كفاءة معلم المرحلة الابتدائية للتدريس
بالمقاربة بالكفاءات بالجزائر
(من سنة 2003 إلى يومنا هذا)

أ/ وليد العيد
قسم علم النفس
جامعة الجزائر2

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم كفاءة المعلم التربوية في الجوانب التعليمية التالية: كفاءة المادة الدراسية، كفاءة أساليب التدريس ومهارتها، وكفاءة التقويم ومهارته، وهي وسيلة تعتمد على ترتيب مهارات كل كفاءة بشكل متسلسل يتناسب مع تسلسل العملية التربوية خلال إنجاز الكفاءات التعليمية، ويمكن أن تستغل هذه الوسيلة في تصنيف المعلمين والأساتذة لمعرفة الذين يحتاجون إلى إعادة التأهيل من جديد، وتحسين كفاءاتهم الأدائية في الفضاء التعلمي.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة المهنية لأغلبية المعلمين من العينتين المستهدفتين ببحثنا دون مراعاة جنسهم أومستواهم التعليمي أو خبرتهم المهنية أو تكوينهم وطريقة توظيفهم، تصل إلى درجة فوق المتوسط، وهذا من خلال تطبيق مقياس الكفاءة المهنية على عينة متكونة من (211) معلم ومعلمة، ومقياس الأداء التربوي من وجهة نظر السادة مفتشي التربية والتعليم الابتدائي من إعداد الباحث على عينة متكونة من (229) معلم ومعلمة.

وباستخدام اختبار (T) لعينة واحدة تبين أن المعلمين قادرون على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، بالرغم من درجة كفاءتهم التي هي فوق المتوسط، واختبار Ttest تبين أن مستوى الكفاءة المهنية لا يتأثر بنوع التكوين، وهذا خلافا لما توصلت إليه الدراسات الميدانية السابقة بمؤسسات إعداد المعلم، والتي حظيت باهتمام كبير، ومتغير الجنس ليس له علاقة بكفاءة التدريس، وهي نتيجة تدعونا إلى مزيد من البحث، لأن اكتساب الكفاءة لا يقتصر على الطبيعة التكوينية للجنسين، وإنما يقتصر على الميول والاتجاهات نحو مهنة التعليم لأحد الجنسين أو لطبيعة استراتجية التعليم ببلادنا، وباستخدام تحليل التباين **ANOVA ONE WAY** تبين أن الخبرة المهنية بمستوياتها المختلفة والمستوى التعليمي بمختلف مراحله لا يؤثران في كفاءة التدريس، وهذا خلافا للدراسات الميدانية السابقة التي أجراها كل من علماء

النفس وعلماء التربية، مما يقودنا إلى إعادة النظر في المشروع التربوي ككل، ويحتم علينا إعادة تغيير استراتيجية إصلاح التعليم ببلادنا.

مقدمة:

إن العصر الذي نعيش فيه، يمتاز بسرعة التطور والتغيير، حيث الانفجار المعرفي، والتطورات التقنية المعاصرة، من أهم سمات التطور في عصرنا الحاضر، وكان من نتاج هذا التسارع والتطور التقني والمعرفي، انعكاسه بشكل كبير وواضح على المجالات التعليمية، وما طرأ عليها من تطور علمي وثقافي وتقني، أثر إيجابا على المجتمع، بجميع مؤسساته العلمية والبحثية ومؤسسات العمل المختلفة، لذا فإن الحاجة ملحة إلى عملية تطوير وتحديث وتجديد في عملية التدريس، وأساليب التعليم الكفيلة بتنشئة وإعداد كوادر بشرية فاعلة، تواكب هذا التطور المتسارع في المعرفة والمعلومة والتقنية، وكوادر منتجة ومشاركة ومساهمة في دفع التقدم والرقي بمعارفهم وعلمهم وعملهم.

والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها، وبتغيير طرق عملها، ونسق إدارتها، وخاصة أن البرامج المطبقة يعود تصميم أهدافها، وتحديد محتوياتها، إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي، الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال، وقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة، للتقدم والرقي في ظل العدالة والمواطنة المسؤولة، التي تكون فيها روح المبادرة والبحث عن النجاعة التي هي المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي، فتغيير البرامج التعليمية، وتحديد محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال، ويتكرر اليوم نفس الهاجس، ونفس التهيب والخوف من بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الذي جاء مصححا ومتمما لبيداغوجيا الأهداف، والمعبر عنه بالإصلاح الجديد في ضوء التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فقد استصعبه المعلمون في البداية، بالرغم من التوضيحات والشروح والتذليلات المقدمة لهم، من قبل المؤطرين أثناء حلقات التكوين.

وتأتي هذه المحاولة لإماطة الغبش من عيونهم وتمكينهم من الآليات التي يتحكمون فيها، حتى يعملوا على أجرأتها وصياغتها بشكل كفائي، وبأسلوب مناسب يساعدهم على توظيف المصطلحات التربوية القريبة من مفهوم الكفاءة، أو المشكلة لها بشكل يبعث على الوصول إلى الأهداف المتوخاة من تدريس النشاطات التربوية إجرائيا بمعناه السلوكي والكفائي معا، ورغم أنها طريقة تربوية قديمة، بالنسبة للتداول المعرفي والنظري، إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار، إلا أن الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا

لنمط التدريس بالأهداف، وهي الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم والتراكم، وبإثراء عملية الإصلاح التربوي الجديدة، دخل إلى الحقل الثقافي التربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة، مما جعل المكلفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم، تطلب الأمر منهم البحث الواسع والكد الطويل، لتدارك حالات الإعراض عن الموضوع.

