الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2(الجزائر)

أطـــروحـــة

مقدمة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص : علوم التربية

من طرف الطالب: سمير جوهاري

الموضوع

برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية

–دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بولاية سطيف–

بتاريخ:02 أكتوبر 2017 أمام اللجنة المتكونة من:

أ. د: زهير بغول	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف2	رئيسًا
أ. د: نورالدين بوعلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف2	مشرفًا ومقررًا
أ. د: محمد الطاهر طعبلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	مناقشًا
د: خالد عبد السلام	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	مناقشًا
د: يوسف حديد	أستاذ محاضر أ	جامعة جيجل	مناقشًا

السنة الجامعية:2017/2016

لبسم الله الرحمن الرحيم

" قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا

عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ اَلْعَلِيْمُ اَلْحَكِيْمُ"

(سورة البقرة: آية 32)

الإهـداء

- إلى أصحاب الفضل الأول أطال الله أعمارهم..."

أمي، أمي، أمي، أبي".

- إلى رفيقة دربي...زوجتي الغالية.
- إلى من جمعتني بهم أسمى وأجمل معاني الأخوة

والتقدير ودفء العائلة "أخي " و "أختي".

- إلى إشراقة صباحي وضياء مسائي وإمتداد وجودي...

ابنة ماريا وتسنيم.

- إلى كل من كان علينا حق أن نصلهم" أقاربي".
- إلى أحبائي الكرام... إخواني أخواتي وأصدقائي.
- إليهم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع.

الباحث

سمير جوهاري

شكـــر وتقـديـــر

الشكر والحمد لله عز وجل على توفيقه لي لإتمام هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور "نورالدين بوعلي" الذي تولى مهام الإشراف على هذه الدراسة، وعلى نصائحه وتوجيهاته القيمة طيلة مراحل إنجاز هذه الدراسة، وأتوجه بالشكر ثانية إلى أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة سطيف2، الذين لم يبخلوا علي بنصائحهم وتوجيهاتهم القيمة والسديدة.

وكل شكري، وتقديري وعرفاني إلى الأساتذة الأفاضل الذين قاموا بالإطلاع على أدوات الدراسة وقدموا اقتراحاتهم حول تعديل بعض جوانبها، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل، ولما سيقدمونه من ملاحظات قيمة، تساهم في إثراء هذه الدراسة.

كذلك أتقدم بجزيل شكري وإمتناني إلى والدي اللّذين وقفا إلى جنبي وأعطاني القوة والصبر حفظهما الله، كما أقدم الشكر الجزيل إلى زوجتي لتحملها الكثير من المتاعب طيلة مشواري الدراسي، ولتهيئة الجوّ المناسب في سبيل إنجاز هذه الدراسة.

والشكر موصول لزملائي الأساتذة في الجامعة، لمساعدتهم في إنجاز هذه الدراسة، ولكل من ساهم في إنجاز هذا العمل، حتى تمَّ إخراجه بهذا الشكل.

فهرس المحتويات

الإهداء

شكر وتقدير

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة.....أ

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

– تمهيد..... 07

1- إشكالية الدراسة.....07

2- فرضيات الدراسة.....14

3- أهمية الدراسة.....17

4- أهداف الدراسة.....18

5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة.....19

6- الدراسات السابقة.....25

7- التعليق على الدراسات السابقة.....50

– خلاصة.....55

الفصل الثاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي.

– تمهيد.....57

أولا: التدريب.....57

1- مفهوم تدريب المعلمين.....57

2- أهمية التدريب للمعلمين.....60

3- أهداف تدريب المعلمين.....63

4- أسس ومبادئ تدريب المعلمين.....65

5- أنواع تدريب المعلمين.....68

6- ضرورة تدريب معلمي التعليم الابتدائي والدواعي إليه.....70
7- التوجهات العالمية الحديثة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.....72
7-1- الاتجاه التقليدي.....72
7-2- برامج تدريب المعلمين القائمة على الكفاءات.....73
7-3- اتجاه إعداد وتدريب المعلمين في ضوء أسلوب النظم وتحليل النظم.....77
8- متطلبات التدريب الفعال.....81
ثانيا: الاحتياجات التدريبية للمعلمين.....82
1- مفهوم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي.....82
2- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.....85
3- الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية.....86
4- إشكالية تحديد الاحتياجات التدريبية.....87
5- أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية.....88
5-1- أسلوب تحليل التنظيم.....88
5-2- أسلوب تحليل المهمات(تحليل العمل).....89
5-3- أسلوب تحليل أداء الفرد.....89
6- بعض الأدوات والطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي.....90
6-1- المقابلة.....90
6-2- الاستبيان.....91
6-3- الاختبارات.....92
6-4- تحليل المشكلات.....92
6-5- تحليل تقارير المشرفين.....93
6-6- الملاحظة.....93
6-7- آراء الخبراء.....93
6-8- قوائم الاحتياجات التدريبية.....94
ثالثا: تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.....94

1- مفهوم البرنامج التدريبي.....94
2- تنفيذ البرنامج التدريبي.....97
رابعا: تقويم العملية التدريبية.....99
1- تقويم البرنامج التدريبي.....100
2- تقويم المتدربين.....100
3- تقويم المدربين.....100
4- معايير تقويم فعالية البرنامج التدريبي.....100
خامسا: بعض الأساليب والطرق في تدريب المعلمين.....101
- خلاصة.....106
الفصل الثالث: معلم التعليم الابتدائي
- تمهيد.....108
أولا: المعلم.....108
1- تعريف المعلم.....108
2- أهمية المعلم في العملية التعليمية/التعلمية.....110
3- مهام ومسؤوليات معلم التعليم الابتدائي في إطار المقاربة بالكفاءات.....111
4- خصائص ومواصفات المعلم الكفء.....114
5- أدوار المعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات.....117
6- واقع تكوين المعلمين في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات.....121
6-1- تعريف تكوين المعلمين.....122
6-2- المفاهيم المرتبطة بالتكوين.....123
6-3- مراحل تكوين المعلمين في الجزائر.....124
6-3-1- التكوين الإستثنائي(1962-1970).....124
6-3-2- التكوين في المعاهد التكنولوجية(1970-1985).....126
6-3-3- التكوين في المدارس العليا للأساتذة بداية من 1998.....128
6-3-4- التكوين في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بداية من2002.....130

7- الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.....132
ثانيا: المدرسة الابتدائية.....135
1- تعريف المدرسة الابتدائية.....135
2- نشأة المدرسة الابتدائية.....137
3- أهمية التعليم في المدرسة الابتدائية.....139
4- أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية.....141
5- وظائف التعليم في المدرسة الابتدائية.....143
5-1- الوظائف الإجتماعية للمدرسة الابتدائية.....143
5-2- الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية.....144
6- الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.....146
7- أنواع الكفاءات المستهدفة في التعليم الابتدائي.....149
– خلاصة.....151
الفصل الرابع: مقاربة التدريس بالكفاءات
– تمهيد.....153
1- لمحة تاريخة عن نشأة المقاربة بالكفاءات.....153
2- المقاربة بالكفاءات.....157
2- 1- مفهوم المقاربة.....157
2- 2- مفهوم الكفاءة.....159
2-2-1- لغة.....159
2-2-2- اصطلاحا.....161
3- الكفاءة والمفاهيم المتداخلة معها.....169
3-1- المهارة.....169
3-2- الفعالية.....170
3-3- الإنجاز أو الأداء.....171
3-4- الهدف الإجرائي.....172

3-5- القدرة.....173
3-6- الاستعداد.....175
4- أنواع الكفاءات.....176
4-1- الكفاءة القاعدية.....176
4-2- الكفاءة المرحلية.....176
4-3- الكفاءة الختامية(النهائية).....177
4-4- كفاءات المادة.....177
5- شروط صياغة الكفاءة ومكوناتها.....180
6- خصائص الكفاءة.....183
7- المقاربات التدريسية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية.....185
7-1- مقاربة التدريس بالمضامين(المحتويات).....185
7-2- مقاربة التدريس بواسطة الأهداف.....185
7-3- مقاربة التدريس بالكفاءات.....186
8- خصائص التدريس بالكفاءات.....193
9- دواعي اختيار مقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم.....195
10- طرائق واستراتيجيات تكوين الكفاءات.....213
10-1- استراتيجية التعلم بواسطة المشاريع.....214
10-2- استراتيجية حل المشكلات.....216
10-3- استراتيجية التعلم التعاوني.....219
11- بناء المناهج الدراسية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.....221
11-1- مفهوم المنهاج.....221
11-2- عناصر منهاج التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....223
11-3- الأسس العامة لبناء المناهج الدراسية.....225
11-3-1- الأسس الفلسفية والاجتماعية.....225
11-3-2- الأسس النفسية والعقلية.....226

– خلاصة.....227

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

– تمهيد.....229

1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.....229

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....229

1-2- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية.....230

1-3- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.....230

1-4- تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية.....230

1-5- خلاصة الدراسة الاستطلاعية.....235

2- المنهج المستخدم في الدراسة.....236

3- مجتمع الدراسة.....237

4- عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....238

5- الإطار الزماني والمكاني للدراسة النهائية.....246

6- أدوات الدراسة.....246

6-1- الاستبيان.....247

6-1-1- الخصائص السيكومترية للاستبيان.....248

6-1-1-1- صدق الاستبيان.....248

6-1-1-2- ثبات الاستبيان.....255

6-2- البرنامج التدريبي المقترح.....258

6-2-1- أهداف البرنامج التدريبي المقترح.....259

6-2-2- محتوى البرنامج التدريبي والأنشطة التدريبية والتقويمية.....259

6-2-3- إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.....260

6-2-4- تقويم البرنامج التدريبي المقترح.....261

6-2-5- صدق البرنامج التدريبي المقترح.....261

6-3- بطاقة ملاحظة أداء المعلم.....262

6-3-1- صدق بطاقة الملاحظة.....263
6-3-2- ثبات بطاقة الملاحظة.....266
6-4- الاختبار التحصيلي.....266
6-4-1- صدق الاختبار التحصيلي.....267
6-4-2- ثبات الاختبار التحصيلي.....269
6-4-3- تحديد زمن الإجابة على أسئلة الاختبار.....269
6-4-4- تحليل أسئلة الاختبار التحصيلي.....269
6-4-4-1- تحديد معاملات الصعوبة.....270
6-4-4-2- تحديد معاملات التمييز.....270
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....271
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.
- تمهيد.....282
1- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.....282
1-1- عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها.....282
1-1-1- عرض نتائج السؤال الأول مناقشتها.....282
1-1-2- عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها.....298
1-1-3- عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها.....314
1-2- عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.....331
1-2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.....332
1-2-2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.....344
1-2-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.....351
1-2-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.....361
1-3- عرض نتائج السؤال الثامن ومناقشتها.....376
1-3-1- تحديد قائمة الاحتياجات التدريبية النهائية.....380
1-3-2- إجراءات إعداد وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح.....382

1-4- عرض نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بالسؤال التاسع ومناقشتها.....382
1-4-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها.....382
1-4-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها.....386
2- استخلاص النتائج العامة للدراسة.....391
- التوصيات والاقتراحات.....393
- خاتمة.....395
قائمة المراجع.....398
الملاحق.
ملخص الدراسة.

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	أهداف التعليم الابتدائي.	143
02	يوضح الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات التقليدية.	194
03	الفرق بين مفهوم البرنامج في المقاربة التقليدية ومفهوم المنهاج في المقاربة بالكفاءات.	225
04	يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الأول.	231
05	يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الثاني.	232
06	يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الثالث.	233
07	يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الرابع.	234
08	تحديد حجم العينة حسب المعالجة الإحصائية المستعملة.	239
09	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير طبيعة الوظيفة.	242
10	يمثل توزيع المعلمين حسب متغير الجنس.	242
11	يمثل توزيع المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي.	243
12	يمثل توزيع المعلمين حسب متغير الأقدمية في التدريس.	245
13	يوضح معامل الاتفاق ونسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود الاستبيان.	249
14	توزيع بنود الاستبيان حسب المحاور التي تنتمي إليها.	251
15	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة كل محور من محاور الاستبيان.	253
16	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للأداة(الاستبيان).	254
17	يبين قيم معاملات الثبات الخاصة بمحاور الاستبيان والاستبيان ككل.	256
18	يبين الفئات ودرجة الاحتياج التدريبي.	257
19	توزيع عبارات بطاقة الملاحظة حسب المحاور التي تنتمي إليها.	264

20	معاملات ارتباط بطاقة الملاحظة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.	265
21	قيم معاملات الارتباط محاور بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة.	266
22	يوضح قيم معامل ثبات بطاقة الملاحظة بإختبار آلفا كرونباخ.	266
23	يبين قيم معاملات الإرتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للإختبار التحصيلي.	268
24	يوضح ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق وبطريقة كودر ريتشاردسون20.	269
25	يبين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب لتقديرات المعلمين لكل محور من محاور الاستبيان والمحاور ككل.	283
26	يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب لتقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية على بنود محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات.	284
27	يبين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية على بنود محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	288
28	يبين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية على بنود محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	292
29	يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية على بنود محور التقويم.	295
30	يبين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الاستبيان والاستبيان ككل.	299

31	يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات.	300
32	يبين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	304
33	الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	307
34	يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود محور التقويم.	311
35	يبين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الاستبيان والاستبيان ككل.	315
36	يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات.	316
37	يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	320
38	يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	324
39	يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب	327

	تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم.	
40	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب متغير طبيعة الوظيفة.	332
41	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية.	332
42	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة.	334
43	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	334
44	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في درجة الاحتياج التدريبي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة من خلال test de tukey(HSD)	335
45	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة.	337
46	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور تنفيذ الدروس.	337
47	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في درجة الاحتياج التدريبي للتدريس بالكفاءات في محور تنفيذ الدروس حسب متغير طبيعة الوظيفة من خلال test de tukey(HSD)	338
48	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في	340

	محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة.	
49	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التقويم.	340
50	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في درجة الاحتياج التدريبي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة من خلال test de tukey(HSD	341
51	يبين دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة من خلال إختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova	342
52	يبين نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس.	344
53	يبين نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس (ذكور، إناث).	346
54	يبين نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب الجنس (ذكور، إناث).	347
55	يبين نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم حسب الجنس (ذكور، إناث).	349
56	يبين دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير جنسهم من خلال إختبار "t. test".	350

57	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب متغير المؤهل العلمي.	352
58	نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب متغير المؤهل العلمي.	352
59	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير المؤهل العلمي.	354
60	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس.	354
61	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير المؤهل العلمي.	356
62	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس.	356
63	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم حسب متغير المؤهل العلمي.	358
64	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم.	358
65	يبين دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس بالكفاءات حسب متغير المؤهل العلمي من خلال إختبار تحليل التباين أحادي الإتجاه Anova.	360
66	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب متغير الأقدمية في التدريس.	361

67	يوضح نتائج اختبار "F" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.	362
68	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.	364
69	يوضح نتائج اختبار "F" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.	364
70	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس من خلال test de tukey(HSD)	365
71	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.	367
72	يوضح نتائج اختبار "F" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.	368
73	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس من خلال test de tukey(HSD)	369
74	يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.	371
75	يوضح نتائج اختبار "F" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.	371

76	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس من خلال test de tukey(HSD)	372
77	يوضح دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس من خلال إختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova.	375
78	يوضح الاحتياجات التدريبية المطلوب تطويرها لدى معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	377
79	يوضح قائمة الاحتياجات التدريبية النهائية المطلوب تطويرها لدى معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	380
80	يوضح نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار "T" للعينات المرتبطة (Paired Sample T. Test) للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي.	383
81	يوضح نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار "T" للعينات المرتبطة (Paired Sample T. Test) للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في جميع محاور بطاقة الملاحظة وبطاقة الملاحظة ككل.	386
82	يوضح نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار "T" للعينات المرتبطة(Paired Sample T. Test) للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي وفي جميع محاور بطاقة الملاحظة وبطاقة الملاحظة ككل.	390

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح النموذج النظري للتكوين	29
02	نموذج تدريب المعلمين القائم على الكفاءات	76
03	نموذج لتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء أسلوب النظم	81
04	أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية	90
05	يبين نموذجا لتحديد الاحتياجات التدريبية وعمليتي بناء وتنفيذ البرنامج التدريبي	98
06	يوضح تطور مستوى الكفاءة	177
07	يوضح مكونات خطة الدرس وفق المقاربة بالكفاءات	200
08	عناصر المنهاج	224
09	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير طبيعة الوظيفة	242
10	يوضح توزيع المعلمين حسب متغير الجنس	243
11	يوضح توزيع المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي	243
12	يوضح توزيع المعلمين حسب متغير الأقدمية في التدريس	245

مقدمة :

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية اصلاحات تربوية مست مختلف مكوناتها، وكانت من أولوياتها إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتطويرها وفق ما يساير التطورات الحاصلة على المستوى العالمي. بحيث انتقلت من المقاربة التقليدية القائمة على الأهداف إلى مقاربة جديدة تقوم على الكفاءات. وقد ظهر هذا الاتجاه كحل بيداغوجي للتحكم في الانفجار المعرفي المتزايد الذي تشهده العقود الأخيرة، بحيث تقوم في أساسها على فكرة اكساب المتعلم كفاءات ترتبط بأدائه في الفضاء الدراسي، وفي الوسط الذي يعيش فيه.

وهذا الأخير يتطلب معلمين وأساتذة أكفاء لتطبيق هذه الاصلاحات في الميدان وتحقيق جودة ونوعية مخرجات العملية التعليمية/التعلمية. لذا يعتبر المعلم محور هذه الاصلاحات، بحيث يجب إعادة النظر في تكوينه وأدواره ومسؤولياته بما يسهم في بلوغ الأهداف التربوية وتحقيق الكفاءات المستهدفة التي تم بناء المنهج في ضوئها.

من هنا كان لزاما على القائمين على شؤون المنظومة التربوية الجزائرية الاهتمام ببرامج وأساليب تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، وأن تكون حسب الأولويات وتنظم وفقا للمستجدات على الساحة التربوية، والحاجات التي ينبغي أن تلم بها. كون التدريب من المواضيع التي تنالت أهمية كبيرة من طرف المجتمعات المتقدمة والنامية، كوسيلة لتطوير وتحسين أداء إطاراتها البشرية. فالتدريب يهدف إلى إكساب المتدربين معارف وكفاءات واتجاهات من أجل تطوير أدائهم وتنميتهم أكاديميا، بيداغوجيا، ومهنيا بما ينعكس ايجابيا على تطوير أداء المؤسسة.

ويشير العديد من الباحثين أمثال **بوب، شلتون، جونز(1996)،حسن الطعاني(2002)** إلى أن تصميم البرامج التدريبية الفعالة لا تتم إلاّ في ضوء تقدير علمي للحاجات التدريبية الفعلية للمشاركين في هذه البرامج والمطلوب تلبيتها.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها لأنها تهدف إلى التعرف على موضوع التدريب وفعالياته في ظل هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، وتكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية

سطيف أمام إفرازات التطور في كافة مجالات الحياة، لاسيما في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي، ولما لهذه الاستراتيجية من قدرة على الإعداد والتكوين، التي تتسم ومستجدات العصر.

وانطلاقا من هذا، تأتي هذه الدراسة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وعلى أساس هذه الاحتياجات سيقوم الباحث بإقتراح برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات وقياس فعاليته. هذه المقاربة التي تم العمل بها مع الدخول المدرسي للسنة الدراسية 2003- 2004، حيث أحدثت وزارة التربية الجزائرية مناهج وكتب مدرسية جديدة، وهذا الأخير يعتبر الوجه التطبيقي لما جاء في المنهاج من أهداف، محتوى، أنشطة، تقويم، وعلى اعتبار أنه مصدر تعليمي/ تعلمي لكل من المعلم والمتعلم، فهو يمثل لجميع المراحل الدراسية ركنا مهما من أركان العملية التعليمية/ التعلمية، وله أهمية كبيرة كونه أداة من أدوات المصنع التربوي الذي تعد فيه أجيال المستقبل، فهو يفتح أمام المتعلمين سبلا متعددة تساعد على اكتساب الاتجاهات الايجابية، وأنماط السلوك الجيدة، والقيم التقدمية، فضلا عن المعارف والمهارات.

ونظرا لأهمية التدريب في تطوير كفاءات المعلمين، جاءت هذه الدراسة في إطار تحسين نوعية برامج تدريب المعلمين، وذلك من خلال الكشف عن الكفاءات والمهارات التي يحتاجها معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة تشكل الاحتياجات التدريبية التي على أساسها سيتم تصميم البرنامج التدريبي المقترح، الذي يهتم بتنمية وتطوير أداء المعلم وإكسابه كفاءات جديدة تجعله أكثر فعالية وكفاءة في ممارسة عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم عرض محتواها من خلال منهجية الدراسة التالية:

– **الإطار النظري**: ويتضمن أربعة فصول وهي:

الفصل الأول: والذي خصصه الباحث للإطار المفاهيمي للدراسة وتناول فيه إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهداف وأهمية هذه الدراسة، وكذا عرض لمفاهيم ومصطلحات الدراسة الأساسية، وأخيرا عرض لبعض الدراسات التي لها علاقة مع هذه الدراسة والتعليق عليها وموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تناول فيه الباحث الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بدءا بتحديد مفهوم التدريب وأهميته وأهدافه، ثم تطرق إلى أهم الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التدريب، كذلك تطرق إلى أنواع تدريب المعلمين، والدواعي إليه، والتوجهات العالمية الحديثة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، متطلبات التدريب الفعال هذا من جهة، ومن جهة أخرى تناول الباحث في هذا الفصل الاحتياجات التدريبية من حيث المفهوم والأهمية، وكيفية تحديدها وتصنيفها، كما تطرق إلى أساليب وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية، كما تضمن هذا الفصل مفهوم البرنامج التدريبي، كيفية تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها، بعض الأساليب والطرق الحديثة في التدريب.

أما الفصل الثالث فتناول فيه الباحث معلم التعليم الابتدائي، حيث تضمن الحديث عن المعلم من خلال تعريفه، أهميته في العملية التعليمية/ التعلمية، مهامه ومسؤولياته في إطار المقاربة بالكفاءات، خصائصه، مواصفاته، أدواره، وتكوينه والصعوبات التي تواجهه في عملية التدريس بالكفاءات. ثم تم التطرق إلى المدرسة الابتدائية من خلال التعريف، النشأة، الأهمية، الأهداف، الوظائف، كذلك تم التطرق في هذا الفصل إلى الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الإبتدائي وأنواع الكفاءات التعليمية/التعلمية المستهدفة فيها.

أما الفصل الرابع فتناول فيه الباحث مقاربة التدريس بالكفاءات من خلال التطرق إلى نشأة المقاربة بالكفاءات، مفهوم المقاربة بالكفاءات، الكفاءة والمفاهيم المتداخلة معها، وأنواعها وخصائصها، شروط صياغة الكفاءة ومكوناتها هذا من جهة، ومن جهة أخرى تضمن هذا الفصل أيضا المقاربات التدريسية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية، خصائص التدريس بالكفاءات والعوامل التي أدت إلى تبني مقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم، طرق واستراتيجيات تكوين الكفاءات، كذلك تم تطرق إلى كيفية بناء المناهج الدراسية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

– **الإطار التطبيقي**: ويتضمن فصلين:

الفصل الخامس: وخصصه الباحث للإجراءات المنهجية للدراسة ويتضمن الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينته، أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، والطرق الإحصائية التي عولجت بها هذه البيانات، بالإضافة إلى الإطار الزماني والمكاني للدراسة.

الفصل السادس: وتم تخصيصه لعرض ومناقشة نتائج الدراسة النهائية في ضوء تساؤلات الدراسة، وفرضياتها، ومن خلال هذه النتائج تم تحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية النهائية لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات مرتبة حسب كل محور، والتي على أساسها تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح وعرضه في صورته النهائية، وبعد ذلك تم تقديمه للمعلمين المتدربين(العينة التجريبية) للتدرب عليه باستخدام طريقة التعلم الذاتي والتدريب الذاتي. ثم قام الباحث بقياس فعاليته عن طريق الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة أداء المعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وصولا إلى إستنتاج عام للدراسة، وأخيرًا قدم الباحث بعض التوصيات والإقتراحات التي خلصت لها الدراسة.

الفصـــل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

- تمهيد

1- إشكاليـــــية الدراســـــة.

2- فرضيـــــات الدراســـــة.

3- أهميـــــــة الدراســـــة.

4- أهـــــــداف الدراســـــة.

5- تحـــديد مفـــاهيـــم ومصطلحات الدراسـة.

6- الدراســـــات السابقـــــة.

7- التعليق على الدراسـات السابقـــة.

- خلاصة

– تمهيد:

سيتطرق الباحث في الفصل الأول من هذه الدراسة، إلى مجموعة المعطيات الأولية التي تمهد للدخول في الدراسة، والمتعلقة بإشكالية الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها، وكذا أهمية وأهداف الدراسة التي يراد تحقيقها حتى تكون الدراسة فعلا ذات قيمة علمية وعملية يستفيد منها الباحثين والطلبة بعد ذلك. كما يتم التعرف من خلال هذا الفصل على مجموعة المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بهذه الدراسة، والتي تعتبر بمثابة متغيراتها الأساسية، وفي الأخير سيتطرق الباحث إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة أو التي تناولت متغير من متغيرات الدراسة، ثم التعليق عليها من حيث نقاط التشابه والاختلاف وما سيستفيد الباحث منها في دراسته.

1– إشكالية الدراسة:

نظرا للتطورات التي يشهدها الميدان التربوي في مختلف دول العالم، ومنها النظام التربوي الجزائري في شتى المجالات (تدريس، تقويم، أساليب التدريس، إدارة الصف، والتفاعل الصفي...إلخ)، إلاّ أنّه يبقى المعلم يمثل أهم عنصر من مركبات العلاقة الديداكتيكية، فضلا عن كونه يمثل حجر الزاوية في أي إصلاح تربوي، تأسيسا على المقولة التربوية التي تؤكد أنّه:" لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرقى إلاّ من خلال ارتقاء مستوى أداء المعلمين فيه." (Higinsons.F.L.1996)

لذا، فإن كل تطوير يتم التخطيط له للنهوض بالعملية التعليمية / التعلمية وجعلها أكثر كفاءة وجودة، يكون عنصره الأساسي المعلم (المدرس) الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية. وهذا ما ورد في تقرير مجموعة **هولمز**[1] قولهم:" إننا لن نوفق في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا، ما لم نطور مستوى المعلمين في تلك المدارس، ولا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج ، أو المواد التعليمية، أو في توفير قاعات الدرس الفاخرة، أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات ذلك التعليم الرديء، فعلى الرغم من أهمية كل هذه العوامل، إلا أنها ليست بذات تأثير فيما يحصله الطلاب من علم، بل لا يمكن أن نقارنه بعامل أخر، وهو تأثير المعلم ودوره، وعلى ذلك، فإن إصلاح التعليم لا يتم إلا من خلال تطوير المدرسين، وإعدادهم، وتدريبهم لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.(عبد الباقي عبد المنعم ومحمد سعد،2003، ص 166)

[1]- تقرير مجموعة هولمز المكونة من عمداء كليات ومعاهد التربية للتصدي لمشكلات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية.

كذلك نجد أن تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، والتابعة لليونسكو أكدت أنه:" يجب على المسؤولين عن التربية بجميع دول العالم أن يتطرقوا إلى مشكلة جودة التعليم من ثلاثة جوانب أساسية أولها: تحسين كفاءات المعلمين عن طريق اعتماد عدد من السياسات والتدابير أهمها: أن يمثل إعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها شكلا من أشكال التربية المستديمة، لتمكينهم من اكتساب وتحديث كفاءاتهم الأكاديمية، والمهنية على كلا المستويين النظري والعملي، للوفاء بمتطلبات القرن الجديد.

(اليونسكو،1997)

ونظرا لأهمية التدريب، فقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات التي تعالج قضية التدريب، منها: ندوة إعداد المعلم بدول الخليج بالدوحة (**1984**)، مؤتمر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المصرية (**1990**)، ورشة عمل معلمي التربية الإسلامية بجامعة السلطان قابوس (**1995**)، المؤتمر التربوي للتربية بجنيف (**1997**)، المؤتمر التربوي الأول بجامعة السلطان قابوس (**1997**)، المجلس الأعلى للتربية بالجزائر (**1998**)، مؤتمر جامعة حلوان (**1999**)، المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة السلطان قابوس (**2004**)، المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليسكو)، وكان من أبرز توصيات هذه المؤتمرات والندوات ما يلي:

- الحث على ضرورة إنشاء نظام للتدريب قبل وأثناء الخدمة.
- إعداد المعلم علميا ومهنيا وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ليواكبوا التطورات والتغيرات الحديثة في مهنة التعليم.
- تزويد المعلم بالتأهيل البيداغوجي و المنهجي الضروري لتمكينه من تناول تلك المضامين في الأنشطة العلمية.

لذلك تعمل وزارة التربية الجزائرية في إطار مخطط وطني متعدد السنوات، على منح المعلم تدريبا (تكوينا) يكسبه المعارف التي هو في حاجة إليها، لكي يتحكم في المضامين المعرفية والأدائية التي تحتويها المناهج الجديدة، كما أنها تسعى أيضا (وزارة التربية الجزائرية) من خلال التعاون الدولي، لاسيما في إطار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية **PARE**[2]، إلى تزويد المعلم بالتأهيل البيداغوجي والمنهجي الضروري، لتمكينه من تناول تلك المضامين في الأنشطة التعليمية بفعالية. وبهذا يتحسن مردوده التربوي في عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.(كزافي روجيرس،2006، ترجمة بوبكر بن بوزيد، ص08)

[2] - Programme D'appui à la Réforme du Système Educatif . برنامج دعم إصلاح المنظومة التربوية

لأن نجاح عملية التدريس يتوقف بشكل أساسي على المدرس المعد إعدادا جيدا، أي المعلم الذي يمتلك الكفاءات والمهارات التدريسية (المعرفية والأدائية)، والتي تمكنه من ممارسة عملية التدريس بكفاءة عالية(بن هوشيل وعبد الله محمد، 2002، ص 09). وحتى تكون عملية تدريب معلمي التعليم الابتدائي ناجحة ومحققة لأهدافها، فلابد من أن تقوم على أسس علمية، تستند إلى أخذ رأي المعلمين، والمشرفين عليهم (مدراء، مشرف تربوي)، في المجالات التي يحتاجونها، كما بينت بعض الدراسات أن لمدراء المدارس الدور الفعال في نمو أداء المعلمين. وذكر الكثير من الباحثين التربويين أمثال: **غاستون ميالاريه، حسن الطعاني، عبابنة ، فولمر، وسلاجر**، أهمية مشاركة المعلمين في تحديد حاجاتهم التدريبية، لأن هذه المشاركة تعكس الحقيقة التي يواجهها المعلمون فعلا.

كما أشار (**حسن الطعاني، 2002، ص12**) إلى أن نجاح عملية التدريب تخطيطا وتنفيذا ومتابعة تعتمد في المقام الأول على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية، كونها الخطوة أو العملية التي يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليه، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة مشكلات عملية محددة، أو أهداف دقيقة لتطوير أساليب العمل، وتحسين الأداء الحالي، والمستقبلي للعاملين في المؤسسات.

ويرى **سيكز** (**SYKES1999**) أن تطوير المعلمين واستمرار نموهم المهني، يجب أن يكون بؤرة اهتمام التربويين أثناء سعيهم لتحسين وتجويد التعليم في مجتمعاتهم، ذلك أن تعلم الأبناء بصورة أفضل يتوقف على قدرات وإمكانيات معلميهم(رياض يوسف سمور،2006،ص467). ولكي يحقق تدريب المعلمين أهدافه فإن الأمر يتطلب تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث إن التدريب وسيلة لإعادة بناء وتجديد معارف، خبرات، مهارات، وكفاءات المعلمين في ضوء ما يستجد من مستحدثات على الساحة التربوية(أوصاف ديب.2006، ص437). حيث أكد (**بوب ،شلتون ،جونز ، 1996**) في دراسة لهم عن تصميم برنامج تدريبي لأخذ الاحتياجات التدريبية المتعددة للمعلمين في الحسبان، أنه يجب التعرف إلى الاهتمامات والاحتياجات التدريبية المتعددة قبل تأسيس البرنامج أو بنائه، ومن ثم تقديم التدريب من أجل تلبية هذه الاحتياجات التدريبية، وذلك من أجل تحقيق التطوير المهني للمعلمين.(Brand,1997,p2)

والملاحظ أن معظم دول العالم تسعى جاهدة لعلاج مشكلات التعلم والنوعية، وذلك بإيجاد أساليب وطرق جديدة تمكن من الاستغلال الأمثل للموارد وتحقيق أحسن النتائج في نفس الوقت كمًا وكيفًا. فوجدت في التدريب مخرجا لمشكلات المعلمين التعليمية/ التعلمية.(جمانة محمد عبيد.2006، ص265)

وثبت أن الكثير من البلدان العربية من بينها الجزائر، تشكو من نقص تكوين المعلمين، ونقص كفاءاتهم المهنية وقصور خلفيتهم العلمية والثقافية، بسبب النقص في الإعداد المهني لهم قبل الخدمة، وعدم تلقيهم تدريبا كافيا أثناء الخدمة يمكنهم من مواجهة المستجدات الأكاديمية و المهنية(بن هوشيل وعبد الله محمد،2002، ص10). وفي هذا السياق أوضحت بعض الدراسات إلى أن امتلاك المعرفة العلمية النظرية بمحتوى المبحث الدراسي غير كاف لجعل المعلم قادرا على التدريس بكفاءة، كما يمكن أن نظيف ما ذكره كل من **كليكسن Gullikson(1984) وستيجينز وبرجفورد Stiggins and Brigeford (1985)**، في دراسة أجرياها أن المعلمين، قد شعروا بعدم كفاءتهم وحاجتهم إلى مزيد من التدريب في الاختبارات التحصيلية وفي التقويم بصفة عامة.(وليام مهرنز، ترجمة هيثم كامل الزبيدي،2003،ص79)

ويرى المربون أنه بالرغم من تنوع وتعدد المهام المطلوبة من المعلمين، إلا أنه ينبغي للمعلم امتلاك وممارسة ثلاثة مهارات رئيسية هي: التخطيط، التنفيذ، والتقويم، باعتبارها من أهم المهارات التي يجب التركيز عليها في بناء برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم. وتعد هذه المهارات وما يندرج تحتها من مهارات فرعية من المعايير الضرورية للحكم على نجاح عملية التدريس. من هنا يجب إعداد وتدريب المدرس لمهنة التدريس تدريبا كافيا يمكنه من ممارسة العملية التدريسية بدرجة كافية من الإتقان في الأداء.

ومن خلال، ما تم رصده من آراء حول أهمية تدريب (تكوين) المعلم، فإنه يمكننا القول أن حاجتنا أصبحت ماسة إلى إعادة النظر في سياسة تكوين وتأهيل المعلم الجزائري، للتخلص من الأساليب القائمة على التلقين واستبدالها بأساليب التعلم الجديدة. ولكي تكون عملية تدريب معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر ناجحة محققة لأهدافها، لابد من أنّ تقوم على أسس علمية تستند إلى الأخذ بنظرة المعلمين في المجالات التدريبية التي يحتاجونها. حيث أشار الباحثون أمثال Echevari، عفاش يحي، فاطمة عبد الوهاب، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، Austin إلى أهمية مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، لأن هذه المشاركة تعكس الحقيقة التي يواجهها المعلمون فعلا، ولأن مشاركتهم تتيح لهم الفرصة في تقييم احتياجاتهم التدريبية، وتحديد المواضيع التي تحتاج إلى تطوير وتحسين ما أمكن.

وحتى تتم عملية التدريب على أكمل وجه لابد أن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للفئة المعنية بالتدريب، لإنجاح عملية التدريب والحصول على أفضل الفوائد منها، فمن خلال عملية البحث عن الاحتياجات التدريبية يتم تحديد المتغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وسلوكه لجعله

لائقا للقيام بوظيفته الحالية بكفاءة عالية، وفقا للاحتياجات التدريبية.(عبد الكريم محمود القاسم.2010،ص4)

ولما كان نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة من التدريب، فإن معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في ولاية سطيف بشكل علمي تستدعي التعرف إلى هذه الاحتياجات، وربطها ببعض المتغيرات المتصلة بالمعلمين. وفي هذا الشأن بذلت جهود العديد من الباحثين والمربين في هذا الميدان أمثال: **كزافي روجيرز(Xavier. Roegiers)**، **فليب بيرنو(Philippe Perrenoud)**، **عبد الكريم غريب**، لرفع مستوى أداء المعلمين للتدريس وفق هذه المقاربة الجديدة (التدريس بالكفاءات). حيث يتم حصر الكفاءات التي يحتاجها المعلمون للقيام بواجباتهم على أكمل وجه، وفي ضوء هذه الاحتياجات يتم تصميم البرامج التدريبية للمعلمين والتي تؤدي بالتالي إلى إيجاد معلم كفء متمكن من التدريس بالكفاءات.

ويتفق غالبية المختصين في التدريب على أن بناء برامج تدريبية فعالة لا يتم إلا في ضوء تقدير علمي للحاجات التدريبية الفعلية للعاملين المشاركين في هذه البرامج. إذ أن تحديد أي برنامج تدريبي، وتحديد محتواه من حيث الموضوعات والأنشطة والفعاليات واختيار الأساليب التدريبية المناسبة لتنفيذه، وتحديد المستلزمات المادية الأخرى التي تتطلبها عملية التنفيذ، يعتمد اعتمادا كبيرا على تقدير الحاجات التدريبية المطلوب تلبيتها.

(عبد الكريم محمود القاسم.2010، ص20)

ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسات والبحوث، واستكمالا للدراسات التي أجريت في البيئة العربية بعامة، والبيئة الجزائرية بخاصة في المراحل التعليمية المختلفة، جاءت هذه الدراسة لتساهم في اقتراح برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف(الجزائر) لتطوير كفاءاتهم التدريسية بناءً على احتياجاتهم الفعلية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات واستنارة بآراء المشرفين عليهم(مفتش، مدير)، بصفتهم الساهرين على تنفيذ هذه المناهج في الميدان، والمقومين لأدائه.

والمتتبع لموضوع تدريب (تكوين) المعلمين في الجزائر يلاحظ أن أغلب الدراسات التي تناولت استجابات المعلمين (المدرسين) بخصوص الإصلاحات التربوية وبالتحديد المقاربة بالكفاءات. فقد أجمعت هذه الدراسات على أنه في إطار غياب واضح لمرجعية التعليم تعذر على المدرسين فهم طبيعة هذه المقاربة أسلوبا ومنهجية وحتى العمل بها. ومن هذه الدراسات التي أكدت على ضعف تكوين المعلمين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات نذكر: **دراسة أحميد حسينة(2004)**، **دراسة الأخضر قويدري(2005)**، **دراسة حناش**

فضيلة(2007)، دراسة عمیار سعید(2008)، دراسة نورة بوعیشة(2008)، دراسة عواریب الأخضر(2009)، دراسة لكحل لخضر(2009)، والواقع أن هذه الدراسات قد أظهرت نقص التكوين التربوي لدى المدرسين، وأنهم لم يتلقوا تدريبا (تكوينا) يؤهلهم للتدريس بالكفاءات، وسيبقى مطمحا رهينا بالمستوى الذي يصل إليه مستوى تكوينهم (المعلمين).

هذا ما دفعنا للقيام بالدراسة الحالية هو محاولة اقتراح برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وقياس مدى كفاءته وفعاليته، التي باتت مطلبا تربويا جديدا في إطار غياب دراسات في البيئة الجزائرية من هذا النوع، قصد التحكم في المفاهيم النظرية والممارسة العملية لهذه المقاربة.

ولما كان نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للفئات المستهدفة من التدريب واستقصاء علاقتها ببعض المتغيرات، فإن تحديد هذه الاحتياجات يتم باستعمال أساليب ونماذج متنوعة ومتفاوتة الأهمية، لكن يمكن أن نشير إلى أن الكثير من الدراسات السابقة كدراسة **عيد بن سمران محمد المرامحي(2013)، دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013)، دراسة فؤاد علي العاجز(2002)، دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، دراسة عبد الحفيظ حنفي (1992)، دراسة عفاش يحي(1991)**، أكدت أن استعمال نموذج المهمات (الأداء) هو أسلوب فعال لتحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمدرسين، والتقويم الذاتي وتقويم من يشرف عليهم، هو من أكثر الأساليب فعالية في تحديد الاحتياجات التدريبية لأن المعلم ومن يشرف عليه هم أكثر الناس دراية بما يحتاجه. لذلك سيعتمد الباحث في هذه الدراسة على هذا الأسلوب لرصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات بهدف الاستفادة منها في إعداد محتوى البرنامج التدريبي المقترح. هذا ما دفع بالباحث للإجابة على أسئلة الدراسة الأتية:

1 – ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المحاور(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) من وجهة نظرهم؟

2 – ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المحاور(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) من وجهة نظر المدراء؟

3 – ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المحاور(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) من وجهة نظر المفتشين؟

4 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) باختلاف طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش) ؟

5 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب الجنس(ذكور، إناث)؟

6 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر)؟

7 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب الأقدمية التدريسية(1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، 21سنة-30سنة، 31سنة-40سنة) ؟

8 – ما البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين عليهم(مفتش، مدير)؟

9– ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في جانبيه المعرفي(محور المعارف والمفاهيم النظرية) والأدائي(تخطيط، تنفيذ، تقويم)؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

9–1– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ودرجاتهم بعد التطبيق؟

9–2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في الممارسة الأدائية(تخطيط الدروس، تنفيذها، وتقويمها) قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ودرجاتهم بعد التطبيق؟

2- فرضيات الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة أو الظاهرة المراد دراستها والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، فعلى الباحث أن يقوم بإيجاد فرضيات معينة تكون بمثابة حلول مؤقتة أولية يجري اختبارها بأساليب ووسائل مختلفة للتأكد من صحتها أو نفي ذلك. وعلى الرغم من أن الفروض عبارة عن تكهنات أولية لتفسير الظاهرة إلا أنها لا تأتي بمحض الصدفة، إذ تحتاج عملية وضع الفروض بأنواعها وصيغها المختلفة لمعرفة واسعة بالمشكلة أو الظاهرة المدروسة وبجميع الظروف المحيطة بها، وكذلك توافر قدرة كبيرة عند الباحث على تنظيم الأفكار وترتيبها وربطها مع بعضها البعض في سبيل الوصول إلى تفسيرات مقبولة للمشكلة، وبالتالي يمكن القول أن عملية وضع وصياغة الفرضيات هي عملية إبداعية وتشكل إحدى الركائز الأساسية لعملية البحث العلمي(ربحي مصطفى وعثمان محمد غنيم، 2008، ص77). وعلى ضوء التساؤلات المطروحة صاغ الباحث فرضيات دراسته على النحو التالي:

الفرضية العامة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش).

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التخطيط للدروس حسب طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور تنفيذ الدروس حسب طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش).

4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التقويم حسب طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش).

الفرضية العامة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب الجنس(ذكور، إناث).

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب الجنس(ذكور، إناث).

2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التخطيط للدروس حسب الجنس(ذكور، إناث).

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور تنفيذ الدروس حسب الجنس(ذكور، إناث).

4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التقويم حسب الجنس(ذكور، إناث).

الفرضية العامة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر).

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر).

2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التخطيط للدروس حسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر).

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور تنفيذ الدروس حسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر).

4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التقويم حسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر).

الفرضية العامة الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب الأقدمية التدريسية(1سنة–10سنوات، 11سنة–20سنة، 21سنة–30سنة، 31سنة–40سنة).

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب الأقدمية التدريسية(1سنة–10سنوات، 11سنة–20سنة، 21سنة–30سنة، 31سنة–40سنة).

2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التخطيط للدروس حسب الأقدمية التدريسية(1سنة–10سنوات، 11سنة–20سنة، 21سنة–30سنة، 31سنة–40سنة).

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور تنفيذ الدروس حسب الأقدمية التدريسية(1سنة–10سنوات، 11سنة–20سنة، 21سنة–30سنة، 31سنة–40سنة).

4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التقويم حسب الأقدمية التدريسية(1سنة–10سنوات، 11سنة–20سنة، 21سنة–30سنة، 31سنة–40سنة).

الفرضية العامة الخامسة:

البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف ليست له فعالية في تطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في جانبيه المعرفي(محور المعارف والمفاهيم النظرية) والأدائي(تخطيط، تنفيذ، تقويم).

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ودرجاتهم بعد التطبيق.

2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في الممارسة الأدائية(تخطيط الدروس، تنفيذها، وتقويمها) قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ودرجاتهم بعد التطبيق.

3– أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تناولته باعتباره من الموضوعات الحديثة، التي لقيت ولا تزال تلقى الاهتمام الكبير من الباحثين في هذا المجال باعتباره موضوع الساعة على كل المستويات بصفة عامة، وعلى مستوى المجال التربوي بصفة خاصة، حيث يطرح مشكلات ذات بعد بيداغوجي وبالتحديد من زاوية الصعوبات التي يواجهها معلمي التعليم الابتدائي في ممارسة عملية التدريس في ظل الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية خلال السنة الدراسية **2003–2004**. بتبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية للتدريس والتقويم، فأغلبية المعلمين إن لم نقل معظمهم يعانون صعوبات في التكيف مع هذه الوضعية الجديدة بسبب غموض الرؤية وظهور بعض المفاهيم والمصطلحات الجديدة في الممارسة البيداغوجية، فالهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو محاولة الوصول إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها المعلم لتطوير كفاءاته التدريسية التي تتطلبها مقاربة التدريس بالكفاءات، وذلك من خلال البرنامج التدريبي المقترح الذي سيتم تصميمه انطلاقا من هذه الاحتياجات، ثم قياس فعاليته من خلال الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية، كما تكمن أهمية هذه الدراسة أيضا فيما يلي:

1– كثرة الانتقادات الموجهة إلى تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية في المقاربات السابقة(المقاربة بالمحتويات وبالأهداف) وعدم مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات خطط التنمية، وعدم مناسبة مخرجات التعليم لحاجات سوق العمل، وارتفاع تكلفة التعليم في ضوء معدلات التضخم العالمية وزيادة الهدر التربوي في المؤسسات التعليمية.

2– الحاجة المستمرة لإعادة النظر في برامج تكوين المعلمين لتساير متطلبات هذه البيداغوجية الجديدة، والتغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق جودتها في تكوين المعلم.

3– كونها قد تفتح الباب لمزيد من الدراسات في هذا المجال في مختلف المؤسسات التعليمية.

4– تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي خاصة لكون هذه المرحلة قاعدة التنشئة العلمية للتلاميذ، مما يتوجب على المعلمين تكوين خاص يتماشى وخصوصيات هذه المرحلة وينبثق عن الكفاءات التدريسية النظرية والعملية(الأدائية) المتمثلة في كفاءات المفاهيم والمعارف النظرية، كفاءات تخطيط الدروس، كفاءات تنفيذ الدروس، كفاءات التقويم.

5– قد تستفيد من البرنامج التدريبي المصمم وأدواته في هذه الدراسة مديرية التربية لولاية سطيف، وحتى وزارة التربية والتعليم الجزائرية لتدريب معلمي التعليم الابتدائي في مجال التدريس بالكفاءات.

4– أهداف الدراسة:

يعتبر المدرس محور العملية التعليمية/التعلمية، والعامل الأساسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق مهماتها في التقدم الاقتصادي والاجتماعي. من هذا المنطلق، احتل موضوع تكوين المدرسين وتنميتهم مهنيا مكانا بارزا في جميع المؤتمرات والندوات واللقاءات التي تنظمها الجمعيات الدولية والوزارات والمؤسسات الجامعية في أرجاء العالم. معنى هذا أن موضوع المدرس وتنميته مهنيا موضوع مستمر على المستوى العالمي.

أمام النداءات المتتالية العربية والعالمية التي تطالب بالاهتمام بتكوين (تدريب) المدرسين، مما أدى بالجهات الوصية على تكوين المدرس إلى اقتراح برامج تدريبية خاصة لمعلمي التعليم الابتدائي. خصوصا في ضوء حالة التعليم في الجزائر والمشكلات التي تواجه المدرس في الميدان منذ بداية تطبيق هذه الإصلاحات، هذا ما بعث بالباحث إلى اقتراح برنامج تدريبي لفائدة معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف يتماشى وحركة الإصلاحات التي يشهدها قطاع التربية الوطنية بالجزائر هذا من جهة، والتغيرات التي مست مختلف المجالات في البلاد من جهة أخرى، بتبنيه مقاربة جديدة (المقاربة بالكفاءات)، مما يتطلب إعادة النظر في تدريب (تكوين)

المعلم الجزائري، وتزويده بالكفاءات المعرفية والعملية اللازمة حتى يسهل عليه ممارسة عملية التدريس بالكفاءات بكل كفاءة. من كل هذا تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1– تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

2– التعرف على الفروق الموجودة بين المعلمين والمدراء والمفتشين في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي.

3– التعرف على الفروق الموجودة بين المعلمين التي تعود إلى جنسهم(ذكور، إناث)، المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر)، عدد سنوات الأقدمية في التدريس(1سنة– 10سنوات، 11سنة– 20سنة، 21سنة– 30سنة، 31سنة– 40سنة).

4– تطوير كفاءات معلمي التعليم الابتدائي لتتماشى مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

5– التوصل إلى وضع تصور تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، انطلاقا من احتياجاتهم التدريبية الفعلية يعتمد على طريقة التعلم الذاتي والتدريب الذاتي.

6– التعرف إلى مدى كفاءة وفعالية البرنامج التدريبي المقترح من خلال تطبيقه على عينة الدراسة التجريبية.

7– الوقوف على الفروق الموجودة بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ودرجاتهم بعد التطبيق.

9– الوقوف على الفروق الموجودة بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في الممارسة الأدائية(تخطيط الدروس، تنفيذها، تقويمها) قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ودرجاتهم بعد التطبيق.

5– تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

لقد ورد في دراستنا مجموعة من المصطلحات والمفاهيم تمثل متغيرات أساسية للدراسة، والتي سنحاول من خلال هذا العنصر تحديد مفاهيمها اصطلاحا، ثم تحديد المفهوم الإجرائي لكل مصطلح حسب الاطار الذي استخدم فيه.

1– التدريب la formation:

تعريف جود "Good" بأنّه:"هو الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف، وخبرات، واتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم."(Good, 1976,p20)

إجرائيا: هو عملية منظمة ومخططة ومستمرة تتضمن جهودا متواصلة لتطوير الكفاءات التدريسية المتمثلة في(كفاءات المعارف والمفاهيم النظرية، تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) لمعلمي التعليم الابتدائي، في ضوء احتياجاتهم التدريبية وإحداث تغيرات عليها لتتماشى ومقاربة التدريس بالكفاءات، وكذلك مستجدات الساحة التربوية، ومواكبة التطورات الحاصلة في الأنظمة التربوية.

2- التدريب أثناء الخدمة la formation en service:

يعرفه السعيد سعد بن محمد وآخرون:" بأنّه تدريب يقدم لفرد ما أو مجموعة أفراد بهدف إكسابهم المعارف والاتجاهات التي تجعلهم قادرين على أداء عمل محدد في وحدة معينة لإحدى المنشآت أو المؤسسات."(عبد الله مغرم الغامدي ،2002،ص45)

إجرائيا: هو تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها معلم التعليم الابتدائي بولاية سطيف أثناء الخدمة حول مقاربة التدريس بالكفاءات لضمان مسايرة التطوير الذي طرأ على منهاجها، طرائق التدريس وعملية التقويم فيها نتيجة التطور المستمر. والتي تم برمجتها في البرنامج التدريبي المقترح الذي أعده الباحث، والذي يشمل محور المعارف والمفاهيم النظرية، تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، والتقويم حول هذه المقاربة.

3- الاحتياجات التدريبية les besoins de formation:

يعرفها اللّقاني والجمل(1996) بأنها:" مجموعة التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم، لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين أدائهم المهني، الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعليم."(اللّقاني والجمل، 1996،ص09)

وعرفها **أحد الباحثين** بأنّها:" مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم."(محمد لطفي جاد، 2007، ص213)

إجرائيا: هي متغير يمثل استجابة معلمي ومدراء ومفتشي التعليم الابتدائي للكفاءات والمهارات التي يرون بأنّ معلم التعليم الابتدائي بحاجة إليها، والتي تظهر من خلال نتائج أداة الدراسة(الاستبيان)، وامتلاكها يساعده على ممارسة عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بكل كفاءة.

4- فعالية البرنامج التدريبي المقترح:

قبل أن يتطرق الباحث إلى تحديد هذا المفهوم أراد أن يحدد الفعالية ثم البرنامج التدريبي المقترح كل على حدة.

4-1- الفعالية Efficacité:

يعرفها **فينشر FINCHER** بقوله:"مفاهيميا الفعالية هي تقويم العملية التي أنتجت المخرجات والنتائج التي يمكن ملاحظتها، وإجرائيا إنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة."(كمال زيتون،2003،ص56)

كما تعرف على أنها:" مدى النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج التدريبي المصمم."

(القلا وناصر، 2000، ص34)

إجرائيا: هي حجم التأثير الذي يتركه البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الكفاءات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي، وتقاس إحصائيًا باستخدام مربع معامل ايتا Eta au carré(η^2).

4-2- البرنامج التدريبي programme de formation:

عرفه جود (Good) (1976) على أنّه:" مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين والتي تساعدهم على تجديد معلوماتهم، ورفع كفاءاتهم الإنتاجية(المخرجات)، وحل مشكلاتهم، وتطوير أدائهم في عملهم." (Good.1976, p294)

وعرفه اللقاني والجمل (1999) بأنّه:" المخطط العام الذي يلخص الإجراءات والموضوعات والخبرات التي يجب أن يكتسبها المعلم أثناء ممارسته لمهنته لتنمية معلوماته ورفع مستويات أدائه في المهنة."

(اللقاني والجمل،1999، ص39)

إجرائيا: هو مجموعة من الخطوات، الإجراءات، الموضوعات، الخبرات، المهارات، والكفاءات التي تهدف إلى تطوير أداء معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف(الجزائر) للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية. والتي تشمل كفاءات المعارف والمفاهيم النظرية، تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم، ويكون على شكل أنشطة تعليمية وتدريبية تراعي كل مكونات البرنامج، بدءا من تحديد الأهداف، ثم اختيار المحتوى الذي يعبر عن هذه الأهداف، وانتهاءً بأدوات التقويم المناسبة التي يمكن عن طريقها التأكد من مدى تحقق الهدف المحدد.

4-3- فعالية البرنامج التدريبي إجرائيا هو: قدرة البرنامج التدريبي المصمم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات في تحقيق الأهداف المرجوة منه، والتي تم تحديدها في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس بالكفاءات، وتقاس فعاليته من خلال الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية.

5- معلم التعليم الابتدائي L'enseignant de L'étape Primaire:

تعريف رشيد لبيب وجابر عبد الحميد:"المعلم هو الشخص الذي يعمل على إثارة دافع المتعلم وحاجاته والظروف الأخرى التي تحيط به وتؤثر عليه، والتي تدفعه إلى النشاط في الموقف التعليمي وتحديد الأغراض التي تشبع حاجات المتعلم ورغباته."(لبيب رشيد، جابر عبد الحميد، 1983، ص32)

تعريف محمد سامي منير:" المدرس هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل والمحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم وهو المثير لدواعي الابتهاج، الحماية، التسامح، الاحترام الألفة والمودة."(محمد سامي منير، 2000 ، ص69)

إجرائيا: هو الشخص المكلف بالتدريس و المطالب بمتابعة تكوين أثناء الخدمة وفق برنامج محدد من أجل تحسين مستواه التعليمي والرفع من كفاءاته التدريسية، ومكلفون بتربية وتعليم التلاميذ، وتشمل هذه الفئة ثلاثة أنماط:

- فئة المعلمين الحاصلين على الكفاءة المهنية، لهم مستوى السنة الثالثة ثانوي أو أقل، ووظفوا مباشرة في التعليم.

- فئة المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية، بعد أن تلقوا تكوينا أوليا في أبعاده المعرفية، المهنية، والمسلكية وتحصلوا على شهادة التخرج وإنهاء الدراسة.

- فئة الأساتذة المجازين وهم خريجو الجامعات والمدارس العليا للأساتذة الذين وظفوا مباشرة في مناصبهم على أساس إثبات المستوى النهائي لأداء مهام التعليم في الطور الأول والثاني والثالث من التعليم الابتدائي، وتم ترسيمهم في مناصبهم بعد نجاحهم في امتحان شهادة الكفاءة العليا.

6- التعليم الابتدائي L'enseignement Primaire:

تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:" التعليم الابتدائي تعليم مناسب لجميع المواطنين، وهو يعني المستوى الأول لنظام التربية المدرسية، ويمثل قاعدته الأساسية."(أنطوان حبيب رحمة، 1992، ص38)

تعريف وزارة التربية الجزائرية هي:" المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدتها خمس سنوات وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، وبالاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها

مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح."(شارف خوجة مليكة،2011، ص153)

إجرائيًا: يقصد بها أول مرحلة من مراحل التعليم العام والإلزامي في الجزائر، فعلى كل طفل بلغ سن التمدرس ستة سنوات، أن يلتحق بالمدرسة ليتلقى فيها تكوينا في شتى المجالات تربويا، نفسيا، أخلاقيا...لمدة خمسة سنوات. وهي مقسمة إلى ثلاثة أطوار. الطور الأول ويتضمن السنة الأولى والثانية، والطور الثاني يشمل السنة الثالثة والرابعة، والطور الثالث الذي يشمل السنة الخامسة. وفي نهاية هذه المرحلة يتوج المتعلم الناجح بشهادة التعليم الابتدائي ويتنقل بعدها إلى مرحلة التعليم المتوسط.

7- الكفاءات التدريسية Les Competences de L'enseignement:

هي:" مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم ويسخرها في التفاعل التعليمي/التعلمي، لتحقيق أهداف التربية، سواء أجري ذلك التفاعل داخل غرفة الصف أم خارجها، وتنم عن مدى فاعليته وقدرته على إحداث تغيير مرغوب في سلوك تلاميذه وفي طرائق تفكيرهم."(ناصر الرواحي، جمعة الهنائي، 2013، ص522)

وتعرفها **سهيلة الفتلاوي(2003)، ص29** بأنها:" قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام(معرفية، مهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى مرض من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة."

إجرائيا: هي مجموعة الكفاءات والمهارات التدريسية المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التي يجب أن يمتلكها معلم التعليم الابتدائي ويكون قادرا على توظيفها داخل القسم بدرجة مقبولة من الأداء والاتقان، وتشمل المعارف والمفاهيم النظرية، تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، والتقويم. والتي تم التعرف عليها من خلال أداة الدراسة(الاستبيان)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلم التعليم الابتدائي في الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية.

وقد تم تصنيفها في هذه الدراسة إلى الكفاءات والمهارات التالية:

- المعارف والمفاهيم النظرية:

ويقصد بها الباحث في هذه الدراسة تزويد معلم التعليم الابتدائي بالخبرات والمعارف والمفاهيم الصرفة (القاعدية) التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، والتي تساعدهم على أداء مهامهم التدريسية بواسطة الكفاءات، من خلال أداء كفاءات تعليمية محددة وتكون منطلقا وأساسا للكفاءات الأدائية(تخطيط، تنفيذ، تقويم)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في الاختبار التحصيلي.

– تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات:

يُقصد به قدرة معلم التعليم الابتدائي على الإعداد المسبق والمنظم لوضعية تعلم (وضعية–مشكلة، وضعية إدماجية،...) محددا الكفاءات المستهدفة والقاعدية التي يتطلبها كل موقف تعلمي، وما يتضمنه من موازنة بين اختيار أساليب واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، وبين الأهداف المرسومة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في بطاقة ملاحظة كفاءاته التدريسية.

– تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات:

هي مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يجب أن يقوم بها معلم التعليم الابتدائي أثناء الأداء الفعلي داخل الصف الدراسي، ويتم ذلك عن طريق تحفيز التلاميذ للقيام بالأنشطة التعلمية المستقاة من واقعه، كما يساعده على توجيه واكتشاف المعرفة من خلال الملاحظة وانجاز المهمات المطلوبة منه، ويساعده أيضا على تنظيم تلك المعارف وتوظيفها في حل وضعيات– مشكلات تعلمية يقترحها عليه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في بطاقة ملاحظة كفاءاته التدريسية.

– التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

هو مجموعة الإجراءات التي يجب أن يقوم بها معلم التعليم الابتدائي بشكل دائم، قبل بداية عملية التعلم، وأثنائها، وعند نهايتها، والخاصة بقياس نتائج التعلم لدى المتعلمين، بحيث يتم ذلك باستخدام أدوات مختلفة(الملاحظة، اختبارات ،سلالم التقدير،...)، بهدف الحكم على مدى وصول المتعلم إلى تحقيق الكفاءة المستهدفة، وتحقيق الهدف الختامي الاندماجي من التدريس، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في بطاقة ملاحظة كفاءاته التدريسية.

8– المقاربة بالكفاءاتL'approche par les compétences:

تعرفها "حناش فضيلة(2007، ص65) بأنّها:" استراتيجية بيداغوجية مهمتها تنمية ملامح المتعلم ومواصفاته من خلال مرامي المنهاج التربوي، في طور من أطوار التعليم أو مرحلة من مراحله. تقوم هذه المقاربة على أساس وضع المتعلم في مواقف تستثيره للنشاط والملاحظة والتحليل والتفسير والتمرّن والحوصلة وحل الإشكاليات العلمية، بغرض إكسابه الكفاءات والمواصفات والآليات التي تمكنه من التصرف بفعالية في وسطه."

إجرائيا: هي الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء إستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تبنتها وزارة التربية الجزائرية في السنة الدراسية 2004/2003 كإستراتيجية للتدريس والتقويم، والمحددة من خلال استبيان تحديد الاحتياجات التدريبية، ويتم تطويرها من خلال البرنامج التدريبي المقترح، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلم التعليم الابتدائي في الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة كفاءاته التدريسية.

6- الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة حجم معرفي هام يمكن الباحث من جمع المعلومات النظرية والمنهجية الضرورية لتنويره بصفة كافية في مشروع بحثه. ويكون ذلك على عدة مستويات هي: معرفة حدود البحث، وضع أسئلة الإشكالية بصفة صحيحة، تعريف مفاهيم الدراسة بكيفية ثرية، التبصر بطرق ووسائل البحث المناسبة، فهم النتائج والعوامل التي أدت إليها، التمكن من تفسير النتائج نظرا للمعلومات التي اطلع عليها الباحث، وأخيرا تجنب التكرار غير المفيد لدراسات سابقة. ولقد أكد **دونالد أري Donald Ary** ، على دور الأدبيات ذات الصلة بمشروع البحث حيث عرضها في سبعة نقاط هي:1) المعرفة بالبحث ذي الصلة يمكن الباحثين من تقرير حدود مجال بحثهم، 2) المراجعة الدقيقة للنظرية والبحوث ذات الصلة يمكن الباحثين من وضع أسئلتهم وفقا للوضع الصحيح، 3) مراجعة الأدبيات ذات الصلة يساعد الباحثين على تحديد سؤالهم، وتوضيح وتعريف مفاهيم الدراسة، 4) مراجعة نقدية للأدبيات ذات الصلة، غالبا ما تؤدي إلى نفاذ البصيرة في فهم أسباب النتائج المتناقضة في أحد ميادين البحث، 5) من خلال دراسة البحوث ذات الصلة، يدرك الباحثون طرق البحث المفيدة، وتلك التي تبدو أقل فائدة، 6) الاستقصاء للبحوث ذات الصلة، يجنب التكرار غير المقصود لدراسات سابقة، 7) دراسة الأدبيات ذات الصلة يضع الباحثين في موقع أفضل لتفسير أهمية نتائج أعمالهم.(توفيق سامعي،2011، ص34)

فالإطلاع على الدراسات السابقة تجعل الباحث ملما إلماما كافيا بجميع جوانب بحثه، وهذا ما يسعى الباحث تقديمه في هذا العنصر، من دراسات تناولت موضوع تدريب(تكوين) المعلمين، وأخرى تناولت موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، كيفية بناء وتصميم البرامج التدريبية، وأخيرا دراسات تناولت موضوع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

6-1- دراسة Echevari(1981) بعنوان:" study of in service training needs of teachers and principals of elementary schools of purto rico."

" احتياجات التدريب لمعلمي المدارس الابتدائية ومديرهم في بورتو ريكو."

تهدف هذه الدراسة إلى تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومديري المداس الابتدائية أثناء الخدمة في بورتو ريكو، واعتمدت هذه الدراسة على فحص بعض التقارير والكتب والممارسات الميدانية المتعلقة بالتدريب أثناء الخدمة، وقد أعد الباحث استبان تضمن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة وطبقها على عينة عشوائية من(238) معلما و(28) مدير مدرسة في الريف والحضر. وتوصلت الدراسة إلى:

1- ضرورة إشراك المعلمين في تخطيط برامج التدريب في أثناء الخدمة وتطويرها.

2- ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل تنفيذ التدريب في أثناء الخدمة.

3- ضرورة أن يكون هناك مسح شامل لاستطلاع أراء المعلمين في الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم في أثناء الخدمة.

4- ضرورة أن يكون هناك مزيد من وسائل التقويم المختلفة لبرامج التدريب في أثناء الخدمة لمعرفة مدى مطابقة هذه البرامج في تخطيطها مع الاحتياجات.(أوصاف ديب، 2006، ص445)

6-2- دراسة واثيزن Wuthisen.s (1984): هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية في إحدى الأقاليم شمال شرق تايلاند، على استخدام التكنولوجيا الحديثة، وذلك لمواجهة التغيرات السريعة في النظم التربوية، وأسفرت النتائج عن نجاح البرنامج، وأوصت الدراسة بضرورة الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية لتنمية كفاءة المعلمين.(عنايات محمود خليل، 2005، ص19)

6-3- دراسة عفاش يحي(1991) بعنوان:" الكفاءات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن."

هدفت الدراسة إلى معرفة المهارات والكفاءات التي يحتاجها المشاركون والمشاركات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأردن كما يراها المعلمون والمعلمات أنفسهم، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل فقرات الاستبيان باستخدام النسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والتباين الأحادي ،أما عينة الدراسة بلغت (121) معلما ومعلمة منهم (70) معلما و(51) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– إن الكفاءات ذات الدرجة المهمة جدا، والتي حصلت على نسبة مرتفعة في تخطيط الدرس هي صياغة أهداف تعليمية محددة لمحتوى الدرس، وتحليل المحتوى، وتنظيم نتائج الخبرات وتنظيم محتوى الدرس منطقيا.

– أما في مجال تنفيذ الدرس كانت الكفاءات التعليمية التالية مهمة جدا ومن وجهة نظر العينة استخدم وسائل الإيضاح في عملية التعليم ،واستخدام أساليب التعزيز، وفي مجال إدارة الصف كانت معظم الكفاءات ذات درجة مرتفعة جدا وأهمها، تقبل آراء ومشاعر الطلبة واحترامها، تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة، وإيجاد جو اجتماعي انفعالي ايجابي داخل غرفة الصف.

– كما أوصت الدراسة بأن تحاول كليات التأهيل التربوي أو وزارة التربية والتعليم اعتماد الكفاءات التعليمية عند تصميم البرامج الخاصة للتأهيل لما في ذلك من أثر في رفع مستوى المعلم المهني والمعرفي.(رياض يوسف سمور،2006، ص471)

6–4– دراسة عبد الحفيظ حنفي همام(1992) بعنوان:" تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي." تهدف الدراسة إلى التعرف على المهارات التدريسية المطلوبة لمعلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتحديد المهارات التدريسية المتوافرة حاليا لدى هؤلاء المعلمين بمدارس قنا بمصر. واختيرت عينة عشوائية قوامها (**50**) معلما ومعلمة بمدارس قنا بمصر، وكانت الأداة المستخدمة هي بطاقة الملاحظة، وتضمنت خمسون(**50**) عبارة موزعة على ستة(**6**) مجالات أساسية من الكفاءات هي:

1– إعداد الدرس 2– تنفيذ الدرس

3– الوسائل التعليمية 4– المادة العلمية

5– حفظ النظام 6– التقويم

وتراوحت عبارات هذه المجالات ما بين (4) و(10) عبارات. وحدد الباحث نسبة **70%** من الدرجة كمحك لمدى توافر المهارة التدريسية، واعتبرت النسبة التي تقل عن هذا الحد بعدم توفر الكفاءة.

وكانت أهم النتائج المتوصل إليها كما يلي:

– لا تتوافر لدى معلمي العلوم كفاءات إعداد الدروس المطلوبة حيث بلغت نسبتها في المتوسط **62%** وأما الكفاءات المتوفرة لدى المعلمين فكانت كفاءات تنفيذ الدرس وكفاءات الوسائل التعليمية وكفاءات المادة العلمية.

– وأوضحت الدراسة أن أهم الكفاءات الفرعية التي لم تتوافر لدى المعلمين وكانت نسبتها ضعيفة وهي:

– كتابة الملخص في نهاية إعداد الدرس.

- القدرة على تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ.
- الاتزان الانفعالي في الفصل.
- تشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة.
- استخدام أسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة.(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص309)

6-5- دراسة مارغريت ألتي Marguerite Altet(1994) بعنوان:" طبيعة الكفاءات والمعارف المهنية المنماة في إطار تكوين المعلمين أثناء الخدمة." قامت بتمويلها MAFPEN[3] بنانت (Nantes) كان هدفها الكشف عن طبيعة الكفاءات والمعارف المهنية المنماة في إطار تكوين المعلمين أثناء الخدمة.

وكانت الإشكالية العامة لهذه الدراسة قد تساءلت عن الكفاءات المهنية وعن تنظيم التكوين المناسب لبنائها.

واستندت الباحثة في ذلك إلى أسس مختلفة أهمها:

- ❖ المساهمات المعاصرة لعلم النفس المعرفي ودراسات الخبرة البيداغوجية لأندرسون Anderson(1978) وشافلسون وستارن Shavelson et Stern (1981) وغيرهم.
- ❖ تيار البحوث المعاصرة الذي تزعمه سكون Schön (1983, 1987) وأرجيريس Argyris(1974) وتوشن Tochon (1993) حول المدرس الخبير.
- ❖ نموذج le paradigme البحث حول المدرس المتأمل(Teacher Thinking).
- ❖ أبحاث بيرينو Perrenoud(1994) حول القدرة على توظيف وتكييف المعارف الممارسة من طرف المعلمين.

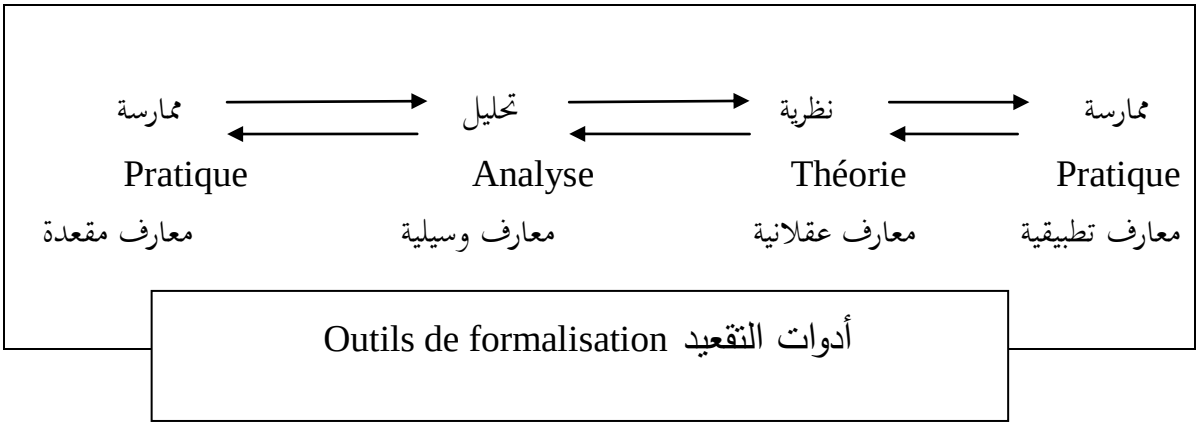
ولقد اعتمدت الباحثة منهجية تمثلت في استعمال مقابلات نصف موجهة مع المدرسين والمكونين وتحليل أجوبتهم المتعلقة بممارستهم، وذلك على إثر محاكاة وضعيات بيداغوجية حقيقية تم تسجيلها بالفيديو.

ولقد أكدت الدراسة على ما يلي:

- ✓ أهمية تكوين ممارسين قادرين على تحليل ممارساتهم.
- ✓ أهمية التأمل في الممارسات عن طريق التساؤل.
- ✓ أهمية توصل المدرسين إلى بناء معارفهم المهنية في الفصل بواسطة العمل وبالوسائل المتاحة، إثر متابعة المكون الداعي للتأمل والتفكير وفق النموذج النظري للتكوين الذي ينطلق من تحليل

[3] - MAFPEN : Mission Académique à la Formation des Personnels de L'éducation Nationale.

للممارسة وتنظير لها ثم العودة إلى الممارسة وهذا الأخير لخصته ألتي Altet (1994) في الشكل رقم(01) الآتي:



شكل رقم(01): يوضح النموذج النظري للتكوين

(Léopold Paquay et D'autres, 2001, pp 28.38)

6-6- دراسة مولار Mollaert(1995) بعنوان:" التكوين والتجديد وبتأثير المساعدات الخارجية ومصاحبة المدرسين في تشربهم للإصلاح التربوي من أجل مدرسة النجاح."

اهتم مولار في دراسته التي أشرفت على مراحلها وتابعت نتائجها وزارة التربية والبحث والتكوين التابعة للمجموعة الفرنسية البلجيكية بمتغيرات التكوين والتجديد وبتأثير المساعدات الخارجية ومصاحبة المدرسين في تشربهم للإصلاح التربوي من أجل "مدرسة النجاح".

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مواقف المدرسين من المساعدة البيداغوجية والإرشاد وعلى كيفية توظيفه وعمد الباحث إلى جمع بياناته من 8 مدارس أساسية مختلفة في الحجم وإلى رصد الصعوبات التي تعترض مدرسيها وأجرى مقابلات مع الإدارة وعديد الأشخاص- الموارد ثم مرر استبيانا للمدرسين ساعدهم فريق مصاحب على جمع معلومات تتعلق بمتطلبات الإصلاح وبحاجاتهم إلى المساعدة.

وبعد تحليل بيانات المقابلات والاستبيانات توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- المساعدات المفضلة من قبل المدرسين المستجوبين هي تلك المتأتية من الأفراد- الزملاء والمتمثلة في أدوات عمل تطبق بالفصل.
- المساعدات المفضلة هي تلك التي تفرضها حاجات المدرسين وصعوباتهم والمتمثلة في مقترحات عملية.
- المصاحبة المفضلة هي تلك التي يفرضها الظرف وليست المساعدة البيداغوجية المستمرة.
- كما توصل الباحث من خلال دراسته إلى تحديد مراحل تملك الإصلاح المتمثلة في:

- ✓ الوعي بالإصلاح.
- ✓ البحث عن المعلومة.
- ✓ المشاركة الشخصية.
- ✓ التنظيم العملي.
- ✓ تقييم الأثر والتوسع.(Mollaert, 1995)

6-7- دراسة عبابنة صالح(1996) الدراسة بعنوان:" الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ظل المناهج الجديدة من وجهة نظر المشرفين و المعلمين."

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين، وتكونت عينة الدراسة من (**233**) معلما ومعلمة و (**27**) مشرفا لمباحث العلوم وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: وجود درجة احتياج تدريبي كبير ل(**18**) فقرة، ودرجة احتياج تدريبي متوسط لباقي الفقرات من وجهة نظر المعلمين، وترتبت مجالات الدراسة تنازليا من وجهة نظر المعلمين وذلك على النحو الأتي: أساليب التدريس، النمو المهني والبحوث، المنهاج والكتاب المدرسي، التقويم، التخطيط، وإدارة الصف. بينما أظهرت وجهة نظر المشرفين وجود درجة احتياج تدريبي كبيرة ل(**45**) فقرة، ودرجة احتياج تدريبي فوق المتوسط لباقي الفقرات، ورتبت مجالات الدراسة تنازليا من وجهة نظر المشرفين وذلك على النحو الأتي: النمو المهني والبحوث، أساليب التدريس، التقويم، التخطيط، المنهاج والكتاب المدرسي، وإدارة الصف.

ودلّت النتائج على وجود فروق تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المشرفين، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والمبحث الذي يدرسه المعلم.(عبابنة صالح، 1996)

6-8- دراسة هندي ويحي(1998): هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والموجهين وكشفت نتائج الدراسة عن اتفاق أفراد عينة الدراسة في تحديدهم الاحتياجات التدريبية المتضمنة في الاستبانة بمجاليها (المعرفة بالمنهاج، ومهارات تدريس المنهاج) التي يرون أولوية التدريب عليها وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى متغير الجنس، المرحلة التعليمية، الخبرة.(عبد الله علي علي الكوري، 2006، ص136)

6-9- دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) عنوان الدراسة:" الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم في التعليم الأساسي بدولة البحرين."

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم الحقيقي اللازمة للتطبيق الناجح لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وتحديد مدى التباين في رؤى المعلمين والمديرين، والمشرفين التربويين للحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها المطلوبة لتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، من أجل تقديم مقترحات عملية محددة تساعد على التوظيف الفعال لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وتدعم تحقيق أهداف المدارس الابتدائية بدولة البحرين، وتلخصت مشكلاتها في الأسئلة التالية:

1- ما أبرز الكفاءات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم؟

2- ما أبرز الكفاءات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر المشرفين عليهم بوزارة التربية والتعليم؟

3- هل يختلف المعلمون والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التدريبية المرتبطة بالتقويم الحقيقي؟

- استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما كانت أداة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة استبان من إعداد الباحثة، أما عينة الدراسة فتكونت من (575) معلما، منهم (401) معلمة و(174) معلما و(82) مديرا (59) مديرة و (23)مديرا، و(29) مشرفا (16) مشرفة و(13)مشرفا.

ضم الاستبيان(27) حاجة تدريبية موزعة على ثلاثة محاور رئيسية هي: تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية، تنظيم المواقف التعليمية / التعلمية وتوظيف إجراءات التقويم ووسائله، وتحليل نتائج التقويم وتفسيرها.

كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

1- أن جميع الكفاءات المقترحة تمثل حاجات تدريبية للمعلم لكي يستطيع تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بفعالية، فقد كانت جميع متوسطات الكفاءات المدرجة أعلى من الدرجة الحيادية، وتراوحت بين 3 و 4.3.

2- نالت بعض الكفاءات اهتمامات أكبر من حيث أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، ومن أهم الكفاءات التي يود المعلمون والمديرون والمشرفون حصول المعلم على التدريب فيها هي: وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم، وتحديد إجراءات تقويم التعلم وأدواته، كيفية تعود التلاميذ على التقويم الذاتي، إعداد أنشطة تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ، تفريد عملية التعليم والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ،

تقديم نشاطات لا صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفي وتقويمه، إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة لمراعاة الفروق الفردية، تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية/ التعلمية العلاجية، اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسيا، تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم، توظيف محاكاة موضوعية لتقويم ملف الأعمال.

3– وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية بين المعلمين والمديرين والمشرفين لصالح المديرين والمشرفين.

وبناءا على النتائج التي توصل إليها هذا البحث، أوصت الباحثة بإعادة النظر في البرامج التدريبية التي تقدم للمعلم في ظل التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وضرورة مراعاة المسؤولين عن التدريب احتياجات المعلم الأساسية في تخطيط التدريب وتنفيذه.(فاطمة عبد الوهاب عبد الله، 2001، ص 174، 176)

6–10– دراسة محمد شحاتة، ونوال الشيخ(2002): هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي في تنمية مهارات تخطيط الدرس، والتمهيد له، عرض الدرس، توجيه الأسئلة، استخدام الوسائل التعليمية، إدارة الصف، والتقويم لدى معلمات الرياضيات بدولة قطر، وقد اختيرت عينة البحث من(23)معلمة من المدارس النموذجية في المرحلة الابتدائية (الصفوف الأربعة الأولى)، وأعد الباحثان بطاقة ملاحظة المعلم، وطبقت على عينة البحث قبل/بعد تطبيق البرنامج التجريبي المقترح. وأسفرت النتائج على أن مستوى أداء عينة البحث في المهارات التدريسية لم يصل إلى المستوى المناسب من الإتقان، وأنهم جميعا في حاجة إلى التدريب لرفع مستوى أدائهم في المهارات التدريسية، حيث كان مستوى أعلى تقدير للأداء جيّد، وأقل تقدير مقبول.

(عنايات محمود خليل،2005، ص193)

6–11– دراسة فؤاد علي العاجز(2002) بعنوان:" تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء." تهدف هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح يلبي الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء، وذلك من خلال تقويم برامج التدريب الحالية كما هو واقعها، وتلمس احتياجات المعلمين الوظيفية لمجالات التدريب المقترح، وقد استخدم الباحث لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال اعداد استبانة من تصميم الباحث مكونة من:

أولاً: مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية يتضمن 30 فقرة موزعة على الأبعاد التالية:

1- المتدرب: 7 فقرات.

2- وقت التدريب: 4 فقرات.

3- المدرب: 5 فقرات.

4- مكان التدريب والإمكانات: 6 فقرات.

5- المحتوى التدريبي: 8 فقرا ت.

ثانياً: البرنامج التدريبي المقترح للمعلمين أثناء الخدمة ويتضمن 40 فقرة موزعة على الأبعاد التالية:

1- مجال الإعداد المهني المقترح ويشمل 11 فقرة.

2- مجال الاعداد الثقافي المقترح ويشمل 9 فقرات.

3- مجال الاعداد الأكاديمي المقترح ويشمل 10 فقرات.

4- مجال المهارات الأدائية المقترحة ويشمل 10 فقرات.

وبلغت عينة الدراسة 275 معلماً ومعلمة بنسبة مئوية 15% من مجتمع الدراسة المكون من (1837) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الأساسية الدنيا والمشتركة والمدارس الأساسية العليا وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة المئوية لبعد المدرب والمتدرب كانت مرتفعة في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية وأقلها نسبة وقت التدريب والمحتوى التدريبي ومكان التدريب والإمكانيات، كما بلغت النسبة المئوية لتقويم المعلمين والمعلمات لبرامج التدريب (66.08%) وهي نسبة مقبولة نوعاً ما إلا أنها منخفضة بالنسبة للبرنامج التدريبي المقترح.

كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات المعلمين والمعلمات في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية تعزى لعامل الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة α(0.05) بين تقديرات المعلمين والمعلمات في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية تعزى لمدة الخدمة.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة α(0.05) بين تقديرات المعلمين والمعلمات في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha(0.05)$ بين تقديرات المعلمين والمعلمات في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية تعزى لمتغير عدد الدورات التي حضرها المعلمون والمعلمات وذلك لصالح الذين حضروا ثلاث دورات فأقل.

– كما بينت الدراسة استجابة المعلمين والمعلمات للبرنامج المقترح وذلك من خلال مجموع الاستجابات والنسبة المئوية لها حيث بلغت (85.949%) وهي نسبة مرتفعة جداً تعكس الاحتياجات الوظيفية للمعلمين والمعلمات للبرنامج المقترح.

– كما توصلت الدراسة إلى أن مجال الإعداد الأكاديمي المقترح بلغ أعلى نسبة مئوية يليه مجال المهارات الأدائية المقترحة عليه مجال الإعداد المهني المقترح ثم الإعداد الأكاديمي المقترح وهذا يعكس حاجة المعلمين للتدريب أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء ويؤيد البرنامج التدريبي المقترح.

في ظل النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1– أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتخصيص وإعداد مركز للتدريب مزوداً بالإمكانيات اللازمة كمركز تربوي يشمل مكتبة وقاعة تقنيات تربوية ومختبر علمي ومختبر لغوي مع توفر الأساليب التكنولوجية الحديثة في عمله.

2– ضرورة حسن التخطيط والتنظيم والإدارة للدورات التدريبية ومراعاة عامل الوقت في انعقادها مما يتناسب مع ظروف المتدربين بحيث لا يشكل عبئاً اضافياً لعملهم المدرسي.

3– تقديم حوافز مادية وأدبية للمتدربين كأن يتم منح شهادات بعدد الدورات تتجاوز ساعات معينة، مع الأخذ بها بعين الاعتبار في مجال ترقية المعلم أو ترفيعه الوظيفي.

4– العمل على تلبية الحاجات الوظيفية في التدريب من خلال التركيز على الجانب التطبيقي للبرامج والابتعاد عن الجانب النظري خاصة تلك المتعلقة بمادة تخصص المعلم الأكاديمية والمبحث الذي يقوم المعلم بتدريسه وإجراء البحوث الاجرائية .

5– تنوع أساليب التدريب والاهتمام بتوظيف الدروس التوضيحية والتعليم المصغر والتليفزيون التعليمي كوسائل لرفع كفايات المعلمين المهنية والأدائية في مجال التدريس.

6– مراعاة عامل الخبرة للمتدربين والاستعانة بهم في مجال تدريب المعلمين وإعدادهم كمدربين للمعلمين حديثي التعيين.

7- تدريب المعلمين على المهارات الأدائية للمعلمين وتنمية مهاراتهم في التدريب على استخدام الأجهزة البصرية وعمل شرائح العرض وكيفية انتاج أشرطة تعليمية للتليفزيون التعليمي، وكيفية توظيف خامات البيئة المحلية في التدريس.

8- ربط واقع تدريب المعلمين بالبيئة الفلسطينية من خلال طرح مواد تدريبية لموضوعات القضايا الحديثة المتعلقة بواقع المجتمع الفلسطيني وارتباطها بالعلوم التربوية مع تناول المشكلات البيئية في المجتمع الفلسطيني كمحاور للتدريب لتخدم بشكل وظيفي المناهج الفلسطينية الجديدة(فؤاد علي العاجز، 2002).

6-12- دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003) تحت عنوان:" إجراءات بناء البرنامج التدريبي في إعداد(الطلبة/المعلمين) على أساس الكفايات"، تهدف الدراسة إلى معرفة أثر كل من التعينات التدريبية والعرض العملي في مستوى أداء (الطلبة، المعلمين) لبعض الكفاءات التدريسية في تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية، ومعرفة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث التي دربت بطريقة التعينات وطريقة العرض العملي والطريقة التقليدية. فقد قامت الباحثة بإجراء التصميم التجريبي على مجتمع دراسة يتألف من طلبة المرحلة النهائية لمعهد إعداد المعلمين المركزي في مدينة بغداد، قسم اللغة العربية والعلوم الاجتماعية البالغ عددهم (**460**) طالبا (**267**) طالبة موزعين على (**10**) قاعات دراسية.

في ضوء محتوى التصميم التجريبي الذي يقسم أفراد العينة إلى مجموعات تجريبية ومجموعات ضابطة، حيث يتعرض (الطلبة/المعلمين) في المجموعة التجريبية إلى اختبارات قبلية وأخرى بعدية، ويقاس أداء(الطالب/المعلم) للكفاءات التدريسية المشمولة بالدراسة في ضوء استمارة ملاحظة معدة لذلك تحتوي على(**40**) من الكفاءات التدريسية الرئيسية ومهامها السلوكية الفرعية. وبعد تحديد عبارات الشبكة وتأكيدها عن طريق عمليتي الصدق والثبات، وإجراء التجربة الميدانية على العينة التجريبية، واستخدامها الوسائل الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل الارتباط "بيرسون"، وقانون تحليل التباين وكذا اختبار توكي، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية وأكدت على ما يلي:

- جدوى وفاعلية التدريب الفردي بطريقة التعينات التدريبية، إذ تبين التأثير الفعال لهذه الأخيرة في مستوى أداء الكفاءات الرئيسية المشمولة في البحث لطلبة مجموعة التدريب الفردي في تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية.

- تدريب (الطلبة/المعلمين) بطريقة العرض العملي كان فعالا في ترك أثار ايجابية في مستوى أدائهم الكفاءات التدريسية المختلفة في تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية في الموازنة بينه بمجموعة الطريقة التقليدية، مما بين إمكانية استخدام طريقة العرض العملي في إعداد الطلبة/المعلمين وتدريبهم في معاهد المعلمين المركزية، فهي تتيح الفرصة للتلاميذ الاشتراك بحيوية في الدرس من خلال الملاحظة، الشرح، المناقشة، الاستنتاج والعمل، كما تحقق الإفادة المرجوة من الأجهزة والأدوات التعليمية.

- بالنسبة لمجموعة الطلبة التي تلقت التدريب بالطريقة التقليدية فلم توفق في مستوى أدائها لأي كفاءة من الكفاءات التدريسية موضوع البحث، بالموازنة بينها وبين مجموعة التدريب الفردي بطريقة التعينات ومجموعة العرض العملي.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة توصي بالأتي:

1- الاعتماد على برنامج متطور للكفاءات لإعداد معلم المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية وتدريبه، أخذين بعين الاعتبار مبدأ تحديد كفاءات تدريسية محددة مع تحليلها إلى مهام سلوكية فرعية وتوصيفها بدقة، وترجمتها إلى مواقف تدريسية تقضي إلى تعليمها عبر أسلوب تدريبي يكسب المعارف والمهارات التدريسية.

2- التخلي عن الطرائق التقليدية التي تؤكد على الدراسة النظرية للكفاءة أو مشاهدة كل شيء دفعة واحدة، وتطبيقه بنفس الكيفية والعمل على الاستفادة من الطرائق التدريسية التي تهتم بالجانب التطبيقي في ارتباطه بالجانب النظري، لمهام الكفاءات التدريسية المتضمنة في مقرر طرائق التدريس، وتقنيات التعليم.

3- إتباع الطرائق الفردية في إعداد (الطلبة/المعلمين) وتدريبهم، والتي أثبتت فعاليتها في تنمية كفاءات متنوعة وإكسابها.

4- الاهتمام بالاختبارات البنائية أو التكوينية كإجراء تصحيحي وعلاجي في التدريب على مهام الكفاءة للتأكد من حدوث التغيير في الأداء وتعديل الجوانب الخاطئة منها عن طريق التكرار والمتابعة حتى يحدث التعلم.

5- اعتماد عدد(**12**) طالب على الأكثر في القاعة الواحدة أثناء التدريس للتعلم الجيد، ووصول مهام الكفاءة المطلوبة.(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003،ص ص99-160)

6-13- دراسة الباحثة حسينة أحميد(2004) التي كان موضوعها:" مدى إدراك معلمي المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات التي تضمنتها مناهج الإصلاح الجديدة."

وتمثلت تساؤلات الدراسة في:

1- ما مدى إدراك معلمي السنة الأولى ابتدائي للمفاهيم التربوية الواردة في المناهج بعد تلقيهم لعدد من التكوينات؟

2- هل يختلف إدراك معلمي السنة الأولى ابتدائي للمفاهيم التربوية المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات باختلاف خبرتهم وكيفيات توظيفهم ومدة تكوينهم في هذه المقاربة؟

وللإجابة على أسئلة الدراسة صاغت الباحثة الفرضيات الآتية:

- يدرك معلمي السنة الأولى ابتدائي المفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح بمؤشر إتقان $\geq 60\%$.

- يختلف معلمو السنة الأولى ابتدائي في إدراكهم للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج السنة الأولى والخاصة بالمعرفة في بعديها المفاهيمي والأدائي حسب خبرتهم، كيفية توظيفهم، ومدة تكوينهم في المقاربة.

كانت النتائج التي توصلت إليها الباحثة هي أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير الخبرة، المؤهل العلمي، التكوين لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا(حسينة أحميد، 2004).

6-14- دراسة صالح ذياب هندي (2005) بعنوان:" الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم، واستقصاء علاقة تلك الحاجات بجنس المعلم وسنوات خبرته والمرحلة التي يعلم فيها. وتكون مجتمع البحث من موجهي التربية الإسلامية ومعلمي التربية الإسلامية العمانيين في المدارس الإعدادية والثانوية بعشر مناطق تعليمية في السلطنة، وبلغت عينة

البحث (169) فردا منهم (53) موجها و(116) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا، ولجمع المعلومات تم بناء استبانه اشتملت على (36) حاجة موزعة على مجالين.

وأظهرت نتائج البحث بالنسبة للسؤال الأول أن أهم الحاجات التدريبية التي اتفق عليها المعلمون والمعلمات هي (06)حاجات، ثلاث منها في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية وثلاثة في مجال مهارات تدريس هذا المنهاج.

وبالنسبة للسؤال الثاني للبحث أظهرت النتائج أن أهم الحاجات التدريبية بالنسبة للموجهين هي (28) حاجة، منها (07) حاجات في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية و(21) حاجة في مجال مهارات تدريس هذا المنهاج، وقد اتفق الموجهون مع المعلمين على أهمية (06) حاجات تدريبية، أربع منها في مجال المنهاج واثنتان في مجال المهارات وكشفت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير الحاجات تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج فقط وبزيادة لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعزى لأثر متغير المرحلة. كما كشفت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعود إلى متغير مستوى الخبرة.

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته أوصى الباحث بأن يتخذ المعنيون من الحاجات التدريبية التي توصل إليها محاور مهمة في أي برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية، وأن يركز الموجهون عند زيارتهم لمعلمي التربية الإسلامية على جوانب الحاجات التي هم بحاجة إلى تنميتها وتطويرها.

كما اقترح إجراء بحوث ودراسات أخرى من مثل الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، والمشكلات التي يواجهها معلم التربية الإسلامية، وقياس أثر التدريب على جوانب الحاجات التدريبية التي كشف عنها البحث في تحسين مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية.(صالح ذياب هندي،2005، ص364)

6-15- دراسة الأخضر قويدري(2005) بعنوان:" اتجاه معلمي المدرسة الابتدائية نحو تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات." حيث طرح الباحث في هذه الدراسة إشكالية اتجاه المدرسين نحو هذه المقاربة، وهل تلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم لتنفيذها ؟

ولقد انطلق الباحث في دراسته هذه من جهل المدرسين بالتدريس وفق هذه البيداغوجيا نتيجة لنقص التكوين والتدريب، واعتمد الباحث في دراسته على الاستبيان كأداة لجمع المعلومات حول الإشكالية المطروحة

أمَّا عينة الدراسة فإنَّها لم تتجاوز (52) معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1– إن النسبة الغالبة من المدرسين تشكوا من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا وإنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه.

2– إن غالبية المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

(الأخضر قويدري، 2005، ص 167)

6–16– دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة(2006) بعنوان:" قدرة معلمي العلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم المعرفية والمنهجية."

لقد استهدفت هذه الدراسة الكشف عن بعض الصعوبات التي يواجهها مدرسو مادة العلوم الطبيعية في مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط والثانوي) في التحكم في الكفاءات المعرفية والمنهجية والواردة في المناهج التعليمية، ولقد اعتمدت الباحثة في دراستها على أداتين لجمع البيانات وهما الاستبيان والملاحظة وبعد إجراء الدراسة توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- عدم وجود فروق بين المدرسين في جميع المراحل التعليمية في القدرة على التمييز بين كفاءات الاستدلال العلمي وكفاءات التحكم في المعلومات العلمية ولقد عزت الباحثة ذلك إلى نوعية التكوين الذي تلقاها هؤلاء المدرسون.
- وجود فروق فيما يخص قدرة المدرسين في جميع مراحل التعليم على التمييز بين كفاءات الإنجاز التقني والاتصال ولقد عزت الباحثة ذلك إلى نوعية التأطير أثناء الخدمة ، الذي غالبا ما يكون ذا توجيه أدبي.
- وجود صعوبات لدى عينة البحث تحول دون القدرة على تصور الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم ولقد عزت الباحثة ذلك إلى نوعية التكوين الخاص بمادة العلوم وكذلك وجود ضعف في مقومات المناهج التكوينية.(فاطمة الزهراء بوكرمة، 2006)

6–17– دراسة كووب Coop(2006) بعنوان:" تحسين فاعلية أداء المعلمين." Increasing teacher effectiveness

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة كفايات تدريسية أساسية للمعلمين ومعرفة أهميتها بالنسبة لهم من وجهة نظر المختصين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، والتعرف فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لهذه الأهمية تعزى إلى متغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف أجرى الباحث مقابلات

مع عينة من المربين الاختصاصيين والخبراء التربويين في مدارس الصين المتوسطة بلغ عددها(289)، تضمنت أسئلة مفتوحة وجهت إليهم بهدف تحديد الكفايات المهمة وتضمن هذا الاستبيان خمسة محاور أساسية هي: تخطيط التدريس، تنفيذ، تقويم، الوسائل والأجهزة التربوية، والكفايات الشخصية، وقد بينت النتائج:

- حصل الباحث من خلال إجابات المربين التربويين على(83) كفاية ضرورية وجاءت تقديرات المعلمين على النحو الآتي: كفايات تخطيط التدريس(11.66%)، كفايات تنفيذ التدريس(41.67%)، كفايات تقويم التدريس(16.67%)، كفايات استخدام الوسائل التعليمية والأدوات التربوية(8.33%)، الكفايات الشخصية(21.67%).

- لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين أهمية الكفايات من وجهة نظر المختصين يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس في المحاور كافة، باستثناء محور الوسائل والأدوات التربوية حيث وجدت فروق لصالح الإناث.

- تمكن أفراد العينة من أداء(42%) من الكفايات بمستوى إتقان عال و(31%) بمستوى إتقان متوسط و(27%) بمستوى إتقان منخفض.(Coop, george, 2006, pp 84-94)

6-18- دراسة أديب حمادنة(2007) بعنوان :"الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق."

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللّغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (**135**) معلما ومعلمة، في حين تألفت أداة الدراسة من(**60**) فقرة موزعة على (**8**) مجالات. واستخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **spss** في تحليل البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياج إلى مجال التقويم، مجال التعمق اللغوي، مجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب كان كبيرا جدا، بينما كان الاحتياج إلى مجال أساليب التدريس، مجال إدارة الصف ، مجال التخطيط الدراسي، مجال الاتصال بأولياء الأمور، ومجال تحليل المنهاج في درجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة في مجالات الدراسة، عدا مجال التخطيط الدراسي فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس آداب، ومتغير مكان العمل لصالح البادية الشمالية الشرقية.

(أديب حمادنة، 2007، ص ص 53-68)

6-19- دراسة أوستن Austin(2007) بعنوان:" الكفاءات التكوينية الأساسية اللازمة للمعلم في ضوء التحديات المعاصرة." Standards for teacher competence in light of recently challengers

هدفت الدراسة إلى رصد التحديات الاجتماعية والثقافية المعاصرة، التي تواجه المعلم في مؤسسات ومعاهد إعداد المعلمين في كلية المعلمين بتايبيه(تايوان)، وأوجه القصور في إعداد المعلم في ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والصناعية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، قام الباحث بدراسة مسحية لاستطلاع أراء الموجهين والاختصاصين في المجال التربوي في كليات ومعاهد المعلمين بلغ عددها (290) موجه واختصاصي تربوي توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تحديد أهم الاحتياجات التدريبية على اعتبار أن الاحتياجات التدريبية ما هي إلا مجموعة من الكفاءات والمهارات المكونة لها التي تتعلق بتدريب المعلم على الجوانب المهنية المتعلقة بأدائه المهني ضمن غرفة الصف، وإقتراح برنامجا نابعا عن دراسته لاحتياجاته في ضوء الواقع والتحديات، وقد قسم الباحث الاحتياجات اللازمة للمعلم إلى احتياجات أكاديمية كالحاجة إلى التدرب على اكتساب المعارف المتعلقة بالمواد التعليمية، وحاجات مهنية مثل الحاجة إلى تنفيذ طرائق التعليم المختلفة لا سيما المعتمدة على الاكتشاف والتعلم الذاتي، وحاجات ثقافية كالحاجة إلى الإطلاع على المعارف الثقافية العامة.(Austin, E .L. 2007, pp 2-8)

6-20- دراسة سعيد عميار(2008) بعنوان :"أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج شهادة التعليم المتوسط." هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هو أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج التعليم المتوسط مقارنة بنتائج التعليم الأساسي؟
- هل تلقى الأساتذة تكوينا وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟
- هل وجد الأساتذة صعوبات في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى مبدأ التدريس بالكفاءات؟
- ما هي الصعوبات التي تعرقلهم في تطبيق هذه المقاربة (التدريس بالكفاءات)؟
- هل الوسائل المتوفرة في المؤسسات تلبي حاجيات التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

تكونت عينة الدراسة من المعلمين وعددهم (**40**)، في حين تألفت أداة الدراسة من استبانه بمجموعة من الأسئلة التي سبق ذكرها، وتكون الإجابة عنها بنعم أو لا . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة **100%** من أفراد العينة لم يتلقوا أي تكوين بالمقاربة بالكفاءات. بينما **70%** من أفراد العينة تجد صعوبة الانتقال من

التدريس بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وأن نسبة **100%** تجد صعوبات في التقويم و التطبيق. وكانت من بين التوصيات التي خلص إليها هو الحث على الرفع من مستوى تكوين المعلمين والأساتذة.

6-21- دراسة نورة بوعيشة(2008) بعنوان:" الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات." دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب الجزائري."

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين، وقد تم تصميم استبيان لجمع معطيات الدراسة وزع على عينة الدراسة (**67 مفتشا**) في كل من: بسكرة، الوادي، غرداية، ورقلة، الأغواط، وإليزي.

ولقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- معلم المرحلة الابتدائية سواء كان أستاذا مجازا أو معلم المدرسة الأساسية لا يمارس دائما التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات.

- معلم المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) لا يمارس دائما تنفيذ دروسه وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

- معلم المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) لا يمارس دائما التقويم بالكفاءات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتخطيط والتنفيذ في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين.(نورة بوعيشة، 2008)

6-22- دراسة وسيلة حرقاس(2008) بعنوان:" مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش." تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي مهنيا لفهم ثم تطبيق الإصلاحات التربوية الجديدة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، وارتبطت إشكالية هذه الدراسة بالتساؤلات التالية:

1- هل معلمي السنة الأولى ابتدائي مهيئين تكوينيا لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة؟

2- هل تلقى معلمو السنة الأولى ابتدائي إعدادا كافيا لتطبيق الإصلاحات قبل تطبيقها؟

3- هل تلقى معلمو السنة الأولى ابتدائي إعدادا كافيا لتطبيق الإصلاحات بعد تطبيقها؟

4- هل محتوى الإعداد منسجم مع طبيعة الإصلاحات الجديدة؟

تكونت عينة الدراسة من (13) مفتش و(70) معلما تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة من معلمي السنة الأولى ابتدائي الموزعين على (13) مقاطعة تربوية بولاية قالمة (الجزائر)، وكانت أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات هي الاستبيان بعد التأكد من صدقه وثباته، وتم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة كالنسب المئوية، اختبار كا^2، وخلصت الباحثة إلى النتائج التالية:

1- إن معلمي السنة الأولى ابتدائي وهم أول من سيتحمل مسؤولية الإصلاحات الكبرى في ميدان التربية والتعليم، لم يتلقوا أي تكوين قبل انطلاق الإصلاحات. بل يؤكد الكثير منهم أنهم لم يعلموا بانطلاقها إلا من خلال وسائل الإعلام مع اقتراب الدخول المدرسي 2003.

2- إن معلمي السنة الأولى ابتدائي استفادوا من يومين إعلاميين عن بداية تطبيق الإصلاحات والتعريف بالمناهج الجديدة، وذلك بعد الدخول المدرسي للمعلمين، وهذه العملية الإعلامية لا يمكن اعتبارها بأي حال من الأحوال عملية تكوينية، أما خلال السنة فإن نمط التكوين المستمر لم يتغير وهو نظام الستة(06) أيام لكل معلم موزعة على طول السنة علما بأنها لا تلبي حاجة المعلمين ولا تساعدهم على تطبيق الإصلاحات. وأن محتوى التكوين الذي يتلقاه المعلمون لم تدخل عليه التعديلات المناسبة لطبيعة الإصلاحات الجديدة.

3- إن تطبيق المقاربة بالكفاءات يتطلب التعريف بها وبخلفيتها العلمية والبيداغوجية وبتقنيات استخدامها في القسم وفي كل المواد والدروس، وهذا ما يفتقده المعلمون ويعجز عن تقديمه لهم المفتشون، وعليه فإن الإعداد لتطبيق المقاربة بالكفاءات يكاد يكون منعدما.(وسيلة حرقاس، 2008)

6-23- دراسة محمد تيعشادين(2009) بعنوان:" اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات."

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ماهية اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حيال أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، مع تحديد الأسباب التي تكون قد أدت إلى الاتجاه الإيجابي أو السلبي حيال هذا الموضوع. وحصر الباحث إشكالية بحثه في التساؤلات التالية:

- للأساتذة الجزائريين نظرة ايجابية نحو جوانب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات؟
- يؤثر عامل الخبرة المهنية على اتجاه الأساتذة نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وجوانبه التطبيقية ؟

واعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي، وكانت الأداة المستعملة في جمع البيانات الاستبيان. تكونت عينة الدراسة من (**166**) أستاذا وأستاذة تعليم متوسط، ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار كا^2(x^2) واختبار ف (f) للفروق.

وبعد إجراء الدراسة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- اتجاهات الأساتذة ايجابية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- اتجاهات الأساتذة ايجابية نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- لا توجد فروق دالة بين اتجاهات فئة الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- لا توجد فروق دالة بين اتجاهات فئة الخبرة المهنية نحو الجوانب التطبيقية لتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

وخلص الباحث في هذه الدراسة إلى التوصيات التالية:

- تنظيم دورات تكوينية (تدريبية) للأساتذة تكون منصبة حول جانب التقويم التربوي.
- إنشاء معاهد خاصة يتم فيها تكوين المعلمين والأساتذة. (محمد تيعشادين، 2009)

6-24- دراسة عواريب الأخضر(2009) عنوان الدراسة:" أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات."

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع العملية التقويمية في المدرسة الجزائرية في ظل تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

- فكانت أداة جمع البيانات شبكة ملاحظة تقيس الأداء الذي يقوم به المدرس أثناء إنجازه لنشاطه التعليمي، كما قام بتطبيق اختبار من تصميم الباحث لمعرفة نوعية الاختبارات التي يعتمدها مدرسو التربية الإسلامية.

- أما عينة الدراسة تتمثل في المدرسين في مختلف المراحل التعليمية ، ولقد تكونت من 243 معلم ابتدائي و 80 أستاذ تعليم متوسط و 47 أستاذا من التعليم الثانوي تم اختيارهم عشوائيا ،وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن 17.83 % يمارسون التقويم المستمر وأن أكثر أساليب التقويم المستمر اعتمادا من طرف المدرسين في جميع مراحل التعليم هي الواجبات المنزلية بنسبة 20.87% كما لم يجد الباحث فروق في ممارسة التقويم المستمر تعزى إلى متغيرات الدراسة (المرحلة التعليمية، الأقدمية في التدريس، طبيعة التكوين).

- كما أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المدرسين يمارسون التقويم التكويني حيث بلغت نسبتهم 53.42%، ووجود فروق في ممارسة التقويم التكويني تعزى إلى متغيرات الدراسة، وأن الأقلية فقط يعتمدون اختبارات تقيس الكفاءات بنسبة 20.54%، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق في استعمال الاختبارات تعود إلى طبيعة التكوين والأقدمية في التدريس، ووجود فروق في استعمال الاختبارات تعود إلى المرحلة التعليمية، وبناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، أوصى الباحث بتنظيم دورات تدريبية (تكوينية) للمدرسين الذين يشتغلون في الميدان، الاهتمام بالتقويم المستمر وذلك بتدريب المدرس على أساليب التقويم المستمر أثناء الفترة التدريبية (التكوينية) مثل الملاحظة، المقابلة، ملفات التعلم.

- القيام بدراسات ميدانية تتناول جوانب أخرى في التدريس بالكفاءات. (عواريب الأخضر، 2009)

6-25- دراسة أسماء موسى محمود الحجوج(2009) بعنوان:" بناء برنامج تدريبي قائم على العلاقة بين الإعداد النظري والممارسة العملية وقياس فاعليته لمعلمي التربية الوطنية في الأردن."

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي يجمع بين الإعداد النظري والممارسة العملية، وقياس فاعليته على معلمات التربية الوطنية للصف الثامن الأساسي في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من(26) معلمة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي.

وللتحقق من أهداف الدراسة تم بناء أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وتكونت من اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد اشتمل على(50) فقرة، ومن بطاقة ملاحظة اشتملت على (40) ممارسة عملية، وبرنامج تدريبي لمعلمي التربية الوطنية اشتمل على مجالين رئيسيين هما: مجال السّيرة الحضارية للأردن، ومجال التفكير والمنطق والحوار التي ظهر بهما ضعف لدى المعلمات أثناء إجراء الاختبار التحصيلي القبلي، وثلاثة من الممارسات العملية التي لم تمارس أثناء إجراء الملاحظة القبلية.

وتم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة اعتمادًا على أسلوب التّعلم الذّاتي، ثم القيام بإجراء اختبار تحصيلي بعدي وملاحظة بعدية. ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، اختبار(ت) (T-test)، وتحليل التباين المتعدد(Manova)، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- كانت درجة المعرفة النظرية لمعلمات التربية الوطنية مرتفعة في أربعة مجالات ومتدنية في مجالين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي المقترح.

- كانت درجة الممارسة العملية لمعلمات التربية الوطنية قبل تطبيق البرنامج متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الملاحظة القبلية والملاحظة البعدية لصالح تطبيق البرنامج التدريبي.

(أسماء موسى محمود الحجوج، 2009، ص ص 1-94)

6-26- دراسة أسيا العطوي(2010) بعنوان:" صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي."

بعد جملة الإصلاحات التي شهدها القطاع التربوي سعيا لتحقيق النوعية والفعالية، والتي ورد في أولوياتها اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعليم، جاءت هذه الدراسة للكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق المقاربة بالكفاءات.

ولهذا الغرض تمت صياغة فرضيات تعالج كل فرضية صعوبة واحدة، تم تقديمها في شكل استمارة لعينة عشوائية من المعلمين في التعليم الابتدائي تتكون من (160) معلم ومعلمة. وتضم الاستمارة أربعة صعوبات: مادية، تكوينية، مفاهيمية، وصعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات وتحليلها باستخدام النسب المئوية واختبار كاي مربع ($كا^2$) خلصت الباحثة إلى النتائج التالية:

ظهرت الصعوبات لدى المعلمين حسب درجة حدتها وارتفاعها وبنسب متقاربة كما يلي: الصعوبات المفاهيمية بنسبة 54.46%، ثم صعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي بنسبة 52.63%، ويليها الصعوبات التكوينية بنسبة 51.87%، في حين لم تمثل الوسائل المادية صعوبات حادة، حيث ظهرت بنسبة منخفضة 24.62%.

وعند دراسة متغير التكوين الأولي(معاهد تكنولوجية، توظيف مباشر)، التكوين أثناء الخدمة(نادرا، أحيانا، غالبا)، ومتغير الخبرة (أقل من 5سنوات، من 5إلى 10 سنوات، أكثر من 10سنوات). بينت هذه الدراسة وجود فروق دالة بين المجموعتين، حيث كان المعلمون المتخرجون من المعاهد التكنولوجية للتربية أقل معاناة من وجود الصعوبات من المعلمين الموظفين مباشرة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق بين المعلمين حسب التكوين أثناء الخدمة ولصالح الذين تلقوا أكبر قدر من التكوين حول بيداغوجيا الكفاءات، حيث ظهرت لديهم أكبر نسبة من الصعوبات، وبالنسبة لمتغير الخبرة أثبتت النتائج أنه توجد فروق جوهرية بين

المعلمين كانت لصالح المعلمين الأكثر خبرة، حيث أظهرت النتائج انخفاض حدة الصعوبات لديهم مقارنة بأولئك الأقل خبرة.(أسيا العطوي، 2010)

6-27- دراسة سمية حامد الحسين(2012) عنوان الدراسة:" برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات المناهج المتطورة." هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سوريا في ضوء متطلبات المناهج المتطورة، ودراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وتكونت أدوات الدراسة من إعداد اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المعرفي والمهاري وتطبيقهما قبليًا وبعديًا على عينة الدراسة المكونة من (40) معلمة من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سوريا، وتطبيق البرنامج التدريبي أيضًا على عينة الدراسة، كما استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي بمجموعة واحدة مع قياس قبلي وبعدي، وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة استخدمت الباحثة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة قبليًا وبعديًا في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، ولمعرفة حجم أثر البرنامج التدريبي المقترح على الجانبين التحصيلي والمهاري لدى أفراد العينة استخدمت الباحثة معامل مربع إيتا(η^2). وقد كشفت نتائج الدراسة عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةα(0.01) بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل ولكل جلسة تدريبية على حدة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةα(0.01) بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل ولكل جلسة تدريبية على حدة.

- وجود فاعلية للبرنامج التدريبي اتضحت من خلال إرتفاع قيم مربع إيتا(η^2) بالنسبة للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة. (سمية حامد الحسين، 2012، ص7)

6-28- دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013) بعنوان:" الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين."

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين المنفذين لتدريس مناهج اللغة الإنجليزية المطور في المدارس الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بجدة-بنين- خلال العام الدراسي(2013- 2014) وعددهم(168) معلما و(30) مشرفا تربويا، كما استخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات بعد أن تم التأكد من صدقه وثباته.

وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة والمحور ككل، واختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار "ت" ومعامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- حاجة معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية للتدريب على الاحتياجات في المجال اللغوي ومجال المهارات التدريسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين كانت بدجة عالية وقليلة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند تقديرات المشرفين وتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المجال اللغوي لصالح المشرفين.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند تقديرات المشرفين وتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المجال المهارات التدريسية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةα(0.05) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير مؤهل المعلم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةα(0.05) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير خبرة المعلم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةα(0.05) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية. (عيد بن سمران محمد المرامحي، 2013)

6-29- دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013) بعنوان:" تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة." هدفت الدراسة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتنفيذ المقررات المطورة من وجهة نظر معلمي ومشرفي المادة بمدينة مكة المكرمة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومشرفي الرياضيات. وأتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، حيث اشتملت على(72) فقرة موزعة على مجالين المجال التخصصي والمجال التربوي وتم تطبيقها على(70) معلما و(18) مشرفا تربويا في مدينة مكة المكرمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التخصصي بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط (1.99) من (3).
- حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التربوي بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط (2.28) من (3).
- حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التخصصي بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المشرفين، بمتوسط (2.11)، عدا محور الإحصاء والاحتمالات، كانت درجة الاحتياج كبيرة، بمتوسط (2.34).
- حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التربوي بدرجة كبيرة، من وجهة نظر المشرفين، بمتوسط (2.51).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوىα(0.05) بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية، في المجالين التربوي والتخصصي، ما عدا محور الإحصاء والاحتمالات، فقد كانت دالة في اتجاه المشرفين. وقد أوصت الدراسة ببناء برامج تدريبية في المجالين التربوي والتخصصي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.
- تطوير مقررات تدريس الرياضيات بكليات التربية في ضوء متطلبات المقررات المطورة بمراحل التعليم العام.

6-30- دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايره(2014) بعنوان:" بناء برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الإجتماعية في الأردن في ضوء احتياجاتهم." هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الإجتماعية لمرحلة التعليم الأساسية العليا، في ضوء احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم، في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وتكونت أدوات الدراسة من استبيان لحصر الاحتياجات التدريبية يتألف من(20) فقرة، ومن اختبار تكون من(30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المعرفية، ومن بطاقة ملاحظة تكونت من(20) فقرة لقياس فاعلية البرنامج التدريبي من الجانب العملي، ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار(ت).

تكونت عينة الدراسة من(50) معلمًا ومعلمة طبق عليهم استبيان الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ومن(10) معلمين طبق عليهم البرنامج التدريبي، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة منهجين: الأول هو المنهج الوصفي، والآخر هو المنهج شبه التجريبي.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية، والتي شكلت النواة لبناء البرنامج التدريبي، وقد أعد الباحث برنامجًا تدريبيًا في ضوء تلك الاحتياجات، حيث تكون من خمس مجالات تدريبية.

كما كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المعرفية والمهارية في اكتساب المعارف وتنمية المهارات التدريسية المتضمنة بالبرنامج التدريبي لدى معلمي الدراسات الإجتماعية.(إبراهيم سالم أحمد البشايره، 2014، ص ص1-96)

7- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة تبين للباحث ما يلي:

- حثت بعض الدراسات في نتائجها وتوصياتها على عقد دورات تدريبية للمعلمين تتعلق بالتدريس بالكفاءات، بالإضافة إلى أهمية تدريب(التكوين) المعلمين أثناء الخدمة، كما أن ذلك التدريب بحاجة إلى تطوير دائم لرفع مستوى أداء المعلم، كما ركزت بعض الدراسات على ضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، مع مراعاة تخطيط وتصميم تلك البرامج التدريبية، مع تنوع تلك البرامج لتناسب احتياجات المعلمين، وضرورة إعداد تلك البرامج لتدريب المعلمين بشكل متكامل بما يتوافق واحتياجاتهم التدريبية وذلك لتحقيق درجة عالية من الفاعلية، كدراسة Echevari(1981)، دراسة عفاش يحي(1991)، دراسة Marguerite Altet(1994)، دراسة Mollaert(1995)، دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، دراسة محمد شحاتة ونوال الشيخ(2002)، دراسة فؤاد علي العاجز(2002)، دراسة سهيلة محسن كاظم

الفتلاوي(2003)، دراسة صالح ذياب هندي(2005)، دراسة Austin(2007)، دراسة عمیار سعید(2008)، دراسة تیعشادین محمد(2009)، دراسة حامد بن أحمد حسین الثقفي(2013)، دراسة عید بن سمران محمد المرامحي(2013)، دراسة إبراهیم سالم أحمد البشایرة(2014).

- أوضحت بعض الدراسات أنه يجب توفر شروط معينة أخرى لتحقيق فاعلية البرامج والدورات التدريبية مثل: الوقت المناسب، المدة الزمنية، المكان المناسب، الوسائل التعليمية المتطورة والحديثة، توفر المادة العلمية المراد التدرب عليها، والمدربين المهرة، كدراسة فؤاد علي العاجز(2002)، دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، دراسة سمية حامد الحسين(2012)، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايرة(2014).

- اختلفت بعض الدراسات السابقة حول من المسؤول عن تحديد الاحتياجات التدريبية فأشارت بعض الدراسات إلى أن المديرين والمشرفين التربويين هم أقدر الناس على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بفعل دورهم الإشرافي المباشر، كدراسة عبابنة صالح(1996)، دراسة صالح ذياب هندي ويحي عفاش(1998)، دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، دراسة صالح ذياب هندي(2005)، دراسة Coop(2006)، دراسة Austin(2007)، دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013)، دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013).

- أكدت بعض الدراسات على أن المعلمين يجب أن يكون لهم دورًا رئيسيًا في تحديد احتياجاتهم التدريبية، لأنهم أعلم الناس بالمشكلات والصعوبات التي تواجههم أثناء تنفيذ العملية التعليمية/التعلمية، كدراسة Echevari(1981)، دراسة عفاش يحي(1991)، دراسة MOllaert(1995)، دراسة صالح ذياب هندي(2005)، دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013)، دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013)، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايرة(2014).

- أظهرت بعض الدراسات ضعف المستوى العام لكفاءات المعلمين والأساتذة في مجال المفاهيم والمعارف النظرية لهذه المقاربة (المقاربة بالكفاءات)، بالإضافة أيضا إلى ضعف ممارساتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، وأن غالبيتهم يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا، وأنهم لم يتلقوا تدريبا (تكوينا) للتدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، كدراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، دراسة محمد شحاتة ونوال الشيخ(2002)، دراسة أحميد حسينة(2004)، دراسة قويدري الأخضر(2005)، دراسة بوكرمة فاطمة الزهراء(2006)، دراسة عمیار سعید(2008)، دراسة نورة بوعيشة(2008)، دراسة تیعشادین

محمد(2009)، ودراسة عواريب الأخضر(2009)، دراسة أسماء موسى محمود الحجوج(2009)، دراسة أسيا العطوي(2010).

- أكدت بعض الدراسات على ضرورة الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية لتنمية كفاءة معلمي التعليم الابتدائي، كدراسة Wuthisen. S(1984)، دراسة أحميد حسينة(2004)، دراسة أسماء موسى محمود الحجوج(2009)، دراسة أسيا العطوي(2010)، دراسة سمية حامد الحسين(2012)، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايرة(2014).

- اهتمت بعض الدراسات بتحديد الكفاءات والمهارات المهنية الضرورية لمعلمي التعليم الابتدائي كدراسة عفاش يحي(1991)، دراسة عبد الحفيظ حنفي همام(1992) دراسة Marguerite Altet(1994)، دراسة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، دراسة Coop(2006).

- ذهبت بعض الدراسات لوضع برامج تدريبية للمعلمين في ضوء احتياجاتهم التدريبية في المراحل التعليمية المختلفة كما في دراسة كل من Echevari (1981)، دراسة Wuthisen (1984)، دراسة صالح ذياب هندي وعفاش يحي (1998)، دراسة محمد شحاتة ونوال الشيخ(2002)، دراسة فؤاد علي العاجز(2002)، دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، دراسة أسماء موسى محمود الحجوج(2009)، دراسة Austin(2007)، دراسة سمية حامد الحسين(2012)، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايرة(2014)، وذلك لتطوير كفاءاتهم ومهاراتهم التدريسية.

- أن جميع الدراسات السابقة أجمعت على أهمية دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتحديدها بطريقة علمية، لأنها الأساس المعتمد في التخطيط لبرامج التدريب، وفي تنفيذها وتقويمها، وكذلك لمواجهة التغيرات السريعة في النظم التربوية، مواكبة التطور المعرفي، وتنمية مهاراتهم التدريسية. كدراسة اشفاري Echevari (1981)، دراسة صالح ذياب هندي(2005)، دراسة Coop(2006)، دراسة Austin(2007)، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايرة(2014).

- جعلت بعض الدراسات الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية متغيرا مستقلا كدراسة فاطمة عبد الوهاب عبد الله(2001). أو الخبرة والمرحلة التعليمية، أو الخبرة والوظيفة (معلم، موجه) مثل دراسة عبابنة صالح(1996)، ودراسة صالح ذياب هندي(2005). أو الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة، ومدة الخدمة كدراسة فؤاد علي العاجز(2002)، دراسة أديب حمادنة(2007). أو المؤهل والخبرة وعدد الدورات

التدريبية كدراسة عيد بن سمران محمد المراحي(2013)، أو طبيعة العمل(مشرف، معلم) كدراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013).

