جامعة محمد بن أحمد–وهران 2

كلية العلـــــوم الاجتماعيـة

قسم :علوم التربية

أطروحة لنيل شهادة: دكتوراه في العلوم

تخصص: علوم التربية

اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية

على ضوء متغيرات:(الجنس–الأقدمية – المؤهل العلمي – مكان العمل)

دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد: العـرابي محمـــود

أمام لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الـــرتبـــة	الصـــفة	الجـامعـــة
1-أ.د ماحي إبراهيم	أستـــــاذ	رئيســا	جامعة وهران2
2-د.غريب العربي	أستاذ محاضر "أ"	مشرفا ومقررا	جامعة وهران2
3-أ.د هامل منصور	أستـــــاذ	مناقشا	جامعة وهران2
4-د.علاق كريمة	أستاذة محاضرة "أ"	مناقشة	جامعة مستغانم
5-د. زقاوة أحمد	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	المركز الجامعي غليزان
6-د.مرنيز عفيف	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة مستغانم

السنة الجامعية: 2018/2017

إهـــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى" أمي العزيزة "التي احتضنتني بحضنها صغيرا وأعانتني بدعواتها

وصلواتها كبيرا "أطال الله في عمرها"، وإلى روح" أبي" الطاهرة، رحمه الله.

وإلى كل أفراد عائلتي صغيرا وكبيرا، كما أخص بالذكر «زوجتي وأبنائي الأعزاء:

محمد عبد السلام، يوسف، نجلاء» و«أخي وعائلته» و «أختي وعائلتها»

وإلى كل الأساتذة الكرام وإلى كل طالب علم.

التشكرات

أشكر الله عز وجل الذي أنعم عليا بنعمة الإيمان والإسلام، وبنعمة العلم، كما أشكره على توفيقي لإنجاز هذا العمل المتواضع.

أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف " د. غريب العربي " الذي ساعدني كثيرا في إتمام هذا العمل المتواضع، والذي رافقني فيه منذ البداية حتى النهاية ولم يبخل عليا بكل ما أوتي من علم ووقت.

أتقدم بجزيل الشكر إلى كل أعضاء لجنة المناقشة الموقرون على المجهودات المبذولة من طرفهم لتشرفهم بقراءة وتقييم ومناقشة هذا البحث المتواضع.

كما لا أنسى أن أشكر كل السادة المفتشين، والأساتذة الجامعيين الذين تكرموا بتحكيم استمارات هذا البحث.

وأشكر أيضا كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بصفة عامة.

كما أشكر السادة المفتشين والمديرين والمعلمين بما فيهم أفراد عينة البحث على المساعدة التي قدموها لنا لإنجاز هذا العمل، وتعاونهم معنا أثناء إجراء الدراسة الميدانية.

الملخص:

ملخص باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. وعليه فانطلقت من التساؤلين الرئيسين التاليين: ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، مكان العمل)؟

للإجابة عن هذين التساؤلين، فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، مستخدما ثلاث استمارات، أعدها بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية. حيث طبقت على عينة قوامها(544) معلما من معلمي اللغة العربية بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية مستغانم، روعي فيها مواصفات (الجنس، الأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، مكان العمل) اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية.

بعد المعالجة النظرية والتطبيقية توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها أن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية إيجابية، كما توصلت إلى أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو تكوينهم في مجالي التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، ولكنها كانت سلبية نحو تكوينهم في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس. كما توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم تعزى لمتغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية:

إصلاح المنظومة التربوية، التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات، التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، تكنولوجيا الإعلام والاتصال (T.I.C).

ملخص باللغة الإنجليزية:

Abstract :

The present study was launched on the basis of the following two main questions: What is the nature of the trends of teachers of the Arabic language in primary school towards their formation in fram of the reform of the Algerian educational system? Are there statistically significant differences in

their formation trends in the reform of the education system due to the study variables (gender, work experience, qualification, place of work)

To answer these questions the researcher followed the descriptive method, while the measurement tool used in this research is the form (the questionnaire), which the researcher has prepared after examining the literature and previous studies. The sample of the study consisted of (544) teachers of Arabic language teachers in the primary schools of the Mostaganem wilaya, were randomly selected.

The study revealed a series of results, but (perhaps) the most important achievement is that the trends of teachers of the Arabic language in primary school towards their formation in the field of teaching and evaluation from the point of view of the competency approach were positive, but negative for their formation in information and communication technologies in the teaching process. We also found that there were no statistically significant differences in their trends due to the study variables.

Keywords :

Reform of the education system, trends towards training, teaching from the point of view of the competency approach, evaluation from the point of view of the competency approach, information and communication technologies (ICTs).

ملخص باللغة الفرنسية:

Résumé :

L'étude actuelle a été lancée à partir des deux questions principales suivantes :

-Quelle est la nature des tendances des enseignants de la langue arabe à l'école primaire envers leur formation dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien?

-Y a-t-il des différences statistiquement significatives dans leurs tendances envers leur formation dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien selon les variables d'étude (sexe, ancienneté professionnelle, qualification, lieu de travail) ?.

Pour répondre à ces questions, l'étudiant a suivi le plan de recherche suivant : Ce plan est à la fois théorique et pratique. Considérant que le côté théorique approfondit plus dans la pédagogie de Enseignement et d'évaluation ou point de vue de l'approche par compétences et dans le domaine de la Technologies de l'information et de la communication dans le processus d'enseignement, En regardant les études précédentes et ce que les chercheurs ont dit dans ce domaine. Le côté pratique a également cherché à examiner attentivement le sujet.

Le côté théorique est venu en six chapitres:

Premier Chapitre : Comprend Le problème de l'étude et des raisons de choisir le sujet, en indiquant ses objectifs et en soulignant son importance et sa méthodologie, et Ajuster leur terminologie et définition procédurale.

Chapitre II : Les réformes du système éducatif algérien, et comprenait le concept de la réforme et de son importance et de la nécessité et les exigences, comme nous avons également discuté des grandes étapes de la réforme du système éducatif algérien, nous avons également abordé le contexte politique, et les réformes globales qui ont compris le système éducatif algérien récemment (2003) Et les opérations associées.

Chapitre III: Approche par compétences dans la réforme du système éducatif algérien, nous nous sommes concentrés sur le concept de compétence et des termes similaires, nous avons également expliqué le concept d'approche par compétence et ses origines théoriques, nous avons également discuté de la classification des compétences, de leurs caractéristiques, de leurs principes, et

les avantages de leurs objectifs, et quels sont les raisons pour adopter cette approche dans les programme de l'école algérien, et nous avons expliqué le rôle de l'enseignant et comment enseigner en accord avec cette approche.

Chapitre IV : L’évaluation du point de vue de l'approche par compétence dans le cadre de la réforme du système éducatif. nous avons abordé le concept d'évaluation et ses types, ainsi que ses objectifs et ses fonctions, ainsi que les principes et les caractéristiques basé sur elles dans le cadre de cette approche, les outils et les méthodes adoptés dans l’évaluation selon cette nouvelle perspective, comme nous l'a souligné le rôle de l'enseignant , Et nous avons également discuté des textes réglementaires qui encadrent le processus d'évaluation dans le système éducatif algérien.

Chapitre V : Les technologies de l'information et de la communication dans la réforme du système éducatif algérien. Dans ce chapitre, nous aborder les différents concepts liés à ce domaine, et les fondements théoriques sur lesquels cette technologie est basée, comme nous avons présenté les avantages de leur utilisation dans le domaine de l'éducation, et comment ils peuvent intégrer ces innovations technologiques dans l'école algérien, nous avons également mentionné les différents processus mis en œuvre par le système éducatif pour accompagner les enseignants à bénéficier de ces évolutions technologiques, notamment dans le domaine de la formation, nous avons également discuté des exemples de certains pays concernant la formation des enseignants dans ce domaine.

Chapitre VI: la formation des enseignants dans le système éducatif algérien. nous avons traité de tout ce qui concerne le concept de formation, ses types, ses moyens et son importance, ses constituants et ses principes, nous avons également présenté l'historique du système de formation dans le système éducatif algérien, en plus de traiter des textes réglementaires qui encadrent le processus de la formation des enseignants, sans oublier de mentionner les

processus formatifs organisés pour leur utilité dans les domaines de l'enseignement et de l'évaluation du point de vue de l'approche par compétences et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le processus d'enseignement dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien(2003).

Le côté pratique comporte quatre chapitres comme suit:

Chapitre VII : Étude de sondage. Nous avons discuté des différents processus que l'étudiant a suivez dans cette étude. Il a également mentionné les étapes de la construction des outils de recherche, la confirmation de leurs caractéristiques psychométriques et l'atteinte des formulaires sous leur forme finale.

Chapitre VIII : Etude principale. Dans laquelle nous avons présenté les caractéristiques de l'échantillon d'étude, la définition des outils de recherche, leur application et leur correction ainsi que les méthodes statistiques utilisées pour présenter et interpréter les résultats.

Chapitre IX : Présentation des résultats de l'étude. Dans laquelle nous avons traité la présentation et l'analyse des résultats des deux questions principales, puis présenté et analysé les résultats des six questions partielles de ces deux questions de base.

Chapitre X : un chapitre dans lequel nous avons eu affaire à l'interprétation et la discussion des résultats de deux questions principales et les questions partielles à la lumière des études antérieures.

Enfin, nous avons conclu cette étude par une conclusion générale montrant nos résultats, suivie de la contribution scientifique de cette thèse, incluant des recommandations et des suggestions.

Après le traitement théorique et pratique du sujet dans lequel le chercheur a suivi l'approche descriptive, en utilisant trois formulaires, préparées par le chercheur après avoir examiné la littérature et les études antérieures et après la confirmation des caractéristiques psychométrique. Il a appliqué à un échantillon de(544) enseignants de la langue arabe dans les écoles primaires de Mostaganem, en Prendre en compte le (sexe, ancienneté professionnelle, qualification, lieu de travail), a été choisi par une méthode stratifiée aléatoire.

L'étude a atteint un ensemble de résultats:

- les tendances des enseignants de la langue arabe à l'école primaire envers leur formation dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien étaient positives.

- les tendances des enseignants de la langue arabe à l'école primaire envers leur formation dans le domaine de l'enseignement du point de vue de l'approche par compétences étaient positives.

-les tendances des enseignants de la langue arabe à l'école primaire envers leur formation dans le domaine de l'évaluation du point de vue de l'approche par compétences étaient positives.

-les tendances des enseignants de la langue arabe à l'école primaire envers leur formation dans le domaine d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le processus d'enseignement étaient négatives.

-Nous avons également constaté qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans leurs tendances à l'égard des domaines d'études selon les variables (sexe, ancienneté professionnelle, qualification, lieu de travail).

Mots-clés: Réforme du système éducatif, enseignement du point de vue de l'approche par compétences, évaluation du point de vue de l'approche par compétences, technologies de l'information et de la communication(T.I.C).

قائمـــــة المحتـويـــــــات

الإهـداء.....أ
التشـكرات.....ب
ملخص الدراسة باللغة العربية.....ت
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....ت
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....ث
قائمة المحتويات.....ذ
قائمة الجداول.....ض
مقدمة.....2
الفصل الأول: تقديـــــــم البحـــــــــث.....07
تمهيد.....08
إشكالية الدراسة 08
تساؤلات الدراسة وفروضها.....20
دواعي اختيار موضوع الدراسة.....21
أهداف الدراسة 21
أهمية الدراسة.....22
التعاريف الإجرائية للبحث.....22
صعوبات البحث.....23
الفصل الثاني: المنظومة التربوية الجزائرية وإصلاحها.....24
تـمهيـد.....25
مفهوم الإصلاح.....25
أهمية الإصلاح التربوي وضرورته.....27
متطلبات الإصلاح التربوي.....28
تاريخ إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية خلال الفترة (1962- 2002).....31
إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية خلال الفترة (2003- إلى يومنا هذا).....37
أهم التغييرات المصاحبة لإصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية(2003).....51
خلاصة الفصل.....54

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية.....56
تمـهيـد.....57
مفهوم الكفاءة.....58
المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.....62
المقارنة بين القدرة والكفاءة.....64
أنواع الكفاءات.....64
شروط صياغة الكفاءة ومستوياتها.....65
تصنيف وتوجيهات عملية في تحديد الكفاءات.....66
طبيعة الكفاءة.....67
خصائص الكفـاءة.....68
كيف يمكن أجرأة الكفاءات داخل حجرة الدرس؟.....69
مفهوم المقاربة بالكفاءات وأصولها النظرية.....69
لماذا اعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.....70
مبادئ المقاربة بالكفاءات.....71
مزايا المقاربة بالكفاءات.....72
الهدف من التدريس بالمقاربة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية.....73
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.....75
كيفية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.....77
وسائل التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.....78
ما المقصود من وضعية – مشكل ؟.....78
دور المعلم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.....82
التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.....84
بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات.....85
خلاصة الفصل.....86
الفصل الرابع: التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاحات التربوية.....87
تمهيد..... 88
مبررات تبني التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات ومفهوم التقويم.....89
العلاقة بين التقويم، القياس، الاختبار.....90
بين التقويم والتقييم.....92

مفهوم التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.....93
خصائص التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات..... 94
مبادي التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.....95
أنواع التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.....97
الأدوات والوسائل المعتمدة في التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.....99
وظائف التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.....103
أهداف ومعايير التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.....104
مراحل التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.....105
متطلبات التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.....105
مهارات واجب التحكم فيها للتقويم وفق منظور المقاربة بالكفاءات.....107
تقويم الكفاءة.....109
تنظيم التقويم البيداغوجي على مستوى التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية.....110
تقويم كفاءات المعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات.....111
ملمح الكفاءات الأساسية الخاصة بالمعلم.....112
النصوص التنظيمية للتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية الجزائرية.....114
قراءة نقدية حول واقع التقويم في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية.....116
خلاصة الفصل.....120
الفصل الخامس: تكنولوجيات الإعلام والاتصال في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية..122
تمهيد.....123
تعريف التكنولوجيا.....126
تكنولوجيا التعليم.....127
الأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم.....129
استخدامات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية التعلمية.....129
انعكاسات تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم.....130
مفهوم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية.....131
لماذا وماذا نعني بإدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في عملية التدريس؟.....132
إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في المنظومة التربوية الجزائرية.....134
تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في ظل الإصلاحات التربوية الجزائرية. 139
نماذج من تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.....142

أدوار جديدة للمعلم في ظل تكنولوجيات الإعلام والاتصال.....143
خلاصة الفصل.....144
الفصل السادس: تكوين المعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية.....146
تمهيد.....147
ماهية التكوين.....148
علاقة مفهوم التكوين ببعض المفاهيم الأخرى.....150
الأهداف العامة للتكوين.....151
أهداف تكوين المعلمين.....152
أهمية تكوين المعلمين.....153
مبادئ التكوين.....154
مجالات تكوين المعلمين.....157
تكوين المعلمين في المدرسة الحديثة.....160
تقنيات التكوين.....162
تقويم نجاعة برامج التكوين.....164
تقنيات تقويم نجاعة البرامج التكوينية.....165
أهم مشكلات ومعيقات تكوين المعلمين.....166
العوامل المؤثرة في مستوى تكوين المعلمين.....168
الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين.....169
أنواع التكوين.....176
تطور مسار منظومة تكوين المعلمين في الجزائر.....179
تكوين المعلمين في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية(2003).....198
مخططات وبرامج ومضامين التكوين في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية(2003)....204
قراءة نقدية في مسار منظومة تكوين المعلمين في الجزائر.....210
خلاصة الفصل.....220

الفصل السابع: الدراسة الاستطلاعية.....222
تمهيد.....223
أهداف الدراسة الاستطلاعية.....223
مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية.....223
عينة الدراسة الاستطلاعية.....224
بناء أدوات الدراسة الاستطلاعية.....226
الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.....228
خلاصة الفصل.....262
الفصل الثامن: الدراسة الأساسية.....264
تمهيد.....265
المنهج المتبع في الدراسة الأساسية.....265
مكان وزمان الدراسة الأساسية.....265
مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.....266
خصائص عينة الدراسة الأساسية.....266
أدوات البحث في صورها النهائية.....268
الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية.....273
الفصل التاسع: عرض نتائج الدراسة.....275
تمهيد.....276
عرض نتائج السؤال الرئيسي الأول.....277
عرض نتائج السؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيسي الأول.....278
عرض نتائج السؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الأول..... 284
عرض نتائج السؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيسي الأول..... 290
عرض نتائج الفرضية الرئيسية 297
عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى المندرجة تحت الفرضية الرئيسية 300
عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية المندرجة تحت الفرضية الرئيسية.....301
عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة المندرجة تحت الفرضية الرئيسية 303
خلاصة الفصل.....305

الفصل العاشر: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.....307
تمهيد.....308
الإجابة عن السؤال الرئيسي الأول.....308
الإجابة عن السؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيسي الأول.....309
الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الأول.....313
الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيسي الأول.....318
تفسير نتائج الفرضية الرئيسية 322
تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى المندرجة تحت الفرضية الرئيسية 323
تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية المندرجة تحت الفرضية الرئيسية 328
تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة المندرجة تحت الفرضية الرئيسية 330
استنتاج عام.....334
المساهمة العلمية للبحث.....338
المراجع.....342
الملاحق

قائمـــــة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الإطار المرجعي للتقويم	77
02	مكونات وضعية –مشكل	81
03	الكفاءات الأساسية الخاصة بالمعلم	113
04	عدد المعلمين والمساعدين المتخرجين بعد التكوين الأولي من دور المعلمين من 1963 إلى 1970	182
05	عدد المتكونين من المساعدين والمدرسين في المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1970-1980)	184
06	تطور عدد المؤطرين (المدرسين) مابين سنة 1970-1980	185
07	عدد المعلمين والمساعدين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية من التكوين الأولي خلال الفترة (1971-1980)	185
08	تطور تعداد المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1970-1980)	186
09	تعداد معلمي المدرسة الأساسية المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية بعد التكوين الأولي خلال الفترة (1981-1990)	188
10	تطور تعداد المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1981-1989)	188
11	تعداد معلمي المدرسة الأساسية المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية بعد التكوين الأولي خلال الفترة (1991-2000)	191
12	تطور تعداد المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1990-1999)	192
13	عدد المتخرجين من معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم خلال الفترة (2006-2011)	194
14	عدد المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة خلال الفترة (2002-2011)	195
15	تطور معاهد التكوين وتسميتها خلال الفترة (2000-2011)	196
16	تطور عدد المتخرجين عن طريق التكوين عن بعد من معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم خلال الفترة (2008-2011)	198
17	تطور عدد المتخرجين من جامعة التكوين المتواصل خلال الفترة (2009-2011)	198
18	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقاطعات والمدارس الابتدائية	223
19	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	224
20	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية المهنية	225
21	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	225
22	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مكان العمل	225
23	يبين البنود المعدلة من الاستمارة(1) في صورتها الأولية.	228

الرقم	العنوان	الصفحة
24	البنود المحذوفة من الاستمارة(1) بعد عملية التحكيم	229
25	يبين البنود المعدلة من الاستمارة(1) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم	230
26	نتائج التحليل العاملي للاستمارة(1): التكوين حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات	231
27	البنود المحذوفة من الاستمارة(1) بعد عملية التحليل العاملي	233
28	مكونات استمارة(1) اتجاهات المعلمين نحو تكوين حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات بعد عملية التحليل العاملي	233
29	مصفوفة الارتباطات بين البنود والمكونات والدرجة الكلية للاستمارة(1)	235
30	مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل(المكونات) والدرجة الكلية للاستمارة(1)	236
31	قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(1)	237
32	نتائج ثبات الاستمارة(1) باستعمال تقنية حذف الفقرة	237
33	البنود المحذوفة من الاستمارة(1) بعد استعمال تقنية حذف الفقرة	238
34	نتائج ثبات الاستمارة(1) بعد حذف البنود الثلاث (3، 16، 25)	239
35	البنود المعدلة من الاستمارة(2) في صورتها الأولى بعد عملية التحكيم	240
36	البنود المحذوفة من الاستمارة(2) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم	241
37	البنود المعدلة من الاستمارة (2) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم	241
38	نتائج التحليل العاملي للاستمارة(2): التكوين حول التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات	243
39	البنود المحذوفة من الاستمارة (2) في صورتها الثانية بعد عملية التحليل العاملي	245
40	مكونات استمارة اتجاهات المعلمين نحو التكوين حول التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات بعد عملية التحليل العاملي	245
41	مصفوفة الارتباطات بين البنود والمكونات والدرجة الكلية للاستمارة(2)	247
42	مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل(المكونات) والدرجة الكلية للاستمارة(2)	248
43	قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(2)	249
44	نتائج ثبات الاستمارة(2) بعد استعمال تقنية حذف الفقرة	249
45	البنود المحذوفة من الاستمارة(2) بعد استعمال تقنية حذف العبارة	250
46	نتائج ثبات الاستمارة(2) بعد حذف البنود الثلاث (9، 16، 17)	251
47	البنود المعدلة من الاستمارة(3) في صورتها الأولية بعد عملية التحكيم	252
48	البنود المحذوفة من الاستمارة(3) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم.	253
49	البنود المعدلة من الاستمارة(3) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم	253
50	نتائج التحليل العاملي للاستمارة(3): التكوين حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	254
51	البنود المحذوفة من الاستمارة(3) بعد عملية التحليل العاملي.	255
52	استمارة الاتجاهات نحو التكوين حول تكنولوجيا الاعلام والاتصال بعد التحليل العاملي.	256

الرقم	العنوان	الصفحة
53	مصفوفة الارتباطات بين البنود والمكونات والدرجة الكلية للاستمارة(3).	257
54	مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل (المكونات) والدرجة الكلية للاستمارة(3)	259
55	قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(3)	259
56	نتائج ثبات الاستمارة(3) باستعمال تقنية حذف العبارة.	260
57	البند المحذوف من الاستمارة(3) بعد استعمال تقنية حذف العبارة	261
58	نتائج ثبات الاستمارة(3) بعد حذف البند (13).	261
59	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	267
60	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية.	267
61	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	267
62	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مكان العمل.	268
63	نتائج السؤال الرئيسي الأول على المجالات الثلاث للدراسة.	277
64	دلالة المتوسط الحسابي للسؤال الرئيسي الأول.	277
65	معدل النسب المئوية لتقديرات أفراد العينة على المجلات الثلاث للدراسة	278
66	نتائج السؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيسي الأول.	278
67	دلالة المتوسط الحسابي للسؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيسي الأول.	279
68	النتائج المتعلقة بالمكون المعرفي للاستمارة(1) مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي	279
69	النتائج المتعلقة بالمكون الوجداني للاستمارة(1) مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.	281
70	النتائج المتعلقة بالمكون السلوكي للاستمارة(1) مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.	283
71	نتائج السؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الأول.	284
72	دلالة المتوسط الحسابي للسؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الأول.	285
73	النتائج المتعلقة بالمكون المعرفي للاستمارة(2) مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.	285
74	النتائج المتعلقة بالمكون الوجداني للاستمارة(2) مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.	287
75	النتائج المتعلقة بالمكون السلوكي للاستمارة(2) مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.	289
76	نتائج السؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيسي الأول.	291
77	دلالة المتوسط الحسابي للسؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيسي الأول.	291
78	النتائج المتعلقة بالمكون المعرفي للاستمارة(3) مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي	292
79	النتائج المتعلقة بالمكون الوجداني للاستمارة(3) مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي	293
80	النتائج المتعلقة بالمكون السلوكي للاستمارة(3) مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي	296
81	نتائج اختبار (ت) للفرضية الرئيسية حسب متغير الجنس	298
82	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الرئيسية حسب متغير الأقدمية المهنية	298
83	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الرئيسية حسب المؤهل العلمي	299

الرقم	العنوان	الصفحة
84	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الرئيسية حسب مكان العمل	299
85	نتائج اختبار (ت) للفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرئيسية حسب متغير الجنس	300
86	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرئيسية حسب متغير الأقدمية المهنية	300
87	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرئيسية حسب متغير المؤهل العلمي.	301
88	نتائج اختبار (ت) للفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرئيسية حسب متغير الجنس	302
89	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرئيسية حسب متغير الأقدمية المهنية	302
90	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرئيسية حسب متغير المؤهل العلمي.	303
91	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرئيسية حسب متغير الأقدمية المهنية	303
92	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرئيسية حسب متغير المؤهل العلمي.	304
93	نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرئيسية حسب متغير مكان العمل.	305

مقدمة

مقدمـــــــة

يحظى موضوع التربية والتعليم في المجتمعات المعاصرة باهتمام مركزي من طرف مختلف الفاعلين السياسيين والثقافيين والاجتماعيين والتربويين، وذلك للدور الهام الذي يلعبه هذا القطاع في مختلف قطاعات الإنتاج الأخرى، حيث يعتبر من أحسن الحقول والمجالات التي تسعى إلى تنمية الموارد البشرية، أين يكون الإنسان هو أداة التنمية وهو غايتها في الوقت نفسه.

هذا ما سعى إليه هذا القطاع دوما إلا أنه لم يستطع تحقيق أهدافه، ففي السابق كان النظام التربوي يرى أن للمعلم وظيفة واحدة لا غنى عنها في إنجاز العملية التربوية، فكان يعتبر المسؤول عن نقل التراث العلمي والثقافي من جيل إلى جيل والمالك الوحيد للمعرفة ينقلها إلى التلاميذ عن طريق الإلقاء والتلقين، دون مراعاة خصائصهم العقلية والنفسية والوجدانية، ولا حتى الاهتمام بمكتسباتهم الحقيقية.(**محسن ،2005: 99**)

لكن في خضم التحولات والتغيرات الهائلة المعرفية منها والتكنولوجية ومحاولات وتجارب الإصلاح والتجديد والتطوير التي يشهدها مجتمعنا الآن، والتي مست كل القطاعات بما في ذلك قطاع التربية والتعليم، أصبح الاهتمام بكل عناصر النظام التربوي ضرورة ملحة لتحقيق الفاعلية في هذا النظام، وتحسين مردودية العملية التربوية انطلاقا من إعادة النظر في البرامج والمناهج وصولا إلى قائد سيرورة هذه العملية "المعلم" الذي تعددت وظائفه بين (مدرس، موجه، مسير، مربي) وازدادت متطلبات مهنته.

أمام التطور المتسارع والذي لم يسبقه مثيل في شتى الميادين غدا من الضروري أن يتصدى المعلم لهذه المستجدات ليواكبها بل ليسبقها، وعليه فإن الممارسات العملية للمعلمين تبقى معرضة للتغيير باستمرار سواء فيما يتعلق بالمنهاج أو طرائق التدريس أو طرائق التقويم، أو التحكم في المستحدثات التكنولوجية، وحتى في العلاقات العامة مع التلاميذ والزملاء والرؤساء. (**محسن،2005 :101**)

وفي هذا الصدد يقول **كولجريف** (Colgrave)في كتابه المدرس والمدرسة:"إن خلاص التربية وإنقاذها من فسادها لا يكون إلا بتأثير المثقفين والخبراء والمدرسين والمدرسات على التلاميذ الذين هم تحت رعايتهم". (**دندش وأبوبكر، 2002: 131**).

الشيء الذي يفرض تدريب المعلم وتكوينه باستمرار لمنع تقادم مهاراته وكفاءته وتنميتها في كل الجوانب، لأجل إكسابه كفاءة متجددة تمكنه من تلبية مقتضيات مهنته ومسايرة المستجدات، بل وتجعله إطارا محركا لفاعليته.

نظرا لهذه الاعتبارات فقد تبنت الجزائر إصلاحات فرضت نفسها على المنظومة التربوية، فهذه الإصلاحات قد مست مختلف مكونات النظام التربوي (البرامج التعليمية، إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية، إعادة الاعتبار لبعض المواد الدراسية، ترقية تعليم اللغات، تحسين نوعية التأطير وتكوين المكونين، استحداث أجهزة قانونية ومؤسساتية جديدة). فقد رافقت عملية الإصلاح الذي شرع في تنفيذه منذ السنة الدراسية 2004/2003 عدة إجراءات وعمليات، ولعل من أهمها إعداد مناهج جديدة، وعملية تكوين المكونين، فهتين محطتين متلازمتين ومتكاملتين.

فمثلث عملية بناء المنهاج الجديدة وتكوين المكونين قطبا هاما في الإصلاح الجديد، وقد رهنت وزارة التربية الوطنية نجاح الإصلاح التربوي بمستوى ونوعية تأهيل المعلمين، وإيمانا منها بأن المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، وأنه حجر الزاوية في تنفيذ المناهج الدراسية الجديدة. وأن أهم ما جاءت به هذه المنهاج وهو إعدادها وفق مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات، وإدراج فيها مسعى جديد ويتعلق الأمر هنا بتكنولوجيا الإعلام والاتصال قصد التحكم فيها تدريجيا والاستفادة منها في الجانب التربوي البيداغوجي بالنسبة للمعلم والمتعلم. فهذه المقاربة متفرعة من المنهج البنائي الاجتماعي وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول المتعلم وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات – إشكالية.

إن المقاربة بالكفاءات كديناميكية شاملة للتغيير البيداغوجي، هي في قلب إصلاح منظومتنا التربوية، تتطلب حتما اختيارات بيداغوجية وتعليمية مناسبة، وعلاقة جديدة للمدرسين بالمعرفة والتعلم، ولا سيما أصبحنا نعيش في عالم يعرف بعالم الرقمنة. كل هذا يدعونا إلى إعادة النظر في تصوراتنا للبيئة التربوية، وتنظيم التأطير، وفي الأدوار المنوطة للمدرس.

فجعل إصلاح المدرسة محركا قويا للتحولات الثقافية، الاقتصادية، والاجتماعية، فإن عملية إصلاح المناهج وإعداد الكتب المدرسية المكيفة والملائمة يعد حتما من العناصر الأساسية التي لا يمكن تفاديها. غير أننا لا نستطيع تطوير وتنفيذ مناهج ذي فعالية مهما كانت قيمتها، بدون التكفل الجيد بتكوين المدرسين تكوينا يؤهلهم لذلك. (**عباسي، 2004: 01**).

تماشيا مع مشروع إصلاح المنظومة التربوية، فقد شرعت وزارة التربية الوطنية الجزائرية في تطبيق استراتيجية جديدة للتكوين وقد ركزت فيها على تكوين المعلمين في مجالي التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، وفي مجال استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في عملية التدريس. وعلى هذا الأساس فقد قام المسؤولون على سياسة التكوين في الجزائر بتسطير برامج ومضامين تتماشى والتغيرات التي فرضتها المناهج الدراسية الجديدة، وعلى

أساس مجموع الكفاءات المهنية التي على المدرس أن يمتلكها. فقد لوحظ أن وزارة التربية الوطنية لتحقيق هذا الملمح في المتكونين فقد أدرج ضمن برامج تكوينهم بمختلف أنواعه وصيغه (التكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة، التكوين المستمر، الخطة السنوية للتكوين) مقياس يتكلف بكل ما يتعلق ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ومقياس آخر حول كل ما يتعلق بالمستحدثات التكنولوجية وتطبيقاتها في العملية التعليمية التعلمية، فهذا ما نص عليه المرسوم الوزاري رقم (365) الصادر بتاريخ 2005/12/18.

فالمعلم في ظل هذه الظروف والمستجدات التربوية، والتكنولوجية التي فرضتها العولمة، من المفروض أنه سيقوم بمهنة التدريس عن دراية ويرتكز على أسس ومبادئ منهجية مضبوطة وعناصر متكاملة في التخطيط للدرس، التنفيذ والتقويم، حيث يحقق هذا التكامل تعلما فعالا للتلاميذ، ومن هنا يبرز الدور الفعال الذي من المفروض أن تلعبه عملية التكوين لتنير سبيل المعلمين للتدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، والآخذ بأيديهم للتحكم في تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

لكن من خلال ما لوحظ في الميدان، فإن واقع تكوين المعلمين في هذه الفترة لا يستجيب لمتطلباتها. وما لوحظ وبكل أسف أن هذا المعلم مازال يتخبط في صعوبة التكيف مع هذه الأوضاع، وهذا نتيجة لعدة ظروف. ومن بين هذه الظروف أن هذه العمليات التكوينية لم تنطلق من الحاجات التكوينية الحقيقة للمعلمين، كما أن المعلم غيب بطريقة غير مباشرة عن هذه الإصلاحات التربوية، بالإضافة إلى أن السياسة التكوينية تفتقر إلى المنهجية والأهداف الواضحة والاستمرارية.

ولهذا تحاول هذه الدراسة الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية (2003)، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلين الرئيسين لهذه الدراسة:

- ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل)؟

وللإجابة عنها فقد انتهج الطالب خطة البحث التالية: فجاءت هذه الخطة بشقيها النظري والتطبيقي. باعتبار أن الجانب النظري يعمق أكثر في بيداغوجيا التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، ومجال

تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، ويبحث في الدراسات السابقة وما ذكره الرواد والباحثون في هذا الميدان. كما سعى الجانب التطبيقي إلى البحث الدقيق في موضوع الدراسة.

فالجانب النظري جاء في ستة فصول: الفصل الأول: مدخل الدراسة يتناول إشكالية الدراسة وفروضها ودواعي اختيار الموضوع، مع ذكر أهدافها وإبراز أهميتها والمنهج المتبع فيها، وضبط مصطلحاتها وتعريفها إجرائيا.

الفصل الثاني: إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، واشتمل على مفهوم الإصلاح وأهميته وضرورته ومتطلباته، كما تطرقنا فيه إلى المحطات الكبرى من تاريخ إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، كما تعرضنا إلى السياق السياسي له، ومجمل الإصلاحات التي شملت المنظومة التربوية في الجزائر خلال الآونة الأخيرة(2003) والعمليات المرافقة لها.

الفصل الثالث: فصل المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، ركزنا فيه على مفهوم الكفاءة والمصطلحات القريبة منها، كما بينا مفهوم المقاربة بالكفاءات وأصولها النظرية، كما تطرقنا إلى تصنيف الكفاءات وخصائصها ومبادئها ومزاياها وأهدافها، وماهي الدواعي لتبني هذه المقاربة في المناهج المدرسية الجزائرية، وبينا كذلك دور المعلم وكيفية التدريس وفق هذه المقاربة.

الفصل الرابع: التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاحات التربوية، وتطرقنا فيه إلى مفهوم التقويم وأنواعه، وأهدافه ووظائفه، والمبادئ والخصائص التي يقوم عليها في ضوء هذه المقاربة، والأدوات والوسائل المعتمدة في التقويم وفق هذا المنظور الجديد، كما سلطنا الضوء فيه على دور المعلم، كما قمنا بالتطرق إلى النصوص التنظيمية التي تؤطر عملية التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية.

الفصل الخامس: تكنولوجيا الإعلام والاتصال في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. في هذا الفصل قمنا بالتطرق إلى مختلف المفاهيم المتعلقة بهذا المجال، والأسس النظرية التي تقوم عليها هذه التكنولوجيا، كما قمنا بعرض فوائد استعمالاتها في المجال التربوي، وكيف يمكن ادماج هذه المستحدثات التكنولوجية في المدرسة الجزائرية، كما قمنا بذكر مختلف العمليات التي قامت بها المنظومة التربوية الجزائرية لمرافقة المعلمين للاستفادة من هذه المستحدثات التكنولوجية ولا سيما في مجال التكوين، كما ذكرنا نماذج من بعض الدول حول تكوين المعلمين في هذا المجال.

الفصل السادس: تكوين المعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية، وقد تطرقنا فيه لكل ما يتعلق بمفهوم التكوين، أنواعه، وسائله وأهميته، مقوماته ومبادئه، كما قمنا بعرض تاريخ منظومة التكوين المكونين في المنظومة

التربوية الجزائرية، كما تم التطرق فيه إلى أهم المناشير المنظمة لعلمية تكوين المعلمين، دون أن نغفل عن ذكر العمليات التكوينية المنظمة لفائدتهم في مجالي التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، ومجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية(2003).

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على أربعة فصول وهي كالتالي: الفصل السابع: الدراسة الاستطلاعية. وفيه تم عرض مختلف العمليات التي مر بها الطالب في هذه الدراسة، كما تم ذكر خطوات بناء أدوات البحث، والتأكد من خصائصها السيكومترية، وصولا إلى الاستمارات في صورها النهائية.

الفصل الثامن: الدراسة الأساسية، وجاء فيه خصائص عينة الدراسة الأساسية، والتعريف بأدوات البحث، وكيفية تطبيقها وتصحيحها، والأساليب الإحصائية المستعملة بغرض عرض وتفسير النتائج.

الفصل التاسع: عرض نتائج الدراسة، فقد اشتمل عرض وتحليل نتائج التساؤل الرئيسي الأول وتساؤلاته الفرعية، ثم عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية، ونتائج الفرضيات الجزئية المنطوية تحتها.

الفصل العاشر: وهو الفصل الذي تناولنا فيه تفسير ومناقشة نتائج التساؤلين الرئيسيين، والتساؤلات الجزئية على ضوء الدراسات السابقة.

وفي الأخير ختمنا هذه الدراسة باستنتاج عام بينا فيه النتائج التي توصلنا إليها، تبعته المساهمة العلمية لهذه الأطروحة.

الفصل الأول

تقديم البحث

تمهيد

من خلال هذا الفصل، سنقوم بعرض إشكالية الدراسة، مبرزينا فيها قضية تطوير وإصلاح النظم التربوية في العالم بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة، كما سنقوم بعرض تساؤلات الدراسة وفروضها.

كما تناولنا في هذا الفصل دواعي اختيار موضوع الدراسة وأهدافها وأهميتها، والدراسات السابقة، مع التطرق إلى التعاريف الإجرائية وصعوبات البحث.

1.إشكالية الدراسة :

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كل أوجه ومجالات الحياة، حيث أنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح. فهذه التحولات فرضت على المجتمعات تحديات يجب عليها أن تواجهها. ومن بين هذه التحديات اقتصاد السوق، العولمة وما انجر عنها من الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع، حتى أصبح العالم اليوم يعرف بعالم الرقمنة، وظهر بما يسمى اقتصاد المعرفة. فتسابقت الدول معظمها إن لم نقل جميعها على الأخذ بالمستحدثات والتجديدات التي من شأنها تتجاوز هذه التحديات وتيسير سبل الحياة وتغيير الأنماط التقليدية في العيش. وعليه فيجب على هذه الدول أن تفكر مليا في البحث عن الوسائل أو الحلول التي تمكنها من رفع هذه التحديات وتغيير سبل الحياة وفق متطلبات هذا العصر. فالدول التي عرفت كيف تواجه هذه التطورات في مختلف المجالات، أدركت بشكل جلي أن العمود الفقري لرفع هذه التحديات، يكمن دوما داخل رؤيتها الحضارية للتربية والتعليم.

فأغلب دول العالم اليوم متقدمة كانت أو نامية أولت اهتماما كبيرا لأنظمتها التربوية وكلها عزم على مواكبة هذا الركب الحضاري، الذي لا يتأتى اليوم إلا من خلال سياسة تربوية وتعليمية قائمة على أسس عالمية. فكثيرا من الدول آمنت أشد الإيمان أن إعداد الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهوما ومحتوا وأسلوبا، وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وفي هذا الصدد يقول الحر(**2001**: **165**):" إن مستقبل التربية ذو طبيعة شفافة لأن التحديات التي تواجهها ذات طبيعة متحركة ومتغيرة، والضغوط الخارجية متشابكة ومعقدة لذلك فإن التوقع الذي يمكن وضعه يجب أن يأخذ في الاعتبار ملامح المستقبل العام لحياتنا وطبيعة التحديات التي نواجهها". ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانا وبصورة جزئية أحيانا أخرى. وبدأت تشهد قضية التطوير وإصلاح النظم التربوية قدرا كبيرا من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها. ومن أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها التعليم في العالم تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليمية في ضوء إطار التغير والتحول المتسارع في المظاهر الاقتصادية، والسياسية، للعالم

المعاصر حيث يتطلب العالم المتغير نمطا مختلفا من التعليم (**راشد،2002: 156**). ولكي يتمكن التعليم فعلا من تلبية متطلبات العصر، فإنه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المعلمين المؤهلين، وهذا ما تسعى إلية الدول المتقدمة. وتعد قضية تكوين المعلم من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم. فلقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيا كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة. ولهذا أصبح الرهان المجتمعي على إصلاح منظومة التربية والتكوين هو رهان موضوعي ومشروع. فمنظومة التربية والتكوين في أي مجتمع تعد إحدى القاطرات الكبرى لمشاريع التنمية المستدامة من خلال تكوين الرأسمال البشري، الذي يمثل إحدى الدعامات الأساسية لكل نهوض اقتصادي ورقي اجتماعي وتنمية بشرية. وهذا ما جسدته على أرض الواقع كثير من التجارب المتميزة في شتى أنحاء المعمورة.

بيد أن الحديث عن إصلاح منظومة التربية والتكوين، باعتبارها قاطرة أساسية للتنمية، لا يمكن أن يقف عند أبعاده الكمية، بل يجب أن يتعداه إلى المراهنة على النوعية والجودة، وذلك عبر تأهيل الموارد البشرية القادرة على الاندماج في محيط اقتصادي عالمي، يتسم بالمنافسة الحادة، وتطبعه رهانات وتحديات العولمة وتنامي اقتصاديات المعرفة. من دون أن يعني ذلك أن وظيفة المدرسة ستنحصر في تمكين المتعلمين من كفاءات تستجيب لمتطلبات عالم الشغل. فمحددات الجودة التربوية المنشودة تتمثل أيضا في تمكينهم من كفاءات تؤهلهم لمسايرة مجتمع المعرفة، وتجعلهم فاعلين اجتماعيين متشبعين بالقيم الأخلاقية والروحية وبقيم المواطنة الإيجابية في بعديها المحلي والكوني.

فقد لوحظ في الآونة الأخيرة أن مسألة الإصلاح والتطوير التربوي قد شغلت فكر واهتمام صناع القرار السياسي والتربوي، في الساحة الدولية والعربية طوال عقود عديدة، وحدثت حركة الإصلاح هذه كردة فعل لمواجهة بعض الأزمات التي واجهتها بعض المجتمعات في حقب محددة، إذ نظرت هذه المجتمعات ا إلى التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاها. فالإصلاح التربوي يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرا يراد تجسيدهما على أرض الواقع، لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغاياتها. (**السنبل، 2002: 202**).

قد تزايد الاهتمام بمسألة الإصلاح والتجديد التربوي دوليا وعربيا مع اقتراب الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها.فذكر تقرير اليونسكو(2005) بعنوان " التعلم ذلك الكنز المكنون " أن هناك جملة من الإشكاليات أو التوترات التي ينبغي على الأنظمة التربوية مجابهتها والتفكير في صيغ وحلول

حضارية لمعالجتها تربويا من خلال أنظمتها وإصلاحاتها التربوية، وتتمحور هذه الإشكاليات والتوترات في النقاط التالية:

-التوتر بين العالمي والمحلي أي كيف يصبح الفرد مواطنا عالميا دون أن ينفصل عن جذوره.

-التوتر بين الكلي والخصوصي أي كيفية المواءمة بين عالمية الثقافة وطابع التفرد لكل أمة.

-التوتر بين الحداثة والتقاليد أي كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكر للذات.

-التوتر بين المدى الطويل والقصير أي كيف يمكن الوصول إلى حلول فورية ومباشرة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية، بينما تتطلب كثير من المشكلات استراتيجية متأنية، وتبرز هذه المشكلة بوجه خاص فيما يتعلق بالسياسات التعليمية. (**منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة، 2005: 87، 88**).

فيما حددت المواثيق والدساتير والقوانين والمؤتمرات التربوية في الدول العربية مجموعة من النقاط الأساسية التي تعكس فلسفة الدول العربية في التربية الحديثة وهي:

-تربية وإعداد المواطن المؤمن بتراث الأمة العربية وقيمها الأصيلة ورسالتها الحضارية.

-تحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من العلم والتكنولوجيا.

-ربط التعليم بحاجات المجتمع ومتطلباته وتطوراته.

-التعاون العربي الثقافي دعما للوحدة الثقافية.

-تطوير الإدارة التربوية بالأخذ بمبدأي اللامركزية والتخطيط التربوي السليم.

-الانفتاح على العالم والإفادة من التجارب العالمية المتقدمة، وضرورة التعاون مع المنظمات العالمية ودول العالم في هذا المجال. (**همشري،2001: 105**).

وبالرغم من الاهتمام البالغ الذي أولته الدول العربية من أجل إصلاح نظامها التربوي إلا إنها لا تزال تحتاج المزيد من الإصلاح والتجديد. وفي هذا الإطار يصف أحد الباحثين الظاهرة بقوله:" على الرغم من التطور الكمي الذي حققه المشروع التربوي العربي، وهو تطور لا يمكن إنكاره إلا أن فشل البعد النوعي لهذا المشروع في إحداث تغيير في أعماق الإنسان العربي ونظرته إلى الكون والطبيعة والعالم، أفقد التطور الكمي قيمته وحوله إلى سراب خادع." فالنظم التربوية العربية مازالت غارقة إذن في اختزال الإنسان بكل قواه العقلية والنفسية، في إطار الذاكرة والتذكر والتلقين مما يحيله إلى وعاء للتلقي يعيق تطور إمكاناته العقلية والنفسية بشكل متواز بحيث لا يقوى على حل المشكلات أو يشارك في التعلم. (**الضامن، 2007: 164**).

الجزائر كغيرها من الدول العربية بادرت بإصلاح منظومتها التربوية، بدأ من الاستقلال(1962) إلى غاية آخر إصلاح الذي شرع في تنفيذه منذ سنة (2003). فأول إصلاح شهدته الجزائر منذ السنوات الأولى من الاستقلال كان في الفترة الممتدة من سنة (1962) إلى (1970) فانصب الاهتمام في هذه الفترة على إعادة الاعتبار للغة العربية، وجعلها لغة التعليم خاصة في المدرسة الابتدائية، وعلى جزأرة إطارات التربية ومجانية التعليم. ثم عرفت المنظومة التربوية الجزائرية تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التعليمية، خلال

السنوات الممتدة من (1970) إلى (1977)، حيث ميز هذه المرحلة الاهتمام بإعداد المعلم، ومقاييس التوجيه، وتعد أمرية (1976) أهم ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة، فاعتبرت مرجعية قانونية للتربية والتعليم خلال هذه الفترة، حيث تضمنت هذه الأخيرة إنشاء المدرسة الأساسية، التي تم تنصيبها فعليا ابتداء من الموسم الدراسي 1980-1981. بقيت المدرسة الأساسية تساهم في تخريج إطارات الدولة الجزائرية، إلا أن التطور المستمر وتجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، والتحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم، وتغير النظام السياسي، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الأساسية مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ، وتخريج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه الغير، بدلا من تخريج أفراد منتجين للعلوم والتكنولوجيا. كل هذا جعل من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة، على أن يكون هذا الإصلاح شاملا كليا بدلا من الإصلاحات الجزئية السابقة، التي ثبت عدم قدرتها على معالجة الإشكاليات المطروحة في المنظومة التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا باعتماد مقاربة نظامية شاملة تضم جميع مركباتها. و من مبررات هذه الاصلاحات الأخيرة(2003) أيضا كانت بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي والتي فرضت نفسها. (**القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008: 06**). إضافة إلى ذلك فالمنظومة التربوية لا يمكن أن تظل متقوقعة على نفسها جامدة، في الوقت الذي تعرف فيه جل المنظومات التربوية في العالم تجديدا وتحديثا وإصلاحا متواصلا يستجيب لمتطلبات المرحلة والمستجدات الحاصلة في ميدان العلم والشغل. (**المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004: 02-04**).

بناء على المبررات السابقة الذكر تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة (2000)، حيث كلفت هذه الأخيرة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية مندرجة في إطار مسعى شامل متسق ومنسجم.

بعد تسعة أشهر من الأشغال، قدمت هذه اللجنة تقريرها في شهر مارس(2001) لمجلس الحكومة. فقد كرس هذا الأخير خمسة اجتماعات لدراسة هذا التقرير الشديد الأهمية. وعلى إثر هذه الجلسات أقر في اجتماعه يوم 30 أفريل 2002 مجموعة من القرارات، من بينها أن عملية إصلاح المنظومة التربوية ستكون في ثلاث محاور كبرى يمكن اجمالها في النقاط الآتي بيانها: إصلاح مجال البيداغوجيا، إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري، وإعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية (سيتم التطرق إليها بالتفصيل في فصول هذا البحث).

من بين الجهات الداعمة لهذه الاصلاحات منظمة اليونسكو حيث وقع بروتوكول اتفاق بينها وبين وزارة التربية الوطنية إثر زيارة المدير العام لليونسكو إلى الجزائر في شهر فيفري سنة (2001). حيث أعلن المدير العام لليونسكو قائلا: "بأن وتيرة وسرعة الطموحات التي تميز إصلاح التربية حاليا في الجزائر تعكس مدى تطور المجتمع الجزائري وعزمه على الاندماج في مجتمع المعرفة الذي تلوح مباشرة في الأفق". وعلى إثر هذا الاتفاق

جاء برنامج دعم إصلاح المنظومة التربوية المعروف ب(P.A.R.E)• الذي كان الهدف منه تعزيز قدرات الإطارات الجزائرية حتى يتسنى لها تحسين نوعية التربية الممنوحة للشباب وتكوينهم. (**وزارة التربية الوطنية، 2005**: **215**).

تجسيدا لهذا القرار عرفت المنظومة التربوية منذ مطلع السنة الدراسية 2004/2003 إلى غاية كتابة هذا البحث إصلاحات جديدة شاملة، فقد ركزت هذه الاصلاحات كما قلنا سابقا على ثلاث محاور. ومع هذا فلئن كانت تلك التطلعات والتوجهات حميدة في حد ذاتها، وتستحق التقدير إلا أن تطبيقها في الميدان كان يعاني عددا من الصعوبات، ومن بينها عدم استقرار الهياكل التنظيمية والأشخاص، نقص الإعلام والتكوين، انعدام الشروط الضرورية والمسبقة لتطبيق أي برنامج تربوي جديد، نقص الانسجام الداخلي والخارجي بين البرامج الدراسية. (**بن بوزيد، 2009**: **46**، **47**).

لهذه الأسباب جميعها كانت أولى التدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية في هذا الشأن إقامة جهاز دائم لتصميم البرامج والطرائق التعليمية والمصادقة عليها وتطويرها ويتعلق الأمر هنا باللجنة الوطنية للمناهج(أنظر تفاصيل عن هذه اللجنة في الفصل الثاني من هذا البحث).فقامت هذه الأخيرة بإعداد مناهج دراسية لمختلف المستويات والأطوار، وفق مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات، وهي متفرعة عن المنهج البنائي الاجتماعي. كذلك من بين المساعي المدرجة في هذه المناهج الدراسية الجديدة المبنية وفق المقاربة بالكفاءات، وهو التعميم التدريجي لتكنولوجيات الاعلام والاتصال الحديثة في المنظومة التربوية، وهذا بهدف تحكم جميع الفاعلين التربويين والتلاميذ في استخدام هذه التكنولوجيات، بحيث يتمكنون بصفة تدريجية من اتقان استعمالاتها المتعددة في المجال البيداغوجي سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه. ولتجسيد هذا المسعى فقد قامت الوصاية بتوفير كل ما من شأنه أن يكرس هذه العملية على أرض الواقع، ومن أمثلة ذلك: تخصيص موارد معتبرة لتجهيز المؤسسات التربوية بالأجهزة الإلكترونية، إبرام اتفاقية مع اتصالات الجزائر لإقامة شبكة الانترنت خاصة بقطاع التربية، تنفيذ برنامج تكويني لتكوين المعلمين أثناء الخدمة على استعمال تكنولوجيات الاعلام والاتصال، إنشاء مركز وطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتطوير تكنولوجيات الاعلام والاتصال في التربية.

لقد وجدت الجزائر على غرار بعض الدول نذكر منها: فرنسا وبلجيكا وكندا، في تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات واعتمادها في المناهج الدراسية السبيل الأنجع لضمان رفع مستوى قدرات وكفاءات الأفراد. ونتيجة لنجاحها في تحقيق مردود تربوي جيد ظهرت نتائجه في التطور الاقتصادي والتكنولوجي الذي حققته. عمدت الجزائر إلى الاستفادة من تجارب هذه الدول وتطبيق نفس المقاربة، التي دخلت حيز التنفيذ منذ السنة الدراسية (2003-2004) في كل من السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط. (**حثروبي،2002**: **12**).

• Programme D'appui De La Réforme Du système Educatif Algérien

إن إعادة إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري اعتبرت من أهم محاور إصلاح المنظومة التربوية، ويعتبر تكوين المعلمين وتحسين مستواهم قطبا قائما بذاته ضمن هذا المحور. ومن بين العمليات المسجلة في هذا المجال في إطار هذا الإصلاح تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية، وعلى هذا الأساس تم إلحاقه بالمدارس العليا للأساتذة لمختلف الاطوار التعليمية. أما على صعيد المضامين فيكون بتزويد المتربصين بثقافة عامة متينة، تكوين متخصص، تكوين يعزز تفتح الشخصية وتطورها، تكوين في الاستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية والسياق التربوي العام، تكوين نظري وعملي متكامل. ومن بين هذه العمليات كذلك تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، والهدف منه هو تعزيز وتحديث معارف المعلمين الأكاديمية، تحسين مستوى تأهيلهم ليكون لديهم نفس الملمح في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا، سد الثغرات التي يعانون منها في الميدان العملي والبيداغوجي. (**بن بوزيد، 2009: 165–168**)

فنجاح أي إصلاح تربوي لا يقتصر فقط على جودة المناهج الدراسية، وعلى الظروف التنظيمية والمنهجية، وإنما يعتمد نجاحه بالدرجة الأولى على المعلمين المؤهلين الأكفاء، وعلى طبيعة اتجاهاتهم نحو هذا الإصلاح. ولا شك في أن الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو هذه الإصلاحات التربوية تعد من بين أهم العوامل التي تساعد على انخراطهم بجدية وفعالية في تنفيذها، كما أنها تساهم بشكل فعال في تحقيق الكثير من أهدافها. ففي هذا الصدد يري **الدردير** أن الاتجاهات الإيجابية للمعلم نحو الإصلاحات التربوية تعد المفتاح الرئيسي لنجاها، فهي التي تحفزه نحو التدريس الجيد، وممارسة أنماط من السلوك تقود في مجملها إلى جو اجتماعي نفسي مقبول في غرفة الفصل الدراسي. (**الدردير، 2004: 210**)

فتكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الإصلاحات التربوية الجديدة يضمن انخراطهم فيها بصورة فعلية وجدية، ويساهم في تحسين المردود التربوي المنشود. ويتجلى ذلك من خلال مشاركتهم الفعالة في العمليات التكوينية المرافقة لهذه الإصلاحات والتي تسعى لتحقيق التوازن بين الحاجات التكوينية للمعلمين، والمستجدات التربوية البيداغوجية التي فرضتها المناهج الجديدة.

لذلك كان لزاما على واضعي سياسات الإصلاح التربوي الاهتمام باتجاهات المعلمين نحوها، ويكون ذلك من خلال اشراكهم واستشارتهم حول التغييرات والتعديلات المنشودة، كما يجب الأخذ بأرائهم حول المناهج الجديدة، والكتاب المدرسي، ورصد احتياجاتهم التكوينية التي تساعدهم على التكيف وبالتالي على تنفيذ هذه الإصلاحات التربوية الجديدة تنفيذا صحيحا.

بما أن المعلم يعتبر عنصرا هاما وجوهريا في أية عملية إصلاح تربوي، فإن دراسة طبيعة اتجاهاته نحو هذا الإصلاح تعتبر من الضروريات. فمعرفة طبيعة اتجاهاته هي التي تحدد إلى حد كبير سلوكه واستجابته نحو محاور المدرجة في عملية الإصلاح.

ونظرا لأهمية الموضوع فهناك دراسات كثيرة اهتمت بمعرفة اتجاهات المعلمين نحو محاور الإصلاحات التربوية (المناهج التربوية الجديدة، تكوين المكونين). فنجد دراسة **حماد** التي بينت أن اتجاهات المعلمين تلعب دورا هاما في استفادتهم من العمليات التكوينية المصاحبة لعملية الإصلاح التربوي، التي تبدأ بتحديد الاحتياجات وإعداد البرامج وتنفيذها وقناعاتهم بالاستفادة منها، وهي كلها حلقات يكمل بعضها بعضا ولا يمكن فصل حلقة عن بقية الحلقات لأن ذلك يؤدي إلى خلل وهذا الأخير يؤدي إلى فشل التدريب أو التكوين ومن تم ضياع الجهود. (**راشد ،2004: 347**)، أما **دراسة شلالي(2009)**، حاولت التعرف على واقع برنامج تكوين معلم المرحلة الابتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم من خلال وجهة نظر طلبة وأساتذة هاته المعاهد. كشفت نتائج الدراسة أن كلا العينتين اتخذت اتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل مدخلاتها وعملياتها، كما تم تأكيد على أن هناك رضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد، خاصة من جانب الطلبة لأن عملية التقويم تقع عليهم بالدرجة الأولى. (**شلالي، 2009: 78–84**). لكن **دراسة هياق (2011)**، حول اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح كانت إيجابية ولكن في حدود المتوسط، فكانت إيجابية نحو المبادئ العامة للتربية، ونحو المناهج الدراسية، ونحو طرق التدريس والأساليب المعتمدة في الإصلاح، كما كان الاتجاه أيضا إيجابيا نحو مجال التقويم والتكوين بأليا ته المختلفة. (**هياق، 2011: 235–267**)، كما نجد **دراسة معوش(2012)**، التي تناولت درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الادماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: أن درجة اتجاهاتهم متوسطة نحو الوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفتهم للوضعية الإدماجية تعزى لمتغيرات الدراسة. (**معوش، 2012: 190–199**). في حين هدفت دراسة **بوحفص(2015)**، الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية، فخلصت إلى النتائج التالية: وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغيرات الدراسة. في حين أكدت ذات الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية تعزى إلى سنوات التدريس والمؤهل العلمي بين المعلمين حملة البكالوريا والمعلمين حملة شهادة الليسانس لصالح حملة البكالوريا. (**بوحفص، 2015: 105–130**)

ونظرا لكون هذه الدراسة تحاول كذلك البحث في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، والتي تعد محاور أساسية في إصلاح المنظومة التربوية. فالضرورة البحثية فرضت علينا الاطلاع على دراسات تناولت المجالات السابقة الذكر بالدراسة. وعليه نميز هنا نوعين من الدراسات وفقا لمجالاتها، فالنوع الأول اهتم بمجالي التدريس والتقويم من

منظور المقاربة بالكفاءات، أما النوع الثاني فاهتم بمجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.

وفيما يلي عرض للدراسات التي تناولت مجالي التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، مع التذكير أن هذه الدراسة أجريت في مدارس جزائرية من مختلف أنحاء الوطن، وقد عمدنا إلى الاقتصار على هذه الدراسات المحلية وذلك للضرورة البحثية، المتمثلة في كونها أجريت في بيئات وعلى عينات لها خصائص ومميزات مشابهة لعينة هذا البحث، مع اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها هذه الدراسات مع دراستنا:

فدراسة حسينة(2004): بعنوان "مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات الواردة في مناهج السنة الأولى ابتدائي". توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: المعلمين المنفذين للإصلاح غير مدركين للمفاهيم التربوية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات الواردة في المناهج بعد تلقيهم لعدد من التكوينات، وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الحالي على التدريس وفق هذه المقاربة. كما توصلت إلى عدم وجود اختلاف في إدراك المعلمين للمفاهيم التربوية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات الواردة في المناهج باختلاف خبرتهم، وكيفيات توظيفهم، ومدة تكوينهم حول هذه المقاربة. (**حسينة، 2004: 315–327**)

أما **دراسة بوعيشة وبن عمارة(2007)**: بعنوان" ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين"، فتوصلت إلى أن المفتشين يرون أن معلم المدرسة الأساسية يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة (25%)، أما بالنسبة للأستاذ المجاز فقد بلغت (17.16%)، وهذا يشير إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية بصنفيه أستاذ مجاز أو معلم مدرسة أساسية لا تكافئ دائما الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات. كما توصلت إلى وجود فروق بين ممارسة كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية للتقويم بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين، وهذه الفروق لصالح معلم المدرسة الأساسية. (**بوعيشة، وبن عمارة، 2007: 732–753**)

دراسة حديد(2009)، حول تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية. فتوصلت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغيرات الدراسة، وأن أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من طرفهم الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات وكفايات تنفيذ الدرس. بينما نجد أن أقل الكفايات التدريسية ممارسة كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال. (**حديد، 2009: 359–361**)

دراسة نويوة وخريف(2009) حول تصورات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر لموضوع التدريس بالكفاءات. فتوصلت إلا أن برامج التكوين المستمر الحالية لا تتوفر فيها جميع الشروط التقنية المتعارف عليها والكفيلة بتحقيقها للهدف الذي ترمي إليه، سواء فيما يتعلق بعملية التصميم

(تصميم البرامج)، ثم تحديد أهداف البرنامج في ضوء المهام والوظائف التي يؤديها الأستاذ أثناء عمله، أو حتى في عدم مراعاتها لاحتياجات المعلمين وخصائصهم المختلفة. (**نويوة، وخريف، 2009**: **233–242**)

في هذا الصدد كذلك جاءت **دراسة بن عامر وساعد(2010)**: التي تناولت "الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات". ومن جملة ما توصلت إليه وجود احتياجات تدريبية لدى المعلم في مجال تخطيط وتنفيذ، وتقويم الدرس.(**بن عامر، وساعد، 2010**: **332–356**)

أما **دراسة عواريب والأعور(2010)**: بعنوان "التقويم في إطار المقاربة بالكفايات". توصلت إلى النتائج التالية: بأن المدرسين يميلون إلى استخدام أساليب التقويم المتمثلة في الواجبات المنزلية وحفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وكذلك الاختبارات الشفوية التي يستعملها المدرسون عادة في بداية كل حصة دراسية، كما أنهم يهملون بقية الأساليب وهذا يتناقض بطبيعة الحال مع ما تذهب إليه مقاربة التدريس بالكفاءات، كما بينت النتائج أنه ليست هناك فروق في ممارسة التقويم المستمر تعود إلى المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها المدرس، علما بأن هناك اختلافا كبيرا بين المراحل التعليمية بالنسبة لمدرسي مادة التربية الإسلامية يقتضي أن تكون هناك فروق شاسعة في إمكانية ممارسة التقويم المستمر.(**عواريب، والأعور، 2010**: **561–587**)

دراسة العطوي(2010): بعنوان "صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية". خلصت الباحثة إلى النتائج التالية: الصعوبات المفاهيمية بنسبة (54.46%)، ثم صعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي بنسبة (52.63%)، ويليها الصعوبات التكوينية بنسبة (51.87%)، في حين الوسائل المادية لا تمثل صعوبات حادة حيث ظهرت منخفضة بنسبة (24.62%). (**العطوي، 2010**: **156–160**)

في حين هدفت **دراسة شنين وشنة(2011)**: بعنوان" واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين". فمن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن: واقع التدريس بالكفايات لا يرضي، إذ أن النسبة الكبيرة من المعلمين لم تتلقى تكوينا وفق التدريس بالكفايات، لا سيما الجدد منهم، حتى الذين أخذوا تكوينا لم يكن كافيا. كما أن مستوى إدراك المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفايات ضعيف، بسبب ضعف التكوين في ذلك أو انعدامه، سوى ما اطلعوا عليه بأنفسهم. (**شنين، وشنة، 2011**: **609–621**)

كما جاءت دراسة **العرابي(2011)**: بعنوان "دراسة كشفية لمدى ممارسة معلمي المدرسة الابتدائية للمقاربة بالكفاءات"، فتوصلت الدراسة إلى أن: السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية أثناء تنفيذ وتقويم الدرس لا يتوافق مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، في حين أن تخطيط وتحضير معلم المدرسة الابتدائية للدرس يتوافق مع استراتيجية التدريس من منظور هذه المقاربة. (**العرابي، 2011**: **182**)

أما **دراسة معرف(2015)**: بعنوان "الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها". فتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن تنفيذ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لم يتم بشكل كامل وشامل، حيث لم توفر كل الظروف والشروط التي تساعد كل من الأستاذ والتلميذ على العمل، وإنجاح

العملية التعليمية التعلمية .كما توصلت إلى أن أساتذة مادتي الرياضيات واللغة العربية في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، لم يتمكنوا إلى حد الأن من تغيير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلأم ومتطلبات هذه المقاربة إلا نسبيا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية. (**معرف، 2015: 4–11**) .

أما الدراسات السابقة التي تناولت مجال التكوين في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، فكانت متنوعة بين دراسات عربية ودراسات أجنبية، وفيما يلي عرضها:

دراسة المحيسن(2002): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات التربية بالجامعات السعودية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس" وكذا معرفة اتجاهاتهم نحو استخدامه .فأشارت نتائجها إلى قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب، وذلك بسبب نقص الإمكانيات المتوافرة له، وبسبب النقص في تدريب أعضاء هيئة التدريس ممن لهم اتجاهات مرتفعة جدا نحو استخدام الحاسوب. (**المحيسن، 2002: 56–58**)

دراسة جولباهار وجوفن (Gulbahar et Guvan,) (2008) :حاولت الدراسة التعرف على استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الابتدائية في مجال الدراسات الاجتماعية في تركيا. أظهرت النتائج أنه بالرغم من أن المعلمين على استعداد لاستخدام موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعلى معرفة من الإمكانات الموجودة، فأنهم يواجهون مشاكل فيما يتعلق بالقدرة على الوصول إلى موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وانعدام فرص التدريب أثناء الخدمة. **(Gulbahar et Guvan ، 2008: 37-51)**

دراسة جونيس، باكاناك وكوكيك (Gunes, Bacanak et Gokcek)(2010): أجريت الدراسة بإقليم طاربزون في تركيا، فحاولت معالجة الموضوع من خلال التركيز على المحاور التالية: المهارات الأساسية لتشغيل الكمبيوتر، الإعداد والصيانة، ومعالجة النصوص والجداول، قاعدة البيانات، وشبكة الاتصالات، والتواصل الإعلامي، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية. كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع ومتغير التخصص عند تقييم المعلمين أنفسهم من حيث الكفايات التكنولوجية الأساسية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة عند تقييم المعلمين أنفسهم من حيث الكفايات التكنولوجية الأساسية لصالح الفئة من (0–2 سنوات).(**Gunes, Bacanak et Gokcek،2010: 1266-1271)**

دراسة عودة(2012): الهدف من هذه الدراسة التعرف على مدى معرفة عينة من معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في لواء الشوبك بالأردن للتطبيقات والبرمجيات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومدى استخدامهم وتوظيفهم لها في المواد التي يدرسونها، وكذلك التعرف على العوائق التي تحول دون استخدامهم لها. فأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة يمارسون التطبيقات والبرمجيات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية، ولكن استخدامهم وتوظيفهم لها في أغراض التدريس كان

متدنيا، كما كشفت النتائج عن وجود بعض العوائق التي تعيق استخدامهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، كان من أهمها عدم توافر التجهيزات والبنى التحتية اللازمة، وبعضها مرتبط بضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس. (**عودة، 2012: 83–104**)

دراسة مجلاد(2012): هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس. فأظهرت النتائج أن استخدام معلمات المرحلة المتوسطة بعرعر لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جاء بدرجة متوسطة وبالنسبة للمجالات فقد جاء مجال استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال متابعة المعرفة الآنية والحديثة في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. كما بينت النتائج أن اتجاهات المعلمات نحو استخدام كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس كانت ايجابية، كما بينت النتائج أن معوقات استخدام هذه الكفايات جاءت بدرجة متوسطة، وتوصلت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمات لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس تعزى لمتغيرات التخصص، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة العملية في التدريس. (**مجلاد، 2012: 321–333**).

دراسة تاسير، العبور وهارون(2012): أجريت هذه الدراسة في ماليزيا هدفت إلى معرفة العلاقة بين ثلاثة متغيرات رئيسية من شأنها أن تجعل من التكامل في أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عملية سهلة، هذه المتغيرات الثلاثة هي: كفايات معلمي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومستوى الثقة في استخدام التكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ورضا المعلمين عن برامج التدريب لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين الماليزيين كانوا على مستوى عال من الكفاية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومستوى الثقة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والرضا نحو البرامج التدريبية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (**تاسير، العبور وهارون، 2012: 138–144**)

دراسة المعمري والمسروري (2013): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات النوع والتخصص والخبرة التدريسية. فأظهرت النتائج أن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وبين مستويات التخصص في جميع المحاور. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة التدريسية في جميع المحاور، ما عدا محور الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب الذي ظهرت به فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الفئة الثانية (20 سنة خبرة). (**المعمري، والمسروري،2013: 61–92**)

دراسة أوبونومبا (**2013**): انطلقت الدراسة من التساؤلين التاليين: لأية غاية يستعمل مكونو المدرسة العليا للأساتذة تكنولوجيات الإعلام والاتصال؟ وهل يستجيب التكوين في التكنولوجيات الحديثة بالمدرسة العليا للأساتذة لحاجات التطوير المهني لمدرسي المستقبل؟ فتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: أن عامل ضعف التجهيز ومستوى الربط وغياب التكوين يشكل أسبابا هامة تكبح تطوير إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تكوين أساتذة المستقبل في المدرسة العليا للأساتذة، كما أكدت دراستها أن برامج التكوين في هذا الميدان قليلة جدا، مع الاستعداد الكبير للمكونين لاستعمال هذه التكنولوجيات. (**أوبونومبا، 2013: 60-66**)

وبناء على ما سبق ذكره، نلاحظ اهتماما كبيرا وتعددا في البحوث التي اهتمت بدراسة اتجاهات المعلمين نحو كل ما له علاقة بعملية الإصلاح التربوي (التكوين، المناهج الدراسية، المقاربات المختلفة، التقويم) سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وفي هذا الإطار تأتي قناعة الطالب من خلال خبرته الشخصية، واطلاعه على واقع المنظومة التربوية الجزائرية، متممة ومكملة لما ذكر من حيث ضرورة الاهتمام باتجاهات المعلمين نحو الإصلاحات التربوية. كما تلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي، كما اتفقت معها في استخدام بعض المتغيرات. غير أن ما يميزها عن هذه الدراسات هو:

- تنوع مصادر جمع المعلومات، فباعتبار الطالب منتميا لسلك التعليم، فقد مكنه من جمع المعلومات عن طريق الملاحظة والحوار مع المعلمين والمفتشين والقائمين على شؤون المنظومة التربوية.
- عدم اقتصار الدراسة على نوع واحد من التكوين، بل شملت جل أشكال وأساليب التكوين التي يخضع لها المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية.
- كما أن دراستنا ناقشت موضوع الاتجاهات من مكوناتها الثلاث: المكون المعرفي، المكون الوجداني والمكون السلوكي.
- مجتمع الدراسة يتمثل في معلمي اللغة العربية بالمدارس الابتدائية بجميع مناطق ولاية مستغانم.
- إضافة إلى المتغيرات المستخدمة في الدراسات السابقة الذكر، أضافت هذه الدراسة متغيرا آخر وهو مكان العمل، أي المكان التي تتواجد به المؤسسة.
- تفردت هذه الدراسة بدراسة ثلاثة مجالات من مجالات تكوين المعلمين في دراسة واحدة، ويتعلق الأمر بمجالي التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، ومجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.
- كما تمتاز دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة الذكر أنها لم تدرس نموذجا معينا من نماذج تكنولوجيا التعليم، بل تطرقت إلى الموضوع بصفة أعم وأشمل، بعكس الدراسات السابقة التي حاولت التطرق إلى نموذج معين من هذه النماذج من أمثلة ذلك تكنولوجيا الحاسوب والانترنت، التعليم الالكتروني.

فبناء على ما سبق ذكره فهذه الدراسة تحاول الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية.

2-تساؤلات الدراسة وفروضها:

هذه الدراسة تحاول الإجابة عن سؤالين رئيسيين، بحيث كل سؤال يتفرع إلى ثلاث أسئلة جزئية، وهذه الأخيرة متعلقة بكل مجال من مجالات البحث. مع الإشارة أن السؤال الرئيسي الأول وأسئلته الفرعية عبارة عن أسئلة استكشافية، لا تحتاج لصياغة فرضيات.

أ-السؤال الرئيسي الأول:

ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية؟

وتحت هذا السؤال الرئيسي تتفرع الأسئلة التالية:

- ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات؟
- ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات؟
- ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام الاتصال (TIC)• في عملية التدريس؟

ب-السؤال الرئيسي الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي- مكان العمل)؟

وتحت هذا السؤال الرئيسي تتفرع الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي)؟

• Technologies D' Information Et De Communication

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام الاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير (الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي–مكان العمل)؟

بناء على ما تقدم ذكره من أسئلة، فإننا نصوغ للسؤال الرئيسي الثاني وأسئلته الفرعية الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس–الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي–مكان العمل).

وتحت هذه الفرضية الرئيسية تتفرع الفرضيات الجزئية التالية:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس–الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس–الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام الاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير (الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي–مكان العمل).

3–دواعي اختيار موضوع الدراسة:

إن من بين الدواعي التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع هي:

1. معالجة موضوع تكوين المعلمين في ظل الاصلاحات التربوية وهو يعتبر من المواضيع الهامة ومواضيع الساعة في مجال التربية والتعليم.
2. أهمية التكوين ودوره الفعال في نجاح الإصلاحات التربوية.
3. الوقوف على جوانب القصور في منظومة تكوين المعلمين، والتعرف على حاجاتهم التكوينية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة.
4. الكشف عن مدى فعالية البرامج التكوينية التي رافقت عملية إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية.
5. البحث عن مدى تكيف معلم المدرسة الابتدائية مع إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية.
6. التعرف على الملمح الحقيقي لمستوى تكوين معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية.

4–أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن طبيعة اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية.

- الكشف عن جوانب النقص في برامج ومناهج تكوين معلمي اللغة العربية في ظل الإصلاحات.
- الكشف عن الفروق في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في ظل الإصلاحات التربوية من خلال متغيرات الدراسة.

5-أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في كونها أنها تبحث في موضوع يعتبر قطبا هاما من أقطاب إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، ويتعلق الأمر هنا بموضوع تكوين المعلمين، ولا سيما في المجالات التالية: التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، ومجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس. كما ستحاول هذه الدراسة إفادة القائمين على التربية في الجزائر عن مدى ممارسة المقاربة بالكفاءات واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في مدارسنا، والوقوف عند النقائص والصعوبات التي تعترض عملية تكوين المعلمين في هذه المجالات، وتبصير أصحاب القرار والمعلمين بنتائج عمليات التكوين التي صاحبة عملية إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال تقديم نتائج الدراسة الميدانية.

6-التعاريف الإجرائية للبحث:

اقتصر هذا الجزء على تعريف بعض المفاهيم والمصطلحات التي تم تداولها داخل نص البحث كما تبناها الباحث.

6-1تكنولوجيا الإعلام والاتصال(TIC): تعني تكنولوجيا الإعلام والاتصال من أجل التعليم الوسائل والأدوات الرقمية الممكن استعمالها في ميدان التربية والتعليم، وهي كذلك مجموع الأدوات المعتمدة والمستعملة من أجل إنتاج، معالجة، تخزين، تبادل، ترتيب، إيجاد وقراءة وثائق رقمية لغايات التعليم والتعلم.

6-2الاتجاه نحو التكوين في ظل الإصلاحات التربوية: ونقصد به اتجاه المعلم نحو مختلف العمليات التكوينية في مجال التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، ومجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس التي استفاد منها خلال مساره المهني. ويتم قياسه بواسطة المقاييس الثلاث التي استعملها الباحث في هذه الدراسة. فيكون الاتجاه إيجابيا إذا كانت الدرجة التي تحصل عليها المفحوص على هذه المقاييس الثلاث تفوق المتوسط الحسابي النظري(249)، أما إذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من ذلك فيكون اتجاهه سلبيا.

6-3الاتجاه نحو التكوين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات: ونعبر عنه في بحثنا وهو لأي درجة ساهمت العمليات التكوينية في تكوين المعلم حول التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات بمكوناته الثلاث: المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي. ويتم قياسه بواسطة المقياس(1) المستعمل في هذه الدراسة. فيكون الاتجاه المعلم إيجابيا على هذا المقياس إذا كانت الدرجة التي تحصل عليها تفوق المتوسط الحسابي النظري(78)، أما إذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من ذلك فيكون اتجاهه سلبيا.

6-4الاتجاه نحو التكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات: ونقصد به لأي درجة ساهمت العمليات التكوينية في تكوين المعلم حول التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات بمكوناته الثلاث: المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي. ويتم قياسه بواسطة المقياس(2) المستعمل في هذه الدراسة. ويكون الاتجاه المعلم إيجابيا على هذا المقياس إذا كانت الدرجة التي تحصل عليها تفوق المتوسط الحسابي النظري(84)، أما إذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من ذلك فيكون اتجاهه سلبيا.

6-5الاتجاه نحو التكوين في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس: ونعبر عنه في بحثنا، وهو لأي درجة ساهمت العمليات التكوينية في تكوين المعلم حول استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس بمكوناته الثلاث: المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي. ويتم قياسه بواسطة المقياس(3) المستعمل في هذه الدراسة. ويكون الاتجاه المعلم إيجابيا على هذا المقياس إذا كانت الدرجة التي تحصل عليها تفوق المتوسط الحسابي النظري(87)، أما إذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من ذلك فيكون اتجاهه سلبيا.

7-صعوبات البحث:

الصعوبات التي واجهت الباحث خلال إجراء هذه الدراسة، تمثلت في قلة المراجع المحلية الجزائرية الحديثة التي تناولت مجالات هذه الدراسة، كما وجدنا صعوبة في الوصول إلى بعض المعطيات والاحصائيات المتعلقة بتكوين المعلمين في الجزائر(التعداد، السنوات، مجالات التكوين، مؤسسات التكوين، نتائج التكوين) ولا سيما خلال الفترة ما بعد (2012)، وهذا راجع إلى عدم وجود أرشيف وطني لوزارة التربية الوطنية الجزائرية يوفر قاعدة بيانات ومعطيات ومعلومات إحصائية متعلقة بالمنظومة التربوية يسهل للباحث الاطلاع عليها والاستفادة منها، مما دفعنا للجوء إلى المجلات والدوريات وكذلك الأطروحات من أجل الحصول على بعض البيانات. كذلك من بين الصعوبات التي اعترضتنا أثناء القيام بهذا البحث قلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت موضوع تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

الفصل الثاني

المنظومة التربوية الجزائرية وإصلاحها

تـمهيـد

يعتبر العالم الذي نعيش فيه اليوم عالما متطورا باستمرار وذلك في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ونتيجة لهذا التطور تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة والميادين، ومن بينها النظام التربوي، وذلك ليس من أجل مسايرة التحولات الحاصلة في العالم والتكيف معها وحسب، بل واستشراف المستقبل أيضا.

ولهذا كان لزاما على المنظومة التربوية تطوير مناهجها وتحديث وسائلها، للاهتمام بالفرد وتنميته في مختلف الجوانب وفي شتى الميادين، حتى يتأقلم مع ما يحدث في المحيط الذي يعيش فيه ويضمن استمراره المادي واستقراره النفسي، إذ لم يعد مفهوم التربية الحديثة قاصرا على العملية التعليمية فقط والتي من أهم أهدافها نقل المعارف دون ما تحديد لآثارها أو لأهميتها بالنسبة للمتعلمين، وفق ما كان معروفا من قبل، بل تعدى مفهوم التربية الحديثة في المدارس والمعاهد التربوية ودور العلم في وقتنا المعاصر إلى إعداد الدارس للحياة، وتقديم كل ما يتصل ببنائه الديني والعقلي والمعرفي والخلقي والاجتماعي، وما يتناسب مع استعداداته وطاقاته ومهاراته وما يتوافق مع نمائه العمري في مختلف مراحل التعليم.(**عبد المجيد ، 1996: 03**).

ومما لا شك فيه أن المنظومة التربوية الجزائرية أيضا اهتمت دائما بإعداد الأفراد وتهيئتهم لمسايرة التطور الحاصل والمساهمة في زيادته وذلك من خلال إدخال إصلاحات هامة شملت معظم عناصر العملية التربوية. غير أن المتتبع للشأن التربوي في الجزائر يلاحظ أن هذه الإصلاحات المتتابعة والمتتالية لم تحقق أهدافها بنسب عالية، وذلك لعدة أسباب، وصعوبات تعترضها أثناء تطبيقها. ومن أهم الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات (2003). ففي هذا الفصل نحاول أن نسلط الضوء على مجمل الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، مع التركيز على هذه الإصلاحات الأخيرة(2003)، محاولين التعرف على مبرراتها، والسياق الذي تمت فيه، وأهم المحاور التي شملها التغيير.

1.مفهوم الإصلاح:

1-1الإصلاح لغة: وتعني صلح: مصدر التحسين إدخال التحسينات والتعديلات على الأنظمة والقوانين. أصلح: إصلاح الشيء، عكس أفسده، وبينهم: وقف إليه، أحسن إليه، وصلح صلاحا وصلوحا صلاحية: ضد الفساد، أزال عنه الفساد، يقال: صلحت حال فلان: أي زال عنه الفساد، والرجل كان صالحا في عمله: أي لزم الصلح، وصلح: تصليحا أي أعاده إلى حالة حسنة. (**المنجد الأبجدي، 1986: 95**)

1-2 التعريف الاصطلاحي:

يشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية. (**مرسي، 1996: 77**).

أما بيرش فيعرفه: "بأنه أي محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرامج التعليمية أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها".

ويعرفه حسن البيلاوي بأنه: "يشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية. فالإصلاح التربوي الحقيقي هو ذلك الإصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع القوة والثروة في المجتمع". (**البيلاوي، 1998: 32**)

ويعرفه سيمونز بأنه: "تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية والتي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو في المنحنى الهرمي للملتحقين بالمدرسة، أو في الأثر الذي تحدته الاستثمارات التعليمية في التنمية الاجتماعية. (**مرسي، 1996: 79**)

كما يعني عمليات وتدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل، من مناهج وتقنيات وأساليب جديدة، وبالتالي جعل مضامين المناهج الدراسية متمحورة حول المعارف والتخصصات التي لها ارتباطات وظيفية ومباشرة بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية المنتجة مثل: التقنيات الحديثة، والعلوم الدقيقة والتخصصات التطبيقية وغيرها مما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والمجتمعية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة. وهو كذلك تصحيح الأخطاء والمفاسد، وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية والتشخيص الموضوعي للكشف عن الأخطاء والاختلالات ومظاهر النقص التي تعوق المدرسة عن تأدية رسالتها.

قد يعني أيضا السعي لتطوير النظام التربوي وإعادة بناء المناهج وتحديث الوسائل وأساليب العمل، مما يستجيب للحاجات المتجددة والتغيرات المتلاحقة والتحولات العميقة. وعملية الإصلاح من خلال هذا المنظور لا تهدم البناء القائم وإنما تسعى إلى تحسينه وإضافة ما تأكدت ضرورته، واشتدت الحاجة الملحة إليه، وهذا نهوضا بمستوى التعليم لمواكبة التقدم التكنولوجي الحاصل، ومسايرة التقدم العلمي العالمي.

كما يعني الإصلاح أيضا التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها، والعناصر السياسية التعليمية التي توجهه بحيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم وتعويضه ببناء جديد مختلف شكلا ومضمونا وهذا يعني القطيعة التامة مع الماضي بكل تفاعلاته، وفي هذه الحالة ينفصل المجتمع تلقائيا عن ذاته وتاريخه، وقد يتصور البعض إن شعار الإصلاح الذي يردده الكثيرون يمكن أن يصبح حقيقة بإصدار مجموعة من القرارات الإدارية، تستهدف إحداث تغيرات شكلية، بإعادة هيكلة مرحلة تعليمية أو إدراج مواد ونماذج جديدة أو تغيير بعض المصطلحات، أو إدخال بعض التعديلات الشكلية في نظام الامتحان والمواقيت، أو في محتوى التعليم بالحذف أو الإضافة. (**مجدي، 2002: 35**).

2-أهمية الإصلاح التربوي وضرورته:

من المعروف أن التربية والتعليم على علاقة وثيقة بالتنمية وتطوير المجتمع ولضمان جيل واع بمهامه وأدواره، فإنه يجب خلق نظام تربوي يتماشى مع الظروف الحالية ويستجيب لمختلف التغيرات التي تحدث في العالم المعاصر. لذا فقد شغلت مسألة الإصلاح والتطوير التربوي فكر واهتمام صناع القرار السياسي والتربوي في الساحة الدولية طوال عقود عديدة، وحدثت حركة الإصلاح هذه كردة فعل لمواجهة بعض الأزمات التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية في حقب محددة، إذ نظرت هذه المجتمعات الإنسانية إلى التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاها.

والإصلاح التربوي يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرا يراد تجسيدهما على أرض الواقع، لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغاياتها، والتعليم هو النقلة الحضارية لكل أمة من الأمم تسعى إلى السمو والرقي، فالدول المتقدمة حققت تقدمها عن طريق التعليم، والدول النامية تحاول أن تلحق بركب الدول المتقدمة عن طريق التعليم. ويمكن للفرد الحكم على مستوى تقدم أي دولة من الدول من خلال معرفة نظمها التعليمية، ومن خلال فحص المناهج التي تقدمها تلك الدول. (**مجدي، 2002: 37**)

وبما أن التعليم لم تعد غايته إخراج موظفين للعمل في مكاتب الحكومة، فإن مناهج التعليم في جميع الفروع ينبغي أن تعاد دراستها لكي يكون هدفها هو تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة. (**مرسي، 1996: 65**). ولعل من أكثر الأمور المطروحة على بساط البحث اليوم في الدول المتقدمة والنامية هي ضرورة وضع مقترحات جديدة وبرامج متطورة لإعادة تعريف النظام التعليمي، وتعديل طرق التدريس الحالية أو تطويرها أو تغييرها أو إيجاد بدائل لها وتجديد المناهج وتحديثها، وإعادة النظر في فلسفة التربية وأهدافها وسياساتها والسير قدما في طريق التجديد والإصلاح التربويين، ويذهب البعض إلى ضرورة القيام بثورة تربوية شاملة تعم جميع أنحاء العالم، لمواجهة تحديات العصر وبخاصة العلمية والتكنولوجية منها والإيفاء بمتطلبات النظم التربوية الحديثة، فالتربية السليمة هي التربية المتغيرة والمتطورة على نحو دائم ومستمر.(**همشري، 2001: 289**)

قد تزايد الاهتمام بمسألة الإصلاح والتجديد التربوي دوليا وعربيا مع اقتراب الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها. في هذا الشأن ذكر تقرير اليونسكو (2005)"التعلم ذلك الكنز المكنون " أن هناك جملة من الإشكاليات أو التوترات التي ينبغي على الأنظمة التربوية مجابهتها والتفكير في صيغ وحلول حضارية لمعالجتها تربويا من خلال أنظمتها وإصلاحاتها التربوية، وتتمحور هذه الإشكاليات والتوترات في النقاط التالية:

- التوتر بين العالمي والمحلي أي كيف يصبح الفرد مواطنا عالميا دون أن ينفصل عن جذوره.

– التوتر بين الكلي والخصوصي أي كيفية المواءمة بين عالمية الثقافة وطابع التفرد لكل أمة.

– التوتر بين الحداثة والتقاليد أي كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكر للذات.

– التوتر بين المدى الطويل والقصير، أي كيف يمكن الوصول إلى حلول فورية ومباشرة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية بينما تتطلب كثير من المشكلات استراتيجية متأنية، وتبرز هذه المشكلة بوجه خاص فيما يتعلق بالسياسات التعليمية. (**منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة، 2005**: **87،88**).

فيما حددت المواثيق والدساتير والقوانين والمؤتمرات التربوية في الدول العربية مجموعة من النقاط الأساسية التي تعكس فلسفة الدول العربية في التربية الحديثة وهي:

– تربية وإعداد المواطن المؤمن بتراث الأمة العربية وقيمها الأصيلة ورسالتها الحضارية.

– تحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من العلم والتكنولوجيا.

– ربط التعليم بحاجات المجتمع ومتطلباته وتطوراته.

– التعاون العربي الثقافي دعما للوحدة الثقافية.

– تطوير الإدارة التربوية بالأخذ بمبدأي اللامركزية والتخطيط التربوي السليم.

– الانفتاح على العالم والإفادة من التجارب العالمية المتقدمة وضرورة التعاون مع المنظمات العالمية ودول العالم في هذا المجال. (**همشري، 2001**: **105**).

فبالرغم من الاهتمام البالغ الذي أولته الدول العربية من أجل إصلاح نظامها التربوي إلا إنها لا تزال تحتاج المزيد من الإصلاح والتجديد. كما تجدر الإشارة إلى أن الإصلاحات والتجديدات التربوية تختلف في مدى انتشارها وذيوعها اعتمادا على اعتبارات عدة، أهمها مدى ملاءمتها للوسط المطبقة فيه وقابليتها للتطبيق والتجريب، وكلفتها المادية ومرجعية انبعاثها، ودرجة التحمس إليها من قبل صناع القرار والمستفيدين والمنفذين، كما أكدت التجارب الدولية على أهمية البحث في التربية بشقيه النظري والميداني في بلورة الإصلاحات التربوية وتشكيلها قبل صياغة تعميمها. (**السنبل، 2002**: **203**)

3-متطلبات الإصلاح التربوي:

إن عملية الإصلاح التربوي لما تتميز به من خصوصية، لارتباطها بضمان تكوين الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف في مجتمعاتهم، والتفاعل مع مستجدات الحاضر والتطلع لآفاق المستقبل، تجعل من الإقدام على هذه العملية يتطلب جملة من المتطلبات والشروط الواجب توفرها، والحرص على أن تكون ضمن القاعدة الأساسية لأي عملية إصلاح مرغوب فيه، فالإصلاح التربوي على قدر من الحساسية بحيث لا مجال فيه للخطأ، لأن العملية تعتبر قضية تمس المجتمع بكل فئاته، لذلك وجب أن تكون عملية الإصلاح مرتبطة بالواقع المحلي بكل تجلياته غير مفروضة من جهات خارجية، وأن تدعم برؤية تخطيطية محكمة تؤسس لاستراتيجية

تعاونية، يتجند فيها الجميع لإنجاح العملية. وهذا ما أشار إليه محسن محددا ضرورة توفر ميزتين هامتين حتى يكتب النجاح لأي عملية إصلاح تربوي:

1–ألا يكون مندرجا في إطار سياسات تربوية أو اجتماعية واقتصادية مستوردة تابعة مشروطة ومملاة من الخارج، بل نابعة من اختيارات وأهداف وحاجات وطنية بالأساس.

2–أن يتكامل إضافة إلى إجرائيته ودقة أهدافه، مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى أي ينخرط في إطار رؤية تخطيطية وطنية عامة ومتكاملة العناصر، ضمن استراتيجية تشاركيه وتحاوريه جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدوار والعلاقات.

فهذا لا ينفي الانفتاح الإيجابي على تجارب الآخرين للاستفادة منها في وضع الخطط والاستراتيجيات لتحقيق القدر الكافي من النجاح، فالتسارع الكبير في مجال المعلومات والمعارف يتطلب ضرورة تكيف السياسات التربوية، لتسمح بملاحقة المستجدات والتطورات المختلفة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (**رافدة،2007: 281**)

فالتدفق المعرفي الهائل الذي رافق الثورة التكنولوجية، وجعل من عملية التواصل بين مختلف الثقافات أمرا يسيرا، وفي مقابل ذلك أصبحت عملية التواصل تتطلب قدرا معينا من التدريب يتلقاه طالب العمل، من أجل اكتساب القدرة على جملة من العمليات التي تمكنه من الاستفادة من هذه العملية وهذا ما أشار إليه **رضا** " طالب العلم بين «contact zones» يجب أن يدرب على تشخيص وفرز وتحليل مناطق التواصل العلوم والثقافات الإنسانية المختلفة". إن التربية في عصر العولمة تشهد تحديا كبيرا، يحتاج إلى العمل باستمرار وبجد لمسايرة التطورات الحاصلة على مستوى التغير الاجتماعي، حتى تصبح أداة للتغير الاجتماعي، وليس العكس بمعنى أن تصبح تجري وراء التغير علها تلحق به. ولكن اليوم نرى أنها تلهث وراء التغير وتحاول جاهدة إعداد مجتمعاتنا لمسايرة هذا التطور وبذلك صار الوضع معكوسا، وأصبح دور التربية لاحق للتغير بدلا من أن يكون سابقا له. (**بوعيشة، 2008، 95**).

إن الرغبة والعمل بجد ضمان حقيقي لنجاح أي إصلاح تربوي، يوفر المتطلبات الأساسية للعملية الإصلاحية والتي نوجزها في النقاط التالية:

1–التبني السياسي للعملية الإصلاحية للنظام التربوي، وفق سياسة تعليمية تستمد مرجعيتها من فلسفة المجتمع في مجال التربية، يتجسد ذلك في مشروع متكامل للإصلاح يتجند الجميع لتنفيذه كل في موقع المسؤولية المناط به أدائها.

2–شمولية الإصلاح التربوي ومرونته، التي يجب أن تكون صفة سائدة في مراحل الإصلاح التربوي، لضمان نجاح العملية وفق خطة تطوير وإصلاح تربوي شامل انطلاقا من المبادئ التالية:

أ-شمولية التطوير التربوي المنشود بحيث يتناول جميع عناصر النظام التعليمي الرئيسية، ويجري عليها ما يتطلبه من تغيير كلي أو جزئي.

ب-مرونة إجراءات التطوير، بحيث يتيح بدائل أمام الدول لاختيار ما يتناسب مع طبيعة نظمها التعليمية وظروفها وأولوياتها.

ج-واقعية التطوير بحيث ينطلق من أرض الواقع، ويتدرج في خطوات التغيير والإصلاح بما يتلاءم ودرجة استيعاب أهداف التطوير، والتمكن من تطبيقه من قبل المدارس والتربويين العاملين فيها والمشرفين عليها.

3-السعي نحو التعليم النوعي بكل ما تحمله الكلمة من معاني الجودة ومواكبة التغير المتسارع في الكم المعرفي والتدريب والمهارات الحياتية. (**رافدة،2007: 295**)

4-إعداد مناهج تربوية مبنية على آخر ما جادت به النظريات التربوية في مجال البحث التربوي للرفع من مستوى التعليم، دون أن تهمل واقع المجتمع وفلسفته التربوية (أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم، وخصائص نموه وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات).

5-التفاعل الايجابي مع الآخر والتفتح على ثقافة الآخرين، مع المحافظة على الخصوصية والهوية المحلية، لتدريب الناشئة على التفاعل الايجابي مع الثقافات المختلفة وفرز وتحليل مناطق التواصل وتعزيز الثقة بالنفس في فتح نافذة للحوار مع الآخر وكما يقول المهاتما غاندي " إنني أفتح نوافذي للشمس والريح، ولكنني أتحدى أية ريح أن تقتلعني من جذوري". (**أحمد والحيلة، 2000: 26**).

إن السعي وراء توفير المتطلبات الضرورية لعملية الإصلاح، لا شك تساهم في ضمان النجاح لأي عملية إصلاحية، ويلخص لنا أهم هذه المتطلبات الواجب توفرها **بدر** في رؤيته للإصلاح الشامل :

1-**التغيير التربوي**: تحديد خصائص النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي بجوانبه المختلفة عن النموذج السابق :تعلما وتعليما وإدارة.

2-**تطوير التعليم** : تطبيق العملية المنظمة لإنتاج النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي.

3-**تطوير هيئة التدريس** : تنمية اتجاهات إيجابية نحو التغيير والمهارات التي يتطلبها تنفيذ التغيير.

4-**تطوير المنظمة** :

أ-منظومة لوائح وسياسات موجهة للتغيير.

ب-مصادر مادية يتطلبها تنفيذ التغيير.

ج-ثقافة داعمة للتغيير.

د-قيادة ميسرة للتغيير. (**رافدة، 2007: 295**).

4-تاريخ إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية خلال الفترة (1962-2002).

ورثت الجزائر غداة الاستقلال منظومة تربوية في حالة يرثى لها. فلم تكن قادرة على تحقيق أهداف وغايات الأمة الجزائرية، نتيجة لتعارض مبادئها مع قيم الأمة وهويتها. فكان لزاما على الدولة الجزائرية الحديثة أن تخوض معركة أخرى لاسترجاع السيادة الوطنية على النظام التربوي. "إن تعليم اللغة العربية في المدارس وجزأرة المضامين ولا سيما المواد الحساسة للعلوم الاجتماعية، كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية والأخلاقية والوطنية، كانت من التدابير الأولى التي اتخذت لتصحيح المنظومة التي بقيت فيما عدا ذلك على شكلها القديم". (**وزارة التربية الوطنية، 1976: 94**). فقد مرت المنظومة التربوية في هذه الفترة بمحطات كبرى للإصلاح، شهدت تغييرات أساسية في هيكلتها، وفيما يلي عرض لمحطات الإصلاح الكبرى في هذه الفترة حسب أربع مراحل أساسية:

4-1 المرحلة الأولى (1962-1970):

قبل أن نستعرض أهم الإصلاحات التي سعت الدولة الجزائرية إلى إحداثها على النظام التربوي في هذه المرحلة الحساسة من تاريخها، لابد من أن نتطرق لحالة النظام التربوي غداة الاستقلال. لقد كان الدخول المدرسي للسنة الدراسية 1963/1962 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر المستقلة، وقد لا يستشعر هذه الصعوبة بشكلها الحقيقي إلا من عايش تلك الفترة. فالإنهاك والتعب الذين كانا سمة أمة خرجت من الحرب وقلة الموارد الاقتصادية، زاده مشكل التأطير فمغادرة (10000) معلم فرنسي غداة الاستقلال، والتحاق (425) معلما وظفوا في قطاعات أخرى نظرا لما تعانيه الدولة في عملية التأطير التقني والإداري العام للدولة، فكان ميدان التربية في الجزائر يتميز: منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها، عدد ضئيل من المتمدرسين بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث، نسبة من الأميين تزيد عن (85%). (**المجلس الأعلى للتربية، 1998: 09**).

إن هذه المرحلة تقتضي تدخلا عاجلا لإعادة المدرسة إلى حضن الشعب، واستقبال أبناءه دون تمييز لرفع الظلم الذي كان مسلطا عليهم بحرمانهم من التعليم، فكان لا بد من إجراءات سريعة لتدارك النقائص المسجلة ليستجيب النظام التربوي لأهداف وغايات الدولة الجزائرية الحديثة. تم الإعلان عن الدخول المدرسي من طرف رئيس الجمهورية آنذاك السيد أحمد بن بلة والذي حدد له تاريخ 15 أكتوبر 1962، ومن بين (25) ألف فصل المطلوبة لاحتضانهم يوجد (20) ألف فقط ستفتح بشكل عادي لاستقبال مليون طفل. وقد كلف الجيش الوطني الشعبي بإخلاء الثكنات العسكرية والمؤسسات التي كانت تابعة للجيش والإدارة الفرنسية، حتى تكون جاهزة لاستقبال التلاميذ. وللتذكير فإن الجيش الفرنسي وأثناء انسحابه من الثكنات وقبل تسليمها لأفراد الجيش الوطني الشعبي كان يضع فيها متفجرات تسببت في إصابة الكثير من الجنود الجزائريين كما قام بتدمير المباني حتى لا تعود صالحة للاستعمال بعد ذلك. (**فضيل، 2009: 35**).

فتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم خلال السنة الدراسية 64/63، كانت بداية الإجراءات المتعلقة باسترجاع السيادة الوطنية، ومن أهمها: ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم، توجيه العناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة، تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم، التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون، إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية. (**فضيل، 2009: 27**).

من أجل تجسيد هذه الإجراءات انطلقت الدولة الجزائرية في تعريب المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، حيث تقرر تعريب الأولى ابتدائي سنة (1965)، ثم تتابعت العملية حيث كان تعريب السنة الثانية كاملا سنة (1967)، وهكذا تواصل التعريب المرحلي هذا على صعيد اللغة العربية ،كما تقرر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي قصد توحيد التعليم الابتدائي تدريجيا، ونظرا للحاجة الملحة لسد النقص في المعلمين عمدت الدولة إلى إجراءات تساهم في التخفيف من حدة النقص المادي والبشري والتربوي للمدرسة الجزائرية، نلخصها فيما يلي :

- التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين في التعليم الابتدائي.
- الاهتمام بالجانب التوثيقي للعملية التربوية، من خلال إنشاء المعهد التربوي الوطني في 31 ديسمبر 1962 والذي أوكلت له مهمة جزأرة الوثائق التربوية.
- إبرام عقود التعاون الثقافي مع العديد من الدول الشقيقة والصديقة من أجل التغلب على مشكل التدريس وخاصة في المواد العلمية واللغات.
- تخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتربية، من خلال تسريع وتيرة الانجاز للمؤسسات التربوية ولكل ما له علاقة بالتربية والتعليم.

فالتعليم الابتدائي في هذه المرحلة كان يشمل ست سنوات دراسية، تتوج بمسابقة السنة السادسة التي تمكن الناجح فيها من الالتحاق بالتعليم المتوسط. فهذا الأخير كان يشمل ثلاثة أنماط:

1-التعليم العام ويدوم أربع سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام. (B.E.G).

2-التعليم التقني، يدوم ثلاث سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم التقني ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

3-التعليم الفلاحي يدوم ثلاث سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم الفلاحي يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

أما التعليم الثانوي فكان يشمل نمطين هي:

1-التعليم الثانوي العام يدوم ثلاث سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (رياضيات، علوم تجريبية، فلسفة).

2-ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات، تقني اقتصادي). (**هياق، 2011: 129،130**).

4-2 المرحلة الثانية (1970-1981):

جاءت هذه المرحلة بعد مرور ثماني سنين من عمر المدرسة الجزائرية في ظل الاستقلال، واصلت فيه المدرسة الجزائرية رحلة البحث عن الذات من خلال تعريب التعليم الابتدائي تعريبا كاملا. أما في المرحلة المتوسطة فقد تقرر توحيد التعليم المتوسط في الإكماليات مع العمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التدريس سنة (1971) كمرحلة انتقالية نظرا لقلة الإطارات في التعليم القادرة على التدريس باللغة العربية لمختلف العلوم، فظهرت أقسام مزدوجة اللغة وأخرى معربة، مع سعي الدولة إلى إبرام عقود للتعاون مع الدول الشقيقة والصديقة لتقديم يد العون في جانب التأطير البيداغوجي للمدرسة الجزائرية، فشهدت هذه المرحلة تطور في الأقسام المعربة وتراجع في عدد الأقسام المزدوجة. كما تم الاهتمام بتفعيل الأعمال المكملة للنشاط المدرسي لتزويد القطاع بالوثائق التربوية الضرورية، كالكتاب المدرسي والمناهج والدوريات، والنشرات التربوية. فالنقص لم يكن بالهين بل كان كبيرا والتحدي كان عظيما.

إن هذه المرحلة من تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية والتي شهدت تجنيد كافة إمكانات الدولة المتاحة للرفع من مردود النظام التربوي ولو على مستوى الكم، فحاولت معالجة المعضلات المطروحة دفعة واحدة وعلى كافة الجبهات وهذا ليس بالأمر اليسير. مع انطلاق المخطط الرباعي (1970-1973) شهد تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية من أجل سد العجز في التأطير ولتجنب التوظيف المباشر للمعلمين قدر المستطاع، كما تم تجنيد التلفزيون الجزائري لبث حصص دعم في كافة المستويات الدراسية لتدعيم عمل المدرسة.

واجهت المدرسة الجزائرية في هذه المرحلة جملة من التحديات نتيجة للوضع الاجتماعي القائم في البلاد، جراء (132) سنة من الاستعمار الفرنسي والتحطيم لكل المظاهر الحضارية والثقافية للأمة، وارتفاع معدل الأمية والفوارق المسجلة في التعليم بين الشمال والجنوب وبين الإناث والذكور، فالحديث عن مبدأ تكافؤ الفرص كان يشكل معضلة للقائمين على الشأن التربوي، فتم فتح المدارس وإقامة المنشآت التربوية بوتيرة متسارعة فكانت الجزائر عبارة عن ورشة كبرى للنهوض بالقطاع التربوي، ويمكننا أن نسجل رغم النقائص والانتقادات التي رافقت هذه المرحلة أن الدولة الجزائرية لم يكن في وسعها عمل أكثر مما قامت به، وأن تلك الجهود لم يكن ليكتب لها النجاح لولا رجال أحبوا الجزائر وصدقوا في حبهم ورفعوا التحدي في حقبة كانت الدولة الفتية في أهم منعطف في تاريخها الحديث. لكن بعد مرور ما يقارب العقدين من عمر المدرسة الجزائرية، وما رافق ذلك من إصلاحات مست المنظومة التربوية محاولة منها لتكييفها مع الواقع الاجتماعي، والسياسي والاقتصادي للدولة الجزائرية الحديثة، وبعد تسجيل جملة من المآخذ على سير ونتائج المدرسة في هذه الفترة حيث تم حصر هذه الملاحظات فيما يلي:

1-المشكل اللغوي المتمثل في ازدواجية اللغة (معربون ومزدوجي اللغة)، وما نجم عنه من مشاكل بين أبناء الجيل الواحد، فاللغة هي ترجمان الأمة ووعائها الثقافي، فلا يمكن تحقيق الوحدة الوطنية وأبناء الأمة متباينون في لغة تدريسهم.

2-التوظيف المباشر للمعلمين دون تكوين مسبق نظرا للحاجة الماسة لذلك وما نتج عنه من سلبيات على القطاع التربوي.

3-مشكلة الكم والكيف، هل نحن نسعى لتحقيق الكم على حساب الكيف؟ أم العكس؟ وما هي الآليات التي تضمن التوفيق بين المطلبين؟

4-التعليم الإلزامي وضرورة تمديده لتقليص عدد المغادرين لمقاعد الدراسة في سن مبكرة وخطورة ذلك على الاستقرار الاجتماعي.

5-عدم وضوح الرؤية حول إعداد التلاميذ مع تطبيق مقاربة لا تستجيب لمنظور التطور العلمي، فأسلوب التلقين والاعتماد على قياس قدرة الحفظ والاسترجاع فقط لتقييم مستوى التلاميذ بات غير مجدي.

فكل هذا دفع بالقائمين على الشأن التربوي في الجزائر آنذاك، إلى تبني مقاربة جديدة في الإصلاح التربوي، وبالمناداة بضرورة التعجيل في اتخاذ إجراءات عملية لإصلاح النظام التربوي. فتجسد ذلك في الأمرية 76-35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 والمتضمنة إنشاء المدرسة الأساسية والتي جاءت لجزأرة المضامين والأطر والغايات والأهداف. (**فضيل، 2009: 116**)

4-3 المرحلة الثالثة (1981-1990):

كانت المدرسة الأساسية بسنواتها التسع الإلزامية محط أنظار وترحيب الكثيرين من رجال الفكر والتربية، لأنهم يرون فيها تحريك للمياه الراكدة في مجال التربية والتعليم التي بات من الضروري في ذلك العهد حلحلتها، من أجل تكوين جيل واع لحاضره متحصن بماضيه متطلع لمستقبله يحدوه الأمل لغد أفضل، بعيدا عن كل أشكال الديماغوجية والانفعالات العاطفية التي لا تلبث أن تزول" ونعتقد أن المدرسة الأساسية بفضل وحدة مناهجها وتوجيهها، تمثل خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحيحة الواضحة، والبعيدة عن كل شعارات الديماغوجية والاستهلاك الفوري العاطفي".(**هياق، 2011: 136**).

فهذه الأمرية جاءت بمجموعة من المبادئ مذكورة في موادها، أطرت من خلالها المدرسة الأساسية، وكانت هذه المبادئ كما يلي: فهذه المبادئ محددة في المادة الثانية (02) من هذه الأمرية:"رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي: تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة، اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية، الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم، تنشئة الأجيال على حب الوطن. إن هذه المبادئ التي سعت الأمرية لتجسيدها في النظام التربوي الجزائري، تم على إثرها إصدار جملة من المراسيم المتضمنة نصوصا كثيرة، تتعلق بمجانية التعليم وإلزاميته والشروط التنظيمية لسير

مؤسسات التعليم التحضيري، والتعليم الأساسي والثانوي وإعداد الخريطة المدرسية وإحداث مجلس التربية. أما الغايات التي سعت المنظومة التربوية لتطبيقها من خلال هذه الأمرية فسنذكرها فيما يلي:

– المادة السادسة عشر(16): اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة.

– المادتين الرابعة والخامسة (4 و5): ضمان التعليم في المدرسة لكل جزائري لمدة (09) سنوات أي حتى بلوغه ستة عشر عاما، فالتعليم إلزامي ومجاني وإجباري.

– المادة الثامنة(8): التعليم باللغة العربية وفي جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد.

– المادة العاشرة(10): النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة وعليه فلا وجود لمدارس خاصة.

– المادة الحادية عشر(11): ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية، نظرا للارتباط الوثيق بين التربية والتنمية ، فلا يمكن حدوث تنمية بدون تربية فاعلة.

– المادة الثانية عشر(12): البعد العلمي والتكنولوجي حيث تحث الأمرية على ضرورة ربط النظام التربوي بالحياة العلمية مع التفتح على عالم العلوم والتقنيات، مع تخصيص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة والمفيدة اجتماعيا واقتصاديا.

–المادة الخامسة والعشرون(25): ربط المحتوى الدراسي بالقيم العربية والإسلامية، وخاصة في العلوم الاجتماعية. (**الأمرية 76–68 المؤرخ في 16 أفريل 1976**).

4-4 المرحلة الرابعة (1990-2002):

إن هذه المرحلة كانت امتدادا لسابقتها فتواصل العمل بمبادئ أمرية 1976 التي ظلت تنظم التربية والتكوين في الجزائر، وتواصل العمل بالمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات الإجبارية بأطوارها المختلفة، والتي تختم فيها الدراسة بامتحان شهادة امتحان التعليم الأساسي، غير أن أهم ما يميز هذه المرحلة هو التحولات المرافقة لها في الجزائر بعد دستور 23 فيفري1989، وإقرار التعددية الحزبية والسماح بإنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي بمعنى الانتقال من الأحادية إلى التعددية، هذا من الجانب السياسي. أما الجانب الاقتصادي فلم يكن بمنأى عن التحولات حيث رافق ذلك مصطلحات ومفاهيم اقتصاد السوق والاقتصاد الحر، كل هذه التحولات كان لابد أن تنعكس على المنظومة التربوية حتى تتلاءم مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. وما ميز هذه المرحلة أيضا عدم قدرة المدرسة للوصول إلى الهدف المنشود والمتمثل في المدرسة المندمجة (التعليم الابتدائي مع التعليم المتوسط) رغم الجهود المبذولة. فقد كانت الآثار السلبية للأزمة الاقتصادية التي رافقت هذه المرحلة وتدني أسعار البترول تأثيرا كبيرا في نقص الموارد المالية المرصودة لهذا الغرض.

فكانت المناداة بإصلاحات تمس المنظومة التربوية تلبية لمتطلبات المجتمع في تحقيق التنمية المنشودة، فكانت التحليلات لعجز المدرسة الأساسية متباينة طغى عليها في كثير من الأحيان الجانب الإيديولوجي على

الجوانب البيداغوجية، دون أن ننفي في هذا المقام ضرورة الأيديولوجيا لأي نظام تربوي تكون مرتبطة بما يراه مناسبا لتوجه المجتمع منسجما مع ثقافته وحضارته، غير أن في هذه المرحلة تعرضت المدرسة لكثير من الانتقادات جعلت منها مدرسة مريضة ومنكوبة. فبعد عقد من الزمن على تطبيق المدرسة الأساسية نسجل عدم تحقيق كل الغايات والأهداف التي تطمح لها، فقد لوحظ غياب الانسجام بين مراحل التعليم المختلفة رغم التدخلات من حين لآخر لخلق هذا الانسجام وخاصة بين التعليم الأساسي والثانوي، والذي تأخرت هيكلته ليواكب التغيير الحاصل في المنظومة التربوية، فكانت إعادة هيكلة التعليم الثانوي تهدف إلى:

– تخفيف الهيكلة الحالية وتفادي التخصص المبكر والدقيق وتقليص عدد الشعب.

– تأجيل التوجيه المدقق إلى نهاية السنة الأولى ثانوية، باعتماد نظام الجذوع المشتركة التي ترمي إلى:

– دعم مكتسبات التعليم الأساسي لا سيما في التعابير الأساسية.

– ضمان تجانس أحسن بين التلاميذ.

– العناية بالتقويم باعتباره بعدا تربويا هاما وضروريا.

– وضع نظام للتوجيه يكون فعالا ومبنيا على مقاييس بيداغوجية موضوعية وشفافة.

– ضمان انسجام داخلي أحسن للتعليم الثانوي وتناسق أفضل بينه وبين التعليم الأساسي من جهة والتعليم الجامعي والتكوين المهني والشغل من جهة ثانية.

–التمييز ابتداء من الجذوع المشتركة بين نمطين من التعليم الثانوي: المحضر للتكوين الجامعي، والمؤهل لعالم الشغل.

–تحسين المناهج التعليمية من حيث تصورها ومحتوياتها وطريقة عرضها. (**النشرة الرسمية لوزارة لتربية الوطنية، 1991، 05**).

رغم ما تم تسجيله من نقائص في المنظومة التربوية الجزائرية في هذه المراحل، إلا أننا لا يمكن أن نتجاهل التطور الكبير في نسب التمدرس التي وصلت إليها المدرسة الجزائرية في العقد الثالث من عمرها، حيث سجل تطورا في عدد التلاميذ خلال هذه السنوات، كما سجل ارتفاع نسبة الإناث المنتسبين للمدرسة تكاد تقترب من النصف، وهذا مؤشر على ديمقراطية التعليم المطبقة من خلال مبدأ تكافؤ الفرص، كما نسجل ارتفاع نسبة التلاميذ في الأطوار المختلفة للمدرسة الأساسية حيث فاقت(87%)، ومع نهاية القرن الماضي بلغ عدد التلاميذ في المدرسة الأساسية فقط ما يقارب السبعة ملايين تلميذ وهذا ليس رقما يمكن تجاهله، بل هو علامة ايجابية للمدرسة الجزائرية.

إن ما يمكن أن نستنتجه من خلال عرضنا للإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية أثناء الفترة السابقة الذكر (1962-2000)، أن المنظومة التربوية حققت مجموعة من الانجازات لا يمكن انكارها أو تجاهلها ونلخصها فيما يلي:

1-بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات ومراكز جامعة وجامعات ومعاهد للبحث والتوثيق. من (364) متوسطة و(39) ثانوية في(1962) إلى(4584) متوسطة و(1699) ثانوية. ومن جامعة واحدة وفرع جامعي في وهران بلغ عدد الجامعات (36) جامعة و(15) مركزا جامعيا و (16) مدرسة وطنية عليا و(05) مدارس عليا للأساتذة و(10) مدارس تحضيرية. أما في مجال البحث العلمي فنسجل (10) مراكز للبحث العلمي و(05) وحدات بحثية و(03) ثلاث وكالات للبحث العلمي مع انتشار العديد من مخابر البحث العلمي على مستوى الجامعات.

2-جزأرة كاملة للقائمين على الشأن التربوي في كافة مراحله ومختلف مستوياته.

3-مخزون بشري ورأسمال كبير يوجد بين أحضان الوسط التربوي، ما يعادل ربع السكان(7.661.023) في الدخول المدرسي 2000/1999، كما أن نسبة تمدرس فئة من (06) سنوات إلى(16) سنة فاقت (90%).

4-تحقيق مستوى عال من ديمقراطية التعليم ومجانيته من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائر في التحصيل الدراسي، وتقريب المدرسة والجامعة من كل مواطن.

5-تطور ملحوظ لعدد الطلبة الجامعيين في كل التخصصات، فمن (2600) طالب في (1962) بلغ عدد الطلاب الجامعيين سنة (1997) (372000) طالبا.

6-اتساع مجال التكوين المهني والتمهين وإعادة تنظيمه وهيكلته ليستجيب لمتطلبات البلاد من الأيدي العاملة والفنية. (**بن بوزيد، 2009: 317، 318**).

هذه أهم الانجازات التي تمت خلال هذه العقود الماضية من التحسين والإصلاح في النظام التربوي الجزائري، لا يمكن لأي ناقد أن يجحدها أو ينكرها، غير أن عملية التغيير سمة من سمات الحياة، والنظام التربوي كنسق من منظومة المجتمع والمعبر عن آمالها وطموحاتها يجب أن يكون دوما مواكبا للجديد وعلى كافة المجالات.

إن المنظومة التربوية في الجزائر كغيرها من المنظومات تظهر عليها علامات الفتور في الأداء وعدم القدرة على مواكبة الجديد، وتتأثر بكل الإفرازات الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بها محليا ودوليا، فالتغير الذي حصل في الجزائر سنة (1989) تطلب ضرورة أن يتغير النظام التربوي ليستجيب لمرحلة جديدة فلا يعقل أن تتكلم المناهج الدراسية عن الأحادية السياسية، والاقتصاد الموجه والتلميذ يلامس غير ذلك في الواقع العملي.