وللإشارة، فإن الطريقة التلقائية، تخضع إلى فكرة الوصول إلى أبعد مدى ممكن بالمتعلم من حيث قدر المعارف الموجه إليها، وهو ما يعني جعل هذا الأخير في وضعية تلقٍّ مستمر، بمنطق التعلم الموجه من العارف إلى فاقد المعرفة الذي يتم شحنه بطريقة شبه آلية، وضخه بالثقافة والمعرفة لتهيئته، لمواجهة الحياة الاجتماعية المعقدة في عصر المسؤوليات الفردية، وقد اعتمدت جملة من الأطروحات على فرضية جد تقليدية، مفادها أن المتعلم في هذه المرحلة قادر على استيعاب التعدد والكثافة، أي كل ما يقدم له لأنه في مرحلة التلقي، وفي لحظة الانفتاح على الآخر، وحتى على الذات، تبين ضرورة إعادة صياغة مختلف المفاهيم، بما يتوافق مع العصر طبقا لما أتاحته النظريات المختلفة، من معارف أثبتت يقينيا وتجريبيا صلاحية مجموعة من الإجراءات، فتبنت الجزائر ذلك في ظل سعي حثيث لتجديد المنظومة التربوية بفكرة المقاربة بالكفاءات، وأعدت لها جانبا ماديا وتقنيا ضخما، رغبة في إعادة تشكيل البنية التحتية بالكامل، وهنا اقتضى ذلك منهجية عالية للتدريس بالكفاءات، من زاوية نجاعتها العملية ومدى مطابقة المكلفين بتنفيذها، لما يعلق عليهم من آمال.

فالمقاربة بالكفاءات منهجية تربوية شاملة، وهي نوع من التصور الوجودي لقضايا التربية، بغض النظر عن الأطر الرسمية المتاحة لها، إذ ينتهي الأمر إلى الإصرار على تكوين المواطن الصالح الذي يجيد بكل كفاءة برمجة وجوده الاجتماعي، والتفوق على أزماته بإيجاد الحلول، وابتكار وضعيات جديدة بتجدد إشكاليات الحياة، وهو ما أطلق عليه مصطلح "وضعية مشكل" التي يقتضي فيها الأمر تشكيل أزمات حقيقية معرفية لدى المتعلم من قبل المعلم، ويطلب منه التأقلم معها وحلها، كما تنتهي أهداف هذه العملية إلى تكوين المتعلم الذي لا يشكل عبءا على الدولة في المستقبل، من خلال فكرة المبادرة والحيوية الفردية في ظل وعي راسخ بالقيم الاجتماعية والوطنية، وذلك بالتحكم في مختلف المهارات وممارستها فعليا.

وتبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع المعرفة في المقام الأول، وإنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان المتعلمين بها، مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما، وبعبارة أدق الابتعاد عن المعرفة الوظيفية، التي لا يمكن تسخيرها أو استثمارها بشكل مجد ومفيد لحل وضعيات أو مشكلات مرتبطة بالواقع، وهذا كله نتج عن أثر المذهب النفعي في التربية الذي يتزعمه المربي الأمريكي (John Dewey ;1859-1952) مبتكرا لطريقة العمل بالمشاريع، وأسلوب حل المشكلات

ـ في التعليم، إذ إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب، تتحدد بمقدار ما تحققه من فائدة ونفع، وتليها المدرسة البنائية في علم النفس، ومن أعلامها المربي السويسري **(JEANPiaget ;1896-1980)** الذي يؤكد بأن الطفل يؤثر في محيطه، ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه، وبدون ردود لأفعاله لا يمكن إن ينمو نموا سليما، وترى هذه النظرية أن النمو العقلي المعرفي، هو مسار يحدث في شكل قفزات متتابعة لتحقق التوازن والاكتساب، وهذا بإدماج المثيرات الجديدة مع التصورات الموجودة، وبذلك تبرز تصورات جديدة مقابل صعوبة الاستعمال المناسب لها بداية كما يؤكد جون بياجي على سيطرة النمو على المسار التعليمي التعلمي.

إن التعليم بالنسبة إليه ليس تبليغا للمعارف، بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده وتفاعله مع المحيط، فالتعليم بهذا الشكل ينصب على اختيار الأدوات التي توضع في متناول المتعلم، في محيط معين ووفق وتيرة نموه، لأن الهدف الأساسي من التعليم هو السماح للمتعلم عندما يصبح مراهقا بأن يقوم ببناء معارفه بنفسه، أما تلاميذ بياجي**(كليرمون، 1980)**، **(دوار، مانيي، 1981)** الذين يتزعمون المدرسة البنائية الجديدة، بدون إن يتنكروا للمبادئ الأساسية للمدرسة البنائية، وقد حاولوا أن يتجاوزوا الاختزالية في نموذج بياجي، وذلك باقتراح مفهوم الأزمة (الاجتماعية، الانفعالية affective social conflit) كقاعدة للنمو والتعليم.

ومن هذا المنطلق فإن التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية كبيرة دون شك، إذ إنها تضطلع بدور تكوين الناشئة، التكوين المتطور الموازي للتقدم التكنولوجي، ومن هنا تحتل بمفهومها الشامل مكانة الصدارة لكافة المجتمعات متقدمها وناميها على السواء ويصبح المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية، ومن ثم لا عجب أن تحتل قضية إعداد المعلم المكانة الكبرى، والأهمية القصوى في الخطاب السياسي والتربوي والجماهيري، لذا فإن نوعية المعلم هي المفتاح الذي يضمن للتعلم بلوغ أهدافه ومقاصده، تأسيسا للمقولة التربوية التي تؤكد أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين.

(higginson ; 1996) ومع بداية حقبة الثمانينات من القرن العشرين شهدت العديد من الدول تحولا في اتجاهاتها نحو العملية التعليمية التعلمية، وبدا التعلم يتحرك صاعدا في سلم الأولويات الوطنية، ليصبح العنصر الجوهري كمفهوم جديد للأمن الوطني، ذلك أن تقدم الأمم يقاس بمستوى تعلم أبنائها، ومن يملك العلم والمعلومات يملك القوة الاقتصادية ليصبح السباق الدولي سباقا تعليميا في المقام الأول، لإعداد المعلم وكفاءته، لأنه من أبرز المسائل مثارا للاهتمام والنقاش حسبما تشير كافة المؤتمرات والدراسات والمنتديات والتقارير بدءا من تقرير بوير (Boyer.1983) إلى تقرير ملامسة المستقبل سنة 1999، وليس من قبيل الصدفة أن

