة الأولى ، عين مليلة
جزائر، دار الهدى .
2. محمد بوعلاق : (1998)،**الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته**،الطبعة الأولى، البليدة،قصر الكتاب
نشر و التوزيع.
2. محمد بوعلاق: (1977) ،**النظريات التربوية المعاصرة** ،الطبعة الأولى 2001 للنشر والتوزيع قص
كتاب البليدة
2. محمد لبيب النجيحي : (1977)، **الأسس الإجتماعية للتربية** ، القاهرة مكتبة الإنجلو مصرية
2. محمد مزيان: (2002)،**مبادئ في البحث النفسي و التربوي** ،الطبعة الثانية،وهران،دار الغرب
نشر و التوزيع .
2. محمد عماد الدين إسماعيل : **قياس الإتجاهات التربوية للمعلمين** ،بدون طبعة، القاهرة ،مكتبة
نهضة المصرية
2. محمد شريف سرير،نور الدين خالدي: (1998)، **الفعل التعليمي التعلمي** ،بدون دار الطبع
2. محمد خيري : (1985) ،**الإحصاء النفسي التربوي** ،الطبعة الأولى، مطبوعات جامعة الرياض
2. محمود السيد أبو النيل : (1989)، **علم النفس الإجتماعي** ، الطبعة الثانية ،دراسات عربية و
عالمية الجهاز المركزي لكتب الجامعية و المدرسية.
2. محمود السيد أبو النيل : (1985)، **علم النفس الصناعي** ، بحوث عربية و عالمية سلسلة علم النف
بيروت، دار النهضة العربية .

29. محمود عبد الحليم منسي : **التقويم التربوي** ، بدون طبعة ،كلية التربية ،جامعة إسكندرية و المدينة المنورة ، دار المعارف الجامعية

30. مقدم عبد الحفيظ : (2003)،**الإحصاء و القياس النفسي و التربوي** ، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية.

31. مريم سليم: (2002)، **علم تكوين المعرفة ابستمولوجيا** ، الطبعة الأولى ،بيروت ،دار النهظة العربية

32. سيد خير الله : (1990)، **بحوث نفسية وتربوية** ، بيروت ، دار النهظة العربية

33. سعد عبد الرحمان : (1967)، **أسس القياس النفسي الإجتماعي** ، الطبعة الأولى،القاهرة ، مكتبة القاهرة الحديثة .

34. عبد الكريم غريب : (2003)، **إستراتيجيات الكفايات و أساليب تقويم جودة تكوينها** ، الطبعة الثالثة ،المغرب، منشورات علم التربية .

35. عبد اللطيف الفاربي ومن معه : (1990)، **القيم و المواقف بيداغوجيا المجال الوجداني** ، مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القيم، مراجعة عبد العزيز الفرضاف و عبد الكريم غريب و من معهما ، العدد الثام من سلسلة علوم التربية، المغرب ، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء .

36. عبد المجيد نشواتي : (1989)، **علم النفس التربوي** ، الجزء 1.2.3.4.دار الفرقان للنشر والتوزيع مؤسسة الرسالة الثانية

37. عبد الرحمان عيسوي : (1982)، **اتجاهات جديدة في علم النفس الحديث**، دار النهضة العربية

38. عزت سيد إسماعيل : **علم النفس التجريبي** ، بدون طبعة وبدون سنة وكالة المطبوعات والتكوين

39. فاروق مداس : **مصطلحات علم الإجتماع** ، بدون طبعة ، دار مدني للطباعة و النشر والتوزيع .

40. فؤاد البهي السيد: (1971)، **علم النفس الإحصائي و القياسي للعقل البشري**، القاهرة ،دار الفكر العربي

41. صالح عبد العزيز ، عبد العزيز المجيد: **التربية وطرق التدريس** ، الجزء الأول الطبعة 17 ،دار المعارف

42. رمزية الغريب: (1967)، **اتجاهات في علم النفس الاجتماعي** ، الطبعةالأولى، القاهرة ،مكتبة القاهرة الحديثة.

المجلات والدوريات والمنشورات

لمجلات والدوريات:

وزارة التربية الوطنية بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للطفولة ، **مداخلات المنتـــدى ح**
ات والمعارف، الجزائر أيام 29/28/24/ أكتوبر 2001 .

