وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور محمد لمين دباغين – سطيف 2–

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

أطروحـــــة

مقدمة بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

لنيل شهادة

دكـتــوراه العلوم

تخصص: ادارة تربوية

من طرف الطالبة: ستر الرحمان نعيمة

الموضوع:

مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي

دراسة ميدانية بولاية سطيف

بتاريخ..... أمام اللجنة المتكونة من:

د . خالـــــد عبد الســـلام	أستاذ محاضـــــر أ	جامعة سطيف 2	رئيســـــــا
أ. د . بوعلي نور الديـــــن	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	مشرفا ومقررا
أ. د . بعيبـــــن ناديـــــة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتـــــنة	منـــــاقشا
أ. د . حسيني أوبلقاسم محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينـــة	منـــــاقشا
د . حديـــــــد يوســـف	أستاذ التعليم العالي	جامعة جيجـــل	منـــــاقشا
د . سامعـــــي توفيـــــق	أستاذ محاضـــــر أ	جامعة سطيف 2	منـــــاقشا

السنة الدراسية:2017/2016

شكـــــر وتقديـــــر

أحمد الله وأشكره بادئ ذي بدء على توفيقه لي، لإنجاز هذا العمل الأكاديمي، الذي أستهدف من خلاله وجهه الكريم، وأرجو أن يجعله لي صدقة جارية تثقل ميزان حسناتي، يوم لا ينفع لا مال ولا بنون.

ونقلا عن الحبيب عليه الصلاة والسلام: " من لم يشكر الناس لم يشكر الله "، أتقدم بخالص تقديري وشكري للأستاذ الفاضل الدكتور، بوعلي نور الدين، الذي كان سندا معنويا كبيرا لإتمام هذا العمل، كما ساهم بشكل عملي في إخراج هذا العمل إلى النور، وذلك بقراءاته وتوجيهاته القيمة.

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري للأستاذين الكريمين بلقيدوم بلقاسم وطباع فاروق على مساعدتهما الثمينة لإنجاز هذا العمل.

فهـــــــرس المحتويات

الموضوع	
شكر وتقدير	I
فهرس المحتويات	II
فهرس الجداول	X
مقدمة	أ
الإطار المفاهيمي للدراسة	
1-إشكالية الدراسة	02
2-تساؤلات الدراسة	18
3-فرضيات الدراسة	20
4-أهداف الدراسة	23
5-أهمية الدراسة	24
6-مبررات اختيار موضوع الدراسة	25
7-تحديد مصطلحات الدراسة	26
8-الدراسات السابقة	30
8-1-دراسة حناش فضيلة	30
8-2-دراسة نعيمة ستر الرحمان	34
8-3-دراسة قرساس حسين	37
8-4-دراسة العطوي آسيا	41
8-5-دراسة محمد السعودي وأخرون	44
تهميش مراجع الإطار المفاهيمي	46
الفصل الأول: نحو أفاق جديدة للممارسة الإشرافية	
-مدخل	50
1-مفهوم الإشراف التربوي	51
2-أهداف الإشراف التربوي	55
3-الحاجة إلى الإشراف التربوي	57
4-مبادئ الإشراف التربوي	58
5-خصائص الإشراف التربوي	60

6-العوامل المؤثرة في تطور مفهوم الإشراف التربوي	61
7-التنظير للممارسات الإشرافية	62
7-1- ممارسات إشراف الإدارة العلمية الكلاسيكي	63
7-2- ممارسات إشراف ممارسات العلاقات الإنسانية	64
7-3-ممارسات إشراف الإدارة العلمية الجديدة	65
7-4-ممارسات إشراف المصادر البشرية	66
7-5-ممارسات الإشراف الموقفي	68
8-الأدوار المنتظرة للإشراف التربوي	69
9-القدرات المهنية للمشرف التربوي	69
10-معايير الاختيار لوظائف الإشراف التربوي	70
11-أساليب اختيار المشرفين التربويين	71
12-أنواع الإشراف التربوي	73
12-1-الإشراف التفتيشي	73
12-2-الإشراف العلمي	73
12-3-الإشراف البنائي	73
12-4-الإشراف التأملي	78
12-5-الإشراف بالملازمة	80
12-6-الإشراف المتنوع	81
12-7-الإشراف المهني	82
13-الأساليب الإشرافية	83
13-1-الزيارة الصفية	83
13-2-توجيه الأقران	86
13-3-الإشراف الالكتروني	87
13-4-القراءات الموجهة	88
13-5-الدروس التوضيحية	89
ملخص الفصل	91
تهميش مراجع الفصل	94
الفصل الثاني: منظور التكوين الاندماجي	
-مدخل	98

1-مفهوم التكوين	99
1-1-تعريف التكوين	100
1-2-مبادئ التكوين	101
1-3-مظاهر التكوين	103
1-4-أشكال التكوين	103
1-5-مجالات التكوين	104
2-مفهوم التكوين الاندماجي	109
2-1-تعريف التكوين الاندماجي	109
2-2-مظاهر التكوين الاندماجي	109
3-المتطلبات السياقية لمنظور التكوين الاندماجي	111
4-تدبير التكوين وفق المنظور الاندماجي	118
4-1-الطرق الرئيسة لتصور التكوين	119
4-1-1-مخطط التكوين	120
4-1-2-برنامج التكوين	120
4-1-3-مشروع التكوين	121
4-2-الفاعلون في التكوين	123
5-التكوين الاندماجي والتكوين المبني على تحقيق النتائج	125
5-1-التكوين القائم على المضامين	125
5-2-التكوين المبني على النتائج	126
5-3-التحقق من جودة النتائج	126
5-4-أدوات لفائدة مسير التكوين	128
5-5-أدوات لمهنة المكون	131
6-تقويم التكوين	134
6-1-ماذا نقوم	135
6-2-متى نقوم	137
6-3-كيف نقوم	138
6-4-تقويم نجاعة التكوين	139
6-5-بعض أدوات التقويم	140
7-تقويم فعالية التكوين وفق مرجعية François-marie Gérard	143

ملخص الفصل	148
تهميش مراجع الفصل	150
الفصل الثالث: المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي	
-مدخل	154
1-مفهوم الإدماج	155
1-1-تعريف بيداغوجيا الإدماج	157
1-2-المعنى البيداغوجي لمفهوم الإدماج	157
1-3-خصائص بيداغوجيا الإدماج	157
1-4-مزايا بيداغوجيا الإدماج	159
1-5-صعوبات تطبيق بيداغوجيا الإدماج	162
2-المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي	163
2-1-الكفاءة	163
2-1-1-تعريف الكفاءة	163
2-1-2-خصائص الكفاءة	167
2-1-3-مكونات الكفاءة	169
2-2-الكفاءة الختامية	171
2-3-الهدف النهائي الاندماجي	171
2-4-الموارد	172
2-5-الوضعية-المشكلة	174
2-5-1-تعريف الوضعية-المشكلة	175
2-5-2-خصائص الوضعية- المشكلة	179
2-5-3-أنواع الوضعية-المشكلة	180
2-6-الوضعية الإدماجية	183
2-6-1-تعريف وضعية الإدماج	183
2-6-2-مكونات وضعية إدماج	183
2-6-3-خصائص وضعية إدماج	183
2-7-عائلة-وضعيات	185
2-7-1-تعريف عائلة-وضعيات	185
2-7-2-دالات لتحديد وتوصيف عائلة-وضعيات	186

2-8-شبكة تقويم	187
2-9-المعايير	188
2-9-1-تعريف المعيار	188
2-9-2-أنواع المعايير	189
2-9-2-1-معايير الحد الأدنى	189
2-9-2-2-معايير الإتقان	190
2-10-المؤشرات	190
2-11-مفهوم قاعدة 3/2	192
2-12-المعالجة التربوية	194
2-12-1-تعريف المعالجة التربوية	195
2-12-2-لماذا جهاز معالجة تربوية في سيرورة الإصلاح	195
2-12-3-استراتيجيات وأنشطة المعالجة التربوية	196
2-12-4-مستويات تقديم المعالجة	197
ملخص الفصل	200
تهميش مراجع الفصل	202
الفصل الرابع: الإصلاح التربوي في الجزائر	
-مدخل	206
1-حتمية الإصلاح التربوي	207
2-التحديات المواجهة من قبل الإصلاح التربوي	208
3-تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية	209
4-محاور الإصلاح الكبرى	210
5-التطور الكرونولوجي في هندسة البرامج المدرسية الجزائرية	211
6-اللجنة الوطنية للمناهج	213
6-1-مهام اللجنة	214
6-2-التدابير المصاحبة لتطبيق المناهج الجديدة	215
7-رهانات نجاح مقاربة الإصلاح	222
8-لماذا مقاربة التدريس بالكفاءات	226
9-صرخة الميدان	229
10-تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري	230

11-التطور الكرونولوجي لسياسة تكوين المفتشين	231
11-1-شروط وطبيعة توظيف المفتشين	232
11-2-برامج التكوين	233
12-هندسة المناهج التكوينية في ظل الإصلاح	234
12-1-ملمح الخروج لمفتشي التعليم الابتدائي	235
12-2-لماذا تغيير المناهج التكوينية	236
13-المناهج التكوينية المعتمدة رسميا	237
14-التعاون الدولي	249
14-1-برنامج دعم المنظومة التربوية الأول PARE 1	249
14-2-برنامج دعم المنظومة التربوية الثاني PARE 2	250
ملخص الفصل	253
تهميش مراجع الفصل	256
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
1-المنهج المستخدم	259
2-حدود الدراسة	259
3-مجتمع وعينة الدراسة	259
4-بناء أدوات الدراسة	252
5-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	272
6-تطبيق أدوات الدراسة	284
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	284
تهميش مراجع الفصل	286
الفصل السادس:عرض وتحليل نتائج الدراسة	
-مدخل	288
1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى	288
1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى	288
1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية	299
1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة	312
2-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية	328
3-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثالثة	328

3-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى	328
3-2-عرض وتحليل نتائج الرضية الإجرائية الثانية	330
3-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة	331
3-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة	332
3-5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة	334
4-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الرابعة	335
4-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى	335
4-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية	336
4-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة	337
4-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة	339
4-5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة	341
5-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الخامسة	342
5-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى	342
5-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية	343
5-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة	344
5-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة	345
5-5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة	345
تهميش مراجع الفصل	347
الفصل السابع: مناقشة الفرضيات وتفسير نتائج الدراسة	
1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى	349
1-1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الأولى	349
1-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثانية	350
1-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة	351
2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية	352
3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة	353
3-1-مناقشة ونتائج الفرضية الإجرائية الأولى	353
3-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثانية	354
3-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة	356
3-4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة	358

3-5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة	359
4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الرابعة	360
4-1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الأولى	360
4-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثانية	361
4-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة	362
4-4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة	362
4-5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة	363
5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الخامسة	364
5-1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الأولى	364
5-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثانية	365
5-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة	366
5-4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة	367
5-5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة	368
تهميش مراجع الفصل السابع	370
ملخص عام للدراسة	373
قائمة المراجع	385
الملاحق	

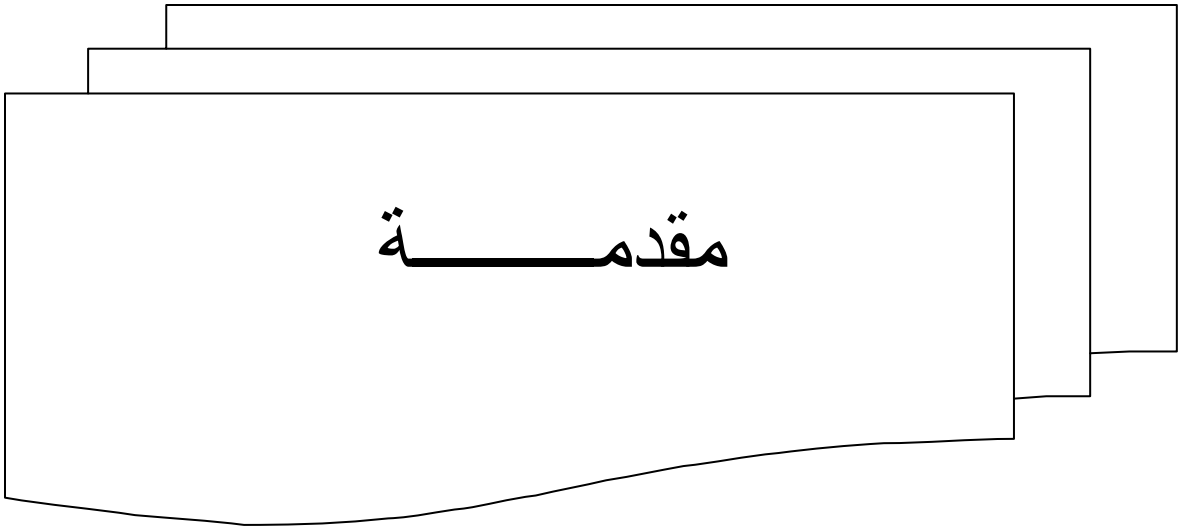
فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين التكوين المألوف والتكوين وفق المنظور الاندماجي	111
02	مكانة تكوين المدرسين في سياقات التغيير	114
03	الفرق بين مخطط التكوين وبرنامج التكوين ومشروع التكوين	122
04	تحليل حاجات التكوين	129
05	إجراءات تحضير التكوين	131
06	أنماط تعلم المشاركين	132
07	المعايير الخارجية لتقويم التكوين	135
08	المعايير الداخلية لتقويم التكوين	137
09	مقارنة بين وضعية ديداكتيكية ووضعية هدف	182
10	متطلبات وضعية تقويمية	192
11	التحكم في معايير الحد الأدنى	192
12	عدم التحكم في معايير الحد الأدنى	193
13	حساب العلامة انطلاقا من التحكم في معايير الحد الأدنى	193
14	حساب العلامة انطلاقا من عدم التحكم في معايير الحد الأدنى	194
15	منهاج التربية العامة في شقه النظري	238
16	منهاج التعليمية العامة والتداريب التطبيقية	241
17	منهاج علم النفس	243
18	منهاج التمارين التطبيقية لعلم النفس	246
19	منهاج منهجية البحث	247
20	رزنامة تكوين مفتشي التعليم الابتدائي	248
21	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي	260
22	توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الأقدمية	260
23	توزيع عينة الدراسة حسب متغير التكوين	261
24	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين	261
25	توزيع عينة الدراسة حسب متغير عدد العمليات التكوينية المستفاد منها	262
26	بنود المعرفة المفاهيمية	266

27	أداءات كفاءة بناء وضعية إدماج	271
28	أداءات كفاءة شبكة تصحيح	271
29	أداءات كفاءة بناء جهاز معالجة	272
30	معاملات صدق المحتوى لبنود المعرفة المفاهيمية	274
31	معاملات صدق المحتوى لأداءات المعرفة الأدائية	279
32	معاملات صدق المحتوى لبنود تقنية حل المشاكل	280
33	معاملات صدق المحتوى لبنود تقنية العرض الحواري	280
34	معاملات صدق المحتوى لبنود عمل المجموعات	281
35	معاملات صدق المحتوى لبنود تقنية الثلاثيات	282
36	قيم معامل ألفا الخاصة بالاختبار ككل	282
37	قيم معامل ألفا الخاصة بسلم التقدير الذاتي	283
38	نسب تحكم المفتشين في بنود المعرفة المفاهيمية	289
39	نسب تحكم المفتشين في بنود المعرفة الأدائية	299
40	نسب تحكم المفتشين في بنود تقنية حل المشاكل	312
41	نسب تحكم المفتشين في بنود تقنية العرض الحواري	314
42	نسب تحكم المفتشين في بنود تقنية عمل المجموعات	319
43	نسب تحكم المفتشين في بنود تقنية الثلاثيات	324
44	نسب تحكم المفتشين في تقنيات التنشيط ككل	327
45	معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية ودرجات متطلبات المعرفة الأدائية	328
46	الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين حسب متغير المستوى التعليمي في مجال المعرفة المفاهيمية	329
47	دلالة الفروق بين متوسطات درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير المستوى التعليمي	329
48	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغيرات سنوات الأقدمية	330
49	دلالة الفروق بين متوسطات درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير سنوات الأقدمية من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه	330
50	الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير	331

	التكوين	
51	دلالة الفروق بين متوسطات درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير التكوين	331
52	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين	332
53	دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه	332
54	دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة من خلال اختبار Tukey	333
55	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير عدد العمليات التكوينية المتلقاة	334
56	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير عدد العمليات التكوينية من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه	335
57	الإحصاءات الوصفية لعين المفتشين في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير المستوى التعليمي	335
58	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير المستوى التعليمي	336
59	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير سنوات الأقدمية	337
60	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير سنوات الأقدمية من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه	337
61	الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين حسب متغير التكوين	338
62	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير التكوين	338
63	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين	339
64	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه	339
65	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية موزعة	340

	حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين من خلال اختبار Tukey	
66	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير عدد العمليات التكوينية المتلقاة	341
67	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير عدد العمليات التكوينية المستفاد منها من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه	341
68	الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير المستوى التعليمي	342
69	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير المستوى التعليمي	342
70	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات عينة المفتشين في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير سنوات الأقدمية	343
71	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير سنوات الأقدمية من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه	343
72	الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين في م حسب متغير التكوين	344
73	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير التكوين	344
74	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين	345
75	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه	345
76	الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير عدد العمليات التكوينية المتلقاة	346
77	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير عدد العمليات التكوينية المتلقاة من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه	346


مقدمـــــــة

تجمع البشرية اليوم على أن التربية هي أداة التطوير والتقدم، وأن الاستثمار فيها أضحى أولوية، لا مناص منها، خاصة في هذا العصر الذي يشهد ثورات معرفية وتكنولوجية لم يسبق لها مثيل، أدت إلى عولمة الاقتصاد، تغير ملامح المهن، ظهور المدارس الذكية التي تنتج المفكرين والمبدعين، داخل الصفوف، هاته التي أضحت مزارع الفكر البشري.

لم تعد التربية إذن مطالبة فقط بالمحافظة على تراث وثقافة المجتمعات بل كذلك بتطوير هذه الثقافة، بما يستجيب للتحديات والرهانات الجديدة المرتبطة بسيرورة العولمة وتأكيد أهمية المعرفة والتكنولوجيا، أي أن الأنظمة التربوية مطالبة بمخرجات على درجة عالية من الأداء والتأهيل المتنامي، وتبني قيم براغماتية خاصة بالعمل والإنتاج، التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والجدارة والتأهيل، للوصول إلى مستوى الإتقان، المستوى الذي يحقق التقدم والازدهار للمجتمعات والدول.

وتهب موجات إصلاح منذ تسعينيات القرن الماضي، استجابة للإعلان العالمي لمؤتمر جومسيان بتايلاندا (التربية للجميع)، وكذا المؤتمر العالمي للتربية بداكار في سنة 2000 والذي حدد فيه المجتمع الدولي أهدافا جديدة تخص مبدأ التعليم للجميع، منها استفادة الكل من التعليم، التركيز على مبدأ الإنصاف، التركيز على نتائج التعلمات، نشر وتعميم التعليم القاعدي، تطوير وتحسين محيط التعليم...

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، طالب إطار عمل داكار كل الحكومات الوطنية أن تأخذ مسؤوليتها، بتطوير خطة عمل وطنية ويكون أقصى تقدير لها هو نهاية سنة 2002، وكانت الحكومة الجزائرية من بين الحكومات التي تبنت العمل بتوجيهات هذا المؤتمر، حيث التزمت منذ ذلك بتصميم وتنشيط برنامج واسع لإصلاح وتطوير نظامها التربوي.

أدركت الحكومة الجزائرية أن الإصلاح الذي تعتزمه، لابد من أن يقوم على سياسة واضحة للتربية الوطنية، على المدى البعيد لا القصير، يقتضي اعتماد مسعى في غاية الانسجام والتماسك، وكذا الشمول والتكامل، بحيث يمس كل عناصر العملية التربوية، أو كل أنظمة المنظومة التربوية الفرعية، في مستوياتها الأفقية والعمودية، تحقيقا للنجاح.

وارتكز هذا المسعى التجديدي على وضع وضبط سياسة جديدة تخص الموارد البشرية، على رأسها الاهتمام بأهم مورد بشري، الذي هو المعلم طبعا، إيمانا من أن نوعية التعليم ومستوى التكوين، يتوقفان بالدرجة الأولى على كفاءة هذا المعلم ومؤهلاته البيداغوجية، ما يستوجب إعطاء اهتمام كبير بمعايير ومقاييس انتقاء المعلمين وكذا مناهج تكوينهم، سواء كان تكوينا أوليا أو تكوينا متواصلا، ضمانا لاستمرار تملكهم الكفاءات المهنية اللازمة لتحسين عمليتي التعلم والتعليم داخل الصف.

لابد إذن من تغيير منظومة التكوين، وربطها بالمواصفات العالمية، تخطيطا وتنفيذا وتقويما، ذلك أن المبتغى هو بناء منظومة تربوية عصرية عالية الأداء، تكون بمثابة المحرك الرئيسي لترقية المجتمع الجزائري، ليتخطى جملة التحديات الداخلية التي عاشها بعد العشرية السوداء، وكذا جملة التحديات الخارجية التي فرضها نظام العولمة أو الشمولية.

وارتبطت سياسة التكوين الجديدة بإعادة هيكلة مؤسسات تكوين المكونين، وأسند التكوين الأولي للمعلمين للمدارس العليا للأساتذة، التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ونتيجة عدم تغطية هذه المدارس للحاجات الفعلية أو الحقيقية للميدان، تكفلت الوزارة الوصية (وزارة التربية الوطنية) بهذا التكوين كذلك، في صيغ استعجالية.

وأسند التكوين أثناء الخدمة لمنظومة الإشراف، أي للمفتشين الذين عول عليهم كثيرا في إنجاح الإصلاح، من خلال سيرورة التكوين المفعلة والمجندة من طرفهم، لجعل المعلمين يتبنون هذا الإصلاح من الداخل، أي بتبني ممارسات ديداكتيكية توافق المقاربات البيداغوجية المتبناة، وخاصة الممارسات المرتبطة بالبرادغم التقويمي الجديد.

إن سيرورة الإصلاح عبارة عن سباق عدو متتابع، النجاح فيها مرتبط بأخر عداء، الذي هو طبعا المعلم، لكن كذلك هذا النجاح مرتبط بالسباقين الوسيطيين، الذين هم المفتشون، فهم من يعملون على نشر وتعميم المنتوج الجديد، بعد أن يقتنعوا به ويتملكوه معرفيا وأدائيا، من خلال جملة عمليات الإعلام والتكوين التي خصصت لهم من طرف المفتشية العامة.

أي من خلال تكفل مفتش التربية والتكوين بإعداد وتأهيل مفتشي مقاطعته لمنظور التكوين الاندماجي، المنظور التكويني المرافق لأجرأة مقاربة الكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج، أو من خلال وزارة التربية الوطنية، في صيغة برامج دعم دولية، ارتبطت خاصة بمنظمة اليونسكو والتي ساندت تجربة الإصلاح الوطنية، من خلال الدعم التقني والبيداغوجي والتكويني، هذا الأخير الذي تضمن العمل ونشر ما يعرف ببرادغم التكوين الاندماجي.

وتضمنت هذه الدراسة مايلي :

إطار مفاهيمي عرضت فيه الطالبة الباحثة إشكالية الدراسة، أهدافها، أهميتها ومبررات اختيار موضوع الدراسة، فمصطلحات الدراسة، انتهاء بالدراسات السابقة أو المشابهة.

الفصل الأول: خص مفهوم الإشراف التربوي، من حيث التعريف، الأهداف والخصائص، فالحاجة إلى الإشراف التربوي، ثم التنظير للممارسات الإشرافية، فأهم أنواع الإشراف التربوي وأساليبه التي تتماشى والمقاربات البيداغوجية المتبناة في هندسة مناهج الإصلاح، فملخص لهذا الفصل.

الفصل الثاني : خص مفهوم التكوين الاندماجي، من حيث التعريف، الخصائص، متطلباته السياقية، الأدوات التي يحتاجها المكون لجعل هذا التكوين ناجعا، فتقويمه، من حيث تحديد أدوات التقويم لقياس فعاليته الداخلية وكذا فعاليته الخارجية، فملخص للفصل.

الفصل الثالث: خص المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، والتي ارتبطت بالمعرفة المفاهيمية، أي جملة المفاهيم التي يجب على المفتش أن يتحكم فيها حتى يساعد المعلم على أجرأة مناهج الإصلاح، كذلك تضمن هذا الفصل أداءات المعرفة العملية والمرتبطة خاصة بالبرادغم التقويمي الجديد، وأخيرا تقنيات التنشيط الواردة في منظور التكوين الاندماجي، فملخص لهذا الفصل.

الفصل الرابع: خص تجربة الإصلاح التربوي التي انطلقت فيها الجزائر منذ سنة 2000 ، فتعرضت الطالبة الباحثة في هذا الفصل إلى تعريف الإصلاح التربوي، والتحديات الداخلية والخارجية التي جعلته حتمية، لتتناول محاوره، مع التركيز على محور التكوين وخاصة ما يرتبط بتكوين مفتشي التعليم الابتدائي، فملخص لهذا الفصل.

الفصل الخامس: خص الإجراءات المنهجية للدراسة، من تحديد لمنهج الدراسة، فانتقاء العينة، فأدوات الدراسة وسيرورة بنائها، مع حساب خصائصها السيكومترية، فالمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس: تضمن عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة، مع التركيز على نتائج فرضيات الدراسة الأساسية، أي تلك التي تخص مستوى تحكم المفتشين في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي.

الفصل السابع: خص مناقشة فرضيات الدراسة وتفسير النتائج المتوصل إليها، في ضوء التراب التربوي، وكذا تجربة الطالبة الباحثة الميدانية، وفي ضوء الدراسات السابقة.

لتنتهي هذه الدراسة بملخص عام حولها، تضمن في نهايته الاستنتاجات التي خلصت إليها الطالبة الباحثة، والتي على أساسها خرجت بمجموعة من المقترحات. فقائمة المراجع، فالملاحق.

الإطار المفاهيمي للدرلسة

1- إشكالية الدراسة :

أصبح التطور في قلب كل الوظائف الإنسانية، ومنها الوظيفة التربوية، فعالم التربية يعيش تطورا سريعا ومتزايدا ويدخل في أنماط تسييرية وتقويمية جديدة، غير معروفة وغير مطبقة من طرف العديد من الأنظمة والحكومات، التي تتبنى فكر منظمتي ومنجمنتي. فالقوانين المالية الجديدة والهندسة الجديدة للميزانية، والضغوط التي تفرضها، مع الاقتراحات والأطروحات العديدة التي تقدمها، توجهنا إلى عالم يتحرر وينفتح على التعاون والشراكة، وبهذا فإطار الأنظمة السياسية يتبنى النظريات الاقتصادية في سياساته التربوية والتعليمية، خاصة ما يرتبط بالرأسمال البشري، ومبدأ العرض والطلب، وبالتالي فالأنظمة التربوية تتجه أكثر نحو الديمقراطية والربط بين التربية والقطاعات الأخرى، الاقتصادية والاجتماعية، بالتركيز على أدوار الجماعات ومفهوم الشراكة le partenariat وهذا من أجل إثارة تعاون بين المدرسة والمنظمات المهتمة من جهة، ولإيجاد أجوبة على أكبر تحدي يواجهها، في عصر العولمة، وهو كيفية تسيير تنوع اختلاف جمهورها، من جهة أخرى.

في هذا السياق العالمي الجديد، ورهانات الغد والمستقبل، يرفع التحدي لانطلاقة اقتصادية مدروسة ودقيقة، مع تحرير المدرسة من الأنماط التقليدية والكونفورميزم اللذين سيطرا عليها وطبعاها لقرون وقرون، لتتوجه نحو أفق ومنحى " متعلم- معرفة- معلم " وذلك لتفعيل وتطوير النظام التربوي، ومن أجل تحقيق ملمح الألفية الثالثة: النوعية والجودة الشاملة.(1)

تكوين أفضل، استثمار أفضل، لجعل الطفل مواطن وأحسن شريك ومساهم في التطور الاقتصادي والاجتماعي، تحد تواجهه الكثير من الأنظمة التربوية، لكن ما هي سبل رفع هذا التحدي، النظريات التربوية؟ التخطيط المحكم؟ الوسائل المادية؟ الميزانيات الضخمة أو الملائمة؟ كل هذه تعد وسائل داعمة ومصاحبة، أما أداة وقلب التطور والتغيير، فالكل يعرفه، إنه المعلم...فنوعية التعليم التي تحدد مكتسبات المتعلمين وكفاءاتهم، ترتبط بنوعية المعلمين، ونوعية تكوينهم الأولي، والتحسين والتطوير المهني الذي يتلقونه، كما ترتبط بنوعية الطرائق المتبناة من طرفهم، وبالمحيط أو السياق التربوي الذي يتواجدون فيه، وهذا حتى يصبح ويصير المعلم دعامة التطور، وتصير كفاءاته القلب النابض لتطور المدرسة وبالتالي تطور المجتمع.

لذا تشهد النظم التربوية، في الكثير من دول العالم، إصلاحات شاملة لأبعاد العملية التربوية فيها (أهدافها، هندسة مناهجها، هندسة تكوين معلميها ومشرفيها من مديرين ومفتشين، أنماط التسيير

الإداري...)، بغية الارتقاء بها، إلى مستوى يجعلها أكثر مواءمة لمتطلبات التغير السريع والمقترن بموجات العولمة وثورة الاتصالات وتفجر التقنية المتسارع.

وطرحت حركات الإصلاح هذه، عددا من التوجهات والرؤى، التي من شأنها أن تنهض بنوعية التربية والتعليم، وكان من أبرزها برادغم توجيه عملية التعلم والتعليم نحو إكساب المتعلم طرائق عمل متجددة المسالك الذهنية والمعرفية، واستقلالية في بناء التعلمات، وتشجيع المبادرات، وتبني سيرورة، تأخذ الاختلافات والطموحات الشخصية بعين الاعتبار، على نحو يتيح لجميع المتعلمين النمو في فاعليتهم الذاتية والاجتماعية (2)، تحقيقا لمبدأ العدل والمساواة الاجتماعية وكذا تجسيد مبدأ النجاح للجميع.

ومما لا شك فيه، أن الوصول إلى هذا المخرج النوعي، يستلزم ربط عملية التعليم والتعلم بسياسة التكوين، بحيث تبنى هذه الأخيرة على ملامح وسمات مميزة، تهدف إلى نحت مواصفات ومقاسات للشخص موضوع التكوين، حتى يستجيب إلى معايير معينة أو محددة، فإذا عد التكوين تعلم، فهو تطور للمعارف بإعادة تنظيمها وتركيبها وزيادة في المخزون المعرفي، وإعادة النظر في التصورات وبنائها، هذه الألية التي أكيد أنها تحتاج إلى تحديد للأهداف، ثم توجيها لمسار التكوين، ثم تقويما من أجل قياس المكتسبات، وأيضا الفوارق المسجلة بين المستوى المدخل والمستوى المخرج أو المتوقع.(3)

مهمة موكلة إلى جهاز الإشراف التربوي، الذي يسعى في كل أبعاده، إلى الرفع من جودة منظومة التربية والتكوين، عن طريق ضبط اليات اشتغال هذه المنظومة، وضمان التنظيم الفعال والحكيم لمختلف مكوناتها ومستوياتها. ولا شك أن مهنة الإشراف التربوي من المهن ذات الخصوصية، التي يصعب تدقيق مكوناتها ومجالاتها وامتداداتها الأفقية والعمودية، عبر النظام التربوي، وهذا راجع أساسا إلى طبيعة هذه المهنة، وإلى الدينامية والتحول اللذين يطبعان أدوارها ووظائفها، حيث تتغير بتغير السياقات التربوية الوطنية والدولية، وكذا أولويات المشاريع الإصلاحية، التي يراد تطبيقها وتنفيذها ميدانيا.(4)

إذا فهيئة الإشراف التربوي، هي من يؤمن الربط المباشر، بين أمال وتطلعات الإصلاح التربوي، والفعل التربوي المتجسد ميدانيا أي داخل غرفة الصف، وذلك عبر إعطاء الدينامية والحيوية المنشودة لعمل المؤسسة التعليمية. وحتى ينجح ويفلح المشرف التربوي في ذلك، لا بد من تملكه لمجموعة كفاءات مهنية، تتجسد أساسا في القدرة على التواصل والمصاحبة والتفاوض، والبحث والإقناع والمبادرة والمرونة، والتشبع بروح الفريق وامتلاك الحس المنهجي، وبلورة المشاريع التربوية، إعدادا وتنفيذا وتقييما.(5)

وحتى يسير المشرف التربوي في توجه تكويني مهني سليم، عليه أن يدرك مجموعة الكفاءات المهنية المستهدفة بالبناء والتطوير عند المعلم، وهي كما يعرضها (Donnay& Charlie 1990) في تحديد

مفهوم المعلم المهني، ترتبط بقدرة المعلم على : تحليل وضعيات معقدة بالرجوع إلى شبكات قراءة متعددة، اختيار الاستراتيجيات المناسبة للأهداف البيداغوجية والتربوية بكيفية معقلنة وواعية وسريعة، البحث في الحقيبة المعرفية والتقنية والأدواتية عن الوسائل المناسبة وهيكلتها في جهاز، تكييف مشاريعه بسرعة وفقا لتجربته وخبرته، تحليل موضوعي لممارساته ونتائج هذه الممارسات، وأخيرا التقويم المستمر والتعلم مدى مساره المهني.

قائمة الكفاءات هذه، تبين أن المهنية عند المعلم لا تتميز فقط بالتحكم في المعارف المختلفة (معارف مدرسية، تطبيقية، تقويمية) بل التحكم كذلك في مخططات ذهنية (إدراك، تحليل، تخطيط، اتخاذ قرارات، تقويم...) والتي تسمح له بتجنيد معارفه في وضعية مهنية ما، دون نسيان وتجاهل الاتجاهات الضرورية للمهنة، كتملك قناعة ضرورة التربية وأهميتها، احترام الاخر، معرفة تصوراته، التحكم في انفعالاته، العمل والتنسيق مع الآخرين، وكذلك التوجه المهني الاحترافي (6).

ما يستلزم من المشرف التربوي أن يخطط لممارسات تكوينية، معقلنة، واعية ومؤسسة، تستوجب طرح أسئلة ثلاث: ما هي طبيعة الكفاءات عند المعلم المهني؟ كيف تبنى هذه الكفاءات المهنية؟ ما طبيعة التكوين المتبنى، في بناء وتطوير هذه الكفاءات المهنية؟

إذن المراد هو تكوين معلم متأمل réflexif، يفكر ويعيد التفكير في ممارساته، لتحديد نجاعتها وفعاليتها بالنسبة للأهداف المسطرة والمنتظرة، ومن ورائها تحسين عملية التعلم والتعليم، ولتحقيق هذا، يقدم Philippe Perrenoud عشر تحديات للمشرف التربوي أو المكون، والتي إذا تجاوزها وتغلب عليها، ساهم في تكوين هذا المعلم المتأمل أو المفكر،وهي: أن يعمل المشرف على إعطاء معنى للعمل المدرسي، بتزويد المتعلمين بكفاءات وظيفية اجتماعية، أن يعمل على ايجاد هوية مهنية identité professionnelle دون ترسيخ نموذج امتياز، أن يعمل على الأبعاد اللامعقلنة للفعل التربوي وعلى العادات الروتينية لكن دون تجاهلها، أن يعمل على الإنسان في علاقاته بغيره دون أن يتحول إلى معالج thérapeute، أن ينطلق من الممارسات والتجربة لكن دون الانغلاق فيها بهدف التفسير والمقارنة والتنظير، أن يساعد على بناء كفاءات مهنية من خلال التدريب على ممارسة تجنيد الموارد بأنواعها (معارف صرفة، فعلية، سلوكية، ومعارف صيرورة)، أن يعمل على تناقضات المهنة والمدرسة دون تشاؤم، أن يحارب ويواجه المقاومات المعلنة ضد التغيير والتكوين لكن دون احتقارها، أن يعمل ويشجع الديناميات الجماعية والمؤسساتية دون إهمال الأشخاص، أن يربط بين المقاربات المستعرضة والديداكتيكية ويحافظ على النظرة النسقية. (7)

كما تقدم Suzanne Nadot& Claudine Blanchard عشرة مبررات لتكوين معلمين متأملين في ممارساتهم، يرتبط المبرر الأول بتعويض واستدراك ثغرات التكوين الأولي، المبرر الثاني يكمن في منح امتياز تكديس المعارف التطبيقية والخبراتية، المبرر الثالث، يرتبط بالتحضير للتكفل بالمسؤولية السياسية والأخلاقية اتجاه المجتمع ومشروعه، المبرر الرابع يتضمن فكرة أن تكوين معلم متأمل سيسمح بمواجهة التعقيد المتزايد للمهام التربوية والمرتبط بتعقد الحياة، المبرر الخامس يكمن في المساعدة على مواجهة مهنة صعبة إن لم تكن مستحيلة، المبرر السادس يرتبط بإعطاء المعلم وسائل اكتشاف ذاته، المبرر السابع يرتبط بالتشجيع على التصدي ومعالجة هانات وثغرات المتعلم في حينها ووقتها، المبرر الثامن يكمن في ضرورة السعي إلى تنمية مهنية مستدامة، في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وكذلك التطور المعرفي التربوي الحاصل، المبرر التاسع يرتبط بالسعي إلى تأسيس سلوك التعاون والشراكة بين الزملاء، تطبيقا لمشروع القسم، فمشروع المؤسسة، فمشروع المقاطعة، فمشروع المصلحة، وصولا إلى مشروع المجتمع، وأخيرا المبرر العاشر والذي يرتبط بتنمية قدرات التجديد والإبداع عند المعلمين.(8)

هذه التوجهات في تكوين المعلم المهني، ذي الممارسات المعقلنة، المتأملة، الواعية والمؤسسة، تستلزم من هيئة الإشراف التربوي أن تتخذ من التكوين إذن عقيدة جديدة وأداة فعالة للتكيف المستمر مع التغيرات الحادثة، والنظر للراشد المعني بالتكوين على أنه شخص يحمل معه معارف ومواقف وتجربة مهنية ميدانية وتصورات كامنة حول مختلف متغيرات التكوين، كما أن له افاق انتظار، تجعله يقيس مدى استجابة برنامج التكوين لها، فيصبح التكوين بهذا المعنى، ينحو منحى إعادة الترتيب وتفكيك البنية القائمة وذلك بهندسة وضعيات معرفية ومهارية تستهدف النواة الصلبة للتصورات القبلية، بواسطة عدة حجاجية تستند إلى أطر نظرية، تروم الأنساق المفتوحة والقادرة من خلال التفاعل على هدم العوائق وإعادة بناء تصورات وتمثلات جديدة، هذا من جهة(9)، ومن جهة أخرى على المشرف التربوي أن يدرك أن التكوين وإعادة التكوين مرتبط بالمجتمع من حيث اختياراته، حيث أنه يخلق الشروط والظروف التشريعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، التي تجعله يصبح مشروعا مجتمعيا، يستطيع إدخال توجهات وممارسات مؤسساتية جديدة، وفق الإطارات المرجعية التي تم اختيارها، بحيث يستمد التكوين ديناميته من جدلية المنتوج المشروع في تاريخ المجتمعات، ومن ثمة يتم تعميم المنتوج على كافة شرائح المجتمع.(10) والمنظومة التربوية الجزائرية، وهي تؤسس لإصلاح 2003 أدركت هذا التوجه، وأن كفاءات المعلمين ومؤهلاتهم تشكل قلب تقدم وتطور المدرسة، لذا وهي تعزز لحاضر ومستقبل هذه المدرسة، بتبني

مقاربات الامتياز والتنافس، تحدد هدفين للإصلاح: الهدف الأول ارتبط بتحجيم التعليم وتسيير تمدرس الأطفال من 6-16 سنة أي فترة أو مدة التعليم الإلزامي، وكذا تطوير هياكل الاستقبال للتعليم الثانوي. أما الهدف الثاني فارتبط بضرورة رفع المؤهلات، من خلال إصلاح البرامج التعليمية، بتضمينها التطورات والمسالك المهنية الناتجة عن التطور المعرفي والتكنولوجي، وأيضا ضمان مؤهلات نوعية للمعلمين وجهاز الإشراف، من خلال سياسة جديدة للتكوين، سواء كان أوليا أو أثناء الخدمة أو عن بعد.(11)

وأوكل التكوين الأولي للمدارس العليا (ENS)، التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي...وأوكل التكوين عن بعد لوزارة التربية الوطنية، بصيغ جديدة وأهداف معلن عنها....وأوكل التكوين أثناء الخدمة للمفتشين، الذين طولبوا وفقا للمنشورين الوزاريين، المنشور رقم 3/0/0/5/167 والمؤرخ في 2003/11/17، والمنشور رقم 2004/0/0/5/121 والمؤرخ في 2004/11/22 برسكلة المعلمين وتحضيرهم وتهيئتهم لمقاربة التدريس بالكفاءات، المقاربة البيداغوجية الجديدة، المعتمدة في بناء مناهج الاصلاح، من مرحلة التربية التحضيرية، إلى مرحلة التعليم الابتدائي، إلى مرحلة التعليم المتوسط، فالتعليم الثانوي.

وطلب من المفتشين إذن تكوين المعلمين للجديد، بدراسة مناهج الإصلاح ومقاربة الكفاءات، في بعديها المفاهيمي والأدائي، خاصة وأن هذه المقاربة ليست بالغريبة أو الجديدة، حسب مقدمة مناهج الاصلاح للسنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي، كونها امتداد لمقاربة التدريس بالأهداف المطبقة في الميدان والتي لا يتحكم فيها المعلمون، بصورة جيدة، حسب نفس هذه المناهج. (12)

وبرمجت وزارة التربية الوطنية سلسلة من العمليات التكوينية الإعلامية مع مطلع سنة 2004 لسلك المفتشين، مست 460 مفتشا للتربية والتكوين، و1561 للتعليم المتوسط والابتدائي(13)، مستعينة بخبرات وكفاءات أجنبية قدمتها منظمة اليونسكو، في إطار برنامج دعم المنظومة التربوية PARE 1 (programme d'appui à la reforme éducative)، حيث برمجت عدة ملتقيات لمفتشي التعليم المتوسط (لغة عربية، رياضيات، علوم، فيزياء) يمثلون 48 ولاية. وكان الهدف من هذا التكوين حمل هؤلاء المفتشين على وصف وتحليل الممارسات الميدانية القائمة، وتقديم الوضعيات الديداكتيكية المقترحة في المناهج الجديدة، تحضيرا لمهام المعلم الجديدة والمستقبلية.(14)

وفي ظل التوجهات الكبرى للإصلاح، حددت محتويات واستراتيجيات التكوين في ضوء التيارات الكبرى المرتبطة بنظريات المعرفة، وبناء التعلمات، وشكل برادغم المعلم وتكوينه أولوية الأولويات.

وجاء برنامج PARE 2 (programme d'appui à la reforme éducative 2) والذي يدخل في إطار تنفيذ مشروع التعاون بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونسكو، ليحدد توجه هذا التكوين، ويؤسس لما يعرف اليوم بالتكوين الناجع la formation pertinente، وهو التكوين الذي يدار وفق المنظور الاندماجي، منظور ينطلق من أن كل إصلاح أو تجديد، ينبغي أن يؤدي إلى تغيير قابل للملاحظة والقياس على أرض الواقع، أي الميدان وبالتحديد غرفة الصف، وذلك بالعمل على تنمية مستويات أربعة، بطريقة متناسقة، أولها ضمان اندماج المدرسين في مسار التغيير، ثانيها بتطوير نظرتهم للعمل الذي يقومون به، ثالثها بتنمية مهارات التدريس لديهم، رابعها بالارتقاء بالمؤشرات التي تقيس نوعية النظام التربوي. (15)

ويسعى هذا التكوين إلى بناء وتنمية مجموعة من الكفاءات المهنية عند المعلمين، قصد تأهيلهم لتغيير ممارساتهم البيداغوجية، والتي عليها يتحقق نجاح المتعلمين ويجعلهم يبتعدون عن الفشل المدرسي، الظاهرة المستهدفة بالمواجهة والمحاربة، من قبل مقاربة الإصلاح المتبناة، مقاربة التدريس بالكفاءات، ويقوم هذا التكوين على مجموعة أسس، منها:

-إشراك المدرسين أو فريق منهم في ضبط التوجهات الكبرى للتكوين، وذلك بالتعرف على حاجاتهم، تحليلها، مع إضافة القضايا والمسائل التي يراها إطار الإشراف والتسيير، ذات أولوية في التكوين؛

-ضبط كفاءتين مهنيتين أو ثلاثة على أقصى تقدير، قصد تنميتها عند المعلمين، خلال الدورة التكوينية؛

- الانطلاق في التكوين من وضعية مهنية مشكلة أو دراسة حالة، يتم معالجتها؛

-مساهمة المعلمين في بناء تعلماتهم، بطريقة استقرائية، من خلال إلزامهم بأنشطة ضمن أفواج صغيرة وإنجاز أعمال داخل الورشات، تفضي إلى إنتاج شخصي، مع ضرورة إعادة الأعمال إلى أصحابها، بعد تقويمها؛

-حيز العروض النظرية قصير وضيق، لا يتجاوز 20 دقيقة؛

-دعوة المعلمين إلى إنتاج عمل ذي طابع مركب، خلال الدورة التكوينية أو قبيل انتهائها، تشهد على بناء واكتساب الكفاءات المهنية المستهدفة؛

-اعتماد ثلاثة أنواع من التقويم، تقييم خلال السيرورة التكوينية لغاية تهم ضبط التعلمات، تقييم في نهاية التكوين يتضمن تحديد الكفاءات المكتسبة، وتقييم النقل إلى الميدان أي بعد اختتام التكوين، وذلك بإصدار حكم حول نجاح التكوين، إن اقترن بملاحظة تغيير ملموس على مستوى ممارسات وأداءات المعلمين، خلال الأسابيع أو الأشهر التي تعقب التكوين؛

-تحليل الحاجات وفق هذا المنظور، يقوم على مقاربتين اثنتين، مقاربة موضوعية، ترى بأن الخبير أو المفتش هو الذي يقرر كفاءات التكوين، بعد معاينة الميدان، دون الرجوع إلى المعلمين، وتسعى هذه المقاربة إلى تحديد الفوارق بين الوضع القائم والوضع المنشود. المقاربة الثانية، مقاربة بنائية، وتتضمن تحديد المتكونين لحاجاتهم، ويعمل المكون على تقليص الفوارق بين الوضع القائم والوضع المنشود، استنادا إلى تصورات المتكونين(16).

والملاحظ أن كلا المقاربتين تتكاملان في منظور التكوين الاندماجي، حيث تتحدد الكفاءات المهنية المستهدفة، استنادا إلى حاجات التكوين النابعة من الميدان، والتي ترتبط بممارسات جديدة أقرها النظام التربوي كإصلاحات، وأيضا ما يعبر عنه المعلمون، باعتبارهم أصحاب خبرة ميدانية، وما هم مستعدون للاندماج فيه بصورة عملية.

-التكوين وفق المنظور الاندماجي هو تكوين مبني على تحقيق النتائج، بمعنى أن كل تغيير يلاحظ لدى المتكون أثناء الدورة التكوينية أو بعدها، تكون له علاقة مباشرة أو وثيقة بالتكوين. ومن خصوصيات النتائج المنتظرة أو المستهدفة، أن تكون محددة بوضوح ودقة، من خلال الكفاءات المهنية المقرر بناؤها أو تنميتها؛

-نتائج تتحقق على المدى القصير أو المدى المتوسط أو المدى البعيد، من منطلق أن خير النتائج هي تلك المعاينة أو الملاحظة على أرض الميدان، وداخل غرفة الصف، من قبل المعلمين وأصحاب القرار (مديرون، مفتشون...). وتكون على المدى القصير وعلى المدى المتوسط، اعتبارا إلى أن النتائج التي تبرز على المدى القصير تقيم العلاقة بين التكوين والممارسات الميدانية، وأن النتائج التي تظهر على المدى القصير والمتوسط، تهيء الأرضية أو الميدان لتغيير يدوم، نتائج متأصلة وثابتة، ترتبط بممارسات المعلم اليومية ولا تكون ممارسات ظرفية، وأخيرا تكون نتائج قابلة للقياس بطريقة مباشرة، كمعاينة التغيير الذي يطرأ على ممارسات المعلم داخل الصف كمثلا تجسيد مدخل الوضعيات في الهندسة البيداغوجية للمفاهيم المستهدفة بالبناء عند المتعلمين، حيث يبني المعلم المفهوم من خلال هندسة وضعية مشكلة تعلمية أو ديداكتيكية، ويدرب المتعلمين على دمج الموارد، بهندسة وضعية مشكلة إدماجية، ويقوم المفهوم بهندسته لوضعية مشكلة هدف. وقد يتم قياس النتائج بطريقة غير مباشرة، من خلال الخطاب الذي ينتجه المعلم حول ظاهرة تربوية معينة.

-ويحدد المنظور الاندماجي زمن ومسمى هذه النتائج، فهي نتائج متوقعة قبل الشروع في التكوين، وهي منتوج التكوين عند الانتهاء من التكوين، وهي أثر التكوين إذا عاد المعلم إلى صفه، وهي مفعول التكوين، إذا مضى على التكوين زمن معين أي أشهر.(17)

-يلزم منظور التكوين الاندماجي المكون، بضرورة التحكم أو تملك جملة تقنيات تنشيط، تسهل عليه توجيه المعلمين أو المتكونين، نحو بناء الكفاءات المهنية المستهدفة، كتقنية حل المشاكل أو دراسة الحالة، تقنية العرض الحواري، تقنية لعب الأدوار، تقنية عمل المجموعات، تقنية الثلاثيات وغيرها...

إذن ما يستهدفه هذا المنظور التكويني الجديد هو تحسين عملية التعلم والتعليم، تحسين أداءات المتعلمين داخل غرفة الصف، وهذا ما أشار إليه الباحث (Guskey2000) وهو يتحدث عن أثر التكوينl'impact de la formation، وعن الممارسات التقويمية التقليدية للفعل التكويني،حيث أورد أن أغلبية التقويمات تتضمن تلخيص الأنشطة المقدمة في البرنامج أو الدورة التكوينية، دون قياس فعالية هذه الأنشطة، أي قياس أثرها. حيث يستخدم الاستبيان كأداة لقياس رضا المعلمين عن التكوين، من حيث نجاحه والاستفادة منه، بعيدا عن تقويم نتائجه التي ترتبط باكتساب معارف وتغيير الممارسات، الناتجة عن بناء واكتساب كفاءات مهنية، كما لا يقوم التغييرات الفعلية الحادثة عند المتعلمين التي هي غاية التكوين. غالبا ما تكون التقويمات سريعة ومؤقتة، تجرى بعد التكوين مباشرة، في حين أن التغييرات المستهدفة تظهر على المدى الطويل، ما يستوجب العمل وتطبيق استراتيجيات التقويم التكويني أو البنائي في السيرورة التكوينية.

ويقدم Guskey نموذج لقياس فعالية أي صيغة من صيغ التكوين المهني المستمر toute formation professionnelle continue يتضمن خمس مستويات(18):

يرتبط المستوى الأول باستجابات المعلمين، وانطباعاتهم الذاتية حول التكوين، المستوى الثاني يرتبط بما تعلمه المعلمون من التكوين، سواء كانت تعلمات معرفية أو وجدانية أو سلوكية، وكما أن هذه التعلمات تكتسب وتعدل بطرائق وكيفيات مختلفة، فإنها تتطلب كذلك طرائق تقويم مختلفة، ما يجعل إشكالية القياس والتقويم تظهر، باستثناء إمكانية التقويم الذاتي.

المستوى الثالث يتضمن تقويم الدعم الذي يتلقاه التكوين من المنظمة أو المؤسسة التربوية وبالتحديد من إدارتها، سواء كان دعم مادي يرتبط بتوفير الموارد المادية للتعلم، أو دعم معنوي يرتبط بالمرافقة المحفزة والمشجعة l'accompagnement motivant للتغييرات المستهدفة. المستوى الرابع يتضمن تقويم استعمال أو توظيف المعلمين للمعارف والكفاءات الجديدة، والمستهدفة من التكوين، طبعا بعد تقديم

الأنشطة التكوينية، هذا إذا كانت هذه المعارف والكفاءات بسيطة، أما إذا كان التعلم معقد، فرزنامة التقويم سترتبط بتعقد المعارف والكفاءات المستهدفة، أيضا بالسياق الذي تطبق فيه، والوقت المستغرق من قبل المعلمين في تطبيقها وأجرأتها.

أيضا تقويم مستويات الاستعمال، والتي حددت من طرف الباحثين (Hall &Hord1987) بعدم الاستعمال، التوجيه، التحضير، الاستعمال الميكانيكي للكفاءة، الاستعمال الروتيني للكفاءة، التنويع أي استعمال متعدد ومتنوع للكفاءة وفق السياق القائم، الإدماج أي التنسيق مع الزملاء في الاستعمال للحصول على تأثير أكبر، وأخيرا التجديد والذي يتضمن إعادة تقويم نوعية الاستعمال والتغيير والتعديل للحصول على تأثير أعلى. لابد كذلك من تقويم مستوى الاستعمال، في صورته التمييزية المبسطة (استعمال، لا استعمال) أو في صورة و درجة أعلى (لا استعمال، استعمال المبتدئ le novice ، استعمال الخبير l' expert) .

المستوى الخامس الذي حدده Guskey والذي يرى أنه أقل قياسا في التقويمات الحالية، مع أنه الأهم، هو المستوى المرتبط بتقدير أو قياس أثر التكوين على التعلم، أي على أداءات وإنجازات المتعلمين داخل الغرفة الصفية، بمعنى أن كل تكوين مهني يجب أن يستهدف تقويم منتوج محدد عند المتعلمين ويكون هذا المنتوج قابل للملاحظة والقياس. ويؤكد Guskey على ضرورة البدء بهذا المستوى عند برمجة أنشطة التكوين وتقويمها، ما يسمح بتركيز السيرورة التكوينية على الهدف النهائي، الذي هو تقدم وتحسن نتائج المتعلمين.

هذا التوجه الذي أخذ به منظور التكوين الاندماجي، المنظور الذي صاحب برنامج Pare 2 ، البرنامج الذي رسم كهدف أساسي، تعزيز برنامج إصلاح المنظومة التربوية Pare1 والذي هدف إلى تحسين نوعية التعلمات، من خلال تكوين المكونين وتجديد المناهج والكتب المدرسية وكذا تعزيز جهاز قيادة الإصلاح التربوي.

ومع أن أغلب أهداف هذا البرنامج تحققت كما يشير إلى ذلك التقرير الأولي لحصيلة التقييم والبحث، في جويلية2006، إلا أن الميدان يظهر ويبدي صعوبات تحول دون التطبيق السليم والناجع للإصلاح، ما جعل البرنامج الثاني لدعم المنظومة التربوية Pare2 ينطلق، وتحدد فترته الزمنية بسنتين،من 2006-2008 ، ويكون السعي أثناء هذه الفترة هو تعزيز المرحلة الثانية للإصلاح، وأساسا على مستوى ثلاث مكونات أساسية، يرتبط أولها بدعم قيادة الإصلاح التربوي، ثانيها يرتبط بدعم تكوين المكونين (المدرسين)، بعد أن كشف الميدان عن وجود صعوبات كبيرة على مستوى تنفيذ الإصلاح، خاصة ما

يرتبط بأجرأة المناهج الجديدة القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، فالحاجات أساسية وكبيرة على مستوى التكوين، سواء على مستوى التكوين الكمي، ذلك أن نسبة معتبرة من المدرسين لم تتلق تكوينا في هذه المقاربة، إلى جانب فئة المديرين والمفتشين، والتي من أولويات مهامها، تكوين المدرسين.

أو على مستوى التكوين النوعي، حيث ما لوحظ أن المكونين ليسوا على درجة من الكفاءة، ذلك أن التكوينات التي تلقوها لا تقدم نتائج ملموسة أو ظاهرة داخل الأقسام أو الصفوف، ما يستلزم إيجاد هيكل قوي من المكونين في المقاربة الجديدة، مقاربة التدريس بالكفاءات، يستطيعون الدفاع عنها ونشرها، من خلال التحكم فيها. من هم هؤلاء المكونون؟ كأولوية المفتشون، مديرو المؤسسات التربوية، المعلمون، حيث يتهيكلون في نواة صلبة كمكونين في كل ولاية.

المكون الثالث الذي ركز عليه برنامج Pare2 هو دعم تقويم مكتسبات المتعلمين، لماذا؟ رغم أن المناهج الجديد مطبقة في الميدان، منذ سنة 2003 إلا أن الملاحظ أن ممارسات المعلمين لازالت على حالها، والمشكلة القائمة أنهم لا يمتلكون الأدوات أو العدة البيداغوجية التي تسمح لهم بتطوير ممارساتهم لتوافق ممارسات ومتطلبات المقاربة الجديدة، خاصة ما يرتبط بجانب التقويم، وبالتحديد تقويم مكتسبات المتعلمين، الجانب الذي يشكل القيمة المضافة للمقاربة الجديدة.(19)

ويؤكد Oliver Maradan هذا الطرح، عندما يقول أن مقاربة الكفاءات تفرض تغييرا جذريا لمفهوم التقويم، والذي من خلاله يظهر التجديد، وتظهر مساهمته في مواجهة ظاهرة الفشل المدرسي l'échec (scolaire)، ما يتطلب فعالية كبيرة للتدريس. إن إعادة تحديد محتويات التعلم والتعليم في صورة كفاءات، يستلزم تغيير شكل تقويمها، وبالتالي تظهر أهمية المدخل النسقي للتقويم، وتظهر ضرورة توضيح أهم أشكاله، بدء من التقويم البنائي، وهذا ما يشكل الرهان الحقيقي للإصلاح المزمع.

لكن هناك اعتبارات كثيرة يجب أن ترصد لتحديد الإمكانات الحقيقية والفعلية لتقويم الكفاءات، خاصة الاعتبار المرتبط بالاندماج الكلي أو الجذري للمعلمين لهذا التحول البرادغمي، الأمر الذي يشكل أكبر مهمة ومشقة لغرس المناهج الجديدة في كل الدول التي أخذت بمدخل الكفاءات، مهمة تتطلب نفسا طويلا يستلزم إدخال هذا البرادغم في سيرورة التكوين الأولي للمعلمين وكذا في سيرورة التكوين أثناء الخدمة.

إذا لابد من إعطاء التقويم المكانة اللازمة في التكوين، لما له من دور في بناء وتعديل وتطوير التعلمات، فهو يندمج معها في صورة بنائية وتكوينية داخل مقاطع ديداكتيكية منظمة، بحيث يبين وتائر التقدم ويشخص الهانات والثغرات التي تقف عائقا أمام بناء التعلمات والكفاءات، بدقة وموضوعية، من خلال استخدام شبكة التصحيح، بمعاييرها ومؤشراتها، وجهاز المعالجة الذي يتصدى لهذه الهانات والثغرات،

التي ما هي في الحقيقة إلا تعلمات غير مكتسبة، وجب اكسابها للمتعلم حتى يتمكن من مواصلة سيرورته التعلمية والتكوينية بنجاح، طبعا هذا يتحقق إذا أحسن المعلم والفريق التربوي للمؤسسة تسيير برادغم التقويم الجديد هذا، وإذا زودوا بأدوات مكيفة وتأطير مهني، علمي محترف، يتماشى ومقاربة الكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج.

من يتكفل بهذا التأطير المهني حتى يتبنى المعلمون المناهج الجديدة من الداخل، التبني الذي سيحقق نجاحها ويتصدى لظاهرة الفشل المدرسي ؟ طبعا في الميدان، المهمة موكلة إلى المفتشين، فهم حسب Oliver Maradan الوسطاء (les intermédiaires) بين قمة الإصلاح (مصممو المناهج) والميدان أي المعلمون داخل غرفة الصف، كما أنهم سيشكلون الموارد البشرية التي ستعمل على تعميم ونشر المنتوج (مقاربة الكفاءات) وتنقل حماسة وقناعة المصممين، من خلال تأطير مجموعة الأعمال والورشات التكوينية.

إن فعالية برنامج بمدخل الكفاءات تدعو إلى العمل في اتجاه واحد ووحيد، هو تطوير الكفاءات المهنية للمعلمين والتي ترتبط بممارسات ديداكتيكية تصب في هذه المقاربة، وبالتالي فدور المكونين (المفتشين) هو بناء هذه الكفاءات المهنية، من خلال التأسيس لها نظريا ثم عمليا أو إجرائيا، حتى تتحول إلى أدوات ديداكتيكية طيعة في يد المعلم وممارساته الصفية. ويتحقق هذا طبعا إذا كان المفتش هو نفسه متحكما في متطلبات هذه المقاربة والصيغة التكوينية المرافقة لها وهي صيغة التكوين الاندماجي، التي تركز على بناء مجموعة من الكفاءات المهنية عند المعلم، ككفاءة بناء وضعية مشكلة سواء كانت وضعية ديداكتيكية أو وضعية هدف (وضعية إدماج أو وضعية تقويم)، كفاءة بناء شبكة تصحيح، بمعاييرها ومؤشراتها، كفاءة بناء جهاز معالجة، انطلاقا من تحليل نتائج شبكة التصحيح، كفاءة تخطيط مقطع تعلمي ...

ما يستلزم من المفتش التحكم في حقيبة مفاهيمية أو معرفية تتضمن المفاهيم المفتاحية لمقاربة الإصلاح المتبناة وهي على سبيل الذكر لا الحصر: الهدف الاندماجي النهائي، الكفاءة بمستوياتها، الوضعية بأنواعها، شبكة التصحيح، عائلة وضعيات، الموارد، جهاز معالجة... وذلك حتى يسهل عليه المرور إلى التحكم في الحقيبة الأدواتية أو الأدائية للمقاربة الجديدة، بمعنى أن يدرك المفتش أن مقاربة الكفاءات تتخذ الوضعيات كمدخل لها، ما يتطلب منه معرفة مفهوم الوضعية، أنواع الوضعيات، كيفية بناء هذه الوضعيات، من ناحية الخصائص والشروط، الأدوات المعتمدة في تقويمها، أي الوقوف على البرادغم التقويمي الجديد من حيث مفاهيمه، أساليبه، عدته البيداغوجية، وذلك حتى يلعب دوره، كناشر ومعمم لهذا الجديد.

لكن هل حضر المفتش لهذا الجديد ولهذا الإصلاح؟ والذي انطلق في سنة 2003، تشريعيا وقانونيا، نعم، ذلك أنه تم تكليف المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، في إطار المهام التي يخولها له المرسوم رقم 2000/35 والمؤرخ في 2000/02/07 وفي إطار صيغة التكوين الأولي، بإنتاج مناهج تكوينية نظرية وتطبيقية متكاملة، تجاوبا مع إصلاح المنظومة التربوية ومناهج التعليم الجديدة، واعتماد مقاربة الكفاءات كمقاربة للتكوين، قصد إكساب المفتشين الطلبة، كفاءات مهنية حقيقية، تمكنهم من مواجهة المشكلات البيداغوجية (حل مشكلات المعلمين التكوينية والتعليمية) بما يحسن ممارسة الفعل التربوي داخل الصف، وكذا مسايرة المستجدات التربوية العالمية، بما يضمن مساهمتهم في التجديد والإبداع والتطور، والتي هي مزايا أو مواصفات الألفية الثالثة. كما اعتمدت صيغة التكوين التناوبي (قصير المدى) كصيغة تستجيب للظروف التي تعيشها البلاد... (20)

وحدد ملمح مفتش التعليم الابتدائي، واشتقت منه مجموعة من الكفاءات الختامية، والتي ارتبطت في المجال المعرفي التربوي البيداغوجي، بمواكبة المستجدات في الحقل التربوي، من خلال الاطلاع على نظريات التعلم والتعليم الجديدة، وأطرها المعرفية النظرية، برادغمات التقويم الحديثة، معرفة وتطبيقا، التحكم في التعليمية العامة وتعليمية المواد، التمكن من أساليب التنشيط...

وصادف أن الطالبة الباحثة، نجحت في المسابقة الوطنية لرتبة مفتش التعليم الأساسي، لسنة 2003، وتلقت تكوينا في صيغته الجديدة المعتمدة، أي قصير المدى (15 يوما، 30 يوما، 15 يوما)، وتضمن المنهاج التكويني مجموعة مقاييس نظرية، منها المقاييس المهنية (تربية عامة، علم النفس، التعليمية، تشريع) والتي تضمنت معارف نظرية مألوفة، بحكم أن الطالبة الباحثة كانت تمارس وظيفة أستاذة مكونة على مستوى المعهد التكنولوجي للتربية، ولم يتم التطرق إلى مقاربة الإصلاح، باستثناء الإشارات التي قدمها الأستاذ محمد الطاهر وعلي في مادة التعليمية، والتي تتصل بهذه المقاربة، أما بقية المؤطرين والمقاييس المقدمة، فكانت نظرية، هدفها التحصيل وليس بناء كفاءات مهنية تحضر المفتش الطالب للجديد والمستجد...

وما لفت نظر الطالبة الباحثة، بالنسبة لهذا التكوين، أن أغلبية الأساتذة المؤطرين، لا يمارسون مهامهم التكوينية، كأساتذة دائمين داخل المعهد، بل يستدعون عند الحاجة، أي كلما كان هناك تكوين، وهم طبعا من أسلاك التربية، برتب مختلفة، فهناك من يمارس وظيفة مفتش التربية والتكوين، وهناك مفتش التعليم الأساسي، خاصة لمرحلة التعليم المتوسط (تخصص رياضيات، علوم طبيعية، فيزياء، لغة عربية) وهناك الأستاذ المكون (تربية وعلم النفس)، وهناك المدير (تسيير مالي وإداري)، وهناك المتقاعد...

نفس الملاحظة تنطبق على المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، بولاية سطيف، الذي فتح أبوابه سنة 2013، فجل المؤطرين كذلك ليسوا قارين على مستوى المعهد، وبالنسبة لتكوين سلك مفتشي التعليم الابتدائي، فالتأطير يسند إلى مفتشين زملاء يحتكمون على الخبرة والكفاءة (في نظر مدير المعهد)، أيضا مفتشو التربية والتكوين، متقاعدون أو ممارسون، مديرو مؤسسات (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

أما على مستوى التكوين المستمر أو أثناء الخدمة، فأوكلت المهمة إلى مفتشو التربية والتكوين، الذين قاموا بتأطير مجموعة من العمليات التكوينية لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي، معتمدين على مفتشين ممارسين، يحتكمون على روح المبادرة والمسؤولية، وكذا أساتذة جامعيون، متخصصون في علوم التربية، لكن بعيدون عن مقاربة الإصلاح، ولعل الملتقيين الذين نظما على مستوى ولاية سطيف باكمالية عبد الحميد بلعطار، عند انطلاقة الإصلاح، خير مثال على ذلك.

فالملتقى الأول والذي انعقد في الفترة الممتدة بين16 – 18 ديسمبر، سنة 2002، ليتناول ثلاث مواضيع: مقاربة التكوين المبني على الكفاءات، ديناميكية الأفواج، بناء الاستبيان واستثماره،(21) التي كانت بعيدة عن المقاربة البيداغوجية المتبناة في بناء مناهج الإصلاح، ولا تحضر، لا المفتش ولا المعلم للمستجد، والملتقى الثاني، والذي كان في الفترة الممتدة بين13 – 15أفريل سنة 2003، تناول موضوعات: التربية ومدخل تحليل النظم، فعالية التقويم البنائي في المنظومة التربوية الوطنية، مكانة الخطأ في تدريس العلوم الفيزيائية. (22)

ومع أنه كانت هناك محاولات أو نية للتحضير للمستجدات، إلا أن الملاحظ أن هذه المحاولات لم تستند إلى تأسيس علمي، فمثلا تناول موضوع فعالية التقويم البنائي في المنظومة التربوية الوطنية، ربطت هذه الفعالية بمقاربة التدريس بالأهداف وليس بمقاربة التدريس بالكفاءات، والمعروف أن جديد الإصلاح فيما يخص تطبيق المناهج، يرتبط بالبرادغم الجديد للتقويم خاصة، فلم تكن هناك إشارة إلى مفاهيم ومصطلحات المقاربة الجديدة، من قبيل: الوضعية، وضعية إدماج، شبكة التقويم، المعايير، المؤشرات، المعالجة، المشروع والبورتفوليو كأدوات تقويم في المقاربة المتبناة.

كما أن المراجع المعتمدة في تحضير هذه الملتقيات، من خلال التوثيق المحصل عليه (مطبوعة) لم تتضمن أسماء للباحثين والمنظرين لمقاربة التدريس بالكفاءات (Rogiers Xavier, DE ketele , Perrenoud ;Philippe, François-marie Gérard,).

وتلا هذين الملتقيين، الكثير من الملتقيات، خاصة في بداية كل موسم دراسي، بهدف متابعة تطبيق مناهج الإصلاح، و بغرض التحكم في المقاربة الجديدة، إلا أن الميدان يبدي وجود صعوبات في أجرأة المناهج الجديدة، وتعني الطالبة الباحثة بالميدان، المعلمون وكذا المفتشون أنفسهم، وما يثبت صعوبات ومعاناة المعلمين دراسة أحميد حسينة (2005) التي أظهرت من خلالها أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي، لا يدركون المفاهيم التربوية المتضمنة في هذه المناهج، وأنهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات، ذلك أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا(23)، كما تورد الطالبة الباحثة دراسة نورة بوعيشة (2008) التي بينت أن ممارسات معلم المرحلة الابتدائية للتخطيط والتنفيذ والتقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات هي ممارسات ضعيفة وأوصت بإجراء دراسات لمعرفة السبب.(24)

أما بالنسبة لفئة المفتشين، الذين هم مطالبون بتكوين وتأهيل المعلمين للمقاربة الجديدة، والذين يعول عليهم كثيرا في إنجاح الإصلاح، فهناك العديد من الدراسات المحلية التي بينت عجز وضعف هؤلاء، ومن هذه الدراسات، دراسة حناش فضيلة (2007) والتي من خلالها بينت أن المفتشين لا يعرفون المفاهيم المرتبطة بالتنظيم البنائي للمنهاج التربوي في مرحلة التعليم المتوسط، خاصة مفهوم الكفاءة ومفهوم الإدماج والوضعية الإدماجية والوحدة المفاهيمية وغيرها من المفاهيم المفتاحية للمقاربة المتبناة، كما بينت نتائج هذه الدراسة أيضا عدم كفاية فهم المفتشين لأساليب التقويم البنائي المنتهجة في المقاربة البيداغوجية الجديدة والتي تشكل المظهر الأساسي في ممارسات الإصلاح الجديدة. (25)

كما أظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها الطالبة الباحثة نفسها في سنة (2007) والتي استهدفت من خلالها معرفة مساهمة مفتشي التعليم الابتدائي في تأهيل المعلمين لمستجدات الإصلاح، أن مفتشي التعليم الابتدائي بعيدون عن المفاهيم المفتاحية لمقاربة التدريس بالكفاءات والمدرسة البنائية بحكم ظروف توظيفهم والمؤهلات القاعدية التي يمتلكونها.(26) كما بينت دراسة عطوي اسيا (2009) أن مفتشي التعليم الابتدائي لا يتحكمون في المفاهيم الأساسية لمقاربة الإصلاح، كما أنهم يبدون ضعفا وعدم تحكم في المقاربة الجديدة، أثناء اللقاءات التكوينية، التي تبقى روتينية لا تحمل الجديد، مع أن الجديد قائم وموجود ...(27)

وجاء برنامج دعم المنظومة التربوية الثاني (PARE 2) لسنة 2007-2008، كاستجابة لصراخات الميدان وللتقييمات المنجزة من طرف الوزارة الوصية، ليركز على ضرورة تأهيل المفتشين، باعتبارهم

الوسطاء الذين سيتكلفون بشرح ونشر وتعميم مقاربة التدريس بالكفاءات، مقاربة الإصلاح المتبناة، وتشكل نواة ولائية للمكونين على مستوى ولاية سطيف (28)، لتتلقى تربصا مغلقا مدته 13 يوما، على يد خبراء في المقاربة الجديدة، يؤهلها لمهام تكوينية تتكفل بها مستقبلا، مع جميع أسلاك القطاع، مديرو التعليم الثانوي، مديرو التعليم المتوسط، مفتشو التعليم المتوسط وكذا مفتشو التعليم الابتدائي، معلمو جميع المستويات، وفق رزنامة تكوينية، حددتها مصلحة التكوين والتفتيش، بالتنسيق طبعا مع المصالح والمديريات المختصة على مستوى وزارة التربية الوطنية.

وبرمجت دورة تكوينية لمفتشي التعليم الابتدائي لولاية سطيف، بثانوية أبي بكر قروي في أفريل 2008، دامت ثلاثة أيام، تم فيها تقديم وشرح المقاربة الجديدة، بدء من دواعي اختيارها، إلى تحديد مفاهيمها المفتاحية، إلى تحديد الأدوار الجديدة لكل من المتعلم والمعلم، إلى تقديم برادغم التقويم الجديد والذي يرتبط ببناء وضعية إدماج، فشبكة تصحيح، فجهاز معالجة، مع الإشارة إلى أن كل هذه المفاهيم واردة في مناهج الإصلاح بدء من السنة الأولى للتعليم الابتدائي، أي منذ سنة 2003، ما عدا ما يرتبط بمفهوم جهاز المعالجة.

وطلب من المفتشين أثناء هذه الدورة التكوينية من تقديم منتوج يبرهن على اكتساب الكفاءات المهنية المستهدفة، في إطار عمل أفواج كخطوة أولى، ومع تذمر واستياء جمهور المفتشين في الأول، نظرا للتصورات السلبية التي يحملونها عن الملتقيات والأيام الدراسية، إلا أنه كان هناك تجاوبا وحماسا فيما بعد، ارتبط بوجود وتقديم المستجد، وشرح ما كان غامضا عند المفتش، خاصة ما يرتبط بالمنهاج والممارسات الصفية، الشيء الذي يبحث عنه المفتش والذي سيساعده بدوره، في تأهيل معلميه وإكسابهم الكفاءات المهنية، التي ستتصدى لظاهرة الفشل المدرسي.

وتلا هذا اللقاء العديد من اللقاءات التكوينية، التي استهدفت إكساب المفتش مجموعة كفاءات مهنية، ترتبط بأجرأة مناهج الإصلاح، تحت إشراف مفتشو التربية والتكوين، وكانت الطالبة الباحثة نفسها مؤطرة أو مكونة لبعض من هذه العمليات، كونها عضوا في النواة الولائية للمكونين، الخاصة بالتحضير لمقاربة التدريس بالكفاءات، كما شاركت الطالبة الباحثة في أيام دراسية، خصصت لمعلمي التعليم الابتدائي، بدعوة من مفتشي المقاطعات، للمساهمة في تكوين وتأهيل المعلمين لمقاربة الإصلاح.

ولاحظت الطالبة الباحثة انشغالات واستفسارات جمهور المعلمين عن المقاربة الجديدة من حيث الأهداف التي تصبو إليها، ما يميزها عن المقاربة السابقة، التي هي عند البعض مقاربة الأهداف وعند البعض الاخر مقاربة المحتويات...المفاهيم الواردة في المناهج والوثائق المرافقة، كمفهوم الهدف الاندماجي

النهائي، الوضعية المشكلة، الوضعية الهدف، المعايير، التعلم البنائي، التعلم اللولبي، المصفوفة المفاهيمية...الخ. ولا تنسى الطالبة الباحثة وهي تجيب على استفسار قدمه أحد المعلمين حول مفهوم الكفاءة الختامية وارتباطها بعائلة وضعيات، تدخل مفتش المقاطعة ليسأل عن معنى عائلة وضعيات وعلاقتها بمقاربة التدريس بالكفاءات...

ومع خضوع تجربة الإصلاح للتقويم في سنة 2013، بعد مرور عشرية كاملة، تم رصد وتشخيص أهم الإختلالات والصعوبات، والتي كان من بينها، ما تضمنته تقارير الندوات الجهوية حول موضوع تكوين المكونين وتحسين مستواهم وما يحمله من ثغرات ونقائص في الميدان، تمحورت حول غياب الموضوعية في كيفيات التوظيف الخارجي، والتوظيف المباشر لحاملي الشهادات العلمية، دون تكوين مهني مسبق.

وبالعودة إلى القرار الوزاري المؤرخ في 15 ديسمبر 2011 والحامل لرقم 37/و.ت.و/أ.خ.و/ والذي في الأصل يرتبط بتطبيق أحكام المادة 17 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 والمؤرخ في 11 أكتوبر 2008 والذي يحدد مدة ومحتوى وكيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم، الذين وظفوا عن طريق المسابقة للالتحاق برتب: أستاذ المدرسة الابتدائية، أستاذ التعليم المتوسط، أستاذ التعليم الثانوي، فإن هذا التكوين الذي حددت مدته ب04 أسابيع وبحجم ساعي يقدر ب140 ساعة، يتولى تأطيره ومتابعته، بالنسبة لأساتذة المدرسة الابتدائية، مفتشو التعليم الابتدائي، كأولوية.

وسيكلف هؤلاء المفتشون بتقديم ثلاث وحدات أساسية، تتمثل في وحدة علم النفس وعلوم التربية (50 ساعة)،وحدة تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس (50 ساعة)، وحدة التشريع (20 ساعة)، وأدرج التدريس بالكفاءات في وحدة التعليمية بعد موضوع التدريس بالأهداف،(29)، ما يستلزم تمكن وتحكم المفتش المكون من هذه البيداغوجيا، في جانبها النظري المعرفي وهو يقدم مفهوم المنهاج الحديث ومداخل بنائه (المحتويات، الأهداف والكفاءات)، والتحكم الأدائي وهو يقدم وحدة التعليمية، حتى يؤهل هذا الأستاذ للممارسات البيداغوجية أو الديداكتيكية التي تنتظره.

وهكذا جاءت هذه الدراسة لتقف على مستوى تحكم مفتش التعليم الابتدائي في المفاهيم والمعارف والأداءات الأساسية لمقاربة الإصلاح المتبناة، والتي هو مطالب ببنائها عند المعلمين سواء في التكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة، من خلال الصيغة التكوينية المصاحبة لمقاربة التدريس بالكفاءات، الصيغة التي تحمل مسمى التكوين الاندماجي la formation intégratrice والتي تستهدف بناء

مجموعة من الكفاءات المهنية عند المعلمين، العمل بها سيحقق النجاح للمتعلمين، ويحد من ظاهرة الفشل المدرسي. وتسعى الطالبة الباحثة من خلال هذه الدراسة، إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

2.-تساؤلات الدراسة :

2-1-التساؤل الرئيسي الأول:

-هل يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الأدائية، تقنيات التنشيط) لمنظور التكوين الاندماجي، بمستوى عال ≤70 %؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي الأول، التساؤلات الفرعية التالية:

-هل يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، بمستوى عال ≤70%؟

-هل يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، بمستوى عال≤ 70%؟

-هل يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط لمنظور التكوين الاندماجي، بمستوى عال ≤70%؟

2-2-التساؤل الرئيسي الثاني:

-هل توجد علاقة إرتباطية قوية بين درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية ودرجاتهم في متطلبات المعرفة الأدائية، لمنظور التكوين الاندماجي؟

2-3-التساؤل الرئيسي الثالث:

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، سنوات أقدميتهم، استفادتهم من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين، عدد العمليات التكوينية المستفاد منها؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف سنوات أقدميتهم؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف استفادتهم من التكوين؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف الجهة المشرفة على التكوين؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف عدد العمليات التكوينية المستفاد منها؟

2-4-التساؤل الرئيسي الرابع:

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، سنوات اقدميتهم، استفادتهم من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين، عدد العمليات التكوينية المستفاد منها؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي، التساؤلات الفرعية التالية:

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف مستواهم التعليمي؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف سنوات أقدميتهم؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف استفادتهم من التكوين؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف الجهة المشرفة على التكوين؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف عدد العمليات التكوينية المتلقاة؟

2-5-التساؤل الرئيسي الخامس:

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، سنوات أقدميتهم، الاستفادة من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين، عدد العمليات التكوينية المتلقاة؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي، التساؤلات الفرعية التالية:

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي باختلاف مستواهم التعليمي؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي باختلاف سنوات أقدميتهم؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي باختلاف استفادتهم من التكوين؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي باختلاف الجهة المشرفة على التكوين؟

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي باختلاف عدد العمليات التكوينية المتلقاة؟

3-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة الأولى:

1-يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، بمستوى عال ≤70%.

الفرضيات الإجرائية:

- يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، بمستوى عال ≤70%.

- يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، بمستوى عال ≤70%

- يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، بمستوى عال ≤70%

الفرضية العامة الثانية:

2-توجد علاقة إرتباطية قوية بين درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية ودرجاتهم في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي.

الفرضية العامة الثالثة:

3-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، سنوات أقدميتهم، الاستفادة من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين، وعدد العمليات التكوينية المتلقاة.

الفرضية الإجرائية الأولى:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي.

الفرضية الإجرائية الثانية:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف سنوات أقدميتهم.

الفرضية الإجرائية الثالثة:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف استفادتهم من التكوين.

الفرضية الإجرائية الرابعة:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف الجهة المشرفة على التكوين.

الفرضية الإجرائية الخامسة:

3-1-4-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف عدد العمليات التكوينية المتلقاة.

الفرضية العامة الرابعة:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، سنوات أقدميتهم، الاستفادة من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين، عدد العمليات التكوينية المتلقاة.

الفرضية الإجرائية الأولى:

3-2-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي.

الفرضية الإجرائية الثانية:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف سنوات أقدميتهم.

الفرضية الإجرائية الثالثة:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف الاستفادة من التكوين.

الفرضية الإجرائية الرابعة:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف الجهة المشرفة على التكوين.

الفرضية الإجرائية الخامسة:

-تختلف درجة تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف عدد العمليات التكوينية المتلقاة.

الفرضية العامة الخامسة:

3-3-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، سنوات أقدميتهم، الاستفادة من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية المتلقاة.

الفرضية الإجرائية الأولى:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي.

الفرضية الإجرائية الثانية:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، باختلاف سنوات أقدميتهم.

الفرضية الإجرائية الثالثة:

- تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، باختلاف الاستفادة من التكوين.

الفرضية الإجرائية الرابعة:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، باختلاف الجهة المشرفة على التكوين.

الفرضية الإجرائية الخامسة:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، باختلاف عدد العمليات التكوينية المتلقاة.

4-أهداف الدراسة:

تهدف الطالبة الباحثة، من خلال هذه الدراسة، إلى:

-المساهمة في وضع إستراتيجية وطنية فعالة لمنظومة تكوين المكونين في الجزائر، وبالتحديد المفتشين، الذين يعد دورهم حاسما في سيرورة أي إصلاح أو تجديد تربوي. وذلك من خلال تقييم هذه المنظومة الإشرافية، في المجال البيداغوجي، والذي يرتبط مباشرة بالكفاية الإنتاجية لغرفة الصف.

-الوقوف أو الكشف على مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لصيغة التكوين الاندماجي، الصيغة التكوينية المعتمدة لتأهيل المعلمين، لمقاربة التدريس بالكفاءات، والتي تتطلب حقيبة مفاهيمية أولا، ليسهل اكتساب الحقيبة الأدائية.

-الوقوف على مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات التنشيط الواردة في صيغة التكوين الاندماجي، كتقنيات تنشيط فعالة، تساعد على بناء الكفاءات المهنية عند المعلمين.

-معرفة إن كانت هناك اختلافات بين مفتشي التعليم الابتدائي في درجات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي،تعزى لمتغيرات المستوى التعليمي، سنوات الأقدمية، الاستفادة من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية المستفاد منها.

-معرفة إن كانت هناك اختلافات بين مفتشي التعليم الابتدائي في درجات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، تعزى لمتغيرات: المستوى التعليمي، سنوات الأقدمية، الاستفادة من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية المستفاد منها.

-معرفة إن كانت هناك اختلافات بين مفتشي التعليم الابتدائي في درجات تقنيات التنشيط، تعزى لمتغيرات: المستوى التعليمي، سنوات الأقدمية، الاستفادة من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية المستفاد منها.

5-أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من كونها:

-ترتبط بتقويم سيرورة الإصلاح، الذي انطلق في سنة 2003، واعتماد مقاربة جديدة في بناء المناهج الدراسية، وهي مقاربة التدريس بالكفاءات، دون تحضير مسبق لمنفذيها، من معلمين ومديرين ومفتشين. وتقويم القرار التربوي الذي اتخذ آنذاك والقاضي بموازاة التكوين مع تطبيق وأجرأة المناهج، لكل الفاعلين.

-مع أن الخطابات السياسية، واللوائح التنظيمية والتشريعية، تنص وتؤكد على تفعيل سياسة تكوينية ناجعة، خاصة بعد اتفاقيات التعاون التي تمت مع منظمة اليونسكو، في إطار برنامج PARE 2، تمس كل الفاعلين في المنظومة التربوية، وعلى رأسهم المفتشون، الذين يتلقون تكوينا في مقاربة الكفاءات لمدة سنتين (2007-2009)، فهذه الدراسة تتكفل بتقديم المعطيات الميدانية التي تنفي أو تدعم ذلك.

-حتى يتبنى المعلمون المقاربة الجديدة من الداخل أي تصبح ممارسات ديداكتيكية، مؤسسة ومعقلنة، دور المشرف التربوي استراتيجي في نشرها وتعميمها، ولن يتأتى ذلك إلا بتحكمه في هذه المقاربة، من حيث إطارها النظري ومرجعياتها المعرفية، وكذا من حيث ما تتطلبه من ممارسات وأداءات فعالة وناجعة، فتأتي هذه الدراسة لتوضح وتبين مستوى تحكم مفتش التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، المنظور المعتمد في تأهيل المعلمين لمقاربة التدريس بالكفاءات، وبالتالي تحديد الملمح المهني الفعلي الذي هو عليه مفتش التعليم الابتدائي في الجزائر وما يرتبط به من فعالية نظام التكوين المتبنى.

-كما تكمن أهمية هذه الدراسة في تناول متغير منظور التكوين الاندماجي، كصيغة معتمدة ومرافقة في تكوين المعلمين لمقاربة التدريس بالكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج، هذا المنظور الجديد الغريب على ثقافة الفاعلين التربويين في البيئة الجزائرية، فلعل هذه الدراسة تكون سبيل نشر وتعميم هذا المنظور التكويني.

-كما تكمن أهمية هذه الدراسة كذلك في تبيان الدعم والدور الذي لعبه التعاون الدولي المقدم للدولة الجزائرية في الإصلاح الذي تبنته مؤخرا، خاصة التعاون الذي قدمته منظمة اليونسكو والمرتبط ببرنامج PARE1 ثم برنامج PARE2 والذي شكل انطلاقة الطالبة الباحثة في هذه الدراسة.

-كما تكمن أهمية هذه الدراسة في تجسيدها لمفهوم التقويم الحديث القائم على ثلاث عمليات أساسية، عملية القياس، عملية إصدار الحكم وأخيرا عملية اتخاذ القرار، فهذه الدراسة تتضمن العملية الأولى التي هي القياس والتي ترتبط بالوقوف على حقيبة المفتش المفاهيمية والأدائية الفعلية من خلال تطبيق اختبار

يقيس أداءات المفتشين، كما تتضمن هذه الدراسة العملية الثانية من التقويم والتي هي إصدار الحكم، طبعا على مستوى تحكم المفتشين في هذه الحقيبة، ليتمكن أصحاب السلطة من اتخاذ القرارات المناسبة، أي بما يفعل نظام التكوين والمنظومة الإشرافية.

6-مبررات اختيار الدراسة:

-من المبررات الأساسية التي دعت الطالبة الباحثة لاختيار موضوع هذه الدراسة هو خدمة قطاع التربية والتعليم الذي هو أول مجال مهني عملت فيه الطالبة الباحثة كأستاذة مكونة على مستوى المعهد التكنولوجي للتربية ثم كمفتشة للتربية والتعليم الأساسي وتتجسد هذه الخدمة في محاولة تشخيص الصعوبات التي تحول دون إنجاح الإصلاح، وخاصة ما ارتبط بمتغير التكوين.

-محاولة القيام بتقييم ثاني للمنظومة الإشرافية الجزائرية، بعد التقويم الأول الذي قامت به الطالبة الباحثة في إطار تحضير شهادة الماجستير، حيث تناولت بالدراسة موضوع مدى مساهمة مفتشي التعليم الابتدائي في تأهيل المعلمين للمستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح، أين بينت نتائج الدراسة أن هذه المساهمة محدودة بسبب عدم تحكم المفتش في مستجدات المناهج، فارتأت الطالبة الباحثة أن تقف مجددا على هذه المساهمة، خاصة بعد مضي عشر سنوات على انطلاقة الإصلاح، ومع الجهود المحلية والتعاون الأجنبي المبذول في مجال تأهيل كل الفاعلين التربويين، خاصة المفتش الذي يعول عليه كثيرا في إنجاح الإصلاح، من خلال تملكه هو أولا للمقاربات المتبناة، حتى يعمل على نشرها وتعميمها.

-ولوج الطالبة الباحثة مجال التكوين كأستاذة مكونة ثم كمفتشة و حتى بعد التحاقها بالجامعة وبقائها على اتصال مع قطاع التربية، من خلال مشاركتها في تأطير وتكوين أساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط وحتى مديري ومفتشي التعليم الابتدائي في إطار سياسة التكوين الجديدة، القاضية بتقديم تكوين تناوبي للناجحين في مسابقات الالتحاق بسلك التعليم، وإسناد التكوين الأولي كأولوية للمفتشين باعتبارهم المؤهلين للقيام بهذا التكوين دون التأكد من تملكهم فعليا لمستجدات مناهج الإصلاح، سواء التكوينية أو التعليمية.

7-مصطلحات الدراسة:

7-1-التعليم الابتدائي:

-يعرف محمد زيدان التعليم الابتدائي، على أنه تلك البيئة التربوية، التي توفر للأطفال البالغين من الدراسة، ظروف مدرسية ملائمة، تمنحهم فرص التعليم وتضمن لهم النمو السليم والتكوين المتوازن، وتجنبهم عوامل الفشل، عن طريق أدوات التعلم وأساسيات المعرفة. (30)

-يرى عبد الرحمان بن سالم أن تسمية المدرسة الابتدائية تسمية قديمة، وتكاد تكون عالمية الاستعمال، ذلك أنها مستعملة في أغلب دول العالم، وهي عبارة عن مؤسسة تعليمية عمومية، مستقلة استقلالا يكاد يكون تاما عن المدرسة الإكمالية، ماعدا ما يتعلق بالتنسيق التربوي وبالشؤون المالية.

-كما عرفها على أنها تلك الوحدة التعليمية التربوية، التي تمنح تربية أساسية مستمرة، من السنة الأولى إلى السنة السادسة، وهي وحدة في النظام التعليمي في الجزائر. (31)

-أما القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي2008 فيبين أنه تم تحديد مهام وأهداف التعليم الابتدائي بمراعاة المهام والأهداف العامة للمنظومة التربوية في مجملها وفي انسجام، مع إعلان Jomtien حول التربية للجميع L'éducation pour tous (في مارس 1990) والمرتبطة بتلبية الحاجات التربوية الأساسية، التي تتعلق بأدوات التعلم الأساسية (قراءة، كتابة، تعبير شفوي، حساب، حل المشاكل) وكذا بالمحتويات التربوية الأساسية (معارف، قدرات، قيم، مواقف) التي يحتاج إليها الإنسان من أجل البقاء ومن أجل تنمية كل ملكاته للعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مليا في التنمية من أجل تحسين نوعية وجوده ومن أجل اتخاذ قرارات مستنيرة لمواصلة التعليم. (32)

-ويضيف القانون التوجيهي، بأن التعليم الابتدائي، الذي يستغرق خمس سنوات، يمنح في المدارس الابتدائية، كما يمكن أن يمنح في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة، ويحدد بأن سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هي ست سنوات كاملة، وتتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح. (33)

التعريف الإجرائي:

-يشكل التعليم الابتدائي، ثاني مرحلة تعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية، بعد مرحلة التربية التحضيرية، يستقبل الأطفال الذين بلغوا ستة سنوات ويمتد على فترة خمس سنوات، تقسم إلى ثلاثة أطوار هي طور التعلمات القاعدية (السنة الأولى والثانية)، طور الإيقاظ (السنة الثالثة والرابعة)، طور التحكم (السنة الخامسة) والذي ينتهي باجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي.

7-2-مفتش التعليم الابتدائي:

إن الشائع حاليا في الاستخدام في المنظومات التربوية العالمية الحديثة هو مصطلح المشرف التربوي وليس المفتش، هذا المصطلح الأخير الذي هو حكر على بعض المنظومات ومنها المنظومة التربوية الجزائرية، أين ارتبط استخدام مصطلح المفتش بالتواجد الاستعماري الفرنسي، واستمر حتى بعد خروجه. والمعروف في الأدب التربوي، أن التفتيش شكل أول مرحلة في تطور السيرورة والممارسات الإشرافية، وقد اتسم بالتسلط والديكتاتورية والتقيد الشديد باللوائح التنظيمية، ثم جاءت مرحلة التوجيه، ليتحول المفتش (البوليسي) إلى موجه ترتبط مهامه بمساعدة وتوجيه المعلمين، إلى السيرورات والممارسات التربوية والديداكتيكية التي تحقق الكفايات التربوية، لتحل مرحلة الإشراف التربوي، أين يكون المشرف التربوي هو العنصر المسهل والوسيط في التنمية المهنية للمعلمين. وقبل تقديم التعريف الإجرائي لمصطلح المفتش، ستقدم الطالبة الباحثة جملة تعاريف لما يعرف اليوم بالمشرف التربوي:

-تعرفه دينا يوسف دينا عبد الرحمان الحلاق على أنه قائد تربوي يسعى إلى تحسين أداء المعلمين ونموهم المهني، كما يتولى تطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها، بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بهذه العملية. (34)

-إن المشرف التربوي هو خبير وظيفته الرئيسية هي مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية، مما يتطلب أن يكون المشرف التربوي قائدا يتمتع بكفاءة عالية وثقافة واسعة وقدر كبير من الخبرة التربوية والصفات الشخصية التي تؤهله لمهمة القيادة.

-يصطلح على المشرف التربوي في الجزائر كما ورد انفا كلمة مفتش، الذي ينتمي إلى سلك التفتيش، السلك الذي يتكفل بمراقبة العملية التعليمية للرفع من مستوى الأداء لدى مختلف أسلاك التعليم والتسيير، كما يقوم هذا السلك بمهام التكوين والتقويم والبحث ومتابعة تطبيق البرامج والمواقيت والتعليمات الرسمية الصادرة عن السلطة الوصية.

-إن مفتشي التعليم الابتدائي هم أولئك الأشخاص الذين يمارسون مهامهم في أحد التخصصات الأتية: المواد، إدارة المدارس، إدارة المطاعم المدرسية. ويكلفون بهذه الصفة، حسب تخصصهم، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية والمطاعم المدرسية، وترقية طابعها التربوي، وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية، واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية. كما يقومون بتكوين موظفي التعليم والإدارة والتغذية المدرسية وتفتيشهم ومتابعة

أنشطتهم ومراقبتها وتقييمها، وكذا مراقبة التسيير في مجال التغذية المدرسية، ويشاركون في أعمال البحث في مجال تخصصهم، ويمكن أن يتم تكليفهم بمهام التحقيق (35)

التعريف الإجرائي:

مفتش التعليم الابتدائي هو ذلك الشخص الذي اختتم دراسته بنجاح من المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، أو أحد فروعه، بعد نجاحه في مسابقة التوظيف لسلك التفتيش للتعليم الابتدائي والذي أوكلت إليه مهمة تسيير مقاطعة تربوية، تضم مجموعة من المدارس، يقوم بتسييرها، تحت إشراف مدير التربية للولاية، وكذا مفتش التربية والتكوين.

7-3- منظور التكوين الإندماجي: من الأنسب قبل تناول هذا المفهوم بالتحديد، تناول مفهوم المنظور

-مفهوم المنظور لغة :

تشير كلمة منظور في لسان العرب لابن المنظور (1959) إلى: "المنظرة"وهي الموقع في رأس الجبل الذي يوجد فيه رقيب ينظر العدو ويحرسه، كما نجد عبارة "نظور قومه" وهو الرجل الذي ينظر إليه قومه، فيمتثلون ما امتثله، كما نجد كلمة "المنظور" وهو الذي يرجى خيره.

ومن خلال هذه المعاني تقترب كلمة المنظور في اللغة العربية من معنى الاستشراف والامتثال للنموذج.

ويقابل كلمة منظور في اللغة الفرنسية كلمة Perspective والتي أشار إليها القاموس الفرنسي Larousse لسنة 2003)على أنها كلمة ظهرت في علم اللسانيات phonétique للإشارة إلى مجموع الأشكال التي يمكن أن تتخذها الكلمة، بحيث يستعمل كنموذج تصاغ على أساسه تراكيب لغوية أخرى، وبالتالي نجد هنا معنى paradigme يقترب من معنى النموذج المقتدى به le modèle à suivre .

-مفهوم المنظور اصطلاحا:

كان لتطور العلوم وتعدد اختصاصاتها وشعبها وكذا تداخل العلوم في تفسير الظواهر الكونية وإمكانية تناول الظاهرة الواحدة من زوايا مختلفة ومتعددة، الفضل في ظهور مصطلح المنظور والذي ارتبط بضرورة الالتزام الباحث بإدراج أعماله ضمن مسار معين يمكنه من ضبط سيرورة بحثه وتوخي الدقة العلمية والوضوح التي يتطلبهما البحث العلمي. ويرى محمد الدريج أن الفضل في شيوع استعمال مصطلح المنظور في حقل المعرفة العلمية يعود إلى الباحث Kuhn، الذي يرى أن البحث العلمي لابد أن يستند إلى نماذج نظرية في إطار منظور شامل، كما يرى أن العلماء يتفقون على عدد من الإشكاليات التي تتطلب حلا ويقبلونها كإشكاليات صالحة للدراسة والبحث، كما يتفقون في الوقت ذاته على الشكل العام الذي ستظهر فيه الحلول في حقل معين. (36)

وتورد الطالبة الباحثة تعريف المنظور من وجهة نظر ثلاث باحثين:

تعريف T.S. Kuhn (1972):

يجسد المنظور الإطار الضمني un cadre implicite الذي يحدد مشكلات وطرائق وحلول مشروعة أو مقبولة لهيئة علمية ما. (37)

تعريف RK Merton (1973):

المنظور مجموعة من الفرضيات الأساسية والنقدية، يسمح للباحث بتحديد مقاربة بحثه، وبتوجيه وبناء نظرياته ونماذجه، كما يوفر له دليلا عمليا ومنطقيا لعمله. وما يمكن أن نستشفه من هذا التعريف أن المنظور عبارة عن وجهة نظر vision مؤقتة، وأفكار نقدية توجه الباحث إلى اختيار مقاربة أو بناء تصور لتناول موضوع ما بالدراسة، تساعده على بناء نظرية ونموذج للدراسة.

تعريف Berbaum (1982):

هو مجموع المعتقدات والتصورات والقيم التي يحملها شخص معين والتي تكون نموذجا مفهميا تشتق منه كل خطاباته، ونسقا تفسيريا لها.

منظور التكوين الإندماجي:

ويرتبط بالتصور أو النموذج المتبنى من طرف الباحثين التربويين والديداكتيين في تكوين المعلمين لمقاربة التدريس بالكفاءات، القائمة على بيداغوجيا الإدماج، يستهدف بناء وتطوير مجموعة من الكفاءات المهنية، التي تصبح أدوات ديداكتيكية في يد المعلم، توجهه إلى ممارسات مهنية ناجعة، تستجيب لمختلف الوضعيات التربوية، وخاصة منها الوضعيات-المشكلة المهنية.

التعريف الإجرائي:

-هو الصيغة التكوينية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية، لتحضير وتأهيل المعلمين، لمقاربة الإصلاح المعتمدة وهي مقاربة التدريس بالكفاءات، والتي جاءت مع برنامج دعم إصلاح المنظومة التربوية (PARE 2 2007-2008)

7-4-المتطلبات البيداغوجية:

قبل تحديد هذا المفهوم إجرائيا، وجب التطرق أولا إلى مفهوم المتطلبات المهنية، وهي كما يراها عاصم الأعرجي: مقتضيات العمل، أو ما يتطلبه من قدرات ومهارات، بحيث لا يستطيع أي شخص أن يقوم به، ما لم يستوف هذه المقتضيات، وقد عبر علماء الإدارة عن المتطلبات الوظيفية، بالوصف الوظيفي، وهو

يشمل المهام والمسؤوليات أو الأدوار والمهارات والخبرات، التي يتطلبها عمل من الأعمال، أو وظيفة من الوظائف. (38)

وتعرف سعيدة عمارة المتطلبات المهنية، على أنها مجموعة المهارات المهنية، من حيث المعرفة والسلوك والاتجاه، التي على الأستاذ أن يكتسبها، عند حدوث إصلاحات وتغييرات تمس النظام التربوي، وبالتحديد مناهجه. (39)

وترى الطالبة الباحثة أن المتطلبات المهنية تتمثل في الأساسيات من الموارد المعرفية المفاهيمية والأدائية التي تشكل القاعدة لممارسة مهنة أو وظيفة بجدارة وفعالية واقتناع. كما أنها تتمثل في كل ما تتطلبه أي مهنة من كفاءات لتأدية أو ممارسة مجموعة من الأدوار والمهام، وبالتالي فمضمونها يرتبط بتملك جملة معارف صرفة، معارف فعلية أو مهارية، معارف سلوكية.

التعريف الإجرائي للمتطلبات البيداغوجية: وتحددها الطالبة الباحثة في هذه الدراسة ب:

أ-متطلبات المعرفة المفاهيمية والتي ترتبط بأربعة عشر مفهوما أساسيا أو مفتاحيا والتي إن تملكها المفتش ساعدته على أجرأة برادغم التكوين الاندماجي وهذه المفاهيم هي: الكفاءة، الكفاءة الختامية، الهدف النهائي الاندماجي، الموارد، وضعية الإدماج، وضعية تعلم، شبكة التصحيح، المعيار، المؤشر، معايير الحد الأدنى، معايير الإتقان، المؤشر، جهاز المعالجة، عائلة-وضعيات، الكفاءة المهنية.

ب-متطلبات المعرفة الأدائية وترتبط بقدرة المفتش على بناء وضعية إدماج وفق مكوناتها وخصائصها، بناء شبكة تصحيح اعتمادا على المعايير المتبناة في مناهج التعليم الابتدائي، بناء جهاز معالجة وفق ما ورد في برنامج PARE 2

ج-متطلبات تقنيات التنشيط وترتبط بمتطلبات أربعة تقنيات تنشيطية هي تقنية حل المشاكل، تقنية العرض الحواري، تقنية عمل المجموعات وتقنية الثلاثيات.

7-5-التحكم:

وتربطه الطالبة في هذه الدراسة بثلاث مستويات، مستوى التحكم العالي والذي يساوي أو يزيد عن 70% ومستوى التحكم المتوسط ما بين 69% و 50% ومستوى التحكم الضعيف وهو ما قل عن 50%

8-الدراسات السابقة:

8-1دراسة حناش فضيلة (2007)،المعنونة: "مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتشي التربية والتعليم الأساسي". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى وضوح المجال المفاهيمي والمتعلق بمنظور التقويم وأساليبه البنائية المنتهجة في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات لدى مفتشي مرحلة

التعليم المتوسط، من منطلق أن الاطلاع ومعرفة منظور التعليم يظل على مدى العصور الإطار الذي يلازم عمل المربين، سواء في تخطيطهم للفعل التربوي أو في تنفيذه، كما يظل السند الرئيسي المعتمد في تخطيط التكوين وإعداد برامج التأهيل التربوي للمدرسين.

وانطلقت الباحثة من نتائج دراسات سابقة كدراسة عبد الله قلي (1994)، ودراسة علي تعوينات ومحمد العربي بدرينة في نفس السنة ودراسة الطيب بلعربي وقوقام أكلي للموسم الدراسي (1995-1996) والتي تناولت استجابات المدرسين حول مقاربة التدريس بالأهداف التي اعتمدت في بناء المناهج الجزائرية ما بين فترة 1980 إلى 2003 فقد أجمعت هذه الدراسات على أنه في غياب إطار واضح لمرجعية التعليم، تعذر على المدرسين فهم طبيعة هذه المقاربة، أسلوبا ومنهجية وإدراك طبيعة التقويم ذاتها التي بقيت بعيدة تماما عما خطط للعملية التربوية من أهداف.

إذا هذه الدراسات بتبيانها لنقص أو ضعف التأهيل التربوي عند المدرسين، فقد أثارت في نفس الوقت تساؤلات حول مدى نجاعة وفعالية مهمة جهاز الإشراف في توضيح محتويات الإصلاح البيداغوجي ونشر مفاهيمه وتقريبها للمدرسين باعتباره حلقة الوصل بينهم وبين السلطة الوصية، وباعتباره أول من يدرك غايات التعليم ومرجعيته وجملة الاختيارات الأكسيولوجيةaxiologique والابستمولوجية المتبناة بخصوصه وبالتحديد إلى منظوره، وكان التساؤل الرئيسي الذي انطلقت منها الباحثة سعيا إلى الإجابة عنه:

-إلى أي مدى تعكس مفاهيم مفتش التربية والتعليم في مجال تقويم الكفاءة، وضوح المنظور البنائي المنتهج في التعليم المتوسط؟ وفكك هذا التساؤل الرئيسي إلى تساؤلين فرعيين هما:

-إلى أي مدى يعرف مفتشو التربية والتعليم التنظيم البنائي للمنهج التربوي في مرحلة التعليم المتوسط؟

-ما مدى فهم مفتشي التربية والتعليم الأساليب البنائية في تقويم الكفاءة في مرحلة التعليم المتوسط؟

وقدمت الباحثة الفرضيات التالية كحلول مؤقتة يتم التحقق منها في الميدان:

الفرضية العامة: لا تعكس مفاهيم مفتشي التربية والتعليم، في مجال تقويم الكفاءة، وضوح المنظور البنائي المنتهج في التعليم المتوسط. لتندرج تحتها فرضيتان جزئيتان هما:

-معرفة مفتشي التربية والتعليم الأساسي التنظيم البنائي للمنهج التربوي معرفة غير كافية.

-فهم مفتشي التربية والتعليم الأساسي الأساليب البنائية في تقويم الكفاءة فهم غير كاف.

واعتمدت الباحثة على المنهج المسحي التقويمي، وعلى أداة بحث تمثلت في استمارة ضمنتها 20 فقرة من النوع المغلق، أسئلة صواب وخطأ وأسئلة اختيار من متعدد، جاءت في محورين اثنين.

أما عن عينة الدراسة، فجاء تعيينها بطريقة عشوائية، وضمت 42 مفتشا ومفتشة من مختلف تخصصات التعليم المتوسط، متجانسون في الأقدمية التي تتراوح بين خمسة وعشر سنوات.

أما عن نتائج الدراسة، فقد توصلت الباحثة بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى والتي قاستها من خلال 10 عبارات، أن معرفة المفتشين للمفاهيم المتعلقة بالتنظيم البنائي للمنهاج التربوي هي معرفة غير كافية، حيث بينت النتائج أن نسبة 52,30% من أفراد العينة لا تعرف طبيعة الأهداف التربوية المأمول تحقيقها من خلال المقاربة الجديدة، كما أظهرت النتائج أن نسبة 61,90% لا تعرف المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه المقاربة المتبناة وهو مبدأ إدماج المكتسبات، وأن نسبة 92,82% من العينة لا تعرف الخلفية النظرية لمقاربة الكفاءات.

كما بينت نتائج الدراسة أيضا أن نسبة 79,19% من أفراد العينة لا تعرف موقع التغيير في الممارسات البيداغوجية بعد إدخال المقاربة بالكفاءات، ما يفسر عدم قدرة المفتش على تمييز خصوصيات منهجية التعليم الجديدة والممارسات التي تناسبها، كذلك وجد أن 64,28% من أفراد العينة لا تدرك مفهوم المجال المفاهيمي كوحدة أساسية في بناء المنهاج التربوي الحديث، خاصة إذا علمنا أن المفتش مطالب قانونا بمتابعة تطبيق وتقويم هذا المنهاج. وبينت نتائج الدراسة أيضا أن نسبة 64,28% من أفراد العينة لا تعرف أو تدرك البعد الاجتماعي في بناء المنهاج، بينما البعد النفسي ومراعاته في مقاربة الإصلاح، فهو مدرك بنسبة 76,19% ، وجاءت نسبة 76,19% لتبين معرفة المفتشين لمفهوم الوحدة التعلمية التي تعد النواة المعرفية الأساسية في بناء المجال المفاهيمي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة 64,28% من أفراد العينة تعرف نمط التعلم البنائي المعتمد في مقاربة التدريس بالكفاءات. وعند إخضاع هذه النتائج إلى معيار Gavinni (ضرورة تحكم 75% من أفراد العينة في 75% من مجموع الأسئلة) تبين أنه على مستوى الإجابات الفردية، تمكن فرد واحد من تحقيق المعيار المطلوب، بنسبة 2,38% وأخفقت نسبة 97,6% أي 41 فردا من تحقيق هذا المعيار. ولاختبار دلالة الفرق الملاحظ، طبق اختبار KHI-DEUX، مع اجراء تصحيح Yates، ولما كانت قيمة كاف المحسوبة (38,09) أكبر من قيمة كاف المجدولة (6,63) عند درجة حرية ≈1 ومستوى الدلالة 0,01، ما يبين أن الفرق بين مستويي المعرفة (كافٍ، غير كافٍ) حقيقي ودال.

بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية، فبينت نتائج الدراسة أن فهم المفتشين لأساليب التقويم البنائي المنتهج في المقاربة البيداغوجية الجديدة هو فهم غير كاف، حيث تبين أن نسبة 64,66% من أفراد العينة أظهرت عدم فهمها وإدراكها لدور أو مكانة المدرس في العملية التعليمية التعلمية في مقاربة التدريس بالكفاءات،

أو المنظور البنائي للتعلم، وأن نسبة 80,55% من أفراد العينة لم تتوصل إلى فهم معنى وضعية إدماج، مع كونها مفهوم أساسي في ممارسات المقاربة الجديدة، وأن نسبة 79,19% من أفراد العينة لا تدرك مفهوم الأنشطة الميتا-معرفية كأسلوب من أساليب التقويم التكويني، المساعدة في سيرورة التقويم التي يشرف عليها المفتش ويتابعها عند المدرسين.

كما بينت نتائج الدراسة أن نسبة 52,30% من أفراد العينة لا تدرك الوضعية التقويمية الأكثر ملاءمة للتقويم النهائي في المقاربة المتبناة من قبل الإصلاح والتي تقيس الهدف الاندماجي النهائي أي الكفاءة الكبرى، أو مجموعة الكفاءات الختامية المكونة له، كما تبين أن نسبة 71,10% من أفراد العينة لا تعرف الحقل أو المصدر الذي تستقى منه المؤشرات المستعملة في تقويم الكفاءة الختامية المدمجة، ما يشير إلى عدم إدراك العلاقة بين الأهداف والتقويم. بينما بينت نتائج الدراسة أن المفتشين يفهمون الإطار الفلسفي الذي تتدرج فيه المقاربة الجديدة ونسبة 64,28% كانت المؤشر على ذلك، كما جاءت نسبة 71,10% لتدل على أن المفتشين يفهمون أهمية المكتسبات القبلية في بناء التعلمات الجديدة، كما تبين كذلك أن نسبة 92,85% من أفراد العينة تدرك الهدف من التعلم البنائي، وأن نسبة 54,76% من أفراد العينة فهمت النشاط الإدماجي كنشاط مميز في مقاربة التدريس بالكفاءات.

وعند إخضاع النتائج إلى معيار أو قاعدة Gavinni (يجب أن يتحكم 75% من أفراد العينة في 75% من مجموع الأسئلة) لوحظ أنه على مستوى الإجابات الفردية حقق 04 مفتشين المعيار المطلوب، بنسبة 9,52%، بينما أخفقت نسبة 90,47% في تحقيق المعيار أي 38 مفتشا.وللتأكد من الدلالة الإحصائية لهذه النتيجة، طبقت الباحثة اختبار KHI−DEUX، بعد إجراء تصحيح Yates وكانت كاف المحسوبة (27,52) أكبر من كاف المجدولة (6,63) عند درجة حرية ≈1ومستوىالدلالة0,01،مايشير إلى أن الفرق بين مستويي الفهم (فهم كاف، فهم غير كاف) حقيقي ودال.

تقييم الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها دراسة تقييمية لمنظومة الإشراف التربوي في الجزائر، وبالتحديد لعنصرها البشري المتمثل في المشرف التربوي أو ما يعرف بالمفتش، في علاقته بمقاربة الإصلاح المعتمدة في بناء المناهج الدراسية وهي مقاربة التدريس بالكفاءات، من خلال تقويم الحقيبة المفاهيمية للمفتش في جانب تقويم الكفاءات وارتباطها بالمنظور المعرفي المتبنى أي المنظور البنائي. ما يساعد على توفير معطيات ومعلومات تسهم في تحسين أجرأة المناهج من قبل المعلمين، وذلك بتشخيص الصعوبات المفاهيمية المواجهة من قبل هيئة التفتيش لعلاجها، وبالتالي حتى تتمكن هذه الهيئة من تكوين

وتأهيل المعلمين لممارسات ديداكتيكية تستجيب أو تتوافق مع المقاربة الجديدة. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في توقيتها، أي أنها جاءت بعد انطلاقة الإصلاح مباشرة، ما يمكن من استدراك الخلل والثغرات التكوينية بسرعة من قبل الجهات الرسمية.

وترى الطالبة الباحثة أنه رغم هذه المزايا، والمرتبطة بوجاهة مشكلة الدراسة وتوقيتها، إلا أن هناك نقائص والتي ترتبط في مجملها بالجوانب المنهجية والتقنية التي ربما أغفلتها الباحثة والتي قد تحد من أهمية هذه الدراسة، خاصة من الناحية العلمية والعملية على حد سواء. فمثلا من الناحية العلمية، كان على الباحثة أن تتبنى بناء اختبار وليس استمارة كما هو وارد في بحثها، خاصة وأنها اختارت اختبار الصواب والخطأ واختبار الاختيار من متعدد، التي تدخل في زمرة الاختبارات الموضوعية، كما أن ما ورد كمفاهيم تقيس وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات، كان في بعض البنود عاما وغامضا، كما ورد في العبارة 14 والتي تقيس مفهوم الوضعية الاندماجية، فما ورد هو منصوص كفاءة ختامية.

بالنسبة لمعالجة البيانات ومناقشة الفرضيات التي انطلقت منها الباحثة، فيظهر أنها لم توفق، وربما الخلل ارتبط ببناء أداة الدراسة، ذلك أن استخدام الاختبارات سيرتبط حتما بالحصول على درجات لا تكرارات، مما يغير من طبيعة الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة، أي أننا في دراسة الفروق سنلجأ ل t test وليس لـkhi–deux .

8-2-دراسة نعيمة ستر الرحمان (2007) والمعنونة: "مدى مساهمة مفتشي التعليم الابتدائي في تأهيل المعلمين للمستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح ". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مساهمة مفتش التعليم الابتدائي في تزويد المعلمين بجديد مقاربة التدريس بالكفاءات، المقاربة المتبناة في الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية في الجزائر، وذلك من خلال الوقوف على الفروق في درجة تحكم المفتشين في المستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح وإن كان لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية (أقل من 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات) علاقة بدرجة التحكم هذه، كما هدفت الدراسة إلى الوقوف على الاختلافات الموجودة بين المعلمين في درجة التحكم في المستجدات التربوية وإن كان لتحكم المفتش في هذه المستجدات، وطبيعة التوظيف (أستاذ مجاز، خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر) وسنوات الأقدمية (أقل من 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات) علاقة بدرجة التحكم. وبالتالي سعت الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلين رئيسيين هما:

-هل تختلف درجة تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح (في بعديها المفاهيمي والأدائي) حسب مؤشر إنجاز ≤50% وفق متغيري، المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية؟

-هل تختلف درجة تحكم معلمي السنة الثالثة ابتدائي في المستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح (في بعديها المفاهيمي والأدائي) حسب مؤشر إنجاز ≤50% باختلاف تحكم المفتشين واختلاف طبيعة التوظيف وسنوات الأقدمية؟

وتم تصميم اختبار، يقيس مجالين، مجال المعرفة المفاهيمية، يقيس عشرة مفاهيم، ومجال المعرفة الأدائية الذي يقيس سبعة مفاهيم، حددت بعد اجراء دراسة استطلاعية، تضمنت اجراء مقابلة مع مجموعة مفتشين (05) وتوزيع استبيان على مجموعة معلمين (18) لاستخراج المفاهيم المستجدات التي ستقاس، تكون الاختبار في صورته النهائية من 30 عبارة، 20 عبارة تقيس مجال المعرفة المفاهيمية، أي المفاهيم العشرة المحددة كمستجدات وهي: التعلم البنائي، نشط الإدماج، الموارد

ولحساب ثبات الاختبار، تم تطبيقه على عينة مكونة من 05 مفتشين و 30 معلما، ليعاد التطبيق الثاني بعد 15 يوما، وقدر معامل الثبات بـ0,92 وكان معامل ثبات مرتفع. أما عن عينة الدراسة، فكانت عينتان، عينة مفتشين تتكون من 25 مفتشا، وعينة معلمين تكونت من 292 معلما، كانت تحت إشراف عينة المفتشين. وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائيا في درجة تحكم المفتشين في المستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت لصالح فئة المفتشين الحاصلة على شهادة الليسانس، والتي كانت أعلى مؤهل علمي في هذه الدراسة، ما جعل الطالبة الباحثة تدعو إلى اتخاذه كمعيار أساسي عند انتقاء هذه الفئة القائدة، كونها ستتكفل بوظائف ومهام حيوية اتجاه شركائها (معلمون ومديرون) والتي ترتبط بالتكوين والإشراف والبحث.

بينما لم تظهر نتائج هذه الدراسة، وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي المفتشين ذوي الأقدمية أقل من 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات، وأرجعت الباحثة هذه النتيجة، أولا إلى صغر حجم عينة المفتشين (25) وثانيا إلى أن متغير الأقدمية وحده غير كاف للتحكم والإتقان في أي جديد، بل لا بد أن يرتبط بمؤهلات علمية عالية وكذلك تحلي المفتش بروح البحث والمبادرة والتجديد والتكوين المستمر.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن تحكم المفتش في المستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح يساعد أو يؤثر ايجابا على تحكم المعلمين، حيث ظهر أن هناك فروق دالة إحصائيا في درجة تحكم المعلمين ولصالح المعلمين التابعين لفئة المفتشين المتحكمين، ما جعل الباحثة تؤكد على أهمية كفاءة

وفعالية المفتش في تأهيل وإعادة تأهيل معلميه، وبينت أيضا نتائج الدراسة انعدام وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة التوظيف، بين المعلمين التابعين للمفتشين المتحكمين، بمعنى لا فرق في درجة التحكم في المستجدات بين الأستاذ المجاز (خريج الجامعة) وخريج المعهد التكنولوجي والمعلم الذي وظف توظيف مباشر، ما جعل الباحثة ترجع تفسير هذه النتيجة بمتغير تحكم المفتش، وبالتالي تأكيدها مرة ثانية على ضرورة الانتقاء الفعال لفئة المفتشين حتى تقوم بمهمة التكوين والإشراف على أكمل وجه. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحكم المعلمين التابعين للمفتشين المتحكمين، تعزى لمتغير الأقدمية، ولصالح المعلمين ذوي الأقدمية أقل من 10 سنوات، أي المعلمون الجدد، ما يمكن إرجاعه كذلك إلى تحكم المفتش.

بالنسبة للمعلمين التابعين لفئة المفتشين غير المتحكمين، وبالنسبة لمتغير طبيعة التوظيف، فقد بينت نتائج الدراسة، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في درجة التحكم في المستجدات، وكانت لصالح فئة الأساتذة المجازين، ما جعل الباحثة تشير إلى أهمية القرارات التي اتخذتها المنظومة التربوية الجزائرية والمرتبطة برفع المؤهلات العلمية لكل المعلمين إلى المستوى الجامعي قبل سنة 2015، بغية الحصول على أداءات فعالة وناجعة وضمان أعلى تكوين للمتعلمين. أما عن متغير الأقدمية، فأظهرت نتائج الدراسة، انعدام وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي المعلمين، أي أقل من 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات. وخلصت الباحثةإلى أن جهاز الإشراف التربوي لا يساهم في تأهيل المعلمين للمستجدات الواردة في مناهج الإصلاح.

تقييم الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها دراسة تقييمية كذلك لأهم منظومة فرعية داخل المنظومة التربوية وهي منظومة الإشراف التربوي، وذلك بالوقوف على مساهمتها في تأهيل المعلمين لمستجدات مناهج الإصلاح، أي تأهيلهم لمقاربة التدريس بالكفاءات، وبالتالي لفت انتباه المسؤولين إلى ضرورة التأسيس العلمي لكل إصلاح، من خلال منظومة التكوين، وبالأخص تكوين المشرفين التربويين الذين على عاتقهم تقع مسؤولية نجاح المتعلمين، من خلال تكوين وتأهيل المعلمين للجديد. كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في توقيتها، المرتبط بانطلاقة إصلاح 2003 والذي حاولت السلطة الوصية، بل الدولة الجزائرية كلها، أن تجعل منه تجربة رائدة وناجحة، وجاءت هذه الدراسة لتقدم بيانات ومعطيات عن السير أو التطبيق الحقيقي للإصلاح، من خلال توضيح الدور الحقيقي الذي يلعبه المشرفون في تكوين المعلمين لإجراء مناهج مقاربة الكفاءات بشكل سليم وناجع. ومن خلال إجابة هؤلاء المشرفين على اختبار يقيس المعرفة

المفاهيمية والأدائية المرتبطة بالتحكم في المقاربة الجديدة. نفس الاختبار الذي يطبق على عينة معلمين لمعرفة كذلك تحكمهم في المقاربة الجديدة.

إلا أن أي عمل لا يخلو من نقائص وعيوب، وما تراه الطالبة الباحثة كثغرات بالنسبة لهذا العمل هو أولا أن الباحثة لم توضح بشكل صريح أو من خلال أرقام عن مدى مساهمة مفتشي التعليم الابتدائي في تأهيل المعلمين للمستجدات، حيث أنها مباشرة صاغت فرضيات فارقية ترتبط بمتغيرين اثنين بالنسبة لعينة المفتشين هما المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية (كمتغيرات تلعب دورا مهما في تحكم المفتش في الجديد وبالتالي تساعده في مهمة التكوين)، في حين أنه كان ينبغي تحديد معيار انجاز يتوافق ومقاربة الكفاءات، أقلها 75%، ولأن المقاربة الجديدة تتبنى العمل بالتقويم المحكي، إذن ضرورة التعرف على درجة تحكم كل مفتش في الاختبار أو درجة تحكمه في المعرفة المفاهيمية والمعرفة الأدائية، وعلى ذكر هذه الأخيرة، فترى الطالبة الباحثة أن ما ورد في مجال المعرفة الأدائية في الاختبار هو عبارة عن بنود تقيس دائما مفاهيم نظرية لا أدائية.

بالنسبة للمعالجات الإحصائية المستخدمة، وفقت الباحثة في استخدام الأساليب المناسبة لبياناتها وفرضياتها، حيث استخدمت t test و تحليل التباين كون دراستها تحتكم على معطيات كمية، أي من مستوى المجال، كما جاءت توصياتها مناسبة للنتائج التي توصلت إليها من خلال الدراسة الميدانية التي قامت بها.

3-8-**دراسة قرساس حسين (2008):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإشراف التربوي في الجزائر وبالتالي الوقوف على النقائص والسلبيات التي يعاني منها في مرحلة التعليم الابتدائي، والكشف كذلك عن مواصفاته الجيدة أو الفعالة، وذلك من خلال أراء المعلمين. وسعت الدراسة إلى الإجابة على تساؤلين رئيسيين هما: (40)

-هل يعود ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في المدارس الابتدائية إلى ضعف الكفايات لدى المشرفين التربويين (ضعف الكفايات المعرفية، ضعف الكفايات الشخصية، ضعف في كفايات استخدام أساليب الإشراف، ضعف في كفايات التقويم)؟

-هل توجد فروق بين المعلمين في تفسيرهم لهذا الضعف، حسب متغيرات الموقع الجغرافي للمدرسة، المؤهل العلمي والأقدمية في المهنة؟

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، بعد تحديد أهداف الدراسة، وبغية بناء أداة الدراسة، قام الباحث بدراسة استطلاعية، شملت عينة متكونة من 22 معلما، قدم لها استبيان يشتمل على ثلاثة أسئلة،

السؤال الأول مغلق، نصه: ما هو تقييمكم لعملية الإشراف التربوي (التفتيش) في مدارسنا الابتدائية؟ مع تقديم ثلاث بدائل للإجابة، جيد، مقبول، سيئ. السؤال الثاني نصه: ماهي الأسباب التي جعلتك تفضل هذا الرأي؟ السؤال الثالث نصه: ما هي مواصفات الإشراف التربوي الجيد حسب رأيك؟

بعد تحليل نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية، عمد الباحث إلى بناء أداة الدراسية الاساسية والتي كانت عبارة عن استبيان، ضم ثلاث محاور، المحور الأول تضمن مجموعة من الكفايات المعرفية والشخصية وجب على المفتش امتلاكها، المحور الثاني تضمن كفايات استخدام الأساليب الإشرافية بفاعلية، مع تحديدها الزيارة الصفية، المداولة الإشرافية، الندوة التربوية، الدروس التطبيقية (لكونها أكثر الأساليب المؤكد عليها في الدراسة الاستطلاعية)، المحور الثالث من الاستبيان تضمن مجموعة من كفايات التقويم الفعال، والتي وجب كذلك تملكها) ليتكون الاستبيان في صورته النهائية من 58 بند أو فقرة، وبسلم تقدير ثلاثي (نعم، لا، ولا أدري). واعتمد الباحث على صدق المحكمين، للتأكد من صلاحية الاستبيان، ليوزع على عينة تتكون من 128 معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عنقودية.

أما عن المعالجات الإحصائية، فقد استخدم الباحث، النسب المئوية لمعرفة الفروق الموجودة بين أفراد العينة في تقييمها لعملية الإشراف، من خلال معرفة النسبة التي تقر بتطبيق معايير الإشراف الفعال في الواقع الجزائري والنسبة التي ترى عكس ذلك، كما استخدم الباحث khi-deux لحساب الفروق وفق متغيرات الدراسة، مع استخدام مؤشر PEM والذي يقيس قوة العلاقة بين اختيارات أو بدائل متغيرين، واستخدم لحساب الإرتباط الموجود بين بدائل الأعمدة والصفوف المكونة لجدول التكرارات.

بالنسبة لنتائج الدراسة، تبين من خلال النسب المئوية المحصل عليها، بعد تفريغ أجوبة المعلمين، أن المشرفين التربويين لا يمتلكون الكفايات المعرفية اللازمة لمهامهم الإشرافية، وهذا من خلال 4 مؤشرات من أصل 6 مؤشرات تقيس هذا البعد وتتمثل في عدم امتلاك المشرف التربوي لرصيد نظري ومعرفي كاف بمجاله (بديل لا 53,1%)، عدم تملك المشرف لتقنيات ميدانية في مجال الإشراف التربوي (53,8% تمثل بديل لا)، عدم تملك المشرف التربوي لرصيد في علم النفس وعلوم التربية (68% تمثل البديل لا)، عدم الإلمام بالمناهج الدراسية وأهدافها (البديل لا 64,8%)، وفسر الباحث هذه النتائج بضعف التكوين الأولي المتخصص الذي يقدم للمشرفين على مستوى المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، والذي لم يعد قادرا على الاستجابة لحاجات المشرفين التربويين في ظل التطورات الحاصلة في المجال التربوي والبيداغوجي والعلمي والتكنولوجي، وكذلك إلى قلة الدورات

التدريبية التي تستهدف تطوير أداءاتهم في إطار ما يعرف بالتكوين المستمر أو أثناء الخدمة، إلى جانب المؤهل العلمي المتدني أوالضعيف للمشرف التربوي، حيث أن الأغلبية بمستوى دون الجامعي.

بالنسبة للكفايات الشخصية، بينت نتائج الدراسة عدم توفرها، وهذا من خلال 7 مؤشرات من أصل 12 مؤشرا، المكونة لهذا البعد، وتتمثل في احترام المشرف لوجهة نظر مخالفة (البديل لا 56,3%)، الاستماع إلى اراء ومقترحات المعلم الخاصة بالمناهج (البديل لا 56,3%)، سعي المشرف إلى التعرف على ظروف المعلم (البديل لا 69,5%)، تشجيع المعلم على البحث العلمي والمبادرة (البديل لا 67,2%)، اتصاف المشرف بالمرونة (البديل لا 61,7%)، ليس للمشرف علاقات خاصة مع بعض المعلمين (البديل لا 75%)، يعدل المشرف بين جميع المعلمين (البديل لا 60,2) وفسر الباحث هذه النتائج دائما بضعف التكوين الأولي للمشرفين والذي لم يحضرهم للمهام التربوية المسندة إليهم، خاصة في مجال أنواع الإشراف الحديثة، مثل الإشراف التشاركي والبنائي والإبداعي والتأملي...ومجال القيادة ومجال التقويم.

بالنسبة لكفايات استخدام الأساليب الإشرافية، بينت نتائج الدراسة، بالنسبة لبعد الزيارة الصفية، أن هناك ضعف في استخدام هذا الأسلوب، وهذا من خلال 8 مؤشرات من أصل 10 تمثل هذا البعد، وفسر الباحث هذا باستمرار ممارسة المشرف التربوي للنمط الكلاسيكي والذي يعرف بالتفتيش، كذلك ارتفاع عدد معلمي المقاطعة، ضعف التكوين الأولي وقلة التكوين الذاتي للمشرفين التربويين.

كما بينت نتائج الدراسة وجود ضعف بالنسبة لكفايات استخدام المقابلة أو المداولة الإشرافية، حيث أجمع أفراد عينة الدراسة على عدم وجود 4 مؤشرات من 5 تمثل هذا البعد، وهي الإشارة إلى ايجابيات المعلم (البديل لا 60,2%)، تقديم بدائل وحلول عملية للمشاكل (البديل لا 65,6%)، استعمال أسلوب الإقناع العلمي (البديل لا 62,5%)، تقبل اراء المعلم (البديل لا 65,6%). وفسر الباحث هذه النتائج، بعدم إدراك المفتش لأهمية الدور التكويني الذي يجب أن يضطلع به أكثر من الدور الرقابي الذي يمارسه فعلا، كذلك ضعف التكوين الأولي وعدم معرفة الاتجاهات الإشرافية الحديثة كالإشراف الإكلينيكي، وكذلك الجهل بنظريات الدافعية والتحفيز ونظريات التعلم والتعليم الحديثة والتي كلها ستسهم في زيادة النمو المهني للمعلمين وتحسين أداءاتهم.

نفس النتيجة توصل إليها الباحث والتي تخص كفايات استخدام أسلوب الندوة التربوية، فبينت نتائج الدراسة أن هناك ضعفا، حيث لم تتحقق 5 مؤشرات من أصل 6 والتي تقيس هذا البعد، وهي: تحمل الندوة الجديد (البديل لا 53,9%)، تقوم على أسلوب المناقشة البناءة (البديل لا 64,8%)، تستجيب لحاجات المتعلمين (البديل لا 57%)، يتم من خلالها عرض إنجازات المعلمين (البديل لا 74,2%)،

تخرج بتوصيات لتطبيقها في الميدان (البديل لا 57%)، يحضرها مختصون وأساتذة جامعيون (البديل لا 86,7%). وفسر الباحث هذه النتائج بضعف التكوين وضعف تحضير المواضيع مع استخدام أسلوب الإلقاء، وعدم إشراك المعلمين في اختيار المواضيع، وعدم الاستفادة من الكفاءات الجامعية، ذات التخصص.

أما عن كفايات التقويم، فبينت نتائج الدراسة ضعفها كذلك، حيث تحققت 7 مؤشرات فقط من أصل 11 الممثلة لهذا البعد،وهي يقومك المشرف تقويما شاملا (البديل لا 57,8%)، يهدف التقويم إلى تحسين عملية التدريس لا تصيد الأخطاء (البديل لا 60,1%)، يستعمل المشرف نماذج تقويمية حديثة (البديل لا 69,5%)، يتحرى المشرف الموضوعية في التقويم (البديل لا 52,4%)، يراجع المشرف معك أسئلة الامتحان (البديل لا 71,1%)، يشجعك المشرف على فكرة التقويم الذاتي (البديل لا 58,6%)، يستعين المشرف بمدرسين أكفاء لغرض التقويم (البديل لا 87,5%)، يقومك المشرف تقويما مستمرا (البديل لا 55,5%)، يميز التقويم بين المعلم المجتهد وغير المجتهد (البديل لا 60,2%). وفسر الباحث النتائج بضعف تكوين المفتشين، خاصة في مجال التقويم التربوي الحديث، الذي هو أصلا غير وارد كمقياس في تكوينهم الأولي مما يعيقه على الإتيان بممارسات تقويمية ناجعة وفعالة. وكل هذه النتائج تصب في عبارة واحدة هي أن عملية الإشراف التربوي في التعليم الابتدائي تندرج في خانة الإشراف السيئ.