تعقد حلقة نقاشية ضمت 36 عضوا من رؤساء الجامعات، ومن المتخصصين في شؤون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث انتهى المناقشون إلى إصدار التقرير المرسوم بملامسة المستقبل تحت عنوان (تغيير الطريقة التي نعد بها المعلمين) **(Cooper:1999)** والذي انتقد بشدة كليات التربية في الجامعات الكبرى، لما تفرزه من معلمين لم يتلقوا مقررات علمية متينة، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم، كما أشار التقرير المبدئي لرابطة المعلمين الأمريكية سنة 1993 المشار إليه في **(كوبر، 1994)**، إلى ضرورة بذل جهود إيجابية ومهمة للارتقاء بإعداد المعلم، ومهنة التعليم لأن واقع المعلم لا يرقى إلى الصورة المنشودة، ويضاف إلى ذلك وجود اعتقاد راسخ، تدعمه دراسات أجريت على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية، أن كليات إعداد المعلمين ثم مهنة إعداد التعليم تجذب الطلبة الضعاف أكاديميا ممن لا تتوافر لديهم فرص مهن أخرى **(cyphert ,et ,ryan1984)**، ومن هذا المنطلق بادرت كلية التربية بجامعة الكويت إلى تبني فكرة إجراء دراسة علمية لتقويم مخرجات كلية التربية **(يناير 1999)**، وتشكل لهذا الغرض فريق بحثي من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، امتد عمله على مدار عامين كاملين، وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- الأداء الفعلي يتأثر في مقدمته بمطالب المسؤولين في الميدان، ونماذج المعلمين بالمدرسة، ثم جهة التخرج.

2- نمو المعلم يتأثر بالتوجيه الذي يتلقاه من المسؤولين بالمؤسسة التربوية.

كما تصف إحدى الدراسات، إجراءات القبول المعمول بها في اليابان **(الدمنهوري ونصر، 2000)** التي تهتم اهتماما كبيرا بحسن اختيار الطلاب الراغبين في الالتحاق بكلية التربية، فتحدد اختبارات مقننة هدفها توحيد أو تقريب مستوى المقبولين لدى الكليات ويعد النجاح في هذه الاختبارات، هو في الغالب المعيار الوحيد للقبول ومن أهمها:

1- اختبارات القبول التحصيلية العامة، اختبارات القبول الخاصة بكلية التربية، المقابلات الشخصية، اختبارات المهارات العملية، اختبارات المقال، واختبارات الثقة.

كما تشير بعض الدراسات أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية تلعب دورا كبيرا في إعداد معلم المستقبل وتتمثل في:

1- حسن اختيار المعلم.

2- انتقائه بالإسناد إلى معايير معينة كمعدل التعليم الثانوي، والمقابلة الشخصية، واختبارات القبول والكشف الطبي، بالإضافة إلى الكشف عن درجة الانتماء إلى المهنة،

ومهارات النمو المهني، والجانب الفني والعلمي للطالب المعلم، وضمان استمرار التعليم المستمر من الأمور اللازمة أيضا (**الكندري، جاسم يوسف، 2001**).

ومن هنا ظهرت صيحات هنا وهناك، مفادها وجود ضعف عام في مخرجات التعليم، في كل مراحله التعليمية ناتج عن ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والفني، وتدني الرضا المهني لديه، وشيوع فكرة التعليم مهنة من لا مهنة له، ومثل هذه الأفكار تمثل نوعا من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم، لإعادة النظر في استراتيجية التعليم، وإجراءاته، كما تهدف إلى الارتقاء بمستوى المعلم، إلى جانب إصلاح عملية التعليم.

مشكلة الدراسة:

يشهد التعليم في العصر الراهن تطورات كبيرة في أهدافه، طرائقه، وأساليبه أفرزتها التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في عصر العولمة الذي نعيش فيه، وعلى المستوى العربي فإن ثمة قضية جديرة بالإثبات والتحرير، نابعة من خلال متابعة أدبيات البحث التربوي، وأعمال المؤتمرات والحلقات النقاشية، وتتمثل في تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها لتواكب الاتجاهات والتطورات الحديثة في نظام إعداد المعلم، والمستجدات العلمية التي تؤكد وجود نوعية من المعلمين، تملك القدرة على التعلم مدى الحياة وتطوير معارفها ومهاراتها باستمرار، مستثمرة الطاقة الكامنة بداخلها. ويستحيل أن يتحقق ذلك في ظل نظام تقليدي يعتمد على التلقين واسترجاع المعارف والمعلومات المقدمة **(عبد الجواد ومتولي، 1993)**، ومنه فإن ضرورة تغيير المناهج الدراسية أصبحت سمة بارزة في سياسات الدول لتدارك عجلة المعاصرة، وإن المقتضيات الأساسية في السياسة التربوية في الجزائر، تفرض هي الأخرى تكريس الأفضل والأكفإ، لا بل وتوفير الشروط التي تتيح تفتيق جميع الإمكانات والطاقات، لذلك فإن ثنائية (المنهاج، المعلم) أضحت هي الأخرى انشغالا مطروحا في كثير من الطاولات والمستويات، فقد شكلت الإصلاحات التربوية الجديدة مثار عدة انتقادات، والكلمة الفيصل في ذلك "إنها مستوى ولا بد من وصوله" فلا بد من الكف عن التخندق في منهاج الحفظ والصب، فالانشغال الواجب طرحه هو مستوى الأداة الجوهر في بلوغ هذا المستوى ألا وهو المعلم، لا بد للمعلم من التفاني، إن دلالية كلمة التفاني تعكس وعي المعلم برسالته التربوية، كما تعكس رغبته في تطوير مستوياته العطائية والتواصلية، فعولمة التعليم أضحت ككل الورشات تفرض حوارا وتبادلا وتشاركا لا في وجهات النظر فحسب، بل وصياغة تكهنات المستقبل.

إن مشروع التدريس بالكفاءات يعتبر بحق أداة لتصحيح مسار العملية التعليمية، التي ظلت ولمدة طويلة تتلمس طريقها في فضاء تتضارب فيه النظريات والمشاريع الإصلاحية، كما أنها لا تنفي السلوكات السابقة، وتقتبس منها الأجرأة والشفافية، وشروط الصياغة، ومستويات

الأهداف المعرفية والحسية والوجدانية، لترجع للمواد الدراسية حيويتها التي كادت أن تفقدها، وهذا بوجود كفاءات نوعية خاصة بمختلف كل المواد، دون إهمال الخطوات المنهجية التي تعتمد على الكفاءات الممتدة، زيادة على التعامل مع المحتويات بشكل وظيفي في تنمية شخصية المتعلم، لأنه يحتل مكان الصدارة في العملية التعليمية، بناء على مبادئ التدرج في التعلم، ومفهوم الاستقلالية الذي يعد بحق أهم المفاهيم المركزية لمدخل التدريس بالكفاءات، في تأهيل المتعلم واندماجه في المجتمع بناء على القدرات والمؤهلات التي تخول له هذه الصفة.