- إن المتغير التابع الرئيسي لتقدير الاحتياجات التدريبية في معظم الدراسات هو تقدير المعلمين والمعلمات والأساتذة والمديرين والمشرفين. باستثناء دراسة الأخضر قويدري(2005) التي كانت اتجاهات المعلمين هي المتغير التابع. دراسة نورة بوعيشة(2008) التي كانت الممارسات التدريسية للمعلمين هي المتغير التابع. دراسة تيعشادين محمد(2009) التي كانت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط هي المتغير التابع. ودراسة عواريب الأخضر(2009) التي كانت أساليب تقويم المتعلم هي المتغير التابع.

- كانت الأداة المستخدمة في معظم الدراسات الاستبيان، باستثناء دراسة Mollaert(1995)، ودراسة Marguerite(1994) التي كانت المقابلة، ودراسة Coop(2006) التي كانت المقابلة والاستبيان، ودراسة عبد الحفيظ حنفي همام(1992)، دراسة محمد شحاتة ونوال الشيخ(2002)، دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003) فكانت أداة جمع البيانات بطاقة ملاحظة، دراسة بوكرمة فاطمة الزهراء (2006) التي كانت الاستبيان والملاحظة، ودراسة عواريب الأخضر (2009) فكانت أداة جمع البيانات شبكة الملاحظة وتطبيق اختبار من تصميم الباحث، دراسة أسماء موسى محمود الحجوج(2009)، سمية حامد الحسين(2012)، فكانت أدوات الدراسة الاختبار التحصيلي، بطاقة ملاحظة، وبرنامج تدريبي، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايره(2014) التي كانت الاستبيان، اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة.

- إن العينة في أغلب الدراسات كانت من المعلمين والأساتذة باستثناء دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) التي كانت فيها العينة من المعلمين، المديرين، المشرفين، دراسة صالح ذياب هندي (2005) التي كانت فيها العينة من المعلمين والموجهين، دراسة Austin(2007) التي كانت من الموجهين، دراسة حرقاس وسيلة(2008) التي كانت من المفتشين والمعلمين، ودراسة نورة بوعيشة(2008) التي كانت من المفتشين. دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013)، دراسة عيد بن سمران محمد المراحي(2013) التي كانت من المعلمين والمشرفين التربويين.

- المنهج المستخدم في جلَ الدراسات هو المنهج الوصفي باستثناء دراسة محمد شحاتة ونوال الشيخ(2002)، دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003) التي استخدمتا في دراستهما المنهج التجريبي، دراسة أسماء موسى محمود الحجوج(2009)، دراسة سمية حامد الحسين(2012) التي استخدمتا المنهج شبه

التجريبي، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايره(2014)، الذي استخدم في دراسته المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أدوات جمع البيانات، فقد استخدم الباحث الاستبيان لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وفي تحديد المجالات التدريبية، وترتيب الاحتياجات التدريبية حسب أولوية التدرب عليها. بالإضافة إلى استخدام الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية لقياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح في جانبه المعرفي والأدائي، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد البرنامج التدريبي المقترح.

كما تتشابه هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في أن عينته من المعلمين والمديرين والمفتشين مثل دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، وتتشابه مع بعضها الأخر في أن المتغيرات المستقلة فيه هي طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش)، جنس المعلم، أقدمية المعلم في التدريس، والمؤهل العلمي للمعلم مثل دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، دراسة صالح ذياب هندي (2005) عند تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم. وتتشابه مع بعضها الأخر في أن المتغير المستقل فيه هو البرنامج التدريبي المقترح كدراسة أسماء موسى محمود الحجوج(2009)، دراسة سمية حامد الحسين(2012)، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايره(2014)، إضافة إلى كل ما سبق ذكره تتشابه الدراسة الحالية في موضوعها مع أغلب الدراسات السابقة وهو تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتصميمها على شكل برنامج تدريبي باستثناء دراسة عبد الحفيظ حنفي همام(1992)، دراسة سهيلة محسن كاظم الفنلاوي(2003)، دراسة أحميد حسينة(2004) التي تناولت تقويم أداء المعلم بناءً على تقويم أدائه لذاته أو من قبل رؤسائه أو من قبل تلاميذه، وهذه إحدى الطرق والأساليب الأكثر فعالية في تقويم أداء المعلم لكشف جوانب الضعف التي تحتاج للتدريب. واستخدم الباحث في هذه الدراسة أحد أساليب تقويم الأداء التي استخدمها عبد الحفيظ حنفي همام(1992) في دراسته وهي تقويم المعلم لذاته أو من قبل رؤسائه. وذلك من خلال تقويم معلم التعليم الابتدائي لذاته أو المشرفين عليه(المدير والمفتش). وتوصلت دراسات كل من عواريب الأخضر(2009)، التي هدفت إلى تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات، دراسة تيعشادين محمد(2009)، دراسة عمير سعيد(2008)، دراسة نورة بوعيشة(2008)، دراسة بوكرمة فاطمة الزهراء(2006)، ودراسة قويدري لخضر(2005)، التي تناولت أساليب التقويم بالمقاربة بالكفاءات، وأثر التدريس بها، والممارسات التدريسية في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، وأخذ رأي المعلمين في تطبيق هذه المقاربة، إلى أن الأساتذة والمعلمين

وجدوا صعوبات في تطبيق هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) تدريسا وتقويما، وهذا إنّ دلّ على شيء إنّما يدل على نقص تكوينهم، وأنهم لم يتلقوا تدريبا (تكوينا) كافيا يؤهلهم لتطبيقها في الميدان، وهذا ما توصلت إليه دراسة كل من حرقاس وسيلة(2008)، والعطوي أسيا(2010)، التي توصلتا إلى أنّ أيّام التكوين التي تلقاها المعلم لم تلبي حاجة المعلمين ولا تساعدهم على تطبيق الاصلاحات، وأن محتوى التكوين الذي تلقاه المعلمون لم تدخل عليه التغيرات المناسبة لتطبيق الاصلاحات، وأنه ظهرت صعوبات لدى المعلمين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات. لذا جاءت هذه الدراسة لسد هذا النقص، وتقديم المعلومات الخاصة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات نظريا وعمليا من خلال التوصل إلى قائمة بالاحتياجات التدريبية (التكوينية) التي سيتم وضعها في البرنامج التدريبي المقترح، ليتم تطبيقه بعد ذلك على عينة من معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف، وقياس فعاليته باستخدام الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وإعداد فروضها وأدواتها، كما ساعدت في بناء الإطارين النظري والتطبيقي، واختيار منهج الدراسة، والتعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة والإستفادة منها.

– خلاصة:

تناول الباحث في هذا الفصل الخاص بالإطار المفاهيمي للدراسة إشكالية الدراسة بتساؤلاتها، والفرضيات المنبثقة عن تساؤلات الدراسة، التي تم صياغتها من أجل اختبارها والتأكد من صحتها أو نفيها وما لها من أهمية خصوصا مع الاصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة، التي بدأت في تطبيقها المنظومة التربوية الجزائرية مع بداية الموسم الدراسي 2003- 2004. وبما أن من وراء كل دراسة أهداف يراد التوصل إليها، فقد تم ذكر أهداف هذه الدراسة في مجموعة من العناصر سالفة الذكر، كما تم التطرق في هذا الفصل إلى المفاهيم الأساسية التي ارتكزت عليها الدراسة والتي تعتبر بمثابة المتغيرات التي تتحكم في سيرورة هذه الدراسة، وفي الأخير خُتم هذا الفصل بمجموعة من الدراسات السابقة والتعقيب عليها والتي لها علاقة بموضوع دراسة الباحث.

الفصل الثاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي

- تمهيد

أولا: التدريب

1- مفهوم تدريب المعلمين.

2- أهمية التدريب للمعلمين.

3- أهداف تدريب المعلمين.

4- أسس ومبادئ تدريب المعلمين.

5- أنواع تدريب المعلمين.

6- ضرورة تدريب معلمي التعليم الابتدائي والدواعي إليه.

7- التوجهات العالمية الحديثة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

8- متطلبات التدريب الفعال.

ثانيا: الاحتياجات التدريبية للمعلمين

1- مفهوم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي.

2- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

3- الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية.

4- إشكالية تحديد الاحتياجات التدريبية.

5- أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية.

6- بعض الأدوات والطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي.

ثالثا: تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها

1- مفهوم البرنامج التدريبي.

2- تنفيذ البرنامج التدريبي.

رابعا: تقويم العملية التدريبية

خامسا: بعض الأساليب والطرق في تدريب المعلمين

- خلاصة

– تمهيد:

لقد أدى التطور السريع في جميع مناحي الحياة عامة والنظام التربوي خاصة، إلى جعل التدريب الأداة الأساسية في إحداث التغييرات، التي تساعد على حل العديد من المشكلات التي تواجهها المؤسسات بصفة عامة، والمؤسسات التربوية بصفة خاصة. وأهم أداة لتنفيذه ألا وهي تصميم برامج تدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وتحسين أدائهم من أجل تلافي جوانب الضعف، وتطوير كفاءاتهم ومهاراتهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم لزيادة فعاليتهم في إنجاز أداء المهام المتعلقة بالوظيفة التي يقومون بها.

وقد اكتسب تدريب المعلمين أهمية خاصة، لأنه يعتبر مكملا لتكوينهم وإعدادهم قبل الخدمة، ويأتي هذا التدريب بعد أن يكون الفرد قد مارس مهنة التعليم لمواجهة المشكلات التعليمية/التعلمية التي تصادفه في مهنته خصوصا في ظل الإصلاحات التربوية التي باشرتها المنظومة التربوية الجزائرية منذ بداية السنة الدراسية 2004/2003 وتبني إستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، من أجل تزويده بالكفاءات، الخبرات، والمهارات التدريسية التي تمكنه من القيام بدوره التعليمي المتجدد.

فقد أكد **جون ديوي John Dewey** على أهمية تدريب المعلمين بقوله: «إنّ كافة الإصلاحات التعليمية/التعلمية مرتبطة بنوعية العاملين في مهنة التعليم وشخصيتهم ويرى آخرون أنّ أهمية التدريب تكمن في كونه نشاطا مستمرا يزود المعلمين بالخبرات والمهارات والاتجاهات، التي تمكنهم من تطوير كفاءاتهم المهنية، وتزويد كفاءاتهم الإنتاجية مما ينعكس إيجابا على تعلم التلاميذ وتحصيلهم» (عطوي جودت عزت، 2001، ص 204).

لذلك أصبح تكوين المدرسين وتدريبهم ضرورة لا مفر منها، لذا يحاول الباحث أن يقدم في هذا الفصل رؤية حول عملية تدريب المعلمين واحتياجاتهم التدريبية، كيفية تصميم وتخطيط البرامج التدريبية وفي الأخير سبل تقويم العملية التدريبية مع تقديم بعض الطرق والأساليب المستعملة في تدريب المعلمين.

أولا: التدريب:

1– مفهوم تدريب المعلمين:

يعتبر التدريب أحد مقومات التنمية التي تعتمدها المؤسسات الحديثة في الدول الصناعية والنامية على حد سواء، وذلك من أجل بناء جهاز قادر على مواكبة التغييرات الوظيفية، والتي تفرضها عليهم التغيرات البيئية المختلفة.

وفيما يتعلق بمفهوم التدريب، فقد تعددت محاولات الكتاب والباحثين لوضع تعريف واحد للتدريب، فقد اتفقوا على دوره في رفع كفاءة الفرد والمؤسسة ككل.

فقبل الخوض في معاني التدريب وتعريفاته يجدر بنا التعرف على مفهومه اللغوي والذي يعني كما جاء في المعجم الوسيط، درب على الشيء بمعنى مرن وحذق، ودرب فلانا بالشيء بمعنى عوده(المعجم الوسيط، 1996،ص836).

وحدده **ابن منظور** (**2002**) بقوله:«التدريب في اللغة مشتق من الفعل درب، يقال بالأمر درب ودربه، والمدرب هو المجرب...وأصل التدريب من الدروب وهي الطرق كالتبويب من الأبواب»(ابن منظور، 2002، ص135).

أما في غير اللغة العربية فإن الفعل يدرب **To train** مشتق من كلمة قديمة هي **Train** وتعني يسحب **To drag** وهناك العديد من التعاريف للفعل يدرب منها: يسحب، يغري، ينمو بطريقة مرجوة، التحضير للأداء بواسطة تعاليم، التمرن بالممارسة...إلخ(ياغي محمد، 1986، ص 03).

أما اصطلاحا فلقد تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم التدريب بحسب فكر كل باحث أو كاتب ومجال تخصصه، نذكر منها ما يلي:

يعرفه **أنجز سول** (**IngerSoll,1975**) بأنه:«النشاط الرسمي الذي يتم تنظيمه للمعلمين من خلال النظام المدرسي بغرض تحسين أداء المعلم ورفع كفاءته»(Ingersoll, 1976, p170)

ويرى **ديرك** (**Derk,1979**) أن التدريب هو:«الأداة الأساسية لتطوير القدرات والتأهيل لإشغال المناصب والأدوار الوظيفية، فالتدريب هو الوسيلة لتنمية قدرات العاملين على الأداء أو إنجاز المهام وإدراك المسؤولية في إطار الانتماء للمؤسسة، فجميع أنواع التدريب غايتها الأساسية في معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم السلوكية.»(عمار حامد، 1996، ص14)

وعرفه **هاريس بن** (**Harris ben, 1980**) بأنه:«برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية بغرض تحسين أداء المعلم في عمله المحدد له»(عطوى جودت عزت، 2001، ص 14).

وقد عرفه **محمد زياد حمدان** (**1989**) بأنه:«عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم أدائهم الفعال للمسؤوليات المدرسية اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها

أو أغنائها أو سد للعجز الملاحظ فيها، لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل النوعي والكمي لهم.»(محمد زياد حمدان، 1989، ص 06)

أما **برين كان** (**Briane cane**) فيعرف التدريب بأنه:«كل الحلقات الدراسية والأنشطة التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته المهنية ومهاراته، ويدخل تحت هذا جميع الدراسات التي تؤهله لشهادات عليا من شهادته الأصلية التي أهلته لدخول المهنة.»(فاروق البوهي، محمد غازي البيومي، د.س، ص 12)

ويعرفه **عبد الجليل راشد محمد** (**2000**) بأنّه:« عملية تزويد الأفراد أو الجماعات بالمعلومات والخبرات والمهارات وطرق الأداء والسلوك بحيث يكون هؤلاء الأفراد أو الجماعات قادرين على القيام بوظائفهم بفعالية وكفاءة.»(عبد الجليل راشد محمد، 2000، ص 18)

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن التدريب هو عبارة عن عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تطوير كفاءات، مهارات، قدرات الفرد(المعلم) وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعالية.

فالتدريب إذن هو:«مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج الإعداد، وتهدف إلى تنمية الكفاءات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودين فعلا في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصهم، وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكيفي والتقويم المستمر.»(محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، 2003، ص 226)

كما أنّه «نشاط مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية.»

(مصطفى عبد السميع، سمير محمد حوالة، 2005، ص 172)

ويعتبر بعض الباحثين التدريب بأنه:«كل الأنشطة التي تساعد المدرسين عن طريق التعلم الذاتي إلى رفع كفاءاتهم وإلى إيجاد حلول مرضية للمشكلات التي تتعلق بعملهم وإلى تحسين أدائهم المهني والاجتماعي والإنساني، لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية لاسيما داخل حجرات الدراسة.»

(إلهام عبد الحميد فرج، 2000، ص 211)

من خلال هذه التعاريف يمكن أن نستخلص أن التدريب عملية متكاملة تستهدف تنمية المعلم مهنيا وعلميا وثقافيا، بالإضافة إلى رفع كفاءاته الأدائية في ممارسة عملية التدريس انطلاقا من احتياجاته المعرفية

والعملية في مجال التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات، ثم تصميم البرنامج الملبي لهذه الاحتياجات وصولا إلى تقويم هذا البرنامج لتحديد نوعية وفعالية المخرجات ومدى استفادتها من العملية التدريبية.

فالتدريب إذن نشاط تدريبي مخطط ومنظم يهدف إلى مساعدة المعلمين على النمو المهني من خلال حصولهم على المزيد من الخبرات الأكاديمية والمهنية، وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى وفعالية عمليتي التعليم والتعلم، ويزيد من كفاءات المعلمين الإنتاجية.(عبد الله علي الكوري، 2006، ص 142)

بناءً على التعاريف السابقة، يمكننا أيضا استخلاص النقاط التالية:

- التدريب جهد منظم يقوم على التخطيط.
- يتناول التدريب كفاءات الموارد البشرية (المعلمين) في المؤسسة.
- تتم تنمية الكفاءات وتطويرها من خلال التعلم المنظم والمخطط.
- إنّ التدريب ذو توجه علمي يركز على الأداء والسلوك الحالي والمستقبلي.
- التدريب نشاط مستمر يزود المعلم بكفاءات وخبرات ومهارات تزيد من مستوى أدائه لمهنته.

2- أهمية التدريب للمعلمين:

تبدو أهمية التدريب في كونه يؤدي إلى تحسين الأداء، وتأهيل العاملين على مستوياتهم المختلفة لتولي مسؤوليات أكبر في المستقبل، وهو أيضا مهما للموظفين الذين يلتحقون بأعمالهم للمرة الأولى، التي لم يسبق لهم التدرب عليها، مما يعني بأنهم بحاجة ماسة للتدرب على هذه الأعمال، حتى يقوموا بواجباتهم الوظيفية على أكمل وجه، وإذا ما توافرت لدى المتدرب القناعة بحاجته للتدرب، فإنّ ذلك سيؤدي إلى تقبل التدريب، والاستفادة منه بأكبر قدر ممكن.(أحمد الخطيب، عبد الله زامل، 2008، ص 20)

وتأتي أهمية التدريب باعتباره مصدرا مهما من مصادر إعداد الإطارات البشرية، وتطوير كفاءاتهم، وتطوير أداء العمل، وزيادة الإنتاج والإنتاجية لذا يعد التدريب إنفاقا استثماريا يحقق عائدا ملموسا يسهم في تلبية احتياجات النمو الاقتصادية، والاجتماعية، فضلا عن كونه وسيلة مهمة في محاولات اللحاق بركب التقدم التكنولوجي.

وفي هذا الصدد يشير **جاري ديسلر** (**Gary Desslor**) إلى أن الاهتمام بالتدريب قد زاد خلال السنوات الأخيرة، حيث كان التدريب يستخدم بصفة أساسية في تزويد العاملين بالمهارات الفنية مثل التدريب على كيفية إعداد خطة أو ميزانية بشكل سليم إلا أنّ التدريب الفني لم يعد كافيا بسبب ضرورة أن تتكيف

المؤسسة مع التغيرات التكنولوجية السريعة، وزيادة الاهتمام بتحسين مستويات جودة المخرج(مدحت أبو النصر، 2007، ص 245).

لذا لم تعد تقنع المؤسسات التعليمية بحصيلة الإعداد الأولي الذي يؤهل المعلم لممارسة مهنته، فقامت بوضع مجموعة من المبادئ الأساسية للتدريب أثناء الخدمة نظرا للعدد الكبير من المعلمين الذين يحتاجون إلى إعادة تأهيل، فللتدريب أهمية وظيفية تبررها الاعتبارات التالية:(عبد الرحمن حسن الإبراهيم وآخرون، 2000، ص ص77، 79)

1- ما يصيب المعرفة والمهارة من تقادم (**Obsolescence**) نتيجة للتغيرات السريعة والمتعاقبة في مجالات العلم والتكنولوجيا والنظم الحياتية...، لأنه مع أول يوم يتخرج فيه الفرد من الجامعة إلى العمل تبدأ معرفته في التقادم ومهاراته المتعلمة في التخلف لظهور ما هو جديد وأكفأ في ميدان العمل.

2- لتدعيم مكتسبات الإعداد الأولي، وتكيف المستجد في المهنة للعمل.

3- لتأهيل من لم يعدوا تربويا.

4- لتوفير فرص الدراسة من أجل الحصول على درجات علمية، تنعكس إيجابا في تحسين الكفاءة أو تغيير الوضع الوظيفي.

5- لإشباع متطلبات المدرس بصفته تربويا أو سيكولوجيا أو سوسيولوجيا أو باحثا أو تقنيا، وتأهيله بمستويات جديدة لها كفاءات وصلاحيات خاصة بها: تدريسية أو إشرافية أو إدارية.

6- لتبادل الخبرات وتجريب المستحدثات وتذليل وحل المشكلات وتنفيذ وتعميم أنجح المشروعات.

7- لإحداث تنمية ذاتية على المستوى الفردي والمحلي والعام للمعلم كإنسان وللمدرسة كمؤسسة وللمعلمين كجماعة مهنية.

ويلخص **ربابعة 2003** أهمية التدريب في جوانب ثلاثة هي:(أحمد الخطيب عبد الله زامل، 2008، ص ص21، 22)

1- الأهمية بالنسبة للمؤسسة: وتتلخص هذه الأهمية من خلال زيادة الإنتاج والأداء المؤسساتي والمساعدة في ربط أهداف العاملين بأهداف المؤسسة والمساعدة في خلق اتجاهات إيجابية داخلية وخارجية نحو المؤسسة والمساعدة في انفتاح المؤسسة على المجتمع الخارجي، وتوضح السياسات العامة للمؤسسة، وتطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية، تحديد المعلومات، وزيادة فاعلية الاتصالات والاستشارات الداخلية.

2- الأهمية بالنسبة للعاملين: وتأتي هذه الأهمية من خلال أن التدريب يساعد الأفراد في تحسين فهمهم للمؤسسة واستيعابهم لدورهم فيها، ويساعد الأفراد في تحسين قراراتهم وحل مشاكلهم في العمل، ويطوّر الدافعية للأداء، ويساعد على تطوير مهارات الاتصالات بين الأفراد.

3- الأهمية بالنسبة لتطوير العلاقات الإنسانية: ويكون ذلك من خلال تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين وإمكانية قبولهم التكيف مع التغيرات الحاصلة، توثيق العلاقة بين الإدارة والأفراد العاملين، ويساهم في تنمية وتطوير عملية التوجيه الذاتي لخدمة المؤسسة.

وتبدو أهمية تدريب معلم التعليم الابتدائي في ولاية سطيف(الجزائر) في هذه الدراسة من خلال تطوير وتنمية معارفه ومهاراته التدريسية لتتماشى والمقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، كذلك رفع كفاءاته الأدائية، ومساعدته على التأقلم مع العمل المدرسي، حيث لا يمكنه أن يفهم هذه البيداغوجية الجديدة والعمل بها في الميدان بنفسه، وإنما يكون في حاجة ماسة إلى التدريب على التدريس وفق هذه البيداغوجية الجديدة، وذلك بالاطلاع على الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات، استراتيجياتها، تقنياتها وأساليب التدريس والتقويم فيها.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنّ التدريب هو أحد الطرق الرئيسية لتطوير معارف، مهارات اتجاهات، وكفاءات معلم التعليم الابتدائي في الجزائر للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التي تبنتها وزارة التربية الجزائرية كمنهجية للتدريس والتقويم للتحكم في الانفجار المعرفي والتكنولوجي والتطورات الحاصلة على مستجدات الساحة التربوية من خلال الرفع من جودة ونوعية مخرجات العملية التعليمية/التعلّمية، لذلك يرى الباحث أنّ أهمية تدريب معلم التعليم الابتدائي في الجزائر تعود إلى أنّه:

1- أصبح ضرورة ملحة ووسيلة مهمة في محاولات اللحاق بركب التقدم العلمي والتكنولوجي، وذلك للسرعة المتزايدة في التطور المعرفي والتقني.

2- القصور في برامج إعداد المعلمين وعدم قدرتها على مواكبة التطور العلمي والتقني.

3- غالبية معلمي التعليم الابتدائي لا يحوزون على مؤهلات عليا.

4- توفير الكفاءات المدربة والمؤهلة للنهوض بالعملية التعليمية/التعلمية وتحقيق الرقي والتقدم، ومنافسة الدول المتقدمة.

3- أهداف تدريب المعلمين:

إنّ الهدف الأساسي والنهائي لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية هو توافر معلم فعال قادر على أن ينظم تعلم تلاميذه ويوفر الجو المناسب لنموهم المتكامل، وإحداث التغيرات المرغوبة في سلوكهم.

كما وضعت هيئة ريادة التدريب والتطوير **(TDLB)**[1] في بريطانيا الهدف الرئيسي من التدريب والتطوير بأنه تطوير الإمكانات البشرية لمساعدة الأفراد والمؤسسات في تحقيق أهدافهم.(مدحت أبو النصر، 2008، ص 64)

لذلك يسعى التدريب إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

1- إكساب المعلمين المهارات العملية الضرورية لتحسين أدائهم وتطوير عملهم.

2- مساعدة المعلمين على فهم ما استجد من تطور في المجالين التربوي والعملي، بحيث يسمح التدريب بأن تجدد المعلومات وتطورها لتكون مواكبة للعصر، وهذا يؤكد الوظيفة التجديدية لبرامج التدريب التي تمكن المعلم من مسايرة الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي.(عطوي جودت عزت، 2001، ص 206)

3- زيادة معارف المعلمين ومعلوماتهم.

4- إكساب المعلمين بعض المهارات اللازمة لتطوير كفاءاتهم التدريسية.

5- إكساب المعلمين المهارات والاتجاهات التربوية الحديثة.(وزارة التربية الكويتية، 2007)

6- وقوف المدرسين على الحديث في البيداغوجيا والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الوسائل والطرق.

7- وقوف المعلمين على الجديد من أساليب وطرق التدريس ووسائل التقويم والأساليب الحديثة في قياس نتائج التعلم وتقدير نوعيتها.

8- التنمية المتكاملة في الجوانب الأكاديمية، المهنية، الشخصية، الاجتماعية.

9- تنمية الجوانب الإبداعية لدى المعلمين وتحفيزهم على إظهارها في أدائهم.

10- ربط المعلمين ببيئتهم المحلية وأيضا بالعالمية بمختلف تغيراتها.(علي راشد، 2002، ص ص 179، 180)

[1] - Training and Développement Lead Body

11- تزويد المعلم بالتدريب التأهيلي أو المستمر والذي يتطلب عودة المعلم من وقت لآخر للتدريب لمده بأحدث النظريات والممارسات في مجال التعليم والتعلم، وفي حالة إدخال مناهج جديدة.(عبيد جمانة محمد، 2006، ص34)

12- تدريبه على تحسين علاقاته الإنسانية داخل البيئة التربوية.

13- تعزيز ثقافته وخبرته في مجال تخصصه.(محمد لطفي محمد جاد، 2007، ص 217)

14- تبصير المعلمين بالمشكلات التعليمية/التعلمية، وتدريبه على طرق حلها.(مصطفى عبد السميع، سمير محمد حوالة، 2005، ص173)

15- تحسين مستوى أداء المعلمين وتطوير إنتاجيتهم من الناحية الكمية والنوعية.

16- تأهيل المعلم للانتقال إلى عمل آخر أو مستوى آخر في المهارة أو رتبة أعلى في العمل، وينبغي تدريبه على المهارات التي يقتضيها العمل الجديد، وفهم أبعاده.(منذر واصف المصري، 2003، ص ص 95، 96)

17- تنمية قدرات المدرس على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة لكل نشاط يقوم به على شكل نتاجات سلوكية والقدرة على تخطيط النشاطات التي توصله إلى تحقيق تلك الأهداف.

18- الرقي الوظيفي للمدرسين من خلال تطوير قدراتهم وكفاءاتهم والانخراط في النشاطات المهنية البحثية العلمية المختلفة.

19- تعزيز الاتجاهات الإيجابية اتجاه مهنة التدريس وتنمية حبه لها والقدرة على العطاء واستغلال كل الطاقات لتحقيق أداء بكل فعالية.(خالد طه الأحمد، 2005، ص ص 26، 27)

مما تقدم يستخلص الباحث أنّ المعلم يبقى بحاجة إلى نمو في مهنته طوال حياته المهنية، لأنّ الهدف هو رفع وتحسين وتجديد الكفاءات، ولما كان الهدف المشترك من الإعداد قبل الخدمة واستمرار التدريب أثناء الخدمة هو زيادة الكفاءة ورفع المستوى وتحسين العمل التعليمي/التعلمي، فلابد من مدّ الجسور بين المكونين ومؤسسات إعدادهم ومراكز التدريب-إن وجدت- وأجهزة البحث والتجريب والتقنيات الحديثة.

ولقد صنفت الأهداف في ثلاث مجموعات رئيسية هي:(حسن الطعاني، 2002، ص 17)

1- أهداف تقليدية: وتتضمن أهدافا معروفة مثل تدريب العاملين الجدد، وتعريفهم بالمؤسسة، أهدافها، سياستها، وأنشطتها، الإجراءات والقوانين المطبقة فيها، كما تشمل تزويد بعض العاملين بمعلومات، ومهارات

معينة عند إدخال تعديلات في أساليب العمل وطرقه، وفي القوانين والأنظمة أو عند إجراء تنقلات على نطاق واسع داخل المؤسسة.

2- أهداف حل المشكلات: تتجه هذه الأهداف بالدرجة الأولى نحو إيجاد حلول لمشكلات محددة تعاني منها المؤسسة عن طريق إعداد، وتدريب العاملين فيها ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك المشكلات، واستخدام أساليب علمية متطورة، ولا تكون المشكلات واضحة ومحددة كما في الأهداف التقليدية، بل تحتاج إلى قدرة ومهارة في التشخيص والتحليل، وإجراء المقارنات، واختيار البديل الأمثل لحل المشكلات، وقد تظهر أعراض المشكلة على شكل انخفاض العمل، وقد تؤدي جميعها إلى الانحراف عن معدلات الإنجاز المخططة.

3- أهداف إبداعية: تمثل هذه الأهداف مستوى أعلى من المهمات التدريبية وترمي إلى تحقيق مستويات عالية من الإنتاجية والأداء، ويتطلب تحقيق هذه الأهداف استخدام أساليب علمية متطورة، وعناصر متميزة وقادرة تتمتع بحسن أخلاقي رفيع، وانتماء للمؤسسة التي يعملون فيها.

يتضح مما سبق أنّه ليس هناك أهداف معينة لهذه البرامج التدريبية، وليس هناك نموذج واحد هو الأفضل دائما في ميدان تدريب المعلمين، وإنّما تختلف أقسام الأهداف وتصنيفاتها حسب الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والمستويات التجديدية، واحتياجات المجتمع وطبيعة الموقف الذي تفرضه تلك الاحتياجات.

وكلما كانت تلبية الاحتياجات التدريبية تتصف بالحداثة والجدة، فإنّ الأهداف التقليدية وأهداف حل المشكلات، لا تفيان بأغراض تحقيق الأهداف في المستوى بل يتطلب ذلك ارتقاء في البرامج والأساليب التدريبية إلى مستوى التجديد والابتكار والإبداع.

4- أسس ومبادئ تدريب المعلمين:

تستند عملية التدريب إلى عدة مبادئ أساسية يتعين على العاملين في المؤسسات التدريبية أو مراكز تدريب المعلمين وعلى المدربين الالتزام بها، ومراعاة تطبيقاتها في جميع مراحل العملية التدريبية (مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة المتابعة والتقويم).

وإذا طبقت هذه المبادئ تطبيقا سليما، فإنها تؤدي إلى النمو المهني والذاتي وإلى المزيد من الرغبة في الانخراط في الأنشطة التدريبية، وسوف تساهم في زيادة كفاءة المخرجات التعليمية/التعلمية وتحقيق الأهداف التدريبية بفعالية، ومن هذه المبادئ نذكر ما يلي:

1- التدريب عملية مستمرة: وهذا يعني أن على مسؤولي التدريب في مؤسسات التدريب أن يضعوا استراتيجيات تدريبية تراعي عملية التحول والتغيير المستمر في جميع جوانب الحياة، وفي الأفكار والمعلومات المتصلة بذلك، حتى يساعدوا العاملين على التكيف والتوازن المستمر أمام هذه التحولات.(عبد المعطي عساف، 2008، ص 53)

2- التدريب نظام متكامل: ويقصد به تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية والميدانية في كل برامج التدريب، وتحقيق الترابط المتبادل بين العناصر المتنوعة للنظام (المدخلات، العمليات والمخرجات).(مدحت أبو النصر، 2007، ص 257)

3- التدريب عملية شاملة: بمعنى أن يمتد نشاط التدريب ليشمل جميع المستويات الوظيفية بالمؤسسة من مختلف التخصصات، مما يؤدي إلى تنسيق وتنظيم جهودهم وتوجيهاتهم نحو تحقيق هدف المؤسسة.(مدحت أبو النصر، 2008، ص112)

4- وضوح وتحديد أهداف التدريب: أي أن تكون أهداف التدريب، واقعية ومحددة تحديدا دقيقا من حيث الموضوع والزمان والمكان ومن حيث الكم والكيف والتكلفة، وأن تحدد الأداء الذي سيتقنه المتدرب بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي.(عساف عبد المعطي، 2008، ص 53)

5- المرونة والتغيير والتجديد: أي أن يتسم البرنامج في المؤسسة بالقدرة على مسايرة التغيرات المصاحبة للتطورات التقنية والتنظيمية المتوقعة حتى يمكن العاملين بما يحتاجونه فعلا من مهارات وخبرات ومعلومات تتطلبها ظروف التغيير والمستجدات.(أسامة بن سليمان سالم القثمي، 2007، ص 45)

6- التدريب عملية إدارية فنية: ينبغي أن تتوفر كافة مقومات العمل الإداري الجيّد مثل: وضوح الأهداف وتناسقها، وضوح السياسات وواقعيتها توازن الخطط والبرامج، توفر الموارد المادية والبشرية، توفر نظام للرقابة المستمرة وكذلك نظام الحوافز، كما أن التدريب عمل فني يحتاج إلى خبرات وتخصصات محدد منها: خبرة في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية، تصميم البرامج التدريبية وإعداد المنهاج لها، خبرة في مجال تنفيذ برامج التدريب واختيار الأساليب المناسبة لها.(مدحت أبو النصر، 2008، ص 261)

7- التدرجية والواقعية: أي يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة القضايا والموضوعات البسيطة ثم يتدرج بصورة منظمة ومخططة إلى القضايا الأكثر تعقيدا، أو كما يذكر(**ياغي محمد عبد الفتاح**(1986)، ص77) أنه يجب أن يتدرج التدريب من السهل إلى الصعب ومن التدريب النظري إلى التدريب التطبيقي.

وهناك من يرى أن التدريب يقوم على الأسس والمبادئ التالية:

- إتاحة فرصة التدريب لكل من يحتاجه دون تمييز.
- فسح المجال للمتدرب نحو مستويات علمية أرقى ووظائف أعلى حتى لا يجد نفسه في أي فترة من حياته المهنية أمام طريق مسدود.
- كل برنامج تدريبي ينطلق من حاجات محددة في موقف أو مهمة ما لدى فئة معينة.
- نقل مفهوم التدريب من مجرد الترميم إلى البناء والصقل ومسايرة التطورات الحاصلة على كل المستويات.
- تنويع أساليب التدريب وإتاحة الفرصة لمشاركة المتدربين من خلال الأنشطة المتنوعة بعيدا عن المحاضرات العابرة والحضور الأسمى من قبل المشاركين.
- التركيز على احتياجات المعلمين، قدراتهم واهتماماتهم، وما يلزمهم من محتويات تنمي فيهم الكفاءة المطلوبة.
- التقويم المستمر لعمليات التدريب ومراقبة نتائجه مع عدم الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد إتقان المتدربين (المعلمين) للمهارات السابقة بشكل كامل وحسب المعايير الموضوعية.(خالد طه الأحمد، 2005، ص 200)

ومن خلال ما سبق تقديمه يستخلص الباحث الأسس التي تقوم عليها برامج تدريب المعلمين فيما يلي:

- تحديد الأهداف العامة للتدريب.
- أن تكون أهداف التدريب واضحة ومحددة ومفهومة من قبل كل المشرفين على تدريب المعلمين.
- أن تكون أهداف التدريب مشتقة من الأهداف العامة لسياسة التعليم في الدولة، ومعبرة عن غاياتها وطموحاتهم التنموية للمجتمع.
- تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين التي تتطلبها عملية التدريس بالكفاءات.
- مشاركة جميع المعنيين بالتدريب، وذلك من أجل أداء المهام الوظيفية بفاعلية وكفاءة لتحقيق الأهداف المسطرة.
- يجب أن يتميز البرنامج التدريبي بالشمولية والاستمرار ومواكبة التطورات الجديدة، بهدف تنمية كفاءات المعلمين وإثراء خبراتهم ومهاراتهم التدريسية.

ويحدد (**Milkovich & bourdreau**) (**1991**) ثلاث نقاط رئيسية تحفز المتدربين على التفاعل مع البرامج التدريبية وهي:(هاني محمود رشدي بني مصطفى، 2005، ص 16)

1- تبليغ المتدربين (المعلمين) بالأهداف التعليمية/التعلمية للبرامج منذ البداية فضلا عن نقاط البرامج الإستراتيجية.

2- أن تكون الأهداف صعبة بما فيه الكفاية بحيث تشكل تحديا للمتدربين وتسمح لهم في الوقت نفسه بتحقيق الرضا عن الإنجاز وأن لا تكون صعبة جدا بحيث تكون غير ممكنة التحقيق.

3- أن يكون الهدف النهائي للبرنامج مكملا للأهداف الفرعية لتحقيق الشعور بالتوازن في الإنجاز وتشجيع المشاركين على الخطوة القادمة.

5- أنواع تدريب المعلمين:

يختلف تصنيف أنواع التدريب باختلاف الزاوية التي ينظر إلى التدريب من خلالها، وبحسب المواقف التدريبية، فمن حيث النظرة للتدريب حسب المكان يمكن التمييز بين نوعين هما:

1- التدريب في موقع العمل: إذ تشرف الإدارة على تنفيذ البرنامج التدريبي في موقع العمل، كما يمكن أن تقوم المؤسسة بتوظيف الإمكانات البشرية والمادية المتوفرة لديها لتحقيق أهداف التدريب، ويتميّز هذا النوع من التدريب بأنّ المتدرب (المعلم) يكتسب الخبرة مباشرة، دون تعطيل للعمل، أو تعطل عنه.

2- التدريب في خارج موقع العمل: ويتم في أماكن مخصصة للتدريب، وتقع في خارج المؤسسة، ويأخذ التدريب في هذا النوع شكل المحاضرة، الندوة، المؤتمر أو التطبيق العملي ...إلخ.(هاني محمود رشدي، 2005، ص 52)

* أما من حيث النظرة للتدريب حسب الخدمة، فيمكن لنا التمييز بين نوعين من التدريب هما:(حسن أحمد الطعاني، 2002، ص 20)

1- التدريب قبل الالتحاق بالخدمة: يرمي هذا النوع من التدريب إلى إعداد الأفراد علميا وسلوكيا، وتأهيلهم للقيام بالأعمال التي سوف توكل إليهم عن التحاقهم بوظائفهم، ويهدف أيضا إلى تزويد المتدرب (المعلم) بالمفاهيم الأساسية في مجال تخصصه، وبالكفاءات والمهارات المتصلة بمجالات العمل الذي يتم إعداده له وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه نحو مهنته بشكل عام ونحو مجال عمله بشكل خاص.

ويقصد به الباحث في هذه الدراسة بما يتلقاه معلم التعليم الابتدائي من معلومات نظرية وعملية قبل انخراطه في سلك التعليم ويقتصر هذا الدور على الجامعات والمعاهد والمدارس العليا للأساتذة وما تقدمه من برامج تكوينية.

2- التدريب أثناء الخدمة: وهو التدريب الذي يقدم للعاملين الموجودين بالفعل في الخدمة، بهدف تزويدهم بالمعلومات، والخبرات المستحدثة في مجال عملهم، وصولا إلى رفع مستوى الكفاءة لديهم.

كما يهدف هذا النوع من التدريب إلى تطوير معارف، كفاءات، ومهارات معلم التعليم الابتدائي، حتى يواكب التطورات الحاصلة في العالم بصفة عامة، والتغيرات التي أجريت على المناهج التربوية من خلال تبني مقاربات التدريس بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية.

فالمعلم الجزائري بحاجة إلى برامج خاصة تزوده بالمعرفة عن هذا التطور، وما توصلت إليه الأفكار التربوية الحديثة من تحديدات لتدارك هذا القصور، وللرفع من جودة ونوعية مخرجات العملية التعليمية/التعلمية، التي هي أساس تنمية وتطوير المجتمع ومنه بناء دولة قوية ومتطورة.

ويضيف **الكعبي والسامرائي** (**1995**) نوعا آخر عن التدريب وهو التدريب بحسب الأفراد المتدربين، ومنه التدريب الفردي الذي يتدرب فيه كل فرد على حدة، والتدريب الجماعي الذي يتم فيه تنفيذ العملية التدريبية على جماعات من المتدربين تختلف من حيث أعدادها.(ليلى قطيشات وأبو الرز، 2006، ص 84)

كما يضيف **حسن الطعاني**،2002، ص19) تصنيفا آخر للتدريب من حيث الأهداف إلى ما يأتي:

1- تزويد معلومات: أي زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله، ومواجهة المشكلات، والتغلب عليها.

2- التدريب على المهارات: وذلك عن طريق رفع مستوى أداء الفرد وإكسابه المهارات المعرفية، والعملية المستخدمة في ميدان عمله، أو تطويرها بصورة مستمرة.

3- تكوين اتجاهات: تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به، والمترتبة عليه.

4- التدريب للترقية: وذلك عن طريق إعداد الفرد جيدا لممارسة المهمات التي يتطلبها العمل الجديد بإكسابه المعلومات، المهارات والاتجاهات اللازمة.

وفي ضوء ما تقدم يستنتج الباحث أنّ لكل نوع من أنواع التدريب إيجابياته وسلبياته ومميزات يتميز بها كل نوع، إلا أنه يبقى التدريب أثناء الخدمة سواء كان داخل المؤسسة، أو خارجها يعد ضروريا وأساسيا

لتطوير أداء المعلمين ورفع كفاءاتهم المهنية، من خلال تزويده بالكفاءات، المعلومات، المعارف والمهارات ذات الصلة الوثيقة بالتدريس بالكفاءات، بالإضافة إلى تطوير المؤسسات القائمة على التدريب –إنّ وجدت– وذلك عن طريق ما يأتي:

- دعم مؤسسات وأجهزة التدريب بالخبرات الفنية، والمعدات والأجهزة وإعطائها صلاحيات للتطوير والابتكار.
- تنمية التعاون بين أجهزة التدريب التربوي، ومؤسسات التدريب والتنمية خارج قطاع التربية.
- إيجاد حوافز معنوية ومادية لكل المعنيين بالعملية التدريبية (سواء أكانوا مدربين أو متدربين).
- العمل على تضافر الجهود بين التدريب وبين أجهزة المناهج والبحث التربوي، والإشراف التربوي، والتقويم.

ومن خلال ما تقدم وحسب علم الباحث فإنّ التدريب في المؤسسة التربوية وبالخصوص في مرحلة التعليم الابتدائي يأخذ أشكالا منها أيام دراسية، ملتقيات، محاضرات...

كما يجب أن تكـون عملية تطـوير مستوى المعلمين وتدريبهم عملية مستمـرة وطوال فترة العمل، ويشمل ذلك التـدريب الأساسي، والتدريب أثناء الخدمة، كما يجب أن تكون أساليب تدريب المتعلمين متنوعة ومتجددة، وكذلك كل أشكال التدريب أثناء الخدمة والتدريب المفتوح والتدريب السريع والقصير الأجل.

6– ضرورة تدريب معلمي التعليم الابتدائي والدواعي إليه:

لكي يستطيع المعلم مقابلة التطورات والتغيرات التي تطرأ على الأنظمة التربوية تأتي دواعي البرامج التدريبية للمعلمين لتحقيق أهدافها وغاياتها، ويؤكد المعنيون بالتدريب أن نجاح التدريب يتوقف على ضرورة تحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين.

وفي الواقع أن المدرس حين يلتحق بمهنة التدريس تعترضه العديد من الصعوبات من تطور علمي، تغير المفاهيم والمسلمات، تغير القيم الاجتماعية، المناهج الجديدة، الطلب المتزايد على النوعية في التكوين....إلخ. فهل من المنطقي أن يظل المدرس بمستواه الذي تخرج به حبيس الإطار الذي أعد فيه؟(فارعة محمد حسن،1999، ص128).

لهذه الأسباب يجب تطوير وتأهيل المدرس وتدريبه في كل جوانب أدائه المهني وبالخصوص الجوانب التي يشعر بأنّه بحاجة إلى تطويرها.

وفيما يلي نوضح العوامل التي توجب تدريب معلمي التعليم الابتدائي:

1- الانفجار المعرفي السريع: إن التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها سمح بعطاء علمي وتقني جديد، يكشف عن مجالات تطبيقية جديدة لهذه المعارف، فهو لم يتوقف عند المقدار الذي استوعبه المعلم في فترة إعداده، لأن المعارف في نمو وتطور مستمرين تقتضي تزويد المعلمين بكل جديد في برامج التدريب لتتماشى مع كل ما هو جديد.(خالد طه الأحمد، 2005، ص27)

2- التطور في المناهج والاتجاهات التربوية: إن التغيرات التي تحصل في بناء المناهج الدراسية ومحتواها وما يرافقها من تقنيات واتجاهات نتيجة للبحوث والدراسات يؤثر مباشرة في الفكر الذي يوجه مسار العملية التعليمية/التعلمية، وكل هذا يترجم في قرارات وإجراءات تعني الكثير في الحياة المهنية للمعلم فهو في مراحل إعداده السالفة لم يبن هذه الاتجاهات والأفكار كذلك لا بد من التفكير في تنمية تدريب مهنيين لتدارك هذه الوضعية، خاصة إذا كان الوضع متعلقا بأدوار جديدة مختلفة.(فارعة محمد حسن،1999،ص131)

3- التجديد في السياسات التكوينية بناء على الخطط التنموية:إن التبدلات المتعاقبة والتجديدات التي تتصف بها الخطط التنموية وأساليب تنفيذها خاصة منها ما يتعلق بمواصفات الخريجين والإطارات واختصاصاتهم ومجالات عملهم ومستويات تأهيلهم. تتطلب بطبيعة الحال تطورا وتعديلا يلائمانه في الخطط التربوية المرسومة وكفاءات المعلمين على حد سواء.

4- معالجة نقائص فترة الإعداد: لم يتلق الكثير من المعلمين أثناء تكوينهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم، فبعضهم يعجز عن الأداء الفعال، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هناك الكثير من المعلمين تلقوا تكوينا جيدا في مجال معين(متخصص) إلا أنه لم يف بالغرض ويبقى بذلك أدائه دون المستوى في جوانب معينة، من ثم ينبغي أن يتم تدريبهم على ما فاتهم لإنقاذهم من اليأس والإخفاق بسبب سوء التكيف مع المهام الموكلة إليهم.(خالد طه الأحمد، 2005، ص28)

وفي هذه الدراسة يمكن القول أن معلمي التعليم الابتدائي يشكون من ممارسة عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وعدم قدرتهم على تطبيقها في الواقع. وهذا إنّ دل على شيء إنّما يدل على قصور خلفيتهم النظرية وصعوبة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، لأنّهم لم يتلقوا تدريبا كافيا حول هذه المقاربة وبالتالي ضرورة تدريب المدرسين في هذا المجال لتدارك القصور الذي يشوبهم.

5- تطور العلوم والتكنولوجيا ووسائل الاتصال: يتعرض المعلم في حياته الوظيفية في وقتنا الحالي إلى تغيرات سريعة في مجال العلوم وتطبيقاتها، التكنولوجيا، وفي مجال وسائل الاتصالات(من وسائل سمعية، بصرية،

حواسيب، وأنظمة معلوماتية). كلها تقنيات حديثة ومتغيرة باستمرار والمعلم بحاجة إلى أن يتدرب عليها ويتحكم فيها لينمي معارفه من جهة ويفيد بها المتعلمين من جهة أخرى ويوظفها في العملية التدريسية.

(خالد طه الأحمد، 2005، ص28)

6- تمكين المعلم من الأدوار الجديدة وتحسين أدائه: لم يعد المعلمون الأكفاء هم القادرين على حشو أذهان المتعلمين بالمعارف، إنما هو الذي يدير المواقف التعليمية/التعلمية، مهيأ للتعلم الفعال، موجه للمتعلمين لاستغلال ما يتاح لهم من مصادر المعرفة لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم، وليس أفضل من التدريب لتمكين المعلم من أداء الأدوار المتغيرة، بالإضافة إلى أن أداء المعلمين بحاجة مستمرة إلى زيادة الفعالية وتطوير الكفاءات إلى درجة عالية من الإنتاجية.(خالد طه الأحمد، 2005، ص29)

7- تغيير العمل أو التخصص وإتاحة الفرصة للترقية: إن الترقية من وظيفة إلى وظيفة جديدة يتطلب إتقان مهارات جديدة تتناسب والوظيفة الجديدة سواء يبقى المدرس في مجال التدريس ويتغير فقط في المستوى الذي ينتمي إليه أو ينتقل من وظيفة التدريس إلى وظائف أخرى كالإشراف، الإدارة،.....إلخ، هذا ما يستوجب التدريب لتمكين المعلم من الكفاءات التي تساعده على ممارسة مهامه الجديدة.(فارعة محمد حسن، 1999، ص134)

مما سبق تبرز ضرورة التدريب والدواعي إليه لما يحققه من رفع كفاءات المعلمين وتحسين أدائهم ويطلعهم على التغيرات والمستجدات في الساحة التربوية، ومن ثم رفع جودة ونوعية مخرجات التعليم. من هنا أيضا أصبح من الضروري أيضا إعادة تنظيم معاهد ومراكز إعداد وتدريب المعلمين.

7- التوجهات العالمية الحديثة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم:

ظهرت الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه كنتيجة لتفاعل مؤسسات التكوين مع المتغيرات المعاصرة، ومن أبرز هذه الاتجاهات ما يلي:

7-1- الاتجاه التقليدي:

ظهر هذا الاتجاه في بداية القرن العشرين، حيث تزايد الاهتمام بالمتعلم، وتغيرت النظرة إلى المنهج المدرسي، وتوسع مفهومه ليتجاوز العملية التعليمية وغاياتها، وانعكس الاهتمام على اتجاه إعداد المعلم وتدريبه، فتوجه المسؤولون بإعداد المعلم وتدريبه إلى ضرورة تضمين برامج الإعداد لمجموعتين من المواد، الأولى: تشمل المواد التي سيقوم المعلم بتدريسها للتلاميذ، والثانية: تشمل الأصول المتعلقة بالطفل وخصائصه في مراحل نموه المختلفة، وبذلك تحول اتجاه إعداد المعلم وتدريبه إلى الاهتمام بالعلوم التربوية نظريا وعمليا بحيث تساعد المعلم

على إشباع الحاجات الوجدانية، الجسمية، العقلية، والاجتماعية للتلميذ. وفي إطار هذا الاتجاه، فإن مناهج إعداد المعلم وتدريبه لا تركز على محتوى المقررات التي يتضمنها الجانب النظري بقدر تأكيدها على العملية التي يصل بها التلميذ إلى المعلومات الجديدة، وكيف يمكن مساعدة التلميذ بحيث يصبح إنسانا اجتماعيا قادرا على حل المشكلات التي تواجهه، لذا نجد أن الجانب النظري في عملية الإعداد يسعى إلى التركيز على كيفية اكتساب المعلومات وليس على كيفية التزود بها.(محمد عبد الرزاق ويح، 2003، ص56)

7-2- برامج تدريب المعلمين القائمة على الكفاءات:

ظهرت حركة تربية المعلمين المبنية على الكفاءات في السبعينيات من القرن العشرين، حيث ترجع الحاجة إليها كرد للأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات التربية، تلك الأساليب التي تستند إلى المفهوم التقليدي لإعداد المعلمين وتدريبهم، والذي مؤداه: أن أبرز خاصية للمعلم الكفء هي اكتسابه المعلومات المبنية على الكفاءات اللازمة لقيامه بمهامه كمعلم وكمرب، وإلى برامج التعليم السائدة التي لم تعد قادرة على الإيفاء بحاجات الإنسان المعاصر، ومواجهة متطلبات العصر الذي يعيش فيه.(سعد بن محمد الحريقي، 1994،ص229)

وبدأت المحاولات الأولى لتطبيق هذا الاتجاه في الولايات المتحدة عندما أصدرت جامعة فلوريدا مشروع دولي يسمى" برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية" يقوم على تحديد المهام التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية.(عبد الرحمن صالح الأزرق،2000،ص217)

ويعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد وتدريب المعلمين على أساس الكفاءات إذ يمثل هذا الاتجاه تحولا مهما في فلسفة وتكوين المعلمين، ولعل تبني التربويين الآن لهذه البرامج يدل على أنها واحدة من أفضل الحلول المطروحة لمشكلة تدريب المعلمين، ذلك لأنها تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة، وما ينبغي أن يفعله طبقا لأعلى المستويات في مجاله.

وهناك العديد من العوامل والمبررات التي أدت إلى ظهور هذا الاتجاه منها:(محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، 2003، ص ص 57، 58)

1- النقد الموجه لبرامج إعداد وتدريب المعلمين التقليدية: زاد النقد الموجه لبرامج إعداد المعلمين التقليدية نظرا لتركيزها على المعرفة، ودراسة المعلم لعدد من المقررات الدراسية، وإتقان المعرفة كمعيار للنجاح في ممارسة المهنة، والاعتماد في برامج التربية العملية على المعرفة النظرية كإطار مرجعي، على اعتبار أن هذه المعرفة

تكفي لأن يصبح المعلم قادرا على تعليم التلاميذ الحقائق والمعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي بطرق التدريس التقليدية في أغلب الأحيان.

ويعتقد الباحث أنّ مثل هذا النوع من البرامج مازال سائدا في بعض الدول العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة، مما أدى إلى القصور في إحداث التغييرات المرغوبة في التلاميذ، وكرد فعل لذلك طرأت على برامج تدريب وإعداد المعلمين عدة تطورات من أبرزها مفهوم الكفاءة والأداء بدلا من التربية المعتمدة على المعرفة كإطار مرجعي.

2- ظهور مبدأ تحديد المسؤولية في العملية التربوية: يشير مبدأ تحمل المسؤولية بالنسبة للمشتغلين بالتعليم إلى ضرورة تحديد المرامي والغايات، وتقييم ما تحقق منها، وتحمل مسؤولية النتائج، وعلى أساس هذا المبدأ بدأ المجتمع الأمريكي بمطالبة المعلمين بضرورة تحقيق نتاجات تعليمية إيجابية واعتبارهم مسؤولين إذا لم تتحقق هذه النتاجات، بالإضافة إلى أن المؤسسة مسؤولة عن ضرورة الالتزام بهذه الأهداف، والسعي لتحقيقها. وتركز المفاهيم الحديثة لتكوين المعلمين على الكفاءات، فعلى المعلم كمرب وكمعدل للسلوك، وكمعالج كفء، على استنباط مجموعة من الكفاءات النوعية لاستعمالها في تدريب المعلمين وتطوير أدائهم فيها، وتزويدهم بمجموعة من الكفاءات العامة والخاصة التي تؤهلهم لقيادة العملية التربوية، ومواكبة التطور المعرفي، وتنفيذ مهامهم على أسس محددة ومعروفة مسبقا.

ولذلك فإن المعلم لا يستطيع أن يمارس أدواره المنوط بها، إلا إذا تمكن من مجموعة الكفاءات الأساسية، والتي بدونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات، ومن ثم فإن المعلم مطالب بأن يكون ناميا، متجددا على الدوام، حيث إن نموه في المهنة مرتبط تماما بمسألة نموه العلمي والمهني.

وهذا الاتجاه يتطلب أن ينظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الجامعة أو الكلية، فالنمو المهني والتدريب المستمر أصبح أمرا لازما لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فعاليتهم، لأن المناهج متطورة ومتجددة، ويلزم لها معلم متطور ومتجدد. ولكي يتمكن المعلم من أداء مهامه بشكل منظما، ميسرا، معززا، مرشدا لعملياته وخبراته، يحتاج إلى العديد من الكفاءات الأدائية التعليمية وغير التعليمية التي ينبغي أن يمتلكها ويتقنها. وتتكون الكفاءة الأدائية من عناصر أساسية ثلاثة تتكامل فيما بينها لتكون الكفاءة وهذه العناصر هي:(توفيق مرعي، 1983، ص ص51، 54)

1- المكون المعرفي: يضم مجموع الادراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات والقواعد التي تتصل بالكفاءة، وتعتبر هذه الأخيرة مطلبا أساسيا لإتقانها وتعزيزها من الناحية النظرية والعملية، هذا البعد المعرفي

للكفاءة يزود المعلم كصاحب مهنة بالخلفية النظرية التي يحتاجها لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهام التي يتطلبها عمله، ووصف خطواتها وتعليل السياق الذي تتابع فيه تلك الخطوات مستندا إلى المبادئ والمفاهيم والحقائق العلمية التي تكون بمجموعها كفاءاته المعرفية.

2- المكون العملي: يتألف من مجموع الأعمال والحركات وألوان النشاط القابلة للملاحظة الحسية، والتي تمكن المعلم من إنجاز المهام الموكلة إليه بطريقة صحيحة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة. ويشمل المكون العملي على المهارات اليدوية واللفظية وغير اللفظية المختلفة بما فيها القراءة، الكتابة، الكلام، المناقشات، التخطيط، تركيب الأجهزة واستعمالها.

3- المكون الوجداني(الخلقي): يشمل هذا البعد على جملة الاتجاهات، القيم، المبادئ الأخلاقية، والمواقف الايجابية التي تتصل بالمهنة ومهامها، ويؤدي تبنيها وممارستها في إطار العمل إلى الالتزام المهني.

إنّ تدريب المعلمين القائم على الكفاءات، يعد أساسا تنظيميا لمجموعة من المعلومات تتكامل فيها المعرفة مع إتاحة المجال للتطبيق، وهو يستهدف التقدم، والتطور الذي يتحقق عن طريق تحسين أداء المعلمين في فصولهم ووعيهم بواجباتهم المهنية والإسهام المتزايد في المعرفة التعليمية. وينطلق برنامج تدريب المعلمين القائم على الكفاءات من التحديد الدقيق للكفاءات المتوقع أن يظهرها المعلم المتدرب والتي توضح المعايير التي ينبغي اعتمادها في قياس وتقويم تلك الكفاءات عند المعلم فهذا من شأنّه إظهارها في سلوكه المهني بشكل تدريجي منظم أثناء التدريب.

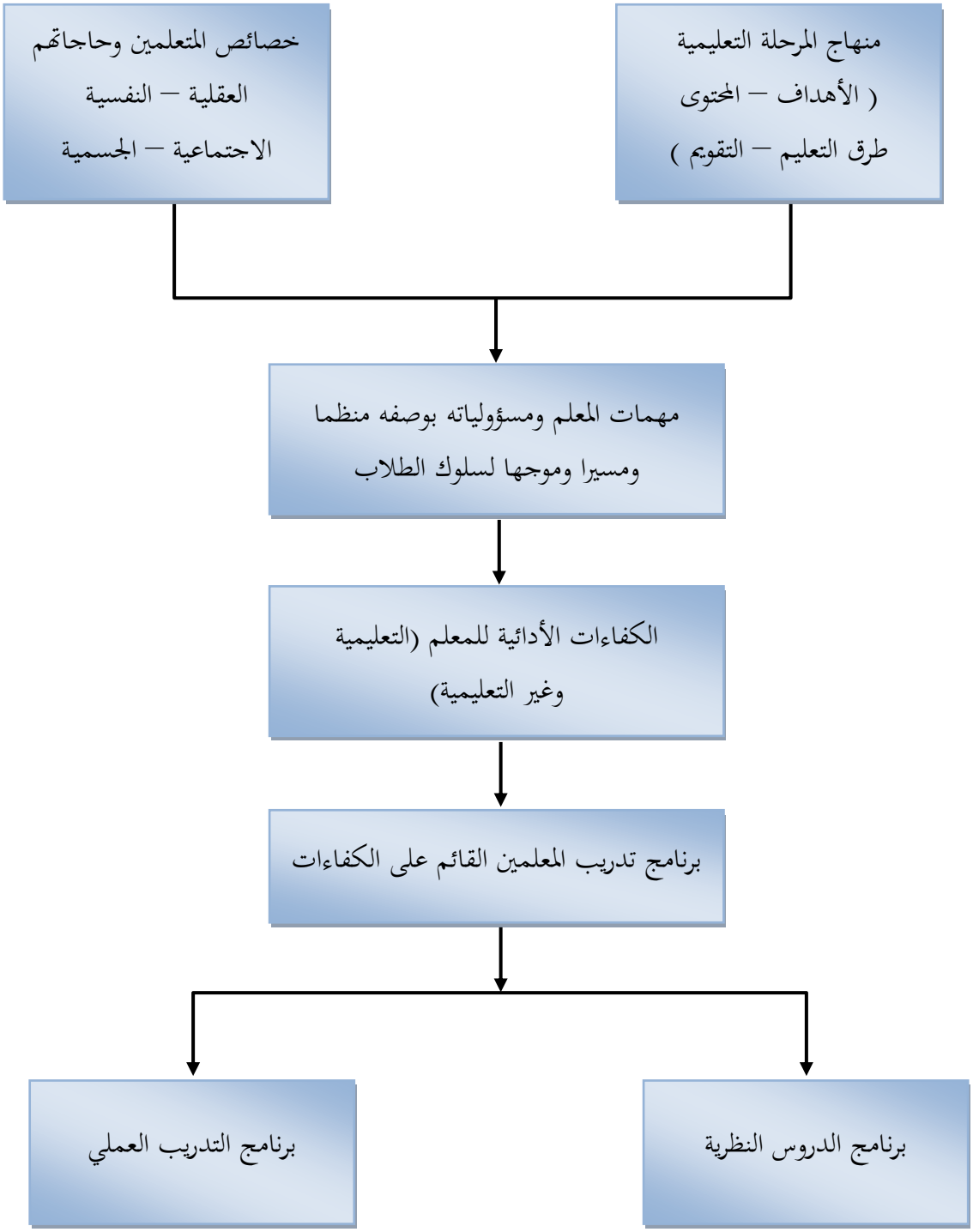
فقد أكد **جونسون Johnson** أن برنامج تدريب المعلم القائم على أساس الكفاءات يعتبر أن قدرة المعلم على تأدية العمل الذي يعد له بكفاءة وفعالية هي المؤشر الرئيسي على نجاحه، وليس مدى معرفة المعلم بالموضوعات المختلفة للتدريب ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام المنوطة به، ولا الدرجات التي حصل عليها في الامتحانات النظرية للبرنامج التدريبي.(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص29)

ويذكر **هاوستون Houston** مجموعة من الخصائص لتدريب المعلمين القائم على أساس الكفاءات من بينها: (حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص30)

- تحديد الكفاءات التي يحتاجها المعلم بشكل واضح ودقيق، مما يجعله أكثر إحساسا بأهميتها له.
- تحديد الأهداف التدريبية على نحو يجعلها قابلة للملاحظة والقياس، مما يساعد المعلم على مشاهدة تقدمه وملاحظته والإحساس به في ضوء معايير مستوى الأداء والمحدد بدقة.
- الاهتمام بالكفاءات الفردية لكل معلم، وتوفير فرص اكتسابها.

- أن يشكل التدريب الميداني المنظم الأساس الحيوي للتدريب، وهذا يتطلب توفير الفرص التدريبية الميدانية الكافية لتسهيل عمليات اكتساب الكفاءات المخططة لكل مرحلة من مراحل التدريب.

ويوضح الشكل رقم(02) التالي نموذج تدريب المعلمين القائم على الكفاءات



شكل رقم(02): نموذج تدريب المعلمين القائم على الكفاءات (حنان عبد الحليم رزق، 2001، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ج1، ع47.ص30)

من الشكل رقم(02) يتضح أنّ الكفاءات التي يجب أن يمتلكها المعلم تضم الكفاءات التعليمية والكفاءات غير التعليمية، وهي جميعها تتكون من المعلومات، المفاهيم، المبادئ، النظريات، المهارات، الاتجاهات، والقيم التي تتمثل في مجمل السلوك الذي يصدر عن المعلم الممارس، ويوظفه في تيسير تعلم التلاميذ، ويوفر لهم فرص النمو المتكامل في جميع النواحي فكريا، اجتماعيا، عاطفيا، وجسديا.

يستنتج الباحث مما تقدم أن برامج تدريب المعلمين القائمة على أساس الكفاءات يمكن أن تتحقق من خلالها جملة من الأهداف التربوية، وهي أهدافا تسعى مختلف الأنظمة التربوية إلى تحقيقها، وهي:

1- المشاركة الفعالة من المتعلم باعتباره المحور الأساسي في العملية التعليمية/التعلمية، إذ تقع عليه مسؤولية الانجاز وتحقيق الأهداف طبقا للمعايير المحددة للأداء.

2- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ أنّها تراعي حاجات المتعلم وقدراته ومهاراته.

3- تؤكد حركة التربية القائمة على الكفاءات على الأداء والتطبيق العملي بالإضافة إلى الجانب النظري في تحديد المهام والمسؤوليات المرتبطة بمهنة التدريس.

4- تؤكد برامج الكفاءات على هدف تربوي فعال وهو التعلم الذاتي باعتماد المعلم على نفسه في انجاز المهام واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمه.

5- تستخدم برامج التدريب القائمة على أساس الكفاءات عند عمليات التقويم إستراتيجية التعلم من أجل الإتقان.

7-3- اتجاه إعداد وتدريب المعلمين في ضوء أسلوب النظم وتحليل النظم:

يعد هذا الأسلوب من المعالم البارزة للحضارة الحديثة، ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير، التخطيط، والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى الفعالية والإتقان.

وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية والتكنولوجية في الحقل التربوي ويتعامل مع آية ظاهرة أو نشاط تعليمي على انه يشكل نظاما متكاملا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام.(محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، 2003، ص61)

وأسلوب النظم هو:" مجموعة من العناصر المتداخلة والمترابطة والمتكاملة مع بعضها، حيث يؤثر كل منها في الآخر من أجل أداء وظائف وأنشطة، تكون محصلتها النهائية تحقيق الناتج الذي يراد تحقيقه من خلال هذا النظام."(بشير معمريه، 2007، ص208)

ويرى **محمد منير مرسي** أن أسلوب النظم يعني:" مجموعة من العلاقات المرتبطة والأجزاء المتصلة ببعضها البعض في تفاعل متبادل وتتحدد في اتجاهات نحو هدف واحد."(توفيق مرعي، 2003، ص63)

كما يعرفه **شانون CHanon** بأنه:" مجموعة من الأهداف المرتبطة بعلاقات منتظمة لتنفيذ وظيفة معينة، والمقصود بالأهداف هنا أنها عبارة عن مكونات وأجزاء أو نظم تقوم بتنفيذ الوظيفة."(توفيق محمد عبد المحسن،2002،ص77)

وفي المجال التربوي فإن أسلوب النظم يتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاما متكاملا له عناصره ومكوناته، وعملياته التي تهدف إلى تحقيق الأهداف داخل النظام، وكل نظام كامل وفق أسلوب النظم يتكون من المدخلات **inputs** والعمليات **processes** والمخرجات **outputs** والتغذية الراجعة **feed back**.(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص212)

ومن خلال هذه التعاريف يستخلص الباحث أنّ مفهوم أسلوب النظم ما هو إلا نمط تفكير وأسلوب معالجة المشكلات والمواقف التدريسية وله خطوات أو مراحل عمل، وتختلف هذه الخطوات باختلاف وجهات نظر مستخدميها.

أما تحليل النظم فهو جمع، تحليل وتقييم الحقائق عن النظام والبيئة التي يعمل فيها بغرض تصميم أسس نظام جديد وتنفيذ هذا النظام.(توفيق محمد عبد المحسن، 2002، ص80)

ويعرفه **توفيق مرعي(1981)** بأنه:" مرحلة أو خطوة واحدة من مراحل أسلوب النظم وخطواته، ويرمي إلى تحديد مجال ما يقع في نطاق اهتمامنا، ووصف العوامل المؤثرة فيه، والتفاعل بين مكوناته وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة."(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص212)

ولأسلوب النظم أهمية كبيرة في تنظيم وتهيئة المواقف التدريبية بتحديد الأهداف واختيار المحتويات والطرق والوسائل التي تستعمل في تحقيق تلك الأهداف، ثم القيام بعملية التقويم والمتابعة حتى تمكن من إدخال التعديلات المطلوبة.(طشوعة الويزة، 2008، ص143)

على هذا الأساس يعتبر أسلوب النظم وتحليل النظم تعبيران يستعملان لوصف عملية مشتركة، وهي عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات، وهما ليس متشابهين وإنما التحليل هو مجرد خطوة أو مرحلة من مراحل أسلوب النظم وخطواته ويرمي إلى تحديد مجال ما يقع في نطاق اهتمامنا.(توفيق مرعي، 2003، ص77)

يمكننا التأكيد هنا على أنه مهما تنوعت البرامج التدريبية وتعددت فإن كل برنامج تدريبي يبقى نظاما قائما بذاته، وأن أي برنامج للتدريب لا يأخذ بأسلوب النظم في تصميمه يبقى عبارة عن محاولات مبتورة قد لا تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، ووفقا لهذا الأسلوب فإن برامج تدريب المعلمين باعتبارها نظاما متكاملا تكون على النحو الآتي:

1- المدخلات Inputs: وتشمل جميع العناصر التي تكون النظام، وتسهم في تحقيق هدف أو أهداف محددة، وتختلف حسب طبيعة أسلوب النظم والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. وتتصف بما يلي:

أ/ مدخلات بشرية: تتكون من جميع الأفراد الذين يشتركون في عملية التدريب، من متدربين، مدربين، إداريين، فنيين، مساعدين..... ويختلف هؤلاء الأشخاص باختلاف البرنامج التدريبي.

ب/ مدخلات مادية: تشمل الأموال اللازمة للإنفاق على التدريب والاستمرار في مراحله المختلفة، بالإضافة إلى المباني التي سيتم فيها التدريب وما تحتويه من حجرات وقاعات للتدريب وتجهيزات ووسائل تخدم البرنامج التدريبي.(خالد طه الأحمد، 2005، ص205)

ج/ المعلومات: هي كل المعلومات والمعطيات المتعلقة بالأهداف التدريبية، الاحتياجات التدريبية.

د/ برامج التدريب: التي تصمم لتفي بالاحتياجات التدريبية للمتدربين.(أحمد سيد مصطفى، 1999، ص324)

2- العمليات Processes: هي سلسلة من الإجراءات والتفاعلات النشطة التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام، والتي تهدف إلى تحويل المدخلات والتغيير من طبيعتها الأولى إلى شكل أخر يتناسب وأهداف النظام.(بشير معمريه، 2007، ص210)

وبالنسبة لعمليات التدريب فهي تتمثل في ذلك الخليط من مدخلات التدريب البشرية والمادية والمعلومات التي تم ذكرها من قبل مع أساليب وتجهيزات التدريب في تنفيذ البرامج التدريبية على مدى فترة زمنية محددة، حتى يتم تحقيق المخرجات المطلوبة وتتضمن العمليات:(خالد طه الأحمد، 2005، ص206)

أ/ الأهداف: تعد الأهداف دليل المنظومة التدريبية الذي يرسم خطواتها ويوجه أنشطتها، فالأهداف عبارة عن نتائج يراد تحقيقها من خلال التدريب، وهذه النتائج توضع في صورة كمية ونوعية وتحدد لها مدة زمنية وتكاليف معينة. وتصاغ بصورة واضحة لكل من المدرب والمتدرب بعد أن تحدد الاحتياجات التدريبية وتكشف نواحي الضعف التي يراد علاجها أو نواحي القوة التي يراد تعزيزها وتنميتها.

ب/ البيئة: يمارس التدريب نشاطه وسط بيئة معينة، والبيئة هنا يقصد بها مجموعة الظروف بما فيها الظروف الجيدة والمعوقات على حد السواء، والتي تحيط بالمنظومة التدريبية. ويمكن تقسيمها إلى قسمين: داخلية: والتي تتكون من الجانب الإنساني، الجانب التكنولوجي، الأنظمة والقوانين، العلاقات الإنسانية بين أعضاء المنظومة التدريبية...أما البيئة الخارجية فهي: المجتمع الذي توجد فيه منظومة التدريب، وكذلك المدارس والمؤسسات التي يعمل فيها المتدربون.

ج/ الأساليب والطرق التدريبية: هي التقنيات التدريبية التي تستخدم في تنفيذ برنامج تدريبي، وهي عادة ما تركز على الأداء النهائي المطلوب من المتدرب، ولذلك تعتمد أيضا على تحقيق التوازن بين الجانبين النظري والعملي.

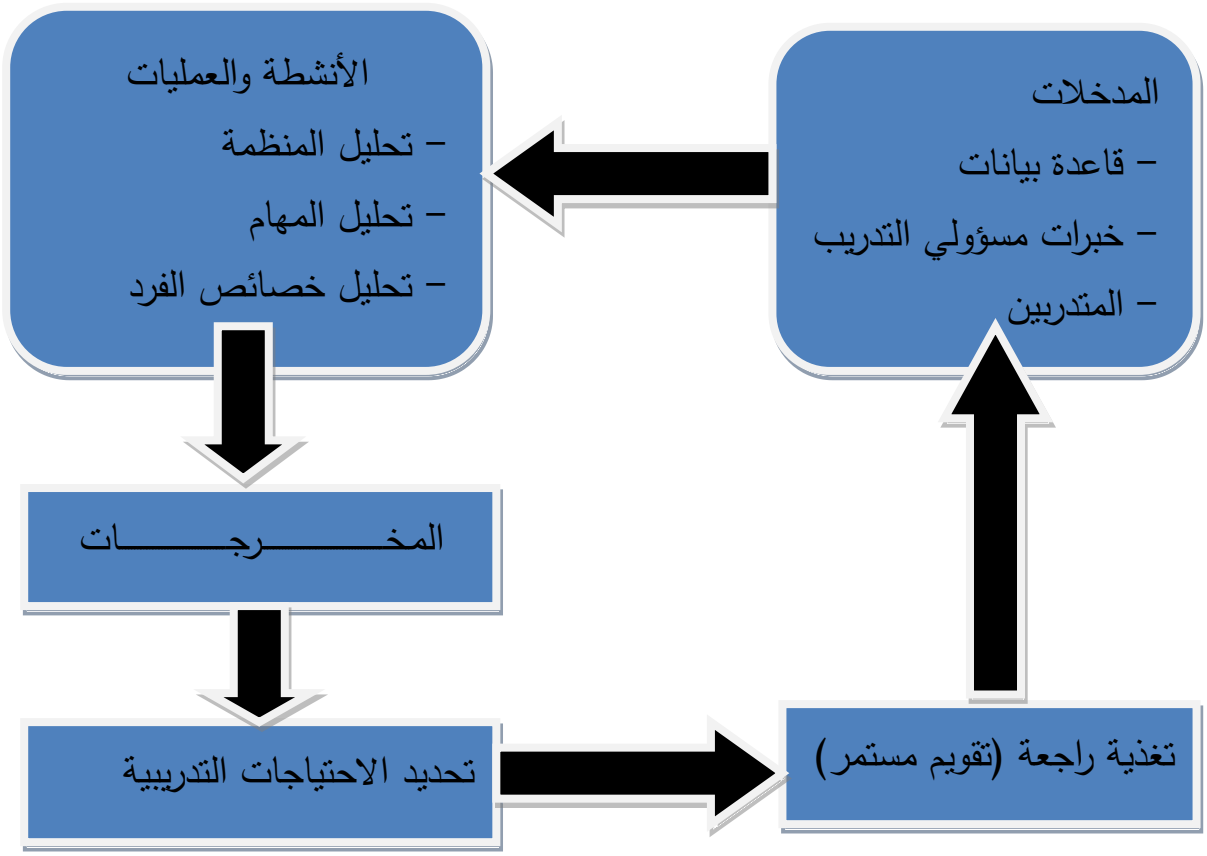
د/ التقويم: التقويم في أسلوب النظم عملية مستمرة لا تنحصر في تقويم النتاجات النهائية، بل تبدأ من تقويم الاحتياجات إلى المدخلات فالعمليات فالمخرجات التي تمثل النتاجات النهائية، حيث تهدف تقويمها إلى قياس التغيرات التي حدثت في معلومات ومهارات واتجاهات المتدربين.

3- المخرجات Outputs: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، والمخرجات هنا هو المعلم ذو المواصفات المرغوبة في ضوء الأهداف المحددة، بعد أن مر بالعملية التدريبية والذي اكتسب خصائص جديدة، كفاءات ومهارات عملية ومعرفية، اتجاهات جديدة تساعد على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وعلى الإبداع والتميز في مهامه وتحسين أدائه.

4- التغذية الراجعة Feedback: وتتضمن جميع البيانات والمعلومات والنتائج التي تأتي من تحليل وتقويم المخرجات في ضوء الأهداف الموضوعة سلفا للبرنامج، وتفيد التغذية الراجعة بما تقدمه من مؤشرات ايجابية أو سلبية عن كل مكونات النظام، وعمليات التفاعل التي تحدث بينها، ومن خلال تلك المؤشرات يمكن إجراء التعديلات على النظام أو عناصره، والتأكيد على أن المعلم ينفذ تلك المهام المكلف بها.(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص213)

بعد الانتهاء من تقديم البرنامج التدريبي تقوم الإدارة المسؤولة عن عملية التدريب بمراجعة كل مكونات النظام(مدخلات، عمليات، مخرجات، أهداف التدريب)، فإذا كانت النتائج جيدة، فإن الإدارة ستعمل على استمرار النجاح وتنمية الأساليب المؤدية إليه، وإنّ كانت هناك أخطاء أو سلبيات فإنها تضع العلاج المناسب وتتخذ الإجراءات التصحيحية والوقائية التي توجهها إما إلى المدخلات، العمليات، أو إلى أهداف منظومة التدريب.

وفيما يلي مخطط يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء أسلوب النظم



شكل(03): نموذج لتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء أسلوب النظم

8- متطلبات التدريب الفعال:

لكي يحقق التدريب الفعالية، لا بد أن نراعي الاعتبارات الآتية:

* **الاعتبار المالي**: يتمثل في التكاليف المرتبطة بالأساليب التدريبية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من نقل ،أجور المدربين والمتدربين، إعداد الأوراق المرجعية للتدريب، والمواد التدريبية.

* **الاعتبار الزمني**: يعد الاعتبار الزمني من الأمور المهمة، لأن تدريب المتدربين (المعلمين) لمهمة جديدة، مركز جديد يحتاج إلى وقت، لذا يفضل تحديد الوقت وفق حدود زمنية لكمية الوقت التي يمكن للمتدربين التوقف فيها عن وظائفهم لغرض التدريب.(أحمد حسن الطعاني، 2002، ص22)

* **الاختيار الجيد للمدربين**: إن صفات أو مميزات المدرب الجيد هي: الايجابية، الحماس، دعم الآخرين، الثقة بهم، القدرة على التركيز والتوجه نحو الهدف، المعرفة وسعة الاطلاع، دقة الملاحظة، الصبر، احترام الغير.....

(Marchal, j, coock, 1999, p37)

* **الاختيار المناسب لمكان التدريب:** إن المكان المناسب لتنفيذ العملية التدريبية له دور كبير في إنجاح العملية التدريبية، بحيث يكون هناك تصميم مناسب لغرفة التدريب حتى يكون بإمكان الجميع المشاهدة والسمع بشكل جيد.

* **تجهيز مكان التدريب بالمستلزمات التدريبية الحديثة:** إن تنفيذ البرامج التدريبية بفعالية يتطلب تجهيزات معتبرة من حيث الأثاث مثل: الألواح الخشبية، آلات عرض الأفلام والصور، الشاشات، حواسيب....إلخ.

* **تحديد الأهداف والموضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي بطريقة علمية:** بحيث أن تشتق الأهداف ومحتوى البرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية للمتدربين، بحيث تغطي المجال المعرفي، مجال المهارات والمجال السلوكي.

* **استمرارية التدريب:** حتى يكون التدريب أكثر فعالية يجب أن يكون يمتاز بالاستمرارية، حتى يساعد المتدربين على التكيف مع التغيرات والتحولات التي تشهدها مختلف جوانب الحياة.(أحمد حسن الطعاني، 2002، ص ص23، 24)

ومن بين أهم العوامل أيضا الضرورية واللازمة لتحقيق التدريب الفعال لبرامج تدريب المعلمين، الوقوف على تحديد احتياجات واهتمامات هؤلاء المعلمين، وهذا ما تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة لتصميم البرنامج التدريبي، وذلك انطلاقا من تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مما يساعد تقدير الاحتياجات هذا على وضع أهداف البرنامج التدريبي.

ثانيا: الاحتياجات التدريبية للمعلمين

1- مفهوم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي:

بما أنّ الاحتياجات التدريبية تمثل المرحلة الأولى والركيزة الأساسية من مراحل العملية التدريبية، التي يبنى عليها أي برنامج تدريبي، مما يتطلب علينا توضيح هذا المفهوم، وقبل التطرق إلى تحديد هذا المفهوم لا بد الإشارة باختصار إلى مفهوم الحاجة.

يندرج مفهوم الحاجة ضمن حقلين مختلفين من الدلالات، فهو يحمل من جهة إيحاءات ومعاني ذاتية وعليه فإن الحاجة هي الشعور بهذه الضرورة أو ذاك المطلب، ليس لها وجود إلا عند الفرد أو الأفراد الذين يحسون بها. ويحمل من جهة ثانية، إيحاءات ومعاني موضوعية وبالتالي تصبح الحاجة ضرورة طبيعية أو اجتماعية... مطلب اجتماعي.(أحمد أوزي، 2007، ص ص 113، 114)

كما تستخدم الحاجة أيضا على أنّها اصطلاح شامل يضم الدوافع، البواعث، الرغبات، الحوافز والأمنيات. وعرفت بشكل عام بأنها حالة توتر لدى شخص ما، تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة.(محمد لطفي محمد جاد، 2007، ص212)

ويعرف **سكيفاني Schifani 1975** الحاجة بأنها:" الفجوة التي تؤدي إلى تعارض بين الأداء الفعلي (ما هو كائن)، والأداء النموذجي (ما ينبغي أن يكون).(عمار حامد، 1996، ص30)

والحاجة **Need** هي:" شيء أساسي أو جوهري، مرغوب الحصول عليه أو القيام به لتحسين موقف أو لأداء عمل معين."(سعاد عبد العزيز الفريج، 1998، ص109)

ويعرفها **وليام مهرنز وأورفين، ح، لهمان(2003)** هي:" الفرق أو التباين بين الهدف والمستوى الحالي للأداء."(وليام مهرنز، أورفين، ح، لهمان، ترجمة هيثم كامل الزبيدي، 2003، ص49)

وفي **اللغة الانجليزية** نجد أن كلمة **"Need"** تعني حاجة أو ضرورة أو عوز.(أوصاف ديب، 2006، ص438)

فالحاجة التدريبية للمعلم هي بمثابة عقبة فارقة تفصل بين نوعين من السلوك التعليمي للمعلم، سلوك يتوافر لديه في الوضع الراهن وآخر ينبغي أن يتمكن منه ليطور أدائه في الاتجاه المرغوب، لذا فإن من أهم المعايير لوصف شيء ما بأنه حاجة تدريبية للمعلم أن يكون هذا الشيء غير متوافر لديه إطلاقا أو بالقدر المطلوب، الأمر الذي ينعكس على درجة إجادته للمهام التدريبية المناطة به في الوقت الراهن أو تلك التي عليه الاضطلاع بها في المستقبل.(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص09)

ويعرفها أحد الباحثين على أنها:" مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معارف، معلومات، كفاءات، مهارات، واتجاهات الأفراد العاملين في المؤسسة لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في الأداء وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل."(الخطيب أحمد، رداح الخطيب، 1997، ص44)

وتعرف الحاجة التدريبية بأنها:" الفجوة (الفرق) بين ما يمتلكه الفرد من معارف ومهارات وما يتطلبه العمل الذي يقوم به."(William, p, Anthony, 2002, p328)

أما **براون Brown 2002** فلقد عرف الاحتياجات التدريبية على أنها:" عملية مستمرة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الحاجة التدريبية مما يساعد على تطوير برنامج تدريبي قادر على مساعدة المؤسسات في تحقيق أهدافها."

وعرفها **دينيس وجريفين Denissi et griffin 2001** بأنها:" تقييم حاجات ومتطلبات الوظائف في أي مؤسسة وتقييم قدرات الموظفين الحاليين الذين يشغلون هذه الوظائف."(أحمد الخطيب، عبد الله زامل، 2008، ص35)

وعرفها **اللقاني والجمل2003** بأنها:" مجموعة من المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي، الذي يساهم بدوره في تحسين نوعية التعليم."(اللقاني والجمل، 2003، ص10)

ويعرف **محمد عليان عليمات** الاحتياجات التدريبية بأنها:" الفرق بين المستوى المعرفي أو المهارة المطلوبة لأداء عمل معين، وذلك المستوى الواجب توفره عند الفرد الذي يؤدي هذا العمل، وذلك في عنصر واحد أو أكثر من عناصر الأداء الوظيفي، كالاستعداد النفسي، أو القدرات الإبداعية، أو تحمل المسؤولية."(محمد عليان عليمات، 1991، ص08)

فالاحتياجات التدريبية للمعلم إذن هي:" الفجوة أو الفرق بين ما يمتلكه المعلم من معارف، كفاءات، مهارات، واتجاهات وما تتطلبه مهنة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات من معارف وكفاءات ومهارات والمتعلقة بالممارسات العملية داخل غرفة الصف.

ومما سبق يتضح أنّ الاحتياجات التدريبية هي:

- معارف، كفاءات، مهارات، اتجاهات، وقدرات معينة يراد تنميتها أو تغيرها أو تعديلها استجابة لتغيرات أو تطورات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية أو نتيجة حدوث تغيرات وظيفية.
- مشكلات محددة يراد حلها.
- نواحي ضعف أو قصور أدائي في كفاءات المعلمين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم.

وفي هذه الدراسة فالمقصود بالاحتياجات التدريبية تكمن في حاجة معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف(الجزائر) إلى التدريب على المفاهيم والمعارف النظرية، والتدرب على الممارسة العملية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات(تخطيط الدروس، تنفيذها، تقويمها)، لأسباب ترجع إلى عدم قدرتهم على العمل بهذه المقاربة(التدريس بالكفاءات) في الميدان.

2- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

مما لا شك فيه أنّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة وهامة، تضمن تحقيق الجدوى المنشودة للبرامج التدريبية، فكلما كان التعرف عليها بدقة كلما كانت تلبي أكثر احتياجات المعلمين ورفع كفاءاتهم، ولها أهمية كبيرة قبل تخطيط برامج تدريب المعلمين لأنها:

1- تساعد في التعرف على نقطة الانطلاق، وذلك على اعتبار أن الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق أو الفجوة بين ما لدى المعلمين من كفاءات وما ينبغي أن تكون عليه كفاءاتهم بعد التدريب.

2- الكشف عن العراقيل التي يمكن أن تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية المتوخاة.(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص ص10، 11)

3- الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمعلمين من معلومات، معارف، كفاءات، مهارات، وخبرات بكل أنواعها كما وكيفا لإحداث التطور ورفع كفاءة المعلمين مهنيا لتأدية أدوارهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.(أوصاف ديب، 2006، ص440)

4- تعد الأساس الذي يقوم عليه التخطيط الناجح للنشاط التدريبي بهدف رفع مستوى الكفاءة وتحسين الأداء، والارتقاء بمستوى المهارات.

5- تعد الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الأهداف التدريبية، وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقيمه.(محمد لطفي محمد، 2007، ص213)

6- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.

7- توضح الأفراد المطلوب تدريبهم، نوع التدريب المطلوب، أسلوب التدريب المناسب لهم، والنتائج المتوقعة.(ليلى قطيشات، محمد أبو الزر، 2006، ص83)

8- تحديد واختيار طبيعة ومحتوى المواد التعليمية ونوع الأجهزة والأدوات اللازمة للتدريب.

9- تحديد الكفاءات الأدائية والفنية اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي.

10- تحديد الأولويات والسياق الذي يجرى فيه التدريب من حيث مكان وزمان ومدة التدريب اللازم، وطريقة تنفيذه.(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص12)

بما أنّ نجاح عملية التدريب تخطيطا، تنفيذا، تقويما، ومتابعة يعتمد على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية، لأنّها المؤشر الذي سيصمم عليه البرنامج التدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم المعرفية والأدائية في عملية التدريس، هذا الأخير يتأكد من أهمية الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية.

وتكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في هذه الدراسة فيما يلي:

1- تحديد المفاهيم والمعارف النظرية التي يحتاجها معلم التعليم الابتدائي للتدريس بالكفاءات.

2- تحديد الكفاءات والمهارات التي يحتاجها معلم التعليم الابتدائي في مجال تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

3- تحديد الكفاءات والمهارات التي يحتاجها معلم التعليم الابتدائي في مجال تنفيذ الدروس داخل الصف.

4- تحديد الكفاءات والمهارات التي يحتاجها معلم التعليم الابتدائي في مجال ممارسة عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لتقويم أداء وتعلمات متعلميه.

وفي الأخير ما يمكن قوله أنّه إذا كانت هذه الكفاءات والمهارات تعبر فعلا وبدقة عن الاحتياجات الفعلية للمعلمين وموجهة نحو تلبية احتياجاتهم، ستطور كفاءاتهم التدريسية داخل غرفة الصف.

3- الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعد التعرف الدقيق على الاحتياجات التدريبية من قبل الجهات المسؤولة عن التدريب من أهم الأعمال التدريبية، لذا يتطلب التعرف عليها ملاحظة ما يلي:

1- من هم المطلوب تدريبهم؟

2- ما نوع التدريب الذي سيقدم لهم؟

ولمعرفة الإجابة عن هذين السؤالين، يمكن بسهولة تدريب المحتاجين للتدريب وتحقيق التطوير الوظيفي والنمو المهني، وبناءً على ما تقدم فإنه يلزمنا قبل تحديد الاحتياجات التدريبية لا بد من المرور على الخطوات التالية:

- التعرف على مستوى الأداء الحالي للمتدربين.
- وضع معايير أو مقاييس واقعية للأداء الأمثل للمتدربين.
- توفير الأدوات والوسائل المناسبة والكافية لتنفيذ التدريب وقياس أداء المتدربين.
- الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية للمعلمين والمشكلات التي تعترضهم أثناء ممارساتهم التدريسية، والتي تكشف عنها الاستبيانات وبطاقات الملاحظة ودراسات استطلاع الرأي.
- إقناع المدرسين بأهمية وفائدة التدريب، وشعورهم بالحاجة إليه حتى يلتحقوا به ويتابعوا أنشطته بحماسة وفعالية ويطالبوا بتنظيمه.
- إشراك المتدربين في عمليات تخطيط وتنفيذ وإدارة برامج التدريب وتقويم نتائجه.

- تدريب جميع المعنين بالعملية التعليمية/التعلمية شرط أساسي أيضا، خاصة المديرين والمشرفين، لأن تدريب المعلمين لن يكون فعالا إذا كانت البيئة المدرسية تقاوم التجديدات التربوية.
- سهولة الوصول إلى أماكن التدريب، وتطوير التدريب المركز على المدرسة.(خالد طه الأحمد، 2005، ص ص 209، 210)

مما تقدم يمكن القول أنّه ينبغي تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين على شكل أولويات تدريبية وتعديل هذه الأولويات بين الحين والآخر في ضوء المتغيرات التربوية المختلفة لتظل مصدرا لاشتقاق الأهداف التي يسعى البرنامج التدريبي لتلبيتها وفق خطط مرحلية محدودة المعالم، مما يساعد على تحسين أداء المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي المقترح، وبالتالي زيادة فعالية التدريب.

4- إشكالية تحديد الاحتياجات التدريبية:

لعل الطريقة المعتادة في رصد الاحتياجات التدريبية هي سؤال صاحبها عنها، وهذا ضروري ومنطقي إلا أنه ليس كافيا، فهو ضروري ومنطقي من حيث أن البرنامج الذي لا يبنى على الشعور بالاحتياج الضروري من جانب المتدرب محكوم عليه بالفشل، وليس كافيا من حيث أنه يكون من الضروري تناول احتياجات هامة وأساسية قد لا يطلبها المتدرب وأحيانا قد لا يفكرون فيها.(رشدي أحمد طعيمة، محمد البندي، 2004، ص252)

وبما أن عملية التخطيط للاحتياجات مهمة إلا أنها تواجه صعوبات كثيرة نذكر منها ما يلي:

- إهمال شروط انتقاء المتدربين.
- عدم مراعاة درجة ومستوى تأهيل المدربين.
- إهمال الدعم المادي لرفع مستوى ودور التدريب.(رأفت عبد الفتاح، 2001، ص84)
- ضعف التنسيق بين أوقات التدريب وأوقات العمل.
- قصور الأجهزة الحالية القائمة على التدريب في البلدان العربية على القيام بمهامها كما ونوعا.(سهيل أحمد عبيدات، 2007، ص ص147، 148)
- إهمال العملية التقويمية في متابعة المدربين والمتدربين.
- الانشغال بمشكلات العمل والأمور الإدارية وإهمال التدريب فضلا عن مقاومة التغيير والتجديد.
- ضعف المتابعة والاهتمام بالتطورات والمعايير المتعلقة بآليات التدريب من المهتمين، حيث تتولد لديهم مقاومة لتقبل هذا التغيير.(رأفت عبد الفتاح، 2001، ص85)

يتضح مما سبق أنّ تحديد الاحتياجات التدريبية تلعب دورا فعالا في تصميم البرامج التدريبية وفعاليتها في ضوء المتطلبات التنظيمية والحاجات الفردية والاجتماعية نحو اكتساب المزيد من المعارف والمهارات وتعديل السلوك الاجتماعي والمهني.

5- أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك العديد من الأساليب المتبعة لتحديد الاحتياجات التدريبية تختلف باختلاف الموقع التنظيمي للفرد بالمؤسسة (معلم، مدير، مشرف) نظرا لاختلاف أعباء ومسؤوليات ومطالب كل عمل، إلاّ أنّه هناك ثلاثة أنواع من الأساليب العلمية الأساسية يمكن الاعتماد عليها في الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي، وهذه الأنواع تتكون من: تحليل التنظيم، تحليل العمل(الأداء)، وتحليل خصائص الفرد، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

5-1- أسلوب تحليل التنظيم:

يستخدم أسلوب تحليل التنظيم في تحديد الاحتياجات التدريبية حيث أنه يتيح الفرصة للتعامل مع العمليات المركبة من خلال نظرة كلية على عناصر التنظيم من أجل ضبط تلك العمليات والسيطرة عليها وتقويم نتائجها وآثارها في ضوء الأهداف المخططة، ويتعامل هذا الأسلوب مع الظاهرة أو النشاط التدريبي على أنه يشكل نظاما متكاملا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة. ويقصد بتحليل المنظمة(المؤسسة) دراسة الأوضاع التنظيمية، والأنماط الإدارية لتحديد مواطن الحاجة إلى التدريب داخل التنظيم، وكيفية تشخيص نوع التدريب المطلوب، ويتم ذلك من خلال:

- توصيف الأعمال والإجراءات والتقسيمات الإدارية.
- تشخيص الأوضاع التنظيمية، وتحديد مواطن القوة، أو الضعف في التنظيم، أو في بعض عناصره الأساسية التي يترتب عليها ارتفاع تكلفة الأداء، أو انخفاض كفاءته.
- تحديد التعديلات، والتغيرات الواجب إدخالها على التنظيم القائم، من أجل المزيد من الكفاءة، والاقتصاد في الأداء.(أحمد حسن الطعاني، 2002، ص34)

وتقوم عمليات التنظيم على أربعة خطوات أساسية هي: تحديد الأهداف التنظيمية وفهمها باعتبار أن هذا التحديد والفهم الواضح للأهداف التنظيمية بمثابة الركيزة الأساسية لفهم كافة العمليات التي تتم داخل المؤسسة، الخطوة الثانية تحليل الموارد البشرية بالمؤسسة كميا ونوعيا، تخصصيا ومهاريا، ثم القيام بالموازنة بين العرض والطلب، حيث يتم على أساسها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتتمثل الخطوة الثالثة في تحليل

معدلات الكفاءة والتي يقصد بها الاستخدام الأمثل للموارد لتحقيق أفضل النتائج، أما الخطوة الأخيرة فهي تحليل المناخ التنظيمي باعتبار أن هذا المناخ يعكس مواقف واتجاهات العاملين نحو أوجه العمل المختلفة والبيئة المحيطة بها.(صلاح الدين معوض، حنان عبد الحليم، 2001، ص249)

5-2- أسلوب تحليل المهمات(تحليل العمل):

يقصد بتحليل المهمات دراسة المهمات التي تقوم بها المؤسسة، وتحليل محتوى كل وظيفة من خلال جمع المعلومات عن الوظيفة والمهمات التي تشمل عليها والظروف والمحددات التي تحيط بها والمعلومات والمعارف والقدرات والاتجاهات اللازمة لأداء كل مهمات الوظيفة ومعايير الأداء والمستويات المقبولة للأداء.

وتهدف عملية تحليل العمل إلى تحديد الكفاءات الأدائية اللازمة لأداء العمل وما يشمل عليه من مهمات بشكل فعال يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة إلى أقصى درجة ممكنة من الإتقان ومن خلال تحديد الكفاءات اللازمة يمكننا استخلاص الاحتياجات التدريبية، وبالتالي تحديد أهداف التدريب ومعايير الأداء اللازمة لقياس فعالية العمل، كما يمكننا ذلك من تحديد نوع وكمية المعلومات والمعارف، الكفاءات، المهارات، والاتجاهات المطلوبة لأداء العمل بالمستوى المطلوب، أي أن عملية تحليل العمل تساعد في تحليل مجال ونوع الكفاءات والتدريب المطلوب.(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص ص17، 18)

5-3- أسلوب تحليل أداء الفرد:

يقصد بتحليل أداء الفرد تحليل وقياس أدائه في عمل ما، وتحديد مدى كفاءته ونجاحه في أداء المهام المتصلة بوظيفته، من خلال ملاحظة أدائه يمكن تحديد المعلومات، المعارف، الكفاءات، والمهارات التي يحتاج إليها لتحسين وتطوير أدائه لتلك المهام، ولتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال تحليل العمل ينبغي دراسة الجوانب التالية:(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص18)

- مواصفات الوظيفة.
- الخصائص والسمات الشخصية مثل: القدرات، الاستعداد للتدريب، الدافع، الاتجاهات، الأفكار.
- الجوانب السلوكية مثل: الإنتاجية ومستوى الأداء، العلاقات والتفاعل مع الآخرين.

وخلاصة القول إنّ عملية تحليل الأفراد في إطار تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في تحديد أولئك الذين يحتاجون إلى التدريب، وكذلك تحديد الجوانب المحددة التي ينبغي التركيز عليها في البرنامج التدريبي، من أجل تحقيق الكفاءة وتحسين أداء المعلمين داخل المؤسسة التربوية والارتقاء بكفاءاتهم المعرفية والأدائية. وهذا هو الأسلوب الذي تم اعتماده في تحديد الاحتياجات التدريبية في هذه الدراسة.

ويمكن توضيح ما تقدم في الشكل التالي:

شكل رقم(04): أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية

المرجع:(حنان عبد الحليم رزق، 2001،تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الأول، ع47، ص18).

من الشكل رقم(04) يتضح أنّ الغرض من تحديد الاحتياجات التدريبية هو:

- تحديد المواقع أو الأقسام والإدارات التي تحتاج إلى التدريب وذلك من تحليل التنظيم.
- تحديد محتوى التدريب أي جوانب العمل والمهمات التي تحتاج إلى التدريب من كفاءات، مهارات، اتجاهات، والتي يواجه المعلمون صعوبة فيها، ويتم ذلك من خلال تحليل العمل.
- تحديد أفراد الفئة المستهدفة الذين يحتاجون إلى التدريب، وذلك من خلال تحليل الفرد.

6- بعض الأدوات والطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي:

تتعد الأدوات والطرق التي يمكن استخدامها في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يتوجب رصد هذه الاحتياجات وفق منهجية علمية دقيقة تستخدم فيها أدوات وطرق متنوعة ومناسبة، وأن يقوم بهذه العملية متخصصون يمتلكون الكفاءات العلمية والفنية والخبرة الكافية التي تؤهلهم لجمع معلومات دقيقة وموضوعية، ولعل أهم تلك الأدوات والطرق نذكر ما يلي:

6-1- المقابلة Interview: هي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسؤولي التدريب وبين المتدربين بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية، وهي من الأساليب الهامة في جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين المراد تدريبهم.

ولكي تكون المعلومات التي يتم جمعها عن طريق المقابلة موضوعية ومعبرة عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين فذلك يتطلب:(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص20)

- إتاحة جو من الثقة والطمأنينة أمام المعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية.
- أن تكون أسئلة المقابلة محددة وواضحة ودقيقة تلبي أهداف المقابلة.
- أن لا يملي القائم على المقابلة لآرائه على المعلمين وانحيازه لبعض الآراء دون الأخرى.
- التحليل الدقيق لآراء من تمت مقابلتهم واستقراء احتياجاتهم التدريبية.

والمقابلة كأحد أدوات جمع المعلومات حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين لها بعض المزايا التي تتمثل في أنها تعطي الحرية للمتدربين فرصة كافية لإبداء آرائهم وتقديم اقتراحاتهم، كما تعطي الحرية للمتدربين(المعلمين) للتعبير والإفصاح عن مشكلاتهم وأسبابها وطرق حلها.(حسن الطعاني، 2002، ص36)

على الرغم من المزايا التي تتحقق من أسلوب المقابلة، إلا أنه له بعض العيوب منها:

- تتطلب وقتا طويلا سواء في عمليات المقابلة أو تحليل نتائجها أو إعادة عرض تلك النتائج على من تمت مقابلتهم.
- لا يمكن تطبيقها إلا على عدد محدود من المعلمين.
- قد يؤدي إلى إحساس بعض المعلمين من الذين تجرى معهم المقابلة بالحرج، ومن ثم تأتي إجاباتهم غير معبرة بصدق عن احتياجاتهم.(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص21)

6-2- الاستبيان Questionnaire: الاستبيان عبارة عن قائمة منظمة من الأسئلة تصمم بهدف جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين بعد تعبئتها أو الإجابة عن الأسئلة التي تحتويها من قبل الأفراد الذين يوزع عليهم الاستبيان.

ويذكر **شوماكر وماكميلان Schumacher et Macmillan (1984)**: مجموعة من الإرشادات لكتابة أسئلة الاستبيان هي:(رجاء محمود أبو علام،2004، ص ص 372،373)

-أن تكون العبارات واضحة ذات معنى محدد.

-تجنب كتابة العبارات أو الأسئلة المزدوجة والمنفية والمتحيزة.

-يجب أن تستثير الأسئلة إجابات غير غامضة.

-يجب أن تكون الأسئلة في مستوى قدرات المستجيب حتى يمكن إعطاء معلومات صحيحة موثوق فيها.

-يجب أن تكون متعلقة بالموضوع ومهمة للمستجيب.

-يفضل أن تكون الإجابات المطلوبة على هيئة علامات أو إشارات يقوم الفرد بوضعها في المكان المخصص لها حتى يسهل حصرها وتبويب بياناتها.

ويمكن تصنيف أسئلة الاستبيان في نوعين رئيسيين هما:(رجاء محمود أبو علام.2004، ص375)

أ- الأسئلة المفتوحة: حيث يعطي الفرد حرية كتابة الاستجابة التي يريدها، وبمعنى أخر يجيب عن الأسئلة بالطريقة التي يرغبها وبغض النظر عن معارضته أو موافقته على الإجابة.

ب-الأسئلة المقيدة: حيث يختار الفرد الاستجابة التي يراها مناسبة من بين عدة إجابات معطاة.

ومن مزايا الاستبيان أنه يمكن أن يصل إلى أكبر عدد من الأفراد في أقصر وقت، وأنه قليل التكاليف، ويقدم بيانات مركزة وواضحة، ومن عيوبه أنه لا يعتبر دليلا كافيا للتعبير الحر عن الإجابات غير المنتظرة، ويصعب إعداده إلا من قبل متخصصين، وله فعالية محددة في الوصول إلى أسباب المشكلات والحلول الممكنة.(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص22)

6-3- الاختبارات Tests: تعتبر الاختبارات من الأساليب الهامة التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وذلك في ضوء ما تكشفه من أوجه قصور لدى من تجري لهم، لكنها ليست متوفرة دائما بالشكل المناسب والمقنن، كما أنها تعطي مؤشرات عامة لا يمكن اعتبارها نهائية في تقويم أداء الفرد.(حنان عبد الحليم رزق، 2001، ص22)

والجدير بالذكر أنّ جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال الاختبارات له محاسنه وعيوبه، أما محاسنه تتمثل في أنه في ضوء نتائجها يمكن تصنيف المعلمين طبقا لاحتياجاتهم التدريبية إلى مجموعات متجانسة، ومن ثم تحديد نوع التدريب المناسب لكل مجموعة، كما أنها تزود المعلمين أنفسهم بتغذية راجعة عن قدراتهم واحتياجاتهم التدريبية مما قد يساعد في تطوير معرفة الذات وتقديرها لديهم، كما أنها تساعد في تحديد البرنامج التدريبي الذي نسعى لتخطيطه، أما عيوبها تتمثل في أنها قد تكشف عن الاحتياجات المعرفية للمعلمين دون احتياجاتهم الأدائية والوجدانية، وتحتاج في بنائها وتحليلها إلى متخصصين قد لا نجدهم في بعض الأحيان، بالإضافة إلى أنها تكون مكلفة خاصة في ظل ما يشهده عصرنا من انفجار معرفي وتقدم ملحوظ في طرائق وتقنيات التعليم.(سعيد أحمد سليمان،1990، ص532)

6-4- تحليل المشكلات Analysis of problems: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، وغالبا ما يساهم التدريب في علاج هذه المشكلات بكفاءة، وعند إجراء عملية تحليل المشكلات يجب أن يتم تتبع خطوات العمل الذي توجد فيه المشكلة والتعرف إلى المراحل

التي قد تكون سببا فيها، كما يجب دراسة المشكلة مع الأفراد المعنيين بها من معلمين ودراسة آرائهم في أسبابها الحقيقية وكيفية علاجها مع تحديد الإجراءات اللازمة لحلها.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تزيد من التفاهم والاتفاق بين المدربين والمتدربين، كما تعطي نفس النتائج التي تعطيها المقابلة، بالإضافة إلى الربط بين وجهات النظر المختلفة، كما تعتبر وسيلة جديدة للتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتقويم العملية التدريبية، إلا أن هذا الأسلوب يستغرق وقتا طويلا ويحتاج إل تكاليف كبيرة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.(صلاح الدين معوض، حنان رزق،2001،ص254)

6-5- تحليل تقارير المشرفين: من الممكن أن تعلب تقارير المشرفين التربويين(مدير، مفتش) دورا نشطا في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين خاصة إذا توفرت على عوامل الدقة والموضوعية والبعد عن السطحية والعموميات، حيث يمكن من خلال تحليل هذه التقارير التعرف على نقاط الضعف التي يعاني منها المعلمون والتي يمكن علاجها بالتدريب.

ومن أبرز مزايا هذا الأسلوب أنه يظهر مشاكل الأداء بوضوح ويقدم معلومات واضحة للمشرفين على عملية التدريب، إلا أن ما يؤخذ عليه هو أن تقارير المشرفين التربويين عادة ما تأخذ الصبغة الإنسانية وتميل إلى المدح دون أن توضح الأساس الذي استندت عليه، كما أن معظم هذه التقارير لا تحاول الكشف عن أسباب المشكلات، إلا أنه يمكن التغلب على هذه العيوب إذا تم تقنين أدوات موضوعية يعتمد عليها المشرفون في كتابة تقاريرهم عن المعلمين بحيث تكون معبرة عن الواقع وتسعى إلى تشخيصه.(سعيد أحمد سليمان.1990، ص 532)

6-6- الملاحظة Observation: هي أسلوب يستخدم في استقصاء المعلومات وتسجيلها بطريقة منظمة حيث يتم من خلالها تسجيل حركات وسلوك الموظف بشأن ظواهر محددة عند حدوثها، كما تتخذ الملاحظة عدة أشكال فمنها الملاحظة البسيطة والتي لا يضع الباحث فيها خطة مسبقة تحدد تصرفاته والملاحظة المنظمة والتي تتضمن قيام الباحث بالملاحظة بناءً على مخطط سابق لأنواع التصرفات التي ستقوم بملاحظتها وتسجيلها(فوزي عبد الله العكشي،1995، ص 171).

وتتميز الملاحظة بأنّ الباحث يحصل على المعلومات كما تحدث الظاهرة في الواقع، وبالتالي فهي لا تتطلب أي نوع من التعاون ممن هم تحت الملاحظة، أما عيوب الملاحظة فأهمها احتمال تغيير سلوك المبحوث إذا علم انه تحت المراقبة مما يفقد الملاحظة دقتها وموضوعيتها.

6-7- آراء الخبراء: من بين الأساليب التي تستخدم في جمع معلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين آراء الخبراء، حيث يجتمع عدد من الخبراء في التدريب وأثناء تنفيذ البرامج التدريبية ويقومون بتنظيم برامج تدريبية لها وبدراسة أوضاع المعلمين وتقرير الواجبات والمهام التي تشمل عليها وظائفهم، ومن ثم تحديد احتياجاتهم المتصلة بتلك المهام من خلال خبرتهم ودراياتهم بأدائهم.(صلاح الدين معوض، حنان عبد الحليم،2001، ص 254)

6-8- قوائم الاحتياجات التدريبية: وذلك بإعداد جداول وقوائم تتضمن أجزاء تفصيلية تشمل المهام الوظيفية والمهارات التي يمتلكها المعلم ويطلب منه وضع إشارة أمام الكفاءات والمهارات التي يحتاج إلى التدريب فيها لأنه أكثر دراية بحاجاته التدريبية من غيره، وإذا ما أحسن تصميم هذه القوائم واستخدامها على الوجه السليم يمكن توفير معلومات على قدر كبير من الدقة، ويرشد المسؤولين بسهولة إلى احتياجاته.(أحمد حسن الطعاني،2002، ص38)

ثالثا: تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها:

1- مفهوم البرنامج التدريبي:

عرف **جود(good) "1976"** البرنامج التدريبي على أنه:"مجموعة من الأنشطة المنظمة و المخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، التي تساعدهم على تحديد معلوماتهم ورفع كفاءاتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم، وتطوير أدائهم في عملهم."(good,1976,p294)

كما عرفه **عقيلي "1996"** على أنه:" عملية مخططة تقوم باستخدام أساليب وأدوات بهدف خلق وتحسين وصقل المهارات والقدرات لدى الفرد وتوسيع نطاق معرفته للأداء الكفء من خلال التعليم، لرفع مستوى كفاءته ومن ثم كفاءة المؤسسة."(أحمد الخطيب، عبد الله زامل، 2008، ص15)

أما **هاريبسون "Haribson"** فيعرفه بأنه :"عملية يراد بها إحداث أثارا معينة في مجموعة أفراد تجعلهم أكثر كفاءة ومقدرة على أداء أعمالهم الحالية والمقبلة، وذلك بتكوين عادات فكرية وعلمية مناسبة، واكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة."(غانم سعيد ، حنان عيسى سلطان،1983،ص44)

ويعرفه **حسن اللقاني وأحمد الجمل**(2003، ص71) على أنه:" نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في المعلمين معرفيا، مهاريا ووجدانيا، تخططه الجهات المعنية بتدريب المعلمين كالمديريات التعليمية والإدارات التابعة لها وكليات التربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، تتم على شكل دورات طويلة المدى أو

قصيرة، حسب الهدف المراد تحقيقه من التدريب، تنتهي بمنح شهادات اختبار لتلك الدورات، وتستهدف في مجملها رفع مستوى المعلم في جانب من الجوانب التي تشكل الأداء الكلي للمهنة."

يتضح مما سبق أنّ البرنامج التدريبي هو مجموعة من الأنشطة، الإجراءات، والأساليب التي تهدف إلى تزويد معلمي التعليم الابتدائي بمعارف، مهارات، خبرات، واتجاهات محددة لتطوير أدائهم التدريسي في ضوء حاجاتهم التدريبية المتمثلة في ضعف معارفهم وممارساتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

فالبرنامج التدريبي هو:" مجموعة من الخطوات الواضحة والمحددة التي تهدف إلى تنمية المهارات المطلوبة، وذلك لتحسين أداء المعلمين في التدريس وتحقيق التفاعل الصفي."(إلهام عبد الحميد، 2000، ص211)

ويعرف الباحث البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة بأنّه:" نشاط تدريبي متكامل يستهدف معلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، وتم تحديد عناصره من حيث مقدمة تعرف بالبرنامج التدريبي المقترح، أهدافه، محتوى البرنامج والأنشطة التدريبية والتقويمية، إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وأدوات التقويم وإجراءاته."

ويشير(حسن الطعاني 2002، ص53) أن المبادئ الأساسية في عملية تصميم البرامج التدريبية، هي:

- أن التدريب يعتمد التحفيز والدافعية، لأن التدريب وفاعليته يعتمد إلى حد كبير على اندفاع المتدرب ورغبته في التعلم.
- أن التدريب يعتمد على فعالية المتدرب وايجابيته في التعلم.
- أن التدريب يعتمد على الخبرات السابقة والحالية للمتدرب.
- أن كفاءة التدريب تعتمد على التغذية الراجعة، إذ أن معرفة النتائج تؤدي إلى زيادة التعلم.

وتتضمن عملية تصميم البرنامج التدريبي الخطوات التالية:(أحمد الخطيب، عبد الله زامل، 2008، ص ص40، 42)

1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي: يعتبر تنظيم عملية تصميم البرامج التدريبية وتوضيح الأهداف، والإجراءات الواجب إتباعها مما يساعد على التأكد من تأمين جميع العناصر التي يحتاجها المشروع وتوفير الوقت والجهد، وهي الخطوة الأولى في مجال وضع وتصميم البرنامج التدريبي. ويرتبط تحديد أهداف البرنامج التدريبي بتخطيط الاحتياجات التدريبية، وبتحديد المعارف والكفاءات المراد إكسابها للمعلمين ونوعية البرامج التدريبية المطلوب توفيرها ومحتوياتها.

2- تحديد محتوى البرنامج التدريبي: يجب أن تكون موضوعات التدريب موجهة نحو تحقيق الأهداف المخططة لبرامج التدريب، وبالتالي لا بد من التنويع في محتوى البرامج، وحتى يكون المحتوى واقعيا وموضوعيا لا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- أن يكون المحتوى غير مستورد أو دخيلا على ثقافة المجتمع، وبالتالي يجب أن يهدف للربط بين التدريب والبيئة المحلية.
- أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي المتسارع، بحيث يجعل المعلمين مسايرين لهذا التطور وبالتالي فالبرنامج التدريبي لا بد أن يوفر للمعلم دائما شيئا جديدا يضيفه إلى خبراته ومعارفه.
- أن يكون محتوى البرنامج التدريبي موجه لمناقشة الحالات، المشكلات وتحليل المواقف التعليمية/التعلمية التي تعترض المعلم في مهنته.
- أن يتم تقويم محتوى التدريب بين وقت وآخر وأن يشارك في هذا التقويم كل من المدربين، المتدربين والإداريين...إلخ على أن يتم تطوير المحتوى في ضوء نتائج التقويم.(خالد طه الأحمد، 2005، ص ص213، 214)

وما ينبغي التأكيد عليه قبل بدء عملية التدريب، أن يتم ربط وتكييف المواد التدريبية مع أهداف البرنامج التدريبي المقرر تنفيذه.

3- اختيار الأساليب التدريبية المناسبة: يقصد بالأساليب التدريبية تلك الطرائق المعتمدة في إيصال المعلومات والمعارف، واكتساب المهارات، أو تغيير الاتجاهات لدى المعلمين. وعند اختيار الأساليب التدريبية يؤخذ في الحسبان هدف البرنامج، موضوعاته، عدد المتدربين، مؤهلاتهم، خبراتهم، مقدار المشاركة المطلوبة منهم، وإمكاناتهم والوقت المتاح.

4- تحديد مكان التدريب ومدة البرنامج التدريبي: تعد هذه الخطوة من الخطوات الأساسية لنجاح أي برنامج تدريبي، إذ لا بد من تحديد المدة المناسبة التي يمكن فيها تغطية محتوى البرنامج، واختيار التوقيت المناسب له، لضبط الجدول اليومي للأنشطة التدريبية مع مراعاة ظروف المدربين والمتدربين، والموقع المناسب لغالبية المتدربين (المعلمين)، وتوفره على المرافق والتجهيزات الضرورية للعملية التدريبية من قاعات ومراكز التدريب.(أحمد الخطيب، عبد الله زامل، 2008، ص41)

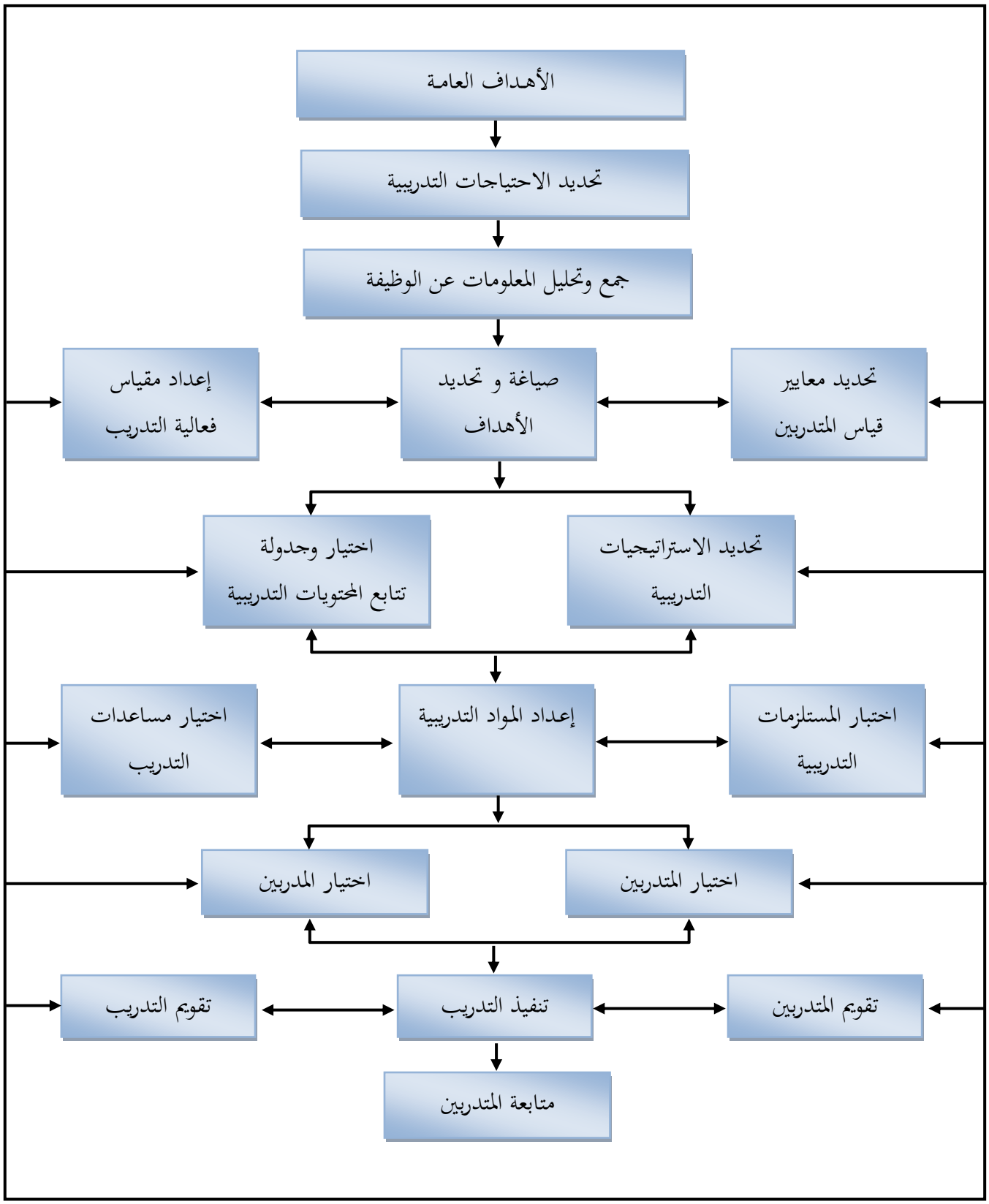
5- اختيار المدربين: وهم من أهم العناصر اللازمة لنجاح البرنامج التدريبي، بحيث أنهم يمثلون هيئة التدريس التي تشرف على عملية تنفيذ البرنامج التدريبي، مما يتطلب التدقيق في اختيارهم من ذوي الكفاءات العالية والاطلاع الواسع، وأن يكونوا على دراية بأهداف البرنامج التدريبي وقادرين على تحقيقها.(خالد طه الأحمد، 2005، ص215)

2- تنفيذ البرنامج التدريبي:

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج التدريبي، يصبح جاهزا للتنفيذ، وهنا يأتي دور إدارة البرنامج للقيام بسلسلة من الفعاليات التي تهدف أساسا إلى توفير المستلزمات والإمكانيات اللازمة لتهيئة البيئة التدريبية، التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المرسومة من خلال إتباع الخطوات التالية:(خالد طه الأحمد، 2005، ص216)

- إعداد البرنامج التنفيذي للدورة التدريبية متضمنا توقيت الدوام اليومي وعدد المحاضرات وأسماء المدربين والأنشطة التدريبية والنشاطات المكملة بما في ذلك الرحلات العلمية والترفيهية.
- تهيئة الموضوعات والمطبوعات والمراجع المتعلقة بمحتوى الأنشطة التدريبية.
- التأكد من تقنيات التعليم والوسائل التعليمية وأجهزة العرض وجاهزيتها للعمل.
- متابعة وتفقد المتدربين وتسجيل حضورهم وتفقد احتياجاتهم وانشغالاتهم.
- توزيع استمارات التقويم المرحلي والنهائي على المشاركين وجمعها بعد ملئها من قبلهم وتفريغها للاستفادة من نتائجها.
- إعداد وثائق النجاح للمشاركين أو شهادات المشاركة خاصة إذا كانت الدورة تنتهي بتقويم للبرنامج.
- إعداد التقرير النهائي عن سير البرنامج التدريبي وتقديمه إلى الجهات المعنية.
- متابعة صرف المكافآت والتعويضات للمدربين والمتدربين حسب ما نصت عليه الأوراق الرسمية.