بالنسبة للتساؤل الثاني والمرتبط بدراسة الفروق، فبينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين في تقييمهم لعملية الإشراف التربوي المطبقة في التعليم الابتدائي ترتبط بمتغير الموقع الجغرافي للمدرسة، متغير المؤهل العلمي، ومتغير الأقدمية.

تقييم الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتبين واقع الممارسات الإشرافية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، وبالتالي تصنف ضمن الدراسات التقويمية لمنظومة الإشراف في الجزائر، خاصة وأن هذا التقييم ارتبط بتبني مقاربة الكفاءات كمقاربة جديدة في بناء المناهج الدراسية، كما تظهر أهمية هذه الدراسة في محاولتها تشخيص الكفاءات غير المتملكة من طرف المفتش، أي تحديد الاحتياجات التكوينية لهيئة الإشراف التربوي، حتى تفعل دورها الاستراتيجي في ثورة التغيير.

بالنسبة للنقائص التي ترى الطالبة الباحثة أنها مست هذه الدراسة، ربما ترتبط بأداة الدراسة وسلمها التقديري، الذي ارتبط بثلاث بدائل (نعم، لا، لا أدري)، فمن وجهة نظر الطالبة الباحثة، لا يستحسن إدراج البديل لا أدري، في دراسة تقويمية، أي أن المعلم معني بالممارسات الإشرافية التي تعود عليه

بالإيجاب أو السلب، من منطلق تعامله مع المشرف، وكذلك لأهمية المسؤولية الأخلاقية الملقاة على عاتقه، والمرتبطة بتكوين وتعليم المتعلمين، ولا شك أن الإشراف التربوي يشكل العامل المساعد والمحفز في ذلك.

بالنسبة للمعالجات الإحصائية المستخدمة، فكانت بسيطة، ارتبطت باستخدام نسب مئوية و khi-deux لحساب الفروق، مع أنه كان بإمكان الباحث من استخدام أساليب أخرى، أكثر نجاعة.

8-4-دراسة العطوي اسيا (2009): والمعنونة " صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، من وجهة نظر معلمي التعليم الإبتدائي " وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مقاربة الكفاءات ومستجداتها ومستلزمات تطبيقها، من خلال الاطار النظري الذي قدمته الباحثة، ثم الكشف عن جملة وطبيعة الصعوبات التي يواجهها معلم مرحلة التعليم الابتدائي، في تطبيق هذه المقاربة الجديدة، وسعت الدراسة إلى الإجابة على تساؤلين رئيسيين هما:

-ما هي الصعوبات التي يواجهها معلمو المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة الكفاءات، هل هي عوامل مادية، أم صعوبات تكوينية، أم صعوبات مفاهيمية أو صعوبات في ترجمة المكتسبات النظرية إلى سلوكات تطبيقية؟

-هل هناك فروق جوهرية بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مقاربة الكفاءات، تعزى لمتغيرات: التكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة ومتغير الخبرة؟

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، بحكم أنها تستطلع أراء المعلمين حول تطبيق مقاربة الإصلاح الجديدة، أما عن أداة الدراسة، فتمثلت في استبيان صمم بعد اجراء الباحثة لدراسة استطلاعية، على عينة معلمين قدرت ب 35 معلما، طلب منها الإجابة على سؤال مغلق، نصه: ما هي أكثر الصعوبات التي يواجهها معلم المرحلة الابتدائية في تطبيق مقاربة التدريس الكفاءات، من خلال جملة المقترحات التالية، رتبها من 1 إلى 4،

√صعوبات ترجع إلى عوامل مادية (مثل نقص الوسائل التعليمية)

√صعوبات راجعة إلى عوامل بشرية (كثافة الأقسام، قلة المعلمين)

√صعوبات مفاهيمية، ترتبط بالمفاهيم الجديدة في مقاربة الكفاءات (الكفاءة، الوضعية الإشكالية)

√صعوبات تتعلق بعدم استجابة تكوين المعلم لمتطلبات مقاربة الكفاءات.

وبعد تفريغ بيانات الدراسة الاستطلاعية، تم تحديد أكثر الصعوبات المواجهة في تطبيق المقاربة الجديدة، وتضمنتها أربعة محاور، مع استثناء المقترح الثاني والمرتبط بالعوامل البشرية، ذلك أن نسبته جاءت

منخفضة جدا في استجابات المعلمين، ليعوض بمحور صعوبات الإدماج بين النظري والتعليم التطبيقي، هذه الصعوبات التي طرحت كصعوبة حادة من طرف المعلمين، وبالرجوع إلى التراث التربوي والذي يبين أن بيداغوجيا الكفاءات ترتكز أساسا على عنصر الإدماج وتوظيف المكتسبات المدرسية في مواجهة مشكلات حياتية.

وأصبحت المحاور الكبرى المتضمنة للصعوبات هي: صعوبات مادية، صعوبات تكوينية، صعوبات مفاهيمية وصعوبات الإدماج بين التعليم النظري والتطبيقي.مع استخدام سلم ثلاثي الأبعاد (صعوبة مرتفعة 3، صعوبة متوسطة 2، صعوبة منخفضة 1) وقدر معامل ثبات الاستمارة بـ92,0 وهو معامل ثبات مرتفع، أما عن خاصية الصدق، فاعتمدت الباحثة صدق المحكمين. بالنسبة للأساليب الإحصائية المستخدمة، فكانت حساب النسبة المئوية للبند وللمحور أو المجال كذلك حساب المدى لتحديد مدى الصعوبة ومنه تحديد حدة الصعوبة والتي قدرت بـ1,93 . وكذلك استخدمت الباحثة كا2 لحساب دلالة الفرق بين مختلف متغيرات الدراسة.

أما عن نتائج الدراسة، فقد تبين أن نسبة 24,62% من أفراد العينة هم الذين يواجهون صعوبات مادية مرتفعة، ونسبة 30,13% بدرجة متوسطة، في حين تقر نسبة 45,25% بانخفاض حدة هذه الصعوبات. بالنسبة لمجال الصعوبات التكوينية، تبين أن 51,87% من أفراد العينة يواجهون صعوبات مرتفعة في نوعية التكوين المقدم والمرتبط بمقاربة الكفاءات، ونسبة 26,25% تواجه هذه الصعوبات بدرجة متوسطة ونسبة 21,88% بدرجة منخفضة. أما عن المجال الثالث والمتعلق بالصعوبات المفاهيمية، فبينت النتائج أن نسبة 54,46% من أفراد العينة تقر بوجود هذه الصعوبات المفاهيمية، بدرجة مرتفعة، ونسبة 22,72% بدرجة متوسطة ونسبة 22,82% بدرجة منخفضة. المجال الرابع والأخير، والمتعلق بصعوبات الدمج بين التعليم النظري والتطبيقي، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة 52,63% من أفراد العينة يواجهون هذه الصعوبات بدرجة مرتفعة، ونسبة 20,93% بدرجة متوسطة، ونسبة 26,44% بدرجة منخفضة.

كما قامت الباحثة بتصنيف البنود ذات الصعوبة الحادة، من خلال تقدير حدة الصعوبة (1,93) أولا، ثم تحديد البنود الصعبة في كل مجال، فبالنسبة لصعوبات المجال المفاهيمي، كانت المفاهيم ذات الصعوبة الحادة هي: الإدماج، بناء وضعية مشكلة، الكفاءات المستعرضة، توظيف بيداغوجيا المشروع، التمييز بين الهدف والكفاءة، مستويات الكفاءة. بالنسبة لمجال التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي، فتمثلت الصعوبة في صعوبة ترجمة المفاهيم إلى وقائع ملموسة،صعوبة استثمار أو تحويل المكتسبات إلى مواد

أخرى، صعوبة دمج الموارد المختلفة في حل المشكلات، غياب الاهتمام بالقيمة النفعية للمعارف المكتسبة من قبل المتعلمين، اعتماد الطرق التقليدية في التدريس وتركيزها على الحفظ والاسترجاع قلل من تملك المتعلمين للكفاءات، عجز المعلم على تطوي الكفاءات المستعرضة يمنع توظيف المتعلم لموارده المكتسبة في مواجهة مشكلات حقيقية.

أما عن المجال الثالث والمرتبط بالصعوبات التكوينية، فتمثلت هذه الصعوبات في قلة الإطارات الكفأة المسئولة على تكوين المعلم في المقاربة الجديدة، عدم تمكن المكونين (مفتشون، مستشارون) من بيداغوجيا الكفاءات أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات والأيام الدراسية، موضوعات التكوين لم تتوجه إلى شرح بيداغوجيا الكفاءات بالدرجة الأولى، اقتصار التكوين على الندوات والأيام الدراسية والملتقيات الجهوية والتي تعد غير كافية، اقتصار المكونين على الإلقاء حال دون مشاركة المعلمين في المناقشة والاستفادة الجيدة، مدة التكوين قصيرة لا تكفي للإلمام والتحكم في المقاربة الجديدة، قلة المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع شكل صعوبة في التكوين الذاتي، عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي،

تقييم الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناول موضوع الساحة التربوية الجزائرية، ألا وهو مقاربة الكفاءات ومناهج الإصلاح، فتعد هذه الدراسة كذلك دراسة تقييمية، ذلك أنها تقف على الصعوبات التي يواجهها المنفذون أي المعلمون في تطبيق أو أجرأة المناهج الجديدة، فتقدم هذه الدراسة كذلك لأصحاب القرار معطيات ومعلومات عن سير الإصلاح، من داخل غرفة الصف. وما أشارت إليه الدراسة ويبين قيمة نتائجها للمسؤولين حتى يتخذوا التدابير اللازمة، الصعوبات التكوينية والصعوبات المفاهيمية المواجهة والتي ترتبط في الأصل بجهاز الإشراف التربوي، الذي ضرورة يجب أن يكون مؤهلا إذا أريد للإصلاح أن ينجح.

تتجلى كذلك أهمية الدراسة في توقيتها، أي بعد اجتياز أول امتحان لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي، والذي يقيس الكفاءات المرصودة من التعليم الابتدائي.وما روج لنتائج هذا الامتحان، بأنها نتائج جيدة، مع وجود هذه الصعوبات، فكيف يكون الحال عند القضاء عليها أو التقليل منها...من الايجابيات كذلك التي تحسب لهذه الدراسة، الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، لتحدد نوعية الصعوبات المواجهة في تطبيق المقاربة الجديدة. كذلك لم تكتف الباحثة بحساب درجة صعوبة المجال بل كذلك تحديد البنود التي كان فيها معامل الصعوبة مرتفع، خاصة بالنسبة لمجال الصعوبات المفاهيمية ومجال الصعوبات التكوينية، ما يساعد على تحديد الاحتياجات التكوينية لفئة المفتشين أو المشرفين التربويين.

بالنسبة لمعالجة البيانات ومناقشة فرضيات الدراسة، اعتمدت الباحثة على أساليب إحصائية بسيطة، تمثلت في النسب المئوية ولحساب الفروق على khi-deux، ولعل طبيعة الدراسة فرضت ذلك.

8-**5-دراسة محمد السعودي، رجا لطفي، سعيد لطفي، محمد رديد ومحمد طالبي (د س):** والمعنونة تقويم الكفاءات المهنية للطلبة المفتشين في نهاية التكوين الأولي بالمركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط، المغرب. (41) وهدفت هذه الدراسة من جهة، إلى تقويم الكفاءات المهنية للطلبة المفتشين في نهاية التكوين الأولي بمركز CNFIE، والتأكد من وجود كفاءات مهنية أخرى تظهر كمتطلبات في تكوين المفتشين، من جهة أخرى. وتجلت أهمية هذه الدراسة في كونها أول محاولة في تقويم التكوين على مستوى المركز (CNFIE) في إطار الهيكلة الجديدة، وثالث دراسة تقويمية للمركز منذ نشأته في 1967 وكذلك محاولتها بناء مرجعية كفاءات لمفتشي التعليم.

بالنسبة لأداة الدراسة قام الباحثون وانطلاقا من استخدام تقنية المجموعة الاسمية (TGN) على 12 مفتش مرسم تزيد أقدميتهم على 10 سنوات، يمثلون خمسة مواد (رياضيات، علوم طبيعية، تربية بدنية، فرنسية، تعليم ابتدائي)، باستخراج 100 بند في خمسة أصناف من الكفاءات، هي الكفاءات المعرفية، الكفاءات التنظيمية التسييرية، الكفاءات التواصلية العلائقية، الكفاءات الشخصية الموقفية والكفاءات البيداغوجية الأندراغوجية. واستنادا إلى أصناف الكفاءات هذه تم بناء استبيان يقوم التكوين الأكاديمي والميداني المقدم على مستوى مركز (CNFIE)، تضمن بنودا مغلقة وأسئلة مفتوحة، وبعد عرضه على مجموعة محكمين، قدم إلى 90 طالبا مفتشا يمثلون التخصصات السابقة الذكر، وذلك بغية تقييمهم لأصناف الكفاءات المحددة.

واستخدمت تقنية تحليل المحتوى ل Bardin lawrence (2001) في معالجة المعطيات المحصل عليها من الإستبانات، لماذا هذه التقنية لأن الهدف كان تحديد الكفاءات المهنية ودرجة التحكم فيها من طرف الطلبة المفتشين. بينت نتائج الدراسة أن الكفاءات المعرفية هي الكفاءات الأكثر إدراكا وتحكما من وجهة نظر عينة الدراسة (82,83%) تليها الكفاءات التنظيمية (69,89%) تليها الكفاءات التواصلية العلائقية (52,40%) ثم الكفاءات الشخصية الموقفية (29,14%) وأخيرا الكفاءات البيداغوجية الأندراغوجية (18%). كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية كفاءتين مهنيتين في تكوين الطالب المفتش مستقبلا هما كفاءة التكيف المبنية في الفعل وكفاءة القيادة.

وخلصت مجموعة الباحثين إلى نتيجة فيما يخص منظومة التكوين المغربية في أنها في طريق المهنية .en voie de professionnalisation

تقييم الدراسة:

تجلت أهمية هذه الدراسة في محاولة كشفها على الكفاءات المهنية الضرورية لملمح مفتش التعليم والتربية في ظل الإصلاحات التربوية التي تشهدها المنظومة التربوية المغربية، هذا الملمح الذي عليه يتوقف بشكل كبير نجاح أو فشل السيرورة التعليمية أو باختصار نجاح المدرسة، كما شخصت هذه الدراسة واقع التكوين على مستوى مركز (CNFIE) وكشفت عن الكفاءات المهنية التي تشكل ثغرة أو عيبا ثقيلا في جهاز التكوين، ما يساعد السلطات الرسمية على استدراك الثغرات .

تهميش الفصل :

1−Elizabeth Kadri.(2005) : construire un avenir pour l'école، le rôle clé de la formation enseignante, in la refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation. Unesco, Programme PARE, p 178

2-محمود المساد، توجهات عالمية في التدريب التربوي، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، سلسلة منشورات المركز، العدد 2 ، ص 45.

3-عبد الرحيم الضايقة (2002): الجودة في التعليم والتكوين، منشورات صدى التضامن، ص 54.

4-عبد العزيز سنهجي، التكوين المستمر لهيئة التفتيش التربوي ولهيئة التدريس، مقاربة أولية للحكامة من خلال دعم وتفعيل العمل المشترك، العدد 20، يناير 2009 ، ص 344-345.

5-عبد العزيز سنهجي، مصدر سابق، ص 346.

6−Altet marguerite (1994): former des enseignants professionnels, de Boeck université,3eme édition, p 14

7-Perrenoud Philippe (2001):développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF éditeur, P 159 et 172

8-Nadot Suzanne&Blanchard Claudine (2000): malaise dans la formation des enseignants,édition harmattan, p 46

9-عبد الرحيم الضايقة (2002)، مرجع سابق، ص 59.

10-عبد الرحيم الضايقة، نفس المرجع، ص 55.

11−Kadri. E (2005) : OP Cit p 180

12-نعيمة سترالرحمان (2007): مدى مساهمة مفتشي التعليم الابتدائي في تأهيل المعلمين للمستجدات الواردة في مناهج الإصلاح، رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة سطيف.

13-بوبكر بن بوزيد (2009): إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، ص196.

14−Kadri Elizabeth (2005). Op. Cit. p 182

15-روجيرس قازفييه والطاهر العامري (2007): وثيقة دليل المكون، اليونسكو، برنامج PARE 2، ص 4−5.

16-عبد الكريم غريب (2011): بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، الطبعة 2، ص94.

17-روجيرس قازفييه والطاهر العامري (2007)، مرجع سابق، ص 35-36 .

18-Day. CH (2004) : évaluer la formation des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité. In L'évaluation des enseignants, tensions et enjeux, édition l'harmattan, p 108-112

19-Abassi. B (2006) : Le nouveau dispositif d'évaluation pédagogique : des fondements conceptuels aux implications dans les pratiques évaluatives. In Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Unesco-ONPS, p 207, 215

20-منشور المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية.

21-وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة المقاطعة السابعة (2002): ملتقى تكويني لفائدة مفتشي التربية والتعليم الأساسي والمستشارين التربويين، أيام 16-17-18 ديسمبر.

22-وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة المقاطعة السابعة (2003): حصيلة أعمال الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التربية والتعليم الأساسي والمستشارين التربويين، أيام 13- 14-15 أفريل.

23-حسينة أحميد (2005): مدى إدراك معلمي السنة الأولى ابتدائي للمفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات والواردة في مناهج السنة الأولى ابتدائي والوثيقة المرفقة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر

24-نورة بوعيشة (2008): الممارسة التدريسية للمعلمين في ضوء التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر

25-فضيلة حناش (2007): مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتشي التربية والتعليم الأساسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الجزائر

26-نعيمة ستر الرحمان (2007): مرجع سابق

27-اسيا عطوي (2009): صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف، الجزائر.

28-وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري رقم 946 و.ت.و/ أ.ع المؤرخ في 2007/10/22: تكوين نواة وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات.

29-وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري رقم 37/وت.و/ أ.خ. و/ المؤرخ في 15 ديسمبر 2011 : يحدد مدة ومحتوى وكيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم

30-محمد الطيب العلوي (1999): التربية والإدارة المدرسية الجزائرية، دار البعث الجزائر، ص 15

31-عبد الرحمان بن سالم (1994): المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، الطبعة الثانية، مطبوعات قافي ، باتنة، ص 72

32- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2008):القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 المؤرخ في : 23 /2008/01 عدد خاص ص 31 .

33-النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2008)، نفس المرجع، ص 79 .

34-دينا يوسف عبد الرحمان الحلاق (2008): متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الأزهر، غزة بفلسطين .

35-الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2012): المادة 140 مكرر 16 ، العدد 34 ، الجزائر.

36-محمد الدريج (2003): مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، ص 44 .

37-De ketele. J-M (1993) : L'évaluation conjuguée en paradigmes, revue française de pédagogie. Vol 103, N 103, p 59

38-عاصم الأعرجي (1995): دراسات معاصرة في التطوير الإداري، دار الفكر العربية عمان الأردن، ص 211 .

39-سعيدة بن عمارة (2007): مدى استجابة برامج التكوين المستمر لأساتذة التعليم المتوسط للمتطلبات المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف، ص 10 .

40-حسين قرساس (2008): تقييم عملية الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المسيلة، الجزائر.

41-Essaoudi. M & Lotfi. R & Lotfi. S & Radid. M & Talbi. M : L'évaluation des compétences professionnelles des étudiants inspecteurs de l'enseignement en fin de formation au centre national de formation des inspecteurs de l'enseignement (CNFIE) de Rabat, Maroc.

الفصل الأول :

نحو آفاق جديدة للإشراف التربوي

مدخل:

إن تجويد عملية التعلم والتعليم في كنف الألفية الثالثة، مرتبط أساسا بالمعلم وكفاءاته وأداءاته الصفية، فكلما جاءت هذه عالية فعالة، كلما تحسنت وارتقت عملية التعلم والتعليم نحو أهدافها المنشودة، لذا تسعى كل الدول نحو الارتقاء بمنظومتها التكوينية التأهيلية، بما يجعل غرف الصف، غرف مزارع الفكر البشري، أين يكون دور المعلم لا التلقين وإنما استثارة وتحريك وتوجيه قدرات واستعدادات المتعلم المعرفية والنفسية، ليقبل على الإنتاج والإبداع لا الاسترجاع.

مهمة منوطة بمنظومة الإشراف التربوي، التي تعد صمام الأمان لكل المنظومة التربوية، فعلى عاتقها تقع مسؤولية تحقيق الأهداف والطموحات والآمال، وكذا التغيير والتجديد، الذي أول ما يبدأ نجده يبدأ داخل غرفة الصف، فالثورات الاجتماعية والسياسية والثقافية تنطلق من هذا المكان، لا من مكان أخر...

ولعل التراث التربوي والمرتبط بمفهوم الإشراف التربوي، يبين الدور الذي لعبه المشرف التربوي عبر السنين والحقب التاريخية، في تحقيق ما تسعى إليه المنظومات التربوية من أهداف وغايات، وفق السياق السياسي والثقافي، لكن خاصة السياق المعرفي الموجود، أي مجموع النظريات والأطر المعرفية المتواجدة والمعمول بها لكن كذلك التي تظهر وتحمل معها الجديد.

ولا شك أن منظومة الإشراف الجزائرية ومنذ الاستقلال حملت معها هذا التوجه، أي تحسين نواتج الغرفة الصفية، بما يخدم غايات السياسة التربوية العامة، وبما يحقق أهداف المجتمع، من تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية.

وما يتناوله هذا الفصل سيتجسد في توضيح مفهوم الإشراف التربوي المعاصر أي في ظل التغيرات والتطورات الحاصلة على المستوى المعرفي والتكنولوجي، وكذا أهدافه والحاجة إليه، والقدرات والكفاءات المهنية التي يجب أن يتملكها المشرف التربوي، ثم الممارسات الإشرافية التي يأتي بها والتي تستند أساسا إلى نظريات أو أطر مرجعية محددة أو متشابكة، فأنواع الإشراف التربوي التي تخدم هذا العصر، وبالتحديد التي تخدم غرفة الصف باعتبارها مزرعة الفكر البشري.

مفهوم الإشراف التربوي:

تستخدم كلمة الإشراف في مجالات وسياقات متعددة من الحياة، وهي تشير إلى مباشرة ومراقبة عمل الأخرين، أو توجيههم وإثارة نشاطهم قصد تحسين أدائهم، كما تعني وجود علاقة مهنية بين المشرف ومن يقوم بالإشراف عليهم، توجدها السلطة في المؤسسة، ويتقبلها الطرفان.

وتعرف Williamson Marguerite الإشراف على أنه عملية ديناميكية، من خلالها يساعد الأخصائيون المسؤولين على تنفيذ أجزاء من خطط برامج المنظمة ليوظفوا معارفهم ومهارتهم لأقصى حد ممكن، وتحسين قدراتهم ليقودوا وظائفهم على أحسن وجه، ويشعروا بالرضا أثناء تحقيق أهداف المنظمة.

ويعرف Reining الإشراف على أنه التوجيه المقترن بالسلطة لعمل الآخرين. وهو كذلك كما يراه البعض، إثارة اهتمام كل شخص بعمله وتعليمه كيفية أدائه، مع قياس هذا الأداء لتقدير درجة الفعالية، وتحديد الأخطاء لتصويبها، والحرص على وضع كل عامل في المكان المناسب له من حيث الاستعدادات والميول والقدرات. (1)

وهو سلسلة متصلة من القرارات والنشاطات والتوجيهات، يقوم بها المشرف لإنجاز الأعمال من خلال السيطرة والمراقبة الفعلية لما يدور في مكان العمل، مع التعامل مع الظروف والحالات التي تستدعي التدخل والمواجهة بفعالية.

1-1-تعريف الإشراف لغة:

-بالنسبة للغة العربية، فكلمة الإشراف التي هي مصدر، مشتقة من فعل أشرف وأشرفت عليه، أي اطلعت عليه من فوق، وورد في معجم الطلاب لسنة 1983 أن أشرف الشيء بمعنى علا وارتفع وانتصب، والمشرف من الأماكن هو العالي والمطل على غيره (2)، كما يتضمن الإشراف مفهوم الشرف بمعنى العلو والظهور، وما روي عن أحد الصحابة انه قال للرسول علية الصلاة والسلام: يا رسول الله لا تشرف يصبك سهم (3).

-بالنسبة للغة الإنجليزية، تتعدد الكلمات المرادفة لكلمة إشراف، فنجد: Training, Monitoring ,inspecting,Advising, educating, tutoring, Supervising

-بالنسبة للغة الفرنسية، نجد كذلك عدة مصطلحات تشير إلى الإشراف: Supervision, Inspection, tutorat, encadrement.. وكل هذه المصطلحات تشير إلى مهام التدريب والتكوين والتأطير والتوجيه والملازمة...(4)

الإشراف التربوي اصطلاحا:

تعددت وتنوعت تعريفات الإشراف التربوي بتنوع وتعدد الفلسفات التربوية واتساع مجال عمله:

1 –فهناك من يربطه بما يتم داخل حجرة الصف وتقدير عمل المدرسين مثل Good الذي يرى بأنه كل الجهود التي يبذلها القائمون على شؤون التعليم لتوفير القيادة اللازمة لتوجيه المعلمين من أجل تحسين التعليم. كما يعرفه Kerry على أنه ذلك الجانب من الإدارة التربوية الذي يؤكد على تحقيق التوافقات التدريسية المناسبة للنظام التربوي (5).

وينظر المساد (1986) بدوره إلى الإشراف التربوي على أساس أنه عملية تفاعل ثنائية بين المشرف والمعلم، تهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم، بالإضافة إلى النمو الشخصي والمهني للمعلم والمشرف على حد سواء، كذلك هو سلسلة من التفاعلات والأحداث التي تتم بين المعلم والمشرف التربوي أي أنها عملية مدخلات ومخرجات.

كذلك يرى نشوان (1992) بأنه عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة، تتم من خلال التفاعل البناء والمثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتي العلم والتعليم.

ويعرفه Wiles &Lovell (1975) بأنه السلوك الإشرافي التدريسي المفترض أن يكون، كما أنه نظام سلوكي إضافي توفره المنظمة بشكل رسمي لغرض التفاعل مع النظام السلوكي التعليمي على نحو يضمن الإبقاء على الأداء وتغيير وتحسين وتوفير الفرص التعليمية للتلاميذ وتحقيقها بالفعل (6).

كما يعرفه Oliva على أنه عملية توجيه وتقييم للعملية التربوية وعرض للتقنيات وتقديم المقترحات وإصدار الأوامر وتقييم الأداء المعلمين ومراقبة النتائج والمخرجات. (7)

2–وهناك من يجعله وسيلة تمد المعلم بما يحتاج إليه من مساعدة، وفي هذا السياق ندرج تعريف عطوي (2001) الذي يؤكد على إجماع التربويين على أن عملية الإشراف التربوي هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه قصد تحسين عملية التعلم والتعليم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن في اتجاهاتهم.

كما يعرفه Moored على أنه دراسة جميع العوامل التي تساعد في تحسين العملية التعليمية، وأيضا تعريف Burton &Bruckneir اللذان يتفقان على أن الإشراف التربوي هو الوسيلة التي تهدف إلى تقويم وتحسين الظروف التي تؤثر على التعلم.

3–وهناك من ينظر إليه على أنه عملية قيادية وتدريبية، وفي هذا السياق نورد تعريف الخطيب والخطيب (2003)، الإشراف التربوي هو عمل قيادي والمشرف التربوي هو قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية ويعمل على تطويرها، لذا عليه أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف إلى تحقيقها والتي تعينه على إدراك مهمته وتساعده على القيام بها على خير وجه.

كما يعرفه Briggs &Justman على أنه المجهود الذي يبذل لإثارة اهتمام وتوجيه نمو المعلمين المستمر، فرادى وجماعات، حتى يصبحوا أكثر فهما لوظيفة التعلم، وحتى يتمكنوا من أداء عملهم بطريق أكثر فاعلية، وتوجيه نمو المتعلمين المستمر، بالمشاركة الذكية الفعالة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث.

وعرفه Wiles & Bondi بأنه مهمة قيادية تمد الجسور بين الإدارة والمناهج والتدريس، وتنسيق النشاطات المدرسية ذات العلاقة بالتعليم.

ويعرفه حجي أحمد إسماعيل على أنه عملية قيادية منتظمة ومحفزة، تقدم خدمات تعليمية للمعلمين وتهيئ لهم الفرص للنمو المهني وتسعى إلى توثيق العلاقات الداخلية والخارجية في المدرسة وتتصل بعمليات التقويم الشامل لجميع عناصر لعملية التعليمية التعلمية. (8)

4–وهناك من يعتبره بأنه عملية شاملة، وندرج هنا بداية تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حيث ترى أن الإشراف التربوي هو عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره، من منهاج، متعلم، معلم وبيئة مدرسية، كما أنه أداة اتصال وتفاعل بين المؤسسات التعليمية والإدارة، وتنمية شاملة لقدرات العناصر المشاركة في العملية التعليمية، كم انه تحسين للواقع الميداني (9)

كما يعرفه الطعاني (2005) بأنه عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم ومتعلم وإدارة، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من اجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

كما عرفته صالحة عبد الله عيسان (1993) أنه واحد من الخدمات المهنية التعليمية، يقدمها المسؤولون التربويون، ويهدف إلى مساعدة المعلمين قبل وأثناء الخدمة وإكسابهم القدرة على تنفيذ المناهج وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، مما يزيد من كفاءة العائد التربوي، وتحقيق الأهداف المحددة أو المستهدفة من قبل النظام التربوي. (10)

عرفه الحبيب أيضا، على أنه عملية تربوية قيادية إنسانية، هدفها الرئيس هو تحسين عمليتي التعلم والتعليم من خلال مناخ العمل الملائم لجميع أطراف العملية التربوية التعليمية، مع تقديم وتوفير كافة

الخبرات والإمكانات المادية والفنية وتطوير جميع هذه الأطراف وما يلزمها من متابعة وذلك وفق تخطيط علمي وتنفيذ موضوعي يهدف إلى رفع مستوى التعليم وتطويره، من أجل تحقيق الهدف النهائي والمنشود وهو بناء الإنسان.

وعرفه سليمان بأنه عملية إنسانية، تشخيصية، بنائية، تطويرية، وقائية، تعاونية، إبداعية، تكنولوجية، واقعية ومتكاملة، تقوم على أسس علمية من التخطيط والتنظيم والتنسيق والتحضير والتقويم، تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم وتنمية العاملين مهنيا، والمساعدة في تطوير المناهج، وإحداث تغيرات مرغوبة في أداء المعلم وقناعاته لمساعدته على القيام بمهامه ومسؤولياته،

ويعرفه مكتب التربية العربي لدول الخليج بأنه العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة وتنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة، سواء كانت تدريسية أو إدارية، أو تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة أو خارجها والتفاعلات القائمة فيما بينها. (11)

والقراءة المتأملة لمختلف هذه التعاريف، تجعلنا نقر بأنه رغم بروز اختلاف في صياغتها، إلا أنها تتلاقى وتتشابك في كثير من النقاط، ندرجها فيما يلي:

–أن الإشراف التربوي خدمة تربوية تستهدف كل عناصر العملية التعليمية، بمعنى أن المشرف التربوي ملزم بتحسين وتطوير كل من المعلم والمنهاج والطرائق والوسائل والعلاقات التفاعلية الداخلية والخارجية للمدرسة حتى يعود ذلك على المتعلم، أي بما يحسن عملية التعلم والتعليم.

–أن الإشراف التربوي عملية قيادية ذات بعد إنساني وبعد تعاوني، أما البعد الإنساني فيرتبط باحترام وتقدير المشرف كونه قائدا لهذا الذي يشرف عليه سواء كان معلما أو مديرا، باحترام قدراته وإمكاناته والتعرف على حاجاته. أما البعد التعاوني فيرتبط بمساعدة المشرف التربوي للمعلم، بحيث يتعاون معه في تطوير قدراته وإشباع حاجاته بما يحسن أداءاته وبالتالي أداءات المتعلم، ما يستوجب وجود علاقة زمالة ومشاركة وتعاون، تقوم على أساس الاحترام والعلاقات الإنسانية لا السلطة والنفوذ.

–يستمد المشرف التربوي سلطته ومكانته وخاصة تأثيره في الآخرين، من قيمه ومبادئه ومن قوة أفكاره، ومن مهاراته الفنية المهنية، ومعارفه المتجددة وخبراته النامية المتطورة، نتيجة قراءاته ووعيه بالمسؤولية الملقاة على عاتقه.

–يتميز الإشراف التربوي الحديث بالإيجابية والعمق اللذين يعتمدان على نموذج التواصل المفتوح في إطار الحوار مشرف–معلم، والتفاعل الذي ينجم عنه تغير سلوك المعلم التعليمي والمهني.

-إن الهدف الأساس للإشراف التربوي صار يرتبط بتغيير ممارسات المعلمين وجعلها تقترب من المهنية والاحترافية، وهو المستوى الذي يحسن من عملية التعلم عند المتعلمين.

-أن الإشراف التربوي عملية فنية إبداعية، من خلالها يستثير المشرف التربوي طاقات وقدرات المعلمين، بما يحملهم على الخلق والإبداع مع متعلميهم، داخل صفوفهم ومدارسهم.

-أن منطلق عملية الإشراف التربوي هي العمليات الإدارية الأساسية من تخطيط جيد، يشخص الحاجات بدقة ويرسم الأهداف في ظل ما هو متوفر، ثم تنفيذ سليم ومتابعة مستمرة للتعديل والتقويم بهدف التحسين والتطوير.

من خلال هذا التوضيح والتحليل، يمكن تقديم تعريف لمفهوم الإشراف التربوي، يساير التطورات الحاصلة في الحقل التربوي المعرفي والتكنولوجي بشكل عام: " الإشراف التربوي عبارة عن سيرورة فعالة تستهدف تحسين عملية التعلم والتعليم داخل الصف، باعتماد أساليب ديناميكية، حيوية، إنسانية وعلمية، تستثير همم وطاقات وقدرات المعلمين، لإنتاج ممارسات مهنية احترافية، تساير عصر المعرفة والتكنولوجيا".

2-أهداف الإشراف التربوي:

تتطلب ممارسة الإشراف التربوي التعرف على أهدافه، بغرض اشتقاق العناصر الكفيلة بتحقيقها، ولاشك أن هناك اتفاق على أن الهدف الرئيس للعمل الإشرافي هو تحسين الناتج التربوي للعملية التعلمية التعليمية داخل الصف، والذي يظهر في أداء المتعلم، وحتى يتحقق هذا الهدف، فالمشرف عليه بـ:

1-تحسين أداء المعلمين وذلك من خلال:

-العمل والتعاون معهم في بناء المهارات التدريسية الأساسية كمهارة التفاعل الصفي وإدارة الصف بنجاح.

-توجيههم ليحسنوا اختيار وتوظيف طرائق وأساليب ووسائل التدريس، خاصة عندما تكون هناك إصلاحات تحمل معها ممارسات جديدة، ترتبط بالإدراك الواعي والمعرفة التقنية لهذه الطرق والوسائل.

-العمل على رفع روحهم المعنوية لتعزيز انجازاتهم.

-توجيه المعلمين إلى مواجهة مشكلات الميدان بأسلوب علمي يقوم على استخدام أسلوب حل المشكلات.

-تذليل الصعوبات التي تواجههم عند ممارسة مهامهم، باعتباره المشرف الخبير. (12)

-مساعدة المعلمين في التخطيط للنشاط وتنفيذه بوسائل فاعلة ومتابعته في التعليم. (13)

-نقل الأفكار ونتائج البحوث والتجارب التربوية الناجحة بين المعلمين. (14)

-إكساب المعلمين أخلاقيات المهنة، من احترام والتزام وتفاهم وتعاطف، وخاصة العمل كفريق واحد يسعى لتحقيق هدف مشترك.

-مساعدة المعلمين على أجرأة مفهوم التقويم في ممارسات بيداغوجية ناجعة، تحقق الهدف الرئيس والمرتبط بتحسين عملية التعلم عند المتعلم.

-التكفل بالمعلمين المبتدئين، معرفيا، وجدانيا واجتماعيا.

2-تنظيم الموقف التعليمي من خلال:

-تصنيف المتعلمين إلى مجموعات حسب العمل أو الاستعداد أو القابليات.

-المساعدة في وضع جدول توزيع الدروس بما يتلاءم مع طبيعة الأنشطة والوقت المناسب لتدريسها وبناء المصفوفات المفاهيمية.

-مساعدة المعلمين في تنظيم غرف الصف واستخدام الوسائل التعليمية وجميع الجوانب المادية ذات العلاقة براحة المتعلمين، من إضاءة، تهوية وراحة...

3-تحسين الظروف المدرسية، من خلال:

-المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة كمؤسسة تربوية ترتبط بالنسق العام الذي هو المقاطعة التربوية.

-استخدام الطرق والأساليب التربوية الحديثة في معالجة مشكلات المدرسة، والعمل على رفع درجة الرضا الوظيفي عند المعلمين، باعتبارهم أهم شريك في المنظمة التربوية.

-تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة حتى يمكن استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد. (15)

-العمل على تنظيم البيئة التربوية وتنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التدريسية. (16)

4-إحداث التغيير والتطوير التربوي، من خلال:

-تحضير المعلمين لتقبل التغيير والعمل على توريطهم فيه بأساليب ذكية وليس قهرية.

-تشجيع المعلمين على تجريب الأفكار والبيداغوجيات الجديدة والاتصال ببعضهم البعض لإثراء الخبرات وتبادلها.

-تقييم أداء المؤسسات التعليمية واقتراح خطط التعديل والتوجيه والتطوير في ضوء الأهداف التربوية المجتمعية المعلن عنها. (17)

5-تطوير المنهاج، من خلال:

-قراءة تحليلية واعية للمناهج التدريسية قصد التعديل أو التطوير والتحسين.

-قراءة تحليلية مشتركة مع المعلمين للمناهج والوثائق المرفقة لتحديد مسالك الأجرأة المناسبة لها، ولتحقيق الأهداف المعلن عنها.

–تعديل أساليب التدريس وطرقه بما يناسب أهداف النشاط ومستوى المتعلمين، أي التركيز على العمل بالبيداغوجيا الفارقية. (18)

3– الحاجة إلى الإشراف التربوي:

مما لا شك فيه أن الإشراف التربوي مسؤول على رفع كفاءة وفاعلية النظام التعليمي والتي تعتمد أساسا على رفع مهارات ومجهودات العاملين ووعيهم بأهداف المؤسسة التعليمية ونظم العمل بها وقيامها على أسس سليمة، ذلك أن عملية التعلم والتعليم عملية بالغة التعقيد والتداخل، كونها تتصل بالإنسان الذي يعيش في مجتمع سريع التغير، ما يستوجب تغير التوقعات والأهداف التربوية استجابة لهذه التغيرات، وهنا يبرز دور الإشراف التربوي كسلوك إشرافي تعليمي، ويرى معظم التربويين أن الإشراف التربوي ضرورة حتمية لعدة أسباب نذكر منها:

1–مع التطور الكبير للمعرفة في كل المجالات وبالتحديد مجال علم النفس والتربية والديداكتيكا وعلم الاجتماع والإدارة، وظهور مفاهيم وأساليب ونظريات جديدة، الإلمام بها والاطلاع عليها ضروري للتحسين في الأداء التربوي، مهمة سيضطلع بها الإشراف التربوي، فيكون بمثابة الجسر الموصل لمتابعة هذه المستجدات التربوية خاصة.

كما تساهم ثورة الاتصالات والمعلومات والتكنولوجيا في ظهور ما يسمى بعالمية المعرفة وعالمية التربية التي أصبحت مطلبا إستراتيجيا من أجل المساهمة في فهم المجتمع العالمي ومتطلباته التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية، ودور الإشراف التربوي هو توضيح وتوسيع وتدعيم هذه المعرفة العالمية والتربوية والثقافية.

2–هناك إجماع اليوم على أن أداة تطوير المجتمع هي التربية وبالتحديد التعليم، ومعروف أن تحسين نوعية التعليم يرتبط برفع مستوى المعلمين وذلك بتطوير ثقافتهم العلمية والمهنية والعامة، التي تتم على مرحلتين اثنتين ترتبط أولهما بالإعداد الأولي الذي تتكفل به الجامعات أو معاهد إعداد المعلمين ويكون قبل ممارسة الخدمة. وثانيهما مرحلة التكوين أو الإعداد أثناء الخدمة والتي يجمع المربون على أهميتها، كونها تأتي بعد احتكاك المعلمين بالمشكلات الميدانية الواقعية وبالمتعلمين بشكل مباشر، وهنا تكون المعارف النظرية الأكاديمية غير كافية لوحدها، حيث لابد من سند خبراتي لمواجهة المهنة، وهذا ما سيتكفل به المشرف التربوي باعتباره الخبير في شؤون التربية، وبالأخص في شؤون عمليات التعلم والتفاعل الصفي.

3-إن اختلاف وتنوع الاستعدادات والقدرات في الحقل التربوي التعليمي، مع اختلاف درجة الدافعية عند المعلمين والمتعلمين والمديرين، أوجب وجود جهاز إشرافي يعمل على مواجهة هذا التنوع والاختلاف بشكل ايجابي، باستخدام أساليب إشرافية متنوعة، يجد كل فرد فيها ما يناسبه وينميه وبما يحسن عملية التعلم والتعليم.

4-أصبحت الحاجة إلى تقييم النظم التعليمية ومراقبتها من أجل ضمان الخدمة اللازمة المواجهة للتغيرات التي طرأت على حياة المجتمعات من جهة، ولتشخيص مكامن الخلل والقوة لهذه الأنظمة من جهة أخرى، تستلزم وجود جهاز إشرافي يساهم في عملية التقييم هذه بكيفيات علمية موضوعية تستهدف التحسين والتطوير.

5-ينفرد المعلم بمسؤولية تميزه عن غيره من العاملين في المجتمع، كما يتميز بمنتج تعليمي يختلف عن المنتجات الاقتصادية الأخرى، هذا المنتج الذي لابد أن يتوافق مع احتياجات المجتمع من الطاقة البشرية، التي هي أهم روافد التنمية الاجتماعية، مسؤولية ضخمة تقع على عاتق المعلم وحتى يؤديها بنجاح لابد من تواجد مشرف تربوي يقظ ومتفطن لتبعات هذه المسؤولية فيساهم في إعداد معلم قادر على إعداد هذا المنتج التعليمي بما يتفق وحاجات المجتمع المتغيرة دائما.

6-لم تعد التربية محاولات عشوائية وأعمال ارتجالية، بل صارت عملية منظمة لها نظرياتها ومدارسها الفكرية المتعددة، وبناء المناهج صار قائما على هذه المدارس والنظريات، ما يتطلب مساعدة المعلمين في تبني ممارسات بيداغوجية ممنهجة تجسد هذه المرجعيات، دور منوط بالمشرف التربوي...

7-اصطدام عدد من المعلمين القدامى المؤهلين تربويا بواقع قد يختلف في صفاته وإمكاناته عما تعلموه سابقا، أي عند تبني النظام السياسي لتجديدات أو إصلاحات، فضرورة رسكلة المعلمين لاحتواء الجديد، مهمة موكلة لجهاز الإشراف التربوي. (19)

4-مبادئ الإشراف التربوي:

إن نجاح العمل التربوي هو ثمرة جهد مشترك بين مجموعة من الاختصاصيين الذين يتعاونون ويجتهدون من أجل تحقيق أهدافه، وهذا التعاون يجب أن يبنى على أسس سليمة ومتينة للوصول إلى مخرجات نوعية (20)، وأكيد أن الإشراف التربوي يدخل في سياق العمل التربوي الجاد، ولابد أن يستند إلى قواعد متينة ليؤدي دوره في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بأسرع وقت وأقل تكلفة ممكنتين، ومن أبرز هذه القواعد والمبادئ ما ذكره كل من حسين وزيدان (1976) وإبراهيم عدنان بدري (2002) وعمر مساد (2005):

1-احترام شخصية الفرد: ويتجلى ذلك في احترام المشرف التربوي لكل فرد يتعامل معه في السياق التربوي وخاصة احترامه لشخصية المعلم، وذلك من خلال إشباع حاجاته النفسية، كحاجة التقدير والحب وإثبات الذات، وكذا الاهتمام برغباته وطموحاته، وإشاعة الأمن والطمأنينة في كل الأجواء التربوية، والمعاملة الطيبة الراقية، حتى ينعكس كل هذا على علاقة المعلم بالمتعلم.

2-التعاون والعمل الجماعي: أصبع العمل الجماعي يحتل مكانة أساسية في الممارسات البيداغوجية التربوية، وذلك بعد أن بينت النظريات التربوية أهميته في تحقيق الأهداف التربوية، وهو مبدأ معتمد العمل به في مجال الإشراف التربوي كونه يقلل من الوقوع في الخطأ، كما يوفر الجهد والوقت نتيجة توزيع العمل أو المهام، كما أنه يشعر كل عضو بالانتماء للجماعة ووحدة الهدف، ما ينتج التعاون الايجابي ودافعية الانجاز العالية، والكثير من الممارسات الإشرافية المعاصرة تقوم على استخدام هذا المبدأ.

3-المرونة: مبدأ فرضته التغيرات السريعة الحاصلة نتيجة التطور المعرفي والتكنولوجي الذي ميز هذا العصر، وتعني المرونة القابلية للتكيف مع المواقف المتغيرة والطارئة بكفاءة وايجابية. والمشرف التربوي الذكي هو الذي يتخذ من هذا المبدأ أداة من أدوات الممارسة الإشرافية، التي يرتكز عليه في عمله الذي يصبو من خلاله إلى تحقيق أهداف معينة، وهذا ما أكده الخطيب (2003) عندما اعتبر الإشراف التربوي عملية مرنة متطورة، لا تعتمد أسلوبا واحدا وإنما أساليب متعددة في بلوغ الأهداف المسطرة.

4-المناقشة: يقصد بها إشراك المعلمين في تبادل وجهات النظر عند مناقشة موضوع معين أو مشكلة من المشكلات التربوية، بطريقة تعتمد على الإقناع القائم على تقديم المبرر أو الحجة المنطقية الموضوعية، وتوفير الجو الديمقراطي من قبل المشرف التربوي وتحليه بسلوك الإصغاء لكل الآراء دون تحيز أو عصبية.

5-الأسلوب العلمي في البحث والتفكير: يجب أن يأخذ المشرف التربوي بأساليب البحث العلمي ووسائله في ممارساته الإشرافية العادية، مع ضرورة تبصير المعلمين بها، ومساعدتهم على استعمالها، وتجريب طرق وأساليب جديدة في العمل، حتى يصبح هذا التوجه عادة سلوكية عند المعلمين، تبعدهم عن الشعور بالملل والرتابة، وبالتالي يقبلون على انجاز أعمال جديدة مبتكرة ولما لا إبداعية...

6-تشجيع الإبداع: وذلك بتنمية التفكير الإبداعي عند المعلمين، فيسمح لهم بحرية التفكير في القضايا التربوية الحساسة، كمناقشة المناهج وتغيير الأهداف واقتراح طرق التدريس المناسبة وأدوات التقويم الناجعة، كما يتم تشجيعهم على التجريب، وبث الثقة بالنفس والاعتراف بجهودهم والإيمان بقدراتهم.

7-الشمولية: وتعني أن يراعي المشرف التربوي في تخطيطه لجميع مجالات السياق التربوي، بحيث تتعاون هذه المجالات وتتكاثف لتلبية جميع حاجات المجتمع.

8-استشراف المستقبل: يرتبط بقدرة المشرف التربوي على رؤية المستقبل والتنبؤ به، كتوقع مشكلات ستواجه العمل،فيتخذ الإجراءات الوقائية التي تمكنه من اجتنابها قبل أن تقع، ويكتسب المشرف التربوي هذه القدرة من خلال تجاربه وخبراته المهنية والحياتية، ومن دراسته التحليلية للماضي والحاضر.

9-النقد والنقد الذاتي: حيث إذا أريد للعملية الإشرافية أن لا تنحرف عن مساره القويم، فلابد للمشرف التربوي أن يقبل النقد وأن يعمل بمبدأ النقد الذاتي، ويجعل الفريق الذي يعمل معه يتقبل النقد ويقدمه بدوره، ذلك أنه صمام الأمان الذي لا يسمح بسلوك الانحراف نحو أهداف غير مرغوبة، ووظيفة النقد هي البناء التصحيحي الذي يساعد على وضوح الرؤية، والابتعاد عن تزييف الحقائق والمواقف. (21)

5-خصائص الإشراف التربوي:

يتميز الإشراف التربوي بمجموعة من الخصائص:

-هو عملية تعنى بتنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة الوجدانية في الحقل التربوي، بحيث تتجسد الترجمة الفعلية لمبادئ الشورى والإخلاص والمحبة والإرشاد في العمل.

-أنه عملية تعاونية في مراحلها المختلفة (تخطيط، تنظيم، تنفيذ، تنسيق، تقويم ومتابعة) تسعى إلى بناء العلاقة السليمة بين المشرف والمعلم لمواجهة المشكلات التربوية.

-أنه عملية تشجع البحث والتجريب والابتكار والإبداع وتوظيف نتائجها لتحسين عمليات التعلم، وتسعى لتحقيق أهداف واضحة قابلة للملاحظة والقياس.

-أنه عملية قيادية تتوفر فيها مقومات الشخصية القوية التي تستطيع التأثير في العناصر الفاعلة في الفعل التربوي من معلمين ومديرين ومتعلمين وبقية الشركاء الداعمين، كما تعمل على تنسيق جهودهم بما يسهل الوصول إلى الأهداف.

-أنه عملية تفاعلية تتغير ممارساتها بتغير الموقف والحاجات التي تقابلها، وتتابع كل جديد في مجال الفكر التربوي والفكر العلمي.

-أنه عملية مستمرة في سيرها نحو الأفضل والأحسن وبما يخدمكل عناصر الفعل التربوي من معلم ومنهاج ومتعلم وبيداغوجيات ومعينات بيداغوجية وتقويم.

-أنه عملية تعتمد على الواقعية المدعمة بالأدلة الميدانية والممارسة العلمية وعلى الصراحة والشفافية التامة في تشخيص نواحي القصور في العملية التربوية (22)

-أنه عملية مرنة متطورة تسعى للتحرر من الروتين والقيود الإدارية.

-أنه عملية تقوم على احترام الفروق الفردية بين المعلمين، فتقبل المعلم الضعيف أو المتذمر، كما تقبل المعلم المبدع والنشيط، وتسعى إلى تقديم استجابة مناسبة لكل نمط (23).

6-العوامل المؤثرة في تطور مفهوم الإشراف التربوي:

لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي وتطورت فلسفته وأساليبه وأنواعه وممارساته تطورا ملحوظا في العقود الأخيرة، نتيجة مختلف الجهود التي سعت إلى تطوير الأنظمة التربوية ورفع كفايتها على نحو يؤدي إلى تطوير نوعية التعليم ورفع أداءاته. وساعد على هذا التطور مجموعة من العوامل، تمثلت في:

1-تطور مفهوم التربية: صاحب التطورات السريعة التي حدثت في المجتمعات تعديل مفهوم التربية التقليدي، بحيث تخلت النظم التربوية عن النزعة المثالية التي كانت بعيدة عن خبرات وواقع المتعلم وبيئته والتي كانت تنظر إلى المعرفة كغاية في حد ذاتها، لتصير المعرفة وسيلة لإحداث التغيرات الاجتماعية والسلوكية المرغوبة.

ولم تعد التربية إعداد للحياة بل هي الحياة نفسها، تلازم الفرد من ولادته حتى وفاته. وقد شهدت التربية تغيرات كثيرة في أسلوبها ونظرياتها نتيجة للتغيرات الشاملة التي شهدها العالم ونظمه الاجتماعية، نتيجة تكنولوجيات الإعلام والاتصال والتسارع المعرفي، ما جعل ميدان التربية والعلوم الأخرى ذات الصلة به تتقدم (علم النفس، علم الاجتماع، البيولوجيا، الاقتصاد...إلخ) فبعد أن كان ميدان التربية يتحدث عن الغرائز والملكات والصفحة البيضاء والتدريب الشكلي، صار يعنى بمفاهيم الحاجات والاستعدادات والقدرات والذكاءات المتعددة وعلى فردنية التربية والتعليم والتربية مدى الحياة.

ولقد امتدت الدراسات التربوية إلى مجالات وأفاق لم يكن لها توقع، كعلم النفس الشخصية، ودراسة المتعلم دراسة تجريبية معملية، وكل المؤشرات تشير إلى أن أفاق التربية ستتسع، ما يستوجب على المشتغلين في حقلها أن يتابعوا تطوراتها ومستجداتها في ظل معارف دائمة التغير ونظريات متجددة، وما الإشراف التربوي بمعزل عن ذلك، فكان أول الأنظمة التربوية الفرعية التي رافقت هذه التطورات والتجديدات، ما انعكس على ممارساته الإشرافية.

2-تطور الفكر التربوي وعلم النفس: حيث عرف القرن التاسع عشر تطورا ملحوظا في مجال الدراسات النفسية، حتى أنه سمي بقرن الطفل، بفضل مجموعة من العلماء والسيكولوجيين أمثال:

Frobel& Maria Montessori& Decroley & Freinet & John Dewey & Bruner Vygotskey &Bandura وغيرهم من العلماء والباحثين في القرن العشرين، والذين ساهموا في تطوير الفكر التربوي بشكل سريع والذين أغنوا حقل التربية بالبحوث والدراسات.

فصار القياس والتجريب منهجا للتربية، وفتحت أفاق جديدة في التفكير بالنسبة لمفهوم الإشراف التربوي، أهدافه، مهامه وممارساته، في مواجهة المشكلات التعليمية المرتبطة بكل عناصر العملية الإشرافية، من معلم ومتعلم ومنهاج وطرق ووسائل، وصارت المواجهة تعتمد على القياس الموضوعي والمنهج التجريبي وتطبيق الأساليب العلمية.

كما كان لنظريات التعلم والقيادة والاتصال والدوافع وديناميات الجماعة وغيرها من الموضوعات والمباحث في علم الاجتماع وعلم النفس والعلوم السلوكية دورا فعالا على ما طرأ على مفهوم الإشراف التربوي من تغيير، حيث تطورت أهدافه وأساليبه وأصبح ينظر إليه على أنه عملية تفاعل إنسانية تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه، ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشاكله.

واستمرت عملية التطور حتى أخذ مفهوم الإشراف معنى أوسع وأشمل، بحيث صار يعنى بتلبية احتياجات كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، وانتقل الإشراف من موقف الاهتمام بالمعلم وتحسين أدائه وتغيير سلوكه التعليمي، إلى الاهتمام بكل الموقف التعليمي التعلمي، وإحداث التغيير الايجابي المرغوب في مختلف عناصره من بيئة صفية، متعلم، معلم، بيداغوجيات تدريسية، مناهج وتسهيلات مدرسية.

3-تطور النظريات الإدارية: حيث كان لتطور النظريات الإدارية أبلغ الأثر على تطور مفهوم الإشراف التربوي والمراحل التي عرفها في مسيرته التاريخية التربوية. فلقد تأثر بالعديد من هذه النظريات كالنظرية العلمية والإنسانية والموقفية ونظرية تنمية الموارد البشرية....(24)

7-التنظير للممارسات الإشرافية:

إن المتأمل للممارسات الإشرافية الميدانية يجدها ناتجة عادة عن التقليد أو عن الخبرة والتجربة، التي كان منطلقها العمل بالمحاولة والخطأ أو عن حدوس شخصية تنبئ بنجاح بعض الممارسات، ثم ظهور مبادئ اشتقت من هذه الحدوس، والأكيد أنها لا تستند إلى أطر مرجعية واضحة المعالم، مع أن هذه المرجعيات مهمة جدا، وذلك ما يشير إليه Van Miller (1958)، الذي يعد أحد رواد النظرية الإدارية، عندما يقول أنه من الصعب ممارسة الإدارة والإشراف في المدارس دون استخدام النظرية، وأن الممارسات في هذا المجال لا تؤدي إلى ممارسات أخرى دون إضافة جهد جديد، ذلك أن ما يحدث هو أن المهني سواء

كان مشرفا أو معلما يفكر فيما يعمل ويكون لنفسه بعض الحدوس لممارسات أخرى، ويمكن تصور ذلك على النحو التالي: ممارسات___ حدس___ممارسات

ونجد أن هذه الحدوس لا تظهر فجأة بل تندمج من خلال بصيرة المهني وخبراته واعتقاداته، وتشكل نوعا من النظريات الضمنية غير الرسمية، وبالتالي عندما يقوم هذا المهني بعمله، يفكر بممارساته ويطور حدوسا توجه ممارساته اللاحقة، ومع تطور الخبرة، تصبح هذه الحدوس اكثر ثباتا وتتحول تدريجيا إلى إجراءات عملية، ما يجعل الممارسات القائمة على مبادئ إجرائية أكثر تقدما من الممارسات القائمة على الحدوس، ويمكن تصور هذه العلاقات كالتالي: ممارسات____حدوس____مبادئ____ممارسات

مما سبق، يلاحظ أن خبرة المهني الشخصية تفيد في اختيار الحدس الأنسب لتطوير مبادئ إجرائية ترشده في الممارسات المهنية اللاحقة، كما أن نجاح هذه المبادئ الإجرائية أو فشلها يتوقف على أجرأتها أو إخضاعها للممارسة، كما أنها تصبح أجود وأنجع كلما سعى المهني إلى تنقية حدوسه وصقلها وهو الذي يعرف بالممارسة المتأملة أو المعقلنة.

ثم إن الاحتكاك والتفاعل مع مهنيين آخرين والخبرة العملية في تقدير المبادئ الإجرائية يوفر الأساس الجيد لتطوير نظريات الممارسة، وعندما تظهر هذه النظريات إلى حيز الوجود وتقوم بربط الحدوس مع المبادئ، تصبح ممارسة السلوك المهني قائمة على أساس معقلن rationnel مدروس. وعندما يزداد إدراك المهني بالأساس النظري لممارساته المهنية، يصبح أكثر قدرة على تحسين هذا الأساس وتنقيته، وعلى المراجعة المستمرة لنظرياته من خلال الممارسة الحقيقية لها.

كما تمكنه هذه النظرية من التوصل إلى خطوة جديدة في صناعة القرار، ذلك أنها ساعدت على رؤية المواقف وأرشدته في اختيار المبادئ، كما وفرت له أساسا سليما لاستمرارية التطور في تحسين الممارسات. (25)

والسؤال الذي أصبح يفرض نفسه على المهني ويتطلب إجابة، يرتبط بمعرفة وإدراك النظريات التي تساعد في تكوين الرؤية التي يتطلع بها إلى مهنته والتي توفر الأساس لقراراته المهنية وممارساته. ومعروف ان هناك العديد من النظريات الإشرافية والتعليمية التي تتنافس في جذب اهتمام المهنيين، إلا أن الملاحظ على الممارسات الإشرافية اليوم أنها تعتمد على نظريات معينة ومحددة هي:

7-1-ممارسات إشراف الإدارة العلمية الكلاسيكي: (26)

يقوم هذا الإشراف على فلسفة أوتوقراطية كلاسيكية، جاء بها Frederick Taylor وأتباعه في أوائل القرن العشرين. وسميت نظرية تايلور بالعلمية ذلك أنها اعتمدت على الملاحظة العلمية الدقيقة، وعلى

أسلوب تحليل المهمات، وكانت المشكلة التي انطلق منها تايلور في أبحاثه ودراساته التي ارتبطت بصناعة الفولاذ الأمريكية والتي أوصلته إلى النظرية المعروفة، هي مشكلة ارتفاع تكلفة الإنتاج والناتجة عن هدر الوقت وقصور العمال في عملهم وإنتاجهم، فتوصل إلى أساليب تزيد من الإنتاج مع خفض الكلفة، فعندما لاحظ Taylor أن الأجهزة المستخدمة من قبل العمال، غير كافية وغير ملائمة للمهمات، قرر استبدالها بأجهزة أفضل وبتصميم أنسب، مع وضع الطريقة الأنجع لانجاز المهمات، وإتباع التعليمات بشكل صارم ودقيق، هذا الأسلوب العلمي المتبع في تنفيذ العمل هو الذي جعل الإنتاج يرتفع من 12 طن إلى 47 طن من الفولاذ يوميا.

توصل Taylor إلى أن سر نجاح الإدارة العلمية يكمن في انصياع العمال الكلي للتعليمات المقدمة لهم، وكانت الوصفة التي كتبها لإدارته هي " حدد الطريقة الفضلى، طور نظام العمل، أوصل توقعاتك للعمال، درب العمال على نظام العمل، راقب وقوم لتضمن الالتزام الكامل والتقيد بالتعليمات ".

إذن فالإدارة العلمية نظرت إلى العمال على أنهم آلات أو عناصر ثانوية تابعة للإدارة، تستأجر لتنفيذ المهمات والواجبات الموصوفة لهم من طرف السلطة أو الإدارة، هذه الافتراضات والأفكار نقلت إلى السياق الإشرافي المدرسي، حيث نظر إلى المعلمين على أنهم وسائل وأدوات طيعة في يد الإدارة، تتمثل مهمتهم في تنفيذ المنهاج الدراسي، المعد إعدادا متقنا وبأنظمة تعليمية جاهزة، تحت رقابة المشرف التربوي الذي كان يحمل مسمى المفتش inspecteur.

كان المفتش يحدد للمعلمين طريقة التدريس، من منطلق أنهم لا يعرفون ما يجب أن يفعلوا وإن عرفوا فهم يعرفون القليل وبالتالي دور المشرف التربوي هو تزويدهم بهذه المعرفة حتى يحققوا الأهداف المسطرة والتي لم يشاركوا في تحديدها واختيارها، من منطلق أنهم لم يسهموا في عملية التخطيط وعمليات اتخاذ القرار والمتعلقة بعملهم المدرسي، كما استخدمت الحوافز المادية الايجابية والسلبية لدفع المعلمين إلى تحسين النتائج المدرسية، بينما أهملت الحوافز النفسية والمعنوية.

7-2-ممارسات إشراف العلاقات الإنسانية:

جاءت حركة العلاقات الإنسانية كرد فعل لظروف العمل القاسية والنظام المتشدد الذي فرضته الإدارة العلمية، واعتقد رائدها Elton Mayo أن إنتاجية العاملين يمكن أن تزيد إذا ما أشبعت حاجاتهم الاجتماعية، وأتيحت لهم فرص التفاعل والمشاركة في عملية اتخاذ القرار.

أما عن وجهة نظرها للسياق التربوي الإشرافي، فرأت أن الهدف الرئيس لمشرف العلاقات الإنسانية هو العمل على خلق مشاعر الرضا بين المعلمين، وذلك من خلال إشباع حاجة التقدير وحاجة الانتماء

وحاجة تأكيد الذات، والشعور بالرضا يجعل الهيئة التعليمية تعمل بجدية وانضباط عاليين، كما تسهل عملية قيادتها وضبطها، فكلمة السر سهلة جدا، يمكن تفكيكها والعمل بها، وهي المشاعر الشخصية الراضية والعلاقات المريحة القائمة على الاحترام المتبادل.

وظهرت في ظل هذه الحركة مفاهيم جديدة تفيد الإداريين والمشرفين في أداءاتهم وممارساتهم، كمفهوم دينامية الجماعة la dynamie du groupe ومفهوم المعنويات ومفهوم الإشراف الديمقراطي والإشراف التشاركي والمفاهيم السلوكية للدافعية، إضافة إلى العوامل الإنسانية والبيشخصية. وظهر مفهوم التوجيه التربوي ليحل محل مفهوم التفتيش الذي ساد في الإدارة العلمية، وتميز مفهوم التوجيه بمساعدة وتوجيه المعلم.

7-3-ممارسات إشراف الإدارة العلمية الجديدة:

جاءت الإدارة العلمية الجديدة كرد فعل معاكس لحركة العلاقات الإنسانية التي ألت أوضاعها إلى السلبية وعدم الفعالية نتيجة إهمالها للمعلم داخل غرفة الصف وابتعادها عن المساءلة، ما انعكس سلبا على إنتاجية المدرسة وعلى عملية التعلم والتعليم. فظهر هذا الاتجاه ينادي بالعودة إلى الإدارة العلمية لكن بشكل أكثر تطورا في الصورة والممارسة.

وأكد هذا الاتجاه على وضع أهداف بصورة واضحة وبصياغة سلوكية، وعلى إجراءات تقويم الحاجات التربوية، وعلى تحليل النظم وأنظمة التخطيط الرشيدة كالإدارة بالأهداف، ويمكن رؤية هذا الاتجاه من خلال التعريف والتحديد الدقيق والواضح للأهداف الرئيسية والفرعية، الاختيار المنتظم للخطة أقل كلفة من بين البدائل الممكنة لتحقيق الأهداف، تطوير برامج وبرامج فرعية وعناصرها الرئيسية والفرعية الضرورية لتنفيذ الخطة.

وكانت المشكلة التي واجهت هذا الاتجاه، أن المنظمات التربوية لم تكن تعمل بهذه الطريقة عمليا أو إجرائيا، كما بينت الدراسات والبحوث التربوية أن الفرق بين وجهة النظر الكلاسيكية (في مظهريها التقليدي والمتجدد) ووجهة النظر التي وجدت عامة في المدارس كان واسعا، الأمر الذي دعا بعض علماء الاجتماع إلى إعادة فحص ودراسة خصائص المدارس التنظيمية. من جهة أخرى فقد تبين أنه لا يوجد فرق ملحوظ بين الكلاسيكية التقليدية والمتجددة فيما يخص التأكيد على الضبط والمراقبة والمساءلة والكفاية.

مع ذلك فإن الوسائل التي أنجزت بها هذه الغايات ابتعدت أكثر من ذي قبل عن الممارسات المشخصنة، ولجأت إلى ممارسات أكثر موضوعية، حيث أبدى الاتجاه الكلاسيكي المتجدد تأكيدا قويا على بعد العمل

والإنتاج، إلى جانب اهتمامه بتنفيذ الأداء الموصوف بدقة، كما اعتمدت على السلطة المفروضة من خارج المدرسة، ما جعله لا يلق ترحيبا من قبل المعلمين.

يستشف مما سبق أن الإشراف العلمي المتجدد ركز على الجانب الفني والعقلاني وعلى ألية العمل الموضوعية والبعيدة عن الذاتية، كما افترض أنه بتحديد وتعريف مستويات الأداء من خلال أهداف سلوكية قائمة على الكفايات، هذا من شأنه أن يسهل ضبط عمل المعلمين بدقة ويساعدهم على تحقيق هذه المستويات أو الأداءات.

7-4-ممارسات إشراف المصادر البشرية:

ناقش William Lessier (1967) في التقرير المعنون " الإشراف، منظورات ومقترحات " وجهتي النظر الإشرافية الخاصة بالحركة العلمية وحركة العلاقات الإنسانية، وتحدث عن وجهة نظر ثالثة تدعى وجهة نظر المراجعين والتي مهدت إلى نظرية جديدة، تؤكد على كل من الإنتاج والعلاقات، ومن أهم هؤلاء المراجعين Mcgregor&Bennis&Argrys&Likert، وعرفت المفاهيم والممارسات التي ارتبطت بها النظرية، بالإشراف القائم على المصادر البشرية.

وأكد هذا الاتجاه على ضرورة النظر إلى الحاجات الإنسانية بشكل أعمق حتى نحقق إمكانية رضا الفرد، ويقول Argrys في هذا الصدد (1957) أن السعادة والمعنويات والرضا ليست أدلة مناسبة في مناقشاتنا لموضوع المصادر البشرية، بل الكفاءة الفردية والالتزام والمسؤولية الذاتية والمنظمات الحيوية هي نوع المعايير التي ستشغل عقولنا. والقيادة ضمن هذا النوع الجديد من الإشراف لا تكون مباشرة ولا متعالية بل تكون قيادة مساندة وداعمة.

ويشير Mac gregor (1960) أن إشراف المصادر البشرية يستند إلى نظرية (Y) القائمة على افتراضات تفاؤلية عن الجنس البشري، عكس نظرية (X) التي تقوم على افتراضات تشاؤمية، مضمونها أن الإنسان العادي كسول بطبيعته وهو عندما يعمل، ينجز الحد الأدنى فقط من عمله، وأن اهتماماته تتمحور حول الذات دون الاهتمام بحاجات المنظمة، وأنه يفتقر إلى الطموح وتحمل المسؤولية ويفضل التبعية، وأنه مقاوم للتغيير.

والملاحظ أن هذه الافتراضات تتوافق مع الافتراضات التي جاءت بها الإدارة العلمية الكلاسيكية ولهذا أمنت في فلسفتها بالتوجيه المباشر وبالضبط والمراقبة، خاصة وأن الأدب المدرسي يشير إلى أن هناك مدارس عديدة نجد فيها ممارسات تتصل بافتراضات نظرية (X).

في حين نجد افتراضات نظرية (Y) التفاؤلية ترى أن الأفراد ليسوا سلبيين بطبيعتهم، ولا مناهضين لحاجات المنظمة، وإن أصبحوا كذلك فبسبب خبراتها داخل هذه المنظمة، أن مهمة الإدارة الأساسية هي تنظيم أوضاع المنظمة وأساليب العمل فيها بطريقة تمكن الأفراد من تقديم الأفضل، أن الإدارة مسؤولة عن تنظيم الوسائل الإنتاجية من أفراد ومال وأجهزة لتحقيق الأهداف والغايات المسطرة، أن الأفراد يمتلكون سمات كامنة كالاستعداد للتطور والدافعية والقدرة على تحمل المسؤولية والقابلية لتوجيه السلوك نحو أهداف المنظمة.

وواجب الإدارة أن تستثمر هذه السمات وذلك بمساعدة الأفراد على إدراكها أولا ثم صقلها وتطويرها لتصبح خصائص ذاتية تظهر في شكل أنماط سلوكية. وبالتالي يرى أنصار هذا الاتجاه أن أتباع إدارة المصادر البشرية في المنظمات التربوية المدرسية ربما يؤدي إلى حياة فضلى للمعلمين وإلى تحقيق كفاية إنتاجية مدرسية أعلى.

وبدل اعتبار رضا المعلمين الهدف الرئيسي لكسب تعاونهم كما هو الحال في إشراف العلاقات الإنسانية، يركز هذا الاتجاه على إيجاد الأوضاع اللازمة للعمل الناجح كوسيلة لزيادة رضا العاملين في الحقل التربوي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتأكيد ذاتهم. ويشير Herzberg(1966) إلى أن نمو الفرد يرتبط بانجاز المهمات ذات القيمة بالنسبة له، وبما أن المحفزات هي عوامل ترتبط بالمهمة، لهذا فهي ضرورية للنمو حيث أنها تشكل المثير السيكولوجي الذي يساعد الفرد على تفعيل ذاته نحو احتياجات تحقيق الذات.

إن تحقيق الرضا عند المعلمين في إشراف المصادر البشرية يرتبط بزيادة فاعلية المدرسة أو بعبارة أخرى أن الرضا هو نتاج العمل الناجح والذي أدى إلى تفعيل دور المدرسة. هكذا نرى أن هذا الاتجاه والمتمثل في منحى السلوك التنظيمي، ركز على السلوك الإنساني في إطار البيئة المنظمتية الرسمية، وسعى إلى فهم السلوك في هذه البيئة، ومن أهم مساهماته المميزة، أنه نبه إلى أن المنظمات تخلق بيئات داخلية لها تأثير قوي على سلوك الأفراد، وأن هذه البيئات المنظمتية تتأثر كذلك بالسياق الأكبر الذي توجد فيه المنظمة، كالنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتقنية التي من شأنها تدعيم منظمات المجتمع.

ونجد أن أسلوب التفكير المنهجي الذي اتبعه هذا المنحى أساسا للتحليل التنظيمي، أظهر أن المنظمة نظام اجتماعي إنساني مؤلف من البعد التنظيمي والبعد الإنساني. ومع تطور التفكير السلوكي أصبح ينظر إلى المنظمة على أنها أكثر تقيدا من ذلك، فهي إلى جانب اشتمالها على النظام الإنساني والبيئة التنظيمية، تشتمل كذلك على أنواع المهمات التي يجب انجازها وطبيعة التكنولوجية الضرورية لها، وبهذا تطور مفهوم المنظمة إلى نظام اجتماعي فني.

7-5-ممارسات الإشراف الموقفي:

لكن هناك من ينظر إلى السلوك التنظيمي بصورة مختلفة، بحيث يعتبر أن طبيعة المنظمة وأهدافها وميزات أو سمات أعضائها وأنواع مهماتها ومدى استقرار البيئة التي تعمل في ظلها، تشكل جميعها متغيرات موقفية تتطلب استخدام أنماط سلوكية وإدارية تتوافق مع الظروف الخاصة بها كمنظمة دون غيرها. هنا يظهر منحى الإشراف المسيق للموقف، الذي يهتم بكل أحداث الغرفة الصفية وبكل معلم وبالعلاقات البيشخصية لجميع المعنيين، ويكون نموذجا إشرافيا ذا شفافية يستجيب لسياقات التمدرس المتعددة.

ويرى White (1995) أن الإشراف المسيق للموقف، بوسعه أن يخاطب وحتى يتصدى لجميع العيوب المتأصلة في النماذج الإشرافية التقليدية، فهو يزيد من صلاحيات المشرف لتشمل الاهتمام بسياق التعلم، ويوسع مجال عمله ومهماته لتشمل المناخ الصفي وأثاره، قضايا العدالة والمساواة، وظائف اللغة، الاهتمام بكل ما يرتبط بحياة المتعلمين المدرسية من أجل تحقيق نموهم الجسمي والنفسي، وكذا الاهتمام بمعلميهم.

إن مهمة المشرف الموقفي هي تعزيز العوامل الموقفية ذات الأثر الايجابي على التعلم والتخلص أو التقليل من العوامل الموقفية ذات الأثر السلبي، وبالتالي وفقا هذا الاتجاه، فإن عمل المشرف مع المعلم لا يستند إلى سلطة إدارية مباشرة، بل يستبدل القوة التقليدية المألوفة بصورتها الفوقية بقوة هي القوة الميسرة والتي تختلف طبعا عن القوة من فوق، على اعتبار أنها " قوة مع " تعمل على إيجاد أوضاع مرغوبة مستثيرة، تسمح للأخرين (مديرين، معلمين، متعلمين) بتعزيز أدائهم الفردي والجماعي.

كما أن مهمة المشرف الموقفي هي كذلك إدراك العوامل السياقية، ذلك أن معرفة محيط العمل مهمة جدا، وأيضا محاولة رؤية الصورة الكبيرة والكلية وفقا للتطور الزمني، حتى يدرك الماضي ويستشرف المستقبل. وحتى يدرك المشرف الموقفي محيط العمل، عليه أن يتبع أسلوب الملاحظة والتحليل على المستوى المصغر، كونه أكثر ملاءمة للتبصر في المشكلات وطرق حلها، كما يمكن استخدام هذا الأسلوب من خلال انخراط المشاركين (معلمون، مديرون) في مشاريع بحوث العمل أو البحوث التشاركية والتي تشجعهم على الاختبار المنظم لأوضاعهم ومواقفهم، كما تساعدهم على التحول من ممارسات الدور الهرمي إلى الالتزام بمشاريع بحثية.

إن من أهداف الإشراف الموقفي، الارتقاء بمستوى المدارس وغرفها الصفية لتصبح مراكز استقصاء وبحث تتجدد فيه المعرفة وتتطور بهدف تحسين الجهود التربوية لكل الأعضاء الفاعلين، خاصة المعلم

الذي يجب أن يتخلص من المفهوم التقليدي للتدريس والمرتبط بسلوك التلقين والحشو، والذي يعيق عملية التعلم والتعليم وعملية التغيير للألفية الثالثة.

8-الأدوار المنتظرة للإشراف التربوي:

إن ما يميز عصرنا هذا هو سرعة التغير وفي كل المجالات، ما يفرض على الإشراف التربوي الاستجابة لهذه التغيرات والتحديات ومواكبتها بخطة تطويرية شاملة، تتمحور حول ما يلائم متطلبات التطوير من أدوار منتظرة منه، لعل من أبرزها:

-تهيئة الميدان التربوي للإيمان بحتمية التغيير الايجابي كقاعدة للتطوير والاستجابة الفاعلة المتفاعلة معه

-تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض القيادات التربوية والمعلمين والمتعلمين نحو التغيير في العمل التربوي والتعليمي

-تهيئة المعلم والمتعلم لمواجهة تحديات العصر وفق منظومة قيمية ترتبط بالهوية

-مواكبة التطور المتسارع في مجال تقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها بفعالية

-بناء استراتيجيات متكاملة لإدارة المعرفة والمساهمة في تطوير مجتمع المعرفة

-بناء القدرات الفردية والمؤسساتية للتكيف مع المتغيرات المتسارعة والإسهام في إحداثها

-تطوير بيئات التعلم وتحسين مخرجاتها النوعية. (27)

القدرات المهنية للمشرف التربوي (28):

حتى يواكب المشرف التربوي متغيرات هذا العصر المعرفية والتكنولوجية، صار لزاما عليه تحيين كفاءاته وقدراته باستمرار، لملاحقة تطورات بيئات التعلم المختلفة وذلك بـ:

1-القدرة على التخطيط الإستراتيجي والذي يتطلب قدرة تملك مفاهيم التخطيط الإستراتيجي وكذا قدرة بناء الخطة الإستراتيجية وخططها التنفيذية، وكذلك قدرة بناء أدوات تقدير الاحتياجات، قدرة تحليل Swatt، قدرة تحليل الموقف، القدرة على استخدام أدوات Segma.

2-القدرة على تصميم بيئات التعلم: ما يستلزم قدرة تملك مفاهيم التصميم التعليمي، قدرة تصميم بيئات التعلم المدعمة بالتقنية، قدرة تصميم بيئات التعلم البنائية، قدرة تصميم الأدوات التعليمية الرقمية، قدرة توظيف نماذج التصميم التعليمي في العمل الإشرافي (النموذج العام، نموذج Dick & Kerry).

3-القدرة على التقويم التشاركي والتقويم البديل: ما يستلزم كذلك تملك مفاهيم التقويم التشاركي واستخدام أدواته، أيضا قدرة تحليل المواقف التعليمية التعلمية، باستخدام المؤشرات الكمية والنوعية وإصدار الأحكام،

القدرة على التطبيقات الإحصائية في التقويم ومعالجة البيانات، القدرة كذلك على استخدام أدوات التقويم البديل

4-القدرة على ممارسة النماذج الإشرافية الحديثة: كالقدرة على ممارسة الإشراف العيادي والتطويري والإشراف التشاركي والبنائي والإشراف التأملي والإشراف عن بعد أو الالكتروني

5-القدرة على أجرأة نماذج التدريس واستراتيجياته: كالقدرة على تملك مهارات التدريس، وتملك نماذج التدريس المباشرة وغير المباشرة، أيضا أساليب التعلم واستراتيجياته(معرفية، ميتا-معرفية)، إدراك القوانين الأساسية لنظريات التعلم المعاصرة وطرق استخدامها، القدرة كذلك على تنمية مهارات التفكير العليا وأساليب توظيف الذكاء المتعدد في التدريس، القدرة على استخدام استراتيجيات ما قبل التدريس (خرائط المفاهيم، مداخل تمهيدية)، استراتيجيات التدريس البنائية (حلقات تعلم، تعلم خرائط الشكل، التدريس بالفكرة المركزية...)

6-القدرة على التعلم الالكتروني الرقمي: ما يتطلب تملك مفاهيم التعلم الالكتروني، أساليب دمج التقنية في التعليم، استخدام الوسائط المتعددة في التدريس، الرحلات المعرفية عبر الانترنت، معرفة أنواع التعلم الالكتروني (كلي، مختلط hybride، تعليم عن بعد، جوال)، القدرة على التدريس باستخدام تقنية الفصول الافتراضية.

7-القدرة على القيادة والاتصال: وتتضمن هذه القدرة النمو المهني وتطوير الذات، دينامية العمل الجماعي وتوزيع الأدوار، توظيف أساليب الاتصال الفاعلة في العمل الإشرافي، تطبيق مفاهيم القيادة التربوية ونظرياتها في العمل الإشرافي، توظيف الموارد البشرية والمادية

10-معايير الاختيار لوظائف الإشراف التربوي:

تتعدد معايير هذا الاختيار، منها:

1-المستوى التعليمي: حيث يجب أن يتوفر فيمن يتولى هذا المنصب القيادي الحساس، مستوى تعليمي معين يعلو على مستوى مرؤوسيه، ويعتبر الحصول على درجة الماجستير الحد الأدنى من المستوى التعليمي الملائم لهذه الوظيفة. مع ضرورة تملك حقيبة معرفية كافية في مجال علم النفس وعلوم التربية، تمكنه من الاهتداء إلى أقوم الطرق في معايير السلوك البشري وخلق الحوافز الذاتية نحو العمل في نفوس المعلمين، والارتقاء بمستوى الأنشطة التربوية.

2-الإنتاج العلمي: فهو معيار موضوعي، يمكن حصره وضبطه وتقويمه من ذوي الخبرة والتخصص، وهو يعكس مدى النضج العلمي للمشرف. وتتمثل أهمية هذا المعيار في أن وظائف الإشراف التربوي

تتطلب قدرا من النضج العلمي يمكن المشرف التربوي من أداء عمله ويميزه عن المعلم ويديم اتصاله بالعلم، إذ أن تطور العلوم في هذا العصر يتم بطريقة سريعة مذهلة تجعل رجل التعليم غير صالح لرسالته إذا ما تقاعد عن القراءة والاطلاع والبحث والتجريب. ولهذا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار الإنتاج العلمي لمن يتولى الوظائف الإشرافية، وذلك بتشجيع أسلوب المسابقات الحرة في كافة المجالات العلمية لإثارة روح المنافسة بين الأفراد.

3-الإنتاج المهني: يعتبر الإنتاج في مجال المهنة في صورة تجارب أو بحوث أو أراء تنشر في المجالات العلمية وتطبيقه في الميدان معيارا يمكن أن يقيس نضج الموظف المهني. ونظرا لما يتحمله جهاز الإشراف من مسؤولية عن التجريب، وتطبيق المبادئ والنظريات التربوية، وتشجيع المعلمين على التجديد والابتكار في أساليب التدريس، فإنه من الضروري لكي يصل المشرف إلى هذا المستوى أن يكون لديه نضج مهني يساعده على تكوين رأي مستقل تجاه المناهج والخطط والكتب المدرسية المقررة وأساليب التدريس وألوان النشاط.

ويجبأن يؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار أكفأ العناصر لشغل الوظائف الإشرافية، عدد التجارب والبحوث التطبيقية التي قام بها المشرف التربوي وتم نشرها، إذ أنها تكون المعيار الصادق الذي يكشف بشكل إجرائي عن مدى النضج المهني الذي يحتكم عليه.

4-الكفاية الإنتاجية: وتعني نشاط الموظف وانجازاته ومدى تعاونه وأثره في المجال الذي يعمل فيه، وقدرته على التصرف في المشكلات الميدانية التي تواجهه، ومقدرته على القيادة والتبعية والعمل داخل الفريق، وعلاقاته الإنسانية مع رؤسائه ومرؤوسيه. (29)

11-أساليب اختيار المشرفين التربويين:

يمكن الاحتكام إلى ثلاثة أساليب، هي على التوالي:

1-أسلوب الأقدمية: عادة ما يعرف المشرف التربوي بالمعلم الكفؤ أو المعلم الخبير، من زوده بهذه الكفاءة والخبرة، طبعا هي السنوات التي قضاها في مجال التعليم، والتي جعلته يقف على الكثير من المواقف والوضعيات التربوية المشكلة، والتي في مواجهتها وحلها اكتسب الكثير من الخبرة

2-أسلوب الجدارة: حيث من الصعب الاعتماد على أساس الأقدمية لوحده في شغل الوظائف الإشرافية، ذلك أنه أسلوب غير مجد بصفة مطلقة، لذلك يمكن الاعتماد على أسلوب الجدارة والذي يمكن التوصل إليه من خلال:

-الحصول على حد أدنى من المؤهلات العلمية بالنسبة لمتطلبات الوظيفة

-تقديرات المشرفين، من خلال المقابلة الشخصية مع المترشحين لهذه الوظيفة، أو بالرجوع إل تقديراتهم المكتوبة أو المسجلة في ملفاتهم

-الامتحانات التحريرية، وهي من الأساليب الموضوعية المحايدة لتقدير الجدارة، ولا تتأثر بالعوامل الشخصية

-المقابلة الشخصية: تعتبر من أكثر الأساليب استخداما في اختيار المشرفين لأنها تسمح بالحكم على جوانب الشخصية، وكشف مدى صلاحية المرشح لوظيفة الإشراف، فقط أن يقوم بها مختصون....

3-مقياس الرتب: حيث إذا استخدم مقياس الرتب واستخدامه، فإن له دورا هاما في اختيار المشرفين، ومن الوسائل التي يفضل اختبارها:

-استخدام تقديرات الرفاق والمرؤوسين في اختيار المشرفين التربويين، وهي وسيلة نادرة الوقوع والتطبيق، مع أنها طبقت في جامعة Texas بالولايات المتحدة الأمريكية

-استخدام اختبار الإجراء الموقفي: ويقترح Nigels خمسة أنماط من الاختبارات الموقفية التي يمكن استخدامها في اختيار القادة التربويين وهي: المقابلات الحية التفاعلية، المقابلات الجماعية، السيكودراما، عينة القادة والموقف الجماعي بلا قائد. والمبدأ الذي تستند إليه هذه الاختبارات هو وضع الأفراد تحت ظروف متباينة من الارتخاء والتوتر ثم يقوم سلوكهم من قبل مختصين مهرة (30)

ما يمكن استخلاصه هو أن الاعتماد على أحد هذه الأساليب لا يكفي لاختيار المشرف التربوي، ومن الأفضل الاعتماد على أساليب مختلفة حتى يتمكن المكلفون بعملية الاختيار من الوصول إلى معيار صحيح لاختبارات القيادات الإشرافية.

وتتباين الدول والمنظومات التربوية في مدى اعتمادها على أحد هذه الأساليب، لكن يبقى الهدف نفسه وهو اختيار أصلح المستفيدين أو المترشحين، ويتم الاختيار على أساس التنافس في كل من استراليا، كمبوديا، كوبا، رومانيا، البيرو واسبانيا. ويتم الاختيار على أساس بعض الاختبارات والامتحانات الخاصة كما هو الحال في اليونان، ألمانيا، ايرلندا، أمريكا ولوكسمبرغ.

وتشترط معظم الدول خبرة معينة في التدريس لا تقل عن خمس سنوات، وقد تصل أحيانا إلى عشر سنوات، ويتم التعيين في بعض الدول عن طريق الوزارة وفي بعضها عن طريق حاكم الولاية وفي البعض الاخر عن طريق الإدارة التعليمية، المهم هو أن عدة مؤتمرات دولية أوصت بأن يكون الاختيار موضوعيا قوامه الجدارة الشخصية والقدرة العقلية والكفاية المهنية.

12-أنواع الإشراف التربوي:

تعددت أنواع الإشراف التربوي، متأثرة بتطور مفهومه، وتطور النظريات التربوية والسيكولوجية وكذا تطور مهام ووظائف المشرف التربوي، وستتناول الطالبة الباحثة بعض من أنواع الإشراف التربوي والتي ترتبط بموضوع الدراسة:

12-1-**الإشراف التفتيشي:** يتميز بتمركز السلطة والتنافس بين الأفراد والجماعات، ويتخذ العقاب كوسيلة للتوجيه والإصلاح، هدفه قولبة المتعلمين la modélisation des apprenants، يركز على مراقبة أعمال المعلم (لتقديم الجزاء) دون غيره من المتغيرات التعليمية الأخرى، كما يفترض أن هناك طريقة تربوية مثلى يجب أن يتقيد بها المعلم في تدريسه، دون النظر إلى ظروف وحيثيات الموقف التعليمي، من أهداف، وسائل، بيداغوجيات، أساليب وفروق فردية بين المعلمين والمتعلمين.

كما يهتم الإشراف التفتيشي بالأهداف قريبة المدى والتي ترتبط بقياس وتقويم مستوى المعرفة خاصة، وإن كان هناك طموح، تقويم مستوى الفهم في صنافة بلوم للمجال المعرفي، أما بالنسبة للمستويات والمجالات الأخرى (المجال الوجداني والمجال الحس-حركي)فهي مهمشة، العمل الجماعي يكاد يكون منعدما، سواء على مستوى العمل الصفي، أي بين المتعلمين، أو على مستوى فريق المؤسسة، أي بين المعلمين أنفسهم، بينهم وبين المدير وكذا بينهم وبين المفتش. مما يجعل الصلة الديمقراطية تنعدم بين المعلم والمفتش والتي أساسها التعاون والتفاهم والتنسيق لتحل محلها علاقة الصراع والتنافس. (31)

12-2-الإشراف العلمي:

يتميز هذا النوع من الإشراف باستخدام الطرق العلمية وتطبيق طرق القياس على وظائف المدرسة ونتائجها، واستخدام الأساليب الإحصائية في جمع البيانات وتحليلها وتقويمها، كما يشجع المعلمين على البحث والتجريب في مجال الدراسات المهنية لتحديد درجة فاعلية الوسائل والطرق المستخدمة في العملية التعليمية والتي تؤدي إلى تحسينها. (32)

12-3-الإشراف البنائي (33):

ينطلق هذا النوع من الإشراف من الرؤية الواضحة للأهداف التربوية وللوسائل التي تحققها إلى أبعد مدى، وبالتالي فهو يركز على المستقبل وعلى النمو والتقدم نحو الأمام، وتنمية القدرة على التحسين. فتصبح مهمة المشرف التربوي هي إشراك المعلمين وجعلهم يرون ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الجيد، إلى جانب تشجيع نموهم واستثارة المنافسة بينهم على الأداء الحسن وتوجيهها لصالح الملية التربوية.

ويتأسس الإشراف البنائي على النظرية البنائية ل Piaget، والتي تدعو إلى الاهتمام بالعمليات الداخلية للتفكير la métacognition، إضافة للعمليات المعرفية للتعليم بهدف تطوير وتحسين عملية التعلم والتعليم في المؤسسات التربوية، بما يتضمنه ذلك من بناء للشراكة le partenariat وإحياء التطور الفكري وصياغة المعرفة الحديثة ومواكبة تحديات وتطورات العصر، انطلاقا من بناء شخصية المتعلم المفكر والناقد والتقني والمعاصر.

يعتبر المشرف التربوي البنائي المعلم عنصرا فاعلا في تكوين قناعاته ومعرفته المهنية، ومشاركا في إنتاج ما يلائمه من وسائل تحقيق ذلك، ويبتعد عن النظر إليه بمنظار التابع والمنفذ لإملاءاته، بل يتفاعل ويتواصل معه لإنتاج معرفة دالة تنتقل عبر المعلمين إلى المتعلمين بنفس الكيفية.

وبهذا يكون المشرف التربوي مبصرا ومثيرا وميسرا وداعيا إلى التكامل، ويركز على البيئة المعرفية لدى المعلم واستراتيجيات التفكير وتدرجها عنده عوض التركيز على سلوكاته الظاهرة أثناء الزيارة الصفية، بهدف إيجاد بيئة فكرية ناضجة تقود كل العناصر البشرية للعملية التعليمية التربوية نحو التفحص والتدقيق والتجريب وبناء الخبرات الذاتية، سعيا إلى التفرد والإبداع.

كما يهتم المشرف التربوي البنائي بالبيئة المدرسية بشكل عام والبيئة الصفية وحتى البيئة الاجتماعية الداعمة لبناء المعرفة، ويشمل ذلك المناخ المدرسي الصحي، المعلومات والبيانات اللازمة، التقنيات والبرامج الضرورية، الدعم التقني والعلمي للمعلم، ضمن رؤية واضحة متفق عليها. ويلاحظ من خلال القرارات المتعددة، العلاقة الوثيقة للنظرية البنائية بكل من:

-البعد الإستراتيجي: الذي يستدعي إشراك جميع الأطراف ذات العلاقة بصياغة مشروع المؤسسة، فيكون التخطيط مشتركا، غرض الوصول إلى الرؤية المنشودة ضمن البعد البنائي للتعليم والتعلم

-تملك المشرف التربوي لقاعدة بيانات ترتبط بطبيعة المدرسة ومكوناتها وطبيعة شخصيات المعلمين الذين يستهدفهم بالتكوين والتطوير، وتشكل التقارير السابقة مصدرا لتكوين صورة واضحة تساعده في رصد النقاط المفصلية التي يتفاوض على ضوئها مع المعلم كزبون له الرغبة في رؤية ناتج عمله، وكمنفذ للعمل وفق البعد البنائي وبالطريقة المتفق عليها، مع ضرورة تقديم الدعم الكامل وتوفر الأدوات والمستلزمات والإمكانات المادية والبشرية الكفيلة بتحقيق الرؤية المشتركة.

إلى جانب التفويض الكامل من قبل المشرف للمعلم، انطلاقا من ثقته المهنية به للقيام بما اتفق عليه، مع وجوب العمل بالتفويض الداعم لتقدير استقلالية المعلم وقيادته وشخصيته المتفردة عن الأخرين. دون

إهمال وجوب الاطلاع على النماذج البنائية الأخرى وبالذات الايجابية منها، بغاية نقل الخبرات وعرض المتميز منها وتشجيع التفاعل وتبادل الزيارات

-الملاحظ أن الإشراف البنائي هو إشراف ديمقراطي، يسعى إلى تكوين صورة إشرافية جديدة قائمة على مشروع ديمقراطي هدفه تحسين عملية التعلم والتعليم وتطوير مناخ العمل التربوي، ما يجهله يبتعد عن الإشراف البيروقراطي الذي يسوده مناخ تنظيمي هرمي مركزي، قد يستهدف قولبة المعلمين والمتعلمين في قالب واحد أو مماثل

مزايا الإشراف البنائي:

1-بالنسبة لمجال التعلم، يعمل الإشراف البنائي على تقديم الأدلة والشواهد على التقدم الفردي في سيرورة التعلم، كما يسعى إلى الفهم الشخصي لاتجاهات البحث في التربية والقيادة

2-بالنسبة لمجال انجازات المتعلم، يعمل الإشراف البنائي على تفسير انجازات المتعلمين من منظور بنائي، قائم على انعكاسات البنية الفكرية، الاستفادة من تقارير المتعلمين والمعلمين وحتى المديرين للتطوير والتعزيز، استثمار بيانات المتعلمين وانجازاتهم في عمل القرارات القيادية التعليمية، فهم مستويات الانجاز الحالية للمتعلمين في ضوء التقويم المستمر والمنتظم ووفقا للمعايير الأكاديمية المحلية والعالمية.

3-بالنسبة لمجال السلوكات الفردية، يعمل الإشراف البنائي على ضمان صحة وسلامة سلوكات المشرفين التربويين والمعلمين والمتعلمين في ضوء قناعاتهم الشخصية بالسلوكات المرغوبة والمبنية على أسس منهجية شاملة، ضبط النفس الانفعالي لدى الأفراد، التوازن في جميع السلوكات مع عدم تجاوز حدود القيم والرؤية المؤسساتية

4 بالنسبة لمجال اتخاذ القرارات، يعمل الإشراف البنائي على مساعدة المعلمين على اتخاذ القرارات من خلال توفير المصادر المعلوماتية الداخلية والخارجية والتي تساعد في تطورهم المهني وفي دعم مردود المتعلمين سواء كان ذلك على مستوى المناهج أو بيداغوجيات التدريس أو التطبيقات القيادية، ربط القرارات بالرؤية والرسالة والأولويات الإستراتيجية، تقويم القرارات استنادا إلى فعاليتها وتعديلها عند الضرورة

5-بالنسبة لمجال تطوير القيادة، يعمل المشرف البنائي على تقوية وتشجيع المعلمين وإعدادهم للمهام القيادية داخل مدرستهم أو خارجها، اكتشاف القدرات الكامنة لتولي القيادة مستقبلا، إعطاء الثقة والتفويض في القادة التابعين

6-بالنسبة لمجال تطوير المؤسسة التربوية، يعمل المشرف البنائي على إدراك الحاجات اللازمة للتنمية والتطوير وخاصة الإبداع، الاهتمام الفردي بحاجات المؤسسة والمرتبطة بالرؤية والرسالة والأهداف، المشاركة الفردية في المبادرات القيادية اللازمة للتطوير، مطابقة الأهداف الإستراتيجية لمحتوى التطوير المهني للمعلمين، التقدير والمكافأة للسلوكات المرغوبة في المدرسة ولفريق عملها، إشراك المدرسة في اتخاذ القرارات، التغذية الراجعة الرسمية وغير الرسمية بهدف التطوير الفردي والمؤسساتي، جعل المتعلم محور عملية التعلم والتعليم وجعل المعلم محور عملية الإشراف، بحيث يبحث ويكتشف وينفذ كما يبتكر ويبدع، يشجع على التعلم التعاوني

صفات المشرف التربوي البنائي:

-مفكر، يقوم المشرف التربوي مع المعلم أهمية الوسائل الموضوعة تحت تصرف هذا الأخير ويحدد جدواها، ويتساءل عن الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها

-مقرر، يطبق النشاطات المراد انجازها ومضامينها وفحواها

-محفز، يسمح للآخرين بارتكاب الخطأ ويعمل على استثماره، من خلال تشخيصه وعلاجه

-وسيط، يدعو إلى استخدام المعارف المخزنة في الذاكرة وموارد العالم الخارجي

-مدرب، يقترح نشاطات تنسجم مع ميول المعلمين والمتعلمين وتتطابق مع الواقع

أدوار المشرف التربوي البنائي:

هذه الأدوار ترتبط بالمنظور البنائي وتستدعي من المشرف أن يغير تصوراته لما يحدث داخل غرفة الصف من نشاطات بيداغوجية وتربوية، يكون الفاعل فيها المتعلم وليس المعلم، ونفس الشيء بالنسبة للعملية الإشرافية، حيث يتغير دور المشرف من ناقل للمعرفة إلى ميسر لها، كما يعمل المشرف على إيجاد الوضعيات المناسبة التي تسمح للمعلم باكتشاف وبناء المعرفة (معرفة صرفة، مهارات، سلوكات) وحتى اكتشاف الأخطاء لاستثمارها في السيرورة التعلمية التكوينية، كما يعمل المشرف على تشجيع العمل الجماعي حتى يستفيد المعلمون من تصورات بعضهم البعض، أيضا ممارسة أدوار القيادة بين المشرفين والمعلمين، مما يمكن المشاركين في العمل التربوي من بناء المعاني التي تحقق الهدف المشترك للعملية التربوية، فالمعلمون يتعلمون كذلك من خلال المعرفة البنائية والاستفسار والمشاركة في التأمل

متطلبات الإشراف البنائي:

-يسعى المشرف التربوي في ظل الإشراف البنائي إلى تطوير نفسه أولا، وممارسة التفكير التأملي مع ذاته ومع الآخرين:

-ممارسة التفكير النظمي في الإشراف والتخطيط له في الجلسات التدريبية

-التركيز على التدريب المبكر للمعلمين ابتداء من تعيينهم، أملا في انعكاس التعليم والتعلم البنائي على الواقع التعليمي

-تكوين العلاقات الودية والإنسانية القائمة على الاحترام لتحقيق فاعلية العمل، والاقتناع بضرورة دعم المعلمين ومساندتهم مع توفير مصادر الدعم اللازمة.

-إعداد نماذج التطوير المتضمنة نقط القوة ونقاط الضعف مع متابعة نمو المعلمين بهدف التطوير والتنظيم اللازم للمستقبل وبالتالي الكشف عن مناطق جديدة يجري التركيز عليها مستقبلا

-تغير الممارسات والعلاقات الإشرافية الحالية لتكون مبنية على أسس علمية واضحة، تتسم بالاحترام ومساحة من الحرية في العمل، لكن دون إغفال مبدأ المساءلة والشفافية المنضبطتين

-الاطلاع على ما كتبه المشرفون السابقون من توصيات وتقويمات حول المعلم، وبالتالي البدء من حيث انتهوا

-إشراك المعلمين في التخطيط للعمل الإشرافي والوصول إلى قناعات إشرافية متفق عليها، بحيث تشكل المرجعية والمعيارية للعمل المطلوب

-التدريب على التخطيط الإستراتيجي وكيفية اشتقاق الرؤية والرسالة والأهداف وتدريب المعلمين عليه، بحكم أن الإشراف الإستراتيجي يعد من أهم المداخل للإشراف البنائي

-ممارسة عمليات التفاوض المؤدية إلى إقناع المعلمين بضرورة التغيير، حتى يستجيبوا له طواعية

-الحرص على تكامل العمل مع المشرفين الآخرين، في التخصص الواحد أو تخصصات أخرى، بهدف تعميم نموذج الإشراف البنائي على الجميع وبهدف إكمال البنية التعليمية وفق فلسفة ونظم موحدة

-عدم الاكتفاء بالزيارات الصفية في العملية الإشرافية واعتبارها وسيلة الكشف المبكر ولقياس أثر التطور والتدريب الذي يحتاج إلى وسائل إشرافية أخرى متعددة، كالمشاغل التدريبية واللقاءات الإشرافية والقراءات الموجهة و الاشتراك في البحوث والدراسات التربوية

-تفعيل الحوافز قدر المستطاع للمعلمين المثابرين على التعلم والاستفادة والإفادة وأصحاب الأثر في الميدان

-عدم التركيز على سلوكات المعلمين الظاهرة بل التركيز على أبعادهم البنائية المعرفية والفكرية، من خلال تحليل المناهج الدراسية والكتب والوثائق الرسمية

-إعطاء المعلمين مسؤوليات أكبر لتحقيق التعلم الذاتي، مع تفعيل الحاجة إلى تغيير كيفية الإدارة الصفية والتركيز على المشاركة الشخصية والجماعية لبناء المعرفة الدالة، مما يعني نماذج متعددة للإدارة الصفية والتدريس وإعطاء مسؤوليات اكبر لتصميم مسارات التعلم والتحضير لاستجابات ايجابية اتجاه الممارسة التعليمية التربوية.

12-4-الإشراف التأملي:

الإشراف التأملي نمط في السلوك المهني، يعتمد على من يمارس المهنة، ويحمله مسؤولية نموه المهني، فمن هو الإنسان المتأمل؟ الإنسان المتأمل هو شخص يسجل سلوكاته ويعود إليها فاحصا وناقدا بين الفترة والأخرى، وتؤكد الدراسات أن الإنسان لا يتعلم من خبراته وإنما من تأملها، أي من التفكير فيها، وذلك من خلال ملاحظتها وتحليلها، ما يستوجب معارف تساعد على التنظيم والتمييز بين المظاهر والخصائص وعلى ربط العلاقات ووضع الفرضيات بعد طرح التساؤلات. (34)

ويعرفAlger &Shizick الإشراف التأملي بأنه عملية تنشيط للتأمل الذاتي، يحث على التفكير الناقد وتوليد الحلول للمشاكل التي تواجه المعلم أثناء تدريسه في الغرفة الصفية.

كما يعرفه Song & Al بأنه انشغال المعلم فكريا في العمليات الفكرية لفهم العوامل المسببة للتعارض في أحد جوانب العملية التعليمية، ويؤدي هذا الانشغال الذهني إلى بناء نشط للمعلومات للوصول إلى حل مناسب للمشكلة أو للتعارض الموقفي.

مبادئ الإشراف التأملي

-توفير بيئة مناسبة للتعلم والاستكشاف،الانتباه إلى كيفية تنفيذ الزيارات الصفية وتحديد أهدافها، تقديم الأفكار الجديدة في شكل مقترحات، امتلاك مهارة حل المشكلات وتوظيف أسلوب التأمل النفسي، تقديم التوجيهات والتغذية الراجعة

إجراءات تطبيق الإشراف التأملي:

يصف Nany & yendol (2000) هذه الإجراءات كما يلي:

-عقد دورات متعاقبة من اللقاءات القبلية وملاحظة للمواقف التعليمية واللقاءات البعدية، لتوضيح كيفية تأثير أحداث عملية التعلم على المتعلمين، والعلاقة بين هذه الأحداث ومعتقدات المعلم حول عملية التعلم

-اشتراك المشرف التربوي والمعلم في عملية الإشراف

-استخدام وسائل الاستقصاء والتجريب التي ترتكز على اختبار الفرضيات، بعد جمع البيانات من ملاحظة المواقف التعليمية

-الاستمرار في عملية التدريب والمواظبة عليها (35)

دور المشرف التربوي في حفز سلوك التأمل:

أصبح التأمل أحد النماذج الإشرافية المعمول بها، وصار المشرف هو المسؤول عن تنظيم عملية التأمل وتنمية اتجاهات ايجابية نحوها، وذلك من خلال:

-تنمية اتجاهات المعلمين نحو التأمل، بحيث يشعرون انهم يمارسون عملا مهنيا يرتبط بتطوير أداءاتهم وانجازاتهم

-تنمية استراتيجيات التأمل وإكساب المعلمين المهارات الخاصة بالتأمل، ليمارسوها بإتقان

-تعريف المعلمين بمجالات التأمل، والسلوكات التي يمكن تطويرها من خلال التأمل

-تزويد المعلمين بالأدوات التي تساعدهم على التأمل

-تنظيم جلسات للمعلمين في مجموعات لدراسة التقارير التي يعدها المعلمون ومساعدتهم على توظيفها لتحسين وتجويد أداءاتهم (36)

ويقدم Alger &Shizickبعض النصائح للمشرفين التربويين لمساعدة المعلمين على التأمل في ممارساتهم التعليمية، وهي:

-شارك غيرك باقتراحاتك وأفكارك ومقاصدك بشكل منتظم

-ابق الثقة عن طريق الاستماع اليقظ وابتعد عن إصدار الأحكام، وحافظ على الدور الداعم للآخرين

-ساعد المعلمين على استخدام التشبيه والمشابهة في التفكير وعمليات التعلم والتعليم وفي التحدث عنها

-قم بطرح الأسئلة التي تساعد المعلم على توضيح ومناقشة المواضيع والمشاكل التي تعلمها وخبرها

إن المشرف التربوي في تبنيه لنموذج الإشراف التأملي إنما يركز على عملية التعلم أكثر من تركيزه على نتائجها وذلك من خلال لعبه لدور المرشد والدليل، وليس المحدد لطريقة عمل المعلم بل هو مساعد المعلم في تحليل سلوكاته التدريسية الصفية، كما يناقشه في تأثيراتها على المتعلمين. وينشغل المشرف والمعلم بعد ملاحظة موقف تعليمي، في عملية استقصاء يتأمل المعلم خلالها الطريقة التي نفذ فيها الموقف ويعيد التفكير فيها، ويقومان بتحديد الجوانب الفاعلة فيه والجوانب أقل نجاحا، ويكون ذلك من خلال طرح بعض الأسئلة على المعلم كما يشير إلى ذلك Alger &Shizick (2006)، وهي على النحو الآتي:

-هل تعتقد أن جميع المتعلمين استفادوا من تقديمك لمفاهيم الدرس؟ ما هو دليلك على ذلك؟

-كيف تواصلت مع متعلميك لمساعدتهم على تحقيق أهداف الدرس؟

-ما هي الاستراتيجيات التي استخدمتها لتوسيع مجال تفكير المتعلمين؟

-هل تعتقد أن هناك طرائق وبيداغوجيات أكثر فاعلية لتحقيق ذلك؟ ما هي؟

-أي من أهداف الدرس تحقق؟

-ما هو التدرج الذي ستتبعه لمتابعة درس اليوم؟

ما يمكن استخلاصه مما سبق أن الإشراف التأملي يتضمن فحصا ناقدا للممارسات بهدف الوصول إلى مستوى فهم جديد ييسر تحسين الممارسة الحالية، وفي هذا المجال يقترح Hotburn نموذجا مبسطا دائريا، تتحول فيه خبراتنا إلى مبادئ ونظريات شخصية توجه أعمالنا في المواقف اللاحقة، ويؤدي تفاعل سلوكنا مع الموقف الجديد إلى دورة أخرى للمنحنى التأملي والفهم، ويمكن إجمال منهجية العمل به في الآتي:

-الانتباه إلى الخبرات الشخصية الحقيقية: وتتميز هذه المرحلة بالانتباه الواعي للأحداث التي تشهدها غرفة الصف، ذلك أنه في كل موقف تعليمي تعلمي يقع التركيز وبشكل انتقائي على بعض المتغيرات دون متغيرات أخرى

-فحص وتحليل الخبرات الشخصية وتعيين العوامل المتدخلة فيها: وتتميز هذه المرحلة بتحليل خبراتنا من خلال تعيين العوامل المفتاحية المؤثرة في الموقف وفي أفعالنا وأحاسيسنا

-صياغة المفاهيم والقواعد والمبادئ: انطلاقا من التحليل السابق نبدأ في القيام بتعميمات ونصوغ ذلك على شكل مفاهيم ومبادئ تجعلنا نفهم ما يجري بصورة أكثر تجريدا، أي تتم عملية بناء تأويل الأحداث

-بناء نظرية شخصية نقوم باختبارها: نستخدم في هذه المرحلة المفاهيم والمبادئ المستنبطة في المرحلة السابقة لبناء نظرية شخصية حول ما يمكن أن يحدث عند إجراء تغيير ما في الوضعية.

ويعرض الأدب التربوي عدة أساليب لتدريب المعلم على التأمل، مثل صحائف التأمل، تنفيذ جلسات تعليم بالأقران، توفير تغذية راجعة مكتوبة اعتمادا على مقابلات، تنفيذ أبحاث إجرائية، برمجة وتنفيذ مؤتمرات تأملية.

12-5-الإشراف بالملازمة:

ويعني ملازمة شخص لشخص اخر، قد يكون مشرفا يلازم مشرفا اخر أكثر خبرة أو معلم يلازم معلم اخر كذلك أكثر خبرة ، على مدى فترة زمنية محددة، بهدف الاطلاع على الأساليب والطرق التي يمارسها، واستراتيجياته في الاتصال والممارسة والأداء والتخطيط.

1-قواعد الملازمة: ترتبط هذه القواعد بالالتزام بالأخلاق المهنية كعدم التدخل والسرية المهنية وكذا عدم النقد، تحديد مدة الملازمة باتفاق الطرفين، استخدام نماذج ملاحظة خاصة يقوم بتعبئتها الملازم والملازم،

احترام كامل مواعيد الملازمة بكل دقة، منع إصدار الاحكام التقويمية والاكتفاء بالنماذج الوصفية فقط، انتهاء الملازمة باجتماع يومي وباجتماع ثاني في نهاية فترة الملازمة، تسجيل الملازم كل ما يدور في سجل خاص به.

2-مجالات الملاحظة في الملازمة: حيث يحرص الملازم (المتدرب) على ملاحظة ما يفعله الملازم (المدرب) في استراتيجياته في تخطيط العمل وتنفيذه، بالتركيز على كيفية التخطيط للعمل وتنفيذه وتقويمه وكذا وضع الخطط المستقبلية

3-مراحل الملازمة: حيث تتم الملازمة وفق عدد من المراحل هي:

-التخطيط للملازمة، وفي هذه المرحلة يجتمع المشرف المسؤول مع المتلازمين للاتفاق، على أهداف الملازمة، مواعيدها، أخلاقياتها.

-إعداد الأدوات، التي ستستخدم وذلك وفقا لأهداف الملاحظة، التي يجب أساسا أن تكون وصفية لا حكمية أوتقويمية.

-تنفيذ الملازمة، انطلاقا من المواعيد المتفق عليها، ومن المتوقع أن يهتم الشخص الملازم بالإعداد الجيد للموقف، والأداء الجيد لأنه يعرض موقفا تدريبيا بغرض تنمية مهارات زميل له.

-الاجتماع اليومي، أي بعد نهاية العمل اليومي، وفق شروط محددة هي إجراء الاجتماع في مكان هادئ يوفر الراحة والأمن، تخصيص الوقت الكافي للاجتماع، أن تكون المناقشة موضوعية تبين السبب والنتيجة، انتهاء الاجتماع اليومي بخطة للملاحظة في اليوم التالي.

-متابعة التنفيذ اليومي، حيث يتابع الطرفان العمل اليومي مع التعديلات التي اتفق عليها

-الاجتماع النهائي، والذي يتم بعد نهاية فترة الملازمة، فيتم كتابة تقرير مشترك يتضمن ما تم في فترة الملازمة من حيث أهداف الملازمة وتاريخها ومدتها، وصف للأحداث التي مرت فيها الاجتماعات اليومية، الصعوبات التي واجهت الطرفان، الايجابيات والفوائد التي جناها الطرفين.(37)

12-6-الإشراف المتنوع:

يعود هذا النوع من الإشراف إلى Alain Glatthorn، ويقوم على فرضية بسيطة مفادها إن اختلاف المعلمين ضرورة يؤدي إلى اختلاف الإشراف، ويعطي هذا النوع الإشرافي المعلم حرية الاختيار بين ثلاث أساليب إشرافية لتطوير قدراته وتنمية مهاراته ليختار منها ما يناسبه، فقد يختار ما يعرف ب:

1-التنمية المكثفة: والتي ترتبط بتنمية المشرف لجوانب محددة (مهارات) عند المعلم، تم تشخيصها في بداية العام الدراسي، وتم الاتفاق عليها من خلال إتباع خطوات معينة، تتضمن تخطيطا وتنفيذا وتقويما

2-النمو المهني التعاوني: والذي يتضمن تنمية مهنية من خلال تعاون منتظم بين الزملاء، ويأخذ هذا الأسلوب الصور التالية: إشراف الزملاء، اللقاءات التربوية، البحوث الميدانية

3-النمو الذاتي: وهو ثالث خيار من خيارات الإشراف المتنوع، ويقوم على عملية نمو مهنية تربوية يعمل فيها المعلم منفردا لتنمية نفسه، معتمدا على جهد ذاتي، من خلال تحديد هدف تنموي لسنة، وضع خطة للوصول إليه، كتابة تقرير عن هذا النمو، ويكون دور المشرف هنا هو المساندة والدعم وليس التدخل المباشر. (38)

12-7-الإشراف المهني: (39)

أحد النماذج الحديثة في الإشراف، ويرتبط بعمل فني منظم يهدف إلى الارتقاء بمهنة التعليم من خلال التوسط بين المعلمين والحلول التي يكتشفونها لحل مشكلاتهم وتطوير خبراتهم، فالهدف من الإشراف المهني هو تطوير قيم عمل مهنية جديدة في التدريس تعتمد على الاستقلال والتأمل الذاتي والتجريب والتغيير، ويمارس المشرف دوره في التغيير من خلال النموذج الأتي:

الزعزعة والتحرر من القديم___فك الارتباط مع القديم___المنطقة الحرة___الانطلاق نحو الجديد

إذن يعمل المشرف على زعزعة قناعات المعلم بفعالية الأساليب التقليدية في التدريس، وإثارة وعيه بسلبياتها وأخطار التمسك بها، ثم يساعده على إلغاء الروابط معها، ويساعده على التحرر منها ليصل إلى منطقة أمنة لا تأثير للقديم فيها، ليصل إلى مرحلة تدريب المعلم على ممارسة أساليب جديدة، أي انطلاق المعلم نحو أفكار جديدة، تطبيقا وتجريبا وتقويما.

إن الهدف من الإشراف المهني هو إذن تطوير كفايات المعلم ليكون قادرا على ممارسة عمله بفعالية من خلال تمكينه وإكسابه مهارات العمل المستقل، وكذا تحقيق مهنية المعلم la professionnalisation، ما يتطلب من المشرف المهني كفايات محددة تتمثل في كفاية بناء الفريق، كفاية تملك استراتيجيات التدريس الحديثة، كفاية استعمال والتحكم في تقنيات الاتصال، كفاية معالجة مشكلات التعليم، كفاية قيادة التغيير، كفاية تمكين المعلمين أو النمو المهني.

خطوات الإشراف المهني:

1-خطوة تمكين المعلم: حيث يقوم المشرف بتدريب المعلم على استخدام مهارة ما، من خلال جملة من الأساليب الإشرافية، قد تكون دروس تطبيقية، إشراف مصغر، ورشات...ليتأكد من تملك المعلم للحد الأدنى المطلوب لممارسة المهارة، وقد تستخدم أنشطة غير صفية بالدرجة الأولى وبعض الانشطة الصفية.

2-خطوة التطبيق: حيث يمارس المعلم تطبيق المهارة أو المهارات التي تدرب عليها من خلال مجموعة من الحصص والمواقف الصفية من 5-10 مواقف، ويمكن أن يتم التطبيق كاملا دون وجود المشرف، على أن يؤسل المعلم تقريرا مفصلا يصف فيه أبرز ما حدث معه.

3-خطوة التأمل: حيث يقوم كل من المشرف والمعلم، منفصلين طبعا، بتأمل تقرير المعلم مركزين على:

-العوامل المؤدية للنجاح، -العوامل المؤدية إلى الصعوبات، -الفروق بين ما خطط له وما نفذ

4-خطوة التحليل: حيث يقوم كل من المشرف والمعلم، منفصلين أو مجتمعين، بتبادل تحليل الموقف من أجل ربط النتائج بأسبابها، وضع أسس التطوير المستقبلي.

5-خطوة الاستنتاجات: حيث يتفق المعلم والمشرف على استخلاص الدروس والقواعد الأساسية، ويضعان التعميمات والمبادئ المستخلصة، لتطبيقها مستقبلا، من مثل أن التغذية الراجعة الفورية تؤدي إلى تقليل الفشل، وأن استخدام أسئلة مثيرة للتفكير يؤدي إلى زيادة دافعية المتعلمين خاصة الضعاف منهم.

6-تخطيط المستقبل: حيث يحدد المعلم أولوياته المستقبلية، ويتفق مع المشرف على نوع الدعم الذي سيحتاجه لتحقيق ما يصبو إليه مستقبلا، كما يتفقان على أساليب تقديم الدعم، أوقاته

7-خطوة إعادة التمكين: حيث تبدأ عملية جديدة لإعادة تمكين المعلم في إتقان مهارة محددة أو مهارات جديدة.

13-الأساليب الإشرافية:

لا شك أن نجاح أي عمل مرتبط بالأساليب المتبعة في تنفيذه أو أجرأته، والميدان التربوي بأهميته وحساسيته وأهدافه، يستلزم وخاصة في عمله الإشرافي، الرامي إلى تحسين وتجويد الأداءات التعليمية للمعلمين، وبالتالي تجويد أداءات المتعلمين، أن يستند إلى أساليب إشرافية مقننة وفاعلة، تضمن رقي المنظومة التربوية. وترى الطالبة الباحثة أنه من بين الأساليب الناجعة للمنظومة الإشرافية في الجزائر ما يلي:

13-1-الزيارة الصفية: تعرف على أنها عملية مخططة، منظمة وهادفة، تقوم على تحليل المواقف التربوية المستهدفة، بين المشرف التربوي والمعلم، تكون توجيهية وتدريبية وتقويمية. وتكمن أهميتها في مساعدة المعلمين على تحسين ممارساتهم التعليمية ورفع مستواها، تقويم المتعلمين وقياس المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة، اكتشاف احتياجات المعلمين العلمية والمهنية، تعزيز نقاط القوة وتشخيص جوانب الضعف لوضع خطة علاجية للمعلمين، تحسين العملية التربوية.

بالنسبة لأهداف الزيارة الصفية، فتكمن في التعرف على حاجات المعلمين، خاصة في هذا العصر الذي يعج بالمستجدات البيداغوجية والسيكولوجية والتربوية، ما يستوجب تحيين المعلم لمعارفه ومهاراته حتى يكون فعالا داخل غرفة الصف، الهدف الثاني يرتبط بمواجهة اختلافات المعلمين وتفاوتهم وبالتالي تقديم ما يناسب كل واحد منهم، الهدف الثالث يرتبط بتوثيق العلاقات الإنسانية بين المعلم والمشرف على أساس من الثقة والاحترام، لتخطيط البرامج التوجيهية، لمساعدة المعلمين على تأدية واجباتهم، إتاحة الفرصة للمعلمين للمبادرة والابتكار والإبداع.

أنواع الزيارة الصفية:

1-الزيارة الاستطلاعية التشخيصية: تعنى هذه الزيارة باستطلاع ما يجري داخل غرفة الصف، وما يرتبط بأداءات المعلم وتشخيص الجوانب التي تحتاج إلى تصحيح وعلاج، وعادة ما تكون في بداية السنة الدراسية، ومع المعلمين الجدد.

2-الزيارة الإشرافية التوجيهية: تهدف هذه الزيارة إلى تقديم خدمات إشرافية للمعلم بهدف مساعدته على تحقيق نموه المهني، وقد تأتي المبادرة من المشرف التربوي أو من المعلم نفسه، وتحتاج في تنفيذها إلى مشاهدة وتحليل الأداءات.

3-الزيارة الصفية التوضيحية التدريبية: تهدف إلى تبادل الخبرات بين المعلمين من خلال الزيارات المتبادلة بين المعلمين التي ينظمها المشرف بين معلمي المادة الواحدة أو بين معلمي المدارس المتجاورة

4-الزيارة التقويمية: تكون بعد خضوع المعلم لفترة من التدريب أو التكوين أثناء الخدمة، أو بعد مرحلة من التوجيه التربوي المخطط، نحو مساعدة المعلمين على إكتساب مهارات أو كفاءات تدريبية، ويمكن للمشرف أن ينظم هذه الزيارات بصورة فردية أو هيئة لجان محلية صغيرة تضم المدير والموجه، وتكون على نوعين:

-الزيارة التقويمية الأولية أو التجريبية والتي تهدف إلى التأكد من المستوى الأدائي الذي وصل إليه المعلم وحققه نتيجة تدريب تلقاه

-الزيارة التقويمية الختامية أو النهائية وهي الزيارة التي يخضع لها جميع المعلمين، الذين خضعوا أو انتسبوا إلى دورات تدريبية تأهيلية، تهدف إلى تقويم مدى فعالية وأثر البرنامج التدريبي الذي ينظمه المشرف أو خبراء مختصون (40)

المبادئ الأساسية لتنظيم الزيارة الصفية:

-يحتاج المعلمون إلى من يساعدهم على معرفة أدائهم وتحليله وبالتالي تحديد حاجاتهم المهنية

-يشعر المعلمون بالحاجة إلى تنمية مهاراتهم التعليمية وتطوير أنفسهم مهنيا باستمرار

-يرغب المعلمون في تلقي تغذية راجعة ترتبط بمواقف محددة في أدائهم المهني

آداب الزيارة الصفية:

ترتبط هذه الآداب بإيجاد جو من الثقة والمودة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم بحيث يطمئن كل منهما للأخر، أن يخطط المشرف مسبقا للزيارة الصفية مع المعلم ولا يتركها للصدفة أو المفاجأة، اقتناع المعلم بأن هدف الزيارة هو تقديم العون والمساعدة وأيضا تبادل الخبرات مع المشرف بغية تحسين عملية التعلم والتعليم وتقديم أفضل الخدمات للمتعلم، ضرورة حضور المشرف التربوي للنشاط كله المقدم من طرف المعلم بغية تغطية كل المواقف والأداءات التعليمية، الابتعاد عن السلوكات المشتتة لانتباه المعلم والمتعلمين. (41)

الخطوات الإجرائية للزيارة الصفية:

-اللقاء القبلي للزيارة الصفية: يشكل التخطيط للزيارة الصفية الخطوة الإجرائية الأولى والاساسية، ويتطلب عقد اجتماع بين المشرف التربوي والمعلم لبحث الجوانب التالية:

√الاتفاق على أهداف الزيارة الصفية بصورة واضحة ودقيقة

√الاتفاق على موعد الزيارة ومدتها

√الاتفاق على الأساليب والأدوات التي سوف تستخدم في الموقف التعليمي

√تحديد موعد اللقاء البعدي لزيارة الصفية

إن مشاهدة الموقف التعليمي يفترض من المشرف التربوي أن يوظف مهارات الملاحظة لمشاهدة الجوانب المتفق عليها مع المعلم وهذا يتطلب:

√التواجد في الوقت المحدد

√دخول الصف بشكل لائق، يبعث الارتياح عند المعلم والمتعلم

√تموقع المشرف في مكان يسمح له بمتابعة ومشاهدة الجوانب المراد ملاحظتها بسهولة ويسر

√عدم القيام بأي نشاط وعمل قد يؤدي إلى إرباك المعلم ويشتت انتباه المتعلمين

بالنسبة للقاء البعدي، فإن الهدف منه هو تزويد المعلم بتغذية راجعة تتضمن جميع المعلومات عن الجوانب التي سبق الاتفاق على مشاهدتها في الاجتماع القبلي ومن ثمة تحليلها ومقارنتها مع ما خطط له من أهداف، مع تشجيع المعلم على المناقشة والتحليل لأداءاته، والتحلي بروح المبادرة والابتكار في تحسين العملية التربوية. (42)

13-2-أسلوب توجيه الأقران:

أسلوب إشرافي يتضمن تهيئة الفرص للمعلمين لدعم ومساندة بعضهم البعض، والتفاعل في نقاشات حقيقية حول عملية التعلم والتعليم بما يطورها. كما يعرف على أنه الأسلوب المستخدم من طرف المعلمين في تنمية أنفسهم مهنيا معتمدين في ذلك على استثمار خبراتهم الذاتية وتبادل هذه الخبرات بصورة تعاونية فيما بينهم، في جو من الثقة والاحترام المتبادلين، وذلك من خلال قيام أحد المعلمين بملاحظة أداء زميله في أثناء قيامه بعملية التدريس، بهدف تقديم المساعدة والتوجيه المؤديان إلى تحسين هذا الأداء.

كما أن هذا الأسلوب لا يستهدف إصدار أحكام تقويمية، بل المعلم هو الذي يحدد أهداف التوجيه وطبيعة الحاجة إليه، والذي يتم في مواقف عملية، تستهدف الوصول إلى نتائج سريعة، وإمكانية الربط بين النظري والتطبيقي

متطلبات نجاح أسلوب توجيه الأقران:

-توفير أجواء الثقة والمحبة بين المعلمين والتي تزيد من دافعيتهم وتعاونهم

-توفير الجرأة التي تسمح للمعلم بفتح صفه امام زميله لمشاهدته وتوجيهه

-اجتماع قبلي يعقد بين المعلم وبين من سيزوره في الصف ومشاهدته للموقف التعليمي المستهدف، واجتماع بعدي للتوجيه والتقييم

-تنظيم الجدول المدرسي بحيث يسمح بتبادل الزيارات ولا يحدث إرباكا داخل المدرسة

-إعداد الترتيبات الإدارية اللازمة خاصة إذا تم التطبيق بتعاون مدارس مجاورة

-توفيروإعداد الأدوات اللازمة والتي تسمح بمشاهدة الموقف التعليمي

نتائج تطبيق أسلوب توجيه الأقران:

يعمل هذا الأسلوب على تبادل الخبرات بين المعلمين وبالتالي تنمية العلاقات بينهم وتحقيق وحدتهم، كما يعمل على حل المشكلات التي تواجههم وبصورة ذاتية، تحقيق التكامل في تدريس المواد المختلفة وذلك عندما يعرف كل معلم ما يقوم به زميله، ما ينتج عنه اكتساب وتطوير أساليب واتجاهات تعليمية جديدة، تنمية مهارات الملاحظة الصفية وتحليل المواقف التعليمية، الربط بين النظرية والتطبيق، تعزيز التفكير التأملي عند المعلمين وذلك من خلال نقد الممارسات الروتينية وتطوير أداءات جديدة، أي تحقيق التنمية المهنية للمعلمينle développement professionnel des enseignants

دور المشرف التربوي في توجيه الأقران:

-تشجيع المعلمين على استخدام هذا الأسلوب، بتوضيح مفهومه، أهدافه وخصائصه

-تطوير العلاقات بين المعلمين وتوفير الأجواء والشروط لتطبيقه

-إعطاء المعلمين الثقة بأنفسهم وبإمكاناتهم، والقدرة على إفادة زملائهم والاستفادة منهم

-التنسيق بين عمل جماعات الأقران داخل المدرسة ووفق حاجات كل مجموعة

-التنسيق بين المعلمين في تحديد حاجاتهم المهنية

الأنماط الرئيسية لتوجيه الأقران:

-النمط الأول، المعلم المشاهد يسجل الملاحظات الخاصة بأداء زميله في الموقف التعليمي باستخدام أدوات معدة ومتفق عليها سلفا، يزود زميله بها، كي يحللها ويستفيد منها في تحسين أداءاته

-النمط الثاني، يتفق المعلمان على الجوانب المراد ملاحظتها، ويقوم المعلم المشاهد بتسجيل ملاحظات الموقف التعليمي، ليشترك المعلمان في النهاية في مناقشة الملاحظات وتحليل الموقف التعليمي

-النمط الثالث، المعلم المشاهد هو معلم خبير، ذو كفاية وخبرة، يقوم بدور المشرف ويقدم الاقتراحات والتوصيات لزميله صاحب الحاجة، بناء على تحليل الموقف التعليمي الذي يشاهده

خطوات تطبيق أسلوب توجيه الأقران:

-تحديد المعلمين للأهداف المراد تحقيقها وفق حاجاتهم، وصياغتها في شكل نتائج أدائية قابلة للملاحظة

-اختيار المعلمين لبعضهم، بطواعية دون تدخل خارجي

-الاجتماع القبلي الذي يتم فيه تحديد الجوانب المراد ملاحظتها وتحديد أدوات هذه الملاحظة وتوفيرها

-مشاهدة الموقف التعليمي وتسجيل ملاحظاته

-الاجتماع البعدي وتحليل الموقف التعليمي وتقديم التوصيات التحسينية

-تقويم الأسلوب وقياس مدى التقدم الذي أحرزه المعلم

-استخدام التغذية الراجعة في تحسين وتطوير هذا الأسلوب (43)

13-3-أسلوب الإشراف الالكتروني:

أسلوب إشرافي حديث، يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية ووسائطها المتعددة في ايصال المعلومة إلى المستفيد، حيث يتواصل المشرف التربوي مع المعلمين من خلال مواقع الانترنت، البريد الالكتروني الشخصي للمعلم أو للمدرسة.

أنواع الإشراف الالكتروني:

-الإشراف المعتمد على الحاسب الالي وهو الإشراف الذي يتم بواسطة:

1-الحاسب الألي وبرمجياته ويقدم من خلال وسائط التخزين (الأقراص المدمجة، الأقراص الصلبة، أسطوانات الفيديو)، يتيح هذا الأسلوب للمعلم التفاعل مع ما يقدم له دون التفاعل مع المشرف أو الأقران

2-الاعتماد على الشبكات، من خلال إحدى شبكات الاتصال المحلية أو الانترنت، ويتيح هذا الاسلوب التفاعل النشط بين المعلمين والمشرف ، من جهة، وبين المعلم وأقرانه من جهة أخرى

3-أسلوب الإشراف الرقمي، الذي يتم من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية (الحاسب الآلي وشبكاته، شبكة الكابلات التلفزيونية، أقمار البث الفضائية)

4-أسلوب الإشراف عن بعد، والذي يتم من خلال كافة الوسائط، سواء منها التقليدية (المواد المطبوعة، أشرطة تسجيل الراديو والتلفزيون) أو وسائط حديثة (الحاسب الآلي وبرمجياته وشبكاته، القنوات الفضائية، الهاتف المحمول)، ويكون المعلمون فيه بعيدين مكانيا وزمنياأو الاثنين معا عن المشرف التربوي.

مميزات أسلوب الإشراف الالكتروني:

-يساعد المعلمين على النمو المهني في أي مكان وفي أي وقت.

-يساعد المعلمين على التكوين والتدريب في أماكن عملهم، كما يساعدهم على التأهيل باستمرار دون الحاجة إلى التنقل.

-يساعد على تواصل وتفاعل المعلمين ببعضهم البعض.

-يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات التكوين أوالتدريب، أو في حالة عدم توفرها.

-يساعد كل من المشرفين والمعلمين على ملاحقة التغيرات والتطورات المتسارعة للمعرفة.

-يساعد المشرفين التربويين على التواصل مع المدرسة والحصول على المعلومات بيسر وسهولة ودقة.

- يساعد في الحد من ميل بعض المشرفين للممارسات التفتيشية.

-يسهم في تحقيق جودة التعليم (44)

13-4-أسلوب القراءات الموجهة:

أسلوب إشرافي يستعين به المشرف التربوي لتعزيز أساليب إشرافية رئيسة، ويعتمد هذا الأسلوب على تحديد حاجات المعلمين المهنية واختيار القراءات المسلكية أو المهنية التي تستجيب لهذه الحاجات، من كتب ونشرات وأبحاث ومواقع أنترنت وغيرها، وتوفيرها للمعلمين من أجل قراءتها والاطلاع عليها ذاتيا ثم مناقشتها مع المشرف أو الزملاء من أجل الاستجابة للحاجات المهنية

أهداف أسلوب القراءات الموجهة:

ترتبط هذه الأهداف بزيادة حصيلة المعلم في مادة تخصصه، وتشجيعه على مواكبة جديد هذا التخصص، توجيه المعلم إلى وضع برنامج لرعاية المتفوقين وكذا الضعاف حتى يصل الكل إلى الأهداف المسطرة، وكذلك تنمية عادة وثقافة القراءة المهنية عند المعلم

الخطوات الإجرائية لأسلوب القراءة الموجهة:

-تحديد الكتب والدراسات والبحوث والمنشورات ذات الصلة بعمل المعلمين

-تحديد الحاجات المهنية للمعلمين المستهدفين

-تحديد الموارد والقراءات اللازمة للمعلمين وفق حاجاتهم

-تزويد مكتبة المدرسة بالمراجع ذات الصلة بالمستجدات البيداغوجية والتربوية وبالأعداد الكافية

-وضع برنامج أو رزنامة أسبوعية أو شهرية لمطالعة الكتب أو الدراسات مع تشجيع المناقشة أو الحوار وتبادل الأفكار والخبرات.