ونظرا للصعوبات المرتبطة بعمل الكفاءات، يمتنع بعض المعلمين من اعتمادها بديلا للأهداف السلوكية، لذلك يجب بذل الجهد لإقحام هذا النموذج بدون تردد أو خوف، ما دام الفعل التعليمي يقوم على مبدإ المحاولة والخطإ، ثم يأتي التقويم والتصحيح، ومعلم اليوم هو امتداد لمعلم الأمس، فقط المطلوب منه التكيف مع ما هو جديد، والتفاعل إيجابيا بكل إرادة وعزم واجتهاد، للاقتباس من روح العصر التفاني والإصرار والعمل المتواصل.

إن هذه الرؤية تفرض مجازا تجاوز إشكالية كفاءة المعلم، لأنه يعتبر أهم عنصر بشري في تجسيد أهداف الإصلاح، الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية، ومنح المعلم تكوينا يكسبه المعارف التي يحتاجها لكي يتحكم في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة، وهذا ما يقودنا إلى البحث في مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وبالرؤية للواقع الجزائري، تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

2. هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار نوع التكوين الذي تلقوه للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

3. هل توجد فروق بين الجنسين (الذكور، الإناث) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

4. هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار المستوى التعليمي (عال، متوسط، بسيط) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

5. هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار الخبرة المهنية (العالية، المتوسطة، البسيطة) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- تطوير التربية والتعليم ببلادنا، حتى يواكب التقدم التكنولوجي الحاصل.

2- البحث عن المعلم الكفء، الذي ينفذ المناهج المقررة، ويحقق الكفاءات المستهدفة التي تظهر جليا في سلوك المتعلم.

3- إمكانية فتح المجال للتخصص في المدرسة الابتدائية، وخصوصا مواد النشاط، واستيعاب الطاقات من ذوي خريجي المعاهد والجامعات المتخصصة.

4- تطوير التكوين وإعطائه الأولويات، لتحسين مردودية التعليم.

5- تكوين المتعلم من جميع الجوانب النفسية والوجدانية والشخصية والعقلية، وهذا لتدريس جل المواد الدراسية بكفاءة وتحقيق أهدافها المسطرة.

6- إعطاء كل المناهج المقررة حقها من التدريس، وتحقيق كل الكفاءات المستهدفة للوصول بالمتعلم، إلى أعلى الدرجات حتى يكون المتعلم فردا صالحا وفعالا في المجتمع.

7- تغيير النظرة الاستراتيجية للمؤسسة التربوية، إلى نظرة أكثر شمولية وأكثر فعالية، بتوفير البيئة اللازمة التي تساهم في تطوير التربية والتعليم.

8- تكييف التربية والتعليم حسب واقع المتعلم ومتطلبات المجتمع، وفقا لرغبات المتعلم وميولاته وقدراته.

9- الإجابة عن بعض التساؤلات المنهجية المطروحة على أرض الواقع، مما يعكس الحاجة الملحة لدى المعلمين والأساتذة، وخصوصا بعد ما أصبح مشروع الإصلاح الجديد (المقاربة بالكفاءات) واقعا ملموسا، مستصحبا معه رياح الإصلاح الجديد على مستوى البرامج والمناهج.

10- ضرورة إعادة النظر في التربية العملية الواقعية، لتنفيذ محتوى البرامج، مع التأكيد على أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الإشراف عليها، وإعطاء أهمية للتدريب أثناء الخدمة، للمحافظة على النمو المهني للمعلم وتطوير كفاءته باستمرار.

أهمية الدراسة:

لهذا البحث أهمية كبيرة تتمثل في إيجاد الحلول المناسبة، أثناء متابعة سير العملية التربوية ونجاحها، وتحقيق الكفاءة اللازمة للمعلم الحالي، حتى يتمكن من تحقيق التوافق النفسي، والتكيف مع ما هو جديد وحاصل من تطور تكنولوجي هائل، يفرض علينا مسايرته، ومن

خلال ذلك يمكننا أن نتصور المعلم الذي يملك الكفاءة المؤهلة للتدريس الحديث في البيئة الجزائرية، وهذا ما يفرض علينا نوعية معينة من المعلمين الخاصين بالمرحلة الابتدائية، كما يفرض علينا تطوير التكوين وإعطاءه كل الأولوية، بتوفير جل الوسائل اللازمة لنجاحه سواء التكوين الأولي، أم التكوين أثناء الخدمة، كما تكمن أهمية البحث أيضا في معرفة حجم المناهج المقررة، والمعلم المؤهل لتغطية ذلك وهل هذا المعلم يكون متخصصا في جميع المواد أم لا؟

بالإضافة إلى إعطاء تصور حول استراتيجية بناء المؤسسات التربوية، اللازمة لنجاح هذا المشروع التربوي الضخم، ويمكننا من تنفيذه على أحسن وجه ممكن يؤهل المعلم والمتعلم، إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة، من البرامج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد.

تعريف المصطلحات:

المعلم: هو المرسل الذي يقوم بتنفيذ هذه المناهج عبر الرسالة المناسبة التي تصل إلى المتعلم، وتقريبها إلى أذهانهم، وجعلها قابلة للفهم، مراعيا في ذلك خصوصيتهم النفسية والعقلية والوجدانية ويشمل (أستاذ التعليم الابتدائي، أستاذ مجاز رئيسي للتعليم الابتدائي).

المرحلة الابتدائية: هي أهم مرحلة من مراحل التعلم التي يكون فيها المتعلم أبعاد شخصيته، والتي تأتي بعد السنة التحضيرية غير الإلزامية، وهي مقسمة إلى ثلاثة أطوار تتمثل في الطور الأول الذي يشمل السنة الأولى والثانية، والطور الثاني الذي يشمل السنة الثالثة والرابعة، والطور الثالث الذي يشمل السنة الخامسة.