والشكل رقم (05) يوضح نموذجا لتحديد الاحتياجات التدريبية وعمليتي بناء وتنفيذ البرنامج التدريبي.



شكل رقم(05): يبين نموذجا لتحديد الاحتياجات التدريبية وعمليتي بناء وتنفيذ البرنامج التدريبي.

المرجع : (محمد عبد الفتاح الصيرفي.2009، التدريب الإداري، ص 28)

رابعا: تقويم العملية التدريبية:

تمثل عملية تقويم البرامج التدريبية الأساس الذي تتمكن إدارة التدريب من خلاله تشكيل تصور شامل وموضوعي عن الكيفية التي سارت بها عملية التدريب، وهو قياس مدى التأثير الذي تركه التدريب على المتدربين وكمية المعلومات والمعارف والمهارات التي حصلوا عليها، والاتجاهات التي اكتسبوها ونوعية التغيرات التي حدثت في سلوكهم.(محمد عبد الفتاح الصيرفي، 2009، ص236)

وهو العملية الموجهة لأغراض معينة، التي تتطلب قبل كل شيء تحديد الغرض بدقة، يمكن حصرها في:

- ارتباط عملية التقويم بأغراض معينة.
- التنويع في أدوات التقويم.
- اختيار الأداة المناسبة للتقويم.
- تحديد أولويات التقويم وأدواته وخطواته التنفيذية.(طشوعة الويزة، 2009، ص121)

ويؤكد بعض الباحثين على أهمية التقويم في تحسين البرامج التدريبية، ومساعدة المعنيين في اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير البرامج التدريبية وزيادة فعاليتها. ومن وجهة نظر هؤلاء فإن التقويم ليس عملية تحدث بعد انتهاء التدريب، بل هو عملية تواكب عملية التدريب. وتستخدم عدة أساليب ووسائل في التشخيص والبحث عن العلاج المناسب لكل موقف أو نقطة ضعف في البرنامج التدريبي.(Marchal, j, coock, (1999, p149

ومن بين الأساليب المستعملة في تقويم البرامج التدريبية نذكر ما يلي:

- مقابلات شخصية مع المتدربين وملاحظتهم أثناء التدريس.
- الاستبيان الذي يقوم بإعداده المسؤولون عن التدريب وكذلك المدربون، يهدف إلى التعرف على مدى تحقيق الأهداف المخططة من وراء البرنامج.
- الملاحظة ودراسة الحالات.
- اختبارات تحريرية وشفوية تقيس أداء المتدربين.
- قياس التغير في سلوك واتجاهات ومهارات المتدربين قبل وأثناء وبعد فترة التدريب.
- قياس أثر البرنامج في تعديل سلوك تلاميذ المتدرب قبل وبعد البرنامج.
- استطلاع الرأي العام.(صالح شحاده عبد الله، 1993، ص209)

وحتى تحقق عملية التقويم أهدافها بصورة حقيقية، فإنه يفترض أن تتركز على مجالات تقويم التدريب التالية:

1- تقويم البرنامج التدريبي: تهدف عملية تقويم البرنامج التدريبي للتأكد من كفاءة وفعالية البرنامج التدريبي ومدى صلاحيته لتلبية الاحتياجات التدريبية. وتمر هذه العملية بالمراحل الآتية:(أحمد الخطيب، عبد الله زامل، 2008، ص46)

أ- تقويم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ: تهدف هذه العملية للتأكد من دقة وسلامة خطة البرنامج، وقدرتها على تحقيق أهداف البرنامج، ومدى ملائمة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذ الهدف.

ب- تقويم البرنامج التدريبي أثناء التنفيذ: تهدف هذه المرحلة للتأكد من أن البرنامج التدريبي يسير وفق ما هو مخطط له، وذلك لتعزيز الجوانب الإيجابية، وتلافي الجوانب السلبية، وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة.

ج- تقويم البرنامج التدريبي بعد التنفيذ: للتأكد من مدى كفاءة وفعالية البرنامج ومدى مساهمته في تلبية الاحتياجات التدريبية.

2- تقويم المتدربين: تهدف عملية تقويم المتدربين للتأكد من مدى اكتسابهم للمعارف، الكفاءات، المهارات، والاتجاهات المطلوبة، كذلك للتأكد من انتقال أثر التدريب إلى المواقف التعليمية.(حسن الطعاني، 2002، ص153)

لذا تعد عمليات التقويم المستمر لأداء المتدربين أثناء فترة التدريب، وبعد عودتهم إلى مواقع عملهم في نهاية البرنامج التدريبي، المعيار الصحيح الذي يبنى عليه نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق الهدف الذي صمم من أجله، وهو إكساب المتدربين المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة.

3- تقويم المدربين: تهدف هذه العملية للتأكد من امتلاكهم الكفاءات والمهارات التدريبية التي يحتاجونها للقيام بالأنشطة التدريبية من (تخطيط، تنفيذ، وتقويم البرامج التدريبية).(حسن الطعاني، 2002، ص154)

لذا يعتبر الإعداد الجيد للمدربين وإكسابهم الكفاءات، المهارات، القدرات، والخبرة العلمية والعملية في مجال التدريب أساس نجاح العملية التدريبية.

4- معايير تقويم فعالية البرنامج التدريبي:

يقترح **دونالد كيرك باتريك Donald Kirk patrik** (1983، ص ص 19، 25) أربعة معايير يمكن للقيادات الإدارية استخدمها في تقويم فعالية البرنامج التدريبي وهي:

1- قياس ردود فعل أو استجابة المشاركين في البرنامج التدريبي من مدربين ومتدربين من خلال المقابلات الشخصية، والاستبيانات التي توزع عليهم بعد الانتهاء من البرنامج، وذلك لمعرفة شعور المتدربين اتجاه العناصر المختلفة للبرنامج التدريبي، بما في ذلك محتوى البرنامج، أساليب، قدرة المدرب وأسلوبه، بيئة التدريب، مدى تحقيق أهداف التدريب.

2- قياس ما تعلمه المتدرب من معارف ومعلومات، أي إلى أي مدى تعلم المتدربون الحقائق والمبادئ، المهارات، الأساليب، الأفكار، الاتجاهات، والنظريات التي تضمنها التدريب من خلال الاختبارات التحريرية واختبارات قياس الأداء.

3- تحديد التغيرات في السلوك المهني للمتدرب بعد التدريب، وذلك من خلال مقارنة أداء المتدرب قبل وبعد التدريب، وذلك لتحديد الفرق في الأداء.

4- قياس النتائج التي تم تحقيقها على مستوى المؤسسة وهو عملية قياس أثر التدريب في تحسين مخرجات ونتاجات المؤسسة، وعن مدى زيادتها وتحسن نوعها.

خامسا: بعض الأساليب والطرق في تدريب المعلمين:

تختلف طرق وأساليب التدريب باختلاف طبيعة البرامج التدريبية وطبيعة المتدربين بها، وطبيعة القائمين على التدريب، وحسب أيضا طبيعة الأهداف وطبيعة الاحتياجات، وفيما يلي نذكر بعض الطرق التدريبية:

1- أسلوب المحاضرة: هي أكثر الأساليب شيوعا، حيث يجتمع المتدربون في غرفة أو قاعة ويقوم المدرب بإلقاء محاضرته عليهم وهم يسجلون الملاحظات التي يرون الحاجة الضرورية إليها.(سهيل أحمد عبيدات.2007، ص170)

واعتبر **ياغي "1986"** أسلوب المحاضرة عملية تعلم وإخبار حيث يتمتع المحاضر بتوجيه وضبط وتنظيم المحاضرة وخطواتها وطرق سيرها، وهي بذلك عملية اتصال من جانب واحد وهو المحاضر . الأمر الذي يجعل النجاح في هذا الأسلوب يعتمد على المحاضر نفسه، وعلى مقدار براعته وقدرته في تنظيم أفكاره وآرائه وعرضها على مستمعيه . وهذا أمر ليس بالسهل لأنه يتطلب مواهب وكفاءة وقوة شخصية في المحاضر قد لا تتوفر لكل فرد.

وتتميز المحاضرة عن غيرها من الأساليب الأخرى بأنّها أقلها تكلفة نسبيا، وذلك لأنها تمكن المحاضر من نقل كمية كبيرة من المعلومات والأفكار الجديدة ونتائج البحوث والدراسات في الموضوع الذي يدور حوله التدريب وخاصة البرامج التوجيهية المعدة للموظفين الجدد والذين يحتاجون إلى تزويدهم بالمعلومات المتعلقة

بالمؤسسة التي سيعينون بها كاللوائح والأنظمة والتعليمات وحقوقهم وواجباتهم.(ياغي محمد،1986، ص ص155 .156)

2- أسلوب دراسة الحالة: يعد أحد الأساليب الفعالة في التدريب وهو عبارة عن وصف موقف واقعي في العمل يلقي الضوء على مشكلة ما، ويمكن أن تحل المشكلة بطرق متعددة، وذلك بتطبيق مبادئ ونظريات تعطى في وقت سابق للمتدرب.(أسامة بن سليمان،2007، ص55)

ويسجل على هذا الأسلوب أن إعداد الحالة وتنفيذها يحتاج إلى وقت طويل، وربما يحدث تعارض في الرأي بين المشاركين، في طريقة طرحهم، ومناقشتهم الحالة، وقد يسيطر البعض على طريقة المناقشة، وأن دراسة الحالة تقوم في كثير من الأحيان على افتراضات نظرية، ومن أبرز عيوب الحالات المعدة سابقا عدم مناسبتها للبيئة التي تدرس فيها.(هاني محمود رشدي، 2005، ص54)

3- أسلوب تمثيل الأدوار: يقوم فيه المتدرب بتمثيل موقف معين واقعي يعبر عن مشكلة معينة قد تكون واقعية أو افتراضية، تحدث في الحياة اليومية . ويطلب من المتدربين القيام بدور أشخاص معينين وأن يتصرفوا بالطريقة التي يمكن أن يتبعونها لو كانوا في هذا الموقف فعلا.

ويهدف إلى مساعدة المتدربين على فهم الطبيعة البشرية، دراسة مشكلات السلوك الإنساني، التدرب على المهارات الإنسانية وزيادة فهمهم لمشكلات العلاقات الإنسانية وبالتالي تدريبهم على الاتصال والمهارات الإنسانية ومشكلاتها وأساليب الإشراف والقيادة.(ياغي محمد،1986، ص ص172، 173)

4- أسلوب الحلقات النقاشية: يعد هذا الأسلوب من أفضل وسائل الاتصال الشفوي فاعلية في تدريب الجماعات الصغيرة إذ يقسم المتدربون إلى مجموعات، يجلسون مع المدرب لمناقشة موضوع أو قضية معينة أو السعي نحو حل مشكلة ما من خلال طرح الأفكار وتبادل الآراء والخبرات ، وتكون وظيفة المدرب (المكون) في هذه الحالة منحصرة في مجرد جمع المعلومات وتسجيل الملاحظات وضمان جو حواري وموضوعي أثناء المناقشة كل ذلك دون تدخل المدرب إلا في حدود ضيقة، إما لتوجيه الجلسة أو ضبطها وتسجيل الملاحظات الموضوعية والمنهجية المتعلقة بسير عمل الحلقة ليقوم بعرضها في نهاية الجلسة.(عبد المعطي عساف،2008، ص13)

5- أسلوب الندوات والمؤتمرات: فيها يجزأ الموضوع التدريبي إلى مواضيع فرعية ويعطى للمتدربين وقتا كافيا للإعداد والتحضير ثم يقدم فيها المتدربون ما أنجزوه من مذكرات، تقارير، دراسات...يحللونها ويناقشونها فرادى أوفي مجموعات، ويساعد ذلك على تفاعل وحيوية المتدربين وتعميق استيعابهم وتطوير معلوماتهم، بالإضافة إلى

خلق جو من التنافس العلمي وتنمية القدرة على العطاء والإفادة والتواصل.(Keneth (Pearlman,1983,P182

إضافة إلى هذه الأساليب توجد أنواع أخرى من الأساليب تم استحداثها في مجال تدريب المعلم لا تقل أهمية عن التي سبق ذكرها، وهي:(محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، 2003، ص ص69-78)

1- التدريس المصغر: يعد أسلوب التدريس المصغر أسلوبا متطورا في إعداد المعلم وتدريبه على مهارات التدريس المستخدمة في كثير من دول العالم، وهو أسلوب يقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة، مدة كل منها حوالي خمسة دقائق مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل تدريس المعلم، حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم المتدرب أخطاءه التدريسية ويعدل من سلوكه التدريسي في المرة التالية، هكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح.(علي راشد، 2002، ص196)

ويستند التدريس المصغر على فرضية مؤداها:" أن التدريس سلوك يمكن تحليله إلى كفاءات ومهارات، وأن الممارسة هي تزود المعلم بتلك الكفاءات والمهارات، وأن التعرف على الأداء المتوقع يساعد المشرف على تقويم المعلم وتقديم التغذية الراجعة، كما أته يهتم بقدرات وإمكانات المعلم، وتدور فكرة التدريس المصغر حول تقليل عدد التلاميذ الذي يقوم المعلم بتدريسهم (**5- 10**) تلميذ، وتقصير مدة التدريس (**5- 10**) دقائق، والتركيز على مهارة تدريس واحدة مثل توجيه الأسئلة، وتمثل جلسة التدريس المصغر حصة فصل عادية من جميع الجوانب فيما عدا الطول الزمني للحصة، وعدد التلاميذ الذي يكون أقل بكثير.(محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، 2003، ص69)

فالتدريس المصغر تدريس حقيقي ذو أبعاد مصغرة، حيث يقوم المعلم بتدريس درس مصغر محدد الأهداف لمجموعة صغيرة من المتعلمين لمدة قصيرة من الزمن. وعادة ما يتم تسجيل هذه الدروس بكاميرا الفيديو وإعادة مشاهدتها للاستفادة من النقد البناء للمشرف وللزملاء. ويعيد المعلم المتدرب تدريسه مرة أخرى للاستفادة من التغذية الراجعة (**Feed Back**) الناتجة من عمليات النقد لتطوير كفاءاته وتحسين أدائه التدريسي.

2- تكنولوجيا المعلومات: احتلت تكنولوجيا المعلومات في السنوات الأخيرة من القرن العشرين مكانة بارزة في كل الأنظمة وعلى وجه الخصوص النظام التعليمي، وفي الوقت نفسه بدأت تفرض نفسها على برامج إعداد المعلم وتدريبه في مختلف دول العالم، وذلك بهدف تمكين المعلمين عند تخرجهم من تهيئة طلابهم لمستقبل

تحكمه التكنولوجيا. خاصة شبكة الانترنت التي تساعد أي شخص وفي أي مكان كان فيه على تلقي أي برنامج عن بعد.

ولأهمية تكنولوجيا المعلومات لتكوين المعلمين يذهب " **جيتس**" إلى القول بأن:" تكنولوجيا المعلومات سوف تمكن المدرسين من إنتاج المنهج الدراسي الجماعي وفقا للمواصفات الفردية داخل مجموعة طلابه."(محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، 2003، ص70)

3- تكنولوجيا التعليم: ينظر الكثير من الناس إلى مصطلح تكنولوجيا التعليم على أنه يشير إلى أنواع الوسائل والأجهزة التعليمية، كأجهزة العرض، المسجلات وغيرها من الآلات التي تستخدم في التعليم .لكن هذا المفهوم يبقى محدودا جدا ،لأن المصطلح يشير إلى أشياء أخرى أكثر أهمية وهي عملية التخطيط في إطار مفهوم النظم الذي يستخدم أساليب وطرقا علمية لدراسة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها وتقويم ما يتوصل إليه من نتائج وحلول.

وتعرف تكنولوجيا التعليم على أنّها:" عمليات متكاملة معقدة تشمل الأفراد، الأفكار، الأدوات، التنظيمات والإجراءات بغرض تحليل المشكلات التعليمية التربوية ذات العلاقة بجميع مجالات التعليم البشري، واقتراح الحلول المناسبة لها، تنفيذها، إدارتها وتقويمها حتى يتم تحقيق الأهداف المطلوبة بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان.(محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، 2003، ص72)

وبعد اقتحام التكنولوجيا لكافة جوانب الحياة في المجتمع، أصبحت نظم التكوين تواجه تحديات تحتم عليها استخدام تكنولوجيا التعليم، من هذه التحديات: التدفق المعرفي، التوسع التعليمي، تعدد الأدوات والوسائل التي يتعامل معها الإنسان، تعدد أوعية المعرفة.

4- التعلم الذاتي: يعد التعلم الذاتي من أهم الطرق التي تساعد على معالجة إشكالية العجز على تلبية حاجات سوق العمل، إذ أن تبني التعلم الذاتي كطريقة للتعليم يؤدي إلى توثيق الصلة بين التعليم وسوق العمل، وذلك عن طريق تبني سياسة ربط مواضيع التعلم الذاتي بالخبرات المتاحة والممكنة في ميدان العمل، كذلك فإن أبواب وطرائق التعلم الذاتي مرنة ومتنوعة، فهي تسمح لكل الأفراد أن يتعلموا كل حسب قدراته وفي ضوء احتياجاته، كما يساعد الفرد على انتقاء البرنامج والموضوع الذي يناسبه ويحتاجه لتنمية مهارته فيه، ويعمل على هذه التنمية بمفرده ويربطها مباشرة بالمواقف العملية والحياتية التي يوضع فيها. وهذه هي الطريقة التي استخدمها الباحث في تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح.

5- التعليم المبرمج: هو أسلوب من أساليب التعلم الذاتي أو الفردي الذي يتم فيه التفاعل بيت المتعلم المتدرب والبرنامج " المادة التعليمية المبرمجة". وقد ظهر هذا الأسلوب معتمدا على مفاهيم **سكينر Skinner** في عملية التعلم، ويحتوي على بعض البرامج التي تتيح الفرص أمام كل معلم لأن يسير دراسته وفقا لسرعته الذاتية مع توفير أسلوب التغذية الراجعة، ويتم في هذا النمط التفاعل التام مع البرنامج لا مع المدرب، والذي يعد بمهارة ودقة من قبل المتخصصين وعادة ما يطبق البرنامج في كتاب مبرمج أو على شكل فيلم، أو يوضح في آلة تعليمية من خلالها يتلقى المتدرب المعلومات والتوجيهات، ويعرف فورا هل كانت استجابته صحيحة أم لا، وهكذا يستمر التفاعل مع البرنامج.

وفي إطار هذا المفهوم يجب تقديم المادة العلمية في صورة أجزاء صغيرة تسمى" إطارات"، كل منها يشمل على فكرة واحدة فقط، كما أنه يجب ألا ينقل المتدرب من إطار إلى أخر إلا إذا تأكد إتقانه للإطار السابق.(محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، 2003، ص75)

6- التعليم الفردي: هو أسلوب من أساليب التعلم الذاتي، وهو عبارة عن نمط يساير متطلبات تفريد التعلم والتعلم الذاتي، تستخدمه معظم برامج التربية القائمة على الكفاءات. من هنا تظهر أهمية إدخال هذه الطريقة على برامج تدريب (تكوين) المعلمين، لأنّها تتميز بتفريد التعليم، المرونة، حرية التعلم، تحقيق مبدأ التعلم الهادف، التعلم للإتقان، مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.

7- التعليم المستمر: تعد إستراتيجية التعليم المستمر من الاستراتيجيات المستمرة المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها، والاستجابة لمتطلبات ثروة المعلومات، بذلك تصبح هذه الإستراتيجية واجبة التنفيذ في ميدان تكوين وتدريب المعلمين، حتى يتمكنوا من متابعة المستجدات في ميدان عملهم، والإطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتقنيات التعليم الحديثة والأساليب الجديدة مثل : التعليم المبرمج، التدريس المصغر، التعلم الذاتي، ومن معالجة أوجه القصور في إعداده الأولي، لذلك فقد اتخذت الدول على اختلاف نظمها التعليمية أساليب التدريب والإعداد أثناء الخدمة منها : الدورات القصيرة، حلقات الدراسة المنظمة، المؤتمرات التربوية، البعثات الدراسية.(محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، 2003، ص77)

من هنا يتضح أن التعليم المستمر أصبح يمثل الآن وفي عصر المعرفة أحد العوامل الأساسية في تشكيل مجتمع ما بعد الصناعة، مما يتطلب على مؤسسات تكوين وتدريب المعلمين أن تغير من مناهجها ومحتويات برامجها عن طريق وضع مقررات شاملة تتخطى مفهوم التربية المبنية على تكوين المعلومات والمعارف لتأخذ في الاعتبار احتياجات المعلمين والمجتمع.

خلاصة:

لما كان المعلم الكفء أهم مدخلات العملية التعليمية وأساس كل تغيير وتطوير تعليمي، فإن أهداف الإصلاح التربوي لا يمكن تحقيقها كما لا يمكن أن تؤتى ثمارها إلا إذا كان محور هذا الإصلاح وركيزته الأساسية المعلم، وعليه لابد من إعادة النظر في تطوير نظم إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتحديث وتنويع برامج تدريبهم أثناء الخدمة.

حيث أنّه لا يمكننا أن نتوقع من معلمي التعليم الابتدائي أن يقدموا تعليما عالي الجودة، وأن يستجيبوا للتحديات التي يواجهها التعليم اليوم دون مساعدتهم على اكتساب المعارف والكفاءات والمهارات الجديدة التي يحتاجونها لإنجاز مهامهم بنجاح.

وفي هذا السياق الذي نؤكد فيه على ضرورة تطوير البرامج التدريبية(التكوينية) بدراسة وفهم الاحتياجات التي يحتاج لها معلمي التعليم الابتدائي، والذين يقترحونها كأهداف يجب السعي إليها.

فعند بناء أو تصميم برنامج تدريبي علينا من جهة تحليل المتطلبات الموضوعية من حيث المؤهلات المفترض توفرها في فرد ما، ومن ثمة تحديد الكفاءات والمهارات اللازمة لأداء العمل ومستويات الأداء المقبولة، ومن جهة ثانية اعتبار التقويم الذاتي من أفضل الأساليب فعالية في تحديد الاحتياجات التدريبية، لأن المعلم هو أكثر الناس دراية بما يحتاجه. لهذا أضحت دراسة الاحتياجات جزء لا يتجزأ من الاستراتيجيات المعتمدة لتخطيط وتنمية البرامج التدريبية.

الفصل الثالث: معلم التعليم الابتدائي

- تمهيد

أولا: المعلم

1- تعريف المعلم.

2- أهمية المعلم في العملية التعليمية/التعلمية.

3- مهام ومسؤوليات معلم التعليم الابتدائي في إطار المقاربة بالكفاءات.

4- خصائص ومواصفات المعلم الكفء.

5- أدوار المعلم في مقاربة الكفاءات.

6- واقع تكوين المعلمين في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات.

7- الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا: المدرسة الابتدائية

1- تعريف المدرسة الابتدائية.

2- نشأة المدرسة الابتدائية.

3- أهمية التعليم في المدرسة الابتدائية.

4- أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية.

5- وظائف التعليم في المدرسة الابتدائية.

6- الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

7- أنواع الكفاءات المستهدفة في التعليم الابتدائي.

- خلاصة

– تمهيد:

تعد المدرسة الابتدائية المؤسسة الاجتماعية الأحق بهذه التسمية، بالمعنى الشامل والدقيق للكلمة، ومن هنا يتعين عليها ربما أكثر من غيرها أن تنسجم انسجاما كاملا في منطلقاتها، مناهجها، وفي أهدافها، مع المعطيات الحضارية للأمة وتطلعات المجتمع، فالمدرسة الجزائرية الحديثة هي وليدة الظرف المتميز، الاستثنائي الذي انتزعت فيه البلاد استقلالها، وهي تشهد اليوم خلافا شديدا بين الفرقاء على تقييم حصيلة نشاطها، والواقع أن المنظومة التربوية الجزائرية سايرت مراحل النمو الوطني وعرفت ايجابيات، غير أن الاعتراف بهذه الإيجابيات لا يمكن أن يحجب عن النقائص الكثيرة والإختلالات والمشاكل العديدة التي تعرفها المنظومة التربوية الجزائرية.

ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه التعليم الابتدائي في النظام التربوي لأي بلد من البلدان، حيث أنه يعتبر التعليم القاعدي الذي يهيئ التلميذ إلى المراحل التعليمية التالية فقد أولته الدول والحكومات ومن بينها الجزائر أهمية بالغة، سعيا منها لتحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية خاصة مع تزايد الدعوات إلى ضرورة التركيز على العنصر البشري في سبيل تحقيق رقي وإزدهار الدول ومواجهة المشكلات الحياتية، ولعل أكثر ما يدل على ذلك هو مختلف الإصلاحات والتعديلات، والتغيير في المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التعلم التي عرفتها الأنظمة التربوية.

لذلك لا بد من الحديث في هذا الفصل على أهم الجوانب التي تتعلق بموضوع الدراسة حيث نتطرق فيه إلى معلم التعليم الابتدائي(أهميته، مهامه، خصائصه، أدواره، وواقع تكوينه في الجزائر والصعوبات التي تواجهه أثناء ممارسة عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات)، ثم ننتقل إلى المحور الثاني حول المدرسة الابتدائية نشأتها، أهمية التعليم وأهداف التعليم فيها، الوظائف التعليمية التي تقوم بها، الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، وأخيرا أنواع الكفاءات المستهدفة في التعليم الابتدائي.

أولا: المعلم:

1– تعريف المعلم:

يتوقف نجاح العملية التعليمية/ التعلمية على الكثير من العوامل المختلفة، إلا أن وجود معلم كفء يعد حجر الزاوية لهذا النجاح، فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية رغم أهميتها فهي لا تستطيع تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ما لم يكون هناك معلم كفء ذو كفاءات تعليمية

ومهارات فنية وسمات شخصية متميزة، يستطيع بواسطتها إكساب تلاميذه الخبرات المتنوعة ويعمل على تقويم شخصياتهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم وينمي أساليب تفكيرهم وقدراتهم العقلية.

(محمد حسن العمايرة، 2002، ص78)

كما يعتبر المعلم أهم عناصر العملية التعليمية–التعلمية من خلال الدور الذي يقوم به في أدائه التعليمي داخل الصف وخارجه، بتقديم المعلومات والمعارف وتشكيل شخصيات المتعلمين في مختلف النواحي المعرفية والمهارية والنفسحركية.

أي أن المعلم كما يعرفه **فيليب جاكسون"Philip-Jakson"** هو:" صانع قرار يفهم طلبته ويتفهمهم ، قادرا على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل، ومتى يعمل".(محمد عبد الرحيم عدس،2000، ص35)

وتعرفه ألتي مارغريت**ALTET, M** (**1994**) أنه:" مهني التفاعل ذو جدول أعمال أو "أجندا" مضاعف، بمعنى أنه عليه في أن معا أداء وظيفة ديداكتيكية تتمثل في تبني المحتويات والتصرف فيها، ووظيفة بيداغوجية لتوجيه الأحداث الصفية وضبط مسارها التفاعلي."(Altet,M,1994,p254)

ويعرفه **فيليب بيرينو Perrenoud, Philippe**(**1993**) أنّه:" شخص مستقل تتوفر لديه كفاءات نوعية، متخصصة تقوم على قاعدة معارف عقلانية، المسلم بصحتها، الأتية من العلم والمستمدة مشروعيتها من المؤسسة الجامعية أو من معارف صريحة نابعة من الممارسات."(Léopold Paquay et Autres, 1996,p20)

كما يعرف أيضا بأنّه:" كل شخص حاصل على شهادة معهد إعداد المعلمين أو شهادة كلية التربية أو أي شخص دخل دورة خاصة بتدريس صفوف المرحلة الابتدائية"(محمد جاسم محمد العبيدي،2004، ص 89).

فالمعلم هو الشخص الذي في مهنة التعليم، كل شخص مشتغل من طرف اللجنة المدرسية، الذي يشتغل في تعليم التلاميذ بفعالية، وفق قانون التعليم العمومي. وهو ذلك الشخص المسؤول على نقل المعارف والمعلومات والخبرات للتلاميذ عن طريق خلق جو من التفاعل بينه وبينهم أثناء العملية التعلمية من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم واستعداداتهم وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية، أما المعلم الكفء **L'enseignant compétant** فهو المعلم الذي يمتلك مجلد **Un repertoire** من المعارف والمهارات والاستعدادات أو قيم مهنية والتي نعتبرها ضرورية لنجاح تطبيق التعليم.(Legendre. R, 1993, p501)

من خلال التعاريف السابقة يتضح أنّ المعلم هو ذلك الشخص المخطط للعملية التعليمية، وموجها لها وقائدا متمرسا، ملزم بمعرفة تلاميذه ومشاركتهم في العمل وتعاونهم معه من أجل تحقيق الأهداف التعليمية. وهو الذي يتقن وضع كفاءاته موضع التطبيق في كل المواقف(الوضعيات)، فهو رجل الموقف القادر على التفكير في العمل وعلى التكيف والسيطرة في كل موقف جديد.

لذلك يمكن أن يدرك التعليم بوصفه سيرورة لمعالجة المعلومة واتخاذ القرارات داخل الصف لا يقل فيها قطب البعد العلائقي والموقف المعيش في سياق معين مع المتعلم أهمية عن قطب المعرفة. لذلك أيضا نفضل، بدلا من أنموذج المثلث البيداغوجي معلم، تلاميذ، معرفة أنموذجا ديناميا ذا أربعة أبعاد تتفاعل فيما بينها في الموقف التعليمي/ التعلمي: تلاميذ، معلم، معرفة، تواصل.(Altet. M, 1994, p254)

2- أهمية المعلم في العملية التعليمية/التعلمية:

يتوقف نجاح الأنظمة التربوية العربية بصفة عامة والنظام التربوي الجزائري بصفة خاصة على الكثير من العوامل المختلفة، إلا أن الارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم هو الأساس الذي يستند إليه النهوض بالمهن الأخرى عامة. حيث يعد المعلم عنصرا مهما في العملية التعليمية| التعلمية، فهو الذي يخطط ويبعث النشاط في التعليم ويضفي على الكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل نقصها إذا كان ثمة نقص، ويوظف هذه العوامل لخدمة التلميذ.(عبد السلام مصطفى، 2000، ص65)

كما يعتمد تطور المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التدريسية وأساليب التقويم على المعلمين من حيث كفاءاتهم ووعيهم بمهامهم وإخلاصهم في أدائها، لأن المعلم هو عصب العملية التعليمية| التعلمية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح العملية التربوية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطور الحياة في عالمنا الجديد وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساسي من أركان العلاقة الديداكتيكية وضبطها، واستخدام تقنيات التدريس ووسائلها، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم. هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني والإنساني وتسليح التلاميذ بطرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والكفاءات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية.(جبرائيل بشارة، 1986)

وينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري، الاقتصادي والاجتماعي للأمم، من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقيق الرفاهية الاجتماعية.(بدرية المفرج وأخرون،2007، ص 13)

لذا لا يستطيع أحد أن ينكر الدور الذي يقوم به المعلم في تكوين الأجيال وتطوير حاضر الأمة وإسهامه في تحديد سمات وخصائص مستقبلها، ومع التفجر العلمي والتكنولوجي والتطور السريع الذي يشهده عصرنا، لم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يدرسها ليقوم بعمله بفعالية ونجاح، ولم يعد مجرد ملقن للمعرفة، كما كان في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه أن يكون موجها ومنسقا ومشجعا ومحفزا لتعليم المتعلمين، وقادرا على فهم حاجاتهم وخصائص نموهم وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لسير مشاركتهم الفعالة، وتعلمهم الذاتي، وتنمية ميولهم وقدراتهم ومساعدة نموهم المتكامل، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة.

كما أصبح على المعلم أن يساعد المتعلمين على الوعي بمشكلات بيئتهم والإسهام في حلها وتعويدهم الانضباط الذاتي واحترام الغير والتضامن الاجتماعي هذا إلى جانب تقديم تربية من أجل الديمقراطية والتسامح وتقدير الاختلافات الثقافية والسلام وحقوق الإنسان.(خالد طه الأحمد، 2005، ص ص 17.16)

لما كان للمعلم هذه الأهمية في العملية التعليمية| التعلمية، فمن الضروري أن ينال من العناية القدر الذي يتناسب مع الدور الذي يقوم به في إعداد النشء وتكوينهم، ولذلك تهتم المجتمعات مهما تباينت بإعداد المعلمين وتدريبهم في إطار الفلسفة السياسية والاجتماعية للمجتمع، وفي إطار الحدود التي تجعلهم قادرين على ممارسة مسؤولياتهم لتشكيل المواطن الصالح للمجتمع، ولذلك فإن المعلم الكفء يمثل دون شك ذخيرة قومية كبرى، ذلك أن تكوين جيل بأكمله يعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به المعلم من سمات تعاونه على أداء هذه المهنة، ومن هنا كان لا بد من الاهتمام بالتدريب المستمر للمعلم.

3- مهام ومسؤوليات معلم التعليم الابتدائي في إطار المقاربة بالكفاءات:

تتعدد مهام معلم التعليم الابتدائي وتتنوع، بحسب المواقف والحاجات والأهداف الشخصية والجماعية وظروف العمل المدرسي... ويرتبط مستوى أداء المهمة، بدرجة اكتساب الكفاءات اللازمة لها. ويمكن تلخيص بعض المهام المطلوبة من معلم مرحلة التعليم الابتدائي، كالتالي:(محمد حمدي، 2007، ص ص 105، 106)

1- اختيار الوضعيات التعليمية/التعلمية، من المجالات الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، والمرتبطة ببيئة المتعلم.

2- التخطيط القبلي للعمل المدرسي.

3- مراعاة الاختلافات المتعددة في أنماط التعلم.

4- العمل باستراتيجيات تهدف إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

5- استعمال تقنيات التنشيط، والتي تكسب المتعلم القدرة على المشاركة الفعالة في الحياة المجتمعية(في المدرسة، البيت، وفي المجتمع) من خلال الحوار والتعاون.

6- العمل باستمرار من أجل الوصول بالمتعلم إلى معرفة مدخلات ومخرجات التعلم.

7- العمل على تحسيس المتعلم بأهمية المعارف المكتسبة لديه في مواجهة المشكلات الحاضرة والمستقبلية.

8- الانتباه إلى إيقاعات تعلم المتعلم والعمل على تحسينها.

9- مساعدة المتعلم على الانتقال من الوضعيات المحسوسة إلى الوضعيات المجردة.

10- العمل على مساعدة المتعلم على التعرف على الوسيلة الديداكتيكية قبل استعمالها.

11- التدخل للمساهمة في تقويم سلوك المتعلم وتعديله، انطلاقا من ملاحظة التصرفات غير المقبولة.

12- حل مشكلة التعثر الدراسي عن طريق إيجاد بدائل للوسائل التربوية، وللطرائق البيداغوجية، لوضعيات التعلم، ولأساليب العمل المدرسي، والتي من شأنها أن تساهم بفعالية في إحداث نقلة نوعية في الممارسة التعلمية وفي أنماط التفكير وفي كفاءات المتعلم المتعثر.

كما يمارس معلمو المدرسة الابتدائية مهامهم تحت سلطة مدير المدرسة الابتدائية ويقومون بنصاب التعليم الأسبوعي المحدد والمقرر لهم ضمن المرسوم: 90|49 المؤرخ في: 06 نوفمبر 1990 وتتمثل مهامه فيما يلي:(عبد الرحمان بن سالم، 2000، ص165)

تربية التلاميذ وتعليمهم بالإضافة إلى هذه الصفة فإنهم يقومون بنشاطات تربوية وبيداغوجية

1. النشاطات البيداغوجية: تشمل النشاطات البيداغوجية على ما يلي:

- ✓ التعلم الممنوح للتلاميذ.
- ✓ العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم.
- ✓ المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.
- ✓ تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ.
- ✓ المشاركة في المجالس التي تعقد في المؤسسة.

- ✓ المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

بالإضافة إلى هذا يقوم معلم المدرسة الابتدائية ب:

- ✓ يمنح التلاميذ تعليما تضبطه قانونا مواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن الوزارة.
- ✓ يسهر على حسن استعمال التلاميذ للكتاب المدرسي، والوسائل التربوية، والمعدات السمعية البصرية، وعلى المحافظة على الأثاث المدرسي، والتجهيزات، والأدوات التعليمية وعلى مشاركة التلاميذ في النشاطات الثقافية، الفنية والرياضية.
- ✓ يتولى المعلم في أداءه لمهامه التحكم المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق الآتية:(الكراس اليومي لتحضير الدروس، التوزيع الشهري والسنوي للبرنامج، دفتر المناداة، كراس المداولات، كراس الاختبارات).

بالإضافة إلى المهام المذكورة أعلاه، فإن معلم المدرسة الابتدائية:(عبد الرحمان بن سالم، 2000، ص166)

- ✓ يتولى اختيار المواضيع المتعلقة بالفروض والاختبارات الخاصة بالأقسام المسندة إليه وتصحيحها إلا في حالات خاصة تقررها المجالس المعنية أو وزارة التربية.
- ✓ يتولى حساب المعدل وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض والاختبارات على الوثائق الرسمية.
- ✓ يرافق التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات التربوية والثقافية المرتبطة بأهداف المنظومة، وانفتاح المدرسة على المحيط.
- ✓ يشارك في اجتماعات مجالس المعلمين مشاركة تندرج ضمن واجباته المهنية.
- ✓ الالتزام بالمشاركة في عمليات التكوين، وتحسين المستوى التي تنظمها وزارة التربية.

2. النشاطات التربوية:

يساهم معلمو المدرسة الابتدائية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية وإعطاء المثل ب:(عبد الرحمان بن سالم، 2000، ص166)

- ✓ المواظبة والانتظام في الحضور.
- ✓ القدوة في السلوك.
- ✓ المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.
- ✓ الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

- ✓ يكون المعلم مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم.
- ✓ يتولى مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج وفي فترات الاستراحة وفقا للترتيبات المنصوص عليها في لائحة النظام الداخلي.
- ✓ يمنع الدخول على المعلم في قسمه أثناء قيامه بعمله باستثناء مدير المؤسسة والموظفين المكلفين بوظيفة التفتيش والتكوين.

وخلاصة القول أنّ مهام المعلم لا تنحصر فقط في القسم، فهو أيضا فاعل أساسي في المنظومة التربوية برمتها، حيث يعتبر إلتزامه ومشاركته، سواء داخل المدرسة أو خارجها ضروريا لإنجاح إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية.

كما يرى الباحث أنّ هذه المهام في غاية الأهمية للمعلمين بشكل عام، لذلك لا بد أن يتوفر في معلم مرحلة التعليم الابتدائي المهام الأساسية السابقة، وذلك لضمان نجاحه في تسيير العملية التعليمية/ التعلمية بما يتناسب مع المنهاج الدراسي من جانب والمتعلمين من جانب أخر.

4- خصائص ومواصفات المعلم الكفء:

يشترط في جل دول العالم على المقبل على ممارسة مهنة التدريس، التوفر على كفاءات علمية وكفاءات مهنية. وبالتالي تعد الكفاءة مجالا لإعادة توظيف عدد كبير من التعلمات الدقيقة، وهي في الحقل التربوي تتيح للمدرس إمكانية التأكد مما يلي:(مولاهم. م، 2004، ص ص 33، 34)

- ❖ معرفة التلميذ لكيفية تنظيم وإعادة استعمال التعلمات الدقيقة في وضعيات جديدة ليبرهن على أنه يعرف كيف يعيد توظيفها وهو ما يعبر عنه بالقدرة على التحويل **Le Transfert** غير أن تحويل المعارف لا يتم بكيفية ألية، بل يكتسب بفعل التمرن والممارسة الواعية في وضعيات يعطي فرصا لتفعيل المعارف.
- ❖ اكتساب التلميذ خلال مدة معينة (شهرا، أو دورة دراسية) كل تعلم من التعلمات المبرمجة أو المقترحة بالنسبة لهذه الفترة.
- ❖ اشتغال الهيئة التربوية انطلاقا من وضعيات – مشكلة في إطار بيداغوجيا المشروع وتدعو التلاميذ ليكونوا نشطين وفاعلين في تعلمهم.

كما يتطلب تحقيق الكفاءات في التدريس توفر المدرسين على الكفاءات المهنية التالية:(محمد حمدي، 2007، ص ص 103، 104)

- ❖ الإلمام بمحتويات المواد والكفاءات المستهدفة من تعلمها.
- ❖ امتلاك ثقافة عامة في مجالات علم النفس، ديداكتيك المواد، والبيئة المحلية.
- ❖ الوعي بأن لكل متعلم مواصفات وخواص محددة لشخصيته.
- ❖ القدرة على تحليل الظواهر والمعطيات، والتي لها صلة بالتربية والتكوين، واستثمارها في مجال التدريس.
- ❖ حسن ترشيد الموارد المتاحة(معارف، وسائل،...)، واستخدامها في مجال الوضعية الديداكتيكية.
- ❖ القدرة على تخطيط التعلمات وتدبيرها.
- ❖ القدرة على تحويل المعارف النظرية إلى ممارسات تعليمية مرنة وواقعية وهادفة.
- ❖ الوعي بأهمية التعلم مدى الحياة في تنمية الشخص والمجتمع.

وقد حدد أغلب الباحثين والخبراء التربويين الكفاءات المهنية للمعلمين في ستة أنواع هي:(مولاهم. م، 2004، ص ص 66، 67)

- ❖ الكفاءة كأسلوب يترجم محتوى البرامج الدراسية في صيغة كفاءات ينبغي أن تتوفر لدى المدرس الذي يقوم بمهمة التدريس.
- ❖ الكفاءة كأسلوب يقوم على تحليل للمهمة، ويقصد به تقديم وصف دقيق لمختلف الأدوار التي تتطلبها مهنة التدريس، ويعطي لهذا الوصف وجها إجرائيا يترجم بشكل عملي الكفاءات التي يجب تدريب المدرس على أدائها.
- ❖ الكفاءة كأسلوب يقوم على معرفة شاملة لحاجات المتعلمين المعرفية والوجدانية والنفس حركية وصياغتها في شكل عبارات تدل على أنواع الكفاءات التي يجب أن يتدرب عليها المدرس الذي يتصل تربويا وتعليميا بالتلاميذ.
- ❖ الكفاءة كأسلوب يقوم على تقدير حاجيات المجتمع المدرسي، ومن ثمة يتم تحديد الأداءات والمهارات البيداغوجية للتدريب عليها، حتى يتم لهم التحكم في ممارسة وظيفتهم.
- ❖ الكفاءة كتصنيف للمواد الدراسية في شكل عناقيد، يضم كل عنقود عددا من المواد ذات المواضيع المشتركة، ثم نقل ذلك كله في شكل كفاءات يجب على المدرسين اكتسابها.
- ❖ الكفاءة كتحليل لمهنة التدريس تحليلا منطقيا وعقلانيا، وتحليل أبعاد هذا التحليل للوصول إلى تطور نظري يتحدد على أساسه افتراضات عامة وإجرائية حول مهمات التدريس. لأن التعليم هو القناة الكبرى التي تمد القطاع المهني العام بالعناصر البشرية المؤهلة علميا، اجتماعيا، فنيا، وأخلاقيا، ولعل

هذا ما دفع **شاندلر Chandler** وزملائه إلى أن:" يصفوا مهنة التعليم بالمهنة الأم، لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، كما أنها لازمة لها، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميا، اجتماعيا، فنيا، وأخلاقيا."(عبد اللطيف حسين فرج، 2008، ص162)

وحدد أحمد أوزي مواصفات ومعايير تدل على جودة وكفاءة المدرس في:(حمد الله أجبارة، 2009، ص71)

1. المستوى العلمي الجيد.
2. القدرة على التنمية الذاتية.
3. الأداء المهني الجيد.
4. امتلاك المهارات التدريسية الأدائية.
5. معرفة تقنية التدريس الحديثة والقدرة على استخدامها.
6. المساهمة في تنمية المجتمع المحلي.

ويرى بعض الباحثين أن هناك خمسة أنواع من الكفاءات المهنية، لابد من توافرها لدى المدرسين الذين يتكونون على أساس مقاربة الكفاءات، وهي:(مولاهم. م، 2004، ص ص 69، 73)

- **كفاءة تقويم القيم**: وتتضمن مجموع الأداءات المرتبطة بمهارة الاستجابة لموقف تعليمي/ تعلمي، بأسلوب مطابق للمبادئ الأخلاقية المتفق عليها اجتماعيا وثقافيا.
- **كفاءة حل المشكلات**: وتتضمن الأداءات المرتبطة بمهارة إيجاد حلول إيجابية تسمح بتجاوز تحديات العملية التعليمية/ التعلمية، وما تطرحه من معوقات اتجاه بلوغ الأهداف المحددة.
- **كفاءة خلق التفاعلات داخل القسم**: تتضمن هذه الكفاءة الأداءات المرتبطة بمهارة استحداث تفاعل فعال ضمن سياق خاص بين الأفراد أو بين الجماعات، ويمكن تحديد هذه الكفاءة كعملية تفاعلية ديناميكية في اتجاه محدد.
- **كفاءة التفكير النقدي**: تكمن هذه الكفاءة في الأداءات المهارية المتعلقة بالتفكير بطريقة نقدية حول نتائج القرارات التي يتخذها المدرس، وحول سلوكاته وسلوكات المتعلمين وتقويمها.

كما وضع المجلس الأعلى للتربية HCE[1] بفرنسا في سنة 2006 معايير الكفاءات المهنية الواجب توافرها لدى المعلمين كالآتي:(Haut conseil de l'éducation, 2006, pp 19.21)

- ✓ الكفاءة التربوية والثقافية.
- ✓ الكفاءة في استعمال اللغة الفرنسية.
- ✓ الكفاءة في الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ✓ الكفاءة في تسيير القسم.
- ✓ الكفاءة في تقييم التلاميذ.
- ✓ الكفاءة في استعمال التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال.
- ✓ الكفاءة في العمل في إطار فريق والتعاون مع كل الفاعلين التربويين.
- ✓ الكفاءة في الناحية التطبيقية للتدريس والقدرة على التكون الذاتي والإبداع.
- ✓ الكفاءة في احترام أخلاقيات المهنة وتحمل المسؤولية في إطار الخدمة العمومية للتربية.

5- أدوار المعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات:

لعل من أكبر الأخطاء التربوية في حق البشرية أن تضع شخصا أمام تلاميذ كمعلم وهو لا يرغب في هذه المهنة أو لا يصلح لها أصلا، وهذا الخطأ شائع في كثير من بلدان العالم، وبخاصة البلدان النامية بسبب الحاجة الماسة للمعلمين.(علي الحوات، 2000، ص17)، كما لا يمكن أن ننكر جسامة المسؤولية التي يتحملها المدرس في النظرية البنائية للتعلم وفي مقاربة الكفاءات، فهو يلعب دور الموجه والمنشط الذي يتيح الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ كي يجدوا حلولا مختلفة ومتفاوتة لمشكل واحد. فالإقصاء الذي كان يطال بعض التلاميذ(الكسالى) لم يعد مقبولا، بل لابد من إدماجهم في عملية التعلم وإكسابهم الكفاءات الأساسية التي تعتبر الحد الأدنى المقبول من التعلم، الذي يمكنهم من متابعة دراستهم.

ويلخص **هونبين Honebein (1996)** دور المعلم في بيئة التعلم البنائية فيما يلي:(خيرة رمضان سيف، 2004، ص137)

- ✓ توفير خبرات تعليمية لعمليات بناء المعرفة.
- ✓ توفير خبرات من وجهات نظر متعددة.
- ✓ جعل التعلم واقعيا ذا مضمون، بحيث يسهل تطبيقه في الحياة.

[1] - Haut conseil de l'éducation المجلس الأعلى للتربية

- ✓ إعطاء المتعلم دورا في عملية التعلم.
- ✓ وضع المتعلم في خبرات اجتماعية.
- ✓ تشجيع المتعلم على التعبير عن أفكاره بطرق متعددة(قراءة، كتابة،...).
- ✓ إعطاء المتعلم الثقة بقدرته على بناء المعرفة.

يلاحظ من خلال هذه الأدوار التي قدمها**Honebein** أنّها تركز على المتعلم وتجعل منه المحور الرئيسي في العملية التعليمية/ التعلمية، وهذا ما جاءت به هذه المقاربة الجديدة(المقاربة بالكفاءات)، ولكي يعي المدرس جيدا هذه الأدوار فعليه أولا أن يفهم ما معنى المقاربة بالكفاءات، وما هو إطارها المرجعي، وما هو دورها في تجويد المنظومة التربوية، ولماذا هذا الاهتمام المتزايد بالمتعلم وهذا ما سيتم التطرق إليه في الفصل الرابع.

ومن أجل إلقاء بعض الضوء على الأدوار الجديدة المطلوبة من المعلم في ظل بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، نقدم نماذج لأهم هذه الأدوار كالتالي:

1- المعلم مصمما ومهندسا لعملية التعلم: إذا كان المعلم فيما قبل يقوم بتصميم درسه على جذاذات تحضير، بمعنى أخر تركيزه على تخطيط التعليم، فإنه أصبح اليوم مطالبا - من أجل تطوير أدائه- بأن يقوم بعملية تصميم شامل وعام لمسارات التعلم، وذلك بإعداد ملف خاص بكل وحدة دراسية من وحدات المقرر. كما يعمل على تصور وابتكار وضعيات محفزة ومثيرة.

2- المعلم منشطا: ونقصد به كل الطرق والأساليب والوسائل أو الوسائط التي يستعملها المعلم من شأنها تنشيط التعلم، والمضي إلى أبعد الحدود الممكنة، عن طريق نهج أساليب تحفيز واستدراج المتعلمين إلى المشاركة في التعلم وأنشطته.

3- المعلم مسهلا لعملية التعلم: من أهم أدوار المعلم أيضا في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هو تسهيل عملية التعلم، حيث أصبح المعلم ملزما بتمكين المتعلم من أدوات عمل، منهجيات، أساليب، طرق واستراتيجيات، وكل ما من شأنه أن يساعد المتعلم على حسن القيام بدوره في عملية التعلم على الوجه الأكمل، بل ويسهلها في وجهه، وتدريبه عليها حتى تدمج ضمن خبراته العملية. كذلك من واجبه خلق جو يجد فيه التلميذ نفسه في وضع يضطره إلى الطاعة وبالتالي كل سلوكاته تبين عن رغبة منه، لا مفروضة عليه، ويؤكد **أفانزيني"Guy Avanzini"**:" أن المعلم المتسلط الذي همه الوحيد إهانة التلاميذ، وفرض أوامره عليهم، ظنا منه أنها الطريقة السليمة لبعث النشاط فيهم، هو في الحقيقة يكبح معنوياتهم ويعيقهم عن التقدم في دراستهم نظرا لما يلاقونه من إهانة وسوء معاملة منه ولمواجهة هذه الحالة كثيرا ما يلجأ التلاميذ إلى القيام

بسلوكات مضادة لرغبة المعلم ويتضامنون فيما بينهم قصد الوقوف في وجهه، وإحداث التشويش في القسم لتوضيح له عن استيائهم وعدائهم له.(Guy Avanzini, 1980, p 113)

4- المعلم موجها لعملية التعلم: ومن الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم في ظل بيداغوجيا الكفاءات، هناك عملية توجيه تعلم تلاميذه، حتى لا تحيد عما تم تخطيطه ورسمه لها بشكل مسبق، فهو موجه لدفة تعلمات تلاميذ، مسؤول على تحقيقها وترسيخها لديهم، وذلك باتخاذ كافة التدابير والأسباب الكفيلة بتعزيز تلك التعلمات، وسيرها السليم نحو التحقق.

5- المعلم مقوما: فهو مقوم لمفردات المقرر ككل، ومقيم لكل وحدة دراسية ومدى تحقق الكفاءات المرتبطة بها، ومقيم لكل درس من دروس كل وحدة دراسية على حدة، تشخيصيا، مرحليا، وإجماليا، أي يقيم تعلمات تلاميذه، ويقيم أيضا الكفاءات ومدى تحققها، ويرصد الصعوبات والعوائق التي قد تحول دون تحققها، كما يقيم المحتويات الدراسية ككل.(عبد الكريم غريب، 2002، ص197)

ويؤكد بعض الباحثين على دور المعلم كعامل وسيط في العملية التعليمية/ التعلمية يساعد تلاميذه على تعلم أشياء مناسبة بطريقة فعالة ينبغي على المعلم القيام بالأمور الآتية:(عبد اللطيف حسين فرج، 2008، ص160)

- فهم العملية التعليمية/ التعلمية، وفهم خصائص المرحلة التي يمر بها تلاميذه.
- الإلمام بالمادة الدراسية وجزئياتها وتتابعها وتنظيم معدلاتها وأهدافها والمستويات التي ينبغي على المتعلم الوصول إليها.
- دراسة التلاميذ في إطار خلفياتهم، وأهدافهم واستعداداتهم وذكائهم وكذلك مشاكل التكليف مع المجتمع.
- التخطيط لأنشطة المعلم والتعلم، وتنفيذها وتوجيهها مما يضمن إثارة دافعية التلاميذ، وبما يكفل توفير خبرات التعلم وكل ما تتضمنه هذه الأمور من انتقاء أو إعداد للمواد التعلمية وأدواتها.
- التعرف على أنماط القياس وتقويم التحصيل الدراسي.
- الاستفادة من كل الإمكانات والخدمات التي تقدمها المدرسة والمجتمع لتيسير تحقيق هذه الأهداف.

يتضح مما سبق أنّ مهنة التعليم لم تكن في يوم من الأيام مهنة سهلة بل هي من أصعب المهن، فهي مهنة تتطلب من المعلم أن يبذل جهودا جبارة لكي يقوم بواجباته على أكمل وجه وخاصة إذا علم أن المعلم

لم يعد عمله مقتصرا على نقل المعارف والمعلومات إلى ذهن المتعلم بل أصبح مطلوبا منه أن ينشئ الجيل القادم تنشئة اجتماعية صحيحة حيث يسهم في بناء المجتمع وتقدمه.

كما يؤدي المعلم في عملية التعليم– التعلم عدة أدوار يأتي في طليعتها أدوار الوسيط والوصي والخبير.

1 . دور المعلم الوسيط: يلعب المعلم دور الوسيط بين عالم المعرفة والتطبيق العلمي من جهة، وبين المتعلمين من جهة أخرى، وذلك في إطار نشاطات علمية ونقاشات. وعندما يساهم في الوصول إلى مقترحات وآليات وتصورات، وأنماط تمثيل وكتابة، أنماط تصديق أو إثبات، لا يتدخل في النشاط المعالج ويبقى على مسافة من المتعلمين أي أنه لا يتدخل خلال تنفيذ المهمة ويكتفي بتوجيهها وتحريكها. كما يضبط العلاقات بين المتعلمين ومحتويات الإعداد، ما بين المتعلم والمعرفة وما بين المنقول والمبني، نقل المعارف وبناءها، يعطي معنى للتعلم وينشئ علاقات.(Giry. M, 1994) إنّه يرافق المتعلم ويتوسط بين المتعلم والمعرفة خلال النشاط، ويساعد المتعلم في التفكير على إجراءاته المعتمدة من خلال طرح الأسئلة(كيف، لماذا؟) وطلب التبريرات والشرح وتبادل الأفكار...

لقد أعطى **برودو Perraudeau M 1994** لشكل معين من دور المعلم الوسيط اسم المقابلة الفكرية ذات المنحى التعلمي وهي تحصل بين المعلم ومتعلم أو مجموعة متعلمين، يأخذ فيها المعلم دور الباحث الذي يصغي للمتعلم ويحثه على التعبير ولا يصدر عليه الأحكام.(عواضة هاشم، 2008، ص245)

يستفيد المعلم من هذه المقابلة تنمية معارفه عن إجراءات المتعلم مما يزيد من فرص تمكنه من متابعته له أثناء تعديلها أو تغييرها. كما يستفيد منها المتعلم زيادة معارفه عن صعوباته وعن الإجراءات التي يملكها أو تلك التي تنقصه حتى يلجأ إليها.

أما **جيري.م Giry. M 1994** فقد أطلق على هذه المقابلة اسم المقابلة البيداغوجية واشترط مرورها بمرحلتين:

- وعي المتعلم لطبيعة النشاط الفكري الذي تظهره أسئلة المعلم.
- إبلاغ المتعلم بالمسار الفكري الذي يمكنه إتباعه من أجل حسن إدارة طريقة عمله واستثمار موارده.

كما اشترط لزيادة فرص نجاحها:

- ✓ تقبل إضاعة الوقت في تنفيذها على أمل تعويضه في نتائجها بالتقليل من الوقت المعطى لنقل المعارف وتغيير أسلوب إدارة الوقت واستثماره.
- ✓ العمل الفريقي مع معلمي نفس مجموعة المتعلمين(نقاش، مقابلة الأعمال، تنسيق الجهود).

✓ الانطلاق من حقيقة الصف والواقع المعاش.

إنّ دور المعلم الوسيط يجب أن يؤدي إلى مساعدة المتعلم حتى يصبح وسيط نفسه فيفهمها ويعي إجراءاته وأسباب اللجوء إلى هذه الإجراءات في وضعية وليس في أخرى وكل هذا من دون إعطائه الإجابة ومن دون الحكم عليه.

2. دور المعلم الوصي: ويستلزم حسب **برونر Bruner** قيام المعلم بمساعدة المتعلمين(إسنادهم) في عملية تعلمهم من خلال :(عواضة هاشم، 2008، ص246)

- تجنيد المتعلم في المهمة و إثارة الدافعية لديه.
- تقليل الصعوبات من خلال حذف العقبات غير الضرورية من النشاط.
- المحافظة على التوجه من خلال التذكير بهدف المهمة.
- الإشارة إلى إضافة معلومات مفيدة لإنجاز المهمة.
- التحكم بالشعور بالكبت الذي تسببه الصعوبات التي يصادفها المتعلم.
- البرهنة من خلال إعادة صياغة ما يقوله المتعلم لإنتاج أو تنفيذ المهمة.

3. دور المعلم الخبير: يتمثل دور المعلم الخبير في حث المتعلم على:(عواضة هاشم، 2008، ص250)

– التعبير أو من خلال النقاش في بداية عملية تعليم| تعلم أو البحث خلالها عن موضوع التعلم للتأكد من وجود المعارف القبلية المطلوبة للتعلم والتصورات الصحيحة عنه.

– شرح عملياته العقلية: وصف، تحديد، توضيح الآليات المعتمدة لإنجاز المهمة، التعبير إفراد يا أو جماعيا عن مهام منجزة.

– استباق نتائج متوقعة أو استراتيجيات ستستعمل.

– الخروج من المركزية بمعنى وضع النفس مكان الأخر ووعي أمر وجود عمليات مختلفة تؤدي إلى إنجاز المهمة.

– التقييم الذاتي لسلوكاته الخاصة وللعوامل المؤثرة عليها بالرجوع إلى معايير محددة.

إنّ المعلم الخبير يوجه المتعلم ليس فقط في إجراءاته ومسارات تعلمه وإنما أيضا في وعيه لهذه الإجراءات والمسارات، أي أنه يساعد المتعلم على تعلم التفكير وتعلم التعلم.

6– واقع تكوين المعلمين في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات:

في إطار الإصلاح التربوي قامت وزارة التربية الجزائرية بإعداد مشروعا تربويا، بالتعاون مع منظمة اليونسكو لفائدة معلمي المدرسة الابتدائية، يقضي بتكوينهم في مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات،

خاصة الذين يعانون ضعفا في هذه المواد الدراسية، ويتضمن دراسة لحاجات المعلمين للتكوين ثم اقتراح برنامج تكويني على مدى ثلاثة سنوات ابتداءً من سنة **2004**، على أن يتم البدء، بتكوين المكونين من مفتشين وأساتذة.

وهذا يتطلب تضافر جهود كل العاملين في المؤسسات التعليمية| التعلمية وتوفير الظروف الملائمة للعمل من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة وبالتالي زيادة الإنتاجية ومردودية الفعل التربوي.

وفي هذا الإطار، سيتم التطرق إلى تعريف تكوين المعلمين والمفاهيم المرتبطة مع مفهوم التكوين قبل التطرق إلى المراحل التكوينية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية بداية من استقلال الجزائر إلى يومنا هذا.

6-1- تعريف تكوين المعلمين:

إنّ مصطلح التكوين من المصطلحات التي عرفت منذ القدم، إذ يعود أصل التكوين **la formation** إلى الكلمة اللاتينية **forma** وتعني إعطاء شكل معين لشخص أو شيء ما، فهو مجموع المعارف النظرية والتطبيقية التي تكتسب في ميدان معين، وفي التدريس هو مجموع الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تهدف إلى تسهيل اكتساب المعارف(المعلومات والقدرات والاتجاهات) قصد القيام بمهمة أو وظيفة التعليم.(Legendre.R,1993,p21)

ونظرا لكون عملية التكوين عملية مركبة تتداخل فيها الكثير من العوامل، لذا حاول الباحثون في هذا المجال ضبط معانيها وفق مجموعة من المحددات، ونورد بعض هذه التعاريف:

يعرف **رشيد أورلسان**(2002، ص113) التكوين بأنه:" مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية في ميدان ما، وتشمل عملية التكوين إعداد المتربصين وتدريبهم مهنيا وثقافيا وتربويا في فترة وجيزة ليتمكنوا من القيام بأعمالهم التربوية في المدارس التي يشرفون عليها على أحسن وجه."

ويقصد أيضا بتكوين المعلم جميع العمليات التي بفضلها تتم تنمية قدرات وأداءات المعلم، وتنظيم جميع الإجراءات التي تساهم في جعله فعالا في انتمائه المهني سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثنائها."(حبيب تلوين،2002،ص19)

ويعرفه **MUNGER** بأنه:" مجموعة من المعارف والمهارات والاستعدادات والسلوكات والكفايات الأخرى الضرورية لممارسة مهنة أو عمل."(Legendre.R,1993,p22)

ويعرفه **POTER& AL** بأنه:" عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع

مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لأداء العمل"(لحسن بوعبد الله،1998،ص10). أي التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تتزاوج فيها المعارف والكفاءات والسلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح والقابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني.

أما التكوين البيداغوجي أو التعليمي الخاص بالمعلم، نعني به البعد الفني لعملية التدريس ويهدف إلى اكتساب المتكون للمهارة اللازمة لإيصال المعلومات للآخرين. وهذا الجانب يعتبر ذو أهمية بالغة في تكوين المعلمين والأساتذة ويدخل ضمن الجانب المهني للتكوين، فيجب أن يحضر المتكون لاستعمال تقنيات التعليم المختلفة والطرق التربوية الفعالة والتنوع فيها حتى يزود المتكون بأسس قاعدية من الجانب النظري تساعده على أداء مهمته على أحسن وجه(همزة الوصل،1976،ص22).

يستخلص الباحث من التعاريف السابقة أن التكوين البيداغوجي عملية منظمة تهدف إلى إكساب المعلم والأستاذ المعارف، الكفاءات، المهارات والاتجاهات النظرية والعملية قصد القيام بعملية التدريس بطريقة فعالة ويسهل نمو التلاميذ في جميع النواحي المعرفية والانفعالية والحس حركية، ويحدث التكوين تغيرات في ثلاث مستويات بالنسبة للمتكونين هي:

– **المستوى المعرفي**: يهدف التكوين إلى تنمية المستوى المعرفي وذلك بتزويد المتكونين بالمعارف المطلوبة للقيام بعملية التدريس.

– **مستوى المهارات**: يهدف إلى إكساب المتكونين المهارات وتنميتها من أجل رفع مستوى الأداء لديهم.

– **مستوى السلوكات**: عملية التكوين لا تقتصر على تزويد المتكونين بالمعرفة والمهارة، بل تتجاوز ذلك لتشرك سلوك الفرد.

6–2– المفاهيم المرتبطة بالتكوين:

في مجال تكوين المعلمين يستخدم المربون والعاملون في مجال التكوين البيداغوجي مفاهيم متعددة، كمفهوم الإعداد، مفهوم التأهيل، مفهوم التدريب، مفهوم التكوين، وكثيرا ما اختلطت تلك المفاهيم على البعض، فتطابق مفهوم التكوين مع مفهوم الإعداد وأحيانا مع مفهوم التأهيل، وتوضيحا لأي التباس في استخدامها نجد لزاما أن نقوم بشرح هذه المفاهيم كما يلي:(عبده رمضان،2005،ص ص20،21)

فالإعداد: هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل: كليات التربية، وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافيا وتربويا على مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

أما التأهيل: فيقتصر على الإعداد التربوي فقط، بحيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا على إحدى الكليات والمعاهد حسب تخصصه العلمي ثم يقوم بالانتساب إلى كلية التربية ليتزود بالمعارف التربوية والنفسية ويمارس التربية العلمية، ويستخدم التقنيات التربوية، وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي وذلك بتحسين الأداء.

أما التدريب: فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم في الخدمة لضمان مسايرة التطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر. وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية معلوماته وقدراته على إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة.

أما التكوين: فهو يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التدريسي بما يتلاءم والتطور المتعدد المظاهر، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها. وبهذا المعنى يصبح الإعداد والتدريب عملية واحدة متكاملة في عملية التكوين طابعها الاستمرار والديمومة وهدفها تكوين معلم بكفاءة تمكنه من ممارسة مهنته بنجاح وبما يتلاءم مع التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج ووسائل التعليم.

6-3- مراحل تكوين المعلمين في الجزائر:

لقد مرت عملية تكوين المعلمين في الجزائر بعدة مراحل بداية من استقلال الجزائر إلى يومنا هذا، وجاءت على النحو التالي:

6-3-1- التكوين الإستثنائي(1962-1970):

وفي هذه الفترة لا يمكننا أن نتحدث عن منظومة تكوين المعلمين في الجزائر، بل تتمثل في التوظيف المباشر في التعليم لمواجهة الوضع الخاص الموروث عن العهد الاستعماري لكل فرد قادر على التعليم مهما كانت ثقافته متواضعة سواء باللغة العربية أو الفرنسية وظهر ما يعرف بسلك المعلمين الممرنين، وهم ممن لا يحملون مؤهلات علمية كافية تؤهلهم للتدريس في سلك التعليم الابتدائي، ويعد هذا التوظيف الذي يخضع فيه العامل أثناء الخدمة للتكوين هو إجراء استعجالي للتكوين الذي تم التركيز فيه على الجوانب المهنية والثقافية للمعلم الجديد. بالإضافة إلى الاستعانة باليد الأجنبية لملأ الفراغ الذي تركه الاستعمار الفرنسي فيما يخص المدرسين المعربين. إذ تبين الإحصائيات الحديثة أن نسبة **68%** من معلمي التعليم الابتدائي قدر عددهم

غداة الدخول المدرسي **1963/1962** بـ **20** ألف كانوا أجانب. وكان هذا النوع من التكوين الاستعجالي يركز على التكوين أثناء الخدمة بالتركيز على الجوانب المهنية والثقافية للمعلم الجديد، ويجري ضمن الأطر التالية:(محمد بوعلاق، 1999، ص ص 161. 163)

1- **إجراء التربصات التلقينية:** وتهدف هذه التربصات التي تدوم ثلاثين يوما على أكبر تقدير على تدريب المدرسين على المبادئ القاعدية لطرق التعليم.

2- **إطار الأيام التربوية:** وتهدف إلى تكوين نظري في مجالات متعددة تتناول مواضيع مثل: طرق وأساليب التدريس. وهذا التكوين يكون مدعما من طرف مدرسين ذوي خبرة ومفتشين (الذي تم بدورهم بتوظيفهم مباشرة).

3- **تنظيم تربصات وملتقيات:** وتهدف إلى إمداد العاملين بمستجدات التربية والتعليم.

4- **إطار مراكز التكوين المهني والثقافي:** ففي سنة **1964** خصصت هذه المراكز للممرنين لتمكينهم من تحضير "شهادة الثقافة المهنية العامة" التي على أساسها يدمج الممرنين في سلك المعلمين المساعدين، وكان المستوى المطلوب للدخول لهذه المراكز هو شهادة التعليم المتوسط.

5- **الورشات الثقافية الصيفية:** وهي التي أنيطت بها مسؤوليات تدعيم الوظائف المحددة لمراكز التكوين المهني والثقافي للمدرسين الجدد، ويتم الاتصال بين هؤلاء وأساتذة أكفاء لتنمية المعارف المرتبطة بمهنة التدريس وتوضيحها.

6- **التكوين بالمراسلة:** ويهدف في نهايته إلى منح الممرنين شهادة الكفاءة الأولى والثانية وشهادة الكفاءة المهنية وشهادة الثقافة العامة والمهنية.

7- **التكوين اللامركزي:** وهو التكوين الذي يقرب الممرنين من أقسام متواجدة في القرى النائية، وكان غرض هذا الإجراء هو حل مشكلة نقص المحلات المدرسية ويخصص هذا التكوين لتدريب المدرسين في أقسام تطبيقية لمدة نصف يوم أسبوعيا، أما في النصف الثاني فيتحصل فيه المدرسون الجدد على دروس التعليم العام من طرف مكونين معفيين من الأقسام ومن طرف أساتذة ومعلمين ثم تخفيف أوقات عملهم.

8- **التكوين في مدارس التنشيط:** وهو التكوين الذي تم الأخذ به من طرف الاتحاد الدولي للطفولة[2] **(Unicef)** ،ويهدف إلى التركيز على الجوانب الثقافية و المهنية.

[2] - unicef : United Nations International CHildren's Emergency Fund.

9- **مراكز التحسين**: وتختص هذه المراكز باستقبال المدرسين المنتدبين لمدة سنة ويحصلون فيها على "شهادة الثقافة العامة المهنية" أما أهداف هذا التكوين فهي توطيد المعارف المتحصل عليها سابقا وتدعيمها، وتدعيم التكوين النظري بتكوين عملي لتدقيق المعارف وتكميلها وتوسيعها.

وما يظهر على هذه المرحلة من التكوين هو الإجراءات السريعة لتوظيف المدرسين مباشرة، الذين يفتقدون إلى تقنيات التدريس الضرورية للقيام بمهنة التعليم، ومن هنا لا يمكننا أن نتكلم عن تكوين أولي بأتم معنى الكلمة لافتقار منظومتنا التكوينية إلى أطر تنظيمية وتشريعية وطنية تسير وتنظم التكوين الأولي.

6-3-2- التكوين في المعاهد التكنولوجية(1970-1985):

تم تأسيس المعاهد التكنولوجية بمقتضى المرسوم رقم**70-115** المؤرخ في أوت **1970** الذي جاء لتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية، ووفقا للمادة الأولى من هذا المرسوم والتي تنص على" تؤسس تحت سلطة وزير التعليم الابتدائي والثانوي معاهد تكنولوجية للتربية يسري عليها الأمر رقم **69-106** المؤرخ في**1967/12/26**" ويمثل هذا المرسوم التحدي الثاني الذي كان على الجزائر مواجهته والمتعلق بإعطاء ديناميكية ذات فعالية بالنسبة لتنظيم التكوين والرفع من المستويات المعرفية والديداكتيكية التي تتطلبها ممارسة مهنة التدريس في المدرسة لجزائرية. ويتضح ذلك من خلال المادة الثانية من نفس المرسوم التي تحدد مهام هذه المعاهد كالتالي:" إنّ مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية هي تكوين المعلمين والأساتذة بدرجات التعليم التالية: الثانوي والمتوسط والإبتدائي، ويمكن أن تتكفل علاوة على ذلك بتطوير وتحسين مستوى المعلمين والأساتذة العاملين.(محمد بوعلاق، 1999، ص164)

وينقسم هذا التكوين في هذه المعاهد إلى:

- **مرحلة التكوين الأولى**: مدته سنتان لمعلمي المرحلة الابتدائية وهذا قبل مباشرة المهنة.
- **مرحلة التكوين المتواصل**: تكوين خريجي المعاهد التكنولوجية يدوم سنة.
- **مرحلة التكوين المستمر**: يكون من يوم الترسيم إلى يوم التقاعد وتتمثل في التربصات والملتقيات وحلقات البحث التربوي.

والهدف من التكوين في المعاهد التكنولوجية هو تكوين أولي للمعلمين الذي يعرف على أنه" تكوين يمنح للمتكون قبل مزاولته وظائف ومهام معينة(كالتعليم) ويتضمن تعميق المعارف التخصصية الأساسية للمتكون وتزويده بالمهارات المهنية اللازمة، وكذا بالمعارف النظرية والتطبيقية.(بوخرز علي، 2003، ص58)

وانطلاقا من الأهداف والتي تحددها له المادة الثانية من المرسوم رقم **83-353** المؤرخ في **21 مارس 1983** وهي المادة التي تقسم أهداف التكوين الأولي إلى قسمين:(محمد بوعلاق، 1999، ص164. 165)

1- **التعليم النظري**: ويستهدف ما يلي:

- تعزيز المعلومات العامة والنوعية حسب الفروع.
- اكتساب المعلومات الأساسية في علوم التربية.

2- **التكوين العملي**: ويتعلق بالتقنيات المهنية.

وتعبر هذه المادة عن وجود تصور ذي بعدين لهذا التكوين، بعد نظري وبعد تطبيقي:

❖ **البعد النظري**: ويهدف التكوين من خلاله إلى تعميق المعارف التي سبق للمتكون أن اكتسبها أثناء تمدرسه في المؤسسات ، والملاحظ أن التكوين الأولي لا يتعلق به، ويختلف جوهريا عن التعليم، إذ أن الهدف من التكوين هو تعزيز وتعميق لمكتسبات سابقة وليس تحول الفرد من تلميذ إلى متكون يتم إعداده لممارسة مهنته على أساس برامج تكوينية ومهنية.

❖ **البعد التطبيقي**: ويهدف إلى تمكين المتربص من التقنيات التربوية المختلفة التي تستلزمها المهنة، وغالبا ما يتم اكتسابها من خلال مشاركة المتكون في التربصات الأسبوعية التي تتم برمجتها مرة واحدة في الأسبوع، وكذا التربصات المغلقة يتم تنظيمها وبرمجتها لفائدة المتربصين على فترتين خلال السنة التكوينية تدوم كل فترة **15 يوما**.

وبعد هذا العرض يتضح أنّ التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية وتحديد أهدافه أصبحت الجزائر قد أرست القواعد الهيكلية والتأطيرية لتكوين المعلمين في النظام التربوي الجزائري، غير أنّ هذا التكوين ظل ولمدة طويلة في خدمة الإستجابة لتغطية حاجة المدرسة الأساسية من معلمين جزائريين تسند إليهم مهمة التعليم، مما جعلها تركز على الجانب الكمي من التكوين من حيث توفير أعداد المدرسين وتبتعد عن التركيز الجانب النوعي الذي يركز في أساسه على طرائق التدريس واستراتجياته التي تستهل عملية تحقيق أهداف المنظومة التربوية و الرفع من فعالية مردوديتها. وبعد ظهور برنامج تكوين المعلمين في المعاهد التكنولوجية سنة **1985** لمدة سنة واحدة وهو ينص على مجموعة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والذي تكونت على أساسه عينة من المتخرجين، ومن أهدافه ما يلي:(محمد بوعلاق، 1999، ص 172)

1. تمكين المتكونين من القدر الكافي من المعلومات النظرية والعملية التي تساعد على تحقيق الأهداف التي تصبو إليها منظومتنا التربوية.
2. تنمية استعداد المتكونين لكسب وفهم التقنيات والوسائل التربوية التي تتطلبها المنظومة التربوية.
3. تدريب المتكونين على التكيف مع العصر واستغلال الأسلوب العلمي على التفكير والبحث والنقد والتحليل.
4. تنمية الروح العلمية والتقنية لدى المتكونين، وذلك لممارسة الوظيفة التي كلفوا بها واكتساب المهارات التقنية والربط بين المعلومات النظرية والتطبيقية.
5. تنمية روح المسؤولية عند المتكونين وتمكينهم من استخدام قدراتهم لحل المشاكل التي قد تعترضهم في مهنتهم.
6. معرفة الصفات اللازم توفرها في المعلم والمسؤولية الملقاة على كاهله.
7. معرفة أنواع التقنيات والأساليب التي تنفذ بها العملية التربوية في المدرسة الأساسية.
8. معرفة أنواع العلاقات التي تربط المعلم بالمتعلم والأساس الذي تقوم عليه.
9. إن برامج التربية العامة والتربية التطبيقية وعلم النفس التربوي يشكلان وحدة واحدة متكاملة نابعة من مضمون منهاج التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة في مختلف المواد، ولذا يجب الوصول بالمتكونين إلى هذا الترابط الوثيق المتكامل في وحدة الهدف واللغة والفكر والتصور.

ويتضح من الأهداف المعلنة لتكوين المعلمين في برامج **1985** أنها لا تحدد طريقة التدريس المعمول بها وأن أهدافها عامة غير قابلة للملاحظة والقياس والتقويم(غير إجرائية)، كما تركز على المعلمين أكثر من المتعلمين.

6-3-3- التكوين في المدارس العليا للأساتذة بداية من 1998:

وبعد كل التغيرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلمين في الجزائر، قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة **1997** تم فيه نقل جميع المدرسين إلى الجامعة وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة، وهذا ابتداء من سنة **1999-2000**، وعددها أربعة:

- مدرسة القبة.
- مدرسة بوزريعة.
- مدرسة قسنطينة.

- مدرسة وهران.

ويتم فيها قبول المترشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بمعدل مقبول **20/11** فما فوق حسب ترتيب معدل البكالوريا، زيادة على إجراء مقابلة للانتقاء، وهذا معمول به مع جميع الأطوار. وفيما يخص مدة التكوين فإن المعمول به في المدارس العليا للأساتذة يكون على النحو التالي:

- مدرس التعليم الابتدائي يتلقى تكوينا يدوم ثلاث سنوات.
- أستاذ التعليم المتوسط يتلقى تكوينا يدوم أربع سنوات.
- أستاذ التعليم الثانوي يبقى بالمدرسة لمدة خمس سنوات.

وهذا الإجراء جاء لتعميق وترسيخ التكوين لدى مختلف المعلمين في جميع الأطوار، والنزوع لإطالة مدة التكوين معمول به حاليا في معظم الأنظمة التربوية في العالم. وبالنسبة لمحتوى التكوين تتبع الجزائر النموذج المتزامن الذي يقدم التكوين الأكاديمي والتكوين المهني أو البيداغوجي في نفس المدرسة وفي نفس الوقت، وفي إطار برنامج موحد. مع الإشارة إلى أن المدرسة تزود الطالب في السنة الأخيرة التربص في إحدى المدارس بمختلف أطوارها لكل صنف من المتكونين، وهذا لتعميق تكوينه البيداغوجي والعلمي.(بوخرز علي، 2003، ص 71)

أما فيما يخص الأهداف العامة للتكوين الأولي في هذه المدارس كما جاءت في نشرية وزارة التربية: تنمية الحس المدني لدى الأستاذ والاحترام الجاد لكرامة الإنسان وتربية الحس المرهف لمجموع القيم التي تعتبر عماد مهنة التدريس، كما ينبغي ويتعين على التكوين الأولي أن يطور وينمي لدى المعلم المعارف العامة والخاصة بـ:

- الدراية الكاملة بمقرر المادة الدراسية.
- البرنامج والأجهزة التعليمية المتوفرة.
- التلاميذ.
- الاستراتيجيات العامة المتعلقة بالتدخل التربوي.
- المحيط التربوي.
- التدخل البيداغوجي.
- تقييم مكتسبات التلاميذ.

ولضمان تكوين مثل هؤلاء المعلمين يقترح قطاع التربية الوطنية إعادة تنظيم التكوين الأولي لمعلمي مختلف الأطوار بصفة جذرية مما يقتضي:

- ضبط معايير ترتكز على الانتقاء الأحسن للالتحاق بالتكوين.
- تحديد فترة التكوين وفق متطلبات كل طور.
- إعادة النظر في مخططات التكوين القائمة.
- اللجوء إلى مؤطرين يتكونون أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي، وهذا الشرط أصبح واقعا في ظل التكوين المعتمد حاليا في المدارس العليا للأساتذة.
- إدراج البعد التطبيقي والتربصات التطبيقية في برنامج التكوين وإسناد التكفل بها إلى موظفين مختصين في قطاع التربية الوطنية.(بوخرز علي، 2003، ص 59. 60)

وقد ضبطت بالفعل هذه الإجراءات والمعايير والشروط اللازمة للتكوين كما حددت في البداية. ويظهر أن عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة يسمح للمتكون من تلقي دروس في المجالات المتعددة الأكاديمية والبيداغوجية والنفسية، التي تؤهله ليصبح معلما قادرا على القيام بمسؤولياته في المستقبل على أحسن وجه، أما عن الأهداف المحددة لهذا التكوين فهي أهداف عامة يصعب تحقيقها، لذا يجب تحديدها في أهداف إجرائية يمكن قياسها وملاحظتها وتقويمها، وتظهر في أداء المتكون بعد تخرجه.

6-3-4- التكوين في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بداية من2002:

يمثل تكوين المعلمين والأساتذة أحد النقاط الأساسية لإصلاح التعليم ليؤطرون الحياة اليومية في المدرسة، وبالتالي إصلاح البعد العملي في تكوين المعلمين وفق المقاربة الجديدة، ولتحقيق ذلك أقر مجلس الحكومة بتاريخ **30 أفريل 2002** عددا من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين وتحسين مستوى المعلمين، وهي:

أولا: بخصوص التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة:

- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة في التعليم العام لحاملي شهادات جامعية الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة.
- العمل على التأسيس لمسابقة التبرير لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي.
- الاستمرار في تكوين أساتذة التعليم التقني لمدة خمس سنوات بعد البكالوريا بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني لمواجهة حاجيات التأطير بعد المرحلة الإلزامية.

وبغية الوصول إلى تكوين أولي للمعلمين والأساتذة شرعت الوزارة منذ**2002** إلى إعداد هذه الإجراءات وهي:(وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 09)

1- مشاريع برامج التكوين لمعلمين روعي فيها كل الجوانب الأساسية المرغوب فيها، الجانب المهني البيداغوجي، الجانب التقني الجمالي، جانب تكنولوجيات الأعلام والاتصال.

2- لقد تم إعداد جملة من النصوص المنظمة لعملية التكوين الأولي تمحورت حول مرسوم يعدل القانون الأساسي.

3- لقد شرع منذ**2003** على تهيئة المؤسسات التكوينية بخصوص معهد بن عكنون.

ثانيا: بخصوص التكوين أثناء الخدمة:

إنجاز مخطط وطني للتحسين والرفع من مستوى المعلمين مع الأخذ بعين الاعتبار تعدد طرق التدخل، وإمكانية التكوين لمواصلة الدراسات الجامعية –التكوين عن بعد- أو عن طريق التكنولوجيا الحديثة(تربصات مغلقة- تكوين تناوبي)، بالإضافة إلى منح الأولوية في مخطط الرفع من المستوى لمعلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم المهني الأصغر سنا والأكثر حاجة للتشاور مع الشركاء الاجتماعيين، ووضع آليات التحفيز والترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء المعلمين.

ومن أجل مواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة أعدت الوزارة خطة إعلامية وتكوينية لفائدة كل المعنيين التربويين، مفتشون، معلمون، أساتذة، مديرو المؤسسات، هذا بغية تجسيد قرار تطبيق مناهج السنة الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط، مراعية تحضير وتجنيد لسلك التفتيش والعمليات الإعلامية والتكوينية مع تقديم الإعلام والبيانات الكافية حول المناهج، وعمليات إعلامية خاصة بالكتب الجديدة، وتأطير العمليات التكوينية، وتتراوح مدة الفترة التكوينية بين **05** أسابيع متقطعة حسب الملمح والمهنة الموكلة لكل مربي.

بالإضافة إلى التكوين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال وتطبيقها داخل القسم وتبيان أهميتها في رفع ميول ودافعية المتعلمين، وكذا تطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال داخل المؤسسة. وبالفعل شرعت الوزارة في إطار برنامج الإصلاح في اعتماد البعد التكنولوجي كأداة مفضلة بتحديث سير القطاع والتجديد البيداغوجي، بهدف:

- التجهيز التدريسي للمؤسسات التربوية.
- إدخال مجموعة من المؤسسات شبكة الانترنت.
- تكوين المعلمين في مجال الإعلام والاتصال.

استجابة لهذا سطرت وزارة التربية الوطنية ابتداءً من الدخول المدرسي (2005، 2006) استراتيجية لمراجعة محتويات التكوين الممنوح، ووضع عدة أخرى بإمكانها تحضير المعلمين والأساتذة للإلمام أكثر بالبعد التكنولوجي، وما يميز هذه المرحلة من التكوين هو الاعتماد على الملتقيات الجهوية في المقاطعات التربوية، والأيام الدراسية التي تدوم أيام معدودة.

7- الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

يعد المعلم من وجهة نظر جميع المهتمين بالعملية التعليمية | التعلمية من أهم العناصر الأساسية في هذه العملية المعقدة والمتعددة الجوانب، فهي تبدأ بالمتعلم وتتصل في نفس الوقت بأهدافه وسياسة حاضره ومستقبله.

وقد أثبتت البحوث المعاصرة أن نجاح عملية التعلم يرجع(60%) منها إلى المدرس وحده، بينما يتوقف نجاح(40%) الباقية على المناهج الدراسية والكتب المدرسية والإدارة(محمد أحمد كريم وأخرون،2002،ص320). وهذه النسبة ترتبط بمسؤولية المعلم الكبيرة التي تتعلق بإعداد الناشئين والسعي على الارتقاء بهم عقليا، اجتماعيا، وجدانيا، خلقيا، وجسميا والمعلم في أدائه لمهامه التربوية يواجه صعوبات تعيق أدائه التدريسي في مختلف الأطوار التعليمية والتي قد تختلف باختلاف المدارس الابتدائية، نذكر منها:

أ- النقص في إعداد المعلمين: المعلم هو الأساس في العملية التعليمية، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم. فالمبنى الجيد، والمناهج المدروسة، والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذ لم يتوفر المعلم الصالح والمؤهل، بل أن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان، ما قد يكون موجودا من النقص في هذه النواحي، ومن الأمور البديهية أن المدرس هو من أهم العناصر التي تعتمد عليها العملية التربوية في تحقيق أهدافها. وأن نجاح التعليم أو فشله يعتمد بدرجة كبيرة على المعلم المؤهل تأهيلا جيدا ليتولى القيام بعمله في ظل أهداف وفلسفة المجتمع.(محمد وجيه الضاوي وأخرون،1999،ص167)

ودور المعلم هنا، يجب عليه أن يتابع بنفسه ما وصل إليه العلم الحديث، وأن يكون على مستوى الوعي بالمتغيرات في مجتمعه، وأن يحاول أن يطور كفاءاته، وينمي مداركه ويزيد من ثقافته بالمشاركة الفعالة في الملتقيات والندوات، الاطلاع والبحث الدائب، والإقبال على الدورات التدريبية والدراسات المفيدة التي ترفع من مستواه العلمي والمهني.

ب– إكتظاظ الأقسام: ليتمكن المعلم من الاعتناء بكل تلميذ مراعيا لحاجاته وخصائصه مهتما بمشاكله على حدة إذا كان طبعا عدد التلاميذ في القسم مقبولا، أما في حالة اكتظاظ الأقسام فتصعب مهمة المدرس، وهذا ما يؤثر سلبا على سلوكه وصحته النفسية خاصة وبذلك تزداد المهام الملقاة على عاتق المعلم.

ويقول "**فيرميل**"**vermeil** منبها من خطورة الاكتظاظ على الصحة النفسية للمعلمين، إن اكتظاظ الأقسام التربوية بالتلاميذ يقتل البيداغوجية ويخلف العدوانية نتيجة لصعوبة مراقبة سلوكات وتصرفات عدد كبير من التلاميذ في آن واحد، كما أنه عامل على كثرة الفوضى، هذا الجو يسبب إرهاقا للمعلم والمتعلم على السواء، كما أنه يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ، ويؤدي هذا إلى الشعور بالملل والفشل والإحباط.(غاوي جمال، 2008،ص136)

ت– كثافة البرنامج الدراسي: إن كثافة البرنامج الدراسي يؤثر سلبا على المعلم ويزيد من حالة توتره وارتباكه لأنه مرتبطا بالعامل الزمني ويكلف بذلك التلاميذ بالأعمال خارج وقت الدراسة كل ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، فيجد المدرس نفسه أمام مشكلات تربوية أخرى هي تعب التلاميذ وعدم الاستجابة المطلوبة، عدم اهتمامهم بالبرامج الدراسية.

وإذا كانت كثافة البرامج الدراسية مؤثرة، فإن المحتوى لا يقل أهمية فقد يجد التلاميذ صعوبة في الاستيعاب بسبب طبيعة المادة التي علمها ومحتوى هذه المادة هو العامل الأهم في عملية التدريس.

ويجد المعلم نفسه أمام مشكل إنهاء البرنامج ولو على حساب التلاميذ دون قناعة ذاتية منه مما يولد حالة من الضجر والملل وحتى المشاكل الانضباطية داخل الصف خاصة في حال محدودية مستوى القسم، كما أنه قد تتجلى العوامل التربوية في تباين الأفواج التربوية، ويؤدي المربي مهمته بطريقة غير مستقرة فمسايرة المجتهدين وهم قلة يجعل من ذوي المستوى الضعيف لا ينضبطون بسبب عدم الاشتغال بالموضوع واهتمامه بمن هم دون المستوى المتوسط يجعل من المتفوقين محل إضاعة للوقت، وبالتالي تراهم يجنحون إلى الخروج عن نظام القسم.(غاوي جمال،2008،ص152)

ث– قلة الوسائل التعليمية/التعلمية وسوء استعمالها: تعتبر الوسائل التعليمية جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم، باعتبارها تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية وتجعلها ذات قيمة عملية وفعالة وأقرب إلى التطبيق، حيث تساعد المتعلم على الانتقال من المجردات إلى مجال المحسوسات وتجعل من تعلمه تعليما مشوقا وأكثر جاذبية يعينهم على فهم المادة وتحليلها كما تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته.

والوسائل التعليمية تجعل المدرسين يتحكمون أكثر في العملية التعلمية، فمثلا أثناء إنجاز دروس في التعليم الثانوي بإمكاننا تسجيل الدروس ومشاهدتها من جديد ومناقشتها بتأن وعمق، وهي وسيلة تمكننا من تطوير أساليب التقويم والملاحظة وطرق التدريس، لكن تبقى هذه الوسائل ناقصة وغير متوفرة في المدارس.(محمد الدريج، 2000، ص105)

فعمل المدرس يتأثر بنقص الوسائل التعليمية، وقد يزداد الأمر سوءا عندما يطلب المشرف التربوي من المدرسين بتوفير بعض الوسائل التي يصعب اقتناؤها بسبب عدم وجودها أو لتكلفتها الباهضة، أو لعدم تسليمها من طرف المدرسة في الوقت المناسب، فيجد المدرس نفسه مجبرا على رسم صورا للتعبير أو المحادثة وهذا أمر يرهقه ويزيد من توتره وضغطه النفسي، ويعتبر بذلك المدرس المتضرر الأول، رغم أن غياب هذه الوسائل ليس من مسؤوليته مما يعيق تطوير عملية التدريس بما يتلاءم مع المقاربة بالكفاءات التي تستلزم حضور الوسائل التعليمية وحسن استعمالها. ولتحقق المقاربة بالكفاءات الجدوى، وجب توفر الوسائل التعليمية الحديثة الضرورية بالمؤسسات التعليمية– التعلمية.

ج– صعوبة ضبط الصف: المدرس بحاجة إلى الضبط ويعني به حسن سلوك التلاميذ داخل الصف لتسهيل مهامه التربوية لكن استنادا إلى دراسة شملت المئات من المدرسين الذين شاركوا في الدراسة يقررون أنهم يواجهون مشكلة الحفاظ على النظام والضبط والهدوء وأنهم لا يعرفون كيف يستجيبون للسلوك غير المناسب وغير أخلاقي من قبل التلاميذ كالسب، استخدام الألفاظ البذيئة ولا التحكم في السلوك العدواني، وجعل التلاميذ لا يحسنون استخدام وقت الفراغ ولا يعرفون كيفية الحفاظ على انتباه التلاميذ، وتثبيت قيم هامة كالأمانة والاحترام. وهذه السلوكات تؤدي إلى نمو العداوة بين المدرس والتلميذ، وهذا ما يولد حالة القلق والضغط لدى المدرس.(شارف خوجة مليكة، 2011، ص138)

ح– مشكلات نجاح التلاميذ: نعتبر نجاح التلميذ حاجة سيكولوجية للمدرس بحيث يترجم حسن أدائه، واشباع حاجته للإنجاز، وبذلك يبرز مكانته في مهنة التدريس، وكثيرا من المدرسين يعانون من المشكلات تتعلق بنجاح التلاميذ وهي:(شارف خوجة مليكة، 2011، ص138)

- مشكلات تتصل بعدم اهتمام التلميذ الكافي بالعمل التعليمي، وهذا يتضح من تعبيرات المدرسين مثل إنني أواجه مشكلة في حضور التلاميذ في الوقت المناسب ودفعهم للمشاركة، ودفعهم للعمل وفق مستوى قدراتهم، وإقناعهم على تثمين درجاتهم التحصيلية، وعدم كره المدرسة والتعلم.

- مشكلات ترتبط بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(غير العاديين) تتضمن مساعدة التلاميذ في حل مشاكلهم الخاصة، خاصة الذين يعانون ولديهم حاجات جسمية خاصة أو انفعالية أو عقلية والتغلب على ما يشعر به التلميذ من إحباط .

خ- مشكلة التحكم في الوقت أو الزمن: إن الوقت الغير كاف يمثل مشكلة خطيرة للمدرسين في إعداد الدروس ولتكملة العمل المخطط له، ولتشخيص التعلم وتقويمه ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

- ✓ اكتظاظ الفصول الدراسية.
- ✓ عدد الفصول التي يشرفون عليها.
- ✓ تكليفهم بمهام إضافية.

د- تدني المكانة الاجتماعية للمدرس: قبل التحدث عن نقائص المدرسين وتقصيرهم في أداء مهامهم، لا بد من التكفل بمشاكلهم، لذلك فتعدد مشاكل المدرس وضعف القدرة الشرائية له، وتحمله مسؤولية فشل التلاميذ ومشاكلهم بل وحتى المشاكل السياسية والاقتصادية للبلاد هي عوامل ساهمت في تدهور المكانة الاجتماعية للمدرسين، وقد استغل كثير من المربين فرصة تسهيل شروط التقاعد فتركوا التعليم رغم كونهم من أحسن الكفاءات التربوية لهم قدرة على العطاء ذلك أن تراكم المشاكل اليومية والمهنية للمدرسين زاد من إحباطهم وضعف مردودهم.(شارف خوجة مليكة، 2011، ص139)

ثانيا: المدرسة الابتدائية

مع تطور المجتمعات وتنوعت واتسعت متطلبات الحياة اليومية، وأصبحت الأسرة غير قادرة على تربية الطفل وسد حاجاته المختلفة، وإشباع رغباته المتعددة، ونقل التراث الثقافي المتراكم. نتيجة لهذا كله، صار لابد من وجود مؤسسة أخرى تساعد في تربية الطفل وتنقل إليه التراث وتكيفه مع الحياة الجديدة عليه، وتعلمه التقاليد، العادات، النظم، القيم، المعتقدات، والسلوك الثقافي الذي يرضى عنه مجتمعه، ومن هنا جاءت المدرسة كمؤسسة تربوية، تقوم بمهمة التربية إلى جانب الأسرة، وتتعاون معها في خلق جيل جديد، يؤمن بثقافة المجتمع. وسنتناول في هذا العنصر مجموعة من التعاريف باختلاف مدارسها الفكرية والفلسفية.

1- تعريف المدرسة الابتدائية:

المدرسة بناء أساسي من أبنية المجتمع وأعمدته، أوجدها لتقوم بتربية أبنائه وتنشئتهم وصبغهم بصبغة مستظلة ومسترشدة بالفلسفة والنظم التي رسمها وحددها بدقة متناهية، فالمدرسة إذن هي المؤسسة التي تنفذ

الأهداف التي يريدها ويرسمها المجتمع وفقا لخطط ومناهج محددة، وعمليات تفاعل وأنشطة مبرمجة داخل الفصول الدراسية وخارجها على جميع المستويات الدراسية والفنية والثقافية والاجتماعية والرياضية وغيرها.

(ابراهيم ناصر،1996، ص71)

كما يعرفها علماء الاجتماع بأنها:" مؤسسة اجتماعية تمثل أداة المجتمع في تحقيق أهداف المناهج الدراسية التربوية التي تتضمنها فلسفة التربية بأبعادها التربوية والنفسية والاجتماعية، وتعمل المدرسة على تنمية شخصية التلميذ الإدراكية، الانفعالية، الوجدانية والجسمية، وكذا غرس قيم ومعتقدات المجتمع في نفوس التلاميذ وتكوين اتجاهات ايجابية اتجاهها. وبالإضافة إلى ذلك فإن المدرسة يجب أن تعمل على نقل التراث الثقافي وتجديده، وكذا غرس الانتماء إلى الأمة العربية الإسلامية والإنسانية في نفوس التلاميذ."

(النوي بطاهر، 2012، ص119)

ففي المدرسة يكتسب التلميذ الكفاءات والمهارات التي تعده ليكون مواطنا صالحا وفق قيم ومعايير خاصة حددها المجتمع الذي يعكس المنهاج الدراسي التربوي أهدافه وطموحه من تكوين المواطن المتعلم.

تعريف اليونيسيف(unicef) هي:" المرحلة التعليمية الأولى التي يتلقاها الطفل في المدرسة، التي يتكفل به المدرس عن طريق التفكير السليم، وتؤمن له حد أدنى من المهارات والمعارف والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن صالح."(شارف خوجة مليكة، 2010، 2011، ص152)

تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:" التعليم الابتدائي تعليم مناسب لجميع المواطنين، وهو يعني المستوى الأول لنظام التربية المدرسية، ويمثل قاعدته الأساسية."(أنطوان حبيب رحمة، 1992، ص38)

تعريف التعليم الابتدائي حسب النظرة الجزائرية:" هو تعليم عام وشامل، يؤلف القاعدة الأساسية للتعليم وتكوين المواطن فهو تعليم عام يوجه إلى جميع الأطفال الذين بلغوا سن السادسة، يتلقون التعليم لمدة خمس سنوات وهو تعليما مجانيا وإلزاميا، إذ تتكفل به الدولة بتوفيره وتنظيمه والإنفاق عليه، وهو تعليم شامل يحتوي على أنواع المعارف الأساسية وعلى أنواع من التقنيات والتطبيقات العملية والمهنية فيدمج في مناهجه بين المعرفة والعمل ويدرب المتعلمين على توظيف المعارف الملتمسة في تطبيقات عملية منتجة وعلى إدراك العلاقة بين العلم والعمل."(أنطوان حبيب رحمة، 1992، ص38)

تعريف وزارة التربية الجزائرية هي:" المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدتها خمس سنوات وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي

والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، وبالاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح."(شارف خوجة مليكة، 2010، 2011، ص153)

ويتم التعليم الإبتدائي داخل المدرسة الإبتدائية، لذا تعتبر مرحلة التعليم الإبتدائي من المراحل التعليمية الهامة في أي نظام تربوي، فهي الركيزة والدعامة الأساسية التي ترتكز عليها باقي مراحل التعليم، فإن أدت هذه المرحلة مهمتها على الوجه السليم كانت ركيزة سليمة قوية تمكن المراحل الأخرى من تحقيق أهدافها، فهي بذلك تكون سندا قويا يمكن الاعتماد عليه بحيث تتم العملية التعليمية/ التعلمية على أكمل وجه، ومن هنا كان الاهتمام بالتعليم الابتدائي وحل مشاكله برفع مستواه إلى الحد المطلوب كخطوة أولى في سبيل إصلاح التعليم.

فالمدرسة إذن هي المؤسسة العامة، التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية نشئه الطالع، ويقول **بسمارك** في هذا الشأن:" إن الذي يدير المدرسة، يدير مستقبل البلاد"، ويقول **جون ديوي**:" إنّ بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين، وهذا عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى"(محمد الطيطي وآخرون، 2009، ص 200).

2- نشأة المدرسة الابتدائية:

لقد اختلفت المصادر التي بحثت في نشأة المدرسة كمؤسسة مستقلة. حيث أورد هاينز هالم عن "بارنولد" أن المدرسة الإسلامية استمدت جذورها التاريخية من نمط الدير المدرسي البوذي "الفيهارا". بينما جاء في دائرة المعارف الإسلامية ل"بدرسن" في كلمة "مدرسة" ارتباط المدرسة بالمسجد بشكل كامل، حيث يصعب التمييز بين المدرسة الإسلامية والمسجد. أما من حيث الهندسة فقد ذهب هاينز هالم إلى اعتبار الخان هو الشكل الأول الذي استندت إليه المدرسة هندسيا، كما يرى أن التدريس في الحانات لم يكن استثناءً بل كان غيره هو الاستثناء، وذلك في القرن الثالث الهجري. أما عن فترة ظهور المدارس الأولى وعوامل إيجادها، فيرى هاينز هالم أن المدرسة كمؤسسة مستقلة أوجدها السنيون لمواجهة تيارات الشيعة والكرامية، وقد نشأت في أواخر القرن الثالث الهجري وأوائل القرن الرابع في خرسان وما وراء النهر "نيسابور، بخاري، إيرانشهر" ومن أشهر المدارس، المدرسة النظامية التي بناها الوزير نظام الملك السلجوقي ببغداد سنة 457هـ(بوفلجة غياث، 2006، ص ص08، 09).

أما في الجزائر فقد ظهرت المدرسة متأخرة نسبيا، وبقيت المساجد والكتاتيب ودور العلماء هي مراكز النشاطات العلمية، حتى قبيل الموحدين أي حوالي القرن السادس الهجري. من المدارس الأولى التي اشتهرت في الجزائر، تلك التي أسست بتلمسان في عهد الزيانيين في القرن الثامن الهجري. بعد ذلك صار تأسيس المدارس سنة حميدة، يتنافس الأمراء والملوك في تشيدها وجلب العلماء لها. فصار تأسيس المدارس ينافس بناء المساجد.

ولقد ساهم المرينيون في بناء المدارس. وحسب ما أثبته ابن مرزوق، فإن السلطان أبا الحسن أنشأ مدارس في الجزائر، نعرف منها مدرسة العباد بتلمسان. وقد كان السلطان أبو حمو موسى بن يوسف(760. 791هـ)، أكثر السلاطين عناية بإنشاء المدارس، حيث بنى المدرسة الأولى لما توفي والده أبو يعقوب يوسف سنة 763هـ. أما المدرسة الثانية فقد بناها إكراما لفقيهين وهما أبو زيد عبد الرحمان وأبو موسى عيسى ابنا محمد بن عبد الله والمعروفان بابني الإمام. وقد بنيت هذه المدرسة داخل باب كشوط بتلمسان.

من المدارس التي ذكرها ابن مريم التلمساني، مدرسة منشار الجلد، مدرسة سيدي لحسن أبركان، والمدرسة التاشفينية وكلها كانت موجودة في القرن التاسع الهجري.

بالرغم من ظهور المدارس، إلا أنها لم تلغ دور الجوامع والكتاتيب التي حافظت على دورها المنوط بها. أما ميزة المدارس، فهي أنها توفر السكن للطلاب وتوفر لهم منحا حتى يتمكنوا من التفرغ للدراسة. كما أن طلابها يخضعون لنظام دقيق سواء من حيث اختيار المنتسبين لها أو من حيث طرق الدراسة ومواضيع التكوين(بوفلجة غياث، 2006، ص ص10، 11).

من هنا يستخلص الباحث أنّ التعليم في الجزائر لم يكن وليد الأمس القريب، بل انتشر في الجزائر منذ دخول الإسلام على الأقل، واشتهرت مؤسسات ومراكز علمية منها علماء شاركوا في إثراء الثقافة الإنسانية في الجزائر.

ويمكن وصف المراحل التي مرت بها المدرسة الابتدائية في تطويرها حسب **إبراهيم الخطيب، مروان أبو حويج ومصطفى خليل الكسواني(2010)** فيما يلي:

- **المدرسة الأسرية:** كانت الأسرة هي المسؤولة عن تربية النشء، إذ لم تكن المدارس موجودة آنذاك، فكان الطفل يتعلم عن طريق ملاحظة ما يفعله أفراد الأسرة ومن هو أكبر منه سنا ولاسيما الأبوان، فيقلدهم ويحاكيهم، ولم يكن أفراد الأسرة يقومون بدور المعلم بشكل رسمي، ولا الأبناء بدور التلاميذ، فالجميع يتعاونون في العمل طلبا لضرورات الحياة، وفي أثناء هذا العمل والتعاون كانت تتم عملية

التربية ويكتسب الفرد فيها أساليب ومهارات التعامل مع الآخرين أثناء سعيه لإشباع حاجاته وتحقيق مصالحه.

- **القبيلة كمدرسة:** كانت القبيلة المدرسة الثانية المكملة لدور العائلة، فكان الآباء يستعينون بخبراء القبيلة لهذا الغرض، وكان العرافون يفسرون للأطفال الظواهر الطبيعية والروحية على نحو خرافي، وكان الطفل يتعلم من خلال محاكاته لمن هم أكبر منه سنا.
- **المدرسة الحقيقية:** لم يكن لدى الشعوب البدائية سابقا مدارس، غير أن الحياة أخذت تتعقد وتتشعب جوانبها، وبدأت المدارس الأولية تظهر تدريجيا، وكان يتولى التعليم فيها المعلمون، وما لبثت المدارس أن أخذت تنتشر وشملت المباني والمكتبات والمختبرات وقاعات الرياضة، وضمت أيضا الإداريين والمعلمين والتلاميذ.

وقد ساعد على ظهور المدارس وتطورها عدة عوامل نذكر منها ما يلي:

- حاجة القصور والمخازن التجارية إلى الكتبة، وكذلك ظهور طبقة الكهان في المعابد.
- تزايد المعارف والمعلومات.
- اكتشاف اللغة المكتوبة التي ساهمت في عمليات نقل الأفكار والتواصل بين الأفراد، فكان لابد من تعليم الكتابة.
- غزارة التراث الثقافي وتنوعه، وكثرت المشكلات وتعقد الحياة ومطالبها.

(إبراهيم الخطيب وأخرون، 2010، ص 236)

3- أهمية التعليم في المدرسة الابتدائية:

تعتبر المدرسة الابتدائية أو كما يشاء للبعض تسميتها بمرحلة التعليم الابتدائي أو الإجباري أو القاعدي من أهم المراحل التعليمية/التعلمية بالجزائر، لأنه يقوم بتشكيل شخصية أبناء الشعب في بوتقة واحدة هي بوتقة القومية والشخصية الوطنية للأمة ومن هنا تبدو أهمية التعليم الابتدائي كونها القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة، ولذلك أولت جميع الدول العناية به وزيادة سنواته بحيث لا يقتصر على خمس أو ست سنوات فقط ولكن تمتد لتشمل حتى مرحلة التعليم المتوسط.

ولقد أدركت الجزائر كغيرها من الدول السائرة في طريق النمو أهمية التعليم الابتدائي فجعلته من أولوياتها وذلك من خلال أمرين اثنين:

1- إصدار المرسوم 66/76 بتاريخ 1976/04/16 الذي يشرع إجبارية التعليم في الجزائر بالنسبة لمراحل التعليم الأساسي بالرغم من أنه لم يكن إجباريا لا على الدولة ولا على ولي التلميذ إلا أن أبواب المدارس كانت مفتوحة لاستقبال جميع الأطفال الذين هم في سن التمدرس وتسجيلهم من طرف أباءهم في المدارس بحكم واجبهم الأبوي.

وفي هذا الصدد ينص المرسوم على:" إنّ التعليم إلزامي وإجباري لجميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة من العمر خلال السنة المدنية الجارية، ويجب على الآباء والأوصياء وبصفة عامة على جميع الأشخاص الذين يكفلون أولادا في سن القبول المدرسي أن يسجلوهم في المدرسة الأساسية التابعة لقطاعهم الجغرافي المدرسي."

يجبر سلطات البلدية بإجراء التبليغ للسلطات التربوية على مستوى الولاية بكشف دقيق لعدد الأطفال الذين يبلغون سن الدراسة في السنة الدراسية القادمة حتى تتخذ مصالح التربية على مستوى الولاية كل التدابير الضرورية لاستقبال هذا العدد من الأطفال. ويطلب من مدير المدرسة الابتدائية أن يقوم بعملية التسجيل قبل كل سنة دراسية للأطفال الذين يبلغون السن القانونية في السنة الدراسية المقبلة.

ويوضح المرسوم إجبارية التعليم كما يلي:

- تقتضي إجبارية التعليم مواظبة التلميذ ومتابعة الدراسة وفقا للتنظيم المدرسي الجاري به العمل وتراقب هذه المواظبة يوميا.
- يلزم المعلم بإخبار مدير المدرسة بكل تغيب يلاحظ على أحد التلاميذ حتى يقوم بإخبار الأولياء ويطلب منه توضيح أسباب التغيب ويتعين على الأولياء تبرير كل مخالفة لإجبارية التعليم وتنذرهم بتسليط عقوبة في حالة تكرار مخالفة إجبارية التعليم.

2- المرسوم 67/76 بتاريخ 1976/04/16 ويتضمن مجانية التربية والتكوين وهذا المبدأ من مبادئ ديمقراطية التعليم فإذا كان التعليم حقا من حقوق الطفل وإذا كان التكوين حقا كذلك من حقوق المواطن الجزائري فإن هذا الحق يتجسد ميدانيا وبالفعل في مجانيته حتى لا يكون المقابل النقدي عائقا ومانعا للتمتع بهذا الحق ولذا أسس التشريع الجزائري هذا الحق وجعله على عاتق الدولة ومن جملة التكاليف التي تتكفل بها ومن مزايا التشريع المدرسي في هذا الميدان أنه جعل مجانية التعليم مطلقة في مختلف المستويات من التعليم التحضيري إلى التعليم العالي والتخصصي.

وبالإضافة إلى التعليم فإن متطلباته هي الأخرى تكون على كاهل الدولة مثل اللوازم والوسائل والنقل والإطعام والإسكان داخل المؤسسة ويعتبر هذا تشجيعا كبيرا على التربية والتكوين.

وينص هذا المرسوم في هذا الميدان على ما يلي:

- يكون التعليم مجانا في جميع مستويات التربية والتكوين ويستفيد من مجانية التعليم جميع التلاميذ نظاميا في مؤسسات التربية والتكوين وغيرهم من الكبار الذين يتابعون مرحلة تعليم أو تكوين.
- علاوة على مجانية التعليم يمكن أن يحصل تلاميذ التعليم الأساسي وتلاميذ التعليم الثانوي بأقل ثمن على الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والخدمات الاجتماعية التي تعين على حسن سير النشاطات التربوية.
- تتحمل الدولة والجماعات المحلية تكاليف الصيانة والتسيير لمؤسسات التربية والتكوين، ويجوز أن تُدعى الأسر للمساهمة في تكاليف التسيير.
- يمكن أن يطلب من الأسر ومن المنظمات الجماهيرية أن تقدم مساهمة مالية أو عينية لتوفير المساعدات والخدمات.
- يمنح التلاميذ بثمن الكلفة واللوازم المدرسية الفردية والوسائل التعليمية التي تحدد قائمتها من قبل وزارة التربية عن طريق تعاونية مدرسية خاصة بكل مدرسة أو عامة لجميع المدارس تؤسس لهذا الغرض.
- يكفل للتلاميذ النقل المدرسي والإطعام والإسكان داخل المؤسسة وكذلك الحماية من الأخطار والحوادث مقابل مساهمة جزافية.
- تغطي الحماية كل أنواع الأخطاء بمناسبة القيام بنشاطات تربوية وتكوينية وينتفع بها جميع التلاميذ وتقوم بهذه الحماية هيئة موضوعة تحت وصاية وزارة التربية.(عبد الرحمان بن سالم،2000،ص ص43، 44)

4- أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية:

إن السياسة التربوية المتبعة في الجزائر وخاصة في التعليم الابتدائي، تتجسد من خلال المجهودات الجبارة التي تبذل لصالح هذه المرحلة من التعليم، وترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يلي:(وزارة التربية الوطنية،2007، ص ص167. 170)

- ✓ تكوين الفرد الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية، الذي يؤمن بربه، ويعتز بانتمائه الحضاري والروحي، ويتفاعل مع قيم مجتمعه، ويواكب عصره، ويثق في قدرته على التغيير والتطوير.
- ✓ الاسهام في تطوير البلاد بتوفير الأطر المهيأة للعمل في شتى القطاعات.

- ✓ معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والتي تتمثل في طغيان التعليم اللفظي والشفوي وإغفال التكوين العلمي.
- ✓ تأكيد ديمقراطية التعليم وتعمق مدلولها.

ويهدف التعليم الابتدائي حسب ما جاء في المادة 45 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 إلى ما يلي:(محمد الصالح حثروبي،2012،ص24)

- ✓ جعل التلاميذ قادرين على التعلم مدى الحياة باكتسابهم المهارات الكفيلة بذلك.
- ✓ تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- ✓ التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- ✓ تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد.
- ✓ التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- ✓ تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- ✓ التمكن من التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- ✓ تشجيع روح المبادرة وبذل الجهد في مواصلة التكوين والدراسة.

لابد لعملية التربية أن تقوم على أساس طبيعة المرحلة التي تتم تربية الفرد فيها باعتبار أن النمو والتعليم عاملان أساسيان ومتداخلان وعلى أساس طبيعة الطفل تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيق مجموعة من الأهداف وهي:(إبراهيم الخطيب وأخرون، 2010، ص ص 153، 154)

- تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات تمكنه من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه والزمان والمكان والأشياء وتنمية ذكاءه وتصوره ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية.

والجدول رقم(01) يوضح أهداف كل طور من أطوار التعليم الابتدائي.

جدول رقم(01) أهداف التعليم الابتدائي

التعليم الابتدائي(5سنوات)				
الأولى ابتدائي	**الثانية ابتدائي**	**الثالثة ابتدائي**	**الرابعة ابتدائي**	**الخامسة ابتدائي**
طور الأيقاظ والتعلمات الأولية		طور تعميق التعلمات الأساسية		طور التعلم في اللغات الأساسية
– التحكم في اللغة العربية بالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة. – التمكن من كفاءات حل المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات وبناء المفاهيم للمكان والزمان واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة.		– تعميق التحكم في اللغة العربية والتعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب. – تعميق التحكم في كل المجالات التعليمية. – إدراج تعليم اللغة الفرنسية.		– التحكم في القراءة، الكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وكافة المعارف المنهجية، وفي مجالات مواد التعليم.

5– وظائف التعليم في المدرسة الابتدائية:

من بين الوظائف التي تقوم بها المدرسة الابتدائية الوظائف الاجتماعية والتربوية:

5–1– الوظائف الاجتماعية للمدرسة الابتدائية: للمدرسة وظائف اجتماعية عديدة، ومن خلال تعددها هذا تنوعت الآراء الاجتماعية حول طبيعتها، فهناك من يرى بأن المدرسة تقوم في المجتمع، بإنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما، وإنتاج وإعادة إنتاج عالم إيديولوجي وثقافي، وتوزيع أو إعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الجماعات المكونة للمجتمع(Hadap Mustapha, 1979,p01)، والبعض ينطلق من أنها تقوم بالوظائف الاجتماعية التالية:

- ✓ نقل التراث الثقافي إلى الأجيال الناشئة.
- ✓ التبسيط المتعمد في مختلف المواد المعرفية، والمهارات المدرسة المتشابكة لتصير مناسبة لفهم التلاميذ.
- ✓ التظهير الخاص بالتراث الثقافي للمجتمع، وتنقيته من بعض الأمور التي لم تعد مناسبة للحياة المعاصرة.
- ✓ تنسيق التفاعل الاجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، من خلال صهرها لميول واتجاهات التلاميذ في بوتقة واحدة حسب فلسفة المجتمع، مما يخلق واقعا للحراك الاجتماعي القائم على التعايش والتفاهم بين الأفراد.(صلاح الدين شروخ، 2004، ص ص 75، 76)

تعتبر هذه الوظائف أهم الوظائف الاجتماعية الموكلة للمدرسة الابتدائية في المجتمع، بالإضافة إلى ذلك تعمل المدرسة الابتدائية على تقديم خدمات للبيئة المحلية كأن تقوم بتتبع الأحداث الجارية بعقد ندوات وإلقاء محاضرات وإقامة المعارض وعرض التمثيليات بهدف توضيح الأهداف القومية، ونشر الوعي الصحي عن طريق الملصقات والدعوة إلى نظافة الشوارع، وتبصير المجتمع بأضرار الاعتقادات الفاسدة والخرافات الشائعة ومحاربة البدع.

5-2- الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية: تتمثل الوظائف التربوية للمدرسة في مساعدة التلميذ على النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، والانفعالية والروحية إلى أقصى حد تمكنه منه قدراته واستعداداته في هذه المرحلة من التعليم، والتي نصنفها على النحو التالي:

- **النمو الجسمي:** تستهدف المدرسة الابتدائية تحقيق النمو الجسمي للتلميذ بأن يلم بالقواعد الصحية العامة ويمارسها، وأن يعرف مبادئ التغذية ويقف على وسائل الوقاية من الأمراض المنتشرة في البيئة، وأن تتكون لديه العادات الصحية الأولية في الأكل والشرب والنمو والراحة، وأن يتعود على ممارسة الرياضة، مؤمنا بتأثيرها في إكسابه اللياقة البدنية، وبذلك يكون في المستقبل مواطنا صحيح البدن، سليم العادات وكما يصبح ناشرا للوعي الصحي ومتحررا من الخرافات الضارة الشائعة في بيئته.(رياض بدري مصطفى، 2005، ص113)

- **النمو الاجتماعي:** تقوم في هذا المجال بما يلي:

- تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة، أي أن يصير التلميذ مؤديا لواجباته ومتحملا لمسؤولياته، متعاونا مع غيره يشعر بالولاء الاجتماعي لوطنه ولأمته العربية.
- تعويد التلميذ على آداب السلوك الاجتماعي وحسن المعاملة، وتعليمه العلاقات الاجتماعية والشعور بالمسؤولية القائمة بين مختلف الجماعات وغرس القيم الصالحة فيه، وجعله ساعيا إلى التقدم الاجتماعي دائما.
- تزويده بالمعلومات والحقائق التي تجعله قادرا على إدراك بيئته إدراكا سليما، وتعريفه بالمؤسسات الاجتماعية القائمة، وكيفية التعامل معها والاستفادة من خدماتها.
- تدريب التلميذ على المهارات العملية النافعة له، والتي تجعله قادرا على كسب رزقه والمساهمة في النشاط الاقتصادي عندما يكون قادرا على ذلك.(حربي سميرة، 2011، ص159)

- **النمو الوجداني:** يتمثل النمو الوجداني فيما يلي:

- أن تتكون لدى التلميذ الصفات الشخصية الطبيعية والاتجاهات النفسية السليمة، كأن يثق بنفسه ويحترمها، ويتمسك بحرية الرأي ويحب الحق ويتبعه في كل المواقف والظروف، وأن توجه انفعالاته توجيها صحيحا حتى لا يتعرض للكبت والانحراف.
- أن تنمو قدرته على الإحساس بالجمال ويتذوقه وذلك في مظاهر الطبيعة، ويمارس بعضا من النشاطات الفنية كالتعبير والأدب والموسيقى والغناء والتصوير والرسم(رياض بدري مصطفى، 2005، ص113).

❖ **النمو الروحي والعقلي**: من الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية في الجانب الروحي والعقلي، نذكر:

- أن يلم التلميذ بمبادئ دينه الأولية.
- أن تنمى فيه كل الاتجاهات الروحية الخيرية كالأمانة، إتقان العمل وحب الخير للآخرين.
- تنمية مهارات التلميذ المختلفة وإكسابه الطرق والأساليب المؤثرة في هذه المعارف كطرق التفكير العقلي السليم وأساليبه وإمكاناته الإبداعية، وتشجيعه على إنتاج أفكار جديدة وإبتكارية(حربي سميرة، 2011، ص159).

يستنتج الباحث مما سبق بأنّ المدرسة الابتدائية تقوم بوظيفة اجتماعية وأخري تربوية تتمثل في تنمية شخصية الطفل المتعلم من جميع النواحي المذكورة أعلاه، حتى يصبح مواطنا صالحا لخدمة نفسه أولا ووطنه ثانيا.

كما تلعب المدرسة الابتدائية دورا هاما في أي مجتمع باعتبارها الوسيلة الأولى للتعليم والسبيل التمهيدي للتطوير والتحديث ولهذا فالمدرسة الجزائرية لها عدة وظائف أخرى تتمثل فيما يلي:(حسن الحريري وآخرون، 1996، ص61)

- تعليم الطفل القراءة والكتابة والحساب: بحيث يستطيع أن يقرأ وأن يطلع على الصحف والمنشورات العامة وعلى ما يصله من مكاتبات وما يتصل به من أعمال أو عقود وأن يفهم ما يقرأ وكذلك يستطيع أن يعبر عن نفسه.
- أن يعرف الطفل من العلوم مبادئها وما تمكنه من العمل في الزراعة والصناعة ويفتح أمامه الآفاق وأن يكون على علم بظواهر الطبيعة التي تؤثر على أعماله ويعرف قواعد الصحة السليمة والوقاية من الأمراض ليعيش كمواطن قوي منتج.
- أن يعرف الطفل من العلوم الاجتماعية طبيعة بلده وجغرافيته واقتصادياته ومصادر الثروة فيه وعلاقته بالدول الشقيقة والعالم الخارجي.

- أن يحصل الطفل على قدر من التربية الدينية التي توجه نفسه للخلق الطيب والعمل الصالح.
- أن يحصل الطفل على قدر من التربية الرياضية التي تساعده على نمو جسمه نموا سليما.
- أن يحصل الطفل على المهارات اليدوية التي تعوده العمل وتحببه عليه وتفتح أمامه آفاق الإنتاج.

ونظرا لأهمية هذه الوظائف التي تقوم بها المدرسة الابتدائية فقد أقرت جميع الدول بأهمية هذه المرحلة في حياة الفرد المتعلم وعملت على النهوض بها فخصصت لها مبالغ ضخمة وجهة لخدمة الدراسات والبحوث في هذا الميدان وقامت بإعداد الخطط لنشر المدارس الابتدائية. إلا أنه تبقى المدرسة الجزائرية عاجزة عن تخريج متعلمين يتميزون بكفاءات عالية لأنهم غير قادرين على توظيف ما تعلموه في الحياة اليومية.

6- الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي:

تعد مرحلة التعليم الابتدائي هي القاعدة الأساسية للتعليم وهي نقطة الانطلاق السليمة، لذلك يجب على المعلم معرفة التلاميذ الذين يقوم بتعليمهم وتدريسهم ويتولى تنظيم تعلمهم، وأهمية عدم قصر هذه المعرفة على أسمائهم وأشكالهم وغيرها من المعلومات الديمغرافية بل يتعدى ذلك إلى الأمور والجوانب التي لها انعكاسات على تنظيم التعلم مثل قدراتهم العقلية ومستواهم النمائي.