13-5-أسلوب الدروس التوضيحية

أسلوب يعطي الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يأتي بها المشرف التربوي، كما يتيح فرصة مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانياته في مختلف الظروف، وأيضا يتيح هذا الأسلوب للمشرف التربوي اختبار فاعلية أفكاره وإمكانية تجسيدها في الظروف الموضوعية المتاحة، كما يعمل على إثارة دافعية المعلمين وتحفيزهم لتجريب واستخدام طرق وأساليب تدريسية جديدة. كما يساعد هذا الأسلوب المعلمين المبتدئين على الانطلاقة السديدة والسليمة لمشوارهم المهني

مجالات استخدام الدروس التوضيحية:

-للتحكم في المهارات التدريسية العامة، كمهارة تسيير القسم، مهارة طرح الأسئلة، مهارة تنظيم السبورة.

-للتحكم في مهارات خاصة، مثلا التطبيق السليم لبيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا الخطأ، تسيير حصة في التربية التشكيلية....

الخطوات الإجرائية لتنظيم وتنفيذ الدروس التوضيحية

-تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والتي ستشكل محورا للدرس التطبيقي وأهدافا له

-التخطيط للدرس التطبيقي بحيث يتضمن تحديدا للموقف التعليمي ومكانه وزمانه ومتطلباته ومن سيقوم بعرضه، المشرف أو المعلم، والمتعلمون الذين سيتم تطبيق الدرس عليهم، المعلمون المشاهدون أو الملاحظون.

-الإعداد والتحضير للدرس لتطبيقه.

-إعداد النماذج والأدوات الخاصة بملاحظة الدرس وتوفيرها للمعلمين الملاحظين.

عقد اجتماع مع المعلمين الذين سيشهدون الدرس لتحضيرهم وتهيئتهم لملاحظة الموقف وتزويدهم بالتوجيهات المرتبطة بإجراءات الدرس.

-تهيئة المتعلمين الذين سيطبق عليهم الدرس.

-التخطيط لعقد اجتماع بعدي يلي الدرس بغرض التحليل والمناقشة والتقويم.

المبادئ الأساسية المراعاة في تنظيم وتطبيق الدروس التوضيحية:

-لا يجب اعتبار هذه الدروس دروس نموذجية، بل هي دروس عادية، تتناول مواقف تعليمية مشكلة

-يفضل أن يتم تنفيذ هذه الدروس في ظروف تعليمية عادية قدر الإمكان

-يجب التركيز على أداء المهارات المرتبطة بالأهداف، بمعنى المرتبطة باحتياجات المعلمين

-اختيار معلم على درجة من الكفاءة للتطبيق، ولما لا المشرف نفسه هو الذي سيتكفل بالتطبيق

-استخدام شبكات ملاحظة لرصد أداءات المعلم والمتعلمين.

ملخص الفصل:

تناولت الطالبة الباحثة في هذا الفصل مفهوم الإشراف التربوي، من حيث تعريفه،أهدافه، خصائصه والحاجة إليه، كما تناولت العوامل التي أدت إلى تطور هذا المفهوم والتي جعلته يأخذ منحى وتوجه الخدمة والمساعدة والشراكة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم، بهدف تحقيق نجاح كل المتعلمين، كما تناولت الطالبة الباحثة الممارسات الإشرافية التي سادت في كل نظرية من النظريات الإدارية التي ظهرت في بداية القرن العشرين، لتحدد متطلبات هذه الوظيفة في هذا العصر المتميز بتسارع المعرفة والتكنولوجيا، والتي تفرض على المشرف التربوي التأهب لها من خلال بنائه وتطويره لمجموعة قدرات مهنية تيسر له العمل الإشرافي.

كما تناولت الطالبة الباحثة بعض أنماط أو أنواع الإشراف التربوي، الممارسة أولا كالإشراف التفتيشي أو الأوتوقراطي، المطبقة في منظومتنا التربوية والتي ترتبط بأول مرحلة من مراحل تطور مفهوم الإشراف التربوي وهي مرحلة التفتيش، أين يكون هدف المشرف التربوي الذي يحمل مسمى المفتش، هو تصيد أخطاء المعلم وجعله يتقيد بقناعاته وتوجيهاته حتى إذا لم تكن تخدم برادغم الإصلاح المتبنى.

لتقدم الطالبة الباحثة أنواع الإشراف الحديثة والتي تخدم العملية التعلمية التعليمية بشكل فعال، أي بما يحقق غايتها والمرتبطة ببناء وتطوير شخصية المتعلم في ظل النظريات السيكولوجية والتربوية الحديثة، من مثل الإشراف العلمي والإشراف البنائي والإشراف التأملي والإشراف المهني، والتي تستهدف تحقيق مهنية la professionnalisation المشرف والمعلم في نفس الوقت.

هذه الأنواع التي هي مغيبة في ممارسات المشرف التربوي الجزائري، بحكم أنه لم يطلع عليها في مناهج التكوين الأولي الذي استفاد منه، عفوا، بل الذي تلقاه على مستوى المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، أو أحد فروعه الجهوية، في مدة زمنية مقدرة بشهرين اثنين....أو لأنه لم تسنح له الفرصة للاطلاع عليها من خلال قراءاته لمراجع ومؤلفات تربوية مختصة.

لتنتقل الطالبة الباحثة لعرض نماذج من الأساليب الإشرافية التي تراها مناسبة لمهننة المعلم الجزائري في الوقت الحالي، أي بما يساعده على أجرأة وتنفيذ مناهج الإصلاح بما يحقق أهدافها، كتطبيق أسلوب الزيارة الصفية، لكن هذا التطبيق لا يكون في سياق الإشراف التفتيشي، بل في سياق الإشراف البنائي والعلمي والإشراف التأملي، ما يستوجب تملك المشرف الجزائري لحقيبة تربوية، معرفية نظرية، ترتبط خاصة بمفهوم الإشراف، أنواعه وأساليبه الفعالة، أي التي تخدم سياسة الإصلاح المتبناة.

فالمشرف الجزائري يعتمد في عمله الإشرافي على الزيارة الصفية، لكن ليس بالكيفية العلمية، أي التي تقوم على التخطيط المشترك لها من قبله وقبل المعلم، والتي تستهدف نتيجة ترتبط بمشكلة أو عائق يقف دون تحقيق المعلم لأهدافه، أو أن هذه الزيارة تستهدف ممارسة جديدة يريد المعلم أن يقف على فعاليتها حتى تعمم ويستفيد منها الجميع، وكيف يحضر المشرف لهذه الزيارة، بتحضيره لأدوات الملاحظة المناسبة، ثم مناقشة ما أنجزه المعلم داخل الصف، بالتحليل والتمحيص والاستنتاج، للخروج بما يجب أن يبقى عليه كممارسة، وما يجب أن يعدل للتحسين.

إذن تبقى الزيارة الصفية في منظومة الإشراف الجزائرية حبيسة ممارسات كلاسيكية بالية، تستهدف تخويف وقهر المعلم، تعزز سلطة المشرف والدولة وتضعف إقبال المعلم على المبادرة والبحث والتجديد، والتي تجعل منه ممارسا مفكرا متأملا un praticien réflexif .

نفس الشيء بالنسبة لأسلوب إشراف الأقران والذي لا أثر له في الممارسة الإشرافية الجزائرية، حيث تبقى هذه العملية حكرا على المفتش فقط، فهو صاحب السلطة المطلقة، ولا منافس له، ولا شريك له، مع أن تجربة زميل يطبق نفس البرنامج، تكون أفيد وأنجع من هذا الذي يزور المدرسة مرة أو مرتين في السنة.

أما عن أسلوب الدروس التوضيحية أو التطبيقية، فهي ممارسة ومعمول بها، لكن بكيفية تقليدية، حيث يكون الهدف منها تقديم نموذج للتدريس يحتذى به...، مع أن النظريات التربوية والسيكولوجية الحديثة (لمعرفية، البنائية) والتي على أساسها بنيت المناهج التعليمية، تؤكد على المعلم أن يكون مبتكرا ومبدعا في تدريسه، وتنعته بالمهندس، مهندس الوضعيات البيداغوجية والتربوية طبعا.إذن هناك مفارقة...

مع أن الطالبة الباحثة مارست مهنة التعليم أولا ثم مهنة التفتيش ثانيا، إلا أنها طيلة هذا المشوار المهني، لم تصادف أو تتعامل مع مشرف تربوي يجعل من القراءات الموجهة أسلوبا من الأساليب الإشرافية التي تثري رصيد المعلم المعرفي والأدائي، وتساعده على مواجهة المشكلات والثغرات الإبستمولوجية أو الديداكتيكية التي يعاني منها، خاصة عند حضور الجديد والمستجد.

نفس الشيء بالنسبة لأسلوب الإشراف الإلكتروني والذي قد ييسر الكثير من العقبات على المشرف التربوي ترتبط بالظرف المكاني والزماني، فبإمكان المشرف أن يوجه المعلمين ويعالج نقائصهم ويشبع حاجاتهم باستعمال الأداة التكنولوجية بصورة فعالة، بالتواصل المستمر معهم، وإرشادهم إلى منابع المعرفة الموثوق بها، والاطلاع على البحوث والدراسات التي تتناول مشكلات مشابهة للمشكلات المعاشة من طرفهم، كذلك بإرشادهم إلى التواصل مع المراكز الجامعية والمخابر البحثية، حتى لا يبقى المعلم منغلقا في بيئة عقيمة، تخلو من الجديد والمثير...

ما تخلص إليه الطالبة الباحثة بعد عرض هذه الموارد المعرفية الخاصة بمجال الإشراف التربوي، أن منظومة الإشراف الجزائرية، لازالت حبيسة ممارسات كلاسيكية روتينية، لا تخدم سياسة الإصلاح أو بالتحديد مقاربات الإصلاح البيداغوجية، التي تستهدف استقلالية كل من المعلم والمتعلم، وتفتيح شخصيتهما على البحث والتطوير والتجديد...

تهميش الفصل:

1-سهام مجمد أمر الله طه (2012): الإشراف التربوي، دار النشر بمؤسسة حورس الدولية، الطبعة الأولى، ص 9-10 .

2-قرساس حسين (2009): تقييم عملية الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المسيلة، ص 19

3-www.alkersh.com/office/PYIAD dio/_ org/play-60html

4-نعيمة سترالرحمان (2006): مدى مساهمة مفتشي التعليم الابتدائي في تأهيل المعلمين للمستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف، ص 95

5-سهام محمد أمر الله طه، مرجع سابق، ص 11

6-جمال بن إبراهيم القرش (2010): القيادة التربوية للإشراف التربوي، الطبعة الأولى، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

7-محمد حسنين العجمي(2008): القيادة التربوية والإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية، دار الجامعة الجديدة مصر، ص 101-102

8-محمد حسنين العجمي، نفس المرجع، ص 102

9-الإشراف التربوي، واقع وأفاق www.manhal.net/art/s/13906/1

10-قرساس حسين، مرجع سابق، ص 243

11-سهام محمد أمر الله طه، مرجع سابق، ص 13

12-سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم (2003): الإشراف التربوي، الطبعة الأولى دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ص 21

13-إبراهيم خالد العوران (2010): الإشراف التربوي ومشكلاته، الطبعة الأولى، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ص 33

14-جودت عزت عطوي (2008): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الأولى، دار الثقافة الأردن، ص 233

15-معن محمود العياصرة (2008): الإشراف والقيادة وعلاقتها بالاحتراق النفسي، الطبعة الأولى، دار الحامد عمان، ص 69

16–هشام يعقوب مريزق (2008): النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي، الطبعة الأولى، دار الراية عمان، ص 46 .

17–سلامة وعوض الله (2006): اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، الطبعة الأولى، دار وفاء مصر، ص 25–32 .

18–جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص 233 .

19–أحمد جميل عايش (2011): تطبيقات في الإشراف التربوي، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 39–40 .

20–طافش محمود (2004): الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفرقان الأردن، ص 73 .

21–أحمد جميل عايش (2011)، مرجع سابق، ص 63.

22–جودت عزت عبد الهادي (2006): الإشراف التربوي، مفاهيمه وأساليبه، الطبعة الأولى، دار الثقافة عمان، ص 30 .

23–معن محمود أحمد العياصرة، مرجع سابق، ص 66 .

24–سهام محمد أمر الله طه، مرجع سابق، ص 36–37–38.

25–كمال سليم دواني (2003): الإشراف التربوي، مفاهيم وأفاق، الطبعة الأولى، الجامعة الأردنية، ص 49–50–51 .

26–كمال سليم دواني، نفس المرجع، ص 58–66.

27–وزارة التربية و التعليم السعودية، وكالة الوزارة للتعليم، الإدارة العامة للإشراف التربوي(2007): الإشراف التربوي في عصر المعرفة، ص 12.

28–وزارة التربية التعليم السعودية، نفس المرجع، ص 26–27–28–29–30 .

29–حسن أحمد الطعاني (2005):الإشراف التربوي، مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص 198–199 .

30–حسن أحمد الطعاني، مرجع سابق، ص 202–203–204 .

31–سهام محمد أمر الله طه، مرجع سابق، ص 67–68 .

32–سهام محمد أمر الله طه، نفس المرجع، ص 73 .

33-mghwar.Blogspot.com/2012/03/Blog-post 27html

34–ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد (2007): استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، الطبعة الأولى، ص 80.

35–ديمة محمد وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنة (2014): الإشراف التربوي،ماهيته، تطوره، أنواعه، أساليبه، دار الخليج، ص 155 .

36–ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، مرجع سابق، ص 82 .

37–ذوقان عبيدات وسهيلة أب السميد، نفس المرجع، ص 70–71.

38-mghwar.Blogspot.com/2012/03/Blog-post 27html

39–ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، مرجع سابق، ص 114–115–116–117–118 .

40–جودت عزت عبد الهادي (2006): الإشراف التربوي، مفاهيمه وأساليبه، دليل لتحسين التدريس، ص 178–211

41–عدنان بدري (2002): الإشراف التربوي، أنماط وأساليب، الطبعة الثانية، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.

42–جمال بن إبراهيم القرش (2010)، مرجع سابق، ص .

43–كامل عبد الفتاح شملة (2009): فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، رسالة ماجستير.

44–عيد عبد الواحد: الإشراف التربوي، وظائفه، مجالاته، أنماطه وكيفيات التخطيط له، ص 23–24 – 25 .

الفصل الثاني :

منظور التكوين الاندماجي

مدخل:

لا شك اليوم في أن ثروة الأمم تقاس بكفاءة رأس مالها البشري، وما يمتلكه من مؤهلات وقدرات ومهارات تمكنه من مواجهة تحديات الألفية الثالثة، في بعديها المعرفي والتكنولوجي، لذا تعمل الأمم على رصد الميزانيات الضخمة لعمليتي التعليم والتكوين باعتبارهما أحسن استثمار، فوائده وعوائده تعود على كافة الميادين والقطاعات الإنتاجية.

إذن الاستثمار في مجال التكوين أضحى أولوية ألأولويات في كل المجتمعات والحكومات وحتى المنظمات غير الحكومية، فالكل ينادي بالتربية والتعليم للجميع، ما يتطلب تكوين المكونين، سواء كانوا معلمين أم مديرين أم مفتشين، بأحدث الصيغ والنماذج والمنظورات وذلك حتى يأتي هذا التكوين فعالا محققا للملمح المنتظر.

لكن التركيز والتخصيص في المنظومة التكوينية يخص المعلم أكثر، ذلك أنه على قدر مهاراته وكفاءاته يتحقق نجاح المناهج التعليمية في الوصول إلى المبتغى والمستهدف من هندستها وتصميمها. ما يوجب العناية الفائقة بتكوين هذا الفاعل الرئيسي بما يتناسب والمقاربات البيداغوجية المتبناة هندسة المناهج وطبعا وفق أحدث البرادغمات التكوينية.

وهذا ما سيتناوله هذا الفصل، من حيث تعريف التكوين عامة، فالتكوين التربوي البيداغوجي، لتتناول الطالبة الباحثة مفهوم التكوين الاندماجي وهو المنظور المتبنى في تكوين المعلمين لبيداغوجيا الإدماج ومقاربة التدريس بالكفاءات والذي يستهدف الفعالية والنجاعة اللتان ستظهران بشكل إجرائي في المتعلم وملمح الخروج الذي سيكون عليه في نهاية كل مرحلة تعليمية وفي نهاية مساره التعليمي ككل.

1-مفهوم التكوين:

شاع استخدام العديد من المصطلحات في مجال التكوين في الميدان التربوي،سواء خص هذا التكوين المعلمين أم المديرين أم المفتشين أم أسلاك أخرى تنتمي إلى قطاع التربية أو غيره من القطاعات، فهناك من يتكلم عن التدريب، وهناك من يتكلم عن الإعداد، وهناك من يتكلم عن التأهيل، وهناك من يفضل استخدام مصطلح التكوين، وترتئي الطالبة الباحثة أن تقدم تحديدا لهذه المفاهيم:

-التدريب (entrainement): ويعني مجموعة العمليات والأنشطة التي تقدم للمتكون الراشد بهدف تنميته مهنيا، وترقية قدراته ومعارفه وأداءاته ومهاراته البيداغوجية التدريسية، في منظور التكوين-الفعل (formation-action)، خاصة عند وجود تغيير أو إصلاح بيداغوجي يرتبط باكتساب ممارسات جديدة.

-الإعداد (initiation): وتعني الصناعة الأولية للمتكون الراشد لممارسة مهنة معينة، تتضمن القيام بمجموعة مهام محددة قانونا أو وفق برادغم تربوي معين، فمثلا مقاربة التدريس بالكفاءات، تتطلب من المعلم أدوار ومهام تختلف ليس كلية طبعا، عن المهام والأدوار التي كان يؤديها في المقاربات السابقة، نفس الشيء بالنسبة للمشرف التربوي، أو ما يعرف في السياق التربوي الجزائري بالمفتش. وتتكفل بهذه الصناعة الأولية مؤسسات خاصة، قد تكون الجامعة أو مراكز تربوية خاصة.

-التأهيل (la qualification): يكون بعد الإعداد الأولي، بمعنى أنه يستهدف التحسين والتطوير (le perfectionnement et le développement professionnel) المهني للمتكون الراشد، خاصة كذلك عندما يكون هناك جديد يتطلب التحكم والتملك، قد تتكفل بالتأهيل السلطة الوصية أي وزارة التربية الوطنية أو الجامعة أو مراكز تربوية متخصصة.

-التكوين (la formation): وهو المصطلح الشائع التداول في الجزائر، ويتضمن مجموعة العمليات والأنشطة المبرمجة قبل ممارسة المهنة وأثناء تأديتها، والتي تستهدف نمو المتكون الراشد معرفيا وعلميا وتربويا وثقافيا وقانونيا، وكذا تنمية قدراته وكفاءاته المهنية بما يساعده ويؤهله لممارسة مهامه التدريسية بيسر، محققا الأهداف التربوية المسطرة.

تتكفل بالتكوين حسب التوجهات العالمية الأخيرة، الجامعة بمراكز متخصصة على مستواها، مثلا في الجزائر، مهمة موكلة إلى المدارس العليا للأساتذة (les écoles nationales supérieures)، بعد أن كانت تتكفل به المعاهد التكنولوجية للتربية (ITE). وبما أن المنظومة التربوية الجزائرية تتبنى مصطلح التكوين، ستتناول الطالبة الباحثة هذا المفهوم بالتناول والإيضاح.

1-1-تعريف التكوين:

إن كلمة التكوين والذي يقابلها في اللغة الفرنسية مصطلح formation،مشتقة من الكلمة اللاتينية forma والتي تعني إعطاء شكل محدد لشيء أو شخص ما، وفق السياق الحاضر أو الموجود أو السياق المستهدف، وبشكل عام، التكوين هو مجموع المعارف النظرية والتطبيقية التي تكتسب في ميدان معين. وفي مجال التعليم، يمكن أن نعرف التكوين على أنه جملة الأنشطة والعمليات والمواقف والوضعيات التربوية والبيداغوجية التي تستهدف تنمية وتطوير قدرات واتجاهات ومعارف المتكون الراشد، قصد إنجاز مجموعة مهام.

وتستحضر الطالبة الباحثة مقولة Louise Langevin في مداخلة تحت عنوان: "la formation à l'enseignement ou les multiples facettes d'un métier à apprivoiser"، وهي تتكلم عن التكوين وبالتحديد التكوين أثناء الخدمة فتقول: « se former et se reformer afin d'éviter de se conformer، ou pire encore de se déformer (1) وهكذا تتبين أهمية التكوين في تشكيل هوية المتكون الراشد، سواء كان معلما أو مديرا أو مفتشا.

وحظي مفهوم التكوين بالعديد من التعريفات، تورد الطالبة الباحثة بعضها، فيعرفه Ferry Gillesعلى أنه فعل منظم، يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، وهو بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك(2). وهو عند Ménager مجموعة الاستعدادات والمعارف والمهارات والكفاءات والسلوكات الضرورية indispensable لممارسة مهنة أو عمل.(3)

والتكوين عند Guy le boterf & Al عملية تعديل ايجابي ذات اتجاهات خاصة، تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية professionnel بهدف إكسابه المعارف والخبرات التي يحتاجها من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة للإتقان، بمعنى أن التكوين هو وسيلة بناء الكفاءات المهنية، أين تندمج المعارف والقدرات والسلوكات في وضعيات، منتجة كفاءات، تؤهل الفرد للعمل بنجاح،وتهيئه لتوظيفها عند الحاجة(4).

ويعرفه Hills بأنه عملية تستخدم التقنيات على نطاق واسع لتعديل الاتجاهات أو المعرفة أو السلوك المهاري، وذلك لتحقيق أداء فعال في مهمة معينة أو مجموعة من المهام. (5)

ويعرفه صلاح الدين عبد الباقي، على انه نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم. (6)

نستخلص من التعاريف السابقة، أن التكوين يتضمن إحداث تغيرات على المستوى:

-المعرفي: حيث كل تكوين يستهدف مساعدة المتكون الراشد على بناء واكتساب مجموعة معارف des savoirs، قد ترتبط بمادة علمية (تخصص) أو معارف مهنية (نفسية، تربوية، ديداكتيكية، تشريعية، ثقافية، الخ...).

-المهاري: مع انتشار البرادغم التكويني " تطبيق-نظرية-تطبيق " فإن هدف كل تكوين هو إكساب المتكون الراشد مجموعة مهارات ترتبط بالبرادغم المعرفي-التربوي المتبنى، خاصة عندما يكون هناك تغيير أو إصلاح جذري للبرامج والمناهج المدرسية، ما يتطلب تملك المتكون لممارسات جديدة، تحقق الهدف من الفعل التربوي، والمرتبط بتحقيق نجاح المتعلمين.

-السلوكي: حيث أن كل عملية تكوين، لا تستهدف فقط إكساب المتكون بالمعارف والمهارات، لكن كذلك إكسابه قيم واتجاهات، تتحول إلى سلوكات ظاهرة، يقوم بها أو يسلكها المتكون الراشد في وسطه المهني أو خارج هذا الوسط، أي في حياته الاجتماعية.

ويرى Admczewski أنه يمكن إجمال مفهوم التكوين في خمس نقاط وهي:

-التكوين كمعلومة، بحيث يكتسب المتكون المعرفة والعلم؛

-التكوين كنشاط، حيث يعمل المتكون وينجز ويفعل ويرد الفعل؛

-التكوين كتنمية،حيث يتعلم المتكون، يوجد، يتطور؛

-التكوين كاتصال،حيث يتفاعل المتكون، يتعاون، يشارك يواجه؛

-التكوين كتحول، حيث ينتج المتكون، يغير، يحرر، يشكل. (7)

1-2-مبادئ التكوين:

يجمل Gaston Mialaret هذه المبادئ في النقاط التالية: (8)

-إن التكوين في مادة التخصص ضروري، ولا يمكن للتكوين البيداغوجي أن يعوض المعارف الخاصة بالمادة؛

-لابد من وجود علاقة بين التكوين العلمي والتكوين البيداغوجي، ذلك أن التحضير لوظيفة التدريس لا يمكن أن يكون مجرد مقاربة، وإنما أن تعتمد على التكوين القبلي أو الأولي الذي تلقاه الطالب المتكون؛

-لابد من وجود علاقة أو ارتباط بين التكوين البيداغوجي النظري أو الأكاديمي وبين التكوين التطبيقي، أي الذي يتم على مستوى المؤسسات التطبيقية؛

-يجب أن يتم التكوين التطبيقي داخل صفوف، مع المتعلمين، ومواجهتهم، أي في وضعيات حقيقية، حتى يتهيأ الطالب المتكون للمهام التربوية والبيداغوجية التي تنتظره؛

-يجب أن نشرك أكبر عدد ممكن من المعلمين الممارسين ذوي الخبرة والكفاءة، في تكوين المعلمين الطلبة المقبلون على مهنة التدريس، حتى يشاهدوا نماذج تدريسية متنوعة، وحتى يستفيدوا منها، طبعا بعد مناقشتها وتحليلها؛

-لابد من البحث عن أكبر تطابق بين نوعية التكوين المقدم للطلبة المعلمين وبين نوعية التربية التي سيقدمونها للمتعلمين مستقبلا؛

-السعي إلى تفريد التكوين(L'individualisation de la formation)بحيث تكون الانطلاقة من شخصية الطالب المتكون، بالتعرف على إمكاناته وقدراته وحاجاته، والعمل على تطوير نقاط القوة وتشخيص نقاط الضعف، لمواجهتها ومحاولة تخطيها، بما يفيد الفعل التربوي؛

-وحدة وتنوع التكوين بالنسبة لجميع الطلبة المتكونين، ذلك لأنه من الأحسن عدم تفريد مؤسسات خاصة بكل طور تعليمي؛

-التأكيد على أهمية التكوين المستمر، فطبعا التكوين الأولي أساسي في تزويد الطالب المتكون بأساسيات المهنة، إلا أن التطور المعرفي في كل المجالات ومنها المجال التربوي والبيداغوجي، يفرض مداومة واستمرارية الاطلاع والبحث، للتحكم في هذا الجديد وتزويد المتعلمين به.

وإضافة إلى هذه المبادئ التي ذكرها Mialaret يمكن أن نضيف مبادئ أخرى، هي:

-أن التكوين نشاط مستمر، من منطلق شموليته للمستويات الوظيفية المختلفة، ومن زاوية تكرار حدوثه على مدى الحياة المهنية للفرد؛

-أن التكوين نظام متكامل، يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة، تقوم بينها علاقات متبادلة من أجل أداء مجموعة من الوظائف، تكون محصلتها رفع الكفاية الإنتاجية، وبالتالي تقدم وتطور المنظمة، كما تفيد النظرة الشمولية أو المتكاملة للتكوين، توضيح العلاقة القائمة بينه وبين البيئة التنظيمية النشطة المحيطة به، وكذلك المناخ العام الذي يتم فيه العمل التكويني؛

-أن التكوين نشاط متجدد، كونه يتعامل مع مجموعة من العناصر التي تتميز بالحركة والديناميكية، وتتمثل هذه العناصر في:

-المتكون، الذي تتغير عاداته ومستوى مهاراته وسلوكاته واتجاهاته

-الوظائف التي يشغلها المتكون والتي هي كذلك عرضة للتغير والتحول نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي وأيضا كنتيجة لتغير سياسات ونظم المنظمة

-المكونون les formateurs، الذين يتغيرون كذلك بتغير الأوضاع الإدارية والفنية للمنظمة

-أن التكوين عملية إدارية، تتوفر على مقومات العمل الإداري الكفء، والمتمثلة في وضوح الأهداف والسياسات، توفير الموارد البشرية والمالية، توافر الخبرات التخصصية في مجالات تحديد الاحتياجات التكوينية وتصميم البرامج وتنفيذها واختيار الأساليب والمساعدات التكوينية لمتابعة وتقييم فعالية التكوين

-أن يأتي التكوين متدرجا، بمعنى ينطلق من الموضوعات البسيطة والتي ترتبط بمكتسبات قبلية راسخة، إلى موضوعات أكثر صعوبة أكثر تعقيدا؛

-أن يكون التكوين واقعيا، بمعنى أن يرتبط باحتياجات المتكونين الفعلية والحقيقية، حتى يكون هناك إقبال عليه وتكون هناك دافعية في متابعة برامجه؛

-أن يساير التكوين كل تطور معرفي وتكنولوجي، يعمل على تطوير أداءات المتكون، ويجعلها مسايرة لروح العصر.

إن مراعاة والعمل بهذه المبادئ في مجال التكوين وبالتحديد في مجال التكوين التربوي والتعليمي، سيحقق أكبر فعالية للمدرسة، ذلك أنه سيكسب المتكون الراشد قدرات وكفاءات عالية تسهل عليه الاندماج والتكيف المهني، والذي يتضمن رفع نسبة النجاح، أو مساعدة كل متعلم على النجاح، محك تقدم الأنظمة التربوية الحالية.

1-3-مظاهر التكوين:

-المظهر التنظيمي، فالتكوين عبارة عن سيرورة ممنهجة ومنظمة من العمليلت التي تسمح للمتكون باكتساب الخبرات، من جهة، وتوظيفها في الميدان العملي، من جهة أخرى.

- المظهر الاستمراري، ذلك أن التكوين نشاط إنساني مستمر، باستمرار الحياة المهنية، فهو ينطلق من التكوين الأولي أو القاعدي، ليمر إلى التكوين أثناء الخدمة، فالتكوين المستمر.

المظهر الوظيفي، فالتكوين يتم لأجل مهنة محددة، وبالتالي فهو مقيد بتلبية متطلبات هذه المهنة، من كفاءات مؤهلة وميسرة للقيام بها على أحسن وجه.

1-4-أشكال التكوين:

إن الهدف من نشاط التكوين هو تأهيل المتكونين الراشدين للمهام والوظائف المسندة لهم أو التي ستسند لهم مستقبلا، بما يحقق نجاح المنظمة التي يعملون بها، ومجال هذه الدراسة هو المجال التربوي، أي أن الحديث يرتبط بالمؤسسة التربوية، صانعة الأجيال وبانية ومهندسة الحضارات والمستقبل، فما هو التكوين الذي تقدمه المنظمة التربوية والذي سيجعل من المعلمين حاملي مشعل التطور وتقدم المجتمع.

إن البرامج التكوينية الحديثة ترتكز على شكلين من التكوين، هي:

1-4-1-التكوين النظري (la formation théorique):

ويرتبط بتقديم معارف ومعلومات وحقائق، أو مجموعة دروس نظرية، ترتبط بمادة التخصص، التي سيدرسها الطالب المتكون، قد تكون الرياضيات أو العلوم الطبيعية أو الفيزياء أو اللغة العربية أو لغة أجنبية...حتى يتحكم فيها معرفيا.إضافة إلى ما يعرف بالمواد المهنية، والمتمثلة في علم النفس(دراسة خصائص المتعلم وحاجاته وقدراته وإمكاناته) وعلوم التربية(بشقيها، التربية العامة والتربية الخاصة أو ما يعرف بالديداكتيكا la didactique) والتشريع (الذي يقدم ثقافة قانونية مهنية إجرائية للمتكون) سواء كان معلما، مديرا، مفتشا، والتي ستساعده على الإتيان بممارسات تربوية بيداغوجية ناجعة، إضافة إلى الأنشطة الثقافية كالتربية الفنية، التي تشمل الرسم أو ما يعرف بالتربية التشكيلية، والموسيقى.

هذا التفصيل تورده الطالبة الباحثة انطلاقا من ممارستها لوظيفة أستاذة مكونة في المعهد التكنولوجي للتربية، بولاية سطيف، في الفترة الممتدة من 1987-2002، فكانت البرامج المدرسة والمقدمة تحتوي على ما سبق ذكره.

1-4-2-التكوين التطبيقي (la formation pratique):

والذي يحمل مسمى التربصات الميدانية، الهدف من برمجته، إدماج الطالب المتكون في المحيط المهني أي المؤسسة التربوية، والكشف عن استعداده وقدراته للعمل التربوي، وكذا تهيئته للمهام التربوية المستقبلية. ونجده على نوعين:

√التربصات المفتوحة: تمتد على طيلة السنة الأولى من التكوين الأولي، ولمدة يوم في الأسبوع، بالنسبة للمعلمين.

√التربصات المغلقة (les stages bloqués): أين يمارس الطالب المتكون مهام الوظيفة المستقبلية لمدة أسبوعين على التوالي، في أحد المؤسسات التطبيقية، حاملا على عاتقه كل المسؤوليات المنوطة به كمعلم أو مدير أو مفتش، ويكون تحت إشراف المعلم المطبق والأستاذ المؤطر، الذي عادة ما يكون الأستاذ المكون على مستوى مركز التكوين.

1-5-مجالات التكوين:

يتفق المختصون والباحثون على أن تحقيق التعليم الفعال يتطلب معلما ومديرا ومفتشا على درجة كبيرة من المهارة والكفاءة، ترتبط بتكوين ناجع، فعال، يتضمن شقين أساسين، تكوين أكاديمي، يحتوي على تكوين تخصصي وثقافي وشخصي. وتكوين بيداغوجي يرتبط باكتساب تقنيات المهنة. وستفكك الطالبة الباحثة في هذين المجالين.

1-5-1-التكوين الأكاديمي (formation académique):

يرتبط هذا التكوين على مستوى المراكز التكوينية وما تقدمه من برامج، على تقديم المفاهيم والمعارف الأساسية (les savoirs de base)المرتبطة بالمهنة المستقبلية، والتخصص الذي سيتوجه إليه الطالب المتكون، فلا يمكن تصور أستاذ رياضيات يجهل المجالات التي يشملها هذا التخصص في مرحلة تعليمية معينة، ولا يمكن تصور جهل المعلم لمفاهيم أساسية، كالتناسبية والمضلعات ونظرية فيثاغرس.....نفس الشئ بالنسبة للمدير، والذي يجهل النظريات الإدارية التي أسست لظهور الإدارة التربوية، أو أن يجهل أسس هيكلة وبناء التنظيم التربوي للمؤسسة، أو المقاربات البيداغوجية المتبناة في المناهج التعليمية، من منطلق أنه معني بتكوين معلميه فيها، وباعتباره مشرف تربوي مقيم. أيضا المشرف التربوي الذي لا يتحكم في تقنيات التنشيط، أو يكون جاهلا للمرجعيات الفلسفية والنظرية والمعرفية التي تستند إليها المناهج المتبناة، من يزيل هذا الجهل؟ طبعا التكوين الأكاديمي، والذي يرتبط بجملة المعارف والدراسات النظرية والتطبيقية التي تقدم للمتكون الراشد، كثقافة عامة أو ثقافة خاصة، ترتبط بالتخصص او المرحلة التدريسية التي هو مقبل عليها. إذا هذا التكوين الأكاديمي:

-يركز على المعارف الدقيقة (les savoirs ponctuels)التي ترتبط بالتخصص الذي يرتبط بالمهنة التي سيقبل عليها المتكون (تدريس، إدارة، تفتيش)، ذلك أن التحكم في الحقيبة المعرفية للتخصص، يعطي صاحبه الثقة بالنفس والشعور بتقدير الذات. كما أن هذا التكوين، ومن خلال المعارف المقدمة، يعمل على توسيع وإثراء مدارك وقدرات المتكون الذهنية، ما يجعله بدوره يتكفل بمهمة البحث والتنقيب والتي هي سبيل التطوير المهني الذاتي.

-يساعد المتكون على العمل ببرادغم الممارس المتأمل (le praticien réflexif)، فكلما زادت معارف المتكون وثقافته الخاصة والعامة، كلما زادت إمكاناته التحليلية والاستقرائية والإستنتاجية والتعميمية، وكلما كان أكثر نفعا وعطاء.

-يوجه المتكون الراشد إلى سبل الوصول إلى الكفاءة والإتقان، من خلال التحكم في أساسيات التخصص، وباستخدام مختلف الوسائط المعرفية (كتب، دوريات، مجلات علمية، البرمجيات الالكترونية....). ومعروف اليوم، أن المعرفة صارت تتغير بمعدل سريع، ما يلزم بضرورة تحيين المعارف والكفاءات، لمواجهة التحولات والتغيرات والتحديات التي ترفعها الألفية الثالثة بمنجزاتها التكنولوجية والرقمية.

1-5-2-التكوين البيداغوجي (la formation pédagogique):

إن كلمة بيداغوجيا pédagogie، كلمة إغريقية يونانية تتكون من مقطعين اثنين هما: ped بمعنى طفل و agogie بمعنى قيادة وتوجيه، وأطلقت كلمة pédagogue على ذلك الشخص الذي كان يرافق الطفل عند ذهابه إلى المدرسة الإغريقية، وتواصل استخدام هذه الكلمة حتى صارت من المفاهيم الأساسية في مجال التربية والتعليم وأيضا في مجال التكوين، أين لا يكتفى بتزويد المتكون الراشد بثقافة أكاديمية بحتة، بل لابد له من عدة وأدوات بيداغوجية، يواجه بها الوضعيات التفاعلية التربوية، في أي مرحلة تعليمية أو عملية تكوينية يقوم بها.

ويمكننا أن نعرف التكوين البيداغوجي على أنه مجموع المسارات التي تؤدي بالفرد إلى ممارسة (la pratique ou l'exercice) نشاط مهني محدد (التدريس بالنسبة للمعلم والتكوين بالنسبة للمفتش) وتقييم نتيجة هذه المسارات.

ويحتل التكوين البيداغوجي مكانة إستراتيجية في كل المنظومات التربوية التي تسعى إلى الوصول إلى ما يعرف بالفعالية (l'efficacité) والنجاعة (la pertinence) في نظامها التعليمي والتكويني، وهي تركز عليه في كل سيرورة أو صيغة تكوينية، في التكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة، ويتضمن هذا التكوين مجمل الدراسات النفسية والتربوية، النظرية والعملية والتي تمكن المتكون الراشد من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية، وتسهل عليه عملية التدريس والتكوين، ومواجهة المواقف التعليمية والتكوينية التي هي مختلفة ومتنوعة، فيكتسب من خلالها المعرفة البيداغوجية السليمة والمهارة العالية والأداء المتميز، التي يحتاجها في أصول مهنة التدريس، بوضعياتها وأساليبها، حتى يكتسب ويتحكم في التقنيات التعليمية والتكوينية وكذا طرائق التقويم وتعليمية المواد، مع ضرورة مراعاة الجانب النفسي لشخصية المكون (المتعلم، المعلم)، من إمكانات وقدرات وحاجات، كل هذا من أجل التعامل الفعال الذي يحقق ويوصل إلى الأهداف المنتظرة والمنشودة.

كما يتضمن هذا النوع من التكوين، خاصة عند التكوين الأولي، برمجة مواقف ووضعيات عملية، أين يلتقي فيها طرفا العملية التربوية أو التكوينية، المعلم والمتعلم وكذا المعلم والمفتش، تحضيرا وتهيئة للمهام المستقبلية، خاصة وأن هذا التكوين العملي يكون جماعي، ما يوفر فرصة التحليل والمناقشة والتقويم البناء بين أعضاء المجموعة. وما وقفت عليه الطالبة الباحثة، من خلال مسارها المهني ويرتبط بموضوع التكوين والتكوين البيداغوجي بشكل خاص:

–أولا كأستاذة مكونة في المعهد التكنولوجي للتربية، أن الطالب المتكون على مستوى هذه المعاهد، كان يتلقى تكوينا مزدوجا، أي من الجانب الأكاديمي وكذا من الجانب البيداغوجي خاصة، وهذا بفضل المواد المقررة، كعلم النفس الذي كان يتناول أولا مفاهيم سيكولوجية أساسية كمفهوم التعلمl'apprentissage ، الذكاء (l'intelligence)، العمليات والأنشطة الذهنية المعرفية (les activités cognitives)، الدافعية(la motivation)، الفروق الفردية (les différences individuelles)، مرحلة الطفولة وخصائصها، مرحلة المراهقة، الشخصية، وغيرها من المفاهيم السيكولوجية التي كانت تهيؤ المتكون لفهم المتعلم وبالتالي إمكانية مساعدته حتى ينمو ويتطور.

كذلك مادة التربية العامة، التي كانت تتناول دراسة وتحليل مفاهيم قاعدية، كمفهوم التربية، التعليم، البيداغوجيا، الثقافة، الديداكتيكا، تطور الفكر التربوي وأهم المذاهب التربوية التي ظهرت (المثالي، الواقعي، الطبيعي، البراغماتي، الوجودي، البنائي....)، مفهوم المنهاج أو البرنامج، الطرائق التدريسية، الوسائل التعليمية، مفهوم التقويم وتطبيقاته العملية، كمفاهيم تسهل أجرأة العملية التربوية داخل الصف. وأيضا مادة التربية الخاصة التي كانت تتناول المظهر الديداكتيكي أو التطبيقي لمادة التخصص، أي ما يناسب تقديم نشاط الرياضيات من طريقة أو منهجية تدريسية تحقق أهداف هذا النشاط وما يناسب نشاط التاريخ ونشاط اللغة...

وفعلا كان هناك رضا من قبل الطلبة المتكونين، حيث كانوا يجدون أن برامج التكوين المقدمة مجدية ومساعدة ومحضرة لهم، كما أن مفتشو الميدان، وجدوا أن التكوين الذي يتلقاه طالب المعهد التكنولوجي، يهيئه لممارسة هذه المهنة، وحتى في حالة إجراء تغيير أو تعديل على المناهج، يكون خريج المعهد أوفر حظا في النجاح من غيره (توظيف مباشر)، ذلك أنه يمتلك المكتسبات القبلية التي تساعده على التكيف مع الجديد.

–كممارسة لوظيفة مفتشة التربية والتعليم الأساسي، لطور الابتدائي، فما لاحظته وتوصلت إليه الطالبة الباحثة، أن المشكلة التي واجهت المعلمين، لم تكن ترتبط بالجانب المعرفي الصرف المرتبط بمادة التخصص le savoir disciplinaire بقدر ما كانت ترتبط بالجانب البيداغوجي وبيداغوجيات التناول المقترحة في مناهج الإصلاح، ذلك أن المعارف المحتواة في المناهج الجديدة، كانت موجودة فيما سبق من مناهج (باستثناء بعض الموارد المعرفية التي أضيفت أو عدلت نتيجة التطور المعرفي الذي تشهده الألفية الثالثة)، والجديد يرتبط خاصة ببيداغوجيات التناول أو التقديم.

فمثلا مناهج التعليم الابتدائي توجه المعلم إلى أن يستخدم بيداغوجيات أساسية، وهي بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا حل المشكلات وبيداغوجيا الفارقة وبيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا البورتفوليو، لبناء الكفاءات المنشودة، وما الكفاءة إلا حسن تصرف (la compétence n'est qu'un savoir agir)، حسن التصرف هذا يستلزم تنمية السيرورات الذهنية المعرفية عند المتعلم، وهذا دور بيداغوجيا حل المشكلات في نشاط الرياضيات مثلا، حيث ترشد مناهج الرياضيات والوثائق المرافقة لها، المعلم إلى مراحل استخدام هذه البيداغوجيا وهي: مرحلة البحث والاكتشاف، مرحلة العرض والمناقشة، مرحلة الحوصلة، مرحلة التدريب وإعادة الاستثمار. (9)

كيف يسير المعلم هذه المراحل؟ بعرض وضعية–مشكلة دالة situation-problème significative ، تخلق الدافعية عند المتعلم، ويطلب من كل المتعلمين، بشكل فردي أو ضمن عمل مجموعات (هذا يرتبط بالهدف التعلمي المستهدف) أن يبحثوا في هذه الوضعية التي تتضمن وجود عائق (un obstacle)، تجاوز هذا العائق هو الذي يؤدي إلى بناء المعرفة الجديدة، كل متعلم (أو مجموعة) سيعرض ما توصل إليه على كراساته أو لوحته.

دور المعلم هو المراقبة والمتابعة لانجازات المتعلمين، لاختيار ثلاثة أجوبة، يعرضها أصحابها على السبورة، بحيث تكون هناك إجابة خاطئة بنسبة 100 /100 وإجابة نصف خاطئة وإجابة صحيحة.

ما تركز عليه مناهج الإصلاح، هو السيرورة المعرفية (le processus mental)المتبعة من طرف المتعلم للوصول إلى تجاوز العائق، لا يكتفي المتعلم بعرض حله بل عليه أن يبين السيرورة أو الإجراءات التي اتبعها، وأن يناقشها مع زملائه ومعلمه، والمعلم في هذه المرحلة الثانية، يجب أن يكون متيقظا وحذرا، حتى يتمكن من تشخيص الخطأ أو الأخطاء التي حالت دون الوصول إلى النتيجة السليمة أي إلى بناء التعلم الجديد، ذلك أن هذا التعلم الجديد سيشكل مكتسبا قبليا لتعلمات لاحقة، ما يستوجب على المعلم أن يكون مطلعا على الشبكة المفاهيمية (la trame conceptuelle) الخاصة بنشاط الرياضيات، أي يعرف ما هي الأخطاء التي تتطلب علاجا فوريا والأخطاء التي يمكن تجاوزها. مرحلة التطبيق والاستثمار مهمة جدا، ذلك أنها تبين وتحدد إن كانت المعارف مبنية وتم اكتسابها عند المتعلمين أو لا، وهي طبعا ترتبط بمجموعة وضعيات أو تطبيقات تقويمية.

جاءت مقاربة الكفاءات لتعطي دلالة ومعنى للتعلمات، وذلك من خلال تجنيدها واستثمارها في إنجاز وإنتاج مشاريع، تخدم المتعلم ومحيطه، فمتعلم السنة الأولى والثانية يتعلم القراءة والكتابة والرسم حتى يتمكن عند حلول عيد الفطر أو عيد الأم، من إعداد بطاقة تهنئة لوالديه أو أمه.

بيداغوجيا المشروع إذن، بيداغوجيا وظيفية في مقاربة التدريس بالكفاءات، تعطي الحياة للمعارف من خلال توظيفها في مشاريع اجتماعية، ترتبط بواقع وحياة المتعلم، ما يستوجب من المعلم أن يعطيها مكانتها وحقها ولا يترك محطة " أنجز مشروعي " للصدفة أو عشوائية التخطيط، فعليه أن يدرك أنها أهم محطة في نشاط اللغة العربية ونشاط التربية العلمية والتكنولوجية...ومن خلالها تتجسد الكفاءات المتملكة....بيداغوجيا البورتفوليو، وظفتها الطالبة الباحثة وهي تمارس وظيفة التفتيش، على مستوى مقاطعتها (عموشة) في نشاط التعبير الكتابي، والذي يمثل مشكلة عويصة، نظرا للنتائج الضعيفة التي يحصل عليها المتعلمون، وكانت التجربة ذات مردود لا بأس به، حيث تحسنت الأداءات تحسنا ملحوظا...

ما تريد أن تؤكد عليه الطالبة الباحثة، من خلال تجربتها المتواضعة، كأستاذة مكونة، وكمفتشة عايشت تجربة الإصلاح التي انطلقت في سنة 2003 حتى سنة 2009 ، ثم عبر العمليات التكوينية التي كانت تحضرها مع زملائها المفتشين كمؤطرة، هو حاجة المعلمين وكذا المفتشين إلى التكوين في المجال البيداغوجي وما يرتبط بمقاربة التدريس بالكفاءات أو بيداغوجيا الإدماج، أو بعبارة مختصرة التحكم في صيغة التكوين الإندماجي، هذه الصيغة التي تحضر المعلم للعمل وفق برادغم بيداغوجيا الإدماج، قاطرة مقاربة الكفاءات، وهذا ما ستعمد إليه الطالبة الباحثة في بقية هذا الفصل.

2-مفهوم التكوين الإندماجي :

2-1-تعريف التكوين الاندماجي:

-هو ذلك التكوين الناجع أي التكوين الذي يترك أثرا قابلا للمعاينة والقياس في عمل المدرسين بوجه عام، وفي تعلم المتعلمين بوجه خاص. أي أن اثاره ستتجلى بشكل إجرائي على أداءات المتعلمين داخل غرفة الصف، بحيث يتحسن مستواهم التعلمي التعليمي.

-هو التكوين الذي يؤمن نقل الكفاءات التي يكتسبها المدرسون خلال الدورات التكوينية، إلى أرض الواقع قصد تجويد تعلم المتعلمين (10)

2-2-مظاهره:

-تتم مفصلة التكوين بشكل وثيق حول الحاجيات الميدانية وحاجيات المعلمين. فهذا النوع من التكوين يستهدف تحسين عملية التعلم من خلال تطوير ممارسات المعلمين، وذلك بالوقوف على جملة العوائق التي تقف أو تحول دون ذلك.

-يتم تحديد الكفاءة المراد تنميتها، أو مجموعة الكفاءات المهنية الأساس، لدى المعلمين، بشكل جد إجرائي، بغرض سهولة أو إمكانية تقويمها في نهاية التكوين.

-تتمثل نقطة انطلاق كل تعلم في حدود الإمكان من وضعية مشكلة، فالمعلم هو الذي يبني معارفه، في سيرورة بنائية لولبية موجهة، من خلال الهندسة الناجعة للوضعية-المشكلة، طبعا المهنية...

-يبتعد هذا التكوين عن العروض التي كانت تشكل القاعدة العامة، ويخصص الجزء الأكبر من التكوين للتعلمات التي تتمفصل حول أعمال بالمجموعات والتي تتيح استيعاب واكتساب محتويات التكوين، وكذا حول الإنتاجات الفردية للمشاركين في ظل الأشغال داخل الورشات.

- يطلب من المشاركين بصفة خاصة إنتاجا مركبا خلال التكوين وفي ختامه، يمثل شاهدا على الكفاءة التي اكتسبوها، فهذا التكوين لا يستهدف تلقين معارف بقدر ما يستهدف تملك ممارسات وأداءات صفية ناجعة.

-في حال ممارسة تقييم الإرضاء في ختام التكوين، يعطى الامتياز بصفة خاصة، لثلاثة أنواع من التقييم، هي: التقييم خلال السيرورة لغايات تهم ضبط التعلمات، تقييم الكفاءات المكتسبة في ختام التكوين، وتقييم النقل إلى الميدان فيما بعد اختتام التكوين. (11)

-يرتبط نجاح التكوين بملاحظة التغير الملموس على مستوى ممارسات المشاركين خلال الأسابيع أو الأشهر التي تلي التكوين، ويتمثل المؤشر الأول في تحديد الأجل الذي تم فيه العمل بالكفاءات المكتسبة خلال التكوين بشكل ملموس، أي في الميدان، وفي حالة عدم استعمالها، خلال مدة ثلاثة أشهر من اختتام التكوين، يمكن الجزم بعدم جدوى هذا التكوين، وبالتالي فهناك هدر للكفاءات المكتسبة.أما المؤشر الثاني، فيرتبط بتواتر الوضع قيد الاستعمال وبجودته، ويندرج هذا المنظور تبعا للباحث Tardif في توجه مهننة (la professionnalisation)عمل المدرس.

-السعي إلى إرساء رابط قوي ما بين سيرورة التكوين والممارسات الميدانية، ويتم اعتبار أن الهدف الرئيس من كل تكوين هو خلق تغييرات ملموسة داخل الفصل.

-يتم الفعل(action) في سيرورات التكوين، وذلك من خلال موضعة المعلمين في مركز التعلمات، بالإضافة إلى الفعل في النتاجات(produits)، من منطلق أنه ينبغي للمتكونين أن يبرهنوا بإنتاج شخصي يبين اكتساب الكفاءة المستهدفة، فمثلا إذا أراد المكون تنمية كفاءة بناء وضعية ادماج، بعد تحديد مكوناتها وخصائصها، يطالب كل مشارك بإنتاج وضعية (12)

ونعرض فيما يلي جدولا يبين الفرق بين التكوين المألوف والتكوين وفق المنظور الاندماجي في مجالات التحضير والإدارة والتقويم :

جدول رقم (1): مقارنة بين التكوين المألوف والتكوين وفق المنظور الاندماجي (13)

	التكوين وفق المنظور المألوف	التكوين وفق المنظور الاندماجي
الإعداد	استدعاء المشاركين.	تحديد توجهات التكوين اعتمادا على تحليل حاجات المشاركين.
الأهداف	تحقيق الأهداف المرسومة.	تنمية كفاءة أو كفاءتين لدى المشاركين
المدة الزمنية	نصف يوم أو يوم.	عدد من الأيام بفواصل قصيرة بينها أو تربص لبضعة أيام.
الطرائق البيداغوجية	عرض يعقبه نقاش، فعمل ضمن أفواج صغيرة.	وضعية مشكل أو دراسة حالة، عمل أفواج داخل الورشات يتخلله عروض قصيرة تهيكل مكتسبات المشاركين.
تطبيق المكتسب	توزيع وثائق ترتبط بموضوع التكوين.	إنجاز أعمال فردية ذات طابع مركب أثناء الدورة أو قبل نهايتها، تبرهن على نمو الكفاءات المستهدفة.
التقويم	تقويم الدورة بالإجابة على أسئلة استمارة.	تقويم التكوين في فترات مختلفة (قبل التكوين وأثناءه وفي نهايته) كما يقوم أثر نقل مكتسبات التكوين في الميدان

3-المتطلبات السياقية لمنظور التكوين الاندماجي:

إن تجسيد وتطبيق هذا المنظور على أرض الواقع، يستلزم إيجاد بيئة تربوية اجتماعية خصبة، تقبل وتستجيب لهذا الجديد، بكل عناصرها المادية وخاصة البشرية، التي ضرورة، يجب الاعتناء بتجويد تكوينها، وفي طليعتها المعلم، الذي ينبغي أن يدرك أن كل إصلاح في الحقل التربوي، هو مرتبط بحدوث تغيير في ممارساته وأداءاته، تؤدي بدورها إلى تغيير في أداءات المتعلمين، وبالتالي ما يجب الاهتمام به هو تحديد :

3-1-موقع التكوين في مسارات التغيير (14):

مما لا شك فيه أن للتكوين مكانة بارزة في كل سياق من سياقات التغيير، وأن كل إصلاح يستهدف تغييرا قابلا للملاحظة على أرض الواقع يجب أن يستند عليه وحتى يقبل المدرسون، ولتحقيق ذلك هناك مستويات أربعة ينبغي تنميتها بطريقة متناسقة في الميدان وهي :

3-1-1-ضمان اندماج المعلمين في مسارات التغيير:

وذلك بإقناع المعلمين بفائدة عملية الإصلاح وبمشروعيتها وبقابليتها على التحقق على أرض الواقع، وأنها نافعة وضرورية ومجدية للنظام التربوي، وأنها تحترم قيم المجتمع ولا تخرج عن إطارها العام، وبالتالي فإشراك المعلمين أو ممثلين عنهم في تحديد اختيارات الإصلاح أو على الأقل إخبارهم بما تم ضبطه يكون مفيد جدا،إلى جانب تبيان أن عملية الإصلاح تستهدف معالجة القضايا والمسائل الحقيقية التي تواجههم، فهو إذن يأتي في الوقت المناسب، وأن الأهداف المرسومة والموارد المرصودة لتجسيدها على أرض الميدان واقعية، ممكنة بل مؤكدة التحقق. (14)

3-1-2-تطوير تصورات المعلمين والمؤطرين :

إن اندماج المعلمين في عملية الإصلاح أمر أساسي لكنه غير كاف.ذلك أن التغيير قد يكون على مستوى الفكر أو التنظير، لكن تبقى الممارسة قائمة على حالها، فمثلا قد يؤمن المعلم بأن يتبوأ المتعلم قلب العملية التربوية، لكنه يمضي في قناعاته أن المعلم الجيد، هو من يلقن ومن يقدم العروض فيستمر في هذه الممارسات التقليدية.

إذن فتصورات المعلم قد تقف عائقا في وجه تغيير الممارسات البيداغوجية، لذا تجدر العناية بتغيير نظرته إلى عمله، من خلال تغيير تصوراته، من ذلك على سبيل المثال، تغيير نظرة المعلم إلى مفهوم التعلم، من أنه لا يقتصر على إرساء وبناء المعارف والمهارات بل هو تجنيد هذه المعارف والمهارات في حل وضعيات مركبة تبين مدى تملك الكفاءة المستهدفة، وبالتالي تجويد التعلم ذي طابع تراكمي قائم على إرساء المعارف بتعلم ذي طابع اندماجي يمكن المتعلم من التوظيف والاستثمار في وضعيات حياتية دالة. وعملية التغيير هاته للتصورات، يتكفل بها المكون، من خلال اعتماد تقنيات نشيطة في إدارة الدورة التكوينية، من ذلك مثلا استهلال التكوين بجمع تصور المشاركين عن المفاهيم المقررة في الدورة (الكفاءة، وضعية إدماج، شبكة تقويم، التقويم، المعيار....)، تعدد طرائق التكوين وتقنياته، كإدراج فترات في الدورة التكوينية، يناقش المشاركون خلالها المفاهيم المطروحة، على أن يدعم ذلك عروض قصيرة تهيكل وتثري نقاشاتهم، أيضا تشجيع التفاعلات بين المشاركين من خلال تبادل الممارسات ومن خلال أنشطة الإنتاج،

تكليف المشاركين بمعالجة وضعيات دالة بالنسبة لهم، بشكل فردي أو ضمن عمل مجموعات صغيرة، وإيجاد حلول مناسبة لها ثم مناقشتها والتصديق عليها، وأخيرا دعم التكوين بقراءات لأعمال أنتجها باحثون مختلفون تتناول الموضوعات أو المفاهيم المدروسة.(15)

3-1-3-تنمية مهارات التدريس لدى المعلمين:

إن اندماج المعلمين العفوي في كل عملية إصلاح وتطوير نظرتهم إلى عملهم من العوامل الأساسية التي ترسي عملية الإصلاح والتي تبقيها قائمة، لكن ذلك لا يكفي، فيجب أن يصاحب ذلك سعي إلى تنمية مهارات المعلمين وممارساتهم البيداغوجية حتى لا يكون التغيير سطحيا، لا يتعدى المجال النظري، ونورد كمثال، المعلم الذي تلقى تكوينا في مقاربة التدريس بالكفاءات، ولم يرق بعمله وفق المقاربة إلى أكثر من كتابة نص الكفاءة ومؤشراتها على الكراس اليومي، استجابة لتوجيهات وأوامر مفتشه.

والتغيير الحقيقي الذي يفيد النظام التربوي هو ذلك التغيير العميق والدائم والمؤدي إلى رفع نسب النجاح المدرسي وتنمية كفاءات المتعلمين حتى تتوفر لهم أسباب مواصلة التعلم أو الاندماج في الحياة العملية. وهناك جملة من العوامل تساعد على نجاح هذا التغيير وبقائه، منها:

-إنتاج وسائل عمل مناسبة، تساعد المعلم على تغيير ممارساته العملية، كأدلة المعلم أو انتاج مراجع أو تأسيس بنك توضع فيه الوضعيات الإندماجية للتعلم أو التقويم، يستعين بها المعلم متى شاء، إلى جانب الكتب المدرسية وغيرها.

-متابعة التغيير الذي أدخل على ممارسات المعلمين العملية داخل الصفوف (وهي متابعة يجريها المؤطرون-مفتشون-أو الخبراء المحليون أو الخبراء الدوليون).

-تخصيص فترات للتبادل ما بين المعلمين أنفسهم داخل المدرسة أو مع مدير المدرسة.

-تخصيص فترات تكوين إضافي للإجابة عن تساؤلات المعلمين وايجاد حلول مناسبة لها.

-تقويم عملية التغيير تقويما منتظما، بما يؤدي إلى تعديل الأهداف ومراجعة الموارد أو الوسائل المرصودة قصد تعزيز اندماج الأطراف في عملية التغيير وتطوير تصوراتهم ومساعدتهم على تطبيق ما اكتسبوه في الميدان. (16)

3-1-4-الارتقاء بمؤشرات نوعية النظام التربوي:

ينبغي أن يخضع كل تغيير لتقويم منتظم ومتواتر باعتماد مؤشرات.ويرمي ذلك إلى التحقق مما إذا كانت المؤشرات تدل على تحسن نتائج المتعلمين إذا كان التغيير يستهدف النجاعة الداخلية، تحسن مستوى

المتعلمين الضعاف إذا كان التغيير يستهدف تكافؤ الفرص، ظهور سلوك يحترم قيم المواطنة إذا كان التغيير يستهدف التربية على المواطنة السليمة.

وإذا لم تقدم هذه المؤشرات بيانات دالة على التحسن المنشود على أرض الواقع، وجب التعديل، وذلك على المستوى إعادة صياغة المقاصد والتوجهات والأهداف التي يستهدفها التغيير، أو إعادة النظر في الموارد المؤسساتية والمادية والمالية والبشرية المرصودة، أوتعديل استراتيجيات التنظيم والاتصال والقيادة والتقويم المعتمدة. ونختصر المستويات الأربعة السابقة الذكر في الجدول التالي (17)

جدول رقم (2): مكانة تكوين المدرسين في سياقات التغيير

المستوى الأول	الاندماج في التغيير
المستوى الثاني	تطوير نظرة المدرس إلى موضوع التغيير المنشود، كاعتماد الطرائق النشطة في التدريس أو موقع المتعلم في العملية التربوية.
المستوى الثالث	تطوير ممارسات المدرسين البيداغوجية داخل الصفوف.كأن يكون المدرس موجه ومسهل، أو يستعمل أساليب وأدوات جديدة في التقويم.
المستوى الرابع	التحقق مما إذا كان التغيير قد أثر على نتائج المتعلمين كتحسن النتائج أو تقلص الفوارق بين معدلات المتعلمين الضعاف ومعدلات الجيدين.

3-2-تحليل حاجات التكوين:

3-2-1-أهداف تحليل حاجات التكوين:

يستخدم تحليل حاجات المتكونين في توجيه التكوين وتحديده وتدقيقه، ويعمل على تحقيق ثلاثة أهداف أساسية ترتبط أولا بضبط ملامح التغيير المنشود على أرض الواقع من حيث الممارسات البيداغوجية داخل الصفوف، كتقليص نسب الرسوب باعتماد أدوات بيداغوجية منهجية تعمل على تحسين أداءات المتعلمين (بناء جهاز معالجة انطلاقا من تشخيص هانات المتعلمين) أو تقليص نسب التسرب المدرسي. ثانيا اختيار أنسب الإجراءات لتغيير الوضع القائم، فقد تكون الإجراءات إدارية إذا ارتبطت بمشكلة التأخرات أو الغيابات المتكررة، وقد يكون التكوين هو الاختيار الأنسب إذا ارتبط بتغيير ممارسات المعلمين حتى تتوافق مع مقاربات جديدة معتمدة، وهنا لا بد من تحديد الكفاءة المهنية الأساسية والتأكد

من أن تنميتها كفيل بتحقيق التغيير المنشود على أرض الواقع. ثالثا تحديد ملامح المشاركين في الدورة التكوينية وضبط عددهم ما يساعد على تقليص الفوارق مابين الوضع القائم والوضع المنشود. (18)

3-2-2-مقاربات تحليل حاجات التكوين:

-المقاربة الموضوعية وهي المقاربة التي ترى أن الحاجات تقاس بطريقة موضوعية. بحيث يقرر الخبير أو المشرف التربوي كفاءات التكوين المستهدفة، كما يحدد الموارد الكفيلة ببنائها وتنميتها، وذلك بعد معاينة عمل المدرسين داخل الأقسام، دون الرجوع إلى المعنيين بالتكوين، ويقوم العمل بهذه المقاربة على تحديد الفوارق الموضوعية بين الوضع القائم والوضع المنشود.

-المقاربة البنائية وهي المقاربة التي تقوم على تحديد المعنيون بالتكوين أنفسهم للحاجات التكوينية، خلافا لما هو معمول به في المقاربة الموضوعية. ويرتبط عمل المكون بتقليص الفوارق بين الوضع القائم والوضع المنشود، استنادا إلى تصورات المشاركين، لا إلى رأي الخبير.

-المقاربة المتبناة وفق المنظور الاندماجي وهي المقاربة التي تستند إلى المقاربة الموضوعية والمقاربة البنائية، بمعنى أن تحديد الحاجات ينطلق من الميدان، مما يعبر عنه المدرسون الذين هم أصحاب خبرة ميدانية، من حاجات، وكذا الحاجات التي يعتبرها النظام التربوي ذات أولوية خاصة عند وجود أو تبني إصلاح يأتي بممارسات بيداغوجية جديدة، التحكم فيها يقوم أساسا على التكوين. (19)

3-3-كيفية التغلب على مقاومة التغيير (20):

عادة ما يأتي التغيير من أعلى الهرم أي من السلطة، ما يثير مقاومة والتي قد تكون شديدة، يبديها الفاعلون التربويون أي المدرسون وحتى المشرفون التربويون، ومع أنها ظاهرة غير مرغوب فيها إلا أنها تعد طبيعية، تحتاج فقط إلى حسن المواجهة، باستثمار عامل التكوين، ومن سبل المواجهة:

3-3-1-معرفة الهدف:

من الضروري أن يطلع المتكون الراشد (المدرس أو المشرف التربوي) على مضمون التكوين، حتى يستعد له، وهناك طريقتان للإطلاع هما: سعي المتكون نفسه إلى الجديد، إذا كان مقبلا على التكوين ومنخرطا فيه أو من خلال استدعاء المتكون لإعلامه بالجديد، مع إدراج الكفاءات المهنية المستهدفة من التكوين.

3-3-2-الانطلاق من الواقع:

إن الإقبال على التكوين يرتبط بالترغيب فيه، وعملية الترغيب يجب أن ترتبط بتحفيز المتكون الراشد، من خلال إقامة روابط بين ما يتلقاه في التكوين وما ينجزه على أرض الميدان أي داخل الصف، ومع المتعلمين، وهذا ما يساعده على بناء المكتسبات أو الموارد وتبنيها قصد تطوير وتحسين كفاءته المهنية.

3-3-3-الاندماج في العمل:

تؤكد الأندرغوجيا (Andragogie) أو بيداغوجيا الكبار أن المتكون الراشد يستحسن التعلم أو التكوين المرتبط بالفعل (la formation-action) وبالتالي فالمكون مدعو إلى الابتعاد عن الأساليب الكلاسيكية كالمحاضرات والتلقين، واستخدام تقنيات تنشيطية تفعل وتحرك هذا المتكون وتجعله نشطا، بناءا،مساهما في بناء وتطوير الكفاءات المهنية المستهدفة.وعلى المكون أن ينوع في هذه التقنيات، كتقنية المجموعات، وتقنية الثلاثيات، وتقنية لعب الأدوار، وغيرها من التقنيات التي تفعل نشاط المتكون.

3-3-4-تبادل الخبرات:

إن التكوين هو المجال الزمكاني المناسب الذي يتبادل فيه المتكونون الراشدون تجاربهم وخبراتهم المهنية وليدة التفاعل اليومي والمستمر مع المتعلمين، هذا التبادل الخبراتي الذي إن كان موضوعيا وحقيقيا، وناجما عن حيرة تربوية، هو الذي سيؤدي إلى تجويد عمليات التعلم والتعليم، كما يضاعف شعور الارتياح عند المتكونين.

3-3-5-نوعية العمل والتميز فيه:

إن ما يجعل اللقاءات التكوينية منفرة وعديمة الفائدة هو بعدها عن المشاكل الميدانية التي يعيشها المعلم يوميا داخل صفه، وارتباطها بالعروض الإلقائية العقيمة، وبرادغم التكوين الاندماجي يتفادى ذلك من خلال ربط مواضيع التكوين بالممارسات الميدانية وكذا تفعيل نشاط المتكونين بإنتاج جماعي وفردي، يحتاج إلى التثمين لخلق الدافعية والإقبال على الدورات التكوينية اللاحقة.

3-3-6-توظيف المكتسبات:

لا شك أن المتكون إذا وجد أن التكوين سيحسن ممارساته الصفية اليومية بشكل إجرائي، فسيكون ديناميكيا وفعالا، باحثا ومنقبا ومفكرا ومتأملا، حارصا على جمع الوثائق والاستفادة منها ومبديا رأيه في أساليب المكون التنشيطية.

3-4-صيغ التكوين المختلفة:

تتخذ الفعاليات التكوينية اليوم صيغ وأشكال وسياقات مختلفة، فقد يتم التكوين داخل مقر العمل أي المؤسسة التربوية، أين يتكفل به شخص ذو كفاءة مهنية لفائدة شخص أقل كفاءة والمنظومة التربوية الجزائرية أخذت بهذا النمط من التكوين، من خلال إيجاد منصب الأستاذ المكون على مستوى كل مؤسسة تربوية يتكفل بتكوين زملائه خاصة المبتدئين منهم.

وقد يكون يتخذ التكوين شكل وصاية فردية بمعنى وجود مكون أو وصي لمتكون واحد، أو وصاية جماعية بمعنى مكون أو وصي لمجموعة من المتكونين، كما هناك الوصاية عن بعد والتي تقوم أساسا على الوثائق المكتوبة أو الأقراص المضغوطة وتبادلها، وهناك وصاية الزملاء أين يقدم مدرس لزملائه ممارسة بيداغوجية ناجحة وناجعة، بحكم تجربتها والتأكد من فعاليتها.

وقد يلجأ إلى توظيف بيداغوجيا البورتفوليو le portfolio كإستراتيجية تكوينية، فيعمد المتكون إلى إنجاز بوتفوليو تعلم يجمع فيه الوثائق والسندات التي ترتبط بالأهداف المنتظرة أي التي تبين سعيه إلى تحقيق هذه الأهداف، ثم ينجز بورتفوليو تقويم التعلم الذي سيظهر إن كان المتكون قد تملك الكفاءات المهنية المستهدفة والواردة في مرجعية الكفاءات المحددة مسبقا.

وقد يرتبط التكوين باستخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال، كتوظيف شبكة الانترنت في تقديم عروض عن بعد، تتخللها نقاشات بين المكون والمتكونين، أو استخدام المنتديات التي تدعم ما يعرف بالتعلم التشاركي، أين تبنى الموارد بشكل جماعي، مع وجود منشط مقوم.

3-5-العوامل المؤدية إلى فشل التكوين:

أورد الباحث François-marie Gérard أن تقويم فعالية أي عملية تكوينية يرتبط أولا بقياس فعاليتها البيداغوجية والمتمثلة في تملك المتكون للكفاءات المهنية المحددة من هذه العملية التكوينية، ثم تقويم عامل تحويل هذه الكفاءات أي تقويم النقل إلى الميدان، بمعنى تطبيق وأجرأة هذه الكفاءات داخل غرفة الصف من خلال الممارسات الناجعة التي سيأتي بها المعلم، ثم مساهمة هؤلاء المتكونين في تطور وتقدم مؤسساتهم بالكفاءات المكتسبة، إذن هذه المحطات الثلاث هي التي ستحدد نجاح التكوين من فشله.

لكن المتعارف عليه في السياق التربوي العالمي وخاصة الجزائري أن فشل التكوين مرتبط بتعذر انعقاده، مع أنه حسب طرح Gérard أن التكوين قد يفشل حتى بانعقاده..وذلك إن لم يؤد إلى تحسين ممارسات المعلمين وبالتالي أداءات المتعلمين. وحتى يكون التكوين فعالا لابد من الوقوف على العوامل التي تحول دون هذه الفعالية ، هذه العوامل التي قد ترتبط بالمتكون وعدم تهيئه للتكوين نتيجة ظروف عائلية يعيشها تشتت انتباهه حتى عند حضوره أو مناخية تحول دون حضوره، أو عوامل ترتبط بالمكون ومنظمي التكوين قبل انطلاق الدورة التكوينية.

فسيفشل التكوين إذا لم يستجب لحاجات ومشكلات المعلمين الميدانية أو الصفية، كمواجهة مشكل ضعف أداءات المتعلمين في نشاط الرياضيات أو التعبير الكتابي، كما يفشل التكوين إذا لم يكن المكون نفسه متملكا للموارد المعرفية والمهارية التي ستساعده في بناء وتطوير الكفاءات المهنية المستهدفة عند

المتكونين، وكذلك إذا لم يتابع نقل هذه الكفاءات إلى غرفة الصف ويشجع المتكونين على توظيفها بشكل سليم ودائم.

يفشل التكوين كذلك إذا اعتمد على طرائق كلاسيكية تلقينية بعيدة عن التقنيات الحيوية والفعالية التي تفعل نشاط المتكون وتجعله مفكرا منتجا، بانيا ومهيكلا للموارد التي تؤسس لتملك الكفاءات المهنية المستهدفة، كما يفشل التكوين إذا لم يعمد المكون إلى أجرأة خطوات التقويم الثلاث (القياس، إصدار حكم، اتخاذ قرار)، فالمكون مطالب بإدراج أعمال جماعية ثم فردية (القياس) لتقويم الكفاءات المستهدفة بالبناء أو التطوير (إصدار حكم بتملكها أو عدم تملكها) وتحديد الاستراتيجيات العلاجية المناسبة أي الفعالة في حالة عدم التملك (اتخاذ القرار).

إن فشل التكوين لا يرتبط فقط بالمتكون والمكون بل قد يرتبط كذلك بالمنظمة ككل أي السلطة الوصية، فهذه الأخيرة إن لم تحرص على دعم الإصلاح من خلال النصوص القانونية المشرعة له كالعمل بمشروع المؤسسة ومشروع المقاطعة التي تؤمن انتقال الجديد لكل الفاعلين وكذلك من خلال تفعيل الملتقيات والورشات التي تجسده وتأجرئه ميدانيا قد يعمل هذا على فشل التكوين لأنه يبقى في نظر المتكون وحتى المكون خاضعا للمبادرات الشخصية...كما يمكن للسلطة الوصية أن تستعين بالخبرة الأجنبية المؤهلة في عملية التكوين هذه إذا أرادت لها النجاح. (21)

4-تدبير التكوين وفق منظور التكوين الاندماجي:

يؤكد محمد ميلاد أن تغيير هندسة المناهج في أي إصلاح يجب أن يواكبه تكوين، يحضر ويهيئ المدرسين للتعامل والتفاعل الايجابي مع هذه المناهج، ومقاربة الكفاءات التي اعتمدت في بناء مناهج الإصلاح والتي تسعى إلى تفعيل دور المتعلم داخل وخارج الصف، من خلال إكسابه مجموعة كفاءات، تيسر له الاندماج والتكيف، تؤكد كذلك على ضرورة إكساب المعلم مجموعة كفاءات مهنية، تيسر له العمل الصفي وتساعده على بلوغ الغاية التربوية والمرتبطة بتحسين عملية التعلم والتعليم عند كل متعلم.

وصيغة التكوين التي تساير العمل بمقاربة التدريس بالكفاءات هي منظور التكوين الاندماجي الذي يتوخى أهدافا محددة تعبر عن مقاصد الوصول إليها مرتبط بالتنسيق ما بين مجموعة أنشطة في أفق تحقيق أقصى درجة ممكنة من النجاعة، وهذا ما يصطلح عليه بتدبير التكوين، والذي يضم كافة الأنشطة التي تنظم من أجل إنجاح التكوين، والتي تتمثل في كافة الطرائق والقرارات والعمليات والأفعال والحركات التي يتطلبها التخطيط والتنسيق ومراقبة نظام المبادرات والسيرورات التي تسهم في الحصول على نتائج ايجابية ومستدامة، تتوافق مع التوقعات المعبر عنها من خلال أهداف التكوين أو مقاصده.

إذن تدبير التكوين، يرتبط بمجموع مظاهر التدبير باستثناء التدبير البيداغوجي بمعناه الدقيق، وهنا نتكلم عن التدبير التنظيمي والذي لا ينحصر في مرحلة إنجاز التكوين بل نجده يشغل الحيز الأكبر خلال الإعداد للتكوين وخلال مرحلة ما بعد التكوين.وإذا كان القائم على التكوين لا يتحمل أي مسؤولية فيما يخص المظاهر البيداغوجية في صورتها الدقيقة، فهو في المقابل يضطلع بالواجهات البينية مع التدبير البيداعوجي، وخاصة ما تعلق بتحليل حاجيات التكوين ونقل مكتسباته إلى الميدان أو فضاء العمل الذي هو ضرورة القسم أو غرفة الصف.

ولا يتواجد تدبير الواجهات البينية، إلا إذا غذى التكوين انشغالا بسياق عمل المشاركين فيه وبحاجياتهم المهنية التكوينية تبعا للمهام التي يراد منهم إنجازها، وهذا ما يوضح الاختلاف ما بين تدبير التكوين المتمركز حول المحتويات، والذي يرتبط بالتصور التقليدي للتكوين، والذي لا يشمل تدبير الواجهات البينية ما دامت منعدمة، وتدبير التكوين المتمركز حول النتائج، والذي يرتبط بالتصور الإدماجي للتكوين، والذي يشمل تدبير هذه الواجهات البينية (22)

4-1-الطرق الرئيسة لتصور التكوين:

توجد صيغ مختلفة للتكوين داخل نظام تربوي ما، ويمكن اقتراح الصيغ التالية:

-إما تكوين إجباري لطبقة من الفاعلين، كما هو الحال بالنسبة للمخطط السنوي لتكوين المعلمين في المنظومة التربوية في الجزائر، أين يعمد كل مفتش إلى برمجة وهندسة مخطط تكويني يغطي السنة الدراسية بفصولها الثلاث.

-إما تكوين حسب الطلب يقترح على الفاعلين، كما هو الحال في برامج إعادة التأهيل، مع إمكانية الاختيار بين وحدات تكوين مختلفة، وهذا غير موجود على مستوى منظومتنا التربوية، ربما مستقبلا..

-إما تكوين يقوم الفاعلون بتصوره، كما هو الحال بالنسبة إلى وضعية معلمي مقاطعة يرغبون في تحسين أداءاتهم البيداغوجية وذلك بتطوير كفاءات مهنية محددة، ككفاءة بناء وضعية إدماج أو كفاءة بناء جهاز معالجة.

وتعود مهمة اختيار النمط أو الصيغة التكوينية المناسبة إلى أصحاب القرار في النظام التربوي وذلك تبعا لثقافة التكوين المفضلة، وهذا تفكيك للصيغ الثلاث المقترحة والممكنة.(دليل التكوين ص 26).

4-1-1-مخطط التكوين :

يتم التركيز في مخطط التكوين قبل كل شيء على الكفاءات التي ستبنى وتنمى عند مستوى مهني معين يستهدف كل المدرسين، وبالتالي فهو يرتبط بمنطق أولوية الطلب، ويقرر من أعلى، حيث ينطلق من محتوى تكوين محدد، يقدم للجميع. بعد ذلك يصاغ دفتر شروط التكوين، الذي هو عبارة عن وثيقة تصف كل مميزات التكوين والجوانب التي يتعين على المكون احترامها مثل عدد أيام التكوين، الكفاءات التي عليه أن ينميها لدى المشاركين، عدد المشاركين، الطرائق البيداغوجية التي يتعين اتباعها.

كما يمكن دفتر الشروط من اختيار المكون، حيث تقدم نسخ منه لعدة مكونين ويقدم كل واحد منهم عرضا فنيا وكلفة ثم يقوم طالب التكوين باختيار من يقدم أفضل نوعية بالنسبة للكلفة. كما أن دفتر الشروط هذا يشكل قاعدة للعقد الذي سيبرم مع المكونين، إذن فهو الوثيقة التي تتضمن مجموع النقط النوعية التي ينبغي أن يستجيب لها المرشح للتكوين.

على شاكلة كل مخطط للتكوين، فإن كل نظام تربوي، يمتلك مراكز اهتمام مثلما يتسم بنوع من المحدودية، وغالبا ما يتم تصور كافة أشكال التكوين من منظور المخطط، مثل مخطط إصلاح البرامج التعليمية من تغيير وتعديل المحتويات أو بنائها وفق مقاربات جديدة، أو إصلاح لنظام التقييم...ولعل هذا المنظور هو الأنجع والأكثر اقتصادا بالنسبة لنظام تربوي منخرط في سيرورة تغيير أو مقبل عليها.(23

4-1-2-برنامج التكوين:

في هذه الصيغة، يتم تحديد المنهاج والمكون قبل تعيين المشاركين، حيث يقوم المكون أو مجموعة من المكونين برسم معالم تكوين يتم اقتراحها على الأشخاص المعنيين، ويتعلق الأمر في هذا المنحى بأولوية منطق العرض، كذلك في هذا المنحى هنالك تموضع في إطار منطق التسجيل التكوين من ضمن مجموعة من التكوينات المقترحة.

وكأمثلة لبرنامج التكوين يمكن إدراج برنامج للتكوين المستمر للمدرسين، يشتمل على عدة وحدات تقترح عليهم بالاختيار، أو برنامج لتعلم لغة أجنبية، حيث يتم الاختيار من ضمن عدة لغات، يتضمن هذا البرنامج عدة مستويات مبتدئ، متوسط، متقدم، والتسجيل سيرتبط بحاجيات المشارك وكفاءاته.

على شاكلة مخطط التكوين، لا يخلو برنامج التكوين من مراكز اهتمام ومن بعض الحدود التي لا تحد من طموحه بالمقابل، وبالتالي فإن ايجابية برنامج التكوين هي منح الفرصة للمشارك أو المتكون أو لرئيسه (مشرف تربوي، مدير المدرسة) لتقرير ما هو مناسب، وذلك تبعا للكفاءات المراد تنميتها بدلا من فرض نفس التكوين على كل الفاعلين أيا كانت خبرتهم المهنية والسياق المحيط بهم.

وغالبا ما تتم ممارسة هذه الصيغة (برنامج التكوين) خارج سياق إصلاح النظام التربوي، فمثلا يحظى المدرسون بالحق في ستة أيام من التكوين المستمر في السنة، ولهذا الغرض يتسلمون دليلا للتكوين قصد التسجيل به تبعا لحاجياتهم أو تبعا لحاجيات المدرسة أو المقاطعة، إلا أنه من الممكن تصور أن صيغة برنامج التكوين تعد استكمالا لصيغة مخطط التكوين بصفة ثانوية، كيف ذلك ؟ فمثلا في أعقاب إدراج نظام للتقييم بمفهوم الكفاءات، تم تكوين كافة مدرسي الولاية على امتداد أربعة أيام على بناء اختبار للتقييم بمفهوم الكفاءات (بناء وضعيات دقيقة تقيس الموارد وبناء وضعيات إدماج هدف تقيس مدى تملك الكفاءات)، أيضا على امتداد أربعة أيام على تصحيح أوراق المتعلمين.

في هذا المنحى هنالك تموضع في منظور مخطط التكوين ما دام قد تم تكوين كافة المدرسين على هذه الكفاءات بطريقة مخططة. وبعد مدة زمنية معينة، ثلاثة أو أربعة أسابيع من هذه الأيام التكوينية، بالإمكان برمجة يومين اخرين تتم خلالهما وتبعا للحاجيات دعوة المدرسين إلى التسجيل طواعية في الوحدات التالية: الوحدة الأولى بناء اختبار للتقييم بمفهوم الكفاءات (كفاءة متملكة أو غير متملكة)، الوحدة الثانية تصحيح أوراق المتعلمين (كفاءة متملكة)، الوحدة الثالثة إنجاز تشخيص مفردن على مستوى فصل دراسي(كفاءة جديدة، مستهدفة بالبناء)، الوحدة الرابعة تدبير مشروع بيداغوجي داخل فصل دراسي (كفاءة جديدة ، مستهدفة بالبناء)

تبعا لكون المدرسين قادرين على إصدار حكم حول تملك أو عدم تملك الكفاءتين المهنيتين المبرمجتين في التكوين الأول (مخطط التكوين)، فسيقررون التسجيل في الوحدة الثالثة أو الرابعة (في حالة التملك) والتي يتوخى منها تملك كفاءات مهنية جديدة. وفي ظل هذا التكوين الجديد لمدة يومين، يتم التموضع في إطار منطق برنامج التكوين الذي يستكمل بصفة نفعية صيغة مخطط التكوين الذي تمت ممارسته خلال الثمانية الأيام التكوينية. (24)

4-1-3-مشروع التكوين:

في هذه الصيغة، نجد أن المحددان الرئيسيان هما المشاركون والمكون قبل محدد المنهاج أو المحتوى، بحيث يتكفل المشاركون والمكون ببناء منهاج يستجيب لطلب المشاركين(والمرتبط بحل مشاكل يواجهونها في الميدان)، ويدخل في مجال كفاءات المكون، إذن فهناك بناء تشاوري للمنهاج، أو هناك تفاوض ما بين الفاعلين أي المكونين والمشاركين، وهذا التفاوض هو الذي يمثل ميزة المشروع، ويمكن أن يمتد التفاوض إلى أبعد من المنهاج بحيث يمس فضاء التكوين ومواقيته ووثائق التكوين.

كما يتميز مشروع التكوين بوجود فريق تشاور أو فريق قيادة المشروع، ويبقى المنهاج مفتوحا، من منطلق أنه يشكل موضوع توافق بين المشاركين والمكون، ولا يمكن بناؤه إلا في حال التعرف على كل الشركاء (25)، وكمثال لمشروع التكوين، يمكن أن نذكر أشكالا جماعية للتكوين عن طريق النظراء والذي يحظى بمزيد من الاهتمام والتطبيق في الميدان في الآونة الأخيرة.

يتسم مشروع التكوين على شاكلة مخطط التكوين وبرنامج التكوين بمراكز اهتمام وببعض الحدود، فهو الأقرب إلى التصور الإدماجي للتكوين، من منطلق أنه يستهدف إشراك المشاركين ورؤسائهم في حدود الإمكان في إعداده، وهو الذي يقدم أفضل ضمانة لتجسيد الكفاءات المكتسبة ميدانيا قيد الاستعمال بصورة إجرائية أو فعلية، ذلك أن التكوين يمثل إجابة للمشاكل التي يطرحها الميدان والتي تتطلب حلولا. من جهة أخرى، يبقى مشروع التكوين صعب الوضع قيد الاستعمال، ذلك أنه يتطلب مرونة معينة، كما يتطلب على وجه الخصوص أن يكون كيانا معينا، من قبيل المدرسة أو المقاطعة التربوية، قادرا على اتخاذ القرار بسرعة وبنوع من الاستقلالية بشأن تسخير ميزانية معينة (26)، وهو الأمر غير الممكن في الأنظمة التربوية التي تخضع للتسيير المركزي مثل النظام التربوي الجزائري.

4-1-4-مقارنة الصيغ الثلاث:

يبين الجدول الموالي الاختلافات القائمة بين الصيغ الثلاث للتكوين والمعروضة سابقا

جدول رقم (3): الفرق بين مخطط التكوين وبرنامج التكوين ومشروع التكوين (27)

	المخطط	البرنامج	المشروع
تحليل حاجات التكوين	تحليل إجمالي للحاجات تمليه حاجات النظام أساسا	تحليل حاجات أجري على عينة من الجمهور المستهدف	التحليل أجري من طرف الفاعلين أنفسهم
اختيار المكونين	تم اختيار المكونين تبعا لدفتر الشروط	تم اختيار المكونين في الغالب مسبقا	مكونون مشاركون منذ البداية ولهم صلة بالمشاركين
تسيير التكوين	سلطوي أو عن طريق التفويض	تسيير التسجيلات من النمط الإداري	تسيير تشاركي ثم التفاوض حوله
الطرائق البيداغوجية	طرق محددة مسبقا بدفتر الشروط	طرق خاصة بالمكونين	طرق مقررة بالتشاور بين المشاركين والمكونين

4-2-الفاعلون في التكوين (28):

إن للتكوين الدينامي المركب فاعلون مختلفون: المشاركون، المكونون، صاحب الطلب، المحلل، صاحب المبادرة، المشرف أو مسير التكوين أو المنهاج..من هم ؟ ما أهميتهم ؟ أي وظائف يشغلون ؟ وسنحلل مكانة ووظيفة كل واحد منهم من منظور تصور إدماجي.

4-2-1-المشاركون:

إن المشاركين هم الأشخاص الذين يستفيدون من أنشطة التكوين بوصفهم متعلمين، يستهدفون اكتساب كفاءات مهنية، أما عن مكانتهم في التكوين من منظور إدماجي، فهم يستدعون في كل مراحله، أي قبل التكوين، بغية فحص الحاجات، وأثناءه من أجل المشاركة في أعمال مجموعات أو القيام بإنتاج شخصي يترجم مدى تملك الكفاءة المهنية المستهدفة، وبعد التكوين من أجل ضمان تحويل الكفاءات المكتسبة.وهذا التصور يعاكس التصور التقليدي للتكوين، أين يكون المشارك شخصا متقبلا ومنعزلا.

4-2-2-المكونون:

المكون هو طبعا الشخص الذي يقوم بتنشيط التكوين. قد يعمل باسمه أو باسم هيئة تكوين عمومية أو هيئة خاصة، قد تكون عالمية، مثل منظمة اليونسكو أو منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أو مكتب الهندسة البشرية والتكوين.أما عن دوره في التكوين فهو في ظل المنظور الاندماجي، دور المنظم للوضعيات المشكلة، والمنشط والمحفز للمشاركين حتى يقبلوا على الإنتاج والبحث والتحليل والتقويم، ويسهموا في بناء وتطوير كفاءاتهم المهنية بفعالية. وهذا الدور طبعا يبتعد كثيرا عن الدور التقليدي الذي كان يقوم به والمرتبط بتقديم أو إلقاء محاضرات تتبع بنقاشات من نمط أسئلة –أجوبة.

4-2-3-المحلل:

هو شخص يلجأ إليه شيئا فشيئا كلما سمحت بذلك ميزانية التكوين.كما يعد الشخص الثالث الذي يعين لاتخاذ الحيطة وضمان الأولوية لنوعية التكوين وليس للمصالح الشخصية للفاعلين في القرارات التي سيتم اتخاذها. أما عن دوره فهو يلعب حسب الحالات، دور المرشد أو المراقب أو المقوم، فيمكنه أن يتدخل في مراحل التكوين المختلفة، أي قبل التكوين بغرض فحص الحاجات، وغالبا ما يكون هذا أهم دور يقوم به، أثناء التكوين إذا أريد للتكوين أن يكون حياديا أو موضوعيا، ذلك أن المكون لا يكون أفضل مقوم، بما أنه طرف في التكوين، ومن هذا المنطلق فهو يواجه نتائج التقويم عن وعي أو عن غير قصد. وبعد التكوين إذا أريد التحقق من تأثير التكوين على ممارسات الميدان، أي على نتائج المتعلمين

4-2-4-صاحب الطلب:

هو المراقب على الموارد المتعلقة بإنجاز التكوين، وغالبا ما يكون الشخص الذي يوقع على الأوراق الرسمية (العقود، الإذن،...) كما يكون المخول بإعطاء إشارة انطلاق التكوين، أو توقيفه عند وجود مبررات. ولا ينبغي الخلط بين صاحب طلب تكوين والممول الذي يقدم الميزانية لتمويل التكوين، فمثلا يمكن لوزارة التربية الوطنية تنظيم وبرمجة تكوين بتمويل من اليونسكو أو جهة أجنبية أخرى.

4-2-5-صاحب المبادرة:

هو الشخص أو مجموعة الأشخاص التي تعود إليهم مبادرة التكوين، حسب الحالات، فقد يكون مدرس(ة) من مؤسسة دراسية عاش تجربة ايجابية لتكوين ويرغب في تعميمها على زملائه. أو مشرف تربوي اطلع وعلم بوجود طريقة تحسن نتائج المتعلمين في نشاط الرياضيات، ويرغب في تكوين مدرسي مقاطعته عليها. أو أحد الأولياء الذي يريد تحسيس المدرسين بمشكلة التسرب المدرسي أو مشكلة المخدرات أو إحدى وكالات الأمم المتحدة ترغب في تنمية التربية البيئية في النظم التربوية. صاحب المبادرة في المنظور الاندماجي شخص مهم لأنه غالبا ما يكون شخص من القاعدة (مدرس، مدير مدرسة.....) يسعى إلى تطوير النظام.

4-2-6-المشرف أو مسير التكوين:

هو الشخص الذي يتقلد مهمة التقدم بالتكوين أو تسييره من حيث ضمان السير الجيد للعمليات، صياغة التقارير حول سير وتقدم التكوين، مواجهة صاحب الطلب، الحصول على الإذن من طرف صاحب الطلب،.....إنه ينتمي إلى مقاطعة صاحب الطلب وهو الذي يعينه. وكما سبق الحديث، أنه في صيغة مشروع التكوين، لا يوجد مشرف واحد بل مجموعة من الأشخاص تتعهد بتسيير التكوين والتي يطلق عليها فريق القيادة أو لجنة الإشراف، والتي تلعب دورا مهما في المنظور الاندماجي ذلك أنها هي التي تسير المفاوضات بين مجموعة الفاعلين.

هذا ويظهر في التكوينات متعددة المكونين صنفان من المسيرين، المشرف الذي يدير التكوين (على المستوى الإداري والمالي والمادي)، ومسير المنهاج على المستوى البيداغوجي وهو الذي يتكلف بالتنسيق بين مختلف وحدات التكوين وتدخل مختلف المكونين.

4-2-7-السلطة:

وتتمثل في الشخص الذي يتبع له مباشرة كل مشارك وله على المشارك حق إشعاره بنوعية نشاطه المهني، خاصة وقع التكوين على المستوى الميداني، كمدير مدرسة، تلقى أحد معلميه تكوينا، وذلك من

أجل ضمان كل الفرص لتجسيد الكفاءات المكتسبة ميدانيا، فهذا المدير يجب أن يكون مطلعا وعلى علم بكل ما يجري في التكوين حتى يؤمن نقل الكفاءات إلى بقية معلميه، والأمثل أن يكون مساهما في المفاوضات حول أهداف التكوين.

4-2-8-المستفيدون من التكوين:

يوجد نوعان من المستفيدين من التكوين، المستفيدون المباشرون وهم المشاركون (مدرسون، مديرون، مشرفون تربويون)، والمستفيدون غير المباشرين وهم المتعلمون، والذين ينبغي أن تصلهم نتائج كل تكوين، من منطلق أن كل تكوين يجب أن يستهدف تحسين عملية التعلم والتعليم عند كل متعلم، كما يمكن أن نوسع مفهم المستفيد ليشمل أولياء المتعلمين الذين يلاحظون وتيرة تمدرس أبنائهم، والمهتمين بتحسين أدائهم المدرسي. وقد يطال هذا المفهوم ليشمل الجماعات المحلية من حيث كون أن كل نمو لكفاءات المعلمين والمتعلمين يعود إيجابا على المجموعة ككل (البلدية، الولاية، الإقليم...) (دليل التكوين ص 28 29 30).

5-التكوين الاندماجي والتكوين المبني على تحقيق النتائج :

إن ميزة التكوين الاندماجي أنه يسعى إلى تحقيق نتائج قابلة للملاحظة والقياس على أرض الواقع أو في الميدان وبالتحديد غرفة الصف، وبالتالي كيف نتصرف في التكوين الذي يؤدي إلى تحقيق هذا المسعى ؟ أولا يجب معرفة أن المقصود بالتصرف في التكوين هو إدارة مجموعة من الأنشطة أو العمليات الهادفة إلى تحقيق تكوين ناجح، ومن هذه الأنشطة تحديد الكفاءة أو الكفاءات المهنية المستهدفة، إعداد مضمون التكوين المناسب لتنمية الكفاءات المراد إرساؤها عند المتكونين، تجنيد الموارد البشرية والمادية والمالية الضرورية وتصريفها في مواطنها والقيام بالأنشطة المقررة وأخيرا تقويم التكوين.

5-1-التكوين القائم على المضامين :

قبل الحديث عن التكوين المبني على تحقيق نتائج، يجدر الحديث عن التكوين التقليدي أو التكوين المبني على المضامين، ففي هذا النوع من التكوين، يقوم المكون بتمرير مجموعة من المضامين إلى المتكونين، وتعطى الأهمية لكمية هذه المضامين دون الاهتمام بتنمية ممارسات المتكونين المهنية أو تنمية قدراتهم على تحويل مكتسبات التكوين إلى الميدان، وبالتالي إدارة هذا النوع من التكوين ستقتصر على إدارة عمليات شبيهة بإدارة محاضرة كاختيار محاضر (مكون) واستدعاء المشاركين (المتكونين) وتحديد حيز مكاني.

والملاحظ أن ما ينقص هذا التكوين هو غياب تحليل حاجات التكوين والذي من شأنه أن يضمن جدواه وفاعليته، كذلك افتقار التكوين إلى تخطيط يستهدف تحقيق نتائج دقيقة في شكل تغير أداءات تلاحظ وتقاس في الميدان، أيضا اهتمام المكون القليل بتدريب المتكونين على حل وضعيات مشكل ذات صلة بحياتهم المهنية أي معاشة داخل الصف أو داخل المدرسة، وأخيرا غياب تقويم يبين إذا كان المتكونون قد اكتسبوا فعلا كفاءات تؤهلهم لمواجهة وضعيات مهنية غير مألوفة لديهم. (29)

5-2-التكوين المبني على النتائج:

يرى Rogiers Xavier أن التكوين المبني على النتائج قادر عل تجاوز نقائص التكوين المبني على المضامين، ما يستدعي أولا توضيح المقصود بنتائج التكوين ؟ ويقصد من نتائج التكوين كل تغيير يلاحظ لدى المتكونين أثناء الدورة التكوينية أو بعدها وله علاقة وثيقة بالتكوين. مع العلم أن هذه النتائج قد تتباين من متكون لآخر كونها تتأثر بعدة عوامل منها سلوك المكون وإعداد التكوين، واستعداد المتكون خلال الدورة التكوينية والأثر الذي يتركه التكوين في المتكون، وظروف العمل والوثائق التي تعد للعمل والمراجعة، وموقف المحيط الذي يعمل فيه المتكون من وضع مكتسباته موضع التنفيذ أي في الميدان فهناك من المديرين مثلا من يشجع ويحفز المعلمين على تجسيد وأجرأة ما تلقوه في الدورات التكوينية، مع القيام بالمتابعة والتقييم، وهناك من لا يهتم بذلك ويبقى التكوين مجرد إجراءات إدارية روتينية.....

5-3-التحقق من جودة النتائج: (30)

لكل تكوين نتائج، إلا أن هذه النتائج تختلف من حيث طبيعتها، فمنها المنتظر ومنها العرضي ومنها السطحي ومنها العميق ومنها الثابت ومنها العابر، كما نجد منها الظاهر ونجد منها الباطن، ولا ينبغي للقائم على التكوين أن يقبل بأية نتيجة كانت، فمن خصوصيات النتائج المستهدفة:

5-3-1-النتائج المتوقعة:

قد تكون نتائج أي تكوين منتظرة أو عرضية وذلك بالرجوع إلى الكفاءات المستهدفة، فأي نوع من النتائج ينبغي تفضيله في سياق تكوين وفق المنظور الاندماجي ؟ والإجابة طبعا تكمن في تعزيز نسبة النتائج المنتظرة التي يستهدفها التكوين مباشرة، وهذا يقتضي أن تحدد النتائج المنتظرة بوضوح ودقة من خلال الكفاءات المهنية المقرر بناؤها وتنميتها.

فمثلا إذا كانت الكفاءة المهنية المستهدفة هي تحكم المدرسين في بناء جهاز معالجة انطلاقا من شبكة تقويم، فالنتائج المتوقعة تتحقق إذا بادر المدرسون مباشرة بعد عودتهم إلى أقسامهم بتخصيص حصص لمعالجة الأخطاء التي تظهر في منتوج متعلميهم. وإذا كان جائزا وممكنا التحكم في النتائج المتوقعة

ضمن تكوين جيد التسيير أو الإدارة، فإنه من الصعب التحكم في النتائج العرضية، والتي منها ما يكون ايجابيا كأن يتبادل المدرسون تجاربهم وخبراتهم أكثر من ذي قبل، وقد تكون نتائج عرضية سلبية والتي ينبغي توقع الحد الأدنى منها وذلك بطريقة استباقية.

5-3-2-نتائج المدى القصير والمدى المتوسط:

ما هي النتائج التي ينبغي تفضيلها ؟ نتائج المدى القصير التي تظهر آثارها للعيان بعد التكوين مباشرة، أي بعد رجوع المدرسين إلى أقسامهم، على بعد شهر أو شهرين، أم النتائج التي تظهر على المدى المتوسط أي ما بين نصف السنة والسنة الواحدة، أم النتائج التي تظهر وتتحقق على المدى الطويل أي بعد سنوات عدة من انقضاء التكوين ؟

وطبعا أفضل النتائج هي ما يعاينه المدرسون وأصحاب القرار في النظام التربوي في الميدان وبالتحديد داخل غرفة الصف وذلك على المدى القصير وعلى المدى المتوسط وذلك اعتبارا من أن النتائج التي تبرز على المدى القصير تقيم العلاقة بين التكوين والممارسات الميدانية، وأن النتائج التي تبرز على المدى القصير وعلى المدى المتوسط تحضر وتهيئ الأرضية لتغيير سيدوم، وأن النتائج التي تظهر على المدى الطويل أمر مهم لكن المراهنة عليها وحدها أمر غير مأمون العواقب، ذلك أن السياقات والمعطيات تتغير، كما أن حاجات المتعلمين إلى تحسين مردودهم التربوي وأداءاتهم التعلمية التعليمية أمر ملح لا ينتظر طويلا، وبالتالي فإن استهداف نتائج لا تتحقق إلا على المدى الطويل قد يفهم على أنه تهرب من استحقاقات التغيير.

5-3-3-النتائج المتأصلة والثابتة:

إن التغيير الذي يحدثه التكوين قد يكون تغييرا متأصلا أو سطحيا، تغييرا ثابتا أو عابرا، وما يصبو إلى تحقيقه منظور التكوين الاندماجي هو التغيير المتأصل والثابت طبعا، أي ذلك التغيير الذي يرتبط بممارسات دائمة، معقلنة طيلة مسار المدرس المهني، كاستخدام بيداغوجيا البورتفوليو في تحسين منتوج المتعلمين في نشاط التعبير الكتابي،ولا يكون هذا التغيير ظرفي، مرتبطا بزيارة المدير أو المشرف التربوي، بل تغيير مدروس، يقوم على أسس منهجية تربوية تستهدف غاية رئيسة هي تحسين تعلم كل متعلم مهما كانت إمكاناته وقدراته.

5-3-4-نتائج مرتبطة بالتكوين:

إن النتائج التي تبرز على أرض الميدان ينبغي أن ترتبط بالتكوين وجوبا، وإلا فما فائدته، خاصة عند وجود إصلاح أو تغيير، يرتبط بتبني ممارسات بيداغوجية جديدة داخل الصف (بناء وضعيات مشكلة

ديداكتيكية أو إدماجية، العمل بالتقويم المحكي المفردن..) أو داخل المدرسة (العمل بمشروع المؤسسة) ففائدة التكوين هو تأصيل وتجذير هذه الممارسات الجديدة بهدف التحكم فيها، ما يستلزم كذلك فيما بعد، زيارات متابعة التكوين والتي قد يتكفل بها المدير أو المشرف التربوي، لاتخاذ التدابير والإجراءات المناسبة، بغية إدامة التغيير.إذا أريد للتكوين أن يكون ناجعا، فلا بد من وجود سلسلة متصلة الحلقات أو بالأحرى وجوب وجود سيرورة تكوينية دائمة الفعالية ودائمة الدينامية.

5-3-5-نتائج قابلة للقياس:

هل يمكن قياس النتائج التي يحدثها التكوين؟ وفق منظور التكوين الاندماجي، فالإجابة تكون بنعم، فبعد تدريب المدرسين على بناء وضعيات مشكلة بأنواعها في سلسلة دورات تكوينية، والذي سبق بتقديم جانب نظري يبين أهمية مدخل الوضعيات في مقاربة التدريس بالكفاءات،عند المتابعة الميدانية، يمكن تقويم التغيير، بمعنى إصدار حكم على ممارسات المدرسين، من حيث إقبالهم على بناء وضعيات وفق المبادئ والشروط التي تلقوها في التكوين، بحيث يكون هذا البناء سليما، أم أنهم مازالوا يعتمدون على الكتاب المدرسي أو كتاب المتعلم، ونورد هذا المثال الذي نبين من خلاله إمكانية قياس نتائج التكوين.

تستهدف دورة تكوينية تغيير المدرس لتصوره وممارساته العملية لمفهوم الخطأ، ثمة صيغتان لتقويم التغيير، صيغة غير مباشرة تبحث في خطاب المدرس عن خطأ المتعلم لترصد التغيير، كأن يقر المدرس بأن المتعلم ليس وحده دائما المسؤول عن الخطأ كما هو شائع بل هناك أطراف أخرى كالمحيط العائلي والمدرسة وحتى المدرس نفسه وطرائق تعليمه. وصيغة مباشرة تتمثل في معاينة التغيير الذي يطرأ على أعمال المدرس داخل الصف، كأن يشرع بتخصيص فترات للمعالجة وإعداد ما يلائم من الأنشطة العلاجية تجاوزا للأخطاء التي تبرز في إنتاج متعلميه.

وأخيرا نشير إلى أن هناك سجل لغوي محدد ودقيق يستعمل في وصف النتائج التي يحدثها التكوين، من ذلك استخدام عبارة "النتائج المتوقعة" قبل الشروع في التكوين، واستخدام عبارة "إنتاج التكوين" عند الانتهاء من التكوين، وعبارة "أثر التكوين" تستخدم عند رجوع المدرس إلى قسمه، أي بعد الدورة التكوينية، وعبارة "مفعول التكوين" تستخدم بعد مضي مدة زمنية معينة على التكوين، قد تكون أشهرا.

5-4-أدوات لفائدة مسير التكوين:

يحتاج مسير التكوين إلى أربع أدوات يستخدمها في إعداد وتحضير التكوين وهي:

5-4-1-أداة لتحليل الحاجات (31)

يتحقق تحليل حاجات التكوين وفق صيغتين، الأولى ترتبط بمحادثة المشاركين المزمع تكوينهم، والصيغة الثانية ترتبط باستخدام واستعمال استمارة، بالنسبة للصيغة الأولى تعتمد الأداة الموالية:

الأداة رقم 1 أ: دليل إجراء محادثة مع المستفيدين من التكوين

1-تمهيد: هل أخبرت بالتكوين وأهدافه؟ حدد ما قيل لك؟

2-الخبرة والكفاءات المهنية: ما موقعك من الأهداف المرسومة؟ هل سبق وأن تعاملت مع هذا النوع من الأنشطة في عملك الحالي وممارساتك السابقة؟ ما الذي ترغب في تحسينه؟

3-الرهانات والتوقعات: ماذا تنتظر من هذا التكوين؟ هل تمتلك الدافعية المناسبة للإقبال على هذا التكوين؟ ما هي أفضل طرق التعلم بالنسبة إليك؟ ما الذي ينبغي القيام به حسب رأيك لنجاح التكوين؟

الأداة رقم 1 ب: استمارة لجمع حاجات التكوين

مقاطعة التفتيش:.....المدرسة:.....الاسم:.....

جدول رقم -4- : تحليل حاجات التكوين :

اختر من بين الكفاءات التالية ما تراه يستجيب لحاجاتك. ضع علامة (x) في الخانة المناسبة:

	الكفاءة مكتسبة	الكفاءة مكتسبة جزئيا	الكفاءة غير مكتسبة
1-تخطيط التعلم وفق الكفاءات			
2-بناء وضعيات إدماجية			
3-انجاز وحدة إدماجية			
4-تصحيح إنتاج المتعلم وفق المعايير			
5-تخطيط التعلم المهيكل			

هل تشعر بحاجة إلى التكوين في مجال مقاربة الكفاءات؟.....

اذكرها.....

5-4-2-إعداد دفتر الشروط:

دفتر الشروط هو الوثيقة التي تحدد خصوصيات برنامج تكوين ما وبالتالي يعد مرجعا reference ويسمح قبل التكوين باختيار المكون وفي أثنائه بتحديد مسؤوليلت جميع الاطراف ومن التحقق من إنجاز أهداف التكوين.

الأداة رقم 2: مكوّنات دفتر الشّروط الأساسية :

يتضمّن دفتر الشّروط العناصر التّالية:

1-التغيير المتوقع في الميدان وأثره على النظام التربوي

2-الكفاءات المستهدفة في نهاية التكوين (الصياغة الدقيقة لها).

3-خصوصيات الجمهور المستهدف (ملمح الدخول).

4-ملمح المكون المنشود (تخصصه، الكفاءات المستوجبة لديه، تفرغه..)

5-تحديد أشكال تنظيم التكوين وتسييره:

-مكان التكوين وموقعه (توفر قاعات الجلسات العامة وأعمال المجموعات، المطعم، الإيواء..)

-مدة وفترة التكوين (مراعاة التزامات المتكونين المهنية)

-الطرائق البيداغوجية (ضرورة أن تكون طرائق نشطة تجمع بين العرض وأعمال المجموعات

-المعدات البيداغوجية (متوفرة ومتنوعة وحديثة)

-أهم الأنشطة المتوقع انجازها استناد للكفاءات المحددة، مع التركيز على تنميتها

5-4-3-الإعداد البيداغوجي:

الأداة رقم (3): إعداد برنامج التكوين

يستند إعداد برنامج تكوين فعال إلى ما يلي:

1-تحديد حاجات التكوين بدقة قصد الاستجابة للتغيير المتوقع إحداثه في الميدان

2-ضبط الكفاءات المستهدفة بالبناء والتنمية عند المتكونين (ضبط الصياغة والعدد المعقول لها)

3-تحديد النشاط الادماجي الذي سيظهر تملك الكفاءات من عدمه في نهاية التكوين

4-برمجة 20 دقيقة للعروض النظرية وترك باقي الوقت لأعمال الأفواج

5-تحديد الوسائل الخاصة بكل نشاط وأيضا الزمن الخاص لانجازه

6-برمجة تقويم التكوين وأدواته.

5-4-4-الإعداد المادي:

يرتبط نجاح التكوين إضافة إلى ما سبق ذكره بالإعداد التقني واللوجستي الجيد خاصة في هذا العصر التكنولوجي.

الأداة رقم (4): قائمة لإعداد التكوين اللوجيستي

على المكون أن يتوقع ويبرمج الأنشطة التالية ليضمن إعدادا ماديا ناجحا:

1-تعيين المتكونين المشاركين (ضبط معايير الاختيار واستدعائهم كتابيا بفترة للاستعداد والتهيؤ)

2-تعيين المكون (حسب الخبرة والكفاءة والتفرغ والكلفة)

3-تحديد فترة التكوين ورزنامته

4-تحديد مكان التكوين

5-4-5-التسيير الإداري والمالي واللوجيستي (إعداد وثائق التكوين لتقديمها في وقتها، إعداد وسائل الإيضاح المناسبة، إعداد صيغ استقبال المشاركين من حيث الوثائق وكلمات الترحيب، إعداد صيغ صرف تكاليف الإطعام والتنقل).

5-5-أدوات لمهنة المكون: (32)

يحتاج المكون إلى أدوات ليجعل من تكوينه تكوينا فعالا وناجعا، ومن هذه الأدوات:

5-5-1-أول أداة ترتبط بتحديد عدد المتكونين أو المشاركين وكذلك المكونين، ووفق المنظور الاندماجي يتكفل مكون واحد بتكوين مجموعة مشاركين يتراوح عددها ما بين 15 و25 مشاركا ويمكن أن يصل العدد إلى 35 مشاركا لكن في هذه الحالة يمكن أن يصل عدد المكونين إلى 2 أو 3 خاصة عند تبني إصلاح أو جديد. وتشكل مجموعة المكونين تبعا لمعيارين، يتضمن المعيار الأول ضرورة تواجد مكون ممتهن أو خبير في المجموعة ليؤازر مكون أو اثنين أقل منه خبرة، المعيار الثاني يتضمن تواجد مكونين يمتلكون كفاءات متكاملة متنوعة بحيث يساعد بعضهم البعض.

5-5-2-ترتبط الأداة الثانية بتحضير التكوين، من حيث تحديد أهدافه، فترته ومكانه واستراتيجياته المعرفية والتنشيطية، كأن تخصص مدة 20 دقيقة للعروض بينما يستغل الوقت المتبقى في أعمال الإنتاج الجماعية والفردية أي أعمال الورشات، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5): إجراءات تحضير التكوين:

1-الكفاءات المهنية التي سيتم تنميتها (الغرض من التكوين)				
2- ماذا؟ -ما هي الكفاءة المستهدفة؟	3-متى (تحديد الوقت)	كيف		6-المنشط -من؟
		أية تقنيات تنشيط ستستخدم	5-الموارد والدعائم الموظفة	

5-5-3-الأداة الثالثة التي يحتاجها المكون ليجعل تكوينه فعالا هي معرفة أنماط التعلم، ذلك أن لكل متكون أو مشارك نمط تعلمه الخاص به، فهناك من يعتمد في تعلمه على حاسة السمع فيلقط كل ما يتلفظ به المكون ويخزنه في ذاكرته ، وهناك من يعتمد على حاسة البصر فيلتقط ويخزن كل ما هو مسجل على السبورة أو ما يعرض على الجهاز العاكس من صور ومخططات وعبارات أو مفاهيم، وهناك من يعمد إلى يديه في التعلم بحيث يفهم ويستوعب إذا تحسس وفكك وحلل، ما يلزم المكون بتنويع طرقه واستراتيجياتهالتنشيطية، حتى تستجيب لكل أنماط التعلم هذه. والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6): أنماط تعلم المشاركين:

نمط التعلم	المميزات	السلوك أثناء التكوين
1. "المنصتون"	يفضلون الإنصات	●يفضلون التقديم الأدبي ●لا يحتاجون لأخذ المعلومات أثناء التكوين ●يطلبون عالبا توضيحات على ألقي
2. "المشاهدون"	يفضلون المشاهدة	• يفضلون العرض بواسطة الجداول والنصوص والبيانات • يأخذون رؤوس الأقلام أثناء التكوين • يبحثون عن الصور والمخططات ...
3. " المتلمسون"	يفضلون الأعمال اليدوية والتجارب	• يشاركون بفعاليّة من أجل تجسيد المحتويات • يطلبون الحركة، ويقفون عندما يتكلمون، ويستخدمون الإشارات عندما يفسرون أو يوضّحون.

5-5-4-الأداة الرابعة التي تساعد المكون من جعل التكوين ناجعا ترتبط بتدقيق فحص الحاجات في بداية التكوين، بمعنى ضرورة الوقوف على حاجات المتكونين الحقيقية، ما تسمح به الزيارات الميدانية في الأقسام وإن تعذرت هذه، فالمناسب هو اللقاء المباشر بالمتكونين عبر حوار بناء هادف، وإن تنوعت الحاجات فيمكن تثليث الطلب أو الحاجة أي أن الحاجة موجودة عند ثلاثة أشخاص على الاقل.

5-6-أدوات المكون التنشيطية :

وترتبط بجملة التقنيات التنشيطية التي يستخدمها المكون في بناء الكفاءات المهنية المرصودة من كل عملية تكوينية، وهي متعددة ومتنوعة وما هو مقترح في منظور التكوين الاندماجي ما يلي:

5-6-1-تقنية حل المشاكل:

وتحمل مسمى دراسة الحالات كذلك، طبعا هذه التقنية ظهرت والمدرسة المعرفية التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالسيرورة المعرفية للمتعلم سواء كان طفلا أو راشدا، وتنمية هذه السيرورة من خلال مواجهة المتعلم بوضعيات-مشكلات، حلها هو الذي سيحضر ويعد المتعلم حاضرا ومستقبلا للتكيف مع عالمه ومحيطه.

تعتمد هذه التقنية على التواصل والتفاعل بين المشاركين أو المتكونين الذين يتهيكلون في مجموعات، أين عدد المجموعة الواحدة ضرورة يكون محدودا (33) يرتبط بالمهام المراد إنجازها لمواجهة الوضعية-المشكلة.

إذن عند استخدام هذه التقنية المكون مدعو إلى هندسة وضعية-مشكلة تستهدف تنمية الكفاءة المستهدفة، وبالتالي فوجب أن يكون هو نفسه متأكدا من سيطرته على المشكلة، أن يدون التعليمات التي تكون واضحة ومفهومة ويحضر السندات الداعمة لانجاز المهمة أو حل المشكلة (وثائق، بطاقات، جداول....)، طبعا هذه التقنية تستند إلى تشكيل مجموعات، بعضها يحتاج إلى مساعدة وتوجيه المكون نتيجة مواجهتها صعوبات في إيجاد الحل (صعوبات معرفية أو علائقية سلوكية). (34)

عند استرجاع الأعمال، التقويم من قبل المكون مهم جدا، ذلك أنه سيسمح بالوقوف على الحل السليم أو المقبول للوضعية-المشكلة، إثراء معارف المشاركين وتطوير قدراتهم المعرفية، تثمين جهودهم.....

5-6-2-تقنية عمل المجموعات:

تقوم كذلك على تفويج مجموعة المشاركين إلى مجموعات صغيرة تلتزم بانجاز المهمة المقدمة لها من قبل المكون، هذا التفويج الذي قد يكون تلقائيا أو خاضعا لمعايير محددة (الخبرة، الموقع الجغرافي، المستوى التعليمي...). وتتقدم كل مجموعة في عملها حسب وتيرتها الخاصة كما يتواجه أفرادها بتصوراتهم، ما يساعد في توسيع المدارك وطبعا انجاز المهمة. تحديد وقت انجاز المهمة أساسي ومعيار للتقويم.

على المكون أن يكون موجها فعليا حيث أثناء انجاز المهمة عليه أن يمر بكل مجموعة مرتين على الأقل، لتذليل الصعوبات وأيضا لتشجيع المتقدمين. وعند الاسترجاع الجماعي، تحديد مدة عرض كل فوج

أساسية، مع الالتزام بعدم مقاطعة النائب عن الفوج في مداخلته، كما أن تحديد وقت مناقشة كل عرض مهمة، من منطلق الإنصاف والعدل بين المجموعات. ويجب أن تكون للمكون الإضافات القيمة على الأعمال المنجزة بحكم أنه الخبير لكن دون تعال أو تسلط. (35)

5-6-3-تقنية لعب الأدوار:

تقنية تنشيطية توظف وضعية يلعب فيها بعض المشاركين أدوارا من أجل دراسة ومواجهة مشكلة تطرح نفسها في ميدان العمل، وتكمن خصوصية هذه التقنية في كونها تستهدف التعبير عن مواقف قد تكون ايجابية (للتعميم) أو سلبية (تستوجب التعديل). (36)

وضرورة يجب تحديد الهدف المنشود بدقة، توزيع الأدوار، متابعة كل دور بتمعن حتى تكون التدخلات عند فترة المناقشة دقيقة ووجيهة.

5-6-4-تقنية الثلاثيات:

تتضمن هذه التقنية توزيع المشاركين إلى مجموعات من ثلاثة أفراد، تتكفل بتحليل مشكلة محددة في ظرف زمني محدد، الهدف هو إنتاج فكر. بعد فترة زمنية يطلب المكون من الثلاثيات أن تجتمع كل ثلاثة منها وأن تتقاسم إنتاجها للتفاهم على تقليص المنتوج المحدد (37)

5-6-5-تقنية العرض الحواري: تقنية معروفة ومستخدمة في الوسط التربوي كممارسة مألوفة وعادة ما ترتبط بأسلوب المحاضرة، أين يعمد المحاضر إلى تقديم عرض يرتبط بموضوع ما قد يتبع بأسئلة لتوضيح ما لم يستوعب، إلا أن جديد منظور التكوين الاندماجي بالنسبة لهذه التقنية هو تحديد مدة العرض بحيث لا يتجاوز 20 دقيقة، وتحدد مدة العرض الحواري ب 45 دقيقة أما بقية الوقت فيستغل في المناقشة والاستيضاح للوصول إلى بناء الموارد المستهدفة. (38).

6-تقويم التكوين:

ذكر فيما سبق أن النتائج التي ينبغي تفضيلها على غيرها في تكوين مبني على تحقيق النتائج ينبغي أن تكون نتائج منتظرة لا عرضية، وأن تظهر على المدى القصير لا المدى الطويل، وأن ترتبط بالتكوين لا بعوامل أخرى ,ان تكون قابلة للتقويم على أرض الواقع، سواء كان ذلك بطريقة كمية أو نوعية. وتقويم النتائج على أرض الواقع يستهدف فحص نجاعة التكوين وفاعليته، ويجيب التقويم على الأسئلة التالية:

-ماذا نقوم؟ وهنا نفحص درجة تحقق المعايير التي يعتمدها المقوم في تقويم التكوين، فتفحص بالإضافة إلى نجاعة التكوين وفاعليته، الملاءمة وقابلية تحقق الأهداف المرسومة.

-متى نقوم؟ تحديد فترات التقويم والتي سترتبط بفترات التكوين (قبل التكوين، أثناءه، في نهايته).

-لماذا نقوم؟ بغية تحديد وظائف التقويم، فنقوم لتوجيه التكوين أو التعديل أو الإشهاد أو المصادقة.

-كيف نقوم؟ بغية تحديد التقنيات والطرائق المتبعة في جمع المعلومات ومعالجتها.

6-1-ماذا نقوم؟ أي ما هي المواضيع التي تقوم في التكوين؟ وترد هنا إجابة تقويم الموارد، بمعنى تقويم موارد مشروع التكوين والمتمثلة في الموارد البشرية والتي ترتبط بالمتدخلين في المشروع أو الفاعلين، والموارد المادية التي ترتبط باللوازم والمعدات والأجهزة المرصودة، وتقويم الموارد الفضائية التي ترتبط بالأبنية المتوفرة، وتقويم الموارد المؤسساتية والمرتبطة بالدعم الذي يتلقاه المشروع من قبل المسؤولين، والموارد المتعلقة بالزمن أي الزمن المخصص لإنجاز المشروع وأخيرا الموارد المالية.

بشكل صريح تقوم الكفاءات المستهدفة أو أهداف التكوين، إن كانت قد تحققت، كما تقوم الموارد والاستراتيجيات المتوقعة والموارد والاستراتيجيات الفعلية. كما يقوم إنتاج التكوين أي الكفاءات المكتسبة، سياقه وحاجات التكوين (حاجات الفاعلين خاصة منهم المعلمون والمفتشون والمديرون)، والتغيير المنتظر إحداثه على أرض الواقع، وتقوم كذلك المرجعية القيمية المعيارية التي يستند إليها التكوين كالنظم والتشريعات والقوانين والنظم الاساسية.

ويقدم منظور التكوين الاندماجي المعايير التي يحتكم إليها في تقويم التكوين، منها المعايير الخارجية والمعايير الداخلية والجدولين التاليين يبينان ذلك:

جدول رقم (7): المعايير الخارجية لتقويم التكوين (39)

معايير تقويم التكوين	شرح المعيار	أمثلة من الأسئلة	أمثلة من المؤشرات
الاندماج	يفحص المعيار درجة ملاءمة عناصر التكوين لحاجات المتكونين	هل يستجيب التغيير المتوقع والكفاءات المستهدفة والموارد المرصودة لحاجات المتكونين؟	-أخبر المشاركون بأهداف التكوين في الوقت المناسب، -أبدى المشاركون رأيهم في الكفاءات المستهدفة، -يسمح مديرو المدارس للمدرسين بتطبيق مكتسبات التكوين داخل الصف.
الملاءمة	يفحص المعيار درجة سلامة الوجهة التي يسير عليها	هل توافق الكفاءات المستهدفة من التكوين التغيير المنتظر إحداثه على أرض	-سبق التكوين عملية تحليل الحاجات لدى مختلف الفئات المستفيدة من التكوين وذلك قبل الشروع فيه، -التكوين هيأ ظروف نقل المكتسبة إلى

	التكوين	الواقع؟	ميادين العمل، –استغل منظمو التكوين وجهة نظر تقدم بها محلل خارجي في إعداد التكوين.
النجاعة الخارجية أو الأداء الخارجي أو النقل أو الأثر	يفحص المعيار درجة الأثر الذي ينتجه التكوين في ميادن العمل.	هل حقق التكوين التغيير المنتظر على أرض الميدان؟	–توجد نسبة معتبرة أو دالة من المدرسين تطبق الكفاءات المكتسبة في عملهم، –الفترة التي تفصل التكوين عن البدء بتنفيذ مكتسباته في ميادين العمل تقل من أسبوعين، –تنقل الكفاءات المستهدفة إلى ميادين العمل بطريقة جيدة.
التطابق	يفحص المعيار درجة مراعاة عناصر التكوين للمرجعية القيمية.	هل يراعي الإنتاج الذي يحققه التكوين مرجعيات التشريع والقيم وأخلاقيات المهنة؟	–الأعمال التي يكتسبها المدرسون تدخل في إطار مهامهم المنصوص عليها، –لا يوجد تعارض بين الأدوات التي ينتجها التكوين وما جاءت به التوجيهات الرسمية.

جدول رقم (8): المعايير الداخلية لتقويم التكوين (40)

قابلية تحقق التكوين	يفحص المعيار مدى تحقّق الأهداف المرسومة بالوسائل المتاحة.	– هل تحقّقت الكفاءات المستهدفة اعتمادا على الوسائل المتاحة دون غيرها؟ – ألا ينبغي أن تصاغ الأهداف لتراعي الوسائل المتاحة ؟	– يكفي الزّمن المخصّص للتّكوين بتحقيق الكفاءات المستهدفة، – الموارد الماديّة والمالية كفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة، – تفرّغ المكوّن والمكوّنين يسمح باحترام روزنامة التّكوين المقرّرة.
واقعيّة الوسائل المتاحة	يفحص المعيار مدى ملاءمة الوسائل المتوقّعة للوسائل المتاحة.	– هل الوسائل المتاحة (من استراتيجيات وموارد) هي نفسها الوسائل الّتي توقّعها القائمون على التّكوين ؟ – هل تكفي الوسائل المتاحة للقيام بالتّكوين؟	– الأبنية المتاحة هي ذاتها الّتي أعدّت للتّكوين، – التّجهيزات المتوفّرة هي ذاتها التّجهيزات المنتظرة، – تمّ التقويم المتوقّع في أوقاته، – تمّ احترام البرنامج الأصلي. وإذا طرأ تغيير على البرنامج الأصلي فهو مبرّر، – الطرائق البيداغوجية تلائم الكفاءات المهنيّة المستهدفة.
النّجاعة الدّاخلية أو **الأداء** أو **المردود الدّاخلي**	يفحص المعيار علاقة إنتاج التّكوين بالأهداف المرسومة.	هل تحقّقت الكفاءات المهنيّة المستهدفة لدى كلّ المشاركين؟	– يظهر المشاركون أنّهم اكتسبوا الكفاءات المهنية المستهدفة، – المشاركون راضون عن الكفاءات المكتسبة، – باستطاعة المكوّن أن يصرّح بالكفاءات الّتي اكتسبها كلّ مشارك،
الفاعلية	يفحص المعيار علاقة الوسائل المرصودة بالنّتائج المحقّقة.	هل تحقّقت الكفاءات المهنيّة المستهدفة بأقلّ ما يمكن من الموارد البشريّة والجهد والمال والزّمن ؟	– لم يستغرق التّكوين وقتا طويلا استنادا إلى الكفاءات المهنيّة المستهدفة – استغلّت كلّ فترة من فترات التّكوين بإحكام – ليس ثمّة تبذير.

6-2-متى نقوم ؟ تتضمن الإجابة على هذا السؤال، تحديد أفضل فترات تقويم التكوين.ووفقا للمنظور الاندماجي، فإن أفضل هذه الفترات هي الفترات التي تسبق التكوين أو تتخلله أو تأتي بعده.كيف ذلك

6-2-1-قبل التكوين (41):

وهو تقويم توجيهي، يستهدف فحص الملاءمة (هل ينبغي تنظيم التكوين ؟) وفحص قابلية تحقق التكوين (هل ينجح التكوين انطلاقا من الوسائل المتوفرة ؟) واندماج الأطراف المعنية بالتكوين (هل ينخرط الفاعلون في التكوين ؟).ويكون للمتصرف في التكوين الوقت المتسع لإدخال التعديلات الملائمة.

6-2-2-أثناء التكوين :

هو تقويم التعديل، ويستهدف فحص مستويين: أولا مستوى التكوين من أجل الرفع من نجاعته أو فاعليته (من ذلك مثلا تعديل الاستراتيجيات والموارد قصد جعلها ملائمة للأهداف المرسومة) وثانيا، مستوى الأفراد من أجل معالجة ما يلاحظ لدى كل متكون من صعوبات في متابعة التكوين.ويجري التقويم المكون ذاته، للتعديل في المجال البيداغوجي، أو يجري التقويم المتصرف في الكوين، للتعديل في المجال التنظيمي إذا استدعى الأمر ذلك.

6-2-3-عند نهاية التكوين:

وهو ما يعرف بتقويم التأهيل أو تقويم المصادقة.ويهتم بفحص النجاعة الداخلية (هل بنى أو تملك المشاركون الكفاءات المستهدفة ؟) أو فحص الفاعلية (هل تحققت الكفاءات بأقل كلفة ممكنة في الوقت وبالموارد المالية المحددة).

6-2-4-ما بعد التكوين :

يتناول هذا التقويم فحص النجاعة الخارجية أو فحص نقل الكفاءات المكتسبة، أي الاثار التي يخلفها التكوين في الميدان، وذلك مباشرة بعد انتهاء التكوين.كما يتناول أيضا فحص مفعول التكوين إذا ما أراد المقوم معرفة درجة ما يخلفه التكوين في ميادين العمل بعد مرور مدة زمنية على انقضائه.

6-3-كيف نقوم ؟ (42)

تتضمن الإجابة تحديد الطرائق والتقنيات المعتمدة في جمع البيانات والمعلومات وكذلك طريقة معالجتها، لأخذ القرارات المناسبة.

6-3-1-أصناف المعلومات المراد جمعها:

تكون هذه المعلومات على صنفين :الأفعال والتي ترتبط بوضع المشاركين في وضعية مشكلة مهنية للتحقق من درجة تملكهم للكفاءات المهنية المستهدفة، والصنف الثاني يرتبط بالتصورات، كالإجابة على استمارة لتقويم درجة استحسان المشاركين للتكوين، تكون في نهاية دورة تكوينية ما.

6-3-2-طرائق جمع المعلومات وتقنياتها:

توجد ثلاث طرائق أساسية لجمع المعلومات في إطار تكوين المدرسين: الطريقة الأولى تتضمن ملاحظة عمل المدرس داخل الفصل لتقويم درجة نقل مكتسباته إلى ميدان عمله (ما يعرف بالنجاعة الخارجية)، الطريقة الثانية تتضمن استخدام استمارة لشتى أنواع التقويم (تقويم للتوجيه أو التعديل أو المصادقة)، أما الطريقة الثالثة فتتضمن اللجوء إلى الحديث الصحفي للقيام بشتى أنواع التقويم كذلك.

6-3-3-معالجة المعلومات:

تتطلب معالجة المعلومات مرونة كبيرة، وينبغي التفكير في ذلك مسبقا أي أثناء إعداد أدوات جمع المعلومات، وأن تحدد الأولوياتكتفضيل المعالجات التي تفضي إلى نتائج مفيدة على غيرها، وأن تكون للمعلومات معنى كإدراك الهدف المراد تحقيقه عند الحصول على النتائج، واستكمال المعلومات المجمعة عند الاقتضاء.

6-4-تقويم نجاعة التكوين (43):

للنجاعة وجهان، نجاعة داخلية، وتفحص في نهاية التكوين، وتتضمن مدى اكتساب المشاركين للكفاءات المستهدفة.ونجاعة خارجية، وتفحص ما بعد الانتهاء من التكوين، وترتبط بمدى تطبيق المشاركين للكفاءات المكتسبة في الميدان.

6-4-1-تقويم نجاعة التكوين الداخلية :

يمكن إجراء هذا النوع من التقويم بأداتين :

-بواسطة ما يعرف ب"استمارة الاستحسان" بغرض جمع تصورات المشاركين عن نتائج التكوين،

-بواسطة الوضعيات المعقدة (وضعيات-مشكلة مهنية) لتقويم الكفاءات المستهدفة. كأن يطلب من المشاركين بناء وضعية اندماجية هدف ترتبط بكفاءة ختامية، تتضمن تملك أدوات تحرير نص وصفي، أو يمكن عرض نص الكفاءة وركائز عائلة الوضعيات الخاصة بالكفاءة، مع نموذج أو نموذجين من الوضعيات الجاهزة ثم دعوة المشاركين إلى انتاج وضعية اندماجية جديدة تنتمي إلى نفس عائلة الوضعيات.