الكفاءة: هي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان، يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته.

المقاربة: هي تقريب المفاهيم إلى ذهنية المتعلم قصد اكتسابها وتوظيفها واستثمارها في وضعيات مختلفة ومتنوعة.

المنهاج: ويشمل كل العمليات التكوينية، التي يساهم فيها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم.

المناهج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد:

ونقصد بها المناهج التي خصصت للمرحلة الابتدائية، وتشمل كل المناهج دون استثناء.

الوثيقة المرافقة:

تهدف إلى تسهيل مقروئية المناهج الجديدة، وتوضح المبادئ المنهجية والأسس التربوية، التي بنيت عليها هذه الأخيرة.

دليل المعلم:

فهو يرافق كتاب التلميذ، ويتيح له المجال للإبداع، كما يقدم له اقتراحات تربوية وتعليمية، لتسيير الأنشطة المقترحة اعتمادا على المناهج الرسمية.

البرنامج:

هو جزء من المنهاج خلال فترة زمنية محددة، متسلسل ومنتظم ومترابط، لتحقيق الكفاءات المسطرة.

الخبرة التدريسية للمعلم:

هي عدد السنوات التي قضاها المعلم في ممارسة مهنة التعليم، وتصنف حسب خصائص عينة البحث إلى خبرة عالية (15 سنة فما فوق)، خبرة متوسطة (10- 14) سنة، وخبرة بسيطة (1- 9) سنوات.

التكوين:

هو مجموعة معارف معلمي وأساتذة التعليم الابتدائي، لتطوير كفاءتهم المهنية، سواء في مرحلة التكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة، التكوين عن بعد، أو عبر وسائل الاتصال المتنوعة، والتكوين المقصود في هذا البحث، هو التكوين الأولي الذي تلقاه المعلمون سواء في المعاهد التكنولوجية للتربية أو الجامعة.

المستوى التعليمي:

ولقد تم تقسيم درجات المستوى التعليمي إلى، مستوى منخفض وهو أقل من الباكلوريا، ومستوى متوسط (بكالوريا، بكالوريا+1، بكالوريا+2، بكالوريا+3) والمستوى العالي ليسانس فما فوق.

الكفاءة المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية:

اقتصر الباحث على قياس بعض جوانب الكفاءة لدى المعلم، وتمثلت في مدى قدرة المعلم على ترتيب المهارات حسب أولويتها وأهميتها في مجال التدريس، وتقاس الكفاءة هنا بمدى قدرة معلم المرحلة الابتدائية على ترتيب المهارات والمقياس المرجعي هنا هو ترتيب معياري معطى من طرف أساتذة جامعيين مختصين في مجال التربية وعلم النفس، واقتصر الباحث

على كل من كفاءة المادة الدراسية التي اشتملت على عشرة (10) مهارات، وكفاءة أساليب التدريس التي اشتملت على خمس عشرة (15) مهارة، وكفاءة التقويم التي اشتملت على ست (6) مهارات. وقد أعطيت بشكل عشوائي وطلب من معلمي المرحلة الابتدائية أن يرتبوها من الأهم إلى المهم.

منهجية التدريس وإجراءاتها:

عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة من (440) معلم ومعلمة من مقاطعات مختلفة بالولاية الذين يبلغ عددهم حوالي (1265) معلم ومعلمة، وقام الباحث باختيارها بطريقة عشوائية، وقسمت إلى عينتين متكافئتين: الأولى اختبرها الباحث بالاعتماد على مقياس الكفاءة المهنية لمعرفة مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية، والثانية اختبرها الباحث بمقياس الأداء التربوي الذي قام الباحث ببنائه، لمعرفة الفروق بين نوع التكوين، الجنس، الخبرة المهنية، والمستوى التعليمي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات،والتي تمثل متغيرات الدراسة الحالية.

الجدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس ونوع التكوين والمستوى التعليمي والخبرة المهنية:

	الفئة	العينة الأولى		العينة الثانية	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	102	48.3	129	56.3
	أنثى	109	51.7	100	43.7
	المج	211	100	229	100
نوع التكوين	عن طريق المعهد	144	68.2	166	72.5
	عن طريق الجامعة	67	31.8	63	27.5
	المج	211	100	229	100
	أقل من بكالوريا	80	37.9	91	39.7
	بكالوريا+1	43	20.4	62	27.1

المستوى التعليمي	بكالوريا+2	7	3.3	3	1.3
	بكالوريا+3	21	10.0	12	5.2
	ليسانس	60	48.2	61	26.6
	المج	211	100	229	100
الخبرة المهنية	أقل من 10 سنوات	73	17.5	60	26.2
	من10 إلى 14 سنة	35	16.6	37	16.2
	من 15 سنة فما فوق	139	65.9	132	57.6
	المج	211	100	229	100

أدوات الدراسة:

تم استخدام أداة التقدير الذاتي للمعلمين، وهي على شكل مقياس مقنن في البلاد العربية من طرف الأستاذين سامي عبد الرزاق وعلي حسن حبايب، "الكفاءات المهنية للمعلم العربي في (ق21) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية"، ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية بشأن تربية المعلم في (ق21)، كلية التربية، الجامعة الأردنية، 1995. واقتصر الباحثان على قياس بعض جوانب الكفاءة لدى المعلم، وتمثلت في مدى قدرة المعلم على ترتيب مهارات حسب أولويتها وأهميتها في مجال التدريس والمقياس المرجعي هنا هو ترتيب معياري معطى من طرف أساتذة جامعيين مختصين في مجال التربية وعلم النفس، واقتصر الباحث على كل من كفاءة المادة الدراسية واشتملت على (10) مهارات، وكفاءة أساليب التدريس والتي اشتملت على (15) مهارة، وكفاءة التقويم وقد اشتملت على (6) مهارات، أعطيت بشكل عشوائي، وطلب من معلمي المرحلة الابتدائية أن يرتبوها من الأهم إلى المهم بشكل متقن وفعال.

أما الأداة الثانية فهي من إعداد الباحث وتتمثل في معرفة كفاءة المعلمين من وجهة نظر السادة المفتشين أثناء الزيارات التفتيشية المفاجئة وتتألف من (34) عبارة وتشمل أربعة أبعاد تتمثل في (إدارة الوقت، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، وتقويم المتعلمين).