ولعل من أبرز الخصائص النمائية لهذه المرحلة، حدوث تغير في وظائف الدماغ من حيث الحجم والوظيفة مع بداية هذه المرحلة وقد يرجع هذا التغير لنمو القدرات التي تتعلق بمرحلة العمليات المادية، حيث ينتقل الطفل من مرحلة التفكير الحسي والخيالي إلى التفكير المنطقي المرتبط بالأشياء المادية في العالم المحيط به.(أحمد أبو فودة، 2008، ص31)

ويتزامن نمو القدرة على التفكير المادي عند الأطفال مع اختفاء صفة التمركز حول الذات التي كانت موجودة عند طفل ما قبل المرحلة الأساسية، وتتضح القدرة على أن يأخذ وجهة نظر الآخرين بعين الاعتبار في الحديث والتواصل وتصل مهارات العمليات المادية إلى مداها في سن (**6-11**) ويساعد هذا على تحسين الذاكرة عند الطفل وإلى وعيهم بقدراتهم على التذكر. أما في جوانب النمو الإدراكي فتنمو لدى الطفل في هذه المرحلة قدرات قريبة الشبه بتلك التي يتحلى بها الكبار، وتتحسن في هذه المرحلة بدرجة ملحوظة المهارات الحركية مثل الجري والقفز والحركات الدقيقة، ولشدة ترابط هذه التغيرات بعضها ببعض فقط أطلق عليها مرحلة التحول.(باسم صالح العجرمي، 2011، ص40)

وهناك بعض الخصائص النمائية لتلاميذ هذه المرحلة، التي افترض أنها تتدخل وتحدد طبيعة النظام التعليمي والإدارة مثل:

- ✓ قصر فترة الانتباه.
- ✓ التركيز على النمو المعرفي.
- ✓ الاستطلاع المتعلق بالخبرات الحسية.
- ✓ تطور خيالات الطفل.
- ✓ تطور انفعالاته لكي تصبح أكثر اقترابا من انفعالات الراشد.
- ✓ التعبير عن المشاعر بحرية وانفتاح وتكرار ثورات الغضب والعدوان المتسبب عن حالات الإحباط والناتجة من التأخر في تلبية حاجات الطفل.
- ✓ ظهور الخوف والتركيز على اللعب.(يوسف قطامي، نايفة قطامي، 2002، ص67)

مما سبق يتضح أنّه إذا عرف معلم التعليم الابتدائي طبيعة وخصائص ومتطلبات النمو لتلاميذه وأسس الإرشاد النفسي والتربوي لتلاميذ هذه المرحلة، بالتأكيد سيساعد ذلك على حل العديد من المشكلات التي تواجهه مع التلاميذ، ومشكلات التلاميذ خاصة التي قد يستشيرونه فيها.

ويعرض الباحث خصائص نمو التلاميذ في هذه المرحلة من ناحية النمو الجسمي، النمو العقلي، النمو اللغوي، النمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي لعلها تفيد معلم المرحلة الابتدائية في معرفة طبيعة وخصائص نمو تلاميذه، من أجل مساعدته في عملية الإرشاد، التوجيه، والإعداد.

❖ **النمو الجسمي**: تتميز هذه المرحلة بازدياد في النمو الجسمي من حيث الطول والوزن فيزداد الطول بنسبة 5% في السنة، بينما الوزن بنسبة 10% في السنة، وتتساقط الأسنان اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة وتبدأ الفروق الجسمية في الظهور

ويتميز الطفل بحيوية ونشاط كبيرين، ويرتبط ذلك بالحالة الغذائية للطفل فكلما كانت تغذية الطفل سليمة زادت حيويته ونشاطه، وتزداد كذلك حاسة اللمس. أما سمعه فإنه لا يزال غير ناضج وكذلك التمييز البصري يكون ضعيفا على غير ما نتوقع حيث أن 80% من الأطفال دون السابعة مصابون بطول النظر في حين أن 2% أو 3% مصابون بقصر النظر. كما تنمو العضلات الكبيرة والصغيرة للطفل فيزداد نشاطه الحركي كالجري والقفز ويتميز بأنه يعمل الكثير لنفسه كما يستطيع الكتابة، أما بالنسبة للمهارات التي تعتمد على حركة العضلات الدقيقة فإن الطفل في هذه المرحلة يزداد عنده التوافق بين العين واليد.(عبد اللطيف حسين فرج، 2008، ص32)

❖ **النمو العقلي**: يدرك الطفل في هذه المرحلة موضوعات العالم الخارجي من حيث اتصالها ببعضها البعض إدراكا كليا وليس جزئيا ويؤثر الالتحاق بالمدرسة في نمو الطفل العقلي بصفة عامة فيتعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ويحب الكتب والقصص ويطرد نمو الذكاء، أما التذكر فإنه ينمو من الآلي إلى التذكر والفهم ويزداد مدى الانتباه ومدته وحدته إلا أن الطفل في سن السادسة والسابعة لا يمكنه أن يركز انتباهه على موضوع معين مدة طويلة، لذلك يجب على المعلم أن يراعي القلة والبساطة في الحقائق التي تلقى على التلميذ. أما تفكيره فينمو من تفكير حسي إلى مجرد، إلا أنه يستعيد في تفكيره الصور البصرية للأشياء التي يلاحظها كما أنه يميل إلى الواقع والحقيقة وترك المخيلات ويتعلم الأمور التي لا تحتاج إلى مجهود عقلي، كما يميل الطفل أيضا في هذه المرحلة إلى ما هو عملي يدوي وترك ما هو شفوي لفظي.

❖ **النمو اللغوي**: يزداد النمو اللغوي لدى الطفل فيميل إلى الجمل المركبة الطويلة وينتقل من التعبير الشفوي إلى التحريري، كما يستطيع تمييز المترادفات واكتشاف الأضواء، والأطفال في بداية هذه المرحلة يكونون مختلفين عند دخولهم من ناحية الاستعداد والقدرة على الكتابة والقراءة، ويتأثر الطفل ببيئته وأفراد أسرته.(عبد اللطيف حسين فرج، 2008، ص37)

❖ **النمو الانفعالي**: يمتاز الطفل في هذه المرحلة بضبط النفس وبالثبات الانفعالي وبالاعتدال في حالته المزاجية ويعود ذلك إلى:

- ✓ اتساع اتصال الطفل بالعالم الخارجي مما يساعد على توزيع حياته الانفعالية على مختلف ما يحيط به وهذا يخفف من حدة انفعاله.
- ✓ تجد ميول الطفل منفذا طبيعيا للتنافس في مجتمع المدرسة وفي الألعاب وفي الأمور التي يتعلمها كمبادئ القراءة والكتابة.
- ✓ ازدياد ثقة الطفل بنفسه لأن معلوماته ومهاراته تتزايد ويصبح أكثر قدرة على إشباع حاجاته وأكثر استغلال ويحدث تنظيم في علاقاته الاجتماعية فيصبح سلوكه مبنيا على مجموعة من الميول والعواطف والاتجاهات التي تتناسب مع الموقف الذي يواجهه.

نلاحظ أنه في هذه المرحلة يتعلم الأطفال كيف يشبعون حاجاتهم وتتكون لديهم العواطف والعادات الانفعالية وتكون أغلب انفعالاتهم ذات منشأ نفسي، كما يحب الطفل في هذه المرحلة المرح وتتحسن علاقاته الاجتماعية مع الآخرين.

❖ **النمو الاجتماعي**: تنشأ العلاقات الاجتماعية بين الطفل وأمه عند الميلاد وتكون مبنية على الحب، العطف، الاحترام، الإعجاب، وطاعة والديه، وعندما يدخل الطفل المدرسة الابتدائية يقل اعتماده على والديه ونجدهم لا يميلون للاختلاط واللعب مع الجنس الأخر، فاللعب يكون إما فردي أو مع مجموعة من نفس الجنس.(عبد اللطيف حسين فرج، 2008، ص38)

تعتبر المدرسة الابتدائية معملا للعلاقات الاجتماعية ويتوقف نجاح تكيف الطفل مع العلاقات الاجتماعية الخارجية على نوع خبراته الاجتماعية، فيكون التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويبدأ تأثير النمط الثقافي العام وتنمو فردية الطفل ويزداد شعوره بالمسؤولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك.

7- أنواع الكفاءات المستهدفة في التعليم الابتدائي:

من بين الكفاءات التي يتطلب أن تكتسب للمتعلم في المرحلة الابتدائية نذكر ما يلي:(وزارة التربية الوطنية، 2003، ص ص 07. 09)

أ/ كفاءات ذات طابع اتصالي:

إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مجالات التعلم. فهي مادة تعليم واتصال التعلمات، وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة القاعدية(الأساسية)، أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية وذلك ب:

- أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.
- أن يقرأ بطلاقة نصوصا مختلفة الطول والصعوبة.
- أن يحلل مختلف أنماط النصوص: رسائل، طلبات شكاوي، تقارير، عروض، حصيلة تجارب...
- أن يحلل نصا كالإدلاء بفرضيات في المعنى، وإعادة الصياغة، واسترجاع أفكار، تلخيص، تعليق...
- أن يتحكم في لغة أجنبية أولى كالإجابة على أسئلة أو طرحها والتحاور بها، وقراءتها وكتابتها بكيفية صحيحة.
- أن يعرف لغة أجنبية ثانية للتعبير بها حتى تفهم، وأن يقرأها ويكتب بها نصوصا قصيرة.
- أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط(مخططات، رسم، جداول، نماذج) والرسم التشكيلي وبالجسد، الحركة، والموسيقى.

ب/ كفاءات ذات طابع منهجي:

- ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل يمكنه أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة، التوجيه، التسجيل، الاتصال، القراءة والقياس.
- أن يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة والمراسلة ومجموعات الحوار، والعمل التعاوني الجماعي.
- أن يكون قادرا على استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال.

ج/ كفاءات ذات طابع فكري:

أن يكون المتعلم قادرا على:

- معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري، وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط.
- أن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام فيما يتعلق بحالات مختلفة ذات الصلة بالنشاطات المرجعية.
- أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكن من حل المشاكل.
- أن يكون قادرا على القيام بعمليات مختلفة والتعرف عليها في وضعيات مختلفة.

د/ كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:

ينبغي أن يكون المتعلم قادرا على:

- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي(تعاون، مساهمة).
- تطبيق قواعد الحياة في المجتمع (احترام الآخرين، تسيير الخلافات بين الأشخاص...).
- الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم.
- معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية واحترامهما.
- التحكم في المعارف القاعدية من العلوم الاجتماعية.
- استعمال معالم الزمن والفضاء.
- وضع علاقة بين أحداث تاريخية واستغلال المصادر التاريخية.

- مقارنة أهم الأحداث التي عرفتها الجزائر منذ عصور ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا.
- معرفة موقفه بالنسبة للوطن وبالنسبة للقارة والكرة الأرضية.

- خلاصة

من الملاحظ أن من أهم المشاكل التي نعاني منها في الوطن العربي هي عدم وجود الرجل المناسب في المكان المناسب، وهذا ينطبق على جميع المجالات عامة وفي مجال التربية خاصة، وهذا الأمر يؤدي إلى تقهقر العملية التعليمية|التعلمية ويعيدها إلى الوراء. لذلك فإنّ من أهم أولويات الأنظمة التربوية البحث عن الكفاءات التربوية وجذبها إلى مجال القيادة التربوية وإعطائها الحرية في تنفيذ واجباتها.

ومن أهم معوقات التغيير والتطوير التربوي هم أولئك الأشخاص الذين يصيغون النظريات التربوية المنقولة عن الآخرين دون دراسة واقع مجتمعهم وطبيعته، ومن أهم الأخطاء التي يقعون فيها عدم استشارة المعلم وعدم أخذ رأيه في نظرياتهم وأفكارهم، مع أن المعلم هو الذي يقع عليه العبء الأكبر في العملية التعليمية| التعلمية وهو أقدر الأشخاص على فهم الواقع يوميا وبشكل دائم، وهو بذلك لديه الخبرة في إفادة الآخرين وتقديم النصح والإرشاد لهم عن واقع التعليم في الميدان التربوي. ولكن للأسف هذا المعلم مهمل تماما ويقتصر واجبه على تنفيذ ما يخطط له الآخرون دون استشارته أو أخذ رأيه وهذا خسارة كبيرة لخبرات المعلم.

كما يمكن القول، بأن المعلم هو الوحيد الذي يقرر ما إذا كانت خططنا وإرشاداتنا صحيحة أم لا لأنه هو الذي ينفذ وبذلك يستطيع التعرف على الأخطاء والمعوقات أكثر من غيره.

ولا شك أن إهمال دور المعلم وعدم الأخذ برأيه هو من أهم أسباب التناقض بين النظرية والتطبيق لأن النظريات إذا لم تأخذ بعين الاعتبار طبيعة المجتمع وطبيعة المتعلمين والمعلمين والإمكانيات المتاحة تصبح نظريات خالية من مضمونها ولا يمكن أبدا أن تؤتي ثمارها.

الفصـــل الـــــرابع: مقاربة التدريس بالكفاءات

- تمهيد

1- لمحة تاريخية عن نشأة المقاربة بالكفاءات.
2- مفهوم المقاربة بالكفاءات.
3- الكفاءة والمفاهيم المتداخلة معها.
4- أنواع الكفاءات.
5- شروط صياغة الكفاءة ومكوناتها.
6- خصائص الكفاءة.
7- المقاربات التدريسية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية.
8- خصائص التدريس بالكفاءات.
9- دواعي اختيار مقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم.
10- طرائق واستراتيجيات تكوين الكفاءات.
11- بناء المناهج الدراسية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

- خلاصة

– تمهيد:

تعد المقاربة بالكفاءات بأنواعها المختلفة ومستوياتها المتنوعة التربوية منها والتدريسية من المرتكزات والقواعد الأساسية، التي يجب أن تتوافر في المعلم وأن نجاح العملية التعليمية/ التعلمية يتوقف إلى حد كبير على مدى كفاءة المعلم في أداء مهامه المنوطة به على أكمل وجه، ولا يستطيع ذلك إلاّ إذا امتلك تلك الكفاءات تخطيطا، تنفيذا، وتقويما. حيث أصبح التعليم في القرن الحالي منصبا على تعلم التلاميذ وإكسابهم الكفاءات الضرورية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي، وحتى السياسي، والمستجدات الداخلية والعالمية، وعليه أصبحت المقاربة بالكفاءات الأساس البيداغوجي المعتمد في كل الأنظمة التربوية العالمية بما في ذلك النظام التربوي الجزائري.

وسيحاول الباحث في هذا الفصل توضيح استراتيجية المقاربة بالكفاءات من حيث مفهومها، نشأتها، المنهاج، واستراتيجيات التدريس والتقويم فيها، عسى أن يكون ذلك سندًا للمدرسين في تحسين المردود التربوي وتحقيق الكفاءات المستهدفة.

1– لمحة تاريخية عن نشأة المقاربة بالكفاءات:

يتفق أغلب الباحثين على أنّ المقاربة بالكفاءات نشأت نتيجة للصراع القائم بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية (Théorie constructiviste) التي يتزعمها العالم السويسري **"جون بياجي Jean piaget"** والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي **"واطسن Watson"** والعالم الروسي **"بافلوف Pavlov"**. فنجد أنصار المدرسة البنائية يعتبرون أن التعلم يحدث عن طريق السيرورة العقلية، معنى ذلك أن التعلم يحدث نتيجة للتفاعلات المتبادلة بين الذات الإنسانية وموضوع المعرفة، ونجد أنصار المدرسة السلوكية يحصرون التعلم في مبدأ (مثير–استجابة)، فيرى بياجي أن مبدأ (مثير–استجابة) كما يتصوره المنظور السلوكي، يجب أن يعاد فيه النظر، وذلك لسببين.

أولهما وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية، إذ ليس من الضروري أن يكون هناك مؤثرا ليحدث نشاطا عصبيا، وثانيهما هو أن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعدادا في الجسم أو لدى الذات.(محمد الصالح حثروبي،2002، ص13)

كما يؤكد هؤلاء الباحثين على أن كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا(عبد اللطيف الفرابي وآخرون، 1999، ص52). ويرى "محمد بوعلاق(2004)، ص10. 11 " أن الفرد الذي يتعلم نادرا ما يوظف كل طاقاته وقدراته أثناء التعلم، ومن ثمة فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوى، يمكن أن يتم من خلال تبني طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية، إن الهدف الأسمى في هذه النظرية هو تطوير وتكييف نشاط المتعلم العقلي والوجداني والنفس حركي، لكي يصبح قادرا على استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعال. ويرى أن النظرية البنائية جاءت من أجل تعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يفكر بشكل فعال، ومساعدته أثناء مواجهة المواقف والمهام على:

- معرفة كيفية استقبال المعلومات وتحليلها.
- التعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يفضلها أثناء عمليات التفكير، الاستدلال، التخيل والابداع.
- الوقوف على كيفية تخزينه للمعلومات، سواء تعلق الأمر بالذاكرة القصيرة المدى أو المتوسطة المدى أو البعيدة المدى.
- تحسين طريقته في التفكير وفي التعلم، من خلال جعله متحكما في نشاطه الذهني، وقادرا على استبدال أو تغيير الاستراتيجيات المتبعة في التعلم وفي التفكير، ومن أجل الحصول على فعالية كبيرة في حل المشكلات التعليمية/التعلمية التي تعترضه.

إضافة إلى ما سبق، فالبنائية ترتكز على إعداد المتعلم لحل مشكلات في ظل مواقف، أو وضعيات غامضة، وذلك من خلال مكتسباته السابقة وخبراته الفردية، كما تنطلق (**النظرية البنائية**) من مبدأ أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة إلى المتعلم، ولكن يقدم له توجيهات تثير فيه التساؤلات فتدفعه إلى استغلال موارده وامكانياته لإكتساب المعارف.(محمد الصالح حثروبي،2002، ص15)

وهذا ما أكده **أحمد حسن اللقاني** حين يقول:" إنّ المعلم لا يلقن المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه كتاب مدرسي، ولكن يتيح لهم الفرصة ليشعروا بالمشكلات وحدودها وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد من سلامة تلك الفرص، وبالتالي التوصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته".(محمد بوعلاق،2004، ص 11)

فالتعلم المعرفي عند **بياجيه** هو عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد تستهدف مساعدته على التكيف، بمعنى أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية Stresse cognitive الممارسة على خبرة الفرد خلال تفاعله مع معطيات العالم الخارجي، ومن ثم يحاول الفرد من خلال عملية التنظيم الذاتي (أو الموازنة) بما تشمله من عمليتي التمثل والمواءمة استعادة حالة التوازن المعرفي ومن ثم تحقيق التكيف مع هذه الضغوط المعرفية، وموجز هذه النظرية أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية constructive processus نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل في المنظومات أو التراكيب المعرفية للفرد بواسطة آليات عملية التنظيم الذاتي (التمثل والمواءمة)[1] وتستهدف تكييف الفرد مع الضغوط المعرفية البيئية(حسن حسين، كمال عبد الحميد،2003،ص ص 94، 95). وعلى العموم فالبنائية تهتم ببناء المعارف من طرف المتعلم بنفسه وذاته وتنطلق من مبدأ أن المعلم لا يقدم معلومات جاهزة إلى المتعلم ولكن يقدم له توجيهات، والمتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة، وهذه النظرية هي أساس المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى تطوير وتكييف نشاطات المتعلم وليس تزويده بمعارف ومعلومات لكي يصبح قادرا على استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعال.

فكان ظهور المقاربة بالكفاءات من حيث هي مصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم انتقلت إلى مجال التكوين المهني، وأخيرًا إلى التربية بمعناه الشامل، ويمكن اعتبار ظهور مفهوم البرامج التعليمية القائمة على فكرة الكفاءات في أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت الأسباب وراء ظهور هذا التيار، القلق والخوف من تراجع وتدني الانتاج التحصيلي لتلاميذ المرحلة الثانوية، وتراجع نسبة القبول في الكليات الأمريكية وكذلك لغرض تحسين مردود التلاميذ الدراسي.(لالوش صليحة،2007)

ويعتقد **الباحث محمد الدريج** بأن الحديث عن الكفاءات التعليمية بدأ في فرنسا في بداية التسعينات بصدور أول مذكرة في موضوع تقويم تدريس العلوم الفيزيائية بالتعليم الثانوي، الصادرة عن مديرية البرامج بتاريخ **20 ديسمبر 1990**، والتي أرفقت بوثيقة تفسيرية تحمل عنوان "تقويم الكفاءات المستهدفة في تدريس العلوم الفيزيائية لدى التلميذ" حيث بدأ الفرنسيون يكثفون من جهودهم في تصميم برامج التعليم الابتدائي

[1]–التمثل Représentation هي عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتلاءم ما يعرفه على نحو مسبق، أما المواءمة Accommodation هي عملية تحويل أو تغيير استجابته كي تتلاءم البيئة المحيطة به ومع المثير الجديد الذي يتعرض له"، (محمد فرحان القضاه، ومحمد عوض الترتوري، 2006، أساسيات علم النفس التربوي، دار حامد ، عمان ، ص 130.

والثانوي وفق الكفاءات التربوية، ووضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد اكتسابها في نهاية كل طور.(محمد بوعلاق،2004، ص12)

أما في بلجيكا لم تظهر هذه المقاربة إلا في التسعينات في مرحلة التعليم الابتدائي وكانت تهدف عندهم إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي- التعلمي وإعداد جيل قادر على التكيف والإندماج في المجتمع وحل مشكلاته بنفسه، فهذه الكفاءات في بلجيكا تجسدت بشكل ملموس سنة **1999** في وثيقة سميت الكفاءات القاعدية، هذا بعد إصدار مرسوم يتعلق بالتعليم التحضيري والإبتدائي والثانوي الصادر في **1997** حددت فيه أسس الكفاءات القاعدية كمرجع يمارس حتى نهاية السن **14** من التعليم الإجباري، فهذه الكفاءات القاعدية تكون عقد بين المدرسة والمجتمع(Aric degallais et Bernadette, M, 2003, p9).

وفي سنة **1999** اعتمدت هذه المقاربة في منطقة كبيك Québec بكندا في كل من التعليم المهني والتعليم الإبتدائي والثانوي وكان الغرض من ذلك السعي إلى تنمية المهارات والقدرات المعقدة وتطبيق مبادئ العلوم المعرفية لتتوافق مع العولمة، ولقد حذت حذو هذه الدول الكثير من البلدان منها المغرب فبعد عدة ملتقيات وطنية أنشأت في **18 مارس 1999** لجانا متخصصة في التربية التكوينية مهمتها اقتراح الإختيار الأساسي والأفضل الذي يسمح بإصلاح جذري لهذا القطاع الحيوي، وذلك بهدف بناء مدرسة مغربية لها مكانتها في القرن القادم. أما تونس فوزارة التربية منذ سنة **1995** وجهت الكثير من المدارس الإبتدائية لمقاربة أصلية تهدف إلى استبدال البيداغوجية التقليدية إلى نموذج قابل لتلبية ضروريات النوعية والفعالية التي فرضت على تونس وعلى المحيط الدولي إنها المقاربة بالكفاءات التي أتت لإثراء المناهج الرسمية، فهي في طريق التعميم في كل القطر التونسي.(لالوش صليحة،2007)

وفي الجزائر، تم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية لبناء البرامج تتضمن الكفاءات المراد اكسابها للتلاميذ، ودخلت هذه البرامج حيز التنفيذ في السنة الدراسية **2003م-2004م** لتطبيقها في السنة الأولى من التعليم الإبتدائي والسنة الأولى من التعليم المتوسط، وهذا بعد منشور أصدرته النشرة الرسمية للتربية الوطنية رقم **246-03** ورقم **247-03** المؤرخ في **04 جوان 2003** يتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم الإبتدائي والمتوسط، ومنشور رقم **793-03** مؤرخ في **21 جويلية** يتعلق بتوزيع الكتب الجديدة للسنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط.(محمد بوعلاق،2004، ص ص 12، 13)

2- المقاربة بالكفاءات:

المتمعن في هذا المفهوم يلاحظ أنه يتكون من مصطلحين المقاربة والكفاءة، لذا أراد الباحث في هذه الدراسة التطرق إلى كل مفهوم على حدة من أجل إعطاء معنى ودلالة كل مفهوم.

2- 1- مفهوم المقاربة: تدل كلمة المقاربة من الناحية اللغوية كما وردت في قاموس "معجم الطلاب" مأخوذة من مصدر الفعل قارب وهي تعني خلاف باعد والبعيد، أي أنه أمر قريب، دنا الشيء إليه أي قربه منه، كما تعني كذلك ترك المبالغة وقصد الاعتدال والاستقامة(تيعشادين محمد،2009، ص 85). كما تعني أيضا: الدنو من شخص أو شيء ما(عبد اللطيف الفرابي وآخرون،1999، ص21). وحسب المنجد في اللغة العربية المعاصرة، قارب الأمر بمعنى: ترك الغلو وقصد السداد والصدق فيه.(طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص20)

أما من الناحية الإصطلاحية فتدل على الكيفية العامة لإدراك ودراسة مسألة ما أو الإنطلاق في مشروع ما أوحل مشكلة ما أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني المقاربة: القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم.(عبد اللطيف الفرابي وآخرون،1999، ص21)

يتضح من خلال هذا التعريف أنّه تناول في بدايته المقاربة بصفة عامة حيث اعتبرها الطريقة العامة لدراسة مشروع، أوحل مسألة معينة، ثم حدد مجال المقاربة ألاّ وهو التعليم وخصصها في مجموعة من المبادئ تقوم عليها في بناء البرامج الدراسية، واختيار طرق وأساليب التعليم والتقويم.

أما "فريد حاجي(2005)، ص11" فيعرف المقاربة Approche بأنّها :"تصور مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسائط والنظريات البيداغوجية."

من خلال هذا التعريف يتبين أن صاحبه بين فيه الشروط والعوامل التي تحقق الأداء الفعال في انجاز مشروع أو خطة عمل.

ويحدد أصحاب **معجم مصطلحات علوم التربية** مفهوم المقاربة كما يلي:" إنّها كيفية دراسة مشكلة (قد تكون تربوية أو غير تربوية) أو كيفية معالجتها أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذ التعامل من منطلقاته ووفق استراتيجية معينة في لحظة معينة"(بوعلاق محمد،2004، ص14).

فالمقاربة تعني الخطة الموجهة لنشاط ما، يكون هذا الأخير مرتبط بتحقيق أهداف ما في ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات هي:

أ–المدخلات (المنطلقات): وهي تمثل المعطيات المادية، والبشرية والعلمية، البيداغوجية، الظروف الزمانية والمكانية، والوسط التعليمي عموما.

ب–الفعاليات (العمليات): وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية، المعلم ،المتعلم، المحتويات، الطرائق، الوسائل، البيئة التعليمية.

ج–المخرجات (وضعيات الوصول): وهي نواتج التعلمات المحققة، من حيث الكفاءات المتنوعة وفي المجالات ،ومؤشراتها البارزة من خلال وضعيات التقويم المرافقة لعمليات التعليم والتعلم.(رمضان أرزيل وآخرون،2001، ص 70)

وحسب قاموس لاروس(Larousse, 1997, p22) تدل المقاربة على:

- أسلوب معالجة موضوع أو مشكل.
- مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين.
- الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج والقرب من الشيء، وتحقيق الهدف منه.

وعرفت "اللجنة الوطنية للمناهج، 2003، ص08" المقاربة على أنّها:" مجموعة من التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه." من خلال هذا التعريف فإنّ المقاربة اعتبرتها اللجنة الوطنية للمناهج كطريقة في بناء وتخطيط المناهج التربوية وتقويمها.

ويعرفها(حمد الله أجبارة 2009، ص69) بأنها:" الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء". كما تعرفها بأنها:" منهجية للبحث والدراسة وطريقة للتعامل مع موضوع أو مشكلة."

يتضح إذن، من خلال هذين التعريفين للمقاربة أنّها تهتم بدراسة موضوع معين، من أجل إيجاد حلول للمشاكل التي تعرقل السير العادي نحو تحقيق أهداف معينة. كما أنها عموما هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية.

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر حدد الباحث مفهوم عام للمقاربة وهو أن المقاربة هي:" مجموعة من التصورات والخطط والاستراتيجيات المتداخلة فيما بينها، والموجهة لنشاط ما (بناء منهاج تربوي، انجاز عمل، دراسة مشروع، حل مسألة معينة)، بهدف تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب للعملية التعليمية التعلمية تظهر في سلوك المتعلمين".

ويمكن القول كذلك بأن المقاربة هي:" الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته، بمعنى الطريقة التي تدفع المتعلم إلى استثمار واستغلال ما يملكه من قدرات وامكانيات."

2- 2- مفهوم الكفاءة: يشهد هذا العصر في مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة والعلوم التربوية خاصة ظهور حشد هائل من المفاهيم ذات المعاني المتعددة والمتداخلة في آن واحد والسبب في ذلك راجع إلى كثرة وتعدد المذاهب والتأليف في هذا المجال، ولما كانت الألفاظ والكلمات تؤخذ من مأخذها قصد تذليل ما يكتنفها من غموض كان ذلك كافيا للبحث عن معناها في القواميس. من هنا تدعوا الضرورة إلى تحديد هذا المفهوم في ميدان التدريس الذي صار أولوية الأولويات بالنسبة لتنفيذ مشروع مقاربة الكفاءات في المدرسة الجزائرية.

2-2-1- لغة: الكفاءة في اللغة من كفاه استغنى به عن غيره فهو كاف، والكفاءة المماثلة في القوة والشرف، والكفء: هو القوي القادر على تصريف العمل، وجمعه أكفاء(المعجم الوسيط، 2004، ص791). وجاء في لسان العرب لابن منظور: كفأ، كافأه على الشيء مكافأة، وكفاءه: جازاه، نقول مالي به قبل ولاكفاء أي مالي به طاقة على أن أكافئه، وقول حسان بن ثابت"وروح القدس ليس له كفاء"، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، وفي الحديث الشريف، فنظر إليهم فقال من يكافئ هؤلاء، وفي حديث

الأحنف: لا أقاوم من لاكفاء له، يعني الشيطان. والكفء : النظير وكذلك الكفء، والكفؤ على وزن فعل وفعل والمصدر الكفاءة بالفتح والمد ويقال، لا كفاءة له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفء : النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان: تماثلا، وكافأه ومكافأة وكفاء: مماثلة، وفي كلامهم: الحمد الله كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئا له، والإسم الكفاءة والكفاء، ويقال: هذا كفاء، وهذا كفاءة وكفيئه ،وكفوءة بالفتح: أي مثله يكون هذا في كل شيء، وكفء الرجل: قدره ومنزلته والكفؤ: هو الكفء بقلب الهمزة إلى واو للتخفيف، وفي الحديث الشريف:"المؤمنون تتكافأ دماؤهم"، وفي العقيقة:"شاتان متكافئتان"، أي متساويتان في القدر والشيء، وكافأته: ساويته، وكافأته بصنعه جازيته جزاء مكافئا لما صنع، قال ابن سيدة:"لا أعرف للكفاءة جمعا على أفعل ولا فعول وجرى أن يسعه ذلك، أن يكون أكفاء جمع كفء المفتوح الأول، ولذلك فمن الأفضل جمع كفاءة بالكفاءات وليس كفايات."(ابن منظور،2005، ص269)

ونجد في معجم متن اللغة لأحمد رضا، فعل "كفى" ومنه كفاه الأمر كفاءة: قام به واضطلع، فهو كاف والجمع كفاة، والكفاءة أي ما سد به الخلة (الحاجة) وبلوغ المراد(أحمد رضا، 1958، ص2425).

أما في المنجد الأبجدي تدل كلمة الكفاءة على:" القدرة على العمل وحسن القيام به، كما تدل على الجدارة والأهلية، كفاءة وهي الأهلية المماثلة في القوة والشرف، القدرة على العمل وحسن تصريفه، كفاءة هي: ما يكفي ويغني عن غيره(المنجد الأبجدي، 1986، ص843).

يتضح من التحديد اللغوي لمفهوم الكفاءة، أن كلمة الكفاءة، تدل على القدرة على القيام بعمل ما، غير أن **معجم متن اللغة لأحمد رضا** يضيف لمعنى الكفاءة سد الحاجة وبلوغ المراد، والملاحظ أن هذه المراجع تتفق على إعطاء كلمة "كفء" معنى النظير والمساوي أما كلمة كفاءة فتدل عندهم على المساواة.

وعرف **M. Richelle**"الكفاءة" في المعجم البسيكولوجي بقوله هي:" القدرة في مجال معين أو القدرة على إنتاج أو إحداث سلوك معين. وقد ظهر هذا المصطلح مع تشومسكي، في النحو التوليدي، عندما تحدث عن الكفاءة اللغوية. فميز بين الكفاءة والأداء، وهي أيضا ما يكون الفرد قادرا على فعله وإدراكه ومعرفته وتذكره."(حلومة بوسعدة، 2003)

وتحدث **Delandsheere** في نفس المعجم عن الكفاءات الدنيا(minimale compétence) وهي الحد الأدنى من المهارات والمعارف التي تتوفر عند الفرد". وأضاف **V.Durand** متحدثا في نفس المعجم عن الكفاءات المدركة (compétence perçue) وهي:" إحساس الفرد بكفاءته، وموقف الفرد من قدراته الخاصة، وهي أيضا الحكم القيم للفرد على نفسه. وتشمل كذلك تصورات الذات ومواقف الفرد في أدائه."(حلومة بوسعدة، 2003)

2-2-2- اصطلاحا: عرفت الكفاءة داخل مجالات متعددة (مهنية، اقتصادية، تعليمية- تعلمية...إلخ) فاكتسبت معاني متنوعة. يمكننا تبينها من التعريفات التالية:

لقد اعتبر (حنفي بن عيسى،1982، ص166) مفهوم الكفاءة بمثابة عملية تمثل وجوه الشبه بين أشياء، أوضاع وحوادث مختلفة، فهو إذن بهذا المعنى عملية استخلاص وجه الشبه ولعل ذلك يفيدنا في تحديد المعنى الإجرائي لمفهوم الكفاءة.

وفي هذا التوجه عرف الكفاءة بيار جيلي GILLET.PIERRE(1992) على أنها:" نظام للمعارف والمفاهيم، سيرورات منظمة وعملية تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة وحلها بفعالية."(Gillet, P, 1992 ,p08) من خلال هذا التعريف يتبين أنّ للكفاءة بعدا إدماجيا مادامت الوضعية تحتاج إلى معارف ومفاهيم متعددة.

وعرفها محمد حمدي(2007)، ص65 هي:" معرفة الفعل Savoir agir، عن طريق إدماج أو تعبئة وتحويل مجموع الموارد، المعرفية والعاطفية والحس حركية، لمواجهة مشكل ما أو القيام بعمل أو مهمة ما."

وحسب **رومانفيل ومن معه** الكفاءة هي:" مجموعة مندمجة ووظيفية من المعارف والمهارات Savoir Faire والقدرات Savoir être والاتجاهات Savoir Devenir، حيث إن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكنه من التكيف وحل المشكلات وإنجاز المشاريع."(محمد حمدي، 2007، ص66). وفي هذا المنحنى اعتبر جيرار سكالون (Scallon ,G, 2004,p104)الكفاءة بمثابة:

- صفة عامة للشخص.
- إدماج خاص للمعارف والمهارات.

- نظام للمعارف.
- قدرة على التحويل.
- مجموعة مدمجة للمهارات.
- قدرة على التصرف.

ولا تتمثل الكفاءة في مجموع المعلومات التي يحتاجها الفرد للقيام بنشاط فكري أو معرفي أو مهاراتي، بقدر ما تتمثل في القدرة على إدماج المعلومات والمعارف والمهارات المكتسبة، قصد إيجاد حل ملائم لمشكل جديد." وفي هذا الصدد يعرف **كزافي روجرز Roegiers , X, 2000** الكفاءة على أنها:" إمكانية الفرد ليجند بطريقة استدخالية مجموعة مدمجة من الموارد، بهدف حل كل وضعية صادرة عن مجموعة معينة من الوضعيات"(Roegiers, X, 2000, p66). نلاحظ على هذا التعريف أنه وردت فيه بعض المصطلحات الغامضة والتي تتطلب منا بعض التحديد منها مصطلحا الموارد ومجموعة الوضعيات.

أول من استعمل مصطلح "موارد ressources" هو الباحث التربوي **لبوترف Leboterf (1995)** في تحديد مفهوم الكفاءة وهو يدل على مجموع الدرايات والإتقانات وحسن التواجدات، درايات الخبرات أو التجارب التي يجندها المتعلم لحل وضعية ما، وتتعلق الموارد بالوضعية المطروحة لكنها أيضا تتعلق بالسيرورة المعرفاتية للتلميذ، ذلك أن الموارد التي سيجندها التلميذ لحل وضعية–مشكلة، ليست بالضرورة هي نفس الموارد التي قد يجندها تلميذ آخر. أما بخصوص مفهوم مجموعة الوضعيات فيقصد بها الباحث **Roegiers, X** إما وضعية مشكلة ديداكتيكية أو وضعية مشكلة هدف. (Roegiers, X, 2000, p66).

ولقد ربط **لبوترف في LEBOTERF, G.(1994)** الكفاءة بمعرفة التصرف مشيرا أنها تحصل للفرد المتعلم بواسطة ثلاثة معارف مهمة بالنسبة للموارد هي:

- معرفة تجنيد المعارف.
- معرفة إدماج المعارف.
- معرفة تحويل المعارف.(Scallon ,G,2004,p107)

فإذا تم ذلك عند المتعلم صار كفء، ولا شك أن كل معرفة من المعارف السالفة الذكر، مرتبة الواحدة تلو الأخرى تكاد تلتصق بها، وهي مع ذلك معارف يكتسبها المتعلم منفصلة لكنه يتهيأ بسرعة للإقبال على الثانية حتى يكون قادرا على التصرف أمام وضعيات تعليمية معقدة.

ولما كانت هذه المعارف تشكل ركائز أو دعائم الكفاءة صار لزاما علينا البحث عن دلالتها، حيث اعتبر الباحث **جيرار سكالون Scallon, G.(2004)** تلك المعارف صعبة المنال لكن ذلك لم يمنعه من تبسيطها.

وحسب **فرنساز رانيال Française raynal** (**1997**) الكفاءة Compétence هي:" المعارف والمهارات الفعالة داخل الوضعية المحددة."(Française, Raynal, 1997,p110)

وأضاف **فليب بيرنو Perrenoud, PH** إضافة على مصطلح الكفاءة وربطه بالأهداف، حيث أبرز أننا نتحدث عن الكفاءة قصد التعبير عن أهداف تعليمية تترجم إلى سلوكات أو ممارسات يمكن ملاحظتها."(PHilleppe,P, 1997, pp 23,24)

وتعرف م. **ليدري M. Ledru** الكفاءة هي:" القدرة على حلّ المشكلات بطريقة فعالة داخل السياق المعطى."(Française, Raynal, 1997,p110)

وتفطن الباحث **جيرار سكالون Scallon . G** إلى بعض الخصائص الأكثر بعدا عن مفهوم الكفاءة والتي عادة ما تستعمل للدلالة عليها وهي: (Scallon ,G,2004,p103, 104)

- الكفاءة ليست ترجمة لنتيجة أو مجموعة نتائج قابلة للملاحظة.
- الكفاءة ليست قدرة مجردة ومنفصلة عن إطارها.
- الكفاءة ليست ترجمة لمجموعة معارف أو مهارات.
- الكفاءة ليست أهدافا، لأنها عبارة عن مقاربة مدرسية للتكوين.

إنّ هذا الشرح الذي فصل في شأنه **جيرار سكالون Scallon, G .** قصد الإحاطة شيئا فشيئا بمفهوم الكفاءة، يقترب من ذلك الذي أشار إليه **قي لبوتارف Leboterf, G .(1994)** ما دام قد أكد فيه بأن المهارة ليست مرادفة لمعرفة التصرف Savoir Agir وهذا الأخير هو الذي يشير إلى الكفاءة.(لبيض عبد المجيد، 2008، ص54)

مما سبق يتضح أنّ الكفاءة صارت ترتبط بالتطبيق والتصرف، وفي هذا السياق عرف برنامج التكوين في المدرسة الكندية لأجل التربية التحضيرية والتعليم الابتدائي الكفاءة مثل:" معرفة التصرف التي تعتمد على تجنيد واستعمال مجموعة موارد بفعالية."(Scallon ,G,2004,p105)

ولإزالة الغموض على هذا التعريف يجدر بنا إعادة عرض هذه المعاني بشيء من التفصيل، لكن إذا تمعنا جيدا في هذه المصطلحات نجد معظمها مستعملة من طرف الباحث لبوتارف قي Leboterf, G (1995) :P24. 26

- ✓ **معرفة التصرف Savoir agir**: القدرة على الاستنجاد بالمكتسبات المدرسية كالمكتسبات الناتجة عن الحياة اليومية.
- ✓ **التعبئة والاستعمال الفعال Mobilisation et Utilisation efficace:** المقصود بها هي تكييف واستعمال المحتوى الوطني، المهارات الفكرية والاجتماعية(المعارف، المهارات، الاتجاهات المذكورة من طرف العديد من الباحثين)، ويتعلق الأمر أيضا بمعرفة التصرف في ماذا.
- ✓ **الموارد Ressources**: هي المكتسبات المدرسية، الخبرات، المهارات، والمواضيع الأساسية للتلميذ والتي أضيفت إلى الموارد الخارجية، والتي تكون مطلوبة للفعل من طرف الأتراب، الأساتذة، الوثائق...إلخ.

مما سبق يبدو للعيان أن الكفاءة تتوزع إلى مجموعة من الموارد، وتحتل مكانة مركزية ضمن الكفاءة، وبالتالي فهي عامل أساسي للتدرب على الكفاءة والعمل بها.

ويؤكد **بيرنو (1996). Perrenoud, PH** على أن الكفاءة تختص بثلاثة مؤشرات أساسية:(أحمد شبشوب، 2004، ص31)

1. القدرة على تجنيد المعارف والمهارات الشخصية، كلما واجه الشخص وضعية مشكل جديد.
2. القدرة على نقل المعارف والمهارات الشخصية داخل وضعيات جديدة.
3. القدرة على إدماج هذه المعارف والمهارات قصد إيجاد حلول ملائمة للمشكل المطروح.

وقد يؤخذ مصطلح الكفاءة هنا في معناه الواسع، فهو يشمل كل أنواع المكتسبات(معارف، مهارة الفعل، مهارة التصرف، مهارة السيرورة) اللازمة لإنجاز مهمة وحل مشكلات في مجال معين(Paquay, L . 1994, p07). ويعرفها **ليجندر(1993)Legendre** بأنها:" قدرة الفرد على إنجاز مهمة مركبة، التي يمكن أن يصادفها بصفة عامة في تمرين أو نشاط سواء كانت حرفة، فن، أو وظيفة."(Roland Louis et Autres, 1996, p 418)

ويعرف **حمد الله أجبارة(2009)** الكفاءة هي:" قدرة الفرد على تحديد المشكلة المطروحة ومعرفة نوعيتها(إلى أي مجال تنتمي) واستنفار الموارد الضرورية لحلها في وضعية معينة، وضمان نجاح إستراتيجية العمل

الموظفة(الميتامعرفة) وبلوغ الهدف المنشود مع إمكانية نقلها وممارستها في وضعيات أخرى."(حمد الله أجبارة، 2009، ص 69)

وما يمكن استنتاجه أن الكفاءة تعتمد داخل علوم التربية على الأقل، على العناصر التالية:

- مجموعة من الموارد.
- التي يمكن للفرد أن يجندها.
- لمعالجة وضعية.
- بنجاح.

وعلى هذا الأساس، فإن الكفاءة تسمح للفرد بتجنيد مجموعة من الموارد، لمواجهة فئة من الوضعيات المعقدة. وتعرفها **ليندة علال (Linda Allal)** على أنها:"شبكة مدمجة ووظيفية" تتشكل من:

- مكونات عقلية وتتضمن المعارف السردية والمنهجية والشرطية.
- مكونات وجدانية وتحتوي الاتجاهات والميول والدافعية.
- مكونات اجتماعية وتدرج فيها صور التفاعل الاجتماعي، مثل قبول الرأي والرأي المخالف.
- ومكونات حس حركية وتشمل التآزر الحركي.
- يمكن تجنيدها في عمليات ذات غاية وفي إطار عائلة من الوضعيات.
- تتأسس على قاعدة إمتلاك طرق التفاعل والوسائل الثقافية والاجتماعية.(محمد الطاهر واعلي،2006، ص 21)

في تحليلنا لمختلف التعاريف التي قدمت للكفاءة وجدنا أنها تتأرجح بشكل عام، بين الفهم السلوكي (Behavioriste)والفهم المعرفي(Cognitiviste) ، ذلك أن بعض التعاريف تذهب إلى تعريف الكفاءة باعتبارها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة من السلوكات النوعية الخاصة خارجية وغير شخصية وينتشر هذا التفسير بالأساس في مجالين:

- التكوين المهني.
- وفي بعض الكتابات المتعلقة ببيداغوجية الأهداف.

في حين ينظر إلى الكفاءة تارة أخرى كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي Potontialité invisible من طبيعة ذاتية وشخصية، وتتضمن الكفاءة حسب هذا الفهم وحتى تتجسد وتظهر عددا من الانجازات(الأداءات)Performance

لكن الاتجاه الذي تبنيناه في دراستنا هذه حول التدريس بالكفاءات، يندرج بشكل عام ضمن هذا المنظور الأخير والذي يعتبرها قدرات عقلية داخلية ومن طبيعة ذاتية وشخصية.

الكفاءات بهذا المعنى هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.

وهكذا يبدو مفهوم الكفاءة مفهوما إدماجيا، يأخذ بعين الاعتبار المضامين والأنشطة المراد التمرس بها داخل الوضعية التلفظية التي يطلب من المتعلم التواصل داخلها. وقد عبر **Mac Romainville** عن ذلك بقوله:" الكفاءة مفهوم معقد وشامل، يتضمن ثلاثة مجالات: المعرفة والعمل والرغبة. إذ تطمح مقاربة الكفاءات إلى أن يتحكم المتعلم في مجموعة من المعارف المدمجة. ولكن أن يلجأ أيضا إلى توظيف هذه المعارف توظيفا عفويا. فتستجيب إلى ما تطلبه وضعية التواصل المقترحة عليه".(حلومة بوسعدة، 2003)

الملاحظ من خلال التعريفات التي أوردها الباحث أن أغلب البيداغوجيين وعلماء التربية يلتقون في اعتبار الكفاءة قدرات معرفية ووجدانية ومهارية مندمجة، تستوجب التعبئة، وتتسم بالهدفية، بمعنى أن لها وظيفة في حياة المتعلم، أي أنها تساهم في بناء مشروع، أو إنجاز مهمة. كما تتسم بالواقعية، أي أنها مرتبطة بوضعيات ذات دلالة، قابلة للتطبيق في الواقع، مقدور عليها بالنسبة إلى المتعلم، بمعنى أنها تتلاءم مع المستوى الذهني للمتعلمين وإمكاناتهم.

كما تجدر الإشارة هنا أيضا إلى تعدد تعريفات الكفاءة لم يمنع من وجود خصائص جوهرية مشتركة يمكن أجمالها في نقطتين:

- ✓ تتكون الكفاءة من مجموعة قدرات ووسائل(عرفانية، وجدانية، اجتماعية وحسية حركية...إلخ)، يقع إدماجها داخل وضعيات تواصلية مخصوصة.

- ✓ تتوجه الكفاءة نحو الفعل(L'action) ذلك أن اكتساب هذه القدرات والوسائل، لا معنى له إلا إذا كشف المتعلم عن قدرته على توظيف مكتسباته داخل الوضعيات التلفظية التي يطلب منه التواصل ضمنها.

وبعد الإطلاع على التراث الأدبي، وعلى ما كتب حول مفهومي المقاربة والكفاءة من طرف الباحثين، توصل الباحث إلى تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات وهو أنّ المقاربة بالكفاءات هي:"عملية إعداد وتخطيط البرامج والدروس وفقا للوضعيات التي يحتك معها المتعلم في حياته اليومية، وذلك عن طريق ترجمة الكفاءات المكتسبة إلى أداء وإنجازات لأنشطة التعلم قابلة للملاحظة والقياس.(تيعشادين محمد،2009، ص 87)

ويشير إليها "أحمد رشدي طعيمة،1999، ص 25" على أنها:"مجموع الإتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية–التعلمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية".

وحسب كزافي روجيرس(Roegiers, X. 2004, p122) المقاربة بالكفاءات هي:"إطار عمل تمكن التلميذ من حل المشكلات. وهي إطار واسع يسمح بمعالجة كل أنواع الوضعيات، المشكلات."

يتضح من خلال ما سبق أن المقاربة بالكفاءات ترتكز على أنشطة التعلم بحيث يتجلى دور المدرس في إرشاد وتوجيه التلاميذ، وفي خلق مواقف بيداغوجية تظهر حب الإطلاع وميل للإكتشاف والتفكير وفي ملاحظة كيفية تعلمه. أما **حناش فضيلة** (**2007**) فتعرف المقاربة بالكفاءات على أنها:"إستراتيجية بيداغوجية مهمتها تنمية ملامح المتعلم ومواصفاته من خلال مرامي المنهاج التربوي، في طور من أطوار التعليم أو مرحلة من مراحله، تقوم على أساس وضع المتعلم في مواقف تستثيره للنشاط والملاحظة والتحليل وحل الإشكاليات المعقدة، بهدف اكسابه الكفاءات والآليات التي تمكنه من التصرف بفعالية في وسطه"(حناش فضيلة،2007، ص65). كما تعرف على أنها:" إستراتيجية تعليمية/ تعلمية تتضمن إكساب المتعلم مجموعة القدرات والمهارات المدمجة التي يواجهها المتعلم باستثمارها في حل وضعية_ مشكلة جديدة."

(ليلى دامخي،2012، ص178)

من خلال ما سبق ذكره فالمقاربة بالكفاءات هي، إستراتيجية تربوية للتعلم والتعليم، تهدف إلى إكساب المتعلم معارف ومهارات وقدرات باعتباره محور العملية التعليمية– التعلمية، والفاعل الأول الذي ينشئ معرفته

للوصول إلى الكفاءات، لهذا تحتاج هذه المقاربة (المقاربة بالكفاءات) إلى مدرسين مؤهلين أكفاء وملمين بالأسس الديداكتيكية للمادة التي يدرسونها، بالإضافة إلى اتساع الرصيد المعرفي.

ومن منظور أخر يمكن النظر إليها بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

فالمقاربة بالكفاءات إذن:" مجموع القدرات والطاقات معرفية كانت أم مهارية أم وجدانية مندمجة لا يمكن فصل بعضها عن بعض، خلافا لبيداغوجيا الأهداف التي تفصل بين الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية[2]. وهي تملك وتستنفر وتمارس على محتويات بتلقائية وروية ودراية ونجاعة، في وضعيات تعلمية دالة موصولة بالحياة العملية فردية كانت أم جماعية ومدرسية كانت أم مهنية إنجازا لمهمة أو أداء لوظيفة أو حلا لمشكل أو إنجازا لمشروع مواجهة لوضعية جديدة غير مألوفة وتكيفا معها."(المولودي المحمودي، لطفي البكوش، 2004، ص31)

ويخلص الباحث من هذا التعريف إلى أن التعلم، حسب المقاربة بالكفاءات، ينبني على التعلم الذاتي. فالتلميذ يقوم بعملية نشطة فيها تحدد الأفكار وتنظم بإطراد. وهو في ذلك يستعين بخبراته السابقة المرتبطة بموضوع التعلم المطلوب، فيتخذ تساؤلات وفروضا ويختبرها ويحاول التحقق من صحتها. كما يمكنه أن يعدل أثناء ذلك كله بعض معارفه السابقة أو يزيدها إيضاحا. وهكذا نلاحظ اختلاف التعلم بالمقاربة بالكفاءات عن التعليم القائم على مبدأي المثير والاستجابة حيث تمثل الأسئلة مثيرات أو عوامل مستقلة[3]. كما نلاحظ اختلافه من التوليد السقراطي[4].فالكفاءات في نظرنا هي المحرك المنتج للمعرفة، وهي كامنة في كل متعلم، ولا يمكن أن تنفصل أجزاؤها بعضها عن بعض، ولا يمكن أن تحقق فعلها التعليمي إلا إذا كانت مترابطة. وهي

[2] أي الانتقال من بيداغوجيا الأهداف: نمط تراكمي للمعارف والمهارات إلى بيداغوجيا الإدماج (تعبئة المكتسبات: المعارف والمهارات...) وإدماجها لحل المشاكل، ومواجهة وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى التلميذ.

[3] "وتتمثل الطريقة هنا في تلك الأسئلة التي يلقيها المدرس على تلميذه والتي تنظم بطريقة تجعل التلميذ يكتشف الحقائق العلمية تدريجيا وبنفسه." أحمد شبشوب، 1988، الأسس النظرية للتربية والتدريس، التونسية للطباعة وفنون الرسم، تونس، ص54.

[4] التوليد السقراطي: منهج سقراط في استخراج الأراء من عند المخاطب (التلميذ) الذي لا يجهل في نظره ما هو قادم على معرفته، وإنما نسيه. والتوليد هو فتح الطريق نحو المتعلم لتذكر ما يعرفه من قبل. يوسف الصديق، 1980، المفاهيم والألفاظ في الفلسفة الحديثة، ط2، الدار العربية للكتاب ليبيا، تونس، ص137.

طاقة لا تستغل إلا إذا وقعت استثارتها واستنفارها في وضعيات مشكلة واقعية دالة، بناء لموقف، أو حلا لمشكل جديد غير مألوف.

3- الكفاءة والمفاهيم المتداخلة معها:

الحديث عن الكفاءة باعتبارها مصطلح حديث التداول في أدبيات علوم التربية، يجعلنا نصطدم بعدة مصطلحات ومفاهيم تتداخل معه بشكل، وبأخر، كما هو الأمر بالنسبة للمهارة، الفعالية، الاستعداد، القدرة، الهدف الإجرائي، الانجاز...، ومن باب تسطير حدود تقريبية بين مفهوم الكفاءة وهذه المفاهيم، سوف نتطرق إلى أهمها بشكل موجز، حتى نتمكن بذلك من تحديد هذا المفهوم بشكل أكثر وضوحا وتميزا عن غيره من المفاهيم المجاورة له.

3- 1- المهارة Habileté: تعني المهارة ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء كان عقليا أو اجتماعيا أو حركيا. فالمهارة يعرفها **جيج &دافيدDAVID& GAGE**بأنها:" القدرة على مساعدة المتعلم في حدوث التعلم، وينمو عن طريق الإعداد والمرور في الخبرات المناسبة، وتعني أيضا أداءً سلوكيًا معينا يمكن ملاحظته، ومعرفة نتائجه وتفيد في عملية تعلم التلاميذ."(عبد الرحمن صالح الأزرق،2000، ص16)، كما تعتبر المهارة:" مجموعة محصورة ضمن الكفاءات المعينة تنتج عن حالة من التعلم، وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية. الكفاءات الحركية تعني خصوصا المعرفة الفعلية(savoir faire) التي تظهر على مستوى الحركات المنتظمة بشكل معقد، كما هو الشأن في مجال الرياضة وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع الكفاءات المعرفية(savoir) والمعرفة الفعلية في الصناعة التقنية ومع الانجاز(performance) وأيضا مع الكفاءات المعرفية المجردة. وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساس(Habiletés de base) التي تعتبر شرط ضمن المنهاج باعتبار هذه الأخيرة أداة الانتقال إلى المكتسبات، كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة."(عبد الكريم غريب، 2002، ص53)، وهناك مجموعة من الخصائص التي تساعد في الحكم على الأداء الذي يحاول تحقيقه المعلم أو المتعلم بالمهارة هي: السرعة، الدقة، التآزر، التوقيت في الإنجاز والاستراتيجية.(سهيلة الفتلاوى،2003،ص56)

فطبيعة الاختلاف بين الكفاءة والمهارة تكمن في أن الأولى تتميز بأنها مرنة وأكثر اتساعا من مفهوم المهارة التي تتسم إلى حد معين بالتخصص والثبات، مثل مهارة إلقاء الأسئلة، وبذلك يمكن أن تتضمن الكفاية مجموعة من المهارات. وعندما نميز بين الكفاءة والمهارة نخرج بالنقاط التالية:

1- نطاق الكفاءة أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

2- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاءة أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والإتقان، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

3- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما فهذا يعنى تحقق الكفاءة له، وإذا تحققت الكفاءة لشيء ما فهذا لا يعنى بالضرورة تحقق المهارة به.

4- ترتبط الكفاءة بالكثير من الأعمال التنظيمية و الفنية و الإدارية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية-حسية.

5- إن المهارة تصور للمستوى العالي من الكفاءة في الإنجاز.(سهيلة الفتلاوى،2003،ص29)

بناء على ما سبق، يمكن اعتبار المهارة هدف(غاية) التعلم التي تتضمن في نفس الوقت عدد من الكفاءات والقدرات التي تسمح للمتعلم القيام بإنجاز مهام معينة بشكل دقيق وفي وقت قصير.

3-2- الفعالية Efficacité: ينظر البعض إلى الفعالية على أنها القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص لآخر يكون غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز الفرد لابتكار الحلول لمشكلة ما يكون فعالا. إذ ذهب **فينشر FINCHER** إلى تعريف الفعالية بقوله:"مفاهيميا الفعالية هي تقويم العملية التي أنتجت المخرجات والنتائج التي يمكن ملاحظتها، وإجرائيا إنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة."(كمال زيتون،2003،ص56)

وينظر البعض إلى الفعالية على أنها:" القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى أخر يكون هدفا غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعالا."(عباد المسعود، محمد بن يحي زكريا، 2006، ص75)

من خلال مجمل الآراء في معنى الفعالية يمكن استخلاص ما يلي:

- تحقيق الهدف.، مقارنة النتائج الأصلية.، العمل لأقصى حد لتحقيق المخرجات المتوقع بلوغها.

من هنا يبدوا واضحا أن:

- الفعالية أعم وأشمل من الكفاءة.
- الكفاءة ليست شرطا كافيا، لكنها شرط ضروري.

ففعالية المعلم تعني قدرة المعلم على توفير وتهيئة البيئة الصفية المريحة للتلاميذ داخل الفصل، وقد ظهر في الوقت الحاضر اتجاه ينظر إلى فعالية المعلم على أنها الاستخدام أو التوظيف الماهر لمجموعة الكفاءات التعليمية استخداما مناسبا يساعد على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية.(عبد الرحمن صالح الأزرق،2000،ص16)

لذا يعتبر عمل ما فعال بمعنى العمل بأقصى الجهد للوصول إلى تحقيق الأهداف الأصلية عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس لبلوغها. ومن هنا فإن التدريس الفعال هو مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت والطاقة.

3-3- الإنجاز أو الأداء Performance : ينظر البعض للأداء على أنه السلوك الملاحظ في وقت معين، وتعلم يستدل عليه من ملاحظة أداء الأفراد، وكذلك يقصد بالأداء تنفيذ الدرس، ويتطلب من المعلم ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب واستخدام طرق تدريس متنوعة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المدرس أكثر مما بالكتاب المدرسي هذه السلوكات كلها ترتبط بالموقف التدريسي، وتعرف بالأداء. ويعنى الأداء السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه. ويوضحه **فلاندرز FLANDERS** على أنّه قدرة تعليمية نوعية يطلق عليها القدرة الفنية، ويعبر عنها بمعايير سلوك المعلم، وتشمل كل ما يقوله أو يفعله أثناء الموقف التعليمي، أي جميع ما يصدر من سلوكه أثناء العملية التعليمية ويتصل بها على نحو مباشر أو غير مباشر.(عبد الرحمن صالح الأزرق،2000،ص18)

كما يعرفه بعض الباحثين على أنّه:" النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات، أداءات قابلة للملاحظة والقياس."(عباد المسعود، محمد بن يحي زكرياء، 2006، ص77)

أما العلاقة بين مفهوم الكفاءة والأداء، فمفهوم الكفاءة أشمل من مفهوم الأداء، حيث يفرق **هتلمان HITELMAN(1976)** بين الكفاءة والأداء بقوله:" أن الكفاءة تعني القدرة أو المهارة التي تسمح لشخص ما أن يعمل شيء معين، أما الأداء فهو إظهار المهارة بشكل يمكن ملاحظته، فالأداء إظهار للكفاءة عن طريق عمل معين."(حسين اللقاني، أحمد الجمل،1996،ص189)، فالكفاءة ترتبط بالأداء، حيث يمثل الأداء السلوك الظاهر للكفاءة، ولكي يكون فعالا (أي الأداء) يجب أن يكون ذا كفاءات عالية.

كما تحدد الكفاءة في إطار فئة من الوضعيات (أي مجموعة متجانسة من الوضعيات) في حين يعبر الأداء عن الكفاءة في وضعية ما، حيث ينجز الفرد مهمة مظهرا في نشاطه سلوكات مؤثرة وملائمة، هذا هو الإنجاز (الأداء) والذي يتضمن التقويم الإجمالي النهائي فضلا عن التقويم التكويني، وكلما تدرجت الإنجازات من حيث الصعوبة كلما ضمنا نموا وتطورا للكفاءة.(محمد الدريج،2003، ص 37، 38)

إضافة إلى ما سبق يمكن القول أن الأداء (الإنجاز) يرتبط بالنشاط والعمل والفعل في فترة ما، في حين أن الكفاءة ترتبط بالاستعدادات أو الإمكانات الأكثر استقرارا والتي تسمح بظهور هذا الفعل، فالكفاءة ترتبط بالأداء ويمكن ملاحظتها بشكل مباشر من خلال مجموعة من الأفعال أو الأداءات. حيث يقول **بيرينو (Perrenoud)** ليست الكفاءة إلا ذلك الوجه الخفي للإنجاز (الأداء)، الإنجاز هو الذي يجعلها ممكنة، وهو الذي يمنحها وجودا وكيانا بما أنه المؤشر الذي يدلنا على مدى اكتساب الفرد لها، لكن ذلك لا يمدنا بأي شيء عن طبيعتها الحقيقية. هذا الإنجاز يتمثل في ما نلاحظه مباشرة أو في النتيجة المتحصل عليها جراء ممارسة الكفاءات على المحتويات.(محمد الصحبي السعيدي،2009، ص80)

3-4- الهدف الإجرائي: إن الأهداف الإجرائية عادة ما تصاغ بأسلوب سلوكي وتصلح للتعرف في مخطط للتربية والتكوين، على العناصر الفرعية (الجزئيات والتفاصيل) ومعالجتها، ولابد أن تكون مندمجة في تصور تطوري، مع قدرة أو كفاءة، ويشكل السلوك الظاهر خاصية الأهداف الإجرائية الأساسية كما قد يصلح مفهوم السلوك الإجرائي من جهة التقويم، بحيث تصبح السلوكات الجزئية في الأهداف الإجرائية، معايير لتقويم

مدى حصول الهدف(محمد الدريج،2003، ص36). وهكذا فإن ما يبرر الحديث عن الجيل الثاني من الأهداف التربوية، هو أن الكفاءات أصبحت تشكل مدخلا مستقلا للتعليم والتكوين مقابل مدخل الأهداف الإجرائية، لذلك فإن المشتغلين بالكفاءات يتجنبون بصفة عامة، الحديث عن الأهداف الإجرائية حتى لا يبقوا سجناء التصور السلوكي للتعليم، ويفضلون الحديث عن الإجراءات وعن مؤشرات Indicateurs التي تصلح لتقويم مدى حصول الكفاءة وتتضمن المؤشرات المهارات العملية ومختلف الأدوات التي ينجزها المتعلم لتوظيف كفاءته عمليا وواقعيا.

وتفاديا للسقوط في النزعة السلوكية التجزيئية يقترح العديد من الباحثين أمثال أشان **Ashan** تقنية لأجرأة الأهداف البيداغوجية حيث لا تعطي الأهمية للنتائج المباشرة بل للأهداف البعيدة المدى، وذلك قصد العمل على نزع الطابع السلوكي عن بيداغوجيا الأهداف، ونحا **برزيا Cesar Birzea** نفس المنحى، حيث ميز في مجال أجرأة الأهداف بين معيارين:

1- معيار مكون الأنشطة التعليمية المباشرة والتي ترتبط بالإنجازات Performances على المدى القصير، والخاصة بنوع من المحتوى أو بوضعية تعليمية محددة.

2- معيار خاص بمكون الهدف المرتبط بالتوجهات العامة للتربية والتكوين على المدى البعيد ويعطي برزيا أهمية خاصة لهذا المكون الثاني.(محمد الدريج،2003، ص37)

ومنه فإن الهدف السلوكي عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة، أو هو وصف لنمط السلوك المرغوب فيه، أو الذي يقصد إحداثه في المتعلم من خلال مروره بخبرة معينة مخطط لها سلفا، وبذلك يتضح أن الهدف السلوكي هو حلقة في سلسلة متكاملة من الحلقات تمثل مستويات متعددة من مجالات السلوك المختلفة، يؤدي إنجازها إلى امتلاك الكفاءة المحددة.

3- 5- القدرة Capacité: تعتبر القدرة استعدادًا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني، وتترجم القدرة من خلال القدرة على القيام بنشاط أو تحمل عمل، و لا يمكنها أن تكون القدرة فعالة إلا إذا عبر عنها، ويمكنها أن تكون فطرية أو مكتسبة كما يمكنها أن تنمي من خلال الخبرة ومن خلال التعلمات الخاصة(LeGendre, R. 1993, p159). وبالنسبة **لميريو (Merrieu) "1997**، فالقدرة تعد نشاطا ذهنيا ثابتا وقابلا للإعادة داخل مختلف مجالات المعرفة، في حين تشير الكفاءة إلى دراسة معرفة

محددة، توظف قدرة واحدة أو مجموعة من القدرات داخل مجال مفاهيمي أو مرتبط بمواد دراسية معينة(عبد الكريم غريب،2004، ص74).كما جاء في تعريف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية:" القدرة مقدرة المرء الفعلية على إنجاز عمل ما، أو التكيف في العمل بنجاح، وتحققه بأفعال حسية كانت أو ذهنية، وقد تكون فطرية أو مكتسبة."(هني خير الدين،2005، ص 95)

ويعرفها بعض الباحثين على أنها، جملة الإمكانيات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو أداء مهام ونشاطات مختلفة، جسمية وعقلية ومهنية."(محمد بوعلاق،2004، ص39). بناءً على هذا، يمكن اعتبار القدرة قوة كامنة لا يمكن ملاحظتها وتكون فطرية أو مكتسبة عن طريق الممارسة اليومية للفرد، وهي تسمح للإنسان بتكييف أفعاله وسلوكاته مع المحيط، ومع المواقف المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية، وتظهر في سلوك عملي ذي أثر ظاهر قابل للقياس.

كما أن القدرة تنمو وتكتسب طوال الحياة الدراسية والحياة بصفة عامة من خلال الوضعيات التعليمية وغير التعليمية، وهي تشكل أيضا أداة تتيح إمكانية تنظيم البرامج التكوينية ومحورتها وهيكلتها حول المتعلم.

بالنسبة **لجيليGillet**، فهو يرى، أنه داخل المجال البيداغوجي، فإنه من خلال القدرة نستطيع تسمية الفرضيات التي نصوغها، والتي ينبغي على التلاميذ بلورتها خلال سلك تكويني، بحيث يمكن أن يعبروا عنها كذلك داخل وضعيات أخرى، كما هو الشأن بالنسبة للكفاءات.(عبد الكريم غريب،2004،ص74)

كما هو ملاحظ، فمفهوما القدرة والكفاءة، مرتبطان بشكل ديداكتيكي، بحيث يصعب داخل هذه العلاقة الجدلية التمييز بينهما بشكل واضح، إلا أنه يبقى مفهوم الكفاءة في جميع الأحوال أعم وأشمل، بحيث تتضمن الكفاءة الواحدة وبشكل تفاعلي عددا من القدرات المعرفية والوجدانية والحسية الحركية والتي تتألف داخليا لتشكل وحدة غير مرئية تعمل داخل الإنسان وبإرادته وتمكنه من إنجاز مهام وحل إشكاليات في وضعيات مختلفة، كما يتم استعمالها من طرف بعض الباحثين أمثال "**كانيي**" **Gagné** بمعنى واحد. فالقدرة تسعى إلى تحقيق التكيف مع المحيط، شأنها في ذلك شأن الكفاءة.(محمد الدريج ،2003، ص 35)

وفي هذا المجال أيضا يوضح كل من **كارديني Cardinet** (**1988**)، **ميريو Merrieu** (**1988**)، **وجيلي Gillet** (**1991**)، بهذا الخصوص، بأن للقدرة منظورا لتكوين عام موحد بالنسبة لمختلف الوضعيات، في حين أن للكفاءة منظورا للتكوين يتسم بخصوصية كبيرة، تتطلب توظيف ضمن نفس الوضعية

كفاءة واحدة على الأقل في بعض الحالات، وعدة قدرات في حالات أخرى، وقد تبين **لميريو Merrieu** ، أن القدرة تتميز بمعارف قارة وقابلة لإعادة الإنتاج داخل مختلف المجالات، في حين أن الكفاءة تتطلب قدرة أو عدة قدرات داخل وضعية محددة.(فيليب جوناير ترجمة عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي، 2005، ص75)

3– 6– الاستعداد Aptitude: الاستعداد هو:" القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة، ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة.(عباد المسعود، محمد بن يحي زكرياء، 2006، ص88)

والاستعداد حسب **أحمد زكي بدوي** هو:" القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة، أو خاصة، أو أنماط من الاستجابات (ردود الأفعال)، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة، أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي، كما يعرف الاستعداد بأنه السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي، ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد.(خير الدين هني،2005، ص100)

والاستعداد قدرة ممكنة، أي وجود بالقوة، أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد، عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج، أو عامل التعلم، أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية له. والاستعداد كأداء كامن Latent، يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل.(عبد الكريم غريب،2002، ص55)

وعليه فإن الاستعداد يعد النواة المكونة للقدرة، على اعتبار أنه إمكانات يعبر عنها داخل الكفاءات التي تظهر كحقائق قابلة للملاحظة والقياس.

لعل في هذه العينة من المفاهيم المرتبطة بالكفاءة ما يؤشر إلى أن التحكم في بناء كفاءة معينة لدى التلاميذ يتطلب كفاءة عالية في التحكم في هذه المفاهيم، ولا يزال الكثير منها، وإنه لعمل متواصل جاد من المعلم من أجل الوصول إلى تحقيق التحكم في المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس.

4- أنواع الكفاءات:

يجد المتفحص للأدب التربوي في مجال الكفاءات أن الكفاءة مفهوم تطوري، يبنى تدريجيا عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، تظهر في تعلمات التلاميذ خلال مراحل تعليمية متوالية، وهي تشكل مسارا بنائيا اندماجيا لمعارف وسلوكات مكتسبة، وهذا البناء هو أهم ما يميز بيداغوجيا الكفاءات عن المقاربات السابقة(المقاربة بالمحتويات، المقاربة بالأهداف)، وفيما يلي نعرض عدة أنواع أو مستويات للكفاءات حسب فترات التعلم كما يلي:

4-1- الكفاءة القاعدية Compétence de base: هي المستوى الأول من الكفاءات المرتبطة بالوحدات التعلمية في ظروف محددة، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات. ويجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة. وحسب إبراهيم قاسي(2004، ص50) الكفاءة القاعدية هي:" مجموعة القدرات المندمجة المتعلقة بالمعارف والمهارات الذهنية والحركية الموظفة في وضعيات ذات دلالة، وهي الحد الأدنى المطلوب لمواصلة التعلم اللاحق واكتساب كفاءات جديدة."

يتضح مما سبق أنه يجب على المتعلم أن يتحكم في الكفاءة القاعدية، لأنها هي الأساس في اكتساب كفاءات جديدة. ويرى خير الدين هني(2005، ص76) أنه إذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة، سوف يترب عليه فشل في التعلم، وينتج عن ذلك: تأخر دراسي، ضعف واضح في المرودية والفعالية، عزوف عن المشاركة في النشاطات الدراسية، إخفاق في الاختبارات والامتحانات، عدم التكيف مع الوضعيات الجديدة، وتسرب مدرسي وانقطاع عن الدراسة.

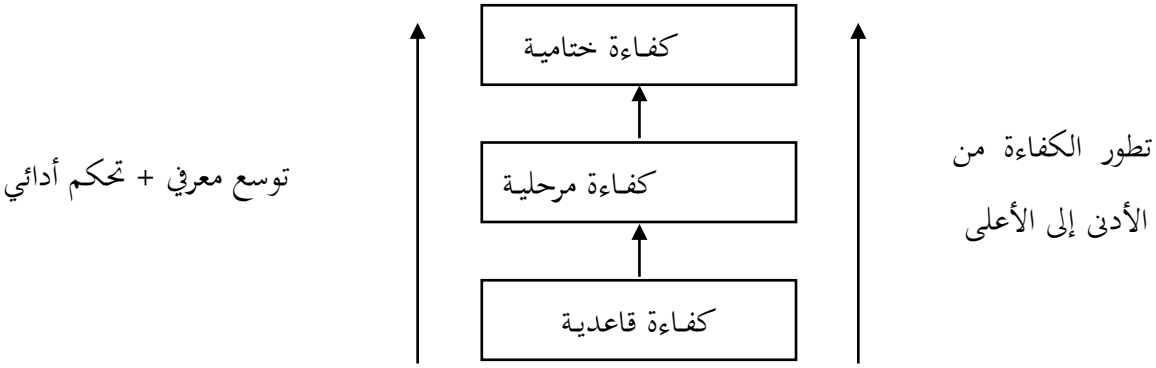
4-2- الكفاءة المرحلية Compétence d'étape(intermédiaire): هي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعال في وضعية بيداغوجية محددة وتساعد على اكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعلمية محددة قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معينا. ويتشكل هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية.

كما تتحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة.(محمد الطاهر واعلي،2006، ص 37)

4-3- الكفاءة الختامية (النهائية)compétence terminale: هناك من يعبر عنها بالهدف الختامي الإدماجي (OTI) Objectif terminale d'intégration يشير لفظ ختامي هنا إلى تحديد حصيلة سنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقق الكفاءات القاعدية الموافقة لها.(وزارة التربية الوطنية،2004 ص06)

فالكفاءة الختامية الإدماجية Compétence terminale d'intégration هي مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة وهي نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، كما تعبر عن مفهوم إندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي.

والمخطط رقم(06) الآتي يوضح لنا تطور مستوى الكفاءة وفق سيرورة التعلم.



شكل رقم (06): يوضح تطور مستوى الكفاءة

المرجع:(محمد الصالح حثروبي،2002، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ص 58)

فالكفاءة بناءً على هذا التنظيم تنمو في شكل هرمي يبدأ من قاعدته، وينتهي عند قمته، فيبدأ المتعلم في بناء كفاءته انطلاقا من الكفاءة القاعدية على مستوى الوحدات الدراسية، ثم الكفاءة المرحلية ثم الكفاءة الختامية.

4-4- كفاءات المادة Compétences disciplinaires: تتمثل هذه الكفاءات في المعارف الخاصة بكل مادة مثل المفاهيم والوقائع والتعاريف والقواعد والنظريات والقوانين والاستراتيجيات والمبادئ، وهي تشكل

العناصر الأساسية للمادة ويتعين على المتعلم أن يتحكم فيها حتى يكتسب الكفاءات المرصودة.(محمد الطاهر واعلي، 2006، ص39)

وأقام **أريبان A. Iribane** (**1989**) سلما لتصنيف الكفاءات، ينطلق هذا السلم من ثلاثة أنواع للكفاءات:(محمد الدريج،2003، ص39، 40)

أ–كفاءات التقليد: والتي تمكن من القيام بأنشطة دون فهم لمبادئها وأسسها، إنها كفاءات تمكن من تحقيق أنشطة للتطبيق والإعادة والآلية حسب خطوات وإجراءات خاصة ومحددة سلفا.

ب–كفاءات التحويل: هي التي تمكن انطلاقا من وضعية معينة، من العمل أمام وضعيات غير متوقعة لكن قريبة، وذلك بالتفكير بالمثل، ويتعلق الأمر في هذه الحالة، بملائمة في وضعيات مختلفة، خطوات وإجراءات مضبوطة، سبق تطبيقها في حالات أخرى.

ج–كفاءات التجديد: تمكن كفاءات التجديد من مواجهة المشاكل الجديدة وتقديم حلول غير معروفة أو غير مألوفة من قبل، وذلك بتوظيف المكتسبات المعرفية التي يملكها المتعلم وتركيب العناصر الضرورية للحل انطلاقا من تلك المكتسبات، إن التلميذ في هذه الحالة لا يملك نماذج للتطبيق يمكن الاعتماد عليها، بل يكون في حاجة إلى البحث والتصور والإبداع، كما أنها وضعية حل المشاكل ووضعية إنشاء استراتيجيات تهدف إلى تطبيق حل غير معروف من قبل.

وفي تصنيف آخر تقسم الكفاءات إلى نوعين: النوع الأول يشمل الكفاءات النوعية الخاصة: وهي الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو بمجال تربوي وتكويني خاص وتسمى في اللغات الأجنبية Compétences disciplinaire spécifique في حين يتضمن النوع الثاني الكفاءات الممتدة (المستعرضة) Compétences transversales وهي الكفاءات التي توظف في إطار مواد دراسية متعددة وأنشطة تربوية مختلفة.

أ–الكفاءات النوعية الخاصة Compétences disciplinaire spécifique: وهي الكفاءات المرتبطة بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، وهي خاصة لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام وانطلاقا من ذلك فإن الكفاءة المرتبطة بمهام أو بفئة من المهام تندرج في إطار مواد دراسية أو مجالات تربوية أو ميادين للتكوين.(محمد الدريج،2003، ص40)

ب– الكفاءات المستعرضة(الممتدة) Compétences transversales: إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة، لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المشروع أو المجال، فإن الكفاءة المستعرضة أو الأفقية تشترك في تكوينها ببعض المواد أو مواد كثيرة، كما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات ذات الارتباط ببعض المواد تسمى الكفاءات المستعرضة.

فالكفاءة الممتدة هي مجموعة منظمة من الدرايات المعرفية والميتامعرفية (المعارف والخبرات وحسن التواجد) التي تمكن التلميذ من حل المشكلات وإنجاز المشاريع ومن التكيف داخل فئة من الوضعيات.(كزافي روجيرس وآخرون ترجمة لحسن بوتكلاي،2009، ص62)

والكفاءات الممتدة هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها على وضعيات جديدة وكلما كانت الوضعيات التي توظف وتطبق فيها نفس الكفاءة واسعة ومختلفة عن المجال والوضعية الأصلية، كلما كانت درجة امتداد هذه الكفاءة كبيرة. كما يمكن تعريف الكفاءات الممتدة بأنها:" خطوات عقلية ومنهجية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية التي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة وتكوين المهارات المرغوب فيها."(Bernard, Rey, 1996, p53)

فالكفاءة المستعرضة هي إذن:" مجموع التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، يمكن أن توظف في عائلة من الوضعيات المتميزة لعوامل متشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل، كالقراءة مثلا فهي أداة في كل المواد والأنشطة اللغوية منها أو العلمية وغيرها، فالكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية."(خشيان بوبكر وآخرون، 2004، ص 09)

ويعرفها فريد حاجي (2003) بأنها:" مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، أو حسن الفعل، ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من تعلم في استقلالية متزايدة."(حاجي فريد، 2003، ص22)

ومن خلال هذه العينة من التعاريف حول الكفاءات المستعرضة يتضح أن الكفاءات المستعرضة تتركب من مجموع الكفاءات المتقاطعة ضمن مجال معرفي واحد أو أكثر، فتوظف تلك المعارف والسلوكات والمهارات في عائلة من الوضعيات (دروس مختلفة، مسائل متنوعة، تمارين ... إلخ)، عن طريق التحويل.

وترتبط الكفاءات الممتدة ارتباطا وثيقا بالكفاءات النوعية، ما دامت تقع في نقطة تقاطع المواد المختلفة، وتشمل كذلك على كل التفاعلات الاجتماعية والمعرفية والعاطفية والثقافية والحس حركية، وتشمل كذلك على كل التفاعلات الاجتماعية والمعرفية والعاطفية والثقافية والحس حركية، التي تتم بين المتعلم ومحيطه.(فيليب بيرينو ترجمة لحسن بوتكلاي،2004، ص63)

وهناك من يعتمد تصنيفا آخر فيما يخص أنواع الكفاءات ويتمثل هذا التصنيف فيما يلي:(حاجي فريد،2005، ص 20)

أ–الكفاءات المعرفية Compétences de connaissance: الكفاءات المعرفية لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تتعدى ذلك إلى امتلاك المتعلم كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة.

ب–كفاءات الإنجاز والنتائج Compétences de résultat: تبرز هذه الكفاءات في قدرة المتعلم على مواجهة مشكلة معينة، باعتبار أن الكفاءة هي القدرة على الأداء والقيام بعمل ما وليس مجرد المعرفة. ومن ثمة فإن الكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

5– شروط صياغة الكفاءة ومكوناتها:

إن صياغة وتحديد مكونات كفاءة ما بدقة ليس بالأمر الهين، إذ أن الكثير مما نعتبره كفاءة هو في الواقع شيء أخر غير الكفاءة، لذلك لابد من التأكد أن ما نعتبره كفاءة هو فعلا كفاءة. ونستعرض لشروط صياغة الكفاءة أولا ثم مكوناتها ثانيا:

أ– شروط صياغة الكفاءة: تتبع صياغة الكفاءات حسب الباحث **محمود الناقة(1987)** مدخلين أساسين كالتالي:(بن عيسى السعيد، 2008، ص110)

- كتابة الكفاءة على شكل صياغة عامة للهدف، وفيما يلاحظ أن الكفاءة على قدر من العمومية بحيث تتضمن عددا من السلوكات الخاصة.

- كتابة الكفاءة على شكل صياغة سلوكية للأهداف الأدائية، والأهداف المحددة هي سلوكيات ينبغي أن تظهر لدى الفرد كدليل على اكتسابه للمهارة التي حددتها الأهداف، إلا أنه ينبغي أن تتوفر الشروط التالية في صياغة الكفاءة:

✓ أن يمكن ملاحظتها أثناء قيام المتكونين بواجباتهم.

✓ أن تكون واضحة الصياغة بسيطة بحيث تحتوي على كفاءة واحدة.

✓ أن تصاغ على شكل مؤشرات كفاءة يمكن قياسها.

وهناك بعض الباحثين من يحدد شروط أخرى في صياغة الكفاءة نذكر منها ما يلي:

- تحديد طبيعة المهمة المنتظرة من التلميذ في صورة المنتج المستهدف (حل وضعية مشكلة، أو إنتاج شيء جديد).
- تحديد ظروف إنجاز هذه المهمة(تحديد الوضعية التي سيبرز التلميذ فيها المنتج المنتظر).

بعد تحديد المنتج المستهدف والوضعيات التي سيتم فيها، ننتقل إلى مرحلة الصياغة والتي تتمثل في الاعتبارات التالية:(عباد المسعود، محمد بن يحي زكرياء،2006، ص ص91، 93)

✓ أن تحمل الكفاءة المتعلم على تعبئة مجموعة من المكتسبات المدمجة.

✓ أن تتجسد الكفاءة في مجموعة من الوضعيات الدالة بالنسبة للمتعلم.

✓ أن تصاغ الكفاءة بطريقة قابلة للتقويم.

✓ أن تركز الكفاءة على المهمة المنتظرة من المتعلم وليس على القدرات التي تستند إليها.

ب– مكونات الكفاءة: يرى **قي لو بوترف Guy leboterf**: أن الكفاءة مفهوم ديناميكي، مرن، يتجدد ضمن عملية البناء الناتجة عن توليفة ملائمة لمجموعة من المصادر. وداخل هذا الإطار يضع ثلاثة(03) مكونات يمكن التمييز فيما بينها:

- الكفاءة كبناء نتيجة لتوليفة ملائمة لعدد من المصادر يمكن التمييز فيما بينها:
- المصادر الضرورية للاشتغال بالكفاءة المطلوبة.
- الأنشطة والممارسات المهنية المساعدة في تكوين مخطط إجرائي أي أساليب العمل الضرورية لمهنة ما.

- الكفاءات التي تكون نتائج قابلة للتقويم 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 (المعارفConnaissance، المهاراتfaire savoir، الاستعدادات، الخبرات وتجهيزات أو معطيات المحيط "الشبكة العلائقية").

- **انعدام العلاقة الأحادية:** لا توجد علاقة أحادية بين كل عنصر من عناصر المصادر والنشاط المطلوب إنجازه بكفاءة حيث إن نفس المصدر يمكن أن يصلح لمجموعة من الكفاءات ذلك أنه يوجد احتمال لعدة محاور توليفية تتكون حولها العديد من الكفاءات.

- **المعرفة التوليفية Savoir Combinatoire:** هي كفاءة الشخص الذي ينبغي أن يكون بواسطتها الكفاءات الملائمة ذلك أن هذه المعرفة التوليفية تعد من تعقيد كبير تشكل العلبة السوداء التي يصعب التعرف عليها لأنها توجد داخل محور استقلالية الفرد.(Guy Leboterf, 2001, p44)

ويرى الباحث "عبد الكريم غريب(2004)، ص 76" بأنه إذا كان تكيف الفرد مع محيطه المحلي والعالمي، يتم من خلال المكونات الأساسية لشخصيته فهذا يستدعي تحديد أهم تلك المكونات وفق المرجعية السيكولوجية لتكوين الكفاءات المنشودة. وقد انطلق في تعريفه الإجرائي للكفاءة من تصوريين:

- تصور جانييه Gagné الذي حدد القدرات كأهم مكونات الشخصية والتي يمكن اعتبارها مؤشرات إجرائية للكفاءات.

- تصور كاردنير Howard Gardner الذكاءات المتعددة التي تقدم مجموعة من الكفاءات القصوى يمكن للمدرسة أن تتخذها كنماذج في توجيه تعليمها وكلا التصوريين غايتهما هي مساعدة الفرد على تحقيق التكيف المحلي والعالمي.

وسعيا من الباحث عبد الكريم غريب لتبسيط الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية في تكوين الكفاءة يقترح الصياغة التالية:(عبد الكريم غريب،2004، ص 77)

1- تكوين المهارة Habilité: تعد المهارة أحد المكونات الرئيسية للقدرة ولتكوين مهارة ما 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: القدرة وفق هذا المفهوم تفيد 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 إدماجها نحصل على الكفاءة المنشودة.

6- خصائص الكفاءة:

يستنبط لوبلاط Leplat ثلاث خصائص للكفاءة وهي:

- **الكفاءة غائية:** فنحن أكفاء لأجل التطبيق، وبالتالي فالكفاءة حسب هذه الخاصية معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق، أي على اعتبار مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف المنشود.
- **الكفاءة مكتسبة:** فنحن لا نولد أكفاء بل نصير أكفاء، وبالتالي فالتعلم هو الذي يكسب الكفاءة سواء أكان الميدان مدرسة أو مكان عمل(إدارة، مصنع).
- **الكفاءة مفهوم افتراضي ومجرد:** فالكفاءة داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها أي من خلال ما ينجزه الفرد الذي يمتلكها.(محمد الدريج،2004، ص289)

أما كزافي روجرز(X. Roegiers، 2000، ص70) فقد حدد خصائص الكفاءة فيما يلي:

- **تعبئة Mobilisation مجموعة من الموارد:** تتطلب الكفاءة تعبئة مجموعة من الموارد مثل: المعلومات، المعارف المتعلقة بتجارب معينة، القدرات، والخطاطات الذهنية...إلخ .
- **تهدف الكفاءة إلى غايات مضبوطة:** وذلك لأن تعبئة المصادر يقصد منها القدرة على الفعل وإنجاز نشاط معين، داخل سياقات اجتماعية متنوعة إذ لا تكتسب الكفاءة معنى دالا إلا من خلال إدراك المتعلم للغاية من تحصيل هذه الكفاءات التي يتدرب عليها. ويمثل هذا الوعي سمة أساسية، كي يتمكن المتعلم من ممارسة هذه الكفاءات داخل وخارج المدرسة.
- **تتصل الكفاءة بعائلة الوضعيات:** تشتغل منظومة الكفاءات بشكل مغاير عن القدرات، إذ تنطلق الكفاءة من وضعيات مخصوصة تمارس داخلها الكفايات. فتنمو القدرات نموا منفصلا ومستمرا، يختلف

باختلاف الأفراد والقدرات. وتنمو الكفاءة نموا متقطعا نسبيا، يسمح بإدماج بعض القدرات في مرحلة من مراحل نموها.

- **ترتبط الكفاءة بالمادة موضوع التعلم**: تستند الكفاءة إلى خصائص ترتبط ارتباطا وثيقا بالمادة. ويعود ذلك إلى أننا نختار وضعيات دالة، تقابلها مشاكل خاصة بالمادة موضوع التعلم، ليقع تدريب المتعلمين على اكتسابها انطلاقا من الغايات المحددة لهذه المادة وقد نبه X . Roegiers إلى ضرورة التفطن إلى أن نسبة من الكفاءات تمتلك خصائص تخترق بعض المواد (transdisciplinaires) ونسبة كبيرة منها شديدة الصلة بالمادة موضوع التعلم. وهو ما يدفعنا إلى عدم التعميم والقول بإمكانية اشتراك مواد مختلفة في الكفاءات المقررة لها.

- **إمكانية تقييم الكفاءات**: يمكننا تقييم الكفاءات، خلافا للقدرات وذلك انطلاقا من وضعية مخصوصة تتصل بمجموعة من الوضعيات المشكل التي نقترحها على المتعلم. فنسعى إلى تبين مدى نجاحه في إنجاز المهمة المطلوبة منه. ونوع المنتوج المنجز. ويشير X . Roegieres إلى أنه يمكننا أيضا انطلاقا من التمشي[5] الذي يعتمده المتعلم بمعزل عن المنتوج المنجز: سرعة العمليات واستقلالية التلميذ واحترام غيره من التلاميذ.

- أما الباحث عبد الكريم غريب، فقد لخص خصائص الكفاءة فيما يلي:

- تكون الكفاءة محطة نهائية Terminale لسلك دراسي أو لمرحلة تكوين.
- تكون الكفاءة شاملة Globale ومدمجة Intégratrice لمختلف مجالات الشخصية.(عبد الكريم غريب، 2004،ص67)

استنادا إلى ما سبق فالكفاءة هي خليط من المكونات الذاتية التي يجندها المتعلم بكامل إرادته، ليقوم بعمل أو مهمة ما، ويستدل على وجودها وتحققها لدى المتعلم من خلال الأداءات أو الإنجازات المتفق عليها مسبقا.

[5] نقصد بالتمشي البيداغوجي مجموع الوسائل والمعدات الذهنية والمادية التي يستخدمها التلميذ قصد تخطي الحاجز الذي يمنع من بلوغ الهدف المتمثل في تجاوز العائق وهو الحل الذي هو إنجاز تعلم.(محمد الصحبي السعيدي، 2009، المقاربة بالكفايات التعلمية، وزارة الثقافة والمحافظة على التراث، تونس، ص43)

7- المقاربات التدريسية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية:

شهد مفهوم التدريس تحولا من المفهوم التقليدي، الذي يعتبره مجرد نقل المعلومات والمعارف وتنظيم الموقف التعليمي إلى المفهوم، الذي يعتبره نشاطا لأحداث تغير سلوكي لدى التلاميذ، كما يتجلى في مقاربة التدريس بواسطة الأهداف ثم إلى المفهوم الذي يتبنى إستراتيجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها، وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة ومع متطلبات المجتمع من جهة أخرى. وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أن المناهج الجزائرية عرفت تطورا بيداغوجيا منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وقد مر هذا التطور بثلاث محطات بيداغوجية هي:

7-1- مقاربة التدريس بالمضامين(المحتويات): كان هذا النموذج يرتكز على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي الخيالي(فروض نظرية غير تطبيقية). لذلك كانوا يعتقدون بأن الطفل صفحة بيضاء، وبالتالي حشو ذهنه بأكبر قدر ممكن من المعلومات بهدف إتمام البرامج في الوقت المحدد لها واسترجاع المعلومات وقت الامتحانات(خير الدين هني، 2005، ص14). ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم، حيث لا تعطي أهمية لقدرات التلميذ وخصائص تعلمه ولا لأهداف عملية التعلم مما أدى إلى ظهور صعوبة في اختيار وسائل التقويم. والمعلم وحده يمثل السلطة المطلقة والمهيمن والمرجع الوحيد للمعرفة.

7-2- مقاربة التدريس بواسطة الأهداف: أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور مقاربة التدريس بالأهداف التي تحول مركز الاهتمام فيها من المحتوى إلى المتعلم فتضعه في بؤرة الفعل التعليمي، وتكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكات مجزأة يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا. وينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:(عبد الله قلي، حناش فضيلة، 2009، ص38)

- أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه.

- إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة. وتقويم المعلم والمتعلم والعملية التعليمية برمتها.

وعلى الرغم من النجاح الذي حققته هذه المقاربة إلا أنها لم تسلم هي الأخرى من النقد من طرف المنظرين والمتخصصين، وكان التراجع عن هذه المقاربة في كثير من الأنظمة التربوية ومنها النظام التربوي الجزائري واستبدلت بمقاربة أخرى. ومن الانتقادات التي وجهت للمقاربة بالأهداف ما يلي:(قرايرية وسيلة، 2010، ص158)

- تقول Viviane De Landsheereأن فعالية الأهداف ضمن التصور السلوكي تقف عند حدود تحقيقها الغايات والمرامي والأهداف العامة التي تحدد بشكل ثابت ومفروض.

- إن الصياغة السلوكية تنتج فقط أهداف قريبة المدى(أهداف خاصة وأهداف إجرائية) تهدف إلى إكساب التلميذ تعلمات محلية من النمط الأكاديمي في بعض الأحيان كما يؤكد على ذلك Jean Claude Parisot ويذهب كل من V. G. De Landsheere إلى التشكيك في العلاقة بين الأهداف العامة التي تعبر عما هو منتظر من المتعلم(ما الذي يجب أن يكون المتعلم قادرا على أدائه) وبين الأهداف الإجرائية التي هي عبارة عن سلوكات ينجزها المتعلم حسب شروط ومعايير الاتقان والتي تعبر عن تحقيق الهدف.

- ويرى عبد الكريم غريب أن الأهداف التي يحددها التصور السلوكي لا تأتي من الواقع المعيشي أو التجربة اليومية الخاصة بكل تلميذ بل تشتق من تصورات عامة مجردة ومثالية.

- في حين يذهب تاليزينا N. F. Talyzina إلى أن الأهداف التي تصف فقط الإنتاج النهائي والنتيجة الخارجية السلوكية والتي يجب أن يقوم بها المتعلم، لا تظهر التحولات التي يقوم بها النشاط الوجداني المصاحب.

7-3- مقاربة التدريس بالكفاءات: ولما وجهت إلى التدريس بالأهداف انتقادات لاذعة بسبب اعتمادها على تجزئة الأهداف، طرحت من طرف الباحثين في الميدان التربوي بيداغوجيا الكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف. فمقاربة التدريس بالكفاءات تهدف إلى جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي- التعلمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل....إلخ، ويبنى أيضا بتعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها.

فالتدريس بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية- التعلمية، كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات، التعلم في مجموعات، وإنتاج المشاريع كأساليب للتدريس.

وبهذا يعتبر (حاجي فريد(2005)"ص 44):" التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم، تعلم يهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات، معارف، ومهارات. وليس تعليما لتدريس المحفوظات والمعلومات."

ويعرف "فليب بيرنو"(2004) التدريس بالكفاءات أيضا على أنه:" تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة."(نورة بوعيشة،2008، ص88)

وفي تحديد أخر للتدريس بالكفاءات يندرج ضمن تحديد المفاهيم المتعلقة بهذا النوع من التدريس، نجد أن التدريس بالكفاءات يتضمن:

- إدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاءته.
- مفهوم البنية: والتي تعني إدماج المحتويات والمعرفة وعدم تجزئتها.
- مفهوم النشاط: حيث تعتبر أنشطة تعليمية تعلمية منفتحة على المتعلم.
- مفهوم المهمة: يتمحور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم.
- مفهوم الوضعية: أي وضع المتعلم في موقف يسمح له بإنجاز عمل.(نورة بوعيشة،2008، ص89)

وتعتمد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعية-المشكلة باعتبارها عنصرا أساسيا في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعليمية- تعلمية متعلقة بالكفاءة، أو أنشطة تقويم الكفاءة نفسها، ومنه يمكن اعتبار مفهوم الوضعية المشكلة يدل على المعارف والمهارات العملية التي يتوفر عليها المتعلم من قبل، أو بمعنى أيضا العناصر التي يجب على هذا المتعلم إعادة اكتسابها .

(عبد اللطيف الجابري، 2009، ص45)

وهي أيضا وضعية تطرح ما أسماه دالون جفيل Delon geville وهوبير (2001) Hubert بالزحزحة البنائية، وهي ليست بنائية فحسب، بل غالبا ما يتم بناؤها أيضا على اعتبار أن الوضعية-المشكلة تتموضع داخل سلسلة مخطط لها للتعلم.(كزافي روجيرس ترجمة عبد الكريم غريب، 2007، ص18)

وتعرف أيضا بأنها:" السياق الذي يتم فيه نشاط أو يقع فيه حدث تعلمي وتحيل لفظة " الوضعية " إلى مفهوم " الوضعية – المشكلة "(situation-problème) التي يقصد بها مجموعة متساوية من المعارف المختلفة التي توظف لإنجاز عمل محدد."(Xavier, R,2004, p64). بهذا المعنى فإن الوضعية عبارة عن "عائق معرفي" هدفه إثارة اهتمام المتعلم وحثه على بناء تعلمات في موضوع معين.

وقد قال **فليب ميريو** (Meirrieu. PH, 1991,p190) معرفا الوضعية- المشكل هي:" وضعية تعلمية يقترح فيها نشاط لا يمكن أن يقوم به الفرد بطريقة جيدة بدون أن يحقق تعلما دقيقا. وإن هذا التعلم الذي يعتبر الهدف الحقيقي من الوضعية- المشكل يتم بعزل العائق أمام انجاز النشاط... وككل وضعية تعلمية فإن الوضعية- المشكل يجب أن تبنى بالاعتماد على تقييم تشخيصي ثلاثي(الحوافز، الكفاءات، والقدرات)". أما **بيرينو** (Perrenoud. Ph, 1997, pp75.76) فقد أبرز التعلم اعتمادا على المسائل وعلى المسائل المفتوحة ثم بين أن العمل بواسطة الوضعيات- المشكل يختلف عن ذلك، وأن هذه المقاربة التي وقع تطويرها من قبل **ميريو Meirrieu (1989)** هي الأن معتمدة من قبل كثير من التعلميين... في مختلف المواد، من الرياضيات إلى التربية البدنية... ولنكون واقعيين فإن المشكل ينبغي أن يكون في إطار وضعية تعطيه معناه... وأن مفهوم الوضعية يذكرنا بالثورة الكوبرنيكية التي قامت بها البيداغوجيات البنائية وتعلميات المواد. ذلك أن مهنة المعلم لا تتمثل اليوم حسب هذا التوجه في التعليم، ولكن في التمكين من التعلم، أي في إيجاد وضعيات مناسبة ترفع احتمالات التعلم المنتظر."

ويقصد بالوضعية-المشكلة السياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلم، والذي يؤدي إلى ناتج تعلمي جديد، تنمو من خلاله الكفاءة، فالوضعية-المشكلة إذن لها أهمية قصوى بسبب أن فعل التعلم يتم في إطارها، وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة، لمعالجة المشكلة المطروحة، بهدف الوصول إلى ناتج تعلمي يؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة.(خير الدين هني،2005، ص119)

والوضعية-المشكلة بشكل عام، هي وضعية تجيب عن إشكال مطروح. ويمكن القول أن الوضعية- المشكلة تعني جملة من المعلومات التي ينبغي أن يوظفها تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، من أجل تنفيذ مهمة محددة، لم يكن مخرجها في البداية واضحا.

وأخيرا نشير إلى أن مفهوم الوضعية- المشكل هي وضعية تعليمية- تعلمية تهدف إلى تمكين التلاميذ من امتلاك معلومة جديدة(معرفة، معرفة الفعل، معرفة التصرف، طريقة، تفكير...)، وتركز على تصور اجتماعي بنائي للتعلم."

وعند صياغة الوضعية التعلّمية يجب مراعاة عدة شروط، نذكر منها:

- صياغة الوضعية بوضوح.

- ارتباطها بما هو ملموس لكي تتيح للمتعلم التفكير في عناصرها وبناء فرضياتها.

- تغليب الطابع الإشكالي عليها، إذ يجب أن تصاغ الوضعية في صورة لغز يتطلب من المتعلمين حله.

- الحرص على جعل الوضعية تلامس واقع التلميذ وتجري في مدار اهتمامه، وذلك من أجل تحفيزه على الإسهام الفعال في حل الوضعية، لأنه، بهذه الشروط، يعتبرها مرتبطة به وليست مفروضة عليه.

- الحرص على عدم تبسيط الوضعية لدرجة الابتذال حتى يدرك المتعلم أنه يواجه بالفعل مشكلة يطلب منه حلها، وكذلك الحرص على ألا تكون الوضعية صعبة (تتجاوز مستوى التلميذ المعرفي والعقلي والسوسيو-ثقافي...) ينفره من التفكير في حلها.(رحيمو بخات وآخرون، 2006، ص25)

كما تمثل وضعية – مشكل، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجهها المعلم، قصد تشغيل المعارف المفاهيمية والإجرائية الضرورية لبلورة كفاءاته والبرهنة عليها.

وحسب بيير ديشي تتسم الوضعية – المشكل بما يلي:

- باقتراح مهمة على المتعلم ينبغي أن يقوم بها.
- بتشكيل مشكل، لكون المتعلم، لا يمتلك كل ما هو ضروري لحلها.(بيير ديشي ترجمة عبد الكريم غريب، 2003، ص250)
- تجعل الوضعية- المشكلة، المتعلم يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته، وهي ما يتطلبه قياس أداء المتعلم القائم على توظيف معارف لا استرجاعها.
- وضعيات- المشكلات هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال. إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارف، بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.(وزارة التربية الوطنية،2003،ص5)

ويقترح عبد الكريم غريب(2010) تصنيف الوضعية- المشكلة، كالتالي:

أ)**الوضعية–المشكلة الديداكتيكية:** الوضعية –المشكلة الديداكتيكية هي الوضعية التي ينظمها المدرس لكل أفراد الفصل، في سياق تعلم معارف ومهارات جديدة. ويحددها رينال Raynal وريوينير Rieunier (1997) بكونها:" الوضعية البيداغوجية التي يصوغها المدرس من أجل خلق فضاء تأمل وتحليل مشكلة يتعين حلها أو عائق يجب تخطيه، وهي أيضا إتاحة فرصة أمام التلاميذ كي يفهموا تصورات جديدة حول موضوع محدد، انطلاقا من هذا الفضاء، المشكلةEspace problème ".

ويسمي دي كتيل Deketele هذه الوضعية بوضعية الاستكشاف. وتستجيب للمبدأ الذي يكتسب التلاميذ بواسطته المعارف والمهارات التي ساهموا في بنائها، واستطاعوا التفكير فيها، كما أنجزوا بحثا حولها. وهي تتخذ كسيرورة Processus لتجديد التعلم وتحسينه، وتندرج ضمن هذا النوع، التحديات التي تطرح على التلاميذ، والألعاب والمشاريع، ومجموع الأنشطة المعدة لتحفيز المتعلمين.

(Abdelkrim Gherib,2010,p130)

ب)**الوضعية–المشكلة المستهدفة:** تمثل الوضعية–المشكلة المستهدفة صورة ما ننتظره من التلميذ، أي أنّها وضعية مستهدفة، ويسميها البعض "وضعية الإدماج" أو "وضعية الاستثمار"، ويتم اللجوء إلى هذا النوع من الوضعيات في نهاية التعلم أو في نهاية مجموعة من التعلمات كتتويج لها، أي أنها تشكل في الوقت نفسه فرصة لتعليم التلميذ إدماج مجموعة من المكتسبات ومراجعة قدرته فيما يتعلق بمفصلة(ربط) عدة مكتسبات.

(كزافي روجيرس ترجمة عبد الكريم غريب، 2007،ص34)

ولا ترتكز الوضعية–المشكلة المستهدفة على تجميع تمارين قصيرة ومراجعة بسيطة، وإنّما على وضعية معقدة تستوجب من التلميذ مفصلة وتوظيف معارف ومهارات درسها في فترة سابقة. ومن ثم يمكن نعتها(وصفها) في الآن نفسه بأنّها وضعية مشكلة في شكل سيرورة processus وتستثمر لتعلم الإدماج، وبأنّها وضعية–مشكلة منتوج produit تستعمل كعلامة على ما يجب أن يضبطه التلميذ.

(كزافي روجيرس وآخرون ترجمة لحسن بوتكلاي، 2009، ص153)

وتستند الوضعية-المشكلة حسب De ketele إلى ثلاثة مكونات أساسية هي:(كزافي روجيرس ترجمة عبد الكريم غريب،2007، 75)

1-السند(الدعامات)le support: هي مجموعة العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم لحل المشكل، ومنها الصورة، الرسم، النصوص، والخرائط...إلخ. وكذلك المجال والمحيط اللذان يحيا فيهما المتعلم. ويتكون هذا السند من ثلاثة عناصر هي:

- السياق: ويقصد به المجال أو الإطار الذي تمارس فيه الكفاءة(سياق تربوي، اجتماعي، علمي...).

- المعلومات: تعني مجموع المعطيات، التي سينطلق منها وبها المتعلم، في مقاربة الوضعية بجانب الموارد الداخلية والخارجية. وهي منطلقات المتعلم في الإنجاز سواء كانت رئيسية أو مشوشة(معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم...).

- الوظيفة: وهي هدف الوضعية التي يتم إنجاز المهمة من أجله(صياغة نص، جمع أعداد، توظيف مفاهيم...).

2-المهمة la taches: هي التي يتحدد من خلالها ناتج التعلم.

3- التعليمة la consigne: هي مجموع تعليمات العمل التي تعطى للمتعلم بشكل واضح، انطلاقا من الدعامة المعروضة(سياق، معلومة، وظيفة)، إنها تترجم البيئة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية.

وحدد أستو لفي "Astolfi" مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية-المشكلة هي:

- أن تحدد الوضعية-المشكلة عائقا ينبغي حله.

- أن تكون الوضعية-المشكلة حقيقية، ملموسة، وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.

- أن تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاءة.

- أن توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.

- تتطلب الوضعية-المشكلة معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاءة في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.

- أن تحدد الوضعية-المشكلة وفق المستوى المعرفي للتلميذ.(أحمد أوزي وآخرون،2007، ص71)

بالإضافة إلى ما سبق ذكره، فإن مقاربة التدريس بالكفاءات تعمل أيضا على تحقيق جملة من الأهداف نذكرها فيما يلي:

1- إفساح المجال أمام المتعلم ليظهر طاقاته وقدراته الكامنة، ويعبر عن ذاته.

2- بلورة استعدادات المتعلم وتنمية قدراته، وتوجيهها توجيها مناسبا.

3- تدريب المتعلم على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد وتوظيفها لحل مشكلة ما في وضعية معينة.

4- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي اكتسبها المتعلم من تعلمه في سياقات واقعية حقيقية.

5- زيادة قدرة المتعلم على إدراك تكامل المعرفة، والتداخل والإندماج الموجود بين الحقول المعرفية المختلفة.

6- القدرة على إستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة لإكتساب المعارف التي يدرسها.

7- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

8- الإستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.(حاجي فريد،2005، ص10)

كما يهدف التدريس بالكفاءات إلى تعليم المتعلم الإعتماد على نفسه والتعرف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية. بالإضافة إلى ذلك، فإن بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تهدف إلى تحديد الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل وحدة تعليمية أو فصل دراسي أو مرحلة تعليمية. (Roegiers, X.2004, p106)

8- خصائص التدريس بالكفاءات:

بما أن المقاربات التدريسية السابقة (نموذج التدريس بالأهداف ونموذج التدريس بالمضامين)، لها خصائصها التي تتميز بها، فإن مقاربة التدريس بالكفاءات لها خصائصها الخاصة بها أيضا، وتتمثل هذه الخصائص في العناصر التالية:

1- تفريد التعليم: أي جعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

2- تحرير المعلم من القيود: تمتاز هذه المقاربة بأنّها تحرر المدرس من الروتين وتشجيعه على اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

3- قياس الأداء: أي أن التقويم وفق هذه المقاربة لا يقتصر على فترة معينة وإنّما يساير العملية التعليمية، فيتم التركيز في هذه المقاربة أيضا على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس المعارف النظرية.

4- دمج المعلومات: وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.(خير الدين هني،2005، ص 65. 66)

5- الانتقال من منطلق التعليم إلى منطلق التعلم عملا بمبدأ أن كل تعليم جيد لا يؤدي بالضرورة إلى تعلم جيد، لكن كل تعلم جيد يدل حتما على تعليم جيد.

6- السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف جهد التلميذ عند اكتسابها وحفظها.

7- تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم، مهاراته، مواقفه وقدراته. ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه، والتأكد من تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.(Philippe carré, 1999, p30)

بالإضافة إلى هذه الخصائص فإن التدريس بالكفاءات يتميز كذلك بما يلي:

1- النظر إلى الحياة من منظور عملي.

2- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.

3- ربط التعليم بالواقع والحياة.

4- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.

5- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.(وزارة التربية الوطنية،2003، ص 10)

وبعد التطرق إلى التدريس بالكفاءات وخصائصه يمكن أن نوضح الفرق بين مقاربة التدريس بالكفاءات والمقاربات التقليدية في الجدول رقم(02) الآتي:

جدول رقم (02): يوضح الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات التقليدية

المقاربة بالكفاءات	**المقاربات التقليدية(المقاربة بالمحتويات وبالأهداف)**
1- منطق التعليم والتكوين	1- منطق التعليم والتعلم
2- مبدأ حل المشكلات.	2- مبدأ الاكتساب للمعارف
3- الاعتماد على وضعيات ذات دلالة	3- الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة
4- أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة	4- الاهتمام بالنتيجة
5- الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا.	5-الاهتمام بالعمل الفردي أولا ثم الجماعي
6-الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي المتواصل	6- ربط آلي وتراكمي
7- النظرة الشمولية والكلية	7- أولية الجزء
8- الخطأ مؤشر لتعديل المسار وبناء التعلمات	8- الخطأ عيب يترب عنه جزاء
9- ربط الحياة بالواقع	9- غياب الربط وإن كان فهو شكلي
10- الاهتمام بالمعرفة الفعلية	10- الاهتمام بالمعرفة
11- إستراتيجية التعليم الخاصة بكل فرد	11- إستراتيجية عامة تهم الجميع
12- نتعلم لنتصرف	12- نتعلم لنعرف

المرجع:(وزارة التربية الوطنية،2003، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،ص11).

يستنتج الباحث مما تم عرضه في الجدول رقم(02) أن المقاربات التقليدية(المقاربة بالمحتويات، المقاربة بالأهداف) كما شاع تسميتها عند بعض الباحثين رغم سعيها إلى إكساب المتعلمين معارف وقدرات وسلوكات متعددة، محددة بدقة، في تدرج واضح، إلا أن مقارنتها بالمقاربة بالكفاءات أوقفتنا على بعض نقائصها بما أظهر طرافة هذه المقاربة الجديدة وبين جدواها. فهي تمكن المتعلم من توظيف مكتسباته في حل المشاكل التي سيواجهها في بيئته، وذلك عن طريق بناء معرفته بنفسه وفق استراتيجياته الخاصة بتوجيه من المعلم.

9 – دواعي اختيار مقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم:

يعود ميل بعض الدول إلى تبني مدخل التدريس بالكفاءات كمقاربة جديدة في أنظمتها التربوية إلى عدة عوامل موضوعية، فالباحث السويسري(philippe perrenoud) (1995) يقدم سببين أديا إلى تبني العديد من الأنظمة التربوية لمقاربة التدريس بالكفاءات. يتعلق السبب الأول: بالنقد الذي تعرضت له المؤسسات التعليمية فيما يخص ضعف قدرتها على تكوين أفراد قادرين على تحويل تعلماتهم إلى قطاعات غير مدرسية (قطاع الشغل)، أما السبب الثاني فيرتبط برغبة تلك الأنظمة في إعادة هيكلة برامجها التعليمية(محمد بوعلاق، 2004، ص 30، 31). وهذا ما ذهب إليه "فريد حاجي"(2005) في قوله بأن المقاربة بالكفاءات جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطوير التكنولوجيا وديناميكية الإنتاج من ناحية، وحلا لمشكلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى، كما يرى أن جوهر التغير في المناهج هو التخلي عن أسلوب تلقين المتعلم معارف جاهزة، كما كانت عليه بيداغوجيا الأهداف التي تهتم بتعليم السلوك الذي يعني تعلم كيفية الرد أو الاستجابة لوضعية ما، من دون التكيف معها، لأن الرد هنا يظل مجرد أداء سلوكي (استجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية، لأن المتعلم اعتاد بعد خضوعه لعملية اشتراط (Conditionnement) متكررة على إنتاج نفس السلوك كلما ظهر نفس المثير، وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه آلي وهنا يكمن وجه الاختلاف بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات لأن تعلم الكفاءة ينتج عن تعلم كيفية الرد على الوضعية وليس مجرد إنتاج آلي، فالمتعلم أثناء مواجهة وضعية معينة يقوم باختبارات متنوعة ضمن ما لديه من وسائل فكرية، سلوكية ...الخ، ويتبعها بعملية تنسيق لتلك الوسائل آخذا بعين الاعتبار (عناصر الوضعية التي يواجهها وينتهي في الأخير بتشكيل الطريقة التي سيرد بها على الوضعية.(حاجي فريد،2005، ص08)

وعندما وجهت إلى التدريس بالأهداف انتقادات لاذعة بسبب اعتماده على تجزئة الأهداف بحيث جعل المتعلم عبارة عن آلة مبرمجة لا تستوعب إلا صياغة الأهداف وتنفيذ ما جاء فيها، ضمن سياقات متقطعة وغير متوافقة مع حاجات الإنسان وتطلعاته وطموحاته وفي نفس الوقت لا تنمي لديه آية كفاءة تتماشى مع سوق العمل لأنها تهتم بالمعارف بصفة كبيرة لذلك طرحت بيداغوجيا الكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف، وإنما هو بديل وتعديل لمسار بيداغوجي، أصبحت تقنياته لا تستجيب للحاجات الفردية والاجتماعية الجديدة.(بن عقيلة كمال، 2008، ص183)

أما **محمد الدريج** فيرى أن نجاح استخدام مفهوم الكفاءة في مجال المؤسسات الإنتاجية أدى إلى انتقال هذا المفهوم إلى ميدان التربية والتكوين الذي أصبح ينظر إليه كمؤسسة للاستثمار والإنتاج.(محمد الدريج، 2003، ص24)

كما يمكن اعتبار القضية الأساسية المطروحة حاليا هي غلبة الكم المعرفي على الكيف المعرفي، وإهمال الجانب النوعي والعملي، لذلك كان البحث عن منهجية جديدة تقلص الفارق الملحوظ في التركيز على المعارف على حساب تنمية الكفاءات، فكان البديل هو اعتماد منهجية التدريس بالكفاءات، كذلك إن سوق العمل صار يتطلب مميزات جديدة، من تعدد القدرات والمهارات والكفاءات، وهذه كلها من شأن المقاربة بالكفاءات تحقيقها، إذا ما أجيد توظيفها وتطبيقها في الميدان وفي حجرات التدريس وخارجها.

(لبصيص خالد، 2004، ص 101، 115)

وبالرجوع إلى المجال التربوي نجد دواعي أخرى غير تلك التي تم ذكرها أنفا تدفع بالمنظومة التربوية الجزائرية إلى إعادة النظر في مناهجها، واستراتيجيات تعليمها، وكذا أساليب التقويم المستعملة في تقويم كفاءات المتعلمين، حتى تتمكن هذه الأخيرة من الالتحاق بالركب العلمي والتكنولوجي والتقدم الاجتماعي، إضافة إلى الدافع الاقتصادي، حيث يمكن إرجاع دافع الاهتمام بالكفاءات في المجال التربوي إلى النقائص التي نجمت عن **"بيداغوجيا الأهداف"(pédagogie par objectif)** الذي كان لها رواجا كبيرا بين السبعينيات والثمانينيات، وكان أصل هذه البيداغوجيا هو النظرية السلوكية التي اهتمت بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت جوهره (بمعنى العقل وما ينجم عنه من عمليات عقلية). وهذا ما توصلت إليه جماعة **(CEPEC)**[6] التي

[6]- centre d'études pédagogiques d'expérimente et conseil مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد

تتكون من مجموعة من الباحثين والمختصين في تخصصات ومستويات تعليمية مختلفة حيث توصلوا من خلال أبحاثهم إلى نتائج تبرز نقائص ذات معنى في المجال التربوي يمكن تلخيصها في ما يلي:

- الصياغة السلوكية تنتج أهدافا قصيرة المدى بمعنى أن الصياغة السلوكية للأهداف تقلص النشاط البيداغوجي إلى تطبيق فترات قصيرة ومكيفة مع السلوكات الخاصة.
- الصياغة السلوكية للأهداف لا تذكر أداة التعلم بوضوح، أي تجزأ (Atomise) التكوين إلى تعلمات (Apprentissages) جزئية مرتبة الوحدة بجانب الأخرى، وكأن التعلم خطي. إضافة إلى إهمالها لعملية التحويل (Transfert).
- تفضل بيداغوجيا الأهداف التعلمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلمات الاجتماعية الوجدانية(Socio-Affectif) أو التمفصل (Articulation) بين الأهداف والغاية والمرامي متقهقر، بمعنى أن العلاقة بين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية مشكوك فيها.
- تعدد الأهداف الخاصة يجعل هذه الأخيرة تصبح بدون معنى مما يصعب توصيلها ويجعل استعمالها قليلا بالنسبة للمتعلمين والمهنيين في التكوين، مما يؤدي إلى خلق الملل وغياب الدافعية، إضافة إلى أن هذه البيداغوجيا يمكنها أن تخلط بين منطق التكوين ومنطق التقييم.(Pierre Gillet, 1994, p26.29)

وقد أشار **كزافي روجرز (Roegiers, X)** إلى ثلاث تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة:(عبد الله قلي، فضيلة حناش،2009، ص40)

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.
- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعاشة.
- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.

بناءً على ما سبق قوله أن اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات من طرف الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم، ومن بينها النظام التربوي الجزائري بغية تحسين الممارسة البيداغوجية الحالية، والرفع من فعالية وكفاءات مخرجات العملية التعليمية/ التعلمية، وجعل الفرد قادرا على توظيف مهاراته ومكتسباته المعرفية ومؤهلاته العلمية في المواقف الحياتية، وتسهيل عملية التعامل مع المتغيرات المتسارعة التي يعرفها العالم.

وانطلاقا من تعريف "نايفة قطامي،(2004)ص 26"، التي ترى أن التدريس نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية هي: تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم، التي نرى ضرورة توفرها عند المعلم وممارسته لها. كي يحقق نجاح العملية التدريسية بصفة عامة، ونمو المتعلم في جميع الجوانب بصفة خاصة، وهذا ما تتطلبه عملية التدريس بالكفاءات بداية من تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، والتقويم سيتم التطرق إلى هذه المتغيرات بإسهاب باعتبارها من المتغيرات الرئيسية في هذه الدراسة.

أولا– تخطيط الدروس: يتم التخطيط لوحدة دراسية وفق المقاربة بالكفاءات، بأخذ السيرورة التعليمية–التعلمية في مداها القريب، المتوسط، والبعيد، ضمن وضعيات واضحة الأبعاد. ويتمثل ذلك في:(خير الدين هني، 2005، ص ص218. 219)

– القراءة المعمقة للمناهج والوثائق المرافقة لها، وكذا دليل المعلم حتى يمكن الوقوف على مجمل الاستراتيجيات الموضوعة في هذه الوثائق.

– الاطلاع على الوحدات التعليمية والمجالات المعرفية.

– الربط بين محتويات المناهج ومضامينها.

– تحديد أهداف كل وحدة تعليمية.

– تحديد الكفاءة القاعدية، ومؤشرات الكفاءة التي تندرج في سياق انجازها.

– التعرف على موضوعات أنشطة الإدماج والمشاريع التابعة لها.

– تحديد السندات والوسائل الفردية والجماعية.

– تحديد الكفاءات المختلفة، مع مراعاة العلاقة التدرجية لسلم الكفاءات(قاعدية، مرحلية، ختامية، مستعرضة) حتى يكون البناء سليما علميا وتربويا ومنهجيا.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإن التخطيط لدرس بمقاربة الكفاءات يتطلب الاعتماد على وثائق ووسائل لا يمكن الاستغناء عنها في إعداد الأنشطة، لذلك استلزم الأمر الاعتماد على السندات التالية: المنهاج

الدراسي، الوثيقة المرافقة له، دليل المعلم، كتاب التلميذ المقرر، كتب متعلقة بالمادة المدرسة. حتى يتسنى للمعلم ضبط مكونات الخطة التعلمية(درسه)، والتي تشمل على ما يلي:(وزارة التربية التونسية، 2006، ص11)

– **الكفاءة المستهدفة:** وهي أهم عنصر في الخطة، حيث ترتكز جهود التعلم بكل مكوناته من أجل الوصول إلى بنائها أو تنميتها.

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

– **المؤشر:** ويتحدد بصياغة دقيقة حيث يحدد من خلال هذا الوصف الدقيق درجة تملك الفرد للكفاءة.

– **مراحل إنجاز الدرس:** وتتمثل في الوضعيات التعلمية التي يحددها المعلم لإنجاز درسه من خلال السندات والوسائل وهي ثلاثة وضعيات:

أ– وضعية الانطلاق: وهي وضعية تشخيصية تهدف إلى تقويم مكتسبات التلاميذ السابقة، لأنها أساس التعلمات الجديدة.

ب– وضعية بناء التعلمات: وهي وضعية يمارس فيها التلميذ مهام تعلمية تهدف إلى اكتساب تعلمات جديدة تزيد من كفاءاته السابقة أو تكون أساسا لبناء كفاءات جديدة.

ج– وضعية استثمار وتوظيف المكتسبات: يتم فيها تقدير الجهود المبذولة من قبل المتعلمين، معيارها هو قدرتهم على التحكم في المعارف الجديدة، عند وضعهم أمام وضعيات مختلفة (تمارين شفوية، كتابية، تلخيصات،...إلخ) ،وتبقى هذه المكونات الأساسية لتخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات على أن يتم تخصيص حيز خاص لتسجيل الملاحظات(خير الدين هني،2005، ص222).

