

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية

د / سليمة سايجي

جامعة محمد خيضر - بسكرة

الأستاذة/ أسماء سايجي

جامعة الحاج لخضر - باتنة

الملخص:

شهدت المنظومة التربوية في بلادنا عدة إصلاحات، منها هذا الإصلاح الأخير الذي اعتمد على المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتدادا للمقاربة بالأهداف تمحيصا لإطارها المنهجي؛ أي إصلاح المناهج الذي تحمل مسؤوليته بالدرجة الأولى المدرس، والعمل على إعداداته وتكوينه على هذا النظام، لمنحه تكوينا يكسبه المعارف التي هو في حاجة إليها، لكي يتحكم في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة. إلا أن هذه المقاربة الجديدة تجد بعض الاعتراضات والغموض من طرف المعنيين بهذه البيداغوجيا (المدرسين) الأمر الذي دفع إلى معرفة تصوراتهم حول مدى تطبيقها في المدارس المتوسطة.

Abstract:Saw the educational system in our country several reforms, including this latest reform adopted on approach competencies that are actually an extension of the approach goals scrutiny to frame systematic; any curriculum reform, which bore the responsibility primarily of the teacher, and work to set up and configured on the system, to give him a configuration earned knowledge that is in need, in order to control the content of knowledge contained in the new curriculum. However, this new approach to find some objections and mystery of the party involved in this pedagogy (teachers) which led to the knowledge of their perceptions about the extent of their application in the middle school.

مقدمة:

إن الحياة الإنسانية تطورية، تنمو في نطاق بنيوي مركب وحركي تتسم بالتعقيد والشمولية والتداخل بين المفاهيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية، وما يصاحب ذلك من نظم وعادات وتقاليده ومصالح ومتناقضات. وبما أن طبيعة هذه البنية مركبة، فإنها جعلت الإنسان يحمل في ذاته تصورات وطموحات وأمالا وأحلاما عريضة، ولا يمكن لهذه الآمال أن تتحقق في الحياة ما لم يطور الإنسان أدواته الفكرية والمنهجية والتكنولوجية.

وقماشيا مع التغيرات المتسارعة التي تشهدها منظومتنا التربوية، ومن حيث تحسين الفعل التربوي وتكييف المعلمين والمتعلمين مع هذه المستجدات، والرغبة في إكسابهم التصور الفلسفي الصحيح المؤدي إلى ممارسة بيداغوجيا الكفاءات. فإن الإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية يرمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق وناجع قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة، وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها تضمن تنمية مستدامة.

فضمان تربية موجهة نحو التنمية والرفي يتطلب بروز القيم الخاصة بالعمل والإنتاج التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والتأهيل، والسماح بتكوين قدرات علمية وتقنية موثوق بها، ومن ثمة فإن التعليم العلمي والتكنولوجي يحضنا بعناية خاصة، بحيث لا يقتصر على إيصال محتويات معرفية ومهارات تكنولوجية للمتعلمين فحسب، بل يسعى إلى إكسابهم كفاءات تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية.

ولعل أهم عنصر بشري في نسق تجسيد أهداف الإصلاح هو المدرس الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية، ولذلك تعمل وزارة التربية الوطنية في إطار مخطط وطني متعدد السنوات على منح المعلم تكوينا يكسبه المعارف التي هو في حاجة إليها لكي يتحكم في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة. كما أنها تسعى أيضا من خلال التعاون الدولي لا سيما في إطار برنامج منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية إلى تزويده بالتأهيل البيداغوجي والمنهجي الضروري لتناول تلك المضامين بفعالية حتى يتحسن مردوده التربوي في عملية التدريس، إلا أن هذه المقاربة أو البيداغوجيا الجديدة تجد بعض الاعتراضات والغموض من طرف المعنيين بهذه البيداغوجيا (الأساتذة أو المدرسين) الأمر الذي دفع إلى معرفة تصوراتهم حول مدى تطبيقها في المدارس المتوسطة (الإكمالية).

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية **سايحي أ/ سايحي س**

أولا: مشكلة الدراسة:

تخضع المنظومات التربوية في كل دول العالم إلى المراجعة والنقد بين الفترة والأخرى قصد تامين أو إصلاح أو تغيير ما يمكن تغييره، والكشف عن نقاط القوة والضعف في كل نظام بما يتماشى مع التطورات المتسارعة في كل مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وحتى الفكرية والتربوية.

وتعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية بل ضرورة، تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات. ويهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة.

وقطاع التعليم هو أولى بهذا التطوير، إذ يشكل أبرز انشغالات الأمم، لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تزول والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلائي وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح من سمات العصر الحالي ومما لا شك فيه أن تقدم الأمم يبدأ من المدرسة ومفتاح ذلك المعلم والمنهاج.

وفي هذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في بلادنا ، حيث تم إعداد مناهج جديدة جاءت لتشري هذه التجربة الأولى، واعتمدت على المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتدادا للمقاربة بالأهداف تمحيصا لإطارها المنهجي.

إن عجز النموذج التقليدي في التدريس حفز الباحثين والمختصين في هذا المجال إلى البحث عن طرق تدريسية أكثر فعالية، ومن المحاولات الجادة تحسين الموقف التعليمي، والاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق أسس علمية سليمة جمعتها حركة شاملة سميت بحركة تكوين المعلمين القائمة على الكفاءات. (مرعي, 1983, ص21-22) والتي ظهرت كرد فعل لفشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل سلوكي، وقد عرف هذا الاتجاه بـ (التكوين المبني على الكفاءات)، ويدعم هذا الرأي تأكيد يارجر Yarger على (أن دعم القدرة على تحديد خصائص التعليم الجيد بدقة كان وراء ظهور الكفاءات كبديل). (مرعي, 1983, ص ص23-24)

وقد أجمع الباحثين أن التصور الداعي إلى تبني التدريس بالمقاربة بالكفاءات جاء كحركة تصحيحية لتجاوز الثغرات التي رافقت موجة التدريس بالأهداف. ولقد كانت البداية عن التساؤل حول نجاعة بيداغوجيا الأهداف ما بين سنوات 1975 و 1980 ، وقد برز في هذا الصدد العمل المتميز الذي قام به (مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد بفرنسا) ابتداء من سنة 1977 ولم يكن القصد هو التخلي نهائيا عن بيداغوجيا الأهداف، بل كان القصد هو تصحيح وتجاوز الطابع السلوكي التجزئي لبيداغوجيا الأهداف وبعض السلبيات الناتجة عن ذلك. (المركز الوطني للوثائق، 2000، ص 25)

وأمام تلك الثغرات أو السلبيات التي تم رصدها من طرف الباحثين وخبراء في مجال التعلم والتعليم تم تصحيح وإدخال تعديلات تؤدي إلى الاهتمام برفع مستوى جودة التعليم وتمكين التلاميذ من اكتساب مهارات وقدرات تفيدهم في حياتهم العملية عوض الاهتمام بتعلمات، الغاية منها اختيار التقويم ثم نسيانها، أو عدم القدرة على توظيفها في الحياة العملية، مما يجعلنا أمام حاملي شهادات عليا لكن دون كفاءات عملية حقيقية، تمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهة، والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى.

