الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العالمي
جامعة قاصدي مرباح . ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

تقويم مدى توظيف الكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة في ظل تطبيق إصلاحات الجيل الثاني من المناهج

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالب: علي سراوي

إشراف: أ.د. محمد قوارح

نوقشت يوم 2021/11/17 أمام لجنة المناقشة المكونة من:

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	ياسين محجر	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	محمد قوارح	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	الهادي سراية	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
04	عبد الرزاق باللموشي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
05	مصطفى منصور	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
06	عبد الحليم مزوز	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العالمي
جامعة قاصدي مرباح . ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

تقويم مدى توظيف الكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة في ظل تطبيق إصلاحات الجيل الثاني من المناهج

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالب: علي سراوي

إشراف: أ.د. محمد قوارح

نوقشت يوم 2021/11/17 أمام لجنة المناقشة المكونة من:

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	ياسين محجر	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	محمد قوارح	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	الهادي سراية	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
04	عبد الرزاق باللموشي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
05	مصطفى منصور	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
06	عبد الحليم مزوز	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء:

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى:

الوالدين الكريمين أطال الله عمرهما في طاعته وأدام عليهما نعمة الصحة والعافية ووفقني لبرهما والإحسان إليهما ورزقني رضاه ورضاهما.

إلى إخوتي وأخواتي

إلى زوجتي وأبنائي الأعزاء

إلى كل أقربائي وأصدقائي في العمل والدراسة

إلى كل من كان سببا في وصولي لهذه المحطة: أساتذتي ومعلمي جازاهم الله خيرا.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، حمدا يليق بجلالة وعظمة سلطانه، والصلاة والسلام على نبيه المصطفى صادق الوعد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

بداية أشكر الله العلي القدير على أن وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع، وأساله أن يجعله خالص لوجهه الكريم، ويجعله عملا نافعا وعملا متقبلا.

وعملا بهديه صلى الله عليه وسلم " من لا يشكر الناس لا يشكر الله " واعترافا بالفضل والجميل أتوجه بخالص الشكر وعظيم التقدير والامتنان إلى المشرف: الأستاذ الدكتور محمد قوارح لتحمله عناء الإشراف ومنحني الكثير من وقته وجهده من خلال متابعته لهذا العمل وتعهده بالتوجيه والنصح ومد يد العون دون ضجر أو ملل، فكان نعم الأخ ونعم المشرف ونعم المعلم ونعم الناصح، أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء .

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على تحملها عبء قراءة البحث وتصويبه.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من وقف بجانبي وساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل من أساتذة محكمين ومفتشين، وأخص بالذكر المفتشين الذين تحملوا معي عبء الدراسة الميدانية، دون أن أنسى أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة أفراد عينة الدراسة على تعاونهم وحسن استقبالهم، إضافة لمدراء المتوسطات على ما قدموه من مساعدات وتسهيلات.

الملخص:

تناولت الدراسة الحالية موضوع: (تقويم مدى توظيف الكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة في ظل تطبيق إصلاحات الجيل الثاني من المناهج)، وهدفت إلى معرفة مدى توظيف وممارسة الأساتذة أفراد عينة الدراسة لهذه الكفايات، والتعرف على أكثر الكفايات ممارسة من طرف الأساتذة، إضافة إلى معرفة أثر بعض المتغيرات كجنس الأساتذة وخبراتهم المهنية وطبيعة تكوينهم ورتبهم الوظيفية على ممارستهم لكفايات التدريس، كما هدفت الدراسة أيضا إلى ضبط قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لتدريس هذه المادة.

ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام ببناء بطاقة ملاحظة لملاحظة الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة، وبعد التأكد من صدق البطاقة وثباتها قام بتطبيقها على عينة شملت 126 أستاذ وأستاذة يُدرسون بمتوسطات ولاية ورقلة خلال الموسم الدراسي 2019 ـ 2020، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ مستوى ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية كان متوسطا.

ـ أما أكثر الكفايات التدريسية تحكما من طرف الأساتذة فكانت الكفايات الشخصية للأستاذ بدرجة ممارسة جيدة، فيما احتلت كفايات التقويم المركز الأخير وبدرجة ممارسة متوسطة.

ـ تقصير أفراد عينة الدراسة في ممارسة بعض الكفايات المرتبطة بالتعلم البنائي والبنائي الاجتماعي المعتمد في مناهج الجيل الثاني.

ـ وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للجنس بين الذكور والإناث لصالح الذكور لكون غالبية الذكور من أصحاب الخبرة التدريسية الطويلة.

ـ وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية.

ـ وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة المهنية بين ذوي الخبرة أقل من 08 سنوات وذوي الخبرة أكثر من 15 سنة لصالح ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة، في حين لم تسجل فروق دالة إحصائيا بين ذوي الخبرة بين 08 و15 سنة وذوي الخبرة أكثر من 15 سنة.

Abstract:

The current study dealt with the topic: (Evaluating the extent of employing teaching competencies in teaching the subject of natural sciences and life at the middle school in light of the implementation of the reforms of the second generation curricula), and aimed to know the

extent of the teachers the sample of the study employing and practicing for these competencies, and to identify the most practiced competencies by teachers In addition to knowing the effect of some variables such as the gender of the teachers, their professional experiences, the nature of their formation and their job ranks on their practice of teaching competencies, the study also aimed to control a list of the teaching competencies needed to teach this subject.

To achieve this, the researcher followed the descriptive analytical approach, as he built a note card to observe the teaching competencies of the teachers of the natural sciences and life, and after confirming the validity and stability of the card, he applied it to a sample that included 126 teachers teaching in the middle schools of the wilaya of Ouargla during the 2019-2020 school year, and the study reached results next:

- The level of teachers of natural sciences and life at the middle school level of teaching competencies was average.

- As for the teaching competencies that were most controlled by the teachers, the personal competencies of the teacher were of good practice, while the evaluation competencies occupied the last place with a moderate degree of practice.

- The failure of the study sample members wasin practicingome of the competencies related to the constructive and social constructive learning adopted in the second generation curricula.

- There are statistically significant differences according to the gender between males and females in favor of males because the majority of males have long teaching experience.

- The existence of statistically significant differences according to the scientific qualification variable in favor of graduates of educational technological institutes (eti).

- There are statistically significant differences for the variable of professional experience between those with experience of less than 08 years and those with experience of more than 15 years in favor of those with experience of more than 15 years, while there were no statistically significant differences recorded between those with experience between 08 and 15 years and those with experience more than 15 years.

- Résumé:

la présente étude porte le sujet: (Évaluer l'étendue de l'utilisation des compétences pédagogiques dans l'enseignement de la matière des sciences naturelles et de la vie en cycle moyen à la lumière de la mise en œuvre des réformes de la deuxième génération des programmes), et vise à connaître l'étendue de l'emploi et de la pratique des membres de l'échantillon d'étude pour ces compétences, et d'identifier les compétences les plus pratiquées par les professeurs en plus la découverte de l'effet de certaines variables valeurs telles que le genre des professeurs, leur expérience professionnelle, la nature de leur formation et leur classement professionnel sur leur pratique des compétences pédagogiques, l'étude visait également à contrôler une liste des compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner cette matière.

Pour le réalisation de cette derniere, le chercheur a suivi l'approche descriptive et analytique, en construisant une fiche pour observer les compétences pédagogiques des professeurs de sciences naturelles et de la vie, et après s'être assuré de la validité et de la stabilité de la carte, il l'a appliquée à un échantillon qui comprend 126 professeurs d'enseignement moyen enseignant en sein de différents établissement de la wilaya d'Ouargla pendant la saison académique 2019-2020, et l'étude a atteint des résultats suivants:

- Le niveau des professeurs de sciences naturelles et de la vie au niveau moyen des compétences pédagogiques est moyen.
- Quant aux compétences pédagogiques les plus contrôlées par les enseignants, les compétences personnelles du professeur sont de bonne pratique, tandis que les compétences d'évaluation occupaient la dernière place avec un degré de pratique modéré.
- L'échec des membres de l'échantillon de l'étude à mettre en pratique certaines compétences liées à l'apprentissage constructif et social constructif adopté dans les Programmes d'études de deuxième génération.

- Il existe des différences statistiquement significatives selon le genre entre les hommes et les femmes en faveur des hommes, car la majorité des hommes ont une grande expérience de l'enseignement.
- L'existence de différences statistiquement significatives selon la variable de qualification scientifique en faveur des diplômés des instituts de technologie éducative.
- Il existe des différences statistiquement significatives pour la variable d'expérience professionnelle entre les personnes ayant une expérience de moins de 08 ans et celles ayant une expérience de plus de 15 ans en faveur de celles ayant une expérience de plus de 15 ans, alors qu'aucune différence statistiquement significative n'a été enregistrée entre les personnes ayant une expérience entre 08 et 15 ans et celles ayant plus de 15 ans d'expérience.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	د
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	و
فهرس المحتويات	ح
قائمة الجداول	ل
قائمة الملاحق	ن
المقدمة	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1 . إشكالية الدراسة	6
2 . فرضيات الدراسة	9
3 . أهداف الدراسة	10
4 . أهمية الدراسة	10
5 . مصطلحات الدراسة	11
6 . الدراسات السابقة	11
التعقيب عن الدراسات السابقة	26
الفصل الثاني: التقويم التربوي	
تمهيد	29
1 . مفهوم التقويم التربوي	30
2 . التقويم والمفاهيم المرتبطة به	34
3 . التطور التاريخي لمفهوم التقويم التربوي	39
4 . التقويم بين النظرة التقليدية والتوجه الحديث	42
5 . وظائف التقويم التربوي	50
6 . أنواع التقويم التربوي	54

7 . خصائص التقويم التربوي	63
8 . أهمية التقويم التربوي	65
9 . أهداف التقويم التربوي	66
10 . مجالات التقويم التربوي	68
11 . التقويم في المقاربة بالكفاءات	71
12 . تقويم كفاءة المعلم	77
ملخص الفصل	88
الفصل الثالث: الكفايات التدريسية	
تمهيد	91
1 . مفهوم الكفاية	92
2 . تعريف الكفايات التدريسية	96
3 . العلاقة بين مفهوم الكفايات وبعض المصطلحات ذات الصلة	98
4 . مكونات الكفاية	103
5 . خصائص الكفاية	105
6 . نشأة وتطور الكفايات	106
7 . تصنيف الكفايات	111
8 . الكفايات التدريسية الواجب توفرها لدى المدرس	120
9 . مصادر اشتقاق الكفايات	132
10 . وسائل قياس الكفايات	139
11 . العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية	141
12 . الكفايات التدريسية الحديثة	143
ملخص الفصل	146
الفصل الرابع: مناهج الجيل الثاني لمادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة	
تمهيد	149
أولا: الإصلاح التربوي في الجزائر	
1 . مفهوم الإصلاح التربوي	150
2 . مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر	151
ثانيا: مناهج الجيل الثاني	

تمهيد	168
1 . تعريف المنهاج	168
2 . مهام المدرسة	170
3 . أسس بناء المناهج	171
4 . الجيل الثاني من المناهج	172
5 . المقاربة بالكفاءات	173
6 . أهداف الجيل الثاني	180
7 . مبررات الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني	181
8 . محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني	184
9 . مبادئ مناهج الجيل الثاني	185
10 . مصطلحات متداولة في مناهج الجيل الثاني	186
11 . الخطوات المتبعة لبناء الكفاءات في مناهج الجيل الثاني	189
ثالثا: منهجية تدريس علوم الطبيعة والحياة في مناهج الجيل الثاني	
تمهيد	191
1 . علوم الطبيعة والحياة	191
2 . الاتجاهات الحديثة في تطوير مناهج المواد العلمية	193
3 . مساهمة مادة علوم الطبيعة والحياة في تحقيق الملمح الشامل للمتعلم	194
4 . الكفاءات الشاملة لمادة علوم الطبيعة والحياة	194
5 . التدريس بالوضعيات التعلمية في مادة علوم الطبيعة والحياة	198
6 . مخطط إجراء التعلمات لبناء كفاءة في مادة علوم الطبيعة والحياة	203
ملخص الفصل	206
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	209
1 . منهج الدراسة	209
2 . مجتمع الدراسة	210
3 . الدراسة الاستطلاعية	211
4 . الدراسة الأساسية	213
5 . حدود الدراسة	216
6 . أدوات الدراسة	216

7 . الأساليب الإحصائية	230
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	233
1 . عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	233
2 . عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	258
3 . عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	260
4 . عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	261
5 . عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	263
الاستنتاج العام	264
الخاتمة	267
التوصيات والمقترحات	270
قائمة المراجع	272

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الوظائف الأساسية لأنواع التقويم	
02	القيم والمواقف والكفاءات العرضية لمناهج علوم الطبيعة والحياة	
03	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المقاطعة التربوية والجنس	
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية	
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب طبيعة التكوين	
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الوضعية الإدارية	
09	الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة	
10	أبعاد البطاقة وفقراتها بعد التحكيم	
11	معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	
12	معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	
13	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للبطاقة	
14	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) المحسوبة لتمييز فقرات البطاقة	
15	قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للبطاقة وأبعادها	
16	قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد بطاقة الملاحظة	
17	طريقة تصحيح البطاقة	
18	المعيار المعتمد في الدراسة	
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأبعاد أداة الدراسة والأداة ككل	
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات التخطيط	
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات التنفيذ	

22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات التقويم	
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي	
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الكفايات الشخصية للأستاذ	
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ	
26	يبين الوزن النسبي لأبعاد بطاقة الملاحظة	
27	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين في ممارسة أفراد عينة الدراسة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الجنس	
28	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	
29	يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتحديد الفروق حسب متغير الخبرة المهنية	
30	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير طبيعة التكوين	
31	يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتحديد الفروق حسب متغير الخبرة طبيعة التكوين	

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	قائمة الأساتذة المحكمين
02	صورة البطاقة الموجهة للتحكيم
03	صورة البطاقة بعد التحكيم
04	الصورة النهائية للبطاقة

مقدمة:

بهدف مواكبة التطورات التي شهدها العالم اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية والتي جعلت من المجتمعات في العالم أشبه بقرية صغيرة خاصة في أواخر التسعينات ومطلع الألفية الثانية انصب اهتمام المجتمعات في السنوات الأخيرة حول البحث عن السبل والحلول الفعالة التي تضمن لها المسايرة والمنافسة في الساحة العالمية، ذلك أن تقدم الأمم ورقيها أو تأخرها وتقهقرها أصبح مرهون بما تملكه من ثروة بشرية متعلمة وما يحمله أفرادها من زاد معرفي وبمدى تحكم هؤلاء الأفراد في التكنولوجيا المتطورة، فالدول المتقدمة اليوم ورغم افتقارها للثروات إلا أن اهتمامها بالعلم والتعليم مكنها من أن تُصدر أثمن ثروة للعالم حاليا والمتمثلة في الإنتاج العلمي والتكنولوجي وبالتالي أحكمت قبضتها على العالم بأسره، في حين نجد أن بعض الدول ورغم غِناها بمختلف الثروات إلا أن إغفالها للعلم وعدم اهتمامها بالتعليم فرض عليها التبعية لغيرها فوصفت بالمجتمعات المتخلفة.

على هذا الأساس أصبح الاهتمام بالنظام التربوي وإصلاحه بين الحين والآخر حتمية فرضت نفسها على اعتبار أن النظام التربوي يمثل الأداة الأساسية للنهوض بالمجتمعات والممول الرئيسي لبقية القطاعات من خلال تزويدها بالإطارات والطاقات البشرية اللازمة لتسيير شؤون الحياة المختلفة.

والجزائر كغيرها من الدول بدأت في التحضير لتحسين مستوى العملية التعليمية بإدخال إصلاحات تربوية شاملة، ونتج عن ذلك مع بداية القرن الواحد والعشرين اعتماد مقاربة تربوية حديثة ممثلة في المقاربة بالكفاءات مما أدى لتغيير المناهج والكتب المدرسية ووسائل تعليمية واختيار طرق تدريس جديدة في إطار تنفيذ التعلم الذاتي المتمركز حول المتعلم وذلك بتزويد المتعلمين بمهارات التعلم وتنمية قدراتهم لبناء معارفهم بأنفسهم قصد الوصول لمتعلمين بملامح يميزها تمتعهم بصفات وخصائص تتماشى ومستجدات العصر الحالي.

وبالرغم من أن العملية التعلمية التعليمية متكاملة إلا أن المهمة الأكبر في هذا الإصلاح تقع على عاتق المعلمين والأساتذة المكلفين بالتنفيذ والمتابعة، مما يعني أن نجاح الإصلاح متوقف إلى حد كبير على مستوى هؤلاء المدرسين، حيث أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب نوعا من المدرسين وطرق تدريس تختلف عن الأنماط التقليدية التي تتخذ من التلقين والحفظ

والاسترجاع سبيلا للعمل التعليمي، إذ أن النمط الحديث يستوجب على المعلم توفير فرص التعلم للتلاميذ، ونتيجة للدور الحاسم للمعلم في العملية التعليمية باعتباره محركها الرئيسي فإن ذلك يفرض على من بيدهم مسؤولية متابعة وإنجاح الإصلاح التربوي إخضاع أداء المعلم للتقويم بهدف الاطمئنان على سلامة سير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، ذلك أن العملية التعليمية التعلمية لا يمكن لها أن تبلغ مُبتغاها في غياب مدرس كفء ومؤهل.

ومما لا شك فيه أن تقويم أداء الأساتذة والمعلمين الغرض منه مساعدة المؤسسات التعليمية في معرفة مستوى من ينتسبون إليها من معلمين والمقارنة بين مؤهلاتهم العلمية ومتطلبات مهنة التدريس والوقوف على مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية ومعرفة مواطن القوة والضعف أوالقصور في ممارساتهم تفيد في الرفع من كفايات المعلم ومستوى العملية التعليمية ككل، ومن أكثر الأساليب السائدة المستخدمة في قياس وتقويم كفاية المعلم ملاحظة سلوك المعلم نفسه أثناء فعل التدريس حيث تتم المعلم كقائد للموقف التعلمي ويُديره بتهيئة الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ ويختار الأنشطة التعلمية والوسائل التعليمية المناسبة وأساليب التقويم الفعالة خدمة لمخرجات عملية التعلم ككل.

ومادة علوم الطبيعة والحياة مادة علمية لها خصوصياتها إذ يغلب عليها الجانب التقني المخبري بالتعامل مع عدد من الوسائل التعليمية، كما يساهم تدريسها كغيرها من المواد وفي مختلف المراحل التعليمية في التكوين الفعال للمتعلم حيث تركز على الملاحظة والتجريب في دراسة الظواهر الطبيعية والبيولوجية من أجل تنمية التفكير العلمي والقدرة على التحليل والاستدلال والتركيب وبناء المفاهيم العلمية لدى المتعلم، والقدرة على اتخاذ إجراءات ومواقف وقائية للحفاظ على الصحة والبيئة، ولذلك يتطلب تدريسها وجود أستاذ متمكن معرفيا ومُلم بالجانب التربوي والتخصصي لمادته.

وسعيا من الباحث لتشخيص واقع تدريس المادة وانطلاقا من معايشته للوسط المدرسي كأستاذ لمادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة لاحظ أن أداء كثير من الأساتذة يغلب عليه النمط التقليدي وافتقار الكثير من الممارسات التعلمية لنموذج الكفايات التدريسية التي يستوجبها التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، ولهذا جاءت الدراسة الحالية للوقوف على مدى ممارسة

الأساتذة للكفايات التدريسية التي يتطلبها تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بمرحلة التعليم المتوسط.

وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين: قسم نظري وآخر تطبيقي.

1) القسم النظري: واشتمل على أربعة فصول بحيث:

الفصل الأول وتضمن الإطار العام للدراسة، وتناولنا فيه إشكالية الدراسة وما تفرع عنها من أسئلة، إضافة إلى الفرضيات وأهداف الدراسة وأهميتها، كما تم أيضا تحديد مصطلحات الدراسة وعرض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الحالية.

أما الفصل الثاني فقد تم التطرق فيه إلى موضوع التقويم التربوي، انطلاقا من مفهومه والمفاهيم ذات العلاقة به، مرورا بالتطور التاريخي لمفهوم التقويم التربوي ووظائفه وأنواعه وخصائصه وأهميته وأهدافه ومجالاته، وصولا إلى التقويم في المقاربة بالكفاءات، ليُختم بتقويم كفاءة المعلم.

أما الفصل الثالث فقد خصص للكفايات التدريسية، وتم فيه لمفهوم الكفاية وتعريف الكفايات التدريسية وعلاقة مفهوم الكفاية ببعض المصطلحات المتداخلة معها، كما تضمن هذا الفصل أيضا مكونات الكفاية وخصائصها ونشأتها وتصنيفها، إضافة إلى الكفايات الواجب توفرها لدى المدرس ومصادر اشتقاق الكفايات ووسائل قياسها والعوامل المؤثرة فيها، وأخيرا تم عرض لأهم الكفايات التدريسية الحديثة.

أما الفصل الرابع فقد تناول موضوع مناهج الجيل الثاني لمادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة وقُسّم إلى ثلاثة أجزاء، تناول الجزء الأول مفهوم ومراحل الإصلاح التربوي في الجزائر، فيما خُصص الجزء الثاني للحديث عن مناهج الجيل الثاني تكلمنا فيه عن تعريف المنهاج وأسس بنائها والتعريج عن مهام المدرسة، إضافة إلى مفهوم مناهج الجيل الثاني وأهدافها ومبادئها ومصطلحات متداولة فيها مع التطرق لمبررات اعتمادها، ليُختم هذا الجزء بالخطوات المتبعة لبناء الكفاءات في مناهج الجيل الثاني، أما الجزء الثالث فقد تم التطرق فيه لمنهجية تدريس علوم الطبيعة والحياة في مناهج الجيل الثاني، بحيث تم التعريف بمادة علوم الطبيعة والحياة ومساهمتها

في تحقيق الملمح الشامل للمتعلم، مع التركيز على شرح التدريس بالوضعيات في هذه المادة من خلال التطرق لمخطط إجراء التعلمات لبناء كفاءة في مادة علوم الطبيعة والحياة.

2) القسم التطبيقي: وقد تم تقسيمه إلى فصلين:

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، والمتمثلة في منهج ومجتمع الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية وحدودها الزمانية والمكانية وخصائص عينة الدراسة، وأدوات جمع البيانات مع توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أما الفصل السادس فقد خُصص لعرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

وأخيرا خُتمت الدراسة باستنتاج عام للدراسة مع تقديم جملة من التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1 . إشكالية الدراسة

2 . فرضيات الدراسة

3 . أهداف الدراسة

4 . أهمية الدراسة

5 . مصطلحات الدراسة

6 . الدراسات السابقة

التعقيب عن الدراسات السابقة

1 . إشكالية الدراسة:

استطاعت كثير من الأمم تحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي بعدما أدركت أهمية ودور المؤسسات التربوية في إحداث التنمية باعتبارها خزان للموارد البشرية القادرة على التوافق مع معطيات الحاضر والمستقبل من خلال تزويد المجتمع بالأطباء والباحثين والمهندسين والمدرسين والحرفيين...، فراحت تبحث عن أحدث وأجود الإستراتيجيات التربوية لتطبيقها، وتطلب ذلك جعل المنظومة التربوية في صدارة اهتماماتها وتخصيصها بعناية واهتمام أكثر من خلال إنشاء مرافق تعليمية متطورة وتزويدها بالوسائل الحديثة وتصميم برامج ومناهج ملائمة.

والجزائر على غرار بقية الدول ركزت على التربية بعدما أدركت أن تقدمها وتطورها مرهون بنوعية التربية التي يتلقاها أبناؤها، فالنظام التربوي الذي يتحمل مسؤولية تربية النشء وإعدادهم يحتاج إلى تطوير وتحسين حتى تتوافق مخرجاته مع مستوى الطموحات التي يتوقعها المجتمع منه، ولهذا رصدت الدولة إمكانيات مادية وبشرية معتبرة لإصلاح منظومتها التربوية، ووضعت على عاتق المنظومة التربوية تنشئة جيل معتز بوطنه ومتشبع بقيمه ومتفتح على العالم وقادر على التكيف مع مستجدات كل عصر من التكنولوجيات الحديثة والمعارف المتجددة وذلك من خلال الإصلاحات المتواصلة للمنظومة التربوية منذ الاستقلال بعدما ورثت نظام تربوي يستجيب لطموحات المستعمر ويهدف لطمس هوية وقيم الجزائريين، وهذا ما دفع القائمين على التربية للبحث على الاستراتيجيات الحديثة في التعليم.

ومن هذا المنطلق تبنت المنظومة التربوية الجزائرية إستراتيجية جديدة قائمة على المقاربة بالكفاءات لمعالجة ضعف مستوى التحصيل وانخفاض القدرات وعدم التكفل بمهارات المتعلم والبحث عن فعالية أكثر للعملية التعليمية التعلمية بهدف الوصول لمتعلم قادر على توظيف إمكانياته في حل مشكلات الحياة أو التكيف معها، وتم تطبيقها مع بداية الموسم الدراسي 2004/2003 بعدما أصبحت مطبقة في كثير من دول العالم سواء المتطورة منها أو السائرة في طريق النمو كبديل لبيداغوجيا الأهداف، ونتج عن ذلك إعادة النظر في المناهج التعليمية والكتب المدرسية وطرق التدريس وكيفية التقويم، وتعتمد هذه المقاربة على المتعلم وجعله محور العملية التعلمية من خلال توظيف المعارف توظيفا علميا والكشف عن مهارات المتعلم وتنمية قدراته بدلا عن حشو ذهنه بالمعارف والعلوم وتخزينها واسترجاعها للإجابة أثناء الاختبارات فحسب، أي تم

الانتقال من التعليم لمواجهة الامتحانات إلى التعلم لمواجهة وضعيات في الحياة اليومية.

إلا أن هذه الإصلاحات وبعد سنوات من تطبيقها لم تحقق ما كان منتظر منها ولم ترقى لتطلعات المجتمع وعمال القطاع حيث عبرت نقابات التربية عن عدم رضاها عن التسرع في تطبيقها وعدم استشارتها في إعدادها واعتبرتها إصلاحات فوقية ومفروضة على الطاقم التربوي، وزاد من حدة الأمر تعرض النظام التربوي الجزائري لانتقادات حادة من جهات مختلفة ناتجة عن مجموعة المشاكل التي تتخبط فيها المدرسة الجزائرية من اضطرابات وانخفاض في مستوى التحصيل لدى التلاميذ والإحصائيات المخيفة حول الرسوب والتسرب المدرسي وانتشار لعدة مشاكل اجتماعية داخل البيئة المدرسية... وهذا ما دفع القائمين على شؤون التربية أكثر من أي وقت مضى للعمل على إعادة النظر في المنظومة التربوية من جديد بالبحث عن مناهج ومضامين وأساليب تدريس حديثة تتماشى مع حاجات المتعلم من جهة وأهداف المجتمع من جهة أخرى.

ولمعالجة هذه النقائص تم اعتماد إصلاح تربوي جديد بداية من الموسم الدراسي 2017/2016 أطلق عليه الجيل الثاني من المناهج بهدف تحسين المردود التربوي وقام على تبني اتجاه بيداغوجي جديد مستمد من التيار البنيوي والبنيوي الاجتماعي يعتمد على المقاربة بالكفاءات لإكساب المتعلمين آليات التعامل مع المشكلات والوضعيات التي تصادفهم في حياتهم اليومية ولمعالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول (المطبقة منذ 2003)، والعمل خصوصا على تحقيق ملمح التخرج لدى المتعلم في نهاية المرحلة التعليمية أو الطور أو المستوى، ويقصد بملمح التخرج مجموعة التعلمات والكفاءات التي يُظهر المتعلم تمكنا منها يؤهله للانتقال إلى مستوى دراسي أعلى، ويتم ذلك بالانسجام العمودي والأفقي للمناهج، ويهدف الانسجام الأفقي لتحقيق الكفاءات العرضية ضمن ما يسمى بتشاركية جميع المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة فيما بينها لتكوين ملمح التخرج لدى المتعلم في نهاية المرحلة أو الطور أو المستوى.

ويتكون النظام التربوي من عدة عناصر متكاملة ومتشابكة فيما بينها، ويعد المعلم أو الأستاذ أحد المكونات الرئيسية في العملية التربوية والتي يتوقف عليه نجاحها بدرجة كبيرة، فهو حجز الزاوية وعنصرها الفعال، وهذا ما يتطلب منه الإخلاص في عمله وتمكنه منه مما يتطلب تكوينه وتطوير ورفع قدراته ومهاراته باستمرار لأداء مهمته التعليمية بنجاح، لأن التطورات التي يشهدها العالم في شتى الميادين لم يعد يناسبها المعلم الذي يقتصر على نقل المعلومات من مراجع

محددة وحشوها في أذهان التلاميذ، بل الحاجة ملحة لوجود معلم يتماشى مع التطورات العلمية والتكنولوجية ومتفهم للمتطلبات الاقتصادية والتربوية والثقافية المعاصرة.

فقد طالب كثير من التربويين برفع مستوى أداء المعلم وتحسينه، حتى يتمكن من القيام بدوره على أكمل وجه، لأن مستقبل العملية التعليمية ونوعيتها يتوقف على أمور عديدة من أبرزها أداء المعلم في أثناء ممارسته لعملية التدريس، إذ أن " دور المعلم في تنشئة الأجيال لا يقف عند تلقين التلاميذ حقائق ومعلومات بل يسهم في تربية متكاملة تتسم بالتجديد وتعهد القدرات الإبداعية من أجل التطلع لمستقبل أفضل، لذا أصبح البحث عن أساليب واتجاهات حديثة في مجال إعداد المعلم الكفء أمراً ضرورياً تفرضه ظروف العصر الحالي ". (البابطين، 1995، ص203).

وبعدما أدركت كثير من الدول أن الخلل في العملية التعليمية مرده بدرجة كبيرة لمستوى أداء المعلم وقلة كفاءته وجدت نفسها مجبرة على مراجعة وتقويم مدى فعالية المعلم والتعرف على مدى توظيفه وممارسته للكفايات التدريسية الضرورية لرفع كفايته ونجاحه في عمله، خصوصا مع وضوح تراجع مستوى الأداء التدريسي لدى كثير من المعلمين والأساتذة، إضافة إلى تدني مستوى المتعلمين في التحصيل وتضايق المعلمين والأولياء على حد سواء من ذلك.

وتعد مرحلة التعليم المتوسط من أهم المراحل التعليمية في حياة التلميذ باعتبارها حلقة الوصل بين مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي ففيها يكتسب العديد من المعارف والمهارات التي تساعده على الاستمرار على التعليم وتؤهله للإنتقال للمرحلة الثانوية، ومادة علوم الطبيعة والحياة إحدى المواد التي تساهم في تحقيق ملمح التخرج عند المتعلم في نهاية هذه المرحلة، وهذه المادة " تمثل امتدادا للبعد البيولوجي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية في مرحلة التعليم الابتدائي، وهي مادة ترمي إلى تمكين المتعلم من فهم الذات البيولوجية والمحافظة على سلامتها، ومن خلالها على المحيط والبيئة مع مسايرة التطور العلمي والتكيف مع المحيط التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي، واعتبارا من أن فهم الذات مرهون بفهم المحيط ومختلف الظواهر الطبيعية، فإن مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط تزود المتعلمين بأدوات مفتاحية للوصول التدريجي إلى مستوى من الفهم والتفسير لظواهر طبيعية واكتساب مبادرة واستقلالية في حل مشكلات من الحياة اليومية وبناء الحياة الشخصية ". (منهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط، 2014، ص2)

وبالنظر لأهمية تدريس هذه المادة في حياة المتعلم وحرصا على تقديمها في أحسن صورة لأن أي تقصير في تقديمها يؤثر سلبا على سير العملية التعليمية، وانطلاقا من إحساس الطالب الباحث المعايش لسير العملية التعليمية بالمرحلة المتوسطة (باعتباره يمارس التدريس بالمرحلة المتوسطة لمادة علوم الطبيعة والحياة) بوجود مشكلة تتعلق بمدى امتلاك الأساتذة للكفايات التدريسية وتوظيفهم لها، رأى ضرورة التركيز على أهم الكفايات التدريسية الضرورية لتدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة والوقوف على مدى توظيفها من طرف الأساتذة والتعرف على أهم الصعوبات التي تؤثر في أدائهم التدريسي خصوصا مع بداية تطبيق الجيل الثاني من المناهج، ولذلك تم حصر مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: ما مدى توظيف أساتذة التعليم المتوسط لكفايات تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة في ظل تطبيق إصلاحات الجيل الثاني من المناهج، ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة التالية:

- ما مستوى توظيف وممارسة أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة.
- ما هي أبرز الكفايات التدريسية توظيفا من طرف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تعزى لمتغيرات: الرتبة، المؤهل العلمي، سنوات العمل، طبيعة التكوين.

2 . فرضيات الدراسة:

1 ـ مستوى توظيف وممارسة أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة جيد.

2 ـ أبرز الكفايات التدريسية توظيفا من طرف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة هي كفايات التخطيط.

3 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الجنس.

4 ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة

المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

5 ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير طبيعة التكوين.

6 ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الرتبة.

3 . أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

ـ تحديد درجة توظيف وممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية التي يتطلبها تدريس المادة خصوصا مع بداية تطبيق إصلاحات الجيل الثاني من المناهج.

ـ تحديد قائمة تضم الكفايات التدريسية اللازم توفرها لدى أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة.

ـ التعرف على ترتيب الكفايات التدريسية التي يوظفها أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة.

ـ معرفة أثر بعض المتغيرات المؤثرة في توظيف أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية الضرورية لتدريس مادة علوم الطبيعة والحياة.

ـ تقويم الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة في ظل إصلاحات الجيل الثاني من المناهج.

4 . أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله بحيث تعمل على الوقوف على تقويم أداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة، والوقوف على مدى قدرتهم على ممارسة وتوظيف الكفايات التدريسية الضرورية لتدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة في ظل تطبيق الإصلاحات الجديدة أو ما يطلق عليها مناهج الجيل الثاني، كما تفيد الدراسة بتزويد الأساتذة بأهم الكفايات التي يفترض منهم توظيفها وإظهارها كسلوكات في ممارساتهم التدريسية والتحكم فيها مما يؤثر على أدائهم وتحصيل تلاميذهم في المادة ويساعدهم على تحسين تدريس هذه المادة والرفع من مردود المتعلمين فيها.

5 . مصطلحات الدراسة:

1 ـ الكفايات التدريسية: يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها أستاذ علوم الطبيعة والحياة في المرحلة المتوسطة والتي تنعكس إيجابا على أدائه.

2 ـ علوم الطبيعة والحياة: هي مادة تعلمية تسعى لتزويد المتعلم بكفاءات تساعده على التعرف على المحيط والوقائع الحيوية والجيولوجية وفهمها وتفسيرها، من خلال بناء جملة من المعارف العلمية والكفاءات الأساسية.

3 ـ مرحلة التعليم المتوسط: هي المرحلة التعليمية التي تتوسط مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، وتقدر مدتها بأربع سنوات يلتحق بها التلاميذ الذين أتموا مرحلة الابتدائي بنجاح.

4 ـ الجيل الثاني من المناهج: مناهج تعليمية تهدف لإثراء ودعم وتحسين التربية والتعليم بتبني اتجاه بيداغوجي جديد مستمد من التيار البنيوي الاجتماعي يعتمد على المقاربة بالكفاءات لجعل المتعلمين قادرين على التصرف في محيطهم.

6 . الدراسات السابقة:

1 ـ دراسة جارجيليو Garguilo 1974: الدراسة بعنوان " تحديد كفايات معلمي المرحلة الابتدائية والتربية الخاصة "، وهدفت إلى تحديد أهم الكفايات التي يحتاجها المعلمين ومدى تمكنهم من تلك الكفايات، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبيان مكون من 26 كفاية، وتم تطبيقه على عينة عشوائية تتكون من 300 معلم، وطلب من المعلمين تحديد الكفايات تبعا لحاجاتهم التدريسية.

وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الكفايات التي يحتاجها المعلمون في هذه المرحلة هي:

- كفايات تتعلق بإثارة دافعية التلميذ.
- كفايات تتعلق بكيفية الاستفادة من الوسائل السمعية البصرية.
- كفايات تتعلق بالقدرة على التحكم في النظام داخل الفصل.
- كفايات تتعلق بمساعدة التلاميذ على الانضباط الذاتي.
- كفايات تتعلق بمساعدة التلاميذ على ممارسة المهارات الاجتماعية بالمدرسة والمجتمع.

كما بينت الدراسة أن المعلمين لم يظهروا احتياجهم لبعض الكفايات الهامة مثل كفايات إعداد الدرس وتنفيذه وكفايات التقويم حيث من المحتمل أن يكون المعلمين مكتسبين لتلك الكفايات.

2 ـ دراسة جونسون Johnson(1978): هدفت هذه الدراسة التي قام بها الباحث في كلية

التربية بجامعة جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم لممارسة التعليم ممارسة فعالة في مدارس ولاية جورجيا، حيث تم بالاعتماد على الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالموضوع إعداد قائمة من 52 كفاية وتصنيفها في 9 مجالات هي: التخطيط للدرس (6 كفايات)، تشخيص حاجات المتعلمين (7 كفايات)، استخدام أساليب وطرق تدريسية متنوعة (11 كفاية)، تأدية المهام الإدارية المتصلة بعمله بكفاءة وفعالية (6 كفايات)، إظهار خصائص مهنية وأخلاقية ايجابية نحو مهنته (6 كفايات)، المشاركة في النشاطات المتصلة بنموه المهني (6 كفايات)، تكوين علاقات حسنة مع الآخرين (6 كفايات)، توصيل الأفكار للآخرين توصيلا فعالا (3 كفايات)، مراجعة البرنامج التعليمي وتعديله (كفاية واحدة)، وأطلق على أداة الدراسة: كتاب المسح التقويمي للمعلمين، وشملت عينة الدراسة 3650 معلما و369 إداريا و649 من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى اعتبار 33 كفاية ذات أهمية بالغة بناءا على رأي عينة الدراسة، واعتبار بعض الكفايات تتداخل مع كفايات أخرى.

3 ـ دراسة يحي عفاش (1991): الدراسة بعنوان " الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن "، هدفت إلى معرفة المهارات والكفايات التي يحتاجها المشاركون والمشاركات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأردن كما يراها المعلمون والمعلمات أنفسهم، اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام ببناء استبيان مكون من 46 كفاية موزعة على 5 مجالات هي: التخطيط للدرس، التقويم، إدارة الصف، التوجيه، الإرشاد، بلغت عينة الدراسة 121 معلما ومعلمة (70 معلما و51 معلمة)، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها:

ـ الكفايات المهمة من وجهة نظر عينة الدراسة والتي حصلت على نسب مرتفعة في مجال تخطيط الدرس هي: صياغة أهداف تعليمية محددة لمحتوى الدرس وتحليل المحتوى وتنظيم نتائج الخبرات وتنظيم محتوى الدرس منطقيا.

ـ الكفايات المهمة من وجهة نظر عينة الدراسة والتي حصلت على نسب مرتفعة في مجال تنفيذ الدرس هي: استخدام وسائل الإيضاح واستخدام أساليب التعزيز.

ـ الكفايات المهمة من وجهة نظر عينة الدراسة والتي حصلت على نسب مرتفعة في مجال إدارة الصف هي: تقبل أراء الطلبة واحترام مشاعرهم وتنمية الأنماط السلوكية المرغوبة وإيجاد جو

اجتماعي تفاعلي ايجابي داخل غرفة الصف.

4 ـ دراسة يالين هاليل 1992 (Yalin. H): عنوان الدراسة " دراسة الكفايات الضرورية لاستخدام التقنيات التربوية لدى معلمي المرحلة الثانوية "، هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة في مجال الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم لتحسين نوعية الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، استخدم الباحث استبيان لدراسة أساليب علمية في التدريس مكون من 49 كفاية موزعة على 4 مجالات هي: أساليب تخطيط الدرس، استخدام وسائل الاتصال الجماهيري كأدوات اتصال في التعليم، تشغيل المعدات والأجهزة، إنتاج واختيار المواد التعليمية، تم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة المكونة من 166 معلما وأستاذا بكليات التربية.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

ـ اتفاق أراء المعلمين وأساتذة الكليات التربوية على أهمية ثلاث مجالات وهي حسب ترتيبها من حيث درجة الأهمية: أساليب تخطيط التدريس ثم استخدام الاتصال الجماهيري كأدوات الاتصال في التعليم ثم إنتاج واختيار المواد التعليمية.

ـ تأكيد المعلمين والأساتذة على ضرورة تضمين هذه الكفايات في برامج إعداد المعلمين.

5 ـ دراسة صخى معدي خطاب (1996): الدراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه بعنوان " تقويم أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية في ضوء الكفايات التدريسية " أجريت في العراق وهدفت إلى تقويم أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادة الأحياء من خلال الإجابة عن الأسئلة:

ـ ما هي الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادة الأحياء في المدارس الإعدادية.

ـ ما مستوى أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادة الأحياء.

ـ هل يختلف مستوى أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية بإختلاف الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

بلغ مجتمع البحث 214 مدرسا ومدرسة تم سحب منه عينة قدرها 90 مدرسا ومدرسة بالطريقة العشوائية الطبقية، واعتمد الباحث أسلوب الملاحظة المباشرة كأداة لبحثه فأعد استمارة ملاحظة لهذا الغرض تضمنت 35 كفاية موزعة على 5 مجالات.

وتوصلت الدراسة إلى أن أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية للكفايات التدريسية اللازمة لم يرق بشكل عام إلى الحد الأدنى من المستويات المطلوبة، وأن أدائهم في مجال تنفيذ الدرس كان مقبولا بشكل عام، أما أدائهم في المجالات الأخرى فقد كان دون المستوى المطلوب وكان مجال التقويم أضعف هذه المجالات، كما توصلت الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مدرسي الأحياء.

6 ـ دراسة عبد الله الحمادي (1998): الدراسة بعنوان " الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر "، هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين على توجيههم، تكونت عينة الدراسة من 351 معلما ومشرفا ممن يعملون بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الدوحة، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبيان 91 كفاية موزعة على المجالات: الأهداف التعليمية، المحتوى، خصائص المعلم، تخطيط الدرس، الوسائل التعليمية، طرائق التدريس، التعامل الإنساني، التقويم، توصلت الدراسة إلى: ـ جميع الكفايات مهمة للمعلمين، حيث احتلت كفاية إدارة الصف المرتبة الأولى من حيث الأهمية تلتها كفاية التقويم.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ـ وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

7 ـ دراسة سلامة العابد (1998): الدراسة بعنوان " الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والأساتذة المختصين بكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين "، وهدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات التعليمية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وذلك استنادا إلى رأي المعلمين والمشرفين والمختصين، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وعددهم 214 معلما ومشرفي الرياضيات بالرياض وعددهم 21 مشرفا و4 أساتذة مختصين بقسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان يتكون من 98 كفاية تعليمية موزعة على 5 مجالات هي (تخطيط وإعداد الدرس، التنفيذ، التقويم، الكفايات الأكاديمية والنمو المهني، كفايات الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية)، كما قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة طبقت على معلمي الرياضيات لقياس مدى توافر الكفايات لديهم.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

ـ تحديد قائمة بأهم الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

ـ عدم وجود فروق بين المعلمين والمشرفين في تقديرهم لأهمية الكفايات ومدى لزومها للمعلم.

8 ـ دراسة بن عيسى السعيد (1999): الدراسة عبارة عن رسالة ماجستير بعنوان " الفعالية التربوية لأساتذة التعليم الأساسي " هدفت للتعرف على مدى معرفة وممارسة أساتذة التعليم الأساسي بولاية سطيف للكفايات الصفية، وهل هذه الممارسة تختلف من أستاذ لآخر باختلاف مادة التدريس والجنس والخبرة المهنية، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية تكونت من 52 أستاذا وأستاذة موزعين على 4 اكماليات بمدينة سطيف، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة تتضمن الكفايات الصفية بعد إطلاعه على شبكات وقوائم تم تصميمها من قبل دوائر مختصة، وشملت الشبكة في شكلها النهائي 35 كفاية موزعة على ثلاث محاور هي : المحور الوظيفي وتضمن كفايات: الإعداد والتخطيط للدرس(4 كفايات فرعية)، تنفيذ الدرس(7 كفايات فرعية)، تنوع الأنشطة واستعمال الوسائل(3 كفايات فرعية)، الأسئلة الصفية(6 كفايات فرعية)، والمحور العلائقي وتضمن كفايات: ضبط وإدارة الصف(3 كفايات فرعية)، وكفايات توجيه السلوك الصفي(5 كفايات فرعية)، والمحور الشخصي وتضمن الكفايات الشخصية للأستاذ(7 كفايات فرعية)، وأعتمد الباحث مستوى إنجاز قدره (60 %) كمعيار لقبول الأداء، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

ـ أداء الأساتذة للكفاءات الصفية الخاصة بالمحور الوظيفي والمحور الشخصي كان أداؤهم بمستوى مقبول.

ـ أداء الأساتذة للكفاءات الصفية الخاصة بالمحور العلائقي كان أداؤهم بمستوى غير مقبول.

ـ عدم تأثير مادة التدريس والجنس والخبرة المهنية على إنجاز الأساتذة للكفايات الصفية.

9 ـ دراسة معمر حسني شتيوي (2001): الدراسة عبارة عن رسالة ماجستير بعنوان " مدى ممارسة معلمي الأحياء للكفايات التعليمية الضرورية لتدريس الأحياء " هدفت للتعرف على مدى ممارسة معلمي الأحياء للكفايات التعليمية في شمال فلسطين وإجراء مقارنات بدرجة هذه الكفايات تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة ومكان التدريس والمؤهل العلمي، ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة لقياس مدى ممارسة الكفايات التعليمية مكونة من 54 فقرة موزعة على تسعة مجالات (التخطيط، إدارة

الصف وتوجيه السلوك الصفي، مادة وأساليب وأنشطة التدريس، الأسئلة الصفية، الوسائل التعليمية، استخدام المختبر، التقويم، اتجاهات المعلم نحو الطلبة، شخصية المعلم واتجاهاته المهنية)، وتكونت عينة الدراسة من 170 معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة الكفايات على المجالات مجتمعة كانت بدرجة كبيرة، كما أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ومكان التدريس لصالح معلمي المدينة، والمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي العالي، وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها مشاركة المعلمين في دورات خاصة في مجال الكفايات.

10 ـ دراسة كليبر 2002 (Kliber): الدراسة بعنوان " الكفايات التعليمية اللازمة في مدارس نيفادا الابتدائية "، استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة استبيان لتحديد تلك الكفايات وجه إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نيفادا بالولايات المتحدة الأمريكية بلغ عددها 116 مدرس، وتوصلت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ بلغت 186 كفاية رتبت حسب الأولوية في الأهمية على النحو التالي: الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم، كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف، وتم اقتراح تضمين هذه الكفايات في برامج إعداد المدرسين بالولاية.

11 ـ دراسة نداء الخميس (2004): الدراسة بعنوان " تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت" هدفت إلى تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، واعتمدت الباحثة لهذا الغرض بطاقة ملاحظة احتوت على 35 عبارة تقيس الكفايات التدريسية في أربع مجالات هي: تخطيط الدرس والسمات الشخصية وتنفيذ الدرس والتقويم، وطبقت الدراسة على عينة بلغت 54 معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

ـ معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بصفة عامة في مستوى ممتاز لكنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب وتنمية بعض المهارات مثل: استخدام التقنيات التربوية استخدام اللغة العربية الفصحى المبسطة واستخدام الأنشطة التعليمية المختلفة وتوظيف المعلومات الحياتية واستخدام نتائج التقويم في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم لدى الطلبة واستخدام التقويم الذاتي.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية بين المعلمين ترجع إلى الصف الدراسي وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية.

12 ـ دراسة اوجان بيكروليو 2004 (Ogan-Bekirolu): هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة وأثر المتغيرات الديموغرافية للمدرسة في ذلك، تكونت عينة الدراسة من 422 معلما ومعلمة يدرسون العلوم في 75 مدرسة ثانوية في مدينة اسطنبول التركية، واستخدم الباحث استبانة مكونة من 54 فقرة موزعة على 7 مجالات، وأظهرت النتائج أن أبرز الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين كانت: اختيار المواد الداعمة لتدريس العلوم كالكتب والأفلام، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية في تحسين تدريس العلوم، واستخدام البرمجيات والحاسوب، واستخدام استراتيجيات الاستقصاء والرحلات العلمية في تدريس العلوم، وأظهرت النتائج أن أثر المتغيرات الديموغرافية للمدرسة في الاحتياجات التدريبية كان ضعيفا.

13 ـ دراسة ناصر بن صالح القرني (2005): الدراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه بعنوان " تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية "، هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور، واستقصاء أثر كل من: التخصص، جنس الطلبة، تحصيلهم الدراسي، مستوى علاقتهم بالمعلمين، مدى رغباتهم في الدراسة، جنسية المعلم، نوع مؤهله، خبرته التدريسية في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم، كما سعت إلى استقصاء أثر كل من: مهنة ولي الأمر، مستوى تواصله مع المدرسة، مستوى متابعته لأبنه في المدرسة في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم ، كما سعت الدراسة إلى تطوير معايير أكثر دقة لتقويم أداء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من 3880 طالبا وطالبة من طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث في المدارس الثانوية الحكومية في المملكة العربية السعودية وأولياء أمورهم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانتين من إعداد الباحث إحداهما لأولياء الأمور تحوي 36 فقرة، والأخرى للطلبة تحوي 62 فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلمية، استخدام الوسائل التعليمية، التفاعل الصفي والتواصل، إدارة الفصل، التقويم، الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، المجال الوجداني.

وأفرزت الدراسة عن عدة نتائج من بينها:

ـ تقديرات الطلبة لأداء معلمي العلوم زادت عن معيار الأداء (70%).

ـ وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) لكل من: التخصص، جنس الطلبة،

تحصيلهم الدراسي، مستوى رغباتهم في الدراسة، جنسية المعلم، خبرته التدريسية في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم لصالح: تخصص الأحياء، والذكور، وذوي التقديرات العالية، وذوي العلاقات الجيدة بالمعلمين، والراغبين في الدراسة، والسعوديين، وذوي الخبرة التدريسية بين (11 ـ 15) سنة.

ـ عدم وجود أثر لنوع مؤهل المعلم في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم.

ـ وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) لكل من: مستوى تواصل ولي الأمر مع المدرسة، ومستوى متابعته لأبنه في المدرسة في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم.

ـ عدم وجود أثر لنوع مهنة ولي الأمر في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم.

وأوصت الدراسة بالعمل على إشراك الطلبة وأولياء الأمور في عملية تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التعليم العام، والعمل على تطوير معايير التقويم ليكون أكثر موضوعية وشمولية.

14 ـ دراسة دعيدش عبد السلام (2006): الدراسة عبارة عن رسالة ماجستير بعنوان " تقييم الكفايات التدريسية لأساتذة السنة أولى متوسط في مادة الرياضيات، دراسة ميدانية بولاية سطيف "، وقد اعتمد المنهج الوصفي التقييمي مستخدما بطاقة ملاحظة لتتبع أداء الأساتذة أثناء ممارسة العملية التدريسية تتضمن 3 كفايات (التخطيط والتنفيذ والتقييم)، وشملت عينة الدراسة 31 أستاذا يدرسون مادة الرياضيات في السنة أولى متوسط من عدة متوسطات بالولاية اختيرت بطريقة عشوائية عنقودية، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

ـ تفاوت أداء الأستاذ الواحد للكفايات التدريسية الثلاث.

ـ ضعف أداء الأساتذة للكفايات التدريسية الثلاث مقارنة بالمستوى العالي والذي لابد أن يتجاوز 70%.

ـ عدم وجود فروق بين أداء أساتذة مادة الرياضيات للسنة أولى متوسط للكفايات التدريسية حسب متغيرات نوع التكوين والخبرة التدريسية.

15 ـ دراسة إسراء عاكف العبيدي (2006): الدراسة بعنوان " تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية " هدفت إلى تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة ديالى بالعراق، واستخدمت الباحثة الملاحظة كأداة للبحث الحالي وقامت ببناء بطاقة ملاحظة مكونة من 69 فقرة موزعة على 6 مجالات هي (التخطيط للدرس، التدريس، إدارة وتوجيه الصف، تصميم وتطوير الأنشطة الصفية، تعزيز التعليم، التقويم)، واختارت الباحثة عينة

قصدية مكونة من 10 معلمين ومعلمات موزعين على 10 مدارس ابتدائية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

ـ مستوى أداء المعلمين للكفايات ضعيف في المجالات الستة ما عدا مجال التخطيط للدرس بسبب قلة خبرتهم وعدم تزويدهم بهذه الكفايات أثناء تكوينهم ورغبتهم في إنهاء البرنامج الدراسي واقتصار التقويم على الامتحانات.

ـ قلة اهتمام المعلمين بالكفايات واعتمادهم على الطريقة التقليدية في التدريس.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها فتح دورات تدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة لتطوير كفايتهم.

16 ـ دراسة العليمات والقطيش (2007): هدفت الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية التعليمية في ضوء متغيرات التخصص والخبرة التدريسية والجنس، ولتحقيق ذلك قام الباحثان بإعداد قائمة بالكفايات الأدائية على شكل بطاقة لملاحظة الأداء التدريسي للمعلمين اشتملت على 68 فقرة موزعة على 6 مجالات هي (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، استخدام المختبر، إدارة الموقف التعليمي، استخدام الحاسوب، التقويم)، وتم تطبيق الدراسة على 68 معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها:

ـ إعداد قائمة بكفايات التقويم المناسبة لمعلمي العلوم بالمحافظة.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية في مجال التنفيذ والتقويم تعزى إلى التخصص.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات في الأداء ككل أو لكل مجال على حدا تعزى لعامل الخبرة التدريسية.

17 ـ دراسة عبد السلام المخلافي (2008): هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الكفايات التدريسية الأدائية التي يمارسها معلمو الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة تعز باليمن، وترتيب هذه الكفايات وفقا لمستوى ممارستهم لها، ولتحقيق ذلك أعد الباحث قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 47 معلما و40 معلمة بمجموع 87 معلما ومعلمة.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

ـ إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي.
ـ مستوى الأداء الكلي لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي للكفايات التدريسية وممارستهم لها كان متوسطا.
ـ مستوى الأداء الكلي لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي للكفايات التدريسية التي تضمنتها قائمة الكفايات كان مقبولا في 37 كفاية من أصل 44 كفاية.
ـ أدنى مستوى لأداء معلمي الرياضيات وفقا لمجالات قائمة الكفايات كان في مجال التدريس والتفاعل الصفي.

18 ـ دراسة نورة بوعيشة (2008): الدراسة عبارة عن رسالة ماجستير بعنوان " الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات " هدفت الدراسة للكشف عن واقع الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) في ضوء التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما لكفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم، حيث استهدفت الدراسة عينة من المفتشين ينتمون لعدد من ولايات الجنوب الجزائري قدرت ب 67 مفتشا للغة العربية في المرحلة الابتدائية يتوزعون على ولايات: بسكرة، الوادي، غرداية، ورقلة، الأغواط، إليزي، وقد اعتمدت الباحثة على الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، تم بناؤه في ضوء تحليل عناصر الموقف التعليمي وفقا لمقاربة التدريس بالكفاءات، حيث تكون الاستبيان في صورته النهائية من 54 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التخطيط للتدريس (16 فقرة) والتنفيذ (22 فقرة) والتقويم (16 فقرة)، وتوصلت الدراسة إلى:
ـ أن معلم المرحلة الابتدائية سواء كان أستاذا مجازا أو معلم المدرسة الأساسية لا يمارس دائما التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات.
ـ معلم المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) لا يمارس دائما تنفيذ دروسه وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.
ـ معلم المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) لا يمارس دائما التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المجاز ومعلم مدرسة الأساسية في ممارستهما للتخطيط والتنفيذ في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المجاز ومعلم مدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين.

19 ـ دراسة أوشن بوزيد (2009): الدراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه بعنوان " الكفايات المهنية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى مدرسي التربية البدنية والرياضة "، هدفت إلى معرفة المستوى الحقيقي للكفايات المهنية الموجودة لدى مدرسي التربية البدنية والرياضة، ومعرفة تأثير بعض سمات الشخصية على الكفايات المهنية لمدرس التربية البدنية والرياضة، وطبقت الدراسة على عينة قصدية تمثل أساتذة التربية البدنية والرياضة الذين يدرسون بمتوسطات وثانويات الجزائر العاصمة المنطقة الوسطى تكونت من 296 أستاذ منهم 184 أستاذ تعليم متوسط و112 أستاذ تعليم ثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة بالاعتماد على البحوث الخاصة بالموضوع وأراء الخبراء والمفتشين والملاحظة العلمية للمواقف التعليمية لعدد من الأساتذة أثناء تأدية مهامهم، وتكونت شبكة الملاحظة من 62 فقرة موزعة على 7 مجالات هي: التخطيط للدرس (7 فقرات)، تنفيذ الدرس (9 فقرات)، تحقيق الأهداف (8 فقرات)، التقويم (8 فقرات)، إدارة الحصة (10 فقرات)، الإتصال والتفاعل الصفي (10 فقرات)، العلاقات البيئية مع مجتمع المدرسة (10 فقرات)، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها:

ـ مستوى أداء أساتذة التربية البدنية والرياضة لمجموع الكفايات المهنية في جميع المجالات فوق المتوسط.

ـ وجود فروق دالة إحصائيا بين مدرسي التربية البدنية والرياضة بالمرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة في مجال إدارة الحصة لصالح مدرسي المرحلة الثانوية.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مدرسي التربية البدنية والرياضة بالمرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة في مجالات التخطيط للدرس وتنفيذ الدرس وتحقيق الأهداف والتقويم الاتصال والتفاعل الصفي والعلاقات البيئية مع مجتمع المدرسة.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مدرسي التربية البدنية والرياضة بالمرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة في سمات الشخصية.

20 ـ دراسة حديد يوسف (2009): الدراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه بعنوان " تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية " هدفت إلى معرفة أثر متغيرات: جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم على ممارستهم لكفايات التدريس وأهم المعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء مقياس تقويم الكفايات التدريسية ومقياس تقدير معوقات الأداء التدريسي، وقام بتطبيق المقياسين على عينة شملت 122 أستاذا وأستاذة يعملون بثانويات ولاية جيجل، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من بينها:

ـ عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الجنس باستثناء كفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي لصالح الأساتذة الذكور

ـ عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الخبرة المهنية باستثناء كفايات تنفيذ الدرس لصالح الأساتذة ذوي خبرة مهنية تفوق 14 سنة.

ـ عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير المؤهل العلمي باستثناء كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال لصالح الأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة.

ـ عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

ـ أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات هي الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات وكفايات تنفيذ الدرس.

21 ـ دراسة ثامر السلمي (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم الصفوف الأولى في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، ومعرفة مدى توفر هذه الكفايات لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 250 مشرفا ومديرا تمثلوا في 23 مشرفا و227 مديرا، واستخدم الباحث استبانة مكونة من ثمان أبعاد تمثل الكفايات التدريسية، وقد أظهرت الدراسة أن الكفايات التالية: التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف والوسائل التعليمية والأنشطة ومبادئ التعليم والتقويم درجة توفرها لدى المعلمين قليلة من

وجهة نظر المشرفين والمدراء، بينما كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية وكفايات أخلاقيات مهنة التعليم درجة توفرها لدى المعلمين متوسطة، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين تعزى لمتغيرات: طبيعة العمل والمؤهل وسنوات الخدمة.

22 ـ دراسة سعيد الغامدي (2010): الدراسة بعنوان " تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية "، وهدفت الدراسة لاستخلاص قائمة بالمعايير الواجب توفرها في أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، والتعرف على درجة ممارسة هؤلاء المعلمين لتلك المعايير، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة تعزى لكل من متغيرات (نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التخصص، النصاب التدريسي، الدورات التدريبية)، وتكونت عينة الدراسة من معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية بلغ عددها 32 معلما بنسبة 40% من مجتمع الدراسة الأصلي، ولتحقيق أهداف الدراسة أتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم بطاقة ملاحظة والمقابلة كأداتين للتعرف على درجة ممارسة العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمعايير التربية العلمية العالمية.

وأسفرت الدراسة على عدة نتائج منها:

ـ ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لجميع المجالات في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية كانت بدرجة ضعيفة.

ـ ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية كانت بدرجة منعدمة في مجال تخطيط الدرس.

ـ ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية كانت بدرجة ضعيفة في مجالي تنفيذ الدرس والتقويم.

ـ ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية كانت بدرجة متوسطة في مجال مهنية المعلم.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمعايير التربية العلمية العالمية في مجالات: تخطيط الدرس وتنفيذ الدرس والتقويم ومهنية المعلم

باختلاف كل من: نوع المؤهل والتخصص والنصاب التدريسي والدورات التدريبية .

- وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمعايير التربية العلمية العالمية في مجالات: تخطيط الدرس وتنفيذ الدرس والتقويم ومهنية المعلم باختلاف سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 12 سنة.

23 - دراسة العرابي محمود (2011): الدراسة عبارة عن رسالة ماجستير بعنوان " دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم " هدفت للكشف عن مدى ممارسة معلم المدرسة الابتدائية للمقاربة بالكفاءات، انطلق الباحث من تساؤل مفاده: هل السلوك التدريسي لمعلم المدرسة لابتدائية داخل القسم يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وللإجابة عن التساؤل اتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم شبكة ملاحظة كأداة لقياس السلوك التدريسي للمعلم داخل القسم، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 115 معلم ومعلمة من ولاية مستغانم يختلفون في السن والخبرة المهنية والمستوى العلمي، وتوصلت الدراسة إلى أن السلوك التدريسي للمعلم داخل القسم يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات في عملية تخطيط وتحضير الدرس، ولا يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات في عمليتي تنفيذ وتقويم الدرس.

24 - دراسة بلقاسم بلقيدوم (2012): الدراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه بعنوان " الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة "، هدفت إلى الوصول إلى محك يمكن في ضوئه تقويم الأداء التدريسي لأستاذ التعليم المتوسط في الجزائر من خلال عدد من الكفاءات التدريسية الأدائية التي يمكن ملاحظتها وقياسها في الصف الدراسي، وتحليل احتياجاته وتحديدها في ضوء هذا المحك، كما هدفت إلى تحديد مستوى أداء أساتذة التعليم المتوسط، وتحديد مدى إنجازهم للكفاءات التدريسية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في أداء الأساتذة للكفاءات ترجع إلى متغيري: طبيعة مادة التدريس والأقدمية في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من 166 أستاذا وأستاذة يدرسون مختلف المواد تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من 6 متوسطات من أصل 27 متوسطة بالمنطقة الحضرية سطيف، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة وتقييم مكونة من 115 فقرة عبارة عن كفاءات موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط للتدريس، تنفيذ الدرس،

التقويم، إدارة الصف والتفاعل الصفي.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

ـ بناء بطاقة ملاحظة لتقييم الممارسة التدريسية لأستاذ التعليم المتوسط بالجزائر بمواصفات موضوعية بعدما تم تقنينها واختبارها.

ـ مستوى الأداء العام لعينة الدراسة متوسط في مجال التخطيط للدرس.

ـ مستوى الأداء العام لعينة الدراسة ضعيف في كفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية، وكفاءة التهيئة للدرس، وكفاءة تقويم تعلم التلاميذ، وكفاءة جذب انتباه التلاميذ، وكفاءة إدارة الصف.

ـ مستوى الأداء العام لعينة الدراسة مقبول في كفاءة استخدام الوسائل التعليمية.

ـ مستوى الأداء العام لعينة الدراسة تراوح بين المتوسط والجيد في كفاءة الأسئلة الصفية.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب المواد التي يدرسونها بالنسبة لكفاءات التخطيط للتدريس، صياغة الكفاءات التعليمية، الأسئلة الصفية.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب المواد التي يدرسونها بالنسبة لكفاءات تهيئة التلاميذ للدروس، والأنشطة التعليمية الصفية، واستخدام الوسائل التعليمية، استخدام السبورة، تقويم تعلم التلاميذ، جذب انتباه التلاميذ، إدارة الصف.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب الأقدمية في التدريس بالنسبة لكفاءات التخطيط للتدريس، صياغة الكفاءات التعليمية، الأسئلة الصفية، تهيئة التلاميذ للدروس، والأنشطة التعليمية الصفية، واستخدام الوسائل التعليمية، استخدام السبورة، جذب انتباه التلاميذ، إدارة الصف.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب الأقدمية في التدريس بالنسبة لكفاءات تقويم تعلم التلاميذ.

25 ـ دراسة ربى فخري مقدادي وبثينة مصباح أحمد (2014): الدراسة بعنوان " مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها "، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة بليبيا، والبحث عن سبل تطوير الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى مجتمع الدراسة، كما هدفت إلى

معرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة بليبيا تعزى لمتغيرات: الخبرة والجنس والمؤهل العلمي، تم تطبيق الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من 141 فرد (131 معلما ومعلمة و10 مشرفين)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثتان استبانة مكونة من 33 فقرة موزعة على 5 مجالات هي: معرفة الطلاب للرياضيات، تدريس الرياضيات بصورة جيدة، فهم الرياضيات، النمو المهني لمعلم الرياضيات، دور المعلمين في النمو المهني، كما طرحت الباحثتان أسئلة مفتوحة على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

- مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة متوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات المهنية تعزى لمتغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي.
- عدد من المقترحات من طرف عينة الدراسة لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي الرياضيات.

26 ـ دراسة عبد الحفيظ زين العابدين (2017): الدراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه بعنوان " تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة " بالمرحلة الثانوية بالجزائر، هدفت إلى معرفة مدى امتلاك وممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة للكفايات التدريسية إضافة إلى معرفة الفروق الموجودة في ممارسة الكفايات التدريسية تبغا لمتغيرات (الجنس، سنوات التدريس، المؤهل العلمي، ومؤسسة التكوين)، تم تطبيق مقياس للكفايات التدريسية تم بناؤه من طرف الباحث على عينة مكونة من 137 أستاذا لمادة علوم الطبيعة والحياة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي خدمة لأهداف الدراسة والتي كانت في الموسم الدراسي 2016/2015 بثانويات ولاية المسيلة، وأشارت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة لكفايات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس وإدارة الصف وكفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية والكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي والوسائل التعليمية ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات التدريس، المؤهل العلمي، ومؤسسة التكوين).

التعقيب عن الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات اتضح اهتمام كثير من الباحثين بموضوع الكفايات التدريسية ممارسة وتقويما، كما تبين للباحث عدة نقاط مهمة منها:

- تتفق أغلب الدراسات على أن أكثر الكفايات أهمية هي : كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التقويم، كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي.

- ركزت بعض الدراسات على كفايات أخرى مثل: الكفايات الإنسانية، كفايات استخدام الوسائل التعليمية، طرائق التدريس، الكفايات الشخصية للمدرس، التمكن من المادة العلمية والاطلاع على المستجدات فيها، مراعاة الفروق الفردية.

- تتميز مادة علوم الطبيعة والحياة أو علم الأحياء ببعض الكفايات (كفايات التخصص) أهمها: كفايات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس العلوم، الرحلات العلمية، استخدام التجارب العلمية، استخدام المخبر.

- الدراسات الحديثة اهتمت أكثر بكفايات ينبغي توفرها لدى المدرس في الوقت الحالي هي كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال مثل كفايات استخدام البرمجيات والحاسوب

- تركيز عدد من الدراسات على تأثير بعض المتغيرات مثل: السن، الخبرة المهنية، المؤهل العلمي، التخصص ...على ممارسة المدرسين لكفايات التدريس.

- تبين على حد إطلاع الباحث عدم وجود دراسات سابقة في الجزائر ركزت على كفايات تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة سواء في المرحلة المتوسطة أو الثانوية

- تبين للباحث من خلال هذه الدراسات كيفية تصميم أدوات الدراسة الحالية والتعامل مع نتائجها تحليلا وتفسيرا.

الفصل الثاني

التقويم التربوي

- تمهيد

1 - مفهوم التقويم التربوي

2 - التقويم والمفاهيم المرتبطة به

3 - التطور التاريخي لمفهوم التقويم التربوي

4 - التقويم بين النظرة التقليدية والتوجه الحديث

5 - وظائف التقويم التربوي

6 - أنواع التقويم التربوي

7 - خصائص التقويم التربوي

8 - أهمية التقويم التربوي

9 - أهداف التقويم التربوي

10 - مجالات التقويم التربوي

11 - التقويم في المقاربة بالكفايات

12 - تقويم كفاءة المعلم

- ملخص الفصل

تمهيد:

تهدف العملية التعلمية التعليمية إلى إحداث تغيير لدى المتعلم إما معرفيا أو سلوكيا أو حركيا أو مهاريا أو قيميا ... بواسطة أنشطة تعلمية هادفة ينتج عنها اكتساب معلومات جديدة وبناء كفاءات أعلى، النجاح في هذه المهمة يتطلب التفكير بجدية في نتائج عملية التعلم والوقوف بين الحين والأخر على مدى التقدم الذي أحرزته والأثر الذي أحدثته لدى المتعلمين، ويعد التقويم هنا المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في عملية التعلم والنظام التربوي عموما.

حيث يهد التقويم عملية أساسية لإتمام التعلم، مراده الرفع من مستوى العملية التعليمية التعلمية وبلوغ بها درجة من الجودة عبر تشخيص مشكلات ومعيقات التعلم والتدخل لعلاجها وبصفة أعم تحقيق أهداف هذه العملية وتقدير مردوديتها.

ويُجمع عدد من الباحثين بأن التقويم يعد من أهم عناصر العملية التربوية حيث يمثل أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، من خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها وتلافي مواطن الضعف وعلاجها، فالتقويم وسيلة موضوعية من حيث كونه أداة ومنهجا عمليا يهدف إلى الكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي للعملية التربوية.

وتكمن أهمية التقويم في الاستعانة به لتحسين نوعية التعليم والرفع من مردود المنظومة التربوية ككل، ولذلك كان من الضروري أن تتجانس الممارسات التقويمية مع مبادئ وأسس التربية الحديثة والتي تعتبر التقويم جزء من عملية التعلم تسايرها خطوة بخطوة بهدف تصحيحها وتوجيهها بعدما كان في السابق يتم في نهاية التعلم لاتخاذ قرارات تربوية تنحصر غالبا في تحديد مصير المتعلم إما بالنجاح أو الفشل، بل لم يعد يقتصر حاليا على تقويم نتائج تحصيل المتعلمين ومدى تقدمهم وامتد ليشمل تقويم المعلم والمنهاج وطرق التدريس والوسائل التعليمية وظروف التمدرس ...

وبالنظر لمكانة التقويم خاصة في المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات المعتمدة في غالب الدول بما في ذلك الجزائر، سنتطرق في هذا الفصل لمفهوم التقويم والتطور التاريخي لمسار التقويم وأهميته ووظائفه، إضافة إلى الممارسات التقويمية التي شهدتها المنظومة

التربوية الجزائرية مرورا بأنواع التقويم ومجالاته والنظرة التقليدية والحديثة للتقويم، مع التركيز على الممارسات التقويمية في ظل إصلاحات الجيل الثاني وتقويم أداء المعلم.

1 ـ مفهوم التقويم التربوي:

1 ـ 1 ـ لغة: جاء في لسان العرب (ابن منظور، 1955، ص 496) " قَوَم الشيء جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجه" ومنه تقويم السلعة أي تقدير ثمنها، والتقويم هو إظهار قيمة الشيء وتقدير أمره."

في حين جاء في معجم متن اللغة (أحمد رضا، 1955، ص 684) بأنّ التقويم هو من: قوم الشيء أي وزنه وقوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة، وقوم الشيء عدله وأزال اعوجاجه.

كما جاء في (المعجم الوسيط، 2004، ص 768) " قوّم المعّوج أي عدله وأزال عوجه، وقوّم السلعة سعّرها وثّمنها، وتقاوموا في الحرب قام بعضهم لبعض، وقوّموا الشيء فيما بينهم أي قدّروا ثمنه، وتَقَّوم الشيء أي تعدل واستوى أو تبينت قيمته، واستقام الشيء أي اعتدل واستوى، والتقويم: حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام، وتقويم البلدان تعيين مواقعها وبيان ظواهرها ".

وجاء في كتاب أساس البلاغة ل (الزمخشري، 1998، ص 110) " قوِّم العود وأقامه فقام واستقام وتقوم "، بمعنى عدله وأصلحه.

وفي نفس المعنى أي تعديل الاعوجاج والإصلاح والنصح جاء في الأثر أن الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه حين توليه الخلافة خاطب الرعية بقوله " إن أحسنت فأعينوني وإن أسأت فقوموني..، فرد عليه أحد المسلمين قائلا: والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا ".(المعجم الوسيط، 2004 ، ص 10)

1 ـ 2 ـ التقويم اصطلاحا: التقويم من المفاهيم التي حظيت باهتمام الكثير من علماء التربية على مر السنين، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه وعدم وجود تعريف موحد محل اتفاق، بحيث عرف بيبي (choppin beeby, 1990, p 67) التقويم بأنه " الجمع المنظم للمعلومات وتفسيرها بما يؤدي إلى إصدار أحكام حول قيمة شيء ما وتقرير ما يجب عمله ".

أما في الميدان التربوي فقد قدم (الفريق الوطني للتقويم بالأردن، 2004، ص 5) تعريفا للتقويم بأنه " عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يُستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة "

وعرفه (عودة، 2001، ص 23) بأنه " عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها " .

فيما عرفه (زكريا، وآخرون، 2002، ص 13) بأنه " عملية إصدار حكم على مدى تقدم المتعلمين نحو بلوغ الأهداف التي تم تحديدها والتخطيط لها، فهو يعتبر جزء من عمليتي التعليم والتعلم ويشكل المرحلة الأخيرة منها ونقطة البداية لتعلم جديد أو لاحق، بالإضافة إلى ذلك فهو يشير إلى مواطن الضعف والقوة في هاتين العمليتين بهدف إدخال تحسينات عليها من حيث أساليب التدريس أو الوضع التعليمي أو المادة الدراسية وغير ذلك ".

أما (أبو دف وآخرون، 2004، ص 99) فيعرف التقويم بأنه " عملية تشخيصية وعلاجية تهدف إلى معرفة مدى التقدم الذي أحرزه الفرد أو الجماعة نحو تحقيق هدف من الأهداف المحددة، وفي ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات العلاجية الضرورية لتحسين وتطوير العملية التربوية ".

وعرف (أبو لبدة، 1987، ص 40) التقويم بأنه " أحد العمليات اللازمة لنظام التعليم كجزء لا يتجزأ منه، ويشمل التقويم أداء الأفراد كما يشمل العمليات والأدوات والأساليب والوسائل المستخدمة: مناهج، كتب، أساليب التدريس، أساليب الإدارة، أساليب وأدوات التقويم، وأية أمور أخرى تؤثر في النتائج ".

وعرفه (النشواتي، 2003، ص 600) بأنه " عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما "

ونقل عن كلوزماير (klausmeier 1975) أن " التقويم التربوي عملية ثلاثية المراحل تتطلب:

- الحصول على المعلومات بالقياس
- وضع محكات لتحديد قيمة المعلومات.
- اتخاذ القرار أو الحكم بشأن العلاقة بين نتائج القياس والمحك ".

ولتوضيح ذلك نقدم مثال معمول به في النظام التربوي الجزائري كما يلي:

- يتم قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ بواسطة الاختبارات الفصلية والتي تعد وسائل قياس لجمع المعلومات.
- الانتقال إلى مستوى أعلى يتطلب حصول المتعلم على معدل عام 10 من 20 كمؤشر نجاح أو محك.
- بناءا على نتائج التلاميذ ومقارنتها بالمحك يتم اتخاذ القرارات حول الانتقال والإعادة، واتخاذ الإجراءات المناسبة كالمعالجة البيداغوجية ومنح فرصة أخرى ممثلة في اختبارات الاستدراك الذي يستفيد منه التلاميذ الذين تحصلوا على معدل بين 9 و 9.99 من 20.

وقدمت (بن سي مسعود، 2008، ص 82) تفصيل مزود بشواهد للتصور الشامل للتعريف الاصطلاحي للتقويم الذي قدمه (Ait.Boudaoud. L, 1999)، والذي صنف من خلاله مختلف التعريفات الاصطلاحية للتقويم في " ثلاث مجموعات رئيسية هي:

1) تعاريف تتمحور حول درجة تحقيق الأهداف (أهداف التعلم ،أهداف برنامج أو مشروع ...) من خلال مقارنة الأهداف مع النتائج المحققة وهي كالتالي:

- تعريف بلوم (Bloom, 1983): " التقويم هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد...الخ وأنه يتضمن استخدام المحكات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كميا أو كيفيا ".
- تعريف دوكتيل (De Ketele, 1991): " التقويم هو مجموعة معلومات وجيهة صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخذ القرار ".

ـ تعريف جرولند (Gronlund, 1979): " هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية، وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة ".

ـ تعريف (الدمرداش، 1979): " التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها ".

فالمتأمل لمجموع تعاريف هذه المجموعة يجد أن السمة أو الخاصية المشتركة بينها تتمثل في مفهوم بلوغ الأهداف المسطرة مسبقا، كما تنص على الأهداف وإصدار الأحكام وتقدير مدى التحسن والتقدم والحكم على ذلك يكون بالكم والكيف وعلى أساس ذلك يكون العلاج ورفع العراقيل من أجل تحسين العملية التعليمية.

2) تعاريف تتمحور حول الوصف والمقارنة والجمع والتحليل والتوضيح ومن أهمها:

ـ تعريف (النشواتي، 2003) والذي سبقت الإشارة إليه: " عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما "

ـ تعريف (عزت، 1979): " التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار ".

ـ تعريف (مجدي عزيز، 2004): " هو مجموعة من العمليات تستخدم فيها مجموعة من الأدوات تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه في ضوء معيار محدد مسبقا ومن ثم يتخذ بشأن هذا الواقع قرار بغرض تطويره وفق غايات يجب تحقيقها ".

والملاحظ من خلال عرض تعاريف هذه المجموعة أنها تتميز بعمليات الجمع والوصف والتحليل والمقارنة من أجل الحصول على معلومات دقيقة تستخدم في إصدار الأحكام.

3) تعاريف تتمحور حول التخطيط لإصدار أحكام جديدة، ومراجعة الأساليب الجارية:

ـ تعريف ستافلبيم (Stufflebeam, 1980): " التقويم هو العملية التي يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل القرارات ".

والملاحظ أن هذا التعريف يربط بين مبدأ تقويم الخطط ومراجعة أساليبها لإصدار أحكام جديدة ".

بناءا على التعاريف السابقة يمكننا أن نصوغ تعريفا إجرائيا للتقويم كما يلي: " جملة من الإجراءات التشخيصية والعلاجية المترابطة والملازمة للعملية التربوية تهدف لجمع معلومات كمية وكيفية عن ظاهرة أو سلوك أو موقف تربوي بغرض إصدار حكم أو اتخاذ قرار في ضوء محك أو معيار محدد مسبقا يتم من خلاله تعديل أو تثمين أو إصلاح ما تم تقويمه وبالتالي تحسين العملية التعليمية والمساعدة على تحقيق أهدافها ".

2 ـ التقويم والمفاهيم المرتبطة به:

يتداخل مصطلح التقويم مع عدة مصطلحات كالتقييم والقياس والاختبار بسبب ارتباط بعضها ببعض مما أدى لحدوث خلط في توظيف هذه المصطلحات، وللتمييز بينها وإزالة الغموض سنحاول توضيح الفروق بين هذه المصطلحات بناءا على أراء المختصين في القياس النفسي والتربوي.

2 ـ 1 ـ الفرق بين التقويم والتقييم: يُرجع بعض الباحثين الخلط الواقع بين المصطلحين إلى خلل في الترجمة، حيث يرى (بوسنة، 1998، ص 14) أن " أول شيء نصطدم به عند استخدام مصطلح Evaluation في اللغة العربية هو وجود اختلاف واضح في الترجمة من طرف الباحثين ففي حين نجد هناك من يستخدم كلمة التقييم يفضل آخرون استخدام كلمة التقويم ".

فيما استطاع (أبو حطب وآخرون، 2003، ص 38) أن يزيلوا هذا الغموض حينما أشاروا بأن " الفرق بين كلمة Valuation وكلمة Evaluation هو أن الكلمة الأولى تعني التقييم وهي لا تتجاوز معنى تحديد القيمة أو القدرة، أما الثانية فتعني التقويم وتشتمل على معنى التعديل والتحسين والتطوير ".

وبذلك فالتقويم أعم من التقييم ذلك أن التقويم يُستخدم لإصدار حكم لتثمين المنجز سواء كان عمل أو شخص أو مهمة باستعمال وسائل قياس وإخضاعه لمعايير محددة، أما التقييم فيتم من خلاله إعطاء قيمة عددية أو حكم معنوي، وبالتالي فإن التقويم في العملية التربوية كما سبقت الإشارة إليه عملية تهدف إلى الحكم على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها من خلال

إحداث التغيير المرغوب في سلوك المتعلمين، فإن التقييم يقتصر على تحديد قيمة الشيء بهدف التثمين تمهيدا لإصدار الحكم المناسب.

وعلى العموم فمصطلح التقويم أعم وأشمل من التقييم، وقد أشار إلى ذلك (غريب، 2006، ص 384) في قوله " مصطلح التقويم مرتبط بالتعديل والتصحيح والتجبير، أما التقييم فيعني التثمين والتقدير أو تحديد قيمة الشيء، وبهذا فالتقييم عملية يتم بها تقرير الصلاحية، أما التقويم فهو عملية تصحيحية يتم بها التحسين حسب مقتضيات الحكم التقييمي "، مما يعني أن التقييم يدل على إعطاء قيمة لشيء ما، بينما التقويم يتعداه للإصلاح والتعديل بعد الحكم عليه.

ويرى (علام، 2011، ص 22) أن " التقييم له معني أكثر محدودية من التقويم، فمفهوم التقييم يقتصر على عملية جمع البيانات وتشكيلها في صورة قابلة للتفسير، ومن ثمَّ يمكن إصدار أحكام استنادا إلى هذا التقييم، لذلك فإن التقييم يسبق المرحلة الأخيرة لصنع القرارات في عملية التقويم ".

أما (إلمان، 2004، ص 6) فقد قدم تعريف لخص فيه جملة من التعاريف مفاده أن التقييم هو " مجموع العمليات التي نقوم بها للحصول على معلومات عن مكتسبات المتعلم من المعارف والكفاءات، وعن مهاراته ومواقفه، وتحليلها قصد التبصّر بها عند اتخاذ قرارات التعديل أو الاستمرار والدعم، سواء كان ذلك في بداية العملية التعليمية التعلمية أو أثناءها أو في نهايتها ".

ويضيف بأنه انطلاقا من هذا التعريف ندرك أن التقييم يمكن أن يتخذ عدة معانٍ:

- التقييم معناه جرد ما يعرفه التلاميذ وما لا يعرفونه.
- التقييم معناه تحديد موقع التلميذ بالنسبة لمعيار محدد.
- التقييم معناه إصدار حكم قيمي.
- التقييم معناه معرفة مدى نجاعة تعليم أو تعلم ما.

2 ـ 2 ـ الفرق بين التقويم والقياس: يقع البعض في خطأ مفاده أن القياس والتقويم مفهومان مترادفان، لكن الفرق بينهما جلي، فمثلا تنتهي عملية القياس بتطبيق اختبار تحصيلي ومنح التلاميذ علامات للتأكد من تحصيلهم، بينما تستمر عملية التقويم بالحكم على العلامات وإعطاءها معنى بتثمينها أو اتخاذ إجراءات علاجية في حالة وقوعها دوم المستوى المطلوب.