والشكل رقم(07) يوضح أكثر مكونات خطة الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

سيرورة الدرس	أهداف التعلم	الكفاءة المستهدفة	وضعيات وأنشطة التعلم	المؤشر	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	.....	.....	.....	.....	تشخيصي
وضعية بناء التعلمات	.....	.....	.....	.....	تكويني
وضعية التوظيف والاستثمار	....	....	....	....	ختامي

شكل رقم(07): يوضح مكونات خطة الدرس وفق المقاربة بالكفاءات

ثانيًا– تنفيذ الدروس: يعتمد التدريس بالكفاءات على إشراك المتعلم في العملية التعليمية–التعلمية ومساعدة المتعلم على تسيير تعلمه واكتشاف المعرفة، حيث يتم التركيز فيه على التعلم أكثر من التعليم، وعلى تجنيد المعارف والمهارات والقدرات في وضعيات تعلم معقدة، فالكفاءة تترجم قدرات التلميذ على جلب المعرفة وتنفيذها عمليا باستعمال موارده الخاصة لذلك.(رشيدة آيت عبد السلام،2005،ص ص5، 6)

وهذا يتطلب وضعيات تعلم مختلفة تساعد المتعلم على الكفاءة، وتمكنه من تعبئة مكتسباته وتوظيفها، والمعلم هو الذي ينظمها بحسب ما تدعوا إليه الحاجة. وتتمثل هذه الوضعيات في:

– **وضعية مشكلة:** وهي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى مسار منطقي، وهي تستدعي القيام بمحاولات وطرح تساؤلات والبحث عن حلول مبدئية تمهيدا للحل النهائي، وأخيرا مقارنة النتائج وتقويمها. وهي وضعية تعلم مبنية بكيفية يعجز المتعلم عن حلها بمجرد الاسترجاع والتطبيق.(وزارة التربية التونسية،2006،ص1)

– **وضعية إنجاز مشروع:** ليس الهدف من إنجاز المشروع تقديم محتوى معرفي جاهز يتعلق بوحدة تعليمية معينة، بل هو فضاء تعليمي تعلمي يقوم على ممارسات متنوعة تسهم في بناء كفاءات متعددة.

فالتعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى التلميذ على أنه ينبغي عليه بناء معارفه بشكل أفضل، من خلال ما يحدده لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته، تجعله عنصرا فعالا قادرا على إنتاج شيء ما. (كتابة نص، انجاز تمارين لغوية وحسابية، تحرير رسالة،...).(خير الدين هني،2005، ص158)

– **وضعية الإدماج:** وهي السياق العام الذي يتيح للمتعلم إدماج مكتسباته السابقة (معارف، مهارات سلوكية)، والتي كونت له نابحا تعلميا حصل عليه من خلال الوحدات الدراسية التي تناولها في شكل مستقل

ومجزأ، مثلما يقع في الوحدة اللغوية(قراءة، تعبير، كتابة) فيتم إدماج مكتسباتها وتوظيفها في وضعية إدماجية تعطي معنا جديدا لتعلماته، تهدف إلى تنمية كفاءة قاعدية.(خير الدين هني،2005، ص158)

– **التعلم التعاوني:** سيتم الحديث عنه في طرائق واستراتيجيات تكوين الكفاءات. وسنكتفي هنا بذكر أهميته، حيث يساهم هذا النوع من التعلم في:

– تجنيد الفرد لكل موارده الداخلية والخارجية من أجل إظهار كفاءاته واستمرارها في تحقيق هدف الجماعة.

– خلق وضعية حقيقية تسمح للتلميذ باختبار قدرته على مواجهة مشكل في إطار الجماعة.

– تبادل المعارف والمعلومات بين أفراد الجماعة، مما يسمح ببناء كفاءة جماعية.

– إخضاع الكفاءة الفردية لتقويم الزملاء.

ثالثًا– التقويم وفق المقاربة بالكفاءات: إن تقويم الكفاءات عملية مندمجة في الفعل التعليمي– التعلمي، كما هو الشأن بالنسبة للطريقة التعليمية، على اعتبار أن التقويم يعتبر عنصرا يتفاعل مع مختلف عناصر البنية الكلية للسيرورة التعليمية– التعلمية، وهو بذلك لا يكون منفصلا عنها، بل يساهم بشكل فعال في انسجام وحدة البنية قصد تحقيق الأهداف أو الكفاءات المستهدفة.

وانطلاقا مما سبق ذكره فإن التقويم بالكفاءات هو:" عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة، وبعبارة أخرى، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة."(حاجي فريد، 2005، ص19). وهناك من الباحثين التربويين من يعتبر التقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي(عواريب الأخضر، 2009، ص51).

كما يعني تثمين وإعطاء قيمة لكفاءات المتعلمين للوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في المنهاج.(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص131)

ويسعى تقويم الكفاءات إلى تقويم المواقف والمهارات والقدرات العامة، التي تحدد في شكل أهداف عامة، والتي يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين. وهذه العملية لا تتم بشكل اعتباطي، بل

تتأسس على عملية تخصيص للكفايات المنشودة وتحديد معالمها وحدودها، بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا للكفاءة المرغوب في تكوينها، ومجسدا لمستوى الاتقان والتحكم المرغوب فيهما(عبد الكريم غريب، 2004 ، ص217).

ولقد اكتسب التقويم بالكفاءات خصائص تميزه عن نماذج التقويم التقليدية، بفضل التغيرات التي حدثت في مكوناته، ويعكس التقويم بالكفاءات أحد هذه الخصائص التي يتميز بها. وقبل ذلك فقد حدد Gerard.J.F وDeketele.J.M الخاصية الأساسية للتقويم بالكفاءات بأنه يسعى إلى اقتراح وضعيات مركبة تنتمي إلى عائلة الوضعيات المحددة في الكفاءة، والتي تتطلب من المتعلم إنتاجا، هو نفسه مركب من أجل حل الوضعية. (Deketele.J.M et Gerard.J.F, 2005,p01)

وإذا كانت بيداغوجيا الأهداف تركز في عملية التقويم أساسا على سلوكات جزئية معقدة تتم بالخصوص على المستوى العقلي، فإن مدخل الكفاءات ينطلق في هذه العملية من سلوكات قابلة للملاحظة والقياس في وضعية ما، أي من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات والتي تصير مؤشرا على حصول الكفاءة وتحققها وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه.(محمد الدريج، 2003، 180)

كذلك ما يتميز به نموذج التقويم بالكفاءات عن نماذج التقويم التقليدية، هو تركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية، ضمن وضعية جديدة (إشكالية) تواجه المتعلم. في حين يوجه التقويم التقليدي اهتمامه إلى نسبة تحصيل المعارف وتكديسها في الذهن.

ومن جهة أخرى يشير عبد الكريم غريب(2004) إلى أن الحديث عن موضوع تقويم الكفاءات داخل مقطع تعليمي- تعلمي أو مستوى من مستويات التكوين، فهو في واقع الأمر حديث عن الإنجازات القصوى التي تمثلها عادة إنجازات المتفوقين من المتعلمين، باعتبارها تحدد أعلى مستوى من مستويات الجودة والاتقان التي تمكنت هذه الشريحة من المتعلمين من بلوغها على مستوى الإنجازات التي تمكنوا من تحقيقها ضمن وضعية معينة. مما يجعل مسألة بناء أدوات وأساليب القياس، تتنوع بتنوع الوضعيات والخصوصيات المرتبطة بعملية التقويم، كما هو الأمر بالنسبة لتقويم الكفاءات المنتمية للمجالات التالية:(تقويم المكتسبات، تقويم المعارف، تقويم المشاريع الفردية أو الجماعية، تقويم المهارات الحس حركية، تقويم العلاقات الجماعية، تقويم المواقف، تقويم العمليات الذهنية).(عبد الكريم غريب، 2004، ص 220)

1- أدوات تقويم الكفاءات: يعتبر التقويم في بيداغوجيا الكفاءات النقطة معيارا غير كاف لتقويم كفاءات المتعلمين، لأنها تعكس أداءً عامًا لا تستطيع تقديم صورة واضحة عن المهارات والقدرات المكتسبة من غير المكتسبة اكتسابًا ضعيفا من طرف المتعلمين. لهذا تربط بيداغوجيا الكفاءات النقطة بأدوات أخرى لقياس مدى تحقق القدرات، وهي كما يلي:

- **الملاحظة:** تعد الملاحظة من أهم تقنيات التقويم الحاضرة التي تحقق أحد المبادئ المهمة للتقويم، لتسجيل كفاءات وسلوكات التلاميذ أثناء الوضعية التعليمية، ويرى **ويب "Webb"** أن الملاحظة المنظمة لتلاميذ يمارسون الدراسة والتعلم خلال انخراطهم في مشروع أو مهمة، والمدعمة باستجاباتهم لأسئلة تنقيبية، توفر مؤشرات أصلية لمقدرة هؤلاء التلاميذ المعرفية.(مجدي عزيز، 2005، ص324)

والملاحظة تتضمن مشاهدة التلاميذ أو الاستماع إليهم ومتابعتهم أثناء أداء مهمة معينة، أو انشغالهم في حل مشكلات معقدة أو مشروعات عمل أو مجموعات تعلم تعاوني، ويشترط في الملاحظة التقويمية في المقاربة بالكفاءات من توفر مجموعة من الشروط حتى تكون الملاحظة جيدة نذكر منها:

- ✓ وضوح الهدف.
- ✓ سهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية.
- ✓ القدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة (شبكة الملاحظة، سجل الملاحظة، قوائم الملاحظة...).
- ✓ أن تستعمل بعناية خاصة أثناء التقويم التكويني.(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص133)

- **الاختبارات:** يعرف الاختبار بأنّه إجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، كما يهدف إلى قياس نواتج التعلم لدى المتعلم في شكل اختبار يراعي قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق(علي أحمد السيد وأحمد سالم، 2004، ص 139). كما يعرف أيضا بأنّه:" جملة من الإجراءات تهدف إلى فحص مشكلة قصد التأكد من صحة فرضية أو نفيها أو ترجيحها في سياق محدد ومنهج مضبوط ووسائل وتقنيات ملائمة وعوامل وظروف مناسبة ومعايير محددة."(رمضان أرزيل ومحمد حسونات، 2002، ص155)

من خلال التعريفين السابقين يمكن أنّ نستخلص أن الاختبارات عبارة عن جملة من العبارات أو البنود التي تصف سلوكًا أو كفاءة معينة لدى المتعلمين، للتأكد من تحقق مستوياتها وفق شروط ومعايير محددة مسبقًا، كما تعتبر أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها.

وما ينبغي مراعاته في بناء الإختبار في المقاربة بالكفاءات ما يلي:

- أن تتناول عناصر الإختبار تقويمًا لإنتاج التلاميذ.
- أن يكون مستوعبًا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
- أن يقيس فعلاً مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.
- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.
- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها و مستوى الكفاءة.(لكحل لخضر، 2009، ص141)

كما يشترط في الاختبار الذي يقيس الكفاءة أن يكون معيارًا، من هنا يظهر مفهوم الاختبار المعياري الذي بناه **غلاسيير "glacer"** في الأصل، والذي يتخصص في تقويم معلومة لمعرفة مستويات الأداء الكمي الذي يترجم مباشرة، ويتحدد المعيار قبل بناء الاختبار، والهدف من هذا الاختبار هو تقديم وضعية كل فرد بالنسبة لمستواه(Delandsheere, v. 1988,p62).

- **ملفات الإنجاز أو البروتفوليو portfolio** : وهي عبارة عن تجمع هادف ومنظم لأعمال الطالب وانجازاته عبر فترة زمنية محددة، يتم مراجعتها على ضوء محكات محددة للحكم على مدى أدائه وفق معايير الإتقان. ويعرفه scallon كمجموعة الأعمال المنجزة من طرف التلميذ لغرض محدد، وتستخدم مصطلحات أخرى لتعني البروتفوليو هي: ملف الانجاز، ملف التقدم (لتطور)، ملف التعلم، المهم أن يحتوي على نوعين من العناصر: نتاجات ملموسة، واستجابات التلميذ، كما يمكن وضع تعليقات مأخوذة من مصادر أخرى: تلاميذ آخرين، معلم، أولياء(Scallon.G.2004,p311.312).

ويعد البروتفوليو من أهم مستحدثات التقويم بالمقاربة بالكفاءات، والذي نتج عن طريق التقويم الذاتي للمتعلم عن انجازاته للوضعيات أثناء العملية التعليمية– التعلمية.

- **سلالم التقدير**: في ميدان التعلم هناك مهارات معقدة أو كفاءات يصعب تقويمها عن طريق الاختبارات الموضوعية والمقننة. لذلك إبتكر الباحثون طرق أخرى من بينها سلالم التقدير بشتى أنواعها: سلالم التقدير الموحدة، سلالم التقدير الوصفية،...وغيرها.

واقترح هذا النوع من الطريقة في التقويم ROVINELLI & HAMBLETON كتقنيات لجمع وتحليل الأحكام التي يصدرها المعلم على المتعلمين، ويجب أن يتوقف البند (العبارة) والميدان. ويكون السلم ب 05 درجات: ممتاز، جيد جدا، جيد، مرضي، ضعيف، وكل حكم يملأ في الاستمارة، ويجب تخصيص كل بند بميدان أي كل حكم يأخذ قائمة بسلسلة من البنود، وتوضيح أي عبارة تختص بكل ميدان.

(De landsheere. v.1988,p78.80)

ويمكن لسلالم التقدير أن تقوم الوضعيات المركبة للمتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءة في كل مستوياتها، إلا أن تصميمها يتطلب جهدا ودقة وتقنيات، بالإضافة إلى صعوبة تقويم الكفاءة، مما يفرض وضع شبكات لتقويم الكفاءات، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة والكفاءات المستهدفة.

أ– شبكات التقويم الفردية: يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات، كما يستطيع رصد جوانب القصور أو الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى، ويتميز هذا التقويم بكونه لا يذيل بنقط بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته، وحول خطواته في التعلم.(محمد بوعلاق،2004، ص132)

ب– شبكات التقويم الجماعية: يتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعلمي.(وزارة التربية التونسية،2006، ص13)

وتتطلب الأدوات المستخدمة في تقويم الكفاءات توفر شروط أساسية حسب Gérard. J.F, et Deketele. J.M وهي الجمع بين الملائمة La pertinence والصدق Validite والثبات fiabilité ou fidélité في نفس الوقت.(Deketele. J.M et Gerard. J.F, 2005,p02)

ويحدد **Delandsheere** أربعة عناصر ضرورية لتقويم الكفاءات القاعدية في أي أداة من الأدوات وهي:

- ✓ الإنتاج، أي الكفاءة التي نريد تقويمها.
- ✓ اختيار المؤشرات: الكثير من الكفاءات تبدوا واقعية من المستحيل وصفها إجرائيا بطريقة واضحة ،يمكن أيضا بالتقريب وضع مؤشرات خاصة ومقاسة مستخرجة من العينات السلوكية.
- ✓ اختيار أدوات القياس المناسبة.
- ✓ تحديد مستوى الكفاءات أو المكتسبات(Delandsheere,v.1988,p63-64).

ومن الخطأ التصور بأن طبيعة الكفاءة وأهميتها على الوضعية (سياق اجتماعي، مهني، عام أو خاص)، ولأن العناصر الأخرى تضيع منفعتها وصدقها نتيجة وجود ظاهريا ميل بأننا نقيس فقط السلوكات غير المحددة الأبعاد، والتي تكون ضمنية على الأقل، فالوضعية المشكلة أفضل سبيل لقياس الكفاءة مع ظروف ملائمة.

كما يجب تحديد معايير القياس Critères de mesure، والتي بفضلها نحكم على مطابقة الوضعية التي يكون عليها المتعلم، والمستوى الأدنى من التملك أو الجودة وإتقان في تجنيد المعارف والمهارات والقدرات السابقة، التي لها علاقة بالكفاءات المنتظرة لأن الالتزام بهذه المعايير (الشروط القياسية) هو جوهر ما تتوخاه وسائل التقويم بالكفاءات. (Delandsheere,v.1988,p64)

2– مصطلحات أساسية في التقويم بالكفاءات:

لقد حملت المقاربة بالكفاءات مصطلحات خاصة بها في عملية التقويم من شأنها أن تحدث تغييرات جذرية ونوعية على الممارسة العملية للتقويم من أهمها ما يلي:

1– وضعية مشكلة Situation-problème : يتطلب قياس الأداء في هذه الحالة من خلال وضع المتعلم يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته في التصدي لها أو حلها، وقد أكد **كريستان بوسمان** ومن معه على ضرورة القدرة على مواجهة الوضعيات الجديدة بتجنيد المعارف السابقة وهو ما يدل عليه قولهم:" في جميع الحالات، ليست الكفاءة مكونة من مجموع المعارف والمهارات التي تتطلب الاستثمار والتحريك في وضعية معينة، إنها قدرة على مواجهة الوضعيات المختلفة– أو فئة من الوضعيات/ المشكلات –الشيء الذي يقتضى بشكل شبه دائم، القدرة على التكيف واتخاذ المبادرات. (Delandsheere,v.1988,p64)

2- الإدماج L'intégration : يمثل الإدماج سيرورة ربط الموارد السابقة بالموارد الجديدة، وإعادة هيكلتها وفق التمثلات والمخططات الداخلية للفرد المتعلم، وتطبيقها على الوضعيات الجديدة لتحقيق معالجتها ومقارنتها. بمعنى أن إدماج التعلمات يدل على:" السيرورة التي بواسطتها يتمكن المتعلم من زرع تعلمات جديدة داخل تعلمات سابقة. مما يجعله يعيد بنية عالمه الداخلي، ويطبق على وضعيات جديدة ملموسة."(بيير ديشي ترجمة عبد الكريم غريب، 2003، ص243) وحسب المجلس الأعلى للتربية في كيبك يشير إدماج المعارف إلى:" السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بنية عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة وملموسة." (Roegers xavier, 2001, p24) وحاول **كزافي روجيرس Roegers.x** (**2001**) إضفاء دلالات بيداغوجية عليه، باعتباره:" عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى." (Roegers,X,2001,p22)

كما يعرف أيضا بأنه:" نشاط ديداكتيكي يتوفى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة، فهي إذن لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات."(كزافي روجيرس ترجمة لحسن بوتكلاي، 2009، ص91). وحسب قاموس اللغة البيداغوجية Dictionnaire de la langue pédagogique هو:" دمج المعارف المكتسبة والجديدة عندما يتم ربط كل المعارف الداخلية والتحكم فيها وتحرير المعارف المقيدة." (Pool foulquie, 1971,p263)

بهذا، "يصبح الإدماج يربط بين الموارد المكتسبة والمنفصلة لغاية تفعيلها وتوظيفها لتحقيق غاية معينة، أي التعاطي مع وضعية-مشكلة."(Roegers,xavier,2000,p24)

مما سبق يتضح أن عملية الإدماج في المجال التعليمي- التعلمي، تتطلب من الفرد المتعلم الربط بين مكتسبات تعلمه السابقة والجديدة في إطار معين، أو من عدة أطر مختلفة ومكتسبات حالية، قصد إزالة مجموع التمفصلات بينها، لاستثمارها وتوظيفها بعد صهرها ودمجها بهدف إنجاز مهمة معينة.

وقد حدد الباحث عبد الكريم غريب(2006) ثلاثة مراحل للإدماج كما يلي:

- ✓ تمكين التلميذ من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه.
- ✓ إعادة بناء العالم الداخلي، لأن إدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعارف.
- ✓ توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها في وضعيات متشابهة أو في وضعيات جديدة .

(لكحل لخضر، 2009، ص 132)

إن ما ينبغي التأكيد عليه هو أن الإدماج يعتبر من أهم ما استحدثته المقاربة بالكفاءات، فمن بين النقائص المسجلة في المقاربة بالأهداف، نجد قيام المنهاج على شكل مجزأ منفصل يرتبط بالمستوى المراد قياسه. وقد تم التخلص من هذا المشكل في المقاربة بالكفاءات باستحداث الإدماج الذي يدل على بناء المعرفة وربط المكتسبات ببعضها البعض ليتم تمثلها من طرف التلميذ بصفة شاملة يعبر عنها بالكفاءة. فالكفاءة في نهاية المطاف تنزع إلى تحقيق مستوى من الأداء هو خلاصة لعملية إدماج مستمر بين المكتسبات، بحيث يكون هذا الإدماج بين وحدات المادة الواحدة وبين مختلف المواد.

3– الأداء La performance : جاء في تعرف الأداء عامة على أنّه وضع فعل (عمل) لنشاط متوجه نحو إنجاز مهمة. أما خاصة: هو نتيجة محصلة من طرف شخص لنشاط أو شيء حين إنجاز مهمة خاصة بالتنفيذ خاضعة لقواعد مقررة سلفا. وهو ما يمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة. وينظر البعض للأداء على أنّه مجموعة الاستجابات التي يقوم بها التلميذ في موقف معين، وهذا الأداء ما نلاحظه مباشرة.(سهيلة كاظم الفتلاوي، 2003، ص24).

ويعرفه **شابلين Chaplin** على أنّه :" أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة، وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال."(مصطفى عشوي، 1998، ص237).

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة فقد عرفت الأداء بأنّه:" الفعل الايجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية."(سهيلة كاظم الفتلاوي، 2003، ص24)

من التعاريف السابقة يمكن إعتبار الأداء la performance مجموع الاستجابات، السلوكات، النشاطات التي يقوم بها التلميذ لإنجاز عمل معين. إذن فالأداء يعني السلوك المرئي الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه وفق معايير متفق عليها، ويبقى مع ذلك عنصرا مهما في قياس الكفاءات، إذ لا يمكن التأكد من تحقق الكفاءة دون وجود الأداءات الدالة عليها.

وذكر **Scallon. G** خاصيتين أساسيتين للحكم على الأداء وهما وضع المشكلات المطروحة في سياق معين، وتقديم أجوبة وتبريرها من طرف التلاميذ. ورغم أهمية الأداء في الحكم على إنجازات التلاميذ،

فإنه مع ذلك يبقى يشكل عنصرا من عناصر بناء الكفاءة ولا يرقى إلى أن يؤشر بمفرده على تحقق الكفاءة، ذلك لأن تقويم التلاميذ يركز على المهارات أكثر من الكفاءة(Scallon. G, 2004, p140). وهذا يعني أن لا يتطلب بالضرورة وجود وضعيات مركبة، ولكنه يبقى مع ذلك عنصرا مهما في قياس الكفاءات، إذ لا يمكن التأكد من تحقق الكفاءة دون وجود الأداءات الدالة عليها، فتفكيك الوضعيات المركبة يؤدي إلى معرفة العناصر التي تتكون منها، والتي نجد من ضمنها مجموعة من الأداءات التي نجح المتعلم في القيام بها.

4- مستوى الكفاءة: حتى تتم عملية التقويم بصفة سليمة، لابد من أن نعرف مستوى الكفاءة الذي نحن بصدد قياسه، ويتدرج تقويم مستوى الكفاءة من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة المرحلية فالختامية، وهي كفاءات تتحقق بصفة مستمرة غير منقطعة في الوحدة التعليمية والفصل الدراسي والسنة الدراسية والطور الدراسي، بحيث تتشكل الكفاءة المرحلية من مجموع الكفاءات القاعدية وتتشكل الكفاءة الختامية من مجموع الكفاءات المرحلية.(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص121)

بالإضافة إلى ما سبق يوجد مستوى آخر من الكفاءة وهو الكفاءة المستعرضة وهي التي يشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة، والتي يمكن تحقيقها بواسطة إدماج نواتج تعلمات معينة لبعض المواد أو لبعض المجالات.(لكحل لخضر، 2009، ص134)

5- المعيار Critères : ينطلق النشاط التقييمي في مجال المقاربة بالكفاءات من وضعية إدماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة ثم تنظر في ما أنتجه المتعلمون بغية التأكد من كفاءة المتعلم في تحقق المهمات التي تطلب منه. وذلك من خلال جملة من المعايير والمؤشرات التي تعكس درجات إمتلاك المتعلم للكفاءات المقررة لمرحلة من مراحل التعلم وتكشف عن معايير الإصلاح والتقويم. ويتطلب تحديد هذه المعايير التعرف على مفهومها وأنواعها.

فالمعيار إذن: عبارة عن خاصية، لذلك ينبغي أن تعكس صياغة المعيار هذه الخاصية. (خير الدين هني، 2005 ،ص185). وهو مبدأ نعود إليه لإتخاذ حكم أو تقدير بشأن شيء ذي قيمة مثل تقويم كفاءة المتعلم في مجال ما والتأكد من درجة اكتسابها.(حاجي فريد، 2005، ص03)

ويعرفه غرينبي(1989) Grenier:"المعيار بمثابة معطى صريح وملحوظ، لما هو مرجو بوصفه شيئا ملحوظا، إنه يسمح بملاحظة وضعية معينة وواقعية، وإصدار حكم قيمة عنها بالنظر إلى الوضعية المرجوة."

وحسب دولاند شير (1979) Delandshare المعيار هو:" نموذج يستعمل لأجل المقارنة الكيفية التي لا تعتمد على القياس وهو مبدأ نرجع إليه للحكم على موضوع ما."

ويمكننا التمييز بين نوعين من المعايير:

1- معايير كيفية: وهي معايير ذات صبغة مطلقة، مثل معرفة التواريخ أو إتقان العمليات الحسابية ، فالمعيار هنا يكون محددا بحيث أن المتعلم إما يصيب وإما يخطئ.

2- معايير كمية: وهي معايير ذات طبيعة نسبية مثل عدد الأخطاء المسموح بها، أو نسبة الإجابة الصحيحة. (رمضان أرزيل ومحمد حسونات ، 2002، ص ص107- 109)

وتصنف الباحثة حلومة بوسعدة معايير التقويم إلى معايير الحدّ الأدنى ومعايير التميُّز، وذلك للتميز بين مستوى تملّك المتعلّمين للكفاءات والمفاضلة بينهم.

أ- **معايير الحد الأدنى:** يعد هذا المعيار معيارًا إشهاديا نقرر من خلاله أنّ المتعلّم أهل للنجاح أو للإخفاق.

ب- **معايير التميز:** تعدّ هذه المعايير معاييرا غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلّم، بيّد أنّها معايير تمكّن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلم ومن ثم ترتيبهم ترتيبا تفاضليا.

فالمعيار من خلال ما تم الاطلاع عليه في التراث الأدبي له وظيفة مزدوجة فهو من جهة يتيح للتلميذ إمكانية القيام بتقويم ذاتي لإنجازه، إذ أنه يقارن باستمرار الفارق بين ما ينجز وبين المعيار المحدد لدرجة الإتقان(التميز) ويعتبر المعيار في مجال التقويم بالكفاءات جملة التقديرات والقياسات التي تهم نتاجا يتوقعه إختبار معين، ويسمى إختبارا معياريا، فهو مقدار الإنجاز الذي يطلب من المتعلم بلوغه أو تحقيقه.

6- مؤشر الكفاءةindicateurs de compétence: في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة ومعايير التقويم، ومفهوم المؤشر هنا هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلم ما.(عبد الله قلي، فضيلة حناش، 2009، ص144)

كما يعرف بأنّه:" كل ظاهرة تشكل شاهدا أو دليلا على وجود ظاهرة أخرى."، وفي علوم التربية يعرف بأنّه:" إحصاءات تتيح للجمهور إمكانية معرفة حال التربية في مرحلة معينة، أو بالنسبة لعدد من المتغيرات المنتقاة أو لأجل مقارنات وتعميمات."، أما في المجال البيداغوجي فإن المؤشر:" يرتبط بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف، باعتبار أن الهدف يعبر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم"(عباد المسعود، محمد بن يحي زكرياء، 2006، ص89). ويمكننا أن نميز هنا بين المعيار والمؤشر، فالمعيار هو خاصية يجب إحترامها له خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة. أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (إما كمية أو عدد) ونلجأ في الغالب إلى تحديد مؤشرات متعددة كي نتبين مدى إحترام المعايير خاصة في حالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار. كما يعبر مؤشر الكفاءة على الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس، وهو بهذا يتعدى الهدف الإجرائي المتعلق بتسهيل عملية القياس، إلى القياس المستمر بمستوى الأداء(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص121). وقد جاء في تعريفه أيضا بأنّه:" علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف، وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات وبين المضامين المعرفية، يمثل المؤشر إذن بعض مظاهر الكفاءة- الهدف القابلة للملاحظة والتي يفترض أنها تدل على اكتساب الكفاءة، كما يمكن اعتباره الموجه نحو عملية التقويم."(لكحل لخضر، 2009، ص131)

فالمؤشر إذن مقياس للسلوكات المؤداة من قبل المتعلم ويترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في مستوى النمو المحقق بعد تعلم ما، فإذا كان الهدف الإجرائي يركز على السلوك القابل للملاحظة والقياس، فإن الكفاءة تركز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية. وعليه في نص الكفاءة لا يطلب من المتعلم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النشاط.

3- أنواع التقويم بالكفاءات داخل السيرورة التعليمية/التعلمية:إن قراءة بسيطة في أدبيات التقويم تمكن من الإطلاع على عدد كبير من أنواعه وأشكاله، وتتداخل عوامل متعددة في تحديد ذلك مما يجعله يختلف ويتعدد باختلاف تلك العوامل التي تطبعه وتميزه كوظيفته الاجتماعية والتربوية، وأهدافه وطبيعة قراراته(رسمي، غير رسمي) أو شكله(كلي، جزئي) أو بياناته(كمية، نوعية) أو القائمين به(داخلي، خارجي) أو امتداده(واسع، ضيق) أو طبيعة معالجة بياناته(وصفي، تحليلي، مقارن...) أو فلسفته(تجريبي، إجرائي...)...إلخ

وسنقتصر على عرض التصنيف الأكثر شيوعا القائم على الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها وهو على ثلاثة أنواع كما يلي:

أ- التقويم التشخيصي L'évaluation diagnostique: هو إجراء عملي نقوم به في مستهل عملية التدريس، من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات وقدرات وميولات ومعارف ومواقف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق الكفاءات المستهدفة من الوحدة التعليمية- التعلمية، فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ومدى استعداد التلاميذ، فعند بداية درس ما، يمكن للمدرس أن يلجأ إلى اختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار مفتوح أو استعمال شبكات مقننة(Standardisées)، من أجل التعرف على مدى قدرة التلاميذ على متابعة مستوى الوحدة الجديدة والتمكن من الكفاءات المنشودة.(عبد الكريم غريب، 2002، ص197)

فالتقويم التشخيصي يهدف من خلاله إلى فحص خصوصيات التلاميذ ومكتسباتهم ومؤهلاتهم، قبل انطلاق عملية التدريس، وهو تكييف لهذه العملية مع خصوصيات كل فرد أو مجموعة من التلاميذ، قصد جعل جميع التلاميذ يبلغون الكفاءات المستهدفة في أقصى أو أدنى مستوياتها.

ب- التقويم التكويني L'évaluation formative: يعد التقويم التكويني من العمليات التي تجرى خلال مهام تعلمية معينة، وذلك بهدف إخبار المتعلم والمدرس حول درجة التحكم المحصل عليها، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، وذلك بغرض جعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من متابعة سيرورة التعلم في شكلها التصاعدي، ويعتبر كرانباش Cranbach وسيريفيانSeriven، هما اللذان وظفا هذا المفهوم بحثا عن سبل تجعل التقويم جزءا من سيرورة العمل التعليمي، وتنظر إلى الأخطاء كمحاولات لحل المشكلات، ولحظات من لحظات التعلم، وليس مجرد ضعف وقصور. ويمكن التقويم التكويني كذلك، من تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة، كما يمكن من تصحيح ثغرات التدريس(عبد الكريم غريب،2004، ص386). وبناءً على ما سبق، يمكننا اعتبار هذا النمط من التقويم، إجراء نقوم به خلال عملية التدريس من أجل تتبع مجهودات التلاميذ وقياس الصعوبات التي تعترضهم، وبالتالي التدخل من أجل تذليل تلك الصعوبات وسد ثغرات التدريس ومواطن الضعف الملاحظة عند التلاميذ.

ج- التقويم التحصيليL'évaluation sommative: يغطي التقويم التحصيلي (الإجمالي، النهائي) المرحلة الثالثة من سيرورة التعليم والتعلم، وهو تقويم يتم عند نهاية مجموعة من المهام التعلمية، حيث تكون له في الغالب صفة الشمول وتشترك فيه أطراف متعددة، وهو يكون إجراءً يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه المنهاج أو مجموعة من مقاطع التعلم المنجزة خارج المدرسة، وذلك اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة، بانتقال المتعلم إلى مستوى أعلى أو الاعتراف بكفاءته في مجال معين من خلال منحه شهادة أو دبلوما(عبد الكريم غريب،2002، ص201). فالتقويم التحصيلي أو الختامي يهتم عادة بالمواصفات العامة للتلميذ، وبالأخص تلك التي يتوخى المنهاج بلوغها، لذلك يلزم إعداده بكيفية تراعي كافة جوانب المادة، دون أن يكون مقتصرا على جانب دون أخر. وقد اعتبر كارديني(j. Cardinet) أن هذا النوع من التقويم يلعب دورا اجتماعيا في ضمان سير النظام التعليمي نفسه، باستجابته لحاجة الأفراد إلى التعرف على مكتسباتهم وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات التي تمكنت المدرسة من نقلها للتلميذ.(عبد الله قلي، فضيلة حناش، 2009، ص160).

مما سبق يتبين أن نجاح العملية التقويمية في المؤسسة التربوية الجزائرية مشروط باحترام المعلم لمبادئ المقاربة بالكفاءات وبتغير نظرته لأهمية ودور التقويم في بناء التعلمات. ذلك أن التقويم هو المرآة التي ينعكس عليها مردود المؤسسة التعليمية وهو الميزان الذي توزن به المناهج.

10- طرائق واستراتيجيات تكوين الكفاءات: إنّ الوقوف عند حدود التحديد المفاهيمي والنظري للكفاءات يعتبر من الأعمال الناقصة والمبتورة على المستويين المعرفي والبيداغوجي، لأن الأمر لا يقف عند حدود الجواب عن السؤال ماذا نتعلم؟ بل لابد من تجاوز ذلك إلى مستوى الجواب عن السؤال المستلزم لسيرورة التعلم: كيف نتعلم؟. وكيفية التعليم والتعلم، ليست من العمليات البسيطة التي تتم من خلال أسلوب أو تقنية محددة، بل إنها شبيهة بالمشكلات المتجددة، التي تتوقف في كل حالة على استراتيجية خاصة بها، ولذلك فإن مسألة نجاعة المدرس، تتوقف بشكل كبير على إلمامه بمختلف طرائق وأساليب التعليم والتدريس، لأنّها تمثل العامل التعليمي الديداكتيكي الأساسي للتعليم والتعلم، والأداة الضرورية لبلوغ الأهداف أو الكفاءات المنشودة. ولذلك يبدو لزاما علينا في هذه الدراسة تحديد أهم الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية التي تساعد مستعمليها على التمكن الجيد من عملية توظيفها داخل سيرورة التعليم والتعلم.

10-1- استراتيجية التعلم بواسطة المشاريع: تنطلق بيداغوجيا المشروع من أفكار "**جون ديوي**" أحد أبرز ممثلي ومؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتية النفعية، حيث يرى بأن التربية هي الحياة نفسها وليس مجرد إعداد للحياة وهي عملية نمو وتطور وتعلم ذات طابع اجتماعي تهدف إلى بناء وتجديد مستمرين للخبرة مع ضرورة مراعاة ارتباطها بشؤون الحياة وكذا شروط النمو والتعلم. ولقد ظهرت بيداغوجيا المشروع في النصف الأول من القرن العشرين ممثلة للاتجاه التربوي الحديث الرامي إلى إبتكار طرائق وأساليب تدريسية ترتكز على التجريب العملي، هكذا باتت بيداغوجيا المشروع تشكل أحد المكونات الأساسية للتربية الحديثة، ولقد وضع أسسها "وليام كلباتريك william kilpatrick" تلميذ "جون ديوي"، وذلك ترسيخا وتطبيقا لنظرية التعلم عن طريق العمل.

ولقد عرف المشروع بأنّه:" عبارة عن موقف تعليمي/تعلمي تتوافر فيه مجموعة من الاعتبارات كوجود المشكلات النابعة من ميولات المتعلمين بعد إثارتها وإشعارهم بها شريطة تحديد الغرض بوضوح في أذهانهم لدفعهم وإثارة رغبتهم في البحث عن حلول لتلك المشكلات، بالإضافة إلى ضرورة القيام بنشاطات عقلية جسمية اجتماعية وسط جو اجتماعي ديمقراطي طبيعي قصد الوصول بالمتعلم إلى النمو الفردي والنمو الاجتماعي، كما أن مجال التعليم وفق هذا الموقف التعلمي لا يقتصر على الصف وإنما يمتد إلى فضاءات أخرى خارج أسوار المدرسة على شكل خرجات استطلاعية وزيارات ميدانية."(كمال بن جعفر، 2011، ص ص204، 205)

ويعرف أيضا بأنّه:" عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات، انطلاقا من الوضعيات(المشكلات) التي يعيشها المتعلمون، وطبيعة التعلم بالمشروع، ترفض مبدأ صب المعارف في ذهن التلميذ وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف بناءً على ذلك يطلب بناؤها وتسميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية- مشكلة تستلزم حلها."(خير الدين هني، 2005، ص ص158، 159)

انطلاقا مما سبق فالتعلم بواسطة المشروع يحتم على كل تلميذ بناء مشروعه بنفسه، ويختلف عن غيره، يعني أن التلميذ أصبح يمتلك كفاءة، أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته ومعبرة عن شخصيته، وليست مفروضة عليه من الخارج.

والعمل بالمشروع أو كما يطلق عليه بيداغوجية المشروع إجراء وممارسة يقوم بها المتعلم تحت توجيه وإشراف المدرس، بهدف اكتسابه كفاءات معينة، هذه الممارسة التي تفرز إنتاجا له قيمه، تتم خارج المدرسة

لكن في ارتباط بالمنهاج الدراسي، ومن بين المشروعات التي تصب في هذا الإطار، وتساعد المتعلم على بناء واكتساب الكفاءات ما يلي: تنظيم حفل، كتابة قصة أو دليل سياحي، تهيئة وتنظيم سفر أو رحلة، المشاركة في عمل إنساني، تصوير فلم...إلخ وتعتبر هذه الإستراتيجية مهمة وأساسية في التعليم والتعلم، لأنها تلعب دورا فعالا، في تحفيز المتعلمين والدفع بهم إلى تعلم واكتساب كفاءات معينة، التي تساعدهم على فهم الواقع الاجتماعي.(عبد اللطيف الجابري، 2009، ص 43،41)

ويعرفه العربي أسليماني أنه عبارة عن:" طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية/تعلمية، تدور حول مشكلة اجتماعية، اقتصادية، سياسية، أو ثقافية واضحة، وبالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة والبحث عن حلول مناسبة لها بحسب قدرات كل واحد منهم. وينبغي أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يلعب دور الموجه والمنشط والوسيط."(حمد الله أجبارة، 2009، ص87)

فبيداغوجيا المشروع تعتمد إذن، على العمل الجماعي، وتقاسم المهام والأدوار بين المتعلمين والمدرس من أجل اقتراح حلول للمشاكل التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية/ التعلمية، مع اقتراح وتحديد أهداف واضحة ترسم معا لم مشروعهم وتيسر لهم عملية تقيميه.

وبالرغم من أن العمل بالمشروع مهم ونافع ويستخدم من أجل بناء الكفاءات لدى المتعلمين فإن مع ذلك، يحتوي على صعوبات تحتم عدم الاعتماد عليه لوحده في ذلك البناء، ومن العوامل التي تؤدي إلى تلك الصعوبات نذكر ما يلي:

❖ يشتغل المتعلمون جماعة في إنجاز المشروع، لكن التنفيذ الشامل والإنجاز الحقيقي لمهمة معطاة يخول لواحد من بينهم، الذي يتوفر على الكفاءة اللازمة، فمثلا، إذا طلب منهم في إطار المشروع، كتابة رسالة فإن مهمة التحرير توكل إلى من يحسن التحرير أو إلى الذي يتقن الخط والإملاء ...الخ، فكل واحد من هؤلاء المتعلمين يتوجه نحو الاشتغال بما يعرف ويتقن، لكن منطق التعلم عكس ذلك، إذ ينبغي لمن يريد أن يكتسب الكفاءة تحمل مسؤولية انجاز المهمة وليس لمن توفر عليها واكتسبها من قبل.

❖ قد نجد المتعلمين يركزون على وسائل إنجاز المشروع دون أن يهتموا بإعطاء تبريرات توضح ضرورة استخدامهم لهذه الوسائل، فتقديم هذه التبريرات ليست مهمة لهم، هذا المنحى الذي يسلكه هؤلاء المتعلمون

هو عمل خطير ولا يصب في مبادئ العمل بالمشروع، لأن ما يهم المتعلمين هنا، هو الحصول بأقل جهد وكلفة وبأقصر الطرق على النتائج النهائية.(عبد اللطيف الجابري، 2009، ص44)

من خلال ما تم عرضه حول بيداغوجيا المشروع، يظهر الطابع الإجرائي للكفاءة جليا في بيداغوجيا المشروع، لأن التلميذ يساهم في عمليتي التخطيط والإنجاز للمشروع الذي تم الاتفاق عليه، ويحدد مراحله. فالمتعلم يبحث عن حلول ويجرب نظريات، ويحاول تطبيق معارف تصريحية كي ينجز المهمة المنوطة به، فهو يمر من الإطار النظري إلى العمل والفعل من أجل التحقق من المعارف التي تلقاها وإعطائها قيمة عملية وعلمية خاضعة للتعديل حسب ظروف العمل والوضعيات التعلمية أو سياق التعلم، مع إمكانية نقلها وإدماجها في سيرورات تعلمية مختلفة، لأن التحكم في كفاءة ما كما قال **جيوردان وديفتشي**، يعني القدرة على تنظيم عمليات التحويل من وضعية مهنية إلى وضعيات مهنية أخرى.(حمد الله أجبارة، 2009، ص90)

10-2- إستراتيجية حل المشكلات: لقد أثبتت إستراتيجية حل المشكلات فوائدها ونجاعتها في العملية التعليمية/ التعلمية بالنسبة للمعلمين والمتعلمين. وترجع هذه الطريقة كطريقة في التدريس إلى أعمال "جون ديوي John Dewey"، الذي نادى في بداية القرن العشرين بأن التعلم الجيد يقتضي المشاركة الفاعلة والناشطة للمتعلم، حيث اقترح مقاربة بيداغوجية تكون فيها المشكلات التي تواجه المتعلم في واقعه المعيش، كنقطة انطلاق لتحقيق التعلمات مع تركيزه على التعلم الذاتي، ولقد أثبتت الدراسات التجريبية على أن أسلوب حل المشكلات ساعد كثيرا المتعلمين على بلوغ نتائج أحسن على مستوى الكفاءات المهنية، بسبب العصامية التي يتخذونها كسبيل للتعلم الراهن وبلوغ المعرفة(محمد الطاهر واعلي، 2010، ص ص 127، 128). ولقد شاع استخدام مصطلح "حل المشكلات" بصفته طريقة من طرق التدريس التي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية أو الأدائية لدى المتعلم وتوفر له البيئة المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات علاقة بالبيئة أو المجتمع أو الحياة العملية، ويمكن تعريف هذه الطريقة كما يلي:" هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة."(محمد الصالح حثروبي،2002، ص83). ويعتبرها **"مراد دندش والأمين"** من الطرق التي تم التركيز عليها في التدريس بالكفاءات، وذلك لمساعدة التلاميذ على

إيجاد حلول لمواقف المشكلة بأنفسهم، انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب.(مراد دندش والأمين،2002، ص195)

وحسب **فريد حاجي(2005)** فهي:" طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفسح له المجال للتفكير.(حاجي فريد،2005، ص38)

وبمعنى آخر فإن أسلوب حل المشكلات، يسعى إلى وضع المتعلم أما وضعية معقدة (مشكل)، يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية، واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد حل للمشكلة المطروحة.(خير الدين هني، 2005، ص160)

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه هذه الطريقة، هو أن التلاميذ هم الذين يساهمون بفعالية في تطوير وبناء معارفهم، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين، ويقتصر دور المعلم (المدرس)ضمن هذه الطريقة على تقديم المساعدة المنهجية لهم (التلاميذ)، وفي اختيار الوضعيات التعليمية المناسبة. ويمكن أن نميز بين نوعين من حل المشكلات هما:

***أسلوب حل المشكلات بالاستكشاف Par découverte** : والتي يكون فيها التلاميذ في وضعية اكتشاف وإنجاز للتجارب في مجال المادة المعنية. كما يعتمد هذا الأسلوب على مبدأ مفاده أن التلاميذ يستوعبون بشكل أمثل، إذا قاموا هم بالتجارب.

***أسلوب حل المشكلات بالمحاكاة par simulation**: نضع فيها المتعلم في وضعية شبيهة بما سيواجهه مستقبلا (أو تحاكي وضعية واقعية)، وعلى المدرس أن ينتقي بعناية فائقة الوسائل والوثائق التي سيقدمها للتلاميذ.(كزافي روجيرس ترجمة لحسن بوتكلاي، 2009، ص85)

كما تستند إستراتيجية حل المشكلات إلى أسس ومبررات تربوية يمكن إدراجها في النقاط التالية:

1- أن تتماشى طريقة حل المشكلات مع طبيعة عملية تعلم المتعلمين التي تقتضي أن يوجد لدى التلميذ هدف أو غرض، يسعى لتحقيقه.

2- تتفق طريقة حل المشكلات، وتتشابه مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فهي تنمي روح التقصي، والبحث العلمي لدى التلاميذ.

3- جمع طريقة حل المشكلات في إطار واحد بين شقي العلم بمادته وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة، وسيلة للتفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه،

4- تتضمن طريقة حل المشكلات اعتماد الفرد على نشاطه الذاتي لتقديم حلول المشكلات العلمية المطروحة.(مراد دندش والأمين، 2002، ص196)

ويجمع معظم المربين على أن طريقة حل المشكلات هي من أكثر الطرق فعالية في مجال العملية التعليمية/التعلمية، سواء ما تعلق منها بالنشاط الفردي في التعلم أو بالنشاط الجماعي، ويعتبر حاليا تدريس مختلف الموضوعات الدراسية عن طريق حل المشكلات هدفا تربويا في ذاته في جميع مراحل التعليم(محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، 2006، ص109). ولاستخدام هذه الاستراتيجية تتبع الخطوات التالية:

1- يوجه المعلم التلاميذ إلى تحديد أبعاد المشكلة، ومعرفة المعلومات المتاحة لهم.

2- يوجه المعلم تلاميذه لتكوين علاقات بين هذه المعلومات وخبراتهم السابقة.

3- يشجع المعلم تلاميذه لجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة، واستدعاء خبراتهم السابقة.

4- يساعد المعلم تلاميذه لرسم خطة لحل المشكلة، وتنفيذها إلى أن يتوصلوا إلى الحل وبدائله.

5- يقيم التلاميذ الحل وبدائله بمساعدة المعلم(أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، 2008، ص202).

غير أن غالبية المعلمين يعزفون عن استخدامها، وقد يكون سبب ذلك راجعا إلى:(محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، 2006، ص110)

- ❖ الخلفية الضعيفة لهؤلاء المعلمين عن هذه الطريقة.
- ❖ قلة تدريبهم عليها.
- ❖ عدم إدراكهم أن سلوك حل المشكلات يمثل قدرة معقدة تتألف من عناصر يمكن تحديدها. وحتى يتم التغلب على هذه الصعوبات لابد من تكوين الخلفية النظرية لدى المعلمين عن هذه الطريقة وتدريبهم على إعداد الدروس وتطبيقها بواسطتها.

10-3- استراتيجية التعلم التعاوني: لقد أخذ الاهتمام بالتعلم التعاوني يزداد استخدامه في المدارس، بحيث أصبح التلميذ فيه محورا للعملية التعليمية/التعلمية، مما يزيد من تفعيل دور المتعلم في هذه الاستراتيجية التي تبرز دوره على أنه الأساسي في فعاليات هذا التعلم والذي يرتب التلاميذ في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين في جو مريح خال من القلق والتوتر(مراد دندش والأمين، 2002، ص ص184،185). وهو التعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم، ينجزون عملا ما، بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم، ومن أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين التلاميذ، فينمي القدرة على التعاون في حل المشكلات، ويحارب العزلة والانطواء والتموقع حول الذات.(خير الدين هني، 2005، ص 159)

يتضح من هذا التعريف أن التعلم التعاوني هو استراتيجية بيداغوجية تفاعلية تتم بالقسم عن طريق العمل الجماعي بين المجموعات.

أما **ديوي "Dewy"**فيرى بأنه:" عملية نشطة وحيوية، وتقوم في الأساس على دعم رغبة التلاميذ للاطلاع الحقيقي على العالم الذي يحيط بهم، بحيث يكون هذا التعلم متمركزا حول المتعلم ومستجيبا لمدى التطور في اهتماماته وأنشطته الاجتماعية."(جودت أحمد سعادة وآخرون،2008، ص37)

وعرف **ريان (1999)** التعلم التعاوني أنه:" الاستراتيجية التي يتعلم من خلالها المتعلمين من بعضهم ضمن مجموعات صغيرة العدد غير متجانسة، بحيث يعملوا على تعلم المفاهيم والمهارات والتعميمات، من خلال التفاعل والتعاون المتبادل، بحيث يحصل كل متعلم على المساعدة من زميله، ويكون لكل فرد دور معين، بينما يقتصر دور المعلم على المراقبة والإشراف والتوجيه والتعزيز لأداء المجموعات المختلفة، مع تقديم التغذية الراجعة عند الضرورة، كما يكون التنافس ما بين المجموعات وليس ما بين المتعلمين ضمن المجموعة الواحدة."(جودت أحمد وآخرون،2008،ص73).

أما **منظمة اليونيسكو** فقد عرفت التعلم التعاوني على أنه أحد نتاجات التربية المعاصرة حيث يتعاون التلاميذ من خلاله لتعليم أنفسهم بأنفسهم ضمن المجموعة الواحدة.(جودت أحمد وآخرون،2008،ص71)
ومن خلال هذه العينة من التعاريف المذكورة فإنه يمكن استنتاج الحقائق الآتية:

- ❖ يمثل التعلم التعاوني أحد استراتيجيات التعلم والتعليم الفعالة المعاصرة .

- ❖ يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية/التعلمية في هذا النمط من أنماط التعلم الفعالة.
- ❖ يعمل المتعلمين ضمن مجموعات صغيرة العدد، وغير متجانسة في قدراتها وميولها واهتماماتها.
- ❖ يتضمن هذا النمط من التعلم أساليب الحوار والمناقشة والعرض.
- ❖ يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد والمراقبة والتعزيز.
- ❖ تتمثل نتاجات التعلم في هذا الأسلوب في تنمية مهارات اجتماعية وشخصية متنوعة وايجابية.
- ❖ يقوم هذا النوع من التعلم على أساس التفاعل الايجابي بين عناصر أفراد المجموعة المختلفة، الذي يتراوح عدد أفرادها ما بين ثلاثة إلى ستة مختلفي القدرات والاستعدادات، من أجل إنجاز مهمة تعليمية وتحقيق هدف مشترك.
- ❖ كما يعتمد نجاح أو فشل المتعلم في المجموعة، على نجاح أو فشل باقي المتعلمين ويتم تقويم المتعلم داخل المجموعة وفق محاكات موضوعة مسبقا.

ويرى جوناسين "Jonassen" (1996) أن التعلم التعاوني هو:" القدرة على تشجيع المتعلمين على بناء المعرفة اللازمة لتعلم أكثر بقاء، وأن بيئة التعلم التعاوني تدعم بناء المعرفة من خلال المفاوضة الاجتماعية مما يجعل من استراتيجية التعلم التعاوني بلورة لفكر وملامح المدخل البنائي"(حسن حسين، كمال زيتون، 2003، ص224). ويمكن أن تهدف استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية:

– تحسين تقدير المتعلم لذاته، وذلك من خلال إدراكه أن لكل فرد ما يميزه من ملامح القوة، التي يمكنه الاستفادة منها في موقف التعلم التعاوني.

– تزداد دافعية الطالب المتعلم الداخلية نتيجة لزيادة فهمه للمحتوى.

– تحسن العلاقات داخل وخارج نطاق حجرة الدراسة نتيجة لتعاون المتعلمين مع بعضهم البعض.

– تحسين الأداء الفردي لكل تلميذ نتيجة لتعلمهم سويا بشكل متفاوت.

– يؤدي هذا النوع من التعلم إلى تقليل إعادة أو تكرار التدريس بواسطة المعلم، حيث يلجأ أعضاء المجموعة إلى بعضهم البعض.(حسن حسين، كمال زيتون، 2003، ص225)

فالتعلم التعاوني إذن يسعى إلى جعل المتعلم نشطا في تكوين المفاهيم والمدركات ويكسب تعلمه معنى مقبولا يتمثل في شعوره بأن التعاون في التعلم هو طريقه للنجاح ومنه يبني معرفته لوحده ويوظفها في حياته، وهذه هي فكرة النظرية البنائية التي تنظر إلى التعلم على أنه نشاط المتعلم.

وفي الأخير يمكن القول بأنّه على الرغم من ايجابيات وفعاليات كل من بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا حل المشكلات وبيداغوجيا التعلم التعاوني في الموقف التعلمي/ التعليمي والمستمدة من أفكار الفيلسوف والمفكر التربوي "**جون ديوي**"، الذي جعل المدرسة هي طريق المتعلم إلى الحياة، وهي المؤسسة التي تعده لمجابهة المشكلات في المستقبل، إلا أن تطبيق هذه الطرق في عملية التدريس وحدها غير كاف، إذ أن نجاحها مرهون بتطبيق بيداغوجيات ومقاربات حديثة أخرى إلى جانبها، وهذا من شأنه رفع الفعالية التربوية.

11- بناء المناهج الدراسية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات: مع الانفجار المعرفي اللامحدود الذي يشهده العالم وتعقد مطالب الحياة، وظهور التخصصات الدقيقة، زادت الحاجة إلى الدقة والإتقان في العلم والعمل، وأمام تراكم المعارف، أصبح لزاما على النظم التربوية الاختيار بعناية وبدقة ما تقدمه للتلاميذ وما الذي تريد تحقيقه في شخصياتهم، ثم ما تريد منهم أن يحققوه في المجتمع. ولتوضيح مضمون بناء المناهج الدراسية وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، فإنه يجب علينا أن نستعرض التعريفات التي وضعت من قبل الباحثين حول مفهوم المنهاج أولا، ثم نوضح كيفية بناء المناهج وفق المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات).

11- 1- مفهوم المنهاج: إذا رجعنا إلى المعاجم اللغوية(لسان العرب، المعجم الوسيط، القاموس المحيط، معجم الطلاب...) نجد أن لفظ كلمة المنهج أو المنهاج تعني الطريق الواضح ومنه جاء منهاج التعليم ليدل على الطرائق والخطوات التي يستخدمها المعلم لتحقيق نتائج محددة. أما اصطلاحا فقد أخذ مفهوم المنهاج أكثر من تعريف لاختلاف الاتجاهات الفكرية التربوية والفلسفية فهو: كل الخبرات التربوية التي خططت من قبل هيئات تربوية متخصصة ونظمت في سلسلة متدرجة بحيث تراعي كل إمكانات التعليم والتعلم والمدة الزمنية المحددة بهدف مساعدة كل متعلم على النمو الشامل وفقا لأهداف مرسومة واستراتيجيات محددة ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف المجتمع وتطلعاته.(العباسي عيسى، 2006، ص14)

في حين يعرفه قاموس علوم التربية بأنّه: (أحمد المهدي وآخرون، 2008، ص16)

- مجموعة من المقررات الدراسية التي تلزم للتخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيسي من ميادين الدراسة."
- خطة عامة وشاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية أو شهادة تؤهله للعمل بمهنة معينة.
- مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة.

والمنهاج حسب دينو (L. D'Hainaut 1983) هو تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي والكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم. ويرى المنظر البريطاني جون كير(John Keer 1968) أن المنهاج هو كل التعلمات والمكتسبات المنظمة والموجهة من طرف المدرسة، سواء بشكل فردي أو جماعي، داخل أو خارج المؤسسة، وفي نفس الاتجاه، يؤكد الفيلسوف البريطاني بول هرست(Paul Hirst) أن المنهاج هو برنامج النشاط المحدد، بحيث يستطيع التلاميذ الوصول قدر الإمكان إلى تحقيق بعض الغايات أو الأهداف التربوية(قرايرية حرقاس وسيلة، 2010، ص14). ويعرفه **دولاندشير De landsheere (1980)** بأنه:" مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف وكذلك تقويمها والأدوات، ومن بينها الكتب المدرسية والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين". أما **ديكورت Decorte (1979)** فيعرف المنهج بأنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية(أهداف، محتويات، أنشطة، وتقويم).(عبد الله قلي، فضيلة حناش، 2009، ص64).

من التعاريف السابقة يتضح أنّ المنهاج هو الخطة العامة الشاملة لمجموع المواقف التعليمية/التعلمية، التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة والتي ترتبط مع أهداف المجتمع وتطلعاته. ونرى أيضا أن التعريفات التي أعطاها الباحثين للمنهج تتعدد، فهو تارة مقرر دراسي وتارة مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية، وتارة أخرى خطة شاملة لإعداد الدارسين للحصول على شهادة، وهو أحيانا قائمة من محتويات المواد، وتتسع بعض التعاريف لتشمل مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المعلم والمدرسة. في حين يعرف المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات بأنّه:" مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعلم وتقيميه، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها."(حثروبي محمد الصالح، 2002، ص23). وحسب وزارة التربية الوطنية(2004، ص3) المنهاج هو:" عبارة عن وثيقة رسمية تقدم لجميع المعلمين والمفتشين كدليل توجيهي يحمل مجموع الأهداف التربوية ومجموع المحتويات لجميع المواد

التعليمية، بالإضافة إلى توجيهات عن طرائق التدريس والوسائل المستخدمة وكذا أساليب التقويم وأنماطه." فالمنهاج إذن في بيداغوجيا الكفاءات خطة مبنية على أساس الكفاءات المعدة في المشروع البيداغوجي والمنتقاة بطريقة سيكو بيداغوجية قويمة ومتلائمة مع مستوى الفئة المستهدفة. أما المحتويات فليست سوى وسائل لتحقيق الكفاءات والقدرات المنماة عبرها. وبهذا يمكننا تحديد بعض الخصائص التي يختص بها المنهاج الدراسي في إطار المقاربة بالكفاءات وهي:(حاجي فريد، 2005، ص27)

1- تخصص مساحة كبيرة للمتعلم للقيام بمجموعة من النشاطات التي تسمح له ببناء المعارف وكذا تطبيقها وتوظيفها في موافق جديدة.

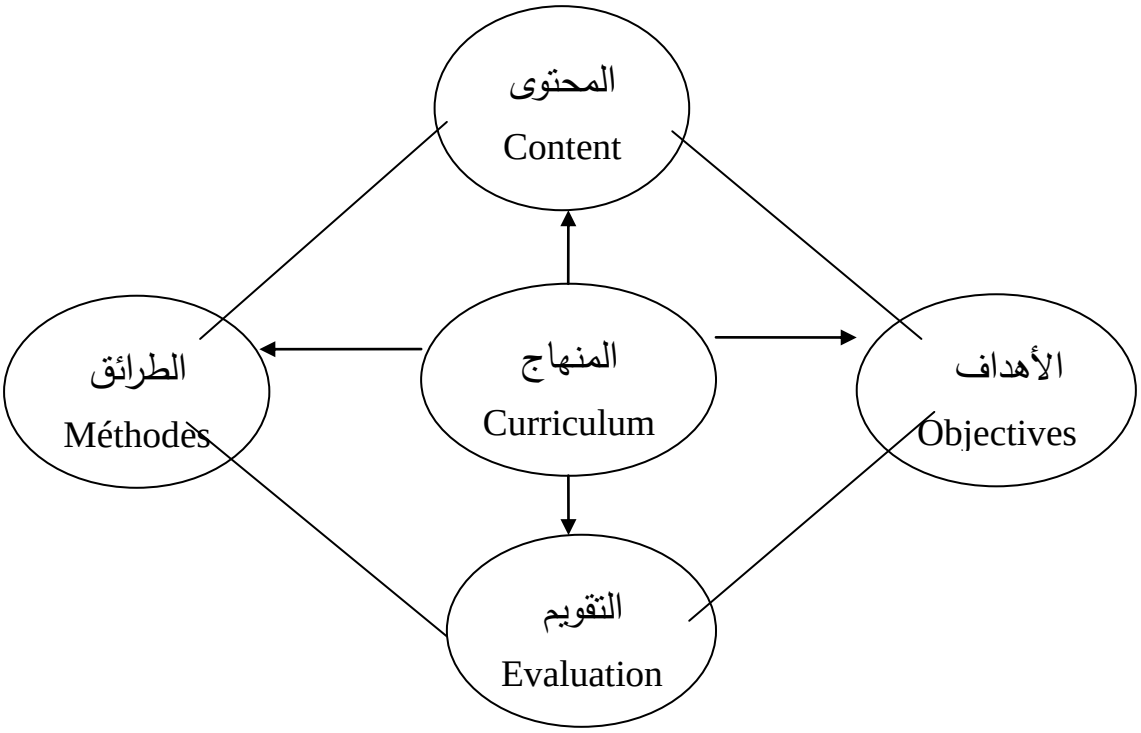
2- تجعل المؤسسات التعليمية منفتحة على المحيط الاجتماعي وذلك بالاتصال بالمؤسسات المتواجدة في المجتمع والاحتكاك بها من خلال الزيارات والتربصات.

3- تعمل على تخريج متعلمين مؤهلين من الناحية الأكاديمية.

4- تعمل على تحسين مستوى التعليم، وذلك من خلال قياس كفاءات فعلية حقيقية وليس مجرد معلومات يمتلكها المتعلم.

5- تسعى إلى تزويد المتعلم بالعديد من الكفاءات التي تساعد على التكيف مع المتغيرات والفهم الصحيح للمشكلات التي تواجهه والقدرة على معالجتها وحلها.

11- 2- عناصر منهاج التدريس بالمقاربة بالكفاءات: يرى العاملون في ميدان المناهج أن المنهج الحديث يتكون من أربعة عناصر أساسية على الأقل مترابطة مع بعضها ترابطا عضويا وهذه العناصر الأربعة هي ما تعرف مجتمعة بنموذج O. C. M. E. وهذه العناصر يوضحها الشكل رقم(08).



شكل رقم(08): عناصر المنهاج هذا الشكل من تصميم الباحث

يلاحظ من الشكل رقم(08) أن الخطوة الأولى في تخطيط المنهج هي تحديد عناصره وبخاصة الأهداف والغايات التي يرمي إلى تحقيقها، كما يلاحظ أن عناصر المنهج مترابطة فيما بينها ترابطا محكما وثيقا، فكل منها يؤثر ويتأثر بالعنصر الأخر، فعلى سبيل المثال، فإن الأهداف تؤثر في اختيار محتوى المنهج الذي يتطلب بدوره أنماطا من نشاطات التعليم والتعلم التي يقوم بها المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف (اكتساب الكفاءات والمعارف) بسرعة وبسهولة، والتقويم بدوره يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن ثم يزودنا بالتغذية الراجعة **Feed back** لإعادة النظر في المنهج من جديد بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيه فنتدارك جوانب الضعف، ونعزز جوانب القوة.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يضيف عناصر أخرى للمنهج ويعتبرها من العوامل التي تؤثر في بنائها ولو بصفة غير مباشرة ومنها: المتعلم، المعلم، النظام المدرسي، مكانة العلم والعلماء والمجتمع، التطورات والاكتشافات العلمية الحديثة وغيرها من العوامل... من كل ما سبق ذكره يكون المنهاج وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات قد انتقل من مفهوم البرنامج الذي كان يرتكز أساسا على المعارف والمعلومات إلى مفهوم المنهاج الذي يتضمن جميع العمليات التكوينية التي يقوم بها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة، التي من شأنها أن تثري تجربته خلال فترة تعليمية معينة. والجدول الآتي يوضح الفرق بين مفهوم البرنامج في المقاربة التقليدية ومفهوم المنهاج الذي تعتمده المقاربة الجديدة(المقاربة بالكفاءات):

جدول رقم(03): الفرق بين مفهوم البرنامج في المقاربة التقليدية ومفهوم المنهاج في المقاربة بالكفاءات.

مفهوم البرنامج	مفهوم المنهاج
– مبني على المحتويات، أي ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين؟ ومن ثم يكون المحتوى هو المعيار. – مبني على منطق التعليم والتلقين، أي ما هي كمية المعلومات والمعارف التي يقدمها المعلم للتلميذ. – الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي: طريقة التعميم، أي كل التلاميذ سواسية وفي قالب واحد على اعتبار درجة النضج لدى التلاميذ واحدة، واعتماد مسلك تعليمي واحد. – اعتماد التقويم المعياري التحصيلي الذي يقوم على تذكر المعارف بدلا من توظيفها.	– مبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى معين، ومن ثم تكون الكفاءة هي المعيار. – مبني على منطق التعلم، أي ما هي التعلمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها المعلم وما مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته اليومية والدراسية. – الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي: بيداغوجيا الفروق الفردية، ومن ثم مراعاتها أثناء العملية التعليمية/التعلمية مع تحديد عدة مسالك تعليمية. – اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعليم، فهو تقويم تكويني يهتم بدرجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في مواقف معينة.

(المصدر: وزارة التربية الوطنية، 2005، ص12)

11–3– الأسس العامة لبناء المناهج الدراسية: إن المناهج الدراسية لا تقوم في فراغ وإنما تتشكل وتتماثل مع الثقافة التي تعيش فيها، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع، فهي بذلك تقوم على مجموعة من الأسس العامة التي يتم الاستناد إليها عند تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه، ويشار أحيانا لهذه الأسس بأنها مصادر المنهج ومحدداته، ويختلف الباحثون في تصنيف هذه الأسس ومنهم من يصنفها في أربعة مصادر ومنهم من يصنفها إلى ثلاثة وبعضهم يصنفها في فئتين وسنقتصر في هذه الدراسة على التصنيف الأخير الذي يقسمها إلى فئتين كما يلي:(عبد الله قلي، حناش فضيلة، 2009، ص ص 72. 73)

11–3–1– الأسس الفلسفية والاجتماعية: يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالا وثيقا، وتهتم فلسفة التربية بالأهداف التربوية والأسباب الداعية إلى استخدام أدوات التربية

من مدارس ومؤسسات ومناهج وكتب وغير ذلك وبالكشف عن الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها للفرد والمجتمع، ويعد المنهج المدرسي أيضا تعبيرا عن مجموعة من العوامل ومن بين هذه العوامل المجتمع، ولذلك فمن الأمور المستقرة أن تخضع كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته وثقافته وآماله التي يرجو تحقيقها في أبنائه، كما تستند المناهج إلى خلفية تاريخية بمعنى أنها متأثرة إلى حد كبير بالاتجاهات الفكرية التي ظلت سائدة في المجتمع لوقت طويل. ولذلك لا ينبغي النظر إليها بمعزل عن الماضي، ولا يجب النظر إليها على أنها تعمل في فراغ وأنها تصلح لأي مجتمع وفي أي وقت من الأوقات.

فالمناهج الدراسية محصلة لمجموعة من القوى والمؤثرات الاجتماعية السائدة، ولما كانت تلك القوى والمؤثرات مختلفة في كل مجتمع عن الأخر أصبحت سمة الدينامية من أهم السمات التي تتميز بها المناهج الدراسية.

11-3-2- الأسس النفسية والعقلية: تتمثل الأسس النفسية والعقلية للمناهج في المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه وتقويمه.

إنّ المعنيين ببناء المناهج الدراسية وكذا المعنيين بتنفيذها لا بد لهم من معرفة شاملة بأبعاد هذه الناحية، أي أنهم يجب أن يكونوا مدركين لطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التي يمكن أن تؤدي إلى تعلم ما نرجو تعلمه وأفضل السبل اللازمة لذلك ومعنى ذلك أن دراستنا للأبعاد النفسية كعامل مؤثر في بناء المنهج تتعلق أساسا بكيفية التعليم والتعلم.

– خلاصة:

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل، اتضحت لنا الأهمية الكبرى لمقاربة التدريس بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، وكذلك الدور الكبير الذي أسند إلى المتعلم، هذا باعتباره محورا أساسيا في العملية التعليمية/ التعلمية، كما استنتج الباحث من المنهاج الجديد المبني على مقاربة التدريس بالكفاءات الصيغة الحديثة لمهام المعلم والتي تتجلى في كونه مرشدا أو موجها، يسير ويساعد المتعلم، ويتولى إعداد ما يناسبه من استراتيجيات وطرائق تدريسية. من خلال هذا الطرح يتضح الفارق بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حيث أن الأولى ترمي إلى إكساب التلميذ المعرفة، بينما الثانية تعلمه حسن التصرف بهذه المعرفة.

وفي الأخير يمكن القول أن التدريس والتقويم المتأسس على المقاربة بالكفاءات، أصبح في وقتنا الراهن من الأمور الضرورية في الوقت نفسه، لأن مسألة ربح رهان المنافسة داخل عالم يحتكم لمفهومي النجاعة والجودة في المنتوج، لا يمكن أن يتحقق إلاّ بتربية تؤهل المتعلمين ليكونوا قادرين على الإبداع، وعلى الإستثمار في الرأسمال البشري الذي يتوفر عليه أي مجتمع من المجتمعات.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة:

- تمهيد

1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

2- المنهج المستخدم في الدراسة.

3- مجتمع الدراسة.

4- عينة الدراسة وكيفية إختيارها.

5- الإطار الزماني والمكاني للدراسة النهائية.

6- أدوات الدراسة.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

– تمهيد:

بعد التطرق لمختلف الجوانب النظرية لموضوع الدراسة الحالية، سيتناول الباحث في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة والمتمثلة في عرض حيثيات الدراسة الإستطلاعية، التي كانت الخطوة الأولى للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي، ثم تحديد المنهج المستخدم في الدراسة والتصميم المتبع، كما تم في هذا الفصل تحديد الإطار الزماني والمكاني للدراسة النهائية، ثم عرض وتوضيح خصائص مجتمع الدراسة، وتحديد الكيفية التي تم بها اختيار حجم عينة الدراسة، كما يتناول أدوات الدراسة والخطوات التفصيلية لإعدادها والتأكد من خصائصها السيكومترية، وأخيرا تم التطرق إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات المحصل عليها.

1– إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة النهائية قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية، من أجل معاينة الممارسات الفعلية لمقاربة التدريس بالكفاءات في المدارس الابتدائية ببعض المقاطعات التربوية بولاية سطيف والوقوف ميدانيا على حقيقة هذه الممارسات وعلى مدى تمكن معلمي التعليم الابتدائي من المفاهيم والمعارف التي جاءت بها هذه المقاربة، وذلك من خلال تصميم استبيان استطلاعي على شكل أسئلة مفتوحة(أنظر الملحق رقم:01) توجه إلى فئة المشرفين التربويين(المفتش) ومدراء المدارس الابتدائية بصفتهم المقومين لأداء المعلم داخل المدرسة من جهة، وفئة المعلمين باعتبارهم المعنيين بهذه العملية من جهة أخرى. وقام الباحث بتدعيم هذا الاستبيان بملاحظات ميدانية مباشرة من خلال حضور بعض الزيارات التفتيشية مع بعض المفتشين، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع بعض المعلمين والمدراء والمفتشين، حيث تم في هذه المقابلات الحصول على بعض المعلومات المهمة في هذه الدراسة.

1–1– أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي إذ تعتبر دراسة أولية له، حيث تهدف إلى التحقق من صلاحية أدوات جمع المعطيات التي سيستخدمها الباحث في بحثه ومعرفة مختلف الصعوبات والنقائص المسجلة أثناء التطبيق لتداركها فيما بعد، وذلك من أجل إزالة بعض الغموض عن الجوانب الخفية للموضوع، والوصول إلى تصور شامل عما يجب فعله في الدراسة النهائية، دون أن ننسى الأهداف الأساسية من وراء الدراسة الاستطلاعية وهي:

- ✓ صياغة أسئلة الدراسة.

- ✓ محاولة الوصول إلى تصور أولي حول كيفية بناء أدوات جمع البيانات.
- ✓ النزول إلى الميدان لمعاينة الواقع والتعرف المسبق على الظروف المحيطة بعملية التطبيق وبالتالي تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء إجراء الدراسة النهائية.
- ✓ حساب الخصائص السيكومترية(الصدق والثبات) بغية الاطمئنان على مدى صلاحية أداة البحث المتمثلة في استبيان التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وكذلك على صلاحية البرنامج التدريبي المقترح للتطبيق وأدوات قياس فعاليته.

1-2- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية:

أ- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في بداية شهر جانفي 2014 إلى غاية شهر أفريل 2014.

ب- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة ببعض المقاطعات التربوية بولاية سطيف وكل مقاطعة تضم على الأقل (10) مدارس ابتدائية.

1-3- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (30) معلما ومعلمة، (20) مديرا، و(10) مفتشين من الذين يمارسون مهامهم في التعليم الابتدائي اختيروا بطريقة عشوائية عنقدية من معلمي ومديري ومفتشي المدارس الابتدائية بولاية سطيف. وبعد تحديد عينة الدراسة وزع عليهم هذا الاستبيان الذي يحتوي على أربعة (04) أسئلة مفتوحة(أنظر الملحق 1) تتمحور حول الاحتياجات التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وبعد إعطاء الوقت الكافي للإجابة عليه تم جمع الاستبيانات الموزعة لتحليلها.

1-4-تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد جمع الاستبيانات، قام الباحث بتفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المحصل عليها وتبويبها في جداول ومعالجتها بالشكل التالي:

1- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في المعرفة الصرفة (معارف ومفاهيم نظرية) حول مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظركم؟

كانت احتياجات معلم التعليم الابتدائي المتمثلة في المعارف والمفاهيم النظرية حسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما هي موضحة في الجدول رقم(04).

جدول رقم(04): يبن استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الأول.

الاستجابات	التكرار	النسبة %
مفهوم المقاربة .	01	%01.72
مفهوم المقاربة بالكفاءات.	03	%05.17
عناصر الكفاءة .	01	%01.72
أنواع الكفاءات .	05	%08.62
مستويات الكفاءة .	07	%12.06
معنى المنهاج والبرنامج والفرق بينها.	02	%03.44
المورد وأنواعه.	01	%01.72
الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية.	06	%10.34
التقويم بالكفاءات.	14	%24.13
التعمق في معرفة المدرسة البنائية.	08	%13.79
مفهوم الوضعية المشكلة.	10	%17.24
المجموع	58	%100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم(04) أن أكبر نسبة من إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في مجال المعارف والمفاهيم النظرية كانت معرفة التقويم بالكفاءات، حيث صرح أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بنسبة 24.13% منهم حاجة معلمي التعليم الابتدائي إلى التعمق في معرفة التقويم بالكفاءات.

كما أن هناك نسب أخرى متفاوتة في بعض المفاهيم والمعارف النظرية يرى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أن معلم التعليم الابتدائي بحاجة لها، منها نسبة 17.24% ترى بأنّ معلم التعليم الابتدائي بحاجة إلى التعرف مفهوم الوضعية – المشكلة، ونسبة 13.79% ترى بأنّه بحاجة إلى التعمق في معرفة المدرسة البنائية ونسبة 12.06% ترى بأنّ معلم التعليم الابتدائي بحاجة إلى تطوير معارفه في معرفة مستويات الكفاءة، ونسبة 10.34% في معرفة الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية، أما بقية المعارف فتراوحت نسبها

حسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ما بين 8.62%، 5.17%، 3.44%، 1.72% وهي على التوالي أنواع الكفاءات، مفهوم المقاربة بالكفاءات، معنى المناهج والبرنامج والفرق بينهما، المورد وأنواعه.

وعلى العموم ما يمكن أنّ نقوله عن هذه الإجابات أن معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف بحاجة إلى تطوير معارفهم في هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) وهذا إنّ دلّ على شيء إنّما يدل على أنّ المعلمين لم يتلقوا أي تكوين يؤهلهم للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وإنّ كان فهو غير كاف.

2- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات التي ترون أنّه بحاجة للتدرب عليها؟

كانت احتياجات معلم التعليم الابتدائي في تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(05): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الثاني.

الاستجابات	التكرار	النسبة %
صياغة وضعية تعليمية وكيفية ممارستها مع المتعلم	13	%15.47
صياغة الكفاءات المستعرضة وكيفية تحقيقها وإكسابها للتلاميذ أثناء تقديم الدرس.	12	%14.28
صياغة وضعية إدماجية.	10	%11.90
كيفية اختيار والتحكم في الوسائل البيداغوجية المناسبة لوضعيات التعلم.	09	%10.71
كيفية توزيع النشاطات التعلمية على مختلف فترات مراحل التعلمات.	12	%14.28
كيفية ترجمة مؤشرات الكفاءة إلى سلوكات فعلية .	11	%13.09
اختيار أساليب التقويم لكل نشاط تعلمي	08	%09.52
تأسيس التعلم على النشاط الذاتي للتلاميذ والذي يتوافق وقدراتهم .	04	%04.76
كيفية اختيار الأنشطة لبناء جهاز معالجة أخطاء المتعلمين التي وقعوا فيها بعد عملية التقويم .	05	%05.95
المجموع	84	%100

اتضح من خلال الجدول رقم(05) أنّ المهارات والكفاءات التي يرى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أنّ معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدرب (التكون) فيها، حيث أظهرت إجاباتهم أن أكبر نسبة احتياج كانت التدرب على صياغة وضعية تعلمية وكيفية ممارستها مع المتعلم وهي: 15.47% .

كما تظهر النتائج أيضا حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتدرب (التكون) على صياغة الكفاءات المستعرضة واكتسابها للتلاميذ أثناء تقديم الدروس، حيث حققت نسبة 14.28%، كيفية توزيع النشاطات التعلمية على مختلف فترات مراحل انجاز التعلمات بنسبة 14.28%، ثم تأتي الاستجابات الأخرى، كيفية ترجمة مؤشرات الكفاءات إلى سلوكات فعلية بنسبة 13.09% ثم نسبة 11.90% من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ترى بأنّ معلم التعليم الابتدائي يحتاج إلى التدرب على كيفية صياغة وضعية إدماجية، ونسبة 10.71% بحاجة للتدرب على كيفية اختيار والتحكم في الوسائل البيداغوجية المناسبة لوضعيات التعلم، أما النسب المتبقية فكانت بحاجة للتدرب (التكون) على اختيار أساليب التقويم لكل نشاط تعلمي بنسبة 09.52%، ثم تأتي مهارة كيفية اختيار الأنشطة لبناء جهاز معالجة أخطاء المتعلمين بنسبة 05.95%، وتأليها نسبة 4.76% بحاجة إلى التدرب على تأسيس التعلم على النشاط الذاتي للتلاميذ والذي يتوافق وقدراتهم حسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

على العموم الإجابات المحصل عليها في هذا السؤال كانت أغلبها توحي بحاجة المعلمين للتدرب على كفاءات تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

3- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات التي ترون أنّه بحاجة للتدرب عليها؟

كانت احتياجات معلم التعليم الابتدائي في تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب آراء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما يبينها الجدول رقم(06) الموالي:

جدول رقم(06): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الثالث.

الاستجابات	التكرار	النسبة %
كيفية وضع التلاميذ أمام وضعيات—مشكلة والوصول إلى حل لها بنفسه.	03	%12.50
كيفية استخدام التقويم التكويني أثناء سير الدرس.	06	%25
كيفية استخدام التعلم ضمن أفواج.	06	%25
كيفية متابعة وتنفيذ المشاريع.	03	%12.50
ضرورة معرفة مستويات التلاميذ والفروق الفردية في مختلف المجالات.	01	%04.16
كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ.	03	%12.50

توظيف الطرائق التربوية الحديثة التي تعتمد المتعلم كمحور العملية التربوية الحديثة.	02	%08.33
المجموع	24	%100

من خلال النسب المحصل عليها في الجدول رقم (06) والتي تمثل استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الثالث: نلاحظ أن أكبر نسبة هي 25% من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ترى بأنّ معلم التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدرب على كيفية استخدام التقويم التكويني أثناء سير الدرس، وكيفية استخدام التعلم ضمن مجموعات، تأتي بعد ذلك نسبة 12.50% ترى بأنّه بحاجة للتدرب (التكوين) على كيفية وضع التلاميذ أمام وضعيات –مشكلة والوصول إلى حل لها بنفسه، كيفية متابعة وتنفيذ المشاريع، كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ.

هناك أيضا نسبة 08.33% من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ترى بأنّ معلم التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدرب على توظيف الطرائق التربوية الحديثة التي تعتمد المتعلم كمحور العملية التربوية الحديثة. أما 04.16% المتبقية فكانت تتمثل في ضرورة معرفة مستويات التلاميذ والفروق الفردية في مختلف المجالات (المجال المعرفي، الوجداني، النفس حركي).

وقد يكون سبب كل ما سبق ذكره هو عدم تلقي معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف تدريب (تكوين) عملي ونوعي ييسر لهم ممارسة عملية التدريس بالكفاءات بفعالية.

4- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف لممارسة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات التي ترون أنّه بحاجة للتدرب عليها؟

كانت احتياجات معلمي التعليم الابتدائي لممارسة عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب آراء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما يبينها الجدول رقم(07).

جدول رقم(07): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الرابع.

الاستجابات	التكرار	النسبة %
كيفية إعداد وإنتاج وضعيات التقويم.	13	%22.80
بناء شبكة تصحيح خاصة بكل وضعية تعلمية.	11	%19.29
كيفية إعداد الوضعيات الإدماجية لقياس تجنيد المتعلم لموارده.	14	%24.56
كيفية تحديد معايير ومؤشرات شبكة التصحيح الخاصة بكل وضعية تقويمية	07	%12.28

وإدماجية .		
التنويع في استعمال أدوات التقويم التي تعتمد في مضمونها القياسات بكل أشكالها .	05	%08.77
كيفية التعامل مع مستويات التحكم.	03	%05.26
كيفية توظيف أنواع التقويم في كل موقف تعلمي.	03	%05.26
كيفية استخدام البطاقات التقويمية للمسار الدراسي.	01	%01.75
المجموع	57	%100

يتبين من إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المصرح بها في الجدول رقم(07)، أنّ نسبة 24.56% منهم ترى بأنّ معلم التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدرب (التكون) على كيفية إعداد الوضعيات الإدماجية لقياس تجنيد المتعلم لموارده، ونسبة 22.80% منهم ترى بأنّه بحاجة إلى التدرب على كيفية إعداد وإنتاج وضعيات التقويم.

ونسبة 19.29% من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ترى بأن معلم التعليم الابتدائي بحاجة للتدرب على بناء شبكة تصحيح خاصة بكل وضعية تعلمية، تأتي بعد ذلك النسبة 12.28% للتدرب على كيفية تحديد معايير ومؤشرات شبكة التصحيح الخاصة بكل وضعية تقويمية أو إدماجية. ثم تأتي نسبة 08.77% للتنويع في استعمال أدوات التقويم التي تعتمد في مضمونها القياسات بكل إشكالها، أما النسبة المتبقية 05.26% فهي كانت تمثل التدرب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم، كيفية توظيف أنواع التقويم في كل موقف تعلمي. ونسبة 01.75% من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ترى بأن المعلم بحاجة للتدرب على استخدام البطاقات التقويمية للمسار الدراسي.

على العموم ما يمكن أن نقوله عن هذه النتائج أن أغلب استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تعبر عن حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتدرب (التكون) على كفاءات ومهارات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، من أجل ممارسة تقويمية موضوعية وعلمية. ورغم قلتها إلا أنّها تمثل مقترحات موضوعية، لابد من تبنيها وأخذها بعين الاعتبار في عملية تصميم أداة الدراسة النهائية(الاستبيان).

1-5-خلاصة الدراسة الاستطلاعية:

من خلال تحليل وتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الأسئلة المفتوحة التي وجهت إليهم، يمكن أن نستخلص أن الهدف من وراء الدراسة الاستطلاعية هو الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات لبناء تصور لدى الباحث حول

تصميم أداة الدراسة(استبيان الاحتياجات التدريبية)، وحتى تكون هذه الاستجابات من المهارات والكفاءات التي تؤهل معلم التعليم الابتدائي بولاية سطيف لممارسة عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بكل فعالية، بالإضافة إلى وضع هذه الكفاءات والمهارات التي أدلى بها أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في اقتراح استراتيجية شاملة تهدف إلى علاج النقائص التي تشوب المعارف القاعدية والممارسات التدريسية (تخطيط، تنفيذ، تقويم) في شكل برنامج تدريبي يساهم في تطوير المعارف النظرية لمعلم التعليم الابتدائي بولاية سطيف من جهة، وتطوير مهاراته وكفاءاته العملية من جهة أخرى.

2- المنهج المستخدم في الدراسة:

على كل باحث عند إجراء دراسته أن يستند إلى طريق يسير عليه والذي يعرف بالمنهج، فقد عرفه موريس أنجرس بأنه:" عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه."

ويقول جين كلود كوميس بأن:" المنهج ضروري للبحث إذ هو الذي ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث."(رشيد زرواتي، 2002، ص 119)

فالمنهج إذن: هو الطريقة والإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع البحث، لهذا يتحدد اختيار المنهج حسب طبيعة الموضوع المراد دراسته، وخصائصه المميزة، وكذا الأهداف المراد تحقيقها من الدراسة، وقد لخص عزيز حنا وآخرون (1991) ذلك بقولهم:" تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها، وتحليل أبعادها."(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص 248)

ومن كل ما سبق ذكره فإن المنهج المناسب لدراستنا المتمثلة في رصد الاحتياجات التدريبية (التكوينية) لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، هو المنهج الوصفي الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، كما أنه يشمل في كثير من الأحيان على عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها.

ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معنية من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.(ربحي مصطفى، عثمان محمد، 2004، ص 43)

ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبوبها، وإنما يشمل أيضا تحليل دقيق لهذه البيانات والمعلومات ويتضمن قدرا من التفسير لها من أجل استخلاص الحقائق والتعميمات الجديدة التي تساهم في تقدم المعرفة الإنسانية. كما اتبعت الدراسة أيضا المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة، القائم على تصميم

المعالجات القبلية-البعدية، وذلك بهدف قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح، حيث تم تطبيق اختبار قبلي-بعدي لقياس فعالية البرنامج التدريبي في الجانب المعرفي، كما تمت ملاحظة أداء معلمي التعليم الابتدائي داخل القسم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لقياس فعالية البرنامج العملية(التطبيقية)في كفاءات التخطيط للدروس، تنفيذها، وتقويمها.

3- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة مصطلح منهجي يراد به وصف كل ما يمكن أن يعمم عليه نتائج البحث(العساف، 2003، ص91). ويسميه البعض "**المجتمع الإحصائي**"، ويطلق عليه البعض الآخر اسم " **المجتمع الأصل**"، ومهما كانت التسمية، فمجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، إضافة إلى ذلك، مجتمع الدراسة هو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة من قبل الباحث، إنّه الكل الذي نرغب في دراسته.(محمد بوعلاق، 2009، ص 15)

ويقصد بمجتمع الدراسة أيضا جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها لغرض الوصول إلى ضبط العينة واختيار أفرادها، وعلى الباحث أن يعرف مجتمع دراسته تعريفا اجرائيا بحصر جميع خصائص المجتمع التي يريد أن يضمنها بحثه. ويعتبر هذا التعريف بمثابة الإطار الذي يستخدم لإجراء عملية المعاينة.

(رجاء محمود أبو علام، 2004، ص ص 149. 150)

وعلى هذا الأساس فإن مجتمع الدراسة الحالية يتكون من المشرفين التربويين(المفتشين)، ومدراء المدارس الابتدائية، ومعلمي التعليم الابتدائي من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي بولاية سطيف للعام الدراسي 2015/2014، وقد بلغ المجتمع الأصلي للمعلمين (2347) معلما ومعلمة موزعين على (854) مدرسة ابتدائية، موزعة أيضا على (68) مقاطعة تعليمية، و(669) مديرا ومديرة، و(68) مفتشا ومفتشة.

ويرجع سبب اختيار الباحث لمعلمي التعليم الابتدائي والمشرفين عليهم بولاية سطيف إلى:

- القرب الجغرافي لميدان الدراسة، حيث أن الباحث يقيم بإحدى بلديات سطيف مما يساعده على الانتقال بين المؤسسات التربوية التي سيتم إجراء الدراسة فيها دون معاناة.
- سبق للباحث وأن أجرى دراسات من قبل على مجتمع الدراسة، مما ساعده على معرفة بعض المعطيات نتيجة الخبرة في ميدان الدراسة.
- سهولة حصول الباحث على العينة المرغوب دراستها ومساعدتهم له.
- تجاوب أفراد عينة الدراسة مع أهداف الدراسة المراد الوصول إليها من قبل الباحث.

– أثبتت بعض الدراسات السابقة التي أجريت في الجزائر بصفة عامة وفي ولاية سطيف على وجه الخصوص كدراسة أحميد حسينة(2004)، دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة(2006)، دراسة حناش فضيلة(2007)، دراسة نورة بوعيشة(2008)، دراسة حرقاس وسيلة(2008)، دراسة العطوي أسيا(2010) صعوبات لدى معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات ويشكون من نقص التكوين، وأنهم غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الاصلاح، ولا متحكمين في كفاءات الإنجاز. مما حتم على الباحث الوقوف على حقيقة هذا الأمر وهو إجراء هذه الدراسة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وعلى ضوء هذه الاحتياجات يتم تصميم البرنامج التدريبي المقترح.

4– عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

تتطلب دراسة ظاهرة أو مشكلة ما توفر بيانات ومعلومات عن الظاهرة أو المشكلة المدروسة، لتساعد الباحث في اتخاذ قرار أو حكم مناسب حيالها. وفي بعض الأحيان فإن الحاجة إلى اتخاذ قرارات سريعة بخصوص مشكلة أو ظاهرة ما، قد لا يمكن أو يساعد على دراسة جميع عناصر المجتمع، لذلك يلجأ الباحث في مثل هذه الحالات إلى استخدام أسلوب العينة بدلا من أسلوب المسح الشامل.(ربحي مصطفى، عثمان محمد، 2004، ص 133)

فالعينة هي جزء من المجتمع، على أن يكون هذا الجزء ممثلا لكل خصائص المجتمع. بمعنى أنه يجب أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المسحوبة منه تمثيلا صادقا حتى يتسنى للباحث استخدام بيانات ونتائج العينة في تقدير معالم المجتمع بشكل جيد.(محمد بوعلاق، 2009، ص 15)

وحتى تكون عينة ممثلة لخصائص المجتمع تمثيلًا صادقًا وتكون عينة غير متحيزة، يجب على الباحثين عند اختيار عينة من مجتمع ما اتباع أربعة خطوات أساسية، وهي:

- ✓ تعريف مجتمع الدراسة.
- ✓ تحديد خصائص المجتمع.
- ✓ تحديد حجم عينة كاف لتمثيل خصائص المجتمع.
- ✓ اختيار العينة.(رجاء محمود أبو علام، 2004، ص151)

ويشير الباحثون والمختصون إلى أن حجم العينة يتوقف على :

- ✓ درجة تجانس وتباين وحدات مجتمع الدراسة.

- ✓ طبيعة المشكلة أو الظاهرة المدروسة.
- ✓ مدى الثقة التي يريد الباحث الالتزام بها.
- ✓ الوقت والجهد والتكاليف اللازمة لاختيار العينة.(ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد ، 2004، ص 135)

ولتحديد حجم العينة من المجتمع الإحصائي الذي تم ذكره سابقًا هناك العديد من الطرق الإحصائية لتحديد حجم العينة المناسب. كما يقترح بعض الباحثين طرق أخرى لمساعدة الباحثين على تحديد حجم عيناتهم حسب المعالجات الإحصائية التي سيستعملونها:

جدول رقم(08): تحديد حجم العينة حسب المعالجة الإحصائية المستعملة

المعالجات الإحصائية	عدد أفراد العينة
الدراسات الارتباطية	30 فردًا على الأقل
دراسات الفروق	30 فردًا على الأقل
الدراسات التجريبية	15 فردًا في كل مجموعة (15 مجموعة تجريبية و15 مجموعة الضابطة) وكلما زاد عدد أفراد عينة البحث، كلما كانت النتائج أكثر صدقًا، ومن ثم يمكن تعميم هذه النتائج على المجتمع الذي سحبت منه العينة المدروسة.
الدراسات الوصفية	20% إذا كان مجتمع البحث صغيرًا(يحسب بالمئات). 10% إذا كان مجتمع البحث كبيرًا(يحسب بالآلاف). 05% إذا كان مجتمع البحث كبيرًا جدًّا.

(محمد بوعلاق، 2009، ص24)

كما يسترشد العديد من الباحثين بالدراسات السابقة إنّ وجدت في تحديد حجم عينة البحث، خاصة تلك الدراسات التي تستخدم نفس أسلوب البحث الذي يريد الباحث استخدامه.(سامي محمد ملحم، 2012، ص 155)

بناءً على المعطيات السابقة الذكر، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تُعدُّ من الدراسات الوصفية والمتمثلة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي، لهذا اختار الباحث نسبة **10%** بالنسبة للمعلمين

و **20%** بالنسبة للمدراء من مجتمع الدراسة الذي سبق ذكره ومنه يكون حجم عينة الدراسة على النحو التالي:

عينة المعلمين:

$$n_1 = \frac{2347 \times 10}{100} = 234.7 \approx 235$$

حجم عينة المعلمين هو: 235 معلمًا ومعلمةً من المعلمين الذين يمارسون مهامهم في مرحلة التعليم الابتدائي.

عينة المدراء:

$$n_2 = \frac{669 \times 20}{100} = 133.8 \approx 134$$

حجم عينة مديري مرحلة التعليم الابتدائي هو: 134 مديرًا ومديرةً

عينة المفتشين:

أما فيما يخص حجم عينة المفتشين، فقام الباحث بإجراء الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (58) مفتشًا ومفتشةً، يشرفون على (58) مقاطعة تربوية. بعد حذف (10) مفتشين من بين الذين أجريت عليهم الدراسة الاستطلاعية.

بعد أن قام الباحث بتحديد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة، يقوم الباحث في هذه المرحلة باختيار أفراد العينة، حيث تم الاعتماد على طريقة المعاينة العشوائية لاجتناب الوقوع في بعض الأخطاء الشائعة في اختيار العينات كخطأ الصدفة وخطأ التحيز، وذلك باستخدام طريقة القرعة أو طريقة الجداول العشوائية.

فبالنسبة لعينة المعلمين والمدراء فهي عينة عشوائية عنقدية (متعددة المراحل) يتم اختيارها عندما تكون مفردات المجتمع على شكل تجمعات أو مجموعات أو عناقيد، بحيث يحتوي كل عنقود على الكثير من مفردات المجتمع، وهذا الأخير يعني أنه توجد المفردات على شكل عناقيد وكل عنقود يحتوي على العديد من المفردات.

وإن اختيار العينة العشوائية العنقودية يتم إما على مرحلة واحدة، أو أكثر من مرحلتين خاصة إذا كان مجتمع الدراسة يتصف بالتجانس، حيث قام الباحث في المرحلة الأولى من هذه الدراسة باختيار عينة عشوائية من المقاطعات التربوية، وفي المرحلة الثانية تم اختيار عينة عشوائية من المؤسسات التربوية الابتدائية المختارة من المقاطعات التربوية سابقا، ومن ثم نختار عينة عشوائية من معلمي ومديري هذه المؤسسات في المرحلة الثالثة، وذلك باستعمال طريقة القرعة حيث تم كتابة رقم كل مقاطعة على ورقة صغيرة، ثم قام الباحث بطيها ووضعها في كيس وخلطها جيدا، حتى يتسنى لكل مقاطعة بأن يكون لمعليمها فرصة بأن يكونوا ضمن أفراد العينة، بعد

ذلك اختار الباحث (10) أرقام من الكيس من بين (68) رقما عشوائيا والتي تمثل أسماء المقاطعات التربوية لولاية سطيف. وبنفس الطريقة قام الباحث باختيار المدارس الابتدائية عشوائيا من المقاطعات التربوية المختارة في المرحلة الأولى، وذلك بكتابة رقم يمثل اسم كل مدرسة على ورقة لكل مقاطعة على حدة، وتم اختيار (5) أرقام من الكيس من بين (15) مدرسة لكل مقاطعة والتي تمثل معلمي ومديري المدارس الابتدائية، وهكذا حتى نعطي فرصة لكل فرد من أفراد العينة أن يكون ضمن العينة.

أما بالنسبة لعينة المفتشين فاعتمد الباحث على عينة المسح الشامل، والسبب في ذلك قلة عدد أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم(58) مفتشا يتوزعون على (58) مقاطعة تربوية كل مقاطعة تحتوي تحتها ما بين (10 إلى 15) ابتدائية، كذلك كون الدراسة اقتصرت على المحيط الجغرافي لولاية سطيف.

وبعد أن قام الباحث بتحديد حجم العينة وتصميم أداة الدراسة (الاستبيان) وقياس الخصائص السيكومترية لها، جاءت مرحلة الدراسة النهائية وهي النزول إلى الميدان أين تم توزيع (427) نسخة من الاستبيان لرصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي. منها (235) وزعت على معلمي التعليم الابتدائي، (134) على مديري المدارس الابتدائية، (58) على المفتشين من خارج العينة التي استعملت في حساب الصدق والثبات. وبعد أن دامت الدراسة تقريبا خمسة(5) أشهر وإعطاء الوقت الكافي لأفراد عينة الدراسة للإجابة على بنود الاستبيان، جمعت هذه الاستبيانات بمساعدة مفتشي ومديري مدارس التعليم الابتدائي، حيث تم جمع (373) استبيان من أصل (427) استبيان وزعت منها (47) المفتشين، (116) المديرين، (210) المعلمين. وذلك بسبب تردد بعض أفراد العينة عن الإجابة وإهمالهم للاستبيان وإرجاعه بدون الإجابة عليه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هناك من ضاع منه الاستبيان، وهناك من اعتذر لي بسبب انشغالهم بتحضير الدروس والشؤون العائلية متحججين بعدم وجود الوقت، وتم إلغاء (30) استبيان لغموض البيانات المصرح فيه، وعدم الاجابة على كل بنوده.

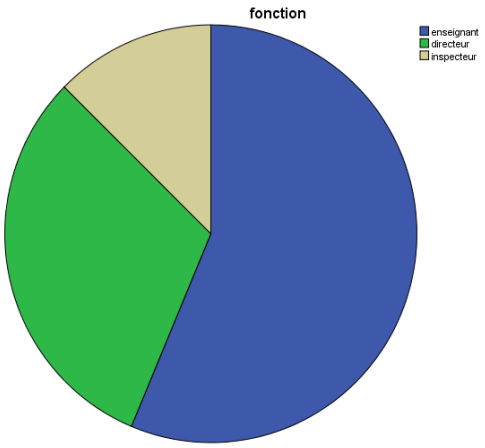
وعليه أصبح مجموع أفراد عينة الدراسة (373) فردا منها (210) معلما ومعلمة، (116) مديرا ومديرة، (47) مفتشا ومفتشة من مجموع أفراد المجتمع الاحصائي الذي سبق الإشارة له(أنظر الصفحة 237) لسنة 2014 / 2015.

ولقد توزعت عينة الدراسة حسب متغيرات هذه الدراسة والمتمثلة في طبيعة الوظيفة، جنس المعلم، الأقدمية في التدريس للمعلم، والمؤهل العلمي للمعلم، كما يلي:

1- توزيع أفراد العينة حسب متغير طبيعة الوظيفة

جدول رقم(09): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير طبيعة الوظيفة

طبيعة الوظيفة	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية(%)
مفتش	47	%12.60
مدير	116	%31.10
معلم	210	%56.30
المجموع	373	%100



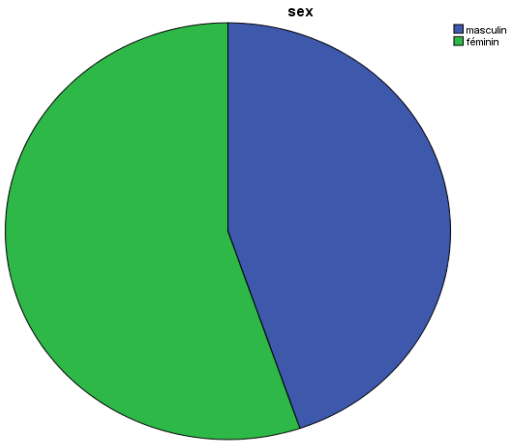
شكل رقم(09): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير طبيعة الوظيفة

يتضح من الجدول رقم(09) والشكل رقم(09) أن عدد المعلمين في العينة بلغ (210) معلما ومعلمة بنسبة قدرت بـ (56.30%)، وعدد المدراء بلغ (116) مديرا ومديرة بنسبة قدرت بـ (31.10%)، وعدد المفتشين بلغ (47) مفتشا ومفتشة بنسبة قدرت بـ (12.60%).

2- توزيع المعلمين حسب متغير الجنس

جدول رقم (10): يمثل توزيع المعلمين حسب متغير الجنس

الجنس	عدد المعلمين	النسبة
ذكر	94	%44.80
أنثى	116	%55.20
المجموع	210	%100



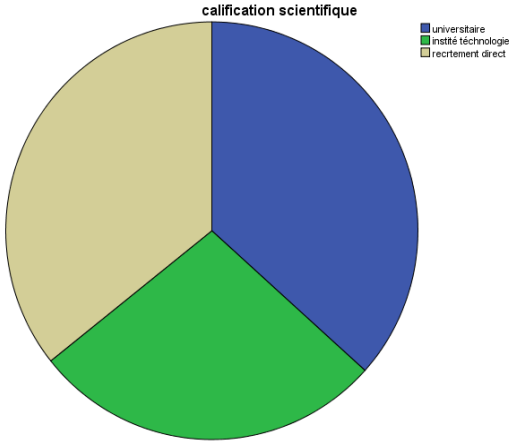
الشكل رقم(10): يوضح توزيع المعلمين حسب متغير الجنس

تبين البيانات الكمية الموجودة في الجدول رقم (10) والشكل رقم(10) أن فئة الإناث (المعلمات) تمثل أغلبية أفراد العينة حيث بلغ عددهم (116) معلمة بنسبة قدرت بـ (55.20%)، في حين نجد أن فئة الذكور بلغ عددهم (94) معلما بنسبة قدرت بـ (44.80%) ويعود السبب في ذلك إلى أن الإناث يفضلن مهنة التدريس على باقي المهن الأخرى خاصة المهن التي تتطلب جهد بدني كبير.

3- توزيع المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي

جدول (11) : يمثل توزيع المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	عدد المعلمين	النسبة (%)
جامعي	77	%36.70
خريج المعاهد التكنولوجية	58	%27.60
توظيف مباشر	75	%35.70
المجموع	210	%100



الشكل رقم(11): يوضح توزيع المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي

يتضح من الجدول رقم(11) والشكل رقم(11) أن المعلمين الحاصلين على مؤهل جامعي بلغ عددهم (77) معلما ومعلمة بنسبة قدرت بـ(36.70%)، أما خريجي المعاهد التكنولوجية فقد بلغ عددهم (58) معلما ومعلمة بنسبة قدرت بـ(27.60%)، في حين نجد أن الذين تم توظيفهم مباشرة دون حصولهم على شهادات علمية قد بلغ عددهم (75) بنسبة قدرت بـ(35.70%) أين كانت المنظومة التربوية الجزائرية في مرحلة ما بعد الاستقلال بحاجة إلى إطارات هذا الأخير فرض عليها توظيف أي فرد جزائري يتقن القراءة والكتابة وحتى تم أيضا الاستعانة بأجانب من أجل ممارسة مهنة التدريس. إلاّ أنه هاتين الفئتين أصبح لا يتم العمل بهما في السنوات الأخيرة وألتا إلى الزوال لأن مهنة التدريس أصبحت تتطلب مؤهلات علمية عالية ممن يحملون شهادات جامعية لحساسية هذا القطاع في تكوين الإطارات والنخب للبلاد.

4- توزيع المعلمين حسب متغير الأقدمية في التدريس

لقد اعتمد الباحث في تحديد فئات الأقدمية في التدريس بناءً على ما توصل إليه علماء الإحصاء من قوانين تساعد في تقسيم الفئات وايجاد أطوالها وعددها. بحيث يتم تحديد عدد الفئات الذي نرمز إليه بالحرف m كالتالي:(عبد الناصر رويسات، 2006، ص7)

أ - إذا كان مجموع التكرار N يساوي أو أقل من 100 فإن عدد الفئات يحدد من خلال المعادلة التالية:

$$m = 2.5 \times \sqrt[4]{N}$$

ب – إذا كان مجموع التكرار N أكبر من 100 فإن عدد الفئات يحدد من خلال المعادلة التالية:

$$m = 1 + 1.33logN$$

بما أن مجموع التكرارات في هذه الدراسة أكبر من 100 فإن الباحث استخدم القانون الاحصائي التالي:

$m = 1 + 1.33logN$ لتحديد عدد فئات الأقدمية في التدريس عند معلمي التعليم الابتدائي

$$m = 1 + 1.33\log(210)$$
$$m = 1 + 3.08 = 4.08 \approx 4$$

عدد فئات الأقدمية في التدريس هو : 4 فئات

أما طول الفئات الذي نرمز إليه بالحرف α فإنه يحدد من خلال المعادلة التالية:(عبد الناصر رويسات، 2006، ص7)

$$\alpha = \frac{x_n - x_1}{m}$$

يمثل n أكبر قيمة بالنسبة للظاهرة المدروسة ويمثل x_1 أصغر قيمة ويمثل الفرق بينهما المدى العام.

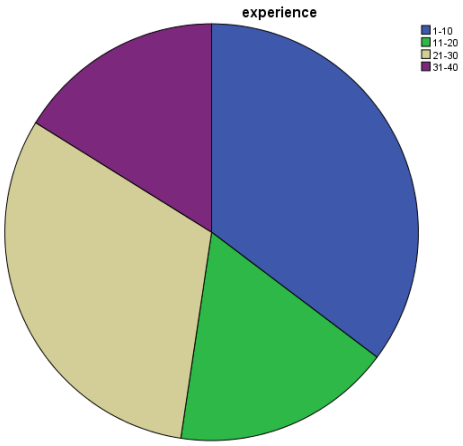
وعليه يكون طول فئات الأقدمية في التدريس يساوي: 9

$$\alpha = \frac{38 - 1}{4} = 9.25 \approx 9$$

والجدول رقم(12) يوضح ذلك

جدول رقم (12): يمثل توزيع المعلمين حسب متغير الأقدمية في التدريس

فئات الأقدمية في التدريس	عدد المعلمين في كل فئة	النسبة المئوية%
10 – 1	**74**	**%35.20**
20 – 11	**36**	**%17.10**
30 – 21	**66**	**%31.40**
40 – 31	**34**	**%16.20**
المجموع الكلي	**210**	**%100**



الشكل رقم(12): يوضح توزيع المعلمين حسب متغير الأقدمية في التدريس

تشير البيانات الإحصائية الواردة في الجدول رقم(12) والشكل رقم(12)، والمتعلقة بتوزيع معلمي التعليم الابتدائي حسب متغير الأقدمية في التدريس بأن نسبة المعلمين الذين لديهم أقدمية بين سنة و(10) سنوات، و(21) سنة إلى (30) سنة هي النسبة الغالبة، بحيث تقدر نسبة المعلمين الذين لديهم أقدمية في مهنة التدريس تتراوح بين (1) سنة و(10) سنوات بـ(35.20%) تليها فئة المعلمين الذين لديهم أقدمية تتراوح ما بين (21) سنة و(30) سنة بـ(31.40%)، فحين نجد أن المعلمين من ذوي الأقدمية من (11)

سنة إلى (20) سنة قدرت نسبتهم بـ(17.10%)، أما المعلمين الذين لديهم أقدمية في التدريس تتراوح ما بين (31) سنة و(40) سنة قدرت نسبتهم بـ(16.20%)، هذا إنّ دلّ على شيء إنّما يدل على أن المنظومة التربوية الجزائرية تعمل في السنوات الأخيرة على فتح مناصب توظيف بأعداد كبيرة من أجل توظيف الاطارات البشرية الحاملة للشهادات الجامعية خصوصا في ظل مغادرة نسبة كبيرة من المعلمين قطاع التعليم في ظل مباشرة وزارة التربية الجزائرية الاصلاحات التربوية وتبني مقاربة التدريس بالكفاءات التي تتطلب كفاءات عالية مما حتم على المعلمين الذين لا يحوزون على شهادات عالية مغادرة القطاع لعدم قدرتهم على التدريس وحتى تكوين أنفسهم لما تتطلبه هذه المقاربة من تكوين عالي في مجال التدريس والتقويم.

وبلغ عدد أفراد العينة التي طبق عليها البرنامج التدريبي (30) معلمًا ومعلمةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بعد حصر معلمي التعليم الابتدائي ممن هم بحاجة فعلية للتدريب على البرنامج التدريبي المقترح، بعد توزيع الاستبيان المعد لهذه الغاية وأبدوا رغبة في ذلك.

5- الإطار الزماني والمكاني للدراسة النهائية:

أجرى الباحث دراسته في بعض المقاطعات التربوية بولاية سطيف، حيث أخذ عينة من كل جهة (شمالية، جنوبية، شرقية، غربية) حسب التقسيم الجغرافي لولاية سطيف وهذا حتى تكون عينة ممثلة لولاية سطيف وقد استغرقت مدة الدراسة الميدانية خمسة أشهر، ابتداءً من شهر جانفي 2015 إلى أواخر شهر ماي 2015. وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم التعليم الابتدائي.

وتم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وأدوات قياس فعاليته المعرفية والأدائية(الاختبار التحصيلي، بطاقة ملاحظة الكفاءات التدريسية للمعلم)، ابتداءً من شهر جانفي 2016 إلى غاية شهر جوان 2016.

أما المجال البشري فقد شمل عينة من معلمي ومديري ومفتشي التعليم الابتدائي، لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات. وعينة تجريبية من معلمي التعليم الابتدائي ممن أبدوا رغبة للتدرب(التكون) على البرنامج التدريبي المقترح.

6- أدوات الدراسة:

يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على الاختيار السليم للطرق والأدوات التي تمتلك الشروط العلمية والمنهجية بغية الوصول إلى أهدافها المسطرة.(محمد مزيان، 1999، ص58)

يعد تحديد الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات المتعلقة بموضوع دراسته، وتصميمها بطريقة علمية صحيحة أمر في غاية الأهمية، كونه يزيد من دقة وصحة النتائج. وبناءً على ما تهدف إليه الدراسة تم الاعتماد على أربع (4) أدوات، وهي كما يأتي:

6-1- الاستبيان: لجمع البيانات المتمثلة في تحديد الاحتياجات التدريبية (التكوينية) لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس الابتدائية في كفاءات المعارف والمفاهيم النظرية، كفاءات تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم.

واعتمد الباحث في تصميم الاستبيان على مجموعة من المصادر هي:

- نتائج الدراسة الاستطلاعية المتوصل إليها في هذه الدراسة.

- مراجعة الأدب التربوي السابق والدراسات والبحوث ذات الصلة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، كدراسة ECHEVARI(1981)، دراسة عفاش يحي(1991)، دراسة MARGUERITE ALTET(1994)، MOLLAERT(1995)، دراسة عبابنة صالح(1996)، دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، دراسة محمد شحاتة ونوال الشيخ(2002)، دراسة فؤاد علي العاجز(2002)، دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، دراسة صالح ذياب هندي(2005)، دراسة أديب حمادنة(2007)، دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013)، دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013).

- تحليل أداء معلم التعليم الابتدائي، ومهام التدريس التي يقوم بها، لتحديد ما تتطلبه تلك المهام من كفاءات ومهارات لممارسة عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بكل فعالية و موضوعية، كدراسة عبد الحفيظ همام (1992)، دراسة أحميد حسينة(2004)، دراسة الأخضر قويدري(2005)، دراسة حناش فضيلة(2007)، دراسة نورة بوعيشة(2008)، دراسة عواريب الأخضر(2009)، دراسة العطوي أسيا(2010).

- المقابلات الشخصية مع عدد من المفتشين التربويين والمدراء، المكلفين بمتابعة تنفيذ هذه المقاربة الجديدة(المقاربة بالكفاءات) في الميدان، ومناقشتهم حول الاحتياجات التدريبية التي يلتزم أن تتضمنها برامج تدريب معلمي التعليم الابتدائي في ضوء ملاحظاتهم لأداء هؤلاء المعلمين.

- الاطلاع على بعض المناشير والوثائق التربوية حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات منها:

✓ دليل المعلم.

✓ الوثيقة المرافقة.

✓ المنهاج الدراسي.

وبناءً على ما سبق ذكره، تم تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي، وصياغتها في عبارات(بنود) وصفية، كل بند يمثل درجة الاحتياج التدريبي أو لا يمثل احتياج تدريبي، وزعت تلك البنود على أربعة (04) محاور رئيسية، وتحت كل محور رئيسي مجموعة من العبارات(البنود) والتي تضمنها الاستبيان في صورته الأولية وضمت (88) عبارة(بند)(أنظر الملحق رقم(2)).

6-1-1- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

6-1-1-1- صدق الاستبيان:

الصدق من المعالم الرئيسية الهامة التي يقوم عليها الاختبار النفسي. والصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه. أي أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أن يقيسها، ولا يقيس شيئا أخر بدلا عنها أو بالإضافة إليها.(محمد شحاته ربيع، 2008، ص113)

ويتوقف الصدق على عاملين هامين هما:(سامي محمد ملحم، 2012، ص270)

- الغرض من الاختبار أو الوظيفة التي ينبغي أن يقوم بها.
- الفئة أو الجماعة التي سوف يطبق عليها الاختبار.

وفي هذه الدراسة استخدم الباحث طريقتين للتأكد من صدق الاستبيان موضحة كالتالي:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

الصدق الظاهري هو تناول المظهر العام للأداة من حيث، نوع مفرداتها، كيفية صياغتها، مدى وضوحها ودقتها، وتحقيقها للغرض الذي وضعت من أجله. وللتحقق من صدق الظاهري للاستبيان، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة الجامعة الجزائرية من المتخصصين في مجال علم النفس وعلوم التربية، وعددهم سبعة (07) محكمين منهم:

- خمسة (05) أساتذة جامعيين بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة كل من الجزائر2، برج بوعريريج، المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

- إثنان (02) من مفتشي التعليم الابتدائي بولاية سطيف والذين تلقوا تكوينا في المقاربة بالكفاءات في الخارج ويعملون حاليا كمؤطرين للأساتذة والمعلمين، المدراء، والمفتشين بولاية سطيف، أنظر الملحق رقم(3). وقد طلب منهم تقديم أراءهم في الاستبيان المعد من حيث:

- وضوح العبارات ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

- الدقة العلمية واللغوية لصياغة العبارات ومدى ارتباطها بمحاور الدراسة.
- مناسبة التدريج المستخدم التي أدرجت ضمنها
- تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات أخرى مقترحة.

حيث أكد Ebel أن أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري هو أن يقرر عدد المحكمين مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها.(عبد الله القباطي، د.س، ص225)

وقد تم الأخذ بعين الاعتبار آراء واقتراحات المحكمين، حتى تظهر الأداة بصورة مناسبة، يمكن الاعتماد عليها في تعميم النتائج، ومن ضمن المقترحات حذف بعض الفقرات وإعادة صياغة بعضها الأخر بحيث تكون أكثر تركيزا وفي صلب موضوع الدراسة.

للتأكد من صدق بنود الاستبيان ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه، وبعد تفريغ استبيانات المحكمين تم حساب معامل الاتفاق ونسبة الاتفاق بين المحكمين، من خلال تطبيق قانون بيلاك Bellack وهو كالتالي:

$$\frac{\text{الاتفاق}}{\text{الاتفاق} + \text{عدم الاتفاق}} \times 100$$

(Gilles Dussault et Autres, 1981, p 191)

والجدول رقم(13) يوضح معامل الاتفاق ونسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود الاستبيان.

جدول رقم (13): يوضح معامل الاتفاق ونسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود الاستبيان.

البنود	معامل الاتفاق	نسبة الاتفاق %	البنود	معامل الاتفاق	نسبة الاتفاق %
1	0.9	%90	45	1	%100
2	1	%100	46	1	%100
3	1	%100	47	0.8	%80
4	1	%100	48	0.8	%80
5	0.9	%90	49	0.8	%80
6	0.8	%80	50	1	%100
7	0.9	%90	51	0.4	%40

%80	0.8	52	%100	1	8
%80	0.8	53	%80	0.8	9
%100	1	54	%70	0.7	10
%100	1	55	%100	1	11
%100	1	56	%90	0.9	12
%100	1	57	%90	0.9	13
%60	0.6	58	%100	1	14
%90	0.9	59	%90	0.9	15
%80	0.8	60	%80	0.8	16
%90	0.9	61	%70	0.7	17
%30	0.3	62	%90	0.9	18
%40	0.4	63	%90	0.9	19
%90	0.9	64	%90	0.9	20
%90	0.9	65	%100	1	21
%90	0.9	66	%90	0.9	22
%80	0.8	67	%80	0.8	23
%80	0.8	68	%100	1	24
%70	0.7	69	%90	0.9	25
%90	0.9	70	%100	1	26
%80	0.8	71	%80	0.8	27
%30	0.3	72	%90	0.9	28
%100	1	73	%100	1	29
%100	1	74	%100	1	30
%50	0.5	75	%100	1	31
%100	1	76	%40	0.4	32
%50	0.5	77	%90	0.9	33

34	0.8	%80	78	0.9	%90
35	0.9	%90	79	0.2	%20
36	0.9	%90	80	0.8	%80
37	0.5	%50	81	1	%100
38	1	%100	82	0.5	%50
39	0.9	%90	83	0.8	%80
40	0.9	%90	84	0.8	%80
41	0.7	%70	85	0.9	%90
42	1	%100	86	0.8	%80
43	0.9	%90	87	1	%100
44	0.8	%80	88	0.9	%90

فبعد حساب الصدق الظاهري بين المحكمين بتطبيق قانون بيلاك Bellack، تم تحديد معيار (70%) كمحك للحكم على مناسبة البنود لما أعدت لقياسه، مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات التي أدلى بها المحكمين، وقد تم استبعاد إحدى عشرة (11) بند من الاستبيان لم تصل إلى نسبة الاتفاق التي تم تحديدها أي (70%) وإضافة بندين اتفق عليهم المحكمين. وبالتالي استقر الاستبيان في صورته النهائية على (79) بند موزعة على (04) محاور، انظر الملحق رقم (4)، والجدول رقم(14) الآتي يبين توزيع بنود الاستبيان على المحاور التي تنتمي إليها.

جدول رقم (14): توزيع بنود الاستبيان حسب المحاور التي تنتمي إليها.

رقم المحور	المحاور	العدد	أرقام البنود	النسبة%
1	محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة المعارف والمفاهيم النظرية.	23	01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23.	%29
2	محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتخطيط الدروس.	18	24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41.	%23

3	محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدروس.	18	42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59.	%23
4	محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم.	20	60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79.	%25
	المجموع الكلي للبنود	79	01،.....79.	%100

وتم تحديد أربعة مستويات تمثل درجة الاحتياج للتدريب، وأعطي لكل مستوى درجة رقمية تمثل درجة الاحتياج للتدرب على الكفاءات والمهارات المحددة في الاستبيان من (3) إلى (0)، حيث يعني الرقم (3) أن الاحتياج إلى الكفاءة أو المهارة بدرجة كبيرة، ويعني الرقم(2) أن الاحتياج للكفاءة أو المهارة بدرجة متوسطة، ويعني الرقم(1) أن الاحتياج للكفاءة أو المهارة بدرجة قليلة، ويعني الرقم (0) أن الكفاءة أو المهارة لا تمثل احتياجا تدريبيا، ثم وضعت تعليمات لكيفية الإجابة على بنود الاستبيان أنظر الملحق رقم (4).

وبذلك يعتبر صدق المحكمين صدقا ظاهريا للاستبيان يدل على ما يبدو أن الاختبار يقيسه من الناحية الشكلية على الأقل وليس بالضرورة ما يقيسه بالفعل.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، إذ جرى تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (90) فردا منهم (60) معلما ومعلمة، (20) مديرا ومديرة، (10) مفتشين من خارج عينة الدراسة. وبعد مضي شهر من التطبيق تم حساب معامل الارتباط بيرسون **Pearson** بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للأداة(الاستبيان). وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم(15).

جدول رقم(15): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة كل محور من محاور الاستبيان.

المعارف والمفاهيم النظرية		التخطيط للدروس		تنفيذ الدروس		التقويم	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.66**	24	0.61	42	0.70	60	0.86
02	0.75	25	0.74	43	0.87	61	0.86
03	0.79	26	0.68	44	0.85	62	0.80
04	0.69	27	0.77	45	0.86	63	0.79
05	0.56	28	0.84	46	0.83	64	0.88
06	0.68	29	0.79	47	0.85	65	0.83
07	0.71	30	0.83	48	0.87	66	0.85
08	0.75	31	0.84	49	0.69	67	0.82
09	0.76	32	0.82	50	0.77	68	0.82
10	0.80	33	0.79	51	0.85	69	0.86
11	0.84	34	0.77	52	0.81	70	0.82
12	0.78	35	0.77	53	0.86	71	0.79
13	0.57	36	0.80	54	0.84	72	0.81
14	0.72	37	0.77	55	0.85	73	0.86
15	0.69	38	0.75	56	0.87	74	0.87
16	0.76	39	0.77	57	0.86	75	0.83
17	0.74	40	0.76	58	0.81	76	0.83
18	0.77	41	0.86	59	0.78	77	0.76
19	0.79					78	0.74
20	0.78					79	0.75
21	0.60						
22	0.68						
23	0.72						

** كل قيم معامل الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01

تشير نتائج الجدول رقم(15) إلى أن جميع قيم الارتباطات بين درجات البنود ودرجة المحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين(0.56) و(0.88) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالةα(0.01). وقد حصلنا على معاملات ارتباط مرتفعة في مجملها، مما يعني أن درجة كل بند لها دور أساسي في تحديد درجة الفرد، وبالتالي تصبح بنود الاستبيان قادرة على قياس الخاصية المراد قياسها، وحيث أن هذه العبارات وضعت من أجل قياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، فهذا يعني أن المحاور تقيس ما وضعت لقياسه. كما تم حساب معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة(الاستبيان) والدرجة الكلية للأداة(الاستبيان)، والجدول رقم(16) يبن ذلك:

جدول رقم(16): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للأداة(الاستبيان).