وموضوع المقارنة بالكفاءات ليس بالموضوع السهل والبسيط. فالكفاءة أو المقارنة بالكفاءات باختصار هي: القدرة على فعل شيء بإتقان. ومعنى هذا أن المعارف والخبرات والقدرات والمهارات كلها مجتمعة ومحتواة في مفهوم الكفاءة.

وغاية هذه المقارنة بالكفاءات أن تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعليم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك، وهناك الكثير من التساؤلات في الأوساط التربوية حول هذه المقارنة الجديدة ونظرتها البنائية للعملية التعليمية، سيما وأن مفهوم الكفاءة في البداية كان يظهر ويتبلور في مجال البحوث المرتبطة بعالم الشغل وبالخصوص في مراكز التكوين المهني والتكنولوجي.

ومنه نستطيع القول أن رواد التكوين المرتكز على الكفاءات قد أظهروا حرصهم على توسيع مفهوم الكفاءة المهنية التي أجريت في هذه المرحلة تحت غطاء التيار التربوي، واستنادا إلى هذه المبالغة فإن الحركة المؤيدة للكفاءات قد تعرضت لنقد شديد في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا ما تسبب في زوالها في أوائل الثمانينات. والمقارنة عن طريق الكفاءة تقدم نفس التحدي على مستوى التعليم، ويتمثل في جعل الطالب يستخدم معارفه للقيام بنشاطات على مستواه الشخصي والاجتماعي أو على المستوى المهني.

(الكتاب السنوي . 2000 . ص314)

إن تطور مفهوم الكفاءة ينحوا إلى مجال تطبيقه، وفضلا عن ذلك فإن السعي الذي أنتجته المديرية العامة للتعليم الإكمالي (المتوسط أو الإعدادي) الكندي (d.g.e.c) لغرس المقارنة عن طريق الكفاءة في التعليم الإكمالي ذات دلالة في هذا المجال، وقدمت هذه المديرية تعريف الكفاءة بأنها القدرة على القيام بالأدوار والمهام المتعلقة بوظيفة عمل بالمعنى الضيق في مجال إعداد البرنامج تشمل كفاءة ما وعلى جملة من التصرفات الاجتماعية

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية **سايحي أ/ سايحي س**

العاطفية والمهارات المعرفية والمهارات النفسية الحس حركية، التي تمكن من ممارسة وظيفة نشاط أو مهمة لدرجة من الإتقان تكون موافقة لمتطلبات سوق العمل.

وقد قدم هذا التعريف حينما عرفت الإطار الجديد لإعداد البرامج لصالح المقاربة بالكفاءة عام 1990، وكان آنذاك يتعلق ببرامج القطاع المهني كتجربة، ولم تعلن المديرية العامة للتعليم الإكمالي الكندي عن تطبيقها في التعليم العام وما قبل الجامعي إلا في آخر سنة 1993. (الكتاب السنوي ، 2000 ، ص314)

وفي نفس الإطار ظهر في فرنسا في الثمانينات مجموعة من العمليات بعضها صادر عن السلطة السياسية نفسها، والآخر عن الإدارة المركزية للتربية الوطنية الفرنسية، وعن هيئات أكثر بيداغوجية، وعن المدرسين أنفسهم، ومحاولتهم لتشكيل بيداغوجيا الكفاءات.

ومنذ عام 1998 نظمت وزارة التربية الوطنية الفرنسية تقييمات وطنية كبرى حول تطبيق بيداغوجيا الكفاءات في الطور الابتدائي والتعليم الثانوي وفي مواد دراسية كالقراءة والكتابة والرياضيات، يخص 172000 تلميذ بالابتدائي (8 سنوات)، وبالسنة الأولى من التعليم الثانوي (11 سنة). وقد عممت هذه التقييمات منذ سنة 1993 وأصبحت تشمل كل تلاميذ السنة الخامسة ثانوي (تقابلها السنة الأولى من التعليم الثانوي في نظامنا الجزائري 15 سنة)، وتسمى هذه التقنيات بعمليات ذات أولوية، والتي يجب أن تؤدي إلى عملية متحكم فيها أكثر. (المركز الوطني للوثائق ، 2000 ، ص38)

وبعد أن تبنته مختلف الأنظمة التربوية في مختلف أنحاء العالم ككندا وفرنسا مثلاً وأثبتت فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية، فأخذت الجزائر كغيرها من الدول العربية كتونس لتطبيقه والذي بدأ في سنة 2000 وشرع في تطبيقه سنة 2003 ضمن ما سمته بإصلاح المنظومة الجزائرية؛ أي إصلاح المناهج والذي تحمل مسؤوليته بالدرجة الأولى الأساتذة (المدرسين) والمفتشين من إعداد وتكوين على هذا النظام وتطبيقه، وفي هذا الإطار جاءت هذه الدراسة لتحديد تصور الأستاذ عن مدى تطبيق هذا التدريس في المدارس المتوسطة الجزائرية وفعاليته في تحقيق الأهداف التربوية من خلال طرح التساؤل التالي: ما مدى تطبيق التدريس بالكفاءات في المدرسة المتوسطة حسب تصورات الأساتذة.

ثانياً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب الذي تنصدي لدراسته، حيث تسعى إلى تشخيص واقع المقاربة بالكفاءات في المدرسة الإكمالية من خلال تصورات الأساتذة، ولا شك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

فمن الناحية النظرية تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أن الدراسات السابقة قليلة بل تكاد تكون منعدمة، لذا تم توجيه الأنظار إلى إجراء دراسات مقارنة بينها وبين الطرق التقليدية، وكذا تعميمها على كل المستويات والمراحل التعليمية.

أما من الناحية التطبيقية فتكمن الأهمية في تحديد مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدارس المتوسطة، وذلك من خلال جمع آليات هذه الطريقة تخطيطا وتنفيذا وتقيوما، وكذلك الكشف عن دورها ومناسبتها لخصائص المتعلم ومشكلات التعليم.

ثالثا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

* إعداد استبيان كأداة لقياس تصور الأساتذة عن مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة المتوسطة.

* تحديد مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة المتوسطة من خلال تصورات الأساتذة.

رابعا: مصطلحات الدراسة:

التدريس بالكفاءات: الكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي ييداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته.

التصور: عملية عقلية يقوم بها أستاذ التعليم المتوسط لإدراك المعاني المجردة أو تكوينها حول مدى تطبيق طريقة التدريس بالكفاءات في المرحلة المتوسطة.

خامسا: الإطار النظري للدراسة:

1- التدريس بالكفاءات:

1-1- تعريف الكفاءة:

عرف لويس دينو **hainaul** الكفاءة بأنها: " مجموعة من سلوكيات اجتماعية ووجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسمح بممارسة دورها أو وظيفة أو نشاط فعال ". (زروق , 2003 , ص63)

ويعرفها أبرنو **abrano** (1993) أيضا بأنها: " مجموعة القدرات التي تتجلى في الأداء المحكم ". (حاجي , 2002 , ص2)

أما الكفاءة من المنظور التربوي فهي: " قدرة الفرد على توظيف جملة من المعارف المنظمة والقدرة على حسن الفعل، إلى جانب ذلك المواقف التي تسمح له بإتمام بعض الأعمال الأخرى، وعليه فالكفاءة هي القدرة

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية سايحي أ/ سايحي س

على مواجهة بعض الوضعيات وإنجاز عمل محدد، أو بعبارة أخرى هي مجموعة من الاستعدادات التي تجعل الفرد مؤهلا للقيام بعمل ما. (حاجي , 2002 , ص2)

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن الفرد يتميز بمجموعة من القدرات الفكرية ومهارات حركية ونفسية وسلوكيات اجتماعية وجدانية ثقافية تمكنه من حل الوضعيات التي تواجهه، وكذلك القدرة على حسن الفعل ومواجهة المواقف الحياتية المختلفة.

