جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب والعلوم الإجتماعية

قسم علم الإجتماع والديمغرافيا

مذكرة ماجستير

التخصص: علم الإجتماع الإتصال

دور الإتصال الصَفِّي في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمِيَة لِلْمُتَعَلِّمِين

في ظِلِّ بيداغوجية التدريس بالكفاءات

(دراسة ميدانية بمتقنة هواري بومدين، وادي العلايق- البليدة -)

مـن طـرف

نور الدين غرداوي

أمام اللجنة المشكلة من:

خديجة عجّابي	أستاذة محاضرة أ، جامعة البليدة	رئيساً
درواش أحمد	أستاذ التعليم العالي، جامعة البليدة	مشرفاً ومقرراً
سيد أحمد نقاز	أستاذ محاضر أ، جامعة البليدة	عضواً مناقشاً
فتيحة بن فرحات	أستاذة محاضر ب، جامعة البليدة	عضواً مناقشاً

البليدة، مارس2012

مـلـخـص

من طَابُوهات الساعة في الإصلاح التربوي، وهي محل جدل ونقاش حاد بين المُختصين التربويين والهيئة المشرفة على هذا القطاع، هي بيداغوجية التدريس بالكفاءات التي أخذت حصة الأسد في القضايا التربوية الراهنة، فأردت أن أكتشف هذه المقاربة من الداخل، وذلك بدراسة دور العملية الإتصالية في تحقيق الموقف التربوي.

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في حجرة الصف بالطور الثانوي في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات ومدى تأثيرها في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمية للمُتَعَلِّمين.

وقد قسمنا بحثنا هذا إلى خمسة فصول.

الفصل الأول: خصصناه للبناء النظري للدراسة، بحيث تم التطرق في هذا الفصل إلى الإطار العام للبحث من خلال التعريف بالموضوع وأهميته، ومعرفة أسباب اختيارنا له، والأهداف المرجوة منه، ثم انتقلنا إلى الإطار المنهجي للبحث، فاستهليناه بطرح إشكالية البحث وفرضياته، وبيَّنا المناهج والأدوات والتقنيات المستخدمة في هذا البحث، كما تعرضنا إلى تحديد بعض المفاهيم التي وقفنا عندها لإيضاحها للقارئ حتَّى يسهل عليه فهم الموضوع، كما بيَّنا الإتجاه النظري الذي ندرس في إطاره بحثنا هذا، وذلك بتحديد المقاربة السوسيولوجية، وأنهينا هذا الفصل بتسليط الضوء على بعض الدراسات السابقة وتقييمها وتحديد بعض صعوبات البحث.

أمّا الفصل الثاني: فخصصناه للإتصال الصَفِّي في المؤسسة التعليمية، وقسمناه إلى ثلاث مباحث.

فجاء المبحث الأول لتحديد الهياكل والأسس التي تقوم عليها المؤسسة التعليمية.

والمبحث الثاني: بيّنا فيه العملية الاتصالية في بيئة التَعْلِيم والتَعَلُّم. وخصصنا المبحث الثالث لمعرفة مكانة كل من التلميذ والأستاذ في المؤسسة التعليمية والعلاقة بينهما في المؤسسة التعليمية.

وجاء الفصل الثالث: لمعرفة المناهج التعليمية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، وقسمناه إلى ثلاث مباحث.

ففي المبحث الأول: استعرضنا فيه ماهية المناهج التعليمية وأهدافها. أمّا المبحث الثاني: فخصصناه لبيداغوجية التدريس بالكفاءات، كيف نشأت وعوامل ظهورها، وكيف تم الإنتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات. وفي المبحث الثالث: بيّنا مكانة كل من الأستاذ والتلميذ في البيداغوجية الجديدة، والعلاقة بينهما في ظل المقاربة التعليمية لهذه البيداغوجية.

وخصصنا الفصل الرابع: لمعرفة الإتصال الصفِّي وعلاقته بتحقيق الكفاءة التَعَلُّمِيَة لِلْمُتَعَلِّمِين، وقسمناه إلى أربع مباحث. فجاء المبحث الأول لتحديد الاستراتيجية التَعْلِيمِيَة التَعَلُّمِيَة في بيداغوجية التدريس بالكفاءات. أمّا المبحث الثاني، فخصصناه لمعرفة طرق التدريس التي تتميز بها البيداغوجية الجديدة. في حين خصصنا المبحث الثالث، لاستعراض الوسائل التعليمية التي تحتاجها بيداغوجية التدريس بالكفاءات في عملية التَعْلِيم والتَعَلُّم بغرض تحيق الموقف التعليمي. وجاء المبحث الرابع، لاستكشاف عملية التقويم في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

أمّا الفصل الخامس: فخصصناه للدراسة الميدانية، واستهليناه بتحديد عيّنة البحث ومجاله، ثمّ قمنا بعرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية المتعلّقة باستمارتي الأساتذة والتلاميذ، مستخلصين نتائج كل فرضية، مُنْهِينَ ذلك باستنتاج عام.

وفي آخر هذا الفصل ذيلت هذا البحث بملاحق متعلّقة به.

وتوصلنا في هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

لتكوين الأساتذة على بيداغوجية التدريس بالكفاءات له دوراً كبيراً وفعالاً في عملية تطبيقه في حجرة الصف، ويعمل على الرفع من وتيرة التَعَلُّم، ويحدث الوثبة التفاعلية بين المُعَلِّم والمَتَعَلِّم. فتحقق الكفاءة لدى التلاميذ وتحصيلهم العِلْمِي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى كفاءة الأستاذ وكيفية إيصال المعلومة لِلْمُتَعَلِّم وتَكَيُّفِه مع البيداغوجية الجديدة.

كما أن لاكتساب المُعَلِّم كفاءات دائمة وعالية، تضمن للتلميذ التعامل مع الوضعيات والمشكلات المعروضة عليه بكيفية سليمة، حيث تضعه في مركز فعّال وترفع من وتيرة التفاعل في العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة، وتغرس في نفس المُتَعَلِّم حُب النجاح والمنافسة، وتجعله يشارك باستمرار في مختلف الأنشطة التَعْلِيمِيَة التي يعرضها عليه الأستاذ.

كما وقفنا في هذه الدراسة بأن الأساتذة لم يحظوا بالعناية الكافية التي تُؤهِّلُهم لمواكبة التغيرات والتطورات التي شهدها قطاع التَعْلِيم ويتماشى معها، خاصة أن حركة الإصلاح كانت جذرية، رُسِمت وفق آخر المستجدات. في حين نجد معظم المبحوثين يُلِحُّون على إعادة النظر في وضع أسس ومبادئ بيداغوجية التدريس بالكفاءات، حتى يراعى قدرات المُتَمدرسين وظروفهم الاجتماعية.

أمّا في مايخص المناهج التعليمية الجديدة، فنجد أغلب المبحوثين يرون بأنها لا تسمح لهم بتطبيق كل الأساليب الإتصالية في حجرة الصف، لأنها صعبة عليهم وتفوق مستواهم التعليمي، ومحتواها لا يتناسب مع قدراتهم العقلية، وكثافة تلك المناهج وعدم تناسبها مع الحجم الساعي المخصص في الوضعيات التَعَلُّمِيَة، يُرْبِكُهُم ويثبّط عزيتمهم ويعيق تعلّمهم، كما أن عدم توافق تلك المناهج مع برامج الكتاب المدرسي من حيث اللُّغة ودقة المعلومات ووضوح الرموز، وعدم تناسق وتسلسل محتواها مع المقرر الدراسي وربطه بواقع المتعلِّمين.

كلّها عوامل جعلت من العملية الإتصالية بين المُعَلِّم والمتعلِّم في حجرة الصف ضعيفة، والإستجابة متذبذة في العديد من الوضعيات التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة.

كما وقفنا على أن المُتَعَلِّم ليس له القدرة الكافية لقيادة وضعية تعليمية ما بمفرده، مهما كان مستواه التَعْلِيمِي وذكائه المعرفي، فهو بحاجة إلى موجه كفء يقوده إلى بر الأمان، ويزيد من ثقته، ويُؤْمن بِقُدراته ويفجِّرها في شكل كفاءة ومهارة عَمَلِيَة، تتجسد من خلال تعامله مع الإشكاليات التعليمية المطروحة علية في التَعَلُّم، ويُوَضِّفها في حياته اليومية والعَمَلِيَة في المستقبل.