5-إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية خلال الفترة (2003-إلى يومنا هذا):

في إطار الظروف الجديدة التي تعيشها الجزائر في الألفية الثالثة، ألفية التطور المعرفي والتكنولوجي، وعالم الرقمنة والعولمة تبنت الجزائر إصلاحات جديدة في المنظومة التربوية منذ سنة(2003)، فهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل تحت هذا العنوان.

1-5 مبررات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية(2003):

في ظل الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها البلاد في هذه الفترة، وبسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي، بالإضافة إلى الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية أصبحت قضية إصلاح المنظومة التربوية أمرا ضروريا. ومن هذه التحولات يمكن ذكر ما يلي:

1-على المستوى الوطني: هناك جملة من الأسباب الداخلية التي أدت إلى ضرورة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال بروح المواطنة، وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية.

- التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق، بكل الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تميزه وترافقه (التصحيح الهيكلي، إعادة الهيكلة الصناعية، إزالة احتكار التجارة الخارجية، الخوصصة) وهذا ما يحدو بالمنظومة التربوية إلى تحضير الأجيال الصاعدة تحضيرا جيدا لتعيش في هذا الوسط التنافسي ولتتكيف معه.

- المجال الاجتماعي والاقتصادي: المتمثل أساسا في الزيادة السريعة في عدد السكان وانخفاض نمو قطاعات الإنتاج المختلفة، وغيرها من المشكلات والاختلالات الاقتصادية والاجتماعية المترابطة والمتداخلة.

2-على المستوى العالمي:وفيما يخص الأسباب على المستوى العالمي فقد سجلت عدة تغييرات وجب على المنظومة التربوية الجزائرية مسايرتها والتي يمكن أن نعددها في النقاط التالية:

-عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد وللمجتمع، لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن الواحد والعشرين، حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها.

-التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية، وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن، وتشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن وتيسير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم.(**وزارة التربية الوطنية، 2008: 06-08**).

3-على مستوى التربوي: أما الأسباب الخاصة بوضعية المدرسة الجزائرية التي لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها ونسق إدارتها وتتمثل في:

-البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

-المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحا ت للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي.

فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها، خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال. إضافة إلى تلك العوامل هناك عوامل الأخرى نوجزها في التالي:

- التحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (المنتوج كما ونوعا).
- الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة.
- اتساع رقعة العلوم وتجديدها باستمرار، جعلت الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجدية.
- ثبوت عدم جدوى منطق التعليم، الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام، وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.
- عدم مواكبة التقويم لعملية التعليم واختصاره على قياس مدى تحصيل المعارف.
- إضافة إلى أن المنظومة التربوية لا يمكن أن تظل متقوقعة على نفسها جامدة، في الوقت الذي تعرف فيه جل المنظومات التربوية في العالم تجديدا وتحديثا وإصلاحا متواصلا يستجيب لمتطلبات المرحلة والمستجدات الحاصلة في ميدان العلم والشغل.(**المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم**: **2004، 02-04**)

2-5 أهداف المنتظرة من وراء إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية(2003):

إن إصلاحات التي شرع في تطبيقها منذ السنة الدراسية 2004/2003 جاءت من أجل مواجهات التحديات المطروحة لجودة ومردودية التربية الممنوحة لأبناء الجزائر. إن التخطيط والتكوين ومحتوى المناهج وتصميمها وإدخال تكنولوجيا الإعلام والاتصال تمثل المحاور الأساسية لعملية الإصلاح، ففي محور التخطيط جاء مايلي:

- إضافة سنة استقبال تحضيرية للأطفال الذين تبلغ أعمارهم خمس سنوات.
- إعادة تنظيم مدة التعليم الإلزامي: التعليم الابتدائي خمس سنوات، التعليم المتوسط أربع سنوات.
- إعادة تنظيم التعليم الثانوي في ثلاث شعب: التعليم الثانوي التكنولوجي، التعليم الثانوي التقني المهني، التعليم المهني.

أما محور التكوين فقد ركز على تطوير الكفاءات العامة والبيداغوجية للمؤطرين والمدرسين، كما أكد على ضرورة التنسيق بين عملية التكوين والتقييم، وإعداد وتنفيذ خطة من أجل إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال(TIC) داخل المؤسسات. أما على مستوى المناهج فتمثلت في إعداد الدعم البيداغوجي والتقييم، مع

الأخذ بيعين الاعتبار المقاربات البيداغوجية الجديدة للبرامج الدراسية، والوسائل التعليمية، وتقويم أعمال المتعلمين. أما عن أهم أهداف الإصلاحات التربوية الجديدة في هذه المرحلة فتمثلت فيما يلي:

1-تعزيز جودة التعليم الإجباري الممنوح للتلاميذ، ويتحقق هذا من خلال تعزيز خطة التكوين المستمر للأساتذة، وتطوير البرامج والوسائل التعليمية من أجل جودة هذا التعليم.

2-إعادة بنية التعليم الإجباري، ويكون ذلك بإعادة بنية شعب التعليم الإجباري، وتعزيز قدرات والكفاءات للتسيير البيداغوجي والإداري.

3-تنفيذ التكنولوجيات الحديثة والنفاذ إليها بواسطة خبرات عمليات تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية (TICE)•. (**تيسا، 2009: 11**)

3-5 السياق السياسي لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية(2003):

كأول خطوة رافقت عملية الإصلاح هو تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بموجب المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 09 ماي من سنة 2000. تألفت هذه اللجنة من (157) عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وبالنظر إلى كفاءتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين. ومن بين أعضائها عبد الرحمن حاج صالح رئيسا، أما النواب فهم: بن علي زاغو، خليدة مسعودي، الطاهر حجار، إبراهيم حروبية. لقد تم تكليف هذه اللجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة. قدمت اللجنة تقريرها في شهر مارس(2001) للسيد رئيس الجمهورية فعرضه بدوره لنظر الحكومة.

لقد كرس مجلس الحكومة خمسة اجتماعات لدراسة هذا الملف الشديد الأهمية، ثم تواصلت مناقشة مشروع الإصلاح في اجتماع آخر لمجلس الحكومة انعقد في 06 مارس 2002 حيث قرر رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي. وإثر تنصيبه أعد فريق العمل مشروع خطة لتجسيد إصلاح المنظومة التربوية اعتمادا على الورش الخمسة عشر على ضوء الأولويات التي حددتها اللجنة الوطنية للإصلاح. بعد دراسة وافية للملف، اتخذ مجلس الوزراء عدادا من القرارات، تتعلق تلك القرارات التي أقرها في اجتماعه يوم 30أفريل 2002، بثلاثة محاور كبرى للإصلاح يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- إعادة صياغة الفعل البيداغوجي.
- إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري.
- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية. (**تيسا، 2009: 11-12**).

• Technologie D'information Et De Communication EN Education

5-4 المحاور الكبرى لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (2003):

ركزت عملية إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية التي شرع في تنفيذها منذ مطلع السنة الدراسية 2004/2003 على ثلاث محاور كبرى أساسية، ويندرج تحت كل محور مجموعة من المواضيع المكونة له. أما هذه المحاور فهي: إعادة صياغة الفعل البيداغوجي، إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري، إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.

5-4-1 إعادة صياغة الفعل البيداغوجي في إطار الإصلاحات التربوية الجديدة (2003):

إن الفعل التعليمي التربوي في مفهوم الإصلاح التربوي الجديد يتجاوز بكثير ذلك التصور البسيط الذي يجعل منهما مجرد عملية تلقين المعارف الجاهزة، أو مسعى لتكييف عقول المتعلمين لأغراض نفعية محضى. وإنما التصور الجديد لهذا الفعل البيداغوجي هو الذي يساعد المتعلمين على اكتساب المعارف وتنمية مهاراتهم وتطوير قدراتهم، وذلك من أجل أن يكونوا قادرين على إدراك مختلف الظواهر بغرض التأثير فيها وتحويلها إلى وسائط تمكنهم من مواصلة التعلم طوال حياتهم. ولهذا جاءت إعادة صياغة الفعل البيداغوجي في إطار متكامل شاملا جميع مكوناته، ابتداء من المناهج الدراسية، ومرروا بإعداد جيل جديد من الكتب المدرسية، استعمال الترميز الدولي وادخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة، ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية المتعلم، تحسين طرائق التدريس، تعزيز المواد الدراسية العملية والتقنية، ترقية تدريس اللغات الأجنبية، وصولا إلى البعد الأساسي للتربية البيئية والمواطنة.

أولا-إصلاح المناهج الدراسية:

إن إعادة بناء المناهج الدراسية عملية معقدة وحساسة يتحكم فيها عدد من العناصر التنظيمية التي يتم تحديدها بدقة كبيرة لضمان تماسكها الداخلي وترابطها مع غيرها من البرامج. ولهذا السبب كانت أولى التدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية في هذا الشأن هي تركيز جهودها على إقامة جهاز دائم لتصميم البرامج والطرائق التعليمية والمصادقة عليها وتطويرها.

أ. اللجنة الوطنية للمنهاج:

بعد تفكير عميق، اتضح أنه من الضرورة إنشاء هيكلة جديدة مختصة توضع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية، يتعلق الأمر هنا باللجنة الوطنية للمناهج والتي سترقى لاحقا إلى مجلس وطني للمنهاج طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 08 جانفي 2008 والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية. (**بن بوزيد 2009: 49**). اللجنة الوطنية للمنهاج هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية عبر ما تصدره من آراء وتصوغه من اقتراحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية. تتألف هذه اللجنة حاليا من (24) عضوا برئاسة شخصية بارزة في عالم التربية، ويتم تعيين أعضائها إما بصفتهم الرسمية (مديرين مركزيين في وزارة التربية الوطنية) وإما بالنظر إلى تجربتهم المشهودة في ميدان التعليم

والتكوين أو البحوث التربوية (مفتشو التربية والتكوين على مستوى الوزارة، الأساتذة الباحثون في قطاع التعليم العالي).

ولكي تتمكن اللجنة الوطنية للمنهاج من أداء مهامها على الوجه الأكمل عمدت بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية إلى تنصيب المجموعات المتخصصة في المواد، وهذه المجموعات مكلفة بصفة عامة بتصميم البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها. لقد تم تشكيل(24) مجموعة متخصصة في المواد يرأس كلا منها مفتش للتربية والتكوين، ويبلغ عدد أعضائها الإجمالي(265) عضوا. (**حثروبي، 2012: 53**)

ب. المخطط المرجعي العام للمناهج ومخطط سير جهاز تصميم البرامج:

يتم تصميم المخطط المرجعي العام للمنهاج من طرف اللجنة الوطنية للمنهاج اعتمادا على المعطيات الصادرة من وزارة التربية الوطنية. ويمكن تعريف المخطط المرجعي العام بأنه وثيقة رسمية تحدد العناصر التنظيمية للبرامج. وهو بهذه الصفة إطار عام ودليل عملي لإعداد برامج كل مادة من المواد الدراسية. يسلم هذا المخطط إلى المجموعات المتخصصة في المواد بغرض ترجمته في شكل برامج دراسية، تسلم مشاريع البرامج التي أعدتها المجموعات المتخصصة إلى اللجنة الوطنية للمنهاج قصد فحصها ودراستها بعمق. يتولى الوزير، بعد استطلاع رأي اللجنة الوزارية المكلفة بمتابعة الأشغال، إقرار البرامج التي تقدمها اللجنة الوطنية للمناهج (**بن بوزيد، 2009: 53**).

ج–إنجاز المناهج الدراسية الجديدة:

قامت المجموعات المتخصصة في المواد ببناء المناهج الدراسية الجديدة وفقا للمخطط المرجعي المسلم لها من طرف اللجنة الوطنية للمناهج، وأهم ميزة صممت وفقها هذه المناهج هو اعتمادها المقاربة البيداغوجية الجديدة وهي المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى تبنيها للبعد العلمي والتكنولوجي.

المقاربة البيداغوجية الجديدة:

تم إعداد المناهج الدراسية وفق مقاربة جديدة: تدعى المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول المتعلم وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات – إشكالية. هذه الوضعيات منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها المتعلم في حياته اليومية (في المدرسة والمجتمع) بوتيرة متكررة إلى حد ما. إن اختيار هذه المقاربة البنائية، لا تخلو من تأثير مباشر على منهجية إعداد البرامج الدراسية وعلى نمط المقاربات التعليمية (الديداكتيكية) وأسلوب التقييم ووظيفته. أما بخصوص الطرائق النظرية المتعلقة بهيكلة البرامج الجديدة فينبغي التأكيد بأنها تتمفصل حول عدد من العناصر الأساسية بعضها ذات بعد استراتيجي، وبعضها الآخر ذات صبغة منهجية محضة. (**حاجي 2005: 09**).

1. الأسس ذات البعد الاستراتيجي:

مقاربة ذات توجه مستقبلي، يتعلق الأمر هنا بانتهاج مسعى استشرافي في منظور مستقبلي من أجل تصور وإقامة مدرسة متجددة. مقاربة علمية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره مدونة الإجراءات والأهداف المحددة بكل وضوح وتعتمد على بناء الفرضيات وتحديد الإجراءات الدقيقة الكفيلة بوضع تلك البرامج حيز التطبيق.

2.الأسس المنهجية:

تحتل الأسس المنهجية مكانة مركزية في المساعي والمقاربات المذكورة آنفا وتقوم على مجموعة من المتغيرات يمكن إيجازها على النحو التالي: مبدأ الكلية (الشمولية)، مبدأ الاتساق والتماسك والترابط بين مختلف مكونات المنهاج، مبدأ القابلية للتطبيق، مبدأ المقروئية أي وضوح عناصر البرنامج، مبدأ التقييم الذي يتطلب أن يسير التقييم جنبا إلى جنب مع مسار التعلم.

إن اختيار المواد الواجب تدريسها في كل طور وكل مستوى دراسي وتخصيص الحجم الساعي لكل منها والمعاملات التي يمكن أن تقرر لها وكذا تنظيم التمدرس، كل ذلك قد تم إنجازه طبقا للترتيبات المنصوص عليها في المخطط المرجعي العام للمناهج. فمنذ بداية العام الدراسي 2007-2008 تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية التي تتكون منها المنظومة التربوية، أي ما لايقل عن (185) منهاجا جديدا تم بناؤها منذ انطلاق الإصلاح في سنة (2003). (**بن بوزيد 2009: 57-59**)

ثانيا-استعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة:

ترجم هذا الإجراء العملي بفضل الاستعمال المنهجي لترميز الدولي في برامج المواد العلمية والكتب المدرسية الجديدة. ولقد تم تطبيق هذا المسعى بتكييفه مع شتى المستويات الدراسية. ويرمي هذا الإجراء إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تمكين التلاميذ من متابعة دراساتهم العليا في لغة أخرى غير اللغة العربية.
- تسهيل امتلاك المعلومات العلمية والتكنولوجية المنتجة في لغة أخرى غير اللغة العربية.
- التمكين من استعمال الوثائق العلمية والتقنية.
- الحد من الصعوبات التي يعانيها الطلاب إثر انتقالهم بين الأطوار.

فعلى سبيل المثال ففي هذا المجال يتم التعامل بالرموز العلمية باللغة اللاتينية ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي، فمثلا في الرياضيات للتعبير عن وحدة المتر بهذا الترميز الدولي يشار إليها ب(M) أي (Mètre)، أما وحدة اللتر فيعبر عنها بالرمز (L) ويعني (Litre). وهكذا يتم التعامل مع هذه الرموز في كل المواد العلمية المقررة.

ثالثا–ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية المتعلم:

تساهم بعض المواد الدراسية أكثر من غيرها، وإلى حد بعيد، في نقل وتوطيد وترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية. ولهذا السبب فإن إصلاح البرامج الدراسية كان فرصة إضافية لوزارة التربية الوطنية لكي تولي عناية خاصة بتعليم المواد التي تبني الهوية الوطنية وتشكل شخصية الأطفال ليكونوا مواطني جزائر الغد.

إن اللغة العربية والأمازيغية والتربية الإسلامية والتاريخ والتربية المدنية كلها مواد تجعل المتعلمين يكتشفون جذورهم ويفهمون الخطوط العريضة لسير مجتمعهم، في نفس الوقت الذي تساعدهم على تحديد المعالم التي تمكنهم من الاندماج في محيطهم المعيشي. وعلاوة على إعادة صياغة مضامين تلك المواد، تم تكريس زيادة معتبرة في الحجم الساعي المخصص لتدريسها في جميع المستويات الدراسية.

رابعا–تحسين طرائق تدريس بعض المواد:

علاوة على ترقية بعض المواد التي تساهم في صقل الشخصية، قرر مجلس الوزراء، المنعقد في30 أفريل 2002، تطبيق تدابير من شأنها أن تعيد تقويم طرائق تدريس بعض المواد التي أهملت إلى حد ما. وتشمل هذه المواد على وجه الخصوص الفلسفة والتربية البدنية والرياضية.

خامسا–تعزيز المواد الدراسية العلمية والتقنية:

إن تنامي الوعي بأهمية تدريس المواد العلمية والتقنية بالنظر لما للعلوم والتكنولوجيا من تأثير إيجابي على تكوين الإنسان وعلى تطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا. قد تجسد في برامج المنظومة التربوية منذ استعادة الاستقلال بحيث أن التوجه العلمي والتقني قد لازم التوجهات الكبرى للسياسة التربوية. فما تزال تلك التوجهات قائمة إلى اليوم، ذلك أننا نعيش اليوم في عالم يتميز بتسارع الأحداث وتحتل فيه تكنولوجيا الإعلام والاتصال مكانة مركزية، وبالتالي لا مناص من تمكين أطفال اليوم مواطني الغد من مزايا التكوين العلمي والتقني الأساسي. في هذا الإطار أدمج ضمن البرامج الدراسية التجديدات التالية:

- التربية العلمية والتكنولوجية في برنامج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- التدريس ذي المنهج العلمي والتكنولوجي طوال المسار الدراسي.
- ثلاث شعب علمية وشعبة تكنولوجية من بين الشعب الستة التي تؤلف التعليم الثانوي والتكنولوجي.
- البعد التكنولوجي المستعرض بين المواد من خلال التعميم التدريجي لتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة. **(بن بوزيد 2009: 60–95)**

سادسا–ترقية تدريس اللغات الأجنبية:

إن تعلم اللغات الأجنبية أصبح ضرورة لا غنى عنها، خصوصا وأن اللغات الأجنبية تشهد انتشارا لم يسبق له مثيل في تاريخ العالم. حيث أغلب التوجهات الحالية، على المستوى العالمي، تفضل خيار التعليم المبكر للغة ثانية خلال المسار الدراسي والتحكم على الأقل في لغة أجنبية ذات الانتشار الواسع وإتقانها من

طرف جميع المواطنين في نهاية مشوارهم الدراسي. (**حاجي،2005: 88**). إن التدابير التي أقرها مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002، والهادفة إلى ترقية وتعزيز تعليم اللغات الأجنبية إنما تندرج في سياق تلك التوجهات ذاتها وتتجلى تلك التدابير فيما يلي:

- إدخال اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى بدءا من السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- إدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية، بدأ من السنة الأولى من التعليم متوسط.
- فتح شعبة اللغات الأجنبية في إطار إعادة هيكلة التعليم الثانوي.

ملاحظة: بعد التعديلات الأخيرة التي أدخلت على المنظومة لقد تم التخلي عن تدريس اللغة الفرنسية بدءا من السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ليتم تدريسها ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

سابعا–البعد الأساسي للتربية البيئية:

التربية البيئية بعد أساسي أخذه واضعو الإصلاح التربوي بعين الاعتبار وأولوه اهتماما خاصا، باعتبار أنها وسيلة ضرورية لتوعية المتعلمين بالحاجة الماسة إلى ضمان تنمية مستدامة لصالح الأجيال القادمة. فقد جاء في تصريح لليونيسكو سنة (1977) أن التربية البيئية تتيح" اكتساب المعارف والقيم والكفاءات العملية الضرورية للمساهمة بصفة مسؤولة وفعالة في حل المشاكل البيئية وترقية نوعية المحيط".

يندرج إدخال التربية البيئية في المسار الدراسي في إطار مذكرة الاتفاق الموقعة في 02 أفريل 2002 بين وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة. إن التربية البيئية فرع من فروع المعرفة تم إدخالها في المسار الدراسي بصفتها مادة تساهم في تنشئة المواطن، من أهدافها الكبرى ترسيخ ثقافة بيئية في عقول المتعلمين وتمكينهم في ذات الوقت، من اكتساب المعارف وتطوير الكفاءات الضرورية للحفاظ على سلامة المحيط البيئي. وبهذا المفهوم فإن التربية تأخذ بأيدي المتعلمين لإدراك العالم الذي يحيط بهم وبناء علاقات سليمة معه ليصبحوا مواطنين فاعلين. (**بن بوزيد، 2009: 100–102**)

ثامنا–التربية على المواطنة:

تعتبر هذه التربية في الوقت الراهن من بين الانشغالات الكبرى للمنظومات التربوية العالمية، ويعود سبب ذلك لكونها في قلب عملية بناء المعارف كغيرها من الكفاءات الأخرى التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين ولأن التربية على المواطنة لا يمكن فصلها عن بقية العمليات التربوية الضرورية لتنشئة مواطن الغد. وبالفعل فإن مبادئ الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان والحريات الشخصية والعامة هي مفاهيم ما فتئت تفرض نفسها في واقعنا اليومي. فلهذه الأسباب تطمح التربية على المواطنة، في إطار الإصلاح التربوي لجعل المتعلم مواطنا يتحلى بروح المسؤولية وقادرا على فهم ما يحدث من تحولات في محيطه الاجتماعي والمشاركة فيها. كما تطمح على الصعيد المعرفي إلى تلقينه المبادئ البسيطة للديمقراطية وشتى القواعد التي تحكم الحياة المجتمعية وكذا الحقوق والواجبات والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة في الوسط الاجتماعي. (**بن بوزيد 2009: 106–108**).

تاسعا–إعداد الكتب المدرسية الجديدة:

عرف الكتاب المدرسي عبر الأجيال تحولات عميقة سواء من حيث الشكل أو المضمون. فلئن عرف هذا السند التعليمي جميع تلك التغيرات فذلك لأن المعارف نفسها قد تطورت تطورا كبيرا ولأن المتعلمين بصفتهم أهم مستعملي هذه الأداة، قد تطوروا كثيرا عما كانوا عليه، ولذا لابد من تصميم وإعداد الوسائل التعليمية متلائمة مع روح العصر. وبناء على هذا فإن تطوير الكتب المدرسية مرتبط حتما بتبني أحدث المقاربات البيداغوجية القائمة على المشاركة النشيطة لمتعلمين في بناء المعارف. وقد تبنت الوزارة سياسة جديدة في مجال إعداد الكتب المدرسية، تمر بعدة مراحل نوجزها فيما يلي:

أ. إعداد الكتب وفق دفتر الشروط:

فكل برنامج دراسي يتبعه آليا دفتر شروط يحدد المقاييس البيداغوجية والخصائص التقنية التي يجب أن يتقيد بها أي مشروع للكتاب المدرسي.

ب. التقييم المسبق لمشاريع الكتب المدرسية:

تعرض مشاريع الكتب المدرسية إثر الانتهاء من إعدادها لقراءة أولى من طرف ثلاثة مقيمين ينجزون عملهم بصورة انفرادية، ثم يحرر كل مقيم تقريرا يورد فيه ملاحظاته الشخصية وتقييمه للمشروع المعروض عليه.

ج. اعتماد الكتب المزمع إنتاجها:

تعرض مشاريع الكتب المدرسية على مسار الاعتماد والمصادقة التي تتولاها لجنة متخصصة يوجد مقرها بالمعهد الوطني للبحث في التربية، وبناء على تقارير التقييم تقرر اللجنة حسب الحالات، قبول الكتاب المقترح أو رفضه أو عند الاقتضاء تأجيل الموافقة عليه إلى غاية رفع جميع تحفظات المقيمين. (**بن بوزيد 2009**: **153**).

5–4–2 تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري:

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

1–التكوين الأولي:

كان التكوين الأولي إلى غاية منتصف التسعينيات يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية التي تتولى تكوين معلمي المدرسة الأساسية خلال سنة واحدة، ويستغرق تكوين أساتذة التعليم المتوسط سنتين، في حين كان تكوين أساتذة التعليم الثانوي وما يزال إلى اليوم يتم على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

المبادئ التوجيهية للتكوين الأولي:

هناك مجموعة من المبادئ تؤطر عملية التكوين الأولي في إطار الإصلاحات التربوية الجديدة:

على الصعيد التنظيمي:

- يخصص تكوين المعلمين لمن لديهم مستوى تعليمي ما بعد البكالوريا، ولا يجوز الشروع فيه بدون توفر الشروط التي تضمن نجاحه.
- سوف يتم تكوين المعلمين بصورة أولية في مؤسسات متخصصة ذات تجربة طويلة في هذا المجال.

على صعيد المضامين:

ينبغي أن يحظى التكوين الأولي بما يلي: تكوين في الثقافة العامة، تكوين ثنائي القيمة أو متخصص لفائدة أساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، تكوين يعزز تفتح الشخصية وتطورها، تكوين نظري وعملي متكامل.

2-التكوين أثناء الخدمة:

إن أهمية التكوين أثناء الخدمة مسألة بديهية إن أردنا توفير كل الشروط لنجاح الإصلاح التربوي، وهذا التكوين يهدف إلى خلق الانسجام بين ملامح التكوين وترقية مستوى المدرسين، وعليه فهذا النوع من التكوين يجب أن يراعى فيه مجموعة من المبادئ.

المبادئ التوجيهية لنظام التكوين أثناء الخدمة:

- إن مدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط، الذين ليس لديهم المستوى الأكاديمي المطلوب سوف يتلقون على التوالي، على مستوى معاهد التكوين والمدارس العليا تكوينا عاليا يختم بنيل شهادة تخرج.
- سوف يتحقق هذا الهدف بواسطة التكوين عن بعد بصورة أساسية.
- إن المشاركة في التكوين إلزامية بالنسبة للمدرسين الذين لا تتجاوز أعمارهم (40) سنة.
- يتم تأطير التكوين من طرف أساتذة معاهد تكوين المعلمين فيما يخص مدرسي التعليم الابتدائي، ومن طرف أساتذة المدارس العليا فيما يتعلق بمدرسي التعليم المتوسط.
- يتم تدعيم التكوين بواسطة ملتقيات دورية للتنشيط البيداغوجي.
- مدة التكوين ستكون مرنة لتمكين المتكونين من التدرج كل حسب وتيرة تعلمه الشخصية.

3-التحسين المستمر لمستوى المدرسين:

يتم تحسن مستوى موظفي القطاع بمقتضى المرسوم رقم 96-92 الخاص بإنشاء خطة التكوين السنوية والذي حدد حصة سنوية للتكوين مدتها ستة (6) أيام لفائدة مجموع مستخدمي قطاع التربية، وفقا للأهداف المحددة في كل خطة سنوية للتكوين من طرف مصالح وزارة التربية الوطنية.

4-التكوين المتخصص:

علاوة على ما تقدم تتولى وزارة التربية الوطنية تقديم تكوين متخصص لموظفي التأطير (رؤساء مؤسسات التعليم الابتدائي والإكمالي والثانوي والمفتشين والمستشارين التربويين والمقتصدين ونواب المقتصدين ومفتشي التوجيه المدرسي والمهني). (**هجرس، 2009: 15**).

5-4-3 إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:

تهدف عملية إعادة تنظيم المنظومة التربوية في عمومها إلى إعطاء فعالية أكثر للتعليم القاعدي الإلزامي وتحسين نوعية التعليم في الطورين الإلزامي وما بعد الإلزامي وتقوية مردودية النظام التعليمي والاستجابة للغايات الكبرى التي يسعى الإصلاح لتحقيقها. ففي هذا الصدد تكفلت الوزارة بتنفيذ قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002 والمتعلق بإعادة تنظيم المنظومة التربوية من خلال ما يلي:

أولا-التعميم التدريجي للتربية التحضيرية:

وضعت وزارة التربية الوطنية لإنجاح استراتيجية تفعيل التربية التحضيرية أجهزة قانونية وبيداغوجية.

أ-الجهاز القانوني:

ففي هذا السياق جاءت الأمرية رقم 03-90 بتاريخ 13 أوت 2003 المعدلة لأمرية 16 أفريل 1976 بتكييفها مع التحولات الاجتماعية السياسية التي عرفتها الجزائر والتي ينبغي على المنظومة التربوية التكفل بها.

- تعديل المادتين 10 و21 من أمرية 16 أفريل 1976 التي تكرس الاستثمار الخاص في هذا الميدان.
- تبنى القانون التوجيهي للتربية الوطنية قانون 08-04 الصادر في 23 جانفي 2008 والمتضمن عدة مواد تتعلق بالتربية التحضيرية(المواد:27-38-39-40-41-42-43).

ب-الجهاز البيداغوجي:

أ. البرنامج البيداغوجي: يسمى "برنامج التربية ما قبل المدرسة " وقد تولت المجموعة المتخصصة في المادة إنجاز هذه الوثيقة التي صادقت عليها اللجنة الوطنية للمنهاج.

ب. دليل المربية: أعدت المجموعة المتخصصة في المادة هذا الدليل في نفس الوقت الذي تم فيه إنجاز البرنامج. ويمثل هذا الدليل وثيقة مدعمة ومرافقة لتكوين المربيات ويكون سندا في تحقيق الأهداف المنشودة.

ج. مدونة التجهيزات والوسائل التربوية: تم إعداد وثيقة تتضمن مدونة التجهيزات والوسائل التربوية والبيداغوجية الخاصة بأقسام التربية التحضيرية، ويتعين على هذه المدونة أن تراعي مواصفات تتصل بما يأتي: الأثاث والتجهيز، الوسائل التربوية المطلوب استعمالها، قائمة الأدوات المدرسية الفردية. (**تيسا، 2009: 17**).

ثانيا-إعادة هيكلة التعليم الإلزامي:

أعيد تنظيم التعليم الإلزامي ذي التسع سنوات، إلى وحدتين اثنتين محددتين بشكل واضح هما: المدرسة الابتدائية والمدرسة الإكمالية للتعليم المتوسط.

أ-طور التعليم الابتدائي: لقد نظم هذا الطور على أساس ثلاث مراحل:

1-المرحلة الأولى: وهي أهم مراحل التمدرس إذ في أثنائها يمارس المتعلم نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتماماته قبل الشروع في التعلم بالمعنى المتعارف عليه.

2-المرحلة الثانية أو فترة تعميق التعلمات الأساسية: وفيها ينصب الاهتمام أكثر على التحكم في اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي وفهم المقروء والمكتوب والقدرة على التحرير، وهي الجوانب التي تشكل القطب الأساسي بالنسبة للتعلمات المقرة في هذا الطور.

3-المرحلة الثالثة أو فترة التحكم في المواد الأساسية: يشكل تدعيم التعلمات القاعدية الذي يفترض منه الوصول بالمتعلم إلى التحكم في القراءة والكتابة والتعبير التلقائي والتوظيف الجيد للمعارف ذات الصلة بالمواد التعليمية الأخرى الهدف الأساسي بالنسبة لهذه المرحلة.

ب-التعليم المتوسط:

يشكل التعليم المتوسط الطور الآخر للتعليم الإلزامي، وتتوزع السنوات الأربع في التعليم المتوسط حسب مراحل ثلاث متعاقبة هي كالآتي:

1-المرحلة الأولى: مدتها سنة واحدة، وتشكل تغيرا جذريا بالنسبة للمتعلم إثر انتقاله من الابتدائي إلى المتوسط.

2-المرحلة الثانية: أو فترة التدعيم، ومدتها سنتان حيث يتم فيها التركيز على تعزيز التعلمات وتناولها بعمق، تعد هذه المرحلة أساسية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسية أو العرضية.

3-المرحلة الثالثة: أو فترة تعزيز التعلم والتوجيه، لا تدوم هذه المرحلة إلا سنة واحدة، لكنها تسمح إلى جانب ضمانها تنمية التعلمات وإثباتها، اكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج وكذا الكفاءات الأخرى العرضية.

ثالثا-إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي:

ولقد أعيدت هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي على أساس ثلاثة فروع هي: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التكوين والتعليم المهنيين، التعليم العالي.

أ-التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

من غايات هذا التعليم تحضير المتعلمين للحياة وسط مجتمع ديمقراطي حيث عليهم الاعتماد على أنفسهم وتحمل مسؤولياتهم في إطار احترام الغير والمساهمة في تدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارة الإنسانية.

نظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين عريضين يستغرق كل منهما مدة سنة واحدة: الجذع المشترك آداب بشعبتين في السنة الثانية ثانوي (لغات أجنبية، آداب/فلسفة)، الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا أربع شعب في السنة الثانية ثانوي (رياضيات، تسيير/اقتصاد، علوم تجريبية، تقني رياضي).

ب–ثانويات الامتياز:

يهدف إنشاء ثانويات الامتياز لتكفل الجيد بالتلاميذ الذين يثبتون قدرات ومهارات جد عالية ولضمان المساواة في الحظوظ وأخذ كفاءاتهم الفردية بعين الاعتبار وجعل محتويات التعليم المقدمة إليهم تتلاءم واستعداداتهم في كسب وإنتاج المعرفة. تم فتح ست مؤسسات للتعليم الثانوي من نمط ثانويات الامتياز، كان ذلك بداية من السنة الدراسية 2006/2005، ولقد اختير موقع هذه الثانويات في بعض الولايات على أساس تقطيع جغرافي يتناسب وطبيعة المشروع. (**بن بوزيد، 2009**: **222**)

رابعا–إضفاء الطابع الرسمي على التعليم الخاص:

يشكل ترسيم مؤسسات التربية والتعليم الخاصة أحد أهم الإجراءات التي قامت بها الإصلاحات.

أ–الإطار القانوني:

- الأمرية رقم 03–09 بتاريخ 13 أوت 2003 المعدلة والمتممة للأمرية 76–35 بتاريخ 16 أفريل 1976 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين.
- الأمرية رقم 05–07 بتاريخ 23 أوت 2005 المحددة للقوانين التي تنظم التعليم في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة.
- القرار الوزاري المحدد لدفتر الشروط المتعلق بإنشاء وفتح ومراقبة مؤسسات التربية والتعليم الخاصة.
- المرسوم التنفيذي رقم 05–432 بتاريخ 08 نوفمبر 2005 المحدد لشروط إنشاء وفتح ومراقبة المؤسسات التربوية والتعليمية الخاصة.
- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 بتاريخ 23 جانفي 2008. (**النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2008**)

ب–الشروط الأساسية لفتح المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم:

القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 بتاريخ 23 جانفي 2008 يبين الشروط التي يجب أن تتوفر للحصول على ترخيص يسمح بفتح هذه المؤسسات الخاصة:

- إلزامية تطبيق البرامج الدراسية الرسمية واحترام الحجم الساعي لكل المواد الدراسية، الساري المفعول في مؤسسات التعليم العمومية.
- لا يمنح الترخيص للمؤسسات التي تقدم برنامجا تعليميا يقتصر على مادة واحدة أو اثنين.
- يجب على المؤسسة الخاصة أن تحضر تلامذتها للمشاركة في نفس الامتحانات التي تنظم لفائدة تلاميذ التعليم العمومي. ويشترط في مدير المؤسسة الخاصة أن يحمل الجنسية الجزائرية ويكون حائزا على شهادة في التعليم العالي ويتمتع بتجربة مهنية لا تقل عن خمس سنوات في مجال التعليم والتكوين. (**القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008**: **12**)

6-أهم التغييرات المصاحبة لإصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية(2003):

من أهم التغييرات التي رافقت الإصلاحات التي أدخلت على المنظومة التربوية منذ سنة (2003) نسجل مايلي:

6-1 من المدرسة الأساسية إلى المدرسة الابتدائية والمتوسطة:

أول ما يلفت الانتباه في هذه الإصلاحات هو استخدام تعبير التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط بدل التعليم الأساسي الذي يمثل المرحلتين، فإذا كانت المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات تمنح تعليما متواصلا مجانيا وإجباريا من (6) سنوات إلى (16) سنة من عمر التلميذ، فإن المدرسة الابتدائية الجزائرية الحالية مدة الدراسة بها خمس سنوات تختم بامتحان نهاية هذه المرحلة، أما التعليم المتوسط فتدوم فيه الدراسة مدة أربع سنوات يختم بشهادة نهاية هذه المرحلة.

6-2 الإطار المرجعي العام لإصلاح المنظومة التربوية:

لم تخرج الإصلاحات الجديدة عن الإطار المرجعي للنظام التربوي المعمول به سابقا وحافظت على مبادئ الأمة الجزائرية المدونة في بيان أول نوفمبر (1954) وإطار القيم العربية الإسلامية ومبادئ الديمقراطية، إلا أن الجديد ظهر في إضافة البعد الأمازيغي كإطار مرجعي عام يجسد من خلال ترجمته إلى أهداف تربوية، ثم تحديد كيفيات وأدوات تحقيقها. وبذلك أصبح الإطار المرجعي للمنظومة التربوية يتكون من الأبعاد: العروبة، الإسلام، الأمازيغية، بالإضافة إلى بعد الديمقراطية والبعد العالمي. وعلى هذا تم صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 بتاريخ 23 جانفي2008.

6-3 إصلاح النصوص القانونية:

حيث مست الإصلاحات بعض النصوص القانونية وبالتحديد تعديل بعض المواد المكونة لأمرية 16 أفريل1976، وقد تعلقت هذه التعديلات بتعليم الأمازيغية وتنظيم المدارس الخاصة وشروط فتحها، والنصوص المتعلقة بالتربية التحضيرية.

6-4 الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

إن الفرق بين الكلمتين أو اللفظين مرده إلى استعمال المدارس الأوروبية لهما، فالمدرسة الفرنسية تستعمل عبارة برنامج (Programme) وتعني عند الفرنسيين المعنى الدال على المنهاج. أما المدرسة الأنجلوساكسونية فتستعمل مصطلح (Curriculum) أي منهاج، وظهر هذا المصطلح في القرن السابع عشر في لغة التربية الإنجليزية ويعني برنامج دراسات لمنظومة تربوية أو لهيئة مدرسية، وبدءا من الستينات توسع مدلول المنهاج ليشمل مجموع التجارب التعليمية والتعلمية.

إن المنهاج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التكوين والتسيير الإداري وتوزيع في أوقات العمل، بينما البرنامج أو المقرر قد يكتفي بتحديد

المحتوى وقد يلتقي مع المنهاج في مبادئ مثل الأهداف والوسائل والطرائق وأساليب التقويم. ومن الوجهة الرسمية يعرف المنهاج كما يلي: إن المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية فتحدد الإطار المرجعي لتعليم مادة ما أو مجموعة المواد في طور تعليمي ويعكس فلسفة المجتمع وثقافته ويترجم مختلف النشاطات التعليمية التعلمية التي تسهم في التغيير المنشود للمجتمع وتطويره.ويفترض أن يشتمل على جملة من العناصر هي:

– الأهداف أو القدرات، المهارات، الكفاءات التي نريد أن يكتسبها المتعلم.

– المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل أي إنتقاء وتخطيط المحتويات المعرفية لكل مادة.

– الطريقة أو الطرائق البيداغوجية المقترحة.

– الوسائل التعليمية (الكتاب المدرسي، دليل المعلم).

– نشاطات التعلم والتعليم لتقديم المحتويات وتحصيل الكفاءات.

– تدابير التقويم (نتائج العملية التربوية). (**بوعيشة، 2008**: **95**)

6–5 مقاربات التدريس:

إن المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة هي المقاربة بالكفاءات عوضا للمقاربة السابقة وهي المقاربة بالأهداف. فهذه المقاربة الجديدة تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستوحاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك، وتحاول هذه المقاربة الإجابة على الأسئلة التالية:

– ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟

– ما هي الوضعيات التعليمية –التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات؟

– ماهي الوسائل والطرائق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟

– كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟

6–6 السندات التعليمية:

تعتبر هذه السندات بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج الجديدة منها:

–**المناهج** : وهي الوثيقة الأساسية للعمل التربوي والمرجع القاعدي الذي يستند إليه المعلم باستمرار.

-**الوثيقة المرافقة للمنهاج** : حيث أرفق كل منهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للمعلم، القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة، وتدليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم في قراءة وفهم المنهاج.

-**الكتب المدرسية:** إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها في ضوء هذه الإصلاحات الجديدة، تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية، فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أداة للتعليم، فهي بالنسبة للمتعلم مصدر من مصادر التعلم، لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة.

6-7 التوقيت المدرسي:

حيث أن تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعليمية يقوم على نظرة جديدة إلى التعامل مع التوقيت المدرسي واستغلاله خلال الأنشطة التعليمية، إذ أن المناهج الجديدة تترك في بنيتها وطريقة التعامل معها الحرية للمعلم في استغلال التوقيت على أنه وسيلة لتحقيق التدريب وتنصيب الكفاءات والقدرات المتوخاة، (لم تعد النشاطات محددة ب 30 دقيقة) إنما أصبح التوقيت وحدة متكاملة للمعلم حرية تقسيمها على نشاطات المادة الواحدة.

6-8 التقويم:

في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يشكل التقويم بتعدد مجالات تطبيقه ومختلف استراتيجياته ووظائفه ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية. وترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات حسب المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 على أسس ومبادئ نلخصها في النقاط التالية:

- التقويم معالجة تهدف إلى الحكم على الكل المتكامل من المعارف والقدرات المشكلة للكفاءة التي تكون في طور البناء.
- الممارسات التقويمية مندمجة في المسار التعليمي كمؤشر يبرز التحسينات المحصل عليها والصعوبات التي تعترض التعلمات وذلك قصد تحديد العمليات الملائمة للإصلاح والعلاج.
- أساليب التقويم التحصيلي مؤسسة على جمع معلومات موثوقة ووجيهة عن المستويات المتدرجة للتحكم في الكفاءات المستهدفة وذلك قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المتباينة للتلاميذ.
- العلامات المحصل عليها يجب أن تكون مرفقة بملاحظات دلالية نوعية ولا تقتصر على التنقيط العددي.
- التقويم عملية تنطوي على وضعيات تجعل التلميذ يعي استراتيجيات التعلم ويبني موقفا شخصيا.

7-خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا لتاريخ إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، نلاحظ أنها مرت بأربع مراحل أساسية. فالمرحلة الأولى (1962-1970) كانت غداة الاستقلال، فالإصلاحات في هذه الفترة ركزت على استرجاع السيادة الوطنية، وتم ذلك من خلال ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، توجيه العناية لدروس التاريخ، وتكثيف الجهود من أجل توفير وتكوين إطارات التربية. أما المرحلة الثانية من هذه الإصلاحات فكانت خلال الفترة (1970-1981) وما ميزها هو مواصلة المدرسة الجزائرية رحلة البحث عن الذات، من خلال مواصلة تعريب التعليم، محاولة الرفع من مردود النظام التربوي، الاهتمام بتكوين المؤطرين ويظهر ذلك من خلال إنشاء المعاهد التكنولوجية التربية. كما أن في هذه الفترة تم إصدار أمرية 1976 التي تضمنت إنشاء المدرسة الأساسية، والتي جاءت لجزأرة المضامين والأطر والغايات والأهداف. أما المرحلة الثالثة كانت خلال الفترة الممتدة من (1981-1990) أين كانت المدرسة الأساسية خلالها محط أنظار وترحيب الكثيرين من رجال التربية، فاعتبرت التربية في هذه المرحلة مصلحة عليا من مصالح الأمة، كما اعتبرت التعليم إلزاميا ومجنيا وإجباريا لكل الجزائريين، كما واصلت التأكيد على تعريب التعليم، كما ركزت على البعد العلمي والتكنولوجي وذلك من خلال ربط النظام التربوي بالحياة العلمية مع التفتح على عالم العلوم والتقنيات. أما المرحلة الرابعة (1990-2002) فاعتبرت امتدادا لسابقتها لأنه تواصل العمل بمبادئ أمرية 1976 التي ظلت تنظم التربية والتكوين خلال هذه الفترة، كما تواصل العمل بالمدرسة الأساسية. وما ميز هذه المرحلة أيضا هو التحولات الناتجة عن دستور 23 فيفري 1989، والمتمثلة في إقرار التعددية الحزبية التي كان لها تأثير على المنظومة التربوية وبالتالي كان عليها أن تتكيف مع هذا الواقع السياسي والاجتماعي الجديد.

أما المحطة الأخيرة من هذه الإصلاحات وهي التي تم الشروع في تنفيذها مند السنة الدراسية 2004/2003 إلى غاية كتابة هذه الأسطر من هذا البحث، ما ميزها أنها نظرت لعملية الإصلاح بنظرة شاملة متكاملة، فتجسد ذلك من خلال التركيز على ثلاث محاور كبرى تظم جميع مكونات المنظومة التربوية الجزائرية، ويتعلق الأمر هنا بمحور إعادة صياغة الفعل البيداغوجي الذي يحتل مكانة مركزية في الإصلاح التربوي الجديد، فضمن هذا المحور تم إعادة هيكلة المنظومة التربوية وتحديث مناهجها، وتحديث مضامين البرامج وإعادة تأهيل بعض المواد الدراسية أو تدعيم وتطوير وترقية بعضها الآخر، وكذا الأخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب المتعلقة بتكامل المواد لترسيخ الثقافة والمواطنة والبعدين العلمي والتكنولوجي.

كما أولت وزارة التربية الوطنية في هذا الإصلاح أهمية كبيرة لتحسين مستوى كفاءة موظفي القطاع وذلك من خلال محور تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري، فقد شرعت بهمة كبيرة في تطبيق هذا الملف الذي يعتبر في واقع الأمر أحد الشروط الضرورية لنجاح مجمل مشروع الإصلاح.

كما لا يمكن تنفيذ عملية إصلاح تتميز بهذه الشمولية دون التطرق للمحور الثالث وهو إعادة تنظيم المنظومة التربوية. إذ يخص هذا التغيير إعادة هيكلة مراحل المنظومة التربوية التي لها غايات كبرى محددة تسعى إلى تحقيقها، مثلما أنه لم يتوقف عند إعادة التنظيم فحسب وإنما جاء التغيير شاملا كاملا.

الفصل الثالث

الحكومة بالحوادث في المنظومة التربوية الجزائرية

تمـهيـد:

إن التطور المستمر وتجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، والتحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم، وتغير النظام السياسي، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الجزائرية مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ، وتخريج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه الغير بدلا من تخريج أفراد منتجين للعلوم والتكنولوجيا، فهذه الظروف جعلت من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة، على أن يكون هذا الإصلاح شاملا كليا بدلا من الإصلاحات الجزئية، التي ثبت عدم قدرتها على معالجة الإشكاليات المطروحة في المنظومة التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا باعتماد مقاربة نظامية شاملة.

بذلك عرفت المنظومة التربوية في الجزائر مرحلة أخرى من الإصلاحات، بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، والذي شرع في تطبيقها منذ سنة (2003)، وتقوم هذه الإصلاحات أساسا على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتويات، واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا.

فقد شرع المسؤولون على المنظومة التربوية الجزائرية في إدخال تعديلات وتحسينات في البرامج والأنشطة والمواقيت بهدف رفع مستوى المردود التربوي، والحد من هدر الطاقات والكفاءات، وذلك من خلال تنصيب لجان وطنية لإصلاح المناهج والتي كانت تتلخص مهامها في بناء مناهج جديدة، تواكب المتغيرات والمستجدات المتسارعة في العالم، من أجل إعداد فرد مكتشف للمعرفة لا مستهلك لها، قادرا على استثمار المعرفة وتوظيفها في بيئته، وهذا ما يضمن له القدرة على التكيف الناجح والتفكير الإيجابي. فغاية المدرسة اليوم هي إعداد جيل يؤمن بقيمة العمل وتحمل المسؤولية والمساهمة في نهوض ورقي المجتمع.

لقد وجدت كثير من الدول في مقاربة التدريس بالكفاءات واعتمادها في المناهج الدراسية السبيل الأنجع لضمان رفع مستوى قدرات وكفاءات الأفراد، ومن بين هذه الدول التي شهدت مدارسها تطبيق هذه المقاربة منذ التسعينات نجد كلا من: فرنسا وبلجيكا وكندا، ففي سنة (1989) بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات التربوية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور، حيث نجد كفاءات مستعرضة (Compétences transversales) ترتبط بمواقف المتعلم وتتضمن العبارات أن يكون التلميذ قاد را على أن يحلل أو أن يقيم... إلخ. أما في منطقة الكيبك بكندا فقد تم تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات ودمجها في السياسة التربوية في سنة(1997). فنتيجة لنجاح هذه الدول

في تحقيق مردود تربوي جيد ظهرت نتائجه في التطور الاقتصادي والتكنولوجي الذي حققته، عمدت الجزائر إلى الاستفادة من تجارب هذه الدول وتطبيق نفس المقاربة في السياسة التربوية، التي دخلت حيز التنفيذ منذ السنة الدراسية 2004/2003. (**حثروبي، 2002 :12**).

ففي هذا الفصل سنحاول التطرق إلى كل ما له علاقة بالمقاربة بالكفاءات. فسنعرف مفهوم الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها والمقارنة بينها، ثم نتطرق إلى أنواع الكفاءات، مستوياتها وتصنيفها، ثم طبيعة الكفاءات وخصائصها. كما سنحاول أن نتعرف على الأصول النظرية لهذه المقاربة وماهي مبادئها ومزاياها، والأهداف منها، وكيفية التدريس والتقويم من منظور هذه المقاربة، مع تحديد دور المعلم والمتعلم في هذه المقاربة. وفي الأخير سنقدم خلاصة حول هذا الفصل.

1.مفهوم الكفاءة:

1-1التحديد اللغوي لمصطلح الكفاءة:

لا بأس أن نشير إلى معنى الكفاءة (في لغتنا – في اللغة العربية – فإن أهم تعريف للكفاءة هو الذي يورده ابن منظور في "لسان العرب" (**2002**: **269**) حيث ذكر قول حسان بن ثابت: "ورُوحُ القُدُسِ ليس له كِفاء؛ أي: جبريلُ – عليه السلام – ليس له نظير ولا مثيل، والكَفِيءُ: النظير، وكذلك الكُفْءُ، والمصدر: الكَفَاءة، والكفاة: النظير والمساوي؛ يقول تعالى :{ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ *وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ }(الإخلاص: 3-4)، ويقال: كَفَأْتُ القِدْرَ وغيرَها: إذا كَبَبْتُها لتُفْرِغَ ما فيها، الكُفَاة: الخَدَمُ الذين يقومون بالخدمة، جمع كافٍ، وكَفَى الرَّجُلُ كِفَايةً، فهو كافٍ، إذا قام بالأمر.

2.1. دلالة مفهوم الكفاءة عند ابن خلدون:

يقول عبد الرحمن بن خلدون: "الحذق في التعليم والتفنن فيه، والاستيلاء عليه –إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا، وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي، ولأنا نجدُ فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشتركا بين من شدا في ذلك الفن وبين من هو مبتدئ فيه، والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما." يلاحظ من نص المقدمة أن الكفاءة عند ابن خلدون حاصلة لمن له الملكة، وكان شاديا في تخصص معين .(**السنبل، 2002**: **145**).

3.1.تحديد مفهومِ الكفاءة في مجال التربية:

يشير "القاموس الموسوعي للتربية والتكوين" أن الكفاءة (compétence) هي الخاصية الإيجابية للفرد، والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام، ويضيف أن الكفاءات شديدة التنوع، فنجد الكفاءات العامة (compétences générales) القابلة للتحويل، والمسهلة لإنجاز مهام عديدة، كما نجد الكفاءات النوعية أو الخاصة (compétences spécifiques) التي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا، وهناك كفاءات تسهل التعلم وحل المشكلات، وأخرى تيسر العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأفراد.(**حثروبي، 2012: 35**)

1-4 الكفاءة حسب تعريف بعض علماء التربية:

الكفاءة حسب **لوبوترف** هي: "معرفة التصرف" تعريف بسيط يحيلنا إلى مجموعة من العمليات المعقدة والمتداخلة. فمعرفة التصرف تتجلى في القدرة على تعبئة وإدماج وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مواقف، تمثلات) في سياق محدد من أجل مواجهة مشكلات أو أنجاز مهام. (**الدريج، 2000: 45**).

ويعرف بيرنو (Perrenoud)الكفاءة من النوع الذي تعد به المدرسة المتعلمين للحياة بقوله: "هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من المواقف التي يمكن التحكم فيها بفضل توفر كلا من المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها "(**Perrenoud,1999 :196**).

أما روجرس فيعرفها باعتبارها: " قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية-مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيات "(**Roegiers ,2000: 31**) .

الكفاءة، تأسيسا على ما سبق، هي القدرة على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد قصد معالجة نوع محدد من الوضعيات. ومن أمثلة ذلك:

- إجراء مكالمة هاتفية باللغة العربية لا تتطلب استعمال مفردات متخصصة.
- تحرير فاتورة بسيطة (من 5إلى 10 بنود).
- إنتاج نص سردي قصير (من 5 إلى 7 جمل متناسقة) تتعلق بأنشطة اجتماعية مختلفة.
- حل مسائل من الحياة اليومية تتطلب استخدام الضرب على الأعداد من 0 إلى1000.

ويمكن القول إجمالا: إن الكفاءة في المنظور السلوكي هي المهام والأعمال التي ينجزها الفرد، بينما في التصور المعرفي ينظر إليها كاستراتيجية لتأطير الأنشطة. كما تجدر الإشارة إلى أن "مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد الفرنسي CEPEC" قدم تصورا متكاملا للاشتغال بالكفاءات في التعليم؛ حيث عرفها:

"تعرف الكفاءة كنسق من المعارف المفاهيمية والمهارية العلمية، والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تكمن داخل فئة من الوضعيات المواقف (من التعرف على مهمة–مشكلة – وحلها بإنجاز أداء performance ملائم)". انطلاقًا من هذا التعريف، فإن ما ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار حين تعريف الكفاءة ليس هو السلوك كرد فعل عضلي أو غددي، كما يعبر عنه السلوكيون بل هو التعبير عن المهام، لأن الكفاءة تشير إلى القدرة على تنفيذ مهمة معطاة بطريقة مرضية .(**حاجي، 2005: 31**).

5.1. الكفاءة بالمفهوم المدرسي:

إن المقاربة بالكفاءات ليست مفهوما جديدا، إلا أنها تختلف تماما في قطاع التعليم، لأنه إذا كانت الكفاءة في التكوين المهني هي دائما في خدمة المؤسسة والشغل، حيث ينظر إليها على أنها وظيفة إنتاجية ملزمة بالنتيجة، فإنها في التعليم تعني المعلم كما تعني المتعلم الذي ينبغي أن تكون الكفاءة بالإضافة إلى المعرفة في خدمته.

بالنسبة للمعلم، فلكي يكون كفء وبالإضافة إلى مختلف المعارف، يجب عليه أن يوظف عددا من القدرات. كتحليل وضعية، توقع ردود أفعال المتعلمين، التعبير بوضوح، التعمق في تناول بعض الوضعيات إذا لزم الأمر، التواصل مع زملائه حول ما يقوم به من الأعمال، القدرة على مراجعة نفسه عندما يتعين التكيف مع الأوضاع. والمعلم الكفء ليس ذلك الذي يستطيع أن يذكر كيف ينظم قسمه الدراسي، بل ذلك الذي يقدر على تنظيمه بكيفية ملموسة. فإذا كانت الكفاءة تستلزم تجنيد القدرات والمحتويات، فان هذا التجنيد لا يكفي، بل يجب أن يتم في وضعية ما من الوضعيات المتمثلة في القيام بمتعلمات في القسم الدراسي. إن تنظيم وضعية تعليمية بالنسبة للمعلم، لا يقتصر على تعيين حدود محتوى المادة وتبليغها للتلاميذ، بل التأكد أيضا من مكتسباتهم القبلية قبل الشروع في الدرس الجديد، والقدرة على التعامل البيداغوجي مع الفروق الفردية الموجودة في القسم الواحد بحيث يأخذ في الحسبان مستويات المتعلمين المتفرقة، والأخذ في الاعتبار بعض الجوانب الوجدانية والنفس حركية للمتعلمين، وتقييم مكتسباتهم ومساعدتهم على استيعاب هذه المكتسبات، وغيرها من المطالب والشروط التي يجب أن تتوفر في المعلم الكفء الذي يتعامل مع المناهج ذات المقاربة بالكفاءات.

أما بالنسبة للمتعلمين، فالمطلوب منهم أن يتعلموا كيف يستخدمون مختلف المعارف والقدرات في وضعية ما، فلا ينبغي الاكتفاء في تعليمهم كتابة الكلمات المختلفة، بل يجب أن يتمكنوا من كتابة نصوص من مختلف الأنواع ذات دلالة معنوية قصد تبليغ رسالة معينة، كما لا يمكن في التربية الرياضية

الاكتفاء بإجراء العمليات الأربعة بل تمكين التلاميذ من اكتساب القدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمختلف الإشكاليات الرياضية التي تواجههم في الحياة المدرسية والعملية. وكذا بالنسبة للمعارف العلمية فانه لا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة، بل أن يقدر المتعلم على العمل من أجل صيانة هذه البيئة بعد فهمه لأهميتها في الحياة. (**شحاتة والنجار، 2003: 246**)

معنى ذلك أن ممارسة أي كفاءة بالمفهوم المدرسي لابد أن تتم في وضعية من الاندماج له دلالة معنوية، أي أن الكفاءة تتجلى في استعمال عدة معارف ومهارات في نسق يؤدي إلى نتيجة معينة. كالإجابة عن رسالة صديق، أو التعبير عن علاقة منطقية بين السبب والنتيجة، أو حل مشكلة مطروحة بكيفية ملموسة. إن وضعية الاندماج لعدد من عناصر التعلم، تمنح التلميذ فرصة البرهنة على أنه قادر على استعمال هذه العناصر بكيفية فعالة وإجرائية، وتهدف إلى إعطاء التعليمات دلالات معنوية بالنسبة للمتعلم. مثلا: كتابة رسالة تحتاج إلى عناصر منها (القراءة، الكتابة، مفردات متنوعة، جمل متعددة، قواعد اللغة، الأسلوب، النسج اللغوي بين المفردات والجمل)، هذه العناصر كلها وهي متكاملة أو كما يقال وهي مدمجة تؤدي إلى معنى أو دلالة معينة يسعى المرسل إلى توصيلها إلى المرسل إليه. فالكفاءة اللغوية تحتاج إلى تعلم اللغة كوحدة كاملة متكاملة من حيث العبارات والمعاني والأسلوب الذي يؤدي إلى معنى كاملا، وليس كأجزاء منفصلة من العبارات والمعاني، كما هو الشأن بالنسبة لتعلم اللغة في المدرسة الأساسية، الأمر الذي أدى إلى ضعف المتعلمين في التعبير عن أفكارهم بأسلوب متكامل من حيث العبارات والمعاني، كما أثر هذا الأسلوب سلبا في فهم وإدراك العلاقات القائمة بين الوضعيات والإشكاليات المختلفة التي تواجه المتعلمين على مستوى المواد الدراسية، وخاصة في الامتحانات الرسمية التي تحتاج إلى إدراك العلاقات بين مختلف المفاهيم والمعارف والطرق التي تؤدي إلى النتائج المطلوبة.

هذه الميزة التي تتميز بها الكفاءة بالمفهوم المدرسي، تعني أنه عوض الاكتفاء بتعليم المتعلمين عدد من المعارف المنفصلة عن بعضها البعض، يعمل المعلم على جعلهم قادرين على استعمال هذه المعارف في وضعيات اندماجية ذات دلالة معنوية. فمفهوم الكفاءة بالمعنى المدرسي، هو مفهوم إدماجي يأخذ في الحسبان كلا من المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والمواقف التي تمارس فيها هذه الأنشطة. ويؤكد روجرس أكثر على ميزة الكفاءة بالمفهوم المدرسي حين يشير إلى ضرورة اعتبارها مكسبا كامنا لدى صاحبها بحيث يلجأ إلى ممارستها كلما كان في حاجة إليها فهو يقول: "أنا كفء إذا كنت أستطيع في كل وقت أن أبرهن على أنني كفء ". هذه الميزة مهمة أيضا في قطاع التربية والتعليم، حيث يجب أن تكون

الكفاءة دائما في خدمة الفرد، وفي خدمة ما يريد القيام به كفرد. الشيء الذي يجعل الكفاءة المدرسية، أبعد ما تكون عن مفهومها في التكوين المهني. لنأخذ كمثال على ذلك كفاءة البرهنة كمجال مشترك لعدة مواقف وهي:

- الدفاع عن فكرة أو رأي.
- الحصول على المعلومات.
- تبرير سلوك معين.
- شرح الاختيارات.
- العمل على إقناع الغير باختيارات معينة.
- الدفاع عن حقوقه واستقلاله الذاتي. (**حاجي، 2005: 39**).

خلاصة القول عن الكفاءة في المدرسة: إنها ليست شيئا نعرفه فحسب، بل هي شيء نحسن القيام به. وعليه لنقترح في مناهجنا ما يجعل المتعلمين قادرين على القيام بالنشاطات. وهم يوظفون من أجل ذلك معارفهم المكتسبة في المدرسة ومن التجربة المعاشة.

2. المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

الحديث عن الكفاءة يقتضي الحديث عن ستة مفاهيم أساسية مرتبطة بالمقاربة بالكفاءات:

1.2.مفهوم القدرة:

يعرف **فيليب ميريو** (PH. MEIRIEU) القدرة:" باعتبارها نشاطا ذهنيا مثبتا وقابلا للتناسل في مجالات معرفية متعددة. ويستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل (savoir–faire)، ويؤكد ميريو في تعريفه على أن القدرة لا توجد أبدا في وضع خالص ويكون تمظهرها دوما مرتبطا بمحتويات.

2.2.مفهوم الموارد:

الموارد هي أساسا المعارف والمهارات والمواقف/الاتجاهات الضرورية لتطوير الكفاءة. وتكون هذه الموارد حسب العديد من الباحثين إما داخلية أو خارجية وتشمل مجموعة من المكونات:

- موارد داخلية: معارف، مهارات، مواقف، اتجاهات، قيم، تمثلات، استعدادات.
- موارد خارجية: المدرسون، الزملاء، الأسرة، المحيط، وسائل مادية، الثقافة السائدة. (**وعلي، 2006: 23–25**)

3.2.مفهوم الإدماج:

الكفاءة لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفية، بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على إدماج هذه المعارف وتحويلها في الوقت المناسب وفي وضعيات محددة إلى إنجاز ملائم. فمفهوم الإدماج يتناقض مع مفهوم الاستيعاب، وهو بذلك يشير إلى تعبئة مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكات التي اكتسبها المتعلم منفصلة من أجل توظيفها لحل وضعيات معقدة. (**وعلي، 2006: 51**)

4.2.مفهوم الوضعية:

الوضعية مشكلة حقيقية يطالب المتعلم بحلها. صنفت الوضعيات المرتبطة بالكفاءة إلى ثلاثة أصناف:

- **وضعية التعلم أو وضعية الاستكشاف:** وهي وضعية تكون في بداية الدرس ويكون الهدف منها اكتساب التعلمات الجديدة المرتبطة بالكفاءة.
- **وضعية الإدماج:** وهي وضعية تستهدف تعبئة المكتسبات وتوظيفها من أجل مواجهة مشكل أو انجاز مهمة.
- **وضعية التقويم** :وضعية تأتي إثر وضعية الإدماج وتقيس مدى استيعاب المتعلم للمكتسبات الجديدة ومدى قدرته على الإدماج.

5.2.مفهوم عائلة الوضعيات:

ترتبط كل كفاءة بفئة من الوضعيات. وهي مجموعة من الوضعيات المتكافئة (متساوية في الصعوبة) والتي تتيح ممارسة الكفاءة، وتأكيد امتلاكها. ويمكن استغلال هذه الوضعيات في نهاية التعلم (للإدماج)، أو في مرحلة التقويم .

مثال: "إنتاج نص سردي قصير (من 5 إلى 7 جمل متناسقة) مرتبط بأنشطة اجتماعية مختلفة".

تقتضي الوضعية في هذه الكفاءة أن ينتج التلميذ نصا سرديا قصيرا مرتبطا بأنشطة اجتماعية مختلفة. لذلك فإن عائلة الوضعيات المشكلة لهذه الكفاءة هي مجموع النصوص السردية التي يكون التلميذ قادرا على إنتاجها، والتي تكون مرتبطة بالأنشطة الاجتماعية، المختلفة كالأنشطة المدرسية والرحلات والحفلات، شريطة أن تلتزم بالمعايير المحددة: يكون النص قصيرا لا يقل عن خمس ولا يتجاوز سبع جمل، وتكون هذه الجمل متناسقة. (**وعلي، 2006: 42-49**)

6.2. مؤشر الكفاءة:

هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبرز من خلال نشاط التعلم ويعبر عن حدوث فعل التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءات المكتسبة. فمن خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءات الواحدة يمكن التأكد من تحقيق الكفاءة المستهدفة أو عدمها. (**اللجنة الوطنية للمناهج، 2004: 63**)

3. المقارنة بين القدرة والكفاءة:

الكفـاءة تنمو وفق وضعيات محددة، تتوقف في وقت معين، كما أنها ترتبط دوما بمحتويات محددة، فهي عبارة عن نشاط غائي منفعي، تسخر فيه مجموعة من القدرات تخصيص في شكل نوعية تنفيذ مهمة معينة (أداء)، كما أن الكفاءة تقبل التقويم. أما القــدرة فتنمو مع الزمن، وتتطور مع مرور الوقت، وهي ترتبط بعدد غير محدد من المحتويات، تعبر نشاط عفوي ذات طابع إدماجي، تخصيص في شكل عقلي معرفي حسي حركي وجدانين ولا تقبل التقويم. (**وعلي، 2006: 26،27**)

4. أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها. فقد صنفها جرادات وآخرون بأنها ثلاثة أنواع وهي:

1.4.الكفاءات المعرفية (Compétence de connaissance):

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

2.4.كفاءات الأداء (Compétence de performance):

وتشتمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة. إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

3.4. كفاءات الإنجاز أو كفاءات النتائج (Compétence des résultats):

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب، ولذلك يفترض مثلا أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات في سلوك المتعلم.

4.4.كما أضاف محمود (1988) **الكفاءات الوجدانية** (**الانفعالية**) فقال: "هي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية، والمثل العليا، ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام، وتستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من الكفاءات، وتكاد تجمع البحوث والدراسات السابقة على صعوبة تحديد هذه الكفاءات وقياسها". (**حاجي، 2005**: **21**)

5.4.وأضاف الهرمة (1996) نوعا خامسا وهو **الكفاءات الاستكشافية** (**الاستقصائية**) فقال: "هي الكفاءات التي تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها الممارس للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله".

وفي الجانب الآخر قسم آدموند شورت (EDMEND SHORT) **الكفاءات التعليمية** إلى أربعة أقسام كما أشار إلى ذلك النشوان والشعوان (1990) وهي:

أ. الكفاءات كسلوك وتعني قابلية العمل للقياس.

ب. الكفاءات هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الاختيار.

ج. الكفاءة هي درجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها.

د. الكفاءة على أساس نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها". (نقلا عن الموقع www.ipm.ud.ac.be/article.php3?id-article:108 تم التحميل 2010/06/26).

5. شروط صياغة الكفاءة:

هناك شرطان أساسيان يجب مراعاتهما عند صياغة منصوص الكفاءة:

أ-تحديد ماهو منتظر من المتعلم وذلك بتحديد الكفاءة المراد تنميتها بصورة واضحة مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.

ب-ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم (تحديد طبيعة التعليمات: الآلات أو التجهيزات أو الوثائق أو المراجع التي يجب استعمالها).

6.مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم:

هناك ثلاث مستويات للكفاءة إذا صنفناها حسب فترات التعلم ويتعلق الأمر ب:

1.6. الكفاءة الختامية (Compétence finale): إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.

2.6. الكفاءة المرحلية (Compétence d'étape): إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

3.6 الكفاءة القاعدية (Compétence de base): هو مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم. (**حاجي، 2005: 29**)

7.تصنيف الكفاءات:

هذا التصنيف للكفاءات يأخذ بعين الاعتبار مدى تداخل المواد الدراسية أثناء بناء الكفاءة. من هنا جاء تحديد نوعين من الكفاءات: الكفاءات المستعرضة والكفاءات النوعية.

1.7.الكفاءات النوعية:

يبدو أن المقصود بها هو ما يدعوه المختصون بالكفاءات التخصيصية والتي يمكن تعريفها بأنها كفاءات مرتبطة بنمط من الوضعيات الخاصة بمادة ما من المواد الدراسية ومترتبة إذا عن تحليل لهذه الأخيرة.

2.7. الكفاءات المستعرضة (الأفقية) (Compétence transversales):

مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، أو حسن الفعل؛ ذلك أن التحكم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة. فالقراءة مثلا هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد اللغوية منها والعلمية والاجتماعية وغيرها. إن الاهتمام بتطوير الكفاءات المستعرضة أو الأفقية، 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 مكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل، وإمكانيات الفعل في سياق محدد. (**اللجنة الوطنية للمناهج، 2004: 11**)

8. توجيهات عملية في تحديد الكفاءات:

عند الشروع في تحديد الكفاءات المستهدفة يجب أن نتقيد ببعض التوجيهات العملية والمتمثلة في مايلي:

- تحديد الكفاءة الختامية المراد تحقيقها في نهاية مسار تعلم ما.

- ضبط مجالات التعلم التي تكون الكفاءات الختامية.
- تحديد الكفاءات المرحلية التي تكون الكفاءة الختامية.
- ضبط مجالات التعلم التي تبنى من خلالها الكفاءات المرحلية أي المواد والأنشطة التي تشترك في بناء كل كفاءة مرحلية.
- إذا كانت الكفاءة المرحلية مستعرضة ينبغي أن يحدد مسبقا المضمون المناسب لكل مادة أو نشاط يساهم في بناء هذه الكفاءة.
- تحديد الكفاءات القاعدية التي تبني كل كفاءة مرحلية.
- ضبط الوحدات التعليمية التعلمية لكل مادة أو نشاط التي تبني كل كفاءة قاعدية.
- تحديد المضمون المناسب والمطلوب فقط لتحقيق الكفاءة القاعدية.
- ضرورة المعرفة المسبقة للوسائل والأدوات التي تستعمل في تدريس كل وحدة تعليمية، معرفة كيفية الحصول عليها في الوقت المناسب.
- التّأكيد على معرفة مستويات المتعلمين منذ البداية والفروق الفردية في مختلف المجالات (ملمح الدخول) مع تحديد ملمح الخروج.
- ينبغي تطبيق تقويم أساسه معايير محددة مسبقا، ومعروفة من قبل المتعلمين لتنمية الكفاءة مع التركيز على الأنشطة التّكوينية.
- تطور مستوى الكفاءات وفق سيرورة التعلم.
- تطور الكفاءة من توسع معرفي زائد تحكم أدائي من الأدنى إلى الأعلى.

حيث أن الكفاءة عبارة عن أداء مستند إلى معارف، فإنه يمكن استنتاج الآتي: بناء أو تنمية كفاءة يتطلب:

1-معرفة المعارف: نواتج تعلمات مدرسية، نواتج تعلمات محيطية.

2. توظيف المعارف: ممارسات مدرسية، ممارسات اجتماعية

3. تحويل المعارف: إلى سلوك وقيم ومواقف ذاتية اجتماعية. (**حاجي،2005: 29**)

9. طبيعة الكفـاءة:

تتميز الكفاءة بأنها:

1. الكفاءة فعل إشعال واستدعاء وتعبئة وإدماج وتصدي ومعالجة وحل وضعيات متنوعة.
2. الكفاءة ليست معارف ولا قيم ولا مهارات ولا موارد كيفما كانت طبيعتها، وإنما سيرورة فعل.

3. الكفاءة حالة إقدار على الفعل الناجح.

4. الكفاءة متحولة في ذاتها وفي مجالها؛ بمعنى كفاءة مستوى تعليمي مثل، هي قدرة في كفاءة سلك تعليمي (كفاءة: إنشاء جمل دالة هي قدرة في كفاءة الإنشاء)، وهذا ما يسمى تحول الكفاءة في ذاتها، وأما تحولها في مجالها، فيعني انتقال الكفاءة من السياق الذي تم بناؤها فيه إلى سياق آخر أو مجال آخر؛ فمثلا: نفترض أن كفاءة نشر الخشب تم بناؤها في مجال الخشب، ثم انتقل بها الفرد إلى نشر الحديد، فهذا ما يعني تحول الكفاءة من مجالها الأصلي.

5.الكفاءة بنية معقدة من العمليات البيولوجية والفسيولوجية تتجلى بناتج الفعل سواء أكان داخليا (أحاسيس، مشاعر، تقاسيم الوجه) أو خارجيا (كلام، رسم، حركة).

6.الكفاءة بناء لا تتم فقط في سياق تعليمي/تكويني بل حتى في سياق ممارساتي (معيش يومي).

7.الكفاءة لا تعني النهاية، بل تعني بداية كفاءة أكبر منها؛ ومنه لا تتوقف الكفاءة عند تحقيق أهداف معرفية أو أخلاقية أو مهارية وإنما هي الإقدار على تعبئة وإدماج ذلك من أجل التصدي لوضعيات إشكالية متنوعة وجديدة ومواجهتها بكل إقتدار.

8.الكفاءة هدف وظيفي، بمعنى الكفاءة ليست هدفا في حد ذاته وإنما لغاية توظيفها في الأداء. (**وعلي،2006: 25**).

10. خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص نوجزها في النقاط التالية:

- لكل كفاءة سياق تكتسب وتنمو وتتطور فيه، وهو سياق متنوع يضم عددا من الوضعيات.
- الكفاءة تستدعي امتلاك موارد متنوعة داخلية وخارجية.
- الكفاءة تتطلب تعبئة وإدماج مجموعة موارد مختلفة ومتنوعة.
- الكفاءة تتمركز حول المتعلم.
- الكفاءة ذات دلالة عملية متعلقة بحل وضعيات . مشكلة.
- الكفاءة تتجلى في الفعل والإنجاز.
- الكفاءة أكثر تعقيدا من الهدف.
- الكفاءة تقوم وفق معايير محددة. (**حاجي، 2005: 21**).

11. كيف يمكن أجرأة الكفاءات داخل حجرة الدرس؟

يمكن جعل هذه الكفاءة سلوك إجرائي داخل القسم وذلك من خلال:

- جعل المتعلم يفهم ماذا عليه أن يفعل في طور المهارات.
- تمكينه من التحكم في الشروط الضرورية لاستعمال ما فهمه في طور القدرات.
- مساعدته على الانتقال من هذا التحكم الجزئي،إلى آخر أكثر شمولية بفعل التكرار والاستمرارية.
- اعتماد الوساطة التربوية، وذلك بمساءلة المتعلمين، للانطلاق من مكتسباتهم، قصد الوعي بتعلماتهم، من أجل تنمية كفاءاتهم. (**حاجي، 2005: 26**).

12. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة. فالمقاربة بالكفاءات لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية، ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة والمجتمع. وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة، عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكم فيها. إذا كان الهدف من المقاربة التقليدية سابقا هو تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات، والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام، فالمقاربة المؤسسة على **الكفاءة تهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام**. (**حثروبي،2012: 33**).

13. الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات:

1.13.أثر المذهب النفعي في التربية على بيداغوجية الكفاءات:

تعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي (جون ديوي) مبتكر طريقة العمل بالمشاريع وأسلوب حل المشكلات في التعليم. إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجية الكفاءات.

2.13.أثر المدرسة البنائية على بيداغوجية الكفاءات:

تعود مبادئ التعلم في بيداغوجية الكفاءات إلى المدرسة البنائية في علم النفس ومن أعلامها المربي السويسري (جان بياجي Jean piagget)"إن الطفل يؤثر في محيطه ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه وبدون ردود

أفعاله لا يمكن له أن ينمو." ويقول جان بياجي" إن النمو العقلي المعرفي مسار يحدث في شكل قفزات متتابعة لتحقق التوازن والاكتساب، وإدماج المثيرات الجديدة مع التصورات الموجودة (والتوليف) بروز تصورات جديدة مقابل صعوبة الاستعمال المناسب للتصورات الموجودة". فهو يؤكد على سيطرة النمو على المسار التعليمي-التعلمي. إن التعليم بالنسبة إليه ليس تبليغا للمعارف بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده بتفاعله مع محيطه. فالتعليم بهذا الشكل ينصب على اختيار الأدوات التي توضع في متناول المتعلم في محيط معين ووفق وتيرة نموه. إن الهدف الأساسي للتعليم هو السماح للطفل عندما يصبح مراهقا ببناء معارفه بنفسه.

أما تلاميذ بياجي أمثال بيري –كليرمون (1980) ودواز – مانيي(1981) الذين يتزعمون المدرسة البنائية الجديدة بدون أن يتنكروا للمبادئ الأساسية للمدرسة البنائية، حاولوا أن يتجاوزوا الاختزالية في نموذج بياجي وذلك باقتراح مفهوم الأزمة الاجتماعية – الانفعالية(conflit socio – affectif) قاعدة للنمو والتعلم. وبالنسبة إليهم يكون مفهوم بياجي المسمى الأزمة المعرفية الداخلية للفرد(conflit cognitif interne) غير كاف (التصورات الموجودة تدخل في صراع مع المحيط وبذلك تدخل التصورات البديلة في المنافسة) وحجتهم هي أن كل تعلم هو عملية اجتماعية .إن نظرية الأزمة الاجتماعية الانفعالية تستند إلى فكرة أن التأثير البنائي للأزمة المعرفية يزداد إذا صاحبته أزمة اجتماعية. (**حثروبي،2012: 35**).

14. لماذا اعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

تم اعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية نظرا للاعتبارات التربوية التالية:

- التحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (المنتوج كما وكيفا).
- الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة.
- اتساع رقعة العلوم وتجددها المستمر، جعل الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجد.
- ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.
- عدم مواكبة التقويم عملية التعليم، واقتصاره على مدى تحصيل المعارف. (نقلا عن الموقع www.djelfa.info/vb/index.phpبتاريخ 2010/06/26)

15. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نوجزها فيما يلي:

1.15.الإجمالية (globalité):

بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة). يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة والمعرفة السلوكية، المعرفة الفعلية والدلالة.

2.15.البناء (construction):

أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف. يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم، بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

3.15.التناوب (alternance):

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها. الشامل (الكفاءة) ⟵ الأجزاء (المكونات) ⟵ الشامل (الكفاءة).

4.15. التطبيق (application):

بمعنى التعلم بالتصرف (learning by doing – apprendre par agir)، يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

5.15.التكرار (Itération):

أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات. يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

6.15.الإدماج (Intégration):

بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي. يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

7.15.التمييز (Distinction):

أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة. يتيح هذا المبدأ للتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

8.15.الملاءمة (Pertinence):

أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم. يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بادراك المغزى من تعلمه.

9.15.الترابط (Cohérence):

يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم. يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

10.15.التحويل (Transfert):

الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة. ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم. (**وعلي،2006: 10**)

16.مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

1.16.تبني الطرائق البيداغوجية النشطة والابتكارية:

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

2.16.تحفيز المتعلمين على العمل:

يترتب عن تبني الطرائق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى، لربطها بواقعه المعيش واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة. كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط المتعلمين في القسم أو قد تزول، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته.

3.16.تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية – الحركية اعتمادا على الوضعيات/ المشكلات وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به.

4.16.عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته وذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية والثقافية الاجتماعية. فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة.إن الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم وإنما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

5.16.اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجية التحكم. (**حثروبي، 2012: 298**).

17. الهدف من التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

إن الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشرية، رغبة في استثمارها، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة، وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة. (**حاجي، 2005، 22**).

18. المقاربة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية:

إن الوصول بالمتعلمين إلى اكتساب الكفاءات، يتطلب تغييرات هامة في الممارسة البيداغوجية. معنى ذلك أنه لا جدوى من تغيير في مقاربة المناهج، إذا لم يصحب ذلك تجديد تكوين المعلمين والأساتذة بإحداث تغيير جذري في علاقتهم بالمعرفة وفي كيفية تقديم الدروس وكفاءاتهم المهنية. لأن مهنة المعلم لم تعد تتمثل في التعليم فقط بل في جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم. من أجل ذلك يتعين إعادة تكوينهم على أساس

المقاربة بالكفاءات، استجابة لعدد من المبادئ المتعلقة بالكفاءات نفسها، ولو أن البعض منها ليس غريبا بالنسبة للعملية التعليمية:

- فأما إحداث التغيير في علاقة المعلم بالمعرفة، فيتمثل في جعل المتعلمين قادرين على استعمال المعارف التي تراكمت لديهم في مواقف حقيقية، وهذا يقتضي إحداث تغيير جذري قي الثقافة التربوية للمعلم، تسمح له بالانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب (الاستعمال) عملا بالمبدأ القائل : الكفاءات تبنى بتفعيلها في مواقف معقدة.
- وأما ما يتعلق بالوسائل الذاتية للمعلم، فإن المقاربة تتطلب المبادرة بالأفكار، وإيجاد مواقف تأخذ في الحسبان سن المتعلمين ومستواهم الدراسي والوقت المخصص للنشاط وطبيعة الكفاءة المقصودة. فالوسائل التربوية المعتادة لم تعد صالحة للعمل في " الوضعيات/ المشكلات ".

تلك المواقف التي تقتضي أن يقدر المعلم على اقتراح ما يناسب المتعلمين، فيتفاوض معهم في شأنها، ويتأكد من أنها ذات دلالة معنوية، وتثير اهتمام عدد كبير منهم، ويحتمل هذا التفاوض أن يتقبل المعلم مقترحات المتعلمين وملاحظاتهم وتساؤلاتهم، بحيث يدفعهم هذا السلوك الديمقراطي إلى المشاركة باهتمام وفعالية في المشاريع المتفق على إنجازها جماعيا.

- أن يتعود المعلم على إعطاء الأولوية للتعلم بدلا من التعليم، وذلك بوضع المتعلم مع اتصال مع الواقع مباشرة، بالقيام بالتربصات الميدانية، والعمل في المخابر، الأعمال التطبيقية، التمثيل، لعب الأدوار، البحث عن المعلومات، التفكير في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والرياضية، القيام بالرحلات للأماكن الأثرية والاتصال المباشر بالطبيعة. إن تطبيق هذا المبدأ ستكون له انعكاسات هامة على المستوى البيداغوجي، وهذا بوضع اكتساب الكفاءات في مقدمة الأولويات، وجعل التنظيم البيداغوجي مرتبط بنشاطات التعليم والتعلم، ومحدد وفق هذا الهدف الوحيد هو: اكتساب الكفاءات.
- العمل على تعديل أسلوب المعلم في التقويم، بتنمية كفاءات جديدة تعتبر تقويم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات بدل استعراض المعارف. هذا المبدأ يسمح باستعمال جميع أنواع الاختبارات التي تسمح للطالب أن يبرهن عما هو قادر على إنجازه بطريقة مستقلة وتحقيق نتائج انطلاقا من معايير محددة مسبقا.

غير أن تجديد تكوين المعلمين، لا يمكن أن يكون له أثر إيجابي ما لم نبدأ بإقناعهم بأن تبني المقاربة بالكفاءات في مناهجنا هي فكرة جيدة للمعلم والمتعلم. يجب إشراكهم في العملية بواسطة التحسيس

والإقناع وتنمية كفاءاتهم. ومعنى تنمية الكفاءات هو أن:"نتعلم فعل شيء بالقيام بفعله" " نتعلمه بالممارسة" " وأن نقوم بفعل مالا نعرف القيام به "كما يقول. **ف. ميريو**. (**بن بوزيد، 2006**: **58**)

يجب الوصول إلى التعليم بالكفاءات تدريجيا، وقد يستغرق ذلك وقتا طويلا، ومن الأفضل أن نتدرج في ذلك بمراحل، كأن نبدأ مثلا ببناء الكفاءات في بعض الميادين مع مرافقتها بتكوين جيد للمعلم وتأطير جيد للمؤسسات. وقد نعمل في بعض الحالات على ربط درس ما بكفاءة معينة، بينما يتطلب تنمية الكفاءات في البعض الآخر دروس المقرر كله أو البعض منها، وأن نعمل على إعطاء الأولوية لتطبيق المعارف بدلا من مجرد اكتساب المعارف. ومن أجل مرافقة هذا التغيير بممارسات بيداغوجية ناجعة، لا يكفي أن نضع له نصوصا، بل لابد أن نعمل في نفس الوقت على بناء الكفاءات المهنية للمعلمين.

فهذه البيداغوجية التي يتعين إعداد المعلم من أجلها، تحتاج إلى مزيد من الإرادة والوقت والاستمرارية، والعمل الجماعي، والتعاون مع الآخرين من ذوي الخبرة والمعرفة، والتعاون المستمر بين المعلمين أنفسهم. لأن العمل الجماعي شكل آخر من أشكال التكوين، حيث يتم التشاور حول المساعي التعليمية وتبادل التجارب، كما أنها تمنح مهنة التعليم قيمة معتبرة وترفع من شأن المعلم.

19. التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

إذا لم نعط الأهمية لتقويم الكفاءات، وإذا لم نعيد النظر في أسلوب التقويم، ولم نكيفه مع المقاربة بالكفاءات، وإذا واصلنا التقويم بدون إعطاء قيمة للكفاءات، بحيث نركز في عملية التقويم على ما يهم المتعلمين أكثر، فإننا لا نحقق أي تغيير أو نوعية في تنمية الكفاءات سواء لدى المعلمين أو لدى المتعلمين. ولهذا يتطلب أن تعمل المناهج التي تقترح المقاربة بالكفاءات على تكييف التقويم، بحيث يتناول فعليا وعمليا الكفاءات.

إن أنسب أسلوب لتقويم الكفاءات، هو ربط التقويم بالنشاط اليومي للمتعلم، بإجراء تقويمات مستمرة حول قدرة المتعلمين على إنجاز نشاطات معينة باستعمال المعارف المكتسبة. فهذا الأسلوب يعتمد على جميع أنواع الاختبارات التي تسمح للطالب بأن يبرهن عما هو قادر على إنجازه بطريقة مستقلة انطلاقا من معايير معدة مسبقا، حتى يصل إلى نتائج تجسد مستوى الكفاءة أو نوعيتها، ويسمح بالاعتراف بالمكتسبات والانتقال من مستوى إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى، أو من نوع من التعليم إلى تعليم آخر أو إثبات مستوى تعليمي أو تكويني بمنح شهادة معينة.

توجد المقاربة بالكفاءات في صلب التغييرات العميقة للممارسات التعليمية بحيث لم يعد يقتصر دور المدرس على إكساب المتعلم المعارف والمهارات، بل تعداه إلى تجنيد وتعبئة تلك المعارف والمهارات والإجراءات في وضعيات جديدة. من هنا أصبح من الضروري أن يركز تقويم الكفاءات على مدى تعبئة التلميذ وتحويله للمعارف والمهارات من خلال مهام محددة في إطار وضعيات معينة. سنستعمل في هذا العنصر المفاهيم التالية: التقويم الإجمالي، الشهادتي، التشخيصي والمرحلي.

1.19. التقويم الإجمالي:

يتم التقويم الإجمالي بعد القيام بمجموعة من مهام التعلم مكونة كلا لا يتجزأ، يطابق مثلا دروس أو وحدات أو فقرات تغطي دورة أو دورات دراسية. من خلال التقويم الإجمالي يتم ترتيب التلاميذ فيما بينهم بناءا على أداءاتهم الكلية.

2.19.التقويم الشهادتي(Evaluation certificative):

يتعلق هذا النوع من التقويم بتقدير (الجزاء أو العقاب) عمومي من خلال وثيقة رسمية (شهادة) أو وثيقة أخرى معترف بها رسميا من طرف الدولة. ويمكن أن نصف هذا النوع من التقويم ضمن التقويم الإجمالي.

3.19.التقويم التشخيصي:

عندما يتجاوز هدف التقويم الأداءات الشخصية للمتعلم، ليمتد إلى الطرائق والمقاربات وشروط العمل، وإلى فصل التعليم، وإلى تنظيم النسق التربوي فإننا نتحدث عن التقويم التشخيصي. كما نحاول من خلال هذا النوع من التقويم التعرف على العلاقات الممكنة الموجودة بين مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر بشكل من الإشكال وبدرجة من الدرجات في التعلم الفردي أو الجماعي.

4.19.التقويم المرحلي أو التكويني:

يدل التقويم المرحلي على التقويم الذي ينصب على كل مهمة تعلمية والتي يحدد من خلالها التلميذ والمدرس درجة التحكم المكتسبة، كما تسمح بالتعرف على مكامن الصعوبة أثناء التعلم من أجل اقتراح استراتيجيات تساعد على التقدم والتطور. يحيلنا التقويم المرحلي إلى أن عملية التقويم هي من صميم سيرورات التعلم العادي، ومن هنا تعتبر الأخطاء كجزء من حل المشكلات باعتبارها مراحل تدخل في صميم العملية التعليمية. كما يتميز التقويم المرحلي بطابعه الخاص بحيث يسمح بإمكانية الحوار حول المحتويات والأداءات والمواقف والعوائق.

من خلال الإطار المرجعي لتقويم الكفاءات، يمكن اعتبار كل تقويم تقويما تشخيصيا، لأن الهدف من التقويم هنا هو تشخيص كفاءات المتعلم في مختلف مجالات التعلم. (**حاجي، 2005: 63،64**)

ونجمل **الإطار المرجعي للتقويم في الجدول (01)**:

	العام		**الخاص**	
الوظيفة	حصر الحصيلة	اتخاذ قرار منح الشهادة	الحوار	المقابلة
متى	في نهاية الدورة في نهاية السنة	في لحظات خلال البرنامج الدراسي	خلال التعلم	قبل وبعد التعلم
كيف	روائز، اختيارات، امتحانات	فروض، روائز	مناقشة تطور التعلم	فروض، روائز
القاعدة المرجعية	المرجعية Référentiels	المتعلم والمرجعية	المتعلم	المتعلم والمرجعية
شكل التواصل	شهادة، ديبلوم	ورقة التنقيط Bulletin	حوار خاص	سجل
المسؤولية	السلطة الوصية	أساتذة الشعبة	المدرس والتلميذ	أساتذة الشعبة

(**المصدر حاجي، 2005: 65**)

20. كيفية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هو معاينة القدرة على انجاز نشاطات محددة بدلا من استعراض المعارف الشخصية، فالأداءات أو المهارات التي تؤدي لاكتساب الكفاءة هي أجرأة لهذه الأخيرة، لذا يتم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالة وكمؤشرات. ويتم التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال إيجاد وضعيات-إشكالية حقيقية تتضمن مطالب تأخذ بعين الاعتبار العناصر الآتية:

1. المعارف والقدرات المندمجة في الكفاءة.
2. المسعى التحليلي والبنائي للوضعية المطلوبة.
3. تبرير قرارات واختيارات الممتحن.
4. تحديد معايير التقويم.

وتمكن معايير التقويم من الحكم على نوعية الأداء، وينبغي أن تكون مشابهة للمعايير في الحياة الحقيقية، وهي معايير يمكن أن تضبط وتناقش من المتعلمين (حسب مستوى المتعلمين) مما يساعد على فهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الكفاءة المطلوبة وينير المسعى التعليمي. (**www. Infpe.edu.dz تم التحميل بتاريخ 2010/10/18**)

21. وسائل التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يعتمد على مجموعة من الوسائل نوجزها فيما يلي:

1.21.الوسيلة الأولى:

الملاحظة: والملاحظة نوعان:

أ/ الملاحظة البسيطة: وهي الملاحظة الأولية التي تشد انتباه المعلم بحيث يطرح فرضية لتبني استراتيجيات التحكم في الموقف التعليمي.

ب/ الملاحظة العلمية: ويقصد بها المشاهدة التي يقوم بها الفاحص، بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة سواء كانت طبيعية أو سلوكية أو تربوية أو اجتماعية، ولا بد من توفر مجموعة من الشروط حتى تكون الملاحظة جيدة نذكر منها ما يلي: وضوح الهدف، أن يكون موضوع الملاحظة متاحا بحيث يمكن مشاهدته بيسر.

2.21.الوسيلة الثانية:

المقابلة: وتكون شخصية مع بعض المتعلمين الذين يجدون صعوبة في التكيف والتحصيل.

3.21.الوسيلة الثالثة:

بطاقات المتابعة المدرسية: بحيث توضع لكل تلميذ بطاقة يسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية وأداءاته السلوكية وتمثلاته الوجدانية.

4.21.الوسيلة الرابعة:

الاختبارات: وتحتوي على الأسئلة الشفوية التي لا تتطلب إجابات طويلة، وكذا الاختبارات التحريرية الموضوعية. بالإضافة إلى الاختبارات الأدائية. (**جناد، 2010: 94-96**)

22. ما المقصود من وضعية-مشكل ؟:

1.22.المشكل: هو الظرف حيث لا يستطيع المتعلم أن يتقدم في الوضعية بدون أن يقوم بخطة للبحث، والتعلم لإيجاد العناصر التي تنقصه لمعالجة الوضعية. يوجد مشكل إذا كانت الوضعية لا تقدم المعلومات الكافية

أو أن المتعلم لا يمتلك المعارف الضرورية لإنجاز المهمة، والمشكل ينشأ دائما عند مواجهة المتعلم لمهمة لا يمكنه إنجازها بشكل فوري. فمثلا إذا كان المتعلم غير قادر على قراءة مستوى السائل في المحرار عند قياس درجة الماء، تصبح هذه المهمة مشكلا بالنسبة لهذا المتعلم.

2.22.الوضعية: هي مجموعة ظروف، شبكة أحداث حيث يلتمس الشخص النشط معطيات ينظمها بشكل منسجم تمكنه من تنمية تصور لمهمة. وهي كذلك مجموعة منظمة وذات دلالة من الموارد –اتجاه في مجال من معارف المتعلمين.

مثال لوضعية: بواسطة وسائل ورشة التربية العلمية، البحث عن خصائص الماء. إذن فهي مشكلة أو على الأقل أقرب ما تكون من هذا المعنى.

كما أن للوضعية علاقة بالكفاءة، فلا معنى للكفاءة إلا بوجود وضعية معقدة. إن الشخص يواجه وضعيات مختلفة في حياته اليومية وفي كل لحظة يعيشها وعليه أن يتصرف بشكل يساعده على اجتياز المشكل التي يعترضه بسيطا كان أو معقدا، فالوضعية إذن مرادفة للمشكلة، لذلك غالبا ما تقرن بها (وضعية–مشكل). (**العزاوي، 2007: 236**).

3.22. يعرف لنا (Philippe Meirieu) وضعية–مشكل بكل بساطة هكذا:

الشخص، وهو يقوم بمهمة، يواجه عائقا. هي مجموعة من المعلومات في سياق معين، والتي يجب استغلالها من أجل مهمة محدودة، إذن هي حالة مشكلة يجب حلها، وهي وسيلة للتعلم وليست نتيجته. كما أنها استراتيجية تعليم تساعد على مشاركة المتعلمين، كما تسمح ببناء معارف جديدة، تنتهي إلى إنتاج محدود، بالإضافة إلى أنها ذات دلالة بالنسبة للمتعلم: تمثل تحديا، وتبين له لأي غرض تصلح المعارف والمهارات. فوضعية–مشكل تقتضي القيام بمهمة معقدة (تستدعي عدة معارف)، هي ذات دلالة (بالنسبة للمتعلم تمثل تحديا واقعيا يصادفه في الحياة)، وهي إجمالية (تامة، تحتوي على هدف). يمكن القول إذن إن وضعية–مشكل هي وسيلة من الوسائل التعليمية. (**وعلي، 2006: 47**)

4.22.عناصر وضعية–مشكل:

تتكون وضعية –مشكل من أربع عناصر رئيسية:

أ. المهمة: وهي التعليمة الموضحة لطبيعة العمل الذي يجب أن ينجزه المتعلم.

ب. العائق: الحاجز الذي لا تتم المهمة إلا باجتيازه والذي يمثل الهدف الحقيقي لبناء التعلم بالنسبة للمعلم.

د. القيد: الشرط الذي يفرض إتباع نظام عمل يجعل المتعلم مضطرا لمواجهة العائق.

ج. السند: الوسيلة التي تكون في حوزة المتعلم وتساعده على اجتياز العائق.

5.22.كيفية بناء وضعية –مشكل:

نسوق بعض الشروط لـ (Ph.Meirieu) عند بناء وضعية –مشكل والأسئلة التي يجب طرحها:

- ينبغي التأكد في الوقت نفسه من وجود مشكل للحل، واستحالة حل المشكل بدون تعلم.
- اجتياز الصعوبة يجب أن يشكل طورا جديدا في تنمية معارف المتعلم.
- إذا كان المتعلمون عاجزين على اجتياز الحاجز أو تعرفوا على الوضعية من قبل، فإنها تفقد كل فائدة.
- يتم اجتياز الحائل إذا كانت الأدوات والتعليمات تثير العملية الذهنية الضرورية عند المتعلمين. (مقارنة، مقابلة، تجربة، استنتاج).
- للقيام بعملية ذهنية واحدة كل متعلم يوظف إستراتيجية مختلفة.
- يجب تحديد مقاييس التقويم لوضعية–مشكل.
- في وضعية–مشكل بفضل الوسائل والتعليمات المقترحة، يوظف المتعلمون كفاءات وقدرات لديهم من أجل اكتساب أخرى جديدة.

6.22.ما هي الأسئلة التي يجب طرحها عند بناء وضعية –مشكل؟

- ما هو هدفي؟ ما الشيء الذي أريد أن يكتسبه المتعلم؟ (التعلمات المستهدفة).
- ما هي المهمة المقترحة والتي تحقق الهدف؟ (تواصل، لغز، حل، تركيب).
- ما هي الترتيبات التي يجب وضعها للعملية الذهنية حتى يتم إنجاز المهمة التي ستحقق الهدف؟
- ما هي الوسائل التي أجعلها تحت تصرف المتعلم؟ (الوثائق والأدوات).
- ما التعليمات التي أوجهها للمتعلمين حتى يحسنوا استعمال الوسائل؟(التوجيهات).
- ما العوائق التي أقحمها حتى لا يتم اجتياز الحاجز بشكل فوري؟ (الموانع، الشروط).
- ما هي النشاطات التي أقترحها والتي تمكن من التفاوض مع عدة استراتيجيات؟

7.22.متى تقترح وضعية–مشكل؟

مثلها مثل الأدوات الأخرى، وضعية–مشكل تمثل بصفة عامة مرحلة من مراحل سياق لبناء معارف، كمرحلة من أجل إثارة التعلم والاهتمام (الإرساء).

– في بداية سياق تعلمي: مرحلة دفع للبحث، للتجربة، لاكتساب معارف، هيكلة معارف، بناء مفاهيم ونظريات.

- في صميم سياق تعلمي.

- في نهاية سياق تعلمي: مرحلة لإدماج معارف وتقويم كفاءات، تقييم إشهادي. (**حاجي،2005: 82**)

8.22.أمثلة تبين مكونات وضعية –مشكل الجدول (02):

المادة	المهمة	السند	العائق	التعلمات	الدلالة
جغرافيا	تحديد مكان لنوع من الزراعة على خريطة طبيعية	خريطة طبيعية مفتاح الخريطة	قراءة الخريطة	–قراءة خريطة طبيعية –استعمال المفتاح – تنظيم العملية	–التنقل عبر الوطن –عبر المنطقة
لغة عربية	تحرير حوار بين اثنين	دراسة نص حواري	استعمال أسلوب حواري	– اكتساب أسلوب الحوار وتوظيف صيغه.	–أسلوب التواصل مع الغير ...
رياضيات	معالجة مسألة (حول العملة والميزانية)	–نص المسألة	–استخراج المعطيات المناسبة تحديد المطلوب.	–بناء خطة للحل –استعمال المعلومات المفيدة	–الممارسة اليومية –حساب الميزانية.
تربية علمية وتكنولوجية	إثبات وجود الهواء	–مروحة ورقية تدور–ماء	–إثبات وجود الهواء	–التعرف على الهواء كمادة واكتشاف خواصه	–اجتناب الهواء الضار
تاريخ	إنجاز بطاقة فنية لشهيد في المنطقة	–الاستعانة بوثيقة أو طلب المساعدة من طرف شخصية	–عدم وجود موارد في حينها	طريقة البحث عن المعلومات من المصادر –تنظيم المعلومات	–اكتساب ثقافة تاريخية –معرفة منطقته التاريخية
تربية مدنية	كيف يمكن معالجة ظاهرة القاذورات المتراكمة في حينا	–مشهد لقاذورات في الحي.	–البحث عن الأسباب	– بناء استراتيجية للتوعية	–احترام قواعد النظافة و المحافظة على المحيط

(**حاجي، 2005: 83**)

23-دور المعلم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

لم يعد دور المعلم في المقاربة بالكفاءات ممثلا في نقل المعارف، وتلقين المفاهيم للمتعلم، فقد بينت الدراسات والأبحاث التربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات أولية، وما على الأستاذ إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكن المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه، بوضعه في وضعيات- مشكل لها دلالة في حياته اليومية وواقعه المعيش، على أن تكون مرتبطة بمكتسباته، وقدراته وعندما يدرك المتعلم الدلالة المعنوية لما يتعلم في حل مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجند معارفه وموارده، ويوظف قدراته العقلية في التعلم، والتكيف مع المطالب المتغيرة في قاعة الدراسة وخارجها، وهذا ما يسعى إليه التعليم بالكفاءات.

وللوصول إلى المسعى المذكور لا بد من تغيير الممارسة البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة تستوحي أصولها من المدرسة البنائية التي تعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وتركز على قدراته الذاتية في التعلم. فهذه المقاربة تستدعي تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم في أية مادة، يصغي إليه ويضعه دوما في وضعية للتفكير والبحث وحل المشاكل يثير بها اهتمامه، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته، ولا بد أن يكون دور الأستاذ بيداغوجيا مقتصرا على التنشيط الفعال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة، وتنويعها لتسهيل عملية التعلم وللوصول إلى هذا المسعى، عليه أن يتفاعل مع تلامذته ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية. (**بوعيشة، 2008: 90**)

فالمعلم له دور فعال في تحضير التلاميذ من خلال تنظيم الأنشطة وتكييفها وفق حاجاتهم ومستوياتهم، كما يعمل على انتقاء ممارسات بيداغوجية تسمح بخلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءته، وتقويم سيرورة انجاز الأنشطة وبناء التعلمات. ولكي يتمتع المعلم بهذه الحرية يجب أن يكون ذا كفاءة عالية في المعارف البيداغوجية وأن يكون قادرا على الإبداع في مجال عمله. وبالتالي فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، وهو بذلك مطالب بـ:

- قبول الأخطاء على أنها مصادر هامة للتعلم والتقويم وتحسين المستوى بشرط أن يتم تحليلها وفهمها.
- إعطاء أهمية للمشاركة الجماعية للتلاميذ في تأدية المهام التعليمية المعقدة.
- القدرة على الإبداع الشخصي والفردي دون الاكتفاء الدائم بدور الموجه أو المسؤول عن التعليم.
- قبول النتائج والكفاءات المشتركة، والتوقف عن الميل إلى تسجيل المساهمات الفردية لكل تلميذ والابتعاد عن العمل الفردي، إلا بالوقوف على المشاكل والعوائق الخصوصية والتي لا يدعها العمل المشترك تظهر.

- التغاضي عن تعميم التقييم، والمقدرة على خلق وضعيات تقييم مشهودة.
- المقدرة على إشراك المتعلمين في تقييم كفاءاتهم عن طريق مناقشة الأهداف.
- الأخذ بعين الاعتبار السلوك المدخلي للتلميذ.
- اقتراح وضعيات معقدة بشكل مهمات ينجزها التلميذ.
- مراقبة ودعم التلميذ أثناء تنفيذ المهمة.
- مراقبة طريقة التعلم وسياق استعمال الموارد المكتسبة.
- يوفر الفرصة لإعادة استعمال الكفاءات في مواقف أخرى.
- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.
- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.
- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.
- التفاعل الإيجابي مع تلاميذه بإثارة الحوار المثمر بينهم والذي يساهم في بناء روح النقد والإرشاد الذاتي وتدعيم الثقة بالنفس.
- الانطلاق من وضعيات مستمدة من محيط المتعلم لإثارة انتباهه ولحفز اهتمامه.
- تنمية قدرات المتعلم على التفكير المنطقي بتوخي الاستدلال الاستنتاجي والاستدلال الاستقرائي واستعمال أفعال وألفاظ تدل على الحركية الإيجابية مثل: التصرف –استغلال–توظيف التفكير المنطقي–التفاعل –فهم الوضعيات.
- جعل التلميذ طرفا فاعلا في العملية التربوية.

وبهذا فإن المعلم يقوم بدور الباحث في المناهج التي تسمح بتحسين الكفاءات، المعارف المنهجيات التصرفات، ومواضع هؤلاء التلاميذ في المجتمع، بالطريقة التي يتمسكون فيها بقيم وأصالة مجتمعهم من خلال امتلاكهم لمكونات تمكنهم من المساهمة في تنمية مجتمعهم. فالمعلم إذن هو موجه، مقيم ومسهل لسيرورة التلقين. ويتطلب منه هذا اكتساب كفاءات ومهارات جديدة إضافة إلى الاتجاهات التقليدية في البحث عن المعارف العلمية، التربوية والثقافية. وتضم هذه الاتجاهات أيضا قدرة التخاطب واستشارة الآخرين، وعدم فرض رأيه والقدرة على تقييم ونقد ذاته. (**مساك، 2009، 367–383**)

24-التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

بنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع، التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش، وأن يسخروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية. وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية النفسية، الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية. وتسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق:

24-1 إعطاء معنى للتعلم:

تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ، والربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم، وأن يكون لتعلمهم هدف، وبذلك لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط، بل سيستغلونها حاضرا ومستقبلا. فاكتساب القواعد الصحية للجهاز العصبي مثلا وغيرها، يكون من أجل الحفاظ على سلامة الجسم ووقايته.

24-2 جعل التعليم أكثر نجاعة:

تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات، لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة، صعبة ومتنوعة، كما تسمح بالتركيز على المهم فقط، وهي تربط بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

24-3 بناء التعليم المستقبلي:

إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكن من تجاوز الإطار المدرسي، ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلوى الأخرى ومرحلة بعد أخرى لنكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

24-4 تصور آخر للتقويم:

تقويم يركز على بعديه التكويني والتشخيصي ويندمج التقويم ضمن عملية التعلم، تقويم ممقيس عوض تقويم معياري وانطباعي، تقويم يجنب الرسوب أو النجاح غير مستحق، مع تقييم يثمن الكفاءات بشكلها العملي بقدر ما يندفع المتعلم في تنميتها.

24-5 تصور آخر لدور المعلم والمتعلم:

في ظروف المنهاج الحديث ينبغي للمعلم أن يكون مبدعا مصغيا، منشطا لتلاميذه أكثر مما هو مبلغ للمعارف، أو محاضرا أو ملقنا أو قارئا للمذكرات، يشارك التلميذ في تعلمه وتكوينه من خلال جعله في وضعية حل المشكلات لنفسه.

24-6 تصور آخر لتسيير القسم والمؤسسة:

ففي القسم وفق هذا المنظور يعمل المدرس على تفعيل بيداغوجية الفروق الفردية والوتائر الشخصية في التعلم وتحديد العلاقات مع المتعلمين ومعرفة أحسن لوضعية المتعلم. أما في مؤسسة يعمل المدير وطاقمه على إعداد مشاريع للمؤسسة تأخذ في الحسبان التحديات والرهانات الداخلية في المجالات البيداغوجية والتربوية والتسييرية. (**حثروبي،2012: 107**).

25-بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات:

إن مفهوم المناهج لا يقتصر على ما كان يعرف به مصطلح "البرنامج" من أنه "عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها، والساعات المخصصة لذلك والمضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف". بل أن هناك مفهوم جديد للمناهج على اعتبار أنه الوثيقة المرجعية الرسمية الوطنية بالنسبة لجميع المؤسسات التعليمية، هذا المفهوم تكرسه الكثير من الأنظمة التربوية في العالم فهو: "عبارة عن مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسية، والوسائل السمعية البصري وغيرها". انطلاقا من هذا المفهوم فإن المنهاج وفقا للمقاربة بالكفاءات يطمح لجعل التعليم مستقبلا أكثر نوعية، وأكثر إجرائية موجهة نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية، ويتوقع أن يتحلى بها المتعلم في نهاية كل طور من أطوار التعليم، ويمكن تحديد بعض المميزات التي يختص بها المنهاج وفق هذا التصور وهي:

1-إن المتعلم هو المحور الذي يدور حوله المنهاج ويتجسد المنهاج في مجموعة من التعليمات ذات الطابع الإجرائي (معارف، مهارات، سلوكات).

2-يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها (الوجدانية والعقلية والبدنية) في شمول وتكامل واتزان.

3-يترك المبادرة البيداغوجية للمدرس في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة واختيار الوسائل والأساليب المناسبة.

4-يتيح الفرصة لتهيئة وضعيات التعلم التي تسمح بتنمية القدرات الفكرية والاجتماعية لدى المتعلم مثل: الروح النقدية، وحب الاستطلاع، الاستماع إلى الغير، الميل إلى البرهنة. (**حثروبي، 2002: 23،24**).

26-خلاصة الفصل:

المقاربة بالكفاءات فهي امتداد للمقاربة بالأهداف، فهي تعتمد على منطق التعليم والتعلم اللذان يستهدفان تنمية الكفاءات لدى المتعلم، أما تحقيق أهداف التعلم فلا تعدو أن تكون مرحلة من مراحل التعلم المكتمل وهو مبني على مقاطع متمفصلة فيما بينها تتخللها فترات تعلم منهجي وإدماج.

فهذه المقاربة تقوم على مجموعة من المبادئ، كما أنها تمتاز بتبنيها للطرائق البيداغوجية النشطة، وتحفز المتعلمين على التعلم. أما الهدف من التدريس وفق هذه المقاربة فيتمثل في البحث عن الجودة والفعالية، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، وجعل التعليم مستقبلا أكثر نوعية وأكثر إجرائية موجهة نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية.

أما التعلم في هذه المقاربة يتم في إطار الممارسات التعليمية في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم، ويضمن القدرة على التصرف فيها وتوظيفها بصفة مدمجة قصد مواجهة الإشكاليات في مختلف الأنشطة التعليمية.

أما التقويم يرافق العملية التعلمية التعليمية في جميع مراحلها، فيعتمد على بيداغوجيا الإدماج، إذ هي تستهدف تدريب المتعلمين على تسخير مكتسباتهم واستثمارها. ويمكن تمييز ثلاث أنواع من التقويم حسب فترات التعلم ويتعلق الأمر هنا بالتقويم التشخيصي، التقويم التكويني البنائي، التقويم التحصيلي النهائي.

المعلم وفق المقاربة بالكفاءات هو المرجع الذي يضع خبرته تحت تصرف الآخرين، وهو مطالب من منظور هذه المقاربة في إحداث تغيير في علاقته بالمعرفة، وأن يعطي الأولوية للتعلم بدلا من التعليم، كما أنه مطالب على تعديل أسلوبه في التقويم.

أما المتعلم من منظور المقاربة بالكفاءات هو الفاعل الأساسي في التكوين الذاتي، فبالإضافة إلى أنشطة المراجعة والحفظ والتطبيق هو مدعو إلى تسخير مكتسباته في أنشطة ذات طابع إدماجي. فهو المحور الذي تدور حوله عملية التعلم، وهو المبادر الذي يبني تعلماته بنفسه وينمي قدراته الفكرية والاجتماعية، ويعمل على تنمية شخصيته في جميع جوانبها (الوجدانية، العقلية، البدنية) في شمول وتكامل واتزان.

الفصل الرابع

التعريب من منظور المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاحات التربوية

تمهيد

لم تعد البيداغوجيا التقليدية المتمركزة حول تبليغ المعرفة وما يقترن بها من أساليب التطبيع الاجتماعي النموذج الأنسب لمواجهة التحديات الحالية التي فرضتها الحداثة، لأن المنافسة أصبحت على أشدها بين دول العالم لتحقيق الريادة التي لم تعد تتناسب طرديا مع ما تملكه المجتمعات من موارد طبيعية. بل بما تملكه من رؤوس أموال بشرية تكون قادرة على ربح رهان المنافسة. وقد مثل نموذج " مقاربة الكفاءات " الاختيار البيداغوجي والديداكتيكي لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. حيث تم بناء المناهج المدرسية وفق هذه البيداغوجية الحديثة القديمة.

ترتكز بيداغوجيا الكفاءات على نموذج متمركز حول المتعلم متأسس على مرجعية معرفية" لجون بياجي وبرونر "في اهتمامهما بالتمثيلات الفكرية التي تحصل عبر سيرورات ذهنية تنتهي بإنتاج المعرفة، واكتساب تعلمات في حل وضعيات أو مشكلات عملية في الحياة المدرسية أو خارجها معقدة وغير مسبوقة تعبر عن إبداع المتعلم. هذا التحول في فلسفة التعلم شكل تحديا لدى العديد من المنظومات التربوية، لإعادة توجيه غاياتها ومراميها نحو الاهتمام بالمؤهلات المعرفية للفرد بما يحقق نموذج الفرد وفق مواصفات الجودة. وهو ما دفعها إلى التخلي عن نموذج بيداغوجيا الأهداف وتبني مقاربة جديدة في التعليم تنسجم والمتطلبات الحداثية. ولدواعي تتعلق بتحقيق الفعالية في المخرجات التعليمية، عكف المشرفون على شؤون التربية في المنظومة التربوية الجزائرية على إصلاح المناهج التعليمية، ومن تابعات هذا الإصلاح هو تبني المقاربة بالكفاءات كضرورة بيداغوجية وكخيار ديداكتيكي للتعليم، فرضته الحاجة إلى تحقيق النجاعة في التربية، حيث تم استحداث مقررات ومضامين تعليمية في المنهاج المدرسي وفق هذه البيداغوجيا.

ومن بين متطلبات هذه المقاربة، ضرورة تحكم المدرس في البيداغوجيات الجديدة المعتمدة في التدريس من بينها: البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا الدعم، وبيداغوجيا الإتقان، والتدريس بالكفاءات، أين يصبح المدرس مساعدا موجها ومستشارا للفعل التعليمي والتعلمي، فاسحا المجال أمام المتعلم لبناء تعلماته بنفسه. (**موعدك التربوي، 2005: 04**).

إضافة إلى ذلك يعتبر التقويم قطبا هاما وجوهريا في عملية الإصلاح هذه. فهو يشكل وفق هذه المقاربة نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها، ومجالاتها، ومستوياتها ومكوناتها، من منظور أنه عملية إنتاجية أدائية من جهة، وتحليلية –تركيبية–تفاوضية مع المتعلم من جهة أخرى. ومن خلاله يتوخى المدرس تقدير موقع المتعلم على سلم النمو في مختلف المجالات بغية مساندته، وتصويب مساره التعلمي، وتصحيح أخطائه وتسديد خطواته، في ظل أطر طبيعية، ومتنوعة، ومثيرة للاهتمام، ميسرة لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة.

وفي هذا الصدد، نحاول في هذا الفصل إبراز مبررات تبني هذا النوع من التقويم، مفهومه، أنواع ومبادئ وأهداف التقويم من هذا المنظور، كيفية تقويم الكفاءات، خصائصه، المناشير المنظمة له، دور المعلم في هذا التقويم.

1-مبررات تبني التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

لما كان التقويم من منظور هذه المقاربة هو صلب العملية التربوية، وأنه يشكل حجر الزاوية في الإصلاح التربوي الشامل. فتم تبني هذا المفهوم للتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، بالإضافة للاعتبارات والمبررات التالية:

1-تطوير ممارسات التقويم بمختلف أشكاله بحيث تنسجم مع أهداف وروح المناهج التعليمية الجديدة المبنية وفق المقاربة بالكفاءات.

2-تحسين نوعية التعليم الممنوح وتقليص عوامل الفشل الدراسي، والرفع من مردود منظومتنا التربوية، على اعتبار أن التقويم بتعدد مجالات تطبيقه ووظائفه يعد ركيزة أساسية في الفعل التربوي.

3-إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعليمية التي تنمي استقلاليته وقدراته المختلفة.

4-توجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلمات وتكييفها مع حاجات المتعلمين الذين يعانون صعوبات أو الذين يجدون سهولة في التعلم.

5-تنمية المفهوم الواسع للتقويم لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وادراجه ضمن الخطة الشاملة لإحداث التغيير النوعي. (**حثروبي، 2012: 291**).

2-مفهوم التقويم:

إنه لمن الضروري قبل الخوض في طيات هذا الموضوع، أن نعرج على المفاهيم المتعلقة بالتقويم، كما يجب أن نشير في هذا الصدد أننا سنقتصر على ذكر بعض التعاريف التي لها علاقة مباشرة بمفهوم التقويم من منظور بحثنا هذا.