وزارة التربية الوطنية ، **بناء المناهج باعتماد المقاربة بالكفاءات** ،25 جانفي، 2004 .

المركز الوطني للوثائق التربوية، **تقييم المناهج، سلسلة** " موعدك التربوي " ،الطبعة الثانية، 0

المركز الوطني للوثائق التربوية، **المقاربة بالكفاءات** ،سلسلة من قضايا التربية، العدد 34 ،

لمجلة التربوية ، جامعة الكويت، العدد السابع ، 12 /1985 .

وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار بالتعاون مع منظمة الأمم ا
لة اليونيسيف ، مداخلات الملتقى الوطني حول **إعداد البرامج وفق التدريس بالكفاءات** ،
25/24/23/2 سبتمبر 2002 .

وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**،
.

لمركز الوطني للوثائق التربوية ، **الكفاءات**، سلسلة موعدك التربوي ،العدد الخامس 2000 .

المركز الوطني للوثائق التربوية، **المربي**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 01 ، 2004 .

مجلة كلية التربية بجامعة الأردن.اثر الدراسة في اتجاهات الطلاب، المجلد5 .1983.

المذكرات و البحوث

هامل منصور: (1993)،**اتجاهات الأنباء نحو الدراسة و علاقتها بقيمهم و قيم آبائهم** ، ر
تير في علم النفس ،وهران .

علي براجل : (1994)، **فلسفة إصلاح التعليم الثانوي ومعيقاته**، الجزائر ،مذكرة نيل شها
راه غير منشورة.

Louise Merrard, les compétences, Paris ESF.

Madeline Grawitz, Lexique des sciences sociales ed France,(98

Merieu, PH.(1990), L'école. Mode d'emploi des «methods
ives » à la pédagogie différentielle Paris ESF.

Perrenoud, PH.(1999) Dix Nouvelles compétences pour
eigner, innovation au voyage, Paris ESF.

Perrenoud, PH.(1998). Construire des compétences dès L'écol
ne Ed Paris, ESF.

Rey, B.(1996) Les compétences Transversales en question, pa
F.

SummersG.F,(1987) Attitude Measurment ,kershow publishing
npany, london

Tardif, J.(1990), Le transfert des Apprentissages,Montréal

Thérèse naul,(2004), L'enseignement et la gestion de la classe
édition logiques.

اجع الإلكترونية

Perrenaud ,ph(2000) ,teachers,retirer le 25/05/2004 H TT P://WW
IGE.ch/fapse/sse:.

.AC-gronoble.(2000), reforme lycees /27/5/2004 H TT P://WWW
noble.fr

H TT P://WWW.google.com/search.(26/05/2004)

H TT P://WWW.education .gam.fr/banqoutils/27/05/2004

ملحق رقم 1

ملحق الإستبيـــــــــان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس

إخواني وأخواتي :

أريد أن اجمع المزيد من الآراء حول التدريس بالكفاءات من اجل إعداد رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي ولهذا أرجو مساعدتكم بملء الاستبيان الموجه إليكم عن طريق وضع علامة(X)في الخانة المناسبة أو ملء الفراغ بالعبارة المناسبة علما انه لا توجد أسئلة خاطئة وأخرى صحيحة ، وإنما نريد الحصول على معلومات حول المقاربة بالكفاءات .