وفي الأخير تبيّن لنا في هذه الدراسة على أن بيداغوجية التدريس بالكفاءات في جانبها النظري تتميز بمجموعة من الخصائص لم نجدها في البيداغوجيات السابقة، فهي مزجت بين طرائق التدريس المختلفة ونظريات التَعَلُّم، وجعلت من المُتَعَلِّم محوراً للعملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة والمُعَلِّم موجهاً له. والعملية الاتصالية بينهما في حجرة الصف كلُّها تفاعل، إلَّا أن تطبيقها في الحقل العَمَلِي غير ذلك، وهذا نتيجة لعراقيل حالت دون ذلك، كنقص التكوين

لِلْمُعَلِّمِين على هذه البيداغوجية، وعدم قدرة المُتَعَلِّم وتَكَيُّفه مع البيداغوجية الجديدة، ونقص الوسائل التعليمية، ناهيك عن العدد الكبير لِلْمُتَعَلِّمِين في حجرة الصف الواحدة، كلّها عراقيل حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة من هذه البداغوجية.

شـــكـــر وعـــرفـــان

أحمـد الله حمـداً كثيـراً أن وفّقنـي لاتمـام هـذا البحـث، ومنحنـي القـوة والعزيمـة والـصبر والتحدي لتجاوز الصعوبات والعراقيل التي اعترضت مَسَارِي التَعَلُّمِي.

أَتَقَدَّمُ بِجَزِيـل الـشُكر وجَمِيـل العِرْفَـان إلـى الوالـدين اللـذين ربّيـاني علـى حُـبِّ العِلْـمِ والـتَعَلُّم، وأساتذتي في كل مراحل التَعَلُّم، بدءاً **بوالدي** الذي حفظت على يده القرآن الكريم في الكُتّاب.

كمـا أَخُـصُّ فـي هـذا المقـام أُسْـتَاذِي الـدكتور رابـح درواش، الـذي كـان لـه الفضل الكبيـر فـي توجيـه هـذا البحـث، وتابعـه بعنايـة كبيـرة، مـن بدايتـه إلـى نهايتـه، ولقيـت منـه كـل الـسند ويد العون والتحفيز لتناول هذا الموضوع.

وأُقَـدِّم تـشكراتي إلـى كـل أسـاتذتي بقـسم علـم الإجتمـاع بجامعـة سـعد دحلـب على ما قدّموه لي من مساعدة في مرحلة اللِّيسانس، عندما كنت مُلْتَزِماً بالتدريس في الثانوية.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لِكُلِّ من ساهم في إنجاز هذا البحث، سواء كان شخصاً طبيعياً أو معنوياً ، ولـولاهم لمـا خـرج هـذا البحـث بهـذا الـشكل، فلهـم منّـي جمـيعهم جزيـل الـشكر وجميل العرفان.

" وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب"

البليدة يوم: 13/ 11 / 2011م.

قائمة الجداول

الرقم		الصفحة
01	عينة الدراسة من الأساتذة حسب الجنس	125
02	نوع الشهادة المحصل عليها من طرف المدرس	126
03	الحالة المدنية للأساتذة	127
04	توزيع الأساتذة حسب مكان الإقامة	128
05	توزيع الأساتذة حسب مكان الإقامة	128
06	العلاقة بين الجنس ورأي المبحوثين في البيداغوجية الجديدة	130
07	مدى منح فرصة التكوين للأساتذة على البيداغوجية الجديدة قبل التطبيق	131
08	مدى منح فرصة التكوين للأساتذة على البيداغوجية الجديدة أثناء تطبيقها	132
09	نوعية التكوين المخصص للأساتذة والخبرة المكتسبة منه	133
10	رأي الأساتذة حسب الأقدمية في طرق التكوين على البيداغوجية الجديد	135
11	دور التكوين في رفع قدرات الأستاذ حسب الشهادة المحصل عليها للتكيُّف مع البيداغوجية الجديدة	137
12	رأي الأساتذة حسب الشهادات العلمية في مدى كفاءة المُكَوِّنين	138
13	مدى وفرة الإمكانيات المادية وتكوين الأستاذ عليها لتنفيذ البيداغوجية الجديدة	139
14	الشهادات العلمية للأستاذ وعلاقاتها بوجود فكرة مبدئية لديه عن بيداغوجية التدريس بالكفاءات	140
15	رأي الأساتذة حسب الجنس في العملية التكوينية ومدى تأثيرها في بلوغ الأهداف والمضامين بطريقة يسيرة	142

16 العلاقة بين الأقدمية في التعليم والبيداغوجية المفضلة لدى الأساتذة. 143

17 رأي الأساتذة المبحوثين في المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات 147

18 رأي الأساتذة المبحوثين في مدى تناسب المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات مع اتجاهاتهم الفكرية وقيمهم الوطنية 148

19 العلاقة بين الأقدمية في التعليم وتكيُّف الأستاذ مع المناهج التعليمية الجديدة بعد السنة السادسة من التطبيق 149

20 مدى تناسب البرامج التكوينية مع تطبيق المناهج التعليمية 150

21 رأي الأستاذ في المناهج التعليمية الجديدة 151

22 رأي الأستاذ في أساليب التقويم الجديدة حسب الأقدمية 152

23 مصادر تحضير الأستاذ للوضعيات التعليمية 153

24 رأي الأساتذة حسب الجنس حول تأثير المناهج التعليمية الجديدة في الاستمرارية والتفاعل بينهم وبين المتعلِّمين في إطار وضعية تعليمية/ تعلُّمية. 154

25 الإجراء الذي يتخذه الأساتذة المبحوثين عند عجز المتعلّمين في فهم إشكالية الوضعية التعلمية التي وضعوا أمامها. 157

26 الإجراء الذي يتخذه الأساتذة المبحوثين في حالة عجز المتعلّمين على توظيف مواردهم المتنوعة في حل مشكلة الوضعية التعلمية 158

27 رأي الأساتذة حسب الجنس في دور الفروق الفردية للتلاميذ في القدرة الاستيعابية 159

28 مدى فعَّالية طريقة الأستاذ وتوجيهاته في تحقيق مهارات وقدرات لدى المتعلِّمين 160

29 موقف الأستاذ من عدم نجاعة الطريقة والأسلوب في إيصال الفكرة للتلميذ أثناء تسييره لوضعية تعليمية ما. 161

30 الإجراء الذي يتخذه الأستاذ إذا رءا مشاركة التلاميذ ضعيفة وعدم استجابتهم للرسالة التي وجهها لهم أو عدم تفاعلهم مع المهمة التي كلّفهم بها 162

31 الصعوبات التي تعترض الأستاذ في تدريس وضعية تعليمية ما 163

32 مدى وفرة الوسائل البيداغوجية وفعَّاليتها في القيام بنشاطات المتعلّمين ودورها في الوصول إلى الأهداف المسطرة. 164

33 رأي الأساتذة المبحوثين في مدى قدرة المتعلِّمين على استخدام أمثلة في نشاطهم التعلُّمي مستقاة من واقعهم اليومي والإجتماعي 166

34 مدى قدرة التلاميذ على ربط وضعية تعليمية سابقة بالوضعية التي تليها. 167

35 رأي الأساتذة المبحوثين في مدى قدرة التلاميذ على التكيُّف بكيفية جديدة ومتجددة مع وضعيات تعلُّمية غير منتظرة وغير معروفة 168

36 رأي الأساتذة المبحوثين في مدى قدرة التلاميذ على إدماج المكتسبات القبلية والموارد السابقة في وضعية تعلُّم معقّدة أو مركبة 169

37 مدى مراعات محتوى المجال التعلُّمي للحالة النفسية والاجتماعية للتلميذ 170

38 عدد التلاميذ في حجرة الصف، والتأثير الناتج عن هذا العدد من وجهة رأي الأستاذ في تحقيق الكفاءة التعلُّمية للمتعلِّمين 171

39 المبحوثين من المتعلِّمين، حسب الجنس وشعب الدراسة 176

40 توزيع المبحوثين حسب السن 177

41 المستوى التعليمي للمتلاميذ حسب الجنس. 177

42 رأي المبحوثين(التلاميذ) حسب الجنس في مدى تناسب إشكالية الوضعية التعليمية مع قدراتهم العقلية ومواردهم 179

43 رأي (التلاميذ) حسب الجنس في مدى علاقة إشكالية الوضعية التعليمية بواقعهم الإجتماعي 180

44 مدى توافق إشكالية الوضعية التعلُّمية مع محتوى الكتاب المدرسي 181

45 مدى تدرج إشكالية الوضعية التعلُّمية من حيث الصعوبة وتأثيرها على نشاط التلميذ 183