وقد عرف (الدوسري، 2000، ص 37) القياس بأنه " العملية التي تقوم على إعطاء الأرقام أو توظيفها وفقا لنظام معين من أجل التقييم الكمي لسمة أو متغير معين ".

فيما يرى (النشواتي، 2003، ص 600) بأن " القياس يُعنى بالتحقق الكمي من مدى تعلم الطلاب أو مدى توافر بعض الخصائص أو الصفات أو الأنماط السلوكية لديهم، كما يُعنى بالتحقق من مدى فعالية بعض الاستراتيجيات التعليمية أو أي جانب أخر من جوانب العملية التربوية باستخدام وسائل وأدوات متنوعة كالملاحظة والاختبارات والاستبيانات ومقاييس التقدير ".

ويتبين من التعاريف السابقة أن وظيفة القياس إبراز كمية وجود الشيء المقاس رقميا سواء كان صفة أو قدرة أو مهارة دون إعطاءها قيمة أو إصدار حكم، مما يعني أن القياس يهتم بالحصول على القيم الكميّة الناتجة عن تطبيق وسائل القياس دون البحث عن أي معلومات أو بيانات كيفية، ويعتبر القياس أشمل من الاختبار فهو يتطلب عادة استخدام عدة اختبارات لجمع البيانات، أما التقويم فهو إضفاء أحكام على المعلومات التي زودنا بها القياس، فالقياس يهتم بالتقدير الكمي للصفة أو الظاهرة محل الدراسة مما يجعله جزء من عملية التقويم.

وقد قدم (أبو جلالة، 1999، ص 21) تلخيص للفروق بين مفهومي القياس والتقويم في النقاط التالية:

- يهتم القياس بالصورة الكمية أي أنه يقف عند مجرد التقدير الكمي أو الوصفي للحالة، في حين لا يقتصر التقويم على التحديد الكمي للحالة بل أعم من ذلك حيث يذهب للحكم على قيمة الصفات المقاسة بأنها جيدة أو ضعيفة، والهدف من ذلك التحقق من أن الخاصية المقاسة تُنبىء بالنجاح أو تكشف عن الحاجة إلى علاج الحالة.
- عملية القياس سابقة لعملية التقويم، فمثلا يمكن التنبؤ بنجاح مجموعة من التلاميذ عن طريق إجراء اختبار تحصيلي لهم، وبذلك نقيس ما نريد قياسه، ثم تجرى عملية التقويم لإعطاء نتائج هذا الاختبار، وبذلك يمكننا التنبؤ بنجاحهم إذا اقتربت الخاصية المقاسة من الهدف المحدد.
- يتضمن القياس اهتماما بالوسائل دون الاهتمام بقيمة ما يوصف، في حين يهتم التقويم بالمعايير ومدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها وتدبر أثرها.

يُضاف إلى ذلك:

ـ القياس يهتم بوصف السلوك، فيما يختص التقويم بالحكم على القيمة المحصل عليها، أي أن القياس يوظف وسائل القياس والتقويم يوظف المعايير.

ـ القياس أكثر دقة من التقويم، لكنه في نفس الوقت أقل وزنا وقيمة منه من الناحية التربوية.

ـ القياس خطوة من الخطوات الواجب القيام بها لإتمام التقويم.

ـ التقويم أشمل من القياس، فالقياس في العملية التربوية مثلا يركز عادة على جانب جزئي واحد منها، بينما التقويم يتضمن جميع جوانب العملية التعليمية.

ـ التقويم مجالات استعماله أوسع من القياس، فالتقويم قد يستخدم للحكم على كفاءة برنامج تعليمي، أو أداء مؤسسة ما...، أما القياس فتسخ وسائله للحصول على بيانات.

وعموما التقويم أشمل وأعم من القياس، ذلك أن القياس في حد ذاته جزء لا يتجزأ من التقويم، كما يمكن القول أنه يوجد بينهما علاقة تكاملية خدمية إن صح التعبير، حيث أن التقويم يعتمد على القياس ويستفيد منه في التأكد من صلاحية الاختبارات المستخدمة في جمع البيانات، والقياس يسبق التقويم ليوفر له المعلومات والبيانات التي يتم توظيفها فيما بعد ليحقق التقويم أهدافه.

2 ـ 3 ـ الفرق بين التقويم والاختبار: الاختبار أبسط المصطلحات المستخدمة في هذا المجال، وهو عبارة عن عدة مثيرات أعدت خصيصا لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض الجوانب العقلية والنفسية والسلوكية لدى الفرد، هذه المثيرات تستوجب الإجابة عنها للحصول على بيانات ومعلومات على الجانب المقاس.

وقد عرفه (النشواتي، 2003، ص 600) بأنه " نمط معين من أدوات القياس ووسائله، ينطوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات أو المهام التعليمية اُختيرت وصِيغت بطريقة منهجية معينة، بحيث توفر لدى إجابة الطالب عنها قيمة رقمية لإحدى خصائصه المعرفية كالتحصيل أو الذكاء، أو غير المعرفية كالخلفية الاجتماعية والاتجاهات والميول والقيم ".

فيما عرفه (الزبيدي، 2003، ص 18) بأنه " تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد ".

كما عرف (عودة، 2001، ص 25) الاختبار بأنه " أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجاباته عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها ".

ولخص (بامشموس، وآخرون، 1993، ص 6) أهم الفروق بين الاختبار والتقويم في:

- الاختبار عملية نهائية تقيس جانبا واحدا من جوانب التلميذ في حين أن التقويم يمتد ليشمل جوانب التلميذ المختلفة بهدف إعطاء صورة لنمو هذه الجوانب.
- الاختبار عملية يقوم بها طرف واحد وهو المعلم غالبا، أما التقويم فهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية.
- الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية التلميذ من إحدى النواحي، أما التقويم فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة وتتعداها لترسم العلاج المناسب.

ونتيجة لما سبق عرضه حول المصطلحات الأربع نجد أن الاختبار يمثل أحد أدوات القياس، وأن القياس يُوظف خلال عملية التقييم، والتقييم عملية تسبق التقويم، هذا الأخير يهدف للتصحيح والتحسين والتعديل، وللخروج من الخلط والتداخل بين المصطلحات السابقة نوضح بالمثال التالي: إذا أردنا مثلا معرفة تأثير دروس الدعم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي في مادة علوم الطبيعة والحياة لدى تلاميذ الرابعة متوسط، فإننا سنعمد عادة إلى المنهج التجريبي القائم على القياس القبلي ثم إخضاع العينة لبرنامج الدعم ثم القياس البعدي، بحيث نحتاج في القياس القبلي والبعدي إلى اختبارات تحصيلية، مما يعني أن الاختبارات بمثابة وسائل قياس، أما العملية التي يتم من خلالها اختيار الاختبارات المناسبة والوقوف على تطبيقها وتصحيحها ومقارنة النتائج القبلية والبعدية فتمثل عملية القياس، أما التقييم فيتمثل في الحصول على نتائج انطلاقا من التصحيح تمهيدا لإصدار الحكم، بينما يمثل التقويم الحكم على نجاح برنامج الدعم من عدمه واتخاذ الإجراءات الملائمة، مع الأخذ بعين الاعتبار بأن هذه الخطوات متضمنة في بعضها البعض، فالقياس يتطلب تطبيق اختبارات، والتقييم يتم بناء على نتائج القياس، والتقويم يتطلب وجود العناصر الثلاث وتوظيفها.

3 ـ التطور التاريخي لمفهوم التقويم التربوي:

التقويم قديم قدم الإنسان، حيث ورغم تداخله مع مصطلحات مشابهة كالقياس والتقدير فقد استعمله الإنسان لتلبية متطلبات حياته تلقائيا، فالإنسان منذ وجوده فكر في إعداد ملابسه من جلود الحيوان كل حسب طوله وحفر الكهوف وبنى البيوت وفق ما يتسع لأسرته كما قوّم الأطعمة التي يتناولها والأماكن التي يزورها والأشخاص الذين يعاملهم ...، وتطورت وسائل القياس والتقويم بتطور حياة الإنسان فالاعتماد على القياس والتقويم والتقدير كان يُختار لكل مهنة الشخص المناسب لها وخلال الحروب يُعد العُدة التي تلاءم إمكانيات العدو و...

أما في المجال التربوي فقد مُورس التقويم قديما وبأشكال مختلفة عبر التاريخ، حيث نجد في سير العلماء المسلمين أنهم تلقوا تكوينا متخصص لدى مشايخهم ثم خضعوا للتقويم قبل منحهم الإجازة، كم يُقوم الشعراء في مجالس الشعر وفي حضرة الملوك والأمراء وفي الأسواق كسوق عكاظ، وعادة ما يقوم بالتقويم المعلم أو من بيده سلطة القرار بناءا على جمع بيانات ونتائج تمكنهم من اتخاذ أحكام وقرارات مختلفة في شأن المتعلمين إما بالتصنيف والاختيار أو بالترقية أو بالطرد أو بمواصلة التعليم أو عدمه، كما يمكن أن تصدر القرارات بخصوص المحتويات والمناهج أو طرق التدريس أو الوسائل التعليمية أو حتى أدوات التقويم نفسها.

ونقل (قوارح، 2012، ص 54) عن كمال عبد الحميد وصالح عبد العزيز أن " الصين قامت لأول مرة باستخدام نظام الاختبارات التنافسية سنة 2200 قبل الميلاد، وكان إمبراطور الصين يعمل على تطبيق الاختبارات مرة كل ثلاث سنوات لموظفيه للتأكد من مدى لياقتهم وشجاعتهم، أما في أثينا وإسبرطا فكان يتعرض النشء لاختبارات بدنية وعقلية في غاية القسوة، وبناءا على نتائج تلك الاختبارات يتحدد مصير الفرد ويُحكم عليه بالبقاء أو الفناء ".

ويشير (منسي، 1998، ص 13) إلى أنه " وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم، فإنه لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوربا وتطور في الفترة الممتدة ما بين 1800 و1930 ميلادي لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات وقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين وقد ازدهر التقويم مع بداية القرن العشرين ".

والمتتبع لحركة تطور التقويم التربوي يلاحظ أنه مر بعدة مراحل (فترات) أوردها (منسي، 1998، ص 14 . 16) كما يلي:

1) فترة الإصلاح من سنة 1800 م إلى سنة 1900 م: تميزت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، حيث يرجع الفضل إلى (كاتل) الذي استخدم مفهوم الاختبارات العقلية عام (Katel 1890)، وفي مجال التربية كان رايس (Rice 1897) أول من وضع اختبارات للتهجي، وظهرت في هذه الفترة فكرة التربية التجريبية حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

2) فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 م إلى سنة 1930 م: ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة لتطوير التقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة، وكان روبرت ثورندايك (Robert thorndike 1902) أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة فقد جعل للاختبارات فائدة علمية كبيرة، حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل: تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى منه.

3) الفترة من سنة 1930 م إلى سنة 1945 م: واكبت هذه الفترة أعمال رالف تايلر (1937 Tyler. R) والذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم تايلر في البداية بالقياس التربوي ولكنه ركّز اهتمامه بعد ذلك على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة، حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، وقد ساعدت أعمال تايلر المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

4) فترة الاستقرار من سنة 1945 م إلى 1948 م: شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تايلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم التربوي والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات، وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

5) فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948 م إلى سنة 1972 م: شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم متعددة العوامل، وقد ذكر بيرك (Berk 1981) أنّه خلال هذه الفترة ثم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة،وقد استخدم المشتغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتدخلة في المواقف التجريبية وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التي طورها تايلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل التقويم التربوي، كما تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

6) الفترة من سنة 1973 وحتى الآن: تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي إدراكا منهم أن التقويم التربوي الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي".

ويضيف (منسي، 1998، ص 17) بأن " التقويم التربوي أصبح في وقتنا الراهن واحد من أهم مجالات العلوم التربوية والتطبيقية، التي تضم المتخصصين ذوي القدرات العالية على التطوير التربوي والتغيير المنشود في المجالات التربوية المختلفة ".

أما على المستوى المحلي فقد تم تثمين التقويم في النظام التربوي الجزائري وأصبح جزء من المسار التعلمي للتلميذ ومن أهم مكونات العملية التعلمية التعليمية إلا بعد إصلاحات 2004/2003 من خلال تبني المقاربة بالكفاءات، وصار التقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم، حيث يتم توظيف الوضعيات الإدماجية لتقييم الكفاءة عن طريق شبكة معايير، أما قبل الإصلاح فالتقويم كان يقتصر على الاختبارات التحصيلية في صورتها التقليدية والتي تقيس القدرة على استرجاع المعارف، وقد مرت حركة التقويم التربوي في الجزائر بعدة مراحل تم توضيحها من قبل (وزارة التربية الوطنية، 2010، ص 3 . 4) في النشرة الرسمية للتربية الوطنية المتعلقة بالتقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي، والتي نوجزها كما يلي:

1) المرحلة ما قبل 1988: خلال هذه الفترة كان يتم مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ وأهدافه بإيجاز دون تناول الأبعاد الأساسية لتقييم عمل التلاميذ باعتباره جزء من العملية التعليمية التعلمية ومرحلة من مراحلها.

2) المرحلة من 1989 إلى 1997: في هذه المرحلة تم تحديد أهداف مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ وأهدافه وأسباب ممارسته، واعتبره الوسيلة التي تبرز أثر التعلم ونتائج الجهد المدرسي والتطور الحاصل في مكتسبات التلاميذ والكشف عن جوانب القوة والضعف في مستوى نشاطهم ومستوى تحصيلهم ومعرفة ما تحقق من الأهداف، كما تم توضيح مصطلح التقويم المستمر وتحديد مفهومه حيث شمل: الملاحظة اليومية لنشاط وعمل التلاميذ، التمارين والفروض اليومية والأسبوعية، الاختبارات الدورية.

3) المرحلة من 1998 إلى 2004: تم تحديد مفهوم وأهداف التقويم، مع الإشارة إلى أن انتقال التلاميذ وتدرجهم صار خاضعا لمقاييس بيداغوجية محددة.

4) المرحلة من 2005 إلى الآن: أصبح التقويم يتماشى مع المقاربة الجديدة المطبقة (المقاربة بالكفاءات).

مع العلم أنه منذ اعتماد المقاربة بالكفاءات تغيرت النظرة للخطأ، بحيث لم يعد الخطأ نتيجة لغياب المعرفة، بل هو دليل على وجود معارف ناقصة أو غير ملائمة لوضعيات التعلم، فمسار التعلم لدى التلميذ يمر ببناء مؤقت لمعارف خاطئة أو فيها أخطاء، وإدراكه لهذه الأخطاء عامل مهم في بناء المعرفة الصحيحة، ولذلك ينبغي على المعلم أخذ أخطاء تلاميذه بعين الاعتبار وعليه عدم تجاهلها أو تجاوزها، بل لابد من تحفيز التلميذ على إدراك أخطائهم والعمل على تصحيحها.

4 ـ التقويم بين النظرة التقليدية والتوجه الحديث:

4 ـ 1 ـ النظرة التقليدية والنظرة الحديثة للتقويم: شهدت السنوات الأخيرة تغيرات في مختلف المجالات التربوية بما فيها مجال التقويم، حيث اختلفت أساليب التقويم ووسائله باختلاف استراتيجيات التدريس والمقاربات المعتمدة، فالنظرة التقليدية للتقويم المستقاة من مبادئ المدرسة السلوكية والتي تستند بشكل رئيسي على الاختبارات بمختلف أنواعها، والتي تركز على الحفظ واستظهار ما اختزنه المتعلم في ذهنه خلال الاختبارات بهدف الانتقال إلى مستوى أعلى والحصول

على مركز نسبي بين أقرانه لم تعد تتماشى مع طرق التدريس المبنية على مبادئ النظريات المعرفية والبنائية والتي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه و تتخذ منه محورا يشارك في جميع خطواتها بما في ذلك التقويم.

فالتقويم التقليدي يهتم بالذاكرة وقوة الحفظ ويركز على الاختبارات التي تجري مرة واحدة أو مرات محدودة في العام الدراسي والتي غالبا أسئلتها تحمل إجابة صحيحة واحدة فإذا فشل المتعلم في الوصول إليها يُصفر وكأنه لا يملك المعرفة إطلاقا، أما أصحاب النظرية المعرفية والذين يهتمون بتنمية التفكير فلديهم رؤية مختلفة للتقويم حسب (مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 14) " إذ ينادي كثير منهم بالاستغناء عن الاختبارات الموضوعية، وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي ومهارات حل المشكلة، والأخذ بأسلوب التقويم الواقعي لفهم تعلم الطلبة، حيث يمارس الطلبة مهمات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية "

ويشير (الفريق الوطني للتقويم بالأردن، 2004، ص 5) أن التقويم التقليدي " يتبنى فلسفة تربوية تؤكد على إبراز الفروق الفردية، وتشجع على إثارة التنافس من أجل حصول الفرد على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقيات وسلوكات ايجابية بناءة أو أخذ المصالح المشتركة للجماعة كفريق ينبغي أن يعمل بتكاتف لخير المجتمع ورفعته"

أما التدريس الحديث فيعتبر التقويم مكونا أساسيا من مكونات العملية التعليمية التعلمية وجزءا لا يتجزأ منها، فقد مكنت المقاربة بالكفاءات المتعلم من التموقع الايجابي في مسار تكوينه بإشراكه فيه وبما يمكنه من مراقبة مسار تكوينه وتعليمه، والتقويم أحد الجوانب التي طالها التعديل فعوض قيامه على مبدأ الجزاء والعقاب أصبح يُنظر إليه على أنه مطلبا ووسيلة للتكوين يساير بناء التعلمات بمساهمة المتعلم، إذ لم يعد تقويم التعلمات أمرا هينا في ظل هذا التحول والذي يعمل على تثمين المعارف وتوظيفها توظيفا ملائما في وضعيات مركبة مستقاة من الواقع المعاش، وفي هذا الإطار يشير (حاجي، 2005، ص 65) أن التقويم " أصبح معنيا أكثر من أي وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف، والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه "، مما يعني تعويد المتعلم على كيفية توظيف الموارد

التي اكتسبها لمجابهة الوضعيات المشكلة المعروضة عليه داخل القسم وتمكينه من التعامل مع المواقف التي تواجهه في الحياة المهنية والاجتماعية بنجاح.

ويؤيد هذا التوجه ما جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية المتعلقة بالتقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي (وزارة التربية الوطنية، 2010، ص 16) أنه " وبغض النظر عن الممارسات الهادفة إلى تقدير العمل الذي ينجزه التلاميذ في القسم أو خارج المدرسة، أو منح علامة (نقطة) تسجل في كشف أو في دفتر مخصص لذلك، أو إبداء رأي عن سلوك تلميذ ما في فترة زمنية محددة، فإن التقويم البيداغوجي بمفهومه الحديث يلم بالعديد من الجوانب التي يمكنها إن استغلت عن تبصر أن تعود بالفائدة لا على التلميذ فحسب بل حتى على المشرفين على عملية تعلمه في مختلف المستويات التربوية منها والإدارية وكذا على أوليائه، ومن ثمة يعد التقويم التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية لا يمكن بأي حال من الأحوال فصله عن العناصر الأخرى المكونة للعلاقة البيداغوجية، ويتضمن التقويم ثلاث مراحل:

أ) مرحلة القياس: تهف إلى جمع وتنظيم وتحليل المعطيات وتأويلها، وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها: الاستجواب، الاختبار.

ب) مرحلة الحكم: يتم فيها إبداء الرأي وإصدار حكم اعتماد على معطيات موضوعية، وليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصية تطغى عليها الذاتية.

ج) مرحلة القرار: قد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (انتقال، إعادة، توجيه...)، أو بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة، توجيه ..) أو بالتنظيم والتسيير.

والمتابع للشأن التربوي يلاحظ أن الممارسات التقويمية الحالية لا توحي بأن التقويم المعمول بها يتماشى ومتطلبات المقاربة بالكفاءات والتعلم بالوضعيات حيث لا يزال يغلب على أشكال التقويم المتداولة التقويم التقليدي القائم على الجزاء والعقاب واختبار التحصيل الدراسي، مما يعني أن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات وبالتالي التقويم التكويني والإدماجي، هذا الواقع يمس المواد الدراسية عموما أما مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة فإن كثافة البرامج وعدم حيويتها زاد من صعوبة الأمر، حيث يُجمع عدد كبير من الأساتذة على فقدان المادة لطابعها التجريبي نتيجة اعتماد الأنشطة التعلمية وبشكل كبير على سندات ممثلة في صور ونصوص وجداول نتج عنها تحويل المخابر والوسائل المزودة بها إلى

متاحف، إضافة إلى قلة الحجم الساعي للمادة واكتظاظ الفصول الدراسية، كل هذا جعل العملية التعليمية عبارة عن ممارسات تقليدية قائمة على التلقين والتلقي ينحصر فيها دور المعلم على نقل المعارف ودور المتعلم في تخزينها واسترجاعها خلال الاختبارات، وبالتالي بقي التدريس الحديث المبني على أنشطة ووضعيات تسمح بتنمية الكفاءات والمهارات وإدماج المكتسبات بعيد المنال.

4 ـ 2 ـ تطور الممارسات التقويمية في مختلف المقاربات المطبقة في المنظومة التربوية في الجزائر: ساد في الجزائر ولمدة طويلة ممارسة التقويم بنمطية تقليدية تركز على قياس قدرة المتعلم على الحفظ من خلال التلقين وتخزين المعلومات واسترجاعها وقت الامتحانات، أي أنها تقيس القدرات العقلية المتدنية مما يؤدي لتعطيل ملكة التفكير لدى المتعلمين وإنتاج جيل مبرمج، كما أنها تؤكد على إبراز الفروق الفردية وتشجع على إثارة التنافس من أجل حصول الفرد على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقيات وسلوكات ايجابية.

والمتابع لحركة تطور التقويم في الجزائر يرى وبوضوح أنه تم إعطاء مكانة للتقويم في العملية التعلمية بعد تبني خيار المقاربة بالكفاءات من خلال تطبيق مناهج الجيل الأول بداية من الموسم الدراسي 2003 / 2004، ومن بعده مناهج الجيل الثاني بداية من الموسم الدراسي 2016 / 2017، وعليه سيتم التطرق للممارسات التقويمية التقليدية والحديثة أي قبل وبعد تبني هذا الخيار.

4 ـ 2 ـ 1 ـ الممارسات التقويمية التقليدية (في مقاربات المضامين والأهداف): التقويم في المقاربات السابقة لا مكان فيه لتوظيف المعارف حيث يعتمد على درجة تذكر المعارف، و " ويرتكز على العلامة العقابية إن صح هذا التعبير والتي يصعب تفسيرها في غالب الأحيان، ويتميز هذا التقويم بالخصائص الآتية:

ـ سيادة نشاط المراقبة على حساب وظيفة الضبط البيداغوجي بكلّ أشكاله (ضبط التعّلمات، الضبط العام

للمنظومة من خلال علاقة التقويم بالمناهج وبالكتاب المدرسي، وبتكوين المدرسين)

ـ فصل الممارسات التقويمية عن الفعل التربوي، والتي تتم غالبا في نهاية الحصة، وتهدف إلى قياس منتوج التعلم دون التساؤل عن ظروف إنتاجه.

ـ تخصيص كل الاهتمام لقياس اكتساب المعارف المُدرّسة، وتفضيل تصنيف: تلميذ نجيب وتلميذ ضعيف.

ـ اقتصار التقويم على الوظيفة الإشهادية والتي توّلد لدى التلميذ تصرفات لا تتعدى مجرد الحفظ عن ظهر قلب، وتحضير الامتحان في عُجالة. (المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص 55)

إضافة لهذه المميزات أضاف (حثروبي، 1999، ص 92) ما يلي:

ـ تكريس سلطة المدرس، مما يجعل التلميذ مهتما بتحصيل النقطة ولو بالغش لمداراة عجزه وضعفه.

ـ اقتصار التلميذ على المجهود الذي يضمن له النقطة المطلوبة (المعدل).

4 ـ 2 ـ 2 ـ الممارسات التقويمية الحديثة (في المقاربة بالكفاءات): ، أما المقاربة الحديثة (مقاربة الكفاءات) فالتقويم يعتبر فيها عنصرا مواكبا للعملية التعليمية، فهو تكويني يهدف لضبط وتعديل التعلمات، ويهتم بدرجة اكتساب الكفاءة والقدرة على توظيفها في مختلف مواقف الحياة.

والتقويم المبني على المقاربة بالكفاءات يعتمد أساسا على التقويم التكويني وهو يقيس في الواقع مدى توظيف المعارف المكتسبة في الدرس لحل بعض المشكلات، التي لها علاقة بمجالات التعلم الخاصة بتحقيق الكفاءات المنصوص عليها في المنهاج كحد أدنى للتعلم، أما التقويم التحصيلي فغايته التحقق من مدى وصول التلميذ للملمح المسطر له في المادة. (منهجية العلوم الفيزيائية والطبيعية في الابتدائي، 2009، ص 28)

ويعتمد التقويم على وضعيات إدماجية ترتبط بواقع التلميذ، يُعدها المعلم تتطلب من المتعلم إدماج ما أكتسبه من معارف وقدرات ومهارات لإنتاج حل لهذه الوضعيات.

وقد جاء في الجريدة الرسمية العدد 488 أفريل 2005 المخصص للنشرة الرسمية للتربية الوطنية ما يلي: " في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية يشكل التقويم (بتعدد مجالات تطبيقيه ومختلف إستراتيجياته ووظائفه) ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية، فالتقويم في مفهومه الواسع ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي.

ونظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، وترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات على المبادئ المنهجية التالية:

1 ـ لا يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة (الإدماج)، إن إعداد التلاميذ إلى هذا النمط من التقويم يستلزم اختبارهم في وضعيات معقدة يتطلب حلها توظيف مجموعة مكتسبات أساسية.

2 ـ يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعلمي بما يمكن من إبراز التحسينات المُحققة واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات، وبالتالي من تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم و للعلاج البيداغوجي.

في هذا السياق وطالما أن عملية التعلم لم تنته لا يجب أن يشكل الخطأ علامة عجز وإنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات، لذا يجب استغلال الخطأ بصفة آنية لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.

3 ـ إن النتائج المدرسية (في التصور التقليدي للتقويم) يعبر عنها في شكل تنقيط عددي، وقصد تدعيم قراءتها يجب مرافقة هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي، تشكل دعما لمجهود التعلم، ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ والمعلم والولي.

4 ـ يجب اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعلم، وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

إن هذا التصور الجديد للتقويم يندرج في إطار الإصلاح المتميز بالانتقال من منطق تعليم مؤسس على تلقين المعارف إلى منطق تعلم مؤسس على تنمية كفاءات مستدامة واندماجية وقابلة للتحويل، وبهذا يُنظر للتقويم على أنه جزء من عملية التعليم والتعلم ومدمج فيها وملازم لها وليس خارج عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الإختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم والعمل على استدراكها بصفة منتظمة ".

4 ـ 3 ـ التقويم في مناهج الجيل الثاني: مناهج الجيل الثاني تحمل تصورا جديدا للعلاقة المعرفية وكيفية بنائها وتقويمها، فهي مناهج تحمل مواقف جديدة وطرائق بيداغوجية جديدة :المقاربة

التفاعلية النسقية، والتصور المنهجي الشامل والتركيز على المتعلم، والمشروع البيداغوجي، والبيداغوجيا الفارقية.... (المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص 56)

وترتبط أساليب التقويم الجديدة ارتباطا وثيقا بأهمية ومكانة الخطأ في الفعل التربوي، من خلال إلغاء التمثل السلبي لهذه الكلمة، فالخطأ حسب ما جاء في (الوثيقة المرافقة لمنهاج الأولى متوسط، 2003، ص 10) ليس نتيجة لغياب المعرفة بل هو دليل على وجود معارف ناقصة أو غير ملائمة للوضعيات ...، والتي بعض منها قد يكون ضروريا للتعلم، لأن مسار التلميذ يمر ببناء مؤقت لمعارف خاطئة (أو فيها أخطاء) وإدراكه لهذه الأخطاء هو عامل مؤسس لمعنى المعرفة المستهدفة.

وقد جاء في مراسلة من مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية تحمل رقم: 2017/221 بتاريخ 2017/10/11 تتضمن توجيهات بخصوص صياغة أسئلة المراقبة المستمرة ما يلي:

- إن التقويم الممارس حاليا والذي يرتكز أساسا على قياس كمية المعارف المخزنة في الذاكرة واسترجاعها، صار يشكل ضغطا رهيبا على المتعلمين وعائلاتهم، وهو ما أوجد ظاهرة غير صحية تمثلت في تحميل العائلات مهمة تحفيظ الدروس لأبنائهم وجعل الأولياء في خدمة نشاطات غير تربوية تفوق قدراتهم.

- إن القانون التوجيهي للتربية والمناهج التعليمية أولت لتقويم المستويات العليا للتفكير أهمية قصوى تتمثل في التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، كما لم تغفل المهارات الأخرى كالمعرفة والفهم والتذكر.

- وعليه وفي إطار تحسين نظام التقويم البيداغوجي وتطوير ممارسات الأساتذة في هذا المجال، يشرفني أن أنهي إلى علمكم أن وزارة التربية الوطنية قد اعتمدت مخطط يهتم بضبط فترات المراقبة المستمرة، تكمن أهميته في قدرته على تقديم المساعدة للمتعلمين من خلال تقويم تعلماتهم المرتبطة بالكفاءة المراد إرساءها بهدف تجاوز الصعوبات، ويكون بمثابة آلية لتحقيق تقويم حقيقي متسم بالشمولية والاستمرارية والتنوع.

ويقتضي هذا المخطط تغيير طبيعة الأسئلة وتقييمها بحيث يتم تنويع الأسئلة المتعلقة بالمراقبة المستمرة حتى تكون مرتبطة بمستويات التفكير:

1) المستوى الأول: والذي يجب أن لا يشكل تقييمه أكثر من 20% من المجموع العام للنقاط الممنوحة للتقويم، ويتضمن هذا المستوى:

أسئلة حول المعارف (التذكر): يهدف هذا المستوى من الأسئلة إلى استرجاع مخزون المعلومات في الذاكرة أو التعرف إليها، مثال: يسمي المتعلم العيد الوطني والديني، يحفظ جدول الضرب، يعرف الحقوق والواجبات، يصف المراحل التاريخية، يعدد أسماء البلدان المجاورة للجزائر، يتلو سورا قرآنية، يتلو محفوظة ...

أسئلة الفهم: تتمثل في تحديد الأفكار الرئيسية أو الوصف، مثال: يلخص ما قرآه في الكتاب المدرسي بلغته الخاصة، يعيد صياغة المقصود بالتعاون بأسلوبه الخاص، يستنبط أسباب انتصار الجزائريين في الثورة التحريرية الكبرى، يصنف أنواع المضلعات حسب خصائصها، يفسر معنى القول، يوضح طبيعة العلاقة بين الإنسان وعناصر البيئة ...

أسئلة التطبيق: تتطلب حل مشكلة باستخدام القاعدة أو المبدأ والإجراءات المناسبة، مثال: يحوَل الجملة التالية إلى المثنى ثم إلى الجمع، يطبق القواعد الرياضية لحساب مساحة أو محيط مضلعات، يشكل الكلمات انطلاقا من موقعها في الجملة، يقترح إجراءات لتطبيق قواعد النظافة ..

2) المستوى الأعلى: والذي يجب أن تشكل نسبته نحو 80% من المجموع العام للنقاط الممنوحة في التقويم، ويخص هذا المستوى مهارات متعلقة بتنظيم المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتقييمها بهدف توليد أفكار أو إيجاد بدائل أو اقتراح حلول لمشكلات أو اتخاذ قرار أو موقف ...، ويتضمن هذا المستوى:

أسئلة التحليل: تتطلب القدرة على التحليل وإدراك عناصر المشكلة والعلاقات بينها والاهتداء إلى شواهد مؤيدة، مثال: صنف الكلمات التالية إلى أسماء وحروف وأفعال، يقرأ خريطة، يستخلص العناصر المشكلة للبيئة والأضرار التي يلحقها الإنسان بها، يميز بين الحقوق والواجبات، يقارن بين فترتين تجسيدا لفكرة تعاقب الزمن، يستنتج أهمية الزكاة في تحقيق التكافل، يميز بين المواد الناقلة للكهرباء والمواد العازلة ...

أسئلة التركيب: تتطلب القدرة على رؤية العناصر المختلفة للمشكلة ثم اقتراح حلول لها، مثال: يجمع بين عدم احترام أماكن رمي القمامة في المكان المخصص والأمراض المتنقلة، يشتق معطيات من تطور نسب السكان، ينجز بطاقة فنية لمعلم أثري، يتوصل إلى السلسلة الغذائية في

النظام البيئي، يُعد نصا عن ظاهرة بيئية انطلاقا من مجموعة كتابات، يستخلص طبيعة مادة من خلال إجراءات علمية ...

أسئلة التقويم: تتطلب إصدار أحكام بعد تقدير قيمة الشيء أو السلوك، مثال: يعطي رأيه في أنواع الأطعمة التي يتناولها من حيث أهميتها لجسم الإنسان، يميز جوانب الضعف في العمل الفردي وعوامل القوة في العمل الجماعي، يصدر حكما على توقيف السيارات على الأرصفة، يفاضل بين موقفين باستعمال الحجة ...

5 ـ وظائف التقويم التربوي:

تتمثل وظيفة التقويم في الدور الذي يلعبه في مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية ونشاطاتها، وقد تعددت هذه الوظائف لتشمل أغلب الجوانب النفسية والتربوية للفرد، وفي هذا الشأن يشير (سامي، ملحم، 2005، ص 45) بأن " وظائف التقويم التربوي تعددت بتطور فلسفة التربية وشملت كثير من الجوانب في حياة الإنسان، وتتمثل هذه الوظائف في:

ـ **في مجال الدراسة والعمل:** يمثل التقويم وسيلة من أجل إصدار الأحكام على عمل كل عناصر العملية التربوية، لذلك يهتم التلاميذ اهتماما كبيرا بالتقويم ويتجلى ذلك من خلال الامتحانات التي تجرى.

ـ **في مجال التشخيص والعلاج والوقاية:** فهو يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف لكل من التلميذ والمنهاج والمعلم وغيرها، كما يحدد الوسائل وطرق علاج المشكلات التي تعيق سير العملية التعلمية التعليمية.

ـ **في مجال وضوح الأهداف:** من خلاله تتضح وتترسخ الأهداف المنشودة، كما يتم توجيه التلاميذ والمعلمين نحو الاهتمام بها.

ـ **في مجال التعرف على التلاميذ وتوجيههم:** فهو يُمكن المعلم من معرفة تلاميذه ومستواهم حتى يتمكن من تأدية رسالته بشكل أفضل، ويكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم واتجاهاتهم.

ـ **في مجال تطوير المناهج وتحسينها:** للتقويم دور فاعل في في تطوير المناهج وتحديثها.

أما (طوطاوي، 2012، ص9) فقد حددت " وظائف التقويم في:

1) وظيفة التوقع: هدفها فحص خصائص واستعدادات المتعلم قصد أداء مهام نتوقع منه إنجازها بكيفية معينة، وتشمل هذه الوظيفة عمليات التعرف على مكتسبات المتعلم السابقة ومستوى ذكائه.

2) وظيفة التشخيص: وهي وظيفة كشف معوقات وثغرات التعلم، تتصل بجوانب متعددة مثل الاكتساب المعرفي والعادات السيئة التي تعوق التعلم.

3) وظيفة الضبط والتتبع: وهي وظيفة يؤديها التقويم خلال عملية التدريس من أجل ضبطها وتصحيحها، ومن مرامي هذه الوظيفة:

ـ تحديد درجة مواكبة التلاميذ لعملية التدريس ومدى تحكمهم في المعارف.

ـ الكشف عن صعوبات التعلم والعمل على تذليلها.

ـ إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بتقويم ذاتي لمجهوداتهم وبالتالي تصحيحه وإعادة توجيهه.

4) وظيفة الحكم والإثبات: ترتبط بالنتائج الفعلية لعملية التدريس، فهي إجراء عملي للكشف عن هذه النتائج وقياسها، ثم مقارنتها بالأهداف المنتظرة، وانطلاقا من هذه النتائج يتم اتخاذ القرارات بالانتقال إلى معطيات جديدة أو تصحيح ثغرات ومواطن النقص ".

وتتقارب هذه الوظائف مع الوظائف التي حددها (حمداوي، 2017، ص 37) حين أكد أن " للتقويم أربع وظائف أساسية كبرى هي:

ـ وظيفة تشخيصية: تتمثل في تبيان مواطن القوة والضعف.

ـ وظيفة تحكيمية: تتمثل في إصدار أحكام تقديرية.

ـ وظيفة استشرافية: تتمثل في تحديد مستقبل المتعلم وطبيعة التوجيه الملائم.

ـ وظيفة إشهادية: تهدف لمنح الدبلوم أو الشهادة المناسبة في نهاية المرحلة التعلمية ".

في حين جاء في (الدليل المنهجي في التقويم، 2010، ص 78) أن " للتقويم وظيفتين أساسيتين هما:

1) وظيفة بيداغوجية: من أجل تسيير أفضل للتكوين، وتكون في:

ـ بداية التعلم: ويغلب عليه التشخيص، بحيث يتعرف المعلم والمتعلم على ما أُكتسب وما لم يُكتسب.

ـ أثناء التعلم: ويغلب عليه التكوين، والتعرف على صعوبات التعلم.

2) وظيفة اجتماعية: ويكون في نهاية التعلم، ويغلب عليه طابع الإشهاد، ويكون من أجل منح شهادة أو التوجيه أو الاختيار ".

والمقصود هنا بالوظيفة الاجتماعية معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي من خلال قدرة المدرسة على خدمة المجتمع وتغييره نحو الأفضل وإمداده بالكفاءات البشرية المكلفة بنهضة هذا المجتمع، أما الوظيفة البيداغوجية فتتمثل في التأكد من تحقق الأهداف التربوية المسطرة والوقوف على مواطن الخلل ومعالجتها، وأكد هذا الطرح (حمداوي، 2017، ص 35) حينما أشار أن " الوظيفة الاجتماعية للتقويم تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه، وقدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع، أما الوظيفة البيداغوجية فتتجلى في تقويم العملية التعلمية التعليمية واختبار الطرائق البيداغوجية والاستراتيجيات المتبعة في إلقاء الدروس بغية معرفة مواطن الخلل والإخفاق ".

وفي نفس السياق أضاف (حمداوي، 2017، ص 35) وظيفة ثالثة للتقويم هي وظيفة مؤسسية وتتمثل حسبه في " سلطة المدرس تجاه التلميذ وخضوعه للنظام المؤسساتي التراتبي والطبقي "، ويقصد بها وظيفة تصنيف المتعلمين في مستويات أو طبقات حسب مستوياتهم المعرفية بعد خضوعهم لإجراءات تقييمية.

وعادة يهدف التقويم المؤسساتي إلى التأكد من فعالية التعلمات على مستوى القسم أو المؤسسة أو المقاطعة بصفة عامة.

وأوضح بلبل (PELPEL, 1966, p 105) الفرق بين الوظائف الثلاث في قوله " إن هدف الوظيفة الاجتماعية هو توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، أما الوظيفية البيداغوجية فالهدف منها خلق مجموعات متجانسة لأن المشروع البيداغوجي للمدرس لا يمكنه أن يهدف لإنجاح الجميع، أما الوظيفة المؤسسية فتعتبر وسيطة بين الوظيفتين الاجتماعية والبيداغوجية، فقرار التصفية والارتقاء (النجاح والرسوب) متعلقان إما بالسنة الدراسية حيث أنه في بعض الأحيان تحدد مسبقا نسبة النجاح لمستوى معين، أو بالمؤسسات فبعضها أكثر تسامحا والعض الأخر أكثر تشددا "

في حين جاء في (دليل التقويم، 2011، ص 12) أن " لتقويم الكفايات ثلاث وظائف هي:

ـ **توجيه التعلم:** ويكون ذلك في بداية السنة الدراسية، حيث نقوم مدى تحكم المتعلم(ة) في كفايات السنة المنصرمة، ونشخص تعثراته لمعالجتها، مما يتيح للكفايات الجديدة أن تنمى على أساس مكتسبات ثابتة، يتعلق الأمر إذن بتقويم تشخيصي.

ـ **تعديل التعلم:** ويتعلق الأمر بتقويم يتم طيلة السنة الدراسية بغية تجويد التعلمات، إذ نقوم مستوى تحكم كل متعلم(ة) في الكفايات ومراحلها بهدف مساعدته على تجاوز صعوبات التعلم، وهنا يخص الأمر التقويم التكويني.

ـ **الإشهاد:** يقصد به معرفة مدى استفاء المتعلم(ة) للحد الأدنى من الكفايات كي ينتقل إلى مستوى أعلى، وتستعمل بيداغوجيا الإدماج مصطلح التقويم الإشهادي بدل التقويم الإجمالي الذي يحيل على جمع المكتسبات.

والمطلع على التراث التربوي يلحظ تنوعا في الوظائف المسندة للتقويم، والتي نوجز منها:

ـ تحديد مستوى التقدم في التحصيل لدى المتعلم.

ـ تشخيص مواطن القوة والضعف في المنظومة التربوية عموما والعملية التعليمية التعلمية على وجه الخصوص.

ـ التمييز الترتيبي والطبقي للمتعلمين بهدف تحديد مصيرهم أو توجيههم.

ـ اكتشاف قدرات المتعلم وإمكانياته.

ومما سبق يمكن أن نحدد أهم وظائف التقويم والتي تستنبط من أغراضه، وتتمثل في:

1) التشخيص: يمكن التقويم من تشخيص أسباب النجاح أو الرسوب لدى المتعلمين، والتعرف على نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، كما يمكننا من الكشف عن التلاميذ الموهوبين والتلاميذ المتأخرين دراسيا ليتم التعامل مع كل واحد وفق قدراته العقلية.

2) العلاج والتعديل: يسهم التقويم في الحماية من الإخفاق بالتعرف على الصعوبات التي تحول دون نجاح التعلم، فإذا كانت الصعوبات متعلقة بالبرنامج يتم تعديله بما يتماشى وحاجات المتعلمين، وإذا كانت متعلقة بالمدرس يتوجب عليه تعديل مساره وإخضاعه لبرنامج تكويني خلال العمل، أما إذا كانت خاصة بالمتعلم فإن نتائج التقويم تثبت مستوى التقدم لدى المتعلمين وتشخيص النقائص الموجودة لإجراء التعديلات الممكنة.

3) الانتقاء و التوجيه: يجري التقويم في المجال التربوي عادة في صورة اختبارات في نهاية فترة تعليمية أو خلال اجتياز مسابقات ما، وبناءا على نتائج التقويم يتم ترقية التلميذ لمستوى أعلى أو منحه فرصة أخرى لإعادة التعليم، كما يتم انتقاء المترشحين في المسابقات إما للدراسة أو التوظيف، كما يتم توجيه التلاميذ نحو الشُعب التي تناسب قدراهم ورغباتهم، وتوجيه المعلم لإجراء العمليات المناسبة لتحسين التعلم.

4) التأهيل: وتسمى أيضا الوظيفة الجزائية وتكون في نهاية مرحلة دراسية أو التكوين، ويُستخدم التقويم هنا لإثبات المستوى قصد منح شهادة تُثبت أهلية الفرد لممارسة مهنة أو نشاط ما.

وعموما تتمثل وظيفة التقويم في متابعة صحة مسار التعلم وتشخيصه والوقوف على مواطن القوة والضعف في جميع مكوناته (المعلمين والمتعلمين والإداريين والمشرفين والمناهج والسندات البيداغوجية المرافقة لها والهياكل التربوية والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم الحديث)، والبحث عن الحلول المناسبة لمعالجة الثغرات البادية على المنظومة التربوية والتعليمية.

6 ـ أنواع التقويم التربوي:

يأخذ التقويم المعمول به في النظام التربوي أنواع متعددة وذلك بحسب الزوايا التي تناولت الموضوع والأساس المعتمد في التصنيف، وفيما يلي توضيحا لأهم أنواع التقويم الواردة في مختلف المراجع مقسمة حسب المعايير المستخدمة في التصنيف أو حسب الغرض منه:

6 ـ 1 ـ أنواع التقويم حسب طريقة تنفيذه: وفيه يصنف التقويم إلى:

ـ التقويم الشفوي: وتستخدم فيه أسئلة لفظية خلال مقابلات شخصية.

ـ التقويم التحريري: ويعتمد على الورقة والقلم من خلال استخدام اختبارات تحتوي أسئلة كتابية ورموز وأشكال ورسومات.

ـ التقويم العملي: يعتمد على الأداء والممارسة من خلال مراقبة مواقف تتطلب من الفرد القيام بسلوك أو أداء مهمة أو تنفيذ عمل.

6 ـ 2 ـ أنواع التقويم حسب توقيت إجرائه: تتفق أغلب المراجع على وجود ثلاثة أنواع رئيسية للتقويم لكل منها وظائف محددة، تتمثل في: التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم النهائي، وسيتم التطرق لها لاحقا بالتفصيل.

6 ـ 3 ـ أنواع التقويم حسب الطرف المقوم: وفيه يصنف التقويم حسب الجهة التي تتولى التقويم إلى:

ـ التقويم الذاتي (الداخلي): ويقوم على قيام الفرد أو المؤسسة بإجراء تقييم ذاتي للأداء.

ـ التقويم المستقل (الخارجي): وهو تقويم تتولاه جهة غير الفرد أو المؤسسة، ويتميز بأكثر موضوعية.

6 ـ 4 ـ أنواع التقويم حسب المعلومات التي يتم جمعها: ويتضمن:

ـ التقويم الكمي: ويهتم بالحصول على معلومات كمية في شكل أرقام كالعلامات المحصل عليها من الاختبارات والمقاييس.

ـ التقويم الكيفي (النوعي): ويتم فيه جمع معلومات عن طريق الملاحظة تصف السلوك لفظيا.

6 ـ 5 ـ أنواع التقويم حسب درجة الشمولية: وفيه يصنف التقويم إلى:

ـ التقويم الشامل: هذا التقويم يشمل كل مكونات العملية التربوية من مناهج واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والكتب المدرسية وتكوين المعلمين ...

ـ التقويم الجزئي: يتناول هذا التقويم مكون واحد من مكونات العملية التربوية كتقويم المعلم لتحصيل المتعلمين، أو تقويم الكفايات التدريسية للمعلمين ...

6 ـ 6 ـ أنواع التقويم حسب المعيار المعتمد في التقويم: وفيه يصنف التقويم إلى:

ـ التقويم معياري المرجع: وفي يتم مقارنة أداء الفرد بمتوسط أداء المجموعة التي ينتمي إليها، حيث لا يكون معنى للدرجة إلا بمقارنتها بدرجات أقرانه، ومثال ذلك لا يمكننا الحكم على مستوى تلميذ في مادة معينة إلا بعد معرفة معدل القسم فيها.

ـ التقويم محكي المرجع: ويتم فيه مقارنة درجة الفرد بدرجة محددة (محك) بغض النظر عن درجات زملائه، فحصول التلميذ على معدل يفوق أو يساوي 10 كفيل بنجاحه في الباكلوريا مهما كانت نتائج زملائه.

بعد التطرق لأهم أنواع التقويم سنقف بشيء من التفصيل أمام التصنيف المعتمد في الجزائر انطلاقا من الوثائق البيداغوجية والمناشير الوزارية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، والذي يصنف التقويم إلى ثلاثة أنواع رئيسية تتمثل في:

1) التقويم التشخيصي: ويسميه بعض الباحثين التقويم التمهيدي أو التنبؤي، وظيفته توجيه التعلمات أو ما يعرف بتحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم بإمكانية تلقيه معارف جديدة، ويتم في بداية التعلم سواء في بداية السنة الدراسية أو بداية الحصص التعلمية أو قبل بدء برنامج تربوي ما، ويهدف لتقويم المكتسبات القبلية قبل تزويدهم بالمعارف الجديدة وتشخيص الصعوبات والكشف عن جوانب القوة والضعف بهدف تحديد مستوى التحكم في هذه المكتسبات لضمان الانطلاق السليم في بناء التعلمات، مما يعني أن هذا النوع من التقويم يهدف إلى تحديد استعدادات وقدرات التلاميذ والتماس ضمانات لاكتساب وتعلم خبرات جديدة واستثارة دافعية التلاميذ للتعلم.

وعليه فالتقويم التشخيصي وظيفته توجيهية تشخيصية تنصب على المكتسبات القديمة مراجعة واستثمارا، بحيث يسمح للمعلم بالحصول على مؤشرات قبل التعلم حول حالة المعارف القبلية للمتعلمين ومدى استعدادهم لبداية تعلم جديد، مما يسمح له بتكييف استراتيجيات تدريسه آخذا بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وفي إطار المقاربة بالكفاءات يكون التقويم التشخيصي عادة بمثابة وضعية يُراد بها إثارة انتباه المتعلم إلى موضوع جديد.

وفي النظام التربوي الجزائري يتم برمجة أسبوع في بداية السنة الدراسية من أجل التشخيص، يعتبر مرحلة أساسية تسمح بتحديد مستوى التحكم في المكتسبات، وتتم على إثره برمجة إستراتيجيات للمعالجة للعمل على تجاوز الثغرات، كما يتم برمجة هذا التقويم قبل البدء في تدريس مقطع أو وحدة أو حصة تعلمية معينة.

2) التقويم التكويني: ويطلق عليه أيضا التقويم البنائي، يتم هذا النوع وبصفة مستمرة أثناء العملية التعليمية التعلمية خلال السنة الدراسية أثناء الحصص الدراسية، وتعود هذه التسمية (البنائي) على اعتبار أن الدروس متتابعة تخدم بعضها بعضا، بل حتى الدرس الواحد يتكون من أجزاء مترابطة ومتناسقة فيما بينها مُشكّلة نسقا تعليميا، أي أن كل جزء من الدرس يمهد لبناء الجزء الموالي والدرس يمهد للدرس الموالي، الغرض من التقويم التكويني التأكد من سلامة سير العملية التدريسية والعمل على تعديل التعلمات من خلال التعرف على ما أحرزه المتعلمين من تقدم وتحسين التعلمات لديهم وتطويرها وعلاج صعوبات التعلم.

فالبناء والتكوين من أبرز التوجهات الحديثة في المجال التربوي على اعتبار أن جميع المتعلمين قادرين على التعلم إذا توفرت لهم البيئة الملائمة قبل التعلم وأثناءه، هذا ما يفرض على المعلم معاملة المتعلم معاملة تكوينية تستوجب مساعدته وتوجيهه بما يحقق حدوث التعلم، وبناء على ذلك يتم إجراء التقويم التكويني عدة مرات خلال العملية التعلمية التعليمية وفي فترات مختلفة بغرض الحصول على معلومات تفيد في تصحيح مسار التعلم، حيث يجري عقب الانتهاء من نشاط تعلمي محدد أو بعد إنهاء جزء من المقرر، ويكون عادة في شكل أسئلة شفوية أو اختبارات قصيرة تستهدف أجزاء محددة من البرنامج.

وعليه فالتقويم التكويني هو أسلوب يُستثمر فيه نتائج التقويم لإعادة ترتيب وبناء المعارف، بمعنى أن التقويم أصبح يُستخدم بهدف إتقان التعلم بدلا من تقويم التعلم، فقد أصبح يُنظر للتقويم على أساس أنه جزء أساسي في عملية التعلم يسير معها جنبا إلى جنب في جميع خطواتها حيث يتم الانتقال من نشاط لأخر ومن عنصر لأخر بناء على نتائج هذا التقويم.

ويعرف (مصطفى القمش، وآخرون، 2000، ص 25) التقويم التكويني بأنه " عملية تقويمية منظمة تحدث أثناء التدريس، وهدفها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومعرفة مدى نمو الطالب وتوجيهه، وتشخيص نقاط الضعف لدى الطالب، ووضع خطة لمعالجتها ".

ويرى (Barlow. M, 1987, P163) أن " التقويم التكويني يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين، فهو إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل ". ذلك أن التقويم التكويني يمكن المعلم من الوقوف على نجاح سير درسه والتعرف على مستوى تحكم التلاميذ في المعارف المقدمة والكشف عن الصعوبات التي تعترضهم مما يمنح له الفرصة لإيجاد الحلول في الوقت المناسب وهذا عملا بمبدأ أن الخطأ أصبح يمثل جزء من العملية التعلمية التعليمية يسهم في تصحيح مسارها.

وإذا كان التقويم في الغالب يهتم بمنح المتعلم درجة أو تقدير أو شهادة أو يصدر أحكام متعلقة بالنجاح أو الرسوب فإن التقويم التكويني يتطلب من المدرس تكييف أنشطة التعلم والقيام بعدة إجراءات تقويمية والتحكم فيها من خلالها يستطيع التعرف على أثر ما خطط له ونفذه مع

المتعلمين بهدف الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بهدف تدعيم نقاط القوة ودعم أو تعديل نقاط الضعف واقتراح حلول لعلاجها باستخدام وسائل وأساليب منها مراقبة الأنشطة الصفية والواجبات المنزلية ومتابعتها بما يعمل على تحسين مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

وتعد التغذية الراجعة من أهم ثمار عمليات التقويم خصوصا التكويني منه، حيث يعمل التقويم التكويني على تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة يتم من خلالها تزويد المتعلم بمعلومات تفصيلية عن طبيعة تعلمه، فالفرد يغير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق، كما تفيد التغذية الراجعة في استثارة دافعية المتعلم وتشجعه على التعلم.

أهداف التقويم التكويني: يقوم التقويم التكويني على مراقبة سلوك وأداء التلاميذ أثناء سير الأنشطة (مرافق للتعلمات) بما يمكن المعلم من ضبط سيرورة التعلم، فهو يهدف للتأكد من مستوى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات المدروسة والكشف عن الأجزاء التي لم يتم تعلمها بشكل ملائم للقيام بالإجراءات المناسبة واستثمار الأخطاء لتدارك الوضع، فإذا أفرز هذا التقويم على نتائج مرضية فما على المعلم إلا الاستمرار في تنفيذ ما خطط له، أما إذا كانت نتائج التقويم غير مرضية فلابد من تحديد نقاط الضعف والعمل على تصويبها وتقويتها.

وقد حدد (علام، 2011، ص 292) أهداف التقويم التكويني في:

- مراقبة التقدم الدراسي للطلاب بطريقة منهجية منظمة، وذلك عن طريق إخبارهم بالمستويات التي استطاعوا تحقيقها، تشخيص جوانب القوة أو الضعف، تقديم تغذية راجعة شفوية وكتابية ترشدهم وتعينهم في إدراك قدراتهم وطرق تحسينها.
- تقديم خبرات وأنشطة تساعد المتعلمين على المشاركة في التقويم الذاتي لأدائهم، معاونتهم في فهم كيف يتعلمون بدرجة أفضل، مراقبة كل منهم لتحصيله الدراسي، تنمية حس النقد البناء لديهم فيما يتعلق بجودة تعلمهم.
- الوقوف على مدى إتقان الطالب للمعارف والمعلومات الأساسية المرتبطة بجزء دراسي معين أو وحدة معينه والعمل على تحسينها إذا ما وجدت أي مشكلات.
- مساعدة المعلم على تحسين تدريسه وإيجاد طرق تدريس بديلة.
- تقوية دافعية التعلم للطالب وذلك من خلال معرفته الفورية لنتائجه وأخطاء وكيفية تصحيحها.

أغراض التقويم التكويني: تتحدد هذه الأغراض بناءا على دوره، حيث يتمثل دور التقويم التكويني في التعرف على أخطاء المتعلمين ومواقع تعثرهم من خلال الموارد غير المتحكم فيها بغية بناء إستراتيجية للمعالجة تمكن المتعلمين من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمهم قائمة على استثمار أخطائهم والاكتساب التدريجي للمعارف وفق قدراتهم العقلية بمراعاة الفروق الفردية بينهم.

وقد حدد (الفريق الوطني الأردني للتقويم، 2004، ص 23) " أغراض التقويم التكويني فيما يلي:

- التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة بخطوة.
- تحديد الخلل في تعلم التلاميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم، وإعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله إذا كان عامل من عوامل عدم التعلم.
- تقوية دافعية الطالب نحو التعلم نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به ".

3) التقويم النهائي: ويطلق عليه اسم التقويم التحصيلي أو الختامي ويستند عادة إلى نتائج الاختبارات الفصلية أو السنوية، وهو العملية التربوية التي يقوم بها المعلم في نهاية تعليم معين أو برنامج تعليمي قصد الحكم على نتائجه، أو إصدار حكم نهائي على فعالية العملية التعليمية، ويهدف إلى فحص مدى اكتساب التلاميذ لمجمل المعارف المقدمة لهم.

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

ويؤكد (شعراوي، 1985، ص 155) أن " التقويم النهائي يتم في نهاية مقرر تعليمي أو وحدة تعليمية، ويكون الغرض منه تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتستخدم نتائجه في تحديد درجات التلاميذ في المقرر".

وترى (الحريري، 2008، ص 49) أن " التقويم التكويني يهتم بتقويم العمليات أو مراقبة تنفيذ الأنشطة، بينما يهتم التقويم الختامي بتقويم الأثر أو النواتج، والتقويم التكويني هو تقويم

ختامي مرحلي يجري بعد تنفيذ كل مكونة من مكونات برنامج معين، بينما التقويم الختامي يهتم بالبرنامج كله ".

أهداف التقويم النهائي: يهدف التقويم النهائي إلى:

- تمكين المعلم أو الجهات المختصة من قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها بعد فترة تكوينية معينة (مقطع تعلمي، فصل دراسي، سنة دراسية).
- الحكم على التلميذ إما بالنجاح أو عدم التوفيق، كذلك الحكم على مستوى المنهاج الدراسي أو المحتوى المعرفي ومدى استيعابه من طرف التلاميذ.
- مقارنة التلاميذ وتصنيفهم وتوجيههم للشعب الدراسية المختلفة استنادا لمعدلاتهم وترتيبهم بين زملائهم.

يهتم هذا النوع بمخرجات العملية التعليمية ونواتج التعلم، ويهدف لمعرفة مدى تحقق أهداف برنامج تعليمي معين، وتحديد مستوى تقدم التلاميذ.

ويطلق البعض أيضا على التقويم النهائي مصطلح الإشهادي، إلا أن هذا الأخير مع أنه يتم بعد الانتهاء من الحصة أو الوحدة أو المجال غير أنه لا يهتم فيه المعلم بنتائج التلاميذ فقط بل يهدف إلى تحديد مدى اكتساب المتعلم للكفاءات القاعدية والتحكم فيها لتأهيله لمواصلة التعلم في السنة الموالية، وعليه فغاية هذا النوع من التقويم التحقق من مدى وصول التلميذ للملمح المسطر له في مادة دراسية محددة، وغالبا ما يرتبط التقويم الإشهادي بشهادة أو دبلوم يسمح للمتعلم بالانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى أو للالتحاق بوظيفة ما.

في نهاية هذا العرض تجدر الإشارة إلى أن الأنواع الثلاثة سابقة الذكر تكمل بعضها البعض، بحيث أن الأشكال التقويمية الحديثة تخلت عن مبدأ الجزاء والعقاب في التقويم وأسست لجعل التقويم وسيلة للتكوين ومطلبا لمتابعة التطور المعرفي والكفائي لدى المتعلمين، فالسيرورة التقويمية تتطلب إشراك المتعلم في متابعة تدرجه التكويني وتطوره المعرفي بالبدء بتقويم تشخيصي للمكتسبات والانتهاء بتقويم نهائي لحصيلة التعلم وبينهما فترات تقويمية تتخلل مرحلة البناء والتكوين.

والجدول التالي يلخص الوظائف الأساسية لكل نوع من الأنواع الثلاثة السابقة:

جدول رقم (01): الوظائف الأساسية لأنواع التقويم

قبل الفعل التكويني - تقويم تشخيصي -	خلال الفعل التكويني - تقويم تكويني -	في نهاية الفعل التكويني - تقويم إجمالي -
▪ الحصول على بيانات ومعلومات عن المكتسبات السابقة للمتعلمين والضرورية للبدء في معالجة مكونات الوحدة الجديدة. ▪ إدراك المعيقات والتمثلات الخاطئة التي قد تؤثر سلبا على المسار التعلمي. ▪ تحديد المعارف والمهارات والمواقف المتوفرة وغير الكاملة، وفحص إمكانيات نقل التعلمات المكتسبة إلى وضعيات جديدة. ▪ ترشيد الفعل التعليمي على ضوء تشخيص الفعل التربوي حسب إيقاعات التلاميذ.	▪ إخبار المتعلم حول مدى تنمية الكفايات لديه، والعمل على تحديد مواطن الضعف والقوة بغية دعم تعلماته. ▪ معرفة المؤهلات التي ستوظف في مراحل لاحقة. ▪ مساعدة الأستاذ على تطوير فعله التربوي. ▪ التدخل الفوري لتصحيح المسار التعليمي التعلمي عبر إجراءات ملائمة. ▪ كشف الصعوبات والوسائل الكفيلة لتجاوزها. ▪ الكشف عن الفوارق بين المتعلمين قصد اختيار طرق مناسبة لخصوصيات كل مجموعة منهم.	▪ قياس الفوارق بين النتائج الفعلية والأهداف والكفايات المسطرة. ▪ الحكم على درجة تحقق التعلمات. ▪ تزويد الأستاذ بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات ملائمة لتصحيح المسار التعليمي ولدعم التعلمات.

المصدر: البرامج والتوجيهات التربوية، 2009، ص 66.

يُضاف إلى الأنواع الثلاثة السابقة نوع رابع احتل مكانة هامة في الساحة التربوية في الجزائر مع اعتماد المقاربة بالكفاءات، ويتعلق الأمر بالتقويم الإدماجي.

4) التقويم الإدماجي: بطل هذا النوع من التقويم هو المتعلم، حيث يتم من خلاله قياس كفايات المتعلم وطريقة إدماجه للموارد باللجوء إلى تعبئة وتجنيد كل موارده ومكتسباته قصد حل وضعية مطروحة عليه بهدف التحقق من بناء كفاءة أو إنجاز هدف نهائي، ويرجع الفضل في ظهور هذا النوع من التقويم حسب ما جاء في (دليل التقويم، 2011، ص 9) " تقوم بيداغوجيا الإدماج بشكل أساسي على أعمال دوكتيل (De Ketele) في نهاية الثمانينات، والتي طورها كزافيي روجيرز (Xavier Roegiers) 2000 بعد ذلك، وتستهدف هذه البيداغوجيا تحسين فعالية الأنظمة التربوية، وذلك من خلال السعي إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية:

- التركيز على ما ينبغي التحكم فيه من قبل المتعلم (ة) في نهاية السنة الدراسية، وفي نهاية التعليم الإلزامي، لا على ما ينبغي للمدرس أن يعلمه، فدور المدرس هو تنظيم التعلمات بأحسن طريقة ممكنة، ليوصل المتعلمات والمتعلمين إلى المستوى المطلوب.
- إعطاء معنى للتعلمات وذلك بجعل المتعلم يدرك الفائدة المرجوة من كل ما يتعلمه في المدرسة، وعلى أساس ما تقدم وجب تجاوز استظهار قائمة المضامين والمهارات الفارغة من المعنى التي غالبا ما تشعر المتعلم بالملل وتكبح الرغبة في التعلم، فبيداغوجيا الإدماج تعلمه وضع التعلمات في سياقاتها وفي علاقة بوضعيات لها معنى بالنسبة له، تسمح له باستخدام واستثمار المكتسبات في هذه الوضعيات.
- الإشهاد على مكتسبات المتعلم انطلاقا من حل وضعيات ملموسة، وليس بناء على استظهار معارف وتطبيق مهارات غالبا ما ينساها المتعلم ولا يعرف كيفية استثمارها في الحياة العملية ".

وبما أن المناهج الجديدة تهتم بتنمية التفكير لدى المتعلم ليكون منتجا ومبدعا عكس المناهج القديمة القائمة على الذاكرة من خلال حفظ واسترجاع ما أنتجه الغير واعتمادها الجواب الصحيح أو الخاطئ كمعيار وحيد للتقويم فإن التقويم الإدماجي يتم بوضع المتعلم في مجابهة وضعيات معقدة ومركبة وفي سياقات من الواقع مزودة بسندات تستفز تفكيره.

وقد أشار (جميل حمداوي، 2015، ص 32) بأنه وبناء على ما سبق " ننتظر من المتعلّم إجابات أصيلة ومبدعة لحلّ وضعية ما، ولابدّ من تقويم ما أنتجه المتعلّم في ضوء مجموعة من المعايير التي يسميها روجرز مؤشرات التّصحيح (Critères de correction) ومن ثمّ فمعيار التّصحيح هو ذلك المؤشر الذي ينبغي مراعاته في إنتاج التّلميذ، ومن أهم مؤشرات التقويم نذكر:

المؤشر الأدنى ومؤشر الإتقان، فمؤشر الأدنى هو الذي يحدّد بعض الشروط لتحقيق كفاية ما، كأن نقول بأن السّباح الكفء هو الذي لا يغرق، وبالتالي يحافظ على توازنه، أمّا إذا أضفنا كفايات أخرى مثل: السرعة وشدّة الحركة والأناقة واحترام القواعد فإننا ننتقل إلى مؤشر الإتقان".

7 ـ خصائص التقويم التربوي:

بناء على تعاريف التقويم التربوي والهدف منه وخطوات تنفيذه حدد (عيسى المطيري، 2010، ص 51) عدة خصائص للتقويم التربوي تتمثل في:

ـ التقويم عملية تتضمن الحكم على مدى ما تحقق من الأهداف التربوية، وتعزيز نقاط القوة، وعلاج مواطن الضعف والقصور في تحقيق أو تنفيذ هذه الأهداف.

ـ التقويم عملية معيارية أي تستند إلى محك أو معيار لمعايرة الظاهرة موضع القياس بما ينبغي أن يكون.

ـ التقويم عملية علمية تتسم بالكشف عما تحقق من إنجازات، وما لم يتحقق بقصد علاجها في إطار خطة علمية منظمة وشاملة.

ـ التقويم لا يقتصر فقط على مجرد إصدار حكم من قبيل هذا جيد أو هذا رديء، وإنما يكشف عن أسباب الجودة ويعززها ويتوصل إلى أسباب الضعف ويقوم بعلاجها.

ـ التقويم عملية مستمرة وشاملة لكافة جوانب المنظومة التعليمية (الإدارة التعليمية، المنهج، الطالب، المعلم، المشرف التربوي).

ـ يسعى التقويم ليس فقط لعلاج مشكلة معينة، وإنما الوقاية من حدوث ضعف أو قصور في العملية التربوية عامة والتعليمية خاصة، ويتم ذلك باتخاذ الاحتياطات اللازمة لتجنب المعوقات والمشكلات التي ظهرت أثناء العملية التربوية (التعليم – التعلم).

ـ أن للتقويم أدواته العلمية التي يستند إليها في جمع المعلومات منها: الاختبارات، بطاقات الملاحظة، التمارين والأنشطة والواجبات المنزلية وغيرها.

وبالنظر لمكانة التقويم في تحسين وتطوير العملية التربوية من خلال جمعه لمعلومات دقيقة واتخاذ قرارات حاسمة لا مجال للخطأ فيها، وجب أن يتصف التقويم بجملة من الخصائص أهمها:

ـ التقويم عملية شاملة: ويشير (عفانة، واللولو، 2004، ص 97) في معنى شمولية التقويم أنه " لابد أن يشمل كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتوى كتاب ووسيلة ونشاط ومبنى مدرسي، وأن يشمل كافة الأهداف التربوية المرغوبة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، وأن يشمل التقويم أيضا الجانب التحصيلي والمهاري والانفعالي ".

والمُلاحظ أنه ولوقت قريب كان يقتصر تقويم المتعلم في تحصيله وتقويم المتعلم في أدائه، بينما التقويم الشامل عكس ذلك كما يبينه (خطاب، 2001، ص 23) بقوله " تقويم المتعلم ينبغي أن لا يقتصر على قياس المعارف والحقائق والمفاهيم، بل ينبغي أن يشمل جميع جوانب المتعلم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والدينية والفنية، وأن تستعمل في ذلك الأساليب الملائمة بتوازن، وتقويم المعلم ينبغي أن يتضمن طرق إعداد المعلم قبل الخدمة وطرق تدريبه أثناء الخدمة وشخصيته بجوانبها المختلفة ومدى تمكنه من مادته العلمية وطريقة تدريسه وطرق تقويمه لتلاميذه وعلاقته بزملائه وبالإدارة وعلاقته بالتلاميذ وأولياء الأمور ".

ـ التقويم عملية مستمرة: ويقصد باستمرارية التقويم امتدادها مع مدة تطبيق البرنامج الدراسي أو التدريبي للوقوف على ما حققه من أهداف، فتقويم التعلم أو المتعلم أو المعلم يجب أن لا يكون عملية خطوة لغلق ما تم تقويمه بل يكون لتصحيح مساره أو لبداية عمل جديد، فقد سبقت الإشارة إلى أن التقويم التربوي عملية مصاحبة تسبقها وتسايرها حتى نهايتها وذلك بهدف معرفة التقدم الذي تم تحقيقه في العملية التربوية بكل جوانبها.

ـ التقويم عملية تعاونية: ويقصد بالتعاون إشراك كل من له صلة بالعملية التربوية سواء كانت هذه الأطراف رسمية أو غير رسمية والتي تؤثر أو تتأثر بالعملية التربوية، فمن الخطأ أن تنفرد جهة أو فرد بعملية التقويم، بمعنى أن التقويم السديد يشترك فيه الباحثين من علماء التربية والمشرفين التربويين والمدراء والمعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ أنفسهم، حيث أن لكل طرف أدوار محددة في عملية التقويم.

ـ التنوع في أساليب وأدوات التقويم: فكلما كان التقويم متنوعا وتعددت أساليبه وأدواته تم الحصول على أكثر عدد من المعلومات، فالتقويم السليم يتوقف على صلاحية الأدوات المستخدمة فكلما زاد عدد الأساليب المستعلمة في التقويم زادت الصورة اكتمال وكانت القرارات أكثر دقة، فمن الأخطاء

التي طال الوقوع فيها اقتصار تقويم الطلبة على اختبارات القلم والورقة مما يعني قياس عدد محدود من العمليات المعرفية وإهمال بقية الجوانب في شخصية المتعلم.

ـ موضوعية التقويم: وهو ما يساهم في بناء التقويم على أسس علمية دقيقة بعيدة عن الذاتية، فالموضوعية معناها خلو نتائج التقويم من الأحكام الذاتية للمقوم، بما يسهم في الكشف عن المستوى الحقيقي ومواطن الخلل في الجانب الذي تم تقويمه.

ـ يكون التقويم اقتصاديا: ويقصد بالاقتصاد هنا الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف، وذلك بأن يُجرى بأقل تكلفة ممكنة، ولا يأخذ وقتا طويلا سواء من المعلم أو المتعلم على حساب المهمة الأساسية للتعلم المتمثلة في نمو المتعلم سلوكيا وعقليا واجتماعيا ...، كما أن بذل المعلم لجهد كبير في التقويم قد ينعكس سلبا على أدائه ويضعف طاقاته.

وقد أدى اعتماد المقاربة بالكفاءات كمقاربة مرجعية لبناء المناهج لظهور خصائص جديدة للتقويم التربوي تم ذكرها في (دليل الأستاذ التربية الإسلامية: 4 متوسط، 2019، ص 16):

ـ إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف.

ـ لا يكون التقويم مقيدا كليا بالمحيط الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه البرامج.

ـ تقويم يؤدي إلى معرفة النفس وتحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات علمية.

ـ الشهادة الممنوحة لا تُثبت فقط مستوى تعليميا معينا، وإنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات.

ـ لا يُقوم المعلم التلاميذ بمقارنتهم مع بعضهم البعض، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه فعلا من طرف التلميذ وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.

8 ـ أهمية التقويم التربوي:

يمثل التقويم التربوي جزءا أساسيا من العملية التربوية يرافقها في جميع مكوناتها ومراحلها، إذ يُعد الوسيلة المثلى لتشخيص الواقع التربوي للاستفادة من نتائجه في تصحيح وتعديل المسار التربوي، مما يعني أن عملية التقويم ليست غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وفي هذا الشأن يشير (جرادات، وآخرون، 2002، ص 24) بأنه " لما كان التقويم التربوي يعنى في عمومه بمختلف جوانب العملية التعليمية فإن ميدانه سيكون شاملا للعديد من المجالات،

ليشمل الأهداف التربوية على مختلف مستوياتها، والمنهج بأبعاده المختلفة، والتلميذ لتقويم جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، والمعلم وشخصيته وممارسته التعليمية، وأساليب التدريس والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية وممارساتها، والإشراف التربوي وفعالياته، وتقويم عملية التقويم نفسه ".

وعلى هذا الأساس يمكننا تحديد أهمية التقويم في النقاط التالية:

- التأكد من مدى تحقق الأهداف المرجوة أو المسطرة.
- تشخيص وتحديد العقبات والصعوبات التي تصادف كل من المعلم والمتعلم والمدرسة.
- التعرف على نقاط القوة والضعف عند المتعلم.
- اتخاذ قرارات تربوية هامة ومصيرية.
- تفيد المعلم في التعرف على مدى نجاح طرق تدريسه والعمل على سد ثغراتها أو البحث عن طرق واستراتيجيات بديلة أكثر فعالية.
- الكشف على المشكلات التي تواجه التلاميذ والبحث عن حلول مناسبة لها.
- مساعدة المعلم على تحديد مستوى التحصيل لكل تلميذ وتوزيع التلاميذ وفق مستوياتهم، وتوجيههم إلى التخصصات العلمية التي تناسب قدراتهم وميولاتهم.
- تقدير مدى فعالية التعلم بإبراز أثر التعلم لدى التلاميذ.

9 ـ أهداف التقويم التربوي:

لم تعد وظيفة التقويم مقتصرة على تحديد مستوى المتعلم، بل القصد منها تعداه لتحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال مراقبة ومتابعة التقدم الدراسي للمتعلمين بهدف الوصول إلى بناء المعارف وتحقيق الكفاءات وإتقان المهارات المقررة في المنهاج.

وحسب (Dominicé, 1979, p 55) فإن " الهدف الأساسي للتقويم هو تسهيل عملية اتخاذ القرارات فيما يخص البرامج والإصلاحات، أو بمعنى آخر التقويم يسمح لأصحاب القرار في ميدان التربية تأسيس قراراتهم بناء على النتائج الوجيهة المتحصل عليها من خلال عملية التقويم ".

وللتقويم التربوي أهداف مختلفة تخص التلميذ والأستاذ والمنهاج والإدارة التربوية يسعى النظام التربوي لتحقيقها، هذه الأهداف حددها (علي سيد، وأحمد سالم، 2003، ص 133) فيما يلي:

ـ أهداف التقويم بالنسبة للتلميذ: تساعده في:

ـ معرفة مدى تقدمه نحو الأهداف وتحديد نقاط ضعفه.

ـ حل ما يواجهه في عملية التعلم من مشكلات اجتماعية أو نفسيه أو دراسية.

ـ اختيار نوع الدراسة المناسبة ونوع المقررات التي تناسبه وفق قدراته وميوله ورغباته.

ـ الكشف عن ميوله واتجاهاته ورغباته.

ـ التنبؤ معلوم بنجاحه أو فشله في دراسة معينة أو في مرحلة لاحقة من خلال ما يتوافر عنه من معلومات.

ـ تقديم تغذية راجعة مستمرة لكل متعلم.

ـ أهداف التقويم بالنسبة للمعلم: تساعده في:

ـ تحديد ما حققه من أهداف عامة وخاصة بالدرس الذي يؤديه.

ـ تطوير أدائه بناءًا على نتائج التقويم السابقة للوصول إلى أفضل أداء ممكن، حيث أن التقويم عملية

تشخيصية وعلاجية ووقائية.

ـ تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه واتخاذ الإجراءات المناسبة للعلاج.

ـ أهداف التقويم بالنسبة للمنهاج الدراسي: تساعد في تطوير:

ـ الأهداف التعليمية العامة والإجرائية.

ـ المحتوى التعليمي للمنهاج.

ـ طرائق التدريس المستخدمة واختيار المناسب منها للمنهاج ولخصائص التلاميذ.

ـ الوسائل والأنشطة التعليمية.

ـ أهداف التقويم بالنسبة للمسؤولين عن العملية التربوية: تساعدهم في:

ـ الحصول على بيانات محددة عن المعلمين والتلاميذ تمكنهم من اتخاذ قرارات مناسبة تخصهم.

ـ تصميم وبناء وتطوير المناهج التعليمية، وفي إعطائهم صورة واضحة عن التلاميذ المعنيين بهذه المناهج، وعن المناهج بعد تطبيقها.

ـ إعداد الاختبارات العامة وفقا لمستوى التلاميذ.

ـ توجيه البحوث العلمية في مراكز البحث العلمي إلى خدمة المجتمع وخدمة المراحل التعليمية المختلفة، وإعداد وتقديم الحلول المناسبة للفئات المختلفة.

ـ اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص تقديم البرامج التدريبية والثقافية لأفراد المجتمع بما يتناسب والتطور العلمي والتكنولوجي.

10 ـ مجالات التقويم التربوي:

التقويم في مفهومه العام يهدف إلى ضمان سير النظام التربوي في الاتجاه الصحيح بتشخيص وعلاج مختلف جوانب هذا النظام قصد ضبط وتصحيح سيرورة العملية التعليمية التعلمية، لذلك تتشكل مجالات التقويم تبعا لعناصر العملية التعليمية ممثلة في المعلم والمتعلم وطرق التدريس والمناهج والوسائل التعليمية والإدارة المدرسية والإشراف التربوي، وفيما يلي سنعرض لأهم مجالات التقويم:

10 ـ 1 ـ تقويم المتعلم: غالبا ما يقترن تقويم المتعلم بقياس تحصيله الدراسي عن طريق الاختبارات التحصيلية، إلا أن التقويم في معناه الحديث يتضمن تقويم التلميذ من مختلف جوانب شخصيته (العقلية والجسمية والوجدانية والنفسية والاجتماعية)، فهو إضافة إلى تمكيننا من إصدار حكم على تحصيل المتعلم يزودنا معلومات تتعلق بميول المتعلم واتجاهاته وقدراته واستعداداته، وقد حدد (الحريري، 2008، ص 193) أهم المعلومات التي يوفرها التقويم حول المتعلم ممثلة في:

ـ إعلام المتعلم بمستوى إنجازه، فمعرفة المتعلم للأهداف التعليمية التي حققها والتي لم يحققها والمعلومات التي اكتسبها والتي لم يكتسبها ومدى تنوع هذه المعلومات التي أو مدى ضحالتها تعد من الحوافز التي تدفع بالتلميذ إلى التعلم.

ـ منح المتعلم الثقة بعد علمه بالمدى الذي وصل إليه وامتلاكه لوسائل التحسين والتطوير.

ـ تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف، فمن الضروري أن يعرف المتعلم نواحي القوة ونواحي الضعف لديه، حيث أن معرفته بذلك تساعده في تعزيز نقاط القوة لديه وتذليل نقاط الضعف التي يعاني منها، مما سيساعده بلا شك في تطوير ذاته وتحسين قدراته.

ـ إرشاد المتعلمين تربويا ومهنيا، فعملية التقويم تساعد المتعلمين في معرفة المساقات التي سيمارسونها، كما تساعد أولياء الأمور والمعلمين والمرشدين في إرشاد المتعلمين للانخراط في البرامج التي تتناسب وقدراتهم وميولهم وتساعدهم في إرشادهم لاختيار التخصص المناسب للحصول على المهنة المناسبة.

10 ـ 2 ـ تقويم المعلم: يمثل تقويم المعلم ركيزة أساسية من ركائز التقويم التربوي وذلك بالنظر للأثر الكبير الذي يرسمه المعلم الناجح في تعديل سلوك التلاميذ وزيادة تحصيلهم وتحقيق أهداف العملية التعليمية ككل، كما تساعد عملية تقويم المعلم على تحديد مستواه المعرفي ومدى امتلاكه للكفايات المهنية والمهارات التعليمية اللازمة لنجاح المعلم في أداء عمله، إضافة للوقوف على نقاط القوة والضعف في أدائه بهدف تصحيح مسار التعليم والتعلم.

فالتربية الحديثة تولي تقويم المعلم مكانة هامة بغرض معرفة السمات والخصائص التي تؤدي لنجاح المعلم في مهامه، ذلك أن توفير مناهج متطورة ووسائل تعليمية كافية وتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة ووضعها بين يدي معلم غير مؤهل يحولها إلى برامج عديمة المنفعة والفعالية.

والدراسة الحالية من الدراسات التي تتناول تقويم أداء المعلم ومعرفة مستوى كفاياته التدريسية خصوصا من المستجدات التربوية التي تم اعتمادها في الجزائر.

10 ـ 3 ـ تقويم المناهج الدراسية: ويهدف ذلك لمعرفة مدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية وإحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، ويشير (المجايدة، 2012، ص 23) إلى أن " تقويم المناهج الدراسية يشمل تقويم أساليب واستراتيجيات التعليم والكتب المدرسية والتقنيات التربوية، وهذا يدل على عملية تقويم للبرنامج التعليمي برمته، ويتم هذا التقويم في مواقف مدرسية فعلية بحيث يصبح تقويم المنهج عملية ديناميكية مبدعة ".

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة الاستفادة من ما قدمته التربية المقارنة وجودة التعليم من خلال مقارنة المناهج الدراسية لمختلف الدول بما يخدم المنهاج نحو الأحسن والأجود، حيث يجب الاستفادة من نتائج تقويم المناهج في الكشف عن مدى فعاليتها في تعلم ونمو التلاميذ والعمل على تحيينها بين الحين والآخر وتحسينها ودعمها وتعديل بعض جوانبها بما يتماشى ومتطلبات العصر ومخرجات العملية التعليمية المعاصرة.

10 ـ 4 ـ تقويم الكتاب المدرسي: تتضمن عملية تقويم الكتاب عدة جوانب أهمها الشكل والمحتوى، بحيث:

ـ الشكل: ينبغي أن يتم إخراجه بطريقة جذابة ومثيرة للانتباه، وطباعته واضحة وغير مكلفة.

ـ المحتوى: ينبغي أن يتضمن أنشطة ومحتويات تناسب المستويات العقلية للتلاميذ وتخدم الأهداف المرسومة، إضافة لارتباطه بواقع التلميذ ومناسب للحجم الزمني المخصص لبرنامج المادة.

10 ـ 5 ـ تقويم عملية التقويم: ويتم فيه الوقوف على مدى فعالية عملية التقويم نفسها وما قدمته للعملية التعليمية التعلمية، وذلك بمراجعة وتطوير أدوات ووسائل التقويم التربوي بما يتناسب مع أهداف المنهاج، ونخص بالذكر في هذا الجانب مراجعة عملية الإشراف التربوي واعتمادها معايير وضوابط علمية دقيقة، والاهتمام بالاختبارات التحصيلية من حيث الموضوعية ومراعاة الفروق الفردية ووضوح الأسئلة وشموليتها، ويتضح هذا الاهتمام على المستوى المحلي من خلال تحيين دليل بناء الاختبارات تماشيا مع الإصلاحات التربوية المعتمدة كل مرة.

أما (صالح، عبد الله، وآخرون، 2011، ص 20) فيقدم طرحا أخر حول مجالات التقويم التربوي يتمثل فيما يلي:

أ) تقويم المدخلات: ويشمل:

ـ السياسات (بما في ذلك اللوائح والأنظمة) والأهداف والخطط التربوية.

ـ المناهج والمواد التعليمية كالكتب الدراسية والمواد الإثرائية ومصادر التعلم الأخرى.