ومنه فالكفاءة هي: " ذلك الكل المركب والشامل من المعارف المنظمة ومجموعة من القدرات والمهارات التي تمكنه من مواجهة المواقف وإيجاد الحلول لمختلف الوضعيات".

1-2- خصائص الكفاءات:

تتميز الكفاءة بخمس خصائص أساسية هي:

- **توظيف مجموعة من الموارد:** إن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد مثل: المعارف العلمية والمعارف الفعلية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية بحيث تتكون خاصية الإدماج.

- **الغائية:** هي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية، أي تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للتلميذ الذي يوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء أو بغرض القيام بشيء ما. (حثروبي, 2002 , ص8)

- **الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:** إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة (يعني أن تكون الوضعيات قريبة من بعضها البعض). فعندما نريد تنمية كفاءة ما يجب حصر الوضعيات التي تستدعي تفعيل الكفاءة المقصودة، مثل طرح مجموعة من الأسئلة أو الإشكاليات حول مادة العلوم من أجل تنمية كفاءة القدرة على تفسير الظواهر العلمية مثل: ظاهرة النتح، وظاهرة التركيب الضوئي.

- **التعلق بالمادة:** في أغلب الأحيان توظف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد؛ أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

- قابلية التقويم: بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي يصل إليه حتى ولو لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقاييس مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟، وهل استجاب إلى ما طلب منه؟، إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم بغض النظر عن الناتج وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية.

(<http://www.saida.education.com/14-01-2008>)

1-3- أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها، فقد صنفها جرادات وآخرون

Gardat & al بأنها أربعة أنواع:

- الكفاءات المعرفية: 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. (حاجي، 2005 ، ص07)

- كفاءات الأداء: تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات (مشكلة)، وإن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته. ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بسلوك. (حاجي، 2005 ، ص20)

- الكفاءات الوجدانية (الانفعالية): هي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والمثل العليا ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية.

- الكفاءات الاستكشافية (الاستقصائية): هي الكفاءات التي تشمل الأنشطة التي يقوم بها الممارس للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله. (<http://www.saida.education.com/14-01-2008>)

1-4- مكونات الكفاءات:

ترتكز الكفاءة على ثلاثة مكونات هي:

- المحتوى: يقصد به مجموعة الأشياء التي يتضمنها التعلم. ومعنى ذلك أن المتعلم يتوخى ممارسة نشاطات من أجل التعرف على الأشياء التي تعتبر ضرورية، ومن أجل تحقيق هذه الغاية قام المختصون بتصنيف المحتوى إلى المكونات التي يتكون منها التعلم.

المعارف المحضة: وهي المركب الأساسي في بناء الكفاءة، ولا يمكن أن يحدث تعلم خارج إطار المعرفة، فلا يعقل أن تنمو الكفاءة في فراغ معرفي.

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية **سايحي أ/ سايحي س**

المعارف الفعلية: يقصد بها مهارات استعمال المعرفة في مواطنها الملائمة أي القدرة على توظيف المعارف المشار إليها سابقا في الوضعيات المناسبة مثل: قدرة التلميذ على استعمال مهارات الجمع والطرح لحل إشكالية معينة.

المعارف السلوكية: هي مختلف المواقف الإيجابية التي يسلكها المتعلم أثناء أدائه فعل التعلم. ومعنى ذلك أن يظهر التلميذ القدرة على تجاوز الصعوبات والعقبات عندما يقوم بعملية استرجاع المكتسبات القبلية لتوظيفها في الوضعيات الجديدة. (هني , 2005 , ص 66-67)

- القدرة: هي مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها الفرد في مواجهة مختلف الوضعيات. وتعتبر آخر هي استعداد مكتسب أو متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو فكري. (حثروبي, 2002 , ص 47) وتتميز القدرة بمجموعة من الخصائص هي:

استعراضية: حيث أن كل القدرات ذات طابع استعراضي يعني أنها قابلة للتوظيف والتفعيل.

تطورية: أي أن القدرة تنمو وتتطور طوال حياة الإنسان، فهي تنمو كلما توسعت دائرة المعارف.

التحول: يعتبر تحول القدرة من حالة إلى حالة أخرى من أهم الصفات التي تتميز بها القدرة. فالقدرة تنمو وفق محور الوضعيات.

عدم القابلية للتقويم: لا يمكن أن تقوم القدرة، فقد تقوم مقدار توظيفها لاحتويات معرفية، غير أنه يتعذر معها ضبط التحكم وربط ذلك بوضعية معينة. (حثروبي , 2002 , ص 47)

- الوضعية: لقد بات واضحا أن الكفاءة تعرف من خلال تسخيرها لجملة مندمجة من الإمكانيات (المعارف, المهارات, القدرات) لمواجهة مختلف الوضعيات.

إن مفهوم الوضعية في بيداغوجية الكفاءات لا يعدو كونه هو مصطلح يدل على الإشكالية التي يتم إيجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدد. وتتألف الوضعية من ثلاث مكونات هي:

الرافد: الذي هو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم. مثل: نص مكتوب, مسألة, صور, مخطط.

التعليمات: الخاصة بالإنجاز المبلغة للمتعلم بصورة واضحة.

بعد الوضعية: وهو الإنتاج المسبق المنتظر.

إن الوضعية ذات الدلالة هي الوضعية التي توظف إمكانيات المتعلم وتجعله دائما في موقع العمل الفاعل والنشاط الدءوب, وعلى العموم يمكن تلخيص مزاياها في الآتي:

تكون الوضعية ذات دلالة إذا:

- * كانت تجعل التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيشي.
- * كان يشعر بفعاليتها وجدواها في علاج عمل معقد.
- * كانت تسمح للتلميذ بأن يقيس الفرق بين ما يعلم وما لا يعلم من أجل إيجاد حل لوضعية معقدة.
- * كانت تسمح بتفعيل إسهام مختلف المواد في حل مشاكل معقدة. (حشروي , 2002 ص48)

1-5- مستويات الكفاءات:

الكفاءة مفهوم تطوري يبنى تدريجيا عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، تظهر في تعلمات التلاميذ خلال مراحل متوالية كي يتحقق كل مستوى منها في مرحلة تعليمية معينة، فهي بناء على ذلك تشكل مسارا بنائيا اندماجيا لمعارف وسلوكيات تتأزر فيه الكفاءات ضمن نسق بنائي وليس في شكل تراكمي محفوظاتي استظهاري، وهذا البناء هو أهم ما يميز بيداغوجيا الكفاءات فتتدرج مستوياتها حسب مراحل التكوين:

- **الكفاءة القاعدية:** هي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءات بمؤشرات المحددة فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية، ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلي مع الوضعيات المختلفة، ويترتب عليه فشل التعلم، فينتج عن ذلك تأخر دراسي، وضعف في المردودية والفعالية، وقلق وتوتر واضطراب، وعزوف عن المشاركة في النشاطات الدراسية، وانعزال وانطواء أو تمرد وشغب، والإخفاق في الاختبارات والامتحانات، والتسرب والانقطاع عن الدراسة. (هنري, 2005 , ص75-

76)

ومن الأمثلة عن الكفاءة القاعدية نذكر:

- القدرة على تعداد قواعد الإسلام الخمس.
- القدرة على اكتشاف علاقة الفرد بالدولة.
- القدرة على إبراز بعض مظاهر الحضارة القديمة في بلدان المغرب.
- **الكفاءة المرحلية:** يبنى هذا المستوى على مجموعة من الكفاءات الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معيناً، ويتم بنائها على الشكل التالي: كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية. ومن الأمثلة عنها:
- ربط العلاقة بين المناخ وتوزيع السكان على سطح الأرض.

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية **سايحي أ/ سايحي س**

- كشف وسائل الوصول إلى الحقائق التاريخية وتفسيرها بما يخدم مصالح الأمة ووحدةها.

- **الكفاءة الختامية:** هي كفاءة تضم نصف أو ثلث تعليمات السنة في مادة ما. والكفاءات الختامية بمثابة هيكل البرنامج أما التقييم يتم على أساسها. تستمد الكفاءات الختامية من نمط آخر من الكفاءات ألا وهي الكفاءات المستعرضة التي هي كفاءات عامة جدا وتنطبق على عدة مواد (البحث عن المعلومة، معالجة المعلومة) إنها تشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعليمات، غير أنها قليلة الاستغلال نظرا لصعوبة تقييمها. ومن الأمثلة عن الكفاءات الختامية نذكر:

- يصير المتعلم قادر على تحديد مجالات التفاعل بين الإنسان والبيئة الطبيعية أو المعالم الجغرافيا تأثرا وتأثيرا.

- يصبح التلميذ ماهرا في حصر أساليب تأقلم الإنسان مع وسطه.

- يصير التلميذ ممارسا لمواطنته، كفرد متميز ومسئول متقبل للتنوع في الآراء، محترم الآخرين، رافضا للترقية والتمييز والعنف.

- القدرة على توظيف مختلف المعلومات والسلوكيات المكتسبة من خلال فهمه لبعض العبادات والشعائر الدينية واستحضارا لنصوصها ومدركا تماما لأثرها على الحياة.

- **الكفاءة المستعرضة:** هي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف أو حسن الفعل، ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من تعلم استقلالية متزايدة، ويمكن القول أن هذه الكفاءات ميزتان أساسيتان هما: المعرفة القاعدية المؤسسة لبناء القدرة على التعلم، وأنها متعددة المواد. وإذا كانت هذه الكفاءات العرضية على مستوى المواد فإنها تكون كذلك على مستوى الفريق التربوي؛ إذ تمثل موضوع عمل مشترك بين المدرسين. **(حاجي وأودير ، 2002 ، ص3)**

ومن الأمثلة عن الكفاءة العرضية نذكر: **(حشروي ، 2002 ، ص57)**

- إنشاء مقطوعة وطنية بإتقان.

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

2 : التصورات:

2-1- تعريف التصورات:

التصور هو حصول صورة الشيء في العقل، أو إدراك ماهية الشيء من غيره وأن يحكم عليها بنفي أو ثبات. فهو يعني الأفكار المجردة العامة أو الكلية. فالتصور فكرة، بمعنى أن وجوده ذهني وهو فكرة مجردة في مقابل

الإدراك الحسي أو الصورة الحسية. والفكرة الكلية، بمعنى أنها تنطبق على عدد من الأفراد من ناحية الصفات التي تدل عليها.

ويعرفه سيلامي بأنه جعل الشيء حاضرا في الذهن وهو ليس مجرد إرجاع صورة بسيطة للواقع وإنما هو بناء لنشاط ذهني. إن التصور ليس مجرد إرجاع صورة مطابقة للواقع، وإنما هو إعادة بناء وتشكيل ذهني لعناصر المحيط، بمعنى آخر أنها عملية ذهنية تحصل بها عن المدرك الحسي، فهو مثل المحسوس في الذهن عند غيابه عن الحواس. ففي التصور أمران: الفعل ذاته نتيجة هذا الفعل وهي الشيء المتصور. (بورنان ، 2007 ، ص11)

ويعرف التصور من خلال وجهات نظر علماء النفس المعرفي أن علم النفس المعرفي يميز بين معنيين لمفهوم التصور، فالأول يتعلق بصيرورة التفسير والثاني يتجه نحو نتائج هذه الصيرورة؛ أي المعارف والاعتقادات.

2-2- أنواع التصورات:

توجد أنواع عديدة للتصور كالصور العقلية والمفاهيم والتصورات المرتبطة بالفعل، وقد حدد ريتشارد ثلاث أشكال للتصور:

* **التصور الإدراكي أو التنبؤي:** وهو مستوحى من اللغة، من خلال العلاقة بين المفاهيم وتحليل الخطاب والقيام بمجموعة من التنبؤات.

* **التصور من خلال الرسم والصورة:** مثلا تصور العنف عند الأطفال، وذلك من خلال الرسم الحر، بحيث يسقط الطفل تصورات التي يحملها عن العنف من خلال الرسم وليس الكلام لأن الرصيد اللغوي للطفل فقير.

* **التصور المرتبط بالأفعال:** أي الناتج عن الفعل الممارس من طرف الفرد.

. (بورنان ، 2007 ، ص12)

ويتضح من كل هذا أن التصور العقلي تركيبة عقلية يتدخل في بنائها الفرد ذاته بجميع قدراته العقلية البيولوجية التي تعمل على تهيئتها البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وبالتالي إدراك الأشياء إدراكا محسوسا عن طريق مجموعة من الرموز والإشارات.

2-3- خصائص التصورات:

تتمثل خصائص التصورات فيما يلي:

التصور عملية إدراكية فكرية: إذا كان الإدراك ذو طابع حسي سائد، والعملية الفكرية ذات طابع تجريدي، فإن التصور ذو طابع مزدوج، بحيث أنه إعادة إحضار حسي للوعي أو الشعور رغم غيابه أو عدم وجوده في المجال المادي. إن التصور يشمل من جهة العملية الإدراكية، بحيث شروط ظهوره هو إزالة الموضوع وبالتالي فالتصور

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية سايحي أ/ سايحي س

يشمل هاتين العمليتين بالرغم من التناقض الموجود بينهما والمتمثل في أن الجانب الإدراكي يتطلب حضور الموضوع ، والآخر فكري يتطلب غيابه.

التصور معنى شكلي دال: إن بنية كل تصور يظهر مضاعف من خلال وجهتين غير منفصلتين: الوجه الشكلي والوجه الدال، حيث مثلهما موسكو فسي **Moscovici** بوجهي الورقة؛ إذ يرى أن لكل شكل دلالة خاصة به ولكل دلالة شكل خاص بها. **(Moscovici, 1972, p183)**

التصور عملية بناء ذهني: تعد ركيزة عملية التصور الخاصة الأساسية التي يميزها عن باقي العمليات النفسية الأخرى. فالتصور ليس عملية بناء عقلي فحسب وإنما عملية ربط المواضيع، بحيث عند ما يسدحل الفرد موضوعا ما على المستوى الذاتي يقوم بربطه مع المواضيع الموجودة في الدائرة.