2-1 تعريف التقويم لغة:

لقد جاء في لسان العرب **لابن منظور** (**1984: 496**):" التقويم ومنه قوم الشيء: جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجه". كما جاء في معجم متن اللغة **لأحمد رضا** (**1960**):" قوم الشيء: وزنه وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله وقوم درأه أزال اعوجاجه". (**الصراف، 2002: 102**).

2-2 تعريف التقويم اصطلاحا:

يعتبر مفهوم التقويم من المفاهيم التربوية التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه واشتداد الجدل حول تحديد المعنى الدقيق للمصطلح، وهذا في حد ذاته يعتبر

ثراء لهذا المجال العلمي الحديث وسيزيد من تطوره لأنه كلما زاد الخلاف وتباينت الاتجاهات كلما تضاعفت كمية البحوث والدراسات والنتائج.

تعريف بلوم (Bloom،1983 :24) "التقويم هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد وأنه يتضمن استخدام المحكات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كميا أو كيفيا".

تعريف **ديكيتال** (**De Ketele ،1991 :438**): التقويم هو مجموعة معلومات وجيهة صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخد القرار".(**فاتحي، 2004: 104**).

ويعرفه **بركات**:" أنه مجموعة من الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فعالية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الانتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف". (**غريب، 2007: 26**).

كما بينت **بندورا (Bondoir)** أن التقويم:" يتمثل في جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة من الاختبارات لكي نتخذ قرارا الانطلاق من الأهداف التي حددنا، فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات". (**غريب، 2007: 26**).

يعرفه **حمدان** (**1984: 26**):"هو تعيين قيمة أو كفاية التدريس أو حصيلته، وهو عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين حكم في قيمة أو كفاية حادثة أو سلوك أو عامل تدريسي بالمقارنة بمعايير كمية نوعية". (**غريب، 2007: 26**).

وعليه فإن التقويم هو الحكم على كفاية التدريس وجودته في تحقيق الأهداف المحددة. حيث هذا الحكم يبنى على أساس مجموعة من المعطيات، إذ على أساسها يمكن مقارنة هذه النتائج بالأهداف المسطرة سلفا.

3-العلاقة بين التقويم، القياس، الاختبار:

توجد علاقة تكاملية بين التقويم والقياس والاختبار وهي علاقة وظيفية، إنها علاقة الوسيلة والغاية حيث من الصعب وجود عملية تقويم دون وجود عملية قياس ولا يمكن تصور عملية قياس دون اختبار.

3-1الاختبار:

عادة هو أصغر المصطلحات الثلاث ويعرف حسب **الزبيدي**(**2003**) على أنه:" تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد".

كما أنه عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو تصويرية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض

الأشكال الهندسية وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير استجاباته، ومن ثم تمنح له درجات معينة بناء على هذه الاستجابات. فالاختبار يشير إلى مجموعة من الأسئلة تتطلب الإجابة عليها، وهو يمثل عينة من السلوك، بمعنى أنه يخبرنا شيئا واحدا عن الفرد وليس كل شيء، وعند الإجابة على أسئلة الاختبار نحصل على مقياس عددي (درجة الصفة التي اختبرناها لدى الفرد). (**فاتحي، 2004: 112**)

3-2 القياس:

ويعرفه **سبع(1975)** على أنه:" العملية التي نحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها". كما تشير لفظة القياس إلى كيفية استخدام الملاحظة الإمبريقية للحصول على سمة أو صفة لدى شخص ما فيما يتعلق بالسلوك أو الحادثة أو شيء ما، ثم استخدام إجراءات ملائمة لترجمة تلك الملاحظة إلى شكل قابل للقياس أو التصنيف، فالقياس إذن أشمل من الاختبار وذلك لتعدد أدواته التي تساعدنا على الحصول على كميات أكبر من المعلومات، فكما أن القياس يستخدم عادة اختبارات فإنه يستخدم أيضا أدوات ملاحظة أو قوائم مراجعة أو وسائل أخرى لا يمكن اعتبارها من الاختبار.

إذن القياس بمفهومه العام يدل على إجراءات منظمة لتقدير السلوك باستخدام نظام رقمي كمي، أو نظام تصنيف لقواعد معينة (ترجمة مواصفات الظاهرة السلوكية الكيفية إلى كم وفقا لقواعد معينة). أما التقويم فهو إضفاء أحكام قيمية على المعطيات التي يزودنا بها القياس عن أداء الأفراد، أي الحكم على قيمة الأداء بناء على اقترابه أو ابتعاده عن الأهداف المسطرة، أو بناء على مقارنة أداء الفرد بالمعايير والمحكات ومستويات الأداء. (**بن سي مسعود، 2008: 207**)

فالقياس يستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن السلوك أو الأداء، أما التقويم فيستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن معطيات القياس والمعلومات الناتجة عن مصادر أخرى غير القياس ومقارنتها بأطر مرجعية عادة ما تتمثل في معايير ومحكات للوصول إلى حكم على أداء الأفراد وإلى اختيار بديل من البدائل الممكنة لاتخاذ قرار بشأن هذا الأداء. ويظهر كذلك الاختلاف بين عملية التقويم والقياس، في أن القياس يستهدف التقدير الكمي للقدرات والاستعدادات وغيرها، بضبط أو عزل العوامل الموقفية النوعية حتى لا تؤثر هذه العوامل الدخيلة على دقة القياس، على النقيض من ذلك فإن تقويم تعلم التلميذ في القسم يركز على موضوع الأداء كما يراعي العوامل الأخرى ولا يستبعدها أو يعزلها، بل يستغل محتواها المعلوماتي (استغلال المعلومات عن الفروق الفردية من حيث القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات واختلاف ظروفهم الاجتماعية والأسرية وغيرها). إن تركيب هذه المعلومات المختلفة سواء أكانت معلومات مباشرة عن طريق القياس أو غير مباشرة تشكل قوام عملية التقويم. ويعتبر القياس أكثر موضوعية من التقويم، ولكنه أقل قيمة منه من الناحية التربوية نظرا لأن معرفة النتائج بدقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا، أما إذا فسرت النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير محددة، واتخذت نتائج هذا التقويم كأساس لمساعدة التلاميذ على النمو، فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة وهذا ما تقوم به عملية التقويم. (**علام، 2004: 145**).

يتضح لنا مما سبق أن التقويم أكثر شمولا نظريا وتطبيقيا من القياس، والقياس في حد ذاته جزء لا يتجزأ من عملية التقويم نفسها، وأن التقويم يعطي حكمه بصيغ عددية ونوعية على عكس القياس الذي يحصر نفسه برموز وأرقام عددية، كما أن التقويم يوظف العوامل الفردية الموقفية (البيئة بمدخلاتها المختلفة كالتدريس والاختبارات وغرفة الدراسة والمدرسة) ولا يستبعدها للوصول إلى تقويم للسلوك أو الأداء يتناسب والموقف أو السياق الذي نشأ فيه، أما القياس فيستهدف تقدير سلوك معين بضبط أو عزل هذه العوامل الفردية والموقفية والحد من تأثيراتها.

4-بين التقويم والتقييم:

تعتبر التسمية المعتمدة في اللغة العربية لعملية قياس كفاية التعلم من القضايا التي ترتبط باضطراب في الفهم والاستعمال وتوجب على المهتم بالتقويم الوقوف عندها، فهل تسمى هذه العملية بالتقييم أم التقويم؟ وهل التقييم يختلف عن التقويم؟

قد يعتقد البعض أن حسم دلالة المفهوم يكون من خلال حسم النزاع اللغوي الدلالي، وهذا بالرجوع إلى مختلف القواميس والتدقيق في الاشتقاق اللغوي ظنا منهم بأن الجواب يوجد في القواميس اللغوية، إن هذا الإجراء الشائع يدل على خلط منهجي كبير بين المعنى اللغوي للفظ والمعنى المفهومي لذات اللفظ كمصطلح، حيث أن المفهوم يتمتع بمضامين تنظيرية تتعدى مجرد المعنى اللغوي للفظ أو الكلمة، فسواء استعملنا كلمة تقويم أو تقييم فإن أحدهما أو كلاهما لن يستوعب الدلالات الاصطلاحية للمفهوم الأجنبي(Evaluation) ذلك أن هذا المفهوم أضيفت له دلالات جديدة نتيجة الأطر التنظيرية والبحوث المختلفة التي عرفها هذا المجال في الأدبيات الأوروبية عامة والأنجلوساكسونية خاصة.

في هذا السياق يرى **تيغزى** (**1998**):" أن الشيء الذي يجعل الكلمة اللغوية تغطي الدلالات الثرية للمفهوم هو الاتفاق على استعمال كلمة لغوية ونفترض بأن هذه الكلمة تنطوي على جميع دلالات المفهوم قديمها وحديثها، حتى وإن لم تستوعب تلك الكلمة في أصلها اللغوي بعض الدلالات المفهوماتية، إذن يتعلق الأمر بعملية الاصطلاح بأن الكلمة التي نتبناها كمصطلح تستوعب مضامين المفهوم أكثر مما تتوقف على البحث في القواميس عن كلمة يعادل محتواها اللغوي مضمونها الاصطلاحي المفهومي. إن الدقة في نحت المصطلحات أمر ضروري ولكن غير كاف لأن طغيانه على عملية الاصطلاح أو الاتفاق يتحول إلى مصدر للغموض، وهو ما يثيره التمييز بين التقويم والتقييم بحجة أن التقييم في معناه اللغوي يفيد تقدير قيمة الشيء وأن التقويم يفيد إصلاح أو تسوية الشيء المعوج، وبالتالي فإن كلمة التقييم أدق من كلمة التقويم للدلالة على الامتحانات والاختبارات التحصيلية المختلفة لتقدير مستوى تحصيل المتعلمين، وقد يبالغ البعض في التدقيق في التمييز فيدعون إلى استعمال التقييم كلما كان الغرض من إجراء أدوات قياس التعلم تحديد مستوى أو رتبة كل فرد بالنسبة لأقرانه للوقوف على الفروق بين مستويات التحصيل للأفراد، بينما يوصون باستعمال التقويم كلما كان الغرض من إجراء وسائل قياس التعلم الكشف عن مواطن الضعف والقوة للمتعلمين، والوقوف

على نقائص البرنامج المعتمد لمعالجتها. وعلى النقيض من أنصار الاتجاه اللغوي الذين يتبنون التمييز بين التقويم والتقييم يوجد اتجاه آخر يستعمل الكلمتين استعمالا مرادفا بحيث يعمد تارة إلى تبني كلمة التقويم وتارة أخرى إلى استعمال كلمة التقييم". (**بن سي مسعود،2008: 114**)

غير أن الأبحاث التربوية العربية الحديثة تميل إلى استخدام لفظ التقويم أكثر من لفظ التقييم ذلك أن التقويم يفيد إصلاح الاعوجاج كما يفيد أيضا تقدير قيمة الشيء، فهو يجمع بين التقييم والعلاج أو التطوير، كما أن التقييم يعني جمع معلومات عن أداء المتعلم بينما يعني التقويم تحليل وتفسير هذه المعلومات لتحديد مدى تقدم التلاميذ وتحديد الخطوات التعليمية التالية واتخاذ ما يلزم من إجراءات في ضوء هذه المعلومات. (**الرفاعي، ب.ت: 205**). ونحن في بحثنا هذا سوف نستعمل كلمة التقويم بدلا من التقييم باعتبار أن عملية تقويم أعم وأشمل من التقييم في نظرنا.

5-مفهوم التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

يجب أن تكون النظرة الجديدة للتقويم منسجمة مع روح المناهج الجديدة، التي تعتبر منتوج التطور العالمي لعلوم التربية والتقنيات، نظرة تستعين بالمقاربات النظرية مثل النظرية المعرفية، البنيوية، والبنيوية الاجتماعية. فهذه المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات تحمل تصورا جديدا للعلاقة المعرفية وكيفية بنائها وتقويمها؛ مناهج تحمل مواقف جديدة وطرائق بيداغوجية جديدة: المقاربة التفاعلية والنسقية، التصور المنهجي الشامل، التركيز على المتعلم، المشروع البيداغوجي، لكن تطبيقها يقتضي تحديد مختلف الممارسات البيداغوجية وخطط التكوين.

لا شك أن ما كتب حول التقويم كثير (لاسيما ما يتعلق بأنواع التقويم وتقنياته)، لكن يبقى من الضروري التركيز على المكانة الهامة التي ينبغي تخصيصها في منظومتنا التربوية للتقويم عموما، والتقويم التكويني على وجه الخصوص، لأنه يعتبر نشاطا مدمجا في المسار التعلمي. (**اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: 55**).

فالتقويم في ظل هذه المقاربة لا ينطلق من تقويم معارف كما كان سائدا في المقاربة التقليدية وإنما ينطلق من تقويم كفاءات، بمعنى أن الأمر لا يتطلب فقط استدعاء معارف وإنما يتعدى ذلك إلى توظيفها واستعمالها في وضعية مشكلة معقدة. وعليه فإن التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتبر تقويما تكوينيا يندمج في العملية التعليمية ولا ينفصل عنها، كما أنه لا يقتصر فقط على الاختبارات التحصيلية التقليدية، وإنما يعتمد أساليب متعددة وأدوات متنوعة تتنوع حسب السلوك المراد تقويمه، وتتجلى هذه الأساليب التقويمية في الملاحظة والمقابلة والواجبات المنزلية والاختبارات الشفوية والبحوث وجميع الإنجازات التي يمكن أن يقوم بها الطلبة. فالتقويم وفق هذا المنظور هو أيضا:

- نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة.
- سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية، وصعوبات التعلم عند المتعلم بكيفية موضوعية بالنظر إلى الأهداف وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بالمسار الدراسي.

– العملية التي يهدف المعلم من ممارستها إلى تفسير البيانات التي جمعها وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلم تلاميذه.

– مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تحديد مدى قرب التلاميذ أو بعدهم عن الأهداف، وتوظيف ذلك في اتخاذ القرارات اللازمة في الدعم والعلاج.

– هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر هو إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

– هو عملية جمع كمية من المعلومات الوجيهة، السليمة، الموثوق منها، ثم فحص درجة الملائمة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف المسطرة في البداية أو المعدلة أثناء المسار، وذلك قصد اتخاذ القرار. (**حثروبي، 2012: 292**). ومما سبق ذكره يمكن أن نستنتج:

– أن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

– إن تقويم الكفاءات يستلزم الانطلاق من وضعيات وأنشطة تجعل المتعلم في مواقف تسمح له استغلال وتجنيد جميع موارده (معارف، مهارات) للتعبير عن مستوى كفاءاته المختلفة بواسطة الأداء.

– إن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يعتمد على شبكات تتضمن معايير ومؤشرات معدة مسبقا.

6-خصائص التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم بمفهومه التقليدي كان يتمحور حول تقويم المعارف وقياس مدى تخزينها واسترجاعها، إنجاز المحتوى التعليمي. فإن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يصب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع بالاعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين حيث تسمى هذه المؤشرات "**مؤشرات الكفاءة** "ومؤشر الكفاءة هو مقياس السلوكات المؤدات من قبل المتعلم تترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو مقدار التغيير في السلوك بعد تعلم ما ، تتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس، ويهدف التقويم هنا إلى تقويم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي من خلال عناصرها وهذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقويم فقط لا تكون معزولة ومجزأة إنما مدمجة ومجسدة. فالتقويم من هذا المنظور هو بمثابة تقويم شيء مركب ولهذا يجب الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته واختياراته وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة. (**حثروبي، 2012: 292**).

ففي هذا الصدد جاء تعريف للتقويم تضمنه المنشور **الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005** الصادر عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية، يؤيد النظرة الجديدة لهذا المفهوم، إذ يعتبر التقويم ليس مجرد أداة

مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن دنياميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي. فبناء على ما ذكر سابقا، وعلى هذا المعنى الجديد الذي يتضمنه مفهوم التقويم فإننا نستخلص الخصائص التالية للتقويم في إطار المقاربة الجديدة، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

1-لا يرتكز التقويم بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يرتكز على التنمية الشاملة للمتعلم.

2-يقوم على وضع التلميذ في وضعية يدعى فيها إلى إنجاز عمل شخصي، فيوظف فيه جملة من مكتسباته القبلية.

3-التقويم في إطار هذه البيداغوجيا يكشف عن مستوى الأداء ضمن وضعيات معينة (إشكاليات).

4- يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى لأخر.

5-إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين أو حتى كشوف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.

6-يرتبط التقويم دوما ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي يطلق فيه.

7-يشتمل التقويم على جميع الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

8-إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة.

9-يتم تقويم التلاميذ في وضعيات-مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعيش.

10-يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامها مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي.

11-إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه. (**غريب، 2003: 217، 218**).

7-مبادئ التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقوم على المبادئ التالية:

1- لا يتناول التقويم معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

2- إدماج الممارسة التقويمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقلة للتعلم، ومن ثم فإن الخطأ وفق هذه البيداغوجيا لا يمثل عجزا وإنما هو علامة على صعوبات ظرفية يعاني منها المتعلم يقتضي الأمر التدخل لمعالجتها من أجل ضمان سيرورة حسنة للتعلمات اللاحقة.

3- اعتماد أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

4-تدعيم التنقيط العددي للنتائج المدرسية في العملية التقويمية بملاحظات ذات مدلول نوعي لضمان علاقات بنائية بين التلميذ والمعلم والولي.

5-اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

6-ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حلا لمشكلات أو إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات بما يتناسب دائما مع مستواهم العقلي.

7-الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتوفير العديد من الأنشطة التقويمية التي تساعد على تحديد مستوى الإنجاز الذي حققه كل طالب على حده.

8-توفير الأنشطة الجماعية التعاونية التي تسمح للطلاب بأن يتعاونوا مع بعضهم البعض. (**المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005**).

أما في المرجعية العامة للمناهج المعدة من طرف اللجنة الوطنية للمناهج فتعبر عن هذه المبادئ وفق مايلي:

1-إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعلمية التي تنمي استقلاليته وقدرات معرفته الفكرية.

2-تقييم الكفاءات ومكوناتها الفرعية.

3-توجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلمات بكل أنواعه:

أ-الضبط التفاعلي: بإجراء استعلام مستمر بالتوازي مع التعلمات، وذلك قصد إجراء علاج آني.

ب-الضبط الارتجاعي (rétroactive): باستهداف – أثناء التعلم- الصعوبات المتكررة، وذلك قصد القيام بالتعديلات الضرورية (في أوقات معينة) التي تنمي الكفاءات المستهدفة.

ج-الضبط الآني: بالأخذ في الحسبان المعلومات المستقاة بفضل الملاحظة أثناء التعلم، وذلك قصد تكييف التعلمات بحاجات التلاميذ الذين يعانون صعوبات، وبحاجات الذين يجدون سهولة في التعلم.

4-البحث عن صيغ جديدة عند الانتقال من التقدير الكمي الذي تعبر عنه النقطة الممنوحة إلى تقدير نوعي يأخذ في الحسبان المستوى الذي بلغته الكفاءة.

5-تداول نتائج التقويم بين مختلف شركاء العملية التربوية، وبين المدرسة والأولياء. وينبغي أن تكون هذه العملية مبنية على قواعد مرنة، شفافة ومحفزة تشجع الحوار والتعاون. كما أن اختيار المضامين الواضحة وأدوات التواصل الحاملة لمعلومات بسيطة وذات دلالة، ينبغي أن تمكن من هيكلة وتنظيم أفضل للتبادلات الحاصلة بين مختلف الشركاء داخل المدرسة أولا، ثم بين المدرسة والأولياء ثانيا.

ويكون هدف أشكال التبادل التي ينبغي ترقيتها هو كسر العزلة التي تعاني منها المدرسة حاليا، وتشجيع مساهمة الجميع في تحقيق الهدف المشترك. وينبغي أن تستجيب مقاييس التقويم والمؤشرات الدالة عليها لشروط هذا التواصل، مع احترام مبادئ المساواة والعدل والشفافية. (**اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: 56**).

8-أنواع التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

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

8-1 التقويم التشخيصي:

يسميه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو التنبؤ ، يجري هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية، بغية تحديد المستوى التعليمي للمتعلمين قبل تزويدهم بالمعارف الجديدة، وهو يرمي إلى قياس المكتسبات السابقة قبل اكتساب معارف جديدة، فالتقويم التشخيصي يستعان به في بداية تعليم معين للحصول على الضمانات الوافية عن قدرات واستعدادات المتعلم لبلوغ الأهداف الجديدة أو اللاحقة.إن هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكد من مدى الاستعداد لفعل تعليمي جديد من جهة وينير الطريق للمدرس لاختيار أفضل الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية أو المحتويات الملائمة من جهة أخرى، ويهدف التقويم التشخيصي إلى:

في بداية درس أو مجموعة دروس:

- يمكن المدرس من اختيار الأهداف وتحديدها بشكل يسمح له ببناء أهداف جديدة.
- يسمح للتلميذ الإفصاح عن معاناته المعرفية والمنهجية في معالجة معارفه السابقة لكي يتمكن كل من المدرس والتلميذ من تعديلها أو تصحيحها.
- يمكن المدرس من تحديد المستويات المتفاوتة بين تلاميذ الصف الواحد.
- يمكن المدرس من معرفة جوانب النقص في معارف ومهارات التلاميذ وتحديد الأخطاء الشائعة المرتكبة من قبلهم.

في بداية مرحلة دراسية جديدة:

- تمكين المدرس من القيام بإعداد الخطط والاستراتيجيات الملائمة لتحديد الوسائل والمحتويات المعرفية بغية بلوغ الأهداف المسطرة.
- تساعد المدرس في تحديد نقطة الانطلاق وضبط الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف التربوية اللاحقة.
- تثمين الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة وبالأخص العناصر التي يحتاجها في المقرر الجديد.

ومن أهم الطرق التي يمكن للمدرس اللجوء إلى تطبيقها لإجراء تقويم تشخيصي مايلي:

- تقديم أمثلة محدودة العدد في بداية الدرس كي يتمكن المدرس من اختبار تلامذته في مكتسباتهم السابقة.
- عندما يشرع في التمهيد للدخول في درس جديد عن طريق حوار بينه وبين التلاميذ وذلك باستخدام أسئلة قصيرة وهادفة لتشخيص المكتسبات السابقة.

– خلق حوار قصير المدة بين التلاميذ قصد الحصول على مؤشرات حول مدى تحكمهم في معارف معينة في شكل سؤال تطرح فيه الإشكالية، وترك التلاميذ يتناقشون فيما بينهم بحرية ويعبرون عن فهمهم الحقيقي للإشكالية المطروحة.

– توجيه أسئلة مكتوبة للتلاميذ بغية الحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.

– الواجبات المنزلية: الهدف من إعطاء فروضا منزلية للتلاميذ هو خلق الاستعداد القبلي وتهيئتهم للمشاركة الفعالة في الدرس الجديد، ويتأكد المدرسون من ذلك بإنجاز الفروض قبل الانطلاق في الدرس، فعلى سبيل المثال، يكلف التلاميذ بحل مجموعة من التمارين حول معادلات من الدرجة الأولى قبل تدريسهم حل المعادلات من الدرجة الثانية. (**زيان، 1998 :17 ،18**)

8–2 التقويم التكويني:

وهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم والتعليم، ويركز هذا التقويم على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فالتقويم التكويني يطبق طوال العملية التعليمية لقياس مستوى التلاميذ ومن ثم معرفة الصعوبات التي لازالت تعترضهم والعمل على إزالتها في الوقت المناسب، فعلى ضوء التقويم المستمر طوال الدرس الواحد سيزود المدرس تلامذته بالأجوبة الملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات، للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة. إن التقويم التكويني يلتجأ إليه لتحديد درجة مواكبة التلميذ لمراحل الدرس ومدى الصعوبات التي قد تعترض التلميذ خلال درس معين بالإضافة إلى تقديم الحلول عن كيفية معالجة مواطن الخلل ونقاط الضعف من أجل بلوغ الأهداف المتوخاة.

وحسب **الظاهر وآخرون** (**2002**: **54**) فإن من أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم مايلي:

– التعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة خطوة بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها فورا.

– إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

– مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها.

– تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.

– مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

– زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.

ويتم مثل هذا التقويم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط التلميذ وتعلمه عن طريق الاختبارات القصيرة، التمرينات والتطبيقات العملية، المناقشات الصفية، الواجبات المنزلية ومتابعتها.

8-3 التقويم التحصيلي (الإجمالي، التجميعي):

يعرفه **لبيب وآخرون** (**1983**: **101**) بأنه:"تلك الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة".

ومنه فالتقويم التحصيلي يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي قصد الحكم على نتائج الدراسة وإمكانية معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة، أو لتقويم التقدم في التحصيل ومن ثم فإن التقويم التحصيلي لا يهتم بهدف واحد بل بمجموعة من الأهداف المختلفة والمتنوعة في نفس الوقت، ويعتبر أكثر أنواع التقويم شيوعا ويعتمد في الأغلب على جانب التحصيل لدى التلاميذ مستخدما في ذلك وسائل الاختبارات المتعددة المقننة منها وغيرها، وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الإجمالي يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح، ومن أبرز الأغراض التي يحققها هدا النوع من التقويم:

- قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الانتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب وفهم التلاميذ للمادة التعليمية، أي يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين.
- إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة.
- الحكم على ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.
- الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين والآباء والمهتمين.
- إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.
- التنبؤ بأداء المتعلم في المستقبل، فالتلميذ الممتاز في الحساب في الاختبار الإجمالي في المرحلة المتوسطة نتنبأ له بأن يكون ممتازا في مادة الجبر في المرحلة الثانوية. (**الظاهر وآخرون، 2002**:**55**).

9-الأدوات والوسائل المعتمدة في التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

إن تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة إذ تتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة، أو إعطاء علامة، أو إبداء ملاحظة، فتقويمها يتطلب مجموعة من الأدوات والوسائل.

9-1 شبكات التقويم:

تعتبر شبكات التقويم من الأدوات الهامة التي تساعد على تقويم مختلف المعارف والمهارات والسلوكات وبالتالي الكفاءات التي يطلب من التلميذ تحقيقها، ونصنف هنا نوعين من هذه الشبكات:

أ-شبكات التقويم الفردية: يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات، كما يستطيع تحديد

مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى، ويتميز هذا التقويم بكونه لا يذيل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته، وحول خطواته في التعلم من أجل التعديل والتحسين.

ب–شبكات التقويم الجماعية: ويتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعليمي. (**بوعلاق، 2004: 25**).

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

1–تحديد المهمة: تعرف المهمة بأنها نشاط يقوم به التلميذ ويكون قابلا للملاحظة والقياس، ويعتبر تحديد المهمة أحد العوامل الأساسية في مسار عملية التقويم ، وكمثال على ذلك:

– كتابة بطاقة دعوى لحضور حفل.

– تركيب أشكال للحصول على مجسم معين.

2–ضبط المؤشرات: فالمؤشرات سلوكات تصف مدى التحكم في الكفاءة ومدى احترام معاييرها.

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

4–إعداد سلالم التقدير: وهي تساعد المقوم على إصدار الحكم عن مدى تمكن التلميذ من المعايير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب ويصنف **وعلي** السلالم المستخدمة في ملاحظة المعايير إلى مجموعتين هما:

أ –السلالم المتجانسة (ذات الشكل الواحد) وهي تستعمل في تقويم الأداءات المعقدة ويذكر منها: السلم اللفظي– السلم العددي– السلم الحرفي.

ب –السلالم الوصفية وهي نوعان: السلالم النوعية والسلالم الكمية. (**وعلي،2006: 222**).

9–2 الاختبارات:

حيث تبقى الاختبارات أكثر الوسائل استعمالا في التقويم وذلك نظرا للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقويمية، وتستخدم في تقويم الكفاءات الاختبارات التحصيلية إضافة إلى اختبارات أخرى تمس مختلف الجوانب والعناصر المكونة للكفاءة، وما يجب التأكيد عليه هو: ما ينبغي مراعاته في بناء اختبار وفق المقاربة بالكفاءات؟ فمن أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار وفق المقاربة بالكفاءات نجد العناصر التالية:

–أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.

–أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.

–أن يعين فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.

-أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.

-أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.

- تقديم وضعيات جديدة وذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها المتعلم في القسم.

- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

- وضع معايير تتضمن مؤشرات لتقييم إنتاجات المتعلمين.

- إعداد سلالم تنقيط دقيقة ومفصلة.

ومن شروط الاختبار الجيد المتعارف عليها:

أ-الصدق: أي أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي لابد من وجود انسجام وتطابق بين المناهج وأداة القياس والكفاءات المراد قياسها.

ب-الثبات: أي أنه إذا طبق على عينة، ثم أعيد تطبيقه على عينة مماثلة للأولى في كل الصفات وفي نفس الظروف التي طبق فيها المرة الأولى، تكون النتائج متقاربة.

ج-الموضوعية: ونقصد بها عدم تأثر المصحح بالعوامل الذاتية، والنظر إلى الاختبار على أنه أداة لتوجيه المتعلم وتحسين تعلمه.

د-التمايز: ويعني أنه يميز بين المتعلمين من حيث المستوى التعليمي وإبراز الفروق الفردية بينهم، أي يكشف عن فئات تلاميذ القسم الواحد (المتفوقون، المتوسطون)، فالاختبار الذي نتائجه تجعل كل التلاميذ متفوقين أو ضعاف هو اختبار غير مميز، ولا يصلح لعلمية التقويم.

هـ -الشمول: ونقصد به أن يغطي الاختبار معظم التعلمات والمضامين المقررة في المنهاج لفترة محددة سلفا.

و-المقروئية: ويقصد بها صياغة أسئلة الاختبار بلغة سليمة وبمفردات دقيقة وواضحة بعيدة عن كل غموض أو تأويل. (**حثروبي، 2012: 313**)

9-3 الملاحظة:

الملاحظة في معناها العام، تقنية منهجية تتيح الحصول على بيانات ومعلومات عن شخص معين أو موضوع، قصد تحديد شروطه أو سيرورته أو بنياته، عن طريق أدوات أو بكيفية مباشرة، وهي عملية تتطلب الانتباه والتركيز فيما نريد ملاحظته. فهي إذن إجراء عملي منهجي للكشف عن بعض عوامل التعثر لدى التلاميذ عن طريق ملاحظة ما يقومون به من أعمال أو تصرفات. (**المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003 :06**)

9-4 بطاقات المتابعة المدرسية:

حيث توضع لكل تلميذ بطاقة تسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية والسلوكية (الأدائية) وتمثلاته الوجدانية.

9-5 المعالجة التربوية:

إن المقاربة بالكفاءات لا تعتبر التقويم ذا فعالية إذا لم يكن مشفوعا بتشخيص الأخطاء واقتراح العلاج، ويأتي العلاج لسد النقائص والثغرات والضعف الملاحظ خلال عملية التقويم باعتبار هذه العقبات تحول دون تجانس مستوى القسم مما يصعب المهمة على المعلم خلال سير الحصة التعليمية كما يحول دون رسوب التلاميذ، وبالتالي فشلهم في الدراسة وتحملهم عبء هذا الفشل، كما يحررهم من بعض العوائق النفسية والاجتماعية التي تقف حجر عثرة خلال عملية تعلمهم العادية، حيث تفسح لهم المجال خلال هذه الحصة لإبراز إمكانياتهم وقدراتهم، ويتطلب تحقيق حصة العلاج شروطا هي:

-ضرورة تصنيف التلاميذ حسب النقائص المسجلة لديهم، وحالات العجز التي ظهرت لديهم، والتي تجلت بعد عملية التقويم، وكذا في أثناء وتيرة تعلمهم.

-ينبغي للاستدراك أن يتدخل للعلاج فرديا، من دون أن يمنع ذلك من تجميع التلاميذ في فوج مصغر. ويقتضي العلاج اعتماد أسلوبين من التدخل:

-**علاج يساير عملية التعلم خلال تناول النشاطات التعليمية** : ويسمى هذا النوع من العلاج بالمعالجة الأنية، وذلك في حالة كون النقائص والصعوبات مشتركة بين جل التلاميذ، وبالتالي لا تشكل عائقا أمام مواصلة سيرورة التعلم.

-**علاج يتطلب حصصا خاصة** :تستهدف بعض التلاميذ الذين أظهروا عجزا كبيرا خلال عملية التعلم، والذي يحول دون مواكبتهم لمستوى القسم كالتغيب، الأمراض، وينبغي أن تحظى هذه الحصص بعناية واهتمام، خاصة وأنها ليست كسائر الحصص التعليمية العادية ولذلك فهي تتطلب:

-تشخيص النقائص وحصر الحواجز.

-وضع خطة للعلاج وتكييفها بما يتناسب مع كل الحالات، مع مراعاة طبيعة التلاميذ المستدركين، والوسائل التعليمية التي تشكل مصدرا لنشاط ودعم المعارف المستهدفة.

-التحضير المحكم وإعداد بطاقة لسير الحصة العلاجية.

-توفير الجو الملائم وإيجاد الحوافز التي تثير اهتمام التلاميذ وتجعلهم يشعرون بأنهم في حاجة لذلك حتى يقبلوا عليها دون تردد. (**اللجنة الوطنية للمناهج، 2004 : 88**).

وفي هذا الصدد نشير أن الإصلاح قد خصص ثلاث حصص للمعالجة التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي بحجم زمني قدرة خمس وأربعون دقيقة (45د) لكل حصة أسبوعيا، وذلك في مواد التعلمات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية).

10-وظائف التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

10-1الوظيفة الاشهادية: وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلمات التي من المفروض أنها اكتملت، وتبعا لذلك سيسند عددا يتم بمقتضاه الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه، كما يسمح بتحديد مدى تملك التلميذ للمكتسبات المقيمة من خلال الاختبارات الفصلية (ديسمبر، مارس، جوان)، ومن خلال هذه الاختبارات يتحدد تملك التلاميذ لتعلمات كل فصل، إلا أن اختباري الفصلين الأولين يؤديان الوظيفة الثانية للاختبار.

10-2 الوظيفة التعديلية: يؤدي التقويم هذه الوظيفة طالما لم يبلغ التعلم نهايته، ومثال ذلك الاختبارات الشهرية في المواد الأساسية (رياضيات، لغة عربية، لغة فرنسية)، حيث يتم اللجوء إلى هذه الاختبارات لتحديد مستوى التلاميذ والقيام بأنشطة علاجية قبل الاختبارات النهائية.

10-3 الوظيفة التوجيهية: يؤدي التقويم هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقويم المكتسبات القبلية (قبل بداية التعلمات)، حيث تهدف هذه الوظيفة إلى معرفة ما إذا كان المتعلمون يمتلكون مؤهلات وقابليات لمتابعة الوحدة الدراسية الجديدة، وفي هذا السياق يمكن للمدرس أن يستعمل اختبارات الاستعداد أو اختبارات تنبؤية أو يعطي للمتعلمين تمارين آنية وعاجلة لمعرفة مدى تحكمهم في معارف معينة.

10-4 الوظيفة التكوينية: للضبط البيداغوجي الذي يتم على مستوى المتعلمين، فيسهل لهم تصحيح استراتيجيات تعلمهم، وعلى مستوى المدرس فيساعده على تكييف تعليمه (المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم).

10-5 الوظيفة التحصيلية: لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات، فنتمكن من الحصول على عناصر التقدير المضبوط والدقيق والعادل لنتائج المتعلمين، وعلى نجاعة المناهج وتطبيقها (إقرار كفاءات المتعلم المكتسبة أو التي في طور النمو). (**بوعلاق،2004 : 194**)

أما روجيرس فيلخص وظائف التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات في ثلاث وظائف رئيسية:

1-وظيفة توجيه التعلم: ويقصد بها الوقوف على المكتسبات السابقة للمتعلم لتنميتها باعتبارها أساسية في بناء التعلمات الجديدة.

2-وظيفة تعديل مسار التعلم: وتتصل بمرحلة بناء التعلمات وتندرج في سياق عملية التعليم والتعلم.

3-وظيفة التأهيل: وتتصل بمخرجات عملية التعلم، وتعني إثبات المؤهلات. (**حثروبي، 2012: 293**).

11-أهداف التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات :

إن التقويم من منظور هذه المقاربة يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وتتمثل فيما يلي:

-الاهتمام بنمو الطفل المتكامل، ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نموه وخصائصه في كل مرحلة، مما يجعل التقويم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية وتشخيص جوانب قوتها والصعوبات التي تواجهها من أجل اتخاذ تدابير التدخل المختلفة.

-يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية تسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية.

-الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا أنه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.

-إن التعرف على الإمكانيات والقدرات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة إيجابية للذات.

-تغيير مقاييس تثمين الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن القيام به و إنجازه.

كما نعرف أن التقويم من منظور هذه المقاربة ينطلق من وضعيات تقويم، حيث تسمح هذه الأخيرة بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات، حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومة من الموارد من أجل حل إشكالية مطروحة في سياق معلوم. (**بوعلاق،2004 : 196**)

12-معايير التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

إن تقويم الكفاءة يتم أصلا باقتراح وضعية تقويمية(إدماجيه) تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات، التي تحدد الكفاءة، وينظر المعلم إلى التلميذ إلى ما تم إنتاجه من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها المعايير التي تتكون من المؤشرات. تمكن هذه الأخيرة من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة، وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما ننتظره من المنتوج أو العمل المنجز، وتصاغ تلك الخاصية إما باستعمال اسم تعرف أنه إيجابي أو سلبي (الملاءمة، الانسجام، الدقة) أو باستعمال اسم يضاف إليه نعت يحمل صفة الإيجاب أو السلب (استعمال جيد، تأويل صحيح). ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير:

-**معايير الحد الأدنى**: وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم.

-**معايير الإتقان**: وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة.

-التمييز بين المعيار والمؤشر: المؤشرات هي أجرأة للمعايير، كعلامة مميزة لها يمكن ملاحظتها، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى احترام المعيار في وضعيته العامة (وصف مفصل للمعايير)، وهنا وينبغي مراعاة استقلالية المؤشرات عن بعضها البعض وإعطاء الأهمية للمؤشرات الأساسية في تقويم الأداء بالنسبة للكفاءة.

13-مراحل التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

فهذه المراحل تبدأ قبل القيام بعملية التقويم وتتطلب اتخاذ قرارات عن كيفية إجراء التقويم وذلك بتحليل الموقف التقويمي، وتحديد أهدافه واختيار الأدوات المناسبة، وتحديد الاستراتيجيات واختيار التصميم المناسب، وإعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي.

13-1 تحليل موقف التقويم التربوي: تتضمن هذه الخطوة جمع معلومات عن موضوع التقويم وذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بذله في إجراء عملية التقويم.

13-2 تحديد الأهداف: تتم في هذه الخطوة تحديد الأهداف العامة وتحليلها إلى أهداف سلوكية أو إجرائية قابلة للقياس.

13-3 تحديد المتطلبات: وهي خطوة ضرورية يتم فيها تحديد مستوى المتعلم قبل البرنامج للتعرف على المتطلبات الأساسية اللازمة له حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، أي التعرف على ما الذي ينبغي على المتعلمين معرفته قبل البدء في دراسة برنامج معين حتى يتمكنوا من الاستفادة من دراسته وتحقيق أهدافه.

13-4 اختيار أدوات القياس: في هذه الخطوة يتم اختيار أدوات قياس التقويم لجمع البيانات المطلوبة وإذا لم تتوفر مثل هذه الأدوات فإنه ينبغي علينا إعدادها وفق شروط القياس الجيد.

13-5 تحديد الاستراتيجيات: يقصد بالاستراتيجيات "Stratégies"أنها مداخل عامة لتحقيق هدف أو أكثر من الأهداف، كل استراتيجية تستلزم عدة أنشطة نوعية، وتوجد عدة استراتيجيات تعليمية مثل ترتيب الخبرة التعليمية، والمراجعة، التغذية المرتدة، والممارسة، وهذه الاستراتيجيات العامة تصلح للمقررات الدراسية المختلفة وتحقيق الأهداف، كما توجد عدة استراتيجيات أخرى لتقسيم المتعلمين إلى مجموعات (معيار الفرق الدراسية ومعيار العمر) ولعب الدور واستخدام وسط تعليمي معين.

13-6 إعداد جدول زمني: من الأمور الهامة في عملية التقويم إعداد جدول زمني لعملية التقويم، فمثلا عند تقويم المتعلمين ينبغي أن يتم تقويمهم قبل أن يحين وقت رصد الدرجات، ويمكن أن يتم تقويم بعض البرامج بين الوقت والآخر وباستمرار حسب طبيعة هذه البرامج وأهدافها.

13-7 مرحلة اتخاذ القرارات: وهذه المرحلة تتطلب اتخاذ قرارات تستند إلى وقائع تحدث في أثناء تنفيذ برنامج تعليمي معين، تبدأ بتطبيق اختبارات قبلية، وفي ضوء نتائج هذا التطبيق يتم اتخاذ قرارات تتعلق بمدى ملائمة الأهداف التي سبق تحديدها، كما تنتهي بتطبيق اختبارات بعدية وفي ضوء نتائج هذا التطبيق يتم اتخاذ قرارات تتعلق بفعالية البرنامج التعليمي. (**حمدان، 2002: 32،31**).

14-متطلبات التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم من هذا المنظور يعني تثمين وإعطاء قيمة لكفاءات المتعلمين للوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في المنهاج، وللقيام بذلك يتطلب من المعلم أن يكون:

1-على دراية علمية وأكاديمية في مجال الاختصاص.

2-ملما بعلم النفس وعلوم التربية وطرائق التدريس.

3-كفء في استعمال أدوات وشبكات التقويم الخاصة بالمستويات الأربعة المتعلقة بالكفاءات القاعدية التالية:

أ-المستوى النظري (المعارف والمفاهيم).

ب-المستوى التفكيري والبحث.

ج-مستوى التعبير والاتصال.

د-مستوى الإبداع (الممارسة التطبيقية).

فكل هذا لن يتحقق، إلا إذا تبنى المعلم ممارسات جديدة للتقويم، تتلاءم ومتطلبات التقويم من منظور هذه المقاربة، ومستجدات المناهج التربوية، بالإضافة إلى النظر للتقويم على أنه مقاربة مزدوجة التمفصل.

14-1 نحو ممارسات جديدة للتقويم:

فالمعلم هو المنفذ الحقيقي للمنهاج، وهو من يضعه حيز التنفيذ الفعلي. فيجب عليه عند ممارسته لعملية التقويم، أن يعدل ويكيف هذه الممارسات وفق متطلبات هذه المقاربة، وعليه فهو مطالب بمايلي:

- يتم التقويم على شكل معالجة تهدف إلى الحكم على مجموعة في طور البناء، وتدمج مكونات الكفاءة: مفاهيمية (المعرفة)، إجرائية (مهارة)، واجتماعية وجدانية (آداب السلوك)، ثم يوضع كل هذا في سياقه انطلاقا من حل وضعيات-مشكلة تستخدم موارد خاصة بالمواد، وموارد عدة مواد متداخلة (interdisciplinarité) وموارد مواد مشتركة (transdisciplinaire).

- ينبغي أن تؤدي الممارسات التقويمية (التي نعمل على تنميتها) بالمدرس إلى جمع منتظم للمعلومات حول مستوى التحكم في الكفاءات المستهدفة، وذلك بغرض التكييف المستمر لتدخلاته ومساعيه مع الحاجات الشخصية للتلاميذ. ومن المهم أن تشرح درجات التحكم في الكفاءات حتى يكون توجيه جهود التعلم ونشاطات التعليم واضحا وناجعا.

- ينبغي أن يؤدي التقويم إلى إدراك التلميذ استراتيجيات تعلمه، وتقدير نجاعته، وتوقع الضبط والتصحيح الذي يجب القيام به على مستواه لتحقيق النجاح. كما ينبغي أيضا أن تشجع على تنمية محفزاته وتقدير الذات، وذلك بالتأثير الإيجابي على المعاني التي يعطيها لنجاعته الشخصية.

- ينبغي أن تضمن المعالجة نجاح الانتقال من تقويم موسوعي يرتكز على عملية الحفظ والاسترجاع، إلى تقويم يرتكز على العمليات المعرفية: تعلم كيفية التعميم، والتلخيص، الاستقراء، والنقد، تعلم كيفية التفكير، وكيفية التعلم.

-ينبغي أن يستبدل التقويم الكمي الذي يؤخذ كنوع من العقاب، بممارسات تقويمية جديدة تعتمد على التقييم النوعي يكون دعما لجهد التعلم. كما يجب أن توجه هذه الممارسات نحو الوعي بأن التقويم في القسم

ليس غاية في حد ذاته، بل هو في خدمة التعلم. ولا بد من أن تبنى بشكل يضمن المساواة والعدل والشفافية، ويميز المحتويات والمقاييس المعتمدة بالانسجام والصرامة.

14-2 التقويم مقاربة مزدوجة التمفصل:

إنه تقويم لمسعى مزدوج التمفصل: إما التركيز على إنتاج التلميذ، فنشجع بذلك معايير النجاح، وإما التركيز على المسعى الذي اتبعه التلميذ فنشجع حينئذ معايير الإنجاز. ومن هذا المنظور، فإن التقويم يكون للمنتوج والمسار المتبع معا. فالمنتوج هو مستوى الكفاءة الذي بلغه التلميذ في الكفاءات العرضية وكفاءات المواد المستهدفة. أما المسار فهو الطريقة التي سلكها في تقدمه نحو التحكم، ثم نحو إدماج الكفاءة.

إن إدراج المعايير الأدنى ومعايير التحسن الوجيهة والدالة، والأحادية المعنى التي تفسرها مؤشرات دقيقة منسجمة وعادلة، ستمكن من وضع معالم التدرج البيداغوجي، وستوجه بأكثر ضمان ورشد نشاطات التلميذ والمدرس معا. ولا شك أن اللجوء إلى هذه المعايير لتقييم منتوج التلاميذ ومساراتهم في حل وضعيات مشكلة سيعزز دور والتزام كل من المعلم والتلميذ، كما ينبغي أن يهدف أيضا إلى التأثير في نوعية العلاقة بينهما. ولا ريب أنه يمكن التلميذ بالخصوص من تنمية قدراته في اكتساب المعارف ومستلزماتها، وفي مجال التقويم الذاتي. ولهذه الأسباب يعتبر التقويم وسيلة متابعة التقدم الشخصي للتلاميذ، ويدل على المستوى الذي بلغه تحيين أو تجديد الكفاءات. (**اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: 45**)

15-مهارات واجب التحكم فيها للتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

إن عملية التقويم من هذا المنظور هي عملية شاملة، ومتكاملة، وهادفة وملازمة لكل فعل تعليمي/تعلمي، لذا تتطلب من المعلم التحكم في جملة من المهارات، ويتعلق الأمر بما يلي:

15-1 مهارة صياغة الأسئلة: تعد من المهارات المهمة لإثراء عملية التعلم. وهناك أربع معايير أساسية للسؤال الجيد، إذ يجب أن يكون: واضحا غير معقد، مثيرا للتفكير، متوافقا مع سن وقدرات واهتمامات المتعلمين، مناسبا للهدف. إلى جانب هذا، لابد من استراتيجية سواء في توجيه أو استقبال إجابات المتعلمين، إذ ينبغي:

- تقديمها بصوت يسمح لكل متعلم سماعها بوضوح.
- توجيهها بدون تنظيم معين بالنسبة للمتعلمين.
- توزيعها بصورة عادلة قدر الإمكان.
- الاستماع بعناية لما يقوله المتعلم، ومطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجاباته.
- تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة أو غير الصريحة التي تساعد المتعلم في الإجابة.

15-2 مهارة الملاحظة: إذا كان التدريس بالكفاءات يتمركز حول المتعلم كي يبني تعلماته بنفسه، من خلال وضعه أمام موقف تعلمي/تعليمي، فإن المدرس عليه أن:

– يلاحظ المتعلم وهو يعمل طيلة الأسبوع، ليعرف الكثير عن مكتسباته، وكيفية عمله، وإيقاعه، ونجاحه، وتعثره. ثم توثيق الملاحظات وتدوينها بشكل منهجي وتحليلها بغية استثمارها في حوار بيداغوجي مماثل.

– الملاحظة التكوينية التي تهتم بمؤهلات المتعلم، وطرائق عمله، وكيفيات تعلمه، واستعداده وحوافزه ورغباته. أي تهتم بكل المظاهر المعرفية، العاطفية، والمادية التي تيسر أو تمنع التعلم.

15–3 مهارة الحوار البيداغوجي: هناك قلة من المتعلمين من يستطيعون تفسير كيفية تعلمهم، لذلك كان من الضروري أن يتيح المدرس للمتعلمين فرصة التساؤل عن سيروراته الإجرائية، ومساعدته على تحديدها حتى يجعله فاعلا في تعلمه، ويتم ذلك من خلال حوار:

– تماثلي، يتخلل الملاحظة أو يلي التقويم الكتابي، سيما وأن هذا الأخير لا يتيح معرفة الكيفية التي سلكها المتعلم في تنفيذ إنجازه، أي في تحقيق تعلمه الذاتي.

– بيداغوجي، يمكن المدرس من اختيار التدخلات الديداكتيكية والأدوات التي تتيح تعديل كيفية التعلم لديه أو تطويرها، كما يمكن الحوار من مناقشة العلامة، ومن المساعدة على التقويم الذاتي. كما يمكن هذا النوع من الحوار من الكشف عن مختلف أسباب التعثر (كسل، قلة التركيز، عدم الاهتمام). وهكذا ينتهي الحوار بالمدرس على تمثل أكثر دقة بواقع المتعلم، وإلى وعي جديد بالعناصر التي يجب أن ينصب عليها جهده لبلورة أدائه.

15–4 مهارة وضع تناغم بين الإيقاع البيداغوجي والإيقاع الزمني: إن الإيقاع المدرسي ليس فقط مسألة توزيع زمني، بل هو نتيجة تصور بيداغوجي ينظر إلى الزمن في ضوء الأهداف البيداغوجية للمناهج التي هي في الأصل ترجمة لحاجات المتعلم المرصودة. لذا ركزت المقاربة بالكفاءات على إيقاع جديد يتميز بالتدبير المرن للوحدات التعليمية حتى يستجيب لتنويع سيرورات التعلم، بدءا من ترتيب الأولويات مع كل فريق إلى أن تستجيب هذه الوحدات لأهداف المشروع التعليمي/التعلمي.

15–5 مهارة تحليل النتائج وتفسيرها: في ضوء عملية الترميز، أي حينما تعطى الأجوبة رموزا عوض العلامة، فإن ذلك يساعد المعلم على تقويم إنتاج المتعلم (المعارف، المهارات، القدرات). ولتحليل هذه النتائج تتم الاستعانة بهذه الرموز باعتبارها تتيح للمدرس تحديد الإيجابيات والنقائص على أساس معايير ومؤشرات محددة سلفا، للحكم على مدى اكتساب المهارات والقدرات.

15–6 مهارة تحديد ناتج التعلم: فهذه المهارة تتطلب من المعلم جملة من الإجراءات تتمثل في ما يلي:

أ–تحديد مرجعية معايير يلجأ إليها عند إصدار حكم على ناتج التعلم، فكلما كانت المعايير مفصلة ودقيقة كلما كان التقويم منسجما وواضحا.

ب–التحقق والتدقيق في فهم المعايير لدى المتعلم، فعدم الفهم يؤدي أحيانا إلى توتر العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم، ولتجنب هذه السلبيات ينبغي ترقية التقويم الذاتي في مرحلة التعلم.

ج-إعداد معايير في مرحلة التعلم: أي إعداد شبكة معايير بالمشاركة الفعلية للمتعلم عند تحديد كفاءة ما، مما يسمح بتحقيق عمل تكويني حقيقي. وقيادة المدرس المتعلم نحو تحديد معايير تقويم مهمة ما، يدفعه نحو التعمق في هذه المهمة ووضع سيرورتها على المحك، وهذا العمل سيكون له الأثر على أداءاته ويساهم في تطوير دور المدرس، المتعلم، المهمة المستهدفة. (**حاجي،2005: 68-72**).

16-تقويم الكفاءة:

بالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية (المعارف، المهارات، المواقف) والخارجية (الوثائق، السندات، مخططات، قواميس، وسائل) قصد مواجهة وضعيات معقدة، فتقويمها إذن ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكلة أو الخروج من الوضعية، من خلال وضع المتعلم أمام وضعية-مشكل(معقدة).

أ-خصائص وضعيات تقويم الكفاءة:

- أن تكون مركبة، أي أن تضع المتعلم أمام مشكلة لا يكون حلها بتوظيف مورد واحد، بل بتعبئة مجموعة مختلفة من الموارد المكتسبة، وحسن استغلال الموارد الخارجية المتاحة.
- أن تكون وضعية التقويم ملائمة، وتتحقق هذه الملاءمة عندما تكون المكتسبات المطلوب تعبئتها بطريقة إدماجية مناسبة لمستوى المتعلم أثناء اكتساب التعلمات السابقة.
- أن تكون وضعية التقويم ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمد من واقعه.
- أن تكون وضعية التقويم جديدة: أي غير منجزة سابقا، لكنها تنتمي إلى فئة من وضعيات بناء الكفاءة ولها نفس درجة التركيب والصعوبة.
- أن تكون تعليماتها واضحة ، وضوح ما ينبغي على المتعلم إنجازه، مع الإدراك الدقيق للمهمة المطلوبة منه.

ب-مكونات وضعية التقويم:

- السياق: وهو الظروف المحيطة بالتحقق من الكفاءة، أو محيط الموقف المنتظر اتخاذه.
- السند: هو الشكل الذي يحمل المعلومات التي يجب توظيفها كليا أو جزئيا قصد إنجاز المطلوب.
- التعليمة: تشير إلى المهمة أو المهام المطلوب إنجازها، وتكون بأفعال تستهدف أنشطة مركبة.

ج-إعداد شبكات التقويم:

يتم تقويم الكفاءة، باعتماد شبكات تقويم يعدها المعلم السلفا، وهذه الشبكات تكون فردية تتيح فيها الفرصة للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه، فتمكنه من الوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب الكفاءات. وشبكات تقويم جماعية، ويتم فيها تقويم المتعلم من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة. (**حثروبي،2012: 303-305**).

17-تنظيم التقويم البيداغوجي على مستوى التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية:

ليتمكن المعلم من الوقوف على النقائص والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم بشكل مبكر لتداركها بالإصلاح والتعديل، لا بد من المتابعة والمراقبة المستمرة للتعلمات عن طريق:

1-الملاحظة اليومية: عن طريق الأسئلة الشفوية، الأعمال الكتابية القصيرة، مشاركة المتعلمين في القسم ومدى انخراطهم في عملية التعلم، ومدى انجازهم للأعمال الموكلة إليهم داخل الفصل.

2-الوظائف المنزلية: تعتبر كوسيلة من وسائل التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، تكون حسب أهداف المادة ووتيرة التلاميذ في التعلم.

3-الاختبارات الكتابية: وتنظم على النحو التالي:

أ-بالنسبة للغات التعلم الأساسية (لغة عربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية): فتكون ثلاثة اختبارات في الفصل الأول (أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر)، وثلاثة في الفصل الثاني (جانفي، فيفري، مارس)، وثلاثة في الفصل الثالث (أفريل، ماي، جوان).

ب-بالنسبة للمواد الأخرى: اختبار فصلي واحد كل فصل (ديسمبر، مارس، جوان).

تلاميذ السنة الأولى ابتدائي يعفون من اختبارات الفصل الأول، وتعوض بالملاحظات الدقيقة والنوعية من طرف المعلم لسلوك التلميذ ومستواه التحصيلي وتشخيص الصعوبات التي يعاني منها. كما أنهم ينتقلون آليا إلى السنة الثانية.

كما توحد الاختبارات النهائية للفصل الثالث في مواد التعلم الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية) بالنسبة لتلاميذ نهاية كل طور من أطوار التعليم الابتدائي (السنة الثانية، السنة الرابعة) وذلك لقياس مدى تحكمهم في المواد الأساسية.

أما تلاميذ نهاية الطور الثالث فيخضعون لنفس التدابير الخاصة بالطورين السابقين، مع وجوب توحيد مواضيع اختبارات الفصل الثالث في المواد الأساسية (لغة عربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية)، وتعتبر هذه الأخيرة بمثابة تدريب التلاميذ على ظروف امتحان نهاية المرحلة التعليم الابتدائي.

كما نذكر هنا أنه يتم تنظيم امتحانات استدراكية في نهاية السنة الدراسية بعد اختبارات الفصل الثالث في المواد الأساسية، لتلاميذ نهاية الطور الأول والطور الثاني (السنة الثانية، السنة الرابعة) الذين تحصلوا على معدل سنوي ما بين 4.50-4.99.

أما تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الخامسة) الغير المنتقلون للسنة الأولى متوسط، فيستفيدون من امتحان استدراكي، ينظم في شهر جوان بنفس الظروف والشروط الذي تم فيها الامتحان الرسمي في دورة ماي. هذا الامتحان الاستدراكي تم التخلي عنه منذ السنة الدراسية 2016/2015.

بالإضافة إلى هذه الإجراءات المنظمة للتقويم البيداغوجي في هذه المرحلة، فلا ننسى أنواع التقويم المذكورة سابقا في هذا الفصل، التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي، فهي تقويمات تصاحب الفعل

التعليمي التعلمي في كل فتراته. كما لا ننسى محطة أخرى من محطات التقويم البيداغوجي، وهي المعالجة التربوية، التي تنظم لفائدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المواد الأساسية، بمعدل حصة واحدة في الأسبوع بحجم ساعي خمس وأربعون(45د) دقيقة لكل حصة (اللغة العربية 45د، الرياضيات 45د، اللغة الفرنسية 45د). زد على كل هذا فوزارة التربية الوطنية خصصت فضاء زمنيا للدعم التربوي في المواد الأساسية، ينظم لفائدة أقسام الامتحان بصفة خاصة، ويكون ذلك كل أمسية الثلاثاء طيلة السنة الدراسية، وخلال الأسبوع الأول من كل عطلة مدرسية (عطلة الشتاء، عطلة الربيع). (**حثروبي، 2012: 300، 301**).

18-تقويم كفاءات المعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات:

المعلم يعد من أهم عناصر العملية التربوية، وهو مفتاح النجاح، أو الإخفاق لأي منهاج، فهو الذي توكل إليه مهمة تحقيق الأهداف، والغايات التربوية المنشودة، وعلى فاعليته، ومهاراته يتوقف نجاح النظام التربوي، من أجل هذا كان تقويم كفاءات المعلمين من أهم الأدوار التي يضطلع بها سلك الإشراف، والتوجيه التربوي، وكذا برامج التدريب أثناء الخدمة، بغرض الكشف عن حقيقة التأثير الكلي، أو الجزئي للمعلم في العملية التربوية، والوقوف على نواحي النقص، والقصور إن وجدت، لاقتراح الوسائل، والتوجيهات التي تؤدي إلى تلافي هدا القصور، والعمل على تحقيق الأهداف بيسر، وفاعلية.

18-1 أهداف تقويم كفاءة المعلم:

1-رفع الكفاءات التدريسية لدى المعلم، وإحساسه بالثقة بالنفس، والتأكد من تحكمه في مجال تخصصه.

2-وضع معايير تساعد المعلم على ترقية، وتحسين مستوى أدائه، بالمقارنة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، وضرورة مواكبة المدرسة لحاجات التلاميذ، ومتغيرات العصر.

3-القدرة على الحكم لتأهيل المعلم لمراكز تربوية أعلى.

4-تحقيق العدالة، والإنصاف بين العاملين في السلك التعليمي من الناحية القانونية، بحيث يؤدي إلى الاهتمام بالتدريس الفعال.

5-تحديد فئة المعلمين التي في حاجة إلى تجديد المعارف، وتحسين المستوى المعرفي، والبيداغوجي.

6-اتخاد القرارات الإدارية، المناسبة الخاصة بالترقية، المكافأة، الإعفاء، والنقل إلى مسؤوليات أخرى أعلى، أو أدنى.

18-2 المعايير الأساسية في تقويم كفاءات المعلمين:

أ-تقدير الكفاءة بناء على مخرجات التعلم:

يعتمد هذا الاتجاه على تقدير كفاءة المعلم بناء على معيار الانتاجية، ويرى في تعلم التلاميذ مؤشرا صادقا لأداء المعلمين ودليلا على كفاءتهم. وبالتالي فهو يؤسس حكمه على كفاءة المعلم على النتائج المتحصل عليها من قبل المتعلمين من خلال وسائل وأدوات التقويم المختلفة، والتي تمس نواحي الشخصية الوجدانية، العقلية،

والسلوكية، ويمتاز هذا الاتجاه بقدرة حصر النتائج بطريقة دقيقة وملحوظة وذلك بإجراء اختبار قبلي في بداية السنة الدراسية، وبعدي في نهاية الفصل أو العام الدراسي لمعرفة الفرق.

ب–تقدير الكفاءة بناء على سلوك المعلم:

يتمثل موضوع تقويم كفاءة المعلم حسب هذا الاتجاه في السلوك الظاهري للمعلم، وملاحظة المهارات التدريسية داخل الفصل، والاهتمام بكيفية الأداء أكثر من التركيز على نتائج التدريس، من أجل هذا أعطت برامج التدريب والتكوين قبل وأثناء الخدمة أهمية بالغة للكفاءات التدريسية لما لها من أهمية في تحسين أداء المعلمين الذي يؤدي بالضرورة إلى الرفع من المردود التربوي للمتعلمين.

ج–تقدير الكفاءة بناء على سلوك المتعلم:

يعتبر هذا الاتجاه أكثر الاتجاهات صدقا وقبولا لدى جمهور التربويين، حيث يتم التركيز فيه ليس على نتائج التلاميذ التحصيلية، أو سلوك المعلم ولكن يكون تقويم المعلم بمدى نجاحه في جعل المتعلم يقضي زمنا أكبر في ممارسة الأنشطة التعليمية التي يكتسب من خلالها الخبرات والمهارات والمعارف، وغيرها مما يساعده على بناء الكفاءات المستهدفة وتنميتها.

وما نؤكده هنا، بأنه لا توجد وسيلة واحدة يمكن اعتمادها في تحديد كفاءة المعلم، ولكن ثمة مجموعة متداخلة من الوسائل والمعايير التي من الممكن بواسطتها بلوغ أهداف المرغوبة في تقويم كفاءة المعلم. (**حثروبي،2012: 141**).

19–ملمح الكفاءات الأساسية الخاصة بالمعلم:

من خلال الجدول(03) أدناه، يتبين أنه بالإضافة إلى مجموعة من الكفاءات التي يمتلكها المعلم والتي تؤهله لعملية التدريس، فيجب عليه أن يكون متحكما في هذه الكفاءات المعروضة في الجدول.

التحكم في المحتويات: فمؤشراتها: معرفة المعلومات، معرفة المفاهيم الخاصة، ومعرفة المفاهيم العامة.

التحكم في أدوات التبليغ: أما عناصر هذه الكفاءة فهي: فهم الإشارات، فهم أنظمة التمثيل، فهم المدلولات، وترجمة الإشارات. ومن متطلباتها الترجمة والتمثيل، وهي تعبر عن معارف تصورية.

تنمية المواقف: ومن ملامحها الأساسية: التفتح، التحلي بروح النقد وبروح التضامن، واكتساب الاستقلالية، والتحلي بروح الإبداع والمسؤولية. وهي تعبر عن معارف أدائية.

التحكم في المنهجيات: وتتطلب هذه الكفاءة من المعلم: معرفة العمليات ومقاطعها، معرفة نماذج التطبيقات وآلية تنفيذ المنهجيات. أما المعارف المستغلة وفق هذه الكفاءة فهي معارف علمية أدائية.

الاتصال: ومن جملة ما يدل على تحكم المعلم في هذه الكفاءة، يجب عليه أن يفهم الادوار والمقامات، النوايا، كما يجب عليه أن يتحكم في المضامين وصياغتها، وكل هذا يستوجب عليه توظيف معارف أدائية.

اتخاذ القرارات: ومن العناصر المؤطرة لهذه الكفاءة: استخدام المعلومات، تسطير الأهداف، وضع التصاميم، حل المشاكل وتحقيق المشاريع، ولا يتحقق ذلك إلى عند توظيفه للقدرات والاستعدادات.

جدول(03) يبين الكفاءات الأساسية الخاصة بالمعلم

الكفاءات	عناصر الكفاءة	القدرات والاستعدادات الموظفة	المعارف المستغلة
التحكم في المحتويات	1-معرفة المعلومات 2-معرفة المفاهيم الخاصة 3-معرفة المفاهيم العامة	- التعرف - الوصف	معارف تصورية
التحكم في أدوات التبليغ	1-فهم الإشارات 2-فهم أنظمة التمثيل 3-فهم المدلولات 4-ترجمة الإشارات	- الترجمة - التمثيل	معارف تصورية
تنمية المواقف	1-التفتح 2-التحلي بروح النقد 3-التحلي بروح التضامن 4-اكتساب الاستقلالية 5-التحلي بروح الإبداع 6-التحلي بروح المسؤولية	- الاستقبال - التعبير - الالتزام	معارف سلوكية(مواقف)
التحكم في المنهجيات	1-معرفة العمليات 2-معرفة مقاطع العمليات 3-معرفة نماذج التطبيقات 4-آلية تنفيذ المنهجيات	- التطبيق	معارف علمية أدائية
الاتصال	1-فهم الادوار 5-صياغة المضامين 2-فهم المقامات 3-فهم النوايا 6-نتاج إنتاجات خاصة 4-فهم المضامين	- التجربة - الاختيار - الانتاج	معارف أدائية
اتخاذ القرارات	1-استخدام المعلومات 2-تسطير الأهداف 3-وضع التصاميم 4-حل المشاكل 5-تحقيق المشاريع	- الاختيار - التركيب - الالتزام	معارف أدائية

(المصدر حثروبي، 2012: 146)

20-النصوص المنظمة للتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية الجزائرية:

سنتطرق في هذا العنوان إلى النصوص الرسمية التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية، المنظمة للتقويم البيداغوجي من مرحلة ما قبل (1989) إلى غاية كتابة هذه الأسطر من هذا البحث. فمن خلال دراسة هذه النصوص التنظيمية، نستنتج ملامح أربعة(04) مراحل متميزة، طبعت نظام التقويم البيداغوجي.

20-1 مرحلة ما قبل (1989): خلال هذه الفترة كانت مراقبة العمل المدرسي للمتعلمين تخضع لأحكام المنشور رقم 1098 المؤرخ في 09 أكتوبر 1982، والمنشور رقم 343 المؤرخ في 21 أكتوبر 1987. فتناول المنشوران المذكوران مفهوم مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ وأهدافه ولكن بإيجاز، دون تناول الأبعاد الأساسية لتقويم عمل التلاميذ باعتباره جزء من العملية التعليمية ومرحلة من مراحلها الأساسية.

20-2 مرحلة (1989-1997): خلال هذه الفترة مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ كانت تخضع لأحكام المناشير التالية: المنشور رقم 09 المؤرخ في 06أوت 1989، المنشور رقم 223 المؤرخ في 17 أكتوبر 1990، المنشور رقم 33 المؤرخ في 12 فيفري 1991، المنشور رقم 186 المؤرخ في 01 سبتمبر 1993.

وما ميز هذه المرحلة هو ما ورد في مضمون المنشور رقم 09 المؤرخ في 06أوت 1989، حيث يمكن اعتباره أول منشور إطار للتقويم البيداغوجي، تبلورت فيه أسس نظام التقويم، إذ أنه وضع هذا التقويم في سياقه التربوي، حيث أبرز هذا المنشور أهداف مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ ومهامه وأسباب ممارسته، واعتبره الوسيلة التي تبرز أثر التعلم ونتائج الجهد المدرسي والتطور الحاصل في مكتسبات المتعلمين والكشف عن جوانب القوة والضعف في نشاطاتهم ومستوى تحصيلهم ومعرفة ما تحقق من الأهداف. كما تم توضيح مصطلح التقويم المستمر وتحديد مفهومه، حيث شمل: الملاحظة اليومية، التمارين والفروض اليومية والأسبوعية، الاختبارات الدورية.

20-3مرحلة (1998-2004): خلال هذه المرحلة كان التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ يخضع لأحكام: المنشور الإطار رقم 1011 المؤرخ في 12 أوت 1998، والمنشور التطبيقي رقم 253 المؤرخ في 05 سبتمبر 2000. مفهوم وأهداف التقويم في مضمون المنشورين جاء في سياق المناشير السابقة الذكر، إلا أن انتقال التلاميذ وتدرجهم صار خاضعا لمقاييس بيداغوجية دون غيرها، مع الإشارة إلى الانحرافات التي لحقت بالتقويم لا سيما بعد توحيد المواضيع على مستوى المؤسسة، المقاطعة، الولاية.

20-4 مرحلة (2005-إلى يومنا هذا) (مرحلة الإصلاحات التربوية الجديدة): يخضع التقويم البيداغوجي لأعمال المتعلمين منذ سنة (2005) إلى أحكام المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005، المنشور التطبيقي رقم 26 المؤرخ في 15 مارس 2005 المعدل، المنشور رقم 42 المؤرخ في 27 مارس 2005، المنشور رقم 128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006، المنشور رقم 538 المؤرخ في 26 ماي 2009.

ما ميز هذه المرحلة هو فترة الإصلاحات التربوية العميقة التي شرع في تطبيقها منذ السنة الدراسية 2004/2003، وبالتالي عرف نظام التقويم البيداغوجي هو الآخر إصلاحات ليساير المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء المناهج المدرسية (المقاربة بالكفاءات). لذلك جاء مختلفا من حيث المبادئ والأهداف والغايات التي كانت تحكم أنماط التقويم السابقة. أما من حيث الأشكال والوتيرة فقد احتفظ بأشكال التقويم التي كانت قائمة مع تعديل في الوتيرة لاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي وفي المواد التي تشكل اللغات الأساسية للتعلم (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية).

المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 الذي كان موضوعه: إصلاح نظام التقويم التربوي أهم ما جاء فيه: في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، يشكل التقويم (بتعدد مجالات تطبيقه، ومختلف استراتيجياته ووظائفه) ركيزة أساسية لعلمية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوي، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين التربويين، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي. كما أشار هذا المنشور إلى ممارسات التقويم السائدة في هذه المرحلة، فعبر عنها أنها يطغوا عليها الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة التعديل، كما اعتبرها مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة، كما أن التقويم كان يستخدم لأغراض إدارية أساسا. ويضيف قائلا: نظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم، فإنه من الهام أن تكون متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات. فهذا المنشور حدد للتقويم وظيفتين أساسيتين والمتمثلتين في المساعدة على تعديل مسار التعلم والتعليم، وإقرار كفاءات التلميذ، وتتخذ هاتان الوظيفتان، عند التطبيق الأشكال التالية: تقويم تكويني يمارس خلال النشاط، تقويم تحصيلي يمارس عند نهاية وحدة تعلمية أو نهاية مرحلة معينة. كما بين المنشور المبادئ المنهجية التي ترتكز عليها النظرة الجديدة للتقويم في خمس نقاط:

1-لا يتناول التقويم معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل.

2-إدماج الممارسة التقويمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقلة للتعلم.

3-اعتماد أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها ووجيهة.

4-تدعيم التنقيط العددي للنتائج المدرسية في العملية التقويمية بملاحظات ذات مدلول نوعي.

5-اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم.

المنشور التطبيقي رقم 26 المؤرخ في 15 مارس 2005، موضوعه إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه. وينص على جملة من الإجراءات التي تهدف إلى تحسين تنظيم عملية تقويم التعلمات ومستويات إدماجها. فيما يتعلق بالإجراءات فيقوم الفريق التربوي بالمؤسسة باستغلال وتحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة، وعلى ضوئها يقوم بإعداد مخطط سنوي للتقويم، ويحدد فيه البرنامج، أشكال وفترات التقويم، ويكون هذا المخطط قابلا للتعديل حسب التدرج في التعلمات. أما تنظيمه على مستوى التعليم الابتدائي فيكون عن طريق الملاحظات اليومية، الوظائف المنزلية، الاختبارات الشهرية. كما تضمن هذا المنشور

ترتيبات خاصة بالسنة الأولى ابتدائي، والذي تنص على أن تقويم تلاميذ هذا المستوى في الفصل الأول عن طريق تقييمات نوعية لسلوكاتهم.

المنشور رقم 42 المؤرخ في 27 مارس 2005، صدر ليقدم توضيحات بشأن تطبيق أحكام المناشير الخاصة بالتقويم التربوي، والذي نص على أن هذه المناشير ستدخل حيز التطبيق ابتداء من السنة الدراسية 2006/2005.

المنشور رقم 128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006، فجاء ليدخل تعديلات خاصة بعملية تقويم أعمال التلاميذ، ويتعلق الأمر هنا بإدخال تغييرات على وتيرة عمليات التقويم وطريقة حساب المعدلات دون المساس بالمبادئ والأحكام المنصوص عليها في المنشورين المذكورين أعلاه. فهذا المنشور أضاف الاختبارات الشهرية التي تنظم كل شهر بالنسبة للغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية)، وبالتالي هذا التغيير سيؤدي إلى إعادة النظر في حساب المعدل الفصلي لكل مادة والمعدل الفصلي العام.

المنشور رقم 538 المؤرخ في 26 ماي 2009، الذي ينص على ترتيبات خاصة بانتقال تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، والذي تقرر فيه منذ السنة الدراسية 2009/2008 أن ينتقل كل تلاميذ هذا المستوى إلى السنة الثانية ابتدائي مهما كانت النتائج المدرسية المتحصل عليها، وكانت مبررات هذا القرار وفقا لما يلي: "يرتكز منطق التقييم على مبدأ قياس مدى التمكن من أهداف تعليمية مستهدفة ولا يكون ذلك مكتملا في هذا المستوى التعليمي، إلا في نهاية الطور الأول من التعليم الابتدائي".

وفي ظل إصلاح نظام التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية، وسعيا من الوزارة لإشراك جميع الفاعلين التربويين قصد صبر أراءهم، فقد أصدرت **منشورا رقم 39 المؤرخ في 20 فيفري 2017**، بموجبه تم تنظيم استشارة وطنية ميدانية حول نظام التقويم البيداغوجي في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وعلى إثر هذا فقد وجهت استبيانا للمعلمين والأساتذة، لسبر الآراء حول ممارسات التقويم البيداغوجي الحالية. ولغاية كتابة هذه الأسطر من البحث، لم يتم الكشف عن نتائج هذه الاستشارة الوطنية.

21-قراءة نقدية حول واقع التقويم في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية:

على الرغم من أهمية التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات-كما بينا ذلك سابقا-إلا أن الممارسات الحالية ونتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال، أكدت أن التقويم لا يزال أضعف مكونات المنظومة التربوية، نظرا لاستناده إلى مفهوم ضيق للتحصيل، مما ترتب عنه أثار سلبية انعكست على المعلمين والمتعلمين وأدت إلى انفصال عملية التقويم عن العملية التعليمية – التعلمية، وأضعفت الترابط والتفاعل بين مكونات المنظومة التعليمية. (**علام، 2004: 18**). حيث يكاد يقتصر التقويم في العالم العربي بصفة عامة على أسلوب الامتحانات، والاختبارات التحصيلية، بهدف تقييم المتعلمين أو تقدير جدارتهم في نهاية السنة أو نهاية فصل. ومن بين الانتقادات التي توجه إلى هذا النوع من الاختبارات:

1-عدم كفاءة هذه الاختبارات من حيث مدى ثباتها وموضوعيتها وصدقها.

2-تركز على الحفظ واهمال الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي.

3-ضعف القيمة التشخيصية لهذه الاختبارات، فالدرجة التي يتحصل عليها المتعلم درجة تجميعية يصعب فهم ما تعبر عنه.

4-الاختبارات ليست محكا عادلا لتقويم المتعلم، فقد يقع تحت تأثير بعض العوامل المختلفة مثل المرض وغيره.

5-الآثار النفسية التي يتعرض لها المتعلمين في ظروف الامتحانات كالإرهاق والتوتر الزائد، والقلق، والتي يمتد أثرها في كثير من الأحيان إلى أسرهم.

6-لا يستفاد في معظم الأحيان من نتائج تلك الامتحانات في الحصول على معلومات تفيد في تقويم العملية التعليمية التعلمية، وفي تشخيص مواطن الضعف والصعوبات التي يعاني منها المتعلمون. (**عزت،1979: 154**).

وبالرجوع إلى واقع التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية، نجد أغلب المعلمين الجزائريين لا زالوا يمارسون التعليم المتمحور حول المعلم ومعظمهم يجد صعوبات في تطبيق التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، وهذا ما لاحظنا عند زيارتنا لهم في الأقسام بحكم طبيعة عملنا، أين وجدنا معظمهم يركز في عملية تقويم المتعلمين على الطرائق التقليدية والمتمثلة أساسا في الأسئلة، التي تكون أجوبتها وفي أغلب الأحيان معروفة مسبقا من طرف المتعلم، أما فيما يخص طبيعة الأسئلة المطروحة من طرف المعلم، نجدها في معظم الحالات تقيس إلا قدرة الاسترجاع والتذكر، إضافة إلى هذا عدم اهتمام المعلمين بالتقويم التشخيصي الذي من شأنه أن يبين النقائص المتعلقة بالمفهوم المدروس قبل توسعيه أو تعديله حسب مستويات الصياغة .أما فيما يخص التقويم التحصيلي الخاص بنتائج التعلم، نجد أغلبهم يقومونه بإعطاء قيمة كمية (نقطة) وفي بعض الحالات مرفوقة بملاحظات (جيد جدا، جيد، لا بأس، دون الوسط، دون المتوسط، ضعيف، ضعيف جدا، دون المستوى، واصل على هذا المنوال)، دون مرافقتها بعبارات توجيهية للمتعلم تخص نقاط ضعف تعلمه أو نقاط قوته المتعلقة بالمفهوم المقصود، وذلك بالرغم من أن التعليمات التربوية الواردة في المناهج التعليمة الجزائرية تؤكد على استعمال التقويم التكويني الذي يسعى وراء تكوين الفرد من خلال ممارسة التقويم الذاتي. وفي هذا الصدد يشير (**De.Miniac1985**) إلى العوامل التي تساعد على اختصار أو تصغير التقويم إلى تنقيط تتمثل في: "الخاصية الجوهرية للنقطة والأهمية المعطاة من طرف التلاميذ وأوليائهم للتنقيط، المكانة التي تشغلها هذه الأخيرة داخل نظام التقويم، هذا بالإضافة إلى لا وعينا الجماعي الذي تأسس حول المدرسة كمؤسسة ترتب المتعلمين ترتيبا تفاضليا دقيقا في ضوئه يستطيع المجتمع تبيين المتعلم الصالح من غيره".

كذلك من بين المعتقدات السائدة حول التقويم التربوي في منظومتنا الحالية هو اعتباره كمجرد اتخاذ قرار بالنجاح أو الرسوب. بالفعل إن للتقويم أهمية بالغة في اتخاذ قرارات مرتبطة بالتلاميذ، فحسب **Stufflebeam** (**1980**) هو: "عملية يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل قرارات". غير أن وظيفته لا ينبغي أن تنحصر في مجرد اتخاذ قرارات تتعلق أساسا بالاستعمال الإداري ، بل يجب أن تتعداه إلى أبعد من ذلك بحيث يتم استغلال نتائج الاختبارات والفروض في تشخيص وتحديد

الصعوبات التي تعترض التعلمات لدى التلاميذ وتنظيم بناء عليها نشاطات العلاج والدعم، ذلك لأن التقويم عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وتتضح عملية التشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف ومحاولة التعرف على أسبابها، ويتضح العلاج في محاولة تقديم الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة، وتتمثل الوقاية في العمل على تدارك خطر رسوب التلاميذ".(**العزاوي،2007: 296**)

إن بقاء وظيفة التقويم مختزلة في مجرد اتخاذ قرارات مرتبطة بالتلاميذ يتعارض مع خصوصيات المناهج التعليمية المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات التي تركز بدورها على التنمية الشاملة للمتعلم، مما ينبغي أن يكون هناك تفاعل قوي بين عملية التقويم والعملية التعليمية التعلمية، بحيث تصبح الممارسات التقويمية مندمجة في المسار التعليمي وجزء منه تبدأ من ما قبل الفعل التعليمي إلى نهايته، وبهذا المفهوم يصبح وسيلة تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها ومكوناتها وليس مجرد عملية يراد من ورائها اتخاذ قرارات مرتبطة بالنجاح والفشل.

ومن بين الممارسات السائدة لدى معلمينا أنهم ينظرون إلى عملية التقويم على أنها عملية تصنيف وترتيب المتعلمين، كما تشير إليه دراسة (**بوعناقة، 1998: 67**):" المدرسة الجزائرية لا تستخدم التقويم التربوي إلا لغرض تحديد الطلاب الفاشلين والممتازين ومتوسطي المستوى". إن الهدف من التقويم لا يكمن أبدا في تصنيف التلاميذ إلى مجموعات: مجموعة التلاميذ المتفوقين ومجموعة التلاميذ المتوسطين ومجموعة التلاميذ الضعاف، بل الأمر يتطلب عملا آخر أكثر أهمية يتمثل في تشخيص مواطن الخلل والثغرات التي لازال التلاميذ بحاجة إلى اجتنابها وذلك قصد تداركها، فالتقويم ينبغي أن يعمل على مساعدة التلاميذ على التعلم وذلك من خلال تيسير حصولهم على المعلومات الثابتة عن نواحي القوة والضعف في تعلمهم، وكلما كانت هذه المعلومات دقيقة وصحيحة ازداد تحمل التلاميذ المسؤولية في تعلمهم وسعوا سعيا جادا في تحقيقه".

للأسف مازلنا نجد هذه الممارسات سائدة في مؤسساتنا، والتي تعتبر من التقويم مجرد إعطاء علامات للتلاميذ من خلال الاختبارات والفروض مما يسمح بحساب معدل للتلميذ نستطيع من خلاله اتخاذ قرارات مرتبطة بمساره التعليمي، فإن الهدف من هذا النوع من التقويم يتحول من أنه عملية للتأكد من أن كل تلميذ أو أغلبية التلاميذ قد تعلموا ما يحدده النظام التعليمي من مهام، وكفاءات وأهداف، إلى أنه عملية تصنيف للتلاميذ.

كما أنه من أنماط التقويم الممارسة في المدرسة الجزائرية أنها تستهدف التفوق في الجانب المعرفي ومدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات. وتركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية ماهي إلا دليلا على ذلك، إلا أن ذلك التفوق الذي يحصل عليه التلميذ في المدرسة لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية. (**هني،2005: 21**).

ومن بين النقاط السوداء التي تسجل على منظومة التقويم الجزائرية، هو نقص تكوين المعلم في هذا الأساس. فكلنا نعلم أن الأستاذ هو حجر الزاوية في المنظومة التربوية، فإذا لم نهتم بتكوينه تكوينا متكاملا

يشمل جميع مقومات فعل التدريس من تخطيط وتنفيذ وتكوين، فإن كل ما قيل عن مزيا المناهج وفق المقاربة بالكفاءات، وعن التقويم من منظور هذه المقاربة يبقى كل ذلك حبرا على ورق. وفي هذا الصدد يقول **زيان (1998: 196)**:" إن تكوين المدرس عادة ما ينصب في الجوانب الأربعة التالية وهي : التحكم المعرفي ، القدرة على توصيل المعارف العلمية إلى المتعلمين، الإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجيات التعلم، الجانب العلائقي، إلا أنه قليلا ما يتم تكوينهم فيما يخص كيفيات تقويم التلاميذ، على الرغم من أن عدم التحكم في تقنيات التقويم من قبل المعلمين سيكون حجر عثرة لإيجاد النموذج المثالي لتقويم يتسم بالموضوعية المطلوبة والمصداقية المرجوة وهو ما سينعكس أيضا سلبا على تحقيق التعلم الفعال الذي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقه عبر تحديث البرامج والوسائل وتطوير الطرائق التعليمية ورفع أداء المعلمين". ذلك أن للتقويم أهميته كبعد أساسي من عمليات التعلم حيث يعتبر من صميم هذه العمليات ومكونة أساسية من مكوناته، فهو يسمح بتتبع تدرج التلاميذ والكشف عن الصعوبات التي تواجههم وتعترضهم خلال سيرهم في عمليات التعلم والنجاح الذي يحققونه ودرجة تكيفهم، كما يكشف عن المسافة التي تفصل المتعلم عن الهدف المسطر لعملية التعلم ومن ثم اتخاذ الإجراءات الملائمة والمناسبة لتحسين مردود عملية التعلم. وهو ما يعني أن نجاح عملية التعليم والتعلم يمر في جزء منه عبر بوابة التقويم، وبالتالي فإن تكوين المعلمين في مجال التقويم يصبح أكثر من ضرورة إذا أردنا للعملية التعليمية أن تؤتي ثمارها على أكمل وجه. **(بن سي مسعود، 2008: 196)**.

إن ملاحظاتنا اليومية، وانتمائنا إلى هيئة المكونين نؤكد على أن جانب تكوين المعلمين حول تقنيات التقويم لا تعطى له الأهمية التي يستحقها في برامج تكوين المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة ، حيث غالبا ما يلاحظ الاهتمام الكبير بتزويد المعلمين بطرائق التدريس وكيفية إدارة الفصول وكذا تزويدهم بمبادئ في علم النفس وعلوم التربية، غير أنه قليلا ما يتم تدريبهم على كيفيات وطرائق التقويم، وذلك على الرغم من الدور الذي يلعبه هذا الأخير في إطار التعليم القائم على الكفاءات باعتباره تعليما يقوم على المقاربة التي تجعل من التعلم عبارة عن عملية تقويم وتعديل مستمر مع الزمن مما يؤكد على أن عمليتي التعليم والتقويم عمليتان متكاملتان ولا يمكن الفصل بينهما. فملاحظاتنا هذه تتفق مع قول بيرون:" إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم". **(بن سي مسعود، 2008: 198)**.

كما يجب ألا ننسى أن نركز أثناء عملية تكوين المعلمين، على تكوينهم حول معرفة وكيفية استعمال أدوات ووسائل التقويم، حيث نلاحظ نقصا ملحوظ لدى أغلب المعلمين في هذا المجال. ويتعلق الأمر هنا باستعمال وسائل التقويم المختلفة: كالملاحظة، الأسئلة بمختلف أنواعها، الاختبارات، ولعل ما يجب أن يتقيد به المعلم أثناء إعداد واستعمال هذه الوسائل، هو ملائمة هذه الوسائل للأهداف، كما يجب أن تكون مميزة للفروق الفردية بين التلاميذ ومميزة أيضا للفوارق في الصعوبات الناجمة عن الفعل التعليمي. فمعرفة المعلمين لمختلف هذه الأدوات يساعدهم على عدم التركيز على استعمال وسيلة واحدة فقط بل يؤدي إلى تنويع

استعمال أدوات التقويم وهو الأمر الذي سيؤدي إلى الحصول على معلومات أكثر دقة وموضوعية فيما يخص تقدير مدى تحقيق الكفاءات المطلوبة.

كذلك من بين متطلبات التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات هو أن يكون المعلم قادرا على بناء وضعيات وشبكات تقويمية وفق ما نصت عليه المناهج الجديدة. فهذه الشبكات تتضمن مجموعة من المعايير وكل معيار يتكون من مجموعة من المؤشرات. فالمعايير هي التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم وتبين مستوى اكتساب الكفاءات والتحكم فيها، وهي مرتبطة بالكفاءة، وبناء عليها يمكن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النجاح. أما المؤشرات هي عبارة عن أجرأة للمعايير كعلامة مميزة لها ويمكن ملاحظتها، فهي عنصر ملموس قابل للمشاهدة، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى احترام المعيار في وضعيته العامة ووجود المؤشر هو دليل على التمكن من المعيار، وبما أن المؤشرات تتعلق بالمعايير فهي تختلف تبعا للوضعية، هذا وينبغي مراعاة استقلالية المؤشرات عن بعضها البعض وإعطاء الأهمية للمؤشرات الأساسية في تقويم الأداء بالنسبة للكفاءة. ولكن هذه الأمور كلها مفقودة لدى أغلب المدرسين، فنجد بعضهم لا يعرف ما معنى المعيار والمؤشر، بل لا يعرف مفهوم شبكة التقويم، ولدى تجد في كثير من الأحيان تقويماتهم يعتريها العموم، وتنقضها الدقة والموضوعية، وأحكامهم عن المتعلمين أحكام سطحية.

فبمثل هذا النوع من الممارسات التقويمية إذا اعتبرناه كذلك، لا يمكنها أن تخدم لا المعلم ولا المتعلم من الناحية التربوية، ذلك لا من حيث مستوى التعلم والتقدم في المفاهيم العلمية أو مستوى الكفاءات بالنسبة للمتعلم، ولا من ناحية اطلاعه على النقائص أو الصعوبات التي يعاني منها فيما يخص التعلم، مما يجعل هذه الممارسات تفقد التقويم مصداقيته، ذلك لكون المعلم يفتقد للمرجعية التي يتمكن من خلالها أن يبرر مدى صلاحية وفعالية القيمة الكمية أو الكيفية التي قدمت للمتعلم. فهذه الممارسات التقويمية المتداولة في مدارسنا وللأسف، لا تخدم مفهوم التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، بل هي بعيدة كل البعد عنه.

22-خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل، مفهوم التقويم، كما قمنا بتوضيح العلاقة بين التقويم والقياس، الاختبار والتقييم، ثم تطرقنا إلى مفهوم التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، موضحين: خصائصه ومبادئه، أنواعه، وأدواته، وظائفه، أهدافه من منظور هذه المقاربة. ثم بينا مراحله ومتطلباته. كما قمنا بتبيان المهارات التي يجب أن يتحكم فيها المعلم للممارسة التقويم من هذا المنظور، ثم تطرقنا إلى مراحل تقويم الكفاءة. كما قمنا بوصف تنظيم التقويم البيداغوجي في المدرسة الابتدائية الجزائرية. دون أن نغفل في هذا الفصل على نقطة مهمة وهي تقويم كفاءات المعلمين. كما قمنا بعرض النصوص التنظيمية التي تؤطر عملية التقويم في المنظومة التربوية من سنة (1998) إلى يومنا هذا. وفي ختام هذا الفصل قمنا بتسليط الضوء على واقع الممارسات التقويمية في المدرسة الجزائرية، من وجهة نظرنا وعلى ضوء بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

فمن خلال تطرقنا لهذا الفصل فقد لوحظ الاهتمام المتزايد بموضوع التقويم ويتجلى من خلال مختلف البحوث التي أجريت في هذا الميدان. كما لوحظ أن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يعتبرا قطبا مهما ضمن العملية التعليمية التعلمية، فمن وظائفه الإشهاد والتعديل، والتوجيه، والتأهيل. كما يهدف إلى تحسين نوعية التعليم الممنوح للمتعلمين وإعطائهم دورا نشطا، وتوجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلمات وتكييفها مع حاجاتهم. كما أن التقويم من هذا المنظور لا يتمحور حول تقويم المعارف وقياس مدى تخزينها، بل يركز على درجة إتقان وتحكم المتعلم في الكفاءات المستهدفة معتمدا على مؤشرات موضوعية قابلة للقياس، ويتم ذلك عن طريق الأنواع الثلاثة لهذا التقويم: التشخيصي، التكويني، التحصيلي. ولكي يكون هذا التقويم ذا فعالية ونجاعة فعلى المعلم أن يعتمد على وسائل تقويمية مثل شبكات التقويم، الاختبارات، الملاحظة، المعالجة التربوية.

فهذه النظرة الجديدة للتقويم تتطلب من المعلم مهارات جديدة: مهارة الحوار البيداغوجي، مهارة تحيل النتائج وتفسيرها، مهارة تحديد ناتج التعلم، مهارة بناء شبكات التقويم، مهارة صياغة الأسئلة وبناء الاختبارات. إلا أن الواقع اثبت غير ذلك، فلوحظ أن المعلم مازال ينظر إلى مفهوم التقويم بالمفهوم التقليدي، وبات هذا الأخير منحصرا لدى هؤلاء المعلمين في مجرد إعطاء علامات للتلاميذ من أجل ترتيبهم، مركزين في ذلك على الجانب المعرفي فقط مع إهمال الجوانب الأخرى من شخصية المتعلم. فكل هذا هو نتيجة لعدم فعالية العمليات التكوينية المقدمة للمعلمين في هذا المجال. بالإضافة إلا أن بعض المعلمين في المدرسة الجزائرية مازال لم تتكون لديهم صورة إيجابية عن التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، مما يحتم على القائمين على التربية في الجزائر بالتركيز على هذا الجانب في المستقبل وهو كيفية تكوين مواقف إيجابية لدى المعلمين فيما يتعلق بمجالي التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.

الفصل الخامس

تحليل واقع الإعلام والاتصال في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية

تمهيد

يتسم عصرنا الحالي بالتقدم العلمي والتقني الهائل والذي ساهم في إحداث كثير من التغيرات في شتى ميادين الحياة المختلفة، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، والتربوية وغيرها. فلم تكن المنظومة التربوية بمعزل عن هذه التغيرات، بل كانت من أكثر المنظومات الاجتماعية تأثرا بها، حيث يفترض في أي منظومة تربوية أن تعكس بالإضافة إلى ثقافة المجتمع وقيمه، مختلف التطورات في شتى المجالات على الساحة العالمية، مما يستلزم عناية خاصة بالعملية التعليمية، خاصة في مواجهة التطورات الحاصلة في العالم خاصة في المجال التكنولوجي والمعرفي.

ويتضح مما سبق إن أهمية إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المنظومة التربوية أضحى موضع اهتمام الساهرين على تطوير وتحسين منتوج العملية التعليمية التعلمية، لأن نجاح التربية في تحقيق أهدافها يقاس بسرعة استجابتها وتفاعلها مع المتغيرات في المجتمع، وعليه فإن إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المنظومة التربوية يعتبر استجابة لهذه المتغيرات والتي ستؤدي إلى إعادة صياغة أدوار كل من المعلم والمتعلم، والكتاب والفصل الدراسي لمواكبة التطورات السريعة التي تشهدها المنظومات التربوية العالمية. إذ لم يعد دوره الأساسي (المعلم) هو توصيل المعرفة بل أصبح دوره هو توجيه عملية التعلم والتفكير من خلال تدريب المتعلم على كيفية الحصول على المعلومات وتقويمها وتحويلها إلى معرفة. (**الخطيب،2006: 25**).

بالتالي فإن نجاح المعلم في أداء دوره الجديد يتوقف على درجة امتلاكه لكفاءات تمكنه من توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال وبكفاءة عالية. فمن منطلق الكفاءات التي على المعلم أن يمتلكها، ويعمل جاهدا على اكتسابها وتنميتها بشكل مستمر، حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، حددت مجموعة من المنظمات والمؤسسات التربوية بعض الكفاءات التي ينبغي على المعلم أن يكون ملما بها في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، فقد وضعت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (International Society for Technology in Education) (ISTE),2008)) معايير وكفاءات لأداء المعلمين في مجال التكنولوجيا تمثلت في: تسهيل وتحفيز الطلاب على التعلم والإبداع، وتصميم وتطوير خبارات التعلم الرقمي، أو العمل والتعلم الرقمي، وتعزيز وتصميم نموذج المواطنة الرقمية، أو النمو المهني. كما وضعت نفس الجمعية(ISTE, 2010) معايير مقترحة لأداء المعلمين في مجال التكنولوجيا للعام(2011) ومنها: معرفة محتوى علوم الحاسب الآلي، أو التدريس الفعال واستراتيجيات التعلم، وبيئات التعلم الفعال، أو المعارف والمهارات المهنية.

كما حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(اليونسكو ,United Nations of Educational) Scientific and Cultural Organization,2008) معايير كفايات المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ثلاثة محاور هي: محو الأمية التكنولوجية، وتعميق المعرفة، وانتاج المعرفة.

مستوحين مما جاء في خطاب رئيس الجمهورية الجزائرية، في القمة الرابعة عشر للاتحاد الإفريقي بأديس أبابا بتاريخ 31 جانفي2010 التي حملت عنوان: تكنولوجيا الإعلام والمعلومات في إفريقيا :تحديات وآفاق، قوله: "بأن في كل الميادين ذات الأهمية الحيوية لتنميتنا تعتبر تكنولوجيا الإعلام والاتصال وسيلة لا غنى عنها."(**إيدار،2011**: **05**). وبالتناغم مع ما ورد في مداخلة وزير التربية الوطنية السابق أبو بكر بن بوزيد عند عرضه لمشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية بمجلس الأمة شهر ديسمبر 2007 حين أكد على أهمية بناء مدرسة جزائر الغد قائمة من جملة ما تقوم عليه على الاندماج في حركة الرقي العالمية بمنح التلاميذ ثقافة علمية وتكنولوجية حقيقية وتحضيرهم للعيش في عالم تكون فيه الأنشطة ذات صلة بتكنولوجيا الإعلام والاتصال حيث تشكل هذه التكنولوجيات خيارا استراتيجيا في مشروع هذه المدرسة. (**إيدار،2011**: **05**).

ونظرا لأهمية الموضوع، فقد أولت المنظومة التربوية الجزائرية لهذا المشروع أهمية كبيرة وقد تجسد ذلك في جملة الإصلاحات الذي شرع في تنفيذها منذ السنة الدراسية 2004/2003، وأهم محور فيها هو تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري. وركز هذا المحور على ضرورة إعطاء أهمية لعملية تكوين المكونين، وبصورة أخص التكوين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

من بين الدراسات التي تناولت هذا الموضوع فقد توصل (**Anderson**) **وآخرون**(**2001**) بعد دراسة على عدد من المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي إلى أن التعليم باستخدام التكنولوجيات الحديثة يمكن أن يزداد حينما تكون لدى الأشخاص اتجاهات إيجابية نحو هذه التكنولوجيا الحديثة. وفي دراسة(**Roob،2001**)، وجد فيها أن الخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم لها تأثير كبير في التقليل من مستوى الخوف من استعمال التقنيات وفي تحسين اتجاهاتهم نحوها، ووجد أيضا أن الاتجاهات نحو سلوك ما يمكن أن تتأثر بعدة عوامل منها قدرات الشخص وإمكاناته على القيام بذلك السلوك، وقيم ذلك الشخص، ومعتقداته، وخبراته السابقة، وسهولة أو صعوبة ذلك السلوك. ويمكن أن يتأثر اتجاه الشخص بأمور أخرى أيضا، من ذلك التشجيع والتعزيز الذي يلقاه هذا الشخص من قبل الآخرين. ومن أجل تحسين الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم، فانه لا بد من القيام بإزالة العوائق التي يمكن أن تؤدي إلى عزوف الشخص عن استعمال تلك الوسائل، مثال ذلك صعوبة الحصول على المعدات والمواد التي يحتاجها المدرسون، وعدم صلاحية هذه المعدات والمواد للاستعمال بسبب قلة الصيانة، وتدني

مستوى المواد والبرمجيات من حيث النوعية والجودة والحداثة التي يحتاج إليها المعلمون. كذلك فقد وجدت هذه الدراسة أن إشراك المعلمين في اختيار الوسائل وتقويمها، بالإضافة إلى عقد دورات تدريبية تتعلق بتصميم واختيار واستعمال تكنولوجيا التعليم يمكن أن يساعد على تحسين اتجاه المعلمين نحو تلك الوسائل، ويمكن لتكنولوجيا التعليم أن تلعب دورا هاما في النظام التعليمي، رغم أن هذا الدور أكثر وضوحا في المجتمعات التي نشأ فيها هذا العلم، إلا أن هذا الدور في مجتمعاتنا العربية عموما لا يتعدى الاستخدام التقليدي لبعض الوسائل –إن وجدت – دون التأثير المباشر في عملية التعلم. (**خميس، 2003: 18–25**).

دراسة (**المحيسن ،2002**) بالجامعات السعودية. "هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات التربية بالجامعات السعودية "لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (135)، وكذا معرفة اتجاهاتهم نحو استخدامه، كان منهم (104) من الذكور و (31) من الإناث، تم اعتماد المنهج الوصفي في دراسة هذه المشكلة. وبعد تحليل أدوات الدراسة، أشارت نتائجها إلى قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب، وذلك بسبب نقص الإمكانيات المتوافرة له، وبسبب النقص في تدريب أعضاء هيئة التدريس ممن لهم اتجاهات مرتفعة جدا نحو استخدام الحاسوب ، وجاءت التوصيات لتؤكد على ضرورة الاهتمام بتأهيل أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم، وتوفير المزيد من خدمات شبكة المعلومات.(**المحيسن، 2002: 56–58**)

فدراسة (**فرج، 2004**) بعنوان" توظيف الإنترنت في التعليم ومناهجه". مع بروز عصر المعلومات وما صاحبه من ثورة في الاتصالات، أصبحت الحاجة ملحة في الاستفادة من ذلك التقدم الهائل في الوسائط المتعددة من خلال توظيفها في العملية التعليمية– التعلمية .واستتبع ذلك ظهور مفاهيم تربوية وتعليمية جديدة وتغييرات متعددة في قاعات الدرس وتجهيزاتها، فتناولت الدراسة لبعض هذه القضايا حيث طرحت توضيحا لمفهوم الإنترنت وكيفية استخدام مفرداته المختلفة في التعليم وأهمية ذلك كله في تطوير العملية التعليمية. وتطرقت الدراسة إلى بيان الأسس الفلسفية والنفسية التي يقوم عليها تصميم المنهج عبر الإنترنت، ملقية الضوء على العوائق التي تواجه تطبيق المناهج على الإنترنت، وأسباب العزوف من بعض أعضاء هيئة التدريس عن استخدامه. في ختام الدراسة، طرح الباحث خطوات لتوظيف الإنترنت في التعليم ومناهجه إضافة إلى توصيات تطال المناهج والقائمين عليها. (**فرج،2004: 53–58**).

ولهذا سنتناول في هذا الفصل مفهوم التكنولوجيا وتكنولوجيا التعليم، وبعض التعاريف لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وكيف ندمج هذه التكنولوجيات في عملية التدريس والمناهج الدراسية، وماهي أدوار المعلم في ضوء

هذه التكنولوجيا، كما سنوضح انعكاسات هذه التكنولوجيات على عملية التدريس، كما سنقدم بعض الأمثلة لمشاريع تكوين المعلمين، كما سنستعرض منظومة تكوين المعلمين في الجزائر في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وماهي الإجراءات المتخذة من أجل إدماج هذه التكنولوجيات في المؤسسات التربوية الجزائرية.

1-تعريف التكنولوجيا:

إن كلمة تكنولوجيا (Technology)كلمة يونانية الأصل مركبة من مقطعين الأول (Techno) بمعنى حرفة أو صنعة أو فن، والمقطع الثاني (Logy) بمعنى علم، والكلمة بمقطعيها تشير إلى علم الحرفة أو علم الصنعة.

يرى آخرون أن الجزء الأول من الكلمة مشتقة من كلمة (Technique)الانجليزية الأصل بمعنى التقنية أو الأداء التطبيقي، ومن هنا فإن التكنولوجيا هي علم التقنية أو علم الأداء التطبيقي، وتفيد القواميس الإنجليزية بأن معنى التكنولوجيا هو: المعالجة النظامية للفن، أو جميع الوسائل التي تستخدم لإنتاج الأشياء الضرورية لراحة الإنسان، واستمرارية وجوده، وتتعدد تعريفات هذا المصطلح، فيعرفها (**جالبريت**): بالتطبيق النظامي للمعرفة العلمية أو معرفة منظمة من أجل أغراض علمية، ويعرفها(**دونالد بيل**): بالتنظيم الفعال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقية ذات كفاءة عالية، وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة. وهناك من عرفها أيضا بأنها " الأدوات والوسائل التي تستخدم لأغراض عملية تطبيقية، والتي يستعين بها الإنسان في عمله لإكمال قواه وقدراته، وتلبية تلك الحاجات التي تظهر في إطار ظروفه الاجتماعية ومرحلته التاريخية". (**عوده، 2012: 85**). فيتضح من التعاريف السابقة الذكر ما يلي:

1. إن التكنولوجيا ليست نظرية بقدر ما هي عملية تطبيقية تهتم بالأجهزة والأدوات.
2. إن التكنولوجيا تستكمل النقص في قدرات الإنسان وقواه.
3. إن التكنولوجيا وسيلة للتطور العلمي.
4. إن التكنولوجيا وسيلة لسد حاجات المجتمع.

وفي ضوء ما تقدم يمكن الاستنتاج بأن التكنولوجيا طريقة نظامية تسير وفق المعارف المنظمة، وتستخدم جميع الامكانات المتاحة مادية كانت أم غير مادية، بأسلوب فعال لإنجاز العمل المرغوب فيه، إلى درجة عالية من الإتقان أو الكفاية وبذلك فان للتكنولوجيا ثلاثة معان:

1. التكنولوجيا كعمليات (Processes): وتعني التطبيق النظامي للمعرفة العلمية.
2. التكنولوجيا كنواتج (Products): وتعني الأدوات، والأجهزة والمواد الناتجة عن تطبيق المعرفة العلمية.

3. التكنولوجيا كعملية ونواتج معا: وتستعمل بهذا المعنى عندما يشير النص إلى العمليات ونواتجها معا، مثل تقنيات الحاسوب. (**عوده، 2012: 85**)

2-تكنولوجيا التعليم:

ظهر مصطلح تكنولوجيا التعليم نتيجة الثورة العلمية والتكنولوجية التي بدأت عام (1920) عندما أطلق العالم فين (Finn) هذا الاسم عليه، ويعني هذا المصطلح تخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقويم كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها ومن خلال وسائل تقنية متنوعة، تعمل معها وبشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف التعليم.

هناك من يعرف تكنولوجيا التعليم بأنها عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لتعلم أكثر فعالية.

تعرف اليونسكو تكنولوجيا التعليم بأنها منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها كلها تبعا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدا من الفعالية أو الوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فعالية. (**الحيلة، 2009: 75**)

وتعرف أيضا على أنها عملية الإفادة من المعرفة العلمية وطرائق البحث العلمي في تخطيط وإحداث النظام التربوي وتنفيذها وتقويمها كل على انفراد، وككل متكامل بعلاقاته المتشابكة بغرض تحقيق سلوك معين في المتعلم مستعينة في ذلك بكل من الإنسان والآلة.

كما تعرف جمعية الاتصالات الأمريكية تكنولوجيا التربية بأنها عملية متشابكة ومتداخلة تشمل الأفراد والأشخاص والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات اللازمة لتحليل المشكلات التي تدخل في جميع جوانب التعليم الإنساني وابتكار الحلول المناسبة لهذه المشكلات وتنفيذها وتقويم نتائجها وإدارة العملية المتصلة بذلك. (**الحيلة، 2009: 76**)

هناك من يرى بأن مصطلح تكنولوجيا التعليم يكتسب بعدا دلاليا شموليا أبعد مما يظنه البعض بأنه لايزيد في معناه عن استعمال الطرق والأساليب التعليمية الحديثة أو استخدام الآلات التعليمية المتطورة أو الاجهزة التعليمية الراقية المستخدمة في العملية التربوية.

إن تكنولوجيا التعليم في حقيقتها أوسع من هذا بكثير فهي تشمل في دلالتها المعنوية قطعة الطباشير والسبورة حتى أرقى معامل اللغات وأطور الاجهزة التعليمية ودوائر التلفزة المغلقة والحاسبات الالكترونية والاقمار الصناعية

—المواد التعليمية داخلها–والاستراتيجيات التعليمية الموضوعة لكيفية تطبيقها وضمن أي نمط من الانماط التعليمية أيضا فهي تستخدم في تعليم جماهيري أو جماعي أو في مجموعات مصغرة أو زوجية أو فردية وفي أي نمط بيئي تستخدم هذه الوسائل التكنولوجية.

مما تقدم يمكن القول بأن استعمال الطريقة الحديثة في العملية التعليمية وفق أسس مدروسة مبنية على ابحاث علمية رصينة أكدتها التجربة هو ما يتعارف عليه بمصطلح تكنولوجيا التعليم والذي يعني جميع الطرق والأدوات والمواد والاجهزة والتنظيمات المستعملة في نظام تعليمي معين تحقيقا لأهداف تربوية خاصة يتم تحديدها مسبقا لأجل تطوير ذلك البرنامج التربوي وتفعيله.

إذن تكنولوجيا التعليم بالمعنى الآلي عملية لا تقتصر دلالتها على مجرد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة ولكنها تعني أساسا منهجية في التفكير لوضع منظومة تعليمية(System Approché) ، أي إتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير وفق خطوات منظمة ومستعملة كافة الإمكانيات التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلم الحديثة، مثل الموارد البشرية والمواد التعليمية والمخصصات المالية والوقت اللازم ومستوى المتعلمين بما يحقق أهداف المنظومة التعليمية. (**عوده، 2012: 47**). عند النظر في التعاريف السابقة يمكن استخلاص الأمور التالية:

1–أن تكنولوجيا التعليم في مفهومها أكبر من كونها مجرد إدخال الأجهزة والمواد الحديثة في العملية التعليمية بل أنها تمتد وتتشعب إلى جميع جوانب العملية التعليمية من التخطيط وحتى التطبيق فهي تمثل نظاما كأي نظام آخر فهي نظام متكامل.

2–أن مفهوم تكنولوجيا التعليم يشمل جميع ميادين التربية حيث أنها تشتمل كل ما في التعليم تقريبا من مقررات وأساليب وطرق تدريس إلى جانب المعلم والكتاب والسبورة ونظام الامتحانات والإدارة التعليمية وغيرها من الأشياء التي تهدف إلى تعلم أفضل.

3–أن تكنولوجيا التعليم تستغل المصادر البشرية وغير البشرية المتاحة وهذا يؤكد أهمية الدور الذي يقوم به الإنسان في هذا المجال ويلغي الفكر الخاطئ القائل بأن تكنولوجيا التعليم تحل محل الإنسان ويمكن التعليق على ذلك قولا أن تكنولوجيا التعليم لن تلغي دور الإنسان وإنما تتطلب تغيير الدور الذي يقوم به.

4–أن هذا المجال ما يتضمنه من أدوار ووظائف يجب أن يقوم به متخصصون في المجال من تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم مثله مثل أي نظام أخر.

3-الأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم:

هناك أساسان رافقا مسيرة هذه التكنولوجيا منذ أن كانت مجرد وسائل تعليمية بالمواد السمعية والبصرية إلى أن أصبحت تكنولوجيا ترتبط في مفهومها بالمنحى النظامي وهما:

1-علم النفس التربوي: يدعم الاتجاه الذي يهدف إلى التعريف بأفضل الوسائل التعليمية التي تناسب نوعية محددة من التلاميذ ضمن مواقف تعليمية، فكان التركيز أكثر على مبحث التعليم، أسسه والعوامل المؤثرة فيه.

2-علم الاتصال: علم علاقة الإنسان بالآلة، حيث بدأ الاهتمام بتحليل العلاقة التي تربط بين الإنسان والآلة أو الإنسان بالإنسان في المواقف التعليمية المختلفة، حيث يتم تحديد دور كل من الإنسان والآلة في تحسين عملية التعليم بصفة عامة، ويعرف الاتصال إجرائيا: العملية التي عن طريقها يتم انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر.

4-استخدامات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية التعلمية:

لقد دخلت تكنولوجيا التعليم في أمريكا عام (1993) وهو نموذج يميز بين التدريس والتعليم وينظر للتلميذ كمتعلم إيجابي في اكتساب المعلومات من خلال الاتصال المباشر بقواعد البيانات، ويظل دور المدرس كمستشار أو مرشد ومقيم للعملية التعليمية ومن أجلها. وثبت أن تطبيق النظام الجديد أدى إلى ارتقاء مستوى أداء (30%)من التلاميذ مع اختصار وقت تعلمهم بنسبة (40 %)، وانخفاض مستوى التكلفة بنسبة (30 %)، وجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية. وهناك جهود مستمرة من جانب اليونسكو والاتحاد الدولي للاتصالات السلكية واللاسلكية والبنك الدولي والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لدراسة الوضع الحالي لنظم التعليم في الدول النامية وإدماج تكنولوجيا التعليم.

تساهم تكنولوجيا التعليم بدور كبير في رفع مستوى التعليم، واستحداث طرق التعليم عن بعد والتعليم مدى الحياة، ونقل خدمات التعليم والتكوين إلى المناطق المعزولة. ويتم تقديم خدمات التعليم عن بعد-Télé éducationباستخدام أهم عناصر تكنولوجيا المعلومات وهي الوسائل السمعية – البصرية والوسائط المتعددة.

كما تساهم تكنولوجيا التعليم في تأهيل المتعلمين بما يرفع قدرتهم التنافسية على مستوى العالم ويفتح أمامهم آفاق المعرفة التي تمثل حجر زاوية للتنمية في مختلف المجالات. (**الحيلة،2009: 69**).

تشير الدراسات إلى أن استخدام هذه الطرق قد جعل المتعلم محور العملية التعليمية كما ترفع من دافعية الذين يجدون صعوبات في التحصيل. فتتوقف نتائج استخدام هذه التكنولوجيا بالدرجة الأولى على كفاءة المدرس في

تنظيم عملية التعليم؛ إذ لا جدوى منها ما لم يوظفها بأساليب مبتكرة. ويمكننا تلخيص مساهمة تكنولوجيا التعليم فيما يلي:

1-تقديم حلول لمشكلة الزيادة المضطردة للإقبال الشديد على التعليم، وزيادة عدد التلاميذ من خلال:

أ-التغلب على مشكلة النقص في أعداد المدرسين وخاصة ذوي الكفاءة باستخدام الدائرة التلفزيونية المغلقة في التعليم.

ب-انفتاح التعليم على فئات من الناس لا تتمكن من الالتحاق بالدراسة النظامية كالمعوقين وربات البيوت والمهنيين وغير المتفرغين من الطلبة وسكان المناطق النائية والأرياف.

2-المساهمة في تحسين التدريس وبرامج التعليم والتكوين المهنيين، من خلال الاستعانة بأشرطة الفيديو واستخدام المحاكاة لتحسين الأداءات التطبيقية للمتربصين.

3-جعل المتعلم محور العملية التعليمة، التي أصبحت عملية تشاركية بينه وبين المعلم.

4-توفير بدائل تعليمية متعددة كالتعليم المبرمج، والكمبيوتر التعليمي مما يتيح فرصة التعلم والتقييم الذاتيين؛ إلى جانب توفير إمكانات جيدة لتطوير المناهج والكتب وأساليب التعليم.

إن دور وسائل وتكنولوجيا التعليم في تحقيق الأهداف التربوية وفي إنتاج تربية صفية مؤثرة دور مهم، إلا أنه في نفس الوقت لا تلغي دور المعلم في العملية التربوية أو الاستغناء عنه. (**حمدان، 2002:26 – 30**).

5-انعكاسات تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم:

تتجلى هذه الانعكاسات بالنسبة للمعلم وتكون على المستوى العملي والتكويني، أما بالنسبة للمتعلم فتكون على المستوى التعلمي، النفسي والاجتماعي.

5-1 بالنسبة للمعلم:

أ-على المستوى العملي:

- الارتقاء بدوره الحالي إلى مرشد ومصمم لسيناريوهات تربوية داخل القسم.
- دعم وتطوير عمله من خلال توفير الوسائل وموارد رقمية.
- الاقتصاد في الجهد وربح الوقت.
- تنويع أساليب التقويم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر، بطريقة متزامنة في القسم أو غير متزامنة عن بعد.
- تنمية وتطوير مهاراته في التواصل بينه وبين متعلميه، وبينه وبين معلمو المواد الأخرى.

ب–على المستوى التكويني:

- دفعه وتحفيزه على تملك الاستعمالات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- الانماء المهني والتحفيز للانخراط بفعالية في تكوينات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- الاسهام في إنتاج وانتقاء الموارد الرقمية التربوية التي تلائم محيطه التعليمي.

2–5 بالنسبة للمتعلم:

أ–على المستوى التعلمي:

- توفير فرص كافية للمتعلم للعمل وفق إمكاناته وقدراته الخاصة، وتزويده بتغذية راجعة فورية ينتج عنها في الغالب زيادة في التعلم كما ونوعا.
- منحه أدوات متنوعة تتيح له بعض الاستقلالية، وتوفر له بيئة تعلمية محفزة وغنية توسع له مجال الاكتشافات.
- مساعدته على توظيف جميع حواسه بما يفضي إلى ترسيخ التعلمات وتعميقها.
- مساعدته على زيادة المشاركة الإيجابية وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل للوضعيات – المشكلة.
- تنمية القدرات الفكرية الخلاقة لدى المتعلم.

ب–على المستوى النفسي:

- إثارة اهتمام المتعلم واشباع حاجاته للتعلم بتحفيزه، وجعله يقبل على المعرفة بتلقائية.
- الاسهام في زيادة ثقة المتعلم بنفسه، وتنمية مفاهيمه الإيجابية نحو الذات والآخر.

ج–على المستوى الاجتماعي:

- انفتاح المتعلم على محيطه السوسيوثقافي، وتشجيعه على استعمال ملائم للموارد الرقمية المتوفرة.
- تنمية ميولاته الإيجابية نحو التعلم التعاوني الجماعي.
- مساعدته على تطوير شخصيته ودفعه إلى العمل التشاركي لإيجاد حلول للمشكلة. (**الخطيب، 2006: 75**)

6–مفهوم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية:

تعني تكنولوجيا الإعلام والاتصال من أجل التعليم الوسائل والأدوات الرقمية الممكن استعمالها في ميدان التربية والتعليم. (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) (TICE) أو كما تعني مجموع الأدوات المعتمدة والمستعملة من أجل إنتاج، معالجة، تخزين، تبادل، ترتيب، إيجاد وقراءة وثائق رقمية لغايات التعليم والتعلم.