المجال	الأداة ككل	
	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعارف والمفاهيم النظرية	0.91**	0.01
التخطيط للدروس	0.95**	0.01
تنفيذ الدروس	0.94**	0.01
التقويم	0.95**	0.01

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

أظهرت مصفوفة الارتباطات بين محاور الأداة(الاستبيان) والدرجة الكلية للأداة(الاستبيان) قيم ارتباط مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة α(0.01) وتراوحت بين(0.91- 0.95)، وهذا يدل على أن المحاور ذات درجة عالية من الصدق فيما تقيسه، مما يعتبر مؤشرا على أن بنود الأداة(الاستبيان) في مجملها تقيس خاصية واحدة، وهي درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ج- الصدق الذاتي: بما أن معامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach يقيس الاتساق الداخلي للبنود، فهو مؤشر موضوعي على صدق البنود، لأنه يعتمد في قياسه للاتساق الداخلي على تباينات البنود والتباين الكلي للأداة(الاستبيان)، لهذا يعتبر كمؤشر لحساب الصدق الذاتي:

الصدق الذاتي= $\sqrt{\text{الثبات}}$

الصدق الذاتي = $\sqrt{0.98}$ = 0.99

6-1-1-2- ثبات الاستبيان:

هو مدى اتساق مفردات (بنود) الاستبيان مع بعضها البعض ويقصد به أيضا:" دقة الاختبار أو اتساقه فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو درجة قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نقول أن المقياس أو الاختبار في هذه الحالة على درجة عالية من الثبات."

(رجاء محمود أبو علام، 2004، ص 418)

ولقد تم حساب ثبات الاستبيان عن طريق معامل ارتباط ألفا لكرونباخ Alpha de Cronbach لكل محور، والأداة ككل(الاستبيان)، واختيرت طريقة ألفا لكرونباخ على أساس أنها من أكثر طرق حساب معاملات ثبات أدوات البحوث التربوية والنفسية من خلال تطبيق واحد، وهو المناسب لهذا النوع من البيانات التي تتعد فيها الاستجابات وهو كالتالي:

$$\alpha = \frac{ن}{ن - 1} \times \left(1 - \frac{مج\ ع^2\ ب}{مج\ ع^2\ ك}\right)$$

حيث أنّ:

ن: عدد البنود

مج ع^2 ب: مجموع تباين كل بند

مج ع^2 ك: مجموع تباين الاختبار ككل.(سعد عبد الرحمان، 1998، ص 172)

ويتم حساب تباين كل بند عن طريق المعادلة التالية:

$$ع^2ب = \frac{مج\ س^2 - \frac{(مج\ س)^2}{ن}}{ن - 1}$$

حيث أنّ:

مج س^2: مجموع مربع كل درجة

(مج س)^2: مجموع مربع الدرجات

ن: عدد أفراد العينة

وفي هذه الدراسة جرى تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية من أفراد عينة الدراسة في بعض مدارس بلدية سطيف، يقدر عددها بـ(90) فردا منها (60)معلما ومعلمة، (20) مديرا ومديرة، (10)، مفتشين من

غير عينة الدراسة، ثم تم حساب معامل ثبات الاستبيان باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(**spss**) وذلك بتطبيق معادلة ألفا لكرونباخ Alpha de Cronbach السابقة الذكر، حيث وجد معامل ثبات أداة الاستبيان ككل (**0.98**) وللمحاور: المعارف والمفاهيم النظرية (0.95)، التخطيط للدروس (0.96)، تنفيذ الدروس (0.97)، ومحور التقويم(0.97) وهو معامل ثبات مرتفع ودالا على ثبات الاستبيان، والجدول(17) يوضح قيم معاملات الثبات الخاصة بمحاور الاستبيان والاستبيان ككل.

جدول رقم (17): يبين قيم معاملات الثبات الخاصة بمحاور الاستبيان والاستبيان ككل.

المحاور	ألفا لكرونباخ
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية .	0.95
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتخطيط الدروس.	0.96
الاحتياجات التدريبية المتعلقة تنفيذ الدروس.	0.97
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم.	0.97
الأداة ككل(الاستبيان)	0.98

يتضح من الجدول(17) ارتفاع قيم الثبات للمحاور حيث كانت القيم تتراوح بين (0.95- 0.97) لمحاور الاحتياجات التدريبية، كما بلغت قيمة معامل ثبات الأداة ككل(الاستبيان)(0.98)، مما يعني أن نتائج هذا الاستبيان مستقرة ويمكن الوثوق بها، من هنا نستنتج أن الاستبيان يتميز بصدق وثبات عاليين، وبالتالي فهو صالح للاستخدام في جمع البيانات.

ومن أجل تصنيف الاحتياجات التدريبية، فقد اعتمد الباحث على الأوساط المرجحة والأوزان المئوية للحكم على مدى وجود أو عدم وجود احتياج تدريبي للكفاءات والمهارات المحددة في الاستبيان في ضوء الوسط المرجح لكل عبارة(بند) وفقا للدرجات المعطاة لفئات الإجابة والتي رتبت من (**3– 0**)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

حساب المدى: وحدد المدى بالمعادلة التالية:

Le rang= score le plus fort — score le plus faible

R= Maximum — Minimum (lucile chanquoy,2005, p58)

وبالتالي المدى = **3– 0 = 3**. ولتحديد طول فئات الاستبيان استخدم الباحث المعادلة التالية:

حساب طول الفئة:**Length** يرمز لها بالرمز (L)

$$L = \frac{\text{Rang}}{\text{classes}} = \frac{R}{C}$$

حيث أن:

L: طول الفئة

R: قيمة المدى في سلم تنقيط الاستبيان بين أعلى درجة وأصغر درجة

C: عدد الفئات في الاستبيان(عدد مستويات درجة الاحتياج التدريبي أو لا احتياج) (شرف الدين خليل، د.س، ص18)

وعليه طول فئات الاستبيان تساوي

$$L = \frac{3}{4} = 0.75$$

تحديد الفئات:

الفئة تبدأ بقيمة تسمى الحد الأدنى، وتنتهي بقيمة تسمى الحد الأعلى، ومن ثمة نجد أن:

الحد الأدنى للفئة الأولى= 0 والحد الأعلى للفئة الأولى = الحد الأدنى + طول الفئة= 0+ 0.75 =0.75

* الفئة الأولى (0 إلى 0.75) لا أحتاج للتدريب على الكفاءات والمهارات المحددة في الاستبيان.

* الفئة الثانية (0.75 إلى 1.50) أحتاج للتدريب على الكفاءات والمهارات المحددة في الاستبيان بدرجة قليلة.

* الفئة الثالثة (1.50 إلى 2.25) أحتاج للتدريب على الكفاءات والمهارات المحددة في الاستبيان بدرجة متوسطة.

* الفئة الرابعة (2.25 إلى 3) أحتاج للتدريب على الكفاءات والمهارات المحددة في الاستبيان بدرجة كبيرة.

جدول رقم(18): يبن الفئات ودرجة الاحتياج التدريبي

الفئات		درجة الاحتياج التدريبي
من	إلى	
2.25	3	تمثل احتياج بدرجة كبيرة
1.50	2.25	تمثل احتياج بدرجة متوسطة
0.75	1.50	تمثل احتياج بدرجة قليلة
0	0.75	لا تمثل احتياجًا تدريبيًا

6-2- البرنامج التدريبي المقترح: بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري والبرامج التدريبية المتصلة بموضوع الدراسة، تم تحديد عناصر البرنامج التدريبي المقترح من حيث مقدمة تعرف بالبرنامج التدريبي، أهدافه، محتوى البرنامج والأنشطة التدريبية والتقويمية، إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وأدوات التقويم وإجراءاته، وبعد حصر الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال الاستبيان المقدم لعينة الدراسة(أنظر الملحق رقم(4))، حيث بينت نتائج تحليل الاستبيان حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتعمق أكثر في معرفة **المعارف والمفاهيم النظرية** المتعلقة بالتدريس بالكفاءات التالية:(التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات)، التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية-التعلمية، المقصود بالوضعية-المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية-التعلمية، التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الإجرائي، الاستعداد)، التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم، التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها، التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه، التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات))، أما الممارسة العملية، حيث أظهرت النتائج إحتياجات تدريبية في **محور التخطيط للدروس** في الكفاءات التالية:(التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات، التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة، التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية، التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين، التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين، التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعليمي، التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين)، **محور تنفيذ الدروس** في الكفاءات التالية:(التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية، التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين)، **محور التقويم** في الكفاءات التالية:(التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة، التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي، التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين، التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب

تقويمي موضوعي وفعال، التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية، التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم).

6- 2- 1- أهداف البرنامج التدريبي المقترح: يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تطوير كفاءات ومهارات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية، محور تخطيط الدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، حيث تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح في ضوء المعرفة النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات التي يحتاج لها المعلم، والممارسة التدريسية بواسطة الكفاءات(تخطيطية، تنفيذية، تقويمية) التي يفتقر المعلم لممارستها، وذلك بعد حصر هذه الكفاءات والمهارات من خلال استبيان تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات الموجه لمعلمي التعليم الابتدائي والمشرفين عليهم(مدراء، مفتشين) أنظر الملحق رقم(4)، ومن الأهداف التي يسعى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحقيقها ما يلي:

- اكساب معلمي التعليم الابتدائي كفاءات معرفية ومفاهيمية تتعلق بالتدريس بالكفاءات.
- اكساب معلمي التعليم الابتدائي كفاءات ومهارات التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات.
- اكساب معلمي التعليم الابتدائي كفاءات ومهارات تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.
- اكساب معلمي التعليم الابتدائي كفاءات ومهارات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

وبناءً على الأهداف الرئيسية قام الباحث بتحديد مجموعة من الموضوعات التدريبية(التعليمية)، حيث يسهم كل موضوع في الوصول إلى تحقيق الهدف الرئيسي لها، ويندرج تحت كل هدف رئيسي عدة أهداف فرعية أخرى، تمثل النتائج التعليمية المرتبطة بالكفاءات التي تم تحديدها، وهي التي يتوقع من معلم التعليم الابتدائي أن يكتسبها بعد دراسة كل موضوع.

6-2-2- محتوى البرنامج التدريبي والأنشطة التدريبية والتقويمية: يتكون هذا البرنامج التدريبي المقترح من أربعة محاور تدريبية، حيث يتكون محور المعارف والمفاهيم النظرية من خلفية معرفية حول التدريس وفق المقاربة بالكفاءات والتي تضمنها البرنامج التدريبي المقترح، في حين يتكون محور التخطيط للدروس، محور تنفيذها، ومحور التقويم من مجموعة الأنشطة والمواد التَّعلمية، والتدريبات، والأسئلة تتعلق بالتدريس بالكفاءات في محور التخطيط، التنفيذ، التقويم. والتي تساعد على ممارسة الكفاءات التدريسية المعرفية منها أو التطبيقية، وذلك لتطوير أداء معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

وقد راع الباحث عند إختيار محتوى البرنامج التدريبي الأسس التالية:

- مناسبة المحتوى للأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها.
- التنوع في الأنشطة والمواد التعلمية والقراءات المستخدمة التي تتناسب والموقف التعلمي.
- مراعاة الدقة العلمية وحداثة المحتوى.
- الربط بين أنشطة الجانبين النظري والعملي(تخطيط، تنفيذ، تقويم) في محتوى البرنامج التدريبي.

وتم اختيار الأنشطة التدريبية والتقويمية، بحيث يكون هناك توافق وتناسق بين الأنشطة والأهداف التي يسعى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحقيقها.

6-2-3- إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح: تم إتباع الإجراءات الآتية في تطبيق البرنامج التدريبي:

1- اختيار عينة الدراسة التجريبية: تم اختيار عينة عشوائية من معلمي التعليم الابتدائي، ممن هم بحاجة فعلية للتدرب(التكون) على البرنامج التدريبي المقترح وأبدوا رغبة في ذلك، بعد توزيع الاستبيان المعدّ لهذه الغاية.

2- تم عقد اجتماع مع معلمي التعليم الابتدائي المعنيين بالتدريب، لتوضيح أهداف البرنامج وطرق تنفيذه وخطواته، والأهداف المرجوة منه، وذلك يوم:10و01/11/ 2016، في مدرسة دريدة المسعود بئر حدادة ولعناني العياشي قصر الأبطال ولاية سطيف.

3- قام الباحث بتوزيع الاختبار التحصيلي القبلي على المعلمين المتدربين: حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي قبل البدء في تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، ويتكون من (44) سؤال من نوع الاختيار من متعدد.(أنظر الملحق(9))

4- قام الباحث بعملية الملاحظة الصفية القبلية ثلاث مرات لكل معلم لحكم على السلوك الملاحظ قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبمساعدة الأستاذ سبع هشام[1] والأستاذ غول محمد[2]. (أنظر الملحق(8))

5- تم توزيع نسخ من البرنامج التدريبي على جميع المعلمين المتدربين، بعد إجراء الاختبار التحصيلي القبلي، وبطاقة ملاحظة أداء المعلم القبلية، متضمنا المحاور التدريبية محور المعارف والمفاهيم النظرية الخاص بالجانب النظري ومحور تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم الخاصة بالجانب التطبيقي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والأنشطة التدريبية والتقويمية، حيث إنّ عملية التّعلم هي تعلم ذاتي وتدريب ذاتي على البرنامج التدريبي المقترح، واستمرت عملية التدريب شهرين ونصف من تاريخ حصول

[1]- أستاذ مساعد قسم "أ" قسم العلوم الاجتماعية جامعة برج بوعريريج.
2- أستاذ مكوّن مدرسة دريدة المسعود بئر حدادة (سطيف).

أفراد عينة الدراسة التجريبية (معلمي التعليم الابتدائي) على نسخة من البرنامج التدريبي وهو:15 فيفري 2016 إلى30 أفريل 2016.

6- عقد بعض اللقاءات الفردية والجماعية للمعلمين المتدربين عند الحاجة بالإضافة إلى بعض التوضيحات حول البرنامج التدريبي، والإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم.

6-2-4- تقويم البرنامج التدريبي المقترح: تم تقويم فعالية البرنامج التدريبي المقترح بعد مضي شهرين ونصف على البرنامج التدريبي مع معلمي التعليم الابتدائي وبعد قراءتهم له، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي للكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في محور المعارف والمفاهيم النظرية في تدريب معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وبطاقة الملاحظة أداء المعلم داخل القسم البعدية للكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في الممارسة العملية(تخطيط، تنفيذ، تقويم) في تدريب معلمي التعليم الابتدائي، وقد طبقت داخل القسم، بلغ عددها (90) حصة صفية، بواقع ثلاث(3) مشاهدات لكل معلم ممن تدربوا على البرنامج بمساعدة الزميلين سبع هشام وغول محمد بعد تدريبهم على تطبيق بطاقة الملاحظة.

6-2-5- صدق البرنامج التدريبي المقترح: تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، بلغ عددهم (12) محكمًا من أساتذة الجامعة الجزائرية، ومن مفتشي التعليم الابتدائي.(أنظر الملحق رقم(6)) وذلك لإبداء رأيهم حول ما يلي:

- مدى ملائمة المادة العلمية، وأسلوب عرضها للمعلمين.
- أهداف البرنامج التدريبي، وأنشطته، ومكوناته، وطريقة تنفيذه.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات، تتلخص فيما يلي:

- تعديل صياغة بعض أهداف البرنامج التدريبي.
- تقديم نبذة مختصرة للمعلم المتدرب عن طبيعة البرنامج، أهدافه، ومكوناته.
- تعديل بعض موضوعات البرنامج التدريبي المتعلقة بمحور المعارف والمفاهيم النظرية حول مقاربة التدريس بالكفاءات.
- حذف بعض الموضوعات التي بها إسهاب من البرنامج التدريبي المقترح.
- زيادة الاهتمام بالجوانب الأدائية من البرنامج التدريبي المقترح.

وبناءً على هذه الملاحظات أصبح البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية يتضمن (21) كفاءة موزعة على المحاور التالية: **محور المعارف والمفاهيم النظرية** يتضمن(9) كفاءات وهي(التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات)، التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية–التعلمية، المقصود بالوضعية–المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية–التعلمية، التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الإجرائي، الاستعداد)، التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم، التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها، التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه، التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات)، أما **محور التخطيط للدروس** فيتضمن(5) كفاءات وهي(التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات، التدرب على صياغة وضعيات تعلّمية حقيقية خاصة بكل نشاط تعليمي وتتوافق ونوع الكفاءة المطلوبة، التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية، التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين، التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين)، **محور تنفيذ الدروس** يحتوي كفائتين وهي(التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية، التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين)، **محور التقويم** يتضمن(5) كفاءات وهي(التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية التي تقيس الكفاءة، التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين، التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال، التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلُّمية، التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم)، وهذه الكفاءات والمهارات هي التي بني عليها البرنامج التدريبي المقترح.(أنظر الملحق رقم(5))

6-3- بطاقة ملاحظة أداء المعلم: بما أن الهدف الذي يسعى إليه الباحث هو تمكين معلمي التعليم الابتدائي من تطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في كفاءات تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، وفي كفاءات التقويم، فإن ذلك يتطلب وجود بطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلم داخل غرفة الصف(القسم) في محاور الجانب التطبيقي للبرنامج التدريبي المقترح(تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، ومحور التقويم).

ويعرف الباحث بطاقة الملاحظة المصممة في هذه الدراسة بأنّها:" قائمة مكونة من عبارات تصف مجموعة من الكفاءات التدريسية لمعلم التعليم الابتدائي الذي تلقى تدريبا على البرنامج التدريبي المقترح، تتضمن كل عبارة منها سلوكا بسيطا وواضحا غير قابل للتأويل، يخضع لتقدير ثلاثي، إذ يقوم الباحث بوضع إشارة أمام السلوك الملاحظ(3تكرارات فما فوق) وتحت المستوى الذي يظهر فيه، والذي يتدرج على النحو التالي: يقوم بالأداء بشكل جيّد، متوسط، ضعيف، وتتيح هذه البطاقة قياس الجانب الأدائي الذي لا يمكن قياسه بالاختبار التحصيلي المصمم."

واعتمد الباحث في تصميم بطاقة الملاحظة على محاور البرنامج التدريبي، التي تم تحديدها في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، والأدب التربوي الذي تطرق له الباحث في الجانب النظري، والدراسات السابقة كدراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، دراسة بوكرمة فاطمة الزهراء(2006)، دراسة عواريب الأخضر(2009)، دراسة سمية حامد(2012)، دراسة إبراهيم سالم أحمد(2014) وما تضمنته من شبكات للملاحظة، وكذلك ملاحظة السلوك الصفي لعدد من المعلمين في الزيارات الاستطلاعية التي قام بها الباحث، والتي كونت عنده تصورا حول الخطوات التي يتبعها المعلم أثناء تنفيذ هذه الكفاءات.

وشملت البطاقة في صورتها الأولية على(45) عبارة سلوكية موزعة على ثلاث محاور رئيسية(تخطيط الدروس، تنفيذها، وتقويمها)، تغطي جوانب الكفاءات التدريسية المقاسة أنظر الملحق رقم(7).

وقد راع الباحث عند صياغة عبارات بطاقة الملاحظة ما يلي:

- أن تكون العبارات واضحة وبسيطة.
- أن تكون في عبارات إجرائية يسهل ملاحظتها وقياسها.
- أن لا تشمل كل عبارة على أكثر من أداء.
- أن ترتبط عبارات بطاقة الملاحظ بمحاور الدراسة.

6-3-1- صدق بطاقة الملاحظة: بعد تصميم بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، وقبل تجريبها ميدانيا كان لابد من التأكد من صلاحية الصورة الأولية لها، لذا قام الباحث بعرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المختصين، بلغ عددهم(12) محكمًا أنظر الملحق(6)، للتحقق من مدى تمثيلها للأهداف المحددة لها من خلال إبداء آرائهم في الجوانب التالية:

- سلامة ووضوح عبارات بطاقة الملاحظة.

- الاتساق بين عبارات بطاقة الملاحظة ومحتوى الموضوعات التي يتضمنها البرنامج التدريبي المقترح.
- صلاحية عبارات بطاقة الملاحظة لقياس ما يريد الباحث قياسه.

وقد تم حذف وتعديل بعض عبارات بطاقة الملاحظة في ضوء آراء المحكمين وأصبحت مكونة من(43)عبارة سلوكية موزعة على ثلاث محاور رئيسية، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية أنظر الملحق رقم(8)، والجدول رقم(19) يوضح ذلك.

جدول رقم(19): توزيع عبارات بطاقة الملاحظة حسب المحاور التي تنتمي إليها.

المحاور	عدد العبارات	أرقام العبارات	النسبة
محور تخطيط الدروس	13	1.....13	%30.24
محور تنفيذ الدروس	15	14.....28	%34.88
محور التقويم	15	29.....43	%34.88
المجموع الكلي للعبارات	43	1.....43	%100

ويتم تقدير أداء معلم التعليم الابتدائي على كل كفاءة من قبل الباحث نفسه بمساعدة الأستاذين هشام سبع ومحمد غول وفقا للتدرج التالي: يؤديها بشكل جيّد، متوسط، ضعيف، وتصحح هذه الخيارات بالدرجات(3، 2، 1) على التوالي، ويتم حساب درجة أداء المعلم بجمع درجات تقدير كفاءات المعلم على عبارات بطاقة الملاحظة ككل للحصول على الدرجة الكلية للمعلم وتتراوح الدرجة الكلية للمعلم على بطاقة الملاحظة بين(43- 129).

أما بالنسبة للكفاءات الخاصة بكل محور فقد كانت الدرجات التي يحصل عليها معلم التعليم الابتدائي كالتالي: كفاءات تخطيط الدروس: تتراوح الدرجة الكلية في كفاءات تخطيط الدروس بين(13- 39).

كفاءات تنفيذ الدروس: تتراوح الدرجة الكلية في كفاءات تنفيذ الدروس بين(15- 45).

كفاءات التقويم: تتراوح الدرجة الكلية في كفاءات التقويم بين(15- 45).

وتعبر الدرجة المنخفضة عن أداء منخفض، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن أداء مرتفع للكفاءات التدريسية.

كما قام الباحث في هذه الدراسة بحساب معاملات الارتباط للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة موضحة كما يلي:

أ- صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة قام الباحث بتطبيقها على(10) معلمين من خارج عينة الدراسة التجريبية. بعد ذلك قام بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات ارتباط محاور بطاقة ملاحظة أداء المعلم مع الدرجة الكلية للبطاقة، باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) نسخة(20)، والجدول رقم(20) و(21) يبين ذلك.

جدول رقم(20): معاملات ارتباط بطاقة الملاحظة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
تخطيط الدروس	1	0.642*	2	0.587*	3	0.388*
	4	0.468*	5	0.314*	6	0.429*
	7	0.530*	8	0.524*	9	0.524*
	10	0.857**	11	0.486*	12	0.842**
	13	0.642*				
تنفيذ الدروس	14	0.496*	15	0.648*	16	0.703*
	17	0.750*	18	0.496*	19	0.549*
	20	0.863**	21	0.685*	22	0.403*
	23	0.622*	24	0.391*	25	0.407*
	26	0.479*	27	0.788**	28	0.542*
التقويم	29	0.898**	30	0.365*	31	0.616*
	32	0.878**	33	0.812**	34	0.590*
	35	0.419*	36	0.713*	37	0.624*
	38	0.741*	39	0.845**	40	0.713*
	41	0.672*	42	0.667*	43	0.373*

* العلاقة دالة عند α(0.05) ** العلاقة دالة عند α(0.01)

يتبين من الجدول(20) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين(0.314- 0.898)، وهي ارتباطات موجبة قوية دالة عند مستوى الدلالةα (0.01) و(0.05)، مما يشير إلى أن البطاقة تتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم(21): قيم معاملات الارتباط محاور بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة.

المحاور	بطاقة الملاحظة ككل	
	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط للدروس	0.523	0.05
تنفيذ الدروس	0.919	0.01
التقويم	0.839	0.01

يتبين من الجدول(21) أن معاملات الارتباط بين درجات محاور بطاقة ملاحظة أداء المعلم والدرجة الكلية للبطاقة تراوحت بين(0.523- 0.919)، وهي ارتباطات موجبة قوية دالة عند مستوى الدلالة α(0.05) و(0.01)، مما يشير إلى أن البطاقة تتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

6-3-2- ثبات بطاقة الملاحظة: للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قام الباحث بتطبيقها على(10) معلمين من خارج عينة الدراسة التجريبية. بعد ذلك تم حساب معامل الاتساق الداخلي Alpha de Cronbach باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss النسخة(20) version، والجدول رقم(22) يوضح ذلك.

جدول رقم(22): يوضح قيم معامل ثبات بطاقة الملاحظة بإختبار آلفا كرونباخ.

محاور بطاقة الملاحظة	معامل آلفا كرونباخ
تخطيط الدروس	0.195
تنفيذ الدروس	0.836
تقويم الدروس	0.858
بطاقة الملاحظة ككل	0.898

يتضح من الجدول(22) أن قيم معاملات ثبات بطاقة الملاحظة ككل بلغت (0.898) وهي قيمة مقبولة إحصائيا لأغراض الدراسة.

6-4- الاختبار التحصيلي: يهدف الاختبار التحصيلي لقياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح في جانبه النظري، وذلك من خلال قياس مستوى تحصيل معلمي التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية

المتعلقة بالتدريس بالكفاءات التي يشتمل عليها البرنامج التدريبي المقترح، وذلك بقياس الفرق بين أدائهم في هذا الاختبار قبل تطبيق البرنامج، وبعد الانتهاء منه.

واعتمد الباحث في صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي على محتوى البرنامج التدريبي النظري المصمم في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية، والتراث الأدبي، وعلى بعض الدراسات السابقة كدراسة أحميد حسينة(2004)، دراسة حناش فضيلة(2007)، دراسة نورة بوعيشة(2008)، دراسة عواريب الأخضر(2009)، دراسة أسماء محمود الحجوج(2009)، دراسة العطوي أسيا(2010)، دراسة حامد الحسين(2012). وأسئلة الاختبار هي الاختيار من متعدد إجابة واحدة صحيحة، لأن هذا النوع من الأسئلة هو الأكثر مرونة، ويتيح إعداد عدد كبير من الأسئلة، مما يغطي جميع جوانب المادة العلمية، كما أن هذا النوع من الأسئلة يمكن من قياس نواتج التعلم بأنواعها المختلفة العليا والدنيا، ويقلل من فرص التخمين إلى الحدود الدنيا، ويوفر شروط الموضوعية والدقة والسرعة في التصحيح، وقد تكون الاختبار التحصيلي في صورته الأولية من (44) سؤالا تم إعدادها على شكل اختيار من متعدد، وتندرج تحت كل سؤال من أسئلة الاختبار أربعة بدائل كما سبق ذكره، بحيث يقوم المعلم المتدرب باختيار بديل من البدائل الأربعة، كما هو موضح في الملحق رقم(9). وتم تنقيط إجابات المعلمين المتدربين على الاختبار بإعطاء الدرجة واحد(1) للإجابة الصحيحة، والدرجة صفر(0) للإجابة الخاطئة. ويتم الحصول على نتائج الاختبار التحصيلي من خلال جمع مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم المتدرب في الاختبار، وتسمى هذه الدرجة بالدرجة الكلية على الاختبار، والتي تتراوح درجاتها ما بين(0- 44).

وعند صياغة تعليمات الاختبار راع الباحث الشروط التالية:

- توضيح الهدف من الاختبار.
- توضيح نوع الأسئلة، وكيفية الإجابة عنها.
- تحديد الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار.

6-4-1- صدق الاختبار التحصيلي: بعد تصميم الاختبار في صورته الأولية، والذي شمل (44) سؤالا. قام الباحث بعرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين من المختصين وأصحاب الخبرة، بلغ عددهم(12) محكمًا (أنظر الملحق(6))، للتحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له، وذلك من خلال إبداء آرائهم في جوانب الاختبار التالية:

- سلامة ووضوح وسهولة تعليمات الاختبار.
- الاتساق بين الاختبار ومحتوى الموضوعات التي يتضمنها البرنامج.
- صلاحية أسئلة الاختبار لقياس ما يريد الباحث قياسه.

وقد قام الباحث بتعديل صياغة بعض أسئلة الاختبار في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمين، ليبقى الاختبار محافظًا على شكله الأولي المكون من(44) سؤالا كما هو موضح بالملحق رقم(9). وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين أصبح الاختبار قابلا للتطبيق.

كما قام الباحث في هذه الدراسة بحساب معامل الإرتباط الثنائي الأصيل(rpb) للتأكد من صدق التمييز(صعوبة وسهولة الأسئلة) في أسئلة الإختبار التحصيلي موضحة كما يلي:

أ- صدق التمييز للإختبار التحصيلي:

تم التحقق من الصدق التمييزي للإختبار بتطبيق الإختبار التحصيلي على(10) معلمين من خارج عينة الدراسة التجريبية، وبعد ذلك تم حساب معامل الإرتباط الثنائي الأصيل rpb بوينت باي سريال Point bi-Serial، الذي يقيس قوة العلاقة بين كل سؤال والدرجة الكلية للإختبار، حيث يكون تصنيف السؤال ثنائي(1، 0) في حين درجة الإختبار الكلية لمتغير مستمر، وذلك بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(spss) نسخة 20، والجدول رقم(23) يوضح ذلك.

جدول رقم(23): يبين قيم معاملات الإرتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للإختبار التحصيلي.

رقم السؤال	قيمة rpb	رقم السؤال	قيمة rpb	رقم السؤال	قيمة rpb	رقم السؤال	قيمة rpb
01	0.748	12	0.748	23	0.360	34	0.410
02	0.780	13	0.429	24	0.723	35	0.410
03	0.748	14	0.261	25	0.258	36	0.110
04	0.261	15	0.498	26	0.627	37	0.569
05	0.415	16	0.353	27	0.295	38	0.703
06	0.366	17	0.429	28	0.462	39	0.210
07	0.325	18	0.742	29	0.311	40	0.840
08	0.429	19	0.316	30	0.450	41	0.394
09	0.119	20	0.260	31	0.426	42	0.618
10	0.410	21	0.101	32	0.712	43	0.147
11	0.780	22	0.836	33	0.186	44	0.805

أشارت نتائج الجدول رقم(23) إلى ارتباط أسئلة الإختبار التحصيلي جميعها بالدرجة الكلية للإختبار التحصيلي عند مستوى الدلالة α(0.01) و(0.05)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين(0.101-0.840).

6-4-2- ثبات الاختبار التحصيلي: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين: الطريقة الأولى التطبيق وإعادة التطبيق، وبفارق زمني قدره أسبوعين على عينة مكونة من (10) معلمين من خارج عينة الدراسة التجريبية، وبلغ(0.816)، والطريقة الثانية تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة كودر ريتشاردسون K-R20 وبلغ(0.80). والجدول رقم(24) يوضح ذلك.

جدول رقم(24): يوضح ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق وبطريقة كودر ريتشاردسون.

معامل الثبات / الاختبار	التطبيق وإعادة التطبيق	كودر ريتشاردسون K-R20
الاختبار التحصيلي	0.816**	0.80

** العلاقة دالة عند مستوى الدلالة α(0.01)

يتضح من الجدول(24) أن قيم معاملات ثبات الاختبار التحصيلي بلغت(0.816) و(0.80)وهي قيم مقبولة إحصائيا لأغراض الدراسة. وهذا ما قاله كرونوليد نورمان إدوارد (Cronlud, norman edward, 1981, p125) أنّه تقبل نسب الثبات في الاختبارات إذا كانت معاملاتها بين (0.60 – 0.85) فأكثر وبالإمكان الاعتماد عليها.

مما سبق نستنتج أن أداة الدراسة(الاختبار التحصيلي) أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيّد من حيث الصدق والثبات، وبالتالي تصبح الصورة الأولية ملحق(9) للاختبار هي الصورة النهائية.

6-4-3- تحديد زمن الإجابة على أسئلة الإختبار: بلغ زمن الإجابة على أسئلة الإختبار التحصيلي (60) دقيقة، بعد حساب الزمن لأسرع معلم وأخر معلم أجاب على أسئلة الإختبار التحصيلي.

6-4-4- تحليل أسئلة الإختبار التحصيلي: تأتي أهمية هذه الخطوة من كونها تعطي الباحث فكرة واضحة عن طريقة فهم المعلمين المتدربين لمفردات الاختبار، كما أنها تعد إحدى الوسائل المهمة والفاعلة في تحسين كفاية ونوعية أسئلة الاختبار.(سهيلة الفتلاوي، 2004، ص249)

وتحليل أسئلة الاختبار التحصيلي: هي إجراءات تفحص كل مفردة على حدة، ليس الاختبار بعامة كما هو الشأن في تحليلات الثبات والصدق. وتساعد إحصاءات تحليل المفردات القائمين ببناء الاختبار في اتخاذ قرار يتعلق بالمفردات التي تم الاحتفاظ بها في الاختبار، وأيها يتم تعديله، وأيها يتم حذفه(Cecil .R. Reynolds, Ronald B. Livingston, 2013, ترجمة صلاح الدين محمود علام، ص30).

ويقصد كذلك بتحليل أسئلة الاختبار:" تحديد معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار."(Anne Anastasi, Susana uraina, 2015, ترجمة صلاح الدين محمود علام، ص221)

بعد أن تم تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية(10 معلمين)، تم بعد ذلك تحليل نتائج إجابات أفراد العينة الاستطلاعية على أسئلة الاختبار التحصيلي، بهدف التعرف على:

- ✓ معامل الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي.
- ✓ معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي.

6-4-4-1- تحديد معاملات الصعوبة: تعرف بأنها النسبة المئوية أو النسبة من المختبرين الذين يجيبون إجابة صحيحة عن المفردة، ويرمز له بالرمز(p)، ويتم حسابه باستخدام الصيغة الآتية:

$$p = \frac{\text{عدد المختبرين الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة}}{\text{عدد المختبرين}}$$

ويمكن أن يتراوح مؤشر صعوبة المفردة بين (0) و(1)، حيث تكون قيمة المؤشر بالنسبة إلى المفردات الأكثر سهولة مرتفعة، وقيمته بالنسبة إلى المفردات الصعبة منخفضة.(Cecil .R. Reynolds, Ronald B. Livingston, 2013, ترجمة صلاح الدين محمود علام، ص301)

تم حساب معامل صعوبة جميع مفردات الاختبار، فتبين أنّها تتراوح ما بين(0.10) و(0.60) أنظر الملحق رقم(10)، وفي ضوء ذلك تبين للباحث أن جميع أسئلة الاختبار التحصيلي ذات صعوبة مقبولة، هذا ويرى أبو علام(2004) أن معامل الصعوبة يدل على نسبة الناجحين في المفردة إلى العدد الكلي للمفحوصين الذين أجابوا عن هذه المفردة. ويؤكد أنّها كلما زادت هذه النسبة زادت سهولة المفردة ولذلك يجب ألا يزيد متوسط معامل صعوبة الاختبار عن (0.77).(رجاء محمود أبو علام، 2004، ص328)

6-4-4-2- تحديد معاملات التمييز: يشير تمييز المفردة إلى الدرجة التي يمكن أن تتميز بها المفردة بين المختبرين الذين يختلفون في التكوين الفرضي موضع القياس. ومن بين الطرق الشائعة لحساب مؤشر تمييز

المفردة تعتمد على الفرق في الأداء بين مجموعتين. وأحد المداخل الشائعة هو اختيار أعلى وأدنى 27% من المختبرين، من حيث الأداء الكلي في الاختبار، واستبعاد النسبة 46% الوسطى. وقد اقترح بعض خبراء التقييم استخدام أعلى وأدنى 25%، وبعضهم اقترح استخدام أعلى وأدنى 33%، وبعض أخر اقترح أعلى وأدنى 50%. ومن الوجهة العملية، فإن جميع هذه النسب يحتمل أن تكون مقبولة، لكن الباحث في هذه الدراسة استعمل طريقة استخدام أعلى وأدنى 50% لأن هذه هي النسبة المناسبة في هذه الدراسة. ويتم حساب صعوبة كل مفردة لكل من المجموعتين على حدة، ويرمز لكل منهما بالرمزين pع، pد(ع رمز المجموعة العليا، د رمز المجموعة الدنيا). والفرق بين pع، pد هو مؤشر التمييز، ويرمز له بالرمز (م)، ويتم حسابه باستخدام الصيغة الآتية: م= pع - pد حيث:

م: معامل التمييز

pع : النسبة المئوية من المختبرين في المجموعة العليا أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة.

pد : النسبة المئوية من المختبرين في المجموعة الدنيا أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة.(Cecil .R. Reynolds, Ronald B. Livingston, 2013, ترجمة صلاح الدين محمود علام، ص ص305.301)

واعتمادا على الإجراءات السابقة في حساب معامل التمييز تبين أن معامل تمييز أسئلة الاختبار التحصيلي تتراوح ما بين(0.20) و(1) أنظر الملحق رقم(10)، وهي معاملات تمييز مقبولة حسب معيار Cecil .R. Reynolds, Ronald B. Livingston, 2013 اللذان اقترحا أن المفردات التي معامل تميزها يزيد عن (0.20) تكون مقبولة، والمفردات التي معامل تميزها أقل من (0.20) يتم مراجعتها بعناية، ومن المحتمل إعادة النظر فيها أو حذفها. وعليه تم قبول جميع أسئلة الاختبار التحصيلي.

نستنتج مما سبق أن أداة الدراسة(الاختبار التحصيلي) أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيّد، وبذلك تكون الأداة صالحة للتطبيق النهائي.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

لقد تم معالجة بيانات الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف بـ (SPSS) الاصدار العشرين version 20، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- **حساب النسبة المئوية:** لوصف عينة الدراسة ووصف محاور أدوات الدراسة(الاستبيان، بطاقة الملاحظة)، وكذلك تم إستعماله في تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية، ويتم حساب النسبة المئوية من خلال المعادلة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times 100$$

- **حساب المتوسط الحسابي:** هو أكثر مقاييس النزعة المركزية إستخدامًا، ويحدد المتوسط الدرجة الوسطى في التوزيع، ويحسب بطريقة مباشرة بجمع جميع الدرجات وقسمتها على(ن) أي أن المتوسط الحسابي يساوي:

$$م = \frac{مج(س)}{ن}$$ حيث أنّ:

م: المتوسط الحسابي

مج(س): مجموع الدرجات

ن: عدد الحالات(عدد الدرجات)

- **حساب الإنحراف المعياري:** هو أحد مقاييس التشتت، ويرمز لهذا المقياس بحرف (ε) عندما نحسبه لعينة، ويرمز بحرف سيغما (δ) عندما نحسبه لمجتمع، وهو أهم مقاييس التشتت وأكثرها استعمالا، والذي يمكن عن طريقه قياس الفروق الفردية قياسا دقيقا. ويعطى من خلال المعادلة الآتية:

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ س^2 - \left(\frac{مج\ س}{ن}\right)^2}{ن - 1}}$$

حيث أنّ:

ع: الانحراف المعياري.

مج $س^2$: مجموع مربع كل درجة.

(مج $س)^2$: مجموع مربع الدرجات.

ن: عدد الحالات (عدد الدرجات). (محمد بوعلاق، 2009، ص 63)

- **إستخدام اختبار (ت) أو (T):** يستعمل هذا الاختبار لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينات المتساوية والغير متساوية، ولا يتم تطبيقه حتى تتوفر الشروط التالية:

- ✓ أن يكون توزيع العينتين اعتداليا.
- ✓ أن يكون حجم العينتين متقاربا.
- ✓ ألا يقل حجم العينتين عن 30 فردا.
- ✓ أن تكون العينتان متجانستان.

(محمد بوعلاق، 2009، ص 145)

ولقد تم استخدام هذا الاختبار في هذه الدراسة لمعرفة دلالة الفروق بين درجات احتياجات المعلمين التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة (المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) والأداة ككل(الاستبيان) حسب متغير جنس المعلم(ذكور، إناث).

وقد استخدم الباحث قانون (ت) أو(T) في حالة عينتين مستقلتين وغير متساويتين في الحجم(ن1≠ ن2)، وتندرج في هذا القانون حالتين:

1- في حالة تجانس العينتين يحسب اختبار (ت) بالمعادلة التالية:

$$ت = \frac{\bar{م}_1 - \bar{م}_2}{\sqrt{\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]\frac{ع_1^2(ن_1 - 1) + ع_2^2(ن_2 - 1)}{ن_1 + ن_2 - 2}}}$$

حيث أنّ:

ن1: عدد أفراد العينة الأولى.

ن2: عدد أفراد العينة الثانية.

م1: متوسط العينة الأولى.

م2: متوسط العينة الثانية.

ع1: تباين العينة الأولى.

ع2: تباين العينة الثانية.

2- في حالة عدم تجانس العينتين يحسب اختبار (ت) بالكيفية الثانية :

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\frac{ع1}{ن1} + \frac{ع2}{ن2}}}$$

حيث أنّ:

م1: متوسط العينة الأولى.

م2: متوسط العينة الثانية.

ن1: حجم العينة الأولى.

ن2: حجم العينة الثانية.

ع1: تباين العينة الأولى.

ع2: تباين العينة الثانية.

3-في كلتا الحالتين يتم اختيار التجانس باستخدام قانون فيشر (ف):

$$ف = \frac{ع_1^2}{ع_2^2}$$ حيث أنّ:

$ع_1^2$: التباين الأكبر.

$ع_2^2$: التباين الأصغر.

(محمد بوعلاق، 2009،ص ص 148-150)

- إستخدام اختبار(ت) t. test لعينة واحدة: تم استخدام هذا الاختبار من طرف الباحث لمعرفة دلالة الفروق بين درجات معلمي التعليم الابتدائي في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعد تطبيقه. ويتم حساب متوسط الفروق باستخدام المعادلة التالية:

$$t = \frac{\bar{D}}{\overline{SD}}$$ حيث أنّ:

$\bar{D}$**:** متوسط الفرق بين درجات معلمي التعليم الابتدائي في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.

$\overline{SD}$: الخطأ المعياري لمتوسط الفروق.(عبد الكريم بوحفص، 2005، ص185)

– إستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA): ويرمز له بالرمز(ف) **أو (F)**، وهو اختبار معلمي يستعمل لقياس الفروق بين أكثر من مجموعتين.

ولقد تم استخدامه في هذه الدراسة لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة والأداة ككل(الاستبيان). كما تم استخدام هذا الأسلوب الاحصائي أيضا لمعرفة دلالة الفروق بين درجات احتياجات المعلمين التدريبية في كل محور من محاور الدراسة والأداة ككل(الاستبيان)، حسب متغير المؤهل العلمي (جامعي، خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر)، ومتغير الأقدمية في التدريس (1- 10، 11- 20، 21- 30، 31- 40) ويحسب بإتباع الخطوات التالية:

- **حساب التجانس:** نقوم بحساب التجانس بين المجموعات للتأكد من التجانس بينها. ويتم حسابه كما يلي:

– حساب تباين كل مجموعة بتطبيق المعادلة التالية:

$$s^2 = \frac{N\sum\times^2-(\sum\times)^2}{n\,(n-1)}$$

وبعدها نحسب التجانس حسب قانون" **كوشران(Cochran)** كما يلي:

$$C_o = \frac{\text{أكبر تباين}}{\text{مجموع التباينات}}$$

ثم نقارن قيمة " **كوشران** " المحسوبة بالقيمة المجدولة في جدول **كوشران** للتجانس، وإذا كان تجانس بين المجموعات يتم تطبيق اختبار **فيشر (FISHER)**، ويرمز له بالرمز "**F**" لتحليل التباين والذي يتم تطبقه بإتباع الخطوات التالية:

- **حساب التباين ما بين المجموعات:**

$$SSbet = \frac{(\sum\times_1)^2}{n_1} + \frac{(\sum\times_2)^2}{n_2} + \frac{(\sum\times_3)^2}{n_3} + \cdots \frac{(\sum\times k)^2}{nk} - \frac{(\sum\times)^2}{N}$$

- **حساب درجة الحرية ما بين المجموعات:**

$$dfbet = K - 1$$

- **حساب الخطأ المعياري ما بين المجموعات:**

$$MSbet = \frac{SSbet}{dfbet}$$

- **حساب التباين داخل المجموعات:**

$$SSWithin = (\times_1^2) + (\times_2^2) + (\times_3^2) + \cdots (\times k)^2 - \frac{(\sum \times_1)^2}{n_1} + \frac{(\sum \times_2)^2}{n_2} + \frac{(\sum \times_3)^2}{n_3}$$

- **حساب درجة الحرية داخل المجموعات:**

$$dfwith = N - K$$

- **حساب الخطأ المعياري داخل المجموعات:**

$$MSwith = \frac{SSwith}{dfwith}$$

- **حساب التباين الكلي:**

$$SStotal = \sum (\times_1)^2 + (\times_2)^2 + (\times_3)^2 + \cdots (\times c)^2 - \frac{(\sum \times)^2}{N}$$

- **حساب درجة الحرية الكلية:**

$$dftotal = N - 1$$

- **حساب (f):**

$$F = \frac{MSbet}{MSwith}$$

(محسوب عبد القادر، 2006، ص ص85. 86)

– اختبار توكي tuky البعدي للمقارنات البعدية: للمقارنة بين دلالة الفروق ومتوسط المجموعات لمعرفة الفرق لصالح أي المجموعات. وقد استخدم الباحث المعادلة الآتية:

$$\theta = \frac{X_i - X_j}{\sqrt{\frac{msw}{n}}}$$

حيث أنّ:

X_i: قيمة المتوسط الأعلى.

x_j: قيمة المتوسط الأدنى.

Msw: متوسط التباين داخل المجموعات.

N: حجم العينة الواحدة.(سهيلة الفتلاوي، 2003، ص129)

– **معامل الارتباط بيرسون Pearson** لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة(الاستبيان وبطاقة الملاحظة). وذلك من خلال، حساب صدق كل بند مع المحور الذي ينتمي إليه، وصدق كل محور مع أداة الدراسة ككل، والمعادلة هي:(محمد بوعلاق، 2009، ص80)

$$r = \frac{n\sum(x.y) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2][n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

بحيث:

درجات المتغير المستقل :x

درجات المتغير التابع :y

مجموع مربعات درجات المتغير المستقل : $\sum x^2$

مجموع مربعات درجات المتغير التابع : $\sum y^2$

مربع مجموع درجات المتغير المستقل : $\sum(x)^2$

مربع مجموع درجات المتغير التابع : $\sum(y)^2$

عدد أفراد العينة :n

– **معادلة ألفا كرونباخ Alpha Crobach:** لحساب ثبات أدوات الدراسة.(أنظر الصفحة: 255)

– **معادلة بيلاك Bellack**: لحساب معامل الاتفاق ونسبة الاتفاق بين المحكمين على إستبيان تحديد الإحتياجات التدريبية للمعلم.(أنظر الصفحة: 249)

– **حساب المدى وطول الفئة**: لتحديد تصنيفات درجة الاحتياج التدريبي.(أنظر الصفحة: 256)

– **معامل الثبات لكيودر ريتشاردسون (KR-20)Kuder-Reichardson:** ويمكن تطبيق هذا المعامل(الصيغة) عندما تكون درجات مفردات الاختبار ثنائية، أي مجرد إجابة صحيحة أو خطأ، أو الدرجة صفر(0) أو واحد(1). ولقد إعتمد الباحث على هذا المعامل لحساب ثبات الإختبار التحصيلي، وصيغته

كالآتي:Cecil R. Reynolds, Ronald B. Livingston ترجمة صلاح الدين محمود علام، 2013، ص176)

$$KR\text{-}20 = \frac{ك}{ك-1}\left(\frac{ع^2 - \sum ص_م \times خ_م}{ع^2}\right)$$ حيث أنّ:

ك: عدد المفردات

$ع^2$: تباين الدرجات الكلية للاختبار.

$ص_م$: نسبة الاجابات الصحيحة عن المفردة.

$خ_م$: نسبة الاجابات الخطأ عن المفردة.

– **حساب الوسط المرجح** للإحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات والمعادلة هي:(الصالح بوعزة،2014، ص ص350. 352)

– **الوسط المرجح للفقرة**= $\frac{\text{مجموع الدرجات التي تحصل عليها الفقرة}}{\text{عدد المستجيبين}}$

– **الوسط المرجح للفقرة**= $\frac{ت1\times3+ت2\times2+ت3\times1+ت4\times0}{ت\ ك}$

بحيث يعني:

ت1: درجة الاحتياج كبيرة

ت2: درجة الاحتياج متوسطة

ت3: درجة الاحتياج قليلة

ت4: لا أحتاج للكفاءة أو المهارة

ت ك: تكرار عدد أفراد العينة

الوسط المرجح للمحور الواحد وللمحاور كافة:

– **الوسط المرجح للمحور**= $\frac{\text{مجموع الدرجات التي يحصل عليها المحور}}{\text{عدد الفقرات}\times\text{عدد المستجيبين}}$

– **الوسط المرجح للمحاور كافة**= $\frac{\text{مجموع الدرجات التي تحصل عليها المحاور كافة}}{\text{عدد المحاور}\times\text{عدد المستجيبين}}$

– الوزن المئوي= $\frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى لأداة الدراسة}} \times 100$

ولقد اعتمد الباحث الوسط المرجح ووزنه المئوي لوصف استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

– تحديد حجم الأثر باستخدام مربع معامل إيتا Eta au carré (η^2): وتعبر قيمة حجم الأثر عن الدرجة التي يمكن التنبؤ بها بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل.

ومن المؤشرات المستخدمة لقياس حجم الأثر Effect Size مؤشر كوهنCohen(d) ومربع إيتا Eta(η^2) لفردمان Friedman ومربع أوميجا Omega(W^2) لهيز Hays ومربع ابسيلون Epsilon (ε^2) لكوهن Cohen.

ولقد أشار كوهن Cohen(1988) إلى معايير للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر كوهن(d)، حيث اعتبره صغيرًا عند القيمة(0.20) ومتوسطًا عند القيمة(0.50) واعتبره كبيرًا عند القيمة(0.80).(حمدي يونس أبو جراد، 2013، ص ص355، 356)

ولقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على ثلاثة مستويات التي اقترحها كوهن(Cohen) للحكم على قيمة حجم الأثر الذي يتركه المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع تطوير كفاءات المعلم التدريسية والتي يتم قياسها بالاختبار التحصيلي أو بطاقة الملاحظة، وهي: حجم أثر صغير(0.20- 0.49) والمتوسط(0.50- 0.79) والكبير(0.80 فما فوق).

وتم إستخدام معامل مربع إيتا Eta au carré(η^2) في هذه الدراسة، والذي يتم حسابه حسب العلاقة الآتية:(Robert warmbrod, 2001, p16)

– في حالة إستخدام تحليل التباين: $\eta^2 = \frac{SS_{bet}}{SS_{total}}$

– في حالة إستخدام إختبار(t. test): $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$

– معامل الارتباط الثنائي الأصيل(rpb): لبونيت باي سريال Point bi-Serial، لحساب صدق التمييز(صعوبة وسهولة الأسئلة) للإختبار التحصيلي ومعادلته، هي:

$$rpb = \frac{\overline{y_1} - \overline{y_2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n}} \sqrt{\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{n}}}$$

بحيث:

$\overline{y_1}$: متوسط الإجابات الصحيحة.

$\overline{y_2}$: متوسط الإجابات الخاطئة.

n_1: عدد أفراد المجموعة الأولى.

n_2: عدد أفراد المجموعة الثانية.

$\sum y^2$: مجموع مربع درجات الإختبار ككل.

n: عدد أفراد العينة.(محمد بوعلاق، 2009، ص104)

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

– تمهيد

1– عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

1–1– عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها.

1–1–1– عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها.

1–1–2– عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها.

1–1–3– عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها.

1–2– عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.

1–2–1– عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.

1–2–2– عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.

1–2–3– عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.

1–2–4– عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.

1–3– عرض نتائج السؤال الثامن ومناقشتها.

1–4– عرض نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بالسؤال التاسع ومناقشتها.

1–4–1– عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها.

1–4–2– عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها.

2– استخلاص النتائج العامة للدراسة.

– تمهيد:

تطرق الباحث في هذا الفصل إلى عرض وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق الدراسة الميدانية على معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف، وذلك من خلال التعرف على الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين عليهم (مدراء، مفتشين)وفقا لمحاور الدراسة الأربعة: (الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية، تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس ،التقويم)، وبعد معالجة هذه النتائج باستخدام التحليل الإحصائي spss الإصدار العشرين(version 20)، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار الفرضيات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعا لمتغير الوظيفة (معلم، مدير، مفتش)، جنس المعلم(ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي للمعلم(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر)، الأقدمية في التدريس للمعلم(1سنة–10سنوات، 11سنة–20سنة، 21سنة–30سنة، 31سنة–40سنة). ومن ثم مناقشتها وتفسيرها على ضوء الإطار النظري ومحاور الدراسة الأربعة وربط هذه النتائج بما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا الشأن، ثم تم تحديد قائمة الاحتياجات التدريبية وترتيبها وفق درجة الاحتياج إليها، وعلى ضوء هذه الاحتياجات التدريبية تم تصميم البرنامج التدريبي المقترح وقياس فعاليته من خلال الاختبار التحصيلي الذي يقيس الجانب المعرفي المتمثل في محور المعارف والمفاهيم النظرية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وبطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية التي تقيس الممارسات التطبيقية للمعلم في محور تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم، وتم استخدام مربع معامل ايتا Eta au carré(η^2)، من أجل تحديد حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع(الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة)، وفيما يلي عرض ومناقشة نتائج هذه الدراسة.

1– عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1–1– عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها:

لإجابة على أسئلة الدراسة، قام الباحث بحساب الأوساط المرجحة، الانحرافات المعيارية، والوزن المئوي لكل محور من محاور الدراسة، وكذلك لكل فقرة من فقرات الاستبيان حسب تقديرات أفراد العينة(معلم، مدير، مفتش) لدرجة الاحتياج التدريبي، مع ترتيبها ترتيبا تنازليا، وفي ما يلي تفصيل ذلك:

1–1–1– عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور(المعارف والمفاهيم النظرية، تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) من وجهة نظرهم؟ للإجابة على هذا

السؤال قام الباحث بحساب الوسط المرجح، الانحراف المعياري، والوزن المئوي لكل بند من بنود الاحتياج التدريبي التي تندرج تحت كل محور من محاور الدراسة الأربعة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول رقم(25): يبن الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب لتقديرات المعلمين لكل محور من محاور الاستبيان والمحاور ككل.

رقم المحور	المحاور	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
1	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور المعارف والمفاهيم النظرية.	1.890	1.027	%63	1
2	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التخطيط للدروس.	1.810	1.039	%60.33	2
3	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور تنفيذ الدروس.	1.700	1.098	%56.66	4
4	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التقويم.	1.793	1.030	%59.76	3
المحاور ككل		1.804	1.048	%60.13	

يبين الجدول رقم(25) أن الأوساط المرجحة لتقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات تراوحت بين(1.700) و(1.890) من أصل(3)، إذ احتل محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية الترتيب الأول بوسط مرجح(1.890)، انحراف معياري(1.027)، ووزن مئوي(63%)، وجاء في الترتيب الثاني محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للدروس بوسط مرجح(1.810)، انحراف معياري(1.039)، ووزن مئوي(60.33%)، بينما جاء في الترتيب الثالث محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم بوسط مرجح(1.793)، انحراف معياري(1.030)، ووزن مئوي(59.76%)، واحتل محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدروس الترتيب الأخير بوسط مرجح(1.700)، انحراف معياري(1.098)، ووزن مئوي(56.66%). وتحصلت درجة الاحتياج التدريبي على المحاور ككل على متوسط مرجح(1.804) وانحراف معياري(1.048) ووزن مئوي(60.13%)

ويتضح أيضا من الجدول رقم(25) أن درجة الاحتياج التدريبي على محاور الدراسة والمحاور ككل هي درجة متوسطة لدى معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف من وجهة نظرهم.

وبالنظر إلى طبيعة التساؤل الأول فلقد اعتمد الباحث في تحديد درجة الاحتياج التدريبي لدى معلمي التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات على طريقة التقويم الذاتي التي أكدت العديد من

الدراسات والأبحاث أهميتها كدراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013)، دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013)، دراسة فؤاد علي العاجز(2002)، دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، دراسة عبد الحفيظ حنفي (1992)، دراسة عفاش يحي(1991)، إلا أنه يمكن القول أن معلمي التعليم الابتدائي لم يبالغوا في تقديرهم لدرجة الاحتياج التدريبي لديهم بدليل أنه جاءت متوسطة. إلا أنه يمكن تفسير ذلك بأن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على الكفاءات والمهارات المحددة في هذه الدراسة، وإلى إدراك أهميتها في تنمية وتطوير المعارف النظرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تطوير كفاءاتهم وممارساتهم التدريسية، مما يجعل معلمي التعليم الابتدائي يشعرون بأنهم يحتاجون إلى مثل هذه الكفاءات. وهذه النتيجة المتوصل إليه اتفقت مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996)، والتي أظهرت حاجة عينة الدراسة إلى التدريب في مجال التقويم، والتخطيط بدرجة متوسطة، واتفقت كذلك مع دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013)، التي كانت فيها حاجة معلمي الرياضيات للتدريب بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين. واختلفت مع نتيجة دراسة عفاش يحي(1991)، دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، والتي أظهر فيها المعلمون حاجتهم إلى التدريب بدرجة كبيرة.

وكما قام الباحث أيضا بحساب الأوساط المرجحة، الانحرافات المعيارية، والأوزان المئوية لتقديرات معلمي التعليم الابتدائي لدرجة الاحتياج التدريبي لبنود كل محور من المحاور المتعلقة بالاحتياجات التدريبية على حدة، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

المحور الأول: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية: جاءت الأوساط المرجحة، الانحرافات المعيارية، والأوزان المئوي لتقديرات معلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(26).

جدول رقم(26): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب لتقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية على بنود محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
01	التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.	1.938	1.058	64.60	8
02	التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الاجرائي، الاستعداد).	1.933	1.042	64.43	9
03	التعرف على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها.	1.895	1.034	63.16	10

04	التمييز بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات الأخرى(بالمحتوى، بالأهداف).	1.866	1.026	62.20	14
05	فهم المرجعية التاريخية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	1.814	0.977	60.46	16
06	التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم.	2.119	0.928	70.63	2
07	التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	2.185	1.039	72.83	1
08	المقصود بالوضعية – المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية–التعلمية.	1.752	1.082	58.40	18
09	التمييز بين وضعية مشكلة وحل مشكلة.	1.600	1.072	53.33	23
10	التعرف على مفهوم الوضعية الإدماجية ومكوناتها وخصائصها.	1.761	1.124	58.70	17
11	التعرف على مفهوم الوضعية التعلمية ومكوناتها.	1.742	1.067	58.06	21
12	التمييز بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم.	1.747	1.066	58.23	19
13	التعرف على مفهوم المورد وأنواعه.	1.742	0.948	58.06	20
14	التعرف على مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته في ضوء التدريس بالكفاءات.	2.076	0.989	69.20	4
15	التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه.	1.838	0.989	61.26	15
16	التعرف على مفهوم المؤشر ووظيفته في عملية التقويم.	1.885	1.010	62.83	11
17	التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية–التعلمية.	2.071	1.016	69.03	5
18	التمييز بين التقويم بالكفاءات وغيره(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	1.885	1.014	62.83	12
19	التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	2.004	0.995	66.80	6
20	التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	1.871	0.962	62.36	13
21	التعرف على الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	2.100	0.985	70	3
22	التعرف على المعالجة البيداغوجية وخطواتها الرئيسية.	1.942	1.070	64.73	7
23	التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي.	1.704	1.135	56.80	22
المحاور ككل		1.890	1.027	63	*1

* ترتيب المحور بحسب المحاور الأخرى

يتضح من الجدول رقم(26) أن الأوساط المرجحة لتقديرات معلمي التعليم الابتدائي لبنود المحور الأول (الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية). قد تراوحت بين(1.600) و(2.185) من أصل(3).

ويتضح من الجدول السابق أيضا أن جميع الكفاءات المعرفية والمفاهيمية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها بدرجة متوسطة، ولم يصل أي منها إلى مستوى الحاجات القليلة أو الكبيرة أو لا أحتاج، إذ بلغ عددها(23) حاجة أي ما نسبته(100%). وجاء ترتيبها على النحو التالي: أن كفاءة التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات كان ترتيبها الأول من حيث درجة الحاجة إلى التدريب عليها بوسط مرجح قدره(2.185)، انحراف معياري(1.039)، ووزن مئوي(72.83%)، يليها التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم بوسط مرجح(2.119)، انحراف معياري(0.928)، ووزن مئوي(70.63%)، ثم يأتي في الترتيب الثالث التعرف على الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بوسط مرجح(2.100)، انحراف معياري(0.985)، ووزن مئوي(70%)، وجاء البند رقم(14) التعرف على مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته في ضوء التدريس بالكفاءات في الترتيب الرابع بوسط مرجح(2.076)، انحراف معياري(0.989)، ووزن مئوي(69.20%)، أما البند رقم(17) التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية–التعلمية فقد جاء في الترتيب الخامس بوسط مرجح(2.071)، انحراف معياري(1.016)، ووزن مئوي(69.03%)، واحتل البند رقم(19) التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات) الترتيب السادس بوسط مرجح(2.004)، انحراف معياري(0.995)، ووزن مئوي(66.8%)، بينما جاء في الترتيب السابع البند رقم(22) التعرف على المعالجة البيداغوجية وخطواتها الرئيسية بوسط مرجح(1.942)، انحراف معياري(1.070)، ووزن مئوي(64.73%)، وجاء البند رقم(01) التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها في الترتيب الثامن بوسط مرجح(1.938)، انحراف معياري(1.058)، ووزن مئوي(64.6%)، واحتل البند رقم(02) التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الإجرائي، الاستعداد) المرتبة التاسعة بوسط مرجح قدره(1.933)، انحراف معياري(1.042)، ووزن مئوي(64.43%)، وجاء في الترتيب العاشر العبارة رقم(03) التعرف على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها بوسط مرجح(1.895)، انحراف معياري(1.034)، ووزن مئوي(63.16%)، وجاء في المرتبة الحادية عشر البند(16) التعرف على مفهوم المؤشر ووظيفته في عملية التقويم بوسط مرجح(1.885)، انحراف معياري(1.010)، ووزن مئوي(62.83%)، واحتل البند رقم(18) التمييز بين التقويم بالكفاءات وغيره(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات) الترتيب الثاني عشر بوسط مرجح(1.885)، انحراف

معياري(1.014)، ووزن مئوي(62.83%)، أما البند رقم(20) التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات) احتل الترتيب الثالث عشر بوسط مرجح قدر ب(1.871)، انحراف معياري(0.962)، ووزن مئوي(62.63%)، وجاء البند رقم(04) التمييز بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات الأخرى(بالمحتوى، بالأهداف) في الترتيب الرابع عشر بوسط مرجح(1.866)، انحراف معياري(1.026)، ووزن مئوي(62.20%)، بينما البند رقم(15) التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه فجاء في الترتيب الخامس عشر بوسط مرجح(1.838)، انحراف معياري(0.989)، ووزن مئوي(61.26%)، وجاء في الترتيب السادس عشر البند رقم(05) فهم المرجعية التاريخية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات بوسط مرجح قدر ب(1.814)، انحراف معياري(0.977)، ووزن مئوي(60.46%)، أما البند رقم(10) التعرف على مفهوم الوضعية الإدماجية ومكوناتها وخصائصها جاء في الترتيب السابع عشر بوسط مرجح(1.761)، انحراف معياري(1.124)، ووزن مئوي(58.70%)، وجاء البند رقم(08) المقصود بالوضعية المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية التعلمية في الترتيب الثامن عشر بوسط حسابي قدر ب(1.752)، انحراف معياري(1.082)، ووزن مئوي(58.4%)، بينما جاء البند رقم(12) التمييز بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم في الترتيب التاسع عشر بوسط مرجح(1.747)، انحراف معياري(1.066)، ووزن مئوي(58.23%)، واحتل البند رقم(13) التعرف على مفهوم المورد وأنواعه الترتيب العشرين بوسط مرجح(1.747)، انحراف معياري(0.948)، ووزن مئوي(58.06%)، أما البند رقم(11) التعرف على مفهوم الوضعية التعلمية ومكوناتها فجاء في الترتيب الواحد والعشرين بوسط مرجح(1.742)، انحراف معياري(1.067)، ووزن مئوي(58.06%)، وجاء البند رقم(23) التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي في الترتيب الثاني والعشرين بوسط مرجح(1.704)، انحراف معياري(1.135)، ووزن مئوي(56.8%)، أما البند رقم(09) التمييز بين وضعية مشكلة وحل مشكلة فاحتل المرتبة الأخيرة(23) بوسط مرجح(1.600)، انحراف معياري(1.072)، ووزن مئوي(53.33%).

ويتضح من الجدول رقم(26) أن الاحتياج إلى التعرف على الكفاءات المعرفية والمفاهيمية ووفقا للمحك المحدد لدرجة الحاجة إلى التدريب أن أغلب كفاءات محور المعارف والمفاهيم النظرية وقعت ضمن درجة الاحتياج التدريبي المتوسطة، وهذا يعني أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التعرف على جميع المعارف والمفاهيم التي وردت في المحور رقم(1)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنهم لم يتلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولذلك شعروا بحاجتهم إلى هذه المعارف والمفاهيم، وخاصة عندما يطلعون على دليل

المعلم، والوثيقة المرفقة ويجدون أن محتوياته تضمنت مفاهيم ومصطلحات جديدة عليهم. وهذا ما أكدته نتائج دراسة عمير سعيد(2008)، ودراسة الأخضر قويدري(2005)، والتي وجدت أن النسبة الغالبة من المدرسين تشكوا من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا(المقاربة بالكفاءات)ميدانيا وإنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه، وأن غالبية المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ودراسة بوكرمة فاطمة الزهراء أغلال(2006) والتي توصلت إلى أن معلمي العلوم في المدرسة الجزائرية لازالوا لا يدركون الكفاءات المطلوبة إكسابها للتلاميذ. مما يدل على أن امتلاك المعلم للجانب النظري والمفاهيمي سيسهل عليه ممارسة عملية التدريس بكل فعالية.

المحور الثاني: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للدروس: جاءت نتائج تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(27).

جدول رقم(27): يبين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية على بنود محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
24	التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.	2.109	1.008	70.30	1
25	التدرب على صياغة الكفاءات المستهدفة لكل نشاط تعليمي.	1.804	1.113	60.13	6
26	التدرب على تصنيف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحسوحركية.	1.923	0.975	64.10	4
27	التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.	2.014	0.955	67.13	2
28	التدرب على كيفية اختيار الوسائل التعليمية-التعلمية المناسبة لكل موقف تعليمي وتوظيفها.	1.704	1.052	56.80	15
29	التدرب على صياغة مؤشرات الكفاءة لكل نشاط تعليمي في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس.	1.771	1.069	59.03	11
30	التدرب على كيفية اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي.	1.766	0.962	58.86	12
31	التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية.	1.761	0.963	58.70	13
32	التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.	1.790	1.050	59.66	9

33	التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعليمي.	1.800	1.097	60	7
34	التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين.	1.652	1.052	55.06	17
35	التدرب على كيفية صياغة وضعيات إدماجية في نهاية كل موقف تعليمي.	1.719	1.054	57.30	14
36	التدرب على اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية، المهارية والحسية.	1.776	1.003	59.20	10
37	التدرب على كيفية اختيار معايير التحكم على تحقق الكفاءة المستهدفة.	1.957	1.018	65.23	3
38	التدرب على كيفية توزيع الوقت على مختلف مراحل انجاز التعلمات.	1.609	1.149	53.63	18
39	التدرب على اختيار أنشطة الدعم وعلاج الثغرات عند المتعلمين.	1.795	1.120	59.83	8
40	التدرب على كيفية اختيار وسائل تعليمية تساهم في إثارة دافعية المتعلمين.	1.704	1.097	56.80	16
41	التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة.	1.847	0.966	61.56	5
المحور ككل		1.810	1.039	60.33	2*

يتضح من الجدول(27) أن الأوساط المرجحة حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات تراوح بين(1.609) و(2.109) من أصل(3).

كما يظهر من الجدول السابق أن الحاجة إلى التدريب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين كان ترتيبها الأول من حيث درجة الحاجة إلى التدريب بوسط مرجح(2.109)، انحراف معياري(1.008)، ووزن مئوي(70.30%)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم(27) التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين بوسط مرجح(2.014)، انحراف معياري(0.955)، ووزن مئوي(67.13%)، وجاء البند رقم(37) التدرب على كيفية اختيار معايير التحكم على تحقق الكفاءة المستهدفة في الترتيب الثالث بوسط مرجح(1.957)، انحراف معياري(1.018)، ووزن مئوي(65.23%)، وجاء البند رقم(26) التدرب على تصنيف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحس حركية في الترتيب الرابع بوسط مرجح(1.923)، انحراف معياري(0.975)، ووزن مئوي(64.10%)، بينما البند رقم(41) التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة جاء في الترتيب الخامس بوسط مرجح(1.847)، انحراف معياري(0.966)، ووزن مئوي(61.56%)، وجاء في الترتيب السادس البند رقم(25) التدرب على صياغة الكفاءات المستهدفة لكل نشاط تعليمي بوسط مرجح(1.804)، انحراف معياري(1.113)، ووزن مئوي(60.13%)، أما البند

رقم(33) التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعليمي فجاء في الترتيب السابع بوسط مرجح(1.800)، انحراف معياري(1.097)، ووزن مئوي(60%)، واحتل البند رقم(39) التدرب على اختيار أنشطة الدعم وعلاج الثغرات عند المتعلمين الترتيب الثامن بوسط مرجح(1.795)، انحراف معياري(1.120)، ووزن مئوي(59.83%)، وجاء في الترتيب التاسع البند رقم(32) التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات بوسط مرجح(1.790)، انحراف معياري(1.050)، ووزن مئوي(59.66%)، أما البند رقم(36) التدرب على كيفية اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية، المهارية والحسية فجاء في الترتيب العاشر بوسط مرجح(1.776)، انحراف معياري(1.003)، ووزن مئوي(59.20%)، وجاء في الترتيب الحادي عشر البند رقم(29) التدرب على صياغة مؤشرات الكفاءة لكل نشاط تعليمي في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس بوسط مرجح(1.771)، انحراف معياري(1.069)، ووزن مئوي(59.03%)، أما البند رقم(30) التدرب على كيفية اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي فجاء في الترتيب الثاني عشر بوسط مرجح(1.766)، انحراف معياري(0.962)، ووزن مئوي(58.86%)، واحتل البند رقم(31) التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية الترتيب الثالث عشر بوسط مرجح(1.761)، انحراف معياري(0.963)، ووزن مئوي(58.70%)، أما البند رقم(35) التدرب على كيفية صياغة وضعيات إدماجية في نهاية كل موقف تعليمي فجاء في الترتيب الرابع عشر بوسط مرجح(1.719)، انحراف معياري(1.054)، ووزن مئوي(57.30%)، وجاء البند رقم(28) التدرب على كيفية اختيار الوسائل التعليمية–التعلمية المناسبة لكل موقف تعليمي وتوظيفها في الترتيب الخامس عشر بوسط مرجح(1.704)، انحراف معياري(1.052)، ووزن مئوي(56.80%)، بينما جاء البند رقم(40) التدرب على كيفية اختيار وسائل تعليمية تساهم في إثارة دافعية المتعلمين في الترتيب السادس عشر بوسط مرجح(1.704)، انحراف معياري(1.097)، ووزن مئوي(56.80%)، أما البند رقم(34) التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين فجاء في الترتيب السابع عشر بوسط مرجح(1.652)، انحراف معياري(1.052)، ووزن مئوي(55.06%)، واحتل البند رقم(38) التدرب على كيفية توزيع الوقت على مختلف مراحل انجاز التعلمات الترتيب الأخير أي الثامن عشر بوسط مرجح(1.609)، انحراف معياري(1.149)، ووزن مئوي(53.63%).

ويتضح من الجدول(27) أن درجة الاحتياج التدريبي على جميع كفاءات محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وهذا يعني أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على جميع كفاءات ومهارات محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى نقص تكوين المعلمين، وأن غالبيتهم لم يتلقوا تكوينا كافيا يسهل لهم ممارسة عملية التخطيط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، وهذا ما أكدته دراسة عمیار سعید(2008) التي توصلت أن نسبة 100 % من المعلمين لم يتلقوا أي تكوين بالمقاربة بالكفاءات، وكان من بين التوصيات التي خلص إليها هو الحث على الرفع من مستوى تكوين المعلمين.

لأن التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات يتطلب بالدرجة الأولى تحديد الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، وصياغتها صياغة دقيقة، وهذا يصعب على المعلمين القيام به في ظل نقص تكوينهم، حيث أن معلم التعليم الابتدائي غير قادر على تحديد الكفاءات المستهدفة التي يريد أن يصبوا إليها، بالإضافة إلى ذلك يصعب عليه أيضا صياغة وضعية –مشكلة، وضعية إدماج، أو وضعية تقويمية من خلالها يستطيع التلميذ إدماج موارده وتوظيفها خلال انجاز نشاطه التعلمي، أو لتقويم مكتسباته. كما يجهل أيضا الكفاءة المراد إكسابها له، كما تؤكد أيضا دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال (2006)، أن معلمي العلوم في المدرسة الجزائرية لازالوا لا يدركون الكفاءات المطلوب إكسابها للتلاميذ، فكيف يمكنهم التخطيط لها ؟ لذلك شعر معلم التعليم الابتدائي بحاجته إلى التدريب على هذه الكفاءات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي كانت فيها درجة الاحتياج التدريبي في مجال التخطيط الدراسي بدرجة متوسطة، والتي توصلت كذلك إلى أنّ من بين الكفاءات الأساسية التي على المدرس أن يتمكن منها هي الكفاءات التي تنتمي إلى محور التخطيط الدراسي.

واختلفت مع نتيجة دراسة عفاش يحي(1991) التي تحصلت فيها كفاءات تخطيط الدرس على درجة مرتفعة. واختلفت كذلك مع نتائج دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) التي كانت درجة الاحتياج التدريبي على جميع الكفاءات بدرجة عالية.

المحور الثالث: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدروس: جاءت استجابات معلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هو مبين بالجدول قم(28).

جدول رقم(28): يبين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية على بنود محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
42	التدرب على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم.	1.619	1.135	53.96	12
43	التدرب على استخدام أساليب استثارة دافعية المتعلم نحو الموقف التعليمي.	1.781	1.089	59.36	8
44	التدرب على كيفية تقديم الوضعية-المشكلة في بداية كل نشاط تعليمي.	1.733	1.069	57.76	9
45	التدرب على إنجاز الأنشطة التعليمية انطلاقا من خبرات المتعلمين.	1.604	1.098	53.46	13
46	التدرب على استعمال الوسائل التعليمية المناسبة أثناء تنفيذ الدرس.	1.533	1.194	51.10	17
47	التدرب على استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الأنشطة التعليمية لاكتساب الكفاءات للمتعلمين.	1.804	1.117	60.13	5
48	التدرب على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الأنشطة التعليمية لتطوير كفاءات المتعلمين.	1.819	1.037	60.63	4
49	التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية.	1.785	1.005	59.50	7
50	التدرب على كيفية توجيه المتعلم لمجابهة وحل وضعية تعلم مركبة.	1.876	1.027	62.53	1
51	التدرب على استخدام التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة.	1.857	1.020	61.90	2
52	التدرب على تنويع أنماط التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) بين المعلم والمتعلمين.	1.723	1.039	57.43	10
53	التدرب على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	1.576	1.220	52.53	15
54	التدرب على ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة لتنظيم سير العملية التعليمية-التعلمية.	1.604	1.256	53.46	14
55	التدرب على كيفية ربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف والمكتسبات الجديدة.	1.566	1.148	52.20	16
56	التدرب على التنويع في استخدام أدوات التقويم في مراحل التنفيذ المختلفة للدروس.	1.800	1.038	60	6
57	التدرب على استخدام أساليب الدعم والتعزيز لتعلم الأنشطة التعليمية.	1.695	1.054	56.50	11

58	التدرب على كيفية تشجيع التلاميذ على القيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية.	1.404	1.108	46.80	18
59	التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.	1.852	1.124	61.73	3
	المحور ككل	1.700	1.098	56.66	4*

يتضح من الجدول رقم(28) أن الوسط المرجح حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات تراوح بين(1.404) و(1.876) من أصل(3).

كما يتضح من الجدول(28) أن جميع كفاءات محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها متوسطة، إلا أن كفاءة تشجيع التلاميذ على القيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية كانت درجة الاحتياج للتدرب عليها قليلة. مما يدل على أن معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف لا يتحكمون جيدا في كفاءات تنفيذ الدروس مما يشعرون بحاجتهم للتدرب عليها. ويشير الترتيب التنازلي للكفاءات التي تحتاج إلى التدريب بغرض التنمية والتطوير إلى أن كفاءة التدرب على كيفية توجيه المتعلم لمجابهة وحل وضعية تعلم مركبة كان ترتيبها الأول بوسط مرجح(1.876)، انحراف معياري(1.027)، ووزن مئوي(62.53%)، تليها كفاءة التدرب على استخدام التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة بوسط مرجح(1.857)، انحراف معياري (1.020)، ووزن مئوي(61.90%)، وجاء في الترتيب الثالث البند رقم(59) التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين بوسط مرجح(1.852)، انحراف معياري(1.124)، ووزن مئوي(61.73%)، بينما احتل البند رقم(48) التدرب على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الأنشطة التعليمية لتطوير كفاءات المتعلمين الترتيب الرابع بوسط مرجح(1.819)، انحراف معياري(1.037)، ووزن مئوي(60.63%)، وجاء البند رقم(47)التدرب على استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الأنشطة التعليمية لاكتساب الكفاءات في الترتيب الخامس بوسط مرجح(1.804)، انحراف معياري(1.117)، ووزن مئوي(60.13%)، أما البند رقم(56) التدرب على التنويع في استخدام أدوات التقويم في مراحل التنفيذ المختلفة للدرس فجاء في المرتبة السادسة بوسط مرجح(1.800)، انحراف معياري(1.038)، ووزن مئوي(60%)، بينما احتل البند رقم(49) التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية الترتيب السابع بوسط مرجح(1.785)، انحراف معياري(1.005)، ووزن مئوي(59.50%)، وجاء في الترتيب الثامن البند رقم(43) التدرب على استخدام أساليب استثارة دافعية المتعلم نحو الموقف التعليمي بوسط مرجح(1.781)، انحراف معياري(1.089)، ووزن مئوي(59.36%)، يليها في الترتيب التاسع البند رقم(44) التدرب على

كيفية تقديم الوضعية –المشكلة في بداية كل نشاط تعليمي بوسط مرجح(1.733)، انحراف معياري(1.069)، ووزن مئوي(57.76%)، وجاء البند رقم(52) التدرب على تنويع أنماط التفاعل الصفي(اللفظي وغير اللفظي) بين المعلم والمتعلمين في الترتيب العاشر بوسط مرجح(1.723)، انحراف معياري(1.039)، ووزن مئوي(57.43%)، بينما احتل البند رقم(57) التدرب على استخدام أساليب الدعم والتعزيز لتعلم الأنشطة التعليمية الترتيب الحادي عشر بوسط مرجح(1.695)، انحراف معياري(1.054)، وزن مئوي(56.50%)، وجاء في الترتيب الثاني عشر البند رقم(42) التدرب على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم بوسط مرجح(1.619)، انحراف معياري(1.135)، ووزن مئوي(53.96%)،أما البند رقم(45) التدرب على إنجاز الأنشطة التعليمية انطلاقا من خبرات المتعلمين فجاء في الترتيب الثالث عشر بوسط مرجح(1.604)، انحراف معياري(1.098)، ووزن مئوي(53.46%)، وعاد الترتيب الرابع عشر للبند رقم(54) التدرب على ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة لتنظيم سير العملية التعليمية–التعلمية بوسط مرجح(1.604)، انحراف معياري(1.256)، ووزن مئوي(53.46%)، وجاء في الترتيب الخامس عشر البند رقم(53) التدرب على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بوسط مرجح(1.576)، انحراف معياري(1.220)، ووزن مئوي(52.53%)، أما البند رقم(55) التدرب على كيفية ربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف والمكتسبات الجديدة فجاء في الترتيب السادس عشر بوسط مرجح(1.566)، انحراف معياري(1.148)، ووزن مئوي(52.20%)، وجاء البند رقم(46) التدرب على استعمال الوسائل التعليمية المناسبة أثناء تنفيذ الدرس في الترتيب السابع عشر بوسط مرجح(1.533)، انحراف معياري(1.194)، ووزن مئوي(51.10%)، أما الترتيب الثامن عشر فعاد للبند رقم(58) التدرب على كيفية تشجيع التلاميذ للقيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية بوسط مرجح (1.404)، انحراف معياري (1.108)، ووزن مئوي(46.80%).

وقد يكون مرّد ذلك عدم تلقي المعلم تدريبا عمليا ونوعيا على هذه الكفاءات من جهة، وتقديرهم بأن هذه الكفاءات تشكل الأرضية الصلبة للارتقاء بمستوى التدريس بالمقاربة بالكفاءات من جهة أخرى، وهذا ما أكدت عليه دراسة الأخضر قويدري (2005)، دراسة عمير سعيد (2008)، ودراسة وسيلة حرقاس (2008) أن غالبية المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها عبابنة صالح(1996)، حيث كانت درجة الاحتياج التدريبي متوسطة لدى معلمي العلوم من وجهة نظرهم، كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة حامد بن

أحمد حسين الثقفي(2013). واختلفت مع نتائج دراسة عفاش يحي(1991) التي توصلت إلى أن درجة الاحتياج التدريبي للمعلمين في كفاءات تنفيذ الدروس كان بدرجة مرتفعة. كما اختلفت أيضا مع نتائج دراسة عبد الحفيظ حنفي همام(1992) التي وجدت بأنه لا تتوافر لدى معلمي العلوم كفاءات إعداد الدروس، بينما كفاءات تنفيذ الدروس متوافرة مما يدل على عدم احتياج معلمي العلوم لكفاءات هذا المجال.

المحور الرابع: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات: وجاءت نتائج استجابات معلمي التعليم الابتدائي على بنود محور التقويم كما هي موضحة في الجدول رقم(29).

جدول رقم(29): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية على بنود محور التقويم.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
60	التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.	1.838	1.041	61.26	6
61	التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي.	1.828	1.020	60.93	8
62	التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال.	1.881	1.007	62.70	5
63	التدرب على كيفية بناء شبكات تقويمية فردية وجماعية خاصة بكل كفاءة مستهدفة في جميع الأنشطة التعلمية.	1.961	0.987	65.36	1
64	التدرب على كيفية بناء بنود الاختبار التحصيلي المرتبطة بالكفاءات المستهدفة.	1.733	1.078	57.76	15
65	التدرب على كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين.	1.557	1.062	51.90	20
66	التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة.	1.804	0.990	60.13	10
67	التدرب على كيفية بناء شبكات تصحيح الوضعيات التقويمية.	1.709	1.019	56.96	18
68	التدرب على مهارة تقديم تغذية راجعة للمتعلمين.	1.795	1.044	59.83	12
69	التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.	1.795	1.017	59.83	11
70	التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية.	1.823	1.027	60.76	9
71	التدرب على استغلال وضعيات الإدماج في الربط بين مكتسبات المتعلمين والتحقق منها.	1.733	0.985	57.76	14

72	التدرب على كيفية تشخيص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم.	1.728	1.079	57.60	16
73	التدرب على كيفية استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية/ التعلمية بكل مكوناتها.	1.828	1.001	60.93	7
74	التدرب على توظيف التقويم التشخيصي لتوجيه التعلمات.	1.666	1.045	55.53	19
75	التدرب على كيفية بناء وإعداد سلالم التقدير.	1.747	1.043	58.23	13
76	التدرب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم(تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).	1.895	0.996	63.16	3
77	التدرب على كيفية استغلال حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم.	1.728	1.122	57.60	17
78	التدرب على كيفية وضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء عند المتعلمين.	1.923	1.095	64.33	2
79	التدرب على كيفية التحكم في بناء جدول التخصيص والتقويم هدف بهدف.	1.890	0.944	63	4
المحور ككل		1.793	1.030	59.76	3*

يتبن من الجدول رقم(29) أن الأوساط المرجحة حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات قد تراوحت بين (1.557) و(1.961) من أصل(3).

كما يظهر من الجدول(29) أن الحاجة إلى التدريب على كيفية بناء شبكات تقويمية فردية وجماعية خاصة بكل كفاءة مستهدفة في جميع الأنشطة التعلمية كان ترتيبها الأول من حيث درجة الحاجة إلى التدريب عليها بوسط مرجح(1.961)، انحراف معياري(0.987)، ووزن مئوي(65.36%)، يليها البند رقم(78)التدرب على كيفية وضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء عند المتعلمين في الترتيب الثاني بوسط مرجح(1.923)، انحراف معياري (1.095)، ووزن مئوي(64.33%)، بينما احتل البند رقم(76) التدرب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم(تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم) الترتيب الثالث بوسط مرجح(1.895) انحراف معياري (0.996)، ووزن مئوي(63.16%)، وجاء في الترتيب الرابع البند(79) التدرب على كيفية التحكم في بناء جدول التخصيص والتقويم هدف بهدف بوسط مرجح(1.890) انحراف معياري(0.944)، ووزن مئوي(63%)، أما البند رقم(62) التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويم موضوعي وفعال فجاء في الترتيب الخامس بوسط مرجح(1.881) انحراف معياري(1.007)، ووزن مئوي(62.70%)، وجاء البند رقم(60) التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين في الترتيب السادس بوسط مرجح(1.838) انحراف معياري(1.041)، ووزن مئوي(61.26%)، بينما البند رقم(73) التدرب على

كيفية استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية- التعلمية بكل مكوناتها فاحتل الترتيب السابع بوسط مرجح(1.828)، انحراف معياري(1.001)، ووزن مئوي(60.93%)، واحتل البند رقم(61) التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي الترتيب الثامن بوسط مرجح(1.828)، انحراف معياري(1.020)، ووزن مئوي(60.93%)، وجاء البند رقم(70) التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية في الترتيب التاسع بوسط مرجح(1.823)، انحراف معياري(1.027)، ووزن مئوي(60.76%)، أما البند رقم(66) التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة فاحتل المرتبة العاشرة بوسط مرجح(1.804)، انحراف معياري (0.990)، ووزن مئوي(60.13%)، وجاء في الترتيب الحادي عشر البند رقم(69) التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم بوسط مرجح(1.795)، انحراف معياري(1.017)، ووزن مئوي(59.83%)، أما البند رقم(68) التدرب على مهارة تقديم تغذية راجعة للمتعلمين فجاء في الترتيب الثاني عشر بوسط مرجح(1.795)، انحراف معياري(1.044)، ووزن مئوي(59.83%)، وجاء البند رقم(75) التدرب على كيفية بناء وإعداد سلام التقدير في الترتيب الثالث عشر بوسط مرجح قدر ب(1.747)، انحراف معياري(1.043)، ووزن مئوي(58.23%)، بينما البند(71) التدرب على استغلال وضعيات الإدماج في الربط بين مكتسبات المتعلمين والتحقق منها فجاء في الترتيب الرابع عشر بوسط مرجح(1.733)، انحراف معياري(0.985)، ووزن مئوي(57.76%)، وعادت المرتبة الخامسة عشر للبند رقم(64) التدرب على كيفية بناء بنود الاختبار التحصيلي المرتبطة بالكفاءات المستهدفة بوسط مرجح(1.733)، انحراف معياري(1.078)، ووزن مئوي(57.76%)، واحتل البند رقم(72) التدرب على كيفية تشخيص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم الترتيب السادس عشر بوسط مرجح(1.728)، انحراف معياري(1.079)، ووزن مئوي(57.60%)، أما البند رقم(77) التدرب على كيفية استغلال حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم جاء في الترتيب السابع عشر بوسط مرجح(1.728)، انحراف معياري(1.122)، ووزن مئوي(57.60%)، بينما عاد الترتيب الثامن عشر للبند رقم(67) التدرب على كيفية بناء شبكات تصحيح الوضعيات التقويمية بوسط مرجح(1.709)، انحراف معياري(1.019)، ووزن مئوي(56.96%)، وجاء في الترتيب التاسع عشر البند رقم(74) التدرب على توظيف التقويم التشخيصي لتوجيه التعلمات بوسط مرجح(1.666)، انحراف معياري(1.045)، ووزن مئوي(55.53%)، أما البند

رقم(65) التدرب على كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين جاء في الترتيب العشرين بوسط مرجح(1.557)، انحراف معياري (1.062)، ووزن مئوي(51.90%).

وتتفق النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة مع دراسة عمير سعيد(2008) والذي توصل إلى أن أفراد عينة الدراسة (المعلمين) تجدوا صعوبات في التقويم وتطبيقه، ودراسة أسيا العطوي(2010) والتي توصلت إلى أن معلمي التعليم الابتدائي وجدوا صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بما فيها المجال المفاهيمي، مجال التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي.

وهذا يشير إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم التعليم الابتدائي لا ترقى إلى الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى تحسين وتعديل المسار التعلمي للتلميذ. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عواريب الأخضر(2009) والتي توصلت إلى أن أكثر أساليب التقويم المستمر المعتمدة من طرف المدرسين في جميع مراحل التعليم لتقويم أداء المتعلم هي الواجبات المنزلية فقط، وأن الأقلية فقط يستخدمون اختبارات تقيس كفاءات المتعلم بنسبة(21%) وهي نسبة قليلة جدا. وهذا لا يتماشى والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات. هذه المقاربة التي جاءت بطرق وأساليب أخرى تضع المتعلم في قلب العملية التقويمية من خلال وضعه أمام وضعيات إدماجية وتقويمية تقيس كفاءات المتعلم، وهذا ما يصعب تحقيقه من طرف المعلمين في إطار ضعف تكوينهم، وعدم تلقيهم تكوينا كافيا حول التقويم بالكفاءات، وهذا ما أكده فليب بيرينو " phillippe perrnaud " (1995)، حيث يعتبر التقويم مشكلة المشكلات في المقاربة بالكفاءات، لأن تقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن وضعيات مركبة، وهو ما يفتح المجال في الاختلافات في الحكم."(فليب بيرينو.2004،ص24)

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) ودراسة أديب حمادنة(2007)، حيث كانت درجة الحاجة إلى التدريب على كفاءات محور التقويم كبيرة.

1-1-2- عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) من وجهة نظر المدراء؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب الوسط المرجح، الانحراف المعياري، والوزن المئوي لكل بند من بنود الاحتياجات التدريبية التي تندرج تحت كل محور من المحاور الأربعة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول رقم(30): يبن الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الاستبيان والاستبيان ككل.

رقم المحور	المحور	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
1	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور المعارف والمفاهيم النظرية.	1.953	0.961	%65.10	1
2	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التخطيط للدروس.	1.906	0.998	%63.55	3
3	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور تنفيذ الدروس.	1.876	0.999	%62.53	4
4	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التقويم.	1.926	0.988	%64.20	2
المحاور ككل		1.915	0.986	%63.84	

يبين الجدول رقم(30) أن الوسط المرجح حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات تراوحت بين(1.876) و(1.953) من أصل(3)، إذ احتل محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية المرتبة الأولى بوسط مرجح(1.953)، انحراف معياري(0.961)، ووزن مئوي(65.10%)، وجاء في المرتبة الثانية محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بوسط مرجح(1.926)، انحراف معياري(0.988)، ووزن مئوي(64.20%)، بينما جاء في المرتبة الثالثة محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للدروس بوسط مرجح(1.906)، انحراف معياري(0.998)، ووزن مئوي(63.55%)، واحتل محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدروس المرتبة الأخيرة بوسط مرجح قدره(1.876)، انحراف معياري(0.999)، ووزن مئوي(62.53%). وجاءت درجة الاحتياج التدريبي على المحاور ككل بوسط مرجح(1.915)، وانحراف معياري(0.986) ووزن مئوي(63.84%).

ويتضح أيضا من الجدول رقم(30) أن محور المعارف والمفاهيم النظرية، محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، ومحور التقويم، كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها حسب وجهة نظر المدراء بدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطاتها ما بين (1.876) و(1.953). وكانت قريبة جدا من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة.

وبالنظر إلى طبيعة التساؤل الثاني من الدراسة فقد اعتمد الباحث في تحديد درجة الاحتياج التدريبي لدى معلمي التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات على طريقة تقويم الزملاء ألا وهو

المدير، ويمكن القول أنّ مديري المدارس الابتدائية لم يعطوا للكفاءات التدريسية أهمية كبيرة بدليل أنها جاءت درجة الاحتياج التدريبي إليها متوسطة. يمكن تفسير هذا ربما بانشغال المديرين بالمهام الإدارية وإهمالهم لمهامهم البيداغوجية والتربوية، مما جعلهم لا يدركون جيدا الكفاءات التدريسية التي يحتاج إليها المعلم.

والنتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة اتفقت مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه توجد درجة احتياج تدريبي متوسط في بعض الفقرات لدى معلمي العلوم في المرحلة الثانوية، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي كانت درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في مجال التخطيط الدراسي بدرجة متوسطة. واختلفت مع نتيجة دراسة أديب حمادنة (2007)، والتي أظهرت فيها المعلمون حاجتهم إلى التدريب في مجال التقويم بدرجة كبيرة، وتختلف كذلك مع دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) والتي أظهر فيها المعلمين حاجتهم إلى جميع كفاءات نظام التقويم بدرجة عالية، كما اختلفت أيضا مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996)، والتي أظهرت حاجة عينة الدراسة إلى التدريب في مجال التقويم، والتخطيط بدرجة كبيرة.

كما قام الباحث بحساب الوسط المرجح، الانحراف المعياري، والوزن المئوي حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات لكفاءات كل محور من محاور الدراسة كل محور على حدة، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

المحور الأول: محور الاحتياجات المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية: جاءت نتائج تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(31).

جدول رقم(31): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
01	التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.	2.017	0.977	67.23	9
02	التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الاجرائي، الاستعداد).	1.982	0.903	66.06	11
03	التعرف على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها.	1.956	0.990	65.20	13
04	التمييز بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات الأخرى(بالمحتوى، بالأهداف).	1.913	0.983	63.76	14
05	فهم المرجعية التاريخية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	2.017	0.968	67.23	8
06	التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم.	2.258	0.792	75.26	1

07	التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	2.249	0.928	74.70	2
08	المقصود بالوضعية – المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية–التعلمية.	1.974	1.042	65.80	12
09	التمييز بين وضعية مشكلة وحل مشكلة.	1.663	1.046	55.43	22
10	التعرف على مفهوم الوضعية الإدماجية ومكوناتها وخصائصها.	1.836	0.986	61.20	18
11	التعرف على مفهوم الوضعية التعلمية ومكوناتها.	1.844	0.956	61.46	17
12	التمييز بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم.	1.750	0.994	58.33	21
13	التعرف على مفهوم المورد وأنواعه.	1.870	0.918	62.33	15
14	التعرف على مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته في ضوء التدريس بالكفاءات.	2.172	0.935	72.40	4
15	التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه.	2.025	0.918	67.50	7
16	التعرف على مفهوم المؤشر ووظيفته في عملية التقويم.	1.801	0.997	60.03	20
17	التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية–التعلمية.	2.129	0.964	70.96	6
18	التمييز بين التقويم بالكفاءات وغيره(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	1.870	0.955	62.33	16
19	التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	2.172	0.950	72.40	5
20	التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	2.008	0.869	66.93	10
21	التعرف على الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	2.189	0.977	72.96	3
22	التعرف على المعالجة البيداغوجية وخطواتها الرئيسية.	1.836	1.070	54.46	19
23	التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي.	1.413	1.004	47.10	23
	المحور ككل	1.953	0.961	65.10	*1

* ترتيب المحور بحسب المحاور الأخرى

يتضح من الجدول رقم(31) أن الوسط المرجح حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف على كفاءات المحور الأول (الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية). قد تراوحت بين(1.413) و(2.258) من أصل(3). وأن كفاءة التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم كان ترتيبها الأول من حيث درجة الحاجة إلى التدريب عليها بوسط مرجح(2.258)، انحراف معياري (0.792)، ووزن مئوي(75.26%)، يليها التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بوسط مرجح(2.249)، انحراف معياري(0.928)، ووزن مئوي(74.70%)، ثم يأتي في المرتبة الثالثة التعرف على الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بوسط مرجح(2.189)، انحراف معياري(0.977)، ووزن مئوي(72.96%)، وجاء البند رقم(14) التعرف على مفهوم التخطيط

الدراسي وأهميته في ضوء التدريس بالكفاءات في المرتبة الرابعة بوسط مرجح(2.172)، انحراف معياري(0.935)، ووزن مئوي(72.40%)، أما البند رقم(19) التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات (مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات) فجاء في المرتبة الخامسة بوسط مرجح(2.172)، انحراف معياري(0.950)، ووزن مئوي(72.40%)، واحتل البند(17)التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية–التعلمية المرتبة السادسة بوسط مرجح(2.129)،انحراف معياري(0.964)، ووزن مئوي(70.96%)، بينما جاء في المرتبة السابعة البند(15) التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه بوسط مرجح(2.025)، انحراف معياري(0.918)، ووزن مئوي(67.50%)، وجاء البند(05) فهم المرجعية التاريخية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المرتبة الثامنة بوسط مرجح(2.017)، انحراف معياري(0.968)، ووزن مئوي(67.23%)، واحتل البند(01) التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها المرتبة التاسعة بوسط مرجح(2.017)، انحراف معياري(0.977)، ووزن مئوي(67.23%)، وجاء في المرتبة العاشرة البند(20) التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات) بوسط مرجح(2.008)، انحراف معياري(0.869)، ووزن مئوي(66.93%)، أما البند(02) التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الاجرائي، الاستعداد) فجاء في الترتيب الحادي عشر بوسط مرجح(1.982)، انحراف معياري(0.903)، ووزن مئوي(66.06%)، وعاد الترتيب الثاني عشر للبند(08) المقصود بالوضعية–المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية–التعلمية بوسط مرجح(1.974)، انحراف معياري(1.042)، ووزن مئوي(65.80%)، أما الترتيب الثالث عشر فعاد للبند(03) التعرف على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها بوسط مرجح(1.956)، انحراف معياري(0.990)، ووزن مئوي(65.20%)، وجاء البند(04) التمييز بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات الأخرى(بالمحتوى، بالأهداف) في الترتيب الرابع عشر بوسط مرجح(1.913)، انحراف معياري(0.983)، ووزن مئوي(63.76%)، أما البند(13) التعرف على مفهوم المورد وأنواعه فجاء في الترتيب الخامس عشر بوسط مرجح(1.870)، انحراف معياري(0.918)، ووزن مئوي(62.33%)، وعاد الترتيب السادس عشر للبند(18) التمييز بين التقويم بالكفاءات وغيره(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات) بوسط مرجح(1.870)، انحراف معياري(0.955)، ووزن مئوي(62.33%)، وجاء البند(11) التعرف على مفهوم الوضعية التعلمية ومكوناتها في الترتيب السابع عشر بوسط مرجح(1.844)، انحراف معياري(0.956)، ووزن مئوي(61.46%)، أما البند(10) التعرف

على مفهوم الوضعية الإدماجية ومكوناتها وخصائصها فجاء في الترتيب الثامن عشر بوسط مرجح(1.836)، انحراف معياري(0.986)، ووزن مئوي(61.20%)، بينما البند(22) التعرف على المعالجة البيداغوجية وخطواتها الرئيسية فجاء في الترتيب التاسع عشر بوسط مرجح(1.836)، انحراف معياري(1.070)، ووزن مئوي(54.46%)، وعاد الترتيب العشرين للبند(16) التعرف على مفهوم المؤشر ووظيفته في عملية التقويم بوسط مرجح قدر ب(1.801) وانحراف معياري(0.997)، ووزن مئوي(60.03%)، أما الترتيب الواحد والعشرين فكان من نصيب البند(12) التمييز بين وضعية الادماج ووضعية التعلم بوسط مرجح(1.750)، انحراف معياري(0.994)، ووزن مئوي(58.33%)، وعاد الترتيب الثاني والعشرين للبند(09) التمييز بين وضعية مشكلة وحل مشكلة بوسط مرجح(1.663)، انحراف معياري(1.046)، ووزن مئوي(55.43%)، وجاء البند(23) التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي في الترتيب الثالث والعشرين بوسط مرجح(1.413)، انحراف معياري(1.004)، ووزن مئوي(47.10%).

ويتبين من الجدول (31) أن درجة الاحتياج التدريبي للتعرف على كفاءات محور المعارف والمفاهيم النظرية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وفقا لفئات درجة الاحتياج التدريبي المحددة في هذه الدراسة أن أغلب كفاءات محور المعارف والمفاهيم النظرية وقعت ضمن درجة الاحتياج التدريبي المتوسط وهي البنود رقم(21، 14، 19، 17، 15، 05، 01، 20، 02، 08، 03، 04، 13، 18، 11، 10، 22، 16، 12، 09) وكانت بعض الكفاءات قريبة من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة، بينما الفقرة رقم(23) التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي كانت درجة الاحتياج إليها قليلة. أما البندان(06، 07) كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها كبيرة، مما يدل على أن مديري التعليم الابتدائي يدركون جيدا حاجة المعلم إلى التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم، وعلى طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنهم لم يتلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولذلك يرى المدراء حاجة المعلم إلى هذه المعارف والمفاهيم، وخاصة عندما يطلعون على دليل المعلم، والوثيقة المرفقة ويجدون معلوماته جديدة عليهم. وهذا ما أكدته نتائج دراسة أحميد حسينة(2004)، دراسة الأخضر قويدري(2005)، دراسة عمير سعيد(2008)، دراسة وسيلة حرقاس(2008)، ودراسة أسيا العطوي(2010)، والتي وجدت أن النسبة الغالبة من المدرسين تشكوا من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا(المقاربة بالكفاءات)ميدانيا وإنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه، وأن غالبية المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، وأنهم غير مدركين للمفاهيم التربوية التي

جاءت بها هذه المقاربة وغير متحكمين فيها، ودراسة بوكرمة فاطمة الزهراء أغلال(2006) والتي توصلت إلى أن معلمي العلوم في المدرسة الجزائرية لازالوا لا يدركون الكفاءات المطلوبة إكسابها للتلاميذ.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المراحي(2013)، إلى أنه توجد حاجات تدريبية بدرجة عالية وقليلة فقط لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية. واختلفت مع دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013) التي توصل إلى أن درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة كانت كبيرة. على عكس هذه الدراسة التي كانت فيها درجة الاحتياج التدريبي تتراوح بين قليلة، متوسطة، كبيرة.

المحور الثاني: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للدروس: جاءت نتائج تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(32).

جدول رقم(32): يبين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
24	التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.	2.155	0.938	71.83	1
25	التدرب على صياغة الكفاءات المستهدفة لكل نشاط تعليمي.	1.974	0.990	65.80	7
26	التدرب على تصنيف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحسوحركية.	1.991	0.908	66.36	5
27	التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.	2.146	0.867	71.53	2
28	التدرب على كيفية اختيار الوسائل التعليمية–التعلمية المناسبة لكل موقف تعليمي وتوظيفها.	1.836	1.021	61.20	13
29	التدرب على صياغة مؤشرات الكفاءة لكل نشاط تعليمي في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس.	1.931	1.036	64.36	8
30	التدرب على كيفية اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي.	1.922	0.943	64.06	9
31	التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية.	2.043	0.972	68.10	4
32	التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.	1.991	1.025	66.36	6
33	التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعليمي.	1.793	1.059	59.76	14

34	التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين.	1.706	0.978	56.86	17
35	التدرب على كيفية صياغة وضعيات إدماجية في نهاية كل موقف تعليمي.	1.853	0.997	61.76	11
36	التدرب على اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية، المهارية والحسية.	1.879	1.022	62.63	10
37	التدرب على كيفية اختيار معايير التحكم على تحقق الكفاءة المستهدفة.	2.069	0.911	68.96	3
38	التدرب على كيفية توزيع الوقت على مختلف مراحل انجاز التعلمات.	1.663	1.079	55.43	18
39	التدرب على اختيار أنشطة الدعم وعلاج الثغرات عند المتعلمين.	1.775	1.142	59.16	15
40	التدرب على كيفية اختيار وسائل تعليمية تساهم في إثارة دافعية المتعلمين.	1.750	1.094	58.33	16
41	التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة.	1.844	0.983	61.46	12
	المحور ككل	1.906	0.998	63.55	3*

يتضح من الجدول رقم(32) أن الوسط المرجح حسب تقديرات مديري التعليم الابتدائي للاحتياجات التدريبية للمعلم في محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات قد تراوحت بين(1.663) و(2.155) من أصل(3).

كما يظهر من الجدول رقم(32) أن الحاجة إلى التدريب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين كان ترتيبها الأول من حيث درجة الحاجة إلى التدريب بوسط مرجح(2.155)، انحراف معياري(0.938)، ووزن مئوي(71.83%)، يليها البند(27) التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين بوسط مرجح(2.146)، انحراف معياري(0.867)، ووزن مئوي(71.53%)، وجاء البند(37) التدرب على كيفية اختيار معايير التحكم على تحقق الكفاءة المستهدفة في الترتيب الثالث بوسط مرجح(2.069)، انحراف معياري(0.911)، ووزن مئوي(68.96%)، أما البند(31) التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية فجاء في الترتيب الرابع بوسط مرجح(2.043)، انحراف معياري(0.972)، ووزن مئوي(68.10%)، بينما البند(26) التدرب على تصنيف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحسحركية جاء في الترتيب الخامس بوسط مرجح(1.991)، انحراف معياري(0.908)، ووزن مئوي(66.36%)، وجاء في الترتيب السادس البند(32) التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات بوسط مرجح(1.991)، انحراف معياري(1.025)، ووزن مئوي(66.36%)، أما البند(25) التدرب على صياغة الكفاءات المستهدفة لكل

نشاط تعليمي فجاء في الترتيب السابع من حيث درجة الحاجة إلى التدريب بوسط مرجح(1.974)، انحراف معياري(0.990)، ووزن مئوي(65.80%)، واحتل البند (29) التدرب على صياغة مؤشرات الكفاءة لكل نشاط تعليمي في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس المرتبة الثامنة بوسط مرجح(1.931)، انحراف معياري(1.036)، ووزن مئوي(64.36%)، وجاء في الترتيب التاسع البند(30) التدرب على كيفية اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي بوسط مرجح(1.922)، انحراف معياري(0.943)، ووزن مئوي(64.06%)، أما البند(36) التدرب على اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية، المهارية، والحسية فجاء في الترتيب العاشر بوسط مرجح(1.879)، انحراف معياري(1.022)، ووزن مئوي(62.63%)، وجاء في الترتيب الحادي عشر البند(35) التدرب على كيفية صياغة وضعيات إدماجية في نهاية كل موقف تعليمي بوسط مرجح(1.853)، انحراف معياري(0.997)، ووزن مئوي(61.76%)، بينما البند(41) التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة فجاء في الترتيب الثاني عشر بوسط مرجح(1.844)، انحراف معياري(0.983)، ووزن مئوي(61.46%)، وجاء البند(28) التدرب على كيفية اختيار الوسائل التعليمية–التعلمية المناسبة لكل موقف تعليمي وتوظيفها في الترتيب الثالث عشر بوسط مرجح(1.836)، انحراف معياري(1.021)، ووزن مئوي(61.20%)، واحتل البند(33) التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعليمي الترتيب الرابع عشر بوسط مرجح(1.793)، انحراف معياري(1.059)، ووزن مئوي(59.76%)، وجاء في الترتيب الخامس عشر البند(39) التدرب على اختيار أنشطة الدعم وعلاج الثغرات عند المتعلمين بوسط مرجح(1.775)، انحراف معياري(1.142)، ووزن مئوي(59.16%)، أما البند(40) التدرب على كيفية اختيار وسائل تعليمية تساهم في إثارة دافعية المتعلمين فجاء في الترتيب السادس عشر بوسط مرجح(1.750)، انحراف معياري(1.094)، ووزن مئوي(58.33%)، بينما البند(34) التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين جاء في الترتيب السابع عشر بوسط مرجح(1.706)، انحراف معياري(0.978)، ووزن مئوي(56.86%)، واحتل الترتيب الثامن عشر والأخير البند(38) التدرب على كيفية توزيع الوقت على مختلف مراحل انجاز التعلمات بوسط مرجح(1.663)، انحراف معياري(1.079)، ووزن مئوي(55.43%).

ويتضح من الجدول(32) أن جميع كفاءات محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية تمركزت حول درجة الاحتياج التدريبي المتوسطة، وهذا يعني أن مديري التعليم

الابتدائي لم يعطوا كفاءات التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات أهمية كبيرة، ربما لإنشغالهم بالمهام الإدارية والتهرب من مهامهم البيداغوجية، إلا أنه يبقى المعلم بحاجة إلى التدرب عليها كون معلم التعليم الابتدائي مازال يشكو نقص التكوين حسب ما صرحه مدراء المدارس الابتدائية عندما قام الباحث بتوزيع الاستبيانات، وأن غالبيتهم لم يتلقوا تكوينا كافيا يسهل لهم ممارسة عملية التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا ما أكدته دراسة عمیار سعید(2008) التي توصلت أن نسبة 100 % من المعلمين لم يتلقوا أي تكوين بالمقاربة بالكفاءات، وكان من بين التوصيات التي خلص إليها هو الحث على الرفع من مستوى تكوين المعلمين. كما تؤكد أيضا دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال (2006)، أن معلمي العلوم في المدرسة الجزائرية لازالوا لا يدركون الكفاءات المطلوب إكسابها للتلاميذ، فكيف يمكنهم التخطيط لها ؟ لذلك يبقى دائما معلم مرحلة التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدرب على هذه الكفاءات.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد الحفيظ حنفي همام (1992) أن نسبة (62%) من عينة الدراسة لا تتوافر لديهم كفاءات إعداد الدروس المطلوبة. وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية، أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لا تتوافر لديهم كفاءات تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات بدرجة كافية، وكانت حاجتهم إلى التدريب على كفاءات مجال تخطيط الدروس بدرجة متوسطة.

واتفقت أيضا مع دراسة أديب حمادنة(2007) حيث كانت درجة الاحتياج التدريبي في مجال التخطيط الدراسي متوسطة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، وتختلف مع دراسة عفاش يحي (1991) حيث كانت درجة الاحتياج التدريبي لكفاءات تخطيط الدرس عالية جدا.

المحور الثالث: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدروس: جاءت نتائج تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(33).

جدول رقم(33): الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
42	التدرب على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم.	1.913	0.956	63.76	9
43	التدرب على استخدام أساليب استثارة دافعية المتعلم نحو الموقف التعليمي.	1.931	0.911	64.36	8
44	التدرب على كيفية تقديم الوضعية–المشكلة في بداية كل نشاط تعليمي.	1.827	1.015	60.90	12

45	التدرب على إنجاز الأنشطة التعليمية انطلاقا من خبرات المتعلمين.	1.612	1.028	53.73	17
46	التدرب على استعمال الوسائل التعليمية المناسبة أثناء تنفيذ الدرس.	1.689	1.082	56.30	15
47	التدرب على استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الأنشطة التعليمية لاكتساب الكفاءات.	1.956	0.963	65.20	6
48	التدرب على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الأنشطة التعليمية لتطوير كفاءات المتعلمين.	2.060	0.944	68.66	3
49	التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية.	2.189	0.801	72.96	1
50	التدرب على كيفية توجيه المتعلم لمجابهة وحل وضعية تعلم مركبة.	2.025	0.973	67.50	4
51	التدرب على استخدام التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة.	1.948	0.976	64.93	7
52	التدرب على تنويع أنماط التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) بين المعلم والمتعلمين.	2.094	0.986	69.80	2
53	التدرب على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	1.905	1.038	63.50	11
54	التدرب على ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة لتنظيم سير العملية التعليمية–التعلمية.	1.819	1.115	60.63	13
55	التدرب على كيفية ربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف والمكتسبات الجديدة.	1.655	1.055	55.16	16
56	التدرب على التنويع في استخدام أدوات التقويم في مراحل التنفيذ المختلفة للدروس.	1.905	0.995	63.50	10
57	التدرب على استخدام أساليب الدعم والتعزيز لتعلم الأنشطة التعليمية.	1.758	1.035	58.60	14
58	التدرب على كيفية تشجيع التلاميذ على القيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية.	1.500	1.107	50	18
59	التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.	1.982	1.004	66.06	5
	المحور ككل	1.876	0.999	62.53	4*

يتضح من الجدول رقم(33) أن الوسط المرجح حسب تقديرات مديري التعليم الابتدائي للاحتياجات التدريبية للمعلم في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات تراوحت بين(1.500) و(2.189) من أصل (3). وأن جميع كفاءات محور تنفيذ الدروس تقع ضمن درجة الاحتياج التدريبي المتوسطة، هذا يدل على أن المعلمين بحاجة للتدريب على الكفاءات التي تتعلق بتنفيذ الدروس كلها. ويشير الترتيب التنازلي للكفاءات التي تحتاج إلى التدريب بغرض التنمية والتطوير إلى أن كفاءة التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا

المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية كانت أكثر احتياجا للتدريب بوسط مرجح(2.189)، انحراف معياري(0.801)، ووزن مئوي(72.96%)، يليها التدرب على تنويع أنماط التفاعل الصفي(اللفظي وغير اللفظي) بين المعلم والمتعلمين بوسط مرجح(2.094)، انحراف معياري (0.986)، ووزن مئوي(69.80%)، وجاء في الترتيب الثالث البند(48) التدرب على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الأنشطة التعليمية لتطوير كفاءات المتعلمين بوسط مرجح(2.060)، انحراف معياري(0.944)، ووزن مئوي(68.66%)، بينما احتل البند(50) التدرب على كيفية توجيه المتعلم لمجابهة وحل وضعية تعلم مركبة الترتيب الرابع بوسط مرجح(2.025)، انحراف معياري(0.973)، ووزن مئوي(67.50%)، وجاء البند(59) التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين في الترتيب الخامس بوسط مرجح(1.982)، انحراف معياري(1.004)، ووزن مئوي(66.06%)، بينما عاد الترتيب السادس للبند(47) التدرب على استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الأنشطة التعليمية لاكتساب الكفاءات للمتعلمين بوسط مرجح(1.956)، انحراف معياري(0.963)، ووزن مئوي(65.20%)، أما البند(51) التدرب على استخدام التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة فجاء في الترتيب السابع بوسط مرجح(1.948)، انحراف معياري(0.976)، ووزن مئوي(64.93%)، بينما احتل البند(43) التدرب على استخدام أساليب استثارة دافعية المتعلم نحو الموقف التعليمي الترتيب الثامن بوسط مرجح(1.931)، انحراف معياري(0.911)، ووزن مئوي(64.36%)، وجاء في الترتيب التاسع البند(42) التدرب على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم بوسط مرجح(1.913)، انحراف معياري(0.956)، ووزن مئوي(63.76%)، يليها في الترتيب العاشر البند(56) التدرب على التنويع في استخدام أدوات التقويم في مراحل التنفيذ المختلفة للدروس بوسط مرجح (1.905)، انحراف معياري (0.995)، ووزن مئوي (63.50%)، أما البند(53) التدرب على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين فجاء في الترتيب الحادي عشر بوسط مرجح(1.905)، انحراف معياري(1.038)، ووزن مئوي(63.50%)، بينما احتل البند(44) التدرب على كيفية تقديم الوضعية-المشكلة في بداية كل نشاط تعليمي الترتيب الثاني عشر بوسط مرجح(1.827)، انحراف معياري(1.015)، ووزن مئوي(60.90%)، وجاء في الترتيب الثالث عشر البند(54) التدرب على ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة لتنظيم سير العملية التعليمية-التعلمية بوسط مرجح(1.819)، انحراف معياري(1.115)، ووزن مئوي(60.63%)، أما الترتيب الرابع عشر فعاد للبند(57) التدرب على استخدام أساليب الدعم والتعزيز لتعلم الأنشطة التعليمية بوسط مرجح(1.758)،

انحراف معياري(1.035)، ووزن مئوي(58.69%)، وجاء البند(46) التدرب على استعمال الوسائل التعليمية المناسبة أثناء تنفيذ الدرس في الترتيب الخامس عشر بوسط مرجح(1.689)، انحراف معياري(1.082)، ووزن مئوي(56.30%)، واحتل البند(55) التدرب على كيفية ربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف والمكتسبات الجديدة الترتيب السادس عشر بوسط مرجح(1.655)، انحراف معياري(1.055)، ووزن مئوي(55.16%)، وعاد الترتيب السابع عشر للبند(45) التدرب على انجاز الأنشطة التعليمية انطلاقا من خبرات المتعلمين بوسط مرجح(1.612)، انحراف معياري(1.028)، ووزن مئوي(53.73%)، الترتيب الثامن عشر والأخير عاد للبند(58) التدرب على كيفية تشجيع التلاميذ على القيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية بوسط مرجح(1.500)، انحراف معياري(1.107)، ووزن مئوي(50%).

وقد يرجع مديرو المدارس الابتدائية حاجة معلمي التعليم الابتدائي إلى التدريب على جميع كفاءات محور تنفيذ الدروس إلى عدم تلقيهم تدريبا عمليا ونوعيا على هذه الكفاءات من جهة، وتقديرهم بأن هذه الكفاءات تشكل الأرضية الصلبة للارتقاء بمستوى التدريس بالمقاربة بالكفاءات في القرن الحادي والعشرين. من جهة ثانية، وهذا ما أكدت عليه دراسة الأخضر قويدري(2005)، ودراسة عمير سعيد(2008) أن غالبية المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، لذلك يرى مديرو المدارس الابتدائية أن معلم مرحلة التعليم الابتدائي بولاية سطيف بحاجة إلى التدرب على كفاءات محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات. واختلفت مع نتائج دراسة عفاش يحي(1991)، حيث أسفرت نتائج دراسته على أن درجة الاحتياج التدريبي لكفاءات تنفيذ الدرس كانت مرتفعة لدى المعلمين والمعلمات. كما اختلفت أيضا مع نتائج دراسة عبد الحفيظ حنفي(1992) الذي توصل إلى أن كفاءات تنفيذ الدروس متوفرة لدى معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية.

المحور الرابع: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات: جاءت نتائج تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(34).

جدول رقم(34): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المدراء للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود محور التقويم.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
60	التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.	1.982	1.021	66.06	8
61	التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي.	2.025	0.973	67.50	3
62	التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال.	2.112	0.993	70.40	2
63	التدرب على كيفية بناء شبكات تقويمية فردية وجماعية خاصة بكل كفاءة مستهدفة في جميع الأنشطة التعلمية.	2.155	0.840	71.83	1
64	التدرب على كيفية بناء بنود الاختبار التحصيلي المرتبطة بالكفاءات المستهدفة.	1.948	0.940	64.93	10
65	التدرب على كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين.	1.543	1.016	51.43	20
66	التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة.	2.017	0.968	67.23	4
67	التدرب على كيفية بناء شبكات تصحيح الوضعيات التقويمية.	1.931	0.957	64.36	12
68	التدرب على مهارة تقديم تغذية راجعة للمتعلمين.	1.913	1.067	63.76	14
69	التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.	1.939	0.998	64.63	11
70	التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية.	2.000	0.904	66.66	7
71	التدرب على استغلال وضعيات الإدماج في الربط بين مكتسبات المتعلمين والتحقق منها.	2.008	0.964	66.93	6
72	التدرب على كيفية تشخيص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم.	1.862	1.054	62.06	17
73	التدرب على كيفية استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية/ التعلمية بكل مكوناتها.	1.887	0.930	62.90	15
74	التدرب على توظيف التقويم التشخيصي لتوجيه التعلمات.	1.775	1.030	59.16	18
75	التدرب على كيفية بناء وإعداد سلالم التقدير.	1.862	0.950	62.06	16
76	التدرب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم(تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).	2.008	0.937	66.93	5
77	التدرب على كيفية استغلال حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم.	1.672	1.117	55.73	19

78	التدرب على كيفية وضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء عند المتعلمين.	1.931	1.069	64.36	13
79	التدرب على كيفية التحكم في بناء جدول التخصيص والتقويم هدف بهدف.	1.956	1.049	65.20	9
	المحور ككل	1.926	0.988	64.20	2*

يتبن من الجدول رقم(34) أن الأوساط المرجحة حسب تقديرات مديري التعليم الابتدائي للاحتياجات التدريبية للمعلم في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات قد تراوحت(1.543) و(2.155) من أصل(3).