6-4-2-تقويم نجاعة التكوين الخارجية:

ترتبط كما ورد سابقا من التحقق من أن نقل الكفاءات قد تم بالفعل وأنه يحدث أثرا قابلا للملاحظة على أرض الميدان.ولتحقيق هذا الهدف، يمكن جمع المعلومات باستخدام التقنيات التالية :

-معاينة عمل المتكونين في أماكن عملهم أسابيع قليلة عد انتهاء التكوين،

-دعوة المشاركين إلى الإجابة على استمارة وكذلك بعد أسابيع قليلة من انقضاء التكوين،

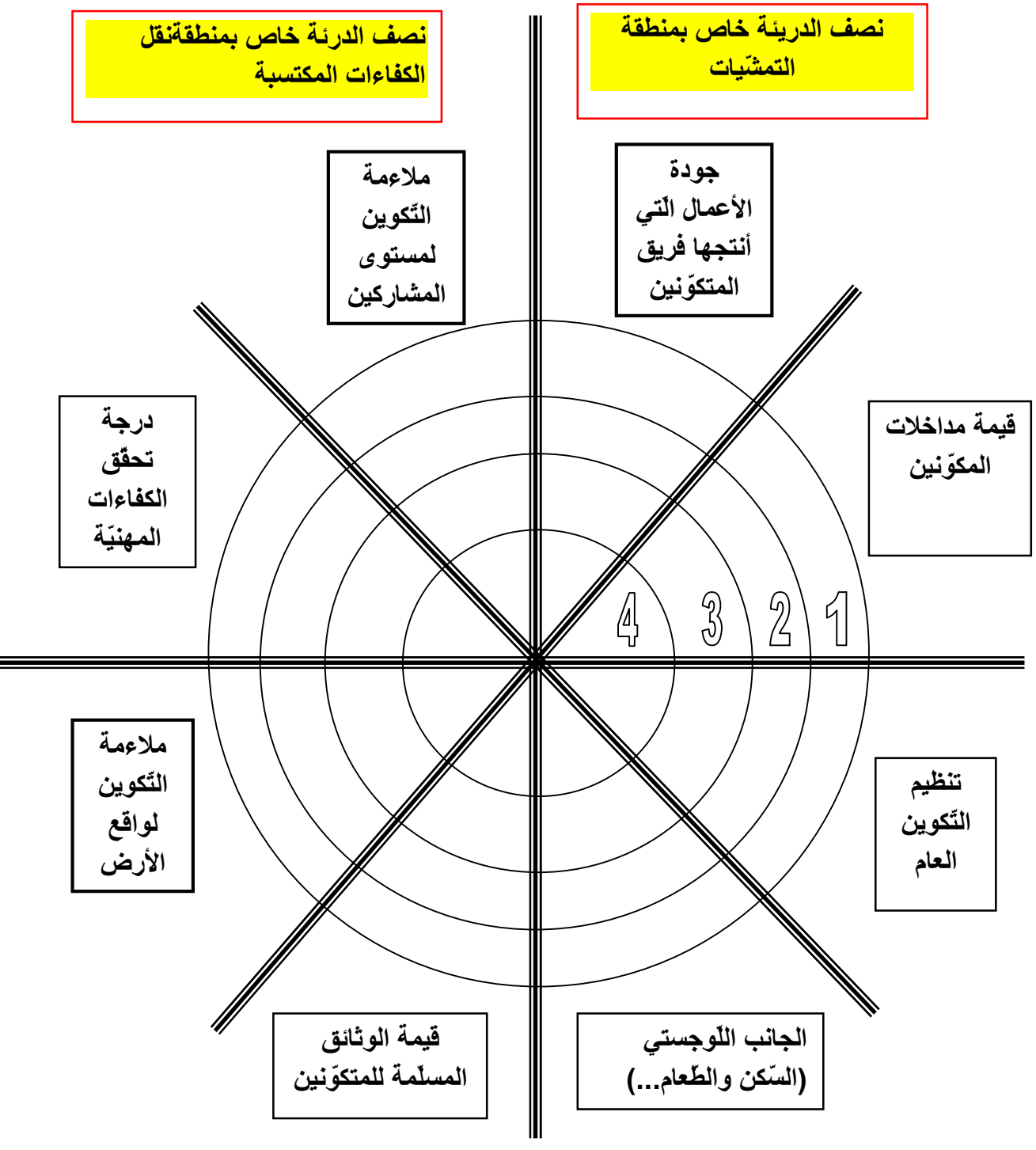
-دعوة البعض من زملاء المشاركين إلى الإجابة على استمارة أو إجراء محادثة معهم أو مع رؤسائهم المباشرين (مدير، مشرف تربوي....).

6-5-بعض أدوات التقويم:

6-5-1-شبكة لتقويم التكوين:

التّعليمة:اكتب الرّقم المناسب في كلّ قطاع من القطاعات الثمانية الآتية:

1. جيّد جدّا 2. جيّد 3. متوسّط 4. غير كاف



6-5-2-استبيان لرصد أراء المتكونين بعد عملية تكوينية:

1-ما هو انطباعك في نهاية التكوين؟ ضع العلامة (x) في الخانة المناسبة

أ-تعلمت الكثير		ب-تعلمت ما يكفى		ج-تعلمت قليلا		د-لم أتعلم شيئا	

2. هل ترى أن المزواجة بين النظري والتطبيقي قد حقق نجاعة؟

أ-كبيرة		ب-مرضية		ج-جزئية		د-لم تحقق شيئا	

3. هل أنت راض عن المضامين المطروحة؟

أ-جدا		ب-بشكل مرض		ج-قليلا		د-غير راض تماما	

4. هل أنت راض عن الكفاءات المستهدفة؟

أ-جدا		ب-بشكل مرض		ج-قليلا		د-غير راض تماما	

5. حسب رأيك ما هي درجة تملك كل كفاءة من الكفاءات التالية لديك:

درجة العشرة (10): تملك أقصى درجة (0): انعدام التملك

أ. اكتساب مضامين المقاربة بالكفاءات

قبل التكوين										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

فى نهاية التكوين										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

ب. اكتساب كفاءة تنشيط التكوين بطريقة نشيطة

قبل التكوين										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

فى نهاية التكوين										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

6. هل ترى أن الكفاءات التي أحرزتها في نهاية التكوين تساعدك على تطوير أدائك

أ جيدا		ب-بشكل مرض		ج-قليلا		د-غير راض تماما	

7. هل أنت راض عن الإمكانات المتاحة لتطبيق مكتسبات التكوين في ميدان عملك؟

أ-جدا		ب-بشكل مرض		ج-قليلا		د-أبدا	

8. من المكتسبات التي أحرزتها في نهاية التكوين، ما الذي يمكنك تحقيقه في ميدان عملك؟

أ-أجزاء كثيرة		ب-أجزاء مرضية		ج-أجزاء قليلة		د-أى جزء	

9. متى يمكنك أن تضع المكتسبات التي أحرزتها موضع التنفيذ في عملك؟

أ-بعد شهر من انتهاء		ب-فى الأشهر الثلاث		ج-بعد ثلاثة أشهر		د-ليس قبل سنة	

10.هل أنت متفائل في ما يتعلق بالإمكانات التي توضع على ذمتك لنقل الكفاءات المكتسبات إلى ميدان

أ-متفائل		ب-واثق		ج-متشكك		د-متشائم	

6-5-3-شبكة تقويم عملية تكوينية:

-موضوع الدورة التكوينية: تفعيل العمل بمقاربة التدريس بالكفاءات

-الجهة المشرفة: المفتشية العامة، المقاطعة السابعة

-مدة التكوين: 3 أيام

-الكفاءات المستهدفة:

الكفاءات المستهدفة	مؤشرات النتائج
-أن يكون المتكون قادرا على تنشيط عملية تكوينية -أن يكون المتكون قادرا على تسيير فريق قيادة مشروع المقاطعة	-أن يكون المتكون ملما بأحدث تقنيات التنشيط -أن يكون المتكون متحكما في هيكلة مشروع المؤسسة -أن يكون المتكون مفاوضا فعالا

-الفعالية البياغوجية للتكوين:

التعليمة: قوم العناصر التالية في نهاية التكوين بوضع علامة (x) في الخانة التي تراها مناسبة

(++): مرضية جدا، (+): مرضية، (-)غير مرضية، (--): غير مرضية تماما

العناصر المقومة	(++)	(+)	(-)	(--)	الملاحظات
شروط التنظيم المادي للتكوين (الاستقبال، فضاء التكوين					
الطرائق والمعينات البيداغوجية المستعملة					
مدة التكوين					
الانسجام بين برنامج والمحتوى المقدم في التكوين					
وضوح محتوى التكوين					
تنشيط التكوين					
تكييف التكوين لمستواك أو حاجاتك					
مشاركة المجموعة					
اكتساب كفاءات جديدة					
التوظيف أو التحويل الفعلي للمكتسبات في ميدان العمل					

تقويم فعالية التكوين وفق مرجعية François-marie Gérard:

إن التكوين هو حجر أساس كل تنمية مهنية يقوم عليها تطوير الممارسات الديداكتيكية المهنية للفاعلين التربويين، سواء كانوا معلمين أو مديرين أو مفتشين، ووجب أن يخضع هذا التكوين إلى مساءلة تستهدف قياس وتقويم فعاليته، وفق أطر مرجعية منهجية وعلمية، ولعل الإطار الذي يقدمه François-marie Gérard يشكل أحدها.

يرى هذا الباحث أنه لتقويم فعالية التكوين، لابد أن يتضمن هذا التقويم ثلاثة أبعاد، تأتي متدرجة ومتكاملة، وأن كل بعد يتطلب منهجيات مختلفة كما أنه يقدم صعوبات خاصة،

البعد الأول يرتبط بتقويم المكتسبات أو ما يعرف بالفعالية البيداغوجية l'efficacité pédagogique بمعنى مدى اكتساب المتكونين للكفاءات المستهدفة أو المرصودة من التكوين، والتي تحدد انطلاقا من هدف التطوير l'objectif d'évolution الذي حددته المنظمة لنفسها.

ويرى François-marie Gérard أن عملية تقويم مكتسبات المتكونين تكون نادرة، ذلك أن المتعارف عليه أن حضور العملية التكوينية كاف لاكتساب الكفاءات المستهدفة، والمرتكز البديهي المعتمد عليه هو أن المتكون الراشد سيد تعلمه وهو مسؤول كفاية للحصول على الاستفادة من الإستراتيجيات الديداكتيكية المقترحة عليه، لكن هذا المرتكز هل هو صحيح أم خاطئ.... ويرى الباحث أن تقويم المكتسبات يصطدم بنوعين من المشكلات:

–مشكل منهجي يرتبط بكيفية تقويم بناء أو تطوير كفاءة، التي تستهدف مواجهة وضعية–مشكلة مهنية مركبة دالة، يصعب بناؤها وتوظيفها، مع قلة الوقت، وديناميكية التكوين التي ترتبط بعمل الأفواج، والتي تفضي إلى تقويم كفاءة جماعية، في حين أن المستهدف هو تقويم الكفاءة بشكل فردي، ذلك أن كل متكون مطالب بتحويل وتطبيق الكفاءة داخل صفه.....

–المشكل الثاني هو مشكل سيكولوجي، حيث يصعب فرض هذا التقويم على المتكونين الراشدين، ذلك أنه يذكرهم بالتقويمات المدرسية الكلاسيكية، ما يحيل إلى استخدام استمارات الرضا les questionnaires de satisfaction.

البعد الثاني يرتبط بالتحويل le transfert بمعنى مدى توظيف الكفاءات المكتسبة في التكوين، في الميدان، أي داخل المدرسة وبالتحديد داخل غرفة الصف. إذن عملية التقويم هذه تتم بعد التكوين، أي عندما يعود المتكونون إلى مناصب عملهم، وهي لا تشكل صعوبة، ذلك أنها سترتبط بملاحظة المتكونين ورؤية إن كانوا توظفون ويمارسون مكتسبات التكوين.

ويمكن أن يتم تسهيل التقويم من خلال تحديد أهداف تطبيقية objectifs d'application أين لا تكون الفائدة فقط تسهيل تقويم التحويل، بل خاصة تشجيع وتفعيل وتفضيل هذا التحويل.

من خلال الوصول إلى اتفاق مع المتكون في نهاية التكوين، إلى اتخاذ قرار حول عدد من الأهداف التي يمكن أن يطبقها هذا المتكون داخل الصف أو داخل المدرسة.

إن تقويم التحويل يمكن أن يواجه صعوبات، لا ترتبط فقط بالمتكونين بل كذلك بالعملية التكوينية في حد ذاتها، ويمكن أن تتعدد مصادرها، كأن تكون هذه العملية غير مبرمجة في وقتها المناسب، أو عدم توفير المسؤولين للشروط الضرورية للتحويل، أو أن تكون مكتسبات التكوين بعيدة عن الواقع الميداني أي أن سياق التكوين لا يتناسب مع سياق الميدان كمثلا أن يكون تجهيز التكوين غير التجهيز الموجود حقيقة في الميدان، أو أن تكون الطرائق البيداغوجية المستخدمة في التكوين لا تستهدف تغيير سلوكات المتكونين المهنية.

من صعوبات تقويم التحويل كذلك أن المتكونين لا يمتلكون الملمح المناسب لتوظيف وتطبيق مكتسبات التكوين، أو أنهم لا يمتلكون الدافعية الكافية لتغيير سلوكاتهم، خاصة عندما لا يوجد تحفيز (تثمين، ترقية) لتوظيف المكتسبات الجديدة، بل تصبح هذه المكتسبات بمثابة العبء الثقيل على كاهلهم.

البعد الثالث يرتبط بأثر التكوين l'impact de la formation بمعنى مدى مساهمة الكفاءات المهنية المكتسبة في تطوير المنظمة أو المؤسسة، هذه الأخيرة التي حددت لنفسها هدفا (l'objectif d'évolution) انطلاقا من حاجاتها وبالتالي الأثر الذي تريد أن تحدثه أو توجده على أرض الميدان.

إذن عملية التكوين المبرمجة والموضوعة يجب أن تسمح بالوصول إلى هدف التطوير، ما يتطلب تحديد أهداف التكوين المناسبة بدقة، هذه الأهداف التي ما هي في الحقيقة إلا الكفاءات المهنية التي نريد إكسابها للمتكونين، والتي عند أجرأتها أو العمل بها ستحقق هدف التطوير.

إذن ملاءمة la pertinence أهداف التكوين لهدف التطوير أساسية، للوصول إلى الأثر المنتظر في الميدان، كما أن تقويم الكفاءات المكتسبة جد مهم، ذلك أن عدم اكتساب الكفاءات لن يوصل إلى هدف التطوير وبالتالي إلى الأثر المرغوب إحداثه في الميدان.

أيضا تقويم التحويل جد مهم وضروري، ذلك أن المنطق يفرض أن الكفاءات غير الموظفة لا تسمح بتحقيق هدف التطوير وبالتالي الوصول إلى الأثر المنتظر في الميدان.

يظهر إذن أن تقويم أثر التكوين مرتبط مباشرة بملاءمة أهداف التكوين، بالفعالية البيداغوجية للتكوين وبنوعية تحويل الكفاءات المكتسبة، ويورد الباحث Francois-marie gérard المعادلة التالية:

الأثر= الملاءمة × المكتسبات × التحويل.

هذه المعادلة مهمة ذلك أنها تسمح بمسح الصعوبات المواجهة عند تقويم أثر التكوين، فإذا استحال تقدير أثر التكوين، أمكن تقويم التكوين من خلال تقويم الأبعاد الأخرى. والشكل الموالي يبين مستويات تقويم التكوين في إطار نسقي:

إن المتأمل لمنظومة التكوين في الجزائر، يجد أنها منظومة سعت إلى أن تكون منظومة متطورة وفاعلة، بدء من إنشاء المدرسية الأساسية، أي الإصلاح الذي ارتبط بالسبعينات والثمانينات، و إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية التي تكفلت بتكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وكذا أساتذة التعليم المتوسط، وكذا إنشاء المركز الوطني لتكوين إطارات التربيةثم فروعه، عبر بعض من الولايات، وما يلاحظ كذلك أنه كانت هناك فجوة بين النوايا والمقاصد والإستراتيجيات والممارسات الفعلية أو الواقعية، ولعل تجربة الطالبة الباحثة كأستاذة مكونة على مستوى المعهد التكنولوجي أولا جعلتها تقف على بعض الإختلالات، منها:

–أن المناهج التكوينية المقررة لم تكن تحتكم على كفاءات مهنية محددة تهيء الطالب المتكون للممارسات والأداءات المهنية المستهدفة، أي التي تتوافق مع المقاربة البيداغوجية المتبناة في بناء تلك المناهج،

–أن مفهوم المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء المناهج التكوينية لم تكن واضحة في ذهن الأستاذ المكون، ولا المرجعية النظرية أو المعرفية التي تستند إليها، والتي تسهل تحديد وضبط الممارسات المهنية الموافقة لها.

–الخلط في استخدام أو أجرأة المقاربات، فالأستاذ المكون يحدد الهدف الخاص والأهداف الإجرائية، لكنه عند بناء المفاهيم أو التعلمات يعمل بمقاربة المضامين.....

–المفاهيم الأساسية لمقاربة الأهداف والتي اتخذت كمقاربة منهاجية approche curriculaire مع تنصيب المدرسة الأساسية في الثمانينات لم تكن واضحة ومعروفة ومتحكم فيها، كمفهوم التعليم الإستراتيجي، بيداغوجيا التحكم، الوضعيات، التقويم بأنواعه (تشخيصي، تكويني، تجميعي أو تحصيلي)، مفهوم بيداغوجيا الدعم.....إلخ

–اختيار الأستاذ المطبق على مستوى المؤسسات التطبيقية، لم يكن يرتكز على معيار الخبرة المهنية l'expérience professionnelle التي ترتبط بتملك مجموعة كفاءات مهنية، بقدر ما كان يرتكز على معيار الأقدمية أي سنوات التدريس.....

–مجال التقويم ارتبط بالممارسات التقويمية المألوفة أو التقليدية، في صورة امتحانات واختبارات تقيس قدرة الحفظ وربما الفهم والتطبيق، أما المستويات العليا كالتحيل والتركيب والتقويم فكانت نادرة، من منطلق أن

الأستاذ المكون لم يكن يحدد أهدافا واضحة أو نواتج تعلمية دقيقة....ولم يكن يدرك أن تقويم تكوين مهني ضرورة مرتبط بتقويم كفاءات مهنية تظهر عبر ممارسات وأداءات، أي لا أحد كان يفكر في بلورة مشروع مهني projet professionnel أو بورتفوليو تعلمي أو تقويمي portfolio d'apprentissage ou d'évaluation.....

-المشرف التربوي أو ما يعرف في منظومتنا التربوية بالمفتش، والذي مسندة إليه مهمة التكوين والبحث كان بمشارب أكاديمية متعددة، أي تخصص فلسفة، لغة عربية....إضافة إلى قلة أو ندرة العمليات التكوينية التي تعلم وتقدم مستجدات التربية ومجال البيداغوجيا...والتي كانت كثيرة في مجال التكوين كالممارسات المتأملة les pratiques reflechies، التقويم الواقعي l'évaluation authentique وغيرها من المستجدات....

أما عن تجربة الطالبة الباحثة كمفتشة للتعليم الأساسي، فجعلتها تقف على الإختلالات التالية والتي ترتبط بمنظومة التكوين طبعا:

1-على مستوى المركز الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم:

-المناهج التكوينية التي طبقت مع انطلاقة الإصلاح كانت مجهولة الهوية، فهل كانت تنتمي إلى مقاربة المحتويات أو مقاربة الكفاءات، فإن كانت تنتمي إلى مقاربة الكفاءات، فلم نعلم كطلبة متكونين بالكفاءات المهنية المستهدفة، أما عن الممارسات التكوينية الخاصة بالأساتذة المكونين فكانت تنتمي إلى مقاربة المضامين....

-المضامين المقدمة لم تقم على مقاربة التدريس بالكفاءات، واستراتيجياتها كإستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية التعلم بالاكتشاف وإستراتيجية المشروع وغيرها من الإستراتيجيات الحديثة التي تفعل نشاط المتعلم، سواء كان طفلا أو راشدا، فاعتمد أسلوب التلقين

-انتقاء الأساتذة المكونين لم يكن انتقاء موضوعيا، أي قائما على معيار الكفاءة والخبرة المهنية، ما جعل الاستفادة من المقاييس المدرجة يرتبط بملمح المكون الأكاديمي والمهني

-الأساتذة المكونون ليسوا قارين بالمركز، بل يستدعون عند الحاجة، أي عندما تكون هناك عمليات تكوينية خاصة بمفتشي التعليم أو المديرين أو أسلاك أخرى في قطاع التربية، معظمهم يمارسون وظائف إدارية كمفتشين أو مديرين، وحتى أساتذة مكونين على مستوى المراكز التكوينية الخاصة بتكوين الأساتذة، هل يمتلكون الكفاءات المعرفية والعملية التي تؤهلهم لتقديم تكوين ناجع في مقاربة الكفاءات.....

-إجراءات التقويم كانت بعيدة نهائيا عن البرادغم التقويمي الجديد أي الخاص بمقاربة الكفاءات، من حيث الانطلاق من كفاءات مهنية محددة بشكل دقيق، تحديد أدوات التقويم الملائمة لهذه الكفاءات، اتخاذ القرارات البيداغوجية المناسبة

-انتشار ظاهرة الغش وتطبيق مبدأ الغاية تبرر الوسيلة.....

-فترة التكوين التي حددت بشهرين أو ثمانية أسابيع، مع الاعتماد على صيغة التكوين الذاتي l'auto-formation، دون التأكد من توفر الملمح الأكاديمي المناسب والذي يمكن من هذا التكوين الذاتي على مستوى التكوين أثناء الخدمة والذي يتكفل به مفتش التربية والتكوين:

-لاحظت الطالبة الباحثة أن العمليات التكوينية التي صاحبت انطلاقة الإصلاح في سنواته الأولى، تناولت جانب إعلامي إداري أكثر منه جانب بيداغوجي يمس المقاربة الجديدة المعتمدة، الأساس الذي يحتاجه المعلمون داخل غرفة الصف

-مفتش التربية والتكوين نفسه لم يكن ملما ومتحكما في جديد الإصلاح البيداغوجي، أي مقاربة التدريس بالكفاءات، وظهر ذلك من خلال استعانته بأساتذة جامعيين، الذين لم يتناولوا المقاربة الجديدة كمقاربة ديداكتيكية ممارسة داخل الصفوف، بل تناولوها كمقاربة أو مدخل في تكوين المعلمين

-تكليف زملاء مفتشين بتأطير عمليات تكوينية تتناول توضيح مفاهيم المقاربة الجديدة، وتثمين الجهد المبذول دون قياسه بشكل موضوعي، أي تقويم فعاليته

-عدم تحديد الكفاءات المهنية المستهدفة بالبناء في الدورة أو العملية التكوينية بصورة دقيقة، ما جعل تقويم هذه الكفاءات أو المكتسبات غائبا في نهاية العملية التكوينية، ناهيك عن تقويم تحويل هذه الكفاءات أو المكتسبات إلى أرض الميدان، أي داخل غرفة الصف

-إعطاء الجانب الإداري أولوية في اهتمامات وانشغالات مفتش التربية والتكوين، في حين أن مهمته الأساسية هي تكوين المفتشين حتى بدورهم يتكفلوا بتكوين المعلمين لجديد الإصلاح، وحتى يعمل الكل على إنجاح الإصلاح داخل غرفة الصف، أي بما يحقق النجاح لكل متعلم.

ملخص الفصل :

تناول هذا الفصل منظور التكوين الاندماجي، الصيغة التكوينية المعتمدة في تكوين وتأهيل المعلمين لمقاربة الإصلاح البيداغوجية وهي مقاربة التدريس بالكفاءات، وقبل التطرق لهذا المفهوم، تم تناول مفهوم التكوين بالشرح والتوضيح، من حيث تعريفه، أهدافه، مبادئه، مجالاته وأشكاله، كمدخل لمفهوم التكوين الاندماجي، ثم تناولت الطالبة الباحثة مفهوم التكوين الاندماجي بالتعريف، مع إبراز مظاهره، فمتطلباته السياقية التي من خلالها تم توضيح أهمية التكوين في مسار كل تغيير تربوي بيداغوجي تستهدفه أية منظومة تربوية تسعى للفعالية والنجاعة والنوعية.

فالتكوين هو الذي يعمل على اندماج منفذي التغيير أي المعلمون في الممارسات الجديدة المستهدفة بالبناء والتطوير والتي ستؤدي إلى غاية الإصلاح والتغيير والمتمثلة في تحسين عملية التعلم والتعليم عند كل متعلم، مبدأ الألفية الثالثة والذي اتفق عليه المجتمع الدولي في مؤتمر Jomtien.

طبعا يكون هذا التكوين ناجعا إذا انطلق من تحديد دقيق للحاجات، يقوم على مقاربة موضوعية بنائية تستهدف معالجة هانات ومشكلات الميدان المرتبطة بجديد المقاربات البيداغوجية، التي وجب تملكها من قبل المعلم. مهمة موكلة إلى المكون (المفتش) حتى يتوصل إلى تدبير تكوين وفق المنظور الاندماجي يقوم أساسا على تحقيق نتائج ملموسة، نتائج قابلة للملاحظة والقياس، أثناء العملية التكوينية وفي نهايتها وهو ما عرفه FRANCOIS-MARIE Gérard بالفعالية البيداغوجية والتي ترتبط بضرورة قياس الكفاءات المستهدفة من التكوين، وبعدها أي عند رجوع المتكونين إلى مزرعة الفكر البشري، الغرفة الصفية، ما أسماه نفس الباحث بأثر التكوين، واستمرار العمل بمكتسبات التكوين وتحسينه وهو ما يعرف بمفعول التكوين.

نجاعة هذا التكوين الاندماجي وفعاليته مرتبطة كذلك بأدوات مهنية يجب أن تكون في حوزة المكون، تسهل عليه تحضير التكوين، من تحديد أو تدقيق للحاجات وما يرتبط بها من تحديد للكفاءات المهنية المستهدفة بالبناء والتطوير، من تحديد لعدد فوج المتكونين، من إدراك لأنماط تعلم المتكونين (المنصتون، المشاهدون، المتلمسون) فينوع في استراتيجيات العمل حتى يستجيب لمختلف هذه الأنماط. كما يحتاج المكون كذلك إلى أدوات تنشيطية في بناء الكفاءات المهنية المستهدفة، ويقدم منظور التكوين الاندماجي تقنيات تنشيطية تفعل جهد ونشاط المتكون بحيث تجعله مهندسا وبانيا ومهيكلا لمعارفه وممارساته وأداءاته كتقنية حل المشاكل وتقنية عمل المجموعات وتقنية الثلاثيات وغيرها من التقنيات التي تستند إلى المدرسة المعرفية ونظرياتها المتعددة.

والتقويم سيرورة مصاحبة للفعل التكويني من بدايته حتى نهايته، يلعب وظيفة البناء والتوجيه والتعديل والإشهاد، ما يتطلب من المكون ثقافة بيداغوجية تربوية تمكنه من استيعاب وتملك جديد هذا البرادغم التكويني الجديد في كل أبعاده...

ملمح المكون الجزائري الحالي وبالتحديد مفتش التعليم الابتدائي، هل يمتلك هذه الثقافة البيداغوجية والتربوية التي تسمح له بتدبير هذا النوع من التكوين الذي يستهدف نتيجة إجرائية ستظهر أو تتجسد في المتعلم، كل متعلم، مهما كانت إمكاناته وقدراته، التحد الذي يرفعه هذا البرادغم التكويني، والذي أخذت به المنظومة التربوية الجزائرية وهي تهندس لمناهجها التعليمية، من مرحلة التربية التحضيرية إلى مرحلة التعليم الابتدائي فمرحلة التعليم المتوسط، إلى مرحلة التعليم الثانوي، متبنية مقاربة التدريس بالكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج..

مقاربة الكفاءات التي أجرأتها بشكل سليم وفعال تقوم على تكوين المعلم وفق المنظور الاندماجي الذي هدفه إكساب المعلم جملة كفاءات مهنية تساعده على توجيه المتعلم لبناء وتنمية الكفاءات المرصودة، هذا المنظور التكويني الذي يتطلب من المفتش تملك حقيبة مفاهيمية دقيقة تسمح بتملك حقيبة أدائية تسهل الإتيان بممارسات ديداكتيكية تصب في قلب هذه المقاربة. ما سيتناوله الفصل الرابع بالتفكيك والتفصيل.

مراجع الفصل:

1-Langevin (L) 1999 (: La formation à l'enseignement ou les multiples facettes d'un métier à apprivoiser. Conférence à l'AQPC, p 02
2-Ferry. G (1983) : Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique. Durrod, collection sciences de l'éducation. Paris p56
3-Morineau Ménager N. (1985) : La construction d'objectifs : innovation dans la formation des enseignants , édition media formation, Paris p 51

4-بلقيدوم بلقاسم (2014): الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، ص 131

5-Hills JP (1982) : Dictionary of education, London , Boston : Routledge et Kegan paul.

6-صلاح الدين عبد الباقي (2002): الاتجاهات الحديثة لإدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الحديثة للنشر، الإسكندرية مصر، ص 208

7-بلقيدوم بلقاسم: مرجع سابق، ص 132

8-بلقيدوم بلقاسم، نفس المرجع، ص 133-134

9-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعلم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج(2007) : منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 25 .

10-كزافييه روجيرس، الطاهر العامري (2007): وثيقة دليل التكوين، اليونسكو، برنامج PARE 2، ص 2

11-عبد الكريم غريب (2011): بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، الطبعة الثانية، منشورات عالم التربية، ص 94

12-عبد الكريم غريب (2011)، نفس المرجع، ص 97 .

13-كزافييه روجيرس، الطاهر العامري، مرجع سابق ص 11

14-كزافييه روجيرس، الطاهر العامري، نفس المرجع، ص 4-5

15-كزافييه روجيرس، الطاهر العامري، نفس المرجع، ص 6-7

16-قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 8

17-قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 8

18-كزافييه روجيرس، الطاهر العامري، نفس المرجع، ص 12

19–كزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 12

20–كزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 13

21–كزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 15

22–عبد الكريم غريب (2011)، مرجع سابق، ص 141

23–عبد الكريم غريب، نفس المرجع، ص 146

24–عبد الكريم غريب، نفس المرجع، ص 147–148

25-Rogiers X (2003) : Analyser une action d'éducation ou de formation, analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer, 2eme édition, de Boeck université, P 44

26–عبد الكريم غريب (2011)، مرجع سابق، ص 149

27–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، مرجع سابق، ص 28

28–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 28–29–30

29–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 33

30–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 33–34–35

31–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص36–37–38–39

32–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 41–42–43

33-Boisvert, D. & Cossette, F. & Poisson, M. (1995) : Animation de groupe, approche théorique et pratique pour une participation optimale, bibliothèque nationale du Québec, Canada, P 123-124.

34–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، مرجع سابق، ص 45–46

35–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 50–51

36–صلاح الدين شروخ (2008): علم النفس التربوي للكبار، دار العلوم للنشر والتوزيع، ص 138–139

37–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، مرجع سابق، ص 53–54

38–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 47–48

39–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 71

40–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 73

41–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 74

42–قزافييه روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 75

43–قزافيير روجيرس والطاهر العامري، نفس المرجع، ص 75–76

44-Gérard (FM) 2003 : L’évaluation de l’efficacité d’une formation, gestion 2000, Vol 20, n 3

الفصل الثالث :

المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي

مدخـــــل :

تشهد جل الدول في العالم تغييرات على مستوى هندسة أنظمتها التربوية استجابة للتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تعرفها نتيجة التطور المعرفي والتكنولوجي الحاصل والذي أثر على ملامح المهن التي كانت موجودة والتي أصبحت تتطلب ملامح جديدة توافق تطورات العصر. وطبعا أداة التغيير الكل متفق عليها وهي التعليم والتكوين.

فكل الدول اليوم والأنظمة تقر أن منظومة التعليم والتكوين هي الأداة الإستراتيجية التي تسمح بالاستثمار في المادة الرمادية أو العنصر البشرى الذي أضحى أغلى من الذهب والأحجار الثمينة، ذلك أنه منتج المعرفة التي أصبحت المعيار الذي على أساسه يقاس تقدم وازدهار المجتمعات.

إن ملمح مواطن الألفية الثالثة المستهدف بالبناء والإيجاد هو ذلك الذي يتملك مجموعة كفاءات معرفية وتواصلية ومنهجية ووجدانية–اجتماعية تمكنه من التكيف مع عصر ميزته الأساسية التحول والتغيير، ما يتطلب لا ثقافة التخزين والاسترجاع بل ثقافة التفكير والتحليل والإبداع.

مهمة موكلة للنظام التربوي الذي هو مطالب بالهندسة لمناهج تعليمية تحقق الملمح المنشود، من خلال إدراج مقاربات بيداغوجية ناجعة وفعالة، تفعل نشاط المتعلم وتجعل منه مركز الفعل التربوي والتكويني، فهو الذي يبني معرفته وهو الذي يوظفها في سياقات مختلفة ومتعددة، تكون مرتبطة بحياته وواقعه المعيش.

مقاربات تهيئ المتعلم للمستقبل باستثمار الحاضر، من خلال تفعيل وضعيات تعليمية تستهدف بناء وتنمية كفاءات تكون سلاح المواجهة والتكيف، ولعل مقاربة التدريس بالكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج كانت المقاربة التي رأت فيها الكثير من الدول عبر العالم (أوروبا، أسيا، إفريقيا، أمريكا) المقاربة الأنسب لهذا، كما أن تكوين الفاعلين التربويين من معلمين ومديرين ومفتشين لأجرأة المقاربة أمر ضروري.

لكن ما هو البرادغم التكويني المناسب لهذه المقاربة؟ طبعا برادغم التكوين الاندماجي الذي يستهدف تزويد المتكون بمجموعة كفاءات مهنية، اكتسابها يقوم على متطلبات مفاهيمية وأدائية وتنشيطية، ما سيتناوله هذا الفصل بالتوضيح.

1-تعريف الإدماج:

يعني الإدماج بشكل عام، الاستجابة ما بين مجموعة عناصر لتشكيل أو تكوين كل متناسق، أو هو عملية إدخال عنصر جديد ضمن مجموعة عناصر، بهدف انسجامه معها. وفي مجال الديداكتيكا، الإدماج هو الرابط الذي يجمع عدة موضوعات دراسة في ميدان معين وهو الرابط الذي يظهر ويتجسد في إطار عملية التخطيط للتعليم والتعلم. كما يعني الإدماج عملية توزيع مرنة ومتنوعة للمواد في مستوى دراسي محدد وفي مؤسسة معينة، بكيفية تستجيب لقدرات وحاجات المتعلمين. وفي حقل التربية، فإن الإدماج يعني عملية توحيد المؤسسات المدرسية والتي تستقبل الأطفال العاديين وكذا غير العاديين (المتخلفين عقليا، المعوقين، أو ذوي الاحتياجات الخاصة) ونتكلم كذلك عن مدرسة مدمجة وقسم مدمج، كما يرد كذلك مفهوم الإدماج بمفهوم المنهاج المترابط والذي لا توجد حواجز أو بين مختلف مواده وأنشطته .

ويهيمن حاليا مفهوم الإدماج المدرسي أو التربوي على الكثير من الأنظمة التربوية، وهو يمثل سيرورة ديناميكية لدى كل متعلم، من خلال مشروع تربوي. وتظهر أشكال الإدماج في صورة مرنة، بحيث يمكن أن تكون جماعية أو فردية، لفترة جزئية أو كلية، داخل قسم عادي أو خاص. ويمثل الإدماج اليوم المستوى السادس في سيرورة التعلم والذي يرتبط بالمكتسبات الخاصة بنمو الكفاءة بصورة مستقلة وفق اندماجها في هيكلة معارف المتعلم .

والإدماج يخول البحث عن الكفاءة، ولأن الكفاءة تظهر عبر وضعية إدماج، فلا مناص من الحديث عن هذه الأخيرة، حيث تسمح هذه الوضعيات الإدماجية، بتصميم وتصور التعلمات المدرسية ككل منظم ومترابط ومتوازن، يسمح بإدماج المكتسبات في وضعيات معقدة، والتحكم في كيفيات بناء هذه المكتسبات. وهكذا فالمعلم مدعو، لأن يأخذ بعين الاعتبار كل سلسلة أو عائلة الوضعيات الديداكتيكتية والتربوية التي تستهدف إدماج مفهوم معين، انطلاقا من أول مواجهة للمتعلم مع هذا المفهوم.

وبناء وضعيات لإدماج المكتسبات، يجر إلى التساؤل حول العوائق التي يجب أن يتجاوزها المتعلمون، وأيضا التساؤل حول طبيعة المهمة المقدمة لهم، حتى ينجحوا في تأديتها في سياق التعليمة، وكذا مستوى التعقيد، معنى ووزن الوضعية. هذا ما يستدعي تبني نموذج التعلم البنائي، من منطلق أن التعلم ليس إعادة صياغة الكلمة أو إعادة الفعل، بل هو إعادة استعمال أو استثمار في سياق يختلف تماما عن السياق الأولي للتعلم، والمعلم هو الذي يبادر ويطالب المتعلمين بالوصول إلى منتوج أفضل مع تقبله للمنتوج الردىء، وهذا حتى لا تكون مبادراته محددات مسبقة وحتى تسمح التوقعات بفتح الباب لما هو

غير متوقع أي الأخطاء. هذه الوضعية التي تضع بصمة على الممارسة التعليمية منذ زمن بعيد، تتميز بمظهر الحداثة في إطار وضعيات إدماج المكتسبات، هذه المكتسبات التي ترشح ضرورة تفعيلها في وضعية أكثر تعقيدا من قبل المتعلم، إذا أريد التمكن أو التحكم في مفهوم ما، في حين أنه لا توجد وضعية خاصة تسمح بإدماج المكتسبات، بل يوجد عدد لا محدود .

انطلاقا من هذه القاعدة، ففكرة التحويل تبدو ضرورية ومستحيلة في نفس الوقت، في الحقل التربوي، من جهة فهي أساسية لأن وظيفة المدرسة لا ترتبط فقط بتعليم الأشياء واسترجاعها في حينها، بل إن وظيفتها تكمن في مساعدة المتعلم على إعادة استخدام هذه المكتسبات في سياق وضعية مدرسية أو وضعيات خارج المدرسة دون حذف عامل صعوبتها. من جهة أخرى، تبدو فكرة التحويل مستحيلة نظرا لأن سيرورة التحويل والإدماج لا تتوقف، ما يعني مواجهة وضعية جديدة مستقبلا، تستدعي إدماج نفس المكتسبات لكن بطريقة مختلفة، إذن فالإدماج سيرورة مستمرة، لا تتوقف. سياقات الإدماج لا تكون مرتبطة فقط بإدماج المتعلم لمكتسباته في وضعيات جديدة بل هناك سياقات أخرى، نذكر منها :

-عملية الربط التي تكون بين التكوين النظري والتكوين التطبيقي، بحيث يتم تنظيم التعلمات في صورة تجعل التكوين النظري في خدمة التكوين العملي أو التطبيقي، ما يعني إدماج نظري-تطبيقي أو سيرورة الثلاثية :تطبيق-نظرية-تطبيق (pratique-théorie-pratique). (1)

أي أننا في مجال تكوين المدرسين، ننطلق من الممارسات الميدانية وتشخيص إختلالاتها، ليقدم العلاج في ضوء مرجعيات نظرية محددة، لنعود لتصحيح هذه الممارسات وتنميتها على أرض الميدان .

-عملية التنسيق والربط التي تقوم بها مجموعة من المدرسين أمام فوج تربوي بغية مساعدته على تجاوز صعوباته، تعد كذلك إدماج ما بين المكونين أو المدرسين.

-عملية الربط التي تكون بين مجموعة من العلوم التي تقدم رؤى أو إضاءات، في الاقتصاد، علم النفس، علم الاجتماع، السياسة، الفلسفة، لدراسة ومواجهة وضعية، ما يعرف بإدماج المواد (intégration disciplinaire).

-تجنيد عدة قدرات كالتوثيق، تحليل وضعية، تقويم ذاتي، التواصل في علوم مختلفة، بغية ضمان تحكم أوسع في هذه القدرات وهو ما يعرف بإدماج السياقات (intégration contextuelle).

-وضع المكتسبات في إنجاز مشروع، عمل بحثي، ما يعرف بالإدماج الديداكتيكي.

-الأنشطة التي تستهدف هيكلة المكتسبات قبل التعلم، خاصة تلك التي تساعد المتعلم على تحديد المكتسبات القبلية التي سيبني عليها المفاهيم المعرفية الجديدة وتعطيها معنى . (2)

1-1-تعريف بيداغوجيا الإدماج:

هي الإطار المنهجي الذي اختير من قبل الكثير من الأنظمة التربوية لهندسة مناهجها التعليمية بتفعيل مقاربة الكفاءات (3)، ويعني الإدماج تجنيد تعلمات مكتسبة وإقامة روابط بكيفية متناغمة ومتناسقة بين هذه التعلمات أو الموارد لحل وضعيات-مشكلة معقدة دالة، وبالتالي :

-فالإدماج عملية داخلية شخصية، حيث لا يمكن لشخص أن يدمج في مكان شخص أخر .

-لا يكون هناك إدماج إلا إذا كانت هناك أولا تعلمات متنوعة، ونعني بمتنوعة، معارف صرفة ومعارف تطبيقية ومعارف موقفية (savoir, savoir- faire, savoir- être).

-يتم الإدماج عبر وضعية معقدة تتطلب حلا من طرف المتعلم، فهو الذي يبحث في جملة الموارد أو التعلمات التي نماها، عن تلك التي يجب أن يجندها لحل الوضعية، بالتالي فإن الإدماج أكثر من تمرين تطبيقي أو تركيب .

-الغرض من الإدماج هو إبعاد المتعلم عن الاسترجاع الآلي للمعارف، وحل التمارين المدرسية، وجعله قادرا على مواجهة وضعيات جديدة ترتبط بحياته أو بالسياق المدرسي القادم، وتعرف هذه الوضعيات بوضعيات الإدماج . (4)

1-2-المعنى البيداغوجي لمفهوم الإدماج:

إن المظهر الأساسي للإدماج هو التجنيد، أي تجنيد المتعلم لمكتسبات مختلفة في وضعية دالة، ما يعرف بإدماج المكتسبات أو الإدماج الوضعياتي intégration situationnelle، وهي العملية التي تتضمن أمام مهمة معقدة يطلب تنفيذها، أو أمام وضعية معقدة تتطلب إيجاد حل، أن ينتقي المتعلم في رصيده المعرفي والنفس-حركي والإجتماعي- العاطفي، الموارد الناجعة، سواء ارتبطت هذه الموارد بإمكاناته الطبيعية أو اكتسبها في محيطه الاجتماعي أو المدرسي، فيقوم بربط وتوليف هذه الموارد لإعادة استثمارها، في إنجاز المهمة أو حل الوضعية. مفهوم التركيبcomplexité مركزي، فلا يوجد إدماج إذا لم يكن هناك تركيب. (5)

1-3-خصائص بيداغوجيا الإدماج: بيداغوجيا الادماج: (6)

-بلغة القيم: تعمل بيداغوجيا الإدماج على جعل قطيعة مع مفهوم العولمة، التي ترى في النظام التربوي أو التكويني، الجسر الذي يسمح للمتعلمين، خاصة المتفوقين منهم، بأن يكونوا في خدمة المؤسسة الاقتصادية والبحث عن المصلحة، فهي على عكس ذلك تحاول، أن تقدم لكل متعلم وبكيفية ملموسة وأيضا مساندة ومتأملة وناقدة، الأدوات التي تجعله يساهم في بناء مجتمعه حاضرا ومستقبلا .

-بلغة الغايات: تستهدف بيداغوجيا الإدماج الملاءمة ما بين الطلبات الاجتماعية والمدرسية، وتحاول كذلك تحسين فعالية سيرورة التعليم أو التكوين، وحل جانب الإنصاف لهذه السيرورة. فهي تولي عنايتها بمنح مسالك ملموسة وعملية للأنظمة التربوية، التي تستهدف من خلال التمدرس القاعدي، إدماج كل التلاميذ في الحياة الإجتماعية، وأيضا مواصلة الدراسة للأغلبية، ولهذا تعنى خاصة بالمدرسة العمومية وكذا المؤسسات العمومية التكوينية .

-بلغة ملمح المتعلم المنتظر في نهاية التمدرس أو التكوين: تركز بيداغوجيا الإدماج على أهمية تحديد ملمح الخروج في سياق عائلة الوضعيات، وبالتالي في سياق تملك كفاءات يمكن تقويمها، سواء كانت كفاءات مادة أو كفاءات مفصلية أو كفاءات مهنية، والتي يجب التحكم فيها أو تملكها في نهاية كل طور أو تكوين، في ضوء متطلبات الاندماج في الحياة الاجتماعية، في الحياة العملية المهنية، أو في ضوء متطلبات مواصلة الدراسة. وبهذا فبيداغوجيا الإدماج تبحث باستمرار عن إعطاء معنى للتعلمات.

-بلغة المحتوى: تولي بيداغوجيا الإدماج نظرة خاصة لمحتويات المادة، ولا تعتبرها مدخل للمنهاج ولا كفاية في حد ذاتها، لكن كموارد ضرورية لحل وضعيات مشكلة، ولتنفيذ أو إنجاز مهام معقدة، التي بدونها لا يكون هناك معنى لهذه محتويات المواد، فهي لا تقدمها وإنما تقترح تنظيمها وهيكلتها بصورة وظيفية، بما يخدم الملمح المنتظر، كما أنها تؤكد على ضرورة تنمية أنماط مختلفة من المحتويات حتى تستجيب أو تنسجم مع المشروع التربوي: فإلى جانب المعارف الصرفة والمعارف التطبيقية (المهارات) تعتبر المعارف السلوكية هامة وتنادي بضرورة تطويرها وكذلك القدرات أو ما يعرف ب لايف سكيلز والقدرات المستعرضة. إضافة إلى أنها تعتبر أن التعلمات المرتبطة بهذه محتويات المواد، يجب أن تحظى بنظرة خاصة، خاصة التي ترتبط بالأنشطة الاستكشافية، وكذا التي ترتبط ببناء مكتسبات جديدة، دون نسيان أنشطة الهيكلة المعرفية. وأخيرا تقترح مسالك عملية لتقويم مكتسبات المتعلمين.

-بلغة التوجيهات التربوية: تؤكد بيداغوجيا الإدماج على ضرورة الاهتمام بالسيرورات والإجراءات البيداغوجية، وبالصعوبات التي يواجهها المتعلمون، وليس فقط بالنتائج المحصل عليها، بهذه الرؤية فهي لا تستبعد أية طريقة أو مقاربة ديداكتيكية: الطريقة التلقينية، بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا المشكلات في منظور بنائي-اجتماعي وغيرها من الطرائق والمقاربات التي هي مدعوة إلى أن تلعب أدوارا تكميلية، بشرط أن تساهم في بناء مكتسبات أو موارد عند المتعلم .وتميز بيداغوجيا الإدماج بين نوعين من التعلمات، تعلمات دقيقة ترتبط باكتساب موارد، وتعلمات إدماج .

1-4-مزايا بيداغوجيا الإدماج :(7)

-محفزة (motivante): ذلك أن بيداغوجيا الإدماج تعطي معنى للتعلمات، وتسعى إلى جعلها مسيقة أو ذات معنى عند المتعلم، من خلال موضعة مجموعة التعلمات هذه في سياق وضعيات ذات دلالة أو معنى، كما تبحث عن غائية التعلمات بحيث لا تبقى المعارف نظرية فقط بل ينتفع بها أو يوظفها المتعلم بشكل عملي ملموس، في دراسته، في محيطه الاجتماعي، أو كمواطن راشد مستقبلا .

-تثمينية (valorisante): حيث تعطي للمتعلمين الإحساس بالإيجابية والفعالية، بجعلهم يقفون على إمكاناتهم وطاقاتهم وقدراتهم، وذلك من خلال تجديد الوضعيات المشكلة .

-فعالة (efficace): ذلك أنها تسمح بتحسين نتائج المتعلمين، كيف ؟بينت الدراسات التي تناولت مفهوم التعلم، أن المعرفة تكتسب أكثر أو ترسخ إذا جندت في إطار حل مشكلة (دوكتيل وهانسز 1999)، والأبعد من هذا أن القدرات تنمى أكثر عندما يواجه المتعلمون بوضعيات محددة متنوعة قدر الإمكان، وأن مقاربة حل المشكلات مكون أساسي لتعلم عميق، سواء ارتبط بتثبيث معارف أو قدرات، وبيداغوجيا الإدماج من أفضل المقاربات التي تفضل وتدعو إلى استخدام حل المشكلات، بمنح كل متعلم فرص تجنيد مكتسباته في وضعيات معقدة جديدة باستمرار، تجعله يعيد استثمار مكتسباته في وضعيات إدماجية، تضمن تثبيتها وترسيخها لمدة طويلة .

فعالية بيداغوجيا الإدماج كذلك تظهر من خلال تركيزها على ما هو أساسي، بمعنى أنها ترى بأن التعلمات ليست بنفس درجة الأهمية، فهناك تعلمات هامة لأنها تكون مفيدة وعملية أو وظيفية في الحياة اليومية، أو لأنها تشكل قاعدة لتعلمات لاحقة، وهي التعلمات التي تركز عليها بيداغوجيا الإدماج، وهي توجه وتقترح على المعلم أن لا يطيل أو يسترسل في بعض التعلمات غير الأساسية، وترشده وتساعده على انتقاء المكتسبات وبالتالي العمل على أن يتحكم المتعلمون في التعلمات أو المكتسبات الهامة .

تتجسد كذلك فعالية بيداغوجيا الإدماج، من خلال التنسيق الأفقي والعمودي بين مختلف الأنشطة والمواد المدرسة، على مستوى السنة أو الطور، فلقد بينت كذلك الدراسات التي أجريت حول التعلم، أن التحكم العميق في المعرفة، يستلزم ربطها بمعارف أخرى قريبة منها، فمن خلال مقارنة المفاهيم المتجاورة، ومن خلال إيجاد المتضادات والمتناقضات، وإيجاد شبكات مفاهيمية، تثبت هذه المعرفة بشكل قوي، وبيداغوجيا الإدماج ومن خلال أنشطة الإدماج تحمل المتعلم على إيجاد روابط بين مفاهيم مختلفة، لنفس المادة أو بين مفاهيم لعدة مواد .

كما أن مكتسبات السنوات الدراسية ترتبط مع بعضها البعض، وما اختبارات التقويمات الإشهادية إلا خير مثال على ذلك، حيث أن هذه الاختبارات تقيس كل مكتسبات المرحلة الدراسية أو الطور، أو على الأقل أهم هذه المكتسبات، ولا تكتفي بتقويم مكتسبات سنة التحكم (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، السنة الثالثة من التعليم الثانوي). كما أن ملمح دخول خروج مستوى دراسي أو مرحلة تعليمية يعد ملمح الدخول لمستوى دراسي أو مرحلة تعليمية لاحقة .

–الميزة الرابعة هي ميزة الإنصاف(l'équité): حيث تسمح بيداغوجيا الإدماج بتقدم كل فئات المتعلمين، وإذا كانت نتائج الدراسات بينت نجاح هذه البيداغوجيا بعبارة الفعالية، فهذه النتائج (تقدم كل المتعلمين) تبين كذلك بأنها تسمح برفع درجة إنصاف النظام التربوي أو التكويني، وللمبررات التالية :

–تثبيت فترات تعلم دالة للموارد، يكون ايجابيا للمتعلمين ذوي المستوى الاجتماعي–الثقافي المتدني

–إذا كان تعلم التركيب ضروري ولا مفر منه اليوم، فهذا التعلم لا يجب أن يتم بأي صورة، فلا بد أن تكون هناك فترات هيكلة سواء على مستوى التعلمات الدقيقة (les apprentissages ponctuels) والتي ترتبط بوضعيات هيكلة، أو في فترات الإدماج (les périodes d'intégration) يسمح للمتعلمين المتأخرين بالاستفادة من هذه المرحلة لتطوير هيكلتهم المعرفية .

–التركيز على العمل الفردي خاصة أثناء أنشطة الإدماج يكون لصالح المتعلمين المتأخرين، وتصبح هذه الأنشطة فرصة لهم لتعلم تحويل مكتسباتهم أو مواردهم .

–بالمقارنة مع مقاربات أخرى، تعد بيداغجيا الإدماج غير مكلفة، بالنسبة لشروط التثبيت أو العمل بها، سواء في مجال التكوين أو التجهيز أو الوسائل، فهي في متناول كل معلم، كل مدرسة وعلى مجموع النظام التربوي، وربما هذا ما جعل حكومات الدول النامية، مع الممولين الدوليين، يأخذون قرارات حاسمة فيما يخص سيرورات الإصلاح .

–بالنسبة لطبيعة اختبارات التقويم، فهي تصب في وضعيات مركبة، تقدم لكل المتعلمين، بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، فتكاد تكون نفسها .

–الميزة الخامسة هي ميزة التدرج و inclusive: لا تنادي بيداغوجيا الإدماج بالقطيعة الكلية مع المقاربات السابقة والممارسات القائمة، بل على عكس ذلك هي تدعو إلى استمرارية بعض الممارسات، فمثلا لإرساء بعض التعلمات أو الموارد يمكن الاستناد جزئيا إلى الممارسات التلقينية، كما يمكن الاستناد إلى بيداغوجيا الأهداف والتي يجب تعزيزها في سياقات معينة (تحديد الأهداف، بدء من الهدف الاندماجي النهائي، إلى الهدف التعلمي البيداغوجي السلوكي، كذلك العمل بالتقويم التكويني أو البنائي،

بيداغوجيا التحكم، الخ....) إذا أريد للإصلاح أن يتقبل من طرف المعلمين، أهم شريك وأهم فاعل. مقاربة إدماج المكتسبات تعطي للمعلمين والمكونين الوقت لاكتشاف ضرورة تغيير ممارساتهم اليومية، وأن يقوموا بذلك وفق وتيرتهم وإمكاناتهم.

-الميزة السادسة هي مقاربة حاذقة ingénieuse: ذلك أنها تقدم حلول ملموسة وعملية لمشكلة تكدس البرامج المدرسية، بحيث أنها لا تركز على المعارف في حد ذاتها بقدر ما تركز على استثمار وتوظيف هذه المعارف في وضعيات مدرسية وحياتية أو اجتماعية دالة، كما أن بيداغوجيا الإدماج لا تركز على ضرورة تزويد المتعلمين بمعارف ومعلومات كثيرة (تكدس البرامج التعليمية)، بل تهدف هذه البيداغوجيا إلى مساعدة المتعلمين على بناء واكتساب مفاهيم أساسية، يتم تطويرها من سنة إلى أخرى (التعلم الحلزوني أو اللولبي) تساعدهم على التكيف مع محيطهم، الذي يقدم لهم الكثير من الوضعيات، التي تتطلب مواجهة وحلا.

-الميزة السابعة هي أنها مقاربة بسيطة: تقترح بيداغوجيا الإدماج هيكلة مقررة في متناول الجميع، وكانت السلبية التي ارتبطت ببرامج العشريات الأخيرة هي سلبية تعقيدها وصعوبة قراءتها من طرف المعلمين والمكونين. وهيكلة برنامج في إطار بيداغوجيا الإدماج يرتبط بعناصر قليلة، يمكن تناولها وفهمها من قبل المفتشين أو المشرفين التربويين وكذا المديرين (مسندة إليهم كذلك مهمة التكوين) وطبعا المعلمين، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

√تحديد ملمح خروج ونواة كفاءات قابلية للقياس والتقويم، تترجم هذا الملمح.

√قائمة موارد مستهدفة بالتطوير، لكل كفاءة من هذه الكفاءات.

-الميزة الثامنة هي ميزة الانفتاح (l'ouverture): بمعنى أن بيداغوجيا الإدماج تمتلك إمكانات تسييق عالية، فهي تأخذ في الحسبان مختلف حدود أو معالم المنهاج، برامج التدريس، التقويم، تكوين المعلمين، الكتب المدرسية، الخ.. كما أنها مفتوحة لكل السياقات التي هي مدعوة فيها للتثبيت أو الترسيخ أو البناء، فكل الأنظمة التعليمية التي تراجع مناهجها يمكن أن تتملكها. هذا الانفتاح والتغيير لتنفيذ وتطبيق بيداغوجيا الإدماج، يعبر عن نفسه بكيفيات وصيغ متعددة:

√بتبني مداخل متعددة، بعض الدول أو الأنظمة تدخل إلى بيداغوجيا الإدماج بالبرامج، دول أخرى بالتقويم، ثالثة بالكتاب المدرسي (الصين مثلا)، رابعة بالممارسات البيداغوجية، وأخرى بمدخل تكوين المعلمين .

√وفق المستوى المختار في الأول لحث التغيير، مستوى الماكرو macro (تغيير على مستوى النظام التربوي أو التكويني)، مستوى الميزو méso (تغيير على مستوى المقاطعات والمؤسسات)، على مستوى الميكرو micro (تغيير على مستوى الممارسات الصفية وممارسات التكوين)، لكن الأكيد، أنه إذا أريد للتغيير البقاء والاستمرارية، فلا بد من التوليف والربط بين هذه المستويات الثلاث .

√بالنسبة للمستويات التعليمية المستهدفة: بعض من الدول تركز على مرحلة التعليم القاعدي (التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط)، قبل تعميم المقاربة على التعليم الثانوي، بعضها تعممها في نفس الوقت على جميع المراحل، بعضها الأخر يطبقها في مجال التكوين المهني للمعلمين.....

√بالنسبة للمصطلحات المتبناة لأجرأة مبادئ بيداغوجيا الإدماج: بعض من الدول تتكلم عن الكفاءات القاعدية، أخرى عن الكفاءات النهائية، لتشير إلى نفس نواة الكفاءات القابلة للتقويم .

√بالنسبة لصيغ وكيفيات التنفيذ المختلفة: تندرج صيغة تغيير الكتب المدرسية، كما تندرج صيغة تغيير التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة .

1-5-صعوبات تطبيق بيداغوجيا الإدماج: (8)

لا شك أن كل جديد يلقى ويواجه بمقاومة وهذا لا يخص قطاع التربية والتعليم لوحدهما، بل يكاد يشمل كل القطاعات الإنسانية، وهذا ما يصعب عملية التطبيق والتنفيذ، بالنسبة لهذه المقاربة، الصعوبة تكمن في:

-مقاومة التغيير من كل الفاعلين في الحقل التربوي أي المعلمون، المتعلمون، الأولياء،المسئولون (مديرون، مفتشون) وإذا أريد لأي إصلاح أن يبقى ويرسخ، لابد من توضيح مزاياه وفوائده لكل فئة من هذه الفئات، فبالنسبة للمعلمين مثلا وعندما نتكلم عن مقاومتهم للتغيير، فيجب قراءة هذه المقاومة كمشكلة ترتبط غالبا بشروط تثبيت الجديد والتي تمنع الفاعلين من أن يكونوا جاهزين للإصلاح، على أنها نية مقصودة من طرفهم وتدخل في تركيبة شخصياتهم (المقاومة من أجل المقاومة أو من باب العناد والتعصب)،أو تندرج في وظيفتهم (بيبوبو وأل 2008)

-نقص التكوين لمختلف الفاعلين (مفتشون، مستشارون، مديرون، معلمون) وكأي تكوين مهني، لابد من ربط هذه المقاربة أي بيداغوجيا الإدماج بالممارسات أولا، حتى لا تبقى في إطارها النظري وتبقى مجرد كلام وشعارات، ما هي سبل تحقيق ذلك، كأن يزود المفتش بالأدوات الديداكتيكية طبعا التي تسمح له بمتابعة مقاطعته التي تعمل وتنفذ هذه البيداغوجيا لأول مرة، أيضا تقديم أدوات للمعلم لمساعدته على إنتاج أنشطة إدماجية تمكنه من تقويم كفاءات متعلميه .

-تنظيم التعلمات، تظهر هنا صعوبة إعطاء المتعلمين القدر الكافي من الفرص لممارسة كفاءاتهم، في الإطار المدرسي طبعا، فمعلوم أن الكفاءة تكتسب وتنمى بالممارسة والتجنيد، في حين الملاحظ، أن السياق المدرسي يمنح فرص قليلة لممارسة الكفاءة، لأسباب، منها تكدس البرامج أو احتوائها على محتويات ومعارف كثيرة، عدم قدرة المعلم أو الصعوبة التي يجدها في التمييز بين المهم والأقل أهمية وغير المهم، انغلاق التوقيت المدرسي، نقص الموارد البشرية (المعلمون ومن يرافقهم في التكوين والتأطير)، صعوبة المتابعة الفردية لكل متعلم، لكن أساليب الإدماج، تحل مشكلة ممارسة الكفاءة وبفعالية .

2-متطلبات المعرفة المفاهيمية:

إن المفتش باعتباره مكونا للمعلمين وناقلا وناشرا لمستجدات الإصلاح، من مقاربات ديداكتيكية ومرجعيات نظرية تقوم عليها، لابد له من تملك هذه المستجدات حتى يقوم بدوره على أكمل وجه، أي بما يحقق هدف المنظمة أي هدف التطوير L'objectif d'évolution، والمرتبط بتحسين عملية التعلم والتعليم عند كل متعلم، أي بما يؤدي إلى الحصول على مخرجات بشرية تسهم في رقي وتطور المجتمع الجزائري، في مختلف مجالات الحياة.

إذن المفتش مطالب بالتحكم وتملك جملة المفاهيم المعرفية التي تستند إليها بيداغوجيا الإدماج، والتي تمثل الإطار المنهجي لتطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات، المقاربة المتبناة في هندسة مناهج الإصلاح الأخيرة (2003)، ومن هذه المفاهيم الأساسية مفهوم الكفاءة، والذي تتناوله الطالبة الباحثة بالتفكيك والتفصيل.

2-1- الكفاءة:

2-1-1-تعريف الكفاءة

أ-لغة: جاء في لسان العرب للعلامة ابن منظور، ضمن مادة " كفأ "إلى أن كلمة الكفاءة كلمة مولدة، فيقال كافأه على الشيء مكافأة، وكفاه بمعنى جازاه. كما يورد ابن منظور قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء، ويقصد هنا جبريل عليه السلام، أي ليس له نظير أو مثيل. والكفؤ هو النظير وكذلك الكفء: النظير والمساوي. ويقال كذلك الكفاة: أي الخدم الذين يقومون بالخدمة وجمع كاف، وكفى الرجل كفاية فهو كاف، إذا قام بالأمر (9)

والكفاءة للعمل تعني القدرة عليه وحسن تصرفه. كما ورد أيضا في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة: أن كفاه الشيء يكفي كفاية، بمعنى استغنى به عن غيره، فهو كاف والكفاءة:

المماثلة في القوة، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الرجل الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها دينها وعلمها، وغير ذلك....(10)

أما القاموس الجديد للطلاب (1991) فلقد أشار إلى أن كلمة كفاءة لغويا، تعني الجدارة والأهلية، أي أنها جاءت بمعنى ما يكفي ويغني عن غيره، والكفء هو الجدير والقدير (قاموس الطلاب الجديد 1991, ص 302)

وما يقابل لفظ الكفاءة في اللغة الفرنسية هو كلمة compétence وإذا عدنا إلى قاموس اللغة التربوية لفولكييه Foulquiée (1971)، نجد أن كلمة Compétence مشتقة من اللغة اللاتينية Competens من الفعل اللاتيني Compéter: Peter بمعنى Aller أي الذهاب، و Cum بمعنى الملاءمة والموافقة .

-إن الكفاءة هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف (11)

وفي قاموس التربية الذي أشرف على إنجازه Gaston Mialaret (1979)، فإن كلمة Compétence مشتقة من اللاتينية القانونية Competencia والتي تعني العلاقة الصحيحة le juste rapport .إن الكفاءة هي حصيلة الإمكانية Aptitude أو الاستعداد والإمكانية على العلامة على كل ما هو فردي وذي طابع سيكولوجي، من حيث أن القدرة Capacité أو المهارة Habilité تحيل على تأثير الوسط بصفة عامة، والوسط المدرسي بصفة خاصة من خلال إنجازات الفرد ...(12)

ب-اصطلاحا:

-الكفاءة عند DE ketele (1996) هي مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة)، تمارس على محتويات، في ظل فئة معينة من الوضعيات، لحل مشكلات مطروحة من قبل هذه الوضعيات. يشير هذا التعريف إلى مكونات الكفاءة الثلاث وهي:

كفاءة≈ (قدرات× محتويات)× وضعيات

كفاءة≈ (هدف خاص)× وضعيات (13)

-أما Le boterf فيرى أن الكفاءة هي حسن التصرف، بمعنى معرفة إدماجية، بتجنيد وتحويل مجموعة موارد (معلومات، معارف، قدرات، الخ...) في سياق محدد، لمواجهة مختلف المشكلات أو الوضعيات أو لإنجاز مهمة (14). وتكمن أهمية هذا التعريف في مفهوم الموارد، بحيث أن الكفاءة لا تجند فقط القدرات والمعلومات، لكن موارد أخرى، كمعارف الخبرة، أوتوماتيزمات automatismes، خططات schèmes، تبريرات.....كذلك يلاحظ ازدواجية الغاية، والمرتبطة بإنجاز مهمة وحل مشكلة .

-الكفاءة عند Perrenoud (1997) هي أن يتمكن الفرد من تجنيد وبصورة داخلية ومتأملة، مجموعة مدمجة من الموارد بغية مواجهة وضعية، تنتمي إلى عائلة وضعيات، والتي يمكن أن تكون في أحد الأنماط الثلاث التالية: تنفيذ مهمة مركبة، حل مشكلة، إنتاج فكرة شخصية مؤسسة ومسيقة (15)

-الكفاءة نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خططات إجرائية des schèmes opératoires، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة (المشكلة)، وحلها بنشاط وفعالية. Gillet 1986 p 117 (Pierre))

-الكفاءة هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنظيم عملية التعليم ..(16)

-الكفاءة بالنسبة ل Romainville تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف (les savoirs)، نتعلم لنعمل (les savoirs-faires)بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكنه من التكيف ومن حل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل..(17)

-ويرى Legendre أن الكفاءة ما هي إلا مهارة مكتسبة، بفضل استيعاب معارف وجيهة والتجربة، وتتمثل في حصر وحل مشكلة خاصة...(18)

-الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفس الحركية، التي تسمح بممارسة لائقة، لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما ...(19)

-إن الكفاءات قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق دقيق، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب أو معقد، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها، قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة ...(20)

-ويبين Delandsheere أن الكفاءة هي القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض ...(21)

-ويعرف كل من Becker & Shopin الكفاءة على أنها قدرة المتعلم على تطبيق ما اكتسبه عمليا، أي أن يتمكن من تطبيقه على بعض الأوضاع في الحياة الفعلية أو في دراسة لاحقة ...(22)

-الكفاءة جملة من المعارف المفاهيمية المنهجية، والمعارف الخاصة بالمواقف والاتصال، والتي تسمح في وضعيات خاصة، بحل مشاكل وتنفيذ مشاريع، كما أن الكفاءة تنهي مرحلة أو فترة تكوينية...(23)

-الكفاءة هي القدرة على التفاعل بايجابية في وضعية، بالارتكاز على المعارف...(24)

-الكفاءة هي التحكم في سيرورة أداء نشاط أو مشروع ما، لأن التحكم في الأداء هو القابل للقياس، فالأداء هو المظهر العملي للكفاءة ...(25)

– Louis D'hainault أن الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفسية والحس–حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما...(26)

–يستدعي مصطلح الكفاءة، مجموعة الموارد التي يقوم الفرد بتعبئتها في وضعية، بهدف النجاح في إنجاز فعل ما، والموارد المجندة لا تكون معرفية صرفة بل هي متعددة المصادر .

–تتموقع الكفاءة في إطار فعل قصدي مرتبط بسياق ما، هذا البعد المزدوج بقدر ما يجابه الكفاءة بجملة من الضغوط، يمكنها من موارد جمة .

–الكفاءة هي أن يوظف الفرد، معارف ومعارف كينونة ومعارف فعل ومعارف استشراف، في وضعية معينة داخل سياق معين، وأنها دائما تابعة للتصور الذي يحمله الشخص عن وضعية، ويستدعي التوظيف من الشخص، تعبئة ناجعة لجملة من الموارد الوجيهة في علاقتها بالوضعية، يمكن أن تكون هذه الموارد معرفية (معارف)، وجدانية (ميول واتجاهات، كانتماء الوضعية لمشروع شخصي)، أو اجتماعية (كمساعدة المدرس والأقران) أو مادية (استخدام الكومبيوتر).

وعلى الفرد أن ينتقي أنجع الموارد وأن يحسن الربط بينها، ونشاط الانتقاء والربط لا يعني تكديس الموارد، بل نسج شبكة عملياتية لموارد منتقاة، واعتمادا على تلك الموارد يمكن للفرد أن يعالج بنجاح مختلف المهام التي تتطلبها الوضعية، كما عليه أن يجد التمفصل بين مختلف نتائج المعالجة.

وتفترض أخيرا الكفاءة أن مجموعة النتائج لم تسمح فقط بمعالجة الوضعية بنجاح بل أنها مقبولة اجتماعيا، هذه الخاصية المزدوجة تستوجب إدماج البعد الأفقي عند تقييم النتائج.

–تعني الكفاءة تعبئة الفرد وانتقائه وربطه لسلسلة من الموارد حتى يعالج وضعية بنجاعة، ثم يلقي نظرته النقدية على نتائج المعالجة، التي يجب أن تكون مقبولة اجتماعيا .

بدوره، يورد Michel Hutteaux هذا التعريف للكفاءة: هي خاصية ايجابية للفرد، تشهد على قدرته على إنجاز بعض المهام بأكمل وجه، وتوجد كفاءات عامة compétences générales وهي الكفاءات القابلة للتحول transférable التي تسهل إنجاز مهام مختلفة، والكفاءات الخاصة compétences spécifiques التي تستخدم في مهام خاصة ومحددة، والكفاءات الدنيا les compétences minimales التي تخص المعارف (les savoirs) وإجادة الفعل les savoirs faires)، بالنسبة لمرحلة دراسية معينة...(27)

أما بالنسبة لما ورد في مناهج الإصلاح والوثائق المرافقة عن مفهوم الكفاءة، فتورد الطالبة الباحثة التعاريف التالية:

-إن الكفاءة تعني القدرة على إدماج مجموعة من الإمكانات، بتسخيرها وتحويلها في وضعية معينة، وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة، أو لتحقيق مهمة ذات طابع معقد في غالب الأحيان...(28)

-الكفاءة مجموعة معارف ومعارف فعلية ومعارف وجدانية ومعارف السيرورة (الانتقال من تطور متكامل إلى أكثر كمالا) .

-الكفاءة هي التحكم في سيرورة أداء نشاط أو مشروع ما، لأن التحكم في الأداء هو القابل للقياس، فالأداء هو المظهر العملي للكفاءة...(29)

-الكفاءة (عند المتعلم) هي كل سلوك مسئول ومعتمد، يدل على القدرة على تجنيد عدد من الموارد (معارف، طرق، تصورات عقلية، مواقف، مهارات، تصرفات...) وتجنيدها في سياق معين قصد حل وضعية مشكلة من المشكلات التي نصادفها في الحياة .(وزارة التربية الوطنية العدد 11 , 2009 ص 25)

-الكفاءة مجموعة من المعارف الصرفة والمعارف الفعلية والمعارف الوقفية التي تصبح أهدافا لعملية التدريس والتعلم انطلاقا من وضعيات-مشكلة والتي تشكل وضعيات تعلم. وهكذا يكون المتعلم مدعو إلى بناء معارفه وإلى تنظيم مكتسباته بشكل فعال، من أجل إنجاز مجموعة مهام...(30)

استنتاج تعريف الكفاءة: هي ذلك الكل المندمج من المعارف والمهارات والسلوكات التي تجند لحل وضعية-مشكلة أو إنجاز مهمة بنجاح.

2-1-2-خصائص الكفاءة :

يستنبط Leplat ثلاث خصائص للكفاءة هي :

-الكفاءة غائية: فنحن أكفاء لأجل....وبالتالي فالكفاءة حسب هذه الخاصية، هي عبارة عن معارف إجرائية ووظيفية، تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق، إنجاز مشروع، تنفيذ مهمة، حل مشكلة، المهم هو أن هناك غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها أو الوصول إليها .

-الكفاءة مكتسبة: فلا نولد أكفاء بل نصير أكفاء، وبالتالي فالتعلم هو الذي يكسب الكفاءة، سواء في المجال المدرسي أو المهني .

-الكفاءة مفهوم افتراضي ومجرد: فالكفاءة داخلية، لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، بل تظهر وتتجلى من خلال نتائجها، أي من خلال ما ينجزه الفرد الذي يتملكها.

وفي كتابه: " استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها "، يلخص الدكتور عبد الكريم غريب، خصائص الكفاءة في خاصيتين اثنتين هما:

-تكون الكفاءة محطة نهائية Terminale لسلك دراسي أو مرحلة تكوين .

-تكون الكفاءة شاملة globale ومدمجة intégratrice لمختلف مجالات الشخصية...(31)

ويورد Pierre Gillet الخصائص التالية:

-أهمية الوضعية: وتعني المشكلة التي تواجه الفرد وتجعله أمام مهمة عليه إنجازها، حيث أنه لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، فتشكل تحديا معرفيا، والحل يستلزم منه تجنيد كل معارفه وقدراته ومهاراته الضرورة أو المناسبة، وهذا ما يعرف بالكفاءة .

-الكفاءة ذات طابع شمولي ومدمجة: حيث تجند الكفاءة معارف ومهارات من مختلف المستويات، استجابة لطلب اجتماعي خارج عن منطق تطورها الداخلي .

-الكفاءة محطة نهائية لسلك تعليمي أو تكويني: إذ تحدد الوسائل البعيدة المدى لذلك.

أما الدراسات التي قام بها مركز CEPEC, فخلصت إلى الخصائص التالية:

-مع أن الكفاءة غير قابلة للملاحظة باعتبارها قدرة داخلية، إلا أنه يستدل على وجودها وتملكها لدى الفرد أو المتعلم، من خلال الأداءات أو الإنجازات المتفق عليها مسبقا .

-الكفاءة قابلة للنمو والاعتناء: بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية ووجدانية وحس-حركية، بحيث تصير هذه القدرات كفاءات.

أما عن خصائص الكفاءة وفق مديرية التعليم الأساسي كما وردت في مقال بعنوان: " القدرات والكفاءات " في فبراير سنة 2000 ،ص 8 ،9 ، 10، فهي نفس الخصائص التي ذكرها Philipe Perrenoud سنة 1997 وهي:

-توظف الكفاءة جملة من الموارد (L'utilisation d'un ensemble de ressources): والتي تكون في شكل معارف صرفة، معارف فعلية، معارف وجدانية، معارف خبرة أو تجربة..الخ .هذه الموارد التي تتفاعل فيما بينها بصورة مدمجة، لمواجهة وضعية-مشكلة، وهي ما تعرف بخاصية الإدماج .

-ترمي الكفاءة إلى غاية منتهية (Caractère finalisé): فالكفاءة عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية، أي أنها ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، الذي يوظفها لغرض حل مشكلة أو تنفيذ مهمة، في وضعية دراسية أو وضعية غير دراسية أي حياتية .

-تكون الكفاءة دائما مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد: فمن أجل تنمية كفاءة معينة لدى المتعلم، لا بد من حصر الوضعيات ذات المجال الواحد، لكي يتسنى له تفعيل الكفاءة المستهدفة، بمعنى أننا نختار وضعيات مشتركة ذات معالم واضحة، قابلة للملاحظة والقياس، وبالطبع تخدم الكفاءة

المرصودة بالبناء أو التنمية، التي غالبا ما تتعلق بالمادة، أي ذات طابع دراسي caractère disciplinaire ، بمعنى أن الكفاءة متناسبة مع وضعيات لها صلة وطيدة بالمادة الدراسية الواحدة، والقابلة للتحويل من نشاط دراسي إلى نشاط أخر، ويمكن أن يكون في بعض الأحيان غير دراسي .

-الكفاءة قابلة للملاحظة والقياس: إذ يمكن ملاحظة الكفاءة من خلال الأداء (Je suis ce que je sais faire)، ويمكن قياسها من خلال النواتج المتحصل عليها، سواء في وضعيات مدرسية أو وضعيات حياتية .

وهناك من يرى أن للكفاءة جملة من الخصائص، تنفرد بها عن الأهداف التربوية، هي:

-خاصية الإدماج (L'intégration): يعد الإدماج قاطرة مقاربة التدريس بالكفاءات، إذ تمتلك الكفاءة خاصية الإدماج في مقابل خاصية تجزئة المعارف والمهارات المميزة لمقاربة التدريس بالأهداف، بمعنى أن المتعلم وهو يواجه وضعية مشكلة، يقوم بانتقاء مجموعة من الموارد، من بين جملة الموارد المرجعية أو المكتسبة، ويقوم بدمجها أو توليفها، لإيجاد الحل .

-خاصية التعقيد (La complexité): ترتقي الكفاءات المكتسبة بشكل تصاعدي متدرج من حيث التعقيد (كفاءة قاعدية، كفاءة مرحلية، كفاءة نهائية، هدف اندماجي نهائي)، ومع تدرج وتطور الكفاءة، يتدرج تعقيد الوضعية-المشكلة المرتبطة بها.

-خاصية الأصالة (L'authenticité): حيث تميل وتهدف الكفاءة إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية حقيقية مرتبطة بالحياة اليومية للمتعلم .

-خاصية التحويل (Le transfert): تسهل الكفاءة على المتعلم تحويل معارفه ومهاراته وقدراته التي اكتسبها داخل الصف أو المدرسة، إلى تطبيق فعلي وعملي في حياته الاجتماعية اليومية، كما ترتبط خاصية التحويل هذه بما يعرف بالكفاءات المستعرضة، التي يمكن تعميم استخدامها على كل الأنشطة المدرسية، إضافة إلى الوضعيات الحياتية، التي قد يعيشها المتعلم في السياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المحيط به...(32)

2-1-3-مكونات الكفاءة:

يرى Guy le Boterf أن الكفاءة مفهوم دينامي، مرن، يتجدد ضمن عملية البناء، الناتجة عن توليفة ملائمة، لمجموعة من المصادر، وداخل هذا الإطار يضع أربعة مكونات يمكن التمييز بينها :

-الكفاءة كبناء نتيجة لتوليفة ملائمة لعدد من المصادر يمكن التمييز فيما بينها:

√المصادر الضرورية للاشتغال بالكفاءة المطلوبة

√الأنشطة والممارسات المهنية المساعدة في تكوين خطاطات إجرائية أي أساليب العمل الضرورية لمهنة ما.

√الكفاءات التي تكون نتائج قابلة للتقييم والتي تصدر عن أفعال معينة، كما هو الأمر بالنسبة لمؤشرات الجودة أو كمية الإنتاج

√المصادر وهي التي تكون مرتبطة بتجهيز مزدوج والتي تسمح باستغلالها من أجل العمل بكفاءة وجدارة، كالتجهيزات أو الإمكانات الخاصة بالفرد (المعارف، معارف الإتقان، الاستعدادات، الخبرات وتجهيزات أو معطيات المحيط " الشبكة العلائقية "، بنك المعلومات) .

–انعدام العلاقة الأحادية: لا توجد علاقة أحادية بين كل عنصر من عناصر المصادر، والنشاط المطلوب إنجازه بكفاءة، حيث أن نفس المصدر يمكن أن يصلح لمجموعة من الكفاءات، ذلك أنه يوجد احتمال لعدة محاور توليفية، تتكون حولها العديد من الكفاءات .

–المعرفة التوليفيةSavoir combinatoire وهي كفاءة الشخص التي ينبغي أن يكون بواسطتها الكفاءات الملائمة، ذلك أن هذه المعرفة التوليفية تعد من تعقيد كبير، وتشكل العلبة السوداء التي يصعب التعرف عليها، لأنها توجد داخل محور استقلالية الفرد...(33)

أما الدكتور عبد الكريم غريب (34) فيرى أنه إذا كان تكيف الفرد مع محيطه (المحلي والعالمي) يتم من خلال المكونات الأساسية لشخصيته، فهذا يستدعي تحديد أهم المكونات وفق المرجعية السيكولوجية لتكوين الكفاءات المنشودة، وانطلق من تصورين اثنين في تعريفه الإجرائي للكفاءة:

√تصورRobert Gagné الذي حدد القدرات كأهم مكونات الشخصية والتي يمكن اعتبارها مؤشرات إجرائية للكفاءة .

√تصورHoward Gardner للذكاءات المتعددة، التي تقدم مجموعة من الكفاءات القصوى، يمكن للمدرسة أن تتخذها كنماذج في توجيه تعليمها .

وكلا التصورين غايتهما هي مساعدة الفرد على تحقيق التكيف سواء المحلي أو العالمي. ويقترح الدكتور عبد الكريم غريب الصياغة التالية في تكوين الكفاءة، وذلك سعيا منه لتبسيط الممارسات البيداغوجية الديداكتيكية:

1–تكوين المهارة (Habilité):تعد المهارة أحد المكونات الرئيسية للقدرة، ولتكوين مهارة يمكن تقسيمها إلى مجموعة من الإنجازات الذرية، باعتماد عملية التخصيص في هيئة إجراءات محددة تقترب في صياغتها من أساليب الأهداف الخاصة أو الإجرائية .

2-تكوين القدرة (Capacité):وتفيد عملية الدمج بين مجموعة من المهارات التي تم تكوينها عند المتعلم .

3-تكوين الكفاءة (Compétence):سواء كانت قصوى أو دنيا، فإنه يجب تفتيت هذه الكفاءة إلى أهم القدرات المكونة لها، على أن يتم ذلك وفق مقتضيات التخصص بهدف التوصل إلى تحديد سليم ودقيق لهذه القدرات، بحيث عند دمجها، نحصل على الكفاءة المنشودة .

2-2-الكفاءة الختامية (compétence terminale):

-وهي الكفاءة المنتظرة في نهاية السنة، أو الفصل ويعبر عنها بالقدرة على تنفيذ مهمة (وضعية) مركبة، تحتوي ثلاثة عناصر: مضمون معرفي، مهارة، وضعية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات ذات الخصائص المشتركة، تكون قابلة للتقويم (قابلة للملاحظة والقياس)، وذات بعد اجتماعي، كونها ذات دلالة بالنسبة للمتعلم. (35)

-تضم الكفاءة الختامية نصف أو ثلث تعلمات السنة في مادة ما، وهي بمثابة هيكل البرنامج، والتقييم يتم على أساسها...(36)

مثال 1 : في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وضمن وضعية دالة، وانطلاقا من سندات مكتوبة و/ أو مصورة، يكون المتعلم قادرا على اقتراح حل، باستعمال العمليات الأربعة الأساسية، على الأعداد الصحيحة من 0 إلى 10000 وعلى الكسور .

مثال2 : في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وفي وضعية تواصل، ينتج المتعلم شفويا أو كتابيا نصا سرديا أو وصفيا أو إخباريا، انطلاقا من سندات مكتوبة أو صور...(37)

2-3-الهدف النهائي الإدماجي l (objectif terminal d'intégration):

الهدف الإدماجي النهائي عبارة عن كفاءة كبرى تدمج مجموعة من الكفاءات، ويعبر عن ملمح المتعلم المنتظر في نهاية التعلم لمادة ما أو عائلة من المواد، ويمارس في وضعية إدماج أي وضعية مركبة تحتوي عناصر أساسية وأخرى دخيلة، تتضمن القيام بنشاط يحتاج فيه المتعلم الإدماج، أي توظيف وتجنيد موارد مختلفة (معارف ومهارات ومواقف) موجهة نحو تطور الاستقلالية الذاتية، لا الجمع أو التراكم .

ويختلف الهدف الإدماجي النهائي عن الهدف العام، كونه يكون مرتبطا بمادة دراسية معينة ومرحلة معينة، وهو من ثمة، قابل للقياس .

مثال : في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وفي وضعية تواصل، ينتج المتعلم شفويا أو كتابيا نصا سرديا أو وصفيا أو إخباريا، انطلاقا من سندات مكتوبة أو من صور .

2-4-الموارد (Les ressources):

يعتبر مفهوم الموارد مفهوم générique ويشير إلى سلسلة مكتسبات المتعلم أو مجموعة التعلمات التي بناها وأصبح قادرا على تجنيدها بصورة ناجعة في مواجهة وضعيات مركبة، إذن تفييئ هذه الموارد لم يعد أساسيا كما في السابق. وللتسهيل تصنف هذه الموارد إلى موارد داخلية والتي بدورها تتضمن الموارد المعرفية (الحقائق، المفاهيم، القواعد)، موارد نفس-حركية (الإجراءات، قدرات حس-حركية، gestes) وموارد وجدانية-اجتماعية (القدرات النفس-اجتماعية، المواقف والاتجاهات)، والموارد المنهجية (القدرات المستعرضة). كل هذه الموارد تصنف في فئة الموارد الداخلية، وهناك أيضا ما يعرف بالموارد الخارجية التي هي ضرورية لحل وضعية- مشكلة مركبة (رسوم، جداول، بطاقات...) (38)

لكن الأهمية تعطى للموارد الداخلية والتي ترتبط بثلاثة أنواع من المحتويات التي يجب أن يزود بها أو الأصح أن يبنيها المتعلم وهي: (39)

2-4-1-المحتويات المشتركة (les contenus communs) وترتبط بأحداث خاصة (تواريخ، أماكن، أحداث) أو عالمية أو محلية، معارف علمية مؤسسة، قواعد، مبادئ وقوانين. كما تشمل هذه المحتويات المعارف الإجرائية التي تكتسب من خلال التدريب (تقنيات، إجراءات، صيغ، لوغاريتمات) وبشكل عام فهذا الصنف من المحتويات يشتمل على المعارف التي يتحصل عليها الفرد من مختلف وسائل الاتصال الحديث ، خاصة الانترنت.

2-4-2-المحتويات المعمقة (les contenus de profondeur) والتي تشكل قاعدة التفكير التأملي الضروري للحصول على ملمح المواطن المفكر، بمعنى أن هذه المحتويات هي التي ستسمح للمتعلم بامتلاك القدرة على التحليل، النقد، التبرير، التموضع، إبداء وجهة نظر. أو بمعنى أخر، تكتسب هذه المحتويات من خلال إجراء تعلمي، وأين يكون للوسيط، سواء كان معلما أو مكونا، دورا هاما أو قيمة تقديرية هامة.

تشمل المحتويات المعمقة: المفاهيم، المعارف المنهجية، نظريات، نماذج توضيحية، أي أن هذه المحتويات تغطي أساسا القدرات المعرفية القاعدية.

2-4-3-محتويات الفعل (les contenus d'action) وتغطي كل المعارف الهامة للفعل (أفعال يومية، أفعال مهنية، أفعال مدرسية أو أفعال أكاديمية...)، إجراءات الخبير، المنهجيات، المعارف

التطبيقية المهنية les savoirs-faire professionnels كما تغطي القدرات النفس–اجتماعية الأساسية وأيضا القدرات المستعرضة.

ما يهم المعلم بالنسبة لهذه المحتويات هو ما يفعله بها المتعلم، أي مجال توظيفها، حيث تتحول إلى أدوات طيعة في يد المتعلم، يستخدمها متى يشاء، وفق سياق الوضعية. أو بمعنى أخر ما يهم المعلم هي الطريقة التي يتملك بها المتعلم هذه المحتويات وكيفية توظيفها، فتتحول المعارف إلى حقائق connaissances تعبر عن مستوى تملك المعارف من طرف المتعلم، وتتحول التقنيات والإجراءات إلى معارف فعلية أو تطبيقية savoir-faire .

أي أن الأمر يرتبط بمجموعة العمليات المعرفية أي الحقائق، التطبيق، التحليل وحل المشكلات، استنادا إلى صنافات العمليات المعرفية ل Bloom & D'hainault، إذن فالمتعلم يحتكم على ثلاث أدوات أو عدات:

–عدة مشتركة (outillage commun) تسمح للمتعلم بالتعرف، الفهم والتطبيق، وهذا انطلاقا من معرفة فعلية مكتسبة savoir-faire acquis، وهذه العدة توازي المستويات الثلاثة الأولى في هرمية أو صنافة Bloom.

–عدة تعمق (outillage de profondeur) تسمح للمتعلم بالتحليل، الرجوع إلى الوراء، التموضع...هذه العدة ترتكز على العدة الأولى.

–عدة فعل (outillage d'action) تسمح للمتعلم بالتصرف في محيطه، من خلال حل مشكلات وتنفيذ مهام مركبة، مع مجموعة العمليات المرتبطة بها: صياغة فرضية، تحليل وثيقة، البحث عن معطيات، معالجة البيانات.

هذه العدة لن يكون لها معنى إذا لم تتأسس على العدة المشتركة، التي تشكل موارد ضرورية لتفعيل هذه العدة. كما تجدر الإشارة إلى عدة التعميق وعدة الفعل تشكل المستوى الأعلى في مختلف الصنافات.

–المستوى الاعلى في هرمية القدرات المعرفية القاعدية (De ketele 1983)هي تبني وجهة نظر نقدية، بمعنى مستوى التقييم، وبالتالي فالحديث يدور حول عدة التعميق.

–المستوى الأعلى في هرمية العمليات المعرفية ل D'hainaut & Gagné هي حل المشكلات la résolution de problèmes، أي الحديث يدور حول عدة الفعل. هاتين العدتين (أي عدة التعميق وعدة الفعل) اللتين ستؤديان فيما بعد إلى مستوى الخبرة le niveau d'expertise.

ما يهمنا في المجال البيداغوجي البحث، هو أنه يمكن قراءة تعلمات كل مادة دراسية في ضوء العدة الثلاثية هذه، وتجدر الإشارة إلى أن أهمية كل عدة ستتغير حسب تصورنا لتصميم المادة الدراسية، أيضا حسب مستويات أو مراحل التعليم وأيضا طبيعة التكوين. ففي مرحلة التعليم الثانوي ستأخذ عدة التعميق أهمية أكثر من العدة المشتركة، في حين في مرحلة التعليم الابتدائي، العدة المشتركة وعدة الفعل ستتقاسمان أساسيات التعلمات.

أيضا في مجال التكوين المهني la formation professionnelle فعدة الفعل ستشكل أولوية بالنسبة للعدة المشتركة، ذلك أن هذا المجال ما يتطلبه مجموعة كفاءات مهنية، تتجسد في مجموعة أداءات.

إذا عدنا إلى غرفة الصف وبيداغوجيا الإدماج تحديدا، نلاحظ أن هذه الأخيرة أي بيداغوجيا الإدماج تقوم أولا على المحتويات، بمعنى محتويات مشتركة، محتويات تعميق ومحتويات فعل. هذه المحتويات اختيارها لا يتم بشكل عفوي أو عشوائي، ذلك أنها ستشكل رصيدا من الموارد عند المتعلم، طبعا بعد سيرورة التملك التي سيقوم بها.

هذه الموارد يمكن للمتعلم أن يجندها بثلاث كيفيات مختلفة:

-يمكن لكل واحدة منها أن تكون موضوع تطبيقات أو تمارين، الهدف هو تثبيتها أو إرسائها بكيفية سليمة أو صحيحة حتى تبقى لأمد طويل، وهنا نكون خاصة في مجال العدة المشتركة.

-يمكن أن تكون موضوع عمل خاص، تحويل أو تجنيد متزامنين، أي أننا نكون في مجال الإدماج، أي في مجال تطوير وممارسة الكفاءة، هذا الإدماج يمكن أن يوجه نحو التفكير، التأمل (عدة تعميق) أو نحو حل مشكلات (عدة فعل).

-من خلال ممارسة عدة التعميق وعدة الفعل، نصل إلى مستوى الخبرة l'expertise، أي في مستوى معمق بحيث لا تظهر الموارد بشكل جلي ذلك أن مستوى الإدماج يكون جد عاليا.

2-5-الوضعية-المشكلة (la situation-problème):

تعد الوضعيات المدخل الرئيسي لبناء مناهج وفق مقاربة الكفاءات، بمعنى أن بناء وتطوير الكفاءات عند المتعلم أو المعلم (في إطار التكوين) سيرتكز أساسا على جملة وضعيات، قد تكون وضعيات تعلمية (ديداكتيكية) أو وضعيات إدماج، وقبل التفصيل في هذا، تعرض أو تتناول الطالبة الباحثة مفهوم الوضعية-المشكلة كمدخل .

2-5-1-تعريف الوضعية-المشكلة:

تتعدد تعاريف هذا المفهوم، والذي ارتبط بمناهج الإصلاح، وما صاحبها من مفاهيم تربوية بيداغوجية، بعضها مألوف، نتيجة استخدامه وتداوله في مقاربة الأهداف كالتقويم التكويني وجهاز المعالجة وأنشطة الاستكشاف، وبعضها جديد على قاموس المتعلم والمعلم على حد سواء، كوضعية ديداكتيكية ووضعية الاستثمار وشبكة تقويم والمعيار والمؤشر وكذا وضعية-مشكلة، التي هي من المفاهيم الأساسية في المقاربة الجديدة.

والتمعن في هذا المصطلح، يبين أنه يتكون من كلمتين أساسيتين، تفصل بينهما شرطة (-) تشير إلى أن كلمة المشكلة ليست بدلا ولا نعتا، وأصلها في اللغة الفرنسية situation-problème، ووضعية التعلم يقصد بها تلك الوضعية وذلك الموقف الذي يوجد فيه المتعلم في علاقة مع المعرفة ومع المدرس، والتي تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال. وللتدقيق فإن كلمة الوضعية تشير إلى فعل التعلم والتعليم والذي يشمل أنماط التفاعل بين المدرس والمتعلم والمادة أو النشاط لغرض تحقيق أهداف معينة . وقد تشمل الوضعية بصفة عامة، السياق والموضوع، الإطار المكاني والزماني للتواصل، الأفراد المتواصلين، أهداف التواصل، نوع التفاعل بين المتواصلين. مع الإشارة إلى أن كلمة الوضعية لا تتضمن ضرورة وجود مشكلة.

أما كلمة المشكلة فتشير إلى ذلك التحدي الذي يواجه الفرد لهدف معين، وهي بالضرورة تتضمن عائقا obstacle ، ينبغي على المتعلم تخطيه من خلال انجاز المهمة المطلوبة، وانطلاقا من تجنيد الموارد المكتسبة قصد إيجاد حل ملائم للمشكلة. (40)

كانت نية مساعدة المتعلمين على تعلم أفضل، الدافع الذي جعل عددا من المربين والابستمولوجيين، يفكرون في تصميم وبناء أحد أهم الأدوات الديداكتيكية، وهي الوضعية-المشكلة، التي تستهدف إجبار المتعلم على استخدام ذكائه الشخصي، ما جعل المعلم يفكر في تأسيس نموذج لقيادة الفعل التعليمي، يبتعد عن الإمبريقية الأصولية التي تقلص دوره في التلقين والتحفيظ، إلى نموذج ينظم فيه التدريس بحيث يؤدي إلى التعلم، وذلك من خلال حل مشكلة، اختيارها وتصميمها يكون منهجيا ومعقلنا في إطار جهاز ديداكتيكي فعال، هذه الوضعية التي تجعل المتعلم يتملك الشروحات والإجراءات المدرسة ويحاول استثمارها في مواجهة هذه الوضعية المشكلة .

يرىmeirieu أن هذا النموذج يسمح بتعلم أفضل، ذلك أنه يساعد المتعلم على بناء نفسه وبناء معرفته، وبالتالي فالمتعلم يسير في تعلماته نحو الاستقلالية، وهو المستهدف والمرغوب في المقاربات البيداغوجية

للقرن الواحد والعشرين، المتميز بتسارع المعرفة وكثرتها، وتعقد الوضعيات الحياتية الاجتماعية والاقتصادية والمهنية، ما يستدعي تأهيل المتعلم لمواجهتها بهذا النموذج القائم على الوضعية–المشكلة.

ومن المبررات التي يقدمها Meirieu لصلاحية هذا النموذج، أن الاهتمام مجند باحتواء الوضعية على عائق، ولا يرجع إلى رغبة مفروضة، أن المهمة المقترحة تسمح لكل المتعلمين بتنفيذ العمليات العقلية المستهدفة les opérations mentales visées أن وتيرة وإجراءات كل متعلم محترمة، دون إلغاء للأهداف المشتركة المرتبطة بالأدوات الثقافية، وما يستوجب فترات عمل فردية وفترات عمل جماعية،

أن تقويم النتائج المحصل عليها يرتبط بقدرة التحويل أكثر من اكتفائه بالمراقبات الدقيقة للتعلمات والتي تتم بين فترة وأخرى، أن هناك عمل ميتا معرفي métacognitif منتظم يركز على العلاقة بين النتائج المكتسبة والإجراءات المستعملة، وهو يشكل محرك الوضعية–المشكلة، ذلك أنه فرصة أو لحظة إدراك أو الوعي بالهدف الحقيقي والمرتبط بالعائق هذا من جهة، ومن جهة أخرى هذا العمل الميتامعرفي، هو التبرير أو التفسير النظري الذي يسمح بتوضيح الهدف في حد ذاته، بفضل التعليمات والوسائل، أو حسب تعبير meirieu بفضل نظام العوائق ونظام الموارد الذي يصف المهمة المقترحة، فالمتعلمون يقومون بتجنيد قدرات وكفاءات مكتسبة، لاكتساب قدرات وكفاءات أخرى جديدة،

وبدقة أكثر، هذا التفاعل بين المكتسبات القبلية المحددة بفضل التقويم التشخيصي القبلي والمطلوبة أو المجندة عبر التعليمات، والوسائل هي التي ستسمح بمواجهة وتجاوز العائق والمرتبط باكتساب الهدف المحدد من قبل المدرس (إعادة هيكلة المعرفة، إعادة ترتيب الإجراءات، لا تمركز أو إعادة ترتيب السياق، وغيرها من المكتسبات القبلية)، أن التقويم النهائي سيركز على الاكتساب، وليس على المشروع (إذا كانت الوضعية ترتبط بانجاز مشروع) أي على الهدف، كما يتم إصدار حكم على فعالية الوضعية–المشكلة في حد ذاتها، حيث إذا لوحظ إخفاق عدد كبير من المتعلمين، فالمعلم مدعو لبناء وتصميم وضعية–مشكلة جديدة، تسهل اكتساب الهدف المرغوب.

أن تحفيز المتعلم يتم باقتراح مهمة مدرسية مدمجة ضمن سيرورة الأنشطة اليومية الصفية، هذه المهمة لا تكون سهلة ولا تكون صعبة، حتى يستطيع المتعلم تجاوز العائق المدرج من قبل المدرس، وطبعا اختيار العوائق يرتبط بأهداف التدريس المحددة وكذا بما يسهل تقويمها، كما يشير كذلك Meirieu إلى أن نجاح الوضعية– المشكلة، يرتبط بشكل كبير، بالمرونة التي ستسمح بها في تفعيل أو وضع استراتيجيات التعلم الفردية، وبشكل أدق في الحدود التي ستجعل المتعلم، بفضل التوازن الحسن لنظام العوائق ونظام الموارد،

قادرا على رؤية واستشفاف، وبصورة تدريجية، الاستراتيجيات الفعالة التي تسمح له بتحديد ما يحتاج إليه، ليستمر في التصرف والتعلم في نفس الوقت وبكل استقلالية، في ضوء النتائج المتحصل عليها .

في هذا المنظور إذن، يتغير تصور المهمات والتعلمات المدرسية بشكل كلي، وتتغير معه بالطبع وظيفة المدرس، ويبين لنا Meirieu كيف أن التنظيم البيداغوجي المنظم، والذي يوصف في الوضعية–المشكلة، يظهر أنه يستجيب لثلاث تحديات تشكل وظيفة التعلم :

أولا، تحدي يرتبط بمكون لغز الوضعية–المشكلة، الذي يولد الرغبة في المعرفة، ويضمن هذا التحدي وظيفة تلذذ، ثانيا، تحدي مكون تنظيم الذهاب والإياب، بين المقاطع الجماعية وزمن العمل الفردي، من أجل ضمان تملك المعرفة، ويضمن هذا التحدي وجود وظيفة ديداكتيكية، ثالثا، تحدي ربط وتنسيق العمل الميتامعرفي المنتظم والدراسة المعمقة للمهمات المدرسية المقترحة وذلك لمساعدة كل متعلم، بالتدريج على اكتشاف الإجراءات والاستراتيجيات الضرورية لنجاحه الخاص، ويضمن هذا التحدي وظيفة تطويرية.ما يستوجب من المتعلم أن يتوقف عن كونه موضوع التدريس، ويتحول تدريجيا إلى الفاعل الأساسي في تعلماته ومكتسباته .

يؤكد Meirieu دائما، أن المدرس إذا أراد أن يتحكم في الوضعيات المعقدة، فيجب أن يتخلى عن دور موزع المعرفة، ويتحول إلى دور المدرب l’entraineur، يتصرف بقناعة الممكن le possible، ورافع رهان النجاح للجميع، ويؤيد Legrand ، Meirieu في طرحه، فيبين أن المعلم البنائي هو الذي يتكفل باقتراح أنشطة تكون على درجة من الغنى والإشكالية حتى تنتج صراعات معرفية حول المعرفة الأساسية (تصادم تصورات متناقضة، عفوية بين المتعلمين) وتسمح هكذا بالاختفاء التدريجي للأخطاء وسوء الفهم.

يتعلق الأمر إذن بتفضيل الصراعات التصورية هذه، حتى تظهر الأخطاء واللامعنى، تحليل ومعالجة هذه الأخطاء يتم في سياق نقاش جماعي، أين يمكن لكل متعلم أن يستثمر بشكل شخصي في عملية البحث عن حل، ويتحمل مسؤولية تنسيق وحوصلة ما يقال، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي. الهدف إذن هو إبراز كل التناقضات الداخلية لمختلف الأنظمة العقلية التبريرية التفسيرية للمتعلمين، أو بمعنى أخر السعي لإظهار الخطأ وليس تفاديه أو تغطيته، بل العمل عليه حتى يتم تطويره إلى معرفة سليمة صحيحة، تنسجم مع المادة المدرسة.

ويرى Legrand أن العائق المتضمن في الوضعية–الإشكالية ما هو إلا تصور خاطئ أو صورة لفظية تحمل معنى متناقض تمنع أو تسد فهم واستيعاب مفهوم ابستمولوجي موجود في النظام المعرفي للمتعلمين

وهكذا فالنموذج الديداكتيكي للوضعية–المشكلة،لا يجب أن يميز ويفصل عن الإجراء البنائي للاكتشاف والذي يرجعه Astolfi إلى Piagetومساعديه " كل مرة نشرح فيها للطفل شيئا أو موضوعا، فنحن نبعده عن الابتكار"، في سياق هذا المنظور، فالمهم عند تعليم المتعلمين هو اكتساب طريقة علمية والتي بفضلها ستكتسب وتبنى المعارف، ما يجعل Legrand يوضح بأن اكتساب معارف علمية يجب أن يرتبط باكتساب الطرائق والإجراءات العلمية خاصة.

كما يرى هذا الباحث أن العائق الأول، يرجع إلى التناقض الأساسي للتعليم العلمي، بمعنى أن الفعل التعليمي بطبيعته الكلاسيكية مليء باليقينيات ومنظم بشكل مسبق، وهذا يتناقض كلية مع التفكير العلمي القائم على الحدس والشك واللايقين، يتضمن فضول معرفي ومنهجية واعدة، ما يجعل العمل بالنموذج البنائي وأجهزته الديداكتيكية تقرب وظيفة التدريس العلمي بالعلم، وبشكل خاص من منطلق أن السبب الرئيسي للنشاط العلمي، هو وجود مشكلة أو وضعيات تواجهنا بشكل غامض ومعقد، بحيث لا يمكن حلها فقط بحسن المعنى Le bon sens ،الذي يرتبط بالتصورات التي يمكن أن تتصدى للتفسيرات العلمية الموضوعية بشراسة وقوة.

والتعلم عند Dufley هو قدرة الفرد على تغيير نظام تصوراته، وبالفعل فالتصور يجسد العائق أو العوائق التي تحول دون بناء المفهوم، هذا العائق أو العوائق التي قد تكون ابستمولوجية أو وليدة ونتاج النظام التعليمي، والتعلم بالتالي سيتضمن رفعها، بينما في التعليم الكلاسيكي التلقيني، يكون التوجه هو تعزيز هذه العوائق وتكديسها دون السعي إلى ربطها أو انسجامها .

في النموذج البنائي، يتوصل المدرس إلى تحديد ووصف العوائق التي تحول دون فهم المتعلمين للوضعيات، بالحث والتشجيع،الاستماع، تحليل تصوراتهم أثناء المناقشة، ما يساعده ويوجهه إلى بناء وضعيات ديداكتيكية تعمل على تطويرها، بعض من هذه العوائق يكون ممكن التجاوز، بعضها الأخر لا، ويكون المعلم صاحب القرار، والذي يتخذه انطلاقا من مستوى المتعلمين، ومستوى تدرج التعليم في المادة الدراسية، وحسب الوسائل والموارد المتوفرة، والعوائق التي سيختارها تكون ببساطة هي الأهداف التي تطور سيرورة التعلم والتعليم عند المتعلمين .

ويرى Astolfi أنه يمكن استعمال هذا الهدف العائق بكيفيتين أو صيغتين بيداغوجيتين: ضمن إستراتيجية بياجيسية piagetienne ، تقوم على الاكتشاف ،حيث يجند كل الجهاز الديداكتيكي، لضمان حصول تقدم أساسي ومحدد خلال وحدة بيداغوجية، والتي نظمت خصيصا لتجاوز عائق بعينه، أي عائق حدد مسبقا بشكل دقيق.

أو ضمن إستراتيجية ديداكتيكية على المدى المتوسط، يقترح فيها Martinand استخدام الأهداف العوائق كمؤشرات لما يجب مراقبته في التطور المعرفي للمتعلمين، بحيث يختار عدد محدد منها، يجتاز خلال السنة ويستخدم في تحليل نتائجهم، فهم أخطائهم وصعوباتهم، مع تحديد جوانب أو مناحي التدخل معهم. ومن الأهمية بمكان أن نفهم هذه الخاصية الأساسية لهذا المفهوم الديداكتيكي الذي هو الهدف–العائق l'objectif-obstacle وطبعا هذه من مهمات المدرس. (41)

2-5-2-خصائص الوضعية المشكلة :

√وجود هدف مراد بلوغه، من خلال تجاوز الفارق الكائن بين الوضعية القائمة والوضعية المستهدفة .

√وجود أو توفر الحافزية والدافعية عند المتعلم لمباشرة الفعل، وحتى ينتقل من الوضعية القائمة غير المرضية إلى الوضعية المرغوبة، وما يعني كذلك ارتباط الوضعية–المشكلة بحاجة من حاجات المتعلم.

وجود التحدي من خلال عدم وضوح المسار المؤدي إلى التخلص من الفارق وإعادة التوازن، ما يستلزم انشغال الذات من خلال قيامها بفحص دقيق وتحليل عميق للمشكلة، والبحث عن الوسائل والتقنيات الكفيلة بحلها .

√ضرورة أن تراعي المشكلة، المستوى المعرفي والبيئي والنفسي والاجتماعي للمتعلم، أو بمعنى أخر أن تستحضر أو تعمل بالبيداغوجيا الفارقية والكفاءات التواصلية بشكل دائم .

√احتوائها على عائق، ولا يقصد بالعائق المظهر السلبي، بل المراد هو العائق الايجابي الذي يؤدي إلى إضافة كفاءة جديدة عند المتعلم، طبعا إذا تمكن من تخطيه بنفسه .

√تحديد الأهداف يتم انطلاقا من طبيعة العوائق المراد تخطيها قصد تحقيق التعلم، وقد لخص Louis d'hainault (1983) هذه العوائق فيما يلي :

–وضعية لم يسبق مواجهتها من قبل، حل يتطلب تأليفا غير مشتق من موارد مكتسبة، الإنتاج والفئة التي ينتمي إليها لم يسبق مصادفتها من قبل.

مما سبق يمكن تحديد مجموعة من الصعوبات، كصعوبة استيعاب الجديد الذي يشكل في حد ذاته إشكالا، صعوبة التخلص من التصورات الخاطئة والرواسب المكتسبة، خاصة إذا استند إلى تعريف التعلم، الذي يرى بأن التعلم هو هدم التصورات الخاطئة وبناء تصورات صحيحة، صعوبة في استيعاب منهجيات العمل الجديدة، صعوبة في تجنيد الموارد، صعوبة في التحويل، صعوبة في مفصلة الموارد....الخ. من خلال هذه الخصائص، يمكن أن نخرج بالتعاريف التالية لمفهوم الوضعية–المشكلة (42):

–هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى تمثل منطقي يفضي إلى ناتج، على أن يكون فيها التمشي والناتج جديدين أو على الأقل أحدهما يكون كذلك، وهي تستدعي القيام بمحاولات بناء فرضيات وطرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي وأخيرا مقارنة النتائج وتقييمها .

–تتمثل الوضعية المشكلة في موضوع نشاط يتمحور حول مشكل، انشغال، تساؤل، تصور، يرتبط بواقع أو تجارب عايشها المتعلم، تكون قد أثارت حيرته وفضوله، وتتجلى أهمية هذه المشكلة في إبراز قدرة المتعلم على صياغتها وكذا محاولاته في البحث عن حلول لها .

–هي وضعية تقدم ما أسماه هوبر ودالونجفيل (2001) لا استقرار أو لا توازن بنائي

–تعني الوضعية–المشكلة مجموعة من المعلومات في سياق معين، تتطلب من المتعلم إيجاد التمفصلات لانجاز مهمة ما، فهي في هذا الإطار، وضعية تتضمن جملة من العوائق بهدف بناء (إرساء) أو إدماج تعلمات ما .

–وهي Rogiers xavier وعاء انماء الكفاءة، فيعتبرها جملة من الموارد والتي يستطيع أن يحركها شخص أو مجموعة أشخاص قصد إنجاز مهمة محددة، لم يكن حلها واضحا في البداية.

–حسب Gérard de vecchi & Nicole Carmona- Magnaldi، تستهدف الوضعية–المشكلة بناء مفاهيم جديدة، وتختلف عن التمارين التطبيقية والأحجيات والمشكلات المفتوحة التي ترمي إلى تعلم الإجراءات أكثر من المحتويات والتمارين التي لا تتضمن مشكلة (استرجاع)، ويلحقون بها الخصائص التالية: ضرورة وجود معنى، وجود عائق، مساءلة المتعلم، استهداف قطيعة، وجود رهان معرفي على مستوى عام، الميتامعرفة .ويرى هذان الباحثان أن الوضعية–المشكلة تستخدم في كل المواد أو الأنشطة وفي جميع المستويات الدراسية أو التعليمية بل حتى مع الراشدين أي في السياقات التكوينية (43)

–يرى Scallon Gérard (2004)أن الوضعية–المشكلة هي كل مهمة معقدة، كل مشروع يضع المتعلم أمام تحديات، تجعله يجند موارده .

2–5–3–أنواع الوضعية–المشكلة:

ويتعايش في حقل التدريس نوعان من الوضعيات المشكلة، وضعية–مشكلة تعلمية أو ديداكتيكية التي ترتبط حسب Tardif (1999)بالمهمات المصادر les taches-source ووضعية–مشكلة هدف والتي ترتبط بمهمات هدف. (أنواع الوضعية المشكلة)

1–بالنسبة للوضعية–المشكلة الديداكتيكية : هي الوضعية التي ينظمها المدرس لمجموع الصف أو القسم في سياق تعلم جديد (معارف، مهارات، مواقف). ويعرفها Reunier & Raynal (1997) أنها

وضعية تعلمية تصمم بهدف خلق فضاء للمتعلمين للتفكير والتحليل حول مشكل لإيجاد الحل (أو عائق لتجاوزه) وكذلك السماح للمتعلمين ببناء تصورات حول موضوع ما. يسمي De ketele (1996) هذه الوضعيات، بوضعيات الاستكشاف les situations d'exploration ذلك أنها تساعد المتعلم على اكتشاف مورد أو موارد جديدة.

ولا يراد تحكم كل المتعلمين في التعلم بل المراد هو استثارة أقصى فعالية، تعلم عند أكبر قدر منهم، يتعلق الأمر بوضعية مشكلة سيرورة، مستعملة لتفعيل نوعية التعلم. التحديات المقدمة للمتعلمين: الألعاب، المشاريع، وبشكل عام مجموعة الأنشطة المصممة للتعليم بطريقة إستثارية، ويمكن أن تكون أيضا وضعية مشكلة مفتوحة، مقترحة في سياق استكشافي، للتحضير لعمل لاحق.

ويميز De ketele (1996) بين ثلاث أنواع من الوضعيات ترتبط ببناء الموارد :

–وضعيات الاستكشاف les situations d'exploration: وظيفتها زعزعة المتعلم أو بالتحديد زعزعة تصوراته، كما تكون قليلة نوعا ما، ترتبط ببعض المفاهيم المفتاحية، لكن نوعيا، هي وضعيات مهمة جدا لأنها هي التي تهيئ لتعلم الموارد .

–وضعيات ديداكتيكية: les situations didactiques تستهدف بناء موارد جديدة، بكيفية كلاسيكية (عرض متبوع بتمارين) أو باستخدام بيداغوجيات التعلم، أين يكون المتعلم هو المركز أو الفاعل في تعلماته، من خلال تناوله لوضعية مشكلة بالبحث والتقصي والتحليل والاستنتاج .

–وضعيات هيكلة: les situations de structuration وهي الوضعيات التي تسهم في تنظيم الشبكة المعرفية للمتعلمين .

2–وضعية–مشكلة هدف: تمثل صورة النتيجة التي يجب أن يصل إليها المتعلم، هي وضعية مستهدفة، تعرف بوضعية الإدماج أو وضعية الاستثمار. يلجأ إليها في نهاية التعلم أو مجموعة تعلمات كتتويج لهذه التعلمات، ويكون المتعلم فيها مدعو إلى تنظيم وتوليف أو دمج عدة معارف ومهارات، التي اكتسبها سابقا. يتعلق الأمر إذن إما بوضعية–مشكلة سيرورة تستخدم لتعلم الإدماج أو التدريب عليها أو وضعية–مشكلة منتوج situation-problème produit التي تستخدم كشاهد لما يجب أن يتحكم فيه المتعلم وهي ما تعرف بوضعية هدف .

الوضعية الهدف هي مجموعات فرعية لما يعرف في علم النفس المعرفي بوضعية تنفيذ situation d'exécution وهي الوضعية التي تكون فيها إجراءات الحل معروفة من طرف الفرد، ويطبقها مباشرة

حسب Reunier & Raynal (1977)، إلا أنها تدل على تطبيق لمفهوم أو إنجاز تمرين، مثلما تدل على وضعية معقدة، تضطلع بمفصلة مجموعة من المفاهيم والمعارف والمهارات .

الخصائص المشتركة بين الوضعيتين:

تشترك كل من الوضعية الديداكتيكية والوضعية الهدف في مجموعة خصائص هي :

–المتعلم هو العنصر الفاعل في كلتيهما، وجود عائق، والعمل على إزالة هذا العائق هو الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف (بناء وتنمية الكفاءة)، كلتيهما ذات طابع تركيبي، مضمونهما معا يحتوي على مشكل، الوظيفية والواقعية، المدرس وسيط وموجه ومنشط، كلتيهما تشخص الخلل من أجل العمل على مواجهته بجهاز علاجي فعال، التدريب على التعلم الذاتي وكذا التقويم الذاتي، كلتيهما تتوجهان إلى المتعلم بالخطاب (قمت، سافرت، مدرستك...) حتى يحفز لإنجاز المهمة المستهدفة، غالبا ما يكون سند واحد مستخدم فيهما الاثنتين (أي الوضعية الديداكتية والوضعية الهدف) لكن استعماله سيرتبط بنوايا المعلم الديداكتيكية... (44)

جدول رقم (9): مقارنة بين الوضعية الديداكتيكية والوضعية الهدف (45)

	وضعية ديداكتيكية	وضعية هدف
الهدف	استهداف تعلمات جديدة من أجل تملك أفضل	تعليم كل متعلم إدماج مكتسباته أو تقويم كفاءته في تجنيد مكتسباته بصورة منسقة
نوع الحل المستهدف	حل من طرف مجموعة القسم ككل أو عمل أفواج, استخدام مبدأ الصراع المعرفي–الاجتماعي غالبا	حل فردي، عملية التجنيد مهيمنة
درجة التوجيه في الأنشطة	توجيه قوي	توجيه ضعيف
نوع المعارف والمهارات المجندة	بعض من المعارف والمهارات جديدة، تم بناؤها حديثا	المعارف والمهارات مكتسبة، موجودة عند المتعلمين
كمية الموارد المجندة	محدودة (ترتبط بحصة أو حصتين على الأكثر)	مجموعة الموارد المكتسبة خلال عدة أيام أو أسابيع
طبيعة المنتوج المتوقع	منتوج مجند، سيستمر فيما بعد لأغراض ديداكتيكية	منتوج نهائي
وظيفة الوضعية المشكلة	مصممة لأغراض بيداغوجية، لإكساب المتعلم موارد أو تعلمات	ذات طابع وظيفي، تقترب من الوضعيات المعيشة للمتعلم

2-6-الوضعية الإدماجية (la situation d'intégration)

2-6-1-تعريف وضعية الإدماج

تقوم بيداغوجيا الإدماج على مبدأ رئيس هو أن كل تعلم يجب أن يهيئ المتعلم لمواجهة وضعيات-مشكلة مركبة تعرف بالوضعيات الإدماجية، ووضعية الإدماج هي تلك الوضعية المركبة التي تدعو المتعلم إلى توليف مكتسباته وتجنيدها وإعادة استثمارها في سياقات جديدة أو محددة، بحيث يكون المتعلم هو الفاعل أو العنصر النشط أي الذي سيواجه الوضعية، هو الذي سيقدم منتوجا أصيلا من خلال تجنيد الموارد المناسبة، بمعنى أن المواجهة لا تقوم على الاسترجاع ولا على تطبيق قاعدة أو حل تمرين.

وحتى يقبل المتعلم على وضعيات الإدماج هذه يجب أن تكون حقيقية أو شبيهة بالواقع، كما يجب أن تهيكل هذه الوضعيات وفق عتبات صعوبة وتركيب متدرجة، بحيث ترتبط أخر عتبة بملمح الخروج المستهدف من المادة أو المجال المعرفي المحدد. ويمكن لوضعيات الإدماج أن تتمركز حول نشاطات مختلفة، ويمكن تحديد ثلاث أنماط أساسية من الأنشطة: تنفيذ مهمة مركبة، حل وضعية-مشكلة، تقديم منتوج شخصي مؤسس ومسيق...(46)

2-6-2-مكونات وضعية إدماجية :

توجد أربعة مكونات هي: (47)

1-السند : ويمثل مجموعة العناصر المادية المقدمة للمتعلم، نص مكتوب، صور، أشكال .....

2-السياق : يصف محيط الوضعية (اقتصادي،اجتماعي، تربوي، ثقافي.....)

3-المهمة : تبين لأي هدف هذا النشاط

4-التعليمة: مجموعة تعليمات أو توجيهات مقدمة للمتعلم بصورة واضحة، في ظل المهمة المراد انجازها

خصائص الوضعية الإدماجية:

-تكون وضعية ناجعة pertinente بمعنى أنها ترتبط فعلا بالكفاءة المستهدفة بالتقويم، وتنتمي كذلك إلى عائلة-الوضعيات الخاصة بهذه الكفاءة،

-وضعية مركبة complexe بمعنى أنها تتطلب توليف وتجنيد موارد متنوعة أو متعددة، كما تتطلب إنجاز عدة مهام،

-وضعية محيرة déroutante بما أنها يجب أن تكون وضعية جديدة في سياقها وفي تعليماتها وفي المعلومات التي تقدمها (معلومات أساسية وأخرى ثانوية مموهة) وهي كذلك محيرة لأن المتعلم مطالب بالبحث في مخزونه المعرفي عن الموارد المناسبة التي يجب أن يجندها لمواجهتها بفعالية،

–وضعية تستهدف منتوجا محددا من قبل المتعلم،

–وضعية موجهة نحو اكتساب وتملك قيم معينة مستهدفة من قبل النظام، التسامح، الصدق، المسؤولية، المواطنة، واحترام البيئة أو المحيط،

–محفزة motivante بالنسبة للمتعلم طبعا وذلك من خلال ربطها بواقعه المعيش...(48)

مثال : من نشاط التربية العلمية والتكنولوجية

السند : عمري 12 سنة .أنا أكبر، عظامي تنمو وعضلاتي تقوى. كل مساء أوي إلى الفراش متأخرا. أستيقظ باكرا في الساعة السادسة صباحا. يتكون فطوري من كوب من الحليب مع قطعة من الخبز، أما غذائي فهو قطعة من الدجاج. أشعر بالضعف طوال اليوم مع ألام في الظهر.

إليك بعض الصور التي أخذت لي في المدرسة (سند 1 وسند 2) .

بحثت عن أسباب انزعاجي، فوجدت بعض المعلومات في السند 3 :

يحتاج الولد لنمو عظامه وبقية أعضائه إلى :

- 9 ساعات نوم في اليوم
- العسل، الفواكه، العجائن... التي تعطي الطاقة للعضلات
- الحليب ومشتقاته لاحتوائها على الكالسيوم الضروري لنمو العظام والأسنان
- تغذية متنوعة ومتوازنة
- بالإضافة إلى أنه يستطيع تحمّل وزناً يساوي 10 kg على ظهره.

قال سعيد أحد أصدقاء الولد :" أنت تحس بالضعف طوال النهار لأنك لا تأكل جيدا، يجب أن تغير نظامك الغذائي ". هل توافق سعيد على قوله ؟ برر إجابتك .

ب–حدد سببين محتملين لألام الظهر التي يشعر بها هذا الولد، وبرر كل سبب منها، مجندا معارفك ومستندا إلى المعلومات التي توفرها السندات الثلاث.

2–7–عائلة–وضعيات :

2–7–1–مفهوم عائلة–وضعيات:

مفهوم جديد ارتبط بمقاربة التدريس بالكفاءات، ربما مفهوم الوضعية وخاصة الوضعية–المشكلة صار مألوفا، لكن هذا المفهوم دارت حوله الكثير من التساؤلات والانشغالات، وهذا ما لاحظته الطالبة الباحثة وهي تشارك في عدة لقاءات تكوينية خاصة بالمفتشين أو المعلمين، ولعل ما شد انتباه الطالبة الباحثة هو حيرة مفتش للتعليم الابتدائي بمدينة سطيف وهو يوجه هذا السؤال: ماذا تعني عائلة–وضعيات، وما علاقتها بمقاربة التدريس بالكفاءات ؟ما تحاول أن تجيب عنه الطالبة الباحثة، في هذه الأسطر .

تتحدد الكفاءة بعائلة وضعيات متكافئة، أي بمجموعة وضعيات تتموضع داخل إطار أو محيط محدد، بمعنى أن اكتساب كفاءة ما يرتبط بممارستها داخل مجموعة من الوضعيات المتكافئة، سواء من حيث السهولة أو الصعوبة. وكل كفاءة قابلة للتقويم، تكون مرتبطة بعدد معين من الموارد (معارف صرفة، معارف تطبيقية، معارف موقفية أو سلوكية)ومجموعة الموارد التي ترتبط بكفاءة معينة تشكل ما يعرف "بالعالم المرجعي للموارد " الذي ينظم عادة عبر "جدول موارد" خاص بكل كفاءة وبالتالي بكل مستوى. عالم الموارد المرجعي هذا يسمح بتحديد أو الإحاطة بالموارد التي يمكن أن تكون حاضرة في الوضعية، والموارد التي تستبعد، وإذا كانت هناك وضعية تستدعي موارد غير مدرجة في العالم المرجعي فهي ليست جزء من عائلة الوضعيات الخاصة بهذه الكفاءة .

عندما نتكلم عن الكفاءة، نتكلم عن التجنيد، طبعا تجنيد الموارد، وبالتالي يتبادر إلى الذهن (ذهن الممارس، سواء كان مشرفا أو معلما) هذا السؤال: هل الوضعية الإدماجية التي تنتمي إلى عائلة الوضعيات، تجند كل الموارد المرتبطة بالكفاءة، بمعنى كل موارد العالم المرجعي ؟ الإجابة هي لا طبعا،ذلك أنه من المستحيل في أغلب الأوقات، الاحتكام على وضعية تجند كل الموارد التي كانت موضوع التعلمات الدقيقة، فمثلا لا يمكن لنص منتوج (من قبل المتعلم)أن يتضمن كل الصيغ النحوية والصرفية المدروسة، فلابد إذن من الانتقاء. كيف تتم عملية الانتقاء هذه بشكل سليم ؟

توجد كيفية فعالة، ترتبط بتحديد لكل كفاءة مجموعة موارد أساسية، أي التي يجب أن تكتسب ضرورة من قبل المتعلم(مثلا 5 معارف صرفة و5 معارف تطبيقية)، مع مجموعة موارد تكميلية. كل وضعية يمكن أن تعين بكيفية مختلفة ضمن هذه الموارد، فمثلا كل وضعية يجب أن تجند على الأقل 4 مفاهيم من 5 من المعارف أو الموارد الأساسية (معارف صرفة، معارف تطبيقية)، مع 3 من المفاهيم أو الموارد التكميلية ...(49)

2-7-2-دالات لتحديد وتوصيف عائلة وضعيات :

لضمان التكافؤ بين الوضعيات، لا بد من إيجاد خصائص لعائلة الوضعيات عبر دالات، إذن فدالات عائلة وضعيات هي الخصائص التي يجب أن تحترمها كل الوضعيات التي ترجع إلى نفس الكفاءة، وهي ثابتة لا تتغير بتغير الوضعية بل بتغير الكفاءة، مع أنها لا تظهر بوضوح في صوغ هذه الكفاءة. ما هي هذه الدالات ؟

-دالات مرتبطة بالعالم المرجعي للموارد، ورد فيما سبق أن الموارد المرتبطة بالكفاءة لا يجب أن تظهر ضرورة في كل وضعية، بل لابد من الانتقاء، وانطلاقا من العالم المرجعي ، بعض من المتغيرات يمكن تحديدها في شكل متطلبات تقدم للمتعلم تبين له المنتظر منه،كعدد الموارد التي يجب أن يجندها، الحضور الضروري لمورد بعينه، التوليف التالي للموارد، حضور ضروري لموارد محددة (س) من ضمن العالم المرجعي لموارد (ص).

-دالات مرتبطة بسياق الوضعية:

-دالات مرتبطة بإجراءات الحل، فمثلا في نشاط الرياضيات، حل الخبير يتطلب مرحلتين أو ثلاث مراحل .

-دالات مرتبطة بالسندات والمعلومات أو المعطيات، كطبيعة السند، مكانة ودور السندات، عددها، أنواعها، المشوشات أو العناصر الدخيلة.

-دالات ترتبط بالمهمة وشروط الحل، درجة تعقيد المهمة،مستوى الدقة المطلوب، حجم المنتوج،إمكانية استعمال وسيلة معينة، الوقت الكلي المحدد للحل.

شروط تكافؤ أو تعادل الوضعيات:

من حيث البناء:

√ إذا توافقت مع نص الكفاءة

√ إذا استدعى حلها توظيف الموارد نفسها، كما ونوعا

√ إذا استدعت ضرورة الروابط نفسها للموارد

من حيث إنتاج المتعلم

√ إذا تمكنت عينة من المتعلمين من النجاح في حل هذه الوضعيات بالنسبة الوسطية نفسها

√إذا تساوت هذه الوضعيات في القدرة على فرز المتعلمين والتمييز بينهم. (50)

2-8-شبكة التقويم (التصحيح):

يعد تقويم مكتسبات المتعلمين إشكالية رئيسية في تطور النظام التربوي، فهو لا يظهر فقط كمؤشر، يرتبط بتحديد نوعية التكوين (قل لي كيف تقوم وسأقول لك كيف تكون)، بل نجده يؤثر على الممارسات البيداغوجية (ستكون في ضوء صيغة تقويم المتعلمين)، وإصلاح النظام التربوي يكون محكوما عليه بالفشل، إذا لم يكن تقويم مكتسبات المتعلمين في سينرجيا Synergie مع أهداف الإصلاح..(51)

يسعى الإصلاح إلى تفعيل كل موارد الغرفة الصفية، بحيث تتحول هذه الموارد إلى أدوات تساعد المتعلم على مواجهة وضعيات الحياة، أو السياق الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيش فيه، هدف الإصلاح إذن هو إكساب المتعلم مجموعة كفاءات تيسر له التكيف والاندماج. كيف تكسب أو تبنى هذه الكفاءات ؟ طبعا عبر وضعيات ووضعيات إدماج مركبة complexes ، كيف نقوم هذه الكفاءات ؟ أيضا عبر وضعيات إدماج مركبة، بحيث يمكن بناء مجموعة من الوضعيات المتكافئة لكل كفاءة،وهو ما اصطلح على تسميته بعائلة-وضعيات، والتي تسمح بجاهزية خيار الوضعيات التي هي فرص لممارسة الكفاءة من قبل المتعلم، أو التحقق من اكتسابها أو تملكها .

كيف نقوم عمليا في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات ؟ الإجابة تتطلب تحديد المكتسبات المدرسية، أو التعلمات المستهدفة في بيداغوجيا الإدماج :

-الموارد المرتبطة بكل المعارف الصرفة (savoirs)والمعارف التطبيقية أو المهارات (savoir-faire)المتعلمة في المدرسة والتي تشكل موضوع التعلمات الدقيقة les apprentissages ponctuels ، تقويم هذه الموارد سيتم عبر اختبارات تقويمية، كلاسيكية نسبيا، ترتبط بأهداف خاصة، وتصحيحها سيتضمن تحديد إذا كان المتعلم قد أجاب بشكل سليم على الأسئلة المطروحة، أو ببساطة تحديد الموارد المكتسبة والموارد غير المكتسبة. وبشكل إجرائي يمكن للمعلم أن يقترح 10 تمارين، وإذا تمكن المتعلم من حل 10/8 أمكن اعتبار الهدف الخاص محقق، لكن إذا كان أقل، على المعلم أن يعود للعمل مع المتعلم على هذا الهدف (الخاص)، حتى يتحكم فيه . (52)

-الكفاءات التي تمارس لحل وضعيات معقدة والتي تتطلب تجنيد موارد مكتسبة، هذه الكفاءات تنمى وتطور عبر فترات إدماج، التي هي تدريب على حل وضعيات معقدة دالة، تقويمها أي الكفاءات سيستند هو كذلك إلى اقتراح وضعيات مركبة، حلها يكون فرديا من قبل كل المتعلمين، من خلال تجنيد الموارد المكتسبة، ما يعني أنه يجب على كل متعلم أن يحدد من جملة موارده، الموارد التي سيحتاجها وينظمها فيما بينها حتى يحل الوضعية.

لا تكفي الاختبارات لتصحيح هذه الوضعيات، ذلك أنه لا يكفي التأكد إذا كان المتعلم أجاب بشكل سليم أو جيد، أو أنه لم يجب بشكل سليم وجيد، ستستخدم شبكة التقويم، والتي تجسد أداة تمكن المدرس من فحص إنتاج المتعلم اعتمادا على مجموعة من العناصر التي تحدد جودة الإنتاج المنتظر، والتي تعرف بالمعايير والتي ستأجرأ إلى مؤشرات.

شبكة التصحيح هذه إذن تزود المدرس بمعلومات وبيانات، يشترط أن تكون وجيهة وثابتة وصادقة حتى تسمح بتحديد درجة التحكم في المعيار، وبالتالي درجة التحكم في الكفاءة. إلى جانب هذه الوظيفة التقويمية، تسمح الشبكة كذلك بالوقوف على مواطن الخلل في تعلم المتعلم، أو في قدراته على تجنيد الموارد المستوجبة في الحل سعيا إلى التعديل أو المعالجة .

كما أشارت الطالبة الباحثة سابقا، أن ما يميز مقاربة التدريس بالكفاءات هو استخدامها لمفاهيم جديدة، تداولها بنجاعة وفعالية يتطلب الإدراك أولا والأجرأة ثانيا، ومن هذه المفاهيم شبكة التقويم أو التصحيح، والتي تقوم أساسا على مفهوم المعايير أو المعيار .

2-9- المعايير (les critères):

2-9-1-تعريف المعيار:

يرى Lalande أن المعيار هو صفة أو خاصية لموضوع (قد يكون شخصا أو شيئا)، تسمح بإصدار حكم تقديري له، كتقدير شخص لذكائه أو حسن حديثه أو لباقته...كما يمكن اعتبار المعيار النموذج modèle المستخدم في إجراء المقارنات الكيفية أو النوعية، بينما في المقارنات الكمية، ستعتمد وحدة قياس معينة..(53)

كما يرى François-Marie Gérard أن المعيار هو وجهة نظر نعتمدها لتقويم العمل المراد تقويمه (الكفاءة). وهو أيضا صفة منتظرة من هذا العمل.

كما يعرف Xavier Rogiers المعيار بأنه خاصية وعلى عمليات صياغته أن تحدد هذه الخاصية، إما باستعمال اسم اصطلح عليه (كالملاءمة، الانسجام، الدقة، الطرافة)، وإما باستعمال اسم يرفق بمتمم

اصطلح عليه (استعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي ..) وإما باللجوء إلى السؤال، وينبغي أن تكون المعايير:

-وجيهة، بمعنى أنها تقوم فعلا الكفاءة المستهدفة

-قليلة، من الأفضل 3 معايير حد أدنى ومعيار للإتقان، وذلك لتحسين رؤيتها من قبل المتعلمين والمعلمين, كيف؟

تلعب المعايير دور أساسي في سيرورة التعليم-التعلم le processus d'enseignement-apprentissage فهي تقود هذه السيرورة بحيث أن المدرسين بحاجة إلى معرفة واضحة ودقيقة مما هو منتظر من قبل المتعلمين، نفس الشيء بالنسبة لهؤلاء فيحتاجون إلى معرفة المنتظر منهم، وتنويع المعايير قد يقدم صورة مشتتة عن ما هو منتظر. .كذلك لضمان اتفاق أفضل بين المصححين خاصة في مجال التقويم الاشهادي l'évaluation certificative، فعدد كبير من المعايير يضر بتوحيد النقطة .