يغطي مصطلح تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعبير الشائع شبكة واسعة من الخدمات والتطبيقات والتكنولوجيات والتجهيزات من الناحية التقنية، يسمح المصطلح للمكون بتنويع استراتيجيات نقل المعلومات، والكل يفصل بطريقة متناسقة تقنيات مختلفة فيما بينها. من ناحية التكنولوجيا، يضم المصطلح مجموعة من الوسائل المعدة والمستعملة قصد إنتاج، معالجة، تخزين، مبادلة، تصنيف، إيجاد وقراءة وثائق رقمية لأهداف التعليم والتعلم. ويبقى إيصال المعلومة هو الغاية، والتكنولوجيا هي الوسيلة. (**الحيلة، 2009: 86**).

7-لماذا إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في عملية التدريس؟

إن إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال هو ببساطة تحسين نوعية التعليم/تعلم .بحيث يسمح هذا الإدماج:

- تصور توجهات جديدة.
- تعديل بعض الممارسات البيداغوجية.
- اختراع طرائق تعليمية جديدة.
- اختراع سيناريوهات بيداغوجية.
- إشراك المتعلم في بناء معرفته ومعرفته الفعلية.

8-ماذا نعني بإدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال؟

قبل أن نطرح أسئلة مثل :هل يدمج المعلمون تكنولوجيات الإعلام والاتصال في أداءاتهم البيداغوجية؟ يجدر بنا، أن نتساءل عما نعنيه بإدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الممارسات البيداغوجية. في هذا السياق يجب أن نفهم جيدا أن " الإدماج "مختلف جدا عن مجرد إدخال لتكنولوجيات الإعلام والاتصال في القسم، بفعل الإلزام أو للتماشي مع الموضة. بالفعل، فحسب موران (Morin) " إن إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في البيداغوجيا، لا يتمثل في أن يطلب من الطلبة كتابة أعمال على الورد (Word) أو القيام بعرض شفوي بالباوربوينت (power point).

إن إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في القسم ليس من أجل تبيان كيفية استعمال (power point) أو من أجل إلزام الطلبة باستعماله. فإدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في بيداغوجيا مدرس ما، لا يعني نقل العروض النظرية في القسم على (Power Point) حسب(Pereya)"ينتج الإدماج أكثر عن " التحكم في الإمكانيات التكنولوجية وفي الأطر المفاهيمية المرتبطة بالتكنولوجيا من جهة، مع تصورات ومقاربات بسيكوبيداغوجية من جهة أخرى". وحسب(Baron)تعتبر التكنولوجيات الجديدة أنظمة معقدة، يجري إدماجها

في المدرسة إذا اهتممنا بالأبعاد المختلفة في تكوين المدرسين :تكوين تقني، اشتراط مدة طويلة للامتلاك وتكوين بيداغوجي". (**مسعودي، وطالبي،2011 : 47**).

من خلال هذه التعاريف المختلفة، هناك ثلاثة جوانب أساسية تؤخذ بعين الاعتبار أثناء تكوين المدرسين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال: الجوانب النفسية، الجوانب التقنية، الجوانب البيداغوجية.

8-1 الجوانب النفسية:

لا يمكن تبني تكنولوجيا الإعلام والاتصال قصد التكوين من دون تغيير في النظام. تمس هذه التغييرات المدرسين الذين لديهم سيرة مهنية، عقلية، وممارسات بنيت طوال السنين وفي سياق مهني محض. غير أنه يمكن لهذه التغييرات التكنولوجية الإخلال باستقرار الحياة المهنية للمدرسين. فمن المهم جدا التحكم فيها، لأن نجاح مشاريع إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التكوين لا تعتمد على قدرة التكنولوجيات، وإنما على قدرة المدرسين في استثمار قدراتهم قصد تغيير وتحسين فعالية عملية التعلم. فمن أجل ذلك، على التكوين أن يسمح بإيجاد مناخ ثقة ووعي بضرورة إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مختلف المواد.

إن تكوين المدرسين على تكنولوجيات الإعلام والاتصال هو أولا منحهم محيطا ملائما لتعلم استعمال علمي لتكنولوجيات الإعلام والاتصال في إطار تعليمهم. فتكوين المدرسين على تكنولوجيات الإعلام والاتصال هو أولا تكوينهم بيداغوجيا.

وهذا يستدعي الانتقال من تكوين مهني أولي إلى تكوين من أجل الاحترافية. إن تغيير المصطلح لا يعتبر حياديا. في الحالة نفرض تصرفات، وفي الأخرى نطور كفاءات. تعتبر الوسائل التكنولوجية التي تحت تصرفنا، في حال ما إذا شجعت تعددية الوضعيات التكوينية، دعائم جيدة لتطوير هذه الأشكال الجديدة. إن إمكانية الظهور التعاون، ومشاهدة الآخرين في حالة تفكير وعمل هي وسيلة أساسية للسماح بالتعرف على فعل مهني، وأيضا متابعته في مساره الزمني.

8-2 الجوانب التقنية:

من خلال الاستعمالات المهنية لتكنولوجيات الإعلام والاتصال، يستعمل المكون في إطار نشاطاته المهنية هذه التكنولوجيات من أجل:

- البحث عن معلومات .
- انتاج مستندات.
- التواصل والتعاون.

- إعداد البرامج، الأفلام التربوية أو الصفحات الإلكترونية(web).

يدفعنا ذلك إلى الأخذ بعين الاعتبار الجوانب التقنية المتبعة في التكوين في تكنولوجيات الإعلام والاتصال:

- تخزين المعلومات المعقدة والكثيرة، باعتبارها سند معرفي.
- معالجة المعلومات المعقدة: المقصود هنا استعمال قدرات الحساب في الإعلام الآلي بتحرير العمليات المعقدة من العمليات البطيئة ذات المستوى الأدنى التي تشكل أحيانا عوائق عند بلوغ أفكار جد مجردة.
- تمثيل وعرض المعلومة: إن التمثيل البياني مستعمل في مجالات كثيرة ومنذ وقت قديم، لتسهيل معالجة المعطيات المجردة أو متعددة الأبعاد. في حين يواجه التلاميذ صعوبات في تفسير واستيعاب هذا النوع من التمثيل، بسبب عدم اكتسابهم هذا النوع من الكفاءات.
- مسار الإنتاج والإبداع: بفضل خصائصها تعتمد تكنولوجيات الإعلام والاتصال بصفة خاصة على سند نشاط الإنتاج، سواء أكانت ذات هدف معرفي أو جمالي.

8-3 الجانب البيداغوجي:

تستلزم المساعي البيداغوجية المستخدمة اهتماما جد مهم بالمعلم الذي يستعمل مقاربة جديدة لأنها تضعه في علاقة جديدة مع المعارف. على كل مكون أن يكون قادرا إثر تكوينه على:

- تحديد الأهداف البيداغوجية لتعليمه.
- تطوير تقدم ببداغوجي وجيه.

مع تكنولوجيا الإعلام والاتصال على المعلم الذي أصبح مرافقا أن يقسم درسه إلى مراحل متتالية للتعلم يجب أن تنتهي بتقييم في نهاية كل مرحلة. ويجب عليه :

- تطوير التقنيات الجديدة لاستيعاب الدروس من قبل المتعلمين.
- إبراز القدرة الإبداعية.
- استعمال أنماط مختلفة للنشاط حسب مستويات المتعلمين.
- إزالة التزامنية بين المعلم و المتعلم.
- تفادي عوائق التعليم الحضوري التقليدي.(**خالدي،2011 : 48- 51**).

9-إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في المنظومة التربوية الجزائرية:

لقد حاولت المنظومة التربوية الجزائرية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة تدريجية في التعليم سواء على مستوى المناهج التعليمية أو تعميم استعمالها على جميع المؤسسات التربوية التعليمية والإدارية.

فحددت الدولة لهذا الغرض أهدافا في مختلف نواحي الحياة التعليمية من تكوين المكونين إلى التدريس وذلك من خلال وضع سياسة وطنية لإدماج تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمة.

فعلى أساس الخطة الرئيسية المحددة زمنيا والمطروحة وطنيا منذ جويلية (2002) في البرنامج الحكومي ضمن محاور إصلاح المنظومة التربوية كما يلي:" إدخال التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال في المنظومة التربوية بغية تسهيل دخول بلادنا في مجتمع الإعلام والحضارة العلمية والتقنية في إطار العولمة". فقد تم البدء في تنفيذ المشروع سنة (2003) رسميا. وبالرغم من أن الربط بوسائل الاتصالات واختراق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يشهد تزايدا طرديا؛ إلا أنه ما زال يحاول الاقتراب من مستوى البلدان الأكثر تقدما. (**خالدي،2011** : **52**).

فبينما وصل إدماج تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية على مستوى التعليم- في المدارس الثانوية إلى نسبة معتبرة، نراه ما زال غير مجسد بنفس الحجم في المتوسطات وبصورة أقل في الابتدائيات. كما أن مدى إدماج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية متباين، فبينما نجد هذه التكنولوجيا مدمجة في تدريس بعض المواد لا نجدها في مواد دراسية أخرى.

لقد تم في إطار التجسيد التدريجي للإصلاح إدراج تدريس المعلوماتية في مرحلة التعليم المتوسط بداية الموسم الدراسي 2007/2006، بحيث تم تخصيص ساعة واحدة لها أسبوعيا لكل تلميذ. وعن نمط تدريس التكنولوجيات الحديثة فهي تعرض كمادة قائمة بذاتها في التعليم الثانوي مخصصة للجذعين المشتركين: الجذع المشترك علوم-تكنولوجيا والجذع المشترك آداب. أما عن الحجم الساعي فهو ساعتان في الأسبوع، ويتم هذا التدريس بغرض إزالة محو الأمية المعلوماتية للتلميذ من خلال تقديم دروس عن نظام التشغيل الرسومي (Windows)، معالج النصوص (Microsoft Word)، الجداول الالكترونية ((Microsoft Excel والشبكات.

إلا أن هذه الوضعية تعتبر تمهيدية لمرحلة أخرى يتم فيها تدريسها كأداة بيداغوجية في تدريس كل المواد وبوعاء ساعي أكبر قبل أن يتم تعميم تغطية تدريسها في مستويات الابتدائي، المتوسط والثانوي. ولذا فقد تم إدماج تكنولوجيا المعلومات في المنهج الدراسي لتدريس المواد العلمية والتكنولوجية بوضع بعض البرمجيات من خلال طريقة المحاكاة والتقليد(كما في مادتي الفيزياء والرياضيات) مثل (SoldworksوSpice) على أمل توسيعها لباقي المواد (العلوم الإنسانية والآداب) ، علاوة على بعض الاستخدامات كتصفح الأقراص المضغوطة في تقديم دروس مادة العلوم، خصوصا في بعض تجارب الفيزياء والكيمياء. (**حدادي،2011**: **37**، **38**).

أما فيما يخص تكوين المكونين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، فقد تمت برمجة وتجسيد دورات خاصة تهدف إلى تحسين سير مشروع هذا الإدماج، وتم توزيع هذه الدورات في كل ولايات الوطن بنسبة متفاوتة.

فمشروع رقمنة التربية بالجزائر في إطار عملية إ صلاح المنظومة التربوية يأتي لدعم سياسة المنظومة التربوية في إدماج هذه التكنولوجيات في المدرسة، بموجب هذا وضعت وزارة التربية الوطنية مشروع استعمال فعال لتكنولوجيا الإعلام والاتصال من أجل تحسين التعليم، إثراء الوسائط والوسائل التعليمية وتحديث القطاع. فسطرت وزارة التربية الوطنية لآفاق (2014) برنامجا لإدماج هذه التكنولوجيات في المؤسسات التربوية وفق ما يلي:

9-1 تجهيز المؤسسات التربوية:

- على مستوى التعليم الابتدائي: بمخبر من (10) أجهزة حاسوب بلواحقها في كل مدرسة إلى ما معدله حاسوب واحد لكل أربعين (40) تلميذا.
- على مستوى التعليم المتوسط: بداية بحاسوب (01) لكل أربعة وأربعين (44) تلميذا إلى ما معدله حاسوب واحد لكل ثلاثين (30) تلميذا.
- على مستوى التعليم الثانوي: بداية بحاسوب (01) لكل ثمانية عشر(18) تلميذا إلى ما معدله حاسوب واحد لكل خمسة عشر (15) تلميذا.

9-2 إدماج الإعلام الآلي في النشاط الدراسي الصفي واللاصفي بداية من سنة(2012):

تمت هذه العملية حسب التوزيع الآتي:

- على مستوى التعليم الابتدائي: ساعة واحدة (01) أسبوعيا للتعريف به والتأقلم معه. علما أن التلاميذ لا يتوصلون إلى التحكم في التعلمات الأساسية المتمثلة في الكتابة والقراءة إلا في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، ومن هنا وجب عليهم التدرب على التحكم في الوظائف الأساسية للكمبيوتر والتحكم في استعمال الفأرة ولوحة المفاتيح.
- على مستوى التعليم المتوسط: ساعتان (02) أسبوعيا من أجل تحضير التلاميذ لاستعماله في شهادة الإعلام الآلي.
- على مستوى التعليم الثانوي: ساعتان (02) أسبوعيا مع تحويل المخابر إلى قاعات "سيبار دراسة - cyber étude" توضع تحت تصرف الأساتذة والتلاميذ بعد ساعات الدراسة.

9-3 ربط المؤسسات التابعة لوزارة التربية الوطنية بالشبكة العنكبوتية:

تتم عملية الربط هذه من خلال: أنترانات التربية أو(backbone)بربط (50) مديرية تربية و (18) مركزا ومعهدا تابعا للوزارة الوصية، باستعمال الليف البصري كدعامة للاتصال. بداية من سنة (2012) ويتكون هذا المخطط من قسمين: روابط نحو (08) مديريات أساسية، روابط نحو المواقع المتباعدة.

وتتصل كل هذه الروابط بالمركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتطوير تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية. الربط المتواصل للمؤسسات المدرسية المتكونة من أزيد من (1500) ثانوية، (4500) متوسطة و(17500) ابتدائية وذلك بصفة مرحلية. وهذا الربط يضمن الولوج إلى الأنترنت بإمكانيات كبيرة.

سيتم تعميم إنجاز الربط بالأنترنت على كل المؤسسات المجهزة بمخابر الإعلام الآلي بداية من سنة (2009).

فسيسمح هذا الربط بتجسيد التطبيقات الآتية:

- تطبيقات تتعلق بالبريد، البوابات، الفيديو محاضرة (الإدارية والبيداغوجية) والهاتفIP .
- تطبيقات تتعلق بالتسيير الأكاديمي حيث تتخلص المؤسسات التعليمية من التسيير الورقي إلى التسيير المرقمن، من خلال رقمنة المعطيات: كشوف النقاط، استعمالات الزمن، التوجيه، التسجيل، ملفات التلاميذ، ملفات الأساتذة، الخريطة المدرسية، التقارير، إلخ...
- التطبيقات الأكاديمية المتعلقة بالوسائل البيداغوجية، التعليم الرقمي، المشاريع التجريبية(المدرسة الرقمية، الرياضيات الرقمية، مشروع الدروس باستعمال الميلتيميديا).
- وضع برنامج تكويني وطني متطابق مع المعايير الدولية. (**خالدي، 2011**: **52**).

على إثر المنتدى الدولي حول إسهام التكنولوجيات الحديثة في التربية الذي نظمه المعهد الوطني للبحث في التربية يومي 11و 12 ديسمبر 2011 بالجزائر بالمشاركة مع جمعية (AITA) صرح وزير التربية السابق أنه تم إطلاق برنامج طموح تقوم به الدولة الجزائرية من خلال وزارة التربية الوطنية بالتعاون مع وزارة البريد وتكنولوجيات الإعلام والاتصال يتلخص في:

- وضع مخبرين في كل مؤسسة تعليمية مزودين بأجهزة الإعلام الآلي حيث تم تزويد ما يقارب (2000) ثانوية بهذه التجهيزات و(5200) متوسطة تمكن التلاميذ من التعرف على تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- برمجة تزويد ما يفوق (18) ألف ابتدائية ب (10) حواسيب لكل مؤسسة.
- إبرام صفقة هامة لإنجاز شبكة كبرى تربط أزيد من (25) ألف مؤسسة تربوية.
- رقمنة الدروس لكل المؤسسات.

فعلى هامش هذا المنتدى دشن كل من وزير التربية ووزير البريد وتكنولوجيات الإعلام والاتصال بوابة للمعلم المهداة من شركة مايكروسوفت (المهداة من شركة مايكروسوفت الانجاز والقاعدة) ، قصد تدعيم جهود الأسرة التعليمية لتعبيد الطريق لهم إلى تكنولوجيا المعلومات وتوسيع استخدامها في الحقل التربوي والبيداغوجي، وتحفيز هيئة التدريس على إنتاج برامج تعليمية مرقمنة قصد إثراء مضامين التكوين وتطوير الطرائق والأدوات البيداغوجية.

بالمناسبة فقد اندرج هذا المنتدى ضمن التوجهات الرئاسية الهادفة إلى الاستخدام الأمثل لتكنولوجيات الاتصال والمعلومات في التربية لتمكين المنظومة التربوية الجزائرية من مقارعة التحديات وتجاوز رهانات المستقبل، مع ضرورة استفادتها من الطفرة النوعية العملاقة لتكنولوجيات الاتصال الحديثة لامتلاك تطبيقات معلوماتية تعمل على تعميق وتنمية كفاءات التلميذ الجزائري واستيعاب العلوم المعاصرة وتوظيفها. والوصول بمنظومتنا التربوية إلى وضع مخطط تكنولوجي متكامل بإرساء مسار تعليمي تكنولوجي مواكب للتعليم العام وتسريع وتيرة رقمنة المضامين البيداغوجية. (**حدادي،2011: 39**)

كما قررت وزارة التربية الوطنية من خلال القرار رقم (39) المؤرخ في ديسمبر (2011) إنشاء لجنة تتشكل من (13) عضوا مهمتها تحيين وتكييف إدراج التكنولوجيات الحديثة في قطاع التربية وتفعيل ومتابعة تنفيذ هذه الاستراتيجية.

إلا أن الواقع يثبت غير ذلك، فهذه المشاريع الكبيرة التي أطلقتها وزارة التربية منذ بداية هذه الإصلاحات الجديدة كانت حبرا على ورق، فما لوحظ أن أغلب المدارس الابتدائية إلى يومنا هذا لا تحتكم على جهاز إعلام آلي واحد، كما أن معظمها غير موصل بشبكة الأنترنت وذلك لافتقارها للوسيلة الأساسية وهي الهاتف الثابت، وإن وجد هذا الأخير في بعض الابتدائيات فهو معطل بسبب عدم تسديد البلديات للفاتورات. أما إدراج مادة الإعلام الآلي في التعليم الابتدائي فإلى غاية كتابة هذه الاسطر فهذا الحلم لم يتحقق. أما مشروع مخابر الإعلام الآلي في الابتدائيات فهذا المشروع لم يرى النور كغيره من المشاريع الأخرى، فبحكم إشرافنا على مجموعة من المدارس الابتدائية في مقاطعتنا فلم نشهد أي تجسيد لهذا النوع من المخابر، إلا أن هناك عددا قليلا منها ولكنها مغلقة لعدة أسباب ومن بينها عدم وجود المؤطر المناسب، أو لعدم ربط المدرسة بشبكة الأنترنت. فكل المعطيات والمؤشرات تدل على أن المنظومة التربوية الجزائرية مازالت بعيدة كل البعد عن تجسيد هذا المشروع (إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المدرسة) على أرض الواقع، وهذا نتيجة للهوة الموجودة مابين المأمول والموجود.

10-تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية:

تماشيا مع مشروع إصلاح المنظومة التربوية، شرعت وزارة التربية الوطنية الجزائرية في تطبيق استراتيجية جديدة للتكوين هدفها تحسين مستوى تأهيل المدرسين ليكون لديهم نفس الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي الذي يتماشى مع التوجه العالمي الذي يشترط أن يمتلك المدرسون مجموعة من الكفاءات المهنية من بينها التحكم في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. وعلى هذا الأساس فقد قام المسؤولون على سياسة التكوين في الجزائر بتسطير برامج ومضامين تتماشى والتغيرات العالمية التي تفرض على المدرس أن يمتلك مجموعة من الكفاءات.

فعلى صعيد المضامين نجد من أهم المحاور التي ركزت عليها سياسة التكوين في ظل الإصلاحات الجديدة:

- التكوين في الثقافة العامة.
- تكوين يعزز تفتح الشخصية وتطويرها.
- مضمون المادة العلمية.
- المناهج والوسائل التعليمية.
- خصائص المتمدرسين.
- التكوين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية.

ما يهمنا في هذا المقام هو العنصر الأخير من هذه المحاور. فقد لوحظ أن وزارة التربية الوطنية لتحقيق هذا الملمح في المتكونين فقد أدرج ضمن برامج تكوين المتكونين بمختلف أنواعها وصيغها (الأولي، أثناء الخدمة، المستمر) مقياس الإعلام الآلي، التي أسند تدريسه في أغلب الأحيان إلى مهندسين في هذا التخصص. أما مضامين التكوين في هذا المقياس فقد كانت مقسمة إلى وحدات وفق ما يلي:

- التحكم في مختلف مصطلحات الإعلام الآلي (العتاد والبرمجيات).
- حسن استغلال الجهاز.
- معالجة نصوص وادراج جداول ورسم أشكال مختلفة.
- الاتصال بالأنترنت.
- التحكم في مختلف البرمجيات (EXCEL، WORD، POWER POINT).
- استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.
- انتاج السندات التربوية الرقمية.

أما على الصعيد التنظيمي فيتم تكوين المعلمين في هذا المجال وفق الصيغ الآتية:

1- المعلمين الجدد: يتم كوينهم في المدارس العليا للأساتذة لمدة ثلاث سنوات، عن طريق التكوين الأولي، ويتم ذلك من خلال مقياس الإعلام الآلي (عدلت تسميته مؤخرا بمقياس تكنولوجيا الإعلام والاتصال).

2- المعلمين الموظفين توظيف مباشر عن طريق المسابقة: فيتم تكوينهم خلال التكوين التحضيري والأولي الذي يكون أثناء العطل المدرسية، ويكون ذلك عن طريق وحدة تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

3- المعلمين الموجودين في الخدمة: فيكون عن طريقة صيغة التكوين عن بعد وذلك لمدة ثلاث سنوات. حيث يستفيد المعنيون خلال السنوات الثلاث من تكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، ويكون مضمونه ومحتواه مطابقا للتكوين الذي يتلقاه المعلمون الجدد في التكوين الأولي بالمدارس العليا للأساتذة.

كما يتم تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس وفق صيغة التحسين المستمر لمستوى المدرسين، ووفقا للأهداف المحددة في كل خطة سنوية للتكوين من طرف مصالح وزارة التربية الوطنية. فالعمليات المبرمجة وفق هذه الصيغة الأخيرة كانت كالآتي:

ففي سنة (2003):

خلال هذه السنة تم تدريب أساتذة مختلف الأطوار في الميادين الأتية:

- تم تدريب(28.637) أستاذ التعليم الثانوي في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في موضوع تصفح الأنترنت.
- تدريب (52.144) أستاذ التعليم المتوسط في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في موضوع استخدام أجهزة الإعلام الآلي.
- تدريب (16.515) مدرس ابتدائي المنتمين إلى المدارس التجريبية في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة.

في سنة (2004):

أما في هذه السنة فقد تم تكوين أساتذة التعليم الثانوي في الميادين الأتية:

- مواصلة تدريب (28.000) أستاذ التعليم الثانوي في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة (الوحدة الثانية).
- مواصلة تدريب(52.000) أستاذ التعليم الثانوي في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة (الوحدة الأولى).

في سنة (2005):

شمل التدريب الأصناف التالية وفق الميادين الأتية:

- تدريب(14.129) أستاذ التعليم الثانوي في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في موضوع تصفح الأنترنت والبحث التوثيقي.
- تدريب(34.566)أستاذ التعليم المتوسط في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في موضوع استخدام أجهزة الإعلام الآلي.
- تكوين مدرسي التعليم الابتدائي في ميدان الإعلام الآلي: تعزيز التجربة المكتسبة من طرف (49.352) مدرس.

في سنة (2006):

شمل التدريب على استخدام جهاز الإعلام الآلي وتصفح الانترنت لفائدة:

- (39.323) معلم ابتدائي.
- (24.000) أستاذ التعليم المتوسط.
- (14.796) أستاذ التعليم الثانوي.

في سنة (2007):

شمل التدريب أيضا على استخدام جهاز الإعلام الآلي وتصفح الانترنت لفائدة مجموعات أخرى من المعلمين والأساتذة:

- (24.407) معلم ابتدائي.
- (21.128) أستاذ التعليم المتوسط.
- (8.079) أستاذ التعليم الثانوي.

في سنة 2008:

تواصل التدريب على استخدام جهاز الإعلام الآلي وتصفح الانترنت لفائدة الأساتذة والمعلمين:

- (38.745) معلم ابتدائي.
- (18.646) أستاذ التعليم المتوسط.
- (13.521) أستاذ التعليم الثانوي. (**بن بوزيد،2009**: **191– 198**).

11-نماذج من تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

سنعرض بعض الأمثلة المتوفرة لدينا من مشاريع تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. فيقترح علينا (Morin) التكوين في تكنولوجيات الإعلام والاتصال في ست مراحل جد متميزة:

المرحلة الأولى: المعرفة التكنولوجية.

المرحلة الثانية: تكنولوجيات الإعلام والاتصال من أجل التعليمية.

المرحلة الثالثة: تكنولوجيات الإعلام والاتصال من أجل الخدمة التعليمية.

المرحلة الرابعة: تكنولوجيات الإعلام والاتصال من أجل التواصل.

المرحلة الخامسة: تكنولوجيات الإعلام والاتصال من أجل العمل التعاوني.

المرحلة السادسة: تكنولوجيات الإعلام والاتصال من أجل التعلم في وضعية إدماجية.

من بين البرامج الكبيرة لتطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال التي تم الشروع فيها في بلدان عدة، يعتبر البرنامج(Transforming Learning, Harnessing Technology and Children's Services) المعمول به منذ (2005) في المملكة المتحدة، حالة مثالية .هذا البرنامج يتطلب:

1-مرحلة الهيكلة القاعدية مع تجهيزها: الحواسيب، انترنت بتدفق عال، سبورات تفاعلية، جهاز إسقاط فيديو، مخابر للإعلام الآلي، جعلت المملكة المتحدة واحدة من البلدان الأحسن تجهيزا.

2-مرحلة تكوين المدرسين في استعمال هذه الوسائل المتمثلة أساسا في قواعد الويب(web) في الموارد البيداغوجية، إلى جانب تكوين مديري المؤسسات المدرسية في تسيير مثل هذه المشاريع.

3-مرحلة تثمين الممارسات الجيدة لتكنولوجيات الإعلام والاتصال من خلال التكوين المرتكز على المشاريع البيداغوجية، على المرافقة الشخصية وعلى مواقع تبادل"الممارسات الجيدة".

كما يوجد مشروع آخر يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار وهو مشروع Pairform@nce الذي يعتبر جهاز هجين للتكوين المتواصل، يربط بين مكان وزمن التكوين بالحضور والتكوين عن بعد. يسعى هذا المشروع إلى:

- مساعدة المدرسين على تطوير وتمتين كفاءاتهم التي تسمح لهم بإدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في ممارستهم المهنية.
- تطوير روح العمل الجماعي وضمن شبكة.
- يندرج هذان الهدفان في البرنامج لتشجيع تطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في المؤسسات التربوية من جهة وتطوّر احترافية التدريس من جهة أخرى.

- يعتمد مسعى التكوين في هذا الجهاز على نموذج بيداغوجي مكيف لتكوين الكبار، بالارتكاز خصوصا على التجربة الذاتية وتجارب نظراء كما يفضل المقاربة بالكفاءات، ويجعل المدرس هو الفاعل المركزي أثناء تكوينه، الذي يجب عليه بناء كفاءات وليس اكتساب معارف يمكن له" تطبيقها "في وضعيات تعلمية.
- يقترح الجهاز مسارات تكوين باستغلال قواعد رقمية للعمل عن بعد. بتجسيد المسعى البيداغوجي، تعتبر هذه المسارات عبارة عن سيناريوهات متعلقة بموضوع معين للتكوين ترتبط بالمادة التعليمية أو بمواد متعددة، تشترك جميعها بنفس الهيكلة العامة في أربع مراحل:

1-مرحلة أولية تتمثل في التأقلم مع محيط التكوين والانتظام في فريق، من أجل بناء وتقييم جماعيين لوضعية بيداغوجية متعلقة بمضامين خاصة.

2-مرحلة اكتساب المعارف، المعارف الفعلية والطرائق لتلبية احتياجات كل عضو وكذا الفريق طوال فترة التكوين.

3-مرحلة التجريب، حيث يتم بناء جماعي لوحدة بيداغوجية يطبقها كل واحد مع متعلميه، في سياق عمله الخاص ينتهي بمراجعة فكرية يقوم بها الفريق حول تطبيقه.

4-مرحلة التقييم، من أجل تحليل الكفاءات التي يكون كل واحد قد اكتسبها، خاصة بالعودة إلى النظام المرجعي، مع تسليم شهادات الكفاءات من جهة، ومن جهة أخرى لنقد جهاز التكوين من أجل تحسينه (**خالدي، 2011: 50،51**).

12-أدوار جديدة للمعلم في ظل تكنولوجيات الإعلام والاتصال:

من خلال الكتابات المتعلقة بمجال التكوين في تكنولوجيا الإعلام والاتصال، أشار تقرير مكتوب إلى أربعة أدوار أساسية للمعلم في هذا النموذج الجديد للتعلم: معلم، منشط، مرافق تقني ومسير برنامج. فلنرى علام ترتكز هذه الأدوار وبأية كفاءات عامة ترتبط.

باعتباره معلما، على المكون أن يبلغ بطريقة فعالة مضمون التكوين (معرفة نظرية أو معرفة تطبيقية) بواسطة استراتيجيات متنوعة للتعليم قائمة على استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال. يتمثل دوره أيضا في اقتراح استراتيجيات تعلم وجيهة للمتعلمين، حسب أسلوب تعلمهم، وحسن تأطيرهم.

كما عليه أن:

- يضمن دعما بيداغوجيا للمتعلمين.
- يكون متواصلا جيدا.
- يمتلك كفاءات في البيداغوجيا.

- يستغل القدرات الديداكتيكية للبرمجيات التي لها علاقة مع أهداف التعليم.

باعتباره منشطا، يجب أن يجلب المتعلمين للتفاعل والمشاركة أيضا في العمل بالتعاون على الويب، وعليه أن:

- ينشط أعمال التكوين.
- يعتمد على التفاعلات بين المتعلمين مستعملا، المشروع التعاوني، دراسة حالة، المحاكاة، لعب أدوار.
- يستعمل تقنيات تنشيط الفوج وفق التطور العلاقات بين أعضائه، يحفز مشاركة المتعلمين.

على المدرس أن يهتم باستعمال تكنولوجيات متنوعة للتكيف مع مختلف أساليب التعلم الموجودة. كما يجب أن يتمكن من ترشيد ومساعدة المتعلمين على استعمال هذه التكنولوجيات. إضافة إلى ذلك، تعتبر الكفاءات المعلوماتية الأساسية وتلك المتعلقة بمعالجة المعلومة مهمة في كل تكوين في استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في عملية التكوين، تعتبر قدرة التواصل مع الأداة المعيار الأول للنجاح.

أما باعتباره مرافقا تقنيا، على المدرس أن:

- يستعمل عقلانيا شبكة الانترنت.
- يستعمل برمجيات إنشاء المستندات كبرمجيات المعلوماتية.
- يستغل الوظائف الأساسية لصفحات الويب بفعالية.
- يتواصل عن بعد عبر الشبكات.
- يتحكم في وظيفيات ظروف التكوين.
- يرافق المتعلم في استعمال التكنولوجيات.

وإذا اعتبرنا المعلم مسيرا، ينظم المدرس برنامج التكوين ويهتم بمختلف المهام الإدارية. كما يجب عليه أن:

- يسير أنشطة التكوين.
- يسير الموارد الوثائقية والإلكتروبيانية التي يمكن للمتعلمين الحصول عليها.(**خالدي،2011: 52،53**).

13-خلاصة الفصل:

من خلال تناولنا لهذا الفصل فقد لوحظ أن تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية أصبحت ضرورة من ضروريات هذا العصر الذي يوصف بعصر الرقمنة، وكذلك إدماجها في المدرسة أصبح من متطلبات أي إصلاح للمنظومة التربوية.

كما لوحظ الاهتمام المتزايد بإدماج هذه التكنولوجيات في عملية التدريس، ولكن هذا الإدماج يتطلب مجموعة من الإجراءات، من بينها توفير البنية التحتية من أجهزة إلكترونية وربط بشبكة الأنترنت، وتكوين المعلمين

وإعدادهم لاستعمال هذه المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس. فهذا التكوين يجب أن يأخذ في الاعتبار ثلاث جوانب أساسية يجب التركيز عليها، ويتعلق الأمر بالجانب النفسي، الجانب التقني، بالإضافة إلى الجانب البيداغوجي.

فمن هذا المنطلق، فقد سطر القائمون على المنظومة التربوية في الجزائر مجموعة من المشاريع بغرض عملية إدراج وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، ومحاولة تعميمها على جميع مؤسسات التعليم في إطار إصلاح المنظومة التربوية باعتبارها استراتيجية وطنية تهدف إلى ضمان دخول الجزائر مجتمع المعلومات، وذلك من خلال السعي لتحكم جميع المعلمين في استخدام هذه التكنولوجيات بصفة تدريجية من اتقان استعمالاتها المتعددة في المجال البيداغوجي داخل القسم الدراسي، والذي نسعى من ورائه للوصول إلى تحكم المتعلمين في هذه المستحدثات التكنولوجية.

ولكن إذا نظرنا إلى واقع المنظومة التربوية الجزائرية في هذا المجال، فنجد النتائج غير مرضية، وهذا راجع إلى عدة أسباب، من بينها تأخر تجهيز المؤسسات التربوية بهذه الأجهزة الإلكترونية، وكذا عدم ربط معظمها بشبكة الأنترنت. هذا بالإضافة إلى غياب العنصر الأساسي الذي يلعب دورا مهما في تفعيل عملية إدماج هذه التكنولوجيات في عملية التدريس وهو المعلم. فهذا الغياب كان نتيجة لعدم تحفيزه وتحسيسه بأهمية وفعالية هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية وما لها من دور كبير في تحسين نوعية التعليم. فالعمليات التكوينية المنظمة لفائدة المعلمين في هذا المجال كان ينقصها الجدية، مما أدى إلى غياب الدافعية لدى المعلمين، هذا من جهة. ومن جهة أخرى فإن البرامج المقررة لتكوين المعلمين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال فهي تركز على كيفية استخدام الآلة وأجهزة الإعلام الآلي، وقد أهملت الجانب التقني والبيداغوجي في استعمال هذه الأجهزة، أي أهملت الإدماج الحقيقي لهذه التكنولوجيات في عملية التدريس.

كحوصلة لما تم عرضه سابقا، فقد لوحظ أن الفجوة المعلوماتية التي تفصل الجزائر عن الدول المتقدمة فهي كبيرة، ولعل من بين أسباب ذلك أن جل المؤسسات التربوية (لاسيما المدارس الابتدائية) غير مربوطة بشبكة الأنترنت، بل وأن معظم هذه المدارس لا تمتلك ولا جهاز إعلام آلي واحد. أمام الوضع الراهن فكيف نتحدث عن إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في عملية التدريس.

الفصل السادس

تكوين المعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية

تمهيد

إن إصلاح منظومة التكوين، اعتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية الذي شرع فيه منذ السنة الدراسية 2004/2003. ويتجلى ذلك من خلال الخطاب الرسمي الجزائري، ففي مقتبس من خطاب رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة، في قصر الأمم يوم 13 ماي 2000، بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية جاء فيه ما يلي:" ...لن يكون للإصلاح المنشود أي معنى ولا تأثير يذكر على منظومة التربية والتكوين ما لم نعالج، بعمق وفي أن واحد، مضمون البرامج والطرائق البيداغوجية وكل ما يتعلق بتوظيف المعلمين وتكوينهم"(**بن بوزيد،2009**: **18**). ولبيان أهمية التكوين في النظام التربوي الجزائري وضرورته وإلزاميته فقد خص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مادتين تشريعيتين هذا نصهما:

المادة 77: يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى اكسابهم المعارف والمهارات اللازمة للممارسة مهنتهم. التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها. يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية. يمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية. تحدد كيفية تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 78: كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارهم المهني. يهدف التكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم.

بيانا لما سبق فقد تبنت المنظومة التربوية إصلاحا شاملا، مس كل مكوناتها الرئيسية، ويتعلق الأمر بإصلاح مجال البيداغوجيا، إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية، إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري. وهذا لن يتحقق إلا إذا نظرنا إلى هذه المكونات الثلاث بنظرة متكاملة متداخلة.

ولمشروعية المسألة البيداغوجية باعتبارها المحور الرئيسي والمحرك المركزي في عملية الإصلاح الشامل الذي شرعت الجزائر في تطبيقه منذ سنة (2002) والذي مس مختلف مكونات المنظومة التربوية. فإن المناهج الدراسية وطرائق التعليم ووسائله وتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، هي خيارات سيكون لها تأثير كبير على صياغة التأطير البيداغوجي، وتوظيف المدرسين وتكوينهم وتحسين مستواهم في منحى يعزز حظوظ نجاح التلاميذ.

كانت من بين أولويات ومتطلبات هذه الفترة إنجاز مناهج دراسية جديدة، فتم إعدادها وفق مقاربة بيداغوجية جديدة هي المقاربة بالكفاءات. وهذه المقاربة تتطلب من المعلم أدوار جديدة والتخلي عن بعض الأدوار التي تتنافى مع مبادئ هذه المقاربة. وعليه كان من الضروري إعادة الاعتبار لتكوين المعلمين، ووضع برامج تكوينية تأخذ في الاعتبار متطلبات تنفيذ هذه المناهج، بالإضافة إلى المستجدات التربوية المحلية والعالمية. ويتعلق الأمر هنا بتكوين المعلمين حول التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، دون أن نغفل عن عنصر مهم يعتبر من متطلبات نجاح الإصلاح التربوي وهو تكوين المعلمين حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة. وهذه الأخيرة تستجيب لهدف استراتيجي يرمي إلى تحكم جميع المعلمين في استخدام هذه المستحدثات التكنولوجية، وبالتالي تحكم المتعلمين في استخدام هذه الأداة الإعلامية، واتقان استعمالاتها في المجال البيداغوجي سواء داخل الصف أو خارجه.

ففي هذا الفصل سنحاول تسليط الضوء على كل هذه المستجدات في منظومة تكوين المعلمين، دون أن نغفل عن ذكر البديهيات المتعلقة بعملية تكوين المدرسين.

1-ماهية التكوين:

1-1 تعريف التكوين :اشتقت كلمة التكوين من فعل كون(Former) ولغويا يعني إعطاء الشيء شكلا، ويقابل هذا المفهوم في اللغة الإنجليزية (Trainaing)مفهوم الذي ترجمه مختلف العلماء والباحثون العرب بمفهوم التدريب لأن اللغة الإنجليزية لا تستعمل المفهوم الفرنسي للتكوين (Formation).

أ- تعريف التكوين لغة :كون الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه. (**البستاني، 1986 :662**)

أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية Formation))فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة (**Pluri-dictionnaire, 1977 :569).**

ب-تعريف التكوين اصطلاحا :

نظرا لكون عملية التكوين تشمل جوانب عديدة، لذا حاول عدد من الباحثين ضبط معانيه وفق مجموعة من التحديدات التي نلخصها في التعاريف التالية:

يعرف دي مونتومولان التكوين بأنه:"يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية". بينما يضيف فيري بأن التكوين:" يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك". (**بوعبدالله، 1993:302**).

أما ميالاري فيذهب في نفس السياق بأن التكوين: "عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات." أما لجوندر Legendr (1988) فيعرفه بأنه مجموعة المعارف النظرية والعلمية المكتسبة في ميدان أو مجال ما. أما مورينو ميناجير، فيعرف التكوين تعريفا إجرائيا بيداغوجيا" يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان." (**بوعبدالله ،1993: 302**).

أما العلوي فيحدده على أنه" الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة سواء كانت المهنة تعليمية أو حرفية والبعض يتجاوز في استعمالها ويمددها على التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلا مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية ".(**العلوي، 1982:121**) .وهذا التعريف للتكوين يحصره في مرحلة ما قبل ممارسة المهنة أو الالتحاق بها، ولا يشير إطلاقا إلى مفهوم التكوين المستمر أو التكوين أثناء ممارسة الخدمة.

أما **تيلوين** فيحدد مجموعة من الشروط التي ينبغي أن تكون عند الحديث عن عملية التكوين، فهي بالنسبة إليه "عملية قصدية وهادفة بشكل دقيق ، حيث يتحصل بواسطتها المتكون على المعرفة الضرورية للتحكم في مهارات معينة ، وهذه المعرفة والمهارات الغرض منها هو الإعداد لأداء مهنة أو وظيفة أو حرفة ما أو تحسين أو تجديد كيفية القيام بها" .كما أن التكوين محدد من حيت الفترة الزمنية التي يتم فيها، بغض النظر عن التكوين المستمر الذي يستعمله البعض بنفس المعنى، والتكوين يكون مع فئة الراشدين التي تجاوزت السن المدرسي وبالتالي فهو يتجاوز مجرد تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب.(**تيلوين،1997 :03**).

يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة، بأن التكوين هو عملية مقصودة، وواعية تحدث تغييرات إرادية في سلوك المتكونين، كما تؤدي إلى اكتساب مهارات مهنية. بمعنى أنها لا تهتم بالجانب الأكاديمي، بقدر اهتمامها بإحداث تغييرات في أساليب التفكير، والممارسة. فإذا أردنا أن نحلل أكثر فبإمكاننا القول من خلال اقتباسنا لمختلف التعاريف بأنه سلسلة متواصلة من التعديلات وفق نظام معين من أجل نقل حالة قائمة (أ) إلى حالة متوقعة (ب)، تكون مستهدفة سلفا على أساس معايير ومؤشرات متقبلة لدى واضعي تلك المعايير، وينتج عن هذه العمليات اكتساب مؤهلات وقدرات فكرية ومهارية أدائية تؤهل الشخص موضوع التكوين لأداء مهمات.

أما بالنسبة لعالم التدريس فهو يعني سلسلة متكاملة من الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل التعليمية والدعائم والاستراتيجيات المسهلة لاكتساب أو تطوير المعارف والقدرات والمهارات قصد تحقيق الكفاءة التعليمية. وعليه فإن التكوين يزود المتكون بمعرفة تمكنه من التحكم في أداء المهارات المستهدفة من أجل الإعداد أو التحسين الأدائي المهني وهو محدد زمنيا يستهدف فئة عمرية بعد مدرسية.

2-علاقة مفهوم التكوين ببعض المفاهيم الأخرى:

يستعمل التربويون مفاهيم عديدة عند الحديث عن موضوع تكوين المعلمين، حيث نجد من بين المفاهيم شائعة التداول: إعداد المعلمين، تأهيل المعلمين، تدريب المعلمين، فهذا التعدد في المعاني والمفاهيم لا تنفرد به اللغة العربية، بل تشترك فيه لغات عديدة، ففي الإنجليزية مثلا نجد من بين المفاهيم المتداولة:

Teacher education ,teacher preparation , teacher graduation , teacher certification , teacher training.

2-1 الإعداد (Préparation): هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل :معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية وغيرها من المؤسسات، وبهذا المعنى يعد المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسات تعليمية قبل الخدمة. كما يمكن تعريفه على أنه عبارة عن جهود منظمة ومخطط لها لإكساب المعلمين المتدربين كفايات تشمل معارف وقدرات عملية ومهارات حركية ومواقف واتجاهات ايجابية ضرورية لأداء عملية التعليم. كما يعرف معجم علم النفس والتربية الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة الإعداد المهني على أنه ما يتلقاه المعلم من إعداد مهني للتدريس في أحد معاهد إعداد المعلمين بما في ذلك خبرته في ممارسة التدريس. (**عبد الرزاق، 2003: 254**).

ويرتبط مفهوم الإعداد عند الكثير من التربويين بالمرحلة التي تسبق الالتحاق بالمهنة، والتي تتم بالنسبة للمعلمين في معاهد إعداد المعلمين أو في كليات التربية بالجامعات أو في المدارس العليا للأساتذة، لذلك يفضل هؤلاء استعمال مفاهيم أخرى للدلالة على مرحلة ما قبل الخدمة ومرحلة أثناء الخدمة.

2-2 **التدريب (Training)**: يطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة، لضمان مسايرة التطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة للتطور المجتمعي والتقني المستمر، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمقومات المعلم ومهاراته الإدارية وتنمية لمعلوماته وقدراته، في إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة. كما أن مفهوم التدريب يعني مجموعة من الدراسات الشاملة النظرية والتجريبية والعملية التي تقدم إلى مجموعة من المتدربين بقصد رفع كفاءتهم الأدائية في مجال مهنتهم إلى

أقصى حد ممكن، تحقيقا لأحسن عائد وأفضل مردود، أو لبلوغ أهداف خطة تطوير جديدة، أو في أثناء الخدمة (proservice training). ويتم تدريب المعلمين أثناء الإعداد في معاهد إعداد المعلم.

3-2 **التأهيل (qualification):** فهو في رأي" **بشارة** "يقتصر على إعداد المعلمين المنتمين إلى مؤسسات التكوين، بعد أن كان هؤلاء المعلمين قد تزودوا بالإعداد الثقافي والعلمي، وبهذا يكون التأهيل جزء من التكوين أثناء عملية الخدمة وليس جزء من التكوين قبل الخدمة، وهو تصديق على جودة كفاءة المعلم وصلاحياته في المادة الدراسية وطرق التدريس ومهاراته في إدارة الفصل، وهذه الشهادة تعتبر بمثابة امتياز متفق عليها، وتعني أن ذلك المعلم مؤهلا للممارسة المهنة في أي مكان.

وبهذا المعنى يصبح الإعداد والتدريب والتأهيل عملية واحدة ومتكاملة وهي عملية التكوين طابعها الاستمرار والديمومة، وهدفها تكوين معلم بكفاءة تمكنه من ممارسة المهنة بنجاح وبما يتلاءم مع التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم.كما يجب الإشارة في هذا الشأن أن في المنظومة التربوية الجزائرية يستخدم مصطلح التكوين خلافا لكلمة التدريب المتداولة في المشرق العربي. (**سعادة، 1997: 119**). وهكذا لم نجد فرقا واضحا بين المفاهيم الثلاث، ولهذا سنستخدم مفهوم التكوين مرادفا لمفهوم الإعداد، التدريب والتأهيل.

3-الأهداف العامة للتكوين:

إن عملية التكوين بصفة عامة تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها في العناصر التالية:

- رفع مستوى أداء الفرد عن طريق إكسابه المهارات اللازمة لاستخدامها في ميدان العمل.
- تحقيق أهداف وغايات خاصة بالمتكون نفسه فيما يتعلق بالترقية أو زيادة أجره، أو لشغله منصب أعلى.
- يعتبر التكوين وسيلة فعالة لمواجهة التحديات الخارجية للفرد والمؤسسة.
- تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته، والآثار النفسية والاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه، وكذلك إحداث تغيير في سلوكه أو تصرفاته مع غيره ومع الجماعة والمؤسسة بصفة عامة.
- معالجة مشاكل العمل الحالية والمستقبلية.
- سد الفجوة في القصور بين ما يؤديه المتكون فعليا وما يجب أن يؤديه.
- مواجهة التغيرات التي تحدث في النظم الاقتصادية والاجتماعية، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.
- تحسين نوعية الخدمات.
-تقليص المشاكل وتخفيف الحوادث.

– التخفيف من الحاجة إلى الإشراف المباشر.

– زيادة الاستقرار والمرونة والقدرة على التكيف.

– إكساب الأفراد الثقة بالنفس والخبرة.

– توفير موارد بشرية من داخل المؤسسة قادرة على تحمل مسؤوليات أكبر، والعمل في مواقع وأدوار وظيفية متعددة.

–المساهمة في الاحتفاظ بالكفاءات البشرية لأطول فترة ممكنة.

– يهدف التكوين إلى رفع الروح المعنوية للعناصر البشرية، وهذا من خلال شعورهم بتقدير أهميتهم من طرف إدارة مؤسساتهم عندما يكونون محور البرامج التكوينية، مما يدفعهم إلى العمل بكامل قدراتهم.

– يهدف التكوين إلى تأقلم العمال أو الموظفين مع المستجدات الحاصلة في البيئة الخارجية للمؤسسة والمتعلقة بالمهام والوظائف المنوطة بهم. (**الخطيب،2006 :287**).

4-أهداف تكوين المعلمين:

تهدف العمليات التكوينية المخصصة للمعلمين في مجملها إلى تحسين مستوى التعليم والمساهمة في تنمية المؤسسة التربوية وتطويرها. ويمكن تلخيص الأهداف العامة من وراء العمل على تكوين المعلم فيما يلي:

– تمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية في الوطن، وأهدافها، ونظم التعليم، ومشاكله بصفة عامة، وطرق التدريس، والقدرة على استخدام وسائل الإيضاح بصفة خاصة.

– تمكين المعلم من فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة.

– تمكين المعلم من فهم المجتمع، ومشاكله، واحتياجاته.

– معرفة التطورات والمستجدات في ميدان التربية والتعليم (الوسائل السمعية البصرية، وشبكة الإنترنت).

– اكساب المفاهيم الأساسية في مجال تخصصه الأكاديمي والتربوي وتوظيفها في خدمة نمو تلامذته.

– اكسابه قدر من الثقافة العامة التي تؤهله لفهم طبيعة مجتمعه وأهدافه والتحولات التي يشهدها العالم.

– فهم طبيعة عملية التعلم واكتساب المهارات المهنية المناسبة لتهيئة فرص النمو الشامل للتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية الشاملة.

– اكتساب وتنمية كفاءات التفكير العلمي بكل أنماطه :أسلوب حل المشكلات والتفكير، الابتكار والاستقراء والاستنباط.

– اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والقيم التي تمكنه من المشاركة الايجابية في تلبية احتياجات التلاميذ والمجتمع.

– الارتقاء بمستوى أداء المعلم وزيادة كفاءته في التعليم وتطوير الاتجاهات المتعلقة بالتدريس.

– يهدف التكوين إلى إتاحة فرص الحوار مع المكونين.

– الاطلاع على الطرائق والتقنيات الفعالة المستخدمة في التعليم الحديث واستخدام أساليب جديدة مثل: التعليم المبرمج والتدريس المصغر.

– يهدف التكوين إلى الوصول بالمعلمين إلى مستوى الإصلاح التربوي المنشود. (**تركي،1990 :421**).

5-أهمية تكوين المعلمين:

تظهر أهمية تكوين المعلمين من نشأت الحاجة إلى فلسفة تربوية جديدة تعمل على تدعيم القيم الروحية والدينية، وتولدت معها الحاجة إلى وجود معلمين ومربيين يعملون على تدعيم هذه القيم، وقادرين على قيادة ومواكبة التطور التقني، فلا بد من وجود نوع من التكوين ينمي وعي المربين بجوهر الوظيفة الخلقية للمدرسة والتي تنافس فيها غيرها من المؤسسات التربوية هذا من جهة.

من جهة أخرى فالانفجار السكاني الذي يشهده العالم المتقدم والنامي على حد سواء، والاعتقاد بدور التعليم الفاعل في تحقيق الحراك الاجتماعي، تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، واستجابت الدول العربية لهذه الضغوط الاجتماعية. كل هذه الظروف حققت توسعا ملحوظا في نشر التعليم وفي تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، مما نتج عنه زيادة كبيرة في أعداد الملتحقين بالمدارس على اختلاف أنواعها، فارتفعت معدلات القيد في المرحلة الابتدائية من (50 %) عام 1960 إلى73.7%)) عام1986، وفي المرحلة الثانوية من (10.3%) إلى (48.1 %). أما في مرحلة التعليم العالي فقد ارتفعت معدلات القيد من (2 %) إلى (12.2%) خلال الفترة نفسها. وبعبارة أخرى ارتفعت أعداد التلاميذ في الدول العربية بين عامي 1960و1986في التعليم الابتدائي من 6.8 مليون تلميذ إلى 25.9 مليون تلميذ وفي التعليم الثانوي من 1.3 مليون إلى 12.8 مليون طالب وفي التعليم العالي من 164 ألف طالب إلى 2.1 مليون طالب (**Unesco، statistical year book,1988 :204**). فمع هذا التوسع في التعليم تزايدت الحاجة إلى المعلمين الأكفاء المؤهلين القادرين على الارتفاع بمستوى تعليم التلاميذ وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتتلاءم مع وسائل الإنتاج الحديثة. فاتجهت الدول العربية للارتفاع بمستوى إعداد المعلمين داخل كليات جامعية أو معاهد عليا متخصصة مهما كان مستوى المرحلة التي يعدون للتدريس فيها. فالجزائر مثلا قامت بإلغاء معاهد تكوين

المعلمين وأسندت مسؤولية تكوين الأساتذة لمختلف أطوار التعليم للمدارس العليا للأساتذة والتي هي تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بحيث تمنح للملتحقين بها شهادة الليسانس وتعد هذه خطوة هامة في طريق تمهين مهنة التعليم وفقا للمعايير العالمية .

إضافة إلى ما سبق فإننا نعلم أيضا أن تخطيط برامج تكوين المعلمين يتأثر بالانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، وتظهر أهمية التخصص في مجال من مجالات المعرفة، وتزويد المعلم في مجال تخصصه بالمهارات التي تمكنه من الإلمام بالمصادر الأساسية للمعرفة والجديد في تقنيات تدريسها، وتكسبه مهارات التعلم الذاتي والقدرة على استخدام التفكير العلمي في المشكلات المهنية التي تواجهه، وتشجعه على التعليم المستمر خاصة وأن كثيرا من المهنيين يصبح ضحية فجوة المعرفة بعد فترة زمنية يقدرها بعض الباحثين بخمس(05) سنوات من حياتهم المهنية، بعدها يفقد المهني نصف ما اكتسبه من معلومات ومهارات ولا علاج لمثل هذه الحالة سوى متابعة ما يستجد من معارف وتقنيات ومهارات من خلال برامج التعليم المستمر (**نيلز، 1986 : 112**).

بناء على ما سبق ذكره تتجلى أهمية تكوين المعلمين. فهي ضرورة لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما أنها أحد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما أن إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها، حيث يساعد تكوينهم على زيادة الكفاية المهنية لأصحاب القدرات العلمية والمواهب الخاصة، وبدون الإعداد تكون هذه المواهب قاصرة عند حدود معينة، كما أن أصحاب المواهب والعبقريات أحرص من غيرهم على الإفادة من برامج تكوين المعلم، كما أنهم أقدر على التعليم والنمو من خلالها، وإذا كان التدريس في جانب منه فن، فإن الفن له قواعد وأصول وممارسات أصبحت مستقرة، وتتطلب قدرات مصقولة، ومهارات مدربة، ومعرفة متخصصة، وهذا لن يتأتى إلى عن طريق التكوين.(**قمبر، 1980 :171**)

6-مبادئ التكوين:

إن نجاح العملية التكوينية تتوقف على إدراك، ومعرفة مبادئ التكوين التي تتمثل في مايلي:

6-1 تقديم المعلومات:

إن طريقة تقديم المعلومات، ومراقبة تطورها بالغة الأهمية، ويمكن إتباع التوجيهات التالية:

- يجب أن تكون أهداف وعوامل نجاح البرامج التكوينية واضحة عند المتكونين وذلك قبل بداية تنفيذها.

– يجب أن تقسم المهام إلى مكوناتها البسيطة، وذلك لتسهيل تعلمها، كما يجب أن تكون عناصر المهام مرتبة في الصعوبة من السهل إلى الصعب، كما يمكن أن يتم تقديم المعلومات في أي مكان ليس فقط في المؤسسات الخاصة بالتكوين.

6–2 دور المكون:

يعتبر المكون عنصرا هاما في عملية التكوين لذلك يجب أن تتوفر فيه بعض الخصائص وهي:

– لكي ينجح المكون في مهامه، يجب أن يكون ملما بموضوع التكوين، إلى جانب قدرته على إيصال المعلومات إلى غيره.

– على المكون أن يتحكم في استجاباته العاطفية أثناء القيام بمهامه.

– على المكون أن يحدد الأهداف، والطرائق، والمواضيع، والوقت اللازم لكل مرحلة من مراحل التكوين.

– إن معرفة المكونون لمستويات المتكونين، ومشاكلهم، وإلمامهم بمحتويات البرامج التكوينية يساعدهم على تحديد طريقة التكوين، ودرجة إشراك المتكونين، وتحكمهم في تعلمهم.

6–3 خصائص المتكونين:

إن معرفة خصائص المتكونين كفيل بالمساعدة على معرفة الطرائق المناسبة لتعليمهم، وإيصال المعارف، والمهارات إليهم وفيما يلي بعض هذه الخصائص:

–ليس الاختلاف الوحيد بين المتكونين هو اختلاف سرعة تعلمهم، بل هناك اختلاف بينهم في الحالات العاطفية، والانفعالية، التي يجلبها كل واحد منهم إلى مواقف التعلم. إن الفهم الجيد لشخصيات المتكونين، وقواعدهم العلمية والثقافية، كفيل بالمساعدة على حسن اختيار استراتيجية التكوين.

– إن مستوى تحفز المتكون يتناسب مع مستوي التحفيزات التي يستجيب لها، ونوعيتها. علينا أن نعرف ما إذا كانت للمتكون حوافز داخلية، أو مادية. كما يجب الأخذ بعين الاعتبار حاجات المتكونين، وذلك لهدف استغلالها في عملية التكوين.

– تؤثر المعلومات السابقة للفرد على كمية وسرعة ما يمكن تعلمه، كما تؤثر على درجة استجابته لمختلف الحوافز والعقوبات.

6–4 سيرورة التعلم:

تدل سيرورة التعلم على عملية تطور استيعاب المعلومات، ويمكن تسهيل السيرورة عن طريق فهم المبادئ التي تتحكم فيها، والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

– إن مصدر الميل إلى الشيء والاهتمام به، يأتيان من التجارب الناجحة، ويسهلان عملية التعلم، وهو ما يعتبر في حد ذاته جزاء للفرد .

– يمكن للفرد أن يتعلم من خلال الملاحظة، والاستماع، والمناقشة، ولا تكون المشاركة العملية، والتطبيقية ضرورية إلا في حالات تعلم المهارات النفسية الحركية.

– هناك طرق متعددة للتعلم، منها المحاولة والخطأ، والاستبصار، وكلها طرق ناجحة في المواقف المناسبة.

– يمكن للتعلم أن ينطفئ إذا أكثرنا من التكرار، ونتج الملل والتعب، لهذا يفضل التدريب الموزع على التدريب المركز.

– من أهم العوامل المساعدة على التعلم الإنساني المعقدة، القدرة على التمييز، والتعميم .لهذا على المكون أن يوضح أوجه الشبه، والاختلاف بين عناصر مواضيع التعلم، وذلك لتسهيل عملية فهم المواضيع، واستيعابها. (**غياث، 1984: 27**).

6–5 التعزيز والعقاب:

يعتبر التعزيز والعقاب من المواضيع التي لفتت انتباه علماء النفس، لما لها من أهمية في تثبيت السلوكات المرغوبة، وإطفاء الغير المرغوب منها. فيمكن تحديد آثارها فيما يلي:

– أن قانون الأثر مفاده أن السلوك المعزز يزيد من احتمال وقوعه في المستقبل.

– يؤدي العقاب إلى إضعاف احتمال الاستجابة من خلال شيء أو حادث، كما يؤدي إلى الهروب، وتجنب السلوكات المعاقب عليها، كما يؤدي إلى الإحباط.

– يمكن للسلوكات غير المرغوب فيها أن تنطفئ، إذا لم تعزز، ولم يعاقب على تركها وذلك عن طريق الإهمال.

–حتى يكون العقاب والتعزيز أكثر فعالية، يجب أن يكونا مباشرة بعد الاستجابة ومتناسبان في القوة مع الاستجابات. فالجزاء العاجل ثوابا كان أو عقابا أجدى من الجزاء الآجل. (**زيدان 1985 :102**)

– يمكن للمعززات الاجتماعية (رضا الجماعة، المركز الاجتماعي)، أن تؤثر على التعلم والتأثير على سلوكات الأفراد، وذلك تبعا لطبيعة الوسط وجاذبية الأفراد.

– لنماذج شخصيات الأفراد أثر على مستويات التأثر بالمعززات والعقوبات، وذلك لاختلاف استجاباتهم لنفس المثيرات.

– اللوم الفردي غير العلني هو النوع الوحيد من العقاب الذي تربو فائدته على ضرره. (**غياث، 1984 :24**).

7-مجالات تكوين المعلمين:

إن قدر الإعداد ومجاله اللازمين لمختلف المدرسين لا زالا حتى الآن ضحية اختلاف الآراء وسيظل كذلك مدة طويلة من الزمن، هناك من يرى أن مدة التكوين بالنسبة للتعليم الابتدائي يجب أن تكون معادلة بالنسبة للتعليم الثانوي، أما البعض الآخر فيرى أن المدرس مفطور وليس مصنوع، وليس له علاقة بمدة التكوين، ولكن بحسن الانتقاء. والفريق الآخر يرى أن مهنة التدريس مهنة عديمة القيمة بالنسبة للمجتمع، وأن أي فرد يمكن أن يقوم بها. بينما يرى البعض الآخر أن مهنة التدريس هي من أصعب المهن على الإطلاق يجب ألا يسمح بامتهانها إلا لمن يحمل مؤهلات علمية، ومهنية، وثقافية. (**حثروبي، 2002: 132**).

لا شك أن مهنة التعليم من أشق المهن وأصعبها، ذلك لأنها مهنة " بناء البشر" ومن هنا فإن جميع الدول تضع المعلم في أرفع مكان، وأجل منزلة، فبيده نهضة الأمم بأسرها إذا أحسن تأدية رسالته، وبيده تنحدر الأمم إلى الأسفل إذا تهاون في تأدية رسالته. ولهذا فبرامج تكوين المعلمين لا بد أن تتضمن الجوانب التالية:

7-1 التكوين الأكاديمي (المعرفي) للمعلم:

تعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها المتكون داخل مؤسسات التكوين، وأساليب تدريس وتقويم هذه المقررات هي عملية إعداده إعدادا أكاديميا لتدريس مثل هذه المقررات –أو بعض موضوعاتها –لتلامذته، عندما يتخرج من الكلية ويصبح معلما. " وتبرز قيمة الإعداد الأكاديمي من خلال الهدف العام والمتمثل في أن يتفهم الطالب المعلم تفهما كاملا أساسيات، ومفاهيم، وحقائق المادة الدراسية أو المواد التي سيتخصص في تدريسها في المستقبل. (**راشد، 2002: 78**).

إن معلم المرحلة الابتدائية مسؤولا عن تدريس جميع المواد الدراسية، لذلك نجد أن من الضروري أنه يحتاج إلى خلفية أوسع في مجالات أكثر للتعلم عما يحتاجه زميله في المتوسط، والثانوي. فإن كفاية المعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة. ويرتبط هذا الإعداد بمدى قدرة المكونون على التمكن التام من مادة التخصص، وأن يقدموا موادهم التي يدرسونها في وضوح، وأن يثيروا مع المتكونين المناقشات، والحوارات كما يجب أن يربطوا أفكارهم وحقائقهم النظرية بتطبيقات، وتدريبات عملية، كما يجب أن يستخدموا معهم أساليب التقويم مما يجعلهم يطمئنوا أن المعلم أصبح متمكنا مما درسه نظريا وعمليا. والهدف من هذا الإعداد أن يكون المعلم ملما بفرع من فروع المعرفة، فهو لا يمكن أن يؤدي دوره التعليمي بالشكل المطلوب ما لم يتمكن من العلم الذي سيقوم بتعليمه في المستقبل.

إلا أن هناك بعض المعوقات التي تؤثر على التكوين الأكاديمي للمعلمين، فهي كثيرة فنذكر منها مايلي:

- شروط القبول أو الالتحاق بمهنة التعليم غير حازمة، وغير مؤسسة على مبررات تربوية، لأن غالبا ما يتم الانتقاء على أساس الدرجات التحصيلية للطالب المعلم دون مراعاة الجوانب لأخرى من شخصيته مثل: الجانب الديني، سماته الشخصية، ميوله إلى المهنة.

- تذبذب مدة التكوين وعدم استقرارها.

- عدم التكوين أو الرسكلة للإطارات المكونة في هذه المعاهد لمسايرة الركب في ميدان التربية والتعليم.

- الإعداد الأكاديمي للمعلم لا يسايره إعداد تطبيقي ميداني جدي، وبناء الدورات التدريسية شكلية المظهر خاوية الجوهر إلى حد كبير، ولا تحقق عائدا ملموسا في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلم، كما أنها تفتقر إلى أساليب تقويم فعالة لمعرفة الأهداف التي تحققت منها والتي لم تحقق.

- عدم استخدام الوسائل التعليمية المتطورة في إعداد المعلم.

- أساليب التقويم المستخدمة في المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين تفتقر إلى الموضوعية. (**راشد، 2002: 63**).

7-2 التكوين المهني للمعلم:

إن الإعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها، حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم ويحقق أهدافها المنشودة. ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات المهنية النظرية في علوم التربية وعلم النفس، وأيضا جانبا عمليا متعلقا بالتدريب العملي، ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة.

في هذا الصدد يقول تركي:" نعتقد أن هدف التربية والتعليم ينصب على تحويل المعرفة إلى وظيفة اجتماعية، لكي تكون وسيلة في بناء شخصيات الناشئة، ومؤثرة على نموهم الوظيفي في حياتهم وحياة مجتمعاتهم. وعلى ضوء هذا فالمعلم في أثناء إعداده المهني يجب أن يعرف ما يلي:

أ-معرفة الأهداف التربوية الشاملة التي تسعى التربية إلى تحقيقها أثناء عملها في إعداد الأجيال.

ب-التعرف على خصائص المتعلمين من حيث ميولهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم.

ج-الإلمام بالأساليب التربوية الحديثة وتتلخص فيما يلي:

-الإعداد الجيد للدروس.

-كيفية اختيار الوسائل التعليمية، واستخدامها بكفاءة عالية.

-كيفية التعامل مع التلاميذ على اختلاف طبائعهم.

-القدرة على حل المشكلات التي تواجهه.

-القدرة على تقويم تلاميذه.

-القدرة على القيام بعلاقات اجتماعية ناجحة. (**تركي، 1989 : 436**).

كذلك يقترح **الترتوري والقضاة(2006: 215)** بعض البرامج لإعداد المعلم بحيث يجب أن تركز على:

- تزويد المعلمين بحصيلة فكرية من المعلومات والمفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي كالطفولة والمراهقة والفروق الفردية ونظريات التعلم.

- معرفة أساليب الربط بين الخبرات الدراسية والوسائل التي تحقق ذلك، حتى يستطيع أن يؤدي مهنته على مستوى طيب من الأداء.

-إلمام المعلمين بقدر كاف من المعلومات والخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمراحلها المختلفة من حيث الأهداف والوظائف.

- معرفة أهمية الوسائل التعليمية لاستخدامها في الأوقات المناسبة.

- دراسة أساليب التقويم المختلفة.

- التعرف على أساليب التوجيه والجوانب التي يمكن أن يتم فيها هذا التوجيه.

- التدريب المستمر على الأسلوب العلمي في التفكير والإبداع والقدرة على حل المشكلات.

إن الإعداد المهني يهدف إلى إكساب المعلم القدرة على استخدام الوسائل، وأن يستفيد من التجارب، وعليه فإن المعلم لا بد أن يُعدّ الإعداد الجيد قبل ممارسة المهنة .

7-3 التكوين الثقافي للمعلم:

الثقافة هي مجموع السمات المركبة التي يتميز بها مجتمع من المجتمعات –أو أية جماعة اجتماعية – من جميع الجوانب الروحية، والمادية، والفكرية والعاطفية. وهي لا تشمل الفنون، والآداب وحدها، ولكن تشمل أيضا أساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسية، وموازين القيم، والتقاليد، والعادات، والمعتقدات. (**راشد، 2002: 81**). فقد صنف العلوي الذين يعرفون القراءة، والكتابة إلى فريقين: فريق مثقف، وفريق متعلم. فالمثقفون من الناس يمتازون بغزارة العلم، ورحابة الأفق، ونضج التفكير، نتيجة إدمانهم المطالعة، ومواصلة البحث، والدرس. إنهم عشاق معرفة واطلاع، يفضلون العلم بالشيء مهما كان ذلك الشيء على الجهل به. والمتعلمون من الناس هم الذين اكتفوا بما تعلموا في مرحلة الدراسة، فانقطعوا عن القراءة والتتبع ظنا منهم أن فيما حصلوه في المدرسة الكفاية والغناء، فهم يفضلون لعبة نرد في مقهى، أو قضاء سهرة في ملهى، على

مشاركة أديب في تجربة، أو مصاحبة عالم في كتاب. ثم يصبحون بمرور الأيام أقرب إلى الأميين منهم إلى المتعلمين، حيث يسحب النسيان أذياله على ما وعوه في عهد التلمذة من معلومات. (**العلوي، 1982: 69**).

وقد ذهب راشد في نفس الاتجاه، حيث قال:" في حقيقة الأمر أصبح دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين، وإنما أصبح المعلم مسؤولا عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها في سبيل إتاحة خدمات تعليمية ثرية لهؤلاء المتعلمين في أي مستوى دراسي. ومن أكثر هذه الأدوار وضوحا وتميزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة والعلمية. كما قسم ثقافة المعلم إلى قسمين:

-ثقافة عامة: وتتمثل في معرفة وفهم جوانب علمية، واجتماعية، وأدبية، وتربوية ومشكلات محلية، وعالمية.

-ثقافة خاصة : تتعلق بخبايا مادته أو مواده، وما يتعلق من مكتشفات ونظريات جديدة ووسائل مستحدثة. (**راشد، 2002: 81**). فيضيف تركي قائلا:" عندما يتصدى المعلم لعملية تكوين الأجيال لا بد أن يتوافر له منظور ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه وعصره، وبالتالي القدرة على تحليلها وإفهامها لتلامذته". (**تركي،1989 ، 436**).

فأهمية التكوين الثقافي للمعلم حسب **الترتوري والقضاه** (**2006: 215**) ترجع إلى:

أ. القدرة على حسن الاختيار من بين العناصر الثقافية ليستخدمها بصورة تؤثر في الفرد. حيث أن الحقائق والقوانين والأفكار الاجتماعية والمعاني والقيم والنظريات تنتقى من الثقافة، لذلك فإن هذا كله يستلزم من المعلم الوعي والتمييز، حتى لا يعطي الطلاب المفاهيم الخاطئة.

ب. القدرة على حل المشكلات التي تعتري العملية التربوية لدى الطلاب، وهذا بدوره يؤدي إلى تسهيل عملية التربية والتوجيه.

ج. تعطي المعلم معلومات عن البيئة التي يعيش فيها وعن العالم المحيط به.

د. تمكنه من الإلمام بالموضوعات المتنوعة حتى يستطيع الإجابة عليها.

8-تكوين المعلمين في المدرسة الحديثة:

إن إعداد وتدريب المعلم قديم في الثقافة العربية الإسلامية، وتركز الآن المؤسسات الحديثة التي وردت إلينا من العالم الغربي وأقمناها في العالم العربي على مسميات مختلفة فيما يتعلق بتدريب المعلمين، مثل "دار المعلمين"، و"معهد التربية للمعلمين"، و"كلية التربية"، وغيرها من المسميات، والملاحظ أنه في الوقت الذي تطورت فيه النظرية التربوية بدرجة كبيرة في العالم الغربي وشمل ذلك مفهوم إعداد المعلم فإن معظم المؤسسات التربوية في العالم العربي ظلت تعمل بصورة تقليدية من خلال مفهومي المنهج والتخصص، وأصبح إعداد المعلم

يعني إكمال برنامج محدد في دراسة المادة التخصصية، وطرق التدريس وبعض نظريات علم النفس، ثم الحصول على الشهادة أو الدرجة الجامعية التي تؤكد ذلك ليصبح الدارس بعدها معلما مرخصا له بممارسة المهنة ومعترفا بقدراته الأساسية في هذا المجال.

تقوم نظرية إعداد المعلم في العالم العربي على نظرية الاتصال التي حدد إطارها "**رومان جاكبسون** " واختصرها في ثلاثة مسميات: المرسل–والرسالة–والمرسل إليه، فالمعلم هو المرسل، والرسالة هي مادة التعليم والمرسل إليه هو التلميذ الذي يتلقى رسالة المعلم. وتعمل هذه النظرية في إطار ميكانيكي يتجاهل حقيقة أن المعلمين يتفاوتون في قدراتهم العلمية واستعداداتهم النفسانية، كما يتجاهل حقيقة مادة التعليم ذاتها والإطار الذي تتم فيه والتباين الواضح بين التلاميذ ودرجة استعداداتهم في التلقي، بل والتفاعل مع المادة العلمية التي يتلقونها، وأيضاً المؤسسة التي تتم فيها هذه العملية بأسرها. (**الترتوري والقضاه، 2006: 235**).

ويختلف هذا الاتجاه في مجمله عن التيارات التي بدأت تبرز حديثا في العالم الغربي، والتي ترى أن إعداد المعلم لا ينتهي عند المؤسسة التي تعلن أنها تقوم بتدريبه، أو الدرجة العلمية التي يحملها من أجل الاعتراف بمكانته، بل ولا تنتهي أيضا عند ممارسة دوره بكفاءة كما هو الحال في المدرسة التقليدية. وتذهب هذه الاتجاهات إلى عدم الاعتراف بالنظرية التي تقول بإمكان تدريب سائر المعلمين الذين يؤدون تخصصا واحدا وتدريبا متساويا، ذلك أن المدارس التي يعمل فيها المعلمون تختلف اختلافا كبيرا؛ فالمدرسة المدنية تختلف عن المدرسة الريفية، والمدرسة الريفية تختلف عن المدرسة البدوية، والمدرسة التي يؤمها أبناء الأغنياء تختلف عن المدرسة التي يؤمها أبناء الفقراء، والمدرسة التي يأخذ منتسبوها من كل تلك العناصر تختلف عن المدرسة التي يتساوى فيها التلاميذ في مستوياتهم البيئية والاجتماعية.(**الترتوري والقضاه، 2006: 237**).

ويبدو في ضوء ذلك أن التركيز على تدريب المعلم هو أكثر من التركيز على إعداده، ومفهوم التدريب يأخذ أسبقية على مفهوم التعليم لأنه لا فائدة في أن يكون المعلم ملما بمادته وبالأطر النظرية في التربية ولكنه غير قادر على التأقلم مع البيئة المدرسية التي يعمل في إطارها. ويضع مفهوم التدريب تحديا كبيرا أمام معاهد تدريب المعلمين وكليات التربية، وهو التحدي الذي جعل بعض العلماء يذهبون إلى القول بأن وجود المعلم في مدرسة مع مدير يفهم طبيعة عمله ويعرف كيفية إدارة مجموعة المعلمين في مدرسته، أجدى بكثير من السنوات التي يقضيها المعلم في فصول معهد المعلمين وكليات التربية، ولا يعني هذا الرأي عدم الحاجة إلى هذه المؤسسات، وإنما هو فقط ينبه إلى ضرورة أن تتطور المعاهد والكليات بإدخال مفاهيم جديدة للتعليم والتدريب تراعي التطورات التي بدأت تبرز حديثا.

9-تقنيات التكوين:

تعتبر تقنيات التكوين بالنسبة للمكونين كالأدوات بالنسبة للحرفيين، وتعتبر وسائط التي تسمح بتبليغ رسائل بيداغوجية للمتكونين، وهناك خمسة تقنيات للتكوين، وهي:

9-1 المحاضرة:

المحاضرة هي التقنية البيداغوجية الأكثر استعمالا، وهي طريقة تستخدم لتبليغ رسائل بيداغوجية، وذلك باستخدام أدوات الإيضاح أو دون ذلك، ومن إيجابيات المحاضرة أنها أداة سريعة لتبليغ المعلومات لأكبر عدد ممكن من الجمهور في وقت واحد. ولكن الشيء السلبي في المحاضرة أنها تقدم أكبر عدد ممكن من المعلومات بدون أن تستوعب من طرف المتكونين، ولنجاعة المحاضرة لابد من إجراء شبكة للتقويم، والتي تعتمد على العناصر الأساسية التالية وهي :المحتوى، طريقة التقديم، العلاقات، والتقدير العام. **(CASSE, 1994 : 134).**

أ – المحتوى :ويتناول العناصر الآتية :موضوع المحاضرة، المقدمة، المضمون، الخلاصة، والمراجع المستخدمة.

ب-طريقة التقديم :وتتناول ما يلي: كيفية تقديم المحاضرة، استخدام الوسائل السمعية البصرية، حالة وتصرفات المحاضر (نشاطه، حركاته، صوته، إيقاعه).

ج-العلاقات :وتتحدد في: تصرفات المتكونين (انتباه، سلبية، دوافع)، تفاعل المحاضر مع المتكونين، نوعية الأسئلة المطروحة.

د-التقدير العام :ويتلخص فيما يلي: نقاط القوة والضعف في المحاضرة، توصيات واقتراحات للتحسين.

9-2 عمل الأفواج:

إن عمل الأفواج هي طريقة سهلة للاستعمال، وتعتبر فعالة في تقنيات التكوين، أو هي نوع من الاجتماعات تسعى إليه الجماعة المنشطة للبحث، ذلك لأن هذه الجماعة تؤمن أن كل فرد فيها يعد طاقة لها قيمتها، واجتماع أفرادها في حلقات المناقشة له آثار طيبة في دراسة كل ما يتعلق بمشكلات العمل والعاملين، وتمتاز هذه الحلقات بأن كل فرد من الجماعة يشعر بأنه جزء من الكل له كيانه وله قيمته، مما يجعله يعمل بروح" الفريق "في حل المشكلات القائمة بما يؤدي إلى النجاح. (**عبد المجيد، 1996 :96**).

كما أن من إيجابيات عمل الأفواج أنها تعطي الفرصة لكل فرد من أفراد الفوج الوقت في الكلام، فهي تنشط، وتحسن من عمل الأفراد. أما من سلبيات عمل الأفواج سيطرة البعض على الفوج، وذلك بفرض آرائهم، وأفكارهم، أو قد تقع مشاحنات بين أعضاء الفوج الواحد وتحتاج إلى كثير من الوقت.

9-3 التدريب على التقويم الذاتي أو ممارسة التقويم الذاتي:

إن التدريب على التقويم الذاتي هي تقنية تحقق من خلالها إعطاء معلومات للمتدرب حول إمكانياته اتجاهاته، وقيمه، وتصرفاته .كما أن ممارسة التدريب على التقويم الذاتي تعطي لنا معلومات سريعة، وذاتية، وتعليلية، ودافعية. إن نمو المعلم وتحسن عمله يمر بالتغيير، ولكن ليس كل تغيير تحسنا، ومن أجل ضمان حدوث التغيير الذي ينتهي إليه التحسين، لا بد للمعلم أن يشخص باستمرار كلما يقوم بعمله، وأن يتساءل عن السبب في القيام به وعن كيفية ضمان النجاح. (**عاقل،1998: 596**). وفيما يلي اقتراح طرائق يلجأ إليه المعلم في تشخيص سلوكه، والعمل على تحسينه.

أ-تشخيص المعلم لذاته:

يتفق المربون على أن استمتاع المعلم بعمله، ونجاحه في الصف، يتوقفان على التشخيص الدائم لعمله، وسلوكه. وقد يلجأ المعلم إلى اتخاذ بعض هذه الطرائق: أسئلة تطرح على التلاميذ (الطرائق، معاملة التلاميذ)، تقدير شخصي يكتبه المعلم سنويا يظهر فيه نقاط القوة والضعف، مناقشة مع زملائه، الاستفادة من بعض الكتب، والمجلات العلمية، التماس مساعدة المشرف أو المدير.

ب-حفظ سجل لما يحدث في القسم:

إن التسجيل المنظم لما يحدث في القسم هو مصدر ممتاز لتشخيص نقاط القوة والضعف، يسجل كذلك فيه المشكلات، والصعوبات التي تواجهه في القسم.

9-4 دراسة الحالة:

لقد استعملت هذه طريقة أول ما استعملت في مدرسة هارفارد التدرجية لإدارة الأعمال. تتمثل الطريقة السائدة بدراسة الحالة في مشكلة مكتوبة بكل تفاصيلها، ويجب أن تكون المشكلة واقعية أو قريبة من الواقع. وبعد قراءة المطبوعة، والتعرف على المشكلة يبدأ النقاش بين المتكونين محاولين الإجابة على مجموعة من التساؤلات وأهمها: ما هي الأسباب الحقيقية للمشكلة؟ التشخيص للوضعية هل هي مقبولة؟ ما هو الشيء أو الأشياء الذي كان يجب أن يقوم به؟ هل بالإمكان تحاشي هذه النتائج؟ ما يجب أن تقوموا به؟

إن الهدف من ذلك هو محاولة فهم المتربصين أسباب المشكلة، وطرق التعامل معها، حيث تؤدي بالمتكونين إلى إسقاط قيمهم، واتجاهاتهم، وفرضياتهم، وطرق تدخلهم في الحالات المتشابهة.

9-5 لعب الأدوار:

إن لعب الأدوار هو تقنية بيداغوجية تهدف إلى لعب دور معين من أجل تقديم مشكلة إلى الجماعة، ويقوم أعضاء الجماعة بلعب دور حل المشكلة، وهي طريقة مستوحاة من تقنية الدراما الاجتماعية أو الدراما النفسية، والمستعملة من طرف العالم الإيطالي مورينو وللعب الأدوار هدفان هما:

أ-تشخيص النقائص: مثل قيام المتكون بوضعية بائع وهو عبارة عن اختبار قدرة المتكون على شغل هذه الوظيفة، إذن لعب الأدوار يساهم بقدر كبير في اختبار العاملين، وتحليل الحاجات التكوينية وتقويم النقائص، وتعّلم المتكون قوة الملاحظة، والتفكير، على هذه الأدوار التي تعتبر سند لمناقشة علمية، وتربوية في آن واحد.

ب-التكوين: يساهم لعب الأدوار في مد المشاركين بالمعارف والمهارات عن طريق الخبرة المكتسبة، مما يساعد على فهم أنفسهم بأنفسهم. (**غياث، 1984: 26-44**).

نستخلص من كل هذا أن تقنيات التكوين متعددة، ومنها أيضا استخدام الوسائل السمعية البصرية، والحاسوب، والزيارات الميدانية. كل هذه التقنيات تساعد المتكون في عمله، وتعدل سلوكاته وفق متطلبات عمله الميداني. كما تساهم هذه التقنيات في الرفع من مستوى المتكون، وتحسين مستواه باستمرار، وجعل عمله أكثر فعالية ونجاعة. ويقول كاس(**casse**) في هذا الشأن: إن تقديم تقنيات التكوين بدون نفس هو عبارة عن فعل بيداغوجي بدون فن أو صناعة. **(CASSE 1994 : 174).**

10-تقويم نجاعة برامج التكوين:

يعد التقويم جزءا هاما من أي برنامج تكويني فمن خلاله يمكن تصويب المسار وتلافي الأخطاء، ومن خلاله أيضا تتم معرفة مدى تحقيق البرامج التكوينية للأهداف المخطط لها ومدى حاجتها إلى التجديد والتطوير. ونميز في هذا المقام نوعين رئيسيين من التقويم:

10-1 التقويم التشخيصي: يستخدم هذا النوع من التقويم الذي يكاد يندر استخدامه في واقعنا التربوي لتحديد ما يعرفه المعلمون المعنيون بهذه العمليات التكوينية وما لا يعرفونه عن الموضوعات التي سوف يتدربون عليها، فهو يتيح للقائم بهذه العملية التخطيط الجيد للأنشطة التدريبية التي يمارسها مع المتكونين، مما يكون له أثر إيجابي في زيادة فعالية المعلمين المتدربين، وأيضا في زيادة كفاءة المدرب. (**راشد، 2002 : 215**).

10-2 التقويم النهائي: ويكون بعد الانتهاء من العملية التكوينية حيث يستهدف الحصول على تقدير المستوى النهائي للمعلمين المتكونين، وتحديد ماذا تحقق من الأهداف المنشودة لهذا التكوين وما لم يتحقق.

الأمر الذي يدعونا إلى القول بأن التقويم عملية مستمرة تحدث قبل التكوين، وفي أثنائه وبعد أن يتم. كما تكاد تتفق الآراء على أن ملاحظة سلوك المعلم داخل القسم (كفاءة الأداء التدريسي) وخارجه تعتبر من أفضل المعايير لتقويمه والحكم على كفاءته، ومن ثم تقويم مقدار الاستفادة من العمليات التكوينية، والذي عادة ما يكون بالأساليب التي عددها كل من (**محمد وحوالة، 2005 : 187**) والمتمثلة في:

– دراسة التطورات والتحسينات التي طرأت على عمل المعلمين بعد عودتهم من البرنامج التدريبي.

– مقارنة نتائج قياس وتقييم أداء المتدربين قبل التدريب وبعده لتحديد مقدار الاستفادة.

– الاختبارات، حيث يمكن بواسطتها الكشف عن مدى استيعاب المتدربين للبرنامج التدريبية.

– المجموعة الضابطة، بحيث تعين المجموعة التي لم تأخذ تدريبا وتتم مقارنتها مع المجموعة التي حصلت على التدريب، ومن ثم تقييم أداء المجموعتين لمعرفة مدى الفرق.

– الترقية، وذلك عن طريق معرفة عدد المتدربين الذين حصلوا على ترقيات نتيجة كفاءتهم وسلوكهم الجيد في العمل بعد تدريبهم.

11–تقنيات تقويم نجاعة البرامج التكوينية:

هناك تقنيات يمكن الاعتماد عليها في التقويم، وذلك باستخدام بعض الروائز، وذلك بعد تكييفها على حسب البيئة التي يوجد فيها المقوم، وفيما يلي بعض هذه التقنيات:

11–1 رائز المعيار المرجعي: يعتبر رائز المعيار المرجعي أهم طريقة لقياس مدى تحقيق أهداف التكوين، حيث يقدم قبل وبعد الفترة التكوينية، وذلك لتقويم مواطن الضعف والقوة التي تحتاج إلى مراجعة، وبتطبيق هذا الرائز على مجموعة الأفراد الذين شاركوا في الفترة التكوينية، فإن التحليل الإحصائي للمعطيات يعطينا فكرة عن مدى نجاح التكوين.

11–2 الطرق الذاتية في التقويم: إن الطريقة الذاتية في التقويم تعتمد على المتكونين في تقييم أنفسهم بأنفسهم، وأبسط طريقة مستعملة هي كتابة التقارير والاختبارات التحريرية حيث أن جمعها يعطينا نظرة عن نتائج التكوين. إذن فبالرغم من أهمية هذه الطريقة إلا أنها ذاتية غير موضوعية، وتتطلب من المتكون الشجاعة، والنقد الذاتي في تطبيق هذا النوع من الطريقة، ولكن تعتبر ضرورية. وتفاديا لكتابة التقارير، والاختبارات يمكن استعمال بعض الاستمارات وذلك لتسهيل عملية جمع المعلومات المرغوب فيها وتحليلها.

11–3 استعمال الأجهزة: تستعمل عادة في التكوين آلات لتقويم أداءات المتكونين، والهدف من استخدام الأجهزة هو وقوف المتكون على الأخطاء المرتكبة والتعرف على النقائص المسجلة، قصد تلافيها في المستقبل.

11-4 الروائز المقننة: وهي من بعض الوسائل المستخدمة في التقويم، وهي على أنواع عديدة: منها الروائز الشخصية، وروائز الميول، والاتجاهات، وهي روائز متوفرة ومقننة. أما الغرض منها فهو التعرف على شخصية المتكون، واتجاهاته، وميوله، أما الشيء السلبي في هذه الروائز أنها وجدت في مجتمعات وبيئات تختلف عنا، وهنا تكمن الصعوبة في تطبيقها.

11-5 طريقة الملاحظة: هناك طريقتين من الملاحظة، ويمكن أن نميز بينهما وهما:

الطريقة الأولى: وتتمثل في إحصاء بعض السلوكات، والتصرفات مثل عد أنواع الكتب المأخوذة من المكتبة، أو عدد المشاكل التي يتسبب فيها المتكونون، أو عدد الذين يتركون فترة التكوين قبل انتهائها.

الطريقة الثانية: فتتمثل في ملاحظة بعض الأداءات، ولتجنب الذاتية يجب أن يكون فريقا مدربا لهذا الغرض، وكذلك يمكن استخدام الأجهزة، مثل التصوير، والتسجيل، وذلك من أجل الدقة، والموضوعية أكثر في التقويم. **(غياث، 1984: 63)**.

من كل ما تقدم ذكره نستخلص أن تقويم التكوين ليس بالعملية السهلة، بل تحتاج إلى مجهودات من كل المشاركين في العملية التكوينية (مؤطرون، متكونون، منظمون). وذلك لغرض النجاعة والفعالية في التقويم، وكلما كان العمل أكثر جدية، وموضوعية كان النجاح حليفا للعمل التكويني، وطبعا تنعكس بالإيجاب على التلميذ بالدرجة الأولى وعلى المنظومة التربوية ككل. لكن الواقع أثبت بأن عملية التقويم- إن حدثت- عادة ما تقتصر على تقويم المتكونين فقط من خلال انتظامهم ومواظبتهم على الحضور. كما يغلب عليها طابع التقويم النهائي الذي يشيع فيه استخدام اختبارات تحصيلية كتابية شكلية. كما نلاحظ عدم الجدية لدى المؤطرين والمتكونين في أغلب الأحيان، بل أن عملية التقويم لا تحظى بالأهمية المطلوبة حتى على مستوى القائمين على هذا التكوين.

12-أهم مشكلات ومعيقات تكوين المعلمين:

تعتري عمليات تكوين المعلمين صعوبات جمة يمكن تصنيفها على النحو التالي:

12-1 التكوين الشكلي للمعلم: في هذا الصدد تشير كل من دراسة" الفار" ودراسة" الخطيب "ودراسة " **راشد** "أن عمليات التكوين في البلاد العربية بصفة عامة تفتقر إلى إطار مفاهيمي واضح، كما تفتقر إلى مساهمة المعلمين في تحديد موضوعات برامج التدريب سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم .إذ تؤكد هذه الدراسات عدم مناسبة الزمان والمكان وأنها شكلية المظهر خاوية الجوهر إلى حد كبير، ولا تحقق عائدا ملموسا في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلم (**راشد، 2002 : 63**).

وفي ذات الشأن يرى " تيلوين "أن تكوين المعلم أصبح لا يعني في أفضل الحالات سوى تجمعات للمعلمين تلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحد المؤطرين تتبع بالمناقشة. (**نويوة وخريف، 2009: 23**).

12-2 مشكلات تتعلق بالتخطيط: نظرا للتكلفة المرتفعة للبرامج التكوينية يغلب على العديد منها صفة الارتجال. ففي الغالب يخطط لها دونما معرفة لظروف ومستوى معلمي المنطقة واحتياجاتهم، كما نجد الكثير منها مبرمج في أيام العطل، والكثير منها يلغى أو يؤجل بسبب الارتباطات الطارئة للمؤطرين أو لتزامنها مع ملتقيات أو تظاهرات أخرى.

12-3 مشكلات تتعلق بالتقويم والمتابعة: يهدف التقويم عموما إلى الكشف عن مدى استفادة المتكونين من هذه البرامج التكوينية ومدى القدرة على تطبيق ما تعلموه منها، وعما إذا كان التكوين أدى إلى تحسين الأداء. والذي يفترض أن يشتمل التقويم على جميع العناصر المرتبطة بالعملية التكوينية. غير أن ما هو موجود في الواقع أن أغلب العمليات التكوينية لا تخضع للتقويم.

12-4 مشكلات تتعلق بالمتكونين: إن من ضمن المشكلات التي تتعلق بهذا الجانب هي مشكلة الاختلاف والتنوع في مؤهلات المتكونين وتباين مستوياتهم، مما يترتب عليه اختلاف في نوعية المشكلات التي تواجه الفئة الواحدة. كما أن هناك مشكلة عدم الحضور والانتظام في برامج التدريب خصوصا إذا كانت منظمة بعيدا عن مقر إقامتهم، إضافة إلى ارتباطاتهم الأسرية. (**البوهي وبيومي، 2003: 372**).

وقد لخص كل من (**محمد وحوالة، 2005 : 250**) هذه المشكلات في النقاط التالية: إرباك اليوم الدراسي للمعلم والطلاب والإدارة، الإرهاق الذي يصب المعلم بعد تقديم الحصص المتصلة، عدم مناسبة الوقت المختار للتدريب، وعدم كفايته ونفس الشيء بالنسبة للمكان المختار، رفض المعلمين لفكرة التدريب نفسه، مع اللامبالاة عند بعضهم، موضوع التدريب لا يشجع المعلم على الالتحاق به، كما أنه يضيف عليه أعباء جديدة من خلال ما يطلبه المدرب من تدريبات وما شابه ذلك، الطريقة المستخدمة أثناء عملية التدريب مملة ولا يشعر المعلم بالرغبة في إكمال التدريب.

على ضوء المشكلات المذكورة سابقا يستطيع المكلفون بعمليات التخطيط وضع تصورات وآليات أخرى لنجاح العمليات التكوينية بصفة عامة. كما أن هذه المعوقات والصعوبات تتفاوت في حجمها وعمقها وطرق معالجتها من بلد إلى آخر، بل وحتى داخل البلد الواحد أو الولاية الواحدة، وذلك تبعا للظروف والإمكانات ومستوى المؤسسات والهيئات المستقبلة للعمليات التكوينية، والتي تحد وبشكل كبير من انتقال أثر التكوين إلى ميدان التدريس، مما ينعكس على تحصيل المتعلمين.

13-العوامل المؤثرة في مستوى تكوين المعلمين:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مستوى تكوين المعلمين، وفي مدى نجاعة وفعالية العمليات التكوينية. فهذه العوامل تختلف من حيث مصدرها، فهناك عوامل راجعة إلى المتكون في حد ذاته، وهناك عوامل أخرى مصدرها الظروف المحيطة بالعملية التكوينية. وفيما يلي هذه العوامل:

1-مستوى ونوعية مؤسسات الإعداد وإمكانياتها ومستوى معلميها.

2-مدى الارتباط بين برامج إعداد المعلمين وبين فلسفة وأهداف مناهج التعليم العام بشكل عام وبين المرحلة التعليمية التي سيعمل بها المتكون بشكل خاص.

3-مدى وضوح وظائف وأدوار المعلم ووضوح أهداف الإعداد في ضوئها.

4-نوعية المكونين، والخصائص الشخصية والأكاديمية التي يتمتعون بها.

5-عمر المتكون عند بدء برنامج الإعداد وعند الانتهاء منه.

6-عدد أيام الدراسة في السنة الدراسية، وعدد الساعات المخصصة في اليوم.

7-مدى تمهين التعليم، وجعله وظيفيا، وذلك بالتخفيف من المادة النظرية وتنمية قدرات المتكونين على التعلم الذاتي والتركيز على المحتوى المعرفي والمهارات العملية التي تؤدي إلى رفع مستوى أدائهم.

8-مدى الاهتمام بالتربية العملية لأنها عنصر هام في إعداد المعلمين، من حيث المدة المخصصة لها وتنظيمها والعناية باختيار المشرفين عليها. لذا لابد أن يحصل المتكون على إعداد ممتاز نظريا وعمليا في ارتباط وثيق بين الاثنين حتى يستطيع عند تخرجه واقتحامه لميدان التدريس، تحويل كل النظريات التعليمية والتربوية إلى خبرات عملية تتجاوب مع البيئة والواقع سلوكا وعملا وأداء، تتحقق منه الفائدة المرجوة. (**حاجي،2005: 08**).

9-جعل عملية إعداد المعلم عملية مستمرة ، وذلك بمتابعة تدريب الخرجين أثناء الخدمة وبشكل ضروري. لأن عصرنا الحالي يحفل بتطورات وتغيرات مستمرة، فهناك مشكلات عديدة تعترض العمل التعليمي وتجعل تدريب أعضاء الهيئة التدريسية ضرورة ماسة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية وتجددها، وذلك لكي يتسنى للمعلمين متابعة التطورات المختلفة واكتساب المعارف الجديدة وبناؤها وتطويرها.

10-إكساب المتكونين مهارات البحث والتجريب، وتزويد مؤسسات الإعداد بالوسائل اللازمة وتسهيل أبحاث المعلمين وطلابهم. لأن مقياس النجاح لأي برنامج لإعداد المعلم المجدد، هو قدرة المعلم المتخرج على أن يعلم نفسه أدوارا جديدة، ومدى قدرته على تجريب واختبار الأفكار الجديدة. (**حمود،2005: 06**).

11-التقنيات الحديثة، أي التفجر المعرفي والتقدم التكنولوجي المتسارع ، يقتضي إعداد خرجين قادرين على العيش بفاعلية في عالمنا بتغيراته المختلفة، ومنه تعلما أفضل وتدريبا أجود، في مجالات لها كفاءاتها ومهاراتها الخاصة كاستخدام الحاسوب والتدريس به .(**طعيمة، 2006: 16**).

14-الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين:

لقد أدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى القيام بإصلاحات على مستوى المنظومات التربوية، ومنه دفعت بالضرورة إلى ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال تكوين المعلم وتدريبه، والتي نجد من بينها:

14-1 تكوين المعلم في ضوء مفهوم الكفاءات:

يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة لتكوين المعلم، فقد ظهرت مهارات جديدة للتدريس مرتبطة باستخدام التكنولوجيات الحديثة في المجال التربوي، مثل استخدام الكمبيوتر والأنترنت، مما دفع إلى إعادة النظر في برامج تكوين المعلمين، وذلك لتمكينهم من إتقان المهارات والكفايات الجديدة قبل انخراطهم في العمل المهني. إذ يعرف" كوبر "البرنامج القائم على الكفاءات أنه" البرنامج الذي يحدد الكفاءات المتوقع أن يظهرها المتكون، والذي يوضح المعايير التي تستخدم في تقويم الكفاءات عنده حيث يقع على عاتق المتكون الوصول إلى أداء/كفائي عال في هذه البرامج".(**كتش،2001: 252**). التكوين في ضوء هذه الكفاءات يعني:

- تحديد الكفاءات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقيق المعلم لها.
- تدريب المعلم على الأداء والممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على أساس المعارف النظرية.
- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفاءات محددة تساعد على أداء أدواره التعليمية الجديدة.
- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفاءات المعلم. (**محمد وحوالة، 2005 :26**).
- دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفاءات يجب أن تتوافر عند المعلم.
- تقدير الاحتياجات، ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة وتعرف متطلباته، وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين من هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفاءات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة. (**طعيمة، 2006 :26**).

هذه الكفاءات المراد صقلها في شخصية وأداء المعلم يصنفها" فريدريك" **(**Fredrick**)** كما يلي:

أ-**كفاءات معرفية:** تتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

ب-كفاءات عملية: وتشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها ومن ضمنها مهارات يدوية ولفظية وغير لفظية، بما فيها القراءة والكتابة والمناقشات، والرسم واستعمال جهاز، واستخدام وسيلة تعليمية، وتخطيط درس وتركيب أجهزة وتشغيلها، وإعداد أسئلة.

ج-كفاءات وجدانية: ويشمل هذا المكون على جملة الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية، التي تتصل بمهام الكفاءة الأدائية، بما فيها الالتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف. (**الفتلاوي، 2004 :22**).

14-2 تكوين المعلم في ضوء النموذج الفردي:

يرى دعاة الفردية في هذا المجال أن المتعلم هو نقطة البداية في برنامج تربية المعلمين- ومن هذا المنطلق – فإن برامج إعداد المعلمين تهتم بحاجات الطلاب الذين يدرسون في الكليات التربوية، كما تهتم بحاجات طلاب المدارس الذين سوف يدرسهم هؤلاء بعد التخرج، ويرى بعض دعاة الفردية أن للمعلم ثلاثة أدوار رئيسية :المعلم كعالم طبيعي، والمعلم كفنان، والمعلم كباحث. فالمعلم كعالم طبيعي يهتم بملاحظة سلوك الطلاب، ويطلب منه كفنان أن يحسن فهم نفسية الطلاب، أما دوره كباحث فيفرض عليه الاهتمام بدراسة ما يحدث في الصف كي يوظفه في تطوير أدائه مستقبلا. (**الناعبي،2002 :50**).

14-3 تكوين المعلم على أساس المهارات:

إذ تتلخص الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه في أن كفاءة المعلم وأداؤه هو الأساس حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية وإذا أجاد الطالب/المعلم هذه المهارات زاد ذلك من احتمال أن يصبح معلما ناجحا. ويؤدي هذا الاتجاه إلى رفع مستوى مهارات المعلم، ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين هناك بعض الشروط ينبغي توافرها، وتتمثل في الآتي:

- تحديد المهارات التدريسية اللازم إدراجها داخل برامج الإعداد في ضوء أهداف المدارس والهيئات المهنية.
- الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.
- تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب/المعلم من تقدم. (**محمد وحوالة، 2005 :27**).

14-4 تكوين المعلم في ضوء النموذج الوظيفي:

مما لا شك فيه أن الكفاءات تدخل في الوظائف التي يقوم بها المعلم، بيد أن الخطأ الجسيم هو التسليم بصحة الرأي القائل بحصر اهتمامات برامج تربية المعلمين في الكفاءات. فالمعلم يقوم بوظائف أخرى غير

الكفاءات، وهو بحاجة إلى بصيرة نظرية في كل عمل يقوم به كما أنه ينمى في الطلاب القيم التي يؤمن بها المجتمع، وهكذا يبدو أن الاتجاه الصحيح لتصميم برامج تربية المعلمين يكمن في تحديد جميع الوظائف التي يقوم بها المعلم، وعدم التركيز على جانب دون آخر. (**الناعبي،2002: 53**).

14-5 تكوين المعلم باستعمال التدريس المصغر:

إن التدريس المصغر عملية متعددة الجوانب، ويمثل المعلم في أثناء قيامه بجوانب هذه العملية أدوارا عديدة، منها قائد للنقاش الصفي، وخبير في الوسائط التعليمية ومشخص للتعليم، ومرشد للتلاميذ، ومخطط للدروس ومحافظ على النظام الصفي والمدرسي. وإضافة إلى قيام الطالب/المعلم بهذه الأدوار فإنه يحصل على خبرة في التخطيط للدرس وتنظيم وقته، فالدرس الذي يخصص له وقت قصير يجب تخطيطه بعناية فائقة وإلا فإنه لن يستطيع أن يحقق أهدافه، ويدرك المعلم في هذا الوقت المصغر حاجته إلى التخطيط الفعال وعليه بمساعدة المشرفين أن يحسن من تخطيطه لكل من الأهداف والاستراتيجيات والتقويم. وهكذا فإن الطالب/المعلم يحصل من خلال التدريس المصغر على خبرة بعمليات التخطيط الأساسية، مما يمكنه من تطبيقها في المستقبل في مواقف تعليمية أخرى. كما أن هذا التدريس المصغر يوفر للطالب/المعلم خبرات مهنية أخرى منها: تفريد التعليم، وتوفير الدافعية، وإشراك التلاميذ في عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة والمحافظة على النظام الصفي، وتقويم التلاميذ، وتحقيق الأهداف، وتنفيذ سياسات المدرسة، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو التعلم. (**محمد وحوالة، 2005 :27**).

14-6 تكوين المعلم في ضوء أسلوب النظم:

يعد أسلوب النظم مدخلا في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى أفضل الحلول المنطقية الفعالة بأقل تكلفة ممكنة، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة. ويتكون البرنامج المتكامل من أربعة أجزاء هي كالآتي:

أ-المدخلات: وتشمل جميع العناصر التي تدخل في النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة. فمثلا في عملية إعداد المعلم تكون المدخلات هي: الأهداف، والمحتوى والأساليب، والأنشطة، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمكتبة، والتجهيزات والقاعات، والبيئة التعليمية بشكل عام، وغيرها.

ب-العمليات: وهي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام وتهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة، ومن العمليات التي تحدث في عملية إعداد المعلم: عمليات التدريس التي يقوم بها

الأساتذة وما يحدث فيها من تفاعل وعلاقة الأساتذة بطلابهم، وكافة الأنشطة الطلابية، والاختبارات وأساليب التقويم المختلفة، وغيرها.

ج–المخرجات: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام نتيجة للعمليات والتفاعلات التي تمت بين المدخلات، ومن مخرجات نظام إعداد المعلم هي التوصل إلى معلم كفء ماهر يتصف بالمواصفات المرغوبة التي تم تحديدها في الأهداف.

د–التغذية الراجعة: وهي عبارة عن عملية تحليل المخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف ونواحي القوة والضعف في أجزاء النظام المختلفة. (**محمد وحوالة،2005: 61**).

14–7 تكوين المعلم على أساس التعليم عن بعد:

تستعمل مصطلحات عديدة للتعبير عن هذا الاتجاه مثل: التعلم عن بعد، أو التدريس عن بعد، أو التعليم المفتوح، أو برنامج مواصلة الدراسة وغيرها من المصطلحات ذات الصلة بالتعلم الذاتي التي من بينها أيضا التعلم المعبأ في حقيبة والدراسة المدعمة، والتدريب القائم على استخدام الكمبيوتر، والتعلم المدعم بالكمبيوتر، أو الدراسة الخاصة الموجهة، والتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة أو التعليم بتحديد موعد التعليم الافتراضي. والتعليم عن بعد هو تعليم مخطط يحدث عادة في مكان يختلف عن مكان التدريس، وهو يتطلب نتيجة ذلك استخدام تقنيات معينة لتصميم المقرر وتدريسه وطرق خاصة للاتصال بواسطة تكنولوجية متعددة وأيضا إجراءات إدارية وتنظيمية خاصة به. ويعتبر التربويون أسلوب التعليم عن بعد ضرورة علمية تربوية نتيجة لعدم تمكن الكثير من الأفراد من مزاولة تعليمهم بصفة نظامية، وهو يزيل الحواجز ويقرب المسافات بين المتعلم ومصادر التعلم والمعرفة، وبالتالي فهو انفتاح أمام المعلم والمتعلم ليستجيب الأول من خلال نظم التدريس والتربية لحاجات وميول ومكونات المتعلم في إطار المجتمع المحلي وغير المحلي الذي يعيش فيه. وقد حدث تطور مذهل في نظام التعليم عن بعد خلال السنوات العشرين الماضية سواء من حيث النوعية أو من حيث الكم ويعود ذلك إلى التقدم الكبير الذي عرفه ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال والتطور الكبير في تقنيات الطباعة وتصميم وإنتاج التقنيات والوسائل التعليمية بالإضافة إلى التحسن الكبير في الخدمات المكملة التي تقدم لطلاب التعليم عن بعد وتطور مفهوم تعليم الكبار في ثقافات العديد من الدول مع تعقد الظروف الاقتصادية والمعيشية لكثير من الأفراد والمجتمعات. ويعطي التعليم عن بعد فرصة كبيرة للطلاب والفئات التي لا يمكنها الوصول أو الحضور إلى المؤسسات التعليمية النظامية، بحيث تقدم لهم خدمات تعليمية بواسطة وسائل متعددة

تتراوح بين المادة العلمية المكتوبة والمسجلة والمبرمجة من ناحية، والبث عن طريق الأقمار الصناعية من ناحية أخرى، ويأتي بين الاثنين المراسل والصحافة والإذاعة والهاتف والتليفزيون والأشرطة السمعية المصورة والحاسبات الالكترونية (**سعادة، 1997: 436**). وبالنسبة للفوائد والمزايا التي يوفرها نظام التعليم عن بعد بالمقارنة مع التعليم التقليدي، فقد لخصها كل من: **(Goldevin & Naidu ,1989 :10)** في النقاط التالية:

– ممارسة الدراسة للحصول على مؤهل دراسي أو تحقيق نمو مهني دون أدنى اضطراب لأسلوب معيشتهم.

– استيعاب أعداد ضخمة من المعلمين في وقت واحد دون أن يكون هناك أدنى تمييز ضد هؤلاء الذين يعيشون في المناطق النائية أو البعيدة.

– تقليل الميل إلى نزوح أهل الريف على المدن لمواصلة تعليمهم؛ إذ يكفيهم الاستمرار في إقامتهم بالمناطق الريفية دون ترك أعمالهم للحصول على المؤهل أو اكتساب المهارات، كما أن موقع عمل المعلم يمكنه أن يكون موردا أساسيا لدراسته؛ حيث يمكنه تطبيق ما يتعلمه مباشرة في حجرات الدراسة.

– إمكانية مشاركة المعلمين لزملائهم أهل القرية في تطبيق ما يتم تحصيله.

–مطبوعات التعليم عن بعد غالبا ما تمثل مراجع ذات قيمة في مواقع يصعب تواجد المكتبات فيها ، وتكون محدودة للغاية. ويمكن لبرامج إعداد المعلمين أن تتبنى اتجاه التعليم عن بعد في إعداد المعلمين وتكوينهم خاصة أثناء الخدمة، ومن اجل الاستفادة من مزايا هذا النمط من التعليم في تدريب المعلمين ينبغي على مخططي البرامج إتباع ما يلي:

– توفير مواد ووسائل تعليمية وكذلك الاعتمادات المالية الإضافية الضرورية وعاملين مؤهلين في التخصصات المختلفة ، وتجهيزات وأدوات تكنولوجية متطورة. وأن تكون المواد التعليمية مصممة بالشكل الذي يسمح بالتعلم الفردي.

– تخطيط وإعداد المادة العلمية بحيث تكون مصممة تصميما جيدا من الناحية التربوية.

–استخدام الوسائل الفنية والتكنولوجية المتطورة مثل الكلمة المطبوعة، أو المسجلة على شريط كاسيت أو المسجلة على شريط فيديو أو على ديسك كمبيوتر، وذلك للربط بين الأستاذ والطالب وتوصيل المادة العلمية إلى هذا الأخير.

– إقامة وسيلة اتصال ذات طريق مزدوج بين الأستاذ والطالب بالشكل الذي يؤدي إلى استفادة الطالب أو تمكينه من أخذ المبادرة في الحوار مع الأستاذ.

– إنشاء شبكة تعليمية ترتبط بالألياف الضوئية وذلك باستخدام مؤتمرات الحاسوب وباستخدام نظام التليفونات.

– استخدام الإذاعة التفاعلية في المناطق النائية والريفية.

– التنسيق مع القنوات الإذاعية والتلفزيونية لإنتاج وبث البرامج التعليمية.

– التنسيق مع الدول الأجنبية والمنظمات الدولية في مجال تكنولوجيا التعليم. (**سعفان وسعيد، 2002: 125**).

14–8 الاتجاه القائم على مدخل العلوم – التقنية – المجتمع:

ظهر هذا الاتجاه في الثمانينات من القرن العشرين ويعتبر من أحدث المداخل في برامج تدريب المعلمين. حيث ذكر (Low,1984) أن هناك (140) مقررا دراسيا تدرس في أكثر من (100) معهد من معاهد المرحلة الثالثة في بريطانيا تستخدم هذا المدخل، كما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من ألف مقرر وبرنامج مماثل حتى نهاية عام1984، ويهدف إلى إعداد الطلاب المعلمين فقط كمواطنين يمكنهم الحياة في علم متطور تقنيا، بل كقادة في المجتمع يسهمون في بناء أجيال المستقبل من خلال المؤسسات التعليمية بمقومات التطور العلمي ومحو الأمية. (**الأزرق، 2000: 224**). وعقدت الكثير من الندوات والمؤتمرات (مؤتمر تعليم العلوم والتقنية والحاجات البشرية في بريطانيا) حول تحديد أهم القضايا والموضوعات العالمية التي تشغل اهتمامات الإنسان والمرتبطة بالعلم والتقنية. ومن الدراسات التي اهتمت بهذا المدخل فكانت دراسة بايبي (BYBEE,1988) ودراسة **مايرز** (MAYRS,1990)، ودراسة اوسوري (OSURI,1989) ودراسة ريتشارد (RICHARD,1984) من مبدأ توثيق العلاقة بين العلوم المعاصرة والتقنيات المستحدثة من ناحية (STS) وقضايا المجتمع ومشكلاته من ناحية أخرى، وذلك عن طريق تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات وأساليب التفكير العلمي لدى المعلمين. وتبنى البرامج القائمة على مدخل العلوم والتقنية والمجتمع على معايير خاصة باكتساب المعرفة العلمية والتقنية من خلال دراسة الأمور الحياتية وقضايا المجتمع المعاصر، ومعايير خاصة بالاستخدام الفعال للمهارات التي تعتمد على الاستقصاء العلمي والتقني والمشاركة في جمع المعلومات وحل المشكلات .ومعايير خاصة بتطوير القيم والأفكار ذات الارتباط بالعلم والتقنية وعلاقتهما بالمجتمع وذلك من خلال دراسة القضايا المحلية. (**جبرائيل، 1986: 48**).

14-9 الاتجاه القائم على أساس استخدام النماذج:

ويصنف تحت هذا الاتجاه النماذج الآتية:

أ-النموذج التنموي: ينظر هذا الاتجاه لعملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة تتواصل طوال حياته المهنية، وبالتالي فهذا النموذج يؤكد على النمو المستمر لخبرات الطالب/ المعلم، بمعدل منتظم ومستمر ابتداء من مرحلة الإعداد الأولي قبل الخدمة حتى إتمام هذه المرحلة وحصول المعلم على الشهادة العلمية التي تسمح له بمزاولة التدريس. رغم أن بعض الباحثين يرون أن المعلمين يبلغون أقصى فعاليتهم المهنية بعد فترة ما بين (5-8) سنوات من الخبرة وأنهم بعد انقضاء هذه الفترة يبدؤون في الرتابة والملل والتطلع على مغادرة التعليم. لذلك ينبغي أن يكون هناك تكامل واستمرارية في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها من خلال مفهوم جديد هو الإعداد المستمر، بما يعدهم لتحمل مسؤولياتهم المهنية كاملة، وبرنامج الإعداد المستمر يتضمن مجالات متعددة منها التعليم العام لتنمية العقل وأساليب منهجية لاكتساب المعرفة وتطبيقها مهنيا ونظريات التعلم عند الإنسان والدراسات الإكلينيكية. (**عبد الرزاق، 2003: 253**).

إن تنمية المعلم مهنيا أثناء ممارسته للمهنة، من خلال تكوينه وإعداده المستمر يساعد في تخطي النقائص التي قد تحدث أثناء التكوين الأولي قبل الالتحاق بالتدريس، كما أنها تساعد على تحسين كفاءة المعلم وإنتاجيته المهنية من خلال التجديد الذي يبعد الرتابة والملل التي قد تصيب المعلم بعد سنوات معينة من ممارسته لمهنة التعليم، وينبغي أن يهدف الإعداد المستمر إلى اطلاع المعلم على المستجدات التربوية ونتائج الأبحاث والدراسات في مديدان التعليم، والتكنولوجيات الحديثة واستخداماتها في مجال التربية والفلسفات والتيارات التربوية والفكرية والثقافية وتوقعات المجتمع ومطالب قطاعات العمل والإنتاج والمناهج الجديدة والنظريات المستحدثة (**فارعة، 1987: 11**).

ب-النموذج السلوكي: يعتمد هذا النموذج على مفهوم السلوك والأداء القابل للملاحظة والقياس، وبالتالي فالمطلوب هو إتقان المهارات في ضوء الأداء والممارسة الفعلية لها، وفي ظل هذا النموذج تعتبر عملية التدريس عملية تتضمن مجموعة من المهارات التقنية، ويقوم برنامج الإعداد على أساس العلاقة بين الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي من ناحية وكل من عملية إعداد المعلم وبرامج التعليم الأساسية من ناحية أخرى. (**عبد الرزاق، 2003: 253**). والنموذج السلوكي في إعداد المعلم يقوم على أساس تحديد أهداف سلوكية في برامج الإعداد من خلال مواد دراسية معينة والتدريب على مهارات وقدرات وخبرات متعددة يحتويها برنامج إعداد المعلم. فالسلوك الذي يقوم به المعلم أثناء الممارسة الفعلية لمهنة التدريس داخل الصف ينبغي أن يكون

صورة مجسمة وحقيقية للمهارات والمعلومات التي اكتسبها وتدرب على القيام بها خلال مرحلة الإعداد. (**الأغبري، 1990: 219**).

ج–النموذج الإنساني: يقوم هذا النموذج على أساس الاهتمام بالتعليم الفردي والاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة في هذا المجال، وإقامة برامج إعداد المعلم على أساس تكامل الموضوعات الدراسية في ضوء عملية التدريس كفن. يهدف هذا النموذج إلى جعل التعليم عملية ذات بعد إنساني واجتماعي قائمة على علاقات التفاهم والتعاون بين الأفراد، بحيث يشعر الطالب بأنه شخصية ذات كيان لها رأيها الخاص وحريتها مكفولة؛ وله الدور والأخير في عملية اختيار ما يتعلمه في الوقت الذي يريد إلا إذا كان في ذلك ما لا يحقق الأهداف المطلوبة. ويأخذ هذا النموذج أشكالا متعددة أهمها: التعلم الذاتي والتعليم المفتوح والجامعة المفتوحة والتعليم عن بعد والتدريس المصغر.