46 رأي المبحوثين حسب الشُّعب التعليمية في مدى تناسب الوسائل والسندات التعلُّمية في معالجة وحل إشكالية الوضعية التعلُّمية التي يوضعون أمامها 185

47 رأي المبحوثين في مدى ملائمة الوقت الممنوح لهم لفهم ومعالجة إشكالية الوضعية التعلُّمية التي يوضعون أمامها. 186

48 رأي المبحوثين في تَحَقُّقْ الأستاذ من فَهْمِهِمْ لإشكالية الوضعية التعلُّمية التي يوضعون أمامها والتَعْلِيمَة التي كُلِّفُوا بإنجازها 187

49 رأي المبحوثين في المناهج التعليمية/التعلُّمية. 190

50 رأي المبحوثين في مدى توافق محتوى المناهج التعليمية/التعلُّمية مع قدراتهم العقلية 191

51 رأي المبحوثين في مدى توافق محتوى المناهج التعليمية/ التعلُّمية مع نُموِّهم الجسدي والفكري والإجتماعي 192

52 رأي التلميذ في تدريسه للمصطلحات العلمية والرياضية باللُّغة الأجنبية 193

53 علاقة الحجم الساعي بتحقيق أهداف إشكالية الوضعية التعلُّمية حسب الشُّعب 194

54 مدى تأثير كثافة المناهج التعلُّمية على تعلُّم (نشاط التلميذ) حسب الشُّعب 196

55 مدى توافق المناهج التعليمية/ التعلُّمية مع الكتاب المدرسي 197

56 مدى قدرة التلميذ على تسيير وضعية تعلُّمية من بدايتها إلى نهايتها بمفرده حسب الجنس 199

57 مدى تأثير الفروق الفردية في تعلُّم التلاميذ حسب الجنس 200

58 نوع الأساليب الإتصالية التي يستعملها الأستاذ في عمليتي التعليم والتعلُّم في حجرت الصف 202

59 مدى كفاية الأساليب الإتصالية التي يستعملها الأستاذ في عمليتي التعليم والتعلُّم في حجرة الصف 203

60 موقف المُــتَعَلِّمِين من الرسالة الإتصالية المشوشة التي يرسلها الأستاذ في عمليتي التعليم والتعلُّم في حجرة الصف 204

61 مدى تأثير الأساليب الإتصالية التي يستخدمها الأستاذ في نشاط التلميذ 205

62 علاقة الأساليب الإتصالية التي يستخدمها الأستاذ بحرية المتمدرسين في مُعالجة إشكالية الوضعية التعلُّمية بالطريقة التي يرغبونها حسب الشُعب التعليمية 206

63 علاقة الوضعية التعلُّمية الآنية بالوضعية التعلُّمية السابقة 208

64 العراقيل التي تواجه التلميذ في التعلُّم 209

65 رأي المبحوثين حسب شُعب الدراسة في مدى فعالية محتوى مجال تعلُّمي في نشاطهم أثناء التعلُّم 211

66 مدى نشاط المبحوثين حسب الجنس من خلال الواجبات المنزلية 212

67 دور الأستاذ داخل حجرة الصف من وجهة نظر المبحوثين 213

68 مدى تشجيع الأستاذ للمبحوثين أثناء التعلُّم 214

69 رأي المبحوثين حسب الجنس في مدى تأثير الإجراء التأديبي الذي يتخذه الأستاذ اتجاههم أثناء التعلُّم على السلوك الصادر منهم، الذي يتنافى مع أخلاقيات التعليم والتعلُّم 215

70 العلاقة بين عدد التلاميذ بتحقيق الكفاءة التعلُّمية والانضباط في حجرة الصف 216

الفهـــرس

مـــلـــخـــص

شـــكـــر وعـــرفـــان

قـــائـــمـــة الجـــداول

الفـــهـــــرس

مقدمة.....14

الفصل الأول: البـناء النـظري للـدراسة.....16

تمهيد.....16

1 . الإطار العام.....16

1 .1 . التعريف بالموضوع وأهميته.....16

1. 2 . أسباب اختيار الموضوع..... 18

1. 3 . أهداف الدراسة.....18

2 . الإطار المنهجي.....19

2 . 1. الإشكالية الفرصيات.....19

2 . 2 . المناهج والأدوات المستخدمة في الدراسة.....21

2. 3 . التقنيات المستخدمة في الدراسة.....22

2. 4 . تحديد المفاهيم.....24

2. 5 . المقاربة السوسيولوجية.....28

2. 6 . الدراسات السابقة..... 46
2. 7 . صعوبات الدراسة.....52
خلاصة الفصل الأول..... 53
الفصل الثاني: الاتصال في المؤسسة التعليمية.....54
تمهيد.....54
1. المؤسسة التعليمية 54
1. 1. هياكل المؤسسة التعليمية.....55
1.1 .1 . الموارد البشرية..... 55
1. 1 .2 . الموارد المادية.....58
1 . 1. 3 . الأسس المعنوية.....59
2. الاتصال في بيئة التَعْلِيم والتَعَلُّم..... 59
2. 1 . ماهية الاتصال..... 59
2. 2 . أهمية الاتصال..... 60
2. 3 . أنواع الاتصال التعليمي.....61
2. 4 . وسائل الاتصال التَعْلِيمِي/التَعَلُّمِي.....65
2. 5 .نموذج وشكل الاتصال التَعْلِيمِي الفَعَّال في حجرة الصف.....68
3. الأستاذ والتلميذ في المؤسسة التعليمية.....69
3. 1 . مكانة الأستاذ في المؤسسة التعليمية.....69
3 .2 . مكانة التلميذ في المؤسسة التعليمية..... 72
3. 3 . العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ في المؤسسة التعليمية.....73
خلاصة الفصل الثاني.....74

الـفصل الثالث: مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....75
تمهيد.....75
1. المنهاج التعليمي.....75
1 .1 . ماهية المناهج..... 75
1. 2 . الكفاية التعليمية..... 76
1. 3 . أهداف المناهج التعليمية.....77
2. بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....78
2. 1 . نشأة وظهور مقاربة التدريس بالكفاءات.....78
2. 2 . ماهية المقاربة.....79
2. 3 . الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات.....80
2. 4 . ماهية الكفاءة.....83
3. مكانة الأستاذ والتلميذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....84
3. 1 . مكانة الأستاذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....84
3. 2 . مكانة التلميذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....86
3. 3 . العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....88
خلاصة الفصل الثالث.....91
الفصل الرابع: الإتصال الصفي وعلاقته بتحقيق الكفاءة التَعَلُّمِيَة لِلْمُتَعَلِّمِين.....93
تمهيد.....93
1. الاستتراتيجية التعليمية التَعَلُّمِيَة في بيداغوجية التدريس بالكفاءات..... 93
1. 1 . مفهوم إستراتيجية التدريس.....94
1. 2 . سمات الإستراتيجية..... 94
1. 3 . إستراتيجية التَعْلِيم والتَعَلُّم في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....95
1. 4 . معايير اختيار الإستراتيجية المناسبة لكل وضعية تعليمية.....97

2 . طرق التدريس في بيداغوجية التعليم بالكفاءات.....100
2. 1 المدرسة البنائية وطرق التدريس.....102
2. 2 . أنشطة التَعَلُّم وخصائصها.....105
2. 4 . الاتصال والتَعَلُّم.....109
3 . الوسائل التعليمية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....110
3. 1 . الوسائل المكتوبة..... 111
3. 2 . الأدلة المنهجية..... 111
3. 3 . وسائل الإيضاح..... 111
3. 4 . الإعلام الآلي (مشروع المدرسة الالكترونية)..... 111
4 . عملية التقويم في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....114
4. 1 . التقويم التشخيصي الأولي أو التمهيدي.....115
4. 2 . التقويم التكويني(البنائي التتبعي)..... 116
4. 3 . التقويم التحصيلي..... 116
4. 4 . نماذج من أدوات التقويم التعليمي.....117
خلاصة الفصل الرابع.....120
الفصل الخامس: الدراسة الميدانية.....121
تمهيد..... 121
5. 1 . العينة وطريقة اختيارها..... 121
5. 2 . تحديد مجال الدراسة..... 122
5. 3 . عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية.....125
5. 3. 1 . عرض وتحليل نتائج الفرضيات المتعلّقة بالأساتذة..... 125
5 .3. 2 . عرض وتحليل نتائج الفرضيات المتعلّقة بالتلاميذ..... 176
5 . 4 . الاستنتاج العام.....220

خـاتـمة.....223
قائمة المراجع..... 226
الملاحق.....232

مـقـدمــة

مر قطاع التعليم في الجزائر بمراحل عديدة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، اشتملت هذه المراحل في إحداث تغييرات في المناهج، وطرائق التدريس، ناهيك عن إحداث قوانين وإجراءات تحدد العلاقة بين الإدارة وهيئة التدريس، وبين هذه الأخيرة والعنصرين الفاعلين في العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة، التلميذ والأستاذ.