وشكرا

مع تحيات / السيد ن . جلالي

بطاقة استعلامات

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المؤسسة :----------

مستوى التدريس : متوسط ☐ مادة التدريس: ----------

ابتدائي ☐ مادة التدريس ☐ عربية ☐ فرنسية ☐ انجليزية ☐

الصفة مرسم ☐ متربص ☐ متقاعد ☐ مستخلف ☐

المستوى الدراسي : جامعي ☐ ثانوي ☐ اكمالي ☐ ابتدائي ☐

المؤهل العلمي : شهادة التعليم المتوسط ☐ شهادة البكالوريا ☐ شهادة الليسانس ☐

التحقت بالقطاع عن طريق : المعهد : ☐ المسابقة ☐ الاندماج ☐

أخرى اذكرها:----------

تاريخ أول تعيين في التعليم ----------الوظيفة:----------

الاقدمية في التدريس: ----------

الدرجة : ----------نقطة التفتيش:----------

هل استفدت من تكوين ؟ نعم ☐ لا ☐ معهد متخصص ☐ جامعة ☐

هل استفدت من تربص قبل الالتحاق من المنصب ؟ نعم ☐ لا ☐

هل استفدت من تكوين أثناء الخدمة ؟ نعم ☐ لا ☐

ماهي طبيعة التكوين ؟ أيام دراسية ☐ تربصات ☐ ندوات ☐

ماهي المواضيع التي استفدت منها أثناء التكوين

علم النفس الطفل والمراهق ☐ طرائق التدريس ☐ التقويم وعلم التباري ☐ مواضيع أخرى ☐

اذكرها ----------

تقيت إعلاما حول الإصلاحات الجديدة نعم ☐ لا ☐ كاف ☐ غير كاف ☐

تقيت إعلاما حول التدريس بالكفاءة نعم ☐ لا ☐ كاف ☐ غير كاف ☐

تقيت تكوينا حول التدريس بالكفاءة نعم ☐ لا ☐ كاف ☐ غير كاف ☐

ر أيك في التدريس بالكفاءة ----------

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس

استبيان خاص باتجاهات الأساتذة والمعلمين

نحو التدريس بالكفاءة

ضع علامة X في الخانة التي تعبر عن رأيك أمام جميع عبارات الاستبيان.

الرقم	العبـــــارة	موافق تماما	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض تماما
1	الحاجات الاجتماعية والفردية التي ظهرت مع تطور المجتمع أدت إلى إصلاح المناهج					
2	نتائج الدراسات حول المناهج أدت إلى التدريس بالكفاءة					
3	تطور المعرفة والتقدم العلمي والتكنولوجي أدى إلى التدريس بالكفاءة					
4	التطور المدرسي إدماج التوجهات الجديدة في مجال التربية والتكوين أدى إلى التدريس بالكفاءة					
5	اعتقد أن تغيير الممارسات وإعطاء نفس متجدد لمواكبة التطور السريع الحاصل في العالم أدى إلى التدريس بالكفاءة					
6	التدريس بالكفاءة جاء نظرا لتطور الفكر التربوي					
7	التدريس بالكفاءة بني على النظريات المعرفية خاصة المدرسة البنائية					
8	التدريس بالكفاءة يضع المتعلم في مركز التعلم					
9	التدريس بالكفاءة يتوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ					
10	التدريس بالكفاءة يؤدي إلى الاهتمام بوضعيات إدماجية وتحفيزية بالنسبة للتلميذ					
11	التدريس بالكفاءة يتميز ببعد اجتماعي					
12	التدريس بالكفاءة تجنيد لمجموعة من المكتسبات مدمجة وليست متراكمة					
13	التدريس بالكفاءة لا يهتم إلا بوضعيات تعلمية					
14	التدريس بالكفاءة يضع المعلم في دور سلبي					
15	اعتقد إن التدريس بالكفاءة يعتمد على الأهداف ذات الامتياز					
16	التدريس بالكفاءة يؤدي إلى تقليص الجانب الفني والإبداعي لدى المعلم والتعلم					
17	التدريس بالكفاءة يؤدي إلى تقليص المناصب في قطاع التربية					
18	التدريس بالكفاءة يؤدي إلى تقليص مكانة اللغة العربية					
19	المقارنة بالكفاءة مبني على ما هو تعلمي					