ـ المعلمين والإداريين والمشرفين وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية للتحقق من توافر الكفايات الأساسية (المعارف والمهارات والاتجاهات) الضرورية لقيامهم بمهامهم بفاعلية.

ـ البيئة الاجتماعية والطبيعية للمدرسة.

ـ البرامج التربوية كبرامج العناية بالموهوبين أو برامج التربية الخاصة.

ـ تقنيات المعلومات والتعليم الإلكتروني.

ب) تقويم العمليات: ويشمل:

ـ الممارسات التدريسية داخل الصف.

ـ التقويم الصفي والاختبارات المدرسية.

ـ الإدارة المدرسية والإشراف والإرشاد الطلابي.

ج) تقويم المخرجات: ويشمل:

ـ مستويات تحصيل الطلاب في مراحل معينة من دراستهم.

ـ سلوك الطلاب واتجاهاتهم.

ـ الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي.

11 ـ التقويم في المقاربة بالكفاءات:

تُعرف الكفاءة بأنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد قصد مجابهة وضعيات معقدة، وتقويم الكفاءة يتم بوضع المتعلم أمام وضعية مشكلة معقدة، لحلها يحتاج لتوظيف جملة من الموارد.

ويقصد بالموارد كل ما يجنده المتعلم لحل المشكلات وتنمية الكفاءات، وتنقسم إلى:

ـ موارد داخلية: معارف وتصورات ومهارات وقيم ومواقف واستراتيجيات ...

ـ موارد خارجية: الوثائق والسندات المقدمة للمعلم ليستثمرها في الحل.

وتهدف المقاربة بالكفاءات إلى تنمية القدرات المعرفية والوجدانية والحس حركية قصد الوصول بالمتعلم إلى مستوى كفائي يسمح له بمجابهة الوضعيات وحل المشاكل التي تقابله داخل المدرسة وخارجها.

11 ـ 1 ـ مكانة التقويم في المقاربة بالكفاءات: لقد حملت المناهج الجديدة تصورا مغايرا وجديدا للتقويم، فقد جاء في (دليل الأستاذ: اللغة العربية، 2016، ص 41) بأن " التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

ـ لا يتناول التقويم معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء مُدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

ـ إن إعداد التلاميذ وتهيئتهم لهذا النمط من التقويم يستلزم اختبارهم في وضعيات معقدة تتطلب لحلها توظيف مجموعة مكتسبات أساسية.

ـ إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعلمي تُمكّن من إبراز التحسينات المحققة واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات وبالتالي تسهل عملية تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم والعلاج البيداغوجي ".

ويحتل التقويم مكانة جد هامة في مناهج الجيل الثاني، فقد جاء في (دليل الأستاذ: العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا ثالثة متوسط، 2018، ص 94) أن " المقاربة بالكفاءات تعتبر عملية التقويم جزء لا يتجزأ من مسار التعلم، خاصة التكويني منه، أما وظيفته الرئيسية فإنها لا تقتصر على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب، بل هي دعم لمسعى تعلم التلاميذ وتوجيه أعمال المدرس

من خلال المعالجة البيداغوجية، ويشمل التقويم المعارف والمساعي والتصرفات ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلم متنوعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ وتمكنهم من النجاح بمختلف الطرق، ولعل السبب الرئيس لوجود التقويم هو ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها وتسهيل عملية تقدم التلميذ في تعلماته ".

ويهدف التقويم خاصة الختامي منه لتقديم حصيلة تطور الكفاءات المحددة في مناهج المواد، كما يهدف من جهة أخرى لتقويم الإستراتيجية المتبعة لبلوغ الأهداف المنشودة واتخاذ قرار تربوي تجاه المتعلم سواء بالترقية أو الإعادة أو الترتيب أو غير ذلك.

وقد تغيرت النظرة للتقويم انطلاقا من تغيير وجهة النظر حول الخطأ، إذ لم يعد يُنظر للخطأ على أنه ناتج عن غياب المعرفة أو يمثل علامة عجز بالنسبة للمتعلم، وإنما هو دليل على وجود صعوبات ظرفية أو معارف ناقصة أو غير ملائمة للوضعية، والتي بعض منها قد يكون ضروريا للتعلم لأن مسار التلميذ يمر ببناء مؤقت لمعارف خاطئة (أو فيها أخطاء)، وإدراكه لهذه الأخطاء هو عامل مؤسس لمعنى المعرفة، وعلى الأستاذ أن يجعل التلميذ يُدرك أخطائه ويصححها.

ويدعم صحة هذا الكلام ما جاء في (دليل الأستاذ: علوم الطبيعة والحياة ثالثة متوسط، 2017، ص 63) أن " البعد التكويني في التقويم يجب أن يسود باعتبار المبتغى هو نجاح المتعلمين وتقليص التكرار والتسرب المدرسي، ذلك ما يؤدي لإعادة النظر في مكانة العلامة التي غالبا ما تقدم تصنيفا غير دقيق للمتعلمين، وتجعل الحديث عن تقويم الكفاءة مجرد ديكور بيداغوجي لا أكثر ".

ويتضح مما سبق أن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا تنحصر وظيفته في التأكد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعداه ليجعل من المعلومات موارد حيوية قابلة للاستعمال في التصرف وتسيير مختلف شؤون الحياة، وبهذا يتم النظر للتقويم من زاويتين:

- تقويم الزاد المعرفي بمعرفة مدى اكتساب المتعلم للموارد واسترجاعها والتحكم فيها.
- تقويم الكفاءات من خلال اختبار المتعلم على تجنيد الموارد واستعمالها الناجح في مجابهة وضعيات مستقاة من الواقع المعاش.

11 ـ 2 ـ خصائص التقويم في مقاربة الكفاءات: يتميز التقويم المعمول به في المقاربة بالكفاءات بعدة خصائصها في مجملها تتمحور على تقويم أداء ومنتوج المتعلم بدلا من تقويم تحصيل المتعلم، هذه الخصائص ذكرها (غريب، 2003، ص 217) وهي:

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

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

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

ـ يتم تقويم التلاميذ في وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعاش.

ـ يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي.

ـ إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه.

11 ـ 3 ـ أدوات تقويم الكفاءة: انطلاقا من مدلول الكفاءة والذي يتمثل في تجنيد الموارد وإدماجها لحل مشكل أو إنجاز مهمة فإن أدوات التقويم تستخدم لغرضين:

أ ـ تقويم الموارد: ويقصد بالموارد مختلف أنماط المعرفة القابلة للتوظيف تعليميا ممثلة في المعارف القدرات والمهارات والمواقف ...، بحيث يتم تقويمها كما يلي:

ـ المعارف وتُقوم إما بالأسئلة الشفوية من خلال الاستجواب والمناقشة والتقارير الشفوية، أو بالأسئلة الكتابية ممثلة في الفروض والاختبارات وتأخذ عدة أشكال منها: أسئلة مفتوحة تكون الإجابة عليها بمقال، أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة الترتيب، أسئلة التكملة، أسئلة موجزة ...

ـ القدرات وهي عبارة عن مواقف أدائية يعتمد تقويمها من خلال اختبار الفرد أدائيا في الإنجاز أو التكيف مع موقف، ويتم قياسها كميا أو كيفيا وذلك بقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ومؤشر الحكم يتمثل في الإتقان والمدة المستغرقة في الإنجاز.

ـ السلوكيات الاجتماعية ويقصد بها استجابات الفرد التي تعبر عن مختلف المواقف الاجتماعية، والتي تدل على جوانب من شخصية المتعلم، ويستخدم لقياسها عدة وسائل أهمها الملاحظة والمقابلة والمقاييس والاختبارات النفسية.

ـ التواصل أو كفاءة التبليغ، وتتمثل أهميته في قدرة الفرد على نقل ما تعلمه لغيره والتعبير بوضوح عما يفكر فيه أو يشعر به، ويعتمد تقويمها على المقابلة والاختبارات التعبيرية شفوية.

ب ـ تقويم الكفاءة: لتقويم الكفاءة المستهدفة أو مستوى (جزء) من الكفاءة أو مركبة من مركبات الكفاءة عادة ما يستخدم الوضعية المشكلة والتي تعد أحد الوسائل الأساسية لتقويم الكفاءة، حيث يُطلب من المتعلم انجاز مهمة ممثلة في حل وضعية مشكلة في شكل وضعيات إدماجية مركبة تُطرح في سياق واضح ذي دلالة وتحمل قيما إيجابية وعددا محدود من التعليمات، حلها يتطلب تجنيد وإدماج وتوظيف عدة موارد لدى المتعلم، ويُستخدم لتصحيحها شبكات التقويم مزودة بمعايير ومؤشرات التصحيح.

ولتوضيح ذلك فقد جاء في (الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2016، ص 104) بأنه " عندما نريد تقويم كفاءات التلميذ فإن الاختبار التقويمي هو عبارة عن وضعية أو عدة وضعيات إدماجية معقدة يُظهر التلميذ من خلالها كفاءته، وتستجيب هذه الوضعيات لعدة شروط، أهمها ثلاثة شروط حسب روجيرس Roegier هي:

ـ أن تتوافق مع الكفاءة المراد تقييمها.

ـ أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، أي توجه الحديث إليه وترغّبه في العمل وتحمل قيما إيجابية.

ـ أن تكون مشحونة بالمواطنة واحترام البيئة ... ".

كما تتميز الوضعية المشكلة بعدة خصائص حددها (حثروبي، 2012، ص 303) في:

ـ أن تكون وضعية التقويم مركبة، وهذا يعني أن تضع المتعلم أمام مشكلة لا يكون حلها بتوظيف مورد تعليمي واحد، بل بتعبئة مجموعة مختلفة من الموارد المكتسبة وحسن استغلال الموارد الخارجية المتاحة.

ـ أن تكون وضعية التقويم، وتتحقق الملاءمة عندما يكون المكتسبات المطلوب تعبئتها بطريقة إدماجية مناسبة لمستوى المتعلم أثناء اكتساب التعلمات السابقة.

ـ أن تكون وضعية التقويم ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه.

ـ أن تكون وضعية التقويم جديدة، أي أن تكون غير منجزة سابقا من طرف المتعلمين ولكنها تنتمي إلى فئة من وضعيات بناء الكفاءة ولها نفس درجات التركيب والصعوبة.

ـ أن تكون لغتها واضحة، أي أن يكون نص وضعية التقويم بلغة مفهومة من طرف المتعلم خالية من كل لبس أو تأويل.

ـ أن تكون تعليماتها واضحة ودقيقة، وهذا يعني وضوح ما ينبغي على المتعلم إنجازه في نص الوضعية، مع الإدراك الدقيق للمهمة المطلوب إنجازها.

وقد أوضح (فاتحي، 2004، ص 36) بأن " الوضعية في ظل المقاربة بالكفاءات تمثل وضع التلميذ في موقف (مشكلة) تسبب له خلخلة في البناء المعرفي، وحتى يستعيد التوازن المعرفي يستثمر قدراته المعرفية ومكتسباته السابقة ويوظفها لينتهي في النهاية إلى حل المشكل، وهو يمثل بحد ذاته أساس بناء كفاية ذات مستوى أشمل لدى المتعلم لأنها تدمج مكتسبات سابقة لتحقيق تكيف مع وضعيات جديدة، والحصول على حل نوعي وغير مسبوق، وهو حسب شارل دولورم أي المكتسبات السابقة تمكن الفرد من رد فعل مناسب في الأوضاع الحرجة ".

وقد جاء في (الدليل البيداغوجي المغربي للتعليم الابتدائي، 2018، ص 60) بأنه " يتطلب تقويم كفاية بيداغوجية إتباع المراحل التالية:

ـ تحديد الكفاءة المستهدفة.

ـ تحليل الكفاية من حيث المهام والموارد، المهمة تعني ما هو منتظر من المتعلم إنجازه، أما الموارد فينبغي لتحليل الكفاية استخراج الموارد (معارف ومهارات ومواقف ...) المنتظر تعبئتها لإنجاز الكفاية المستهدفة.

ـ بناء الوضعية التي ستقاس من خلالها الكفاية.

ـ تحديد معايير ومؤشرات الانجاز.

إعداد شبكة التقويم ".

وبالتالي فنجاح المتعلم في تحقيق الكفاءة يكون من خلال تقديمه لمنتوج متميز في معالجة الوضعية المعروضة أمامه، هذا المنتوج غالبا ما يكون إما: حل مشكل، إبداع، اقتراحات ...، حيث يخضع منتوج التلميذ لشبكات التقويم مزودة بمعايير ومؤشرات التصحيح.

المعايير والمؤشرات: المعايير عبارة عن صفات نوعية ينبغي توفرها في عمل المتعلم يتم العودة إليها لتقويم منتوج التلميذ، بمعنى أن المعيار رأي أو حل أو وجهة نظر يُستند إليه في تقدير وتقويم منتوج معين، وبالتالي فهي تدل على مستوى اكتساب وامتلاك الكفاءة، وكل معيار يُستدل عليه بعدة مؤشرات، وتتمثل أهم المعايير في.

1) الوجاهة: فهم المشكلة واختيار الأدوات الملائمة لحلها، والتي تظهر من خلال تطابق المنتوج مع ما هو مطلوب في الوضعية وعدم الخروج عن التعليمات.

2) الاستعمال السليم لأدوات المادة: التوظيف السليم للمكتسبات والموارد المرتبطة بالمادة لحل المشكل المطروح.

3) الانسجام: تقديم المنتوج وفق منهجية منتظمة، وبأفكار منطقية ومتسلسلة ومترابطة وغير متناقضة.

4) الإتقان: جودة العرض وأصالة المنتوج، ويتمثل خاصة في تنظيم ونظافة ورقة الإجابة والإبداع في الطرح.

أما المؤشرات فهي عبارة عن بيانات قابلة للملاحظة والقياس تُستمد من الإجابة تدل على درجة تحقق المعيار ومستوى التحكم فيه، وخلافا للمعايير التي تُعد ثابتة باختلاف الوضعيات فإن المؤشرات تتغير من وضعية لأخرى.

وللحكم على درجة استيفاء المعايير وتحقق الكفاءات غالبا ما يتم اختبار المتعلم بثلاث وضعيات تعلمية أو بوضعية إدماجية شاملة بها عدة تعليمات (مهام)، ويعتبر المتعلم متملك للكفاية إذا نجح في حل وضعيتين من ثلاثة أو الإجابة على ثلثي الوضعية الواحدة الشاملة، بمعنى أن يتمكن من تحقيق ثلثي المعايير في كل تعليمة (مهمة)، وللحكم على درجة التحكم في المعايير تم اعتماد مستويات لتملك كل معيار تتمثل في:

- التملك الأقصى: في حالة استيفاء كل المؤشرات.
- التملك الأدنى: في حالة استيفاء ثلثي المؤشرات تقريبا.

ـ عدم التملك: في حالة عدم وجود أي مؤشر.

ولا يعتبر المتعلم متملك للمعيار إلا إذا حقق التملك الأدنى على الأقل.

إضافة للوضعية الإدماجية فإن من أدوات تقويم الكفاءة أيضا المشروع البيداغوجي الفردي أو الجماعي، والذي يعطي صورة عن إحساس المتعلم بالتحدي والمسؤولية وبلوغه مراده بوسائله الخاصة والمبادرة والإبداع والتميز والعمل المستقل أو الجماعي لدى المتعلمين، وعادة ما يكون المشروع في صورة بحوث أو مجسم لوسط بيئي أو مشروع ميكانيكي أو كهربائي مصغر ...

وفي نهاية الحديث عن تقويم الكفاءة لا يمكننا أن نتقاضى على نقطة جد مهمة وهي أن ما يُقال عن بناء الكفاءة وتقويمها غير مطابق لما هو موجود في الواقع التربوي، إذ يكاد يُجزم الباحث كونه أستاذ في المرحلة المتوسطة أن الاختبارات لا يزال يغلب عليها النمطية التقليدية ممثلة في استرجاع المعارف من جهة، ومن جهة أخرى لا نرى أثر لتحديد الكفاءة المستهدفة قبل بناء الوضعية الإدماجية لا على مستوى الاختبارات الفصلية التي يُعدها الأساتذة ولا على مستوى الاختبارات الرسمية التي تشرف عليها الوزارة ، ولعل ذلك يعود بالدرجة لمحدودية عدد الكفاءات المستهدفة المُدرجة في مناهج مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة مما يجعل الأستاذ يقف عاجزا عن صياغة كفاءات محددة خلال بناء الفروض والاختبارات الفصلية، فالقراءة التحليلية لمناهج مادة علوم الطبيعة والحياة للمستويات الأربع بالمرحلة المتوسطة تبين أن عدد الكفاءات لا يتجاوز الثلاثة في كل مستوى ومُصاغة بشكل عام.

12 ـ تقويم كفاءة المعلم:

لا شك أن المعلم كان ولا يزال له دور رئيسي في العملية التعليمية، إذ يُعد من أكثر العناصر التربوية فعالية نظرا لارتباطه المباشر بالمتعلمين وللأثر الذي يحدثه في نموهم عقليا ومعرفيا وسلوكيا ووجدانيا...، بحيث يأخذون عنه المعارف والمهارات والقدرات والأخلاق والقيم، فقد أكد (البيلاوي، وآخرون، 2006، ص 119) ذلك بقولهم " يعد المعلم بمنزلة الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمي، نظرا إلى أهمية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى التلاميذ الذي يمثل الغاية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي، فمهما كانت حالة المدرسة وكثافة حجرات الدراسة بها وطبيعة المناهج ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم ومقومات بيئة التعلم، وعلى الرغم من

أهمية كل ذلك لضمان جودة وفاعلية الأداء المدرسي إلا أنها تظل عديمة الجدوى ما لم يتوافر المعلم القادر على توظيف ذلك بفاعلية وتوجيهه صوب الأهداف التربوية المنشودة ".

ومن هذا المنطلق كان لابد من متابعة وتقييم أداء المعلم كغيره من مكونات العملية التعلمية التعليمية، فالمعلمين كغيرهم من الأشخاص تتباين طباعهم وسماتهم ومن الخطأ أن نُجزم بوجود نمط واحد يميز المدرسين الناجحين. وأوضح (Gary, 1980 ,p 6) أن " تقويم أداء المعلم يسمح بتحديد نقاط القوة في أداءه لتدعيمها وتشخيص نقاط الضعف لتعديلها واتخاذ التدابير العلاجية المناسبة لها ".

وفي الجزائر على وجه الخصوص ظهرت في الآونة الأخيرة على الساحة التربوية عدة مؤشرات أثرت سلبا على الممارسات التدريسية لعدد من الأساتذة وامتد أثرها إلى التحصيل المعرفي لدى المتعلمين، تتطلب جدية أكثر في تفعيل متابعة تقويم المعلمين والأساتذة منها:

– ضعف مستوى بعض الأساتذة الناجم عن خلل في التكوين، بحيث أن عدد كبير من الأساتذة حاليا لم يتلقوا تكوينا متخصصا يؤهلهم لممارسة مهنة التعليم، على عكس السنوات الماضية التي كان فيها التعليم متاحا فقط لخريجي المعاهد التكنولوجية وخريجي المدارس العليا للأساتذة، كما أن بعض الأساتذة يدرسون مواد غير المواد التي تتماشى مع تخصصاتهم.

– انخفاض مستوى الدافعية للتعليم لدى عدد من الأساتذة الذين لم يسعفهم الحظ في الحصول على مهن تتماشى مع شهاداتهم، والتحقوا بمهنة التعليم شبه مجبرين بعدما أُتيحت لهم فرصة المشاركة في مسابقات التوظيف في التربية.

– ضعف مهارات الاتصال لدى بعض الأساتذة، بحيث نجد أساتذة تكوينهم العلمي جيد لكن ليس لهم القدرة على التعامل مع التلاميذ.

– حرص الأساتذة خصوصا الذين يدرسون المستويات النهائية على إكمال البرامج ولو على حساب فهم التلاميذ، وكما هو معروف في غالب الأحيان أن الوقت المخصص للبرامج غير كافٍ.

– قلة ساعات التدريس الأسبوعية المخصصة لبعض المواد خصوصا منها مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة، حيث يخصص لها ساعتين في الأسبوع، وهذا ما يدفع الأساتذة إلى التقصير في أداء بعض النشاطات والتجارب وعدم منح الفرصة لمشاركة جميع المتعلمين.

12 ـ 1 ـ تعريف تقويم أداء المعلم: يقصد به قياس الأداء التدريسي للمعلم وتحديد مستواه والوقوف على نقاط القوة والضعف لديه، من خلال متابعة أقوال وأفعال المعلم أثناء الموقف التعليمي والحكم عليها، وقد عرفه (صالح، عبد الكبير، وآخرون، 2011، ص 30) بأنه " العملية التربوية التطويرية التي يتم من خلالها تقييم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخارجه ولها تأثير على تيسير وإتمام عملية التعليم، بإعطائه قيمة رقمية ووصفية ومن ثم تعزيز الصفات الإيجابية وتعديل السلوكيات السلبية والتغلب على المعوقات ".

وأشار (علام، 2000، ص 42) إلى أن " فاعلية العملية التربوية تعتمد اعتمادا أساسيا على ما حققه المعلم في الفصل المدرسي، فجميع المصادر التي يستخدمها المعلم سواء كانت مواد أو أدوات أو تقنيات أو غير ذلك يجب أن تفيد في النهاية في إحداث تغيرات في سلوك الطلاب، فالمعلم مسؤول عن إحداث تغيرات سلوكية محددة مسبقا لدى الطلاب، وعليه أن ينظم الخبرات التعليمية لهم بأساليب تيسر اكتسابهم للمعرف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية وبمختلف الأنشطة المدرسية ".

وللتأكد من قدرة المعلم على إحداث التغيرات المطلوبة في سلوك المتعلمين أضاف (علام، 2000، ص 43) أنه " يجب أن تكون هناك محكات واضحة لفاعلية العملية التعليمية يتم في ضوئها تقويم مدى قيام المعلم بأدواره المتغيرة وفاعلية أدائه، فمن المعلوم أن هناك العديد من المتغيرات خارج الفصل المدرسي تؤثر في النواتج التي يهدف المعلم لتحقيقها ولا يكون له سيطرة عليها، كما أن هناك متغيرات ترتبط بفاعلية المعلم مثل الكفايات التي يمتلكها وتمكنه من مجاله الدراسي وتحمسه وإدارته للفصل وقدرته على التنظيم والإبداع وغير ذلك، لذلك ينبغي مراعاة أهم هذه العوامل إذا أردنا أن يكون أداء المعلم أكثر واقعية، وهنا يقع العبء غالبا على المعلم في إعداد أساليب متطورة لتقويم تحصيل الطلاب وانجازاتهم باستخدام أدوات قياس مناسبة "

12 ـ 2 ـ أسس تقويم أداء المعلم: حدد كل من (امطانيوس، وجاموس، 2006، ص 223) " الأسس والمبادئ الهامة لتقويم عمل المعلم فيما يلي:

ـ تقويم المعلم ينطلق من ضرورة تحسين أدائه ورفع كفايته التدريسية، ولا يتحول إلى مجرد مجموعة من الإجراءات الروتينية أو الشكلية ذات الطابع التفتيشي، وهذا يعني أن تقويم المعلم يجب أن يعطي قوة دفع جديدة للمعلم ولا يكون سلبيا أو تسلطيا أو هداما يلحق الأذى بالمعلم.

ـ تقويم المعلم يجب أن يعطى الوزن الأكبر لتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائه وتحديدها بدقة، بدلا من الاكتفاء بإصدار أحكام على الأداء أو نعت المعلم بصفات ذات مدلولات سلبية، واستثمار هذا النوع من التقويم في تعزيز نقاط القوة والتخلص من نقاط الضعف أو التخفيف من وطأتها.

ـ يجب أن يكون التقويم شاملا ومستمرا، بحيث يتناول مختلف جوانب الأداء ولا يغفل عن أي منها، كما لابد أن يكون تتّبعيا يحمل طابع الديمومة والاستمرار.

ـ يجب تنويع الأساليب والأدوات المستخدمة في تقويم المعلم بما يعطي صورة أدق عن أداء المعلم.

ـ يجب إشراك الأطراف المختلفة في تقويم المعلم مع إعطاء أهمية خاصة للتقويم الذاتي ".

12 ـ 3 ـ مجالات تقويم أداء المعلم: ويقصد بها الأوجه التي ينبغي التركيز عليها أثناء تقويم المعلم للحكم على مستوى أدائه، ومن البديهي أن وجود المعلم الناجح والمتميز معناه وجود تعلم ناجح، وليكون المعلم متميزا عليه أن يكون قادر على القيام بعدة أدوار ذكرها (ناصر، القرني، 2005، ص 21) نقلا عن إبراهيم (1985) وسلامة وعلاونة (1992) والعابد (1998) ممثلة في " الاهتمام بإعداد الدروس اليومية، واستخدام الوسائل التعليمية، وحفظ النظام، وإقامة علاقات طيبة، والتحلي بالأخلاق الفاضلة، والمحافظة على مظهر لائق، وتنظيم المادة العلمية والتدرج في طرحها، ومراعاة الفروق الفردية، وتنفيذ التقويم المناسب والاستفادة من نتائجه "، وانطلاقا من هذه الأدوار وفي ظل عدم وجود إجماع على تحديد مجالات تقويم أداء المعلم بين الباحثين يمكننا استخلاص بعضها ممثلة في: التخطيط للتدريس وتنفيذه، تقويم الطلبة، نواتج التعلم ومخرجاته، استخدام الوسائل التعليمية، الإستراتيجيات التعليمية وطرق التدريس، إدارة الفصل والتفاعل الصفي والعلاقات الإنسانية، الإلمام بالمعارف العلمية والمهنية، إدارة الوقت، الصفات الشخصية للمعلم.

12 ـ 4 ـ أهداف تقويم المعلم: يستخدم تقويم كفاءة المعلم بغرض تجويد أدائه أثناء الخدمة، ويرتبط هذا الأداء بنوعية التكوين قبل وأثناء الخدمة وجدية المعلم وإحساسه بالمسؤولية والمتابعة التربوية من طرف المدير والمفتش، وذهب (صالح، عبد الكبير، وآخرون، 2011، ص 30) إلى أن أهم أهداف عملية تقويم المعلم هي:

ـ البحث عن خصائص المعلمين كمعيار للكفاءة التدريسية سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية وهي مصدر ثري جداً لتحصيل معلومات مفيدة عن مستوى أداء المعلم والتزاماته المختلفة تجاه الأدوار المنوطة به.

ـ البحث عن العملية التدريسية وما يتم فيها من سلوك المعلم والطالب، وهذا مؤشر صادق لكفاءة التدريس.

ـ البحث عن نتائج التعليم باعتبارها المؤثر الأهم إن لم تكن الوحيد لكفاءة المعلم فإذا كان تحصيل الطالب جيد دل ذلك على جودة عملية التدريس وكفاءة المعلم.

أما (سامي ملحم، 2005، ص 426) فقد حدد أهداف تقويم المعلم في النقاط التالية:

ـ تحديد نقاط القوة في الأداء لتدعيمها وتعديل أو تطوير مسؤوليات المعلم في ضوئها.

ـ تشخيص نقاط الضعف واتخاذ التدابير العلاجية المناسبة لها.

ـ تخطيط برامج التنمية المهنية المستمرة وحفز المعلم على تطوير ذاته المهنية انطلاقا من الاعتماد على طرق وأساليب موضوعية في عمليات تقويم أداء المعلم.

ـ ترسيخ معايير أداء متميزة للمعلم وتوفير قدر ملائم من الاحترام وإتاحة المجال أمامه للمشاركة في عملية الإشراف التربوي وتدريبه عليها.

ـ جعل المدرسة مكانا يتعلم فيه كل من المعلم والمدير والمشرف التربوي عن طريق ما يتهيأ في هذا الوسط من روح التعاون والتآلف والانسجام واحترام الآراء والأفكار.

ـ ترسيخ منطق المساهمة في حل المشكلات التي تواجه عموم المدرسة التي تتطلب الأعمال المنسقة لجميع أعضاء هيئة التدريس والتحليل والدراسة.

ـ توفير معلومات أو بيانات تسهم في مكافأة الأداء المتميز.

فيما نقلت (أحميد حسينة، 2017، ص 56) عن اللجنة القومية البريطانية بأن " تقويم كفاءة المعلم تساعد على تحقيق الأهداف التالية:

ـ رفع الكفاءات التدريسية لدى المعلم وإحساسه بالثقة بالنفس والتأكد من نموه العلمي في مجال تخصصه.

ـ تقويم أعمال المعلمين وتوجيههم بالمقارنة مع المعلمين الأخرين في المدارس.

ـ وضع معايير تساعد المدرس على الارتفاع بمستوى تدريسه.

ـ القدرة على الحكم لتأهيل المعلم لمراكز تربوية أعلى للترقية.

ـ حماية المتعلمين من المعلمين غير الأكفاء، من خلال الدعم المنظم للمعلم الضعيف وفق نتائج تقويم فعالية أدائه الصفي.

12 ـ 5 ـ أساليب تقويم أداء المعلم: لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية لابد من إخضاع الأداء التدريسي للمعلم للتقويم بين الحين والآخر، ويستخدم لقياس وتقويم كفاءة المعلم أساليب وأدوات متفق عليها ومن طرف جهات مخولة من طرف الوصاية ممثلة غالبا في مفتشي التربية الوطنية بالدرجة الأولى وبدرجة أقل المدير، إلا أن ذلك لا ينفي وجود أساليب متعددة لتقويم أداء وكفاءة المعلم، تطرق (الحريري، 2007، ص 133) لهذه الأساليب وحددها كما يلي:

ـ تقويم الزملاء.

ـ تقويم الرؤساء في المهنة.

ـ تقديرات الطلبة للمعلمين.

ـ اختبارات التلاميذ.

ـ التقويم الذاتي.

ـ استبيان خاص بالمعلم.

ورغم عدم وجود اتفاق بين الباحثين على تحديد هذه الأساليب إلا أن عدد منهم على غرار (النشواتي 2003) و(خطاب 2001) و(حديد 2009) حاولوا حصر هذه الأساليب حسب أهميتها فيما يلي:

1) أسلوب تقويم المعلم تبعا لآراء القائم بالتقويم: بحيث تختلف المعلومات المتحصل عليها باختلاف الشخص القائم بالتقويم، والذي قد يكون المفتش أو المدير، كما قد تمتد للمتعلمين وأوليائهم، وفي نفس الوقت يمكن الاعتماد على تقويم المعلم لنفسه، وعلى هذا الأساس نجد:

أ ـ تقويم المعلم من طرف مرؤوسيه (المدير والمفتش): في معظم الدول تقويم المعلم هي عملية إشرافية يتولاها في الغالب المفتش، وذلك من خلال الزيارات الصفية التي يقوم بها للمعلمين أثناء تأدية مهامهم، إلا أن المدير أيضا مطلوب منه زيارة وتقييم المدرسين الذين يعملون معه، وبناء على هذه الزيارة يقوم كل من المدير والمفتش بملء تقرير زيارة يتضمن نقاط القوة والضعف مصحوبة بجملة من النصائح والاشادات وتنقيط الزيارة.

ب ـ تقويم المعلم بناء على آراء زملائه: يحق لزميل العمل أن يبدي رأيه في أداء زملائه ويقومهم وذلك بالنظر لما يتوفر لديه من معلومات كافية عن مستوياتهم وسلوكاتهم نتيجة احتكاكه بهم لمدة طويلة.

وتنفيذا لهذا الأسلوب نجد في كثير من الأحيان يُنظم أساتذة ومعلمي المقاطعة التربوية الواحدة ندوات داخلية في إطار التكوين أثناء الخدمة، حيث يقوم أحد الأساتذة بتقديم درس نموذجي مع فوج تربوي وبحضور الأساتذة، ومن خلاله يمكن للأساتذة إما أن يستفيدوا أو يقوموا عمل الأستاذ، كما أقرت الوزارة مع اعتماد الإصلاحات الأخيرة نظام المرافقة البيداغوجية للأساتذة المتربصين من طرف أساتذة قدامى غالبا مكونين لمتابعة أدائهم والحضور معهم وتوجيههم، وعلى هذا الأساس يعتبر الأساتذة من أكثر الأطراف القادرة على تقويم زملائهم بكل موضوعية على عكس المدراء والمفتشين الذين يغلب عليهم نزعة تصيد عثرات الأساتذة وهفواتهم.

ج ـ تقويم المعلم بناء على آراء المتعلمين: يعد التلميذ من أكثر الأفراد قدرة على إصدار حكم على أداء معلميه، وذلك بالنظر لتفاعله المباشر معه ولفترات طويلة داخل القسم، وكثيرا ما يتداول التلاميذ كما هو معلوم الحديث حول الأساتذة والمعلمين الأكفاء والأقل كفاءة، بل نجد في كثير من الأحيان شبه إجماع على ذلك، لكن يرتبط هذا الحكم بالسن فكلما زاد عمر المتعلم أصبحت أحكامه أكثر واقعية، فالطالب الجامعي والطالب الثانوي يمكنهم تقديم معلومات أوفر عن أساتذتهم أكثر من تلاميذ المتوسطة أو الابتدائي، ورغم ذلك يرى البعض أن رأي المتعلمين في كثير من الأحيان يفتقد للموضوعية وغير دقيق، فعوض التركيز على فعالية وكفاءة المعلم تتأثر أراء المتعلمين ببعض المتغيرات كعلاقة المعلم بطلابه والدرجات الممنوحة من طرف المعلم لتلاميذه، وصرامة المعلم أو تسامحه معهم.

د ـ تقويم المعلم بناء على آراء أولياء الأمور: يعتبر أولياء الأمور شركاء المدرسة في تربية الأبناء وتعليمهم، ولابد من تضافر الجهود بين البيت والمدرسة ليكتمل تعلم الأبناء والاستفادة من أرائهم في تطوير العمل التربوي، ويظهر هذا التعاون في المدرسة الجزائرية من خلال دفتر المتابعة والواجبات المنزلية وتخصيص أيام للأساتذة والمعلمين لاستقبال الأولياء لإطلاعهم على مستوى أبنائهم وتفعيل التعاون، لكن رغم ذلك يشتكي الأساتذة من عدم وجود تواصل الأولياء واقتصار

زيارتهم للمدارس بمناسبات محددة مرتبطة غالبا بطرد أبنائهم أو تعثرهم في الاختبارات أو للحصول على المنح المستحدثة للتلاميذ المعوزين.

هـ ـ التقويم الذاتي للمعلم: يرى (أحمد، موسى، 2012، ص 23) أن " التقويم الذاتي أسلوب يقوم فيه المعلم بتقويم أدائه بنفسه، بعد معرفته بمعايير الأداء، وهي طريقة تساعد المعلم على التعرف على جوانب القوة والضعف في الأداء، حيث يفحص المعلم من خلال هذا الأسلوب طرقه في التدريس ونشاطاته المختلفة، وممارساته المهنية سواء داخل الصف أو خارجه، وهذا بدوره يؤدي إلى إحداث تغييرات جوهرية في أداء المعلم، وقد يستخدم المعلم في عملية التقويم الذاتي الاستفتاءات الذاتية، أو التسجيلات الصوتية والمرئية ".

ويسمح التقويم الذاتي للمعلم بالعودة لتحليل ممارساته وتحسينها وتطويرها بهدف الوصول لمستوى معرفي وكفائي مقبول.

2) تقويم المعلم على أساس النتاج التعليمي: ويقصد بالنتاج التعليمي مخرجات التعلم أو نمو التلاميذ معرفيا ووجدانيا وحسيا وحركيا وأخلاقيا...، أو بالأحرى الأثر الذي يحدثه المعلم في تلاميذه، وعليه فمعيار الحكم على كفاءة المعلم تحقيقه لأغلب الأهداف المنشودة وحصول التغيرات المرغوبة في تلاميذه مع حصولهم على أحسن النتائج واكتسابهم لمجموعة من الخبرات نتيجة للنشاطات المدرسية التي نفذوها، ويتم التأكد من ذلك باستخدام وسائل قياس لجمع المعلومات ومن ثمة مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم.

وفي هذا الصدد يؤكد (النشواتي، 2003، ص 231) إلى " هذا المحك يشير إلى ما يتعلمه الطالب ويكتسبه من خبرات نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية، ويمكن الوقوف على النتاج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم، أي بالتغيرات التي تطرأ على سلوكه، لكن العقبة الأساسية التي تواجهها هذه الطريقة تتجلى في عملية القياس، إذ يصعب في بعض الأحيان الوقوف على بيانات ثابتة وصادقة حول التغيرات التي تتناول جوانب سلوك الطلاب المختلفة، وتعود هذه الصعوبة لعدم توافر تقنيات القياس الدقيقة، ولتعذر الوقوف على بعض التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم والتي لا يمكن إخضاعها لعمليات القياس ".

ويضيف (خطاب، 2001، ص 35) أن " الامتحانات التحصيلية كانت الوسيلة الوحيدة التي يُعتمد عليها عند تقويم المعلم، فقد كانت نتائجها تتخذ مقياسا لمدى تحصيل التلاميذ وإفادتهم

من التعليم كما كانت تتخذ أيضا وسيلة للحكم على كفاءة المعلم ومدى الجهود التي يبذلها من أجل تحقيق الأهداف التي يؤكد عليها المنهج ".

وعلى الرغم من أهمية هذا النوع من التقويم إلا أن مما يؤخذ عليه اكتفائه بقياس التحصيل الدراسي المرتبط بالجوانب المعرفية للمتعلم وإغفال الجوانب الوجدانية والحس حركية، مما يعني إهمال تنمية جوانب مهمة في شخصية المتعلم يأخذونها على معلميهم كالميول والاتجاهات والقيم والأخلاق، كما أنه لا يمكن أن ننسب ضعف تحصيل الطلبة وانخفاض درجاتهم دوما للمعلم، فقد يكون سببها راجع لاستعدادات التلاميذ ودافعيتهم للتعلم أو للظروف المحيطة بالعملية التعليمية أو للرعاية الأسرية والدروس الخصوصية و...

3) تقويم المعلم على أساس التفاعل الصفي: يعتبر المعلم هو المسؤول الأول عما يحدث داخل القسم، فالتحكم فيما يجري داخل القسم وتسيير الحصة الدراسية والنجاح أو الفشل في العلاقات بين المعلم وطلابه مرتبطة أساسا بشخصية المعلم، وعليه فهذا المحك حسب (النشواتي، 2003، ص 232) يشير إلى " أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية التعلمية ذاتها، والتي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم مع أنماط السلوك التعلمي للطالب والتي يمارسها كل منهما في الوضع التعليم الصفي، وتتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية وإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة داخل الصف، كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة وتقويم نتاجاتهم، ولتقويم فعالية المعلم ونجاح التعليم في ضوء هذا المحك يستخدم الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم والتي يمارسها كل منهما أثناء عملية التعليم، بحيث تتم ملاحظة هذه الأنماط ووصفها وتسجيلها وتفسيرها للحكم على فعالية التعليم في ضوء ما يجري داخل الصف ".

4) تقويم المعلم على أساس سمات وخصائص شخصيته: تتطلب مهنة التعليم جملة من الخصائص ينبغي أن يتميز بها المعلم، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين على حد قول (عطاري والشنفري، 2005، ص 244) إلى " دراسة خصائص المعلم الفعال كما يدركها أفراد عدة كالطلاب والمعلمين والموجهين التربويين وغيرهم للوقوف على أهم الخصائص ذات الارتباط الوثيق بنجاح العملية التعليمية، ويمكن تصنيف هذه الخصائص في فئتين، فئة الخصائص المعرفية وفئة

الخصائص الشخصية، ويمكن الوقوف على هذه الخصائص بالرجوع إلى التقارير المدرسية والجامعية والمقابلات واستخدام بعض الاختبارات التي تقيس السمات العقلية وغير العقلية بالإضافة إلى المهارات والكفايات المرتبطة بالتعليم الفعال، مع الأخذ الجدي بسجلات الأداء المكتوبة، ذلك لأن ما تتم ملاحظته هو عينة صغيرة من أداء المعلم ، وغالباً ما تكون غير معبرة عن الأداء اليومي ".

ولذلك فالمعلمين كغيرهم من الأشخاص يتباينون في مستوياتهم المعرفية كما يتباينون في جملة من الخصائص والسمات الشخصية والاتجاهات والقيم، وهذا ما أكده (النشواتي، 2003، ص 232) حينما أشار أن هذا الاختلاف يؤدي إلى " إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم، ويبدو أن التباين بين المعلمين في السمات الشخصية أكبر مدى من تباينهم في القدرة العقلية العامة والمتغيرات المعرفية الأخرى، وقد تكون المتغيرات الانفعالية والشخصية أكثر أهمية في تحديد تباين فعالية المعلمين التعليمية من المتغيرات المعرفية ".

وعليه فصفات المعلم الشخصية وعلاقاته الإنسانية بمثابة مفتاح القبول لدى المتعلمين وكسب ودهم، مما يجعله قدوة حسنة أو سيئة، لذلك ينبغي على المعلم الإلمام بهذه الصفات والتحلي بها وغرسها في نفوسهم ليجد التلاميذ تطابق في أقواله وأفعاله، فالتحلي بالصفات الحميدة وإقامة علاقات متينة يوفر مناخ تمدرس يسوده الحب والاحترام والتقدير ويكون له الأثر الحسن في تحصيل التلاميذ والارتقاء بالعملية التعليمية.

5) أسلوب التقويم الشامل (حقيبة إنجاز المعلم . البورتفوليو): ويطلق عليه أيضا ملف الأعمال المهنية للمعلم، ويقصد به حسب (أحمد يعقوب، 2007، ص 87) بأنه " عبارة عن ملف يشمل عينة مختارة من أعمال المعلم وانجازاته ومشاركاته في المجال المهني خلال فترة زمنية معينة (فصل دراسي، عام دراسي)، ويتم تقويم هذا الملف وفق معايير محددة ومعلومة لديه مسبقا ".

وأوضح (حديد، 2009، ص 62) بأن هذه الحقيبة " ليست مجرد حوافظ أو تجمع من المشروعات والتعيينات والتقارير والصحائف التي تصمم لإرضاء شخص ما، وإنما ينبغي أن تنظم هذه الملفات استنادا إلى مستويات ونواتج تعليمية ذات قيمة وظيفية، بحيث تقدم أدلة قائمة على الأداء تبرهن على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالكفاءات المهنية للمعلم ".

وأضاف (حديد، 2009، ص 65) بأن " ملفات الأعمال المهنية تحتوي على: مقالات وأوراق بحثية، تقارير ملاحظات، مشروعات، إعداد مواد تعليمية، مقابلات، زيارات ميدانية ".

وتعد هذه الحقيبة بمثابة سجل مهني يتضمن السيرة الذاتية للمعلم ووثائق المعلم المهنية وشهاداته وتقارير الزيارات، إضافة إلى الأعمال المتميزة المنجزة من طرف المعلم والنتائج التي حققها مع تلاميذه، ويُستخدم هذا الملف أو الحقيبة لعدة أغراض منها:

- توثيق لنمو وفعالية المعلمين وتطور أدائهم تمهيدا لتكريمهم أو ترقيتهم.
- الحصول على تغذية راجعة للمعلمين تساعد على تحسين عملية التدريس لديهم.
- تعد دليلا على كفاءة المعلم واكتسابه للكفاءات المهنية.

6) تقويم المعلم على أساس كفاءاته التدريسية: تعرف الكفاية بأنها " وصف الحد الأدنى للأداء المقبول، فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية فهذا يعني أنه قد وصل إلى الحد الأدنى من المهارة التي تساعد على أداء العمل، أي أن المعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة نقول أنه يمتلك كفايات أدائه لعمله التعليمي " (راشد، 2005، ص 57)

ويعتبر العديد من الباحثين في المجال التربوي أن ملاحظة سلوك المعلم ومتابعة ممارساته داخل القسم من أفضل المعايير للحكم على كفاءته، وذلك بالنظر لأهمية وحساسية مهنة التعليم مما أوجب على المعلم امتلاك جملة من القدرات والمهارات والكفايات التي تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه خاصة مع النظرة الحديثة للتدريس، إذ لم تعد تقتصر مهمة المعلم على تزويد التلاميذ بمعلومات وخبرات جاهزة وتعدتها لتحقيق النمو الشامل للمتعلم معرفيا وعقليا وجسميا ووجدانيا وحسيا وحركيا.

وقد أجريت عدة دراسات بهدف تحديد الكفاءات اللازمة للمعلم والتي تُعد مرجعا يتم العودة إليه أثناء تقويم الأداء ويقاس بها نجاح المعلم وقدرته على أداء مهامه، وتم تدوين نتائج هذه الدراسات الممثلة في كفايات التدريس في شكل بطاقات ملاحظة وشبكات تقويم أداء، حيث تم اللجوء لعدة مصادر لاشتقاق هذه الكفايات سيتم التفصيل فيها في فصل لاحق، ذلك أن الدراسة الحالية من ضمن الدراسات التي اتخذت من الكفايات التدريسية أسلوبا لتقويم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط.

في نهاية هذا العرض لأساليب تقويم أداء المعلم لابد من الإشارة لضرورة إشراك جميع الأطراف بهدف نجاح العملية التقويمية، إلا أن الرهان اليوم الذي يجب على القائمين بشؤون التربية كسبه هو تغيير نظرة المعلمين تُجاه التقويم وإقناعهم بمدى أهميته في تطويرهم وتحسين العمل التربوي ككل، فالواقع يُثبت بأن المعلمين لا يبدون تحمسا للتعاون والمساهمة في عملية التقويم بما يحقق تحسين مستواهم ونموهم مهنيا ويعتبرونها ذكرى مؤلمة ومصدر تهديد، ولتفادي هذه الوضعية ينبغي على المفتشين بالدرجة الأولى كسب ثقة المعلمين وتزويدهم بجملة من الخبرات العلمية والتربوية وتوجيههم إلى ما من شأنه خدمة تعلم التلاميذ بدلا من إحصاء نقاط ضعف المعلم وتعثراته.

12 ـ 6 ـ تقويم أداء المعلم في النظام التربوي الجزائري: يستخدم لتقويم أستاذ التعليم المتوسط بالجزائر أداة قياس تسمى تقرير التفتيش، حيث يوجد نوعين لهذا التقرير حسب نوعية الزيارة هما:

ـ التقرير التربوي لأستاذ التعليم المتوسط، ويملأ من طرف المفتش عند زيارة الأستاذ بهدف الوقوف على مستوى أداء الأستاذ، ويتوج بعلامة تفتيش.

ـ تقرير زيارة توجيهية لأستاذ التعليم المتوسط، ويستخدم عادة في زيارة توجيهية بهدف الوقوف على مستوى أداء الأستاذ وتتوج بجملة من النصائح والإرشادات ولا يتم فيها تنقيط الأستاذ، غالبا توجه هذه الزيارة للأساتذة المتربصين المقبلين على التثبيت.

تقرير التفتيش هو تقرير وصفي لحالة الزيارة، يحتوي على نوعين من المعلومات:

ـ معلومات متعلقة بمتوسطة العمل والأستاذ وظروف التفتيش وموضوع الدرس والوثائق التربوية للأستاذ.

ـ معلومات لوصف سير الدرس من خلال التطرق للأنشطة المقدمة والاستراتيجيات المتبعة، إضافة لتوجيهات تربوية وتقدير عام في شكل نقطة تفتيش.

ملخص الفصل:

تم التطرق من خلال هذا الفصل لموضوع التقويم التربوي تعريفه وتطوره وعلاقته ببعض المفاهيم وأهميته وأهدافه ومجالاته وأساليبه ...، مع التأكيد على أنه أصبح يُنظر للتقويم الحديث على اعتبار أنه جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية يسايرها في جميع مراحلها، إلا أن الواقع التربوي الحالي يثبت أن الممارسات التقويمية المطبقة في العملية التعليمية التعلمية على وجه الخصوص لا

يزال يشوبها الكثير من الأخطاء لعل أبرزها الاكتفاء بإدراجه غالبا كجزء مستقل عنها في نهاية هذه العملية، إضافة لاعتبار التلميذ الطرف المعني أولا وأخيرا بالتقويم واختزال الممارسات التقويمية في مفهومها الضيق والمتمثل في جملة من الفروض والاختبارات لقياس المعارف المكتسبة لدى المتعلمين، وهذا ما يتنافى من النظرة الحديثة للتقويم المفترض تطبيقها في مناهج الجيل الثاني، مما يضع على عاتق القائمين على شؤون التربية بالجزائر مسؤولية العمل على تكريس ومتابعة الممارسات التقويمية بما يتماشى والمقاربة المطبقة حاليا.

فالتقويم يهدف بالدرجة الأولى لتصحيح مسار العملية التعليمية، من خلال مراقبة ومتابعة اكتساب المعارف أثناء التعلم وتزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة تفيد في الحكم على مستوى تقدم التعلم والوقوف على نقاط القوة والضعف، وهذا ما يجعل التقويم جزء من التعلم يقود المتعلم للنجاح في دراسته عوض النجاح في مجابهة الاختبارات.

من جهة أخرى يسعى التقويم الشامل في نظرته الحديثة لإدماج المعلم في تقويم أدائه بما يحسن مستواه ويخدم العملية التعليمية التعلمية ككل، إذ يجب العمل بجدية على إحداث القطيعة مع الممارسات التقويمية التقليدية للمفتش والمدير والتي يغلب عليها الطابع التسلطي المنحصر في قياس مستوى أداء المعلم وإصدار حكم فيه بدلا عن تصويبه وتوجيهه نحو الأفضل، وإشراك جميع الفاعلين والمعنيين بعملية التعلم قصد الوصول إلى الأهداف المنشودة وتحقيق غايات المدرسة والمجتمع.

الفصل الثالث

الكفايات التدريسية

- تمهيد

1 ـ مفهوم الكفاية

2 ـ تعريف الكفايات التدريسية

3 ـ العلاقة بين مفهوم الكفايات وبعض المصطلحات ذات الصلة

4 ـ مكونات الكفاية

5 ـ خصائص الكفاية

6 ـ نشأة وتطور الكفايات

7 ـ تصنيف الكفايات

8 ـ الكفايات التدريسية الواجب توفرها لدى المدرس

9 ـ مصادر اشتقاق الكفايات

10 ـ وسائل قياس الكفايات

11 ـ العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية

12 ـ الكفايات التدريسية الحديثة

- ملخص الفصل

تمهيد:

يعتمد مستقبل المجتمع على نوعية التربية والتعليم المقدمة لأبنائه، ذلك أن المدرسة من ضمن الركائز الأساسية في بناء المجتمع، فالدول المتطورة وصلت لهذه الدرجة حينما آمنت بمكانة المدرسة اجتماعيا، وسخرت لها مختلف الإمكانيات لتجعل منها مصدرا للتقدم والتطور الصناعي والتكنولوجي المعاصر، ويتوقف نجاح العملية التعليمية على عدة عوامل منها توفر هياكل دراسية عصرية وملائمة واختيار مناهج دراسية متطورة وتطبيق طرق تدريس حديثة وفعالة واستخدام أساليب تقويم مناسبة وتوفر الوسائل التعليمية ووجود إدارة مدرسية ناجحة ..، لكن يبقى أكثر العوامل تأثير وجود المعلم الكفء القادر على القيام بوظيفته على أحسن وجه، فهو المكلف بتنفيذ المنهاج وما يرتبط به من اختيار للأنشطة التعلمية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم...

ولكي ينجح المعلم في أداء مهمته ينبغي أن يمتلك مجموعة من الكفايات والتي تعد بمثابة وسائل عمل داخل القسم وخارجه خصوصا مع تأكيد جملة من الدراسات وجود قصور في هذا الجانب وظهور أدوار جديدة للمدرس فرضتها التطورات المعاصرة، هذه الكفايات مرتبطة بممارساته وتدريبه الطلبة على توظيف المعارف بدلا من تخزينها، فلم يعد الهدف من التعلم أن نعرف بل نتعلم لنحسن التصرف، وقد أكد هذا الرأي (محسن الهذلي، 1995، ص 145) بقوله " لكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكفاءة واقتدار لابد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية، ذلك أن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ".

فالتعليم كغيره من المهن التي تأثرت بالتطور العلمي والتكنولوجي بحيث لم يعد مجرد تلقين للمعارف والمعلومات والنظريات بل أصبح مهنة مركبة ومعقدة لها أصولها وخططها ومهاراتها، لذلك وجب على المعلم أن يكتسب المهارات ويتقن الكفايات التي تعد مؤشر لجودة التعليم، فوجود الأستاذ أو المعلم الكفء المُعد إعدادا كاملا والمتتبع للمستجدات التربوية وطنيا ودوليا والذي يقوم بعمله بإتقان يعني الوصول لمخرجات العملية التعليمية المتمثل أساسا في الحصول على مستوى جيد للمتعلمين والنجاح في بناء المجتمعات وتزويدها بالقوى البشرية المدربة والمؤهلة وبالتالي الحصول على جيل صالح قادر على الإنتاج وتحمل المسؤولية والنهوض بالمجتمع وترقيته.

1 ـ مفهوم الكفاية:

رغم وفرة الدراسات (العربية والأجنبية) في مجال الكفايات إلا أن تحديد مصطلح الكفاية لم يُتفق عليه واختلفت التعريفات من باحث إلى آخر تبعاً لهدف الدراسة، إذ كل باحث يستفيد من تعريفات الباحثين ليضبط تعريفا إجرائيا يتماشى مع أهداف بحثه، إضافة لوجود تداخل في الاستعمال بين مصطلحي الكفاية والكفاءة لدى الباحثين.

1 ـ 1 ـ التعريف اللغوي للكفاية: ورد في لسان العرب لابن منظور في شرح كفي: كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسْبُك وكفاك هذا الشيء، وفي الحديث الشريف: " من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه " (صحيح البخاري)، أي أغنتاه عن قيام الليل، وقيل تكفيان الشر وتقيان من المكروه. (ابن منظور، 2002، ص 225)

وجاء في منجد اللغة والأعلام أن الكفاية من كفى يكفي كفاية ...الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى " وأرسلناك للناس رسولا وكفى بالله شهيدا " (النساء، الآية 79) أي أن شهادة الله تعالى تغني عن سواه، ويُقال كفاني هذا المال بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو حماني منه، وكفاني مشقة السفر أي قام مقامي فلم أحتج إلى السفر، ومنه قوله تعالى: " وكفى الله المؤمنين القتال " (سورة الأحزاب، الآية 25) أي لم يحتاجوا إلى منازلتهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده.. (غازي مفلح، 1998، ص 55)

1 ـ 2 ـ التعريف الاصطلاحي للكفاية: يعتبر مفهوم الكفاية (compétence) من المفاهيم الحديثة التي تعددت حولها الآراء، حيث سعى كثير من الباحثين والتربويين لإيجاد تعريف محدد وموحد للكفاية، إلا أن ذلك تعذر كون كل باحث نظر للمفهوم بما يخدم هدف بحثه أو دراسته، ونتيجة لذلك تعددت وتباينت التعريفات، ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

عرفها (الدريج، 2003، ص 16) بأنها " 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".

أما كارتر Carter (1973) فقد عرفتها بأنها " مجموعة المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي تتصل مباشرة بعمل ما، وتتطلب من الفرد تمكنا من مجموعة من الأساسيات التي تعتمد عليها تلك الكفايات ودرجة من اهتمام الفرد الذي يؤديها " (الأزرق، 2000، ص 12)

فيما عرفها بير جيلي (Gillet, 1986, p 1737) بأنها " نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) المنظمة في شكل مخطط عملياتي يسمح في إطار فئة من الوضعيات من التعرف إلى المهمة ـ الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية "

أما (مصطفي زيدان، 1982، ص 44) فقد عرفها بأنها " القدرة على القيام بعمل ما بمستوى عال من الدقة في زمن أقل من الزمن المحدد للأداء العادي، ويستند إلى المعرفة التي يتم توظيفها لخدمة الأداء في صورة تقترب من حد المثالية، بحيث يؤدي الفرد العمل في وقت وجهد أقل "

وذهب جود (Good, 1973, p 3) إلى أن الكفاية هي " القدرة على انجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات"

وعرفها بيرنود (Perrenoud, 1999, P 17) بأنها " قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات "

ويعتقد بيرنود أن هذا التعريف يركز على أربع معطيات:

ـ إن الكفايات ليست في حد ذاتيا معارف أو مهارات أو مواقف، لكنها تُفعل وتُدمج وتُنسق بين هذه المعارف.

ـ لا يكون لتفعيل هذه الموارد أي معنى إلاّ في إطار وضعية، وكل وضعية هي فريدة من نوعها.

ـ التعبير عن الكفاية يمر عبر عمليات عقلية معقدة، تضم بنيات ذهنية تتيح تحديد إنجاز مهمة تلاءم نسبيا الوضعية المقترحة.

ـ تُبنى الكفايات من خلال عملية تكوين، لكن تلقائيا كذلك بالإبحار اليومي للممارس من وضعية عمل إلى أخرى.

أما (مرعي والحيلة، 2002، ص 343) فقد عرفوا الكفاية بأنها " القدرة على عمل شيء بفعالية وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة، وقد تكون الكفاية معرفية أو أدائية،

والكفاية المعرفية تكون منطلقا وأساسا للكفاية الأدائية، والأخيرة تشير إلى عمليات وإجراءات يمكن ملاحظتها، وتختلف باختلاف المهام التي ترتبط بها "

وبشكل عام يرى (صبري والرفاعي، 2002، ص 434) بأن الكفايات " من الأمور المهمة التي يجب أن يمتلكها العاملون، وهي تعني امتلاك الفرد لما يتطلبه عمله من معارف ومهارات وقدرات، ويمكن حصر تعريفات الكفاية من وجهين الأول بشكلها الكامن فترى أنها القدرة التي تتضمن مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة لعمل ما بحيث يتم أداء هذا العمل بشكل مثالي، وتصاغ هذه القدرة على شكل أهداف تصف السلوك المطلوب، وتحدد مطالب الأداء التي ينبغي أن يمتلكها الفرد، أما الوجه الثاني فينظر إلى الكفاية بشكلها الظاهر، فيرى أنها الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه بمعنى أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله ".

ويتفق هذا التصور مع ما أورده (محمود الناقة، 1997، ص 12) والذي أشار " لعدم وجود اتفاق على تعريف موحد للكفاية، بحيث كل باحث قام بوضع تعريف حسب طبيعة دراسته مستعينا بمجموعة من التعاريف السابقة، وأضاف بأن هؤلاء الكتاب والباحثين لم يختلفوا في تعريف الكفاية جوهراً، وذلك عندما ننظر في هذه المصطلحات، فالبعض عرف الكفاية في شكلها الكامن، والبعض عرفها في شكلها الظاهر، فهي في شكلها الكامن القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما بحيث يؤدي أداء مثالياً، وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب، بحيث تحدد هذه الأهداف مطالب الأداء التي ينبغي أن يؤديها الفرد، أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله، وبناءً على ذلك فالكفاية في شكلها الكامن مفهوم يعني إمكانية القيام بالعمل، والكفاية في شكلها الظاهر عملية تعني الأداء الفعلي للعمل ".

ومما سبق لاحظ الباحث وجود اختلاف بين الباحثين في التعاريف المقدمة، بحيث أفرزت هذه التعاريف ثلاث فئات من الباحثين، كل فئة لها وجهة نظر:

ـ الفئة الأولى نظرت للكفايات بأنها تشمل مجموعة المعارف والقدرات والمهارات المكتسبة اللازمة لانجاز عمل ما.

ـ الفئة الثانية ترى أن الكفاية هي قدرة الفرد على التحكم في وضعية من الوضعيات التي تقابله في الحياة اليومية سواء في العمل أو المدرسة وذلك بتجنيد وتوظيف واستغلال إمكاناته (مختلف الموارد) في مجابهة الوضعيات الجديدة وإيجاد الحلول المناسبة.

ـ الفئة الثالثة ترى أن الكفاية تمثل نتاجات تعلم شيء ما تظهر في أداء الفرد له بدرجة عالية من الدقة والإتقان.

ويتماشى هذا الطرح مع ما أشار إليه إدموند (Edmond) بأن " للكفاية التعليمية أربعة مفاهيم هي:

1 ـ الكفاية كسلوك، ويعني هذا المفهوم عمل أشياء محددة وقابلة للقياس.

2 ـ الكفاية هي التمكن من المعلومات، ويعني هذا المفهوم استيعاب وفهم المعلومات والمهارات.

3 ـ الكفاية درجة المقدرة، ويؤكد هذا المفهوم على ضرورة الوصول إلى درجة معينة من القدرة على عمل شيء في ضوء معايير ومقاييس معينة.

4 ـ الكفاية على أساس نوعية الفرد، ويتصل هذا المفهوم بالخصائص الشخصية للفرد التي يمكن قياسها بناء على معايير موضوعية " (زين الدين، 2005، ص 52).

وفي المجال التربوي يتم التأكيد على أن الكفايات لدى المتعلم تُبنى ولا تُلقن، حيث تُستغل الموارد والمعارف وتُوظف في مجابهة الوضعيات المختلفة داخل القسم أو في الحياة اليومية بدلا عن الأسلوب التقليدي والذي يركز على استرجاع المعارف وإظهارها، أما لدى المعلم فيقصد بها أن يتوفر المعلم على قدر من المعارف والمهارات التي تؤهله لأن يكون معلما ناجح.

وقد عرف (سمارة والعديلي، 2008، ص 35) الكفاية في التربية بأنها " الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي تنعكس على أدائه داخل الصف، وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أداء المعلم داخل الصف عن طريق بطاقات ملاحظة معدة لهذا الغرض "

وأوضح (علي راشد، 2005، ص 56) بأن الكفاية تمثل " وصف الحد الأدنى للأداء المقبول، فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية فهذا يعني أنه قد وصل إلى الحد الأدنى من المهارة

التي تساعد على أداء العمل، أي أن المعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة نقول أنه يمتلك كفايات أدائه لعمله التعليمي "

وجاء في دليل مفاهيم الإشراف التربوي السعودي تعريف الكفاية بأنها " المعارف والمهارات المهنية التي يجب أن يملكها المعلم ويستطيع ممارستها من أجل أن يؤدي واجباته التعليمية أداء متقنا، أو هي ما يلزم أن يعرفه المعلم ويقدر عليه ليؤدي واجباته التعليمية بكفاءة " (وزارة التربية والتعليم، 2005، ص 101).

وفي من خلال ما سبق التطرق إليه يمكن استخلاص عدة نقاط تخص الكفايات منها:

- الكفايات تؤكد على ضرورة التكيف مع الوضعيات الجديدة.
- الكفايات لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها، لكن يُستدل على وجودها من خلال عدة مؤشرات خلال إنجاز أنشطة محددة.
- الكفاية قدرة مركبة تتطلب تجنيد وإدماج للمعارف والمهارات والاتجاهات التي تم اكتسابها.
- الكفاية نتاجات تعلَم تظهر لدى الفرد في مختلف سلوكاته.

2 ـ تعريف الكفايات التدريسية:

لقد تعددت تعريفات الباحثين في الشأن التربوي لمفهوم الكفايات التدريسية، ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

عرفها (الفرا والجامل، 1999، ص 41) بأنها " مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن في الأداء، ويمكن قياسه بمعايير خاصة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة المعدة لذلك".

ويتقارب هذا المفهوم مع ما ذهب إليه (محمود الشقيرات، 2009، ص 94) حيث عرفها بأنها " مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم ويسخرها في التفاعل التعليمي التعلمي لتحقيق أهداف التربية، سواء أُجري ذلك التفاعل داخل غرفة الصف أم خارجها، وتتم عن مدى فعاليته وقدرته على إحداث تغيير مرغوب في سلوك تلاميذه وفي طرائق تفكيرهم ".

أما (سلامة وآخرون، 2009، ص 25) فقد عرفوا الكفايات التدريسية بأنها " المهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها المعلم لإتمام عملية التدريس بفاعلية وإتقان، وبمستوى معين من الأداء، وبأقل جهد ووقت وكلفة ممكنة ".

ويرى (الجمل واللقاني، 1998، ص 147) بأن الكفايات التدريسية " تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يمتلكها الأستاذ سواء أثناء إعداده قبل الخدمة أو أثناء تدريبه وهو في الخدمة لكي يحقق الأهداف التعليمية المرجوة منه، وهذه الكفايات لا تقاس إلا بملاحظة أدائه داخل الصف الدراسي، وعن طريق بطاقات ملاحظة أعدت لهذا الغرض".

في حين عرف (الأزرق، 2000، ص 19) الكفايات التدريسية بأنها: " امتلاك الأستاذ لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره و مهامه المهنية، والتي تظهر في ادءاته وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض".

ويتفق هذا التعريف مع ما قدمه (الشايب الساسي، وبن زاهي منصور، 2011، ص21) بأن الكفايات التدريسية هي " قدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن، وذلك من خلال مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد والتكوين المبرمجة له ".

في حين عرفت باتريسيا (Patricia, 1975, p 293) الكفايات التدريسية بأنها " هي الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورة للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها"

وعموما يمكن القول بأن الكفايات التدريسية هي " مجموعة المعارف والمفاهيم والقدرات والمهارات التي يفترض أن يمتلكها المدرس والتي اكتسبها أثناء تكوينه أو من خلال الممارسة مما يؤهله لأداء عمله بسهولة وعلى أكمل وجه".

ومن خلال التطرق لمختلف التعريفات سابقة الذكر يمكن استخلاص ما يلي:

ـ الكفايات التدريسية تشمل مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم.

ـ الكفايات التدريسية تكتسب من خلال التكوين الأكاديمي في الجامعات والمعاهد المتخصصة، كما تُنمى بالتكوين المستمر أثناء الخدمة وبالخبرة المهنية المكتسبة خلال ممارسة المهنة.

ـ تظهر الكفايات التدريسية في سلوكيات المعلم التدريسية داخل القسم، ويُستدل عليها بمستوى الأداء المقبول وبأقل وقت وجهد ممكنين.

ـ الكفايات التدريسية قابلة للتقويم والقياس بوسائل أُعدت خصيصا لهذا الغرض.

التعريف الإجرائي للكفايات التدريسية: هي مجموعة الموارد المدمجة والمتمثلة في جملة القدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يمتلكها أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة ويمارسها بإتقان بما يُمكّنه من إنجاز المهام الموكلة إليه بنجاح وبأقل جهد، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ من خلال بطاقة ملاحظة الأداء (التي قام الطالب بإعدادها).

3 ـ العلاقة بين مفهوم الكفايات وبعض المصطلحات ذات الصلة:

يتداخل مفهوم الكفاية مع بعض المفاهيم المستخدمة في الميدان التربوي أو في ميادين أخرى وتم توظيفها في الميدان التربوي على غرار مفهوم الكفاءة والقدرة والمهارة والأداء والفعالية والتي تستخدم غالبا في المجال الصناعي والاقتصادي والرياضي...

3 ـ 1 ـ الكفاية والكفاءة: رغم وفرة الدراسات العربية والأجنبية التي تطرقت لموضوع الكفاءة والكفاية إلا أنه لا يوجد إجماع على ضبط مفهوم عام لهما، إذ يعتمد كل باحث على تعريفها إجرائيا تبعا لهدف دراسته ومستفيدا من تعريفات الباحثين الذين تناولوا الموضوع من قبل.

3 ـ 1 ـ 1 ـ التعريف اللغوي للكفاءة: أورد ابن منظور في لسان العرب في شرح كفأ: كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه، تقول ما لي به قبل ولا كفاء أي ما لي به طاقة على أن أكافئه، وقول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء

أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، والكفيء: النظير وتقول لا كِفاء له أي لا نظير له، والكفـء: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان: تماثلا، وفي الحديث " المسلمون تتكافأ دماؤهم" أي تتساوي في الديات والقصاص فليس لشريف على وضيع فضل في ذلك". (ابن منظور، 2002، ص 139).

3 ـ 1 ـ 2 ـ الفرق بين الكفاءة والكفاية: يرى (الشايب الساسي، وبن زاهي منصور، 2011، ص16) بأن " الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته، ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة والتي تعني حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر، ومنها الكفؤ والكفء (النظير والمثيل)، ويقال تكافأ الشيئان أي تماثلا ".

" وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد هذا أن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلاَّ المثيل، واستشهد بقوله تعالى " لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفؤا أحد " (التومي 2005، ص28)

ويشير (طعيمة والغريب، 1986، ص205) " بوجود خلط كبير بين المصطلحين وأن الكثير من الدراسات لا تفرق بين لفظي الكفاية والكفاءة، رغم أن الكفاية تمثل الحد الأدنى الذي ينبغي توفره كشرط لقبول أداء عمل، بينما الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء في عمل ما ".

ونقل (مزياني الوناس، 2011، ص 64) عن (علي أوحيدة، 2003) بأن " الكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، لأن الكفاية تعني القدرة على انجاز نشاط أو تمرين مستواه متوسط بطريقة مرضية على العموم، وعلى ذلك فإن الكفاية درجة دون الكفاءة، فالتلميذ المتوسط له كفاية والتلميذ الممتاز له كفاءة "، وعلق على ذلك (مزياني الوناس) بأنه يُفضل استعمال مصطلح الكفاية بدل الكفاءة في مجال التربية، لأنه إذا اعتمدنا مصطلح الكفاءة في مجال التربية سيكون تركيزنا على الفئة الممتازة (من التلاميذ) وبالتالي يكون تعليمنا نخبوي يُهمل مبدأ الفروق الفردية "

كما يرى (محمد السيد علي، 2011، ص39) بأن الكفاءة تمثل " مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى ارتفاع مستوى الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للأنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء "

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن الأستاذ في بداية مشواره التدريسي يكون قد اكتسب من تكوينه كفايات تؤهله للقيام بهذه الوظيفة، ونتيجة للممارسة والخبرة إذا صُوحبت بنية صادقة وجدية في العمل فإن هذه الكفايات تتطور تدريجيا لتتحول إلى كفاءات ونطلق عليه وقتها أستاذ كفء.

3 ـ 2 ـ الكفاية والقدرة: يعرف (بن يحي، وعباد، 2006، ص 88) القدرة بأنها "جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة، تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة ".

هذا وقد أشرنا في تعريف الكفايات بأن القدرات تعتبر أحد الموارد المدمجة التي يتم تجنيدها والاعتماد عليها في بناء الكفايات وإظهارها، فالقدرات إذا يقصد بها إمكانية قيام الفرد بنشاط ما قد يكون فكري أو بدني، سواء كان هذا النشاط فطري أو مكتسب بالتعليم والتدريب، وتظهر القدرات من خلال استدعاء الفرد لمعارف أو مؤهلات واستخدامها بمهارة في المواقف الجديدة، ولحل المشكلات التي قد تواجهه في حياته اليومية، ومثال ذلك في الميدان التربوي القدرة على: تعريف الأشياء، المقارنة، الحفظ والاسترجاع، التحليل، التصنيف، إجراء التجارب، الملاحظة، التفسير، الاستنتاج، التحكم في بعض العمليات الرياضية كالقسمة والضرب والاختزال...

وللقدرة عدة خصائص ومميزات أهمها ذكرها (بلكبير وأخرون، 2007، ص 7) نقلا عن Xavier Roegiers والذي حددها في " أربع خصائص رئيسية تتمثل في:

ـ خاصية الامتداد: أغلبية القدرات تكون ممتدة (مستعرضة) لأنها تكون قابلة بأن تعتمد وبدرجات مختلفة في مجموع التخصصات.

فالقدرة على الرسم تستعمل في الميدان التربوي بشكل أساسي في التربية الفنية كما تستخدم في الرياضيات والاجتماعيات والعلوم والفيزياء ...

ـ خاصية التطور: تتطور قدرة معينة مدى حياة الفرد، فالطفل الذي لا يتجاوز سنه عدة أشهر يكون قادرا على المشاهدة لكن هذه القدرة تتطور لديه تدريجيا مدى حياته، وهذا التطور يمكن أن يتم في الزمان بكيفيات مختلفة (تلقائية، أكثر دقة، بسرعة ...)، ويحدث تطور القدرات أساسا لكونها تطبق على سلسلة واسعة من المضامين وليس فقط على مضمون متخصص.

ـ خاصية التحول: فالقدرة تتطور حسب الزمن واتصالها مع المحيط ومع المضامين المختلفة ومع قدرات أخرى، فتتفاعل وتتداخل فيما بينها لكي ينتج عن ذلك قدرات جديدة، ومثال ذلك: القدرة على التفاوض مرتبطة بالقدرة على التواصل التي ترتبط بدورها بالقدرة على الإنصات.

ـ **خاصية عدم قابلية التقويم:** لأنه من الصعب قياس مستوى التحكم بالنسبة لقدرة معينة في حالتها الخالصة بكيفية موضوعية ".

وللقدرات أنواع أهمها:

ـ **قدرات معرفية:** كالقراءة والتلخيص والحساب والتحليل ...

ـ **قدرات حس حركية:** كالرسم والتلوين والقص والقياس ...

ـ **قدرات وجدانية اجتماعية:** كالتواصل والنقد والتعبير عن الرأي وتذوق الفنون ...

واكتساب الفرد لقدرات معرفية وحس حركية ووجدانية تؤهله للتعامل مع مختلف المواقف، كما يمكنه توظيفها أثناء مجابهة الوضعيات وتشغيل الكفاءات.

ويرى (محمد الدريج ، 2004، ص 315) أن " مفهوم الكفاية في جميع الأحوال أعم وأشمل بحيث تتضمن الكفاية الواحدة وبشكل تفاعلي عدداً من القدرات المعرفية والوجدانية والحسية والحركية والتي تتآلف داخلياً لتشكل وحدة غير مرئية تعمل داخل الإنسان وبإرادته وتمكنه من انجاز مهام وحل إشكالات في وضعيات ".

3 ـ 3 ـ الكفاية والمهارة: عرفت (سهيلة الفتلاوي، 2004، ص29) المهارة بأنها " ضرب من الأداء يقوم به الفرد بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو وجدانيا"

كما عرفها (الكسباني، 2010، ص 47) بأنها" قدرة الفرد على أداء أنواع المهام بكفاءة عالية، أو أنها السهولة والسرعة والدقة في أداء العمل مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة ".

والمهارات احد الموارد المدمجة والتي يتم تجنيدها لبلوغ الكفايات، وعموما يقصد بالمهارة التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ويمكن الاستدلال عليها بعدة معايير منها: السرعة والدقة والتمكن من الأداء والاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات.

ومن أمثلة المهارات: مهارة الإتقان ومهارة التعبير الكتابي والشفهي ...، وفي العلوم مهارة إنجاز التجارب ومهارة الرسوم البيانية وإنجاز رسومات ومهارة التعامل مع المحاليل والأدوات المخبرية...

وأوضحت (سهيلة الفتلاوي، 2004، ص29) في تميز علاقة الكفاية بمفهوم المهارة أن:

- نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.
- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما فهي تعني تحقيق الكفاية له.
- إذا تحققت الكفاية لشيء ما فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.
- أن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.
- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية والتعليمية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حية.
- تتطلب المهارة شروط منها السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية تكاليف أقل من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

3 ـ 4 ـ الكفاية والأداء: عرفت (سهيلة الفتلاوي، 2004، ص26) الأداء بأنه " مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين بشكل قابل للقياس وفق معايير موضوعة "

وأوضحت " العلاقة بين المفهومين فيما يلي:

- إن الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء.
- ترتبط الكفاية بسلوك أدائي مرضي للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال أو المهام المطلوبة ".

ويعتبر الأداء شرط أساسي لوجود الكفاية، فهو السلوك الظاهر الذي يعبر على ما يمكن للفرد القيام به فعليا، ويظهر على شكل أنشطة يتم ممارستها بشكل دقيق وقابل للملاحظة والقياس، وعليه كلما كان أداء الفرد في مهمة ما أكثر دقة وإتقان زاد مستوى كفاية الفرد فيه.

ويشير (الأزرق، 2000، ص 10) إلى الفرق بين الأداء والكفاية في قوله " الأداء هو السلوك المرئي الظاهر للفرد الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه، فيرتبط بالكفاية من حيث أنه يمثل الصورة الظاهرة لكفاية الفرد، لكن مفهوم الكفاية أعم وأشمل من مفهوم الأداء، إذ أن الكفاية

تتضمن المعرفة والنتاج بالإضافة إلى الأداء، فالأداء هو إظهار القدرة أو المهارة التي تسمح لشخص ما أن يعمل شيء ما ".

وانطلاقا من المقارنة بين الكفاية والمصطلحات سابقة الذكر يمكن القول أن: الكفاية ليست مقتصرة على معرفة أو قدرة أو مهارة ما، بل هي مركبة من معارف وقدرات ومهارات... مدمجة.

4 ـ مكونات الكفاية:

أكدت (غادة عيد، 2004، ص 91) على إجماع الأدبيات المتعلقة بالموضوع أن " للكفاية ثلاث مكونات هي:

أ ـ **مكون معرفي:** ويتمثل في المعلومات والمعارف والأفكار التي يكتسبها المدرس عن كافة عناصر العملية التعليمية التعلمية.

ب ـ مكون وجداني: ويتمثل في القيم والميول والاتجاهات التي يجب تبنيها في العملية التربوية.

ج ـ مكون أدائي (نفس حركي): ويتمثل في المهارات الحركية التي تلزم المدرس بالمشاركة في أوجه النشاط التربوي، كما يقصد به كافة أشكال الأداء الظاهري الذي تترجم فيه عناصر المكون المعرفي إلى أفعال أو أداءات واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها وتنميتها".

ويتفق هذا الطرح مع ما قدمه (سلامة وآخرون، 2009، ص89) حيث حدد مكونات الكفاية في:

أ) المكون المعرفي: ويتضمن الخلفية النظرية التي يجب أن يلم بها المدرس عن تلك الكفاية، وهذه الخلفية قد تشمل مواصفات الكفايات التدريسية وكيفية وخطوات أدائها وأسسها النفسية والتربوية وأهداف وطبيعة المادة التعليمية والأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، وأهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المدرس وطلبته في أثناء تطبيقه لها وأساليب التغلب على هذه المشكلات.

ب) المكون الأدائي: ويتضمن هذا المكون الطرائق أو الأساليب التي يجب أن يستخدمها المدرس في تطبيق وأداء هذه الكفاية، أو الأعمال والمهارات التي يجب أن يؤديها المعلم أثناء تطبيقه لهذه المهارة، وقد تشتمل هذه الأعمال على الأعمال اليدوية والحركات اللفظية وغير اللفظية كما في

القراءة والكتابة، والكلام والمناقشات، والرسم والتخطيط، وتركيب الأجهزة وتشغيلها واستعمال الأدوات... الخ.

ج) المكون الوجداني: ويتمثل في رغبة المدرس في العمل بمهنة التدريس واقتناعه بها، وبما يتصل بها من قيم ومبادئ وأخلاق والتزام، وبالتالي إلى أداء عمله بأمانة وإخلاص".

ويرى (مجدي فهيم، 2009، ص 333) بأن الكفاية تتكون من:

- معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي.
- سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة الأعمال والأفعال.
- إطار من الاتجاهات والقيم والمعتقدات والسلوك الوجداني والأفعال.
- مستوى معين لناتج الأداء.

كما تحدث (كمال زيتون، 2003، ص 53) عن " وجود دراسات عديدة في مجال تحديد الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس الكفء أو الفعال تشير إلى وجود أربعة عوامل رئيسية لكفاية عضو هيئة التدريس، وهي:

- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.
- التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي سيقوم بتدريسه.
- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وتحسين العلاقات الإنسانية في المدرسة.
- التمكن من مهارات التدريس التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ."

وعموما يُلاحظ اتفاق اغلب الدراسات على وجود ثلاث مكونات للكفاية هي:

- **مكون معرفي:** يتمثل في مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء مهمة ما.
- **مكون أدائي:** ويشمل مجموع الحركات والأعمال التي يمكن ملاحظتها سواء كانت يدوية أو لفظية أو غير لفظية، مثل القراءة والكتابة والرسم وإعداد الدروس وبناء الاختبارات واستعمال الوسائل التعليمية...
- **مكون وجداني:** ويشمل جملة القيم والمبادئ والأخلاق والاتجاهات التي ينبغي أن يتصف بها الفرد خلال أداء مهامه.

5 ـ خصائص الكفاية:

تتصف الكفاية حسب (حسام الدين حرز الله، 2016، ص 20) بما يلي:

ـ الكفاية فعل وممارسة: إنها قدرة الفرد على التأثير والتي تتجلى من خلال المهمة المطلوب انجازها.

ـ الكفاية وضعية: تمارس الكفاية ضمن سياق وضعية محددة، ومن ثم فهي تتطلب التكيف مع متطلبات هذه الوضعية وتحولاتها.

ـ الكفاية تعبئة وتجنيد: فالكفاية تعبئة لموارد مختلفة، وتنسيق بينها من أجل الاستجابة لمختلف الوضعيات.

ـ إنجاز المهام الفعلية والقيام بأنشطة ذات دلالة في الواقع: وتعني أداء الأنشطة المطلوبة لتحقيق الأهداف.

أما (سميحة يونس، 2016، ص 56) فقد نقلت عن "جاك لوبلا" بأن للكفاية ثلاث خصائص هي:

ـ **الكفايات غائية:** بمعنى أننا أكفاء لأجل تحقيق عمل أو انجاز أو هدف معين، فالكفايات حسب هذه الخاصية معارف إجرائية يمكن الاستفادة منها في تحقيق الهدف.

ـ **الكفايات مكتسبة:** فالكفايات تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيرها، وتتحقق بعد متابعة مسارات معينة لكي نصير أكفاء.

ـ **الكفايات مفهوم افتراضي مجرد:** بمعنى أن الكفايات داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها والمؤشرات التي تدل على حصولها، أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها.

وانطلاقا من ما سبق يمكن حصر خصائص الكفاية في:

ـ الكفاية قدرة مركبة من مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم.

ـ أنها تعبر عن أداء المعلم واستخدام مهاراته بدرجة من الإتقان.

ـ قابلة للقياس والتقييم والتقويم ويستدل على وجودها من خلال الممارسة.

ـ مكتسبة وقابلة للتطوير.

ـ الكفاية عبارة عن نشاط مرتبط بمادة التخصص، ويتم تطويرها بالممارسة والخبرة.

6 ـ نشأة وتطور الكفايات:

دخل مفهوم الكفايات إلى مجال التربية والتعليم ليعمل على تحسين ظروف تنفيذ وتبليغ البرامج التعليمية وذلك من خلال التركيز على كيفية إعداد المعلم وتدريبه على تنمية المعلومات والمهارات والقدرات والاتجاهات المختلفة لديه إلى غاية بلوغها درجه عالية من الإتقان.

ورغم اتفاق أغلب الدراسات نسبيا على حداثة الموضوع إلا أن (الرشيد، 2002، ص 22) يرى غير ذلك حيث قال " يعد موضوع الكفايات أمرًا قديمًا في التربية فلم يكن وليد العصر فقد سبق أن اشتغل علماء التربية المسلمون بهذا الجانب منذ القرون الأولى للإسلام، وكان لهم فضل السبق قبل أن تظهر حركة التربية القائمة على الكفايات في العصر الحاضر، ولعل أوضح الأدلة على ذلك الإجازة العلمية التي كان يمنحها العالم لتلميذه الذي يتخرج على يديه، وهي بمثابة رخصة تسمح له بممارسة مهنة التدريس، وكان الشرط الرئيس لمنح تلك الإجازة هو توافر عناصر الجد والاجتهاد والقدرة على إثبات الكفاءة والجدارة ".

وعموما يعد مفهوم الكفايات من المفاهيم الحديثة نسبيًا في مجال التربية والتعليم، فقد أشار (الحيلة، 1999، ص 133) إلى اختلاف علماء التربية في تحديد تاريخ ظهور حركة الكفايات فمنهم من يشير إلى أن ظهورها كان في الخمسينيات من القرن العشرين وكان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية حيث اتجهت كثير من المؤسسات التعليمية إلى التحول نحو البرامج التربوية القائمة على الكفايات خصوصًا في ميدان تكوين المعلمين وجاء ذلك التحول نتيجة لتحذير بعض التربويين الأمريكيين البارزين من عدم أهلية بعض المعلمين وتدني مستواهم.