-مستقلة، بغية عدم تقويم نفس الشيء مرتين حتى لا نعاقب المتعلم مرتين على نفس الخطأ

-وفي بعض الأحيان متزنة، لإعطاء أهمية أكثر لبعض المعايير النسبة إلى معايير أخرى

-تستخدم نفس المعايير أو ذاتها لتقويم عائلة-الوضعيات المرتبطة بكفاءة ما

-أما عن اختيار المعايير، فلا يمكن تقديم قائمة منها بحيث تكون ناجعة وشاملة لكل المواد disciplines والمستويات niveaux لكن يمكن تحديد بعض من المعايير، التي يمكن الرجوع إليها .واتفق على أن توجد نوعين من المعايير

2-9-2-أنواع المعايير

2-9-1-معايير الحد الأدنى (les critères minimaux):

وتمثل المعايير التي يجب أن تحترم عند تقويم الكفاءة وإصدار الحكم بتملكها أو عدم تملكها، بمعنى أن هذه المعايير أساسية لتملك الكفاءة.

أمثلة لمعايير الحد الأدنى:

√الوجاهة أو الملاءمة la pertinence :وتعني مدى ملاءمة المنتوج للوضعية la pertinence du produit de l'apprenant par rapport à la situation، وخاصة التعليمة la consigne والتي تتضمن الإجابة على الأسئلة التالية :هل يقوم المتعلم جيدا بما يجب أن يقوم به؟ أليس هو خارج الموضوع؟ ففي نشاط الرياضيات مثلا، ينتج المتعلم العمل المطلوب منه باختيار الأدوات الرياضية

الملائمة، وفي نشاط اللغة، ينتج المتعلم نصا وصفيا وليس نصا خبريا، ذلك أن التعليمة تطلب وصف فصل الربيع .

√الانسجام la cohérence :ويعني استخدام إجراء منطقي، لا يحمل تناقض داخلي، الإختيار المنسجم للأدوات، التسلسل المنطقي لها، يكون المنتوج ذا معنى، أي أن يستعمل المتعلم خطة منطقية، بحيث لا يظهر التناقض في إنتاجه وتكون النتائج التي يعرضها معقولة، ويكون هناك تسلسل في أقواله أو كتابته.

√الاستعمال السليم للمفاهيم ولأدوات المادة l'utilisation correcte des concepts et outils de la matière : يرتبط هذا المعيار بالإجابة على الأسئلة التالية :هل يقوم المتعلم بشكل صحيح بما يقوم به؟ هل العمليات الحسابية سليمة حتى إذا كانت غير وجيهة (نشاط الرياضيات) هل القواعد الإملائية سليمة وكذا التراكيب النحوية حتى إذا كانت غير وجيهة (المنتوج لا يتوافق مع الوضعية)...(54)

2-9-2-معايير الإتقان (les critères de perfectionnement):

والتي لا تحدد تملك الكفاءة والحكم الذي نصدره على النتيجة. وتشكل هذه المعايير قيمة مضافة في منتوج المتعلم، أي موارد أو تعلمات ليست مستهدفة بالتقويم، ويمكن استخدامها للمفاضلة بين المتعلمين.

أمثلة لمعايير الإتقان:

√نوعية اللغة، للمواد غير اللغوية

√تقديم العمل، أو ورقة المتعلم، بحيث تكون منظمة، مرتبة لا تشطيب .....

√الدقة، خاصة في نشاط الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية

√المنفعة الاجتماعية، أو الاهتمام وعمق الاقتراحات المقدمة عند تحليل مثلا المشكلات والأفات الاجتماعية.....

√الأصالة أو الطابع الشخصي للمنتوج، خاصة في المواد الأدبية والفنية

كماورد سابقا حول تعريف المعيار وخصائصه وأنواعه وأمثلته، يلاحظ أن المعيار يتميز بطابعه العام والمجرد ويحتاج المصحح أو المدرس إلى شيء ملموس إجرائي لتقويم منتوج المتعلم، وهنا يأتي موضوع الحديث عن المؤشر أو المؤشرات

2-10- المؤشرات (les indicateurs):

المؤشر هو عنصر élément قابل للملاحظة والقياس، وهو مرتبط بالسياق، إذ يزود المصحح بمعلومات وبيانات مستمدة من إنتاج المتعلم، ما يقدره على تحديد درجة التحكم في الكفاءة الختامية أو الهدف الاندماجي النهائي، من خلال التحكم في المعيار، وبما أن المؤشرات مرتبطة بالمعايير والفرص، فهي

تختلف باختلاف الوضعية والفرص. والمؤشرات هي التي تسمح بتحديد جدول توزيع العلامات سعيا إلى الإقرار بدرجة التحكم في المعيار من عدمه، وهناك أربعة مستويات للتحكم، تحكم أقصى وتحكم أدنى وتحكم جزئي ولا تحكم أو انعدام التحكم.

بالنسبة لصياغة المؤشرات، يجب أن تكون صياغة دقيقة، بمعنى أن تبتعد عن الضمنية، دقة المؤشرات تسهم في تحويل شبكة التقويم إلى أداة تكوين، أولا بالنسبة للمدرس الذي يتعلم ما يجب أن يلاحظه وكيف يلاحظه، و ثانيا بالنسبة للمتعلم الذي يجب أن يتعلم ما يجب أن يركز عليه فيما بعد. كما يجب أن تخضع صياغة المؤشرات إلى البساطة، فتأتي قصيرة وواضحة...(55)

إن المدرس عليه أن يعي بأن المؤشرات هي أجرأة للمعايير وأنه عند العمل بشبكة التصحيح، فهو لا يبحث عن التحكم في المؤشر بل التحكم في المعيار. ويكون هناك تحكم في المعيار، إذا كان هناك تحكم أقصى أو تحكم أدنى، أما إذا كان هناك تحكم جزئي أو لا تحكم، فالمعيار غير متحكم فيه، وبالتالي فالمدرس عند تصحيحه لأوراق المتعلمين باعتماد شبكة تصحيح مبنية على المعايير والمؤشرات، ما سيهمه هو كيفية الانتقال من المؤشرات المستخرجة من إنتاج المتعلم إلى تقدير المعايير المحددة (مستوى التحكم). وتخبر درجة التحكم في المعيار المصحح بدرجة التحكم في الكفاءة، وفي مرحلة ثانية، بارتقاء المتعلم إلى الطور الموالي أو الرسوب وإعادة السنة...(56)

إن تقويم الكفاءات يرتبط ببناء وضعية تسمح بتحديد مستوى اكتساب المتعلمين لها، عبر معارف ومهارات وبالرجوع إلى معايير ملائمة، بحيث النتائج تؤدي إلى اتخاذ قرارات مناسبة. إذن فلابد من التدقيق عند تصميم الوضعية أو الوضعيات التقويمية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إتباع الخطوات التالية :

-تحديد الكفاءة المستهدفة بالتقويم والموارد المجندة

-إنتاج وضعية تقويمية مناسبة

-اللجوء إلى المعايير وتحديد مؤشراتها

-ضرورة استجابة الوضعية التقويمية لمجموعة متطلبات، تكون في شكل تساؤلات كالتالي:

-هل ما هو مستهدف بالتقويم محدد بشكل صريح؟

-هل التقويم يتم عبر وضعية معقدة؟ وليس من خلال أسئلة منفصلة أو مستقلة؟

-هل الوضعية دالة؟

-هل الوضعية إدماجية، يتطلب حلها تجنيد عدة موارد؟

-هل مكونات الوضعية موجودة (سياق، سند، تعليمة، مهمة)؟

-هل الوضعية تحترم قاعدة 3/2 أي هل تقدم 3 فرص للمتعلم؟

-هل التعليمات واضحة؟ تبين للمتعلم المطلوب منه.

تستخدم هذه الشبكة للتحقق من مدى ملاءمة الوضعية لمتطلبات وضعية إدماج عبر وضعية مركبة.

جدول رقم (10): متطلبات وضعية تقويمية (57)

الخصائص	نعم	لا
1-تسمح الوضعية بتقويم مكتسبات مبنية مسبقا عند المتعلم		
2-الوضعية وضعية إدماج (ليست وضعية تعلم)		
3-الوضعية دالة بالنسبة للمتعلم		
4-تتضمن الوضعية مكونات وضعية هدف (سياق، سند، تعليمة، مهمة)		
5-تمنح الوضعية 3 فرص مستقلة على الأقل للتحقق من كل معيار		
6-التعليمة واضحة		
7-العمل المطلوب أو المنتظر من قبل المتعلم محدد وواضح		
8-الوضعية منجزة في الوقت المحدد		

2-11-مفهوم قاعدة 3/2

إن التحقق من بناء أو اكتساب الكفاءة، يتحدد من خلال تحكم المتعلم في معايير التقويم، وبالتحديد التحكم في معايير الحد الأدنى، ويعتبر المعيار متحكما فيه، إذا أجاب المتعلم بشكل سليم على فرصتين من الفرص الثلاث المستقلة التي اقترحت عليه في الوضعية، بالنسبة لمعيارين من معايير الحد الأدنى، مع تحكم جزئي في المعيار الثالث، أي أن يجيب المتعلم على فرصة من الفرص الثلاث.استخدام شبكة التصحيح سيسمح بمعرفة أو تحديد بسهولة إذا كان هناك تحكم في المعايير أم لا، والأمثلة التالية تبين ذلك. (58).

جدول رقم (11): التحكم في معايير الحد الأدنى (تملك الكفاءة):

المعايير	الملاءمة	الإستعمال السليم لأدوات المادة	الإنسجام	الأصالة
الفرصة1	1	1	1	
الفرصة 2	0	1	1	0
الفرصة 3	1	0	1	
المجموع	3/2 : متحكم	3/2 :متحكم	3/3 : متحكم	غير متحكم

جدول رقم (12): عدم التحكم في معايير الحد الأدنى (عدم تملك الكفاءة):

المعايير	الملاءمة	الاستعمال السليم لأدوات المادة	الانسجام	الأصالة
الفرصة 1	1	1	0	
الفرصة 2	0	1	0	1
الفرصة 3	0	0	1	
المجموع	3/1 : غير متحكم	3/2 : متحكم	3/1 : عير متحكم	

قراءة الجدول رقم (11) توضح أن هناك تحكم في معايير الحد الأدنى الثلاث، بحيث أن هناك تحكم في فرصتين من ثلاثة في معيار الملاءمة، وهناك تحكم كذلك في فرصتين من ثلاثة في معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، وهناك تحكم في الفرصة الثالثة للمعيار الثالث وهو معيار الانسجام. وبالتالي فهناك تحكم في معايير حد الأدنى الثلاث، فإذا الكفاءة مكتسبة أو متملكة .

أما الجدول رقم (12)فقراءته تبين لا تحكم في معيار الملاءمة، ذلك أن هناك تحكم في فرصة واحدة من ثلاث فرص، وأن هناك تحكم في فرصتين من ثلاث فرص بالنسبة لمعيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، فهو معيار متحكم فيه، أما المعيار الثالث، فلا تحكم فيه لأن هناك تحكم في فرصة واحدة من ثلاث فرص، وبالتالي النتيجة أن هناك تحكم في معيار واحد من معايير حد الأدنى الثلاث،فالكفاءة غير مكتسبة أو متملكة .

كيفية حساب النقطة أو العلامة ؟

تجمع عدد الفرص الناجحة لكل معيار، أما معيار الأصالة فيحتسب فقط إذا تحكم المتعلم في معايير الحد الأدنى بشكل مقبول أي تطبيق قاعدة 3/2 والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): كيفية حساب العلامة انطلاقا من التحكم في معايير الحد الأدنى

المعايير	الملاءمة	الإستعمال السليم لأدوات المادة	الإنسجام	الأصالة
الفرصة 1	1	1	1	
الفرصة 2	0	0	0	1
الفرصة 3	1	0	1	
المجموع	3/2 :متحكم	3/1: غير متحكم	3/2 : متحكم	متحكم
العلامة	2	1	2	1

النقطة : 10/6

أما إذا لم يتحكم المتعلم في معايير الحد الأدنى، فإن معيار الإتقان لا يحتسب حتى إذا كان متحكما فيه، والجدول الموالي يوضح ذلك؛

جدول رقم (14): كيفية حساب العلامة انطلاقا من عدم التحكم في معايير الحد الأدنى :

المعايير	الملاءمة	الاستعمال السليم لأدوات المادة	الانسجام	الأصالة
الفرصة 1	1	1	0	
الفرصة 2	0	1	0	1 متحكم
الفرصة 3	0	0	1	
المجموع	3/1 :غير متحكم	3/2 :متحكم	3/1 :غير متحكم	متحكم
العلامة	1	2	1	1

النقطة : 10/5

إن الهدف من الإصلاح وبالتحديد تبني العمل بمقاربة التدريس بالكفاءات هو محاربة الفشل المدرسي، ومساعدة كل متعلم على النجاح، وشبكة التقويم أداة ناجعة لتحقيق ذلك، طبعا إذا أحسن استثمارها بشكل موضوعي ودقيق،بمعنى إذا وقف المعلم على المعايير المخففة وجملة التعلمات أو الموارد المرتبطة بها، وعلى أساس هذا التشخيص عمد إلى بناء ما يعرف بجهاز المعالجة (le dispositif de remédiation)، وهذا ما سيتناوله العنصر الموالي.

2-12-المعالجة التربوية (remédiation):

ما فتئت الطالبة الباحثة خلال هذه الدراسة وهي تورد وتصر على أن إصلاح منظومة التربية الأخير (2003)، يستهدف تحقيق النجاح للجميع أو لكل متعلم، وهذا الذي أشار إليه القانون التوجيهي للتربية والمؤرخ في 08 جانفي 2008، حيث ورد: "لا ينبغي الاكتفاء بتربية واحدة للجميع، بل يجب أن نتطلع إلى تربية أفضل لكل فرد " أي أن المسعى المنشود هو تفريد عمليتي التعلم والتعليم (l'individualisation du processus apprentissage-enseignement).

هذا التوجيه الذي يقوم على مسعى بيداغوجي، بحيث إذا لم يستطع أن يجعل كل المتعلمين يتقدمون بنفس الوتيرة، فإنه يمكن من اجتناب الفشل الذي لا نتيجة له إلا التسرب المدرسي، وما دخول أو إدراج مفهوم المعالجة التربوية في جدول توقيت القسم إلا مواجهة لهذه الظاهرة الخطيرة، على الفرد وطبعا المجتمع. كما أنها تعد مؤشرا يحدد نوعية وفعالية النظام التربوي.

إذن المستهدف هو جعل المعالجة التربوية أداة ضبط وتعديل في يد المعلم، يستخدمها ويوظفها لتحسين مردود المتعلم، بما يحقق له التقدم والنجاح في سيرورته التعلمية-التعليمية، بعد تحديد وتشخيص جملة

الصعوبات التي يواجهها المتعلم في بناء معارفه وتطوير قدراته وإمكاناته، وقبل أن نخوض في هذا المسعى البيداغوجي البحت، وجب أولا التطرق إلى تعريف هذا المفهوم لغة واصطلاحا.

2-12-1-تعريف المعالجة :

المعالجة لغة: مشتقة من فعل عالج بمعنى قدم علاجا، أي دواء، أو وصفة، أو حمية...أما اصطلاحا فإن إن أول ما يتبادر إلى ذهن أي إنسان عندما نستخدم مصطلح المعالجة هو السياق الطبي، هذه العبارة تحيل إلى الدواء الذي يحدده الطبيب بغرض شفاء مريض، أو سد بعض النقائص والاختلالات (فيتامينات مثلا) أو محافظة على صحته الجيدة (تقديم مقويات) أو استدراك تأخر ما (تأخر نمو العظام، الطول مثلا) أو دعم نقاهة إنسان.

ومصطلح المعالجة التربوية هو مصطلح طبي مطبق في مجال البيداغوجيا، وحتى يكون تطبيقه ناجعا، لابد من توظيفه وأجرأته بشكل فعال، وقبل أن نخوض في الموضوع بصورة ديداكتيكية محضة، نبدأ أولا بتعريفه.

-يعرف G. Goupil & G. Lusignan المعالجة بأنها مجموعة الترتيبات البيداغوجية التي يعدها المدرس لتسهيل تعلم التلاميذ.

-تعني المعالجة البيداغوجية جملة العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق، وذلك باستخدام إجراءات مختلفة، يتصدرها التدخل البيداغوجي المستمر...(59)

2-12-2-لماذا جهاز معالجة تربوية في سيرورة الإصلاح:

إن الميزانيات الهامة التي ترصد لقطاع التربية والتعليم من طرف الحكومات، تحتم إيجاد ووضع كل التدابير التي من شأنها تحقيق أعلى وأفضل استثمار لهذه الميزانيات، ولا شك أن أفضل استثمار هو الفرد بقدراته وإمكاناته وطاقاته، هذا الفرد الذي على عاتقه يصل المجتمع إلى ما يصبو إليه من تطور وتقدم، خاصة في هذا العصر، عصر العولمة المتميز بالتطور العلمي والتكنولوجي السريعين.

كيف نساعد هذا الفرد على استخراج أفضل ما عنده من إمكانات وقدرات، مهما كانت، ذلك أن المجتمع يحتاج إلى كل أبنائه، هؤلاء الذين سيشغلون كل قطاعات الإنتاج، ومختلف الوظائف والمستويات، ما يستوجب تقديم تربية قاعدية إلزامية متينة، تزود المتعلم بأساسيات المعرفة والتكوين الذاتي، حتى إذا انفصل عن مؤسسات التعليم في سن معينة، أو كانت هناك استمرارية في المسار الدراسي، والذي يواجه

خلاله المتعلم صعوبات وعراقيل، قد تؤدي به إلى الإخفاق والفشل الدراسي. كيف تواجه هذه الظاهرة من قبل المعلم وحتى المؤسسة التعليمية ككل؟

ربما بوضع أجهزة تسمح بتقدير واعتبار الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون وحتى تراعي مستوياتهم ووتائرهم التعلمية، وهنا لب الحديث سيدور حول مفهوم جهاز المعالجة. والتي لا تظهر كمحطة أخيرة في سيرورة الدرس أو الوحدة أو البرنامج، بل يجب أن يفعلها المعلم في كل لحظة من لحظات السيرورة التعلمية، أثناء التقويم التشخيصي والتقويم التكويني خاصة، لجعل التعلمات مؤسسة وناجعة

2-12-3-استراتيجيات وأنشطة المعالجة: يمكن إدراج أربعة أطروحات للمعالجة (60)

-المعالجة الفورية (remédiation instantanée): وهي المعالجة المدمجة في سيرورة تعلم-تعليم، أي يستخدمها المعلم في سياق بناء المفاهيم عند المتعلمين بشكل طبيعي وعادي، في صورة تصحيحات شفوية أو كتابية، وهي تشكل دعم دائم للتعلمات. وهي ترتبط بشكل خاص بأفواج التي تعمل في ظروف صعبة، كالأقسام غير المتجانسة، الأقسام المكتظة، الاقسام المركبة، هذه المعالجة تتميز بانها واقعية وعملية وتستهدف تحقيق الفعالية البيداغوجية على مستوى مجموعة القسم، مبدأها هو حد أدنى من المعالجة لأقصى أثر.

-المعالجة المستهدفة (remédiation cible): وتكون المعالجة هنا كاستجابة لحاجات أو ثغرات محددة تظهر أثناء بناء التعلمات، كما أنها تبدو ضرورية وأساسية للاستجابة لسيرورة التمييز أو التفريق البيداغوجي خلال عملية التعلم والتعليم، أي أنها تخص مثلا المتعلمين المتعثرين، أو المتعلمين الذين يجدون صعوبات في إدماج المكتسبات أو التعلمات.

-المعالجة النسقية (remédiation systematisée): وهي التي تتدرج في النسق الكلي للمؤسسة، بمعني هي المعالجة التي تدرج في البرنامج أو التوقيت الرسمي، كما تتميز بأنها تستخدم عدة قوية، منها الإعلام الالي، شبكات تصحيح ذاتي، التعاقد البيداغوجي، الوصاية...إلخ. وهنا لا تظهر المعالجة كجهاز ظرفي يستجيب لحاجات فردية لكن كجهاز منتظم ومستمر.

-المعالجة المتخصصة (remédiation spécialisée): بمعنى هناك مختصون سيتكفلون بها (مختصون في علم النفس، في الأرطفونيا، معالجون...إلخ.

كل معالجة من هذه المعالجات الأربعة، تصاحبها إجراءات وممارسات محددة، تتكفل بها أطراف معينة، فإذا كان الحديث عن طرف المعلم، فهو المتكفل بالمعالجة الفورية والمعالجة المستهدفة، وإذا كان الطرف المتكفل هو المدرسة أو المؤسسة التعليمية فسنتكلم عن المعالجة المختصة، وإذا كان الجهة المسؤولة هي

النظام فسنتكلم عن المعالجة النسقية. وعادة ما يتم التنسيق بين مختلف هذه الجهات لتحقيق فعالية ما يعرف بجهاز المعالجة.

لاشك أن المعالجة شديدة الصلة ببيداغوجيا الخطأ، ذلك أنها تستند أساسا إلى مفهوم الخطأ، بمعنى كيف تواجه أخطاء المتعلمين بصرامة وموضوعية حتى لا يعود إليها المتعلمون، وحتى يسمح تجاوز هذه الأخطاء للمتعلم بمواصلة تعلماته بكل أمان وثقة. وهذا لن يتأتى إلا بالتوجيه السديد للمعالجة، ما يتطلب معرفة وتيرة وأهمية الخطأ، حيث لا ضرورة للتصرف الدائم والمواجهة السريعة للصعوبات التي يبديها المتعلم.

بمعنى لابد من تحديد مصدر الخطأ، فبعض الأخطاء ترتبط بعوامل سياقية، كأن تكون تعليمة المهمة مبهمة أو غامضة، الرسم أو الشكل المعروض غير واضح جليا، المهمة غير محددة بدقة، فهنا لا نحتاج إلى معالجة بل يكفي تعديل بسيط لهذه المكونات أو العناصر. إضافة إلى أن كل تعلم يحتاج إلى وقت، والخطأ اليوم يدرج في سيرورة التعلم، بمعنى أن الخطأ سيرشد المعلم إلى أن المتعلم يواجه عائقا في بناء التعلم المستهدف، إذن ضرورة العمل بالمعالجة الفورية التي عادة ما تكون بسيطة وفعالة، متى يتم التفكير في جهاز المعالجة، عندما يتكرر الخطأ ويترسخ عند المتعلم، وهنا لابد من التفكير في المعالجة المستهدفة أو المتخصصة.

عندما يتم الحديث عن استراتيجيات المعالجة المختلفة، لابد من تحديد مختلف الفاعلين فيها، أي الذين يتدخلون في إجرائها، قد يكون المعلم بحد ذاته، أو المتعلم لوحده، متعلم أخر يلعب دور الوصي أو معلم متخصص، كما يمكن اللجوء إلى وسائط أخرى، كالإعلام الألي، تعليم مبرمج، ملفات أو كراسات تصحيح ذاتي...إلخ. (61)

عندما نتكلم عن مقاربة التدريس بالكفاءات، نتكلم عن إدماج المكتسبات أو الموارد المبنية، وتظهر فعالية هذا الدمج عندما يواجه المتعلمون بوضعيات مشكلة مركبة، تتطلب حلا، هذا الحل يستلزم تجنيد موارد محددة ودمجها مع بعضها بحيث تشكل نسيجا معرفيا واحدا يوظف من قبل المتعلم لإيجاد الحل. ويجد الكثير من المتعلمين صعوبات في هذه المرحلة، ما يستلزم إدراج ما يعرف بالمعالجة المستهدفة والتي تتموضع خاصة أثناء فترات الإدماج، أين يجب تحديد صعوبات المتعلمين بدقة، حتى تعالج.

2-12-4-مستويات تقديم المعالجة: (62)

هناك أربعة مستويات يمكن أن يستند إليها جهاز المعالجة وهي على التوالي:

1-مستوى التغذية الراجعة: يتضمن هذا المستوى تزويد المتعلمين بالإجابة المنتظرة أو المنتوج المنتظر كتقديم الإجابة النموذجية التي تخص تمارين رياضيات أو تمارين لغوية محددة أو دقيقة pointus، شفوية أو كتابية، أو عناصر دالة منتظرة والحديث هنا يخص مجموعة المعايير التي ستوظف لتقويم الكفاءة المستهدفة، من خلال وضعية الإدماج المقدمة. ما هو مستهدف في هذا المستوى هو تزويد المتعلم بمعلم صحيح يسمح له بمقارنة منتوجه أو إجابته معه، هذا المستوى من المعالجة يخص كل المواد والأنشطة المدرسة.

2-مستوى المعالجة الجماعية: يتضمن هذا المستوى تناول الأخطاء الشائعة (ليس كلها طبعا، بمعدل خطأين إلى ثلاثة أخطاء) بين المتعلمين (أكثر من 50%) والتي ظهرت في إنتاجاتهم. وتخص هذه المعالجة تحديدا أو بالدرجة الأولى، المعايير غير المتحكم فيها وطبعا الحديث يدور حول معايير الحد الأدنى لأنها هي التي تحدد تملك الكفاءة من عدمه، أو المعايير المتحكم فيها بشكل جزئي، كما يخص هذا المستوى من المعالجة جملة الموارد غير المتحكم فيها، خاصة العمل أو المعالجة ستمس أكثر مفاهيم الإدماج والمعارف المنهجية.

والموارد غير المتحكم فيه يمكن أن تشكل موضوع تعلم نسقي apprentissage systématique مع كل الفوج أو القسم، من خلال إعادة إدراج أنشطة أو وضعيات تعلمية، أو أنشطة تطبيق des activités d'application، أي من خلال إدراج سلسلة تمارين وتطبيقات.

بالنسبة للمعايير المتحكم فيها بشكل جزئي، لابد للمعلم أن يركز على مظاهر المعيار غير المتحكم فيها، أي أن العمل هنا يجب أن يكون موضوعيا ودقيقا، وبلغة تقنية أكثر، ما هي الفرصة من الفرص الثلاث التي لم يجب عليها المتعلم أو أنه أجاب عليها لكن بشكل خاطئ، طبعا هذه الفرصة تخص معيار من معايير الحد الأدنى، التي التحكم فيها ضروري وأساسي لتملك الكفاءة.

إذن الهدف من المعالجة في هذا المستوى هو تغطية أكبر قدر من الأخطاء من خلال تبني العمل بسيرورة جماعية، (أي مع كل القسم)، يستطيع المعلم تسييرها بسهولة، وليس من الضروري هنا البحث غن أخر خطأ لتصحيحه، بل هنا يمكن اللجوء أو العمل بقانون Paretoوالذي ينص على أنه يمكن معالجة 80% من صعوبات المتعلمين بالعمل على 20% من الأخطاء المرتكبة، بشرط أن يكون تشخيص هذه الأخطاء دقيقا.(روجيرس ص 310 أنظمة).

3-مستوى المعالجة المتمايزة الجماعية (remédiation différenciée par groupes de besoins): يتضمن هذا المستوى من المعالجة رصد المعايير المخفقة عند مجموعة من المتعلمين (بين 10% إلى

50% منهم)، أي المجموعة التي أخفقت في معيار محدد (معايير الحد الادنى طبعا) وتحديد خطأين أو ثلاثة أخطاء متكررة بينها ثم معالجته أو العمل عليها، من خلال إدراج تطبيقات وأنشطة جماعية، أي أن الحل سيكون جماعيا لا فرديا.

مستوى المعالجة هذا سيخص نوعين من المواد، المواد الأدوات les disciplines outils كاللغة، الرياضيات، الإحصاء لكن أيضا المواد التي يتطلب التحكم فيها موارد مسبقة قاعدية. وبالتالي فالمعالجة هنا تكون مصيرية، ذلك أنها ستحدد ملمح المتعلم المستقبلي (شهر، فصل، سنة) إما ملمح النجاح وإما ملمح الفشل والإخفاق.

4-مستوى المعالجة المتمايزة الفردية (remédiation différenciée individualisée): يتضمن هذا المستوى من المعالجة تقديم معالجة فردية لكل متعلم، وفق الصعوبات التي يواجهها أو التي تعيق سيرورة تعلمه، ما يستدعي من المعلم امتلاك رصيد غني من الأدوات المنهجية التي تساعده على النجاح في هذا النوع من المعالجة والتي تخص كل الأنشطة والمواد.

ملخص الفصل :

تناول هذا الفصل المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، التي ما هي في الحقيقة إلا مجموعة من المفاهيم المعرفية وكذا الأدواتية التي يحتاجها كل مكون (معلم، مدير، مفتش) إذا أراد لممارساته الصفية أو التكوينية أن تتوافق مع مقاربات الإصلاح المتضمنة في الهيكلة الجديدة للمناهج التدريسية (مقاربة التدريس بالكفاءات، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا الخطأ..إلخ).

إن الطابع المهني للتكوين يتحدد باكتساب وتملك كفاءات عالية من قبل الممارسين له، تسهل عليهم التكيف مع كل التغيرات الدائمة والمستمرة التي تمس منظومة التربية ومنظومة التكوين، ما يوجب تملك هؤلاء المكونين لأدوات معرفية مفاهيمية وكذا منهجية تمكنهم من مواجهة والتحكم في تنوع الوضعيات المهنية التي سيحتكون بها والتي ستسمح لهم في الوقت نفسه بالتكون والتطور في أنشطتهم المهنية– التكوينية الهادفة إلى إعطاء المتكونين (المدرسين) هوية مهنية.

هذه الهوية المهنية التي ستحدد الأفعال والإجراءات والسلوكات التي سيأتي بها المعلم ليجعل من صفه فعلا مزرعة للفكر البشري، أين تنمى الإمكانات والاستعدادات والقدرات، وأين تتفتح شخصيات المتعلمين على استراتيجيات التفكير والإبداع والنقد والبناء، ما تستهدفه جل النظم التربوية لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، الألفية التي يقاس فيها التقدم والتطور بالتحكم في أداتي المعرفة والتكنولوجيا.

والمنظومة التربوية الجزائرية وهي تؤسس لإصلاح 2003 كان مسعاها أن تحقق ما تسعى إليه الدول المتقدمة من تطور وازدهار أخذة عدة التربية والتعليم وسيلة لذلك، ومن التكوين ركيزة ودعامة خاصة تكوين المكون سواء كان معلما أو مديرا أو مفتشا، فكل واحد من هؤلاء الفاعلين يحتاج إلى تكوين أولي سميك ومتين يحضر لمتطلبات المهنة، يدعم بتكوين مستمر توجيهي وإرشادي وتقويمي موضوعي وفعال، يستجيب للتحولات والتغيرات الابستمولوجية والديداكتيكية التي تمس هندسة المناهج التعليمية.

وكانت الجزائر من بين الدول التي جعلت من التكوين إستراتيجية مصاحبة لأجرأة مناهج الإصلاح القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات وإطارها المنهجي بيداغوجيا الإدماج، أخذة ببرادغم التكوين الاندماجي كبرادغم فعال يكسب المعلمين مجموعة كفاءات مهنية تسهل عليهم ترجمة المناهج إلى ممارسات وأداءات ناجعة تحقق غاية الإصلاح " مساعدة كل متعلم على النجاح ".

المتكفل بهذا التكوين هو المفتش الذي ضرورة بدوره، يجب أن يتملك حقيبة معرفية ترتبط بالمقاربة المعتمدة، مقاربة الكفاءات تتضمن هذه الحقيبة مفهوم الكفاءة، أنواعها (كفاءة ختامية، هدف نهائي

اندماجي) الوضعية–المشكلة، أنواعها (تعلمية، إدماجية، وضعية هدف)، مفهوم الموارد، شبكة التصحيح أو التقويم بعناصرها، المعايير والمؤشرات، مفهوم جهاز المعالجة...

إضافة إلى ممارسات فعلية أو أدائية ترتبط ببناء وضعية إدماج وفق مكوناتها وخصائصها وكذا بناء شبكة تقويم انطلاقا من المعايير المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية والواردة بشكل علني في المناهج، وأجرأة هذه المعايير إلى مؤشرات، تسمح فيما بعد ببناء جهاز معالجة، هذا الذي سيساعد كل متعلم على النجاح في مساره التعلمي–التعليمي.

وهذا ما تناوله هذا الفصل بالتفكيك والتحديد والتعريف والتحليل، لجملة هذه المفاهيم المستجدات التي تشكل متطلبات أساسية للمكون (المفتش) إذا استهدف أن يكون تكوينه وتأهيله للمعلمين للمقاربة الجديدة احترافيا أي فعالا وناجعا.

هل زود المفتش الجزائري لمرحلة التعليم الابتدائي بكل هذه المستجدات المفاهيم في تكوينه الأولي الذي من المفروض أنه يؤهله لممارس مهامه البيداغوجية خاصة، أو في التكوين أثناء الخدمة الذي يتكفل به مفتش التربية والتكوين وكذلك السلطة الوصية، ما سيتناوله الفصل القادم...

تهميش الفصل :

1-Altet (M) & Paquay (L) & Perrenoud (PH) 2002: Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation. In Perspectives en éducation et formation , de Boeck université, p 83

2-Rogiers(X), (2004) : la pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2eme édition De Boeck université, 3eme tirage, P 23

3-Rogiers (X) 2011 :Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, 1ere édition, de Boeck, bibliothèque nationale Paris, p 55

4-ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement fondamental (2011) : programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire, p125

5-Rogiers (X), (2013) : La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés, De Boeck, 1ere édition 2eme tirage, p62

6-Rogiers (X), (2013) , OP cit , p 70-71-72

7-Rogiers (X), 2013 , OP cit p 172-173-174

8-Rogiers (X), (2013), OP cit p 178-179

9-محمد الدريج (2004): التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات، دار الكتاب الجامعي العين، ص 287 .

10-محمد الصالح حثروبي (2002): المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى الجزائر، ص 48.

11-محمد الدريج، مرجع سابق، ص 290.

12-محمد الدريج، مرجع سابق، ص 290.

13-Rogiers (X) 2013, OP cit p 241

14-Ministère de l'éducation nationale (2009) : Guide méthodologique en évaluation pédagogique, ONEFD, p 157

15-Rogiers (X) 2013, idem p 241

16-عبد الرحمان عبد السلام حامد (2001):الكفايات التعليمية، كلية جامعة صنعاء، ط 2، ص 13.

17-عبد الكريم غريب (2003): استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، ط 3، منشورات عالم التربية، ص 60

18-وزارة التربية الوطنية (2003):الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة، ولاية تيبازة، ص 04

19- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية (2000): الكتاب السنوي، ص 317 .

20-htm.com/almoudaress(edu)/kifayat.16-http :www.kyayma

21–محمد الدريج، مرجع سابق، ص 294

22–محمد متولي غنيمة (1996): سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، الطبعة الأولى، دار المصرية اللبنانية.

23–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2003): الوثيقة المرافقة لمناهج الإصلاح، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص 108 .

24-Perrenoud (PH) : Construire des compétences dés l'école, 3eme édition, p11

25–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي(2003):الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى،ص 27

26–المركز الوطني للوثائق التربوية (2000): الكفاءات، العدد 05، ص 10

27–قاموس موسوعة التربية والتكوين، أوبيست ص 202

28–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2003): مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 31 .

29–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج (2003): الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 129 .

30-ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement fondamental (2011) OP cit p 11

31–عبد الكريم غريب (2003)، مرجع سابق، ص 67

32 عبد السلام نعمون (2014): نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف 02، ص 177

33-Le boterf (guy) 2001 : Ingénierie et évaluation des compétences, 3eme édition, Paris, p44

34–عبد الكريم غريب (2003)، مرجع سابق، ص 76–77

35–وزارة التربية الوطنية، مكتب اليونسكو، برنامج PARE 2 (2007): مقياس تكوين المكونين، وثيقة المكتسبات القبلية رقم104، الجزائر، ص 02

36-Ministère de l'éducation nationale, programme PARE (2006) : L'approche par les compétences dans l'école algérienne, ONPS, p 20

37– وزارة التربية الوطنية، مكتب اليونسكو برنامج PARE 2 (2007): مقياس تكوين المكونين، وثيقة المكتسبات القبلية رقم 104، الجزائر، ص 03

38-Rogiers (X) 2011, OP cit p 60

39-Rogiers (X) 2013, OP cit p215

40–ذ.عبد الله ضيف(2010): بيداغوجيا الإدماج مقاربة تدبيرية، ط1، مطبوعات الهلال وجدة، ص 19

41-Delattre. J (1993) : situation-problème, Faisons le point ! Spirale. Revue de recherches en éducation, n 10, p

42–ذ.عبد الله ضيف (2010)، مرجع سابق، ص 20–21–22–23

43-Fabre (M), Musquer (A) 2009 : Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation, Spiral. E. Revue de recherches en éducation, p 46

44-Rogiers (X) 2003 : des situations pour intégrer les acquis scolaires, de Boeck, bibliothèque nationale Paris, p 38

45-Rogiers (X) 2003, OP cit p

46-Rogiers (X) 2011, OP cit p 57-58

47– وزارة التربية الوطنية، مكتب اليونسكو، برنامج PARE 2 (2007): مقياس تكوين المكونين، وثيقة خصائص وضعية إدماج رقم 108، ص 01 .

48-Rogiers (X) 2013, OP cit p 274-275-276

49-Rogiers (X) 2013, OP cit p281

50-Rogiers (X) 2013, OP cit p 283-284

51- Gérard (F-M) 2006 : l'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie, in La reforme de l'éducation et innovation pédagogique, ONPS, p 85

52-Gérard (F-M) 2006, OP Cit p 103

53-ministère de l'éducation nationale 2009, OP Cit p 123

54-Gérard (F-M) 2006, OP Cit p 118

55-Gérard (F-M) 2006, OP Cit p 121

56–الطاهر العامري (2007): شبكة التصحيح، المعايير والمؤشرات، برنامج PARE 2، باتنة، ص 3–4 .

57-Gérard (F-M) 2006, OP Cit 108

58-Gérard (F-M) 2006, OP cit p 109-111-112

59–وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد (2008): المعالجة البيداغوجية، إعداد عبد القادر أمير و اسماعيل المان، ص 05 .

60-Rogiers (X) 2011, ibid p 258-259

61-Rogiers (X) 2011, ibid p 260-261

62-Rogiers (X) 2013, ibid p 311-312

الفصل الرابع:

الاصلاح التربوي في الجزائر

مدخـــــل :

حملت الألفية الثالثة معها الكثير من التغييرات وفي جميع الميادين والقطاعات، كانت نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي الذي ميزها، ما تطلب مواطن بملمح خاص يختلف عما سبق في العشريات الماضية، يتضمن هذا الملمح ضرورة تملك مجموعة كفاءات، تحين بين الفينة والأخرى، ولا أنجع من الأنظمة التربوية لتحقيق ذلك، ما حث الدول والحكومات على البحث عن المقاربات البيداغوجية والتربوية التي توجد وتحقق هذا المبتغى .

وكانت الجزائر من الدول التي قررت الاستجابة لمتطلبات التغيير، نتيجة التحديات الداخلية والخارجية التي عرفتها، والتي فرضت عليها وبمساعدة من منظمات دولية، أن تطلق حركة إصلاح المنظومة التربوية بدء من سنة 2000 إلى يومنا هذا.

ومس هذا الإصلاح كل عناصر المنظومة التربوية، من مناهج، إلى تكوين كل الفاعلين في العملية التربوية، أي المعلمين والمديرين والمفتشين وحتى على مستوى إطارات وزارة التربية الوطنية ومديريات التربية على مستوى الولايات، وكان الهدف هو توفير وإيجاد كل الظروف التي تهيئ لإنجاح الإصلاح المتبنى.

وحظي ملف تكوين المكونين بأهمية خاصة في إستراتيجية الإصلاح المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية وكذا بالتعاون الدولي الذي قدم للدولة الجزائرية حتى تسير قاطرة الإصلاح بسلام نحو ما هو مستهدف ومنتظر، ما سيتناوله هذا الفصل بالتفكيك والتفصيل...

1-حتمية الإصلاح التربوي في الجزائر:

لا شك أن الاهتمام بالتعليم يتزايد في دول العالم كإستراتيجية قومية كبرى، بحيث ينظر إلى النظام التربوي والتعليمي على أنه القلب النابض والركيزة الأساسية لأنظمة المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وما أن تحس المجتمعات بالخطر والتهديد يحاصرانها، إلا لجأت إلى إصلاح نظامها التربوي، وهو حال الألفية الثالثة، أين تجاوز التطور الهائل للثقافة التكنولوجية حدود التصور الإنساني، وما جعل الأنظمة التربوية تتصدع وتتداعى أمام هذا المد الحضاري الأسطوري الذي يهدد المعايير والأسس التقليدية التي قامت عليها المدارس سابقا، فظهر السعي إلى بناء منطلق جديد يكفل للتربية تجاوز التحديات التي تحيط بها، ويزودها بالقدرة لمواكبة عصف الحضارة التكنولوجية المتقدمة، وعلى احتواء التفجر المعرفي بما ينطوي عليه من خصائص التسارع والتنوع والتقادم، من أجل بناء مواطن قادر على مواجهة التحديات ومساهم في تطوير وبناء مجتمعه .(1)

فيكون الإصلاح التربوي إذن هو سلاح المواجهة وصد الخطر، وهذا ما تفطن إليه المجتمع الجزائري في مطلع هذه الألفية، وما جاء على لسان رئيسه، السيد عبد العزيز بوتفليقة، في خطابه ليوم 13 ماي سنة 2000 بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، حيث قال :"من بين تحديات المستقبل التي يجب علينا التصدي لها، فإن التحدي التربوي هو أصعبها وأكثرها تعقيدا ولكنه في الوقت ذاته، أكبر التحديات المفعمة بالأمل وأكثرها إثارة للحماس. إن مستقبل الأجيال الصاعدة مرهون برفع هذا التحدي، إذ على ضوئه يتحدد تطور مجتمعنا وانسجامه وتوازنه، كما تتحدد أيضا تنمية بلادنا في الميادين الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، وفي حقل إشعاع شخصيتها وثقافتها على العالم ".(2)

والإصلاح التربوي كما عرفه التربويون، من حيث أنه عملية وهدف، عبارة عن منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته، إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل، الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته بصورة منتظمة .

وكانت الأزمة التي عايشها المجتمع الجزائري، كما ورد على لسان رئيسه هي :" لا يمكن للتطور الكمي الذي يشهده التعليم، رغم كل الجهود المبذولة، أن يحجب النقائص المسجلة في الميدان، والتي تتجلى في التدني الملموس للمستوى التعليمي العام، وانخفاض قيمة الشهادات الممنوحة في شتى المستويات، وفي التسرب المدرسي الفادح، وفي إقصاء مئات الآلاف من الشبان من المدرسة سنويا، بدون منحهم أي تأهيل يتيح لهم الاندماج المهني أو الاجتماعي. والكل يعرف أيضا أنه بالرغم من نسب التمدرس المعلنة فإن ثمة بعض المناطق ما تزال محرومة من التمدرس، كما أن ظاهرة التخلي عن الدراسة، ما تزال

مستمرة بل هي في تفاقم واتساع، ويتم هذا خاصة، على حساب الإناث والفئات الاجتماعية ذات الدخل الضعيف، مما جعل نسبة الأمية مرتفعة جدا إلى اليوم وحتى بين فئة الشباب ".

ويضيف قائلا :" لا مندوحة من الاعتراف اليوم، بأن المدرسة لم تعد قادرة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة، ولا على تلبية رغباته الحقيقية. إن هذا الوضع المنذر بالخطر، والناجم عن غياب الرؤية الواضحة وعن سوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية، قد ازداد سوءا بسبب ضعف الاتصال بالمحيط المحلي من جهة، ونقص التفتح على المحيط العالمي، من جهة أخرى، مما كان له أسوأ الأثر في تفاقم التدهور العام(3)، فصار إصلاح المنظومة التربوية أمرا حتميا نتيجة التحولات الداخلية والخارجية التي فرضت نفسها على المجتمع الجزائري.

2-التحديات المواجهة:

2-1-التحديات الداخلية: وتمثلت في:

-ظهور التعددية الحزبية أو السياسية، التي تفرض على المنظومة التربوية، إدراج مفهوم الديمقراطية و بالتالي تزويد الأجيال الصاعدة، بروح المواطنة وتبعاتها، من قيم ومواقف التسامح والتفتح والمسؤولية، في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية والسعي إلى عيش رغيد،

-التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز، والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق أو للاقتصاد الحر، بكل الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تميزه وترافقه، كالتصحيح الهيكلي وإعادة الهيكلة الصناعية وإزالة احتكار التجارة الخارجية، الخوصصة... ما يلزم المنظومة التربوية بتحضير الأجيال الصاعدة، وتزويدها بالكفاءات المناسبة لهذا الوسط التنافسي لتتكيف معه، (4)

-مع غزو مفاهيم العولمة والشمولية العالم، بقي الحقل السياسي والاجتماعي المغاربي وبالتالي الجزائري متجمدا في نماذج وتصورات ثقافية وإيديولوجية ثابتة، تجسدت في استمرار وإصرار حكامه، في تصور العالم عبر قيم تعود إلى ماضي مشترك مقدس (دين، عادات، خرافات) مشكلا هوة وجدانية لانعكاسات قوية لمحافظة إيديولوجية وثقافية، وتراجع ارتباطي للمجتمع في أفعال رمزية (رفض التغير الثقافي، سياسة اشتراكية خاصة،اقتصاد محدد أو موجه) ما وضع البلاد في فترة وقت- ميت temps- mort أو فترة انتقال محصورة transition bloquée حسب تعبير G Balandier،

-الأزمة الكبيرة التي عاشتها الجزائر في التسعينات والعنف الإسلامي الذي نتج عنها، ووضع المدرسة محل مساءلة من طرف صفوة المجتمع والمجتمع المدني، واعتبارها المسئول عن الخلل الاجتماعي الذي حدث Anomie sociale، بما أنها وصفت بوكر الإرهاب Le terreau du terrorisme ، (5)

-تدعيم الهوية الوطنية باللغة والثقافة الأمازيغية، كاستجابة لمطلب شعبي شرعي،

-كذلك الأوضاع التي آلي إليها قطاع التعليم، من ارتفاع نسبة التسرب المدرسي ومحتويات وطرائق بيداغوجية غير ملائمة، وضعف نسبة النجاح في شهادة البكالوريا، مع طلب اجتماعي كبير على التعليم العالي أو الجامعي، وتعداد تمدرسي يفوق ثمانية ملايين أي ما يشكل ربع سكان الجزائر، مع وجود بطالة مرتفعة في صفوف الشباب...كل هذه الأوضاع في ظل عولمة اقتصادية وتسارع تكنولوجي رهيب. (6)

2-2-التحولات الخارجية والمتمثلة في:

-عولمة الاقتصاد والتي تفرض على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد وللمجتمع، لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن 21 أين ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات والكفاءات التكنولوجية التي يتعين إدراجها،

-التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال (Tic) والتي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن، وتشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية لا على الحفظ والاسترجاع، وإنما على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن، وتيسير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم، إذن المطلوب من المدرسة هو مستوى عال من الأداء والتأهيل المتنامي .

3-تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

في هذا السياق العام، المحلي والعالمي، بادر السيد عبد العزيز بوتفليقة، إثر انتخابه رئيسا للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000، والتي تم تكليفها بإجراء تشخيص موضوعي وشامل لأوضاع المنظومة التربوية بغية الخروج بمقترحات وافية، لمشروع سياسة تربوية جديدة تندرج في إطار مسعى شامل متسق ومنسجم .

وطالب السيد رئيس الجمهورية اللجنة من أن تلتزم بالحياد والموضوعية في عملها، ذلك أن الأمر يتعلق بمصير أمة ومجتمع، وما ورد على لسان الرئيس :"إن انعدام التقييم العلمي الصارم للمنظومة قد أسفر، فيما مضى، مرارا وتكرارا عن تقديرات غالبا ما كانت تقريبية ومتضاربة، لأنها لا تمت بصلة للأبعاد الحقيقية التي تمثلها الرهانات الحقيقية والتحديات التي يجب على المدرسة مواجهتها. ذلك أن إصلاح المدرسة الجزائرية يستجيب لمطلب عميق ومشروع للمجتمع. وبناء عليه فإنني أدعوكم لأن تضعوا مناقشاتكم في إطارها الصحيح وأن تنبذوا كل جدل إيديولوجي أو متحزب وأن تدرجوا أعمالكم ضمن مسعى عقلاني وموضوعي خال من أية أفكار مسبقة أو تحفظات من شأنها المساس بسلامة أرائكم وسداد تفكيركم ".(7)

وبعد عمل وجهد دام تسعة أشهر، قدمت اللجنة تقريرا للسيد رئيس الجمهورية في شهر مارس 2001، والذي عرضه بدوره على مجلس الحكومة الذي كرس خمسة اجتماعات لدراسة هذا التقرير، استعرض خلالها النقاط الآتية على التوالي :

-الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية وبالتحديات التي ينبغي مواجهتها، وكذا المحورين الأول والثاني من محاور الإصلاح وهما: إرساء منظومة للتكوين وتحسين مستوى التأطير، وتجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية، وتم هذا في 03 فيفري 2002 .

-أما المحور الثالث فيتعلق بإعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية، وتم هذا في 06 فيفري 2002، كما تناول هذا الاجتماع الإجراءات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي وكذا دراسة الإطار العام لتنفيذ الإصلاح.

تواصلت مناقشة مشروع الإصلاح في جلسة انعقدت في 06 مارس 2002 أين قرر رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل يتكفل بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي. وإثر تنصيبه، قام هذا الفريق بإعداد مشروع خطة لتجسيد الإصلاح اعتمادا على الورش الخمسة عشر في ضوء الأولويات التي حددتها اللجنة الوطنية للإصلاح. ثم انعقد اجتماع أخير لمجلس الحكومة بتاريخ 19 مارس 2002، تناول فحص الخطة التي أعدها فريق العمل قبل عرضها على مجلس الوزراء، هذا الأخير الذي نظر فيها بتاريخ 30 أفريل 2002، تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية.

واتخذ مجلس الوزراء بعد الدراسة الوافية للملف، عددا من القرارات، تم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة المصادق عليه من قبل المجلس الوطني الشعبي ومجلس الأمة بتاريخ 27 جويلية 2002 وارتبطت هذه القرارات بمحاور الإصلاح الكبرى(8). كما شكلت هذه القرارات أرضية للتغيير الذي شرع فيه في سبتمبر 2003 من جهة، كما عدت مصدر إلهام لإعداد مشروع القانون التوجيهي للتربية، والذي صدر في 23 جانفي 2008 تحت رقم 08-04 .

4-محاور الإصلاح الكبرى:

هناك اتفاق على أن الإنسانية اليوم تواجه أزمة قيم تحدد مستقبلها، ما يدعو المدرسة لأن تواجه أزمة تصورات une crise de représentations ونماذج اجتماعيةdes modèles sociaux، والتي ستضطر في ضوئها إلى إعادة التفكير والنظر في مجمل أهدافها وطرائقها، والإجابة على التساؤلات التالية: ما نوع المواطن الذي ستنتجه المدرسة؟ وفق أي قيم؟ لأي عالم ولأي مجتمع؟ (9)

وهذا ما شغل غالبا اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، فكان الهاجس هو انسجام استراتيجيات التكوين مع المتطلبات الجديدة للعقلنة والإنجاز الناجمة عن عالم يتحول ويتغير بسرعة، وهذا ما جعل

الحكومة الجزائرية تستعين بالخبرة الأجنبية (اليونسكو وبرنامج Pare 1) لتنفذ سياسة الإصلاح والتي قامت على ثلاث محاور كبرى هي:

4-1-إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية: من خلال:

-التعميم التدريجي للتربية التحضيرية، لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات، تخفيض مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات، تمديد مدة التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات، إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي (الثانوي) في ثلاث فروع هي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي و التعليم التقني والمهني والتكوين والتعليم العالي، إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.

4-2-إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري: من خلال :

-تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا، على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين، تكوين أساتذة مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة، ما يعرف بـ (ENS)، تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني، إعادة بعث مسابقة التبريز، إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير، إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

4-3-إصلاح مجال البيداغوجيا: من خلال :

-إصلاح البرامج التعليمية، إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية، استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط، إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة، تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية، إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات، تعميم التربية الفنية في جميع المستويات، إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على كل المتعلمين، تعزيز تدريس اللغة العربية، ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية، إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط، تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة.

5-التطور الكرونولوجي في هندسة البرامج التعليمية:

وستركز الطالبة الباحثة على إصلاح البرامج التعليمية، وذلك لارتباطها بموضوع الدراسة التي تناولتها، كون أن البرامج التعليمية وتنفيذها بشكل سليم أي بما يتماشى مع التوجهات العامة السياسية والتربوية البيداغوجية، هو سبيل تحقيق أهداف الإصلاح المتوخاة، ومن أهم الاتجاهات الحديثة حول تطوير

المناهج وطرق تعليمها، هو ضرورة التحول من مفهوم التدريس أو التعليم إلى مفهوم التعلم، والتحول من التعلم القائم على مجرد الإنصات والتخزين والاسترجاع، إلى التعلم القائم على المشاركة الإيجابية للمتعلم.

وجاء في التقرير الذي أصدرته الكلية الملكية بلندن والمعنون: " التربية العلمية من أجل المستقبل 1998 " أن وضع أو بناء المناهج والمقررات الدراسية، في صورة تشجع على استخدام استراتيجيات تعلم نشطة متعددة ومتنوعة، أصبح ضرورة، وأن حث المتعلمين على التعلم من خلال الممارسة والمشاركة الإيجابية النشطة، وتنمية قدراتهم على التعبير عن أنفسهم، وتقديمهم لوجهات نظرهم حول الظواهر والمشكلات العلمية والمجتمعية والمدنية، وتعلمهم سيرورة التحليل وإجراء المقارنات حول تلك القضايا والمشكلات، صار حتمية في مدارس الألفية الثالثة أو المدارس الذكية. (10)

وبالتالي أصبحت المجتمعات، مطالبة ببناء وتصميم مناهج تتضمن خبرات ووضعيات تحفز وتفعل طاقات المتعلم الذهنية والنفسية، حتى يقبل على بناء معارفه وكفاءاته بنفسه وبمساعدة أقرانه ثم معلمه، وهذا ما سعت إليه الجزائر وهي تؤسس للإصلاح التربوي الأخير .

لكن قبل أن نخوض في هذه التجربة الجديدة، وجب إلقاء نظرة على وضع البرامج التعليمية الجزائرية قبل الإصلاح. لقد طرأت على هذه البرامج عدة تعديلات منذ حصول الجزائر على استقلالها أي سنة 1962، منها التعديلات المحددة أو الدقيقة التي مست مضامين بعض المواد، خاصة المواد ذات الأبعاد الإستراتيجية والتي ترتبط بالهوية الوطنية كالتاريخ والجغرافيا والتربية الدينية والأخلاقية والمدنية والفلسفة، وكذا صياغة برامج اللغة العربية وإدراجها في المسار التعليمي، وكان الهدف من هذه التعديلات بالدرجة الأولى هو تأكيد استقلالية المجتمع الجزائري، خاصة في ظل الظروف الصعبة التي واجهت الدولة الجزائرية، من نقص في الإمكانات المادية والبشرية التي هي أساسية لحركية قطاع التربية والتعليم، مع الطلب المتزايد على التعليم في صفوف الجماهير الشعبية، كمؤشر أول دال على انتهاء فترة الاحتلال.

كما كانت هناك تعديلات مست البرامج التعليمية في فترة السبعينات، يمكن عدها بمثابة فترة تحضير لإصلاح المنظومة التربوية، وبالتالي التهيؤ لإعداد وتطبيق برامج تعليمية جزائرية محضة، وكان الغرض من هذه التعديلات تجسيد إنشغالين مطروحين آنذاك، الأول يرتبط بتحديد هوية الفرد المكون déterminer l’identité de l’individu formé والذي يجب أن يطابق مواصفات مشروع المجتمع المنشود le projet de société visé، أما الانشغال الثاني، فكان ذا طابع منهجي، بمعنى أنه يرتبط بانتقاء أفضل الخيارات وأحسن المنهجيات المعروفة في مجال تصميم البرامج، مع الأخذ في الحسبان التطورات الحاصلة في علم النفس التربوي وعلوم التربية وتقنيات التقويم، والأمر لا يخص فقط تقويم مكتسبات المتعلمين بل تقويم كل عناصر الفعل التربوي التعليمي.

هذا ما جعل فترة السبعينات والثمانينات تشهد محاولات وتجارب عديدة في تصميم وبلورة البرامج الدراسية، أخذة بعين الاعتبار معطيات الواقع الوطني والتطورات العلمية والتقنية الحاصلة، والداعية إلى تنمية كفاءات المتعلمين الذاتية وتطوير قدراتهم العقلية التي تسهل عليهم التكيف والاندماج المهني والاجتماعي، بدل تركيز الفعل التربوي على التلقين والاسترجاع. إلا أن هذه المساعي وجدت صعوبات في تطبيقها على أرض الميدان، ما جعلها تأخذ مسمى التطلعات والتوجهات.

وتجسدت الصعوبات التي حالت دون تطبيقها في عدم استقرار الهياكل التنظيمية والأشخاص، نقص الإعلام والتكوين، وقلة التجربة وضعف الممارسة المهنية لدى العناصر المكلفة بترجمة مقاصد المدرسة في شكل برامج مدرسية فعالة، عجز المؤسسة المكلفة بالمتابعة والتقييم عن أداء مهامها، أي المعهد التربوي الوطني، والذي كان منهمكا بتصميم وطباعة الكتب المدرسية وتوزيعها، على اهتمامه بالتقييم المنهجي والعلمي للبرامج الدراسية، انعدام الشروط الضرورية والمسبقة لتطبيق أي برنامج تربوي جديد. ما نتج عنه اكتظاظ في البرامج الدراسية وكثافة ساعات الدراسة، مع مضامين بعيدة عن مسايرة التطورات الحاصلة في المحيط الاقتصادي والاجتماعي، ناهيك عن تخلفها عن حقل العلوم والتكنولوجيا الذي أصبح يتسارع بخطى رهيبة. إضافة إلى أن بعض المواد الضرورية لبناء شخصية الأطفال كاللغة العربية والتاريخ والتربية المدنية، وأيضا المواد التي تساهم في تنمية وتطوير القدرات العقلية، كالرياضيات والفلسفة، لم تحظ بالاهتمام والعناية التي تستحقها،طبعا على مستوى التناول والتقديم، وأخيرا مواد الإيقاظ التي أهملت تماما في برامج التعليم الابتدائي القديم.

انطلاقا مما سبق تقديمه، تتبين جسامة الأعباء الملقاة على كاهل قطاع التربية، ليعيد الأمور إلى مجراها أو نصابها، ويلتزم بالمعايير التي تضمن التسيير العادي لكل مكونات المنظومة التربوية، وخاصة ما يرتبط بالجانب البيداغوجي الذي يشكل المحور الرئيسي لكل تطور وتقدم.(11)

6-اللجنة الوطنية للمناهج :

للأسباب السابقة الذكر، فإن أول ما عمدت إليه وزارة التربية الوطنية، وهي تقبل على تأسيس وتجسيد الإصلاح الأخير، هو إقامة جهاز دائم لتصميم البرامج التعليمية والمصادقة عليها وتطويرها. إذن تحوير البيداغوجيا والبرامج، من أجل تحسين نجاعة ونوعية التعلمات شكل رؤية جديدة للتربية والتعليم.

الغرض هو إحداث قطيعة مع الماضي وارتبطت هذه الرؤية بمقاربة جديدة عرفت بمقاربة الكفاءات، التي تموضع المتعلم في مركز الفعل التربوي وفي مركز التعلمات، وتعطي المعلم استقلالية أكبر في الهندسة البيداغوجية(بناء الوضعيات، اختيار وانتقاء بيداغوجيات التقديم، تحديد أشكال وأساليب وأدوات التقييم)، هذه المقاربة التي تبنتها العديد من الحكومات والمجتمعات في التسعينات من القرن العشرين، رأت فيها

البرادغم المناسب لتكوين وبناء أفراد مستقلين autonomes وقادرين على مواجهة التحديات، مشاركين بفعالية في محيطهم المدرسي، المهني والاجتماعي. وسبيل تحقيق ذلك هو إكسابهم كفاءات des compétences، والتي تصبح المبدأ المنظم للبرامج المدرسية.

لكن اختيار مقاربة الكفاءات كخيار بيداغوجي، تنجر عنه تحديات منهجية هامة لبناء وتصميم برامج وكتب مدرسية وكذا تقييمها، لابد إذن من الإحاطة بالتبعات المنهجية لمواجهة هذا الخيار، وبشكل خاص لابد من التمييز بين مختلف المداخل الممكنة لمقاربة الكفاءات وبتحديد وحصر تبعات كل مدخل: في صياغة الكفاءات القاعدية أو كفاءات الحد الأدنى، وفي تحديد وضعيات الإدماج، وفي صيغ ومعايير تقويم مكتسبات التعلمات les modalités d'évaluation des acquis des apprentissages، تحديد تبعات بيداغوجيا الإدماج في تطوير المناهج أو البرامج، تحديد مسار الكفاءة من صياغتها إلى بنائها عبر وضعيات ديداكتيكية وعبر وضعيات تقويم المكتسبات، أو تقويم الكفاءات في بيداغوجيا الإدماج، تحديد صيغة تعبير وترجمة متطلبات البرامج الجديدة في معايير تصميم وتقويم الكتب المدرسية، رهانات بيداغوجيا الإدماج للمكتسبات في التعليم متعددة وتبعاتها في سيرورات تطوير المناهج وتقويم المكتسبات ليست دائما متحكم فيها، كل هذه هي تحديات ورهانات بيداغوجية ومنهجية، لابد من مواجهتها ورفعها، حتى تسير قاطرة الإصلاح بسلام.

وسمح برنامج دعم المنظومة التربوية Pare 1 والذي جسد المساعدة التي قدمتها اليونسكو للحكومة الجزائرية في مشروع إصلاحها، بتقديم دعمه من خلال مجموعة التدابير للمرافقة التقنية منذ سنة 2004 والتي ساهمت كثيرا في مواجهة التحديات سابقة الذكر، ورغم ميزانيته المتواضعة والمحتشمة، إلا أن هذا البرنامج عمل على خلق وإيجاد بؤرة أفكار وأنشطة حول مقاربات جديدة في مجال البيداغوجيا والتكوين، واقتراح نافذة مفتوحة على التجارب الدولية، كما لعب دور catalyseur(وسيط) لمداخلات ومساهمات أخرى، سواء كانت داخلية أو خارجية. (12)

6-1-مهام اللجنة الوطنية للمناهج:

مهمة صعبة لكن ليست بالمستحيلة تسند إلى اللجنة الوطنية للمناهج (commission nationale des programmes) التي ما هي إلا جهاز جديد، مكلف بتصميم المناهج الدراسية، موضوع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية، ويمثل هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية عبر ما تصدره من أراء وتصوغه من اقتراحات، بشأن جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية وخاصة ما تعلق منها بـ:

-إعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس، صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من غايات التربية، إعداد مخطط مرجعي عام للمناهج، تحديد ملمح تخرج المتعلمين في نهاية كل مرحلة تعليمية، إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم البرامج والخاصة بكل مادة دراسية، أو الخاصة بمجموعة مواد دراسية، التصديق على مشاريع البرامج التي تعدها المجموعات المتخصصة للمواد (groupes spécialisés des disciplines) بعد ضمان مطابقتها مع المخطط المرجعي العام للمناهج من جهة ومع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية من جهة أخرى، تحديد كيفيات تقييم التعلمات وإجراءات الاستدراك، والتكفل النفسي والبيداغوجي بالمتعلمين الذين يعانون من هانات تعلمية.

6-2-التدابير المصاحبة لتطبيق المناهج:

تمت المرافقة البيداغوجية المحضة من طرف اللجنة الوطنية للمناهج (CNP) والمعهد الوطني للبحث في التربية (INRE)، فكانا المسؤولين على تصميم المناهج والكتب المدرسية، استنادا إلى أدوات أساسية، تمثلت في المخطط المرجعي العام للمناهج، ودفتر الشروط لتصميم كتب مدرسية جديدة والحرص على تجانسها. الدعم الأول الذي كان في ماي 2004،سمح بقراءة نقدية للشبكة العامة لتقويم الكتب المدرسية المصممة من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية، وكذا دفتر الشروط المستعمل لتحديد معايير تصميم هذه الكتب، وبشكل تكميلي، كانت فيه قراءة نقدية للمشروع الأولي للمخطط المرجعي العام للمناهج والمصمم من طرف اللجنة الوطنية للمناهج، هذه القراءات النقدية أسفرت عن حاجات مستعجلة، تستوجب المواجهة، وهي:(13)

√ضرورة توضيح وتبيان بدقة الخيارات المنهجية القاعدية، خاصة تلك المرتبطة بمقاربة الكفاءات كمبدأ منظم للمناهج الجديدة، خاصة ما يرتبط بتحديد مفهوم الكفاءة حتى يتجنب كل لبس مفاهيمي، وذلك من أجل إمكانية توضيح الخيارات المنهجية ونتائجها...هذا وقد سمح الملتقى المنعقد بالعاصمة في جويلية 2004 لأعضاء اللجنة الوطنية للمناهج، بفحص أو تحليل مقارن analyse comparative لمنهجيات تصميم مرجعيات الأنظمة التربوية، من خلال التجارب الدولية وكذلك المغاربية (تونس، المغرب، الجزائر) وذلك بغرض تتمة وتحسين المخطط المرجعي العام للمناهج الدراسية، وهدف هذا اللقاء إلى:

-تقديم عناصر مرجعية لبلورة منهجيات (مقاربات وأدوات) تسمح بالمرور من المخطط المرجعي العام إلى المخططات المرجعية الخاصة (بكل مادة طبعا)، وكذا التقنيات التي تساعد على بلورة أدوات التقويم، التي تنسجم مع المناهج الدراسية والمخطط المرجعي العام.

√ضرورة ضمان أفضل ربط بين إدراج مناهج جديدة مستوحاة أو قائمة على مقاربة الكفاءات، وبين تقويم المكتسبات كعامل أساسي في تحديد الممارسات البيداغوجية. فالمخطط المرجعي العام للمناهج والذي هو

أداة توجيه إستراتيجية، ينبغي أن يوضح الخيارات المنهجية لمقاربة الكفاءات، لكن ينبغي أيضا أن يحدد وبكيفية منسجمة ملامح الخروج لكل طور تعليمي، وكذا صيغ تقويم مكتسبات التعلمات.

√أهمية توفر رؤية مفاهيمية ومنهجية واضحة ومشتركة بين الفاعلين الرئيسيين للإصلاح وتشجيع أكبر سينرجيا بين المجهودات المبذولة من مختلف الفاعلين، سواء مصممي المناهج الجديدة والكتب المدرسية، المقومون، المكونون، المفتشون والمدرسون. ما يستلزم وضع إستراتيجية منسجمة لتكوين الفاعلين البيداغوجيين في مختلف المستويات، وبصورة خاصة المفتشون ومقومو الكتب المدرسية وأعضاء الأفواج المتخصصة للمواد(GSD)، وكذا كل المتدخلين الذين يمكن أن يلعبوا دور الموزع démultiplicateur

√ضرورة تحديد أفضل للمقاربات وطرائق التقويم، التي ستشكل قاعدة لهذه الرؤية البيداغوجية الجديدة، تدقيقا يتعلق الأمر بتحديد أفضل لمكونة التقويم في المخطط المرجعي العام للمناهج وتصميم لمرجعية خاصة للتقويم، التي ستكون أداة أساسية لضمان الربط بين المناهج الجديدة والممارسات البيداغوجية.

وتم عقد سلسلة من التكوينات كان هدفها الرئيسي هو تطوير رؤية موحدة للاختيارات المنهجية الخاصة بمقاربة الكفاءات، خصت مصممي المناهج الدراسية والمجموعات المتخصصة للمواد ومقومو الكتب المدرسية، تحت إشراف المعهد الوطني للبحث في التربية. التكوين الأول كان في نوفمبر/ ديسمبر 2004 وهدف إلى توضيح وتوحيد المفاهيم بين أعضاء المجموعات المتخصصة للمواد ومقومي الكتب، مفاهيم مقاربة الكفاءات طبعا وكذا تبعاتها على مستوى تصميم المناهج، تحديد الوضعيات التعلمية وتقويم المكتسبات.

كما سمح هذا التكوين بتحليل وقراءة نقدية (باستعمال شبكة نظرية موحدة) للمناهج والكتب المنتجة، بغية تحديد الفوارق وضمان أكبر سينرجيا وانسجام بين مختلف المناهج، وارتبطت توصيات هذا التكوين بالإلحاح على أهمية وضرورة التكوين أكثر من المناهج les curricula والتجريب.

فيما يخص التكوين، كان هناك توجه بتوحيد المفاهيم المرتبطة بمقاربة الكفاءات، وذلك بإدراج مقاييس تكوينية موجهة إلى كل مصممي المناهج ومقومي الكتب المدرسية، وتتناول المفاهيم، الممارسات الصفية، والممارسات التقويمية المحكية المطابقة للمقاربة الجديدة المتبناة.

بالنسبة للمناهج، اقترح إدخال عناصر أساسية fédérateurs أو جذع مشترك مفاهيمي في كل المناهج: سواء مفهوم الهدف النهائي الاندماجيl'objectif terminal d'intégration لنهاية كل طور كترجمة لملمح الخروج للمادة، أو مفهوم الموارد les ressources والذي يشير إلى جملة المعارف والمعارف التطبيقية والمعارف الموقفية، أيضا كفاءات مادة وموارد أخرى، أو مفهوم الوضعية–الهدف la situation

cible أو مفهوم وضعية الإدماج la situation d'intégration والتي تحتاج إلى أجرأة عبر أمثلة في الوثائق المرافقة والكتب المدرسية الخاصة بكل مادة.

وأخيرا وبالنسبة للتجريب، اقترح اختيار وتجريب الوضعيات الإدماجية المبلورة من طرف مختلف مجموعات المواد المتخصصة، في أقسام وصفوف كثيرة، يمكن لهذه التجربة أن تسمح ببداية عمل بحثي فعلي مع مجموعات مدرسين، لإشراكهم في إنتاج وضعيات إدماج والتي تجيب على الأسئلة الموجهة مباشرة من طرف المدرسين والمتعلمين، ما يسمح بتعديل الوثائق المنتجة والتي ستنتج مستقبلا. (14)

كما كان هناك دعم ثاني على مستوى المعهد الوطني للبحث في التربية، في مارس 2005، تناول طرح تحسين الشبكة التقويمية والبرامج، ما بين ضرورة المرور إلى جيل ثاني من مناهج التعليم الأساسي، الجيل الجديد هذا والذي يعكس إرادة الإصرار في البحث المستمر والدائم لنوعية ووجاهة التعلمات، ينبغي أن يستجيب لمطلب مزدوج: فلا بد أولا من تناغم وانسجام المناهج عبر مختلف المواد بغية جعلها وظيفية على أرض الميدان أي داخل الصف والمدرسة، وكذا أن تتسم بالشمولية، من خلال إدراج أنشطة إدماجية، كتتمة وتكملة للوضعيات–المشكلة، المتضمنة في الجيل الأول. ثانيا، من المهم محاولة ضمان أفضل ترابط بين المناهج وتقويم المكتسبات، من جهة، وبين المناهج والكتب المدرسية، من جهة أخرى.

سلسلة ثانية من الورشات انعقدت في ماي 2005، تناولت تقويم مكتسبات المتعلمين في ظل المقاربة الجديدة أي مقاربة الكفاءات، وشملت مئة عضو من أعضاء مجموعات المواد المتخصصة (GSD)، وأعضاء من اللجنة الوطنية للمناهج (CNP) إلى جانب مفتشين، مقومي الكتب المدرسية وأعضاء من لجنة المطابقة homologation.

عمل هذا الملتقى على بناء تصور موحد لمقاربة الكفاءات وكذا تعميق مسألة التقويم المحكي l'évaluation criteriée. وتبنى الملتقى العمل ببرا دغم التكوين–الفعل formation-action، حيث كانت هناك ورشات لإنتاج شبكات تصحيح ووضعيات إدماج تقويمية أي وضعيات هدف، تكون معقدة ودالة، بالنسبة لشبكة التقويم، فكان بناؤها يستند إلى المعايير والمؤشرات وسلم التنقيط، واتخذت معايير: الملاءمة la pertinence والانسجام la cohérence والاستعمال السليم لأدوات المادة l'utilisation correcte des outils de la discipline ومعيار الشمولية la complétude ومعيار الأصالة l'originalité، كمعايير يمكن استخدامها كمرجعية لعدة مواد في تقويم منتوج المتعلمين، في إطار بيداغوجيا الإدماج. (15)

سمح هذا اللقاء أيضا بإعادة فحص مسألة الإستراتيجية الشاملة للتكوين المصاحب لتحوير البيداغوجيا والمعبر عنها في المناهج الجديدة والكتب المدرسية، وكما سبق ذكره، كان للتعاون الذي قدمته اليونسكو

في إطار برنامج PARE 1 (programme d'appui à la réforme éducative) والمساعدة التقنية التي ارتبطت في قطب من أقطابها، باستفادة فوج من التكوين في المقاربة الجديدة، وبالتحديد في مجال التقويم وفق مقاربة الكفاءات.

هذا الفوج يمكنه أن يصير بدوره مكونا في المنهجية، المجهود المبذول مع هذا الفوج (مصممو المناهج ومقومو الكتب المدرسية) ينبغي أن يسير جنبا إلى جنب مع إستراتيجية تكوين المكونين التي تستهدف تدعيم نواة تتشكل من 30–40 مفتشا / مكونا في المادة الواحدة، يختارون على أساس الكفاءة، أن يكونوا شباب وأن يمثلوا بشكل متوازن جهات الوطن الثلاث. أنوية المكونين هذه، يمكنها أن تلعب دور المترجم المخلص للمقاربة الجديدة عند المدرسين، هذه المقاربة التكوينية ستسمح بتدعيم رؤية موحدة لمقاربة الكفاءات عند نواة مختلطة الملامح: أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج، أعضاء المجموعات المتخصصة للمواد، مفتشون، مقومو الكتب المدرسية، وكذا أنوية المفتشين المكونين في كل مادة.

التكوين وحده لا يكفي من أجل ضمان انسجام كلي للمقاربة البيداغوجية المتبناة في كل أبعادها، المناهج، الكتب المدرسية، التقويم والياته، التكوين والممارسات البيداغوجية الصفية (داخل القسم) أو التكوينية (المدير أو المفتش مع المدرسين)، لا بد من إدراج عملية الإصلاح والتغيير في مقاربة نسقية شاملة، تحتضن كل عناصر النظام التربوي، مع التدرج في تطوير الممارسات في ضوء أهداف واضحة، ومتابعة مجهودات مراجعة نظام تقويم مكتسبات المتعلمين من خلال أجرأة التقويم، وذلك بتطوير مرجعية تقويم وبناء وتصميم وضعيات هدف أو باختصار العمل على خلق بنك وضعيات تقويم.

لأول مرة في تاريخ الجزائر المستقلة، يتم التأسيس لعمل علمي، يقوم على مواصفات موضوعية، تستند إلى معايير دولية، وما تصميم المخطط المرجعي العام للمناهج إلا دليل على ذلك، ويتناول هذا المخطط، عدد من المبادئ المنهجية الاختيارية، التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار في تصميم المناهج، في إطار رؤية شاملة للنظام التربوي، كنظام يواجه تحديات كبيرة داخلية وخارجية، فهو على المستوى الإستراتيجي يعيد تحديد مهام المدرسة التي تستهدف منح تربية قاعدية نوعية une éducation de base, de qualité)، التكوين والتأهيل والتحضير للاندماج الاجتماعي هذا من جهة، ويهيكل المخطط المرجعي العام للمناهج النظام المدرسي بكل مكوناته، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الموجودة بين هذه المكونات، من جهة أخرى.

على المستوى البيداغوجي، يضع المخطط المرجعي العام للمناهج المتعلم في مركز العلاقات التربوية والبيداغوجية، فهو عنصر فعال داخل القسم، يحمل على المبادرة بالفعل بدل التلقي، فهو يبحث عن المعلومات، ينظم ويرتب ويقارن، يحلل الوضعيات، يبني الفرضيات، يقيم فعالية الحلول، يلخص، يستنتج،

يعمم...كل هذا بمراعاة حاجاته ومكتسباته ووتيرة تقدمه وتطوره الشخصي، فهو شريك في سيرورة التعلم من خلال الوضعيات–المشكلة الدالة les situations-problèmes significatives، التي تستجيب لميوله النفسية والاجتماعية والشخصية والتي قد تمثل وضعيات حقيقية يصادفها في حياته اليومية، وهذا ما يجسد مقاربة الكفاءات. (16)

وباختصار، فإن المخطط المرجعي العام للمناهج عبارة عن وثيقة رسمية تحدد العناصر التنظيمية للبرامج، وهو بهذه الصفة إطار عام ودليل عملي لإعداد برامج كل مادة دراسية، يتضمن المحاور الرئيسية التي تتمفصل حولها الأهداف والمضامين والأنشطة المقررة في كل برنامج ولكل مادة. وإلى جانب هذه الوظيفة المرجعية الجوهرية، فهو كذلك يؤدي وظيفة توجيهية، ذلك أنه يمثل الإطار المنهجي الذي يجد فيه واضعو المناهج كل التوضيحات والإرشادات التي تسهل عليهم تأدية مهامهم، كما أنه يسمح بضمان مزيد من العقلانية والفعالية البيداغوجية ومراعاة قيم وغايات المدرسة، بصورة مدروسة ومتفق عليها. وأخيرا يؤدي المخطط وظيفة توحيد النظرة بحكم أنه إطار مرجعي على المستوى الوطني، ما يضمن التوافق والمجانسة في مساعي إعداد المناهج وتوحيد المصطلحات.

يسلم المخطط المرجعي للمناهج إلى المجموعات المتخصصة في المواد حتى يترجم إلى برامج دراسية وتعمل كل مجموعة في مادة تخصصها. ويعد البرنامج انطلاقا من العناصر الرئيسية المكونة للمنهاج أي بالمنهجية التالية: صياغة الأهداف المسطرة والنتائج المنتظرة، تحديد المضامين أو المعارف الأساسية لعملية التعلم، اقتراح ما يؤديه المتعلمون من أنشطة وأساليب تنفيذها، وفي الأخير تحديد أساليب وصيغ التقويم.

تسلم مشاريع البرامج هذه والتي أعدتها المجموعات المتخصصة إلى اللجنة الوطنية للمناهج لفحصها ودراستها بعمق، قبل أن تشرع في عقد جلسات المداولة للمصادقة عليها. وتنظم لقاءات بين أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج وأعضاء المجموعات المتخصصة بغرض التوصل إلى بلورة مناهج مطابقة للمخطط المرجعي العام ومتطابقة في نفس الوقت مع المستجدات العلمية والتطورات التكنولوجية.

وبعد أن تقدم اللجنة الوطنية للمناهج هذه البرامج إلى الوزير للإقرار عليها، بعد أن يعرضها على اللجنة الوزارية المكلفة بمتابعة الأشغال، تخضع للمصادقة ليتم نشرها بواسطة قرار وزاري لتصبح مناهج وطنية رسمية (17). وكما سبق ذكره، لأول مرة، تطبق مثل هذه الإجراءات على البرامج المدرسية، وتخضع لهذه السيرورة المنهجية العلمية البيداغوجية، مع الأخذ بعين الاعتبار إعادة النظر في المضامين والمساعي البيداغوجية أو بيداغوجيات التناول المدرجة فيها، بصورة دورية، استجابة للتطور العلمي

والتكنولوجي وكذا تطور البحث التربوي والإبداعات البيداغوجية والتربوية والتحولات الاجتماعية والاقتصادية على المستويين الوطني والدولي.

إلا أن تجسيد الإصلاح ورؤيته يسير على قدمين اثنتين، بخطى واثقة وسليمة، يتطلب مبادرات بيداغوجية مقترحة في طيات المناهج الجديدة، منها الأدوار التي يجب أن يضطلع بها مديرو المؤسسات التربوية كقادة ورواد، حاملين مشعل التغيير، فلابد من وجود علاقات عمودية horizontales متساوية بين كل الأطراف المعنية، بما في ذلك المتعلمون. هذه العلاقات التي يجب أن تقوم على المودة والاحترام والديناميكية، خاصة العلاقة الوطيدة التي تجمع المعلم بمتعلميه، ليمكنهم من التعبير والإبداع والتخيل والبناء، ويخلق عندهم إحساس النمو والتطور والاستمتاع بعملية التعلم والتعليم، وذلك من خلال بيداغوجيات التقديم الجديدة التي تحملها المناهج (بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا البورتفوليو، البيداغوجيا الفارقة...).

نفس الشيء بالنسبة لعلاقة المدرس بإدارته، فوجب أن تكون علاقة ثقة متبادلة علاقة تفاهم وتعاون وتضامن، وكذا علاقة المدرسة بالأولياء والجماعات المحلية والمجتمع المدني والحي، حتى تكون المدرسة مركز إشعاع فعلي على محيطها، تكسب العادات الحسنة والسلوك البناء وتحضر للاندماج الاجتماعي، من خلال المتعلم الذي يكون عنصر تغيير ايجابي في وسطه ومحيطه، وبالتالي فالأنظمة واللوائح التي كانت تسير المؤسسة التربوية فيما سبق، لم تعد صالحة وفعالة ولابد من مراجعتها.

الإجراءات إذن التي يمكن أن تصاحب تطبيق المناهج وتفعل دور المؤسسة التربوية تتضمن: (18)

–تفعيل دور المجالس التربوية: التي يجب أن تكون فضاء للتفاهم والتقويم والمعالجة. على مستوى التعليم الإبتدائي، الحديث سيكون على مجلس المدرسة ومجلس المعلمين وعلى مستوى التعليم المتوسط، نجد مجلس التربية والتسيير ومجالس التعليم ومجالس الأقسام ومجالس القبول والتوجيه...ومن أجل المشاركة في التسيير التربوي للمؤسسة، وجب أن يكون هناك تمثيل للأولياء والمتعلمين داخل هذه المجالس.

–قانون الجماعة التربوية: الذي هو بمثابة عقد un contrat بين المتعلمين والمعلمين والإدارة والأولياء، يحدد العلاقات بين كل هؤلاء الشركاء les partenaires بما يسهم في إشعاع المؤسسة التربوية.

–جمعيات أولياء المتعلمين: لابد من تفعيل دورها، تنشيطها وتوسيع مساهمة الأولياء في تعليم أبنائهم، من اللائق أيضا تنظيم التفاهم والاتفاق بين هذه الجمعيات والمدرسين.

–الحركة الجمعوية (associatif): فالمؤسسة التربوية يجب أن تنفتح على هذه الحركة والمرتبطة بتربية الأطفال وتحضيرهم للمواطنة السليمة (التراث، الرياضة، حقوق الطفل،الآداب...)

-التعاضديات المدرسية والجمعيات الثقافية والرياضية: لا بد من إدماج الطفل في كل التظاهرات الثقافية والاجتماعية والرياضية، باعتبارها تساهم في تفتح شخصيته وتطورها.

-النشاطات اللامدرسية: حيث تساعد في تحقيق الأهداف الضمنية، وبالتالي لا بد من اقتراح أندية رياضية وثقافية واجتماعية وعلمية،وتجميع أو توفير كل الشروط لنجاحها ونشر البهجة والتناغم والنشاط والحيوية، ويمكن للجمعيات الخاصة أن تقدم العون التقني أو تساهم بالوسائل، كما على جمعية أولياء المتعلمين وفيدرالية الولايات للأعمال المكملة والفيدرالية الرياضية المدرسية أن تقوم بهذا الدور.

-تنظيم الرزنامة البيداغوجية: بين أنشطة التدريس والتقويم والمعالجة والأنشطة اللامدرسية الموجودة والمتوفرة وكذا الفضاءات الحرة للمتعلمين. فيمكن أن تترك مدة 3 إلى 5 أو 6 أيام في السنة الدراسية، لحرية المعلم ليقترح أنشطة تنمي شخصية المتعلمين كزيارة مؤسسات وطنية، متاحف، معالم تاريخية وثقافية، دور العجزة، أو أنشطة ذات طابع وفائدة اجتماعية كالحفاظ على البيئة...

-تحديد معايير التنظيم التربوي: بحيث يكون مرنا ويسهل تطبيق المناهج، حسب خصوصية المدرسة والقسم (نسبة معتبرة من المعيدين). ما يتطلب إعادة النظر في تسيير الموارد البشرية وتكييف لوائح وقوانين التسيير لحاجات المؤسسة التربوية المحددة بدقة ponctuel، الموارد والميزانيات ستتوجه إلى: التعليم النظامي، النشاطات اللامدرسية، تدعيم المعالجة، التعليم التدريسي المكمل.

-مشروع المؤسسة (le projet d'établissement): عبارة عن إستراتيجية بعيدة المدى (من سنة إلى ثلاث سنوات) تسعى إلى رفع الإنجاز التربوي وضمان النجاح لكل المتعلمين أو أكبر نسبة منهم وذلك من خلال تعزيز تنفيذ وتطبيق المناهج (بما يعود والحصول على نتائج بيداغوجية مرتفعة)، كما يمثل مشروع المؤسسة أداة نشر السلوك الديمقراطي وسياسة الحوار والتفاهم داخل المؤسسة التربوية، كما يساهم في تفعيل دور كل الشركاء (مدير، مفتش، متعلم، معلم، الأولياء، الجماعات المحلية والإقليمية...) بغية إعطاء القيم المحتواة في المناهج الحياة والواقعية.

أسس الإصلاح لمقاربة بيداغوجية جديدة بنيت عليها المناهج وهي طبعا مقاربة التدريس بالكفاءات، هذه المقاربة التي هي امتداد طبيعي لمقاربة التدريس بالأهداف والتي استندت إلى النظرية السلوكية في هيكلة الفعل التربوي والمناهج، فجعلت الغرض من التدريس هو إيصال المتعلم إلى تحقيق أهداف في كل مادة دراسية، وما تلك الأهداف إلا معارف يحصل عليها المتعلم في كل نشاط، ولا ربط وانسجام بينها، ولم تستهدف مواجهة وضعيات الحياة بشكل أساسي وفعال.

فجاءت مقاربة الكفاءات التي تستند إلى النظرية البنائية والتي تؤكد على أن المعرفة تبنى من طرف المتعلم، في ثنايا سيرورة ذهنية معرفية يقوم بها المتعلم، وما المعلم إلا مسهل وموجه ومساعد، إذن تعتمد

هذه المقاربة على منطق التعلم المتمركز حول المتعلم وردود أفعاله أمام وضعيات–مشكلة منتقاة، ترتبط بحياته اليومية، وإدراج هذه الوضعيات في صميم العملية التعلمية يمثل فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرف وحسن التكيف وبالتالي تطوير المهارات والقدرات وتعزيز الكفاءات، هذه الأخيرة التي هي عدة مواجهة الحاضر والمستقبل، إلا أن نجاح هذه المقاربة مرهون بإتباع توصيات وإجراءات أساسية.

7–رهانات نجاح مقاربة الإصلاح:

وهي حسب ما يؤكد عليه الباحث Maradan Oliver: (19)

1–تأكيد مبررات ووظائف برمجة مناهج عبر الكفاءات والتهيؤ لنتائجها: إن الهدف من اختيار منهاج بمدخل الكفاءات هو أساسا محاربة ظاهرة الفشل المدرسي l'échec scolaire، ما يستلزم وضع خطة دراسية وطنية أكثر ذكاء وفهما لكل الأشخاص المعنيين (إطارات، معلمون، متعلمون، أولياء) وأكثر انسجاما في تدرجها (أفضل تنظيم لبناء التعلمات) وأخيرا أكثر فعالية لتعميق وتثمين التفريق البيداغوجي(تغيير برادغم التقويم). ومقاربة الكفاءات في الوقت الحاضر، ووفق ما توصلت إليه علوم التربية من تطور، تمنح أفضل الفرص للاستجابة لهذه النوايا، لكنها تتطلب التكفل بنتائج متعددة التي يجب أن تحدد بدقة وتراعى مسبقا:

√تدعو مقاربة الكفاءات إلى تحديد مشروع تكويني شامل، ويجب أن يكون هذا المشروع متوازن، ويمكن تحقيقه على أرض الواقع، ويتأسس على توقعات وحاجات المجتمع الجزائري.

√هذه المقاربة لا تلغي المواد بل تجعلها في خدمة المشروع الكلي للتكوين، الذي ينتظر من هذه المواد أن تساهم بشكل خاص ومن خلال تمفصلها، إلى تحقيق المشروع التكويني.

√تفرض مقاربة الكفاءات أخيرا، تغيير جذري لمفهوم التقويم، والذي من خلاله يظهر التجديد وتظهر مساهمته في محاربة ومواجهة ظاهرة الفشل المدرسي (شبكة التقويم وجهاز المعالجة).

ما يستلزم الحذر والدقة عند التخطيط لمشروع التجديد، وذلك بتقدير المتطلبات والأخطار، حساب النفقات المالية والبشرية وآجال التنفيذ.

2–تحديد مستويات محتوى البرنامج أو المنهاج: لابد من التمييز بين مكونات البرنامج الأساسية، ولا يمكن لها كلها أن تترجم إلى كفاءات، إذن من الضروري الفصل أو التمييز بين الفئات الأساسية وهي:

√القيم والغايات، والتي ترتبط بمشروع المجتمع وتعود إلى اختيار سياسي وإيديولوجي مبرر، وعبر سلسلة من الثوابت، يعطي للمدرسة دور مميز ولون أو طابع خاص دون غيره. هذه الثوابت هي التي تسهم في نمذجة وتحديد هوية المدرسة الجزائرية، واختيار وتفضيل بعض نماذج التدريس، وكلما كانت

الواجهة السياسية والديمقراطية لمشروع المدرسة أكثر مقروئية وأكثر معرفة من طرف الجمهور، كلما كان المشروع التربوي والبيداغوجي (المنهاج)أكثر سهولة ومشروعية في التطبيق.

√الاستعراضية la transversalité، وترتبط بتنمية قدرات يبنيها وينميها ويطورها المتعلم في كل المواد والأنشطة التي تقدم له داخل المدرسة، وهي دعامة لتحقيق مبدأ القرن الواحد والعشرون " نتعلم كيف نتعلم"، فالاستعراضية تدل على مجموعة القدرات العامة من تحليل وتفسير وتبرير وتواصل واستنتاج وتعميم وإبداع..التي يجب أن تظهر باستمرار في الفعل التربوي، بغية التنمية وتسهيل التعلمات اللاحقة، وهذا هو جوهر التعليم المدرسي الحديث الذي يختلف عن التعليم الكلاسيكي، الذي يعتمد على التكرار والمواجهة المباشرة، التمارين الجاهزة، ما جعله يساهم بشكل ضئيل في تنمية هذه القدرات المستعرضة les capacités transversales، وتدعيم نوايا استعراضية في برنامج رسمي هو دعوة لتطوير طرائق وبيداغوجيات أكثر تفاعلا ونشاطا، وإعطاء أولوية للعمل بمدخل الوضعيات–المشكلة واللجوء إلى ما يعرف بالميتا–معرفة métacognition.

√الكفاءات les compétences، تقوم على مبدأ الوضوح والمقروئية والفهم، وهي تعطي معنى للمهام المدرسية أو تجيب على السؤال: لماذا ننجز المهام المدرسية les taches scolaires، وبالتالي تندرج في سيرورة التعلم المواكبة للحياة. اختيار والتعبير عن الكفاءات تواجهه ثلاث صعوبات، الشيء الذي يتطلب الصرامة والدقة من طرف واضعي المناهج بحيث لا يجب أن تكون كثيرة أو مكثفة pléthoriques، أن تكون ذات دلالة، أي تستجيب لفعل واقعي ملموس، وذات دلالة ومعنى عند المتعلم، تندرج في سيرورة وبناء منسجمين، تمش منطقي للتعلم على المدى الطويل، أي مع مشروع التكوين الكلي.

لا يجب الإحساس أو الشعور بالحصر في البحث عن تعريف رسمي للكفاءة، لكن قبول هذا المفهوم كمفهوم حامل porteur، فمثلا في الملتقى الذي جرى حول الكفاءات المفتاحية، تحت إشراف وحدة إيريديس للجنة الأوروبية، اتفقت غالبية مجموعة الخبراء على أن مسمى الكفاءة المفتاحية أو القاعدية أو الأساسية، يعني الكفاءة الضرورية والمفيدة لكل فرد والمجتمع ككل، بحيث تسمح للفرد أن يندمج بنجاح في عدة شبكات أو قنوات اجتماعية، مع الحفاظ على الاستقلالية والفعالية، داخل الأسرة وكذا في مواجهة الظروف الجديدة والطارئة، هاته الأخيرة التي ستسمح للأفراد بتجديد وتحيين وتطوير قدراتهم و معارفهم باستمرار، لمسايرة التطورات الجديدة.

توضح المقاربات المتعددة أن مفهوم الكفاءة، يمكنه أن يتأسس على مستوى أطر مرجعية متنوعة، فمثلا Renard Legendre يبين أن تصميم التعلم، هو الذي يوضح أو يحدد المعنى المعطى لمفهوم الكفاءة

في كل مقاربة. وللتسهيل، يؤخذ مستوى الميتا للتعبير عن الكفاءة، على أنها مجموعة من المعارف والمهارات تنتج عن مقطع تعلمي معقد ولفترة زمنية طويلة نوعا ما.

ويمكن أن نصف مدخل الكفاءات بالأسلوب التوضيحي، المكيف نسبيا مع سجل البرامج–الأطر، هذا الأسلوب التوضيحي الذي يتطلب بدورهrhétorique، تتطلب إنتاج خطاب ثان أكثر أجرأة للانتقال إلى الفعل: بمعنى مدخل الكفاءات وتبيان وتوضيح هذه الكفاءات في مقاطع أهداف تكون مكملة، لتسهيل وضمان ملاءمة العمل الصفي اليومي مع الغايات والتوجيهات المعبر عنها في البرنامج– الإطار، ما يدعو إلى الانتقال من منطق المواد إلى منطق الوضعيات، واستعمال المادة في ضوء حاجة المهمة المطلوب إنجازها في الوضعية.

3–تحديد مراحل التجديد ومراحل تدرج التعلمات: فلا بد من تحديد مراحل التعليم التي سيشرع في إصلاحها، بمعنى هل يكون هناك تدرج، أي نبدأ بالتعليم الابتدائي فالمتوسط إلى أن نصل إلى التعليم الثانوي، أم تكون هناك موازاة ومسايرة لهذه المراحل الثلاث، مع بعضها البعض. أيضا تحضير البرامج، يكون وفق المواد أم وفق السنوات والأطوار، نفس الشيء بالنسبة للوثائق المرافقة، تكوين المكونين...كيف يكون تدرج التعلمات، ما هي الموارد التي يركز عليها، الموارد المرتبطة ببناء واكتساب الكفاءات الكبرى، أم تلك المرتبطة ببناء واكتساب الكفاءات المستعرضة. لابد إذن من الحرص، على تسطير مسار التعلم بكامله، وكذا الالتزام بالشبكة المفاهيمية la trame conceptuelle المهيكلة للوصول إلى الملمح المنشود.

4–إعطاء خطة الدراسة رؤية خرائطية ومقروئية كبيرة كمسار تكويني: حتى ينجح الإصلاح والمناهج المسطرة، لابد أن يكون الكل على وعي واطلاع بمحتوى المناهج ومقاربات تناولها، من أعلى سلطة المتمثلة في الوزير إلى مستوى المتعلم، ومن طور إلى أخر، وكذا الاطلاع على ملامح الدخول والخروج les profils d’entrée et de sortie. أيضا ضرورة وجود انسجام وتناغم ومقروئية للخطط التدريسية المصممة، ما يستلزم الإدراج والربط الدائم بين التواصل البناء والتدرج المنهاجي curriculaire.

5– الربط بين تنظيم التعلمات وتعديلها: أو بعبارة أخرى، تنظيم تقويم تطور الكفاءات المستهدفة، حيث أنه لا يمكن إعادة تحديد محتويات التعليم والتعلم في صورة كفاءات دون تغيير شكل تقويمها، وبالتالي تظهر أهمية المدخل النسقي للتقويم، وإبراز وتوضيح أهم أشكاله، بدء من التقويم التكويني أو البنائي، هذا ما يشكل الرهان الحقيقي للإصلاح المزمع. ولمواجهة ظاهرة الفشل المدرسي، تنتظر فعالية كبيرة للتدريس، لكن هناك اعتبارات كثيرة يجب أن ترصد لتحديد الإمكانات الحقيقية والفعلية لتقويم الكفاءات، خاصة الاعتبار المرتبط بالاندماج الكلي أو الجذري للمعلمين لهذا التحول البرادغمي، وهذا ما يشكل

أكبر مهمة ومشقة لغرس المناهج الجديدة في كل الدول التي انتهجت مدخل الكفاءات، مهمة تتطلب نفسا طويلا، يستلزم إدخال هذا البرادغم الجديد في سيرورة التكوين الأولي للمعلمين وكذا التكوين أثناء الخدمة. يشكل التقويم معدل للتعلمات (l'évaluation constitue le régulateur des apprentissages) ويندمج معها في صورة بنائية وتكوينية داخل مقاطع منظمة، فيبين وتائر التقدم، كما يشخص الهانات والثغرات التي يعيشها المتعلم بدقة وموضوعية (التقويم التشخيصي، شبكة التصحيح بمعاييرها)هذا إذا أحسن المعلم والفريق التربوي للمدرسة تسيير سيرورة التقويم، وإذا زودوا بأدوات مكيفة وتأطير مهني، علمي محترف يتماشى ومقاربة الكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج.

تحديد مستوى أدنى للتوقعات لمرحلة دراسية معينة، يجب أن يشكل نظام معلمي يسمح بالرجوع الدائم إلى سيرورة التقويم التكويني، التوليف مع التوقيت المرن، خاصة عند إمكانية تنظيم العمل في أطوار تعلمية، هذا التحديد سيسمح بالتفريق والتنويع البيداغوجي: استعمال البورتفوليو الشخصي، تقارير التدرج، التحاور مع المتعلم وأوليائه، تنظيم الأعمال الفردية والورشات الجماعية، المناخ والتفاعل الصفي، كلها عوامل يمكن أن تساهم في متابعة وتثمين التفريق البيدغوجي لتعلمات كل متعلم.

بالنسبة لأدوات التعليم، من المفروض تطوير عائلات–وضعيات بيداغوجية، بدء بنماذج توضيحية، تسمح بالمتابعة الحثيثة لسيرورة التعلم، إلى تحليل مسبق لنمط تقويمي تشخيصي (ما هي الكفاءات المبنية؟ عند من المتعلمين؟ إلى تقويم إشهادي نهائي. هذه الإجراءات المصممة كمقاطع تعلمية تشكل شبكة لجيل جديد من الوسائل التعليمية وتكون موضوع تطوير على الانترنت مثلا بالتدريج .كما أن تكوين وتأطير المعلمين لإنتاج مقطع تعلمي هو أفضل وسيلة للتحكم في منهاج بالكفاءات، طبعا بشرط أن يتكفل بهذا التأطير محترفون أو متحكمون في المقاربة الجديدة. وأخيرا، يجب استهداف تنظيم تكوين نسقي واستعادة المقاطع المصممة بغية تقديم أدوات عمل للمعلم، والوعي بأن الأمر يحتاج إلى سنوات حتى نضمن للبرنامج الجديد عدة تضمن بناءه وبقاءه وإدراكه وفهمه.

6–الحفاظ على الانسجام، تسيير المدة والتطلع لفاعلية مناهج الإصلاح: يجب أن يكون كل برنامج دراسي واضحا وسهل التطبيق، وبالتالي لا بد من تقليص المسافة بين قمة التجديد، المتمثلة في المشروع الوطني للتكوين، ومستوى أجرأته، والمتمثل في خطة الدراسة للطور بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي، أو لميدان المواد والأنشطة بالنسبة للمتوسط. كما لا يجب أن يضيع مختلف الفاعلين في مراحل تصميمه ولولبيته، ما يعني أن الوثائق النهائية يجب أن تتميز بالوضوح والشفافية والصفاء، ومرتبطة ومنسجمة مع بعضها البعض. الفرصة الأولى وراء نجاح البرنامج تكمن في صورة الوضوح والمقروئية التي ستظهر، والفرصة الثانية في فاعلية أكبر للنظام التربوي.

7-تحضير وتنشيط أشخاص وسطاءrelais وأشخاص موارد، ثم تملك المنهاج من طرف الممارسين: يرى Oliver Maradan أن كل إصلاح تربوي هو عبارة عن سباق عدو متتابع، الفوز فيه مرتبط بالفريق. لكن أيضا بأخر عداء، والعداء الأخير في إصلاح النظام التربوي هو المعلم، وحتى يكون هذا في مستوى السباق وفي مستوى النجاح المأمول، لا بد من تحضير السباقين الوسيطينintermédiaire وهم المكونون والمفتشون، الذين يعملون على تعميم ونشر المنتوج، وينقلون حماسة وقناعة المصممين، يؤطرون الأعمال والورشات التي ستسمح للمدرسين بتبني المنهاج من الداخل، من خلال تصميم مقاطع ديداكتيكية، في سياق جماعي، وبإنتاج أدوات عمل، وبتكملة الموارد البيداغوجية الآتية من وزارة التربية، وبالعمل في مجموعات، حتى يتجسد المنهاج في ممارسات صفية ناجعة.

إذن دور المفتشين والمكونين أساسي، كناقلين وناشرين للجديد، شريطة أن يلحقوا بالإصلاح الجاري سريعا حتى يكونوا شركاء فاعلين ونشيطين، فيعملوا على بناء وتطوير الكفاءات المهنية لدى جمهور منفذي مناهج الإصلاح، ما يستوجب الإسراع إن لم يكن منذ البدء، بإدراج سياسة فعالة لتكوين المعلمين (تكوين أولي أو تكوين أثناء الخدمة) وإعطائها التوجيهات الملائمة، وأيضا نشر نصوص توضيحية حول التجديد والإصلاح على نطاق واسع، وتنظيم لقاءات ومناقشات للتفسير والشرح والإيضاح داخل المؤسسات التربوية.

8-تطوير أدوات ووسائل تقويم نظام التكوين بصورة متدرجة: إن التقويم المرحلي للتقديرات التي اتخذت على المستوى الوطني أمر لا بد منه، للوقوف على مدى تحقق الآثار المنتظرة، وتقويم النظام التربوي لا يمكن أن يتم إلا إذا حددت بشكل مسبق النتائج المنتظرة، وإنتاج مؤشرات،بالارتكاز على عينة واسعة من الأقسام تتطلب تحديد محكات عالمية للتكوين، مهمة تستدعي تعاون وشراكة أجنبية أو دولية نظرا للصعوبات والاستثمارات التي تمثلها، ما يهيئ لحقل أو ميدان عمل جديد، يتضمن رهانات وأخطار أخرى.

8-لماذا مقاربة التدريس بالكفاءات؟

لا شك أن كل فعل تربوي يستهدف الوصول أو تحقيق نتائج، ومعروف عالميا، أن ما كانت تستهدفه المدرسة التقليدية، هو كم من المعلومات والمعارف التي يجب أن يزود بها المتعلم ليواجه الحياة، لكن هل هذه المعلومات والمعارف وجيهة أم لا، فالإجابة لم تكن على درجة من الأهمية بالنسبة للديداكتيين والمعلمين والمسئولين(مديرون ومفتشون)، هذه النظرة كانت تساير الطرح السيكولوجي الذي شاع والذي كان منطلقه هو مقولة جون لوك: يولد الطفل صفحة بيضاء، يمكن أن نسجل عليها ما نشاء، إذن عقل الطفل فارغ، مهمة المدرسة هي ملئه بأكبر كم من المعارف.

ثم جاءت المحاولة الثانية، المتبناة في الكثير من البلدان لتحديد النتائج المرغوبة للعملية التربوية، كانت أساسا في نهاية الستينات وبداية الثمانينات، وتضمنت تحديد أهداف تربوية، تصف بشكل دقيق السلوكات المنتظرة من قبل المتعلمين، في نهاية نشاط تعلمي– تعليمي وكذا تحديد معايير التقويم. هذه البيداغوجيا المعروفة بيداغوجيا الأهداف (la pédagogie par objectifs) والتي ترتكز سيكولوجيا على المذهب السلوكي، الذي يهتم ويركز على الاستجابة الخارجية أو الظاهرة التي يبديها الفرد، وما التعلم إلا سلسلة الروابط التي تقوم بين سلسلة مثيرات واستجابات، هذه الأخيرة التي تكون قابلة للملاحظة والقياس .

بيداغوجيا الأهداف إذن، تعمل على تجزئة محتويات التعلم إلى وحدات صغيرة، وتحدد أجال دقيقة للتعلمات، فبدل تقديم قائمة محتويات تلقن إلى المتعلمين، فالبرامج تحدد قائمة أهداف، يجب أن يتوصل إليها المتعلم. ما يحسب كايجابيات لهذه البيداغوجيا، أنها جعلت من المتعلم مركز البرامج المدرسية، كما أعطته الحق في تقويم مساره التعلمي، من خلال إعلامه بالأهداف، ما يخلق عنده الدافعية وبالتالي ما يحسن من فعالية التعليم، بحيث يستطيع المتعلم مراقبة مكتسباته، قياس تقدمه وتقويم نفسه. المعلم كذلك يتمكن من مراقبة تعليمه، كما يمكنه أن يقوم أو يدخل التعديلات اللازمة، والتي توصل المتعلم إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

ما يحسب على هذه البيداغوجيا كسلبيات، هو ظاهرة تفتيت وتجزئة المعرفة إلى العديد من الأهداف المتنوعة (معرفية، وجدانية، حس–حركية، وحتى أننا نجد هذه التجزئة والتفتيت داخل المجال الواحد)، تمنع المتعلم من ربط العمليات أو الأنشطة ببعضها البعض وتناول الظاهرة التربوية في كليتها، أو بعبارة أخرى، التحكم وتكديس المعارف المنفصلة أو المنعزلة عن بعضها البعض لا تسمح للمتعلم بحل مشكلات حياتية اجتماعية.

وهذا ما توصلت إليه الكثير من الدراسات الديداكتيكية، حيث بينت أن نسبة الاستثمار والتحويل للمكتسبات المدرسية في مقاربة التدريس بالأهداف قليلة، وأن التعلم ليس تكديس وتخزين للمعارف، بل هو ربط لهذه المعارف، وأن عملية التعلم لا تتم من خلال أنشطة بسيطة، لكن عبر أنشطة ووضعيات معقدة ترتبط بالواقع أو الحياة.

وجاءت المحاولة الثالثة في بناء البرامج، والتي ارتبطت بنهاية الثمانينات، والتي تعرف حاليا تطورا هاما في الكثير من دول العالم، وهي مقاربة التدريس بالكفاءات والتي تستند إلى المذهب السيكولوجي البنائي، الذي يهتم عكس المذهب السلوكي، بما يجري داخل العلبة السوداء، وتندرج هذه المقاربة في مفهوم تعلمي، يؤكد على التملك الحي للمعارف من قبل المتعلم l'appropriation des savoirs par l'apprenant.

كما تقوم على مبدأ التفاعلية، الذي يتضمن تفاعل المتعلم مع المعرفة (السيرورة المعرفية الذهنية النشطة) وكذا تفاعل المتعلم مع أقرانه وزملائه (المذهب السوسيو–بنائي le socioconstructivisme)، كما تؤكد هذه المقاربة على وظيفية المعارف والخبرات المدرسية، في مواجهة والتكيف مع وضعيات الحياة اليومية. أي أنها المقاربة التي تعطي دلالة للتعلمات المدرسية، فالمتعلم لا يتعلم من أجل التعلم، وإنما يتعلم من أجل اكتساب كفاءات، تسهل عليه سلوك التكيف في أي وسط يتواجد فيه.

إن اختيار هذه المقاربة التي تضع المتعلم في سيرورة التعلم–التعليم، وتجعله فاعلا في بناء معارفه وكفاءاته، لا تخلو من تأثير مباشر، على منهجية إعداد البرامج الدراسية، وعلى نمط المقاربات الديداكتيكية وأسلوب التقييم ووظيفته. إذن هذه المقاربة التي تتمركز حول نشاطات المتعلم ومسعاه لحل وضعيات–مشكلة، تفرض على واضعي المناهج التكفل بالقضايا المرتبطة بها وهي على التوالي: (20)

–تجنيد أو توظيف شتى المعارف المستوعبة، في مواجهة أو حل الوضعيات المعقدة، التي يصادفها أو سوف يصادفها المتعلم في حياته المدرسية والاجتماعية والمهنية.

–الربط والتنسيق بين مختلف أنواع التعلمات المكتسبة، بحثا عن أساليب ناجعة، تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلمات، واستخدامها واستثمارها عبر النسق الداخلي لنشاط دراسي معين والتكامل بينها وبين بقية المواد الدراسية (interdisciplinarité).

–العمل بمبادئ البيداغوجيا الفارقة (la pédagogie différenciée) ومسلمات Burns، بمعنى التكفل بحاجات كل متعلم ومراعاة تفرد قدراته وتميز مساره البيداغوجي، وهذا ما أوصل المدرسة الفنلندية إلى المستوى الذي هي عليه الآن.

–تفعيل الوظيفة التكوينية للتقييم، من بداية الفعل التربوي وصولا إلى نهايته، ولعل من أهم ما يميز هذه المقاربة عن غيرها، هو برادغم التقويم المتبنى فيها،حيث يتأسس ويقوم على معايير موضوعية، تؤمن تقدم المتعلم في مساره التعلمي–التعليمي الفردي.

–بالنسبة للطرائق النظرية المتعلقة بهيكلة المناهج الجديدة، فهي تتمفصل حول عدد من العناصر الأساسية، بعضها ذات بعد استراتيجي وبعضها الآخر ذات صبغة منهجية.

الأسس ذات البعد الإستراتيجي (21):

مقاربة ذات توجه مستقبلي، فالسعي هو إقامة مدرسة متجددة متطورة تستجيب لمجتمع يشهد تحولات يومية داخلية وخارجية ويرنو لمستقبل أفضل، مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها المناهج الدراسية، مقاربة متدرجة باستمرار تضفي على المناهج الدراسية صفة الديناميكية والتطور تستهدف استقرار المعارف ودعمها وأيضا التدرج(la progression) بخطى دءوبة لولبية، مقاربة

علمية، تجعل المناهج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره مدونة الإجراءات والأهداف المحددة بكل وضوح، وتعتمد على بناء الفرضيات وتحديد الإجراءات الكفيلة بوضع تلك المناهج حيز التطبيق.

الأسس ذات الصبغة المنهجية:

مبدأ الشمولية أو الكلية المرتبط بتحديد ملمح التخرج المستهدف قبل الشروع في بناء برنامج دراسي معين مع الأخذ بعين الاعتبار مجموع الأهداف المنشودة وجميع الجوانب المبرمجة لتحقيق هذا الملمح، مبدأ التماسك أو الاتساق بين مختلف مكونات المنهاج بدء من اختيار الكفاءات والأهداف إلى اختيار المعارف والموارد فضبط استراتيجيات التقديم المناسبة إلى ضبط استراتيجيات التقييم الملائمة للمقاربة المعتمدة، مبدأ قابلية التطبيق والذي يعني الأخذ بعين الاعتبار مجموع عناصر السياق الذي يتم فيه تطبيق المناهج وجدوى ذلك كله، مبدأ المقروئية المرتبط بوضوح مكونات ومركبات المنهاج حتى يتم إدراكه وفهمه من قبل كل الشركاء(أي المعلم والمتعلم والمدير والمفتش)، مبدأ التقييم، والذي يتطلب أن يسير التقييم بموازاة مع سيرورة التعلم لا ينفصل عنها ولا يكون جزءا فيها بل معها خطوة خطوة، مبدأ التلاؤم الذي يعني مطابقة المناهج للأهداف المقررة للسياسة التربوية وملاءمة للحاجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع وتطلعاته.

9-صرخة الميدان:

عايشت الطالبة الباحثة تجربة الإصلاح التي انطلقت في الموسم الدراسي 2003-2004، وهي تمارس وظيفة مفتشة التربية والتعليم الأساسي، لطور الابتدائي، في مقاطعة متواجدة بشمال ولاية سطيف (بوقاعة)، بعد أن مارست وظيفة أستاذة مكونة على مستوى المعهد التكنولوجي للتربية، وكم كانت الحيرة والاستغراب بادية على وجوه الممارسين البيداغوجيين، أي المعلمون والمديرون والمفتشون وهم يواجهون أو يعيشون هذا التحول أو الجديد، بدون عدة، بدون سلاح، بدون تحضير...

وكانت الأسئلة التي تتردد على ألسنتهم آنذاك: لماذا تغيير البرامج؟ لماذا أتي بهذه البرامج من وراء البحر، سواء من فرنسا أو كندا أو بلجيكا؟ ما معنى مقاربة الكفاءات؟ لماذا قلصت مرحلة التعليم الابتدائي بسنة؟ ما معنى المقاربة النصية المعتمدة في نشاط اللغة العربية؟ ما معنى المشروع؟ وغيرها من الأسئلة التي طرحت، وترتبط بممارسات بيداغوجية محضة في أجرأة المناهج الجديدة القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، ما معنى الكفاءة، هل هي هدف؟ إذا كانت هدف، على أي مستوى من مستويات الأهداف تصنف، الغايات أم المرامي أم الأهداف العامة أم...ما معنى كفاءة قاعدية؟ ما معنى مؤشر كفاءة؟ هل صياغته شبيهة بصياغة الهدف الإجرائي؟ ما معنى وضعية؟ ما معنى وضعية -مشكلة، هل

تعني مسألة أم تمرين؟ وغيرها من الأسئلة والانشغالات...والتي ربما مازال بعضها أو معظمها مبهم وغير واضح حتى اليوم، أي بعد عشرية أو أكثر على انطلاقة الإصلاح...

لماذا أدرجت الطالبة الباحثة هذه الفقرة، ليس هباء وإنما لتجعل منها المدخل للقطب الثاني من أقطاب الإصلاح والمرتبط بالتكوين.

10-تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري:

يلعب التكوين الدور الحاسم في أي تجديد وإصلاح يمس النظام التربوي لأي مجتمع، يستهدف التطور والارتقاء إلى الأفضل، ولقد أدركت الحكومة الجزائرية ذلك، فجعلت منه قطبا من أقطاب الإصلاح الكبرى، ووسيلة الوصول إلى بلوغ مستوى الأمم المتقدمة، وتفطنت إلى أن نوعية الموارد البشرية تفرض نفسها كرهان إستراتيجي وعامل حاسم، لتلبية حاجات التنمية المستدامة للبلاد، والتفتح على المنافسة الدولية التي تتميز بضغط النماذج الاقتصادية والثقافية للقوى المهيمنة، وكذا بتنافس حاد، أين تنحصر معايير النجاح في الإنتاجية، والأداء الجيد والفعالية (les critères de réussite sont l'efficacité, la productivité, la performance).

للوصول إلى تحقيق هذه المعايير، يتعين تحسين مستوى تأهيل الموارد البشرية، بما يتطابق والمعايير الدولية، ما يستوجب عدم الاكتفاء بالتكوين الكمي لهذه الموارد، بل السعي إلى إعطائها تكوينا نوعيا، حتى تكون كفئة ومبدعة ومستعدة للمنافسة على أساس الجهد والمبادرة والاستحقاق،متبنية المقاربات التسييرية والبيداغوجية التي تساهم في رسم ملمح المجتمع الجزائري المعاصر، ألا وهو مجتمع المعرفة والتقانة (la société du savoir et de la technologie). (22)

وقد حدد القانون التوجيهي للتربية والذي صدر في 23 جانفي 2008 هذه الموارد البشرية، في المادة 76 والتي نصت على أن قطاع التربية يتكون من الفئات التالية من المستخدمين: مستخدمو التعليم، مستخدمو إدارة مؤسسات التعليم والتكوين، مستخدمو التربية، مستخدمو التفتيش والمراقبة، مستخدمو المصالح الاقتصادية، مستخدمو علم النفس والتوجيه المدرسي والمهني، مستخدمو التغذية المدرسية، مستخدمو السلك الطبي والشبه الطبي، مستخدمو الأسلاك المشتركة. (23)

وأولت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التكوين أهمية بالغة، ورأت في تكوين المؤطرين البيداغوجيين والإداريين وتحسين مستواهم قطبا قائما بذاته في برنامج الإصلاح، وحددت العمليات في هذا المجال كالتالي:

-تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية، تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه بشكل خاص إلى معلمي الابتدائي والمتوسط، التدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل الأحسن بعمليات إصلاح النظام التربوي، إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز لمرحلة التعليم الثانوي.

وما ستركز عليه الطالبة الباحثة بالنسبة لقطب التكوين هو طبعا يرتبط بأحد الفاعلين الرئيسيين في نجاح مناهج الإصلاح ألا وهو المفتش، الذي موكلة إليه مهمة تكوين وتأهيل المعلمين للمقاربات الديداكتيكية الجديدة والتي ستحقق غاية الإصلاح: نجاح كل متعلم.

11-التطور الكرونولوجي لسياسة تكوين المفتشين:

تسلمت الجزائر غداة الاستقلال نظاما تعليميا مهيكلا وفق غايات وأهداف المستعمر، الذي بقي فيها ما يزيد عن 130 سنة، تاركا وراءه هانات كبيرة، كان من الصعب على الدولة الفتية مواجهتها المواجهة الناجعة، وتمثلت هذه الهانات في ارتفاع نسبة الأمية بين أفراد الشعب الجزائري، وكذا نقص في الهياكل المدرسية والتربوية، مع عجز كبير في التأطير البشري، وكما يقول السياسيون، للظروف والمواقف الاستثنائية حلول استثنائية، ما جعل الحكومة تلجأ إلى إجراءين اثنين:

-التوظيف المباشر، والذي أخذ منحى التعبئة الوطنية تخص كل من يمتلك مستوى مقبول من التعلم، باللغة العربية أو اللغة الفرنسية.

-اللجوء إلى البلدان الشقيقة وحتى فرنسا ذاتها في شكل تعاون ثقافي.

وأسفر الإجراء الأول على تجنيد 6695 معلما جزائريا، من مستويات علمية مختلفة، أغلبها يدور حول شهادة التعليم المتوسط في أحسن الظروف، وأسفر الإجراء الثاني عن الاستعانة بـ7691 معلما فرنسيا، ينقسمون إلى: 2600 مدرس و5091 مدرس مساعد، مع الدعم العربي مشرقا ومغربا، حيث تراوح عدده ما بين 2000 و2500 معلما.

وكان انشغال الوزارة الأكبر هو المردود التعليمي، لذا ظهرت الحاجة المستعجلة لتكوين هذه الجحافل من المعلمين، الذين كان مستواهم الثقافي والتكويني دون المستوى المطلوب، من منطلق أن أغلبهم من الممرنين، وحتى فئة المتعاونين الوافدين من المشرق بشكل خاص، تحتاج هي أيضا إلى تكوين، ما جعل الوزارة تبادر إلى إنشاء إطار مستحدث في التكوين هو إطار المستشارين البيداغوجيين (20) إلى جانب الاستنجاد بالمعلمين القدامى الذين تم تنصيبهم كمفتشين على مستوى كل الدوائر، دون أن يتلقوا تكوينا أو تدريبا متخصصا، بالموازاة مع المراكز الثقافية والمهنية في سنة 1964، والتي كانت وظيفتها الأساسية هي التكفل بتكوين الممرنين عبر الدروس المسائية والمراسلة والورشات الصيفية.(24)

كما أنشأت الوزارة المركز الوطني لتحضير شهادة الكفاءة للتفتيش الابتدائي والمتوسط وإدارة دور المعلمين، بموجب المرسوم رقم 223/65 المؤرخ في 23 أوت 1965، وفي 30 ماي سنة 1968، صدر المرسوم الحكومي رقم 299/68 المتضمن للقانون الأساسي لمفتش التعليم الابتدائي والمتوسط، وما جاء فيه: " المفتش مربي وخبير في أسرة التربية، انتدبته وزارة التربية لوظيفة الإشراف على تنظيم وسير العملية التربوية في دائرة محددة من التعليم، من طرف كل من السيدين، وزير التربية ومدير التربية بالولاية التي عين فيها مفتشا للتربية ".

وفي سنة 1969 أصدرت وزارة التربية المنشور الوزاري المؤرخ في 1969، والقاضي بوضع وضبط معايير تنصيب شهادة للإشراف التربوي، وإنشاء المعهد الوطني لتكوين المفتشين التربويين.

وفي سنة 1975 صدر المرسوم رقم 61/75، المتضمن إحداث وتنظيم شهادة الكفاءة للتفتيش في التعليم الابتدائي والمتوسط، وإدارة المعاهد التكنولوجية للتربية.

وفي سنة 1981 صدر المرسوم التنفيذي رقم 125/81، والمتضمن إنشاء المركز الوطني لتكوين إطارات التربية، وتلاه المرسوم رقم 126/81، المتضمن تنظيم التكوين واختتام الدراسة، والقانون الخاص بالطلبة المتمدرسين في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية. والمهام التي حددها هذا المرسوم هي:

-تكوين إطارات التفتيش والإدارة والتسيير والتنشيط المدرسي.

-تحسين مستوى إطارات التربية وتجديد تكوينهم بالطرق والوسائل الملائمة.

-المشاركة في أعمال البحث التربوي والتجريب. (25)

كما حدد هذا المرسوم نظام التكوين بالنسبة لمفتشي التعليم الأساسي، حيث نص على أن التكوين يشتمل على مرحلتين: سنتان في التكوين الأولي وسنة في التكوين المتواصل

وفي سنة 1992 صدر المرسوم التنفيذي رقم 490/92، والمؤرخ في 1992/12/28 والمتضمن إنشاء المفتشية العامة لدى وزارة التربية الوطنية. كما حدد هذا المرسوم مهام المفتش، فجاء: "أن التفتيش مهمة يقوم بها سلك التفتيش وذلك بمراقبة العملية التعليمية، للرفع من مستوى أداء مختلف أسلاك التعليم والتسيير، كما يقوم سلك التفتيش بالتقويم والتكوين والمراقبة والمتابعة والسهر على تطبيق البرامج والمواقيت والتعليمات الرسمية".

11-1-شروط وطبيعة توظيف المفتشين في الجزائر:

شروط التوظيف: ورد في كتاب" المرجع في التشريع المدرسي" لعبد الرحمان بن سالم، أنه يمكن أن يلتحق بالتكوين الأولي لنمط مفتشي التربية والتعليم الأساسي، المترشحون الذين تتوفر فيهم الشروط التالية:

1-الالتحاق على أساس المسابقة بسنة التكوين الأولى:

أ-أساتذة التعليم الأساسي، ومعلمو المدرسة الأساسية المختصون، والمستشارون التربويون المرسمون، الذين قضوا 4 سنوات من الخدمة الفعلية، بهذه الصفات. ولا تقل أعمارهم عن 27 سنة في تاريخ 12/31 من سنة الترشح.

ب- المعلمون المرسمون، الذين قضوا سبع سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، ولا تقل أعمارهم عن 27 سنة في تاريخ 12/31 من سنة الترشح.

2-الالتحاق بسنة التكوين الأولى والثانية:

أ-بناء على الشهادة:

-أساتذة التعليم الأساسي، والمعلمون المتخصصون، والمستشارون التربويون والمعلمون، الذين تتوفر فيهم شروط السن والأقدمية في الوظيفة والذين يحملون شهادة الليسانس التعليمية.

-أساتذة التعليم الثانوي المرسمون، والذين قضوا 3 سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، ولا تقل أعمارهم عن 28 سنة في تاريخ 12/31 من سنة الترشح.

ب-بناء على المسابقة:

-أساتذة التعليم الأساسي، ومعلمو المدرسة الأساسية المختصون، والمستشارون التربويون والمعلمون، الذين تتوفر فيهم شروط السن والأقدمية، والذين لهم شهادتان من الليسانس التعليمي، أو شهادة النجاح التام في أربع سداسيات جامعية في تحضير مهن تعليمية. (26)

وحسب المادة 17 من الأحكام المتعلقة بمفتشي التربية والتعليم الأساسي المتتلمذين، القسم الثاني الخاص بنظام الدراسة، فإنه وفي نهاية كل سنة من التكوين، يضبط مدير مركز تكوين إطارات التربية، بعد استشارة مجلس الأساتذة قائمة الطلبة المقبولين في السنة الموالية. أما الطلبة غير الناجحين، فإما أن يعيدوا السنة بصفة استثنائية أو يعادوا إلى سلكهم الأصلي.

بعد سنتي التكوين الأولي، يلتحق الناجحون بسنة التكوين المتواصل، ويرسم المفتشون المتربصون الناجحون في نهاية هذه السنة، أي ينالون شهادة الكفاءة للتفتيش في التعليم الأساسي، وبالتالي يعينون في مقاطعة تفتيشية تضم مجموعة من المؤسسات التعليمية، ليزاولوا مهامهم تحت السلطة الإدارية لمدير التربية بالولاية، والسلطة التربوية لمفتش التربية والتكوين.

11-2-برامج التكوين:

تضمن المرسوم التنفيذي رقم 126/81 والمؤرخ في 1981/06/20 تنظيم التكوين وافتتاح الدراسة، والقانون الأساسي الخاص بالطلبة المتدربين في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية، ولقد أشار إلى أن

مدة التكوين بالمركز تكون ما بين سنة إلى سنتين، يتعرض خلالها الطالب المتربص إلى دراسات معمقة في علم النفس وعلوم التربية، علم الاجتماع التربوي، تاريخ النظريات التربوية، طرق التدريس، التربية الخاصة والتشريع المدرسي. كما يقوم الطالب المتربص بزيارات ميدانية للمدارس، ويكلف بإعداد بحوث، يعقبها امتحان شفوي وتطبيقي ليحصل الطالب الناجح على شهادة " كفاءة التفتيش ".

ثم في سنة 1999 عدل البرنامج المقدم من طرف المركز الوطني لتكوين إطارات التربية ليتضمن المواد: التسيير الإداري، التسيير التربوي، التربية العامة، علم النفس الاجتماعي، المناهج التعليمية، النظام التربوي في الجزائر والتشريع المدرسي.

12-هندسة المناهج التكوينية في ظل الإصلاح:

كلف المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، في إطار المهام التي يخولها له المرسوم رقم 2000/35 والمؤرخ في 2000/02/07، بإنتاج مناهج تكوينية نظرية وتطبيقية متكاملة، تجاوبا مع إصلاح المنظومة التربوية ومناهج التعليم الجديدة، التي غيرت استجابة لحاجات المجتمع الجديدة، ومسايرة أيضا للتطور السريع للمعرفة واستفادة من التقدم التكنولوجي ونتائج البحث التربوي.

واعتمدت صيغة التكوين التناوبي (قصير المدى) كصيغة تستجيب للظروف التي تعيشها البلاد، ولتحضير المتكونين لمهام التفتيش في التعليم الإبتدائي المتعددة والمتنوعة، من توجيه وتكوين ومراقبة وتقييم ودراسات وبحث، كما يحددها القرار الوزاري رقم 176/507 والمؤرخ في 1994/01/25، واستهدفت فعالية الفترات التربصية في المعهد والتأطير المحكم المقنن للعمل الميداني، مع تبني صيغة التكوين الذاتي الموجه والحر معا. صمم المنهاج التكويني بمحتويات تحمل في طياتها الشق النظري والشق التطبيقي، فتضمن مواد مختلفة، الهدف منها هو تمكين المتكونين (الطلبة المفتشون)على مستوى المعهد، من الإشراف على تنفيذ كل مناهج التعليم الابتدائي، بموادها المتعددة وأنشطتها المتنوعة، كما راعى هذا المنهاج:

√الدراسة التشخيصية لواقع تكوين مفتشي التعليم الابتدائي التي أنجزها المعهد، وما توصلت إليه من نتائج ملموسة واقتراحات مفيدة.

√اعتماد المقاربة بالكفاءات، في التكوين والتدريس، قصد إكساب المفتشين كفاءات حقيقية، تمكنهم من مواجهة المشكلات البيداغوجية (حل مشكلات المعلمين التكوينية والتعليمية) بما يحسن ممارسة الفعل التربوي داخل الصف، وكذا مسايرة المستجدات التربوية العالمية، بما يضمن مساهمتهم في التجديد والإبداع والتطور، مزايا الألفية الثالثة.

√تحفيز وتوعية المتكونين للقيام بدورهم الفعال، وتقديم مساهمتهم المتميزة في تحقيق غايات المنهاج.

√التوجيه إلى أهمية التكوين الذاتي، حاضرا ومستقبلا.

12-1-ملمح الخروج لمفتش التعليم الابتدائي:

لا شك في أن مفتش التعليم الابتدائي يمثل أحد العناصر الأساسية في المنظومة التكوينية، فهو المترجم للسياسة التربوية في الميدان انطلاقا من المناهج المعتمدة، ما يستوجب تطابق ملمحه مع مضمون المنظومة التربوية، وعليه فالسؤال المطروح: ما هي المواصفات المنتظر الحصول عليها في شخصية مفتش التعليم الابتدائي عند انتهاء الفترة التكوينية المحددة في التشريع المعمول به والموافقة لما هو مقترح في المناهج التعليمية؟

واقترح المعهد التربوي لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، ملمحا يجسد الكفاءات المنتظرة، ويتضمن ثلاث مجالات، هي:

-المجال المعرفي:

-التمكن من المواد الدراسية المدرجة في منهاج الدراسة التي يشرف على تنفيذها، التحكم في التعليمية العامة وتعليمية المواد، مواكبة المستجدات في الحقل التربوي (التعليم، التعلم، المقاربات..)، الإلمام بأنواع التقويم وأساليبه وأدواته، الإلمام بمنهجية البحث العلمي والتربوي، الإلمام بالنصوص القانونية التنظيمية وكيفية التعامل معها.

-المجال الوجداني:

-الوعي بضرورة التواصل داخل المدرسة وخارجها، الوعي بأبعاد القرارات المتخذة، القدرة على تحديد علاقاته تصاعديا وتنازليا داخل المنظومة التربوية، العمل على مزاوجة القول بالفعل حتى يكون القدوة في محيطه المهني، القدرة على تفعيل دور المدير والجماعة التربوية في المؤسسة، القدرة على التكيف مع طبيعة العمل الجديد وإدراك المسؤولية وتحمل تبعاتها.

-المجال المهاري والتقني:

-التحكم في أساليب التبليغ والتواصل واختيار المناسب منها، القدرة على ضبط إستراتيجية للتكوين على مستوى مقاطعته، التمكن من أساليب التنشيط، التمكن من استعمال تقنيات الملاحظة وبناء شبكات لها، التحكم في إعداد مختلف التقارير التربوية والإدارية، القدرة على توقع ومعالجة وحسن تسيير الصراعات الميدانية، العمل على حسن استثمار مبادرات وأراء المتعاملين التربويين.

الكفاءات الختامية:

من هذا الملمح، استخرجت مجموعة الكفاءات الختامية التي يجب أن يتملكها المفتش المتكون أو المتربص خلال مدة التكوين التناوبي والتي تؤهله لممارسة مهنة التفتيش، وهي:

الكفاءات المعرفية:

-تعزيز المكتسبات القبلية للطالب المفتش في اللغة العربية وباقي المواد التي يتعامل معها، توسيع المعارف الأكاديمية في الأنشطة المقررة في مناهج التعليم الابتدائي.

الكفاءات البيداغوجية التربوية:

-اكتساب المعارف الكافية في علم نفس الطفل والمراهق، اكتساب معارف في التعليمية العامة (بناء وتحليل البرامج، الطرائق التربوية، الوسائل التعليمية، التقويم، التعلم..)، التحكم في تعليمية المواد.

الكفاءات التقنية:

أ-التحكم في تقنيات التفتيش والتكوين، وتتضمن:

-القدرة على تكوين وتوجيه المعلمين قصد إكسابهم مهارات مهنية للتكيف مع منصب العمل، القدرة على القيام بعملية التفتيش التربوي والإداري، القدرة على تصور وتخطيط عمليات فردية وجماعية، مع تنفيذها وتقويمها.

ب-اكتساب تقنيات في التسيير الإداري والتربوي:

-التحكم في الأساس التشريعي المنظم للمنظومة المدرسية، معرفة أهم النظريات الحديثة في ميدان التسيير والإدارة والإشراف، التمكن من تنظيم مكتبه وبرمجة أعماله والتوفيق بين مهامه المتعددة، التمكن من أساليب معالجة المعطيات الإحصائية واستثمارها.

ج-التمكن من مهارة التبليغ والتواصل:

-الإلمام بالتقنيات الحديثة في الإعلام والتواصل، معرفة تنشيط الجماعة باستعمال تقنيات التواصل في إطار ديناميكية الجماعة.

د-التحكم في البحث التربوي والتوثيق:

-اكتساب تقنيات البحث التربوي، اكتساب تقنيات التوثيق.

12-2-لماذا تغيير المناهج التكوينية:

لا شك أن تحسين نوعية التعليم والتعلمات يرتبط أساسا بالرفع من مستوى تكوين المربين والمشرفين وتطوير مؤهلاتهم العلمية والتربوية والثقافية وزيادة معارفهم والعمل على مراجعتها وتحيينها باستمرار، استجابة للتطور المعرفي والتقني الحاصل. وتخطيط البرامج التكوينية يجب أن يقوم في جوهره على

مخرجات ونتائج مستقبلية أو منتظرة، واضحة ومحددة، تستند إلى معطيات وشروط واقعية محددة، أتية من الميدان ومن الأهداف الكبرى للسياسة التكوينية التي هي في حركية دائمة تبعا لحركية المعرفة والحياة وتطورهما. وتكوين المشرفين أو المفتشين أضحى ضروريا وملحا وفق معايير معتمدة في نظام التكوين وهي:

√حاجيات تفرضها الإصلاحات المستمرة في النظام التربوي.