20	المناهج الجديدة تؤدي إلى تطوير كفاءات معلمين					
21	التدريس بالكفاءة يعتمد على منطق التعلم وليس التعليم					
22	اعتقد أن التدريس بالكفاءة يشجع التلاميذ على الاعتماد على النفس					
23	أرى أن التدريس بالكفاءة يحرر قدرات التلميذ					
24	اعتقد أن التدريس بالكفاءة يعطي مكانة للتلميذ					
25	اعتقد أن المناهج الجديدة تقلص من متاعب المعلم					
26	اعتقد أن التدريس بالكفاءة يعطي معنى أكثر للمعلم					
27	اعتقد أن التدريس بالكفاءة يمنح قدرة التحكم في المعارف					
28	اعتقد أن التدريس بالكفاءة يعطي للإدماج التعميم في النشاط اليومي للمتعلم					
29	اشعر أن التدريس بالكفاءة يحد من تدخل المعلم102					
30	اعتقد أن التدريس بالكفاءة يقلص من صلاحيات و تأثير المادة					
31	اشعر أني ليست مرتاح لهذه المقاربة (التدريس بالكفاءة)					
32	اشعر انه لا يمكن للتلميذ ان يواصل دراسته بدون معلم					
33	اشعر ان التدريس بالكفاءة تحد من امكانيات المتعلم وتعرف مسيرته					
34	ارى ان التدريس بالكفاءة يقدم خدمات جليلة للعملية التعلمية من حيث الفعالية					
35	اعتقد ان التدريس بالكفاءة ياخذ وقتا كبيرا من المعلم لتوجيه التلاميذ					
36	اعتقد ان ما تعانيه المدرسة الجزائرية يتمثل في عدم توفر الوسائل وليس المناهج					
37	اعتقد ان التدريس بالكفاءة يساعد التلميذعلى حل مشاكله اليومية					
38	لي احساس كبير في تحقيق نتائج جيدة بالاعتماد على التدريس بالكفاءة					
39	اشعر باننا في طريق الصحيح نحو ترشيد العمل التربوي يبني التدريس بالكاءة في المناهج					
40	لا أرى فائدة أو تحول في تحصيل التلاميذ بالتدريس بالكفاءة					
41	في نظري أن التدريس بالكفاءة لا يعطي ما هو منتظر في المجتمع					
42	أشعر أننا نجرب على التلاميذ طريقة التدريس بالكفاءة دون فائدة					
43	أشعر أن هناك تسرع في الإعتماد على التدريس بالكفاءة					
44	أشعر أن الجو لم يتوفر بعد للتدريس بالكفاءة					
45	أعتقد أن التدريس بالكفاءة مفيد لكنه يتطلب إمكانيات وتحضير مسبق					
46	أرى أن التدريس بالكفاءة لا تفيد التلميذ كثيرا					
47	أبذل جهود كبيرة لتحقيق الأهداف المرجوة					
48	أحاول الحضور مبكرا					
49	أحاول إعداد فرضيات لإثارة النقاش لدى التلاميذ					
50	أجتهد في مطالعة المراجع المتعلقة بالتدريس بالكفاءة					
51	أحاول أن أبعث جو الحوار بين التلاميذ					

54	أحد سعادتي عند الإشراف على التلاميذ دون مساعدتهم على الحل					
55	أعمل على أن يقوم التلاميذ بالدرس					
56	أوزع التلاميذ إلى أفواج صغيرة لحل المسائل والمشكلات المعترضة					
57	أطرح إشكاليات في المسائل هي موضوع الدرس الجديد					
58	أبعث في تلامذتي روح إبتكار الوسائل والحلول					
59	أرى أني لم أقدم جديدا بالإعتماد على هذه المقاربة					
60	يزعجني كثيرا أن أرى التلاميذ لا يتحاورون معي					
61	أكثر ما يسرني في ه1ذه المقاربة هو العمل الجماعي					
62	أشعر بالقلق حين لا يحقق التلاميذ نتائج جيدة					
63	أقبل لأداء واجبي بكل حيوية					
64	أرى بأن حتى المشرفين لم يفهموا التدريس بالكفاءة 103					
65	وجدت صعوبات كثيرة في التكيف مع هذه المقاربة					
66	أرى من واجبي أن أقدم ما هو مطلوب مني بكل جد					
67	هناك أخطاء كثيرة في البرامج أحاول تحسينها					
68	أشعر أن التدريس بالكفاءات لا يقدم الجديد للتربية					
69	عندي إحساس أن الأيام ستكشف محدودية هذه المقاربة					
70	أرى أن وسائل التقويم في هذه المقاربة غير واضحة					

ملحق رقم 2

ملحق جداول التفريـــــــــغ

تفريغ استمارة المعلومات

جدول رقم(22)يبين خصائص العينة حسب:المستوى ،الجنس،المواد،الصفة والمستوى الدراسي مستخل
من استمارة المعلومات.