ولهذا كان لازماً تغيير تلك الطرائق والمناهج، لما شاب ذلك من تطور تكنولوجي سريع، من أجل إحداث قفزة في العملية التعليمية/ التَعَلُّمية، وجعل التلميذ شريك في هذه العملية، من خلال مساهمته فيها، وإعطائه فرصة لأن يكون محورها، كما يقول دافيد سيقرز" لا فرق بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم إلاَّ فارق السن".

كما أن النماذج الغربية في هذا المجال، وما حققته من نتائج إيجابية كان لها صدى على الصعيد العالمي، وارتأت الجزائر أن تخوض غمار هذه التجارب التي أثبتت نجاعتها في الدول المتطورة، فسارعت إلى إحداث تغييرات على البرامج التعليمية والطرائق التدريسية من خلال إمضاء اتفاقية برشلونة بين السيد رئيس الجمهورية الجزائرية عبد العزيز بوتفليقة والإتحاد الأوربي في 22 / 04/ 2002م، وتخص اتفاقيةmed1.2 والتي كان من بينها إحداث هذه التغيرات على المنظومة التربوية، والتي جاءت في سياق الإصلاح التربوي، الذي بدأ تطبيقه مع بداية الموسم الدراسي 2004م، ومازال في طور التطبيق، ونتائجه ستظهر بعد تطبيقه في كل مراحل القطاع التَعْلِيمِي على جميع المستويات والأطوار التَعْلِيمِيَة.

ومن طَابُوهات الساعة في الإصلاح التربوي، وهي محل جدل ونقاش حاد بين المُختصين التربويين والهيئة المشرفة على هذا القطاع، هي بيداغوجية التدريس بالكفاءات التي أخذت حصة الأسد في القضايا التربوية الراهنة، فأردت أن أكتشف هذه المقاربة من الداخل، وذلك بدراسة دور العملية الإتصالية في تحقيق الموقف التربوي.

ومن هذه النظرة جاءت فكرة قيامنا بدراسة تتناول موضوع التربية من زاوية الاتصال بغرض معرفة العلاقة بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في حجرة الصف بالطور الثانوي في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات ومدى تأثيرها في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمية للمُتَعَلِّمين.

الفصل الأول

الإطار العام والمنهجي للدراسة

1. الإطار العام للدراسة

تمهيد

إن عملية تشخيص دِرَاسَة أيِّ ظاهرة إجتماعية لا بد من تحديد إطارها العام، المتمثل في التعريف بالموضوع وأهميته، ومعرفة أسباب إختيار الموضوع، والأهداف التي تصبوا إلى تحقيقها هذه الدراسة.

1.1. التعريف بالموضوع وأهميته

يُعرف عالم اليوم بمجتمع الإعلام والمعلومات والمعرفة، يلعب الاتصال فيه دوراً أساسياً في مختلف مجالات الحياة الإنسانية، ونجاح هذه المجالات في تحقيق أهدافها يترتب على سلامة العملية الاتصالية وفعّاليتها.

يُعَدُّ الاتصال من أقدم أوجه النشاط الإنساني، وهو متغيراً حَيَوِيّاً في كامل أوجهه، فهو يلعب دوراً كبيراً في حياة كل شخص مهما كانت وظيفته، وهو من السمات الإنسانية الأساسية في العلاقات الاجتماعية.

ويحتل الاتصال في الوقت الحالي حيزاً هاماً من اهتمام الدارسين والباحثين والمحللين الاجتماعيين والمتخصصين في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والحقول المعرفية.

والحقل التربوي من بين تلك المجالات المتعلقة بالحياة الإنسانية، يتميّز بتنوع العلاقات الإنسانية، وهو من أخصب الحقول وأكثرها مرونة للبحث والتقصي والتنظير، وجدير بالبحث والدراسة، لأنه

صناعة بشرية هادفة، تتطلع إلى مستقبل زاهر، يُذَلِل كل الصعوبات والعراقيل التي تواجه الحياة البشرية، ويسعى بها إلى أعلى مراتب الرقي الحضاري والإنساني، يلعب فيه عامل الاتصال دوراً كبيراً في تحقيق هذا المسعى.

ومن مواضيع الساعة في القطاع التربوي، وهي محل جدل ونقاش بين المتخصصين التربويين والهيئة المشرفة على هذا القطاع " بيداغوجية مقاربة التدريس بالكفاءات" هذه الأخيرة نالت حصة الأسد في القضايا التربوية الراهنة في عملية الإصلاحات الجديدة، التي مست جوانب عديدة، كالمناهج التربوية، وأعطت أهمية كبيرة لعناصر العملية التَعْليمة/ التَعَلُّمية، خاصة المرسل والمستقبل، فنجدها أعادت النظر في دور ووظيفة كل من المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في عمليتي التَعْلِيم والتَعَلُّم، لأن التربية والتعليم هي عملية مخططة ومقصودة أصبحت تركز في وقتنا الحالي على التكوين بشكل خاص، وإنتاج الفرد الكفء القادر على الأداء الوظيفي ومواجهة التحديات الاجتماعية اليومية عكس المقاربة بالأهداف التي كانت تركز على إعطاء كمية هائلة من المعلومات غير مترابطة مع الحياة الاجتماعية للمتعلم والأداء الوظيفي الذي ينتظره في عالم الشغل.

ويمثل التعليم الثانوي الحلقة الأساسية التي تدور حوله المنظومة التربوية بكل أطوارها، باعتباره جسر معرفي يربط بين التعليم القاعدي من جهة والتعليم العالي والتكوين والتعليم المهنيين وعالم الشغل من جهة أخرى.

ولتحقيق هذا المسعى التربوي أُدْرِجَت بيداغوجية مقاربة التدريس بالكفاءات كأسلوب تربوي تَعْلِيمِي جديد، غايتها تحسين فعّالية التَعْلِيم والتَعَلُّم، ويتوقف نجاح هذه الأخيرة بنجاح العملية الاتصالية أيضاً، بالنظر إلى ما تحتويه من مهارات اتصالية في الطرق التدريسية المتنوعة التي تتميز بها هذه البيداغوجية.

وفي هذا السياق يلعب عُنصر الاتصال الدور المحوري بين المُعَلِم والمُتَعَلِم، والمُتَعَلِّمين فيما بينهم، من أجل تحقيق كفاءة لدى المُتَعَلِّمِين، بفضلها يكون بمقدورهم مواجهة التحديات والمشكلات التي تعترض سبيلهم في الحياة الاجتماعية أو الوظيفية على حد السواء.

ومن هذا المنطلق يرى المتخصصون في الحقل التربوي بأن للاتصال دوراً كبيراً في تحقيق كفاءة المُتَعَلِّمِين، ويعمل على زيادة التفاعل بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في حجرة الصف، كما أنه يرفع من فعّالية التَعَلُّم لدى المُتَعَلِّمِين وذلك بالحصول على الكفاءة كهدف اجتماعي ووظيفي.

لهـذا فـإن عمليـة الاتـصال فـي بيئـة التَعْلِـيم وَالـتَعَلُّم جـديرة بالاهتمـام والدراسـة والبحـث والتقصي، لأنها تُعَدُّ عـاملاً هاماً ومؤثراً فـي نجـاح أو فشل العمليـة التَعْلِيمِيَـة التَعَلُّمِيَـة، من أجل تحقيق المسعى التربوي الهادف.

ومن هذا المنظور جاءت فكرة قيامنا بدراسة تتناول الحقل التربوي من زاويـة الاتصال، من خلال معرفة دوره في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمِية للمُتَعَلِّمِين وفق البيداغوجيـة الجديدة، بهدف إبراز مكانة وأهمية العملية الاتصالية في تحقيق الكفاءة التعلمية لدى المتعلمين بالطور الثانوي.