د–النموذج الإنساني/ السلوكي: يقوم هذا النموذج على أساس الدمج والتكامل، بين ضرورة التدريب على المهارات النوعية والأداء الجيد وبين التسليم بوجود خصائص وحاجات للنوع الإنساني على المستوى الفردي والمستوى الجماعي. (**عبد الرازق، 2003: 264**). وتأخذ برامج الإعداد وفق هذا النموذج في الاعتبار ما يلي:

– إعداد الأهداف السلوكية لكل هذه البرامج؛ وذلك يصبح في الإمكان تصميم بيئة ايجابية للتعلم.

– تغيير سلوك المعلم واتجاهاته ومهاراته النوعية؛ بقصد تحسين العلاقات الإنسانية في الوسط التعليمي أو تنمية القدرة على الابتكار لديه أو تقبل مهنة التعليم.

– ضرورة التكامل بين الجوانب الثلاثة لإعداد المعلم (التخصصي، الثقافي والمهني).

– المرونة والقابلية للتدخل التربوي المجدد في برامجه ومواده ووسائطه.

– التطبيق الميداني والمزج والتكامل بين المعرفة النظرية وبين الممارسة اليومية للمتدرب والتطوير السريع لقدرات المتدرب على التعلم الذاتي. (**الأغبري، 1990: 231**).

15–أنواع التكوين:

إن تكوين المعلمين يتخذ صورا وأنواعا مختلفة تتباين في الأسلوب والهدف حسب المواقف التكوينية المحددة. وتتم في مراحل ثلاث متلاحقة، ومتكاملة، وهي:

أ–التكوين الأولي:

إن التكوين الأولي هو ضروري جدا حيث يزود الطالب المتربص قبل مزاولة وظيفته بمهارات متخصصة، ومواد مهنية، وتداريب ميدانية. وذلك من أجل تحسين مستوى الموظف، وتوعيته، وإعداده لممارسة الوظيفة.

ويتم هذا التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ومراكز التكوين، وفي الجامعات أيضا. وتدوم مدة التكوين الأولي بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني سنتين بصفة عامة، حيث يتلقى خلالها الطالب تكوينا معرفيا، ومهنيا. وأن يركز على الجانب المعرفي في السنة الأولى من التكوين. بينما يعنى بالجانب المهني، والتطبيقي خلال السنة الثانية مدعمة بتدريب ميداني. وفي هذا الصدد يقول (**أورلسان،2000**) :"وفي الحقيقة قد حرصت الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولي، حيث وضعت إمكانيات مادية هائلة لإنجاح العملية التكوينية، وعملت على اختيار العناصر الجيدة، وقامت بإعداد برامج تكوين متنوعة سواء ما يتعلق بالتكوين المغلق أو التناوبي" (**أورلسان، 2000 :280**). ويمكن القول:" بأن مدة السنوات التي يستغرقها إعداد المدرس خلال تكوينه الأولي لا يمكن أن ينمي قدراته المهنية إلى أقصاها بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال ممارسة العملية التعليمية، لأن الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمعلم إلا مجرد الأسس التي تساعده على الانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم ".(**المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998 : 25**).

كما يجب الإشارة إلى أن التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة بمختلف أطوارهم، أصبح يتم في المدارس العليا للأساتذة التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كما أن مدة التكوين الأولي تغيرت حيث أصبحت مدته ثلاث سنوات (03) بالنسبة لأساتذة للتعليم الابتدائي، وأربع سنوات (04) بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط، وخمس سنوات (05) بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي. فهذه التغييرات في مكان ومدة التكوين الأولي هي نتيجة لسياسة تكوينية جديدة انتهجتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية، وهي تعتبر محطة من محطات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية التي تم تبنيها منذ السنة الدراسية 2004/2003.

ب–التكوين المتواصل:

يعتبر التكوين المتواصل امتدادا للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية، وهامة من مراحل تكوين المعلم، ومتممة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل، ويدوم هذا التكوين حتى الترسيم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحدة. وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيقه في المنظومة التربوية الجزائرية ابتداء من السنة الدراسية 1975/1974. (**بوسعدة، 2011: 303**)

ج–التكوين أثناء الخدمة:

إذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا، لأن مهنة التدريس تتطور فيها التقنيات والمعارف، وتتغير فيها المناهج بشكل سريع،

ويعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا. ويشير حداد وآخرون(1977) أنه هو "تكوين يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد وهو يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، والتربصات وغيرها." ويهدف إلى ما يلي:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.
- تحضير المدرس للتغييرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.

فمن خلال ما تقدم يمكن الإشارة إلى أن في عمليات التكوين أثناء الخدمة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- أن يكون التكوين مستمرا بحيث يكون المدرس مطلعا دوما على تطور النظام التربوي وعلى المستجدات، وعلى التقدم الذي يتحقق فيه.
- أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرسين على اختلاف أسلاكهم، ومستوياتهم، والإداريين، والمشرفين التربويين.

-أن يشترك هؤلاء العاملين في ميدان التربية، والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات المدرسين أنفسهم حتى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحيوية، وحماس. أما وسائل هذا النوع من التكوين فهي كما يلي:

1-مدير المدرسة: يمكن للمعلم المتدرب أن يستفيد كثيرا إذا عمل مع مدير حكيم متطور، ومجرب، وإذا كان المدير عكس ذلك، فإن تصرفه يجعل المعلمين الجدد يتقاعسون، ويحل الفتور محل الحماسة في عملهم، ويتخلون تدريجيا عن التطور، وتقتل فيهم روح المبادرة، والإبداع، وهناك أسلوبان أساسيان، يعتمدهما المدير في تكوين المدرسين:

أ-الأساليب الفردية: كالزيارات الصفية، والاجتماعات الملحقة بها، والمقابلة الفردية.

ب-الأساليب الجماعية: كاجتماع هيئة المدرسين، والندوات التربوية التي تقدم خلالها دروس نموذجية، وتبادل الزيارات بين المدرسين تحت إشرافه.

2-المفتش: إن صورة المفتش الذي يزور المدرسة، وتشغل ذهنه أكثر ما تشغل الرغبة في تصيد الأخطاء التي تقع فيها الإدارة أو يقع فيها المعلمون، هذه الصورة يجب أن تختفي تماما من أذهان الجميع، وينبغي أن تكون زيارة المفتش كسبا حقيقيا للمدرسة، ولهيئة المعلمين، وأن تكون فرصة يستفيد منها المعلمون في التغلب على

ما يعترض عملهم من صعوبات، ويشعرون بعدها أنهم أحرزوا تحسنا ملموسا، بفضل ما استفادوا من خبرة المفتش الطويلة، وما استمعوا إليه من ملاحظات بناءة. وعلى هذا الشكل يكون جهاز التفتيش جهازا من أجهزة التكوين، بالإضافة إلى كونه جهاز متابعة وتقويم. (**بوسعدة،2011: 311–315**).

3–الملتقيات والندوات التربوية: إن حضور الملتقيات والندوات التربوية دليل على جدية المعلم، وعلى رغبته في التعليم، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات، وتناقش مختلف المشكلات التي يصادفها المعلمون في أعمالهم اليومية.

4–التكوين الذاتي: تعتبر صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر، وقد يشمل التكوين الذاتي عدة مفاهيم، ونظرا لتداخل العديد من المصطلحات، وهي التعليم الذاتي أو الدراسة المستقلة، أو التعليم بمساعدة الكمبيوتر، أو الثقافة الذاتية، عن طريق المطالعة، أو الاحتكاك بالغير. وقد تعتبر كل منها نظام متكامل في حد ذاته.

بينما يعرف **المركز الوطني للوثائق التربوية** (**1998: 26**) التكوين الذاتي على أنه: "هو مجهود فردي دائم، يعتمد على مجموعة من القدرات الذهنية للفرد بواسطة إرادته الخاصة فقط من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسه ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل تجديد معلوماته، وتحسين مستواه باستمرار. (**أورلسان، 2000: 283**).

16–تطور مسار منظومة تكوين المعلمين في الجزائر:

أدركت الجزائر منذ الاستقلال الأهمية القصوى لتكوين المعلمين والأساتذة، فبعد رحيل الاستعمار الفرنسي سنة1962، وجدت الجزائر نفسها في تلك الفترة أمام امتحان صعب يتمثل في ضرورة تأسيس منظومة تعليمية وطنية، في ظل انعدام الإمكانيات المادية المتمثلة في المباني والتجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية، وقلة الإمكانيات البشرية إن لم نقل انعدامها أيضا والمتمثلة في المعلمين والأساتذة الذين يشرفون على تعليم تلاميذ المدارس. بذلت الدولة الجزائرية في هذه المرحلة مجهودات معتبرة في مجال توظيف وتكوين المدرسين ومكونيهم للاستجابة للطلب المتعاظم للتمدرس بعد دمقرطته وتعميمه منذ الاستقلال إلى الآن.

فقد كانت تركت الاحتلال جد شحيحة إذ عد أنداك (19.908) مدرسا فقط في كل المستويات التعليمية منهم (70%) معلمون أجانب و(26%) جزائريون و(04%) من الموظفين الجدد من جميع المستويات. حتى وصلت اليوم وهي تعد (162.022)مدرسا في التعليم الابتدائي و(142362) أستاذا في التعليم المتوسط و(77278) أستاذا في التعليم الثانوي. فمنظومة تكوين المعلمين في الجزائر المستقلة مرة بعدة

مراحل، وتختلف هذه المراحل باختلاف السياسات التكوينية المتبناة، وباختلاف الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي كانت تمر بها البلاد في كل فترة من هذه الفترات، وتماشيا مع الأهداف المنتظرة من كل عملية إصلاح للمنظومة التربوية. وفيما يلي هذه المراحل بالتفصيل:

16-1 مرحلة سد الفراغ (1962-1971):

أدت مغادرة المعلمين الفرنسيين بصفة مكثفة إلى إحداث فراغ رهيب في المنظومة التعليمية غداة الاستقلال، خصوصا إذا علمنا أن الإقبال على التمدرس كان طوفانيا لتدارك سنين التجهيل الاستعماري. ولما كان لا بد من تغطية العجز الذي ميز هذه المرحلة، فقد كانت الضرورة تلح على التفكير في انتهاج سياسة تكوينية ترمي إلى تطوير تعداد موظفي القطاع، لا سيما مع وجود مدرسين تنقصهم الكفاءة الضرورية. فقد جابهت الدولة هذه المشكلة بالتوظيف الكمي للممرنين من حاملي شهادة التعليم الابتدائي(C.E.P) أو ذوي مستويات مختلفة منها الثالثة ثانوي، مساعدون لهم شهادة دراسات المرحلة الأولى من التعليم الإكمالي (B.E.P.C) أو مستوى السنة الأولى أو الثانية ثانوي. فاللجوء إلى توظيف هؤلاء الممرنين والمساعدين من دوي المستوى المحدود ودون إعداد أو تكوين مسبق، كان نتيجة لأسباب ظرفية أهمها الرحيل الجماعي للمعمرين والفراغ القصدي الذي تركوه، بالإضافة إلى العدد القليل جدا من الجزائريين الذين يتوفرون على تكوين يمكنهم من القيام بمهنة التعليم لذلك الكم الهائل من الأطفال الذين هم في سن التمدرس، حيث بلغ عدد التلاميذ المسجلين عام 1962- 1963 (777636) وفي العام الدراسي 1965- 1966 بلغ عدد المسجلين (1332203)، فأمام هذا العدد الهائل من الملتحقين بمقاعد الدراسة، كان لزاما على السلطات أن توفر (38672) معلما.(**زرهوني، 1992: 22**).

أما بخصوص أنماط التكوين التي كانت سائدة في هذه المرحلة، فيمكننا تمييز نمطين وهذا قبل الانتشار الكلي للمعاهد التكنولوجية للتربية والمدارس العليا للأساتذة، ويتمثل النمط الأول في التكوين الاستثنائي الذي تم التركيز فيه على الرفع من مستوى الممرنين الثقافي والمهني، وتحضيرهم للحصول على شهادة التعليم العام(B.E.G)، فلأجل ذلك أنشأت الدولة مؤسسات مختلفة للقيام بمهمة التكوين وتحسين المستوى للمرنين منها مراكز التكوين الثقافي والمهني التي أنشأت بموجب المرسوم مؤرخ في 6 أكتوبر1964. (**حديد،2009: 142**). بالإضافة إلى مراكز التحسين التي كانت تتولى مهمة تكوين الممرنين المنتدبين لمدة سنة والحاصلين على مستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط سابقا، وذلك لتحضيرهم للحصول على شهادة الثقافة العامة والمهنية. فارتفع عدد دور المعلمين من ستة(6) إلى واحد وعشرين (21) دارا سنة (1969-1970). مما سمح

بتحسين نوعية التكوين نسبيا. إلا أن الحاجة إلى التوظيف ما زالت ملحة مما اضطر للجوء إلى التعاون الأجنبي من الدول العربية والدول الصديقة فغطى هذا التعاون نسبة (36%).

وما ميز هذه المرحلة كذلك إنشاء مراكز التنشيط التي كانت تتولى مهمة تدريب الممرنين وإخضاعهم إلى تكوين معرفي أكاديمي، فيما يخصص نصف يوم من كل أسبوع لتدريب ميداني تطبيقي تحت مسؤولية معلم مطبق، وكانت هذه المراكز مدعمة من اليونيسيف (UNICEF) خاصة من ناحية توفير الوسائل التعليمية، فبلغ عددها في الموسم الدراسي 1973-1974 عشرون (20) مركزا. (**تيلوين، 1997**: **152**).

كما ركز القائمون على التكوين في هذه المرحلة على التكوين المهني المحض من خلال التربصات القصيرة المدى التي كانت تدوم من (15) يوما إلى شهر، بهدف تنمية الكفاءة الأدائية للمدرسين، أين كان يتم التركيز فيها على تنمية القدرات المهارية للمعلم، وأول تربص نظم في الجزائر كان في الموسم الدراسي 1962-1963 لفائدة (300) معلم تم انتقاؤهم من بين (500) على المستوى الوطني. (**حديد، 2009**: **142**).

وبخصوص تكوين هذا النوع من المعلمين (ممرنين، مساعدين) في هذه الفترة يضيف قائلا تيلوين: "إن ما يهمنا في كل هذا هنا هو أن الجزائر غداة الاستقلال وجدت نفسها أمام وضعية جد صعبة تمثلت على الخصوص في ندرة المعلمين القادرين على التدريس وندرة المرافق التعليمية، ومقابل ذلك رغبة عارمة لدى المواطنين في الاستفادة من ثمن الحرية، أي على الأقل تعليم أبنائهم في مدارس جزائرية. فالوضع إذن استثنائي وصعب، وبالتالي كانت الحلول استثنائية، إلا أنها لم تكن جديدة بل عادة بمقتضاها ومن جديد بعض الحلول التي لجاء إليها الاستعمار الفرنسي كخلق سلكي الممرنين والمساعدين. (**تيليوين، 2002**: **216**).

أما التكوين العادي للمعلمين فكان يتم في دور المعلمين (Ecoles Normales D'instituteurs) الذي كان عددها غداة الاستقلال ست (06) مدارس عليا، ومع صدور قانون64/230 الذي ينص على ضرورة إنشاء (30) مدرسة عليا للمعلمين، شرعت السلطات في إنشاء عدد كبير منها إلى أن بلغ عددها في السنة الدراسية 1970/1969 واحد وعشرون (21) دار عليا للمعلمين. (**حديد، 2009**: **143**).

وبالرغم من اتسام هذه الفترة بعدم الاستقرار وقلة الموارد والوضعية المزرية للاقتصاد والظروف الاجتماعية، إلا أن كانت هناك إرادة سياسية واجتماعية لتحدي الصعاب وتجاوز هذه المرحلة. ومن أجل ذلك وضع القائمون على التربية والتكوين في الجزائر برامج تعليمية تتماشى وهوية المجتمع، فتم تنصيب ثلاث لجان ويتعلق الأمر باللجنة العليا للإصلاح بتاريخ 1962/12/15، اللجنة الوطنية للمواقيت والبرامج، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 1969. وفيما يتعلق بالتكوين عن بعد فقد استمرت مراكز التكوين الثقافي

والمهني في العمل ونابت عن المركز الوطني لتعميم التعليم الذي تم انشاؤه بمقتضى المرسوم 37/69 المؤرخ في 1969/05/22.

جدول(04) يبين عدد المتخرجين بعد التكوين الأولي من دور المعلمين من 1963 إلى 1970.

ملمح التكوين	معلمون (Instituteurs)			مساعدون (Instructeurs)			المجموع
سنوات التخرج	لغة عربية	لغة فرنسية	المجموع	لغة عربية	لغة فرنسية	المجموع	العام
1963	00	98	98	00	00	00	98
1964	00	95	95	00	00	00	95
1965	00	105	105	00	00	00	105
1966	00	123	123	203	194	397	520
1967	00	132	132	224	295	519	651
1968	60	113	173	360	440	800	973
1969	55	119	174	495	705	1200	1374
1970	54	47	101	510	779	1289	1390
المجموع	**169**	**832**	**1001**	**1792**	**2413**	**4205**	**5206**

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 10)

هذا الجدول بين لنا عدد المعلمين والمساعدين المتخرجين بعد التكوين الأولي من دور المعلمين (Ecoles Normales) من 1963 إلى 1970. فنلاحظ خلال فترة 1963 – 1967 لا يوجد أي متكون تحت نمط معلم اللغة العربية، لأنه لا يوجد في هذه الفترة معلمين ذوي مؤهلات مقبولة. كما نلاحظ أن عدد المساعدين كان أكثر من المعلمين خلال هذه الفترة.

16-2 مرحلة تأسيس الجهاز التكويني (1971-1980):

لقد سطر المخطط الرباعي الأول (1970-1973) للجهاز الوطني لتكوين المعلمين أهدافا جديدة، نظرا لضرورة تلبية الحاجات من حيث الكم الناتجة عن تزايد تعداد التلاميذ، فلم يكن هناك بد للجهاز التكويني من تحضير مدرسين ذوي ملامح وتخصصات جديدة. وقد عوضت المعاهد التكنولوجية للتربية دور المعلمين السابقة الذكر. ونظرا لعدم تغطية كل المناصب الشاغرة من طرف خريجي المؤسسات التكوينية تم اللجوء إلى الاستخلاف والتعاقد على أن يتم تكوينهم للتحكم في الممارسة البيداغوجية عن طريق الملتقيات التكوينية والجامعات الصيفية التي كانت تنظم سنويا لهذا الغرض.

وبخصوص هذا المخطط الرباعي الأول (1970-1973) يضيف تيلوين قائلا:" كان يتوقع زوال هذا السلك من المعلمين (الممرنين) في سنة (1973) وذلك عبر ترقية البعض واستبدال الضعاف منهم. إلا أن هذا

التوقع الرسمي لم يتحقق، وظل توظيف أعداد أخرى من هؤلاء ساري المفعول في بعض المقاطعات. ولقد كان يشكل الممرنون نسبة (37.52%) من مجموع المعلمين في سنة (1970)، بينما كانت نسبتهم في سنة (1962) تصل (50.20%). ولم ينته هذا السلك فعليا إلا في سنة (1982)، أي بتأخر دام عشر سنوات. (**تيلوين، 2001**: **216،217**). وعليه فقد بقي منتوج التكوين غير كافيا لتغطية الحاجات من حيث التأطير الذي عرف تزايدا معتبرا نتيجة لتزايد عدد المتمدرسين، وهذا بالرغم من فتح مدارس عليا للأساتذة جديدة وإضافتها إلى الهياكل الموجودة آنذاك.

فلما كانت الحاجة كبيرة إلى توظيف المدرسين للعوامل المذكورة سابقا، وإلى جانب تبني الجزائر لسياسة التعليم للجميع، فقد تم التخطيط لسد عجز قدر بخمسة وعشرون ألف (25000) معلم ابتدائي وسبع ألاف (7000) أستاذ التعليم المتوسط وألفين (2000) أستاذ التعليم الثانوي، كان لابد من سياسة تؤول إلى بذل الجهود خاصة تلك المتعلقة بجزأرة الإطارات. وقد نتج عن تطبيق هذه السياسة عدة نتائج كان من أهمها:

– استبدال دور المعلمين بالمعاهد التكنولوجية للتربية بمقتضى المرسوم رقم 115/70 المؤرخ 1970/08/01. للتكفل بمهمة التكوين لتغطية الحاجات الملحة من المدرسين، حيث ستتكفل بتكوين معلمين مساعدين من الذين لهم مستوى السنة الرابعة متوسط ومعلمين من مستوى السنة الثالثة ثانوي لمدة سنة واحدة.

– إلغاء شرط شهادة البكالوريا للتسجيل بالمدارس العليا للأساتذة.

– تحديد مدة التكوين في المدارس العليا للأساتذة بثلاث سنوات (03).

– البدء بتعريب لغة التكوين لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي المتخصصين في المواد العلمية وتوسيعه تدريجيا.

– إحداث أسلاك اساتذة التعليم المتوسط يخضعون لبرنامج تكويني في المعاهد التكنولوجية للتربية.

فيما يتعلق بأنواع المعلمين الذي سيتكفل بتكوينهم المعاهد التكنولوجية للتربية فيقول تركي "يحدد المخطط الرباعي الثاني (1974-1977) أنواع المعلمين في المدرسة الأساسية بثلاث أنواع طبقا لأسلاك المعلمين في السلم التعليمي وهم:

أولا–المساعدون: هم الذين لا يعرفون إلا اللغة العربية، وسوف يقومون بتعليم اللغة الوطنية (اللغة العربية) خلال السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، وهؤلاء المساعدون يتم تكوينهم تربويا خلال سنة واحدة في المعاهد التكنولوجية بعد حصولهم على شهادة التعليم المتوسط (الأهلية).

ثانيا–المعلمون: ويكلف هؤلاء بالتدريس في السنوات الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ويستحسن فيهم أن يكونوا من مزدوجي اللغة مع إتقانهم اللغة العربية التي يعلمون الأطفال بواسطتها، أما عملية تكوينهم فسوف تتم في المعاهد التكنولوجية لمدة ثلاث سنوات بعد حصولهم على شهادة التعليم المتوسط (الأهلية).

ثالثا–أساتذة التعليم المتوسط: يشترط فيهم أن يكونوا من حملة شهادة البكالوريا مع سنة أو سنتين تكوين في المعاهد التكنولوجية للتعليم المتوسط الموجودة بالعاصمة، وهران، قسنطينة، كما يشترط فيهم التخصص في تدريس مجموعة معينة من المواد العلمية والتقنية مثل الرياضيات، العلوم، المواد الاجتماعية، الاقتصاد، التدبير المنزلي بالنسبة للبنات، اللغات الحية، الأدب، إلى آخره. وهؤلاء الأساتذة يكلفون بالتدريس في المرحلة الثانية من المدرسة الأساسية التي تستغرق ثلاث سنوات (التعليم المتوسط). (**تركي، 1990**: **112**).

أما بخصوص مدة التكوين بهذه المعاهد التكنولوجية للتربية فيعلق تيلوين قائلا: "ومهما تكن التسمية فإن الاقتناع بقصر المدة لدى الأوساط الرسمية كان موجودا ومنذ البداية، إلا أن المضي في تطبيقها تواصل تحت مبرر الوضع الاستثنائي والحاجة الماسة للمعلمين، مع التعبير عن الرغبة في تمديد مدة التكوين لتصبح سنتين بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية. إلا أن هذا كذلك لم ينفذ وطال الانتظار حتى السنة الدراسية 1994/1993. حيث وبدون سابق انذار وصلت إلى المعاهد التكنولوجية برامج جديدة لتمدد بمقتضاها مدة التكوين بسنة واحدة، بالرغم من أن البرنامج الرسمي كان يحمل في غلافه الخارجي تاريخ (أفريل 1991)، وهذا يعني أنه منذ الانتهاء من الإعداد إلى التطبيق مرت سنتان كاملتان، طبق بعدهما بحذافيره وبدون أدنى تغيير، أو تعديل أو استشارة جديدة متخصصة". (**تيلوين، 2001**: **218،219**). كما عرفت هذه المرحلة صدور نصين قانونيين في مجال تاريخ التربية بالجزائر ويتعلق الأمر بمشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974، الأمرية 76-71 بتاريخ 1976-04-16.

جدول(05) يبين عدد المتكونين من المساعدين والمدرسين في المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1970– 1980)

السنوات التكوينية	عدد المعاهد	الفئات			المجموع
		مساعدون	مدرسون	أستاذ المتوسط	
1971–1970	26	3698	995	575	5268
1973–1972	26	5002	606	1520	7128
1977–1976	36	5424	2806	2966	11196
1980–1979	36+6ملحقات	2237	3823	6155	12215

(**المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011**: **11**)

هذا الجدول يوضح لنا تطور عدد المتكونين في المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1970-1980). فنلاحظ أن هناك ثلاث أنماط من المتكونين: المساعد، المدرس، أستاذ التعليم المتوسط، كما نلاحظ أيضا أن عددهم في ازدياد، فقفز هذا العدد من (5268) خلال السنة الدراسية 1970-1971 إلى (12215) خلال السنة الدراسية 1979-1980، وهذا يدل على الاهتمام بالتكوين الأولي خلال هذه المرحلة.

جدول (06) يبين تطور عدد المؤطرين (المدرسين) مابين سنة 1970-1980.

السنوات	مدرسو التعليم الابتدائي		المجموع
	الجزائريون	الأجانب	
1971-1970	38162	5494	43656
1980 -1979	84890	609	85499
مدرسو التعليم المتوسط			
1971-1970	3935	3952	7887
1980 -1979	26778	2777	29555
مدرسو التعليم الثانوي			
1971-1970	1289	2759	4048
1980 -1979	4994	4371	9365

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 12)

هذا الجدول بين تطور عدد الأساتذة لمختلف الأطوار خلال الفترة (1970-1980)، فنلاحظ أن عددهم كان في ازدياد مستمر وبشكل متسارع، وهذا نتيجة لتطور تعداد المتمدرسين خلال هذه الفترة نتيجة تعميم ومجانية التعليم.

جدول(07) يبين عدد المعلمين والمساعدين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية من التكوين الأولي خلال الفترة (1971-1980).

ملمح التكوين	معلمون		مساعدون		المجموع
السنوات	لغة عربية	لغة فرنسية	لغة عربية	لغة فرنسية	
1971	86	274	1524	1089	2973
1972	287	524	2335	321	3467
1973	239	188	3149	803	4379
1974	16	00	3144	64	3224
1975	352	90	2531	276	3249
1976	54	18	3883	78	4033
1977	2513	35	2351	771	5670

1978	1926	558	2811	941	6236
1979	2103	921	1869	1123	6016
1980	3346	00	2677	00	6023
المجموع	**10922**	**2608**	**26274**	**5466**	**45270**

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 12)

هذا الجدول يميز لنا نوعين من المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية من التكوين الأولي خلال الفترة (1971-1980)، فنلاحظ أن عدد المساعدين كان أكثر من المعلمين، سواء باللغة الفرنسية أو اللغة العربية. وهذا يدل على العدد القليل من المعلمين ذوي المستوى المقبول للالتحاق بمهنة التعليم خلال هذه الفترة.

جدول(08) يبين تطور تعداد المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1970–1980).

السنة	التعداد
1970	22
1971	22
1972	26
1973	26
1974	26
1975	26
1976	29
1977	36
1978	36
1979	40
1980	40

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 13)

هذا الجدول يبين تطور تعداد المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1970-1980)، وهي الفترة التي بدأ فيها ظهور هذا النوع من المؤسسات التكوينية، فنلاحظ التزايد في أعدادها من سنة (1971) حيث كانت (22)، ارتفعت إلى (26) منذ سنة (1972)، ثم إلى (29) معهدا خلال سنة (1976)، ثم (36) معهدا حتى سنة (1978)، ثم قفز هذا العدد إلى أربعون معهدا سنة (1980)، وهذا يدل على اهتمام القائمين على منظومة التكوين بهذه المعاهد خلال هذه الفترة.

أما الحديث عن التكوين أثناء الخدمة بمستوييه التكوين المتواصل والتكوين المستمر خلال هذه المرحلة، لم يظهر سوى ابتداء من سنة (1975)، إذ ورد بشأنه مايلي:" رفعا لكل التباس وإجابة عن التساؤلات، وتوضيحا لوجهة نظر مديرية التكوين والتربية الممنوحة خارج المدرسة، قد تعرضنا في منشورنا 7-1975إلى تعريف المصطلحات المتعلقة بالتكوين الأولي والتكوين المتواصل والتكوين المستمر". (**تيلوين، 2001: 217**). من خلال هذا نستنتج أن قبل هذه الفترة ظلت الأمور غامضة ولم تظهر أي سياسة موحدة لتكوين المعلمين في الجزائر، وأن أول برنامج رسمي للتكوين المنظم ظهرت بوادره الأولى ابتداء من سنة (1973).

16-3 مرحلة تعزيز الهياكل القاعدية للتكوين (1980-1990):

اتسمت هذه المرحلة بعدة تغيرات على مستوى قطاع التربية، ففيها تم تقييم النظام التربوي، وعلى إثر ذلك صدرت وثيقة للجنة المركزية دورة 21-22 جوان 1988، وجاء في توصياتها ما تعلق بالتكوين مايلي:

- تجديد معارف المعلمين والأساتذة وتحسينها باستمرار وإعادة النظر في تكوين هذا السلك وتنظيم العمل بما يضمن النوعية والارتقاء في المستوى.
- توسيع قدرات المدارس العليا للأساتذة وتعزيز دورها لتوفير الأعداد الكافية من الأساتذة خاصة المتخصصين في المواد العلمية والتقنية.

وقد تم من خلال المخطط الخماسي الأول 1980-1984 تعزيز الهياكل القاعدية، وتنصيب المدرسة الأساسية وامتداداتها في التعليم الثانوي، وما أعقبه من توظيف للمدرسين وتمديد إلزامية التمدرس من ست (06) سنوات إلى ستة عشر سنة (16)، مما نتج عنها وجوب دعم إضافي في المدرسين. وبالتالي تمت استفادة (44500) معلما جديدا للتعليم الابتدائي من دورات تكوينية أدت إلى تحول إيجابي في هيكلة الأسلاك. كما ساهم المركز الوطني لتعميم التعليم (المركز الوطني للتعليم والتكوين عن بعد حاليا) في ضمان التكوين عن بعد، الذي استهدف تكوين المدرسين الموظفين قصد الترقية. فتم تكوين (12.720) مدرسا سنة 1983-1984 و(8932) مدرسا سنة 1990-1991.

من بين القرارات التي اتخذتها الدولة والتي تهدف إلى الرفع من نوعية التكوين المقدم للمعلمين، حيث قررت تكوين الممرنين في ورشات صيفية من أجل ترقيتهم إلى سلك المعلمين، وإزالة هذا السلك نهائيا، كما اتخذت قرار بتمديد فترة تكوين الأساتذة في الطور الثالث من سنة واحدة إلى سنتين، وتمديد فترة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من ثلاث سنوات إلى أربعة. (**المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 14**)

جدول (09) يبين تعداد معلمي المدرسة الأساسية المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية بعد التكوين الأولي خلال الفترة (1981–1990).

ملمح التكوين	معلمو المدرسة الأساسية						مجموع المتخرجين
	المستوى3(معلم سابقا)		المستوى2(مساعد سابقا)		معلم متخصص		
سنة التخرج	ل.عربية	ل.فرنسية	ل.عربية	ل.فرنسية	ت.مكيف	ت.تحضيري	
1981	2865	1092	1659	558	00	00	6174
1982	3598	648	1511	264	35	00	6056
1983	4477	490	2348	87	30	00	7432
1984	4406	447	1903	124	30	00	6910
1985	4518	510	2095	205	10	00	7338
1986	3639	454	1528	125	20	00	5766
1987	3803	469	886	41	10	00	5209
1988	2515	427	250	127	10	00	3329
1989	4090	962	00	00	00	00	5052
1990	3171	667	00	00	00	08	3846
المجموع	**37082**	**6166**	**12180**	**1531**	**145**	**08**	**57112**

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 15)

من خلال الأعداد المدونة في الجدول نلاحظ أن المعاهد التكنولوجية خلال هذه الفترة (1981–1990) كانت تخرج ثلاث أنواع من المعلمين، معلم متخصص، المستوى2(مساعد سابقا)، المستوى3(معلم سابقا). كما نلاحظ تكوين نوع جديد من المعلمين وهو معلم متخصص في التعليم المكيف والتعليم التحضيري.

جدول (10) يبين تطور تعداد المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1981–1989).

السنة	التعداد
1981	45
1982	45
1983	48
1984	52
1985	61
1986	61
1987	61
1988	57
1989	57

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 15)

هذا الجدول يوضح لنا تطور تعداد المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1981-1989)، فنلاحظ الارتفاع الملحوظ في عددها فمن (45) معهدا سنة (1981) قفز هذا العدد إلى اثنان وخمسون(52)، ثم واحد وستون(61) معهدا حتى سنة (1987)، ولكن هذا العدد بدأ في التراجع منذ سنة (1988) فأصبح سبع وخمسون (57) معهدا.

16-4 مرحلة التحولات (1990-2000):

سميت هذه المرحلة بمرحلة التحولات لأن الجزائر في هذه الفترة شهدت تحولات كبيرة، فعلى المستوى السياسي، حيث انتقلت من سياسة الحزب الواحد إلى التعددية الحزبية، بالإضافة إلى التحولات الاقتصادية وطغيان نظام الرأس مال. ولمسايرة هذه الاوضاع الجديدة تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي في 1989/01/15 التي كان من أهم توصياتها: اعتماد المقاربة بالأهداف بدل من المقاربة بالمضامين، واعتماد منطق التكوين بدلا من التعليم والتعلم.

لقد شهدت هذه الفترة تراجع عروض التكوين الأولي وانعدام استراتيجية فعالة ومنسجمة للتكوين أثناء الخدمة أدت إلى انخفاض في عدد المعاهد التكنولوجية للتربية، التي حولت إما لثانويات أو وضعت تحت تصرف وزارة التعليم العالي، كما تم إغلاق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية. كما شهدت توظيف حاملي شهادة الليسانس للتدريس في الطورين الأول والثاني، وكذا في الطور الثالث. فمع بروز احتياجات جديدة للمجتمع نتيجة للتحولات السياسية (التعددية الحزبية) والاقتصادية للبلاد، كان لابد من إجراء إصلاحات تربوية شاملة للمنظومة التربوية، التي لا تتم إلا بضمان تكوين نوعي للمعلمين وتحسين نوعية التعليم والأداء التربوي. كما تم تنصيب خلال هذه الفترة "المجلس الأعلى للتربية" بموجب مرسوم رئاسي رقم 101/96 المؤرخ في 11 مارس 1996، إلا أنه قبل التبني الرسمي لوثيقته النهائية تم حله. ومن بين ما جاء في وثيقة هذا المجلس: هو أن (80%) من(325000) مدرس (تعليم أساسي وثانوي) يقل سنهم عن الأربعون (40) سنة، (17%) فقط منهم يحمل شهادة جامعية، ويحتاج (50%) منهم على الأقل إلى تكوين أو تحسين المستوى. تقدر الحاجيات إلى المدرسين في الفترة الممتدة ما بين 1999-2007 بحوالي (26400) مدرس منهم (20600) للتعليم الأساسي و(5800) للتعليم الثانوي. وفيما يخص مراكز تكوين المكونين كان عددها سنة (1962) ستة (06)، ارتفع إلى (61) معهدا تكنولوجيا للتربية في(1985)، ثم انخفض إلى (29) معهدا في سنة 1998. (**تيلوين، 2001: 220**).

ومن بين الأجهزة المتعلقة بالتكوين التي برزت في هذه المرحلة، هو الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة تم الإعلان عنه خلال سنة (1998) (تم توقيفه بعد سنة ونصف من الشروع في إنجازه، رغم أنه كان مخطط له أن ينفذ خلال خمس05 سنوات)، فهذا الأخير بدوره يقوم بإعداد مشاريع مخططات محتويات التكوين، تتكفل بتنفيذها المعاهد التكنولوجية المتخصصة، ويتم هذا خلال الموسم الدراسي 2000/1999، وهذه المخططات تهم جميع المكونين، وخاصة معلمي المدرسة الأساسية. ويتكون هذا الجهاز الدائم للتكوين من لجان متخصصة التي تتكون من: أساتذة جامعيين ومفتشي التربية والتكوين ومفتشي التعليم الأساسي للأطوار الثلاث، أساتذة مكونين وأساتذة التعليم الثانوي وكفاءات علمية وتربوية. وتقوم هذه الجان المتخصصة بالمهام التالية:

- تحديد أولويات التكوين وفق حاجيات الميدان والمستجدات التربوية والعملية.
- ضبط مخططات التكوين وتحديد الوحدات التكوينية.
- تحديد عناصر الوحدات التكوينية للأطوار الثلاث ولمختلف التخصصات.
- إنجاز المحتويات التكوينية للوحدات في شكل ملفات وسندات.
- اقتراح السندات المدعمة والمراجع.
- وضع وسيلة للتقويم لكل عملية تكوينية.
- وضع التوجيهات المصاحبة للوثائق حيث تشكل دليلا يهدف إلى مساعدة المتكونين على العمل الفردي والتقويم الذاتي، والبحث المستمر في القضايا التربوية المختلفة. (**المركز الوطني للوثائق التربوية، 1999: 03**).

كما تم في سنة (1998) إحداث الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة، وتعرفه مديرية التكوين على أنه" يهدف أساسا إلى تحسين مستوى معلمي المدرسة الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي ولم يتابعوا مسارا تكوينيا كاملا". وهو جهاز تكويني يرمي أساسا إلى سد نقائص التكوين الأولي الذي تلقاه معلمو وأساتذة التعليم الأساسي في المواد المعرفية، كما يهدف للوصول بالمعنيين إلى مستوى البكالوريا، وإلى تثبيت مستواهم الثقافي والقاعدي وسد ثغرة ثلاث أنواع من النقائص:

1-العجز في المواد الأساسية واللغة العربية والرياضيات بالنسبة للمدرسين بالعربية، واللغة الفرنسية بالنسبة لمدرسي الفرنسية.

2-العجز المسجل في الثقافة العامة التي لها علاقة بأنشطة التعليم الابتدائي.

3-العجز المسجل في البيداغوجية وعلم النفس الطفل.

أما عن المستهدفين من وراء هذا التكوين فهم (73280) معلم مدرسة أساسية تقل أعمارهم عن أربعون (40) سنة والذين تحصلوا على رتبة معلم مدرسة اساسية إما:

- عن طريق الامتحانات المهنية كامتحان الشهادة العليا للكفاءة وعددهم (52540) معلم.
- عن طريق التكوين الأولي بالمعاهد التكنولوجية للتربية بمستوى دون الثالثة ثانوي وعددهم (20720) معلم. (**تيلوين، 2001**: **222،223**).

ويكون ذلك باتباع صيغة التكوين عن بعد، وفي هذا الصدد تنظم تربصات تكوينية لمدة أربع (04) أسابيع خلال العطل المدرسية. تم الشروع في هذا النوع من التكوين خلال السنة الدراسية 2000/1999(**المركز الوطني للوثائق التربوية، 1999**: **03**).

وما ميز هذه الفترة تراجع عروض التكوين في جميع أسلاك التعليم، الشيء الذي جعل الدولة تقرر الغلق التدريجي للمعاهد التكنولوجية للتربية وتحويلهم إلى ثانويات أو متاقن، أو وضعهم تحت تصرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. حيث تقلص عدد هذه المعاهد من (56) معهدا سنة (1990) إلى (35) معهدا سنة (1996)، ثم إلى (29) معهدا سنة (1997)، إلى أن وصل إلى (22) معهدا سنة (1999)، ليتم غلقها نهائيا مع نهاية هذه المرحلة بالموازاة مع غلق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية. (**حديد، 2009**: **144**).

جدول (11) يبين تعداد المتخرجين من المعاهد التكنولوجية بعد التكوين الأولي خلال الفترة (1991–2000).

ملمح التكوين	معلمو المدرسة الأساسية				المجموع
سنة التخرج	لغة عربية	لغة فرنسية	تعليم مكيف	تعليم تحضيري	
1991	2634	444	00	00	3078
1992	3113	142	12	33	3300
1993	7086	369	11	34	7500
1994	5059	1280	51	31	6421
1995	397	123	28	00	548
1996	3296	904	00	00	4200
1997	00	00	00	00	00
1998	00	00	00	00	00
1999	00	00	00	00	00
2000	00	00	00	00	00
المجموع	**21585**	**3262**	**102**	**98**	**25047**

(**المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011**: **17**)

بين هذا الجدول أن عدد المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية كان في تزايد منذ سنة (1991) إلى غاية (1996)، أما منذ سنة (1997) فلا نجد أثرا للمعلمين المتخرجين من هذه المؤسسات، وهذا نتيجة لغلق هذه المعاهد والتخلي عنها بداية من هذه السنة.

جدول (12) يبين تطور تعداد المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1990–1999).

السنة	التعداد
1990	56
1991	56
1992	52
1993	52
1994	52
1995	50
1996	36
1997	29
1998	29
1999	22

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 17)

من الأعداد المدونة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن عدد المعاهد التكنولوجية للتربية خلال الفترة (1990-1999) كان في انخفاض مستمر، فبعد أن كان حتى سنة (1991) اثنان وخمسون (52) معهدا، فانخفض إلى (22) خلال سنة (1999)، وهي الفترة التي تم التخلي عن هذه المعاهد من طرف وزارة التربية، فمنها ما أغلق ومنها ما حول إلى ثانوية.

16-5 مرحلة الإصلاحات العميقة (2000 إلى يومنا هذا):

شهدت هذه المرحلة جملة من الاصلاحات بناء على تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية المنصبة في 2000/05/13، وجاء في هذا التقرير مجموعة من الإجراءات متعلقة بالمحاور الكبرى للإصلاح، ومن أهم وأضخم هذه المحاور تكوين المكونين، حيث يشكل التكوين والتحسين البيداغوجي قطبا مهما من برامج إصلاح النظام التربوي الجزائري. فقصد تحسين نوعيته ونظامه اتخذت سلسة من الإجراءات أهمها:

- تحسين نظام التكوين الأولي للمدرسين تماشيا مع المعايير الدولية.

-التحسين المتواصل لكل العمال من أجل تحضيرهم لمواكبة أحداث الإصلاح بصورة أحسن.

- وضع نظام مستقر ومتجدد لتكوين وتقييم تأطير المعلمين والأساتذة من خلال التكوين الأولي للمعلمين، والتكوين أثناء الخدمة ويشمل عدة خيارات منها مواصلة الدراسة على مستوى الجامعة، التكوين عن بعد والتكوين المتواصل بفضل التكنولوجيات الحديثة، التربصات المغلقة والمفتوحة. على أن تكون الأولوية لمدرسي الابتدائي والمتوسط.

- وضع هياكل التكوين البيداغوجي على مستوى معاهد التكوين وتحسين مستوى المعلمين والجامعات.

- تنظيم والاهتمام بالتكوين عن بعد.

أ-التكوين الأولي:

ففي هذا الصدد، ففي عرض بعنوان التكوين في سياق الإصلاح، قدمه مدير التكوين في الندوة الجهوية المقامة في الفترة ما بين 06إلى 2003/11/20 حيث قال:" من أجل تحسين نوعية التأطير، يولي الإصلاح العناية للتكوين الأولي للمعلمين، وذلك لتكوين جيل من المعلمين متحكم في اللغة العربية والمعلوماتية، ومتعددي اللغات، أو على الأقل يحسنون أداء لغتين، ويمتازون بتكوين أكاديمي ومهني راق". (**المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003**: **03**). كذلك في مذكرة تضمنت موضوع التكوين، صادرت عن مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية بالجزائر، جاءت على النحو التالي:" يعتبر التكوين الأولي مرحلة ذات أولوية في مسار تكوين المعلمين، وهو يرتكز أساسا على المبادئ التالية:

- التكوين الأولي للمعلمين، بمن فيهم معلمي الابتدائي لا يكون إلا بعد الحصول على شهادة البكالوريا.

- التكوين الأولي لمعلمي الابتدائي يضمن من طرف مؤسسات متخصصة (معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم)، والتي توفر كل شروط نجاحه وتستغرق مدة ثلاث (03) سنوات.

- تشمل محتويات التكوين عدة مجالات مكملة لبعضها البعض (أكاديمية، بيداغوجية، تعليمية، نفسية، تكنولوجية، مدنية، جمالية، تطبيقية).

- تكوين معلمي الابتدائي ينطلق في مطلع الدخول المدرسي 2004/2003 في بعض مؤسسات تكوين المعلمين التي توفر كل الشروط الملائمة مثل: قاعات الدراسة، مخابر إعلام آلي، فضاءات للتعبير الفني، فضاءات للعب، شبكة مؤسسات للتطبيقات.

- التأطير يتم بواسطة أساتذة معينون من طرف وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي.(**عباسي، 2004**: **05**)

وبناء على ما سبق ذكره فالتكوين الأولي الممنوح لمدرسي التعليم الابتدائي، يمنح للطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا الذين يتراوح سنهم ما بين (17-22) سنة، يتم خلال ثلاث (3) سنوات بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، فيتلقى فيه المتكونين تكوينا أكاديميا وبيداغوجيا، قصد تطوير المعارف الأساسية المرتبطة بالتلاميذ، بالتحكم في مضمون المادة، بالمناهج والمواد التعليمية الموجودة، وبالاستراتيجيات العامة للتدخل البيداغوجي وبالسياقات التربوية. انطلق التكوين الأولي في هذه المعاهد في جانفي (2004) لأول دفعة متخرجة من هذه المؤسسات في سبتمبر (2006). مع الإشارة أن التكوين بهذه المعاهد استمر حتى سنة (2009)، وتخرجت أخر دفعة منها في جوان (2011)، وبعدها صار هذا النوع من التكوين يتكفل به في المدارس العليا للأساتذة. ففي هذه الفترة تم نقل تكوين جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، وبالضبط إلى المدارس الوطنية العليا "ENS"، إذ شرعت كل منها ابتداء من السنة الدراسية 2000/1999. إن المدارس العليا وجدت قبل هذا التاريخ، إذ كانت تكون أساتذة الثانوي، والجديد بالنسبة لهذه المدارس هو احتكارها لتكوين مدرسي الأساسي كبديل عن المعاهد التكنولوجية للتربية. فالتكوين الأولي أصبح تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، لهذا كان لابد على هذه المدارس أن تتكيف مع المتطلبات الجديدة. (**تيلوين، 2001**: **226**). كما يجب الإشارة هنا إلى أن التكوين الأولي لجميع فئات المدرسين أصبح تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منذ سنة (2010) إلى يومنا هذا.

جدول(13) يبين عدد المتخرجين من معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم خلال الفترة (2006-2011).

ملمح التخرج / سنة التخرج	معلم اللغة العربية	معلم اللغة الفرنسية	معلم اللغة الأمازيغية	المجموع
2006	88	00	00	88
2007	279	00	29	308
2008	243	00	13	256
2009	266	00	13	279
2010	184	322	35	541
2011	206	310	18	534
المجموع	**1266**	**632**	**108**	**2006**

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 18)

هذا الجدول بين تزايد تعداد المعلمين المتخرجين من معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم خلال الفترة (2006-2011). فكان هذا العدد في ارتفاع سنة بعد سنة، وما يلاحظ أيضا استحداث تكوين معلم في اللغة الأمازيغية وكان ذلك خلال سنة (2007).

أما عدد المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة خلال الفترة (2002-2011)، فيبنه الجدول(14) التالي:

ملمح التخرج / السنة	معلم المدرسة الابتدائية	أستاذ التعليم المتوسط	أستاذ التعليم الثانوي	أستاذ التعليم الثانوي التقني	المجموع
2002	195	00	00	00	95
2003	274	227	00	00	501
2004	208	505	423	59	1195
2005	00	659	778	92	1529
2006	00	801	725	172	1698
2007	00	608	808	213	1629
2008	00	867	787	198	1852
2009	00	930	1152	219	2306
2010	00	1026	1191	197	2414
2011	00	1008	1853	00	2861
المجموع	**677**	**6631**	**7722**	**1150**	**16180**

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 19)

هذا الجدول يبين عدد الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة حلال الفترة الممتدة من (2002) إلى غاية (2011)، والملفت للانتباه في هذا الجدول وهو أنه منذ سنة (2005) لا نجد أثرا للمعلمين المتخرجين من هذه المدارس، وهي الفترة التي تم نقل فيها التكوين الأولي للمعلمين إلى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم.

المعلومات المدونة في الجدول(15) أدناه تشير إلى الانخفاض في معاهد التكوين أثناء الخدمة، فبعد أن كانت في سنة (2000) تسعة عشر (19) معهدا أصبحت ثمانية فقط في سنة (2001)، كما تم تغيير تسميتها إلى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ابتداء من سنة (2004).

جدول (15) يبين تطور معاهد التكوين وتسميتها خلال الفترة (2000–2011):

السنة	العدد	تسمية مؤسسة التكوين
2000	19	معاهد التكوين أثناء الخدمة
2001	08	
2002	08	
2003	08	
2004	08	معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم
2005	08	
2006	08	
2007	08	
2008	08	
2009	08	
2010	08	
2011	09	

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011: 19)

ب–التكوين المستمر: من أجل تحسين مستوى المدرسين العاملين، والوصول بهم إلى ملمح المعلم المطلوب لمواكبة الاصلاحات التربوية الجديدة، وضعت وزارة التربية الوطنية استراتيجيات تتضمن جهاز التكوين عن بعد وفق مايلي: –ثلاث(3) سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي.

– أربع(4) سنوات لأساتذة التعليم المتوسط (وأصبحت ثلاثة منذ تبني نظام ل. م. د في الجامعات الجزائرية).

وعن أهمية التكوين عن بعد يقول هجرس " على غرار الدول الأخرى التي مسها التغيير العالمي الذي يهدف إلى تعويض البكالوريا بشهادة ليسانس كحد مرجعي لتوظيف المدرسين، مثلما حدث في مصر منذ بداية (1983)، وفرنسا في أوائل الستينيات. اتخذت الجزائر هي الأخرى هذا المسار، وإن جاءت الانطلاقة متأخرة نوعا ما. وعليه أصبح الاهتمام به ينظر إليه على أساس أنه عملية ملازمة للمعلمين والأساتذة في مختلف الأطوار، وفق التطورات والمستجدات الحاصلة في المجالات المعرفية العلمية والمهنية، وعلى أنه عملية بحث وتكوين وتطوير قصد التحكم في تعليمية التعلم وطرق التبليغ والاتصال من أجل تفكير دائم وبناء مستمر. (**هجرس، 2009: 13**).

بناء على ما تقدم، بادرت وزارة التربية الوطنية الجزائرية بإقامة شبكة للتكوين عن بعد، مقرها المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية تشمل ولايات الوطن. ويتكفل هذا الأخير بإنتاج الحصص التكوينية وإرسالها

للمتكونين عبر الشبكة عن طريق الموزع الرئيسي" serveur principal"، الذي يسمح للمتكونين المتواجدين بمختلف الولايات بالدخول إلى موقع المعهد عن طريق الموزع الفرعي الولائي "serveur régional". ولا يفوتنا في هذا المقام الإشارة إلى مؤسسة أخرى لا تقل أهمية عن سابقة الذكر، وهي جامعة التكوين المتواصل التي غدا التكوين فيها ضرورة لا مفر منها لجميع الأساتذة والمعلمين بغية رسكلة معارفهم وجعلهم يتجاوبون مع التحولات التي يعرفها قطاع التربية والتعليم في ظل الإصلاحات. (**هجرس، 2009: 14،15**).

ولتكوين هذا النوع من الأساتذة فقد سطرت الوزارة مخططا عشريا (2005-2015)، لفائدة (214000) أستاذ منهم (136000) أستاذ التعليم الابتدائي، (78000) أستاذ التعليم المتوسط. فقد ضبط هذا البرنامج بعد عدة مشاورات بين ممثلي وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، يهدف إلى وضع جهاز تكوين إشهادي لآلاف المدرسين. أما مبررات هذا التكوين عن بعد فهي:

أ-بيداغوجية: الرفع من المستوى الأكاديمي للمدرسين، والتحضير الفردي للتكوين الذاتي.

ب-تنظيمية: الأخذ بعين الاعتبار أهمية عدد المدرسين المعنيين (فالعدد كان كبيرا).

ج-اقتصادية: توفير الوقت، والجهد، والمال مقارنة بما يتطلبه التكوين الإقامي.

د-اجتماعية: تفادي التباعد العائلي، ولا سيما أن أغلب المعنيين متزوجين.

ويستفيد من هذا التكوين كل الأساتذة العاملين الغير متحصلين على شهادة ليسانس، الذين لا تتجاوز أعمارهم أربعون سنة (40) بصفة إجبارية، ولكن يبقى مفتوحا للذين تجاوزوا هذا السن، ويؤطر من طرف أساتذة المدرسة العليا للأساتذة. ويقوم هذا التكوين على أساس دروس وتطبيقات مصححة ذاتيا، مطبوعة، وتعتمد على دعائم بيداغوجية أخرى: دروس مسجلة في أقراص مضغوطة، مستندات مختلفة معروضة على الموقع الإلكتروني لجهاز التكوين عن بعد (FAD)، وموارد محملة من الأنترنت. ينتهي هذا النوع من التكوين بشاهدة ليسانس (مطابقة للشهادة الممنوحة للطلاب في التكوين الأولي على مستوى المدارس العليا للأساتذة) للعاملين الحاصلين على شهادة البكالوريا، وبشهادة نجاح مكافئة لشهادة مهنية لغير حاملي شهادة البكالوريا.

كما أن هناك عمليات أخرى للتكوين المتواصل نص عليها المرسوم رقم 96/92 الذي بموجبه يشكل مخطط التكوين السنوي والذي يحدد مدة ستة (06) أيام من التكوين وتحسين المستوى لصالح مجموع الأساتذة، ويؤطر هذا التكوين من طرف المفتشين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم. (**بن بوزيد، 2009: 189،190**). أما فيما يخص تطور تعداد أنماط هذا التكوين فنلخصها في الجدولين الآتيين:

جدول(16) يبين تطور عدد المتخرجين عن طريق التكوين عن بعد من معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم خلال الفترة (2008-2011):

الرتبة	2008	2009	2010	2011	المجموع
معلم المدرسة الابتدائية	5184	19265	19252	18489	**62140**

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية،2011: 20)

الجدول أعلاه يوضح لنا أن عدد المعلمين المستفيدين من التكوين عن بعد في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في ارتفاع منذ سنة (2008) إلى غاية (2011).

جدول(17) يبين تطور عدد المتخرجين من جامعة التكوين المتواصل خلال الفترة (2009-2011):

النظام	2009	2010	2011	المجموع
كلاسيكي	924	5246	00	**6170**
ل. م. د	00	6749	4479	**11228**

(المصدر المعهد الوطني للبحث في التربية،2011: 20)

هذا الجدول يوضح لنا تطور تعداد المعلمين الذي استفادوا من التكوين عن بعد في جامعة التكوين المتواصل خلال الفترة(2009-2011). فنلاحظ الارتفاع الملحوظ في عدد المستفيدين من هذا النوع من التكوين.

17-التكوين المعلمين في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية(2003):

جذير بالتذكير أن عملية إصلاح المنظومة التربوية التي تم الشروع في تنفيذها منذ السنة الدراسية 2003-2004، كانت نتيجة للتقرير الذي قدمته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر مارس 2001 لمجلس الوزراء، وكان من بين القرارات التي أقرها، هو أن عملية الإصلاح سوف تتم وفق ثلاث محاور كبرى ويتعلق الأمر ب: إعادة صياغة الفعل البيداغوجي، إرساء منظومة جديدة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري، إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية. ما يهمنا في هذا المقام هو المحور الثاني من عملية الإصلاح " إرساء منظومة جديدة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري". وعن أهمية هذا المحور يقول رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة: "إن الصرح الذي أنتم مقبلون على بنائه يرتكز برمته على المدرس والأستاذ، ولا مناص من التأكيد على هذا وتسمية الأشياء بأسمائها. ذلك أن المعلم يحتل مكانة مركزية في صلب المنظومة التربوية ويضطلع فيها بدور رئيسي لا يمكن الاستغناء عنه. كما أن نوعية التعليم ومستوى التكوين يتوقفان، أولا وقبل كل شيء، على كفاءة المعلمين وضميرهم المهني وكذا على

شيمهم الإنسانية ومؤهلاتهم البيداغوجية" (**مقتبس من خطاب رئيس الجمهورية، السيد عبد العزيز بوتفليقة، في قصر الأمم، يوم 13 ماي 2000، بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**).

مما سبق ذكره يتضح أن تكوين المعلمين وتحسين مستواهم يعتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج الإصلاح. بل نجاح هذا الإصلاح يتوقف بالدرجة الأولى على المعلم الذي يعتبر المنفذ الحقيقي لهذا المشروع التربوي الكبير. ومن المحاور التي أولها الإصلاح أهمية كذلك هو إعادة صياغة الفعل البيداغوجي، وأهم محطة في هذا الأخير هي إصلاح المناهج التربوية وإعادة بنائها. فمن منظور هذا الإصلاح، فإن تصميم مناهج دراسية جديدة في إطار إصلاح الفعل البيداغوجي، يقتضي بالضرورة، إحداث قطيعة جذرية مع المسعى الذي انتهجته المنظومة سابقا، كما سيكون لهذا الخيار والتوجه الجديد تأثير كبير على التأطير البيداغوجي، وعلى المدرسين وتحسين مستواهم في منحى يتوافق مع تطلعات هذا الإصلاح. وأهم ميزة في هذه المناهج الجديدة، أنه تم إعدادها وفق مقاربة بيداغوجية جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، كما أن هذه المناهج أعطت أهمية لمفهوم التقويم وفق المنظور الجديد وجعلته مصاحبا للفعل التربوي في كل محطاتها، وكذا إدراج فيها تدريجيا تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، يستجيب لهدف استراتيجي يرمي إلى تحكم جميع التلاميذ في استخدام هذه الأداة الإعلامية، بحيث يتمكنون من اتقان استعمالاتها المتعددة في المجال البيداغوجي سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه.

ومن أجل مسايرة معلم التعليم الابتدائي لهذه التغيرات والتوجهات الجديدة الحاصلة في المناهج التربوية، وتنفيذها تنفيذا صحيحا وفق المساعي المدرجة فيها، فكان لابد من وضع سياسة تكوينية تضمن التكفل بهذه المجالات الثلاث: التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس. أما مضامين التكوين المتعلقة بكل مجال من هذ المجالات فكانت كما يلي:

مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات: الخلفية النظرية لهذه المقاربة، مبررات تبني هذه المقاربة؟، ماهي أهم المفاهيم التي ترتكز عيها هذه المقاربة؟، أدوار المعلم والمتعلم في هذه المقاربة، مبادئها وخصائصها، مكانتها في المناهج الجديدة، كيفية التدريس وفق هذه المقاربة، مقارنة بين هذه المقاربة والمقاربات السابقة، الكفاءة مفاهيمها، أنواعها، مركباتها، مستوياتها، الوضعيات التعلمية، أنواعها، كيفية بنائها، الطرائق النشطة.

مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات: مكانة التقويم في المناهج الجديدة وفي هذه المقاربة، مفهوم وأنواع ومواضيع التقويم وفق هذه المقاربة، شبكات (المعيار، المؤشر) التقويم، تدابير التقويم من منظور هذه

المقاربة، المعالجة البيداغوجية، بناء الاختبارات، مقارنة بين مفهوم التقويم في هذه المقاربة مقارنة بالمقاربات السابقة، بيداغوجيا الإدماج.

مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال: الإلمام بالمبادئ العامة للإعلام الآلي، التعرف على مختلف التطبيقات والبرمجيات واستعمالها، كيفية ادماج واستعمال هذه المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس، استعمال والتواصل عن طريق شبكة الأنترنت، انتاج المستندات التربوية الرقمية واستغلالها في عملية التدريس، تفعيل عملية استعمال هذه التكنولوجيات في التربية.

وفيما يلي عرض لمختلف العمليات التكوينية (التكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة)، والتدابير التي اتخذتها الوزارة للتكفل بتكوين المعلمين في المجالات الثلاث السابقة الذكر في ظل هذه الإصلاحات، وذلك من قبل انطلاق عملية تنفيذ المناهج الدراسية الجديدة (2003) إلى غاية كتابة هذه الأسطر من هذا البحث.

17-1 التكوين الأولي: فعلى مستوى هذا النوع من التكوين، الذي يتم في المدارس العليا للأساتذة، فقد تم التكفل بتكوين المعلمين في المجلات الثلاث السابقة الذكر(التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس)، حيث ادرج ضمن برامج تكوين الطلبة المعلمين بالإضافة إلى التكوين في الثقافة العامة، وفي الجانب المعرفي، مقاييس تتكفل بهذه المجالات الثلاث، ويتعلق الأمر بتعليمية المادة وفي هذا المقياس يتطرق إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، المناهج التعليمية وفيه يتم تناول تطور المناهج التعليمية في المنظومة التربوية مع التطرق إلى المناهج المدرسية في إطار الإصلاح. التقويم التربوي والمعالجة وفي هذا المقياس يتم التطرق إلى مفهوم التقويم وأنواعه وموضوعاته وأهداف ويربط هذا بمجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات. الاستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية، السياق التربوي العام للمنظومة التربوية الجزائرية، طرائق التدريس، الوسائل التعيلمية وتكنولوجيا التعليم، علم النفس النمو للطفل، بالإضافة إلى مقياس آخر لا يقل أهمية عن هذه المقاييس هو تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية (T.I.C.E).

كما يجب أن نلفت الانتباه أن الأساتذة الذين يوظفون توظيفا مباشرا عن طريق المسابقة فيخضعون إلى نفس التكوين الأولي الذي يخضع له الطلبة في المدارس العليا، وذلك بمقتضى القرار الوزاري الصادر عن الأمين العام بوزارة التربية رقم 845 المؤرخ في 11 نوفمبر 2010 والذي ينص على" التكوين أثناء الخدمة في العطل الرسمية (عطلتي الشتاء والربيع)، ويكون على شكل دروس نظرية ومحاضرات وأعمال تطبيقية في بعض الوحدات. وتحدد مدة هذا التكوين ب(30) يوما، ويتولى تأطيره مفتشو التربية والتعليم الأساسي، وكذا أساتذة

مهندسون تسند إليهم مادة الإعلام الآلي، يتم اختيارهم من بين ذوي الخبرة والكفاءة. أما أهداف هذا التكوين في شقيه البيداغوجي والمهني، فتتمثل في تحضير المتكونين من الناحية البيداغوجية والمهنية، لأداء مهنة التدريس، ويتم ذلك عن طريق تزويدهم بحقائق علمية تربوية وبيداغوجية وتعليمية ومنهجية تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية، حتى يحققوا تدريسا فعالا وديناميكيا يتماشى والتطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيا الاعلام والاتصال، أما برنامج التكوين الذي يخدم هذه الأهداف فتكون من الوحدات التالية: علم النفس وعلوم التربية، تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس، التشريع المدرسي والإعلام الآلي". كما أصدرت وزارة التربية في هذا الصدد منشورا آخر يعدل المنشور السابق ذكره وهو المنشور رقم 37 المؤرخ في 15 ديسمبر 2011، المتضمن التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص، فالتعديل مس برنامج هذا التكوين وأصبح يشمل: وحدة علم النفس وعلوم التربية، علم النفس النمو، المشكلات النفسية والتربوية للطفولة، علم النفس الاجتماعي، المناهج التعليمية، العملية التعليمية –التعلمية، الاتصال البيداغوجي، التقويم التربوي وبيداغوجيا الدعم والمعالجة، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، وحدة التشريع المدرسي، وحدة الإعلام الآلي. وتدعيما للعمل التكويني للأساتذة الجدد الناجحون في المسابقة، فقد أصدرت وزارة التربية عن طريق مديرية التكوين منشورا آخرا رقم 10 الصادر بتاريخ 16 جوان 2015 ينظم عملية التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص: "يستفيد من هذا التكوين الأساتذة الناجحون في مسابقة ماي 2015، خلال الفترة الممتدة من 27 جوان 2015 إلى غاية 16 جويلية 2015، وذلك تنفيذا للاستراتيجية الوطنية لوزارة التربية الوطنية والقائمة على ثلاث مرتكزات أساسية هي: التحوير البيداغوجي، الاحترافية، ثم الحكامة في شقها المتعلق بتهيئة الأساتذة الناجحين في المسابقة قبل التحاقهم بمناصب عملهم. أما مبادئ وأهداف التكوين حسب ذات المصدر، فيرتكز على: مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية، وضعيات عمل حقيقية من خلال تطبيقات عملية تدمج فيها المكتسبات التي تم تحصيلها أثناء مختلف فترات التكوين لمساعدة المتكونين على اكتساب مجموعة من الكفاءات الضرورية لأداء المهام، تمكين المتكونين من تحويل محتويات التكوين ومضامينه إلى حقائق تصب في واقع الممارسة المهنية، توظيف بيداغوجيا تكوينية قائمة على المشاركة والتفاعل، لتمكينهم من تطوير كفاءتهم المهنية، والتحكم في تسيير الأفواج التربوية المسندة إليهم، وضعهم في مواقف بيداغوجية واقعية لمساعدتهم على بناء أدوات تعليمية/ تعلمية لاستثمارها في ممارساتهم الميدانية، تعويدهم على التحليل والتركيب والبحث على إيجاد حلول للمشكلات والصعوبات المطروحة، تنمية روح الابتكار لديهم عن طريق القيام

بأنشطة متنوعة تفيدهم في التكوين الذاتي والدفع بهم للتحلي بروح المبادرة والابداع، العمل على تأمين شروط تفعيل التطبيقات العملية ومراقبة الانجاز، توفير شروط تقويم مدى تحقيق الأهداف وآثار التكوين". والشيء الجديد الذي جاء به هذا المنشور هو تكوين الأساتذة قبل الالتحاق بمناصب عملهم ويسمى بالتكوين التحضيري، أما مدة التكوين فقد مددت إلى ستة (06) أسابيع عوض أربعة (04) بحجم ساعي قدره (180) ساعة عوض (140) ساعة، وكذلك جاء ببعض الوحدات في برامج التكوين ويتعلق الأمر ب: تقنيات تسيير القسم، التقويم البيداغوجي، النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية، هندسة التكوين والبيداغوجيا، تكنولوجيا الإعلام والاتصال، بالإضافة إلى الوحدات السابقة الذكر. كما أضاف هذا المنشور تدابير متابعة هذا التكوين، ونقصد بها إلزام المتكونين إعداد تقرير نهاية التربص، كما يخضعون أثناء هذه الفترة التكوينية إلى تقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية المستمرة، مع تنظيم امتحان نهائي يتضمن اختبارات كتابية مستمدة من برامج التكوين. كما جاء قرارا آخرا مؤرخا في 24 أوت 2015 محافظا على نفس ترتيبات هذا التكوين، باستثناء تغيير مدة التكوين التي أصبحت سبع (07) أسابيع، بحجم ساعي إجمالي قدره مائة وتسعون (190) ساعة، كما أضاف وحدتين في برامج التكوين ويتعلق الأمر بالوساطة المدرسية وأخلاقيات وأدبيات المهنة، مع الإبقاء على الوحدات السابقة الذكر.

17-2 التكوين أثناء الخدمة: أما وفق هذه الصيغة من التكوين، فتم التكفل بتكوين المعلمين في المجالات السابقة الذكر (التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس)، وفق مخططات التكوين السنوية التي كانت تبرمجها مديرية التكوين وكانت تفرض على المفتشين تضمين هذه المجالات في مخططاتهم التكوينية السنوية، من منطلق تجسيد الإصلاح التربوي التدريجي، والتي كانت تتضمن في برامجها تكوين المعلمين حول مستجدات المناهج والمنطلقات والأسس المنهجية والتربوية لبنائها. وفي هذا المضمار وفي هذه الفترة (فترة الإصلاحات)، كانت لا تخلو أي عملية تكوينية من مواضيع ذات الصلة بهذه البرامج التكوينية، ويتعلق الأمر هنا بالمقاربة بالكفاءات، والتقويم من منظور هذه المقاربة، وكذلك تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

فبحكم انتسابنا لقطاع التعليم، ومواكبتنا لفترة الاصلاحات كمعلم سابق ومفتش التعليم الابتدائي حاضرا، فنستطيع القول إن تكوين المعلمين في المجالات الثلاث السابقة الذكر كان من أهم اهتمامات القائمين على التكوين ولا يزال إلى يومنا هذا، فقد نظمت عمليات كثيرة ومتنوعة في هذا الصدد ومازالت تنظم إلى

يومنا هذا، سواء على المستوى الوطني (لقاءات وطنية)، أو على المستوى الولائي (لقاءات ولائية)، أو على المستوى المحلي (المقاطعة التربوية).

المتتبع للشأن التربوي الجزائري يلاحظ أن الحديث عن هذه المجالات المشار إليها أعلاه قد أسال كثيرا من الحبر، سواء على المستوى الرسمي، أو على مستوى وسائل الإعلام، أو على مستوى رجال التربية.

أما على المستوى التنظيمي فهذه المخططات التكوينية الوطنية يتم تجسيدها على أرض الميدان وفق المنهجية التالية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية:

1-تكوين نواة وطنية للتكوين: فهذه النواة تتكون من مفتش واحد من كل ولاية، يتم انتقاؤهم من طرف مديري التربية من بين المفتشين الفاعلين، ويشهد لهم بالكفاءة والخبرة المهنية. وهذه النواة يتمثل دورها في تسطير برامج التكوين، وتحديد مدتها وآجالها ومضامينها، والسهر على متابعة تنفيذها وتقييمها على المستوى الوطني، كما تقوم بتكوين أعضاء النواة الولائية للتكوين.

فهذه النواة الوطنية يتلقى أعضاؤها تكوينات من طرف خبراء سواء أجانب أو محليون، وفق لقاءات وطنية تنظم من طرف مديرية التكوين، يعكفون فيها على مناقشة وإثراء مواضيع التكوين المستجدة، وفق متطلبات الفترة ومخططات التكوين المشار إليها أعلاه. فتقوم هذه الأخيرة (النواة الوطنية) بنقل أثر هذا التكوين إلى أعضاء النواة الولائية، ضمن لقاءات جهوية تنظمها مديرية التكوين لهذا الغرض.

2-النواة الولائية للتكوين: تتشكل في كل ولاية نواة ولائية للتكوين، تتكون من بعض المفتشين، يتم انتقاؤهم من طرف مديري التربية من بين المفتشين الفاعلين، ويشهد لهم بالكفاءة والخبرة المهنية. أما دور هذه النواة هو نقل أثر التكوين الذي تلقوه في اللقاءات الجهوية على يد النواة الوطنية إلى مجموع المفتشين بالولاية في تجمعات ولائية تحدد مدتها ومكانها مديريات التربية بإيعاز من مديرية التكوين، كما يقومون بمتابعة تنفيذ وتقييم العمليات التكوينية المنظمة لهذا الغرض على المستوى الولائي. فالمفتشون الذين تلقوا تكوينا على يد النواة الولائية للتكوين، يقومون بنقل أثر هذا التكوين إلى المعلمين وفي بعض الحالات إلى مديري المؤسسات التربوية، فتنظم مديريات التربية لهذا الغرض أيام تكوينية ولائية بأمر من مديرية التكوين.

أما المخططات التكوينية المحلية أو ما يعرف بمخططات التكوين بالمقاطعة أو المؤسسة المخصصة لهذا الغرض، فيتم تنفيذها وفق مايلي:

1-على مستوى المؤسسة: فيقوم مدير المؤسسة بتسطير مخطط التكوين السنوي الداخلي الذي يتضمن مواضيع وفق المخطط الوطني للتكوين ووفق المستجدات التربوية وحاجات المعلمين، فيتم الاطلاع والمصادقة

عليه من طرف مفتش المقاطعة، ويدخل هذا المخطط حيز التنفيذ تحت لواء التكوين أثناء الخدمة، أما تنفيذ هذه العمليات فيتم من خلال استغلال الفضاء الزمني المخصص للفريق التربوي والمقدر بساعتين (02) أسبوعيا، أو من خلال الندوات التربوية الداخلية التي تنظم أمسية الثلاثاء (الاثنين سابقا).

2-على مستوى المقاطعة التربوية: يقوم مفتش المقاطعة بدوره بإعداد مخطط التكوين السنوي، والذي يجب أن يتضمن موضوع العمليات التكوينية، تاريخها ومكانها، والفئة المستهدفة. فيوجهه إلى مديرية التربية للاطلاع والمصادقة عليه، ثم يدخل حيز التنفيذ. كما يجب أن نذكر هنا أن موضوع العمليات التكوينية المدرجة في هذا المخطط يجب أن تتوافق والسياسة التكوينية الوطنية، وكذلك يجب أن تأخذ بعين الاعتبار المستجدات التربوية والحاجات التكوينية للمعلمين. أما التجسيد الفعلي لهذه العمليات التكوينية، فيتم عن طريق الأيام الدراسية، والندوات التربوية، التي تنظم أمسية الثلاثاء (الاثنين سابقا) وأيام السبت.

18-مخططات وبرامج ومضامين التكوين في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية(2003):

تحت هذا العنوان سنقوم بعرض أهم المناشير التي تمكنا من الحصول عليها، التي أطرت عملية تكوين المعلمين في المجالات السابقة الذكر (التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال) خلال فترة الإصلاحات الأخيرة(2003) للمنظومة التربوية الجزائرية.

18-1مخطط التكوين للسنة الدراسية 2003/2002: في إطار استراتيجية التكوين التي اعتمدتها الوزارة أعدت مديرية التكوين للسنة الدراسية 2003/2002 مخططا تكوينيا تحت عنوان" **تحسين المستوى وتجديد المعلومات**" طبقا للمراسيم التنفيذية 49/90، 35/2000، 36/2000، 224/89. إذ أن هذا المخطط يشمل نوعين من التكوين: التكوين المتخصص، تحسين المستوى وهو موجه للمساعدين وعددهم (1000)، تجديد المعلومات وهو موجه إلى المعلمين وعددهم (165153)، المفتشين وعددهم (2282). كما أعطى هذا المخطط الأولوية للتكوين في المجالات التالية: مواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة، التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، تكوين المكونين وتحسين مستوى بعض الفئات من المعلمين. ولقد شمل التكوين وفق هذا المخطط كل الفاعلين التربويين تقريبا: مفتشين، مديرين، معلمين. مع الأخذ بعين الاعتبار مايلي:

- تحضير وتجنيد أكثر للمفتشين، باعتبارهم هم النواة الأولى لتكوين المعلمين.
- ضمان الإعلام لكل الشركاء.
- تخطيط مجموعة من العمليات في مختلف المستويات الأولى (**المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003: 05**).

18-2منشور رقم 03.402 مؤرخ في20 أفريل 2003 يتعلق بتكوين منشطين في مجال تكنولوجيات الاعلام والاتصال: قصد إعطاء دفعة نوعية لمشروع إدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في المجال التربوي، شرعت وزارة التربية الوطنية في تكوين منشطين في هذا الميدان على مستوى المؤسسات التربوية، وفي هذا الإطار، وتجسيدا لبرنامج التعاون الثنائي بالخارج برمجت الوزارة تكوين نواة أولى من المكونين الذين سيشرفون بدورهم على ضمان تكوين المنشطين على مستوى المؤسسات التربوية.

18-3منشور رقم 03.509 مؤرخ في 04 ماي 2003 يتعلق بالعمليات الإعلامية والتكوينية في مجال المناهج التعليمية الجديدة: في إطار تنصيب المناهج التعليمية الجديدة المقررة للسنتين الأولى ابتدائي والأول متوسط مع بداية الموسم الدراسي 2004/2003، وسعيا إلى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم الأساسي وتحضيرهم لتنفيذ هذه المناهج الجديدة، وضعت من أجل ذلك وزارة التربية الوطنية خطة للإعلام والتحسيس والتكوين تمس عدة فئات من المربين الهدف منها إيجاد أحسن السبل وأنجعها لتطبيق المناهج الجديدة.

1-عمليات إعلامية وتكوينية في فائدة فرق من مفتشي التعليم الابتدائي، ستتبع العمليات الإعلامية السابقة بعمليات إعلامية وتكوينية جهوية لمدة يومين في فائدة فرق ولائية متكونة من عدد من المفتشين عن كل ولاية.

2-عمليات إعلامية وتكوينية ولائية: يتعين على السيد مفتش أكاديمية الجزائر والسيدات والسادة مديري التربية بالولايات تخصيص يومين لتكوين مفتشي التعليم الابتدائي التابعين لولايتهم من قبل الفرق التي شاركت في الملتقيات الجهوية تحت إشراف مفتشي التربية والتكوين لتمكينهم من تأطير الأيام الدراسية تجاه معلميهم في المقاطعات وذلك خلال الفترة الممتدة من 20 ماي إلى 30 جوان 2003.

3-عمليات إعلامية وتكوينية في فائدة معلمي السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط. طبقا لمخطط التكوين المصادق عليه في الولايات، يتعين على السيد مفتش أكاديمية الجزائر والسيدات والسادة مديري التربية تنظيم يومين دراسين عند الدخول المدرسي يوم 8 و9سبتمبر 2003 وذلك على مستوى كل مقاطعة تفتيشية لفائدة معلمي السنة الأولى ابتدائي وأساتذة السنة الأولى متوسط، يشرف على تأطيرها مفتش المقاطعة حسب مجال تخصصه باعتماد التوجيهات الرسمية والمناهج والكتب المدرسية المعدة لهذا الغرض. هذا كما يتعين على السيد مفتش أكاديمية الجزائر والسادة مديري التربية بالولايات الحرص على تنفيذ عمليات التكوين

والدعم المرتبطة بتطبيق المناهج الجديدة خصوصا عند إعداد المخطط السنوي للتكوين وتحسين المستوى لسنة 2004/2003 وذلك قصد تدعيم التكوين وتوسيعه.

18-4المنشور رقم 03/489 المؤرخ في 03ماي 2003 المتضمن التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003: أضحى تغيير المناهج وتحديث محتوياتها أمرا يفرض نفسه، خاصة وأن المجتمع يعرف تحديات جديدة مع بداية الألفية الحالية، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال يكون فيها للمناهج دور أساسي وجوهري. وفي هذا الإطار يأتي هذا المنشور الذي يتناول موضوعات تكوين المعلمين والأساتذة: المنطلقات الأساسية لإصلاح المناهج، الأسس المنهجية والتربوية لبناء المناهج الجديدة، النظام الدائم لبناء المناهج، مستجدات المناهج، الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة، كما جاء في طيات هذا المنشور عرض حول المقاربة بالكفاءات.

18-5 أصدرت مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية مذكرة تضمنت موضوع التكوين، حيث جاء فيها: فيما يخص التكوين أثناء الخدمة فإن مخطط التكوين للسنة الدراسية 2004/2003 برمج العمليات الأتية : مرافقة البرامج الجديدة، وهي مجموعة عمليات تكوينية موجهة إلى معلمي السنة الأولى ابتدائي وعددهم (22600)، وإلى مفتشي التعليم الابتدائي، ومديري المؤسسات التربوية، التحضير لاستعمال تقنيات الإعلام والاتصال في المؤسسات التربوية، التحضير لإنتاج الوسائل الإعلامية، تعليمية المواد.(**المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003: 04**).

18-6الندوات الجهوية المنعقدة في الفترة ما بين 6 إلى 2003/11/20: ضمن ما جاء في المخطط الخاص بتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، الذي عرض على الفاعلين في ميدان التربية خلال هذه الندوات ، فيما يتعلق بميدان التكوين، فقد خصصت فقرة خاصة تحت عنوان تكوين خاص بمرافقة تطبيق المناهج الجديدة جاء فيها ما يلي: إعداد خطة إعلامية وتكوينية لفائدة كل الفاعلين التربويين ، وذلك تجسيدا لقرار تطبيق مناهج السنة الأولى ابتدائي، تتضمن هذه الخطة تحضير وتجنيد أكثر لسلك التفتيش في العمليات التكوينية، ضمان الإعلام لكل الشركاء، التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وفي هذا الإطار يسعى البرنامج القطاعي من جملة ما يسعى إليه إدخال مجموع المؤسسات في شبكة الأنترنت، تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتنطلق هذه العمليات التكوينية في مطلع سنة (2004) ، أما مدة الفترات التكوينية تتراوح بين أسبوع و خمس(5) أسابيع متقطعة ذلك حسب الملمح والمهمة الموكلة لكل معلم.(**المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003: 04**).

18-7 نظمت وزارة التربية الوطنية يومي **08 و09 فيفري 2004 متلقا وطنيا بثانوية حسيبة بن بوعلي بالجزائر العاصمة، موضوعه تقييم تطبيق الإجراءات الأولى لإصلاحات التربوية المتعلقة بالبرامج والكتب المدرسية:** قد شهد الملتقى عدة مداخلات حول ذات الموضوع، ومن بين هذه المداخلات مداخلة مدير التكوين بوزارة التربية الوطنية تحت عنوان " مرافقة تطبيق المناهج الجديدة" وتناول فيها: الأسس التنظيمية للعمليات التكوينية (مكونات مخطط التكوين، تحديد الحاجيات، تحديد الأولويات)، حيث أوضح أن مخطط التكوين المعد لهذا الغرض، يعتمد الأولويات الأتية: تدعيم عملية تطبيق المناهج الجديدة بدورات تكوينية طوال السنة، إدراج وتدعيم تكنولوجيا الإعلام والاتصال، تدعيم جهاز التكوين أثناء الخدمة، التكوين الأولي. وبالتوازي مع عملية تطبيق مناهج السنة الثانية، فقد برمجت: دورات تكوينية جهوية ووطنية لفائدة فرق التأطير الولائية، وذلك خلال شهري فيفري ومارس (2004)، وأخرى في شهر ماي حول الكتب المدرسية، دورة تكوينية لصالح المعلمين والأساتذة ومديري المؤسسات خلال شهر جويلية. وبخصوص التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، فإن البرنامج القطاعي يهدف إلى تكوين المعلمين والتجهيز التدريجي للمؤسسات التربوية وربطها بشبكة الأنترنت. (**المركز الوطني للوثائق التربوية، 2004: 02**).

18-8 منشور مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية رقم 2004/12 موضوعه التعليمات الخاصة بالتكوين خلال السنة الدراسية 2005/2004: قصد تفعيل العمليات التكوينية المبرمجة في مخطط التكوين وتحسين المستوى وتحديد المعلومات لسنة (2005) وعلى الخصوص مرافقة المناهج والكتب المدرسية الجديدة للسنة الثانية ابتدائي والسنة الثانية متوسط والتي شرع في تطبيقها هذه السنة، وتكملة لتجسيد أبعاد الإصلاحات في قطاع التربية، يشرفني أن أوافيكم بالتعليمات الخاصة بتنظيم وكيفيات تسيير التكوين أثناء الخدمة وكذا التكوين المتخصص في هذه السنة.

1-التكوين أثناء الخدمة: يتواصل العمل بمنظور الستة (6) أيام تكوينية الموزعة على مدار السنة لصالح المعلمين والأساتذة وكذا فئة التأطير التربوي التي ينشطها السادة المفتشون كل في مجال تخصصه وذلك بنفس الصيغة التنظيمية السابقة، وستدعم صيغة الستة أيام بتجمعات تتراوح بين يومين(02) وثلاثة (03) أيام (كلما دعت الضرورة لذلك).

محاور العمليات التكوينية المقررة لهذه السنة: مرافقة المناهج الجديدة، الكتاب المدرسي للسنة الثانية ابتدائي والسنة الثانية متوسط، مقاربة المدخل بالكفاءات والمستجدات العلمية والتربوية: أسس بناء

الاختبارات، صلاحية السؤال في عملية القياس، شروط سلم توزيع النقاط، كيفية تحليل نتائج الاختبارات، تكنولوجيات الإعلام والاتصال، بيداغوجية المشاريع.

2-الإعلام الآلي: يعمم التكوين في الوحدة الأولى ليشمل فئات المعلمين والمفتشين والأساتذة الذين لم يستفيدوا بعد من هذا التكوين بنفس المواصفات الواردة في المناشير السابقة وذلك على مدار السنة.

18-9 منشور مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية رقم 2006/01 المؤرخ في 06 جانفي 2007 الموضوع: تنظيم عمليات إعلامية وتكوينية حول مناهج السنة الخامسة ابتدائي: في إطار التنصيب التدريجي لسنوات الإصلاح، وتحضيرا لتنصيب السنة الخامسة ابتدائي، يشرفني أن أعلمكم عن تنظيم عمليات إعلامية وتكوينية حول مناهج السنة الخامسة ابتدائي التي تتميز بكونها تتوج المرحلة الابتدائية بامتحان نهاية المرحلة.

أهداف العمليات الإعلامية والتكوينية: تهدف هذه العمليات الإعلامية والتكوينية التي يشارك فيها كل مفتشي التربية والتعليم الأساسي للطورين1 و 2 للغة العربية واللغة الفرنسية إلى: تقديم مناهج السنة الخامسة ابتدائي، مناقشة وإثراء طبيعة الاختبارات في امتحان نهاية المرحلة، الخروج بتصور عملي لكيفية تقريب كوكبتي تلاميذ مستوى السنة السادسة أساسي وتلاميذ مستوى السنة الخامسة ابتدائي، وضع خطة لتدريب التلاميذ على طبيعة الاختبارات الجديدة.

18-10المنشور رقم 2007/946 المؤرخ في 22 أكتوبر 2007 موضوعه تكوين نواة وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات: في إطار تنفيذ مشروع التعاون بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونسكو(PARE II) ، يشرفني أن أعلمكم أنه سيشرع خلال السنة 2008/2007 و2009/2008 في تكوين نواة وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات. تتشكل هذه النواة الوطنية من مجموعة من المكونين من كل ولاية أو مديرية تربية، تعنى بتأطير العمليات التكوينية في مجال المقاربة بالكفاءات لتشمل كل المعلمين والأساتذة والمفتشين ورؤساء المؤسسات على مستوى الولاية خلال سنتي2008/2007 و2009/2008. تتناول عملية التكوين: تعميق المضمون البيداغوجي للإصلاح، ويتضمن: التعلمات حسب المقاربة بالكفاءات داخل الصف: وضعيات الإدماج، التعلمات حسب المقاربة بالكفاءات داخل الصف: وضعيات تعلمية، تخطيط التعلمات، تقييم مكتسبات التلاميذ، المعالجة التربوية.

18-11مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية المنشور رقم: 03 /2012/0.0.5 المؤرخ في 13 سبتمبر 2012 الموضوع: تفعيل التكوين أثناء الخدمة وترشيد مضامين المخططات الولائية للتكوين. وأهم ما

جاء فيه موضوعات برنامج التكوين أثناء الخدمة خلال السنة الدراسية 2013/2012: التكوين في مجال تعليمية المواد، التكوين في محتوى البرامج والمناهج، التدريب على إنتاج الوسائط التعليمية واستخدام الإعلام الآلي في دعم الفعل البيداغوجي، التكوين في مجال تقنيات التقويم والمراقبة، التكوين في مجال بناء وتنفيذ المشروع البيداغوجي والتربوي والتكويني، توظيف مختلف المقاربات في التدريس، المتابعة والمرافقة البيداغوجية للتلاميذ والأساتذة.

18-12مراسلة مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية رقم 182 المؤرخة في 2013/09/04: بمقتضاها تم تنظيم يوم دراسي حول استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال في التربية يوم 2013/09/19 عن طريق فيديو محاضرة من تأطير خبير ميكروسوفت، واستفاد من هذا التكوين المفتشين، وبعض مديري المدارس الابتدائية، وبعض المعلمين.

18-13مراسلة مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية رقم 166 المؤرخة في 2013/12/04: المتضمنة التكوين حول المقاربة بالكفاءات، فقد استفاد المفتشون عبر الوطن من يومين تكوينين 6 و7 جانفي2014، على أن يتم نقل أثر هذا التكوين للمعلمين في المقاطعات التربوية قبل نهاية هذا الشهر (جانفي 2014).

18-14المنشور رقم 2014/1156 المؤرخ في 05ماي 2014 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2015/2014: يندرج هذا الدخول المدرسي في إطار استكمال تنفيذ المخطط التنموي لقطاع التربية الوطنية للفترة من 2010 إلى2014، ومواصلة سيرورة إصلاح المنظومة التربوية .وترمي كل العمليات المسطرة في هذا الشأن إلى تحسين نوعية التعليم ورفع مردود النظام التربوي. وأهم ما جاء به هذا المنشور في مجال التكوين: "يشكل التكوين إحدى المركبات المحورية في إصلاح النظام التربوي، وعلى عاتقه يقع عبء رفع الأداء التربوي وتأهيل المؤطرين التربويين والإداريين لكل المستويات. ولقد عرف هذا الملف تحسنا تدريجيا من خلال مكوناته الأربعة: التكوين الأولي، التكوين المتخصص، والتكوين أثناء الخدمة، والتكوين عن بعد. وحتى نتمكن من التحكم فيه أكثر، على مديري التربية اتخاذ الترتيبات التالية: بالنسبة للتكوين أثناء الخدمة، يجب القيام بالعمليات التالية: تنفيذ مخطط التكوين أثناء الخدمة وفق متطلبات جودة التعليم وتحسين الخدمة العمومية؛ مواصلة تكوين موظفي القطاع دون استثناء في المعلوماتية بالنسبة للمبتدئين؛ إدراج التكوين في ميداني التنمية البشرية وفي تكنولوجيات الإعلام والاتصال؛ إدراج تكوين ميداني متخصص في استعمال وصيانة الأجهزة.

18-15المنشور الإطار رقم 285 /15المؤرخ في 11 جوان 2015 للسنة الدراسية 2016/2015: أهم ما جاء في هذا المنشور تنصيب مناهج تعليمية محسنة للسنتين الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط

والوثائق المرافقة لها. هذه المناهج التي تمنح مكانة خاصة للقيم وتعزز الهوية الوطنية، صممت وفق المقاربة بالكفاءات وبطريقة أكثر انسجاما وأكثر تدرجا يجعل التلميذ في قلب التعلمات يبني معارفه بنفسه انطلاقا من وضعيات مركبة. وفي هذا الصدد، يتعين السهر على ضمان توزيع ذات المناهج والوثائق المرافقة لها والكتب المدرسية وأدلة الأستاذ وكراريس الأنشطة على كافة المؤسسات التربوية بما في ذلك المؤسسات الخاصة المعتمدة، وهذا قبل العطلة الصيفية؛ توفير الوسائل اللازمة لتطبيق المناهج (تكوين المفتشين، مضاعفة التكوين، تكوين الأساتذة، تكوين رؤساء المؤسسات التعليمية).كذلك من أهم ما جاء فيه محور التكوين ودعم التوجه التدريجي نحو تحقيق الاحترافية: وذلك بإعطاء الأولوية للتكوين الذي يسبق التعيين قبل انطلاق الدراسة؛ السهر على استقبال الأساتذة المتربصين في إطار التدريبات التي تجري في الوسط المهني، حسب البرنامج التكويني السنوي المنجز من طرف المفتشية العامة.كذلك أوصى هذا المنشور بمواصلة تكوين موظفي القطاع دون استثناء في المعلوماتية، وذلك باستعمال مخابر الإعلام الآلي الموجود في المؤسسات التربوية، إدراج التكوين في ميداني التنمية البشرية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

19-قراءة نقدية في مسار منظومة تكوين المعلمين في الجزائر:

لقد ورثت الجزائر غداة الاستقلال منظومة تربوية في حالة يرثى لها، تمثلت هذه الحالة في قلة الهياكل التربوية، وانعدام المؤطرين، غياب سياسة تربوية واضحة تستجيب لمقومات الشعب الجزائري في هذه المرحلة. فمنذ الاستقلال اعتبرت الدولة الجزائرية التربية من بين أولوياتها، وأنها حق للجميع. فمن بين الأهداف التي وضعتها لنفسها في هذه المرحلة هي: مجانية التعليم وتعريبه، الجزأرة. فنتيجة لهذه المبادئ تضاعف أعداد المتمدرسين، وبالتالي تضاعف عدد المعلمين، حيث كان عددهم في سنة 1962 (19908) معلما، فأصبح (30672) معلما سنة 1965. فهذا الوضع كان سببا في أزمة حادة في معلمين مؤهلين ثقافيا وتربويا، وكنتيجة لذلك تقرر توظيف كل فرد قادر على التعليم مهما كانت ثقافته المتواضعة، فظهر في التعليم سلك المساعدين والممرنين. فقد كان هذا النوع الأخير من المعلمين يمثل حيزا كبيرا من العدد الإجمالي للمعلمين بالمرحلة الابتدائية، مع ما يمثل من خطورة على مستوى التعليم ومردوديته. إن أوضاع المنظومة التربوية خلال هذه الفترة تجعلنا نقبل مبررات توظيف هذا النوع من المعلمين، ولكن الذي لا يقبل مهما كانت مبرراته وأن سلك الممرنين ظل متواجدا حتى سنة (1982)، يعني حوالي عشرون سنة منذ الاستقلال. كذلك من بين النقاط السوداء في عملية التكوين المعلمين خلال هذه الفترة، أن التكوين الأولي لم يعر الاهتمام الكافي، بالإضافة أنه لم تكن هناك سياسة تكوينية ظاهرة المعالم، مع استمرار توظيف الممرنين. واتجهت الجهود إلى تكوين هؤلاء

المعلمين ثقافيا ومهنيا أثناء الخدمة، وساعد الاعتقاد في هذه الفترة أن هذا النوع من التكوين له القدرة السحرية على تعويض ما فات من نقص على المستوى المهني والمعرفي لدى هؤلاء، ففتحت مراكز شتى لهذا الغرض، سميت بمسميات مختلفة: مراكز التكوين الثقافي والمهني، مراكز التحسين، مدارس التنشيط. (**تيلوين، 2001: 217**).

ومن بين سلبيات هذه الفترة أيضا هو رغم صدور القانون 46-230 الذي نص على فتح ثلاثون(30) مدرسة لتكوين المعلمين، إلا أنه لم ينجز منها إلا سبعة عشر(17) حتى سنة (1968)، وظل التوظيف المباشر للممرنين قائما. كذلك من بين النقاط السلبية في هذه المرحلة، أنه لم تظهر أي سياسية موحدة لتكوين المعلمين، وما يؤكد ذلك هو كون أن أول برنامج رسمي للتكوين المنظم ظهرت بوادره الأولى ابتداء من سنة (1973). (**تيلوين، 2001: 218**). دائما وبلغة استثنائية، ابتداء من سنة (1970)، ظهر شكل جديد من مدارس تكوين المعلمين، وقد وصفها **تركي** (**1989: 463**) بأنها:" تجربة جزائرية خالصة". وهي ما عرفت باسم المعاهد التكنولوجية للتربية. وما يعاب على هذا النوع من المؤسسات التكوينية أن كانت لا تخضع لسلطات التعليم العالي، إنما هي وضعت مباشرة تحت وصاية الوزارات المختلفة المعنية بالقطاعات الكبرى للنشاط الوطني، فهي إذن مؤسسات ذات طابع إداري يدير كل واحد منها مجلس إدارة كامل الاستقلال والحرية في أعماله وتوجيهاته. كما يضيف **تركي** قائلا (**1990: 473**) حول الجوانب السلبية لهذه المعاهد:" ضعف المستوى العلمي الواضح في الإطارات المتوسطة الذين تعدهم المعاهد التكنولوجية، حيث هم في الغالب ممن لم ينجحوا في امتحانات البكالوريا أو من المطرودين من التعليم الثانوي بسبب كثرة رسوبهم أو كبر سنهم". كما أن الأهداف المعلن عنها في هذه المعاهد لم تحدد نوعية المعلم المراد تكوينه بلغة إجرائية، ولا أساليب وطرق إعداده. كما لوحظ عدم وضوح أهداف البرامج التكوينية، التي تحدد بوضوح ملامح المتخرجين منها، رغم ما شهدته سنوات السبعينات من جهود كبيرة لتنظيم التكوين الأولي.

في منتصف السبعينيات ظهرت أمرية أفريل 1976، التي بموجبها تم تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، وأهم ما جاءت به هذه الأمرية هو المدرسة الأساسية التي لم يكتب لها التطبيق حتى السنة الدراسية 1981/1980، فكانت هذه الأمرية في قاعدتها أحادية المنظور الإيديولوجي (الاشتراكية)، في حين كان الاتجاه العام الجديد يميل إلى تفضيل التعددية الحزبية والانفتاح الاقتصادي وذلك بمقتضى دستور (1989).(**تيلوين،2001: 219**).

أما بداية الثمانينات لم تشهد أي تعديلات في البرامج التكوينية، سوى ما يتعلق بطبع برامج كل مادة في كتيبات خاصة. وفي نهايتها ازداد الوضع تدهورا وسوء مع دخول البلاد في فوضى (1988)، وظهور التعددية

السياسية، واقتصاد السوق. فبدأ الشعور بفقدان التوازن والضياع نتيجة غياب إقرار منظومة تكوينية. وهذا ما عبر عنه في الخطاب الرسمي:" إن تحديد ملامح (مواصفات) التخرج في الظروف الحالية الحبلى بالمستجدات أمر صعب، خاصة في غياب سياسة تربوية واضحة وبالأحرى في غياب إقرار منظومة تربوية تكوينية"(**مديرية التكوين، 1991: 08**). وهذا ما يقودنا إلى استنتاج أن الوزارة في هذه الفترة لم ترسو على خيار فيما يخص مستقبل المعاهد التكنولوجية ومنظومة تكوين المعلمين ككل. رغم ذلك استمرت محاولات إدخال برامج جديدة في تكوين المعلمين، ومنها برنامج (1991) وسمي ببرنامج تكوين معلمي المدرسة الأساسية. ولم يتبنى عمليا إلا خلال السنة الدراسية 1994/1993، على الرغم أن المدرسة الأساسية مر على دخولها حيز التنفيذ أكثر من عشر سنوات(1981/1980)، والتي تم على أثره تمديد مدة التكوين بالمعاهد التكنولوجية بسنة إضافية، وما لوحظ على هذا البرنامج هو طغيان الجانب المعرفي فيه، وتكوين المعلمين وفق المقاربة بالأهداف لمسايرة الوضع الراهن. تواصلت البرامج التكوينية في هذه المرحلة، فجاء برنامج (1995) وازداد التركيز فيه على بيداغوجيا الأهداف. فلقد امتد هذا الوضع المأسوي على مدى التسعينات، مع توالي محاولات مجهضة لإعادة التوازن للمنظومة التربوية التكوينية. ففي سنة (1996) نصب المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي رقم 96/101 المؤرخ في 11 مارس 1996، وبموجبه دخلت الجزائر مرحلة أخرى في مسيرتها التربوية. فقد استطاع هذا المجلس بعد سنتين من تأسيسه الخروج بوثيقة اقترح فيها المبادئ العامة لسياسة تربوية جديدة، عاد فيها تعبير الاستعجالية والاستثنائية. إذ ورد في هذه الوثيقة:" حتى يكون هذا التكوين ناجعا ينبغي تسطير برنامج استعجالي يمتد على عشر (10) سنوات لتحسين أداء المعلمين. (**المجلس الأعلى للتربية، 1998: 55**). فقد أعطى هذا البرنامج الأولوية للمعلمين الذين هم في الميدان لرفع مستواهم إلى مستوى جامعي. كما أن التكوين من منظور هذه الوثيقة ركز على مركبتين: التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. مع كل هذه الجهود المبذولة لتحقيق التوازن للمنظومة التربوية عامة والتكوينية خاصة، إلا أن الظروف تتدخل مرة أخرى وتتوقف إجراءات المجلس الأعلى للتربية قبل التبني الرسمي لوثيقته.

في سنة (1998) تدخل الجزائر في محطة أخرى من محطات التكوين، وكان هذا بموجب البرنامج الذي صادقت عليه الحكومة في 11 مارس 1998، فجاء هذا البرنامج يتكون من جزأين: الأول خاص بالتكوين أثناء الخدمة الذي استحدث فيه جهازين: الجهاز الدائم (شرع فيه منذ السنة الدراسية 1998-1999 وتم تجميده بعد سنة ونصف من تطبيقه) والجهاز المؤقت للتكوين، أما الثاني فخاص بالتكوين الأولي. أما الحلول المرافقة لهذين الجهازين فلم تظهر فيهما الجدة إطلاقا، فالمراسلة كقناة توصيل تم تبنيها سابقا في تكوين سلك

الممرنين منذ بداية الاستقلال، أما صيغة التجمعات الأسبوعية خلال العطل فهي كذلك صيغة متداولة وقديمة. أما مخطط التكوين المعد لهذا الغرض فعرف صعوبة في تحقيق أهدافه وهذا باعتراف أصحاب القرار، حيث جاء على لسانهم ما يلي:" غير أنه ونظرا لتباين المستويات وصعوبة حصر الحاجات التكوينية لكل معلم منذ البداية، سيكتسي المسار التكويني طابعا جماعيا في بداية الأمر، ليصبح بعد ذلك فرديا، وذلك فور تشخيص النقائص، مما يسمح بإنجاز مخططات تكوينية تحتوي على وتائر ومضامين متنوعة ومكيفة حسب المستوى القاعدي الحقيقي للمتربصين". (**تيلوين، 2001: 222**). فنلاحظ أن لهجة التسويف والهروب إلى الأمام قد ظهرت مرة أخرى.

كما نشير هنا أن الباحث بحكم انتسابه لقطاع التعليم منذ سنة (1992) فقد استفاد من هذا التكوين في إطار الجهاز الدائم، إلا أننا إلى يومنا هذا لا ندري ما هي أهداف هذا التكوين، وماهي مبرراته. وقد كلف بتأطير هذا النوع من التكوين أساتذة المعهد التكنولوجي، أما عن مضامينه فنرى أنه لاختلاف عن ما قدم لنا خلال تكويننا الأولي. أما سندات هذا التكوين فكانت عبارة عن أوراق متناثرة، ليس فيها أي جديد يذكر، وإنما هي نتاج نسخ من كتب في التربية وعلم النفس موزعة على وحدات.

وما ميز هذه الفترة أيضا أن التكوين الأولي لجميع فئات المدرسين تقرر فجأة نقلة إلى المدارس العليا للأساتذة ابتداء من السنة الدراسية 2000/1999. فهذا القرار هو قرار سياسي أكثر منه تربوي. لأن المهمة الملقاة على عاتق هذه المدارس كبيرة وذلك بالنظر إلى العدد المنتظر تكوينه، والمقدر حسب مصالح وزرة التربية الوطنية (26329) أستاذا من مختلف الأطوار خلال ثماني سنوات(1999-2007). نعيد ونقول أن هذا القرار سياسيا لأن الظروف التي تتواجد فيها هذه المدارس في هذه الفترة لا تتماشى مع هذه الطموحات والملامح. فملامح التخرج والأهداف الإجرائية لم يتم الاتفاق عليها نهائيا، وبرامج التكوين الأكاديمي لا زالت بين الأخذ والرد في لجان الأساتذة رغم مرور سنوات. كما أن التكوين التطبيقي لا زالت لم تصدر بشأنه النصوص التنظيمية التي تحكم العمل بين الوزارتين، ناهيك عن برامج التكوين الميداني التي لم يتم حتى الاقتناع بجدواها، بالإضافة إلى ندرة وغياب الإطارات المتخصصة والمؤهلة للإشراف على التكوين، فهذه المدارس مازالت تشتغل بمؤطرين غير دائمين، الأغلبية منهم يحتاج إلى تكوين تربوي. وفي هذا الصدد يقول فروخي(1991) نتيجة لدراسة أجراها على هذه المدارس " أن المدارس العليا وجدت نفسها في مفترق الطرق" (**تيلوين،2001: 227**). ففي وثيقة العمل الذي قدمها فروخي، لاحظ أن المدارس العليا كانت لا تزال تئن تحت وطأة مشاكل متجذرة فيها. فقد أثبتت دراسته الميدانية أنه من بين (1083) مستجيب لاستمارة تهدف إلى تقويم التكوين

في المدارس العليا، أن (37.60%)فقط من المتخرجين عبروا عن رضاهم عن البرنامج التكويني الذي يحضرهم لمهام التدريس المستقبلية، بينما عبر (14.60%) منهم عن الخيبة، ولاحظ أيضا أن من كل اثنين من المتكونين في هذه المدارس عبروا عن نسبة متوسطة من الرضى عن برامج التكوين الذي تلقوه، مع بعض التباين بين التخصصات في مستوى الرضا العام عن التكوين. (**تيلوين، 2001**: **227**، **228**). نفس النتائج تحصل عليها مصمودي(2002) من خلال دراسته لمشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي بالمدرسة العليا بقسنطينة، من حيث أن نظرة أغلبية الطلبة للتكوين المقدم لهم قاتمة وسلبية، حيث أكد (92.00%) من الطلبة عدم ارتياحهم لعملية التكوين الحالي. (**صدقاوي، 2013**: **46**). فنستنتج من هذا أنه رغم انتقال تكوين المعلمين إلى الجامعات، إلا أنه لا ننتظر من وراء هذا نتائج أفضل مما سبق، مادام هذا التكوين لم تهيأ له شروط النجاح المتمثلة في: التأطير الجيد والمتخصص، البرامج الجيدة والمنطلقة من الدراسة العلمية والميدانية، وإعطاء الجانب المهني الأهمية الكبرى، بالإضافة إلى توفير الوسائل المادية الكفيلة بضمان تكوين ذو نوعية.

أما بخصوص تكوين المعلمين في فترة الإصلاحات العميقة للمنظومة التربوية (2004/2003)، فعلى مستوى الخطاب الرسمي فقد اعتبر قطبا هاما من أحد الأقطاب الثلاث الأساسية في عملية الاصلاح. ففي هذا المقام فقد جاء مقتطف من خطاب فخامة رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيبه للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ما يلي: "لن يكون للإصلاح المنشود أي معنى ولا تأثير يذكر على منظومة التربية والتكوين ما لم نعالج، بعمق وفي آن واحد، مضمون البرامج والطرائق البيداغوجية وكل ما يتعلق بتوظيف المعلمين وتكوينهم". (**بن بوزيد، 2009**، **18**). وما يدل على أهمية التكوين أيضا هو ما جاء في المنشور الوزاري رقم 245 المتعلق بالدخول المدرسي 2004/2003: " لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تحضير ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه، لذا فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين والأساتذة والمؤطرين، لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني على أحسن وجه".

فسياسة التكوين في هذه المرحلة ركزت على جانبين مهمين بالموازاة: الإعلام بالمستجدات التربوية المرافقة لعملية إصلاح المناهج والتكوين فيها ويكون عن طريق الأيام الدراسية والملتقيات والندوات التربوية والداخلية، وتحسين مستوى المعلمين سواء الجدد منهم وذلك عن طريق التكوين الأولي، للحاصلين على شهادة البكالوريا لمدة ثلاث سنوات في المدارس العليا، أما الموظفين عن طريق المسابقة فيتم هذا التكوين الأولي خلال العطلة المدرسية وأيام السبت. أما المعلمين المتواجدين في الخدمة فيتم تكوينهم عن طريق التكوين أثناء الخدمة باتباع

مختلف الصيغ المعروفة (التكوين عن بعد، جامعة التكوين المتواصل، تكوين تناوبي، تجمعات)، وذلك بهدف الرفع من مستواهم الأكاديمي للوصول بهم للمستوى الجامعي.

إن انتساب الطالب لقطاع التربية خلال هذه الفترة بصفته معلم متكون سابقا، ومفتش التعليم الابتدائي مكون حاضرا، وبعد اطلاعه على بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، فهذه العوامل تسمح بتقديم ملاحظات وانتقادات حول منظومة تكوين المعلمين في فترة الإصلاحات الجديدة.

إن إشكالية التكوين الأولي في منظومة التكوين لا يمكن ربطها بالجانب التنظيمي والتقني فحسب، بل يمكن ربطها أيضا بالضغوط الاجتماعية والسياسية الملحة والمستعجلة لضمان حق التمدرس إضافة إلى حق التشغيل في قطاع حساس كقطاع التربية. فهذه الضغوط تكون سببا في عدم القدرة على مواكبة تكوين الأعداد الضخمة التي تتوافد على هذا القطاع كمدرسين. وعن كيفية تغطية المدارس العليا الخاصة بالتكوين الأولي للمعلمين، فحسب المعنيين بتسيير شؤون هذه المدارس من المفترض أن تتكفل هذه الأخيرة بتكوين المدرسين الذين يحتاجهم قطاع التربية كل سنة، وهو الأمر المفقود نسبيا. ففي هذا الصدد فقد صرح أحد المسؤولين عن المدارس العليا لإحدى وسائل الإعلام الجزائرية، بأن مهمة المدرسة تقتصر على تكوين الطالب وتنتهي بمجرد منحه شهادة التخرج، نافيا أن يكون ذلك يتم وفقا لاحتياجات قطاع التربية الوطنية. وبالفعل فإن عدد الطلبة المتكونين في هذه المدارس يتم عن طريق نظام الكوطة الذي تحدده وزارة التعليم العالي على حسب المقاعد البيداغوجية وإمكانيات التأطير.

أما الجانب الكيفي لهذا النوع من التكوين، فالمطلع على نتائج الدراسات الميدانية، فسيلاحظ أن التكوين الممنوح لأساتذة المستقبل بحاجة إلى مراجعة لتطويره وتفعيله. فقد بينت الدراسات أن التكوين في هذه المدارس يركز على المعرفة المتخصصة، على حساب المعرفة البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية والسوسيولوجية، التي لا تعر الأهمية الكبرى. والمعروف أن المعلم الناجح هو الذي يكون متحكما في نوعية البيداغوجيا المعتمدة، وملما بما يتعلق بتسيير القسم، وطرائق التدريس، وبيداغوجيا التقويم، والعلوم المتعلقة بعالم الطفل والمراهق، دون أن نغفل عن دور التربية العملية أو الجانب الميداني لما له من أثر في تكوين المعلم الفعال. وعليه فالقائمين على هذه المدارس يتعين عليهم القيام بدراسة معمقة لمجمل عناصر وعوامل التكوين الأولي لتمكينه من القيام بدوره المحوري في إعداد المدرسين، دون أن ينسوا التفكير العميق في التربية العملية، وضرورة التجسير بين قطاع التربية والتعليم العالي.

كما لا يفوتنا في هذا المقام أن نذكر بنقطة مهمة وهي نظام تقويم أداء الطلبة المعلمين في هذه المدارس، قصد تعزيزه وتطويره بالعناصر التالية: تطوير معايير انتقاء وقبول الطلبة في هذه المدارس، القيام بمراجعات دورية لمناهج التكوين وتحيينها وفق المستجدات التربوية، ربط مضامين التكوين بالمشكلات التربوية الميدانية، مع إعطاء التربية العملية بالغ الأهمية، ضرورة إشراك الطلبة في تصور وتصميم المناهج التكوينية.

أما فيما يخص التكوين أثناء الخدمة في هذه المرحلة الجديدة من مراحل المنظومة التكوينية فيعول عليه كثيرا، إلى أن هناك عدة معوقات تحول دون تحقيقه للأهداف المسطرة. فالملاحظ على هذا النوع من التكوين الذي يقدم للمعلمين أنه يكون في عمومه شكليا. في هذا الصدد تشير كل من دراسة" الفار" ودراسة" الخطيب " ودراسة " راشد "أن عملية التكوين أثناء الخدمة في البلاد العربية بصفة عامة تفتقر إلى إطار مفاهيمي واضح، كما تفتقر إلى مساهمة المعلمين في تحديد موضوعات برامج التدريب سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم. إذ تؤكد هذه الدراسات عدم مناسبة الزمان والمكان وأنها شكلية المظهر خاوية الجوهر إلى حد كبير، ولا تحقق عائدا ملموسا في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلم. (**راشد، 2004 : 63**).

باعتراف المسؤول الأول عن وزارة التربية الوطنية سابقا بوبكر بن بوزيد حيث كتب ما يلي: "غير أنه لا بد من الإشارة إلى أن عمليات التكوين المبرمجة لفائدة المعلمين والمفتشين، ما تزال بحاجة إلى مزيد من الدعم والتعميق، ويصدق نفس القول على عمليات الإعلام والتوعية بخصوص البرامج الدراسية والكتب المدرسية الجديدة". (**بن بوزيد، 2009: 120**) فهذا القول يؤكد أن العمليات التكوينية تتسم بالشكلية. فعلى سبيل المثال التكوين عن بعد الذي أطلقته الوزارة لفائدة (136000) معلما غير حائز على شهادة جامعية منذ سنة (2004) إلى غاية (2015) قصد تحسين مستواهم، والذي استفاد منه الباحث. فإذا رجعنا لتنظيمه فكان يجرى في شكل تجمعات خلال العطل المدرسية لمدة ثلاث سنوات، أما السندات التكوينية فكانت عبارة عن كتب عبر عنها بالإرساليات، محتواها يتطابق مع محتوى برنامج السنة الثالثة ثانوي بل في بعض المواد العلمية لا يختلف عنه. أما هذه الارساليات فكانت تسلم للمعنيين عن طريق مفتش المقاطعة، فكان أغلب المتكونين لا يطلع عليها، بل يتركها حزمة كما سلمت إليه. ولكن يستعين بها ويفك هذه الحزمة عند إجراء الامتحانات المعدة لهذا الغرض عند نهاية كل سنة تكوينية، وذلك بغرض النقل منها. إن ما يمكن أن نصف به هذا التكوين، وهو وصفه بالمهزلة. وفي ذات الشأن يرى " تيلوين "أن تكوين المعلم أصبح لا يعني في أفضل الحالات سوى تجمعات للمعلمين تلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحد المعلمين تتبع بالمناقشة. (**نويوة وخريف، 2009 : 23**).

كذلك ما يلاحظ على السياسات التكوينية المتعاقبة التي تبنتها المنظومة التربوية، أنها تفتقر للتخطيط العلمي الذي يستند على مؤشرات حقيقية وموضوعية، آخذا بعين الاعتبار عمليات التخطيط بكل مستوياتها تخطيط على المدى القريب والتخطيط على المدى البعيد. فنظرا للتكلفة المرتفعة للبرامج التكوينية في أثناء الخدمة يغلب على العديد منها صفة الارتجالية. ففي الغالب يخطط لها دونما معرفة لظروف ومستوى معلمي المنطقة واحتياجاتهم التكوينية، كما نجد الكثير منها مبرمج في أيام العطل، والكثير منها يلغى أو يؤجل بسبب الارتباطات الطارئة للمؤطرين.

ما أثار انتباهنا كذلك بصفتنا كمفتش التعليم الابتدائي ومكونا للمعلمين، تقريبا أن كل العمليات التكوينية المبرمجة من طرف الوزارة بمختلف صيغها تأتي بصفة الاستعجالية والمفاجأة، ولا يبلغ أو يعلم بها المكونين إلى في آخر لحظة، أو خلال فترة قصيرة قبل إجرائها. مما يؤدي بالمنظمين لها لعدم تمكنهم من توفير الظروف المادية والمعنوية المساعدة على نجاحها، كما يصعب من مهمة المكونين للتحضير لها بصفة جيدة وتحضير الوسائل المساعدة على عملية تنفيذها، كما يتم تبليغ المعنيين بها كذلك في آخر الآونة، مما يضطرهم للالتحاق إلى مراكز التكوين دون معرفة أهداف وأسباب هذه العملية التكوينية، وبالتالي يكون حضورهم سلبيا، وفي أغلب الأحيان تنفذ هذه العمليات التكوينية شكلا ، أما مضمونا فتمر في ظروف صعبة يسودها التسويف والهروب إلى الأمام، وبالتالي لا يمكن أن تحقق الأهداف المرصودة لها. فليس بمثل هذا التخطيط ولا بمثل هذه الإجراءات نتوقع أن العمليات التكوينية تكون ذات نجاعة وفعالية في تحسين مردود المعلمين، وبالتالي في تحسين مردود المتعلمين. فالمتعارف عليه في أصول العمل التكويني حتى يكتب له النجاح، يجب أن توفر له الشروط المادية والمعنوية لتحقيق أهدافه، بالإضافة إلى التحضير النفسي للمكونين والمتكونين، ولن يتأتى ذلك إلا بواسطة تخطيط محكم دقيق لا يترك مجال للصدفة.

وما يعاب على منظومة تكوين المعلمين، أن أغلب العمليات التكوينية لا تخضع للتقويم، فحسب البوهي وبيومي (372):"يتم الحكم على نجاح البرنامج التدريبي أو فشله بناء على انتظام المعلمين في نشاطات البرنامج ومواظبتهم على الحضور، وقد لا يحدث تقويم على الإطلاق، ولعل مرد ذلك يعود إلى نقص الكفاءات المؤهلة لوضع خطط التقويم وممارسة أساليبه. (**بوحفص، 2015: 71**).

فالتقويم يهدف عموما إلى الكشف عن مدى استفادة المتكونين من هذه البرامج التكوينية ومدى القدرة على تطبيق ما تعلموه منها وعما إذا كان التكوين أدى إلى تحسين الأداء، والذي يفترض أن التقويم يجب أن يشمل على جميع العناصر المرتبطة بالعملية التكوينية.