توى	الجنس		المـــــواد				الصفـــــة				المستـــــوى		
	إناث	ذكور	عربية	فرنسية	رياضيات	علوم	مرسم	متربص	متقاعد	مستخلف	جامعي	ثانوي	اكمالي
	16		14	01	01	00	15	00	00	01	05	08	03
ائي			05	00	00	00	05	00	00	00	04	01	00
سط	19	31	04	01	02	06	16	02	00	01	09	09	01
			08	03	05	01	29	02	00	00	07	16	08

جدول رقم(23)يبين خصائص العينة حسب:المستوى ،المؤهل العلمي،الالتحـــاق بالقطاع،الا
التدريس ،الدرجة ونقطة التفتيش مستخلص من استمارة المعلومات.

ى	المؤهل العلمي			الالتحاق بالقطاع				أقدمية في التدريس				الدرجة
	ث.م.ت	بكالوريا	ليسانس	معهد	مسابقة	ادماج	أخرى	5-	10-5	15-10	15+	
ي	06	05	05	10	02	02	01	02	03	05	06	2 – 10 03 – 9 03 – 0 02 – 1 01 – 3 01 – 4 02 – 6 01 – 7 91 – 8
	01	03	01	03	00	02	00	00	01	00	04	1 – 1 1 – 6 2 – 9 – 10
سط	02	10	07	11	04	02	02	05	06	06	02	97 – 0 96 – 2 01 – 3 01 – 4 02 – 5 01 – 8 – 10
	15	10	06	24	01	04	04	04	05	03	19	05 – 0 02 – 1 01 – 2 02 – 4 1 – 5 2 – 6 7 – 7 4 – 8 4 – 9 – 10

03	02	05	00	05	00	05	01	03	00	05	ابتدائي
18	05	14	02	16	06	11	04	10	03	14	متوسط
26	16	26	03	28	09	21	06	17	03	27	

جدول رقم(25)يبين خصائص العينة حسب:المستوى ،مواضيع التكوين والإعلام حـــول الإصـــلاحات مستخلص من استمارة المعلومات.

المستوى	ماهي المواضيع التي استفدت منها أثناء التكوين				تلقيت اعلاما حول الاصلاحات الجديدة			
	علم نفس الطفل و المراهق	طرائق التدريس	التقويم و علم النباري	مواضيع أخرى	نعم	لا	كاف	غير كاف
ابتدائي	07	14	03	03	11	01	02	10
	04	05	00	02	05	00	01	04
متوسط	05	16	10	08	15	00	01	12
	13	30	12	11	25	02	01	23

جدول رقم(26)يبين خصائص العينة حسب:المستوى ،الإعلام حول التدريس بالكفاءة و التكوين حول التدريس بالكفاءة مستخلص من استمارة المعلومات.

المستوى	تلقيت اعلاما حول التدريس بالكفاءة				تلقيت تكوينا حول التدريس بالكفاءة				ما رأيك في التدريس بالكفاءة	

جدول رقم(27) بعض النماذج من إجابات المدرسين على السؤال التالي : ما رأيك في التدريس بالكفاءة ؟