1. 2. أسباب اختيار الموضوع

- انتهاج المنظومة التربوية لبيداغوجية مقاربة التدريس بالكفاءات من خلال حركة الإصلاح التـي شدها قطـاع التربيـة والتعليم، وهو قطـاع حساس ينعكس علـى بـاقي المجـالات الأخـرى، فكـان لا بـد من القيـام بدراسـات حـول حركـة الإصـلاح والمنـاهج الجديـدة، لمعرفـة مـدى تـأثير مقاربة التدريس بالكفاءات على مخرجات المنظومة التربوية من خلال دراسة العمليـة الاتـصالية ودورها في تحقيق الهدف التربوي.

- لمَّا كُنت واحداً من بين المعنيين بحركة الإصلاح في سنواته الثلاثة الأولى من التطبيق عندما كنت أُدَرِّسُ بالثانويـة، وجدت صـعوبات وعراقيـل فـي تطبيـق بيداغوجيـة التـدريس بالكفـاءات، ولاحظـت العديـد مـن الـصعوبات التـي تعتـرض العمليـة التَعْلِيمِيَـة التَعَلُّمِيَـة فـي حجـرة الـصف، أردت أن أنبه بتلك الصعوبات التي تعترض العملية الاتصالية في حجرة الصف، بُغْيـة الوصـول إلى بعض الحلول التي أراها مناسبة لتسهيل تَعْلِيم وتَعَلُّم وضعية تعليمية/ تعلُّمية ما.

1. 3. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، نوجزها في ما يلي:

- جـاء هـذا المـشروع لتحديـد مهـارات الاتـصال التـي تتميـز بهـا بيداعوجيـة مقاربـة التـدريس بالكفاءات، ومدى تأثيرها في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمِيَة للمُتعَلِّمين في الطور الثانوي.

- محاولة معرفة مكانة العملية الاتصالية من بين العناصر الأخرى في تحقيق الهدف التربوي في بيداعوجية التدريس بالكفاءات.

- التدرب على البحث العلمي في مجال التفاعل الاجتماعي ومعرفة العملية الاتصالية، وإدراك أهميتها في بناء الكفاءة التعليمية، والرفع من فعّالية التَعَلُّم لدى المُتَعَلِّمِين بالطور الثانوي.

- إبراز مزايا الإصلاح التربوي، وتذليل الصعوبات والمَعُوقَات الاتصالية في البيداغوجية الجديدة.

- محاولة المساهمة في إثراء الدراسات الميدانية حول بيداغوجية التدريس بالكفاءات لكون هذه البيداغوجية جديدة في الجزائر، حديثة التطبيق، وتشهد سنتها الخامسة منه، وتلقى العديد من الانتقادات الموجة لها من مختلف أطراف المجتمع.

2 . الإطار المنهجي للدراسة

يعتبر الإطار المنهجي السياق الذي تبنى عليه الدراسة النظرية والميدانية للبحث، حتّى تكون دراسة علمية موضوعية أكاديمية معترف بها، ونتائجها تكون دقيقة وعلمية لا افتراضات وتكهنات.

2 .1. إشكالية البحث وفرضياته

يَشْهَدُ عالم اليوم العديد من التغيرات والتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مما أدى إلى إعادة النظر في جل الأنظمة المتوقف عليها تسيير المؤسسات المتنوعة، ومهما كان هذا التغيير ضرورياً، يجب النظر والتَمَعُن في الموارد البشرية التي يتوقف عليها التخطيط والتسيير والتنفيذ، بغرض النهوض ومواكبة العصر ومتطلباته، بغية تحقيق ضروریاته لاستمرار الحراك الهادف الناتج لتوفير الحاجات الضرورية لهذه الحياة المتجددة، والتي أدت بالهيئات المعنية بتوجيه الجهود نحو إصلاح المؤسسات التربوية والتعليمية قصد خلق جيل يتمتع بقدر من الكفاءة النوعية الخلاّقة، وذلك بإحداث ثورة فكرية في القطاع التربوي، من خلال إعادة الهيكلة البيداغوجية لهذا القطاع، خاصة في ما يخص البرامج التعليمية، والوسائل التعليمية، وإعادة النظر في المثلث البيداغوجي، المتمثل في المُعلِّم والمُتَعلِّم والمعرفة. والعلاقة بين هذه العناصر الثلاثة من خلال عملية الاتصال.

فكان في السابق المُعَلِّم هو محور العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة باعتماده للطريقة التقليدية المتمثلة في تزويد المُتَعَلِّمِين بالمادة المعرفية، وليس للمُتَعَلِّم أي دور في هذه العملية سِوَى الإنصات والإصغاء، وفي آخر المطاف يجد المُتَعَلِّم نفسه مجبراً على إرجاع ما تم تخزينه في ذاكرته.

أمّـا البيداغوجيـة الجديـدة فأعطـت أهميـة لكـل عناصـر العمليـة التعليميـة، ووجهـت تركيزهـا بدرجـة كبيـرة عـل المُتَعَلِّم، وأصـبح محورهـا، ودور المُعَلِّم لـيس القيـام بعمـل التلميـذ أو تـسهيل مهامـه، بـل إرغامـه علـى مواجهـة الـصعوبات، بإعـداده الأمثـل لهـذه التحـديات وتكوينـه تكوينـاً وظيفيـاً فـي حـل المـشكلات التـي يوضـع أمامهـا، وذلـك بمـساعدته علـى تفـادي الموانـع، وإكـسابه منهجيـة الـتَحَكُّم فـي المعـارف وفهمهـا وانتقـاء مـا يحتاجـه منهـا، ليتجـسد فـي آخـر المطـاف في أداء ناجح تتحقق به الكفاءة المستهدفة في آخر وضعية تعليميه ما.

كما أن هذه البيداغوجيا أعطت أهمية للتواصل المفتوح المتنوع الاتجاهات، لأنـه قِوَام الطـرق النشيطة القائمة على الملاحظة الحية والتجربة المباشرة والممارسة الشخصية، ويكون فيه المُعَلِّم مجرد عنصر من عناصر المجموعة يساعد ويوجه ولا يَفْرِضُ شيئًا.

وباعتبار النظام التربوي نسق يتكون من مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها، يرتبط أدائها ونجاحها على العملية الاتصالية ومدى فعّاليتها، بهدف بلوغ الأهداف التربوية المخطط لها مسبقاً.

مـن هـذا المنظـور فـإن للاتـصال دوراً فعّـالاً وكبيـراً لا يقـل عـن بـاقي عناصـر العمليـة التَعَلِيمِية/ التَعَلُّمية السالفة الذكر، فهو يهدف إلى تَعَلُّم المُتَعَلِّمِين، كيف يُعلِّمُون أنفسهم، وكيف يحـصلون علـى المعلومـات وانتقائهـا، بغـرض تحيـق كفـاءات مـستديمة تُسْتَثْمَر فـي الحيـاة الاجتماعية والوظيفية.

لذلك فنحن بحاجة في هذه الدراسة إلى استكشاف دور الاتصال الصفي في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمِية لدى المُتَعَلِّمِين بالطور الثانوي، بغرض تهيئتهم إلى سوق العمل ومواجهة المشكلات اليومية في الحياة الاجتماعية في ظل التحديات الراهنة.

ولبلورة الإشكال المطروح نطرح التساؤلات التالية:

1 . هل لتكوين المعلم علاقة ببنـاء اتـصال صـفيٍّ فعَّـال لتحقيـق أهـداف بيداغوجيـة التـدريس بالكفاءات في الطور الثانوي ؟

2 . هـل المنـاهج التعليميـة للطـور الثـانوي تـسمح بتطبيـق الأسـاليب الاتـصالية الموجـودة في بيداغوجية التدريس بالكفاءات ؟

3. هل للمتعلمين القدرة على تجنيد وتوظيف مواردهم والسندات التعليمية في حلِّ المشكلات التي يوضعون أمامها في وضعية تعليمية ما ؟

ويمكن ترجمة تلك التساؤلات إلى فرضيات، نوجزها في ما يلي:

1. لتكوين المُعَلِّم دوراً في بناء إتصال صَفِّي فَعَّال في بيداغوجية التدريس بالكفاءات بالطور الثانوي.

2 . لا تسمح المناهج التعليمية للطور الثانوي بتطبيق كل الأساليب الاتصالية الموجودة في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

3 . المُتَعَلِّمُون في الطور الثانوي ليس لهم القدرة الكافية على تجنيد وتوظيف مواردهم والسندات التَعْلِيمِية في حل المُشكلات التي يوضعون أمامها في وضعة تعليمية ما.