أما ما نلاحظه على مضامين التكوين في فترة الإصلاحات الجديدة. فيما يخص التكوين الأولي أنها أعطت الأولوية إلى التكوين في الثقافة العامة، وتكوين يعزز تفتح الشخصية وتطورها، تكوين نظري وعملي متكامل، ومن جهة أخرى ينبغي أن ينمي هذا التكوين المعارف الأساسية المتصلة بمضمون المادة التعليمية، البرامج والوسائل التعليمية المتوفرة، خصائص المتعلمين، الاستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية والسياق التربوي العام.

أما مضامين التكوين أثناء الخدمة، فتمثلت في تحديث معارف المدرسين وتحسين مستواهم، تدريبهم على تطبيق البرامج الدراسية والكتب المدرسية الجديدة التي تم إعدادها في سياق الإصلاح التربوي، كما تعتبر تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة أحد المجالات الرئيسية في نشاطات التكوين أثناء الخدمة.

من سلبيات هذه البرامج التكوينية غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي العملي، بالإضافة إلى أنها تعاني من عدم تكيفها مع متطلبات الحياة المهنية المعاصرة، حيث يفتقر المعلمون الخريجون إلى الخبرات الميدانية الحالية، التي تؤهلهم لأداء مهامهم بكفاءة عالية وفعالية. كذلك ما يميز منظومة التكوين، أنه يطغى على أساليبها جانب الإلقاء، وعدم تسخير التكنولوجيات الحديثة في برامج التكوين .

عموما رغم كل النقائص الملاحظة في مجال تكوين المعلمين، إلا أن الجزائر مستمرة في إحداث التعديلات عليه والاهتمام به أكثر فأكثر. ومن بين المشكلات أيضا التي تعترض منظومة التكوين في الجزائر هو المعلم المتكون في حد ذاته. فيعتبر هذا الأخير الطرف المهم في تنفيذ أية عملية إصلاحية تغييرية تمس أي جانب من جوانب المنظومة التعليمية، ولذلك فإن أي إصلاح ينبغي أن يبدأ بالمعلم. لكن الواقع التعليمي في الجزائر منذ بداية الإصلاحات إلى يومنا هذا يدل على أن المدرس كان في كل مرة يتفاجأ بتغييرات وإصلاحات لم يستعد لها ولم يتلق أي تكوين فيها. ونستشهد في هذا المقام بالدراسة الميدانية التي أجراها بوعلاق حول طريقة التدريس بالأهداف حيث يقول :" إن المعلمين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المعلمين في الثمانينيات لا يختلفون عن المعلمين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة دون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية سواء من حيث المجالات، وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التعليم بالأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح من ملامح المدرس الهادف وهو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد وكامل، إذ تعد هذه القدرة شرط من شروط التدريس الهادف. هذه النتيجة تجعلنا أمام إشكالية قدرة المعلم الجزائري على مواكبة التغيرات التي تعيشها بلادنا في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فهذا المعلم لا يمثل إلا جهازا منفذا لمخططات تربوية لا يتطلب فيها

مستوى الطموح مع الإمكانات التربوية والبيداغوجية المتوفرة مما يدخل هذا النظام في دائرة من التقهقر والتخاذل"(**بوعلاق، 2004، 225**). وفي ذات السياق في دراسة أجراها" الشايب "حول تقويم منهاج الرياضيات في السنة السادسة من التعليم الأساسي، تبين أن هناك نقصا واضحا في مجال التدريس بواسطة الأهداف، حيث أن فئة كبيرة من عينة الدراسة لم تتلق تكوينا في هذا المجال أو تلقت تكوينا غير كاف، مما ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ، ويجعل الممارسات التربوية آلية أو مرتجلة، تنقصها الدقة والتحديد. (**الشايب،1998 : 202**).

نفس الأمر تكرر مع الإصلاحات الجديدة المتمثلة في اعتماد طريقة التدريس بالكفاءات، فهذا ما كشفت عنه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومن الأمثلة على ذلك دراسة قويدري التي بينت أن النسبة الغالبة من المدرسين يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه، وهذا يعود إلى أن أغلبيتهم لم يتلقوا التكوين المطلوب في هذه الطريقة الجديدة بغض النظر عما يترتب عن عدم التكوين من آثار وأخطار على المدرس في كل إصلاح جديد، فإن ذلك يضع المدرس أمام معاناة شديدة، يشعر فيها بعدم الرضا عن أدائه و بالتالي عدم التأقلم مع عمله.(**بوحفص، 2015: 211**).

ومما سبق ذكره يتبين أن مشكلة تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، لا تكمن في الجانب التنظيمي والمنهجي والاستراتيجيات والوسائل التعليمة فقط، وإنما في المعلمين في حد ذاتهم أيضا، وذلك لكونهم المنفذين الرئيسين للمناهج والتعليمات التربوية من جهة، ومن جهة أخرى يتطلب تكوينهم علميا وتربويا وبيداغوجيا وتعليميا جهدا وإمكانات لا يستهان بها، وذلك نظرا لتعود هؤلاء على الروتين اليومي للتعليم من الصعب تغييره، ونظرا للمستويات والكفاءات المعرفية التي تعكس الفروق الفردية والقدرات العقلية لكل واحد منهم. لهذا نجد أنه مهما اجتهدت المنظومة التربوية الجزائرية في مجال الإصلاح التربوي ومهما كانت محاولاتها لتكوين المعلمين أو إعادة تكوينهم عن طريق مختلف الصيغ المذكورة سابقا، فإنها لن تحقق أهدافها ولا إصلاحها التربوي ولن تصيب الهدف الخاص بالتكوين التي تسعى من أجله وتصبو إليه إن لم تنطلق من نتائج الدراسات التشخيصية والدراسات الميدانية الخاصة بالمعلمين، والتي من شأنها أن تكشف لنا عن نقاط الضعف ونقاط القوة ومدى احتياجات المعلمين في مجالات التكوين: البيداغوجي، التربوي، العلمي والتعليمي، حيث يسمح ذلك للمهتمين بالتكوين بتحضير برامج تكوين تتماشى ومتطلبات واحتياجات المتكونين وتكييفها مع المستجدات التربوية والبيداغوجية والعلمية التكنولوجية. أي تنبع من اهتمامات الفعالين في الميدان مما يوفر عليهم الجهد والوقت والمال، وذلك لكون الفرد المتكون لا يهتم بجدية إلا بما يعنيه هو

شخصيا أي ما يعانيه من صعوبات أو ما يفتقر له من معرفة مما يخلق لديه الدافعية للتكوين. وإذا استطعنا أن نحقق ذلك نكون قد أعددنا المعلم الفعال القادر على أن يعوض النقص الذي يمكن أن يكون موجودا سواء في فلسفة التعليم وأهدافه، أو في المناهج وطرائق التدريس، وفي نقص الإمكانيات والوسائل التعليمية. دون أن ننسى أو نغفل عن جانب مهم في تكوين المعلمين، وهو غرس في نفوسهم فلسفة التربية المستمرة أو ما يسمى التكوين الذاتي.

20-خلاصة الفصل

يتضح لنا مما سبق ذكره في هذا الفصل، أن منظومة تكوين المعلمين في الجزائر قد مرت بعدة مراحل، وقد تأسست وفقا للأوضاع السياسية والاجتماعية، والاقتصادية السائدة في البلاد. فأول مرحلة وهي مرحلة سد الفراغ (1962-1971)، وهي فترة الجزائر المستقلة، فاتسمت بالنقص الواضح في الهياكل التربوية وفي المعلمين، مما أدى إلى التوظيف الاستعجالي لجميع فئات المعلمين مهما كان مستواهم، فظهر سلك المرنيين والمساعدين، ومن أهداف هذه المرحلة تعميم التعليم وتعريبه ومجانيته، وجزأرة إطارات التربية.

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة تأسيس الجهاز التكويني (1971-1980)، تميزت بظهور المعاهد التكنولوجية، وصدور أمرية أفريل 1976 المنظمة للتربية والتكوين، وعلى إثرها ظهرت المدرسة الأساسية.

أما الفترة الثالثة من منظومة التكوين هي فترة تعزيز الهياكل القاعدية للتكوين (1980-1990)، وقد اتخذت من المخطط الخماسي الأول 1980-1984 برنامجا لها، وتميزت بتعزيز الهياكل القاعدية، وتنصيب المدرسة الأساسية وامتداداتها في التعليم الثانوي، وما أعقبه من توظيف للمدرسين وتمديد إلزامية التمدرس من ست (06) سنوات إلى ستة عشر سنة (16)، مما نتج عنها وجوب دعم إضافي في المدرسين. وبالتالي تمت استفادة (44500) معلما جديدا للتعليم الابتدائي من دورات تكوينية أدت إلى تحول إيجابي في هيكلة الأسلاك.

أما المرحلة الرابعة فهي مرحلة التحولات (1990-2000) وما ميز هذه المرحلة هو ظهور التعددية الحزبية وما أعقبها من تحولات سياسية وتربوية، كما اتسمت هذه المرحلة بالركود، وعدم اتضاح الرؤية فيما يخص مستقبل منظومة التكوين، ولقد شهدت هذه الفترة تراجع عروض التكوين الأولي وانعدام استراتيجية فعالة ومنسجمة للتكوين أثناء الخدمة. كما نلاحظ فيها انخفاض في عدد المعاهد التكنولوجية للتربية، التي حولت إما لثانويات أو وضعت تحت تصرف وزارة التعليم العالي، كما تم إغلاق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية.

ونتيجة لهذه الظروف كان لابد من إجراء إصلاحات تربوية شاملة للمنظومة التربوية، التي لا تتم إلا بضمان تكوين نوعي للمعلمين وتحسين نوعية التعليم والأداء التربوي. فجاءت مرحلة الاصلاحات العميقة (2003-إلى يومنا هذا)، فتزامنت هذه المرحلة مع دخول البلاد في مرحلة سياسية جديدة، ومع التحولات العالمية، والحركات التربوية التي شهدتها الدول العربية والدول المجاورة. فموجب اللجنة الوطنية لإصلاح التربية المنصبة في سنة (2000)تم تبني إصلاحات تربوية عميقة مست جميع مركبات المنظومة التربوية، ومنظومة التكوين تعد ركيزة من ركائزها، فأدخلت تعديلات وتحسينات في منظومة التكوين سواء ما تعلق الأمر بالتكوين الأولي الذي تم إلحاقه بالتعليم العالي، أو على مستوى التكوين أثناء الخدمة الذي ركز على تحسين مستوى المعلمين وتأهيلهم، كما ركزت برامجه على مواكبة المستجدات التربوية التي جاءت بها المناهج المدرسية الجديدة، ويتعلق هنا بالتدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية.

كما قمنا في هذا الفصل بالتعرض إلى منظومات التكوين في بعض الدول الغربية والعربية، كما قمنا بعرض لمجموعة من المناشير التي نظمت عملية تكوين المعلمين خلال فترة الإصلاحات الأخيرة، وختمنا هذا الفصل بقراءة نقدية حول منظومة التكوين الجزائرية خلال مختلف محطاتها، مظهرين مكامن القوة ومكامن الضعف في كل مرحلة من المراحل المذكورة أعلاه.

الفصل السابع

الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

الدراسة الاستطلاعية هي دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته. هي ضرورية لكل بحث أو دراسة، ليلتمس صاحبه الطريق ويتعرف على معالمه، قبل أن يخطو في خطوات التجريب. (**معوض، 2000، 192**).

فالدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة من مراحل البحث، تساهم في التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث، كما تعطينا الصورة الأولية لمضمون البحث، وكذلك تعرفنا على عينة وخطة البحث. فهذه الدراسة تساعد الباحث على رسم الخطة والمنهج الصحيحين لمواصلة عملية البحث. كما تعتبر تمهيدا للدراسة الأساسية. ولهذا كان من الضروري القيام بها.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من التصور العام للبحث.
- معرفة مدى توافق المعلومات التي تقيسها الاستمارة مع ما هو موجود في الميدان.
- تصور الطريقة التي يمكن أن تقدم بها الاستمارات.
- معرفة خصائص المجتمع الأصلي للعينة ومواصفاته.
- تحديد العينة ومعرفة خصائصها ومدى تجاوبها مع أدوات البحث من حيث وضوح العبارات والتعليمات.
- تمكننا من تفادي وتجنب المشاكل والصعوبات التي يمكن أن تواجهنا في الدراسة الأساسية.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2-مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

أ-المكان: أجريت الدراسة الاستطلاعية بعدة مدارس ابتدائية من ولاية مستغانم وضواحيها، موزعة على سبع(7) مقاطعات تربوية، تم اختيارهم بطريقة عرضية، لسهولة التنقل إليها، وكذلك لتعاون وتجاوب مفتشيها ومديريها ومعلميها مع الباحث.

جدول (18) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقاطعات والمدارس الابتدائية.

المقاطعات	عدد المدارس	عدد المعلمين
مستغانم (02)	05	23
مستغانم (04)	06	24
حاسي ماماش (02)	05	23

ماسرى(02)	04	16
خير الدين (02)	04	17
عين النويصي (01)	08	28
عين النويصي (02)	05	19
المجموع	**37**	**150**

ب–الزمان: أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2016/2015، خلال الفترة الممتدة من 06 جانفي 2016 إلى غاية 27 فيفري 2016.

3–عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (150) معلما من معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. مع العلم أنه تم توزيع (190) نسخة من استمارات البحث، وتم اعتماد (150) منها فقط، وإلغاء (40) استمارة لعدم استجابتها للشروط والتعليمات المقدمة. فمنهم من وضع أكثر من اختيار أمام كل فقرة، أو ترك بعض الفقرات دون اختيار، أو عدم إكمال ملء البينات الشخصية.

3–1 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

تحت هذا العنوان سنوضح خصائص ومميزات عينة الدراسة الاستطلاعية، حسب متغيرات الدراسة، وذلك للتأكد من أن هذه العينة تمثل مجتمع الدراسة.

3–1–1 حسب الجنس:

جدول (19) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	46	104	150
النسبة المئوية	%30.7	%69.3	%100

يبين الجدول أعلاه أن عدد إناث عينة الدراسة الاستطلاعية (104) أكثر من عدد الذكور (46)، وبنسبة مئوية متفاوتة على الترتيب (30.7%، 69.3%).

3–1–2 حسب الأقدمية المهنية:

نلاحظ في الجدول (20) أن عددا كبيرا(66) من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تتراوح أقدميتهم المهنية مابين 5 و10 سنوات بنسبة مئوية قدرها (44%)، ونجد أن (37) فردا من أفراد العينة لديهم أقدمية تفوق (25) سنة، وأقل عددا(10) نجده في المجال أكثر من (10) سنوات إلى (15) سنة بنسبة مئوية قدرها (06.7).

جدول (20) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية المهنية.

الفئة	5 إلى10 سنوات	أكثر من 10 سنوات إلى 15 سنة	أكثر من 15 سنة إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة إلى 25 سنة	أكثر من 25 سنة	المجموع
العدد	66	10	14	23	37	150
النسبة المئوية	%44.0	%06.7	%09.3	%15.3	%24.7	%100

3-1-3 حسب المؤهل العلمي:

جدول (21) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

الفئة	الثانوي	البكالوريا	ليسانس	ماستر فما فوق	المجموع
العدد	25	44	78	03	150
النسبة المئوية	%16.7	%29.3	%52.3	%02.0	%100

الجدول أعلاه يبين لنا أن أغلبية أفراد عينة البحث (78) لديهم ليسانس بنسبة قدرها (52.3%)، و(44) فردا منهم متحصل على شهادة البكالوريا بنسبة قدرها (29.3%)، كما نجد أن (25) فردا من العينة مستواهم العلمي هو الثانوي بنسبة قدرها (16.7%)، في حين أن عددا قليلا منهم (03) يحوز على شهادة ماستر بنسبة قدرها (02.0%).

4-1-3 حسب مكان العمل:

جدول (22) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مكان العمل.

مكان العمل	المدينة	شبه حضرية	ريفية	المجموع
العدد	47	65	38	150
النسبة المئوية	%31.3	%43.3	%25.3	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة البحث موزعين على ثلاث مناطق وفق تواجد المؤسسة التي يعملون بها، فنجد أن العدد الكبير (65) من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية يدرسون في مدارس تقع في مناطق شبه حضرية بنسبة قدرها (43.3%)، في حين نجد (47) منهم يعمل في المدينة بنسبة قدرها (31.3%)، أما العدد المتبقي منهم (38) فمقر عملهم في الريف بنسبة قدرها (25.3%).

4-بناء أدوات الدراسة الاستطلاعية:

بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة فقد تم بناء ثلاث استمارات لغرض جمع المعلومات والإجابة عن التساؤلات المطروحة في هذا البحث.

مراحل بناء استمارات البحث:

- عقد جلسات ولقاءات مع المفتشين والمعلمين بغرض الأخذ بأرائهم والاستفادة من تساؤلاتهم.
- الاطلاع على الجانب النظري والدراسات السابقة.
- الاطلاع على الاستمارات والمقاييس ذات العلاقة بموضوع دراستنا.

بعد المرور بالمراحل السابقة الذكر فقد اتبع الباحث الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تم إعداد وصياغة مجموعة من البنود حسب كل مجال من المجالات الرئيسية للبحث، موزعة على ثلاث استمارات.

- استمارة(1) تتعلق بالتكوين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات.
- استمارة(2) تتعلق بالتكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.
- استمارة(3) تتعلق بالتكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.

توصيف بنود الاستمارة(1): التكوين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات. (أنظر الملحق01)

تكونت هذه الاستمارة في صورتها الأولية من (48) بندا موزعة على ثلاث مكونات:

المكون المعرفي: عدد بنوده هو (16) من البند (01) إلى البند (16).

المكون السلوكي: عدد بنوده هو (14) من البند (17) إلى البند (30).

المكون الوجداني: عدد بنوده هو (18) من البند (31) إلى البند (48).

توصيف بنود الاستمارة(2): التكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات. (أنظر الملحق01).

تكونت هذه الاستمارة في صورتها الأولية من (37) بندا موزعة على ثلاث مكونات:

المكون المعرفي: عدد بنوده هو (14) من البند (49) إلى البند (62).

المكون السلوكي: عدد بنوده هو (14) من البند (63) إلى البند (76).

المكون الوجداني: عدد بنوده هو (09) من البند (77) إلى البند (85)

توصيف بنود الاستمارة(3): التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. (أنظر الملحق01).

تكونت هذه الاستمارة في صورتها الأولية من (33) بندا موزعة على ثلاث مكونات:

المكون المعرفي: عدد بنوده هو (09) من البند (86) إلى البند (94).

المكون السلوكي: عدد بنوده هو (14) من البند (95) إلى البند (108).

المكون الوجداني: عدد بنوده هو (11) من البند (108) إلى البند (118)

الخطوة الثانية: بعد إعداد الاستمارات الثلاث السابقة الذكر تم عرضها كمرحلة أولى في صورها الأولية (أنظر الملحق01) على مجموعة من المفتشين أهل الخبرة والميدان (أنظر الملحق02)، فهؤلاء كانت لهم لقاءات مع خبراء في مجال التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، وكانوا هم النواة الأولى التي شرعت في تكوين وتدريب المعلمين حول التدريس وفق هذه المقاربة، وكان ذلك قبل الشروع في تبني هذه المقاربة في المناهج الجديدة(2002). فالغرض من عرض الاستمارات على المفتشين العاملين بالقطاع لإبداء أراءهم من حيث:

- وضوح صياغة البنود من حيث اللغة والأسلوب.
- ملاءمتها لمستوى المعلمين من حيث المصطلحات وما مدى تداولها في الوسط التربوي.
- ما مدى تغطية البنود المكونة لها لمجالات البحث.
- إثراء الاستمارات واقتراح تعديلات وإضافات وبدائل.

الخطوة الثالثة: كمرحلة ثانية فقد تم عرض الاستمارات الثلاث في صورها الثانية (أنظر الملحق03) على مجموعة من الأساتذة الجامعيين(أنظر لملحق04) بغرض تحكميها من حيث:

- المظهر العام للاستمارات من حيث وضوح تعليماتها وصحة ترتيب بنودها.
- ما مدى تغطية البنود المكونة لها لمجالات البحث.
- إثراء الاستمارات واقتراح تعديلات وإضافات وبدائل.
- مدى انتماء البنود للمكونات.
- مدى دقة صياغة عبارات البنود المكونة لها.
- درجة أهمية كل بند من البنود المكون لها.
- ملائمة سلم التقدير المستعمل في الاستمارات الثلاث.
- مدى ملائمة البنود لتساؤلات الدراسة.

وفيما يلي جدول يبين خصائص الأساتذة الجامعيين المعروض عليهم الاستمارات الثلاث في صورها الثانية.

بعد جمع الاستمارات المقدمة للسادة المفتشين والأساتذة الجامعيين، تم الإجراء التعديلات والتغييرات والإضافات اللازمة.

5-الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

للتأكد من مدى صلاحية أدوات البحث من حيث الصدق والثبات، فقد اتبعت الخطوات التالية:

أ-الصدق: للحكم على صدق بنود هذه الاستمارات فقد اعتمد على: صدق المحتوى، التحليل العاملي، الاتساق الداخلي.

صدق المحتوى: قمنا بعرض الاستمارات الثلاث على مجموع من المحكمين، مرفقة باستمارة تحكيم معدة لهذا الغرض.

ب-الثبات: لقد تم قياس ثبات هذه الاستمارات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، وبتقنية حذف العبارة.

5-1الخصائص السيكومترية للاستمارة(1): التكوين في مجال التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

أ-الصدق:

أولا-صدق المحتوى: بناء على استمارات التحكيم الواردة إلينا من طرف المفتشين كمرحلة أولى، فقد قمنا بالتغييرات والتعديلات المطلوبة: وفيما يلي البنود التي مسها التعديل (الحذف، إعادة صياغة العبارة، التكرار) من الاستمارة(1): البنود التي تم حذفها لعدم وضوحها وعدم ملاءمتها لموضوع البحث: 02،12، 13، 24، 29. كما تم حذف البنود التالية لكونها بنودا مكررة:26، 28، 37، 43.كما تم نقل البند (16) إلى مجال الثاني التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.

الجدول(23) يبين البنود المعدلة من الاستمارة(1) في صورتها الأولية

رقم البند	قبل التعديل	بعد التعديل
01	الكفاءة مجموعة من الموارد المجندة لمواجهة عائلة من وضعيات-مشكل	أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءة.
15	البيداغوجيا الفارقية تعتمد على مبدأ التنوع باقتراح إجراءات وتكييفيها مع الفروق الفردية للمتعلمين	أمتلك معرفة حول مفهوم البيداغوجيا الفارقية
17	أعد وضعيات تعليم –تعلم على أساس مستوى المتعلمين والكفاءات المستهدفة	أبني وضعيات-تعلمية تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.
33	أرغب في التعاون مع أعضاء الفريق البيداغوجي لتحقيق وتنمية الكفاءات المستهدفة لدى	أرغب في التعاون مع أعضاء الفريق التربوي لتحقيق وتنمية الكفاءات

	المتعلمين.	المستهدفة لدى المتعلمين.
38	أرى أن المتعلمين أكثر تقبلا للدروس وفق هذه المقاربة مقارنة مع المقاربات السابقة.	أرى أن المتعلمين أكثر تحصيلا وفق المقاربة بالكفاءات مقارنة بالمقاربات السابقة.
48	أعتقد أن المناهج الدراسية الحالية تستجيب لواقع المجتمع ومتطلبات المقاربة بالكفاءات.	أعتقد أن المناهج الدراسية الحالية تستجيب لمتطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

بعد هذا التعديل فقد أصبحت الاستمارة(1) في صورتها الثانية (أنظر الملحق03)

كمرحلة ثانية فقد تم عرض هذه الاستمارة(1) في صورتها الثانية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين، فأسفرت عملية التحكيم عن ما يلي:

1-المعلومات الشخصية: اتفق أغلب المحكمين على سلامة المعلومات الشخصية.

2-المقياس: كل المحكمين أجمعوا على سلامة المقياس المستعمل، وهو مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة-أوافق-محايد-أعارض-أعارض بشدة).

3-بنود الذي مسها التعديل من الاستمارة(1) في صوتها الثانية:

الجدول(24) يبين البنود المحذوفة من الاستمارة(1) في صوتها الثانية بعد عملية التحكيم.

رقم البند	عبارة البند	السبب
13	المقاربة بالكفاءات لا تحفز المتعلمين على العمل.	لعدم انتمائها للمجال ولقلة أهميتها.
14	أسعى لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة بالتعاون مع كل الشركاء المعنيين.	لعدم انتمائها للمجال ولقلة أهميتها.
22	تشكل المقاربة بالكفاءات صعوبة للأولياء في مساعدة ومتابعة أبنائهم.	لعدم انتمائها للمجال ولقلة أهميتها
23	يتطلب التدريس بالمقاربة بالكفاءات جهودا كبيرة.	لعدم انتمائها للمجال ولقلة أهميتها.
26	أرغب في العمل بالأفواج لأنه يساهم في عملية بناء التعلمات لدى المتعلمين.	صياغتها غير دقيقة وقليلة الأهمية.
27	راض عن الإصلاحات التي شملت المنظومة التربوية.	لعدم انتمائها للمجال.

الجدول(25) يبين البنود المعدلة من الاستمارة(1) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم.

رقم البند	قبل التعديل	السبب	بعد التعديل
1	أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءة.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءة بمختلف مستوياتها.
3	أمتلك معرفة حول مفهوم المقاربة البنيوية	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم المقاربة البنيوية الاجتماعية.
6	دور المعلم في المقاربة بالكفاءات هو التنشيط وليس التلقين.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم الطرائق النشطة.
7	الوضعية الإدماجية تعطي معنى للتعلمات.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم الوضعية الإدماجية.
9	المقاربة بالكفاءات تعطي الأولوية للتعليم بدلا من التعلم.	صياغتها غير دقيقة	أركز على منطق التعلم بدلا من التعليم في ممارساتي الصفية.
10	ألم بالمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مختلف المفاهيم القاعدية المؤسسة للمنهاج.
11	الكفاءة العرضية هي الكفاءة المنتظرة في نهاية مرحلة تعلّمية.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءات العرضية.
31	أستعين بالوسائل التربوية في عملية التدريس.	صياغتها غير دقيقة	أستعمل الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح في عملية التدريس.
33	أطلب من المتعلمين المشاركة في عملية التعلم.	صياغتها غير دقيقة	أترك الفرصة للمتعلمين لبناء تعلماتهم بالاعتماد على أنفسهم.
37	أتبع المراحل الأساسية للتعلم كما جاء بها المنهاج.	صياغتها غير دقيقة	أتبع المراحل الأساسية للدرس كما نص عليها المنهاج.
38	أربط المناهج بواقع المتعلمين.	صياغتها غير دقيقة	أقدم للمتعلمين وضعيات-تعلمية تكون ذات دلالة بالنسبة إليهم.

بعد التعديلات والتغييرات التي مست بنود الاستمارة(1) المتعلقة بمجال التكوين حول التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات، أصبحت في صورتها الثالثة (أنظر الملحق05)

تم توزيع الاستمارة(1) في صورتها الثالثة على عينة الدراسة الاستطلاعية، التي قوامها (150) معلما من

معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، والتي ذكرنا خصائصها في عناوين سابقة من هذا الفصل.

ثانيا–التحليل العاملي للاستمارة(1):

بالإضافة إلى صدق المحكمين، قمنا بالتحليل العاملي مستخدمين برنامج spss.20، بطريقة المكونات الأساسية، لأن أكثرها شيوعا واستخداما، وكذلك لدقة نتائجها، كذلك استخدمنا محك كايزر، وهذا المحك يتطلب مراجعة الجذر الكامن للعوامل الناتجة وعلى أن تقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح. كما استخدمنا طريقة التدوير المتعامد الفاريماكس(Varimax) لكايزر(Kaiser).

التحقق من شروط استخدام التحليل العاملي للاستمارة(1):

1–عند النظر إلى مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات التي تحصلنا عليها عن طريق برنامج spss، فوجدنا أنه لايوجد متغيرات معامل الارتباط بينها يفوق (0.90). وبالتالي فالشرط الأول محقق.

2–قيمة المحدد(Déterminant) التي تحصلنا عليها هي:(6.945)، وبالتالي هي أكبر من (0.0001). إذن الشرط الثاني محقق.

3–كما وجدنا قيمة اختبار كايزر(Kmo) (0.735) وهي أكبر من (0.50)، وهذا يدل على زيادة الاعتمادية للعوامل التي حصلنا عليها، وكذلك نحكم بكفاية حجم العينة. وبالتالي الشرط الثالث محقق.

4–كذلك نجد أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار Bartlett للدائرية تساوي(0.000) وهي أقل من (0.05) وهذا يؤكد على وجود علاقة دالة إحصائيا. وبالتالي الشرط الرابع محقق. وعليه يمكن إجراء التحليل العاملي.

الجدول(26) يبين نتائج التحليل العاملي للاستمارة(1): التكوين حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

البند	العوامل قبل التدوير				العوامل بعد التدوير			
	العوامل (المكونات)			الشيوع	العوامل (المكونات)			الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث	
1	0,322	-0,023	0,109	0,322	0,193	0,146	0,239	0,239
2	0,525	-0,212	-0,123	0,525	0,535	0,182	0,127	0,535
3	0,450	-0,041	-0,202	0,450	0,402	0,288	0,016	0,402
4	0,424	-0,080	0,008	0,424	0,335	0,189	0,195	0,335
5	0,517	-0,400	-0,175	0,517	0,670	0,048	0,083	0,670
6	0,453	-0,467	-0,009	0,453	0,611	-0,084	0,207	0,611
7	0,560	-0,406	-0,213	0,560	0,716	0,079	0,068	0,716
8	0,600	-0,299	-0,157	0,600	0,654	0,170	0,132	0,654
9	0,609	-0,445	-0,172	0,609	0,760	0,068	0,128	0,760
10	0,634	0,149	0,095	0,634	0,467	0,298	0,355	0,467

0,731	0,316	0,283	0,731	0,639	0,126	-0,271	0,639	**11**
0,530	0,048	0,530	0,116	0,415	-0,134	0,327	0,415	**12**
0,405	0,301	0,405	0,039	0,399	0,153	0,272	0,399	**13**
0,535	-0,034	0,535	0,124	0,387	-0,211	0,329	0,387	**14**
0,561	0,055	0,561	0,125	0,442	-0,139	0,344	0,442	**15**
0,629	-0,056	0,629	-0,028	0,499	-0,201	0,499	0,332	**16**
0,709	0,027	0,709	0,169	0,547	-0,217	0,430	0,547	**17**
0,258	0,258	0,225	0,206	0,386	0,101	0,028	0,386	**18**
0,425	0,370	0,425	0,205	0,552	0,152	0,177	0,552	**19**
0,582	0,263	0,582	0,025	0,478	0,079	0,417	0,478	**20**
0,477	0,352	0,477	0,211	0,352	-0,033	0,315	0,352	**21**
0,401	0,401	0,105	0,207	0,376	0,260	-0,070	0,376	**22**
0,614	0,614	-0,286	0,096	0,591	0,591	-0,304	0,162	**23**
0,477	0,477	-0,222	-0,288	0,588	0,588	-0,002	-0,119	**24**
0,367	0,367	0,273	0,080	0,376	0,232	0,142	0,376	**25**
0,382	0,382	0,078	0,307	0,420	0,214	-0,154	0,420	**26**
0,403	0,403	0,353	0,382	0,643	0,137	0,006	0,643	**27**
0,273	0,273	-0,130	-0,212	0,446	0,446	0,195	-0,277	**28**
0,449	0,449	0,445	0,267	0,640	0,195	0,149	0,640	**29**
0,572	0,572	0,197	0,271	0,640	0,368	-0,048	0,549	**30**
0,325	0,325	0,053	-0,061		0,300	0,067	0,132	**31**
0,504	0,504	0,220	0,385	0,739	-0,014	0,126	0,739	**32**
	2.616	3.558	3.940		1.784	2.162	6.169	**الجذر الكامن**
	9.021	12.270	13.585		6.150	7.454	21.271	**نسبة التباين المفسر**

يتضح من الجدول بأننا قد توصلنا إلى ثلاث عوامل نظرا لكون قيمها العينية (الجذر الكامن) أكبر من الواحد الصحيح، كما تم التوصل إلى نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لكل عامل، حيث أن العامل الأول له أكبر جذر كامن(3.940) من التباينات الكلية ويفسر (13.585%). والعامل الثاني جذره الكامن (3.558) من التباينات الكلية ويفسر (12.270%). العامل الثالث جذره الكامن (2.616) من التباينات الكلية ويفسر (9.021%). اعتمدنا في تفسيرنا للعوامل على البنود التي تشبعها كان أكبر من (0.30). وعلى هذا الأساس نلاحظ أن البنود (1، 18، 28) بعد عملية التدوير كانت تشبعاتها أقل من(0.30)، وبالتالي فهذه البنود تم حذفها وإهمالها.

جدول(27) يبين البنود المحذوفة من الاستمارة(1) بعد عملية التحليل العاملي

رقم البند	المكون الذي كان ينتمي إليه	عبارة البند
1	المكون المعرفي	المقاربة بالكفاءات هي مقاربة علمية دقيقة تستهدف مجريات الحياة.
18	المكون الوجداني	أرى أن اقتناع المعلمين ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات يفعل عملية
28	المكون السلوكي	أستطيع التمييز بين مختلف أنواع الكفاءات.

بناء على نتائج التحليل العاملي فقد تحصلنا على ثلاث عوامل:

العامل الأول: تشبعت عليه البنود التالية: (2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11)، وسيتم تفسير هذه المتغيرات على أساس المكون المعرفي.

العامل الثاني: تشبعت عليه البنود التالية: (12، 13، 14، 15، 16، 17، 19، 20، 21)، سيتم تفسير بنود هذا العامل على أساس اسمه المكون الوجداني.

العامل الثالث: تشبعت عليه البنود التالية: (22، 23، 24، 25، 26، 27، 29، 30، 31، 32)، وبالتالي متغيرات هذا العامل يمكن وصفها بالمكون السلوكي.

وبالتالي أصبحت الاستمارة(1) تتكون من (29) بندا موزعة على ثلاث مكونات موضحة أدناه.

جدول(28) يبين مكونات استمارة اتجاهات المعلمين نحو تكوين حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات بعد عملية التحليل العاملي.

البند	العامل الأول: المكون المعرفي	التشبع
1	أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءات العرضية.	0,535
2	أمتلك معرفة حول مختلف المفاهيم القاعدية المؤسسة للمنهاج.	0,402
3	المقاربة بالكفاءات تستبعد التركيز على المضامين.	0,335
4	أمتلك معرفة حول مفهوم الوضعية الادماجية.	0,670
5	أمتلك معرفة حول مفهوم الهدف النهائي الادماجي.	0,611
6	أمتلك معرفة حول مفهوم المقاربة البنيوية الاجتماعية.	0,716
7	أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءة بمختلف مستوياتها.	0,654
8	أمتلك معرفة حول مفهوم الطرائق النشطة.	0,760
9	أعرف كيف أبني وضعية –تعلمية.	0,467
10	أمتلك معرفة حول مفهوم البيداغوجيا الفارقية.	0,731

	العامل الثاني: المكون الوجداني	
11	أرى أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية من سابقاتها.	0,530
12	العمل بالمقاربة بالكفاءات مشروع طموح.	0,405
13	أرى أن المتعلمين أكثر تحصيلا وفق المقاربة بالكفاءات مقارنة بالمقاربات السابقة.	0,535
14	أهتم بكل ما يتعلق ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.	0,561
15	أشعر بالارتياح عند التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.	0,629
16	المقاربة بالكفاءات تساعد على تنمية طرق التفكير السليمة لدى المتعلمين.	0,709
17	أرى أن مستوى تكويني يساعدني على التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.	0,425
18	أعتقد أن المناهج الدراسية الحالية تستجيب لمتطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.	0,582
19	أرغب في التعاون مع أعضاء الفريق التربوي لتحقيق وتنمية الكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين.	0,477
	العامل الثالث: المكون السلوكي	
20	أقدم للمتعلمين وضعيات-تعلمية تكون ذات دلالة بالنسبة إليهم.	0,401
21	أركز على منطق التعلم بدلا من التعليم في ممارساتي الصفية.	0,614
22	أوظف الطرائق النشطة في عملية التدريس.	0,477
23	أربط مضامين ومحتويات المناهج بالواقع المعيش للمتعلمين.	0,367
24	أتبع المراحل الأساسية للدرس كما نص عليها المنهاج.	0,382
25	أكيف تدخلاتي حسب حاجات وخصائص المتعلمين.	0,403
26	أستخدم أساليب التحفيز والتشجيع أثناء عملية التدريس.	0,449
27	أبني وضعيات-تعلمية تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.	0,572
28	أستعمل الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح في عملية التدريس.	0,325
29	أترك الفرصة للمتعلمين لبناء تعلماتهم بالاعتماد على أنفسهم.	0,504

ثالثا-الاتساق الداخلي للاستمارة(1):

بالإضافة إلى صدق المحكمين والتحليل العاملي، فقد قمنا بحساب الاتساق الداخلي للاستمارة(1)، مستخدمين معامل الارتباط الخطي لبيرسون(Pearson) بين كل بند من بنود الاستمارة والدرجة الكلية، وكذلك بين كل فقرة والمكون التي تنتمي إليه، كما قمنا بحساب أيضا معاملات الارتباط بين كل مكون والدرجة الكلية للاستمارة، مستعملين برنامج spss20، الجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول(29) يبين مصفوفة الارتباطات بين البنود والمكونات والدرجة الكلية للاستمارة(1).

البند	العوامل (المكونات)			الارتباط مع الدرجة الكلية
	1 (المعرفي)	2 (الوجداني)	3 (السلوكي)	
1	0,590**			0,531**
2	0,487**			0,460**
3	0,362**			0,344**
4	0,557**			0,433**
5	0,518**			0,415**
6	0,462**			0,363**
7	0,504**			0,413**
8	0,445**			0,533**
9	0,365**			0,347**
10	0,521**			0,481**
11		0,660**		0,495**
12		0,673**		0,476**
13		0,702**		0,557**
14		0,665**		0,579**
15		0,746**		0,591**
16		0,312**		0,306*
17		0,370**		0,348**
18		0,528**		0,357**
19		0,492**		0,484**
20			0,604**	0,577**
21			0,357**	0,257**
22			0,642**	0,491**
23			0,652**	0,497**
24			0,570**	0,449**
25			0,364**	0,214**
26			0,688**	0,591**
27			0,560**	0,535**
28			0,445**	0,422**
29			0,587**	0,460**
ارتباط العوامل مع الدرجة الكلية	0,847**	0,780**	0,868**	1

** كل الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

نلاحظ في الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية تراوحت مابين (0.214-0.591)، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل بند والمكون الذي يندرج تحته مابين (0.312 - 0.746)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للاستمارة وأصغر من قيم معاملات الارتباط كل مكون بالدرجة الكلية للاستمارة فهذه الأخيرة تراوحت ما بين (0.780 – 0.868). فهذه النتائج تبين وجود اتساق ما بين البنود والمكون التي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستمارة.

جدول (30) بين مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل(المكونات) والدرجة الكلية للاستمارة(1).

العامل (المكون)	المعرفي	الوجداني	السلوكي	الدرجة الكلية
المعرفي	1	0,461**	0,639**	0,847**
الوجداني	0,461**	1	0,513**	0,780**
السلوكي	0,639**	0,513**	1	0,868**
الدرجة الكلية	0,847**	0,780**	0,868**	1

**كل الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين المكونات تراوحت مابين (0.461 – 0.639)، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل مكون بالدرجة الكلية ما بين (0.780–0.868)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات الارتباط بين المكونات فيما بينها. وبناء على ماسبق يمكن القول أن بنود هذه الاستمارة تتميز بالاتساق الداخلي.

من خلال النتائج المتحصل عليها من صدق المحكمين، التحليل العاملي، الاتساق الداخلي يمكن اعتبار أن بنود الاستمارة(1) تتميز بالصدق.

ب–ثبات الاستمارة(1):

للتأكد من ثبات بنود الاستمارة(1) اعتمد على معامل الثبات لألفا كرونباخ (Cronbach Alpha de)، وعلى تقنية حذف العبارة.

أولا–معامل الثبات لألفا كرونباخ للاستمارة(1):

قمنا بقياس معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(1) باستعمال برنامج SPSS20، فتحصلنا على مايلي:

جدول(31) يبين قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(1).

المكونات	قيمة ألفا كرونباخ
المكون المعرفي	0,595
المكون الوجداني	0,588
المكون السلوكي	0,694
الاستمارة	0,823

النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين أن قيم معاملات الثبات لألفا كرونباخ لجميع المكونات كانت مقبولة، أما قيمة هذا المعامل للاستمارة ككل بلغت (0.82) وهي قيمة عالية تفسر ثبات بنود الاستمارة.

ثانيا–الثبات بتقنية حذف العبارة:

توضح لنا هذه التقنية إلى أي مدى يتحسن معامل الثبات بحذف كل مفردة من المفردات بالتتابع، أو العكس النقص في معامل الثبات بحذف مفردة معينة. (وعليه فالمفردة التي ينقص معامل الثبات بحذفها فهي عبارة جيدة لا يمكن الاستغناء عنها، العبارة التي يزيد معامل الثبات بحذفها يمكن الاستغناء عنها لأنها تبتعد بنا عن التقدير الحقيق لسمة موضوع القياس). (**وليد، 2009، 40**).

جدول(32) يبين نتائج ثبات الاستمارة(1) بتقنية حذف الفقرة.

المكون	البند	متوسط الاستمارة في حالة حذف البند	تباين الاستمارة في حالة حذف البند	معامل التمييز لكل بند	قيمة ألفا كرونباخ في حالة حذف البند
المكون المعرفي	**1**	109,29	90,971	0,287	0,819
	2	109,47	87,472	0,437	0,813
	3	110,48	95,647	-0,057	0,835
	4	109,75	86,308	0,451	0,813
	5	108,91	89,414	0,410	0,815
	6	109,27	89,234	0,338	0,817
	7	109,31	89,570	0,346	0,817
	8	109,55	88,934	0,364	0,816
	9	109,57	88,729	0,353	0,817
	10	109,25	90,402	0,319	0,818
المكون الوجداني	**11**	109,44	88,704	0,383	0,816
	12	109,53	88,788	0,331	0,818
	13	109,69	87,680	0,471	0,812
	14	109,41	87,667	0,526	0,811

	15	109,53	88,022	0,507	0,812
	16	110,89	98,566	-0,197	0,842
	17	109,41	90,337	0,288	0,819
	18	109,32	88,622	0,508	0,812
	19	109,00	90,953	0,281	0,819
المكون السلوكي	**20**	109,31	89,838	0,342	0,817
	21	108,89	88,047	0,553	0,811
	22	109,01	87,658	0,523	0,811
	23	109,34	88,468	0,374	0,816
	24	109,07	88,828	0,456	0,814
	25	110,68	95,667	-0,067	0,837
	26	108,72	88,726	0,441	0,814
	27	108,99	88,913	0,427	0,814
	28	109,41	91,117	0,269	0,820
	29	109,25	88,643	0,389	0,815

نلاحظ من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه، أن معامل الثبات انخفض عن قيمته الحقيقية (0.82) عند حذف كل البنود بالتتابع، وهذا يدل على أن الابقاء على هذه البنود يزيد من ثبات الاستمارة. ولكن الأمر يختلف مع البنود (3، 16، 25). فنلاحظ عند حذف هذه البنود الأخيرة فمعامل ثباث الاستمارة(1) يرتفع، وهذا يعني أن هذه البنود تضعف ثبات الاستمارة. وبالتالي هذه البنود يمكن الاستغناء عنها.

جدول(33) يبين البنود المحذوفة من الاستمارة(1) بعد استعمال تقنية حذف العبارة.

الرقم	البند
3	المقاربة بالكفاءات تستبعد التركيز على المضامين
16	المقاربة بالكفاءات تساعد على تنمية طرق التفكير السليمة لدى المتعلمين.
25	أكيف تدخلاتي حسب حاجات وخصائص المتعلمين.

نلاحظ من الجدول أدناه (34) أن معامل الثبات الفا كرونباخ ارتفع عن القيمة السابقة(0.82) وأصبح (0.85) وذلك بعد حذف البنود المشار إليها أعلاه، كما نلاحظ في الجدول أعلاه أنه عندما استعملنا طريقة الثبات بتقنية حذف العبارة للمرة الثانية أن قيمة ألفا كرونباخ للاستمارة(1) حافظت على قيمتها الحقيقية (0.85) مع جميع البنود، وهذا يعني الابقاء على هذه البنود يزيد من قيمة ثبات الاستمارة. وعليه فقرار حذف البنود (3، 16، 25) كان صائبا.

جدول(34) يبين نتائج ثبات الاستمارة(1) بعد حذف البنود الثلاث (3، 16، 25).

المكون	البند	متوسط الاستمارة في حالة حذف البند	تباين الاستمارة في حالة حذف البند	معامل التمييز لكل بند	قيمة ألفا كرونباخ في حالة حذف البند
المكون المعرفي	1	100,29	91,900	0,302	0,857
	2	100,47	88,130	0,466	0,853
	3	100,76	87,512	0,446	0,853
	4	99,91	90,576	0,408	0,855
	5	100,28	90,082	0,356	0,856
	6	100,31	90,579	0,355	0,856
	7	100,55	90,034	0,366	0,856
	8	100,58	90,312	0,326	0,857
	9	100,25	91,412	0,329	0,857
المكون الوجداني	10	100,45	89,041	0,434	0,854
	11	100,53	89,311	0,367	0,856
	12	100,69	88,536	0,489	0,852
	13	100,42	88,487	0,549	0,850
	14	100,54	88,680	0,542	0,851
	15	100,33	89,242	0,550	0,851
	16	100,41	91,506	0,287	0,858
	17	100,01	91,926	0,294	0,858
المكون السلوكي	18	100,31	90,955	0,343	0,856
	19	99,89	89,210	0,550	0,851
	20	100,01	88,590	0,537	0,851
	21	100,35	89,960	0,352	0,856
	22	100,07	89,974	0,455	0,853
	23	99,73	89,395	0,475	0,853
	24	100,42	92,728	0,236	0,859
	25	99,99	90,047	0,426	0,854
	26	100,25	89,788	0,388	0,855

معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(1) بعد حذف البنود (3، 16، 25) = 0.85

إذن فبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاستمارة(1)، من صدق وثبات. فالمقياس(الاستمارة) الذي يقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات والذي سنعتمده في الدراسة الأساسية يكون في الصورة النهائية (أنظر الملحق06)

5-2الخصائص السيكومترية للاستمارة(2): التكوين في مجال التقويم بالمقاربة بالكفاءات:

أ-الصدق:

أولا-صدق المحتوى: بناء على استمارات التحكيم الواردة إلينا من طرف السادة المفتشين كمرحلة أولى، فقد قمنا بالتغييرات والتعديلات المطلوبة: وفيما يلي البنود التي مسها التعديل (الحذف، إعادة صياغة العبارة، التكرار) من الاستمارة(2): فالبنود التي تم حذفها لعدم وضوحها وعدم ملاءمتها لموضوع البحث: 52، 75.كما تم حذف البنود التالية لكونها بنودا مكررة: 72.كما تم اقتراح علينا من طرف مفتشين اثنين إضافة البندين التاليين: -أستغل أعمال المتعلمين في عملية التقويم.

- أوظف كل أنواع التقويم.

الجدول(35) يبين البنود المعدلة من الاستمارة(2) في صورتها الأولية بعد عملية التحكيم:

رقم البند	قبل التعديل	بعد التعديل
58	المعيار هو علامة يمكن ملاحظتها داخل المؤشرات	أمتلك معرفة حول مفهوم المعيار.
59	المؤشر هو المرجعية المعتمدة في عملية تقويم كفاءة المتعلم في مجال ما.	أمتلك معرفة حول مفهوم المؤشر.
60	التقويم التشخيصي هو تقويم المكتسبات المعرفية السابقة للمتعلم ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة.	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التشخيصي.
61	التقويم التحصيلي هو التقويم الذي يساهم في عملية بناء وتكوين التعلمات.	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التحصيلي.
64-66-65	- أستطيع بناء شبكة تقويم لوضعية-مشكل ما. - أعتمد في عملية تقويم المتعلمين على مجموعة من المعايير. - أعتمد في عملية تقويم المتعلمين على مجموعة من المؤشرات.	أستعمل شبكات التقويم تتضمن المعايير والمؤشرات.
79	أهتم بعملية التقويم المستمر للمتعلمين.	أرى أن التقويم المستمر في المقاربة بالكفاءات يعد مهما.
80	أرى أن التقويم وفق هذه المقاربة أكثر فعالية ونجاعة مقارنة بالمقاربات الأخرى.	أرى أن تدابير التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية ونجاعة مقارنة بالمقاربات الأخرى.
84	التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات لايعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين.	أرى أن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين.

بعد هذا التعديل فقد أصبحت الاستمارة(2) في صورتها الثانية (أنظر الملحق03)

كمرحلة ثانية فقد تم عرض هذه الاستمارة(2) في صورتها الثانية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين فأسفرت عملية التحكيم عن ما يلي:

1-المعلومات الشخصية: اتفق أغلب المحكمين على سلامة المعلومات الشخصية.

2-المقياس: كل المحكمين أجمعوا على سلامة المقياس المستعمل، وهو مقياس ليكرت الخماسي (**أوافق بشدة-أوافق-محايد-أعارض-أعارض بشدة**).

3-بنود الذي مسها التعديل من الاستمارة(2) في صوتها الثانية:

الجدول(36) يبين البنود المحذوفة من الاستمارة(2) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم.

رقم البند	عبارة البند	السبب
1	مؤشر الكفاءة هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس.	لأنه مكرر.
3	التقويم في المقاربة بالكفاءات هو تقويم القدرة على إنجاز النشاطات بدلا من استعراض معارف.	لعدم أهميته.

الجدول(37) يبين البنود المعدلة من الاستمارة(2) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم.

رقم البند	قبل التعديل	السبب	بعد التعديل
4	أعرف مفهوم التقويم التكويني	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التكويني.
6	مفهوم شبكة التقويم مفهوما واضحا بالنسبة إليا.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم شبكة التقويم.
7	مفهوم التقويم الذاتي مفهوما واضحا بالنسبة إليا.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم الذاتي.
11	المعالجة البيداغوجية هي حصة لاستكمال الدروس وحل التمارين بأسلوب نمطي.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم المعالجة البيداغوجية.
12	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التحصيلي.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم الإشهادي.
13	مفهوم التقويم المستمر مفهوما واضحا بالنسبة إليا.	صياغتها غير دقيقة	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم المستمر.
14	أسعى دائما لتقويم المكتسبات القبلية للمتعلمين قبل الشروع في الدرس الجديد.	صياغتها غير دقيقة	أراقب باستمرار أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة.
15	أجد صعوبة في التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.	صياغتها غير دقيقة	أجد سهولة في التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.
19	أرى أن مستوى تكويني يساعدني في عملية	صياغتها غير دقيقة	أرى أن تكويني يؤهلني لإعداد

	التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.		وضعيات وشبكات تقويمية.
20	وسائل التقويم المعتمدة في المقاربة بالكفاءات جيدة.	صياغتها غير دقيقة	شبكات التقويم المعتمدة في المقاربة بالكفاءات ذات فعالية ونجاعة.
23	أساليب التقويم المقترحة وفق المقاربة بالكفاءات قابلة للتجسيد والتطبيق ميدانيا.	صياغتها غير دقيقة	أساليب التقويم المقترحة وفق المقاربة بالكفاءات قابلة للتجسيد والتطبيق.
25	أنوع من الوسائل المستخدمة في عملية التقويم.	صياغتها غير دقيقة	أعتمد في عملية التقويم على اختبارات تقيس مختلف القدرات العقلية للمتعلمين.
26	أراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين أثناء إعدادي لأدوات التقويم.	صياغتها غير دقيقة	أقدم اختبارات مراع فيها الفروق الفردية لدى المتعلمين.
27	أقدم حصص المعالجة التربوية.	صياغتها غير دقيقة	أحرص وأهتم بتقديم حصص المعالجة البيداغوجية.
28	أقدم للمتعلمين وضعيات إدماجية.	صياغتها غير دقيقة	أقدم للمتعلمين وضعيات – إدماجية قصد التأكد من مدى اكتسابهم للكفاءات المطلوبة.
30	أستفيد من نتائج التقويم في علاج صعوبات التعلم لدى المتعلمين.	صياغتها غير دقيقة	أستفيد من نتائج التقويم في علاج صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون.
31	أستفيد من نتائج التقويم في تقويم أدائي.	صياغتها غير دقيقة	التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يمكنني من تقويم أدائي.
32	أستغل نتائج التقويم في عملية التحليل واتخاذ القرارات.	صياغتها غير دقيقة	أستغل نتائج التقويم في عملية التحليل واتخاذ القرارات المتعلقة بمصير المتعلمين.
34	أستغل أعمال المتعلمين في عملية التقويم.	صياغتها غير دقيقة	استغل منتوج المتعلمين (أدبي، فني، علمي، مشاريع) في تقويم مكتسباتهم.
35	أوظف كل أنواع التقويم.	صياغتها غير دقيقة	أوظف في عملية التدريس أنواع التقويم المختلفة (التشخيصي، التكويني، التحصيلي).

بعد التعديلات والتغييرات التي مست بنود الاستمارة(2) المتعلقة بمجال التكوين حول التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، جراء عملية التحكيم أصبحت في صورتها الثالثة (أنظر الملحق07)

تم توزيع الاستمارة(2) في صورتها الثالثة على (150) معلما من معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، والذين يعتبرون هم عينة الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا–التحليل العاملي للاستمارة(2):

قبل إجراء التحليل العاملي، يجب أن نتأكد من مجموعة من الشروط، فتحقيقها يسمح لنا بإجرائها.

التحقق من شروط استخدام التحليل العاملي للاستمارة(2):

1–مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات المتحصل عليها عن طريق برنامج spss، تؤكد لنا عدم وجود متغيرين معامل الارتباط بينهما يفوق 0.90. إذن الشرط الأول محقق.

2–قيمة محدد المصفوفة (Déterminant) المتحصل عليها (1.42) وهي أكبر من 0.0001.إذن هذا شرط محقق كذلك.

3–قيمة اختبار كايزر(Kmo)(0.762)، هي أكبر من (0.50)، هذا يعتبر مؤشر على زيادة الاعتمادية للعوامل التي تحصلنا عليها، وكذلك دلالة على حجم كفاية العينة.

4–قيمة مستوى الدلالة لاختبار Bartllet للدائرية تساوي (0.000) وهي أقل من 0.05، هذا يدل على وجود علاقة دالة إحصائيا.

بعد تحقق هذه الشروط فيمكن إذن إجراء التحليل العاملي على الاستمارة(2).

جدول(38) يبين نتائج التحليل العاملي للاستمارة(2): التكوين في مجال التقويم بالمقاربة بالكفاءات.

البند	العوامل قبل التدوير				العوامل بعد التدوير			
	العوامل (المكونات)			الشيوع	العوامل (المكونات)			الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث	
1	0,559	-0,029	-0,134	0,559	0,354	0,441	0,109	0,441
2	0,468	-0,093	-0,288	0,468	0,275	0,482	-0,059	0,482
3	0,620	0,087	0,012	0,620	0,377	0,401	0,300	0,401
4	0,695	-0,051	-0,164	0,695	0,450	0,542	0,126	0,542
5	0,439	0,170	-0,039	0,439	0,182	0,346	0,265	0,346
6	0,520	-0,035	-0,158	0,520	0,321	0,433	0,076	0,433
7	0,580	0,131	-0,319	0,580	0,200	0,631	0,129	0,631
8	0,429	0,210	-0,579	0,429	-0,048	0,749	-0,015	0,749
9	-0,093	0,413	0,015	0,413	-0,300	0,036	0,279	0,279
10	0,398	0,271	0,153	0,398	0,038	0,404	0,301	0,404
11	0,411	0,134	-0,331	0,411	0,077	0,535	0,063	0,535
12	0,611	-0,022	-0,019	0,611	0,427	0,390	0,199	0,427
13	0,506	0,096	0,074	0,611	0,315	0,286	0,299	0,315
14	0,674	-0,311	0,308	0,674	0,772	0,114	0,193	0,772

0,776	-0,028	0,059	0,776	0,561	0,226	-0,491	0,561	**15**
0,743	-0,085	0,058	0,743	0,516	0,182	-0,513	0,516	**16**
0,731	0,002	0,303	0,731	0,693	0,046	-0,379	0,693	**17**
0,534	0,126	0,181	0,534	0,524	-0,122	-0,211	0,524	**18**
0,758	0,128	0,066	0,758	0,607	-0,170	-0,443	0,607	**19**
0,446	0,122	0,140	0,446	0,440	0,129	-0,154	0,440	**20**
0,473	0,294	0,142	0,473	0,523	0,235	-0,043	0,523	**21**
0,548	-0,107	0,061	0,548	0,345	-0,443	0,345	0,022	**22**
0,258	0,258	0,222	0,237	0,397	0,069	0,098	0,397	**23**
0,604	0,604	0,095	0,105	0,354	0,311	0,404	0,354	**24**
0,558	0,558	0,317	0,122	0,487	0,127	0,416	0,487	**25**
0,619	0,619	-0,084	-0,140	0,523	0,361	0,523	0,079	**26**
0,398	0,398	-0,297	0,123	0,490	0,490	0,141	0,046	**27**
0,605	0,605	0,295	0,158	0,516	0,183	0,422	0,516	**28**
0,302	0,302	0,260	0,258	0,452	0,074	0,128	0,452	**29**
0,481	0,481	0,019	0,318	0,408	0,375	0,160	0,408	**30**
0,366	0,366	0,242	0,190	0,448	0,153	-0,063	0,448	**31**
0,595	0,595	0,006	0,083	0,452	-0,374	0,129	0,452	**32**
0,407	0,407	0,026	-0,280		0,298	-0,388	0,072	**33**
	2.704	3.833	4.258		2.008	2.126	6.662	**الجذر الكامن**
	9.014	12.778	14.195		6.694	7.086	22.206	**نسبة التباين المفسر**

نتائج التحليل العاملي أسفرت عن ثلاث عوامل نظرا لكون قيمها العينية (الجذر الكامن) أكبر من الواحد الصحيح، كما تم التوصل إلى نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لكل عامل، حيث أن العامل الأول له أكبر جذر كامن (4.258) من التباينات الكلية ويفسر (14.195%). العامل الثاني جذره الكامن (3.833) من التباينات الكلية ويفسر (12.778%). العامل الثالث جذره الكامن (2.704) من التباينات الكلية ويفسر (9.014%). كما تم الابقاء على المتغيرات التي تشبعها يفوق (0.30). من الجدول أعلاه نلاحظ أن البندين (9، 23) كان تشبعاهما (0.279، 0.258) على الترتيب، وبالتالي هذين البندين سيتم حذفهما وإهمالهما.

جدول(39) يبين البنود المحذوفة من الاستمارة(2) في صورتها الثانية بعد عملية التحليل العاملي:

رقم البند	المكون الذي كان ينتمي إليه	عبارة البند
9	المكون المعرفي	تمتاز الكفاءة الختامية بقابلية التقويم.
23	المكون السلوكي	أقوم تقدم التعلمات ودرجة اكتساب الكفاءات المتعلقة بمضامين التعلم لدى المتعلمين.

بناء على هذه النتائج فتصبح العوامل كالتالي:

العامل الأول: تشبعت عليه البنود التالية: (12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22). تم تسميته بالمكون الوجداني.

العامل الثاني: تشبعت عليه البنود التالية: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 11). تم تسميته بالمكون المعرفي.

العامل الثالث: تشبعت عليه البنود التالية: (24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33). تم تسميته بالمكون السلوكي.

وبالتالي بعد هذا التعديل أصبحت الاستمارة(2) تتكون من (31) بندا موزعة على ثلاث مكونات موضحة في الجدول التالي:

جدول(40) يبين مكونات استمارة اتجاهات المعلمين نحو التكوين حول التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات بعد عملية التحليل العاملي.

البند	العامل الثاني: المكون المعرفي	التشبع
1	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التشخيصي.	0,441
2	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التكويني.	0,482
3	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم الاشهادي.	0,401
4	أمتلك معرفة حول مفهوم شبكة التقويم.	0,542
5	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم الذاتي.	0,346
6	أمتلك معرفة حول مفهوم المعيار.	0,433
7	أمتلك معرفة حول مفهوم المؤشر.	0,631
8	أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم المستمر.	0,749
9	الهدف الختامي الإدماجي قابل للقياس أثناء مرحلة تعلمية.	0,404
10	أمتلك معرفة حول مفهوم المعالجة البيداغوجية.	0,535
	العامل الأول: المكون الوجداني	
11	أرى أن التقويم المستمر في المقاربة بالكفاءات يعد مهما.	0,427

12	أرى أن تكويني يؤهلني لإعداد وضعيات وشبكات تقويمية.	0,315
13	أرى أن تدابير التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية ونجاعة مقارنة بالمقاربات السابقة.	0,772
14	أساليب التقويم المقترحة من منظور المقاربة بالكفاءات قابلة للتجسيد والتطبيق.	0,776
15	أجد سهولة في التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.	0,743
16	التقويم التحصيلي ينصب على الاهداف المأمول تحقيقها.	0,731
17	التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات مكلفا ومتعبا.	0,534
18	أرى أن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين.	0,758
19	شبكات التقويم المعتمدة في المقاربة بالكفاءات ذات فعالية ونجاعة.	0,446
20	التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يمكنني من تقويم أدائي.	0,473
21	أحرص وأهتم بتقديم حصص المعالجة البيداغوجية.	0,548
	العامل الثالث: المكون السلوكي	
22	أراقب باستمرار أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة.	0,604
23	أشجع وأحفز المتعلمين على التقويم الذاتي.	0,558
24	أقدم للمتعلمين وضعيات –إدماجية قصد التأكد من مدى اكتسابهم للكفاءات المطلوبة.	0,619
25	أستعمل شبكات تقويم تتضمن المعايير والمؤشرات.	0,398
26	أستغل منتوج المتعلمين (أدبي، فني، علمي، مشاريع) في تقويم مكتسباتهم.	0,605
27	أعتمد في عملية التقويم على اختبارات تقيس مختلف القدرات العقلية للمتعلمين.	0,302
28	أقدم اختبارات مراع فيها الفروق الفردية لدى المتعلمين.	0,481
29	أستفيد من نتائج التقويم في علاج صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون.	0,366
30	أستغل نتائج التقويم في عملية التحليل واتخاذ القرارات المتعلقة بمصير المتعلمين.	0,595
31	أوظف في عملية التدريس أنواع التقويم المختلفة (تشخيصي، تكويني، تحصيلي).	0,407

ثالثا–الاتساق الداخلي للاستمارة(2):

بعدما تأكدنا من صدق الاستمارة عن طريق صدق المحكمين والتحليل العاملي، فسنقوم كذلك بالتأكد من الاتساق الداخلي للاستمارة(2)، مستخدمين معامل الارتباط الخطي لبيرسون (Pearson) بين كل بند من بنود الاستمارة والدرجة الكلية، وكذلك بين كل فقرة والمكون التي تنتمي إليه، كما قمنا بحساب أيضا معاملات الارتباط بين كل مكون والدرجة الكلية للاستمارة، مستعملين برنامج spss20، الجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول(41) يبين مصفوفة الارتباطات بين البنود والمكونات والدرجة الكلية للاستمارة(2).

البند	العوامل (المكونات)			الارتباط مع الدرجة الكلية
	2 (المعرفي)	**1** (الوجداني)	**3** (السلوكي)	
1	0,504**			0,480**
2	0,428**			0,416**
3	0,642**			0,607**
4	0,652**			0,645**
5	0,505**			0,406**
6	0,518**			0,379**
7	0,639**			0,598**
8	0,507**			0,445**
9	0,474**			0,437**
10	0,508**			0,369**
11		0,492**		0,484**
12		0,571**		0,496**
13		0,766**		0,605**
14		0,688**		0,495**
15		0,674**		0,467**
16		0,701**		0,580**
17		0,508**		0,387**
18		0,582**		0,470**
19		0,419**		0,385**
20		0,488**		0,367**
21		0,541**		0,466**
22			0,520**	0,373**
23			0,576**	0,530**
24			0,438**	0,331**
25			0,357**	0,301**
26			0,469**	0,526**
27			0,477**	0,423**
28			0,397**	0,376**
29			0,429**	0,414**
30			0,433**	0,371**
31			0,497**	0,323**
ارتباط العوامل مع الدرجة الكلية	0,873**	0,784**	0,806**	1

** كل الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

نلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين كل بند والمكون الذي يندرج تحته تراوحت مابين (0.357 – 0.766)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للاستمارة التي تراوحت مابين (0.301 – 0.645) وأصغر من قيم معاملات الارتباط كل مكون بالدرجة الكلية للاستمارة فهذه الأخيرة تراوحت ما بين (0.784 – 0.873). فهذه النتائج تبين وجود اتساق ما بين البنود والمكون التي تنتمي إليه والدرجة الكلية.

جدول (42) يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل(المكونات) والدرجة الكلية للاستمارة(2).

العامل (المكون)	المعرفي	الوجداني	السلوكي	الدرجة الكلية
المعرفي	1	0,567**	0,594**	0,873**
الوجداني	0,567**	1	0,373**	0,784**
السلوكي	0,594**	0,373**	1	0,806**
الدرجة الكلية	0,873**	0,784**	0,806**	1

**كل الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

نستنتج من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل مكون بالدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.784 – 0.873)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات الارتباط بين المكونات فيما بينها والتي تراوحت مابين (0.373 – 0.594). بناء على ماسبق يمكن القول أن بنود هذه الاستمارة تتميز بالاتساق الداخلي.

من خلال النتائج المتحصل عليها من صدق المحكمين، التحليل العاملي، الاتساق الداخلي يمكن اعتبار أن بنود الاستمارة(2) تتميز بالصدق.

ب–ثبات الاستمارة(2) التكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

للتأكد من ثبات بنود الاستمارة(2) قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرونباخ (Alpha de Cronbach)، كما اعتمدنا على طريق تقنية حذف العبارة.

أولا–معامل الثبات لألفا كرونباخ:

قمنا بقياس معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(2) باستعمال برنامج SPSS20، فتحصلنا على مايلي: الجدول (43) يبين لنا أن قيمة معامل الثبات لألفا كرونباخ للاستمارة(2) بلغت (0.82) وهي قيمة عالية تدل على ثبات بنود الاستمارة. في حين أن قيم معاملات الثبات لجميع المكونات كانت مقبولة.

جدول(43) يبين قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(2).

المكونات	قيمة ألفا كرونباخ
المكون المعرفي	0,593
المكون الوجداني	0,553
المكون السلوكي	0,792
الاستمارة	0.828

ثانيا–الثبات بتقنية حذف العبارة:

استعملنا هذه التقنية للتعرف إلى أي مدى يتحسن معامل ثبات الاستمارة بحذف كل بند من بنودها بالتتابع. فالبنود التي يزيد معامل الثبات بحذفها يمكن الاستغناء عنها. والعكس صحيح فالبنود التي ينقص معامل الثبات بحذفها فهي بنود جيدة لا يمكن الاستغناء عنها.

جدول (44) يبين نتائج ثبات الاستمارة (2) باستعمال تقنية حذف العبارة.

المكون	البند	متوسط الاستمارة في حالة حذف البند	تباين الاستمارة في حالة حذف البند	معامل التمييز لكل بند	قيمة ألفا كرونباخ في حالة حذف البند
المكون المعرفي	**1**	114,15	105,079	0,470	0,821
	2	114,13	104,506	0,425	0,821
	3	113,97	106,993	0,361	0,824
	4	114,10	105,634	0,363	0,823
	5	113,77	102,311	0,544	0,817
	6	113,97	103,167	0,430	0,820
	7	114,35	104,270	0,398	0,822
	8	113,91	103,409	0,538	0,818
	9	115,17	109,648	0,009	0,842
	10	113,97	106,355	0,300	0,825
المكون الوجداني	**11**	113,91	104,179	0,441	0,820
	12	114,13	104,640	0,416	0,821
	13	114,07	105,250	0,358	0,823
	14	114,37	102,073	0,570	0,816
	15	114,15	105,911	0,348	0,823

	16	114,72	108,981	0,077	0,834
	17	115,15	109,723	0,048	0,835
	18	114,23	105,751	0,329	0,824
	19	114,34	103,394	0,444	0,820
	20	113,88	101,126	0,574	0,815
	21	114,11	105,041	0,329	0,824
المكون السلوكي	**22**	114,88	105,462	0,237	0,828
	23	113,77	102,807	0,482	0,819
	24	113,85	106,327	0,377	0,823
	25	114,01	102,953	0,523	0,818
	26	114,32	104,810	0,385	0,822
	27	114,29	104,544	0,369	0,823
	28	115,27	108,576	0,080	0,835
	29	114,43	106,045	0,337	0,824
	30	114,66	107,031	0,188	0,829
	31	114,34	104,615	0,358	0,823

من النتائج المدونة في الجدول أعلاه نستنتج أن البنود (9، 16، 17) هي بنود تضعف ثبات الاستمارة، لأن عند حذفها نلاحظ أن قيمة ألفا كرونباخ للاستمارة ترتفع عن قيمتها الحقيقية (0.82). أما البنود الأخرى عند حذفها فقيمة معامل الثبات تنخفض عن قيمتها الحقيقية، مما يعني أن الإبقاء على هذه البنود يقوي ثبات الاستمارة.

جدول(45) يبين البنود المحذوفة من الاستمارة(2) بعد استعمال تقنية حذف العبارة.

الرقم	البند
9	الهدف الختامي الإدماجي قابل للقياس أثناء مرحلة تعلمية.
16	التقويم التحصيلي ينصب على الأهداف المأمول تحقيقها.
17	التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات مكلفا ومتعبا.

بعد حذف البنود (9، 16، 17) قمنا بإعادة حساب ثبات الاستمارة بتقنية حذف العبارة فتحصلنا على:

جدول(46) يبين نتائج ثبات الاستمارة(2) بعد حذف البنود الثلاث (9، 16، 17).

المكون	البند	متوسط الاستمارة في حالة حذف البند	تباين الاستمارة في حالة حذف البند	معامل التمييز لكل بند	قيمة ألفا كرونباخ في حالة حذف البند
المكون المعرفي	1	107,91	109,382	0,462	0,884
	2	107,90	108,829	0,417	0,885
	3	107,74	110,945	0,385	0,885
	4	107,87	109,485	0,387	0,885
	5	107,54	105,257	0,621	0,880
	6	107,74	106,247	0,492	0,883
	7	108,12	108,026	0,424	0,884
	8	107,68	106,447	0,619	0,880
	9	107,73	109,217	0,388	0,885
المكون الوجداني	10	107,67	107,416	0,503	0,883
	11	107,90	108,117	0,463	0,884
	12	107,84	108,578	0,413	0,885
	13	108,13	106,452	0,555	0,881
	14	107,91	110,147	0,347	0,886
	15	108,00	109,839	0,338	0,886
	16	108,11	107,626	0,440	0,884
	17	107,65	104,431	0,623	0,880
المكون السلوكي	18	107,88	108,402	0,377	0,886
	19	107,54	107,190	0,469	0,883
	20	107,62	110,291	0,397	0,885
	21	107,78	107,032	0,529	0,882
	22	108,09	109,006	0,385	0,885
	23	108,06	109,050	0,352	0,886
	24	108,19	110,788	0,303	0,887
	25	108,11	108,566	0,372	0,886
	26	107,97	106,569	0,524	0,882
	27	107,57	110,408	0,381	0,885
	28	107,61	108,870	0,428	0,884

معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(2) بعد حذف البنود (9، 16، 17) = 0.88.

نلاحظ أن معامل الثبات ألفا كرونباخ ارتفع عن القيمة السابقة(0.82) وأصبح (0.88) وذلك بعد حذف البنود المشار إليها أعلاه، كما نلاحظ في الجدول أعلاه أنه عندما استعملنا طريقة الثبات بتقنية حذف العبارة للمرة الثانية أن قيمة ألفا كرونباخ للاستمارة احتفظت بقيمتها الحقيقية (0.88) مع جميع البنود، وهذا يعني الابقاء على هذه البنود يزيد من قيمة ثبات الاستمارة. وعليه فسيتم حذف هذه البنود (3، 16، 17).

إذن فبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاستمارة(2)، من صدق وثبات. فالمقياس(الاستمارة) الذي يقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم حول التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات والذي سنعتمده في الدراسة الأساسية يكون في الصورة النهائية (أنظر الملحق08)

5-3الخصائص السيكومترية للاستمارة(3): التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

أ-الصدق:

أولا-صدق المحتوى: بناء على استمارات التحكيم الواردة إلينا من طرف المفتشين كمرحلة أولى، فقد قمنا بالتغييرات والتعديلات المطلوبة: وفيما يلي البنود التي مسها التعديل (الحذف، إعادة صياغة العبارة، التكرار) من الاستمارة(3): البند التي تم حذفه لعدم وضوحه وعدم ملاءمته لموضوع البحث:117.

بعد حذف البنود الغير ملائمة والمكررة، فقد تم تعديل وإعادة صياغة عبارات بعض البنود وفق ما أسفرت عنه نتائج التحكيم الأولي. والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول(47) يبين البنود المعدلة من الاستمارة(3) في صورتها الأولية بعد عملية التحكيم

رقم البند	قبل التعديل	بعد التعديل
102	أحفز وأشجع المتعلمين على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	أشجع المتعلمين على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
114	أرى أن تكويني يسمح لي بالتمييز بين مختلف المصطلحات المتداولة في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	أرى أن تكويني في تكنولوجيا الإعلام والاتصال يؤهلني لإدماجها في عملية التدريس.

بعد التعديلات السابقة الذكر فقد أصبحت الاستمارة(3) في صورتها الثانية (أنظر الملحق03)

أما في المرحلة الثانية فقد تم عرض هذه الاستمارة(3) في صورتها الثانية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين فأسفرت عملية التحكيم عن ما يلي:

1-المعلومات الشخصية: اتفق أغلب المحكمين على سلامة المعلومات الشخصية.

2-المقياس: كل المحكمين أجمعوا على سلامة المقياس المستعمل، وهو مقياس ليكرت الخماسي.

3-بنود الذي مسها التعديل من الاستمارة(3) في صوتها الثانية:

الجدول(48) يبين البنود المحذوفة من الاستمارة(3) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم.

رقم البند	عبارة البند	السبب
9	لدي كفاءة في إنشاء صفحات الويب Web	لعدم انتمائه للمكون

الجدول(49) يبين البنود المعدلة من الاستمارة(3) في صورتها الثانية بعد عملية التحكيم.

رقم البند	قبل التعديل	السبب	بعد التعديل
6	ألم بالمبادئ العامة للإعلام الآلي.	صياغتها غير دقيقة	ألم بالمبادئ الأساسية للإعلام الآلي.
29	أستطيع استعمال جهاز الإعلام الآلي استعمالا جيدا.	صياغتها غير دقيقة	أستعمل جهاز الإعلام الآلي استعمالا جيدا.
30	أحرص على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحضير الدروس.	صياغتها غير دقيقة	أستعمل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحضير الدروس.
31	أستعمل برمجية العرض power point في عرض الدروس داخل القسم.	صياغتها غير دقيقة	أستعمل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس داخل القسم.
32	تكنولوجيا الإعلام والاتصال تسهل عملية تحضير الدروس.	صياغتها غير دقيقة	استعمالي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يسهل علي عملية تخطيط وتحضير الدروس.

بعد التعديلات والتغييرات التي مست بنود الاستمارة(3) المتعلقة بالتكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، جراء عملية التحكيم أصبحت في الصورة الثالثة (أنظر الملحق09)

تم توزيع هذه الاستمارة على عينة الدراسة الاستطلاعية(150) معلما، كما نقوم بالتذكير بأن خصائص هذه العينة مذكورة في عناوين سابقة من هذا الفصل.

ثانيا-التحليل العاملي للاستمارة(3):

قبل إجراء عملية التحليل العاملي يجب علينا أن نتأكد من بعض الشروط التي تسمحنا لنا بالقيام بهذا التحليل.

التحقق من شروط استخدام التحليل العاملي للاستمارة(3):

1-مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات المتحصل عليها عن طريق برنامج spss، تؤكد لنا عدم وجود متغيرين معامل الارتباط بينهما يفوق 0.90. إذن الشرط الأول محقق.

2-قيمة محدد المصفوفة المتحصل عليها (2.032) وهي أكبر من0.0001.إذن هذا شرط محقق كذلك.

3-قيمة اختبار كايزر(Kmo)(0.878)، هي أكبر من (0.50)، هذا يعتبر مؤشر على زيادة الاعتمادية

للعوامل التي تحصلنا عليها، وكذلك دلالة على حجم كفاية العينة.

4-قيمة مستوى الدلالة لاختبار Bartllet للدائرية تساوي (0.000) وهي أقل من 0.05، هذا يدل على وجود علاقة دالة إحصائيا.

بعد تحقق هذه الشروط فيمكن إذن إجراء التحليل العاملي.

جدول(50) يبين نتائج التحليل العاملي للاستمارة(3): التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال

البند	العوامل قبل التدوير				العوامل بعد التدوير			
	العوامل (المكونات)			الشيوع	العوامل (المكونات)			الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث	
1	0,596	-0,319	0,224	0,596	0,708	0,054	0,047	0,708
2	0,691	-0,347	0,326	0,691	0,832	0,109	0,002	0,832
3	0,726	-0,410	0,296	0,726	0,882	0,058	0,034	0,882
4	0,693	-0,463	0,164	0,693	0,839	-0,052	0,118	0,839
5	0,742	-0,388	0,107	0,742	0,819	0,005	0,205	0,819
6	0,655	-0,281	0,162	0,655	0,713	0,083	0,136	0,713
7	0,678	-0,406	0,075	0,678	0,768	-0,047	0,197	0,768
8	0,600	-0,351	-0,133	0,600	0,608	-0,116	0,345	0,608
9	0,456	0,493	0,280	0,493	0,191	0,698	0,081	0,698
10	0,403	0,559	0,088	0,559	0,050	0,653	0,230	0,653
11	0,401	0,619	0,262	0,619	0,076	0,773	0,093	0,773
12	0,359	0,637	0,169	0,637	0,002	0,734	0,153	0,734
13	0,264	0,625	0,420	0,625	0,020	0,791	-0,108	0,791
14	0,666	-0,077	0,086	0,666	0,226	0,589	0,243	0,589
15	0,532	0,351	-0,033	0,532	0,218	0,481	0,358	0,481
16	0,397	0,706	0,118	0,706	-0,022	0,785	0,229	0,785
17	0,397	0,675	0,217	0,675	0,028	0,800	0,139	0,800
18	0,678	0,226	0,036	0,678	0,421	0,461	0,349	0,461
19	0,452	-0,374	0,129	0,452	0,083	0,595	0,006	0,595
20	0,465	0,136	-0,506	0,465	0,119	0,085	0,685	0,685
21	0,504	0,328	-0,506	0,504	0,048	0,259	0,740	0,740
22	0,596	0,155	-0,528	0,596	0,203	0,141	0,773	0,773
23	0,142	-0,235	0,099	0,142	0,257	0,091	0,191	0,257
24	0,598	0,108	-0,479	0,598	0,246	0,123	0,723	0,723
25	0,692	0,086	-0,403	0,692	0,357	0,173	0,702	0,702
26	0,708	0,073	-0,389	0,708	0,381	0,173	0,695	0,695

27	0,052	-0,253	0,725	0,725	0,269	0,089	0,716	0,716
28	0,069	-0,217	0,726	0,726	0,262	0,126	0,703	0,703
29	-0,015	0,127	0,740	0,740	0,405	0,382	0,505	0,505
30	-0,066	-0,008	0,666	0,666	0,386	0,221	0,501	0,501
31	0,114	-0,023	0,602	0,602	0,198	0,257	0,520	0,520
الجذر الكامن	10,853	4,349		2,131	8,039	4,933	4,361	
نسبة التباين المفسر	36,178	14,496		7,102	26,796	16,442	14,537	

نتائج التحليل العاملي أسفرت عن ثلاث عوامل نظرا لكون قيمها العينية (الجذر الكامن) أكبر من الواحد الصحيح، كما تم التوصل إلى نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لكل عامل، حيث أن العامل الأول له أكبر جذر كامن (8.039) من التباينات الكلية ويفسر (26.796%). العامل الثاني جذره الكامن (4.933) من التباينات الكلية ويفسر (16.442%). العامل الثالث جذره الكامن (4.361) من التباينات الكلية ويفسر(14.537%). كما تم الابقاء على المتغيرات التي تشبعها يفوق (0.30). من الجدول أعلاه نلاحظ أن البند (23) كان تشبعه(0.257) وهو أقل من (0.30)، وبالتالي هذا البند سيتم حذفه وإهماله.

جدول(51) يبين البنود المحذوفة من الاستمارة(3) بعد عملية التحليل العاملي:

رقم البند	المكون الذي كان ينتمي إليه	عبارة البند
23	المكون السلوكي	أستفيد من تكنولوجيا الإعلام والاتصال في إعداد البرامج والأفلام التربوية.

بناء على هذه النتائج فتصبح العوامل كالتالي:

العامل الأول: تشبعت عليه البنود التالية: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8). تم تسميته بالمكون المعرفي.

العامل الثاني: تشبعت عليه البنود التالية: (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19). تم تسميته بالمكون الوجداني.

العامل الثالث: تشبعت عليه البنود التالية: (20، 21، 22، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31). تم تسميته بالمكون السلوكي.

وبالتالي بعد هذا التعديل أصبحت الاستمارة(3) تتكون من (30) بندا موزعة على ثلاث مكونات موضحة في الجدول التالي:

جدول(52) يبين مكونات استمارة اتجاهات المعلمين نحو التكوين حول تكنولوجيا الاعلام والاتصال بعد عملية التحليل العاملي.

البند	العامل الأول: المكون المعرفي	التشبع
1	أمتلك معرفة حول مفهوم " محركات البحث" في مجال الأنترنت.	0,708
2	أمتلك معرفة حول صفحات الويب "web "	0,832
3	أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية" word"	0,882
4	أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية" Excel"	0,839
5	أمتلك معرفة حول برمجية العرض "power point ".	0,819
6	ألم بالمبادئ الأساسية للإعلام الآلي.	0,713
7	أتحكم في مختلف المصطلحات المتعلقة بالإعلام الآلي.	0,768
8	مفهوم الموارد الرقمية مفهوما واضحا بالنسبة إليا.	0,608
	العامل الثاني: المكون الوجداني	
9	تلعب تكنولوجيا الإعلام والاتصال دورا هام في نجاح التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	0,698
10	أرغب في التواصل والتعاون مع الغير باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	0,653
11	أرغب في مرافقة المتعلمين في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	0,773
12	أرى أن إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس يؤثر بصورة إيجابية في مستوى أداءات المتعلمين.	0,734
13	يمتلك المتعلمون انطباعات إيجابية حول استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.	0,791
14	استعمالي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يسهل علي عملية تخطيط وتحضير الدروس.	0,589
15	أرى أن تكويني في مجال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال يؤهلني لإدماجها في عملية التدريس.	0,481
16	أشعر أن استعمالي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يساعدني في تطوير كفاءاتي المهنية.	0,785
17	راض عن مستوى تكويني في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	0,800
18	أشجع المتعلمين على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	0,461
19	أرغب في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس.	0,595
	العامل الثالث: المكون السلوكي	
20	أوظف الوسائل السمعية البصرية في عملية التدريس.	0,685
21	أوظف تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في البحث عن المعلومات.	0,740
22	أستطيع إنتاج المستندات التربوية باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	0,773

23	أستطيع تخزين ومعالجة المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	0,723
24	أستطيع تمثيل وعرض المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.	0,702
25	استغل الوظائف الأساسية لصفحات الويب "WEB " بفعالية.	0,695
26	استعمل جهاز الإعلام الآلي استعمالا جيدا.	0,716
27	أستعمل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحضير الدروس.	0,703
28	أستعمل برمجية " word" في معالجة النصوص.	0,505
29	أستعمل برمجية " Excel" في معالجة النصوص.	0,501
30	أستعمل تكنولوجيا الاعلام والاتصال في عملية التدريس داخل القسم.	0,520

ثالثا–الاتساق الداخلي للاستمارة(3):

إضافة إلى صدق المحكمين والتحليل العاملي، فسنقوم كذلك بحساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي للاستمارة(3)، مستخدمين معامل الارتباط الخطي لبيرسون(Pearson) بين كل بند من بنود الاستمارة والدرجة الكلية، وكذلك بين كل فقرة والمكون التي تنتمي إليه، كما قمنا بحساب أيضا معاملات الارتباط بين كل مكون والدرجة الكلية للاستمارة، مستعملين برنامج spss20، الجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول(53) يبين مصفوفة الارتباطات بين البنود والمكونات والدرجة الكلية للاستمارة(3).

البند	العوامل (المكونات)			الارتباط مع الدرجة الكلية
	1 (المعرفي)	**2** (الوجداني)	**3** (السلوكي)	
1	0,713**			0,589**
2	0,812**			0,681**
3	0,888**			0,711**
4	0,844**			0,671**
5	0,855**			0,719**
6	0,775**			0,643**
7	0,816**			0,657**
8	0,689**			0,577**
9		0,710**		0,499**
10		0,687**		0,409**
11		0,674**		0,327**
12		0,711**		0,454**
13		0,654**		0,307**
14		0,696**		0,445**

0,560**		0,662**		15
0,544**		0,620**		16
0,445**		0,754**		17
0,446**		0,742**		18
0,675**		0,685**		19
0,460**	0,587**			20
0,509**	0,610**			21
0,584**	0,696**			22
0,555**	0,635**			23
0,668**	0,782**			24
0,687**	0,790**			25
0,684**	0,706**			26
0,664**	0,710**			27
0,738**	0,794**			28
0,658**	0,726**			**29**
0,603**	0,609**			**30**
1	0,925**	0,810**	0,825**	**ارتباط العوامل مع الدرجة الكلية**

** كل الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01

النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين أن قيم معاملات الارتباط بين كل بند والمكون الذي يندرج تحته تراوحت مابين (0.587 –0.888)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للاستمارة التي تراوحت مابين (0.307 – 0.719) وأصغر من قيم معاملات الارتباط كل مكون بالدرجة الكلية للاستمارة فهذه الأخيرة تراوحت ما بين (0.810– 0.925). فهذه النتائج تبين وجود اتساق ما بين البنود والمكون الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستمارة.

الجدول(54) أدناه يوضح لنا أن قيم معاملات الارتباط ما بين المكونات تراوحت بين القيم (0.430 – 0.681)، وهي قيم أصغر من قيم معاملات الارتباط بين كل مكون بالدرجة الكلية للاستمارة والتي تراوحت

ما بين (0.810 – 0.925). بناء على نتائج الجدولين أعلاه نستنتج أن بنود الاستمارة(3) تتميز بالاتساق الداخلي.

جدول (54) يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل (المكونات) والدرجة الكلية للاستمارة(3).

العامل (المكون)	المعرفي	الوجداني	السلوكي	الدرجة الكلية
المعرفي	1	0,430**	0,681**	0,825**
الوجداني	0,430**	1	0,669**	0,810**
السلوكي	0,681**	0,669**	1	0,925**
الدرجة الكلية	0,825**	0,810**	0,925**	1

** كل الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

بعد صدق المحكمين والتحليل العاملي والاتساق الداخلي، يمكن اعتبار أن بنود الاستمارة(3) تتميز بالصدق.

ب–الثبات للاستمارة(3):

للتأكد من ثبات بنود الاستمارة(3) قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرونباخ (Cronbach Alpha de)، كما اعتمدنا على طريق تقنية حذف العبارة.

أولا–معامل الثبات لألفا كرونباخ:

لقياس ثبات الاستمارة(3) قمنا بحساب معاملات الثبات لألفا كرونباخ باستعمال برنامج SPSS20، فتحصلنا على النتائج التالية:

جدول(55) يبين قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستمارة(3).

المكونات	قيمة ألفا كرونباخ
المكون المعرفي	0,920
المكون الوجداني	0,853
المكون السلوكي	0,891
الاستمارة	0,939

الجدول أعلاه يبين لنا أن قيمة معامل الثبات لألفا كرونباخ للاستمارة(3) بلغت (0.93) وهي قيمة عالية جدا تدل على ثبات بنود الاستمارة. في حين أن قيم معاملات الثبات لجميع المكونات كانت عالية أيضا حيث تراوحت ما بين (0.85 -0.92).

ثانيا–الثبات بتقنية حذف العبارة:

إضافة إلى قياس الثبات بمعامل ألفا كرونباخ، سنقيسه كذلك باستعمال تقنية حذف العبارة، والهدف من هذه التقنية هو التعرف على البنود التي تضعف ثبات الاستمارة، وبالتالي التخلي عنها وحذفها.

جدول(56) يبين نتائج ثبات الاستمارة(3) باستعمال تقنية حذف العبارة.

المكون	البند	متوسط الاستمارة في حالة حذف البند	تباين الاستمارة في حالة حذف البند	معامل التمييز لكل بند	قيمة ألفا كرونباخ في حالة حذف البند
المكون المعرفي	1	104,93	272,552	0,551	0,937
	2	105,07	267,687	0,653	0,936
	3	104,97	266,932	0,684	0,936
	4	105,21	267,431	0,642	0,936
	5	105,29	266,316	0,694	0,936
	6	104,92	269,121	0,607	0,937
	7	105,14	269,061	0,624	0,937
	8	105,14	272,457	0,538	0,938
المكون الوجداني	9	104,47	276,613	0,453	0,938
	10	104,53	278,399	0,392	0,939
	11	104,33	279,110	0,410	0,939
	12	104,31	279,626	0,357	0,939
	13	104,36	282,782	,285	0,940
	14	104,87	269,762	0,628	0,937
	15	104,39	276,440	0,498	0,938
	16	105,26	267,160	0,601	0,937
	17	104,25	279,113	0,398	0,939
	18	104,17	279,965	0,401	0,939
	19	104,45	277,780	0,412	0,939
المكون السلوكي	20	104,38	277,741	0,462	0,938
	21	104,57	274,246	0,538	0,938
	22	104,69	271,355	0,632	0,937
	23	104,77	270,056	0,653	0,936
	24	105,13	268,425	0,682	0,936

	25	104,85	267,795	0,683	0,936
	26	104,74	269,536	0,653	0,936
	27	105,06	265,305	0,712	0,936
	28	105,32	268,971	0,632	0,937
	29	105,42	270,447	0,576	0,937
	30	105,38	266,881	0,747	0,935

النتائج المتحصل عليها من تقنية حذف العبارة، تبين لنا أن كل بنود الاستمارة عند حذفها بالتتابع يبقى معامل الثبات للاستمارة ثابتا ولا يزيد عن قيمته الحقيقية(0.93). لكن الأمر يختلف مع البند الثالث عشر(13)، فنلاحظ أن عند حذفه معامل الثبات يرتفع إلى(0.94)، هذا يعني أن هذا البند يضعف ثبات الاستمارة، وعليه الاستغناء عنه سيزيد من ثبات بنود الاستمارة.

جدول(57) يبين البند المحذوف من الاستمارة(3) بعد استعمال تقنية حذف العبارة.

الرقم	البند
13	يمتلك المتعلمون انطباعات إيجابية حول استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.

بعد حذف البند (13) قمنا بإعادة حساب ثبات الاستمارة بتقنية حذف العبارة فتحصلنا على مايلي:

جدول(58) يبين نتائج ثبات الاستمارة(3) بعد حذف البند (13).

المكون	البند	متوسط الاستمارة في حالة حذف البند	تباين الاستمارة في حالة حذف البند	معامل التمييز لكل بند	قيمة ألفا كرونباخ في حالة حذف البند
المكون المعرفي	**1**	100,39	269,796	0,417	0,940
	2	100,31	269,908	0,462	0,941
	3	100,51	266,359	0,541	0,948
	4	100,63	263,417	0,639	0,947
	5	100,71	262,128	0,660	0,947
	6	101,07	260,465	0,691	0,947
	7	100,78	259,837	0,692	0,937
	8	100,67	262,060	0,645	0,937
	9	100,99	257,711	0,710	0,936
	10	101,00	259,745	0,661	0,937
	11	101,35	262,754	0,574	0,938

المكون الوجداني	12	100,86	264,604	0,557	0,938
	13	100,90	258,950	0,694	0,936
	14	101,15	259,334	0,654	0,937
	15	101,23	258,338	0,703	0,936
	16	100,85	261,254	0,612	0,937
	17	101,07	260,981	0,635	0,937
	18	101,07	264,377	0,548	0,938
المكون السلوكي	19	100,40	269,275	0,436	0,939
	20	101,25	261,224	0,633	0,937
	21	100,27	271,821	0,388	0,940
	22	100,25	272,281	0,339	0,940
	23	100,46	270,881	0,380	0,940
	24	100,81	262,050	0,628	0,937
	25	100,32	268,850	0,489	0,939
	26	101,19	259,298	0,606	0,938
	27	100,18	271,773	,378	0,940
	28	100,10	272,601	0,381	0,940
	29	101,31	259,210	0,746	0,936

أصبح معامل الثبات لألفا كرونباخ للاستمارة(3) (0.94) وذلك بعد حذف البند (13)، فنلاحظ أنه ارتفع عن القيمة السابقة (0.93). كما نلاحظ في الجدول أعلاه أن كل البنود بعد تطبيق تقنية حذف العبارة للمرة الثانية عند حذفها تنخفض قيمة ألفا كرونباخ عن قيمتها الحقيقية(0.94)، وهذا يعني أن المحافظة على هذه البنود يزيد من ثبات الاستمارة.

بعد هذه النتائج نستنتج أن بنود الاستمارة(3) تتميز بالصدق والثبات. وعليه فالمقياس(الاستمارة) الذي يقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال في عملية التدريس والذي سنعتمده في الدراسة الأساسية يكون في الصورة النهائية(أنظر الملحق10)

خلاصة الفصل:

من خلال الدراسة الاستطلاعية قمنا بالتأكد من الخصائص السيكومترية للاستمارات الثلاث. فللتأكد من الصدق اعتمدنا على صدق المحكمين، التحليل العاملي، الاتساق الداخلي. فتوصلنا إلى أن بنود هذه الاستمارات تتميز بالصدق. أما لقياس الثبات فقد اعتمدنا على معاملات الثبات لألفا كرونباخ وتقنية الثبات

بحذف العبارة، وعلى ضوء هذا فقد تميزت بنود الاستمارات بالثبات.

وعلى ضوء هذه النتائج فقد تم بناء ثلاث استمارات في صورها النهائية، واعتبرناها كمقاييس تم تبنيها في الدراسة الأساسية.

المقياس الأول يقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات. (أنظر الملحق06).

المقياس الثاني يقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات. (أنظر الملحق08).

المقياس الثالث يقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال تكنولوجيا الاعلام والاتصال. (أنظر الملحق10)

الفصل الثامن

الدراسة الأساسية

تمهيد

سيقوم الطالب في هذا الفصل بعرض المنهج المتبع في الدراسة الأساسية، والإطار الزماني والمكاني، وعرض خصائص العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، مكان العمل). كما سيوضح طريقة تطبيق أدوات الدراسة الأساسية. كما نذكر أن الباحث استعمل الإحصاء الوصفي الذي يهتم بتنظيم البيانات وعرضها منظمة في جداول إحصائية، متبوعة بتعاليق حول كل جدول من هذه الجداول، مع التذكير أننا اعتمادنا هنا على البرنامج الإحصائي (spss20). كما سنقوم في هذا الفصل بعرض أدوات الدراسة الأساسية وهي: استمارة(1) تقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات، استمارة(2) تقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، استمارة(3) تقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، كما سنبين كيفية تفسير تقديرات أفراد العينة على هذه الاستمارات وتحديد طبيعة اتجاهاتهم، وهذا تمهيدا لعمليتي عرض وتفسير النتائج على ضوء فروض الدراسة.

1-المنهج المتبع في الدراسة الأساسية:

انطلاقا من أهداف الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لتحديد "اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تكوينهم في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية " سيتم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يعمد إلى استقصاء مظاهر الظاهرة وتحليلها. وعلى هذا الأساس فهذا النوع من المنهج يلائم هدف دراستنا.

2-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

أ-المكان: أجريت الدراسة الأساسية بعدة مدارس ابتدائية من ولاية مستغانم وضواحيها، موزعة على كل المقاطعات التربوية حسب الدائرة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ب-الزمان: أجريت الدراسة الأساسية خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية 2016/2015، من 04 أفريل 2016 إلى غاية 25 جوان 2016.

3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

فمجتمع عينة البحث هم معلمو ومعلمات اللغة العربية بالمدارس الابتدائية لولاية مستغانم، وعددهم حسب إحصائيات السنة الدراسية 2016/2015 هو (3908) معلما.

ولمعرفة مدى كفاية حجم العينة ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي، سنعتمد على المعادلة التي أوردها **إبراهيم وآخرون** (**2013**: **24**) وهي كالتالي: $n= N/N\alpha^2+1$، حيث: N هو مجتمع الدراسة.

α: مستوى الدلالة، و n هو أقل حجم عينة. وبحساب هذه المعادلة نحصل على n= 362.85 وبتقريبه إلى عدد طبيعي يصبح 363. وبالتالي عدد أفراد عينتنا (544) وهو ممثل لمجتمع الدراسة، حيث نسبة هذه العينة من هذا المجتمع هي (13.92%).

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (544) معلما من معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية. مع العلم أنه تم توزيع (820) نسخة من استمارات البحث، ولم يتم استرجاع منها إلى (678)، فتم اعتماد (544) منها فقط، وإلغاء العدد المتبقي لعدم استجابتها للشروط والتعليمات المقدمة. فمنهم من وضع أكثر من اختيار أمام كل فقرة، أو ترك بعض الفقرات دون اختيار.

فتوزيع هذه الاستمارات تم من طرف الطالب، حيث تم التنقل إلى جل المدارس المعنية، وكان يقدم الشروحات اللازمة لملء الاستمارات، كما كان يجيب عن بعض التفسيرات المقدمة من طرف المعلمين. هذا بالإضافة إلا أنه كان يستغل في بعض الأحيان الملتقيات التكوينية الولائية ويوزعها على الحاضرين على هامش هذه الملتقيات.

أفراد عينة الدراسة الأساسية يعملون في مناطق مختلفة من ولاية مستغانم، كما عمدنا أن نوزع استمارات البحث على المعلمين الذين يثبتون أقدمية مهنية تتجاوز الخمس السنوات، لأنه في نظرنا أن المعلمين حديثي العهد بمهنة التعليم لا يمكنهم التجاوب مع أدوات البحث، لأنه ما زلت لم تتكون لديهم الخبرة الكافية لإبداء رأيهم حول البنود المكونة للاستمارات، وكذلك أن عدد العمليات التكوينية التي تلقوها فيما يخص المجالات المعروضة للدراسات هي قليلة مقارنة مع زملائهم ذوي الأقدمية المعتبرة.

4-خصائص عينة الدراسة الأساسية:

تحت هذا العنوان سنوضح خصائص ومميزات العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، مكان العمل).

4-1 حسب متغير الجنس:

جدول (59) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	170	374	544
النسبة المئوية	%31.3	%68.8	%100

يبين الجدول أعلاه أن عدد إناث عينة الدراسة الأساسية (374) أكثر من عدد الذكور (170)، وبنسبة مئوية متفاوتة على الترتيب (68.8%،31.3%).

4-2 حسب الأقدمية المهنية:

جدول (60) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية.

الفئة	5إلى10 سنوات	أكثر من 10 سنوات إلى 15 سنة	أكثر من 15 سنة إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة إلى 25 سنة	أكثر من 25 سنة	المجموع
العدد	196	52	39	90	167	544
النسبة المئوية	%36.0	%9.6	%7.2	%16.5	%30.7	%100

نلاحظ في الجدول أعلاه أن عددا كبيرا(196) من أفراد عينة الدراسة الأساسية تتراوح أقدميتهم المهنية مابين 5 و10 سنوات بنسبة مئوية قدرها (36.0%) ، ونجد أن (167) فردا من أفراد العينة لديهم أقدمية تفوق(25)سنة بنسبة مئوية (30.7%)، في حين أن (90) منهم قدرت أقدميتهم بأكثر من (20) سنة إلى 25سنة بنسبة قدرها (16.5%)، أما عدد المعلمين الذين كانت أقدميتهم تتراوح مابين أكثر من 10 سنوات إلى 15 سنة هو (52) بنسبة قدرها (09.6%)، كما نجد(39) معلما أقدميتهم تتراوح مابين أكثر من 15 سنوات إلى 20 سنة بنسبة مئوية قدرها (7.2%).

4-3 حسب المؤهل العلمي:

جدول (61) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

الفئة	الثانوي	البكالوريا	ليسانس	ماستر فما فوق	المجموع
العدد	120	172	243	09	544
النسبة المئوية	%22.1	%31.6	%44.7	%1.7	%100

الجدول أعلاه يبين لنا أن أغلبية أفراد عينة البحث (243) لديهم شهادة ليسانس بنسبة قدرها (44.7%)، و(172) فردا منهم متحصل على شهادة البكالوريا بنسبة قدرها (31.6%)، ونجد أن (120) فردا من العينة مستواهم العلمي هو الثانوي بنسبة قدرها (22.1%)، في حين أن عددا قليلا منهم (9) يحوز على شهادة ماستر بنسبة قدرها (1.7%).

4-4 حسب مكان العمل:

جدول (62) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مكان العمل.

مكان العمل	المدينة	شبه حضرية	ريفية	المجموع
العدد	178	222	144	150
النسبة المئوية	%32.7	%40.8	%26.5	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة البحث موزعين على ثلاث مناطق وفق تواجد المؤسسة التي يعملون بها، فنجد أن العدد الكبير (222) من أفراد عينة الدراسة الأساسية يدرسون في مدارس تقع في مناطق شبه حضرية بنسبة قدرها (40.8%)، في حين نجد (178) منهم يعملون في المدينة بنسبة قدرها (32.7%)، أما العدد المتبقي منهم (144) فمقر عملهم في الريف بنسبة قدرها (26.5%).

5-أدوات البحث في صورتها النهائية:

نذكر بأنه اعتمد على ثلاث استمارات في جمع المعلومات المتعلقة بالبحث تم بناؤها من طرف الطالب، وقد ذكرنا في فصل الدراسة الاستطلاعية مراحل بنائها وخصائصها السيكومترية، حتى أصبحت في صورها النهائية.

5-1 مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات:

تكون هذا المقياس من (26) بندا، موزعة على ثلاث مكونات: المكون المعرفي وعدد بنوده (09)، المكون الوجداني وعدد بنوده (08)، المكون السلوكي وعدد بنوده (09). وقد استخدمنا التدرج الخماسي وفق سلم ليكرت (أعارض بشدة، أعارض، محايد، موافق، موافق بشدة)، وأعطي لكل تقدير قيمة حسب هذا الترتيب (1، 2، 3، 4، 5)، وذلك قصد معرفة طبيعة اتجاه المعلمين نحو كل بند من بنود الاستمارة.

كما اعتمدنا على المتوسط الحسابي النظري (3) كحد فاصل. فإذا تحصل المفحوص على قيمة تساوي أو أقل من (3) فنفسر ذلك بأن الاتجاه سلبي، أما إذا تحصل على قيمة أكبر من (3) فيفسر ذلك بأن الاتجاه إيجابيا نحو البند.

المكون المعرفي: عدد فقراته هو (09)، تقيس مدى تحكم المعلمين في المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالتدريس من منظور المقاربة بالكفاءات.

المكون الوجداني: عدد فقراته هو (08)، فبنوده تحاول قياس الجانب الوجداني لدى المعلمين فيما يخص تكوينهم حول التدريس من منظور هذه المقاربة، ومدى تقبلهم أو رفضهم لهذه المقاربة من وجهت نظرهم.

المكون السلوكي: ويضم (09) بنود، وهذا المكون ما هو إلى ثمرة المكونين السابقين، فعباراته تقيس لأي مدى مكنهم تكوينهم من ممارسة التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات داخل القسم.

أما طريقة معرفة طبيعة اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات على هذا المقياس (الاستمارة1) تكون كالتالي:

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار موافق بشدة يتحصل على: 5. هذا يدل على الاتجاه الايجابي بدرجة كبيرة نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار موافق يتحصل على: 4. هذا يدل على الاتجاه الايجابي بدرجة متوسطة نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار محايد يتحصل على: 3. هذا يدل على الاتجاه السلبي نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار أعارض يتحصل على: 2. هذا يدل على الاتجاه السلبي بدرجة متوسطة نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار أعارض بشدة يتحصل على: 1. هذا يدل على الاتجاه السلبي بدرجة كبيرة نحو هذا البند.

أما تقدير اتجاهاتهم نحو المكونات:

- **المكون المعرفي**: عدد بنوده (09) فبالتالي متوسطه الحسابي النظري هو (9× 3= 27)، فإذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من (27) فاتجاهه سلبي نحو هذا المكون، أما أذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحو هذا المكون.

- **المكون الوجداني** عدد بنوده (08) فبالتالي متوسطه الحسابي النظري هو (8× 3= 24)، فإذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من (24) فاتجاهه سلبي نحو هذا المكون، أما أذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحو هذا المكون.

- **المكون السلوكي** عدد بنوده (09) فبالتالي متوسطه الحسابي النظري هو (9× 3= 27)، فإذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من (27) فاتجاهه سلبي نحو هذا المكون، أما إذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحو هذا المكون.

أما قياس اتجاهاتهم نحو المقياس ككل فيكون كالتالي: فالمتوسط الحسابي النظري للمقياس هو (26×3 = 78)، يعني إذا تحصل المفحوص على درجة تساوي أو أقل من (78) فاتجاهه سلبي نحو المقياس، أما إذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحوه.

5-2 مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات:

تكون هذا المقياس من (28) بندا، موزعة على ثلاث مكونات: المكون المعرفي وعدد بنوده (09)، المكون الوجداني وعدد بنوده (09)، المكون السلوكي وعدد بنوده (10). وقد استخدمنا التدرج الخماسي وفق سلم ليكرت (أعارض بشدة، أعارض، محايد، موافق، موافق بشدة)، وأعطينا لكل تقدير قيمة حسب هذا الترتيب (1، 2، 3، 4، 5)، وذلك لمعرفة طبيعة هذا الاتجاه على كل بند من بنود الاستمارة.

كما اعتمدنا على المتوسط الحسابي النظري (3) كحد فاصل. فإذا تحصل المفحوص على قيمة تساوي أو أقل من (3) فنفسر ذلك بأن الاتجاه سلبي، أما إذا تحصل على قيمة أكبر من (3) فيفسر على أن الاتجاه إيجابيا.

المكون المعرفي: عدد فقراته هو (09)، تقيس مدى تحكم المعلمين في المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.

المكون الوجداني: عدد فقراته هو (09)، فبنوده تحاول قياس الجانب الوجداني العاطفي لدى المفحوصين فيما يخص تكوينهم حول التقويم من منظور هذه المقاربة، ومدى تقبلهم أو رفضهم لتدابير التقويم في هذه المقاربة من وجهت نظرهم.

المكون السلوكي: ويضم (10) بنود، وهذا المكون ما هو إلى ثمرة المكونين السابقين، فعباراته تقيس لأي مدى مكنهم تكوينهم من ممارسة التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، وتطبيقه والعمل به داخل القسم.

أما طريقة معرفة طبيعة اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات على هذا المقياس (الاستمارة 2) تكون كالتالي:

-إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار موافق بشدة يتحصل على: 5. هذا يدل على الاتجاه الايجابي بدرجة كبيرة نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار موافق يتحصل على: 4. هذا يدل على الاتجاه الايجابي بدرجة متوسطة نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار محايد يتحصل على: 3. هذا يدل على الاتجاه السلبي نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار أعارض يتحصل على: 2. هذا يدل على الاتجاه السلبي بدرجة متوسطة نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار أعارض بشدة يتحصل على: 1. هذا يدل على الاتجاه السلبي بدرجة كبيرة نحو هذا البند.

أما تقدير اتجاهاتهم نحو المكونات:

- المكون المعرفي عدد بنوده (09) فبالتالي متوسطه الحسابي النظري هو (9× 3= 27)، فإذا تحصل المفحوص على درجة تساوي أو أقل من هذا المتوسط النظري فاتجاهه سلبي نحو هذا المكون، أما أذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحو هذا المكون.

- المكون الوجداني عدد بنوده (09) فبالتالي متوسطه الحسابي النظري هو (9× 3= 27)، فإذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من (27) فاتجاهه سلبي نحو هذا المكون، أما أذا تحصل على عدد أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحو هذا المكون.

- المكون السلوكي عدد بنوده (10) فبالتالي متوسطه الحسابي النظري هو (10× 3= 30)، فإذا تحصل المفحوص على درجة تساوي أو أقل من هذا المتوسط النظري، فاتجاهه سلبي نحو هذا المكون، أما أذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحو هذا المكون.

أما قياس اتجاهاتهم نحو المقياس ككل فيكون كالتالي: فالمتوسط الحسابي النظري للمقياس هو (28×3 = 84)، يعني إذا تحصل المفحوص على درجة تساوي أو أقل من (84) فاتجاهه سلبي نحو المقياس، أما إذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحوه.

3-5 مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس:

تكون هذا المقياس من (29) بندا، موزعة على ثلاث مكونات: المكون المعرفي وعدد بنوده (08)، المكون الوجداني وعدد بنوده (10)، المكون السلوكي وعدد بنوده (11). كما استخدمنا كذلك التدرج الخماسي وفق سلم ليكرت (أعارض بشدة، أعارض، محايد، موافق، موافق بشدة)، وأعطينا لكل تقدير قيمة حسب هذا الترتيب (1، 2، 3، 4، 5)، وذلك لمعرفة طبيعة هذا الاتجاه على كل بند من بنود الاستمارة. كما اعتمدنا على المتوسط الحسابي النظري (3) كحد فاصل. فإذا تحصل المفحوص على قيمة تساوي أو أقل من (3) فنفسر ذلك بأن الاتجاه سلبي، أما إذا تحصل على قيمة أكبر من (3) فيفسر على أنه إيجابي.

المكون المعرفي: عدد فقراته هو (08)، تقيس مدى نجاعة العمليات التكوينية في تحكم المعلمين في المصطلحات والمفاهيم المتعلقة باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.

المكون الوجداني: عدد بنوده هو (10)، فبنوده تحاول قياس الجانب الوجداني العاطفي لدى المفحوصين فيما يخص تكوينهم حول استعمالهم لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، ومدى تقبلهم أو رفضهم لهذه المستحدثات التكنولوجية من وجهت نظرهم.

المكون السلوكي: ويضم (11) فقرة، وهذا المكون ما هو إلى ثمرة المكونين السابقين، فعباراته تقيس لأي مدى مكنهم تكوينهم من استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، والاستفادة منها داخل القسم.

أما طريقة معرفة طبيعة اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال في عملية التدريس على هذا المقياس(الاستمارة3) تكون كالتالي:

-إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار موافق بشدة يتحصل على: 5. هذا يدل على الاتجاه الايجابي بدرجة كبيرة نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار موافق يتحصل على: 4. هذا يدل على الاتجاه الايجابي بدرجة متوسطة نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار محايد يتحصل على: 3. هذا يدل على الاتجاه السلبي نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار أعارض يتحصل على: 2. هذا يدل على الاتجاه السلبي بدرجة متوسطة نحو هذا البند.

- إذا وضع المفحوص أمام أي عبارة من العبارات علامة(×) أمام الاختيار أعارض بشدة يتحصل على: 1. هذا يدل على الاتجاه السلبي بدرجة كبيرة نحو هذا البند.

أما تقدير اتجاهاتهم نحو المكونات:

- **المكون المعرفي** عدد بنوده (08) بالتالي متوسطه الحسابي النظري هو (8× 3= 24)، فإذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من هذا المتوسط النظري فاتجاهه سلبي نحو هذا المكون، أما أذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحو هذا المكون.

- **المكون الوجداني** عدد بنوده (10) بالتالي متوسطه الحسابي النظري هو (10× 3= 30)، فإذا تحصل على درجة تساوي أو أقل من (30) فاتجاهه سلبي نحو هذا المكون، أما إذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحو هذا المكون.

- **المكون السلوكي** عدد بنوده (11) بالتالي متوسطه الحسابي النظري هو (11× 3= 33)، فإذا تحصل المفحوص على درجة تساوي أو أقل من هذا المتوسط النظري، فاتجاهه سلبي نحو هذا المكون، أما إذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحو هذا المكون.

أما قياس اتجاهاتهم نحو المقياس ككل فيكون كالتالي: فالمتوسط الحسابي النظري للمقياس هو (29×3 = 87)، يعني إذا تحصل المفحوص على درجة تساوي أو أقل من هذا المتوسط النظري فاتجاهه سلبي نحو المقياس، أما إذا تحصل على درجة أكبر من ذلك فاتجاهه إيجابي نحوه.

أما لمعرفة طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، فقد استعملنا المحك التالي: فالعدد الاجمالي لبنود الاستمارات الثلاث المستعملة في هذه الدراسة هو (83)(26+ 28+ 29)، وبالتالي فالمتوسط الحسابي النظري للمجموع المقاييس الثلاث هو (83× 3= 249).فاتجاه المفحوصين يعتبر إيجابيا إذا كانت الدرجات المتحصل عليها على هذه المقاييس الثلاث أكبر من المتوسط النظري(249)، أما إذا كانت أقل أو تساوي (249) فنقول أن طبيعة هذا الاتجاه سلبي.

6-الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

نود أن نذكر أننا استعملنا برنامج (spss20) من أجل إجراء وحساب مختلف العمليات الإحصائية التي اعتمدنا عليها في الدراسة الاستطلاعية، وفي عملية عرض وتفسير النتائج.

نظرا للمنهج المتبع في هذه الدراسة وهو المنهج الوصفي كما ذكرنا سابقا، ومن أجل ترجمة المعلومات والمعطيات التي تحصلنا عليها عن طريق أدوات الدراسة المذكورة أعلاه، فإن الأساليب الإحصائية التي استعملناها من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها، تمثلت فيما يلي: التكرارت والنسب المئوية – معاملات الارتباط (بيرسون، ألفا كرونباخ) –المتوسطات الحسابية–الاتساق الداخلي–التحليل العاملي –اختبار (ت) (T.test) –الثبات بتقنية حذف الفقرة–تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

الفصل التاسع

عرض نتائج الدراسة

تمـهيـد

تعتبر عملية عرض النتائج مرحلة أساسية من مراحل البحث وهي تمهد لعملية التفسير. فسنعرض نتائج بحثنا وفق التساؤل الرئيسي الأول للدراسة وأسئلته الفرعية، ثم عرض نتائج الفرضية الرئيسية وفرضياتها الجزئية المتعلقة بالتساؤل الرئيسي الثاني:

أ-السؤال الرئيسي الأول:

ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية؟

وتحت هذا السؤال الرئيسي تتفرع الأسئلة التالية:

- ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات؟
- ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات؟
- ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام الاتصال (TIC) في عملية التدريس؟

ب-الفرضية الرئيسية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل).

وتحت هذه الفرضية الرئيسية تتفرع الفرضيات الجزئية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام الاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير (الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل).

سنعتمد في عرض النتائج على حساب التكرارات والنسبة المئوية الموافقة لكل تقدير من التقديرات الخمس المبينة في المقاييس الثلاث. بالإضافة إلى المتوسط الحسابي لكل بند. والمتوسط الحسابي لكل مكون من

المكونات الثلاث، والمتوسط الحسابي للمقياس ككل. أما لحساب الفروق فسنعتمد على اختبار (ت) (T.Test) وتحليل التباين في اتجاه واحد(Anova)، وفي كل هذه العمليات سنستخدم برنامج (SPSS20). ولغرض تحليل المعلومات، تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية للبنود، وتحديد طبيعة الاتجاهات نحوها حسب المحك التالي:

1-المتوسط الحسابي >3 يمثل اتجاها إيجابيا نحو البند.

2-المتوسط الحسابي≤ 3 يمثل اتجاها سلبيا نحو البند.

وبالتالي أعلى متوسط حسابي يمكن أن يحصل علية البند هو (5)، وأدنى متوسط حسابي هو (1). مع العلم أن المتوسط الحسابي النظري هو :3

1-عرض نتائج السؤال الرئيسي الأول:" ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية؟".

جدول(63): يبين نتائج السؤال الرئيسي الأول حسب المجالات الثلاث للدراسة

الرقم	المجال	متوسطه الحسابي	المتوسط النظري	طبيعة الاتجاه
01	التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات	100.67	78.00	إيجابي
02	التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات	105.56	84.00	إيجابي
03	استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال	84.22	87.00	سلبي
المتوسط الحسابي للفرضية الرئيسية الأولى		290.45	249.00	إيجابي

نتائج الجدول أعلاه تبين أن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية كانت إيجابية، وما يدل على ذلك المتوسط الحسابي الكلي المقدر ب(290.45) الذي كان أكبر من المتوسط الحسابي النظري(249). ولقياس معنوية هذا المتوسط لجأ الباحث إلى اختبار (ت) لعينة واحدة فأظهرت النتائج أن الفرق معنوي(0.00) عند مستوى الدلالة (0.01) والجدول (64) يوضح تفاصيل ذلك.