وذهبت (سلوى الجسار، 1991، ص 67) إلى تحديد ظهور الكفايات في خمسينيات القرن الماضي حيث أشارت إلى " أن حركة التربية القائمة على الكفايات يعود أول ظهور لها في برامج إعداد المعلمين من خلال ما قام به دودول (Dodl, 1973) والذي أشار أن أول من أستخدم هذه القوائم هو كيني (Kinney) عام 1952 من خلال تعاونه مع مجلس كاليفورنيا لإعداد المعلمين وذلك لمتابعة وتقويم أداء المعلمين في مراحل التعليم العام ".

وهذا ما أكدته (سهيلة الفتلاوي، 2003، ص 64) في قولها " وقد ظهر اتجاه إعداد المعلم في ضوء فكرة الكفاية عند Lucien Kenny عام 1952 في دراسته التي أعدها حول إعداد المعلمين، وبدأ الاهتمام يتزايد بهذا الاتجاه ففي عام 1968 قامت بعض الولايات والجامعات في

الولايات المتحدة الأمريكية بإعداد قوائم لكفايات تربية معلمي المرحلة الابتدائية، وقد توصل فريق من جامعة فلوريدا عام 1968 للمهام التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في خمس مهام رئيسية هي: التخطيط للتعليم، واختيار المحتويات التعليمية وتنظيمها، واستخدام استراتيجيات ملائمة لبلوغ الأهداف السلوكية، وتقويم نتاجات التعليم، وتحمل المسؤوليات المهنية".

ويوجد فريق آخر من التربويين يرى أن هذا الاتجاه كان بدايته في الستينات الميلادية من القرن الماضي، فقد ذكر عبد الرحمن الأزرق (الأزرق، 2000، ص 218) " أن المحاولات الأولى لتطبيق هذا الاتجاه بدأت في الولايات المتحدة منذ 1968 عندما أصدرت جامعة فلوريدا مشروع دولي يسمى (برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية)، يقوم على تحديد المهام التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية في العشر سنوات اللاحقة، وقد تم وضع مخطط عام لبرنامج تربية المعلمين يشمل على المقومات التالية: التخطيط للتعليم واختيار المحتوى وتنظيمه، استخدام الأساليب التي تحقق الأهداف والتقويم ودور المعلم في تحمل المسؤولية وقيام المعلم بدور القائد المهني".

أما (محمد ويح، 2003، ص 33) فقد أكد على ظهورها في السبعينيات وأشار إلى أن " حركة الكفايات ليست حركة طارئة أو جديدة فقد ظهرت في سبعينيات القرن الماضي بوصفها ردَة فعل على الاتجاه التقليدي من جهة، وإبراز خاصية المعلم الكفء من جهة أخرى، وممَا ساعد على ترسيخ هذا الاتجاه في العصر الراهن ظهور مبدأ المساءلة في التربية والتعليم، والمساءلة هنا تعني تقييم أداء المعلم عبر ما يتوافر لديه من كفايات تدريسية "

وينقل (الحسن اللحية، 2006، ص 35) عن (بريسكا كرغوات) أن " كلمة الكفاية ليست جديدة، وإن ما هو جديد هو الفكرة والمكانة التي تحتلها حاليا في الخطابات والممارسات سواء المرتبط منها بالمقاولة أو المدرسة، فقد ظهرت الفكرة في الخمسينات من القرن العشرين في مجال التكوين وخاصة التكوين المهني والتكوين المستمر، وقد اختزلها ريموند فاتيي سنة 1958 في ثلاث خصائص هي المعارف والاستعدادات وإرادة العمل أو الإرادة الجيدة، أي أن هذا التحديد يرتكز على المعارف والمهارات وحسن التواجد، وهو التحديد الذي مازال مستعملا حتى الآن من بعض الوجوه، أما في سنوات الثمانينات فقد ظهرت فكرة الكفاية في النصوص الرسمية للتربية الوطنية،

وفي سنة 1990 ظهرت في عالم المقاولات تحت تأثير أزمة التشغيل والبحث عن نماذج جديدة للإنتاجية ".

ويضيف (الحسن اللحية، 2006 ، ص 33) نقلا عن (دوكتيل) أن " العالم السسيو . اقتصادي كان وراء ظهور المقاربة بالكفايات، وأن الخبراء العاملين في المقاولات كانوا أول من ألف في موضوع الكفايات مثل لوبترف (1994 . 1997 . 1998) ثم جاء بعدهم الخبراء في التربية أمثال رومانفيل (1996) وبيرنو (1997)، كما تبين من خلال التقارير وأشغال منظمات وتنظيمات دولية مثل البنك العالمي واليونسكو واليونسيف الإلحاح على تأهيل الأنظمة التربوية باللجوء إلى تطوير منهاج دراسي مبني على تعلم مجموعة من الكفايات الأساسية ".

وتطرق (جميل حمداوي، 2015، ص 18) لدوافع ظهور هذه الحركة حيث قال " ظهرت بيداغوجيا الكفايات بعد أزمة التّشغيل التي كانت تعاني منها، ومازالت تعاني منها دول العالم الثالث، لأنّ المدرسة لم تعد وظيفيّة تساهم في التنمية الشّاملة ولا تحقّق المستقبل للمتعلّمين وخرّيجي الجامعات الذين يتزايدون سنة بعد سنة، وقد ساهمت هذه المدرسة غير الوظيفية في ازدياد أفواج العاطلين بشكل خطير، لذا فكرت الدول أن تربط المدرسة بالمحيط وسوق الشغل، بتأهيل المتعلمين تأهيلا وظيفيا وتكوينهم تكوينا كفائيا بتسليحهم بمجموعة من القدرات والكفايات المهارية والمعرفية والمنهجية والأدائية لمواجهة تحديات الواقع الموضوعي، بمعنى آخر تزويد المتعلمين أو الخريجين بكفايات ضرورية وأساسية يحتاجونها أثناء مواجهتهم لوضعيات جديدة أو صعبة أو مركبة أو معقدة أو متنوعة، بغية التكيف مع الواقع الموضوعي، ولاسيما واقع الشغل أو العمل، وفي هذا السياق ظهرت بيداغوجيا الكفايات لتعيد النظر في وظيفة المدرسة التي تركز كثيرا على المعارف الكمية على حساب الكفايات والمهارات والقدرات الوظيفية، وعلى العموم تسعى بيداغوجيا الكفايات إلى تأهيل رجال الغد ونسائه لتحمل مسؤولياتهم بطريقة قائمة على الإبداعية والمسؤولية الشخصية والارتكان إلى التعلم الذاتي ومواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة ".

وأكد التربويين على أن ظهور حركة التربية القائمة على الكفايات لم يكن نابع من فراغ، بل نشأ نتيجة لعدة عوامل حددتها (سهيلة الفتلاوي، 2003، ص 32-34) في النقاط التالية:

- المطالبة بمردود أفضل لعملية التعليم وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والفردية.

ـ ظهرت هذه الحركة كرد فعل للأساليب التقليدية التي تسود برامج الإعداد لتتجاوز ثغراتها وعيوبها والتي تؤكد على الجانب النظري (المعرفة) فقط مهملة الجوانب الأخرى.

ـ التطور الواسع في مهنة التدريس وما صاحبها من دراية واسعة بخصائص المعلم والمدير والمشرف التربوي ونوعيات السلوك الذي يمارسونه في المواقف المختلفة والإيمان بالأدوار الجديدة التي ينبغي أن يمارسونها.

ـ تطور التكنولوجيا وتوفرها".

أما (عبد الرحمن جامل، 2001، ص 19) فقد حدد " العوامل التي أدت إلى ظهور حركة التربية القائمة على الكفايات فيما يلي:

1) اعتماد الكفاءة بدلا من المعرفة، فقد زاد النقد الموجه لبرامج إعداد المعلمين التقليدية نظرا لتركيزها على المعرفة وإتقان عدد من المقررات الدراسية كمعيار للنجاح في ممارسة عملية التعلم.

2) ظهور مبدأ المسؤولية في العملية التربوية، والذي يتضمن مبدأ المسؤولية بالنسبة للمشتغلين بالتعليم في تحديد المرامي والغايات وتقييم مدى ما تحقق منها وتحمل مسؤولية النتائج، وقد أدى تطبيق هذا المبدأ إلى الانتقال من عملية التدريس إلى عملية التعلم، وتحول دور المعلم من مصدر للمعلومات إلى موجه وميسر لعملية التعلم.

3) تحديد الأهداف بشكل سلوكي، بحيث أن عدد من الباحثين يرون أن الأهداف السلوكية هي حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات، ويعرفون الكفاءات على أنها تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية قابلة للقياس.

4) التطور التكنولوجي، بحيث أن التطور التكنولوجي التربوي أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق جديدة، وكان من العوامل التي طورت حركة التربية القائمة على الكفايات.

5) التربية القائمة على العمل الميداني، بحيث تتاح الفرص الكافية للطلاب المعلمين ليشاهدوا ويلاحظوا المواقف التعليمية في المدارس وليمارسوا عملية التعليم نفسها، ويلحق بكل طالب–معلم مجموعة صغيرة من التلاميذ ليعمل معهم بعض الوقت، ثم تتاح له الفرص ليعمل مع مجموعات كبيرة ".

ومما سبق يتضح لنا أن ظهور الكفايات في العصر الحديث اقترن باعتماد برامج لإعداد المعلمين القائمة على التربية على الكفايات، فقد أكد (نعيم بوعموشة، 2019، ص 52) بأن "

تربية المعلمين القائمة على الكفايات جاءت لتمثل رد فعل على ما أظهرته الأساليب التقليدية التي كانت سائدة سابقا من فشل، والتي كانت تركز على إكساب المعلم المعلومات النظرية المتصلة بالمادة الدراسية، بالإضافة إلى تزويده بمعرفة نظرية في التربية وعلم النفس على افتراض أن ذلك يؤهل المعلم للقيام بعملية التعليم، في حين انطلقت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات من مفهوم مفاده إكساب المدرس الكفايات اللازمة لقيامه بمهامه كمدرس ومرب، وهو ما جعل هذا النموذج أكثر قوة وفعالية في دفع عملية التعليم وإعداد المعلمين وتدريبهم"

ودافع كثير من التربويين عن تربية المعلمين القائمة على الكفايات ووصفوها بكونها عملية متكاملة وعلمية وتجعل من عملية التكوين أكثر فعالية ونجاح، وتتمتع بعدة مميزات وصفات، ذكر منها (عبد الوهاب أحمد الجماعي، 2010، ص 194 . 196) ما يلي:

- تحدد سلفا الأهداف التعليمية في تربية المعلمين القائمة على الكفايات بشكل واضح وبلغة السلوك القابل للملاحظة، واعتبارها أساسا لتقويم أداء المعلمين.
- اعتبار الأدوار المختلفة التي يقوم بها المعلم مصدرا لاشتقاق الكفايات المطلوبة لتكوين المعلمين عليها أثناء عملية التكوين.
- امتلاك الكفاية المتوقع منه تطبيقها بمستوى الأداء المحدد.
- يعتبر التدريب الميداني أساسيا في هذه الحركة.
- تعمل على التكامل بين النظري والتطبيقي في مجال.
- الاهتمام بالفروق الفردية، والتركيز على الاهتمامات.
- تركز تربية المعلمين القائمة على الكفايات على المتعلم وتدور حوله، وتستغل كل الإمكانات لتحقيق المنتوجات التعليمية، والاستفادة من التقدم التكنولوجي وتتلاءم مع متطلبات التعلم الذاتي"

وعلى الرغم من المزايا التي تمتاز بها حركة التربية القائمة على الكفايات إلا أنه لم تسلم من بعض الانتقادات الموجهة إليها، والتي من أبرزها:

- اعتمادها مصطلحات مدخلات ومخرجات، وهو ما يوحي بتشبيه المتعلم بالآلة.
- إلقاء مسؤولية فشل العملية التعلمية التعليمية على المعلم، مما أنتج في مستوى الثقة بالمعلم.
- التقليل من أهمية المعلم في العملية التعلمية بتركيزها على محورية المتعلم وبنائه لمعارفه بنفسه، واكتفاء المعلم بدور الموجه والمرشد.

7 ـ تصنيف الكفايات:

المطلع على التراث التربوي في مجال الكفايات لا يجد تصنيف متفق عليه لدى جميع الباحثين وهذا بالنظر لعدم وجود معايير محددة وثابتة ومحل إجماع في هذا المجال، وكذلك لاختلاف موضوع الدراسة وعينتها وتعدد نظرة الباحثين للكفايات، وعلى الرغم من تعدد التصنيفات إلا أنها تؤكد على ضرورة امتلاك المعلم لبعض الكفايات ليكون مؤهلا للقيام بعمله على أحسن وجه، وفيما يلي نشير إلى أهم التصنيفات التي توصلت إليها بعض الدراسات والأبحاث:

ذكرت (بشرى العنزي، 2007، ص 19) أن "جاري بورش Gary borich قد أشار إلى أن أنواع الكفايات اللازمة للمعلم تتمثل في كفايات ترتبط بالمعارف وكفايات ترتبط بالأداء وكفايات ترتبط بالنواتج".

ويعد هذا التصنيف من أكثر التصنيفات انتشارا وقبولا لدى الباحثين في المجال التربوي، وقد أتفق مع هذا التصنيف عدة باحثين من أمثال (عزت جرادات ، 2008) و(فريد حاجي، 2005) و(محسن عطية، 2007)...، حيث صنف (عزت جرادات وآخرون، 2008، ص 51) " الكفايات إلى:

ـ **الكفايات المعرفية:** لا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية.

ـ **كفايات الأداء:** وتشمل هذه الكفايات قدرة المدرس على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية، مثل:

ـ أن يكون المدرس قادرا على استخدام أدوات التقويم المختلفة.

ـ أن يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافا متنوعة.

ـ أن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة.

إن مثل هذه الكفايات تتعلق بأداء المدرس لا بمعرفته، ومعيار تحقق الكفاية هنا هو في قدرة المدرس على القيام بالسلوك المطلوب.

ـ **كفايات الانجاز أو كفايات النتائج:** إن امتلاك الكفايات المعرفية يعني أن المدرس يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل، أما امتلاك المدرس للكفايات الأدائية فيعني أنه قادر على إظهار قدراته

في ممارسة مهارات التعليم المتعددة، أما كفايات الانجاز فتتحدث عن النتائج لا عن الأداء أو المعرفة ولا شك أن هذه الكفايات ترتبط بالكفايات المعرفية والكفايات الأدائية، ولكنها تتميز عنها بدخول عناصر جديدة تتمثل في الحماس والثقة بالنفس والقدرة على الوصول إلى النتائج".

كما قدم (محسن عطية، 2007، ص 55) نفس التصنيف لكن بتفصيل مغاير، بحيث بين أن " الكفايات تصنف إلى:

ـ **الكفايات المعرفية:** وتتضمن المعارف والمفاهيم التي يتمكن منها المدرس ويزود بها المتعلم، ويندرج تحت هذا النوع من الكفايات تمكن المدرس من المادة التي يُدرّسها والإحاطة بكل ما له صلة بها وما حصل عليها من تطورات أو تغيرات والإلمام بكل ما يستجد في إطارها، كما تتضمن الكفايات التربوية التي تتصل بخصائص المتعلمين والقدرة على التخطيط والإلمام بنظريات التعلم واختيار التقنيات وأساليب التدريس.

ـ **الكفايات الأدائية:** وتتمثل في المهارات الحركية اللازمة لأداء المدرس وتحقيق أهداف التعليم التي يمكن ملاحظتها وقياسها، وبموجب كفايات الأداء فإن المدرس الكفء ليس المدرس الذي يمتلك المعلومة بل القادر على نقل المعلومة إلى المتعلم بجهد أقل ووقت أقصر.

ـ **كفايات الإنجاز:** وهي تلك الكفايات التي تحدث الأثر المطلوب في المتعلم أو تحقق نتاجات معينة لدى المتعلمين، وبموجبها لم يعد امتلاك المعلم المعلومة كافيا إنما المطلوب منه تحقيق الأثر المطلوب، ويقاس مستوى هذه الكفايات بمقدار ما تم انجازه من أهداف العلمية التعليمية، ومعرفة مستوى ما تم تحقيقه من أهداف مادة التعلم".

من جهة اعتمد عدد من الباحثين على غرار (الناقة، 1997) و(يسرى السيد، 2012) و (ناصر الأربش، 2019) ... نفس التصنيف وأضافوا له نوع رابع يتمثل في الكفايات الوجدانية وهي نوع من الكفايات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم، بحيث أوضح (محمد الناقة، 1997، ص 20-21) بأن " الكفايات تصنف إلى:

ـ **الكفايات المعرفية:** وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات.

ـ **الكفايات الأدائية:** تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفاءات معرفية.

ـ **الكفايات الوجدانية:** تشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الاجتماعي، والذي يؤثر على أدائه لعمل ما، وهذه تعطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه، واتجاهاته نحو المهنة.

ـ **الكفايات الإنتاجية:** وتشير إلى أثر أداء الكفايات السابقة في الميدان، والكفاية هنا تشير إلى نجاح المدرس في أداء عمله (ليس ما يؤديه ولكن ما يترتب على أدائه)".

أما (جمال سليمان، 2011، ص 350) فقد أوضح بأن " الكفايات تصنف بناءا على تصنيف بلوم إلى:

ـ **كفايات معرفية:** تتمثل في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يتزود بها المعلم حول المادة التي يدرَسها أو البيئة أو الطالب.

ـ **كفايات وجدانية:** تتمثل في الاتجاهات والقيم التي يجب أن يتبناها المعلم ويؤمن بها.

ـ **كفايات نفس حركية:** تتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في أوجه النشاط التربوي".

وصنف (براجل علي، 2004، ص 111) الكفايات التدريسية " حسب جوانب عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات وهي:

ـ **الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي:** وتندرج ضمنها كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية المرحلة العمرية للتلبميذ، وفهم وتطبيق نظريات التعليم والتعلم.

ـ **الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي:** وتتضمن كفايات في محتوى المنهاج الدراسي ومعرفة أهدافه والتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.

ـ **الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية:** وتتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.

ـ **الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف:** وتندرج ضمنها بعض الكفايات مثل القدرة على تنمية التفكير العملي للتلاميذ والقدرة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة".

وأشار (أشرف رجب عطا علي، 2017، ص 205) إلى اتفاق كل من محمد كتش وعلي أحمد مدكور ورشدي طعيمة ومحمد إبراهيم و M.Altet على تصنيف الكفايات إلى:

ـ **كفايات ثقافية:** وتشمل جوانب علمية ودينية واجتماعية وتربوية وصحية واقتصادية ومواقف ومشكلات محلية وعالمية.

ـ **كفايات مهنية (تربوية):** وتتمثل في تزويد المعلم بخبرات نظرية تطبيقية في مجالات مختلفة لمهنة التدريس تشمل المناهج وطرق التدريس وأصول التربية ونظريات التعلم وعلم النفس التربوي واستخدام تكنولوجيا التعليم.

ـ **كفايات التخصص:** تزويد المعلم بقدر من الخبرات التي تعمق فهمه للمادة العلمية التي يتخصص فيها، ومساعدته على التمكن من مهاراتها والقدرة على توظيفها في الموقف التعليمي.

ـ **كفايات شخصية:** وتتمثل في أخلاقيات المهنة والقدرة على تحمل المسؤولية والظهور بالمظهر اللائق من حيث الشكل العام، وتنمية المهارات التربوية (القيادة والتعاون والنظام والسيطرة) وتفعيل هذه التنمية في المواقف التعليمية المتغيرة ".

كما قام (محسن عطية، 2008، ص 77) بتوزيع كفايات التدريس في عدة مجالات " تتمثل في:

ـ **المجال الأخلاقي:** ويشمل إقامة علاقات إنسانية طيبة وبناءة مع طلابه وأولياء الأمور والزملاء من المعلمين وإدارة المدرسة، والمواظبة على الدوام المدرسي والتعاون والاتزان الانفعالي وتقبل النقد والالتزام بالقوانين ...

ـ **المجال الإداري:** ويشمل الدقة وحسن التنظيم لسجل الطلاب والقدرة على تنفيذ ما تطلبه الإدارة والمشاركة في فرق العمل.

ـ **مجال التحضير والإعداد للدرس:** ويشمل تحليل محتوى المنهج، ووضع خطة بعيدة المدى، وتحضير الدرس، واختيار طريقة التدريس الملائمة...

ـ **مجال تنفيذ الدرس:** ويشمل الإلمام بمادة التخصص وبالمواد التربوية، وإستراتيجيات التدريس وتنفيذها، وسلامة اللغة، والقدرة على تنمية التعلم الذاتي لدى المتعلم ...

ـ **مجال التقويم:** ويشمل تحديد الأهداف التي يراد قياسها، واختيار وسائل القياس المناسبة، ومعرفة شروط بناء الاختبارات الموضوعية والمقالية ..."

وصنف (عطوة، 1988، ص 176) الكفايات التدريسية " على أساس التعميم والتخصيص إلى ثلاث أصناف هي:

ـ كفايات تربوية عامة: وتتضمن الكفايات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع المعلمين ممن يشتغلون بالتعليم بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يقومون بالتدريس فيها.

ـ كفايات تربوية نوعية: وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم في أحد المجالات النوعية من التعليم، كالتعليم الزراعي أو التعليم التجاري أو الصناعي أو التعليم العام.

ـ كفايات مساعدة :وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم وتخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة، مثل مادة الإحياء أو الفلسفة ".

وقدم (الأزرق، 2000، ص29 . 36) تصنيفا أكثر توسعا للكفايات التدريسية لدى المعلم وذلك في أربعة مجالات رئيسية " تتمثل في:

أولا ـ كفايات التدريس: ويقصد بها الأداءات المتصلة بسلوك التدريس التي يؤديها المعلم داخل الفصل، وتتضمن ثلاث كفايات عامة هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم.

. كفايات التخطيط: وتعني قدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم لكل موقف تعليمي بدقة وعناية، محددا الخطوات والمراحل التي يتطلبها الموقف التعليمي وما يقتضيه من اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة، إضافة إلى إعداد الخطط الشهرية والسنوية وإعداد الدروس.

. كفايات التنفيذ: وتعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، وتعد هذه العملية المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة، والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادرا على:

. التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.

. عرض المادة الدراسية بطريقة سليمة، وما تتطلبه من تنويع في أساليب التدريس،وتنظيم وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.

. الاستخدام الجيد للسبورة، وتدوين النقاط الأساسية عليها.

. استخدام الوسائل المعينة المناسبة.

. تشجيع التلاميذ وحفزهم للمشاركة الايجابية في الدرس.

. الالتزام بالوقت المخصص للدرس والسير حسب الخطة الشهرية والسنوية.

. كفايات التقويم: وتتضمن أداءات المعلم وممارساته الخاصة بقياس نتائج التعلم لدى تلاميذه، من خلال استخدام أدوات وأساليب متعددة تمكنه من التعرف على أوجه القوة والضعف لدى تلاميذه، ويتضمن التقويم على مستوى الدرس أن يكون المعلم قادرا على:

. التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.

. عرض المادة الدراسية بطريقة سليمة، وما تتطلبه من تنويع في أساليب التدريس،وتنظيم وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.

. إجادة صياغة الأسئلة وحسن إلقائها.

. توزيع الأسئلة على أكبر عدد من التلاميذ، وتنويعها لتتضمن معظم عناصر الدرس.

. استخدام أساليب التعزيز اللفظي وغير اللفظي مع التلاميذ المجدين.

. مراعاة تدرج الأسئلة في مستوى صعوبتها بما يلائم قدرات التلاميذ.

ثانيا ـ كفايات إدارة الفصل: ويقصد بها مختلف المهام والإجراءات التدريسية والتنظيمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم داخل الفصل الدراسي، وتتضمن إجراءات الضبط وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ ـ دون رهبة أو خوف من العقاب ـ من أجل تحقيق النتاجات المستهدفة، وتتمثل أهم هذه الكفايات في:

. تهئية الجو المناسب للتعلم، والمحافظة على الهدوء والنظام.

. إشراك التلاميذ في إدارة الفصل وتنظيمه وتشجيعهم على الانضمام إلى جماعات النشاط بالمدرسة.

. تجنب استفزاز التلاميذ أو التقليل من شأنهم، وإضفاء جو من المرح والدعابة على الفصل.

. تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة لتبادل الخبرات فيما بينهم.

ثالثا ـ كفايات الاتصال والتفاعل الصفي: ويقصد بها العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومات والآراء والأفكار بين الأفراد.

رابعا ـ كفايات العلاقات البيئية مع مجتمع المدرسة: وتشير هذه الكفايات إلى قدرة المعلم على تكوين علاقات ايجابية وبناءة بينه وبين مجتمع المدرسة، وتتحدد في قدرة المعلم على حسن التعامل مع المسؤولين (إدارة ومفتشين) إضافة للتعامل مع الزملاء وأولياء الأمور والتلاميذ ".

أما (جميل حمداوي، 2015، ص 10) فقد اقترح تصنيفا مغايرا لسابقيه، بحيث أشار أن " الكفايات تنقسم إلى:

ـ **الكفايات النوعية:** تتحدد هذه الكفايات في مقابل الكفايات الممتدة أو المستعرضة، ويعني هذا أن الكفايات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة، أي أن هذه الكفايات مرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو تخصص مهني معين، لذلك فهي أقل شمولية وعمومية من الكفاية المستعرضة، وهي السبيل إلى تحقيق الكفايات الممتدة.

ـ **الكفايات الممتدة أو المستعرضة:** هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة، بمعنى أن الكفاية الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاية توجد في جميع المواد الدراسية، وتمتاز الكفايات الموسعة بأنها كفايات عليا وقصوى وختامية تتطلب نوعا من الإتقان والانضباط والمهارة والاحتراف، وتستوجب أيضا كثرة التعلم والتحصيل الدراسي، لأن هذه الكفاية هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة.

ـ **الكفايات الأساسية:** هي كفايات قاعدية أو جوهرية أو دنيا، وهي كفايات ضرورية في مجال التربية والتعليم، مثل: كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، بالنسبة للتعليم الابتدائي، بمعنى أن الكفايات الأساسية هي التي تتبنى عليها العملية التعليمية – التعلمية، أو يبنى عليها النسق التربوي.

ـ **كفاية الإتقان:** هي كفاية تكميلية وليست أساسية وضرورية، فعدم الغرق أثناء السباحة هي كفاية أساسيّة، بيد أن الرّشاقة والسّرعة والسّباحة في فريق واحترام قواعد السّباحة هي كلّها كفايات تكميليّة أوكفايات إتقان وجودة ".

وركزت بعض الدراسات الحديثة على إضافة الكفايات التكنولوجية، حيث صنف (بواب رضوان، 2014 ، ص 105) " إلى:

ـ **الكفايات التدريسية:** وهي عبارة عن مهارات ومعلومات وسلوكيات وصفات يكتسبها الأستاذ لتعينه على أداء مهمة معينة، هذه الكفايات تشمل التمكن من المادة الدراسية والقدرة على تشويق الطلبة والتحمس في الأداء واستخدام طرق التدريس الحديثة، وينقسم هذا النوع من الكفايات إلى:

ـ كفايات تخطيط التدريس.

ـ كفايات تنفيذ التدريس.

ـ كفايات تقويم التدريس.

ـ كفايات الإدارة الصفية.

ـ كفايات التفاعل في العلاقات.

ـ الكفايات الإنسانية: وهي كل المهارات والقدرات التي تطبق على الطلبة من خلال إشاعة الجو الديمقراطي واستخدام المناقشة على أسس ديمقراطية وتقبل آرائهم والتعامل بمساواة وإنسانية وعدم التعامل بفوقية وسلطوية.

ـ الكفايات التقويمية: تلعب هذه الكفايات دورا كبيرا في المجال التعليمي لأنه بواسطتها نصل إلى تقييم مدى تحقق الأهداف التعليمية التي وضعتها المؤسسة التعليمية من خلال تقويم الطلاب وبشكل فعال داخل حجرة الدراسة.

ـ الكفايات التكنولوجية: وهي القدرات التي يمتلكها الأستاذ ويقدر على ممارستها في مجالات تكنولوجيا التعليم المختلفة، وتشمل مختلف المهارات والمعارف في مجال استخدام الحاسوب والإنترنت وتوظيفها في العملية التعليمية ".

تصنيف الكفايات في الدراسة الحالية: بعد مراجعة ما تيسر من التراث التربوي المتعلق بموضوع الكفايات التدريسية والأداء التدريسي، والاطلاع على بعض الأبحاث والدراسات السابقة في الموضوع وما بُني فيها من استبيانات وبطاقات ملاحظة لقياس الكفايات التدريسية أو لتقويمها، قمنا بصياغة عدد من الكفايات اللازمة لتدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بمرحلة التعليم المتوسط وتصنيفها في الأبعاد التالية:

أ ـ كفايات التخطيط: وتتمثل في الإعداد المسبق والمحكم لإجراءات تسيير الحصة التعليمية، من خلال رسم المعلم لخطة تسيير الدرس تتضمن الأهداف المراد تحقيقها أو الكفايات المراد بنائها، إضافة إلى المحتوى المعرفي المطلوب تبليغه للتلاميذ والأنشطة المختارة لذلك والوسائل التعليمية التي يُستعان بها في التبليغ، واختيار طرائق التدريس وأساليب التقويم الملائمة مع ضبط الوقت اللازم لكل نشاط، فنجاح المعلم داخل القسم مرتبط إلى حد كبير بمدى دقة الإعداد والتخطيط الذي يقوم به.

ب ـ كفايات التنفيذ: وتتمثل في مجموعة من الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء تحويل ما هو مدون ومخطط له إلى واقع عملي في القسم قصد جذب انتباه التلاميذ واستثارة دافعيتهم وإكسابهم جملة من المعارف والمهارات والقيم ...

ج ـ كفايات التقويم: عبارة عن عملية تشخيصية تلازم عملية التدريس تهدف للحكم على مدى تحقق أهداف الدرس وقياس نتائج التعلم لدى التلاميذ والحصول على بيانات من خلالها يمكنه الوقوف على مدى التقدم الذي حققه تلاميذه في مسار تحصيلهم، والتعرف على أوجه القوة والضعف والاستفادة من الأخطاء لتصحيح مسار التعلم

د ـ كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي: تعتبر هذه الكفاية بمثابة فن يرتبط بشخصية المعلم يتمثل في نجاحه في توفير ظروف شبه مثالية لحدوث عملية التعلم بتوفير الجو النفسي والتربوي والاجتماعي المناسب لذلك، ويتم ذلك بفرض النظام وتوفير الهدوء ومنع المشاغبة لتسهيل مرور الحصة وتحقيق أهدافها وتهيئة الجو المناسب للتعلم داخل الصف، والحرص على تعزيز السلوك الايجابي لدى المتعلمين وتعديل السلوك السلبي وضبطه، إضافة لإقامة علاقات إنسانية جيدة سواء بين المتعلمين فيما بينهم أو بين المعلم وتلاميذه.

هـ ـ الكفايات الشخصية للأستاذ: يعد المعلم قدوة للمتعلم وركيزة أساسية لبناء وصقل شخصيته سواء بالسلب أو الإيجاب، فالمعلم الناجح هم الذي يستثمر في ود تلاميذه وحبهم له لتمرير أفكاره وتعديل سلوكهم، وقد أكد معاوية بن أبي سفيان على ذلك لمؤدب ولده عندما قال له " وليكن أول ما تبدأ به من إصلاح بُنّي إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبح عندهم ما استقبحت"

كما يجب على المعلم العناية بالمظهر العام والالتزام بأخلاق المهنة والالتزام بمواعيد العمل، وحسن التعامل مع أطراف المجتمع المدرسي وكسب ودهم واحترامهم ممثلين في المسؤولين (إدارة المدرسة والمفتشين) وزملاء العمل والتلاميذ وأولياهم، والمساواة بين المتعلمين وغرس فيهم قيم المجتمع خصوصا ما تعلق باعتزازهم بدينهم ووطنهم ولغتهم.

و ـ الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ: ويقصد بالكفايات المعرفية إلمام المعلم بتخصصه العلمي ومادته التدريسية من خلال جملة المعارف والمفاهيم التي اكتسبها وتمكن منها والعمل على إيصالها للمتعلم، إضافة لتمكنه من الكفايات التكنولوجية المتمثلة في استغلال الوسائل التعليمية بالقدرة على

تشغيلها وإنتاج المواد التعليمية لتوظيفها في الموقف التعليمي، والتحكم في الحاسوب واستعمال الانترنت في الحصول على المعلومات، أما الكفايات التربوية فتتمثل في معرفة خصائص المتعلمين وعلم النفس النمو ونظريات التعلم وأساليب التدريس ...، إضافة لمتابعة تقدم تعلم تلاميذه والعناية بالوثائق التربوية للمعلم.

8 ـ الكفايات التدريسية الواجب توفرها لدى المدرس:

حددت (الفتلاوي، 2003، ص 44) و(عبد الوهاب الجماعي، 2010، ص 166) جملة من الكفايات اللازم توفرها لدى المعلم، وذلك بالاعتماد على الأبعاد المكونة للكفايات، و" تتمثل في:

ـ **البعد الأخلاقي:** ويمثل هذا البعد جانبا مهما من شخصية المدرس، ويشمل عدة صفات منها:

ـ المرونة والشجاعة والصبر والمثابرة.

ـ التزام الهدوء داخل الصف وتجنب الانفعال.

ـ الجدية والحماس في عملية التدريس.

ـ التمتع بروح النكتة والبراعة والدهاء العلمي.

ـ امتلاك أخلاقيات مهنية عالية.

ـ اعتماد مبدأ العدالة والاحترام والمساواة بين الطلاب.

ـ **البعد الأكاديمي:** ويضم الكفايات الأكاديمية (المعرفية) اللازمة لتمكين المدرس من ممارسة عملية التدريس بفاعلية واقتدار، ومنها:

ـ امتلاك مهارات عملية التقصي والاكتشاف العلمي.

ـ يستخدم خطوات منهج البحث العلمي في التقصي والتدريس.

ـ يلم بمادة التخصص.

ـ يستخدم الأمثلة التوضيحية التي ترتبط بمادة الدرس وأهدافه وتثير اهتمامات المتعلمين في آن واحد.

ـ يشرح بشكل واضح وشيق.

ـ يوضح ويفسر ويربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة وضمان مشاركة المتعلمين القصوى في أثناء التدريس.

ـ مساعدة المتعلمين على إيجاد المعلومات بأنفسهم، أي تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي.

ـ مطلع على كل جديد في مجال تخصصه.

ـ **البعد التربوي:** إن البعد التربوي لكفايات المدرس يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر واتقان لتحقيق الأهداف التربوية، ويضم البعد التربوي الكفايات الأدائية المتمثلة أساسا في كفايات التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه.

ـ **البعد الاجتماعي والإنساني:** ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية، والتي من أهمها:

ـ يتعاون مع زملائه المعلمين الآخرين، والمدير لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم بوجه عام.

ـ يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، وبالتالي يساعد على ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه.

ـ يقيم علاقات مع المتعلمين قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل.

ـ يعطي توجيهات وتعليمات واضحة ومحددة للمعلمين، ويجيد تنمية الانضباط الذاتي لديهم.

ـ يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.

ـ يشجع مشاركة المتعلمين في التفاعل داخل الفصل.

ـ ملاحظة عمل المتعلمين، والتدخل لمراعاة النظام ويقدم التغذية الراجعة ".

كما أشار (يس قنديل، 2000، ص 101) إلى أن " هناك أربعة مجالات لكفاية المعلم وجميعها ضرورية لكي يمكننا أن نطلق عليه صفة المعلم الكفء أو الفعال في تحقيق النتائج التعليمية وهذه المجالات هي:

ـ التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

ـ التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي يقوم بتدريسه.

ـ امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم، وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة وتحسينها.

ـ التمكن من المهارات الخاصة بالتدريس، والتي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ ".

ولاحظ الباحث وبناءا على ما تم عرضه سابقا من دراسات وأبحاث حول أنواع الكفايات وتصنيفها ومصادر اشتقاقها، وما تضمنته من كفايات عدم وجود اتفاق بين الباحثين على عدد محدد من الكفايات اللازم توفرها في المعلم الناجح، وفيما يلي سيتم التطرق لأهم هذه الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم حسب ما جاء في بعض الدراسات والأبحاث والتي تؤهله للقيام بدوره على

الوجه المطلوب:

أ) كفاية التخطيط للدرس: يعد التخطيط للدرس من أهم مراحل التدريس وأحد ضمانات نجاحه، ذلك أن أي عمل جاد لابد أن يخطط له بدقة، فهي عملية يحضر من خلالها المعلم مخطط لتسيير الحصة في القسم، ويقصد بالتخطيط في التدريس قدرة المعلم على الإعداد المسبق لسير العملية التعلمية التعليمية قصد تحقيق الأهداف المنشودة لذلك وضمان تعليم أفضل، وتتطلب هذه العملية من المعلم التحكم في عدد من المهارات التدريسية مثل: صياغة وتحديد الأهداف التعليمية، ومحتوى المادة الدراسية والأنشطة المناسبة لتقديمها، واختيار الوسائل التعليمية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، والتوزيع الزمني الدقيق لوقت الحصة حسب الأنشطة ...

ويشير (محمد إسماعيل عبد المقصود، 2007، ص 40) لوجود " مستويان للتخطيط هما:

- **التخطيط بعيد المدى:** وهو التخطيط الذي يتم لفترة زمنية طويلة كعام دراسي أو فصل دراسي.
- **التخطيط قصير المدى:** وهو التخطيط الذي يتم لفترة زمنية قصيرة كالتخطيط الأسبوعي أو اليومي ".

وتتضمن كفاية التخطيط للدرس حسب (فخري رشيد، 2006، ص 393) " ما يلي:

- تحليل محتوى الوحدة الدراسية، وتحديد أهدافها.
- إعداد الخطط السنوية والفصلية.
- تقدير الوقت واحترامه والالتزام به.
- النمو المهني المستمر في مجال التخصص وفي مجال التعليم.
- الإحساس بالظروف التي يعيشها الطلاب ومراعاة هذه الظروف.
- اكتساب مهارات البحث والاستقصاء وحل المشكلات، بالإضافة إلى مهارات استخدام الحاسوب والانترنت.
- الإلمام بفلسفة المجتمع وقيمه وتطلعاته وآماله ".

وتكمن أهمية التخطيط حسب (الحصين وقنديل، 1997، ص 227) " في النقاط التالية:

- شعور المعلم بأن التدريس مهنة وعملية لها متخصصوها.
- مساعدة المعلم على تقديم الدروس للتلاميذ بطريقة منسقة وخطوات منظمة ومترابطة، وإبعاد المعلم عن العشوائية والارتجال في العمل.

ـ تجنيب المعلم الكثير من المواقف الطارئة والمحرجة التي تؤدي بتلاميذه إلى سوء الظن به والتشكيك في قدراته.

ـ مساعدة المعلم على نمو خبراته العلمية بصفة دورية ومستمرة.

ـ مساعدة المعلم على اكتشاف عيوب المنهج الدراسي، سواء ما تعلق بالأهداف أو المحتوى أو طرق التدريس والتقويم، وتقديم المقترحات لتحسين المنهج ".

وأضاف (الخليفة، 2007، ص 96) عدة نقاط أخرى تبين أهمية التخطيط، و" تتمثل في:

ـ مساعدة المعلم على اختيار التقنيات التعليمية لدرسه والتدرب عليها قبل تنفيذ الدرس.

ـ مساعدة المعلم على تحديد مقدار المادة المتناسب مع زمن الحصة والأهداف المراد تحقيقها.

ـ مساعدة الموجهين والإداريين على متابعة المعلم وتقويمه من خلال خطة الدرس المكتوبة ".

ولكي ينجح المعلم في التخطيط لدرسه عليه أن يضع في الحسبان بعض الأسس والمبادئ العامة للتخطيط منها:

ـ الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها وأهداف تدريسها.

ـ معرفة خصائص النمو الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين.

ـ اكتشاف قدرات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم.

ـ الاطلاع على مختلف أساليب التدريس ووسائل التقويم.

ب) كفاية تنفيذ الدرس: تعبر هذه الكفاية على امتلاك المعلم للأساليب والإجراءات التي تمكنه من توصيل المعارف والخبرات للتلاميذ، فهي عبارة على جملة من القدرات والمهارات التي يحتاجها المعلم اتنظيم وتسيير الموقف التعليمي أثناء تنفيذ الدرس ، وقد عرفها (الأزرق، 2000، ص 30) بأنها " مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، وتعد هذه العملية المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة، والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادرا على:

. التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.

. عرض المادة الدراسية بطريقة سليمة، وما تتطلبه من تنويع في أساليب التدريس، وتنظيم وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.

. الاستخدام الجيد للسبورة، وتدوين النقاط الأساسية عليها.

. استخدام الوسائل المعينة المناسبة.

. تشجيع التلاميذ وحفزهم للمشاركة الايجابية في الدرس.

. الالتزام بالوقت المخصص للدرس والسير حسب الخطة الشهرية والسنوية. "

ولهذه الكفاية بعض المهارات حددها (الخليفة، 2007، ص 117) في قوله "ولكي يقوم المعلم بتنفيذ الدرس على الوجه المطلوب ينبغي عليه أن يتمكن من بعض المهارات مثل: مهارة التهيئة للدرس، ومهارة شرح الدرس، ومهارة التفاعل اللفظي وغير اللفظي، ومهارة إثارة الدافعية، ومهارة صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها، ومهارة استخدام التقنيات التعليمية، ومهارة إدارة الصف وضبطه، ومهارة إنهاء الدرس "، يمكن توضيح هذه المهارات كما يلي:

أولا ـ مهارة التهيئة للدرس: ويقصد بها كل ما يقوله المعلم أو يفعله في بداية الدرس لتشويق التلاميذ وتهيئتهم ذهنيا وجسميا ونفسيا لتلقي التعلمات الجديدة، وتهدف التهيئة للدرس حسب (الخليفة، 2007، ص 118) " إلى:

ـ تركيز انتباه المتعلمين على موضوع الدرس الجديد، مما يضمن اندماجهم في الأنشطة الصفية.

ـ إعطاء المتعلمين فكرة عن محتوى الدرس مما يساعدهم على فهمه وتحقق ما هو متوقع منهم.

ـ تكوين توقعات المتعلمين لما سيتم تعلمه، من خلال إطلاع المعلم لهم على الطريقة التي سينظم الدرس من خلالها.

ـ تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم ليصبحوا مشاركين فاعلين في عملية التعلم منذ بداية الدرس.

ـ توفير الاستمرارية في عملية التعلم بربط الدرس بما سبق أن تعلمه التلاميذ ".

ثانيا ـ مهارة شرح الدرس: تعتبر هذه المهارة جوهر عملية التدريس، حيث يقوم من خلالها المعلم بعرض وشرح الدرس وما يتضمنه من معارف جديدة مستخدما في ذلك أساليب ووسائل من شأنها تبسيط المعارف وإثراء التعلمات لدى المتعلمين، ولكي يكون الشرح جيدا وفعالا فقد أورد (الخليفة، 2017، ص 121) جملة من " القواعد التي ينبغي على المعلم الالتزام بها خلال الشرح من بينها:

ـ إبراز عناوين الدرس وعناصره الرئيسية على السبورة.

ـ استخدام لغة سليمة وواضحة ومناسبة لمستوى المتعلمين.

ـ عرض الدرس بسرعة تناسب مستويات المتعلمين.

ـ عرض الدرس بأسلوب منطقي ومترابط ومتسلسل.

ـ تشجيع المتعلمين على المشاركة في أحداث الدرس.

ـ ربط المادة الدراسية بحياة المتعلمين واهتماماتهم ما أمكن.

ـ تغطية العناصر الأساسية لموضوع الدرس، وتوزيع الأنشطة التعليمية بما يحقق أهداف الدرس.

ـ استخدام أمثلة وتشبيهات ووسائل تعليمية تعين على فهم الدرس.

ـ التمتع بالحيوية والمرح وتنويع الصوت بما يخدم الموقف التعليمي.

ـ تعزيز إسهامات المتعلمين ومشاركاتهم بأساليب تربوية سليمة وفورية.

ـ توزيع زمن الحصة على الأنشطة المختلفة بصورة مناسبة ".

ثالثا ـ مهارة استخدام الوسائل التعليمية: ويقصد بها مجموع المواد والأدوات والأجهزة التي يستخدمها المعلم لرفع كفاءة العملية التعليمية بتحقيق التواصل بين المعلم وتلاميذه وإثراء الموقف التعليمي بخبرات حسية وتبسيط المادة الدراسية وتسهيل اكتساب المعارف والخبرات التي يتلقاها المتعلم وجعلها حية وغير مجردة بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم، وتضم: الكتب المدرسية والسبورة والعينات والمجسمات والخرائط والصور والشرائح (الشفافيات) وأجهزة الحاسوب وجهاز عرض البيانات (الداتاشو) وجهاز الإسقاط الخلفي وجهاز عرض الشفافيات والتلفاز وأشرطة الفيديو والتسجيلات الصوتية ...، وتعمل الوسائل التعليمية على بقاء اثر الخبرات التعلمية لوقت أطول في أذهان المتعلمين، لأن اكتسابها عن طريق مشاهدتها على أرض الواقع من شأنه ترسيخها لمدة أطول.

وتبرز أهمية استخدام الوسائل التعليمية حسب ما أشارت إليه (هناء أبو مطلق، 2012، ص 59) " في:

ـ مساهمتها في زيادة التفاعل بين المدرس والطالب.

ـ تقوية الإدراك الحسي وتحقيق الفهم، والمساعدة على التذكر.

ـ ترتيب المادة التعليمية وتقديمها بأسلوب مشوق ويرغب في التعلم.

ـ تبسيط وتوضيح وتفسير المعلومات وفهمها.

ـ الربط بين الأفكار والخبرات الحسية المختلفة.

ـ زيادة متعة التعلم، وتجدد النشاط وتنمية حب الاستطلاع في المتعلم.

ـ ربط المتعلم بالحياة العامة وبيئته المحيطة ".

رابعا ـ مهارة استثارة الدافعية للتعلم: الدافعية شرط أساسي من شروط التعلم، لذا فإن المعلم مطالب بالاجتهاد في استثارة دوافع تلاميذه مع التركيز على تنويع المثيرات لكونها مشوقة وملفتة للانتباه ومحفزة للتعلم، وتشمل مهارة استثارة الدافعية للتعلم قدرة المعلم على اختيار الأساليب المختلفة للحفز والتعزيز واستخدامها وتوظيفها بحيث تؤدي إلى استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم وتشجيعه على التفاعل والمشاركة الإيجابية في عملية التعليم والتعلم إضافة إلى تهيئة البيئة المناسبة لتحفيز الطلاب على التعلم.

وتتطلب هذه المهارة من المعلم عدة قواعد حددها (الخطيب، 2008، ص 98) " في:

ـ استخدام مثيرات تعليمية متنوعة أثناء التعلم.

ـ تزويد الطلاب بتعزيز مستمر لأدائهم أثناء التعلم.

ـ تقبل إسهامات الطلبة ودعمها.

ـ استخدام النقد البناء وتزويد الطلاب بتوجيهات إرشادية مناسبة.

ـ تشجيع تفاعل الطلاب ومشاركتهم في الدرس.

ويعد التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي أحد العناصر المهمة في استثارة دافعية المتعلمين، حيث يعمل على تنمية النواحي الايجابية لدى المتعلمين والاستمرار في سلوكاتهم المرغوب فيها من جهة، والحد من النواحي السلبية لديهم وتصحيح سلوكاتهم غير المرغوب فيها من جهة أخرى ".

خامسا ـ مهارة استخدام أو اختيار الأنشطة الصفية: فتكليف التلاميذ بالقيام بأنشطة إما فرديا أو جماعيا مهم جدا لتنمية قدرات التلاميذ وتعويدهم الاجتهاد الشخصي والعمل الجماعي، كما يُطلب من المعلم في ظل التدريس بالكفايات تحويل محتويات الدرس إلى أنشطة ووضعيات تعلمية متنوعة.

سادسا ـ مهارة توجيه الأسئلة الصفية: تمثل الأسئلة جانبا مهما من عملية التدريس كونها وسيلة هامة وفعالة في إثارة وتوليد أفكار التلاميذ وجذب انتباههم، كما تعمل على توفير بيئة صفية نشطة يسودها التفاعل بين المعلم وطلابه.

وتستخدم الأسئلة الصفية حسب (عادل سلامة وآخرون، 2009، ص 128) " بغرض:

ـ إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم وتشويقهم وجذب انتباههم للدرس.

ـ المساهمة في تنفيذ الدرس، فطريقة الحوار والمناقشة والاستجواب تدفع الطلاب إلى المشاركة بالأسئلة والإجابة عنها، مما يؤدي في النهاية إلى متابعتهم لعملية التعلم.

ـ مساعدة المدرس في التعرف على ما يمتلكه طلبته من معارف سابقة عن موضوع الدرس.

ـ مساعدة المدرس في تقويمه لتعلم طلبته ومدى تحقيقهم للأهداف المنشودة، وبالتالي في اكتشاف أوجه القصور والضعف في أدائهم وتعلمهم.

ـ تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم، وخاصة عند رضا المدرس عن مستويات إجاباتهم وحصولهم على التعزيز المناسب.

ـ المساهمة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ".

سابعا ـ مهارة غلق الدرس (إنهاء الدرس): تمثل هذه المهارة آخر إجراء من إجراءات تنفيذ الدرس، والتي تظهر من خلال قدرة المعلم على تلخيص وتنظيم وتدوين المعلومات الأساسية للموضوع بما يسمح للتلاميذ بالتمكن منها وتحقيق أهداف الدرس، وقد عرفها (عادل سلامة وآخرون، 2009، ص 136) بأنها " تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المدرس بقصد إنهائه لإجراءات تنفيذ الدرس وأنشطته، وذلك عن طريق تلخيصه للأفكار الرئيسية للدرس وتنظيمها وربطها مع بعضها ".

ويشير (فواز القرشي، 2012، ص 62) لنقطة مهمة جدا في هذا المجال وهي " أن عملية إنهاء الدرس ليس بالضرورة أن تكون ملخصا للعناصر الرئيسية للدرس فحسب، بل ربما يهتم المدرس ببعض الجوانب الوجدانية والسلوكية عند الطلاب، كأن يشكرهم أو يشكر بعضهم على متابعتهم للدرس وعلى تجاوبهم أو على قيامهم بسلوك متميز أثناء شرح الدرس، وقد يعاتبهم أو يعاتب بعضهم على سلوكيات سلبية بدرت منهم ويوجههم إلى ما يجب أن يكون، وقد يجمع المدرس بين الأسلوبين فيتحدث عما تعلمه الطلاب ويتطرق للجوانب الوجدانية والسلوكية كذلك ".

ج) كفاية التقويم: عملية التقويم هي الوسيلة التي يتم الحكم بوساطتها على مدى حدوث التعلم، كونها تزود المعلم بمعطيات تتعلق بأدائه ونجاحه في دوره كمدرس، أما كفاية التقويم فيقصد بها جملة من العمليات والممارسات الملازمة لمراحل التدريس بهدف الحصول على بيانات تساعد على قياس نتائج التعلم لدى التلاميذ ومعرفة مستوى التغير الذي حدث لديهم، بهدف الحكم على مدى نجاح التعلم أو لتصحيح مساره، والكشف على نواحي القوة لدى التلاميذ وتعزيزها، وتشخيص

نواحي الضعف ومعالجتها، وذلك باستخدام أدوات مناسبة لذلك كالأسئلة الشفهية والكتابية أو ملاحظة أداء سلوكيات محددة.

د) كفاية إدارة الصف: تتطلب هذه الكفاية من المعلم حنكة ولباقة تمكنه من توفير بيئة تعلمية منظمة ومستقرة، وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على توفير الأجواء النفسية والاجتماعية اللازمة لحدوث التعلم، وفرض إجراءات الضبط وحفظ النظام داخل الصف بما يكفل الهدوء التام للتلاميذ دون رهبة أو عقاب بما يضمن تعلما فعالا، وعرفها (محمد الحيلة، 2002، ص 275) بأنها " مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المدرس لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى طلبته، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بينهم، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته "

وقد أشار (محمود الشقيرات، 2009، ص 95) لوجود عدة أمور " تساعد المعلم على إدارة الصف بنجاح منها:

- معرفة أسماء الطلاب بأسرع وقت ممكن، واستخدامها في حالات الحفز والتعزيز.
- تحديد المكان المناسب لكل طالب، وعدم السماح بتغييره إلا بما يخدم الموقف الصفي.
- عدم ترك فراغ في الحصة، لكي لا يكون باعثا للفوضى والشغب.
- الابتعاد عن أساليب التهكم والاستخفاف، ومخاطبة ومعاملة الجميع باحترام.
- عدم اللجوء إلى العقاب الجماعي.
- عدم ترك فراغ في الحصة، لكي لا يكون باعثا للفوضى والشغب.
- عدم التسامح مع الطلاب الخارجين على النظام، أو الذين يصلون متأخرين.
- الإطلاع على ملف كل طالب، وكتابة ملحوظات حول مستواه الدراسي وحالته الصحية ومركزه الاجتماعي.
- اهتمام المدرس بمظهره وبلغته وصوته وبخطه ".

وحدد (جاسم الأسدي، 2014، ص 442) جملة من العوامل التي تساعد على " وجود إدارة صفية ناجحة منها:

- شخصية المدرس التي يجب أن تتصف بالحزم والمرونة معا، وتحظى بالتقدير والاحترام.

ـ حسن التصرف في معالجة المشكلات الطارئة أثناء الحصة مع الأخذ بعين الاعتبار تقبل المدرس لطلابه وتحسسه لحاجاتهم وأن يسود علاقته معهم العامل الإنساني الذي يراعي شعورهم دون التفريط بالمصلحة العامة أو بالنظام المدرسي.

ـ إعداد المدرس لدرسه إعداد جيدا يستطيع معه أن يصل إلى أهدافه.

ـ أسلوب المدرس الذي يتوفر فيه المشاركة الايجابية الفعالة، والفرصة لممارسة أنواع من الأنشطة الموجهة وتنوع الأسلوب في الحصة الواحدة يشد انتباه الطلبة ويجذبهم إليها " .

أما (خالد العدواني، 2013، ص 8) فقد حدد عددا من " كفايات إدارة الصف الواجب توفرها لدى المعلم، والمتمثلة في:

ـ تنظيم الجو التعليمي في غرفة الصف بشكل يبعث الأمن والطمأنينة في نفوس الطلاب.

ـ إظهار مستوى عالٍ من الأخلاق والالتزام بالعدل في معاملة الطلاب ليكون قدوة للطلاب لهم. ـ القدرة على الحزم والإنصاف في معاملة الطلاب تجنب الاستهزاء والسخرية بهم.

ـ التصرف بكفاءة في المواقف المفاجئة وبهدوء واتزان.

ـ الالتزام والاستفادة من الوقت المخصص للحصة.

ـ متابعة دفاتر أعمال السنة واستخدام السبورة تنظيمًا وكتابة بشكل فعال ".

والمعلم الناجح في إدارة صفه عليه أيضا أن يتحكم في تقنيات التفاعل الصفي مع التلاميذ بما ينمي لديهم قدرة التعبير عن أفكارهم والمشاركة الفعالة في تسيير الحصة المبني على محورية المتعلم، فالمعلم الناجح لا يقتصر على العمل مع الفئة الممتازة في القسم، بل يعمل على إقحام جميع المتعلمين في العمل ومتابعتهم وتشجيعهم على ذلك، حيث أن التفاعل الصفي يساعد على التواصل بين المعلم وتلاميذه وتبادل الآراء بينهم، كما يمنح للتلاميذ فرصة تنمية تفكيرهم وإظهار قدراتهم، وقد أكد (يوسف قطامي وآخرون، 2008، ص 697) على أن " التفاعل الصفي يزيد حيوية الطلبة في الموقف التعلمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم، فيصبح الصف وما يدور فيه من أنشطة ملبيا لحاجاتهم ومجالا للتعبير عن آمالهم وطموحاتهم وهمومهم، كما يساعدهم على تطوير اتجاهات ايجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه،

ويساعدهم أيضا على تطوير مفهوم ايجابي نحو ذواتهم وقدراتهم وإمكاناتهم وتقبل ذواتهم وخصائصهم الجسمية والاجتماعية والانفعالية والذهنية ".

وعموما فالمعلم الساعي لتحقيق تعلم فعال مطالب بتوظيف مهارات إدارة الصف وإقامة وبناء علاقات إيجابية ومتينة بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، بغرس وتعزيز السلوكات المرغوبة لدى التلاميذ، وحذف أو تعديل السلوكات غير المرغوبة، ومن بين المهارات التي يجب أن يمتلكها في هذا الجانب إحكام السيطرة على القسم دون اللجوء للقوة، وتغيير نبرات الصوت حسب الموقف التعليمي، والحركة المناسبة داخل القسم بما يفرض على التلاميذ متابعته، والوقوف أو الصمت في بعض المواقف لجلب انتباه التلاميذ، كما ينبغي على المعلم معرفة المشكلات الصفية والإطلاع على كيفية التعامل معها بإيجابية والتدخل المناسب لتعديل السلوك، والتحكم في إدارة الوقت المخصص للأنشطة التعليمية وبناء التعلمات.

هـ) كفاية العلاقات الإنسانية: وتتمثل هذه الكفاية في قدرة المعلم على تكوين علاقات إيجابية وبناءة بهدف كسب حب وود أفراد الجماعة المدرسية والعمل على احترام مشاعرهم ومدهم يد العون، حيث يسود هذه العلاقة حسن التعامل مع التلاميذ والعطف عليهم بالدرجة الأولى، إضافة إلى التعاون مع إدارة المدرسة والمفتشين وزملاء العمل وأولياء التلاميذ بما يخدم مصلحة المدرسة عموما.

و) الكفايات التكنولوجية: ويقصد بالكفايات التكنولوجية مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في مجال استخدام وتوظيف الحاسوب والانترنت وتوظيفها في العملية التعليمية، إضافة إلى تشغيل الأجهزة التعليمية المختلفة، وإنتاج وتصميم واستخدام المواد التعليمية.

ويعتبر التحكم في الحاسوب السمة الأبرز لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لما له من دور مهم في خدمة العملية التعليمية التعلمية.

هذا وقد حدد (زين، 2005، ص 327) جملة من الكفايات التي " ينبغي للمعلم الإلمام بها والتي تمثل الحد الأدنى في مجال التعلم الالكتروني خصوصا ما تعلق بالحاسوب، وتتمثل في:

ـ كفايات متعلقة بالثقافة الكمبيوترية: مثل معرفة المكونات المادية للكمبيوتر وملحقاته، والتعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر، والاستخدامات المختلفة للكمبيوتر في

العملية التعليمية والحياتية، والفيروسات وطرق الوقاية منها، ومعرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الكمبيوتر.

ـ **كفايات متعلقة بمهارات استخدام الكمبيوتر:** مثل استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، وكيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، وكيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواء بالحفظ أو النقل أو الحذف أو التعديل، والتعامل مع وحدات التخزين، والتغلب على المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء الاستخدام.

ـ **كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية:** مثل التعرف على مصادر المعلومات الالكترونية، واستخدام شبكة الانترنت العملية التعليمية، ومعرفة المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي، وتصميم ونشر الصفحات التعليمية على الانترنت، واستخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم ".

ز) كفاية المهمات الإدارية والبيداغوجية: وتشير هذه الكفاية إلى قدرة المعلم على أداء بعض المهمات الإدارية مثل متابعة حضور المتعلمين وتقدم تعلمهم، والحرص على متابعة التعرف على أوضاع المتعلمين أسريا واجتماعيا وسلوكيا وتعليميا، وتنظيم السجلات الخاصة بالمعلم أو بالتلاميذ وكتابة التقارير المتعلقة مجالس التعليم ومجالس الأقسام وبعض الحالات الخاصة...، إضافة إلى القدرة على أداء بعض المهمات البيداغوجية كالمتابعة البيداغوجية من طرف الأستاذ المرافق (المكون أو الرئيسي) للأساتذة المتربصين والمشاركة في بعض العمليات التكوينية وزيارات تثبيت الأساتذة، وبعض الأعمال التقويمية للمتعلمين (إعداد الاختبارات وتصحيحها).

ح) كفايات إتقان التخصص: على المعلم أو الأستاذ أن يكون ملما بالمادة التي يدرسها، وهذا ما يتطلب منه:

ـ التمكن من المحتوى العلمي للمادة الدراسية في مجال تخصصه.

ـ البحث والاطلاع على ما هو جديد في المجال التربوي في مجال تخصصه.

ـ اختيار استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والمرحلة الدراسية.

ـ فهم أسس بناء المناهج، والكفايات المراد بنائها في المادة والمرحلة الدراسية بصفة عامة.

ـ امتلاك ثقافة عامة وسعة إطلاع على العلم والمعرفة في مجالات مختلفة.

ـ ربط المادة العلمية بواقع المتعلم.

ط) كفايات عامة: حدد (خالد العدواني، 2013، ص 2) عدد من " الكفايات الفرعية التي تتدرج تحت الكفايات العامة التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم، ومنها:

ـ الالتزام بأخلاق المهنة في رعاية المتعلمين من حيث العدالة والمساواة.

ـ الإيمان بوظيفة المعلم ودوره في تحقيق التنمية التربوية الشاملة.

ـ الالتزام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الوطن كحب الوطن والاعتزاز بمبادئه وقيمه والحفاظ على الوحدة والمحافظة على الممتلكات العامة.

ـ مراعاة الالتزام بقيم المجتمع داخل المدرسة وخارجها وتنمية روح المسؤولية نحو الاحتياجات البيئية والمجتمعية.

ـ العمل على تنمية الإيجابية نحو النمو المتكامل: النمو الصحي والجسمي والعقلي والثقافي والفكري حتى يوجد لدينا الشخصية المتكاملة.

ـ الالتزام بمراعاة الانضباط الشخصي والإلمام بالمسؤولية الإشرافية والتعليمية والإدارية،

ـ الالتزام بالتعاون والتضامن مع الآخرين من أجل تحسين أداء التلاميذ وترقية نوعية الحياة المدرسية والحياة العامة ".

وفي دراسة أجراها (يعقوب نافذ، 2005، ص 102) حول الكفايات المهنية والصفات الشخصية للمعلم توصل إلى أن " من أهم الكفايات في البعد الشخصي فبرز منها: أهمية الصوت العالي المسموع، والنظافة وحسن المظهر، والوجه البشوش، والتوازن في الردود الانفعالية، والنظام والحزم في القرارات، ثم الالتزام بالعادات والتقاليد السائدة في البلد ".

9 ـ مصادر اشتقاق الكفايات:

ويقصد بها الخلفيات النظرية أو الدراسات الميدانية التي يُعتمد عليها في تحديد الكفايات، وقد تعددت الدراسات والأبحاث التي هدفت لتحديدها مما أنتج تعدد في مصادر اشتقاق الكفايات، وفي هذا الشأن أشار (عبد الرحمن شامل، 2001، ص 29) إلى أن " أكثر مصادر اشتقاق الكفايات شيوعا تتمثل في:

ـ تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات: ويتم فيه تحويل المقررات إلى عبارات تقوم على الكفاية، ويشير " هل وجونز Hall and Jones" إلى أن ترجمة المحتوى يعني تحويل محتوى المقرر، والتدرج من الأهداف العامة إلى الأهداف التعليمية الخاصة مرورا بالكفايات.

ـ تحديد الحاجات: يعد تحديد الحاجات من مصادر اشتقاق الكفايات في ضوء طبيعة الميدان وحاجاته، وما يراه الخبراء، والقائمون على التخطيط من مطالب معينة لإعداد الفرد الذي سيعمل

في هذا الميدان، ويتطلب هذا المدخل تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم من معلمين وطلاب وغيرهم، ذلك حتى يتم اشتقاق كفايات البرنامج في ضوء هذه الحاجات.

ـ قوائم تصنيف الكفايات: يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة، التي تشتمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية بما يتيح إمكانية الاختيار من بينها بما يتلاءم وحاجات البرنامج، في ضوء وجود إستراتيجية واضحة ومحددة يتم في ضوئها اختيار العدد المناسب من الكفايات التي تشتق من منطلقات البرنامج وأهدافه، وهي متواجدة ومتوفرة في العديد من الدراسات العربية والأجنبية.

ـ مشاركة العاملين في مهنة التعليم: ويتضمن هذا المصدر الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم ومؤسساتها المهنية في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتضمين ما يرونه ضروريا منها في برامج تربية المعلمين، ومشاركة المنتفعين من برامج الإعداد في تحديد الكفايات التي تتضمنها هذه البرامج وذلك من خلال استطلاع آرائهم ووفق قدراتهم وإمكاناتهم، بواسطة أساليب المقابلات الشخصية والاستبيانات واستطلاع الرأي ".

ولم يختلف عنه (عزت جرادات وآخرون، 2008، ص 59) حينما حددا مصادر اشتقاق الكفايات " فيما يلي:

ـ النظرية التربوية: إن وجود نظرية للتعليم سيسهم كثيرا في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة هذه المهنة في ضوء أسس ومنطلقات هذه النظرية، فإذا اعتمدنا النظرية التقليدية للتعليم كعملية نقل المعلومات إلى الطلاب فإن كفايات المعلم ستحدد في ضوء هذه النظرية ومنطلقاتها، وإذا اعتمدنا النظرية الحديثة القائمة على أن التعليم هو تهيئة مواقف التعلم المناسبة، وبذلك تعتبر النظرية التربوية مصدرا سليما لاشتقاق الكفايات.

ـ تحليل مهام التعليم: إن مهام المعلم من المصادر الأساسية لاشتقاق الكفايات المطلوبة منه وتتم دراسة مهام المعلم من خلال ملاحظة عدد من المعلمين وهم يعملون، وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، واشتقاق الكفايات المتضمنة فيها، وهذا يتطلب:

ـ تحليل نشاطات المعلم ومهامه العقلية والانفعالية والأدائية.

ـ وضع معيار يوضح درجة الإتقان المطلوبة لكل نشاط.

ـ ترجمة المعايير إلى أهداف تفصيلية.

ـ **حاجات المتعلمين:** فإذا أردنا تحديد كفايات للمدرسين فإننا ندرس حاجات الطلبة في كليات المجتمع، فالطلبة المعلمون يحتاجون إلى اكتساب مهارات التخطيط الدراسي ومهارات التعامل مع الطلاب ومهارات إدارة الصفوف ومهارات تقويم الطلاب ومهارات العمل في البيئة المحلية والتدريب على مواجهة المواقف الطارئة.

ـ **الأبحاث والدراسات:** تزودنا الأبحاث والدراسات التربوية بمعلومات وبيانات تساعد المربين على اكتشاف معايير أو صفات التعليم الجيد، فمثل هذه الأبحاث تزودنا بمعلومات قيمة تسهم في تحديد الكفايات التي يفترض توفرها عند المعلمين، لأنها تعطينا صورة متكاملة عن مكونات الموقف التعليمي ".

أما (رشدي طعيمة، 2006، ص 34) فقد كان أكثر توسع عندما حدد " أهم المصادر التي يستعملها الخبراء والباحثون في مجال كفايات التدريس لتحديد الكفايات واشتقاق قوائم لها، والمتمثلة في:

ـ ترجمة محتوى المقررات الدراسية الحالية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المدرس الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.

ـ تحليل المهمة ويقصد بذلك الوصف الدقيق لادوار المدرس ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

ـ دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المدرس الذي يتصل بهم.

ـ قياس الاحتياجات ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة والتعرف على متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين في هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم، ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة.

ـ التصور النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لإبعاد هذا التصور، وفي هذا الأسلوب يبدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة التدريس، وما ينبغي أن يكون عليه المدرس، ومنها يحدد الكفايات المناسبة ".

فيما يرى الباحثان اوكي وبراون (Okey and Broun) حسب ما نقله (يوسف حديد، 2015، ص 201) أن " أساليب تحديد الكفاية أربعة وهي:

ـ استطلاع رأي الأطراف المعنية: معلمين أو موجهين أو أساتذة في معاهد إعداد المعلمين وسؤالهم عن المهارات التي يظنون أنها يجب أن تتوافر عند المعلم.

ـ الاقتباس من قوائم أخرى جاهزة، توصل إلى وضعها باحثون أو هيئات بحث معترف بها وهذه القوائم تضم أهم الكفايات الأدائية التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلمين.

ـ ملاحظة الأداء التدريسي للمعلمين ذوي الخبرة، على أن تكون هذه الملاحظة في موقع العمل أي داخل حجرة الدرس حيث يقوم المعلم بتقديم درسه أمام التلاميذ، ثم القيام باشتقاق المهارات اللازمة للمعلمين.

ـ تحليل عملية التدريس وذلك بأن يحلل الباحث بعناية ودقة ما يتوفر في الجو التعليمي من ظروف نفسية تيسر حدوث عملية التعليم " .

هذا وقد قدم (هيثم عاطف، 2016، ص 101) تصور شامل يلخص فيه مصادر تحديد واشتقاق الكفايات، والتي " تتمثل في:

ـ الاحتياج الشخصي من خلال سؤال العينة المستهدفة مثل الطلاب المعلمين أو الخريجين أو المعلمين عن أمور شعروا بالحاجة إليها ومن ثم دراستها في البرنامج المقترح.

ـ حاجات الميدان: في ضوء طبيعة الميدان وحاجاته يرى الخبراء حاجة إعداد الفرد الذي سيعمل فيه، وهذا يتطلب تزويده بكفايات معينة يمكن تحديدها.

ـ الطريقة النظرية وهنا يتم الاعتماد على نظرية تربوية معينة في اشتقاق الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد للقيام بأدواره ومهامه المتوقعة والتي تحددها النظرية.

ـ القوائم الجاهزة وهي قوائم نتجت عن محاولات علمية في الميدان سواء كانت محاولات فردية أم جماعية كمؤسسة تربوية ما.

ـ تحليل المناهج الدراسية.

ـ آراء الخبراء والمختصين من أساتذة الجامعات، والموجهين والمعلمين.

ـ رصد الأداء النموذجي للأفراد أي ملاحظة أداء الأفراد أثناء قيامهم بمهامهم، بحيث يتم رصد السلوك النموذجي له في ضوء تحليل هذه السلوكيات ثم تحديد الكفايات.

ـ الطريقة التحليلية: وتستند هذه الطريقة على تحليل المهام والأدوار التي ينبغي على المعلم القيام بها وترجمتها في صورة كفايات، وتحليل مهارات التدريس عن طريق حصر الأنشطة التدريسية ووصفها في صورة أساسية تترجم إلى كفايات ".

ويرى كوبر (Cooper, 1973: 17- 20) أن عملية تحديد الكفايات واختيار مصادر اشتقاقها يعتمد بدرجة كبيرة على أربعة أسس، " تتمثل في:

ـ **الأساس الفلسفي:** هذا الأساس يتم في ضوئه وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، ومن خلاله تتحدد النتاجات المرغوبة لعملية التربية، وهو يلعب دورا كبيرا في تحديد مفهوم معين لدور المعلم وتتحد في ضوئه الكفايات المهنية اللازمة لأداء هذا الدور.

ـ **الأساس الأمبريقي:** ويتناول هذا الأساس بعض المفاهيم الأمبريقية التي يمكن أن تشكل أساسا سليما تقوم عليه عمليات اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية.

ـ **أساس المادة الدراسية:** ويتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفايات التعليمية من خلال البيانات المعرفية والتنظيمات المتنوعة في مجال المادة الدراسية، وغالبا ما تكون الكفايات التي تحدد في ضوء هذا الأساس هي كفايات تخصصية تقوم على المعرفة بصفة أساسية، كما يتوقع أن يكون هذا الأساس مصدرا لتحديد بعض الكفايات الأدائية في مجال المادة الدراسية التي تعتبر مكملة للكفايات المعرفية في المجال.

ـ **أساس الممارسة:** يقوم هذا الأساس على مفهوم مفاده أن الكفاية التعليمية اللازمة للمعلم يمكن تحديدها عن طريق الرصد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم لعملية التدريس، لأن المعلم المقتدر تظهر كفاءته من خلال أدائه لمهام التدريس المحددة مثل: توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة والحوار، مشاركة الطلاب في العملية التعليمية وغيرها من المهام
الأخرى ".

ونقل (العجرمي، 2011، ص 62) اتفاق كل من (محمد زيدان، 1981) و(أحمد الخطيب، 1986) و(محمود الناقة، 1997) و(عبد الرحمن جامل، 1997) على تحديد مصادر اشتقاق الكفايات " فيما يلي:

ـ **القوائم الجاهزة:** توجد في ميدان التعليم القائم على الكفايات قوائم علمية جاهزة تحدد كفايات في ميادين مختلفة يمكن أن تلجأ إليها المؤسسات والأفراد.

ـ **ترجمة المقررات:** تحليل المقرر مع تحديد ما يقع في مجال الاهتمام من وجهة نظر أولئك الذين قاموا بتدريس المقرر وتحديد أغراضه ثم تحديد الكفايات النوعية.

ـ **خبراء المهنة:** حيث يسألون عن أنواع الأهداف التي يرغب الممارسون أن يحصلوا عنها ومعلومات عن حاجات الممارسة العملية ومعلومات حول احتمالات المستقبل بالنسبة للمهنة.

ـ **الخريجون:** حيث يُسأل الخريجون عن المشكلات التي صادفوها في أثناء الخدمة بعد التخرج وعن نوع الإعداد الذي كان يتوجب توافره في الكلية قبل التخرج.

ـ **الطلاب:** من خلال ممارسة التعليم وخبراته وأنشطته يحس الطلاب بحاجاتهم إلى أشياء يودوا لو درسوها أو تعلموها.

ـ **برامج الكليات والبحوث:** إذ يمكن اللجوء إليها للاستعانة بها في تحديد الكفايات المراد اشتقاقها بشكل يلاءم فلسفة وأغراض البرنامج الجديد.

ـ **التخمين والاستقراء:** وهو مصدر مهم من المصادر التي تجنبنا مشكلة مجابهة إعداد الفنيين والمهنيين، حيث يكون من المفيد استقراء المستقبل في ضوء التنبؤات.

ـ **رصد الأداء النموذجي وتحليله:** أي رصد أداء وتحليل مجموعة من الأفراد المعلمين المشهود لهم بالكفاءة في مضمار العمل، لتحديد الكفايات اللازمة.

ـ **اعتماد نظرية تربوية:** تكون كأساس لتحديد الكفايات المرتبطة بها ".

ومما سبق يُلاحظ اتفاق عدد من الباحثين على جملة من المصادر يتم الاعتماد عليها في اشتقاق الكفايات، تتمثل هذه المصادر في:

ـ تحليل المقررات الدراسية لصياغة كفايات تتماشى معها.

ـ قوائم الكفايات الجاهزة المستخدمة في الدراسات والأبحاث السابقة.

ـ استشارة العاملين بالتعليم والمهتمين به من معلمين ومفتشين وأساتذة جامعيين.

ـ الاستفادة من النظريات التربوية المعتمدة في بناء المناهج، فعلى خلاف النظرية التقليدية للتعلم كعملية نقل للمعارف للتلاميذ يلعب فيها المعلم الدور الرئيس فإن النظرية الحديثة تعتبر المتعلم محورا للعملية التعليمية مما أنتج أدوارا جديدة للمعلم كموجه ومشرف ومسير لعملية التعلم.

ـ تحليل المهام والأدوار التي يقوم بها المعلم ميدانيا من خلال ملاحظة ومتابعة الأداء النموذجي لمعلمين ذوي خبرة مشهود لهم بالكفاءة في مواقع عملهم، واستنتاج عدة أوصاف لسلوك المعلم وترجمتها في صورة كفايات.

ـ تحديد الحاجات التعليمية للمعلمين والمتعلمين، فتحديد حاجات المتعلمين يسوقنا لاشتقاق كفايات لدى المعلمين تعمل على تلبية هذه الحاجات.

وفي الدراسة الحالية اعتمد الباحث على عدة مصادر لاشتقاق الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة أهمها:

أ ـ الخبرة الشخصية: وهذا بالنظر لكون الباحث أستاذا لمادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة لأكثر من عشرين سنة، ومن خلال معايشته لواقع ممارسة المهنة واحتكاكه ببعض الأساتذة وملاحظته لبعض الصعاب التي تواجه الأستاذ والتلميذ معا يرى ضرورة توفر بعض الكفايات العامة لجميع المدرسين والخاصة بالمادة والحديثة بما يتماشى مع تطبيق الإصلاحات الجديدة.

ب ـ الدراسات والأبحاث: فالتراث التربوي يزخر بمئات الأبحاث التي تطرقت للموضوع وما أسفرت عنه من نتائج وقوائم وتصنيفات مختلفة، مما يسهل للمطلع عليها التعرف على أكثر مجالات أو أنواع الكفايات تكرارا، إضافة إلى الكفايات العامة والخاصة بالمادة واستخلاص الكفايات التعليمية الضرورية والتي تم تحديدها من قبل هؤلاء الباحثين.

ج ـ القوائم الجاهزة: يوجد عدد هائل من قوائم الكفايات والمقاييس التي توصل لها الباحثين سواء لقياس الكفايات التدريسية أو الأداء التدريسي، تعتبر هذه القوائم مرجعا يمكن الاستناد عليه لاشتقاق الكفايات التدريسية.

د ـ الملاحظة الموضوعية: حيث ومن خلال حضور الباحث مع عدد من الأساتذة أثناء تقديمهم للدروس سواء في إطار زيارات روتينية للزملاء أو من خلال الندوات التربوية التي يبرمج فيها أحيانا تقديم دروس أو من خلال الحضور لبعض زيارات التثبيت للأساتذة الجدد، تمكن الباحث من حصر عدد من الكفايات الضرورية للأستاذ لممارسة مهنته بكفاءة وفعالية.

هـ ـ النظرية التربوية: تعد النظرية التربوية الإطار الذي يستند عليه في تنظيم وتسيير العلمية التعليمية التعلمية، وفي هذا الإطار تم اشتقاق عدد من الكفايات في الدراسة الحالية مستمدة من النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية والتي تعتبر المتعلم محورا لعملية التعلم.

و ـ استشارة العاملين بالتعليم والمهتمين به: في هذا الإطار تم استشارة عدد من مفتشي المادة بالدرجة الأولى حول الكفايات التي يفرض توفرها في الأستاذ، إضافة لاستطلاع رأي بعض الأساتذة سواء أصحاب الخبرة أو الجدد الذين يستشعرون فقدانهم لبعض الكفايات والتقنيات والتي تحول دون تمكنهم من تسيير الحصة كما يرام، كما تم استشارة بعض الأساتذة الجامعيين خصوصا في علوم التربية وعلم التدريس حول الكفايات التعليمية الضرورية، وبناءا على أراء المعنيين بمهنة التعليم من ذوي الخبرة والاختصاص تم التوصل إلى مجموعة من الكفايات الواجب توفرها لدى الأساتذة .

10 ـ وسائل قياس الكفايات:

يقصد بالقياس هنا محاولة حصر سلوك المعلم وتقديره كميا باستخدام وسائل مُعدة لجمع البيانات، وقد تعددت هذه الوسائل تبعا لتعدد وجهات نظر الباحثين للموضوع، وفي هذا الشأن أشارت (أمال صادق وفؤاد أبو حطب، 1990، ص 25) إلى أن " أهم الوسائل المستخدمة في هذا المجال:

ـ تقديرات التلاميذ.

ـ تقديرات المعلمين عن أنفسهم.

ـ تقديرات الرؤساء والأقران.

ـ بيئة الفصل.

ـ الملاحظة المنظمة ".

أما (زياد حمدان، 1984، ص 30) فقد صنف وسائل قياس الكفايات بالاعتماد على مصدر تنفيذها إلى " ثلاث أصناف هي:

ـ ذاتية: كما يدركها المعلم ذاته.

ـ خارجية رسمية: يتولى القيام بها الموجهون الإداريون الرسميون.

ـ خارجية غير رسمية: يقوم بها التلاميذ والزملاء ".

أما(الأزرق، 2000، ص 39 . 47) فقد صنفها إلى " ثلاثة أصناف رئيسية هي:

أولا . وسائل القياس الذاتية: ويقصد بها تقديرات المعلمين الذاتية لأدائهم واستطلاعات أراء تلاميذهم وتقديرات الموجهين والأقران، ويمكن توضيحها فيما يأتي:

ـ تقديرات المعلمين الذاتية: حيث يتولى المعلم تقدير أدائه بنفسه عن طريق استخدام مقاييس تقدير الذات أو عن طريق التسجيلات المسموعة والمرئية، لكن من أهم الانتقادات الموجهة إلى التقديرات الذاتية ميل المعلمين إلى المبالغة في تقدير كفاياتهم.

ـ تقديرات التلاميذ: ويرجع الاهتمام بهذا النوع إلى زيادة الاهتمام بمتطلبات المتعلمين وحاجاتهم النفسية والتربوية، في حين يعارض فريق من الباحثين الأخذ بتقديرات التلاميذ بالنظر لنقص الخبرة لديهم وصعوبة تقدير الأحكام لأن تقديراتهم تقيس مدى رضاهم عن المعلم أو المادة أكثر من قياس كفاية المعلم.

ـ تقديرات الرؤساء والأقران: يتولى مديروا المدارس والموجهون التربويون تقدير كفايات المعلمين ونشاطاتهم السلوكية المدرسية، وقد يستخدمون مقاييس التقدير أو بطاقات تقدير أو تقارير تتضمن بنود محددة.

ثانيا . وسائل القياس الموضوعية: ويقصد بها الوسائل والأساليب التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة، ومن أمثلة هذه الوسائل أسلوب الملاحظة المنتظمة ويتم من خلالها ملاحظة المعلم في فترات معينة أثناء تدريسه باستخدام نظم للملاحظة، وهي طريقة تسمح للملاحظ المدرب أن يتتبع سلوك تدريس المعلم وتسجيل جانب أو أكثر من هذا السلوك.

ثالثا . وسائل القياس التنبؤية: ويقصد بها الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات والقدرات والخصائص الشخصية للمعلم، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية المعلم أو فعاليته التدريسية الحالية والمستقبلية، ومن هذه الوسائل التقارير والمقابلات والمؤهلات العلمية واختبارات قياس الاستعدادات والقدرات العقلية ".

وعلى العموم يمكن حصر أهم وسائل قياس الكفايات فيما يلي:

ـ تحصيل التلاميذ: ويطلق عليه أيضا النتاج التعليمي ويعد من أفضل الأساليب وأصدقها في قياس كفاية المعلم، ويقصد به ما اكتسبه المتعلم من معارف وخبرات على اعتبار أنه محور العملية

التعليمية التعلمية ومحك نجاحها أو فشلها، ويمكن الوقوف على مستوى التحصيل بعدة طرق أهمها نجاح الطلاب في الحصول على نتائج مرضية خصوصا في الامتحانات الرسمية المقننة مما يؤشر على كفاءة المعلم، ويشير (قندوز وشيخة، **2011** ،ص 310) إلى " أنه بالرغم من أهمية هذه الأداة، فإنه يصعب إرجاع التحصيل إلى عامل واحد فخصائص التلاميذ النفسية والعقلية وخلفيتهم الاجتماعية والثقافية كلها عوامل مؤثرة في تحصيل التلاميذ وما المعلم إلا أحد العناصر المؤثرة ".