√حاجيات تتلاءم مع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع.

√الحاجة إلى الإعداد العلمي للمشرف حتى يكون إعدادا مناسبا للمرحلة وللرسالة التي يؤديها.

√ التكوين عملية متواصلة مستمرة، تواصل واستمرار الحياة المهنية، على اختلاف مراحل التعليم، لذا توجب تجديد برامج التكوين وخاصة المهنية منها كالتربية وعلم النفس، والتي تساعد المربي المشرف على فهم حقيقة وجوهر العملية التربوية بشكل جيد.

الغايات المنتظرة:

تسعى وزارة التربية الوطنية، من خلال تكوين المشرفين التربويين إلى تحقيق الغايات التالية:

-مواكبة المستجدات العالمية، خاصة في الحقل التربوي ومجال الإشراف التربوي، أين يتحتم على المشرف التربوي الجزائري، أن ينتقل من الإشراف الكلاسيكي الذي يتضمن المراقبة والتفتيش وتنفيذ التعليمات، إلى الإشراف الحديث والذي يدعو إلى المبادرة والإبداع والتأمل.

-الإلمام بمنهجية البحث العلمي ليسهل القيام بالبحث التربوي، خاصة في هذا العصر الذي تزداد مشاكله بزيادة التطور التكنولوجي.

-التمكن من المواد المهنية وعلى رأسها التربية وعلم النفس.

-اكتساب المعارف الضرورية والكافية في علم نفس الطفل والمراهق، ذلك أنها مفاتيح الولوج إلى شخصية المتعلم، في المدرسة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية.

-اكتساب معارف في التربية العامة، تتضمن الوقوف وإدراك سيرورة التعلم وطرائقه، بناء البرامج التعليمية، بناء المفاهيم.....

-التمكن من عملية التقويم ومجالاته وأنواعه ووسائله، خاصة ما يجسد مقاربة التدريس بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج.

13-المناهج التكوينية المعتمدة رسميا :

صممت هذه المناهج وفق الهندسة المنهاجية (curriculaire) للمقاربة المتبناة في الإصلاح، وهي مقاربة الكفاءات، حيث تم ضبط الأهداف العامة لكل مادة أو مقياس، ثم تحديد كفاءة قاعدية لكل

موضوع أو محور، مع رصد القدرات المستهدفة بالتطوير، ثم الأنشطة والطرائق والوسائل المساعدة على بناء الكفاءات وتطوير القدرات، والانتهاء بمحطة التقويم، تقويم مدى اكتساب الكفاءات طبعا. ووزعت المواد أو المقاييس على ثلاث مجموعات:

-مجموعة المواد المعرفية (les matières de savoir)، والتي تضم الأنشطة أو المواد التالية:القانون، التشريع المدرسي، التاريخ الوطني، التحرير الإداري.

-مجموعة المواد المهنية (les matières professionnelles)، والتي تضم علم النفس، التربية العامة، التعليمية العامة.

-ومجموعة مواد التخصص(les matières de spécialité)، وتضم الأنشطة التالية: لغة عربية، رياضيات، علوم طبيعية، علوم فيزيائية، تربية إسلامية، تربية مدنية، علوم اجتماعية، موسيقى، الخط العربي.

إضافة على احتواء مناهج التكوين هذه على قسمين أو جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي، هذا الأخير الذي يتضمن اقتراح مجموعة من المواضيع التي يمكن إجراء تطبيقات عليها، وكل جانب محدد بحجم ساعي معين. وجاءت هذه المناهج بثراء وغنى معرفي كبير جدا، فعلا يؤهل المفتش المستقبلي معرفيا وبيداغوجيا وثقافيا، شريطة أن لا تكون مدته شهرين فقط.. وستدرج الطالبة الباحثة المناهج التي خصت المواد المهنية لارتباطها بموضوع الدراسة.

منهاج التربية العامة:

جانب التكوين النظري: الأهداف العامة المنتظرة:

-اكتساب معارف أساسية في التربية العامة (التعلم، الطرائق، بناء المناهج، التقويم...) وتوظيفها ميدانيا.

جدول رقم (15): منهاج التربية العامة في شقه النظري:

المجال المعرفي	الكفاءات القاعدية	الأنشطة المقترحة	المفاهيم الأساسية	التوجيهات المنهجية
مدخل إلى التربية	-يميز بين مفهوم التربية ومفهوم البيداغوجيا والتعليم -يتعرف على أهداف التربية	-مفهوم التربية لغة واصطلاحا -الفرق بين التربية والتعليم والبيداغوجيا -أهداف التربية -مجالات التربية	التربية، التعليم، البيداغوجيا التعليمية، التربية الجسمية، التربية العقلية، التربية الوجدانية، التربية الجمالية	
عناصر الفعل	-يتعرف على	-المعلم:	المنهاج، البرنامج،	-ربط محتوى

التربوي	مكونات الفعل التربوي ودور كل واحدة منها في العملية التعلمية التعليمية	خصائصه، دوره في العملية التعلمية التعليمية –المنهاج: مفهومه، الفرق بين مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج –تقنيات بناء المناهج –تقويم المنهاج	تقنيات بناء المنهاج، العملية التعلمية التعليمية	المواضيع بالميدان التعليمي –اقتراح تطبيق في تقنيات بناء المناهج
التعلم	يتحكم في مفهوم التعلم ويتعرف على مختلف نظريات التعلم	–مفهوم التعلم –قوانين وشروط التعلم: 1–الاتجاه السلوكي: النظرية الترابطية، من واطسن إلى سكنر 2–الاتجاه المعرفي: النظرية الجشتالتية، النظرية البنائية، منهجية بياجيه وأفكاره، تطبيقات بيداغوجية لأعمال بياجيه	التعلم المنعكس الشرطي، المحاولة والخطأ، الجشتالت، البنائية، قانون الأثر، قانون الاستعداد، قانون التدريب	
المقاربات البيداغوجية	يتعرف على أنواع المقاربات البيداغوجية	تعريف مصطلح المقاربة، أنواع المقاربات: 1–المقاربة النسقية: تعريفها،	المقاربة، النسقية، النصية، بيداغوجيا الأهداف	تناول المقاربة النسقية والنصية والأهداف بإيجاز

		مكوناتها 2-المقاربة النصية: تعريفها، مجال استعمالها 3-المقاربة بالأهداف: مفهوم الهدف، أهمية تحديد الهدف، مجالات صياغة الهدف، شروط صياغة الهدف		
المقاربات البيداغوجية	يفرق بين مؤشر الكفاءة والكفاءة، يتحكم في المقاربة بالكفاءات ويوظفها ميدانيا	لماذا المقاربة بالكفاءات مفهوم الكفاءة، مؤشر الكفاءة، مركبات الكفاءة، أبعاد الكفاءة (البعد المعرفي، البعد المعرفي الفعلي والإبداع، الإدماج، البعد الوجداني) -دور المعلم في المقاربة بالكفاءات -ملمح المعلم الكفء	الكفاءة، مؤشر الكفاءة، مكونات الكفاءة، بعد معرفي، بعد معرفي فعلي، بعد وجداني	التركيز على كيفية صياغة الكفاءة وأنواعها -مطابقتها مع المنهاج الجديد للسنة الأولى ابتدائي
طرائق التدريس	يتعرف على أنواع طرائق التدريس ويتحكم فيها	-تعريف الطريقة البيداغوجية -تعريف التقنية -الاعتبارات التي يراعيها المعلم عند	-الطريقة التقنية -الاستقرائية -المشروع -حل المشكلات	التركيز على الطرائق الحديثة وخاصة طريقة المشروع وحل المشكلات والتي توافق المقاربة الحديثة أي

		اختيار الطريقة –أنواع الطرائق البيداغوجية، الطرائق التقليدية، الطرائق الحديثة (طريقة حل المشكلات، طريقة المشروع، طريقة دكرولي		مقاربة الكفاءات
الوسائل التعليمية	يتعرف على الوسيلة التعليمية وأنواعها ويوظف كل نوع في مجاله الخاص	–تعريف الوسيلة التعليمية –أهمية الوسيلة التعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم –أنواع الوسائل التعليمية	–الوسيلة التعليمية –أنواع الوسائل التعليمية، الحسية، البصرية، السمعية	ربط أنواع الوسائل بما هو مقترح في منهاج السنة الأولى ابتدائي
التقويم التربوي	يميز بين أنواع التقويم التربوي ويوظفه	–مفهوم التقويم، ارتباط التقويم بأهداف المنهاج –أنواع التقويم (تشخيصي، تنبؤي، تكويني، تحصيلي –اقتراح شبكات للتقويم	–التقويم التشخيصي، التكويني، التحصيلي –شبكة تقويمية	ربط أنواع التقويم بما هو معمول به ميدانيا

جدول رقم (16): منهاج التعليمية العامة جانب التداريب التطبيقية:

المواضيع	الوسائل والمعطيات	الأهداف المرجوة	المطلوب انجازه من طرف المتربص	التقويم
عناصر الفعل التربوي	معارف حول تقنيات بناء	–أن يتمكن المتكون من انجاز مشروع	–إعداد شبه مشروع: منهاج وفق	–عرض المتكون ما قام به للمناقشة

	المناهج -اقتراح نماذج من المناهج التربوية	منهاج مصغر	المعلومات المقدمة في النظري	والإثراء
المقاربة بالكفاءات	معارف حول الكفاءات وكيفية صياغتها، نموذج عن الصياغة بالكفاءات	-أن يتحكم المتكون في صياغة الكفاءات: من الكفاءة الختامية إلى الكفاءة المرحلية إلى الكفاءة القاعدية -أن يتمكن المتكون من إسقاط المعارف المكتسبة على الجانب العملي الميداني	-تمارين حول صياغة أنواع الكفاءات	-تصحيح التمارين المنجزة
نظريات التعلم	المعارف المكتسبة حول نظريات التعلم	-أن يتمكن المتكون من إسقاط المعارف المكتسبة على الجانب العملي الميداني	-تحليل منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي لاستخراج موقع نظريات التعلم في المنهاج	-عرض المتكون لما قام به للمناقشة والإثراء
طرائق التدريس	المعارف المكتسبة حول طرائق التدريس	أن يتمكن المتكون من إسقاط المعارف المكتسبة على الجانب العملي الميداني	تحليل منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي لإظهار موقع طرائق التدريس في المنهاج	-عرض لما قام به الطالب للمناقشة والإثراء
التقويم التربوي	المعارف المكتسبة حول التقويم	-أن يتمكن المتكون من التحكم في عملية التقويم التربوي وذلك بالتجربة ميدانيا	-انجاز المتربص لشبكة تقويمية لمستوى معين -تجريب الشبكة ميدانيا	-تقويم الشبكة المنجزة + تقويم التجربة الميدانية للشبكة

إن القراءة المتأملة لما هو وارد في هذا الجدول يسمح بالوقوف على الاستنتاجات التالية:

-إن المستهدف هو بناء كفاءات مهنية عند الطالب المتربص، ومع أن الكفاءات محددة إلا أن بناء هذه الكفاءات لا يقوم على نشاط الطالب المفتش، ذلك أن طرائق البناء تبقى تلقينية؛

-يلاحظ غياب النظريات المعرفية الحديثة في محور التعلم (Bruner, Ausubel, Gardner..)، فهذه النظريات هي التي انبثقت عنها الكثير من الطرائق والاستراتيجيات النشطة التي تفعل دور المتعلم وتساعده على بناء وتنمية الكفاءات المستهدفة؛

-تضمن محور المقاربات البيداغوجية، المقاربة النسقية، النصية، الأهداف، مع التركيز على مقاربة الأهداف خاصة صياغة الهدف وشروطه، ما الهدف؟، بالنسبة لمقاربة الكفاءات، يلاحظ فيه تركيز على صياغة الكفاءة بأنواعها، أيضا ما الهدف خاصة وأن المفتش مطالب بمساعدة المعلم على أجرأة المناهج بالتركيز على كيفيات بناء هذه الكفاءات ومواردها، أما الصياغة متكفلة بها اللجنة الوطنية للمناهج؛

-ما هو وارد في محور التقويم التربوي لا يؤسس لبرادغم التقويم بالكفاءات، من حيث العمل بالتقويم المحكي، شبكة التقويم، جهاز المعالجة..؛

-شهران اثنان غير كافيان لبناء الموارد الواردة في الجدول والتي تستهدف بناء الكفاءات المهنية.

-مفهوم الإشراف التربوي مغيب تماما مع نظرياته، خاصة النظريات الحديثة التي تؤسس لممارسات إشرافية معقلنة وفعالة .

-2-منهاج علم النفس :

جدول رقم (17): منهاج علم النفس:

المجال المعرفي	الكفاءة القاعدية	الأنشطة المقترحة	المفاهيم الأساسية	التوجيهات المنهجية
مدخل لعلم النفس	-اكتساب المعارف الأساسية والكافية في علم النفس ومجالاته	-مفهوم علم النفس، موضوعاته، فروعه، علاقاته بالعلوم الأخرى	علم النفس، مجال، ميدان، علاقات	-مطبوعات -ساعتان نظري -ساعة تطبيق -عرض
علم النفس التربوي	-أهمية هذا الفرع -التمييز بين فروع علم النفس -التمييز بين	مفهوم علم النفس التربوي -موضوعات علم النفس التربوي:	-التربوي -النمو -نظرياته -قياس	-مطبوعات، شفافيات -كيفية انجاز اختبار في الذكاء

	موضوعات علم النفس التربوي وغيره	1-النمو 2-عمليات التعلم ونظرياته 3-قياس الذكاء 4-التفاعل الاجتماعي	-التفاعل	-التركيز على نظرية بياجيه
التقسيمات المختلفة للطفولة	معرفة سيكولوجية الطفولة وقدراتها وحاجاتها من خلال السلوكيات وملاحظتها في البيت، الميدان	تقسيم النمو: 1-على أساس بيولوجي 2-على أساس اجتماعي 3-على أساس تربوي -مراحل الدراسة الابتدائية	-بيولوجي -فسيولوجي -اجتماعي -التحضيري التهيئة -المرحلة القاعدية مرحلة الإيقاظ	التركيز على الطفولة المدرسية 12/6 6-4- 9-6- 12-9-
الأبعاد التربوية لجوانب النمو: 12-6	اكتساب معرفة أو كفاءة أساسية في علم النفس الطفل وخاصة المرحلة المدرسية 6-12 سنة	النمو الحسي والعقلي والاجتماعي -الانتباه والإدراك -التذكر، التفكير ودورها في التحصيل المعرفي -نظرية بياجيه في التعلم	-عملية عقلية -الإدراك -التفكير -التحصيل المعرفي	التركيز على نظرية بياجيه في اكتساب المعرفة -بحوث، عروض تقدم
مدخل لعلم النفس الاجتماعي	أهمية علم النفس الاجتماعي لرجل التربية -اكتساب العلاقات -النمو الاجتماعي	-مفهومه -مبادئه -أهدافه -مجالاته	النمو الاجتماعي -النضج الاجتماعي	-مطبوعات -شفافيات -عرض يقدم من قبل المتكون
سيكولوجية	التمييز بين أنواع	-مفهوم الجماعة:	-الجماعة	-شفافيات

الجماعة	الجماعات التي تتكون في المدرسة، في الشارع، في النادي –القدرة على فهم هذه العلاقات	تعريفها، أنواعها، خصائصها –ديناميكية الجماعة في المدرسة –أساليب التوافق النفسي الاجتماعي	–خصائصها –ديناميكيتها –التوافق	–بحوث تقدم –عروض تناقش في القسم
سيكولوجية القيادة	معرفة مدى مساهمة علم النفس الاجتماعي في إمداد المربي المشرف بمعارف قيمة تدعم فهمه للمدرس –إدراك أهمية عملية الاتصال (تكوين العلاقات بين أعضاء الجماعة المدرسية	–مفهوم القيادة –أنواعها –خصائصها –دور القائد التربوي –أهمية القائد في الجماعة	–القيادة	–مطبوعات –بحوث تنجز من قبل المتكونين
الاتصال	–إدراك أهمية عملية الاتصال في العملية التعليمية –معرفة وفهم أن عملية الاتصال هي تكوين العلاقات بين أعضاء الجماعة	–مفهوم الاتصال –أنواعه –وظائف الاتصال –مستوياته –عناصره –شبكة الاتصال	–الاتصال –الوظائف –المستوى –شبكة	–مطبوعات –عروض تقدم وتناقش –انجاز شبكة الاتصال

جدول رقم (18): التمارين التطبيقية لعلم النفس:

الوسائل والمعطيات المقدمة	الأهداف المرجوة	المطلوب انجازه	التقويم
مفهوم علم النفس وموضوعاته وفروعه	الوصول بالمتربص إلى معرفة أهمية علم النفس في وظيفته كمرشد وموجه	انجاز درس حول ظاهرة نفسية ما وعرضها	مناقشة العرض وتقييمه
مفهوم علم النفس التربوي، النمو، العمليات العقلية	الوصول بالمتكون إلى تمييز وفهم المصطلحات العلمية والمفاهيم الأساسية	انجاز بحث حول المفاهيم حسب اختيار المتربص	تقييم وتقويم العمل
النمو الحسي والعقلي واللغوي	مؤثرات النمو ودورها في التحصيل الدراسي	أهمية التغذية والصحة البدنية والنفسية، بحوث	تقييم البحوث بعد عرضها
مفهوم علم النفس الاجتماعي وأهدافه وموضوعاته	الوصول بالمتكون إلى فهم كيف تتكون العلاقات وأهميتها في العملية التربوية	انجاز عروض حول العلاقات داخل القسم، المدرسة	تقييم الأعمال ومناقشتها
سيكولوجية الجماعة	معرفة تكوين الجماعة والروابط التي تجمعها، التضامن، التكافل	أنجاز عروض حول ديناميكية الجماعة في القسم	تقديم وتقويم العروض
مفهوم القيادة	دور القيادة، القائد، المعلم، الموجه، المرشد	القائد الناجح المعلم، انجاز درس حوله	تقديم وتقويم العرض
مفهوم الاتصال وأنواعه ووظائفه ومستوياته	الوصول بالمتكون إلى معرفة أهمية الاتصال ودوره في العملية التربوية	انجاز شبكة الاتصال	انجاز وعرض وتقييم

الملاحظة الأساسية التي تدرج بعد تصفح الموارد الواردة في جدول منهاج علم النفس، أن بناء هذه الموارد يحتاج إلى سنتين على الأقل، أو يكون ملمح الدخول للطالب المتربص بمواصفات محددة، أي خريج كلية التربية، تخصص علم النفس التربوي...

-لماذا لم ترد نظريات معرفية أخرى غير نظرية بياجيه والتي تتصل بمقاربات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح كالمقاربة النسقية و مقاربة حل المشكلات، المشروع ...إلخ

-ما هو وارد يكاد يكون البرنامج الذي كان يقدم على مستوى المعاهد التكنولوجية سابقا في تكوين معلمي الابتدائي وكذا أساتذة التعليم المتوسط، ما الإضافة بالنسبة لفئة المفتشين ....

جدول رقم (19): منهاج منهجية البحث:

المجال المعرفي	الكفاءة القاعدية	الأنشطة المقترحة	المفاهيم الأساسية	التوجيهات المنهجية
المنهج التاريخي	اكتساب معرفة وتقنيات البحث في مجال التربية	مفهوم المنهج التاريخي -انتقاء المشكلة -جمع المادة -تمحيص المادة -صياغة الفروض -تفسير النتائج	-المنهج -انتقاء الفروض	تعرض نماذج للمناقشة
المنهج الوصفي	-التمييز بين المناهج المتبعة في البحوث -كيفية اختيار الموضوع	-المنهج الوصفي: تعريفه، عناصره، متى نستخدمه -الموقف المعبر عن المشكلة -اختيار العينة والوسائل المستعملة	التجريب -تصميم التجربة	مواصلة العمل بتوجيه الطالب إلى ما ينبغي السير عليه
المنهج التجريبي	-أهمية البحث بالمنهج التجريبي -مقارنة بين المناهج	-المنهج التجريبي: تعريفه، خطواته، عناصره، أدواته -تنفيذ التجربة -استخلاص النتائج	التجريب -تصميم التجربة	مواصلة العمل بتوجيه الطالب إلى ما ينبغي السير عليه
هيكل البحث الفهرس	كيف تنجز خطة البحث	عناصر البحث: -الأبواب، الفصول، المباحث، تحديد المفاهيم والمصطلحات، تحديد الأدوات والوسائل	-الأبواب -الفصول -المباحث -المفاهيم والمصطلحات	

برنامج التكوين للسنة الدراسية 2004/2003 كان نفسه البرنامج السابق الذي ورد ذكره، مع استثناء بسيط، تمثل في إدراج مقياس التربية التشكيلية، وكذا صيغة التكوين، حيث كان تكوين تناوبي، غطي على ثلاث فترات أو تربصات (15 يوم، 30 يوما، و15 يوما).

ويأتي المنشور الوزاري رقم المؤرخ في أفريل 2009 ليحدد تنظيم التكوين المتخصص لسنة 2009/2008 والذي يتم تحت إشراف المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وبالتنسيق مع معاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم والمؤسسات التعليمية المعينة في شبكة المؤسسات المستقبلة للتكوين المتخصص.

وينص هذا المنشور على أن المعهد الوطني يتكفل بتسليم البرامج الرسمية للتكوين المتخصص لجميع الأسلاك إلى المؤسسات المستقبلة للتكوين في أجالها قصد تمكين المتكونين من دراسة وتحضير المحاور المقررة لها، باعتبار أن التكوين المتخصص يعتمد بالدرجة الأولى على المجهود الذاتي والبحث والتوثيق، يدعم بدورات تكوينية.(ص27) كما يحدد هذا المنشور صيغة التكوين فهو تناوبي لسلك مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط، يشرف على تأطيره مؤطرون محليون من ذوي الخبرة والكفاءة، يختارون من قبل المؤسسات التكوينية بالتنسيق مع مديريات التربية المكلفة باحتضان دورات التكوين المتخصص هذه .

كما يحدد هذا المنشور أن تكوين مفتشي التعليم الابتدائي للطورين الأول والثاني لغة عربية يتم في المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وفي معاهد تكوين المعلمين المحددة في الشبكة. كما يحدد المنشور الرزنامة التكوينية:

جدول رقم (20): الرزنامة التكوينية لمفتشي التعليم الابتدائي:

التجمعات	مدة كل تجمع	فترة التكوين
التجمع الأول	أسبوعان	من 2/7 إلى 2009/2/19
التجمع الثاني	أسبوعان	من3/7 إلى 2009/3/19
التجمع الثالث	أسبوعان	من 4/25 إلى 2009/5/7
التجمع الرابع	أسبوعان	من 6/20 إلى2009/7/2

كما يحدد هذا المنشور كيفية تقييم المتكونين أثناء الدورات التكوينية وذلك طبقا للقرار الوزاري المشترك الإطار المتضمن تنظيم التكوين المتخصص لسلك مفتشي التعليم بقطاع التربية الوطنية والمؤرخ في 3 فبراير 2004 حيث يورد المراقبة المستمرة والامتحان النهائي وكذا مذكرة نهاية التكوين.

مع التأكيد على التربصات التطبيقية المبرمجة لمعايشة أعمال نهاية السنة، ذلك أنها تدخل في صميم التكوين التطبيقي للمتكونين، ما يستوجب متابعة ومراقبة المصالح المعنية بمديريات التربية بالتنسيق مع مؤسسات التكوين المستقبلة. (27)

التعاون الدولي:

حظي إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية بمؤازرة ومساعدة دولية متعددة الأطراف، فمنها ما خص دول ومنها ما خص منظمات عالمية. بالنسبة للمساعدة التي قدمتها الدول، تجدر الإشارة إلى التعاون الذي قدمته الولايات المتحدة الأمريكية في إطار برنامج خاص باستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في تعليم اللغة الانجليزية، أيضا المساعدة التي قدمتها فرنسا من خلال تكوين المجموعات المتخصصة في المواد الدراسية وإعداد برامج العليم الجديدة.

كما تكفل المركز البريطاني للغات على تكوين 1000 أستاذ في ولاية سطيف من خلال عقد ملتقيين في جويلية 2008 ، تناولا أساسيات المقاربة بالكفاءات، كما اجتاز المشاركون امتحان (TKT)بجامعة Cambridge أكسبهم تأهيلا معترفا به دوليا. بالنسبة للتعاون مع ألمانيا فقد خص تنظيم تربصات لفائدة المجموعات المتخصصة في المواد حول موضوع إعداد وتقييم الكتاب المدرسي، وكذا أعمال أخرى في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال. (28)

بالنسبة للتعاون الذي خص المنظمات الدولية، فلا شك أن مساعدة منظمة اليونسكو شكل أهم قطب وتجسد هذا التعاون في برنامجين اثنين، أولهما:

برنامج دعم المنظومة التربوية الأول PARE 1 :

كان الملتقى العالمي للتربية ب Dakar سنة 2000 والذي ضم أكثر من 150 بلد وممثلين عن 160 منظمة حكومية وغير حكومية، محطة لاستعراض المجهودات المبذولة والمرتبطة بالإعلان العالمي عن التعليم للجميع والذي صدر في سنة 1990 ب Jomptien بتايلاندا. وحدد المجتمع الدولي أهدافا جديدة للتعليم للجميع وطالب بتحقيقها في أجل لا يتعدى سنة 2015 ، منها استفادة الجميع من التعليم، التركيز على مبدأ الإنصاف، التركيز على نتائج التعلمات، توسيع الوسائل ونشر وتعميم التعليم القاعدي، تطوير وتحسين محيط التعليم وتعزيز الشركاء لسنة 2000.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، طالب إطار عمل داكار كل الحكومات الوطنية أن تأخذ مسئوليتها بتطوير خطة عملها الوطنية الموجودة ويكون أقصى حد هو نهاية سنة 2002 . وفي إطار الطموحات الوطنية وتبني الحكومة الجزائرية لتوجيهات مؤتمر داكار، التزمت منذ ذلك الوقت بتنشيط وتصميم برنامج واسع لإصلاح وتطوير نظامها التربوي. وحتى تعطي نفسا وانطلاقة لبرنامج الإصلاح هذا، قرر رئيس

الجمهورية والمدير العام لليونسكو تفعيل التعاون الثنائي في المجال التربوي، أثناء لقاءات تمت في باريس والجزائر العاصمة.

وكانت الإرادة مشتركة لتحضير برنامج تعاون يدعم سيرورة تطبيق الإصلاح التربوي، وعملت أقسام وزارة التربية الوطنية مع وحدات قطاع التربية لليونسكو لتحديد مكونات المصادقة على تقرير تشخيص النظام التربوي وأيضا تبني ما عرف ببرنامج PARE في سنة 2002 . وانعقد الملتقى العام لليونسكو لسنة 2003 أين حددت وسائل وصيغ وكيفيات التعاون، بين المدير العام لليونسكو ووزير التربية الوطنية. ونظمت الحكومة الجزائرية في مارس 2004 ملتقى تم فيه الإعلان عن الانطلاقة الفعلية لنشاطات برنامج PARE 1.(29)

يمتد برنامج PARE 1 على فترة تمتد من 2004–2006 هدفه المساهمة في إنجاح الإصلاح التربوي من خلال تقديم المساعدة التقنية وتثبيت الدعائم المؤسساتية ولا سيما ما تعلق بتعزيز جهاز الإشراف على الإصلاح وتوجيهه وبضبط أعداد المتعلمين وبالتكوين البيداغوجي للمدرسين والأساتذة وبإعداد الكتب المدرسية، من حيث التصميم والإخراج وبفتح مجال استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال. (30)

وضع هذا البرنامج تحت وصاية وزارة التربية الوطنية باعتبارها رئيس اللجنة الوطنية لليونسكو. أما تنفيذه فكان تحت إشراف ثنائي، لجنة جزائرية ولجنة تابعة لمنظمة اليونسكو. تلتقي اللحنتان وتتفقان على سبل وصيغ التطبيق مرة في السنة على الأقل خلال فترة تنفيذ المشروع، ويتم خلال هذه اللقاءات تحديد سيرورة تقدم المكونات بالمقارنة مع التوقعات الأولية، فيتناقشون من جهة حول التعديلات التي ينبغي اجراؤها في ضوء الفوارق الملاحظة، ومن جهة ثانية تتم مناقشة الأنشطة واقتراح توسيعات لها.

دعم اليونسكو يتجه مباشرة إلى أقسام والإطارات التقنية للمديريات الفرعية المعنية على مستوى وزارة التربية الوطنية، خاصة تلك المكلفة بالمظاهر الإستراتيجية لتحسين النوعية الداخلية والخارجية لمختلف مستويات وأطوار التعليم وبالخصوص تلك المتكلفة بالتعليم الإلزامي والتكوينات التي تستهدف سوق العمل. (31)

برنامج دعم المنظومة التربوية الثاني PARE 2 :

غطى برنامج PARE 1 سنتين اثنتين (2004–2006) مستهدفا تجديد المناهج والكتب المدرسية وتعزيز جهاز قيادة الإصلاح التربوي وتسيير أعداد المتعلمين وتحسين نوعية التعلمات من خلال تكوين المكونين وتدعيم استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال. ومع أن أغلب أهداف هذا البرنامج تحققت كما يشير إلى ذلك التقرير الأولي لحصيلة التقييم والبحث لجويلية 2006 إلا أن هناك حاجات يفرزها الميدان تتطلب إشباع وترتبط بالصعوبات التي تحول دون التطبيق السليم والناجع للإصلاح. ما هيأ لانطلاقة

البرنامج الثاني لدعم المنظومة التربوية والذي حددت فترته بسنتين (2006-2008) والذي رسم كهدف أساسي تعزيز المرحلة الثانية للإصلاح (32)، على مستوى المكونات التالية:

-دعم قيادة الإصلاح التربوي: ذلك أن الرهان هو الحصول على قيادة رفيعة المستوى لكل المشاريع المرتبطة بالإصلاح التربوي، ما دعا إلى دعم هيكلين في الوزارة، لجنة القيادة المكونة من مديرين (التعليم الأساسي، التعليم الثانوي والتقني، المركز الوطني للبحث التربوي، المفتشية العامة) والتي تعد العضو المقرر الأساسي، وخلية التنسيق الإجرائية والتي تتكون من مديرين فرعيين وتعد المستوى المنفذ في جهاز القيادة.

الهدف هو متابعة إستراتيجية التكوين والمرافقة على مستوى هذين العضوين وخاصة خلية التنسيق الإجرائية التي ينبغي أن تتوصل إلى معالجة معلومة الميدان لترفعها إلى لجنة القيادة، قبل تأمين متابعة التوجيهات المقدمة من طرف هذه الأخيرة. من أجل ممارسة قيادة مباشرة على الميدان، من المناسب تأسيس قيادة على مستوى الولايات، تشكل قاطرة الاتصال الضرورية لمتابعة وتقويم الإصلاح.(33)

كما عمل هذا البرنامج على التنسيق المحكم بين مختلف الشركاء الدوليين فيما يقدمونه من دعم للإصلاح (UNICEF- USAD- AFD- MEDA 2- PARE 2). (34)

-دعم تكوين المكونين (المدرسين): يظهر الميدان وجود صعوبات كبيرة على مستوى أجرأة مناهج الإصلاح القائمة على مقاربة الكفاءات، فالحاجات أساسية على مستوى التكوين، سواء على مستوى التكوين الكمي، ذلك أن نسبة كبيرة من المدرسين لم تتلق تكوينا في المقاربة المعتمدة وحتى بالنسبة للمديرين والمفتشين الموكلة إليهم مهمة تكوين المدرسين...أو على مستوى التكوين النوعي، حيث لوحظ أن تكوينات المكونين لا تقدم نتائج ملموسة أو ظاهرة داخل الأقسام.

يتعلق الأمر إذن بإيجاد هيكل قوي من المكونين في مقاربة الإصلاح المتبناة، حتى يدافعوا عنها في الميدان ويعملوا على نشرها، هؤلاء يجب أن يتكفلوا كأولوية بتكوين المفتشين المعلمين والمديرين، يتهيكلون في نواة صلبة كمكونين في كل ولاية. ما دعا إلى تنشيط العديد من الملتقيات التكوينية لفائدة مكوني التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط والتعليم الثانوي. (35)

-دعم تقويم مكتسبات المتعلمين: نعم المناهج جديدة وكذا الكتب لكن تبقى ممارسات أغلبية المعلمين على حالها خاصة ما ارتبط ببرادغم التقويم، فالمعلمون يسألون عن كيفيات التقويم في ظل المقاربة الجديدة، هل يعمدون إلى الفروض والاختبارات في شكلها التقليدي أم هناك صيغ جديدة، معرفتها والتحكم فيها مرتبط بالتكوين، سواء على مستوى التنسيق المحكم بين مختلف الشركاء الدوليين فيما يقدمونه من دعم للإصلاح كمساهمات UNICEF و USAD و MEDA 2. فمشروع MEDA 2 مثلا شكل سندا

قويا للتكوين الأولي والمتواصل لإطارات القطاع وللتقييم والتوجيه وتحسين التسيير الإستراتيجي للمؤسسات التربوية بإعداد مشاريع الخدمة ومشاريع المؤسسة. (36)

إذن الصعوبات الملاحظة والمواجهة يجب أن تحول إلى محاور عمل تسمح بتطوير استراتيجيات ملائمة للأهداف التي ستحدد والتي أساسا ترتبط بالتكوين لتحسين نوعية تعلمات المتعلمين وضرورة تملك أدوات تقويم هذه التعلمات ضمن إطار مرجعي موحد يتأسس العمل فيه على مقاربة الكفاءات المعتمدة. ما جعل برنامج PARE 2 يعمل على خلق ورشة لتسيير المشاريع وكذا دعم تطوير أدوات مساعدة للتقويم (بنوك الوضعيات)، تكوين مفتشين في مجال تقويم المكتسبات تحت إشراف دولي ووطني (12 مفتش للتعليم الابتدائي، 12 مفتش للتعليم المتوسط، 06 مفتشين للتعليم الثانوي). (37)

–دعم إعادة كتابة المناهج: مع أن العديد من المناهج تمت إعادة كتابتها من قبل المجموعات المتخصصة في المواد منذ سنة 2002 إلا أن الملاحظ أن العمل المنجز يفتقر إلى الانسجام والتناغم، إضافة إلى أن الإطار المرجعي قد تطور منذ بداية إعادة الكتابة، ما جعل اللجنة الوطنية للمناهج تقرر إضفاء تغييرات على المناهج، تستهدف الانسجام الأفقي وكذا الانسجام العمودي والذي يتوافق مع الإطار المرجعي لمقاربة التدريس بالكفاءات الختامية ووضعيات الإدماج. دعم برنامج PARE 2 تجسد في برمجة ملتقى لتحديد صياغة إعادة كتابة المناهج وأيضا مرافقة المجموعات المتخصصة للمواد. (38

ملخص الفصل:

ما يمكن استنتاجه بعد هذا العرض التفصيلي لسياسة إصلاح المنظومة التربوية، والتي انطلقت في سنة 2000، ما يرتبط أولا بتصميم المناهج الجديدة والقائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، أنه مع اعتماد إجراءات علمية ومنهجية لأول مرة في تاريخ السياسة أو المنظومة التربوية الجزائرية، والمرتبطة بإقامة جهاز دائم لتصميم البرامج التعليمية والمصادقة عليها وتطويرها وسلسلة التكوينات التي تلقاها هذا الجهاز، سواء داخل الجزائر أو خارجها، مع المساندة التي قدمتها الهيئات الدولية، كمنظمة اليونسكو في إطار برنامج PARE 1 وبرنامج PARE 2، ليأتي منتوجه على درجة عالية من الجودة والنوعية، إلا أن الثغرة الأساسية الملاحظة، كانت هذه الهوة الكبيرة بين هذا الجهاز والميدان.

ونعني بالميدان، المعلمون والمديرون والمفتشون، خاصة المفتشون والذين أسندت إليهم مهمة لعب دور الوسيط بين القمة والقاعدة، أي بين مصممي المناهج وما استهدفوه من أهداف وملامح جديدة لمخرجات النظام التربوي، وغرفة الصف بمتعلميها والذين أريد لهم أن يتسلحوا بالمعرفة العلمية والاستقلالية لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، والمعلمون الذين طولبوا بإظهار فعالية كبيرة في التدريس لمواجهة ظاهرة الفشل المدرسي، بتملك البرادغم التقويمي الجديد لمقاربة الكفاءات، أي تملك كفاءات مهنية جديدة، مهمة موكلة إلى المفتش..هل تم تكوين هذا المفتش، بما يحضره لبناء الكفاءات المهنية المستهدفة من تطبيق المقاربة الجديدة، سواء على مستوى صيغة التكوين الأولي أو صيغة التكوين أثناء الخدمة...

-ثانيا، فيما يرتبط بتكوين المفتشين وبالتحديد مفتشي التعليم الابتدائي، أن نية التغيير كانت متوفرة وموجودة، من منطلق أنه أريد للمناهج التكوينية أن تصمم وما يتناسب أو يساير مقاربة الإصلاح الجديدة، أي مقاربة الكفاءات، حيث حدد ملمح المفتش المستهدف، والذي اشتقت منه مجموعة الكفاءات الختامية، لتشتق من هذه الكفاءات الختامية مجموعة الكفاءات القاعدية، حيث تربط كل كفاءة قاعدية، بوحدة تعليمية تعلمية، أو وحدة تكوينية، وأريد كذلك للمفتش المتكون، أن يتحكم في المقاربة البيداغوجية الجديدة، وقاطرتها بيداغوجيا الادماج، لكن هل وفرت الشروط لتحقيق ذلك؟ إجابة الطالبة الباحثة، هي طبعا لا، للمبررات التالية:

-بدء من تحديد المدة الزمنية للتكوين، والتي قدرت بشهرين، من منطلق أن الصيغة الجديدة للتكوين، هي صيغة التكوين التناوبي، وبالنظر إلى المناهج المصممة ومحتوياتها، فهي تحتاج على الأقل إلى سنتين.

-الاعتماد على التكوين الذاتي الموجه والحر، والمقصود بالتكوين الذاتي الموجه، أن الطالب المفتش المتربص سيوجه إلى قراءة كتب ومراجع، من المفروض أنها ستزوده بالمعارف التي تحضره للمهام

البيداغوجية والتربوية التي تنتظره في سياق الإصلاح المتبنى، أي التطبيق العملي والإجرائي لمقاربة التدريس بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، بمفاهيمها وأداءاتها خاصة ما يرتبط ببرادغم التقويم والذي يشكل جديد المقاربة من حيث بناء وضعية إدماج، فشبكة تصحيح، فجهاز معالجة، والتي لم تظهر بشكل علني ومفصل في المناهج المصممة....

بالنسبة للتكوين الذاتي الحر، هل كثرة الأعباء الإدارية والتربوية الموكلة إلى مفتش التعليم الابتدائي، ستترك له الوقت للقراءة والاطلاع والبحث، ناهيك عن بعد المقاطعة التفتيشية عن سكن المفتش، هل يمتلك كذلك المفتش المتربص أو حتى المثبت، الأدوات التي ستمكنه من الاطلاع على جديد التربية، ومن هذه الأدوات، تملك اللغة طبعا اللغة التربوية البيداغوجية المتخصصة، إلى جانب تملك لغة أجنبية، من منطلق أن المراجع المصدر les références-sources للمقاربة الجديدة ومنظريها هي باللغة الفرنسية أو الإنكليزية، الأداة الأخرى، هي الأداة التكنولوجية أو التحكم في الإعلام الآلي..

–من يتكفل بتكوين هؤلاء المفتشين المتربصين على مستوى مراكز تكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، ما ورد قانونيا، مكونون على درجة كبيرة من الكفاءة والجدارة، متحكمون في جديد الإصلاح، لكن الواقع يشير إلى غير ذلك، فالمكونون هم زملاء يحتكمون ربما على أقدمية، لكن كفاءة ترتبط بالمقاربة الجديدة..

ما يؤكد ذلك تجربة الطالبة الباحثة نفسها، أثناء تواجدها في مركز تكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم بالعاصمة، في الموسم الدراسي 2004/2003،أي مع انطلاقة الإصلاح، فما لوحظ أن أغلبية المؤطرين غير قارين في المركز، بل هم موظفون يمارسون وظائف إدارية أو تربوية في سلك التربية، مديرون، مفتشون، مقتصدون، وهناك كذلك المتقاعدون، استدعوا لتأطير عمليات تكوينية.

احتمالية المعايير المعمول بها كثيرة، قد تكون الزمالة، الصداقة، الأقدمية، الكفاءة، أما معايير انتقاء موضوعية، فلا يمكن الجزم بها، من منطلق غياب النص القانوني الذي يوضح هذه العبارة: "الاستعانة بأصحاب الخبرة والكفاءة"، فالخبرة تقاس بمجموعة الكفاءات المهنية التي يمتلكها الشخص في مجال مهني محدد والكفاءة هي محصلة لهذه الكفاءات المهنية في شقيها المعرفي والأدائي المسلكي.

فالطالبة الباحثة وهي تتلقى تكوينها الأولي والذي يحضرها لمهام التفتيش الإدارية والتربوية البيداغوجية، في ظرف شهرين، على مدى ثلاث فترات أو لقاءات أو تربصات (15 عشر يوما، 30 يوما، 15 يوما) تعايشت وتعاملت مع مجموعة مكونين، اختلفوا باختلاف المادة المقدمة، وباختلاف الحقيبة المعرفية المهنية المتملكة، وباختلاف رؤيتهم وقناعاتهم بالتوجه الإصلاحي الأخير، المهم أنه من جملة هؤلاء، كان هناك أستاذ وحيد أورد مفاهيم ترتبط بالمقاربة البيداغوجية المتبناة...

ما يؤيد هذا الطرح كذلك، تقويمات الطلبة المتكونين، على مستوى مركز تكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم بولاية سطيف، حيث أبدوا استياءهم نحو بعض المكونين، خاصة في المقاييس المهنية، والتي ترتبط بمقاربة الإصلاح والتحضير لها. إذن السؤال المطروح هو: من يكون من؟ qui forme qui ?

وحتى على مستوى تكوين المعلمين، في مرحلة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، فمن المفروض أو ما هو محدد قانونا، أن عملية التكوين الأولي لمعلمي الابتدائي، الذين هم حاملو شهادة البكالوريا، يتلقون تكوينا مدته ثلاث سنوات على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين، يطرح السؤال، أين هي هذه المعاهد؟

لأن الواقع يبين أن تكوين هؤلاء كذلك هو تكوين تناوبي، يتم في مؤسسات تابعة لوزارة التربية الوطنية، قد تكون متوسطات أو ثانويات، حددت كمراكز تكوينية، أما عن هيئة التأطير، فاختيارها يترك لرئيس المركز، الذي يصبح شغله الشاغل، هو توفير التأطير مهما كانت المؤهلات الفعلية التي يمتلكها المكون...

إن النوايا الطيبة واللوائح التشريعية لا تكفي لوحدها لبناء منظومة تربوية عصرية ومتطورة تسهم بمخرجاتها ونواتجها التكوينية في إعداد جيل متسلح بالمعرفة والتكنولوجيا. لابد من الارتكاز على الأسس العلمية المعرفية في عملية البناء هذه.

تهميش الفصل:

1- ليلى حمد القاسم: ماليزيا أنموذجا: العلاقة بين السياسة التعليمية والإصلاح التربوي Https://ar-ar.facebook.com/ Avril 2011.

2-بوبكر بن بوزيد (2009): إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، ص 09.

3-بوبكر بن بوزيد، نفس المرجع، ص 12.

4 وزارة التربية الوطنية (2008): النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، عدد خاص، ص 6-7 .

5-Toualbi-Thaalibi. N (2005) : Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie. In La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation. Unesco, programme PARE. P 25

6-Tawil. S (2005) : Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie. In La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation. Unesco, programme PARE. P 33-34.

7-بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 13

8-بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 25-26

9-Toualbi-Thaalibi. N (2005) Op. Cit. p 25

10-محمد حماد هندي (2010): التعلم النشط، اهتمام تربوي قديم حديث، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص 5-6 .

11-بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 46-47-48 .

12-Tawil. S (2005) Op. Cit. p 35

13-Idem p 37-38-39

14-idem, p 38

15-idem, p 39-40

16-Adel. F (2005) : L'élaboration des nouveaux programmes scolaires. In La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation. Unesco, programme ,PARE. P 47

17-بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 51-52.

18-Idem, p 53-54

19-Maradan. O (2005) Op. Cit, p 92-103

20-بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 54

21-بوبكر بن بوزيد، نفس المرجع، ص 55-56

22–النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سابق، ص 22–23.

23–النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سابق، ص 88.

24–عبد الرحمان بن سالم (1992): المرجع في التشريع المدرسي، ص 17–18.

25–عبد الرحمان بن سالم، نفس المرجع، ص 40 .

26–عبد الرحمان بن سالم، نفس المرجع، ص 323 .

27–وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية(2009): العدد 518 ، ص 32–33.

28–بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 270–271 .

29- Runner. P & Radi. M (2005) : Le cadre institutionnel d'une coopération fructueuse. In la refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation, p 173-174

30–بوبكر بن بوزيد، نفس المرجع، ص 271–272 .

31-Runner. P & Radi. M (2005) :. Op cit. p 175.

32-ministère de l'éducation nationale, programme pare (2006) : Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Unesco, programme PARE ONPS, p 225-226

33-idem, p 126-127

34–بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 273

35-Ministère de l'éducation nationale & Unesco, programme PARE (2006). Op. Cit, p 227-228

36–بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 274

37-Ministere de l'éducation nationale & Unesco, programme PARE (2006). Op. Cit, p 228

38-idem, p 229

الفصل الخامس :
الإجراءات المنهجية للدراسة

1-منهج الدراسة :

إن طبيعة الأهداف التي يتوخى الباحث تحقيقها، إلى جانب طبيعة متغيرات الدراسة هي ما يفرض تبني منهج دون غيره في تناول ظاهرة ما بالدراسة والتحليل والتقييم، إذن فالمنهج هو تلك السيرورة التي سيتبعها الباحث والتي تتضمن مجموع الإجراءات المحددة والمعتمدة من أجل الوصول إلى حل.

لما كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لصيغة التكوين الاندماجي، الصيغة المعتمدة في تكوين المعلمين لتأهيلهم للعمل أو أجرأة مقاربة التدريس بالكفاءات وذلك من خلال النتائج التي سيبينها تطبيق الاختبار ومقياس تقنيات التنشيط، فقد ارتأت الطالبة الباحثة أن المنهج الذي سيحقق هذا الهدف هو المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج الذي يسمح بالوقوف على الظاهرة كما هي في الواقع (مستوى التحكم)، ثم تحليل أسبابها وتقييمها باعتماد محكات ومعايير مناسبة حسب الوضعية وحسب الخلفية النظرية والتطبيقية المعتمدة في اختيار الأدوات الإحصائية وتفسير البيانات والنتائج المتوصل إليها.

2-حدود الدراسة:

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

-حدود بشرية: تتمثل في مفتشي مرحلة التعليم الابتدائي لولاية سطيف.

-حدود زمنية: طبقت الدراسة الميدانية في الموسم الدراسي 2014/2013.

3-مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في68 مقاطعة تربوية تغطي تراب ولاية سطيف للموسم الدراسي 2014/2013 تم إستثناء منها 08 مقاطعات تربوية كونها شاغرة، تغصص لغة عربية.

ويشرف على كل مقاطعة مفتش موكلة إليه مهمة التسيير الإداري والتربوي للمقاطعة تحت إشراف مدير التربية ومفتش التربية والتكوين.

عينة الدراسة : تم توزيع أداتي الدراسة على 60 مفتشا لمرحلة التعليم الابتدائي تخصص لغة عربية، ليتم الاسترجاع من 55 مفتشا فقط الذين سيشكلون العينة النهائية للدراسة، تتوزع حسب بعض المتغيرات كما هو وارد في الجداول الموالية:

بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي:

جدول رقم (21): توزيع المستوى التعليمي بين أفراد العينة:

المتغير	الخاصية	العدد	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	جامعي	40	72.72
	ثانوي	15	27.27
المجموع		55	99.99

يتبن من خلال الجدول رقم (21) أن عينة المفتشين تتوزع حسب المستوى التعليمي، إلى فئتين اثنتين، الفئة الأولى والتي تمثلها نسبة (72.72) هي خريجة الجامعة، وهو الملمح العلمي المستهدف من قبل كل المنظومات التربوية في العالم حاليا، أي أن يتملك المقبل على مهنة التفتيش أدنى شهادة جامعية والمتمثلة طبعا في شهادة الليسانس، وهو التوجه الذي أخذت به وزارة التربية الوطنية في إصلاحاتها الأخيرة، وعد شرطا من شروط المشاركة في مسابقة الدخول للتفتيش. أما نسبة 27.27 فهي المتحصلة على مستوى ثانوي، والتي يعود توظيفها إلى ما قبل انطلاقة الإصلاح.

–بالنسبة لمتغير سنوات الأقدمية، فمعطيات عينة الدراسة تتوزع كما هو موضح في الجدول الموالي

جدول رقم (22): توزيع أفراد العينة حسب سنوات الأقدمية:

المتغير	الخاصية	العدد	النسبة المئوية
سنوات الأقدمية	من شهر– 6 سنوات		65.45
	من 7 سنوات– 15 سنة	11	20
	من 16 سنة فأكثر	8	14.54
المجموع		55	99.99

بالنسبة لمتغير سنوات الأقدمية، فيبين الجدول رقم (22) أن نسبة(65.45%)هي التي تحتكم على أصغر أو أقل أقدمية في مهنة التفتيش، ما بين شهر وستة سنوات، وهي طبعا الفئة الشابة التي مارست التعليم في المرحلة الابتدائية لسنوات قليلة ثم التحقت بسلك التفتيش، وهي التي استفادت كذلك من تكوين برنامج Pare 2 الذي جرى في أفريل 2008، كما عايشت انطلاقة إصلاح 2003 ونفذت مناهجه القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات. أما نسبة (20%) فخصت المفتشين الذين تراوحت أقدميتهم بين (7– 15 سنة) أي أولئك الذين عايشوا تجربة المدرسة الأساسية ومقاربة الأهداف وكذا الإصلاح الأخير ومقاربة الكفاءات، أما نسبة (14.54%) فهي النسبة الممثلة للمفتشين الذين تزيد أقدميتهم على 16 سنة فما فوق، وهي أقل مجموعة بالنسبة لمتغير سنوات الأقدمية.

-بالنسبة لمتغير التكوين، فتوزعت عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول الموالي

جدول رقم (23): توزيع العينة حسب متغير الاستفادة من التكوين:

المتغير	الخاصية	العدد	النسبة المئوية
الاستفادة من التكوين	استفاد	51	92.72
	لم يستفد	4	7.27
المجموع		55	99.99

بالنسبة لمتغير التكوين، يبين الجدول رقم (23) أن نسبة (92.72%) استفادت من التكوين، أي استفادت من عمليات تكوينية، تؤهلها لجديد الإصلاح، بينما بقيت نسبة (7،27%) لم تستفد من عمليات تكوينية.

أما عن متغير الجهة المشرفة على التكوين، فتوزعت العينة وفق ما يوضحه الجدول الموالي

جدول رقم (24): توزيع العينة حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين:

المتغير	الخاصية	العدد	النسبة المئوية
الجهة المشرفة على التكوين	مفتش التربية والتكوين	34	61.81
	PARE 2	2	3.63
	مفتش التربية والتكوين + PARE 2	15	27.27
	دون تكوين	4	7.27
المجموع		55	98.98

أما عن متغير الجهة المشرفة على التكوين، فيبين الجدول رقم (24) أن أعلى نسبة (61.81 %) كانت لصالح مفتش التربية والتكوين، هذا الأخير الذي هو مكلف بتكوين وتأهيل مفتشي التعليم الابتدائي في كل الجوانب الإدارية والمالية وخاصة البيداغوجية. ثاني نسبة والتي قدرت ب .(27.27%) كانت لصلح فئة المفتشين الذين استفادوا من التكوين الذي أشرف عليه مفتش التربية والتكوين وكذا التكوين الذي برمجته وزارة التربية الوطنية، في إطار برنامج دعم المنظومة التربوية Pare 2، أما النسبة الثالثة والتي قدرت ب .(7.27%) فخصت فئة المفتشين التي لم تتلق أي تكوين ومن أي جهة. النسبة الأخيرة والتي تمثلت في (3.63%) فشملت المفتشين الذين استفادوا من برنامج PARE 2.

-بالنسبة للمتغير الأخير والخاص بعدد العمليات التكوينية المستفاد منها، فكان توزع العينة وفق ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (25): توزيع العينة حسب متغير عدد العمليات التكوينية المستفاد منها:

المتغير	الخاصية	العدد	النسبة المئوية
عدد العمليات التكوينية المتلقاة	من عملية– 4 عمليات	29	52.72
	من 5– إلى 9 عمليات	12	21.81
	من 10 – 20 عملية	10	18.18
	0 عملية	4	7.27
المجموع		55	98.98

بالنسبة للمتغير الأخير والمرتبط بعدد العمليات التكوينية المستفاد منها، فيبين الجدول رقم (25) أن أعلى نسبة (52.72 %) كانت للمفتشين الذين تلقوا ما بين عملية إلى أربعة عمليات تكوينية، بينما النسبة الثانية (21.81%) خصت المفتشين الذين استفادوا من خمس عمليات إلى تسع عمليات تكوينية، النسبة الثالثة (18.18%) خصت المفتشين الذين استفادوا من عشر عمليات إلى عشرين عملية، وبقيت نسبة (7.27%) التي لم تستفد من أي عملية تكوينية.

4–بناء أدوات الدراسة:

لما كان هدف الطالبة الباحثة من هذه الدراسة، هو الوقوف على مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، والمتبنى كصيغة في تكوين المعلمين في مقاربة التدريس بالكفاءات، فارتأت أن تصمم أداتين، الأداة الأولى اختبار يقيس المعرفة المفاهيمية والمعرفة الأدائية، والأداة الثانية سلم تقدير ذاتي يقيس أربعة تقنيات تنشيط.

وتضمن بناء هاتين الأداتين الخطوات التالية:

1–قراءة متمعنة للتوثيق المرتبط بالتكوين الاندماجي ولمختلف متطلباته، مع التركيز على المتطلبات البيداغوجية، كونها المتطلبات المساهمة في تجويد عملية التعلم والتعليم، وقد حصلت الطالبة الباحثة على هذا التوثيق من تربص استدعيت إليه من طرف السلطة الوصية (مديرية التربية لولاية سطيف) وهي تمارس وظيفة مفتشة التربية والتعليم للطور الابتدائي، في الفترة الممتدة بين 12– 23 جانفي من سنة 2008 بثانوية أبي بكر قروي بمدينة سطيف.

وارتبط هذا التكوين بالإستراتيجية الوطنية التي وضعتها وزارة التربية الوطنية وبمساندة من منظمة اليونسكو في إطار برنامج PARE 2 والتي عملت على تشكيل نواة وطنية على مستوى كل ولاية، تتكون هذه النواة من مفتش للتعليم الابتدائي ومفتش للتعليم المتوسط ومديرين، أحدهما للتعليم الابتدائي والثاني للتعليم الثانوي، إضافة إلى أستاذ من التعليم المتوسط وثلاثة أساتذة من التعليم الثانوي، يتلقون تربصا

مغلقا، يحضرهم في مقاربة التدريس بالكفاءات، المقاربة المعتمدة في بناء مناهج الإصلاح، لتنطلق هذه النواة فيما بعد، في سلسلة من العمليات أو الدورات التكوينية، مستهدفة جمهور مديري التعليم الثانوي ثم جمهور مفتشي التعليم الابتدائي، فمفتشي التعليم المتوسط.

وضم أو تشكل جهاز التأطير من السيد الطاهر العامري كخبير دولي وعضو في مكتب BIEF وهو كذلك من شارك Rogiers Xavier في بلورة وثيقة دليل المكون، التي كانت من بين الوثائق الأساسية التي ساعدت الطالبة الباحثة في بناء الأداة الأولى للدراسة، وكذا ضم جهاز التأطير السيد جلواح عبد الله، مفتش للتعليم المتوسط في نشاط الرياضيات وعضو اللجنة الوطنية للمناهج، والسيد تمرابت لونيس، مفتش التربية والتكوين لمادة اللغة الإنجليزية وكذا عضو اللجنة الوطنية للمناهج.

2-قراءة لمناهج الإصلاح لمرحلة التعليم الابتدائي وكذا الوثائق المرافقة لها؛

3-قراءة لمجموعة من المؤلفات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة وخاصة ما ارتبط بمتغير متطلبات التكوين الاندماجي، وهي على سبيل الذكر لا الحصر:

-بيداغوجيا الكفايات، للدكتور عبد الكريم غريب

-بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، لنفس المؤلف

-la pédagogie de l'intégration, (2004, 2013 Rogiers Xavier

-المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، لوزارة التربية الوطنية وبرنامج PARE 1

-le guide méthodologique en évaluation, le ministère de l'éducation nationale

-الاختبارات محكية المرجع، فلسفتها وأسس تطويرها، للدكتور عماد غصاب عبابنة

-التقويم الواقعي في العملية التدريسية، للدكتور محمد مصطفى العبسي

-دليل المكون، Rogiers Xavier والطاهر العامري، برنامج PARE 2

-بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري: الوضعيات والأنشطة،روجيرس ورومانفيل، ترجمة لحسن بوتلاي

-التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، زيتون حسن وزيتون كمال

-بيداغوجيا التدريس بالكفايات، حاجي فريد

-بيداغوجيا الإدماج، المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، للدكتور عبد الكريم غريب

-مجموعة من المقالات العلمية الالكترونية، المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات والممارسات المهنية للمعلمين في ظل هذه المقاربة، لَ Altet Marguerite، Perrenoud philippe ، Rey Bernard،: Paquay leopold .....

4-1-بناء الاختبار:

4-1-1-مجال المعرفة المفاهيمية:

أرتأت الطالبة الباحثة أن تبني اختبارا، محكي المرجع، يقيس أو يقوم مجموعة مفاهيم وأداءات عند مفتش التعليم الابتدائي، ترتبط بالمتطلبات البيداغوجية التي وردت في صيغة التكوين الاندماجي، الصيغة المتبناة في المنظومة التربوية الجزائرية، لتأهيل المعلمين للعمل أو أجرأة مقاربة التدريس بالكفاءات، وهذه المتطلبات في الحقيقة ما هي إلا مجموعة من الكفاءات المهنية التي إن تملكها المفتش، أمكنه مساعدة المعلم على تحسين عملية التعلم والتعليم عند المتعلمين، والتي ستحقق مبدأ القرن الواحد والعشرين والمتمثل في" النجاح للجميع". هذا التقويم الذي حددته الطالبة الباحثة في ثلاث مستويات، تحكم عال وهو الذي يساوي أو يزيد عن 70% ، تحكم متوسط وهو الذي يتراوح بين 50% و 70%، مستوى التحكم الضعيف وهو ما قل عن 50% .

لماذا التقويم أو الاختبار المحكي؟ معروف أن الاختبارات محكية المرجع هي الاختبارات التي تقوم أداء المتعلم (طفل أو راشد) في ضوء محك معين، يأخذ مستوى هذا المتعلم بعين الاعتبار، وقد شاع استخدام هذه الاختبارات حديثا في مجال التربية والتعليم، لما لها من فائدة كبيرة في الموضوعية عند الحكم على مستوى المتعلم ومعرفة مدى اكتسابه للمعارف أو الكفاءات، وتعود هذه الاختبارات إلى العالم الأمريكي جيلزر (1962). ومن أهم خصائص الاختبارات محكية المرجع أن المحك يحدد بناء على خبرة المعلم ومعرفته بمتعلميه، كما أن أداء المتعلم يقارن بالمحك، لا بغيره، تعد كذلك الاختبارات محكية المرجع من وسائل التقويم التكويني أو البنائي، أي أنها تستهدف التشخيص أولا ثم البناء، كما أن هذه الاختبارات تقسم حسب أغراضها إلى قسمين، حيث نجد الاختبارات المحكية الصفية، أين لا نقارن نتائج متعلمي الصف الواحد بشكل فردي، بل تقارن نتائج أو أداءات الصف ككل بالمحك، وهناك الاختبارات المحكية للمتعلم، أين يقارن أداء المتعلم بالمحك. من بين خصائص الاختبارات مرجعية المحك كذلك أنه يمكن للمعلم أن يحدد درجات لهذه الاختبارات. (1)

ويحدد Brickell سبع نقاط أساسية، في بناء اختبارات محكية عالية الدقة، وهي: أن يقوم المعلم بتحديد الانجازات المراد تحقيقها من المتعلم بدقة، أن يحدد كيفية قياس الأداء بدقة، أن يحدد الوقت المناسب لقياس الأداء، أن يحدد الحد الأدنى للنجاح، أن يحدد كيف يمكن زيادة أو تقليل الحد الأدنى للنجاح في ضوء عدد الراسبين والناجحين، أن يحدد فيما إذا كان المحك للصف أو المتعلم الواحد، أن يحدد ماذا يجب أن يعمل اتجاه الراسبين في الامتحان أو على المحك. (2)

ولجأت الطالبة الباحثة إلى الاختبار محكي المرجع، من منطلق أن المفتش يجب أن يتحكم في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، بالمحك المحدد كحد أدنى (70%) حتى يتمكن بدوره من تكوين المعلمين أو تزويدهم بهذه المتطلبات ليقوموا بأجرأتها داخل الصف.

وارتأت الطالبة الباحثة أن تضمن هذا الاختبار مجالين اثنين، مجال مفاهيمي ومجال أدائي، من منطق أن الكفاءة هي محصلة مكون معرفي ومكون سلوكي.

3-1-1-مجال المعرفة المفاهيمية (le savoir conceptuel) والذي يقيس مجموعة من المفاهيم المعرفية التي تعد قاعدة للعمل والتحكم بمقاربة التدريس بالكفاءات وهي:

-الهدف النهائي الاندماجي (objectif terminal d'intégration)؛

-الكفاءة الختامية (la compétence terminale)؛

-الكفاءة (la compétence)؛

-الموارد (les ressources)؛

-وضعية إدماج (situation d'intégration)؛

-وضعية تعلم (situation didactique ou d'apprentissage)؛

-شبكة التصحيح (grille de correction ou d'évaluation)؛

-المعايير (les critères)؛

-معايير الحد الأدنى (les critères minimaux)؛

-معايير الإتقان (critères de perfectionnement)؛

-المؤشرات (les indicateurs)؛

-جهاز المعالجة (dispositif de rémédiation)؛

-عائلة وضعيات (situations de famille)؛

-الكفاءة المهنية (la compétence professionnelle).

كيف تم تحديد هذه المفاهيم من طرف الطالبة الباحثة؟ الأكيد أن عملية التحديد استندت إلى عدة مرجعيات، أولى هذه المرجعيات، التكوين الذي تلقته الطالبة الباحثة والذي يحضرها كعضو في اللجنة الولائية، وما تلقته من موارد معرفية ومهارية، والتي ترتبط بالمقاربة الجديدة، أيضا التوثيق الذي زودت به من قبل المكونين الخبراء والذي يركز على مفاهيم دون غيرها. المرجعية الثانية كانت الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها كدراسة حناش فضيلة ودراسة العطوي اسيا وحتى دراسة الطالبة الباحثة نفسها،

فهذه وجهتها نحو المفاهيم غير المتحكم فيها من طرف المفتشين، المرجعية الثالثة كانت جملة الملتقيات والأيام الدراسية التي حضرتها الطالبة الباحثة كمؤطرة أو كضيف، والتي بينت لها عدم تحكم المفتشين في مفاهيم مقاربة التدريس بالكفاءات.

وهكذا حددت المفاهيم التي تقيس المعرفة المفاهيمية بأربعة عشر مفهوما، ضبط كل مفهوم بعبارتين اثنتين، لماذا عبارتين بدل عبارة واحدة، للتأكد من تحكم المفتش في المفهوم، الذي قد يرتبط بتعريفه أو ماهيته، أو قد يرتبط بوظيفته، أو خاصية من خصائصه.

وارتأت الطالبة الباحثة أن تورد هذه المفاهيم في صيغة اختيار من متعدد، الذي عادة ما يتألف من متن (stem) أو مقدمة الفقرة وبدائل (alternatives) وتعتبر فقرات الاختيار من متعدد من أفضل أنواع الفقرات وأكثرها مرونة ذلك أنها لا تقتصر على قياس مستوى التذكر فقط بل يمكن أن توظف لقياس قدرات عقلية عليا كالتطبيق والتحليل والتركيب. وبالنسبة لمفاهيم المعرفة المفاهيمية فقد وردت في 28 عبارة، حيث ألحقت عبارة كل مفهوم بأربعة بدائل، من بينها بديل واحد صحيح، وجاء مفتاح التصحيح: 1 إذا كانت الإجابة صحيحة، و 0 إذا كانت الإجابة خاطئة. ويكون مجموع نقاط مجال المعرفة المفاهيمية: 28/28 .

جدول رقم (26): بنود المعرفة المفاهيمية:

المفهوم	عدد العبارات
الهدف النهائي الاندماجي	02
الكفاءة الختامية	02
الكفاءة	02
الموارد	02
وضعية الإدماج	02
وضعية تعلم	02
شبكة التصحيح	02
المعيار	02
المؤشر	02
معايير الحد الأدنى	02
معايير الإتقان	02
جهاز المعالجة	02

عائلة–وضعيات	02
الكفاءة المهنية	02
المجموع: 14 مفهوما	28 بند

4–1–2–مجال المعرفة الأدائية (le savoir pratique):

جاءت مقاربة التدريس بالكفاءات لتحد من مشكل الفشل المدرسي الذي تعاني منه فئة معتبرة من المتعلمين، هذا الحد الذي يرتبط بالوقوف على الثغرات ويشخصها بشكل دقيق وموضوعي، من خلال استخدام أدوات منهجية بيداغوجية، تحكم المعلم فيها ضروري وأساسي، إذا أراد مساعدة متعلميه، وسعى إلى تحقيق تقدمهم، وبما أن المفتش هو المسؤول عن تكوين المعلمين، خاصة إذا كان هناك تغيير أو تجديد على مستوى المناهج المعتمدة، فمن الضروري إذن أن يتملك المفتش هو كذلك هذه الأدوات المنهجية والبيداغوجية التي سبقت الإشارة إليها وبشكل عملي إجرائي.

وجاءت مقاربة الكفاءات لتبني عند المتعلم مجموعة من الكفاءات، يوظفها داخل السياق المدرسي وخارجه، وهو يواجه وضعيات تتطلب حلا وجيها، لكن كيف يتأكد المعلم من تملك الكفاءة ؟

يرى Guy le boterf & Rogiers Xavier & Philippe Perrenoud أن الكفاءة تظهر عبر وضعية إدماج (la compétence se manifeste à travers une situation d'intégration) لذا وجب التحكم في هذا المفهوم، نظريا وعمليا أو أدائيا، سواء من قبل المعلم أو المفتش، وارتأت الطالبة الباحثة أن تجعل من هذا المفهوم أول أداء يقيسه المجال الثاني للاختبار، بحيث يطلب من كل مفتش بناء وضعية إدماج في نشاط اللغة العربية، لماذا نشاط اللغة العربية بالتحديد ؟ ذلك أن ملمح مفتش التعليم الابتدائي، من حيث المؤهل العلمي، مختلف ومتنوع، فهناك المتحصل على شهادة الليسانس في الأدب العربي، والمتحصل على شهادة الليسانس في الحقوق، في الاقتصاد...الخ وهناك المتملك لمستوى ثانوي، تخصص علمي أو أدبي ونقطة الالتقاء أو القاسم المشترك والأساسي بينهم هو هذا النشاط. ثم أرتأت الطالبة الباحثة أن تقدم هي وضعية وتطلب من عينة المفتشين أن تحدد إن كانت هذه الوضعية تمثل وضعية إدماج، من خلال الإجابة على مجموعة تعليمات تبين تملك المفتش أو عدم تملكه لهذا المفهوم عمليا.

لماذا تبنت الطالبة الباحثة هذه المنهجية ؟ لأنها تراها الأنسب من حيث سهولة توحيد تقويم أداءات المفتشين، بالنسبة لوضعية واحدة. وفكك هذا الأداء والذي يرتبط بأول كفاءة يقيسها مجال المعرفة الأدائية، ألا وهي كفاءة بناء وضعية إدماج، إلى مجموعة من الأداءات الفرعية، تمثلت في:

- تحديد المكونات الأربعة لوضعية الإدماج المقدمة (السند، السياق، المهمة، التعليمة)، وأعطيت علامة 4/4 لهذا الأداء، كل مكون على نقطة.

واستند هذا المطلب إلى معطيات ميدانية هي أنّ جل المفتشين قد استفادوا من تكوين مدته ثلاثة أيام، في إطار برنامج Pare 2، تناولوا فيه مفهوم وضعية الإدماج (تعريفها، مكوناتها، خصائصها،مواردها، كيفية تصحيحها عبر شبكة تقويم) في ما أفريل 2008. هذا إلى جانب الملتقيات والأيام الدراسية المنظمة من طرف مفتش التربية والتكوين والتي خصت مدخل أو مفهوم الوضعيات، مع التركيز على وضعية التعلم ووضعية الإدماج؛

-أن المناهج التي اعتمدت في المدرسة الجزائرية حددت مفهوم الكفاءة كالتالي: " مجموعة مندمجة من الموارد المجندة لمواجهة وضعية مشكلة أو أداء مهمة ".وحددت هذه الموارد في ثلاثة أشكال هي الموارد المعرفية (les savoirs) والموارد الفعلية (les savoir-faire) والموارد السلوكية (les savoir-être) وبالتالي تمثل المطلب الثاني في استخراج الموارد المعرفية المجندة لحل هذه الوضعية وحددت النقطة الممنوحة لها بـ4 نقاط، وفق الإجابة النموذجية التي صممت.

-ارتبط المطلب الثالث (الأداء الثالث)، باستخراج المكتسبات أو الموارد الفعلية أو جملة المهارات التي تجند في حل هذه الوضعية، وحددت النقطة الممنوحة هنا ب4 نقاط كذلك.

-ارتبط المطلب الرابع (الأداء الرابع)، باستخراج الموارد السلوكية أو الموقفية، والتي تشكل جانبا هاما أو أساسيا في المقاربة الجديدة، مقاربة التدريس بالكفاءات، وحددت النقطة الممنوحة ب4 نقاط.

-ارتبط المطلب الخامس (الأداء الخامس)، باستخراج الموارد المستعرضة، وهي الموارد التي تم بناؤها عبرعدة أنشطة أو مواد دراسية، ليتجلى الترابط والانسجام بين مختلف الأنشطة المدرسية، وحددت النقطة الممنوحة لهذا المطلب كذلك ب 4 نقاط.

-المطلب السادس (الأداء السادس)، ارتبط بتقديم المفتش للتبرير الذي يبين إن كانت الوضعية، وضعية إدماج أم لا، وذلك بإسقاط خصائص وضعية الإدماج السبع، على الوضعية المقترحة، وكانت النقطة المقدمة لهذا المطلب 4 نقاط، بحيث يحصل المفتش على 4 نقاط إذا أورد الخصائص السبع، وعلى 3 نقاط إذا أورد خمس أو ستة خصائص، و2 (نقطتين) إذا أورد ثلاث خصائص أو أربعة، و1 (نقطة) إذا أورد خاصيتين أو خاصية واحدة، وصفر (0) إذا لم يورد أي خاصية.

وكانت الوضعية التي اقترحتها الطالبة الباحثة على المفتشين، هي الوضعية التي أنتجتها في التربص التكويني المغلق الذي شاركت فيه كعضو في النواة الولائية الوطنية للتحضير في مقاربة التدريس

بالكفاءات، في إطار برنامج PARE 2 .وهي الوضعية التي صادقت عليها مجموعة الخبراء الذين أشرفوا على التربص المغلق، بعد تقديمها كإنتاج شخصي يعبر عن تملك الكفاءة المهنية المرتبطة ببناء وضعية إدماج.

– المطلب السابع الذي تضمنه المجال العملي للاختبار، ارتبط بتقويم الكفاءة المهنية الثانية، ألا وهي بناء شبكة تقويم أو تصحيح لوضعية الإدماج المقترحة، هذه الكفاءة التي وجب تملكها من طرف المفتش حتى يتسنى له تكوين المعلم في المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء مناهج الإصلاح، وحتى هذا الأخير بدوره يتمكن من تقويم المتعلم، وطلب من عينة المفتشين تبني معايير التقويم الواردة في المناهج والوثائق المرافقة (3)، معايير الحد الأدنى الثلاث (معيار الوجاهة أو الملاءمة le critère de pertinence، معيار الانسجامle critère de cohérence ومعيار الاستعمال السليم لأدوات المادة le critère de la bonne utilisation des outils de la matière) وبالتالي تضمن هذا المطلب أربعة أداءات فرعية، يرتبط كل أداء بمعيار، مع ضبط لتفسير المعيار وتحديد مؤشراته، من منطلق أن المعيار خاصية عامة ومجردة، تتطلب توضيحا وتفكيكا من خلال مؤشراتdes indicateurs، وأيضا تحديد مستويات التحكمles seuils de maitrise (تحكم أقصى وتحكم أدنى، المعيار متحكم فيه، تحكم جزئي ولا تحكم، المعيار غير متحكم فيه)، هذه المعايير الثلاث التي هي أساسية لتملك الكفاءة، والمعيار الرابع الذي يعرف بمعيار الإتقان والذي يشكل قيمة مضافة أو يسمح ويتيح المفاضلة بين المتعلمين.

وضبط كل معيار بأربعة نقاط، نقطة لذكر مسمى المعيار وتفسيره، نقطتين عند ذكر أربعة مؤشرات سليمة، كل مؤشر ب0،25 ونقطة خصت لمستويات التحكم، كل مستوى ب 0، 25 .ليصبح مجموع هذا الأداء 16 نقطة، أي أربعة نقاط لكل معيار.

–المطلب أو الأداء الحادي عشر في مجال الاختبار الأدائي ارتبط بثالث كفاءة مهنية تقوم عند المفتش، ألا وهي كفاءة بناء جهاز معالجة، وتضمن هذا المطلب، تقديم جدول، يبين نتائج مجموعة من المتعلمين لمستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المتمدرسين بمؤسسة بوزناد سالم، الواقعة ببلدية سطيف، المقاطعة رقم 09 ، والذين قدمت لهم وضعية الإدماج السابقة الذكر، والتي أجابوا عليها، بتقديم منتوج، تم تصحيحه من قبل ثلاثة معلمين، بعد أن تم بناء شبكة التصحيح، بمعاييرها الأربعة.

لماذا تم اختيار هذه المؤسسة بالتحديد؟ لأنها تحت إشراف مدير، هو نفسه كان عضوا في النواة الولائية لبرنامج Pare 2، وعلى درجة كبيرة من الكفاءة، بمعنى متحكما في الكفاءات المهنية المقومة.

إذن قدم جدول لعينة المفتشين يتضمن نتائج المتعلمين والمرتبطة بمعايير الحد الأدنى والتي على أساسها يتم إصدار الحكم بتملك الكفاءة من عدمه، وفق مستويات التحكم، وطلب منها تحديد أفواج هؤلاء المتعلمين وفق أو حسب حاجاتهم للعلاج، أي على المفتش أن يورد أرقام المتعلمين الذين كان تحكمهم تحكم جزئي أو كان تحكمهم في المعيار منعدم، في المعايير الثلاث، معيار الملاءمة، معيار الانسجام ومعيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، ذلك أن هذين المستويين يشيران إلى عدم التحكم في المعيار، ما يوجب أو يتطلب العلاج.

وكانت النقطة الممنوحة لهذا الأداء 4 نقاط، وزعت بالشكل التالي:

4 نقاط عند تحديد الأفواج الثلاث والمرتبطة بالمعايير الثلاث الأساسية، واستخراجها مباشرة من الجدول المقدم، من خانة تحكم جزئي وخانة انعدام التحكم، 3 نقاط عند استخراج مجموعتين من معيارين، 2 (نقطتين) عند استخراج مجموعتين، مع استخدام انعدام التحكم فقط، 1 (نقطة واحدة) عند استخراج مجموعة واحدة أي بمعيار واحد، 0 (صفر) عند الإخفاق الكلي في الإجابة

-إن القانون التوجيهي للتربية والذي صدر في جانفي 2008 يستهدف تقديم تربية وتعليم فردي enseignement individualisé بحيث ورد فيه: " لا ينبغي الاكتفاء بتربية واحدة للجميع، بل يجب أن نتطلع إلى أحسن تربية لكل واحد " (4)، أي أن المراد هو تحقيق النجاح للجميع la réussite pour tous ولن يتأتى هذا إلا بالمسعى البيداغوجي الذي يراعي كل وتائر التعلم، خاصة وتيرة تعلم الضعاف أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فلابد من علاج صعوباتهم ومشكلاتهم في حينها، وهذا ما تنتهجه مقاربة التدريس بالكفاءات، بوضعها لجهاز المعالجة والذي يأتي مباشرة بعد تقويم منتوج أو أداء المتعلم، وتشخيص الهانات أو الثغرات التي يعاني منها والتي ستشكل عائقا في بناء تعلمات لاحقة.

لذا كان المطلب المرتبط بالأداء الثاني عشر الذي تضمنه مجال المعرفة الأدائية، وبعد تشخيص وتحديد الأفواج غير المتحكمة في المعايير، هو مطالبة عينة المفتشين، بتحديد الجوانب التي يقوم عليها العلاج، ووفقا لحاجات كل فوج، أي أن المطلوب هو تقديم واقتراح نشاطات أو تطبيقات مناسبة لكل معيار من المعايير الثلاثة، أي معايير الحد الأدنى والمرتبطة بتملك الكفاءة المستهدفة.

وكانت النقطة الممنوحة لهذا الأداء هي 4 نقاط عندما يقدم أو يقترح المفتش أنشطة علاجية خاصة بكل معيار مخفق أي المعايير الثلاثة وبما يرتبط ببناء الموارد أو اكتساب الكفاءة اي تقديم وضعية إدماج جديدة، 3 نقاط إذا اقترح أنشطة علاجية للمعايير الثلاث لكن دون التدقيق في الأنشطة، 2 (نقطتين) إذا أورد أنشطة علاجية لمعيارين، 1 (نقطة واحدة) إذا اقترح أنشطة علاجية لمعيار واحد، 0 (صفر)

إذا لم يقدم أو يقترح أي نشاط علاجي، ليصبح مجموع الأداءات الخاصة بالمعرفة الأدائية 48 (12* 4 = 48)

جدول (27): أداءات كفاءة بناء وضعية إدماج:

الكفاءات المهنية	الأداءات	سلم التقدير
كفاءة بناء وضعية إدماج	-تحديد مكونات وضعية إدماج	4-
	-استخراج الموارد المعرفية	4-
	-استخراج الموارد المهارية	4-
	-استخراج الموارد السلوكية	4-
	-استخراج الموارد المستعرضة	4-
	-استخراج خصائص وضعية إدماج	4-
المجموع	06 أداءات	24درجة

جدول (28): أداءات كفاءة بناء شبكة تصحيح:

الكفاءة المهنية	الأداءات	سلم التقدير
كفاءة بناء شبكة تصحيح	-تعريف معيار الملاءمة، تحديد مؤشراته، تحديد مستويات التحكم	04
	-تعريف معيار الانسجام، تحديد مؤشراته، تحديد مستويات التحكم	04
	-تعريف معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، تحديد مؤشراته، تحديد مستويات التحكم	04
	-تعريف معيار الإتقان، تحديد مؤشراته، تحديد مستويات التحكم	04
المجموع	04 أداءات	16 درجة

جدول رقم (29): أداءات كفاءة بناء جهاز معالجة:

الكفاءة المهنية	الأداءات	سلم التقدير
كفاءة بناء جهاز معالجة	-تحديد الأفواج وفق المعايير المتسمة بالقصور -اقتراح أنشطة علاجية، وفق كل معيار	4- 4-
المجموع	أداءين	08

4-2-بناء سلم التقدير الذاتي:

من بين المتطلبات الأساسية التي أرادت الطالبة الباحثة تقويمها كذلك،غير التحكم في مجموعة الكفاءات المعرفية والأدائية للعمل أو تجسيد صيغة التكوين الإندماجي المؤسس لمقاربة التدريس بالكفاءات، أداة أساسية للمفتش وهو بصدد بناء وتطوير هذه الكفاءات، وتقصد الطالبة الباحثة، الاستراتيجيات التنشيطية التي يستخدمها في العمليات التكوينية التي يبرمجها ويقدمها للمعلمين.

وكان أول ما فكرت فيه الطالبة الباحثة هو بناء شبكة ملاحظة، لرصد أداءات المفتشين ومعرفة إن كانت مناسبة لتقنيات التنشيط الواردة في برنامج pare 2، ولأن ولاية سطيف تضم 72 مقاطعة تربوية، مترامية الأطراف، شمالا وجنوبا، شرقا وغربا، واستحالة تغطية هذه الجهات الأربعة، بملاحظة كل مفتش على الأقل ثلاث مرات، ارتأت الطالبة الباحثة أن تبني سلم تقدير ذاتي، يتضمن أربعة تقنيات تنشيطية، يقترحها برنامج pare 2 كتقنيات فعالة في تكوين المعلمين لمقاربة التدريس بالكفاءات، وهي تقنية حل المشاكل (15 بند)، تقنية العرض الحواري (18 بند) ، تقنية عمل المجموعات (17 بند)، تقنية الثلاثيات (9 بنود). ليتكون هذا السلم من 59 بند.

واعتمدت الطالبة الباحثة سلم تقدير خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وأعطيت الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1).

5-الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة:

4-1-الصدق (la validité):

يعد الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهومه إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها، وتحقيق صدق القياس معناه تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات. بعبارة مختصرة، يشير الصدق إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام

بتفسيرات معينة، أي هل المقياس أو الأداة تقيس ما أعدت لقياسه.(5) وتحققت الطالبة الباحثة من صدق أدوات الدراسة من خلال استخدام:

4-1-1-الصدق الظاهري:

والذي يرتبط عادة بالمظهر العام للأداة أو صورتها الخارجية من حيث نوع المفردات أو البنود، كيفية صياغتها، مدى وضوحها، دقة ووضوح تعليمات الأداة، درجة ما تتمتع به من موضوعية، وخاصة مناسبتها أو ارتباطها بالغرض الذي أعدت لأجله.

بالنسبة لارتباط الأدوات بالأهداف التي وضعت من أجلها، فمنذ البداية تم تحديد الأهداف ثم تحديد مجالات تحكم المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، من خلال:

-تحديد مظاهر أو مجالات التحكم المراد قياسها، مجال مفاهيمي، مجال عملي أو أدائي، بالنسبة لأداة الاختبار، تحديد مجالات أربعة ترتبط بأربعة تقنيات تنشيطية، للأداة الثانية والمتمثلة في سلم تقدير ذاتي

-تعريف كل مظهر أو مجال تعريفا إجرائيا

-تحليل كل مظهر أو مجال تحليلا إجرائيا، أي أن مجال المعرفة المفاهيمية سيقاس من خلال أربعة عشر مفهوما، مجال المعرفة الأدائية سيقيس ثلاثة كفاءات مهنية، مفككة عبر مجموعة أداءات، كل تقنية تنشيط في سلم التقدير الذاتي ستفكك كذلك إلى مجموعة من البنود أو العبارات.

-تحديد ووضع العبارات أو البنود التي تعرف كل مجال في مجموعة مستقلة،

4-1-2-صدق المحتوى:

عمدت الطالبة الباحثة إلى صدق المحتوى لتقدير صدق الأداة، وذلك من خلال إجراءات الباحثين Frankel & Wallen 1990 (6) والتي ترتكز أساسا على الإجابة على التساؤلات التالية:

-ما درجة ملاءمة محتوى الأدوات لأهداف البحث الراهن؟

-ما درجة شمول الأدوات لتقويم المفتش في المتطلبات البيداغوجية المحددة؟

-هل المحتوى مرتبط منطقيا بمتغير التحكم في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي؟

-هل يتلاءم محتوى الأدوات مع المفتشين الذين يمثلون عينة الدراسة الحالية؟

وعرضت أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين، تعدادهم عشرة، ستة منهم أساتذة،(05)بجامعة سطيف وأستاذ بجامعة تيزي وزو، كلهم ينتمون إلى قسم علم النفس وعلوم التربية، على دراية بمقاربات التدريس المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية وخاصة بالمقاربة الأخيرة، مقاربة الإصلاح، وأربعة أعضاء (خبراء) في النواة الولائية للتحضير لمقاربة التدريس بالكفاءات، 3 خبراء بولاية سطيف وخبير من

ولاية برج بوعريريج، وهم الذين تلقوا تكوينا على يد خبراء في مقاربة التدريس بالكفاءات وصيغة التكوين الاندماجي، وذلك في إطار برنامج PARE 2، في الفترة الممتدة بين 12-23 جانفي 2008 بثانوية أبي بكر قروي، بمدينة سطيف. وطلب منهم الإجابة على الأسئلة الوارد ذكرها سابقا، وكذا التعرف على مدى تمثيل البند أو العبارة للمجال الذي تندرج تحته، لتعبر عنه عن طريق البديلين:

-يقيس -لا يقيس

واستخدمت الطالبة الباحثة معادلة Lawshe 1985 الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار العبارة أساسية في تقدير المجال الذي تندرج تحته، بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{ne - N/2}{n/2} \qquad (7)$$

حيث CVR= نسبة صدق المحتوى content validity ratio

ne=عدد المحكمين الذين أشاروا أن العبارة أساسية في قياس المجال الذي تندرج تحته. Number of penelistsindicating essential

N= العدد الكلي للمحكمين. Total number of penelists

وأسفرت المعالجة الإحصائية لصدق المحتوى عن النتائج المتعلقة بمؤشر اتفاق المحكمين عن صدق عبارات الاختبار كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (30): معامل صدق المحتوى لعبارات المعرفة المفاهيمية:

العبارات	CVR
1-يستلزم الهدف النهائي الاندماجي: أ-تجنيد عدة موارد لمواجهة وضعية مشكلة ب-تجنيد عدة كفاءات لمواجهة وضعية مشكلة ج-تجنيد معرف، مهارات واتجاهات لحل وضعية مشكلة د-تجنيد معرفة الخبير لمواجهة وضعية مركبة	0.80
2-يعبر الهدف النهائي الاندماجي: أ-عن ملمح المتعلم في نهاية سنة دراسية ب-ملمح المتعلم في نهاية سلك تعليمي ج-ملمح المتعلم في نهاية ثلاثي د-ملمح المتعلم المنتظر في كل مسلكه الدراسي	0.60
3-الكفاءة الختامية هي كفاءة منتظرة:	0.60

أ–في نهاية طور دراسي ب–في نهاية فصل دراسي ج–في نهاية مشروع د–في نهاية وحدة تعلمية	
4–تعبر الكفاءة الختامية عن: أ–قدرة المتعلم على تنفيذ مهمة ب–قدرة المتعلم على أجرأة مفاهيم نظرية ج–قدرة المتعلم على حل وضعية مركبة د–قدرة المتعلم على إدماج موارد	1.00
5–الكفاءة هي تعبئة: أ–مجموعة متراكمة من الموارد من أجل حسن التصرف ب–مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات من أجل حسن التصرف ج–مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية من أجل حسن التصرف د–مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات من أجل حسن التصرف	0.60
6–الكفاءة هي حسن التصرف، بمعنى: أ–حسن التعبئة وحسن التحويل وحسن الادماج ب–حسن إدماج موارد متراكمة ج–حسن تحويل الكفاءات المستعرضة د–حسن تجنيد المعارف والقدرات والمهارات	0.60
7–نعني بالموارد مجموعة: أ–المعارف الصرفة والمعارف المهاريةوالموقفية المعبأة لحل وضعية–مشكلة ب–المعارف الديداكتيكية والتعليمية المعبأة لحل وضعية–مشكلة ج–المعارف التصريحية والتطبيقية المعبأة لحل وضعية–مشكلة د–المعارف الداخلية الموظفة لحل وضعية–مشكلة	0.80
8–تبنى الموارد: أ–من قبل المتعلمين أنفسهم ب–من قبل المتعلمين وتوجيه المعلم ج–من قبل تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض والمعلم د–من قبل المتعلمين وأقرانهم	1.00

9-وضعية الإدماج هي: أ-وضعية معقدة تعبئ مجموعة من الموارد ب-وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة-وضعيات ج-وضعية مركبة دالة تعبئ مجموعة من الموارد لمواجهة مشكلة د-وضعية معقدة تستهدف تقويم كفاءة	1.00
10-تتطلب وضعية الإدماج وجود: أ-سياق وسند وتعليمة ب-موارد ومهارات وسياق وتعليمة ج-موارد وتعليمة وسياق وسند د-سند وسياق ومهمة وتعليمة	0.60
11-وضعية التعلم هي: أ-وضعية مشكلة تستهدف اكتشاف مورد جديد ب-وضعية مشكلة تستهدف إزالة عائق ج-وضعية مشكلة تستهدف تغذية راجعة د-وضعية مشكلة تستهدف تعبئة موارد لحلها	0.80
12-وضعية تعلم هي مهمة: أ-منظمة لتجاوز عائق يسمح ببناء معلومات ب-منظمة تسمح للمتعلم بتجنيد مكتسباته القبلية قصد اكتساب تعلم جديد ج-معقدة تسمح للمتعلم باستثمار موارده المعرفية لحل مشكلة د-معقدة تسمح للمتعلم بتحويل مكتسباته لحل مشكلة	0.80
13-تستغل شبكة التصحيح كأداة لـ: أ-تشخيص مكتسبات المتعلم القبلية ب-إصدار حكم على جودة المنتوج المنتظر استنادا إلى أداءات ج-فحص منتوج المتعلم استنادا إلى معايير تحدد جودته د-إصدار حكم على جودة أداءات المتعلم	1.00
14-تسمح شبكة التصحيح للمصحح أن يبحث: أ-في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في المعيار ب-في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في المؤشر ج-في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في الموارد د-في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في التعلمات	0.60

15-يعبر المعيار عن: أ-وجهة نظر المعلم في منتوج المتعلم ب-خاصية تعتمد لتقويم الموارد ج-وجهة نظر تعتمد في ترتيب المتعلمين د-وجهة نظر لتحليل أخطاء المتعلمين	0.50
16-تكون المعايير: أ-متنوعة ومرتبطة مع بعضها البعض ب-وجيهة، محدودة ومستقلة ج-وجيهة، مرتبة وواضحة د-وجيهة، محدودة ومجردة	0.80
17-وظيفة المؤشر أن يوفر للمصحح: أ-بيانات عن درجة تحقق الكفاءة ب-بيانات عن درجة التحكم في المفاهيم ج-بيانات عن درجة تحقق المعيار د-بيانات عن عمق التعلمات	0.60
18-المؤشر هو عنصر: أ-مجرد مرتبط بالمعيار ب-ملموس يحدد درجة تملك الكفاءة ج-ملموس يحدد مستوى التحكم د-ملموس قابل للملاحظة والقياس	1.00
19-معايير الحد الأدنى ضرورية: أ-للتحكم وتملك الموارد ب-للتحكم وتملك الكفاءة ج-للتحكم في وضعية الإدماج د-لمنح شهادة	0.60
20-ترتبط معايير الحد الأدنى: أ-بتطبيق قاعدة 3/3 ب-بتطبيق قاعدة 4/4 ج-بتطبيق قاعدة ¼ د-بتطبيق قاعدة 4/3	0.50

21-يشكل معيار الإتقان: أ-قيمة مضافة ب-قيمة أساسية ج-قيمة تقريرية د-قيمة إشهادية	1.00
22-يسمح معيار الإتقان بإجراء: أ-منافسة بين المتعلمين ب-مقاربة بين المتعلمين ج-مفاضلة بين المتعلمين د-تعاونية بين المتعلمين	0.60
23-يمثل جهاز المعالجة: أ-جهاز تصحيحي وبنائي ب-جهاز تقويم تحصيلي ج-جهاز تقويم تشخيصي تحصيلي د-جهاز رصد ثغرات	0.80
24-يستهدف جهاز المعالجة لحظتين هما: أ-التحكم في المعارف والمهارات ب-التحكم في المعايير المتسمة بالقصور ومواجهة وضعيات مركبة جديدة ج-التحكم في المعايير المتسمة بالقصور والتحكم في الكفاءة د-التحكم في التعلمات اللحظية والعلاجية	0.50
25-تعني عائلة-وضعيات: أ-مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الكفاءة نفسها وبدرجة تركيب متعادلة ب-مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الهدف النهائي الاندماجي ج-مجموعة الوضعيات التي تجند موارد مختلفة ومتنوعة د-مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الكفاءة نفسها وبدرجة تركيب متباينة	0.60
26-تشكل عائلة-وضعيات: أ-فرصة لممارسة الإدماج ب-فرصة لممارسة أو تطبيق الموارد ج-فرصة لممارسة الكفاءة د-فرصة لممارسة السيرورات الذهنية	0.60

27-ترتبط الكفاءة المهنية بـ: أ-قدرة المعلم على انجاز مهام مركبة ب-قدرة المعلم على انجاز أنشطة مدمجة ج-قدرة المعلم على انجاز أنشطة معقدة د-قدرة المعلم على انجاز مهام مركبة محددة في سياق وضعية مهنية	1.00
28-الكفاءة المهنية هي: أ-استراتيجيات مؤسسة على معارف ب-سيرورة عقلنة المعارف الموظفة ج-الممارسات الفعالة في الوضعيات المعقدة د-القدرة على التفكير في الفعل	0.60

قدر صدق المحتوى لمجال المعرفة المفاهيمية بـ **0.73.**

جدول رقم (31): معامل صدق المحتوى لأداءات المعرفة الأدائية

المجال الأدائي	CVR
1-حدد مكونات هذه الوضعية	1.00
2-المكتسبات المتعلقة بالمعرفة	0.80
3- المكتسبات المتعلقة بالمهارات	0.80
4-المكتسبات المتعلقة بالمعارف السلوكية	0.80
5-المكتسبات المستعرضة	0.60
6-تقديم خصائص وضعية إدماج	0.60
7-تقديم معيار الملاءمة	0.80
8-تقديم معيار الانسجام	0.80
9-تقديم معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة	0.80
10-تقديم معيار الإتقان	0.80
11-تحديد أفواج المتعلمين غير المتحكمين	0.60
12-اقتراح أنشطة العلاج	0.80

قدر صدق المحتوى لمجال المعرفة العملية بـ **0.85**

جدول رقم (32): معامل صدق المحتوى لعبارات تقنية حل المشاكل

مجال تقنية حل المشكلات	CVR
1-أعمل على اختيار تقنيات تنشيط حديثة تساير مستجدات الإصلاح	0.50
2-أستخدم تقنية حل المشاكل لمواجهة مشكلة مهنية تعترض المعلمين	0.80
3-أتأكد من سيطرتي على المشكلة	0.80
4-أتحرى عند اختيار المشكلة حتى ترتبط بكفاءة مهنية مستهدفة	1.00
5-أقرأ التعليمات التي حددتها مع المتكونين	0.80
6-أحضر الوسائل المساعدة والداعمة للمتكونين (وثائق، بطاقات، جداول)	1.00
7-أقسم مجموعة المتكونين إلى أفواج صغيرة	0.80
8-أساعد الأفواج التي تواجه صعوبات	0.80
9-أقدم الحل للأفواج التي تواجه صعوبات	0.60
10-أقوم بالتصديق على ما هو صحيح وأحدد ما هو غير صحيح	0.80
11-أتحرى وجاهة الحل	0.60
12-أقارن بين إنتاج الأفواج عند الاسترجاع الجماعي	0.80
13-أبرز نقاط التلاقي في إنتاج الأفواج	1.00
14-أبرز نقاط الاختلاف في إنتاج الأفواج	1.00
15-أقدم إضافات نظرية انطلاقا من إنتاج المشاركين	0.80

قدر صدق المحتوى لتقنية حل المشاكل بـ **0.80**

جدول رقم 33): يرصد معامل صدق المحتوى لعبارات تقنية العرض الحواري

تقنية العرض الحواري	CVR
1-أستخدم تقنية العرض الحواري في تقديم دعم نظري حول موضوع محدد	0.80
2-أستخدم تقنية العرض الحواري في تقديم دعم منهجي حول موضوع محدد	0.60
3-أبدأ برصد تصورات المشاركين حول الموضوع	1.00
4-أتأكد من سيطرتي على محتوى الموضوع	1.00
5-أتأكد من سيطرتي على الوسائل الداعمة المتوفرة (جهاز عاكس...)	0.80
6-أتأكد من صلاحية اشتغال الوسائل الداعمة	0.80
7- أحدد مدة العرض ب20 دقيقة	0.80
8-أحدد مدة العرض الحواري ب 45 دقيقة	0.60
9-أنطلق من التطبيق لأصل إلى النظري	0.80

10- أحرص على خلق جو ودي بين المشاركين	1.00
11-أرتب المكان على شكل حرف U	1.00
12-أعين حارس للزمن	0.80
13-أواجه المشاركين بشكل مباشر عند تقديم العرض الحواري	0.80
14-أتوقف عن الكلام أثناء حدوث ضجيج	0.80
15-أهتم بكل المشاركين أثناء النقاش خاصة الخجولين منهم	0.80
16-أعطي اهتمام لكل تدخلات المشاركين	0.80
17-أثمن أسئلة ومداخلات المشاركين	1.00
18-أفسح المجال لاقتراحات المشاركين	1.00

قدر صدق المحتوى لتقنية العرض الحواري بـ **0.84**

جدول رقم (34): معامل صدق المحتوى لتقنية عمل المجموعات

تقنية عمل المجموعات	CVR
1-أحدد مهمة وأطالب أفواج المشاركين المصغرة بانجازها	1.00
2-أراعي وتائر انجاز أفواج المشاركين المصغرة	1.00
3-أسعى إلى تجسيد مبدأ الصراع السوسيو-معرفي في عمل الأفواج	0.80
4-أضبط قوائم أعضاء كل فوج تبعا لمعايير محددة مسبقا	0.80
5-أترك التجمعات تتشكل بصورة تلقائية	0.80
6-أمر بكل فوج مرتين على الأقل	1.00
7-أتابع دينامية الفوج لتقديم الإرشادات الضرورية	1.00
8-أخبر الأفواج بالوقت المتبقي حتى يستعدوا لتقديم منتوجهم	0.80
9-أضيف 10 أو 15 دقيقة عند تأخر عدة أفواج	1.00
10-أحدد مدة عرض كل فوج	1.00
11-أتفادى مقاطعة مسؤول الفوج عند التقديم أو العرض	0.80
12-أعطي الأولوية في نهاية عرض الأعمال لأسئلة الإيضاح قبل بدء النقاش	0.60
13-أحدد بصرامة الوقت المخصص لنقاش كل مداخلة أو عرض	0.80
14-أتفادى إيهام المشاركين بأنني الوحيد الذي يمتلك الإجابة الصحيحة	0.80
15-أتدخل في الإنتاج من أجل تقدم الفوج	0.60
16-أعمل على تنمية الخصال الخلقية والاجتماعية (تعاون، تسامح، نزاهة) بين المشاركين	1.00
17-أعمل على تفريد علاقتي مع الفوج	0.60

قدر صدق المحتوى لتقنية عمل المجموعات بـ **0.84**

جدول رقم (35): معامل صدق المحتوى لتقنية الثلاثيات

تقنية الثلاثيات	CVR
1-أحدد الهدف من عمل الأفواج	0.80
2-أعمل على توزيع المشاركين في مجموعات ثلاثية العدد	0.60
3-أطلب من الثلاثيات تحليل مشكلة معينة في وقت محدد	0.80
4-أطالب كل ثلاثية بإنتاج محدد	0.80
5-أطلب من ثلاث ثلاثيات تقاسم إنتاجها ثم تقليصه في إنتاج واحد	0.80
6-أطلب من ستة ثلاثيات تقاسم إنتاجها ثم تقليصه في إنتاج واحد	0.80
7-أمنح الوقت الكافي لإنتاج أعمال المجموعات	1.00
8-أتفادى تشكيل الثلاثيات تبا للرغبة الشخصية	0.60
9-أقوم بالاسترجاع الجماعي للإنتاج النهائي	0.80

قدر صدق المحتوى لتقنية الثلاثيات بـ **0.77**

أما عن صدق المحتوى لسلم التقدير الذاتي ككل، أي بتقنياته الأربعة فقدر بـ 0.81

4-2-تقدير ثبات أداتي الدراسة:

4-2-1-تقدير ثبات الاختبار:

تم تقدير ثبات الاختبار من خلال استخدام معامل ألفا الذي يعبر عن درجة الاتساق الداخلي للأداة، أو التجانس بين عناصر بنود الاختبار، وباستخدام نظام تحليل البيانات SPSS version 20 édition، وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات وفق هذا البرنامج، تحصلنا على معامل Alpha للاتساق الداخلي كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (36) يبين قيم معامل Alpha الخاصة بالاختبار:

البعد	عدد البنود	متوسط الدرجات	تباين الدرجات	الانحراف المعياري	قيم Alpha
الاختبار ككل	40	32.38	156.685	12.517	0.87
المعرفة المفاهيمية	28	15.31	18.255	4.273	0.69
المعرفة الأدائية	12	17.07	95.698	9.783	0.89

بعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، وتقدير خصائص الاختبار، تحصلنا على معامل Alpha للاتساق الداخلي لكل الاختبار والذي قدر بـ 0.87، وهو معامل ثبات مرتفع. بالنسبة للمعاملين الخاصين بالمعرفة المفاهيمية والمعرفة الأدائية، فكانت 0.69 و0.89 وتمثل معاملات اتساق وتجانس مهمة، ما يبين أن الاختباريتمتع بأهم الخصائص المترولوجية وهي خاصية الثبات.

وما يبين أهمية قيم Alphaالمتوصل إليها، الدراسة التي امتدت على طول الثلاثين السنة الأخيرة والتي قام بها الباحث Denise Darpy والتي تناول فيها استعمال معامل Alpha في سلالم تقدير لميادين مختلفة، حيث بيّن أنّ قيمة Alpha تتأثر بشكل كبير بعدد البنود المكونة للسلم، فكلما كان عدد البنود كبير كلما تطلب معامل اتساق داخلي معتبر، بمتوسط بين 0.70 و 0.99 .

تقدير ثبات سلم التقدير الذاتي:

لحساب ثبات أداة الدراسية الثانية والمتمثلة في سلم تقدير ذاتي، لجأت الطالبة الباحثة كذلك إلى معامل Alpha لتقدير التجانس الداخلي أو درجة الاتساق بين مجالات السلم، أو درجة الاتساق بين بنود المجال الواحد. واستخدم نظام تحليل البيانات SPSS version 20 édition، والجدول الموالي يبين القيم المتوصل أو المحصل عليها:

جدول رقم (37): قيم معامل Alpha المرتبطة بسلم التقدير الذاتي:

البعد	عدد البنود	متوسط الدرجات	تباين الدرجات	الانحراف المعياري	معامل Alpha
السلم ككل	59	230.32	370.530	19.249	0.87
تقنية حل المشاكل	15	61.02	42.759	6.539	0.77
تقنية العرض الحواري	18	72.84	41.917	6.474	0.69
تقنية عمل المجموعات	17	64.70	49.484	7.034	0.69
تقنية الثلاثيات	09	32.38	25.611	5.061	0.68

بعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، وتقدير خصائص الأداة، تحصلنا على معامل Alpha للاتساق الداخلي للسلم، بمجالاته الأربعة، قدر بـ 0.87 وهو معامل ثبات داخلي مرتفع، أما عن المعاملات الخاصة بالمجالات الأربعة فتراوحت بين 0.77 و 0.69و 0.69 و 0.68 وهي معاملات تجانس واتساق مهمة أو مقبولة.

تطبيق أدوات الدراسة:

كون الطالبة الباحثة مارست وظيفة مفتشة التربية والتعليم الأساسي لمرحلة التعليم الابتدائي في الفترة الممتدة بين 2002-2008، وكونها كذلك كانت عضوا في النواة الوطنية للمكونين في مجال المقاربة بالكفاءات، على مستوى ولاية سطيف، وساهمت في تأطير اللقاء التكويني الذي دام ثلاثة أيام، خص فئة مفتشي التعليم الابتدائي في أفريل 2008 ما جعلها على اتصال واحتكاك بزملائها المفتشين. الأمر الذي ساعدها على تطبيق أدوات الدراسة، طبعا بعد أن قدمت الأهداف المتوخاة من الدراسة وعلى رأسها تقويم سيرورة الإصلاح، بعد مضي 10 سنوات.

بالنسبة للاختبار طبق على فترتين اثنتين بعد الاتفاق مع مفتش التربية والتكوين، السيد محمدي حسين، حيث قدم القسم الأول منه والمرتبط بمجال متطلبات المعرفة المفاهيمية في 30/ 01/ 2014، أما مجال متطلبات المعرفة الأدائية فطبق في 27/ 02/ 2014 (انظر الملحق رقم)

أما عن سلم التقدير الذاتي، فسلم للمفتشين في نهاية اللقاء التكويني الثاني، على أن يملأ من طرف المفتش ويرسل عن طريق البريد أويسلم باليد إلى مكتب مفتش التربية والتكوين في أجل لا يتجاوز الأسبوعين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

عمدت الطالبة الباحثة في معالجة بيانات الدراسة إلى:

√أساليب الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في استخدام النسب المئوية:

-في تقدير خصائص عينة الدراسة، وفق متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي، سنوات الأقدمية، الاستفادة من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين، عدد العمليات التكوينية المتلقاة).

-لتقدير نسبة مستوى تحكم المفتشين في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الأدائية، تقنيات التنشيط)، واستخرجت النسبة، من خلال جمع عدد التكرارات المتحكم فيها على كل عدد كل التكرارات، بالنسبة للمفهوم، المجال، المقياس ككل (سلم التقدير الذاتي).

-حساب معامل الصدق وفق معادلة Lawshe

-حساب معامل ثبات الاختبار وسلم التقدير الذاتي، باستخدام معادلة cronbachAlpha

√أساليب الإحصاء الاستدلالي:

-تم استخدام اختبار T Student لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي (جامعي، ثانوي) وكذلك حسب متغير الاستفادة من التكوين (استفاد، لم يستفد)

-اختبار تحليل التباين الأحادي Anova لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المفتشين حسب متغير سنوات الأقدمية (شهر-6 سنوات، 7 سنوات-15 سنة، 16 سنة فأكثر. وأيضا حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين (دون تكوين دون جهة مشرفة، مفتش عام، برنامج PARE 2، مفتش عام + PARE 2). وحسب كذلك متغير عدد العمليات التكوينية المتلقاة (من1 – 4 عمليات، من 5 – 10 عمليات، من 10 – 20 عملية).

تهميش الفصل :

1-محمد مصطفى العبسي (2010): التقويم الواقعي في العملية التدريسية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ص 149.

2-محمد مصطفى العبسي، نفس المرجع، ص 151 .

3-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج(2011)، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، ص 85-86-87 .

4- وزارة التربية اللوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2008): القانون التوجيهي للتربية الوطنية، عدد خاص، ص 35.

5-رجاء محمود أبو علام (2011): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة السادسة، دار النشر للجامعات، ص 465.

6-بلقاسم بلقيدوم (2014): الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف، ص 234.

7-Lawshe, C.H. (1975) : A quantitative approach to content validity. Personnel psychology, Vol 28, p 567.

الفصل السادس:
عرض وتحليل نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي أسفرت عليها الدراسة الميدانية، بعد تطبيق أداتي البحث والمتمثلتين في اختبار تضمن مجالين، المجال الأول يقيس تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في الكفاءة المعرفية، من خلال التحكم في مجموعة مفاهيم معرفية، والمجال الثاني يقيس ثلاث كفاءات أدائية، وسلم تقدير ذاتي يقيس أربعة تقنيات تنشيطية، كلها جاءت كمتطلبات أساسية أو ضرورية في برادغم التكوين الاندماجي، البرادغم المعتمد في تكوين وتأهيل المعلمين لمقاربة التدريس بالكفاءات، المقاربة المتبناة في بناء مناهج منظومة الإصلاح الأخير.

وتفسر نتائج هذه الدراسة في ضوء مستوى تحكم ≤ 70 % أي يعتبر متحكما كل من وصل إلى تحقيق هذه النسبة وغير متحكم كل من نزل عنها، كما حددت ثلاث مستويات للتحكم، (تحكم ضعيف أقل من 50 % ، تحكم متوسط بين 50-69 % ، تحكم عال 70 % فما فوق) ، وهي المستويات المتفق عليها من طرف غالبية المختصين، في تقدير الكفاءة في الأدب والدراسات التربوية. لماذا هذا التحديد كذلك، من منطلق أن هذه الدراسة تندرج في سياق الدراسات التقويمية، التي تستهدف أولا التشخيص، من خلال عملية القياس ثم إصدار حكم، فاتخاذ القرارات المناسبة لتطوير أو تحسين الوضع القائم. وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى:

يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي بمستوى عال ≤ 70%.

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

-يتحكم مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي بمستوى عال ≤ 70%.

جدول رقم (38): نسب تحكم المفتشين في بنود المعرفة المفاهيمية:

رقم البند	ترتيب المفهوم حسب نسبة التحكم	بنود المعرفة المفاهيمية	نسبة التحكم في البند				نسبة التحكم في المفهوم	مستوى التحكم
			يتحكم		لا يتحكم			
			ت	%	ت	%		
01	04	يستلزم الهدف الإندماجي النهائي تجنيد عدة كفاءات لمواجهة وضعية مشكلة	34	61.8	21	38.2	**71.8**	**عال**
02		يعبر الهدف الإندماجي النهائي عن ملمح المتعلم في نهاية سنة دراسية	45	81.8	10	18.2		
03	11	الكفاءة الختامية هي كفاءة منتظرة في نهاية فصل دراسي	23	41.8%	32	58.2%	**39.1**	**ضعيف**
04		تعبر الكفاءة الختامية عن قدرة المتعلم على حل وضعية مركبة	20	36.4%	35	63.6%		
05	09	الكفاءة هي تعبئة مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية من أجل حسن التصرف	42	76.4%	13	23.6%	**50.95**	**متوسط**
06		يعني حسن التصرف في الكفاءة، حسن التعبئة وحسن التحويل وحسن الإدماج	14	25.5%	41	74.5%		
07	02	تعني الموارد مجموعة المعارف الصرفة والمعارف المهارية والمعارف الموقفية المعبأة لحل وضعية مشكلة	30	54.5%	25	45.5%	**74.5**	**عال**
08	01	الموارد	52	94.5%	03	5.5%		
09	07	وضعية الإدماج هي وضعية	31	56.4%	24	43.6%	**56.4**	

		مركبة دالة تعبئ مجموعة من الموارد لمواجهة وضعية مشكلة						
10		تتطلب وضعية الإدماج وجود سند، سياق، مهمة، تعليمة	31	56.4%	24	43.6%		**متوسط**
11	03	وضعية التعلم هي وضعية مشكلة تستهدف اكتشاف مورد جديد	40	72.7%	15	27.3%	**72.7**	
12		وضعية تعلم هي مهمة منظمة تسمح للمتعلم بتجنيد مكتسباته القبلية قصد اكتساب تعلم جديد	40	72.7%	15	27.3%		**عال**
13	13	تستغل شبكة التصحيح كأداة لفحص منتوج المتعلم استنادا إلى معايير تحدد جودته	26	47.3%	29	52.7%	**35.45**	
14		تسمح شبكة التصحيح للمعلم أن يبحث في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في المعيار	13	23.6%	42	76.4%		**ضعيف**
15	12	يعبر المعيار عن وجهة نظر المعلم في منتوج المتعلم	18	32.7%	37	67.3%	**37.25**	**ضعيف**
16		تكون المعايير محدودة، وجيهة، مستقلة	23	41.8%	32	58.2%		
17	08	وظيفة المؤشر أن يوفر للمعلم بيانات عن درجة تحقق المعيار	28	50.9%	27	49.1%		
18		المؤشر هو عنصر ملموس قابل للملاحظة والقياس	29	52.7%	26	47.3%	**51.8**	**متوسط**
19	05	معايير الحد الأدنى ضرورية للتحكم وتملك الكفاءة	28	50.9%	27	49.1%		
20		ترتبط معايير الحد الأدنى بتطبيق قاعدة ¾	37	67.3	18	32.7%	**59.1**	**متوسط**

21	06	يشكل معيار الإتقان قيمة مضافة	30	54.5%	25	45.5%	**57.25**	**متوسط**
22		يسمح معيار الإتقان بإجراء مفاضلة بين المتعلمين	33	60%	22	40%		
23	10	يمثل جهاز المعالجة جهاز تصحيحي وبنائي	35	63.6%	20	36.4%	**42.7**	**ضعيف**
24		يستهدف جهاز المعالجة لحظتين هما: التحكم في المعايير المتسمة بالقصور ومواجهة وضعيات مركبة جديدة	12	21.8%	43	78.2%		
25	14	تعني عائلة–وضعيات مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الكفاءة نفسها وبدرجة تركيب متعادلة	14	25.5%	41	74.5%	**34.55**	**ضعيف**
26		تشكل عائلة–وضعيات فرصة لممارسة الكفاءة	24	43.6%	31	56.4%		
27	01	ترتبط الكفاءة المهنية بقرة المعلم على انجاز مهام مركبة محددة في إطار وضعية مهنية	47	85.5%	08	14.5%	**81.85**	**عال**
28		الكفاءة المهنية هي الممارسات الفعالة في الوضعيات المعقدة	43	78.2%	12	21.8%		
نسبة التحكم الكلية في المعرفة المفاهيمية				%54.67		45.32 %		**متوسط**

من خلال بيانات الجدول السابق، يتبين أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المعرفة المفاهيمية لمتطلبات التكوين الاندماجي جاءت متوسطة (54.67%)، بل تكاد تقترب من المستوى الضعيف، وهي تتوزع كما يلي:

√مفاهيم توصل فيها المفتشون إلى مستوى تحكم عال، وهي على التوالي حسب ترتيبها لمستوى التحكم، ترتيبا تنازليا:

–مفهوم الكفاءة المهنية، حيث كان مستوى التحكم عاليا، قدر بنسبة 81.85%

-مفهوم الموارد، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 74.5%

-مفهوم وضعية تعلم، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 72.7%

-مفهوم الهدف النهائي الاندماجي، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 71.8%

√مفاهيم توصل فيها المفتشون إلى مستوى تحكم متوسط، وهي على التوالي، مرتبة ترتيبا تنازليا:

-مفهوم معايير الحد الأدنى، حيث قدرت نسبة التحكم فيه بـ 59.1%

-مفهوم معيار الإتقان، الذي قدرت نسبة التحكم فيه بـ 57.25%

-مفهوم وضعية الإدماج، كانت نسبة التحكم فيه بـ 56.4%

-مفهوم المؤشر، الذي قدرت نسبة التحكم فيه بـ 51.8%

-مفهوم الكفاءة، وقدرت نسبة التحكم فيه بـ 50.95%

√مفاهيم توصل فيها المفتشون إلى مستوى تحكم ضعيف، أي أقل من 50%، وهي مرتبة ترتيبا تنازليا، على التوالي:

-مفهوم جهاز المعالجة، وقدرت نسبة التحكم فيه بـ 42.7%

-مفهوم الكفاءة الختامية، وقدرت نسبة التحكم فيه بـ 39.1%

-مفهوم المعيار، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 37.25%

-مفهوم شبكة التصحيح، والذي قدرت نسبة التحكم فيه بـ35.45%

-مفهوم عائلة-وضعيات، الذي قدرت نسبة التحكم فيه بـ 34.55%

يتبين من خلال النتائج المحصل عليها أن مستوى تحكم المفتشين في متطلبات المعرفة المفاهيمية، التي ترتبط بأربعة عشر مفهوما، تتذبذب بين مستوى التحكم العالي ومستوى التحكم المتوسط ومستوى التحكم الضعيف.

وارتبطت المفاهيم ذات مستوى التحكم العالي بمفهوم الكفاءة المهنية، ومفهوم الموارد، ومفهوم وضعية تعلم وكذا مفهوم الهدف النهائي الاندماجي، ما يرشد إلى أن التحكم في هذه المفاهيم يسهل على المفتش تكوين وتأهيل المعلمين لجديد مقاربة الإصلاح، وتحسين عملية التعلم والتعليم، التي تستهدف تحقيق النجاح لكل متعلم.

فتحكم المفتش في مفهوم الهدف النهائي الاندماجي، يجعله يوضح للمعلم الهدف من تدريس كل المفاهيم المقررة في منهاج دراسي معين، ما يجعل المعلم يهتم ببناء كل الموارد أو التعلمات التي ترتبط بالمفاهيم

المشكلة لهذا الهدف النهائي، وكذا تجعله يقف عند تلك التي تشكل عائقا أو إخفاقا عند المتعلم حتى يصل إلى تحقيق هذا الهدف.

كما أن تحكم المفتش في مفهوم الموارد، يساعده على توضيح هذا المفهوم عند المعلم، بما يسهل استثماره في كافة الوضعيات، سواء كانت وضعيات ديداكتيكية أو وضعيات إدماجية (تستهدف التدريب على الإدماج أو تقويم الكفاءة بمستوياتها)، مع ضرورة الإشارة إلى أن مفهوم الموارد يرتبط بالمجال المعرفي والوجداني والحس–حركي، كما يرتبط كذلك بالموارد الخارجية التي تقدمها البيئة المدرسية، من كتب وإعلام ألي وأقران...

أيضا بينت نتائج الدراسة تحكم المفتش في مفهوم وضعية تعلم، هذا المفهوم الذي هو مفهوم أساسي في مقاربة التدريس بالكفاءات، بل وحتى في المقاربة السابقة لها وهي مقاربة الأهداف، وما يرتبط بهذا المفهوم من وجود عائق، تجاوزه من قبل المتعلم هو الذي يجعله يبني الموارد أو التعلمات المستهدفة، وفق المنظور البنائي والمعرفي لسيرورة التعلم.

ولا شك أن إدراك المفتش لمفهوم وضعية تعلم بشكل سليم، سيجعله يخطط لعمليات تكوينية، تستهدف أولا تقديم السند النظري أو المرجعي له، من حيث ارتباطه بالمدرسة المعرفية التي اهتمت بدراسة السيرورات المعرفية أو العقلية التي يفعلها الفرد عند مواجهته لمختلف وضعيات الحياة، سواء كانت وضعيات اجتماعية أو مهنية أو مدرسية.

هذه الأخيرة التي يجب أن يخطط لها المعلم بشكل فعال، إذا أراد لممارساته أن تكون ناجعة، أي محققة لأهداف المنهاج، من استقلالية وتفكير تبريري وابتكاري وإبداعي، ولا شك أن هذه الأهداف لن تتحقق من خلال أسلوب التلقين والحشو، بل من خلال هندسة وضعيات تعلمية l'ingénierie de situations didactiques وتبني العمل باستراتيجيات تعمل على زعزعة تصورات المتعلمين، وتساعدهم على بناء المفاهيم أو التعلمات المستهدفة بأنفسهم.

وهذا ما تؤكده النظرية البنائية عندما تؤكد أن المعرفة لا تنتقل من فرد إلى آخر، بل تبنى من طرف المتعلم نفسه، من خلال استثارة وتفعيل بنياته المعرفية، أو بمساعدة أقرانه وهذا ما تؤكده أيضا النظرية البنائية–الاجتماعية، عندما تبين أن المتعلم يتعلم بنفسه لا بفرده: l'apprenant apprend seul mais pas tout seul، ما يدعو المعلم إلى التخطيط كذلك للعمل الجماعي أثناء بناء وضعيات التعلم.

إذن استثارة وتفعيل بنيات المتعلم المعرفية مرهون بوضعية التعلم التي سيبنيها المعلم، من حيث كونها دالة أي مرتبطة بحياة المتعلم وسياقه الاجتماعي، تتضمن مشكلة تمثل العائق الذي تجاوزه سيجعل المتعلم يتوصل إلى بناء التعلمات المستهدفة.

إذن مقاربة الكفاءات تتجاوز الممارسات الكلاسيكية التي تضمنتها المقاربات السابقة (التلقينية)، من عرض للمعارف والمعلومات، إلى بناء وهيكلة هذه المعارف لتجند في مواجهة وضعيات حياتية.

مفهوم الكفاءة المهنية كذلك كانت نسبة التحكم فيه عالية وتصدرت المرتبة الأولى، ما يوجه إلى أن المفتش يدرك ما هو مطالب ببنائه عند المعلمين وهو مجموعة من الكفاءات المهنية التي تساعدهم على تحقيق الهدف من تبني مقاربة التدريس بالكفاءات في مناهج الإصلاح، ألا وهو مساعدة كل متعلم على النجاح دراسيا واجتماعيا.

أما عن المفاهيم التي كان مستوى التحكم فيها متوسطا، والتي يجب أن يرقى فيها مستوى تحكم المفتش إلى مستوى التحكم العالي، فارتبطت بمفهوم الكفاءة، الذي هو مفهوم أساسي ومفتاحي في مقاربة الإصلاح، والذي يجب أن يدركه المفتش بشكل سليم، أي أن الكفاءة هي انتقاء من جملة أو مجموعة موارد، ما يناسب الوضعية–المشكلة المواجهة من قبل المتعلم، لتجنيدها وتعبئتها في حل هذه الوضعية، أي أن يدرك المفتش أن الأمر لم يعد يتعلق بحفظ واسترجاع معلومات، بل ببناء موارد وتوظيفها وتحويلها عند الحاجة إلى وضعيات أو سياقات أخرى وهو التعريف الذي قدمه Le boterf للكفاءة.

كما يدرك المفتش أن مفهوم الكفاءة يتضمن، إلى جانب بناء الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية، بناء وتطوير قدرات معرفية من فهم وتحليل وتبرير واستنتاج...تمارس مع الموارد في مواجهة وضعيات–مشكلة، وهو ما أكد عليه De ketele(1996).

كما جاء مستوى التحكم في مفهوم المؤشر متوسطا، وهو مستوى منتظر، من منطلق أن المفاهيم المعرفية المرتبطة به، كشبكة التصحيح والمعيار، كان مستوى التحكم فيها ضعيفا، ومعروف أن جديد مقاربة الإصلاح يرتبط خاصة ببرادغم التقويم، حيث في تقويم الكفاءات المستهدفة، يلجأ إلى شبكة التصحيح التي تبنى على معايير، هذه الأخيرة التي تفكك إلى مؤشرات، تساعد في تقويم منتوج المتعلم بشكل دقيق، كما تساهم في تحديد عتبة التحكم في المعيار والكفاءة، إذن هذا المفهوم يشكل أهمية بالغة، ولابد أن يتحكم فيه المفتش حتى يمكن معلميه منه، معرفيا أولا ثم أدائيا، ما سيناقش في جانب المعرفة الأدائية.

المفهوم الثالث الذي جاء مستوى التحكم فيه متوسطا، والذي كذلك يجب أن يرقى إلى مستوى التحكم العالي عند المفتشين، هو مفهوم وضعية الإدماج، وهو من المفاهيم الأساسية والمفتاحية في مقاربة

التدريس بالكفاءات، من منطلق أن وضعية الإدماج ترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاءات المستهدفة بالتطوير وبالتالي بملمح خروج المتعلم أو المعلم (دورات تكوينية) فهي تشكل فرصة لبناء وتطوير الكفاءة المنتظرة كما تعد فرصة لتثبيت الموارد المكتسبة.

إذن فهذه الوضعية هي التي تحدد تملك الكفاءة من عدمه، طبعا من خلال المنتوج الذي يقدمه المتعلم، وهو يجيب على هذه الوضعية، وهناك اتفاق بين الباحثين والمنظرين لمقاربة التدريس بالكفاءات أمثال(Rogiers Xavier & Meirieu PH& perrenoud PH& François-marie Gérard)أن الكفاءة تمارس أو تظهر عبر وضعية إدماج، ما يستلزم تحكم المفتش في هذا المفهوم حتى يبني هو نفسه وضعيات إدماج تقيس الكفاءات المهنية المستهدفة بالبناء والتطوير عند المعلمين والتي تعمل على تحسين ممارساتهم الديداكتيكية والتقويمية، وكذلك ليوجه هؤلاء إلى البناء السليم لهذا المفهوم، حتى يتمكنوا من إصدار أحكام تربوية سليمة أو ناجعة.

المفهوم الرابع الذي كان مستوى التحكم فيه كذلك متوسطا، هو مفهوم معيار الإتقان، والمرتبط ببرادغم التقويم وبالتحديد بشبكة التصحيح أو التقويم، والذي أورده De ketele في سنة (1996) إلى جانب معايير الحد الأدنى، كأدوات أساسية في تقويم الكفاءة، حيث نادى بضرورة التمييز بين معايير الحد الأدنى، التي هي معايير أساسية في إصدار الحكم على تملك الكفاءة، ومعايير الإتقان التي تشكل فقط قيمة مضافة، تستخدم لاستثارة دافعية المتعلمين، أو ترتيبهم، بعد تملك معايير الحد الأدنى طبعا. فالمفتش عليه أن يدرك هذا المفهوم نظريا أو معرفيا وعلاقته بتقويم الكفاءة، ووزنه بالنسبة لمعايير الحد الأدنى، حتى يتجسد في ممارسات المعلمين التقويمية أو أثناء بناء شبكة التصحيح، وبالتالي تكون مساهمة المفتش التكوينية، فعالة وناجعة، وذلك بتحولها إلى أداءات مهنية واعية ومعقلنة.

المفهوم الأخير الذي ورد بمستوى تحكم متوسط، والذي وجب أن يرتقي إلى مستوى التحكم العالي، نظرا لأهميته ووزنه في مقاربة التدريس بالكفاءات، هذا الوزن الذي قدمه De ketele من خلال إدراجه لقاعدة 4/3، هو مفهوم معايير الحد الأدنى.

حيث يؤكد هذا الباحث أن إصدار الحكم على تملك الكفاءة، يجب أن يرتبط أساسا بالتحكم في معايير الحد الأدنى، والتي تكون عادة ثلاثة، إلى جانب المعيار الرابع، الذي يتمثل في معيار الإتقان، كما أكد على الوزن المعطى لهذه المعايير، والذي سيشكل ¾ الوزن الكلي لعملية القياس أو التقويم، طبعا الحديث يدور حول تقويم وضعية إدماج.

إذن المفتش عليه أن يدرك هذا المفهوم بشكل سليم، فعند مساعدة المعلم على بناء وضعية إدماج لتقويم كفاءة تعليمية معينة، وجب عليه تحديد المعايير التي ستستخدم في تقويم هذه الكفاءة وخاصة معايير الحد الأدنى التي هي ضرورية وأساسية في إصدار الحكم حول تملك الكفاءة من عدمه، عكس معيار الإتقان، الذي يشكل قيمة مضافة، كما سبق ذكره.

أما بالنسبة للمفاهيم التي جاء مستوى التحكم فيها ضعيفا، أي أقل من 50% فكانت، مفهوم عائلة–وضعياتsituations-familles، هذا المفهوم الذي يشكل أحد المفاهيم الرئيسة في مقاربة الكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج، فمعروف وفق الأدب التربوي الخاص بمقاربة الكفاءات، أن تملك الكفاءة يرتبط بممارساتها وظهورها عبر عائلة–وضعيات، فتملك كفاءة إنتاج نص وصفي مثلا سيرتبط بمجموعة وضعيات تختلف عن فئة–الوضعيات التي سترتبط بتملك كفاءة إنتاج نص إخباري أو نص حجاجي.

حتى أنه في حالة عدم تملك الكفاءة، والإخفاق في تحقيق معايير الحد الأدنى، وعند بناء جهاز معالجة، وبعد تقديم الأنشطة العلاجية الخاصة بالموارد، تقدم وضعية، تقوم الكفاءة المستهدفة، تنتمي إلى عائلة–وضعيات هذه الكفاءة، وهو الأمر الذي يجب أن يدركه ويعرفه المفتش، حتى يكون تكوينه للمعلمين على دراية ابستمولوجية واضحة وبينة، وحتى تأتي أداءات المعلمين واعية ومعقلنة وفعالة.

وفي هذا السياق تذكر الطالبة الباحثة، وهي تحضر عملية تكوينية، ضمت مقاطعتين من بلدية سطيف، استفسار أحد مفتشي المقاطعتين، عن مفهوم عائلة–وضعيات، الأمر الذي يوجب طرح أسئلة كثيرة، حول سياق تطبيق الإصلاح، ملمح الدخول المحدد لمفتش التعليم الابتدائي، طبيعة التكوين الأولي المقدم على مستوى المراكز الوطنية لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم ومدته (شهرين)، عمليات التأهيل المسندة لمفتشي التربية والتكوين....صيغة التكوين الذاتي الموجه والحر المعول عليها كثيرا في إعداد المفتش...

المفهوم الثاني الذي جاء مستوى التحكم فيه ضعيفا، كان مفهوم شبكة التصحيحgrille de correction، وهو المفهوم المرتبط ببرادغم التقويم، والذي يشكل جديد المقاربة والإصلاح البيداغوجي المتبنى، البرادغم الذي يتصدى إلى ظاهرة الفشل المدرسي، الظاهرة المحاربة والمواجهة من قبل مقاربة التدريس بالكفاءات، هذه المقاربة التي تسعى إلى تحقيق النجاح لكل متعلم، كيف؟ من خلال الوقوف أو تشخيص هاناته وثغراته، ومن خلال تحديد معايير تضبط نوعية أداء أو منتوج المتعلم، ثم تفكيك هذه المعايير إلى مؤشرات دقيقة أو محددة بدقة، حتى تسهل عملية الرصد والتشخيص.

إذن مهمة المفتش جد هامة وأساسية في توضيح وتبليغ جديد المقاربة، وما يحسن مردود المتعلم، بتحسين أداءات وممارسات المعلمين، لتأتي موافقة لمتطلبات الإصلاح البيداغوجية، وبما أن مستوى التحكم كان ضعيفا في هذا المفهوم التقويمي الديداكتيكي، فكيف سيساهم مفتش التعليم الابتدائي في تحقيق مبتغى المقاربة: " تحقيق النجاح لكل المتعلمين " وهو لا يمتلك الأدوات الأساسية المساعدة على ذلك، كيف سيكون المعلمين وهو نفسه مفتقر إلى الموارد المعرفية والمهارية، التي تشكل قاعدة الممارسات المهنية الناجعة....

المفهوم الثالث الذي جاء مستوى التحكم فيه ضعيفا كذلك، هو مفهوم المعيار، وهو أمر منطقي، بحكم أن مستوى التحكم في مفهوم شبكة التصحيح كان ضعيفا، فالمفتش لا يدرك البرادغم التقويمي الجديد، من حيث متطلباته المعرفية والأبستمولوجية، واليات تنفيذه، والذي يختلف عن البرادغم التقويمي الذي كان سائدا في المقاربات السابقة (المحتويات، الأهداف).

فلأول مرة يعتمد مصطلح المعيار ويطلب من المعلمين توظيفه في تقويم منتوج المتعلم، أو تملك الكفاءة من قبل المتعلم. وتأتي مهمة المفتش كمكون لجديد المقاربة، حيث يبين للمعلم أن مساعدة المتعلم سترتبط بالبناء السليم للمعارف والمهارات والقدرات، ثم الممارسات التقويمية التي يجب أن تأتي ناجعة، للوقوف على ثغرات المتعلم وعلاجها في حينها، ما يتطلب التخلي عن الممارسات المعهودة (ليس في كليتها) والتي أثبتت عدم فعاليتها، في تنمية وتطوير سيرورة التعلم والتعليم عند المتعلم.

ولا شك أن مفهوم المعيار إذا تم التحكم فيه معرفيا وأدائيا سيسهم في تحسين أداء المعلم، من منطلق أن المعلم سيحدد ما هو المنتظر من منتوج المتعلم، والذي يرتبط بتقويم الكفاءة المستهدفة وتملكها، في صورة معايير، تمثل الصفات أو الخصائص التي يجب أن تظهر في منتوج المتعلم، والتي ستمكن من إصدار الحكم على التعلمات التي حققها المتعلم، وعلى تلك التي لم تتحقق، فيحددها المعلم في صورة معايير مخففة، وجب التحكم فيها كونها ستشكل أرضية أو قاعدة لتعلمات لاحقة، ليضع لها خطة علاجية فعالة.

جاء مستوى تحكم مفتش التعليم الابتدائي كذلك ضعيفا، في مفهوم الكفاءة الختامية، وهي كذلك مفهوم رئيس في مقاربة الإصلاح، ما يبين أن المفتش أقحم في مقاربة لم يحضر لها وطولب بتأهيل المعلمين لها، بل أنه عد الوسيط بين مصممي المناهج القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات ومنفذى المناهج، أي المعلمين، ولا شك أن هؤلاء يحتاجون إلى إدراك مستويات الكفاءة، ليخططوا لتحقيقها.

كما كان مستوى التحكم كذلك ضعيفا في مفهوم جهاز المعالجة، المفهوم المرتبط بالبرادغم التقويمي الجديد، والذي يحقق غاية جديد الإصلاح: "تحقيق النجاح لكل متعلم"، من خلال المعالجة الدقيقة

والموضوعية للثغرات والهانات التي ظهرت في منتوج المتعلم، سواء ما ارتبط بالسيرورة التعلمية التكوينية أو من خلال تقويم الكفاءة المستهدفة، باستعمال شبكة التصحيح ومعايير الحد الأدنى التي أخفق فيها المتعلم.