جدول (64): دلالة المتوسط الحسابي للتساؤل الرئيسي الأول.

العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النظري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
544	39.57	43.33	290.45	22.33	249	543	43.29	0.00

كما تدل هذه النتائج على أن اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات كانت إيجابية بمتوسط حسابي قدره (100.67) وهو أكبر من المتوسط الحسابي النظري(78). كما أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات بمتوسط حسابي(105.56) وهو أكبر من المتوسط الحسابي النظري(84). إلا أن النتائج أظهرت أن اتجاهاتهم نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس كانت سلبية بمتوسط حسابي قدره(84.22) وهو أصغر من المتوسط الحسابي النظري(87).

جدول(65): يبين معدل النسب المئوية لتقديرات أفراد العينة على المجالات الثلاث للدراسة

المجال / التقديرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات	%22.87	%52.76	%13.32	%08.33	%02.72
التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات	%18.47	%55.12	%13.29	%10.38	%02.73
استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال	%10.19	%25.77	%14.63	%42.77	%06.63
المجالات الثلاث للدراسة	%17.17	%44.55	%13.74	%20.49	%04.02

وفقا للمحك الذي اعتمدنا عليه في تفسير النتائج المتمثل في أن التقديرات أوافق بشدة وأوافق تعبر عن الاتجاهات الإيجابية لأفراد العينة، أما التقديرات محايد، أعارض وأعارض بشدة تعبر عن الاتجاهات السلبية للمفحوصين. وعليه فنتائج الجدول أعلاه تبين لنا أن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية إيجابية بنسبة قدرها (61.72%) وهذا نتيجة عما عبروا عنه بالموافقة والموافقة بشدة على بنود الاستمارات الثلاث. في حين نجد مانسبته (38.28%) منهم اتجاهاتهم كانت سلبية وهذا نتيجة ماعبروا عنه بالمحايد والمعارض والمعارض بشدة.

1.1عرض نتائج السؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيسي الأول:" ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات؟".

جدول(66): يبين نتائج السؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيسي الأول

الرقم	المكون	متوسطه الحسابي	طبيعة الاتجاه
01	المكون المعرفي	33.94	إيجابي
02	المكون الوجداني	30.13	إيجابي
03	المكون السلوكي	36.61	إيجابي
المتوسط الحسابي لمجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات		**100.67**	**إيجابي**

هذا الجدول يوضح لنا أن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات كانت إيجابية، هذا ما تفسره قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال المقدرة ب(100.67) وهي أكبر من المتوسط الحسابي النظري(78). وللتأكد من معنوية هذا المتوسط فقد قمنا بإجراء اختبار (ت) لعينة واحدة.

جدول (67): دلالة المتوسط الحسابي للسؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيسي الأول.

العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النظري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
544	21.88	23.47	100.67	09.49	78	543	55.70	0.00

فنتائج الجدول أعلاه أظهرت أن قيمة sig (0.00) وهي أصغر من(0.01) إذن قيمة هذا المتوسط معنوية.

1-1-1 المكون المعرفي لمجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات:

الجدول (68): يبين النتائج المتعلقة بالمكون المعرفي مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	التقديرات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة		المتوسط الحسابي	طبيعة الاتجاه
	البنود	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	البند04	215	39.5	251	46.1	17	03.1	40	07.4	21	03.9	4.10	إيجابي
02	البند09	139	25.6	300	55.1	73	13.4	23	4.2	09	01.7	3.99	إيجابي
03	البند06	116	21.3	339	62.3	50	09.2	24	04.4	15	02.8	3.95	إيجابي
04	البند05	145	26.7	297	54.6	41	07.5	43	07.9	18	03.3	3.93	إيجابي
05	البند02	108	19.9	327	60.1	58	10.7	30	05.5	21	03.9	3.87	إيجابي
06	البند08	111	20.4	305	56.1	82	15.1	36	06.6	10	01.8	3.87	إيجابي
07	البند01	79	14.5	349	64.2	52	09.6	46	08.5	18	03.3	3.78	إيجابي
08	البند07	56	10.3	301	55.3	105	19.3	65	11.9	17	03.1	3.58	إيجابي
09	البند03	30	05.5	155	28.5	122	22.4	191	35.1	46	08.5	2.88	سلبي
معدل النسب المئوية للمكون		%20.41		%53.59		%12.26		%10.17		%3.59			
المتوسط الحسابي للمكون المعرفي												**33.94**	**إيجابي**

المتوسط الحسابي النظري للمكون المعرفي هو (9×3=27)، و(33.94) أكبر من هذا المتوسط إذن اتجاه المفحوصين نحو هذا المكون إيجابي. فالجدول أعلاه يعرض لنا نتائج استجابات أفراد العينة على البنود المنتمية للمكون المعرفي المتعلق بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات. فقد تم عرض هذه النتائج مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي لكل بند. فمن خلال قراءتنا للنتائج المدونة في الجدول نلاحظ أن (4.10) هو أكبر متوسط حسابي الموافق للبند الرابع (04)، أي ان أفراد العينة يمتلكون معرفة حول مفهوم الهدف النهائي الإدماجي. أما البند التاسع (09) جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.99)، مما يدل على أن اتجاهات المعلمين نحوه كانت إيجابية. أي أن معظمهم يمتلك معرفة حول مفهوم البيداغوجيا الفارقية. بينما استجابات أفراد عينة البحث على البند السادس (06) المرتب في الرتبة الثالثة فقد كانت إيجابية بمتوسط حسابي قدره (3.95) وهذا يدل على أن المعلمين يمتلكون معرفة مقبولة حول مفهوم الكفاءة. كذلك النتائج المتعلقة بالبند الخامس (05) والذي متوسطه الحسابي (3.93) دلت على الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحوه، أي أنهم يمتلكون معرفة لابأس بها حول مفهوم المقاربة البنيوية الاجتماعية. في حين إذا نظرنا إلى النتائج المتعلقة بالبندين الثاني والثامن (02، 08) نجد أنهما تحصلا على نفس القيمة للمتوسط الحسابي ألا وهي (3.87)، فما نسبته (80 **%**) من افراد عينة البحث كانت استجاباتهم نحو البند الثاني (02) بين الموافق والموافق بشدة، هذا ما يحيلنا للقول أن جلهم يمتلك معرفة حول مختلف المفاهيم القاعدية المؤسسة للمنهاج. كذلك عند قراءتنا للنتائج المدونة في الجدول أعلاه الموافقة للبند الثامن (08) نلاحظ أن (416 /544) معلما كانت اتجاهاتها إيجابية نحو هذا البند، أي أنهم عبروا بالموافقة والموافقة بشدة عن معرفتهم لكيفية بناء وضعية–تعلمية. أما النتائج المتعلقة بالبند الأول (01) فتبين أيضا الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحوه، فنسجل أن ما نسبته (14.5 **%**) عبروا بالموافقة بشدة، وما نسبته (64.2 **%**) عبروا بالموافقة على عبارة هذا البند، فلو جمعنا النسبتين فنجد أن (87.7 **%**) من المعلمين يمتلك معرفة مقبولة حول مفهوم الكفاءات العرضية. أما المتوسط الحسابي للبند السابع (07) رغم أنه كان إيجابيا (3.58) إلا أنه لم يحظى بالموافقة الشديدة للأساتذة، فعند قراءتنا للنتائج المدونة في الجدول أعلاه فنلاحظ أن (105) معلما من أفراد عينة البحث عبروا بالحياد نحو هذا البند ونجد كذلك (65) منهم عبروا بالمعارضة و (17) منهم عبروا بالمعارضة بشدة، فمجموعهم يمثل نسبة مئوية قدرها (34.3 **%**)، وهذا ما نفسره بامتلاك المعلمين معرفة محتشمة حول مفهوم الطرائق النشطة. في حين أن استجابات أفراد العينة على البند الثالث (03) كانت سلبية بمتوسط حسابي(2.88)، أي أن مفهوم الوضعية الإدماجية بقي مبهما وغير متحكم فيه لدى أغلب المعلمين المفحوصين، وهذا ما تؤكده النتائج المتعلقة بهذا البند المدونة في الجدول

أعلاه، فنجد أن (122/ 544) معلما بنسبة قدرها (22.4 %) اتجاهاتهم كانت محايدة، و (544/191) بنسبة قدرها (35.1 %) عبرت بالمعارضة و (544/46) بنسبة قدرها (08.5 %) عبرت بالمعارضة بشدة نحو هذا البند .كذلك عند قراءتنا لهذا الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفقرات المندرجة تحت المكون المعرفي كان ايجابيا (33.94)، ولكن هذا الإيجاب لم يكن بدرجة قوية، وهذا ما يدل على أن هناك تباين في اتجاهات المعلمين حول مدى امتلاكهم وتحكمهم في مختلف المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات.

1-1-2 المكون الوجداني:

الجدول (69): يبين النتائج المتعلقة بالمكون الوجداني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	التقديرات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة		المتوسط الحسابي	طبيعة الاتجاه
	البنود	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	البند15	118	21.7	311	57.2	77	14.2	30	05.5	08	01.5	3.92	إيجابي
02	البند13	93	17.1	346	63.6	68	12.5	24	04.4	13	02.4	3.89	إيجابي
03	البند11	101	18.6	318	58.5	78	14.3	40	07.4	07	01.3	3.86	إيجابي
04	البند10	135	24.8	251	46.1	108	19.9	38	07.0	12	02.2	3.84	إيجابي
05	البند14	70	12.9	345	63.4	90	16.5	31	05.7	08	01.5	3.81	إيجابي
06	البند17	70	12.9	288	52.9	131	24.1	45	08.3	10	01.8	3.67	إيجابي
07	البند 12	59	10.8	271	49.8	131	24.1	70	12.9	13	02.4	3.54	إيجابي
08	البند 16	56	10.3	188	34.6	105	19.3	148	27.2	47	08.6	3.11	إيجابي
	معدل النسب المئوية للمكون	%16.14		%53.26		%18.11		%9.80		%2.71			
	المتوسط الحسابي للمكون الوجداني											**30.13**	**إيجابي**

المتوسط النظري للمكون الوجداني هو (8×3=24)، و(30.13) أكبر من هذا المتوسط. يتضح من النتائج الموجودة في الجدول أعلاه، أن المتوسط الحسابي لمجموع العبارات المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو المكون الوجداني للتدريس بالمقاربة بالكفاءات كان إيجابيا (30.13) ولكن بدرجة متوسطة. هذا ما تفسره المتوسطات الحسابية لكل بند من البنود المنتمية لهذا المكون. فالبند الخامس عشر (15) جاء في الرتبة الأولى وكان متوسطه الحسابي (3.92)، وهذا ما يسمح لنا بالقول أن ما نسبته (78.90%) من المعلمين أفراد عينة البحث يرون أن مستوى تكوينهم يساعدهم على التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. أما المتوسط الحسابي (3.89) المتعلق بالبند الثالث عشر (13) الذي جاء في المرتبة الثانية يدل على أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية، أي أن أربع مئة وتسعة وثلاثون معلما(544/439) يبدون اهتماما مقبولا حول كل ما يتعلق

بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات. أما البند الحادي عشر (11) الوارد في الرتبة الثالثة فمتوسطه الحسابي (3.86) فهو كذلك موجبا، هذا ما يدل على أن جل المعلمين (77.10 **%**) يرون أن العمل بالمقاربة بالكفاءات مشروع طموح. نجد كذلك أن اتجاهات المعلمين نحو البند العاشر (10) كانت إيجابية كذلك بمتوسط حسابي (3.84)، وعلى ضوء هذا فيمكن القول أن مانسبته (70.90 **%**) من المعلمين يرون أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية من سابقاتها. أما الرتبة الخامسة العائدة للبند الرابع عشر (14)، فتبين النتائج أن (12.90 **%**) من المعلمين عبروا بالموافقة بشدة، و(63.40 **%**) منهم عبروا بالموافقة عن هذا البند، الذي متوسطه الحسابي (3.81)، وهذا يدل على أن اتجاهاتهم نحوه كانت إيجابية، أي أن معظمهم يشعر بالارتياح عند التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. فاتجاهات المعلمين نحو البند السابع عشر(17) كانت إيجابية كذلك بمتوسط حسابي (3.67)، فنجد أن ثلاث مئة وثمانية وخمسون معلما (544/358) عبروا بالموافقة والموافقة بشدة على عبارة هذا البند، أي أن مانسبته (65.80 **%**) من عينة البحث يرغبون في التعاون مع أعضاء الفريق التربوي لتحقيق وتنمية الكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين. أما النتائج المتعلقة بالبند الثاني عشر(12) فتبين لنا ما نسبته (60.60 **%**) من المعلمين يرون أن المتعلمين أكثر تحصيلا وفق المقاربة بالكفاءات مقارنة مع المقاربات السابقة وهذا ما يشير إليه المتوسط الحسابي لهذا البند (3.54). أما العبارة السادسة عشر (16) جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.11)، أي ان اتجاهات المعلمين نحوها كانت إيجابية بصورة متوسطة، فما نسبته (34.60%) من المعلمين المفحوصين عبروا بالموافقة على هذا البند، و(10.30%) منهم فقط عبروا بالموافقة بشدة، وهذا ما يفسر أن معظمهم(544/244) يعتقد أن المناهج الدراسة الحالية تستجيب لمتطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات. فعلى ضوء ماسبق ذكره نستطيع أن نستنتج أن اتجاهات المعلمين الوجدانية نحو تكوينهم حول التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات كانت إيجابية.

1-1-3 المكون السلوكي:

المتوسط النظري للمكون السلوكي هو (9×3=27)، و(36.61) أكبر من هذا المتوسط إذن اتجاه المفحوصين نحو هذا المكون إيجابي. الجدول (70) يوضح لنا التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكل بند من البنود المنتمية للمكون السلوكي المتعلق بمجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات مرتبة ترتيبا تنازليا.

الجدول (70): يبين النتائج المتعلقة بالمكون السلوكي مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	التقديرات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة		المتوسط الحسابي	طبيعة الاتجاه
	البنود	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	البند23	271	49.8	214	39.3	32	05.9	17	03.1	10	01.8	4.32	إيجابي
02	البند19	229	42.1	267	49.1	25	04.6	13	02.4	10	01.8	4.27	إيجابي
03	البند24	217	39.9	275	50.6	31	05.7	15	02.8	06	01.1	4.25	إيجابي
04	البند22	205	37.7	266	48.9	39	07.2	29	05.3	05	0.9	4.17	إيجابي
05	البند20	197	36.2	280	51.5	37	06.8	18	03.3	12	02.2	4.16	إيجابي
06	البند18	137	25.2	307	56.4	55	10.1	37	06.8	08	01.5	3.97	إيجابي
07	البند26	107	19.7	332	61.0	74	13.6	19	03.5	12	02.2	3.92	إيجابي
08	البند 25	86	15.8	313	57.5	101	18.6	29	05.3	15	02.8	3.78	إيجابي
09	البند 21	120	22.1	265	48.7	76	14.0	69	12.7	14	02.6	3.75	إيجابي
	معدل النسب المئوية للمكون	%32.06		%51.44		%09.61		%05.02		%01.88			
	المتوسط الحسابي للمكون السلوكي											**36.61**	**إيجابي**

فالبند الثالث والعشرون (23) حظي بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي إيجابي (4.32)، مما يدل على أن عددا كبيرا من المعلمين (544/485) يستخدمون أساليب التحفيز والتشجيع أثناء عملية التدريس. أما البند التاسع عشر(19) جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.27)، فهذه النتيجة تدلنا على أن نسبة كبيرة (91.20 %) من المعلمين يركز على منطق التعلم بدلا من التعليم في ممارساتهم الصفية. العبارة الرابع والعشرون(24) حظيت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي إيجابي (4.25)، أي أن أغلب المعلمين (544/492) كانت اتجاهاتهم إيجابية، هذا مايدل على أنهم عند ممارستهم لعملية التدريس يبنون وضعيات – تعلمية تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين. أما اتجاهات أفرد عينة البحث على البند الثاني والعشرين (22) جاءت ايجابية (4.17)، فنجد أن ما نسبته (37.7 %) عبرت بموافقة بشدة ومانسبته (48.90 %) عبرت بالموافقة عن هذا البند، أي أن (86.60 %) من المفحوصين يتبع المراحل الأساسية للدرس كما نص عليها المنهاج. كما نسجل في هذا المكون اتجاها ايجابيا بمتوسط حسابي (4.16) المتعلق بالبند العشرين(20) الذي يشير إلى أن معظم المعلمين (544/477) يوظفون الطرائق النشطة في عملية التدريس. أما المرتبة السادسة كانت من نصيب البند الثامن عشر (18) بمتوسط حسابي قدره (3.97)، كما تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن عددا كبيرا من المعلمين أفراد عينة البحث (544/444) كانت اتجاهاتهم نحو هذا البند إيجابية، أي أن معظمهم يقدم

للمتعلمين وضعيات–تعلمية تكون ذات دلالة بالنسبة إليهم. استجابات أفراد عينة البحث نحو البند السادس والعشرون(26) كانت إيجابية كذلك هذا ما توضحه قيمة المتوسط الحسابي (3.92)، فعندما نطلع على النتائج الموافق لهذا البند في الجدول أعلاه نجد أن ما نسبته (80.70 %) من المفحوصين عبروا بالموافقة والموافقة بشدة عن هذا البند، وهذا ما يسمح لنا بالقول أن المعلمين أثناء عملية التدريس يتركون الفرصة للمتعلمين لبناء تعلماتهم بالاعتماد على أنفسهم. كذلك عندما نلقي نظرة على نتائج البند الخامس والعشرون (25) نجد الاتجاهات الإيجابية لأغلب المعلمين(544/399) نحوه بمتوسط حسابي (3.78)، رغم أن المتوسط الحسابي لهذا البند كان إيجابيا إلا أننا نلاحظ عددا معتبرا منهم (544/101) عبروا بالحياد نحوه، وعليه نستطيع القول أن جل المعلمين يستعملون الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح في عملية التدريس. في حين أن البند الواحد والعشرون (21) جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.75)، أي أن هذا السلوك ممارس لدى جل المفحوصين بنسبة (70.80%)، فهذا يبين أن المعلمين أثناء عملية التدريس يربطون مضامين ومحتويات المناهج بالواقع المعيش للمتعلمين. من خلال عرض النتائج المتعلقة بهذا المكون نستنج أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحوه بمتوسط حسابي (36.61) أي أن السلوكات المرصودة في هذا المكون ممارسة في عملية التدريس بصورة مقبولة لدى عدد معتبر من المعلمين.

2–1 عرض نتائج السؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الأول:" ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات؟".

جدول(71): يبين نتائج السؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الأول

الرقم	المكون	متوسطه الحسابي	طبيعة الاتجاه
01	المكون المعرفي	33.40	إيجابي
02	المكون الوجداني	32.43	إيجابي
03	المكون السلوكي	39.72	إيجابي
المتوسط الحسابي لمجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات		**105.56**	**إيجابي**

نتائج الجدول أعلاه تبين أن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات كانت إيجابية، ويفسر ذلك قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال المقدرة ب(105.56) وهي أكبر من المتوسط الحسابي النظري الذي قيمته (84). وللتأكد من معنوية هذا المتوسط فقد قمنا بإجراء اختبار (ت) لعينة واحدة.

جدول (72): دلالة المتوسط الحسابي للسؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الأول.

العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النظري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
544	20.80	22.31	105.56	09.00	84	543	55.85	0.00

فنتائج الجدول أعلاه أظهرت أن قيمة sig (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة(0.01) إذن قيمة هذا المتوسط معنوية.

1-2-1 المكون المعرفي :

الجدول (73): يبين النتائج المتعلقة بالمكون المعرفي مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	التقديرات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة		المتوسط الحسابي	طبيعة الاتجاه
	البنود	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	البند07	163	30	325	59.7	28	05.1	21	03.9	07	01.3	4.13	إيجابي
02	البند02	107	19.7	355	65.3	53	09.7	24	04.4	05	0.9	3.98	إيجابي
03	البند05	74	13.6	365	67.1	67	12.3	32	05.9	06	01.1	3.86	إيجابي
04	البند01	84	15.4	344	63.2	77	14.2	30	05.5	09	01.7	3.85	إيجابي
05	البند04	73	13.4	361	66.4	64	11.8	36	06.6	10	01.8	3.83	إيجابي
06	البند03	72	13.2	333	61.2	90	16.5	35	06.4	14	02.6	3.76	إيجابي
07	البند06	67	12.3	315	57.9	111	20.4	33	06.1	18	03.3	3.70	إيجابي
08	البند08	75	13.8	218	40.1	36	06.6	176	32.4	39	07.2	3.21	إيجابي
09	البند09	76	14.0	199	36.6	33	06.1	159	29.2	77	14.2	3.07	إيجابي
	معدل النسب المئوية للمكون	%16.16		%57.50		%11.41		%11.16		%03.79			
	المتوسط الحسابي للمكون المعرفي											**33.40**	**إيجابي**

المتوسط الحسابي النظري للمكون المعرفي هو (9×3=27)، أما المتوسط المتحصل عليه قيمته(33.40) وهو أكبر من هذا المتوسط، إذن اتجاه المفحوصين نحو هذا المكون إيجابي.

فالمعطيات المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا التباين والاختلاف الموجود في استجابات المفحوصين حول البنود المنضوية تحت هذا المكون. فنلاحظ أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية على كل الفقرات. فأعلى متوسط حسابي كان (4.13) الموافق للبند السابع(07)، فالنتائج المتعلقة بهذا البند تبين لنا أن عددا كبيرا من أفراد عينة البحث (544/488) كانت استجاباتهم بين الموافق بشدة والموافق، وهذا يسمح لنا بالقول أن

مانسبته (89.7%) يمتلكون معرفة حول مفهوم المؤشر. البند الثاني (02) المرتب في الرتبة الثانية كان متوسطه الحسابي (3.98) وهذا يدل على أن اتجاهات المعلمين نحوه كانت إيجابية، فنجد أن مانسبته (19.7 %) عبروا بالموافقة بشدة و(65.3 %) بالموافقة، ومن هذا نستنتج أن جل المعلمين (544/462) يمتلكون معرفة حول مفهوم التقويم التكويني. أما البند الخامس(05) جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.86)، فجل أفراد عينة البحث (544/439) كانت اتجاهاتهم إيجابية نحوه، وعليه نستطيع أن نقول أن أغلبية المعلمين يمتلكون معرفة مقبولة حول مفهوم التقويم الذاتي. عند قراءتنا للنتائج المتعلقة بالبند الأول (01) فنلاحظ أن مانسبته (15.4%) من المعلمين المفحوصين عبروا بالموافقة بشدة نحو عبارة هذا البند، و(63.2%) منهم عبروا بالموافقة، وبمتوسط حسابي (3.85)، فهذا يعني أن مفهوم التقويم التشخيصي متحكم فيه لدى أغلبهم. نتائج البند الرابع (04) جاءت متقاربة نوعا ما مع نتائج البند السابق الذكر، فقد تحصل على متوسط حسابي (3.83)، هذا يدل على أن عددا كبيرا من المعلمين (544/434) يمتلكون معرفة حول مفهوم شبكة التقويم بنسبة قدرها (79.80%). كذلك المتوسط الحسابي للبند الثالث(03) كان إيجابيا بقيمة (3.76)، وهذا يعكس الاتجاهات الإيجابية لأغلب المعلمين المفحوصين (544/405) بنسبة قدرها (74.40%)، أي أن المعلمين يمتلكون معرفة مقبولة حول مفهوم التقويم الإشهادي. رغم أن المتوسط الحسابي للبند السادس (06) كان إيجابيا (3.70)، إلى أننا نلاحظ عددا معتبرا من المعلمين المفحوصين (544/162) كانت اتجاهاتهم نحو هذه العبارة بين المعارض بشدة والمعارض والمحايد بنسبة قدرها (29.80%)، مما يدل على أن مفهوم المعيار مازال غير متحكم فيه بصورة كافية. أما العبارة الثامنة(08) المرتبة في المرتبة ما قبل الأخيرة فمتوسطها الحسابي كان إيجابيا كذلك (3.21)، أي أن اتجاهات المفحوصين حولها كانت إيجابية، مما يعني أن ما نسبته (53.90%) يمتلك معرفة لابأس بها حول مفهوم التقويم المستمر. البند التاسع(09) جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي إيجابي (3.07) ولكن ليس بالمستوى المطلوب، فعند قراءتنا للنتائج المدونة في الجدول أعلاه الموافقة لهذا البند نجد أن (544/33) معلما عبروا بالحياد و(544/159) عبروا بالمعارضة و(544/77) بالمعارضة بشدة، أي مانسبته (49.50%) كانت اتجاهاتهم نحو هذا البند سلبية، أي نصف أفراد عينة البحث تقريبا لا يمتلكون معرفة حول مفهوم المعالجة البيداغوجية. نستخلص من كل هذا أن اتجاهات المعلمين نحو المكون المعرفي المنتمي لمجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات إيجابية بمتوسط حسابي (33.40).

1-2-2 المكون الوجداني:

الجدول (74): يبين النتائج المتعلقة بالمكون الوجداني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	التقديرات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة		المتوسط الحسابي	طبيعة الاتجاه
	البنود	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	البند10	219	40.3	265	48.7	31	05.7	18	03.3	11	02.0	4.22	إيجابي
02	البند12	148	27.2	322	59.2	51	09.4	15	02.8	08	01.5	4.08	إيجابي
03	البند14	101	18.6	329	60.5	84	15.4	18	03.3	12	02.2	3.90	إيجابي
04	البند13	106	19.5	276	50.7	128	23.5	28	05.1	06	01.1	3.82	إيجابي
05	البند18	57	10.5	325	59.7	107	19.7	46	08.5	09	01.7	3.69	إيجابي
06	البند15	68	12.5	206	37.9	87	16.0	152	27.9	31	05.7	3.24	إيجابي
07	البند11	61	11.2	162	29.8	159	29.2	143	26.3	19	03.5	3.19	إيجابي
08	البند16	50	09.2	195	35.8	123	22.6	145	26.7	31	05.7	3.16	إيجابي
09	البند17	51	09.4	182	33.5	118	21.7	176	32.4	17	03.1	3.14	إيجابي
	معدل النسب المئوية للمكون	%17.60		%46.20		%18.13		%15.14		%02.94			
	المتوسط الحسابي للمكون الوجداني											**32.43**	**إيجابي**

المتوسط الحسابي النظري للمكون الوجداني هو (9×3=27)، و(32.43) أكبر من هذا المتوسط إذن اتجاه المفحوصين نحو هذا المكون إيجابي.

عند قراءتنا للنتائج الموجودة في الجدول أعلاه نستطيع أن نلاحظ أن اتجاهات أفراد عينة البحث نحو البنود المنتمية للمكون الوجداني كانت الإيجابية. فالعبارة التي حظيت بأكبر متوسط حسابي(4.22) هي العبارة العاشرة(10)، فنسبة كبيرة (89.00%) من المعلمين المفحوصين عبروا عن ذلك بالموافقة بشدة والموافقة، أي أنهم يرون أن التقويم المستمر في المقاربة بالكفاءات يعد مهما في عملية التقويم. أما البند الثاني عشر(12) فقد رتب في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.08)، وهذا يدل على الاتجاهات الإيجابية لعدد كبير من المعلمين المفحوصين(544/470) نحوه، فهم يرون أن تدابير التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية ونجاعة. البند الرابع عشر (14) جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.90)، وهذا يدل على الاتجاهات الايجابية للمعلمين نحوه، أي مانسبته (79.00%) من المعلمين يجد سهولة في التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات. اتجاهات المعلمين نحو البند الثالث عشر(13) كانت إيجابية كذلك، فنسجل أن ما نسبته (19.50 %) وافقوا بشدة و(50.70 %) وافقوا على عبارة هذا البند، أي ما مجموعه (544/382) معلما يرون أن أساليب التقويم

المقترحة وفق هذه المقاربة قابلة للتجسيد والتطبيق. النتائج الموافقة للبند الثامن عشر(18) تسمح لنا بالقول أن اتجاهات المعلمين نحو هذا البند كانت إيجابية بمتوسط حسابي قدره (3.69)، فما نسبته (70.20%) من المعلمين المفحوصين يحرصون ويهتمون بتقديم حصة المعالجة البيداغوجية. أما البند الخامس عشر (15) فاتجاهات المفحوصين نحوه جاءت إيجابية بمتوسط حسابي قدره (3.24)، فهذا يحيلنا إلى القول أن تقريبا نصف أعضاء عينة البحث (544/274) يرون أن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين. أما استجابات المعلمين نحو العبارة الحادي عشر (11) والتي مفادها " أرى أن تكويني يؤهلني لإعداد وضعيات وشبكات تقويمية" كان متوسطها الحسابي إيجابيا (3.19) ولكن ليس بالقدر الكبير، فعند رجوعنا إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن (159) معلما عبروا بالحياد و(544/143) عبروا بالمعارضة و(544/19) عبروا بالمعارضة بشدة، أي ما مجموعه(544/321) كانت اتجاهاتهم نحو هذا البند سلبية رغم أن المتوسط الحسابي كان إيجابيا، وعليه فهم يرون أن تكوينهم لا يؤهلهم لإعداد وضعيات وشبكات تقويمية. عند قراءتنا للنتائج المتعلقة بالبند السادس عشر (16) نلاحظ أن المتوسط الحسابي إيجابيا (3.16)، ولكن ما يلفتنا نظرنا وهو أن عددا كبير من المعلمين كانت اتجاهاتهم سلبية نحو هذا البند، فنسجل (544/123) معلما عبروا بالحياد و(544/145) عبروا بالمعارضة و(544/31) عبروا بالمعارضة بشدة ، أي ما يعادل (544/299) معلما كانت اتجاهاتهم سلبية نحو هذا البند بنسبة قدرها(55.00%)، وهذا ما يحلينا إلى القول أن أكثر من نصف أفراد عينة البحث يرون أن شبكات التقويم المعتمدة في المقاربة بالكفاءات ليست ذات فعالية ولا نجاعة. نفس الشيء نلاحظه على البند السابع عشر (17)، فرغم أن متوسطه الحسابي كان إيجابيا من الناحية النظرية (3.1)، إلا أنه من الناحية العملية نلاحظ أن ما نسبته (57.20%) عبروا بالحياد والمعارضة والمعارضة بشدة نحوه، أي أن أكثر من نصفهم يرون أن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات لا يمكنهم من تقويم أدائهم. كنتيجة إجمالية حول هذا المكون الوجداني المنتمي لمجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، نقول أن اتجاهات المعلمين نحوه كانت إيجابية ولكن ليست بصورة قوية وهذا ما يشير إليه المتوسط الحسابي للمكون (**32.43**).

1-2-3 المكون السلوكي:

الجدول (75): يبين النتائج المتعلقة بالمكون السلوكي مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	التقديرات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة		المتوسط الحسابي	طبيعة الاتجاه
	البنود	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	البند26	153	28.1	349	64.2	25	04.6	11	02.0	06	01.1	4.16	إيجابي
02	البند23	189	34.7	288	52.9	34	06.3	24	04.4	09	01.7	4.15	إيجابي
03	البند28	158	29.0	317	58.3	49	09.0	11	02.0	09	01.7	4.11	إيجابي
04	البند27	145	26.7	335	61.6	45	08.3	15	02.8	04	00.7	4,11	إيجابي
05	البند24	137	25.2	309	56.8	59	10.8	30	05.5	09	01.7	3.98	إيجابي
06	البند22	93	17.1	362	66.5	65	11.9	16	02.9	08	01.5	3.95	إيجابي
07	البند21	87	16.0	357	65.6	53	09.7	42	07.7	05	00.9	3.88	إيجابي
08	البند20	74	13.6	377	69.3	56	10.3	28	05.1	09	01.7	3.88	إيجابي
09	البند19	65	11.9	347	63.8	89	16.4	33	06.1	10	01.8	3.78	إيجابي
10	البند25	78	14.3	314	57.7	87	16.0	55	10.1	10	01.8	3,73	إيجابي
	معدل النسب المئوية للمكون	%21.66		%61.67		%10.33		%04.86		%01.46			
	المتوسط الحسابي للمكون السلوكي											**39.72**	**إيجابي**

المتوسط الحسابي النظري للمكون السلوكي هو (10×3=30)، و(39.72) أكبر من هذا المتوسط إذن اتجاه المفحوصين نحو هذا المكون إيجابي. الجدول أعلاه يوضح لنا اتجاهات أفراد عينة البحث نحو المكون السلوكي المنتمي لمجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات. فمن خلال النتائج المعروضة في هذا الجدول يمكن ملاحظة أن كل المتوسطات الحسابية للبنود المنتمية لهذا المكون كانت إيجابية، مع وجود فروق طفيفة فيما بينها. فنجد في صدارة الترتيب البند السادس والعشرون (26) بمتوسط حسابي (4.16)، وهذا يعني أن اتجاهات المعلمين نحوه كانت إيجابية، فنسجل أن (544/153) معلما كانت استجابتهم بالموافقة بشدة و(544/349) كانت بالموافق، ومنه نستنتج أن ما نسبته (92.30 %) منهم يستفيد من نتائج التقويم لعلاج صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون. البند الثالث والعشرون(23) احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي إيجابي (4.15)، وهذا يعني أن جل المعلمين (544/477) يستغلون منتوج المتعلمين (أدبي، فني، علمي، مشاريع) في تقويم مكتسباتهم. أما البندان الثامن والعشرون والسابع والعشرون (28، 27) فقد تحصلا على نفس المتوسط الحسابي (4.11)، مما يبين لنا أن اتجاهاتهم نحوهما كانت إيجابية، أي أن ما نسبته (87.30%) من المعلمين يوظفون أثناء عملية التدريس الأنواع المختلفة للتقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)، وما نسبته

(88.30%) منهم يستغل نتائج التقويم في عملية التحليل واتخاذ القرارات المتعلقة بمصير المتعلمين. نتائج البند الرابع والعشرون (24) تبين لنا كذلك الاتجاهات الإيجابية للمعلمين، فنلاحظ أن ما مجموعه (544/446) معلما كانت استجاباتهم نحو هذا البند بين الموافقة بشدة والموافقة، وعلى ضوء هذا نستطيع القول أن أغلبية المعلمين (82.00%) يعتمدون في عملية التقويم على اختبارات تقيس مختلف القدرات العقلية للمتعلمين. نتائج البند الثاني والعشرون (22) جاءت تقريبا متقاربة مع نتائج البند السابق الذكر وهذا ما تبينه قيمة المتوسط الحسابي (3.95)، فنجد أن ما نسبته (17.10%) عبروا عنه بالموافقة بشدة، وما نسبته (66.50%) عبروا بالموافقة، وهذا ما يترجم الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحوه، مما يعني أن جل المعلمين (544/455) يستعملون شبكات تقويم تتضمن المعايير والمؤشرات. البندان الواحد والعشرون(21) والعشرون (20) سجلا نفس القيمة للمتوسط الحسابي ألا وهي (3.88)، فنجد أن (544/444) فردا من أفراد العينة كانت استجابتهم نحو البند(21) بالموافق والموافق بشدة، وهذا يعني أنهم يقدمون للمتعلمين وضعيات-إدماجية قصد التحقق من مدى اكتسابهم للكفاءة المطلوبة، كما نسجل أن ما نسبته (82.90 %)منهم كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو البند العشرون (20)، أي أنهم يشجعون ويحفزون المتعلمين على التقويم الذاتي. فالملاحظة الجديرة بالذكر أيضا والتي يجيب أن نشير إليها هي أن البندان التاسع عشر(19) والخامس والعشرون (25) كانت متوسطاهما الحسابيين منخفضين نوعا ما مقارنة بالمتوسطات الحسابية للبنود السابقة الذكر، وهذا يرجع إلى الارتفاع النسبي لعدد الاستجابات المحايدة، فنجد أن (544/89) من المفحوصين اتسمت اتجاهاتهم نحو البند(19) بالحياد، و(544/87) معلما عبروا بالحياد نحو البند (25)، ورغم هذا بقية اتجاهات أغلب المعلمين نحو هذين البندين إيجابية. فنسجل أن ما نسبته (75.70%) يراقب أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة، وما نسبته (72.00%) منهم يقدم اختبارات مراعين فيها الفروق الفردية بين المتعلمين. كحوصلة حول نتائج هذا المكون السلوكي، نستطيع أن نقول أن اتجاهات المعلمين نحوه كانت إيجابية ولكن ليس بدرجة كبيرة وهذا ما تبينه قيمة المتوسط الحسابي(39.72) للمكون ككل.

1-3 عرض نتائج السؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيسي الأول:" ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام الاتصال (TIC) في عملية التدريس؟".

جدول(76): يبين نتائج السؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيسي الأول

الرقم	المكون	متوسطه الحسابي	طبيعة الاتجاه
01	المكون المعرفي	22.74	سلبي
02	المكون الوجداني	29.88	سلبي
03	المكون السلوكي	31.61	سلبي
المتوسط الحسابي لمجال التكوين في تكنولوجيا الإعلام والاتصال		**84.22**	**سلبي**

نتائج هذا الجدول تبين أن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام الاتصال (TIC) في عملية التدريس كانت سلبية، وهذا نتيجة لقيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال المقدرة ب(84.22) وهي أقل من قيمة المتوسط الحسابي النظري المقدر ب(87). وللتأكد من معنوية هذا المتوسط فقد قمنا بإجراء اختبار (ت) لعينة واحدة.

جدول (77): دلالة المتوسط الحسابي للسؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيسي الأول.

العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النظري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
544	-3.72	-1.83	84.22	11.19	87	543	-5.78	0.00

فنتائج الجدول أعلاه أظهرت أن قيمة sig (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة(0.01) إذن قيمة هذا المتوسط معنوية.

1-3-1 المكون المعرفي:

الجدول (78) يبين أن المتوسط الحسابي النظري للمكون المعرفي هو (8×3=24)، و(22.74) أصغر من هذا المتوسط إذن اتجاه المفحوصين نحو هذا المكون سلبي. عند قراءتنا للنتائج الموجودة في الجدول أدناه نستطيع أن نميز مايلي: أن اتجاهات أفراد عينة البحث نحو البنود المنتمية للمكون المعرفي تراوحت بين الإيجابية والسلبية.

الجدول (78): يبين النتائج المتعلقة بالمكون المعرفي مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	التقديرات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة		المتوسط الحسابي	طبيعة الاتجاه
	البنود	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	البند02	76	14.0	162	29.8	88	16.2	199	36.6	19	03.5	3.14	إيجابي
02	البند07	59	10.8	182	33.5	76	14.0	195	35.8	32	05.9	3.08	إيجابي
03	البند06	70	12.9	201	36.9	34	06.3	165	30.3	74	13.6	3.05	إيجابي
04	البند04	48	08.8	54	09.9	260	47.8	161	29.6	21	03.9	2.90	سلبي
05	البند03	71	13.1	118	21.7	77	14.2	238	43.8	40	07.4	2.89	سلبي
06	البند05	37	06.8	98	18.0	122	22.4	258	47.4	29	05.3	2.74	سلبي
07	البند01	12	02.2	117	21.5	150	27.6	139	25.6	126	23.2	2.54	سلبي
08	البند08	56	10.3	16	02.9	42	07.7	404	74.3	26	04.8	2.40	سلبي
	معدل النسب المئوية للمكون	%09.86		%21,78		%19.53		%40.43		%08.45			
	المتوسط الحسابي للمكون المعرفي											**22.74**	**سلبي**

فنفس الجدول يبين أن البند الثاني (02) هو من كان متوسطه الحسابي أكبر (3.14) مقارنة بالبنود الأخرى، فنجد أن ما نسبته (43.8%) عبروا بالموافقة والموافقة بشدة عن هذا البند، كما أن عددا معتبرا من المعلمين (544/88) عبروا بالحياد عن هذا البند، و(544/199) عبروا بالمعارضة، و(544/19) كانت استجاباتهم وفق التقدير أعارض بشدة بنسبة (03.50%)، فهذه النتائج تدل على أن بعض المعلمين يمتلكون معرفة حول صفحات الويب "web «. أما استجابات أفراد عينة البحث عن البند السابع (07) فكانت إيجابية، فنجد ما نسبته (44.3%) فقط عبروا بالموافقة والموافقة بشدة عن هذا البند، أي أن تحكم المعلمين في مختلف المصطلحات المتعلقة بالإعلام الآلي لم يكن بالمستوى المطلوب. البند السادس (06) المرتب في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.05) فاستجابات المفحوصين عنه كانت إيجابية كذلك، فما نسبته (12.9%) عبروا عنه بالموافق بشدة، و(36.90%) موافق، مما يدل على إلمام جل معلمو المدرسة الابتدائية بالمبادئ الأساسية للإعلام الآلي. تمثل النتائج الموافقة للبند الرابع (04) المدونة في الجدول أعلاه مدى درجة إلمام المعلمين بمفهوم برمجية « Excel»، فنجد أن نسبة كبيرة من أفراد عينة البحث (47.80%) عبروا بالحياد عن هذه العبارة ،و(29.60 %) بالمعارضة، و(03.90%) بالمعارضة بشدة، أي أن معظمهم لا يمتلك معرفة حول مفهوم برمجية « Excel».النتائج المتعلق بالبند الثالث (03) جاءت نوعا ما متشابهة مع نتائج البند السابق، فتحصل هذا البند على متوسط حسابي سلبي (2.89)، أي أن المعلمين يمتلكون معرفة محتشمة حول مفهوم برمجية

« Word»، فما مجموعه (544/278) كانت استجاباتهم بين المعارض والمعارض بشدة، وضف إليها (544/77) عبروا بالحياد، وهذا ما يؤكد لنا أن هذا المفهوم غير متحكم فيه لدى عددا كبيرا منهم. نفس الملاحظة نسجلها على البند الخامس(05) المرتب في الرتبة السادسة بمتوسط حسابي سلبي (2.74)، وهذا يعني أن عددا كبيرا من أفراد عينة البحث (544/409) لا يمتلك معرفة حول برمجية العرض " power point". البند المرتب في المرتبة السابعة هو البند الأول (01)، فمن خلال هذا الجدول نلاحظ أن استجابات معظم عينة الدراسة (544/265) معلما كانت معارضة بشدة ومعارضة، أي أن ما نسبته (48.80%)، ونجد كذلك ما نسبته (27.6%) عبروا بالحياد، أي أن جل المعلمين لا يمتلكون معرفة حول مفهوم "محركات البحث" في مجال الأنترنت. أما النتائج المتعلق بالبند الثامن(08) كانت كالآتي: المتوسط الحسابي (2.40) سلبي، (04.80%) كانت معارضة بشدة، (74.30%) معارضة، و(07.70%) منهم كان محايدا، في حين (02.90%) عبروا عن موافقتهم، و(10.30%) وافقوا بشدة، وهذا ما يؤكد لنا أن مفهوم الموارد الرقمية لم يكون واضحا لدى معظم أفراد عينة البحث.

1-3-2 المكون الوجداني:

الجدول (79): يبين النتائج المتعلقة بالمكون الوجداني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	التقديرات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة		المتوسط	طبيعة
	البنود	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	الحسابي	الاتجاه
01	البند13	105	19.3	267	49.1	75	13.8	84	15.4	13	02.4	3.67	إيجابي
02	البند18	87	16.0	166	30.5	57	10.5	223	41.0	11	02.0	3.17	إيجابي
03	البند09	143	26.3	42	07.7	66	12.1	281	51.7	12	02.2	3.04	إيجابي
04	البند17	73	13.4	155	28.5	37	06.8	269	49.4	10	01.8	3.02	إيجابي
05	البند15	65	11.9	133	24.4	65	11.9	271	49.8	10	01.8	2.95	سلبي
06	البند16	36	06.6	167	30.7	70	12.9	239	43.9	32	05.9	2.88	سلبي
07	البند12	68	12.5	106	19.5	71	13.1	288	52.9	11	02.0	2.87	سلبي
08	البند10	31	05.7	145	26.7	65	11.9	293	53.9	10	01.8	2.81	سلبي
09	البند11	25	04.6	146	26.8	58	10.7	302	55.5	13	02.4	2.76	سلبي
10	البند14	29	05.3	120	22.1	77	14.2	293	53.9	25	04.6	2.70	سلبي
	معدل النسب المئوية للمكون	%12.16		%26.60		%11.79		%46.74		%02.69			
	المتوسط الحسابي للمكون الوجداني											**29.88**	**سلبي**

المتوسط الحسابي النظري للمكون الوجداني هو (10×3=30)، و(29.88) أصغر من هذا المتوسط إذن اتجاه المفحوصين نحو هذا المكون سلبي. عندنا قراءتنا للنتائج المدونة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن اتجاهات المعلمين نحو البنود المنتمية لهذا المكون تراوحت بين الإيجابية والسلبية. فأول بند تحصل على أعلى متوسط حسابي (3.67) هو البند الثالث عشر (13)، فتشير النتائج المتعلقة به أن كثيرا من المعلمين (544/372) لديهم انطباعات ايجابية حول هذا البند، أي أن ما نسبته (68.40%) يعترفون ويقرون بأن استعمال هذه التكنولوجيا يسهل وييسر على المعلم عمليتي تخطيط وتحضير الدروس، أما القلة الباقية من عينة البحث فكانت استجاباتهم سلبية بنسبة قدرها (17.80%)، أي أنهم يرون أن هذه التكنولوجيا لا تسهل عليهم عمليتي تخطيط وتحضير الدروس. البند الثامن عشر (18) كانت اتجاهات المعلمين نحوه إيجابية هذا ما تشير إليه قيمة المتوسط الحسابي المقدرة ب (3.17)، فنجد أن (544/87) معلما عبروا عن هذا البند بالموافقة بشدة، و(544/166) معلما عبروا بالموافقة، وبالتالي نستنتج أن ما نسبته (46.50%) من المفحوصين يرغبون في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس. البند التاسع (09) المرتب في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.04) اتجاهات المعلمين نحوه كانت إيجابية ولكن ليس بدرجة كبيرة، فنسجل أن مانسبته (34 %) من المعلمين أبدو موافقتهم على هذا البند، وعددا معتبرا منهم (544/66) عبروا بالحياد، كما نجد كذلك أن عددا كبيرا منهم (544/293) عبروا بالمعارضة والمعارضة بشدة نحو عبارة هذا البند، وعليه نستطيع القول أن عددا كبيرا منهم يرى أن هذه المستحدثات التكنولوجية لا تلعب دورا هاما في نجاح التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. نلاحظ أيضا رغم أن قيمة المتوسط الحسابي (3.02) للبند السابع عشر (17) كانت إيجابية، إلا أننا عندما نتتبع النتائج المتعلقة بهذا البند فنجد عكس ذلك، فنسجل أن (544/37) معلما عبروا بالحياد، و(544/269) عبروا بالمعارضة و(544/10) عبروا بالمعارضة بشدة، أي ما مجموعه (544/316) معلما لا يشجعون المتعلمين على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. النتائج المتعلقة بالبند الخامس عشر (15) المعروضة في الجدول أعلاه تبين الاتجاهات السلبية للمعلمين نحوه، فهذا ما ترجمته استجابات معظم أفراد عينة البحث فنجد أن (01.80%) منهم عبروا بالمعارضة بشدة و(49.80%) بالمعارضة، أي أن أكثر من نصف أفراد عينة البحث يظنون أن استعمالهم لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يساعدهم في تطوير كفاءاتهم المهنية. اتجاهات أفراد عينة البحث نحو البند السادس عشر (16) كانت سلبية، فهذا ما تشير إليه قيمة المتوسط الحسابي (2.88)، كما أن عددا معتبرا منهم (544/239) عبروا بالمعارضة نحو هذا البند، و(544/32) بالمعارضة بشدة، بالإضافة إلا أن (544/70) معلما عبروا بالحياد، فهذه النتائج تسمح لنا بالقول أن جل

المعلمين غير راضين عن مستوى تكوينهم في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. استجابات عينة الدراسة نحو البند الثاني عشر (12) كانت في أغلبها معارضة بنسبة قدرها (52.90%)، وما نسبته (13.10%) استجابات محايدة، كل هذا يدل على أن تأثير هذه التكنولوجيا في مستوى أداءات المتعلمين لم يبدوا واضحا لدى معلمي المدرسة الابتدائية، في حين أن القلة القليلة من المعلمين من أيد هذا التأثير. البند المرتب في المرتبة الثامنة هو البند العاشر (10) بمتوسط حسابي سلبي (2.81)، فالنتائج المتعلقة به تبين لنا أن ما نسبته (53.90 %) من أفراد عينة البحث عبروا بالمعارضة، ضف إلى ذلك ما نسبته (11.90) عبروا بالحياد و(01.80) بالمعارضة بشدة، أي أن أغلبهم لا يرغب في استعمال هذه التكنولوجيات للتواصل والتعاون مع الغير. بالنسبة للنتائج المتعلقة بالبند الحادي عشر (11)، تبين أن معظم المعلمين الذين شملهم هذا البحث (57.90%) عبروا عن رفضهم لمرافقة المتعلمين في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. النتائج المتعلقة بالبند الرابع عشر (14) تبين لنا مدى نقص تكوين معلمي المدرسة الابتدائية في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، فهذا ما ترجمته استجابات معظم أفراد عينة البحث فما نسبته (53.90%) عبروا بالمعارضة و(04.60%) بالمعارضة بشدة، أي أن جلهم يرون أن تكوينيهم في هذه التقنيات الحديثة لا يؤهلنهم لإدماجها في عملية التدريس. من خلال النتائج المعروضة أعلاه نستنتج الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو البنود المنتمية للمكون الوجداني وهذا ما تبينه القيمة المنخفضة للمتوسط الحسابي (29.88).

1-3-3 المكون السلوكي:

الجدول (80) أدناه يبين أن المتوسط الحسابي النظري للمكون السلوكي هو (11×3=33)، و(31.61) أصغر من هذا المتوسط إذن اتجاه المفحوصين نحو هذا المكون سلبي. النتائج المعروضة في هذا الجدول تبين لنا الاختلاف والتباين في استجابات المعلمين نحو البنود المنضوية تحت هذا المكون السلوكي، فنلاحظ أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو أربعة بنود فقط، أما البنود الأخرى المتبقية فاتجاهاتهم نحوها كانت سلبية. أعلى متوسط حسابي تحصل عليه هذا المكون هو (3.34) الموافق للبند العشرون (20)، فنسجل فيه أن ما نسبته (10.30%) من المعلمين كانت استجاباتهم بالموافقة بشدة، وما نسبته (45.60%) بالموافقة، في حين نجد أن ما نسبته (16.20%) منهم عبروا بالحياد عن هذا البند، وعليه نستطيع القول أن أكثر من نصف أفراد عينة البحث يوظفون تكنولوجيا الإعلام والاتصال للبحث عن المعلومات. البند السابع والعشرون (27) المرتب في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.15) تبين نتائجه أن (544/65) معلما كانت استجاباتهم بالموافقة بشدة

و(544/209) بالموافقة، أي أن ما نسبته (50.3%) من المفحوصين يستعملون برمجية " Word" في معالجة النصوص.

الجدول (80): يبين النتائج المتعلقة بالمكون السلوكي مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	التقديرات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة		المتوسط الحسابي	طبيعة الاتجاه
	البنود	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	البند20	56	10.3	248	45.6	88	16.2	129	23.7	23	04.2	3.34	إيجابي
02	البند27	65	11.9	209	38.4	58	10.7	168	30.9	44	08.1	3.15	إيجابي
03	البند28	54	09.9	205	37.7	55	10.1	189	34.7	41	07.5	3.08	إيجابي
04	البند22	56	10.3	188	34.6	63	11.6	184	33.8	53	09.7	3.02	إيجابي
05	البند25	45	08.3	179	32.9	76	14.0	188	34.6	56	10.3	2.94	سلبي
06	البند24	29	05.3	162	29.8	76	14.0	229	42.1	48	08.8	2.81	سلبي
07	البند21	27	05.0	150	27.6	108	19.9	200	36.8	59	10.8	2.79	سلبي
08	البند19	51	09.4	125	23.0	63	11.6	226	41.5	79	14.5	2.71	سلبي
09	البند23	50	09.2	79	14.5	78	14.3	325	59.7	12	02.2	2.69	سلبي
10	البند26	27	05.0	134	24.6	46	08.5	289	53.1	48	08.8	2.64	سلبي
11	البند29	52	09.6	53	09.7	40	07.4	337	61.9	62	11.4	2.44	سلبي
	معدل النسب المئوية للمكون	%08.56		%28.95		%12.57		%41.16		%08.75			
	المتوسط الحسابي للمكون السلوكي											**31.61**	**سلبي**

كما يبين هذا الجدول أن البند الثامن والعشرون (28) تبين نتائجه أن ما نسبته (09.90%) من المفحوصين عبروا بالموافقة بشدة و(37.70%) عبروا بالموافقة، في حين مانسبته (10.10%) عبروا بالحياد، ومن هذا نستنتج أن ما نسيته (47.60%) من المعلمين يستعملون برمجية "Excel" في معالجة النصوص. البند الحاصل على المرتبة الرابعة هو البند الثاني والعشرون (22) بمتوسط حسابي إيجابي (3.02)، فنلاحظ رغم أن المتوسط الحسابي لهذا البند إيجابيا إلا أن اتجاهات المعلمين نحوه كانت في أغلبها سلبية، فنجد (544/63) معلما عبروا بالحياد و(544/184) معلما عبروا بالمعارضة و(544/53) عبروا بالمعارضة بشدة، فمجموع هؤلاء يمثل ما نسبته (55.10%)، أي أن أكثر من نصف عينة البحث لا يستطيع تخزين ومعالجة المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. البند الخامس والعشرون (25) كانت اتجاهات المعلمين نحوه سلبية، هذا ما توضحه قيمة المتوسط الحسابي (2.94)، فنجد أن (544/56) معلما عبروا بالمعارضة بشدة عن هذا البند و(544/188) بالمعارضة و(544/76) بالحياد، أي أن أكثر من نصف أفراد عينة البحث استعمالهم لجهاز

الإعلام الآلي لم يكن وفق المستوى المطلوب. كذلك اتجاهات المعلمين نحو البند الرابع والعشرون (24) كانت سلبية بمتوسط حسابي قدره (2.81)، فنتائجه تبين أن عددا كبيرا من المعلمين(544/229) كان معارضا، وعددا معتبرا منهم (544/48) كان معارضا بشدة، و(544/76) منهم كان محايدا، وهذا يدل على أن ما نسبته (64.90%) منهم لا يستغلون الوظائف الأساسية لصفحات "Web" بفعالية. البند المرتب في المرتبة السابعة هو البند الواحد والعشرون (21) بمتوسط حسابي سلبي (2.79)، ما يلفت انتباهانا في هذا البند وهو أن عددا معتبرا (544/108) من المعلمين عبروا عنه بالحياد، و(544/200) بالمعارضة و(544/59) بالمعارضة بشدة، أي أن جل المعلمين لا يستطيعون إنتاج المستندات التربوية باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. البند التاسع عشر (19) كذلك اتجاهات المعلمين نحوه سلبية، فنسجل ما نسبته (14.50%) كانت استجاباتهم نحوه بالمعارضة بشدة و (41.50%) بالمعارضة، أي ما نسبته (56.00%) من المعلمين لا يوظفون الوسائل السمعية البصرية في عملية التدريس. النتائج المتعلقة بالبند الثالث والعشرون (23) تشير إلى الاتجاهات السلبية لمعلمين نحوه، فعددا كبيرا (544/325) منهم عبروا بالمعارضة و(544/12) عبروا بالمعارضة بشدة، وهذا يحلينا إلى القول أن ما نسبته (61.90%) منهم لا يستطيع تمثيل وعرض المعلومات باستعمال هذه المستحدثات التكنولوجية. نجد كذلك أن ما نسبنه (61.90%) من المعلمين أفراد عينة البحث استجاباتهم نحو البند السادس والعشرون (26) كانت سلبية بمتوسط حسابي (2.64)، وهذا يشير إلى أن معظمهم لا يستعمل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحضير الدروس. البند المرتب في المرتبة الأخيرة هو البند التاسع والعشرون (29) بمتوسط حسابي (2.44)، فنجد أن أغلب المعلمين كانت اتجاهاتهم نحوه سلبية، فما نسبته (61.90%) عبروا عنه بالمعارضة و(11.40%) بالمعارضة بشدة، أي أن جل المعلمين لا يستعمل هذه التكنولوجيا في عملية التدريس داخل الأقسام. كخلاصة لهذا المكون السلوكي نستنتج أن أغلب السلوكات المرصودة غير ممارسة لدى أغلب المعلمين أفراد عينة البحث وهذا ما تدل عليه قيمة المتوسط الحسابي للمكون ككل (31.61).

2-عرض نتائج الفرضية الرئيسية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس- الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل). وللتأكد من هذه الفرضية فقد قمنا باستخدام اختبار T.test، والتباين الأحادي (Anova1 facteur).

أولا–حسب الجنس:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغير الجنس، فقد تم استخدام اختبار – ت–(t–test).

يلاحظ من نتائج الجدول(81) أن قيمة الاحتمال(Sig) تساوي(0.41) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري، أن متوسط درجات الذكور يساوي متوسط درجات الإناث على مقاييس الاتجاهات نحو تكوين المعلمين في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، بمعنى أن الفروق غير معنوية بين الذكور والاناث.

الجدول (81) بين نتائج اختبار (ت) للفرضية الرئيسية حسب متغير الجنس

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(sig)
الجنس	الذكور	170	289,28	24,396	0.82	0.41
	الاناث	374	290,98	21,342		

ثانيا–حسب الأقدمية المهنية:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تعزى لمتغير الأقدمية المهنية، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

جدول(82) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الرئيسية حسب متغير الأقدمية المهنية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	3137,918	4	784,479	1,580	0,178
داخل المجموعات	267674,839	539	496,614		
الاجمالي	270812,757	543			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.17) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تعزى لمتغير الاقدمية المهنية على مقاييس الاتجاهات المستعملة في الدراسة.

ثالثا–حسب المؤهل العلمي:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

الجدول(83) يبين لنا قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.12) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على مقاييس الاتجاهات المستعملة في الدراسة.

جدول(83) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الرئيسية حسب متغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	2866,409	3	955,470	1,926	0,124
داخل المجموعات	267946,348	540	496,197		
الاجمالي	270812,757	543			

رابعا–حسب مكان العمل:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تعزى لمتغير مكان العمل، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

جدول(84) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الرئيسية تبعا لمتغير مكان العمل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	926,384	2	463,192	0,928	0,396
داخل المجموعات	269886,373	541	498,866		
الاجمالي	270812,757	543			

نتائج الجدول أعلاه تبين لنا قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.39) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في

اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية على مقاييس الاتجاهات المستعملة في الدراسة تعزى لمتغير مكان العمل.

2-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرئيسية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي).

أولا – حسب الجنس:

قصد التعرف على الفروق في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات وفقا لمتغيرات الجنس فقد تم استخدام اختبار (ت)(t-test).

الجدول (85) بين نتائج اختبار (ت) للفرضية الجزئية الأولى تبعا لمتغير الجنس

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(sig)
الجنس	الذكور	170	100.26	10.40	-0.68	0.49
	الاناث	374	100.86	09.05		

يلاحظ من نتائج هذا الجدول أن قيمة الاحتمال(Sig) تساوي(0.49) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري، أن متوسط درجات الذكور يساوي متوسط درجات الإناث على مقياس الاتجاهات نحو تكوين المعلمين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات، بمعنى أن الفروق غير معنوية بين الذكور والاناث.

ثانيا-حسب الأقدمية المهنية:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الاقدمية المهنية، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

جدول(86) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الأولى حسب متغير الأقدمية المهنية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	495,072	4	123,768	1,377	0,241
داخل المجموعات	48442,338	539	89,874		
الاجمالي	48937,410	543			

نتائج الجدول أعلاه تبين لنا قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.24) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات على مقياس الاتجاهات المستعمل في الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

ثالثا–حسب المؤهل العلمي:

من أجل التعرف على الفروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

جدول(87) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الأولى حسب متغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	442,350	3	147,450	1,642	0,179
داخل المجموعات	48495,060	540	89,806		
الاجمالي	48937,410	543			

الجدول أعلاه يبين لنا أن قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.17) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات على مقياس الاتجاهات المستعمل في الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2–2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرئيسية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس–الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي).

أولا – حسب الجنس:

قصد التعرف على الفروق في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات وفقا لمتغيرات الجنس فقد تم استخدام اختبار (ت)(t–test)

الجدول (88) بين نتائج اختبار (ت) للفرضية الجزئية الثانية حسب متغير الجنس

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(sig)
الجنس	الذكور	170	104.64	09.39	-1.59	0.11
	الاناث	374	105.97	08.79		

يلاحظ من نتائج هذا الجدول أن قيمة الاحتمال(Sig) تساوي(0.11) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري، أن متوسط درجات الذكور يساوي متوسط درجات الإناث على مقياس الاتجاهات نحو تكوين المعلمين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، بمعنى أن الفروق غير معنوية بين الذكور والاناث.

ثانيا–حسب الأقدمية المهنية:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الاقدمية المهنية، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

جدول(89) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثانية تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	267,316	4	66,829	0,824	0,510
داخل المجموعات	43723,029	539	81,119		
الاجمالي	43990,346	543			

نتائج الجدول أعلاه تبين لنا قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.51) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات على مقياس الاتجاهات المستعمل في الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

ثالثا–حسب المؤهل العلمي:

من أجل التعرف على الفروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

جدول(90) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثانية حسب متغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	479,166	3	159,722	1,982	0,116
داخل المجموعات	43511,179	540	80,576		
الاجمالي	43990,346	543			

النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.11) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات على مقياس الاتجاهات المستعمل في الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2-3 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرئيسية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير (الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل).

أولا-حسب الأقدمية المهنية:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير الاقدمية المهنية، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

جدول(91) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثالثة حسب متغير الأقدمية المهنية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	656,700	4	164,175	1,313	0,264
داخل المجموعات	67387,387	539	125,023		
الاجمالي	68044,086	543			

هذا الجدول يبين لنا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس على مقياس

الاتجاهات المستعمل في الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية، لأن قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.26) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05).

ثانيا–حسب المؤهل العلمي:

من أجل التعرف على الفروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova).

جدول(92) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثالثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	931,117	3	310,372	2,497	0,059
داخل المجموعات	67112,970	540	124,283		
الاجمالي	68044,086	543			

النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.059) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس على مقياس الاتجاهات المستعمل في الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثا–حسب مكان العمل:

من أجل التعرف على الفروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير مكان العمل، فقد تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (Anova). وقد اخذنا في الحسبان مكان العمل كمتغير بالنسبة لهذه الفرضية لأننا نتوقع أن المكان الذي تتواجد فيه المدرسة يؤثر في تكوين المعلمين في مجال استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال في عملية التدريس. فنحن نعلم أن المدارس الموجودة في المدينة، والموجودة في مناطق شبه حضرية، والموجودة في الريف تختلف من حيث تجهيزها بالمستحدثات التكنولوجية (الإعلام الآلي، الربط بشبكة الانترنت، أجهزة العرض الالكترونية). فنجد أن المدارس الموجودة في المدينة أكثر حضا من المدارس الموجودة في المناطق الأخرى من حيث الاستفادة وتوفرها على هذه المعدات الإلكترونية. ولهذا الغرض أدخلنا هذا المتغير في هذه الفرضية.

جدول(93) يبين نتائج تحليل التباين (Anova) للفرضية الجزئية الثالثة حسب متغير مكان العمل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال (مستوى الدلالة)
بين المجموعات	384,195	2	192,097	1,536	0,216
داخل المجموعات	67659,892	541	125,064		
الاجمالي	68044,086	543			

النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة الاحتمال (مستوى الدلالة) تساوي(0.21) وهي أكبر من مستوى المعنوية(α=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس على مقياس الاتجاهات المستعمل في الدراسة تعزى لمتغير مكان العمل.

3-خلاصة الفصل

في هذا الفصل قمنا بعرض النتائج التي تحصلنا عليها، مستعملين في المعالجة الإحصائية برنامج spss20. فعرضنا نتائج السؤال الرئيسي الأول" ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية؟. تم عرضنا نتائج الأسئلة الفرعية الثلاث المكونة له، وكل سؤال فرعي من هذه الأسئلة عرضنا نتائجه وفق المكونات الثلاث للاتجاه: المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي.

أما السؤال الرئيسي الثاني فقد عرضنا نتائجه وفق فرضيته الرئيسية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل). إلا أن الدراسة الميدانية اثبتت عدم وجود فروقا معنوية في اتجاهات المعلمين على المقاييس الثلاث المستعملة في الدراسة. ثم عرضنا نتائج فرضياته الجزئية الثلاث، ويتعلق الأمر بالفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي). والفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي). والفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام

والاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير (الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي–مكان العمل). إلا أننا لم نجد فروقا معنوية تعزى لمتغيرات الدراسة في جميع المجالات (التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات، التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس).

الفصل العاشر

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

قبل أن نتطرق إلى مناقشة وتفسير النتائج التي توصل إليها الباحث، يجب أن نذكر أن الأدوات التي اعتمدنا عليها في جمع المعلومات هي الاستمارات الثلاث، وبمأن الهدف من هذه الدراسة هو قياس اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية(2003). فقد قسمت كل الاستمارات إلى ثلاث محاور أساسية تمثلت في المكونات الثلاث للاتجاه (المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي). وتبنينا لهذه المكونات الثلاث جاء على أساس الخلفية النظرية التي يؤكدها علماء النفس ويتفقون على أن الاتجاه يتكون من ثلاثة مكونات تتفاعل فيما بينها من أجل تكوين الاتجاه في شكله النهائي، المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي.

المكون المعرفي: يتكون من جملة من المعتقدات والأفكار والمفاهيم والإدراك، فالعمليات العقلية والرصيد الذي يمتلكه الفرد يساعده على تبني اتجاه نحو موضوع معين، مبرزا حججه وأدلته على تبني هذا الاتجاه.

المكون الوجداني: يتجلى في مشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه بالقبول أو الرفض، نتيجة لشحنة من الانفعالات نحو هذا الموضوع سواء بالإقبال أو النفور أو الحب أو الكره.

المكون السلوكي: هو محصلة الإدراك والانفعال مع موقف ما يتجلى في الجانب العملي، فالاتجاه كموجه لسلوك الفرد يدفعه إلى القيام بأعمال سلبية أو إيجابية على قدر درجة الاستجابة التي كونها الفرد، نتيجة لتبنيه موقفا معينا يرتبط بمدى إدراكه وانفعاله مع هذا الموقف. (**البهي وسعد، 1990: 253**).

1 الإجابة عن السؤال الرئيسي الأول: منصوصه "ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية؟".

بناء على النتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية، فهذه الأخيرة جاءت مخالفة لتوقعاتنا، وبالتالي توصلنا إلى أن: اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية إيجابية. ويفسر هذا بأن مجمل العمليات التكوينية التي استفاد منها المعلمون في فترة الإصلاحات الجديدة أي منذ سنة (2003) إلى يومنا هذا كانت ذا فعالية وتأثير إيجابي على تكوينهم من وجهة نظرهم. وعند تحليل نتائج هذا السؤال، يتبين لنا أن اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجالي التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات كانت إيجابية، إلا أنها كانت سلبية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، ونرجع ذلك من وجهة نظرنا أن أغلبية المعلمين يجدون صعوبة في التعامل مع هذه التكنولوجيات الحديثة ولا سيما عند توظيفها في عملية التدريس، وهذا راجع لنقص تكوينهم في هذا المجال.

ومن أجل تفسير مفصل ومعمق لنتائج هذا السؤال الرئيسي الأول، فسنلجأ إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الثلاثة المنطوية تحته وفق مايلي:

1-1 الإجابة عن السؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيسي الأول: منصوصه "ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات؟".

النتائج التي توصلنا إليها تبين لنا أن اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في هذا المجال كانت إيجابية. وهذا يعني أن مختلف العمليات التكوينية التي استفاد منها المعلمون في مجال المقاربة بالكفاءات مكنتهم من اكتساب معرفة حول مختلف المفاهيم القاعدية التي تقوم عليها هذه المقاربة، وما يترجم هذه النتيجة هو القيمة الإيجابية للمتوسط الحسابي الذي تحصل عليها المكون المعرفي المنطوي تحت هذا المجال، ففقرات هذا المكون كانت عبارة عن مجموعة من المؤشرات التحكم فيها يترجم مدى اكتساب واستيعاب المعلمين لمختلف التعاريف الاصطلاحية للمفاهيم المكونة لهذه المقاربة. رغم أن المتوسط الحسابي للمكون المعرفي كان إيجابيا، إلا أن مستويات التحكم فيه من وجهة نظرنا لم تكن بدرجة عالية، فكانت مختلفة من مفهوم إلى آخر. فالنتائج بينت أن جل المعلمين لم يتمكنوا من إدراك مفهوم الوضعية -الإدماجية، في حين يعتبر هذا الأخير من المفاهيم المفتاحية للمقاربة بالكفاءة والتي هي أصلا تقوم على مبدأ الإدماج. ومن جهة أخرى فمن خلال مالوحظ على مجموعة من المعلمين في هذا الصدد، بالإضافة إلى زياراتنا التربوية لهم واحتكاكنا بهم بصفة دائمة ومستمرة وذلك بحكم طبيعة عملنا كمفتش التعليم الابتدائي، نستطيع أن نقول أن تكوين المعلمين في المكون المعرفي المتعلق بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات غير كاف، ونفسر ذلك بأن أغلب المعلمين عند محاورتنا لهم لم يتمكنوا من تقديم تعاريف اصطلاحية صحيحة لمختلف المفاهيم المؤسسة لهذه المقاربة، فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أغلبهم لديهم غموض حول مكونات الوضعية- التعلمية، فكذلك نفس الشيء بالنسبة للمفاهيم: المقاربة البنيوية الاجتماعية، أنواع الكفاءات الواردة في المنهاج (كفاءة ذات طابع فكري ، ذات طابع منهجي، ذات طابع تواصلي)، حتى مفهوم الكفاءة لاحظنا أن معظمهم يعبر عنه على أنه مجموعة من المعارف، في حين أن أصحاب هذه المقاربة يعتبرون أن المعرفة هي مورد من الموارد التي تساهم في تحقيق الكفاءة. ونرجع ذلك في نظرنا إلى كثرة التعاريف، وإلى الاختلاف بين المكونين في حد ذاته حول هذه المفاهيم، ونجد كذلك أن بعض المؤطرين الذين يوكل لهم مهمة تكوين المعلمين لا يركزون على هذه المفاهيم، بل لا يتطرقون إليها في أغلب الأحيان. وكذلك غياب ونقص التكوين الذاتي لدى الأساتذة فنجد أن عددا

معتبرا منهم لم يقرأ ولا يحوز على نسخة من المنهاج المدرسي الذي يعتبر هو نقطة الانطلاق التي من المفروض أن ينطلق منها.

أما المكون الوجداني لهذا المجال فكان متوسطه الحسابي إيجابيا ، مما يدل على أن اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم حول العبارات المنتمية لهذا المكون كانت إيجابية، أي أن العمليات التكوينية التي خصصت لهذا الغرض استطاعت أن تكون لدى أغلب المعلمين مواقف إيجابية اتجاه التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، فنجد أن جل المعلمين يرون أن مستوى تكوينهم يساعدهم على التدريس وفق هذه البيداغوجية، كما سجلنا أيضا أن أكثرهم عبر عن اهتمامه بكل ما يتعلق بهذه المقاربة، كما أن نسبة كبيرة منهم ترى أن تدريس بالمقاربة بالكفاءات أكثر فعالية من سابقاتها، ونجد أيضا أن عددا كبيرا منهم كانت استجاباتهم بين الموافق والموافق بشدة على البند الحادي عشر(11) والذي مضمونه أن العمل بالمقاربة بالكفاءات مشروع طموح، كما يشعر معظمهم بالارتياح عند تبنيهم لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، كما أن الأغلبية منهم يرى أن المتعلمين أكثر تحصيلا وفق هذه المقاربة مقارنة بالمقاربات السابقة. أما اتجاهاتهم نحو البند السادس عشر(16) كانت إيجابية كذلك، وهذا يعني أنهم يعتقدون أن المناهج الدراسية الحالية تستجيب لمتطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

ولكن إذا أردنا أن نقارن بين النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الاستمارة(1)، مع الواقع الذي نعيشه يوميا مع هؤلاء المعلمين في مختلف الملتقيات (الندوات التربوية ، أنصاف الأيام الدراسية، الزيارات التربوية)، نجد أن هناك اختلاف وتباين في اتجاهاتهم نحو هذا المكون، فمعظمهم يعبر عن تدمره وعن عدم رضاه عن هذه المقاربة، بل يظنون أن هذه المقاربة هي سبب في تقهقر مستويات تحصيل المتعلمين، وأن هذه المقاربة لم تأتي بالجديد بل هي مجرد تغيير في المصطلحات، وما يؤكد ذلك هو وجهة نظر المفتشين حول هذا الموضوع، فهم يرون أن لدى معظم المعلمين نفور وعزوف عن هذه المقاربة، وأن مواقفهم اتجاهها سلبية، وأرجعوا ذلك لمحاربة أغلبهم للتغيير وتشبثهم بالقديم ولا سيما القدامى منهم ، فهم دائما يحنون إلى الماضي ويتباهون بإنجازات المدرسة الأساسية. فنظن أن سبب العزوف عن هذه المقاربة المعبر عنه من طرف جل المعلمين أثناء المقابلة، هو أنهم لم يحضروا تحضيرا نفسيا لهذه المقاربة، وهذا ما نلاحظه عليهم خلال مختلف العمليات التكوينية المنظمة لفائدتهم، فنرى في ملامحهم التدمر وغياب الرغبة والدافعية للتكوين. فالأدبيات التربوية تنص على أنه من بين شروط نجاح التكوين هو الاستعداد النفسي للمتكونين وضمان انخراطهم الإيجابي والفعلي في العمليات التكوينية.

كذلك النتائج المتحصل عليها تبين لنا أن المكون السلوكي لهذا المجال حظي بمتوسط حسابي أكبر من المتوسط الحسابي النظري، وهذا يعني أن اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم حول هذا المكون كانت إيجابية. أي أن السلوكات المرصودة لهذا الغرض ممارسة من طرف أغلب المعلمين المفحوصين عند ممارستهم لعملية التدريس، وهي في بحثنا هذا تعتبر مؤشرات على التدريس الفعلي بالمقاربة بالكفاءات. فنجد أن جلهم يستطيع بناء وضعيات – تعلمية تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين، ويوظفون الطرائق النشطة في عملية التدريس، ويستعمل الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح، فهذه السلوكات تعتبر محور وأساس التدريس بالمقاربة بالكفاءات. دور المعلم في هذه المقاربة هو التوجيه و المرافقة وعليه أن ينطلق في ممارساته الصفية من وضعيات تكون مستوحاة من واقع المتعلمين وتكون ذات دلالة بالنسبة إليهم، هذا ماعبروا عنه بالإيجاب في البند الرابع والعشرون (24)، وأن يربط التعلمات الواردة في المنهاج بحياتهم وهذا ماجاء في البند التاسع عشر(19) بمتوسط حسابي إيجابي ، وأن يستخدم أساليب التحفيز والتشجيع ، مركزا في ذلك على منطق التعلم ومفسحا المجال للمتعلمين لبناء تعلماتهم بأنفسهم، كما عليه أن يتبع المراحل الأساسية للدرس كما ينص عليها المنهاج، فكانت اتجاهاتهم نحو هذه السلوكات إيجابية.

لكن ملاحظاتنا وزيارتنا المستمرة للمعلمين داخل الأقسام بحكم طبيعة عملنا، تسمح لنا بالقول رغم أن اتجاهات المعلمين نحو هذا المقياس كانت إيجابية، إلا أن ممارستهم للمقاربة بالكفاءات في عملية التدريس لم ترق إلى المستوى المطلوب، رغم أنهم عبروا عن ممارسة السلوكات المذكورة أعلاه ولكن السؤال المطروح كيف تمارس هذه السلوكات على أرض الواقع؟ فنحن نلاحظ أن المعلم مازال يعتمد في طريقة تدريسه على التلقين والإلقاء، معتمدا على منطق التعليم بدلا من التعلم، ولا يربط التعلمات المقدمة بالواقع المعيش للمتعلمين، وقلما نجد الأساتذة يستغلون الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح في عملية التدريس بل يعتمدون في أغلب الأحيان على المجرد، فهذه كلها سلوكات تتنافى وتتعارض مع مبادئ التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

فنتائج **دراسة حسينة(2004)** كان عنوانها مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات، جاءت مخالفة لنتائج هذه الدراسة. فتوصلت هذه الدراسة إلا أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في المنهاج، وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الحالي على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبارهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المتمكن وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا ثم مهارة التطبيق، وكفاءات الإنجاز.

كما جاءت نتائج **دراسة العطوي (2010)** متعارضة مع نتائج دراستنا، فتناولت دراستها صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، توصلت من خلالها أن أكثر الصعوبات التي يواجهها معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق المقاربة بالكفاءات هي صعوبات ذات طبيعة مفاهيمية بنسبة (54.46%)، ثم صعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي بنسبة (52.63%)، وبعدها الصعوبات التكوينية حيث بلغت نسبتها (51.87%)، في حين يواجه المعلمون صعوبات ذات طبيعة مادية بنسبة أقل من الصعوبات السابقة قدرت ب(24.62%).

كذلك **دراسة شنين وشنة (2011)** بعنوان واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين، توصلت إلى نتائج مختلفة عن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فأهم ما توصلت إليه: واقع التدريس بالكفاءات لا يرضي، إذ أن النسبة الكبيرة من المعلمين لم تتلقى تكوينا وفق التدريس بالكفاءات، لا سيما الجدد منهم، حتى الذين أخذوا تكوينا لم يكن كافيا، كما أن مستوى إدراك المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ضعيف، بسبب ضعف التكوين في ذلك أو انعدامه، سوى ما اطلعوا عليه بأنفسهم.

كما اختلفت نتائجنا مع نتائج **دراسة بن عامر وساعد(2010)** التي كانت حول الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات،وكانت من بين نتائجها أن المعلم الابتدائي يحتاج إلى تدريب في مجال تنفيذ الدرس وفق التدريس بمقاربة الكفاءات، وما دل على ذلك استجابات أفراد عينة البحث التي قدرت بنسبة مئوية(70.73%)، وكذلك نجد (78.25%) منهم عبر عن عدم وضوح الرؤية للمفاهيم الجديدة المتداولة في هذه المقاربة وصعوبة التمكن منها ، ومن هذه المفاهيم الإدماج والوضعيات– التعلمية، والتعلم الجماعي والتعاوني، فنجد أن كل هاته المفاهيم تدل على التعليم الفعال.

كذلك نتائج هذه الدراسة جاءت مخالفة لنتائج دراسة سابقة أجراها الباحث **سنة(2011)** على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية، كان موضوعها "دراسة كشفية لمدى ممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات" مستعملا فيها شبكة ملاحظة كأداة لجمع المعلومات، فقد أظهرت الملاحظة أن تدريس المعلم كلاسيكيا يعتمد على منطق التعليم لا التعلم، فوجد أن أغلبهم يعتمد في طريقة تدريسه على طريقة الإلقاء، يركزون فيها على تلقين المعارف، وممارساتهم التعليمية فوقية تقوم على مبدأ المواجهة فلا تمنح للمتعلم فرصة البحث والمبادرة، كما وجدهم يهملون ركن أساسي من أركان التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهو الانطلاق من وضعية – مشكل، كما أن أسئلتهم تستهدف التذكر فقط وتهمش العمليات العقلية الأخرى من تحليل وتركيب

واستنتاج. أما استعمال وسائل الإيضاح فهذا السلوك كان تقريبا غير ممارس، فلاحظ أن المعلم يعتمد في تقديم دروسه على المجرد مما يصعب عملية الاكتساب. ومن بين مقومات التدريس بالمقاربة بالكفاءات تشجيع المتعلمين على التحاور وطرح الأسئلة وتبرير اقتراحاتهم وتدعيمها ولكن هذه السلوكات كانت شبه غائبة لدى معلمينا، مما خلق نوع من الكبث والكف لدى أبنائنا. كما لاحظ أن المعلم يهمل بيداغوجيا الإدماج في ممارساته اليومية بحيث أصبحت لها مكانة مرموقة في الممارسات التعليمية، إذ هي تستهدف تدريب المتعلمين على تسخير مكتسباتهم واستثمارها.

نرجع الاختلاف بين نتائج دراستنا مع الدراسات السابقة، لكون هذه الأخيرة أجريت في فترة كانت فيه بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات حديثة العهد في المدرسة الجزائرية هذا من جهة، أما من جهة أخرى فالفترة التي أجريت فيها هذه الدراسات لم يكن المعلم قد تلقى فيها التكوين الكافي حول التدريس وفق هذه المقاربة. كذلك من بين الأسباب التي جعلت نتائج دراستنا تتعارض مع نتائج الدراسات السابقة كون هذه الدراسات ركزت على الظروف المادية التي جرت فيها عمليات تكوين المعلمين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات، بيدا أن دراستنا هذه ركزت على التكوين الفعلي للمعملين في هذا المجال مبرزة المكونات الثلاث للاتجاه: أي تكوينهم من الناحية المعرفية، والناحية الوجدانية، ومن الناحية السلوكية أي هل هذه السلوكات ممارسة فعلا في القسم.

2-1 الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الأول: منصوصه "ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات؟".

كقراءة أولية في نتائج هذه الفرضية نسجل أن المتوسط الحسابي للتكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات كان إيجابيا، وهذا يدل على الاتجاهات الإيجابية لأغلب المعلمين المفحوصين نحو البنود المكونة لهذا المجال. فهذا ما تترجمه القيمة الإيجابية للمتوسطات الحسابية للمكونات الثلاث (المكون المعرفي، المكون الوجداني، والمكون السلوكي) المنتمية لهذا المجال.

فإذا أردنا تفسير النتائج المتعلقة بالمكون المعرفي فنجد أن نسبة كبيرة من أفراد عينة البحث عبروا بالموافقة والموافقة بشدة عن البند السابع، أي أن أغلبهم يمتلك معرفة حول مفهوم المؤشر، ونفس الملاحظة نسجلها على البند الثاني، وهذا يعني أن مفهوم التقويم التكويني متحكم فيه من قبل المعلمين المفحوصين. أما البنود الثامن والأول والرابع فمتوسطاتهم الحسابية كانت إيجابية كذلك ومتقاربة، وعليه نستطيع القول أن جل المعلمين يمتلك معرفة حول التقويم المستمر والتشخيصي وشبكة التقويم. فنجد كذلك أنهم يمتلكون معرفة

مقبولة حول مفهوم التقويم الذاتي وهذا ما تشير إليه النتائج المتعلق بالبند الخامس بمتوسط حسابي إيجابي. وفيما يخص البندين السادس والثالث فكانت اتجاهات المعلمين نحوهما إيجابية أيضا، مما يجعلنا نستنتج أن مفهومي المعيار والتقويم الإشهادي متحكم فيهما بدرجة لابأس بها. البند التاسع هو البند الوحيد الذي كان متوسطه الحسابي سلبيا، وهذا يعني أن اتجاهات المعلمين المفحوصين نحوه كانت سلبية، أي أن مفهوم المعالجة البيداغوجية مازال غير متحكم فيه لدى أغلبهم.

النتائج المعروضة أعلاه جاءت متقاربة نوعاما مع الممارسة الميدانية للمعلمين، لكن الاختلاف يكمن في اتجاهاتهم نحو بعض المفاهيم، رغم أنهم عبروا عنها بالإيجاب إلا أننا نرى أن مستوى معرفتهم وإدراكهم لها يبقى دون المستوى المطلوب حسب رأينا، والشيء الذي جعلنا نتخذ هذا الموقف هو زياراتنا الميدانية واتصالنا بهم المباشر والدائم، فمن خلال مناقشتهم حول مفهوم التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، فنجد أن جلهم يشوبهم الغموض حول مفهوم التقويم في حد ذاته، فمنهم من يربط هذا المفهوم بالاختبارات، كذلك نفس الأمر بالنسبة للمفاهيم التالية: شبكة التقويم، والمعيار والمؤشر والمعالجة البيداغوجية فتبقى مفاهيم فضفاضة بالنسبة لكثير من المعلمين. ونفسر ذلك بقلة إطلاع المعلمين على التعاريف الاصطلاحية الحقيقية لهذه المفاهيم، فهم يتوارثونها عن بعضهم البعض بمفاهيم خاطئة، وكذلك عدم تمكن المؤطرين في حد ذاته منها، وفي كثير من الأحيان كانت تتناول هذه المفاهيم بطريقة سطحية وعمومية.

أما تفسيرنا للنتائج المتحصل عليها المكون الوجداني المتعلق بمجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، فنجد كذلك أن اتجاه عددا كبيرا من المعلمين كان إيجابيا نحو جل البنود المنتمية إليه. عند تحليل هذه النتائج نسجل أن نسبة كبيرة جدا من المعلمين يرون أن التقويم المستمر في المقاربة بالكفاءات يعد مهما، كما يعترفون أن التقويم من منظور هذه المقاربة أكثر فعالية ونجاعة. كما نجد كذلك أن اتجاهات المعلمين نحو البندين الثالث عشر والرابع عشر كانت إيجابية ومتقاربة، أي أنهم يرون أن أساليب التقويم المقترحة وفق هذه البيداغوجيا قابلة للتجسيد وأنها سهلة التطبيق. أما فيما يخص حرصهم على تقديم حصة المعالجة البيداغوجية فنجد عددا معتبرا منهم عبر بالموافقة بشدة وبالموافقة اتجاه ذلك. في حين أن تقريبا الثلث فقط من أفراد عينة البحث يرى أن شبكات التقويم المعتمدة في هذه المقاربة ذات فعالية ونجاعة. أما البنود المتبقية كانت اتجاهات المعلمين نحوها سلبية وهذا ما تبينه المتوسطات الحسابية الموافقة لها، وهذا يعني أن جل المعلمين يصرحون بأن التقويم من منظور هذه المقاربة لا يمكنهم من تقويم أداءهم، ولا يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين، وأن تكوينهم لا يؤهلهم لإعداد شبكات ووضعيات تقويمية.

نتائج هذا المكون جاءت متقاربة إلى حد بعيد مع نتائج ملاحظتنا اليومية للمعلمين، فعند محاورتنا لهم نجد أن لدى أغلبهم رفض اتجاه التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، وأسباب هذا الرفض كثيرة ومتنوعة ومن بين الأسباب الجوهرية وهو مقاومتهم للتغيير والتشبث بكل ماهو قديم ومألوف لديهم، كما أن معظمهم لا يجد جدوى في تدابير التقويم المقترحة وفق هذه المقاربة. هذا ماعبروا عنه في المقياس أن التقويم الحالي لا يعكس المستوى الحقيق للمتعلمين. ونرجع ذلك في نظرنا إلى التهيب والتردد لدى جموع المعلمين لتبني التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، كما أنهم لم يتلقوا تكوينا حقيقا يحفزهم ويشجعهم على تناول التقويم من هذا المنظور، ويبين لهم مزاياه وفوائده بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد السواء.

النتائج المتعلقة بالمكون السلوكي المتعلق بهذا المجال جاءت كذلك بمتوسط حسابي إيجابي، مما يدل على الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو تكوينهم حول ممارستهم للتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات. فنلاحظ أن المتوسطات الحسابية المتعلقة بكل بند من البنود المنتمية لهذا المكون كانت إيجابية ولكن بقيم متفاوتة، وهذا يدل على أن كل السلوكات المرصودة في هذا الصدد ممارسة لدى أغلب المعلمين المفحوصين ولكن بمستويات مختلفة. فنجد أن معظمهم يستغل منتوج المتعلمين (أدبي، فني، علمي، مشاريع) في التقويم المستمر وتقويم مكتسباتهم، ويوظف أنواع التقويم المختلفة (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) في عملية التدريس، ويستفيد من نتائج التقويم لعلاج الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون، ويستغل هذه النتائج في عملية التحليل واتخاذ القرارات. كذلك عبر معظمهم عن اعتماده في عملية التقويم على اختبارات تقيس مختلف القدرات العقلية للمتعلمين، وأنهم يقدمون وضعيات –إدماجيه للتأكد من مدى تحقق الكفاءات المطلوبة، هذا ما تشير إليه النتائج المتحصل عليها من البندين الواحد والعشرين والرابع والعشرين. فنتائج البنود الأربعة المتبقية من هذا المكون جاءت متقاربة نوعا ما وهذا ما تظهره متوسطاتها الحسابية الموجبة، مما سمح لنا بالقول أن المعلمين يستعملون شبكات التقويم متضمنة المعايير والمؤشرات، وأنهم يشجعون ويحفزون المتعلمين على التقويم الذاتي، ويراقبون أداءاهم للتأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة، وأنهم يعتمدون في عملية التقويم على اختبارات تراعي الفروق الفردية داخل القسم.

تعقيبا وتفسيرا للنتائج التي تحصلنا عليها من هذا المكون السلوكي، نلاحظ أن هناك بعض السلوكات ممارسة فعليا من طرف جل المعلمين، لاسيما ما تعلق الأمر بمراقبة أداء المتعلمين للتأكد من مدى تحقق الكفاءات المستهدفة، وتوظيف أنواع التقويم المختلفة، كذلك الأمر بالنسبة لاستغلال منتوج التلاميذ في عملية التقويم المستمر، واعتماد اختبارات تراعي الفروق الفردية داخل القسم الواحد، والاستفادة من نتائج التقويم

لعلاج صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون. ولكن الأمر مختلف بالنسبة لبقية السلوكات الأخرى التي تعتبر عصب التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات. فبحكم طبيعة عملنا والتي تسمح لنا بتواجدنا المستمر مع المعلمين داخل الفصول الدراسية ، فقد سجلنا أن بعض السلوكات التي تفرضها عملية التقويم من منظور هذه المقاربة أنها غير ممارسة لدى أغلب المعلمين، ومن أمثلة ذلك، فقلما نجدهم يشجعون ويحفزون المتعلمين على التقويم الذاتي، وكذلك تقديمهم للوضعيات – الإدماجية يقتصر فقط على الوضعيات الموجودة في الكتاب المدرسي، أما استعمالهم لشبكات التقويم تتضمن المعايير والمؤشرات فهذا الفعل نجده ممارسا فقط في الوضعيتين الإدماجيتين المتعلقتين بمادة اللغة العربية والرياضيات ، في حين أن هذا السلوك غير ممارس في بقية المواد الأخرى، ويرجع السبب في ذلك لأن هذا العمل يتطلب من المعلمين مضاعفة المجهودات من خلال إعداد شبكات التقويم بمعاييرها ومؤشراتها. أما فيما يخص اعتمادهم في عملية التقويم على اختبارات تقيس مختلف القدرات العقلية للمتعلمين، فنجد أن أغلبهم عند بناء الاختبارات التحصيلية يركز على الجانب المعرفي فقط، غافلا عن الجوانب الأخرى كالتحليل والتركيب والاستنتاج ومختلف القدرات العقلية الأخرى. كما أن أغلبهم لا يحسن استغلال نتائج التقويم في عملية التحليل واتخاذ القرارات أي أنهم لا يستطيعون اكتشاف الصعوبات الحقيقية التي يعاني منها متعلميهم، وإبراز نقاط القوة والضعف لديهم. ونرجع ذلك أن المعلمين عند محاورتنا لهم عبروا على أن تدابير التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات أنها مكلفة ومتعبة. فمازلنا نرى العديد منهم يتعكزون عند أدائهم على ما ألفوه من طرائق سابقة، ويستعينون في ممارساتهم التقويمية على ما توّفر لديهم من نماذج على قلتها، أو على توجيهات وإرشادات المشرفين عليهم على سطحيتها وعموميتها، وبقيت حاجتهم أكيدة إلى من يترجم لهم المناهج ويحولها إلى مناهج علمية واضحة، بسيطة، قابلة للتنفيذ.

فنتائج الدراسات السابقة التي تمكنا من الاطلاع عليها في هذا المجال جلها اثبتت أن الممارسات التقويمية التي يقوم بها المدرسون في مختلف المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، لم تصل بعد إلى مستوى الممارسات التقويمية التي تتطلبها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي أقرها الإصلاح التربوي منذ سنة (2003).

ففي دراسة أجراها **معرف** (**2015**) حول الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، والتي جاءت مخالفة لنتائج دراستنا، أظهرت أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم تلاميذتهم كالاختبارات بأنواعها، كما أنهم يستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي كالمشاركة الصفية، ومجهود التلميذ الشخصي بشكل كبير في تقدير درجة طلابهم في المادة.

نجد كذلك نتائج الدراسة التي أجراها **عواريب والأعور**(**2001**) تحت عنوان التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات اختلفت مع نتائجنا ، فقد توصلا إلى أن المدرسين يميلون إلى استخدام أساليب التقويم المتمثلة في الواجبات المنزلية وحفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وكذلك الاختبارات الشفوية التي يستعملها المدرسون عادة في بداية كل حصة دراسية، وأنهم بالفعل يقتصرون في تقويمهم لتلامذتهم على أساليب التقويم التي سبق ذكرها وأنهم يهملون بقية الأساليب وهذا يتناقض بطبيعة الحال مع ما تذهب إليه مقاربة التدريس بالكفاءات، ذلك أن التقويم في إطار هذه المقاربة لا يقتصر فقط على الأساليب التقليدية وإنما يتعداها إلى استعمال الملاحظة والمقابلة وبطاقة المتابعة المدرسية، ومن بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن الأغلبية الساحقة من المدرسين في جميع مراحل التعليم لا يمارسون التقويم المستمر حيث بلغت نسبة هولاء(82.16%). والأمر بطبيعة الحال يرتبط بعوامل كثيرة تجعل المعلمين غير قادرين على ممارسة التقويم المستمر ومن أهم هذه العوامل كثافة البرنامج الدراسي وكثرة التلاميذ في القسم و قلة الوسائل والإمكانيات، وغير ذلك من العوامل، لان تطبيق التقويم المستمر يتطلب متابعة دقيقة لجميع التلاميذ كل بحسب حالته ووضعيته، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان عدد التلاميذ قليلا، أما في ظل الاكتظاظ التي تعيشه المدرسة الجزائرية فانه يجعل من ممارسة التقويم المستمر عملية صعبة التطبيق بالكيفية التي تسمح لهم بأن يمارسوا التقويم وفق ما تتطلبه هذه المقاربة.

كذلك نتائج هذه الدراسة جاءت مختلفة مع نتائج الدراسة التي أجراها **بوعيشة وبن عمارة** (**2007**) حول ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، كانت من أهم نتائجها أن المفتشين يرون أن معلم المدرسة الأساسية يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة (25%)، أما بالنسبة للأستاذ المجاز الأستاذ الرئيسي حاليا فقد بلغت (17.16%) ويلاحظ أن النسبتين منخفضتين، وهذا يشير إلى أن الممارسات التقويمية لمعلم المرحلة الابتدائية بصنفيه أستاذ مجاز(الرئيسي) أو معلم مدرسة أساسية لا تكافئ دائما الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات التي تهدف أساسا إلى تحسين وتعديل المسار التعليمي للتلميذ، واعتبار الاختبار مجرد وسيلة للحصول على بيانات ومعلومات ، تساعد المعلم على تشخيص العوائق وصعوبات التعلم والعمل على تذليلها.

وفي نفس السياق فدراسة **بن عامر و ساعد** (**2010**) حول الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات جاءت متعارضة مع دراستنا، وتوصلت إلى أن المعلم

المدرسة الابتدائية يحتاج إلى تدريب في مجال تقويم الدرس وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وما دل على ذلك استجابات أفراد عينة البحث بنسبة تقدر بـ(72.42%).

كما اختلفت هذه النتائج مع دراستنا السابقة التي أجريناها خلال **سنة (2011)** حول "دراسة كشفية لمدى ممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات" والتي توصلنا فيها أن معظم المعلمين يغفلون عن التقويم التكويني، كما أن التقويم لديهم يقوم على قاعدة استرجاع المعارف، وهذا يتنافى مع مبادئ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات الذي يقوم على قاعدة توظيف المعارف والقدرات المكتسبة بقياس مستوى أداء المتعلمين في حل وضعيات-إشكالية بسيطة أو معقدة. كما لاحظنا أن تقويم المعلمين للمتعلمين يقتصر على تقديم ملاحظات أو علامات، في حين أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتمد على وسائل موضوعية لاتخاذ القرارات البيداغوجية الملائمة مضبوطة مسبقا، ومحددة لمستويات التملك، كما يعتمد على مؤشرات تترجم إلى سلوكات ملاحظة.

نرجع هذا الاختلاف في نظرنا بين النتائج التي تحصلنا عليها في هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، كون أن المقياس الذي استعملناه في قياس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، يختلف عن المقاييس المستعلة في الدراسات السابقة، كذلك المرحلة التي أجريت فيها جل هذه الدراسات كان مفهوم التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات خلالها حديثا، وكذلك تكوين المعلمين في هذا المجال لم يحض بالأهمية والوقت المطلوبين خلال هذه الفترة، فترة بداية الإصلاحات التي كانت من مميزاتها الانتقال من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات وما صاحبها من صعوبات لدى المعلمين في تطبيق هذه المقاربة سواء على المستوى المفاهيمي أو على المستوى المنهجي. أما دراستنا هذه فقد جاءت في ظروف مخالفة للظروف السابقة الذكر، كما أن جل المعلمين تلقوا تكوينات كافية في هذا المجال خلال فترة تزيد عن عشر سنوات.

1-3 الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيسي الأول: منصوصه "ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس؟".

بالرجوع إلى النتائج التي تحصلنا عليها من هذه الدراسة، فنجد أن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين المفحوصين على مقياس الاتجاه نحو التكوين في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس كان أقل من المتوسط الحسابي النظري، فنستنتج أن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو

تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس سلبية. فالنتائج تبين لنا كذلك أن أكثر من نصف العينة كانت اتجاهاتهم سلبيه نحو بنود هذا المجال، هذا نتيجة ماعبروا عنه بالمحايد والمعارض والمعارض بشدة، والثلث منهم فقط كانت اتجاهاتهم إيجابية، هذا نتيجة ما عبروا عنه بالموافقة والموافقة بشدة على بنود الاستمارة(3).

فنتائج البحث المتعلقة بالمكون المعرفي التابع لهذا المجال أظهرت أن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين على البنود المتعلقة بهذا المكون كان أصغر من المتوسط الحسابي النظري، أي أن اتجاهات المعلمين نحوه كانت سلبية، أي أن درجة امتلاك معلمي المدرسة الابتدائية للمفاهيم المتعلقة بتكنولوجيا الإعلام والاتصال كانت ضعيفة. أي أن معلم المدرسة الابتدائية مازال غير ملما بالجانب المعرفي المتعلق بهذه التكنولوجيا، فعبر معظمهم على أنهم لا يمتلكون معرفة حول المفاهيم الأساسية (برمجية Word، برمجية Excel، برمجية العرض PowerPoint) التي تؤهلهم لاستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، كما أن تحكمهم في مختلف المصطلحات المتعلقة بالإعلام الآلي لم يكن وفق المستوى المطلوب. كذلك نتائج هذا المكون بينت أن جل المعلمين لا يمتلك معرفة حول محركات البحث، الموارد الرقمية، وهذا يدل على نقص تكوينهم في مختلف المفاهيم المتعلقة بهذا المجال. إلا أن استجاباتهم كانت إيجابية نحو البند الثاني ، أي أنهم يمتلكون معرفة حول صفحات الويب "Web"، وكذلك كانت إيجابية نحو البند السادس، مما يدل على إلمام جلهم بالمبادئ الأساسية للإعلام الآلي.

فخبرتنا كمفتش التعليم الابتدائي، ونتيجة لاحتكاكنا بالمفتشين وبالمعلمين في مختلف الملتقيات التكوينية هذا من جهة، بالإضافة إلى مالوحظ في الواقع، كل ذلك ساعدنا على استنتاج الأسباب التي كانت وراء عدم إلمام المعلم بمختلف المفاهيم المتعلقة بتكنولوجيا الإعلام والاتصال. ومن أهم هذه الأسباب هو نقص وعدم فعالية التكوين في هذا الجانب، ونرجع ذلك أيضا إلى أن تكوين المعلمين في هذا المقياس يسند إلى مهندسين في الإعلام الآلي، ليس لهم أي دراية بأبجديات التكوين وخصوصياته، فهم يركزون في التكوين على كيفية التعامل مع الآلة، كما أن معظم هذه المفاهيم كانت تقدم بلغة أجنبية (الفرنسية أو الانجليزية) مما صعب على المعلمين استيعابها وامتلاكها، كما أن تكوينهم في هذا المجال لم يحض بالأهمية المطلوبة.

أما النتائج المتعلقة بالمكون الوجداني بينت أن المتوسط الحسابي كان أقل من المتوسط الحسابي النظري. ويترجم هذا برفض معلمي المدرسة الابتدائية لإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، فعبر أغلبهم بالمعارضة أو المعارضة بشدة عن العبارات المنتمية إلى المكون الوجداني. ونفسر ذلك بأن معلم المدرسة

الابتدائية مازال لم تتكون لديهم فكرة إيجابية حول فعالية ونجاعة إدماج هذه التكنولوجيا في عملية التدريس، بل أن لدى معظمهم مقاومة تجاه هذا التغيير، والتشبث بالقديم. ونرجع ذلك في نظرنا وبعد محاورتنا للبعض منهم، إلى أنهم لم يتلقوا تكوينا حقيقيا في هذا المجال، بالإضافة إلا أنهم لم يجدوا المحفز والمشجع على استعمال هذه التكنولوجيات. كما أنهم لم يوضعوا أمام مواقف حقيقية، وأن الدورات وملتقيات التدريبية في هذا المجال كانت قليلة، كما أنهم ليسوا على إطلاع كاف بهذا الموضوع، بالإضافة إلى نقص توفير هذه المستحدثات التكنولوجية في المدارس الابتدائية ولا سيما الموجودة في المناطق النائية. في حين أن انطباعاتهم كانت إيجابية تجاه عبارة واحدة فقط، ويتعلق الأمر بالعبارة التي تنص على أن استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال يسهل عليهم عملية تخطيط وتحضير الدروس، فنفسر ذلك من وجهة نظرنا بأن المعلمين في أغلب الأحيان يستعملون هذه التكنولوجيا، وبصفة خاصة الأنترنت حيث تساعدهم في الولوج إلى مختلف المنتديات، بغرض تحميل الوثائق التربوية، التي تخفف وتنوب عنهم في عملية التحضير اليومي لمختلف النشاطات المدرسية. مع العلم أنهم يحملونها بأخطائها اللغوية والتربوية والبيداغوجية دون الاطلاع عليها أو تعديلها أوتكييفها.

النتائج المتعلقة بالمكون السلوكي أظهرت أن معلمي المدرسة الابتدائية لا يوظفون هذه التكنولوجيا في ممارساتهم الصفية، وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا المكون، فكان أقل من المتوسط الحسابي النظري، ويرجع ذلك في نظرنا إلى اتجاهاتهم السلبية نحو بنود المكون المعرفي، وبنود المكون الوجداني، كما عرضناها أعلاه عند تفسيرنا للنتائج المتعلقة بهذين المكونين، فالمكون السلوكي ماهو إلى نتيجة لهذين الأخيرين.

فبينت النتائج المتعلقة بهذا المكون السلوكي أن اغلبهم لا يحسن استعمال هذه التكنولوجيا لتخزين، ومعالجة وعرض وتحليل المعطيات، كما أنهم لا يتحكمون في استعمال مختلف البرمجيات (Excel، Powerpoint)، كما أنهم لا يحفزون المتعلمين على استعمال مستحدثات التكنولوجيا. ونرجع ذلك حسب خبرتنا إلى نقص التكوين في هذا المجال، وحتى الملتقيات التكوينية التي كانت تنظم للمعلمين في هذا المجال لم تكن لها فعالية ولا نجاعة في تغيير سلوكات المعلمين واتجاهاتهم من أجل تبني هذه التكنولوجيا في عملية التدريس. فمختلف المقررات التكوينية المتعلقة بهذا المجال كانت تقدم بشكل نظري، ولم تتح الفرصة للمتكونين التدريب والممارسة على استعمال مستحدثات التكنولوجيا بحجة عدم توفر الوسائل في المراكز التكوينية هذا من جهة، ومن جهة أخرى كان التركيز منصبا في هذه العمليات التكوينية على مكونات جهاز الإعلام الآلي، وأهمل استعمالات وتوظيف هذه التكنولوجيا من الناحية البيداغوجية والتربوية في عملية التدريس. ومن بين

الأسباب الرئيسية في نظرنا التي أدت إلى عزوف المعلمين عن استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس هو قلة توفر الأجهزة الإلكترونية في المدارس الابتدائية وفي بعض الأحيان انعدامها. لكن بالعكس من ذلك فكانت اتجاهاتهم إيجابية نحو عبارتين فقط وهذا لا يعد كافيا أو مؤشرا لتوظيف المعلمين لهذه التكنولوجيات في عملية التدريس. فهم يستعملون تكنولوجيا الإعلام والاتصال في البحث عن المعلومات، كما عبر معظمهم عن التحكم في استعمال برمجيت "Word". فمن خلال المقابلات التي جمعتنا ببعض المعلمين، فاستطعنا أن نفسر هذه الاتجاهات الايجابية حول هاتين العبارتين، فاتضح لنا أنهم يستعملون هذه التكنولوجيا فقط في نقل المعلومات واستنساخها، دون التأكد من صحتها ومعرفة مصدرها. أما عن تحكمهم في استعمال برمجيت "Word"، فهو تحكم نسبي لا يرقى إلى المستوى المطلوب، فبعضهم لا يعرف من الإعلام الآلي إلى النقل واللصق (coller/copier)، بل أن بعضهم لا يتحكم في الكتابة على هذا الجهاز، ناهيك عن الاستعمالات الأخرى لهذا الجهاز فتبقى غير متحكم فيها لدى أغلبهم.

فنتائج بحثنا تتوافق مع **دراسة الناعبي** (**2002**) التي توصلت أن من بين الأسباب التي أدت إلى عدم تحكم المعلمين في الجانب المعرفي المتعلق بمستحدثات تكنولوجيا الإعلام والاتصال وهو أن المقررات الخاصة بهذه التكنولوجيا كانت تقدم لهم منفصلة عن باقي مكونات برنامج إعدادهم، كما أنه غالبا ما تدرس هذه المقررات من مدرسي تكنولوجيا المعلومات الذين يتناولون هذه المواضيع من منظور علمي وليس من منظور تربوي.

هذا ما توصلت إليه كذلك **أنوبونومبا** (**2013**) حيث اتفقت نتائجنا مع نتائج الدراسة التي أجرتها على أساتذة المدرسة العليا للأساتذة وتوصلت أن (77.10%) من عينة الدراسة أعلنوا عن عدم امتلاكهم لبعض المفاهيم المتعلقة بالتكنولوجيا الحديثة، كما أن (65.70%) منهم عبروا عن احتياجهم للتكوين في هذا المجال، وأرجعت ذلك أن برامج التكوين في هذا المجال قليلة جدا. كما اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة **أبوتينة** (**2005**) التي أظهرت أن تقبل أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني كان بدرجة متوسطة.

كما تتفق نتائج دراستنا مع **دراسة المحيسن** (**2002**) التي توصلت إلى أن استخدام أفراد عينة البحث للحاسوب ومختلف برمجياته كان ضعيفا بسبب النقص في تدريبهم على استخدامها، واتفقت كذلك مع **دراسة بدر**(**2004**) التي توصلت إلى أن استخدام الأنترنت ومختلف العمليات المتعلقة به من طرف هيئة التدريس تراوح بين المنخفض والمتوسط. كما توافقت نتائجنا مع **دراسة عقيل والبلوشي** (**2009**)، حيث بينت أن استخدام خدمة الشبكة العنكبوتية، وخدمة نقل الملفات، واستخدام المكتبات الإلكترونية، كان بدرجة

ضعيفة. فمن وجهة نظرنا نرجع هذا التوافق بين نتائجنا ونتائج هذه الدراسات إلى نقص تدريب وتكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال هذا من جهة، كما أن التكوين في هذا المجال كان يركز على الجانب العلمي وليس التربوي البيداغوجي من جهة أخرى، بالإضافة إلا أن هذه الدراسات أجريت في دول تتميز بالأمية الإلكترونية كما هو الحال بالدولة الجزائرية مقارنة بالدول المتقدمة. كما أن إدماج هذه المستحدثات التكنولوجية في المدرسة الجزائرية مازالت مشاريع بعيدة التحقيق.

أما النتائج التي توصلت إليها دراسة **تاسير، العبور وهارون(2012)** جاءت متعارضة مع نتائجنا، فبينت الدراسة أن المعلمين الماليزيين كانوا على مستوى عال من الكفايات في هذا المجال، والسبب في ذلك هو أن مستوى الثقة في استخدام هذه التكنولوجيا، والرضا نحو البرامج التدريبية كان عاليا.

كما اختلفت مع دراسة **المجلاد (2012)** التي بينت أن اتجاهات المعلمات نحو استخدام كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس كانت إيجابية، ودراسة **جولباهار وجوفن (2008)** التي أظهرت أنه كان لدى المعلمين استعدادا إيجابيا لاستخدام موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التدريس. كما اختلفت أيضا مع نتائج دراسة كل من **جاسم وفهد (2006)، ودراسة ماجد والعديلي (2006)**، التي توصلت إلى أن برنامج معالجة النصوص، وبرنامج الجداول الالكترونية، وبرنامج العروض التقديمية، والبريد الالكتروني هي من أكثر التطبيقات استخداما، مما يشير إلى أن مهارة استخدامها كبيرة.

2-تفسير نتائج الفرضية الرئيسية: منصوصها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل) ".

فبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل). ونرجع ذلك إلا أن متغيرات الدراسة الأربعة لم تحدث فروقا ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجالي التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، وفي مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس. لأن المعلمين باختلاف جنسهم سواء كانوا ذكورا أو إناثا فقد تلقوا نفس التكوينات في مجالات هذه الدراسة. أما بالنسبة للأقدمية المهنية فلم تظهر فروقا في اتجاهاتهم كون أن التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس هي مواضيع تربوية حديثة نسبيا، وبالتالي فالتحكم

فيها لا يتعلق بسنوات التدريس وإنما يتعلق بمدى استعداد وتقبل المعلم لهذه التقنيات الحديثة في عملية التدريس سواء كان حديث العهد بمهنة التدريس، أو كان ذو أقدمية كبيرة. ونفس الوضع مع متغير المؤهل العلمي، فهذا الأخير لم يحدث فروقا في اتجاهات المعلمين نحو مجالات الدراسة، ونفسر ذلك أنه مهما كانت الدرجة العملية المتحصل عليها المعلم (ثانوي، بكالوريا، ليسانس، ماستر وما فوق) فإن التمكن من مجالات الدراسة لا يكون إلا بالتكوين مهما اختلف نوعه. فمثلا المعلم المتحصل على درجة علمية كبيرة كالليسانس لم يتلقى تكوينا متخصصا في هذه المجالات خلال مساره الدراسي وبالتالي فهو لا يختلف عن المعلم ذو درجة علمية أقل من ذلك كالبكالوريا مثلا. أما ما تعلق الأمر بمتغير مكان العمل فكنا نظن أن هذا المتغير سيحدث فرقا في اتجاهات المعلمين نحو مجالات الدراسة ولاسيما ما تعلق الأمر بمجال التكوين في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس. فالمعلمين سواء العاملين في المدينة أو في المناطق الشبه حضرية أو في الريف فكانت لهم نفس فرص التكوين حول مجالات الدراسة، كما أننا نعلم أن المدارس الموجودة في المناطق الحضرية لها حض وفير من التجهيز بالوسائل التكنولوجية، والربط بشبكة الأنترنت، وأنها قريبة من أصحاب القرار، ورغم هذا فلم نجد فروقا في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام في عملية التدريس. وفيما يلي تفسير الفرضيات الجزئية التي تسمح لنا بتفسير معمق لهذه الفرضية الرئيسية.

2-1 تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرئيسية:

منصوصها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي) ".

لقد أسفرت نتائج الدراسة المدونة عن عدم وجود فروق في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي). فمن خلال النتائج التي تحصلنا عليها بواسطة برنامج (SPSS20)، اتضح لنا أنه لا توجد فروق في استجابات المعلمين حول هذا المجال تعزى للمتغيرات الثلاثة المذكورة أعلاه. فالنتائج المتعلقة بالجنس بينت أنه لا توجد فروق دالة في استجابات المفحوصين حول تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات. ونرجع ذلك في نظرنا أن تكوين المعلمين لا يتأثر بعامل الجنس، فسواء هؤلاء المعلمين كانوا ذكورا أو اناثا كانت لهم نفس حظوظ وفرص التكوين، ونفس الظروف كانت متاحة للجنسين، وبالتالي فعامل الجنس لا يؤثر في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات. نفس الأمر بالنسبة

لمتغير الأقدمية المهنية، فالنتائج أظهرت أن هذا المتغير لا يؤثر كذلك في اتجاهات المعلمين. ونفسر ذلك من وجهة نظرنا أن مهما كانت أقدمية المعلمين أي عدد السنوات التي مارسوا فيها مهنة التدريس، لم تكن عاملا مؤثرا في اتجاهاتهم، لأن المقاربة بالكفاءات تعتبر جديدة نسبيا سواء إذا تعلق الأمر بالمعلم القديم أو الحديث، كما أن كل المعلمين كانوا يخضعون إلى التكوين في هذا المجال مهما كانت خبرتهم المهنية، بل بالعكس أن المعلم الجديد يبدي استعدادا وتقبلا لهذه المقاربة بالمقارنة مع المعلم القديم الذي مازال متشبثا بالطرائق التقليدية في عملية التدريس، ورافضا لفكرة التغيير، عاملا بالمقولة:" أعلم كما تعلمت". نفس القول ينطبق على متغير المؤهل العلمي ونقصد به الشهادة العلمية المحصل عليها، فوفق هذا المتغير لم تظهر أي فروق في استجابات المعلمين، وهذا راجع في نظرنا أن المعلم ذو الشهادة العالية أو دون ذلك فمعرفتهم للمقاربة بالكفاءة لا تختلف. كون أن المعلم الموظف بشهادة ليسانس مهما كان تخصصه لا يعرف من هذه المقاربة إلى الاسم، لأنه لم يتلقى تكوينا متخصصا حول هذه المقاربة خلال مساره الجامعي، بل تكوينه في هذا المجال يكون إلا عند التحاقه بمهنة التعليم فقط، أو خلال التكوين الأولي.

اتفقت نتائج دراستنا مع ما توصل إليه **الشايب** (**2007**)، في دراسته أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاءاتهم التدريسية باختلاف مدة أقدميتهم في التدريس. (**معوش، 2012: 215**).

واتفقت كذلك مع دراسة **حديد** (**2009**) حول تقويم الأداء التدريسي لمعلم الرياضيات في ضوء أسلوب الكفاءات الوظيفة، بينت هذه الدراسة أنه لا توجد فروق دالة تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة المهنية، المؤهل العلمي) في تقديرات الأساتذة للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي مثل :صعوبة المناهج الجديدة وعدم الإلمام بطريقة تدريس الرياضيات في إطار المقاربة بالكفاءات، وكذلك قلة الدورات التدريبية والندوات التربوي.

كما جاءت متفقة مع دراسة **معوش** (**2012**) موضوعها درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات. فأظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهم تبعا لمتغير الجنس، في مجالات: معرفة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، معرفة المعلمين لبناء الوضعية الإدماجية. وقد فسر الباحث ذلك بأن المعلمين والمعلمات يتلقون نفس التكوين الأكاديمي (ندوات تربوية، أيام دراسية، ملتقيات)، كما أنهم يقومون بنفس المهام والمسؤوليات التعليمية الموكلة إليهم .وبالتالي فإن درجة المعرفة للوضعية الإدماجية متقاربة عند الجنسين.كما توصلت ذات الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات : معرفة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، ومعرفتهم لبناء هذه الوضعيات. كذلك نتائج هذه الدراسة جاءت متفقة

مع نتائج دراستنا، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية تبعا لمتغير الخبرة العملية في المجالات: معرفة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، معرفة المعلمين لبناء هذه الوضعيات، وقد أرجع الباحث ذلك أن المعلمين تزداد معرفتهم بمثل هذه المفاهيم نتيجة تناولهم لها إما عن طريق التكوين المستمر أثناء الخدمة أو عن طريق التكوين الذاتي. ويضيف قائلا: "الأثر ليس عائدا للخبرة المقاسة بالزمن، بل بالخبرة المتمثلة في النشاط والمواظبة في العمل التربوي التعليمي، والمشاركة في أعمال التكوين والبحث التربوي، والاطلاع على كل ما هو جديد في الأوساط التربوية".

وتتفق نتيجتنا مع نتائج **دراسة باوية ورويم** (**2010**) التي لم تظهر وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الثقافة العلمية للمعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. فدراسة **طبشي** (**2011**) فقد توصلت كذلك إلى نتائج متفقة مع نتائجنا حيث أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي في الكفاءات التدريسية للمعلمين.