الجنس	مستوى التدريس	الخبرة	الملاحظات
ذكر	متوسط	20	هاطلت علينا المفاهيم وتوالت حتى أصبحنا لاندركها ولا نميز بينها
ذكر	متوسط	22	غير مناسب مع مستوى التلاميذ ومستوى الأستاذ
ذكر	متوسط	23	هي طريقة جديدة لتكوين الفرد في المجتمع تكوينا ذاتيا وهي مجموعة من موارد (قدرات ،مهارات،...)لكن العمل بها لا يكون بيداغوجيا فقط وإنما باستعمال الوسائل والتعداد
ذكر	متوسط	12	التجربة لازالت في بدايتها والحكم على النتائج مبكر ولهذا حاولت ملء هذه الاستمارة لغرض المساعدة بشكل ما في انجازك.
ذكر	متوسط	04	طريقة تدريس لا نستطيع أن نقيمها إلا بعد سنوات
ذكر	متوسط	20	ما يزال غامضا وإن كانت تجربة ناجحة عند أهلها
ذكر	متوسط	13	مقبول مع توفير الامكانيات
ذكر	متوسط	24	يتطلب وسائل.
أنثى	متوسط	15	غير مفهوم
أنثى	متوسط	08	فكرة لا بأس بها لا ندري نتائجها إلا بعد 4 أو 5 سنوات
أنثى	متوسط	12	طريقة جيدة تعطي نتائج لا بأس بها إذا توفرت الشروط و الامكانيات والوسائل لتحقيق هذه النتائج
ذكر	ابتدائي	5	موافق عليه كما يقول المثل الصيني لا تعطيني كل يوم سمكة ...علمني كيف أصطاد السمك ، المعوقات : الوسائل ،الاكتضاض التكوين غير مدروس إذ يعتمد فيه على التلقين و الارتجال
ذكر	ابتدائي	22	من غير الممكن الحكم على هذه النتيجة في الوقت الحاضر
ذكر	ابتدائي	24	بجدية لكن لم تتوفر الوسائل اللازمة و الإعلام الآلي مثلا،الوسائل الجماعية
أنثى	ابتدائي	11	ممتاز إذا كانت الوسائل التربوية حاضرة ،متوفرة 100% ،نسبة التلاميذ داخل القسم أقل من 25 تلميذا
أنثى	ابتدائي	6	يبقى مجرد مشروع يتطلب مجهودات أكثر
أنثى	ابتدائي	24	ينقصنا مزيدا من التوجيه
أنثى	ابتدائي	16	التدريس مفيد لكن يتطلب امكانيات ووسائل مناسبة ومتطورة
أنثى	ابتدائي	8	أظن أن التدريس بالكفاءة ضرورة ملحة ولكنها تبقى لا تؤدي كل ماهو مرجو منه في ظل الظروف الراهنة (اكتضاض الأقسام ، نقص الوسائل ، قلة التكوين)

ملحق رقم 3

حق شبكات مرجعيـــة الإستبيان

كة فلاندرس و شبكة التقييم الذا

شبكة فلاندرس

جدول رقم (28)يوضح شبكة فلاندرس للتقييم (عبد الكريم غريب، 2003:)

كلام المدرس	تأثير غير مباشر	**1. يتقبل الشعور:** يتقبل المدرس مشاعر التلاميذ و يوضحها، كأن يقول: "نعم أنا معك،فهذه مسألة تستحق الدراسة". ويمكن أن تكون المشاعر سلبية أو إيجابية. كما يدخل تحت هذا البند التذكير بالمشاعر أو توقعها. **2.يمدح أو يشجع:** يمدح أو يشجع سلوك التلاميذ و عملهم، وتندرج تحت هذا البند النكت التي تزيل التوتر دون أن تكون على حساب أحد التلاميذ. كما تندرج الموافقة بتحريك الرأس أو بترديد "نعم" باستمرار. **3.يقبل أو يوظف أفكار التلاميذ:** يوضح أو يستعمل أو يطور أفكار التلاميذ، ويضيف و يعدل منها إن اقتضى الحال.ولكن إذا أضاف المدرس أفكارا من عنده وأطال ننتقل إلى البند 5 **4 .يطرح الأسئلة:** عندما يلقي المدرس أسئلته سواء عن محتوى الدرس أو طريقته، ويقصد الحصول من التلاميذ على إجاباتهم.
	تأثير مباشر	**5.يلقي و يشرح:** عندما يعرض المدرس أحداثا أو آراء مرتبطة بمحتوى الدرس أو بخطته و يعبر عن أفكاره الخاصة . أو عندما يطرح تساؤلات دون أن ينتظر منها جوابا. **6.يقدم توجيهات أو تعليمات** : توجيهات و تعليمات أو أوامر يرمي من ورائها التزام التلميذ و خضوعه. **7.يبرر سلطته أو ينتقد:** يوجه المدرس انتقاداته للتلاميذ، أو يوجه إليهم خطابا يبغي من ورائه تغيير سلوكهم لكي يبدو مقبولا؛ ويبرر سلطته كأن يذكر الأسباب التي تجعله يسلك سلوكا معينا.
كلام التلميذ		**8.استجابة التلميذ:** عندما يتدخل التلميذ مجيبا على أسئلة المدرس أو مساهما في الحوار الذي أثاره المدرس. **9.مبادرة التلميذ** : تدخل التلميذ بطريقة تلقائية ، و دون أن يطلب منه الكلام، أي بمبادرة منه ، إذا ناول المدرس الكلمة لأحد التلاميذ، على الملاحظ أن يتأكد مما إذا كان التلميذ قد طلبها أم لا.
الصمت		**10.صمت أو الارتباك:** فترات قصيرة من الصمت أو فترات ارتباك و تشويش ينعدم بسببها التواصل .