التصور خاصية اجتماعية: إن التصور حسب موسكو فسي ينشأ ويتطور من خلايا، وهو إنتاج التفاعل مع المجتمع ويتحدد تبعا لبنية المجتمع الذي يظهر فيه. **(Moscovici, 1972, p443)**

2-4- وظائف التصورات:

نظرا لأهمية دراسة التصورات فمن المهم أيضا إلقاء الضوء على الوظائف التي تؤديها هذه التصورات وهناك أربعة وظائف للتصورات تتمثل فيما يلي:

- **وظيفة معرفية:** تسمح بفهم وتفسير الواقع من خلال اكتساب الأفراد للمعارف وإدماجهم في إطار مفهوم بالنسبة لهم . **(بوجلال، 2001، ص35-34)**

- **وظيفة الهوية:** زيادة إلى وظيفة الفهم والتفسير للتصورات ووظيفة أخرى تتمثل في تحديد الهوية الشخصية والاجتماعية التي تتماشى مع نظم المعايير والقيم المحددة تاريخيا واجتماعيا. **(بوكرديم، 2002، ص18)**

- **الوظيفة التوجيهية:** حيث توجه التصورات الاجتماعية السلوك والممارسات على ثلاث مستويات على الأقل:

* تدخل مباشرة في تعريف الغاية من الموقع، فهي التي تحدد نمط العلاقة المناسبة للفرد، فنحن نفضل مصاحبة الذين يشاطروننا نفس التصورات حول قضايا محيطنا.

* تنتج التصورات نظاما للتوقعات. فنحن نختار ونفسر كل المعلومات المتعلقة بموضوع معين حتى نجعلها مماثلة لتصوراتنا.

* إن تصوراتنا تؤثر على السلوك الذي نقوم به، وحتى قبل القيام به أحيانا، فاتجاهاتنا وقولابنا تؤثر على التفاعل الذي سيحدث بيننا وبين الآخرين؛ أي أن النتائج تحسم أحيانا قبل القيام بالفعل. فالتصورات تشكل أنظمة لفك رموز الواقع، ووظيفتها توجيه انطباعاتنا وتقسيماتنا وسلوكياتنا.

* تقرر التصورات السلوكيات والممارسات التي نقوم بها، إذ تحدد لنا ما هو مسموح به في موقف ما، وتلعب بالتالي دور المعايير.

- **الوظيفة التبريرية:** تسمح بتفسير أحد المواقع والسلوكيات، حيث أن للتصورات دور في تفسير الاختلافات بين المجموعات. فبإمكاننا تقليص أو تثبيت المسافة الاجتماعية بين الجماعات المعنية. (بوكرديم ، 2002 ، ص19)

2-5- عناصر التصورات:

من الصعب البحث في العناصر المكونة للتصورات، وهذا لأن هناك صعوبة في تحديد العناصر المكونة للآراء والمعتقدات والأشياء، وهذا في ضوء ما تحدث عنه موسكو فيسي **Moscovici** حينما عرف التصورات على أنها: "عالم الآراء". ورغم طبيعتها الدقيقة فإنه يتم تحليلها وفقا للعناصر الثلاثة التالية:

- **المعلومات:** إن الفرد بإمكانه الحصول على كمية ونوعية من المعلومات من محيطه الاجتماعي، وهذه المعلومات تلعب دورا مهما وعنصرا أساسيا في تهيئة التصورات وكذلك تقييمها، وهذا من خلال التجارب الشخصية، والتفاعل مع أفراد المجتمع. (بوجلal، 2001 ، ص36)

- **الموقف:** بعد انتقاء عدد من المعلومات المتعلقة بموضوع التصور يتم تكوين استجابة عاطفية وانفعالية اتجاهه، وهذا ما يسمى بالموقف، وإما أن يكون هذا الموقف اتجاه سلبى أو اتجاه إيجابى لفكرة أو موضوع معين. وموسكو فيسي **Moscovici** يؤكد ظهور الموقف قبل المعلومات، لأن الفرد لا يلتقط المعلومات لموضوع ما إلا بعد أن يتخذ موقف نحوه. (بوجلal، 2001 ، ص20)

أي أن بعد الموقف أسبق في الوجود من بعد المعلومة. فالموقف يتواجد حتى في ظل معلومات ضئيلة.

(بومدين ، 2003 ، ص20)

- **حقل التصور:** يعبر عن فكرة تنظيم المحتوى وغناه، لذا يجب توفر حد أدنى من المعلومات القابلة للتنظيم، فحقل التصور مثله مثل مستوى المعلومات يختلف من جماعة لأخرى وحتى داخل الجماعة نفسها وفقا لمعايير خاصة. (**Moscovici , 1972 , p68**)

ويعرف أيضا بأنه: "هو فكرة الصورة والنموذج الاجتماعي للمحتوى المجرد والمحدد من الاقتراحات حول عنصر محدد من موضوع التصور".

فحقل التصور مهم في دراسة التصور لأنه يعبر عن الواقع النفسي المعقد الذي يظهر ككل منسجم وموحد، يميز هذا الواقع من خلال درجة التجريد في التصور وتنظيمه ويعبر عنه موسكو فيسي **Moscovici** بأنه مجموعة من الآراء المنظمة. (بوجلal، 2001 ، ص37-36)

سادسا: إجراءات الدراسة الميدانية:

1- العينة:

إن هذه الدراسة تمت على مستوى مدينة بسكرة، وقد تم اختيار عينة عرضية، حيث يقوم الباحث باختيار هذه العينة اختياراً حراً على أساس أنها تحقق غرض البحث الذي يقوم به، وفي هذه الحالة يقدر حاجته إلى المعلومات ويختار عينة بما يحقق له غرضه.

طبقت الأداة على عينة قوامها (50) أستاذاً في مختلف المواد التعليمية: (اللغة العربية، رياضيات، علوم طبيعية، فيزياء، فرنسية، إنجليزية، اجتماعيات، التربية البدنية).

جدول رقم (01) : يوضح توزيع العينة حسب المواد الدراسية

المادة	لغة عربية	الرياضيات	علوم طبيعية	فيزياء	اجتماعيات	فرنسية	انجليزية	تربية بدنية
أساتذة	09	08	05	07	06	06	06	03

2- الأدوات المستخدمة:

لتحديد مدى تطبيق التدريس بالكفاءات في المدرسة المتوسطة من خلال تصورات الأساتذة، تم تطبيق استبيان يتكون من 40 بنداً، والذي تم تصميمه وفق 4 محاور، وهي كالتالي:

البعد الأول: التطبيق والتكوين من الفقرة (1-7)

البعد الثاني: الأهداف والمحتوى من الفقرة (8-19)

البعد الثالث: طرق التدريس والوسائل التعليمية من الفقرة (20-33)

البعد الرابع: التقويم من الفقرة (34-40)

الخصائص السيكومترية:

تم توزيع الاستبيان على عينة التقنين قوامها 20 أستاذاً من أساتذة التعليم المتوسط وكان إجراء هذا الاستبيان بمثابة دراسة استطلاعية للاستبيان.