2. 2 . المناهج والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة

المنهاج: هو طريقة العمل التي نتبعها لمحاولة إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهنا والتحديات التي تعترض طريقنا في عملية البحث.[01]ص 51

وتختلف المناهج حسب طبيعة الموضوع والأهداف التي ترمي إليها هذه الدراسة، كما أن بعض الدراسات تحتاج لأكثر من منهج من أجل الإلمام بكل جوانب الدراسة.

واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التركيبي، المتكون من المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي التحليلي، لأنهما يناسبان موضوع الدراسة من خلال وصف الظاهرة التَعْلِيمِيَة التَعَلُّمِيَة في الجزائر منذ الاستقلال إلى اليوم، والتعرض إلى الواقع التَعْلِيمِي الحالي في ظل التحديات الراهنة، وعملية الإصلاح الجديدة التي شهدها قطاع التعليم، من خلال انتهاج طرق ومسالك بيداغوجية جديدة، أهمها مقاربة التدريس بالكفاءات التي أردنا دراستها من زاوية الاتصال.

كما نستخدم بعض آليات المنهج الإحصائي، وذلك بتحويل الإجابات إلى أرقام ونسب للتعليق عليها حسب الفرضيات، بغرض الوصول إلى التحليل الكَمِّي للظاهرة وتفادي الأحكام المسبقة والوصول إلى نتائج علمية دقيقة وموضوعية خالية من الذاتية والتزييف.

2. 3. التقنيات المستخدمة في هذه الدراسة

تحتاج البحوث والدراسات العِلْمِية إلى وسائل وأدوات، يمكن بواسطتها جمع البيانات، ثم تحليلها، وهذه التقنيات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمنهج الدراسة، وطبيعة الموضوع وهدفه، حيث أن الباحث يختار التقنيات التي تتناسب مع الفرضيات التي صاغها في بداية الدراسة.

ودراستنا كغيرها من الدراسات تحتاج إلى هذه التقنيات، ومن أهم التقنيات المختارة ما يلي:

2. 3 .1 الملاحظة بالمشاركة

الملاحظة: هي المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك أو ظاهرة معينة، وتسجيل الملاحظات عنها والاستعانة بأساليب الدراسة المناسبة لطبيعة ذلك السلوك أو تلك الظاهرة، بغية تحقيق أفضل النتائج والحصول على أدق المعلومات.[02] ص118

والملاحظة بالمشاركة: هي التي يقوم بها الباحث بدور رئيسي في تجميع معلوماته وذلك عن طريق مشاركته في حياة جماعة موضوع البحث.[02] ص119

استعملتُ هذه الوسيلة في جمع بعض المعطيات، وهذا راجع لكوني واحد من أسرة التعليم، وكنت من السباقين لتطبيق هذه التجربة في سنتها الأولى بالثانوية سنة 2004/ 2005م، لمَّا كنت أُدَرِّس بالثانوية، حيث سهرت على هذه العملية في ظل غياب أدنى الإمكانيات، وكُنت أُلاَحِظ دائما تلك العراقيل التي تواجه العَمَلِية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، خاصة في ما يخص الاستجابة ورد الفعل من طرف التلاميذ، وصعوبة تطبيق الأساتذة لبيداغوجية التدريس بالكفاءات، وهو ما أثَّر في عملية التفاعل في العملية التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية.

2. 3. 2 استمارة المقابلة

قُمت باستخدام هذه الوسيلة نظراً لمزاياها العديدة، منها اقتصاد الوقت والجهد، وتكون أكثر دقة في بعض الحالات، بحيث تترك مجال للتفكير والتعبير بكل حرية وبدون إحراج، وهذا راجع للتباين في القدرات التَعَلُّمِية من تلميذ إلى آخر، ونفس الشيء يُقال على الأساتذة أيضاً.

الإستمارة: هي قائمة أسئلة يملؤها الأشخاص الذين يمثلون العينة، توجه إليهم وفق القواعد الواردة فيها، وتستخدم خاصة في الدراسات السوسيولوجية للحصول على المعلومات المتعلقة بالوضع الفعلي للأمور في ميدان معين، ولمعرفة تقييمات المجيبين وآرائهم واهتماماتهم وبواعث نشاطهم. .[03] ص97

شملت أسئلة الاستمارة في دراستنا هذه على ثلاثة محاور أساسية، يتعلق المحور الأول ببيانات خاصة بتكوين الأساتذة على بيداغوجية مقاربة التدريس بالكفاءات، بينما يتعلق المحور الثاني بالمَنَاهِجْ التَعْلِيمِية الجديدة ومدى تلاؤم تلك المناهج مع الأساليب الاتصالية الموجودة في بيداغوجية التدريس بالكفاءات بالطور الثانوي.

أمَّا المحور الثالث فخصصناه للعملية التفاعلية في المجال التَعْلِيمِي/ التَعلُّمِي فيحُجرة الصف، من خلال معرفة مدى قدرة المتعلمين على تجنيد وتوظيف مواردهم والسندات التعليمة في حل المُشْكِلاَت التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها.

2. 3 . 3 . المقابلة

المقابلة: هي تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف المواجهة، حيث يحاول أحدهما، وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو المتغيرات لدى المبحوثين أو التي تدور حول آرائه ومعتقداته.[04] ص488

هُناك من يرى بأن المقابلة نوع من التفاعل الذي يكون فيه دور كل من المقابل والمجيب دوراً متحداً يتوقف في خصائصه الخاصة على عرض المقابلة أو الطابع الغالب عليه. [05] ص16

اسْتَعْمَلْتُ هذه الوسيلة في جمع بعض المعطيات، من أجل تدارك بعض الملاحظات التي لم أنتبه لها خلال عملية المشاركة في العملية التعليمية/ التعلُّمية أثناء تدريسي بالثانوية، سواء لقصر باعي أو لتباين التخصصات، فنجد هذا الاختلاف من مادة إلى أخرى، ومن شعبة أو فرع إلى آخر، إضافة إلى معرفة المستجدات الجديدة التي طرأت على العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية خلال السنتين الأخيرتين اللّتين غبت فيهما عن الفِعْل التَعْلِيمِي بالطور الثانوي، حين انتقلت إلى التدريس بالجامعة بصفة رسمية.

كل هذا جعلني أعتمد على المقابلة لأثري هذا العمل، محاولاً الإلمام به من جميع الجوانب.

ومن تلك الملاحظات، والمقابلات التي سجلتها أثناء مشاركتي في العملية التعليمية/ التعلُّمية في السنوات الثلاث من الإصلاح والتي استعنت بها في تحليل نتائج الدراسة، راجع الفصل الخامس المتعلق بتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

2. 4. تحديد المفاهيم (المؤشرات)

هُناك صعوبات كبيرة تُقابل المتخصِّصين في العلوم الاجتماعية وهم بصدد صياغة مفهوماتهم أو تحديد المؤشرات العِلْمِيَة لهذه العلوم، وبحثنا لا يخلو من بض المفاهيم أو المؤشرات التي يجب توضيحها في هذه الدراسة من أجل فهم أدق ونتائج قريبة من الواقع وتطبعها صفة الموضوعية خالية من الذاتية والتزييف، ومن بين هذه المفاهيم والمؤشرات نذكر:

- مفهوم الاتصال الصَفِّي:

يرجع أصل كلمة اتصال Co mmunication إلى الكلمة اللاتينية C ommuni ومعناها Commun أي "مشترك" أو "عام" وبالتالي فإن الاتصال كعملية يتضمن المشاركة أو التفاهم حول شيء أو فكرة أو إحساس أو اتجاه أو سلوك أو فعل ما.[06]ص23

توجد تعريفات عديدة لكلمة الاتصال، منها تعريف " كارل هوفلاند: « إن الاتصال هو العملية التي يقدم خلالها القائم بالاتصال منبهات(عادة رموز لغوية) لكي يُعَدِّل سلوك الأفراد الآخرين (مستقبلي الرسالة). ويرى " تشارس موريس" أن مصطلح "الاتصال" حين نستخدمه بشكل واسع النطاق فإنه: يتناول أي ظرف يتوافر فيه مشاركة عدد من الأفراد في أمر معين».[06] ص24

كما أن الاتصال هو عملية نقل وتبادل الأفكار والمعلومات وغيرها بين الأفراد[03] ص242. من أجل إيجاد فهم مشترك وثقة بين العناصر الإنسانية في المؤسسة أو المنظمة.