كما يظهر من الجدول رقم(34) أن الحاجة إلى التدريب على كيفية بناء شبكات تقويمية فردية وجماعية خاصة بكل كفاءة مستهدفة في جميع الأنشطة التعلمية كان ترتيبها الأول من حيث درجة الحاجة إلى التدريب عليها بوسط مرجح(2.155)، انحراف معياري(0.840)، ووزن مئوي(71.83%)، يليها التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال في الترتيب الثاني بوسط مرجح(2.112)، انحراف معياري (0.993)، ووزن مئوي(70.40%)، بينما احتل البند(61) التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي الترتيب الثالث بوسط مرجح(2.025)، انحراف معياري (0.973)، ووزن مئوي(67.50%)، وجاء في الترتيب الرابع البند(66) التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة بوسط مرجح(2.017)، انحراف معياري(0.968)، ووزن مئوي(67.23%)، أما البند(76) التدرب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم(تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم) فجاء في الترتيب الخامس بوسط مرجح (2.008)، انحراف معياري(0.937)، ووزن مئوي(66.93%)، واحتل البند(71) التدرب على استغلال وضعيات الإدماج في الربط بين مكتسبات المتعلمين والتحقق منها الترتيب السادس بوسط مرجح(2.008)، انحراف معياري(0.964)، ووزن مئوي(66.93%)، وجاء البند(70) التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية في الترتيب السابع بوسط مرجح(2.000)، انحراف معياري(0.904)، ووزن مئوي(66.66%)، بينما احتل البند(60) التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين الترتيب الثامن بوسط مرجح(1.982)، انحراف معياري(1.021)، ووزن مئوي(66.06%)، وجاء البند(79) التدرب على كيفية التحكم في بناء جدول التخصيص والتقويم هدف بهدف الترتيب التاسع بوسط مرجح(1.956)، انحراف معياري(1.049)، ووزن مئوي(65.20%)، وعاد الترتيب العاشر للبند(64) التدرب على كيفية بناء بنود الاختبار التحصيلي المرتبطة بالكفاءات المستهدفة بوسط مرجح(1.948)، انحراف معياري(0.940)، ووزن مئوي(64.93%)، أما

البند(69) التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم فاحتل الترتيب الحادي عشر بوسط مرجح(1.939)، انحراف معياري (0.998)، ووزن مئوي(64.63%)، وجاء في الترتيب الثاني عشر البند(67) التدرب على كيفية بناء شبكات تصحيح الوضعيات التقويمية بوسط مرجح(1.931)، انحراف معياري(0.957)، ووزن مئوي(64.36%)، وجاء البند(78) التدرب على كيفية وضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء عند المتعلمين في الترتيب الثالث عشر بوسط مرجح(1.931)، انحراف معياري(1.069)، ووزن مئوي(64.36%)، وعاد الترتيب الرابع عشر للبند(68) التدرب على مهارة تقديم تغذية راجعة للمتعلمين بوسط مرجح(1.913)، انحراف معياري(1.067)، ووزن مئوي(63.76%)، واحتل البند (73) التدرب على كيفية استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية–التعلمية بكل مكوناتها الترتيب الخامس عشر بوسط مرجح(1.887)، انحراف معياري(0.930)، ووزن مئوي(62.90%)، بينما جاء في الترتيب السادس عشر البند(75) التدرب على كيفية بناء وإعداد سلالم التقدير بوسط مرجح(1.862)، انحراف معياري(0.950)، ووزن مئوي(62.06%)، أما البند(72) التدرب على كيفية تشخيص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم جاء في الترتيب السابع عشر بوسط مرجح(1.862)، انحراف معياري(1.054)، ووزن مئوي(62.06%)، وعاد الترتيب الثامن عشر للبند(74) التدرب على توظيف التقويم التشخيصي لتوجيه التعلمات بوسط مرجح(1.775)، انحراف معياري (1.030)، ووزن مئوي(59.16%)، بينما احتل البند(77) التدرب على كيفية استغلال حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم الترتيب التاسع عشر بوسط مرجح(1.672)، انحراف معياري(1.117)، ووزن مئوي(55.73%)، وجاء في الترتيب الأخير أي العشرين البند(65) التدرب على كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين بوسط مرجح(1.543)، انحراف معياري(1.016)، ووزن مئوي(51.43%).

ويتضح من الجدول رقم(34) أن درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي على كفاءات محور التقويم حسب تقديرات مديري المدارس الابتدائية كانت متوسطة، وهذا يعني أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على الكفاءات المتعلقة بمحور التقويم. وهذا إنّ دلّ على شيء إنّما يدل على أن الممارسات التقويمية المعتمدة من طرف المعلمين لا تقيس إلا الجانب المعرفي للتلاميذ، كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يركز على الحفظ والإستظهار، وحصر المعرفة في الجانب الذهني فقط، والتركيز على الإختبارات التحصيلية أثناء التقويم من طرف المعلمين. وتتفق النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة مع دراسة عمير سعيد (2008) والذي توصل إلى أن أفراد عينة الدراسة (المعلمين) تجدوا صعوبات في التقويم وتطبيقه. وهذا يشير إلى أن

ممارسات التقويم لدى معلم التعليم الابتدائي لا ترقى إلى الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى تحسين وتعديل المسار التعلمي للتلميذ. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عواريب الأخضر(2009) والتي توصلت إلى أن أكثر أساليب التقويم المستمر المعتمدة من طرف المدرسين في جميع مراحل التعليم لتقويم أداء المتعلم هي الواجبات المنزلية فقط، وأن الأقلية فقط يستخدمون اختبارات تقيس كفاءات المتعلم بنسبة(21%) وهي نسبة قليلة جدا. وهذا لا يتماشى والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات. هذه المقاربة التي جاءت بطرق وأساليب أخرى تضع المتعلم في قلب العملية التقويمية من خلال وضعه أمام وضعيات إدماجية وتقويمية تقيس كفاءات المتعلم، وهذا ما يصعب تحقيقه من طرف المعلمين في إطار ضعف تكوينهم، وعدم تلقيهم تكوينا كافيا حول التقويم بالكفاءات، وهذا ما أكده فليب بيرينو phillippe perrnaud (1995)، حيث يعتبر التقويم مشكلة المشكلات في المقاربة بالكفاءات، لأن تقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن وضعيات مركبة، وهو ما يفتح المجال في الاختلافات في الحكم."(فليب بيرينو،2004،ص24)

وتختلف مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007)، حيث كانت درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية على كفاءات مجال التقويم كبيرة، كما اختلفت أيضا مع نتائج دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) التي كانت فيها درجة الاحتياج التدريبي على جميع الكفاءات المقترحة لتطبيق نظام التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية كبيرة.

1-1-3- عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المحاور(المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) من وجهة نظر المشرف التربوي(المفتش)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب الوسط المرجح، الانحراف المعياري، والوزن المئوي لكل بند من بنود الاحتياجات التدريبية التي تندرج تحت كل محور من المحاور الأربعة، والجدول رقم(**35**) يوضح ذلك.

جدول رقم(35): يبن الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الاستبيان والاستبيان ككل.

رقم المحور	المحاور	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
1	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور المعارف والمفاهيم النظرية.	2.152	0.902	%71.73	2
2	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التخطيط للدروس.	2.170	0.913	%72.36	1
3	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور تنفيذ الدروس.	2.026	0.947	%67.55	4
4	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التقويم.	2.136	0.950	%71.22	3
	المحاور ككل	2.121	0.928	%70.71	

يبين الجدول رقم(35) أن الوسط المرجح حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات تراوحت بين(2.026) و(2.170) من أصل(3)، إذ احتل محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للدروس المرتبة الأولى بوسط مرجح(2.170)، انحراف معياري (0.913)، ووزن مئوي(72.36%)، وجاء في المرتبة الثانية محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية بوسط مرجح(2.152)، انحراف معياري(0.902)، ووزن مئوي(71.73%)، بينما جاء في المرتبة الثالثة محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بوسط مرجح(2.136)، انحراف معياري(0.950)، ووزن مئوي(71.22%)، واحتل محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدروس المرتبة الأخيرة بوسط مرجح(2.026)، انحراف معياري(0.947)، ووزن مئوي(67.55%). وتمركزت درجة الاحتياج التدريبي للمحاور ككل حول الوسط المرجح(2.121) وانحراف معياري(0.928) ووزن مئوي(70.71%)

وحسب طبيعة التساؤل الثالث من الدراسة فلقد اعتمد الباحث في تحديد درجة الاحتياج التدريبي لدى معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات على طريقة تقويم الزملاء(تقويم الأخرين) ألاّ وهو المشرف التربوي(المفتش) التي أكدت العديد من الأبحاث والدراسات أهميتها، وما يمكن قوله أن المفتشين لم يبالغوا في تقديرهم لدرجة الاحتياج التدريبي للمعلم وركزوا على احتياجاته الفعلية بدليل أنها جاءت متوسطة وقريبة جدا من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة.

ويرى مفتشي التعليم الابتدائي بصفتهم المقومين لأداء معلم التعليم الابتدائي حاجة المعلمين إلى التدريب على الكفاءات والمهارات المحددة في محاور الاستبيان، وإلى إدراك أهميتها في تنمية وتطوير المعارف والمفاهيم النظرية من جهة، ومن جهة أخرى تطوير كفاءاتهم وممارساتهم التدريسية. مما يرون بأن معلمي التعليم الابتدائي يحتاجون إلى مثل هذه الكفاءات والمهارات. وهذه النتيجة المتوصل إليها اختلفت مع نتيجة دراسة أديب حمادنة (2007)، والتي أظهر فيها المعلمون حاجتهم إلى التدريب بدرجة كبيرة، واختلفت كذلك مع دراسة عبابنة صالح(1996)، والتي أظهرت حاجة عينة الدراسة إلى التدريب في مجال التقويم، والتخطيط بدرجة كبيرة، أما في هذه الدراسة احتل محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات المرتبة الأولى.

كما تم حساب الوسط المرجح، الانحراف المعياري، والوزن المئوي للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات لكفاءات كل محور من محاور الدراسة كل محور على حدة من وجهة نظر المفتشين، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

المحور الأول: محور الاحتياجات المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية: جاءت نتائج تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(36).

جدول رقم(36): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
01	التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.	2.319	0.836	77.30	7
02	التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الاجرائي، الاستعداد).	2.340	0.787	78	5
03	التعرف على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها.	2.148	0.999	71.60	13
04	التمييز بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات الأخرى(بالمحتوى، بالأهداف).	1.808	1.076	60.26	22
05	فهم المرجعية التاريخية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	2.042	0.977	68.06	17
06	التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم.	2.340	0.841	78	6
07	التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	2.510	0.718	83.66	1
08	المقصود بالوضعية – المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية–التعلمية.	2.361	0.919	78.7	4
09	التمييز بين وضعية مشكلة وحل مشكلة.	2.148	0.932	71.60	12
10	التعرف على مفهوم الوضعية الإدماجية ومكوناتها وخصائصها.	2.042	0.858	68.06	16
11	التعرف على مفهوم الوضعية التعلمية ومكوناتها.	1.893	0.813	63.10	21

12	التمييز بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم.	2.042	1.020	68.06	18
13	التعرف على مفهوم المورد وأنواعه.	1.936	1.030	64.53	20
14	التعرف على مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته في ضوء التدريس بالكفاءات.	2.234	0.889	74.46	10
15	التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه.	2.297	0.882	76.56	8
16	التعرف على مفهوم المؤشر ووظيفته في عملية التقويم.	2.021	0.846	67.36	19
17	التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية-التعلمية.	2.383	0.922	79.43	3
18	التمييز بين التقويم بالكفاءات وغيره(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	2.191	0.947	73.03	11
19	التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	2.383	0.848	79.43	2
20	التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	2.276	0.771	75.86	9
21	التعرف على الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	2.063	0.941	68.76	15
22	التعرف على المعالجة البيداغوجية وخطواتها الرئيسية.	2.063	0.894	68.76	14
23	التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي.	1.659	1.005	55.30	23
المحور ككل		2.152	0.902	71.73	*2

* ترتيب المحور بحسب المحاور الأخرى

يتضح من الجدول رقم(36) أن المتوسط المرجح حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي لكفاءات محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات. قد تراوحت بين (1.659) و(2.510) من أصل(3). وأن كفاءة التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات كان ترتيبها الأول من حيث درجة الحاجة إلى التدرب عليها بوسط مرجح(2.510)، انحراف معياري(0.718)، ووزن مئوي(83.66%)، يليها التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات) بوسط مرجح(2.383)، انحراف معياري(0.848)، ووزن مئوي(79.43%)، ثم يأتي في الترتيب الثالث التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية-التعلمية بوسط مرجح(2.383)، انحراف معياري(0.922)، ووزن مئوي(79.43%)، وجاء البند رقم(8) المقصود بالوضعية-المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية-التعلمية في الترتيب الرابع بوسط مرجح(2.361)، انحراف معياري(0.919)، ووزن مئوي(78.70%)، أما البند رقم(2) التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الاجرائي، الاستعداد) جاء في الترتيب الخامس بوسط مرجح(2.340)، انحراف

معياري(0.787)، ووزن مئوي(78%)، واحتل البند(6)التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم الترتيب السادس بوسط مرجح(2.340)، انحراف معياري(0.841)، ووزن مئوي(78%)، بينما جاء في الترتيب السابع البند(1) التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها بوسط مرجح(2.319) انحراف معياري(0.836)، ووزن مئوي(77.30%)، وجاء البند(15) التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه في الترتيب الثامن بوسط مرجح(2.297)، انحراف معياري(0.882)، ووزن مئوي(76.56%)، واحتل البند(20) التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات) الترتيب التاسع بوسط مرجح(2.276)، انحراف معياري(0.771)، ووزن مئوي(75.86%)، وجاء في الترتيب العاشر البند(14) التعرف على مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته في ضوء التدريس بالكفاءات بوسط مرجح(2.234)، انحراف معياري(0.889)، ووزن مئوي(74.46%)، أما البند(18) التمييز بين التقويم بالكفاءات وغيره(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات) فاحتل الترتيب الحادي عشر بوسط مرجح(2.191)، انحراف معياري(0.947)، ووزن مئوي(73.03%)، وعاد الترتيب الثاني عشر للبند(9) التمييز بين وضعية مشكلة وحل مشكلة بوسط مرجح(2.148)، انحراف معياري(0.932)، ووزن مئوي(71.60%)، بينما جاء في الترتيب الثالث عشر البند (3) التعرف على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها بوسط مرجح(2.148)، انحراف معياري(0.999)، ووزن مئوي(71.60%)، واحتل البند(22) التعرف على المعالجة البيداغوجية وخطواتها الرئيسية الترتيب الرابع عشر بوسط مرجح(2.063)، انحراف معياري(0.894)، ووزن مئوي(68.76%)، وجاء البند(21) التعرف على الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في الترتيب الخامس عشر بوسط مرجح(2.063)، انحراف معياري(0.941)، ووزن مئوي(68.76%)، أما البند(10) التعرف على مفهوم الوضعية الادماجية ومكوناتها وخصائصها فجاء في الترتيب السادس عشر بوسط مرجح(2.042)، انحراف معياري(0.858)، ووزن مئوي(68.06%)، وعاد الترتيب السابع عشر للبند(5) فهم المرجعية التاريخية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات بوسط مرجح(2.042)، انحراف معياري(0.977)، ووزن مئوي(68.06%)، بينما جاء في الترتيب الثامن عشر البند(12) التمييز بين وضعية الادماج ووضعية التعلم بوسط مرجح(2.042)، انحراف معياري(1.020)، ووزن مئوي(68.06%)، واحتل البند(16) التعرف على مفهوم المؤشر ووظيفته في عملية التقويم الترتيب التاسع عشر بوسط مرجح(2.021)، انحراف معياري(0.846)، ووزن مئوي(67.36%)، وجاء في الترتيب العشرين البند(13) التعرف على مفهوم المورد وأنواعه بوسط مرجح(1.936)، انحراف

معياري(1.030)، ووزن مئوي(64.53%)، بينما جاء في الترتيب الحادي والعشرين البند(11) التعرف على مفهوم الوضعية التعلمية ومكوناتها بوسط مرجح(1.893)، انحراف معياري(0.813)، ووزن مئوي(63.10%)، وعاد الترتيب الثاني والعشرين للبند(4) التمييز بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات الأخرى(بالمحتوى، بالأهداف) بوسط مرجح(1.808)، انحراف معياري(1.076)، ووزن مئوي(60.26%)، بينما جاء في الترتيب الثالث والعشرين والأخير البند(23) التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي بوسط مرجح(1.659)، انحراف معياري(1.005)، ووزن مئوي(55.30%).

ويتضح من الجدول(36) أن الاحتياج إلى كفاءات محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات ووفقا للفئات المحددة لدرجة الاحتياج التدريبي في هذه الدراسة تراوحت بين درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة والمتوسطة حيث كانت الفقرات رقم(07، 19، 17، 08، 02، 06، 01، 15، 20) درجة الحاجة التدريبية إليها كبيرة، أما الفقرات(14، 18، 09، 03، 22، 21، 10، 05، 12، 16، 13، 11، 04، 23) كان الاحتياج إليها بدرجة متوسطة وهي قريبة جدا من درجة الاحتياج الكبيرة. وهذا يعني أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التعرف على جميع المعارف والمفاهيم التي وردت في المحور رقم(1) من وجهة نظر المفتشين، وحسب تصريحات المفتشين بأن معلمو التعليم الابتدائي لم يتلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولذلك يرون بأنهم بحاجة إلى مثل هذه المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات والتي تساعد المعلم على التحكم في الممارسات التدريسية داخل الصف، وخاصة عندما يطلعون على دليل المعلم، والوثيقة المرفقة ويجدون معلوماته جديدة عليهم. وهذا ما أكدته نتائج دراسة حسينة أحميد(2004) والتي توصلت إلى أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية وغير متحكمين فيها، دارسة فاطمة الزهراء بوكرمة(2006) التي وجدت بأنها توجد صعوبات يواجهها مدرسو العلوم بمختلف المراحل التعليمية تحول دون قدرتهم على تصور الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم وأرجعته إلى نوعية التكوين وضعف في مقومات المناهج التكوينية، دراسة عمير سعيد(2008)، ودراسة الأخضر قويدري(2005)، والتي وجدت أن النسبة الغالبة من المدرسين تشكوا من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا(المقاربة بالكفاءات)ميدانيا وإنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه، وأن غالبية المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ودراسة وسيلة حرقاس(2008) التي توصلت إلى أن معلمي السنة الأولى ابتدائي وهم أول من سيتحمل مسؤولية

الإصلاحات الكبرى في ميدان التربية والتعليم، لم يتلقوا أي تكوين قبل انطلاق الإصلاحات. بل يؤكد الكثير منهم أنهم لم يعلموا بانطلاقها إلا من خلال وسائل الإعلام مع اقتراب الدخول المدرسي 2003 حسب ما صرح به المفتشين والمعلمين. ووجدت دراسة أسيا العطوي(2010) أن نسبة 54.46% من معلمي التعليم الابتدائي تعاني صعوبات مفاهيمية تحول دون قدرتهم على تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

كما اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي أظهرت وجود درجة احتياج تدريبي كبيرة ومتوسطة لدى معلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين، ودراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013) التي أظهرت حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتدريب في المجال التخصصي والتربوي من وجهة نظر المفتشين بدرجة متوسطة وكبيرة.

واختلفت مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013) التي أظهرت بأنه توجد حاجات تدريبية عالية وقليلة لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المفتشين التربويين.

المحور الثاني: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للدروس: جاءت نتائج تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(37).

جدول رقم(37): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
24	التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.	2.276	1.036	75.86	5
25	التدرب على صياغة الكفاءات المستهدفة لكل نشاط تعليمي.	2.191	0.947	73.03	10
26	التدرب على تصنيف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحسوحركية.	2.085	0.746	69.50	14
27	التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.	2.255	0.943	75.16	7
28	التدرب على كيفية اختيار الوسائل التعليمية-التعلمية المناسبة لكل موقف تعليمي وتوظيفها.	2.063	0.986	68.76	16
29	التدرب على صياغة مؤشرات الكفاءة لكل نشاط تعليمي في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس.	2.063	0.734	68.76	15
30	التدرب على كيفية اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي.	2.148	0.932	71.60	13

31	التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية.	2.319	0.934	77.30	3
32	التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.	2.404	0.900	80.13	1
33	التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعليمي.	2.255	0.871	75.16	6
34	التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين.	2.297	0.930	76.56	4
35	التدرب على كيفية صياغة وضعيات إدماجية في نهاية كل موقف تعليمي.	2.212	0.858	73.73	9
36	التدرب على اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية، المهارية والحسية.	2.191	1.035	73.03	11
37	التدرب على كيفية اختيار معايير التحكم على تحقق الكفاءة المستهدفة.	2.234	0.839	74.46	8
38	التدرب على كيفية توزيع الوقت على مختلف مراحل انجاز التعلمات.	1.638	1.071	54.60	18
39	التدرب على اختيار أنشطة الدعم وعلاج الثغرات عند المتعلمين.	1.893	1.005	63.10	17
40	التدرب على كيفية اختيار وسائل تعليمية تساهم في إثارة دافعية المتعلمين.	2.170	1.006	72.33	12
41	التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة.	2.383	0.677	79.43	2
	المحور ككل	2.170	0.913	72.36	*1

يتضح من الجدول(37) أن الوسط المرجح حسب تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي للاحتياجات التدريبية للمعلم في محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات قد تراوحت بين(1.638) و(2.404) من أصل(3). كما يظهر من الجدول أن الحاجة إلى التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات كان ترتيبها الأول بوسط مرجح(2.404)، انحراف معياري(0.900)، ووزن مئوي(80.13%)، يليها البند(41) التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة بوسط مرجح(2.383)، انحراف معياري(0.677)، ووزن مئوي(79.43%)، وجاء البند(31) التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية في الترتيب الثالث بوسط مرجح(2.319)، انحراف معياري(0.934)، ووزن مئوي(77.30%)، أما البند(34) التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين فجاء في الترتيب الرابع بوسط مرجح(2.297)، انحراف معياري(0.930)، ووزن مئوي(76.56%)، بينما البند(24) التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين جاء في الترتيب الخامس بوسط مرجح(2.276)، انحراف معياري(1.036)، ووزن مئوي(75.86%)، وجاء البند(33) التدرب على كيفية

إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعليمي في الترتيب السادس بوسط مرجح(2.255)، انحراف معياري(0.871)، ووزن مئوي(75.16%)، أما البند(27) التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين فجاء في الترتيب السابع بوسط مرجح(2.255)، انحراف معياري(0.943)، ووزن مئوي(75.16%)، واحتل البند (37) التدرب على كيفية اختيار معايير التحكم على تحقق الكفاءة المستهدفة المرتبة الثامنة بوسط مرجح(2.234)، انحراف معياري(0.839)، ووزن مئوي(74.46%)، وجاء في الترتيب التاسع البند(35) التدرب على كيفية صياغة وضعيات إدماجية في نهاية كل موقف تعليمي بوسط مرجح(2.212)، انحراف معياري(0.858)، ووزن مئوي(73.73%)، أما البند(25) التدرب على صياغة الكفاءات المستهدفة لكل نشاط تعليمي فجاء في الترتيب العاشر بوسط مرجح(2.191)، انحراف معياري(0.947)، ووزن مئوي(73.03%)، وجاء في الترتيب الحادي عشر البند(36) التدرب على اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية، المهارية والحسية بوسط مرجح(2.191)، انحراف معياري(1.035)، ووزن مئوي(73.03%)، بينما البند(40) التدرب على كيفية اختيار وسائل تعليمية تساهم في إثارة دافعية المتعلمين فجاء في الترتيب الثاني عشر بوسط مرجح(2.170)، انحراف معياري(1.006)، ووزن مئوي(72.33%)، وجاء البند(30) التدرب على كيفية اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي في الترتيب الثالث عشر بوسط مرجح(2.148)، انحراف معياري(0.932)، ووزن مئوي(71.60%)، واحتل البند(26) التدرب على تصنيف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحسوحركية الترتيب الرابع عشر بوسط مرجح(2.085)، انحراف معياري(0.746)، ووزن مئوي(69.50%)، وجاء في الترتيب الخامس عشر البند(29) التدرب على صياغة مؤشرات الكفاءة لكل نشاط تعليمي في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس بوسط مرجح(2.063)، انحراف معياري(0.734)، ووزن مئوي(68.76%)، أما البند(28) التدرب على كيفية اختيار الوسائل التعليمية–التعلمية المناسبة لكل موقف تعليمي وتوظيفها فجاء في الترتيب السادس عشر بوسط مرجح(2.063)، انحراف معياري(0.986)، ووزن مئوي(68.76%)، بينما البند(39) التدرب على اختيار أنشطة الدعم وعلاج الثغرات عند المتعلمين جاء في الترتيب السابع عشر بوسط مرجح(1.893)، انحراف معياري(1.005)، ووزن مئوي(63.10%)، واحتل الترتيب الثامن عشر والأخير البند(38) التدرب على كيفية توزيع الوقت على مختلف مراحل انجاز التعلمات بوسط مرجح(1.638)، انحراف معياري(1.071)، ووزن مئوي(54.60%).

ويتضح من الجدول(37) أن درجة الاحتياج التدريبي على البنود(32، 41، 31، 34، 24، 33، 27) من وجهة نظر المفتشين كانت كبيرة، بينما باقي البنود(37، 35، 25، 36، 40، 30، 26، 29، 28، 39، 38) كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها متوسطة وهي قريبة جدا من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة، وهذا يعني أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على جميع كفاءات ومهارات محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب وجهة نظر المفتشين، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ضعف تكوين المعلمين، وأن غالبيتهم لم يتلقوا تكوينا يسهل لهم ممارسة عملية التخطيط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، وهذا ما أكدته دراسة عمیار سعید(2008) التي توصلت أن نسبة 100 % من المعلمين لم يتلقوا أي تكوين بالمقاربة بالكفاءات، وكان من بين التوصيات التي خلص إليها هو الحث على الرفع من مستوى تكوين المعلمين، وأجمعت دراسة كل من الأخضر قويدري(2005)، دراسة وسيلة حرقاس(2008)، دراسة أسيا العطوي(2010) إلى أن النسبة الغالبة من المدرسين تشكوا صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وأنهم لم يتلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم للتدريس بالكفاءات.

لأن التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات يتطلب بالدرجة الأولى تحديد الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، وصياغتها صياغة دقيقة، وهذا يصعب على المعلمين القيام به في ظل نقص تكوينهم، حيث أن معلم التعليم الابتدائي غير قادر على تحديد الكفاءات المستهدفة التي يريد أن يصبوا إليها، بالإضافة إلى ذلك يصعب عليه أيضا صياغة وضعية –مشكلة، وضعية إدماج، أو وضعية تقويمية من خلالها يستطيع التلميذ إدماج موارده وتوظيفها خلال انجاز نشاطه التعلمي، أو لتقويم مكتسباته. كما يجهل أيضا الكفاءة المراد إكسابها له، حيث أكدت دراسة نورة بوعيشة (2009) التي توصلت إلى أن معلم المدرسة الأساسية مازال بعيدا عن التدريس بالكفاءات، وذلك ما أكدته النسبة المنخفضة لممارسة التخطيط القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات حسب المفتشين، والتي لم تصل حتى إلى50 %،كما تؤكد أيضا دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال (2006)، أن معلمي العلوم في المدرسة الجزائرية لازالوا لا يدركون الكفاءات المطلوب إكسابها للتلاميذ، فكيف يمكنهم التخطيط لها ؟ لذلك يرى مفتش التعليم الابتدائي أن معلم مرحلة التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على هذه الكفاءات والمهارات.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد الحفيظ حنفي همام (1992) حيث كشفت عن نسبة (62%) من عينة الدراسة لا تتوافر لديهم كفاءات إعداد الدروس المطلوبة. وهذا ما

توصلت إليه الدراسة الحالية أن معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف لا تتوافر لديهم جميع كفاءات تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات، وكانت درجة الاحتياج التدريبي إليها كبيرة.

واختلفت مع دراسة عفاش يحي(1991) حيث كانت درجة كفاءات تخطيط الدرس عالية جدا، ودراسة أديب حمادنة(2007) حيث كانت درجة الاحتياج التدريبي في مجال التخطيط الدراسي متوسطة، بينما تمحورت درجة الاحتياج التدريبي في هذه الدراسة بين متوسطة وكبيرة.

المحور الثالث: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدروس: جاءت نتائج تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(38).

جدول رقم(38): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
42	التدرب على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم.	1.766	1.087	58.86	17
43	التدرب على استخدام أساليب استثارة دافعية المتعلم نحو الموقف التعليمي.	2.127	0.946	70.90	8
44	التدرب على كيفية تقديم الوضعية-المشكلة في بداية كل نشاط تعليمي.	2.042	1.082	68.06	9
45	التدرب على إنجاز الأنشطة التعليمية انطلاقا من خبرات المتعلمين.	1.829	0.962	60.96	13
46	التدرب على استعمال الوسائل التعليمية المناسبة أثناء تنفيذ الدرس.	1.808	1.035	60.26	15
47	التدرب على استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الأنشطة التعليمية لاكتساب الكفاءات للمتعلمين.	2.148	0.833	71.60	7
48	التدرب على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الأنشطة التعليمية لتطوير كفاءات المتعلمين.	2.191	0.850	73.03	5
49	التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية.	2.425	0.773	80.83	1
50	التدرب على كيفية توجيه المتعلم لمجابهة وحل وضعية تعلم مركبة.	2.191	0.875	73.03	6
51	التدرب على استخدام التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة.	2.234	0.982	74.46	3
52	التدرب على تنويع أنماط التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) بين المعلم والمتعلمين.	2.212	0.858	73.73	4
53	التدرب على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	1.808	0.992	60.26	14
54	التدرب على ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة لتنظيم سير العملية	1.936	0.964	64.53	11

	التعليمية–التعلمية.				
55	التدرب على كيفية ربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف والمكتسبات الجديدة.	1.659	1.128	55.30	18
56	التدرب على التنويع في استخدام أدوات التقويم في مراحل التنفيذ المختلفة للدروس.	2.000	0.908	66.66	10
57	التدرب على استخدام أساليب الدعم والتعزيز لتعلم الأنشطة التعليمية.	1.914	0.880	63.80	12
58	التدرب على كيفية تشجيع التلاميذ على القيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية.	1.787	1.082	59.56	16
59	التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.	2.404	0.825	80.13	2
	المحور ككل	2.026	0.947	67.55	*4

يتضح من الجدول رقم(38) أن الأوساط المرجحة حسب تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي للاحتياجات التدريبية للمعلم في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات تراوحت بين(1.659) و(2.425) من أصل(3).

كما يتبين من الجدول السابق أن كفاءات محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات توزعت على درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة والمتوسطة لدى المعلمين، مما يدل على أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة للتدريب على كفاءات محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين. ويشير الترتيب التنازلي للكفاءات التي تحتاج إلى التدريب بغرض التنمية والتطوير إلى أن كفاءة التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية كانت أكثر احتياجا للتدريب بوسط مرجح(2.425)، انحراف معياري(0.773)، ووزن مئوي(80.83%)، يليها التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين بوسط مرجح(2.404)، انحراف معياري (0.825)، ووزن مئوي(80.13%)، وجاء في الترتيب الثالث البند(51) التدرب على استخدام التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة بوسط مرجح(2.234)، انحراف معياري(0.982)، ووزن مئوي(74.46%)، بينما احتل البند(52) التدرب على تنويع أنماط التفاعل الصفي(اللفظي وغير اللفظي) بين المعلم والمتعلمين الترتيب الرابع بوسط مرجح(2.212)، انحراف معياري(0.858)، ووزن مئوي(73.73%)، وجاء البند(48) التدرب على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الأنشطة التعليمية لتطوير كفاءات المتعلمين في الترتيب الخامس بوسط مرجح(2.191)، انحراف معياري(0.850)، ووزن مئوي(73.03%)، بينما عاد الترتيب السادس للبند(50) التدرب على كيفية توجيه المتعلم لمجابهة وحل

وضعية تعلم مركبة بوسط مرجح(2.191)، انحراف معياري(0.875)، ووزن مئوي(73.03%)، أما البند(47) التدرب على استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الأنشطة التعليمية لاكتساب الكفاءات للمتعلمين فجاء في الترتيب السابع بوسط مرجح(2.148)، انحراف معياري(0.833)، ووزن مئوي(71.60%)، بينما احتل البند(43) التدرب على استخدام أساليب استثارة دافعية المتعلم نحو الموقف التعليمي الترتيب الثامن بوسط مرجح(2.127)، انحراف معياري(0.946)، ووزن مئوي(70.90%)، وجاء في الترتيب التاسع البند(44) التدرب على كيفية تقديم الوضعية-المشكلة في بداية كل نشاط تعليمي بوسط مرجح(2.042)، انحراف معياري(1.082)، ووزن مئوي(68.06%)، يليها في الترتيب العاشر البند(56) التدرب على التنويع في استخدام أدوات التقويم في مراحل التنفيذ المختلفة للدروس بوسط مرجح(2.000)، انحراف معياري(0.908)، ووزن مئوي(66.66%)، أما البند(54) التدرب على ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة لتنظيم سير العملية التعليمية-التعلمية فجاء في الترتيب الحادي عشر بوسط مرجح(1.936)، انحراف معياري(0.964)، ووزن مئوي(64.53%)، بينما احتل البند(57) التدرب على استخدام أساليب الدعم والتعزيز لتعلم الأنشطة التعليمية الترتيب الثاني عشر بوسط مرجح(1.914)، انحراف معياري(0.880)، ووزن مئوي(63.80%)، وجاء في الترتيب الثالث عشر البند(45) التدرب على إنجاز الأنشطة التعليمية انطلاقا من خبرات المتعلمين بوسط مرجح(1.829)، انحراف معياري(0.962)، ووزن مئوي(60.96%)، أما الترتيب الرابع عشر فعاد للبند(53) التدرب على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بوسط مرجح(1.808)، انحراف معياري(0.992)، ووزن مئوي(60.26%)، وجاء البند(46) التدرب على استعمال الوسائل التعليمية المناسبة أثناء تنفيذ الدرس في الترتيب الخامس عشر بوسط مرجح(1.808)، انحراف معياري(1.035)، ووزن مئوي(60.26%)، واحتل البند(58) التدرب على كيفية تشجيع التلاميذ على القيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية الترتيب السادس عشر بوسط مرجح(1.787)، انحراف معياري(1.082)، ووزن مئوي(59.56%)، وعاد الترتيب السابع عشر للبند(42) التدرب على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم بوسط مرجح(1.766)، انحراف معياري(1.087)، ووزن مئوي(58.86%)، أما الترتيب الثامن عشر والأخير عاد للبند(55) التدرب على كيفية ربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف والمكتسبات الجديدة بوسط مرجح (1.659)، انحراف معياري (1.128)، ووزن مئوي (55.30%).

ويتضح من الجدول رقم(38) أن درجة الاحتياج التدريبي على البنود(49،59) من وجهة نظر المفتشين كانت كبيرة، بينما البنود(51، 52، 48، 50، 47، 43، 44، 56، 54، 57، 45، 53، 46، 58، 42، 55) كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها متوسطة وأغلب الكفاءات والمهارات كانت قريبا جدا من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة، وهذا ما يراه مفتشي التعليم الابتدائي بصفتهم الساهرين على تكوين المعلمين بأن المعلم بحاجة إلى مثل هذه الكفاءات والمهارات التي تشكل الأرضية الصلبة للارتقاء بمستوى التدريس بالمقاربة بالكفاءات بحسب تقديرهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة حسينة أحميد(2004)، دراسة الأخضر قويدري(2005)، دراسة وسيلة حرقاس(2008)، دراسة عمير سعيد(2008) أن غالبية المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة نورة بوعيشة (2009) والتي توصلت إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية لا يمارسون دائما تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، وأن الإعداد في مجال الكفاءات ينقص معلمي التعليم الابتدائي وأن ممارسات المعلمين في تنفيذ الدروس لم ترق إلى مستوى الممارسات القائمة على التدريس بالكفاءات ولذلك يرى المفتشين حاجتهم إلى التدريب على كفاءات تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة التي قام بها عفاش يحي(1991) والتي توصلت إلى أن أفراد عينة الدراسة بحاجة إلى التدريب على مهارات محور تنفيذ الدروس.

واختلفت مع نتائج دراسة عبد الحفيظ حنفي همام(1992) التي توصلت إلى أن كفاءات تنفيذ الدروس متوفرة لدى معلمي العلوم.

المحور الرابع: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات: جاءت نتائج تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود هذا المحور كما هي موضحة في الجدول رقم(39).

جدول رقم(39): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات المفتشين للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
60	التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.	2.340	0.938	78	3
61	التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف	2.340	0.938	78	2

	تعليمي.				
62	التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال.	2.319	0.911	77.30	4
63	التدرب على كيفية بناء شبكات تقويمية فردية وجماعية خاصة بكل كفاءة مستهدفة في جميع الأنشطة التعليمية.	2.106	0.937	70.20	11
64	التدرب على كيفية بناء بنود الاختبار التحصيلي المرتبطة بالكفاءات المستهدفة.	2.170	0.939	72.33	9
65	التدرب على كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين.	1.851	1.021	61.70	20
66	التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة.	2.383	0.922	79.43	1
67	التدرب على كيفية بناء شبكات تصحيح الوضعيات التقويمية.	2.170	0.892	72.33	8
68	التدرب على مهارة تقديم تغذية راجعة للمتعلمين.	2.234	0.889	74.46	7
69	التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.	2.297	0.831	76.56	6
70	التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية.	2.319	0.980	77.30	5
71	التدرب على استغلال وضعيات الإدماج في الربط بين مكتسبات المتعلمين والتحقق منها.	2.021	0.966	67.36	16
72	التدرب على كيفية تشخيص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم.	1.914	1.039	63.80	18
73	التدرب على كيفية استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية/ التعلمية بكل مكوناتها.	2.106	0.983	70.20	12
74	التدرب على توظيف التقويم التشخيصي لتوجيه التعلمات.	2.021	0.943	67.36	15
75	التدرب على كيفية بناء وإعداد سلالم التقدير.	1.914	1.039	63.80	18
76	التدرب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم(تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).	2.148	0.807	71.60	10
77	التدرب على كيفية استغلال حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم.	1.957	0.977	65.23	17
78	التدرب على كيفية وضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء عند المتعلمين.	2.085	1.039	69.50	13
79	التدرب على كيفية التحكم في بناء جدول التخصيص والتقويم هدف بهدف.	2.042	1.020	68.06	14
	المحور ككل	2.136	0.950	71.22	3*

يتبن من الجدول رقم(39) أن الأوساط المرجحة حسب تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي للاحتياجات التدريبية للمعلم في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات قد تراوحت(1.851) و(2.383) من أصل(3).

كما يظهر من الجدول(39) أن الحاجة إلى التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة كان ترتيبها الأول بوسط مرجح(2.383)، انحراف معياري(0.922)، ووزن مئوي(79.43%)، يليها التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي في الترتيب الثاني بوسط مرجح(2.340)، انحراف معياري (0.938)، ووزن مئوي(78%)، بينما احتل البند(60) التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين الترتيب الثالث بوسط مرجح(2.340)، انحراف معياري (0.938)، ووزن مئوي(78%)، وجاء في الترتيب الرابع البند(62) التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال بوسط مرجح(2.319)، انحراف معياري(0.911)، ووزن مئوي(77.30%)، أما البند(70) التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية فجاء في الترتيب الخامس بوسط مرجح(2.319)، انحراف معياري(0.980)، ووزن مئوي(77.30%)، واحتل البند(69) التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم الترتيب السادس بوسط مرجح(2.297)، انحراف معياري(0.831)، ووزن مئوي(76.56%)، وجاء البند(68) التدرب على مهارة تقديم تغذية راجعة للمتعلمين في الترتيب السابع بوسط مرجح(2.234)، انحراف معياري(0.889)، ووزن مئوي(74.46%)، بينما احتل البند(67) التدرب على كيفية بناء شبكات تصحيح الوضعيات التقويمية الترتيب الثامن بوسط مرجح(2.170)، انحراف معياري(0.892)، ووزن مئوي(72.33%)، وجاء البند(64) التدرب على كيفية بناء بنود الاختبار التحصيلي المرتبطة بالكفاءات المستهدفة الترتيب التاسع بوسط مرجح(2.170)، انحراف معياري(0.939)، ووزن مئوي(72.33%)، وعاد الترتيب العاشر للبند(76) التدرب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم(تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم) بوسط مرجح(2.148)، انحراف معياري(0.807)، ووزن مئوي(71.60%)، أما البند(63) التدرب على كيفية بناء شبكات تقويمية فردية وجماعية خاصة بكل كفاءة مستهدفة في جميع الأنشطة التعليمية فاحتل الترتيب الحادي عشر بوسط مرجح(2.106)، انحراف معياري (0.937)، ووزن مئوي(70.20%)، وجاء في الترتيب الثاني عشر البند(73) التدرب على كيفية استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية–التعلمية بكل مكوناتها بوسط مرجح(2.106)، انحراف معياري(0.983)، ووزن مئوي(70.20%)، وجاء البند(78) التدرب على كيفية وضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء عند المتعلمين في الترتيب الثالث عشر بوسط مرجح(2.085)، انحراف معياري(1.039)، ووزن مئوي(69.50%)، وعاد الترتيب الرابع عشر

للبند(79) التدرب على كيفية التحكم في بناء جدول التخصيص والتقويم هدف بهدف بوسط مرجح(2.042)، انحراف معياري(1.020)، ووزن مئوي(68.06%)، واحتل البند (74) التدرب على توظيف التقويم التشخيصي لتوجيه التعلمات الترتيب الخامس عشر بوسط مرجح(2.021)، انحراف معياري(0.943)، ووزن مئوي(67.36%)، بينما جاء في الترتيب السادس عشر البند(71) التدرب على استغلال وضعيات الادماج في الربط بين مكتسبات المتعلمين والتحقق منها بوسط مرجح(2.021)، انحراف معياري(0.966)، ووزن مئوي(67.36%)، أما البند(77) التدرب على كيفية استغلال حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم جاء في الترتيب السابع عشر بوسط مرجح(1.957)، انحراف معياري(0.977)، ووزن مئوي(65.23%)، وعاد الترتيب الثامن عشر للبند(72) التدرب على كيفية تشخيص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم والبند(75) التدرب على كيفية بناء وإعداد سلالم التقدير بوسط مرجح(1.914)، انحراف معياري (1.039)، ووزن مئوي(63.80%) على التوالي، وجاء في الترتيب الأخير أي العشرين البند(65) التدرب على كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين بوسط مرجح(1.851)، انحراف معياري(1.021)، ووزن مئوي(61.70%).

ويتضح من الجدول رقم(39)، أن البنود(66، 61، 60، 62، 70، 69) كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها كبيرة حسب تقديرات المفتشين، بينما كانت البنود(68، 67، 64، 76، 63، 73، 78، 79، 74، 71، 77، 75، 72، 65) درجة الاحتياج التدريبي إليها متوسطة وهي قريبة جدا من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة. وهذا يعني أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدرب(التكون) على الكفاءات المتعلقة بمحور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا إنّ دل على شيء إنّما يدل على غياب الثقافة التقويمية لدى معلمي التعليم الابتدائي للتقويم بالكفاءات. وهذا ما أكدته دراسة نورة بوعيشة (2009)، إذ توصلت إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية لازالت ممارساتهم في التقويم تقليدية، تعتمد على الاختبارات كوسيلة وحيدة للكشف عن مستوى التلاميذ وتعتبر الدرجات هي محك النجاح أو الفشل. مما يدل على أن الممارسات التقويمية المعتمدة من طرف المعلمين لا تقيس إلا الجانب المعرفي للتلاميذ، كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يركز على الحفظ والإستظهار، وحصر المعرفة في الجانب الذهني فقط. والتركيز على الإختبارات التحصيلية أثناء التقويم من طرف المعلمين. وأشارت نتائج دراسة عمير سعيد (2008) إلى أن أفراد عينة الدراسة (المعلمين) تجدوا صعوبات في التقويم وتطبيقه، وكان من بين التوصيات التي خلص إليها هو الحث على الرفع من مستوى تكوين المعلمين والأساتذة.

وهذا يشير إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم التعليم الابتدائي لا ترقى إلى الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى تحسين وتعديل المسار التعلمي للتلميذ. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عواريب الأخضر(2009) والتي توصلت إلى أن أكثر أساليب التقويم المستمر المعتمدة من طرف المدرسين في جميع مراحل التعليم لتقويم أداء المتعلم هي الواجبات المنزلية فقط، وأن الأقلية فقط يستخدمون اختبارات تقيس كفاءات المتعلم بنسبة(21%) وهي نسبة قليلة جدا. وأوصى الباحث بتنظيم فترات تدريبية (تكوينية) للمدرسين وتدريبهم على أساليب التقويم بالكفاءات مثل: الملاحظة، المقابلة، ملفات التعلم. وهذا لا يتماشى والتقويم بالكفاءات، هذه المقاربة التي جاءت بطرق وأساليب تقويم تضع المتعلم في قلب العملية التقويمية من خلال وضعه أمام وضعيات إدماجية وتقويمية تقيس كفاءات المتعلم، وهذا ما يصعب تحقيقه من طرف المعلمين في إطار ضعف تكوينهم، وعدم تلقيهم تكوينا كافيا حول التقويم بالكفاءات، وهذا ما أكده فليب بيرينو phillippe perrnaud (1995)، حيث يعتبر التقويم مشكلة المشكلات في المقاربة بالكفاءات، لأن تقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن وضعيات مركبة، وهو ما يفتح المجال في الاختلافات في الحكم."(فليب بيرينو،2004،ص24)

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة محمد شحاتة ونوال الشيخ(2002)، حيث أسفرت على أن مستوى أداء عينة البحث في المهارات التدريسية(تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، التقويم) لم يصل إلى المستوى المناسب من الاتقان، وأنهم في حاجة إلى التدريب لرفع مستوى أدائهم في المهارات التدريسية.

وتختلف مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007)، ودراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) حيث كانت درجة الحاجة إلى التدريب على جميع كفاءات مجال التقويم بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمفتشين، كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المراحي(2013) التي توصلت إلى أنه توجد حاجات تدريبية لتدريس مناهج اللغة الإنجليزية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بدرجة عالية وقليلة. بينما في هذه الدراسة تراوحت بين درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة والمتوسطة.

1-2- عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

قام الباحث بعرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة كل فرضية على حدة كما يلي:

1- 2- 1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

1-2-1-1- محور المعارف والمفاهيم النظرية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات حسب طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش).

ولاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، قام الباحث باستخدام الإحصاءات الوصفية والأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA كما هو مبين في الجدول رقم(40) و(41).

جدول رقم(40): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب متغير طبيعة الوظيفة.

الاحصاءات الوصفية / مستويات الوظيفة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
معلم	210	43.5667	16.62959	2	69
مدير	116	44.7845	14.62446	11	69
مفتش	47	49.3404	14.24518	11	69
المجموع الكلي	373	44.6729	15.81225	2	69

جدول رقم(41): نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	1282.365	2	641.182	2.586	0.077
داخل المجموعات	91727.732	370	247.913		
المجموع الكلي	93010.097	372			

من خلال بيانات الجدول رقم(40) و(41) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (1282.365) الذي يعود أثره للمتغير المستقل طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش) أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية نتيجة طبيعة الوظيفة، ثم التباين داخل المجموعات (91727.732) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (93010.097)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول رقم(41) قيمة النسبة الفائية(2.586) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات بين أفراد العينة حسب طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة p (0.077) التي تجاوزت مستوى الدلالة α(0.05) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013) الذي توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند تقديرات المشرفين وتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في مجال المهارات التدريسية. وتتفق مع نتائج دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013) الذي وجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية، في المجالين التربوي والتخصصي.

وتختلف مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي العلوم في ظل المناهج الجديدة تعزى لمتغير الوظيفة(معلم، مشرف) ولصالح المشرفين، وتختلف أيضا مع نتائج دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) التي وجدت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في نظام التقويم الحقيقي بين المعلمين والمديرين والمشرفين لصالح المديرين والمشرفين. كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013)

التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين والمعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المجال اللغوي لصالح المشرفين.

1-2-1-2- محور التخطيط للدروس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في محور تخطيط الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش).

ولاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات، قام الباحث باستخدام الاحصاءات الوصفية والأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA كما هو مبين في الجدول رقم(42) و(43).

جدول رقم(42): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة.

الاحصاءات الوصفية / مستويات الوظيفة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
معلم	210	32.5905	14.39344	0	54
مدير	116	34.3190	13.15037	2	54
مفتش	47	39.1064	13.69264	4	54
المجموع الكلي	373	33.9491	14.05290	0	54

جدول رقم(43): نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	1653.585	2	826.792	4.260	0.015
داخل المجموعات	71810.447	370	194.082		
المجموع الكلي	73464.032	372			

من خلال بيانات الجدول رقم(42) و(43) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (1653.585) الذي يعود أثره للمتغير المستقل طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش) أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات نتيجة طبيعة الوظيفة، ثم التباين داخل المجموعات (71810.447) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (73464.032)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول رقم(43) قيمة النسبة الفائية(4.260) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بين أفراد العينة حسب طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة p(0.015) التي لم تجاوز مستوى الدلالة α(0.05) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش).

ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحث باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات بالاعتماد على تقنية الاختبارات التتبعية المتمثلة في اختبار توكي test de tukey(HSD) بواسطة هذا الاختبار يمكن عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين أفراد العينة حسب متغير طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش).

جدول رقم(44):يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في درجة الاحتياج التدريبي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة من خلال test de tukey(HSD)

طبيعة الوظيفة (أ)	طبيعة الوظيفة (ب)	متوسط الفروق (أ) (ب)	الخطأ المعياري	الدلالة
معلم	مدير	-1.728	1.611	0.532
	مفتش	-6.515*	2.248	0.011
مدير	معلم	1.728	1.611	0.532
	مفتش	-4.787	2.408	0.117

مفتش	معلم	6.515*	2.248	0.011
	مدير	4.787	2.408	0.117

أظهرت نتائج اختبار توكي test de tukey(HSD) المبينة في الجدول رقم(44) أن هناك فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بين معلمي ومفتشي التعليم الابتدائي، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.011) ولصالح مفتشي التعليم الابتدائي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المفتشين على دراية تامة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات كونهم المكونين لهذه الفئة والساهرين على تقويم أدائهم في الميدان من خلال الزيارات التفتيشية التي يقومون بها وعقد دورات تكوينية أثناء العطل وأيام دراسية وملتقيات تدور حول مقاربة التدريس بالكفاءات منذ بداية العمل بهذه المقاربة سنة 2004/2003.

وجاءت نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي العلوم في ظل المناهج الجديدة تعزى لمتغير الوظيفة(معلم، مشرف) ولصالح المشرفين، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) التي وجدت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في نظام التقويم الحقيقي بين المعلمين والمديرين والمشرفين لصالح المديرين والمشرفين. كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين والمعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المجال اللغوي لصالح المشرفين.

وتختلف مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013) الذي توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند تقديرات المشرفين وتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في مجال المهارات التدريسية. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013) الذي وجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية في المجالين التربوي والتخصصي.

1-2-1-3- محور تنفيذ الدروس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في محور تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش).

ولاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات، قام الباحث باستخدام الاحصاءات الوصفية والأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA كما هو مبين في الجدول رقم(45) و(46).

جدول رقم(45): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة.

الاحصاءات الوصفية / مستويات الوظيفة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
معلم	210	30.6000	15.84108	0	54
مدير	116	33.7931	13.01539	2	54
مفتش	47	36.4894	13.93599	3	54
المجموع الكلي	373	32.3351	14.89670	0	54

جدول رقم(46): نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور تنفيذ الدروس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	1689.931	2	844.965	3.866	0.022
داخل المجموعات	80861.179	370	218.544		
المجموع الكلي	82551.110	372			

من خلال بيانات الجدول رقم(45) و(46) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة

للتباين، وهي التباين بين المجموعات (1689.931) الذي يعود أثره للمتغير المستقل طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش) أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات نتيجة طبيعة الوظيفة، ثم التباين داخل المجموعات (80861.179) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (82551.110)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(46) قيمة النسبة الفائية(3.866) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بين أفراد العينة حسب طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P(0.022) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة α(0.05) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش).

ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحث باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات بالاعتماد على تقنية الاختبارات التتبعية المتمثلة في اختبار توكي test de tukey(HSD) بواسطة هذا الاختبار يمكن عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين أفراد العينة حسب متغير طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش).

جدول رقم(47): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في درجة الاحتياج التدريبي للتدريس بالكفاءات في محور تنفيذ الدروس حسب متغير طبيعة الوظيفة من خلال test de tukey(HSD)

طبيعة الوظيفة (أ)	طبيعة الوظيفة (ب)	متوسط الفروق (أ) (ب)	الخطأ المعياري	الدلالة
معلم	مدير	-3.193	1.710	0.150
	مفتش	-5.889*	2.385	0.037
مدير	معلم	3.193	1.710	0.150
	مفتش	-2.696	2.556	0.543
مفتش	معلم	5.889*	2.385	0.037
	مدير	2.696	2.556	0.543

أظهرت نتائج اختبار توكي test de tukey(HSD) المبينة في الجدول رقم(47) أن هناك فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بين معلمي ومفتشي التعليم الابتدائي، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.037) ولصالح مفتشي التعليم الابتدائي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المفتشين على دراية تامة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في مجال تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات كونهم المكونين لهذه الفئة والساهرين على تقويم أدائهم في الميدان من خلال الزيارات التفتيشية التي يقومون بها دوريا للمعلم وعقد دورات تكوينية أثناء العطل وأيام دراسية وملتقيات تدور حول مقاربة التدريس بالكفاءات منذ بداية العمل بهذه المقاربة سنة 2004/2003.

وجاءت نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي العلوم في ظل المناهج الجديدة تعزى لمتغير الوظيفة(معلم، مشرف) ولصالح المشرفين، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) التي وجدت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في نظام التقويم الحقيقي بين المعلمين والمديرين والمشرفين لصالح المديرين والمشرفين. كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المراحي(2013) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين والمعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المجال اللغوي لصالح المشرفين.

وتختلف مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المراحي(2013) الذي توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند تقديرات المشرفين وتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في مجال المهارات التدريسية. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013) الذي وجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية في المجالين التربوي والتخصصي.

1-2-1-4- محور التقويم

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في محور التقويم حسب طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش).

ولاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التقويم، قام الباحث باستخدام الاحصاءات الوصفية والأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA كما هو مبين في الجدول رقم(48)، (49).

جدول رقم(48): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة.

الاحصاءات الوصفية / مستويات الوظيفة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
معلم	210	35.8667	16.02395	0	60
مدير	116	38.5086	14.40984	6	60
مفتش	47	42.8511	14.99997	1	60
المجموع الكلي	373	37.5684	15.54697	0	60

جدول رقم(49): نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التقويم.

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	2022.291	2	1011.146	4.257	0.015
داخل المجموعات	87893.215	370	237.549		
المجموع الكلي	89915.507	372			

من خلال بيانات الجدول رقم(48) و(49) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (2022.291) الذي يعود أثره للمتغير المستقل طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش) أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نتيجة طبيعة الوظيفة، ثم التباين داخل المجموعات (87893.215) وهو التباين الذي يعكس

الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (89915.507)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(49) قيمة النسبة الفائية(4.257) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم بين أفراد العينة حسب طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة p (0.015)التي لم تتجاوز مستوى الدلالة α(0.05) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم حسب متغير طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش).

ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحث باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات بالاعتماد على تقنية الاختبارات التتبعية المتمثلة في اختبار توكي test de tukey(HSD) بواسطة هذا الاختبار يمكن عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين أفراد العينة حسب متغير طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش).

جدول رقم(50): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في درجة الاحتياج التدريبي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة من خلال test de tukey(HSD)

طبيعة الوظيفة (أ)	طبيعة الوظيفة (ب)	متوسط الفروق (أ) (ب)	الخطأ المعياري	الدلالة
معلم	**مدير**	-2.641	1.782	0.301
	مفتش	-6.984*	2.487	0.014
مدير	**معلم**	2.641	1.782	0.301
	مفتش	-4.342	2.664	0.235
مفتش	**معلم**	6.984*	2.487	0.014
	مدير	4.342	2.664	0.235

أظهرت نتائج اختبار توكي test de tukey(HSD) المبينة في الجدول رقم(50) أن هناك فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم بين معلمي ومفتشي التعليم الابتدائي، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.014) ولصالح مفتشي التعليم الابتدائي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المفتشين على دراية تامة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات كونهم المكونين لهذه الفئة والساهرين على تقويم أدائهم في الميدان من خلال

الزيارات التفتيشية التي يقومون بها دوريا للمعلم وعقد دورات تكوينية أثناء العطل وأيام دراسية وملتقيات تدور حول مقاربة التدريس بالكفاءات منذ بداية العمل بهذه المقاربة سنة 2004/2003.

وجاءت نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي العلوم في ظل المناهج الجديدة تعزى لمتغير الوظيفة(معلم، مشرف) ولصالح المشرفين، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001) التي وجدت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في نظام التقويم الحقيقي بين المعلمين والمديرين والمشرفين لصالح المديرين والمشرفين. كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين والمعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المجال اللغوي لصالح المشرفين.

وتختلف مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013) الذي توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند تقديرات المشرفين وتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في مجال المهارات التدريسية. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013) الذي وجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوىα(0.05) بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية في المجالين التربوي والتخصصي.

ملخص نتائج الفرضية الأولى:

جدول رقم(51): يبين دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة من خلال إختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA.

الأسلوب الإحصائي / محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	P
محور المعارف والمفاهيم النظرية	بين المجموعات	1282.365	2	641.182	2.586	0.077 الفرق غير دال
	داخل المجموعات	91727.732	370	247.913		
	المجموع الكلي	93010.097	372			
محور تخطيط	بين المجموعات	1653.585	2	826.792	4.260	0.015
	داخل المجموعات	71810.447	370	194.082		

الدروس	المجموع الكلي	73464.032	372			الفرق دال
محور تنفيذ الدروس	بين المجموعات	1689.931	2	844.965	3.866	0.022 الفرق دال
	داخل المجموعات	80861.179	370	218.544		
	المجموع الكلي	82551.110	372			
محور التقويم	بين المجموعات	2022.291	2	1011.146	4.257	0.015 الفرق دال
	داخل المجموعات	87893.215	370	237.549		
	المجموع الكلي	89915.507	372			
الاستبيان ككل	بين المجموعات	25713.898	2	12856.949	4.164	0.016 الفرق دال
	داخل المجموعات	1142483	370	3087.792		
	المجموع الكلي	1168197	372			

من خلال النتائج المبينة في الجدول السابق، يتبين أن الفرضية الأولى تحققت ولو جزئيا، فالفروق لم تكن دالة إلاّ في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات، وهذا يدل على أن متغير طبيعة الوظيفة لم يكن له تأثيرا في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب أفراد عينة الدراسة، مما يعطي صورة واضحة على أن جميع كفاءات هذا المحور مهمة لمعلمي التعليم الابتدائي حسب أفراد عينة الدراسة ولم يكن بينهم اختلافا في تحديدها، بينما كان الفرق دالا إحصائيا في محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وأداة الدراسة ككل(الاستبيان)، وهذا يعني أن متغير طبيعة الوظيفة كان له تأثيرا في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولصالح مفتشي التعليم الابتدائي. حيث أعطوا هذه الكفاءات والمهارات أهمية كبيرة كحاجات تدريبية، يجب أن يمتلكها المعلم ويتمكن من إتقانها، كونهم(المفتشين) على دراية تامة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم بصفتهم المكونين لهذه الفئة والساهرين على تقويم أدائهم في الميدان من خلال الزيارات التفتيشية التي يقومون بها دوريا للمعلم وعقد دورات تكوينية أثناء العطل وأيام دراسية وملتقيات تدور حول مقاربة التدريس بالكفاءات.

1- 2-2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

1-2-2-1- محور المعارف والمفاهيم النظرية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب جنس المعلمين(ذكور، إناث).

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار "T" لعينتين مستقلتين وغير متجانستين وغير متساويتين في الحجم ن*1*≠ن*2*، حيث يبين الجدول (52) نتائج اختبار "T ".

جدول رقم(52) يبين نتائج اختبار **"T"** لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس.

الأساليب الاحصائية / الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة الدلالة P	قيمة T	درجات الحرية	قيمة الدلالة P(2tailed)
ذكور	40.2021	17.86543	5.186	0.024	−2.678	208	0.008
إناث	46.2931	15.09046					

من خلال بيانات الجدول رقم(52) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي T test حيث يلخص الجدول الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية واختبار التجانس (F) لأن عدم تساوي أفراد العينة يؤثر على التجانس، حيث وجدت قيمة F (5.186) التي تم حسابها من خلال قسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر للعينتين لاختبار الدلالة الاحصائية ما إذا كانت العينتين متجانستين أم لا(عينة المعلمين والمعلمات)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة p (0.024)التي لم تتجاوز مستوى الدلالة α(0.05)، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس ومنه العينتين غير متجانستين، وعلى هذا الأساس طبق الباحث اختبار T لعينتين مستقلتين وغير متجانستين وغير متساويتين في الحجم. حيث وجدت قيمة "T" تساوي(2.678-) تحت درجات حرية(208)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P التي تساوي(0.008) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يدل

على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) ولصالح عينة الإناث(المعلمات). حيث أعطين للكفاءات المذكورة في محور المعارف والمفاهيم النظرية أهمية كبيرة كحاجات تدريبية ضرورية للتدرب(التكون) فيها، وهذا يعني حاجة المعلمات إلى التدريب في هذا المحور أكثر من المعلمين، والتي من شأنها أن تنمي وتطور كفاءات ومهارات معلم التعليم الابتدائي، ولأن أثر ذلك سينعكس على متعلميه الذين سيدرسهم هذا من جهة، وسيطور المنظومة التربوية من جهة أخرى. لذلك على المسؤولين والجهات المعنية الأخذ بهذه الاحتياجات (الكفاءات)، وإدخالها في بناء البرامج التدريبية لتطوير كفاءات المعلم الذي تم نسيانه باعتباره أحد الأطراف الفاعلة في تطوير المنظومة التربوية.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي(2005) والتي كشفت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير الحاجات التدريبية تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج فقط وبزيادة لصالح المعلمين، وتختلف مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس. كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة ذياب هندي وعفاش يحي(1998) التي أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى متغير الجنس. وتختلف مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير الجنس في مجالات الدراسة.

1-2-2-2- محور التخطيط للدروس:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب جنس المعلم (ذكور، إناث).

ولاختبار صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار "T" لعينتين مستقلتين ومتجانستين وغير متساويتين في الحجم ن1 ≠ن2، حيث يبين الجدول (53) نتائج اختبار "T".

جدول رقم(53): يبين نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس (ذكور، إناث).

الأساليب الاحصائية / الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة الدلالة P	قيمة T	درجات الحرية	قيمة الدلالة P(2tailed)
ذكور	29.3298	14.76656	1.620	0.205	−3.012	208	0.003
إناث	35.2328	13.58091					

من خلال بيانات الجدول رقم(53) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي T test حيث يلخص الجدول الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية واختبار التجانس (F) لأن عدم تساوي أفراد العينة يؤثر على التجانس حيث وجدت قيمة F (1.620)التي تم حسابها من خلال قسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر للعينتين لاختبار الدلالة الاحصائية ما إذا كانت العينتين متجانستين أم لا(عينة المعلمين والمعلمات)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P(0.205) التي تجاوزت مستوى الدلالة α(0.05) مما يدل على أن العينتين متجانستين، ومنه طبق الباحث اختبار T لعينتين مستقلتين ومتجانستين وغير متساويتين في الحجم. لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) حيث وجدت قيمة "T" تساوي (-3.012) تحت درجات حرية(208)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P التي تساوي(0.003) والتي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) ولصالح عينة الإناث(المعلمات). حيث أعطين للكفاءات المذكورة في محور التخطيط للدروس أهمية كبيرة كحاجات تدريبية ضرورية للتدرب(التكون) فيها، وهذا يعني حاجة المعلمات إلى التدريب في هذا المجال أكثر من المعلمين، والتي من شأنها أن تنمي وتطور كفاءات ومهارات معلم التعليم الابتدائي، ولأن أثر ذلك سينعكس على متعلميه الذين سيدرسهم هذا من جهة، وسيطور المنظومة التربوية من جهة أخرى. لذلك على المسؤولين والجهات المعنية الأخذ بهذه الاحتياجات (الكفاءات)، وإدخالها في بناء البرامج التدريبية لتطوير كفاءات المعلم الذي تم نسيانه باعتباره أحد الأطراف الفاعلة في تطوير المنظومة التربوية.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي(2005) والتي كشفت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير الحاجات التدريبية تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج فقط وبزيادة لصالح المعلمين أما مجال مهارات تدريس المنهاج فلا توجد فروق حسب متغير الجنس، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير الجنس في مجال التخطيط الدراسي ولصالح الإناث(المعلمات).

وتختلف مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس. كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة ذياب هندي وعفاش يحي(1998) التي أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى متغير الجنس.

1-2-2-3- محور تنفيذ الدروس:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب جنس المعلم (ذكور، إناث).

ولاختبار صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار "T" لعينتين مستقلتين ومتجانستين وغير متساويتين في الحجم ن1 ≠ن2، حيث يبين الجدول (54) نتائج اختبار "T".

جدول رقم(54): يبين نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب الجنس (ذكور، إناث).

الأساليب الإحصائية / الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةF	قيمة الدلالةP	قيمةT	درجات الحرية	قيمة الدلالة P(2tailed)
ذكور	26.5851	15.67026	0.135	0.714	−3.388	208	0.001
إناث	33.8534	15.28469					

من خلال بيانات الجدول رقم(54) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي T test حيث يلخص الجدول الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية واختبار التجانس (F) لأن عدم تساوي أفراد العينة يؤثر على التجانس حيث وجدت قيمة F (0.135) التي تم حسابها من خلال قسمة التباين الأكبر على التباين

الأصغر للعينتين لاختبار الدلالة الاحصائية ما إذا كانت العينتين متجانستين أم لا(عينة المعلمين والمعلمات)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P (0.714) التي تجاوزت مستوى الدلالة α(0.05)، مما يدل على أن العينتين متجانستين، ومنه طبق الباحث اختبار T لعينتين مستقلتين ومتجانستين وغير متساويتين في الحجم. لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) حيث وجدت قيمة "T" تساوي(3.388-) تحت درجات حرية(208)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P التي تساوي(0.001) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) ولصالح عينة الإناث(المعلمات). حيث أعطين للكفاءات المذكورة في محور تنفيذ الدروس أهمية كبيرة كحاجات تدريبية ضرورية للتدرب(التكون) فيها، وهذا يعني حاجة المعلمات إلى التدريب في هذا المجال أكثر من المعلمين، والتي من شأنها أن تنمي وتطور كفاءات ومهارات معلم التعليم الابتدائي، ولأن أثر ذلك سينعكس على متعلميه الذين سيدرسهم هذا من جهة، وسيطور المنظومة التربوية من جهة أخرى. لذلك على المسؤولين والجهات المعنية الأخذ بهذه الاحتياجات (الكفاءات)، وإدخالها في بناء البرامج التدريبية لتطوير كفاءات المعلم الذي تم نسيانه باعتباره أحد الأطراف الفاعلة في تطوير المنظومة التربوية.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي(2005) والتي كشفت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير الحاجات التدريبية تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج فقط وبزيادة لصالح المعلمين أما مجال مهارات تدريس المنهاج فلا توجد فروق حسب متغير الجنس، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير الجنس في مجال التخطيط الدراسي ولصالح الإناث(المعلمات).

وتختلف مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس. كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة ذياب هندي وعفاش يحي(1998) التي أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى متغير الجنس.

1-2-2-4- محور التقويم:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في احتياجاتهم التدريبية في محور التقويم بحسب جنس المعلم (ذكور، إناث).

ولاختبار صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار "T" لعينتين مستقلتين ومتجانستين وغير متساويتين في الحجم ن1 ≠ن2، حيث يبين الجدول (55) نتائج اختبار "T".

جدول رقم(55): يبين نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم حسب الجنس (ذكور، إناث).

الأساليب الإحصائية / الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةF	قيمة الدلالةP	قيمةT	درجات الحرية	قيمة الدلالة P(2tailed)
ذكور	31.5851	16.61481	2.012	0.158	−3.583	208	0.000
إناث	39.3362	14.70637					

من خلال بيانات الجدول رقم(55) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي T test حيث يلخص الجدول الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية واختبار التجانس (F) لأن عدم تساوي أفراد العينة يؤثر على التجانس حيث وجدت قيمة F(2.012) التي تم حسابها من خلال قسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر للعينتين لاختبار الدلالة الاحصائية ما إذا كانت العينتين متجانستين أو غير متجانستين(عينة المعلمين والمعلمات)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P (0.158) التي تجاوزت مستوى الدلالةα (0.05)مما يدل على أن العينتين متجانستين، ومنه طبق الباحث اختبار T لعينتين مستقلتين ومتجانستين وغير متساويتين في الحجم. لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) حيث وجدت قيمة "T" تساوي(-3.583) تحت درجات حرية(208)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P التي تساوي(0.000) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة α(0.05) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) ولصالح عينة الإناث(المعلمات). حيث أعطين للكفاءات المذكورة في مجال التقويم أهمية كبيرة كحاجات تدريبية ضرورية للتدرب(التكون) فيها، وهذا يعني حاجة المعلمات إلى التدريب في

هذا المجال أكثر من المعلمين، والتي من شأنها أن تنمي وتطور كفاءات ومهارات معلم التعليم الابتدائي، ولأن أثر ذلك سينعكس على متعلميه الذين سيدرسهم هذا من جهة، وسيطور المنظومة التربوية من جهة أخرى. لذلك على المسؤولين والجهات المعنية الأخذ بهذه الاحتياجات (الكفاءات)، وإدخالها في تصميم البرامج التدريبية لتطوير كفاءات المعلم الذي تم نسيانه باعتباره أحد الأطراف الفاعلة في تطوير المنظومة التربوية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي(2005) والتي كشفت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير الحاجات التدريبية تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج فقط وبزيادة لصالح المعلمين أما مجال مهارات تدريس المنهاج فلا توجد فروق حسب متغير الجنس.

وتختلف مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس. كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة ذياب هندي وعفاش يحي(1998) التي أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى متغير الجنس. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير الجنس في مجال التقويم.

ملخص نتائج الفرضية الثانية:

جدول رقم(56): يبين دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير جنسهم من خلال إختبار "t. test".

محاور الدراسة	الأسلوب الإحصائي / الجنس	$\vec{x}$	S	F	P	T	DF	P 2Tailed
محور المعارف والمفاهيم النظرية	ذكور	40.2021	17.86543	5.186	0.024	-2.678	208	0.008 الفرق دال
	إناث	46.2931	15.09046					
محور التخطيط للدروس	ذكور	29.3298	14.76656	1.620	0.205	-3.012	208	0.003 الفرق دال
	إناث	35.2328	13.58091					

محور تنفيذ الدروس	ذكور	26.5851	15.67026	0.135	0.714	-3.388	208	0.001 الفرق دال
	إناث	33.8534	15.28469					
محور التقويم	ذكور	31.5851	16.61481	2.012	0.158	-3.583	208	0.000 الفرق دال
	إناث	39.3362	14.70637					
ككل الاستبيان	ذكور	127.7021	60.21071	1.524	0.218	-3.408	208	0.001 الفرق دال
	إناث	154.7155	54.47741					

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم(56) السابق، يتبين أن الفرضية الثانية رفضت وقبل الفرض البديل، فكان الفرق دالا إحصائيا في محور المعارف والمفاهيم النظرية، محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، أداة الدراسة ككل(الاستبيان)، وهذا يعني أن متغير جنس المعلم كان له تأثيرا في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث أن عينة الإناث(المعلمات) أعطين للكفاءات والمهارات المذكورة في أداة الدراسة(الاستبيان) بحسب محاورها أهمية كبيرة كحاجات تدريبية ضرورية للتدرب(التكون) فيها، وهذا يعني حاجة المعلمات إلى التدريب على هذه الكفاءات والمهارات أكثر من المعلمين، والتي من شأنها أن تنمي وتطور كفاءات ومهارات معلم التعليم الابتدائي.

1-2-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

1-2-3-1- محور المعارف والمفاهيم النظرية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية للتدريس بالكفاءات حسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر).

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه "Anova"، والجدول رقم(57) و(58) يوضح نتائج الاحصاءات الوصفية وتحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب مستويات المؤهل العلمي.

جدول رقم(57): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب متغير المؤهل العلمي.

الاحصاءات الوصفية / المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
جامعي	77	42.4156	15.19033	6	69
خريج المعهد التكنولوجي	58	44.2241	18.03704	2	69
توظيف مباشر	75	44.2400	17.06731	3	69
المجموع الكلي	210	43.5667	16.62959	2	69

جدول رقم(58): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب متغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	161.099	2	80.550	0.289	0.749
داخل المجموعات	57636.468	207	278.437		
المجموع الكلي	57797.567	209			

من خلال بيانات الجدول رقم(57) و(58) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (161.099) الذي يعود أثره للمتغير المستقل مستويات المؤهل العلمي (جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر) أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية نتيجة مستويات المؤهل العلمي، ثم التباين داخل المجموعات (57636.468) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (57797.567)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(58) قيمة النسبة الفائية(0.289) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي بين معلمي التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب مستويات المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف

مباشر)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P (0.749)التي تجاوزت مستوى الدلالة α(0.05)مما يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب متغير مستويات المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة حسينة أحميد(2004) أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير المؤهل العلمي لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا. كما تتفق مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس آداب. كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة أسيا العطوي(2010) حيث بينت هذه الدراسة وجود فروق دالة بين المعلمون المتخرجون من المعاهد التكنولوجية للتربية والمعلمين الموظفين مباشرة حيث كان المعلمون المتخرجون من المعاهد التكنولوجية للتربية أقل معاناة من وجود الصعوبات من المعلمين الموظفين مباشرة.

1-2-3-2- محور التخطيط للدروس:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في احتياجاتهم التدريبية في مجال التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات بحسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر).

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه "Anova"، والجدول رقم(59) و(60) يوضح نتائج الاحصاءات الوصفية وتحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس.

جدول رقم(59): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير المؤهل العلمي.

الاحصاءات الوصفية / المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
جامعي	77	32.5714	13.30654	3	54
خريج المعهد التكنولوجي	58	31.4655	15.89683	0	54
توظيف مباشر	75	33.4800	14.38126	0	54
المجموع الكلي	210	32.5905	14.39344	0	54

جدول رقم(60): نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	132.773	2	66.386	0.318	0.728
داخل المجموعات	43166.008	207	208.531		
المجموع الكلي	43298.781	209			

من خلال بيانات الجدول رقم(59) و(60) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعلمي التعليم الابتدائي ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (132.773) الذي يعود أثره للمتغير المستقل مستويات المؤهل العلمي (جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر) أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم مرحلة التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التخطيط للدروس نتيجة مستويات المؤهل العلمي، ثم التباين داخل المجموعات (43166.008) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (43298.781)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(60) قيمة النسبة الفائية(0.318) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي بين معلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب مستويات المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر)، وهي قيمة غير دالة

إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P(0.728) التي تجاوزت مستوى الدلالة α(0.05)مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير مستويات المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة حسينة أحميد(2004) أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير المؤهل العلمي لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا. كما تتفق مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس آداب. كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة أسيا العطوي(2010) حيث بينت هذه الدراسة وجود فروق دالة بين المعلمون المتخرجون من المعاهد التكنولوجية للتربية والمعلمين الموظفين مباشرة حيث كان المعلمون المتخرجون من المعاهد التكنولوجية للتربية أقل معاناة من وجود الصعوبات من المعلمين الموظفين مباشرة.

1-2-3-3- محور تنفيذ الدروس:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في احتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات بحسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر).

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه "Anova"، والجدول رقم(61) و(62) يوضح نتائج الاحصاءات الوصفية وتحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس.

جدول رقم(61): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير المؤهل العلمي.

الاحصاءات الوصفية / المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
جامعي	77	30.5065	13.84275	3	54
خريج المعهد التكنولوجي	58	31.1552	17.43540	0	54
توظيف مباشر	75	30.2667	16.65576	0	54
المجموع الكلي	210	30.6000	15.84108	0	54

جدول رقم(62): نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	26.883	2	13.442	0.053	0.948
داخل المجموعات	52419.517	207	253.234		
المجموع الكلي	52446.400	209			

من خلال بيانات الجدول رقم(61) و(62) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة(عينة المعلمين) ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (26.883) الذي يعود أثره للمتغير المستقل مستويات المؤهل العلمي (جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر) أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور تنفيذ الدروس نتيجة مستويات المؤهل العلمي، ثم التباين داخل المجموعات (52419.517) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (52446.400)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(62) قيمة النسبة الفائية(0.053) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي بين معلمي التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب مستويات المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا

بالنظر إلى قيمة الدلالة P(0.948) التي تجاوزت مستوى الدلالة α(0.05)مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير مستويات المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة حسينة أحميد(2004) أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير المؤهل العلمي لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا. كما تتفق مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس آداب. كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة أسيا العطوي(2010) حيث بينت هذه الدراسة وجود فروق دالة بين المعلمون المتخرجون من المعاهد التكنولوجية للتربية والمعلمين الموظفين مباشرة حيث كان المعلمون المتخرجون من المعاهد التكنولوجية للتربية أقل معاناة من وجود الصعوبات من المعلمين الموظفين مباشرة.

1-2-3-4- محور التقويم:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم حسب المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر).

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "Anova"، والجدول رقم(63) و(64) يوضح نتائج الاحصاءات الوصفية وتحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم(63): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم حسب متغير المؤهل العلمي.

الاحصاءات الوصفية / المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
جامعي	77	35.0779	14.44114	7	60
خريج المعهد التكنولوجي	58	36.1724	17.15475	0	60
توظيف مباشر	75	36.4400	16.83083	0	60
المجموع الكلي	210	35.8667	16.02395	0	60

جدول رقم(64): نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	77.978	2	38.989	0.151	0.860
داخل المجموعات	53586.288	207	258.871		
المجموع الكلي	53664.267	209			

من خلال بيانات الجدول رقم(63) و(64) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (77.978) الذي يعود أثره للمتغير المستقل مستويات المؤهل العلمي (جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر) أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور التقويم نتيجة مستويات المؤهل العلمي، ثم التباين داخل المجموعات (53586.288) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (53664.267)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(64) قيمة النسبة الفائية(0.151) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي بين معلمي التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب مستويات المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة

الدلالة P(0.860) التي تجاوزت مستوى الدلالة α(0.05)، مما يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم حسب متغير مستويات المؤهل العلمي(جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر).

وهذا، يعني عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي في تقديرات المعلمين لحاجاتهم التدريبية في محور التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، حيث كان معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على الكفاءات التي تضمنها محور التقويم سواء باختلاف مؤهلاتهم أو تكوينهم، وما توصلت إليه هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين خريج الجامعة وخريج المعاهد التكنولوجية، والذين تم توظيفهم مباشرة في محور التقويم، راجع إلى عدم تلقيهم تكوينا كافيا للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا ما أكدته دراسة عمیار سعید(2008) والتي توصلت إلى أن نسبة (100%) من أفراد العينة لم يتلقوا أي تكوين بالمقاربة بالكفاءات، وأن نسبة 100% تجدوا صعوبات في التقويم بالكفاءات .

بالإضافة إلى هذا، فالتكوين الذي كان يتم في الجامعات والمعاهد التكنولوجية كان يتركز على الجوانب النظرية والأكاديمية، دون التركيز على الجوانب البيداغوجية والتطبيقية (الممارسة التدريسية). ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية، يتبين أن غالبية المعلمين سواء خريج الجامعة أو خريج المعاهد التكنولوجية والذي تم توظيفه مباشرة، لا يستطيعون تحديد الكفاءات المستهدفة وصياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات، بناء وضعية تقويمية، اختيار معايير ومؤشرات التقويم، حيث أن هذه الكفاءات كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها كبيرة، وهذا ما أكدته دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال(2006)، أن معلمي العلوم في المدرسة الجزائرية لازالوا لا يدركون الكفاءات المطلوب إكسابها للتلاميذ وأن معظمهم لم يكن متخصص في ميدان التدريس في المرحلة الابتدائية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة حسينة أحميد(2004) أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير المؤهل العلمي لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا. كما تتفق مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس آداب. كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة أسيا العطوي(2010) حيث بينت هذه الدراسة وجود فروق دالة بين المعلمون المتخرجون من المعاهد التكنولوجية للتربية والمعلمين الموظفين مباشرة حيث كان المعلمون المتخرجون من المعاهد التكنولوجية للتربية أقل معاناة من وجود الصعوبات من المعلمين الموظفين مباشرة.

ملخص نتائج الفرضية الثالثة:

جدول رقم(65): يبين دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس بالكفاءات حسب متغير المؤهل العلمي من خلال إختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA

الأسلوب الاحصائي / محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	P
محور المعارف والمفاهيم النظرية	بين المجموعات	161.099	2	80.550	0.289	0.749
	داخل المجموعات	57636.468	207	278.437		
	المجموع الكلي	57797.567	209			الفرق غير دال
محور تخطيط الدروس	بين المجموعات	132.773	2	66.386	0.318	0.728
	داخل المجموعات	43166.008	207	208.531		
	المجموع الكلي	43298.781	209			الفرق غير دال
محور تنفيذ الدروس	بين المجموعات	26.883	2	13.442	0.053	0.948
	داخل المجموعات	52419.517	207	253.234		
	المجموع الكلي	52446.400	209			الفرق غير دال
محور التقويم	بين المجموعات	77.978	2	38.989	0.151	0.860
	داخل المجموعات	53586.288	207	258.871		
	المجموع الكلي	53664.267	209			الفرق غير دال
الاستبيان ككل	بين المجموعات	577.094	2	288.547	0.083	0.920
	داخل المجموعات	715764.2	207	3457.798		
	المجموع الكلي	716341.3	209			الفرق غير دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم(65) السابق، يتبين أن الفرضية الثالثة تحققت، فالفروق لم تكن دالة إحصائيا في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات، محور التخطيط للدروس، محور

تنفيذ الدروس، محور التقويم، والاستبيان ككل، وهذا يدل على أن متغير المؤهل العلمي لم يكن له تأثيرا على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مما يعطي صورة واضحة على أن جميع كفاءات ومهارات محاور الاستبيان كان معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدرب(التكون) فيها سواء باختلاف مؤهلاتهم أو تكوينهم.

1-2-4 عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

1-2-4-1- محور المعارف والمفاهيم النظرية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات حسب الأقدمية في التدريس(1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، 21سنة-30سنة، 31سنة-40سنة).

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه "Anova"،وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم(66) و(67).

جدول رقم(66): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب متغير الأقدمية في التدريس.

الاحصاءات الوصفية / الأقدمية في التدريس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
1سنة – 10سنوات	74	42.9054	15.30527	6	69
11سنة– 20سنة	36	46.2222	15.65907	2	69
21سنة– 30سنة	66	45.1515	17.94114	3	69
31سنة– 40سنة	34	39.1176	17.46644	6	69
المجموع الكلي	210	43.5667	16.62959	2	69

جدول رقم(67): يوضح نتائج اختبار "F" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	1124.992	3	374.997	1.363	0.255
داخل المجموعات	56672.574	206	275.110		
المجموع الكلي	57797.567	209			

من خلال بيانات الجدول رقم(66) و(67) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة(عينة المعلمين) على استبيان تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (1124.992) الذي يعود أثره للمتغير المستقل الأقدمية في التدريس (1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، 21سنة-30سنة، 31سنة-40سنة) أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية نتيجة فئات الأقدمية في التدريس، ثم التباين داخل المجموعات (56672.574) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (57797.567)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(67) قيمة النسبة الفائية(1.363) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي بين معلمي التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب فئات الأقدمية في التدريس (1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، 21سنة-30سنة، 31سنة-40سنة)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P (0.255) التي تجاوزت مستوى الدلالة α(0.05)، مما يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس (1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، 21سنة-30سنة، 31سنة-40سنة).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير خبرة المعلم. كما تتفق مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير الخبرة في مجالات الدراسة، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي(2005) حيث كشفت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية ومجال مهارات تدريس هذا المنهاج تعود إلى متغير مستوى الخبرة. وتتفق أيضا مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة حسينة أحميد(2004) أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير خبرتهم لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا. وتتفق أيضا مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي وعفاش يحي(1998) حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى متغير الخبرة. كما تتفق مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الخبرة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أسيا العطوي(2010) حيث بينت هذه الدراسة وجود فروق دالة احصائية بين المعلمين لصالح المعلمين أكثر خبرة حيث أظهروا انخفاض حدة الصعوبات لديهم.

1-2-4-2- محور التخطيط للدروس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة).

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه "Anova"، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم(68) و(69).

جدول رقم(68): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.

الاحصاءات الوصفية / الأقدمية في التدريس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
1سنة – 10سنوات	74	33.5000	13.17350	6	54
11سنة– 20سنة	36	35.2778	14.37580	0	54
21سنة– 30سنة	66	33.5909	14.50303	1	54
31سنة– 40سنة	34	25.8235	15.35533	0	54
المجموع الكلي	210	32.5905	14.39344	0	54

جدول رقم(69): يوضح نتائج اختبار "F" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	1944.163	3	648.054	3.228	0.023
داخل المجموعات	41354.618	206	200.751		
المجموع الكلي	43298.781	209			

من خلال بيانات الجدول رقم(68) و(69) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمعلمين على إستبيان الإحتياجات التدريبية ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (1944.163) الذي يعود أثره للمتغير المستقل فئات الأقدمية في التدريس (1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة)، أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات نتيجة فئات الأقدمية في التدريس، ثم التباين داخل المجموعات (41354.618) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (43298.781)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(69) قيمة النسبة الفائية(3.228) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات

داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي بين معلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب فئات الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P(0.023) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة α(0.05)، مما يدل على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التخطيط للدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس.

ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحث باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات بالاعتماد على تقنية الاختبارات التتبعية المتمثلة في اختبار توكي test de tukey(HSD) بواسطة هذا الاختبار يمكن عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين المعلمين حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة).

جدول رقم(70): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس من خلال test de tukey(HSD)

الأقدمية في التدريس (أ)	الأقدمية في التدريس (ب)	متوسط الفروق (أ) (ب)	الخطأ المعياري	الدلالة
1سنة – 10سنوات	**11سنة – 20سنة**	-1.777	2.879	0.926
	21سنة – 30سنة	-0.090	2.398	1.000
	31سنة – 40سنة	7.676*	2.935	0.047
11سنة – 20سنة	**1سنة – 10سنوات**	1.777	2.879	0.926
	21سنة – 30سنة	1.686	2.935	0.940
	31سنة – 40سنة	9.454*	3.388	0.029
21سنة – 30 سنة	**1سنة – 10 سنوات**	0.090	2.398	1.000
	11سنة – 20 سنة	-1.686	2.935	0.940
	31سنة – 40 سنة	7.767*	2.991	0.049
31سنة – 40 سنة	**1سنة – 10 سنوات**	-7.676*	2.935	0.047
	11سنة – 20 سنة	-9.454*	3.388	0.029
	21سنة – 30 سنة	-7.767*	2.991	0.049

أظهرت نتائج اختبار توكي test de tukey(HSD) المبينة في الجدول رقم(70) أن هناك فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي في محور التخطيط للدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بين معلمي التعليم الابتدائي ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة – 10سنوات والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من31سنة – 40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.047) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة –10سنوات، وأن هناك فروقا بين المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 11سنة – 20سنة والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 31سنة –40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.029) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 11سنة –20سنة، وتوجد فروقا أيضا بين المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 21سنة –30سنة والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 31سنة –40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.049) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 21سنة –30سنة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة–10سنوات، 11سنة–20سنة، 21سنة–30سنة أعطوا أهمية كبيرة للكفاءات والمهارات التي تضمنها محور التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات كاحتياجات تدريبية هامة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الجهات الوصية في إعداد البرامج التدريبية، على حساب المعلمين ذوي أقدمية في التدريس 31سنة–40سنة لم يعطوها أهمية كونهم مقبلين على سن التقاعد وفي نظرهم ليسوا بحاجة إلى التكوين ولم يعطوا لكفاءات التخطيط للدروس أي أهمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أسيا العطوي(2010)، حيث بينت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين لصالح المعلمين أكثر خبرة حيث أظهروا انخفاض حدة الصعوبات لديهم. كما تتفق مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير الخبرة في مجال التخطيط الدراسي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المراحي(2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةα(0.05) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير خبرة المعلم. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي(2005) حيث كشفت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية ومجال مهارات تدريس هذا المنهاج تعود إلى متغير مستوى الخبرة. وتختلف أيضا مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة حسينة أحميد(2004) أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة

بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير خبرتهم لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي وعفاش يحي(1998) حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى متغير الخبرة. كما تختلف مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الخبرة.

1-2-4-3- محور تنفيذ الدروس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب الأقدمية في التدريس(1 سنة- 10سنوات، 11سنة- 20سنة، 21سنة- 30سنة، 31سنة- 40سنة).

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه "Anova"، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم(71) و(72).

جدول رقم(71): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.

الاحصاءات الوصفية / الأقدمية في التدريس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
1سنة – 10سنوات	74	31.6892	13.93421	3	54
11سنة– 20سنة	36	31.9722	15.73619	0	54
21سنة– 30سنة	66	32.4848	16.65047	1	54
31سنة– 40سنة	34	23.1176	16.77979	0	54
المجموع الكلي	210	30.6000	15.84108	0	54

جدول رقم(72): يوضح نتائج اختبار "F" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	2293.562	3	764.521	3.140	0.026
داخل المجموعات	50152.838	206	243.460		
المجموع الكلي	52446.400	209			

من خلال بيانات الجدول رقم(71) و(72) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمعلمين على إستبيان تحديد الاحتياجات التدريبية ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (2293.562) الذي يعود أثره للمتغير المستقل فئات الأقدمية في التدريس (1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة)، أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات نتيجة فئات الأقدمية في التدريس، ثم التباين داخل المجموعات (50152.838) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (52446.400)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(72) قيمة النسبة الفائية(3.140) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي بين معلمي التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب فئات الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P(0.026) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة α(0.05)، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة).

ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحث باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات بالاعتماد على تقنية الاختبارات التتبعية المتمثلة في اختبار توكي test de tukey(HSD) بواسطة هذا الاختبار يمكن

عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين المعلمين حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة).

جدول رقم(73): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس من خلال test de tukey(HSD)

الأقدمية في التدريس (أ)	الأقدمية في التدريس (ب)	متوسط الفروق (أ) (ب)	الخطأ المعياري	الدلالة
1سنة – 10سنوات	**11سنة – 20سنة**	-0.283	3.170	1.000
	21سنة – 30سنة	-0.795	2.641	0.990
	31سنة – 40سنة	8.571*	3.232	0.043
11سنة – 20سنة	**1سنة – 10سنوات**	0.283	3.170	1.000
	21سنة – 30سنة	-0.512	3.232	0.999
	31سنة – 40سنة	8.854	3.731	0.086
21سنة – 30 سنة	**1سنة – 10 سنوات**	0.795	2.641	0.990
	11سنة – 20 سنة	0.512	3.232	0.999
	31سنة – 40 سنة	9.367*	3.293	0.025
31سنة – 40 سنة	**1سنة – 10 سنوات**	-8.571*	3.232	0.043
	11سنة – 20 سنة	-8.854	3.731	0.086
	21سنة – 30 سنة	-9.367*	3.293	0.025

أظهرت نتائج اختبار توكي test de tukey(HSD) المبينة في الجدول رقم(73) أن هناك فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي في محور تنفيذ الدروس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بين معلمي التعليم الابتدائي ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة – 10سنوات والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من31سنة – 40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.043) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة –10سنوات، وأن هناك فروقا بين المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 21سنة – 30سنة والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 31سنة –40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.025) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 21سنة –30سنة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة–10سنوات، و 21سنة–30سنة أعطوا أهمية

كبيرة للكفاءات والمهارات التي تضمنها محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات كاحتياجات تدريبية ضرورية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الجهات الوصية في إعداد البرامج التدريبية، على حساب المعلمين ذوي أقدمية في التدريس11سنة-20سنة ربما لم يعطوا لهذا الكفاءات والمهارات أهمية بدرجة كبيرة، وكذلك المعلمين ذوي أقدمية في التدريس 31سنة-40سنة الذين لم يعطوها أهمية كونّهم مقبلين على سن التقاعد وفي نظرهم ليسوا بحاجة إلى التكوين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أسيا العطوي(2010)، حيث بينت هذه الدراسة وجود فروق دالة احصائية بين المعلمين لصالح المعلمين أكثر خبرة حيث أظهروا انخفاض حدة الصعوبات لديهم. كما تتفق مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير الخبرة في مجال التخطيط الدراسي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي(2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةα(0.05) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير خبرة المعلم. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي(2005) حيث كشفت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية ومجال مهارات تدريس هذا المنهاج تعود إلى متغير مستوى الخبرة. وتختلف مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة حسينة أحميد(2004) أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير خبرتهم لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي وعفاش يحي(1998) حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى متغير الخبرة. كما تختلف مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الخبرة.

1-2-4-4- محور التقويم:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة).

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه "Anova"، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم(74) و(75).

جدول رقم(74): يوضح الاحصاءات الوصفية للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.

الاحصاءات الوصفية / الأقدمية في التدريس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
1سنة – 10سنوات	74	36.2568	14.34035	7	60
11سنة– 20سنة	36	38.8056	15.53212	4	60
21سنة– 30سنة	66	38.2879	16.27529	1	60
31سنة– 40سنة	34	27.2059	17.17253	0	60
المجموع الكلي	210	35.8667	16.02395	0	60

جدول رقم(75): يوضح نتائج اختبار "F" لدلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة "p"
بين المجموعات	3259.417	3	1086.472	4.440	0.005
داخل المجموعات	50404.850	206	244.684		
المجموع الكلي	53664.267	209			

من خلال بيانات الجدول رقم(74) و(75) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدولان الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمعلمين على إستبيان تحديد الاحتياجات التدريبية ونتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات (3259.417) الذي يعود أثره للمتغير المستقل فئات الأقدمية في التدريس (1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة،

31سنة. 40سنة)، أي الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التقويم نتيجة فئات الأقدمية في التدريس، ثم التباين داخل المجموعات (50404.850) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات (53664.267)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(75) قيمة النسبة الفائية(4.440) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات، وذلك لتقدير الفروق في درجة الاحتياج التدريبي بين معلمي التعليم الابتدائي في محور التقويم حسب فئات الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة الدلالة P(0.005) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة α(0.05)، مما يدل على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة).

ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحث باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات بالاعتماد على تقنية الاختبارات التتبعية المتمثلة في اختبار توكي test de tukey(HSD) بواسطة هذا الاختبار يمكن عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين المعلمين حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس(1 سنة. 10سنوات، 11سنة. 20سنة، 21سنة. 30سنة، 31سنة. 40سنة).

جدول رقم(76): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس من خلال test de tukey(HSD)

الأقدمية في التدريس (أ)	الأقدمية في التدريس (ب)	متوسط الفروق (أ) (ب)	الخطأ المعياري	الدلالة
1سنة – 10سنوات	**11سنة – 20سنة**	-2.548	3.178	0.853
	21سنة – 30سنة	-2.031	2.648	0.869
	31سنة – 40سنة	9.050*	3.240	0.029
11سنة – 20سنة	**1سنة – 10سنوات**	2.548	3.178	0.853
	21سنة – 30سنة	0.517	3.241	0.999
	31سنة – 40سنة	11.599*	3.740	0.012
21سنة – 30 سنة	**1سنة – 10سنوات**	2.031	2.648	0.869

	11سنة – 20 سنة	-0.517	3.241	0.999
	31سنة – 40 سنة	11.082*	3.302	0.005
31سنة – 40 سنة	**1سنة – 10 سنوات**	-9.050*	3.240	0.029
	11سنة – 20 سنة	-11.599*	3.740	0.012
	21سنة – 30سنة	-11.082*	3.302	0.005

أظهرت نتائج اختبار توكي test de tukey(HSD) المبينة في الجدول رقم(76) أن هناك فروقاً في تقدير درجة الاحتياج التدريبي في محور التقويم بين معلمي التعليم الابتدائي ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة – 10سنوات والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من31سنة –40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.029) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة –10سنوات، وأن هناك فروقا بين المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 11سنة –20سنة والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 31سنة – 40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.012) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 11سنة –20سنة، وتوجد فروقا أيضا بين المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 21سنة – 30سنة والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 31سنة –40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.005) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 21سنة –30سنة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة–10سنوات، 11سنة–20سنة، و21سنة–30سنة أعطوا أهمية كبيرة للكفاءات والمهارات التي تضمنها محور التقويم كاحتياجات تدريبية ضرورية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الجهات الوصية، على حساب المعلمين ذوي أقدمية في التدريس 31سنة–40سنة الذين لم يعطوا لها أية أهمية كونّهم مقبلين على سن التقاعد وفي نظرهم ليسوا بحاجة إلى التكوين، ولكي يكون لعدد سنوات التدريس أثر في التدريس، وفي أداء المعلم ورفع كفاءته التدريسية، ينبغي تصويب خبرات المعلمين وتقويمها المستمر من قبل المفتشين والخبراء التربويين ذوي الكفاءة العالية، والعمل على تزويدهم بالخبرات التدريسية الجديدة اللازمة لتطوير كفاءاتهم المعرفية والأدائية، من خلال اطلاعهم على المستجدات الجديدة على الساحة التربوية بصفة عامة، وفي ميدان التدريس بصفة خاصة، ولا يكون ذلك إلاّ من خلال بناء برامج تدريبية خاصة بالمعلمين انطلاقا من احتياجاتهم التدريبية، وبالرغم من تنظيم دورات تدريبية(تكوينية) لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، إلاّ أنّها غير كافية ولا ترقى إلى

مستوى التدريس بالكفاءات. وهذا ما أكدته دراسة نورة بوعيشة(2008)، حيث توصلت إلى أن معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس دائما التدريس بالمقاربة بالكفاءات(التخطيط، التنفيذ، والتقويم).

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها وهي وجود فروق لعدد سنوات التدريس بين المعلمين في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لمدى أهمية هذه الكفاءات والمهارات في تطوير أدائهم التدريسي هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن تعود إلى ضعف تكوينهم وإنّ أمكن أن نقول عدم تلقيهم تكوينا كافيا للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، كذلك إلى ضعف الاهتمام بالنمو الذاتي للمعلم، وقلة اهتمام المسؤولين التربويين بتطوير المعلم مهنيا، وهذا ما لمسناه من خلال الدراسة الميدانية، حيث نجد حاجة المعلمين للتدرب على الكفاءات التي جاءت في محور التقويم. وهذا إنّ دلّ على شيء إنّما يدل على أن المحاضرات، الملتقيات، التربصات، والندوات التي كانت تقدم لمعلمي التعليم الابتدائي كانت بعيدة عن احتياجات المعلم، أو تدني دافعية المعلم للتدريس ورفضه للإصلاح، مما منع تحول عملية اكتساب المعلم للكفاءات التدريسية إلى ممارسة عملية. وهذا ما لمسناه عند المعلمين ذوي أقدمية في التدريس تراوحت بين 31سنة- 40سنة لعدم تقبلهم الاصلاح وحتى التكوين مرددين كلمة رانا خارجين تقاعد لسنا بحاجة للتكوين.

ولتدارك هذا النقص الموجود في أداء معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وتطوير كفاءاتهم الأدائية وقدراتهم المعرفية، لا يكون ذلك إلاّ من خلال تصميم برامج تدريبية انطلاقا من الاحتياجات التي قام أفراد عينة الدراسة بتحديدها في هذه الدراسة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أسيا العطوي(2010) حيث، بينت هذه الدراسة وجود فروق دالة احصائية بين المعلمين لصالح المعلمين أكثر خبرة حيث أظهروا انخفاض حدة الصعوبات لديهم.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المراحي(2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةα(0.05) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير خبرة المعلم. كما تختلف مع نتائج دراسة أديب حمادنة(2007) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α(0.05) تعزى إلى متغير الخبرة في مجال التقويم.

وتختلف مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي(2005) حيث كشفت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية ومجال مهارات تدريس هذا المنهاج تعود إلى متغير مستوى الخبرة. وتختلف أيضا مع النتائج التي توصلت إليها

الباحثة حسينة أحميد(2004) أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير خبرتهم لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي وعفاش يحي(1998) حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى متغير الخبرة.

كما تختلف مع نتائج دراسة عبابنة صالح(1996) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الخبرة.

ملخص نتائج الفرضية الرابعة:

جدول رقم(77): يوضح دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التدريس من خلال إختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA

المعالجة الإحصائية / محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	P
محور المعارف والمفاهيم النظرية	بين المجموعات	1124.992	3	374.997	1.363	0.255 الفرق غير دال
	داخل المجموعات	56672.574	206	275.110		
	المجموع الكلي	57797.567	209			
محور تخطيط الدروس	بين المجموعات	1944.163	3	648.054	3.228	0.023 الفرق دال
	داخل المجموعات	41354.618	206	200.751		
	المجموع الكلي	43298.781	209			
محور تنفيذ الدروس	بين المجموعات	2293.562	3	764.521	3.140	0.026 الفرق دال
	داخل المجموعات	50152.838	206	243.460		
	المجموع الكلي	52446.400	209			
محور التقويم	بين المجموعات	3259.417	3	1086.472	4.440	0.005 الفرق دال
	داخل المجموعات	50404.850	206	244.684		
	المجموع الكلي	53664.267	209			

الاستبيان ككل	بين المجموعات	32160.091	3	10720.030	3.228	0.023
	داخل المجموعات	684181.190	206	3321.268		الفرق دال
	المجموع الكلي	716341.281	209			

من خلال النتائج المبينة في الجدول السابق، يتبين أن الفرضية الرابعة تحققت ولو جزئيا، فالفروق لم تكن دالة إلاّ في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات، وهذا يدل على أن متغير الأقدمية في التدريس لم يكن له تأثيرا على تحديد احتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية، مما يعطي صورة واضحة على أن جميع كفاءات هذا المحور كان معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إليها، بينما كان الفرق دالا إحصائيا في محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، وأداة الدراسة ككل(الاستبيان)، وهذا يعني أن متغير الأقدمية في التدريس كان له تأثيرًا على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث أن المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، و21سنة-30سنة أعطوا أهمية كبيرة للكفاءات والمهارات التي تضمنها محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، وأداة الدراسة ككل(الاستبيان) كاحتياجات تدريبية ضرورية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الجهات الوصية في تصميم البرامج التدريبية، على حساب المعلمين ذوي أقدمية في التدريس 31سنة-40سنة الذين لم يعطوها أهمية كونهم مقبلين على سن التقاعد وفي نظرهم ليسوا بحاجة إلى التكوين، وأن لديهم الخبرة الكافية في ميدان التدريس.

1-3- عرض نتائج السؤال الثامن ومناقشتها:

ما البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم وكما يراها المشرفين عليهم(مفتش، مدير)؟

للإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على الأوساط المرجحة التي جاءت بدرجة تقدير كبيرة والتي تساوي أو تفوق(2.25) كمعيار للحكم على الكفاءات التدريسية المطلوب تطويرها لدى معلمي التعليم الابتدائي، فأي كفاءة أو مهارة حصلت على تقدير(2.25) فأعلى أعتبرت كفاءة مطلوب تطويرها لدى معلمي التعليم الابتدائي، وقام الباحث بترتيب هذه الفقرات حسب درجة الاحتياج التدريبي وما حصلت عليه كل فقرة(بند)، ويبين الجدول(78) الاحتياجات التدريبية المطلوب تطويرها لدى معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم(78): يوضح الاحتياجات التدريبية المطلوب تطويرها لدى معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

رقم البند	البنود(الفقرات)	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي%	الترتيب
محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية					
07	التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	2.510	0.718	83.66	1
19	التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	2.383	0.848	79.43	2
17	التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية–التعلمية.	2.383	0.922	79.43	3
08	المقصود بالوضعية–المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية–التعلمية.	2.361	0.919	78.70	4
02	التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الإجرائي، الاستعداد).	2.340	0.787	78	5
06	التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم.	2.340	0.841	78	6
01	التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.	2.319	0.836	77.30	7
15	التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه.	2.297	0.882	76.56	8
20	التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	2.276	0.771	75.86	9
	المحور ككل	2.356	0.836	78.54	
محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للدروس					
32	التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.	2.404	0.900	80.13	1
41	التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة.	2.383	0.677	79.43	2
31	التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية.	2.319	0.934	77.30	3

34	التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين.	2.297	0.930	76.56	4
24	التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.	2.276	1.036	75.86	5
33	التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعليمي.	2.255	0.871	75.16	6
27	التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.	2.255	0.943	75.16	7
	المحور ككل	2.312	0.898	77.08	
محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدروس					
49	التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية.	2.425	0.773	80.83	1
59	التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.	2.404	0.825	80.13	2
	المحور ككل	2.414	0.799	80.48	
محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات					
66	التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة.	2.383	0.922	79.43	1
61	التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي.	2.340	0.938	78	2
60	التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.	2.340	0.938	78	2
62	التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال.	2.319	0.911	77.30	4
70	التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية.	2.319	0.980	77.30	5
69	التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.	2.297	0.831	76.56	6
	المحور ككل	2.333	0.92	77.76	

يبين الجدول رقم(78) أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى تطوير كفاءاتهم التدريسية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات على (24) كفاءة الواردة في محاور الاستبيان بحسب درجة الاحتياج التدريبي وهي: محور المعارف والمفاهيم النظرية تسعة(09) كفاءات وهي الكفاءات ذات الأرقام(07، 19، 17، 08، 02، 06، 01، 15، 20)، محور تخطيط الدروس سبعة(07) كفاءات وهي الكفاءات ذات الأرقام(32، 41، 31، 34، 24، 33، 27)، محور تنفيذ الدروس توجد كفاءتين بحاجة إلى التدريب واللتان تحملان الرقم(49، 59) ، وفي محور التقويم هناك ستة(06) كفاءات وهي الكفاءات ذات الأرقام(66، 61، 60، 62، 70، 69).

وقام الباحث بتصميم البرنامج التدريبي المقترح بناءً على تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات المبينة في الجدول(78) من خلال أداة الدراسة(الاستبيان) الموجهة للمعلمين والمشرفين عليهم(مدير، مفتش)، وفي ضوء الاحتياجات التدريبية المحددة، واستنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة التي جمعها الباحث حول موضوع دراسته، وبعد الإطلاع على كيفية تخطيط وتصميم البرامج التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي، قام الباحث بعد ذلك بإعداد البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على إحتياجاتهم التدريبية المحددة في هذه الدراسة، حيث حثت الكثير من الدراسات السابقة على تنظيم دورات تكوينية للمعلمين والأساتذة في جميع الأطوار التعليمية وإنشاء معاهد خاصة يتم فيها تكوين المعلمين وتدريبهم في محور المفاهيم التربوية المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات وفي محور المهارات التدريسية(تخطيط، تنفيذ، تقويم) على غرار دراسة محمد شحاتة، نوال الشيخ(2002)، دراسة فؤاد علي العاجز(2002)، دراسة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، دراسة حسينة أحميد(2004)، دراسة الأخضر قويدري(2005)، دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة(2006)، دراسة كووب Coop(2006)، دراسة أوستن Austin(2007)، دراسة عمير سعيد(2008)، دراسة محمد تيعشادين(2009)، دراسة عواريب الأخضر(2009)، دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013)، فكل هذه الدراسات أوصت بإعداد برامج تدريبية للمعلمين والأساتذة تغطي إحتياجاتهم من أجل رفع مستوى أدائهم التدريسي، كذلك طرح مواد تدريبية لموضوعات القضايا الحديثة المتعلقة بالإصلاح التربوي، والاعتماد على برنامج متطور للكفاءات لإعداد معلم التعليم الابتدائي وتدريبه، أخذين بعين الاعتبار مبدأ تحديد كفاءات تدريسية محددة مع تحليلها إلى مهام سلوكية فرعية وتوصيفها بدقة، وترجمتها إلى مواقف تدريسية تقضي إلى تعليمها عبر أسلوب تدريبي يكسب المعارف والمهارات التدريسية.

1-3-1- تحديد قائمة الاحتياجات التدريبية النهائية:

من خلال نتائج الدراسة المتوصل إليها في هذه الدراسة والمتمثلة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وترتيبها ترتيبا تصاعديا حسب أهميتها، وذلك بالاعتماد على المتوسط المرجح(2.25) ووزنه المئوي(75%) كمعيار للحكم على الكفاءات والمهارات التي بحاجة إلى تطوير بالمقارنة مع الوسط المرجح والوزن المئوي المحصل من طرف كل بند. تم في هذا العنصر ضبط قائمة الاحتياجات التدريبية النهائية المطلوب تطويرها لدى معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات مرتبة حسب كل بند بالنسبة للمحور الذي تنتمي إليه، بعد أن قام الباحث بعرض البرنامج التدريبي المقترح على المحكمين(أنظر الملحق رقم 6)، وبعد الأخذ بآرائهم وإقترحاتهم تم تعديل بعض المواضيع التدريبية وحذف بعضها الآخر لكونّها تصب في نفس القالب، وبالتالي أصبح البرنامج التدريبي يحتوي (21) كفاءة للتدرب(التكون) فيها بدل (24) كفاءة، والجدول رقم(79) يبين ذلك.

جدول رقم(79): يوضح قائمة الاحتياجات التدريبية النهائية المطلوب تطويرها لدى معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

المحاور	رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الترتيب
المحور الأول: محور المعارف والمفاهيم النظرية للتدريس بالكفاءات.	07	التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	1
	19	التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	2
	17	التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية-التعلمية.	3
	08	المقصود بالوضعية-المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية-التعلمية.	4
	02	التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الإجرائي، الاستعداد).	5
	06	التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم.	6
	01	التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.	7
	15	التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه.	8
	20	التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	9
المحور الثاني: محور	32	التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم	1

التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات.		مكتسبات.	
	41	التدرب على صياغة وضعيات تعلّمية حقيقية خاصة بكل نشاط تعليمي وتتوافق ونوع الكفاءة المطلوبة.	2
	31	التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية.	3
	24	التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.	4
	27	التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.	5
المحور الثالث: محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات	49	التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية.	1
	59	التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.	2
المحور الرابع: محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	66	التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية التي تقيس الكفاءة.	1
	61	التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.	2
	62	التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال.	3
	70	التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية.	4
	69	التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.	5

من خلال الجدول رقم(79) نلاحظ أن الكفاءات التي كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها كبيرة، إذ تجاوزت درجة المحك (2.25)، الذي تم تحديده في هذه الدراسة هي(21) كفاءة بدل (24) كفاءة. وعلى هذا الأساس يعتبرها الباحث من الاحتياجات الأساسية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدرب(التكون) فيها. وبناءً على هذه الاحتياجات، قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي المقترح، كما أنّها تعبر عن حاجة المعلم إلى التحكم في مختلف المعارف النظرية والممارسات العملية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، هذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة كل من بوكرمة فاطمة الزهراء(2006)، دراسة نورة بوعيشة(2008)، دراسة عمير سعيد(2008)، تيعشادين محمد(2009)، دراسة عواريب الأخضر(2009)، والتي كانت من توصياتها تنظيم دورات تكوينية للمعلمين والأساتذة، بهدف الرفع من مستواهم المعرفي والأدائي.

1-3-2- إجراءات إعداد وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

لقد تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح على أساس الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي التعليم الابتدائي في جانبه المعرفي المتضمن محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، والممارسة العملية المتضمنة محور تخطيط الدروس، تنفيذها، تقويمها، التي تم تحديدها حسب آرائهم وآراء المشرفين عليهم(المفتشين، المدراء). وذلك بعد الاطلاع على أسس بناء البرامج التدريبية، ومراجعة التراث النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع كدراسة أسماء موسى محمود الحجوج(2009)، دراسة سمية حامد الحسين(2012)، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايره(2014).

و سارت إجراءات إعداده وتطبيقه حسب ما تم التطرق إليه في الفصل الخامس(أنظر الصفحة 258) ووفقاً للخطوات التالية:

- ✓ تحديد أهداف البرنامج التدريبي المقترح.
- ✓ تنظيم محتوى البرنامج التدريبي المقترح وأنشطته التدريبية والتقويمية.
- ✓ تحديد أساليب وأدوات التقويم في البرنامج التدريبي المقترح وإجراءاته.
- ✓ عرض البرنامج التدريبي المقترح على المحكمين.
- ✓ كيفية تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

ولمزيد من التوضيح حول إجراءات بناء وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح ومحتواه (أنظر الملحق رقم5).

1-4- عرض نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بالسؤال التاسع ومناقشتها:

والتي تنص على: البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف ليست له فعالية في تطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في جانبيه المعرفي(محور المعارف والمفاهيم النظرية) والأدائي(تخطيط، تنفيذ، تقويم).

1-4-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ودرجاتهم بعد التطبيق.

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي ودرجاتهم بعد التطبيق، وتطبيق

اختبار (ت) للعينات المرتبطة المزدوجة(Paired Sample T. Test) للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي، والجدول رقم(80) يوضح ذلك.

جدول رقم(80): يوضح نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار "T" للعينات المرتبطة (Paired Sample T. Test) للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي.

الأساليب الإحصائية / الاختبار	القياس	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الإنحراف المعياري S	df	قيمة "T"	قيمة "P"	مربع قيمة ايتا η^2
الاختبار التحصيلي	**القياس القبلي**	18.90	4.221	29	12.179	0.000	0.686
	القياس البعدي	31.27	4.127				

من خلال بيانات الجدول رقم(80) المحصل عليها عن طريق مخرجات برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي "T. test" للعينات المرتبطة (Paired Sample T. Test)، حيث وجدت قيمة T(12.179) تحت درجات حرية (29)، وهي قيمة دالة إحصائيًا بالنظر إلى قيمة الدلالة p(0.000) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة α(0.05)، مما يدّل على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي التعليم الابتدائي قبل تطبيق البرنامج التدريبي ومتوسط درجاتهم بعد التطبيق في الاختبار التحصيلي. وكانت الفروق لصالح القياس البعدي بمتوسط حسابي قدّره(31.27) وانحراف معياري(4.127)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي(18.90) بانحراف معياري(4.221)، حيث كان البرنامج التدريبي المقترح فعال في تطوير كفاءات معلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح) في محور المعارف والمفاهيم النظرية على المتغير التابع(الاختبار التحصيلي)، فقد اعتمدنا على معامل ارتباط مربع ايتا Eta au carré (η^2) الذي يعتبر مؤشر لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع. وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح للاختبار التحصيلي البعدي(0.686)، وهي قيمة متوسطة حسب المستويات التي إقترحها كوهن (Cohen)، وهذا يعني أنّ(68.6%) من التباين الكلي للمتغير التابع(الاختبار التحصيلي البعدي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

تشير نتائج الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الخامسة المتعلقة بالسؤال التاسع إلى تحسن المستوى المعرفي لمعلمي التعليم الابتدائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح الذي صُمم(أُعدَّ) في ضوء احتياجاتهم،

وهذا دليل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح في جانبه المعرفي(المعرفة الصرفة) المتعلقة بالتدريس بالكفاءات، ويمكن أنّ نفسر هذه النتائج من خلال:

– المبدأ الذي أكدته الكثير من الدراسات السابقة، والذي يتلخص في أنّ استخدام البرنامج التدريبي القائم على الاحتياجات التدريبية للمعلمين يعدُّ أسلوبًا فعالًا في تدريب المعلمين مثل دراسة Echevari(1981)، دراسة عفاش يحي(1991)، دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، دراسة Austin(2007). حيث أكد (بوب ،شلتون ،جونز ، 1996) في دراسة لهم عن تصميم برنامج تدريبي لأخذ الاحتياجات التدريبية المتعددة للمعلمين في الحسبان، أنه يجب التعرف إلى الاهتمامات والاحتياجات التدريبية المتعددة قبل تأسيس البرنامج أو تصميمه، ومن ثم تقديم التدريب من أجل تلبية هذه الاحتياجات التدريبية، وذلك من أجل تحقيق التطوير المهني للمعلمين.(Brand,1997,p2)

– كما يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى أن الأهداف كانت قابلة للتحقق وواقعية، ويضاف إلى ذلك مراعاة المحتوى التعليمي لمستوى المعلمين المتدربين، وتحقيقه للأهداف الموضوعة بشكل يسمح للمعلمين المتدربين اكتساب المعرفة النظرية عن مقاربة التدريس بالكفاءات بأسلوب التعلم الذاتي.

– محتوى الجانب النظري من البرنامج التدريبي المقترح وما تضمنه من مادة علمية تتعلق بالمعرفة النظرية عن المعارف والمفاهيم الجديدة التي جاءت بها مقاربة التدريس بالكفاءات، والتي تشكل الاحتياجات الفعلية لمعلمي التعليم الابتدائي، مما جعلهم على درجة عالية من الاهتمام بها، هذه المادة تدرس بطريقة التعلم الذاتي، مما ترك للمعلمين المتدربين الحرية في إختيار الوقت المناسب لقراءتها والإجابة على أسئلتها، هذا مما زاد من فعالية البرنامج التدريبي المقترح كونّهم لم يتلقوا تكوينًا كافيًا أو برامج تدريبية سابقة، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة كدراسة أحميد حسينة(2004)، دراسة الأخضر قويدري(2005)، دراسة حناش فضيلة(2007)، دراسة عمير سعيد(2008)، دراسة نورة بوعيشة(2008)، دراسة عواريب الأخضر(2009).

– طريقة التعلم التي أُستخدمت لتنفيذ هذا البرنامج التدريبي المقترح، والمتمثلة في التعلم الذاتي والتدريب الذاتي. التي تعدُّ من أهم الاتجاهات الحديثة التي دعت إليها متطلبات هذا العصر على وجه العموم والمقاربة بالكفاءات على وجه الخصوص، لأنه يقوم على تركيز العملية التعليمية/التعلمية حول المتعلم واكسابه الكفاءات والمهارات، التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والمفاهيم المتعلقة بيداغوجيا التدريس بالكفاءات كل حسب قدراته وإمكانياته الذاتية، ويعتبر المعلم المتدرب مسؤول ذاتيًا عن اكتساب المعارف والمفاهيم التي

تضمنها البرنامج التدريبي المقترح، بما يؤدي في النهاية إلى تعلمه كيف يتعلم. وهذا ما توصل إليه هل(Hell)، جونز(Jones)، وهولاند(Holland)(1976) إلى الرّبط بين حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاءات بحركة تفريد التعليم والتعلم الذاتي، التي سادت اليوم بدلًا من حركة التعلم الجماعي. حيث أثبتت ممارسات التعلم الجماعي بأن كل المتعلمين لا يتعلمون كما متساويًا من المواد في الفترة الزمنية المحددة للجميع، ولذلك يرى فوستر(Foster)(1974) أن هذه الحركة ترتبط ارتباطًا عضويًا بالمواد التعليمية المفردة لعملية التعلم، والتي تقوم على مبادئ سير المتعلم حسب سرعته الذاتية وقدراته الشخصية.(عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2001، ص 25)

لذا يمكن القول أنّ أساليب التعلم الذاتي بخصائصها ومميزاتها تمثل المحور الرئيسي الذي ترتكز عليه برامج التربية القائمة على الكفاءات.

وانطلاقًا من أنّ التعلم الجيّد هو الذي يعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته، يرى الباحث أن البرنامج التدريبي المقترح بما اشتمل عليه من موضوعات وأنشطة تدريبية صممت في ضوء احياجاتهم، ساعد على تحقيق التعلم بصورة جيّدة، مما أدى إلى تحسن نتائج معلمي التعليم الابتدائي المتدربين في الاختبار التحصيلي البعدي الذي يقيس مجموعة من المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات من البرنامج التدريبي المقترح والتي هم بحاجة إليها.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عفاش يحي(1991) التي كانت من توصياتها بأن تحاول كليات التأهيل التربوي أو وزارة التربية والتعليم اعتماد الكفاءات التعليمية عند تصميم البرامج الخاصة للتأهيل لما في ذلك من أثر في رفع مستوى المعلم المهني والمعرفي.

وتتفق كذلك مع دراسة فؤاد علي العاجز(2002)، التي بينت نتائجها استجابة المعلمين والمعلمات للبرنامج المقترح وذلك من خلال مجموع الاستجابات والنسبة المئوية لها حيث بلغت (85.949%) وهي نسبة مرتفعة جداً تعكس الاحتياجات الوظيفية للمعلمين والمعلمات للبرنامج المقترح.

كما تتفق أيضا مع دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، التي كانت تهدف إلى معرفة أثر كل من التعينات التدريبية والعرض العملي في مستوى أداء (الطلبة، المعلمين) لبعض الكفاءات التدريسية في تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية، حيث أكدت على جدوى وفاعلية التدريب الفردي بطريقة التعينات التدريبية، إذ تبين التأثير الفعال لهذه الأخيرة في مستوى أداء الكفاءات الرئيسية المشمولة في البحث لطلبة مجموعة التدريب الفردي في تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة محمد شحاتة، نوال الشيخ(2002)، التي أسفرت نتائجها على أن مستوى أداء عينة البحث في المهارات التدريسية لم يصل إلى المستوى المناسب من الإتقان. كما تختلف مع دراسة كووب Coop(2006)، حيث تمكن أفراد العينة من أداء(42%) من الكفاءات بمستوى إتقان عال من مجموع (83) كفاءة ضرورية.

1-4-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في الممارسة الأدائية(تخطيط الدروس، تنفيذها، وتقويمها) قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ودرجاتهم بعد التطبيق.

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري بين درجات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في جميع محاور بطاقة الملاحظة والبطاقة ككل قبل تطبيق البرنامج التدريبي ودرجاتهم بعد التطبيق، وتطبيق اختبار(ت) للعينات المرتبطة المزدوجة(Paired Sample T. Test) للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في جميع محاور بطاقة الملاحظة والمجموع الكلي ككل.

جدول رقم(81): يوضح نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار "T" للعينات المرتبطة (Paired Sample T. Test) للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في جميع محاور بطاقة الملاحظة والبطاقة ككل.

الأساليب الإحصائية / المحاور	القياس	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الإنحراف المعياري S	df	قيمة "T"	قيمة "P"	مربع قيمة ايتا η^2
محور تخطيط الدروس	القياس القبلي	31.30	3.816	29	4.379	0.000	0.662
	القياس البعدي	34.13	2.700				
محور تنفيذ الدروس	القياس القبلي	35.97	5.353	29	3.895	0.001	0.660
	القياس البعدي	39.83	3.761				
محور التقويم	القياس القبلي	35.40	5.076	29	4.290	0.000	0.529
	القياس البعدي	39.43	3.821				
بطاقة الملاحظة ككل	القياس القبلي	102.27	12.014	29	5.174	0.000	0.834
	القياس البعدي	113.50	8.885				

من خلال بيانات الجدول رقم(81) المحصل عليها عن طريق مخرجات برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي "T. test" للعينات المرتبطة (Paired Sample T. Test)، حيث وجدت قيمة T

في بطاقة الملاحظة ككل(5.174) تحت درجات حرية (29)، وهي قيمة دالة إحصائيًا بالنظر إلى قيمة الدلالة p (0.000) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة α(0.05)، مما يدّل على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي التعليم الابتدائي قبل تطبيق البرنامج التدريبي ومتوسط درجاتهم بعد التطبيق في بطاقة الملاحظة ككل. وكانت الفروق لصالح القياس البعدي بمتوسط حسابي قدّره(113.50) وانحراف معياري(8.885)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي(102.27) بانحراف معياري(12.014).