أ - الصدق: يعتبر الصدق من أهم الصفات والخصائص التي يجب أن تتميز بها الأدوات المستخدمة في البحث. وقد استخدم الصدق الذاتي، والصدق التمييزي.

الصدق الذاتي: $r = 0.72$ وبالتالي $\sqrt{0.72} = 0.84$ وهي قيمة عالية مما يؤكد صدق الاستبيان.

الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي بالمقارنة الطرفية. (السيد، 1979، 341)

جدول رقم (02) : يوضح حساب الصديق التمييزي

أساليب المعالجة	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اختبار "ت"	9.35	3.35	8	0.01

يتضح من الجدول رقم (02) أن قيمة ت المحسوبة 9.35 أكبر من قيمة ت الجدولة وهي قيمة عالية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يؤكد أن الاستبيان يتمتع بصديق عالي.

ب - الثبات: و هو شرط أساسي لأي أداة من أدوات القياس، وقد تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي على عينة التقنين بطريقة التجزئة النصفية. (السيد، 1979، ص ص 244، 383)

جدول رقم (03) : يوضح معامل الثبات للاستبيان

العينة	قيمة ر المحسوبة	قيمة ر الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأساتذة	0.72	0.43	19	0.05

يتضح من الجدول أن قيمة ر المحسوبة 0.72 أكبر من قيمة ر الجدولة 0.43 عند مستوى الدلالة 0.05 مما يدل أن الاستبيان يتمتع بثبات قوي.

3- عرض النتائج:

تنص الفرضية على ما يلي : التدريس بالكفاءات مطبق في المدرسة المتوسطة حسب تصورات الأساتذة.

جدول رقم(04) : يبين نتائج المحور الأول (التطبيق والتكوين)

البنود	التكرارات		النسبة المئوية	
	نعم	لا	نعم	لا
01	39	11	78	22
02	36	14	72	28
03	14	36	28	72
04	36	14	72	28
05	14	36	28	72
06	39	11	78	22

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية **سايحي أ/ سايحي س**

07	21	29	42	58
المجموع	199	151	398	302
	56.85	43.14	56.85	43.14
	99.99		99.99	

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن نسبة الأساتذة الذين يؤيدون الإصلاح الجديد وتلقوا تكوين حول طريقة التدريس بالكفاءات والتي تقدر بنسبة 56.85 ٪ متقاربة نسبيا مع الأساتذة الذين لا يؤيدون هذه الطريقة ويعانون من ضيق الوقت فيما يخص التكوين بنسبة تقدر بـ 43.14 ٪ ، مما يدل على أن التدريس بالكفاءات حاز على تقبل من طرف الأساتذة بالرغم من عدم تقبله من البعض الآخر نظرا لضعف التكوين في هذا الإطار.

جدول رقم(05) : يبين نتائج المحور الثاني(الأهداف والمحتوى)

البنود	التكرارات		النسبة المئوية	
	نعم	لا	نعم.٪	لا.٪
08	28	22	56	44
09	27	23	54	46
10	23	27	46	54
11	26	24	52	48
12	36	14	72	28
13	12	38	24	76
14	21	29	42	58
15	48	2	96	4
16	15	35	30	70
17	43	7	86	14
18	28	22	56	44
19	33	17	66	34
المجموع	340	360	680	520

700	99.99 %	51.42 %	48.57 %	51.42 %

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن الأهداف المصاغة والمحتوى المحدد يتناسب مع المستوى العمري والعقلي للتلميذ ولا يوجد صعوبة في صياغتها بنسبة تقدر بـ 51.42 % مقارنة مع الأساتذة الذين يرون أن الأهداف والمحتوى لا تتماشى ومتطلبات التلميذ وأن هناك صعوبة في صياغة الأهداف بنسبة 48.57 % ، مما يدل على أن الأساتذة يرون أن التدريس بالكفاءات يحقق الأهداف من خلال المحتوى المقدم إلا أن صياغة الأهداف الإجرائية تحتاج إلى وقت.

جدول رقم (06) : يبين نتائج المحور الثالث (طرق التدريس والوسائل التعليمية)

البنود	التكرارات		النسبة المئوية	
	نعم	لا	نعم %	لا %
20	41	9	82	18
21	34	16	68	32
22	50	0	100	0
23	49	1	98	2
24	41	9	82	18
25	10	40	20	80
26	20	30	40	60
27	36	14	72	28
28	15	35	30	70
29	42	8	84	16
30	16	34	32	68
31	19	31	38	62
32	7	43	14	86

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية **سايحي أ/ سايحي س**

33	23	27	46	54
34	40	10	80	20
المجموع	443	307	886	614
	59.06%	40.93%	59.06%	40.93%
750	99.99%	99.99%		
	%			

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن نسبة الأساتذة الذين يختارون الطرق وأنشطة التعلم التي تساعد على التدريب وتنمية الكفاءات واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة لقدرات التلاميذ على الفهم والاستيعاب تقدر بنسبة 59.06% متقاربة نسبيا مع الأساتذة الذين يستخدمون الطرق التقليدية، وأن الوسائل التعليمية غير متوفرة والتي تقدر بـ 40.93%، مما يدل أن اختيار الوسائل التعليمية المناسبة والطرق الفاعلة لها دور كبير في التدريس بالكفاءات بالرغم من أن الوقت غير كافٍ لاستخدام هذه الطرق والوسائل.

جدول رقم (07) : يبين نتائج المحور الرابع (التقويم)

البند	التكرارات		النسبة المئوية	
	نعم	لا	نعم	لا
35	39	11	78	22
36	46	4	92	8
37	22	28	44	56
38	47	3	94	6
39	48	2	96	4
40	21	29	42	58
المجموع	223	77	446	154
	74.33	25.66	74.33%	25.66%
	99.99		99.99%	

يتضح من خلال جدول رقم (07) أن نسبة الأساتذة الذين يتبعون طريقة التقويم بالكفاءات والتي تقدر بنسبة (74.33%) أكبر من نسبة الأساتذة الذين لا يتبعون مثل هذا التقويم والتي تقدر بـ (25.66%) وهم الأساتذة

الذين يعتمدون على العلامة التي يتحصل عليها التلميذ وهذا ما يفسر أن تصورات الأساتذة للتقويم على أنه مبني على مدى استثمار المتعلم للمكتسبات والمعارف في المواقف الجديدة.