صدق المقياس والأداة:

تم التحقق من صدق الأداتين باستخدام طريقة:

صدق المحكمين: تم اختبار صدق الأداتين بالأخذ بآراء (12) محكما من أساتذة قسم علم النفس بجامعة الجزائر للتأكد من صحة العبارات ومدى ملاءمتها للبعد الذي تمثله وتم اختيار العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة 90% على الأقل.

ثبات الأداتين:

تم حساب ثبات الأداتين على العينة الاستطلاعية في هذه الدراسة باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتم حساب معامل الارتباط بيرسون **PEARSON** للتعرف على قوة معامل الارتباط بين العبارات الزوجية والفردية وتحصل الباحث على قيم معامل الارتباط كالتالي: (0.64، 0.97) وباستخدام معادلة **سبيرمان براون** في حساب الثبات، تحصل الباحث على قيم معامل الثبات كالآتي: (0.78، 0.98) كما هو مبين في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): **يبين ثبات الأداتين بحساب معامل الارتباط ومعامل الثبات**:

	معمل الارتباط (ر)	معامل الثبات (ث)
الأداة الأولى	0.64	0.78
الأداة الثانية	0.97	0.98

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقا لتسلسل أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

أولا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته:

نص هذا السؤال على: "هل معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق مقياس الكفاءة المهنية على العينة الأولى لمعرفة مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات بالإضافة إلى تطبيق الأداة التي قام الباحث ببنائها وذلك لحساب اختبار (ت) لعينة واحدة كما هو مبين في الجدول رقم(3) والجدول رقم(4).

الجدول رقم (3): **يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لـدرجات الكفـاءة المهنيـة للمعلـم، واختبار(ت) لدلالة الفروق لعينة أحادية**:

N	$\overline{X}$	S	ddl	Ttest	الدلالـــة
211	13.98	1.52	210	133.882	Sig=0.00 دال عند المستوى α=0.05

بتطبيق الأداة التي قام الباحث ببنائها، الخاصة بقياس كفاءة المعلم من وجهة نظر السادة المفتشين وتحصلنا على جدول رقم(4).

جدول رقم(4): **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الكفاءة من وجهـة نظـر السـادة المفتشين،واختبار(ت) لدلالة الفروق لعينة أحادية**:

N	$\overline{X}$	S		ddl	Ttest	الدلالـــة
229	96.65	22.46		228	65.12	Sig=0.00 دال عند المستوى α=0.05

ومن خلال تطبيق مقياس الكفاءة المهنية على عينة(211) معلم ومعلمة وجدنا أن كل الدرجات المتحصل عليها تبين أن غالبية المعلمين كفاءتهم فوق المتوسط، وبتطبيق التحليل الإحصائي SPSS وجدنا أنها دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة الحرية ن= 210.

وهذه النتيجة تقودنا إلى أن معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولكن هناك عوامل متعددة وموانع تحول بينه وبين تنمية وتطوير كفاءته وتجعله يتكيف مع ما هو جديد.

وبتطبيق المقياس الثاني الذي قام الباحث ببنائه، تحصل على نتائج تؤكد أيضا صحة التساؤل الأول، وكل الدرجات المتحصل عليها تبين أن غالبية المعلمين كفاءتهم فوق المتوسط، وأنها دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة الحرية ن= 228.

ثانيا: **عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته**:

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار نوع التكوين الذي تلقوه للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟".

جدول رقم(05): اختبار(ت) لدلالة الفروق بين (خ المعهد، خ الجامعة) في مجموع الأبعاد للمقياس الثاني:

الأبعاد	حجم العينة	الفئة الأولى		حجم العينة	الفئة الثانية		Ttest	الدلالة
		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		
الوقت	166	11.5361	3.2411	63	12.3651	2.9909	2.301	Sig=0.131غير دال عند المستوى 0.05=α
التخطيط	166	18.6265	3.6638	63	18.7619	3.4628	0.007	Sig=0.935 غير دال عند المستوى 0.05=α
التنفيذ	166	45.4578	11.0517	63	46.8571	11.8129	1.823	Sig=0.178 غير دال عند المستوى 0.05=α
التقويم	166	19.8735	6.3190	63	21.7302	6.5678	0.963	Sig=0.963 غير دال عند المستوى 0.05=α
مج الأبعاد	166	95.4940	22.1578	63	92.7143	23.1415	1.261	Sig=0.263 غير دال عند المستوى 0.05=α

من خلال النتائج المحصل عليها إحصائيا، وجدنا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة الحرية ن= 227، وبالتالي فإن مستوى الكفاءة المهنية لا يتأثر بنوع التكوين، وهذا خلافا لما توصلت إليه الدراسات الميدانية السابقة بمؤسسات إعداد المعلم، والتي حظيت باهتمام كبير خاصة فيما يتعلق بمقارنة خريجي نظام خمس سنوات بأقرانهم من خريجي البرامج التقليدية ذات أربع سنوات (Andrew,1990) والمتمثلة في ما يلي: إن البرامج الموسعة (ذات خمس سنوات) تجذب نوعية من الطلبة المتميزين، لأنه يزيد من كفاءة المعلم الطالب خريج البرامج الموسعة، وقابليته للاستمرار في مهنة التعليم بالمقارنة مع خريجي البرامج التقليدية، بالإضافة إلى أن خريجي البرامج الموسعة أكثر شعورا بالرضا المهني بالمقارنة مع خريجي البرامج التقليدية، وعليه فقد أصبحت البرامج الموسعة (ذات خمس سنوات) تمثل نموذجا للحد الأدنى لإعداد المعلم الكفء، لما أفرزته من خريجي رفيعي المستوى أكاديميا فضلا عن تأهيلهم بشكل متميز لمهنة التعليم.

ومن الملاحظة الميدانية فإن الأعداد الساحقة من الذين يمارسون مهنة التعليم ببلادنا، لم يجر لهم أي تأهيل مهني مسبق ولا إعادة تأهيل مهني مسبق، ولا إعادة تأهيل لتجديد معلوماتهم، سواء على مستوى الجامعة أم وزارة التربية والتعليم، وإن معظم الملتحقين من خريجي الجامعات يجدون أنفسهم عاجزين عن استعمال طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (لوغريت احمد، 1995، ص166).