ـ أراء التلاميذ: على الرغم من عدم نضج التلاميذ وذاتيتهم في الحكم على معلميهم، إلا أن هذا الأسلوب يبقى من أكثر الأساليب نجاعة وذلك لأن التلاميذ هم من يقضون أكثر الأوقات مع معلميهم وبإمكانهم الحكم على مستوياتهم العلمية والأدائية وخصائصهم الشخصية وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

ـ تقديرات الرؤساء: ويقصد بهم المفتش والمدير، وذلك من خلال قيامهم بين الحين والآخر بزيارة المدرسين وإعداد تقارير الزيارات، ويعد المفتش أولى بهذه المهمة على اعتبار تخصصه في ذلك وتلقيه تكوين يؤهله للقيام بهذه المهمة، لكن ما يعيب هذه الوسيلة قلة الزيارات بحيث أن المفتش يُسند إليه متابعة عدة مدرسين وفي مناطق جغرافية متباعدة أحيانا خصوصا في مرحلتي المتوسط والثانوي، وهذا ما يعني أن الأستاذ لا تتم زيارته لعدة سنوات، كما أن المدير يقوم بعدة أدوار أخرى إدارية وتربوية وبيداغوجية وهذا ما يجبره على التقصير في متابعة تقدير كفايات الأساتذة.

ـ تقديرات الزملاء: ويتم ذلك من خلال الندوات التربوية الداخلية سواء داخل المؤسسة الواحدة أو التي تجمع عدد من المدرسين الذين ينتمون لمقاطعة تربوية واحدة، بحيث تتم متابعة أداء المدرس من طرف زملائه بهدف تقدير كفايته وإبراز نقاط القوة والضعف لديه، أو لاستفادة البعض من خبرته إذا كان ممن يُشهد لهم بالكفاءة.

ـ التقدير الذاتي للمعلم: ويقصد بها مراقبة المعلم لأدائه باستمرار، حيث يمكن للمعلم قياس كفاياتهم من خلال الإجابة عن المقاييس المخصصة لذلك أو بمراجعة تقارير الرؤساء والعمل بما جاء فيها من نصائح.

11 ـ العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية:

مهنة التدريس كغيرها من المهن يتحسن أداءها تحت تأثير الخبرة التي يكتسبها المعلم بالممارسة مما يساعد على تحصيل التلاميذ ونجاحهم، على هذا الأساس كان لابد من الاهتمام

بالمعلم من حيث إعداده جيدا قبل الخدمة وتدريبه أثناءها، إضافة إلى توفير الظروف الملائمة للعمل وتوفير سبل رفع الروح المعنوية والرضا الوظيفي لديه بما يؤثر إيجابا على أدائه، وقد وضع (محمد زيدان، 1981، ص 54) أربعة عوامل أساسية تؤثر على أداء وكفاية المعلم، " تتمثل في:

ـ **العوامل الشخصية والتدريب:** وهي العوامل التي يختلف فيها المدرسون، والتي تفسر بعضا من الفروق بين المدرسين في الفعالية والكفاية.

ـ **متغيرات البيئة المدرسية ومتغيرات التلاميذ:** وهي العوامل التي تؤثر في المظاهر السلوكية التي تدخل في العملية التربوية، كما أنها تلعب دورا حاسما في تحقيق الأهداف التربوية.

ـ **المظاهر السلوكية في الفصل:** وهذه العوامل ذات أهمية كبرى بالنسبة لقياس التدريس الفعال، ففي الفصل تترجم شخصية المدرس، وما تلقاه من تدريب إلى أعمال وممارسات، كذلك تحدد المؤثرات المدرسية وخلفيات التلاميذ جانبا من سلوكهم.

ـ **محكات الكفاية والفاعلية:** وتعتبر معايير ينبغي أن نحكم بها الجهد التربوي كله، ويقصد بها الأهداف التربوية، ونعني بها النتائج التي يمكن قياسها في نهاية فترة من التعليم ".

ويرى الباحث أن العوامل المؤثرة على كفايات التدريس عديدة، منها عوامل تعد مؤثرة بدرجة رئيسية، تتمثل في:

ـ **مؤسسة التكوين:** ويقصد بها المؤسسة التي تكّون بها الطالب قبل بداية عمله كمدرس، فمؤسسة التكوين وما تمنحه للطالب من شهادة أو مؤهل علمي وطبيعة التكوين الذي تقدمه يعد من أهم العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية للمدرس، وفي الجزائر تعتبر المعاهد التكنولوجية سابقا والمدارس العليا للأساتذة حاليا من المؤسسات المختصة في تكوين المعلمين والأساتذة، لكن يوجد نقطة جد هامة ومؤثرة سلبا على كفايات المدرس لها علاقة بهذا العامل وهي أن الواقع الحالي جعل من التدريس مهنة من لا مهنة له، حيث أن غالبية خريجي الجامعات وفي مختلف التخصصات يسمح لهم بالمشاركة في مسابقات التوظيف وممارسة التدريس كمهنة حتى وإن كانت تخصصاتهم لا صلة لها بالمواد التي يدرسونها، وفي كثير من الأحيان يمارس هؤلاء التعليم مجبرين في انتظار حصولهم على مهنهم الأصلية.

ـ **الأقدمية في التدريس:** ويقصد بها المدة التي قضاها المعلم في التدريس، وما نتج عنها من خبرة وتحكم في العمل، وتشير عدة دراسات أن أداء المعلم يكون أفضل كلما زادت خبرته، في حين

توجد دراسات أخرى تثبت العكس، حيث أن طول مدة العمل قد تتسبب في تسلل الملل للمعلم تجاه مهنته وبالتالي انخفاض مستوى رضاه عن العمل والدافعية له مما ينتج عنه ضعف أدائه.

يُضاف إلى ذلك بعض العوامل المؤثرة لكن بشكل أقل مثل:

- عدم رغبة بعض المعلمين في المهنة أصلا، وبالتالي ممارسة المهنة بأقل جهد ممكن وعدم التفكير في مصلحة التلميذ أو مكانة المدرسة، كما أن عدم رغبة المعلم ينجم عنها عدم اكتراثه بمتابعة مستجدات المناهج والتكيف معها أو عدم متابعة التطورات الحديثة المتعلقة بتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- عدد التلاميذ في الفصل، فمن غير المعقول أن نقارن بين أداء أستاذ يدرس قسم به أزيد من 50 تلميذ بأداء أستاذ أخر لا يزيد عدد التلاميذ عنده في القسم عن 20 تلميذ.
- ظروف العمل، حيث تعد بعض المؤسسات مثالية تتوفر على المناخ المناسب للعمل مما يساعد المعلم على تقديم كل ما عنده من إمكانيات، في حين تفتقر بعض المؤسسات الأخرى لأدنى شروط العمل، وهو ما يعد عائق يقف في وجه المعلم لتقديم أفضل ما لديه.

12 ـ الكفايات التدريسية الحديثة:

إن ظهور بعض المتغيرات المجتمعية المعاصرة كالثورة المعلوماتية والعولمة والنمو الاقتصادي والمنافسة بين دول العالم والانفجار السكاني ...، ساهم في تحول المجتمعات إلى مجتمع المعرفة وبناء اقتصاد رقمي مبني على تقنيات المعلومات والاتصال، وهو أهم ما يميز القرن الحادي والعشرين، وتحقيق هذا التحول يتطلب مراجعة الأنظمة التعليمية لإكساب الأجيال القادمة أكبر قسط ممكن من الثقافة الرقمية وتعليمهم كيفية استثمارها والتي تعد مُعِينة على نقل وتداول المعارف، وهذا ما يفرض على معلم هذا القرن التمكن من هذه التقنيات والتحكم فيها، وفي هذا الشأن يشير (محمد بن فاطمة، 2013، ص 5) إلى أن " مشروع إكساب المتعلمين كفايات القرن الحادي والعشرين يتحقق بالاستناد إلى نموذج تكويني أو تعلّمي اندماجي يستثمر المقاربة بالكفايات مدعومة بتقنيات المعلومات والاتصال، قوامه أن يتحوّل المدرس من مهني مختص في مجال التعليم إلى مهني مختص في مجال التعلم وظيفته إعداد التلاميذ إعدادا يجعل منهم متعلمين مدى الحياة محافظين على هويتهم المحلية والقومية ومنخرطين في مجتمع المعرفة ".

ويضيف (محمد بن فاطمة، 2013، ص 6) أنه " وفي ضوء تطوّر تكنولوجيا المعلومات والاتّصال التي أصبحت تنقل المعلومة حين ظهورها وذلك على نطاق واسع وفي ضوء تداعيات العولمة فإنه يمكن توزيع البلدان عموما إلى مجموعتين: تشمل المجموعة الأولى البلدان المنتجة للمعلومة في شكل اكتشافات علمية في مختلف الميادين واختراعات لآلات جديدة غير معروفة من قبل وصنع تقنيات حديثة ووضع إستراتيجيات مبتكرة وطرائق عمل لتلبية حاجات الشعوب والمجتمعات، حيث يؤكّد المتخصّصون بمجال التسويق أنّ بيع هذه الاكتشافات والمعلومات والتكنولوجيات الحديثة يرافقه في ذات الوقت تمرير أو قل بيع غير مُعلن لثقافة المنتج ولعاداته الحياتية وللغته ولدينه ولملامح شخصيته ولاتّجاهاته، ومن ضمن المشترين لهذه البضاعة الدول والمجتمعات غير المنتجة لها فتستهلكها، وفي ذات الوقت تستهلك ثقافة المنتج وعاداته ونمط حياته على حساب ثقافتها الوطنية وعاداتها وتراثها وحتّى لغتها في بعض الأحيان، والحاصل تراجع تدريجي للشخصية الوطنية في مختلف مكوّناتها وإهدار لثقافتها ولحضارتها وتاريخها، فالعلاقة بين المنتج والمستهلك علاقة هيمنة الأوّل على الثاني بكل هدوء ذلك لأنّها مبنية على إشباع الحاجة لدى المستهلك ".

ولتفادي هذا الوضع على الدول المستهلكة التفكير في كيفية التخلص من هيمنة وذل الاستهلاك، وأن تسلك طريق العمل والإنتاج، ويلعب قطاع التربية والتعليم الدور الأكبر من خلال تربية العقول على الإنتاج والابتكار والعمل على نمو المجتمع وتطوره، ومن هنا ينبغي التخطيط لتحديد ملامح الأجيال التي يريد المجتمع أن يكونها.

وقد حدد (محمد بن فاطمة، 2013، ص 24 . 27) كفايات القرن الحادي والعشرين " التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ويعمل على إكسابها للمتعلم في تسع كفايات موزعة على ثلاث مجموعات، تتمثل في:

أولا ـ الكفايات العامة ذات الطابع العرفاني (المعرفي): وتضم خمس كفايات هي:

ـ كفاية حل المسائل المركبة: وتتمثل في العمل على إيجاد الحل المناسب لمسألة أو وضعية مركبة انطلاقا من فرضيات، والتفكير في الحلول الممكنة باستحضار وضعيات سابقة شبيهة بالحالية، واختبار بعض الحلول وتقويم النتائج وتحديد مواطن التوفّق ومواطن الإخفاق.

ـ **كفاية التفكير الناقد:** وتتمثل في تحليل الإمكانات المعتمدة لمعالجة وضعية مشكلة، وتقديم الحجج الداعمة، وعرض وجهات النظر.

ـ **كفاية استخدام التكنولوجيات الحديثة في مجالي المعلومات والاتصال واستثمارها:** وتتمثل في اعتماد التكنولوجيات المتجددة في العمل التعليمي، من خلال البحث عن المعارف والمعلومات في الانترنت وتقديمها لمن يستحقها والمشاركة عند الإمكان في تطويرها، ويتطلب ذلك اكتساب مهارة استخدام المعدات والآلات ذات الصلة، واستيعاب المفاهيم المعتمدة في المجال، والتحكم في أجهزة الحاسوب.

ـ **كفاية الإبداع:** حيث يفرض على الفرد وبشكل مستمر استنباط طرائق واستراتيجيات جديدة للتكيف مع الأوضاع المحيطة به، ومع المستجدات التي تفرض نفسها عليه وعلى مجتمعه.

ـ **كفاية استخدام طرائق عمل واستراتيجيات مناسبة:** وتتمثل في القدرة على اعتماد طرائق واستراتيجيات تتميّز بالفاعلية والفعّالية عند تحقيق عمل أو إنجاز مشروع...، وذلك باختيار الإستراتيجية الأكثر تناسبا مع المهمة المطروحة وإدارة الوقت بشكل مناسب.

ثانيا ـ الكفايات العامة ذات الطابع الاجتماعي: وتضم ثلاث كفايات هي:

ـ **كفاية التواصل مع الغير:** تسمح هذه الكفاية بإقامة تواصل فاعل في الوضعيات التي يسترعي الفرد فيها اهتمام الآخرين به.

ـ **كفاية التعاون والتشارك:** وتتمثل في القدرة على القيام بعمل أو إنجاز مشروع ضمن فريق بشكل يكون فيه الفرد نشطا وفاعلا لفائدة المجموعة، وتتطلب هذه الكفاية التنازل عن الرغبات الشخصية باقتناع غير مخل بمكانة الفرد وبالقيم المجتمعية والدينية.

ـ **كفاية العيش معا:** وتتمثل في قدرة الفرد على العيش مع الآخرين والانسجام معهم واحترام ثقافتهم وعاداتهم ونمط عيشهم، في ظل احترام التنوع الثقافي والديني والاجتماعي، والعمل بقواعد السلم.

ثالثا ـ كفاية عامة ذات طابع وجداني: وتتمثل في كفاية التعرف على الذات وعلى إمكاناتها وحدودها، وتتطلب من الفرد الوعي بالسمات الشخصية وبحس الانتماء إلى جهة معينة (وطن، أمة، حضارة، تاريخ ...)، والاتجاهات والقيم التي يتأثر بها سلوك الفرد ويتصرف بمقتضاها إزاء ذاته وإزاء المجتمع الذي يعيش فيه والبيئة المحيطة به ".

ملخص الفصل:

أدركت كثير من الدول مكانة المدرسة وجعلت منها القطارة التي تقود التنمية والتطور، وذلك بالحرص على توفير كل الظروف الملائمة لنجاح العملية التعليمية (المدخلات) بهدف الوصول لنتائج أفضل وتحقيق الأهداف المرجوة (المخرجات)، كما تحول دور المدرسة في ظل التنافس المعرفي من مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة اجتماعية، ونتج عن ذلك تحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مربي بكل ما تحمله الكلمة من معاني، فإلى جانب التكوين المعرفي للتلاميذ أسندت للمعلم مهمة صقل وبناء وتربية الأفراد، مما فرض عليه امتلاك كفايات ومهارات جديدة.

هذه الكفايات تعد من أبرز الجوانب التي ينبغي أن يتدرب عليها المعلم خلال تكوينه وأثناء ممارسة عمله بهدف اكتسابها وتطويرها، لما لها من دور في نجاح العملية التعليمية ومساعدة المدرسين على تحسين مستواهم والقيام بعملية التدريس بكفاءة واقتدار، وبما أن المعلم هو من يقع على عاتقه تنفيذ الجزء الأكبر من المهمة التربوية فإنه مطالب بالتمتع بقدر كاف من الكفاءات للقيام بأدواره بفعالية ونجاح.

ومما سبق ذكره يتضح لنا أهمية الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها المدرس، والتي تنعكس سلبا أو إيجابا على اتجاهات التلاميذ نحو المدرس أو المادة التي يدرسها، بحيث قد يشكل امتلاك المدرسين لهذه الكفايات دافعا قويا عند التلاميذ لتعلم المادة والمساهمة الواضحة في الوصول إلى تحقيق ملامح التخرج لديهم، وفي نفس الوقت قد ينجم عن عدم التمكن منها نفورا لدى المتعلمين وفشلا في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية ككل.

الفصل الرابع

مناهج الجيل الثاني لمادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة

- تمهيد

أولا: الإصلاح التربوي في الجزائر

1 - مفهوم الإصلاح التربوي

2 - مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر

ثانيا: مناهج الجيل الثاني

1 - تعريف المنهاج

2 - مهام المدرسة

3 - أسس بناء المناهج

4 - الجيل الثاني من المناهج

5 - المقاربة بالكفاءات

6 - أهداف الجيل الثاني

7 - مبررات الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني

8 - محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني

9 - مبادئ مناهج الجيل الثاني

10 - مصطلحات متداولة في مناهج الجيل الثاني

11 - الخطوات المتبعة لبناء الكفاءات في مناهج الجيل الثاني

ثالثا: منهجية تدريس علوم الطبيعة والحياة في مناهج الجيل الثاني

1 ـ علوم الطبيعة والحياة

2 ـ الاتجاهات الحديثة في تطوير مناهج المواد العلمية

3 ـ مساهمة مادة علوم الطبيعة والحياة في تحقيق الملمح الشامل للمتعلم

4 ـ الكفاءات الشاملة لمادة علوم الطبيعة والحياة

5 ـ التدريس بالوضعيات التعلمية في مادة علوم الطبيعة والحياة

6 ـ مخطط إجراء التعلمات لبناء كفاءة في مادة علوم الطبيعة والحياة

ملخص الفصل

تمهيد:

يحتل النظام التربوي مكانة هامة لدى أغلب المجتمعات على اعتبار أن المدرسة تمثل قاطرة التنمية ومزرعة لإنتاج الموارد البشرية، حيث أن ديمقراطية التعليم كفلت الحق في التعليم لكل متعلم رغم اختلاف جمهور المتعلمين اجتماعيا ودينيا وثقافيا، فمهمة المدرسة توفير الطرق والبرامج الكافية لتنشئة أجيال قادرين على تأدية واجباتهم الاقتصادية والاجتماعية والتربوية تُجاه مجتمعاتهم ومتشبعين بالقيم الدينية والأخلاقية والوطنية والثقافية التي تميز المجتمع المنتمين إليه.

ونتيجة لذلك شهد العصر الحالي حراك شامل ميزه تطورات كبيرة في جميع الميادين فرض على المدرسة مجموعة من التحديات باعتبارها الجهة المكلفة من طرف المجتمع بإعداد أفراد أكفاء مزودين بجملة من المعارف والقدرات والمهارات لمسايرة هذا التطور، هذا الوضع فرض على المنظومة التربوية تغيير إستراتيجياتها بهدف التكيف مع الوضع الجديد وتجسد ذلك من خلال الإصلاحات المتتالية التي مست المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال، ويعتبر الموسم الدراسي 2004/2003 موسم إصلاح المنظومة التربوية بامتياز حيث شهد تغيير جذري شمل البرامج وأساليب التدريس وأشكال التقويم وسنوات التمدرس...، تمثل في الانتقال من التدريس وفق المقاربة بالأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

النظرة الحديثة للتدريس المعتمدة مع تبني المقاربة بالكفاءات مهدت للانتقال من مبدأ التعليم إلى مبدأ التعلم ومن نموذج الأهداف إلى نموذج الكفاءات ومن الطرائق إلى المقاربات، وأصبح يُنظر للمدرسة على أنها مؤسسة تقوم بوظيفة اجتماعية يُدرب عن طريقها التلاميذ على الحياة الاجتماعية، هذا التوجه دفع نحو تغيير الممارسات التعليمية من التعليم التلقيني إلى التعلم البنائي المتمحور حول المتعلم بالسعي إلى تطوير قدراته ومهاراته خاصة الفكرية منها والمنهجية قصد تمكينه من المشاركة بفعالية في بناء معارفه بنفسه ودمجه في محيطه بتجنيد واستثمار معارفه في تسيير وتدبير شؤون حياته اليومية وحل المشكلات التي قد تعترضه.

وقد طرح تطبيق هذه المقاربة لأكثر من عقد من الزمن العديد من الصعوبات سواء ما تعلق منها بتصميم المناهج أو بالتقويم بكل أنواعه أو بتكوين المكونين وتوفير الأدوات والوسائل التربوية، كما وجهت لها عديد الانتقادات بسبب عدم تحقيق ما كان منتظر منها نتيجة ضعف مردوديتها وتدني المستوى التعليمي وزيادة معدلات الرسوب والتسرب المدرسي وكثافة البرامج

وتواضع مستوى التأطير، الأمر الذي استوجب ضرورة تقويم المناهج المطبقة للكشف عن النقائص المسجلة وتشخيص الاختلالات والتذبذبات التي طرأت خلال عملية الإصلاح، وهذا قصد استدراكها ومعالجتها بصفة عادية ومنتظمة، حيث أسفرت نتائج هذه العمليات التقويمية عن إصلاحات جديدة عرفت بإصلاحات مناهج الجيل الثاني، والتي تبنتها وزارة التربية الوطنية بداية الدخول المدرسي 2017/2016.

أولا: الإصلاح التربوي في الجزائر

1 ـ مفهوم الإصلاح التربوي:

يشير الإصلاح في المجال التربوي إلى إحداث تغيير جزئي أو كلي في نظام التعليم قصد تطويره، جزئي حيث يمس التغيير بعض أجزاء المناهج دون تغيير هيكلها العام أو المساس بالمفاهيم والمصطلحات الأساسية فيها، مما يعني توسيعها بإضافة بعض المحتويات والخبرات أو إعادة تنظيمها، أما الكلي فهو أكثر شمولية نظرا لمساسه بجميع جوانب المناهج التعليمية من مقررات ومحتويات معرفية وكتب مدرسية وسندات بيداغوجية واستراتيجيات التدريس وأنشطة تعلمية وأساليب التقويم وأدواته...

أما الإصلاح التربوي في الجزائر على وجه الخصوص فقد أشار (بركة، 1997، ص 118) إلى أن " بيان أول نوفمبر من المواثيق الراسخة والأصيلة في تاريخ الجزائر، بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات ودساتير، والقراءة السريعة للبيان لا تبرز أبدا أي إشارة صريحة عن التربية والتعليم إلا أنه يُبرز أن ما يجب تحقيقه لا يتأتى إلا بالتربية والتعليم وهذا تلميح غير معلن على أهمية التربية، كما ميز البيان الشخصية الجزائرية عن طريق الإسلام والتاريخ واللغة والإطار الجغرافي والعادات التي تجعل من الجزائر ليست فرنسية، كذلك نجد احترام حريات المواطن الأساسية، وهذا كله لا يمكن التنازل عنه تحت أي سبب ".

وعليه فإن تأسيس النظام التربوي غداة الاستقلال وتطويره أو إصلاحه من بعد ينبغي بأي حال من الأحوال أن لا يخرج عن سياق الثوابت والمقومات التي حددها البيان والذي يعد المرجع الأساسي لقيام الدولة الجزائرية بمختلف جوانبها، ذلك أن تأسيس أو إصلاح أي نظام تربوي يتطلب تحديد وبدقة الأهداف التربوية المنشودة منه، ولتحقيق ذلك ينبغي العودة إلى مجموعة من

الاعتبارات والمصادر التي يُعتمد عليها في بناء أي نظام تربوي، هذه المصادر حددها (سلامة، 2000، ص 307) في: "

- المجتمع وفلسفته التربوية وحاجته وتراثه.
- المتعلمون وخصائصهم وحاجاتهم ودوافعهم وكذا حاجاتهم النفسية وطرق تفكيرهم.
- المعرفة وأشكالها ومتطلباتها وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي.
- المادة الدراسية وطبيعتها.
- وجهات نظر الخبراء والمختصين العاملين في التربية والتعليم وعلم النفس ".

2 ـ مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر:

على غرار الوضعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية والثقافية والرياضية مرت الوضعية التربوية الجزائرية بعدة مراحل منذ الاستقلال تعرضت خلالها لسلسلة من الإصلاحات بهدف التكيف مع الوضع العام للبلاد، حيث أن النظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية في العالم يسعى إلى تحقيق أهداف كبرى تعكس فلسفة المجتمع الجزائري المستقل عن أي تبعية للنظام التربوي الاستعماري، والمطلع على الأبحاث والدراسات لا يجد تقسيم متفق عليه أو محل إجماع بين الباحثين لهذه المراحل، وبالرغم من ذلك سنحاول تقديم عرض لأهم هذه المراحل:

2 ـ 1 ـ المرحلة الأولى (1962 – 1969): قبل التطرق للإصلاحات التي شهدتها هذه الفترة لابد من الإشارة لحالة التعليم الموروث غداة الاستقلال حيث كانت نسبة الأمية في المجتمع الجزائري تزيد عن 85 %، فقد جاء في (مديرية التكوين، 2007، ص 158 ـ 160) أن " الجزائر المستقلة ورثت عام 1962 نظاما تعليميا مهيكلا حسب الأهداف والغايات التي رسمها له النظام الاستعماري الفرنسي، وكانت هذه الأهداف تتمثل في:

- محو الشخصية الوطنية ومقوماتها (الوطن، اللغة، الإسلام).
- طمس معالم تاريخ الشعب الجزائري والقضاء على مكاسب حضارته.
- تحقيق سياسة الفرنسة والإدماج.
- تدعيم كيانه في الجزائر.

فكانت الظروف المادية والبشرية صعبة للغاية في مطلع أول عام دراسي 1963/1962 للمدرسة الجزائرية الفتية، ويمكن حصر هذه العقبات فيما يلي:

أ ـ عدد التلاميذ: تضاعف عدد التلاميذ المسجلين في أول عام دراسي في عهد الاستقلال وقفز من 353853 تلميذ خلال موسم 62/61 إلى 777636 مسجل خلال الموسم 63/62 بنسبة تزايد تفوق 100%، فكانت حاجيات هذا العدد الهائل تفوق ما يمكن للدولة الفتية أن توفره.

ب ـ هيئة التدريس: فقد غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلمين الفرنسيين ولم يبقى من سلك التعليم إلا المعلمون الجزائريون وعددهم 2600 ونحو 1000 معلم من أصل فرنسي، بينما يحتاج هذا الدخول الاستثنائي حسب التقديرات الرسمية نحو 20000 معلم، فلجأت الحكومة الجزائرية حديثة العهد إلى حلول استثنائية منها:

ـ التوظيف المباشر لعدد ضخم قارب 7000 معلما جزائريا من المعلمين والمساعدين الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية لسد الفراغ المدهش.

ـ التعاون الثقافي مع فرنسا نفسها ونتج عنه الحصول على ما يقارب 7700 معلما فرنسيا.

ـ تغطية بقية الاحتياجات من البلدان العربية الشقيقة مغربا ومشرقا بعدد يتراوح بين 2000 و2500 معلما.

ورغم هذه الإجراءات بقيت مناصب عديدة شاغرة مما أستوجب اتخاذ إجراءات ضرورية واستعمال نظم بيداغوجية خاصة منها: تخفيض الساعات المقررة، وتجميع الأفواج في قسم واحد، وتناوب المعلم الواحد على عدة أفواج.

ج ـ هياكل الاستقبال: نظرا للعدد الهائل للمسجلين وقلة عدد الحجرات التي كانت قائمة اضطر المسؤولون إلى استعمال كل الإمكانيات مهما كانت فاستعملت المراكز والثكنات العسكرية والمحتشدات والسكنات والمحلات التجارية والمساجد.

د ـ البرامج والتوقيت: اضطرت السلطات التعليمية إلى إبقائها مؤقتا حتى تستطيع التكفل بالأوليات الأساسية.

وهكذا سار الموسم الدراسي الجديد والأول من نوعه بصعوبة كبرى ".

أما فيما يخص هذه المرحلة (62 – 70) فهي تمثل مرحلة لإعادة الهوية بتأسيس منظومة تربوية مستقلة ولذلك كان من الضروري تغيير المنظومة التربوية الموروثة وتعويضها بمنظومة تربوية تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية.

إلا أن العقبات في الموسم الأول كانت أقوى من الطموحات، وبالفعل وحسب ما ذكره (لعمش، 2010، ص 30) فقد " صدر في 03 ـ 12 ـ 1962 القانون رقم 63 ـ 157 الذي يقضي باستمرار العمل بالقوانين الفرنسية الصادرة عن السلطة الاستعمارية قبيل الاستقلال تجنبا للوقوع في الفراغ القانوني ريثما تصدر قوانين جزائرية تعوضها ".

وقد أُعتبر الدخول المدرسي 1962 ـ 1963 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر نتيجة الميراث الاستعماري المُلغم والأبنية التعليمية الهشة وقلة الموارد البشرية والمادية، وأشار (زرهوني، 1993، ص 42) بأن " وزارة التربية آنذاك اتخذت قرار يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية، ورد الاعتبار لهذه اللغة ولبعض المواد كالتربية الدينية والأخلاقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا وغيرها، ثم شُكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في 1962/12/15 حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم، تمثلت في التعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي ".

وبالفعل تم إصلاح المنظومة التربوية خلال هذه الفترة وفق الاختيارات والمبادئ المشار إليها والممثلة في:

المبدأ الأول: الجزأرة: ويقصد بها العمل على أصالة المجتمع الجزائري وتخلصه من العادات والثقافات الدخيلة عنه، فالوطن من أهم مقومات الهوية، ولذلك كُلفت المدرسة الجزائرية بتعليم أبناء المجتمع وتعريفهم بتاريخ وحضارة بلدهم وغرس الاعتزاز به والعمل على ترقيته في نفوسهم.

المبدأ الثاني: التعريب: حيث عملت الحكومة الجزائرية بعد الاستقلال على قطع الصلة بالمستعمر، وكان ذلك في المجال التعليمي بالعمل على تعريب المواد الدراسية تدريجيا انطلاقا من المرحلة الابتدائية وصولا إلى الجامعة، والاكتفاء بتدريس الفرنسية كلغة أجنبية يتم تعلمها كوسيلة تخاطب.

المبدأ الثالث: ديمقراطية التعليم: ويقصد بها توفير فرص متساوية وعادلة للحصول على مستوى تعليمي وثقافي لجميع أبناء المجتمع دون تمييز أو تفريق، ويظهر هذا في الجزائر من خلال ضمان الحق في تعليم إجباري ومجاني ولجميع الفئات وفي كل مناطق الوطن.

المبدأ الرابع: التوجه العلمي: انطلاقا من مبدأ أن المعرفة العلمية تراكمية ومتجددة كان لزاما تحيين المناهج التعليمية بين الحين والآخر لتواكب التقدم العلمي قصد تقديم أكبر قدر من المعارف للمتعلم خلال سنوات تعليمه.

وقد ساهم الاهتمام بهذه المبادئ غداة الاستقلال في القضاء على الثقافة الاستعمارية التي عمل المستعمر على غرسها لدى الطلبة الجزائريين والتي تركها كموروث تعليمي استعماري، حيث ذكر (لعمش، 2012، ص 132) أن " الدخول المدرسي الثاني بعد الاستقلال 64/63 شهد حملة كبيرة لتنظيم التعليم الابتدائي بكل سنواته ومكوناته حيث تم تعريب الصفوف الأربعة الأولى من الابتدائي تعريبا شاملا وتعريب كل المواد الاجتماعية وتعريب ثلث المواد العلمية، ووضع مناهج جزائرية لكل المراحل التعليمية، وتم إدماج المدارس الابتدائية التابعة للحزب وجمعية العلماء المسلمين في التعليم العمومي، وضُبط التصور القانوني لبناء نظام تربوي وطني رغم أنه نظام تميزه خصائص المدرسة الموروثة أي استمرار النموذج الاستعماري لفترة معينة من الزمن رغم صدور العديد من المراسيم والقرارات، والتي تمثلت فيما يلي:

- المرسوم 141/63 بتاريخ 1963/07/03 المتضمن إنشاء سلك المستشارين التربويين.
- المرسوم 142/63 بتاريخ 1963/07/03 المتضمن إنشاء سلك مفتشي التعليم الابتدائي.
- المرسوم 143/63 بتاريخ 1963/07/03 المتضمن إنشاء سلك الممرنين.
- المرسوم 410/63 بتاريخ 1963/12/14 المتضمن إصلاح الوظيفة العمومية.
- المرسوم 495/63 بتاريخ 1963/12/31 المتضمن تأسيس بكالوريا التعليم الثانوي.
- المرسوم 144/64 بتاريخ 1964/05/22 المتعلق بإجراءات البنايات المدرسية ".

وبعدها أكد (فوضيل، 2009، ص 27) بأنه " تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم 64/63، فكانت البداية بإجراءات تخص السيادة الوطنية، ومن أهم هذه الإجراءات:

1 ـ ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.

2 ـ توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.

3 ـ تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون.

4 ـ إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة ".

أما هيكلة التعليم الموروث آنذاك فقد ذكر (بوفلجة، 1993، ص 32) أنه كان " مقسما إلى المراحل التالية:

أ ـ التعليم الابتدائي: ويبدأ في سن السادسة ويدوم ست 6 سنوات وينتهي بمسابقة السادسة للدخول إلى السنة الأولى من التعليم العام، كما قد يدوم حتى7 سنوات بالنسبة للذين لهم صعوبة في مسايرة الدراسة مما يمكنهم من الدخول إلى امتحان الشهادة الابتدائية، يتمكن بعدها الناجحون من المشاركة في مسابقات للدخول إلى دور المعلمين (المساعدين) أو الدخول إلى السنة الثانية من التعليم المتوسط، أو المراكز التقنية والفلاحية...

ب ـ التعليم العام: ويضم:

التعليم المتوسط: يدوم أربع سنوات من التعليم النظري العام ينتهي بالحصول على شهادة التعليم العام (وهي ما صار يعرف بشهادة التعليم المتوسط) أو بشهادة الأهلية بالنسبة للمعربين.

التعليم الثانوي: ومدته ثلاث سنوات من التعليم المتخصص وينتهي بشهادة البكالوريا هذه الشهادة التي تخول لصاحبها الالتحاق بالجامعة دون شروط كما أنها تسمح لصاحبها الالتحاق بمختلف معاهد التعليم العالي.

ج ـ التعليم الجامعي والعالي: وقد كانت مدة الدراسة في المرحلة الأولى من التعليم الجامعي تدوم 3سنوات في غالبية التخصصات حيث تتوج هذه المرحلة بالحصول على شهادة الليسانس، تليها بعد ذلك شهادة الدراسات المعمقة ثم دكتوراه الدرجة الثالثة وأخيرا دكتوراه الدولة ".

ومن أهم الصعوبات التي واجهت القائمين على الشأن التربوي في تلك الفترة الاختلال الناتج عن عدم التوازن بين المناطق اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وتربويا ... بسبب السياسة الاستعمارية التي عملت على تنمية المدن، أما الأرياف فقد تم تجهيل أهلها وحرمانها من المساكن والمدارس، وفي هذا الشأن أشار (تركي، 1990، ص 141) أنه " لتدارك الخلل الخطير في البناء الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي للمجتمع وضعت الجزائر سياسة التوازن الجهوي في التنمية، وبالتالي إعطاء كل منطقة حقها في التنمية والإصلاحات، فجاء نظام المخططات الذي تناول مجموعة من التصورات والبرامج الخاصة بكل مرحلة من مراحل تطور النظام التربوي والذي أُدخلت عليه تحولات وتغيرات حملها المخطط الثلاثي (1967 – 1969) والذي يعتبر مخطط

وطني شامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية نفذته الجزائر بعد الاستقلال كتجربة أولى دخلت بها عصر التخطيط التنموي الشامل ".

ومن خلال هذا المخطط تم تحقيق نوع من التجانس بين المناطق في بناء المؤسسات التعليمية بما في ذلك الأرياف والمناطق النائية وتزويدها بالعدد الكافي من المدرسين والتجهيزات التعليمية اللازمة بما ضمن الحق في التعلم لكل جزائري وبالتالي الحد من انتشار الجهل والأمية.

وفي نهاية هذه الفترة وحسب ما ذكره (بوفلجة، 2002، ص 41) فقد " ظهرت وثيقة سبتمبر 1969 المعنونة بمدخل إصلاح التعليم، والتي تضمنت عدد من النقاط أهمها التأكيد على ديمقراطية التعليم وضمان كل الوسائل المادية والبشرية التي تسمح بتحقيق مدرسة جزائرية تستجيب للمرحلة الجديدة التي تعيشها البلاد وربط المدرسة بالواقع الجزائري وإيجاد الحلول لمشاكل الوطن ".

وتجدر الإشارة إلى أن السياسة التعليمية في الجزائر عقب الاستقلال عملت على إبطال العمل بالقوانين الفرنسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية، إلا أنها اصطدمت بالصراع القائم والناتج عن وجود تيارين في قمة هرم السياسة التربوية هما:

التيار المعرب: وينادي بالتمسك ببيان أول نوفمبر ويسعى على وجه الخصوص لتعريب وجزأرة المدرسة والتركيز على تدريس تاريخ الجزائر والدين الإسلامي.

التيار الفرنكفوني: ويدعو إلى مواصلة التدريس وفق النظام التربوي الموروث (الفرنسي) وتعميمه.

2 ـ 2 ـ المرحلة الثانية (1970 ـ 1979): لقد شهد تعريب وجزأرة التعليم في بداية السبعينات نقلة نوعية على مستوى كل المراحل التعليمية، كما أشار (فوضيل، 2009، ص 29) بأن " سنة 1970 كانت بمثابة الانطلاقة الحقيقية للتعليم، مع إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين المعلمين، وإنشاء المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط، وتوفير فرص التعليم لأكبر عدد ممكن من التلاميذ ".

وعرفت هذه الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 على مستوى الإصلاح التربوي حسب ما أشارت إليه (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص 14) " إعداد ملفات مشاريع كمشروع 1973 المتزامن ونهاية الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني، ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي عُدّلت وظهرت في شكل أمرية 16 أفريل 1976 وهي الأمرية المتعلقة بتنظيم التربية

والتعليم والتكوين والتي نصت على إنشاء المدرسة الأساسية وتنظيم التعليم التحضيري وتوحيد التعليم وإجباريته وإعادة هيكلة التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص ".

ورغم تسارع وتتابع الإصلاحات في هذه الفترة إلا أنها لم تكن كافية ومحققة لطموحات جزائر الاستقلال ونتائجها لم تكن مرضية، ويعود السبب في ذلك على حد قول (تركي، 1990، ص 149) إلى أن " الإطارات المشرفة على التسيير الإداري للمنظومة التربوية بقيت محافظة على فلسفة المدرسة الفرنسية وتقاليدها، لذا أصبح من الضروري إدخال تغيير جذري على المنظومة التربوية، وفعلا فقد تقرر إنشاء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات التي انطلقت كمرحلة تجريبية سنة 1977 وبدأ تعميمها في كل أنحاء الوطن ابتداء من العام الدراسي 1981/1980 ".

وتجسد التصور الجديد للمدرسة الجزائرية من خلال أمرية أفريل الممثلة في الأمر 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في المدرسة الجزائرية، إضافة لصدور بعض المراسيم التي ذكرها (ديدونة، 2006، ص 259)، " ومن أهمها:

- المرسوم رقم 67/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتعلق بمجانية التربية والتعليم.
- المرسوم رقم 67/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتعلق بتنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وتسييرها.

وبمقتضى هذه النصوص القانونية تقرر تطبيق نظام التعليم الأساسي ".

ومن أهم العيوب المحسوبة على النظام التربوي آنذاك والتي دفعت لظهور إصلاح 76:

- المرور بمسابقة للالتحاق بالمرحلة المتوسطة، والتي تعد عائقا حقيقيا حال دون التحاق الكثير من التلاميذ بالمتوسط خصوصا ضعاف المستوى.
- ضعف المستوى المعرفي للتلاميذ الذين لم يُوفقوا في الالتحاق بالمتوسط وتوقفوا عن الدراسة مما نجم عنه صعوبة تأهيلهم للالتحاق بمراكز التكوين المهني.
- صغر سن التلاميذ المطرودين من المدرسة وعدم إمكانية التحاقهم بعالم الشغل، مما يزيد احتمال انحرافهم.

2 ـ 3 ـ المرحلة الثالثة (1980 ـ 1989): بناءا على أمرية أفريل 76/35 سابقة الذكر دخلت المدرسة الأساسية حيز التنفيذ ابتداء من الموسم الدراسي 1981/1980 بعد أربع سنوات من التجريب.

ويعرف التعليم الأساسي بأنه: المرحلة الإلزامية التي تدوم تسع سنوات وتشمل الشريحة العمرية من 06 إلى 16 عاما، ومهمته إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه المرحلة.

وتتمثل غايات التعليم الأساسي حسب (ديدونة، 2006، 261) في " النقاط التالية:

ـ تحديد فترة إلزام عملية التمدرس من 06 سنوات إلى 09 سنوات، مع توفير فرص الاستمرار في التعليم مدة كافية، وهذا تحقيقا لالتزامات الدولة بديمقراطية التعليم.

ـ توحيد لغة التعليم، بجعل اللغة العربية لغة التدريس في جميع المواد.

ـ جعل التعليم يستجيب لمتطلبات التنمية، ولمقتضى المرحلة.

ـ وضع سياسة واضحة ودقيقة لتعليم اللغات الأجنبية، باعتبارها وسائل مساعدة على الاتصال بالعالم.

ـ تطوير المناهج التربوية في المدرسة الجزائرية.

ـ رفع مستوى المعلمين والمشرفين على العمل التربوي.

ـ تحسين نوعية الكتاب المدرسي.

ـ توفير البنايات المدرسية الكافية والملائمة للاتجاهات التربوية الجديدة ".

وتجدر الإشارة إلى أن أهم ما يميز التعليم الأساسي هو حرص الدولة على توفير إجبارية التعليم لجميع الجزائريين قبل بلوغ سن السادسة عشر، مع ضمان مجانية التعليم في جميع الأطوار بما في ذلك الجامعة، وكان التعليم مهيكل في ثلاث أطوار:

ـ الطور الأول: المرحلة القاعدية، من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، ويخص الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6 إلى 9 سنوات، ويتم فيها تزويد التلاميذ بالأدوات الأساسية للتبليغ ممثلة القراءة والكتابة والحساب والخط ...

ـ الطور الثاني: من السنة الرابعة إلى السنة السادسة، ويمثل مرحلة الإيقاظ، وتخص الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و12 سنة، ويتم فيها تعزيز مكتسبات الطور الأول وتعليم التلاميذ لغة أجنبية أولى، وتدريبهم على استكشاف الوسط الاجتماعي والطبيعي.

ـ الطور الثالث: من السنة السابعة إلى السنة التاسعة، ويمثل مرحلة التوجيه موجهة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و16 سنة، ويتم فيها توسيع المعارف في مختلف المواد التعليمية وتجسيدها واقعيا بتعلم الملاحظة والتحليل وحل المشكلات، وإكسابهم القيم والموقف والمهارات التي تسهل لهم التعامل مع المجتمع، إضافة إلى تعلم لغة أجنبية ثانية.

وتختم مرحلة التعليم الأساسي بشهادة التعليم الأساسي.

2 ـ 4 ـ المرحلة الرابعة (1990 ـ 2002): هذه المرحلة تمثل امتداد للمرحلة السابقة حيث تم العمل فيها وفق مبادئ المدرسة الأساسية مع وجود بعض الإصلاحات، ووعيا من السلطة آنذاك بأهمية الإصلاح التربوي تم إنشاء المجلس الأعلى للتربية المكون من 156 عضوا للإشراف على العملية الإصلاحية التربوية، حيث ذكر (فاتحي، 2016، ص 110) أنه و " بموجب المرسوم الرئاسي 101/96 بتاريخ 12 نوفمبر 1996 تم إنشاء المجلس الأعلى للتربية للإشراف عن إصلاح المنظومة التربوية، ويقدم المجلس تقارير سنوية لرئيس الجمهورية عن حال قطاعي التربية والتكوين ومقترحاته للتعديل من حيث الأهداف والبرامج والطرق ".

وأضاف (فاتحي، 2016، ص 110) بأنه قد " أُسندت للمجلس عدة مهام أهمها:

ـ المشاركة في إعداد وتقويم السياسة الوطنية للتربية والتكوين.

ـ المساهمة في إعداد قواعد آداب المهنة وأخلاقياتها.

ـ دراسة مشاريع الإصلاح التي تُبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين وتقديم آراء حولها.

ـ تقويم تنفيذ السياسة الوطنية في التربية والتكوين.

ـ متابعة التطورات الكبرى على الصعيد الدولي في مجال التربية والتكوين ".

إلا أن هذا المجلس وعلى حد قول (بوفلجة، 2002، ص 180) " لم يدم طويلا، لأنه بانتقال السلطة إلى رئيس جديد قام بإلغاء غالبية المجالس الاستثنائية التي أنشأها الرئيس اليمين زروال، وعُوض بلجنة مؤقتة محددة المهام والآجال لتقدم تقارير وتوصيات لإصلاح المنظومة التربوية ".

وبالرغم مما حملته المدرسة الأساسية من إيجابيات خصوصا نجاحها في القضاء على الرواسب الاستعمارية في المدرسة الجزائرية وتعزيز القيم والمثل العليا للعروبة والإسلام، وتكوين

متعلمين بمستوى ثقافي ومعرفي معتبر حتى ممن لم يسعفهم الحظ في مزاولة دراسات عليا، إلا أنها لم تخلو من بعض الفجوات التي نتج عنها عدد من المشاكل مثل زيادة معدل الرسوب المدرسي خصوصا لدى طلاب البكالوريا، وانتشار ظاهرة التسرب المدرسي خصوصا في المناطق الريفية ولدى البنات على وجه الخصوص وتراجع عمليات التفكير والإبداع بين المتمدرسين، زيادة على تعرضها لجملة من الانتقادات بعضها غير مؤسس وشعبوي وغلب عليها الجانب الايدولوجي على حساب الجانب البيداغوجي أهمها اتهامها بأنها مدرسة مريضة وغير منسجمة مع الواقع، بل وصل الحال إلى اتهامها بكونها حاضنة مهدت لظهور الإرهاب نظرا لما تحتويه من مناهج تستمد مرجعيتها من الثقافة الإسلامية والعربية.

ومن جهة أخرى فالمدرسة لم تكن بمعزل عن التغيرات والتحولات التي حدثت للمجتمع الجزائري ولذلك انعكست الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والأمنية والثقافية المتدهورة التي شهدتها فترة الثمانينات والتسعينات وما ميزها من زيادة النمو الديمغرافي وزيادة معدل البطالة خصوصا بين خريجي الجامعات وتراجع النمو الاقتصادي ... على الوضع العام للبلاد، هذا الاحتقان فرض عدة تحولات، فسياسيا تم إقرار التعددية الحزبية بعد أحداث أكتوبر 1988 التي عبر من خلالها الشعب عن رفضه للواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي الذي يعيشه، واقتصاديا ظهرت مفاهيم جديدة على غرار اقتصاد السوق والاقتصاد الحر ... وجب مجاراتها، كما أن المنظومة التربوية لم تعد تتلاءم مع الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي وهذا ما دفع السلطة للتفكير في إجراء إصلاحات على جميع المجالات بما في ذلك المجال التربوي.

إضافة إلى ما سبق من تراكمات أضاف (بركة، 2001، ص 325) أن " أحداث الربيع الأمازيغي 1980 حول مشكلة اللغة والثقافة الأمازيغية والاعتراف بها رسميا دفع السلطة لفتح ملف الثقافة الجزائرية ".

ونتيجة لذلك فقد تم سنة 1993 إجراء تعديلات جزئية على برامج المواد في إطار تخفيف المحتويات، لتتبعها بداية من سنة 1996 اعتماد التدريس بمقاربة الأهداف والذي فرض إعادة صياغة المناهج الدراسية كليا، حيث تم العمل بمقاربة المضامين لفترة طويلة (1962 ـ 1996) وكانت تنشد تحصيل المعارف إذ أن المعرفة هي ضالة المتعلم، ولم تنجح في الكشف إلا عن جزء

يسير من قدرات المتعلمين يتمثل في الحفظ والاسترجاع أثناء عند الامتحان، وتلتها مقاربة الأهداف (1996 ـ 2003) والتي كانت السباقة للاهتمام بنشاط المتعلم.

أما الانطلاقة الحقيقة للإصلاح وقتها فقد تم بموجب المرسوم الرئاسي 2000/101 المؤرخ في 09 ماي 2000 المتضمن تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية برئاسة بن زاغو، والتي أُسندت لها عدة مهام أهمها:

ـ إجراء تقييم شامل للمنظومة التربوية القائمة قصد القيام بإصلاح كلي على ضوء هذا التقييم.

ـ تقديم نتائج أشغالها في شكل مشروع يعتمد كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها وفي أجل أقصاه 9 أشهر من تاريخ تنصيبها.

وأوضح (بن بوزيد، 2009، ص 27 ـ 28) بأن " اللجنة تألفت من 158 عضو تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وبالنظر إلى كفاءتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين، وخرجت اللجنة بملف لإصلاح المنظومة التربوية تم عرضه يوم 30 أفريل 2002 على مجلس الوزراء تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية ليتخذ هذا المجلس بعد دراسته الملف عدد من القرارات التي تم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة، وتعلقت هذه القرارات بمحاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط الآتي بيانها:

ـ إصلاح البرامج التعليمية.

ـ إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.

ـ تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.

ـ تعزيز تدريس اللغة العربية وترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.

ـ إدخال تدريس الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي والانجليزية في السنة أولى متوسط.

ـ إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.

ـ تكوين معلمي مرحلة الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا في معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.

ـ تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

ـ تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا للأساتذة للتعليم التقني.

ـ إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.

ـ إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

ـ التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين 05 سنوات.

ـ تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من 06 إلى 05 سنوات.

ـ إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص ".

أما المبادئ الأساسية التي تم التركيز عليها أثناء التفكير في إجراء هذه الإصلاحات فقد جاء بيانها في (النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، 2005، ص 27) ممثلة " في:

ـ دعم الوحدة والهوية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث: العروبة والإسلام والأمازيغية.

ـ تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية والشعبية.

ـ إبراز القيم التي جاء بها الدين الإسلامي من تسامح ونزاهة واستقامة وحب للعمل وقراءة واعية للنصوص الأساسية.

ـ ترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي.

ـ إبراز كل جوانب الهوية الوطنية من خلال التكفل بالتاريخ القديم والحديث وعلاقته بالتاريخ المحلي والجهوي.

ـ التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات الاقتصادية والموارد والبيئة، ودورها في حضارات العالم قديما وحديثا ".

ويعد عمل هذه اللجنة حينها بمثابة مراجعة جدية لقطاع التعليم بهدف إصلاح المنظومة التربوية، تم من خلاله إعادة هيكلة أطوار التعليم، حيث تم تجزئة التعليم الإجباري إلى مرحلتين: التعليم الابتدائي لمدة 05 سنوات والتعليم المتوسط لمدة 04 سنوات، كما تعمل إعادة هيكلة التعليم بعد الإجباري إلى: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، والتعليم التقني والمهني، والتكوين المهني.

إلا أن هذه اللجنة لم تنجو من الانتقادات، حيث قال (خدوسي، ، ص 96) أحد أعضاء اللجنة في كتابه (المدرسة والإصلاح مذكرات شاهد) " بدأت الصورة المثالية التي رسمتها في مخيلتي للجنة تتلاشى أثناء الدورة الأولى ، وتابع قوله بتصنيف أعضاء اللجنة إلى:

ـ ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت.

ـ ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.

ـ ربع غائب غياب شخصي أو غياب بالحضور (لا يتحرك إلا لرفع الأيدي) ".

2 ـ 5 ـ المرحلة الخامسة (2003 ـ 2015): لم تخرج الإصلاحات في هذه المرحلة عن المرجعيات المعمول بها سابقا في النظام التربوي المبنية على مبادئ بيان أول نوفمبر والقيم العربية والإسلامية مع ظهور بعد مرجعي جديد هو البعد الأمازيغي، وبذلك أصبحت المنظومة التربوية تستند لثلاث مرجعيات أساسية ممثلة في الإسلام والعربية والأمازيغية.

وقد شهدت هذه الفترة بداية العمل بمقترحات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، حيث أدخلت إصلاحات جذرية تمثلت في اعتماد مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات بدلا عن المقاربة بالأهداف إلى جانب بناء مناهج وبرامج جديدة تضمنت تعديل مضامين المواد وتغير الحجم الساعي لها، مع إدراج اللغة الأمازيغية، وتعديل السنوات المعنية ببداية تدريس اللغات الأجنبية الفرنسية والانجليزية في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

ولتكريس هذه الإصلاحات حملت (النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، 2005، ص 13) " صدور الأمر 2003/09 المؤرخ في 13 أوت 2003 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، والذي أكد على مجانية التعليم في جميع المستويات التابعة للقطاع العام، وإدراج تدريس اللغة الأمازيغية، وفتح المجال للاستثمار في التعليم بإنشاء مؤسسات تعليمية خاصة ".

ونتج عن هذا الأمر إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين هما: الطور الابتدائي ومدته 05 سنوات، والطور المتوسط ومدته 04 سنوات، كما تم إحداث عدة هيئات استشارية أهمها المجلس الوطني للتربية والتكوين والمرصد الوطني للتربية والتكوين واللجنة الوطنية للمناهج المكلفة بإعداد مناهج جديدة.

وبداية من الموسم الدراسي 2004/2003 شرع في تطبيق هذا الإصلاح التربوي في السنتين الأولى والثانية ابتدائي والسنة أولى متوسط، وذلك باعتماد مناهج جديدة مبنية على المقاربة بالكفاءات والتي أطلق عليها فيما بعد مناهج الجيل الأول، وتواصلت في الموسم 2005/2004 ومست الثانية ابتدائي والثالثة متوسط، كما شُرع في إصلاح التعليم الثانوي بداية من الموسم الدراسي 2006/2005.

كما تم بناء المناهج الجديدة اعتمادا على جملة من المبادئ أهمها:

ـ تعلم مرتبط باكتساب كفاءات توظف في الحياة اليومية.

ـ اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية بدلا من المادة المعرفية كما كان معمول به من قبل.

ـ الانتقال من مبدأ التلقين إلى مبدأ البناء والاكتساب.

ـ تكوين متعلم بكفاءات لمواجهة الواقع المعاش بدلا من متعلم مخزن للمعلومات لمواجهة الاختبارات.

ـ تفعيل مبدأ التعلم بالوضعيات.

ولتنفيذ ومتابعة هذه الإصلاحات تم إنشاء العديد من الأجهزة الاستشارية تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، وأهمها ما جاء ذكره في (النشرة الرسمية للتربية، 2008، ص 63) وهي: "

أ) المجلس الوطني للتربية والتكوين: أُنشئ بمقتضى المرسوم الرئاسي 2003/407 المؤرخ في 05 نوفمبر 2003، وهو جهاز للتشاور والتنسيق، ويضم ممثلي مستخدمي مختلف قطاعات المنظومة التربوية للتعليم والشركاء الاجتماعيين، ويُعنى المجلس بدراسة ومناقشة كل القضايا المتعلقة بأنشطة المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها.

ب) المرصد الوطني للتربية والتكوين: تم إنشاؤه بمقتضى المرسوم الرئاسي 2003/407 المؤرخ في 05 نوفمبر 2003، ويُعنى المرصد بمعاينة سير المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، وتقييم نوعية الخدمات التربوية وأداءات المدرسين والمتعلمين وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح أو التحسين ".

بعد ذلك وفي سنة 2008 وبهدف توجيه مسار إصلاح المنظومة التربوية صدر القانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي حل محل أمرية 76، وحدد مهام ومنطلقات المدرسة الجزائرية، ومن بين ما جاء فيه: "

المادة 04: تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يمكنهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

ـ ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

ـ إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني.

ـ تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.

ـ ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.

ـ ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعية وأداة العمل والإنتاج الفكري.

ـ ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.

ـ تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

ـ إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس.

المادة 05: تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتداد لها بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

ـ تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.

ـ منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية والحوار ونبذ التمييز والعنف.

ـ توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة.

ـ إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية.

ـ تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

المادة 06: تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:

ـ إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها

ـ الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

ـ التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

ـ الابتكار واتخاذ المبادرات.

ـ استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية ". (القانون التوجيهي للتربية، 2008، ص 61 ـ 64)

وشهدت هذه المرحلة هيكلة التعليم بصورة جديدة كما يلي:

ـ التعليم التحضيري: موجه للأطفال الذين يتراوح سنهم بين ثلاث (03) وست (06) سنوات.

ـ التعليم الأساسي: مدته تسع (09) سنوات، خمس (05) سنوات للتعليم الابتدائي، وأربع (04) سنوات للتعليم المتوسط.

ـ التعليم ما بعد الإلزامي: ويتمثل في التعليم الثانوي العام والتقني والذي يؤهل الطلبة للالتحاق بالتعليم العالي في حال نجاحهم في شهادة البكالوريا، والتعليم والتكوين المهنيين والذي يؤهل الطلبة لعالم الشغل.

وكسابقيها من الإصلاحات وُجهت لهذه الإصلاحات جملة من الانتقادات ومن شرائح مختلفة من المجتمع من أحزاب سياسية وجمعيات ونقابات ومختصين في المجال التربوي، ومن أهم هذه الانتقادات ما ذكره (عبد القادر فضيل، 2009، 340) ممثلة في: "

ـ محاولة فرنسة جميع المواد العلمية أو بعضها في المرحلة الثانوية، وإبقاء تدريس هذه المواد في التعليم العالي بالفرنسية لأن ذلك في رأيهم هو الذي يضمن نوعية التعليم.

ـ التبكير بتعليم اللغة الفرنسية للناشئة.

ـ تشجيع خصخصة التعليم في المراحل المختلفة، بفتح المجال واسعا أمام المدرسة الخاصة التي ستنافس المدرسة العمومية.

ـ التقليل من شأن المضمون الديني في المناهج التعليمية والتكوينية ".

يُضاف إلى ذلك بعض الانتقادات التي نراها في غاية الأهمية منها:

ـ وضوح أثر بصمة البعد الإيدولوجي السياسي والصراع بين التيارين المعرب والفرنكفوني على محاولات الإصلاحات.

ـ النمطية في الإصلاحات وإسنادها دائما لنفس الأفراد والجهات تقريبا رغم فشلهم من خلال تصميمهم للإصلاحات السابقة، والاستمرار في تهميش الكفاءات العلمية والتربوية.

ـ عدم توفير المناخ التربوي المناسب لتطبيق المقاربة بالكفاءات، حيث بقيت أغلب المدارس تعاني من قلة الوسائل البيداغوجية، واكتظاظ الصفوف المدرسية، وعدم تكوين المدرسين على كيفية تحقيق الكفاءات مع المتعلمين.

2 ـ 6 ـ المرحلة السادسة (2016 ـ الآن): بعد مرور أكثر من 12 سنة على تطبيق مناهج الجيل الأول والتي اتخذت من المقاربة بالكفاءات مرجعية لها لتحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، إلا أن الواقع أثبت فشلها في تحقيق ما كان منتظر منها تربويا واجتماعيا وثقافيا، حيث عبرت نقابات التربية عن عدم رضاها عن التسرع في تطبيقها وعدم استشارتها في إعدادها واعتبرتها إصلاحات فوقية ومفروضة على الطاقم التربوي، وزاد من حدة الأمر تعرض النظام التربوي الجزائري عموما لانتقادات حادة ومن جهات مختلفة ناتجة عن مجموعة المشاكل التي تتخبط فيها المدرسة الجزائرية من اضطرابات وانخفاض في مستوى التحصيل لدى التلاميذ والإحصائيات المخيفة حول الرسوب والتسرب المدرسي وانتشار لعدة مشاكل اجتماعية داخل البيئة المدرسية...، وهذا ما دفع القائمين على شؤون التربية أكثر من أي وقت مضى للعمل على إعادة النظر في المنظومة التربوية من جديد بالبحث عن مناهج ومضامين وأساليب تدريس حديثة تتماشى مع حاجات المتعلم من جهة وأهداف المجتمع من جهة أخرى، ولذلك قررت الهيئة الوصية اتخاذ إجراء عملي هو إنهاء العمل بالمناهج المعمول بها تدريجيا لعدم جدواها ولمحدوديتها، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل، وهي مناهج مستمدة من التيار البنيوي والبنيوي الاجتماعي والتي اعتمدت على المقاربة بالكفاءات الشاملة لإكساب المتعلمين آليات التعامل مع المشكلات والوضعيات التي تصادفهم في حياتهم اليومية، وفعلا تم العمل بهذه المناهج بداية من الموسم الدراسي 2017/2016 بدأ بالسنتين الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط، وهذا في مرحلة أولية قبل أن تعمم الإصلاحات على باقي المستويات التعليمية في السنوات الموالية، وسيتم التطرق لاحقا لمناهج الجيل الثاني وما حملته من إصلاحات بتفاصيل أكثر.

ثانيا: مناهج الجيل الثاني

تمهيد:

تكتسي المناهج أهميتها من دورها في حياة الناشئة، ولذلك تعتبر المناهج التعليمية ترجمة عملية لأهداف السياسة التربوية في الدولة، فهي الأداة التي تُسخر من طرف المجتمعات لتكوين أفراده معرفيا وتربويا واجتماعيا وإعدادهم لتحمل مسؤوليات المستقبل ولترسيم أهداف وغايات المدرسة وطموحات وأهداف وتطلعات المجتمع، ولذلك فقد اقتضى التقدم العلمي والثورة التكنولوجية من جهة والتطورات الحاصلة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وتربويا خصوصا مجال مقاربات التدريس وأساليبه وبرامجه من جهة أخرى تطوير وتحيين المناهج للرفع من مستواها ودفع عجلة التعليم والتعلم نحو الأفضل.

1 ـ تعريف المنهاج:

لغة: قال تعالى: « لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا » (المائدة 48)، جاء في تفسير هذه الآية:

ـ عند الطبري: أما المنهاج فإن أصله الطريق البيّن الواضح.

ـ عند ابن كثير: المنهاج هو السبيل أو الطريق الواضح السهل.

وجاء في لسان العرب في مادة نهج، المنهاج: الطريق الواضح، وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ حتى تركّكم على طريق ناهجة أي واضحة بيّنة، وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك نهجه، والنهج الطريق المستقيم. (ابن منظور، 1999، ص 300)

كما ذهب (الوكيل، والمفتي، 1999، ص 5) إلى أن " المنهج أو المنهاج في اللغة مشتقة من النهج ومعناه: الطريق أو المسار، وعليه فالمنهج لغة يعني: وسيلة محدودة توصل إلى غاية معينة ".

وكلمة منهج في اللغة العربية مأخوذة من الفعل نهج، ينهج، نهجا، وقد ورد في المعجم الوجيز(مادة نهج) نهج الطريق نهجا: وضح واستبان، ونهج الطريق: بيّنه وسلكه، ونهج نهج فلان: سلك مسلكه، واستنهج سبيل فلان: سلك مسلكه، والمنهاج: الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما. (المعجم الوجيز، 1989، ص 636)

ونستخلص مما سبق ذكره أن المنهج والمنهاج جمعهما واحد وهو مناهج، ويستعملان في اللغة بنفس المعنى وهو: الطريق البيّن والواضح.

اصطلاحا: يختلف المفهوم التقليدي للمنهاج عن مفهومه الحديث، ذلك أن المنهاج في مفهومه التقليدي حسب (هندي، وآخرون، 1999، ص 19) يعني " مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية أصطُلح على تسميتها بالمقررات الدراسية ".

أما حديثا فقد أشار (حثروبي، 2012، ص 26) إلى أن " مفهوم المنهاج لم يعد يقتصر على ما كان يعرف به مصطلح البرنامج من أنه عبارة عن قائمة من المعارف والمواضيع المراد تعليمها وفق منطق خاص بمجال أو مادة دراسية معينة وفي فترة من فترات التعليم، بل أن المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية وتشتمل على الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها والمحتويات والوضعيات والمواقف والأنشطة التعليمية والأنشطة اللاصفية والطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه ".

كما تم تعريف المنهاج في (القانون التوجيهي للتربية، 2008، ص 125) على أنه " مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والنفسية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم نمط من السلوك أو التعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك، من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم الخبرات قصد مساعدتهم على النمو الشامل ".

أما (المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص 13) فقد قدمت تعريفا للمنهاج على أنه " كل التجارب التعليمية المنظمة والتأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التقويم المعتمدة ".

وعليه يمكن القول أن المنهاج يقصد به: جملة من العناصر المتناسقة والمتكاملة ممثلة في المعارف والخبرات والأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية وطرائق التدريس ووسائل وأدوات التقويم التي تُتاح للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها، والتي تسهم في تكوين وبناء المتعلم بهدف تحقيق

نتاجات تعليمية مُرضية والمساهمة في نمو مختلف جوانب شخصيته والوصول لأهداف وغايات المدرسة والمجتمع .

2 ـ مهام المدرسة:

في إطار تحقيق غايات المدرسة الجزائرية حدّد القانون التوجيهي للتربية حسب ما جاء في (مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 4 – 5) ثلاث وظائف للمدرسة هي: "

2 ـ 1 ـ الوظيفة التعليمية التربوية: للمدرسة المهام الآتية:

ـ ضمان لكلّ التلاميذ تعليما ذا نوعيّة يحقّق العدالة والازدهار الكلّي المنسجم والمتّزن للشخصية.

ـ توفير إمكانية اكتسابهم مستوى جيّد من الثقافة العامّة والمعارف النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة.

ـ تمكينهم من اكتساب معارف في مختلف مجالات الموادّ، والتحكّم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة الميسّرة للتعلّم.

ـ إثراء ثقافتهم العامّة بتعميق التعلّمات ذات الطابع العلمي والأدبي والفنّي، وتكييفها بصفة دائمة مع التطوّرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

2 ـ 2 ـ وظيفة التنشئة الاجتماعية: للمدرسة مهمّة تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى في المجتمع، وبهذه الصفة تقوم المدرسة ب:

ـ تنمية الطبع المدني للتلاميذ.

ـ منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان.

ـ توعية الأجيال الشابّة بأهمّية العمل.

ـ تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير.

ـ تكوين مواطنين يتحلّون بروح المبادرة والابتكار.

2 ـ 3 ـ الوظيفة التأهيلية: للمدرسة مهمّة الاستجابة للحاجات الأساسية للتلاميذ وتوفير المعارف والكفاءات الرئيسة التي تمكّنهم من:

ـ استثمار المعارف والمعارات التي اكتسبوها وجعلها عملية.

ـ متابعة تكوين عال أو مهنيّ أو الحصول على منصب شغل يناسب قدراتهم وطموحاتهم.

ـ التكيّف بصفة دائمة مع تطوّر المهن والتغييرات الاقتصادية والعلميّة والتكنولوجيّة.

ـ التجديد والمبادرة.

ـ مواصلة الدراسة أو القيام بتكوين جديد بعد تخرّجهم من المنظومة التربوية ".

3 ـ أسس بناء المناهج:

حُددت أسس بناء المناهج في (وثيقة منهج الأحياء، 2012 ، ص 3-4) فيما يلي: "

الأساس الفلسفي: يقصد به الإطار الفكري الذي يقوم عليه المنهج من حيث طبيعة المعرفة ومكوناتها وثوابت المقرر ومتغيراته بما يتوافق مع خصوصية المجتمع من حيث قيمه وتقاليده وعاداته وتراثه.

الأساس المعرفي: ويتناول البنية المعرفية للمادة ممثلة في المفاهيم الكبرى التي يجب أن يتناولها المقرر.

الأساس الاجتماعي: ويقصد به مجموعة القواعد والمعايير المرتبطة بالمجتمع، والتي يجب أن يلتزم بها المسئولين عن تصميم وتخطيط وتطوير المناهج، حيث يرتبط المنهج ارتباطا وثيقا بأهداف المجتمع وثقافته وقيمه وعاداته وتقاليده ومشكلاته وطموحاته.

الأساس النفسي: ويقصد بها مجموعة المقومات والركائز التي تتعلق بطبيعة الطالب وخصائصه النفسية والاجتماعية، والعوامل المؤثرة في نموه والتي ينبغي على خبراء المناهج مراعاتها عند تخطيط وتصميم وتطوير المناهج الدراسية ".

أما في الجزائر فإننا نجد أن الاختيارات التربوية المعتمدة ترتكز على شقين أساسيين، أحدهما مرتبط بالمجتمع من خلال القيم التي تبناها، والأخر مرتبط بالفرد من خلال العمل على تنميته معرفيا ومراعاة حاجاته ليتم تكريسها كملمح خروج لدى المتعلم، ولذلك وبناءا على ما تضمنته الوثائق والسندات التربوية الصادرة عن وزارة التربية الجزائرية نجد أن مبادئ وأسس بناء المناهج التعليمية تتمثل فيما أشار إليه (بوعناقة، وسلاطنية، ص 51 ـ 52) في " العناصر التالية:

أ- **البعد الوطني:** متمثلا في أن الإسلام والعروبة والأمازيغية، وهي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية، والتي تكرس أصالتها ويتعين على المنظومة التربوية ترسيخها لدى المتعلمين لضمان الوحدة الوطنية والمحافظة على الشخصية الجزائرية، كما يتعين عليها إحداث تماسك بين القيم الأصيلة وبين ما تطمح إليه الأمة من تقدم.

ب- البعد الديمقراطي: ويتجلى هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة والديمقراطية قيما وسلوكا، والنظام التربوي من خلال المناهج التربوية يتكفل بالنهوض بهذا البعد، كذلك يعمل النظام التربوي على تكريس مبدأ ديمقراطية التعليم.

ج- البعد العلمي والتكنولوجي: وهذا من خلال إعطاء أهمية للمعارف العلمية والتطبيقات التكنولوجية وربط التعليم بالجانب التطبيقي.

د- البعد العالمي: حيث يتميز العالم اليوم بالترابط في كافة المجالات ووفرة المعلومات والخدمات ما أدى إلى تطوير طرق العمل والتشجيع على الإبداع، وضرورة تفاعل النظام التربوي مع هذه المستجدات والمتغيرات ".

4 ـ الجيل الثاني من المناهج:

هي مناهج تعليمية تهدف لإثراء ودعم وتحسين التربية والتعليم بتبني اتجاه بيداغوجي جديد يعتمد على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية والبنيوية والبنيوية الاجتماعية لجعل المتعلمين قادرين على التصرف في محيطهم، وقد جاء في (الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط، 2016، ص 6) فإن " هذه المقاربة تشكل المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فإن البنيوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف ".

وقد بنيت مناهج الجيل الثاني بالعودة لثلاث مرجعيات أساسية هي:

ـ الدستور المعدل في 2008.

ـ القانون التوجيهي للتربية 2008 الذي حدد أسس ومبادئ وهيكلة المدرسة الجزائرية.

ـ المرجعية العامة للمناهج 2009 والتي تعد وثيقة توجيهية لتأطير عملية إعداد مناهج جديدة في إطار مقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائرية.

5 ـ المقاربة بالكفاءات:

وهي مقاربة بيداغوجية تهتم بمنطق التعلم المركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أثناء تعامله مع الوضعيات المشكلة، عوضا عن منطق التعليم السابق والذي يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلم، وفي هذا الشأن جاء في (المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص 19) أن " التلميذ يتدرب في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقديم حلول ...) وفق الوضعيات المشكلة المختارة من الحياة اليومية التي يمكن أن تحدث له، وهذه الوضعيات المكونة للوضعيات التعلّمية هي فرصة لتعزيز وتنصيب الكفاءات، وتعرف الكفاءة على أنها القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تُمكّن من تنفيذ عدد من الأعمال، أي أنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا ".

وأوضح (واعلي، 2010، ص 77) أن المقاربة بالكفاءات " تندرج في إطار ما يسمى التعلم بالممارسة، ويتعلق الأمر بإقحام المتعلم في وضعيات افتراضية أو من الواقع لتمكينه من توظيف كفاءاته وجعلها تتطور من خلال تعلمه، بعبارة أخرى هي بيداغوجيا تركز على جهد المتعلم بتوجيه من المعلم، أي جعل المتعلم يشارك فعليا في بناء معارفه ومهاراته إنها بهذا الشكل تعارض بيداغوجيا الإلقاء التي تركز على تلقين المعارف ".

ويمكننا اعتبار الكفاية بأنها: معرفة التصرف الملائم والناجع الناتج عن تعبئة موارد وتنظيم قدرات ومعارف ومهارات وقيم ومواقف ملائمة لحل وضعيات مشكلة أو إنجاز مهمات مركبة في سياق معين ووفق شروط ومعايير محددة.

وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي مقاربة تهدف إلى جعل المعارف والمعلومات المكتسبة سلوكات ملاحظة ومُمَارسة في الحياة اليومية وذلك بالتركيز على التقاطع والتشارك بين المواد وجعلها مواد موحدة ومكملة لبعضها البعض لتشكيل ملمح التخرج لدى المتعلم، فهي مقاربة تهتم بالتحصيل المعرفي وتنمية القيم واستغلال المعارف والمهارات في حل المشكلات التي تلاقيه في

حياته اليومية، أي تعليم المتعلم كيفية التعامل مع مواقف الحياة اليومية باستغلال المعارف التي اكتسبها.

5 ـ 1 ـ دواعي تبني المقاربة بالكفاءات: يؤكد (بن بوزيد، 2006، ص 12) بأنه " يرجع الفضل الكبير إلى بيداغوجيا الأهداف التي جعلت التلميذ لأول مرة في مركز اهتمام البرامج الدراسية، فبدلا من تقديم قائمة من المضامين التي يلقنها المدرس صارت قائمة من الأهداف التي يتعين على التلاميذ بلوغها ".

إلا أن المقاربة بالأهداف وجهت لها جملة من الانتقادات أهمها اعتمادها الكلي على السلوكيات القابلة للملاحظة انطلاقا من مبدأ مثير ـ استجابة وإهمال دور المعارف السابقة التي يمتلكها المتعلم والتي تتميز بصفة التراكمية، ولذلك فقد أصبح الفعل التعلمي فاقد لدلالته لدى المتعلم في كثير من الأحيان، كما أن تقديم المعارف في شكل وحدات منفصلة جعل المتعلم يقف عاجزا عن تسخيرها للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة، ونتيجة لذلك اتجهت الممارسات البيداغوجية في عديد دول العالم إلى تبني خيار المقاربة بالكفاءات والذي يقدم تعلما اندماجيا غير مجزأ وذي دلالة بتوظيف المعارف في خدمة الفرد والمجتمع من خلال تمكين المتعلم من تجنيد موارد مختلفة منها المعارف المكتسبة لحل وضعيات داخل القسم وخارجه، ونتيجة لأفكار التيار البنائي المنادي بهذه المقاربة فقد تغيرت النظرة إلى المتعلم من متلقي للمعرفة إلى باحث عنها ومكتشف لها.

5 ـ 2 ـ مبادئ المقاربة بالكفاءات: تم التطرق لأهم هذه المبادئ في (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 3): "

أ ـ مبدأ بناء المعرفة: حيث تعطى الأهمية لدور المتعلم في بناء معارفه باعتبار المعرفة تُبنى ولا تُلقن، مما يجعل المتعلم يتعامل مع الأشياء والمعطيات بطريقة حيوية ونشيطة، وهذا ما يتطلب الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.

ب ـ مبدأ الإدماج: ويعني العمل على تمكين المتعلم من توظيف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، ويتم تجسيد هذا المبدأ عبر مجموعة من الأنشطة الإدماجية، ويؤكد هذا المبدأ على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.

ج ـ مبدأ التقويم الذاتي: ويُمكن هذا المبدأ من التعرف على دلالة ومعنى ما تم تعلمه، لأن الأمر لا يتمثل في تعلم جملة معارف سرعان ما يتم نسيانها وإنما باكتساب كفاءات مستدامة تشكل حلولا لوضعيات مشاكل.

د ـ مبدأ المشروع: ويهدف إلى ربط التعليم المدرسي بالمحيط الاجتماعي، حيث يُمكن المشروع المتعلم من تسخير مجموع القدرات والمهارات والكفاءات لإنجاز عمل ما له دلالة يضفي طابع الفعالية على كل ما تم اكتسابه ".

5 ـ 3 ـ مميزات المقاربة بالكفاءات: تتميز المقاربة بالكفاءات وفق ما جاء في (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2005، ص 31) ب: "

ـ تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

ـ تجعل من حل المشكلات أو الوضعيات المشكلة الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه بالمفهوم الواسع بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

ـ تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة، بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

ـ تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم ".

وينقل (اللحية، 2006، ص 69) عن فيليب أن " بناء الكفايات تتطلب:

ـ تجاوز الرؤية التي تحصر المعرفة المدرسية في اجتياز الامتحان إلى رؤية تحويلية للمعارف والمكتسبات في وضعيات معقدة، ولذلك ينبغي الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الحياة الاجتماعية عند صياغة البرامج.

ـ تعمل المدرسة على تنمية الكفايات لتفادي فشل التلاميذ حينما يظلون مرتبطين بالمعارف والمضامين منفصلة عن التطبيق أي نقلها إلى وضعيات بعيدة عن المدرسة.

ـ تقليص الغلاف الزمني الخاص بالدراسة أسبوعيا والتخفيف من المقررات الدراسية لإفساح المجال للتطبيق والتدرب في وضعيات معقدة تستحضر الحياة اليومية.

ـ اعتبار المعارف موارد والعمل بالمشاكل والإبداعية في التدريس.

ـ توجيه التكوين نحو البناء وإزالة الصورة النمطية عن المدرس (محتكر الكلام والمعرفة) وعن الدرس كدرس متبوع بتمارين.

ـ الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ".

وعليه فإن أهم ما يميّز هذا التوجه الجديد هو إمكانية أن يجنّد المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة، أي أنها غلّبت منطق التعلّم(الذي يركّز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة)على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط، ويُدرّب المتعلم في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليليا، إعداد فرضيات، تقويم حلول...)، ولا تجعل من المعلومات غاية في حد ذاتها، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف داخل المدرسة وخارجها، أي تجعل منها موارد حية يمكن استغلالها في حل وضعيات مشكلة مختارة كمشكلات يواجهها في الحياة، بمعنى أنها تعمل على ربط المتعلم بواقعه الاجتماعي وتهيئته للاندماج في الحياة وذلك بربط المعارف بالممارسات الاجتماعية وتعويده عن البحث والتفكير العلمي المنظم.

5 ـ 4 ـ أهداف المقاربة بالكفاءات: تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف، حددها (عميمر، 2005، ص 13) فيما يلي: "

ـ تحويل المعرفة النظرية المجردة إلى سلوك يعيشه ويحياه الفرد.

ـ توظيف المكتسبات التي تظهر في شكل إنجازات.

ـ تطبيق المعارف بالدرجة الأولى وليس الاكتساب فقط.

ـ اعتبار التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية وليس المعلم.

ـ تجنيد المعارف والموارد لتحقيق الكفاءة التي لها طابع اجتماعي.

ـ يتحول التعليم إلى تكوين وليس لنظام معارف ومعلومات فقط.

ـ الكفاءة تقاس بالنتائج القابلة للقياس والملاحظة وهي في شكل إنجازات.

ـ تدريب العقل واليد والقلب على حسن التصرف والمعاملة وهذا بإشراك المجالات الثلاثة :المجال المعرفي، المجال الوجداني، والمجال الحس –حركي في عملية الاكتساب وفي التوظيف وترجمة المعاني إلى حقائق ملموسة ".

يُضاف لما سبق الأهداف التالية:

ـ منح الفرصة أمام المتعلم ليبدع ويعبر عن طاقاته الكامنة ويظهر قدراته ومهاراته.

ـ تدريبه على كفاءات التفكير التي تجعل منه فرد منتج، وبذلك يتم تجاوز الدور السلبي للمتعلم المتمثل في تلقي وحفظ ما أنتجه الغير.

ـ التدرب على توظيف معارفه ومختلف الموارد المتوفرة لديه في سياقات واقعية.

وعموما تهدف الكفاءات إلى إكساب المتعلمين جملة من المعارف والمهارات والقدرات والقيم وتعويدهم على توظيفها في الواقع المعاش، ليكونوا أكفاء قادرين على القيام بمهام تنفعهم وتنفع المجتمع

5 ـ 6 ـ خصائص المقاربة بالكفاءات: يمكن حصر خصائص هذه المقاربة حسب ما أشارت إليه (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 3 . 4) في " العناصر التالية:

ـ النظر إلى الحياة من منظور عملي.

ـ التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي منها.

ـ تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.

ـ السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

ـ جعل المتعلمين في فلب العملية التعليمية التعلمية بدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباته ".

التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات: التعلّم هو الانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرّس وبمناهج دراسية موجهة نحو متلقّ واحد هو التلميذ، وذلك بواسطة نشاطات مناسبة، وهي عملية تقتضي بناء الكفاءات لا يُكتفى فيها بتلقّي المعارف فقط.

وعليه " فالعملية التعلمية تسير وفق إمكانيات التلميذ الذي يتعلّم، والغاية منها هي مساعدة المتعلّم على بناء معارفه وامتلاكها، ومهمة المعلم توفير الأدوات التي تساعد على تنصيب المشاريع والعقود التعلّمية، كما أنّه ينشّط وضعيات تعلّمية وفق مساهمات التلاميذ ومبادراتهم ومنطقهم ومفاهيمهم وأساليب تعلّمهم وملامحهم، فيختار المعلّم الوضعيات التي تظهر المشكلات

وتؤدّي على تحويل المفاهيم، وتساعد المتعلّم على التعرّف على استراتيجياته، وتنمية قدراته المعرفية السابقة، وتوجيهه في هيكلة معارفه ".

(الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2016، ص 11)

" فرأس التلميذ ليست فارغة، فقد عمل منذ الصغر على استكشاف ما حوله ليتصرف فيه، وسيتواصل هذا العمل بالتوازي داخل القسم وخارجه، كما أن التلميذ يمتلك معارف وقدرات على التصرف مرتبطة بممارساته الشخصية والاجتماعية، لذا ينبغي أن لا يقتصر عمل التلميذ على تعلم معارف يقدمها له الأستاذ جاهزة أو على تطبيق تقنيات يقلد بها عمل الأستاذ، فالمطلوب إذن إعطاء أهمية لنشاط التلميذ من بداية بناء المعارف وللتبادل بين التلاميذ أثناه هذا البناء ".

(الوثيقة المرافقة لمنهاج الأولى متوسط، 2003، ص 10)

5 ـ 7 ـ النظرية البنائية: يُعتبر بياجيه (Piaget) هو مؤسس النظرية البنائية، حيث يرى أن عملية المعرفة تتمثل في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة لتصبح المعارف عبارة عن أبنية عقلية منظمة داخليا يُستند عليها من بعد في التعامل مع المعلومات والوقائع.

وتؤكد النظرية البنائية أن التعلم الحقيقي لن يحدث سلبيا وبجمود بناء على ما سمعه المتعلم أو حفظه من الآخرين، فالمتعلم يبني معلوماته داخليا بفهمه الخاص للموضوع من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معارف سابقة متأثرا في ذلك بالبيئة المحيطة به والمجتمع واللغة، ولكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة حسب إمكانياته الذهنية وليس كما يريد المعلم، وبالتالي تركز البنائية على تهيئة بيئة التعلم ومساعدة المتعلم لبناء معارفه بتوفير مصادرها، وبهذا تختلف عن النظرية التقليدية في كون الأخيرة تختصر التعلم في نقل المعلومات للمتعلم، فيما ترى البنائية أن التعلم يحدث عند نجاح المتعلم في الوصول إلى المعلومات بنفسه وتوظيفها في حياته اليومية.

وإذا كان النبات الأخضر يبني غذائه بنفسه بفضل عملية التركيب الضوئي، فإن ذلك يمثل دافعا قويا لجعل المتعلم كفيل ببناء معارفه بنفسه، وعلى هذا الأساس قامت البنائية على مبدأ أن التعلم فعل نشيط، وأن بناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف والخبرات السابقة، فالمتعلم يبني المعرفة اعتمادا على ذاته فيلاحظ ويضع علاقات وينتقي ويحلل ويُدمج ويتخذ قرارات.

واشترط بياجيه لحصول التعلم وجود علاقة وتفاعل بين المعلم والمتعلم عبارة عن منطقة تقاطع أو التقاء بينهما ليلتحم التعليم بالتعلم بغرض اكتساب الكفاءات المستهدفة، فيختار المعلم طريقة تدريس ملائمة ويقوم بإعداد الوضعيات بما يتماشى وحاجيات المتعلم، فيما يقوم الأخير باستحضار مكتسباته السابقة وتجنيد الموارد المتوفرة لديه وتصوراته عن الموضوع في حل المشكل، ليساهم بهذا المتعلم في سيرورة تكوينه.