4- مناقشة النتائج:

انطلق البحث الحالي من فرضية مؤداها أن التدريس بالكفاءات مطبق في المدرسة المتوسطة من خلال تصورات الأساتذة، وقد أجمع معظم أساتذة التعليم المتوسط وفي مختلف المواد الدراسية على تأييدهم للإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية بصفة عامة ولطريقة التدريس بالكفاءات بصفة خاصة بنسبة 72% من مجموع العينة؛ لأن المقاربة بالكفاءات تستهدف تشخيص تصورات الأساتذة ضمن علاقة ترتبط بأنواع التعلم حتى يمكن إدراك الخلفية النظرية التي يمكن اعتمادها في تطبيق التدريس بالكفاءات. ومعنى ذلك أنه لا جدوى من إحداث التغيير في المناهج إذا لم يصاحب ذلك تحديد في تكوين المعلمين والأساتذة، من حيث علاقتهم بالمعرفة وبالمتعلمين؛ لأن مهمة المعلم لم تعد تتمثل في التعليم المباشر بل في جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم أي التعلم الذاتي، وهذا ما اتضح من خلال تصورات الأساتذة حول التكوين في هذا المجال حيث كانت نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوين أكبر من نسبة الأساتذة الذين لم يتلقوا مثل هذا التكوين بنسبة 28% غير أن تحديد تكوين المعلمين والأساتذة يبقى بدون جدوى ما لم نبدأ بإقناعهم بأن تبني المقاربة بالكفاءات على الاختيار الجيد للمعلمين والمنظومة التربوية ككل وإشراكهم في العملية التعليمية. إلا أن عامل الوقت لا يكفي للقيام بتكوين الأساتذة وهذا ما جاء في تصوراتهم بنسبة 78% ويدل هذا على أن هناك أساتذة يرغبون في التغيير والتحديد لكنهم غير مستعدون لعملية التكوين وتنمية الكفاءات؛ إلا أنه لا بد من المحاولة والحل قد يكمن في مفهوم تنمية الكفاءات نفسها، فتنمية كفاءات المعلم هي أن يتعلم أيضا ما لا يعرف القيام به حين يقوم بفعله. فالممارسة تتم بالتدرج والسعي إلى التغيير وإدخال تعديلات تؤدي للاهتمام بالرفع من مستوى جودة التعليم وتمكين التلميذ من اكتساب مهارات وتوظيفها في الحياة العملية، مما يجعلنا أمام حاملي شهادات عليا لكن دون كفاءات عملية، والحاجة إلى ربط التعليم بالحاجات الحقيقية للمجتمع لاكتساب أكبر قدر من الكفاءات الضرورية.

(<http://aahaya.level52.com/t62.htm/14-01-2008>)

وانطلاقا من الأهداف المصاغة للمستويات العليا للمنهاج يتم ضبط وتحديد الكفاءات التي غالبا ما ترتبط بالأهداف الخاصة والإجرائية على مستوى الحصة التعليمية وهذا ما تبين في تصورات الأساتذة للأهداف المصاغة بنسبة 72% ويطلق على هذه الأهداف بالكفاءات القاعدية (نواتج التعلم) أما التي يتم بناءها خلال السنة الدراسية أو طور دراسي فيطلق عليها الكفاءات الختامية أو النهائية. (حشروبي ، 2002 ، ص29) كما أن

المحتوى يعتبر جزء من مادة تمارس عليه القدرات وقابل للتحويل في عدة أهداف مثل عملية الجمع والطرح.
(http://apc.edu net.tn/dictionnaire/pages/page.htm/5-10-2007)

وهذا ما دلت عليه تصورات الأساتذة بنسبة 86% ويعني بالمحتوى الجزء من الثقافة والمعرفة وبالأخص الأنساق الصورية التي تقدم للمتعلمين على شكل قواعد ومفاهيم ومعلومات وقيم ومواقف من أجل تحقيق الأهداف التعليمية وتنمية الكفاءات، وفي انتقاء المحتويات ينبغي الأخذ بعين الاعتبار العديد من المقاييس والتي من أهمها الدلالة، الاهتمام، الصلاحية، الموائمة، والاعتدال.

ولا يتأتى للمحتويات المختارة تحقيق الأهداف إلا إذا تم تقسيمها وتنظيمها حسب الأهمية الممنوحة لكل هدف، والوقت الذي يمكن تخصيصه له، مع مراعاة البعد الأفقي الذي يسمح بتوسيع مجال المعارف وربطها وإدماجها مع بعضها البعض، والبعد العمودي الذي يسمح بتوزيع عناصر المناهج وفق تصاعد تعاقبي ومستمر.

(حشروبي ، 2002 ، ص30)

كذلك أن من أهم شروط تحقيق الأهداف: الاختيار الأمثل للطرائق والأنشطة، وفي هذا الصدد يمكن التأكيد على تنوع الطرائق والأنشطة والأساليب التربوية الفاعلة التي تبعث على المشاركة أو العمل الجماعي وتؤكد على المعالجة للإشكاليات وإيجاد الحلول للمشكلات والتعلم عن طريق الممارسة والعمل، وتركز الطرائق النشيطة على خبرة التلاميذ ومشاركتهم في دراسة الوضعيات المناسبة ويتطلب ذلك نوعا جديدا من العلاقة بين المعلم والتلميذ بصفتها شريكين في العملية التعليمية، إذ يؤدي المعلم دور المسير فيساعد التلميذ على البحث والتحري الذاتي في جو ديمقراطي ومشاركة المجموعة في بناء المعرفة، ويتميز جو القسم بالمرونة وإطلاق العنان والانقياد، حيث يمكن استخدام الوسائل التعليمية بما من شأنه أن يسهل العمليات العقلية ويعزز الاستقلالية والإفضاء على نظرة نقدية والتزام مسئول، وهذا ما جاء في تصورات الأساتذة لطرق التدريس والاعتماد على الطرق المناسبة كطريقة الحوار والمناقشة بهدف زيادة الثقة بالنفس عند المتعلم والقدرة على الإقناع والبرهنة وإثارة الميول نحو موضوعات الدراسة وتنظيم التفكير، وكشف الأخطاء وتصحيحها، وتنمية حب الاستطلاع، وزيادة القدرة على الربط وحل المشكلات، وتنمية القدرة على التعبير الشفوي وتقبل العمل الجماعي. **(نايت سليمان، 2004 ،**

ص54)

وهذا ما اتضح لنا من خلال نتائج تصورات الأساتذة حول الطرق المستعملة بنسبة 98 % إلا أنه من خلال تصورات الأساتذة لعامل الوقت الغير كافي لإقامة الأنشطة الإدماجية فإن معظم الأساتذة يعانون من ضيق الوقت نظرا لأهمية النشاط الإدماجي. والإدماج يعني إقامة روابط بين التعليمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف

المعلومات والمهارات المكتسبة، ولكي نعلم التلاميذ الإدماج نعرض عليهم وضعيات مركبة تسمى الوضعيات الإدماجية ونطلب منهم محاولة حلها. وهذا النشاط إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين، وكما أن المعلم يقترح تمارين تطبيقية وملخصات وبحوث فإنه يقترح أيضا وضعيات للحل ولا يدجها هو بل يطلب من التلاميذ إدماجها. (روجيرس، 2005، ص26)

ويتضح من نتائج تصورات الأساتذة بنسبة 72 ٪ يستعملون الوسائل التعليمية المناسبة والمتوفرة لديهم لتقدم الدرس. ويقصد بالوسائل في مجال التعليم مجموعة من المواد التي تعد إعدادا حسنا لتستمر في توضيح المادة التعليمية. وتتنوع هذه الوسائل وتختلف باختلاف الأهداف التي يقصد تحقيقها في الموضوعات المختلفة التي تدرس لهم وتتجلى أهمية الوسائل التعليمية وتتحدد الأغراض التي تؤديها في التعليم من طبيعة الأهداف التي تحققها من المادة التعليمية التي يريد المتعلم تعلمها أولا ثم منتجات المتعلم الإدراكية فاستعمال السبورة للمحور التدريجي في التحفيز واستعمال المسجل للتسميع والصور للآيات، كما أن استعمال جهاز الكمبيوتر والذي يعتبر وسيلة تعليمية راقية لها دور في عملية التعلم؛ إلا أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون هذه الوسيلة تقدر ب 16٪ مقارنة بالأساتذة الذين لا يستعملون الكمبيوتر في التدريس بنسبة 84٪ وهذا إن دل على شيء إنما يدل على عدم توفر هذه الوسائل عند معظم الأساتذة.