وهو العملية التي يتم بها نقل المعلومات والمعاني والأفكار من شخص إلى آخر أو آخرين بصورة تحقق الأهداف المنشودة في المنشأة أو في أي جماعة من الناس ذات نشاط اجتماعي، إذن هو بمثابة خطوط تربط أوصال البناء أو الهيكل التنظيمي لأي منشأة ربطاً ديناميكياً، فليس

من الممكن أن نتصور جماعة أياً كان نشاطها دون أن نتصور في نفس الوقت عملية الاتصال التي تحدث بين أقسامها وبين أفرادها، وتجعل منهما وحدة عضوية لها درجة من التكامل تسمح بقيامهما وبنشاطهما.كما أنه ظاهرة اجتماعية ونفسية.

والاتصال في أي منشأة أو منظمة يحدث وفق التنظيم الرسمي، وأيضاً في التنظيم غير الرسمي الذي قد يَحُسُّ به المسئولون في المنشأة أو يحسون بجزء منه أو لا يحسون ولكنه على أية حال ذات أثر قد يفوق في شِدَّته الاتصال عن طريق التنظيم الرسمي.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الاتصالات المدرسية الصَفِّيَة: بأنها عملية تبادل الأفكار والمعلومات واكتساب الموارد المتنوعة من أجل إيجاد فهم مشترك، وثقة بين العناصر الإنسانية (المُعَلِّمِين والمُتَعَلِّمِين) في حجرة الصف.

التعريف الإجرائي:

يُعرف الاتصال في حجرة الصف بأنه: عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر، حتى تَعُمُّ هذه الخبرة وتصبح مشاعة بينهم، مما يترتب عليه إعادة تشكيل أو تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشاركة في هذه العملية أي أن عملية التعليم ليست عملية إلقاء أو تلقين معلومات، ولكنها لقاء خبرتين حول موضوع الدرس.[07] ص61

وفي دراستنا هذه نحاول معرفة مدى فعَّالية العملية الاتصالية في حجرة الصف بين الأستاذ والتلاميذ، والتلاميذ فيما بينهم من خلال الآداء التَعْلِيمِي التَعَلُّمِي.

- مفهوم البيداغوجيا pédagogie

يقترن مصطلح البيداغوجيا بمصطلح التربية، وتضاربت الآراء والتعريفات حول مفهوم كل واحد منهما، لأن المدرسة تجمع بينهما معاً أثناء العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية.

فهي منهجية التطبيقات التربوية، تشمل تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي، والمتمثلة في الوضعية التَعْلِيمِية، التي تُتَوْجَم في العلاقة الديناميكية بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم.[08] ص737

وهنـاك مـن يعرّفهـا: بأنهـا علـم التربيـة وأصـول التـدريس[09] ص887، الـذي يبحـث في أهداف تنمية الفرد من النواحي البدنية والفكرية والخلقية، والمناهج والوسائل التي تستخدم لتحقيق هذه الأهداف.[10] ص308.

وقد عُرِّفت أيضاً بأنها نظرية لِلْتَعَلُّم، تهتم بالطرق التي يتم فيها تلقي المعرفة بمحتواها، وتقييمها، وبالدور الذي يقوم به كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التربوية، وكذا بأهداف التعلُّم التي لا يمكن فصلها عن القيم الإجتماعية والثقافية للمجتمع.

وهو ما عبّر عنه دوركايم بقوله: << البيداغوجيا هي نظرية تطبيقية لا تدرس النسق التربوي، لكن تعمل على تغذية فعل المُرَبِّي بالأفكار التي تقود مشواره في التدريس >>.[11] ص79

نستنتج من رؤية دوركايم للبيداغوجيا بأنّها مزيج من الأفكار تأخذ شكل النظرية، وموضوعها توجيه الفعل نحو ما يجب أن يكون عليه. كما يراها أيضاً : بأنها ليست علماً قائماً بذاته نحو المعرفة، وليست ممارسة قائمة بذاتها نحو المعرفة، وليست ممارسة قائمة بذاتها نحو فعل ما، فهي إذاً بين هذا وذاك، تعتبر ممارسة لها طابعها الخاص.

ويقول أيضاً: البيداغوجية هي الوسيلة التي بواسطتها يمكن استرجاع التلائم بين النظام التربوي والأفكار، وبين النظام التربوي والإحتياجات الإجتماعية.[11]ص 51

أمّا بالنسبة لـــ "روني أوبيار" rene obert : فالبيداغوجيا ليست علماً ولا تقنية ولا فلسفة ولا فن، بل هي هذا كلُّه منظم وفق تفصيلات منطقية.

كما يعرِّفها جون هوساي jean houssavye : بأنها المزج بين النظري والتطبيق المجسّد في الممارسات التربوية التي يقوم بها الأستاذ اتجاه تلاميذه في وضعية تربوية ما، داخل حجرة الصف.

أمّا البيداغوجية الجديدة: مبدأها يتمثل في تنمية كل مواهب الطفل التي تتولد معه، والمدرسة لا تهتم بالبعد الفكري المعرفي للمُتَعَلِّم، بل تهتم أيضاً بكل المظاهر الإنسانية له، والمتمثلة في قدراته اليدوية والفنية والفكرية والمعرفية، فتنمية الطفل لا تقتصر على ما يُقدِّمه

لَـهُ مدرِّسُـوهُ. بـل لا يتعـدّى ذلـك القـوة الروحيـة لديـه، هـذه القيمـة التـي بنيـت عليهـا المدرسـة الجديدة(التربوية).

وفــي هــذا الإطــار يــرى كوســني cousinet فــي كتابــه التربيــة الجديــدة: " إن التربيــة هي من صنع الطفل وليس من صنع الأستاذ، لأن الطفل يجب أن يعيش حياته، فالطبيعة تدفعه إلــى التــصرف وفــق مــا هــو ضــروري لتنميتــه فــي كــل مرحلــة مــن مراحــل حياتــه الأولى.[12]ص72

ممَّـا سـبق نـستنتج أن معظـم آراء التربويـون تتفـق علـى أن التربيـة هـي المـادة الخـام، والبيداغوجيا هي المنهج النظري الذي يستخدم هذه المادة، فالبيداغوجيا تحدد العلاقة بين المُعَلِّم والتلاميـذ. أمّـا الموضـوع البيـداغوجي، فهـو ذلـك التفاعـل الموجـود بـين المثلـث البيداغوجي(الأستاذ، التلميذ، المعرفة).

فالبيداغوجيا تعمل على البحث في الطريقة المثلى التي يمكن بموجبها لِلْمُتَعَلِّم اكتساب درايات ومهارات وقدرات، لكي تتحقق لديه الكفاءة المنتظرة أو المرجوة في نهاية تعلُّمه.

التعريف الإجرائي:

البيداغوجيا في العملية التعليمية/ التعلُّمية، هي المرجعية النظرية أو المنهج النظري الذي يستخدمه الأستاذ في حجرة الصف بهدف التسيير التربوي الناجح والتوصل إلى نتائج دراسية مقبولة، تتحقق من خلاله الكفاءة التعَلُّمية لِلْمُتَعَلِّمِين.

مفهوم المقاربة Approche

لغة: هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، فعله قارب على وزن فاعل، ومضارعه يقارب[13]ص101 . وهي تعني في دلالتها اللُّغوية معنى دناه، حيث ورد في معجم اللُّغة العربية: قاربت الشيء مقاربة وقراباً، فيكون معناه مثل ما يقارب الأرض، وحادثه بكلام حسن، فهو قربان، ومنها تَقَارِبا ضد تباعداً.[14] ص432

اصطلاحا: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحُسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب

مـن طريقـة، ووسـائل، ومكـان، وزمـان، وخـصائص المُـتَعَلِّم، الوسـط، والنظريـات البيداغوجية.[15] ص02

والمقاربـة تـصوُّر ذهنـي، أمـا الإسـتراتيجية فتتمثـل فـي مجريـات نـشاط البحـث والتقـصي والدراسة والتدخل وغير ذلك.[16] ص20

كمـا يقـصد بهـا الكيفيـة العامـة أو الخطـة المـستعملة لنـشاط معـين مرتبطـة بأهداف معينة.[13] ص101

التعريف الإجرائي:

المقاربـة فـي العمليـة التعليميـة/ التعلُّميـة، هـي ذالـك التـصوُّر الـذي يجعـل مـن المعرفـة وسـيلة لتحقيق الأهداف والغايات المتوخاة من التربية والتَعْلِيم، وترى بأن التَعَلُّم عبارة عن المعارف والكفاءات معاً، لأنه لا يعقل أن نستهدف في مدارسنا تقديم المعارف دون تحويلها إلى ممارسات ودرايات ومهارات لتصبح كفاءات ذات دلالة اجتماعية لدى المتعلمين. كما أنها تتفادى طرح تجزئة الفِعْل التَعَلِيمِي/ التَعَلُّمِي المهتم بنواتج التَعَلُّم، وتجعل منه تَعَلُّماً اندماجياً غير مجزأ.