إذن المفتش مطالب بأن يتحكم في كل متطلبات البرادغم التقويمي الجديد، بدء من إدراك للكفاءات المستهدفة، بمستوياتها: هدف نهائي اندماجي، كفاءة ختامية، كفاءات قاعدية،أهداف تعلمية تعليمية، إلى شبكة التصحيح، بمعاييرها، وبناء جهاز المعالجة، والذي يرتبط بتقديم واقتراح أنشطة علاجية، تكون على مستويين أو فترتين، مستوى علاج الموارد أو التعلمات الدقيقة أو الانية les apprentissages ponctuels، من خلال وضعيات دقيقة (تمارين تقيس تعلمات محددة) ثم تقديم وضعية إدماجية، تقوم الكفاءة المستهدفة.

إذن الأمر لا يتعلق بممارسات ترتبط بمفهوم الاستدراك أو الدعم، القائم على استدراك الدروس للمتعلمين الذين تغيبوا، أو الضعاف الذين يجدون صعوبات كبيرة في اللحاق بزملائهم المتفوقين، والذين تقدم لهم تمرينات وتطبيقات...، مستوى نجاعتها مرتبط بالمعلم وكفاءته، بل بإجراء ديداكتيكي قائم على مبادئ معرفية بيداغوجية تستند إلى مرجعية نظرية مؤسسة، وهي النظرية البنائية التي تنحدر من البرادغم المعرفي، والذي يؤكد على ضرورة وجود مكتسبات قبلية عند المتعلم، تساعده وتسهل عليه بناء تعلمات جديدة، أي أن مقاربة التدريس بالكفاءات تستند إلى التعلم اللولبي أو الحلزوني، القائم على ذهاب وإياب المتعلم على المعرفة، أي الوقوف على تصوراته والعمل على هذه التصورات، من منطلق أن التعلم ما هو إلا هدم للتصورات الخاطئة وبناء لتصورات صحيحة.

كما تقوم مقاربة التدريس بالكفاءات كذلك على البناء المتدرج للمفاهيم، ما يوجب العمل بالشبكة المفاهيمية la trame conceptuelle، التي تلزم المعلم بضرورة جعل المتعلم يتحكم في مفهوم معين، قبل المرور إلى مفهوم أخر يرتبط به. ما يبين ضرورة بناء المعلم لجهاز معالجة فعال، عند عدم تحكم المتعلم في موارد أو معايير معينة، ففعالية هذا الجهاز هي التي تضمن للمتعلم استمرارية سيرورة التعلم والتعليم وتحقيق النجاح للجميع، أي إبعاد المتعلمين عن ظاهرة الفشل المدرسي، التي ما هي إلا نتاج تعلمات متكررة مخفقة، تولد عند المتعلمين الشعور بالفشل والإحباط والنفور من المدرسة.

ما يلزم المفتش إذن بتكوين المعلم لهذه الممارسات البيداغوجية والتقويمية الجديدة، بالتأسيس لها علميا وموضوعيا، حتى تمارس بقناعة وعقلانية وحماسة. وبما أن المفتش غير متحكم في هذا المفهوم

الأساسي، أو بمفاهيم البرادغم التقويمي الذي يشكل جديد مقاربة الإصلاح، تتساءل الطالبة الباحثة عن وضع غرفة الصف، بمعلميها ومتعلميها....

أي أين يتموقع المعلمون من المقاربة الجديدة، وممارساتهم تتوافق مع أي مقاربة من مقاربات بناء المنهاج، مقاربة المضامين أو مقاربة الأهداف أو مقاربة الكفاءات، نتائج بعض من الدراسات المحلية، كدراسة أحميد حسينة بينت أن معلم الابتدائي لا يتحكم في المفاهيم الواردة في مناهج الإصلاح القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات ، وحتى بالنسبة لمقاربة الأهداف، معلمونا غير متحكمين فيها، من منطلق أنهم لا يتحكمون في صياغة الهدف الخاص والهدف الإجرائي، وهو ما بينته دراسة محمد بوعلاق كذلك.

وبناء على ما سلف ذكره، نقول أن الفرضية البديلة للدراسة لم تتحقق.

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

-يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي بمستوى عال $\geq 70\%$

وباستخدام الباحثة الإجراءات السابقة، تبين أن نسب تحكم المفتشين في بنود متطلبات المعرفة الأدائية، تتوزع كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (39): نسب تحكم المفتشين في متطلبات المعرفة الأدائية:

رقم البند	ترتيب البند حسب نسبة التحكم	بنود المعرفة الأدائية	نسبة التحكم				مستوى التحكم
			يتحكم		لا يتحكم		
			ت	%	ت	%	
01	01	مكونات وضعية الإدماج	33	60%	22	40%	**متوسط**
02	10	المكتسبات المعرفية المجندة لحل الوضعية	6	10.9%	49	89.1%	**ضعيف**
03	08	المكتسبات المهارية المجندة لحل	8	14.5%	47	85.5%	**ضعيف**

		الوضعية					
04	11	المكتسبات السلوكية المجندة لحل الوضعية	5	9.1%	50	90.9%	**ضعيف**
05	05	المكتسبات المستعرضة المجندة لحل الوضعية	12	21.8%	43	78.2%	**ضعيف**
06	08	تصلح الوضعية لأن تكون وضعية إدماج	8	14.5%	47	85.5%	**ضعيف**
		نسبة التحكم الكلية في كفاءة بناء وضعية إدماج		**21.81%**		**78.18%**	**ضعيف**
07	03	شبكة التصحيح: معيار الملاءمة	16	29.1%	39	70.9%	**ضعيف**
08	04	شبكة التصحيح: معيار الانسجام	12	21.9%	43	78.2%	**ضعيف**
09	06	شبكة التصحيح: معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة	11	20%	44	80%	**ضعيف**
10	02	شبكة التصحيح: معيار الإتقان	19	34.6%	36	65.4%	**ضعيف**
		نسبة التحكم الكلية في كفاءة بناء شبكة تصحيح		**%26.36**		**%73.63**	**ضعيف**
11	07	تحديد أفواج العلاج وفق المعايير المخفقة	10	18.1%	45	81.8%	**ضعيف**
12	12	اقتراح أنشطة علاجية وفق المعايير المخفقة	03	5.4%	52	94.6%	**ضعيف**
		نسبة التحكم الكلية في كفاءة بناء جهاز معالجة		**%11.81**		**%88.18**	**ضعيف**
		نسبة التحكم الكلية في المعرفة الأدائية		**%21.66**		**%78.33**	**ضعيف**

يتضح من خلال الجدول السابق، أن مستوى تحكم المفتشين في متطلبات مجال المعرفة الأدائية والتي ترتبط بثلاث كفاءات مهنية أساسية كان ضعيفا (21.66%)، يتوزع كما يلي:

√كفاءة بناء وضعية إدماج، حيث جاءت نسبة التحكم في أداءاتها ضعيفة، إلا في أداء واحد، وتوزعت كالتالي، مرتبة ترتيبا تنازليا:

-الأداء الأول، والذي يقيس مكونات وضعية إدماج، كان مستوى التحكم فيه متوسطا، حيث قدرت نسبة التحكم فيه بـ 60 %ونال المرتبة الأولى

-الأداء الخامس، والمرتبط باستخراج الموارد المستعرضة ، كان مستوى التحكم فيه ضعيفا، حيث قدرت نسبة التحكم فيه بـ 21.8%

-الأداء الثالث والسادس، أيضا كان مستوى التحكم ضعيفا، حيث قدرت النسبة في كليهما بـ 14.5%

-الأداء الثاني، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 10.9%

-الأداء الرابع، والمرتبط باستخراج الموارد السلوكية أو الموقفية، كان مستوى التحكم ضعيفا، بحيث قدرت نسبة التحكم بـ 09.1%

√بالنسبة للكفاءة المهنية الثانية التي يقيسها مجال المعرفة الأدائية والمرتبطة ببناء شبكة تصحيح، فتبين معطيات الجدول أن مستوى التحكم كان ضعيفا، حيث كانت النتائج موزعة كالتالي، بترتيب تنازلي:

-الأداء المرتبط بمعيار الإتقان، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 34.6%

-الأداء المرتبط بمعيار الملاءمة، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 29.1%

-الأداء المرتبط بمعيار الانسجام، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 21.9%

-الأداء المرتبط بمعيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 20%

√أما عن الكفاءة المهنية الثالثة والمرتبطة ببناء جهاز معالجة، فكان مستوى التحكم كذلك ضعيفا، حيث يبين الجدول توزع النتائج كالتالي، في ترتيب تنازلي:

-الأداء المرتبط بتحديد أفواج المتعلمين وفق المعايير المخففة، قدرت نسبة التحكم فيه بـ 18.1%

-الأداء المرتبط باقتراح أنشطة علاج، تتناسب وكل معيار مخفق، قدرت نسبة التحكم بـ 5.4%

تبين النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة، أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي كان مستوى ضعيفا، بالنسبة للكفاءات المهنية الثلاث التي قيست، وهي كفاءة بناء وضعية إدماج، كفاءة بناء شبكة تصحيح وكفاءة بناء جهاز معالجة.

بالنسبة للكفاءة الأولى والمرتبطة ببناء وضعية إدماج، تضمنت ستة أداءات، كلها جاءت بمستوى تحكم ضعيف، ماعدا الأداء الأول المرتبط بتحديد مكونات وضعية إدماج، حيث كان مستوى التحكم متوسطا ومع أن مفهوم الإدماج ورد كمصطلح أساسي في مناهج الإصلاح منذ انطلاقته، أي سنة 2003، بالتركيز على مفهوم نشاط الإدماج أو الأنشطة الإدماجية التي يمكن أن تأتي في كل لحظات التعلم، لكن خاصة في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا ذا معنى، أي عندما نريد تثبيت كفاءة

(1)بمستوياتها (كفاءة قاعدية، كفاءة مرحلية، كفاءة ختامية، هدف نهائي اندماجي نهائي)،والتي تركت كمحطات أخيرة في مناهج الإصلاح، في نهاية كل وحدة تعليمية تعلمية أو محور كمرحلة أولى، ثم في محطة التقويم الفصلية أو السنوية.

إلا أن نتائج الدراسية الحالية بينت أن مفتشي التعليم الابتدائي لا يتحكمون في هذا المفهوم بشكل جيد، يسمح لهم بتكوين المعلمين فيه التكوين الناجع، الذي يسمح لهم بممارسته الممارسة الواعية المعقلنة. وجاء أول أداء مرتبط بوضعية الإدماج المقدمة، بمستوى تحكم متوسط، ويرتبط هذا الأداء بتحديد مكونات أي وضعية إدماج، والتي حددها Rogiers xavier بأربعة مكونات هي: السياق والذي يصف المحيط الذي نتموقع فيه، السند والذي يمثل مجموع العناصر المادية، الافتراضية أو الواقعية، المقدمة للمتعلم في نص، وثائق توضيحية، صور والتي يجب أن يعالجها ليجد حلا للوضعية، المكون الثالث يرتبط بالمهمة (la tache)، ما هو مطلوب من المتعلم بدقة، المكون الرابع يتمثل في التعليمة والتي تعبر عن مجموع التعليمات المقدمة للمتعلم في إنجازه للوضعية، وهي ترجمة للمهمة المسندة، ويجب أن تكون هذه التعليمة واضحة ودقيقة، تبين شكل المنتوج المنتظر.(2)

وبما أن مفهوم وضعية إدماج هو مفهوم أساسي وقاعدي للتحكم في العمل بمقاربة التدريس بالكفاءات وجب على المفتشين التحكم فيه، خاصة أنه كانت هناك لقاءات أو عمليات تكوينية تناولت هذا المفهوم في جملة عناصره، مكونات وضعية إدماج، الموارد المجندة في أشكالها المتعددة (معارف، مهارات، سلوكات)، شبكة التصحيح، جهاز المعالجة، كل هذا في إطار برنامج PARE 2 وكذا ملتقيات أشرف عليها مفتشو التربية والتكوين.

الأداء الثاني المرتبط بكفاءة بناء وضعية إدماج، والذي ارتبط باستخراج المكتسبات المعرفية الخاصة بالوضعية المقدمة، جاء مستوى التحكم فيه ضعيفا، ما يبين أن مفتش التعليم الابتدائي بعيد عن بيداغوجيا الإدماج والأسس التي تقوم عليها، وعلى رأسها مبدأ الإدماج والذي يتطلب تجنيد مكتسبات أو موارد معينة عند مواجهة وضعية–مشكلة إدماجية.

هذه المكتسبات أو الموارد التي تحمل مسمى التعلمات الدقيقة les apprentissages ponctuels والتي تم بناؤها وإرساؤها عبر وضعيات تعلمية تعليمية، والتي تكون في صورة معارف صرفة أو معارف تطبيقية (مهارات) أو معارف سلوكية (قيمية، وجدانية).

كما أن المفتش بعيد عن المفاهيم الأساسية لمقاربة الإصلاح ومن بينها عائلة–وضعيات، والتي ترتبط بكفاءة محددة دون غيرها، هذا المفهوم يلزم المكون بأن يختار من العالم المرجعي للموارد l’univers de

référence des ressourcesعددا معينا من الموارد المعرفية (05 موارد مثلا) والتي يجب أن يتحكم فيها المتعلم، إلى جانب موارد تطبيقية أو مهارية، وموارد أخرى تكميلية..(3)

إذن هو عمل مؤسس علميا وبيداغوجيا، ولا مجال فيه للارتجالية والعشوائية، ذلك أن كل كفاءة، محددة لها مجموعة من الموارد الأساسية، التحكم فيها أساسي وضروري ومجموعة موارد تكميلية، وما لم يتحكم المفتش في كل هذه الحقيبة المعرفية المرتبطة بأجرأة بيداغوجيا الإدماج، فسوف يصعب عليه تكوين وتأهيل معلميه لجديد الإصلاح ومقارباته البيداغوجية، وبالتالي فدوره في تحقيق غاية الإصلاح: تحقيق النجاح للجميع ضئيل أو ضعيف....

الأداء الثالث والذي جاء فيه مستوى التحكم كذلك ضعيفا هو الأداء المرتبط باستخراج الموارد المهارية، أو ما يعرف بالمعارف التطبيقية (les savoirs-faire) والتي ترتبط بمجموعة المهارات التي تبنى عند المتعلم والتي يوظفها في مختلف الأنشطة التعليمية، كمهارة ترتيب عناصر الإجابة، مهارة استخدام القاموس، مهارة استخدام الأدوات الرياضية (المدور، الكوس، المسطرة...إلخ)، مهارة الكتابة دون أخطاء إملائية أو نحوية...

الأداء الرابع الذي تضمنته وضعية الإدماج المقدمة، والذي جاء مستوى التحكم فيه ضعيفا كذلك، هو الأداء المرتبط باستخراج الموارد الموقفية، هذه الموارد التي هي هامة جدا في بناء شخصية المتعلم، كونها توجه سلوكه حاضرا ومستقبلا، كما أن هذه الموارد حسب François-marie Gérardتشكل أهمية خاصة كونها تظهر الشخصية القاعدية للفرد، في كل مكوناتها أو في كليتها (4) حتى أن هناك اتفاق بين المجتمعات الحالية على ضرورة تطوير موارد سلوكية أو موقفية (اتجاهات، قيم) داخل المدرسة، وإعطائها الأولوية على التعلمات المدرسية القاعدية، وبيداغوجيا الإدماج تعطي مكانة خاصة لهذه الموارد، وتعتبرها موارد أساسية في تطوير الكفاءات.

عدم تمكن مفتش التعليم الابتدائي من استخراج هذه الموارد، وبوصفه الموجه الأساسي للمعلم في تحسين العملية التعليمية التعلمية ومخرجاتها، بتكوينه التكوين الذي يتوافق ومتطلبات بيداغوجيا الإدماج، يعني أن هناك خللا كبيرا يعيق التطبيق السليم للإصلاح.....

الأداء الخامس الذي تضمنته وضعية الإدماج المقدمة، والذي جاء مستوى التحكم فيه ضعيفا أيضا، هو الأداء المرتبط باستخراج موارد مستعرضةdes ressources transversales، أي موارد تمت تنميتها عبر عدة أنشطة متعددة، وهو ما يعبر عنه بمفهومInterdisciplinaritéفي بناء المناهج، أي أن كل مادة تخدم الأخرى، أو أن هناك ترابط وانسجام ما بين الأنشطة أو المواد المدرسة.

فبالنسبة لوضعية الإدماج المقدمة، وما يرتبط بهذا الأداء، فالمتعلم سيجند موارد معرفية وموقفية ومهارية، بناها أو اكتسبها في أنشطة أخرى، غير نشاط اللغة، كنشاط التربية الإسلامية، نشاط الجغرافيا، نشاط التربية المدنية، نشاط التربية العلمية والتكنولوجية.....وهذا هو الشيء الذي يعطي للتعلمات في كل مادة أو نشاط معنى وظيفي، في ذهن المتعلم بحيث يجد أن هناك تواصل وتفاعل وتناغم بين أنشطة المنهاج، وهو ما تستهدفه مقاربة الإصلاح.

كما أن الموارد المستعرضة سترتبط بجملة القدرات التي كان يسعى المعلم إلى بنائها وتطويرها عند المتعلمين، من فهم (تفسير، تأويل، ترجمة) وتطبيق وتحليل وتركيب وتبرير واستنتاج وتعميم وتقييم، ذلك أن الأساس الذي تركز عليه المقاربات الديداكتيكية الحديثة، أي وليدة القرن الواحد والعشرين، هو إكساب المتعلمين الأدوات المنهجية (les outils méthodologiques) التي تمكنهم من مواجهة هذا القرن، بمتغيراته المعرفية والتكنولوجية، والتي أدت إلى تحولات وتفاعلات اقتصادية واجتماعية، غيرت نمط الحياة، إذن ما يجب التركيز عليه في العمل المدرسي، هو تنمية قدرة حل المشكلات عند كل متعلم، هاته الأخيرة التي ستنمى في كل الأنشطة المدرسية، حتى توجد المدرسة ملمح مواطن لمستقبل مجهول.

الأداء السادس المرتبط بوضعية الإدماج المقترحة، ارتبط بإصدار حكم حول هذه الوضعية، أي إن كانت تمثل أو تجسد فعلا وضعية إدماج، من خلال إسقاط خصائص أو صفات وضعية الإدماج كما وردت في التراث التربوي الخاص بمقاربة التدريس بالكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج، على الوضعية المقدمة، أو بمعنى أخر مدى توفر خصائص وضعية الإدماج في الوضعية المقترحة.

وجاء مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي كذلك ضعيفا في هذا الأداء، ما يعني أن المفتشين لا يتحكمون في هذا المفهوم نظريا أو معرفيا وكذلك أدائيا، حيث عجزت الأغلبية عن ذكر الخصائص المحددة لهذه الوضعية كوضعية إدماج، والتي تتمثل حسبJean-Pierre Astolfi في كونها:

-وضعية دالة، أي ترتبط بحياة المتعلم، في كل سياقاتها الاجتماعية والثقافية.

-وضعية مركبة، وضعية تستهدف تجنيد عدة موارد (معرفية، مهارية، سلوكية أو موقفية).

-تضم المكونات الأربعة من سياق وسند ومهمة وتعليمة، هاته الأخيرة أي التعليمة، التي يجب أن تتضمن ثلاث فرص أو بلغة المقاربات السابقة ثلاث أسئلة أو مطالب.

-تحمل قيمة (عدم التبذير) هاته القيمة التي يراد للمتعلم اكتسابها وبناءها، بحيث تظهر كسلوك دائم في حياته المدرسية والاجتماعية، حتى تظهر فعالية التعلمات المكتسبة أو المتملكة.

–تعالج مشكل (التبذير)، فكل وضعية إدماج هي وضعية–مشكلة، بمعنى أنها يجب أن تتضمن مشكلا، يتطلب من المتعلم إيجاد حل له، لأن ما تستهدفه مقاربة الإصلاح هو تنمية بنيات المتعلم المعرفية، والتي تساعده على مواجهة كل وضعيات الحياة، خاصة الصعبة منها.

–تتطلب أداء مهمة أو مجموعة مهام،

أما Rogiers xavier فيورد الخصائص التالية: وضعية وجيهة بمعنى أنها ترتبط بالكفاءة المستهدفة بالتقويم، وتدخل في إطار عائلة–الوضعيات الخاصة بهذه الكفاءة، وضعية مركبة أي تتطلب توليف موارد متعددة، بمعنى أنها تتطلب تجنيد معرفي ومهاري ووجداني أو سلوكي لتعلمات متعددة بناها المتعلم، ويأتي هذا التركيب لاستثارة قدرة التفكير عند المتعلم دائما.

تكون وضعية محيرة déroutante كونها وضعية جديدة، في سياقها، وفي تقديمها للمعلومات التي بعضها يكون أساسي والأخر ثانوي أو parasite حسب DE KETELE، وفي تعليماتها أيضا، بمعنى أن المتعلم يواجهها لأول مرة، وتتطلب منه البحث والتحليل، بحيث يبحث في رصيده المعرفي، عن الموارد التي يجب أن يجندها.

وضعية تنتهي حول مهمة ملموسة، أي وضعية تستهدف منتوج محدد من قبل المتعلم. وضعية موجهة نحو اكتساب القيم التي يريد النظام التكويني أن يسيرها أو ينشرها، وبما أن الوضعيات الإدماجية (التي هي في الحقيقة وضعيات–مشكلة) هي نوافذ مفتوحة على حياة المتعلم اليومية، فيجب أن تدمج مجموعة القيم التي يستند عليها النظام التربوي أو التكويني (5) كالمواطنة، التسامح، المسؤولية، احترام المحيط الطبيعي والمحافظة على ثرواته...

مهمة مفتشي التعليم الابتدائي جسيمة، ترتبط بإرساء ممارسات ديداكتيكية، نجاعتها وفعاليتها تقوم على مرجعية نظرية معرفية دقيقة، فالوضعيات هي المدخل الأساسي لمقاربة التدريس بالكفاءات، وتحكم المفتش في هذه الوضعيات ضروري، لأجرأة مناهج الإصلاح بالكيفية السليمة التي تحقق غاية الإصلاح:" تحقيق النجاح للجميع أو لكل متعلم ".

فما لم يدرك المعلم مدخل الوضعيات، الذي يبتعد عن التلقين والاسترجاع، ويؤسس لبناء وضعيات ديداكتيكية وإدماجية وتقويمية تربط المتعلم بسياقه الاجتماعي والثقافي، ليحضر إلى التكيف الحاضر والمستقبلي مع محيطه، بشكل ايجابي فعال، يدرك خلاله المتعلم فائدة ووظيفية التعلمات المدرسية المقدمة، يبقى الإصلاح عبارة عن نوايا مؤسساتية، قد تتحقق، إذا وجدت البيئة الخصبة، من تكوين

خاصة ومن تحكم في الجديد، وقد لا تتحقق هذه النوايا لتبقى حبر على ورق، لتظل الممارسات البيداغوجية على حالها السابق أو المعهود.

الكفاءة المهنية الثانية التي قاسها مجال المعرفة الأدائية، هي كفاءة بناء شبكة تصحيح أو تقويم، والتي جاء مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي فيها كذلك ضعيفا، ما يؤكد عدم تحكم المفتشين في ممارسات الإصلاح التقويمية والتي تشكل جديد المقاربة المتبناة.

وما يجعل الطالبة الباحثة في حيرة وحالة استغراب، هي أن هذه الشبكة بمعاييرها وردت في مناهج الإصلاح الأولى، وأكدت على ضرورة استخدامها، كما حددت المعايير الواجب العمل بها، خاصة معايير الحد الأدنى، وكانت هناك أمثلة في العديد من النشاطات (اللغة، الرياضيات، التاريخ...) وردت في وثيقة المناهج أو الوثيقة المرافقة للمناهج، وهي الوثيقة التي تناولت بالشرح والإيضاح لما ورد في المناهج، بغية تسهيل العمل على المعلمين، لتبني الإصلاح من الداخل، أي من خلال الممارسة السليمة لمقاربة التدريس بالكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج.....

ومن هذه الممارسات بناء شبكة تصحيح التي ما هي إلا أداة تساعد المعلم على تقدير أو تثمين منتوج المتعلم من خلال جملة المعايير المحددة مسبقا، أي عند تحديد الكفاءة المستهدفة بالتقويم وبناء وضعية الإدماج التي من خلالها ستظهر هذه الكفاءة.

على المستوى الاستراتيجي تسمح هذه الشبكة ب standardisation التصحيح، وبلغة بيداغوجية محضة، تشكل شبكة التصحيح أداة مساعدة في تصحيح منتوج المتعلمين وتستخدم في تحقيق هدفين اثنين: ضمان أكبر قدر من الموضوعية في التصحيح، من خلال ضبط لمعايير الأداء، ثم ترجمة هذه المعايير إلى مؤشرات واضحة ودقيقة، الهدف الثاني يرتبط بدعم المعلمين المبتدئين أو المعلمين الذين يريدون تغيير ممارساتهم التقويمية، بحيث يغيرون نظرتهم حول منتوج المتعلم، أو حول تقويم المتعلم..(6 تضمنت هذه الكفاءة أي كفاءة بناء شبكة تصحيح قياس أربعة أداءات، ارتبطت بما يعرف بمعايير التقويم، معايير الحد الأدنى ومعيار الإتقان، بحيث طلب من المفتشين تحديد المعيار، تفسيره، ثم أجرأته إلى مجموعة من المؤشرات، كما طلب منه ضبط سلم تنقيط انطلاقا من مستويات التحكم الواردة في الجدول المقدم (تحكم أقصى، تحكم أدنى، تحكم جزئي ولا تحكم).

بالنسبة لمعيار الحد الأدنى الأول والمتمثل في معيار الوجاهة أو الملاءمة، كان مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي فيه ضعيفا، حيث عجزت الأغلبية على تفسير هذا المعيار أو تعريفه، من حيث أنه يعني مدى تقيد المتعلم في منتوجه بما هو مطلوب منه كمهمة أو مهام في سياق الوضعية، بالنسبة لتحديد

مؤشرات هذا المعيار، جاءت كذلك الأداءات ضعيفة، نفس الشيء بالنسبة لسلم التنقيط والمرتبط بمستويات التحكم.

مع أن المعيار كما سبق ذكره، وارد في الوثائق الرسمية (المناهج، الوثائق المرافقة للمناهج) بأمثلة توضيحية وفي غالبية أنشطة المناهج، وكذلك العمليات التكوينية التي أشرفت عليها الطالبة الباحثة نفسها، سواء في إطار برنامج PARE 2 أو كمؤطرة بدعوى من مفتش التربية والتكوين.

الأداء الثاني ارتبط بتحديد المعيار الثاني من معايير الحد الأدنى وهو معيار الانسجام مع تعريفه، ثم أجرأته إلى مجموعة من المؤشرات، مع ضبط لسلم التنقيط انطلاقا من مستويات التحكم، وجاء مستوى التحكم كذلك فيه ضعيفا، ما يبين أن مفتشي التعليم الابتدائي لا يتحكمون في البرادغم التقويمي الجديد لمقاربة الإصلاح، وأنهم غير قادرين على تأهيل معلميهم لهذا الجديد وإقناعهم بالعمل به، ذلك أن قضية الإقناع ترتبط بالتحكم والمعرفة والدراية.

الأداء الثالث ارتبط بتحديد معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، تعريفه من حيث أن المتعلم مطالب باستخدام أدوات المادة بشكل سليم، كالاستخدام السليم للصيغ والتراكيب النحوية والصرفية والإملائية (بالنسبة للوضعية المقدمة)، حتى إذا كانت الإجابة غير وجيهة وغير منسجمة، أيضا تفكيك هذا المعيار إلى مجموعة مؤشرات، مع ضبط لسلم التنقيط وفق مستويات التحكم المقترحة أو المعمول بها.

وكان مستوى التحكم كذلك ضعيفا في هذا الأداء، ما يبين أن مفتشي التعليم الابتدائي بعيدون عن الدور الذي حدد لهم من قبل السلطة الوصية والمتمثلة في وزارة التربية الوطنية وكذا مصممو المناهج، وهو دور الوسيط ودور المحفز ودور الناشر للجديد، هذه الأدوار التي تتطلب معرفة ودراية بالمقاربة الجديدة من حيث المرجعيات النظرية المعرفية وكذا الممارسات الديداكتيكية والتقويمية المناسبة لها.

فعندما لا يتوصل المفتش إلى بناء شبكة تصحيح بمعاييرها ومؤشراتها، مع مرور عشرية كاملة على انطلاقة الإصلاح، ومع اعتماد العمل بهذه الشبكات في تصحيح امتحان السنة الخامسة من التعليم الابتدائي منذ الموسم الدراسي 2003/ 2004، ومع أن هذا المفتش كان معلما سابقا، أي أنه مطلع على مناهج مرحلة التعليم الابتدائي والتي تتضمن أو تلزم المعلم باستخدام هذه الشبكة في تقويم كفاءات المتعلم، تتساءل الطالبة الباحثة عن الخلل في ذلك....

الأداء الرابع الذي طلب من مفتشي التعليم الابتدائي هو تحديد معيار الإتقان، هذا المعيار الذي يشكل قيمة مضافة وليس قيمة أساسية في تقويم الكفاءة المستهدفة، كما يسمح بإجراء مفاضلة بين المتعلمين، جاء مستوى التحكم فيه كذلك ضعيفا.

ما يبين أن مفتشونا بعيدون كثيرا عن مقاربة الإصلاح وبعيدون عن الغاية المستهدفة من تغيير المقاربات البيداغوجية، هذه الغاية التي ترتبط بتحقيق النجاح للجميع أو لكل متعلم، من خلال الإجراءات التقويمية الجديدة أو البرادغم التقويمي القائم على بناء وضعية إدماج، فشبكة تصحيح تقوم على تطبيق قاعدة 4/3 التي تعني أن المتعلم يعد متملكا للكفاءة إذا تمكن من التحكم في معايير الحد الأدنى الثلاث، هذه المعايير التي ما هي إلا ترجمة لتعلمات سابقة، يراد قياسها أو تقويمها بغية إصدار أحكام موضوعية حولها.

إذن فإدراك المفتش لأهمية شبكة التصحيح وبالتحديد لايجابيات استخدام المعايير في التقويم، يجعله يقبل على تبني هذه الشبكة في سيرورته التكوينية للمعلمين، بحيث يبين لهم أن ممارساتهم التقليدية في التقويم التي كانت تقوم على مقارنة منتوج المتعلمين بأحسن منتوج داخل الصف، غير ناجعة بالنسبة للمستهدف حاليا كغاية في البيداغوجيات الحديثة، وهو إيصال كل المتعلمين للكفاءات، خاصة القاعدية منها، أو الملمح المنشود بشكل عام.

ولن يتأتى هذا إلا بتبني ممارسات تقويمية جديدة، مؤسسة أي تستند إلى مرجعية معرفية، توضح وتسهل وترشد إلى تحديد معايير تقويم الكفاءة عند تحديد هذه الأخيرة بالبناء والتطوير، هذه المعايير التي ستسمح بموضوعية التصحيح وتتجنب ما يعرف بالنجاح المبالغ فيه والفشل المبالغ فيه كذلك.

الكفاءة المهنية الثالثة التي قيست في مجال المعرفة الأدائية، هي كفاءة بناء جهاز معالجة، وتضمنت أداءين اثنين، ارتبط الأداء الأول بتحديد الأفواج التي تحتاج إلى علاج، وتتجسد هذه الأفواج في مجموعات المتعلمين الذين أبدوا قصورا في التحكم في معايير الحد الأدنى الثلاث، التي هي أساسية في إصدار الحكم على تملك الكفاءة من عدمه.

إذن طلب من المفتش في هذا الأداء، أن يحدد فوج المتعلمين (بتحديد أو ذكر أرقام المتعلمين طبعا) الذي أخفق في تحقيق المعيار من خلال الجدول الذي قدم له والذي يبين النتائج المتحصل عليها، بعد تقديم الوضعية الإدماجية المقترحة من طرف الطالبة الباحثة، إلى مجموعة متعلمين في مستوى السنة الخامسة، بمدرسة بوزناد سالم.

ولم يتضمن هذا الجدول علامات وإنما مستويات التحكم في المعيار طبعا وبالتالي التحكم في الكفاءة. وكان الهدف من تقديم هذه الوضعية، هو تشخيص مكتسبات المفتشين المرتبطة بتقويم الكفاءة، من خلال التحكم في المعيار في مستوياته الأربعة، تحكم أقصى، تحكم أدنى واللذان يشيران إلى أن المعيار متحكم فيه، تحكم جزئي ولا تحكم، المعيار غير متحكم فيه.

وأظهرت نتائج الدراسة، أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في هذا الأداء جاء ضعيفا، ما يبين كذلك أن مفتشينا بعيدون عن الممارسات التقويمية المرتبطة بمقاربة الإصلاح، والتي في أساسها تقوم على معرفة نظرية أولا متينة، تؤسس لممارسات واعية، فعالة وناجعة. إذن المفتش لا يدرك أساسيات تقويم الكفاءة، والتي تتمثل في بناء وضعية إدماج ثم تحديد معايير التقويم مع أجرأتها، بغية تشخيص المعايير التي تشكل قصورا، لبناء جهاز معالجة يتكفل بها.

كما أن المفتشين لا يمتلكون ربما ثقافة تربوية واسعة، ترتبط بمفهوم الخطأ بشكل عام، وفي مقاربة التدريس بالكفاءات بشكل خاص، رغم أهميته بالنسبة لتحسين وتجويد وتملك المعارف أو التعلمات. وتؤكد الأدبيات التربوية الحديثة على ضرورة تغيير النظرة التربوية البيداغوجية إلى مفهوم الخطأ، وهذا ما تدعو إليه بيداغوجيا الخطأ، حيث تؤكد على أنه لا يجب النظر للخطأ على أنه ذنب مرتكب من قبل المتعلم، يجب أن يعاقب عليه حتى لا يعود إليه مرة ثانية، بل على أنه تعلم أخفق فيه المتعلم وهو يدخل في السيرورة التعلمية التعليمية، إذن مسموح به ...

بل هناك من يعتبر الخطأ إستراتيجية للتعليم والتعلم، فهو إستراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم في بناء المعرفة واكتسابها وذلك من خلال بحثه ، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو إستراتيجية للتعلم، باعتبار الخطأ أمرا طبيعيا وايجابيا يترجم سعي المتعلم في الوصول إلى المعرفة.

والمطلوب من المعلم أن يشخص هذا الخطأ، هل هو الخطأ الذي يتكرر والذي يعرقل تعلمات لاحقة، أم أنه خطأ ناتج عن الصدفة ومرحلي، يرتبط بمواجهة وضعية جديدة.

إذن مفتش التعليم الابتدائي مطالب بالولوج إلى عالم بيداغوجيا الخطأ، لأخذ أساسيات مواجهة الخطأ، بدء من تشخيصه، ومعرفة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في بناء تعلماتهم، في سياق مقاربة الإصلاح، أين التقويم يستند إلى معايير، لا إلى انطباع وما يراه المعلم مناسبا. مهمة المفتش كبيرة إذن في تأهيل المعلمين لهذا الجديد، شريطة أن يكون متحكما في هذا الجديد نظريا وعمليا أو أدائيا....

الأداء الثاني الذي تضمنته كفاءة بناء جهاز معالجة بالقياس، هو اقتراح أنشطة علاجية ترتبط بالمعايير المخففة، معايير الحد الأدنى التي التحكم فيها طبعا أساسي لتملك الكفاءة، وجاء مستوى التحكم كذلك ضعيفا.

ما يبين أن مفتش التعليم الابتدائي بعيد عن الممارسات التقويمية لمقاربة الإصلاح، والتي تقوم أساسا على معرفة نظرية، تؤسس لأداءات عملية ناجعة، تساهم في تحقيق غاية الإصلاح والمرتبطة بمساعدة

كل متعلم على النجاح، من خلال تكوين المعلمين وجعلهم يقفون أو يشخصون ثغرات المتعلم وهاناته، أثناء بناء التعلمات وهو ما يعرف بالمعالجة الفورية la remédiation instantanéeالتي تندمج في سيرورة التعليم–التعلم، أي بالتصحيحات الفورية التي يقوم بها المعلم مع المتعلمين المتعثرين أو الذين يجدون صعوبات في بناء المفاهيم والتعلمات، والتي تجرى مع الصفوف غير المتجانسة، الصفوف المكتظة أو الأقسام المركبة.

أو المعالجة المستهدفة la remédiation ciblée، والتي تخص الاستجابة لحاجات محددة، عند فئة معينة من المتعلمين، غير متقدمين في سيرورتهم التعلمية–التعليمية، والعلاج هنا يستهدف بناء تعلمات أساسية تقوم عليها تعلمات لاحقة.

أو أثناء المعالجة المؤسساتية، remédiation systématisée والتي تدخل في إطار السيرورة النسقية، أي التي تتدرج ضمن الأوقات الرسمية للبرنامج الدراسي المقدم، وبالتالي لا تكون المعالجة هنا ظرفية أي ترتبط بالاستجابة لحاجات شخصية أو محددة، بل تكون كجهاز منظم ودائم، يتكفل بمواجهة صعوبات المتعلمين الدائمة.

وهذا ما عمدت إليه المنظومة التربوية في سياق الإصلاح الأخير، حيث برمجت حصص للمعالجة التربوية، بأوقات رسمية، ساعة ونصف للأنشطة الأساسية، اللغة العربية ب 45 دقيقة، الرياضيات ب 45 دقيقة، في كل مستويات التعليم الابتدائي، أي من السنة الأولى إلى السنة الخامسة، ونشاط اللغة الفرنسية كذلك ب 45 دقيقة، للسنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي.

أو المعالجة الخاصة remédiation spécialiséeوالتي سيتكفل بها مختصون، نظرا لخصوصية الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون، وبالتالي هؤلاء المختصون قد يكونون في مجال الأرطوفونيا، علم النفس التربوي، أطباء...(7)

أين يتموقع مفتش التعليم الابتدائي بالنسبة لمفهوم المعالجة نظريا أو معرفيا، هل يدرك أنواعه الأربعة، هل يؤهل ويكون معلميه ومديريه للعمل بها، الإجابة طبعا هي لا، وذلك من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وبالتحديد بالنسبة لهذا الأداء، حيث أخفقت أغلبية المفتشين في اقتراح أنشطة علاجية تصحح الهانات والثغرات، وهو أمر منطقي من منطلق أن الأداءات التي سبق ذكرها والتي ترتبط بهذا الأداء، جاء مستوى التحكم فيها ضعيفا، إلا أداءا واحدا والمرتبط باستخراج مكونات وضعية إدماج.

إذن ما لم تكن هناك معالجة أو بالتحديد بناء لجهاز معالجة، مؤسس أي يقوم على إستراتيجية واضحة المعالم، من أهداف وبيداغوجيات عمل فعالة، خاصة العمل بالبيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الخطأ،

وأدوات تقويم تقيس التصورات أو التعلمات المصححة، لا يمكن الحديث عن التعلم البنائي والتعلم اللولبي، وعن المصفوفة المفاهيمية وعن التدرج، ولا يمكن قطعا مساعدة كل المتعلمين في مساراتهم الدراسية بنجاح.

مفتش التعليم الابتدائي مطالب بإدراك المهمة الموكلة إليه من قبل منظومة الإصلاح، وهي أن يكون ناشرا ومعمما لمقاربة التدريس بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، وبشكل إجرائي، من خلال تكوين وتأهيل منفذي الإصلاح، ألا وهم المعلمون، القادة الحقيقيون للإصلاح ورواده، شريطة أن يتلقوا التكوين أو التدريب الناجع.

تأتي بعدهم فئة المديرين، التي هي معنية كذلك بالإصلاح والمساهمة في إنجاحه، من خلال البرمجة المناسبة لحصة المعالجة في التنظيم التربوي للمؤسسة، بحيث لا يجعل المدير هذه الحصة في نهاية الأسبوع، أين يكون المعلم والمتعلمون في حالة تعب وإرهاق، وإنما تكون في بداية الأسبوع، أين يكون المتعلم في حالة استعداد جسمي وعقلي ونفسي مناسبة، فتأتي حصة المعالجة التربوية فعالة وناجعة.

وهذا ما أثبتته تجربة أحد مديري التعليم الابتدائي (مدرسة بوزناد سالم ببلدية سطيف) حيث أن برمجة حصة المعالجة التربوية في بداية أول يوم من الأسبوع الدراسي، ساعد في تحسين نتائج المتعلمين بشكل ملحوظ.

كل هذا مرتبط بالمفتش والدور الذي سيقوم به في توعية المعلم والمدير بأهمية المعالجة، والتي إن كانت في الوقت المناسب ستمنع الوصول إلى ما لا يعالج، كما أنها تمنع تحول الصعوبة الدراسية إلى فشل مدرسي (8) أي بدء من المعالجة الفورية، أي أثناء بناء التعلمات وظهور قصور أو خلل في بنائها، باعتماد التقويم التكويني الآني والذي هو ممارسة تعود إلى بيداغوجيا الأهداف.

أو المعالجة المستهدفة والتي ترتبط بفئة من المتعلمين، تعاني قصورا في تعلمات محددة، والتي قد تظهر أثناء أنشطة التدريب على الإدماج أو في الوضعيات التقويمية التي تستهدف تقويم الكفاءة، فهنا لابد من استخدام شبكة التصحيح بمعاييرها والتركيز على المعايير المخفقة لاقتراح الأنشطة العلاجية المناسبة، أي التي ستعيد بناء التعلمات المخفقة،والتي تكون في شكل تمارين أو تطبيقات شفوية أو كتابية، تمارين تصحيح ذاتي، عمل تعاوني أو في مجموعات، إنجاز فردي لتقويم تملك الكفاءة.

أو المعالجة المؤسساتية، بحيث يرشد المديرين إلى البرمجة الناجعة لهذه الحصة في التوقيت الأسبوعي للمؤسسة التربوية، بما يعود عليها بالتطور والازدهار.

وبناء على ما سلف ذكره، وانطلاقا من نتائج الفرضية الثانية المتوصل إليها، نستنتج أن الفرضية البديلة لم تتحقق.

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

-يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط لمنظور التكوين الاندماجي بمستوى عال ≤ 70%.

وبما أن تقنيات التنشيط المقدرة من خلال سلم التقدير الذاتي الذي قدم للمفتشين تضمن أربعة تقنيات، لذا ستفكك كل تقنية على حدة. وبناء على ذلك، وباستخدام الطالبة الباحثة إجراءات الإحصاء الوصفي السالفة الذكر، تبين أن نسب التحكم في تقنية حل المشاكل، تتوزع كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (40): نسب تحكم المفتشين في متطلبات تقنية حل المشاكل:

رقم البند	ترتيب البند	بنود تقنية حل المشاكل	نسبة التحكم				مستوى التحكم
			يتحكم		لا يتحكم		
			ت	%	ت	%	
01	03	أعمل على اختيار تقنيات تنشيط حديثة تساير مستجدات الإصلاح	49	89.1%	06	10.9%	**عال**
02	08	أستخدم تقنية حل المشاكل لمواجهة مشكلة مهنية تعترض المعلمين	42	76.4%	13	23.6%	**عال**
03	01	أتأكد من سيطرتي على المشكلة	51	92.7%	04	7.3%	**عال**
04	05	أتحرى في اختيار المشكلة حتى ترتبط بكفاءة مهنية مستهدفة	47	85.5%	08	14.5%	**عال**
05	13	أقرأ التعليمات التي حددتها، مع المتكونين	36	65.5%	19	34.6%	**متوسط**
06	02	أحضر الوسائل المساعدة للمتكونين (وثائق، بطاقات، جداول..)	50	90.9%	05	9.1%	**عال**
07	15	أقسم مجموعة المتكونين إلى أفواج صغيرة	26	47.2%	29	52.8%	**ضعيف**
08	12	أساعد الأفواج التي تواجه صعوبات	37	67.3%	18	32.7%	**متوسط**
09	14	لا أقدم الحل للأفواج التي تواجه صعوبات	36	65.4%	19	35.5%	**ضعيف**
10	09	أقوم بالتصديق على ماهو صحيح مع تحديد ما هو غير صحيح	41	74.5%	14	25.5%	**عال**

11	03	أتحرى وجاهة الحل	49	89.1%	06	10.9%	**عال**
12	10	أقارن بين إنتاج الأفواج عند الاسترجاع الجماعي	39	71%	16	29.1%	**عال**
13	07	أبرز نقاط التلاقي في إنتاج المتكونين	45	81.8%	10	18.2%	**عال**
14	11	أبرز نقاط الاختلاف في إنتاج المتكونين	38	69.1%	17	31%	**متوسط**
15	06	أقدم إضافات نظرية انطلاقا من إنتاج المتكونين	46	83.6%	09	16.4%	**عال**
		نسبة التحكم الكلية في تقنية حل المشاكل		**%76.60**		**%23.39**	**عال**

بينت نتائج الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنية حل المشاكل، كان عاليا حيث كانت نسبة التحكم(76.60%)، ما يبين أن مفتش التعليم الابتدائي على دراية بهذه التقنية. وتدرجت مستويات التحكم في بنود هذه التقنية من مستوى التحكم العالي (ما زاد عن 70%)، إلى مستوى التحكم المتوسط (ما بين 50% و 70%)، فمستوى التحكم الضعيف (أقل من 50%).

بالنسبة للبنود التي جاء مستوى التحكم فيها عاليا، جاءت بترتيب تنازلي:

-أتأكد من سيطرتي على المشكلة، حيث كانت نسبة التحكم 92.7%؛

-أحضر الوسائل المساعدة للمتكونين، من جداول وبطاقات...حيث كانت نسبة التحكم 90.9%؛

-أتحرى وجاهة الحل، جاءت نسبة التحكم 89.1%؛

-أعمل على اختيار تقنيات تنشيط حديثة تساير مستجدات الإصلاح، كانت نسبة التحكم 89.1%؛

-أتحرى في اختيار المشكلة حتى ترتبط بكفاءة مهنية مستهدفة، كانت نسبة التحكم 85.5%؛

-أقدم إضافات نظرية انطلاقا من إنتاج المتكونين، جاءت نسبة التحكم 83.6%؛

-أبرز نقاط التلاقي في إنتاج المتكونين، جاءت نسبة التحكم 81.8%؛

-أستخدم تقنية حل المشاكل لمواجهة مشكلة مهنية تعترض المعلمين، كانت نسبة التحكم 76.4%؛

-أقوم بالتصديق على ما هو صحيح مع تحديد ما هو غير صحيح، جاءت نسبة التحكم 74.5%؛

-أقارن بين إنتاج الأفواج عند الاسترجاع الجماعي، جاءت نسبة التحكم 71%؛

أما عن البنود التي جاء مستوى التحكم فيها متوسطا، فكانت وبترتيب تنازلي:

-أبرز نقاط الاختلاف في إنتاج المتكونين، جاءت نسبة التحكم 69.1%؛

-أساعد الأفواج التي تواجه صعوبات، كانت نسبة التحكم 67.3%؛

-أقرأ التعليمات التي حددتها، مع المتكونين، جاءت مستوى التحكم 65.5%؛

-لا أقدم الحل للأفواج التي تواجه صعوبات، جاءت نسبة التحكم بـ 65.5%

أما عن البنود التي جاء مستوى التحكم فيها ضعيفا، فهي بترتيب تنازلي:

-أقسم مجموعة المتكونين إلى أفواج صغيرة، جاءت نسبة التحكم 47.2%؛

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنية حل المشاكل جاء عاليا، حيث وردت نسبة تحكم في أغلبية البنود بمستوى عال، ما عدا أربعة بنود جاءت بمستوى تحكم متوسط، ويكاد يقترب من المستوى العال، وبند واحد جاء بمستوى تحكم ضعيف. ما يبين أن مفتش التعليم الابتدائي يعمل أو قد يوظف هذه التقنية أثناء اللقاءات التكوينية التي تجمعه مع معلميه، فقط أن يعرف أن أول مبدأ تقوم عليه هذه التقنية هو توزيع المعلمين أو المشاركين إلى مجموعات، من أجل استخراج حل لمشكلة محددة تعرض عليهم، في حين نجد أن استجابات المفتشين حول البند المتضمن توزيع المتكونين إلى أفواج صغيرة، جاء بمستوى تحكم ضعيف، ما يعني أن استخدام المفتش لهذه التقنية لا يقوم على معرفة نظرية صحيحة أو سليمة.

أما فيما يتعلق بتقنية العرض الحواري، فقد تبين من خلال استخدام الإجراءات السابقة، أن نسبة التحكم في هذه التقنية تتوزع كما هي مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم(41): نسب تحكم المفتشين في متطلبات تقنية العرض الحواري:

رقم البند	ترتيب البند حسب نسبة التحكم	بنود تقنية العرض الحواري	نسبة التحكم				مستوى التحكم
			يتحكم		لا يتحكم		
			ت	%	ت	%	
01	11	أستخدم تقنية العرض الحواري في تقديم دعم نظري حول موضوع محدد	41	74.5%	14	25.4%	عال
02	13	أستخدم تقنية العرض الحواري في	38	69.1%	17	30.9%	متوسط

		تقديم دعم منهجي حول موضوع محدد					
03	11	أبدأ برصد تصورات المتكونين حول الموضوع	41	74.5%	14	25.5%	**عال**
04	01	أتأكد من سيطرتي على محتوى الموضوع	54	98.2%	01	1.8%	**عال**
05	03	أتأكد من سيطرتي على الوسائل الداعمة (جهاز عاكس...)	53	96.3%	02	3.6%	**عال**
06	04	أتأكد من صلاحية اشتغال الوسائل الداعمة	52	94.6%	03	5.5%	**عال**
07	16	أحدد مدة العرض بـ20 دقيقة	22	40%	33	60%	**ضعيف**
08	14	أحدد مدة العرض الحواري ب 45 دقيقة	27	49.1%	28	50.9%	**ضعيف**
09	15	أنطلق من التطبيق لأصل إلى النظري	26	47.3%	29	52.7%	**ضعيف**
10	01	أحرص على خلق جو ودي بين المتكونين	54	98.2%	01	1.8%	**عال**
11	17	أرتب المكان على شكل حرف U	17	30.9%	38	69%	**ضعيف**
12	18	أعين حارس للزمن	08	14.6%	47	85.5%	**ضعيف**
13	10	أواجه المتكونين مباشرة عند تقديم العرض الحواري	46	83.6%	09	16.4%	**عال**
14	09	أتفادى الكلام عند حدوث ضجيج	47	85.5%	08	14.5%	**عال**
15	04	أهتم بكل المتكونين أثناء النقاش خاصة الخجولين منهم	52	94.6%	03	5.5%	**عال**
16	04	أهتم بكل تدخلات المتكونين	52	94.6%	03	5.5%	**عال**
17	04	أثمن أسئلة ومداخلات المتكونين	52	94.6%	03	5.5%	**عال**
18	04	أفسح المجال لاقتراحات المتكونين	52	94.6%	03	5.5%	**عال**
		نسبة التحكم الكلية في تقنية العرض الحواري		**%74.14**		**%25.85**	**عال**

تبين نتائج الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنية العرض الحواري كان عاليا حيث كانت نسبة التحكم (74.14%) وتراوحت نسب التحكم في البنود بين مستوى التحكم العالي ومستوى التحكم المتوسط وكذا مستوى التحكم الضعيف.

بالنسبة للبنود التي جاء مستوى التحكم فيها عاليا، وبترتيب تنازلي هي:

-أتأكد من سيطرتي على الموضوع، جاءت نسبة التحكم 98.2%؛

-أحرص على خلق جو ودي بين المتكونين؛

-أتأكد من سيطرتي على الوسائل الداعمة (جهاز عاكس...)، جاءت نسبة التحكم 96.3%

-أتأكد من صلاحية اشتغال الوسائل الداعمة، جاءت نسبة التحكم 94.6%

-أفسح المجال لاقتراحات المتكونين، جاءت نسبة التحكم 94.6%

-أثمن أسئلة ومداخلات المتكونين، جاءت نسبة التحكم 94.6%

-أهتم بكل تدخلات المتكونين، جاءت نسبة التحكم 94.6%

-أهتم بكل المتكونين أثناء النقاش خاصة الخجولين منهم، جاءت نسبة التحكم 94.6%

-أتفادى الكلام عند حدوث ضجيج، جاءت نسبة التحكم 85.5

-أواجه المتكونين مباشرة عند تقديم العرض الحواري، جاءت نسبة التحكم 83.6%

-أستخدم تقنية العرض الحواري في تقديم دعم نظري حول موضوع محدد، جاءت نسبة التحكم 74.5%

-أبدأ برصد تصورات المتكونين حول الموضوع، جاءت نسبة التحكم 74.5%

بالنسبة للبنود التي جاء مستوى التحكم فيها متوسطا، جاء بند واحد:

-أستخدم تقنية العرض الحواري في تقديم دعم منهجي حول موضوع محدد، جاءت نسبة التحكم 69.1%

أما عن البنود التي جاء مستوى التحكم فيها ضعيفا، وبترتيب تنازلي، كانت:

-أحدد مدة العرض الحواري ب45 دقيقة، جاءت نسبة التحكم بـ 49.1%

-أنطلق من التطبيق لأصل إلى النظري، جاءت نسبة التحكم 47.3%

-أحدد مدة العرض ب 20 دقيقة، جاءت نسبة التحكم 40%

-أرتب المكان على شكل حرف u، جاءت نسبة التحكم 30.9%

-أعين حارس للزمن، جاءت نسبة التحكم 14.6%

يتبين من خلال النتائج المتحصل عليها أن مفتشي التعليم الابتدائي يتحكمون في تقنية العرض الحواري وفق المستوى المحدد في هذه الدراسة بـ (% 70وكان مستوى التحكم عاليا في أغلب بنود التقنية (12

بندا)، ما عدا خمس بنود جاء مستوى التحكم فيها ضعيفا، وهي بنود أساسية للعمل بتقنية العرض الحواري، التي ما هي في الأصل إلا تطوير لأسلوب المحاضرة، الذي عادة ما يكون مملا وجامدا لانعدام التفاعل والتواصل الآني بين المكون والمتكون، خاصة إذا ارتبط بموضوعات بعيدة عن احتياجات المتكونين،

إذا فالمفتش في ظل هذه التقنية المدرجة كتقنية تنشيطية بمنظور التكوين الاندماجي، مطالب بتحديد مدة العرض النظري الذي سيقدمه، بحيث لا يتجاوز 20 دقيقة، يقدم فيها أهم المفاهيم الأساسية التي ترتبط ببناء الكفاءات المهنية المستهدفة والتي ستعمل على تحسين عملية التعلم والتعليم عند المتعلمين،

لماذا 20 دقيقة بالتحديد؟ لأن الدراسات العلمية بينت أن الإنسان لا يستطيع التركيز لأكثر من 20 دقيقة، ما يعني أن الاستغراق في صب المعلومات والحقائق في أذهان الحضور المتكونين معناه ضياع الجهد فيما لا طائل من ورائه(9)خاصة إذا ارتبط هذا العرض بما لا يراه المتكون مفيدا له في تحسين ممارساته الميدانية.

أي أن اهتمام المعلم ينصب على المعارف والممارسات التي تساعده على تجاوز العراقيل التي تصادفه أو تواجهه داخل غرفة الصف، فلا يمكن للمعلم أن يستفيد من عرض حول فعالية التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات مثلا وهو مازال يعتقد أن مفهوم التقويم ينحصر في إعطاء نقطة للمتعلم، مع تسجيل ملاحظة حسن، متوسط أو جيد على ورقة المتعلم أو كشف نقاطه،

أو أن يتكلم المفتش عن شبكة التصحيح والمعلم يجهل الأداة التي تمكنه من الحصول على منتوج المتعلمين (وضعية إدماج)، هذا المنتوج الذي ستحدد شبكة التصحيح قيمته.

إذن منظور التكوين الاندماجي، يلزم مفتش التعليم الابتدائي باختيار وضبط مواضيع العروض الحوارية انطلاقا من الكفاءات المهنية المراد بناؤها أو تطويرها عند المعلمين، ثم تقنين هذه العروض في مفاهيم محددة، ومرتبطة بمدة زمنية لا تتجاوز 20 دقيقة، ليفسح المجال للحوار والمناقشة والذي تكون مدته 45 دقيقة، يتم فيها ترسيخ المفاهيم، باستخراج التصورات الخاطئة واستبدالها بالتصورات الصحيحة والمفيدة للمقاربات الديداكتيكية المعتمدة داخل غرفة الصف، أو الواردة في المناهج الرسمية.

وتجربة الطالبة الباحثة كمفتشة للتربية والتعليم الأساسي في الفترة الممتدة بين2003– 2009 ، سواء كمؤطرة لعمليات تكوينية لفائدة معلمي مقاطعاتها، أو كمستفيدة من عمليات تكوينية يشرف عليها مفتش التربية والتكوين، تبين أن اللقاء التكويني الذي تعتمد فيه تقنية العرض الحواري، المكون يسمح لنفسه بأن يخوض ويجول في الموضوع المتناول، كما أن المتكونين كذلك وخاصة البعض منهم، الذين يهمهم

الموضوع، كذلك يصولون ويجولون في الموضوع، مع ظهور علامات أو مؤشرات الاستياء والملل من بعض أو أغلبية الحضور. وهناك من يتساءل في أخر اللقاء، عن ماتم بناؤه أو اكتسابه، ما جعل اللقاءات التكوينية تتسم بالروتين والملل والجمود....

هذا ما جعل تقنية العرض الحواري المقترحة في برادغم التكوين الاندماجي تحدد حارسا للزمن، الذي ما هو إلا معلم من المعلمين الحضور، وظيفته هي مراقبة وقت المتدخلين، سواء المفتش عند تقديمه للعرض، أو المعلمون في تدخلاتهم ومناقشاتهم.

إن أحدث توجه في التكوين هو العمل أو تجسيد هذا المبدأ: تطبيق – نظرية – تطبيق، بمعنى أن مواضيع التكوين أو التأهيل يجب أن تستخرج من داخل غرفة الصف، وبالتحديد من المواقف المشكلات التي يعيشها المعلم أو المتعلم والتي تشكل أو تقف عائقا أمام بلوغ الأهداف المسطرة من قبل السلطة الوصية، لتحلل وتعالج أولا في ضوء تصورات المتكونين، ثم في ضوء مرجعية علمية يقدمها المفتش، بالتبرير والتأسيس والإقناع الموضوعي.

لماذا؟ حتى يقتنع المعلمون بالجديد، فيحولونه إلى ممارسات صفية ديداكتيكية ناجعة، تزيل العوائق والثغرات التي كانت موجودة. إذن مفتش التعليم الابتدائي، خاصة في ظل تجربة الإصلاح الأخيرة، مطالب بالانطلاق من الممارسات الميدانية التي وقف عليها أثناء زياراته الصفية والتي يرى فيها خللا، أي أن هذه الممارسات لا تتماشى أو لا تساير المقاربة المتبناة في بناء المناهج، كعدم استخدام المشروع كمحطة نهائية لتعلمات الأسبوع (كفاءة قاعدية) أو لتعلمات الشهر (كفاءة مرحلية) في مقاربة الإصلاح، أي مقاربة التدريس بالكفاءات.

فالمفتش في اللقاء التكويني يشخص ثغرات الميدان مع تقديم البديل، الذي سيستند العمل به أساسا، إلى مرجعية نظرية متينة ومؤسسة، تجعل المتكون يقبل على العمل بالجديد أو البديل المقترح، أي أن يجعل المفتش المعلم يدرك أن التعلمات لا جدوى منها إن لم تستثمر بشكل فعلي أو واقعي في وضعيات اجتماعية حقيقية، أو في انجاز مشاريع هادفة ومفيدة، بالنسبة للمتعلم والبيئة التي يعيش فيها بمختلف سياقاتها.

كما أن تنظيم الفضاء المكاني الذي ستجري فيه العملية التكوينية يعطي انطباعا ايجابيا أو سلبيا على هذه العملية، وتقنية العرض الحواري الواردة في صيغة التكوين الاندماجي، تلزم المفتش بتنظيم الحيز المكاني أو القاعة في شكل حرف U، أين يتواجه المتكونين مع بعضهم البعض، ومع المفتش كذلك، ما يعطي ديناميكية وحيوية للقاء، وأين يكون كل متكون أو معلم معني بالمشاركة والتفاعل مع الآخرين،

عكس التنظيم الكلاسيكي أو التقليدي لفضاء أو قاعة التكوين، والتي تأتي في صورة قاعة التدريس العادية، أي مكتب المعلم ومجموعة صفوف تضم طاولات موضوعة وفق ترتيب محدد، يوحي بالجمود والنمطية.

مع أن مستوى التحكم كان عاليا في تقنية العرض الحواري ككل، إلا أن نتائج الدراسة الحالية بينت أن استجابات مفتشي التعليم الابتدائي إزاء بعض من البنود والتي ترتبط بمعارف ومهارات تحسن توظيف هذه التقنية بشكل ناجع، ما يلزم ضرورة تكوين وتأهيل المفتشين في هذه التقنية بشكل فعال.

بالنسبة لتقنية عمل المجموعات، فقد تبين من خلال استخدام إجراءات الإحصاء الوصفي، أن نسب التحكم في بنود هذه التقنية تتوزع كما هي مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (42): نسب تحكم المفتشين في متطلبات تقنية عمل المجموعات:

رقم البند	ترتيب البند حسب نسبة التحكم	بنود تقنية عمل المجموعات	نسبة التحكم				مستوى التحكم
			يتحكم		لا يتحكم		
			ت	%	ت	%	
01	09	أحدد مهمة وأطالب الأفواج المصغرة من المتكونين بانجازها	39	71%	16	29.1%	**عال**
02	02	أراعي وتائر انجاز أفواج المتكونين	47	85.5%	08	14.5%	**عال**
03	13	أسعى لتجسيد مبدأ الصراع السوسيو–معرفي في عمل الأفواج	31	56.5%	24	43.6%	**متوسط**
04	11	أضبط قوائم أعضاء كل فوج تبعا لمعايير محددة مسبقا	33	60%	22	40%	**متوسط**
05	17	أترك التجمعات تتشكل بصورة تلقائية	21	38.2%	34	61.8%	**ضعيف**
06	12	أمر بكل فوج مرتين على الأقل	32	58.2%	23	41.8%	**متوسط**
07	04	أتابع دينامية الفوج لتقديم الإرشادات الضرورية	45	81.8%	10	18.2%	**عال**

08	04	أخبر الأفواج بالوقت المتبقي حتى يتهيأوا للتقديم والعرض	45	81.8%	10	18.2%	**عال**
09	14	أضيف 10 أو 15 دقيقة عند تأخر عدة أفواج	31	56.4%	24	43.6%	**متوسط**
10	04	أحدد مدة عرض كل فوج	45	81.8%	10	18.2%	**عال**
11	03	أتفادى مقاطعة مسؤول الفوج عند العرض	46	83.6%	09	16.4%	**عال**
12	04	أعطي الأولوية في نهاية عرض الأعمال لأسئلة الاستيضاح قبل بدء المناقشة	45	81.8%	10	18.2%	**عال**
13	09	أحدد بصرامة الوقت المخصص لمناقشة كل عرض	39	71%	16	29.1%	**عال**
14	08	أتفادى إيهام المتكونين بأنني الوحيد متملك الإجابة الصحيحة	41	74.5%	14	25.5%	**عال**
15	15	أتدخل في الإنتاج من أجل تقدم الفوج	26	47.3%	29	52.7%	**ضعيف**
16	01	أعمل على تنمية الخصال الخلقية والاجتماعية (تعاون، تسامح، نزاهة) بين المتكونين	51	92.7%	04	7.3%	**عال**
17	16	أعمل على تفريد علاقتي مع الفوج	22	40%	33	60%	**ضعيف**
		نسبة التحكم الكلية في تقنية عمل المجموعات		**68.34 %**		**31.65 %**	**متوسط**

تبين نتائج الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنية عمل المجموعات كان متوسطا حيث بلغت نسبة التحكم (68.34%)، وتراوحت نسبة التحكم في بنود هذه التقنية، بين مستوى التحكم العالي (10 بنود)ومستوى التحكم المتوسط (4 بنود) ومستوى التحكم الضعيف (3 بنود) بالنسبة للبنود التي جاء مستوى التحكم فيها عاليا، هي وفق ترتيب تنازلي:

-أعمل على تنمية الخصال الخلقية والاجتماعية (تعاون، تسامح، نزاهة) بين المتكونين، جاءت نسبة التحكم 92.7%؛

-أراعي وتائر إنجاز المتكونين، جاءت نسبة التحكم 85.5%؛

-أتفادى مقاطعة مسؤول الفوج عند العرض، جاءت نسبة التحكم بـ 83.6%؛

-أحدد مدة عرض كل فوج، جاءت نسبة التحكم بـ 81.8%؛

-أعطي الأولوية في نهاية عرض الأعمال لأسئلة الاستيضاح قبل بدء المناقشة، جاءت نسبة التحكم بـ 81.8%؛

-أتابع دينامية الفوج لتقديم الإرشادات الضرورية، جاءت نسبة التحكم بـ 81.8%؛

-أخبر الأفواج بالوقت المتبقي حتى يتهيأوا للعرض والتقديم، جاءت نسبة التحكم بـ 81.8%؛

-أتفادى إيهام المتكونين بأنني الوحيد متملك الإجابة الصحيحة، جاءت نسبة التحكم بـ 74.5%؛

-أحدد مهمة وأطالب الأفواج المصغرة من المتكونين بانجازها، جاءت نسبة التحكم بـ 71%؛

-أحدد بصرامة الوقت المخصص لمناقشة كل عرض، جاءت نسبة التحكم بـ 71%؛

أما بالنسبة للبنود التي جاء مستوى التحكم فيها متوسطا، فهي بترتيب تنازلي:

-أضبط قوائم أعضاء كل فوج تبعا لمعايير محددة مسبقا، جاءت نسبة التحكم بـ 60%؛

-أمر بكل فوج مرتين على الأقل، جاءت نسبة التحكم بـ 58.2%؛

-أسعى لتجسيد مبدأ الصراع السوسيو-معرفي في عمل الأفواج، جاءت نسبة التحكم بـ 56.5%؛

-أضيف 10 أو 15 دقيقة عند تأخر عدة أفواج، جاءت نسبة التحكم بـ 56.4%؛

بالنسبة للبنود التي جاء مستوى التحكم فيها ضعيفا، فهي بترتيب تنازلي:

-أتدخل في الإنتاج من أجل تقدم الفوج، جاءت نسبة التحكم بـ 47.3%؛

-أعمل على تفريد علاقتي مع الفوج، جاءت نسبة التحكم بـ 40%؛

-أترك التجمعات (الأفواج) تتشكل بصورة قصدية (لا تلقائية)، جاءت نسبة التحكم بـ 38.2%.

جاء مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنية عمل المجموعات متوسطا، على خلاف تقنية حل المشاكل وتقنية العرض الحواري، ومعروف أن مثل هذه التقنية هي وليدة القرن العشرين وبالتحديد النصف الثاني منه وظهور نظريات التعلم والتعليم التي تندرج ضمن التيار المعرفي، هذا التيار الذي جاء لتوضيح السيرورة الذهنية أو المعرفية التي تفعل من قبل المتعلم عند بنائه للمفاهيم والمعارف بكيفية ايجابية، أي بما يجعل هذه المعرفة وظيفية ودالة،

فظهرت العديد من النظريات التي انبثقت منها مجموعة من استراتيجيات التعلم والتعليم كإستراتيجية التعلم التعاوني التي تستند في إطارها النظري إلى مجموعة من النظريات المعرفية كالنظرية البنائية ونظرية التعلم بالاكتشاف والنظرية البنائية–الاجتماعية لـ Vygotsky.

هذا الأخير الذي أعطى أهمية كبيرة للجانب الاجتماعي في التعلم، حيث رأى أن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين يستحث تكوين وبناء الأفكار الجديدة ويحسن نمو المتعلم العقلي من خلال اقتراب المتعلمين من المنطقة المحورية للنمو zone approximative du développement وذلك بتوفير التحديات الملائمة والمساعدة من قبل معلميهم وأقرانهم الأكثر قدرة.(10) .

إذن استخدام تقنية عمل المجموعات من قبل المفتش هدفها تطوير البنية المعرفية للمعلم أو المتكون والتي ستساعده على حل مشكلة ما أو سؤال معين (11) تحقيق هذا الهدف سيرتبط بالتحكم في هذه التقنية بكل ممارساتها أو أليا‌تها، وكذلك المرجعية النظرية التي تستند عليها.

ونتائج هذه الدراسة بينت أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي جاء متوسطا، وكانت البنود التي جاءت بمستوى تحكم متوسط، البنود التي تظهر عدم تحكم المفتش في الخلفية النظرية لهذه التقنية، كمثلا البند المتعلق بالمبدأ الأساسي الذي تقوم عليه البنائية–الاجتماعية وهو مبدأ الصراع السوسيو–معرفي، أيضا البند المرتبط بالمرور على الفوج مرتين على الأقل، فتقنية عمل المجموعات تستدعي متابعة الفوج في أداء مهمته خطوة خطوة، ذلك أن الهدف هو تطوير السيرورة المعرفية للمعلم حتى تأتي أداءاته الصفية معقلنة ومتأملة des pratiques rationalisées et réflexives، إضافة إلى العمل أوتجسيد مفهوم التقويم التكويني أو البنائي من قبل المفتش.

إن عمل المفتش بهذه التقنية يتطلب منه التخطيط الجيد لهذه الإستراتيجية، حيث أن تشكيل المجموعات أو الأفواج من حيث عدد الأعضاء لا يجب أن يكون عفويا أو اعتباطيا، بل يجب أن يستند إلى معايير، فقد يكون المعيار الهدف المرصود، وبالتالي ما يتطلبه هذا الهدف من مهمات ستنجز من قبل أعضاء المجموعة، فيكون عدد الأعضاء بعدد المهمات.

وقد يكون المعيار هو تبادل الخبرات والأداءات بين المعلمين، أي بين المعلمين ذوي الخبرة (أصحاب الكفاءات) والمعلمين المبتدئين les enseignants novicesوهنا قد تستخدم مع تقنية عمل المجموعات إستراتيجية التعلم بالنمذجة، إذن المفتش مطالب بضبط معايير تشكيل المجموعات ولا يتركها للصدفة.

إن التكوين الاحترافي الحالي يستلزم ظهور إنتاج أو منتوج المتكون الذي يسمح للمكون بإصدار الحكم حول مدى تملك المتكونين للكفاءات المستهدفة، إذن إضافة 10 أو 15 دقيقة لا يضر بالتوقيت المعطى لإنجاز المهمة أو العمل المطلوب، زيادة على احترام وتجسيد مبدأ العمل بالفروق الفردية.

بالنسبة للبنود التي جاءت بمستوى ضعيف والتي تعيق التحكم الكلي للمفتش في هذه التقنية، ورد البند المتعلق بتدخل المفتش في إنتاج المجموعة بغرض تقدمها أو انجازها للمهمة أو العمل المطلوب منها، إذن المفتش مطالب بأن يتابع عمل كل مجموعة ويتدخل عند الضرورة، أي عند وجود عائق يحول دون تحقيق الهدف.

وتدخل المفتش المكون هنا لا يكون بإزالة العائق وإنما تقديم توجيهات للمجموعة تساعدها على إزالة العائق، وربما يكون عمل المفتش هو الوقوف على تصورات المعلمين الخاطئة التي تقف حاجزا أمام تحقيق الهدف، ويتم هذا في إطار سيرورة التقويم البنائي، الذي يصاحب بناء المفاهيم أو المعارف أو التعلمات المستهدفة بالبناء (معارف، مهارات، سلوكات، قدرات مستعرضة).

بالنسبة لتفريد علاقة المفتش بالمجموعة أو الفوج، والذي جاء مستوى التحكم ضعيفا، فهذا يعني أن مفتشي التعليم الابتدائي لازالوا ينظرون إلى التعليم على أنه آلة تنميط المتعلمين، أي أن وظيفته هي تشكيل وإنتاج قالب أو نمط معين من المتعلمين أو المتكونين.

هذه النظرة الكلاسيكية التي تختلف تماما مع البرادغم الجديد الخاص بمنظومة التكوين والذي يقوم على مبدأ تفريد التعليم أو التكوين l'individualisation de l'enseignement ou de la formation والذي يستهدف تنمية القدرات المعرفية عند المتكونين، خاصة القدرة على حل المشكلات وكذا القدرة على التفكير الإبداعي، متطلبات مواجهة الألفية الثالثة، بكل ما تحمله من متغيرات علمية وتكنولوجية سياسية واجتماعية.

إذن المفتش مطالب بالاستجابة لحاجات كل معلم أو متكون بما يطور وينمي إمكاناته المعرفية والنفسية والاجتماعية، وبما يعود على غرفة الصف بالفعالية والنجاعة، أي أن المعلم كذلك سيعمل على تفريد تعليمه، بما يطور قدرات وإمكانات كل متعلم، وبما يوصل كل متعلم إلى ما يتوافق مع قدراته وحاجاته.

أخيرا وفيما يخص تقنية الثلاثيات، فقد تبين من خلال استخدام إجراءات الإحصاء الوصفي، أن نسب التحكم في بنود هذه التقنية، تتوزع كما هي مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم(43): نسب تحكم المفتشين في متطلبات تقنية الثلاثيات:

رقم البند	ترتيب البند حسب نسبة التحكم	بنود تقنية الثلاثيات	نسبة التحكم				مستوى التحكم
			يتحكم		لايتحكم		
			ت	%	ت	%	
01	01	أحدد الهدف من عمل الأفواج	53	96.3%	02	3.6%	عال
02	07	أعمل على توزيع المتكونين في مجموعات ثلاثية الأفراد	22	40%	33	60%	ضعيف
03	06	أطلب من الثلاثيات تحليل مشكلة محددة في ظرف زمني محدد	27	49.1%	28	50.9%	ضعيف
04	05	أطلب من كل ثلاثية إنتاجا محددا	30	54.5%	25	45.5%	متوسط
05	09	أطلب من ثلاث ثلاثيات الاجتماع وتقاسم إنتاجها مع تقليصه في إنتاج واحد	11	20%	44	80%	ضعيف
06	08	أطلب من ستة ثلاثيات الاجتماع وتقاسم إنتاجها وتقليصه في إنتاج واحد	13	23.6%	42	76.4%	ضعيف
07	02	أمنح الوقت الكافي لإنتاج أعمال المجموعات	47	85.5%	08	14.5%	عال
08	04	أتفادى تشكيل الثلاثيات تبعا للرغبة الشخصية	32	58.2%	23	41.8%	متوسط
09	02	أقوم بالاسترجاع الجماعي للإنتاج النهائي	47	85.5%	08	14.5%	عال
		نسبة التحكم الكلية في تقنية الثلاثيات		**%56.93**		**%43.03**	**متوسط**

بينت نتائج الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنية الثلاثيات كان متوسطا حيث قدرت نسبة التحكم ب (56.93%) وهي أضعف نسبة تحكم في التقنيات الأربعة التي قيست عند المفتشين، وتراوحت نسبة التحكم في البنود بين مستوى التحكم العالي (3 بنود) ومستوى التحكم المتوسط (بندين) ومستوى التحكم الضعيف (4 بنود).

بالنسبة للبنود التي جاء مستوى التحكم فيها عاليا، فهي وفق ترتيب تنازلي:

-أحدد الهدف من عمل الأفواج، جاءت نسبة التحكم ب 96,3%؛

-أقوم بالاسترجاع الجماعي للإنتاج النهائي، جاءت نسبة التحكم بـ85,5%؛

-أمنح الوقت الكافي لإنتاج أعمال المجموعات، جاءت نسبة التحكم بـ85,5%

بالنسبة للبندين الذين جاء مستوى التحكم فيهما متوسطا، هما بترتيب تنازلي:

-أتفادى تشكيل الثلاثيات تبعا للرغبة الشخصية، جاءت نسبة التحكم بـ58,2%؛

-أطلب من كل ثلاثية إنتاجا محددا، جاءت نسبة التحكم بـ54,5%؛

أما عن البنود التي وردت بمستوى تحكم ضعيف، فهي وفق ترتيب تنازلي:

-أطلب من الثلاثيات تحليل مشكلة محددة في وقت زمني محدد، كانت نسبة التحكم 49,1%؛

-أعمل على توزيع المتكونين في مجموعات ثلاثية الأفراد، جاءت نسبة التحكم بـ40%؛

-أطلب من ستة ثلاثيات الاجتماع وتقاسم إنتاجها وتقليصه في إنتاج واحد، جاءت نسبة التحكم 23,6%؛

-أطلب من ثلاث ثلاثيات الاجتماع وتقاسم إنتاجها وتقليصه في إنتاج واحد، جاءت نسبة التحكم بـ20%

يتضح من خلال نسب التحكم المحصل عليها والمرتبطة بتقنية الثلاثيات، أن مفتشي التعليم الابتدائي يتحكمون في هذه التقنية بمستوى متوسط، ويكاد يقترب من المستوى الضعيف، وربما يعود هذا إلى جدتها وعدم انتشارها كتقنية تنشيطية حديثة،

وحسب قراءات الطالبة الباحثة، فإن هذه التقنية تستند كذلك في طرحها النظري وكذا ممارساتها إلى التيار المعرفي والنظريات والإستراتيجيات التدريسية التي تولدت عنه، كتقنية العصف الذهني Brainstorming والتي تهدف إلى تنمية قدرة الإبداع عند المتعلمين أو المتكونين، لماذا، كون التفكير الإبداعي أحد أهم وسائل التقدم الحضاري الراهن ووسيلة وعدة الإنسان المعاصر في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية.

وقد أظهرت دراسة كل من (Taylor & Francis (2008 أن التفكير الإبداعي وحل المشكلات يعتبر أحد أهم المهارات الأساسية التي يتم تنظيمها والتدريب عليها باعتبارها مهارات أساسية متطلبة للعمل المهني مستقبلا.(12)

إذن لما لا تستخدم هذه التقنية في مجال التعليم والتكوين، خاصة وأنها تفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاق، وتسمح بنقد الأفكار وتطويرها والاستفادة منها، كما أنها تنمي الوعي بأهمية الوقت، كما أن أشكال تنفيذها تتنوع بتنوع الأهداف التدريسية أو التكوينية المنتظرة من قبل المعلم أو المكون (13)

وتقنية الثلاثيات المدرجة في منظور التكوين الاندماجي، تقوم على تقسيم مجموعة المتكونين أو المعلمين الكلية إلى مجموعات، تتكون كل مجموعة من ثلاثة أعضاء كمرحلة أولى، تقدم فيها منتوجا يرتبط بالمهمة المقدمة، ثم كمرحلة ثانية يقلص هذا الإنتاج تبعا لتجمع ولمواجهة بين ثلاثيات مختلفة، وفي مرحلة ثالثة يجري تقليص أخر تبعا لتجميع جديد، حتى في النهاية يقوم المكون بالاسترجاع الجماعي للإنتاج النهائي،

طبعا هذه التقنية تسمح لكل مشارك أو متكون أن ينتج داخل الثلاثية، كما تحفزه على المساهمة في الإنتاج النهائي، بتقديم أفكار مميزة.(14)

إلا أن نتائج هذه الدراسة بينت أن مفتشي التعليم الابتدائي تحكمهم في هذه التقنية متوسط، إن لم يكن ضعيفا، ما يمكن تفسيره بأن المفتش لازال يعمل بالأساليب الكلاسيكية في اللقاءات التكوينية التي يبرمجها وينظمها، كأسلوب المحاضرة الذي يعمد فيه إلى الإلقاء، وأسلوب الندوة القائم على تقديم درس يفترض أنه درس نموذجي يحتذى به، تتبعه مناقشة، تتناول الايجابيات والسلبيات التي برزت في أداء المعلم والمتعلمين....

أما أن يفعل مفتش التعليم الابتدائي عمل المجموعات أو تقنية الثلاثيات فهذا يحتاج إلى أن يكون هو نفسه محضرا وملما لمثل هذه التقنيات، التي تبقى جديدة في ثقافة الفاعلين التربويين على اختلاف مستوياتهم، أي مفتش، مدير ومعلم، مع أن مناهج الإصلاح والوثائق المرافقة لها تطلب من المعلم أن يفعل عمل الأفواج، في أغلبية الأنشطة المقدمة، كنشاط الرياضيات، اللغة العربية، التربية العلمية والتكنولوجية، تربية مدنية....إلخ.

إذن المفتش مطالب بتكوين المعلم في تقنيات التنشيط هذه حتى يستخدمها مع المتعلمين بشكل فعال وبما يحقق الأهداف المنتظرة، سواء ما يرتبط بالجانب المعرفي، من حيث تنمية قدرات المتعلمين المعرفية من

خلال مواجهة المتعلمين لتصورات بعضهم البعض، أو ما يرتبط بالجانب الاجتماعي الخلقي، كتنمية سلوكات التعاون والمسؤولية والتنافس ...

إلا أن نتائج هذه الدراسة بينت أن مفتش التعليم الابتدائي مازال بعيدا عن تملك واستخدام مثل هذه التقنيات التنشيطية الحديثة، ربما لضعف تكوينه الأولي، كمعلم ولكن خاصة كمفتش، لأنه من المفروض أن يزود المفتشون بأحدث التقنيات التنشيطية التي ستكون بمثابة الأدوات المستخدمة في الدورات والعمليات التكوينية، أو نظرا لقلة بحثه ومطالعته لجديد التربية والبيداغوجيا والديداكتيكا في الكتب وحتى من خلال وسائل الاتصال الحديثة (الانترنت)، ما يوجب تحكم المفتش في هذه الوسائل حتى ينتفع بها في كل الأوقات وفي كل الوضعيات...

بعد تقديم نتائج كل تقنية على حدة، وللإجابة على التساؤل الفرعي الثالث، تقدم الطالبة الباحثة النتائج الكلية والمرتبطة بالتقنيات الأربعة، لتستخرج نسبة التحكم الكلية في هذا المجال

جدول رقم (44): نسبة تحكم المفتشين الكلية في تقنيات التنشيط:

تقنيات التنشيط	نسبة المتحكمين		نسبة غير المتحكمين		مستوى التحكم
	التكرار	النسبة المئوية (%)	التكرار	النسبة المئوية	
تقنية حل المشاكل	632	%76.60	193	%23.39	عال
تقنية العرض الحواري	734	%74.14	256	%25.85	عال
تقنية عمل المجموعات	639	%68.34	296	%31.65	متوسط
تقنية الثلاثيات	282	%56.96	213	%43.03	متوسط
نسبة التحكم الكلية في تقنيات التنشيط	/	%70.47	/	%29.52	عال

يتبين من خلال الجدول رقم (45) أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي جاء عاليا، حيث كانت نسبة التحكم الكلية أو في التقنيات الأربعة (70.47 %)، إلا أن القراءة التفصيلية للنسب الواردة في الجدول تبين أن مستوى التحكم كان عاليا في تقنيتين اثنتين هما تقنية حل المشاكل (76.60%) وتقنية العرض الحواري (74.14%) بينما ورد مستوى التحكم متوسطا بالنسبة لتقنية عمل المجموعات (68.34%) وتقنية الثلاثيات (56.96%).

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية:

- توجد علاقة ارتباطية قوية بين درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية و متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي.

وللتحقق من الفرضية استخدمنا معامل بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية ودرجات متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (45): معامل الارتباط بيرسون بين درجات المعرفة المفاهيمية ودرجات المعرفة الأدائية:

	عدد الأفراد	قيمة معامل الارتباط	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
المعرفة المفاهيمية	**55**	**0.48***	**0.00**	**0.05**
المعرفة الأدائية				

* الارتباط دال إحصائيا عند0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (42) أن علاقة الارتباط بين درجات المعرفة المفاهيمية ودرجات المعرفة الأدائية متوسطة ودالة إحصائيا، ذلك أن الدلالة المحسوبة 0.00 أقل من الدلالة المعتمدة 0.05 ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي توجد علاقة ارتباط متوسطة ودالة إحصائيا بين درجة تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المعرفة المفاهيمية ودرجة تحكمهم في المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثالثة، والتي مفادها:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف مستواهم التعليمي، سنوات أقدميتهم، استفادتهم من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية التي تلقونها.

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف مستواهم التعليمي.

جدول رقم (46): الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين حسب متغير المستوى التعليمي في مجال متطلبات المعرفة المفاهيمية :

المستوى التعليمي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
جامعي	40	15.27	4.08	0.64
ثانوي	15	15.40	4.88	1.26

جدول رقم (47): دلالة الفروق بين متوسطات درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير المستوى التعليمي :

	اختبار ليفين لتجانس العينتين		اختبار ت لتجانس عينتين						
	ف	الدلالة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة (ذو حدين)	الفرق في المتوسط	الفرق في الانحراف المعياري	مستوى الثقة 95% للفرق	
								الأدنى	الأعلى
فرضية لعينتين متجانستين	0.53	0.46	-0.09	53	0.92	-0.12	1.30	-2.74	2.49
فرضية لعينتين غير متجانستين			-0.08	21.79	0.93	-0.12	1.41	-3.06	2.81

يتضح من خلال الجدول رقم (47) أنّ قيمة (ف= 0.53) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.46) وبالتالي نعتمد على ت لعينتين متجانستين والتي تقدر بـ (0.09) عند مستوى الدلالة (0.92) ودرجة حرية (53) وهذا ما يشير إلى عدم وجود اختلافات بين متوسطي درجات مفتشي التعليم الابتدائي ذوي المستوى الثانوي وذوي المستوى الجامعي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي.

3-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية، والتي مفادها:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف سنوات أقدميتهم.

وباستخدام الطالبة الباحثة إجراءات تحليل التباين الأحادي الاتجاه، تبين أن نتائج هذه الفرضية تتوزع كما هي مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (48): الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير سنوات الأقدمية:

المجموعات	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	أدنى	أقصى
من شهر-6سنوات	36	15.0000	4.06378	0.67730	7.00	23.00
من 7سنوات-15 سنة	11	16.3636	3.74894	1.13035	10.00	21.00
من 16سنة فأكثر	8	15.2500	5.99404	2.11921	7.00	25.00
مجموع	55	15.3091	4.27253	0.57611	7.00	25.00

جدول رقم (49): دلالة الفروق بين متوسطات درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير سنوات الأقدمية من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بين المجموعات	**15.700**	**2**	**7.850**	**0.42**	**0.65**	**0.05**
داخل المجموعات	**970.045**	**52**	**18.655**			
الكلي	**985.745**	**54**				

يتضح من خلال الجدول رقم (49) أن قيمة (ف=0.42)غير دالة إحصائيا، ذلك أن قيمة الدلالة المحسوبة والمقدرة بـ 0.65 أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة وهي 0.05 لذلك نرفض الفرض البديل ونقبل

الفرض الصفري وبالتالي لا تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف سنوات أقدميتهم.

3-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة، والتي مفادها:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف استفادتهم من التكوين.

جدول رقم (50): الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير التكوين:

الاستفادة من التكوين	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
استفاد	51	15.1569	4.32376	0.60545
لم يستفد	04	17.2500	3.40343	1.70171

جدول رقم (51): دلالة الفروق بين متوسطات درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية لأفراد العينة حسب متغير التكوين:

	اختبار ليفين لتجانس العينتين		اختبار ت لتجانس عينتين						
	ف	الدلالة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة (ذو حدين)	الفرق في المتوسط	الفرق في الانحراف المعياري	مستوى الثقة 95% للفرق	
								الأدنى	الأعلى
فرضية لعينتين متجانستين	1.12	0.29	-0.94	53	0.350	-2.09	2.22	-6.54	2.36
فرضية لعينتين غير متجانستين			-1.15	3.80	0.314	2.09-	1.80	-7.21	3.02

يتضح من خلال الجدول رقم (51) أن قيمة (ف= 1.12) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.29) وبالتالي نعتمد على ت لعينتين متجانستين والتي تقدر ب (0.94) عند مستوى الدلالة (0.350) ودرجة حرية (53) و هذا ما يشير إلى عدم وجود اختلافات بين متوسطي درجات المفتشين الذين استفادوا من التكوين واولئك الذين لم يستفيدوا منه.

3-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة، والتي مفادها:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف الجهة المشرفة على التكوين.

جدول رقم (52): الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين.

الجهة المشرفة على التكوين	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأدنى	الأقصى
دون تكوين	04	17.25	3.40	14.00	22.00
مفتش عام	34	14.41	4.12	7.00	23.00
PARE 2	2	22.50	3.53	20.00	25.00
مفتش عام + PARE 2	15	15.86	4.03	7.00	21.00
المجموع	55	15.30	4.27	7.00	25.00

جدول رقم (53): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بين المجموعات	150.52	3	17.18	3.06	0.03	0.05
داخل المجموعات	835.21	51	16.37			
الكلي	985.74	54				

يلخص لنا الجدول رقم (53) الإحصاءات الوصفية وكذا نتائج تحليل التباين، موضحا المصادر الثلاث للتباين وهي على التوالي: بين المجموعات (150.52) ويمثل التباين الذي يعود إلى أثر المتغير المستقل (الجهة المشرفة على التكوين) أي الفروق في درجات المعرفة المفاهيمية حسب الجهة المشرفة على التكوين، ثم التباين داخل المجموعات (835.21) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير

المستقل، ثم مجموع التباينات (985.74)، إضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات، وأخيرا رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية (F= 3.06 تقديرا للفروق بين المفتشين أفراد العينة حسب الجهة المشرفة على التكوين (مفتش عام، PARE 2، مفتش عام + PARE 2)، وهي قيمة دالة إحصائيا، ذلك أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.03) أقل من الدلالة المعتمدة (0.05) ما يستدعي رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي توجد فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية بين مفتشي التعليم الابتدائي في درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب الجهة المشرفة على التكوين.

لمعرفة دلالة هذه الفروق، تم اختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد، بغية إظهار نتائج تحليل التباين بشكل تفصيلي، وتم الاعتماد على تقنية الاختبارات التتبعية POST HOC » متمثلة في اختبار TUKEYلإجراء أو عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات درجات العينة حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين.

جدول رقم (54): دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية موزعة حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين من خلال اختبار Tukey

الجهة المسؤولة على التكوين	الجهة المسؤولة على التكوين	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بدون تكوين	مفتش عام	2.83824	2.13913	0.55	0.05
	Pare 2	-5.25000	3.50466	0.44	
	مفتش عام + Pare 2	1.38333	2.27728	0.92	
مفتش عام	بدون تكوين	-2.83824	2.13913	0.55	0.05
	Pare 2	*-8.08824	2.94450	0.04	
	مفتش عام + PARE 2	-1.45490	1.25438	0.65	
Pare 2	بدون تكوين	5.25000	3.50466	0.44	0.05
	مفتش عام	*8.08824	2.94450	0.04	
	مفتش عام + Pare 2	6.63333	3.04634	0.14	
مفتش عام + PARE 2	بدون تكوين	-1.38333	2.27728	0.92	0.05
	مفتش عام	1.45490	1.25438	0.65	
	PARE 2	-6.63333	3.04634	0.14	

متوسط الفرق دال إحصائيا عند 0.05

بالنظر إلى بيانات الجدول رقم (54)، يتضح من خلال نتائج اختبار (Tukey (HSD، وجود فروق في متوسطات درجات المعرفة المفاهيمية بين جهة PARE 2 وجهة المفتش العام، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.04)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين، نجد أن الفروق لصالح جهة PARE 2.

كما يتبين لنا من خلال الجدول قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف درجات العينة بحسب متغير الجهة المشرفة على التكوين، وأغلبها فروق ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من تحديد الفرق بين مختلف درجات العينة وترتيب متوسطات درجاتها في متطلبات المعرفة المفاهيمية، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط الدرجات ككل، فيتضح أن الفروق لصالح جهة PARE 2 تليهم جهة دون تكوين دون جهة، ثم جهة مفتش عام + PARE 2 وأخيرا جهة المفتش العام.

3-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة، والتي مفادها:

- تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف عدد العمليات التكوينية المستفاد منها.

جدول رقم (55): الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير عدد العمليات التكوينية المتلقاة

عدد العمليات التكوينية المتلقاة	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	أدنى	أقصى
دون تكوين	04	17.25	3.40	1.70	14.00	22.00
20-10	10	12.90	4.62	1.46	7.00	20.00
9-5	12	16.33	4.18	1.20	10.00	22.00
4-1	29	15.44	4.13	0.76	10.00	25.00
المجموع	55	15.30	4.27	0.57	7.00	25.00

جدول رقم (56): دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة المفاهيمية حسب متغير عدد العمليات التكوينية المتلقاة من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بين المجموعات	86.25	3	28.75	1.63	0.19	0.05
داخل المجموعات	899.48	51	17.63			
الكلي	985.74	54				

يتضح من خلال الجدول رقم (56) أن قيمة F (1.63) غير دالة إحصائيا، ذلك أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.19) أكبر من الدلالة المعتمدة (0.05) لذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، أي لا تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية باختلاف عدد العمليات التكوينية التي تلقونها أو المستفاد منها.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الرابعة:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، سنوات أقدميتهم، استفادتهم من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين، عدد العمليات التكوينية التي تلقونها

4-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى، والتي مفادها:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف مستواهم التعليمي.

جدول رقم (57): الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير المستوى التعليمي:

الفئة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
جامعي	40	15.0000	9.37536	1.48238
ثانوي	15	13.1333	7.30818	1.88696

جدول رقم (58): دلالة الفروق بين متوسطات درجات متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير المستوى التعليمي:

	اختبار ليفين لتحديد تجانس العينة		اختبار ت لتجانس عينتين						
	ف	الدلالة	ت	درجات الحرية	الدلالة ذو حدين	متوسط الفروق	فروق الانحراف المعياري	الدلالة	
								الحد الأدنى	الحد الأقصى
فرضية لعينتين متجانستين	2.23	0.14	0.69	53	0.49	1.86	2.68	-3.52	7.25
فرضية لعينتين غير متجانستين			0.77	32.20	0.44	1.86	2.39	-3.01	6.75

يتضح من خلال الجدول رقم (58) أن قيمة (ف= 2.230) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.141) وبالتالي نعتمد على ت لعينتين متجانستين والتي تقدر ب (0.695) عند مستوى الدلالة (0.490) ودرجة حرية (53) وبالتالي لا توجد اختلافات بين متوسطي درجات مفتشي التعليم الابتدائي ذوي المستوى الجامعي وذوي المستوى الثانوي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي.

4-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية، والتي مفادها:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف سنوات أقدميتهم.

جدول رقم (59): الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير سنوات الأقدمية:

المجموعات	العينة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	خطأ	أدنى	أقصى
شهر-6سنوات	**36**	**12.8056**	**8.60837**	**1.43473**		
7سنوات-15 سنة	**11**	**18.5455**	**8.51309**	**2.56679**		
16سنة فأكثر	**8**	**16.5000**	**9.10259**	**3.21825**		
	55	**14.4909**	**8.83359**	**1.19112**		

جدول رقم (60): دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير سنوات الأقدمية من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بين المجموعات	**315.379**	**2**	**157.690**			
داخل المجموعات	3898.366	52	74.969	**2.103**	**0.13**	**0.05**
الكلي	**4213.745**	**54**				

يتضح من خلال الجدول رقم (60) أن قيمة(F= 2,10) غير دالة إحصائيا، ذلك أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.13) أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة (0.05)، لذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري أي لا تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف سنوات أقدميتهم.

4-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة، والتي مفادها:

- تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف استفادتهم من التكوين.

جدول رقم (61): الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين حسب متغير الاستفادة من التكوين

الفئة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
استفاد	51	14.4706	8.69334	1.21731
لم يستفد	4	14.7500	12.0381	6.01907

جدول **رقم (62): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير الاستفادة من التكوين**

	اختبار ليفين لتحديد تجانس العينة		اختبار ت لتجانس عينتين						
	ف	الدلالة	ت	درجات الحرية	الدلالة ذو حدين	متوسط الفروق	فروق الانحراف المعياري	الدلالة	
								الحد الأدنى	الحد الأقصى
فرضية لعينتين متجانستين	0.33	0.56	-0.06	53	0.95	-0.27	4.62	-9.56	9.006
فرضية لعينتين غير متجانستين			-0.04	3.25	0.96	-0.27	6.14	18.99-	18.43

يتضح من خلال الجدول رقم (62) أن قيمة (ف= 0.339) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.563) وبالتالي نعتمد على ت لعينتين متجانستين والتي تقدر ب (0.06) عند مستوى الدلالة (0.952) ودرجة حرية (53) وهذا ما يشير إلى عدم وجود اختلافات بين متوسطي درجات مفتشي التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التكوين والذين لم يستفيدوا من هذا التكوين، في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي.

4-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة، والتي مفادها:

- تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف الجهة المشرفة على التكوين.

جدول رقم (63): الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الأدنى	الأقصى
دون تكوين دون جهة مشرفة	4	16.5000	13.77195	4.00	36.00
مفتش عام	34	14.2353	8.04931	00	37.00
PARE 2	2	25.0000	2.82843	23.00	27.00
مفتش عام + PARE 2	15	22.6000	10.66905	4.00	38.00
المجموع	55	17.0727	9.78255	.00	38.00

جدول رقم (64): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بين المجموعات	726.321	3	242.107	3.54	0.02	0.05
داخل المجموعات	3487.425	51	68.381			
الكلي	4213.745	54				

يلخص لنا الجدول رقم (64) الإحصاءات الوصفية وكذا نتائج تحليل التباين، موضحا المصادر الثلاث للتباين وهي على التوالي: بين المجموعات (726.321) ويمثل التباين الذي يعود إلى أثر المتغير المستقل (الجهة المشرفة على التكوين) أي الفروق في متوسط درجات متطلبات المعرفة الأدائية حسب الجهة المشرفة على التكوين، ثم التباين داخل المجموعات (3487.425) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات(4213.745)، إضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات، وأخيرا رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية (F= 3.54 تقديرا للفروق بين المفتشين أفراد العينة حسب الجهة المشرفة على التكوين (دون تكوين دون مشرف، مفتش عام، PARE 2، مفتش عام + PARE 2)، وهي قيمة دالة إحصائيا، ذلك أن قيمة الدلالة

المحسوبة (0.02) أقل من الدلالة المعتمدة (0.05) ما يستدعي رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي توجد فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية بين مفتشي التعليم الابتدائي في درجات متطلبات المعرفة الأدائية حسب الجهة المشرفة على التكوين.

ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم اختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد، بغية إظهار نتائج تحليل التباين بشكل تفصيلي، وتم الاعتماد على تقنية الاختبارات التتبعية POST HOC » متمثلة في اختبار TUKEY لإجراء أو عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات درجات العينة حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين.

جدول رقم (65): دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في درجات متطلبات المعرفة الأدائية موزعة حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين من خلال اختبار Tukey

الجهة المسؤولة على التكوين	المجموعات	الفروق في المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
دون تكوين	مفتش عام	2،92647	4،37109	0،90	0.05
	Pare 2	-7،25000	7،16140	0،74	
	مفتش عام + Pare 2	-4،71667	4،65338	0،74	
مفتش عام	دون تكوين-	-2.92647	4،37109	0،90	0.05
	-Pare 2	-10.1764	6،01678	0،33	
	مفتش عام + Pare 2	*-7.64314	-2.56315	0.02	
Pare 2	دون تكوين	7.25000	7.16140	0.74	0.05
	مفتش عام	10.17647	6.01678	0.33	
	مفتش عام + Pare 2	2.53333	6.22488	0،97	
مفتش عام + Pare 2	دون تكوين	4.71667	4.65338	0.74	0.05
	مفتش عام	*7.64314	2.56319	0،02	
	Pare 2	-2.53333	6.22488	0.97	

متوسط الفرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

بالنظر إلى بيانات الجدول رقم (65) يتضح لنا من خلال نتائج اختبار Tukey وجود فروق في متوسط درجات المعرفة الأدائية بين جهة المفتش العام + PARE 2 والمفتش العام، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.02)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق لصالح جهة المفتش العام + PARE 2.

4-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة، والتي مفادها:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف عدد العمليات التكوينية المستفاد منها.

جدول رقم (66): الإحصاءات الوصفية لمتوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير عدد العمليات التكوينية المتلقاة

عدد العمليات التكوينية المتلقاة	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياي	متوسط الخطأ المعياري	أدنى	أقصى
دون تكوين	04	14.74	12.03	6.01	4.00	32.00
20-10	10	15.30	9.38	2.96	4.00	32.00
9-5	12	15.25	8.57	2.47	4.00	34.00
4-1	29	13.86	8.76	1.62	0.00	33.00
المجموع	55	14.49	8.83	1.19	0.00	34.00

جدول رقم (67): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات المعرفة الأدائية حسب متغير عدد العمليات التكوينية المستفاد منها من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بين المجموعات	25.197	3	8.399	0.10	0.95	0.05
داخل المجموعات	4188،548	51	82.128			
الكلي	4213،745	54				

يتضح من خلال الجدول رقم(67) أن قيمة (F= 0,10) غير دالة إحصائيا، ذلك أن قيمة الدلالة المحسوبة (0،95) أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة (0،05)، لذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري أي

لا تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الادائية لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف عدد العمليات التكوينية التي تلقونها

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الخامسة:

- تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، سنوات أقدميتهم، استفادتهم من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية؟

5-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى، والتي مفادها:

- تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي.

جدول رقم (68): الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير المستوى التعليمي

الفئة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
جامعي	40	231.8250	20.85959	3.29819
ثانوي	15	228.8000	14.32381	3.69839

جدول رقم (69): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير المستوى التعليمي

	اختبار ليفين لتحديد تجانس العينة		اختبار ت لتجانس عينتين						
	ف	الدلالة	ت	درجات الحرية	الدلالة ذو حدين	متوسط الفروق	فروق الانحراف المعياري	الدلالة	
								الحد الأدنى	الحد الأقصى
فرضية لعينتين متجانستين	3.22	0.078	0.51	53	0.60	3.02	5.85	-8.72	14.77
فرضية لعينتين غير متجانستين			0.610	36.774	0.545	3.02500	4.95542	7.0177-2	13.06772

يتضح من خلال الجدول رقم (69) أن قيمة (ف= 3.228) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.078) وبالتالي نعتمد على ت لعينتين متجانستين والتي تقدر ب (0.516) عند مستوى الدلالة (0.608) ودرجة حرية (53) وبالتالي لا توجد اختلافات أو فروق بين متوسطي درجات مفتشي التعليم الابتدائي ذوي المستوى الجامعي وذوي المستوى الثانوي، في متطلبات تقنيات التنشيط لمنظور التكوين الاندماجي.

5-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية، والتي مفادها:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، باختلاف سنوات أقدميتهم.

جدول رقم (70): الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير سنوات الأقدمية

	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى	أقصى
شهر-6 سنوات	36	231.0556	18.54253	191.00	266.00
7 سنوات- 15 سنة	11	233.0909	19.96725	200.00	261.00
16 سنة فأكثر	8	227.8750	23.28358	181.00	250.00
المجموع	55	231.0000	19.21708	181.00	266.00

جدول رقم (71): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير سنوات الأقدمية من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بين المجموعات	126،32	2	63،16	0،16	0،84	0،05
داخل المجموعات	19815،67	52	381،07			
الكلي	19942،00	54				

يتضح من خلال الجدول رقم (71) أن قيمة F = 0.16 غير دالة إحصائيا، ذلك أن قيمة الدلالة المحسوبة (0،84) أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة (0،05)، لذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري أي لا تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط باختلاف سنوات أقدميتهم.

5-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة، والتي مفادها:

- تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، باختلاف استفادتهم من التكوين.

جدول رقم (72): الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين حسب متغير الاستفادة من التكوين

الفئة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
استفاد	51	230.3922	19.08830	2.67290
لم يستفد	4	238.7500	22.09638	11.04819

جدول رقم (73): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير التكوين

	اختبار ليفين لتحديد تجانس العينة		اختبار ت لتجانس عينتين						
	ف	الدلالة	ت	درجات الحرية	الدلالة ذو حدين	متوسط الفروق	فروق الانحراف المعياري	الدلالة	
								الحد الأدنى	الحد الأقصى
فرضية لعينتين متجانستين	0.297	0.588	-0.83	53	0.407	-8.35	10.006	-28.42	11.712
فرضية لعينتين غير متجانستين			-0.76	3.361	0.510	-8.35	11.366	-42.43	25.716

يتضح من خلال الجدول رقم (73) أن قيمة (ف= 0.297) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.588) وبالتالي نعتمد على ت لعينتين متجانستين والتي تقدر ب (0.835) عند مستوى الدلالة (0.407) ودرجة حرية (53) ما يشير إلى عدم وجود اختلافات بين متوسطي درجات مفتشي التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التكوين واولئك الذين لم يستفيدوا منه.

5-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة، والتي مفادها:

-تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف الجهة المشرفة على التكوين.

جدول رقم (74): الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين

	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى	أقصى
دون تكوين دون جهة مشرفة	**4**	**238.7500**	**22.09638**	**217.00**	**262.00**
مفتش عام	**34**	**230.6471**	**18.46189**	**191.00**	**266.00**
PARE 2	**2**	**255.5000**	**7.77817**	**250.00**	**261.00**
مفتش عام + PARE 2	**15**	**226.4667**	**19.66820**	**181.00**	**259.00**
المجموع	**55**	**231.0000**	**19.21708**	**181.00**	**266.00**

جدول رقم (75): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير الجهة المشرفة على التكوين من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بين المجموعات	**1753،25**	**3**	**584،41**	**1،63**	**0،19**	**0،05**
داخل المجموعات	**18188،74**	**51**	**356،64**			
الكلي	**19942،00**	**54**				

يتضح من خلال الجدول رقم (75) أن قيمة F= 1.63 غير دالة إحصائيا، ذلك أن قيمة الدلالة المحسوبة (0،19) أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة (0،05)، لذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري أي لا تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط لمنظور التكوين الاندماجي باختلاف الجهة المشرفة على التكوين.

5-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة:

H1:تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف عدد العمليات التكوينية المستفاد منها.

جدول رقم (76): الإحصاءات الوصفية لعينة المفتشين في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير عدد العمليات التكوينية

عدد العمليات التكوينية المتلقاة	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	أدنى	أقصى
دون تكوين	04	238.75	22.09	11.04	217.00	262.00
20-10	10	221.70	20.25	6.40	181.00	247.00
9-5	12	241.83	14.96	4.32	215.00	266.00
4-1	29	228.65	18.56	3.44	191.00	261.00
المجموع	55	231.00	19.21	2.59	181.00	266.00

جدول رقم (77): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متطلبات تقنيات التنشيط حسب متغير عدد العمليات التكوينية من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
بين المجموعات	2672،93	3	890،97	2،63	0،06	0،05
داخل المجموعات	17269،06	51	338،60			
الكلي	19942،00	54				

يتضح من خلال الجدول رقم (77) أن قيمة F= 2،63 غير دالة إحصائيا، ذلك أن قيمة الدلالة المحسوبة (06،0) أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة (0،05)، لذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري أي لا تختلف درجة تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط باختلاف عدد العمليات التكوينية المستفاد منها.

تهميش الفصل:

1-Rogiers xavier, 2011, une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, p

2-Rogiers xavier, 2011 : la pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés, p 276-277

3-Rogiers, X(2011), OP Cit p 281

4-Rogiers xavier,2012:curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action, p 148

5-Rogiers xavier, la pédagogie de l'intégration, p 275-276

6-Rogiers, X (2005) : L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? In LA refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation, Unesco, programme PARE, p 120.

7-ministère de l'éducation national (2011) : programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire, p03

8 –وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتعليم عن بعد(2008): المعالجة البيداغوجية، درس تكويني لفائدة المدرسين ، ص 14.

9-صالح محمد النصيرات (2012): دليل المشرف والمدرب، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص 143 .

10-جابر عبد الحميد (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، ص 144.

11-عواطف محمد محمد حسانين (2012): سيكولوجية التعلم، نظريات- عمليات عقلية – قدرات عقلية، المكتبة الأكاديمية، الطبعة الأولى، ص 200 .

12-عواطف محمد محمد حسانين، نفس المرجع، ص 372 .

13-طارق السويدان وآخرون (2002): مبادئ الإبداع، الطبعة الثانية، شركة الإبداع الخليجي للاستثمار والتدريب.

14-قزافييه رورجيرس، الطاهر العامري (2008): وثيقة دليل المكون، اليونسكو، برنامج PARE 2، ص 54.

الفصل السابع :
مناقشة الفرضيات وتفسير نتائج الدراسة

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى:

1-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

بينت نتائج الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي كان متوسطا (54.67)، وهي نسبة تكاد تقترب من مستوى التحكم الضعيف والذي حدد في هذه الدراسة بـ(50% فأقل)، ونظرا للدور الإستراتيجي الذي يلعبه المفتش في تحسين مخرجات النظام التعليمي، من خلال المهمة الأساسية المنوطة به والمرتبطة بتكوين وتأهيل المعلمين، خاصة عند تقرير إصلاحات أو تجديدات، فمستوى التحكم المتوسط هذا لن يفي بالغرض، والذي هو نشر الجديد، والمرتبط طبعا بالمقاربات المعرفية المتبناة في هندسة وبناء المناهج التعليمية الجديدة.

إذا حتى يسهم مفتش التعليم الابتدائي في جعل المعلم يتبنى ممارسات مناهج الإصلاح القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات من الداخل، يجب أن يعمد إلى برادغم التكوين الاندماجي، البرادغم الموافق لمقاربة الإصلاح، والذي يستهدف إكساب المعلم مجموعة من الكفاءات المهنية، تيسر له أجرأة المناهج التعليمية بشكل ناجع، أي بما يوصل المتعلمين إلى الملمح المنشود.

هذا البرادغم التكويني الذي يستلزم تحكم المفتش في معرفة مفاهيمية أساسية ترتبط بإدراك مجموعة من المفاهيم تشكل قاعدة الممارسات الديداكتيتية التي سيأتي بها المعلم إذا أحسن تكوينه، أو تلقى تكوينا ناجعا، كالهدف النهائي الاندماجي والكفاءة ووضعية إدماج وشبكة تصحيح ووضعية تعلم وجهاز معالجة...إلخ.

والسلطة الوصية وهي تؤسس لإصلاح المنظومة التربوية الأخير (2003) عولت كثيرا على مساهمة المشرف التربوي أو ما يعرف عندنا بالمفتش في تأهيل المعلمين لمستجدات مناهج هذا الإصلاح، من خلال منشورين وزاريين يؤكدان على ذلك (1)، كما أن الباحث Oliver Maradan وهو يورد متطلبات إنجاح تجربة الإصلاح، يؤكد كذلك على دور المفتشين في نشر وغرس وتثبيت جديد المناهج ومقارباتها البيداغوجية، وعدهم الوسطاء الفاعلون بين قمة الإصلاح (مهندسو ومصممو المناهج) والميدان (المعلمون أو المنفذون)، شريطة أن يتحكموا هم أولا في هذا الجديد. (2)

وما بينته نتائج هذه الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المعرفة المفاهيمية جاء متوسطا، في حين كان من المفروض أن يكون مستوى التحكم عاليا، حتى يتكفل هؤلاء المفتشون بالمسؤولية والمهمة الملقاة على عاتقهم وهي مهمة التكوين التي تشكل دعامة أي تجديد وإصلاح...وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة نعيمة سترالرحمان والتي بينت أن مفتشي التعليم الابتدائي لا يتحكمون في

المعرفة المفاهيمية الواردة مناهج الإصلاح (2007) وكذا نتائج دراسة العطوي آسيا (2009)، التي بينت كذلك ومن خلال استطلاع أراء المعلمين حول صعوبات تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات، أن هناك صعوبات مفاهيمية، ترتبط بصعوبة تحكم المفتشين في المفاهيم المفتاحية أو الأساسية لمقاربة التدريس بالكفاءات.

1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثانية :

بينت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي كان ضعيفا (21.66)، ما يشير إلى أن هؤلاء المفتشين بعيدون عن البرادغم التقويمي الجديد الخاص بمقاربة الإصلاح، والذي يرتبط أساسا بغاية الإصلاح والمتمثلة في مساعدة كل متعلم على النجاح، من خلال الإجراءات التقويمية المتبعة، بدء من التقويم التشيخصي إلى التقويم التكويني، اللذان من المفروض أن المعلم تعودا على توظيفها في مقاربة التدريس بالأهداف، المقاربة المعتمدة في بناء مناهج المدرسة الأساسية، إلى التقويم التحصيلي أو النهائي الذي كان موجودا كذلك في المقاربة السابقة، لكن ليس بكيفية المقاربة الجديدة.

إن المستهدف في مقاربة الإصلاح الجديدة هي تملك المتعلم لمجموعة كفاءات تيسر له التكيف والاندماج في كل وسط يتفاعل معه، كيف يتأكد المعلم من تملك هذه الكفاءات، من خلال بنائه لوضعيات إدماج التي عبرها تظهر الكفاءة، أي أنه من خلال هذه الوضعية سيجند المتعلم جملة الموارد (معرفية، مهارية، موقفية، مستعرضة...) التي بناها خلال السيرورة التعلمية، ثم إن المعلم عليه أن يحدد لكل كفاءة مستهدفة بالتقويم مواردها من العالم المرجعي، الموارد الأساسية والموارد الثانوية.

عمل أو بناء يتطلب تملك حقيبة معرفية ، تترجم إلى ممارسات ديداكتيكية واعية، معقلنة، وبالتالي ناجعة، النجاعة هذه التي سترتبط بمساعدة كل متعلم على تملك الكفاءة، من خلال بناء شبكة التصحيح، والتي ستحدد المعايير الأساسية المخفقة، والتي على ضوئها سيتم بناء جهاز المعالجة، والذي يوصل كل متعلم إلى النجاح.

يتعلق الأمر إذن بممارسات محددة وهادفة، تستند إلى قاعدة أو مرجعية معرفية مؤسسة على أطر نظرية مبررة، وليس بممارسات ارتجالية عفوية، ما يتطلب من المفتش كما ورد سابقا تملك حقيبة معرفية مفاهيمية متينة، تيسر له توجيه المعلمين أثناء تكوينهم، نحو ممارسات فعالة تستجيب لما تتطلبه مقاربة الإصلاح البيداغوجية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة، أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في الكفاءات

الأدائية الثلاث (كفاءة بناء وضعية إدماج، كفاءة بناء شبكة تصحيح، كفاءة بناء جهاز معالجة) كان ضعيفا، ما يبين الهوة السحيقة بين تطلعات الإصلاح والميدان.

1-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

بينت نتائج هذه الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات التنشيط الأربعة كان عاليا (70.47)، ويمكن إرجاع هذا المستوى العالي إلى طبيعة الأداة المستخدمة والمتمثلة في سلم تقدير ذاتي، حيث ما على المفحوص إلا قراءة البند أو العبارة والاستجابة بوضع علامة (×) أمام بديل من البدائل الخمس المقدم له.

وقد أوردت الطالبة الباحثة في الفصل الخامس والذي تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة، وفي محطة بناء أدوات الدراسة، أنها أول الأمر فكرت في بناء واستخدام شبكة ملاحظة لرصد مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات التنشيط هذه ، إلا أن شساعة ولاية سطيف وترامي المقاطعات التفتيشية شمالا وجنوبا، غربا وشرقا، وضرورة ملاحظة كل مفتش ثلاث مرات على الأقل، جعلها تلجأ إلى سلم التقدير الذاتي.

وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى التحكم في التقنيات الأربعة، تباين بين مستوى التحكم العالي، بالنسبة للتقنية الأولى، تقنية حل المشاكل (76.60)، والتقنية الثانية تقنية العرض الحواري (74.14)، و مستوى التحكم المتوسط، بالنسبة للتقنية الثالثة، تقنية عمل المجموعات(68.34)، والتقنية الرابعة تقنية الثلاثيات (56.96). ما يستوجب من السلطة الوصية ضرورة إعادة النظر في المناهج التكوينية المصممة لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي، وتضمينها التقنيات التنشيطية الحديثة، التي تستند إلى أخر النظريات السيكولوجية والتربوية، التي ترجع إلى التيار المعرفي ونظرياته المتعددة كالنظرية البنائية والبنائية- الاجتماعية...

فإذا عمد المفتش إلى استخدام وتوظيف أساليب وتقنيات تنشيط تستثير فعاليات المعلم وتحرك طاقاته، وتكسبه الكفاءات المستهدفة، فلا شك أن المعلم سينحو نفس المنحى مع متعلميه، إذا رجع إلى قسمه، حيث يجعل من المتعلم مركز ومحور كل الأنشطة البيداغوجية والتربوية، ويضعه على أول طريق المبادرة والتأمل والاستقلالية، وهو الملمح الذي تستهدفه المناهج التعليمية للألفية الثالثة في كل الأنظمة التربوية المعاصرة ومنها النظام التربوي الجزائري.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (45) أنه توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات مفتشي التعليم الابتدائي في المعرفة المفاهيمية ودرجاتهم في المعرفة الأدائية.

وجاءت هذه العلاقة متوسطة (0.48)، ما يمكن تفسيره وفق نتائج الدراسة المحصل عليها بالنسبة لمتغير التحكم في المتطلبات البيداغوجية في شقيها المفاهيمي والأدائي، حيث لم يكن مستوى تحكم المفتش عاليا بالنسبة لكل المفاهيم والأداءات المقاسة، فبالنسبة للمفاهيم المعرفية، أظهرت الدراسة تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في بعض المفاهيم بمستوى عال ومفاهيم أخرى بمستوى متوسط وأخرى بمستوى ضعيف، بالنسبة للمعرفة الأدائية جاء مستوى أداءاتها ضعيفا، وربما هذا ما يفسر العلاقة الارتباطية المتوسطة.

والمتعارف عليه في التراث التربوي، أن الكفاءة تتضمن مكونين أساسين، مكون معرفي ومكون سلوكي وهذا ما ذهب إليه (1985) Frederick Macdonald عندما رأى أن كل كفاءة تتشكل من مكونين اثنين رئيسيين: المكون المعرفي والذي يتألف من مجموع المفاهيم والإدراكات والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاءات، والمكون السلوكي الذي يتضمن مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعتبر إتقان هذين المكونين وتوظيفهما الفعال، أساس تقييم الكفاءة وفعاليتها. (3)

وهو التوجه الذي ذهب إليه كذلك Pierre Gillet في تصوره لتعريف للكفاءة، حيث أورد أن الكفاءة تشكل نسقا من المعارف المفاهيمية والمهارية أو العملية، التي تنتظم في شكل مخططات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات، من التعرف على الوضعية-المشكلة وحلها بإنجاز أو أداء مناسب. (4)

وترى الطالبة الباحثة من خلال تجربتها كمفتشة للتربية والتعليم الأساسي وتكفلها بالمهمة التكوينية، والتي ارتبطت بتأهيل المعلمين لمستجدات الإصلاح، خاصة ما ارتبط ببرادغم التقويم، من حيث بناء وضعية إدماج، شبكة تصحيح، جهاز معالجة وتطبيقاتها الديداكتيكية، أي تحويلها إلى ممارسات وأدوات ديداكتيكية في حقيبة المعلمين المهنية، أن الأمر يتطلب توضيحا وتعريفا بهذه المفاهيم، معرفيا أو إدراكيا، من حيث سندها النظري أو المعرفي، ثم تحديدها مفاهيميا، بمعنى تحديد مفهوم الإدماج كمفهوم أساسي في مقاربة الإصلاح، مفهوم وضعية، مكونات وضعية إدماج، خصائص وضعية إدماج... حتى يتسنى للمعلمين بناء مثل هذه الوضعيات لتقويم الكفاءات المستهدفة، نفس الشيء بالنسبة لمفهوم شبكة التصحيح والمفاهيم المستجدات الأخرى.

إذن التحكم المعرفي أو المفاهيمي أساسي ليتحول إلى أداءات ديداكتيكية فعالة وناجعة، ونتائج هذه الدراسة بينت أن تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المعرفة المفاهيمية كان متوسطا وفي المعرفة الأدائية كان ضعيفا، ما أوجد علاقة ارتباط متوسطة.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة :

3-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (47) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي لمتطلبات المعرفة المفاهيمية لا تختلف باختلاف مستواهم التعليمي والذي حدد في هذه الدراسة بمستويين اثنين، المفتشون الحائزون على شهادة جامعية، قد تكون ليسانس أو ماجستير، ومثلت نسبتهم أغلبية العينة (72.72%)، والمفتشون الذين يمتلكون مستوى ثانوي، أي لم يدرسوا في الجامعة، وقد يكونوا متحصلين على شهادة البكالوريا لكنهم لم يلتحقوا بالجامعة، بل بالمعهد التكنولوجي للتربية، أو وظفوا بشكل مباشر.

إذن نتائج الدراسة الحالية بينت عم وجود اختلافات بين المفتشين ذوي المستوى الجامعي والمفتشين ذوي المستوى الثانوي، ما هو التفسير الذي يمكن إعطاؤه لهذه النتيجة؟

هناك إجماع أو اتفاق بين كل المنظومات التربوية، خاصة في ظل موجات الإصلاح التي عرفتها أغلبية دول العالم في الفترة الأخيرة أو بالتحديد في مطلع الألفية الثالثة، بمتغيراتها العلمية والتكنولوجية السريعة، على أنه لتحسين مخرجات أي نظام تربوي، لابد من رفع مؤهلات المكون العلمية.

واشترطت الشهادة الجامعية الدنيا أي شهادة الليسانس كشهادة أساسية للتعليم في المرحلة الابتدائية، وهو التوجه الذي أخذت به الجزائر في إصلاحاتها الأخيرة (2003)حيث قررت توظيف المتحصلين على شهادة الليسانس في كل من مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وتكوين المعلمين والأساتذة الممارسون الموجودون في الميدان، بغية إيصالهم للملمح المنشود أي الملمح الجامعي، في إطار صيغة التكوين عن بعد والتي حدد لها أجل أخير بنهاية سنة 2015.

نفس الشيء بالنسبة لسلك التفتيش، اشترط كذلك المؤهل العلمي الجامعي كشرط للمشاركة في مسابقة التفتيش لسلك التعليم الابتدائي، طبعا كحد أدنى شهادة الليسانس، دون تحديد التخصصات اللازمة، أي أنه يمكن للحاصل على شهادة جامعية في علوم الاتصال أو الكهرباء لكنه دخل مهنة التعليم، نتيجة ظروف اجتماعية وسياسية معينة، وتمكن من أقدمية تمكنه من أن يشارك في مسابقة التوظيف، ويتحصل على منصب في التفتيش.

ويمكن تصور الصعوبة فيما بعد، أي أثناء ممارسة المهنة، حيث سيفتقد هذا المفتش إلى أهم حقيبة معرفية، وهي الحقيبة المهنية التي ترتبط بعلم النفس والتربية العامة والتعليمية، التي لم يدرسها في مسار الدراسة الجامعية، هذه الحقيبة التي ستشكل ركيزة العمل البيداغوجي والتربوي الذي سيقوم به. لا يكفي إذن اشتراط الشهادة الجامعية، ما لم تقترن باشتراط التخصص الذي سيخدم المهنة المستقبلية، وربما هذا ما جعل عدم ظهور اختلافات بين المفتشين ذوي المستوى الجامعي والمفتشين ذوي المستوى الثانوي.

والكثير من الأنظمة التربوية تجاوزت العمل بشهادة الليسانس، لتضع شهادة الماجستير أو الدكتوراه كملمح أكاديمي يجب أن يتوفر في المقبل على مهنة التفتيش وهو الأمر المعمول به في الولايات المتحدة الأمريكية (5) لإدراكها أن أحسن استثمار هو ما كان في العنصر البشري، فهو الذي يحقق الرقي والتقدم للمجتمع، وأن أحسن استثمار هو ذاك الذي يكون في مجال التربية والتعليم، وبالتحديد في المعلم، القائد الروحي للمجتمع.

وبالتالي لا بد من توفير جميع الظروف المحققة لنموه وازدهاره المهني، ما يتطلب وجود جهاز إشرافي فعال، يحتكم على مؤهلات علمية عالية، وهذا ما بينه Anderson Robertحين أكد على ضرورة احتكام المشرف التربوي على مؤهلات علمية معتبرة تمكنه من الإبداع والابتكار وتسهل عليه الفهم العلمي والواعي لأحدث التجديدات في مجال التعليم.

نفس الطرح ذهبت إليه Crews Carole حين ربطت زيادة فعالية المعلمين التدريسية وتنمية كفاءاتهم المهنية بالمؤهلات العلمية المعتبرة التي تكون في حوزة المشرف التربوي والذي ما هو إلا خبير ومستشار في مجال المناهج وطرق التدريس الحديثة (6). لكن للأسف ووفق النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، أنه حتى الذين يمتلكون هذه المؤهلات العلمية، دورهم محدود في تأهيل المعلمين للمستجدات، نظرا لعدم تحكمهم في هذه المستجدات.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة نعيمة سترالرحمان (2007) والتي تناولت فيها مدى مساهمة مفتشي التعليم الابتدائي في تأهيل المعلمين للمستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح، حيث أظهرت هذه الدراسة وجود فروق في درجة المساهمة وكانت لصالح المفتشين الحاصلين على مستوى جامعي وبالتحديد شهادة الليسانس.

3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (49) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي لمتطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي لا تختلف باختلاف سنوات أقدميتهم في مهنة التفتيش، هذه

الأقدمية التي قسمت إلى ثلاث فئات، (من شهر إلى 6 سنوات) ومن (7 سنوات إلى 15 سنة) ومن 16 سنة فأكثر.

وبالتالي لا اختلاف في درجات المفتشين الجدد (أي الفئة الأولى) في هذه المهنة والذين من المفروض أنهم يحتكمون على دافعية أكبر، بحكم الترقية الوظيفية والاجتماعية التي حصلوا عليها، وبحكم كذلك أنهم حاملون لشهادة جامعية، تترجم تملك رصيد معرفي تربوي قاعدي.

ولأنهم كذلك حظوا بتكوين خاص، كمبتدئين، يؤهلهم لمهامهم التفتيشية المستقبلية، تكفل به مفتش التربية والتكوين، وكذلك ما تناولوه من مفاهيم ترتبط بمقاربة الإصلاح البيداغوجية، كمفهوم مدخل الوضعيات، بيداغوجيا المشروع ومشروع المؤسسة، المقاربة النصية....الخ، في إطار صيغة التكوين أثناء الخدمة، والتي يتكفل بها مفتش التربية والتكوين أو وزارة التربية الوطنية من خلال برمجة ملتقيات وطنية أو جهوية، يؤطرها خبراء أجانب أو خبراء محليون.

كذلك أن هذه الفئة استفادت من الملتقى الذي امتد على فترة ثلاثة أيام (16-17-18 أفريل) لسنة 2008، في إطار برنامج PARE 2والذي ارتبط بتقديم المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات أو بيداغوجيا الإدماج (مفهوم الكفاءة، مستوياتها، وضعية تعلم ووضعية إدماج، شبكة تصحيح، جهاز معالجة)، مع الإشارة إلى أن أغلبية هذه المفاهيم، هي مفاهيم واردة في مناهج الإصلاح والوثائق المرافقة لها بالتعريف والشرح، من خلال معجم (glossaire) يوضع في أخر الوثيقة....

إذن لا اختلاف بين هذه الفئة وفئة المفتشين التي تحتكم على أقدمية متوسطة (7-15 سنة) أي التي من المفروض أنها عايشت ومارست التدريس بالأهداف، أي ما يسهل عليها التحكم في مقاربة الكفاءات، من منطلق أن المقاربة الجديدة جاءت لتسد ثغرات المقاربة السابقة، خاصة ما يرتبط بإعطاء معنى ودلالة للتعلمات، عند المتعلمين طبعا، بمساعدتهم على بناء هذه التعلمات ثم توظيفها أو استثمارها في سياقات أخرى مشابهة أو جديدة، من خلال تبني مدخل الوضعيات.

هذا المدخل الذي وجد في مقاربة الأهداف، هذه المقاربة التي تبنت العمل بوضعية تعلم ووضعية استكشافية، وضعية تقويم نهائية أو استثمارية، إلى جانب مفاهيم بيداغوجيا التحكم، التقويم بأنواعه (تشخيصي أو قبلي، تكويني، نهائي) الاستدراك، الدعم.....

أيضا لا اختلاف في درجات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي بين الفئتين السابقتين والفئة الثالثة التي تحتكم على أقدمية تزيد على 16 سنة، أي التي عايشت المقاربات الثلاث المتبناة في المدرسة

الجزائرية، والتي من المفروض أنها تحتكم على خبرة مهنية، أي مجموعة كفاءات مهنية، تتأسس على معرفة نظرية أولا للمقاربة المتبناة، تترجم إلى ممارسات أو أداءات عملية.

أين يكمن الخلل؟ ربما في نظام انتقاء المفتش، هذا النظام الذي كان يقوم على معيار الأقدمية دون معيار الخبرة المعمول به في الكثير من الأنظمة التربوية والذي يتجسد في تملك المترشح لوظيفة التفتيش لمجموعة كفاءات مهنية (des compétences professionnelles) تقوم من خلال اختبارات مهنية موضوعية يشرف عليها أخصائيون...، هذا طبعا بعد تحديد ملمح دخول مناسب.

أو ربما الخلل في استراتيجيات التكوين المعتمدة من قبل السلطة الوصية أي وزارة التربية الوطنية، سواء ما ارتبط بالتكوين الأولي وصيغه (إقامي أو تناوبي)، فلا يمكن أن يتلقى الطالب الناجح في مسابقة التوظيف لسلك التفتيش، تكوينا أوليا متينا أي يستجيب لحاجات هذه المهنة، والتي هي أساسا مرتبطة بالاستجابة لحاجات المعلمين والمديرين، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، لأن الجميع يتوجه إلى تحقيق هدف واحد هو تحسين عملية التعلم والتعليم، ومدة هذا التكوين شهران اثنان.

لما شهران فقط، من منطلق أن المتغير الأساسي المعتمد عليه هو متغير التكوين الذاتي l'auto-formation، أي أن مفتش التعليم الابتدائي سيعتمد على نفسه في تأهيل ذاته لكل المستجدات التربوية الطارئة أو التي تطرأ على المنظومة التربوية.

قد يكون هذا مقبولا، شريطة أن يكون ملمح دخول هذا المفتش محددا بشكل موضوعي وعلمي، أي متحصل على شهادة جامعية عليا في تخصص ما، مع تكوين جامعي متخصص في الجانب المهني التربوي، أي ما يتعلق بعلم النفس وعلوم التربية والتعليمية في شقيها العام والخاص.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة نعيمة سترالرحمان (2007) والتي بينت عدم وجود فروق بين مفتشي التعليم الابتدائي في درجة مساهمتهم في تأهيل المعلمين للمستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح تعزى لمتغير الأقدمية (أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

3-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (51) أنه لا توجد اختلافات في درجات متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي بين مفتشي التعليم الابتدائي الذين استفادوا من عمليات تكوينية والمفتشين الذين لم يستفيدوا من هذه العمليات.

ما يعني أن اللقاءات التكوينية التي تلقاها هؤلاء المفتشون، سواء التي أشرف عليها مفتش التربية والتكوين والذي طولب فيها بتأهيل وتكوين المفتشين لمستجدات مقاربة التدريس بالكفاءات، خاصة في بداية كل سنة دراسية، ومع انطلاقة الإصلاح، أي الموسم الدراسي 2004/2003، وتنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، وذلك من خلال قراءة وتحليل كل مناهج الإصلاح، الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، لوحظ أنه لا أثر لهذه اللقاءات، يتجسد في حقيبة معرفية يتملكها المفتش...

وأن هذه اللقاءات كانت ذات صبغة رسمية شكلية، بمعنى أنها لقاءات تستجيب لتعليمات السلطة الوصية، أي المناشير الوزارية التي تصل سلك التفتيش بمختلف مستوياته، والتي هو مطالب بتنفيذها،كما أن هذه اللقاءات والعمليات التكوينية تفتقر إلى معيار النجاعة (la pertinence) حسب الباحثان الكنديانBouchard & Plante، أي أنها لقاءات لا تستجيب للاحتياجات الراهنة والفعلية لمفتشي التعليم الابتدائي.(7)

هذه الاحتياجات التي ترتبط بالتحكم في المفاهيم القاعدية للمقاربة الجديدة والتي تسهل ممارساتها الديداكتيكية، خاصة ما يرتبط ببرادغم التقويم. الأمر الذي يتطلب إشراف وتأطير من قبل خبراء في مجال المقاربة المتبناة، سواء كانوا خبراء أجانب أو خبراء محليون، هؤلاء الذين وفق ما أدرج في طيات كتاب (la refonte de la pédagogie en Algérie) الذين تلقوا تكوينات في الخارج، تأهبا وتحضيرا لنشر وتعميم المقاربة الجديدة، كذلك لم يلحظ لهم أثر.

وحسب تجربة الطالبة الباحثة كمفتشة للتربية والتعليم الأساسي (2003-2008) ومعايشتها لانطلاقة تجربة الإصلاح، فإن اللقاءات التكوينية التي كان يشرف عليها مفتش التربية والتكوين، كان تأطيرها يسند إلى زملاء مفتشين، يكلفون بهذه المهمة من منطلق أنهم أكفاء ويحتكمون على خبرة... أو يبادرون هم أنفسهم بتقديم وتأطير هذه اللقاءات.