وفي ذات السياق اتفقت فيه نتائج الدراسة مع نتائج **الزهراني**(**2008**)، التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة التدريسية. ونرجع هذا التشابه بين دراستنا ونتائج هذه الدراسات السابقة الذكر أنها أجريت على عينات مماثلة لعينتنا، كما أن التكوين في هذه المجالات لا يتأثر بهذه المتغيرات بدرجة كبيرة، بل يتأثر بمدى استعداد المعلم وانخراطه في عمليات التكوين بصورة فعلية وإيجابية، كما يتأثر بالتكوين الذاتي والاطلاع على كل ماهو جديد.

أما دراسة **العطوي**(**2010**) صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي فاختلفت نتائجها مع دراستنا، فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى إلى متغير الخبرة. بينت هذه الدراسة أن متوسط ارتفاع الصعوبات لدى المعلمين ذوي خبرة أقل من 5 سنوات كان (26.77)، في مقابل متوسط ارتفاع مقدر ب (23.93) للمعلمين ذوي خبرة بين5 و10 سنوات، في حين كان المتوسط أقل عند المعلمين ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات وهو (18.12). ونرجع اختلاف نتائج هذه الدراسة مع دراستنا إلى كيفية طرح الموضوع على عينة الدراسة، فنحن نعلم أن لخبرة المعلم دور أساسي في التقليل من حدة الصعوبات، فسنوات التدريس التي يقضيها المعلم في التدريس تساعده على التكيف أكثر مع معطيات، وواقع المدرسة الجزائرية، في حين يجد أو يواجه المعلمون الجدد صعوبات تظهر حدتها في مثل هذه المواقف، أي مواقف الإصلاح والتجديد حيث تظهر لديهم بدرجة أكبر حدة الصعوبات.

كما اختلفت دراسة **نويوة وخريف (2009)** حول تصورات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر لموضوع التدريس بالكفاءات مع نتائجنا. حيث توصلا إلا أن هناك اختلافا عميقا في تقييم موضوع التدريس بالكفاءات في برامج التكوين أثناء الخدمة من حيث جنس الأساتذة، فبينما ترى نسبة معتبرة من الإناث (52.94%) أن محتوى البرامج كان ثريا و جيدا، فإن النسبة الأكبر من الذكور(39.13%) يعتقدون أنها ليست مجدية تماما مقابل نسبة ضئيلة جدا من الإناث اللواتي أجبن ضمن هذا المحور(5.88%) ، مما يدعو للتساؤل ما إذا كان الذكور أكثر اهتماما بالعملية التكوينية من حيث حرصهم على الحصول على تقييمات تسمح بتحسين مسارهم المهني ومستواهم الوظيفي.كما توصلا إلا أن الأقدمية المهنية للأستاذ تلعب دورا مهما في تكريس الاختلافات في الآراء حول هذا الموضوع، فبينما يجزم الأساتذة الجدد أو ذوي الخبرة البسيطة في التدريس بأن محتوى البرنامج كان مثمرا و مفيدا لهم (57.14 %) الأمر الذي يبدو منطقيا ، فإن الأساتذة ذوي الخبرة الواسعة يؤكدون أن البرنامج كان متوسطا على العموم من حيث فعالية مواضيعه (38.46%). على الرغم من أن نسبتها لم تكن كبيرة إلا أنه ينبغي أن نشير إلى أن بعض أفراد العينة سجلوا أن المواضيع المعروضة للتكوين لم تكن ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم وأنها لم تأتهم بجديد يذكر، نجد ذلك خاصة عند الأساتذة أولي الخبرة المهنية الكبيرة (قرابة ثلث المستجوبين). ونرجع هذا الاختلاف مع دراستنا كون هذه الدراسة استهدفت أساتذة التعليم الثانوي، فهم يختلفون عن معلمي التعليم الابتدائي، فهؤلاء الأساتذة يدرسون مادة واحدة وهي مادة تخصصهم، بالإضافة إلى الحجم الساعي لأوقات التدريس فهو أقل مقارنة بالحجم الساعي للمعلمين، فهذه العوامل هي السبب في الاختلاف من وجهة نظرنا.

ومن بين الدراسات أيضا التي اختلفت نتائجها مع دراستنا دراسة **بوحفص (2015)** حول اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية. توصلت إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات المعلمين التدريسية باختلاف مؤهلاتهم العلمية، ويرى الباحث أن الفروق الملاحظة هي نتيجة طبيعية، وهذا بالرغم من أن للمعلمين نفس المهام والواجبات ويخضعون لنفس العمليات التكوينية أو بالأحرى لنظام تربوي واحد .إلا أننا نجد فروقا دالة أظهرتها نتائج المقارنة البعدية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعا للتباين في المؤهلات العلمية بين المعلمين حملة البكالوريا والمعلمين حملة شهادة الليسانس لصالح حملة البكالوريا. كما توصلت نفس الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات المعلمين التدريسية باختلاف سنوات التدريس، وهذا لصالح المعلمين ذوي سنوات التدريس من 6 سنوات إلى 15 سنة وذوي سنوات التدريس أكثر من 15 سنة، مما يعني أن المعلمين ذوي سنوات التدريس المتوسطة والطويلة

يمارسون الكفاءات التدريسية بدرجة أكبر من المعلمين حديثي العهد بالتعليم. وأرجع ذلك الباحث إلى أن المعلمين الذين لهم سنوات تدريس مقبولة أكثر ممارسة للكفاءات التدريسية نظرا لاستفادتهم أكثر من العمليات التكوينية، مما انعكس ذلك على تحقيق الفروق الملاحظة. كما يرى أن من الأسباب التي تكمن وراء ذلك أن الخبرة المهنية تزود المعلمين بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية القائمة على الكفاءات والتي تم الحصول عليها ضمن فعاليات العمليات التكوينية، أضف إلى ذلك وصول المعلمين ذوي الخبرة في التعليم إلى مرحلة الاستقرار الوظيفي والنفسي مما دفعهم إلى الاهتمام أكثر بالكفاءات من خلال زيادة التركيز والاهتمام بالعمليات التكوينية والذي من أبرز ملامحه امتلاك كفاءات التخطيط والتنفيذ والتقويم، خصوصا وأن تأطير الندوات على مستوى المدرسة أو المقاطعة يفترض إسناده إلى المعلمين ذوي الخبرة الأمر الذي يستدعى منهم الإلمام الأكثر بهذه الكفاءات والظهور بمظهر التفوق.

ويرجع الباحث هذا الاختلاف مع دراستنا إلى كون غالبية عينة الدراسة السابقة الذكر من حملة شهادة الليسانس التحقوا بالتعليم مؤخرا والذين يوجد ضمنهم من يحمل مؤهلات علمية مختلفة ذات تخصصات غير تربوية، وخبرة مهنية قليلة، أضف إلى ذلك ضعف التأهيل الذي خضعوا له. كما لا يغيب عن الذهن أن حملة شهادة البكالوريا استفادوا من عمليات تكوينية مكثفة عبر سنوات التدريس مما سمح لهم بتعويض الفارق في المؤهل، وأيضا إلى نمو إدراكهم وقدرتهم على تقدير الأمور واتخاذ القرارات بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الفئة تتمتع بامتيازين أولاهما الخبرة المهنية في التعليم وثانيهما المؤهل العلمي المقبول، كما أن هذه الفئة تشمل الكثير ممن لم يسعفهم الحظ في مواصلة دراساتهم الجامعية، وممن عملوا على تحسين مؤهلاتهم العلمية أثناء الخدمة أو ممن تخرجوا من المعاهد التكنولوجية، وهي كلها أمور زادت من كفاءتهم في التكيف مع المستجدات والإصلاحات، كما عملت على خلق التفاوت الملاحظ .مع الأخذ في الحسبان مفعول القرارات الإدارية الصادرة في الآونة الأخيرة والقاضية بمعادلة تصنيف رواتب هذه الفئة لأصحاب المؤهلات العلمية العالية.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة **القحطاني** (**2007**) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الثقافة العلمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (دبلوم/ بكالوريوس) لصالح بكالوريوس علوم تربوي.

وتختلف نتائج هذا الفرض من الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **عوجان**(**1993**) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة، ولمتغير المؤهل العلمي. (**طبشي، 2011 :85**).

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **الشايب**(**2007**) التي أكدت على أن الفروق كانت دالة إحصائيا بين المعلمين في أدائهم للكفاءات التدريسية باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة **طبشي** (**2011**) التي أشارت إلى وجود فروق في الكفاءات التدريسية للمعلم تعزى لمتغير الخبرة. وبالمثل اختلفت نتائج هذه الفرضية مع ما أورده **عبد العزيز وآخرون** (**1990**) عند استعراض نتائج دراستهم حول أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفاءات التدريسية، والتي خلصت إلى أن للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفاءات، ولكن ليست دائما للأكثر خبرة. (**الأزرق، 2000 : 317**). فهذه الدراسات جاءت نتائجها مخالفة لنتائج دراستنا على بعض المتغيرات، وهذا راجع في نظرنا لاختلاف خصائص عينتنا مع عينات هذه الدراسة سواء إذا تعلق الأمر بفترة إجراء هذه الدراسة، فهذه الدراسات أجريت في فترة كان فيها الحديث عن المقاربة بالكفاءات حديثا، كما أن ظروف التكوين تختلف من عينة إلى أخرى، بالإضافة إلا اختلاف الأدوات المستعملة في هذه الدراسات عن أدواتنا.

2-2 تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرئيسية:

منصوصها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس-الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي)".

كذلك عند فحص النتائج المتحصل عليها من الدراسة، يتضح لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى للمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، المؤهل العلمي). ونرجع ذلك لنفس الأسباب والمبررات التي ذكرناها عند تفسيرنا للسؤال الفرعي الأول، بالإضافة إلا أن تكوين المعلمين حول التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات دائما كان يأتي مقرونا مع تكوينهم حول التدريس من منظور هذه المقاربة.

في هذا المجال اتفقت نتائج دراستنا فيما يخص هذا السؤال مع دراسة **معوش** (**2012**) موضوعها درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات. أظهرت أنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهم تبعا لمتغير الجنس، في مجالات :معرفة المعلمين للتقويم من منظور للمقاربة بالكفاءات، ومعرفتهم لتقويم الوضعية الإدماجية. كما توصلت ذات الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات :معرفة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ومعرفة تقويم الوضعية الإدماجية. كذلك نتائج هذه الدراسة جاءت متفقة مع نتائج دراستنا، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفة

معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية تبعا لمتغير الخبرة العملية في المجالات: معرفة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ومعرفة تقويم الوضعية الإدماجية.

وقد فسر الباحث ذلك بأن المعلمين والمعلمات يتلقون نفس التكوين الأكاديمي (ندوات تربوية، أيام دراسية، ملتقيات)، كما أنهم يقومون بنفس المهام والمسؤوليات التعليمية الموكلة إليهم .وبالتالي فإن درجة معرفتهم للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ولتقويم الوضعية الإدماجية متقاربة عندهم مهما اختلف جنسهم أو مؤهلهم العلمي أو خبرتهم العملية.

ولكنها اختلفت مع نتيجة دراسة **باوية ورويم (2010)**، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية على مجالي التخطيط والتقويم تعزى للجنس ولصالح الإناث، وعلى مجال الحاسوب ولصالح الذكور.

كما اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة **هياق (2011)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير الجنس، وهذه الفروق لصالح الإناث في مجال التقويم من منظور هذه الإصلاحات. وقد أرجع ذلك إلى طبيعة الأنثى الفيزيولوجية ومرونتها الطبيعية في تقبل الأوضاع الجديدة والتكيف معها، بالمقابل عناد الذكور وعدم تقبلهم لأي تغيير إلى بصعوبة، وضرورة إقناعهم بما يتم القيام به قبل الشروع في تنفيذه. وهذا الفرق قد يكون راجعا إلى مثابرة الإناث في فهم محتوى الإصلاح التربوي وضرورته، والعمل على التكيف بما جاء به بسرعة وكفاءة. كما ذات الدراسة بينت أن هناك فروق بين اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي في مجال التقويم وفق منظور جديد تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذه الفروق لصالح حملة الشهادات الجامعية والدراسات العليا، فهؤلاء أكثر إيجابية من نظرائهم. ويعزى هذا الفرق للخبرة الكبيرة التي يتمتع بها الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية، ومشاركتهم في عملية الإصلاح التربوي تمت من خلال المدرسة الأساسية، فأغلبهم يرى في تجربة المدرسة الأساسية نموذجا جيدا بما تحمله من محاسن في نظرهم، كانت في حاجة إلى ترقيتها وتحسينها بدلا من إلغائها والبحث عن بدائل أخرى، كما أنهم لم يستشاروا في هذه الإصلاحات كأطراف معنية لا من قريب ولا من بعيد، كما نلاحظ أن هؤلاء أكثر فهما لواقع التقويم في المدرسة الجزائرية، لذلك فالعبارات التي ترى في عملية التقويم وفق هذا الإصلاح غير فعالة كانت اتجاهاتهم نحوها سلبية، والعبارات التي عبروا عنها بالإيجاب وهي أن عملية التقويم التربوي من أصعب التحديات التي تواجه المنظومة التربوية. على العكس من ذلك فالأساتذة المتخرجون حديثا لا يتحمسون كثيرا لهذا الطرح، بل يرون أن كل تغيير يجلب معه نظاما يتوافق مع

مستجدات العصر، وأنه علينا أن نطور أفكارنا وأساليبنا نحو كل جديد لنواكب التطور الحاصل محليا وعالميا. لهذه الأسباب فالأساتذة المتخرجون من المعهد التكنولوجي يبدون تحفظا على بعض الجوانب من الإصلاح التربوي، عكس الأساتذة الذين يمارسون الفعل التربوي لأول مرة. كما جاءت كذلك هذه الدراسة مخالفة لنتائجنا فيما يخص متغير الخبرة المهنية، فأظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) في مجال التقويم وفق هذا الإصلاح لصالح من لديهم خبرة أقل في مهنة التدريس. وهذا يعتبر مؤشر على أن ما جاء به الإصلاح التربوي في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات لا يجد موافقة تامة كلما زادت خبرة الأستاذ في الميدان، نظرا للأسباب المشار إليها أعلاه. ونرجع هذا الاختلاف بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة الذكر لكون عينة هذه الأخيرة تتمثل في أساتذة التعليم المتوسط فخصائص هؤلاء الأساتذة تختلف عن خصائص معلمي التعليم الابتدائي من حيث ساعات التدريس، المؤهل العلمي، مادة التدريس، ظروف التكوين، وفترة تطبيق هذه الدراسات.

2-3 تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرئيسية:

منصوصها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير (الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل) ".

عند فحص النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة، يتضح لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير (الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي-مكان العمل). فنرجع ذلك لنفس الأسباب والمبررات التي ذكرناها عند تفسيرنا للفرضية الجزئية الأولى، بالإضافة إلا هذا أن موضوع استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس يعتبر موضوعا حديثا بالنسبة للمعلمين باختلاف جنسهم، ومستوياتهم ومؤهلاتهم ومهما كانت أقدميتهم، بل بالعكس من ذلك، فإن المعلمين حديثي العهد بمهنة التعليم وهم في أغلب الأحيان من خريجي الجامعات قد تلقوا تكوينا خلال مسارهم الجامعي حول هذا الموضوع في مقياس خاص هو الإعلام الآلي، إلا أن اهتمامهم بهذا المقياس لم يكن بالمستوى المطلوب، لأن الدروس كانت تقدم بشكل نظري وتفتقر إلى الجانب التطبيقي، كما أنه يركز فيه على الجانب العلمي لاستخدامات الإعلام الآلي دون التطرق إلا استعمالاته في الجانب العملي بصفة عامة والجانب التربوي بصفة خاصة. ولهذا لم نلاحظ فرقا في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في هذا المجال. كما أن معرفة المعلمين لهذه المستحدثات التكنولوجية كانت

نتيجة تكوينهم الذاتي بغض النظر عن أقدميتهم أو مؤهلهم العلمي. أما متغير مكان العمل فوجدنا أنه لا توجد فروق بين اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لهذا المتغير. فحسبنا اعتقادنا وكما ذكرنا سابقا أن المؤسسات التربوية المتواجدة في المدينة هي أكثر حضا من المؤسسات المتواجدة في شبه الريف أو الريف من حيث التجهيز بالوسائل التكنولوجية وتوصيل المؤسسة بشبكة الأنترنت، إلا أن هذا العامل لم يحدث فرقا في اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال تكنولوجيا الاعلام والاتصال. ونرجع ذلك أن معظم هذه الوسائل وإن وجدت بالمدرسة تكون حكرا لدى إدارة المؤسسة وبتعبير صريح مدير المؤسسة، الذي يستعملها لأغراض إدارية، فالمعلم إذا أراد أن يستعملها فيصطدم بعراقيل والرفض في أغلب الأحيان بحجة المحافظة عليها وصعوبة نقلها من الإدارة إلى القسم. ولكن بعض الأحيان نجد عدم الاستفادة من هذه المستحدثات التكنولوجية راجع إلى المعلم في حد ذاته. فمثلا نجد أن معظم أقسام التربية التحضيرية وإن لم نقل كلها في جميع مناطق ولاية مستغانم مجهزة بجهاز إعلام آلي، جهاز VCD، جهاز عرض DATA SHOW، وجهاز تلفاز. وبحكم طبيعة عملنا كمفتش التعليم الابتدائي وباتصال مستمر مع هؤلاء المعلمين، فلاحظنا عند زيارتنا المتكررة لهذه الأقسام أنه قلما نجد مربيا أو مربية يستعمل هذه الوسائل في عملية التدريس متحججين بذلك بعدة حجج، فإما نجد هذه الوسائل مركونة لدى مدير المدرسة وأنه لا يستطيع تركها داخل الأقسام بحجة عدم وجود الأمن والخوف من سرقتها، وإما نجدها داخل القسم موضوعة في ركن من أركانه فمظهرها يوحي بعدم استعمالها والاستفادة منها. ولهذا فنرى في نظرنا أن عدم استعمال المعلمين لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس لا يرجع لسبب عدم توفرها فقط، وإنما السبب الرئيس يرجع إلى عدم قناعتهم وإدراكهم لفوائد هذه المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية، وهذا نتيجة لنقص تكوينهم في هذا المجال. وفي هذا الصدد هناك دراسات اتفقت نتائجها مع دراستنا كما أن هناك دراسات أخرى اختلفت نتائجها مع ما توصلنا إليه من خلال نتائج هذا السؤال، كما أننا لم نتوصل إلى دراسة تناولت مكان العمل كمتغير.

اتفقت نتائج هذه الفرضية مع نتائج **دراسة الناعبي (2010)** التي هدفت لمعرفة أثر الخبرة على استجابات أفراد عينة الدراسة على معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، والتي عزت عدم استخدام حديثي الخبرة من المعلمين، أو قلته لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس؛ إلى أن هؤلاء المعلمين ما زالوا في صراع للتكيف مع أدوارهم كمعلمين، وأنهم ما زالوا في مرحلة الاستكشاف للاستخدامات والتطبيقات التربوية الحديثة.

ومن بين الدراسات التي اتفقت نوعا ما نتائجها مع دراستنا دراسة **جونيس، باكاناك، وكوكيك (Gunes, Bacanak and Gokcek)** (**2010**) تحت عنوان: "مدى التقييم الذاتي لدى المعلمين بالمدارس الابتدائية حول الكفايات التكنولوجية ".فكشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع ومتغير التخصص عند تقييم المعلمين أنفسهم من حيث الكفايات التكنولوجية الأساسية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة عند تقييم المعلمين أنفسهم من حيث الكفايات التكنولوجية الأساسية لصالح الفئة من (0-2 سنوات).

كذلك **دراسة طهيري**(**2011**) حول واقع امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبله لفكرة دمج التعليم الالكتروني جاءت متفقة مع دراستنا فيما يخص متغير المؤهل العلمي. حاولت البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في درجة امتلاك مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات تعزى لمتغير الشهادة العلمية، فتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند أي مستوى دلالة وأرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه الاهتمامات بين أعضاء هيئة التدريس، وحاجة كل منهم لاستخدام الحاسب وشبكة الانترنت في البحث العلمي، والإعداد للدروس، والمحاضرات ، وهذا يعكس وعي كل منهم بفوائد هذه التكنولوجيا في البحث العلمي، والتدريس، والاتصال، والنشر، فاستخدام هذه التكنولوجيا أصبح جزءًا من عمل الأستاذ الجامعي، مهما كانت شهادته العلمية . إلى جانب الاهتمامات فهناك تحدي واحد يواجه الأستاذ –مهما كانت الشهادة العلمية – وهو الدعوة إلى التخلي عن دور تقديم المعلومات الجاهزة، ليصبح المعين والموجه، الذي يساعد الطلاب على البحث في المصادر المختلفة للمعلومات، بهدف بناء معارفهم، ولا يمكن له أن يؤدي هذه المهمة على الوجه الأفضل إلا إذا كان متمكنا من هذه الأدوات، والوسائل التكنولوجية، وملما بمختلف مجالات استغلالها في العملية التعليمية.

دراسة **المجلاد** (**2012**) تحت عنوان:" درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واتجاهاتهن نحوها" جاءت متفقة مع دراستنا. من بين ما توصلت إليه هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمات لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس تعزى لمتغيرات التخصص، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة العملية في التدريس.

كما أن دراسة **عودة** (**2012**) اتفقت نتائجها مع نتائجنا، فهدفت هذه الدراسة الكشف عن الفروق بين المعلمين تعزى للمتغيرات التخصص العلمي، المؤهل العلمي، الخبرة. فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في معوقات استخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال تعزى لمتغير التخصص

العلمي، وقد يعزى ذلك لوجود الكثير من العوائق التي تحد من انتقال المعلمين والمعلمات من مرحلة الإلمام والمعرفة بالمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى مرحلة توظيفها واستخدامها في أغراض التدريس. كما تشير النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق جوهرية في عوائق استخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يفسر ذلك إلى أن المؤهل العلمي، قد لا يكون مقياسا لاستخدام هذه التكنولوجيا في أغراض التدريس، فقد يكون هناك معلمون ومعلمات من ذوي المؤهلات العالية، أقل قدرة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيفها في التدريس، من ذوي المؤهلات العلمية المتدنية، والعكس بالعكس، فالأمر الأهم هنا متعلق بمدى التدريب والممارسة والتطبيق. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى تشجيع وزارة التربية والتعليم في الاشتراك في الدورات المجانية التي تقدمها للمعلمين والمعلمات دون النظر إلى خبراتهم في قيادة الحاسوب مثل دورة(Intel)، ودورة التعليم للمستقبل(ICDL) ، بحيث يحصل المعلم الذي يجتاز هذه الدورات على حافز مادي وعلى الترقية إلى رتبة أكاديمية أعلى.

فدراسة **المعمري والمسروري(2013)** تحت عنوان: "درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية" جاءت نوعا ما متفقة مع دراستنا. فأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.01) بين مستويات التخصص في جميع المحاور في درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند نفس مستوى الدلالة بين مستويات الخبرة التدريسية في جميع المحاور، ما عدا محور" الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب "الذي ظهرت به فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الفئة الثانية (20 سنة خبرة). ويفسر الباحثين ذلك إلى تشابه الدورات التدريبية التي يخضع لها معلمي التاريخ والجغرافيا، وإلى تماثل البرامج والتطبيقات المستخدمة من قبل معلمي المادة؛ وهذا بدوره أدى إلى تقارب مستوى كفايات هؤلاء المعلمين.

أما دراستنا فجاءت مختلفة مع الدراسة التي أجراها **العمايرة (2003)** هدفت التعرف على آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن عن أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس والصعوبات التي تواجههم في استخدامها، أظهرت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لأثر متغيرات: الجنس، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي في درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتقنيات التعليمية في التدريس، كما كشفت النتائج عن مجموعة من الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية في التدريس،

مثل :عدم وجود غرف مجهزة لاستخدام التقنيات التعليمية، وعدم توافر العدد الكافي من الأجهزة التعليمية اللازمة للتدريس في المدرسة، وعدم توافر التسهيلات اللازمة لاستخدام هذه التقنيات في الغرف الصفية، وعدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعد على استخدام التقنيات التعليمية، وكثرة أعداد التلاميذ داخل غرفة الصف يعوق استخدام التقنيات التعليمية بشكل فاعل.(**عودة، 2012، 45**)

ونرجع الاختلاف بين نتائج تلك الدراسة ونتائجنا لعدة أسباب، لكون هذه الدراسة أجريت في بيئة(الأردن) تختلف خصائصها عن بيئتنا هذا من جهة، كما أن هذه الدراسة أجريت خلال سنة (2003) وهي قديمة مقارنة بتاريخ إجراء دراستنا، فظروف تطبيق هذه المستحدثات التكنولوجية في هذه الفترة اختلفت عن الظروف السابقة خلال تلك الفترة.

3-استنتاج عام:

بعد تحليل ومناقشة، وتفسير النتائج على ضوء أسئلة الدراسة وفروضها، التي دار فحواها حول طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، وهل هناك فروق في هذه الاتجاهات تعزى للمتغيرات (الجنس، الأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، مكان العمل) توصلنا إلى النتائج التالية:

اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية إيجابية على مجموع المقاييس الثلاث المستعملة في الدراسة (مقياس التكوين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات، مقياس التكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، مقياس التكوين في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس).

اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور لمقاربة بالكفاءات إيجابية. فالنتائج المحصل عليها بينت أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو المكونات الثلاث لهذا المجال المكون المعرفي، المكون الوجداني، والمكون السلوكي. وهذا نتيجة ماعبروا عنه في المقياس (الاستمارة1) الموجه لهم لهذا الغرض. ومعنى هذا أن تكوينهم في هذا المجال مكنهم من التحكم في مختلف المفاهيم المؤسسة لهذه المقاربة، وكون لديهم تقبلا لها من الناحية الوجدانية، وساعدهم على ممارستها داخل القسم.

اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات إيجابية. هذا ما بينته النتائج التي تحصلنا عليها من الاستمارة(2). فكانت اتجاهاتهم نحو المكونات الثلاث (المعرفي، الوجداني، السلوكي) المنتمية لهذا المجال إيجابية كذلك. وهذا يعني أن العمليات التكوينية التي

تلقوها في هذا الصدد كانت ذات فعالية حسب ما بينته نتائجهم، أي أنهم يمارسون التقويم وفق ما تنص عليه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس كانت سلبية، وهذا نتيجة لاتجاهاتهم السلبية نحو امتلاكهم للمفاهيم المتعلقة بتكنولوجيا الإعلام والاتصال. تم تفسير هذه النتيجة بسبب عدم فعالية البرامج التكوينية، التي لم ترقى إلى المستوى المطلوب، لا من ناحية المحتويات التي كانت سطحية التي تم تناولها من منظور علمي وليس من منظور تربوي، أي ركزت هذه المحتويات على المكونات الأساسية لجهاز الإعلام الآلي فقط ، ولا من ناحية المؤطرين الذين لم تكن لديهم الكفاءة المطلوبة لتقديم هذه المفاهيم في سياق تربوي بيداغوجي، وكذلك عدم إطلاع المعلمين على المستجدات الحديثة في هذا الميدان، وضعف الثقافة التكنولوجية لديهم مما قلل من مستوى معرفتهم للمفاهيم المفسرة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية. وهذه النتيجة كذلك ترجع إلى اتجاهاتهم السلبية نحو تقبلهم لإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس. وقد أرجعنا ذلك إلى أنه كانت لدى المعلمين مقاومة اتجاه التغيير، والتشبث بالقديم، وعدم الاقتناع كان سببا في تكوين مواقف سلبية تجاه هذه المستحدثات التكنولوجية، وقد فسرنا ذلك أيضا لكون هذا الموضوع يعتبر حديثا بالنسبة للمعلمين هذا من جهة، وعدم ادراكهم ووعيهم بفعالية وإيجابيات تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس هذا من جهة أخرى. ومن الأسباب كذلك في نظرنا التي جعلت المعلمين يتخذونا مواقف سلبية تجاه هذه التكنولوجيا وهو عدم تنظيم الوزارة الوصية لملتقيات تحسيسية تحفيزية أو لقلتها، تشجعهم فيها على تكوين مواقف إيجابية تجاه هذه المستحدثات التكنولوجية. كما كانت اتجاهاتهم نحو المكون السلوكي لهذا المجال سلبية. وقد أرجعنا عدم ممارسة المعلمين لهذه التكنولوجيا في عملية التدريس لقلة الموارد الرقمية ذات الطابع التربوي البيداغوجي (السناريوهات البيداغوجية)، ولعدم انخراطهم في دورات تدريبية حقيقية تساعدهم على توظيف هذه المستحدثات في عملية التدريس، وإلى عدم وجود حوافز مادية أو معنوية تشجعهم على استعمالها وتوظيفها، وتبين لهم ضرورتها وفوائدها وأهميتها في ممارساتهم الصفية. ومن الأسباب كذلك التي أدت إلى عزوف المعلمين عن توظيف هذه التكنولوجيا في التعليم هو غياب سياسة واضحة من طرف الوصاية تتابعهم وتراقبهم وترافقهم فيها لاستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية /التعلمية.

أما المعوقات التي أدت إلى عدم استعمالهم لهذه التكنولوجيا حسب نظرهم، فتمثلت في عدم توفر البنية التحتية المساندة لتوظيف هذه التكنولوجيات، ويقصد بالبنية التحتية أجهزة الحاسوب، الربط بشبكة الأنترنت،

وكل أجهزة الإعلام والاتصال. ومن بين الأسباب كذلك التي أدت إلى عدم توظيفهم لهذه المستحدثات وهو عدم وجود الوقت الكافي لديهم للتدريب والتجريب أي كثرة الأعباء، وعدم تحكمهم في استعمال أجهزة الإعلام والاتصال ونقص تدريبهم ومهاراتهم في هذا الميدان، أي نقص تكوينهم إن لم نقل انعدامه في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تعزى لمتغير (الجنس–الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي–مكان العمل).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس–الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (الجنس–الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) في عملية التدريس تعزى لمتغير (الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي–مكان العمل).

المساهمة العلمية للبحث

المساهمة العلمية للبحث:

إن البحث العلمي أينما وجد، وعلى المستوى الذي كان عليه، والدرجة التي بلغها، يحاول معالجة والاهتمام بمشاكل وقضايا المجتمع المحلي بالدرجة الأولى. وعلى غرار هذه البحوث فالبحث العلمي في المجال التربوي يقوم بالبحث في القضايا الاجتماعية والإنسانية، محاولا العناية بهذه المشاكل وذلك بالتحديد والتحليل والنقد، وإيجاد الحلول الضرورية والمناسبة لها.

من أجل هذا جاءت هذه الدراسة لتقدم مساهمة علمية للبحث العلمي في المجال التربوي. فدراستنا هذه قدمت لكل من يهمه الشأن التربوي في الجزائر من: إطارات، مفتشين، مديرين، أساتذة ومعلمين، وباحثين، مساهمة نظرية تمثلت في: فصل حول الإصلاحات التربوية في الجزائر، فهذا الفصل يقدم للقارئ ثمرة البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، بالإضافة إلى التعرف على أهم محطات الإصلاح التربوي التي مرت بها الجزائر من فجر الاستقلال إلى غاية الإصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية الأخيرة.

فصل حول المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، وفيه قدمنا للقارئ مبادئ وأساسيات والفلسفة التي تقوم عليها هذه المقاربة، كما يتمكن القارئ لهذا الفصل من التعرف على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية/ التعلمية.

فصل حول التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، فجمعنا في طياته كل ما له علاقة بالتقويم ولا سيما من منظور هذه البيداغوجيا الجديدة. يمكن هذا الفصل القارئ من الاطلاع على منظومة التقويم التربوي في الجزائر من خلال المناشير المنظمة والمؤطرة لها.

فصل حول تاريخ منظومة تكوين المكونين في الجزائر. ففيه يتمكن القارئ من الاطلاع على مسار تكوين المعلمين في الجزائر من فترة ما بعد الاستعمار إلى غاية كتابة هذه الأسطر، من خلال البحوث والدراسات التي جمعها الباحث حول هذا الموضوع، كما أن هذا الفصل يمكن القارئ من الاطلاع على منظومة تكوين المؤطرين في الجزائر، وذلك من خلال المناشير المنظمة لها.

فصل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، فهذا الفصل يمكن القارئ من التعرف على دور هذه المستحدثات التكنولوجية في تفعيل عملية التعليم/التعلم، وذلك من خلال التطرق إلى بعض نماذج من الدول التي كانت سباقة في هذا المجال.

أما المساهمة العلمية لهذا البحث في جانبه التطبيقي، فقد قدمت لكل من يهمه الأمر التربوي في الجزائر ثلاث مقاييس تم تطبيقها على معلمي المدرسة الابتدائية بالجزائر. فهذه المقاييس تم بناؤها من طرف الباحث، بعد التأكد من خصائصها السيكومترية من صدق وثبات. ويتعلق الأمر ب:

– مقياس يقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات.

– مقياس يقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.

– مقياس يقيس اتجاهات المعلمين نحو تكوينهم في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.

إضافة إلى ذلك فقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات والاقتراحات تمثلت فيما يلي:

التوصيات المقترحة للقائمين على المنظومة التربوية بالجزائر:

- الاهتمام بتكوين المشرفين التربويين (المفتشين) تكوينا جديا وإجرائيا.
- العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى كافة المعلمين نحو عملية الإصلاحات التربوية ولا سيما ما تعلق الأمر بالتدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس.
- توفير الوسائل والأدوات التي تساعد المعلم على تنفيذ المناهج وفق منظور الإصلاحات التربوية الجديدة.
- إعادة النظر في محتويات البرامج التكوينية التي تقدم للمعلمين في مجال (تكنولوجيا المعلومات والاتصال)، بحيث يجب أن تتضمن دورات تدريبية مستمرة، مع الاعتماد بشكل كبير على أساليب التكوين الحديثة التطبيقية الميدانية المباشرة.
- تغيير تمثلات وذهنيات المعلمين اتجاه استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال في عملية التدريس، ويتم ذلك من خلال تنظيم ملتقيات تكوينية تحسيسية، الهدف منها هو إبراز فعالية ونجاعة تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.
- إنشاء لجنة وطنية ولجان محلية حقيقية، مهمتها تحيين وتكييف ومتابعة إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في قطاع التربية بصفة عامة وفي عملية التدريس بصفة خاصة.

- رصد احتياجات المعلمين التكوينية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال بطريقة علمية، ووضع خطة تكوينية محكمة وموضوعية لتدليل الصعوبات (المعرفية، الوجدانية، السلوكية) التي تعترض المعلمين في الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية.
- إشراك معلمي المدرسة الابتدائية في دورات متخصصة في توظيف هذه التكنولوجيا واستخدامها لأغراض التدريس.
- لا يجب اعتماد في تكوين المعلمين فيما يتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال على التكوين التقني فقط، بل على التكوين البيداغوجي التربوي. ويجب أن يسند هذا التكوين إلى مكونين مختصين في الجانب العلمي والجانب التربوي البيداغوجي.
- السعي إلى توفير البنية التحتية لهذه التكنولوجيا في المدارس الابتدائية من أجهزة حاسوب، ومخابر، وشبكات اتصال، وغير ذلك.
- إنتاج موارد بيداغوجية رقمية تسهل من مهمة المعلمين لاستغلالها داخل القسم، وإنشاء بنكا لها عبر موقع إلكتروني يمكن المعلمين من الولوج إليها.
- إعادة النظر في المناهج الدراسية للمستويات المختلفة في المدارس، وإعادة هيكلتها بما يتناسب مع متطلبات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التدريس.
- العمل على تحفيز وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريسهم، من خلال إدراج التحكم فيها كمعيار من معايير تأهيل وترقية المعلمين إلى رتب أعلى خلال مسارهم المهني.
- ضرورة تركيز مفتشي التعليم الابتدائي وحث المعلمين على إدماج هذه التكنولوجيا في عملية التدريس، لأنهم على اتصال مباشر بهم، وهم من يقوّمون أداءاتهم التدريسية من مختلف جوانبها.

التوصيات المقترحة للباحثين التربويين:

- الاستفادة من تجارب الدول المتطورة في مجال تقنيات التعليم وآليات وطرائق التدريس الحديثة.
- إجراء دراسات ميدانية حول الاحتياجات التكوينية لمعلمي المدرسة الابتدائية في مجال التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التدريس.

- إجراء دراسات ميدانية حول صعوبات ومعوقات توظيف المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التدريس.
- إجراء أبحاث في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، لاطلاع المعلمين والمسؤولين على أثر استخدام هذه التكنولوجيا في عملية التعليم، ومدى استفادة المتعلمين من عملية دمج هذه المستحدثات التكنولوجية.
- تكوين فريق بحث يتولى بناء شبكة ملاحظة تضم جميع المؤشرات التي تقيس مدى تحكم المعلم في التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.

التوصيات المقترحة للمعلمين:

- ضرورة إطلاع المعلمين على المناهج وعلى المستجدات التربوية والعلمية التكنولوجية.
- السعي حثيثا لغرس في نفوس المعلمين فكرة التكوين الذاتي.
- نوصي المعلمين باستخدام وسائل التقويم المختلفة وتقديم التغذية الراجعة الملائمة للمتعلمين.
- ضرورة تبني المعلم منطق التعلم لا التعليم وحده.
- تعزيز الخلفية النظرية لدى المعلم عن طريق الاطلاع بكل ما يرتبط بالمقاربة بالكفاءات.
- نوصي المعلمين بتحسين الممارسات التربوية، وهذا يتطلب تطوير الطرائق البيداغوجية التقليدية نحو مقاربات أكثر انفتاحا وتمحور أساسا حول فعل التعلم.
- نوصي المعلمين بتكوين أنفسهم في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، والسعي دائما للاستفادة من هذه المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس.

قائمة المراجع

المـــــــــراجـــــــــع

أولا–الكتب والمصادر والمجلات والدوريات والأطروحات باللغة العربية:

1. إبراهيم، أحمد(2013). ***الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية***. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
2. ابن منظور (1984). ***لسان العرب***. الجزء الثاني. مصر: دار المعارف، القاهرة.
3. ابن منظور، أبي الفضل (2002). ***لسان العرب***. ط1. لبنان: دار الكتب العلمية، بيروت.
4. أبو كليلة، هادية (2002). ***البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية" بحوث ودراسات"*** . مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
5. أوبونومبا، أناستازي(2013). ***تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التكوين الأولي للمدرسين في المدرسة العليا للأساتذة بليبروفيل (الغابون)***. بحث وتربية. (5). 60-66.
6. أورلسان، رشيد(2000). ***التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم***. الجزائر: قصر الكتاب، البليدة.
7. الأزرق، عبد الرحمن(2000) . ***علم النفس التربوي للمعلمين، مفاهيم نظرية***. ط1. ليبيا: دار الفكر العربي ومكتبة طرابلس العلمية العالمية.
8. أحمد، مرعي والحيلة محمود(2000). ***المناهج الدراسية***. الأردن: بدون دار نشر.
9. أحميد، حسينة (2004). ***مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (26). 315-331
10. إيدار، محمد(2011). ***تكنولوجيا الإعلام والاتصال في خدمة التربية***. بحث وتربية. (2). 05.
11. الأغبري، بدر سعيد (1990). ***إعداد المعلم في الجمهورية العربية اليمنية في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة***. المؤتمر العلمي الثاني " إعداد المعلم التراكمات والتحديات". مصر: الإسكندرية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .15-18يوليو.
12. باوية، نبيلة وروبم فائزة(2010). ***رضا المعلمين عن نمط التدريس بالكفايات وعوامل انسجامهم معه***. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.663-673
13. البهي، فؤاد السيد وسعد عبد الرحمن(1990). ***علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة***. القاهرة: دار الفكر العربي.
14. البوهي، فاروق وبيومي، محمد غازي (2003). ***دراسات في إعداد المعلم***. مصر: دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية.
15. بوحفص، بن كريمة (2015). ***اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بكفايتهم التدريسية***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.
16. بوسعدة، قاسم(2011). ***تكوين المعلمين وإشكاليته***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (02). 295-317

17. بوعبد الله، لحسن(1993). ***تقييم العملية التكوينية بالجامعة***. ط1. الجزائر: كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة.

18. بوعيشة، نورة وبن عمارة سمية(2007). ***ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد خاص. 732-753.

19. بوعيشة، نورة (2008). ***الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

20. بوعلاق، محمد(2004). ***الهدف الإجرائي، تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية***. الجزائر: قصر الكتاب، البليدة.

21. بوعلاق، محمد (2004). ***التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات***. مجلة الدراسات جامعة عمار الثليجي الأغواط. (13). 25-46

22. بوعناقة، علي(1998). ***علم الاجتماع التربوي، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم***. الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع.

23. البيلاوي، حسن حسين (1998). ***الإصلاح التربوي في العالم الثالث***. مصر: عالم الكتب، القاهرة.

24. بن بوزيد، بوبكر(2006). ***المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية***. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

25. بن بوزيد، بوبكر(2009). ***إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات***. الجزائر: دار القصبة للنشر.

26. بن زاف، جميلة (2013). ***تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (13). 185-200

27. بن عامر، وسيلة وساعد صباح(2010). ***الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات***. مجلة العلوم الإنسانية. (32). 332-356.

28. بن غذفة، شريفة(2010). ***تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (13). 387-400

29. البستاني، فؤاد(1986). ***منجد الطلاب***. ط31. لبنان: دار المشرق، بيروت.

30. بن سي مسعود، لبنى (2008). ***واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

31. جبرائيل، بشارة (1986). ***تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية***. ط1. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

32. جناد، عبد الوهاب(2010). ***واقع وتقييم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم: الجزائر.

33.دندش، فايز مراد وأبوبكر الأمين عبد الحفيظ (2002). ***دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين***. الإسكندرية مصر. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

34.الدريج، محمد(2000). ***تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم النفس***. الجزائر: قصر الكتاب، البليدة.

35.هجرس، مصطفى(2009). ***رفع المستوى***. مجلة الإصلاح والمدرسة. (00). 13-16

36.هياق، إبراهيم (2011). ***اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

37.همشري، عمر أحمد (2001). ***مدخل إلى التربية***. الأردن: دار صفاء، عمان.

38.هني، خيرالدين (2005). ***مقاربة التدريس بالكفاءات***.ط1. الجزائر: مطبعة عبد القادر بن محمد.

39.وليد، أحمد جابر(2009). ***طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية***. ط2. الأردن: دار الفكر.

40.وليد، العيد (2011). ***معلم المرحلة الابتدائية ومدى كفاءته لتدريس المناهج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد بالجزائر***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر(2): الجزائر.

41.وعلي، محمد الطاهر (2006). ***بيداغوجيا الكفاءات***. بدون دار نشر.

42.وعلي، محمد الطاهر(2006). ***التقويم في المقاربة بالكفاءات***. مجلة الدراسات. (04).07-15.

43.زيان، ميلود (1998). ***استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التكوين، المدرسة الغد***. وزارة التربية الوطنية الجزائر. (02). 04-07.

44.زيدان، محمد (1985). ***نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية***. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

45.زرهوني، الطاهر (1992). ***التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال***. الجزائر: موفم للنشر والتوزيع.

46.حاجي، فريد(2005). ***بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات***. الجزائر: دار الخلدونية القبة.

47.حدادي، نبيلة(2011). ***توظيف التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في تعليم العلوم الفيزيائية***. مجلة بحث وتربية. (02). 37-39

48.حديد، يوسف (2009). ***تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية***.أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

49.حيدر، كريم سكر وكفاح يحى صالح(2008). ***تكنولوجيا المعلومات من خلال الحاسوب والانترنت في الجامعات العراقية رؤية مستقبلية***. المؤتمر العلمي الأول "مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية. الأردن: جامعة جرش-كلية العلوم التربوية. 24-26 أبريل.

50.الحيلة، محمد محمود(2009). ***تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق***. عمان: دار المسيرة.

51.حمدان، محمد زياد (2002). ***قياس كفاية التدريس :طرقه ووسائله الحديثة***. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

52.حمود، فلاح(2005). ***كفايات معلمي الطلبة المتفوقين في دولة ا لكويت***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان :الأردن

53.حنيش، يوسف (2006). ***صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حاج لخضر باتنة: الجزائر.

54.الحر، عبد العزيز(2001). ***مدرسة المستقبل***. المملكة العربية السعودية: مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض.

55.حرقاس، وسيلة (2008). ***تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية الجديدة***. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

56.حثروبي، محمد الصالح (2012). ***الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية***. الجزائر: دار الهدى، عين مليلة.

57.حثروبي، محمد الصالح(2002). ***المدخل إلى التدريس بالكفاءات***. الجزائر: دار الهدى عين مليلة.

58.الطبيب، مصطفى عبد العظيم(2008). ***فاعلية الدورات التأهيلية والتدريبية على الحاسب الآلي لتطوير أداء معلمي مرحلة التعليم المتوسط في الجماهيرية الليبية***. المؤتمر العلمي الأول " مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية". الأردن: جامعة جرش-كلية العلوم التربوية. 24-26 أبريل.

59.طبشي، بلخير(2011). ***قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الاصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر***. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. (13).79-87.

60.طهيري، وفاء(2011). ***واقع امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبله لفكرة دمج التعليم الالكتروني***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المسيلة: الجزائر.

61.طعيمة، رشدي (2006). ***المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه***. ط2. مصر: دار الفكر العربي، القاهرة.

62.كتش، محمد(2001). ***فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة***. ط1. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

63.لبيب، رشيد وآخرون(1983). ***الأسس العامة للتدريس***. ط1.لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

64.مجدي، عزيز إبراهيم (2002). ***المنهج التربوي وتحديات العصر***. مصر: عالم الكتب، القاهرة.

65.مجلاد، عالية كياد(2012). ***درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة في عرعر لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واتجاهاتهم نحوها***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: المملكة الأردنية الهاشمية.

66.المجلس الأعلى للتربية(1998). ***المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي***. الجزائر.

67.مهنا، عبد السلام فريوان(2008). مدى استخدام التقنيات التعليمية في مؤسسات مرحلة التعليم المتوسط بشعبية المرقب. ***مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية***. 19(03). 48-70.

68.محمد، مصطفى عبد السميع وحوالة، سهير محمد (2005). ***إعداد المعلم تنميته وتدريبه***. ط1. الأردن: دار الفكر، عمان.

69.محسن، مصطفى(2005). ***التربية وتحولات عصر العولمة–مداخل للنقد والاستشراف***. ط1. المغرب: المركز الثقافي العربي.

70.المنجد الأبجدي (1986). ط2. لبنان: دار المشرق، بيروت.

71.منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة(2005). ***التقرير العالمي لليونسكو: من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة***. فرنسا: باريس، اليونسكو.

72.مساك، أمينة (2009). ***الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر***. الملتقى الثالث "الإصلاح التربوي والتجديد البيداغوجي في الجزائر". الجزائر: جامعة خيضر بسكرة. 06-07 ماي.

73.مسعودي، فوزية وطالبي محمد(2011). ***التكوين عن طريق تكنولوجيات الإعلام والاتصال: من الإبداع إلى التحفيز***. بحث وتربية. (02). 47-51

74.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الحراش الجزائر(2004). ***التقويم بالكفاءات***. وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

75.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الحراش الجزائر(2005). ***تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية***. وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

76.المعهد الوطني للبحث في التربية(2011). ***تكوين المكونين***. مجلة بحث وتربية. (05). 07-23

77.معوش، عبد الحميد (2012). ***درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري تيزي وزو: الجزائر.

78.المعمري، سيف بن ناصر والمسروري فهد(2013). ***درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية***. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. (34). 61-92.

79.معرف، مراد(2015). ***الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (26). 06-11.

80.معوض، الزنامي (2000). ***اتجاهات طلبة المعاهد العليا للمعلمين في اليمن نحو مهنة التعليم***. رسالة ماجستير غير منشورة، صنعاء: اليمن.

81.مصمودي، زين الدين (2002). ***مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر***. مجلة جامعة دمشق. 18 (02). 186-217.

82.المركز الوطني للوثائق التربوية (1998). ***التكوين الذاتي***. موعدك التربوي. (02) . 25-28.

83.المركز الوطني للوثائق التربوية(1999). ***من نشاطات مديرية التكوين***. نافذة على التربية. (15). 03-05

84.المركز الوطني للوثائق التربوية (2005). ***التدريس والتقويم بالكفاءات.*** موعدك التربوي. (19) . 04-27.

85.مرسي، محمد منير (1996). ***الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث***. مصر: عالم الكتب القاهرة.

86.الناعبي، سالم (2002). ***واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان.*** مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3(11). 176-201.

87.نويوة، صالح (2009). ***استجابات أساتذة التعليم الثانوي للفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة***. رسالة ماجستير غبر منشورة. جامعة باتنة: الجزائر.

88.نويوة، صالح وخريف عمار (2009). ***تصورات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر لموضوع التدريس بالكفاءات.*** ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

89.نويوة، صالح (2009). ***استجابات أساتذة التعليم الثانوي للفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة***. رسالة ماجستير غبر منشورة. جامعة باتنة: الجزائر.

90.نيلز، أوفنسن (1986). ***خطوات التقدم في التعليم المستمر للمهندسين، ترجمة اليونسكو***. باريس: مطبوعات اليونسكو.

91.السنبل، عبد العزيز (2002). ***التربية في الوطن العربي على مشارف القرن العشرين***. مصر: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

92.سعادة، يوسف جعفر(1997). ***الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية***. مصر: مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

93.سعفان، محمد وسعيد محمود(2002). ***المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والاسترشاد النفسي***. مصر: دار الكتاب الحديث، القاهرة.

94.عاقل، فاخر (1998). ***علم النفس التربوي***. ط 9. لبنان: دار العلم للملايين، بيروت.

95.عباسي، إبراهيم(2004). المقاربة بالكفاءات. ***نافذة على التربية***. (60).01.

96.عبد الرزاق، إبراهيم(2003). ***منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة***. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

97.عبد المجيد، سيد أحمد وآخرون(1996). ***التقويم التربوي الأسس والتطبيقات***. ط1. مصر: دار الأمين للطباعة.

98.العديلي، عبد السلام موسى وأبو جابر ماجد عبد الكريم(2008). ***واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة وعلاقته ببعض المتغيرات***. العلوم التربوية والنفسية. (03). 215- 243.

99.عواريب، الأخضر والشايب محمد الساسي(2009). ***تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد خاص. 442-451

100. عواريب، الأخضر والأعور اسماعيل(2010). ***التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (04). 561-587.

101. عوده، سليمان(2012). ***واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء الشوبك / الأردن***. البلقاء للبحوث والدراسات. 17(01). 83-104.

102. العزاوي، رحيم (2007). ***المنهل في علوم التربية، القياس والتقويم في العملية التدريسية***. ط1. الأردن: دار دجلة، عمان.

103. عزت، محمد(1979). ***أساسيات المنهج وتنظيماته***. مصر: دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

104. العطوي، آسيا(2010). ***صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة فرحات عباس سطيف: الجزائر.

105. علام، صلاح الدين محمود(2004). ***التقويم التربوي البديل*** .ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

106. العلوي، محمد الطيب (1982). ***الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية*** .الجزء 1. الجزائر: دار البعث، قسنطينة.

107. العرابي، محمود(2011). ***دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

108. فارعة، حسن محمد (1987). ***برامج تدريب معلم المواد الاجتماعية في أثناء الخدمة***. مؤتمر "نحو مشروع حضاري تربوي لمصر ". مصر: رابطة التربية الحديثة، القاهرة. 11-13 أفريل.

109. فاتحي، محمد(2004). ***تقييم الكفايات***. ط1. المغرب: منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.

110. فرج، عبداللطيف حسين(2004). ***توظيف الانترنت في التعليم ومناهجه***. المجلة التربوية. 19(47)، 53-58.

111. الفتلاوي، سهيلة محسن (2004). ***كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم مع الأمثلة الوافية***، ط1. الأردن: دار الشروق، عمان.

112. فضيل، عبد القادر(2009). ***المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات***. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

113. صدقاوي، كمال(2013). ***خصائص التكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين***. مجلة بحث وتربية. (05).46-49

114. صلاح، محمد الأمين(**2008**). ***التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصالات ودورها في التعليم بمختلف مراحله***. مجلة التعليم العالي والبحث العلمي. (05). 57-96.

115. الصراف، قاسم علي(2002). ***القياس والتقويم في التربية والتعليم***. الكويت: دار الكتاب الحديث.

116. قويدري، الأخضر(2004). ***بيداغوجيا الكفاءات: التحديات والعوائق***. مجلة الدراسات. (04). 161-168.

117. قمبر، محمود (1980). ***المعلم الناجح وصفاته***. المدخل إلى العلوم التربية. مصر: عالم الكتب، القاهرة.

118. راشد، حماد(2004). ***الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية***. مجلة رسالة الخليج العربي(90). 315-356

119. راشد، علي(2002). ***كفايات الأداء التدريسي***. ط1. مصر: دار الفكر العربي، القاهرة

120. الرفاعي، غنيم (ب.ت). ***تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدامSPSS***. مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

121. رافدة، الحريري(2007). ***التقويم التربوي***. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

122. الشايب، محمد الساسي(1998). ***تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: الجزائر.

123. شحاتة، حسن والنجار زينب (2003). ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية***.ط1. مصر: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

124. شلالي، لخضر (2009). ***تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلبة والأساتذة***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر(2): الجزائر.

125. شنين، فاتح الدين وشنة محمد رضا(2011). ***واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد خاص. 609-621.

126. تيلوين، حبيب (1997). ***دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين :المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد، ونماذج التدريس***. أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

127. تيلوين، حبيب(1997). ***التكوين الأولي للمعلمين***. ط1. الجزائر: كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الجامعية.

128. تيلوين، حبيب (2001). ***تكوين المعلمين في العالم العربي من خلال التجربة الجزائرية***. الملتقى العربي " التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات" المنظم على هامش الاجتماع السنوي الثالث لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية. الجزائر: جامعة وهران. 23-25 أفريل.

129. تيلوين، حبيب (2002). ***التكوين في التربية***. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.

130. تيسا، أحمد(2009). ***يوم الخميس بالمدرسة***. مجلة الإصلاح والمدرسة. (00). 11-12

131. تركي، رابح (1989). ***أصول التربية والتعليم***. ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

132. تركي، رابح (1990). ***أصول التربية والتعليم***. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

133. الترتوري، محمد والقضاة محمد (2006). ***المعلم الجديد – دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة***. ط1. الأردن: حامد للنشر والتوزيع، عمان

134. خالدي، محمد(2011). ***تكوين المدرسين وإدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في تعلم المواد***. مجلة بحث وتربية. (06).48-53

135. الخطيب، أحمد(2008). ***إعداد المعلم العربي نماذج استراتيجيات***. الأردن: عالم الكتب الحديث إربد.

136. الخطيب، رداح (2006). ***التدريب الفعال***. الأردن: عالم المكتب الحديث، إربد.

137. الخياط، علي محمد، والعجمى أحمد كامل(2001). ***أثر استخدام تكنولوجيا التعليم على تنمية مهارات التحصيل لدى طلاب المدرسة الابتدائية***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أسيوط: مصر.

138. خميس، عطية (2003). ***عمليات تكنولوجيا التعليم***. ط1. مصر: دار الكلمة، القاهرة.

139. الضامن، منذر (2007). ***أساسيات البحث العلمي***.ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

140. الظاهر، زكريا وآخرون (2002). ***مبادئ القياس والتقويم في التربية***.ط1. الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان.

141. الغامدي، صالح(2007). ***واقع استخدام المرشدين في المدارس الثانوية في مدينة الرياض للحاسب الآلي في عملهم***. المؤتمر السنوي الثاني عشر، مركز الإرشاد النفسي. الرياض: جامعة عين شمس. 25-27 ديسمبر.

142. غياث، بوفلجة (1984). ***الأسس النفسية للتكوين ومناهجه***. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

143. غريب، العربي (2007). ***التقويم التربوي، مفهومه أنواعه أدواته***. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.

144. غريب، عبد الكريم(2003). ***استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها***. ط3. المغرب: منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.

ثانيا–مراسيم وقرارات ومناشير ومؤلفات وزارة التربية الوطنية الجزائرية:

أ–مؤلفات اللجنة الوطنية للمناهج:

145. وزارة التربية الوطنية. مديرية التربية والتكوين (1991). ***برنامج تكوين معلمي المدرسة الابتدائية***.

146. وزارة التربية الوطنية. مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج(2004). ***مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي***.

147. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2009). ***الدليل المنهجي لإعداد المناهج***.

148. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2009). ***المرجعية العامة للمناهج***.

ب–المراسيم والقرارات والمناشير:

149. المرسوم مؤرخ في 6 أكتوبر1964 تم بموجبه إنشاء مراكز التكوين الثقافي والمهني.

150. المرسوم 37/69 المؤرخ في 1969/05/22. الذي تم بمقتضاه إنشاء المركز الوطني لتعميم التعليم.

151. المرسوم رقم 115/70 المؤرخ 1970/08/01 المتضمن إحداث المعاهد التكنولوجية للتربية.

152. الأمرية 76-71 بتاريخ 16أفريل1976. المتضمنة تنظيم التربية والتكوين.

153. المنشور رقم 1098 المؤرخ في 09 أكتوبر 1982. تناول المنشور مفهوم مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ وأهدافه.

154. المنشور رقم 343 المؤرخ في 21 أكتوبر 1987. تناول المنشور مفهوم مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ وأهدافه.

155. مرسوم رئاسي رقم 101/96 المؤرخ في 11 مارس 1996 المتضمن تنصيب المجلس الأعلى للتربية.

156. مرسوم رئاسي رقم 101.2000. مؤرخ في 09 مايو 2000. يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

157. مرسوم رئاسي رقم 102.2000. مؤرخ في 09 مايو 2000. يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

158. منشور رقم 03.402 مؤرخ في20 أفريل 2003 يتعلق بتكوين منشطين في مجال تكنولوجيات الاعلام والاتصال.

159. منشور رقم 03.509 مؤرخ في 04 ماي 2003 يتعلق بالعمليات الإعلامية والتكوينية في مجال المناهج التعليمية الجديدة.

160. منشور رقم 03/489 المؤرخ في 03ماي 2003 المتضمن التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003.

161. منشور مديرية التكوين رقم 2004/12 موضوعه التعليمات الخاصة بالتكوين خلال السنة الدراسية 2005/2004.

162. المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 الذي كان موضوعه: إصلاح نظام التقويم التربوي.

163. المنشور التطبيقي رقم 26 المؤرخ في 15 مارس 2005، موضوعه إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه.

164. منشور رقم 42 المؤرخ في 27 مارس 2005، يقدم توضيحات بشأن تطبيق أحكام المناشير الخاصة بالتقويم التربوي.

165. منشور رقم 128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006، تعديلات خاصة بعملية تقويم أعمال التلاميذ.

166. منشور مديرية التكوين رقم 2006/01 المؤرخ في 06 جانفي 2007 الموضوع: تنظيم عمليات إعلامية وتكوينية حول مناهج السنة الخامسة ابتدائي.

167. منشور رقم 2007/946 المؤرخ في 22 أكتوبر 2007 موضوعه: تكوين نواة وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات.

168. القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

169. منشور رقم 538 المؤرخ في 26 ماي 2009، ينص على ترتيبات خاصة بانتقال تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

170. القرار الوزاري الصادر عن الأمين العام بوزارة التربية رقم 845 المؤرخ في 11 نوفمبر 2010 والذي ينص على" التكوين أثناء الخدمة في العطل الرسمية (عطلتي الشتاء والربيع).

171. منشور رقم 37 المؤرخ في 15 ديسمبر 2011، المتضمن التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص.

172. منشور رقم: 03 /2012/0.0.5 المؤرخ في 13 سبتمبر 2012 الموضوع: تفعيل التكوين أثناء الخدمة وترشيد مضامين المخططات الولائية للتكوين.

173. منشور رقم 2014/1156 المؤرخ في 05 ماي 2014 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2015/2014.

174. منشور الإطار رقم 285 /15المؤرخ في 11 جوان 2015 للسنة الدراسية 2016/2015.

175. منشور رقم 10 الصادر بتاريخ 16 جوان 2015 ينظم عملية التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص.

176. منشور رقم 39 المؤرخ في 20 فيفري 2017، بموجبه تم تنظيم استشارة وطنية ميدانية حول نظام التقويم البيداغوجي في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

ثالثا–مراجع باللغة الأجنبية:

177. Asettea, P. ***Internet usage in Education. Technological Horizon In education*** Vol 1 P 27

178. Casse, P. ***La Formation Performante*** Alger. O.P.U. 1994.

179. Feroukhi, D (2001). ***Les écoles normales à la croisée des chemins***. Direction de l'enseignement et la formation du ministère de l'enseignement supérieur.

180. Goldvin, & Naidu(1989) : ***In-Service teacher Education at a distance education, Trendsin***

181. Gulbahar, Y. & Guven, I. (2008). ***A Survey on ICT Usage and the perceptions studiesteachers in Turkey***. Educational Technology& Society, *11* (3). 37-51.

182. Günes, G, Gökçek, T, & Bacanak, A (2010). ***How do teachers evaluate themselves in terms of technological competencies?*** Procedia Social and Behavioral Sciences. (9). 1266–1271.

183. L 'INRP, rencontres pédagogiques. (1988). ***pour une pédagogie centrée sur l'élève trois pôles essentiels pour sa mise en œuvre au collège***.

184. l'Unesco, (2005***).vers les sociétés du savoir rapport mondiale de l'Unesco***. édition Unesco.

185. le boterf, G. (1994). ***de la compétence essai sur attracteur étrange***, paris les éditions d'organisation.

186. Philippe, P. (1999). ***des nouvelles compétences pour enseigner***. éditions ESF paris.

187. ***Pluri, dictionnaire***, Librairie Larousse, Paris, 1977.

188. Roegiers, x. (2000).***une pédagogie de l'intégration*** de Boeck université Bruxelles.

189. Tasir, T, Abour, K, Abd Halim, & Harun, J (2012). ***Relationship between teachers' ICT competency, confidence level, and satisfaction toward ICT training programs : A case study among postgraduate students TOJET : The Turkish***. Online Journal of Educational Technologie. 11 (1). 138-144.

190. Unesco, ***statistical year book*** 1988, Paris Unesco publication.

رابعا–مراجع إلكترونية:

191. Philippe Perrenoud. (1997). ***l'approche par compétences durant la scolarité obligatoire, effet de mode ou réponse décisive à l'echec scolaire ?***
www.unige.ch/faspe/sse/groups/life/livres/perrenoud-1997-b.html télécharger le 23/05/2010.

192. شكيب، مصطفى(2006). ***التدريس بالكفايات تساؤلات***. www.kotobarabia.com

تاريخ الاسترجاع: 2014/10/10.

193. موقع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية www.cnrse.edu.dz

194. معهد اليونسكو للإحصاء(2010). ***دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم***.
www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICTguide11_Tec2_AR.pdf تاريخ الاسترجاع: 2014/01/09.

195. عقيل، عبد المحسن أحمد والبلوشي فاطمة بنت محمد. (2008). ***واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات بجامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأثر دلك في عمليتي التعليم والتعلم***. www. uob.bh/scientificjournals/index.htm تاريخ الاسترجاع : 2015/11/20.

196. المحيسن، إبراهيم (2002). ***واقع ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات التربية بالجامعات السعودية***. wwwpubcouncil.kuniv.edu.kw/goe. تاريخ الاسترجاع: 2015/12/12.

197. أبو تينة، عبد الله محمد(2005). ***مقاومة التغيير :برنامج التعلم الإلكتروني في الجامعة الهاشمية في الأردن***. www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/goe. تاريخ الاسترجاع: 2015/03/25.

198. الطاهر، محمد(2009). ***إصلاح التعليم العام والعالي في ضوء المقاربة بالكفاءات ونظام (L.M.D)***. www.kfupm.edu.sa. تاريخ الاسترجاع: 2014/10/25.

199. ***أنواع الكفاءات في المقاربة بالكفاءات*** www.ipm.ud.ac.be/article.php3?id-article:108. تاريخ الاسترجاع: 2010/06/26.

200. ***بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية*** www.djelfa.info/vb/index.php. تاريخ الاسترجاع: 2010/06/26

201. ***التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات***. www. Infpe.edu.dz تاريخ الاسترجاع: 2010/10/18

الملاحق

الملحق(01)

جامعة وهران–2–

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

استمـارة صـدق المحكميــن

سيدي المفتش

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه في العلوم الموسومة بـ"**اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية على ضوء متغيرات: "الجنس– الأقدمية المهنية– المؤهل العلمي– مكان العمل**" يشرفني أن اضع بين أيديكم هذه الاستمارات التي تعتبر أدوات البحث.

نرجو منكم التفضل بتحكيم هذه الاستمارات الثلاث وذلك بتحديد انتماء العبارات، ودقة صياغتها ودرجة أهميتها بوضع إشارة (×) في الخانة التي تناسب وتوافق رأيكم مع إمكانية تقديم البديل، وتقديم وجهات نظركم وملاحظاتكم واقتراحاتكم.

مع العلم أن: –هذه الاستمارات موجه لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية.

– كل استمارة من هذه الاستمارات الثلاث تتكون من ثلاث مكونات (المكون **المعرفي– المكون السلوكي–المكون الوجداني**).

معلومات خاصة بالمفتش:

الدرجة العلمية:.....

التخصص:.....

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير المسبق.

الاستمـــــــــــــارة(1)

التكوين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات

العبـــــــــــــارات	انتماء العبارة		صياغة العبارة		درجة أهمية العبارة		
	تنتمي	لا تنتمي	دقيقة	غير دقيقة	كبيرة	متوسطة	قليلة
1- الكفاءة مجموعة من الموارد المجندة لمواجهة عائلة من وضعيات- مشكل.							
2- تنمى الكفاءة خلال وضعية- تعلمية واحدة.							
3-أمتلك معرفة حول مفهوم المقاربة البنيوية.							
4-المقاربة بالكفاءات هي مقاربة علمية دقيقة تستهدف مجريات الحياة.							
5- المقاربة بالكفاءات تستبعد التركيز على المضامين.							
6- أعرف كيف أبني وضعية- تعلمية (وضعية- مشكل).							
7-دور المعلم في المقاربة بالكفاءات هو التنشيط وليس التلقين.							
8-أمتلك معرفة حول مفهوم الهدف النهائي الإدماجي.							
9-الكفاءة العرضية هي الكفاءة المنتظرة في نهاية مرحلة تعلمية.							
10-المقاربة بالكفاءات تعطي الأولوية للتعلم بدلا من التعليم.							
11- الوضعية الإدماجية تعطي معنى للتعلمات.							
12-وضعية-مشكل تتكون من السياق والسند.							
13-يتصرف المتعلمون في وضعية-مشكل بشكل إنتاجي.							
14-ألم بالمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.							
15- البيداغوجية الفارقية تعتمد على مبدأ التنوع باقتراح إجراءات وتكييفيها مع الفروق الفردية للمتعلمين.							
16- المعالجة البيداغوجية هي حصة لاستكمال الدروس وحل التمارين بأسلوب نمطي.							

17-أعد وضعيات تعليم-تعلم على أساس مستوى المتعلمين والكفاءات المستهدفة.							
18- أكيف تدخلاتي حسب حاجات وخصائص المتعلمين .							
19- أوظف الطرائق النشطة في عملية التدريس.							
20- أستعين بالوسائل التربوية في عملية التدريس.							
21- أربط مضامين و محتويات المناهج بالواقع المعيش للمتعلمين.							
22-أطلب من المتعلمين المشاركة في عملية التعلم.							
23- استطيع التمييز بين مختلف أنواع الكفاءات.							
24- أستطيع تحديد النشاطات التعلمية التي يقوم بها المتعلم أثناء الدرس.							
25- أتبع المراحل الأساسية للتعلم كما جاء بها المنهاج.							
26-أوظف طرائق التدريس التي تشجع على العمل التعاوني.							
27- أستخدم أساليب التحفيز و التشجيع أثناء عملية التدريس.							
28-أستخدم طريقة حل المشكلات في عملية التدريس.							
29- أستعين بالكتاب المدرسي لتحقيق أهداف التدريس المنشودة.							
30-أربط المناهج بواقع المتعلمين.							
31-المقاربة بالكفاءات لا تحفز المتعلمين على العمل.							
32- أسعى لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة بالتعاون مع كل الشركاء المعنيين.							
33-أرغب في التعاون مع أعضاء الفريق البيداغوجي لتحقيق وتنمية الكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين.							
34- أرى أن التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية من سابقاتها.							

35- أرى أن اقتناع المعلمين ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات يفعل عملية التدريس.							
36- العمل بالمقاربة بالكفاءات مشروع طموح.							
37-أرى أن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس أمر صعب.							
38-أرى أن المتعلمون أكثر تقبلا للدروس وفق هذه المقاربة مقارنة مع المقاربات السابقة.							
39-أهتم بكل مايتعلق ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.							
40-المقاربة بالكفاءات تساعد على تنمية طرق التفكير السليمة لدى المتعلمين.							
41- أشعر بالارتياح عند التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.							
42-تشكل المقاربة بالكفاءات صعوبة للأولياء في مساعدة ومتابعة أبنائهم.							
43- أفضل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على غيرها من المقاربات الأخرى.							
44- يتطلب التدريس بالمقاربة بالكفاءات جهودا كبيرة.							
45-أرى أن مستوى تكويني يساعدني في التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.							
46-أرغب في العمل بالأفواج لأنه يساهم في عملية بناء التعلمات لدى المتعلمين.							
47- راض عن الإصلاحات التي شملت المنظومة التربوية.							
48-أعتقد أن المناهج الدراسية الحالية تستجيب لواقع المجتمع ومتطلبات المقاربة بالكفاءات.							

ملاحظات واقتراحات وإضافات تخص هذا المجال:

الاستمـــــــــــــــارة(2)

التكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات

العبـــــــــــــارات	انتماء العبارة		صياغة العبارة		درجة أهمية العبارة		
	تنتمي	لا تنتمي	دقيقة	غير دقيقة	كبيرة	متوسطة	قليلة
49-مؤشر الكفاءة هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس.							
50-التقويم في المقاربة بالكفاءات هو تقويم القدرة على إنجاز النشاطات بدلا من استعراض معارف.							
51-أعرف مفهوم التقويم التكويني.							
52-يركز المعلم في عملية الإدماج على تحصيل المعارف النظرية.							
53-تمتاز الكفاءة الختامية بقابلية التقويم.							
54-الهدف الختامي الإدماجي قابل للقياس أثناء مرحلة تعلمية.							
55-التقويم التحصيلي ينصب على الأهداف المأمول تحقيقها.							
56-مفهوم شبكات التقويم مفهوما واضحا بالنسبة إليا.							
57-مفهوم التقويم الذاتي مفهوما واضحا بالنسبة إليا.							
58-المعيار هو علامة يمكن ملاحظتها داخل المؤشرات.							
59-المؤشر هو المرجعية المعتمدة في عملية تقويم كفاءة المتعلم في مجال ما.							
60-التقويم التشخيصي هو تقويم المكتسبات المعرفية السابقة للمتعلم ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة.							
61-التقويم التحصيلي هو التقويم الذي يساهم في							

عملية بناء و تكوين التعلمات.							
62-مفهوم التقويم المستمر مفهوما واضحا بالنسبة إليا.							
63-أقوّم تقدم التعلمات ودرجة اكتساب الكفاءات المتعلقة بمضامين التعلم لدى المتعلمين.							
64-أستطيع بناء شبكة تقويم لوضعية-مشكل ما.							
65-أعتمد في عملية تقويم المتعلمين على مجموعة من المعايير.							
66-أعتمد في عملية تقويم المتعلمين على مجموعة من المؤشرات.							
67-أنوع من الوسائل المستخدمة في عملية التقويم.							
68-أراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين أثناء إعدادي لأدوات التقويم.							
69-أقدم حصص المعالجة التربوية.							
70-أقدم للمتعلمين وضعيات -إدماجية.							
71-أشجع وأحفز المتعلمين على التقويم الذاتي.							
72-أعدّ اختبارات تقيس مختلف القدرات العقلية لدى المتعلمين.							
73-أستفيد من نتائج التقويم في علاج صعوبات التعلم لدى المتعلمين.							
74-أستفيد من نتائج التقويم في تقويم أدائي.							
75-أربط أسئلة التقويم بالكفاءة المراد تحقيقها.							
76-أستغل نتائج التقويم في عملية التحليل واتخاذ القرارات.							
77-أسعى دائما لتقويم المكتسبات القبلية للمتعلمين قبل الشروع في الدرس الجديد.							
78-أجد صعوبة في التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.							

79-أهتم بعملية التقويم المستمر للمتعلمين.							
80-أرى أن التقويم وفق هذه المقاربة أكثر فعالية ونجاعة مقارنة بالمقاربات الأخرى.							
81-أرى أن مستوى تكويني يساعدني في عملية التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.							
82-وسائل التقويم المعتمدة في المقاربة بالكفاءات جيدة.							
83-التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات مكلّفا ومتعبا							
84-التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات لايعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين.							
85-أساليب التقويم المقترحة وفق المقاربة بالكفاءات قابلة للتجسيد والتطبيق ميدانيا.							

ملاحظات واقتراحات وإضافات تخص هذا المجال:

الاستمـــــــــــــــــارة(3)

التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس

العبـــــــــــــارات	انتماء العبارة		صياغة العبارة		درجة أهمية العبارة		
	تنتمي	لا تنتمي	دقيقة	غير دقيقة	كبيرة	متوسطة	قليلة
86-تكنولوجيا الإعلام والاتصال تسهل عملية تحضير الدروس.							
87-أمتلك معرفة حول مفهوم " محركات البحث" في مجال الأنترنت.							
88-أمتلك معرفة حول صفحات الويب "web "							
89-أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية« word»							
90-أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية« Excel»							
91-أمتلك معرفة حول برمجية العرض power point.							
92-ألم بالمبادئ العامة للإعلام الآلي.							
93-أتحكم في مختلف المصطلحات المتعلقة بالإعلام الآلي.							
94-مفهوم الموارد الرقمية مفهوما واضحا بالنسبة إليا.							
95-أوظف الوسائل السمعية البصرية في عملية التدريس.							
96-أوظف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في البحث عن المعلومات.							
97-أستطيع إنتاج المستندات التربوية باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
98-أستفيد من تكنولوجيا الإعلام والاتصال في إعداد البرامج والأفلام التربوية.							
99-أستطيع تخزين ومعالجة المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
100-أستطيع تمثيل وعرض المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
101- استغل الوظائف الأساسية لصفحات الويب WEB							

بفعالية.							
102-أحفز وأشجع المتعلمين على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
103-أستطيع استعمال جهاز الإعلام الآلي استعمالا جيدا.							
104-أحرص على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحضير الدروس.							
105-أستعمل برمجية « word» في معالجة النصوص.							
106-أستعمل برمجية « Excel» في معالجة النصوص.							
107-لدي كفاءة في إنشاء صفحات الويب "web".							
108-أستعمل برمجية العرض power point في عرض الدروس داخل القسم.							
109-تلعب تكنولوجيا الإعلام والاتصال دورا هام في نجاح التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.							
110-أرغب في التواصل والتعاون مع الغير باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
111-أرغب في مرافقة المتعلمين في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
112-أرى أن إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس يؤثر بصورة إيجابية في مستوى أداءات المتعلمين.							
113-يمتلك المتعلمون انطباعات إيجابية حول استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.							
114-أرى أن تكويني يسمح لي بالتمييز بين مختلف المصطلحات المتداولة في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
115-أشعر أن استعمالي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يساعدني في تطوير كفاءاتي المهنية.							
116-راض عن مستوى تكويني في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
117-أشجع المتعلمين على استعمال تكنولوجيا الإعلام							

والاتصال.							
118- أرغب في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس.							

ملاحظات واقتراحات وإضافات تخص هذا المجال:

الملحق (02)

يبين المفتشين الذين تم عرض عليهم الاستمارة لتحكيمها.

الرقم	الاسم واللقب	المهنة	المؤهل العلمي
01	بن يوسف عبد القادر	مفتش التعليم الابتدائي	ليسانس في علم النفس التربوي
02	دحاح أحمد	مفتش التعليم الابتدائي	ماجستير في اللغة والأدب العربي
03	تواتي مختار	مفتش التعليم الابتدائي	ليسانس في اللغة والأدب العربي
04	هني يحي	مفتش التعليم المتوسط	ماجستير في علم النفس
05	برقيق جيلالي	مفتش التعليم الابتدائي	ماجستير في علم الاجتماع التربوي
06	هباط محمود	مفتش التعليم الابتدائي	ماستر في علم النفس المدرسي
07	بن قاصد علي سليمان	مفتش التعليم الابتدائي	ليسانس في اللغة والأدب العربي

الملحق(03)

جامعة وهران-2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

استمـــارة صـــدق المحكميـــن

أستاذي/أستاذتي الفاضل(ة)

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في العلوم الموسومة بـ"**اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية على ضوء متغيرات:" الجنس– الأقدمية المهنية– المؤهل العلمي– مكان العمل**" يشرفني أن اضع بين أيديكم هذه الاستمارات التي تعتبر أدوات البحث.

تساؤلات الدراسة:

السؤال الرئيسي الأول:

ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية؟

وتحت هذا السؤال الرئيسي الأول تتفرع الأسئلة التالية:

1-ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات؟

2-ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات؟

3-ما طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في مجال تكنولوجيا الإعلام الاتصال (TIC)في عملية التدريس؟

السؤال الرئيسي الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية راجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس–الأقدمية المهنية – المؤهل العلمي– مكان العمل)؟

وعليه نرجو منكم التفضل بتحكيم هذه الاستمارات وذلك بتحديد انتماء العبارات، ودقة صياغتها ودرجة أهميتها بوضع إشارة (×) في الخانة التي تناسب وتوافق رأيكم مع إمكانية تقديم البديل، وإثرائها من وجهات نظركم وملاحظاتكم واقتراحاتكم.

مع العلم أن:

- هذه الاستمارات موجه لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية.
- كل استمارة تخص مجال من مجالات البحث التالية: التكوين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات–التكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات–التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.
- كل مجال من المجالات السابقة الذكر يتكون من عبارات موزعة على ثلاث مكونات (المكون المعرفي–المكون السلوكي–المكون الوجداني).
- اعتمدنا في الإجابة عن العبارات على مقياس متدرج وفق نمط مقياس ليكرت الخماسي(**أوافق بشدة– أوافق– محايد– أعارض– أعارض بشدة**).

معلومات خاصة بالمحكم:

الدرجة العلمية:..... .....

التخصص:.....

المهنة:.....**المؤسسة / الجامعة التي تعملون بها:** .....

و لكم منا جزيل الشكر و التقدير مسبقا.

جامعة وهران-2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علـــوم التربيــة

الاستمـــــــارة

أخي المعلم(ة)/الاستاذ(ة):

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ"**اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية** " يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارات لمعرفة أراءكم واتجاهاتكم حول العبارات الموجودة فيها، وذلك بوضع الإشارة (×) تحت احدى الخيارات الخمس (أوافق بشدة- أوافق- محايد- أعارض- أعارض بشدة).

كما نرجو منكم التأكد من الإجابة على جميع العبارات لأن الإجابات الناقصة تؤدي إلى إلغاء الاستمارات، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، لا تضع إلا إشارة واحدة أمام كل عبارة.

أملنا أن تسهم إجاباتكم في دراسة هذا الموضوع، وفي إثراء البحث العلمي.

لكم منا جزيل الشكر المسبق على تعاونكم معنا.

الباحث

البيانات الشخصية:

المقاطعة التربوية ..... المدرسة:.....

المدرسة التي تعملونا بها: في المدينة ☐ شبه حضرية ☐ ريفية ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمر بالسنوات:.....

الإطار: أستاذ(ة) المدرسة الابتدائية ☐ أستاذ(ة) رئيسي(ة) ☐

أستاذ(ة) مكون(ة) ☐ معلم المدرسة الابتدائية ☐

الأقدمية في التعليم بالسنوات:.....

طريقـــة التوظيف:

خريج المعهد التكنولوجي ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐ توظيف مباشر ☐

المـؤهل العلمـي:

دون المستوى الثانوي: ☐ المستوى الثانوي ☐ البكالوريا ☐

ليسـانس ☐ ماستر فما فوق ☐

تخصص المؤهل العلمي:.....

هل استفدت من التكوين عن بعد: نعم ☐ لا ☐ إذا كان الجواب بنعم

فماهي مدة الاستفادة: سنة واحدة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ☐

الاستمـــــــــــــــــارة(1)

التكوين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات.

المكون	العبارات	انتماء العبارة		صياغة العبارة		درجة اهمية العبارة		
		تنتمي	لاتنتمي	دقيقة	غير دقيقة	كبيرة	متوسطة	قليلة
المكون المعرفي	1-أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءة.							
	2-المقاربة بالكفاءات هي مقاربة علمية دقيقة تستهدف مجريات الحياة.							
	3-أمتلك معرفة حول مفهوم المقاربة البنيوية.							
	4-المقاربة بالكفاءات تستبعد التركيز على المضامين.							
	5-أعرف كيف أبني وضعية – تعلمية (وضعية – مشكل).							
	6-دور المعلم في المقاربة بالكفاءات هو التنشيط وليس التلقين.							
	7-الوضعية الإدماجية تعطي معنى للتعلمات.							
	8-أمتلك معرفة حول مفهوم الهدف النهائي الإدماجي.							
	9-المقاربة بالكفاءات تعطي الأولوية للتعلم بدلا من التعليم.							
	10-ألم بالمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.							
	11-الكفاءة العرضية هي الكفاءة المنتظرة في نهاية مرحلة تعلّمية.							
	12-أمتلك معرفة حول مفهوم البيداغوجيا الفارقية.							
المكون الوجداني	13-المقاربة بالكفاءات لا تحفز المتعلمين على العمل.							
	14-أسعى لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة بالتعاون مع كل الشركاء المعنيين.							
	15-أرغب في التعاون مع أعضاء الفريق التربوي لتحقيق وتنمية الكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين.							
	16-أرى أن التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية من سابقاتها.							

	17-أرى أن اقتناع المعلمين ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات يفعل عملية التدريس.							
	18- العمل بالمقاربة بالكفاءات مشروع طموح.							
	19-أرى أن المتعلمين أكثر تحصيلا وفق المقاربة بالكفاءات مقارنة بالمقاربات السابقة.							
	20-المقاربة بالكفاءات تساعد على تنمية طرق التفكير السليمة لدى المتعلمين.							
	21-أشعر بالارتياح عند التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.							
	22-تشكل المقاربة بالكفاءات صعوبة للأولياء في مساعدة ومتابعة أبنائهم.							
	23-يتطلب التدريس بالمقاربة بالكفاءات جهودا كبيرة.							
	24-أرى أن مستوى تكويني يساعدني على التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.							
	25-أهتم بكل مايتعلق ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.							
	26-أرغب في العمل بالأفواج لأنه يساهم في عملية بناء التعلمات لدى المتعلمين.							
	27-راض عن الإصلاحات التي شملت المنظومة التربوية.							
	28-أعتقد أن المناهج الدراسية الحالية تستجيب لمتطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.							
المكون السلوكي	29-أبني وضعيات-تعلمية تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.							
	30-أكيف تدخلاتي حسب حاجات وخصائص المتعلمين.							
	31-أستعين بالوسائل التربوية في عملية التدريس.							
	32-أربط مضامين ومحتويات المناهج بالواقع المعيش للمتعلمين.							
	33-أطلب من المتعلمين المشاركة في عملية التعلم.							
	34-أستطيع التمييز بين مختلف أنواع الكفاءات.							

	35-أوظف الطرائق النشطة في عملية التدريس.							
	36-أستخدم أساليب التحفيز والتشجيع أثناء عملية التدريس.							
	37-أتبع المراحل الأساسية للتعلم كما جاء بها المنهاج.							
	38-أربط المناهج بواقع المتعلمين.							

ملاحظات واقتراحات وإضافات تخص هذا المجال:

الاستمـــــــــــــــــارة(2)

التكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.

المكون	العبارات	انتماء العبارة		صياغة العبارة		درجة أهمية العبارة		
		تنتمي	لاتنتمي	دقيقة	غير دقيقة	كبيرة	متوسطة	قليلة
المكون المعرفي	1-مؤشر الكفاءة هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس.							
	2-الهدف الختامي الإدماجي قابل للقياس أثناء مرحلة تعلمية.							
	3-التقويم في المقاربة بالكفاءات هو تقويم القدرة على إنجاز النشاطات بدلا من استعراض معارف.							
	4-أعرف مفهوم التقويم التكويني.							
	5-تمتاز الكفاءة الختامية بقابلية التقويم.							
	6-مفهوم شبكة التقويم مفهوما واضحا بالنسبة إليا.							
	7-مفهوم التقويم الذاتي مفهوما واضحا بالنسبة إليا.							
	8-أمتلك معرفة حول مفهوم المعيار.							
	9-أمتلك معرفة حول مفهوم المؤشر.							
	10-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التشخيصي.							
	11-المعالجة البيداغوجية هي حصة لاستكمال الدروس وحل التمارين بأسلوب نمطي.							
	12-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التحصيلي.							
	13-مفهوم التقويم المستمر مفهوما واضحا بالنسبة إليا.							
	14-أسعى دائما لتقويم المكتسبات القبلية للمتعلمين قبل الشروع في							

	الدرس الجديد.							
	15-أجد صعوبة في التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.							
	16-التقويم التحصيلي ينصب على الأهداف المأمول تحقيقها.							
	17-أرى أن التقويم المستمر في المقاربة بالكفاءات يعد مهما.							
المكون الوجداني	18-أرى أن تدابير التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية ونجاعة مقارنة بالمقاربات الأخرى.							
	19-أرى أن مستوى تكويني يساعدني في عملية التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.							
	20-وسائل التقويم المعتمدة في المقاربة بالكفاءات جيدة.							
	21-التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات مكلفا ومتعبا.							
	22-أرى أن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين.							
	23-أساليب التقويم المقترحة وفق المقاربة بالكفاءات قابلة للتجسيد والتطبيق ميدانيا.							
	24-أستعمل شبكات التقويم تتضمن والمؤشرات.							
	25-أنوع من الوسائل المستخدمة في عملية التقويم.							
المكون السلوكي	26-أراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين أثناء إعدادي لأدوات التقويم.							
	27-أقدم حصص المعالجة التربوية.							
	28-أقدم للمتعلمين وضعيات إدماجية.							

	29-أشجع وأحفز المتعلمين على التقويم الذاتي.							
	30-أستفيد من نتائج التقويم في علاج صعوبات التعلم لدى المتعلمين.							
	31-أستفيد من نتائج التقويم في تقويم أدائي.							
	32-أستغل نتائج التقويم في عملية التحليل واتخاذ القرارات.							
	33-أقوم تقدم التعلمات ودرجة اكتساب الكفاءات المتعلقة بمضامين التعلم لدى المتعلمين.							
	34-أستغل أعمال المتعلمين في عملية التقويم.							
	35-أوظف كل أنواع التقويم.							

ملاحظات واقتراحات وإضافات تخص هذا المجال:

الاستمـــــــــــــــــارة(3)

التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.

المكون	العبارات	انتماء العبارة		صياغة العبارة		درجة أهمية العبارة		
		تنتمي	لاتنتمي	دقيقة	غير دقيقة	كبيرة	متوسطة	قليلة
المكون المعرفي	1-أمتلك معرفة حول مفهوم " محركات البحث" في مجال الأنترنت.							
	2-أمتلك معرفة حول صفحات الويب "web"							
	3-أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية« Word»							
	4-أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية« Excel»							
	5-أمتلك معرفة حول برمجية العرض power point.							
	6-ألم بالمبادئ العامة للإعلام الآلي.							
	7-أتحكم في مختلف المصطلحات المتعلقة بالإعلام الآلي.							
	8-مفهوم الموارد الرقمية مفهوما واضحا بالنسبة إليا.							
المكون الوجداني	9-لدي كفاءة في إنشاء صفحات الويب WEB							
	10-تلعب تكنولوجيا الإعلام والاتصال دورا هام في نجاح التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.							
	11-أرغب في التواصل والتعاون مع الغير باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
	12-أرغب في مرافقة المتعلمين في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
	13-أرى أن إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس يؤثر بصورة إيجابية في مستوى أداءات المتعلمين.							

	14-يمتلك المتعلمون انطباعات إيجابية حول استعمال تكنولوجيا الإعلام في عملية التدريس.							
	15-أرى أن تكويني في تكنولوجيا الإعلام والاتصال يؤهلني لإدماجها في عملية التدريس.							
	16-أشعر أن استعمالي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يساعدني في تطوير كفاءاتي المهنية.							
	17-راض عن مستوى تكويني في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
	18-أرغب في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس.							
المكون السلوكي	19-أستغل الوظائف الأساسية لصفحات الويب WEB بفعالية.							
	20-أستعمل برمجية « Word» في معالجة النصوص.							
	21-أستعمل برمجية «Excel» في معالجة النصوص.							
	22-أوظف الوسائل السمعية البصرية في عملية التدريس.							
	23-أوظف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في البحث عن المعلومات.							
	24-أستطيع إنتاج المستندات التربوية باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
	25-أستفيد من تكنولوجيا الإعلام والاتصال في إعداد البرامج والأفلام التربوية.							
	26-أستطيع تخزين ومعالجة المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							
	27-أستطيع تمثيل وعرض المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.							

28-أشجع المتعلمين على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.								
29-أستطيع استعمال جهاز الإعلام الآلي استعمالا جيدا.								
30- أحرص على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحضير الدروس.								
31-أستعمل برمجية العرض power point في عرض الدروس داخل القسم.								
32-تكنولوجيا الإعلام والاتصال تسهل عملية تحضير الدروس.								

ملاحظات واقتراحات وإضافات تخص هذا المجال:

الملحق (04)

يبين المحكمين وخصائصهم.

الرقم	اسم ولقب المحكم	التخصص	الجامعـــة
01	د. قريصات زهرة	علم النفس	جامعة ابن خلدون – تيارت
02	د. وليد العيد	علم النفس	جامعة حسيبة بن بوعلي- شلف
03	أ. كروجة شارف	علم النفس	جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم
04	أ. بلمستاري نورالدين	علم النفس	المركز الجامعي – غليزان.
05	د. براهيم أحمد	علم الاجتماع	جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم
06	د. صالحي سعيدة	علم النفس	جامعة الجزائر-2-
07	د. بلخوان كمال	الأدب العربي	المدرسة العليا للأساتذة – مستغانم
08	د. ناضر عبد الرحمن	علم النفس	جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم

الملحق(05)

الاستمارة(1) في صورتها الثالثة (بعد عملية التحكيم)

التكوين في مجال التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات

	العبـــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المكون المعرفي	1-المقاربة بالكفاءات هي مقاربة علمية دقيقة تستهدف مجريات الحياة.					
	2-أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءات العرضية.					
	3-أمتلك معرفة حول مختلف المفاهيم القاعدية المؤسسة للمنهاج.					
	4-المقاربة بالكفاءات تستبعد التركيز على المضامين					
	5-أمتلك معرفة حول مفهوم الوضعية الادماجية.					
	6-أمتلك معرفة حول مفهوم الهدف النهائي الادماجي.					
	7-أمتلك معرفة حول مفهوم المقاربة البنيوية الاجتماعية.					
	8-أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءة بمختلف مستوياتها.					
	9-أمتلك معرفة حول مفهوم الطرائق النشطة.					
	10-أعرف كيف أبني وضعية -تعلمية.					
	11-أمتلك معرفة حول مفهوم البيداغوجيا الفارقية.					
	12-أرى أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية من سابقاتها.					
	13-العمل بالمقاربة بالكفاءات مشروع طموح.					
	14-أرى أن المتعلمين أكثر تحصيلا وفق المقاربة بالكفاءات مقارنة بالمقاربات السابقة.					
	15-أهتم بكل ما يتعلق ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.					
	16-أشعر بالارتياح عند التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.					
	17-المقاربة بالكفاءات تساعد على تنمية طرق التفكير السليمة لدى المتعلمين.					

المكون الوجداني	18-أرى أن اقتناع المعلمين ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات يفعل عملية التدريس.					
	19-أرى أن مستوى تكويني يساعدني على التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.					
	20-أعتقد أن المناهج الدراسية الحالية تستجيب لمتطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.					
	21-أرغب في التعاون مع أعضاء الفريق التربوي لتحقيق وتنمية الكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين.					
المكون السلوكي	22-أقدم للمتعلمين وضعيات-تعلمية تكون ذات دلالة بالنسبة إليهم.					
	23-أركز على منطق التعلم بدلا من التعليم في ممارساتي الصفية.					
	24-أوظف الطرائق النشطة في عملية التدريس.					
	25-أربط مضامين ومحتويات المناهج بالواقع المعيش للمتعلمين.					
	26-أتبع المراحل الأساسية للدرس كما نص عليها المنهاج.					
	27-أكيف تدخلاتي حسب حاجات وخصائص المتعلمين.					
	28-أستطيع التمييز بين مختلف أنواع الكفاءات.					
	29-أستخدم أساليب التحفيز والتشجيع أثناء عملية التدريس.					
	30-أبني وضعيات-تعلمية تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.					
	31-أستعمل الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح في عملية التدريس.					
	32-أترك الفرصة للمتعلمين لبناء تعلماتهم بالاعتماد على أنفسهم.					

الملحق(06)

جامعة محمد بن أحمد –وهران–2–

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علـوم التربيـــة

الاستمـــارة (1)

أخي المعلم(ة)/الاستاذ(ة):

في إطار بحث علمي موسوم بـ"**اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية** " يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة لمعرفة أراءكم واتجاهاتكم حول العبارات الموجودة فيها، **وذلك بوضع الإشارة** (×) **تحت احدى الخيارات الخمس (أوافق بشدة– أوافق– محايد– أعارض– أعارض بشدة).**

كما نرجو منكم التأكد من الإجابة **على جميع العبارات لأن الإجابات الناقصة تؤدي إلى إلغاء الاستمارة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، لا تضع إلا إشارة واحدة أمام كل عبارة.**

أملنا أن تسهم إجاباتكم في دراسة هذا الموضوع، وفي إثراء البحث العلمي.

لكم منا جزيل الشكر المسبق على تعاونكم معنا.

البـــاحث

البيانات الشخصية:

المقاطعة التربوية : .....

المدرسة التي تعملونا بها: في المدينة ☐ شبه حضرية ☐ ريفية ☐

الجنس: ذكـــر ☐ أنثـى ☐

الســـن:.....

الإطـار: أستاذ(ة) المدرسة الابتدائية ☐ أستاذ(ة) رئيسي(ة) ☐

أستاذ(ة) مكون(ة) ☐ معلم(ة) المدرسة الابتدائية ☐

الأقدمية في التعليم بالسنوات:.....

طريقــة التوظيف:

خريج المعهد التكنولوجي ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐ توظيف مباشر ☐

المـؤهل العلمـي:

دون المستوى الثانوي: ☐ المستوى الثانوي ☐ البكالـوريا ☐

ليســانس ☐ ماستر فما فوق ☐

تخصص المؤهل العلمي:.....

التكوين عن بعد:

هل استفدت من التكوين عن بعد: نعم ☐ لا ☐ إذا كان الجواب بنعم.

فماهي مدة الاستفادة؟: سنة واحدة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ☐

الاستمـــــــــــــارة(1)

العبـــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1-أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءات العرضية.					
2-أمتلك معرفة حول مختلف المفاهيم القاعدية المؤسسة للمنهاج.					
3-أمتلك معرفة حول مفهوم الوضعية الادماجية.					
4-أمتلك معرفة حول مفهوم الهدف النهائي الادماجي.					
5-أمتلك معرفة حول مفهوم المقاربة البنيوية الاجتماعية.					
6-أمتلك معرفة حول مفهوم الكفاءة.					
7-أمتلك معرفة حول مفهوم الطرائق النشطة.					
8-أعرف كيف أبني وضعية -تعلمية.					
9-أمتلك معرفة حول مفهوم البيداغوجيا الفارقية.					
10-أرى أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية من سابقاتها.					
11-العمل بالمقاربة بالكفاءات مشروع طموح.					
12-أرى أن المتعلمين أكثر تحصيلا وفق المقاربة بالكفاءات مقارنة مع المقاربات السابقة.					
13- أهتم بكل ما يتعلق ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.					
14-أشعر بالارتياح عند التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.					
15-أرى أن مستوى تكويني يساعدني على التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.					
16-أعتقد أن المناهج الدراسية الحالية تستجيب لمتطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.					
17-أرغب في التعاون مع أعضاء الفريق التربوي لتحقيق وتنمية الكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين.					
18-أقدم للمتعلمين وضعيات-تعلمية تكون ذات دلالة بالنسبة إليهم.					
19-أركز على منطق التعلم بدلا من التعليم في ممارساتي الصفية.					
20-أوظف الطرائق النشطة في عملية التدريس.					
21-أربط مضامين ومحتويات المناهج بالواقع المعيش للمتعلمين.					
22-أتبع المراحل الأساسية للدرس كما نص عليها المنهاج.					

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
23-أستخدم أساليب التحفيز والتشجيع أثناء عملية التدريس.					
24-أبني وضعيات- تعلمية تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.					
25-أستعمل الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح في عملية التدريس					
26-أترك الفرصة للمتعلمين لبناء تعلماتهم بالاعتماد على أنفسهم.					

الملحق(07)

الاستمارة(2) في صورتها الثالثة (بعد عملية التحكيم)

التكوين في مجال التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات

المكون	العبـــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المكون المعرفي	1-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التشخيصي.					
	2-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التكويني.					
	3-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم الاشهادي.					
	4-أمتلك معرفة حول مفهوم شبكة التقويم.					
	5-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم الذاتي.					
	6-أمتلك معرفة حول مفهوم المعيار.					
	7-أمتلك معرفة حول مفهوم المؤشر.					
	8-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم المستمر.					
	9-تمتاز الكفاءة الختامية بقابلية التقويم.					
	10-الهدف الختامي الإدماجي قابل للقياس أثناء مرحلة تعلمية.					
	11-أمتلك معرفة حول مفهوم المعالجة البيداغوجية.					
المكون الوجداني	12-أرى أن التقويم المستمر في المقاربة بالكفاءات يعد مهما.					
	13-أرى أن تكويني يؤهلني لإعداد وضعيات وشبكات تقويمية.					
	14-أرى أن تدابير التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية ونجاعة مقارنة بالمقاربات السابقة.					
	15-أساليب التقويم المقترحة من منظور المقاربة بالكفاءات قابلة للتجسيد والتطبيق.					
	16-أجد سهولة في التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.					
	17-التقويم التحصيلي ينصب على الاهداف المأمول تحقيقها.					
	18-التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات مكلفا ومتعبا.					
	19-أرى أن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين.					
	20-شبكات التقويم المعتمدة في المقاربة بالكفاءات ذات فعالية ونجاعة.					

	21-التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يمكنني من تقويم أدائي.					
المكون السلوكي	22-أحرص وأهتم بتقديم حصص المعالجة البيداغوجية.					
	23-أقوم تقدم التعلمات ودرجة اكتساب الكفاءات المتعلقة بمضامين التعلم لدى المتعلمين.					
	24-أراقب باستمرار أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة.					
	25-أشجع وأحفز المتعلمين على التقويم الذاتي.					
	26-أقدم للمتعلمين وضعيات –إدماجية قصد التأكد من مدى اكتسابهم للكفاءات المطلوبة.					
	27-أستعمل شبكات تقويم تتضمن المعايير والمؤشرات.					
	28-أستغل منتوج المتعلمين (أدبي، فني، علمي، مشاريع) مكتسباتهم.					
	29-أعتمد في عملية التقويم على اختبارات تقيس مختلف القدرات العقلية للمتعلمين.					
	30-أقدم اختبارات مراع فيها الفروق الفردية لدى المتعلمين.					
	31-أستفيد من نتائج التقويم في علاج صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون.					
	32-أستغل نتائج التقويم في عملية التحليل واتخاذ القرارات المتعلقة بمصير المتعلمين.					
	33-أوظف في عملية التدريس أنواع التقويم المختلفة (تشخيصي، تكويني، تحصيلي).					

الملحق(08)

جامعة محمد بن أحمد -وهران-2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علـــوم التربـــية

الاستمـــــارة (2)

أخي المعلم(ة)/الاستاذ(ة):

في إطار بحث علمي موسوم بـ"**اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية** " يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة لمعرفة أراءكم واتجاهاتكم حول العبارات الموجودة فيها، **وذلك بوضع الإشارة** (×) **تحت احدى الخيارات الخمس (أوافق بشدة– أوافق– محايد– أعارض– أعارض بشدة).**

كما نرجو منكم التأكد من الإجابة **على جميع العبارات لأن الإجابات الناقصة تؤدي إلى إلغاء الاستمارة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، لا تضع إلا إشارة واحدة أمام كل عبارة.**

أملنا أن تسهم إجاباتكم في دراسة هذا الموضوع، وفي إثراء البحث العلمي.

لكم منا جزيل الشكر المسبق على تعاونكم معنا.

البـاحث

البيانات الشخصية:

المقاطعة التربوية : .....

المدرسة التي تعملونا بها: في المدينة ☐ **شبه حضرية** ☐ **ريفية** ☐

الجنس: **ذكـــر** ☐ **أنثـى** ☐

الســـن:.....

الإطـار: أستاذ(ة) المدرسة الابتدائية ☐ **أستاذ(ة) رئيسي(ة)** ☐

أستاذ(ة) مكون(ة) ☐ **معلم(ة) المدرسة الابتدائية** ☐

الأقدمية في التعليم بالسنوات:.....

طريقــة التوظيف:

خريج المعهد التكنولوجي ☐ **المدرسة العليا للأساتذة** ☐ **توظيف مباشر** ☐

المـؤهل العلمـي:

دون المستوى الثانوي: ☐ **المستوى الثانوي** ☐ **البكالـوريا** ☐

ليســانس ☐ **ماستر فما فوق** ☐

تخصص المؤهل العلمي:.....

التكوين عن بعد:

هل استفدت من التكوين عن بعد: نعم ☐ **لا** ☐ **إذا كان الجواب بنعم.**

فماهي مدة الاستفادة؟: سنة واحدة ☐ **سنتين** ☐ **ثلاث سنوات** ☐

الاستمـــــــــــــــارة(2)

العبـــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم التشخيصي.					
2-أمتلك معرفة حول التقويم التكويني.					
3-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم الاشهادي.					
4-أمتلك معرفة حول مفهوم شبكة التقويم.					
5-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم الذاتي.					
6-أمتلك معرفة حول مفهوم المعيار.					
7-أمتلك معرفة حول مفهوم المؤشر.					
8-أمتلك معرفة حول مفهوم التقويم المستمر.					
9-أمتلك معرفة حول مفهوم المعالجة البيداغوجية.					
10-أرى أن التقويم المستمر في المقاربة بالكفاءات يعد مهما.					
11-أرى أن تكويني يؤهلني لإعداد وضعيات وشبكات تقويمية.					
12-أرى أن تدابير التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية ونجاعة مقارنة مع المقاربات السابقة.					
13-أساليب التقويم المقترحة وفق المقاربة بالكفاءات قابلة للتجسيد والتطبيق.					
14-أجد سهولة في التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات.					
15-أرى أن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين.					
16-شبكات التقويم المعتمدة في المقاربة بالكفاءات ذات فعالية ونجاعة.					
17-التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات يمكنني من تقويم أدائي.					
18-أحرص وأهتم بتقديم حصص المعالجة البيداغوجية.					
19-أراقب باستمرار أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة.					
20-أشجع وأحفز المتعلمين على التقويم الذاتي.					
21-أقدم للمتعلمين وضعيات –إدماجية قصد التأكد من مدى اكتسابهم للكفاءات المطلوبة.					
22-أستعمل شبكات تقويم تتضمن المعايير والمؤشرات.					
23-أستغل منتوج المتعلمين (أدبي، فني، علمي، مشاريع) في تقويم مكتسباتهم.					

العبـــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
24-أعتمد في عملية التقويم على اختبارات تقيس مختلف القدرات العقلية للمتعلمين.					
25-أقدم اختبارات تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.					
26-أستفيد من نتائج التقويم في علاج صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون.					
27-أستغل نتائج التقويم في عملية التحليل واتخاذ القرارات المتعلقة بمصير المتعلمين.					
28-أوظف في عملية التدريس أنواع التقويم المختلف (تشخيصي، تكويني، تحصيلي).					

الملحق(09)

الاستمارة(3) في صورتها الثالثة (بعد عملية التحكيم)

المكون	العبـــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المكون المعرفي	01-أمتلك معرفة حول مفهوم " محركات البحث" في مجال الأنترنت.					
	02-أمتلك معرفة حول صفحات الويب "web "					
	03-أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية" word"					
	04-أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية"Excel"					
	05-أمتلك معرفة حول برمجية العرض "power point ".					
	06-ألم بالمبادئ الأساسية للإعلام الآلي.					
	07-أتحكم في مختلف المصطلحات المتعلقة بالإعلام الآلي.					
	08-مفهوم الموارد الرقمية مفهوما واضحا بالنسبة إليا.					
المكون الوجداني	09-تلعب تكنولوجيا الإعلام والاتصال دورا هام في نجاح التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.					
	10-أرغب في التواصل والتعاون مع الغير باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
	11-أرغب في مرافقة المتعلمين في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
	12-أرى أن إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس يؤثر بصورة إيجابية في مستوى أداءات المتعلمين.					
	13-يمتلك المتعلمون انطباعات إيجابية حول استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس.					
	14-استعمالي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يسهل عليا عملية تخطيط وتحضير الدروس.					
	15-أرى أن تكويني في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال يؤهلني لإدماجها في عملية التدريس.					
	16-أشعر أن استعمالي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يساعدني في تطوير كفاءاتي المهنية.					

	17-راض عن مستوى تكويني في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
	18-أشجع المتعلمين على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
	19-أرغب في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس.					
المكون السلوكي	20-أوظف الوسائل السمعية البصرية في عملية التدريس.					
	21-أوظف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في البحث عن المعلومات.					
	22-أستطيع إنتاج المستندات التربوية باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
	23-أستفيد من تكنولوجيا الإعلام والاتصال في إعداد البرامج والأفلام التربوية.					
	24-أستطيع تخزين ومعالجة المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
	25-أستطيع تمثيل وعرض المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
	26-استغل الوظائف الأساسية لصفحات الويب "WEB " بفعالية.					
	27-أستعمل جهاز الإعلام الآلي استعمالا جيدا.					
	28-أستعمل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحضير الدروس.					
	29-أستعمل برمجية "word" في معالجة النصوص.					
	30-أستعمل برمجية " Excel " في معالجة النصوص.					
	31-أستعمل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس داخل القسم.					

الملحق(10)

جامعة محمد بن أحمد -وهران-2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علــوم التربيـة

الاستمـــارة (3)

أخي المعلم(ة)/الاستاذ(ة):

في إطار بحث علمي موسوم بـ"**اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية** " يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة لمعرفة أراءكم واتجاهاتكم حول العبارات الموجودة فيها، **وذلك بوضع الإشارة** (×) **تحت احدى الخيارات الخمس** (**أوافق بشدة– أوافق– محايد– أعارض– أعارض بشدة**).

كما نرجو منكم التأكد من الإجابة **على جميع العبارات لأن الإجابات الناقصة تؤدي إلى إلغاء الاستمارة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، لا تضع إلا إشارة واحدة أمام كل عبارة.**

أملنا أن تسهم إجاباتكم في دراسة هذا الموضوع، وفي إثراء البحث العلمي.

لكم منا جزيل الشكر المسبق على تعاونكم معنا.

البـاحث

البيانات الشخصية:

المقاطعة التربوية : .....

المدرسة التي تعملونا بها: في المدينة ☐ شبه حضرية ☐ ريفية ☐

الجنس: ذكـــر ☐ أنثـى ☐

الســـن:.....

الإطـار: أستاذ(ة) المدرسة الابتدائية ☐ أستاذ(ة) رئيسي(ة) ☐

أستاذ(ة) مكون(ة) ☐ معلم(ة) المدرسة الابتدائية ☐

الأقدمية في التعليم بالسنوات:.....

طريقــة التوظيف:

خريج المعهد التكنولوجي ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐ توظيف مباشر ☐

المؤهل العلمي:

دون المستوى الثانوي: ☐ المستوى الثانوي ☐ البكالـوريا ☐

ليســانس ☐ ماستر فما فوق ☐

تخصص المؤهل العلمي:.....

التكوين عن بعد:

هل استفدت من التكوين عن بعد: نعم ☐ لا ☐ إذا كان الجواب بنعم.

فماهي مدة الاستفادة؟: سنة واحدة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ☐

الاستمـــــــــــــــارة(3)

العبـــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
01-أمتلك معرفة حول مفهوم " محركات البحث" في مجال الأنترنت.					
02-أمتلك معرفة حول صفحات الويب "web "					
03-أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية«Word»					
04-أمتلك معرفة حول مفهوم برمجية«Excel»					
05-أمتلك معرفة حول برمجية العرض power point.					
06-ألم بالمبادئ الأساسية للإعلام الآلي.					
07-أتحكم في مختلف المصطلحات المتعلقة بالإعلام الآلي.					
08-مفهوم الموارد الرقمية مفهوما واضحا بالنسبة إليا.					
09-تلعب تكنولوجيا الإعلام والاتصال دورا هام في نجاح التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.					
10-أرغب في التواصل والتعاون مع الغير باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
11-أرغب في مرافقة المتعلمين في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
12-أرى أن إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس يؤثر بصورة إيجابية في مستوى أداءات المتعلمين.					
13-استعمالي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يسهل علي عملية تخطيط وتحضير الدروس.					
14-أرى أن تكويني في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال يؤهلني لإدماجها في عملية التدريس.					
15-أشعر أن استعمالي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يساعدني في تطوير كفاءاتي المهنية.					
16-راض عن مستوى تكويني في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
17-أشجع المتعلمين على استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
18-أرغب في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس.					
19-أوظف الوسائل السمعية البصرية في عملية التدريس.					

العبـــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
20-أوظف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في البحث عن المعلومات.					
21-أستطيع إنتاج المستندات التربوية باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
22-أستطيع تخزين ومعالجة المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
23-أستطيع تمثيل وعرض المعلومات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.					
24-أستغل الوظائف الأساسية لصفحات الويب "web "بفعالية.					
25-أستطيع استعمال جهاز الإعلام الآلي استعمالا جيدا.					
26-أستعمل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحضير الدروس.					
27-أستعمل برمجية «Word» في معالجة النصوص.					
28-أستعمل برمجية «Excel» في معالجة النصوص.					
29-أستعمل المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس داخل القسم.					

الملحق (11)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية مستغانم
مصلحة التمدرس و الإمتحانات

جدول التأطير التربوي للسنة الدراسية 2015-2016

	المجموع	إناث	ذكور
تعليم ثانوي	1883	991	892
تعليم متوسط	2893	1785	1108
تعليم ابتدائي	3908	2192	1716
المجموع العام	**8684**	**4968**	**3716**

مديرة التربية

الملحق(12)

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي الأول

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=Hypothèse1
/CRITERIA=CI(.95).
```

Descriptives

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
totaleAPC	544	61	124	100,67	9,493
TOTALEVALUATOIN	544	66	136	105,56	9,001
TOTALETICE	544	52	122	84,22	11,194
Hypothèse1	544	200	368	290,45	22,332
N valide (listwise)	544				

```
GET
 FILE='C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav'.
 DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
 T-TEST
 /TESTVAL=249
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=Hypothèse1
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Hypothèse1	544	290,45	22,332	,957

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 249					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Hypothèse1	43,292	543	,000	41,452	39,57	43,33

الملحق(13)
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأولى من السؤال الرئيسي الاول

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=APCma3rifi APCwajedani APCsouloqui totaleAPC
 /STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX
 /SORT=MEAN (D).
```

Descriptives

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
totaleAPC	544	61	124	54767	100,67	9,493
APCsouloqui	544	22	45	19915	36,61	4,079
APCma3rifi	544	14	45	18462	33,94	4,428
APCwajedani	544	15	40	16390	30,13	3,812
N valide (listwise)	544					

```
  T-TEST
  /TESTVAL=78
 /MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=totaleAPC
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
totaleAPC	544	100,67	9,493	,407

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 78					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
totaleAPC	55,708	543	,000	22,675	21,88	23,47

الملحق(14)
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الاول

```
 GET
  FILE='C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav'.
 DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
 DESCRIPTIVES VARIABLES=TOTALEVALUATOIN EVALUATIONma3rifi
 EVALUATIONwajedani EVALUATIONsouloqui
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
TOTALEVALUATOIN	544	66	136	105,56	9,001
EVALUATIONma3rifi	544	19	45	33,40	3,814
EVALUATIONwajedani	544	15	45	32,43	4,178
EVALUATIONsouloqui	544	22	50	39,72	4,301
N valide (listwise)	544				

```
 T-TEST
/TESTVAL=84
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=TOTALEVALUATOIN
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
TOTALEVALUATOIN	544	105,56	9,001	,386

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 84					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
TOTALEVALUATOIN	55,856	543	,000	21,555	20,80	22,31

الملحق(15)
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من السؤال الرئيسي الاول

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=TICema3rifi TICewojdani TICesouloqui
                       TOTALETICE
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
TICema3rifi	544	9	34	22,74	3,837
TICewojdani	544	16	47	29,88	6,790
TICesouloqui	544	15	49	31,61	5,273
TOTALETICE	544	52	122	84,22	11,194
N valide (listwise)	544				

```
T-TEST
/TESTVAL=87
 /MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=TOTALETICE
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
TOTALETICE	544	84,22	11,194	,480

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 87					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
TOTALETICE	-5,787	543	,000	-2,778	-3,72	-1,83

الملحق(16)
النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=Hypothèse1
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Hypothèse1	masculin	170	289,28	24,396	1,871
	Femina	374	290,98	21,342	1,104

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Hypothèse 1	Hypothèse de variances égales	1,021	,313	-,823	542	,411	-1,702	2,066	-5,761	2,357
	Hypothèse de variances inégales			-,783	291,065	,434	-1,702	2,172	-5,977	2,574

```
ONEWAY Hypothèse1 BY Expérience
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

Hypothèse1

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	3137,918	4	784,479	1,580	,178
Intra-groupes	267674,839	539	496,614		
Total	270812,757	543			

```
ONEWAY Hypothèse1 BY carrière
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

Hypothèse1

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2866,409	3	955,470	1,926	,124
Intra-groupes	267946,348	540	496,197		
Total	270812,757	543			

```
ONEWAY Hypothèse1 BY LIEUecole
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

Hypothèse1

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	926,384	2	463,192	,928	,396
Intra-groupes	269886,373	541	498,866		
Total	270812,757	543			

الملحق(17)

النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرئيسية

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=totaleAPC
 /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
totale APC	masculin	170	100,26	10,404	,798
	fimina	374	100,86	9,057	,468

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
totaleAPC	Hypothèse de variances égales	4,148	,042	-,688	542	,491	-,605	,879	-2,331	1,121
	Hypothèse de variances inégales			-,654	289,899	,514	-,605	,925	-2,426	1,216

```
ONEWAY totaleAPC BY Experience
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav

ANOVA à 1 facteur

totaleAPC

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	495,072	4	123,768	1,377	,241
Intra-groupes	48442,338	539	89,874		
Total	48937,410	543			

```
ONEWAY totaleAPC BY carriere
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav

ANOVA à 1 facteur

totaleAPC

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	442,350	3	147,450	1,642	,179
Intra-groupes	48495,060	540	89,806		
Total	48937,410	543			

الملحق(18)

النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرئيسية

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=TOTALEVALUATOIN
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
TOTALEVALUA	masculin	170	104,64	9,399	,721
TOIN	fimina	374	105,97	8,795	,455

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
TOTALEV	Hypothèse de variances égales	,468	,494	-1,599	542	,110	-1,329	,831	-2,963	,304
ALUATOIN	Hypothèse de variances inégales			-1,560	308,166	,120	-1,329	,852	-3,007	,348

```
ONEWAY TOTALEVALUATOIN BY Experience
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav

ANOVA à 1 facteur

TOTALEVALUATOIN

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	267,316	4	66,829	,824	,510
Intra-groupes	43723,029	539	81,119		
Total	43990,346	543			

```
ONEWAY TOTALEVALUATOIN BY carriere
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav

ANOVA à 1 facteur

TOTALEVALUATOIN

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	479,166	3	159,722	1,982	,116
Intra-groupes	43511,179	540	80,576		
Total	43990,346	543			

الملحق(19)

النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرئيسية

```
ONEWAY TOTALETICE BY Experience
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav
```

ANOVA à 1 facteur

TOTALETICE

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	656,700	4	164,175	1,313	,264
Intra-groupes	67387,387	539	125,023		
Total	68044,086	543			

```
ONEWAY TOTALETICE BY carriere
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav
```

ANOVA à 1 facteur

TOTALETICE

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	931,117	3	310,372	2,497	,059
Intra-groupes	67112,970	540	124,283		
Total	68044,086	543			

```
ONEWAY TOTALETICE BY LIEUecole
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\mahmoud.sav
```

ANOVA à 1 facteur

TOTALETICE

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	384,195	2	192,097	1,536	,216
Intra-groupes	67659,892	541	125,064		
Total	68044,086	543			