ولاختيار الطرائق وأنشطة التعلم والوسائل التعليمية يجب أن تكون ملائمة للمحتويات من جهة وللأهداف والكفاءات من جهة أخرى، ومراعاة نضج المتعلمين واختلاف قدراتهم وخبراتهم وترابط محتويات المناهج مع المستويات السابقة واللاحقة وتوفر الوسائل والأدوات الضرورية في المحيط المدرسي للمتعلم مع مراعاة طبيعة المادة والوقت المتاح.

ويعتبر التقويم من مكونات المناهج وهو من التقنيات التي يجب أن يعطيها المدرس أهمية أثناء الإعداد وعليه أن يدرك أنواعه ووسائله التطبيقية حتى يتمكن من استثماره مع تلاميذه بكيفية متنوعة مراعيًا في ذلك خصوصيات الجوانب المعرفية والمفاهيم والقيم المقدمة للتلميذ، وبهذا يدرك قدرة الاستيعاب المحصلة. (الكتاب السنوي ، 2000 ، ص82)

وهذا ما دلت عليه النتائج المتحصل عليها بنسبة 74.33 ٪، فمن خلال عملية تحليل المنظومات التربوية العامة سجلت اختلافات واجتهادات في مجال صياغة التقويم مما أدى إلى ظهور أنماط تقويمية مختلفة، ويعبر بعض الأساتذة عن عدم قناعتهم بالعلامات التي يقدمها المعلم لأنها لا تعبر عن الأداء الفعلي للتلميذ. وهذا ما جاء من خلال تصورات الأساتذة بنسبة 94 ٪، وقد أحل مكان التقويم بعلامات التقويم الذي يعتمد على

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية **سايحي أ/ سايحي س**

المستويات في المدرسة الأمريكية وهناك من يتعامل مع العلامات بشكل مخالف مثل النسب المئوية في المدرسة البريطانية، ومن هنا يمكننا الوصول إلى نتيجة مهمة وهي ضرورة تحقيق انسجام بين ما يقدم للمتعلم من مضمون تعليمي بمختلف أشكاله (معارف، مهارات)، وبين ما يقدم له كمؤشرات تقويمية رقمية حتى يعبر عن مدى استيعابه لهذا المضمون، وهذا ما جاء في تصورات الأساتذة بنسبة تقدر بـ 96٪، وهناك وضعيتان للتقويم يختلفان من حيث الشكل ويتكاملان من حيث الغرض (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني) وتقويم كفاءات المتعلمين من خلال ملاحظتهم وهم يعملون ويحكم على بعضهم بأنهم في حاجة إلى تملك معارفهم وفي حاجة إلى المساعدة، بينما هناك بعض المتعلمين يبرهنون على قدراتهم في توظيفهم لحل المسائل المعقدة. فدور المعلم هو تصور وإيجاد وضعيات معقدة ومراقبة المتعلمين لمعرفة ما إذا كانوا قادرين على إيجاد حلول بتوظيف مكتسباتهم المعرفية وأغلب الأساتذة يقرون بالجمع بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي. (بوخلوة، 2007، ص36)

ومن هنا فمن الضروري أن تتضمن المناهج شروحا كافية وإجابات تجعل المعلم على دراية بما عندما يقوم بنشاطات التقويم خاصة أنه الوسيلة التي تمكنه من معرفة مدى فعالية العملية التعليمية التي يقوم بها ومدى تحقيقه للأهداف.

توصيات الدراسة:

- تنظيم دورات تكوينية وتكثيفها لفائدة الأساتذة قصد تمكينهم من التحكم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- وضع تصميم حديث للكتاب المدرسي بما يتناسب مع قدرات - التلاميذ الذهنية.
- اعتماد طريقة التفويج في تدريس المواد الأدبية والعلمية وفق المقاربة بالكفاءات.
- إدراج وسائل تعليمية - أخرى غير الكتاب المدرسي.
- اقتراح أنشطة تعليمية متنوعة لتعميم ثقافة التلاميذ على مختلف المواد الدراسية.
- تحديد محاور تكوين أقرب إلى واقع التلاميذ.
- تفعيل البرامج التدريبية حول هذه المقاربة.

المراجع:

المراجع العربية:

- 01- الكتاب السنوي (2000)، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي/ الجزائر.
- 02- المركز الوطني للوثائق التربوية (2000)، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، حسين داي/ الجزائر.

- 03- بوجلال، كنزه (2001)، طبيعة تصور معلمي الطور الأول والثاني لظاهرة سوء المعاملة، دراسة ميدانية بقسنطينة، مذكرة ماجستير (غير منشورة) ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة/ الجزائر.
- 04- بوحلوة، مولود (2007)، مرتكزات التعليم في ضوء المنظور الجديد، مديرية التربية والتفتيش لولاية ورقلة، الجزائر.
- 05- بورنان، سامية (2007)، التصورات الاجتماعية للمرض العقلي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة.
- 06- بوكردم، فدوى (2002)، تصورات أعضاء الفريق لأدوارهم المهنية في إطار مشروع المؤسسة، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- 07- بومدين، سليمان (2003)، التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر حالة ميدانية، م.
- 08- حاجي، فريد (2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد و المتطلبات , الجزائر، الدار الخلدونية.
- 09- حاجي، فريد، وأودير، عبد الرزاق (2002)، الكفاءات العرضية (الأفقية)، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.
- 10- حشروي، محمد الصالح (2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات, عين مليلة/ الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- 11- روجيرس، إكزافي (2006)، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، المغرب العربي، الرباط ، مكتب اليونسكو الإقليمي.
- 12- زروق، لخضر (2003)، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات, عين مليلة/ الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- 13- مرعي، توفيق (1983)، الكفاءات التعليمية في ضوء النظم , ط1 ، الأردن , دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- 14- نايت سليمان، طيب وزعتوت، عبد الرحمان (2004)، المقاربة بالكفاءات لمفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم ، ط1 ، تيزي وزو ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع المدينة الجديدة.

تصورات المدرسين لواقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الإكمالية الجزائرية سايحي أ/ سايحي س

- 15- السيد، فؤاد البهي (1979): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.
16- هني، خير الدين (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات , ط1 , الجزائر، مطبعة
المراجع الأجنبية:

17 - Moscovici (1972) : introductionale psychologie sociale, Lidiarie
Larousse paris .

المراجع الإلكترونية:

- 18 - <http://apc.edu.net.tn/dictionnaire/pages/page.htm> /5-10-2007
19 - <http://aahaya.level52.com/t62.htm>/14-01-2008
20 - <http://www.saida.education.com/>14-01-2008