6- داخل الجماعة عادة ما أميل إلى:

1. أن أقول ما أفكر فيه ، منذ البداية، بغض النظر عما يفكر فيه الآخرون.
2. أن أترقب اللحظة الأكثر ملاءمة لعمل الجماعة معتبرا أفكاري و الأفكار التي عبر عنها الآخرون .
3. أن أعبر تلقائيا، تبعا لمناخ اللحظة.

7 – في إطار اجتماع، أميل إلى اعتبار صراع ما على أنه:

1. لحظة حرجة ينبغي تجاوزها بأكبر سرعة ممكنة مع دعوة الجماعة إلى النظام.
2. رد فعل عادي من الجماعة لا ينبغي أن أتجنبه، حتى و إن كان قاسيا من الناحية الوجدانية.
3. أمر سيحل من تلقاء ذاته.

8- في مواجهة فرد صامت داخل الجماعة أميل إلى:

1. دعوته مباشرة إلى الكلام لكي تعلم الجماعة ما يفكر فيه.
2. أن أكون منتبها إلى تشجيعه في الوقت المناسب، و لكن دون إحباره .
3. أحترم صمته دون أن أعيره انتباها خاصا.

9- لكي أعرف رأي الجماعة بخصوص مسألة ما ، أميل إلى :

1. أن ألجأ ، في الغالب إلى أدوار الكلام ، بحيث ينبغي على كل فرد أن يتكلم .
2. أن أعيد طرح المسألة بكيفيات متنوعة على مختلف أعضاء الجماعة .
3. أترك الكلمة للذين يتكلمون أكثر ، معتبرا أن بإمكان كل فرد إن يتكلم إن هو أراد ذلك .

10- في إطار البحث عن الأغراض المستهدفة ، أراهن أولا على :

1. حسن المسؤولية لدى المنشط لأنه هو المسؤول الأول .
2. حسن المسؤولية كل عضو من الجماعة و حتى إن إستغرق هذا الأمر وقتا قبل أن يشعر كل واحد أنه مسؤول ع الجماعة.
3. مسؤوليات القواد الطبيعيين للجماعة الذين ينتهي الآخرون دائما إلى اتباعهم .

ي إحساس بأن التقييم :

1. لحظة صعبة لا ينبغي أن تطول كثيرا ، ينوجب أن ينصب أساسا على النتائج الموضوعية
2. لحظة صعبة قد تكون مثرية، ينبغي أن ينصب في الآن نفسه على النتائج المحصلة وعلى الع
3. لحظة أكاد لا أدري ما فالدتها.

ذا قاد طلب الجماعة إلى نتائج مغايرة للنتائج التي توقعتها، أميل إلى الاعتقاد:

1. أن الأمر يتعلق بفشل.
2. أن الأمر يتطابق مع الحاجات الحقيقية لدى الجماعة.
3. إنه أمر مؤسف ، ولكنه أمر واقع.

جدول رقم (29) يبين شبكة التقييم الذاتي (عبد الكريم غريب، 2003:)

	دائما	في غالبا الأحيان	أحيانا	نادرا	
1. أعد نفسي قبل التدريب، إعدادا إيجابيا.					
2. أطالع بعض المراجع إعدادا للتدريب.					
3. أظهر فضولي من خلال أسئلة أولية.					
4. أنصت بانتباه إلى أسئلة المتدربين الآخرين.					
5. أنصت بانتباه للمتدخلين.					
6. أركز اهتمامي على المعلومات البصرية (جدول، رسوم).					
7. أسجل ملاحظات (خطاطات).					
8. أعد تدخلاتي الشخصية كتابة.					
9. أساعد متدربين آخرين في صياغة تدخلاتهم.					
10.أعاود صياغة بصوت مسموع بعض أسئلة أو إجابات المتدربين الآخرين و ذلك قصد توضيحها.					
11. أصوغ أسئلة أو فرضيات جديدة لإحياء النقاش و إغنائه.					
12. أعبر تلقائيا عن موافقتي.					
13. أقدم إجابات ضعيفة و أمثلة معيشية.					
14. أقدم إجابات مجردة و تحليلات و مفاهيم.					
15. أبادر بقصد إعادة توجيه النقاش نحو حاجات المتدربين.					
16. أعبر تلقائيا عن عدم موافقتي.					
17.أحاول إسكات الذين يتحدثون من فراغ (متدربون، متدخلون الخ)					
18. أقدم حلا صامت شفهيا، وتنظيم حزئي لما قاله الجماعة.					
19. أقوم بالشيء نفسه كتابة ، بالنسبة لي.					
20. أشتغل في إطار بالمجموعات الصغرى بالفعالية المهنية للمناقشات .					
21. أتحمل المسؤولية بفعالية عندما أكون متدرب – قائد.					
22. أعاود مطالعة ما سجله من ملاحظات بعد التدريب.					
23. أقوم بتلخيصات جديدة بعد التدريب.					