أما في محور تخطيط الدروس، فقد بلغت قيمة T(4.379) وبدلالة إحصائية(0.000) وكانت الفروق لصالح القياس البعدي بمتوسط حسابي(34.13) وانحراف معياري(2.700)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي(31.30) بانحراف معياري(3.816).

وفي محور تنفيذ الدروس، فقد بلغت قيمة T(3.895) وبدلالة إحصائية(0.001) وكانت الفروق لصالح القياس البعدي بمتوسط حسابي(39.83) وانحراف معياري(3.761)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي(35.97) بانحراف معياري(5.353).

وفي محور التقويم، فقد بلغت قيمة T(4.290) وبدلالة إحصائية(0.000) وكانت الفروق لصالح القياس البعدي بمتوسط حسابي(39.43) وانحراف معياري(3.821)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي(35.40) بانحراف معياري(5.076).

حيث كان البرنامج التدريبي المقترح فعال في تطوير كفاءات معلم التعليم الابتدائي التدريسية في محور تخطيط الدروس، تنفيذها، تقويمها، وبطاقة الملاحظة ككل المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح) في جانبه العملي(التطبيقي) المتمثل في تخطيط الدروس، تنفيذها، وتقويمها على المتغير التابع(بطاقة الملاحظة البعدية)، فقد اعتمد الباحث على معامل ارتباط مربع ايتا Eta au carré(η^2) الذي يعتبر مؤشر لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع. وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح لبطاقة الملاحظة البعدية ككل(0.834)، وهو حجم تأثير كبيرًا حسب المستويات التي إقترحها كوهن(Cohen)، وهذا يعني أنّ(83.4%) من التباين الكلي للمتغير التابع(بطاقة الملاحظة البعدية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح في كل محور من محاور بطاقة الملاحظة البعدية كما يلي:

محور تخطيط الدروس(0.662)، وهي قيمة متوسطة حسب المستويات التي إقترحها كوهن(Cohen)، وهذا يعني أنّ(66.2%) من التباين الكلي للمتغير التابع(بطاقة الملاحظة البعدية) في محور تخطيط الدروس يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

أما محور تنفيذ الدروس فقد بلغ حجم الأثر(0.660)، وهي قيمة متوسطة حسب المستويات التي إقترحها كوهن(Cohen)، وهذا يعني أنّ(66%) من التباين الكلي للمتغير التابع(بطاقة الملاحظة البعدية) في محور تنفيذ الدروس يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

وفي محور التقويم فقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح(0.529)، وهي قيمة متوسطة حسب المستويات التي إقترحها كوهن(Cohen)، وهذا يعني أنّ(52.9%) من التباين الكلي للمتغير التابع(بطاقة الملاحظة البعدية) في محور التقويم يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

يلاحظ من خلال تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الخامسة المتعلقة بالسؤال التاسع، أنّه هناك فعالية للبرنامج التدريبي المقترح في جانبه التطبيقي(العملي) المتضمن محور تخطيط الدروس، تنفيذه، وتقويمها، ويمكن أن تفسر هذه النتائج من خلال:

- المبدأ الذي أكدته الكثير من الدراسات السابقة، والذي يتلخص في أنّ استخدام البرنامج التدريبي القائم على الاحتياجات التدريبية للمعلمين يُعدُّ أسلوبًا فعالًا مثل دراسة Echevari (1981)، دراسة عفاش يحي(1991)، دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001)، دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، دراسة Austin (2007)، دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايره(2014).

- كما يمكن أن نرجع هذه النتيجة لكون البرنامج التدريبي المقترح يتضمن الممارسات التدريسية(تخطيط، تنفيذ، تقويم) التي ظهر فيها فعلًا حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتدرب عليها، والتي تتضمن الأنشطة التعليمية التدريبية المتنوعة، مما ساعد المعلمين المتدربين بتطوير الممارسة التدريسية بأسلوب التعلم الذاتي.

- كما يمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى احتواء البرنامج التدريبي على أمثلة وأنشطة تدريبية متنوعة لكل كفاءة ومهارة، وتوضيحها بالشرح. إضافة إلى وضع أسئلة تقويم ذاتي بعد كل مهارة يجيب عنها المعلم المتدرب بنفسه أو بالاشتراك مع زملائه المعلمين، قد أتاح لهم فرصة الممارسة الموجهة، حيث يتم تصحيح إجاباتهم عن هذه الأسئلة من خلال المناقشة وتبادل وجهات النظر، ومن ثمة يتلقى المعلم المتدرب تغذية راجعة فورية من زملائه المعلمين أو الباحث في حالة طلب منه توضيح بعض المواضيع الغامضة أو استفسارات أخرى، مما يزيد من عملية امتلاك هذه الكفاءة.

– كما قد يتيح البرنامج التدريبي المقترح للمعلمين المتدربين الفرصة لتطبيق ما تم تعلُّمه وتدربه عليه في المواقف الصفية.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة أسماء موسى محمود الحجوج(2009)، التي كانت تهدف إلى بناء برنامج تدريبي يجمع بين الإعداد النظري والممارسة العملية وقياس فعاليته، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الملاحظة القبلية والملاحظة البعدية لصالح تطبيق البرنامج التدريبي.

كما تتفق مع نتائج دراسة سمية حامد الحسين(2012)، التي كانت تهدف إلى قياس فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سوريا، حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةα(0.01) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل، ولكل جلسة تدريبية على حدة.

وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة إبراهيم سالم أحمد البشايره(2014)، التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الإجتماعية لمرحلة التعليم الأساسية في ضوء إحتياجاتهم التدريبية، حيث كشفت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات التدريسية المتضمنة بالبرنامج لدى معلمي الدراسات الإجتماعية.

وتختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة محمد شحاتة، نوال الشيخ(2002)، التي أسفرت نتائجها على أن مستوى أداء عينة البحث في المهارات التدريسية لم يصل إلى المستوى المناسب من الإتقان.

كما تختلف مع دراسة كووب Coop(2006)، حيث تمكن أفراد العينة من أداء(42%) من الكفاءات بمستوى إتقان عال من مجموع (83) كفاءة ضرورية.

ملخص نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بالسؤال التاسع ومناقشتها:

والتي تنص على: البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف ليست له فعالية في تطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في جانبيه المعرفي والأدائي.

جدول رقم(82):يوضح نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار "T" للعينات المرتبطة (Paired Sample T. Test) للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي وفي جميع محاور بطاقة الملاحظة وبطاقة الملاحظة ككل.

الأساليب الاحصائية / البرنامج التدريبي		القياس	المتوسط الحسابي $\bar{x}$	الانحراف المعياري S	df	قيمة "T"	قيمة "P"	مربع قيمة ايطا η^2
الجانب المعرفي	الاختبار التحصيلي	القياس القبلي	18.90	4.221	29	12.179	0.000	0.686
		القياس البعدي	31.27	4.127				
بطاقة الملاحظة (الجانب الأدائي)	محور تخطيط الدروس	القياس القبلي	31.30	3.816	29	4.379	0.000	0.662
		القياس البعدي	34.13	2.700				
	محور تنفيذ الدروس	القياس القبلي	35.97	5.353	29	3.895	0.001	0.660
		القياس البعدي	39.83	3.761				
	محور التقويم	القياس القبلي	35.40	5.076	29	4.290	0.000	0.529
		القياس البعدي	39.43	3.821				
	الملاحظة ككل	القياس القبلي	102.27	12.014	29	5.174	0.000	0.834
		القياس البعدي	113.50	8.885				

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم(82)، يتبين أن الفرضية الخامسة لم تتحقق، حيث قبل الفرض البديل ورفض الفرض الصفري، مما يدل على أن للبرنامج التدريبي المقترح أثر دال إحصائيًا على معلمي التعليم الابتدائي المتدربين، وبالتالي نستطيع الحكم على البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الكفاءات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في جانبه المعرفي(المعرفة الصرفة) والأدائي(تخطيط، تنفيذ، تقويم)، من خلال ما أظهره من تغيرًا واضحًا لدى المعلمين الذين تلقوا هذا البرنامج. وهذا ما لمسه الباحث

من خلال ارتفاع قيم مربع معامل إيتا Eta au carré(η^2) بالنسبة للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، والتي ترجع إلى أثر المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

2- استخلاص النتائج العامة للدراسة:

يتضح من نتائج الدراسة الحالية ما يلي:

- هناك احتياجات تدريبية بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بلغت (21) حاجة تدريبية وهي تمثل تقريبا الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلم التعليم الابتدائي باتفاق أفراد عينة الدراسة(معلم، مفتش، مدير) التي تم إستخدامها في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، والكفاءة التي حصلت على أعلى درجات الاحتياج التدريبي كانت كفاءة "التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات." والتي حصلت على وسط مرجح قدر ب(2.51) ووزنه المئوي(83.66%).

- يتبين من نتائج الدراسة أن الفرضية الأولى تحققت ولو جزئيا، فالفروق لم تكن دالة إلاّ في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات، وهذا يدل على أن متغير طبيعة الوظيفة(معلم، مدير، مفتش) لم يكن لها تأثيرا في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب أفراد عينة الدراسة، مما يعطي صورة واضحة على أن جميع كفاءات هذا المحور مهمة لمعلمي التعليم الابتدائي حسب أفراد عينة الدراسة ولم يكن بينهم اختلافا في تحديدها، بينما كان الفرق دالا إحصائيا في محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، وأداة الدراسة ككل(الاستبيان)، وهذا يعني أن متغير طبيعة الوظيفة كان لها تأثيرا في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولصالح مفتشي التعليم الابتدائي.

- بالنسبة للفرضية الثانية كان الفرق دالا إحصائيا في محور المعارف والمفاهيم النظرية، محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، وأداة الدراسة ككل(الاستبيان)، وهذا يعني أن متغير جنس المعلم كان له تأثيرا في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث أن عينة الإناث(المعلمات) أعطين للكفاءات والمهارات المذكورة في أداة الدراسة(الاستبيان)، بحسب محاورها أهمية كبيرة كحاجات تدريبية ضرورية للتدرب(التكون) فيها على عكس المعلمين.

- بالنسبة للفرضية الثالثة فلا توجد فروق بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي على المحاور الأربعة للاستبيان، والاستبيان ككل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي(خريج الجامعة، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر). وهذا يدل على أن متغير المؤهل العلمي لم يكن له تأثيرا في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم

الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية، محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، وأداة الدراسة ككل(الاستبيان)، حسب معلمي التعليم الابتدائي، مما يعطي صورة واضحة على أن جميع الكفاءات والمهارات التي تضمنها استبيان تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم مهمة لمعلمي التعليم الابتدائي حسب أفراد عينة الدراسة(عينة المعلمين) ولم يكن بينهم اختلافا في تحديدها.

- يتبين أيضا من نتائج الدراسة أن الفرضية الرابعة تحققت ولو جزئيا، فالفروق لم تكن دالة إلاّ في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات، وهذا يدل على أن متغير الأقدمية في التدريس لم يكن له تأثيرا على تحديد احتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية، مما يعطي صورة واضحة على أن جميع كفاءات هذا المحور كان معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إليها، بينما كان الفرق دالا إحصائيا في محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، وأداة الدراسة ككل(الاستبيان)، وهذا يعني أن متغير الأقدمية في التدريس كان له تأثير على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث أن المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، و21سنة-30سنة أعطوا أهمية كبيرة للكفاءات والمهارات التي تضمنها محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، والأداة ككل(الاستبيان) كاحتياجات تدريبية ضرورية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الجهات الوصية في تصميم البرامج التدريبية، على حساب المعلمين ذوي أقدمية في التدريس 31سنة-40سنة الذين لم يعطوها أهمية كونهم مقبلين على سن التقاعد وفي نظرهم ليسوا بحاجة إلى التكوين.

- يتبين كذلك من نتائج الدراسة أنّ الفرضية الخامسة المتعلقة بالسؤال التاسع لم تتحقق، مما يدل على أنّ للبرنامج التدريبي المقترح أثر دال إحصائيًا على معلمي التعليم الابتدائي المتدربين، وبالتالي نستطيع الحكم على البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الكفاءات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في جانبه المعرفي(المعرفة الصرفة) والأدائي(تخطيط، تنفيذ، تقويم)، من خلال ما أظهره من تغيرًا واضحًا لدى المعلمين الذين تلقوا هذا البرنامج وتدربوا عليه من خلال أسلوب التعلم الذاتي والتدرب الذاتي. وهذا ما نلمسه من خلال ارتفاع قيم مربع معامل إيتا Eta au carré (η^2) بالنسبة للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح للاختبار التحصيلي البعدي(0.686)، وهو حجم تأثير متوسط حسب كوهن(Cohen)، وهذا يعني أنّ 68.6% من التباين الكلي للمتغير التابع (الاختبار التحصيلي البعدي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

أما بالنسبة لبطاقة الملاحظة البعدية ككل فقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح (0.834)، وهو حجم تأثير كبيرًا حسب المستويات التي إقترحها كوهن(Cohen)، وهذا يعني أنّ(83.4%) من التباين الكلي للمتغير التابع(بطاقة الملاحظة البعدية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح في كل محور من محاور بطاقة الملاحظة البعدية كما يلي:

محور تخطيط الدروس(0.662)، وهي قيمة متوسطة حسب المستويات التي إقترحها كوهن(Cohen)، وهذا يعني أنّ(66.2%) من التباين الكلي للمتغير التابع(بطاقة الملاحظة البعدية) في محور تخطيط الدروس يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

أما محور تنفيذ الدروس فقد بلغ حجم الأثر(0.660)، وهي قيمة متوسطة حسب المستويات التي إقترحها كوهن(Cohen)، وهذا يعني أنّ(66%) من التباين الكلي للمتغير التابع(بطاقة الملاحظة البعدية) في محور تنفيذ الدروس يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

وفي محور التقويم فقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح(0.529)، وهي قيمة متوسطة حسب المستويات التي إقترحها كوهن(Cohen)، وهذا يعني أنّ(52.9%) من التباين الكلي للمتغير التابع(بطاقة الملاحظة البعدية) في محور التقويم يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي المقترح).

– التوصيات والاقتراحات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، أراد الباحث أنّ يقدم مجموعة من التوصيات والإقتراحات، التي يرى فيها أنّها تقدم الإضافة للقائمين على تطوير المنظومة التربوية الجزائرية، ويمكن أن نجملها في النقاط التالية:

– الإستفادة من البرنامج التدريبي المقترح الذي أعدّه الباحث في هذه الدراسة من قبل الوصاية والقائمين على شؤون المنظومة التربوية الجزائرية نظرًا لإثبات فعاليته لدى معلمي التعليم الابتدائي المتدربين في تطوير كفاءاتهم التدريسية.

– تطبيق البرنامج التدريبي المقترح الذي أعده الباحث على نطاق أوسع لتأكد من إثبات فعاليته في تطوير المستوى المعرفي والممارسة التدريسية(تخطيط، تنفيذ، تقويم) لدى معلمي التعليم الابتدائي المتدربين.

– ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية للمتكونين باعتبارها عنصرا أساسيا في تنمية وتطوير القدرات المعرفية، وتحسين الممارسات التدريسية.

– الاهتمام بتطوير مختلف الكفاءات المعرفية والأدائية التي يحتاجها المعلم في مجالات عمله وخاصة في مجالات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال التنويع في طرق وأساليب التدريب من محاضرات، ملتقيات، ندوات، وتربصات، أسلوب تمثيل الأدوار، التعلم الذاتي، التدريس المصغر، تكنولوجيا التعليم، التعليم المبرمج.

– الإهتمام بالتكوين الذاتي والمستمر لمعلمي التعليم الابتدائي في المجال المعرفي والممارسة التدريسية للوصول إلى مستوى من الكفاءة اللازمة لممارسة مهنة التدريس.

– إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول الكفاءات المهنية لمعلم التعليم الابتدائي التي لم تتطرق لها الدراسة الحالية.

– التنسيق بين كل الأطراف الفاعلة في المنظومة التربوية والمسؤولين عن تحسين وتطوير أداء المعلم لتدعيم مكتسباته النظرية وممارساته الأدائية.

– التأكيد على استخدام الأساليب العلمية والمنهجية المتنوعة لتقدير الاحتياجات التدريبية للمعلم والأستاذ، بحيث يكون فيها المعلم شريكًا، بالإضافة إلى المشرفين عليه(مدير، مفتش، أستاذ مكون).

– ضرورة تخصيص مراكز خاصة للتدريب التربوي تتوفر على الإمكانيات والوسائل الضرورية لذلك.

خاتمة:

تحتاج الأنظمة التربوية التي تتحمل مسؤولية إعداد الناشئة إلى مراجعة مستمرة لتحسين كفاءاتها الداخلية باختيار أفضل المدخلات المنسجمة مع الواقع التربوي، حتى تلبي مخرجات الأنظمة مستوى طموح مجتمعاتها، فالحركة القائمة على الكفاءات صالحة نسبيا لكل المراحل والمواد الدراسية، وهي حركة نشطة تجعل المعلمين أكثر إيجابية وفعالية في التأثير على تلاميذهم، وهذا راجع إلى دورهم الكبير والمهم في المدرسة، ومنه جاءت فكرة إقتراح برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الإبتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية، التي هم بحاجة إليها.

فالمعلم المبدع هو طالب علم طول حياته في مجتمع دائم التعليم والتطوير، فليس هو المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات التكوين، لذلك لابد أن يعرف المعلم مهامه التدريسية. حيث لم يعد المعلم اليوم مجرد ملقن يقوم على توصيل المعلومات والمعارف للتلاميذ، بل عليه أن يمارس دورًا مهمًا هو أن يثير لدى التلاميذ الحماس والنشاط ليجعلهم مشاركين في العملية التعليمية/التعلمية.

لأن المفهوم الكلاسيكي للمعلم، قد أضحى متجاوزًا اليوم، أمام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، لأن مهام التدريس التي كانت متأسسة على التحكم في أساليب التبليغ للمعارف والمهارات المسطرة داخل البرامج التعليمية، لم تصبح اليوم فعالة داخل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي تتطلب من المعلم أن يتحول إلى معلم فقيه أو حكيم...ملم بجل المعارف، حتى يتسنى له التوليف بينها وفق مفهوم إزالة الحواجز بين المواد الدراسية، للتوصل إلى مستويات التحويل Transfertوالنقل TranspositionوالإستعراضيةTransversabilité ، وذلك باعتماد وضعيات–مشكلة، تتمفصل داخلها كل هذه العمليات الذهنية، مع اعتماد تعلم التعلم أو التعلم الذاتي(الفردي أو الجماعي)، حتى يتأهل المعلم لبناء كفاءات حقيقية، تسمح له بمواجهة مختلف المشكلات المهنية والحياتية.

لذلك فالتوجه الجديد متوقف على المعلمين والأساتذة في الميدان، لأنه مهما كانت قدرة القائمين على إعداد المناهج الجديدة تبقى أجرأة هذه المناهج من مهام المعلمين والأساتذة في الميدان، فالمعلم هو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، فالمعلمين من خلال نتائج الدراسة المتوصل إليها يرون أنه لابد من تجديد معارفهم لتطوير قدراتهم وتحسين مستواهم العلمي والمهني ليمكنهم من القيام بالأدوار الجديدة، في ظل الإصلاحات التربوية التي تشهدها الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم، ومن بينها النظام التربوي الجزائري، وذلك بتبني المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية جديدة للتدريس، وإعداد جيل له كفاءات تساعده على حل المشكلات المركبة التي تصادفه في الحياة، لذلك يطلب من المعلم في مجال مهنته أن يكون متحكما في

الكفاءات التي هو مطالب بإكسابها للمتعلم، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. لأن مسألة ربح رهان المنافسة داخل عالم أصبح يحتكم لمفهومي النجاعة والجودة في المنتوج، لا يمكن أن يتحقق إلاّ بتربية تؤهل المتعلمين ليكونوا قادرين على الإبداع، وعلى الإستثمار في الرأسمال البشري الذي يتوفر عليه أي مجتمع من المجتمعات.

وتعد مرحلة التعليم الإبتدائي هي من أهم مراحل التعليم فهي الأساس للمراحل التعليمية اللاحقة، التي تمكن الفرد المتعلم بالقدرة على التعليم وتعده للانخراط والمشاركة في الحياة العملية أو التدرج لمستويات تعليمية أعلى. لذلك لابد من الإهتمام بمعلم التعليم الإبتدائي إبتداءً من التكوين والإختيار والتعين مرورًا بالتأهيل والتدريب أثناء الخدمة وتشجيعه على التطوير الذاتي بتذليل الصعوبات، حتى يتمكن من إمتلاك الكفاءات التدريسية اللازمة لتحسين فعالية العملية التدريسية، وبالتالي تحقيق الكفاءات المستهدفة ورفع جودة المخرجات.

كل ما سبق ذكره يتطلب تدريبا(تكوينا) للمعلمين انطلاقا من احتياجاتهم التدريبية، التي هم بحاجة إلى تطويرها في مجال التدريس بالمقاربة بالكفاءات. وذلك من خلال بناء برنامج تدريبي بتلك الاحتياجات، حتى نضمن النجاح للمناهج الجديدة، خاصة أن هذه المقاربة جديدة وغريبة بعض الشيء عن البعض. كذلك تهيئة الظروف المناسبة للتمدرس، وتوفير الوسائل والإمكانيات البيداغوجية والديداكتيكية. حتى نحقق نجاحا وإصلاحا لتعليمنا.

وهذا ما أكدته دراسة أجريت في المغرب، وتم أخذ أراء مجموعة من الأساتذة المتدربين من شعبة العلوم والحياة والأرض بالمدرسة العليا للأساتذة، طلب منهم في آخر السنة (2004)، وبعد انتهاء التكوين، الإجابة على السؤال التالي:

هل يمكن في رأيك للمقاربة بالكفاءات أن تنجح في المدرسة المغربية ؟

وقد أظهرت إجابات الأساتذة المتدربين أن جلهم لا يعتقد في إمكانية اعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة المغربية، وذلك انطلاقا من التجربة التي مروا بها خلال سنة التكوين في مادة علوم الحياة والأرض وذلك للاعتبارات التالية، حسب رأيهم:

- ✓ اكتظاظ الأقسام الذي قد يعيق حتى نقل المعارف بالطريقة التقليدية.
- ✓ عدم توفر شروط التعلم الذاتي.
- ✓ إعادة النظر في الحمولة المعرفية الموجودة في المقررات والكتب المدرسية.

- ✓ انعدام الوسائل الديداكتيكية والمعدات التجريبية وبالتالي استحالة إجراء أشغال تطبيقية.

(أحمد آوزي.2007، ص101)

فكيف لهذه المقاربة "المقاربة بالكفاءات" أن تنجح في المدرسة الجزائرية في غياب هذه العوامل والشروط المساعدة على النجاح، بالإضافة إلى ضعف تكوين المعلمين. لأنّه لا يمكن الحديث على مناهج تربوية مبنية على المقاربة بالكفاءات دون إحداث تغيرات حقيقية في البنى التحتية لعملية التعليم وطرائق العمل، فالمقاربة بالكفاءات تتطلب تعليمًا أكثر تفردًا معتمدًا على أساليب ديداكتيكية متجددة تعتمد على حل المشكلات، وبالتالي أقسامًا أقل إكتظاظًا. كما تستدعي مناخًا مؤسسيًا قائمًا على التعاون من أجل جعل المشاريع البيداغوجية قابلة للتنفيذ، بالإضافة إلى إعادة النظر في أدوات التقويم بما يلائم وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

وختاما ننتهي إلى القول إن المقاربة بالكفاءات قد تقع في الانحراف والاختزال، "إن صح هذا التعبير" إذا اكتفينا بتغيير الخطاب الواصف وبإغراق مقدمات الكتب المدرسية بهذا المصطلح بل يجب التقدم نحو ما سماه **"فليب بيرنو"** إصلاحات النمط الثالث، أي إصلاحات تسمى إلى جانب البنيات والمقررات، ممارسات الاشتغال الديداكتيكي وأشكاله.(أحمد آوزي.2007، ص40)

وتأكيدا لما سبق يمكننا القول: إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي بمثابة البوصلة التي توجه الفعل التربوي نحو تحقيق غاياته المنشودة شريطة توفر الدعائم المادية والبشرية والتربوية.

وبالرغم من الجهود التي تبذل في مجال تطوير التعليم في الجزائر، فمازال دون المستوى المطلوب. فمازالت الإصلاحات التعليمية تطبق دون وجود نظرة شاملة للتطوير، ويغلب الجانب النظري على المقررات والمناهج، إضافة إلى قصور النظام التعليمي عن الإهتمام بالمتعلم من حيث ميوله، مواهبه، وقدراته، بالرغم من أن هذه المناهج ارتكزت على المتعلم كونه المحرك الأساس في العملية التعليمية/التعلمية.

قائمة المراجع:

1- المراجع العربية:

01- إبراهيم الخطيب، مصطفى خليل الكسواني، أبو حويج مروان(2010)، مدخل إلى التربية، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

02- إبراهيم سالم أحمد البشايره(2014)، بناء برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الإجتماعية في الأردن في ضوء احتياجاتهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

03- إبراهيم قاسي(2004)، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر.

04- إبراهيم ناصر(1996)، علم الاجتماع التربوي، ط2، دار الجيل للنشر والتوزيع، بيروت.

05- ابن منظور(2002)، لسان العرب، الجزء الخامس، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

06- ابن منظور(2005)، لسان العرب، ط4، دار صادر للنشر والطباعة.

07- أحمد أبو فودة(2008)، مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

08- أحمد الخطيب، رداح الخطيب(1997)، الحقائب التدريبية، ط1، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان.

09- أحمد الخطيب، عبد الله زامل العنزي(2008)، تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

10- أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون(2008)، المنهج المدرسي المعاصر، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

11- أحمد أوزي وآخرون(2007)، التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب.

12- أحمد رضا(1958)، معجم متن اللغة، ط1، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

13- أحمد شبشوب(2004)، المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم التربية، المغرب، ع27.

14- أحمد سيد مصطفى(1999)، المدير في عالم متغير، رؤية مدير القرن 21، ط2، جامعة بنها، الزقازيق.

15- أديب حمادنة(2007)، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، م3، ع1.

16- أسامة بن سليمان سالم القشمي.(2007)، برامج التدريب التحويلي المنفذة في مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات والكليات التقنية السعودية وقدرتها على تحقيق المواءمة بين مخرجات المؤسسات التعليمية ومتطلبات سوق العمل السعودي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

17- أسماء موسى محمود الحجوج(2009)، بناء برنامج تدريبي قائم على العلاقة بين الإعداد النظري والممارسة العملية وقياس فاعليته لمعلمي التربية الوطنية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

18- أسيا العطوي(2010)، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.

19- الأخضر عواريب(2009)، أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

20- الأخضر قويدري(2005)، بيداغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق ، مجلة الدراسات، جامعة عمار ثليجي الأغواط، ع4.

21- السعيد بن عيسى(2008)، الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم، مجلة تنمية الموارد البشرية، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس(سطيف)، ع5.

22- الصالح بوعزة(2014)، الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفايات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2.

23- الطيطي محمد، منير عريفج، سمر الأغبر، عدنان الحسون، خصاونه عون، صالحة خطاب، فدوى موسى، لطيفة عايش(2009)، مدخل إلى التربية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24- العساف صالح بن حمد(2003)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط3، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

25- القلا فخر الدين، ناصر يونس(2000)، أصول التدريس وطرائقه، ط7، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق.

26- اللّقاني أحمد حسين، علي أحمد الجمل (1996)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة.

27- اللّقاني أحمد حسين ، علي أحمد الجمل(1999)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

28- اللّقاني أحمد حسين، علي أحمد الجمل(2003)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب، القاهرة.

29- المسعود عباد، محمد بن يحي زكرياء(2006)، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

30- المعجم الوسيط(1996)، معجم اللغة العربية، الجزء الأول، ط3، القاهرة.

31- المعجم الوسيط(2004)، معجم اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة.

32- المنجد الأبجدي(1986)، ط5، دار المشرق، بيروت، لبنان.

33- المولودي المحمودي، لطفي البكوش(2004)، المقاربة بالكفايات أسس نظرية ونماذج تطبيقية، ط1، مطبعة التسفير الفني، صفاقس، تونس.

34- النوي بطاهر(2012)، دور المدرسة في تربية المواطنة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع3.

35- إلهام عبد الحميد فرج(2000)، برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي وسلوك التفاعل الاجتماعي داخل حجرة الدراسة عند تدريس مادة بالمرحلة الثانوية، مجلة عالم التربية، القاهرة، ع1.

36- الويزة طشوعة(2009)، تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين، رسالة ماجيستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة سطيف.

37- اليونسكو(1997)، التعليم ذلك الكنز المكنون، اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.

38- آن أنستازي، سوزان إربينه(2015)، القياس النفسي، ترجمة صلاح الدين محمود علام، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

39- أنطوان حبيب رحمة(1992)، تجارب عربية في التعليم الأساسي وتخطيطه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وإدارة التربية، تونس.

40- أوصاف ديب(2006)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم، مجلة جامعة دمشق، م22، ع2.

41- باسم صالح العجرمي(2011)، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر-غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين(2008)، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

42- بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة(2007)، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي، وزارة التربية الكويتية، الكويت.

43- بشير معمرية(2007)، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، بني مسوس، الجزائر.

44- بن هوشيل الشعيل و عبد الله محمد خطايبة(2002)، المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لكلية التربية لجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدريب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، ع18.

45- بوفلجة غياث(2006)، التربية والتعليم بالجزائر، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

46- بيير ديشي(2003)، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.

47- توفيق سامعي(2011)، مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع المكون، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة فرحات عباس سطيف(الجزائر).

48- توفيق محمد عبد المحسن(2002)، تقييم الأداء، مداخل جديدة لعالم جديد، دار الفكر العربي، القاهرة.

49- توفيق مرعي(1983)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، الأردن.

50- توفيق مرعي(2003)، شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن.

51- جبرائيل بشارة(1986)، تكوين المعلم العربي، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان.

52- جمانة محمد عبيد(2006)، المعلم (إعداده، تدريبه، كفاياته)، دار صفاء للنشر والتوزيع،ط1، عمان، الأردن.

53- جوناير فيليب(2005)، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، تعريب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

54- جودت أحمد سعادة وآخرون(2008)، التعلم التعاوني نظريات، تطبيقات، دراسات، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

55- حامد بن أحمد حسين الثقفي(2013)، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

56- حبيب تلوين(2002)، التكوين في التربية، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

57- حسن أحمد الطعاني(2002)، التدريب (مفهومه، فعاليته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

58- حسن الحريري وآخرون(1996)، المدرسة الابتدائية، د.ط، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

59- حسن حسين، كمال عبد الحميد زيتون(2003)، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

60- حسينة أحميد(2004)، مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة (الجزائر).

61- حلومة بوسعدة(2003)، المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التونسي، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر بباردو، تونس.

62- حمد الله أجبارة(2009)، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

63- حمدي يونس أبو جراد(2013)، قوة الاختبارات الاحصائية وحجم الأثر في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة القدرس المفتوحة للأبحاث والدراسات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م14، ع2.

64- حناش فضيلة(2007)، مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتش التربية والتعليم الأساسي ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر، ع8.

65- حنان عبد الحليم رزق(2001)، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الأول، ع47.

66- حنفي بن عيسى(1982)، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.

67- خالد طه الأحمد(2005)، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، ط1،دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

68- خالد لبصيص(2004)، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.

69- خوجة مليكة شارف(2011)، مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تيزي وزو.

70- خير الدين هني(2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/ بن .

71- خيرة رمضان سيف(2004)، فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م2، ع3.

72- خيشان بوبكر وآخرون(2004)، دليل المعلم اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، ط2، منشورات الشهاب، الجزائر.

73- رأفت عبد الفتاح(2001)، سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

74- ربحي مصطفى، عثمان محمد غنيم(2004)، أساليب البحث العلمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

75- ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم(2008)، البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق العلمي، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

76- رجاء محمود أبو علام(2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، ط4، القاهرة .

77- رحيمو بخات وآخرون، 2006، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط، المملكة المغربية.

78- رشدي أحمد طعيمة(1999)، المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

79- رشدي أحمد طعيمة، سليمان محمد البندي(2004)، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

80- رشيد أورلسان(2002)، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، اعتمادا على برنامج وزارة التربية الوطنية، ط1، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.

81- رشيدة آيت عبد السلام(2005)، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب، الجزائر.

82- رشيد زرواتي(2002)، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، درا هومة، ط1، بوزريعة، الجزائر.

83- رمضان أرزيل، محمد حسونات(2001)، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، الجزء الأول، دار الأمل للنشر والتوزيع، الجزائر.

84- رمضان أرزيل، محمد حسنونات(2002)، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، الجزء الثاني، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر.

85- رياض بدري مصطفى(2005)، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

86- رياض يوسف سمور(2006)، دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة العلوم الإسلامية، وزارة التربية والتعليم، غزة، فلسطين، م14، ع2.

87- سامي محمد ملحم(2012)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

88- سعاد عبد العزيز الفريح(1998)، تقدير مشرفي التقنيات التربوية لاحتياجاتهم المهنية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، م12، ع45.

89- سعد بن محمد الحريقي(1994)، فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، م3، ع5.

90- سعد عبد الرحمان(1998)، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

91- سعيد أحمد سليمان(1990)، نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد16، دار الفكر العربي، القاهرة.

92- سعيد عميار(2008)، أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج شهادة التعليم المتوسط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ع10.

93- سمية حامد الحسين(2012)، برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات المناهج المتطورة، أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

94- سميرة حربي(2011)، اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ(دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة)، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.

95- سهيل أحمد عبيدات(2007)، إعداد المعلمين وتنميتهم، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.

96- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، المدخل إلى التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

97- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2004)، كفايات تدريس المواد الإجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

98- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، كفايات التدريس(المفهوم، التدريب، الأداء)، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

99- سيسل رينولدز، رونالد لفين غوستن(2013)، إتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق، ترجمة صلاح الدين محمود علام، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

100- شرف الدين خليل(د.س)، الاحصاء الوصفي، شبكة الأبحاث والدراسات الاقتصادية، موقع المكتبة على شبكة الأنترنت www.rr4ee.net.

101- صالح ذياب هندي(2005)، الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، م32، ع2.

102- صالح شحادة عبد الله(1993، 1994)، فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي الجزائري، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة.

103- صلاح الدين شروخ(2004)، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم، عنابة، الجزائر.

104- صلاح الدين معوض، حنان عبد الحليم رزق(2001)، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، المكتبة العلمية الحديثة، مصر.

105- صليحة لالوش(2007)، تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستر غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

106- طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرحمان، قوال فاطمة(2004)، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ط1، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، الجزائر.

107- عبابنة صالح(1996)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ظل المناهج الجديدة من وجهة نظر المشرفين، رسالة ماجيستر غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

108- عبد الباقي عبد المنعم، محمد سعد.(2003)، برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م4، ع3.

109- عبد الجليل راشد محمد(2000)، إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي تكاملي، دار النسر الذهبي للطباعة والنشر، القاهرة.

110- عبد الرحمان بن سالم(2000)، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط3، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر.

111- عبد الرحمان حسن الإبراهيم، شيخة عبد الله المسند، محمود مصطفى قمبر(2000)، الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدوحة، قطر.

112- عبد الرحمن صالح الأزرق(2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، د.ط، دار الفكر العربي، لبنان.

113- عبد الرحمن عبد السلام جامل(2001)، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

114- عبد الكريم بوحفص(2005)، الإحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

115- عبد الكريم غريب (2004)، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

116- عبد الكريم غريب(2002)، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية،ط2، الدار البيضاء، المغرب.

117- عبد الكريم محمود القاسم(2010)، الاحتياجات التدريبية للمهارات الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، مجلة علوم إنسانية، جامعة القدس المفتوحة، ع44.

118- عبد اللطيف الجابري(2009)، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، ط1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

119- عبد اللطيف حسين فرج(2008)، منهج المرحلة الابتدائية،ط1، دار الحامد، عمان، الأردن.

120- عبد اللطيف الفرابي، عبد العزيز الغرضاف، محمد أيت موحي، عبد الكريم غريب(1999)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (سلسلة علوم التربية). دار الخطابي للطباعة والنشر، ط2، المغرب.

121- عبد الله عبده سليم القباطي(د.س)، بناء برنامج مقترح للإعداد المهني والثقافي للمعلم قبل الخدمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، مجلة التواصل، جامعة عدن، ع23.

122- عبد الله علي علي الكوري(2006)، الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، ع10.

123- عبد الله قلي، فضيلة حناش(2009)، التربية العامة، سند للتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

124- عبد الله مغرم الغامدي.(2002)، الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية المعلمين، السعودية، م2، ع2.

125- عبد المجيد لبيض(2008)، تقويم الكفاءة، مفهوم جديد في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، م(أ)، ع3.

126- عبد الناصر رويسات(2006)، الاحصاء الوصفي ومدخل الاحتمالات، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية بوهران، الجزائر.

127- عبده رمضان(2005)، تطوير برامج تطوير المعلم بكليات التربية، ط1، تيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

128- عبيد جمانة محمد(2006)، المعلم، إعداده، تدريبه، كفاياته، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

129- عساف عبد المعطي(2008)، التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

130- عطوت جودت عزت(2001)، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن.

131- علي أحمد سيد، أحمد محمد سالم (2004)، التقويم في المنظومة التربوية، ط1، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

132- علي الحوات(2000)، المعلم في عالم متغير، تحليل اجتماعي وثقافي، مجلة علوم التربية، العدد التاسع عشر، الدار البيضاء، المغرب.

133- على بوخرز(2003)، مدى مساهمة المشروع البيداغوجي للمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في تكوين الطلبة، الأساتذة حسب وجهة نظر المكونين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة.

134- علي راشد(2002)، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، دار الفكر العربي، القاهرة.

135- عمار حامد(1996)، دراسات في التربية والثقافة، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب،

136- عنايات محمود خليل(2005)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة تخطيط الدرس لدى موجهي التربية الموسيقية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، القاهرة، ع101.

137- عواضة هاشم(2008)، تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

138- عيد بن سمران محمد المرامحي(2013)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

139- عيسى العباسي(2006)، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

140- غانم سعيد شريف، حنان عيسى سلطان(1983)، الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، دار العلوم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

141- غاوي جمال(2008)، تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة الجزائر.

142- فارعة محمد حسن(1999)، دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

143- فاروق البوهي، محمد غازي البيومي(د،س)، دراسات في إعداد المعلم، دار المعرفة الجامعة، الأزاريطية، مصر.

144- فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال(2006)، قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.

145- فاطمة عبد الوهاب عبد الله (2001)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم في التعليم الأساسي بدولة البحرين ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م2، ع3.

146- فريد حاجي(2003)، الكفاءات العرضية الأفقية، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.

147- فريد حاجي(2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

148- فضيلة حناش(2007)، مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتش التربية والتعليم الأساسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ع8.

149- فليب بيرنو(2004)، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاي، ط1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

150- فؤاد علي العاجز(2002)، تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة.

151- فوزي عبد الله العكش(1995)، البحث العلمي المناهج والإجراءات، المطابع التعاونية، عمان، الأردن.

152- كزافي روجيرس(2006)، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة بوبكر بن بوزيد، د.ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

153- كزافي روجيرس(2007)، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

154- كزافي روجيرس وآخرون(2009)، بيداغوجيا الإدماج(الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة)، ترجمة لحسن بوتكلاي، منشورات عالم التربية، ط2، الدار البيضاء ، المغرب.

155- كمال بن جعفر(2011)، تطبيق بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات في تعليمية اللغة العربية(قراءة تحليلية نقدية في مشاريع منهاج الرابعة متوسط)، المجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ج1، ع4.

156- كمال بن عقيلة(2008)، تطور منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

157- كمال عبد الحميد زيتون(2003)، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

158- لبيب رشيد وجابر عبد الحميد (1983)، الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

159- لحسن بوعبد الله(1998)، تقييم العملية التكوينية بالجامعة، على كتاب قراءات في التقويم التربوي، كتاب الرواسي 1، تأليف جماعي يصدر عن جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، ط1 ، باتنة.

160- لخضر لكحل(2009)، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ع11.

161- ليلى دامخي(2012)، تقييم وضعيات تقويم الكفاية في السيروروة الديداكتيكية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، ع2.

162- ليلى قطيشات، محمد أبو الرز(2006)، تصميم البرامج التدريبية وبناؤها، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، م45.

163- مجدي عزيز(2005)، تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

164- محسوب عبد القادر الضوى(2006)، الإحصاء الاستدلالي المتقدم في التربية وعلم النفس، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

165- محمد أحمد كريم وأخرون(2002)، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة للنشر والتوزيع، مصر.

166- محمد الدريج(2004)، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

167- محمد الدريج(2000)، تحليل العملية التعليمية، د.ط، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب.

168- محمد الدريج(2003)، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة، الدار البيضاء، المغرب.

169- محمد الصالح حثروبي(2012)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

170- محمد الصالح حثروبي(2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

171- محمد الصبحي السعيدي(2009)، المقاربة بالكفايات التعلمية الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية، ط1،

172- محمد الطاهر واعلي(2010)، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ط2، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر.

173- محمد الطاهر واعلي(2006)، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر.

174- محمد بوعلاق(2009)، الموجه في الاحصاء الوصفي والاستدلالي ي العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الجزائر.

175- محمد بوعلاق(1999)، الهدف الإجرائي: تمييزه وصياغته، د.ط، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.

176- محمد بوعلاق(2004)، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، الجزائر.

177- محمد تيعشادين(2009)، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستر غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

178- محمد جاسم محمد العبيدي(2004)، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، ط1، مكتبة دار الثقافة، الأردن.

179- محمد حسن العمايرة(2002)، المشكلات الصفية السلوكية والتعليمية والأكاديمية(مظاهرها، أسبابها وعلاجها)،د.ط، دار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

180- محمد حمدي(2007)، المداخل التربوية للتعليم بالكفاءات (الرياضيات نموذجا)، أفريقيا الشروق، المغرب.

181- محمد زياد حمدان(1989)، تطوير العاملين المدرسين أثناء الخدمة، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

182- محمد سامي منير(2000)، المدرس المثالي، دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة.

183- محمد شحاته ربيع(2008)، قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

184- محمد عبد الفتاح الصيرفي(2009)، التدريب الإداري (الاحتياجات التدريبية وتصميم البرنامج التدريبي)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

185- محمد عبد الرحيم عدس(2000)، المعلم الفعال والتدريس الفعال، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

186- محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح(2003)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

187- محمد عليان عليمات(1991)، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة، ط1، دار الخوايا للنشر والتوزيع، عمان.

188- محمد لطفي محمد جاد(2007)، تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، ع125.

189- محمد مزيان(1999)، مبادئ البحث النفسي والتربوي، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

190- محمد وجيه الضاوي، حمد فالح الرشيد(1999)، التعليم الابتدائي الواقع والمأمول، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

191- مدحت أبو النصر(2007)، إدارة وتنمية الموارد البشرية، الاتجاهات المعاصرة، ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

192- مدحت أبو النصر(2008)، إدارة العملية التدريبية(النظرية والتطبيق)، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

193- مراد دندش فايز، والأمين عبد الحفيظ أبو بكر(2002)، دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، القاهرة.

194- مصطفى عبد السلام(2000)، أساليب التدريس والتطوير المهني للمعلم، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

195- مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة(2005)، إعداد المعلم تنميته وتدريبه،ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

196- مصطفى عشوي(1998)، نحو نموذج لتقويم المعلم، في كتاب قراءات في التقويم التربوي، كتاب الرواسي01، تأليف جماعي يصدر عن جمعية الإصلاح والاجتماعي، ط1، باتنة.

197- منذر واصف المصري(2003)، اقتصاديات التعليم والتدريب المهني، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، دار الكتب الوطنية، ليبيا.

198- مولاهم. م(2004)، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، الجزائر.

199- ناصر ياسر الرواحي، جمعة محمد الهنائي(2013)، الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م14، ع1.

200- نايفة قطامي(2004)، مهارات التدريس الفعال، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

201- نورة بوعيشة(2008)، الممارسة التدريسية في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، رسالة ماجيستر غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

202- هاني محمود رشدي بني مصطفى(2005)، بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، ط1، دار حرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

203- همزة الوصل(1976)، وزارة التربية والتكوين، ع11.

204- وزارة التربية التونسية(2006)، الوثيقة البيداغوجية، المركز الوطني البيداغوجي، الجمهورية التونسية.

205- وزارة التربية الكويتية(2007)، التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة، المؤتمر الوطني لتطوير التعليم، التقرير الفتري الأول.

206- وزارة التربية الوطنية(2003)، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.

207- وزارة التربية الوطنية(2003)، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية للتعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

208- وزارة التربية الوطنية(2003)، مخطط العمل لإصلاح المنظومة التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

209- وزارة التربية الوطنية(2003)، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

210- وزارة التربية الوطنية(2004)، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

211- وزارة التربية الوطنية(2004)، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.

212- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين(2007)، مادة التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.

213- وسيلة حرقاس قرايرية(2008)، مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، م(أ)، ع30.

214- وسيلة حرقاس قرايرية(2010)، تقيم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

215- وليام.أ. مهرتر وأرفرين .ج.لهمان(2003)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ترجمة هيثم كامل الزبيدي ، دار الكتاب الجامعي ، ط1، العين.

216- ياغي محمد عبد الفتاح(1986)، التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، ط2، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

217- يوسف قطامي ونايفة قطامي(2002)، الإدارة الصفية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

2- المراجع الأجنبية:

218- Abdelkrim GHerib(2010), Compétence et Pédagogie d'intégration, 1ere édition, le monde de l'éducation, imprimerie Najah EL Jadida, Casablanca, Maroc.

219- Altet, M(1994) la formation professionnelle des enseignants, analyse de pratiques et situation pédagogiques, p.u.f, pédagogie d'aujourd'hui, paris.

220- Angers Maurice (1996), initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, les édition C E C I N C, Québec, canada.

221- Austin, E .L.(2007), standards for teacher competence in light of recently challengers, education assessment of students, paper presented at the annual meeting of the american sociological association.
Htt://www.allacademic.com/meta/p106668-index.htm.

222- Bernard Rey, 1996, les compétences transversales en question, 2eme tirage , ESF éditeur, paris .

223-Brand,Glenn.A,(1997),what ressearch say, training teachers for using technology, journal of staff development, vol 19, n 01.
http://www.nsdc.org /library/jsd/brand 191 .html.

224- Coop, george(2006), increasing teacher effectiveness, macmillan publishing company, new york.

225- Cronlud, norman edward(1981), measurement and evaluation in teaching, 4th ed, Macmillan Co, inc, new york.

226- Deketele,j.M et Gerard,j.f.(2005), la validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, in mesure et évaluation en éducation vol 28, n°03.

227- Delandsheere, V.(1988), faire réussir, faire échouer la compétence minimale et son évaluation, pédagogie d'aujourd'hui, 1ere éd, puf, paris
228- Donald kirk patrick(1983), evaluation of training, training and development, hand book, ed, R. L. gain and bittel, N. Y. Mc graw hill.
229- Eric de gallaix et Bernadette Mourice.(2003), outils pour enseigner, construire des apprentissage au quotidien au développement des compétences aux projet d'établissement, 2ème édition, De boeck Université, Bruxelles.
230- Foulquie, P. (1971), Dictionnaire de la Langue Pédagogique, 1ere edition, PUF, Paris.
231- Françoise Raynal et Alain Rieunier(1997), pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive, 7 édition, E.S.F, éditeur, édition revue et augmenté.
232- Gilles Dussault Mariel lecherc Jean Brunelle , Claire trucotte (1981) l'analyse de l'enseignement les presses de l'université du québec, Canada.
233- Giry, M .(1994), apprendre à raisonner, apprendre à penser, hachette éducation, pédagogies pour demain, nouvelles approches, paris, France.
234- Good, carte, v. (1976),Dictionary of education, MC, Graw, Hill Book, New York .
235- Guy Avanzini(1980), l'échec scolaire, édition universitaire, paris.
236- Guy Le Boterf(1995), DE la competence essai sur un attracteur étrange, deuxième tirage, les éditions d'organisation, paris.
237- Guy leBoterf (2001),L'ingénierie et l'évaluation des compétences, groupe eyrolles édition, paris.
238- Hadap. Mustapha(1979), Education et changement socio culture, O P U, Alger .
239- Haut conseil de l'éducation(2006), Recommandation pour la formation des maitres, paris.
240- Higginson, F, L.(1996), teacher rôles and global change, the 45 th session of the international conférence on éducation, Unesco Geneva, 30 sep, 5 oct.
241- Ingersoll, G, M(1976), Assessing in service training needs through teacher respones, journal of teacher education, vol XXXXII, N02.
242- Kenneth Pearlman and Other(1983), Contenporary problems in personnel, 3rd edition, library of congress cataloging publication data.
243- Legendre. R(1993), dictionnaire actuel de l'éducation, ESKA, 2eme ed, paris.

244-Larousse(1997), dictionnaire de français plus de 60.000 mots difinition et exemples, bordas, paris.
245- Lucile Chanquoy(2005), Statistiques appliquées à la psychologie, hachette livre, paris.
246- Marchal, J, Coock(1999), Effective coaching, MC Graw Hill Companies, New york.
247- Meirrieu. Ph(1991), Apprendre…oui, mais comment,8éme édition, E S F éditeur, paris.
248- Mollaert, Y(1995), Mise en place de l'école réussite, description de l'aide externe proposée aux enseignants, Louvain La Neuve in : Cross, F. Dynamiques du changement en éducation et en formation, Ed, IUFM, INRP, Paris.
249- Paquay, L. Altet, M. Charlier, E. Perrenoud, PH.(1996), former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? quelles compétences ?, 3émeed, De Boeck université, Bruxelles.
250- Paquay Léopoled et Autres(1994), vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant, revue recherche et formation, n16.
251- Philippe Carré (1999), traités des sciences et des techniques de la formation, DUNO, paris.
252- Philippe Perrenoud(1997), construire des compétences dés l'école, 1 premier édition, E.S.F, paris.
253- Philippe Perrenoud(1999), dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF, 1premier édition, paris.
254- Pierre Gillet(1994), Construire la formation, 3édition, ESF, éditeur, paris.
255- Pierre Gillet(1992), construire la formation, E.S.F. paris.
256- Robert warmbrod. J(2001), calculating, interpreting and reporting estimats of effect size, conducting, interpreting and reporting quantitative research, research pre-session, national agricultural education research conference, December 11, New Orleans, La.
257- Roegiers, Xavier(2001), Une pédagogies de l'intégration (compétences et intégration des acquis dans l'enseignement), 2ème éd de Boeck université, Bruxelles.
258- Roegiers, Xavier (2004), Une pédagogies de l'intégration, De Boeck université, 2ème édition, BRUXELLE.
259- Roegiers, X,(2000), une pédagogie de l'intégration (compétence et intégration des acquis dans l'enseignement), de Boeck université, Bruxelles.

260- Roland Louis, France Jutras, Héléne Hensler(1996), des objectifs aux compétences(implication pour l'évaluation de la formation initial des maitres), revue canadienne de l'éducation 21, 4 université Québec, Sherbrooke.
261- Scallon, G,(2004), l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, édition De Boeck université, Bruxelles.
262- William, P, Anthony and other(2002), Human ressources management, a strategic approach, 3rd edition, Harcont college publishers.

UNIVERSITE SETIF2

الملاحق

ملحق رقم(1): يوضح أسئلة الدراسة الاستطلاعية

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أسئلة الدراسة الاستطلاعية

- **سيدي المفتش/ سيدتي المفتشة**
- **سيدي المدير/ سيدتي المديرة**
- **زميلي المعلم / زميلتي المعلمة**

تحية تقدير .... وبعد

في إطار القيام بدراسة حول اقتراح برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية. ومن بين الإجراءات الأولية لهذه الدراسة التعرف مبدئيا على أرائكم بشأن الاحتياجات التي ترون بأن المعلم بحاجة للتدرب عليها لممارسة عملية التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات.

لذلك نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المدونة في هذا الاستبيان بكل دقة وموضوعية. ونعلمكم بأن الآراء الواردة في إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي (إعداد أطروحة دكتوراه علوم) في علوم التربية.

مع خالص الشكر والتقدير مسبقا .

الباحث:

جوهاري سمير

1- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في المعرفة الصرفة (معارف ومفاهيم نظرية) حول مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظركم؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات التي ترون أنّه بحاجة للتدرب عليها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات التي ترون أنّه بحاجة للتدرب عليها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف لممارسة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات التي ترون أنّه بحاجة للتدرب عليها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم(2): استبيان تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

تحكيم الاستبيان

- الأستاذ(ة) المحترم(ة):.....

الدرجة العلمية:.....

تحية تقدير .... وبعد

في إطار القيام بدراسة حول اقتراح برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية. في المحاور التالية:(محور المفاهيم والمعارف النظرية، تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) من وجهة نظر المعلمين، المدراء، والمفتشين التربويين، بهدف تطوير المعرفة المفاهيمية والأدائية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس بالكفاءات. ومن بين الإجراءات الأولية لهذه الدراسة التعرف مبدئيا على أرائهم بشأن الاحتياجات التي ترون بأن المعلم بحاجة ماسة للتدرب(التكون)عليها لممارسة عملية التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات بكل أرياحية.

لذلك نرجو منكم بصفتكم لديكم الخبرة في بناء الاختبارات والمقاييس، وفي ضوء متابعتكم الميدانية لتنفيذ هذه المقاربة(المقاربة بالكفاءات)، إعطاء رأيكم في عبارات(بنود) هذا الاستبيان من حيث الوضوح، الصياغة، ومناسبتها لما أعدت لقياسه. وذلك بوضع علامة(×) في الخانة التي تتناسب ورأيكم. وإن أمكن اقتراح البديل أو اضافة بنود ذات أهمية في هذه الدراسة. ونعلمكم أن بدائل هذا الاستبيان أربعة بدائل: أحتاج للكفاءة بدرجة كبيرة، متوسطة، قليلة، لا أحتاج للكفاءة وستمنح الدرجات: 3، 2، 1، 0 على التوالي.

ونشكركم على تعاونكم معنا.

إعداد الطالب: **تحت إشراف الأستاذ الدكتور:**

جوهاري سمير **بوعلي نورالدين**

أولا: محور المعارف والمفاهيم النظرية: يحتاج للتعرف على:

الرقم	العبارات (البنود)	مناسبة	غير مناسبة	اختيار البديل إن أمكن
1	التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.			
2	التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، المعرفة، الهدف الاجرائي، المورد، الهدف الاندماجي الختامي).			
3	التعرف على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها.			
4	التمييز بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات الأخرى(بالمحتوى، بالأهداف).			
5	فهم المرجعية التاريخية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.			
6	التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم.			
7	التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.			
8	المقصود بالوضعية – المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية–التعلمية.			
9	التمييز بين وضعية مشكلة وحل مشكلة.			
10	التعرف على مفهوم الوضعية الإدماجية ومكوناتها وخصائصها.			
11	التعرف على مفهوم الوضعية التعلمية ومكوناتها.			
12	التمييز بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم.			
13	التعرف على مفهوم المورد وأنواعه.			
14	التعرف على مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته في ضوء التدريس بالكفاءات.			
15	التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه.			
16	التعرف على مفهوم المؤشر ووظيفته في عملية التقويم.			
17	التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية–التعلمية.			

18	التمييز بين التقويم بالكفاءات وغيره(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).			
19	التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).			
20	التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).			
21	التعرف على الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.			
22	التعرف على المعالجة البيداغوجية وخطواتها الرئيسية.			
23	التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني، والنهائي.			

ثانيا: محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات

الرقم	محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات:	مناسبة	غير مناسبة	اختيار البديل إن أمكن
24	التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة.			
25	التدرب على صياغة الكفاءات المستهدفة لكل نشاط تعلمي.			
26	التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعلمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين .			
27	التدرب على كيفية اختيار الوسائل التعليمية–التعلمية المناسبة لكل موقف تعلمي وتوظيفها.			
28	التدرب على صياغة مؤشرات الكفاءة لكل نشاط تعلمي في شكل سلوك قابل للقياس.			
29	التدرب على كيفية اختيار أدوات التقويم المناسبة لوضعيات التعلم.			
30	التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعلمية.			
31	التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.			

32	التدرب على كيفية إعداد الأنشطة التعلمية على شكل وضعيات يقوم بها المتعلمين.			
33	التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعلمي.			
34	التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعلمية بالحياة اليومية للمتعلمين.			
35	التدرب على كيفية صياغة وضعيات إدماجية في نهاية كل موقف تعلمي.			
36	التدرب على اختيار الأنشطة التعلمية التي تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية، المهارية، والحسية.			
37	التدرب على كيفية اختيار أنشطة التعلم التي تثير اهتمامات المتعلمين.			
38	التدرب على كيفية اختيار معايير التحكم على تحقق الكفاءة المستهدفة.			
39	التدرب على كيفية توزيع الوقت على مختلف مراحل انجاز التعلمات.			
40	التدرب على اختيار أنشطة الدعم وعلاج الثغرات عند المتعلمين.			
41	التدرب على كيفية اختيار وسائل تعلمية تساهم في إثارة دافعية المتعلمين.			
42	التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة.			

ثالثا: محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات

الرقم	محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات:	مناسبة	غير مناسبة	اختيار البديل إن أمكن
43	التدرب على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم.			
44	التدرب على استخدام أساليب استثارة دافعية المتعلم نحو الموقف التعلمي.			
45	التدرب على كيفية تقديم الوضعية-المشكلة في بداية كل			

	نشاط تعلمي.			
46	التدرب على إنجاز الأنشطة التعلمية انطلاقا من خبرات المتعلمين .			
47	التدرب على استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الأنشطة التعلمية لاكتساب الكفاءات.			
48	التدرب على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الأنشطة التعلمية لتطوير كفاءات المتعلمين.			
49	التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعلمية .			
50	التدرب على كيفية توجيه المتعلم لمجابهة وحل وضعية تعلم مركبة.			
51	استعمال الوسائل التعليمية–التعلمية المساعدة على اكتشاف الكفاءات المستهدفة عند المتعلمين.			
52	التدرب على استخدام التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعلمي اتجاه وضعية تعلمية معينة.			
53	التدرب على تنويع أنماط التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) بين المعلم والمتعلمين.			
54	التدرب على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.			
55	التدرب على ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة لتنظيم سير العملية التعليمية–التعلمية.			
56	التدرب على التنويع في استخدام أدوات التقويم في مراحل التنفيذ المختلفة للدروس .			
57	التدرب على كيفية ربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف والمكتسبات الجديدة.			
58	التدرب على تدريب المتعلمين على توظيف المعارف السابقة ذات العلاقة بوضعيات التعلم المختلفة.			
59	التدرب على استخدام أساليب الدعم والتعزيز لتعلم الأنشطة التعلمية.			

60	تشجيع التلاميذ على القيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية.			
61	التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.			
62	تنمية التعاون بين التلاميذ وبأشكال التعلم البسيط.			
63	طرح موضوع الدرس في سياق مرتبط باهتمامات المتعلمين.			

رابعا: محور التقويم

الرقم	محور التقويم:	مناسبة	غير مناسبة	اختبار البديل إن أمكن
64	التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعلمي لتقويم أداء المتعلمين.			
65	التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعلمي.			
66	التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال .			
67	التدرب على كيفية بناء شبكات تقويمية فردية وجماعية خاصة بكل كفاءة مستهدفة في جميع الأنشطة.			
68	التدرب على كيفية بناء بنود الاختبار التحصيلي المرتبطة بالكفاءات المستهدفة.			
69	التدرب على كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين.			
70	التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة.			
71	التدرب على كيفية بناء شبكات تصحيح الوضعيات التقويمية.			
72	استعمال مختلف الأدوات التقويمية (الملاحظة، الاختبار، البروتفوليو، سلالم التقدير) في تقويم تعلمات المتعلمين.			
73	التدرب على مهارة تقديم تغذية راجعة للمتعلمين.			
74	التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.			
75	التدرب على كيفية استخدام التقويم التكويني في تعديل مسارات التعلم عند المتعلمين.			

76	التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية.			
77	بناء بنود الاختبار التحصيلي التي تشمل كل مستويات الكفاءة .			
78	التدرب على استغلال وضعيات الإدماج في الربط بين مكتسبات المتعلمين والتحقق منها.			
79	التدرب على بناء وضعيات إدماجية خاصة بكل نشاط تعليمي-تعلمي والتي تدمج مكتسبات مختلف هذه الأنشطة .			
80	التدرب على كيفية تشخيص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم.			
81	التدرب على كيفية استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية/ التعلمية بكل مكوناتها.			
82	كيفية استعمال نتائج التقويم في اتخاذ القرارات المناسبة حول مسار العملية التعلمية.			
83	التدرب على توظيف التقويم التشخيصي لتوجيه التعلمات.			
84	التدرب على كيفية بناء وإعداد سلالم التقدير.			
85	التدرب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم(تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).			
86	التدرب على كيفية استغلال حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم.			
87	التدرب على كيفية وضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء عند المتعلمين.			
88	كيفية التحكم في بناء جدول التخصيص والتقويم هدف بهدف.			

ملحق رقم(3): يوضح قائمة بأسماء محكمي استبيان تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم

الرقم	اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة
01	أحمد دوقة	أستاذ التعليم العالي	قسم علم النفس جامعة الجزائر2
02	الطيب بلعربي	أستاذ التعليم العالي	قسم علوم التربية جامعة الجزائر2
03	طعبلي محمد الطاهر	أستاذ التعليم العالي	قسم علوم التربية جامعة الجزائر2
04	رشيد زرواتي	أستاذ التعليم العالي	قسم العلوم الاجتماعية جامعة برج بوعريريج
05	تمار ناجي	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بالقبة
06	لحسن جابر	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة عين ولمان 2
07	عبد الحق قرو	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة عين ولمان 1

ملحق رقم(4): استبيان تحديد الاحتياجات التدريبية في صورته النهائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استبيان الدراسة النهائية

- سيدي المفتش(ة)، المدير(ة)، الأستاذ(ة) المحترم(ة):

تحية تقدير .... وبعد

في إطار القيام بدراسة حول اقتراح برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية. من وجهة نظر المعلمين، المدراء، والمفتشين التربويين، بهدف تطوير المعرفة المفاهيمية والأدائية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس بالكفاءات. ومن بين الإجراءات الأولية لهذه الدراسة التعرف مبدئيا على آرائكم بشأن الاحتياجات التي ترون بأن المعلم بحاجة ماسة للتدرب(التكون)فيها لممارسة عملية التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات بكل أرياحية.

لذلك نرجو منك الإجابة على بنود هذا الاستبيان بكل مصداقية للاستفادة من آرائك في الوصول إلى نتائج تساعد في تحقيق الهدف المرجو من هذه الدراسة، وذلك بوضع (×) في الخانة التي تناسب درجة الاحتياج التدريبي أو لا تمثل إحتياجًا، مع الشكر الجزيل لك مسبقا.

إعداد الطالب: **تحت إشراف الأستاذ الدكتور:**

جوهاري سمير **بوعلي نورالدين**

مثال:

الرقم	البند	درجة الحاجة إلى التدريب			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا أحتاج
	التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.		✓		

معلومات أولية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

طبيعة الوظيفة: أستاذ ☐ مدير ☐ مفتش ☐

المؤهل العلمي:

جامعي ☐

خريج المعهد التكنولوجي ☐

خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐

توظيف مباشر ☐

أخرى:.....

الأقدمية في التدريس: .....سنة

الرقم	العبارات (البنود):	درجة الحاجة إلى التدريب			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا أحتاج
	1) الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور المعارف والمفاهيم النظرية:				
01	التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.				
02	التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الاجرائي، الاستعداد).				
03	التعرف على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها.				
04	التمييز بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات الأخرى(بالمحتوى، بالأهداف).				
05	فهم المرجعية التاريخية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.				
06	التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم.				
07	التعرف على طرق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.				
08	المقصود بالوضعية – المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية–التعلمية.				
09	التمييز بين وضعية مشكلة وحل مشكلة.				
10	التعرف على مفهوم الوضعية الإدماجية ومكوناتها وخصائصها.				
11	التعرف على مفهوم الوضعية التعلمية ومكوناتها.				
12	التمييز بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم.				
13	التعرف على مفهوم المورد وأنواعه.				
14	التعرف على مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته في ضوء التدريس بالكفاءات.				

15	التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه.				
16	التعرف على مفهوم المؤشر ووظيفته في عملية التقويم.				
17	التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية–التعلمية.				
18	التمييز بين التقويم بالكفاءات وغيره(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).				
19	التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).				
20	التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).				
21	التعرف على الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.				
22	التعرف على المعالجة البيداغوجية وخطواتها الرئيسية.				
23	التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي.				
	2) الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التخطيط للدروس:				
24	التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.				
25	التدرب على صياغة الكفاءات المستهدفة لكل نشاط تعليمي.				
26	التدرب على تصنيف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحسوحركية.				
27	التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين .				

28	التدرب على كيفية اختيار الوسائل التعليمية–التعلمية المناسبة لكل موقف تعليمي وتوظيفها.				
29	التدرب على صياغة مؤشرات الكفاءة لكل نشاط تعليمي في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس.				
30	التدرب على كيفية اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي.				
31	التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية.				
32	التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.				
33	التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعلمية الخاصة بكل نشاط تعليمي.				
34	التدرب على كيفية ربط الوضعيات التعلمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين.				
35	التدرب على كيفية صياغة وضعيات إدماجية في نهاية كل موقف تعليمي.				
36	التدرب على اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية، المهارية والحسية.				
37	التدرب على كيفية اختيار معايير التحكم على تحقق الكفاءة المستهدفة.				
38	التدرب على كيفية توزيع الوقت على مختلف مراحل انجاز التعلمات.				
39	التدرب على اختيار أنشطة الدعم وعلاج الثغرات عند المتعلمين.				
40	التدرب على كيفية اختيار وسائل تعليمية تساهم في إثارة دافعية المتعلمين.				
41	التدرب على صياغة وضعيات تعلمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة.				

	3) الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور تنفيذ الدروس:				
42	التدرب على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم.				
43	التدرب على استخدام أساليب استثارة دافعية المتعلم نحو الموقف التعليمي.				
44	التدرب على كيفية تقديم الوضعية-المشكلة في بداية كل نشاط تعليمي.				
45	التدرب على إنجاز الأنشطة التعليمية انطلاقا من خبرات المتعلمين .				
46	التدرب على استعمال الوسائل التعليمية المناسبة أثناء تنفيذ الدرس.				
47	التدرب على استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الأنشطة التعليمية لاكتساب الكفاءات.				
48	التدرب على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الأنشطة التعليمية لتطوير كفاءات المتعلمين.				
49	التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية .				
50	التدرب على كيفية توجيه المتعلم لمجابهة وحل وضعية تعلم مركبة.				
51	التدرب على استخدام التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة.				
52	التدرب على تنويع أنماط التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) بين المعلم والمتعلمين.				
53	التدرب على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.				
54	التدرب على ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة لتنظيم سير العملية التعليمية-التعلمية.				
55	التدرب على كيفية ربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف				

	والمكتسبات الجديدة.				
56	التدرب على التنويع في استخدام أدوات التقويم في مراحل التنفيذ المختلفة للدروس.				
57	التدرب على استخدام أساليب الدعم والتعزيز لتعلم الأنشطة التعليمية.				
58	تشجيع التلاميذ على القيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية.				
59	التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.				
	4) الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التقويم:				
60	التدرب على استعمال أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.				
61	التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي.				
62	التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال .				
63	التدرب على كيفية بناء شبكات تقويمية فردية وجماعية خاصة بكل كفاءة مستهدفة في جميع الأنشطة.				
64	التدرب على كيفية بناء بنود الاختبار التحصيلي المرتبطة بالكفاءات المستهدفة.				
65	التدرب على كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين.				
66	التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة.				
67	التدرب على كيفية بناء شبكات تصحيح الوضعيات التقويمية.				
68	التدرب على مهارة تقديم تغذية راجعة للمتعلمين.				
69	التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.				

70	التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية.				
71	التدرب على استغلال وضعيات الإدماج في الربط بين مكتسبات المتعلمين والتحقق منها.				
72	التدرب على كيفية تشخيص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم.				
73	التدرب على كيفية استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية/ التعلمية بكل مكوناتها.				
74	التدرب على توظيف التقويم التشخيصي لتوجيه التعلمات.				
75	التدرب على كيفية بناء وإعداد سلالم التقدير.				
76	التدرب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم(تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).				
77	التدرب على كيفية استغلال حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم.				
78	التدرب على كيفية وضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء عند المتعلمين.				
79	كيفية التحكم في بناء جدول التخصيص والتقويم هدف بهدف.				

ملحق رقم(5): محتوى البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التعليم الإبتدائي لتطوير كفاءات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات

مقدمة:

تسعى هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وقياس فعاليته، ولقد اعتمد الباحث في تنفيذ هذا البرنامج على طريقة التعلم الذاتي والتدريب الذاتي، لأن هذا الأخير(التعلم الذاتي) يعد من أهم الاتجاهات الحديثة التي دعت إليها متطلبات هذا العصر الذي يتسم بالانفجار المعرفي والتغير السريع، لأنه يقوم على تركيز العملية التعليمية حول المتعلم واكسابه الكفاءات والمهارات التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والمعلومات بنفسه، ويعتبر مسؤولا ذاتيا عن اكتساب المعلومات والحقائق بما يؤدي في النهاية إلى تعلمه كيف يتعلم. وسيقدم الباحث المحتوى التعليمي الذي يقوم على التعلم الذاتي، ويحتوي الكفاءات والمهارات التي تم تحديدها من خلال قائمة الاحتياجات التدريبية، والتي يحتاج إليها معلمي التعليم الابتدائي إلى التدريب عليها.

العناصر الأساسية للبرنامج التدريبي المقترح، وهي:

1- مفهوم البرنامج التدريبي المقترح.

2- أهداف البرنامج التدريبي المقترح.

3- الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي.

4- الوقت المخصص للبرنامج التدريبي المقترح.

5- المحتوى والأنشطة التدريبية.

6- تقويم البرنامج التدريبي المقترح:

وفيما يلي عرض للعناصر الأساسية للبرنامج التدريبي المقترح:

1- مفهوم البرنامج التدريبي المقترح: سلسلة من الإجراءات تتضمن أهدافا ومحتوى وأنشطة وأدوات تقويم، تساهم في تدريب معلمي التعليم الابتدائي في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات من معارف ومفاهيم نظرية وأدائية(تخطيطية، تنفيذية، تقويمية)، ويقاس أثر البرنامج التدريبي المقترح في أداء معلمي التعليم الابتدائي بحساب الفرق بين درجات أدائهم القبلي ودرجات أدائهم البعدي باستخدام الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

2- أهداف البرنامج التدريبي المقترح: يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تطوير كفاءات ومهارات معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في محور المعارف والمفاهيم النظرية، محور تخطيط الدروس، محور تنفيذ الدروس، محور تقويم الدروس، حيث تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح في ضوء المعرفة النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات التي يحتاج لها المعلم، والممارسة التدريسية بواسطة الكفاءات(تخطيطية، تنفيذية، تقويمية) التي يفتقر المعلم لممارستها، وذلك بعد حصر هذه الكفاءات والمهارات من خلال استبيان تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات الموجه لمعلمي التعليم الابتدائي والمشرفين عليهم(مدراء، مفتشين) أنظر الملحق رقم(4)، ومن الأهداف التي يسعى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحقيقها:

2-1- الأهداف العامة للبرنامج: التي توضح النتائج العامة المتوقعة من التدريب:

- تعريف المعلمين على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- تطوير كفاءات المعلمين على التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).
- تنمية كفاءات المعلمين المعرفية في مجال التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية-التعلمية.
- تعريف المعلمين بأهمية الوضعية-المشكلة في العملية التعليمية-التعلمية.
- اكساب المعلمين كفاءات ومهارات التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الإجرائي، الاستعداد).
- تزويد المعلمين بمعرفة خصائص ومراحل النموذج البنائي في عملية التعلم.
- تمكين المعلمين من التحكم في تحديد مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.
- تعريف المعلمين بأهمية المعيار وأنواعه في عملية التقويم.
- تطوير كفاءات المعلمين في القدرة على التمييز بين وسائل وأدوات التقويم بالكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).
- تدريب المعلمين على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.
- تدريب المعلمين على صياغة وضعيات تعلمية حقيقية خاصة بكل نشاط تعليمي وتتوافق ونوع الكفاءة المطلوبة.
- تطوير كفاءات المعلمين ومهاراتهم في ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية.

- إكساب المعلمين كفاءات ومهارات تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.

- تدريب المعلمين على كيفيات اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.

- تدريب المعلمين على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية.

- تطوير كفاءات ومهارات المعلمين على كيفيات التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.

- تدريب المعلمين على كيفيات بناء الوضعيات التقويمية التي تقيس الكفاءة.

- تطوير كفاءات ومهارات المعلمين على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.

- تدريب المعلمين على كيفيات إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال.

- إكساب المعلمين كفاءات ومهارات كيفيات تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية.

- تطوير كفاءات ومهارات المعلمين على كيفيات تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.

2-2- الأهداف الخاصة للبرنامج:

- دراسة فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الكفاءات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي وأثرها على أدائهم خلال فترة التطبيق الميداني.

- إكساب معلمي التعليم الابتدائي الكفاءات المعرفية والمفاهيمية المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات والمحددة في البرنامج التدريبي.

- إكساب معلمي التعليم الابتدائي الكفاءات التدريسية العملية(التخطيطية، التنفيذية، التقويمية) لتطوير أدائهم داخل القسم.

- إعداد إختبار تحصيلي لتقويم أداء معلمي التعليم الابتدائي في جانبه المعرفي المتمثل في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس الكفاءات.

- إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم أداء معلمي التعليم الابتدائي في جانبه العملي من خلال أدائه لكفاءات تخطيط الدروس، تنفيذها، وتقويمها.

3- الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي: معلمو التعليم الابتدائي الذين أبدوا رغبة في التدريب من السنة الدراسية 2015-2016.

4- الوقت المخصص للبرنامج التدريبي: طبق هذا البرنامج في العام الدراسي: 2015-2016.

5- تعليمات البرنامج التدريبي: لتحقيق الأهداف المنشودة للبرنامج لا بد من تنفيذ أنشطة البرنامج التدريبي وتنفيذ التعليمات التالية:

- تستند دراسة كل محتوى تعليمي على جهدك أنت(المعلم) كمتدرب، حيث يتطلب الأمر أن تقوم بدراسة كل موضوع دراسة ذاتية، وهذا يتطلب منك بذل جهدك، والاستفادة من الوقت في المدرسة أو المنزل.
- يكون اللقاء مع معلم التعليم الابتدائي حول كيفية تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح.
- تسليم نسخة من البرنامج التدريبي لكل معلم في عينة الدراسة.
- قراءة أهداف البرنامج التدريبي العامة والخاصة وقراءة محتواه بشكل جيّد، ونفذ الأنشطة والتمارين التي تطلب منك، وإذا استعصى عليك شيء فيمكنك مناقشته مع زملائك، وقراءة المزيد من المعلومات في المراجع المقترحة.
- التعاون مع الباحث مُعد البرنامج التدريبي المقترح، وذلك لتحقيق أهدافه.

6- محتوى البرنامج والأنشطة التدريبية: يتكون هذا البرنامج التدريبي المقترح من أربعة محاور تدريبية، حيث يتكون محور المعارف والمفاهيم النظرية من خلفية معرفية حول التدريس وفق المقاربة بالكفاءات والتي تضمنها البرنامج التدريبي المقترح، في حين يتناول محور التخطيط للدروس، محور تنفيذها، ومحور التقويم من مجموعة الأنشطة والمواد التعلمية، والتدريبات، والأسئلة تتعلق بالتدريس بالكفاءات في محور التخطيط، التنفيذ، التقويم. والتي تساعد على ممارسة الكفاءات التدريسية المعرفية منها أو التطبيقية، وذلك لتطوير أداء معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

وقد راع الباحث عند إختيار محتوى البرنامج التدريبي الأسس التالية:

- مناسبة المحتوى للأهداف التي يسعى البرنامج التدريبي إلى تحقيقها.
- التنوع في الأنشطة والمواد التعلمية والقراءات المستخدمة التي تتناسب والموقف التعلمي.
- مراعاة الدقة العلمية وحداثة المحتوى.
- الربط بين أنشطة الجانبين النظري والعملي(تخطيط، تنفيذ، تقويم) في محتوى البرنامج التدريبي المقترح.

يتألف البرنامج من أربعة محاور رئيسية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهي:

المحور الأول: المعارف والمفاهيم النظرية: ويحتوي على تسعة ممارسات:

- تمكين المعلمين من التحكم في تحديد مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.

- اكساب المعلمين كفاءات ومهارات التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الإجرائي، الاستعداد).

- تعريف المعلمين بأهمية الوضعية-المشكلة في العملية التعليمية-التعلمية.

- تزويد المعلمين بمعرفة خصائص ومراحل النموذج البنائي في عملية التعلم.

- تعريف المعلمين على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

- تنمية كفاءات المعلمين المعرفية في مجال التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية-التعلمية.

- تطوير كفاءات المعلمين على التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).

- تطوير كفاءات المعلمين في القدرة على التمييز بين وسائل وأدوات التقويم بالكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).

- تعريف المعلمين بأهمية المعيار وأنواعه في عملية التقويم.

المحور الثاني: التخطيط للدروس: ويحتوي على خمسة ممارسات:

- إكساب المعلمين كفاءات ومهارات تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.

- تدريب المعلمين على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.

- تدريب المعلمين على صياغة وضعيات تعلمية حقيقية خاصة بكل نشاط تعليمي وتتوافق ونوع الكفاءة المطلوبة.

- تطوير كفاءات المعلمين ومهاراتهم في ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية.

- تدريب المعلمين على كيفيات اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.

المحور الثالث: محور تنفيذ الدروس: ويحتوي على ممارستان:

- تدريب المعلمين على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية.

- تطوير كفاءات ومهارات المعلمين على كيفيات التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.

المحور الرابع: محور التقويم: ويحتوي على خمسة ممارسات:

- تدريب المعلمين على كيفيات بناء الوضعيات التقويمية التي تقيس الكفاءة.

- تطوير كفاءات ومهارات المعلمين على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.

- تدريب المعلمين على كيفيات إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال.

- إكساب المعلمين كفاءات ومهارات كيفيات تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية.

- تطوير كفاءات ومهارات المعلمين على كيفيات تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.

المحتوى التعليمي والأنشطة التدريبية		
الموضوعات	**أهداف البرنامج**	**مفردات البرنامج**
المحور الأول: محور المعارف والمفاهيم النظرية	- اكساب المعلمين كفاءات معرفية ومفاهيمية تتعلق بالتدريس بالكفاءات.	
1- التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.	- تمكين المعلمين من التحكم في تحديد مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.	- مفهوم الكفاءة. - لغة. - اصطلاحًا. - أنواع الكفاءات التدريسية. - شروط صياغة الكفاءة ومكوناتها. - خصائص الكفاءة. - مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم. - أسئلة وتمارين. - مراجع لمزيد التعمق.

2- التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها(كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الإجرائي، الاستعداد).	- اكساب المعلمين كفاءات ومهارات التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها (كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الإجرائي، الاستعداد).	- مفهوم القدرة، أنواعها، ومميزاتها. - الفرق بين الكفاءة والقدرة. - مفهوم المهارة ومستوياتها في المجال الديداكتيكي. - التمييز بين الكفاءة والمهارة. - مفهوم الأداء. - كيف نميز بين الأداء والكفاءة؟ - مفهوم الفعالية. - العلاقة بين الفعالية والكفاءة. - مفهوم الاستعداد. - التمييز بين الاستعداد والكفاءة. - مفهوم الهدف الإجرائي. - صياغة الأهداف الإجرائية المقابلة لكل مستوى في: المجال المعرفي، الوجداني، النفسحركي. - مصادر اشتقاق الهدف. - التمييز بين الهدف الاجرائي والكفاءة. - أسئلة وتمارين. - مراجع لمزيد التعمق.
3- الوضعية - المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية- التعلمية.	- تعريف المعلمين بمفهوم وأهمية الوضعية—المشكلة في العملية التعليمية/التعلمية.	- مفهوم الوضعية- المشكلة. - أنواعها. - مكونات الوضعية- المشكلة. - خصائص الوضعية- المشكلة. - أهمية الوضعية-المشكلة في العملية التعليمية- التعلمية. - صياغة وضعية- مشكلة. - أسئلة وتمارين. - مراجع لمزيد التعمق.

4- النموذج البنائي في عملية التعلم(الخصائص والمراحل).	- تزويد المعلمين بخصائص ومراحل النموذج البنائي في عملية التعلم.	- مفهوم النظرية البنائية. - علاقة النظرية البنائية بالتربية. - مفهوم نموذج التعلم البنائي. - شروط نموذج التعلم البنائي. - الأسس التي يرتكز عليها نموذج التعلم البنائي. - خصائص نموذج التعلم البنائي. - مراحل نموذج التعلم البنائي. - ما خطوات تنفيذ الدروس الصفية وفقا لنموذج التعلم البنائي؟ - أسئلة وتمارين. - مراجع لمزيد التعمق.
5- طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	- تعريف المعلمين بطرائق واستراتيجيات التدريس بالكفاءات.	- مفهوم استراتيجية التدريس بالكفاءات. - خصائص التدريس بالكفاءات. - أساليب واستراتيجيات التدريس الفعال. - أنواع طرائق واستراتيجيات تكوين الكفاءات: - طريقة التعلم بواسطة المشاريع(المفهوم، الأهمية، الأهداف، إجراءات التنفيذ). - أسئلة وتمارين. - مراجع لمزيد التعمق. - طريقة التعلم التعاوني(مفهومها، أهميتها، أهدافها، إجراءات تنفيذها). - أسئلة وتمارين. - مراجع لمزيد التعمق. - طريقة حل المشكلات(مفهومها، أنواعها، أهمية استخدامها في العملية التدريسية، إجراءات تنفيذها).

		– أسئلة وتمارين. – مراجع لمزيد التعمق.
6- التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية- التعلمية.	– تطوير كفاءات المعلمين المعرفية في مجال التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية – التعلمية.	– مفهوم التقويم بالكفاءات. – خصائص التقويم بالكفاءات. – أنواع التقويم بالكفاءات داخل السيرورة التعليمية/التعلمية: – التقويم التشخيصي(مفهومه، أهميته، كيفية توظيفه في العملية التدريسية). – التقويم التكويني(مفهومه، أهميته، كيفية توظيفه). – التقويم التحصيلي(مفهومه، أهميته، كيفية توظيفه). – أهمية التقويم بالكفاءات في العملية التعليمية/ التعلمية. – أهميته بالنسبة للمعلم، للتلميذ، للمدرسة. – أسئلة وتمارين. – مراجع لمزيد التعمق.
7- التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات (مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	– تطوير كفاءات المعلمين على التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	– تحديد المفاهيم التالية: وضعية مشكلة، الإدماج، الأداء، مستوى الكفاءة، المعيار، مؤشر الكفاءة. – التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات والتقويم بالأهداف. – التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات والتقويم بالمحتويات. – التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الأهداف والتقويم بالمحتويات. – أسئلة وتمارين.

		– مراجع لمزيد التعمق.
8- التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	– تطوير كفاءات المعلمين في القدرة على التمييز بين وسائل وأدوات التقويم بالكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	– تعريف وسائل وأدوات التقويم بالكفاءات: – الملاحظة(مفهومها، شروطها). – مفهوم الاختبارات التحصيلية. – أشكال الاختبارات التحصيلية. – مواصفات الاختبار الجيّد. – كيفية بناء الاختبار التحصيلي. – مفهوم ملفات الإنجاز. – مفهوم سلالم التقدير وأنواعها. – شبكات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. – الشروط الأساسية التي تتطلبها أدوات تقويم الكفاءات. – التمييز بين أدوات ووسائل التقويم بالكفاءات والتقويم التقليدي. – أسئلة وتمارين. – مراجع لمزيد التعمق.
9- التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه.	– تعريف المعلمين بأهمية المعيار وأنواعه في عملية التقويم.	– مفهوم المعيار. – أنواع المعايير. – مميزات المعايير. – وظيفة المعيار في عملية التقويم. – أسئلة وتمارين. – مراجع لمزيد التعمق.
بعد الانتهاء من دراسة هذا المحور قارن إجاباتك مع مفتاح الإجابات الصحيحة		
المحور الثاني: محور التخطيط للدروس	اكساب المعلمين كفاءات ومهارات التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	

10- التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.	- إكساب المعلمين كفاءات ومهارات تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين. - تدريب المعلمين على تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	- مفهوم المنهاج الدراسي. - خصائص المناهج الدراسي. - عناصر المنهاج في نموذج التدريس بالكفاءات. - أسس بناء المنهاج وفق نموذج التدريس بالكفاءات. - خطوات ومراحل إعداد المنهاج في نموذج التدريس بالكفاءات. - تحليل المناهج الدراسي الخاص بالمدرسة الإبتدائية بمختلف مكوناته. - تمارين وأنشطة تدريبية. - مراجع لمزيد التعمق. - مفهوم التخطيط. - كيفية التخطيط لوحدة دراسية وفق المقاربة بالكفاءات. - تصنيف تخطيط التعلمات حسب المدى الزمني. - مراحل إنجاز درس وفق المقاربة بالكفاءات. - أمثلة وتمارين تدريبية. - مراجع لمزيد التعمق.
11- التدرب على صياغة وضعيات تعلمية حقيقية خاصة بكل نشاط تعلمي وتتوافق ونوع الكفاءة المطلوبة.	- تدريب المعلمين على صياغة وضعيات تعلمية حقيقية خاصة بكل نشاط تعلمي وتتوافق ونوع الكفاءة المطلوبة.	- مفهوم الوضعية التعلمية. - أنواعها. - أهمية الوضعية التعلمية في العملية التعليمية – التعلمية. - كيفية بناء الوضعية التعلمية. - شروط بناء وضعية تعلمية. - تقديم نماذج عملية عن وضعيات تعلمية.

		– مراحل الوضعية التعلمية. – تمارين وأنشطة تدريبية. – مراجع لمزيد التعمق.
12- التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.	– تدريب المعلمين على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.	– كيفية صياغة وضعية–مشكلة لبناء تعلم. – تقنيات بناء الوضعية–المشكلة. – أمثلة عن بناء وضعية–مشكلة – صياغة وضعية مشكلة لإدماج موارد(الوضعية الإدماجية). – مفهومها. – خطوات إعداد الوضعية الإدماجية. – مخطط لوضعية إدماجية. – تمارين وأنشطة تدريبية. – صياغة وضعية مشكلة لتقويم مكتسبات(وضعية تقويمية). – مفهومها. – مميزاتها. – تقديم نماذج عملية. – أسئلة وتمارين عملية. – مراجع لمزيد التعمق.
13- التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعلّمية.	– تطوير كفاءات المعلمين ومهاراتهم في ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعلّمية.	– مفهوم الإدماج وبيداغوجيا الإدماج. – أهمية نشاط الإدماج. – مميزات أنشطة الإدماج. – مستويات إدماج الكفاءات المكتسبة. – الهدف النهائي للإدماج. – كيفيات بناء نشاط إدماجي. أمثلة حول أنشطة الإدماج. – تمارين عملية.

		– مراجع لمزيد التعمق.
14- التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعلمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.	– تدريب المعلمين على كيفيات اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.	– استراتيجية التدريس بمقاربة الكفاءات. – معايير اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لكل موقف تعلّمي. – العوامل المساعدة على إختيار وتوظيف استراتيجية التدريس الفعالة. – كيفيات توظيف استراتيجيات التدريس التي تحقق الكفاءات المستهدفة وتلائم خصائص المتعلمين. – إقتراح نموذج تعلم يجمع بين عناصر الفعل التعلّمي. – أمثلة وتمارين عملية. – مراجع لمزيد التعمق.
المحور الثالث: محور تنفيذ الدروس	– اكساب المعلمين كفاءات ومهارات تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	
15- التدرب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعلّمية.	– تدريب المعلمين على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعلّمية.	– بيداغوجيا المشروع. – ماهي مراحل إنجاز المشاريع؟ – كيف يخطط المشروع؟ – ماهي الأشغال والتحركات التي ستدخل في إطار المشروع؟ – ماهي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟ – خطوات إنجاز المشروع وتنفيذه. – نماذج عملية لخطوات إنجاز المشروع. – تمارين عملية.

		– مراجع لمزيد التعمق.
16- التدرب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.	– تطوير كفاءات ومهارات المعلمين على كيفيات التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.	– مفهوم المشكلات السلوكية الصفية. – أسبابها. – الأساليب الوقائية للمشكلات السلوكية الصفية. – كيفيات التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين. – الخطوات الأساسية في برنامج تعديل السلوك الصفي. – تمارين عملية. – مراجع لمزيد التعمق.
المحور الرابع: محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	– إكساب المعلمين كفاءات ومهارات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	
17- التدرب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية التي تقيس كفاءة المتعلمين.	– تدريب المعلمين على بناء الوضعيات التقويمية التي تقيس كفاءة المتعلمين.	– مفهوم الوضعية التقويمية. – مراحل تقويم الكفاءة. – خصائص الوضعية التقويمية. – مكونات الوضعية التقويمية. – كيفيات بناء الوضعيات التقويمية. – أمثلة تدريبية. – تمارين عملية. – مراجع لمزيد التعمق.
18- التدرب على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع كل موقف	– تطوير كفاءات ومهارات المعلمين على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة مع	– أدوات التقويم البيداغوجي. – الأسئلة(مفهومها، وأنواعها). – التحكم في استعمال أدوات تقويم كفاءات

تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.	كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.	المتعلمين. – صفات الاختبار التقويمي من خلال وضعية معقدة. – شروط الاختبار الجيّد. – كيف تصوغ اختبارًا تقويميًا لتقويم مكتسبات التلاميذ؟ – خصائص ومميزات الاختبار التقويمي. – تدريبات على التحكم في تنويع واختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي. – تمارين عملية. – مراجع لمزيد التعمق.
19– التدرب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال.	– تدريب المعلمين على كيفيات إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويمي موضوعي وفعال.	– كيفية إعداد أسلوب تقويمي موضوعي وفعال. – صلاحية وصدق أدوات التقويم. – مراحل تصميم أسلوب تقويمي فعال. – شروط ومواصفات الأسلوب التقويمي الفعال. – نماذج عملية + تطبيقات. – مراجع لمزيد التعمق.
20– التدرب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلّمية.	– إكساب المعلمين كفاءات ومهارات كيفيات تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعلّمية.	– مفهوم شبكات تصحيح الوضعيات التعلّمية. – أنواع شبكات تصحيح الوضعيات التعلّمية. – نماذج لشبكات تقويم. – كيفية استخدام شبكة التصحيح. – التدريب على تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة التصحيح. – نماذج عملية لشبكات تصحيح الوضعيات التعلّمية.

		– تمارين عملية. – مراجع لمزيد التعمق.
21- التدرب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.	– تطوير كفاءات ومهارات المعلمين على كيفيات تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقويم.	– معايير التقويم(المفهوم). – أنواع المعايير. – أمثلة تدريبية. – ماهي الأهمية التي تمنح لمعايير الدقة(الإتقان)؟ – نماذج عملية لكيفية استخدام معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان. – المؤشرات(المفهوم، الأنواع). – أمثلة تدريبية. – كيفية صياغة المؤشرات بشكل دقيق. – تمارين عملية. – مراجع لمزيد التعمق.

ملحق رقم(6): يوضح قائمة بأسماء محكمي البرنامج التدريبي وبطاقة ملاحظة أداء المعلم والاختبار التحصيلي

الرقم	اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة
01	نورالدين بوعلي	أستاذ التعليم العالي	قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة سطيف2
02	رشيد زرواتي	أستاذ التعليم العالي	قسم العلوم الاجتماعية برج بوعريريج
03	آمنة الرواشدة	أستاذة التعليم العالي	كلية التربية جامعة اليرموك الأردن
04	ابراهيم الشرع	أستاذ التعليم العالي	كلية التربية الجامعة الأردنية الأردن
05	علي عون	أستاذ محاضر أ	قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الأغواط
06	فاتح الدين شنين	أستاذ محاضر ب	قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة ورقلة
07	فضيلة توازي	أستاذة محاضرة ب	قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة المدية
08	سهيلة سلامة	أستاذة محاضرة ب	قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة تيزي وزو
09	فريد خامج	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة صالح باي 1 سطيف
10	اليزيد شمبازي	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة صالح باي 3 سطيف
11	حسان بليليطة	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة عين ولمان 3 سطيف
12	محمد غول	أستاذ مكوّن	ابتدائية دريدة المسعود بئر حدادة سطيف

ملحق رقم(7): بطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية في صورتها الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

تحكيم بطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية

- الأستاذ(ة) المحترم(ة):.....

الدرجة العلمية:.....

تحية تقدير .... وبعد

في إطار القيام بدراسة ميدانية بعنوان:" برنامج تدريبي مقترح لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية."، من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية. وقد صمم الباحث بطاقة الملاحظة بهدف التعرف على مدى ممارسة معلم التعليم الابتدائي للكفاءات التدريسية(تخطيط، تنفيذ، تقويم).

ونظرا لما تتمتعون به من دراية وخبرة علمية وعملية بحكم موقعكم في المجال التربوي، فإنكم قادرون ولا شك على المساهمة في إثراء هذه الدراسة من خلال ملاحظاتكم، وحتى تكون الدراسة إضافة حقيقية للعلم والمعرفة مقدرا لكم حسن تعاونكم وجهدكم لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى النتائج الحقيقية.

لذلك نرجو منكم تقييم بطاقة الملاحظة تقييما موضوعيا، وذلك بتقدير مدى صلاحيتها من خلال وضع علامة(×) في خانة أوافق أو لا أوافق على صلاحيتها بحسب رأيك يتفق مع مضمون الفقرة أو لا يتفق، وإذا كانت هناك ملاحظات أو تعديلات تبدونها حول البطاقة فنرجو منكم وضعها في خانة الملاحظات والتعديلات، وليكن في علمكم أن سلم تنقيط البطاقة هو: يؤدي الكفاءة بمستوى جيّد وتمنح له الدرجة ثلاثة(3)، يؤديها بمستوى متوسط وتمنح له الدرجة إثنان(2)، يؤديها بمستوى ضعيف وتمنح لها الدرجة واحد(1). مع الشكر الجزيل لكم مسبقا.

إعداد الطالب: **تحت إشراف الأستاذ الدكتور:**

جوهاري سمير **نورالدين بوعلي**

السنة الجامعية: 2016/2015

بطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية

المعلم:..... **التاريخ:**.....

محور التخطيط للدروس	العبارة أوافق على صلاحية	العبارة لا أوافق على صلاحية	الملاحظات والتعديلات
1- يحدد الكفاءات المستهدفة للدرس المراد اكسابها للتلاميذ.			
2- يحدد الكفاءات القاعدية للدرس بدقة ووضوح.			
3- يحترم المراحل الأساسية لعملية التعلم كما جاء بها المنهاج(مرحلة الانطلاق، بناء التعلم، تقويم التعلم).			
4- يصوغ مؤشرات الكفاءة الخاصة بكل نشاط تعليمي بطريقة واضحة وإجرائية.			
5- يصنف الكفاءات التعليمية/التعلمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحس حركية.			
6- يحدد الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها في تقديم الموقف التعلُّمي.			
7- يختار استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص التلاميذ.			
8- يحدد أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعلُّمي.			
9- يحدد الأنشطة التعلُّمية التي يقوم بها التلاميذ والمرتبطة بواقعهم المعاش.			
10- يصوغ وضعيات مشكلة يدمج فيها التلميذ الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعلمية.			
11- يستخرج مكونات الوضعية التعلمية ويحددها في عناصر.			
12- يستخرج المكتسبات التي تجند لحل وضعية تعلمية.			
13- يحدد الواجبات المنزلية المناسبة لمستويات التلاميذ.			
الدرجة الكلية لأداء المعلم			

محور تنفيذ الدروس			
1- يتحقق من أن المعارف القبلية الضرورية للتعلم الجديد مكتسبة فعلا.			
2- ينطلق المعلم من وضعية مشكل لبناء التعلُّمات الجديدة.			
3- يربط الدرس السابق بالدرس الجديد.			
4- يهيئ البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم.			
5- يستخدم أساليب مختلفة تثير دافعية التلاميذ نحو الموقف التعليمي.			
6- يعطي الوقت الكافي لكل نشاط تعليمي صفي.			
7- يستخدم أنشطة تعليمية/ تعلمية مأخوذة من الواقع المعاش للتلاميذ.			
8- يحافظ على الهدوء في حالة حدوث المشاكل الصفية المعقدة.			
9- يستخدم التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة.			
10- يستخدم أنشطة تعلمية جماعية كأسلوب من أساليب التعلم التعاوني.			
11- يشجع التلاميذ على القيام بمشاريع بحثية فردية وجماعية.			
12- يستخدم بيداغوجيا المشاريع في تدريس الأنشطة التعليمية للتلاميذ.			
13- يتحكم في ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة في مختلف مراحل إنجاز التعلمات.			
14- ينوع من استعمال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس.			
15- ينوع من أساليب الدعم والتعزيز الفوري المؤثرة في نفسية التلاميذ.			
16- ينوع من استعمال أنماط التفاعل الصفي اللفظية وغير اللفظية أثناء تنفيذ الدرس.			
17- يحافظ على الهدوء والوقار الشخصي في حالة حدوث المشاكل السلوكية الصفية الحادة.			

الدرجة الكلية لأداء المعلم			
محور التقويم			
1- يراقب أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءات.			
2- يجري تقويم أولي قبل بداية الدرس لتوجيه التعلمات.			
3- تحليل نتائج التقويم للاستفادة منها في تعديل مسار العملية التعليمية/التعلمية.			
4- يقترح نشاط إدماجي قصد دمج ما تم اكتسابه خلال الدرس.			
5- يستخدم التقويم النهائي(الختامي) بعد الانتهاء من تدريس كل نشاط.			
6- يحدد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة التصحيح.			
7- يستخدم التغذية الراجعة بكفاءة عالية.			
8- ينوع من الأسئلة التي تقيس مختلف مجالات التعلم(معرفي، وجداني، نفس حركي).			
9- يشجع التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الكفاءات المستهدفة.			
10- يشخص الصعوبات الملاحظة على التلاميذ في كل مرحلة من مراحل الدرس.			
11- ينوع من أدوات التقويم لمعرفة مدى تحكم التلاميذ في حل المشكل المطروح(الكفاءات المكتسبة).			
12- يطرح الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة.			
13- يستعمل معايير مفصلة ودقيقة لإصدار أحكام على نتاج التلاميذ.			
14- يستعمل شبكات تقويم فردية وجماعية للحكم على كفاءات التلاميذ.			
15- يتقن استخدام شبكات تصحيح الوضعيات التعلمية للتلاميذ متبينا معايير الحد الأدنى المعمول بها ومعايير الاتقان.			
الدرجة الكلية لأداء المعلم			

UNIVERSITE SETIF2

ملحق رقم(8): بطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية في صورتها النهائية

بطاقة ملاحظة أداء المعلم للكفاءات التدريسية

المعلم:..... **التاريخ:**.....

محور التخطيط للدروس	مستويات أداء الكفاءة		
	يؤديها بشكل جيد(3)	يؤديها بشكل متوسط(2)	يؤديها بشكل ضعيف(1)
1- يحدد الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للتلاميذ في الدرس.			
2- يحدد الكفاءات القاعدية للدرس بدقة ووضوح.			
3- يحترم المراحل الأساسية لعملية التعلم كما جاء بها المنهاج(مرحلة الانطلاق، بناء التعلم، تقويم التعلم).			
4- يصوغ مؤشرات الكفاءة الخاصة بكل نشاط تعليمي بطريقة إجرائية واضحة.			
5- يصنف الكفاءات التعليمية/التعلمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحس حركية.			
6- يحدد الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها في تقديم الموقف التعلُّمي.			
7- يختار استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص التلاميذ.			
8- يحدد أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعلُّمي.			
9- يحدد الأنشطة التعلُّمية التي يقوم بها التلاميذ والمرتبطة بواقعهم المعاش.			
10- يصوغ وضعيات مشكلة يدمج فيها التلميذ الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعلمية مثل كتابة بطاقة تهنئة.			
11- يستخرج مكونات الوضعية التعلمية ويحددها في عناصر.			
12- يستخرج المكتسبات التي تجند لحل وضعية تعلمية.			
13- يحدد الواجبات المنزلية المناسبة لمستويات التلاميذ.			
الدرجة الكلية لأداء المعلم في محور التخطيط للدروس			
محور تنفيذ الدروس			
14- يتحقق من أن المعارف القبلية الضرورية للتعلم الجديد مكتسبة فعلا.			

15- ينطلق المعلم من وضعية مشكلة لبناء التعلُّمات الجديدة.			
16- يربط الدرس السابق بالدرس الجديد.			
17- يهيئ البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم.			
18- يستخدم أساليب مختلفة تثير دافعية التلاميذ نحو الموقف التعليمي.			
19- يعطي الوقت الكافي لكل نشاط تعليمي صفي.			
20- يحافظ على الهدوء في حالة حدوث بعض المشكلات السلوكية الصفية.			
21- يستخدم التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة.			
22- يستخدم أنشطة تعلمية جماعية كأسلوب من أساليب التعلم التعاوني.			
23- يشجع التلاميذ على القيام بمشاريع بحثية فردية وجماعية.			
24- يستخدم بيداغوجيا المشاريع في تدريس الأنشطة التعليمية للتلاميذ.			
25- يتحكم في ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة في مختلف مراحل إنجاز التعلمات.			
26- ينوع من استعمال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس مثل الماسح الضوئي.			
27- ينوع من أساليب الدعم والتعزيز الفوري المؤثرة في سلوك التلاميذ.			
28- ينوع من استعمال أنماط التفاعل الصفي اللفظية وغير اللفظية أثناء تنفيذ الدرس.			
الدرجة الكلية لأداء المعلم في محور تنفيذ الدروس			
محور التقويم			
29- يراقب أداء التلاميذ للتأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة.			
30- يجري تقويم أولي قبل بداية الدرس لتوجيه التعلمات.			
31- تحليل نتائج التقويم للاستفادة منها في تعديل مسار العملية التعليمية/التعلمية.			
32- يقترح نشاطًا إدماجيًا قصد دمج ما تم اكتسابه خلال الدرس.			
33- يستخدم التقويم النهائي(الختامي) بعد الانتهاء من تدريس كل نشاط تعلُّمي.			
34- يحدد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة التصحيح.			

35- يستخدم التغذية الراجعة بعد أجوبة التلاميذ.			
36- ينوع من الأسئلة التي تقيس مختلف مجالات التعلم(معرفي، وجداني، نفس حركي).			
37- يشجع التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الكفاءات المستهدفة.			
38- يذلل الصعوبات التي يلاحظها على التلاميذ أثناء مراحل الدرس.			
39- ينوع من أدوات التقويم(اختبارات، ملاحظة، مقابلة...) لمعرفة مدى تحكم التلاميذ في حل المشكل المطروح(الكفاءات المكتسبة).			
40- يطرح الأسئلة التقويمية بأسلوب واضح ومحدد.			
41- يستعمل معايير مفصلة ودقيقة لإصدار أحكام على نتاج التلاميذ.			
42- يستعمل شبكات تقويم فردية وجماعية للحكم على كفاءات التلاميذ.			
43- يتقن استخدام شبكة التصحيح مبينًا معايير الحد الأدنى المعمول بها ومعايير الاتقان.			
الدرجة الكلية لأداء المعلم في محور التقويم			

ملحق رقم(9): الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

اختبار تحصيلي لقياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح في محور المعارف والمفاهيم النظرية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات موجه لمعلمي التعليم الابتدائي

أخي (ت) المعلم(ة):.....تحية تقدير وبعد.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المعلم(ة) في تحصيل المعرفة المفاهيمية التي تضمنها البرنامج التدريبي الخاص بتطوير الكفاءات التدريسية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وعليك قبل الإجابة على أسئلة الاختبار، قراءة التعليمات الآتية قراءة واعية دقيقة حتى يمكنك الإجابة إجابة صحيحة.

-تأكد من الإجابة قبل كتابتها في المكان المخصص لذلك.

-أجب على جميع الأسئلة ولا تترك أي منها دون إجابة.

-يحتوي الاختبار على(44) سؤالا للاختيار من متعدد. كل سؤال فيه إجابة واحدة صحيحة، والإجابة الصحيحة تعطى لها الدرجة(1) والإجابة الخاطئة تعطى لها الدرجة(0).

-مدة الاختبار (60) دقيقة.

لذا نرجو منكم الإجابة على أسئلة الاختبار بكل صدق وموضوعية، شاكرين مسبقا تعاونكم معنا.

إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

سمير جوهاري **نورالدين بوعلي**

السنة الجامعية: 2016/2015

– أمامك أخي المعلم مجموعة من الأسئلة من الاختيار من متعدد تقيس الجانب المعرفي حول التدريس بالكفاءات، المطلوب منك وضع دائرة حول الإجـ
الصحيحة.

1– الكفاءة هي تعبئة:

أ– مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات من أجل حسن التصرف.

ب– مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية من أجل حسن التصرف.

ج– مجموعة متراكمة من الموارد من أجل حسن التصرف.

د– مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حسن التصرف.

2– الكفاءة هي حسن التصرف ونعني بذلك:

أ– حسن تحويل الكفاءات المستعرضة.

ب– حسن تجنيد المعارف والمهارات والقدرات.

ج– حسن إدماج موارد متراكمة.

د– حسن تحويل المعارف إلى سلوك وقيم ومواقف.

3– الكفاءة الختامية هي كفاءة منتظرة:

أ– في نهاية طور تعليمي.

ب– في نهاية فصل دراسي.

ج– في نهاية وحدة تعلمية.

د– في نهاية مقرر دراسي.

4– الكفاءة القاعدية هي كفاءة منتظرة:

أ– في نهاية طور تعليمي.

ب– في نهاية فصل دراسي.

ج– في نهاية وحدة تعلمية.

د– في نهاية مقرر دراسي.

5– الكفاءة المرحلية هي كفاءة منتظرة:

أ– في نهاية طور تعليمي.

ب– في نهاية فصل دراسي.

ج– في نهاية وحدة تعلمية.

د– في نهاية مقرر دراسي.

6- تعبر الكفاءة الختامية عن:

أ- قدرة المتعلم على أداء فعل.

ب- قدرة المتعلم على تنفيذ مهمة.

ج- قدرة المتعلم على إدماج موارد.

د- قدرة المتعلم على حل وضعية مشكلة مركبة.

7- يعبر المعيار عن:

أ- وجهة نظر المعلم في منتوج المتعلم.

ب- جودة للتقدير تعتمد لتقويم الموارد.

ج- وجهة نظر تعتمد لترتيب المتعلمين.

د- وجهة نظر لتحليل أخطاء المتعلمين.

8- تكون المعايير:

أ- متنوعة ومرتبطة ببعضها البعض.

ب- وجيهة محددة ومستقلة.

ج- وجيهة مرتبة وواضحة.

د- وجيهة محددة ومجردة.

9- معايير الحد الأدنى ضرورية:

أ- للتحكم وتملك الموارد.

ب- للتحكم وتملك كفاءة.

ج- للتحكم في وضعية الإدماج.

د- لمنح شهادة.

10- ترتبط معايير الحد الأدنى:

أ- بتطبيق قاعدة 3/3.

ب- بتطبيق قاعدة 4/4.

ج- بتطبيق قاعدة 1/4.

د- بتطبيق قاعدة 3/4.

11- يشكل معيار الاتقان:

أ- قيمة مضافة.

ب- قيمة أساسية.

ج- قيمة تقريرية.

د- قيمة إشهادية.

12- يسمح معيار الاتقان بإجراء:

أ- منافسة بين المتعلمين.

ب- مقارنة بين المتعلمين.

ج- مفاضلة بين المتعلمين.

د- تعاونية بين المتعلمين.

13- تستغل شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية كأداة ل:

أ- تشخيص مكتسبات المتعلم القبلية.

ب- إصدار حكم على جودة المنتوج المنتظر استنادا إلى أداءات.

ج- فحص منتوج المتعلم استنادا إلى المعايير التي تحدد جودته.

د- إصدار حكم على جودة أداءات المتعلم.

14- تسمح شبكة تصحيح الوضعيات التعلمية 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.

15- يتطلب تنفيذ بيداغوجيا المشروع بالضرورة:

أ- الانطلاق من وضعية مشكلة.

ب- تحديد المهام وتوزيعها بعدد أفواج التلاميذ.

ج- تحديد نتائج المشروع بدقة عند إعداده.

د- لا شيء مما سبق ذكره.

16- يتطلب التخطيط لبيداغوجيا المشروع:

أ- تحديد الأهداف والوسائل.

ب- تحديد مشكلة ذات دلالة للمتعلمين.

ج- توزيع التلاميذ على الأفواج.

د- لا شيء مما سبق ذكره.

17- الوضعية المشكلة تمثل:

أ- تحديدا معرفيا للمتعلم.

ب- وضعية تبنى فيها المعارف.

ج- عقبة تستلزم تجنيد الموارد اللازمة لتخطيها.

د- كل ما سبق ذكره.

18- طريقة حل المشكلات تلزم المتعلم:

أ- أن يتوصل إلى حل مثالي للمشكل.

ب- أن يوصل الإجراءات المتبناة في حل مشكل إلى نهايتها.

ج- أن يتوصل إلى نتيجة.

د- لا شيء مما ذكر سابقًا.

19- أسلوب حل المشكلات يساعد المتعلم على:

أ- فهم وحفظ المعلومات.

ب- بناء المعارف لحل مشكلة معروفة.

ج- إدماج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة لحل مشكلة.

د- كل ما ذكر سابقًا.

20- 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.

21- تتطلب وضعية الإدماج وجود:

أ- سياق وسند وتعليمة.

ب- موارد، مهارات، سياق، تعليمة.

ج- موارد، تعليمة، سياق، سند.

د- سند، سياق، مهمة، تعليمة.

22- 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.

23- 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.

24- وضعية تقويم هي:

أ- وضعية معقدة تستهدف تقويم كفاءة.

ب- وضعية مشكلة تستهدف إزالة عائق.

ج- وضعية مركبة تسمح للمتعلم باستثمار موارده.

د- وضعية مشكلة تستهدف تغذية راجعة.

25- يتطلب إعداد شبكة تقويم:

أ- تحديد المهمة.

ب- تحديد مؤشرات التقويم.

ج- تحديد الموارد والمهارات.

د- تحديد المهمة ومؤشرات التقويم.

26- التقويم بالكفاءات يعد:

أ- مؤشرا وكاشفا لحصيلة المتعلم التعليمية.

ب- أسلوب للثواب والعقاب.

ج- أداة للاستدراك والمعالجة واتخاذ القرار.

د- أسلوب لتقويم المعارف عند المتعلم.

27- القدرة تشير إلى:

أ- معارف مدمجة واسعة النطاق.

ب- مجموعة موارد للتحكم في الكفاءة المستهدفة.

ج- التحكم في استعمال الموارد.

د- معارف محدودة الاستعمال.

28- بيداغوجيا الإدماج تهدف إلى:

أ- تحديد ملمح التخرج المستهدف عند نهاية كل مستوى دراسي.

ب- مد كل متعلم بزاد معرفي وحركي ووجداني.

ج- مد كل متعلم بموارد تمكنه من التصرف بطريقة ملموسة لمواجهة وضعيات مركبة.

د- كل ما سبق ذكره.

29- الاستعداد هو:

أ- مجموعة الموارد الداخلية التي تجعل المتعلم قابلا للاستجابة.

ب- تأهيل المتعلم لأداء عمل ما بناءً على مكتسبات سابقة.

ج- القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء.

د- الميل والرغبة لأداء ما التي توظف لإنجاز عمل محدد.

30- الهدف الإجرائي هو:

أ- عبارة عن أهداف عامة لتعلمات المتعلم.

ب- السلوك الممارس من طرف المتعلم.

ج- سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.

د- أهداف دقيقة صيغت صياغة إجرائية وترتبط بما سينجزه المتعلم من سلوك بعد ممارسته لنشاط تعليمي.

31- مؤشرات صياغة الهدف الإجرائي:

أ- السلوك المطلوب والسلوك الملاحظ.

ب- منتوج السلوك وشروط تحققه.

ج- تحديد المعايير التي ستعتمد كإنتاج مرض.

د- السلوك المطلوب، السلوك الملاحظ، نتاج هذا السلوك، شروط تحقق السلوك والمعايير.

32- يقصد بتقويم الكفاءة:

أ- تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام.

ب- تقويم المعارف والمعلومات.

ج- تقويم مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة.

د- معرفة مستوى الكفاءة المكتسبة.

33- يستلزم الهدف الاندماجي النهائي:

أ- تجنيد عدة موارد لمواجهة وضعية مشكلة.

ب- تجنيد العديد من الكفاءات المترابطة لمواجهة وضعية مشكلة.

ج- تجنيد معارف صرفة ومعارف تطبيقية وموقفية لحل وضعية مشكلة.

د- تجنيد معرفة الخبير لمواجهة وضعية مركبة.

34- 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.

35- من خصائص التعلم التعاوني:

أ- جعل المعلم يشعر بالمسؤولية نحو المتعلمين.

ب- جعل المعلم يركز على ملاحظة عمل المجموعات والتفاعلات بين عناصرها.

ج- يعتبر المعلم محور العملية التعليمية/ التعلمية في هذا النمط من أنماط التعلم الفعالة.

د- يؤدي إلى التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ.

36- تتطلب إستراتيجية التعلم التعاوني:

أ- إعداد الوضعيات التعليمية/ التعلمية قبل إنجاز الدرس.

ب- تنظيم عمل كل تلميذ مع تقديم تعليمات العمل.

ج- توزيع التلاميذ على مجموعات متجانسة في قدراتها واستعداداتها وميولها واهتماماتها.

د- تقويم عمل المتعلم خارج المجموعات وفق محكات موضوعة مسبقا.

37- المؤشر هو عنصر:

أ- مجرد مرتبط بالمعيار.

ب- ملموس قابل للملاحظة والقياس.

ج- ملموس يحدد مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة.

د- ملموس يحدد مستوى التحكم.

38- 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.

39- معيار الوجاهة في تقويم الوضعية الإدماجية هو:

أ- الترجمة السليمة للوضعية.

ب- المؤشر الحقيقي للقياس.

ج- قاعدة 3/2.

د- لا شيء مما ذكر سابقًا.

40- عتبة النجاح 3/2 تدل على:

أ- التحكم في معايير الحد الأدنى.

ب- التحكم في معايير الاتقان.

ج- الاستخدام الصحيح لمفاهيم وأدوات المادة.

د- التوظيف الصحيح للمعارف المكتسبة.

41- إحدى طرائق التدريس بالكفاءات التي تعتبر مناسبة عند توجيه التعليمات للمتعلمين وحفظ النظام، هي:

أ- طريقة الالقاء.

ب- طريقة الحوار والمناقشة.

ج- طريقة التعلم التعاوني.

د- طريقة حل المشكلات.

42- نمط التعلم الذي يجرى فيه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل غير متجانسة المستوى بهدف إنجاز المهام التعليمية عبارة عن:

أ- التعلم التعاوني.

ب- لعب الأدوار.

ج- التعلم بالاكتشاف.

د- التعلم بالمشاريع.

43– للتقويم التكويني عند استخدامه أثناء تنفيذ النشاط عدة أهداف أهمها ما يلي عدا واحدة:

أ– ملاحظة أداء المتعلمين في النشاطات التعليمية/ التعلمية.

ب– معرفة مدى مساهمة المتعلمين في النقاش.

ج– تقصي نواحي الضعف في تعلمهم السابق.

د– تلافي الثغرات والنقائص الملاحظة فورا أثناء تنفيذ النشاط.

44– تكمن أهمية الملف التعليمي التقويمي portfolio :

أ– إعداد مخطط العمل الفصلي والسنوي.

ب– تحديد مستوى كل إنجاز بشكل ملموس.

ج– حصر المجالات التي يتعين مضاعفة الجهود فيها.

د– كل ما سبق ذكره.

ملحق رقم(10): يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
01	0.60	0.40	0.80	23	0.60	0.40	0.40
02	0.70	0.30	0.60	24	0.50	0.50	1
03	0.60	0.40	0.80	25	0.60	0.40	0.80
04	0.70	0.30	0.20	26	0.70	0.30	0.20
05	0.40	0.60	0.40	27	0.70	0.30	0.20
06	0.70	0.30	0.20	28	0.80	0.20	0.40
07	0.50	0.50	0.20	29	0.80	0.20	0.40
08	0.60	0.40	0.40	30	0.70	0.30	0.20
09	0.60	0.40	0.40	31	0.70	0.30	0.20
10	0.50	0.50	0.20	32	0.60	0.40	0.40
11	0.70	0.30	0.60	33	0.70	0.30	0.20
12	0.60	0.40	0.80	34	0.50	0.50	0.60
13	0.60	0.40	0.40	35	0.50	0.50	0.20
14	0.90	0.10	0.20	36	0.50	0.50	0.20
15	0.60	0.40	0.80	37	0.60	0.40	0.40
16	0.60	0.40	0.80	38	0.70	0.30	0.60
17	0.60	0.40	0.40	39	0.50	0.50	0.20
18	0.70	0.30	0.60	40	0.40	0.60	0.40
19	0.90	0.10	0.20	41	0.60	0.40	0.40
20	0.60	0.40	0.40	42	0.80	0.20	0.40
21	0.70	0.30	0.20	43	0.40	0.60	0.40
22	0.80	0.20	0.40	44	0.70	0.30	0.20

ملحق رقم(11): مفتاح الإجابة على أسئلة الاختبار التحصيلي لمعلمي التعليم الابتدائي

رقم السؤال	رمز الإجابة	رقم السؤال	رمز الإجابة
01	د	23	ب
02	ب	24	أ
03	أ	25	د
04	ج	26	ج
05	ب	27	أ
06	د	28	ج
07	ب	29	ب
08	أ	30	د
09	ب	31	د
10	د	32	أ
11	ج	33	ب
12	ب	34	د
13	ب	35	ب
14	د	36	أ
15	أ	37	ج
16	ب	38	أ
17	ج	39	أ
18	ب	40	أ
19	ج	41	د
20	ج	42	أ
21	د	43	ج
22	أ	44	د

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى إقتراح برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الإبتدائي بولاية سطيف لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، في ضوء احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين عليهم(مفتش، مدير)، وقياس فعاليته.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وتكونت أدوات الدراسة من استبيان لتحديد الاحتياجات التدريبية يتكون من(79) بند موزعة على أربعة محاور، ومن برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الإبتدائي اشتمل على أربعة محاور رئيسية، تمَّ تطبيقه على عينة الدراسة التجريبية، اعتمادًا على أُسلوب التَّعلم الذَّاتي، ومن اختبار تحصيلي تكون من(44) سؤال من نوع الاختيار من متعدد لقياس فعالية البرنامج التدريبي في جانبه المعرفي، ومن بطاقة ملاحظة تكونت من(43) بند موزعة على ثلاثة محاور لقياس فعالية البرنامج التدريبي من الجانب الأدائي. ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية، النسب المئوية، اختبار(T)، واختبار(F). ولمعرفة حجم أثر البرنامج التدريبي المقترح على الجانبين المعرفي والأدائي لدى أفراد العينة التجريبية استخدم الباحث معامل مربع إيتا(η^2).

تكونت عينة الدراسة من(373) فردًا طبق عليهم استبيان الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ومن(30) معلمًا طبق عليهم البرنامج التدريبي المقترح. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة منهجين: الأول هو المنهج الوصفي، والآخر هو المنهج شبه التجريبي.

وقدكشفت نتائج الدراسة عن وجود الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، والتي شكلت النواة لبناء البرنامج التدريبي المقترح، وقد أعد الباحث برنامجًا تدريبيًا في ضوء تلك الاحتياجات، حيث تكون من أربعة محاور تدريبية تتضمن هي الأخرى(21) كفاءة تدريبية.

كما كشفت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح في اكتساب المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وتطوير المهارات التدريسية(تخطيط، تنفيذ، تقويم) المتضمنة بالبرنامج التدريبي المقترح لدى معلمي التعليم الابتدائي. واتضح ذلك من خلال إرتفاع قيم مربع إيتا(η^2) بالنسبة للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

Abstract

This study aimed to propose a training program for teachers in setif's primary school to develop their competencies of teaching with the approach competencies, in the light to their training needs from their point of views and from the point of views of their supervisors(inspector, director), and measures its effectiveness.

To achieve its objectives, the study instruments, validity and reliability were ensured. The study instruments consisted of the questionnaire to determine the training needs consisted of (79) items distributed on four axes, and training program for teachers of primary school consisted of four main axes, it has been implemented on a sample experimental study, based on self-learning method, and test achievement to be of(44) question of multiple-choice type to measure the effectiveness of the training program in for his part cognitive, and it also consisted of note card which consisted of(43) items distributed on three axes to measure the effectiveness of the training program for the performance side. And to analyze the study data, were used arithmetic averages, standard deviations, percentages, T-test, and F-test. To find out the size of the impact of the proposed training program on both sides of cognitive and performance at the experimental sample, the researcher used square coefficient eta(η^2).

The study sample consisted of(373) individuals who were randomly applied to the questionnaire, and(30) teachers applied to the proposed training program. The researcher used two approaches in this study: the first is the descriptive approach, and the other is the quasi-experimental approach.

The results of the study revealed the existence of the training needs for teachers of primary school to teach with the approach competencies, which formed the focus for the building of the proposed training program, the researcher has prepared a training program in the light of those needs, where four training axes included the other(21) training competencies.

The results of the study also revealed the effectiveness of the proposed training program in the acquisition of theoretical knowledge and concepts related to teach with the approach competencies, and the development of the teaching skills(planning, implementation, and evaluation) included the proposed training program at the teachers of primary school. This is evident through the rise eta square values(η^2) for test achievement and the note card.