مما يستدعي إعادة النظر في سياسة التوظيف، وإعادة النظر أيضا في تكوين المعلمين وتجديد معارفهم ومعلوماتهم، وانطلاقا من دراستنا النظرية وجدنا أن من خصائص الكفاءة المهنية النمو والتطور، كما يمكنها أن تضمحل وتتلاشى، والسبب يرجع إلى التكوين بكل أصنافه وأنواعه لإعداد المعلم وتأهيله، وهذا يدل على أن التكوين الساري ببلادنا في هذه الحالة أصبح صوريا لا يحقق الغرض المطلوب، بالرغم من أن الأدب التربوي يؤكد على أن الكفاءة العلمية والتكوين التربوي الجيد للمعلم أو الأستاذ لهما انعكاسات على جودة التعليم، غير أن هذا التكوين الذي تتوفر فيه مواصفات الجودة العالية يفتقر إليه جل المعلمين في بلادنا بحكم اختلاف مستوياتهم وطريقة إعدادهم، وعدم تجديد خبراتهم، أو طرق اختيارهم لممارسة مهنة التعليم بناء على معايير مهنية وعلمية محددة لم تتوفر بعد.

ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

نص هذا السؤال على" هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار نوع الجنس للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟".

جدول رقم(06): اختبار(ت) لدلالة الفروق بين (ذ، إ) في مجموع الأبعاد للمقياس الثاني:

الأبعاد	N	الفئة الأولى		N	الفئة الثانية		Ttest	الدلالـــة
		$\overline{X}$	S		$\overline{X}$	S		
الوقت	129	11.8605	3.2566	100	11.6400	3.1124	0.509	Sig=0.476 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α
التخطيط	129	18.2171	3.7017	100	19.2400	3.4027	2.270	Sig=0.133 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α
التنفيذ	129	44.8837	11.2470	100	47.0800	11.2058	0.032	Sig=0.859 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α
التقويم	129	19.8735	6.3190	100	21.7302	6.5678	0.963	Sig=0.963 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α
مج الأبعاد	129	94.7907	22.7574	100	99.0600	21.9521	0.249	Sig=0.618 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α

من خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها في (الجدول رقم:5)، لا يوجد فرق دال إحصائيا عند المستوى α=0.05 وعند درجة الحرية ن = 227 بين الجنسين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا يقودنا دون شك إلى أن متغير الجنس ليس له علاقة بكفاءة التدريس، وهي نتيجة تدعونا إلى مزيد من البحث، لأن اكتساب الكفاءة لا يقتصر على الطبيعة التكوينية للجنسين، وإنما يقتصر على الميول والاتجاهات نحو مهنة التعليم لأحد الجنسين أو لطبيعة استراتيجية التعليم ببلادنا.

رابعا: عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

نص هذا السؤال على" هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار المستوى التعليمي (عال، متوسط، بسيط) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟".

جدول رقم(7): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المستوى التعليمي (عال، متوسط، بسيط) في مجموع الأبعاد للمقياس الثاني:

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
إدارة التخطيط	مجموع الأبعاد	بين المجموعات	2623.389	2	655.847	1.307	Sig=0.268 غير دال عند المستوى α=0.05
التنفيذ		داخل المجموعات	112402.357	226	501.796		
التقويم		المجموع	115025.747	228			

من خلال النتائج المحصل عليها إحصائيا فإنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين المستويات الثلاثة للمستوى التعليمي للمعلم عند المستوى 0.05 =α ودرجة حرية ن=228، وهذا يعني أن المستوى التعليمي لا يؤثر في كفاءة التدريس، وهذا خلافا للدراسات الميدانية السابقة التي أجراها كل من (كارولين وود، بول بولا ند، 1983) وهي دراسة تاريخية للأساليب التقويمية المستخدمة، حيث تفحصوا 363 مدرسة تستخدم معايير مختلفة لتقويم أداء المعلم، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي: 30 ٪ من هذه الأدوات والوسائل تؤكد على السمات الشخصية للمعلم، وان38٪منها تؤكد على دوره التدريسي، و13.95 ٪ تؤكد على دوره الإداري،

و11.63٪على دوره الاجتماعي داخل وخارج المدرسة، و7.37٪ للتخصص العلمي الدقيق، و13.5٪ للأداء التحصيلي للتلاميذ.

والفرضية التي اقترحها الباحث تؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات الثلاث، وهذا ما يقودنا إلى القول بأن هذه المستويات العلمية إما أنها لم توظف في العملية التعليمية، أو ليست لها علاقة بالتخصص التربوي، أو بدأت في التدني، ومنه فإن المستوى التعليمي مرتبط ارتباط وثيقا بمستوى الأداء التربوي للمعلم الذي له علاقة بفعالية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

خامسا: عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

نص هذا السؤال على "هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟".

جدول رقم(8): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المستوى التعليمي (عالية، متوسطة، بسيطة) ومج الأبعاد للمقياس الثاني:

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
إدارة الوقت التخطيط التنفيذ التقويم	مج الأبعاد	بين المجموعات	1833.798	2	916.899	1.831	Sig=0.163 غير دال عند المستوى 0.05=α
		داخل المجموعات	113191.949	226	500.849		
		المجموع	115025.747	228			

من خلال النتائج المتحصل عليها إحصائيا تبين أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة حرية ن= 228، وهذا يعني أن الخبرة بمستوياتها الثلاثة (بسيطة، متوسطة، عالية) لا تؤثر في مستوى الكفاءة، وهذا خلافا للدراسات الميدانية السابقة التي أجراها **(lortie,1975)** والتي تبين أن نقطة البداية في النمو المهني، تبدأ قبل ما يسمى بالخبرة التدريسية الأولى، وهي

تسمى بظاهرة التعلم المهني بالملاحظة، أي أنها تبدأ مبكرة في حياة الطلاب المعلمين، وتكون غير مقتصرة عليهم، وتمتد إلى أكثر من 12 عاما، والتي تترسب في أعماق المتعلمين صورا وذكريات ومهارات عن التدريس، وذلك من واقع ملاحظاتهم ومشاهداتهم وتفاعلاتهم اليومية مع المعلمين والمعلمات وتكون غير مقصودة ونشير إلى أن عامل الخبرة وحده قد لا يكون فعالا ولا مؤثرا إلا إذا تدخلت عوامل أخرى تعتبر جزءا منها وعنصرا معززا لها، فالخبرة التدريسية كالذكريات التدريسية السابقة الموجبة، ودرجة التقدير والاقتناع، وحب المهنة ودرجة الضبط واللفظية، ودرجة التقبل الواعي للتوجيه المدرسي، واعتماد النقد الذاتي والتأمل الجمعي... كلها عوامل إذا توفرت بشكل إيجابي لدى المعلم صاحب الخبرة التدريسية (العالية، المتوسطة، البسيطة)، تكون من العوامل المساعدة لتنمية وتطوير كفاءته.