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف اتجاهات مدرسي السنة الأولى ابتدائي و السنة أولى متوسط

يقة بناء المناهج وفق التدريس بالكفاءة انطلاقا من الإشكالية التالية:

ما هي طبيعة اتجاهات مدرسي السنة الأولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة؟

هل هناك فروق في اتجاهات مدرسي السنة الأولى حسب التكوين؟

هل هناك فروق في الاتجاهات حسب أقدميه مدرسي السنة الأولى ابتدائي و السنة أولى متوسط؟

و قد اعتمدنا استبيانا مكونا من 73 سؤالا تخص الجانب المعرفي المهاري و الوجداني ثم تطبيقه على عينة تتكون من 100 مدرس

عطت النتائج التالية:

توجد اتجاهات إيجابية نحو طريقة التدريس بالكفاءة.

توجد فروق في الاتجاهات حسب جنس مدرسي السنة الأولى ابتدائي و السنة أولى متوسط.

لا توجد فروق بين الاتجاهات حسب أقدمية مدرسي السنة.

لا توجد فروق بين الاتجاهات بين المدرسين الذين تلقوا تكوينا و بين المدرسين الذين لم يتلقوا تكوينا.

اختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

ت المفتاحية : الاتجاه– الاصلاحات– التدريس بالكفاءة– التكوين.

RESUME

ette étude à explorer connaître les attitudes des enseignants de la première année primaire et moyenne envers la méthode d'enseigner par les compétences en partant sur la base des problématiques suiva

- quelle est la nature des attitudes des enseignants de la première année primaire et moyenne envers la mé d'enseigner par les compétences.
- y a-t-il des disparités dans les attitudes des enseignants de la première année selon la formation ?
- y a-t-il des disparités dans les attitudes selon l'ancienneté des enseignants de la première année prima moyenne ?

n a utiliser un questionnaire se composant de 73 questions traitant les cotes cognitif, psychomoteur et affectif qui a été applique sur un échantillon de 100 enseignants ce qui a donner les résultas suiv

- il y a des attitudes positif envers la méthode d'enseigner par les compétences.
- il y a des disparités dans les attitudes selon le sexes des enseignants de la première année primaire et moyenne.
- il y a des disparités dans les attitudes selon l'ancienneté.
- il n'y a pas de disparité dans les attitudes entre les enseignants qui ont suivis une formation dans des instituts e qui n'ont pas suivi une formation.

En fin l'étude a été conclue par des propositions et des recommandations.

lots clés : attitude- réforme- enseignement par compétence- formation

SUMMARY

his study tends to explore and know the attitudes of the teachers of the first primary year and average towards the method to teach by competences while leaving on the basis of the following prob

- Which is the nature of the attitudes of the teachers of the first primary year and average towards the method to by competences?
- Does y have to you it disparities in the attitudes of the teachers of the first years according to the formation
- Are there disparities in the attitudes according to the seniority of the teachers of the first primary and average ye

ne has to use a questionnaire being composed of 73 questions treating the dimensions cognitive, psychomotor and emotional which was applies to a sample of 100 teachers what A gives R resulted them follo

- There are attitudes positive towards the method to teach by competences.
- There are disparities in the attitudes according to the sex teachers of the first primary and average year.
- There are disparities in the attitudes according to the seniority.
- There is no disparity in the attitudes between the teachers who followed a formation in institutes and those, whi not follow a formation.

inally, the study was concluded by proposals and recommendations.

Words key: attitude-reforms-teaching by competence- formation