وهذا ما أكدته (ستر الرحمن، 2018، ص 24) في قولها أن " النظرية البنائية لجون بياجيه هي التي أكدت على أن المعرفة لا تلقن ولا تنتقل من معلم إلى متعلم بل إن المتعلم هو الذي يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله مع المثيرات البيئية التي سيهندسها المدرس في شكل مواقف تعليمية تعلمية أو الأصح في شكل وضعيات مشكلة تتضمن عائقا تجاوزه هو الذي سيرتبط بالتعلمات الجديدة المستهدفة، إذن عوض تقديم معرفة جاهزة تخزن في الذاكرة لتسترجع يوم الامتحان ثم تنسى بعد ذلك فالأنجع تستخدم إستراتيجية حل المشكلات التي هدفها استثارة قدرات المتعلم المعرفية وتفعيلها أو تنشيطها لبناء مفاهيم وتعلمات جديدة ".

5 ـ 8 ـ النظرية البنائية الاجتماعية: من أهم روادها فيجوتسكي (Vygotsky)، وتؤكد على أهمية السياق الثقافي والاجتماعي في التأثير على التعلم، وتعتبر أن المعارف تُبنى اجتماعيا بناء على التفاعل والتفاوض مع الزملاء وبمقارنة انجازات المتعلمين بإنجازات غيرهم، مما يؤدي لتواجه تصورات المتعلمين مع بعضها البعض في إطار عمل جماعي باستخدام إستراتيجية عمل المجموعات شريطة أن يخطط لهذا العمل مسبقا من طرف المعلم.

والتيار البنيوي الاجتماعي الذي يعد من ركائز المناهج الجديدة ينطلق من مبدأ أن بناء المعرفة رغم أنه أمر شخصي، لكنه يتم في إطار اجتماعي، ويضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلمين من بناء معارفهم ومناقشة إسهاماتهم داخل مجموعات الأقران بالتفاعل الجماعي، وينتج عن ذلك بناء معارفهم وتنمية قيم ومواقف في إطار تحقيق الكفاءات المستهدفة، وهذه الإستراتيجية هي إستراتيجية التعلم التعاوني الذي يتفاعل فيها المتعلمين مع بعضهم البعض بطريقة تتضمن نوعا من المحاسبة الفردية لكل فرد ومدى مساهمته في المنتوج الجماعي، كما تَثْمن العمل الجماعي كفريق لأعضاء الفوج.

ولتأكيد أهمية الجانب الاجتماعي في التعلم جاء في (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 12) بأنه " اعتقدت المدرسة منذ مدة طويلة أن إعداد التلميذ للحياة يقتصر على مَدِّهِ بمجموعة من المعارف والمهارات الضرورية وكفى، المتعلم يقوم هو بنفسه بعد ذلك بمهمة إدماج وتحويل مكتسباته لحل وضعيات من الحياة، فالمدرسة لم تكن تدربه على هذا التحويل كما لو أن عمليات التحويل تتم بآلية عفوية لديه، نتج عن ذلك لدى المتعلم تراكم المعارف دون القدرة على تجنيدها، فَقَصُرَ منطق البحث والإنجاز والحل والاكتشاف وضعفت القدرة على التصرف في الحياة لديه، ولذلك جاء التعديل بضرورة إثراء ودعم وتحسين التربية والتعليم بتبني اتجاه بيداغوجي جديد مستمد من التيار البنيوي الاجتماعي يعتمد على المقاربة بالكفاءات لجعل المتعلمين قادرين على التصرف في محيطهم ".

وأخيرا وبعد التطرق لأهم ما تم تبنيه في المناهج الجديدة ممثلة في المقاربة بالكفاءات والبنائية والبنائية الاجتماعية نجد أن إعداد هذه المناهج واعتمادها بداية من الموسم 2017/2016 يعد خطوة في مسار الإصلاحات، فمناهج الجيل الثاني تُعد امتداد لمناهج الجيل الأول التي أعدّت في ظروف إستعجالية وتم إصدارها سنة بعد سنة مما أدى لتفككها وأفقدها الانسجام والتماسك المطلوب، دون التّمكّن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها، وقد تم إعدادها مع تبني خيار المقاربة بالكفاءات دون التكفل الكافي بسُبل تطبيقها، ولذلك جاءت تسمية الجيل الأول والجيل الثاني بحيث تمثل مناهج الجيل الأول النسخة الأولى التي اتخذت المقاربة بالكفاءات إطار مرجعي لها، أما مناهج الجيل الثاني فهي بمثابة نسخة ثانية محسنة لنفس المناهج هدفت لتفعيل مبادئ المقاربة نفسها من خلال الانتقال إلى الصيغة التطبيقية لها بجعل المتعلم محور للعملية التعليمية التعلمية وإقحامه ليبحث بنفسه عن المعارف وعن حلول للوضعيات المشكلة التي تواجهه، وذلك بارتباط المناهج الجديدة أساسا ببيداغوجية الإدماج والذي يعني تجنيد المتعلم لقدراته ومكتسباته القبلية قّصد بناء المعرفة الجديدة وتوظيفها في مسعاه التعلمي، أما المعلم فيكتفي بدور الموجه للتعلمات والمرشد للتلاميذ في انتقاء المعارف والحلول والقائم على اختيار الأنشطة التعلمية المناسبة لتطبيق المنهاج بشكل سلس وسليم.

6 ـ أهداف الجيل الثاني:

من الأهداف الرئيسية التي تسعى المناهج الجديدة لتحقيقها:

ـ استعادة التلميذ مكانته في العملية التعليمية التعلمية، حيث جعلت منه محورا لهذه العملية يساهم في بناء معارفه بنفسه، وذلك بالتخلي عن الدور السلبي المتمثل في تلقي المعلومات جاهزة عن المعلم.

ـ الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، إذ أن الأول عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال مدة معينة، في حين أنّ الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت إشراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم، ويتم ذلك بالانتقال من نموذج بيداغوجي يعتمد على المعارف الموسوعية التي ينبغي إكسابها للمتعلمين والمبنية على الحفظ والاسترجاع، إلى نموذج يعتمد على القدرات المختلفة للمتعلم مع التركيز على تنمية مهارات التفكير العلمي للوصول إلى جيل منتج قادر على الاختراع والإبداع والمساهمة في إيجاد الحلول لمشكلات مجتمعه، ويعود هذا التصور لتوجه التربية الحديثة على التنمية الشاملة للتلميذ عوض التركيز على المعرفة.

7 ـ مبررات الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني:

لا خلاف في ضرورة إصلاح وتطوير المناهج التربوية والبرامج من حين لآخر بما يتماشى ومتطلبات العصر، إلا أن ذلك يستوجب توفير بيئة ملائمة لنجاح هذا الإصلاح، وقد جاء في (الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، 2009، ص 4) أنه " من الأمور المسلّم بها عالميا أنّ المناهج المدرسية ليست جامدة ويجب أن تخضع دوريا:

ـ للضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.

ـ للتحيين الذي يفرضه تقدّم العلوم والتكنولوجيا، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة.

ـ للتغيير الشامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلّبات اجتماعية جديدة في مجال التربية، أو إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي.

وتنتمي مناهج الإصلاح (الجيل الثاني) إلى هذا الجانب الأخير وتجد أسبابها في:

1 ـ التزايد الدائم للمعارف، والتطوّر التكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر ممّا كانت عليه في الماضي.

2 ـ بروز حاجات جديدة في مجتمعنا، وتطلّعات جديدة في مجال التربية وإصرار المجتمع على النوعية.

3 ـ ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الذي أصبح من الصعب تجاوزه ".

كما تمت الإشارة لأهم دواعي تطوير وتغيير المناهج بصفة عامة ومناهج المواد العلمية على وجه الخصوص في (وزارة التربية والتعليم المصرية، وثيقة منهج الأحياء، 2012 ، ص 6) والمتمثلة في: "

ـ زيادة كم المعرفة العلمية، حيث أن المعرفة العلمية ذات طبيعة تراكمية والاكتشافات تتلاحق بسرعة، مما يتطلب تطوير المناهج بما يتلاءم مع الاكتشافات الحديثة في هذا المجال.

ـ تغير البنية المعرفية للمواد العلمية، فالعلم يتميز بأنه ذو طبيعة ديناميكية وفي تغير مستمر.

ـ تغير متطلبات سوق العمل، وهو ما فرض تغيير المناهج بما يتماشى مع هذه المتطلبات، وإكساب الطلاب المهارات التي تمكنهم من الالتحاق به.

ـ مواكبة التغيرات العالمية والاتجاهات الحديثة في بناء المناهج الدراسية.

ـ تغير حاجات واهتمامات وميول الطلاب، مما أوجب تغيير وتطوير المناهج بما يلبي تلك الحاجات والميول.

ـ ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي أثرت في شتى المجالات ومجال التعليم بصفة خاصة.

ـ إكساب الطلاب مهارات إنتاج المعرفة، فالعصر الحالي يحتاج إلى إعداد عقول مفكرة مبدعة قادرة على إنتاج المعرفة وليست مخازن متحركة للمعلومات، لذا وجب تطوير المناهج التي تُكسب الطلاب مهارات البحث والاستقصاء وإنتاج المعرفة والبعد عن التلقين والحفظ والاستظهار".

من جهة أخرى قدم (برو، ورحموني، 2015، ص 156-157) جملة من الانتقادات الموجهة من طرف علماء التربية المعاصرين للمناهج التقليدية استدعت تحديثها " منها ما يلي:

ـ الاهتمام بالجانب المعرفي وإهمال الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية بمعناها الشامل، وقد ترتب على ذلك في كثير من الأحيان أن التلاميذ كانوا يدرسون المادة ويحفظونها، ولكنهم يبغضونها في الوقت نفسه، وبذلك كانت صلتهم بها صلة مؤقتة تنتهي بانتهاء الدراسة.

ـ العزلة بين المدرسة والحياة بسبب الاهتمام الكلي بتحفيظ ما في الكتب من معلومات دون مراعاة لقدرات التلاميذ وحاجاتهم الخاصة.

ـ إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية للتلميذ والتركيز على الجوانب النظرية واللفظية، وذلك من خلال الاهتمام بالمستويات المعرفية الدنيا كالحفظ والاسترجاع وإهمال المستويات العليا من المعرفة كالفهم والتطبيق والنقد والابتكار والإبداع.

ـ تقييد حرية المعلم من خلال حصر دوره في مجال شرح الدروس وتحفيظها وتسميعها.

ـ إهمال حاجات المتعلمين وميولهم.

ـ إغفال دور القدوة الحسنة في توجيه السلوك.

ـ حصر اختيار محتويات المناهج التعليمية بالمتخصصين فحسب.

ـ استبعاد الأنشطة المدرسية الفعالة.

ـ تعويد التلاميذ السلبية وعدم الاعتماد على النفس.

ـ تضخيم المقررات الدراسية وعدم ترابط محتوياتها ".

وفي الجزائر ومتابعة لسلسلة الإصلاحات التربوية المتعاقبة منذ الاستقلال وبهدف الوصول إلى مناهج تساير التطور العلمي والتكنولوجي وتلبي تطلعات المجتمع وتساهم في ترقيته كان لابد من تقديم مبررات لكل إصلاح، فمن غير المعقول تطبيق مناهج احتمالات نجاحها وفشلها على حد سواء، وعند اعتماد مناهج الجيل الثاني بداية من الموسم الدراسي 2017/2016 قدمت اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج النابعة عن وزارة التربية الوطنية جملة من المبررات لإعادة كتابة المناهج من بينها:

ـ معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول.

ـ امتثال المناهج الدراسية للقانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج، على عكس المناهج السابقة التي صُممت في غياب الإطار المرجعي، والتي يقصد بها الوثائق التي تمثل مرجعا لمُعدّي الإصلاح تحدد توجهات الإصلاح.

ـ التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينها.

ـ تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات.

إضافة إلى المبررات التي تم توضيحها في (الإطار المرجعي لكتابة المناهج، 2009، ص2) والمتمثلة في: "

1 ـ التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر مما كانت عليه في الماضي.

2 ـ بروز حاجات جديدة في مجتمعنا، وتطّلعات جديدة في مجال التربية، وإصرار المجتمع على النوعية.

3 ـ ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الذي أصبح من الصعب تجاوزه ".

ومما سبق نجد أن أهم دواعي اعتماد المناهج الجديدة تنحصر بداية من 2016 في:

ـ امتثال المناهج الدراسية واعتمادها على مرجعيات تضمنها القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي، وانسجامها مع الغايات المحددة للنظام التربوي..

ـ تفعيل المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي بين المناهج، وتنمية مبدأ الإدماج بين جملة الموارد الداخلية والخارجية للوصول لحل الإشكال المطروح.

ـ الاهتمام بالقيم والعمل على غرسها متى سمح الموقف التعلمي.

ـ تكريس الكفاءات العرضية بالعمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي بين المواد، مما يحقق ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح التخرج المراد الوصول إليه وبمساهمة جميع المواد.

ـ توحيد المصطلحات المستخدمة بين جميع المواد.

ـ اعتماد النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه بنفسه وضمن عمل جماعي.

8 ـ محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني:

انطلاقا من الوثائق التي كانت بمثابة مرجعية لكتابة المناهج والسندات التي شرحت المناهج فيما بعد نجد أن المناهج الجديدة تم هيكلتها بناءا على جملة من المحاور أهمها:

أ) المحور المعرفي: حيث تم هيكلة المحتويات المعرفية للمواد بمراعاة التنظيم المنطقي للمعارف وبما ينسجم مع خصوصيات كل مادة، مع الحرص على تنمية القدرة على إدماج المعارف وتوظيفها في خدمة الفرد والمجتمع.

ب) المحور البيداغوجي: وذلك بالاستمرار في تبني المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي، وبناء التعلمات وفق ما نصت عليه النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية، مع التدريس عن طريق

الوضعيات التعلمية والإدماجية حيث تم وضع مخططات التعلم لتنمية كفاءة قصد تطبيق التعلم المبني على مساعي حل المشكلات بجعل المعارف أدوات للتفكير والتصرف داخل وخارج المدرسة (معارف حية).

ج) المحور النسقي: ويكون ذلك بالتأكيد بتوحيد المصطلحات بين المواد، وإعداد تصور شامل للمناهج، إضافة إلى تنمية الكفاءات العرضية بين المواد واعتماد مبدأ الشمولية والانسجام الأفقي والعمودي للمناهج لتفادي التفكك بين المناهج.

د) المحور القيمي: ويتمثل في غرس وتعزيز قيم الهوية الجزائرية ممثلة في الانتماء إلى الإسلام والعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي محدود، مع التكفل بالقيم الفكرية الأخلاقية والاجتماعية والثقافية التي تصقل شخصية الفرد الجزائري.

9 ـ مبادئ مناهج الجيل الثاني:

لبناء مناهج دراسية منسجمة تم الاعتماد في بناء مناهج الجيل الثاني على جملة من المرجعيات والمبادئ التي حددتها (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 2) في: "

9 ـ 1 ـ مرجعيات تتعلّق بالأمة وقيمها:

ـ الانتماء للجزائر باعتباره لُحمة التضامن التاريخي قديما وحديثا.

ـ الشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد، وهو شعور يرتكز على إرث تاريخي وجغرافي، حضاري وثقافي بما يرمز إليه الإسلام واللغتين الوطنيتين العربية والأمازيغية والعلم والنشيد الوطنيين.

ـ التفتّح على حضارات العالم والقيم العالمية التي لا تتعارض وقيمنا.

9 ـ 2 ـ مرجعيات تتعلّق بالسياسةّ التربوية:

ـ الطابع الوطني والديمقراطي للمنظومة التربوية استمرارا للقيم والمبادئ التي دأبت عليها منذ الاستقلال.

ـ الطابع العصري والتقدمي الذي فرضته التحديات الداخلية والخارجية في عالم يتطور باستمرار، ومجتمع جزائري ما زال يلح على النوعية فيما تقدمه المدرسة.

9 ـ 3 ـ مبادئ منهجية: تتعلّق بإعداد مناهج جديدة، وتتمثل في:

ـ مبدأ الشمولية: الذي يقتضي من خلال بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثم حسب لأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي.

ـ مبدأ الانسجام: الهادف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكوّنات المنهاج، وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

ـ مبدأ الملاءمة: التي تمكّن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل، وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

ـ مبدأ المقروئية: الذي يستلزم البساطة والوضوح والدّقّة في صياغة البرامج لجعلها أداة سهلة الاستعمال.

ـ مبدأ قابلية التقويم: للتمكين من إجراء تقويم تسييري يحدث ملاءمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة ".

10 ـ مصطلحات متداولة في مناهج الجيل الثاني:

ـ ملمح التخرج: هو عبارة عن مشروع تربوي بعيد المدى يمثل منتوج التكوين أو الصفات المنتظرة من المتعلم، وهو ترجمة لما ينبغي أن تكون عليه ذخيرة المتعلم المعرفية وقدراته ومهاراته ومواقفه في نهاية مرحلة تعليمية أو مسار دراسي كامل في شكل كفاءات شاملة مستهدفة كصفات وخاصّيات كُلّفت المدرسة بمهمّة تنصيبها لدى جزائري الغد، ويتكون ملمح التخرج من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد المطلوب التحكم فيها.

فمعرفة إلى أين نريد أن نصل شرط أساسي في المنظومة التربوية، من خلال تنظيم وهيكلة الأطوار التعليمية وتحديد البرامج والوسائل التعليمية واختيار أفضل الاستراتيجيات التربوية لتسهيل الوصول في أحسن الظروف، والمنهاج الدراسي أحد أهم المكونات التي يتم التسلح بها لقطع مسار دراسي يبدأ بملمح الدخول (نقطة الانطلاق) وملمح التخرج (نقطة الوصول).

ـ كفاءات المادة: هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم من دراسة مادة من المواد الدراسية، تمكنه من التحكم في الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة.

ـ **الكفاءة الشاملة:** تمثل هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق مسار دراسي منظم، وتتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءات شاملة لكل مادة لتترجم مجتمعة ملمح التخرج، وهي كفاءة تتحقق في نهاية السنة الدراسية من تدريس برنامج كامل أو تدريس مادة معينة وتشتق منها كفاءات ختامية.

ـ **الميدان:** هو أحد المجالات التي تدور حوله موضوعات الدراسة في المادة ويضم جزء من المعارف أو التعلمات السنوية الخاصة بالمادة، وعدد الميادين في المادّة يُحدّد عدد الكفاءات الختامية المراد تحقيقها والتي تدرج في ملمح التخرّج.

ـ **الكفاءة الختامية:** كفاءة تكتسب من دراسة إحدى المواد الدراسية، وتُعبر عن جزء من ملمح التخرج في السنة أو الطور، وتتحقق من خلال تنفيذ التدرج البيداغوجي لأنشطة المادة، وهي كفاءة مستهدفة في نهاية ميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبر عما هو منتظر من المتعلم (التحكّم في الموارد وحسن إدماجها وتوظيفها) بعد الانتهاء من دراسة الميدان، وتتصف الكفاءة الختامية بالعموم والاندماج لذلك ينبغي أن تجزأ إلى مركبات كفاءة.

ـ **مركبات الكفاءة:** هي العناصر المكونة للكفاءة الختامية، تُحدد وتبرز بوضوح المعارف التي يجب التحكم فيها والقدرة على توظيف هذه المعارف.

ـ **الموارد:** لا ينحصر معنى مصطلح المورد في المعارف والمهارات، بل يمتد لكل ما يمكن أن يجنده المتعلم لحل الوضعيات المشكلة المعروضة أمامه، لكن تبقى الموارد المعرفية بمثابة العمود الفقري للبرامج التعليمية.

الموارد المعرفية: وهي المضامين المستهدفة من تدريس مادة ما والتي يُراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة ممثلة في المعارف والحقائق والمفاهيم والقواعد.

وتنقسم الموارد إلى نوعين هما:

موارد داخلية: وتشمل المعارف والمهارات والمواقف التي تعلمها المتعلم في المدرسة.

موارد خارجية: وتشمل كل الموارد الخارجة عن قدرات الشخص ومهاراته، وتتمثل في جملة السندات (النصوص، الوثائق، الجداول، الرسومات، المعطيات العلمية ...) التي يكون المتعلم بحاجة إليها.

ـ **الوضعيات التعلّمية:** هي أنماط مقترحة في شكل مشكلات من الواقع المعاش لاختبار مدى تحكم المتعلم في المعارف وقدرته على توظيفها للوصول إلى الحل، وتتم بطرح تساؤلات لدى التلاميذ تثير فيهم الدافعية لممارسة النشاط التعلمي.

ـ **معايير ومؤشرات التقويم:** تسمح بتقويم مدى التحكم في الموارد.

ـ **الكفاءات العرضية:** وهي كفاءات أفقية تُبنى بمساهمة جميع المواد، وتتمثل في مجموعة المعارف والمهارات التي تشترك مختلف المواد في إكسابها وتنميتها لدى المتعلم، ويتم استخدامها أثناء بناء المعارف لفك العزلة بين المواد.

ـ **المواقف والقيم:** وهي جملة الأهداف الوجدانية والعاطفية والاجتماعية المراد تحقيقها، حيث تسعى المنظومة التربوية لنقل القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية والسلوكية والروحية والوطنية الموجودة في المجتمع للمتعلم من خلال العملية التعليمية لتسهل له الاندماج الاجتماعي ومواجهة مواقف ومتطلبات الحياة.

ـ **الانسجام العمودي والأفقي بين المواد:** تسعى مناهج الجيل الثاني لتكوين ملمح التخرج المتمثل في الوصول إلى مواصفات المواطن الجزائري الصالح لدى المتعلم خلال المرحلة التعليمية ككل أو السنة الدراسية الواحدة بإشراك كل المواد، حيث يتشكل ملمح التخرج من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد الدراسية، وبنفس الطريقة تتجزأ الكفاءة الشاملة للمادة الواحدة إلى كفاءات شاملة للسنوات الدراسية بالمرحلة، ويتفرع عن كل كفاءة شاملة كفاءات ختامية بحيث يتكون منهاج كل مادة دراسية من ميدان أو عدة ميادين وكل ميدان يسعى لتحقيق كفاءة ختامية، ويتم استخدام جملة من الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات التي يستهدفها المنهاج، وتضم كل كفاءة مركبات كفاءة، وهذا ما يُعبر عنه بالانسجام العمودي، أما الانسجام الأفقي فيتمثل فيما يُسمى تشاركية المواد، حيث تتحد المواد في ترسيخ القيم وبناء كفاءات عرضية بشكل منسجم ومتناغم.

وقد جاء في (دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لغة عربية، 2016، ص 9) أن " مناهج الجيل الثاني راعت مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية، ويتجلّى الانسجام العمودي في منهاج المادة الواحدة من خلال التصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة، ثمّ الطور فالسنة، كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية

محدّدة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعلمية لإرساء الموارد(المعرفية والأدائية) وتوظيفها، ثمّ إدماج مركباتها في وضعيات لتعلّم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعلمية (مقطع، فصل، سنة، طور) ".

ومما سبق يمكننا القول أن الاختيار البيداغوجي في مناهج الجيل الثاني والذي جعل من عملية التعلم مسعى لتحقيق كفاءات ختامية مرتبطة بميادين محددة، ويتجزأ الميدان الواحد إلى عدة مقاطع تعلمية تهدف لتحقيق مركبات الكفاءة المستهدفة، وقد قدمت المناهج مخططات لتدرج التعلمات لكل مقطع تعلمي تضمن التوزيع الزمني المخصص لتناول أجزائه، إضافة إلى عدة وضعيات تعلمية وإدماجية وتقويمية ومعايير ومؤشرات التقويم، وتنفيذ هذا يتطلب من المعلم تغير ممارساته داخل القسم، بتوفير الجو المناسب لجعل التلاميذ في وضعيات تعلم لا تعليم، وتغير دوره من مانح للمعرفة إلى مرشد وموجه للتلاميذ بما يساعدهم على بناء تعلماتهم.

والتدريس في المسعى البنائي الاجتماعي المستمد من المقاربة بالكفاءات يجعل من المعارف التي ينبغي بناؤها من طرف المتعلم موارد يتم تجنيدها لحل اشكاليات مطروحة في سياقات ذات دلالة، وهذا ما أفضى لجعل الأنشطة التعلمية التعليمية تُطرح في إطار وضعيات تعلمية ضمن مقاطع تعلمية، بحيث يهدف كل مقطع لتحقيق جزء من الكفاءة الختامية في شكل مركبات كفاءة، لتتكفل وضعيات الإدماج في نهاية المقطع بالوقوف على مدى تحقيق الكفاءة.

11 ـ الخطوات المتبعة لبناء الكفاءات في مناهج الجيل الثاني:

سبق وأن أشرنا أن مناهج الجيل الثاني هي امتداد لمناهج الجيل الأول والتي تعتمد المقاربة بالكفاءات والتدريس بالوضعيات لبناء وتنمية الكفاءات، لكل ما تفرد به الجيل الثاني هو التركيز على بيداغوجيا الإدماج كإطار منهجي للممارسة الفعلية للمقاربة بالكفاءات، هذه البيداغوجيا تتيح الفرصة لاختبار وممارسة الكفاءة المكتسبة، كما تم مع اعتماد المناهج الجديدة تحديد خطوات بناء الكفاءات وذلك من خلال وضع مخطط إجراء التعلمات لبناء الكفاءة لكل مادة على حد، علما أن كل مادة لها كفاءة شاملة تسعى لتحقيقها خلال سنة دراسية أو طور، تتداخل الكفاءات الشاملة لكل المواد بهدف الوصول إلى ملمح التخرج لدى المتعلم، كما أن الكفاءة الشاملة لكل مادة يتم بنائها بالتطرق لعدة ميادين وكل ميدان يهدف لتحقيق كفاءة ختامية والتي تُعد مستوى من الكفاءة الشاملة، وبدوره كل ميدان مجزأ لمقاطع تعلمية من خلالها يتم التوصل لمركبات الكفاءة

الختامية المراد تحقيقها، وبهذا التدرج البيداغوجي يتم بلوغ مركبات الكفاءة لكل مقطع تعلمي بما يجعل المعارف غير مجزأة.

" فمخطط إجراء التعلمات لبناء كفاءة يقدم صورة عن متابعة كفاءة ختامية لميدان من ميادين التعلم المبرمجة في السنة، وفيها تسلسل لمجموعة من الوضعيات التعلمية قصد إرساء موارد الكفاءة من جهة ولإدماج التعلمات مرحليا في ختام الميدان، كما يقترح وضعيات للتقويم ".
(الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية التكنولوجية، 2016، ص 3)

" ولا شك أن أكثر ما يواجه الأستاذ هو كيف يترجم أهداف المنهاج إلى واقع ملموس عند التلاميذ، يبرز مدى التطور الحاصل من جراء التعلم إلى كفاءات وقدرات وسلوكات وتقييم التطور الحاصل لديهم، والتخطيط للتعلم يقصد به اقتراح وبناء تصور للعمليات أو التدخلات البيداغوجية في شكل وضعيات تعلمية متدرجة، وفي شكل مخطط قابل للتنفيذ خلال فترة زمنية محددة ".
(الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية التكنولوجية، 2016، ص2)

ويعد التخطيط لتعلمات التلاميذ من أهم شروط نجاح أي مشروع تربوي بيداغوجي، ولذلك وحسب ما جاء في (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية التكنولوجية، 2016، ص5) فإن " أهم ما يتميز به التخطيط هو الرؤية الشاملة لسيرورة العمليات التي ينوي الأستاذ برمجتها ووضعها حيز التطبيق مع التلاميذ طيلة المدة المخصصة لها (فصل، سنة)، وتتضمن الخطة محطات أو مراحل يتعين فيها تحديد:

- ماذا نريد تحقيقه (الكفاءة الختامية).
- ما هي الموارد التي تمكن التلاميذ من ذلك (الموارد المعرفية والمنهجية والمواقف).
- من أين نبدأ (وضعية انطلاقية تثير لدى المتعلمين الدافعية للتعلم).
- كيف تكتسب الموارد (وضع الاستراتيجيات البيداغوجية الملائمة والوسائل التعليمية وتهيئة شروط التعليم والتعلم) وذلك ب:

* اقتراح وضعيات تعلمية يتوصل فيها التلاميذ إلى المعارف والمفاهيم الأساسية المستهدفة من المنهاج، مبنية على مجموعة من الأنشطة التعلمية يقوم فيها بالبحث وفق مسعى علمي قائم على إنجاز تجارب أو تحليل وضعيات أو دراسة وثائق.
* إرساء هذه الموارد لدى التلاميذ والتأكد من امتلاكهم لها من خلال التدريب والتطبيق والتقييم.

* إدماج هذه الموارد بمواجهة وضعيات من الواقع.

ـ كيف أعرف أن الكفاءة تحققت عند التلاميذ، بحيث يقيم التلميذ من خلال وضعية مشكل يوظف فيها الكفاءة.

ثالثا: منهجية تدريس علوم الطبيعة والحياة في مناهج الجيل الثاني

تمهيد:

لقد تبنت وزارة التربية إصلاحات تربوية جديدة مست مختلف جوانب المنظومة التربوية من مناهج وكتب ووسائل وطرق تدريس، وقد مس هذا الإصلاح جميع المراحل التعليمية وجميع المواد الدراسية بما في ذلك مادة علوم الطبيعة والحياة، والتي تشكل جزء من المناهج العامة للدولة التي تهدف لتحقيق ملمح التخرج لدى المتعلم وتحقيق مستويات أداء مقبولة لديه، وتحمل هذه المادة على عاتقها التكوين الفعال للمتعلم حيث تركز على الملاحظة والتجريب في دراسة الظواهر الطبيعية والبيولوجية والجيولوجية من أجل تنمية التفكير العلمي والقدرة على التحليل والاستدلال والتركيب وبناء المفاهيم العلمية لديه، والقدرة على اتخاذ إجراءات ومواقف وقائية للحفاظ على الصحة والبيئة...

1 ـ علوم الطبيعة والحياة:

هي مادة تعلمية تسعى لتزويد المتعلم بجملة من المعارف العلمية وكفاءات أساسية تساعده على التعرف على الجسم والمحيط من خلال دراسة الوظائف الحيوية والظواهر الطبيعية والجيولوجية وفهمها وتفسيرها، وتمثل في مرحلة التعليم المتوسط " امتدادا للبعد البيولوجي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية في مرحلة التعليم الابتدائي، وهي مادة ترمي إلى تمكين المتعلم من فهم الذات البيولوجية والمحافظة على سلامتها، ومن خلالها على المحيط والبيئة مع مسايرة التطور العلمي والتكيف مع المحيط التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي، واعتبارا من أن فهم الذات مرهون بفهم المحيط ومختلف الظواهر الطبيعية، فإن مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط تزود المتعلمين بأدوات مفتاحية للوصول التدريجي إلى مستوى من الفهم والتفسير لظواهر طبيعية واكتساب مبادرة واستقلالية في حل مشكلات من الحياة اليومية وبناء الحياة الشخصية ". (منهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى متوسط، 2014، ص2)

وتسعى مادة علوم الطبيعة والحياة لبناء مستويات معرفية ومهارية مقبولة لدى المتعلم متعلقة بالكائنات الحية والظواهر الطبيعية والأوساط الحية بما يمكن المتعلمين من التحكم في تقنيات الملاحظة والتجريب وصياغة الفرضيات واختبارها وتحسين التواصل الشفهي والكتابي والنمذجة وتوثيق الزيارات الميدانية، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب والربط بين المعلومات والاستدلال والاستنتاج والتعميم.

إضافة إلى ذلك جاء في (مناهج مرحلة التعليم المتوسط ، 2016، ص 96) " تساهم المادة في ترقية المواصفات المتعلقة بالفكر العلمي ممثلة في الموضوعية ومناقشة الأفكار مع تقديم حجج ومبررات، ذلك ما يساعد على تكوين أفكار واقعية وموضوعية وفضولية ونقدية تجعل من المتعلمين مواطنين يتحلون بالوعي وروح المسؤولية، وذلك ب:

* تكوين الفكر الناقد عن طريق التوجه وبقناعة نحو الاستعمالات الإيجابية للعلم.

* الحصول على ثقافة علمية وتكنولوجية تؤهله للاندماج في العالم الحديث للعلم و التكنولوجيا.

ـ وتساهم المادة بشكل جلي في تطوير التعلمات الأساسية كالتحكم في التعبير بأشكاله المختلفة كتابيا وشفهيا وكذا التبليغ بالأسلوب العلمي واستعمال الترميز العالمي وبالتالي اكتساب لغة ذات طابع علمي دقيق.

ـ وبمعية مواد أخرى تساهم المادة في تعزيز الوعي الجماعي بما تقدمه للثقافة العامة وتنمية القيم، مثل روح التعاون من خلال العمل التعاوني ضمن أفواج ، والتحلي بمواقف إيجابية إزاء المجتمع بصفة عامة وذلك بتعليمهم أسس النقاش البناء وتقبل الأخر كطرف له آراء ووجهات نظر قد تكون مختلفة ".

وعلى العموم تهتم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط بنقل المحتوى العلمي للمادة وإكسابه للتلميذ، وتحقيق كفاءات المادة والمساهمة في الكفاءات العرضية، كما تسعى لتحقيق كفاءة شاملة في كل سنة دراسية بالمرحلة المتوسطة، حيث تم إعداد مضامين مناهج المادة اعتمادا على مبدأ التدرج والتكامل ضمانا للانسجام الداخلي وتكريسا للنموذج البنائي في التعلم، وذلك من خلال تقسيم البرامج لميادين كل ميدان يتوج بكفاءة ختامية، الكفاءة الختامية تتركب من مكونات الكفاءة يتم تحقيقها من خلال مقاطع تعلمية يتم فيها إكساب المتعلم موارد معرفية ومنهجية من خلال التطرق لأنشطة ذات طابع علمي وتطبيقي في شكل وضعيلت تعلمية تعمل على تطوير

الزاد المعرفي واكتساب منهجية علمية لدى المتعلمين، وبالتالي تصحيح تصوراتهم وبناء معارفهم وتنمية قدراتهم واكتساب كفاءات لحل المشكلات، وكل هذا من أجل الوصول إلى الكفاءات المطلوب تحقيقها بالمنهاج، وبالتالي المساهمة في تحقيق جزء من ملمح التخرج.

2 ـ الاتجاهات الحديثة في تطوير مناهج المواد العلمية:

من الأمور المسلم بها أن المواد العلمية تحظى بمكانة هامة سواء لدى أصحاب القرار والذين يُعلقون عليها الآمال في إنتاج جيل قادر على الاكتشاف والاختراع وبالتالي المنافسة العلمية والاقتصادية عالميا، أو حتى لدى الطلاب وأولياهم إذ يميلون للتخصصات العلمية أكثر من غيرها من التخصصات، ونظرا لكون هذا المجال يتميز بتدافع كبير خاصة على مستوى الاكتشافات العلمية والتطورات والنظريات فقد فرض ذلك على مصممي المناهج ومهندسيها مراعاة جملة من النقاط أثناء بناء المناهج منها:

ـ استغلال الحاسوب وتطبيقاته والبرامج المعلوماتية في عمليتي التعليم والتعلم.

ـ إثراء مختلف الجوانب العلمية في تعليم التلاميذ على غرار تزويدهم بمحتويات علمية غزيرة وتعويدهم على إجراء التجارب العلمية وفحص العينات والشرائح والقيام بالبحوث والمشاريع.

ـ التأكيد على محورية التعلم حول المتعلم من خلال إشراكه في الأنشطة التعلمية واكتفاء المعلم بتوجيه بتيسير عملية التعلم وتوجيهها بدلا من التلقين.

ـ مراعاة الترابط بين المناهج الدراسية وواقع المتعلمين ومشكلاتهم.

ـ التأكيد على معالجة المناهج للقضايا العلمية المعاصرة المرتبطة بحياة التلميذ مثل: إدمان المخدرات والتلوث والاحتباس الحراري والمحافظة على الصحة، والتعامل مع الأمراض المستجدة.

ـ تنمية جملة من المهارات العلمية كالملاحظة والقياس والتصنيف والتفسير والتنبؤ.

ـ تكريس المناهج لإحداث نمو شامل للمتعلم معرفيا وجسميا ووجدانيا وخلقيا.

ـ التركيز على تحقيق التكامل والترابط بين المواد وتفعيل آليات بناء الكفاءات العرضية.

ـ تنمية التفكير العلمي والإبداعي لدى المتعلمين وتعويدهم على النقد والاستدلال وحل المشكلات.

ـ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية الموهوبين والمتأخرين دراسيا أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

3 ـ مساهمة مادة علوم الطبيعة والحياة في تحقيق الملمح الشامل للمتعلم:

تشترك مادة علوم الطبيعة والحياة مع بقية المواد الدراسية في الوصول لملمح التخرج المرجو من المتعلم الجزائري، حيث جاء فيها (مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 96) إن " من بين ما تساهم فيه مادة علوم الطبيعة والحياة بناء مستويات أعلى لكفاءات عرضية تسعى إلى:

ـ التمكن من المسعى العلمي في إطار الاستقصاء والبحث عن المعلومات التي تتطلبها الإجابة عن تساؤلاته وحل المشكلات التي تواجهه في المواقف التعلمية المدرسية أو خارج المدرسة.

ـ استخدام المسعى العلمي في تجاوز الصعوبات وبناء تصورات أكثر واقعية وعلمية للظواهر الطبيعية التي تتطلب تقديم الحجة والتبرير والتفسير والتنبؤ.

ـ المساهمة بشكل فعال مع المواد التعليمية الأخرى في تنمية الوعي الجماعي بما تقدمه للثقافة العامة وتنميته للقيم لدى المتعلمين، وذلك بمساعدة المتعلمين على بناء مواقف موضوعية من خلال تزويدهم بأسس النقاش البناء لحل مشكلات.

ـ استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال من خلال ما توفره المادة من أنشطة تعلّمية ومشاريع وبحوث في كل مستوى من مستويات التعلم

ـ تدعيم الملكة اللغوية للتلميذ واكتساب المهارات الخاصة بها كتابة ونطقا وتعبيرا وفق القواعد اللغوية السليمة، وبأسلوب علمي مختصر ودقيق من خلال المواقف التعلمية التي تقتضي توظيف هذه اللغة في الوصف والتعبير والشرح والتفسير والاستنتاجات ".

4 ـ الكفاءات الشاملة لمادة علوم الطبيعة والحياة:

تحقيقا لملمح التخرج الشامل بمرحلة التعليم المتوسط تسعى مادة علوم الطبيعة والحياة لتحقيق كفاءة شاملة خاصة بها للمرحلة ككل نصها:

ـ في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يقترح المتعلم حلولا مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالحفاظ على الصحة، باستمرارية الحياة وبتثمين المحيط، كما يكون قادرا على المشاركة في مناقشات مفتوحة حول المسائل العلمية الراهنة في المجال العلمي.

ويتفرع عن هذه الكفاءة ثلاث كفاءات شاملة متعلقة بالأطوار في المرحلة، وتتمثل فيما يلي:

أ) الطور الأول: ويشمل السنة الأولى من التعليم المتوسط، وتسعى المادة في هذا الطور لتحقيق كفاءة شاملة نصها:

ـ يحافظ على صحته وصحة غيره ويتدخل ايجابيا لحماية محيطه.

ب) الطور الثاني: ويشمل السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط، وتسعى المادة في هذا الطور لتحقيق كفاءة شاملة نصها:

ـ يقترح حلولا مؤسسة استجابة لمشاكل متعلقة بالمحيط و يساهم في التسيير العقلاني للموارد الطبيعية.

وهذه الكفاءة بدورها يتفرع عنها:

ـ كفاءة شاملة للسنة الثانية متوسط نصها: يساهم في الحفاظ على توازن الأنظمة البيئية والتنوع البيولوجي.

ـ كفاءة شاملة للسنة الثالثة متوسط نصها: يقترح حلولا مؤسسة علميا أمام عواقب الظواهر الطبيعية المدمرة ويحافظ على المناظر كما يساهم في التسيير العقلاني للموارد الطبيعية.

ج) الطور الثالث: ويشمل السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وتسعى المادة في هذا الطور لتحقيق كفاءة شاملة نصها:

ـ يقترح حلولا مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالصحة و يكون قادرا على المشاركة في حوارات مفتوحة حول المسائل الراهنة.

ولبناء وتطوير الكفاءات التي حددها المنهاج تم تجنيد جملة منظمة من الموارد ذات الطابع المعرفي والمنهجي، حيث:

* **الموارد المعرفية:** يُنظر للمحتويات المعرفية (المعارف) في المادة كموارد متعلقة بالكائنات الحية والبيئة والظواهر الجيولوجية يكتسبها المتعلم ليُجندها لحل مختلف العقبات التي تقابله داخل القسم وخارجه، وتم تنظيم الموارد المعرفية في المناهج الجديدة لمرحلة التعليم المتوسط حسب ما جاء في (مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 97) ضمن " ميادين هي:

ـ الإنسان والصحة: لبناء كفاءات لها علاقة بالأسس العلمية للمحافظة على الصحة.

ـ الإنسان والمحيط: لبناء كفاءات لها علاقة بالحفاظ على المحيط وحسن التصرف أمام الكوارث الطبيعية والاستغلال العقلاني للثروات الطبيعية.

وتتضمن هذه الميادين أبعاد هي:

- **البعد البيولوجي:** يهدف إلى التعرف على الوظائف البيولوجية كما يسمح باكتشاف بعض الاختلالات البيولوجية والبحث عن حلول لها.

- **البعد البيئي:** يهدف إلى التعرف على التنوع البيولوجي والبيئي ودور الإنسان في حماية البيئة والحفاظ عليها.

- **البعد الجيولوجي:** يمكن من فهم الظواهر الطبيعية، والتعرف على الثروات وخصائصها، ومن ثمة الاستغلال العقلاني لها.

- **البعد المعلوماتي:** يسمح باستخدام أداة الإعلام الآلي كلما استدعى الموقف التعليمي ذلك، ويكون مرتبطا بمشروع ونشاط بحث يناسب قدرات واهتمامات المتعلمين في هذه المرحلة.

وتتمثل أهم الموارد المعرفية التي يُراد من المتعلم اكتسابها وتجنيدها لبناء كفاءاته موزعة حسب السنوات الدراسية في:

الأولى متوسط: التغذية والتحصل على الطاقة (التنفس) والاطراح والتكاثر الجنسي عند الإنسان، والتغذية والتحصل على الطاقة والتكاثر عند النباتات، ودراسة الخلية النباتية والحيوانية.

الثانية متوسط: الوسط الحي، والتكاثر وإعمار الأوساط، وأنماط التنقل والتنفس حسب الأوساط، والمستحاثات.

الثالثة متوسط: النشاط الداخلي للكرة الأرضية، والنشاط الخارجي للكرة الأرضية، والثروات الطبيعية في الجزائر واستغلالها.

الرابعة متوسط: تحويل الأغذية في الأنبوب الهضمي واستعمال المغذيات في الجسم، والتنسيق العصبي، والاستجابة المناعية، وتشكل الأمشاج والالقاح، وانتقال الصفات الوراثية ".

* **الموارد المنهجية:** إلى جانب الموارد المعرفية بمختلف أبعادها تسعى مادة علوم الطبيعة والحياة إلى الوصول لبناء وتوظيف موارد ذات بعد منهجي في شكل كفاءات تمكن المتعلم من الاستفادة من المعارف في حياته الشخصية واليومية، وتتمثل في جملة من المهارات أهمها: تحديد المشكلة، صياغة الفرضيات، انجاز التجارب واختبار الفرضيات، الملاحظة، التحكم في استعمال الوسائل التعليمية، التواصل الشفهي والكتابي، استخدام الترميز العلمي، التبليغ بالأسلوب العلمي، التحليل، التفسير، الوصول إلى النتائج، التعميم، استقصاء المعلومات، قراءة الوثائق والسندات واستخراج المعلومات منها، وضع علاقة منطقية بين معلومات، النمذجة من خلال انجاز المشاريع، انتقاء

المعلومات والربط بينها وحسن توظيفها، تقديم تصورات والتعبير عنها، الاستشهاد بالواقع المعاش، اقتراح حلول ...

إلى جانب اكتساب وتجنيد الموارد المعرفية والمنهجية تهتم مناهج علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة بغرس القيم والمواقف وتنمية الكفاءات العرضية لدى المتعلم، وقد تم حصر أهم هذه المواقف والقيم والكفاءات المراد تنصيبها حسب ما جاء في (مناهج التعليم المتوسط، 2016، ص 105) فيما يلي: "

جدول رقم (02): القيم والمواقف والكفاءات العرضية لمناهج علوم الطبيعة والحياة

القيم والمواقف	**الهوية والضمير الوطني**	ـ يعتز بهويته الجزائرية بمكوناتها: الإسلام والعروبة والأمازيغية ـ يشعر بالمسؤولية تجاه القضايا الوطنية المرتبطة بالبيئة والمحيط ـ ينمي ميله واهتمامه باللغة العربية ويستخدمها لتقديم أعماله
	المواطنة	ـ يحترم الإنسان والبيئة والحق في الحياة ـ يعي بصحة جسمه ويحافظ على صحة الآخرين ـ يتقبل الآخر كطرف يمتلك آراء ووجهات نظر مختلفة ـ يُثمن الثروات الطبيعية ـ يساهم في حملات التضامن
	التفتح على العالم	ـ يميل إلى استعمال وسائل العصرنة ومسايرة التطور العلمي
الكفاءات العرضية	**طابع فكري**	ـ يستخدم البحث والتقصي لتطوير تصوراته حول ظاهرة علمية أو حدث ـ يضع فرضيات ويختبر صحتها بإخضاعها للممارسة العملية ـ يقدم حلولا معقولة لمشكلات علمية ـ يعبر عن تصوراته ويختبرها بالأداة الفكرية المناسبة ـ يجند الموارد التي بناها لحل مشكلات بيئية
	طابع منهجي	ـ ينظم مهامه المختلفة ـ يبحث عن المعلومات ويعالجها وفق مسعى علمي

		ـ يستعمل أدوات الملاحظة والتسجيل والقياس
	طابع تواصلي	ـ يستعمل اللغة العربية لاكتساب المعارف العلمية وتبليغها كتابيا وشفهيا ـ يستعمل مختلف أشكال التعبير والتبليغ: مخططات لترجمة الأفكار، الرسم، النمذجة، الترميز العالمي ـ يستعمل الوسائل التكنولوجية المختلفة
	طابع شخصي واجتماعي	ـ يمارس العمل التعاوني ضمن فريق ويخطط العمليات ويستعمل الأدوات والتقنيات والموارد لتحقيقه ـ يتفاعل بشكل منسجم مع الآخرين

مثال توضيحي: شرحا لما تم التطرق إليه نستعرض الموارد المستهدفة للبناء في أي درس ما، وكمثال لذلك نأخذ مستوى الثالثة متوسط ـ موضوع: عواقب وأثار زلزال ـ

الموارد المعرفية المستهدفة: ـ الزلزال ظاهرة طبيعية تتجلى على سطح الأرض في شكل هزات أرضية، تنتج عنها تغيرات وتشوهات القشرة الأرضية وخسائر بشرية ومادية.

الموارد المنهجية المستهدفة: ـ وضع علاقة منطقية بين المعلومات.

ـ استقصاء معلومات من تحليل وثائق حول عواقب الزلازل والتبليغ بأسلوب علمي.

الموارد القيمية المستهدفة: ـ تبنى قيم إيجابية تتعلق بروح التعاون والتآزر بعد الزلزال لإنقاذ الضحايا ومساعدتهم لتخطي الأزمة.

5 ـ التدريس بالوضعيات التعلمية في مادة علوم الطبيعة والحياة:

أثر التقدم العلمي خصوصا في مجال التربية وعلم النفس على غايات وأهداف العملية التعليمية عموما، حيث تغيرت أهدافها من تعليم وتثقيف أبناء المجتمع بتزويدهم بجملة من المعارف إلى تكوين أفراد بكفاءات تؤهلهم للاندماج في المجتمع والنجاح فيه، ونتج عن هذا التوجه تحويل التعليم من تعليم مرتكز على المعارف يُنظر فيه للمتعلم كوعاء لتلقي المعارف إلى تعلم يضع المتعلم في مركز اهتماماته ويعمل على تطوير معارفه وقدراته ومهاراته بما يتماشى مع سوق العمل مستقبلا.

5 ـ 1 ـ النظرة التقليدية والحديثة للتعليم: سابقا كان يُسند للمعلم الدور المركزي في العملية التعليمية فهو مالك المعرفة وصاحب القرار، فالعلاقة الديداكتيكية تتمحور حول المحور (المعلم ـ المعرفة) لأن المعلم هو من يقرر ويخطط وينقل المعرفة للمتعلم، أما المتعلم لا يبذل أي مجهود لاكتساب المعارف فدوره سلبي متمثل في تلقى المعارف دون المشاركة فيها أو المُسألة عنها، والنتيجة الوصول لفرد مثقف معرفيا لكن غير قادر على التعامل مع المعطيات الجديدة أو توظيف معارفه في الحياة اليومية أو الإبداع لنفع مجتمعه.

أما حديثا فقد انفتحت المدرسة على المحيط وتم تحويل وظائفها لتحقيق نفعية التعليم وصار الاهتمام منصب على نشاط التعلم لتصبح غاية العملية التربوية تكوين مواطن يبني معرفته بنفسه ويفكر ويحل مشاكله بأسلوب علمي، وبذلك أصبحت العملية التعليمية التعلمية عبارة عن نسق متفاعل من مجموعة عناصر يشمل الكفاءات والمحتوى المعرفي للمواد التعليمية والطرائق والوسائل والمعلم والمتعلم والعلاقات التفاعلية ...، لكن يبقى أهم هذه العناصر ما هو مُعبر عنه بالمثلث الديداكتيكي والذي يتكون من ثلاثة أقطاب وهي المعلم والمتعلم والمادة العلمية ومن العلاقات القائمة بينها بحيث:

ـ **المعلم والعلم:** المعلم ناقل للعلم.

ـ **المعلم والمتعلم:** المعلم يُكون المتعلم.

ـ **المتعلم والعلم:** المتعلم يتعلم العلم.

فدور المعلم في التعليم الحديث موجه ومحفز ويختار الأنشطة والوضعيات الملائمة لتحصيل المعارف وبناء الكفاءات، والمتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية ودوره المساهمة في بناء معارفه أو الوصول إليها عبر انجاز مجموعة من الأنشطة التي تستفز قدراته، والمعارف محل شك ومعروضة للتحقق والتعديل، والنتيجة الوصول لبناء فرد مفكر ومهاراتي قادر على الإبداع وتطوير أفكاره وتوظيف المعارف لحل المشكلات داخل وخارج المدرسة.

ويؤكد (باجي بوبكر، 2010، ص 47) بأن " واجب المعلم نحو المتعلم يتمثل في تقديم معرفة علمية وأنشطة مرافقة لها بكيفية يسهل استيعابها، ويتأتى ذلك من خلال امتلاك المادة العلمية والدراية المسبقة بأهداف وطرق التدريس وأساليب التقويم واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة...، أما واجب المتعلم فيتمثل في المشاركة النشطة والفعالة في عملية التعلم من خلال

الانضباط والمواظبة ومراجعة الدروس وطرح الأسئلة والاحترام....، والعلاقة بين المعلم والمتعلم هي علاقة جِداء، أي أن نتيجتها تؤول إلى الصفر إذا كان المجهود المبذول من أحد الطرفين قريب من الصفر مهما كان الطرف الثاني مثاليا ".

وعليه " فالانتقال من مدرسة التلقين إلى مدرسة الانفتاح على المحيط والحياة يستدعي تغيير أدوار الفاعلين بشكل عام، ودور الأستاذ والمتعلم بشكل خاص، فمن أستاذ محتكر للمعرفة إلى أستاذ وسيط بين المتعلم والمعرفة موجه مستحضر لوضعيات ذات دلالة مكتشف للتعثرات مقوم تقويما مرتبط بالكفاءة، ومن متعلم متلقِ وسلبي همه الاسترجاع من أجل الحصول على العلامة إلى متعلم فاعل يبني تعلماته قادر على المناقشة مُدرب على الإدلاء برأي شخصي مُبرر متفتح على مزايا التكنولوجيات الحديثة في شقها الايجابي ".

(دليل الثالثة متوسط علوم، 2017، ص 59)

ويتطلب هذا الانتقال جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية ومراعاة حاجاته الجسمية والمعرفية والوجدانية والنفسية والاجتماعية، مع التركيز على اكتسابه للقيم والمهارات التي تؤهله إما لمواصلة مسار التعلم أو للاندماج في الحياة العملية، وبالتالي تزويد المجتمع بالكفاءات المؤهلة علميا والعاملين المؤهلين مهنيا في مختلف المجالات.

ونتيجة لهذا الانتقال خصوصا ما تعلق بتدريس المواد العلمية فقد تم البحث عن طرائق تدريس تتيح للمتعلم بناء معارفه من جهة مع إبراز قدراته ومهاراته من جهة أخرى عبر وضعيات تعليمية تتضمن مجموعة من الأنشطة تحتوي أسئلة تختبر قدراته العقلية، مع مراعاة مختلف المتغيرات المتداخلة التي تؤثر على سير ومنهجية تدريس هذه المواد على غرار: المنهج الدراسي، الحجم الساعي للمادة، مستوى التلاميذ، توفر الوسائل التعليمية، ثقافة المجتمع وعاداته، البيئة المدرسية ...

5 ـ 2 ـ الوضعيات التعلمية: لقد تم التركيز في مناهج الجيل الثاني على اعتماد بيداغوجيا التدريس بالوضعيات، مع تنمية قدرة المتعلم على الإدماج، ويقصد بالوضعية التعلمية السياق الذي يتم فيه التعليم والتعلم، بحيث تهدف بيداغوجيا الوضعيات إلى إعطاء معنى للتعلمات من خلال ربطها بالوضعيات الحياتية التي يعيشها المتعلم خصوصا في مادة علوم الطبيعة والحياة والتي

يغلب عليها الطابع التجريبي والملاحظة، وتنطلق في هذا الشأن من مسلّمة أن مهمة المدرسة هي إعداد المتعلمين للاندماج الاجتماعي.

وللوضعيات في مناهج الجيل الثاني أنواع مختلفة حسب الهدف المراد منها، ومن أهمها:

1) الوضعية الانطلاقية: هي وضعية تعلّمية الغاية منها جعل المتعلمين ينظرون إلى عملية التعلم من حيث هي حاجة وضرورة لحل المشكلة التي وُضعوا فيها، أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حلّه إلاّ باكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها، تهدف إلى تهيئة المتعلم للانخراط في الأنشطة التعلمية التي تساعد على بناء التعلمات واكتساب الكفاءات.

2) الوضعية التعلمية البسيطة: هي وضعية يتم إعدادها واقتراحها على المتعلمين في إطار تعلم الموارد هدفها الاكتشاف وبناء التعلمات، تندرج في مسار التعلم وتُمكن من اكتساب تعلمات جديدة (معارف، مهارات، مواقف، سلوك..) والتحكم فيها لتصبح بدورها موارد يُعتمد عليها لحل وضعيات مشكلة مستقبلا لبناء بقية الكفاءات المستهدفة.

3) الوضعية الإدماجية: هي وضعية مركبة يتم إعدادها لتُنفذ في نهاية إرساء الموارد، وتُعتبر هذه الوضعية فرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة يتم فيها تجنيد وإدماج الموارد المكتسبة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بناء المفهوم في نظر النظرية البنائية يتم بشكل مدمج بين المعارف والمهارات مع القيم، فاكتساب المتعلمين لمفاهيم معرفية يتطلب مهارات تُمكن المتعلم من البناء والفهم، وعليه فمهمة المدرسة في هذا الإطار تعليمية تربوية، تعليمية بتحصيل المتعلم لمهارات ومعارف علمية، وتربوية بامتلاك المتعلم لقيم اجتماعية تترجم إلى سلوكيات.

5 ـ 3 ـ بيداغوجيا حل المشكلات: على مر الأوقات بقي أكبر تحدي واجهته المدرسة الجزائرية مدى انسجام واقع التدريس المطبق بها مع الأهداف الإستراتيجية للنظام التربوي، مما فرض في كل مرة إحداث إصلاح بوضع إستراتيجية شاملة للتعليم تضم البرامج وآليات التكوين وطرق التدريس وأدوات التقويم، وتبنى أخر إصلاح إستراتيجية مستوحاة من النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم، والتي تعتمد على فكرة أن المعرفة لا تُنقل بل تُبنى من طرف المتعلم نفسه، ولتنفيذ ذلك ميدانيا تم اختيار بيداغوجيا (الوضعية ـ مشكل) وفيها تُسند للتلميذ مهام محددة ينجز من خلالها تعلمه.

تعد هذه البيداغوجيا من الركائز الأساسية للمدرسة البنائية وأكثر ملائمة لتدريس مادة علوم الطبيعة والحياة، إذ يُنظر للوضعية المشكلة على أنها عبارة عن موقف تربوي يعزز التعلم من خلال تعريض المتعلم إلى مثير يطرح تحديا ما يتوجب مواجهته معرفيا ووجدانيا وسلوكيا، ويرى جون ديوي أنه يجب أن يكون كل درس جوابا وحل لمشكلة ما، من خلالها يوضع المتعلم في وضع الباحث فيفكر ويطرح التساؤلات ويجيب بنفسه حتى يكتسب دراية وقدرة على مواجهة مشاكل الحياة، فالمشكلة في نظره (عائق معرفي) يُولد لدى المتعلم الرغبة في البحث عن حل للمشكلة ذات معنى إليه.

ومناهج علوم الطبيعة والحياة الحالية تسعى لتنمية الكفاءات العلمية اعتمادا على تقديم مشكلات ذات دلالة ترتبط بالحياة اليومية للمتعلم، حيث لم يعد التركيز على اكتساب المعارف فقط بل تجنيدها الفعال وإدماجها لحل الوضعيات المشكلة، مما يعني أن مسار التعلم لم يعد يقتصر على تكديس المعارف بل جعلها موارد حية للتفكير والتصرف داخل المدرسة وخارجها، ومهمة الأستاذ في هذا الصدد إعداد وضعيات مشكلة تهدف لخلق فضاء للتفكير والتحليل حول مشكلة مطلوب حلها تُمكن المتعلمين من توظيف موارد يمتلكونها وتنمية كفاءات ينشدونها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الوضعية المشكلة في مادة علوم الطبيعة والحياة ليست مشكلة وفقط، بل عبارة عن مشكلة واقعية ضمن سياق نابعة من محيط المتعلم يقع فيها المتعلم تدفعه للتفكير والبحث عن حل من أجل الخروج من الحيرة والغموض الموجود فيها، تنبه الصراع المعرفي لدى المتعلم نتيجة شعوره بالحاجة لموارد جديدة للوصول للحل، هدفها تقويمي يتم من خلالها إدماج المكتسبات السابقة للمتعلم واستغلال السندات والمعطيات الجديدة المقدمة والمعروضة أمامه بغرض انجاز مهمة ما يتم من خلالها حصول التعلم وذلك باستخدام آليات علمية محددة (تحليل، تركيب، استدلال، استغلال نصوص وصور...)، وبهذا يتم بناء مفاهيم جديدة إما بمجهود فردي أو بمجهود جماعي داخل الأفواج، وهذا ما تصبوا إليه البنائية والبنائية الاجتماعية، وتستند الوضعية المشكلة إلى عدة مكونات منها:

- **السياق:** وهو عبارة عن نص يتم تقديمه للمتعلم يتضمن طرح المشكل العلمي بوضوح، ويكون مرفق بسندات (رسوم تخطيطية، نصوص علمية، صور، معطيات علمية، جداول ...).

ـ التعليمات: وهي أسئلة أو مطالب تُقدم للمتعلم بصورة واضحة ومباشرة لإنجاز المهمة ممثلة في تشخيص وحل المشكل، ومن ثمة تحديد موقف تجاه المشكل (اقتراح حلول وبدائل، تقديم نصائح...).

ويُراعى في الوضعية المشكلة عدة شروط منها: الوضوح والدقة ووضعها في متناول ومستوى المتعلم وارتباطها بالواقع (مستمدة من محيط التلميذ وحياته اليومية) لتكون ذات دلالة.

6 ـ مخطط إجراء التعلمات لبناء كفاءة في مادة علوم الطبيعة والحياة:

مادة علوم الطبيعة والحياة مثلها مثل باقي المواد العلمية تتبع مخطط متدرج لبناء الكفاءات المستهدفة، هذا المخطط يُدعى مخطط التعلم السنوي مُقدم من طرف الوزارة لتنظيم وضبط عملية بناء وإرساء وإدماج وتقويم الموارد اللازمة لتنصيب الكفاءات المستهدفة في المناهج التعليمية، يُنفذ هذا المخطط وفق خطوات منهجية منسجمة ومتكاملة تم توضيحها في (الوثيقة المرافقة التربية التكنولوجية، 2016، ص 6 و7) كما يلي: " مخطط إجراء التعلمات لبناء كفاءة هو مشروع ديداكتيكي متوسط المدى، على شكل سلسلة مترابطة من الوضعيات التعلمية التي يبرمجها الأستاذ لتحقيق الكفاءة الختامية المستهدفة في ميدان من ميادين المنهاج مضبوطة باستراتيجيات للتعلم وبآجال، ولبناء هذا المخطط نحتاج إلى رؤية متكاملة لما يجب برمجته من نشاطات تعلمية تُنجز مع التلاميذ والتي تمكنهم من اكتساب الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية وتوظيفها لبناء متدرج لهذه الكفاءة من خلال مركباتها، فيكون الانطلاق من الكفاءة الختامية التي تتعلق بميدان من الميادين وتنتهي بإجراءات التقييم والمعالجة البيداغوجية، بحيث:

المخطط ينطلق من وضعية انطلاقية مركبة نسبيا، تتطلب أولا تحليلا يتم بين التلاميذ والأستاذ لتحديد المهمة أو المهمات المطلوبة وتحديد الموارد المعرفية الضرورية، لا تتطلب الإجابة الفورية ولا تقديم الحل، بل يترك إلى نهاية المخطط ليكون حافزا قويا يدفع المتعلم إلى الانخراط في التعلمات المقبلة، ويكون دور الأستاذ هو مناقشة الأفكار التي يمكن أن يقدمها التلاميذ في هذه المرحلة الابتدائية قصد معرفة تصوراتهم القبلية حول الموضوع وتشخيص مكتسباتهم السابقة، فالوضعية الانطلاقية عبارة عن نقطة الانطلاق في دراسة ميدان من الميادين الذي يهدف لتحقيق كفاءة ختامية معينة.

يلي هذه المرحلة مرحلة الوضعيات التعلمية البسيطة فهي وضعيات لاكتساب الموارد كما هي مقدمة في المنهاج، تتشكل هي بدورها **من** سلسلة من الأنشطة التعلمية التي تتم في حصة أو جزء منها أو أكثر، تهدف هذه الأنشطة لبناء مفاهيم جديدة أو قوانين أو قواعد أو مواقف واتجاهات علمية التي تكون عونا لبناء الكفاءة المستهدفة من خلال مركباتها.

يتكون الميدان من مجموعة من المقاطع التعلمية، وكل مقطع يُقدم في عدة حصص، وكل حصة تحتوي على نشاط واحد أو عدة أنشطة عبارة عن وضعيات تعلمية بسيطة، وبعد معالجة مجموعة من الوضعيات التعلمية البسيطة المكونة للمقطع الواحد يكتسب التلميذ من خلالها الخبرة اللازمة للتحكم في أهم الموارد المعرفية والتي كانت ضرورية لبناء الكفاءة.

بعدها يتم إدماج هذه التعلمات من خلال وضعية تعلم والتي تكون لها القدرة على الإدماج المرغوب فيه وتستدعي أكبر قدر من الموارد السابقة، وتكون فرصة لإعادة هيكلة للمعارف وللتقييم الذاتي للمكتسبات التي تم اكتسابها من دراسة كل مقطع.

وبعد الانتهاء من دراسة كل المقاطع التعلمية المكونة للميدان والقيام بالإدماج في نهاية كل مقطع تأتي في المرحلة الموالية " حل وضعية الانطلاق" وفيها يتم العودة إلى وضعية الانطلاق الأولى التي اقترحت في بداية المخطط من أجل تقديم الإجابات المرضية على ضوء ما تم تعلمه، في خطوة لغلق الحلقة وتقييم المسار التعلمي لقياس الانجاز المحقق.

يتوج المخطط في مرحلته الأخيرة ب"خطة للمعالجة البيداغوجية" تتوجه نحو تعديل تعثر التلاميذ من جهة وخطة الأستاذ من جهة أخرى، يقترح في هذه المرحلة وضعيات للعلاج تكون مبنية على وضعيات سابقة تمت دراستها أو وضعيات جديدة لكن من نفس العائلة ".

وقد سبق أن أشرنا أن البرنامج الدراسي السنوي لأي مادة يُفضي إلى تحقيق كفاءة شاملة لمستوى من المستويات الدراسية، والكفاءة الشاملة يرتبط تحقيقها بدراسة ميادين كل ميدان يستهدف تحقيق كفاءة ختامية، والميدان مكون من مقاطع تعلمية متكاملة كل مقطع يستهدف تحقيق مركبات كفاءة محددة.

ولتوضيح الخطوات سابقة الذكر نقدم المثال التالي المتعلق بتنصيب الكفاءات في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

الكفاءة الشاملة: يحافظ على صحته وصحة غيره ويتدخل ايجابيا لحماية محيطه.

حيث يتم بدء البرنامج الدراسي بوضعية انطلاقية شاملة تُحدث زعزعة في ذهن المتعلم وتُثير عدة تساؤلات تستوجب البحث عن إجابات لها.

ولتحقيق الكفاءة الشاملة يتم التطرق لميدانيين، وكل ميدان يهدف لتحقيق كفاءة ختامية كما يلي:

الميدان الأول: الإنسان والصحة.

ومن خلاله يتم تحقيق كفاءة ختامية نصها: أمام اختلالات وظيفية عن الإنسان يقدم إرشادات وجيهة بتجنيد موارده المتعلقة بالمقاربة الأولية للتنسيق الوظيفي للعضوية.

الميدان الثاني: الإنسان والمحيط.

ومن خلاله يتم تحقيق كفاءة ختامية نصها: يتصرف بوعي في الحفاظ على المحيط بتجنيد موارده حول الوظائف الأساسية عند النبات الأخضر.

كل ميدان مكون من عدة مقاطع تعلمية، كل مقطع تعلمي يهدف لتحقيق مركبات كفاءة كالتالي:

ميدان: الإنسان والصحة، ويتكون من المقاطع التالية:

ـ المقطع الأول: التغذية عند الإنسان: ومن خلاله يتم تحقيق مركبات الكفاءة التالية:

ـ تصنيف الأغذية حسب المصدر والتركيب.

ـ الربط بين طبيعة الغذاء ودوره في العضوية.

ـ تبني القواعد السليمة للتغذية.

ـ المقطع الثاني: التحصل على الطاقة عند الإنسان: ومن خلاله يتم تحقيق مركبات الكفاءة التالية:

ـ تمييز خصائص سطوح التبادل.

ـ تعريف التنفس كمصدر للطاقة.

ـ تطبيق قواعد التنفس الصحي.

ـ المقطع الثالث: الإطراح عند الإنسان: ومن خلاله يتم تحقيق مركبات الكفاءة التالية:

ـ ربط الإطراح بثبات توازن الوسط الداخلي.

ـ تطبيق القواعد الصحية للإطراح.

ـ المقطع الرابع: التكاثر الجنسي عند الإنسان: ومن خلاله يتم تحقيق مركبات الكفاءة التالية:

ـ التعرف على الدعامة التشريحية للتكاثر عند الإنسان.

وخلال تناول هذه المقاطع وبغرض إرساء موارد معرفية ومنهجية تتم معالجة وضعيات جزئية متوافقة مع مركبات الكفاءة، ليتم في نهاية المقطع الواحد إدماج جزئي للموارد المكتسبة لأجل حل وضعية إدماجية للمقطع، وبعد إنهاء جميع مقاطع الميدان الواحد يتم تقويم الكفاءة بحل الوضعية الانطلاقية وذلك بتجنيد وإدماج جميع مركباتها والتعلمات المجزأة المكتسبة خلال دراسة المقاطع، ويخضع حل الوضعية لمعايير ومؤشرات الكفاءات التي تم التطرق لها في فصل سابق.

وبنفس الخطوات يتم التطرق للميدان الثاني لتحقيق الكفاءة الختامية الخاصة به.

ملخص الفصل:

في بداية هذا الفصل تم التطرق لأهم المحطات التي مر بها مسار الإصلاحات التربوية في الجزائر، فبعد الاستقلال مباشرة وجدت الجزائر نفسها مجبرة على تسيير دولة حديثة بدون خبراء وفي شتى المجالات بما في ذلك المجال التربوي، فما كان ممن كُلفوا بتسيير هذا القطاع إلا أن يواصلوا العمل بالنظام التعليمي الاستعماري الموروث في أول سنة، ليشهد بعد ذلك سلسلة إصلاحات تهدف لترقية المواطن الجزائري وترقيته وتأهيله معرفيا ومهنيا، حيث تم خلال هذه الفترات اعتماد عدة مقاربات بيداغوجية، فكانت البداية بالمقاربة بالمضامين والتي ترى أن الهدف من العملية التعليمية هو تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات، لتليها المقاربة بالأهداف والتي بادرت للاهتمام بنشاط التعلم ولكنها جعلت من المعلم صاحب الحل والعقد في العملية التعليمية، وأخيرا رست المنظومة التربوية على خيار المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية البنائية والتي تنظر للمتعلم على أنه محور العملية التعليمية التعلمية تُسخر كل الظروف ليبني معارفه بنفسه، وقد تم تبني هذا الخيار على مرحلتين أُطلق عليهما الجيل الأول والجيل الثاني من المناهج.

هذا الأخير إضافة إلى أنه يتخذ من المقاربة بالكفاءات مرجعية له فقد ركز على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تسيير الحصص التعلمية، ومما يُحسب لمناهج الجيل الثاني أنها بينت وسهلت على المعلمين متابعة بناء الكفاءات وتنميتها بما يضمن القدرة على توظيفها في التعامل مع مختلف المواقف سواء داخل المدرسة أو في الحياة اليومية، وهذا من خلال وضعها لدليل لبناء الكفاءات يتمثل في المخططات السنوية لبناء التعلمات، حيث يتضمن هذا الأخير مراحل بناء التعلمات في شكل وضعيات تعليمية مكملة لبعضها البعض، لكن يبقى إدراك المعلمين لهذه المخططات والتزامهم بتطبيقها بدرجات متفاوتة متعلقة بفهمهم وتكوينهم.

وفيما يتعلق بتدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة فإن ما تم التطرق إليه في هذا الفصل هو المأمول، لكن في الواقع لا يزال الكثير من الأساتذة همهم تبليغ المعارف المستهدفة (التلقين) بطرقهم الخاصة، وهذا ليس لخلل في مستواهم العلمي ولكن بسبب التسرع في تطبيق الإصلاحات الجديدة وعدم حصولهم على تكوين كافي في هذا المجال.

والخروج من هذا الواقع والوصول بهذه المادة أو غيرها من المواد إلى المستوى المطلوب لا يتطلب الانتقال من مقاربة لأخرى أو من تجربة لأخرى بقدر ما يحتاج إلى الاهتمام بالعملية التعليمية ككل وتوفير ظروف مدرسية ملائمة خصوصا ما تعلق بتكوين أفراد قادرين على القيام بمهمة التعليم على أكمل وجه، على عكس ما نلاحظه اليوم بحيث أصبحت مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له، فجميع المهن تشترط التخصص في التوظيف إلا مهنة التعليم فإنها تستقطب أغلب حاملي شهادات التخرج وفي مختلف التخصصات بما فيها غير المؤهلة لممارسة هذه المهنة، مما أوجد واقع مهني مليء بالأساتذة الذين إما ينظرون لمهنتهم أنها مؤقتة لحين حصولهم على مهن يرغبون فيها أو يمارسون التعليم مجبرين هروبا من البطالة.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

. تمهيد

1 . منهج الدراسة

2 . مجتمع الدراسة

3 . الدراسة الاستطلاعية

4 . الدراسة الأساسية

5 . حدود الدراسة

6 . أدوات القياس

7 . الأساليب الاحصائية

. ملخص الفصل.

تمهيد:

بعد تحديد مشكلة الدراسة وضبط متغيراتها، واستعراض ما جاء في المراجع أو تطرقت له الدراسات والأبحاث فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، وبهدف ربط الجزء النظري بالواقع سيتم في هذا الفصل التطرق لإجراءات الدراسة الميدانية، والتي تعد إطارا منهجي دقيق يوجه الباحث خلال عمله الميداني من جهة، ويتفق مع طبيعة الموضوع والأهداف التي يسعى لتحقيقها من جهة أخرى، حيث سيتم التطرق في هذا الجزء لمنهج البحث المستخدم والدراسة الاستطلاعية وأدوات الدراسة، هذه الأخيرة والمتمثلة في بطاقة ملاحظة سيخصص جزء لتفصيل خطوات إعدادها والتأكد من خصائصها السيكومترية ومدى ملائمتها للدراسة، إضافة إلى التطرق لعينة ومجتمع الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن تساؤلات الدراسة وفروضها من أجل الوصول إلى نتائج الدراسة وتحليلها.

1 . منهج الدراسة:

عملية اختيار المنهج خطوة جد هامة، حيث يستعين الباحث بالمنهج في كل مراحل بحثه للوصول إلى نتائج علمية تتميز بالموضوعية والمصداقية، واختياره من طرف الباحث لا يكون عشوائيا بل يخضع لعدة ضوابط مفروضة على الباحث أهمها طبيعة الأهداف التي يريد تحقيقها إلى جانب متغيرات الدراسة...، ولما كان الهدف من هذه الدراسة هو وصف واقع معين وهو الوقوف على مدى تحكم وممارسة أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية وتقويمها، حيث تم استعمال بطاقة ملاحظة لمتابعة أداء الأساتذة للكفايات فإن ذلك دفعنا لاستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة محل الدراسة كما هي في الواقع دون التدخل من طرف الباحث، وذلك من خلال جمع البيانات المتعلقة بها وتحليلها وتفسير النتائج.

وقد أوضح (زرواتي، 2007، ص 86) بأن المنهج الوصفي التحليلي هو " طريقة لوصف الظاهرة كما هي في الواقع وتصويرها كما وكيفا، وذلك عن طريق جمع المعلومات والبيانات الميدانية عن المشكلة موضوع البحث، ثم تصنيفها وتحليلها والوصول إلى النتيجة "

وتقيدًا بهذا المنهج فقد قام الباحث بحصر أهم الكفايات الواجب توفرها لدى الأساتذة أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثمة وباستخدام بطاقة الملاحظة تم جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة محل الدراسة وتحليلها وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات من شأنها أن تسهم في فهم الواقع وتطويره.

2 ـ مجتمع الدراسة:

يقصد بالمجتمع مجموع الأفراد أو العناصر التي يمكن أن تعمم عليها نتائج البحث، ولها عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من الأفراد أو العناصر، ويتكون في الدراسة الحالية من جميع أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة (ذكور وإناث)، والذين يُدرسون في المقاطعات التربوية الإحدى عشر التابعة لولاية ورقلة والبالغ عددهم (309) أستاذ وأستاذة للعام الدراسي 2020/2019، والجدول التالي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المقاطعة التربوية والجنس:

جدول رقم (03): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المقاطعة التربوية والجنس

المقاطعة التربوية	الأساتذة		الأستاذات		المجموع	النسبة المئوية
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
ورقلة	13	% 12.38	92	% 87.62	105	% 33.98
سيدي خويلد	06	% 26.09	17	% 73.91	23	% 7.44
أنقوسة	00	% 00	10	% 100	10	% 3.23
حاسي مسعود	04	% 18.18	18	% 81.82	22	% 7.11
تقرت	07	% 15.91	37	% 84.09	44	% 14.23
النزلة	04	% 19.05	17	% 80.95	21	% 6.79
تماسين	08	% 40	12	% 60	20	% 6.47
الزاوية العابدية	00	% 00	13	% 100	13	% 4.20
المقارين	04	% 33.33	08	% 66.67	12	% 3.88
الطيبات	10	% 41.67	14	% 58.33	24	% 7.76
الحجيرة	03	% 20	12	% 80	15	% 4.85
المجموع	59	% 19.1	250	% 80.9	309	% 100

يتبين من الجدول رقم (03) وجود تباين واضح سواء في توزع عدد الأساتذة على أساس المقاطعات التربوية أو على أساس الجنس، حيث يلاحظ أن عدد الأساتذة في المقاطعة التربوية مركز الولاية ورقلة يضم العدد الأكبر من الأساتذة (105) بنسبة (33.98 %) أي ما يزيد بأكثر من عشر أضعاف عدد الأساتذة في المقاطعة التربوية أنقوسة والتي تضم أقل عدد من الأساتذة (10) بنسبة (3.23 %)، وتحتل المقاطعة التربوية تقرت المرتبة الثانية من حيث تعداد الأساتذة ب (44) بنسبة (14.23 %)، كما يلاحظ أن بقية المقاطعات التسع يقل تعداد الأساتذة في كل واحدة منها على 10 %، أما على أساس الجنس فقد أصبح جليا سيطرة العنصر النسوي على التوظيف في التربية، والعينة أمامنا توضح أن عدد الإناث يمثل أكثر من 5/4 من العدد الإجمالي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة بالولاية، فيما يقارب عدد الذكور 5/1 العدد الإجمالي لأساتذة المادة، والمتتبع للشأن التربوي على وجه الخصوص يلاحظ أنه في السنوات الأخيرة تناقص عدد الذكور بشكل لافت، حيث أن عدد كبير من الأساتذة والمعلمين القدامى أُحيلوا على التقاعد(المسبق والنسبي) وحل محلهم أساتذة ومعلمين جدد أغلبهم من الإناث.

3 ـ الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة النزول التجريبي للميدان من طرف الباحث بهدف تزويد الباحث بالمعلومات الأولية الضرورية المتعلقة بالميدان الذي ستجري به الدراسة، والتقرب من الظاهرة المدروسة وقياسها في أرض الواقع، يتم من خلالها التطبيق التجريبي لأداة الدراسة لاختبار سلامتها ومدى صلاحيتها للدراسة الأساسية، والحصول على صورة واضحة حول أفراد العينة.

وقد أكد (بركات، 1984، ص 73) صحة هذا الكلام حيث أشار بأن الدراسة الاستطلاعية هي " الخطوة الهامة والضرورية التي تساعدنا على التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث، ومدى الإمكانيات اللازمة والمتوفرة التي تتدخل في سيره، بالإضافة إلى استشارة ذوي الخبرة والمهتمين بالموضوع والتعرف على أرائهم إلى جمع المعلومات الأولية التي تمكن الباحث من التأكد من وجود الإشكالية المطروحة في الميدان، ومرحلة تجريب الدراسة واختبار سلامة أدوات البحث ومدى صلاحيتها ويمكن اعتبارها صورة مصغرة للبحث ".

أ ـ أهمية الدراسة الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في الشق الميداني باعتبارها تمهد للدراسة الأساسية، وتكتسي أهمية بالغة بالنظر لما تقدمة للباحث من معطيات

تمكنه من الاطلاع على الظروف التي سيتم فيها العمل الميداني، وتعمل على تمكينه من الاطلاع على جوانب وتفاصيل مهمة ذات صلة بموضوع دراسته والاطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة محل الدراسة، وكذا التعامل مع أفراد العينة للتعرف على طبيعة مجتمع الدراسة وعينة البحث، كما يمكن للباحث أن يستفيد من نتائجها لتصحيح مسار بحثه.

ب ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

. الاطلاع على الموضوع أكثر وعن قرب.

ـ التقرب من أفراد عينة البحث والتعامل معهم، لمعرفة مدى إمكانية إجراء الدراسة عليهم.

ـ التعرف على بعض الصعوبات التي تعترض تطبيق أدوات الدراسة لتفاديها في الدراسة الأساسية.

ـ التأكد من صلاحية الأدوات المراد تطبيقها لجمع البيانات والتحقق من خصائصها السيكومترية (صدقها وثباتها).

ـ الضبط النهائي لأدوات البحث في ضوء نتائج الاستطلاع، من خلال الوقوف على الخلل في أدوات الدراسة والعمل على تعديلها قبل إجراء الدراسة الأساسية.

ـ جمع عدد من الملاحظات التي من شأنها تهيئة الظروف الجيدة لإجراء الدراسة.

وعموما الهدف الأساسي للدراسة الاستطلاعية هو التحقق من صلاحية أدوات الدراسة وسلامة العينات وتقدير الوقت اللازم والمناسب لتطبيق أدوات الدراسة.

ج ـ عينة الدراسة الاستطلاعية: تم اختيار أفراد العينة الاستطلاعية على مرحلتين:

الأولى: تم اختيار المقاطعات التربوية بطريقة قصدية بعد موافقة أثنين من المفتشين على تطبيق أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) على الأساتذة العاملين ضمن هذه المقاطعات، إضافة للباحث الذي تمكن من تطبيق الأداة على مستوى المقاطعة التربوية التي يعمل بها (الطيبات) بعد حصوله على موافقة الأساتذة والإدارة.

الثانية: اختيار الأساتذة أفراد العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تطبق الأداة في إطار الزيارات الدورية التي يقوم بها السادة المفتشين لتفقد الأساتذة، أو من خلال الزيارة التي يقوم بها الباحث للأساتذة بعد الحصول على موافقتهم وموافقة الإدارة.

وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 34 أستاذ وأستاذة يدرسون بالتعليم المتوسط في ست مقاطعات تربوية بولاية ورقلة، تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم من أجل قياس صدقها وثباتها، والتأكد من ملائمة البطاقة لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

جدول (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	13	% 38.24
أنثى	21	% 61.76
المجموع	34	% 100

4 ـ الدراسة الأساسية:

4 . 1 . عينة الدراسة الأساسية: العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة له، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات لذلك، وبما أن المجتمع الأصلي في الدراسة الحالية يتمثل في جميع أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط لولاية ورقلة، فقد وقع الاختيار على عينة مكونة من (126) أستاذ وأستاذة يزاولون تدريسهم في تسع مقاطعات تربوية بولاية ورقلة، وقد تم اختيارهم على مرحلتين:

الأولى: اختيار المقاطعات التربوية بطريقة قصدية، وهذا لعدة عوامل أهمها:

ـ تعاون المفتشين المكلفين بالمقاطعات التربوية، حيث حصلنا على قبول إثنين من المفتشين من أصل أربعة بالولاية لتطبيق أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) أثناء قيامهم بزيارة الأساتذة.

ـ قرب الموقع الجغرافي وتعاون المدراء والأساتذة، حيث قام الباحث باعتباره أستاذ مكون لمادة علوم الطبيعة والحياة، إضافة إلى أستاذ أخر يُمارس عمله كأستاذ مكون بالمرحلة المتوسطة لمادة علوم الطبيعة والحياة ومتحصل على الماجستير في علم النفس التربوي بإجراء زيارات لبعض الأساتذة بالمقاطعة التربوية التي يُدرسون بها (الطيبات) بعد الحصول على موافقة الأساتذة والإدارة.

الثانية: اختيار الأساتذة والأستاذات أفراد العينة بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تتم زيارة الأساتذة وذلك من خلال الزيارات الدورية التي يقوم بها السادة المفتشين سواء كانت الزيارات توجيهية أو زيارات تثبيت، أو من خلال الزيارة التي يقوم بها الباحث والأستاذ المطبق معه للأساتذة بعد الحصول على موافقتهم وموافقة الإدارة بناءا على جدول زمني خصص لذلك.