كما تشير بعض الدراسات ببلادنا إلى أن ظاهرة التعلم المهني بالملاحظة للمعلم يمكن أن تتضمن درجة عالية من المحافظة والتقليد، ومن ثم فإن برامج التكوين المهني للمعلم يجب أن تهتم بفحص هذه الخبرات والذكريات التدريسية ونقدها، حتى يتمكن الطلاب من التقدم التربوي، ونموهم المهني (**محمد عبد المعطي العزاوي، 1995، ص83).**

الاقتراحات:

من خلال ما سبق توصلنا إلى طرح الاقتراحات الآتية:

1- إجراء بحوث من هذا النوع على مستوى أوسع وعينة أكبر من التي تعاملنا معها حتى تكون الدراسة أشمل وأوضح.

2- إجراء بحوث من هذا النوع على المستوى الإكمالي والثانوي لدراسة أوسع وأعمق.

3- طرح فرضيات أخرى لم نطرحها وتشمل متغيرات جديدة ولها علاقة بالكفاءة المهنية للتدريس.

4- ضرورة الاهتمام بالتحكيم الجاد لبناء اختبارات صادقة وثابتة للوصول إلى نتائج تدعم البحث العلمي وتفتح المجال لبحوث أخرى.

5- ضرورة الاتفاق على منهجية موحدة في طريقة تحكيم الاستمارات.

6- إعطاء الدعم الكافي لإجراء البحوث العلمية الهادفة بقصد الإجابة على الإشكاليات المطروحة في الواقع بصدق وثبات.

المراجــع:

1.احمد الزبير، "**سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة الثالثة من التعليم المتوسط**"، دائرة البرامج والدعائم التكوينية، الحراش، الجزائر، بدون تاريخ.

2.حاجي فريد، "**بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**"، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005.

3.سهيلة الفتلاوي، "**كفايات التدريس**"، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

4.محمد زيدان حمدان، "**قياس كفاية التدريس**"، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1985.

5.محمد صالح حثروبي، "**المدخل إلى التدريس بالكفاءات**"، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2002.

6.محمود أبو زيد إبراهيم، "**تقويم كفاءة المعلم**"، مؤتمر إعداد المعلم في ضوء إستراتيجية تطوير التعليم، المجلد1، كلية التربية بجامعة المنيا، مصر، 1990.

7. محمود كامل الناقة، "**البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات**"، مطابع الطوبجي، القاهرة، 1987.

8. نبيل احمد عامر، "**دراسات في إعداد وتدريب المعلمين**"، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 1980.

9. جناد عبد الوهاب، "**واقع وتقييم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات**"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة مستغانم، 2009- 2010.

10. سامي عبد الرزاق وعلي حسن حبايب، "**الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرون من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية**"، ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية بشان تربية المعلم في القرن الحادي والعشرون، كلية التربية، الجامعة الأردنية، 1995.

11. فاروق الفرا، "**الكفاءات التربوية العامة اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في قطاع غزة**"، واقع مؤتمر التربية الأول لتطوير التعليم في الراضي المحتلة، من أين نبدأ؟، فلسطين، 1993.

12. محمد قماري، "**التكوين التربوي والكفاءة المهنية للأستاذ ومستويات التحصيل المعرفية في مادة العلوم الطبيعية**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس التربوي، جامعة وهران، 2004- 2005.

13. توفيق احمد مرعي، "**الكفايات الأدائية عند معلم المرحلة الابتدائية**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، الأردن 1981، ص.11

14. احمد رفاعي غنيم، "**الكفاءة التربوية للمعلم كمفهوم جديد للتربية، مجلة كلية التربية**"، جامعة الزقازيق، مجلد 1، 1996

العدد 9 ـــ

15. جاسم يوسف الكندري، "**إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع المأمول**"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد3، 2002.

16. زينب علي الجبر وبسان خالد المسلم، "**كفايات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر النظار وناظرات المدارس الابتدائية في الكويت**"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد2، المجلد6، 1992.

17. فريد حاجي، "**المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية**"، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد17، حسين داي الجزائر، 2005.

18. محمد الدريج، "**الكفايات في التعليم**"، المعرفة للجميع، سلسلة شهرية، طبعة رمسيس، 2000.

19. رشيد الكنبور، "**الكفايات مصوغة تكوينية**"، عن وزارة التربية والتعليم العالي، المملكة المغربية، الموسم الدراسي، 2005- 2006.

20. وزارة التربية الوطنية، "**التقويم بالكفاءات**"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2005.

21. وزارة التربية الوطنية، "**دروس تطبيقية بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات**"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2005.

22. وزارة التربية الوطنية، "**لماذا المقاربة بالكفاءات، النواة الولائية في مجال المقاربة بالكفاءات**"، مديرية التربية لولاية مستغانم، 2008.

References

23. Antione Sellier *** La gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences***, Des management des ressources humaines, Atelier de gestion prévisionnelle de l'emploi, 1995.

24. philippe- Perrenoud ***Dix nouvelles compétences pour enseigner*,** édition ESF, Paris, 1999.

25. Cooper. J. m and Weber. W. r, ***specialists competency based Systems, approach to teacher education***, berkely, ca, mac cutchan, 1973.

26. Frank. Jerich,* **An evaluation of selected components of micro-teaching practice in teacher education at.university of Illinois at***. Urbana. camping, Dissertation Abstracts international, 1988.

27. Jacobsen. D**,* Méthods for teaching a skill approach***, London, 1980.

28. Peter. L, ***Competencies for teaching teacher education***, California, Wadswoth comp, inc1975.