مع الإشارة إلى أن أغلبية مفتشي التعليم الابتدائي يحتكمون على لغة واحدة، طبعا اللغة العربية، ويفتقرون إلى لغات أجنبية (الفرنسية والانكليزية) التي هي مصدر المعرفة الجديدة، ناهيك عن قلة المراجع في اللغة العربية حول المقاربات البيداغوجية المتبناة، فيمكن تصور حال هذه اللقاءات التكوينية....

كما أن التكوين قد تتكفل به السلطة الوصية أي وزارة التربية الوطنية، من خلال الدعم الذي تقدمه المنظمات الدولية لإصلاح المنظومة التربوية، وهذا ما تم فعلا حيث استفادت تجربة الإصلاح في

الجزائر من عدة مساعدات دولية ثنائية أو متعددة الأقطاب، هاته الأخيرة التي ارتبطت بالدعم الذي قدمته منظمة اليونسكو في إطار برنامج PARE 1والذي هدف أساسا إلى تقديم المساعدة التقنية وتثبيت الدعائم المؤسساتية، لا سيما ما تعلق بتعزيز جهاز الإشراف على الإصلاح وتوجيهه وبالتكوين البيداغوجي للمعلمين والأساتذة.

أيضا برنامج PARE 2 الذي عمل على تنمية القدرات الوطنية في ميدان التقويم التكويني وكذلك تشكيل 50 نواة من المكونين التربويين، تتكفل بنشر وتعميم مقاربة الكفاءات بعد التكوين الذي تلقته على يد خبراء أجانب ومحليين (8) الذين غطوا القطر الوطني من خلال سلسلة التكوينات التي قدموها وفقا للبرمجة الموضوعة من قبل الوزارة الوصية.

واستفاد مفتشو التعليم الابتدائي لولاية سطيف من ملتقى تكويني دام ثلاثة أيام (أفريل 2008)، تكفلت فيه نواة المكونين الخاصة بالولاية، بتقديم المفاهيم الأساسية لمقاربة الإصلاح حتى يتم إدراكها كمفاهيم وجب التحكم فيه، من خلال القراءة ومطالعة الكتب والمؤلفات ذات العلاقة بها، ومن خلال اللقاءات التكوينية المبرمجة من طرف مفتش التربية والتكوين والتي تم فيها تناول هذه المفاهيم أو البعض منها.

إلا أن نتائج هذه الدراسة بينت أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المعرفة المفاهيمية تأرجح بين التحكم العالي والتحكم المتوسط وكذلك التحكم الضعيف، في حين أنه كان يفترض بروز مستوى التحكم العالي. إذن لا بد من خضوع منظومة التكوين إلى التقييم، بمعنى ضرورة الوقوف على مدى فعالية هذه المنظومة في مساندة ومسايرة تجربة الإصلاح، من خلال استخدام أدوات تقويمية ديداكتيكية تحدد المكتسب وغير المكتسب...

3-4- مناقشة وتفسير الفرضية الإجرائية الرابعة:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (53) أن هناك اختلاف في درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، تعود إلى اختلاف الجهة المشرفة على التكوين، وكانت لصالح جهة PARE 2، كما يبينه الجدول رقم (54) ما يبين أن هذا البرنامج كان ذا فعالية وايجابية في تكوين مفتشي التعليم الابتدائي، أي زودهم بالمفاهيم الأساسية للمقاربة الجديدة، مقاربة التدريس بالكفاءات، ولعل الاستفادة هنا ارتبطت بكفاءة مؤطري أو مكوني هذا البرنامج والذين بدورهم ارتبطت كفاءتهم بكفاءة مكونيهم، والذين كان من بينهم السيد الطاهر العامري، العضو في مكتب BIEF، و الخبير الدولي، وكذلك خبيرين وطنيين، وعضوين في اللجنة الوطنية للمناهج (CNP)، واللذين استفادا من عدة تكوينات في مقاربات الإصلاح خارج الجزائر.

ما يعني كذلك أن للتعاون الأجنبي دور فعال في إنجاح مقاربات الإصلاح البيداغوجية، وخير شاهد هو برنامج PARE 2 والذي تجسد في التعاون التقني والبيداغوجي الذي قدمته منظمة اليونسكو لتجربة الإصلاح الجزائرية. والذي عمل على تجسيد منظور التكوين الفعال، الذي ينطلق أولا من تحديده لكفاءات مهنية دقيقة، ثم اختيار استراتيجيات تعلمية تتوافق وهذه الكفاءات، فتقويم تملك هذه الكفاءات أثناء السيرورة التكوينية وذلك بمطالبة المشاركين بمنتوج فردي يبين التملك السليم للكفاءات المستهدفة، ضمانا لنقلها أو تحويلها إلى الميدان أو غرفة الصف، ونقارن هذه السيرورة بسيرورة التكوين المعتمدة في النظام التربوي الجزائري بشكل عام أين يغلب طابع الإلقاء على العملية التكوينية، وإن كان هناك تقويم فعادة ما يكون شفويا حيث يرتبط بعبارات أو استبيانات الاستحسان، وقد يكون هناك تقويم للأهداف المسطرة وقد يطلب من المشاركين تقديم منتوج لكنه عادة ما يرتبط بعمل المجموعات، أين لا يمكن الجزم من تملك ومن لم يتملك....

3-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (56) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي لا تختلف باختلاف عدد العمليات التكوينية المستفاد منها،أي لا يوجد اختلاف بين المفتشين الذين تلقوا عددا قليلا من العمليات (1-5) مع أولئك الذين تلقوا عددا متوسطا (6-10)، مع الفئة التي تلقت عددا كبيرا (10-20).

ما يشير إلى عدم تناول مفاهيم المقاربة الجديدة بالتناول السليم، أو التناول الجدي القائم على تحكم المؤطرين أو المشرفين على العمليات التكوينية في هذه المفاهيم، سواء كانوا مفتشو التربية والتكوين أو المفتشون الذين يكلفون من قبل مفتش التربية والتكوين.

فيما يخص أعضاء النواة الولائية الذين حضروا وكونوا في إطار برنامج PARE 2، لتعميم ونشر المقاربة في شقيها المفاهيمي والأدائي، فترى الطالبة الباحثة أن هؤلاء الخبراء المحليون لم يستغلوا ويستثمروا من طرف السلطة الوصية على مستوى الولاية (مديرية التربية)، وذلك ببرمجة عدة لقاءات تكوينية لمفتشي التعليم الابتدائي.

مع العلم أن وزارة التربية الوطنية أوصت وسمحت لمديريات التربية على مستوى الولايات بتفريغ هؤلاء الخبراء ليتكفلوا بمهام التكوين...(9) إذن تبقى اللقاءات التكوينية هذه مع قلتها أو كثرتها عديمة الجدوى والفعالية، وذلك لأنها لم تمكن المفتشين من التحكم في مقاربة الإصلاح حتى بدورهم يقوموا بتأهيل المعلمين لها.

وهذا ما بينته الدراسة التي قامت بها عطوي اسيا (2009) والتي تناولت فيها صعوبات تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين ، حيث أشار معلمو التعليم الابتدائي أن اللقاءات التكوينية تبقى لقاءات روتينية، شكلية ترتبط بإجراءات إدارية، ترتبط ببرمجة المفتش لأيام تكوينية تبين جملة النشاطات المهنية التي يقوم بها خلال ثلاثي أو سداسي أو سنة دراسية، وأن مفتشي التعليم الابتدائي بعيدون عن التحكم في المفاهيم الواردة في مناهج الإصلاح.

أيضا الدراسة التي قامت بها نعيمة سترالرحمان (2007) والتي بينت أن مفتشي التعليم الابتدائي لا يتحكمون في المعرفة المفاهيمية المرتبطة بمستجدات الإصلاح.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الرابعة:

4-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (58) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي لا تختلف باختلاف مستواهم التعليمي، وبالتالي فالمفتشون خريجو الجامعة، لم تسمح لهم الشهادة الجامعية أو تساعدهم على التحكم في هذه المعرفة الأدائية، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الشهادة في تخصصها كانت بعيدة عن المجال التربوي البيداغوجي، ولذا جاء التوجه العالمي والذي يدعو إلى ضرورة تملك المفتش لشهادتين، الأولى في تخصص معين يرتبط بمهنة التعليم (ليسانس أو ماجستير أو دكتوراه في الأدب العربي، رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، تاريخ..)، وكذا شهادة في علوم التربية.

وبما أن هذا الإجراء غير معمول به في منظومتنا، يقترح إدراج المقاييس المهنية كمقاييس دعامة في برامج التكوين الأولي لسلك المفتشين، هذا التكوين الأولي الذي يستغرق أو يدوم شهرين اثنين...نفس الشيء بالنسبة لبرامج إعداد أساتذة التعليم الابتدائي، فالمقاييس المهنية يجب أن تدرج كمقاييس أساسية حتى تساعد المعلمين وتؤهلهم للتحكم في الممارسات الديداكتيكية المتبناة.

وكون الطالبة الباحثة تشارك كمؤطرة في العمليات التكوينية الخاصة بإعداد وتحضير الناجحين في مسابقة التوظيف لسلك أساتذة التعليم الابتدائي والتي كذلك ترتبط بصيغة التكوين قصير المدى، فقد لاحظت افتقار مناهج التكوين للمفاهيم التي تشكل أساسيات العمل بمقاربة التدريس بالكفاءات، كأنواع الوضعيات (وضعية تعلم، وضعية إدماج، وضعية هدف)، شبكة تصحيح، المعايير والمؤشرات، جهاز معالجة.

أيضا من يستدعى لتأطير هذا التكوين الأولي، سواء الخاص بالمعلمين أو المفتشين، الحاملون لشهادات جامعية...، أم المفتشون أم...أي الحديث يدور هنا حول معيار انتقاء المكون أو المشرف أو المؤطر، طبعا المعايير المعتمدة من قبل رؤساء مراكز التكوين عديدة، منها معيار الأقدمية والذي لا يربط بالخبرة أي تملك الكفاءات المهنية المناسبة للتكوين وبالتحديد الاحتياجات التدريبية، بل بعدد سنوات العمل، معيار العلاقات الاجتماعية أو الصداقة، معيار النفقات حيث يتفادى رئيس مركز التكوين اللجوء إلى بعض الكفاءات الجامعية لكونها ستتقاضى مبالغ مالية مرتفعة ترتبط بالشهادة، المعيار الإداري البحت، بمعنى أن المهم بالنسبة لرئيس المركز هو وجود تأطير، أما عن الفعالية البيداغوجية لهذا التكوين وعن بعد التحويل، فلا أهمية لهما. (10)

4-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (60) أن درجات مفتشي العليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي لا تختلف باختلاف سنوات أقدميتهم، أي لا اختلاف بين المفتش الجديد في هذه المهنة والذي هو خريج الجامعة، إضافة إلى أنه بحكم ممارساته للتعليم الابتدائي، فقد اطلع على مناهج الإصلاح والوثائق المرافقة لها، والتي تتضمن معارف وأمثلة عن وضعيات الإدماج وكذا شبكات التصحيح والمعايير المعتمدة فيها.

إضافة كذلك أنه استفاد من الملتقى التكويني الخاص ببرنامج PARE 2 وكذلك بعض العمليات التكوينية المبرمجة من طرف مفتش التربية والتكوين والتي تناولت بعض المفاهيم الأساسية كمدخل الوضعيات، مع التركيز على وضعية الإدماج...

نفس الشيء بالنسبة للمفتش الذي يحتكم على أقدمية متوسطة وكذا أقدمية تفوق 16 سنة، فمن المفروض أن زيادة الأقدمية أو سنوات العمل تجعل المفتش مستقرا ومتحكما في الكثير من الأمور خاصة الإدارية التي كان يجهلها، ما يساعده ويوجهه نحو الاهتمام والتركيز على مهمتي التكوين والبحث، خاصة عند تبني مناهج جديدة تتضمن العمل بمقاربات بيداغوجية جديدة، تحكم المعلمين فيها مرتبط بتحكمه هو فيها أولا.

إن متغير الأقدمية إذا لم يرتبط باكتساب خبرة مهنية، تتجسد في تملك مجموعة كفاءات مهنية، منبعها ممارساته التدريسية كمعلم متميز وخبير ثم كمفتش، وظيفته الأساسية تحيين معارفه وكفاءاته من خلال البحث والمطالعة في الكتب والمراجع ذات الاختصاص، وكذا الاحتكاك بأصحاب الخبرة والكفاءة من معلمين والمفتشين الزملاء (لغة عربية، لغة فرنسية)، لن يكون معيار انتقاء لهذه المهنة الحساسة.

4-3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (62) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي لا تختلف باختلاف استفادتهم من التكوين، فالأمر سيان بين المفتشين الذين استفادوا من لقاءات وعمليات تكوينية وبين أولئك الذين لم يستفيدوا.ما يعني أن التكوين الذي تلقاه المفتشون لم يكن فعالا ومجديا، سواء كان نظريا معرفيا أو أدائيا عمليا.

خاصة هذا الأخير الذي يجب أن يتحكم فيه المفتش، ذلك أنه سيمكن المعلمين من تملك مجموعة كفاءات مهنية (كفاءة بناء وضعية تعلم، كفاءة بناء وضعية إدماج، كفاءة بناء شبكة تصحيح، كفاءة بناء جهاز معالجة..) تصب مباشرة في ممارسات صفية ناجعة، أي محققة وموصلة لهدف الإصلاح، مساعدة كل متعلم على النجاح ومحاربة ظاهرة الفشل المدرسي.

إن تملك كفاءات المعرفة الأدائية مرتبط بالتحكم في مجالها النظري أولا ثم ممارساتها بشكل إجرائي ثانيا، ما يستلزم من المفتش تبني إستراتيجية التعليم بالنمذجة، أين يقوم المفتش نفسه ببناء وضعيات وشبكات تصحيح وأجهزة معالجة، موظفا ومستثمرا قانون التكرار حتى يتحكم المعلمون في هذه الأداءات. (11)

4-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (64) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي لمتطلبات المعرفة الأدائية تختلف باختلاف الجهة المشرفة على التكوين، وكانت لصالح المفتشين الذين تلقوا تكوينا مزدوجا، أي من مفتش التربية والتكوين مع تكوين برنامج PARE 2. ما يوضحه الجدول رقم (65).

ما يوجه نظر المسئولين أو أصحاب القرار إلى ضرورة الانفتاح والاستعانة بخبرات وكفاءات أجنبية، وهي متوفرة الآن من خلال منظمات دولية تتكفل بتقديم الدعم والمساعدة التقنية للدول التي تبرمج إصلاحات في منظوماتها التربوية.

ولعل ما حظيت به الحكومة الجزائرية من دعم منظمة اليونسكو، مكتب(BIEF)،والذي ارتبط بتقديم مساعدات على العديد من الأصعدة، في مجال تكوين إطارات التربية على مستوى وزارة التربية الوطنية، في مجال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج (CNP)، تكوين خلية مفتشين تقوم هي فيما بعد بتعميم الجديد، الاستعانة بخبراء مكتب هندسة التعليم والتكوين (BIEF)، مشاركة Rogiers Xavier أحد المنظرين لمقاربة الإصلاح وبيداغوجيا الإدماج، في تصميم وبلورة المناهج الوطنية لخير مثال على هذا التعاون والمساعدة.

إن ما يحسب لهذه البرامج الأجنبية، وبالتحديد برنامج PARE 2 أن تدخله يكون دقيقا pointu وفعالا efficace وهذا ما عايشته الطالبة الباحثة وهي تشارك في التربص المغلق الذي خص تكوين النواة الوطنية المرتبطة بولاية سطيف، في إطار برنامج دعم المنظومة التربوية الثاني،حيث كان هناك تحديدا دقيقا للكفاءات المهنية المستهدفة بالبناء والتطوير، فتحديد كذلك لمقاربات أو استراتيجيات البناء، فتقويم لمدى تملك هذه الكفاءات من خلال اعتماد أدوات ملائمة.

ومكن الملتقى الذي خص مفتشي التعليم الابتدائي في أفريل 2008، هؤلاء من توضيح الكثير من المفاهيم والممارسات التي وردت في مناهج الإصلاح، كمرحلة أولى، على أن يتبع هذا الملتقى بملتقيات ودورات أخرى، الهدف منها تملك المفتشين لمستجدات الإصلاح، إلا أن الطبع غالب، بمعنى نتيجة ظروف وعوامل...، غيبت فعاليات هذا البرنامج، ليعاد العمل به في 2013-2014 وبرمجة لقاءات تكوينية عن بعد، أين كان الخلل واضحا في الصوت والصورة، ما افقد الفعالية والنجاعة...

4-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (67) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي لمتطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي لا تختلف باختلاف عدد العمليات التكوينية التي استفادوا منها، ما يشير إلى أن هذه العمليات بقلتها أو كثرتها، لم تكن وظيفية أو فعالة.

بمعنى أنها لم تزود المفتشين بما يحتاجونه كممارسات وكفاءات أدائية تهيئهم لتحضير المعلمين لأجرأة مناهج الإصلاح بشكل ناجع، أي ما يوافق الممارسات التي تتطلبها مقاربة التدريس بالكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج، ما يشير إلى أن مواضيع هذه العمليات ربما كانت بعيدة عن مفاهيم الإصلاح، أو أن المكلفين بتأطير هذه العمليات كانوا بعيدين عن هذه المفاهيم.

بمعنى غير متحكمين في المقاربات البيداغوجية الجديدة، أو أن المفتشين أنفسهم يمتلكون قناعات أو تصورات خاطئة حول الإصلاح بشكل عام وحول المقاربة البيداغوجية المتبناة بشكل خاص، أو أنهم لا يمتلكون المكتسبات القبلية، أي تلك التي ترتبط بمقاربة التدريس بالأهداف أو بثقافة تربوية متينة تمكنهم من استيعاب كل جديد.

إن قانون التكرار أو الممارسة، مبدأ سيكولوجي ناجع في المجال البيداغوجي، فكلما مارس المتعلم (طفلا أو راشدا) مهارة أو أداءا كلما تحكم فيه، شريطة أن ترتبط هذه الممارسة بإدراك ومعرفة المفهوم أولا ثم ممارسته، فالمفتش قبل أن يدرك مفهوم وضعية الإدماج، عليه أن يدرك خاصية مقاربة الإدماج.

بمعنى البعد عن منطق التلقين والاسترجاع والحشو، وتفضيل منطق بناء التعلمات واستثمارها وتجنيدها في وضعيات مدرسية أو حياتية، وأن تقويم هذه التعلمات بشكل وظيفي، لا يكون إلا من خلال بناء وضعيات إدماجية، تستهدف تقويم الكفاءات المنتظرة les compétences visées ، معرفة شروط بناء وضعية إدماج، من خلال معرفة خصائصها، الأداة المستخدمة في تقويم هذه الوضعية أي شبكة التصحيح، كذلك مفهومها، مكوناتها، أي المعايير والمؤشرات، والتي ستمكن من بناء جهاز المعالجة، هذا الذي سيؤمن الوصول إلى تحقيق غاية الإصلاح: مساعدة كل متعلم على النجاح...إذن لا جدوى من برمجة عمليات تكوينية، بقلتها أو كثرتها، يكون إدراك وتحكم المفاهيم فيها غائبا.

إن التكوين هو دعامة كل إصلاح تربوي بيداغوجي، ولابد من الاستثمار فيه بالدرجة الأولى، الاستثمار العقلاني لا العشوائي، الإداري...

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الخامسة :

5-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (69) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات التنشيط لا تختلف باختلاف مستواهم التعليمي، أي لا يوجد اختلاف بين المفتشين خريجي الجامعة والذين يفترض أنهم يحتكمون على معرفة أكاديمية ومؤهل علمي عال يسمح لهم بالتحكم في هذه التقنيات أفضل وأحسن، من المفتشين الذين هم متحصلون على مستوى ثانوي.

أيضا لأن المفتشين أصحاب المستوى الجامعي، يفترض أنهم قد تعودوا على استخدام هذه التقنيات كتقنية العرض الحواري، طبعا ليس بالصورة المقدمة في المنظور الاندماجي، لكنها موجودة في التكوين الجامعي ومرتبطة بأسلوب المحاضرة الذي يستهدف إكساب الطلبة معارف وموارد أكاديمية كثيرة، طبعا وفق المقاربة التلقينية ، كذلك بالنسبة لتقنية عمل المجموعات فهي تقنية منتشرة ومعمول بها، خاصة في إطار الأعمال الموجهة أو التطبيقية على مستوى التعليم والتكوين الجامعي.

وترى الطالبة الباحثة أن المؤهل العلمي لوحده غير كاف، ما لم يرتبط بتكوين أولي قاعدي، تتكفل به هيئة مختصة، وعندما نقول مختصة un organisme spécialisé لا نقصد مسمى الهيئة بقدر ما نقصد قيام هذه الهيئة على أسس علمية من حيث وضع المناهج التكوينية وفق مقاربة منهاجية تكوينية ناجعة une approche curriculaire pertinente، تتضمن استراتيجيات عمل تتوافق والتطور المعرفي الحادث في علوم التربية وبالتحديد في نظريات التعلم، أي ضرورة الأخذ بنظريات المدرسة

المعرفية واستراتيجيات التعلم والتعليم المنبثقة عنها والتي ترتبط بتقنيات التنشيط الواردة في منظور التكوين الاندماجي

كذلك لابد من تفعيل التكوين أثناء الخدمة، سواء الذي يتكفل به مفتش التربية والتكوين، أو الذي تشرف علية وزارة التربية الوطنية، بالنسبة لمفتش التربية والتكوين فهو كذلك يجب أن يخضع لانتقاء صارم ودقيق، يبتعد عن العمل بالأقدمية كمعيار انتقاء، بل ضرورة الأخذ بمعيار المستوى العلمي والذي يجب أن يرتبط أساسا بشهادات جامعية عليا (دكتوراه، ماجستير) في علوم التربية أساسا، وذلك حتى نؤمن مهمة التكوين بشكل ناجع يحقق هدف التطوير l'objectif d'évolution الذي تستهدفه المنظمة (12 أي السلطة الوصية والمتمثلة في وزارة التربية الوطنية.

على السلطة الوصية كذلك أن تتخذ الإجراءات التي من شأنها أن تحسن نوعية تكوين المفتشين، من خلال تفعيل الشراكة والتعاون مع منظمات دولية ذات الاهتمامات التربوية، كمنظمة اليونسكو UNESCO ومنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي OCDE...والتي لها إسهامات في المجال التربوي البيداغوجي، سواء من حيث توفير خبراء دوليين (BIEF) أو مساعدات تقنية ترتبط بهندسة برامج تكوينية لكل الفاعلين التربويين، وربما هذا ما تفطنت إليه السلطة الوصية مؤخرا، حيث تم استدعاء خبراء دوليين (Rey bernard)، يتكفلون بتكوين خلية من المفتشين، لتقوم هذه الخلية فيما بعد بتكوين كل المفتشين، وهو إجراء داعم لمسيرة وسيرورة الإصلاح.

5-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (71) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات التنشيط لا تختلف باختلاف سنوات أقدميتهم، أي لا يوجد اختلاف بين المفتشين الذين يحتكمون على أقدمية تزيد عن 16 سنة، وهم الذين من المفروض يحتكمون على خبرة مهنية اكتسبوها بحكم السنوات الطويلة التي قضوها في سلك التفتيش، والتي من خلالها قد مارسوا ووظفوا تقنيات متعددة عند تنشيطهم للعمليات التكوينية التي أشرفوا عليها، بحكم مطالعاتهم الكثيرة للمراجع والكتب في المجال التربوي البيداغوجي، أو بحكم الاطلاع على هذه التقنيات من خلال العمليات والدورات التكوينية التي حضروها كمتكونين، مع مفتش التربية والتكوين أو تكوين أشرفت عليه منظمات دولية كمنظمة اليونسكو أو اليونيسف....

والمفتشين الذين يحتكمون على أقدمية متوسطة أي بين 6 سنوات و15 سنة، أي المفتشون الذين عايشوا مقاربة الأهداف ومقاربة التدريس بالكفاءات، المقاربتين القائمتين على منطق التعلم لا التعليم، واللتين

تعتمدان إستراتيجيات تعلم حديثة كإستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية التعلم التعاوني والعصف الذهني....إضافة إلى أنه من بين المهام الأساسية التي يحددها التشريع المدرسي للمفتش هي مهمة البحث، البحث النظري أو المعرفي الذي يرتبط بإيجاد طرائق وإستراتيجيات تعلمية تعليمية يوظفها المعلمون داخل صفوفهم، وبحث منهجي إجرائي يرتبط بحل مشكلة تربوية قائمة، تعرقل تحقيق الأهداف المسطرة....

والمفتشين الذين يحتكمون على أقدمية لا تزيد على 5 سنوات أي الذين التحقوا بهذه المهنة مؤخرا، بمعنى أنهم مارسوا مهنة التعليم، اطلعوا على مناهج الإصلاح، على كل نشاطاتها، وخاصة الأنشطة التي تتطلب توظيف تقنية التفويج أو العمل الجماعي التعاوني كنشاط التربية العلمية والتكنولوجية، نشاط الرياضيات، نشاط اللغة العربية....أيضا بحكم التحاقهم الحديث بهذه المهنة والرغبة في النجاح فيها والتميز، ويتأتى هذا طبعا بتطبيق استراتيجيات عمل جديدة، تبين جدارتهم وكفاءتهم.

وكاستنتاج نهائي بالنسبة لعدم وجود اختلافات بين مفتشي التعليم الابتدائي فيما يرتبط بدرجاتهم في تقنيات التنشيط تعود لمتغير الأقدمية، فترى الطالبة الباحثة أن الأقدمية لا تعكس الخبرة المهنية، هذه الأخيرة التي تتجسد في مجموعة من الكفاءات المهنية، تتضمن شقا معرفيا وأخر أدائيا، إذن لابد عند انتقاء المفتشين من وضع معايير موضوعية دقيقة، تتطلب قياس مكتسبات المترشح لسلك التفتيش بصورة معرفية ومهنية، تبتعد عن أخذ الأقدمية كمعيار ترقية وظيفية.

5-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (73) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات التنشيط لا تختلف باختلاف استفادتهم من التكوين، ما يعني أن منظومة التكوين في الجزائر تعاني خللا جسيما، يرتبط هذا الخلل بعدم وضع إستراتيجية تقيس أو تقوم فعالية التكوين.

أي تقويم كل عملية تكوينية منجزة، من طرف الوزارة أو مفتش التربية والتكوين أو مفتش التعليم الابتدائي مع معلميه، والتي ترتبط وفق الباحث François-marie Gérard أولا بقياس الفعالية البيداغوجية l'efficacité pédagogique والتي ترتبط بقياس أو تقويم الأهداف أو الكفاءات التي استهدفها التكوين، طبعا في نهايته.

فكما يطالب المفتش المعلم بضرورة تقويم الأهداف التي حددها لدرس أو وحدة أو مجال، المفتش مطالب كذلك بتقويم مدى اكتساب المعلمين للكفاءات المهنية التي حددها للعملية التكوينية الواحدة أو لدورة

تكوينية، حتى يتأكد من إمكانية تحويلها، أي العمل بهذه الكفاءات داخل غرفة الصف، مع المتعلمين وبما يحسن تعلماتهم، ما يمكن من قياس أثر التكوين والمرتبط بتطور المدرسة، والمجتمع بشكل عام.

وتجربة الطالبة الباحثة كمفتشة في التعليم الابتدائي بينت لها أنه نادرا ما كانت تقوم الكفاءات المرصدة من العملية التكوينية المبرمجة للمفتشين، ذلك أن المفتش كان لا يطالب بالإنتاج الفردي الذي يبين تملكه للكفاءة المهنية، فكانت هناك أعمال جماعية أو بالأحرى تستخدم تقنية عمل المجموعات، لكن بشكل فوضوي، أي دون تحديد معايير مسبقة لها، ترتبط بعدد أعضاء الفوج، تحديد مهمة كل عضو، لكن خاصة وضع شبكة تقويم يستند إليها عند تصحيح الأعمال أو منتوج المجموعة.

إذن يمكن القول أن منظومة التكوين عندنا وفي كل مستوياتها، لازالت تعمل بمبدأ التكوين لأجل التكوين former pour former، ذلك أنها لا تحدد إستراتيجية لتقويم فعالية هذا التكوين، خاصة في هذا العصر، أين يتجه قسم كبير من النفقات العمومية في كل دول العالم إلى قطاع التربية لغرض تهيئة وإعداد الأجيال، ما يجعل اهتمام أصحاب القرار يتزايد بمستوى مكتسبات المتعلمين، بمستوى كفاءات خريجي النظام التربوي في كل مستوياته.

ما يجعل التقويم ضروريا، لكل الفاعلين التربويين، من معلمين، مديرين، مفتشين وحتى مسئولي النظام، من منطلق أنه يسمح بالمساءلة حول فعالية الممارسات البيداغوجية أي قيمة الديداكتيكا المطبقة من طرف المعلم، حول مصداقية الإجراءات المستعملة.

هذه المساءلة التي تترجم انشغال مسيري النظام الدائم وحتى المجتمع ككل، لتفادي الرداءة والفشل المدرسي، وبالتالي العمل على حمل كل متعلم على استخراج أحسن طاقاته وقدراته الشخصية. مهمة موكلة إلى منظومة التكوين في كل أبعادها ومستوياتها.

5-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (75) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات التنشيط لا تختلف باختلاف الجهة المشرفة على التكوين، أي لا يوجد اختلاف بين المفتشين الذين تلقوا تكوينا أشرف عليه مفتش التربية والتكوين، والمفتشين الذين تلقوا تكوينا في إطار برنامج PARE 2 والمفتشين الذين تلقوا التكوينين معا (مفتش التربية والتكوين + PARE 2)، وحتى المفتشين الذين لم يتلقوا تكوينا. وربما يمكن تفسير هذا الأمر بجانب الممارسة الفعلية لهذه التقنيات حيث أنها لم تمارس بالصورة التي يطرحها منظور التكوين الإندماجي، وحتى الملتقى الذي دام 03 أيام لفائدة

مفتشي التعليم الإبتدائي في أفريل 2008 ، فخلية التكوين لبرنامج PARE 2 لم توظف التقنيات الواردة في وثيقة دليل المكون.

5-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة:

بينت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (77) أن درجات مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات التنشيط لا تختلف باختلاف عدد العمليات التكوينية التي استفادوا منها، أي لا فرق واختلاف بين المفتش الذي تلقى عشرين عملية والمفتش الذي تلقى عشر عمليات والمفتش الذي تلقى أقل من خمس عمليات، وما يتبادر إلى ذهن الطالبة الباحثة وبالعودة إلى ما كتبه François-marie Gérard حول تقويم فعالية التكوين l'évaluation de l'efficacité de la formation أن الخلل قد يرتبط ب:

-عدم تقويم الملاءمة la pertinenceوالتي ترتبط مباشرة بتحليل حاجات التكوين، هاته التي تسمح باستخراج الأثر المنتظر في الميدان، أو النتيجة التي تريد المنظمة الوصول إليها (هدف التطوير) ثم تحديد أهم العمليات المناسبة للوصول إلى النتيجة المنتظرة، سيرورة تكوين أو عملية من نوع أخر (توظيف، تغيير تنظيمي، تجهيز...).

إذا كانت عملية التكوين هي الملائمة، فلابد من التحديد الدقيق لأهداف التكوين، أي تحديد الكفاءات الفردية والجماعية المستهدفة بالاكتساب للوصول إلى هدف التطوير، هذه الأهداف التي ستتصل مباشرة بمستجدات الإصلاح، أي الحاجات الجديدة (التعلمات) التي لابد من إشباعها ليسير ويندمج كل الفاعلين في قاطرة الإصلاح بسلام.

فمثلا بالنسبة لتقنيات التنشيط كمستجد، تناول التقنيات الواردة في منظور التكوين الاندماجي معرفة وممارسة، أي أن يتلقى مفتش التعليم الابتدائي تكوينا في هذه التقنيات وخاصة الجديدة منها كتقنية الثلاثيات وتقنية حل المشاكل، من حيث مرجعيتها النظرية أو المعرفية، ثم كيفيات ممارساتها إجرائيا، من خلال توظيفها في اللقاءات التكوينية، حتى يقوم هو كذلك باستخدامها مع المعلمين أثناء تكوينهم وتأهيلهم.

-ما جعل الاختلافات لا تظهر كذلك هو عدم تحكم مؤطري العمليات التكوينية المبرمجة لمفتشي التعليم الابتدائي في هذه التقنيات، معرفة وممارسة، وقد يرجع الأمر إلى عدم احتكام هؤلاء على معرفة وثقافة تربوية بيداغوجية قاعدية تساعد على الإلمام والتحكم في كل جديد.

نفس الشيء بالنسبة لمفتشي التعليم الابتدائي، فعدم تملك ملمح أكاديمي قاعدي أولي متين خاصة ما يرتبط بالثقافة أو الحقيبة البيداغوجية قد يشكل عائقا أمام الوصول إلى تحقيق فعالية التكوين، إضافة إلى

أنه لابد من إعطاء التكوين الأولي للمفتشين حقه، من حيث المدة الزمنية وكذلك من حيث كفاءة المكونين، فلا يمكن أن تكون فترة شهرين كافية لتأهيل أشخاص يعدون وسطاء وفاعلون أساسيون في نجاح المنظومة التربوية وهم يفتقرون إلى ملمح أكاديمي ومهني مناسب لما هو منتظر منهم.

إذن لابد من إعادة النظر في كل إستراتيجية التكوين الخاصة بمفتشي التعليم الابتدائي، وضرورة قيامها على أسس علمية، تعتمد النوعية لا الكمية، هذه النوعية التي سترتبط أولا بتملك المترشح لملمح جامعي وتخصص يرتبط بمهنة التعليم، بمعنى أن مسار الدراسة الجامعية تضمن دراسة مقاييس مهنية، تقدم المفاهيم التربوية القاعدية، والتي ستشكل أرضية للتكوين الأولي المرتبط بهذه المهنة، هذا التكوين الأولي الذي يجب أن يسند إلى مختصين في مجال التربية وعلم النفس والديداكتيكا، أساتذة قارين في مراكز التكوين، مهمتهم الأساسية تكون البحث لتطوير التربية والتعليم، العصب المحرك لكل تنمية يستهدفها المجتمع.

تهميش الفصل :

1-المنشور الوزاري رقم 167/5/0/0/3 المؤرخ 2003/11/17 و المنشور رقم 5/0/0/2004/121 المؤرخ 2004/11/22 .

2-Maradan, O (2005) : Passages obligés sur le chemin d'un curriculum national défini par les compétences. In La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation. Unesco, programme PARE, p102

3-توفيق مرعي (2003): شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان، عمان، ص 23 .

4-Gillet, P (1991) : construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, PUF

5-رائد يوسف خضر (2009): الإشراف التربوي الحديث، أساسيات ومفاهيم، دار غيداء للنشر والتوزيع، ص 171

6-سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم: الإشراف التربوي، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ص 7

7-Bouchard, CH & Plante, J (2002) : La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Les cahiers du service de pédagogie expérimentale, p 231

8-بوبكر بن بوزيد (2009): إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، ص 271، 273، 274

9-وزارة التربية الوطنية، منشور رقم 946 و. ت. و/ أ.ع المؤرخ في 22/ 10/ 2007: تكوين نواة وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات

10-Gérard, F-M (2003) : L'évaluation de l'éfficacité d'une formation. Gestion 2000, Vol 20 N 3

11-محمد حماد هندي (2010): التعلم النشط، اهتمام تربوي قديم حديث، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 194 .

12-Gérard, FM & Braibant J-M & Bouvy TH (2006) : 'évaluer l'éfficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'auto-évaluation.19 éme colloque international ADMEE-europe, p 2

ملخص عام للدراسة

أصبح من البديهي اليوم أن الرقي والازدهار الاقتصادي والاجتماعي لم يعد مرهونا بامتلاك المواد الأولية ولو كانت مواد إستراتيجية، بل باتت المعرفة وتسارع وتيرة تجددها، مع تنامي الاكتشافات العلمية والتكنولوجية، تشكل العصب المحرك لهذا الرقي والتطور، وبرز مفهوم مجتمعات المعرفة، الذي يستند أساسا إلى أنظمة تربوية فعالة، وإلى أول نسيج قاعدي فيها والمتمثل في المدرسة.

هاته التي ما هي إلا مزارع الفكر البشري، فيها تنمى القدرات والمواهب، وتبنى الكفاءات والمؤهلات الأكاديمية والمهنية، التي تهيئ الأفراد للمساهمة في المحفل الدولي الجديد، محفل مجتمعات المعرفة، من خلال هندسة مناهج تربوية تستجيب لحاجات وطموحات المجتمع الواحد، لكن كذلك تستجيب لرهانات وتحديات نظام العولمة، الذي فرض عولمة الاقتصاد، أين صارت رفاهية الأمم الاقتصادية مرتبطة بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي تبنيها وتكسبها هذه المناهج.

وطبعا الجزائر كغيرها من المجتمعات والدول لم تشأ أن تتخلف عن ركب مجتمعات المعرفة، فسعت إلى اللحاق بالركب، من خلال إصلاح منظومتها التربوية، إصلاحا يعتمد مسعى الانسجام والتماسك وكذا الشمول والتكامل، أي الاهتمام بكل أطوار التعليم، من الابتدائي إلى التعليم الجامعي، هندسة المناهج وفق أحدث المقاربات البيداغوجية، التركيز على منظومة التكوين، والعمل فيها بالمواصفات أو المعايير العالمية، خاصة ما يرتبط بتكوين وتأهيل المعلم، القلب النابض للمدرسة.

فأسند التكوين الأولي للمدارس العليا، ما يعني ضرورة احتكام المعلم على شهادة البكالوريا، ليلتحق بهذه المدارس التي ستمكنه من جملة الكفاءات المهنية الموافقة لمهنة التعليم، كما تكفلت بهذا التكوين مراكز تكوين المعلمين، والتي تقدم تكوينا أوليا مدته شهرين فقط، يحضر كذلك الناجحين في مسابقة التوظيف لسلك التعليم، للمهام التدريسية والتربوية المنتظرة، نتيجة عدم تغطية المدارس العليا لاحتياجات الميدان الفعلية، على أن يتم تعميق هذا التكوين من قبل مفتشي الميدان، فيما يعرف بصيغة التكوين أثناء الخدمة.

ومست منظومة التكوين الجديدة كذلك هذا الفاعل أو الشريك الرئيسي، المفتش الذي ضرورة كذلك يجب أن يكون حاصلا على شهادة جامعية، إضافة إلى اجتيازه مسابقة توظيف في هذا السلك، تكون في شقين اثنين، كتابي وشفوي، مع أقدمية لا تقل عن خمس سنوات، مع تلقيه لتكوين أولي، تناوبي يدوم شهرين اثنين، على أن يدعم هذا التكوين بتكوين ذاتي حر، يعتمده المفتش في اثراء حصيلته المعرفية وتطوير كفاءاته المهنية.

كما استعانت الحكومة الجزائرية بالخبرة الأجنبية لتفعيل سيرورة الإصلاح، متجسدة في التعاون الدولي الذي قدمته العديد من الدول والمنظمات، وكان لإسهامات منظمة اليونسكو حصة الأسد في ذلك، من خلال برنامج PARE 1 أولا ثم برنامج PARE 2 ثانيا، واللذان عملا على تقديم المساعدة التقنية في مجال إعداد الكوادر التربوية الجزائرية وكذا مساعدة بيداغوجية بحتة.

وذلك من خلال تكوين الإطارات التربوية الوطنية (مفتشون، مديرون وحتى أساتذة) في مجال المقاربات الديداكتيكية المعتمدة، أي مقاربة التدريس بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، من خلال برنامج PARE 2 الذي مس كل الولايات، والذي تم تأطيره من قبل خبراء أجانب وجزائريين، والذي هدف إلى تكوين خلية على مستوى كل ولاية تتكفل بنشر وتعميم مقاربات الإصلاح المتبناة في هندسة المناهج الجديدة.

كان المسعى هو إذن أن يدخل الإصلاح إلى غرفة الصف ويتحقق الهدف، والمرتبط بمساعدة كل متعلم على النجاح وبالتالي مواجهة ومحاربة ظاهرة الفشل المدرسي، وذلك من خلال تزويد المعلمين بالأدوات الديداكتيكية التي تحقق ذلك، خاصة الأدوات التي ترتبط ببرادغم التقويم والذي يشكل جديد مقاربة الإصلاح.

وعول كثيرا على المفتشين في الأجرأة السليمة لمناهج الإصلاح، من خلال سيرورة التكوين التي سيعتمدونها والتي ستقوم على منظور التكوين الاندماجي، هذا المنظور التكويني المصاحب لتطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات، والذي يهدف إلى بناء وتملك المعلمين لمجموعة كفاءات مهنية، تقوم أساسا على التحكم في حقيبة مفاهيمية معرفية، تسهل الإتيان بأداءات وممارسات تساعد المتعلمين على بناء وتطوير كفاءاتهم التدريسية، أي الاحتكام على حقيبة أدائية أو أدواتية.

ما يساعد المفتش على بناء هذه الكفاءات المهنية أثناء السيرورة التكوينية المعتمدة، هو مجموعة تقنيات التنشيط التي سيوظفها والتي ترتبط كذلك بالبرادغم المعرفي المؤسس لمقاربة التدريس بالكفاءات، أي المدرسة المعرفية ونظرياتها المتعددة، النظرية البنائية، البنائية–الاجتماعية، نظرية معالجة المعلومات، نظرية التعلم بالاكتشاف...إلخ. وجملة الاستراتيجيات التي انبثقت من هذه النظريات، كإستراتيجية حل المشاكل، إستراتيجية التعلم التعاوني، إستراتيجية العصف الذهني، إستراتيجية الخرائط المفاهيمية...

وصاحب تطبيق مناهج إصلاح مرحلة التعليم الابتدائي، منذ انطلاقته (2003) الكثير من العمليات التكوينية، والتي كانت تستهدف إعلام وتحضير المفتشين للجديد التربوي، حتى بدورهم يكونون مستعدين لتكوين وتأهيل المعلمين لهذا الجديد، كما أن برنامج PARE 2 ساهم هو كذلك بدء من سنة (2008) في

تكوين هؤلاء المفتشين من خلال برمجة دورات تكوينية، تدوم سنتين اثنتين، بعد أن كشفت التقييمات الميدانية التي تمت من قبل السلطة الوصية، عن عدم تملك مقاربات الإصلاح البيداغوجية، من قبل الفاعلين الرئيسيين، أي المفتش، المدير والمعلم...

ما أظهرته كذلك نتائج بعض الدراسات المحلية التي تناولت موضوع الإصلاح، من حيث تملكه من طرف المعلم أو المفتش، فقد توصلت نتائج هذه الدراسات أن المعلمين والمفتشين بعيدون في ممارساتهم الديداكتيكية عن متطلبات العمل بمقاربة الإصلاح، ومن هذه الدراسات دراسة الطالبة الباحثة نفسها لسنة (2007)، ما جعلها تستكمل سيرورة تقويم إصلاح المنظومة التربوية، من خلال تقويم منظومة الإشراف التربوي، المنظومة التي عدت الوسيط بين قمة الإصلاح (مهندسو المناهج) والميدان أي المدرسة وغرفة الصف بالتحديد.

وهدفت الدراسة إلى الوقوف على مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، هذه المتطلبات التي تتضمن ضرورة تملك المفتش لحقيبة معرفية ترتبط بمجموعة مفاهيم أساسية أو مفتاحية لولوج مقاربة التدريس بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، كذلك حقيبة أدواتية عملية، تجسد المنظور التقويمي الجديد وتحقق هدف الإصلاح، مساعدة كل متعلم على النجاح، وأيضا تحكم المفتش في مجموعة تقنيات تنشيط تساعده في بناء الكفاءات المهنية المستهدفة.

كما هدفت الدراسة إلى الوقوف على الاختلافات الموجودة بين مفتشي التعليم الابتدائي في درجات التحكم في هذه المتطلبات البيداغوجية، التي تعزى إلى متغيرات المستوى التعليمي، الأقدمية، الاستفادة من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية.

وانطلقت الدراسة من خمسة تساؤلات رئيسية:

-هل يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي بمستوى عال ≤ 70%

ليتفرع هذا التساؤل الرئيسي إلى ثلاث تساؤلات فرعية:

1-هل يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي بمستوى عال ≤ 70%؟

2- هل يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي بمستوى عال ≤ 70%؟ ؟

3- هل يتحكم مفتشو التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط المنظور الاندماجي بمستوى عال ≤ 70%؟

أما التساؤل الرئيسي الثاني:

-هل توجد علاقة ارتباط دالة قوية، بين درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية ودرجات متطلبات المعرفة الأدائية.

أما التساؤل الرئيسي الثالث، فجاء:

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستوى تعليمهم، أقدميتهم، استفادتهم من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية المستفاد منها؟

التساؤل الرئيسي الرابع:

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، أقدميتهم، استفادتهم من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية التي تلقوها؟

التساؤل الرئيسي الخامس:

-هل تختلف درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات تقنيات تنشيط منظور التكوين الاندماجي، باختلاف مستواهم التعليمي، أقدميتهم، استفادتهم من التكوين، الجهة المشرفة على التكوين وعدد العمليات التكوينية التي تلقوها؟

وللإجابة على هذه التساؤلات، تم بناء أدوات الدراسة، التي تمثلت أولا في اختبار يقيس متطلبات المعرفة المفاهيمية والمعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، استنادا إلى التوثيق الذي حصلت عليه الطالبة الباحثة، من خلال مشاركتها في الملتقى الجهوي المغلق الذي ضمته ولاية سطيف في الفترة الممتدة من 12 إلى 23 جانفي 2008 والذي يحضر لإنشاء خلية التكوين الولائية في مقاربة التدريس بالكفاءات، إضافة إلى عدد من المراجع ذات الصلة بالموضوع.

وتضمن مجال متطلبات المعرفة المفاهيمية قياس أربعة عشر مفهوما، تشكل المفاهيم المفاتيح في مقاربة الإصلاح وهي الهدف النهائي الاندماجي، الكفاءة الختامية، الكفاءة، الموارد، وضعية إدماج، وضعية تعلم،

شبكة تصحيح، المعايير، معايير الحد الأدنى، معيار الإتقان، المؤشر، جهاز معالجة، الكفاءة المهنية، وردت في صورة اختيار من متعدد.

وتضمن مجال متطلبات المعرفة الأدائية قياس ثلاث كفاءات مهنية عملية، كفاءة بناء وضعية إدماج، كفاءة بناء شبكة تصحيح وكفاءة بناء جهاز معالجة، أي أن هذا المجال ارتبط بالبرادغم التقويمي الجديد، طبعا الخاص بمقاربة التدريس بالكفاءات. وطلب من المفتشين إنتاجا عمليا، ارتبط بكل كفاءة والتي فككت إلى مجموعة من الأداءات، تقيس تحكم المفتش من عدمه.

وحتى يكون العمل موضوعيا، تم تقديم وضعية الإدماج المقترحة من قبل الطالبة الباحثة، وهي الوضعية التي صادقت عليها مجموعة الخبراء التي أشرفت على التربص الجهوي في جانفي 2008 (الطاهر العامري، عبد الله جلواح وتمرابت لونيس)، إلى متعلمي السنة الخامسة بمدرسة بوزناد سالم، ببلدية سطيف، ليجيبوا عنها وحتى يتم استثمار منتوجهم مع المفتشين في قياس الكفاءة الثانية (بناء شبكة تصحيح) والكفاءة الثالثة (بناء جهاز معالجة).

أداة الدراسة الثانية تمثلت في سلم تقدير ذاتي، يقيس تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في أربع تقنيات تنشيط، تقنية حل المشاكل، تقنية العرض الحواري، تقنية عمل المجموعات، تقنية الثلاثيات. هذه التقنيات التي وردت كذلك في وثيقة " دليل المكون " والتي كانت الوثيقة المرجعية التي أعدت من قبل الخبيرين، الطاهر العامري و Rogiers xavier في إعداد وتأهيل الفاعلين التربويين في الجزائر، لمقاربة التدريس بالكفاءات وقاطرتها بيداغوجيا الإدماج.

وتم تقدير الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، من خلال حساب معامل الصدق والثبات، واستخدمت الطالبة الباحثة بالنسبة لحساب معامل الصدق، أولا الصدق الظاهري والذي يرتبط بالمظهر العام أو الصورة الخارجية لأدوات الدراسة، من حيث دقة المفردات، وضوح صياغتها، وضوح تعليمة المجال (المعرفة المفاهيمية) ووضوح تعليمة كل كفاءة بالنسبة لمجال المعرفة الأدائية، أيضا مناسبة أو ملاءمة الأدوات للغرض الذي وضعت من أجله

كما تم استخدام صدق المحتوى، وبالتالي تم عرض أداتي الدراسة على عشرة محكمين، مجموعة منهم تنتمي إلى سلك التفتيش وسلك الإدارة، وعلى دراية بمتطلبات منظور التكوين الاندماجي البيداغوجية، بحكم أنها كانت عضوا في الخلية الولائية للتكوين في مقاربة الكفاءات، والمجموعة الثانية من المحكمين، هي مجموعة

أساتذة ينتمون إلى قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة سطيف وكذا جامعة تيزي وزو، على معرفة واطلاع بمقاربة التدريس بالكفاءات.

وتم حساب صدق محتوى أداتي الدراسة باستخدام معادلة Lawshe 1985، فبالنسبة للأداة الأولى والمتمثلة في الاختبار، فقدر معامل الصدق لمجال المعرفة المفاهيمية بـ (0.73)، أما بالنسبة لمجال المعرفة الأدائية فقدر معامل الصدق بـ (0.85). أما الأداة الثانية والمتمثلة في سلم التقدير الذاتي، فقدر معامل الصدق بـ (0.81) للمقياس ككل، وقدر بـ (0.80) بالنسبة لتقنية حل المشاكل، وبـ (0.84) بالنسبة لتقنية العرض الحواري، وبـ (0.84) بالنسبة لتقنية عمل المجموعات وبـ (0.77) بالنسبة لتقنية الثلاثيات.

أما بالنسبة لتقدير ثبات أدوات الدراسة، فتم الاعتماد على حساب الاتساق الداخلي، من خلال تطبيق معادلة معامل Alpha في ضوء منهجية الباحث Darpy 2003، وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات SPSS version 20، فلقد تم الحصول على:

بالنسبة للأداة الأولى أي الاختبار ككل أو بمجاليه، فقدر معامل الاتساق الداخلي Alpha(0.87) وهو معامل اتساق مرتفع أو مهم، بالنسبة لمجال المعرفة المفاهيمية، فقدر معامل الاتساق الداخلي بـ(0.69) وهو معامل مقبول، بالنسبة لمجال المعرفة الأدائية، فقدر معامل Alpha بـ (0.89) وهو معامل اتساق مرتفع.

بالنسبة لأداة الدراسة الثانية والمتمثلة في سلم التقدير الذاتي، والتي تقيس تحكم المفتشين في أربعة تقنيات تنشيط، فقدر معامل الاتساق الداخلي الكلي Alpha بـ (0.87) وهو معامل مرتفع، أما بالنسبة للمعاملات الخاصة بكل تقنية فجاءت كالتالي: تقنية حل المشاكل (0.77)، تقنية العرض الحواري (0.69)، تقنية عمل المجموعات (0.69)، تقنية الثلاثيات (0.68)، وهي معاملات اتساق وتجانس مهمة ومقبولة.

بعد التأكد من توفر أداتي الدراسة على خاصتي الصدق والثبات، تم تطبيق هاتين الأداتين على عينة الدراسة التي تكونت من (60) مفتشا يغطون ولاية سطيف، ليتم استرجاع (55) اختبارا و(55) سلم تقدير فقط.

وفي ضوء أهداف الدراسة وإجراءات تقييم مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، وفق مستوى عال ≤ 70%، وتنفيذ كل المعالجات الخاصة بهذا التقييم، تحصلت الطالبة الباحثة على النتائج التالية:

-بالنسبة للفرضية العامة الأولى:

-أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية كان متوسطا حيث قدرت نسبة التحكم بـ (54.67%) وهي نسبة تكاد تقترب من المستوى الضعيف. كما بينت نتائج الدراسة تذبذب مستوى التحكم في مفاهيم هذه المعرفة، حيث كان مستوى التحكم عاليا في بعض المفاهيم (الكفاءة المهنية، الموارد، وضعية تعلم، الهدف النهائي الاندماجي)، وجاء مستوى التحكم متوسطا في مفاهيم أخرى (معايير الحد الأدنى، معيار الإتقان، وضعية إدماج، المؤشر، الكفاءة)، بينما كان مستوى التحكم ضعيفا في المفاهيم التالية (جهاز معالجة، كفاءة ختامية، المعيار، شبكة تصحيح وعائلة-وضعيات). ما يشير إلى أن مفتشينا بعيدون عن المفاهيم القاعدية للعمل بمنظور التكوين الاندماجي، والذي يقوم على تملك حقيبة معرفية متينة ترتبط بمقاربة التدريس بالكفاءات ومرجعياتها النظرية.

-كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة الأدائية جاء ضعيفا، حيث قدرت نسبة التحكم بـ (20.27)، ما يبين أن مفتشينا بعيدون كثيرا عن البرادغم التقويمي الجديد، المساير لمقاربة التدريس بالكفاءات، وباستثناء الأداء الأول والمرتبط باستخراج مكونات وضعية إدماج والذي جاء مستوى التحكم فيه متوسطا، فكل الأداءات المتبقية في هذا المجال، جاء مستوى التحكم فيها ضعيفا...

-أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنيات التنشيط الوارد العمل بها في منظور التكوين الاندماجي جاء عاليا بشكل عام (70.47%)، أما بالنسبة لكل تقنية، فتبين أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في تقنية حل المشاكل كان عاليا (76.60%) وورد مستوى التحكم في معظم أداءات هذه التقنية مرتفعا، ماعدا أربعة أداءات جاءت بمستوى تحكم متوسط وأداء واحد بمستوى تحكم ضعيف.

بالنسبة لتقنية العرض الحواري، بينت نتائج الدراسة أن مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في هذه التقنية كان مرتفعا (74.14%)، وجاءت أغلبية أداءات هذه التقنية بمستوى عال، ماعدا أداء واحد جاء بمستوى تحكم متوسط وخمسة أداءات بمستوى تحكم ضعيف

بالنسبة لتقنية عمل المجموعات، فبينت نتائج هذه الدراسة أن مستوى التحكم كان متوسطا (68.34%)، وترواح مستوى التحكم في أداءات هذه التقنية بين مستوى التحكم العالي، أغلبية الأداءات، ومستوى التحكم المتوسط ومستوى التحكم الضعيف

أما بالنسبة لتقنية الثلاثيات، فكانت التقنية التي حصلت على أدنى نسبة تحكم (56.96%) وتكاد تقترب هذه النسبة من مستوى التحكم الضعيف، بالنسبة لمستوى التحكم في أداءاتها، فترواح بين التحكم العالي ومستوى التحكم المتوسط ومستوى التحكم الضعيف.

بالنسبة للفرضية العامة الثانية، فبينت نتائج الدراسة، وجود علاقة ارتباط متوسطة بين درجات مفتشي التعليم الابتدائي في متطلبات المعرفة المفاهيمية ودرجات متطلبات المعرفة الأدائية.

بالنسبة للفرضية العامة الثالثة، والمرتبطة بدراسة الفروق في متطلبات المعرفة المفاهيمية لمنظور التكوين الاندماجي، فقد أظهرت نتائج الدراسة، عدم وجود اختلافات بين مفتشي التعليم الابتدائي في درجات متطلبات هذه المعرفة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، متغير الأقدمية، متغير التكوين، متغير عدد العمليات التكوينية. بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات في درجات متطلبات هذه المعرفة تعزى لمتغير الجهة المشرفة على التكوين، والتي كانت لصالح المفتشين الذين تلقوا تكوينا من جهة برنامج PARE 2.

–بالنسبة للفرضية العامة الرابعة والمرتبطة بدراسة الفروق في متطلبات المعرفة الأدائية لمنظور التكوين الاندماجي، فبينت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود اختلافات بين مفتشي التعليم الابتدائي في درجات هذه المتطلبات تعزى لمتغير المستوى التعليمي، متغير الأقدمية، متغير الاستفادة من التكوين ومتغير عدد العمليات التكوينية المستفاد منها. بينما بينت الدراسة وجود اختلافات تعزى لمتغير الجهة المشرفة على التكوين، وكانت لصالح المفتشين الذين تلقوا تكوينا مزدوجا أي من المفتش العام وبرنامج PARE 2.

–بالنسبة للفرضية العامة الخامسة والمرتبطة بدراسة الفروق في متطلبات تقنيات التنشيط، فأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود اختلافات بين مفتشي التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي، متغير سنوات الأقدمية، متغير الاستفادة من التكوين، متغير الجهة المشرفة على التكوين، متغير عدد العمليات التكوينية المستفاد منها.

هذه النتائج تجعل الطالبة الباحثة تخرج بالاستنتاجات التالية:

1–إن النظام التربوي يشكل العصب المحرك لكل المجالات الحياتية سواء الاقتصادية أو الاجتماعية وحتى السياسية، ما يتطلب الحذر واليقظة عند اتخاذ قرارات مصيرية ترتبط بهذا النظام ومستقبل البلاد.

2–النوايا لوحدها لا تكفي لتجسيد وإنجاح الإصلاح، ما لم توضع استراتيجية وطنية فعالة لسياسة التكوين، سواء كان تكوينا أوليا أو تكوينا متواصلا (أثناء الخدمة، المستمر)...ولكل الفاعلين التربويين.

3-إن الاعتماد على صيغة التكوين التناوبي في تكوين مفتشي التعليم الابتدائي (كتكوين أولي)، والذي حددت مدته الزمنية بشهرين اثنين، لإكساب المفتشين الملمح المرتبط بالألفية الثالثة، ملمح الإحترافية والذي يتجسد في جملة كفاءات مهنية، معرفية، منهجية، تواصلية واجتماعية تؤهله لتكوين المعلم بشكل ناجع، أي بما يكسبه جملة الكفاءات المهنية التي تيسر له أجرأة مناهج الإصلاح، لا يمكن أن تتحقق للاعتبارات التالية:

-اختلاف ملمح الدخول لهذه المهنة، فمع أن أغلبية عينة الدراسة هي خريجة الجامعة، إلا أن الملمح الجامعي الأكاديمي مختلف أو متنوع، حيث نجد خريج كلية الاتصال، كما نجد خريج كلية الفيزياء وخريج علم الاجتماع والتاريخ وحتى الحقوق...ونتج هذا التنوع والاختلاف عن الإجراءات الاستعجالية التي تتخذها وزارة التربية الوطنية، في بعض من الأوقات لمواجهة ظروف طارئة أو خاصة...

-هذا الملمح أو المؤهل الجامعي، يتضمن بدوره ملمحين اثنين، ملمح يرتبط بالجامعة النهارية، كمؤسسة تستقبل الحائزين على شهادة البكالوريا، وملمح خريج جامعة التكوين المتواصل، بسياستها، ميكانيزماتها وبرادغمها التقويمي...وأين الشعار المعمول به هو " الغاية تبرر الوسيلة "...

-غياب إستراتيجية وطنية خاصة بمنظومة التكوين الأولي، تقوم على أسس علمية سليمة، تتضمن أساسا تحديد مؤهلات علمية عالية، ماجستير، دكتوراه في تخصص يرتبط بمهنة التعليم، مع تكوين خاص في مجال علم النفس وعلوم التربية وخاصة الديداكتيكا، تتكفل به مراكز جامعية متخصصة، منطلق تقديم هذا الاعتبار هو تجربة التكوين التي عاشتها الطالبة الباحثة على مستوى المركز الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم مع انطلاقة الإصلاح...مع استياء الطلبة المتربصين بالمركز الجهوي لتكوين إطارات التربية بولاية سطيف من الطاقم التربوي المشرف...

-تضمين مناهج التكوين على مستوى مراكز التكوين الأولي، الموارد المعرفية والمهارية التي تكسب المفتش المتربص الكفاءات المهنية المستهدفة، التي توافق المقاربات البيداغوجية المتبناة في المناهج التعليمية، وخاصة وضع نظام تقويمي فعال، يستند إلى أطر مرجعية تكوينية حديثة وفعالة، وفي هذا المجال يمكن تبني إطار François-marie Gérard.

-إن الاعتماد على التكوين الذاتي الحر، في تكوين المفتش لنفسه شيء جميل، شريطة أن يقوم على ملمح أكاديمي ومعرفي متين وناجع، بمعنى تملك المترشح لمهنة التفتيش على الأدوات التي تمكنه من بناء وتطوير

كفاءاته المهنية بمفرده، ومن هذه الأدوات، أداة التعلم والتكوين الحديثة والمتمثلة في أداة التكنولوجيا والإعلام والاتصال، أداة التحكم في حقيبة بيداغوجية متينة تسهل وتيسر بناء وتطوير مستجدات التربية والبيداغوجية الجديدة، وكذلك أداة اللغة، أي التحكم في لغة أجنبية تسهل اكتساب الجديد من مصدره الأم.

-تبني مؤسسة التكوين الأولي لنظام تقويمي فعال، يقوم بمهمة المصفاة للعناصر التي فعلا تستحق أن تؤدي مهام التفتيش بما يحقق نجاحها، خاصة ما يرتبط بالمجال التربوي البيداغوجي، ولا شك أن أول منطلق هذا النظام التقويمي الفعال، تحديد الكفاءات المهنية المرتبطة بالملمح المستهدف، مع تحديد أدوات تقويمها، بما يخدم المستجدات. أما أن تعتمد الامتحانات التحريرية التقليدية...

هذا فيما يخص التكوين الأولي للمفتشين، أما بالنسبة للتكوين أثناء الخدمة، والذي عول عليه كثيرا في إنجاح مناهج الإصلاح، من خلال تفعيل دور المفتشين، فما يمكن أن تورده الطالبة الباحثة كمبررات لعدم فعالية هذه الصيغة:

-عدم التأكد إجرائيا من فعالية عمليات التكوين المقدمة للمفتشين والتي تقاس حسب ثلاثة أبعاد، الفعالية البيداغوجية والتي ترتبط بقياس الكفاءات المهنية المستهدفة عند نهاية العملية التكوينية والتي تتطلب تقديم إنتاج فردي، بعد التحويل والمرتبط بنقل الكفاءات المكتسبة للميدان أي غرفة الصف، ما يتطلب متابعة دائمة، وبعد الأثر المرتبط بتطور المؤسسة أو المنظومة التربوية ككل، التقدم الفعلي في نتائج المتعلمين. إذن في غياب هذا الطرح العلمي المؤسس في ذهن المكون (مفتش عام، المفتش نفسه) لا يمكن أن نتكلم عن جدوى وفعالية التكوين المقدم.

-عدم تحكم المفتشين الموجودين في الميدان في مقاربات الإصلاح، وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات الأكاديمية المحلية، وحتى هذه الدراسة، فكيف سيكون المفتش في موارد مفاهيمية وأدواتية هو أصلا لا يمتلكها، ناهيك عن سيرورة التقويم في ظل المنظور الاندماجي والذي يتطلب تفعيل المشروع التربوي للمؤسسة ومشروع القسم الذي سينتج عنه المشروع المهني للمعلم ومشروع المتعلم. أين مفتشونا من هذه كل هذا وهم لا يزالون يعتبرون الزيارة الصفية الوسيلة والأداة الوحيدة في تقييم المعلم...

-مازال المكون الجزائري سواء كان مفتشا عاما أم مفتشا للتعليم الابتدائي يفكر بمنطق التكوين من أجل التكوين، وهو بعيد عن التفكير في قياس فعالية العمليات التكوينية التي يبرمجها، وما يؤكد ذلك عدم التمكن

من تحديد الكفاءات المهنية المستهدفة بالبناء والتطوير في سياق مقاربات الإصلاح، وكذلك عدم تحديد أدوات التقويم المناسبة لهذه الكفاءات غير استبيانات الاستحسان والتي تطبيقها هو ضئيل.

المقترحات :

-التأسيس العلمي لمنظومة الإشراف التربوي في الجزائر، بدء من إيجاد الهيئة التي تتكفل بوضع المناهج التكوينية الفعالة التي تواكب التطورات المعرفية التربوية الحاصلة وخاصة ما يواكب أجرأة المناهج التعليمية داخل غرفة الصف، إلى تحديد معايير الانتقاء لهذه المنظومة بما يفعل دورها ومهامها التكوينية، إلى إيجاد الأساتذة القارين داخل مراكز التكوين وطبعا المتمكنين معرفيا وبيداغوجيا، ما يستلزم تملكهم لمؤهلات علمية ومهنية عالية.

-لا يمكن لفترة شهرين اثنين كفترة للتكوين القاعدي لسلك التفتيش أن تكون فترة كافية لتزويد الناجح في مسابقة التوظيف لهذا السلك، بجملة الكفاءات الواردة في المرجعية التي حددها المركز الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، إذن ضرورة التفكير في تمديد هذه الفترة بما يوصل أو يحقق الملمح المستهدف، طبعا الملمح المهني أو الاحترافي للمفتش. ولما لا التفكير في إسناد هذا التكوين الأولي إلى مراكز جامعية متخصصة.

-تضمين مسابقات التوظيف الكتابية وضعيات مهنية حقيقية أي وضعيات ديداكتيكية ووضعيات تقويمية تصب في المقاربات البيداغوجية المتبناة في هندسة المناهج التعليمية والابتعاد عن الأسئلة التحريرية العامة، ما يستدعي التفكير في إجراء دراسات حول نظام مسابقات التوظيف على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية، بدء من مرجعية الكفاءات الخاصة بالسلك، إلى تحليل الأسئلة المقدمة، إلى كيفيات إجراء هذه المسابقات، إلى عملية التقويم.

-إسناد إدارة المراكز التكوينية إلى متخصصين أو كفاءات بيداغوجية حتى يكون العمل منصبا أثناء السيرورة التكوينية على تحقيق الفعالية، لا مراقبة الحضور وتسيير الميزانية، ما يتطلب كذلك إجراء دراسات حول هذه المراكز خاصة ما يرتبط بفعاليتها البيداغوجية التي ستقاس بالملمح الذي سيكون عليه خريجها.

قائمـــــة المراجـــــع

أولا المراجع العربية :

1-ابراهيم خالد العوران (2010): **الإشراف التربوي ومشكلاته**، الطبعة الأولى، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

2-أحمد جميل عايش (2008): **تطبيقات في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3-بوبكر بن بوزيد (2009): **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات**، الطبعة الأولى، دار القصبة للنشر.

4-توفيق مرعي (2003): **شرح الكفايات التعليمية**، دار الفرقان، عمان.

5-جودت عزت عبد الهادي (2006): **الإشراف التربوي، مفاهيمه وأساليبه، دليل لتحسين التدريس** الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

6-جودت عزت عطوي (2008): **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها**، الطبعة الأولى، دار الثقافة، الأردن.

7-جمال بن إبراهيم القرش (2010): **القيادة التربوية للإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار العالمية للنشر والتوزيع، الإسكندرية

8-جابر عبد الحميد (1999): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي

9-حسن أحمد الطعاني (2005): **الإشراف التربوي، مفاهيمه، أهدافه، أسسه وأساليبه**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع.

10-ديمة محمد وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنة (2014): **الإشراف التربوي، ماهيته، تطوره، أنواعه، أساليبه**، دار الخليج

11-ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد (2007): **استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون

12-ذ عبد الله ضيف (2010): **بيداغوجيا الإدماج، مقاربة تدبيرية**، الطبعة الأولى، مطبوعات الهلال وجدة

13-رائد يوسف خضر (2009): **الإشراف التربوي الحديث، أساسيات ومفاهيم**، الطبعة الأولى، دارغيداء للنشر والتوزيع، عمان.

14-رجاء محمود أبو علام (2011): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، الطبعة السادسة، دار النشر للجامعات

15-سلامة وعوض الله (2006): **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار وفاء مصر.

16-سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم (2003): **الإشراف التربوي**، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

17-سهام محمد أمر الله طه (2012): **الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار النشر بمؤسسة حورس الدولية.

18-صالح محمد النصيرات (2012): **دليل المشرف والمدرب**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع

19-صلاح الدين شروخ (2008): **علم النفس التربوي للكبار**(علم النفس الاندراغوجي)، دار العلوم للنشر والتوزيع.

20-صلاح الدين عبد الباقي (2002): **الاتجاهات الحديثة لإدارة الموارد البشرية**، دار الجامعة الحديثة للنشر، الإسكندرية مصر.

21-طارق السويدان واخرون(2002): **مبادئ الإبداع**، الطبعة الثانية، شركة الإبداع الخليجي للاستثمار والتدريب.

22-عبد العزيز سنهجي (2009): **التكوين المستمر لهيئة التفتيش التربوي ولهيئة التدريس، مقاربة أولية للحكامة من خلال دعم وتفعيل العمل المشترك**، العدد 20.

23-عبد الرحيم الضايقة (2002): **الجودة في التعليم والتكوين**، منشورات صدى التضامن.

24-عبد الكريم غريب (2011): **بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم**، الطبعة الثانية، منشورات عالم التربية.

25-عبد الكريم غريب (2003): **استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**، الطبعة الثالثة، منشورات عالم التربية.

26-عبد الرحمان عبد السلام حامد (2001): **الكفايات التعليمية**، الطبعة الثانية، كلية جامعة صنعاء

27-عدنان بدري (2002): **الإشراف التربوي، أنماط وأساليب**، الطبعة الثانية، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.

28-عيد عبد الواحد: **الإشراف التربوي، وظائفه، مجالاته، أنماطه وكيفيات التخطيط له**

29-عواطف محمد محمد حسنين (2012): **سيكولوجية التعلم-نظريات-عمليات عقلية-قدرات عقلية**، الطبعة الأولى، المكتبة الأكاديمية.

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

31-عماد غصاب عبابنة (2009): **الاختبارات محكية المرجع، فلسفتها وأسس تطويرها**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن

32-عاصم الأعرجي (1995): **دراسات معاصرة في التطوير الإداري**، دار الفكر العربية، عمان الأردن.

33-قزافييه روجيرس، الطاهر العامري (2007): **دليل المكون**، اليونسكو برنامج دعم المنظومة التربوية

34-كمال سليم دواني (2003): **الإشراف التربوي، مفاهيم وافاق**، الطبعة الأولى، الجامعة الأردنية.

35-ليلى محمد القاسم: **العلاقة بين السياسة التعليمية والإصلاح التربوي**، ماليزيا أنموذجا.

36-محمود طافش (2004): **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، الطبعة الأولى، دار الفرقان، الأردن.

37-معن محمود العياصرة (2008): **الإشراف والقيادة وعلاقتها بالاحتراق النفسي**، الطبعة الأولى، دار الحامد، عمان.

38-محمد حسنين العجيمي (2008): **القيادة التربوية والإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية**، دار الجامعة الجديدة، مصر

39-محمد حماد هندي (2010): **التعلم النشط، اهتمام تربوي قديم حديث**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

40-محمد الصالح حثروبي (2002): **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى الجزائر

41-محمد الدريج (2003): **مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي-العين- الإمارات العربية المتحدة.

42-محمد الدريج (2004): **التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات**، دار الكتاب الجامعي -العين- الإمارات العربية المتحدة.

43-محمود المساد: **توجهات عالمية في التدريب التربوي، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية،** سلسلة منشورات المركز.

44-محمد متولي غنيمة (1996): **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي،** الطبعة الأولى، دار المصرية اللبنانية.

45-محمد الطيب العلوي (1999): **التربية والإدارة المدرسية الجزائرية،** دار البعث.

46-محمد زياد حمدان (2000): **تقييم وتوجيه التدريس، كتاب للمعلمين والإداريين والمشرفين،** دار التربية الحديثة.

47-محمد مصطفى العبسي (2010): **التقويم الواقعي في العملية التدريسية،** الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

48-هشام يعقوب مريزق (2008): **النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي،** الطبعة الأولى، دار الراية، عمان.

49-وزارة التربية والتعليم السعودية، وكالة الوزارة للتعليم، الإدارة العامة للإشراف التربوي(2007): **الإشراف التربوي في عصر المعرفة.**

ثانيا المنشورات الرسمية:

50-الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2012): المادة 140 مكرر 17 ، العدد 34 ، الجزائر

51-وزارة التربية الوطنية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي (2006): المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

52-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2003): الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

53-وزارة التربية الوطنية، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة (2003): البنائية والتعليم بواسطة الكفاءات

54-وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2000

55-وزارة التربية الوطنية، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة (2003)، ولاية تيبازة

56-وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2008): القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23-01 2008 ، عدد خاص

57–وزارة التربية الوطنية، برنامج دعم المنظومة التربوية (2007): مقياس تكوين المكونين، وثيقة المفاهيم القاعدية، الجزائر

58–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج (2007): مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

59–وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة المقاطعة السابعة (2002): ملتقى تكويني لفائدة مفتشي التربية والتعليم الأساسي والمستشارين التربويين، أيام 16–17–18 ديسمبر، سطيف

60–وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة المقاطعة السابعة (2003): حصيلة أعمال الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التربية والتعليم الأساسي والمستشارين التربويين، أيام 13– 14–15 أفريل، سطيف

61–وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد (2008): المعالجة البيداغوجية، درس تكويني لفائدة المدرسين، من إعداد عبد القادر أمير و إسماعيل إلمان

62–وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري رقم 37/و.ت.و/ أ.خ. و/ المؤرخ في 15 ديسمبر 2011 : يحدد مدة ومحتوى وكيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم

63–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

64––المنشور الوزاري رقم 167/5/0/0/3 المؤرخ 2003/11/17 والمنشور رقم 5/0/0/2004/121 المؤرخ 2004/11/22 .

65–وزارة التربية الوطنية، مكتب اليونسكو، برنامج PARE 2 (2007): مقياس تكوين المكونين، وثيقة المكتسبات القبلية رقم 104، الجزائر.

66––وزارة التربية الوطنية، مكتب اليونسكو، برنامج PARE 2 (2007): مقياس تكوين المكونين، وثيقة خصائص وضعية إدماج رقم 108، الجزائر

67–وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2009)، العدد 518

ثالثا: الرسائل الجامعية :

68–أسيا العطوي (2009): **صعوبات تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف.

69-بلقاسم بلقيدوم(2014): **الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط، العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف.

70-حسينة أحميد(2005): **مدى إدراك معلمي السنة الأولى ابتدائي للمفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات والواردة في مناهج السنة الأولى ابتدائي والوثيقة المرفقة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

71-دينا يوسف عبد الرحمان الحلاق (2008): **متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الأزهر، غزة بفلسطين

72-سعيدة بن عمارة (2007): **مدى استجابة برامج التكوين المستمر لأساتذة التعليم المتوسط للمتطلبات المهنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف.

73-عبد السلام نعمون (2014): **نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة** بالكفاءات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف، الجزائر.

74-فضيلة حناش (2007): **مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتشي التربية والتعليم الأساسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الجزائر

75-قرساس حسين (2008): **تقييم عملية الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مسيلة، الجزائر.

76-نعيمة ستر الرحمان (2007): **مدى مساهمة مفتشي التعليم الابتدائي في تأهيل المعلمين للمستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف.

77-نورة بوعيشة (2008): الممارسة التدريسية للمعلمين في ضوء التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر

78-كامل عبد الفتاح شملة (2009): **فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها**، رسالة ماجستير.

رابعا : مراجع اللغة الأجنبية :

79-Altet M (1994) : **Former des enseignants professionnel**s, de Boeck université, 3eme édition

80-Altet, M & Paquay, L & Perrenoud, PH (2002) : **Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation**. In Perspectives en éducation et formation. De Boeck université .

81-Boisvert & Cosette. F & Poisson. M (1995) : **Animation de groupe, approche théorique et pratique pour une participation optimale,** les presses inter universitaires, Québec, canada.

82-Bouchard, CH & Plante, J (2002) : **La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer**. Les cahiers du service de pédagogie expérimentale, p 231

83-DE ketele. J-M (1993) : **L'évaluation conjuguée en paradigmes**, revue française de pédagogie. Vol 103, n 103

84-Direction de l'évaluation, de l'orientation et de la communication, en collaboration avec l'UNICEF (2009) : **Le guide méthodologique en évaluation**, ONEFD

85-Darpy. D (2003) : **développement d'une échelle de mesure, la notion de variable latente**

86-Day. CH (2004) : **évaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité. In l'évaluation des enseignants, tensions et enjeux,** édition l'harmattan.

87-Delattre. J (1993) : **Situation-probléme, faisons le point !** Spirale. Revue de recherches en éducation

88-Essaoudi. M & Lotfi. R & Lotfi. S & Radid. M & Talbi. M : **L'évaluation des compétences professionnelles des étudiants inspecteurs de l'enseignement en fin de formation au centre national de formation des inspecteurs de l'enseignement** (CNFIE) de Rabat, Maroc

89-Fabre. M & Muskey. A (1993) : **Vers un répertoire d'indicateurs de problématisation**. Spiral. E. revue de recherches en éducation

90-Ferry G (1983) : **Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique**. Durod, collection des sciences de l'éducation, Paris.

91-Gérard F-M (2003) : **L'évaluation de l'efficacité d'une formation**, gestion 2000, vol 20, N 03.

92-Gérard. F-M (2006) : **L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la reforme éducative en Algérie. In reforme de l'éduc**ation **et innovation pédagogique en Algérie,** Unesco, programmePARE

93-Gérard, F-M & Braibant, J-M & Bouvy, TH (2006) : **évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'aut**o-**évaluation**. 19 éme colloque international ADMEE-Europe, p 2

94-Gillet, P (1991) : **Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs**. Paris, PUF

95-Hutteau M : **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**

96-Kadri. E (2005) : **construire un avenir pour l'école, le rôle clé de la formation enseignante, in la refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation**. Unesco, programme PARE

97-Lawshe, C.H. (1975) : **A quantitative approach to content validity**. Personnel psychology, Vol 28, p 567.

98-Langevin. L 1999 : **La formation à l'enseignement ou les multiples facettes d'un métier à apprivoiser**. Conférence à l'AQPC

99-Le boterf. G (2001) : **Ingénierie et évaluation des compétences**, 3éme édition, Paris.

100-Louanchi, D (1987) : **éléments de pédagogie**. Office des publications universitaires.

101-Maradan. O (2005) : **Passages obligés sur le chemin d'un curriculum national défini par les compétences. In La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation**. Unesco programme PARE

102-Ministère de l'éducation nationale (2011) : **programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire**.

103-Ministère de l'éducation nationale, Unesco , programme PARE (2006) : **L'approche par les compétences dans l'école algérienne**, ONPS

104-Morineau Ménager. N (1985) : **La construction d'objectifs, innovation dans la formation des enseignants**, édition media formation, Paris.

105-Nadot.S & Blanchard.C (2000) : **Malaise dans la formation des enseignants**, édition Harmattan.

106-Perrenoud. PH (2001) : **développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant**, ESF éditeur.

107-Perrenoud. PH : **construire des compétences dés l'école**, 3éme édition

108-Rogiers X & De ketele J-M (2004) : **Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement**, 2éme édition, 3éme tirage, de Boeck université

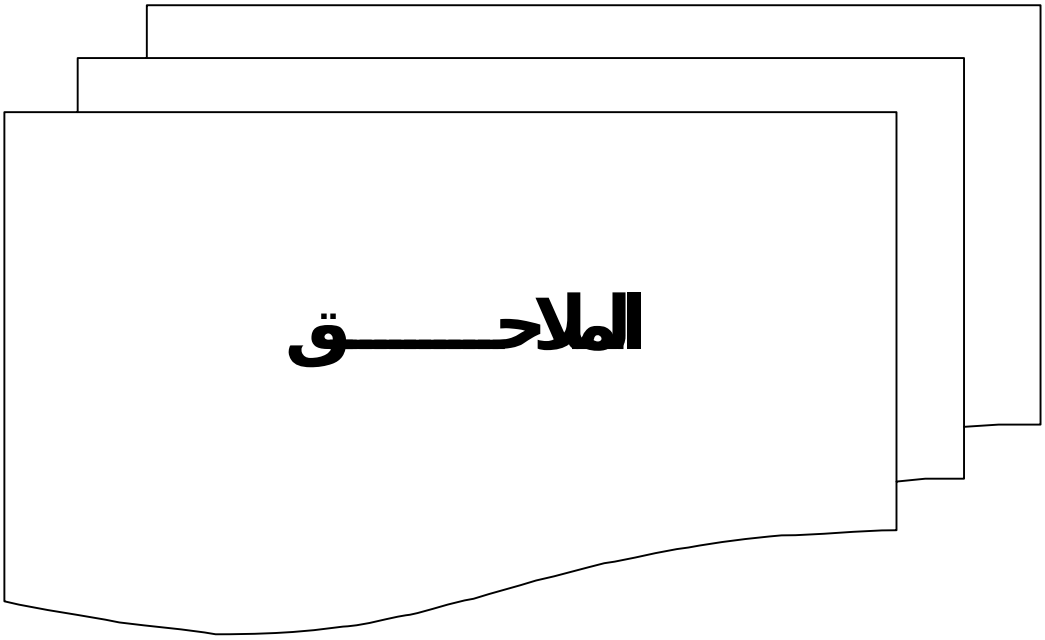
109-Rogiers X (2003) : **Des situations pour intégrer les acquis scolaires**, de Boeck bibliothèque nationale, Paris

110-Rogiers X (2003) : **Analyser une action d'éducation ou de formation**, de Boeck université, 2éme édition.

111-Rogiers X (2013) : **La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés**, de Boeck université, 1ére édition, 3éme tirage

112-Rogiers X & les experts du BIEF (2011) : **Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action**, de Boeck université, 1ére édition.

UNIVERSITE SETIF2



الملاحـــــق

الملحق رقم –1– الصورة الأولية للاختبار

1. يستلزم الهدف الاندماجي النهائي :

أ– تجنيد عدة موارد لمواجهة وضعية مشكلة .

ب–تجنيد عدة كفاءات لمواجهة وضعية مشكلة .

ج– تجنيد معارف صرفة ومعارف تطبيقية وموقفية لحل وضعية مشكلة .

د– تجنيد معرفة الخبير لمواجهة وضعية مركبة .

---

2. يعبر الهدف الاندماجي النهائي عن :

أ– ملمح المتعلم في نهاية سنة دراسية.

ب–ملمح المتعلم في نهاية سلك تعليمي .

ج– ملمح المتعلم في نهاية ثلاثي .

د– ملمح المتعلم المنتظر كل مسلكه الدراسي .

---

3. الكفاءة الختامية هي كفاءة منتظرة :

أ– في نهاية طور .

ب–في نهاية فصل دراسي .

ج– في نهاية مشروع .

د– في نهاية وحدة تعلميه .

---

4. تعبر الكفاءة الختامية عن :

أ– قدرة المتعلم على تنفيذ مهمة .

ت–قدرة المتعلم على أجراة مفاهيم نظرية .

ج– قدرة المتعلم على وضعية مركبة .

د– قدرة المتعلم على دمج موارد .

---

5. الكفاءة هي تعبئة :

أ- مجموعة متراكمة من الموارد من اجل حسن التصرف .

ب – مجموعة من المعارف الصرفة والمعارف التطبيقية من اجل حسن التصرف .

ج – مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية من اجل حسن التصرف .

د- مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والمعارف السلوكية من اجل حسن التصرف .

---

6. الكفاءة هي حسن التصرف ونعني بذلك :

أ – حسن التعبئة وحسن التحويل وحسن الإدماج .

ب – حسن إدماج موارد متراكمة .

ج – حسن تحويل الكفاءات المستعرضة .

د – حسن تجنيد المعارف والقدرات والمهارات .

---

7. تعني الموارد مجموعة :

أ – المعارف الصرفة والمعارف المهاريةوالموقفية المعبأة لحل وضعية مشكلة .

ب – المعارف الديداكتيكية والتعليمية المعبأة لحل وضعية مشكلة .

ج – المعارف التصريحية والتطبيقية المعبأة لحل وضعية مشكلة .

د – المعارف الداخلية الموظفة لحل وضعية مشكلة.

---

8. تبنى الموارد :

أ- من فقبل المتعلمين انفسهم .

ب – من قبل المتعلمين بتوجيه المعلم .

ج- بتفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض وتوجيه المعلم .

د- بتفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض .

---

9. وضعية الإدماج هي :

أ – وضعية معقدة تعبئ مجموعة من الموارد .

ب – وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة وضعيات .

ج – وضعية مركبة دالة تعبئ مجموعة من الموارد لمواجهة مشكلة .

د – وضعية معقدة تستهدف تقويم كفاءة.

---

10. تتطلب وضعية الإدماج وجود :

أ – سياق وسند وتعليمة .

ب – موارد مهارات سياق تعليمة .

ج – موارد تعليمة سياق سند .

د – سند سياق مهمة تعليمة .

---

11. وضعية تعلم هي :

أ – وضعية مشكلة تستهدف اكتشاف مورد جديد .

ب – وضعية مشكلة تستهدف إزالة عائق .

ج – وضعية مشكلة تستهدف تغذية راجعة .

د – وضعية مشكلة تستهدف تعبئة موارد لحلها .

---

12. وضعية تعلم هي مهمة :

أ – منظمة لتجاوز عائق يسمح ببناء معلومة .

ب – منظمة تسمح للمتعلم بتجنيد مكتسباته القبلية قصد اكتساب تعلم جديد .

ج – معقدة تسمح للمتعلم باستثمار موارده المعرفية لحل مشكلة .

د – معقدة تسمح للمتعلم بتحويل مكتسباته لحل مشكلة .

---

13. تستغل شبكة التصحيح كأداة لـ:

أ – تشخيص مكتسبات المتعلم القبلية .

ب – إصدار حكم على جودة المنتوج المنتظر استنادا إلى آداءات .

ج – فحص منتوج المتعلم استنادا المعايير تحدد جودته.

د – إصدار حكم على جودة آداءات المتعلم .

---

14. تسمح شبكة التصحيح للمصحح ان يبحث :

أ – في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في المعيار .

ب – في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في المؤشر .

ج – في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في الموارد .

د – في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في التعلمات .

---

15. يعبر المعيار عن :

أ – وجهة نظر المعلم في منتوج المتعلم .

ب – خاصية تعتمد لتقويم الموارد .

ج – وجهة نظر تعتمد لترتيب المتعلمين .

د – وجهة نظر لتحليل أخطاء المتعلمين .

---

16. تكون المعايير :

أ – متنوعة كثيرة ومرتبطة يبعضها البعض .

ب – وجيهة محدودة ومستقلة .

ج – وجيهة مرتبة وواضحة .

د – وجيهة محدودة ومجردة .

---

17. وظيفة المؤشر أن يوفر :

أ – للمصحح بيانات عن درجة تحقق الكفاءة .

ب – للمصحح بيانات عن درجة التحكم في المفاهيم .

ج – للمصحح بيانات عن درجة تحقق المعيار.

د – للمصحح بيانات عن عمق التعلمات.

---

18. **المؤشر هو عنصر :**

أ – مجرد مرتبط بالمعيار.

ب – ملموس يحدد درجة تملك الكفاءة .

ج – ملموس يحدد مستوى التحكم .

د – ملموس قابل للملاحظة والقياس .

---

19. **معايير الحد الأدنى ضرورية :**

أ – للتحكم وتملك الموارد .

ب – للتحكم وتملك الكفاءة .

ج – للتحكم في وضعية الإدماج .

د – لمنح شهادة .

---

20. **ترتبط معايير الحد الأدنى :**

أ – بتطبيق قاعدة .

ب – بتطبيق قاعدة .

ج – بتطبيق قاعدة .

د – بتطبيق قاعدة .

---

21. **يشكل معيار الإتقان :**

أ – قيمة مضافة .

ب – قيمة أساسية .

ج – قيمة تقريرية .

د – قيمة إشهادية .

---

22. **يسمح معيار الإتقان بإجراء :**

أ – منافسة بين المتعلمين .

ب – مقاربة بين المتعلمين .

ج – مفاضلة بين المتعلمين .

د – تعاونية بين المتعلمين .

---

23. يمثل جهاز المعالجة :

أ – جهاز تصحيحي وبنائي .

ب – جهاز تقويم تحصيلي .

ج – جهاز تقويم تشخيصي تحصيلي .

د – جهاز رصد ثغرات .

---

24. يستهدف جهاز المعالجة لحظتين هما :

أ – التحكم في المعارف الصرفة والمهارات.

ب – التحكم في المعايير المتسمة بالقصور ومواجهة وضعيات مركبة جديدة .

ج – التحكم في المعايير المتسمة بالقصور والتحكم في الكفاءة.

د – التحكم في التعلمات اللحظية والعلاجية.

---

25. تعني عائلة– وضعيات:

أ – مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الكفاءة نفسها وبدرجة تركيب متعادلة .

ب – مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الهدف الاندماجي النهائي .

ج – مجموعة الوضعيات التي تجند موارد مختلفة ومتنوعة .

د – مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الكفاءة نفسها وبدرجة تركيب متباينة .

---

26. تشكل عائلة الوضعيات:

أ – فرصة لممارسة الإدماج .

ب – فرصة لممارسة الموارد .

ج – فرصة لممارسة الكفاءة .

د – فرصة لممارسة السيرورات الذهنية .

---

27. ترتبط الكفاءة المهنية بـ:

أ – قدرة المعلم على انجاز مهام مركبة.

ب – قدرة المعلم على انجاز أنشطة مدمجة .

ج – قدرة المعلم على انجاز أنشطة معقدة .

د – قدرة المعلم على انجاز مهام مركبة محددة في إطار وضعية مهنية .

---

28. الكفاءة المهنية هي :

أ– استراتيجيات مؤسسة على معارف .

ب– سيرورة عقلنة المعارف الموظفة .

ج –الممارسات الفعالة في الوضعيات المعقدة .

د– القدرة على التفكير في الفعل .

02/ اربط النصوص بالمفاهيم الموافقة لها من خلال وضع علامة (X) في الخانة المناسبة :

النصوص	صحيح	خطأ
الكفاءة هي هدف تعلمي		
يمكن للكفاءة أن تجند معرفة واحدة		
الكفاءة تدمج موارد		
تتجلى الكفاءة في وضعيات مركبة		
الكفاءة هدف ختامي اندماجي		

03/ أربط كل نص بالمفهوم الذي يوافقه بوضع علامة (X)في الخانة المناسبة:

المفاهيم النصوص	هدف تعلمي	كفاءة ختامية	وضعية إدماج	هدف ندماجي نهائي
في نهاية السنة الرابعة و في وضعية تواصل ينتج المتعلم نصا سرديا أو وصفيا أو إخباريا انطلاقا من سندات مكتوبة أو صور .				
كتابة رسالة إدارية.				
في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وفي وضعية تواصل ينتج المتعلم شفويا أو إخباريا انطلاقا من سندات مكتوبة ومصورة				
صياغة جملة باستخدام أسلوب التعجب				
عزيز سامي حانت العطلة و جاء الملل ، لقد حلمت دائما بعطلة على شاطئ البحر، ليس لوالدي أي مشروع لهذه السنة و لا أعرف ماذا أفعل ، أكتب لي سريعا و أخبرني عن مشاريعك لهذا الصيف . صديقك مصطفى حرر إجابة سامي في 100 كلمة و التي من خلالها يدعو مصطفى لقضاء العطلة معه على شاطي البحر ، أذكر ثلاثة أنشطة لتحفيزه (صيد ، نزهات على متن قارب ، ألعاب رياضية).				

UNIVERSITE SETIF2

مجال المعرفة الآدائية :

إليك الوضعية التالية :

ومناسبة المولد النبوي الشريف تقترب شاهدت أختك وهي تساعد أمك في تنظيف البيت تبذر الكثير من الماء فاستأت من ذلك

حرر نصا في 80 كلمة تبين فيه لأختك قيمة الماء للكائن الحي وأضرار تبذيره وكيفيات المحافظة عليه :

1. حدد مكونات هذه الوضعية :

-
-
-
-

2. استخرج المكتسبات المعرفية التي يجب أن تجند لحل هذه الوضعية :

-
-
-

3. استخرج المكتسبات المتعلقة بالمهارات :

-
-
-

4. استخرج المكتسبات المتعلقة بالمعارف السلوكية :

-
-

5. استخرج المكتسبات التي تمت تنميتها عبر عدة أنشطة دراسية :

-
-
-

6. من وجهة نظرك هل ترى بان هذه الوضعية تصلح لان تكون وضعية إدماج برر طرحك:

-
-
-
-
-
-
-

إقترح شبكة تصحيح لهذة الوضعية متبنيا معايير الحد الأدنى المعمول بها ومعايير الإتقان :

7. المعيار الأول:

تفسير المعيار	المؤشرات
	-
	-
	-
	-
	-

سلم التنقيط:

تحكم أقصى	تحكم ادنى	تحكم جزئي	لا تحكم

8. المعيار الثاني:

تفسير المعيار	المؤشرات
	-
	-
	-
	-

سلم التنقيط:

تحكم أقصى	تحكم ادنى	تحكم جزئي	لا تحكم

9. المعيار الثالث :

تفسير المعيار	المؤشرات
	–
	–
	–
	–
	–

سلم التنقيط:

تحكم أقصى	تحكم ادنى	تحكم جزئي	لا تحكم

10. المعيار الرابع :

تفسير المعيار	المؤشرات
	–
	–
	–
	–

سلم التنقيط:

تحكم أقصى	تحكم ادنى	تحكم جزئي	لا تحكم

السند : بعد تقديم الوضعية السابقة لمجموعة من تلاميذ السنة الخامسة أفرزت شبكة التصحيح حسب مستويات التحكم (أقصى ، أدنى ،جزئي ، لا تحكم) النتائج التالية :

أسماء التلاميذ	المعايير الأساسية												م ج	م غير م
	المعيار 1 الملاءمة				المعيار2 الاستعمال السليم للأدوات الحادة				المعيار3 الانسجام					
	ت أ ق	ت أ د	إ ت	ت ج	ت أ ق	ت أ د	ت ج	إ ت	ت أ ق	ت أ د	ت ج	إ ت		
التلميذ1	*				*				*					
التلميذ2		*				*				*				
التلميذ3				*			*				*			
التلميذ4				*		*			*					
التلميذ5					*						*			
التلميذ6				*		*				*				
التلميذ7				*			*				*			
التلميذ8		*				*			*					
التلميذ9				*	*					*				
التلميذ10			*					*				*		
التلميذ11	*					*			*					
التلميذ12				*	*					*				
التلميذ13				*		*				*				
التلميذ14			*					*				*		
التلميذ15				*			*				*			
التلميذ16		*				*			*					
التلميذ17				*	*					*				

التلميذ18	*												
التلميذ19		*											
التلميذ20			*										
إخفاق/معيار													

التعليمة:

11. حدد أفواج التلاميذ وفق حاجاتهم إلى العلاج.

.....

.....

.....

.....

12. حدد الجوانب التي يقوم عليها العلاج وفق حاجات كل فوج.

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم -02- مقياس تقنيات التنشيط

أستاذي الكريم، نعرض عليك مجموعة من العبارات التي ترتبط بمجموعة تقنيات تنشيط للدورات التكوينية، ويتعين عليك الإجابة عليها بوضع علامة (X) أمام البديل الذي يتوافق لأداءاتك التنشيطية، واعلم أنه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما تكون إجابتك صورة صادقة لرأيك الخاص، مع الحرص على عدم ترك العبارة دون إجابة. نأمل الدقة لخدمة البحث العلمي والإصلاح التربوي.

العبارات	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1-أعمل على اختيار تقنيات تنشيط تساير مستجدات الإصلاح					
2-أستخدم تقنية حل المشاكل لمواجهة مشكلة مهنية تعترض المعلمين					
3-أتأكد من سيطرتي على المشكلة					
4-أتحرى في اختيار المشكلة حتى ترتبط بكفاءة مهنية مستهدفة					
5-أضع التعليمات كتابيا وأقرأها مع المتكونين					
6-أحضر الوسائل المساعدة للمتكونين (وثائق، بطاقات، جداول....)					
7-أقسم مجموعة المتكونين إلى أفواج صغيرة					
8-أساعد الأفواج التي تواجه صعوبات					
9-أقدم الحل للأفواج التي تواجه صعوبات					
10-أقوم بالتصديق على ماهو صحيح وأحدد ما هو غير صحيح					
11-أتحرى وجاهة الحل					
12-أقارن بين إنتاج الأفواج عند الاسترجاع الجماعي					
13-أبرز نقاط التلاقي في إنتاج الأفواج					
14-أبرز نقاط الاختلاف في إنتاج الأفواج					
15-أقدم إضافات نظرية انطلاقا من إنتاج المتكونين					
16-أستخدم تقنية العرض الحواري في تقديم عرض نظري حول موضوع محدد					
17-أستخدم تقنية العرض الحواري في تقديم دعم منهجي حول موضوع محدد					
18-أبدأ برصد تصورات المشاركين حول الموضوع					
19- أتأكد من سيطرتي على محتوى الموضوع					

20–أتأكد من سيطرتي على الوسائل الداعمة (جهاز عاكس..)					
21–أتأكد من وجود الوسائل الداعمة ومن صلاحيتها للتشغيل					
22–أحدد مدة العرض بـ 20 دقيقة					
23–أحدد مدة العرض الحواري بـ 45 دقيقة					
24–أنطلق من التطبيق لأصل إلى النظري					
25–أحرص على خلق جو ودي بين المشاركين					
26–أرتب المكان وأجلس المشاركين على شكل حرف					
27–أعين حارس للزمن					
28–أواجه المشاركين بشكل مباشر أثناء تقديم العرض الحواري					
29–أتحاشى الكلام أثناء حدوث ضجيج					
30–أهتم بكل المشاركين أثناء النقاش خاصة الخجولين					
31–أهتم بكل تدخلات المشاركين					
32–أثمن أسئلة ومداخلات المشاركين					
33–أفسح المجال لاقتراحات المشاركين					
34–أحدد مهمة وأطالب الأفواج المصغرة من المشاركين بانجازها					
35–أراعي وتائر إنجاز أفواج المشاركين					
36–أسعى إلى تجسيد مبدأ الصراع السوسيو–معرفي في عمل الأفواج					
37–أضبط قوائم أعضاء كل فوج تبعا لمعايير محددة مسبقا					
38–أترك التجمعات تتشكل بصورة تلقائية					
39–أمر مرتين بكل فوج على الأقل					
40–أتابع دينامية الفوج لتقديم الإرشادات الضرورية					
41–أخبر الأفواج بالوقت المتبقي بغية تنظيم وقتهم والاستعداد للتقديم					
42–أضيف 10 أو 15 دقيقة عند تأخر عدة أفواج					
43–أحدد مدة العرض عند كل فوج					
44–أتفادى مقاطعة مسؤول الفوج عند العرض					
45–أعطي الأولوية في نهاية عرض الأعمال لأسئلة الاستيضاح قبل البدء في النقاش					
46–أحدد بصرامة الوقت المخصص لنقاش كل مداخلة					
47–أتفادى إيهام المشاركينبأنني الوحيد الذي يمتلك الإجابة الصحيحة					

48- أتدخل في الإنتاج من أجل تقدم الفوج					
49-أعمل على تنمية الخصال الخلقية والاجتماعية (التعاون، التسامح، النزاهة) بين المشاركين					
50-أعمل على تفريد علاقتي مع الفوج					
51-أحدد الهدف من عمل الأفواج					
52-أعمل على توزيع المشاركين في مجموعات ثلاثية الأفراد عند استخدام تقنية الثلاثيات					
53-أطلب من الثلاثيات تحليل مشكلة محددة في ظرف زمني محدد					
54-أطلب من كل ثلاثية إنتاجا محددا					
55-أطلب من ثلاث ثلاثيات الاجتماع وتقاسم انتاجها مع تقليصه إلى إنتاج واحد					
56-أطلب من ستة ثلاثيات الاجتماع وتقاسم إنتاجها مع تقليصه إلى أنتاج واحد					
57-أمنح الوقت الكافي لإنتاج أعمال المجموعات					
58-أتفادى تشكيل الأفواج تبعا للرغبة الشخصية					
59-أقوم بالاسترجاع الجماعي للإنتاج النهائي					

الملحق رقم -3- قائمة المحكمين

قائمة الأساتذة المحكمين:

الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
1-د سامعي توفيق	علوم التربية	جامعة سطيف
2-د بلقيدم بلقاسم	علوم التربية	جامعة سطيف
3-أ صحراوي عبد الله	علوم التربية	جامعة سطيف
4-أ خلوة لزهر	علوم التربية	جامعة سطيف
5-أ أحميد حسينة	علوم التربية	جامعة سطيف
6-أ طباع فاروق	علوم التربية	جامعة تيزي وزو

قائمة أعضاء نواة المكونين في برنامج pare 2:

الاسم واللقب	الرتبة	الولاية
1-بن مشتة السعيد	مفتش العلوم الطبيعية، مرحلة التعليم المتوسط	سطيف
2-لعياضي عمار	مفتش التربية والتكوين، توجيه مدرسي ومهني	سطيف
3-مجذوب عبد الكريم	مدير مدرسة ابتدائية	سطيف
4-بن جودي مسعود	مفتش التعليم الابتدائي	برج بوعريريج

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سطيف – 2 –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه علوم والموسومة ب" تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الإندماجي ", يشرفني أن أتوجه إلى سيادتكم لتحكيم أداتي الدراسة والمتمثلتين في إختبار ومقياس(سلمتقدير ذاتي).

أما الاختبار فيتكون من جزأين ,يقيس الجزء الأول المعرفة المفاهيمية لأربعة عشر مفهوما ترتبط بمقاربة التدريس بالكفاءات ,أما الجزء الثاني فيقيس المعرفة الأداتية أو التطبيقية لخمسة مفاهيم واردة في الجزء الأول والتي ستشكل مضمون الكفاءات المهنية المستهدفة بالبناء عند المعلمين .

أما المقياس (سلم التقدير الذاتي) فيعرض أربعة تقنيات تنشيطية مقترحة في إطار الإصلاح وبرنامج PARE 2 تساعد المفتش على خلق الفعالية والديناميكية أثناء السيرورة التكوينية من أجل بناء الكفاءات المعنية .

وحتى تتمكنوا من تحكيم الأداتين ,ألتمس منكم قراءة ملخص الإشكالية مشفوعا بتساؤلاتها ثم تحديد ما إذا كانت

-الأداتان تستجيبان لموضوع الدراسة

-إرتباط المجال بتساؤل الدراسة (مجال المعرفة المفاهيمية ,مجال المعرفة التطبيقية ,مجال تقنيات التنشيط)

-إرتباط البند بالمجال .

-من حيث الصياغة اللغوية

أرجو منكم وضع علامة (x) في الخانة للبديل الذي ترونه مناسبا:

-يقيس -لا يقيس

شكرا لسيادتكم على تعاونكم معنا في إثراء البحث العلمي

الطالبة الباحثة

نعيمة ستر الرحمان

الملحق رقم –4– الصورة النهائية انمصححة للاختبار

التعليمة: ضع دائرة حول عبارة واحدة تراها صحيحة :

---

1. يستلزم الهدف النهائي **الاندماجي** :

أ- تجنيد عدة موارد لمواجهة وضعية مشكلة .
ب- تجنيد عدة كفاءات لمواجهة وضعية مشكلة.
ج- تجنيد معارف صرفة ومعارف تطبيقية وموقفية لحل وضعية مشكلة .
د- تجنيد معرفة الخبير لمواجهة وضعية مركبة .

---

2. يعبر الهدف النهائي **الاندماجي عن** :

أ- ملمح المتعلم في نهاية سنة دراسية.
ب- **ملمح المتعلم في** نهاية سلك تعليمي .
ج- ملمح المتعلم في نهاية ثلاثي .
د- ملمح المتعلم المنتظر كل مسلكه الدراسي .

---

3. الكفاءة الختامية هي كفاءة منتظرة :

أ- في نهاية طور .
ب- في نهاية فصل دراسي .
ج- في نهاية مشروع .
د- في نهاية وحدة تعلميه .

---

4. تعبر الكفاءة الختامية عن :

أ- قدرة المتعلم على تنفيذ مهمة .
ب- **قدرة المتعلم على** أجراة مفاهيم نظرية .
ج- **قدرة المتعلم على حل** وضعية مركبة .
د- **قدرة المتعلم على دمج موارد** .

---

5. الكفاءة هي تعبئة :

أ- **مجموعة متراكمة من الموارد من اجل حسن التصرف** .
ب - مجموعة من المعارف الصرفة والمعارف التطبيقية من اجل حسن التصرف .
ج - مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية من اجل حسن التصرف .
د- مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والمعارف السلوكية من اجل حسن التصرف .

---

6. الكفاءة هي حسن التصرف ونعني بذلك :

أ- حسن التعبئة وحسن التحويل وحسن الإدماج .
ب - **حسن إدماج موارد متراكمة** .

ج - حسن تحويل الكفاءات المستعرضة .
د - حسن تجنيد المعارف والقدرات والمهارات .

---

7. تعني الموارد مجموعة :
(أ - المعارف الصرفة والمعارف المهارية والموقفية المعبأة لحل وضعية مشكلة .
ب - المعارف الديداكتيكية والتعليمية المعبأة لحل وضعية مشكلة .
ج - المعارف التصريحية والتطبيقية المعبأة لحل وضعية مشكلة .
د - المعارف الداخلية الموظفة لحل وضعية مشكلة.

8-تبنى الموارد:
أ-من قبل المتعلمين أنفسهم
ب-من قبل
9-وضعية الإدماج هي :
أ - وضعية معقدة تعبئ مجموعة من الموارد .
ب - وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة-وضعيات .
(ج -وضعية مركبة دالة تعبئ مجموعة من الموارد لمواجهة مشكلة .
د - وضعية معقدة تستهدف تقويم كفاءة.

10-تتطلب وضعية الإدماج وجود :
أ - سياق وسند وتعليمة .
ب - موارد مهارات سياق تعليمة .
ج - موارد تعليمة سياق سند .
(د -سند سياق مهمة تعليمة .

11-وضعية تعلم هي :
(أ -وضعية مشكلة تستهدف اكتشاف مورد جديد .
ب - وضعية مشكلة تستهدف إزالة عائق .
ج - وضعية مشكلة تستهدف تغذية راجعة .
د - وضعية مشكلة تستهدف تعبئة موارد لحلها .

12-وضعية تعلم هي مهمة :
أ - منظمة لتجاوز عائق يسمح ببناء معلومة .
(ب- منظمة تسمح للمتعلم بتجنيد مكتسباته القبلية قصد اكتساب تعلم جديد .
ج - معقدة تسمح للمتعلم باستثمار موارده المعرفية لحل مشكلة .
د - معقدة تسمح للمتعلم بتحويل مكتسباته لحل مشكلة .

13-تستغل شبكة التصحيح كأداة لـ:
أ - تشخيص مكتسبات المتعلم القبلية .
ب - إصدار حكم على جودة المنتوج المنتظر استنادا إلى آداءات .
ج - فحص منتوج المتعلم استنادا المعايير تحدد جودته.
د - إصدار حكم على جودة آداءات المتعلم .

14-تسمح شبكة التصحيح للمصحح ان يبحث :
أ - في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في المعيار .
ب - في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في المؤشر .
ج - في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في الموارد .
د - في منتوج المتعلم عن البيانات التي تحدد درجة التحكم في التعلمات .

15-يعبر المعيار عن :
أ - وجهة نظر المعلم في منتوج المتعلم .
ب - خاصية تعتمد لتقويم الموارد .
ج - وجهة نظر تعتمد لترتيب المتعلمين .
د - وجهة نظر لتحليل أخطاء المتعلمين .

16-تكون المعايير :
أ - متنوعة كثيرة ومرتبطة يبعضها البعض .
ب - وجيهة محدودة ومستقلة .
ج - وجيهة مرتبة وواضحة .
د - وجيهة محدودة ومجردة .

17-وظيفة المؤشر أن يوفر :
أ - للمصحح بيانات عن درجة تحقق الكفاءة .
ب - للمصحح بيانات عن درجة التحكم في المفاهيم .
ج - للمصحح بيانات عن درجة تحقق المعيار.
د - للمصحح بيانات عن عمق التعلمات.

18-المؤشر هو عنصر :
أ - مجرد مرتبط بالمعيار.
ب - ملموس يحدد درجة تملك الكفاءة .
ج - ملموس يحدد مستوى التحكم .
د - ملموس قابل للملاحظة والقياس .

19-معايير الحد الأدنى ضرورية :

أ - للتحكم وتملك الموارد .

ب - للتحكم وتملك الكفاءة .

ج - للتحكم في وضعية الإدماج .

د - لمنح شهادة .

20-ترتبط معايير الحد الأدنى :

أ - بتطبيق قاعدة 3/3

ب - بتطبيق قاعدة 4/1

ج - بتطبيق قاعدة 4/4

د - بتطبيق قاعدة 4/3.

21-يشكل معيار الإتقان :

أ - قيمة مضافة .

ب - قيمة أساسية .

ج - قيمة تقريرية .

د - قيمة إشهادية .

22-يسمح معيار الإتقان بإجراء :

أ - منافسة بين المتعلمين .

ب - مقاربة بين المتعلمين .

ج - مفاضلة بين المتعلمين .

د - تعاونية بين المتعلمين .

23-يمثل جهاز المعالجة :

أ - جهاز تصحيحي وبنائي .

ب - جهاز تقويم تحصيلي .

ج - جهاز تقويم تشخيصي تحصيلي .

د - جهاز رصد ثغرات .

24-يستهدف جهاز المعالجة لحظتين هما :

أ - التحكم في المعارف الصرفة والمهارات.

ب - التحكم في المعايير المتسمة بالقصور ومواجهة وضعيات مركبة جديدة .

ج - التحكم في المعايير المتسمة بالقصور والتحكم في الكفاءة.

د - التحكم في التعلمات اللحظية والعلاجية.

25-تعني عائلة-وضعيات:

(أ -) مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الكفاءة نفسها وبدرجة تركيب متعادلة .

ب - مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الهدف الاندماجي النهائي .

ج - مجموعة الوضعيات التي تجند موارد مختلفة ومتنوعة .

د - مجموعة الوضعيات التي تعود إلى الكفاءة نفسها وبدرجة تركيب متباينة .

26-تشكل عائلة-وضعيات:

أ -فرصة لممارسة الإدماج .

ب -فرصة لممارسة الموارد .

(ج -)فرصة لممارسة الكفاءة .

د - فرصة لممارسة السيرورات الذهنية .

27-ترتبط الكفاءة المهنية بـ:

أ - قدرة المعلم على انجاز مهام مركبة.

ب - قدرة المعلم على انجاز أنشطة مدمجة .

ج - قدرة المعلم على انجاز أنشطة معقدة .

(د)- قدرة المعلم على انجاز مهام مركبة محددة في إطار وضعية مهنية .

28-الكفاءة المهنية هي :

أ- استراتيجيات مؤسسة على معارف .

ب- سيرورة عقلنة المعارف الموظفة .

(ج)-الممارسات الفعالة في الوضعيات المعقدة .

د- القدرة على التفكير في الفعل .

مجال المعرفة الأدائية

إليك الوضعية التالية :

ومناسبة المولد النبوي الشريف تقترب، شاهدت أختك وهي تساعد أمك في تنظيف البيت، تبذر الكثير من الماء فاستأت من ذلك.

التعليمة: حرر نصا في 80 كلمة تبين فيه لأختك قيمة الماء للكائن الحي، أضرار تبذيره وكيفيات المحافظة عليه :

1-حدد مكونات هذه الوضعية : 4/4

_ **السند** : ما هو وارد في النص .

_ السياق: **مناسبة المولد النبوي** الشريف ، ومشكلة إجتماعية ترتبط بتبذير الماء .

_ التعليمة : تحرير نص في 80 **كلمة والإجابة على الفرص الثلاث** .

_ المهمة : **إنتاج نص إخباري** .

2-استخرج المكتسبات المعرفية التي يجب أن تجند لحل هذه الوضعية: 4/4

_ المولد النبوي الشريف

_ الماء وأهميته في حياة الكائن الحي

_ مصادر تواجد الماء وكيفية المحافظة عليه

_ قواعد اللغة

3-استخرج المكتسبات المتعلقة بالمهارات 4/4

_ مهارة تنظيم المنتوج (مقدمة، عرض، خاتمة)

_ مهارة الربط والتوظيف

_ مهارة العرض

_ مهارة الكتابة

4-استخرج المكتسبات المتعلقة بالمعارف السلوكية 4/4

_ ترشيد استهلاك الماء

_ محاربة التبذير

_ الاعتزاز بمناسبة المولد النبوي الشريف

_ النظافة دون تبذير

5-استخرج المكتسبات المستعرضة (تمت تنميتها عبر عدة أنشطة دراسية) 4/4

_ **الماء نعمة**، نشاط التربية الإسلامية

_ دورة الماء في الطبيعة، نشاط الجغرافيا

_ محاربة التبذير في كل المجالات، نشاط التربية المدنية

_ حالات الماء في الطبيعة، نشاط التربية العلمية والتكنولوجية

6--من وجهة نظرك هل ترى بأن هذه الوضعية تصلح أن تكون وضعية إدماج، مبررا طرحك: 4/4

نعم تصلح هذه الوضعية لأن تكون وضعية إدماج، ذلك أنها تتوفر على خصائص هذه الوضعية وهي:

_ أنها وضعية دالة (ترتبط بحياة المتعلم الاجتماعية).

_ أنها وضعية مركبة.

_ تحمل أو تتضمن قيمة (عدم تبذير الماء).

_ تستهدف تجنيد عدة موارد (معارف، مهارات، مواقف أو سلوكات).

_ تتضمن المكونات الأربعة (سند، سياق، تعليمة، مهمة).

_ تعالج مشكل (التبذير).

_ تتطلب أداء مهمة (إنتاج نص).

7-إقترح شبكة تصحيح لهذه الوضعية متبنيا معايير الحد الأدنى المعمول بها ومعايير الإتقان : 4/4

7-المعيار الأول: الملاءمة

تفسير المعيار	المؤشرات
أن تتضمن إجابة المتعلم ما هو وارد في التعليمة	– يتكلم عن مناسبة المولد النبوي الشريف – يبين أهمية الماء كثروة طبيعية وأضرار تبذيره – يبين كيفية المحافظة على الماء – يحرر نصا في 80 كلمة

سلم التنقيط:

تحكم أقصى	تحكم ادنى	تحكم جزئي	لا تحكم
4/4	4/3	4/1	4/0
3	2	1	0

8-المعيار الثاني: الانسجام 4/4

تفسير المعيار	المؤشرات
أن يأتي منتوج المتعلم منسجما، متسلسلا	- التسلسل والترابط في أفكار النص - استخدام أدوات الربط - كتابة نص تفسيري إخباري - هيكلة النص (مقدمة، عرض، خاتمة)

سلم التنقيط:

تحكم أقصى	تحكم ادنى	تحكم جزئي	لا تحكم
4/4	4/3	4/1	4/0
3	2	1	0

9-المعيار الثالث : الاستخدام السليم لأدوات المادة 4/4

تفسير المعيار	المؤشرات
سلامة استعمال أدوات اللغة (صرف، نحو، إملاء)	- احترام القواعد النحوية والصرفية - استخدام جمل فعلية واسمية مع أدوات تفيد النهي -توظيف سليم لعلامات الوقف وأدوات الربط -توظيف أسلوبي الوصف والإخبار

سلم التنقيط:

تحكم أقصى	تحكم ادنى	تحكم جزئي	لا تحكم
4/4	4/3	4/1	4/0
3	2	1	0

10-المعيار الرابع : الإتقان 4/4

تفسير المعيار	المؤشرات
تقديم موارد إضافية ناجعة تجعل المنتوج متميزا	- العرض الجيد للورقة -الاستشهاد (اياتقرانية، أحاديث نبوية، أقوال مأثورة) -وضوح الخط -يدعم نصه بأوصاف وقيم متميزة

سلم التنقيط:

تحكم أقصى	تحكم ادنى	تحكم جزئي	لا تحكم
4/4	4/3	4/1	4/0
1	1	0.5	0

السند: بعد تقديم الوضعية السابقة لمجموعة من تلاميذ السنة الخامسة أفرزت شبكة التصحيح حسب مستويات التحكم (**أقصى ، أدنى ،جزئي ، لا تحكم**) النتائج التالية :

أسماء التلاميذ	المعايير الأساسية												**م ج**	**م غير م**
	المعيار 1 **الملاءمة**				المعيار2 الاستعمال السليم للأدوات الحادة				المعيار3 **الانسجام**					
	ت أ ق	ت أ د	ت ج	إت	ت أ ق	ت أ د	ت ج	إت	ت أ ق	ت أ د	ت ج	إت		
التلميذ1	*				*				*					
التلميذ2		*				*				*				
التلميذ3			*				*				*			
التلميذ4			*			*			*					
التلميذ5					*						*			
التلميذ6			*			*				*				
التلميذ7			*				*				*			
التلميذ8		*				*			*					
التلميذ9			*		*					*				
التلميذ10				*				*				*		
التلميذ11	*					*			*					
التلميذ12			*		*					*				
التلميذ13			*			*				*				
التلميذ14				*				*				*		
التلميذ15			*				*				*			
التلميذ16		*				*			*					
التلميذ17			*		*					*				
التلميذ18	*					*			*					
التلميذ19		*					*			*				
التلميذ20			*		*				*					
إخفاق/معيار														

التعليمة :

11. حدد أفواج التلاميذ وفق حاجاتهم إلى العلاج: 4/4

الفوج الأول ، معيار الملاءمة (20،17،15،14،13،12،10،9، 7،6،4،3)
الفوج الثاني، معيار الانسجام (15 ،14 ،10،7،5،3).
الفوج الثالث، معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة (19 ،15 ،14 ،10،7،3)

12. - حدد الجوانب التي يقوم عليها العلاج وفق حاجات كل فوج.

المتعلمون المعنيون	المعايير اللازم معالجتها	الأنشطة العلاجية	تمارين تقويم أثر العلاج على تعلمات المتعلمين
3 4 6 7 9 10 12 13 14 15 17 20	معيار الوجاهة	_إرساء موارد الفهم السليم للموضوع_ عند عمي بقرة وضعها في حظيرة خاصة، أنا أحبها وأعطف عليها، فأذهب كل صباح إليها حاملا علفها، وعندما تسمع خطاي تحييني برأسها. أرعاها كل يوم في المرعى وأعود بها في المساء. 1–استخرج من هذه الفقرة الأعمال التي يقوم بها الولد تجاه البقرة كل يوم. 2–تحدث في بضعة أسطر تصف جمال الريف في فصل الربيع.	1–جماعية (استثمار الموارد) 2–فردية: وضعية إدماج نص الوضعية: بينما علي ينظر إلى نور القمر، شاهد طفلة أمام شاطئ البحر، تشير بيدها نحو الماء وتصيح: أماه ، أماه. فنظر مفزوعا حيث تشير، فإذا بامرأة تتخبط في الماء تخبط الغرقى، وما هي إلا لحظات حتى اجتمع كثير من الناس وانتشر السباحون في البحر، ومازالت
3 5 7 10 14 15	معيار الانسجام	_إرساء الموارد المنهجية_ (التوظيف السليم لأدوات الربط) تمرين: ضع أدوات الربط الآتية (ف– و – ثم) في مكانها المناسب: اتفق ثلاثة من الأصدقاء على أن يذهبوا إلى شاطئ البحر....نزهة بعيدة عن ازدحام الناس،....قضوا نزهتهم سابحين متحدثين مستأنسين،....عادوا....هم نشيطون....قلوبهم خافقة بالسرور.	فترات ظهور الغريقة واختفائها تتسع شيئا فشيئا حتى غابت عن الأعين، فهبط السباحون وراءها، ولبثوا طويلا يطفون حينا ويرسون حينا آخر، ثم ظهروا يحملونها على أيديهم ولا أحد يعلم أحية هي أم ميتة؟ التعليمة: حرر نصا لا يقل عن 12 سطرا، تعرف فيه برياضة
3 7 10 14	معيار الاستعمال السليم	_إرساء موارد المادة_ (التراكيب النحوية والصرفية) 1–ضع خطا تحت الجملة المفيدة وخطين	السباحة، تدعو زملاءك لممارستها وتبين قيمة المحافظة على المسطحات المائية

15 19	لأدوات المادة	تحت الجملة غير المفيدة: فكر قبل أن تتكلم. سلمت على صديقي. أحب. تنزهت في الحديقة. كان الناس. الماء الجاري. احترم والديك ومعلميك. أكلت. 2-ضع علامات الوقف التالية (، .) في المكان المناسب: خرجت أمس من البيت فرأيت في الطريق ثلاثة أصدقاء فتبادلنا التحية والسلام ثم ذهبنا جميعا إلى متنزه جميل وتحدثنا أحاديث لذيذة عن أيام العطلة	للاستمتاع بجمال الطبيعة.

ملحق رقم 05 : معالجة البيانات ب spss v 20

01- متغير المستوى التعليمي :

Statistiques de groupe

	qualificatif	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
scors_sav-concept	univ	40	15,2750	4,08868	,64648
	second	15	15,4000	4,88145	1,26039

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
scors_sav-concept	Hypothèse de variances égales	,535	,468	-,096	53	,924	-,12500	1,30561	-2,74372	2,49372
	Hypothèse de variances inégales			-,088	21,794	,930	-,12500	1,41651	-3,06428	2,81428

Statistiques de groupe

	qualificatif	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
scors_sav-faire	univ	40	15,0000	9,37536	1,48238
	second	15	13,1333	7,30818	1,88696

UNIVERSITE SETIF2

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
scors_sav-faire	Hypothèse de variances égales	2,230	,141	,695	53	,490	1,86667	2,68741	-3,52360	7,25693
	Hypothèse de variances inégales			,778	32,209	,442	1,86667	2,39960	-3,01991	6,75325

Statistiques de groupe

	qualificatif	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
scors-tech-anim	univ	40	231,8250	20,85959	3,29819
	second	15	228,8000	14,32381	3,69839

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
scors-tech-anim	Hypothèse de variances égales	3,228	,078	,516	53	,608	3,02500	5,85818	-8,72501	14,77501
	Hypothèse de variances inégales			,610	36,774	,545	3,02500	4,95542	-7,01772	13,06772

UNIVERSITE SETIF2

02- متغير سنوات الاقدمية :

Descriptives

scors_sav-concept

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
1moi-6annes	36	15,0000	4,06378	,67730	13,6250	16,3750	7,00	23,00
7annes-15annes	11	16,3636	3,74894	1,13035	13,8451	18,8822	10,00	21,00
16annes-+	8	15,2500	5,99404	2,11921	10,2389	20,2611	7,00	25,00
Total	55	15,3091	4,27253	,57611	14,1541	16,4641	7,00	25,00

Test d'homogénéité des variances

scors_sav-concept

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
1,513	2	52	,230

ANOVA à 1 facteur

scors_sav-concept

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	15,700	2	7,850	,421	,659
Intra-groupes	970,045	52	18,655		
Total	985,745	54			

Descriptives

scors_sav-faire

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
1moi-6annes	36	12,8056	8,60837	1,43473	9,8929	15,7182	,00	33,00
7annes-15annes	11	18,5455	8,51309	2,56679	12,8263	24,2646	8,00	34,00
16annes-+	8	16,5000	9,10259	3,21825	8,8900	24,1100	4,00	32,00
Total	55	14,4909	8,83359	1,19112	12,1029	16,8790	,00	34,00

Test d'homogénéité des variances

scors_sav-faire

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,006	2	52	,994

ANOVA à 1 facteur

scors_sav-faire

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	315,379	2	157,690	2,103	,132
Intra-groupes	3898,366	52	74,969		
Total	4213,745	54			

Descriptives

scors-tech-anim

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
1moi-6annes	36	231,0556	18,54253	3,09042	224,7817	237,3294	191,00	266,00
7annes-15annes	11	233,0909	19,96725	6,02035	219,6767	246,5051	200,00	261,00
16annes-+	8	227,8750	23,28358	8,23199	208,4094	247,3406	181,00	250,00
Total	55	231,0000	19,21708	2,59123	225,8049	236,1951	181,00	266,00

UNIVERSITE SETIF2

Test d'homogénéité des variances

scors-tech-anim

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,149	2	52	,862

ANOVA à 1 facteur

scors-tech-anim

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	126,327	2	63,164	,166	,848
Intra-groupes	19815,673	52	381,071		
Total	19942,000	54			

3-متغير التكوين :

Statistiques de groupe

	formation	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
scors_sav-concept	beneficié	51	15,1569	4,32376	,60545
	non beneficié	4	17,2500	3,40343	1,70171

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
scors_sav-concept	Hypothèse de variances égales	1,124	,294	-,943	53	,350	-2,09314	2,22076	-6,54741	2,36114
	Hypothèse de variances inégales			-1,159	3,804	,314	-2,09314	1,80621	-7,21160	3,02532

UNIVERSITE SETIF2

Statistiques de groupe

	formation	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
scors_sav-faire	beneficié	51	14,4706	8,69334	1,21731
	non beneficié	4	14,7500	12,03813	6,01907

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
scors_sav-faire	Hypothèse de variances égales	,339	,563	-,060	53	,952	-,27941	4,62964	-9,56530	9,00648
	Hypothèse de variances inégales			-,045	3,250	,966	-,27941	6,14093	-18,99874	18,43992

Statistiques de groupe

	formation	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
scors-tech-anim	beneficié	51	230,3922	19,08830	2,67290
	non beneficié	4	238,7500	22,09638	11,04819

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
scors-tech-anim	Hypothèse de variances égales	,297	,588	-,835	53	,407	-8,35784	10,00629	-28,42791	11,71223
	Hypothèse de variances inégales			-,735	3,361	,510	-8,35784	11,36692	-42,43183	25,71614

4-متغير الجهة المشرفة على التكوين

Descriptives

scors_sav-concept

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
pas de formation pas de responsable	4	17,2500	3,40343	1,70171	11,8344	22,6656	14,00	22,00
inspecteur general	34	14,4118	4,12029	,70662	12,9741	15,8494	7,00	23,00
pare 2	2	22,5000	3,53553	2,50000	-9,2655	54,2655	20,00	25,00
inspecteur+pare2	15	15,8667	4,03320	1,04137	13,6332	18,1002	7,00	21,00
Total	55	15,3091	4,27253	,57611	14,1541	16,4641	7,00	25,00

Test d'homogénéité des variances

scors_sav-concept

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,337	3	51	,798

ANOVA à 1 facteur

scors_sav-concept

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	150,527	3	50,176	3,064	,036
Intra-groupes	835,219	51	16,377		
Total	985,745	54			

Comparaisons multiples

Variable dépendante: scors_sav-concept

Test de Tukey

(I) res-formation	(J) res-formation	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Significati on	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
pas de formation pas de responsable	inspecteur general	2,83824	2,13913	,550	-2,8429	8,5194
	pare 2	-5,25000	3,50466	,446	-14,5577	4,0577
	inspecteur+pare2	1,38333	2,27728	,929	-4,6647	7,4313
inspecteur general	pas de formation pas de responsable	-2,83824	2,13913	,550	-8,5194	2,8429
	pare 2	-8,08824*	2,94450	,040	-15,9083	-,2682
	inspecteur+pare2	-1,45490	1,25438	,655	-4,7863	1,8765
pare 2	pas de formation pas de responsable	5,25000	3,50466	,446	-4,0577	14,5577
	inspecteur general	8,08824*	2,94450	,040	,2682	15,9083
	inspecteur+pare2	6,63333	3,04634	,143	-1,4572	14,7238
inspecteur+pare2	pas de formation pas de responsable	-1,38333	2,27728	,929	-7,4313	4,6647
	inspecteur general	1,45490	1,25438	,655	-1,8765	4,7863
	pare 2	-6,63333	3,04634	,143	-14,7238	1,4572

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

scors_sav-concept

Test de Tukey

res-formation	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
inspecteur general	34	14,4118	
inspecteur+pare2	15	15,8667	15,8667
pas de formation pas de responsable	4	17,2500	17,2500
pare 2	2		22,5000
Signification		,704	,069

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 4,728.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

Descriptives

scors_sav-faire

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
pas de formation pas de responsable	4	14,7500	12,03813	6,01907	-4,4054	33,9054	4,00	32,00
inspecteur general	34	11,8235	7,22986	1,23991	9,3009	14,3461	,00	33,00
pare 2	2	22,0000	2,82843	2,00000	-3,4124	47,4124	20,00	24,00
inspecteur+pare2	15	19,4667	9,70910	2,50688	14,0899	24,8434	4,00	34,00
Total	55	14,4909	8,83359	1,19112	12,1029	16,8790	,00	34,00

Test d'homogénéité des variances

scors_sav-faire

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
1,795	3	51	,160

ANOVA à 1 facteur

scors_sav-faire

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	726,321	3	242,107	3,541	,021
Intra-groupes	3487,425	51	68,381		
Total	4213,745	54			

Comparaisons multiples

Variable dépendante: scors_sav-faire

Test de Tukey

(I) res-formation	(J) res-formation	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
pas de formation	inspecteur general	2,92647	4,37109	,908	-8,6823	14,5352
pas de responsable	pare 2	-7,25000	7,16140	,743	-26,2693	11,7693
	inspecteur+pare2	-4,71667	4,65338	,742	-17,0751	7,6418
inspecteur general	pas de formation pas de responsable	-2,92647	4,37109	,908	-14,5352	8,6823
	pare 2	-10,17647	6,01678	,339	-26,1559	5,8029
	inspecteur+pare2	-7,64314*	2,56319	,022	-14,4505	-,8358
pare 2	pas de formation pas de responsable	7,25000	7,16140	,743	-11,7693	26,2693
	inspecteur general	10,17647	6,01678	,339	-5,8029	26,1559
	inspecteur+pare2	2,53333	6,22488	,977	-13,9988	19,0654
inspecteur+pare2	pas de formation pas de responsable	4,71667	4,65338	,742	-7,6418	17,0751
	inspecteur general	7,64314*	2,56319	,022	,8358	14,4505
	pare 2	-2,53333	6,22488	,977	-19,0654	13,9988

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

scors_sav-faire

Test de Tukey

res-formation	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
		1
inspecteur general	34	11,8235
pas de formation pas de responsable	4	14,7500
inspecteur+pare2	15	19,4667
pare 2	2	22,0000
Signification		,244

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 4,728.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

Descriptives

scors-tech-anim

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
pas de formation pas de responsable	4	238,7500	22,09638	11,04819	203,5897	273,9103	217,00	262,00
inspecteur general	34	230,6471	18,46189	3,16619	224,2054	237,0887	191,00	266,00
pare 2	2	255,5000	7,77817	5,50000	185,6159	325,3841	250,00	261,00
inspecteur+pare2	15	226,4667	19,66820	5,07831	215,5748	237,3586	181,00	259,00
Total	55	231,0000	19,21708	2,59123	225,8049	236,1951	181,00	266,00

Test d'homogénéité des variances

scors-tech-anim

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,831	3	51	,483

ANOVA à 1 facteur

scors-tech-anim

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1753,252	3	584,417	1,639	,192
Intra-groupes	18188,748	51	356,642		
Total	19942,000	54			

5-متغير عدد العمليات التكوينية المتلقاة:

Descriptives

Scors sav-conceptuel

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
pas formation	4	17,2500	3,40343	1,70171	11,8344	22,6656	14,00	22,00
10-20	10	12,9000	4,62961	1,46401	9,5882	16,2118	7,00	20,00
5-9	12	16,3333	4,18511	1,20814	13,6742	18,9924	10,00	22,00
1-4	29	15,4483	4,13682	,76819	13,8747	17,0218	10,00	25,00
Total	55	15,3091	4,27253	,57611	14,1541	16,4641	7,00	25,00

Test d'homogénéité des variances

scors_sav-concept

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,544	3	51	,655

ANOVA à 1 facteur

scors_sav-concept

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	86,256	3	28,752	1,630	,194
Intra-groupes	899,489	51	17,637		
Total	985,745	54			

Descriptives

scors_sav-faire

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
pas formation	4	14,7500	12,03813	6,01907	-4,4054	33,9054	4,00	32,00
10-20	10	15,3000	9,38142	2,96667	8,5889	22,0111	4,00	32,00
5-9	12	15,2500	8,57189	2,47449	9,8037	20,6963	4,00	34,00
1-4	29	13,8621	8,76977	1,62851	10,5262	17,1979	,00	33,00
Total	55	14,4909	8,83359	1,19112	12,1029	16,8790	,00	34,00

Test d'homogénéité des variances

scors_sav-faire

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,282	3	51	,838

ANOVA à 1 facteur

scors_sav-faire

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	25,197	3	8,399	,102	,958
Intra-groupes	4188,548	51	82,128		
Total	4213,745	54			

Descriptives

scors-tech-anim

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
pas formation	4	238,7500	22,09638	11,04819	203,5897	273,9103	217,00	262,00
10-20	10	221,7000	20,25422	6,40495	207,2110	236,1890	181,00	247,00
5-9	12	241,8333	14,96562	4,32020	232,3246	251,3420	215,00	266,00
1-4	29	228,6552	18,56317	3,44709	221,5941	235,7162	191,00	261,00
Total	55	231,0000	19,21708	2,59123	225,8049	236,1951	181,00	266,00

Test d'homogénéité des variances

scors-tech-anim

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,918	3	51	,439

ANOVA à 1 facteur

scors-tech-anim

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2672,932	3	890,977	2,631	,060
Intra-groupes	17269,068	51	338,609		
Total	19942,000	54			