4 ـ 2 ـ خصائص عينة الدراسة: يختلف أفراد عينة الدراسة تبعا لعدة متغيرات تفاصيلها كما يلي:

أ ـ وصف أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

جدول (05): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	45	% 35.71
أنثى	81	% 64.29
المجموع	126	% 100

يتبين من الجدول (05) أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، ويرجع هذا التفوق لعدة أسباب أهمها: الاهتمام الملحوظ بالدراسة من طرف الإناث أكثر من الذكور، ويعكس هذه الحقيقة الواقع الجامعي المليء بالطالبات على حساب الطلاب، وسبب أخر يتمثل في اتجاه الإناث للعمل في التعليم الذي يوفر منصب قريب من إقامة العامل على عكس الذكور الذين يتحملون العمل ولو في أماكن بعيدة عن مقر سكناهم، وسبب ثالث يتمثل في النظرة المادية الذكورية بحيث يتجهون غالبا للقطاعات التي توفر راتب مرتفع مقارنة بالتعليم ويتحمل مشاقها الذكور على غرار الهندسة (خاصة المحروقات) والجيش (على اعتبار أن الجامعيين يتقلدون مراتب سامية).

ب ـ وصف أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية (سنوات العمل):

جدول (06): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 08 سنوات	73	% 57.94
من 08 إلى 15 سنة	22	% 17.46
أكثر من 15 سنة	31	% 24.60
المجموع	126	% 100

يتبين من الجدول (06) أن عدد الأساتذة ذوي الخبرة الأقل من 8 سنوات يمثلون الفئة الأكثر في مجتمع الدراسة، ولعل هذا الارتفاع يعود بالدرجة الأولى إلى تقاعد عدد كبير من

الأساتذة ذوي الخبرة في السنوات الأخيرة بسبب فتح مجال التقاعد النسبي والمسبق، وفتح الوزارة لمسابقات توظيف أمام خريجي الجامعات والمدارس العليا لتعويض الأساتذة المتقاعدين.

ج ـ وصف أفراد عينة الدراسة حسب متغير طبيعة التكوين:

جدول (07): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب طبيعة التكوين

طبيعة التكوين	العدد	النسبة المئوية
الجامعة	81	% 64.30
المدرسة العليا للأساتذة	15	% 11.90
المعهد التكنولوجي للتربية	30	% 23.80
المجموع	126	% 100

يتبين من الجدول (07) أن العدد الأكبر من الأساتذة أفراد عينة الدراسة هم من خريجي الجامعات، وهذه تمثل إحدى الإشكاليات القائمة في قطاع التربية بحيث أن التكوين المتخصص تضمنه المدرسة العليا للأساتذة والمعهد التكنولوجي للتربية، خريجي هذا الأخير يمثلون عدد محدود يتجه نحو التناقص، وذلك بسبب غلقه ولأن أخر دفعة منه للتعليم المتوسط كانت سنة 1997، وبقي التكوين المتخصص مقتصر على المدارس العليا، ومن خلال الجدول يلاحظ أن عدد خريجي المدارس العليا هم الفئة الأقل وهذا ما من شأنه أن يدفع بالوزارة لإعادة النظر في سياسة وشروط التوظيف.

د ـ وصف أفراد عينة الدراسة حسب متغير الوضعية الإدارية:

جدول (08): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الوضعية الإدارية

الوضعية الإدارية	العدد	النسبة المئوية
مرسم	85	% 67.46
متربص	32	% 25.40
مستخلف	09	% 07.14
المجموع	126	% 100

يتبين من الجدول (08) أن الأساتذة المرسمين يمثلون الفئة الأكثر عدد، وهذا مؤشر إيجابي لاستقرار المنظومة التربوية، في حين أن عدد الأساتذة المتربصين يحتلون المرتبة الثانية

وهذا نظرا لفتح مسابقات التوظيف في السنوات الأخيرة والعودة للقوائم الاحتياطية كلما اقتضت الضرورة، إضافة إلى خضوع الأستاذ بعد توظيفه إلى تكوين إجباري أثناء الخدمة مدته سنة تقريبا يبقى خلالها الأستاذ متربص، أما الأساتذة المستخلفين فعددهم قليل، حيث أن الأساتذة المستخلفين في مناصب شاغرة تقريبا غير موجودين، والاستخلاف يكون غالبا إما بسبب عطلة مرضية أو عطلة أمومة.

5 ـ حدود الدراسة: تمت الدراسة وفق الحدود التالية:

الحدود المكانية: تمت مجريات الدراسة بمتوسطات ولاية ورقلة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2019 ـ 2020، حيث أجريت على فترتين، الفترة الأولى ضمت شهر أكتوبر وبداية نوفمبر من عام 2019 وخُصصت للدراسة الاستطلاعية، أما الفترة الثانية والتي خُصصت للدراسة الأساسية فقد امتدت من بداية شهر ديسمبر 2019 إلى غاية منتصف شهر مارس 2020.

الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة مكونة من أساتذة التعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة الذين يزاولون عملهم بمتوسطات ولاية ورقلة.

6 ـ أدوات الدراسة:

يقصد بأدوات الدراسة جملة وسائل القياس التي يستخدمها الباحث لجمع الحقائق والبيانات التي تقوده للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها والوصول إلى نتائج علمية، ويتوقف صدق ودقة النتائج المتوصل إليها على مصداقية ودقة الأدوات المستخدمة، وبما أن الهدف من الدراسة تقويم مدى ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية فإن الأداة الأنسب لتحقيق هذا الهدف هو استخدام بطاقة الملاحظة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، ولذلك اعتمدها الباحث وأطلق عليها بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط.

6 . 1 . خطوات بناء بطاقة الملاحظة: اتبع الباحث عدة خطوات متسلسلة تتماشى مع الخطوات العلمية المعمول بها في بناء أدوات القياس والتي تساعد الباحث في فهم الموضوع وتعينه على تحديد أبعاده، وهي كالآتي:

6 . 1 . 1 . تحديد مصادر بناء البطاقة: ويستفيد الباحث من هذه المصادر في اشتقاق الكفايات التدريسية اللازمة لأساتذة علوم الطبيعة والحياة، وذلك من خلال:

* الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة والمتواجدة في عدد من الكتب والمراجع العلمية والدراسات والأبحاث الميدانية السابقة ورسائل الماجستير وأطروحات الدكتورة في علم النفس وعلوم التربية والتي تطرقت لمواضيع الكفايات التدريسية والأداء التدريسي خصوصا في ظل مبادئ النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية.

* مراجعة عدد من المقاييس وبطاقات الملاحظة الخاصة بالكفايات التدريسية والأداء التدريسي للمعلم، والتي من بينها:

أ . بطاقة أداء المعلم من إعداد عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، وهي بطاقة لملاحظة أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي بليبيا، تهدف لقياس كفايات المعلم، وتحتوي 65 كفاية فرعية تنتمي إلى أربع مجالات (محاور) كما يلي:

- مجال كفايات التدريس: ويشمل كفايات التخطيط للدرس وكفايات تنفيذ الدرس وكفايات تقويم الدرس.
- مجال كفايات إدارة الفصل.
- مجال كفايات الاتصال والتفاعل الصفي.
- مجال كفايات العلاقات البينية.

ب - بطاقة ملاحظة وتقييم من إعداد بلقاسم بلقيدوم (2013)، والتي جاءت في إطار أطروحة دكتوراه بعنوان: الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة (جامعة سطيف)، تهدف لتقييم فعالية المدرسين وتقدير احتياجاتهم التدريبية، تكونت البطاقة من 115 كفاية موزعة على أربعة أبعاد (كفايات التخطيط للدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات التقويم، كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي).

ج - مقياس تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ الرياضيات بالتعليم الثانوي من إعداد يوسف حديد (2009)، تم بناء هذا المقياس في إطار أطروحة دكتوراه بعنوان " تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية " (جامعة قسنطينة)، هدفت إلى معرفة أثر متغيرات: جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية

ومؤسسة تكوينهم على ممارستهم لكفايات التدريس وأهم المعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء مقياس تقويم الكفايات التدريسية مكون من 48 بند موزعين على سبع مجالات (كفايات التخطيط للدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال، كفايات إدارة الفصل الدراسي، الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي للرياضيات، كفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي، كفايات التقويم).

د ـ استبيان الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من إعداد بواب رضوان (2014)، تم بناء هذا الاستبيان في إطار أطروحة دكتوراه بعنوان " الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة" (جامعة جيجل)، هدفت للكشف عن مدى ممارسة هيئة التدريس الجامعي للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس، ومعرفة مواطن الضعف في الجوانب الأدائية للأساتذة الجامعيين فيما يخص الكفايات المهنية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبيان مكون من 58 بند موزعين على أربع محاور رئيسية هي (الكفايات التدريسية، الكفايات التكنولوجية، الكفايات الإنسانية، الكفايات التقويمية).

هـ ـ مقياس الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم الثانوي من إعداد زين العابدين عبد الحفيظ (2017)، بُني هذا المقياس في إطار أطروحة دكتوراه بعنوان " تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة " بالمرحلة الثانوية بالجزائر، هدفت إلى معرفة مدى امتلاك وممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة للكفايات التدريسية إضافة إلى معرفة الفروق الموجودة في ممارسة الكفايات التدريسية تبعا لمتغيرات (الجنس، سنوات التدريس، المؤهل العلمي، ومؤسسة التكوين)، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء مقياس للكفايات التدريسية مكون من 71 بند موزعين على 6 محاور (كفايات التخطيط للدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات التقويم، كفايات إدارة الصف، كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية، الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي للمادة والوسائل التعليمية).

* استشارة بعض من الخبراء وأهل الاختصاص من أساتذة جامعيين ومفتشي تعليم متوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة والذين لهم باع في موضوع الدراسة، للاستفادة من آرائهم بغرض وضع تصور تمهيدي للكفايات التدريسية الضرورية لأساتذة المادة.

* خبرة الباحث في التدريس كأستاذ لمادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة لمدة تزيد عن 20 سنة، تعرض خلالها لمواقف تعليمية مختلفة، كما قام بزيارة عشرات الأساتذة للتثبيت أو المرافقة، استناد إلى ذلك تمكن من تحديد جملة من الكفايات الضرورية للمدرس.

6 . 1 . 2 . الصياغة الأولية لبطاقة الملاحظة: اعتمادا على ما ورد في الجانب النظري ومراجعة أدبيات الدراسة المتوفرة في الكتب والمراجع واستعراض الدراسات السابقة وما جاء فيها من مقاييس واستشارة أهل الاختصاص قام الباحث بصياغة أولية لأداة الدراسة بعد موافقة الأستاذ المشرف، حيث تضمنت (55) فقرة (بند) موزعة على خمسة محاور (أبعاد) كما يلي:

جدول (09): الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة

الرقم	البعد	عدد الفقرات	الفقرات
01	كفايات التخطيط	09	09 . 01
02	كفايات التنفيذ وإدارة الصف	16	25 . 10
03	كفايات التقويم	09	34 . 26
04	كفايات شخصية الأستاذ وعلاقاته الإنسانية	11	45 . 35
05	الكفايات المعرفية والتربوية والتكنولوجية للأستاذ	10	55 . 46
المجموع		55	

6 . 1 . 3 . الخصائص السيكومترية لأداة القياس: يعد الصدق والثبات من أهم خصائص الأداة الجيدة، فبدونهما لا يمكن الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما صممت لقياسه ولا بدقة النتائج المحصل عليها باستخدام هذه الأداة.

أولا: صدق بطاقة الملاحظة: يعد الصدق من أهم الخصائص السيكومترية الواجب توفرها في أدوات القياس قبل استخدامها، ويقصد به حسب (صفوت فرج، 1997، ص 254) " أن يقيس الاختبار ما صمم لقياسه"، وقد تم التحقق من صدق البطاقة بثلاث طرق هي:

أ ـ صدق المحتوى (المحكمين): عُرضت البطاقة على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم التدريس بجامعات ورقلة والوادي وسطيف وعين الدفلى باعتبارهم محكمين وبلغ عددهم 07 أساتذة إضافة إلى أثنين من مفتشي التعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة من ذوي الخبرة أحدهم متحصل على الماجستير علوم التربية وطالب دكتوراه سنة رابعة

(الملحق رقم 01)، من أجل الحكم على مدى صلاحية أبعاد البطاقة وفقراتها لقياس ما وضعت لقياسه، وإبداء رأيهم في مدى وضوح صياغة الفقرات وسلامتها ومدى مناسبتها للأبعاد وللبطاقة ككل، كما طُلب من المحكمين إجراء التعديلات التي من شأنها تحسين وتطوير البطاقة سواء بإضافة كلمات للأبعاد وللفقرات أو حذفها أو تعديل صياغتها.

ووضع الباحث شرط موافقة 80% من المحكمين على مناسبة البعد أو الفقرة ليتم قبولها (أي إجماع 8 محكمين من 9 على الأقل)، وصورة البطاقة التي عرضت على المحكمين موضحة في (الملحق رقم 02).

وبعد استعادة بطاقات التحكيم أسفرت ملاحظات المحكمين على إجراء التعديلات التالية:

ـ بالنسبة للأبعاد:

ـ فصل كفايات التنفيذ وإدارة الصف في البعد الثاني، لينتج عن ذلك بعدين: كفايات التنفيذ وكفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي، وهذا بحجة أن إدارة الصف لا تقتصر على التنفيذ فقط، إذ أن التقويم أيضا يتطلب التحكم في إدارة الصف.

ـ البعد الخامس تحذف منه كلمة الكفايات التكنولوجية باعتبارها تندرج تحت الكفايات المعرفية.

ـ بالنسبة للفقرات: قام الباحث ببعض التعديلات عملا بتوجيهات المحكمين، حيث تم حذف الفقرات التي لم تنل اتفاق المحكمين خاصة الموجهة للأستاذ لتفادي تداخل بطاقة الملاحظة بالاستبيان في أداة واحدة ، كما تم تفكيك عدد من الفقرات المركبة وهذا لأن هذه الفقرات على حد قول بعض المحكمين قد يتحقق جزء منها ولا يتحقق الجزء الأخر، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات أخذًا بنصائح الأساتذة المحكمين لتكون أكثر وضوحا وغير قابلة للتأويل.

وبعد القيام بهذه التعديلات أصبحت البطاقة كما هي موضحة في (الملحق رقم 03) مكونة من 60 فقرة موزعة على ستة أبعاد كما يلي:

جدول رقم (10): أبعاد البطاقة وفقراتها بعد التحكيم

الرقم	البعد	عدد الفقرات	الفقرات
01	كفايات التخطيط	10	10 ـ 01
02	كفايات التنفيذ	16	26 ـ 11
03	كفايات التقويم	09	35 ـ 27
04	كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي	12	47 ـ 36
05	الكفايات الشخصية للأستاذ	06	53 ـ 48
06	الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ	07	60 ـ 54
المجموع		60	

ـ بالنسبة للبدائل: اقترح بعض المحكمين تعديل البدائل من: تملك أقصى للكفاءة ـ تملك الحد الأدنى للكفاءة ـ عدم التملك، إلى: درجة ممارسة الكفاية: جيدة، متوسطة، ضعيفة، منعدمة، ليسهل على الملاحظ الحكم عليها.

ب ـ الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي): يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق فهو يعكس مدى التجانس الداخلي لأداة القياس ويختبر مدى تماسك مفرداتها وارتباطها بالدرجة الكلية للأداة، حيث تم ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تجريب تطبيق البطاقة على عينة مكونة من 34 أستاذ وأستاذة لاختبار مدى صدق وثبات بطاقة الملاحظة، وبعد تجميع البطاقات تم معالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون كما يلي:

ـ حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبطاقة: يتحقق هذا النوع من الصدق باتساق مفردات الأداة وارتباطها بالدرجة الكلية للأداة، حيث يشير (Stanley.&Hopkins, 1982, p 54) بأن " الغرض من هذه الطريقة أن تقيس الفقرة المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية، وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معامل ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة معنويا"، ولذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة أفراد العينة على كل فقرة والدرجة الكلية للبطاقة، وذلك بهدف استبعاد الفقرات التي لا تظهر ارتباط دالا بالدرجة الكلية، والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(11): معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0.51**	21	0.39*	41	0.66**
02	0.59**	22	0.37*	42	0.70**
03	0.77**	23	0.77**	43	0.77**
04	0.65**	24	0.71**	44	0.76**
05	0.62**	25	0.47**	45	0.72**
06	0.71**	26	0.41*	46	0.77**
07	0.56**	27	0.72**	47	0.77**
08	0.52**	28	0.58**	48	0.61**
09	0.63**	29	0.51**	49	0.48**
10	0.73**	30	0.47**	50	0.57 **
11	0.49**	31	0.61**	51	0.56**
12	0.39*	32	0.72**	52	0.69**
13	0.61**	33	0.74**	53	0.75**
14	0.42*	34	0.64**	54	0.75**
15	0.77**	35	0.52**	55	0.53**
16	0.59**	36	0.51**	56	0.68**
17	0.56**	37	0.53**	57	0.79**
18	0.67**	38	0.31	58	0.53**
19	0.53**	39	0.64**	59	0.58**
20	0.60 **	40	0.83**	60	0.58**

** دال عند مستوى 0.01 / * دال عند مستوى 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبطاقة تراوحت بين (0.37 و0.83) وهي قيم مقبولة ومرتبطة ارتباط دالا بالدرجة الكلية للبطاقة عند

مستوى الدلالة (0.01 و 0.05) باستثناء الفقرة (38) التي لم تكن مرتبطة بالدرجة الكلية وهذا ما يستوجب حذفها، أما بقية الفقرات فهي تقيس ما تقيسه الأداة ككل وبالتالي يُحتفظ بها.

ـ حساب ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة أفراد العينة على كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بهدف استبعاد الفقرات التي لا تظهر ارتباط دالا بالدرجة الكلية للبعد، والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(12): معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
كفايات التخطيط	01	0.66**	02	0.83**	03	0.77**	04	0.80**
	05	0.76**	06	0.84**	07	0.78**	08	0.67**
	09	0.67**	10	0.72**				
كفايات التنفيذ	11	0.51**	12	0.49**	13	0.61**	14	0.39*
	15	0.74**	16	0.69**	17	0.63**	18	0.71**
	19	0.69**	20	0.56**	21	0.47**	22	0.41*
	23	0.68**	24	0.75**	25	0.51**	26	0.51**
كفايات التقويم	27	0.61**	28	0.64**	29	0.74**	30	0.62**
	31	0.69**	32	0.65**	33	0.79**	34	0.71**
	35	0.65**						
كفايات إدارة	36	0.53**	37	0.63**	38	0.29	39	0.64**
الصف والتفاعل	40	0.77**	41	0.68**	42	0.80**	43	0.83**
الصفي	44	0.81**	45	0.78**	46	0.83**	47	0.77**
الكفايات	48	0.80**	49	0.61**	50	0.74**	51	0.72**
الشخصية	52	0.84**	53	0.70**				
للأستاذ								
الكفايات	54	0.69**	55	0.52**	56	0.71**	57	0.72**
المعرفية								
والتربوية للأستاذ	58	0.63**	59	0.74**	60	0.70**		

** دال عند مستوى 0.01 / * دال عند مستوى 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه تراوحت بين (0.39 و0.84) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 و 0.05) باستثناء الفقرة (38) التي لم تكن مرتبطة بالبعد التي تنتمي إليه وهذا ما يستوجب حذفها، علما أن هذه الفقرة تم حذفها في الخطوة السابقة، أما بقية الفقرات فهي تقيس ما يقيسه البعد الذي تنتمي إليه وبالتالي يُحتفظ بها، وهذا ما يثبت قوة التماسك الداخلي لفقرات الأبعاد وتناسقها فيما بينها.

ـ حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للبطاقة: كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للبطاقة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(13): معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للبطاقة

البعد	معامل الارتباط
كفايات التخطيط	0.84**
كفايات التنفيذ	0.93**
كفايات التقويم	0.89**
كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي	0.95**
الكفايات الشخصية للأستاذ	0.83**
الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ	0.92**

** دال عند مستوى 0.01 / * دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للبطاقة تراوحت بين (0.83 و0.95) وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيا، وهذا دليل على تماسك وارتباط أبعاد البطاقة، ويؤيد امتلاك البطاقة لصدق اتساق داخلي مرتفع.

إجراءات صدق الاتساق الداخلي أفضت إلى إبقاء الفقرات المرتبطة ارتباط دالا بالدرجة الكلية للبطاقة وبأبعادها وهذا يعد مؤشرا على امتلاك أداة الدراسة صدقا بنائيا، تفسره سير فقرات الأداة وأبعادها في نفس مسار الأداة ككل.

ج ـ الصدق التمييزي: يستعمل هذا النوع من الصدق لاختبار قدرة أداة القياس على التمييز بين الأفراد في مستوى الكفايات التدريسية لديهم، بحيث يتم حساب هذا النوع بإتباع الخطوات التالية:

. حساب الدرجات الكلية التي حصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (34).

. ترتيب الدرجات الكلية لكل أفراد العينة ترتيبا تنازليا.

. اختيار المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا) من إجمالي أفراد العينة، وذلك باعتماد نسبة 27% لكل مجموعة، وهو ما يعادل 9 أفراد من ذوي مستوى الكفايات التدريسية المرتفع و9 أفراد من ذوي مستوى الكفايات التدريسية المنخفض.

. حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات الأفراد لكل فقرة من فقرات البطاقة، والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي.

جدول رقم(14): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) المحسوبة لتمييز فقرات البطاقة

الفقرة	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الفقرة	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
01	العليا	2.33	0.50	2.92**	31	العليا	2.44	0.52	5.00**
	الدنيا	1.66	0.50			الدنيا	1.11	0.60	
02	العليا	2.44	052	3.21**	32	العليا	2.55	0.52	4.47**
	الدنيا	1.66	0.50			الدنيا	1.44	0.52	
03	العليا	2.66	0.50	4.15**	33	العليا	2.88	0.33	5.00**
	الدنيا	1.44	0.72			الدنيا	1.55	0.72	
04	العليا	2.66	0.50	4.58**	34	العليا	2.77	0.44	4.05**
	الدنيا	1.55	0.52			الدنيا	1.44	0.88	
05	العليا	2.33	0.50	2.63**	35	العليا	2.22	0.66	4.45**
	الدنيا	1.44	0.88			الدنيا	0.88	0.60	
06	العليا	2.44	0.72	3.31**	36	العليا	2.66	0.50	4.00**
	الدنيا	1.22	0.83			الدنيا	1.77	0.44	
07	العليا	2.33	0.50	3.48**	37	العليا	2.22	0.66	3.18**
	الدنيا	1.33	0.70			الدنيا	1.22	0.66	
08	العليا	2.44	0.72	4.91**	38	العليا	2.44	0.52	2.67**

	0.33	1.88	الدنيا			0.50	1.00	الدنيا	
4.31**	0.44	2.77	العليا	39	5.82**	0.44	2.77	العليا	09
	0.72	1.55	الدنيا			0.52	1.44	الدنيا	
8.00**	00	3.00	العليا	40	5.33**	0.44	2.77	العليا	10
	0.62	1.22	الدنيا			0.52	1.55	الدنيا	
4.15**	0.52	2.55	العليا	41	01.83	0.52	2.44	العليا	11
	0.70	1.33	الدنيا			0.50	2.00	الدنيا	
4.05**	0.52	2.55	العليا	42	2.35*	0.66	2.22	العليا	12
	0.63	1.22	الدنيا			0.52	1.55	الدنيا	
5.83**	0.44	2.77	العليا	43	3.75**	0.52	2.44	العليا	13
	0.66	1.22	الدنيا			1.52	1.55	الدنيا	
5.29**	0.52	2.55	العليا	44	2.35*	0.52	2.44	العليا	14
	0.70	1.00	الدنيا			0.66	1.77	الدنيا	
4.58**	0.50	2.66	العليا	45	4.70**	0.44	2.77	العليا	15
	0.52	1.55	الدنيا			0.72	1.44	الدنيا	
4.15**	0.50	2.66	العليا	46	5.00**	0.52	2.44	العليا	16
	0.72	1.44	الدنيا			0.60	1.11	الدنيا	
5.20**	0.44	2.77	العليا	47	3.67**	0.52	2.55	العليا	17
	0.70	1.33	الدنيا			0.50	1.66	الدنيا	
3.04**	0.33	2.88	العليا	48	5.00**	0.44	2.77	العليا	18
	0.92	1.88	الدنيا			0.50	1.66	الدنيا	
3.20**	0.50	2.66	العليا	49	3.78**	0.50	2.66	العليا	19
	0.66	1.77	الدنيا			0.72	1.55	الدنيا	
2.80**	00	3.00	العليا	50	5.00**	0.44	2.77	العليا	20
	0.83	2.22	الدنيا			0.50	1.66	الدنيا	
4.05**	0.44	2.77	العليا	51	3.18**	0.66	2.22	العليا	21
	0.88	1.44	الدنيا			0.66	1.22	الدنيا	

22	العليا	2.33	0.70	3.02**	52	العليا	2.77	0.44	3.96**
	الدنيا	1.44	0.52			الدنيا	1.22	1.09	
23	العليا	2.77	0.44	4.70**	53	العليا	2.66	0.50	3.78**
	الدنيا	1.44	0.72			الدنيا	1.55	0.72	
24	العليا	2.55	0.52	4.70**	54	العليا	2.88	0.33	6.10**
	الدنيا	1.22	0.66			الدنيا	1.66	0.50	
25	العليا	2.77	0.44	2.59*	55	العليا	2.11	0.60	4.36**
	الدنيا	1.88	0.92			الدنيا	1.11	0.33	
26	العليا	2.00	0.50	3.59**	56	العليا	2.55	0.52	4.05**
	الدنيا	0.88	0.78			الدنيا	1.22	0.63	
27	العليا	2.66	0.70	4.15**	57	العليا	2.55	0.52	5.82**
	الدنيا	1.44	0.52			الدنيا	1.22	0.44	
28	العليا	2.33	0.50	4.89**	58	العليا	2.55	0.52	3.34**
	الدنيا	1.11	0.60			الدنيا	1.55	0.72	
29	العليا	2.55	0.72	4.05**	59	العليا	2.33	0.70	4.67**
	الدنيا	1.22	0.66			الدنيا	0.88	0.60	
30	العليا	2.00	0.70	3.00**	60	العليا	2.11	0.78	2.85**
	الدنيا	1.00	0.70			الدنيا	1.00	0.66	

** دال عند مستوى 0.01 / * دال عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (14) أن قيم (ت) المحسوبة لتمييز فقرات البطاقة تراوحت بين (2.35 و08) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 و0.05)، باستثناء الفقرة (11) والتي جاءت قيمها غير دالة إحصائيا مما يستلزم حذفها، مما يعني قدرة فقرات البطاقة على التمييز بين الأساتذة ذوي مستوى الكفايات التدريسية المرتفع وأمثالهم من أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى الكفايات التدريسية المنخفض.

ثانيا . ثبات بطاقة الملاحظة: يقصد بالثبات الاستقرار في درجات أداة القياس ودقة نتائجها وعدم تناقضها، أي الحصول على نفس النتائج تقريبا عند تكرار القياس بنفس الأداة مرتين أو أكثر، وقد تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما:

أ . ألفا كرونباخ: حساب الثبات بهذه الطريقة يؤدي للحصول على معامل الاتساق الداخلي لبنية البطاقة والتجانس بين فقراتها من خلال حساب معدل الارتباطات بين فقرات البطاقة (يحسب قوة الارتباط بين فقرات أداة القياس)، وقد تم استخراج معاملات الثبات للأداة ككل وللأبعاد الرئيسية لها كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للبطاقة وأبعادها

البعد	قيمة ألفا كرونباخ للبعد ككل
كفايات التخطيط	0.94
كفايات التنفيذ	0.92
كفايات التقويم	0.92
كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي	0.93
الكفايات الشخصية للأستاذ	0.90
الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ	0.90
قيمة ألفا كرونباخ للبطاقة ككل	0.98

يتبين من الجدول أعلاه أن معاملات ثبات الأبعاد تراوحت بين (0.90 و0.94)، فيما بلغ معامل ثبات البطاقة ككل بهذه الطريقة (0.98) وهي قيم ثبات مرتفعة تعتبر دليلا قويا على تناسق البطاقة داخليا وتُضفي عليها درجة مناسبة من الثقة في ثبات نتائجها عند تطبيقها مرة أخرى.

ب . التجزئة النصفية: تعتمد هذه الطريقة على تجزئة البطاقة إلى جزئين (الفقرات الفردية والفقرات الزوجية)، ثم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين نصفي البطاقة، لكن المعامل المتحصل عليه لا يمثل ثبات أداة الدراسة ككل بل يمثل معامل الارتباط بين نصفي الأداة، وهذا يتوجب تصحيح هذا المعامل بهدف تحويل القيمة المحصل عليها إلى معامل ثبات كلي، بحيث تم تصحيح معامل الارتباط وفق معادلة:

- سبيرمان براون: في حالة تساوي أو تقارب تباين درجات نصفي أداة القياس.

- جتمان: في حالة عدم تساوي التباين.

والجدول التالي يبين قيم ثبات الأداة ككل وأبعادها.

جدول رقم(16): قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد بطاقة الملاحظة

البعد	ثبات البعد	معامل التصحيح	
		جتمان	سبيرمان براون
كفايات التخطيط	0.91	0.95	-
كفايات التنفيذ	0.88	-	0.93
كفايات التقويم	0.92	0.93	-
كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي	0.85	0.92	-
الكفايات الشخصية للأستاذ	0.82	0.90	-
الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ	0.84	0.88	-
الثبات الكلي للبطاقة	0.96	-	0.98

نلاحظ من الجدول (16) أن معامل الثبات الكلي للبطاقة بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيحها بلغ 0.98، فيما تراوحت معاملات الثبات لأبعاد البطاقة تراوحت بين (0.88 و0.95)، وهي معاملات مرتفعة ومقبولة تدل على ثبات البطاقة.

مما سبق يتبين لنا أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات وهذا ما يؤهلها للحصول على صلاحية استخدامها مع العينة الأساسية محل الدراسة والاعتماد على نتائجها.

6 . 2 . الصورة النهائية للمقياس: بعد دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس وحذف الفقرات غير الملائمة وإجراء التعديلات المقترحة تم إخراج البطاقة بصورتها النهائية تحت مسمى بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط كما هي موضحة في (الملحق رقم 04) لتصبح جاهزة للتطبيق، حيث تكونت من قسمين:

القسم الأول: عبارة عن معلومات عامة عن الأستاذ (الجنس، الخبرة المهنية، طبيعة التكوين، الوضعية الإدارية) تملأ من طرف الملاحظ بمساعدة الأستاذ.

القسم الثاني: يشمل 58 فقرة (بند) موزعة على ست أبعاد كما يلي:

البعد الأول: التخطيط ويتكون من (10) فقرات.

البعد الثاني: التنفيذ ويتكون من (15) فقرة.

البعد الثالث: التقويم ويتكون من (09) فقرة.

البعد الرابع: إدارة الصف والتفاعل الصفي ويتكون من (11) فقرة.

البعد الخامس: الكفايات الشخصية للأستاذ ويتكون من (06) فقرات.

البعد السادس: التخطيط ويتكون من (07) فقرات.

6 . 3 . تطبيق البطاقة وتصحيحها: تُملأ البطاقة من طرف الملاحظ أثناء حضوره مع الأساتذة أفراد عينة الدراسة خلال حصة تعلمية، بحيث اعتمد الباحث طريقة ليكرت في بناء البطاقة، والتي تقوم على عرض الفقرات على شكل مواقف، ليتم اختيار احد بدائل الإجابة التي تلاءم الموقف، واستنادا لهذه الطريقة تم وضع أربعة بدائل للإجابة على فقرات البطاقة، ويتم تصحيحها مع الأخذ في الاعتبار أساسين:

- الأول طبيعة الفقرات وفي الدراسة الحالية كلها موجبة.
- الثاني بدائل الإجابة، وذلك بإعطاء درجات من 0 إلى 3 للبدائل بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة وتحت أحد البدائل الذي يعبر عن درجة ممارسة الأستاذ للكفاية، كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (17): طريقة تصحيح البطاقة

بدائل الإجابة	درجة ممارسة الكفاية			
	جيدة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة
الدرجة	3	2	1	0

7 . الأساليب الاحصائية:

تبعا لإجراءات الدراسة وبهدف الإجابة على فرضياتها تم التحليل الإحصائي للبيانات المحصل عليها من خلال تطبيق البطاقة على أفراد العينة، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة 19 (SPSS v19)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

. معامل التجزئة النصفية لسبيرمان براون وجتمان، ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات البطاقة.

. معامل الارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبطاقة، ودرجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وذلك لتقدير صدق الاتساق الداخلي للبطاقة.

ـ اختبار (ت) للمقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات للتأكد من الصدق التمييزي للبطاقة، ولمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

ـ تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات (الخبرة المهنية، طبيعة التكوين).

ـ اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- تمهيد

1 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

- استنتاج عام.

- اقتراحات وتوصيات.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل تحليلا لنتائج الدراسة الميدانية وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات ومعالجتها إحصائيا، حيث تعتبر عملية عرض النتائج ومناقشتها من أهم مراحل البحث، إذ يتم فيها التحقق من فرضيات البحث بعرض النتائج وتفسيرها ومقارنتها بالفرضيات في ضوء معطيات الدراسة الحالية، وللتذكير فقد صيغت فرضيات الدراسة كما يلي:

1 ـ مستوى توظيف وممارسة أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة جيد.

2 ـ أبرز الكفايات التدريسية توظيفا من طرف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة هي كفايات التخطيط.

3 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الجنس.

4 ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

5 ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير طبيعة التكوين.

1 ـ عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على: مستوى توظيف وممارسة أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة جيد.

للتحقق من هذه الفرضية تم إتباع الخطوات التالية:

أولا: المعيار المعتمد في الدراسة: لاختبار هذه الفرضية تم تحديد معيار لتصنيف مستوى الكفايات التدريسية باستخدام معادلة إحصائية وخطوات متتالية معمول بها في هذا المجال ذكرتها (أماني موسى، 2007، ص 14) وأشارت بأن " الغرض منها هو تجميع القيم المتقاربة في مجموعات "

وتكتب المعادلة كما يلي:

الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل

عدد البدائل

$$\frac{3}{4} = \frac{0-3}{4} = 0.75$$

وعند تطبيقها في الدراسة الحالية تحصلنا على النتائج التالية:

ـ القيمة المحصل عليها (0.75) تمثل طول الفئات، بحيث يتم إضافتها في كل مرة بداية من الحد الأدنى للبدائل والذي يساوي في الدراسة الحالية 0 إلى أن نصل إلى نهاية الفئات ممثلا في الحد الأعلى للبدائل ويساوي في الدراسة الحالية 3.

والنتائج المحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

جدول (18): المعيار المعتمد في الدراسة

حدود مستويات ممارسة الكفاية (متوسط الدرجات)	النسبة المئوية المقابلة له	درجة الممارسة
من 0 إلى 0.75	من 0 % إلى 25 %	ضعيفة جدا
من 0.75 إلى 1.5	من 25 % إلى 50 %	ضعيفة
من 1.5 إلى 2.25	من 50 % إلى 75 %	متوسطة
من 2.25 إلى 3	من 75 % إلى 100 %	جيدة

ثانيا: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للدرجات المحصل عليها من طرف أفراد عينة الدراسة على أبعاد أداة الدراسة والأداة ككل، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأبعاد أداة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
كفايات التخطيط	10	2.07	0.55	% 70.97	متوسطة
كفايات التنفيذ	15	1.95	0.43	% 65.20	متوسطة
كفايات التقويم	9	1.83	0.52	% 61.11	متوسطة
كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي	11	2.20	0.49	% 73.47	متوسطة
الكفايات الشخصية للأستاذ	06	2.45	0.71	% 80.64	جيدة
الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ	07	1.98	0.53	% 66.02	متوسطة
الدرجة الكلية	58	2.05	0.42	% 68.50	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة الأساتذة للكفايات التدريسية بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة إذ لا يُعد هذا المستوى تميزا، حيث بلغ متوسط ممارسة الأساتذة لكفايات التدريس للأداة ككل (2.05) وبانحراف معياري (0.42)، وهذا ما يدفعنا لرفض فرضية البحث التي نصها مستوى توظيف وممارسة أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة جيد، حيث أثبتت الدراسة أن مستوى ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة للكفايات التدريسية متوسط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمود العليمات (2010) ودراسة خالد عبد الدايم (2012) ودراسة سلام الحميداوي (2017).

وتعزى هذه النتيجة لحداثة تطبيق المناهج الجديدة وعدم تحكم الأساتذة في طرق التدريس النشطة التي تتلاءم من هذه المناهج الجديدة، إضافة لعدم تلقي الأساتذة تكوينا كافيا في برامج تكوينهم حول منهجية التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات عموما وعلى ممارسة الكفايات التدريسية بصفة خاصة، حيث يظهر جليا أن الممارسات الصفية للأساتذة لازالت تقليدية يغلب عليها عدم تمكنهم من ممارسة التدريس البنائي والتمسك بأفكار المدرسة السلوكية، يضاف إلى ذلك شح البرامج التدريبية أثناء الخدمة لفائدة الأساتذة وعدم قيام المفتشين بندوات تهدف إلى إكساب الأساتذة الكفايات الضرورية لممارسة مهنتهم وإطلاعهم على كيفية التكيف مع منهجية التدريس المعتمدة في تطبيق مناهج الجيل الثاني، فالواقع أن عدد كبير من الأساتذة لا يزال عاجز عن إدراك معنى صياغة كفاءة أو كيفية بنائها أو تقويمها والتي تعد من صلب عمل الأستاذ والأساس الذي يقوم علية عملية التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث لا يزال يغلب على أدائهم الدور التقليدي للمعلم المتمثل في تلقين المعارف.

كما يتضح من الجدول نفسه وفيما يخص أبعاد البطاقة عموما كانت درجة ممارستها متوسطة، وتفاوتت متوسطاتها الحسابية حيث تراوحت بين (1.83 و2.20) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.52 و0.49)، باستثناء بعد الكفايات الشخصية الذي كانت درجة ممارسته جيدة وبلغ متوسطه الحسابي (2.45) وبانحراف معياري (0.71)، ويعود هذا الارتفاع لكون الكفايات الشخصية عموما عبارة على سلوكات فطرية في البشر لا تتغير كثيرا بتغير المقاربات أو المناهج المعتمدة، رغم أنها تحتاج إلى تكييف وتطوير بما يتماشى مع الزمن وطبيعة التلاميذ ومنطقة العمل.

ثالثا ـ كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لكل فقرة من الفقرات المكونة لأبعاد أداة الدراسة، وسنستعرض نتائج كل بعد من الأبعاد بمفرده كما يلي:

أولا: كفايات التخطيط

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات التخطيط

الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في البعد	مستوى الممارسة
01	يُحضر مذكرة شاملة تتضمن الكفاءات والأنشطة والوسائل التعليمية وإجراءات التقويم والزمن	2.27	0.72	02	جيدة
02	يصيغ محتوى الدرس على شكل وضعيات وأنشطة تتناسب مع القدرات العقلية للتلاميذ	2.15	0.70	04	متوسطة
03	يختار أنشطة لبناء التعلمات تتماشى مع معايير ومؤشرات التقويم المبرمجة في المنهاج	2.12	0.72	06	متوسطة
04	يضبط في المذكرة الموارد المعرفية المراد الوصول إليها والمحددة في المنهاج والمخططات السنوية لبناء التعلمات	2.33	0.72	01	جيدة
05	يخطط مراحل الدرس بشكل تسلسلي يتوافق مع إستراتيجيات التعلم البنائي والتدريس بالوضعيات (انطلاق بوضعية مشكلة – وضعيات تعلمية بسيطة لبناء التعلمات، وضعية تقويم التعلمات)	2.13	0.78	05	متوسطة
06	ينتقي وضعيات تعلمية من واقع المتعلم مكتملة المكونات (السياق + السندات +	1.85	0.82	08	متوسطة

	التعليمات)				
07	يختار وضعيات تعلمية تسمح للتلميذ بتجنيد ودمج موارده المعرفية لبناء معارفه الجديدة	1.84	0.78	09	متوسطة
08	يُضمن الوضعيات قيم ايجابية	1.73	0.88	10	متوسطة
09	يحدد في المذكرة إجراءات التقويم المناسبة لمراحل الدرس (تشخيصي، تكويني، ختامي)	2.01	0.78	07	متوسطة
10	يحدد الوسائل التعليمية الملائمة لتنفيذ أنشطة الدرس	2.24	0.80	03	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	2.07	0.55	/	متوسطة

يتبين من الجدول (20) أن ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة أفراد عينة الدراسة لكفايات التخطيط بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد (2.07) وبانحراف معياري (0.55)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دعيدش عبد السلام (2006) ودراسة بلقاسم بلقيدوم (2013)، حيث أبدى أفراد عينة الدراسة اهتمام ببعض الجوانب الفنية والروتينية المتصلة بالتخطيط والتي لا تختلف باختلاف المناهج والمقاربات على غرار الإطار العام للمذكرة وما يحويه من عناوين ووسائل وملخصات وتحديد للأنشطة التعلمية ووسائل واستراتيجيات التدريس وزمن التنفيذ، إضافة للتوازيع الشهرية والسنوية، وهي أمور ضرورية للتخطيط وتحسب للأساتذة، ويرجع تواضع المستوى عموما في هذا البعد إلى حداثة عدد كبير من أفراد عينة الدراسة بالمهنة مما نتج عنه تواضع مستواهم خاصة فيما تعلق باختيار الأنشطة التعلمية أو لضعف إلمامهم بالمادة الدراسية التي يدرسونها وعدم درايتهم الكافية بطرق التدريس، وأهم نقطة ينبغي التركيز عليها في هذا المجال أن غالبية الأساتذة مازالوا يركزون في تخطيطهم على ما يقولونه هم ويفعلونه لا على ما ينبغي أن يقوم به المتعلم والمعارف التي يكتسبها والمهارات التي ينبغي التدرب عليها والذي يعد محور العملية التعليمية التعلمية، كما لوحظ تقصير واضح من طرف الأساتذة في تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية المراد بناءها وهو ما يعد حجز الزاوية في المقاربة بالكفاءات فتحصيل المعارف لم يعد يمثل غاية في حد ذاته لكن أصبح يُنظر لها على

اعتبار أنها موارد على المتعلم امتلاكها وتجنيدها لتنمية كفاءاته، كما لم يعد الدور الرئيسي للمعلم متمثل في تبليغ المعارف بقدر تخطيط وبرمجة وضعيات تعليمية يواجهها المتعلم قصد بناء معارفه.

كما يُلاحظ من الجدول (20) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (1.73 و2.33) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.70 و0.88)، حيث توزع مستوى أداء أفراد عينة الدراسة للكفايات الفرعية لهذا البعد كما يلي:

1) كفايات حصلت على درجة ممارسة جيدة، وهي كفايتين مرتبتين تنازليا كما يلي:

- يضبط في المذكرة الموارد المعرفية المراد الوصول إليها والمحددة في المنهاج والمخططات السنوية لبناء التعلمات، بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.72).
- يُحضر مذكرة شاملة تتضمن الكفاءات والأنشطة والوسائل التعليمية وإجراءات التقويم والزمن، بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.72).

والملاحظ أن هذه الكفايات مرتبطة بتحضير المذكرات وضبط الموارد المعرفية فيها، ويعود ذلك إلى التزام عدد من الأساتذة بالانضباط والتنظيم في العمل، ويعود من جهة أخرى لعدم بذل المجهود الكافي أثناء التحضير للدرس من طرف عدد كبير من الأساتذة والذين يعتمدون على المذكرات الجاهزة إما من خلال تحميلها من مواقع التواصل الاجتماعي أو بطلبها من أساتذة سبق لهم تحضيرها بعناية.

2) كفايات حصلت على درجة ممارسة متوسطة، وهي 8 كفايات مرتبة تنازليا كما يلي:

- يحدد الوسائل التعليمية الملائمة لتنفيذ أنشطة الدرس، بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.80).
- يصيغ محتوى الدرس على شكل وضعيات وأنشطة تتناسب مع القدرات العقلية للتلاميذ، بمتوسط حسابي (2.15) وانحراف معياري (0.70).
- يخطط مراحل الدرس بشكل تسلسلي يتوافق مع إستراتيجيات التعلم البنائي والتدريس بالوضعيات (انطلاق بوضعية مشكلة – وضعيات تعلمية بسيطة لبناء التعلمات، وضعية تقويم التعلمات)، بمتوسط حسابي (2.13) وانحراف معياري (0.78).

- يختار أنشطة لبناء التعلمات تتماشى مع معايير ومؤشرات التقويم المبرمجة في المنهاج، بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.72).
- يحدد في المذكرة إجراءات التقويم المناسبة لمراحل الدرس (تشخيصي، تكويني، ختامي)، بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (0.78).
- ينتقي وضعيات تعلمية من واقع المتعلم مكتملة المكونات (السياق + السندات + التعليمات)، بمتوسط حسابي (1.85) وانحراف معياري (0.82).
- يختار وضعيات تعلمية تسمح للتلميذ بتجنيد ودمج موارده المعرفية لبناء معارفه الجديدة، بمتوسط حسابي (1.84) وانحراف معياري (0.78).
- يُضمن الوضعيات قيم ايجابية، بمتوسط حسابي (1.73) وانحراف معياري (0.88).

ويرجع هذا المستوى إما لمستوى التكوين النظري المتواضع والذي يستند عليه الأستاذ أثناء تحضيره، أو لعدم جدية بعض الأساتذة خلال عملية التخطيط للدرس علما أن التخطيط يعد بمثابة تصور ذهني مسبق للموقف التعلمي.

وعموما فقد تصدرت كفاية: يضبط في المذكرة الموارد المعرفية المراد الوصول إليها والمحددة في المنهاج والمخططات السنوية لبناء التعلمات كفايات هذا البعد بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.72)، حيث غالبا ما تحظى المذكرة باهتمام ودرجة من التنظيم، ويرجع ذلك لكونها دليل يرجع الأستاذ إليه خلال التقديم، كما يتفق غالب الأساتذة بوجود إرشادات محل إجماع ينبغي الالتزام بها خلال التحضير، يضاف إلى ذلك أن المذكرة تعد بمثابة بطاقة تعريف للمعلم وأحد أهم مؤشرات جديته وانضباطه فعند زيارة المفتش أو المدير للأستاذ يطلب منه جملة من السندات على رأسها المذكرة ودفتر الإعداد اليومي ودفتر القسم، مما يدفعه للاهتمام بهم رغبة في الحصول على درجات عالية وتقارير مشرفة من طرف المفتش والمدير، وفي هذا الشأن لا يمكن أن نُهمل التزام الأساتذة بالتعليمات التي يقدمها المفتش في كل مرة بهدف العناية المذكرة وتحسين مستوى الأستاذ عموما.

فيما احتلت كفاية: يُضمن الوضعيات قيم ايجابية المرتبة الأخيرة في البعد بمتوسط حسابي (1.73) وانحراف معياري (0.88)، وهذا دليل على تقصير أفراد عينة الدراسة في العمل على

غرس القيم ككفاءات عرضية في مختلف المواد، وتعد تنمية القيم من الأهداف التي تسعى مناهج الجيل الثاني لتكريسها، إلا أن نمطية التحضير بقيت غالبة على عمل عدد كبير من الأساتذة.

ثانيا: كفايات التنفيذ

جدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات التنفيذ

الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في البعد	مستوى الممارسة
01	يستخرج تصورات التلاميذ حول الدرس الجديد	1.90	0.68	12	متوسطة
02	يُقحم التلاميذ في الدرس الجديد بوضعهم أمام وضعية مشكلة من الواقع المعاش	1.99	0.68	07	متوسطة
03	يمنح للتلاميذ فرصة لصياغة فرضيات أو تخمينات لحل المشكلة	1.98	0.70	08	متوسطة
04	يتدرج في بناء المعارف ويقدم المادة العلمية بصورة بسيطة ومتسلسلة	2.27	0.66	03	جيدة
05	يعود التلاميذ على بناء معارفهم بأنفسهم باستغلال المعارف السابقة والعمل على تطويرها	1.80	0.73	13	متوسطة
06	يراقب محاولات التلاميذ ويستخدم عبارات التعزيز الملائمة	1.93	0.74	10	متوسطة
07	يساعد التلاميذ ويوجههم للوصول للإجابات الصحيحة (المعارف المطلوبة)	2.09	0.75	05	متوسطة
08	يستخدم أمثلة توضيحية لتقريب المفاهيم للمتعلمين	2.02	0.88	06	متوسطة
09	يحسن توظيف الوسائل التعليمية	2.19	0.68	04	متوسطة

	والكتاب المدرسي في شرح الدرس وتبليغ المعارف				
10	يحرص على تدريب التلاميذ على إنجاز التجارب العلمية	1.38	0.75	14	ضعيفة
11	يكلف التلاميذ بتدوين المعارف المتوصل إليها على السبورة في شكل ملخصات	1.91	0.79	11	متوسطة
12	يهتم بترتيب وتنظيم السبورة ويدون عليها الأنشطة والتساؤلات وحصيلة التعلمات	2.30	0.74	02	جيدة
13	يحسن غلق الدرس بشكل جيد وفي الوقت المناسب	1.96	0.77	09	متوسطة
14	يحترم التدرج (التوزيع) السنوي لتنفيذ الدروس	2.42	0.73	01	جيدة
15	يهتم بالأنشطة اللاصفية (النادي الأخضر، المشاريع، البحوث) ويستغلها لبناء التعلمات	1.12	1.01	15	ضعيفة
المتوسط العام للبعد		1.95	0.43	/	متوسطة

يتبين من الجدول (21) أن ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة أفراد عينة الدراسة لكفايات التنفيذ بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد (1.95) وبانحراف معياري (0.43)، وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة دعيدش عبد السلام (2006)، فالتنفيذ يختلف عن التخطيط حيث أن الأخير يجد فيه الأستاذ متسعا من الوقت وعدد من السندات البيداغوجية المساعدة، لكن التنفيذ يعني ممارسة التدريس فهو لا يقتصر على عرض وشرح المحتوى المعرفي بل يتطلب عدة مهارات على غرار مهارة التهيئة للدرس ومهارة استثارة الدافعية لدى المتعلمين ومهارة صياغة الأسئلة الصفية وجذب انتباه التلاميذ ...، كما أن التمكن من كفايات التنفيذ لا يرتبط بالمعارف التي يمتلكها الأستاذ بقدر ما يتوقف على قدرة الأستاذ على

تجنيد الطرق والاستراتيجيات التي تساعد التلميذ على بناء معارفه بنفسه وتمكن الأستاذ من تبليغ المعارف والمفاهيم الجديدة لتلاميذه.

يلاحظ من الجدول (21) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (1.12 و2.42) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.66 و1.01)، حيث توزع مستوى أداء أفراد عينة الدراسة للكفايات الفرعية لهذا البعد كما يلي:

1) كفايات حصلت على درجة ممارسة جيدة، وهي 3 كفايات مرتبة تنازليا كما يلي:

- يحترم التدرج (التوزيع) السنوي لتنفيذ الدروس، بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.73).
- يهتم بترتيب وتنظيم السبورة ويدون عليها الأنشطة والتساؤلات وحصيلة التعلمات، بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.74).
- يتدرج في بناء المعارف ويقدم المادة العلمية بصورة بسيطة ومتسلسلة، بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.66).

هذه الكفايات التي حصلت على درجة ممارسة جيدة مرتبطة ب:

- احترام التوازيع السنوية والشهرية للدروس، وسبب ذلك راجع إلى توحيد التوازيع السنوية في أغلب المقاطعات التربوية مع متابعة نسبة تقدم الدروس والتي يتم تقديمها في شكل تقارير للمفتش ولمصلحة البرمجة والمتابعة على مستوى مديريات التربية قبل الاختبارات الفصلية.
- تنظيم السبورة ويعود ذلك لاهتمام معظم الأساتذة بذلك والتركيز على بعض النقاط الأساسية كتسجيل التاريخ وعنوان الدرس أعلى السبورة والكتابة بخط واضح والحرص على نظافتها باستمرار وتقسيمها وتسجيل بعض النقاط الأساسية في الدرس والملخص المتوصل إليه.
- تقديم المعارف بصورة متسلسلة، وهذا يُحسب للأساتذة من خلال التزامهم بما هو موجود في المذكرة والتدرج في تقديمها.

2) كفايات حصلت على درجة ممارسة متوسطة، وهي 10 كفايات مرتبة تنازليا كما يلي:

- يحسن توظيف الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي في شرح الدرس وتبليغ المعارف، بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (0.68).

- يساعد التلاميذ ويوجههم للوصول للإجابات الصحيحة (المعارف المطلوبة)، بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (0.75).

- يستخدم أمثلة توضيحية لتقريب المفاهيم للمتعلمين، بمتوسط حسابي (2.02) وانحراف معياري (0.88).

- يُقحم التلاميذ في الدرس الجديد بوضعهم أمام وضعية مشكلة من الواقع المعاش، بمتوسط حسابي (1.99) وانحراف معياري (0.68).

- يمنح للتلاميذ فرصة لصياغة فرضيات أو تخمينات لحل المشكلة، بمتوسط حسابي (1.98) وانحراف معياري (0.70).

- يحسن غلق الدرس بشكل جيد وفي الوقت المناسب، بمتوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (0.77).

- يراقب محاولات التلاميذ ويستخدم عبارات التعزيز الملائمة، بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.74).

- يكلف التلاميذ بتدوين المعارف المتوصل إليها على السبورة في شكل ملخصات، بمتوسط حسابي (1.91) وانحراف معياري (0.79).

- يستخرج تصورات التلاميذ حول الدرس الجديد، بمتوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.68).

- يعود التلاميذ على بناء معارفهم بأنفسهم باستغلال المعارف السابقة والعمل على تطويرها، بمتوسط حسابي (1.80) وانحراف معياري (0.73).

ويرجع حصول أفراد عينة الدراسة في أغلب كفايات هذا البعد على درجة ممارسة متوسطة إلى أن عدد كبير منهم حديثي العهد بممارسة مهنة التدريس ومن خريجي الجامعات مما يعني عدم تلقيهم تكوينا تطبيقيا كافيا أثناء التكوين مما يقلل من قدرتهم على الأداء الفعال داخل القسم، علما أن هذا الخلل يمكن تجاوزه بمرور الزمن لكن يتطلب نية صادقة وجدية في العمل، ومن جهة أخرى يجد الكثير من الأساتذة صعوبة في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة حيث يميل أغلب الأساتذة لاستخدام الطريقة الإلقائية التقليدية في تبليغ المعارف والتي يلعب فيها الأستاذ الدور الأكبر لفرض النظام داخل القسم رغم أنها لا تتماشى مع بناء التعلمات، فطريقة الحوار والمناقشة التي يفترض

العمل بها في ظل التدريس بالوضعيات وفق ما ينبغي العمل به في مناهج الحيل الثاني تستنفذ الوقت حسب رأي الأساتذة وتضفي جو من الفوضى بين المتعلمين بالرغم من أنها تمنح الفرصة للمتعلم لبناء تعلماته بنفسه مما تجعله يشعر بالمتعة بسبب مشاركته الفعالة في تنفيذ الأنشطة الصفية، بالإضافة لذلك يُرجع عدد من الأساتذة ومن خلال التقرب منهم التخبط الواقع في القطاع لعدم تلقيهم تكوينا بخصوص التعامل مع مناهج الجيل الثاني وما تحمله من مفاهيم كثيرة ومتداخلة تستهدف تنمية كفاءات المتعلم.

3) كفايات حصلت على درجة ممارسة ضعيفة، وهي كفايتين مرتبتين تنازليا كما يلي:

- يحرص على تدريب التلاميذ على إنجاز التجارب العلمية، بمتوسط حسابي (1.38) وانحراف معياري (0.75).
- يهتم بالأنشطة اللاصفية (النادي الأخضر، المشاريع، البحوث) ويستغلها لبناء التعلمات، بمتوسط حسابي (1.12) وانحراف معياري (1.01).

هذه الكفايات التي حصلت على درجة ممارسة ضعيفة مرتبطة ب:

- تدريب التلاميذ على إنجاز التجارب العلمية، ويرجع ذلك لإهمال بعض الأساتذة لضرورة تنمية الجانب التقني لدى المتعلمين، أو لمسابقة الزمن بهدف إنهاء البرامج الدراسية المكثفة.
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية، حيث ركزت المناهج الحديثة على أهميتها في تحسين الأجواء النفسية للمتعلمين وإضفاء نوع من النشاط والحيوية بينهم خدمة للمقررات الدراسية، إلا أن الممارسات التعليمية للأساتذة تظهر وبشكل لافت إهمال هذه الأنشطة ويعود ذلك بالدرجة الأولى لوقوع الأساتذة بين مطرقة كثافة المقررات الدراسية وسندان الحجم الزمني المخصص لها، وهذا ما يفرض عليهم مسابقة الزمن لإنهاء البرامج المدرسية المكثفة ولو على حساب بعض الجوانب الأخرى.

وعموما فقد تصدرت كفاية: يحترم التدرج (التوزيع) السنوي لتنفيذ الدروس كفايات هذا البعد بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.73، بينما احتلت كفاية: يهتم بالأنشطة اللاصفية (النادي الأخضر، المشاريع، البحوث) ويستغلها لبناء التعلمات المرتبة الأخيرة في البعد بمتوسط حسابي (1.12) وانحراف معياري (1.01).

ثالثا: كفايات التقويم

جدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات التقويم

الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في البعد	مستوى الممارسة
01	يبدأ الدرس بتقويم تشخيصي يتم فيه استرجاع معارف سابقة ويربطها بالدرس الحالي	2.28	0.74	02	جيدة
02	يستخدم التقويم البنائي بعد الانتهاء من كل عنصر للتأكد من فهمه	1.61	0.73	07	متوسطة
03	ينهي الدرس بتقويم نهائي يقيم فيه أداء المتعلمين من خلال مواقف حياتية بدلا من تذكر المعارف واسترجاعها	1.64	0.83	06	متوسطة
04	يعود التلاميذ على تقويم زملائهم ويدير الحوار بينهم	1.17	0.77	09	ضعيفة
05	ينهي المقاطع التعلمية بوضعيات لإدماج الموارد مستوحاة من الواقع المعاش للتلميذ بهدف التأكد من تحقيق الكفاءة	1.86	0.93	05	متوسطة
06	متمكن من طرح أسئلة تستثير تفكير وإبداع التلاميذ	2.03	0.72	04	متوسطة
07	يبني فروض واختبارات شاملة ويتقيد فيها بدليل بناء الاختبارات المقدم من طرف الوزارة	2.27	0.65	03	جيدة
08	يلتزم بشبكة تقويم الوضعيات وفق المعايير المعمول بها في المناهج الجديدة (الوجاهة، الانسجام، الاستعمال	2.32	0.82	01	جيدة

	السليم لأدوات المادة، الإتقان)				
09	يكلف التلاميذ بواجبات منزلية لتعزيز التعلم ويراقب إنجازها	1.27	0.83	08	ضعيفة
المتوسط العام للبعد		1.83	0.52	/	متوسطة

يتبين من الجدول (22) أن ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة أفراد عينة الدراسة لكفايات التقويم بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد (1.83) وبانحراف معياري (0.52)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغزيوات (2005) ودراسة الشايب الساسي ولطفي جليلة (2018)، مما يعني أن الأساتذة بحاجة لاكتساب كفايات التقويم أكثر، حيث يركزون على التقويم النهائي في الاختبارات ويقصرون في متابعة النمو المعرفي للتلاميذ عن طريق التقويم البنائي الذي يسير جنبا إلى جنب مع جميع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم باستعمال وسائل تقويمية متنوعة حسب طبيعة الموقف التعلمي، ويعود ذلك لكون أغلب الممارسات التقويمية الحالية ما تزال قائمة على تقويم المعارف بدل الكفاءات من خلال قياس المعارف المخزنة في الذاكرة بتعويد التلاميذ على حفظ المعلومات واسترجاعها أثناء الاختبارات، فالتقويم في المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات يركز على اختبار المتعلم في قدرته على تجنيد معارفه لحل الوضعيات المشكلة التي تواجهه داخل القسم أو خارجه، من جهة أخرى يعاب على الأساتذة اقتصارهم في الغالب على نتائج الاختبارات التحصيلية لتقويم مستوى تلاميذهم، ويكتسب التقويم في المناهج الجديدة أهمية قصوى باعتباره معيار يستند إليه لتحديد مدى تقدم المتعلم في تحقيق مستويات التعلم المرغوبة بما يتماشى وطموح المعلم وأكثر من ذلك يعد التقويم مؤشر على نجاح التعلم إذ يوفر آليات تصحيح مسار التعلم ضمن بيئة صفية نشطة من خلال برمجة عمليات المعالجة البيداغوجية وفق ما أفرزته نتائج التقويم من نقائص.

يلاحظ من الجدول (22) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (1.17 و2.32) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.65 و0.93)، حيث توزع مستوى أداء أفراد عينة الدراسة للكفايات الفرعية لهذا البعد كما يلي:

1) كفايات حصلت على درجة ممارسة جيدة، وهي 3 كفايات مرتبة تنازليا كما يلي:

- يلتزم بشبكة تقويم الوضعيات وفق المعايير المعمول بها في المناهج الجديدة (الوجاهة، الانسجام، الاستعمال السليم لأدوات المادة، الإتقان)، بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.82).
- يبدأ الدرس بتقويم تشخيصي يتم فيه استرجاع معارف سابقة ويربطها بالدرس الحالي، بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.74).
- يبني فروض واختبارات شاملة ويتقيد فيها بدليل بناء الاختبارات المقدم من طرف الوزارة، بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.65).

هذه الكفايات التي حصلت على درجة ممارسة جيدة مرتبطة ب:

- الالتزام بشبكة تقويم الوضعيات المعمول بها في مناهج الجيل الثاني، حيث أن هذه الشبكة مفروض على الأساتذة تطبيقها ويتم محاسبتهم على ذلك بحيث مطالب كل أستاذ بإرسال نموذج من الاختبار مرفوقا بشبكة تصحيحه للمفتش للإطلاع عليها وتقويمها.
- بدأ الدرس بتقويم تشخيصي تسترجع فيه المعارف السابقة، حيث يعد هذا النمط من التقويم تقليدي تم العمل به في جميع المقاربات السابقة.
- بناء اختبارات شاملة والتقيد بدليل بناء الاختبارات، فأغلب الأساتذة يميلون لتوحيد الاختبارات في ظروف تتميز بالجدية والانضباط خاصة في المستويات النهائية، وعدد أخر منهم يتبنى اختبارات تم تحضيرها مسبقا من طرف أساتذة سابقين أو مستقاة من شبكات التواصل الاجتماعي المليئة بذلك.

2) كفايات حصلت على درجة ممارسة متوسطة، وهي 4 كفايات مرتبة تنازليا كما يلي:

- متمكن من طرح أسئلة تستثير تفكير وإبداع التلاميذ، بمتوسط حسابي (2.03) وانحراف معياري (0.72).
- ينهي المقاطع التعلمية بوضعيات لإدماج الموارد مستوحاة من الواقع المعاش للتلميذ بهدف التأكد من تحقيق الكفاءة، بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.93).
- ينهي الدرس بتقويم نهائي يقيم فيه أداء المتعلمين من خلال مواقف حياتية بدلا من تذكر المعارف واسترجاعها، بمتوسط حسابي (1.64) وانحراف معياري (0.83).
- يستخدم التقويم البنائي بعد الانتهاء من كل عنصر للتأكد من فهمه، بمتوسط حسابي (1.61) وانحراف معياري (0.73).

هذه الكفايات التي حصلت على درجة ممارسة متوسطة مرتبطة ب:

ـ طرح أسئلة تستثير تفكير وإبداع التلاميذ، فالتوجه الجديد للمناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات تهتم بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات من خلال التعلم القائم على وضعيات مشابهة للوضعيات التي قد تجابه المتعلم في حياته اليومية، كما أن النظام التربوي الجديدة يسعى إلى إنتاج جيل متعلم بملمح تخرج الفرد القادر على التفكير ليبدع وينتج وبالتالي يساهم في بناء الوطن وتقدمه، عكس ما كان معمول في في المقاربات السابقة والتي تجعل من المتعلم آلة تسجيل يحفظ ما أنتجه غيره ليستغله في اجتياز الاختبارات الفصلية ومن ثمة ينتهي مفعول تلك المعارف ليجهز نفسه لحفظ معارف في مستوى آخر وهكذا.

ـ تقويم المقاطع التعلمية بإنهائها بوضعيات لإدماج الموارد، فكما هو معمول به في مناهج الجيل الثاني في مادة علوم الطبيعة والحياة يسعى المنهاج لتحقيق كفاءة شاملة خلال السنة الواحدة انطلاقا من تدريس ميادين مكونة من مقاطع تعلمية بها موارد معرفية تهدف إلى بناء مركبات الكفاءة، وفي نهاية كل مقطع يجرى التقويم الإدماجي في شكل وضعية إدماجية للتأكد من تحقق بناء مركبات الكفاءة، فالإدماج يتمثل دوره في ربط علاقات بين المعارف والموارد المكتسبة بصفة مجزأة والعمل على تجنيدها وتنظيمها قصد الوصول إلى حل للوضعيات المركبة.

ـ التقويم النهائي والذي يتم في أخر التعلم بهدف الوقوف على نقاط الضعف ومن ثمة اختيار المعالجة البيداغوجية الملائمة والتي تمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه، إضافة إلى الحكم على مدى تحكم المتعلم في مركبات الكفاءة لبناء الكفاءات الختامية المستهدفة في السنة أو المرحلة.

ـ التقويم البنائي المرافق لبناء التعلمات لتحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما خُطط له، حيث لم تعد وظيفة التقويم في ظل المقاربة الجديدة تقتصر على تحديد النجاح والرسوب بل أصبح جزء من عملية التعلم يسير بالتوازي مع سيرورة الدرس ومرافق للأنشطة التعليمية بهدف بناء الكفاءات المراد تحقيقها والبحث عن الخلل في عمليات التعليم والتعلم.

3) كفايات حصلت على درجة ممارسة ضعيفة، وهي كفايتين مرتبتين تنازليا كما يلي:

ـ يكلف التلاميذ بواجبات منزلية لتعزيز التعلم ويراقب إنجازها، بمتوسط حسابي (1.27) وانحراف معياري (0.83).

ـ يعود التلاميذ على تقويم زملائهم ويدير الحوار بينهم، بمتوسط حسابي (1.17) وانحراف معياري (0.77).

ضعف مستوى هذه الكفايات يدل على قلة إدراك الأساتذة لهذه الجوانب في تقويم المتعلمين، ويتعلق الأمر ب:

ـ تكليف التلاميذ بواجبات منزلية حيث يملك الكثير من الأساتذة قناعة بعدم جدوى الواجبات، إذ لا يعي غالبية التلاميذ أهمية لها ويقومون بحلها تفاديا للعقاب أو بنقل الحل من عند بعض التلاميذ الجادين في الدراسة.

ـ تقويم التلاميذ من طرف زملائهم تجسيدا لمطالب التعلم التعاوني.

وقد تصدرت كفاية: يلتزم بشبكة تقويم الوضعيات وفق المعايير المعمول بها في المناهج الجديدة (الوجاهة، الانسجام، الاستعمال السليم لأدوات المادة، الإتقان) كفايات هذا البعد بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.82)، بينما احتلت كفاية: يعود التلاميذ على تقويم زملائهم ويدير الحوار بينهم المرتبة الأخيرة في البعد بمتوسط حسابي (1.17) وانحراف معياري (0.77).

رابعا: كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي

جدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي

الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في البعد	مستوى الممارسة
01	يشجع التلاميذ على المشاركة في تسيير الحصة	2.09	0.69	07	متوسطة
02	يعود التلاميذ على العمل الجماعي على شكل أفواج مصغرة لتنمية الحوار الاجتماعي بينهم	1.78	0.95	11	متوسطة
03	يتفقد التلاميذ ويوجههم خلال إنجاز الأنشطة بهدف تسهيل تنفيذ التعليمات والتوصل للمعارف المطلوبة	2.04	0.67	08	متوسطة

04	يغير من نبرات صوته لجلب انتباه التلاميذ	2.02	0.90	09	متوسطة
05	يتجنب السخرية بالمتعلمين والتقليل من شأنهم	2.56	0.69	01	جيدة
06	يعقب على مختلف إجابات التلاميذ بعبارات تحفيزية	2.01	0.79	10	متوسطة
07	يحسن استخدام مختلف أساليب الضبط داخل الفصل	2.21	0.80	05	متوسطة
08	يتقن مهارة التحدث والتواصل مع التلاميذ وتحفيزهم والإصغاء إليهم	2.16	0.74	06	متوسطة
09	يحافظ على النظام والانضباط داخل القسم	2.39	0.64	02	جيدة
10	يعامل التلاميذ دون تمييز من خلال إشراك اكبر عدد ممكن منهم في المناقشة والحوار	2.37	0.71	04	جيدة
11	يستخدم لغة سهلة وواضحة تخاطب مستوى إدراك تلاميذه	2.39	0.70	02	جيدة
المتوسط العام للبعد		2.20	0.49	/	متوسطة

يتبين من الجدول (23) أن ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة أفراد عينة الدراسة لكفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد (2.20) وبانحراف معياري (0.49)، وهذا مؤشر على نجاح الأساتذة إلى حد ما في إدارة الفصل وضبطه أثناء الدرس والتعامل مع المشكلات الصفية الطارئة بشكل ملائم مستغلا في ذلك موارده المعرفية ومهاراته العلائقية والاجتماعية التي تتطلبها الإدارة الصفية الفعالة، ذلك أن أغلب المشكلات الصفية تحدث نتيجة لانشغال الأستاذ عن تلاميذه أو انشغال التلاميذ عن أستاذهم.

يلاحظ من الجدول (23) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (1.78 و2.56) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.49 و0.95)، حيث توزع مستوى أداء أفراد عينة الدراسة للكفايات الفرعية لهذا البعد كما يلي:

1) كفايات حصلت على درجة ممارسة جيدة، وهي 4 كفايات مرتبة تنازليا كما يلي:

- يتجنب السخرية بالمتعلمين والتقليل من شأنهم، بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (0.69).
- يحافظ على النظام والانضباط داخل القسم، بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.64).
- يستخدم لغة سهلة وواضحة تخاطب مستوى إدراك تلاميذه، بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.70).
- يعامل التلاميذ دون تمييز من خلال إشراك اكبر عدد ممكن منهم في المناقشة والحوار، بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.71).

حصول هذا العدد من الكفايات على درجة ممارسة جيدة دليل على حرص الأساتذة على تهيئة البيئة المناسبة للتعلم والمساواة بين المتعلمين واحترام مشاعرهم وإشراكهم في العملية التعليمية التعلمية، وهذه الكفايات مرتبطة ب:

- تجنب السخرية بالمتعلمين حفاظا على معنوياتهم ومكانتهم بين زملائهم ودفعهم للمحاولة والاندماج في المجموعة في المرات القادمة ولو لم يوفقوا.
- الحفاظ على الانضباط والنظام في القسم مما يشير لاهتمام الأساتذة بضبط المتعلمين وتوفير الجو الملائم للتعلم قبل التعلم.
- استخدام لغة تخاطب مستوى التلاميذ، وذلك باستعمال ألفاظ لغوية ميسرة أثناء الشرح يفهمها الجميع مع التأكيد على وضوح الصوت لتسهيل عملية الاتصال والتواصل بين المعلم وتلاميذه خلال القيام بالأنشطة وعرض المعارف.
- عدم التمييز بين التلاميذ، ويعتبر هذا أحد المؤشرات الايجابية من خلال مراعاة الفروق الفردية وعدم ممارسة الإقصاء من طرف الأساتذة لاحتواء التلاميذ وترغيبهم في التعلم.

2) كفايات حصلت على درجة ممارسة متوسطة، وهي 7 كفايات مرتبة تنازليا كما يلي:

- يحسن استخدام مختلف أساليب الضبط داخل الفصل، بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.80).

- يتقن مهارة التحدث والتواصل مع التلاميذ وتحفيزهم والإصغاء إليهم، بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (0.74).

- يشجع التلاميذ على المشاركة في تسيير الحصة، بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (0.69).

- يتفقد التلاميذ ويوجههم خلال إنجاز الأنشطة بهدف تسهيل تنفيذ التعليمات والتوصل للمعارف المطلوبة، بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.67).

- يغير من نبرات صوته لجلب انتباه التلاميذ، بمتوسط حسابي (2.02) وانحراف معياري (0.90).

- يعقب على مختلف إجابات التلاميذ بعبارات تحفيزية، بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (0.79).

- يعود التلاميذ على العمل الجماعي على شكل أفواج مصغرة لتنمية الحوار الاجتماعي بينهم، بمتوسط حسابي (1.78) وانحراف معياري (0.95).

حصول هذه الكفايات على درجة ممارسة متوسطة يرجع لكون إدارة الصف تتطلب مهارات عالية، منها ما هو متعلق بشخصية الفرد كالحزم والتحكم في التلاميذ و...، وتظهر على الأستاذ منذ بداية مشواره التدريسي، ومنها ما يحتاج إلى تدريب واكتساب على غرار التعامل مع المشكلات الصفية ومراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

وقد تصدرت كفاية: يتجنب السخرية بالمتعلمين والتقليل من شأنهم كفايات هذا البعد بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (0.69)، ويحسب هذا للأساتذة حيث يثبت الواقع تغير التصور الذي يحمله المعلم تجاه المتعلم من كون المعلم صاحب السلطة الوحيد في القسم يفرض النظام بكل الوسائل ولو على حساب مكانة ونفسية المتعلم مع الحفاظ على الحاجز الافتراضي بين المعلم والمتعلم والذي لا يمكن للمتعلم أن يحاول الاقتراب منه، إلى معلم حريص على التكوين النفسي والتربوي للمتعلم بإضفاء جو تفاعلي داخل القسم يسوده التعاون والاحترام المتبادل والراحة النفسية.

بينما احتلت كفاية: يعود التلاميذ على العمل الجماعي على شكل أفواج مصغرة لتنمية الحوار الاجتماعي بينهم المرتبة الأخيرة في البعد بمتوسط حسابي (1.78) وانحراف معياري (0.95)، حيث يعد هذا المبدأ من أهم مبادئ التعلم التعاوني والتي تستند عليه النظرية البنائية الاجتماعية المعتمدة في مناهج الجيل الثاني والتي تعود التلميذ على بناء معارفه بنفسه وبمساعدة زملائه في جو اجتماعي مليء بالتعاون والاحترام.

خامسا: الكفايات الشخصية للأستاذ

جدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الكفايات الشخصية للأستاذ

الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في البعد	مستوى الممارسة
01	يُبدي احتراما لتلاميذه ويعاملهم بلطف	2.57	0.62	02	جيدة
02	يتميز بضبط انفعالاته	2.38	0.72	03	جيدة
03	يحافظ على مظهر عام محترم يليق بمهنته	2.74	0.55	01	جيدة
04	يمزج بين الجد والدعابة في تعامله مع التلاميذ	2.12	0.82	06	متوسطة
05	يتميز بشخصية قوية وثقة في النفس	2.37	0.79	04	جيدة
06	يلتزم باحترام مواقيت العمل وحضور الاجتماعات والأنشطة المدرسية	2.33	0.78	05	جيدة
المتوسط العام للبعد		2.45	0.71	/	جيدة

يتبين من الجدول (24) أن ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة أفراد عينة الدراسة للكفايات الشخصية للأستاذ بشكل عام جاءت بدرجة جيدة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد (2.45) وبانحراف معياري (0.71)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نداء الخميس (2004) ودراسة أسماء العمري (2014)، ويُحسب هذا لأفراد عينة الدراسة حيث أن ارتفاع مستوى الكفايات الشخصية لدى الأساتذة له انعكاساته الإيجابية على سلوك التلاميذ على اعتبار أن الأستاذ يعتبر قدوة يتأثر بها التلاميذ ويتعلقون به خاصة في هذه المرحلة العمرية الحساسة.

يلاحظ من الجدول (24) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (2.12 و2.74) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.55 و0.82)، حيث توزع مستوى أداء أفراد عينة الدراسة للكفايات الفرعية لهذا البعد كما يلي:

1) أغلب الكفايات حصلت على درجة ممارسة جيدة، وهي 5 كفايات مرتبة تنازليا كما يلي:

- يحافظ على مظهر عام محترم يليق بمهنته، بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.55).
- يُبدي احتراما لتلاميذه ويعاملهم بلطف، بمتوسط حسابي (2.57) وانحراف معياري (0.62).
- يتميز بضبط انفعالاته، بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (0.72).
- يتميز بشخصية قوية وثقة في النفس، بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.79).
- يلتزم باحترام مواقيت العمل وحضور الاجتماعات والأنشطة المدرسية، بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.78).

حصول هذا العدد من الكفايات في البعد على درجة ممارسة جيدة مؤشر إيجابي على أن الأساتذة يحاولون التحلي قدر المستطاع بالأخلاق الحميدة والصفات النبيلة الواجب توفرها في الأستاذ الكفء، إضافة إلى التزامهم بأخلاقيات المهنة واستفادتهم من مبادئ علم النفس وعلوم التربية والتي تركز على أهمية تقدير التلميذ واحترامه باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.

2) حصول كفاية واحدة على درجة ممارسة متوسطة، ويتعلق الأمر بالمزج بين الدعابة والجد في التعامل مع التلاميذ، ويرجع ذلك لوجود عدد من الأساتذة خاصة الجدد منهم لا يميلون للهزل والدعابة حتى يتسنى لهم فرض شخصيتهم بين تلاميذهم تفاديا للتطاول عليهم.

وقد تصدرت كفاية: يحافظ على مظهر عام محترم يليق بمهنته كفايات هذا البعد بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.55)، ويرجع ذلك لتحمل الأساتذة مسؤولية القدوة الحسنة لتلاميذهم حتى في المظهر الخارجي، ومن جهة أخرى وحرصا على المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس التي تفرض عليهم الاهتمام بمظهرهم العام لأنهم ترصدهم عشرات العيون يوميا حتى لا يكونوا محل سخرية واستصغار.

بينما احتلت كفاية: يمزج بين الجد والدعابة في تعامله مع التلاميذ المرتبة الأخيرة في البعد بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.82).

وعموما فقد بلغ المتوسط العام للبعد (2.45) وبانحراف معياري (0.71) وبدرجة ممارسة جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نداء الخميس (2004) ودراسة أسماء العمري (2014)، ويُحسب هذا لأفراد عينة الدراسة حيث أن ارتفاع مستوى الكفايات الشخصية لدى الأساتذة له انعكاساته الإيجابية على سلوك التلاميذ على اعتبار أن الأستاذ يعتبر قدوة يتأثر بها التلاميذ ويتعلقون به خاصة في هذه المرحلة العمرية الحساسة.

سادسا: الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ

جدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ

الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في البعد	مستوى الممارسة
01	يظهر تمكن وتحكم في المادة العلمية	2.46	0.61	01	جيدة
02	يحرص على ربط المحتوى العلمي للمادة ببقية المواد الدراسية الأخرى لتنمية الكفاءات العرضية	1.54	0.82	07	متوسطة
03	يستخدم أجهزة العرض المتاحة (عرض الشفافيات، الحاسوب والداتشو ...)	1.82	0.92	06	متوسطة
04	ينوع من أساليب التدريس (الإلقاء، المناقشة والحوار...) بما يتماشى مع طبيعة النشاط	1.96	0.67	03	متوسطة
05	يعتني بالوثائق التربوية للأستاذ (المذكرة، دفتر الإعداد اليومي، دفتر القسم، دفتر التقويم، دفتر التكوين ...)	2.34	0.84	02	جيدة
06	يراقب كراريس التلاميذ ويقيمها ويشجع على تنظيمها	1.83	0.84	05	متوسطة
07	يوظف المعلوماتية في عمله خاصة في	1.88	0.93	04	متوسطة

	كتابة المذكرات وفي إعداد سندات ووثائق الأنشطة (صور، فيديو، نصوص ...)				
المتوسط العام للبعد		1.98	0.53	/	متوسطة

يتبين من الجدول (25) أن ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة أفراد عينة الدراسة للكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد (1.98) وبانحراف معياري (0.53)، ويرجع ذلك لكون جل الأساتذة تلقوا تكوينا معرفيا غير كافيا خلال تكوينهم وبمعارف غير المعارف التي يقدمونها للتلاميذ في هذا المستوى، وهذا ما يتسبب في حدوث فجوة لدى الأساتذة بين المعارف التي تلقوها والمعارف التي يقدمونها، بالإضافة إلى أن تغيير المناهج يفرض على الأساتذة تكوين أنفسهم باستمرار، وقد أكد هذا (بدران وسليمان، 2009، ص 246) في قولهما " المعلم الفعال يحرص دائما على مواصلة تعلمه بصورة مستمرة، ويسعى للنمو في مهنته وتطوير ممارسته وتحديث معلوماته ومعارفه عن الموضوعات التي يُعلمها وعن التلاميذ الذين يُعلمهم وعن خصائصهم النمائية ومطالبهم التعلمية، وذلك لكي يصبح قادرا وباستمرار على التحديد الجيد والتوقع الدقيق لما يلزمهم معرفته وما يقدرون على عمله وما هم مهيؤون لإنجازه ومن ثمة تنظيم خبرات تعليمية تتناسب وخصائصهم وإمكاناتهم ومطالبهم التعليمية"، يضاف إلى ذلك عدم قدرة عدد من الأساتذة على تنويع طرائق التدريس بما يخدم الموقف التعلمي.

يلاحظ من الجدول (25) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد تراوحت بين (1.54 و2.46) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.53 و0.93)، حيث توزع مستوى أداء أفراد عينة الدراسة للكفايات الفرعية لهذا البعد كما يلي:

1) كفايات حصلت على درجة ممارسة جيدة، وهي كفايتين مرتبتين تنازليا كما يلي:

- يظهر تمكن وتحكم في المادة العلمية، بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.61).
- يعتني بالوثائق التربوية للأستاذ (المذكرة، دفتر الإعداد اليومي، دفتر القسم، دفتر التقويم، دفتر التكوين ...)، بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (0.84).

هذه الكفايات التي حصلت على درجة ممارسة جيدة مرتبطة ب:

ـ التحكم في المادة العلمية مما يعني اهتمام الأساتذة بدقة المعلومات المقدمة للتلاميذ والعمل على تحيينها بما يتماشى مع مستجدات المناهج، ولعل هذا يعود لالتزام الأساتذة بتقديم المعارف الموجودة في المناهج والكتب المدرسية حيث لا مجال للاجتهاد في البحث عن المعلومة في هذا المستوى التعليمي من جهة، ومن جهة أخرى بساطة المعلومات العلمية المقدمة في المرحلة المتوسطة مقارنة بمستويات تعليمية أعلى.

ـ الاعتناء بالوثائق التربوية، ويعود ذلك لعدة أسباب منها ميل عدد من الأساتذة لتنظيم وثائقهم خاصة المذكرات لتبقى معهم سنوات عديدة تكفيهم حاجة التحضير في كل مرة، والسبب الأخر يتمثل في كون الوثائق التربوية عبارة على دليل يرجع إليه الأستاذ بهدف ضمان النجاح في عمله، ولعل أكبر سبب يدفع الأستاذ للاعتناء بوثائقه هو النظرة النفعية حيث أن المفتش يركز أثناء زيارته للأستاذ على هذه الوثائق في كتابة تقريره وتقديم الدرجة الملائمة لمستوى الأستاذ.

2) كفايات حصلت على درجة ممارسة متوسطة، وهي 5 كفايات مرتبة تنازليا كما يلي:

ـ ينوع من أساليب التدريس (الإلقاء، المناقشة والحوار...) بما يتماشى مع طبيعة النشاط، بمتوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (0.67).

ـ يوظف المعلوماتية في عمله خاصة في كتابة المذكرات وفي إعداد سندات ووثائق الأنشطة (صور، فيديو، نصوص ...)، بمتوسط حسابي (1.88) وانحراف معياري (0.93).

ـ يراقب كراريس التلاميذ ويقيمها ويشجع على تنظيمها، بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.84).

ـ يستخدم أجهزة العرض المتاحة (عرض الشفافيات، الحاسوب والداتشو ...)، بمتوسط حسابي (1.82) وانحراف معياري (0.92).

ـ يحرص على ربط المحتوى العلمي للمادة ببقية المواد الدراسية الأخرى لتنمية الكفاءات العرضية، بمتوسط حسابي (1.51) وانحراف معياري (0.82).

حصول كل هذا العدد من الكفايات على درجة ممارسة متوسطة مرده إلى عدم هضم الأساتذة لفكرة أن المعلم لم يعد المالك الوحيد للمعارف في القسم، وأن مهمته توجيه تلاميذه لبناء معارفهم بأنفسهم تجسيدا للتعلم المتمركز حول المتعلم والذي يعد العمود الفقري للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات المعتمد في مناهج الجيل الثاني.

وقد تصدرت كفاية: يُظهر تمكن وتحكم في المادة العلمية كفايات هذا البعد بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.61)، بينما احتلت كفاية: يحرص على ربط المحتوى العلمي للمادة ببقية المواد الدراسية الأخرى لتنمية الكفاءات العرضية المرتبة الأخيرة في البعد بمتوسط حسابي (1.54) وانحراف معياري (0.82).

خلاصة مناقشة الفرضية الأولى: بينت نتائج الدراسة الحالية حصول أفراد عينة الدراسة على مستوى مقبول في الكفايات التدريسية يتراوح بين المتوسط والجيد في أغلب الكفايات الفرعية للبطاقة، باستثناء بعض الكفايات كان مستوى الأداء فيها دون المستوى المطلوب خاصة الكفايات المتعلقة بالتعلم البنائي والبنائي الاجتماعي على غرار كفايات: استخراج التصورات الجديدة لدى التلاميذ والتدريب على انجاز التجارب العلمية والاهتمام بالأنشطة اللاصفية والتقويم الذاتي وتقويم الزملاء والواجبات المنزلية، والتي قد تعود إلى التقصير في عملية التخطيط للدرس منذ البداية أو لتواضع الزاد المعرفي في هذا الشأن، وهذا ما يفرض على القائمين على الشأن التربوي إلى التفكير في وضع إستراتيجية تكوينية لفائدة الأساتذة بهدف تعويدهم على التعامل مع المناهج الجديدة بما يسمح لهم بالتحكم أكثر في الكفايات التدريسية ويؤهلهم للقيام بمهامهم بكفاءة واقتدار، حيث يُعاب عن المدرسة الجزائرية عدم وجود إستراتيجية يتم من خلالها قياس وتقويم كفايات التدريس بين الحين والأخر وبرمجة دورات تدريبية لفائدة الأساتذة في هذا المجال.

2 ـ عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على: أبرز الكفايات التدريسية توظيفا من طرف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة هي كفايات التخطيط.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخراج الأوزان النسبية لأبعاد بطاقة الملاحظة انطلاقا من درجات المحصل عليها من طرف أفراد العينة على الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد البطاقة، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول (26): يبين الوزن النسبي لأبعاد بطاقة الملاحظة

البعد	عدد الفقرات	الوزن النسبي للبعد	الترتيب
كفايات التخطيط	10	69.10	03
كفايات التنفيذ	15	65.20	05
كفايات التقويم	9	61.11	06
كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي	11	73.47	02
الكفايات الشخصية للأستاذ	06	80.64	01
الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ	07	66.02	04

يتضح من الجدول أن بعد الكفايات الشخصية للأستاذ تحصل على أعلى الأوزان النسبية وبذلك أحتل المرتبة الأولى في ترتيب الكفايات بوزن نسبي قدره (80.64 %)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أسعد عطوان (2014) ودراسة سلام الحميداوي (2017)، مما يعني أن غالبية الأساتذة استطاعوا فرض شخصيتهم في القسم واستطاعوا امتلاك عدد من الخصائص التي تساعدهم في كسب ود واحترام تلاميذهم ويرجع ذلك بالدرجة الأولى للتنشئة الاجتماعية للأستاذ الجزائري ونقاوة سريرته المستقاة من المبادئ الإسلامية ووطنيته، يليه بعد كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي في المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (73.47 %)، وهذا دليل على تمكن أفراد عينة أفراد الدراسة من تسيير الحصة بمستوى تحكم مرتفع، فيما احتل بعد كفايات التخطيط المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (69.10 %)، وتحتاج هذه الكفايات في ظل مناهج الجيل الثاني إلى نوع من التحديث حيث يتم التركيز على التعامل مع الكفاءات صياغة وبناءا وتقويما بدلا من التعامل مع المعارف كما كان معمول به في المقاربات السابقة، أما بعد الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ فقد احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (66.02 %)، حيث يحتاج الأستاذ وتماشيا مع المناهج الجديدة إلى التمكن من بعض طرق التدريس الحديثة كالتعلم التعاوني والذي يتطلب توفير بيئة صفية مناسبة واختيار أنشطة تعلمية ملائمة، وجاء بعد كفايات التنفيذ في المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (65.20%)، مما يعني افتقار الأساتذة لكفايات التنفيذ وحاجتهم لبذل جهد أكبر من أجل الوصول لمستوى كفائي أعلى في هذا المجال، فيما احتل بعد كفايات التقويم المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (61.11 %)، وتتفق هذه النتيجة (تذيل التقويم لسلم الكفايات) مع دراسة زين العابدين عبد الحفيظ (2017).

تراجع مستوى أفراد عينة الدراسة في هذا المجال يفرض على القائمين على التربية إعادة حساباتهم، مما يعني أن الأساتذة مطالبون بتحسين مستواهم أكثر في هذا الجانب، حيث أنهم لا يزالون يمارسون التقويم في شكله التقليدي والذي يغلب عليه استرجاع المعارف وعدم تجاوز مضمونه المستويات الدنيا في المجال المعرفي لبلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق)، فالتقويم في بيداغوجيا الكفاءات جزء من العملية التعلمية يساير بناء التعلمات، وأدوات التقويم خاصة الاختبارات تهدف للكشف على مدى قدرة المتعلم على تجنيد معارفه لحل وضعيات مشكلة، وفي هذا الصدد جاء في دليل بناء الاختبارات في مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة أن الاختبار يصاغ في ثلاث وضعيات: منها وضعيتين تقويميتين بسيطتين في إطار طرح مشكل علمي لقياس الاسترجاع المنظم مصحوبا بالاستدلال، ووضعية مركبة (وضعية إدماج) تقيس القدرة على تجنيد الموارد المدمجة لحل مشكل وإصدار موقف بهدف معرفة مستوى التحكم في المسعى العلمي، كما يُعاب على الممارسات الحالية تغييب التقويم الذاتي وتقويم الزملاء الذي تنادي به المقاربة بالكفاءات ليكتشف المتعلم أخطاءه بنفسه ويعمل على تصحيحها حتى لا يعود لها مرة أخرى.

3 . عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم قياس الفروق بين متوسط درجات الذكور (ن = 45) ومتوسط درجات الإناث (ن = 81) المحصل عليها من خلال بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات باستخدام اختبار(ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول (27): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين في ممارسة أفراد عينة الدراسة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور	45	127.80	25.90	3.02	124	0.003	دال
إناث	81	114.41	22.60				

يلاحظ من خلال الجدول (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق في مستوى ممارسة الكفايات التدريسية بين الذكور والإناث، ويعود تفوق الذكور خاصة في مجالات الكفايت الشخصية وكفايات إدارة الصف بالدرجة الأولى لوجود صفات وقدرات يمتلكها الأساتذة أكثر من الأستاذات مرتبطة بالتركيبة الشخصية للأستاذ كمقاومة ظروف العمل الصعبة وقوة الشخصية والتحكم في القسم، كما يعزو الباحث الفروق إلى أن غالبية الذكور من الأساتذة ذوي الخبرة المهنية حيث أن 33 أستاذ من أفراد عينة الذكور ممن تجاوزوا 8 سنوات في العمل أي بنسبة 73.33 % من العدد الإجمالي للذكور، أما بالنسبة للإناث فإن غالبية الأستاذات حديثات العهد بالتعليم حيث أن 61 أستاذة من أفراد عينة الإناث ممن تقل خبرتهن عن 8 سنوات في العمل أي بنسبة 75.31 % من العدد الإجمالي للإناث، والواقع يثبت أن عدد كبير من الأساتذة في الميدان الآن ممن تقل خبرتهم عن 8 سنوات، بل ممن التحقوا بمهنة التدريس من خلال مسابقة التوظيف الأخيرة قبل 4 سنوات، والغالبية الساحقة منهم من الإناث.

4 . عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

للتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في درجة ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا للخبرة المهنية أو سنوات العمل لديهم (أُقل من 8 سنوات ـ بين 8 و 15 سنة ـ أكثر من 15 سنة)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (28): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	2	12607.85	6303.92	12.14	0.000	دال
داخل المجموعات	123	63849.13	519.09			
الكلي	125	76456.99	/			

يلاحظ من خلال الجدول (28) أن قيمة ف تساوي 12.14 وهي قيمة دالة مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الخبرة المهنية، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

ولمعرفة هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات للكشف عن هذه الفروق لمن تعود، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (29): يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتحديد الفروق حسب متغير الخبرة المهنية

سنوات العمل	أقل من 8 سنوات	بين 8 و15 سنة	أكثر من 15 سنة
أقل من 8 سنوات	/		
بين 8 و15 سنة	8.56	/	
أكثر من 15 سنة	*24.03	15.47	/

يتبين من الجدول رقم (29) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α) بين ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة وذوي الخبرة أقل من 8 سنوات لصالح ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة والذين معظمهم الآن في رتبة أستاذ مكون بالتعليم المتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نداء الخميس (2004) ودراسة قاسم خزعلي (2010)، كما يوضح الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الفئات الأخرى، أي بين من مارسوا التدريس لفترة قصيرة وفترة متوسطة من جهة وبين من مارسوا التدريس لفترة متوسطة وفترة طويلة من جهة أخرى، ولعل ذلك يعود إلى أن التدريس الحديث يحتاج إلى خبرات ومهارات متجددة مستوحاة من النظريات البنائية، إلا أن احتكاك الأساتذة وتقليدهم لبعضهم البعض حال دون ذلك وساعد على توارث ممارسات تعليمية تقليدية، يُضاف إلى ذلك أن المجهودات المبذولة من طرف المفتشين ومتابعة تنفيذها والمتعلقة بتوحيد التوازيع الشهرية والسنوية وضبط الأنشطة الصفية وإلزام الأساتذة بالتقيد بتنفيذها والعمل بنظام الاختبارات الموحدة بين متوسطات المقاطعة التربوية الواحدة وضبط المعارف المستهدفة والمدة المخصصة لتبليغها في المناهج، كل ذلك ساهم في تقليص الفوارق بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة.

وعدم وجود فوارق دالة إحصائيا بين من قضوا في التدريس فترة متوسطة وفترة طويلة يعني أن قضاء 8 سنوات أو أكثر في العمل كفيل بإكساب الأستاذ الخبرة الكافية، أي أن تراكم سنوات العمل يكون مصحوب غالبا بنمو مهني حقيقي تصقله التجربة ويقويه التمرن والتدريب من خلال الاحتكاك بزملاء المهنة ذوي الخبرة وبتوجيهات المدير والمفتش والمشاركة في الأيام والندوات التربوية المتعلقة بالمادة،

5 . عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير طبيعة التكوين.

للتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في درجة ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لطبيعة التكوين الذي تلقوه (الجامعة ـ المدرسة العليا للأساتذة ـ المعهد التكنولوجي للتربية)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (30): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير طبيعة التكوين

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	2	10504.16	5252.08	9.795	0.000	دال
داخل المجموعات	123	65952.82	536.20			
الكلي	125	76456.99	/			

يلاحظ من خلال الجدول (30) أن قيمة ف تساوي 9.795 وهي قيمة دالة مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تبعا لمتغير طبيعة التكوين، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير طبيعة التكوين.

ولمعرفة هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات للكشف عن هذه الفروق لمن تعود، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (31): يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتحديد الفروق حسب متغير الخبرة طبيعة التكوين

سنوات العمل	الجامعة	المدرسة العليا للأساتذة	المعهد التكنولوجي للتربية
الجامعة	/		
المدرسة العليا للأساتذة	0.55	/	
المعهد التكنولوجي للتربية	*21.51	*20.96	/

يتبين من الجدول (31) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الفئات الثلاثة لصالح خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، ويعد هذا أمر طبيعي حيث أن للخبرة والعمل في الميدان دور هام في اكتساب الكفايات وصقلها، كما يوضح الجدول عدم وجود فروق بين خريجي الجامعة وخريجي المدرسة العليا للأساتذة، ومرد ذلك حسب اعتقاد الباحث إلى الإستراتيجية المتبعة في التوظيف والقائمة على إخضاع الملتحقين الجدد بمهنة التدريس لتكوين نظري أثناء الخدمة لمدة سنة يرتكز على مواد ذات صلة بالتدريس كعلم النفس وعلوم التربية والتشريع المدرسي وتعليمية المواد الإعلام الآلي.

الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم مدى توظيف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط للكفايات التدريسية، ولتحقيق هذا الهدف تم إجراء دراسة ميدانية باستخدام أداة دراسة ممثلة في بطاقة ملاحظة معدة خصيصا لذلك، وأظهر تحليل نتائج الدراسة ما يلي:

ـ مستوى ممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية كان متوسطا، ويرى الباحث أن الحصول على هذه النتيجة وفي قطاع حساس مهمته بناء وصقل العقول وبعد مرور ما يزيد عن 17 سنة من اعتماد المقاربة بالكفاءات من خلال مناهج الجيل الأول (2003) ومناهج الجيل الثاني (2016) يطرح عدة تساؤلات بخصوص تكوين الأساتذة ومتابعتهم أثناء الخدمة، حيث أن درجة ممارستهم للكفايات مازالت لم ترق إلى المستوى المأمول في ظل التوجه الدولي نحو جودة التعليم، فالانفجار المعرفي والتكنولوجي والعولمة والمنافسة الدولية في شتى الميادين وفي ظل ما أنفقته الدولة على قطاع التربية سواء في الأبنية والتجهيزات أو في طباعة الكتب والسندات البيداغوجية أو في إدخال المعلوماتية ورقمنة القطاع أو التوظيف لسد العجز أو...

يفرض علينا بعدم القبول ببقاء مستوى التعليم في المراتب الأخيرة دوليا أو على الأقل عربيا، إذ يجب الوقوف على أسباب هذه النتائج وتحديد مواطن القصور فيها والتعجيل بوضع الاستراتيجيات الملائمة لعلاجها.

فالمسؤوليات الملقاة على عاتق المدرسين عموما وفي مختلف الأطوار ثقيلة إذ توكل إليهم مهمة تعليم وتكوين إطارات المستقبل، فإذا كان مستوى التعليم هش كانت مخرجاته ضعيفة، هذه المخرجات تصبح من بعد مدخلات في ميادين مختلفة بالدولة فتصيبها الهشاشة بصفة عامة لندخل بعدها مرحلة التفلت من تحمل مسؤولية النتائج المتوصل إليها ومن جميع الأطراف في زمن تسابق فيه بقية الدول الزمن للتربع على الهرم في كل المجالات.

ـ أما بالنسبة للأبعاد فوجد الباحث أن جميع الأبعاد حصلت على درجات ممارسة متوسطة باستثناء بعد الكفايات الشخصية للأستاذ كانت درجة ممارسته من طرف أفراد عينة البحث جيدة والذي حصل على المرتبة الأولى في ترتيب الكفايات، في حين حلت كفايات التقويم في المركز الأخير.

ـ تقصير الأساتذة في ممارسة بعض الكفايات المرتبطة بالتعلم البنائي والبنائي الاجتماعي المعتمد في مناهج الجيل الثاني، ومن أمثلتها العمل الجماعي والاهتمام بالمكتسبات السابقة وتنميتها والأنشطة اللاصفية والتقويم الذاتي للتلاميذ وتقويم زملائهم...، مما يعني أننا مازلنا بعيدين كل البعد عما تقتضيه المقاربة بالكفاءات.

ـ أما بالنسبة لمناقشة النتائج المتعلقة بأن كان هناك فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة الأساتذة أفراد العينة للكفايات التدريسية تبعا لمتغيرات: الجنس وطبيعة التكوين والخبرة المهنية:

* فقد اتضح وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للجنس بين الذكور والإناث لصالح الذكور لكون غالبية الذكور من أصحاب الخبرة التدريسية الطويلة.

* وتبعا لمتغير المؤهل العلمي فقد وجد فروق دالة إحصائيا بين الفئات الثلاث (خريجي الجامعة، خريجي المدرسة العليا للأساتذة، خريجي المعهد التكنولوجي للتربية) لصالح خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، ويرجع ذلك لكون خريجي المعاهد التكنولوجية تلقوا خلال دراستهم تكوينا ميداني مكثف يضاهي العمل الفعلي في التدريس مصحوب بتكوين نظري يلبي طموحات الطالب الأستاذ، في حين لم يسجل فروق دالة إحصائيا بين خريجي الجامعة وخريجي المدرسة العليا للأساتذة، ولعل ذلك يعود لاستفادة الفئتين معا من برامج تكوينية موحدة أثناء الخدمة بعد التحاقهم

بمناصب عملهم وقبل التثبيت يشمل عدة مواد على رأسها علم النفس وعلوم التربية وديداكتيك المواد والإعلام الآلي.

* وتبعا لمتغير الخبرة المهنية فقد تم تسجيل فروق دالة إحصائيا بين ذوي الخبرة أقل من 08 سنوات وذوي الخبرة أكثر من 15 سنة لصالح ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة، حيث أثبتت عديد الدراسات وحتى في قطاعات أخرى أن الكفايات المهنية تكتسب بالممارسة، في حين لم تسجل فروق دالة إحصائيا بين ذوي الخبرة أقل من 08 سنوات وذوي الخبرة بين 08 و15 سنة من جهة وبين وذوي الخبرة بين 08 و15 سنة وذوي الخبرة أكثر من 15 سنة من جهة أخرى، ويرجع ذلك لكون أن الكفايات والخبرة في التدريس ليست مرتبطة دوما بطول مدة العمل والتي قد يكون لها أثر عكسي إذا تجاوزت مدة العمل حد معين ويظهر أثرها من خلال ميل الأستاذ إلى الركود في النشاط والتقاعس في أداء المهام، إذ يعد التكوين الذاتي للمعلم ومتابعة الندوات التربوية والعلمية مع توفر ظروف العمل المناسبة من أهم أسباب اكتساب الكفايات.

الخاتمة:

النظام العام لأي دولة مكون من عدة أنظمة سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية... مُشكّلة نسق مترابط ومتكامل يعمل على توازن المجتمع والحفاظ على إستمراريته، ويعتبر النظام التربوي جزء لا يتجزأ من النظام العام باعتباره ممول لبقية الأنظمة بالكفاءات التي تسيرها، ولكي يساير النظام التربوي عصره يجب أن يخضع للتقويم والمراجعة مرارا قصد تثمين وإرساء الجوانب الايجابية فيه وإصلاح وتغيير الجوانب التي لم تعد تناسب الوقت الحالي.

وعليه فتطوير المواقف التعليمية وتحسين مخرجاتها يتطلب توفير ظروف مدرسية ملائمة على رأسها الاهتمام بتكوين أفراد بكفايات تدريسية عالية حتى يكونوا مؤهلين لمزاولة مهنة التدريس وقادرين على القيام بمهمة التعليم على أكمل وجه فهو من بيده نجاح الدرس أو فشله، ذلك أن النظريات التربوية الحديثة لم تعد تقتصر على إيصال المحتويات المعرفية للمتعلمين وحسب بل جعلت من المتعلم شريكا نشطا، وهذا ما يفرض على المعلم امتلاك كفاءات تسمح له بتنشيط الفضاء التعلمي وتحويل القسم إلى ورشة يشترك في منتوجها المتعلم والمعلم معا، ليقتصر دور الأخير على توجيه وتنشيط المتعلمين وتهيئة الظروف المناسبة لبناء معارفهم واكتساب قدرات ومهارات مختلفة.

وبهدف الوصول لهذا التوافق وممارسة المهنة بأريحية مع تطبيق الإصلاحات المتتالية أصبحت مهنة التدريس تتطلب من ممارسيها التسلح بمختلف الأسس والأدوات المعرفية والبيداغوجية والديداكتيكية الموجهة لفعل التدريس بداية بالتخطيط مرورا بالتنفيذ وصولا إلى التقويم والمعالجة البيداغوجية، إضافة إلى الإطلاع والتمكن من المحتوى المعرفي لمادة التدريس وما يتصل به من وسائل تعليمية وطرق تدريس وأنشطة تعليمية صفية ولاصفية وأدوات التقويم.

ومما يُحسب لمناهج الجيل الثاني مقارنة بمناهج الجيل الأول أنها بينت وسهلت على المعلمين متابعة بناء الكفاءات وتنميتها بما يضمن القدرة على توظيفها في التعامل مع مختلف المواقف سواء داخل المدرسة أو في الحياة اليومية، وهذا من خلال وضعها لدليل لبناء الكفاءات يتمثل في المخططات السنوية لبناء التعلمات، حيث يتضمن هذا الأخير مراحل بناء التعلمات في شكل وضعيات تعليمية مكملة لبعضها البعض، لكن يبقى إدراك المعلمين لهذه المخططات والتزامهم بتطبيقها بدرجات متفاوتة متعلقة بفهمهم وتكوينهم في هذا المجال.

كما يجب التأكيد عليه أن الفعل التعليمي مكون من عدة عناصر متكاملة تتمثل في المدخلات والعمليات والمخرجات، حيث تشمل المدخلات جميع الموارد اللازمة لتطوير منتوج التكوين، أما العمليات فتشمل الخطوات المتبعة لمعالجة المدخلات بغرض الوصول للمنتوج، أما المخرجات فتمثل المنتوج المراد الوصول إليه من العملية التعلمية في شكل ملمح تخرج لدى المتعلمين، فجودة المخرجات تمثل معيار نجاح عملية التعلم، ويعد المعلم من أكثر العوامل تأثيرا في جودة هذه المخرجات، وحساسية القطاع التربوي تفرض على الجميع عدم المجاملة فالواقع التربوي اليوم يُثبت أنه بعد أزيد من 17 سنة على اعتماد المقاربة بالكفاءات و4 سنوات على بداية العمل بمناهج الجيل الثاني إلا أن المخرجات لا تزال متواضعة مقارنة بالإمكانيات التي سُخرت لإنجاحها زيادة على الأرقام المذهلة لنسب الرسوب والتسرب المدرسي، والمتابع للشأن التربوي سواء من داخل أسوار المنظومة التربوية ممن أشرفوا على تبني هذا الخيار أو من خارجها ممثلين في أولياء وجمعيات وهيئات مهتمة بالتربية يُحملون المعلمين والأساتذة بالدرجة الأولى مسؤولية تراجع النتائج، ومن جهة أخرى يُرجع بعض المفتشين والمعلمين والأساتذة خصوصا من تُقارب خبرتهم المهنية أو تزيد عن 20 سنة ممن مارسوا المهنة في إطار المدرسة الأساسية التراجع إلى تبني خيار المقاربة بالكفاءات أو سوء تطبيقه، وحُجتهم في ذلك أن مخرجات العملية التعليمية في ظل المقاربة بالأهداف كانت أحسن وبنفس المعلمين والأساتذة تقريبا.

ويرى الباحث أن الخروج من هذا الواقع والوصول بهذه المادة أو غيرها من المواد إلى المستوى المطلوب لا يتطلب الانتقال من مقاربة لأخرى أو من تجربة لأخرى بقدر ما يحتاج إلى الاهتمام بكل مكونات الفعل الديداكتيكي (معلم، متعلم، معرفة) كونها عناصر يُكمل بعضها بعضا، فالحديث عن محورية المعلم أو المتعلم أو المعرفة معناه التقليل من شأن ودور بقية العناصر الأخرى، وكثيرا ما يشتكي الأساتذة في المتوسط اليوم من وصول عدد كبير من التلاميذ لهذه المرحلة وهم غير قادرين على التحكم في أبسط التعلمات الأساسية على غرار الكتابة والقراءة والحساب، ومما يجدر الإشارة إليه في هذا المقام هو نجاح المقاربات السابقة في إرساء هذه التعلمات وبشكل نهائي في المرحلة الابتدائية مما يجعلها أدوات لاكتساب بقية المعارف لاحقا، في حين اهتمت المقاربة بالكفاءات بتوظيف هذه المعارف أكثر من اكتسابها، يُضاف لما سبق أنه من أكثر الأسباب التي أخلت بالنظام التعليمي فتح باب التوظيف في القطاع أمام كل حاملي الشهادات

فأصبحت مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له، فجميع المهن تشترط التخصص في التوظيف إلا التعليم فإنه يستقطب أغلب حاملي التخصصات المختلفة بما فيها غير المؤهلة لممارسة هذه المهنة، من جهة أخرى يجب أن لا ننكر تمسك بعض الأساتذة والمعلمين خاصة ممن قطعوا شوطا طويلا في المهنة بالروتين المهني وعجزهم عن مجاراة عصر التكنولوجيا الذي يتطلب تطوير كفاياتهم المهنية والتكنولوجية بما يتماشى ومتطلبات العصر الحالي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

1 ـ تحيين برامج مؤسسات تكوين الأساتذة من جامعات ومعاهد ومدارس عليا دوريا لتتماشى والتوجهات التربوية الحديثة، بإضافة مواد بها مقررات تُعني بتنمية الكفايات التدريسية الواجب توفرها لدى المدرس وطرق التدريس الحديثة، مع التركيز على الشق الميداني من التكوين وإدراج أو تثمين مقاييس تهتم بطرق التدريس وعلم النفس وعلوم التربية وتعليمية المواد والتشريع المدرسي والإعلام الآلي.

2 ـ إقامة دورات تدريبية تكوينية مستمرة أثناء الخدمة خصوصا مع إجراء إصلاحات تربوية أو اعتماد مناهج جديدة خاضعة لخطط تكوين سنوية بهدف العمل على النمو الأكاديمي والمهني للأساتذة.

3 ـ اعتماد وزارة التربية لنظام قياس وتقويم حقيقي ودوري وبالاستعانة بأهل الاختصاص للوقوف على نقاط القوة والضعف على مستوى المنظومة التربوية بكل مكوناتها.

4 ـ العمل على حصر الكفايات التدريسية الضرورية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة وغيرها من المواد بالمرحلة المتوسطة لاستخدامها كمعيار للأستاذ الكفء.

5 ـ ـ إنشاء هيئة على غرار بعض الدول مختصة بالجودة في التعليم للوصول إلى المخرجات التعليمية المطلوبة، والاستفادة من تجارب الدول التي حققت قفزة نوعية في هذا المجال.

6 ـ تثمين مبادرات التطوير الذاتي لدى الأساتذة خصوصا في الجانب المعرفي والتكنولوجي والتربوي للتكيف من المستجدات التي يحملها القرن الواحد والعشرين، والعمل على وضع إستراتيجية لتحسين دافعيتهم نحو التنمية المهنية والتدريب المستمر أثناء الخدمة قائمة على تحفيزات مادية ومعنوية.

7 ـ التأكيد على دور المفتشين في المتابعة الايجابية لأداء الأساتذة بهدف توجيههم وتطوير خبراتهم وفقا للمستجدات التربوية وتحررهم من الدور التقليدي النمطي القائم على إحصاء نقاط القوة والضعف عند الأستاذ.

8 ـ إجراء دراسات مماثلة للوقوف على مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد الأخرى، تليها عمليات تقويمية للكفايات التي أبانت على مستوى دون المستوى المطلوب.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين، 2002، لسان العرب، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

- أبو جلالة، صبحي حمدان، 1999، اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، ط 1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد أحمد، وصادق، أمال، 2003، التقويم النفسي، ط 3، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو دف، محمود وآخرون، 2004، محاضرات في العلوم التربوية والسلوكية، غزة: دار آفاق.

- أبو لبدة، محمد سبع، 1987، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط 5، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

- الأزرق، عبد الرحمن صالح، 2000، علم النفس التربوي للمعلمين، لبنان: دار الفكر العربي.

- الأسدي، سعيد جاسم، 2014، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، ط 1، عمان: دار صفاء.

- امطانيوس، مخائيل، وجاموس، ياسر، 2006، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

- باجي بوبكر، 2010، ديداكتيك العلوم الطبيعية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر.

- بامشموس، سعيد، والسيد، خيري، ويحي، مهني، 1993، التقويم التربوي، ط 3، جدة: دار البلاد.

- بركات، محمد خليفة، 1984، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ط 2، الكويت: دار القلم.

- بركة، حسن، 1997، أبعاد الأزمة في الجزائر – المنطلقات – الانعكاسات – النتائج، الجزائر: دار الأمة.

- بن بوزيد، بوبكر، 2006، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- بن بوزيد، بوبكر، 2009، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، الجزائر: دار القصبة للنشر.
- بن فاطمة، محمد، 2013، وحدة تدريبية تكوينية في مجال كفايات القرن الحادي والعشرين، المركز الوطني للتكنولوجيات في التربية، وزارة التربية، الجمهورية التونسية.
- بن يحي زكريا، محمد، وعباد، مسعود، 2006، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
- بوعناقة، علي، وسلاطنية، بلقاسم، ب س، علم الاجتماع التربوي، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.
- بوفلجة، غياث، 1993، التربية ومتطلباتها، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بوفلجة، غياث، 2002، التربية والتكوين في الجزائر، وهران: دار الغرب.
- البيلاوي، حسن حسين، وآخرون، 2006، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- تركي، رابح، 1990، أصول التربية والتعليم، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- التومي، عبد الرحمن، 2005، الكفايات مقاربة نسقية، ط 3، وجدة، المملكة المغربية: دار الهلال.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام، 2001، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط 2، عمان، دار المناهج.
- جرادات، عزت، وآخرون، 2002، مبادئ القياس والتقويم، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.
- جرادات، عزت، وآخرون، 2008، التدريس الفعال، ط 1، عمان: دار الصفاء.
- الجماعي، عبد الوهاب أحمد، 2010، كفايات تكوين معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجا، ط 1، عمان، دار يافا العلمية ودار الجنادرية.
- حاجي، فريد، 2005، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات، القبة، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- حثروبي، محمد الصالح، 1999، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.

- حديد، يوسف، 2015، إعداد المعلم وتقويم كفاياته، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.
- الحريري، رافدة عمر، 2007، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، عمان: دار الفكر.
- الحريري، رافدة، 2008، التقويم التربوي، د ط، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حمدان، محمد زياد، 1984، قياس كفاية التدريس: طرقه ووسائله، جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- حمداوي، جميل، 2017، كفايات المدرس الناجح، ط 1، المملكة المغربية.
- الحيلة، محمد، 2002، مهارات التدريس الصفي، عمان: دار المسيرة.
- الحيلة، محمود، 1999، طرائق التدريس واستراتيجياته، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- خدوسي، رابح، 2002، المدرسة والإصلاح مذكرات شاهد، الجزائر: دار الحضارة.
- الخطيب، أحمد، 2008، إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات، عمان، عالم الكتب.
- الخليفة، حسن جعفر، 2007، مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، ط 2، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الدريج، محمد، 2003، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح.
- الدريج، محمد، 2004، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلي نموذج التدريس بالكفايات، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الدوسري، إبراهيم، 2000، الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط 2، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ديدونة، علي، 2006، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال، بوزريعة، الجزائر: منشورات دار نوريد.
- راشد، علي، 2005، كفايات الأداء التدريسي، ط 1، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- رشيد زرواتي، 2007، مناهج وأدوات البحث في العلوم الاجتماعية، عين مليلة: دار الهدى.
- رضا، أحمد، 1955، معجم متن اللغة ـ موسوعة تربوية حديثة ـ المجلد 4، دار الحياة، لبنان.

- زكريا، محمد الظاهر، وآخرون، 2002، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، عمان: دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- زرهوني، الطاهر، 1993، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: مرقم للنشر.
- الزمخشري، أبي القاسم جار الله محمود، 1998، أساس البلاغة، ط 1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- زيتون، كمال عبد الحميد، 2003، التدريس نماذجه ومهاراته، ط 1، القاهرة: عالم الكتب.
- زيدان، محمد مصطفى، 1981، الكفاية الإنتاجية للمدرس، ط 1، جدة: دار الشروق.
- زين الدين، محمد محمود، 2005، تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات في منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة، عالم الكتب.
- زين الدين، محمد محمود، 2005، كفايات التعليم الالكتروني، جدة: خوارزم للنشر والتوزيع.
- سلامة، عادل أبو العز، وآخرون، 2009، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ط 1، عمان: دار الثقافة.
- سلامة، عبد الحافظ، 2000، الوسائل التعليمة والمنهج، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سمارة، نواف أحمد، والعديلي، عبد السلام موسى، 2008، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط 1، عمان: دار المسيرة.
- سيد، علي، وسالم، أحمد، 2003، التقويم في المنظومة التربوية، ط 2، الرياض: مكتبة الرشد.
- شبل، بدران، وسعيد، سليمان، 2009، معمل الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- الشقيرات، محمود طافش، 2009، استراتيجيات التدريس والتقويم، ط 1، عمان، دار الفرقان.
- صادق، أمال، وأبو حطب، فؤاد، 1990، علم النفس التربوي، ط 3، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صالح، عبد الله عبد الكبير، وآخرون، 2011، نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن، اليمن.
- صبري، ماهر إسماعيل، والرفاعي، محب محمود كامل، 2002، التقويم التربوي :أسسه وإجراءاته، الرياض: مكتبة الرشد.

ـ صفوت فرج، 1997، القياس النفسي، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1.
ـ طعيمة، رشدي، وغريب، حسين، 1986، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي بين الحاضر والمستقبل، بحث منشور في مؤتمر التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
ـ طعيمة، رشدي، 2006، المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، ط 2، القاهرة: دار الفكر العربي.
ـ طوطاوي، زوليخة، 2012، محاضرات في التقويم التربوي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
ـ عاطف حسن علي، هيثم، 2016، تنمية الكفايات الالكترونية للمعلمين في عصر تكنولوجيا المعلومات، ط 1، عمان: مؤسسة الوراق.
ـ عبد الله علي الحصين، عبد الله، وقنديل، يسن عبد الرحمن، 1997، مهارات التدريس دليل التدريب الميداني، ط 3، الرياض، المملكة العربية السعودية.
ـ عبد المقصود، محمد إسماعيل، 2007، المهارات العامة للتدريس، ط 1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
ـ عطية، محسن علي، 2007، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط 1، الأردن: دار المناهج.
ـ عطية، محسن علي، 2008، الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان: دار صفاء.
ـ عفانة، عزو، واللولو، فتيحة، 2004، التقويم التراكمي الشامل ومعوقات استخدامه في مدارسنا، ط 1، القاهرة: عالم الكتب.
ـ علام، صلاح الدين محمود، 2000، القياس والتقويم التربوي والنفسي ـ أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط1، مصر: دار الفكر العربي.
ـ علام، صلاح الدين محمود، 2011، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط 4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
ـ عميمر، عبد العزيز، 2005، المقاربة بالكفاءات ـ ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، الجزائر: منشورات ثالة.
ـ العنزي، بشرى بنت خلف، 2007، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر الجودة في التعليم العام، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم، المملكة العربية السعودية.
ـ عودة، أحمد، 2001، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط 5، الأردن: دار الأمل.

- غريب، عبد الكريم، 2003، إستراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، ط 3، المملكة المغربية: منشورات عالم التربية.
- غريب، عبد الكريم، 2006، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- فاتحي، محمد، 2004، تقييم الكفايات، ط 1، المغرب: منشورات عالم التربية.
- الفتلاوي، سهيلة محسن، 2003، كفايات التدريس: المفهوم والتدريب، عمان، الأردن: دار الشروق.
- الفتلاوي، سهيلة محسن، 2004، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (نموذج في القياس والتقويم التربوي)، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق.
- فخري، رشيد خضر، 2006، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط 1، عمان: دار المسيرة.
- الفرا، عبد الله، والجامل، عبد الرحمان عبد السلام، 1999، المرشد الحديث في التربية العلمية والتدريس المصغر، ط 3، عمان: دار الثقافة.
- الفريق الوطني للتقويم، 2004، استراتيجيات التقويم وأدواته - الإطار النظري - الأردن.
- فوضيل، عبد القادر، 2009، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكاليات، ط 1، الجزائر: دار الجسور للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف، وآخرون، 2008، تصميم التدريس، ط 3، عمان: دار الفكر.
- القمش، مصطفى، وآخرون، 2000، القياس والتقويم في التربية الخاصة، عمان: دار الفكر.
- قنديل، يس عبد الرحمن، 2000، التدريس وإعداد المعلم، ط 3، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الكسباني، محمد السيد علي، 2010، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ط 1، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- لبيب، رشيد، وآخرون، 1983، الأسس العامة للتدريس، ط 1، بيروت: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- اللحية، الحسن، 2006، الكفايات في علوم التربية، المملكة المغربية: دار أفريقيا الشرق.
- لعمش، سعد، 2010، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ج1، عين مليلة: دار الهدى.

- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد، 1998، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط 2، القاهرة: عالم الكتب.
- مجدي، محمود فهيم محمد، 2009، الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس، ط1، الإسكندرية: دار الوفاء.
- مجمع اللغة العربية، 1989، المعجم الوجيز، مكتبة الشروق الدولية: القاهرة.
- مجمع اللغة العربية، 2004، المعجم الوسيط، ط 4، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- محمد السيد، علي، 2011، موسوعة المصطلحات التربوية، ط 1، عمان: دار المسيرة.
- مرعي، توفيق أحمد، و الحيلة، محمد محمود، 2002، طرائق التدريس العامة، ط 1، عمان: دار المسيرة.
- ملحم، سامي، 2005، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط 3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- منسي، محمود عبد الحليم، 1998، التقويم التربوي، د ط، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- مهيدات، عبد الحكيم علي، والمحاسنة، إبراهيم محمد، 2009، التقويم الواقعي، ط 1، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- موسى محمد، أماني، 2007، الدليل الإحصائي للبيانات، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، جامعة القاهرة، ط 1.
- الناقة، محمود، 1997، البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات، أسسه وإجراءاته، دليل في المناهج وطرق التدريس للدارسين لدرجتي الماجستير والدكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- النشواتي، عبد المجيد، 2003، علم النفس التربوي، ط 4، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- النور، أحمد يعقوب، 2007، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- هندي، صالح، وآخرون، 1999، تخطيط المنهج وتطويره، ط 3، عمان: دار الفكر العربي.
- واعلي، محمد الطاهر، 2010، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الجزائر: دار الورسم للنشر والتوزيع.

- الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين، 1999، المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ط 1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ويح، محمد عبد الرزاق، 2003، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان، الأردن: دار الفكر.

الرسائل والأطروحات الجامعية:

- أبو مطلق، هناء خليل محمود، 2012، فاعلية استخدام ملف الانجاز الالكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- أحميد، حسينة، 2017، تقييم مستوى التحكم لدى معلمي التعليم الابتدائي للوضعيات البيداغوجية المتضمنة في مناهج الإصلاح، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة سطيف، الجزائر.
- أوشن، بوزيد، 2009، الكفايات المهنية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى مدرسي التربية البدنية والرياضة: دراسة ميدانية ببعض الثانويات والمتوسطات بالجزائر العاصمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضة سيدي عبد الله، جامعة الجزائر.
- بركة، مصطفى، 2001، إصلاح النظام التربوي بين سلطة الايديولوجيا وسلطة البيداغوجيا، رسالة ماجستير في علم الاجتماع السياسي، جامعة وهران.
- بن سي مسعود، لبنى، 2008، واقع التقويم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة.
- بن عيسى، السعيد، 2008، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
- بلقيدوم، بلقاسم، 2012، الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف 2.
- بواب، رضوان، 2014، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، أطروحة دكتوراه، جامعة جيجل، الجزائر.

- بوعموشة، نعيم، 2019، الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة1.
- بوعيشة، نورة، 2010، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- الجسار، سلوى، 1991، الكفايات اللازمة في برامج إعداد المعلمين في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة الكويت، أطروحة دكتوراه، جامعة بيتسبيرغ، الولايات المتحدة الأمريكية.
- حديد، يوسف، 2009، تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.
- حرز الله، حسام الدين رفعت حسين، 2016، دور مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تحسين كفايات معلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة وسبل تطويره، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- خطاب، صخى معدي، 1996، تقويم أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية في ضوء الكفايات التدريسية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بغداد، العراق.
- دعيدش، عبد السلام، 2006، تقييم الكفايات التدريسية لأساتذة السنة أولي متوسط في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فرحات عباس، سطيف.
- الرشيد، صالح بن خالد، 2002، الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي تقنيات التعليم ومدى الحاجة للتدرب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- زيدان، مصطفى فوزي، 1982، تقويم بعض جوانب الأداء في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- زين العابدين، عبد الحفيظ، 2017، تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة البليدة 2.
- السلمي، ثامر، 2009، كفايات معلم الصفوف الأولى في الفكر التربوي الإسلامي ومدى توافرها لدى المعلمين من وجهة نظر مشرفي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة،

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملة العربية السعودية.
ـ شتيوي، معمر حسني، 2001، مدى ممارسة معلمي الأحياء للكفايات التعليمية الضرورية لتدريس الأحياء في شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
ـ العابد، سلامة سلمان، 1998، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والأساتذة المختصين بكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
ـ العجرمي، باسم صالح مصطفى، 2011، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر . غزة . في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
ـ العرابي، محمود، 2010، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران.
ـ عفانة، محمد عطية أحمد، 2011، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، مذكرة ماجستير غير منشورة، فلسطين.
ـ غازي، مفلح، 1998، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها، رسالة ماجستير في التربية، جامعة دمشق، سوريا.
ـ الغامدي، سعيد، 2010، تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.
ـ فاتحي، عبد النبي، 2016، الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي، أطروحة دكتوراه، جامعة بسكرة، الجزائر.
ـ القرشي، فواز بن سويلم بن خضر، 2012، الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم ودرجة ممارستهم لها، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
ـ القرني، ناصر، 2005، تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية.

- المطيري، عيسى بن فرج، 2010، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، أطروحة دكتوراه في علم النفس تخصص قياس وتقويم، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- موسى، أحمد موسى عبد الله، 2012، فاعلية برنامج تقويم المعلمين في وكالة غوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس وسبل تطويره، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- يونس، سميحة، 2016، كفايات خريجي التعليم العالي وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة دراسة ميدانية على عينة من خريجي التعليم العالي بمدينة برج بوعريريج، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

المجلات العلمية:

- إلمان، إسماعيل، 2004، التقييم في التربية، المربي: المجلة الجزائرية للتربية، العدد 2، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- البابطين، عبد العزيز، 1995، الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد السابع، العدد الثاني، المملكة العربية السعودية.
- براجل، علي، 2004، مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 10، جامعة باتنة، الجزائر.
- برو، محمد، ورحموني، دليلة، 2015، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 31، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- بوسنة، محمود، 1998، التقويم في مؤسسات التربية والتكوين، مجلة بحوث، العدد 5، جامعة الجزائر.
- الحمادي، عبد الله، 1998، المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة، مجلة كلية التربية، العدد الواحد والثلاثون.
- الحميداوي، سلام جميل، 2017، مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات

المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 32.

- خزعلي، قاسم محمد، 2010، الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 3.

- الخميس، نداء، 2004، تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للمناهج الموحدة في دولة الكويت، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر،العدد السادس والعشرين، قطر.

- رجب عطا علي، أشرف، 2017، الكفايات المهنية لدى أخصائي الإعلام التربوي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، الجزء الثالث، مصر.

- ستر الرحمن، نعيمة، 2018، استراتيجيات التدريس الحديثة في ظل مناهج الإصلاح، مجلة العوم الاجتماعية، العدد 28، جامعة سطيف، الجزائر.

- سليمان، جمال، 2011، الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي / تخصص تاريخ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الثاث، سوريا.

- الشايب، محمد الساسي، وبن زاهي، منصور، 2011، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، جامعة ورقلة، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

- الشايب محمد الساسي، ولطفي جليلة، 2018، تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، العدد 33.

- شعراوي، إحسان مصطفى، 1985، أثر إدراك الأهداف التعليمية على التحصيل في الرياضيات، العدد 3، مجلة التربية المعاصرة، جامعة الإسكندرية.

- عبد الدايم، خالد، 2012، مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا للكفايات التدريسية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بمحافظة شمال غزة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، العدد 3.

- العبيدي، إسراء عاكف، 2007، تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، مجلة الفتح، جامعة ديالي، العراق، المجلد الثالث، العدد الحادي والثلاثين.

- عطاري، عارف، والشنفري، عبد الله، 2005، دراسة العوامل المحددة التي تؤثر على تقييم أداء المعلمين في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- عطوان، أسعد حسين، 2014، الكفايات الأساسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وعلاقتها باتجاهات طلبتهم نحو الرياضيات، مجلة جامعة الأزهر، المجلد 16، العدد 2، غزة.
- عطوة، فوزي السعيد، 1988، دراسة تقويمية لتحديد مستوى أداء معلم العلوم الزراعية في ضوء مفهوم الكفايات، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد الثالث، القاهرة: عالم الكتب.
- عفاش، يحي، 1991، الكفايات التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن، المجلة العربية للتربية، العدد الحادي عشر.
- العليمات، حمود محمد، 1010، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الحديثة لتنمية المعلمين مهنيا، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 18، العدد 2، غزة.
- العليمات، مقبل، والقطيش، حسين، 2007، درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني.
2 - العمري، أسماء عبد المنعم، وارييحات، إبراهيم شحادة، 2014، مستوى ممارسة الكفايات التدريسية لدى مدرسي مساق التربية الوطنية في جامعة عمان الأهلية من وجهة نظر الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 22، العدد 2، غزة.
- غادة خال، عيد، 2004، قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت" دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الكويت، المجلد5، العدد 3.
- الغزيوات، محمد إبراهيم، 2005، تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية، العدد 22، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- قندوز، أحمد، وشيخة، محمد الأبشر، 2011، وسائل قياس الكفايات التدريسية لدى المدرسين، مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، جامعة ورقلة، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

- المخلافي، عبد السلام خالد، 2008، للكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة تعز، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 137، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- مزياني، الوناس، 2011، بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، جامعة ورقلة، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
- مقدادي، ربى فخري، ، وبثينة مصباح، أحمد، 2015، مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، العدد السابع والثلاثون.
- نايف، رشيد، ونافذ، يعقوب، 2005، الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد 25، العدد 1.
- الهذلي ،عبد الله محسن حسن، 1995، مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 35، المجلد التاسع.

الوثائق والمراسيم والمناشير الوزارية:

- وزارة التربية المغربية، 2009، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي والإعدادي: مادة علوم الحياة والأرض، الرباط: مديرية المناهج والحياة المدرسية.
- وزارة التربية المغربية، بيداغوجيا الإدماج: دليل التقويم، 2011، الدار البيضاء: مكتبة المدارس.
- وزارة التربية المغربية، 2018، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2018.
- وزارة التربية الوطنية، 2003، الوثيقة المرافقة لمنهاج الأولى متوسط (رياضيات، علوم، فيزياء)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2003، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم المتوسط لمادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2004، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لمدراء الابتدائي، الجزائر: مطبوعات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

- وزارة التربية الوطنية، 2005، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2005، النشرة الرسمية للتربية، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية،2006، مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي لمادة التسيير المحاسبي والمالي، شعبة التسيير والاقتصاد، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية، 2007، مديرية التكوين، مادة التربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2008، النشرة الرسمية للتربية، القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.
- وزارة التربية الوطنية، 2009، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج.
- وزارة التربية الوطنية، 2009، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2009، منهجية العلوم الفيزيائية والطبيعية في الابتدائي، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2010، التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي الجزائري، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2010، دليل منهجي في التقويم التربوي، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2014، منهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى من التعليم المتوسط.
- وزارة التربية الوطنية، 2016، الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط.
- وزارة التربية الوطنية، 2016، دليل الأستاذ علوم الطبيعة والحياة السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر.
- وزارة التربية الوطنية، 2016، دليل الأستاذ: اللغة العربية، دار موفم للنشر، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2016، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي للمواد الأدبية.
- وزارة التربية الوطنية، 2016، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج.
- وزارة التربية الوطنية، 2016، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية التكنولوجية للسنة أولى متوسط.
- وزارة التربية الوطنية، 2017، دليل الأستاذ: علوم الطبيعة والحياة ثالثة متوسط، دار القصبة للنشر، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، 2018، دليل الأستاذ: العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا ثالثة متوسط ، دار موفم للنشر، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، 2018، دليل بناء اختبار مادة علوم الطبيعة والحياة في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

- وزارة التربية الوطنية، 2019، دليل الأستاذ التربية الإسلامية: رابعة متوسط، منشورات الشهاب.

- وزارة التربية والتعليم، 2005، دليل مفاهيم الإشراف التربوي، المملكة العربية السعودية.

- وزارة التربية والتعليم المصرية، 2012، وثيقة منهج الأحياء، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

المواقع الإلكترونية:

- بلكبير، محمد، ووجديد، عبد العزيز، وسعيد، لطفي، 2007، **مصوغة بيداغوجيا الكفايات**، المملكة المغربية.

http://mathksar.weebly.com/uploads/1/4/4/0/14403348/pedacompe.pdf

- حمداوي، جميل، 2015، **نحو تقويم تربوي جديد**، مجلة الإصلاح، العدد الثاني، مجلة الكترونية.

www.alislahmag.com

- العدواني، خالد مطهر، 2013، **الكفايات المهنية للمعلم**.

https://kenanaonline.com/users/kadwany/posts/492644

المراجع الأجنبية:

- Garguilo, Richard M.and pigge , fredl : perceived competencies of elementary , and special education teachers , the journal of educational research , vol.72 , no.6,july-August 1979.

- Johnson, c, (1978), Identitfying and verifying generic teacher competencies. Colleg of Education, University of Georgia.

- Ogan-Bekirolu,K. (2004). Bridging the gap: needs assessment of science teachers in service education in Turkey and effects of teacher and school demographics. Journal of Education for Teaching.

- Yalin, H.(1992). Astudy of Secondary teacher competenc Necessary For the Use of Educational Technology Dessertation Abstacts Inter Vol 54, no 3.
- Kliber,H.E(2002): Educational competences Among History Teacher in Nevada Primary school, The Educational Journal, number 13.
- Barlow. M, (1987), Formuler et évaluer des objectifs en formation , ED chronique sociale col " L'essentiel" , Lyon.
- choppin, B, H, (1990) , Evqlnqtionassessment, andmeasuremant, the educational encyclopedia of Educational Evaluation, oxford: pergamon press.
- Dominicé. P (1979) : la formation enjeu de l'évaluation, Berne, Francfort.
- Gary.K.H. (1980). College Teaching to day: A Hand Book For Post Secondary Instruction. Boston. Allyn & Bacon. Inc.

- P . PELPEL, 1966, Se former pour enseigner, Bordas, Paris.

– Cooper, J. M., et al., (1973). "Specifying Teacher competences". Journal of Teacher Education. Vol. 24, No. 1.
– Gillet , P , 1986, (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution), Education permanent, Nr :85. Gillet.
– Good, V. (1973). Dictionary of education. New York hill company.
– Kay, Patricia, 1975, What competencies should be Included in ACBTE program, Paper for the A ACTE, Washington D. C, 20036: American ssociation of colleges for Teacher Education, one Dupont Circle.
– Phillip Perrenood, Dix nouvelles compétences pour enseigner , edition ESF, Paris, 1999.
– Stanley,C.J.&Hopkins,T.D , (1982), Educational and psychological measurement and evaluation. New Jercey,prentice- Hall, p 54.

الملاحـــق

الملحق رقم (01): قائمة الأساتذة المحكمين

الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
عقيل بن ساسي	أستاذ تعليم عالي	علم التدريس	جامعة ورقلة
مشري سلاف	أستاذ تعليم عالي	علم النفس المدرسي	جامعة الوادي
قندوز أحمد	أستاذ محاضر . أ	علوم التربية	جامعة ورقلة
دبابي بوبكر	أستاذ محاضر . أ	علم التدريس	جامعة ورقلة
مصطفى منصور	أستاذ محاضر . أ	علوم التربية	جامعة الوادي
ستر الرحمن نعيمة	أستاذ محاضر . أ	علوم التربية	جامعة سطيف 2
خماد محمد	أستاذ محاضر . أ	علوم التربية	جامعة خميس مليانة
سعدو الطاهر	مفتش تعليم متوسط	علوم الطبيعة والحياة	باتنة
مخدمي إبراهيم	مفتش تعليم متوسط	علوم الطبيعة والحياة	تقرت

الملحق رقم(02): صورة البطاقة الموجهة للتحكيم

جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

تحكيم بطاقة ملاحظة

أستاذي الكريم – أستاذتي الكريمة:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته. وبعد:

في إطار إنجاز بحث لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان: **تقويم مدى توظيف الكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة في ظل تطبيق إصلاحات الجيل الثاني من المناهج**، ونظرا لما تتمتعون به من معرفة وخبرة في ميدان علم النفس وعلوم التربية يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الوثيقة والمتمثلة في صورة مبدئية لأداة الدراسة (بطاقة ملاحظة)، وأرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذه الأداة وتزويدي بمقترحاتكم وملاحظاتكم القيمة، ولكم مني جزيل الشكر والتقدير وأسأل الله أن يجعل عملكم في ميزان حسناتكم.

الطالب الباحث: سراوي علي

البريد الإلكتروني للطالب الباحث: Serraouiali1975@gmail.com

1) بيانات خاصة بالأستاذ المحكِم:

الأستاذ (ة): .....

الدرجة العلمية: .....

التخصص: .....

الجامعة: .....

2) التعريف الإجرائي للكفايات التدريسية: هي مجموعة الموارد المدمجة والمتمثلة في جملة القدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يمتلكها أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة ويمارسها بإتقان مما يمكنه من إنجاز المهام الموكلة إليه بنجاح وبأقل جهد.

3) أداة الدراسة: قام الطالب بإعداد قائمة بالكفايات اللازمة لتدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة، والتي تتضمن وصفا إجرائيا لأهم الأداءات السلوكية التي ينبغي أن يقوم بها الأستاذ داخل القسم وخارجه، وذلك بالاعتماد على المصادر التالية:

1) الأدب التربوي (خصوصا ما تعلق بالنظرية البنائية والبنائية الاجتماعية) والدراسات السابقة في مجالي الكفايات التدريسية وتدريس المواد العلمية.

2) قوائم الكفايات في الدراسات والبحوث المتعلقة بالكفايات التدريسية.

3) أراء واقتراحات السادة مفتشي مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة.

وبما أن الملاحظة المباشرة لأداء الأستاذ داخل القسم تعد من أكثر الأدوات استخداما لقياس هذه الكفايات وعملا باقتراحات المفتشين وتماشيا مع المصطلحات المعمول بها في مناهج الإصلاح فقد قام الطالب بتنظيم الكفايات المتوصل إليها في شكل بطاقة ملاحظة لقياس كفاءة شاملة واحدة هي الكفاءة الأستاذية مكونة من عدة كفايات فرعية هي عبارة عن معايير (أبعاد)، وكل معيار يستدل عليه بعدد من المؤشرات (بنود).

بدائل الإجابة والتصحيح: وضع كثير من الباحثين وعلى رأسهم البلجيكي دي كيتل (De Ketel) سلم ثلاثي لتقييم الكفاءة (تملك أقصى للكفاءة ـ تملك الحد الأدنى للكفاءة ـ عدم التملك)، واعتمد الطالب هذا السلم والذي تقابله الدرجات (2 ـ 1 ـ 0).

أولا ـ تحكيم الأبعاد (المعايير):

1) مناسبة الأبعاد (المعايير) لقياس الكفاءة الشاملة (الكفاءة الأستاذية):

الرقم	الأبعاد	مدى مناسبة البعد لقياس الكفاءة	
		مناسب (يقيس)	غير مناسب (لا يقيس)
01	كفايات التخطيط		
02	كفايات التنفيذ وإدارة الصف		
03	كفايات التقويم		
04	كفايات شخصية الأستاذ وعلاقاته الإنسانية		
05	الكفايات المعرفية والتربوية والتكنولوجية للأستاذ		

2) ملاحظات سيادتكم حول إضافة أبعاد أو تعديلها أو حذفها

.....

.....

.....

ثانيا ـ تحكيم البنود (المؤشرات):

1) كفايات التخطيط:

الرقم	البنود	مناسبة البند لقياس الكفاية		انتماء البند للبعد	
		يقيس	لا يقيس	ينتمي	لا ينتمي

01	يعد تدرج (توزيع) سنوي لتنفيذ الدروس ويلتزم به				
02	يُحضر مخطط حصة تعلمية (مذكرة) شاملة تتضمن الكفاءات والأنشطة والوسائل التعليمية وإجراءات التقويم والزمن...				
03	يختار أنشطة لبناء التعلمات تتماشى مع معايير ومؤشرات التقويم المبرمجة في المنهاج وتتناسب مع القدرات العقلية للتلاميذ				
04	يتقيد خلال التحضير بما جاء في المنهاج والوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي والمخططات السنوية لبناء التعلمات				
05	يخطط مراحل الدرس بشكل تسلسلي يتوافق مع إستراتيجيات التعلم البنائي والتدريس بالوضعيات (انطلاق بوضعية مشكلة – وضعيات تعلمية بسيطة لبناء التعلمات، وضعية تقويم التعلمات)				
06	ينتقي وضعيات تعلمية من واقع المتعلم ويضمنها قيم ايجابية، مزودة بسياق وسندات بها معطيات كافية لحلها، ويحدد التعليمات المراد إنجازها بدقة				
07	يحدد في المذكرة إجراءات التقويم المناسبة لمراحل الدرس (تشخيصي، تكويني، ختامي)				
08	يضبط المحتويات والمعارف المراد الوصول إليها				
09	يحدد الوسائل التعليمية الملائمة لتنفيذ موضوع الدرس وأنشطته				

ملاحظات سيادتكم حول إضافة بنود أو تعديلها أو حذفها

.....

.....

.....

2) كفايات التنفيذ وإدارة الصف:

الرقم	البنود	مناسبة البند لقياس الكفاية		انتماء البند للبعد	
		يقيس	لا يقيس	ينتمي	لا ينتمي
01	يزعزع معارف التلاميذ في بداية الدرس ويشد انتباههم بوضعهم أمام وضعية مشكلة من الواقع				

	المعاش				
02	يمنح للتلاميذ فرصة لصياغة فرضيات أو تخمينات لحل المشكلة				
03	يُفعل البنائية الاجتماعية بتعويد التلاميذ على العمل الجماعي على شكل أفواج مصغرة بهدف التفاعل الايجابي بينهم				
04	يراقب محاولات التلاميذ ويُثمن إجاباتهم، ويوجه المتعثرين منهم ويساعدهم لتجاوز العقبات				
05	يوجه التلاميذ للوصول للإجابات الصحيحة ويدونها على السبورة على شكل حصيلة التعلمات				
06	يتجنب السخرية بالمتعلمين والتقليل من شأنهم				
07	يستخدم الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية ويحسن توظيفها في شرح الدرس وتبليغ المعارف				
08	يحسن استخدام أساليب الثواب والعقاب في الوقت المناسب لضبط الموقف التعليمي				
09	يهتم بتنظيم السبورة ويدون عليها الأنشطة والتساؤلات وحصيلة التعلمات ...				
10	يتدرج في بناء المعارف ويقدم المادة العلمية بصورة بسيطة ومتسلسلة				
11	يتقن مهارة التحدث والتواصل مع التلاميذ وتحفيزهم والإصغاء إليهم				
12	يتحكم في تسيير وقت الحصة ويلتزم بخطة الدرس التي صممها في المذكرة				
13	يحرص على إشراك اكبر عدد ممكن من التلاميذ في المناقشة والحوار ويعامل الجميع بإنصاف				
14	يحرص على ترك الفرصة للتلاميذ في تسيير الحصة ويستغل خبراتهم السابقة ويساعدهم على تطويرها لبناء معارفهم الجديدة بأنفسهم				
15	يهتم بالأنشطة اللاصفية (النادي الأخضر، الزيارات العلمية لمزرعة نموذجية أو مركز صحي أو وسط حي ...) ويستغلها لبناء التعلمات				

16	يحرص على تدريب التلاميذ على إنجاز التجارب العلمية				

ملاحظات سيادتكم حول إضافة بنود أو تعديلها أو حذفها

.....

.....

.....

3) كفايات التقويم:

الرقم	البنود	مناسبة البند لقياس الكفاية		انتماء البند للبعد	
		يقيس	لا يقيس	ينتمي	لا ينتمي
01	يبدأ الدرس بتقويم تشخيصي يتم فيه استرجاع معارف سابقة ويربطها بالدرس الحالي				
02	يستخدم التقويم البنائي بعد الانتهاء من كل عنصر للتأكد من فهمه				
03	يتأكد من حصيلة ما تم التوصل إليه بتقويم ختامي في نهاية الحصة				
04	يعود التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي وتقويم زملائهم ويدير الحوار بينهم				
05	ينهي المقاطع التعلمية بوضعيات إدماج الموارد مستوحاة من الواقع المعاش للتلميذ بهدف التأكد من تحقيق الكفاءة أو اكتشاف عوائق تحقيقها لدى المتعلمين				
06	متمكن من طرح الأسئلة التي تستثير تفكير وإبداع التلاميذ وتقيس مدى استيعابهم للدرس				
07	يبني فروض واختبارات شاملة ويتقيد فيها بدليل بناء الاختبارات المقدم من طرف الوزارة				
08	يلتزم بشبكة تقويم الوضعيات وفق المعايير المعمول بها في المناهج الجديدة (الوجاهة، الانسجام، الاستعمال السليم لأدوات المادة، الإتقان)				
09	يكلف التلاميذ بأعمال منزلية (واجبات، مشاريع، بحوث) ويتابع إنجازها				

ملاحظات سيادتكم حول إضافة بنود أو تعديلها أو حذفها

.....

.....

.....

4) كفايات شخصية الأستاذ وعلاقاته الإنسانية:

الرقم	البنود	مناسبة البند لقياس الكفاية		انتماء البند للبعد	
		يقيس	لا يقيس	ينتمي	لا ينتمي
01	يظهر بمستوى عال من الأخلاق ويبدي احتراما ورعاية لتلاميذه				
02	يتصف بشخصية محببة ومرحة وقادر على ضبط انفعالاته				
03	تجمعه علاقات حسنة مع مختلف أطراف الجماعة التربوية (إداريين، أساتذة، عمال، أولياء)				
04	يستخدم لغة عربية فصحى وسهلة يفهمها الجميع				
05	يتواصل مع إدارة المدرسة ويقدم اقتراحاته لمتابعة تقدم تعلم التلاميذ وضبط سلوكاتهم				
06	يحافظ على مظهر عام محترم يليق بمهنته				
07	يمزج بين الجد والدعابة في تعامله مع التلاميذ				
08	متحكم في القسم ويتميز بشخصية قوية أمام تلاميذه				
09	يتقرب من تلاميذه للتعرف على مشاكلهم الاجتماعية والأسرية والصحية والسلوكية و... ويساعدهم في حلها				
10	ينسق مع أساتذة المادة بالمؤسسة والمقاطعة للاستفادة من خبراتهم والرفع من مستوى أدائه				
11	يتميز بالانضباط في احترام مواقيت العمل وحضور الاجتماعات والأنشطة المدرسية				

ملاحظات سيادتكم حول إضافة بنود أو تعديلها أو حذفها

.....

.....

.....

5) الكفايات المعرفية والتربوية والتكنولوجية للأستاذ:

الرقم	البنود	مناسبة البند لقياس الكفاية		انتماء البند للبعد	
		يقيس	لا يقيس	ينتمي	لا ينتمي
01	يظهر تمكن وتحكم في المادة العلمية التي يدرسها				
02	يحرص على ربط المحتوى العلمي للمادة ببقية المواد الدراسية الأخرى لتنمية الكفاءات العرضية				
03	يستخدم أجهزة العرض المتاحة (عرض الشفافيات، الحاسوب والداتشو ...)				
04	ينوع من استراتيجيات التدريس (الإلقاء، المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، حل المشكلات ...) بما يخدم الدرس ويتماشى مع طبيعة النشاط وما تقتضيه المقاربة بالكفاءات				
05	يستغل الانترنت لانتقاء وثائق وصور وأشرطة سمعية وبصرية التي تخدم الدرس				
06	يعتني بالوثائق التربوية للأستاذ (المذكرة، دفتر الإعداد اليومي، دفتر القسم، دفتر التقويم، دفتر التكوين ...)				
07	يراقب كراريس التلاميذ ويقيمها ويشجع على تنظيمها				
08	يحقق تلاميذه نتائج مشرفة غالبا				
09	له دراية كافية فيما يخص علم النفس الطفل والمراهق وعلوم التربية خصوصا النظريات التربوية التي بنيت عليها المناهج الجديدة (البنائية والبنائية الاجتماعية)				
10	متمكن من استخدام مختلف برامج الحاسوب (الورد، الإكسل، البوربوانت ...)، ويستخدمها في كتابة المذكرات والاختبارات وإعداد التوازيع السنوية				

ملاحظات سيادتكم حول إضافة بنود أو تعديلها أو حذفها

.....

.....

.....

ملاحظات عامة عن أدوات الدراسة:

.....

.....

.....

ملاحظة: يمكن للملاحظ أن يستعين بالأستاذ الذي تتم ملاحظته في الإجابة عن البنود التالية:

2) كفايات التنفيذ وإدارة الصف:

- يهتم بالأنشطة اللاصفية (النادي الأخضر، الزيارات العلمية لمزرعة نموذجية أو مركز صحي أو وسط حي ...) ويستغلها لبناء التعلمات.
- يحرص على تدريب التلاميذ على إنجاز التجارب العلمية

4) كفايات شخصية الأستاذ وعلاقاته الإنسانية

- تجمعه علاقات حسنة مع مختلف أطراف الجماعة التربوية (إداريين، أساتذة، عمال، أولياء)
- يتواصل مع إدارة المدرسة ويقدم اقتراحاته لمتابعة تقدم تعلم التلاميذ وضبط سلوكاتهم.
- يتقرب من تلاميذه للتعرف على مشاكلهم الاجتماعية والأسرية والصحية والسلوكية و... ويساعدهم في حلها .
- ينسق مع أساتذة المادة بالمؤسسة والمقاطعة للاستفادة من خبراتهم والرفع من مستوى أدائه.

5) الكفايات المعرفية والتربوية والتكنولوجية للأستاذ:

يستغل الانترنت لانتقاء وثائق وصور وأشرطة سمعية وبصرية التي تخدم الدرس.

- يحقق تلاميذه نتائج مشرفة غالبا.
- له دراية كافية فيما يخص علم النفس الطفل والمراهق وعلوم التربية خصوصا النظريات التربوية التي بنيت عليها المناهج الجديدة (البنائية والبنائية الاجتماعية).
- متمكن من استخدام مختلف برامج الحاسوب (الورد، الإكسل، البوربوانت ...)

الملحق رقم(03): صورة البطاقة بعد التحكيم

بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

سيدي المفتش، سيدتي المفتشة السلام عليكم، وبعد:

في إطار القيام بدراسة علمية تهدف إلى التعرف على مستوى ممارسة الكفايات التدريسية من طرف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة، يسرني أن أضع بين أيديكم هذه البطاقة والتي تتضمن مجموعة من العبارات، طالبا من سيادتكم وضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة لدرجة ممارسة الأستاذ لكل كفاية، ونحيطكم علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة فهي تعبر عن درجات ممارسة مختلفة بين الأساتذة، كما أن هذه البطاقة تستخدم لخدمة البحث فقط، لذا نرجو منكم عدم ترك أي عبارة بدون وضع العلامة، وشكرا لتعاونكم معنا.

أولا: البيانات الشخصية للأستاذ:

1 . الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 . سنوات العمل: أقل من 08 سنوات ☐ من 08 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

3 . الوضعية الإدارية: مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

4 . طبيعة التكوين: المدرسة العليا للأساتذة ☐ الجامعة ☐ المعهد التكنولوجي للتربية ☐

ثانيا: الكفايات التدريسية للأستاذ: هي مجموعة الموارد المدمجة والمتمثلة في جملة القدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يمتلكها أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة ويمارسها بإتقان مما يمكنه من إنجاز المهام الموكلة إليه بنجاح وبأقل جهد، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ من خلال بطاقة ملاحظة الأداء.

الرقم	العبارات	درجة ممارسة الكفاية			
		جيدة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة
1 ـ كفايات التخطيط					
01	يُحضر مذكرة شاملة تتضمن الكفاءات والأنشطة والوسائل التعليمية وإجراءات التقويم والزمن				
02	يصيغ محتوى الدرس على شكل وضعيات وأنشطة تتناسب مع القدرات العقلية للتلاميذ				
03	يختار أنشطة لبناء التعلمات تتماشى مع معايير ومؤشرات التقويم المبرمجة في المنهاج				
04	يضبط في المذكرة الموارد المعرفية المراد الوصول إليها والمحددة في المنهاج والمخططات السنوية لبناء التعلمات				
05	يخطط مراحل الدرس بشكل تسلسلي يتوافق مع إستراتيجيات التعلم البنائي والتدريس بالوضعيات (انطلاق بوضعية مشكلة –				

	وضعيات تعلمية بسيطة لبناء التعلمات، وضعية تقويم التعلمات)				
06	ينتقي وضعيات تعلمية من واقع المتعلم مكتملة المكونات (السياق + السندات + التعليمات)				
07	يختار وضعيات تعلمية تسمح للتلميذ بتجنيد ودمج موارده المعرفية لبناء معارفه الجديدة				
08	يُضمن الوضعيات قيم ايجابية				
09	يحدد في المذكرة إجراءات التقويم المناسبة لمراحل الدرس (تشخيصي، تكويني، ختامي)				
10	يحدد الوسائل التعليمية الملائمة لتنفيذ أنشطة الدرس				
2 ـ كفايات التنفيذ					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
11	يهيئ التلاميذ للدرس بمقدمة مشوقة تشد انتباههم وتثير اهتمامهم				
12	يستخرج تصورات التلاميذ حول الدرس الجديد				
13	يُقحم التلاميذ في الدرس الجديد بوضعهم أمام وضعية مشكلة من الواقع المعاش				
14	يمنح للتلاميذ فرصة لصياغة فرضيات أو تخمينات لحل المشكلة				
15	يتدرج في بناء المعارف ويقدم المادة العلمية بصورة بسيطة ومتسلسلة				
16	يعود التلاميذ على بناء معارفهم بأنفسهم باستغلال المعارف السابقة والعمل على تطويرها				
17	يراقب محاولات التلاميذ ويستخدم عبارات التعزيز الملائمة				
18	يساعد التلاميذ ويوجههم للوصول للإجابات الصحيحة (المعارف المطلوبة)				
19	يستخدم أمثلة توضيحية لتقريب المفاهيم للمتعلمين				
20	يحسن توظيف الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي في شرح الدرس وتبليغ المعارف				
21	يحرص على تدريب التلاميذ على إنجاز التجارب العلمية				
22	يكلف التلاميذ بتدوين المعارف المتوصل إليها على السبورة في شكل ملخصات				
23	يهتم بترتيب وتنظيم السبورة ويدون عليها الأنشطة والتساؤلات وحصيلة التعلمات				
24	يحسن غلق الدرس بشكل جيد وفي الوقت المناسب				
25	يحترم التدرج (التوزيع) السنوي لتنفيذ الدروس				

26	يهتم بالأنشطة اللاصفية (النادي الأخضر، المشاريع، البحوث) ويستغلها لبناء التعلمات				
3 ـ كفايات التقويم					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
27	يبدأ الدرس بتقويم تشخيصي يتم فيه استرجاع معارف سابقة ويربطها بالدرس الحالي				
28	يستخدم التقويم البنائي بعد الانتهاء من كل عنصر للتأكد من فهمه				
29	ينهي الدرس بتقويم نهائي يقيم فيه أداء المتعلمين من خلال مواقف حياتية بدلا من تذكر المعارف واسترجاعها				
30	يعود التلاميذ على تقويم زملائهم ويدير الحوار بينهم				
31	ينهي المقاطع التعلمية بوضعيات لإدماج الموارد مستوحاة من الواقع المعاش للتلميذ بهدف التأكد من تحقيق الكفاءة				
32	متمكن من طرح أسئلة تستثير تفكير وإبداع التلاميذ				
33	يبني فروض واختبارات شاملة ويتقيد فيها بدليل بناء الاختبارات المقدم من طرف الوزارة				
34	يلتزم بشبكة تقويم الوضعيات وفق المعايير المعمول بها في المناهج الجديدة (الوجاهة، الانسجام، الاستعمال السليم لأدوات المادة، الإتقان)				
35	يكلف التلاميذ بواجبات منزلية لتعزيز التعلم ويراقب إنجازها				
4 ـ كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
36	يشجع التلاميذ على المشاركة في تسيير الحصة				
37	يعود التلاميذ على العمل الجماعي على شكل أفواج مصغرة لتنمية الحوار الاجتماعي بينهم				
38	يمنح الوقت الكافي للتلاميذ للقيام بمختلف المهام المطلوبة منهم				
39	يتفقد التلاميذ ويوجههم خلال إنجاز الأنشطة بهدف تسهيل تنفيذ التعليمات والتوصل للمعارف المطلوبة				
40	يغير من نبرات صوته لجلب انتباه التلاميذ				
41	يتجنب السخرية بالمتعلمين والتقليل من شأنهم				
42	يعقب على مختلف إجابات التلاميذ بعبارات تحفيزية				
43	يحسن استخدام مختلف أساليب الضبط داخل الفصل				
44	يتقن مهارة التحدث والتواصل مع التلاميذ وتحفيزهم والإصغاء إليهم				

45	يحافظ على النظام والانضباط داخل القسم				
46	يعامل التلاميذ دون تمييز من خلال إشراك اكبر عدد ممكن منهم في المناقشة والحوار				
47	يستخدم لغة سهلة وواضحة تخاطب مستوى إدراك تلاميذه				
5 ـ الكفايات الشخصية للأستاذ					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
48	يُبدي احتراما لتلاميذه ويعاملهم بلطف				
49	يتميز بضبط انفعالاته				
50	يحافظ على مظهر عام محترم يليق بمهنته				
51	يمزج بين الجد والدعابة في تعامله مع التلاميذ				
52	يتميز بشخصية قوية وثقة في النفس				
53	يلتزم باحترام مواقيت العمل وحضور الاجتماعات والأنشطة المدرسية				
6 ـ الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
54	يظهر تمكن وتحكم في المادة العلمية				
55	يحرص على ربط المحتوى العلمي للمادة ببقية المواد الدراسية الأخرى لتنمية الكفاءات العرضية				
56	يستخدم أجهزة العرض المتاحة (عرض الشفافيات، الحاسوب والداتشو ...)				
57	ينوع من أساليب التدريس (الإلقاء، المناقشة والحوار...) بما يتماشى مع طبيعة النشاط				
58	يعتني بالوثائق التربوية للأستاذ (المذكرة، دفتر الإعداد اليومي، دفتر القسم، دفتر التقويم، دفتر التكوين ...)				
59	يراقب كراريس التلاميذ ويقيمها ويشجع على تنظيمها				
60	يوظف المعلوماتية في عمله خاصة في كتابة المذكرات وفي إعداد سندات ووثائق الأنشطة (صور، فيديو، نصوص ...)				

الملحق رقم(04): الصورة النهائية للبطاقة

بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

سيدي المفتش، سيدتي المفتشة السلام عليكم، وبعد:

في إطار القيام بدراسة علمية تهدف إلى التعرف على مستوى ممارسة الكفايات التدريسية من طرف أساتذة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة، يسرني أن أضع بين أيديكم هذه البطاقة والتي تتضمن مجموعة من العبارات، طالبا من سيادتكم وضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة لدرجة ممارسة الأستاذ لكل كفاية، ونحيطكم علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة فهي تعبر عن درجات ممارسة مختلفة بين الأساتذة، كما أن هذه البطاقة تستخدم لخدمة البحث فقط، لذا نرجو منكم عدم ترك أي عبارة بدون وضع العلامة، وشكرا لتعاونكم معنا.

أولا: البيانات الشخصية للأستاذ:

1 . الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 . سنوات العمل: أقل من 08 سنوات ☐ من 08 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

3 . الوضعية الإدارية: مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

4 . طبيعة التكوين: المدرسة العليا للأساتذة ☐ الجامعة ☐ المعهد التكنولوجي للتربية ☐

ثانيا: الكفايات التدريسية للأستاذ: هي مجموعة الموارد المدمجة والمتمثلة في جملة القدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يمتلكها أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة ويمارسها بإتقان مما يمكنه من إنجاز المهام الموكلة إليه بنجاح وبأقل جهد، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ من خلال بطاقة ملاحظة الأداء.

الرقم	العبارات	درجة ممارسة الكفاية			
		جيدة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة
1 ـ كفايات التخطيط					
01	يُحضر مذكرة شاملة تتضمن الكفاءات والأنشطة والوسائل التعليمية وإجراءات التقويم والزمن				
02	يصيغ محتوى الدرس على شكل وضعيات وأنشطة تتناسب مع القدرات العقلية للتلاميذ				
03	يختار أنشطة لبناء التعلمات تتماشى مع معايير ومؤشرات التقويم المبرمجة في المنهاج				
04	يضبط في المذكرة الموارد المعرفية المراد الوصول إليها والمحددة في المنهاج والمخططات السنوية لبناء التعلمات				
05	يخطط مراحل الدرس بشكل تسلسلي يتوافق مع إستراتيجيات التعلم البنائي والتدريس بالوضعيات (انطلاق بوضعية مشكلة –				

	وضعيات تعلمية بسيطة لبناء التعلمات، وضعية تقويم التعلمات)				
06	ينتقي وضعيات تعلمية من واقع المتعلم مكتملة المكونات (السياق + السندات + التعليمات)				
07	يختار وضعيات تعلمية تسمح للتلميذ بتجنيد ودمج موارده المعرفية لبناء معارفه الجديدة				
08	يُضمن الوضعيات قيم ايجابية				
09	يحدد في المذكرة إجراءات التقويم المناسبة لمراحل الدرس (تشخيصي، تكويني، ختامي)				
10	يحدد الوسائل التعليمية الملائمة لتنفيذ أنشطة الدرس				
2 ـ كفايات التنفيذ					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
11	يستخرج تصورات التلاميذ حول الدرس الجديد				
12	يُقحم التلاميذ في الدرس الجديد بوضعهم أمام وضعية مشكلة من الواقع المعاش				
13	يمنح للتلاميذ فرصة لصياغة فرضيات أو تخمينات لحل المشكلة				
14	يتدرج في بناء المعارف ويقدم المادة العلمية بصورة بسيطة ومتسلسلة				
15	يعود التلاميذ على بناء معارفهم بأنفسهم باستغلال المعارف السابقة والعمل على تطويرها				
16	يراقب محاولات التلاميذ ويستخدم عبارات التعزيز الملائمة				
17	يساعد التلاميذ ويوجههم للوصول للإجابات الصحيحة (المعارف المطلوبة)				
18	يستخدم أمثلة توضيحية لتقريب المفاهيم للمتعلمين				
19	يحسن توظيف الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي في شرح الدرس وتبليغ المعارف				
20	يحرص على تدريب التلاميذ على إنجاز التجارب العلمية				
21	يكلف التلاميذ بتدوين المعارف المتوصل إليها على السبورة في شكل ملخصات				
22	يهتم بترتيب وتنظيم السبورة ويدون عليها الأنشطة والتساؤلات وحصيلة التعلمات				
23	يحسن غلق الدرس بشكل جيد وفي الوقت المناسب				
24	يحترم التدرج (التوزيع) السنوي لتنفيذ الدروس				
25	يهتم بالأنشطة اللاصفية (النادي الأخضر، المشاريع، البحوث)				

	ويستغلها لبناء التعلمات				
3 ـ كفايات التقويم					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
26	يبدأ الدرس بتقويم تشخيصي يتم فيه استرجاع معارف سابقة ويربطها بالدرس الحالي				
27	يستخدم التقويم البنائي بعد الانتهاء من كل عنصر للتأكد من فهمه				
28	ينهي الدرس بتقويم نهائي يقيم فيه أداء المتعلمين من خلال مواقف حياتية بدلا من تذكر المعارف واسترجاعها				
29	يعود التلاميذ على تقويم زملائهم ويدير الحوار بينهم				
30	ينهي المقاطع التعلمية بوضعيات لإدماج الموارد مستوحاة من الواقع المعاش للتلميذ بهدف التأكد من تحقيق الكفاءة				
31	متمكن من طرح أسئلة تستثير تفكير وإبداع التلاميذ				
32	يبني فروض واختبارات شاملة ويتقيد فيها بدليل بناء الاختبارات المقدم من طرف الوزارة				
33	يلتزم بشبكة تقويم الوضعيات وفق المعايير المعمول بها في المناهج الجديدة (الوجاهة، الانسجام، الاستعمال السليم لأدوات المادة، الإتقان)				
34	يكلف التلاميذ بواجبات منزلية لتعزيز التعلم ويراقب إنجازها				
4 ـ كفايات إدارة الصف والتفاعل الصفي					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
35	يشجع التلاميذ على المشاركة في تسيير الحصة				
36	يعود التلاميذ على العمل الجماعي على شكل أفواج مصغرة لتنمية الحوار الاجتماعي بينهم				
37	يتفقد التلاميذ ويوجههم خلال إنجاز الأنشطة بهدف تسهيل تنفيذ التعليمات والتوصل للمعارف المطلوبة				
38	يغير من نبرات صوته لجلب انتباه التلاميذ				
39	يتجنب السخرية بالمتعلمين والتقليل من شأنهم				
40	يعقب على مختلف إجابات التلاميذ بعبارات تحفيزية				
41	يحسن استخدام مختلف أساليب الضبط داخل الفصل				
42	يتقن مهارة التحدث والتواصل مع التلاميذ وتحفيزهم والإصغاء إليهم				
43	يحافظ على النظام والانضباط داخل القسم				
44	يعامل التلاميذ دون تمييز من خلال إشراك اكبر عدد ممكن				

	منهم في المناقشة والحوار				
45	يستخدم لغة سهلة وواضحة تخاطب مستوى إدراك تلاميذه				
5 ـ الكفايات الشخصية للأستاذ					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
46	يُبدي احتراما لتلاميذه ويعاملهم بلطف				
47	يتميز بضبط انفعالاته				
48	يحافظ على مظهر عام محترم يليق بمهنته				
49	يمزج بين الجد والدعابة في تعامله مع التلاميذ				
50	يتميز بشخصية قوية وثقة في النفس				
51	يلتزم باحترام مواقيت العمل وحضور الاجتماعات والأنشطة المدرسية				
6 ـ الكفايات المعرفية والتربوية للأستاذ					
		جيدة	**متوسطة**	**ضعيفة**	**منعدمة**
52	يظهر تمكن وتحكم في المادة العلمية				
53	يحرص على ربط المحتوى العلمي للمادة ببقية المواد الدراسية الأخرى لتنمية الكفاءات العرضية				
54	يستخدم أجهزة العرض المتاحة (عرض الشفافيات، الحاسوب والداتشو ...)				
55	ينوع من أساليب التدريس (الإلقاء، المناقشة والحوار...) بما يتماشى مع طبيعة النشاط				
56	يعتني بالوثائق التربوية للأستاذ (المذكرة، دفتر الإعداد اليومي، دفتر القسم، دفتر التقويم، دفتر التكوين ...)				
57	يراقب كراريس التلاميذ ويقيمها ويشجع على تنظيمها				
58	يوظف المعلوماتية في عمله خاصة في كتابة المذكرات وفي إعداد سندات ووثائق الأنشطة (صور، فيديو، نصوص ...)				