- مفهوم طريقة التدريس

من الناحيـة اللُّغويـة الطريقـة هـي السير، حيث ورد فـي أحد المعاجم اللُّغويـة بـأن طريقـة الرجـل مَذْهبـه، يقـال مـا زال فـلان علـى طَرِيقـة واحـدة أَي علـى حالـة واحـدة، وفُـلان حـسن الطَّرِيقـة، والطَّرِيقـة الحـال. يقـال: هـو علـى طريقـة حـسنة وطَريقـة سَـيِّئة. [14] ص215 وهـذا لقاولـه تعـالى:" وَأَنْ لَـوِ اسْـتَقَامُوا عَلَـى الطَّرِيقَـةِ لَأَسْـقَيْنَاهُمْ مَـاءً غَـدَقًا "[17] الآيـة 16. والجمـع طرائـق، لقولـه تعـالى:" وَأَنَّـا مِنَّـا الـصَّالِحُونَ وَمِنَّـا دُونَ ذَلِـكَ كُنَّـا طَرَائِـقَ قِدَدًا "[24] الآية 11

أمَّـا التعريـف الاصـطلاحي للطريقـة، فقـد تعـددت تعريفـات العُلمـاء والمـربين لطريقـة التدريس سواء في الأدبيات التربوية أو الأجنبية، ومن تلك التعريفات لطريقة التدريس نذكر:

فهناك من يراها أسلوب للإحساس والتفكير والعمل والشعور، والوجدان.كما أنها ليست قاعـدة ضـيقة جافـة، بـل تتميـز بقـدر مـن المرونـة، ويمكـن أن نقـول أنهـا تعمـيم يتجـسد في شكل فعل.[18] ص373

ويراها آخر: بأنها توجه فلسفي، يتألف من مجموعة من الفرضيات المترابطة والمتعلقة بطبيعة تَعَلُّم المادة وتعليمها، تتأثر بجملة من العوامل المترابطة بالعملية التَعَلُّمِية التربوية عامة وبالموقف التدريسي خاصة.[19] ص373

وذهبت إحدى الدارسات للمنهاج التعليمي في أحد البلدان العربية بأنه: « مجموعة من الإجراءات التفاعلية التي تستند إلى العديد من استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المُعَلِّم لتوجيه نشاطات وفعَّاليات المُتَعَلِّمِين والإشراف عليها من أجل إحداث التَعَلُّم في الجوانب المختلفة (المعرفية، الاتجاهات، المهارات) على أن تُلاَئِم الموقف التعليمي وتنسجم مع خصائص المتعلِّمين المتوجهة إليهم ونمط المحتوى التعليمي المعنية به، بما يكفل التفاعل الديناميكي، الفاعل بين الأركان المختلفة للتدريس من مُعَلِّم ومُتَعَلِّم ومحتوى تعليمي وبيئة التعلُّم».[18] ص373

التعريف الإجرائي:

طريقة التدريس في العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، يراد بها الخطة التي ينبغي أن يسير عليها المُعَلِّم في ترتيب أجزاء درسه وتنظيم مراحله وتحقيق أغراضه، وتحديد ما يمكن أن يقوم به، وما يترك للتلاميذ للقيام به تحت إرشاده و توجيهه.

كما أنها مجموعة التقنيات والوسائل التي يستخدمها المُعَلِّم، وتتضمنها طريقته في شرح المسائل وحل المشكلات واكساب طرق فهمها واكتسابها.

- مفهوم الكفاءة:

مصطلح الكفاءة أصبح متداولاً في مجال التربية، وفرضت نفسها في كل الميادين واعتمدتها البلدان في أنظمتها التربوية، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر. فماذا يعني هذا المصطلح ؟

لغة: ورد في لسان العرب للعلامة ابن منظور:" كافأه على الشيء مكافأة وكفاءً جازاهُ. والكفءُ: النظير، وكذلك الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة. قول لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له.

الكفء: النظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النّكاح، وهو أن يكون الزّوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها و غير ذلك"..[14] ص119

والكفاءة للعمل: بمعنى القدرة عليه وحسن تصرفه، وهي كلمة مولّدة. ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني compétence وقد ظهرت سنة 1968م في اللُّغات الأوربّية بمعان مختلفة.

ورد في معجم مصطلحات وأعلام العلوم الاجتماعية بأن الكفاءة: هي مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والشهادات والخبرات وغيرها من المواصفات التي يتمتع بها الفرد والتي تؤهله لعمل ما.[03] ص234

كما أن الكفاءة: هي القدرة الفعليّة الّتي تستند إلى معارف (محتويات الموادّ) ومعارف فعلية (فكرية أو نفسي/حركية) ومعارف سلوكية (اجتماعية/ وجدانية).[20] ص58

اصطلاحاً: شوب مفهوم الكفاءة الكثير من الغُمُوض والاختلاف، وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنّه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه، والذي يهم البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ونذكر لذلك بعض التعاريف: [21] ص17

- هي مجموعة من القدرات (الأنشطة) المترتبة والتي يتم توظيفها وممارستها حول محتويات معينة لأجل مواجهة وضعية من الوضعيات المشكلات وإيجاد حلول لها.

- مجموعة من التصرفات الاجتماعية / الوجدانية، ومن المهارات المعرفية أو المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه.(تعريف مكيّف انطلاقا من تعريف لوي دينو(Luis d'hainout)

- مجموعة من المعارف ومن القدرات الدّائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال.

- هي الاستجابة الّتي تدمج، وتسخّر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعَّالية في وضعيات مشكلة، وظروف متنوّعة لم يسبق للمُتَعَلِّم أن مارسها.

- مجموعة من السّلوكات المنظّمة الّتي تسمح للفرد بمواجهة وضعية ما إنّها نهائية.

- الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية، فالكفاءة المكتسبة في المدرسة تكمن الطفل أو المراهق من حل وضعيات مشكلة في الحياة اليومية.

- الكفاءة عبارة عن هدف تكويني يستلزم تحقيقه إدماج وليس تراكم نواتج التَعَلُّم السابقة.

هناك من يرى بأن الكفاءة تعني القدرة على التَعَلُّم والتوافق وحل المشكلات، وكذلك القدرة على التحويل، أي تكييف التصرف مع وضعية جديدة، والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها المُتَعَلِّم، كما أنها ادخار الجهد، والاستفادة منه أكثر، زيادة على ذلك تعني المرونة والتواصل.[22] ص18

التعريف الإجرائي:

استخدمت الكفاءة في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على حدوث فِعْل التَعَلُّم حسب مستوى محدّد مسبّقاً، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقّق الهدف من فعل التّعلّم أو تحقق الموقف التَعَلُّمي ، فهو بهذا يعتبر المقياس الّذي يترجم مدى تحكُّم المتعلّم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التّغيّر في السّلوك بعد تَعَلُّم ما، ويتعلّق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.

والكفاءة من منظور مدرسي: هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة، تتحقّق في نهاية وضعية تعلمية أو فترة تعلُّمية أو مرحلة دراسية، و تظهر في صيغة وضعيات تواصليّة دالّة لها علاقة بحياة التّلميذ.

المقاربة بالكفاءات:

يُنظر إليها بأنها بيداغوجية وظيفية، تعمل على التحكُّم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمَكِّن

المُتعلِّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[15] ص02

القدرة Capacité

يختلف مفهوم القدرة من باحث إلى آخر، وفق مجال بحثه، ومنهج المتبع في ذلك، إضافة إلى اتجاهاته وميولاته والأهداف المراد الوصول إليها.

فهناك من يعتبرها صفة كامنة في الذهن، تتحدد بما يمكن أن يؤديه الفرد أو يقوم به.[13] ص95. فهي الدافعية والإستعداد لفعل شيء أو ممارسة نشاط معين مثل: التعرف، المقاربة، التخزين، التسجيل، التحليل، التركيب، الترتيب، التسلسل، التجريد والملاحظة.[21] ص13

كما يعتبرها آخر: بأنها مقدرة المرء الفعلية على انجاز عمل ما أو التكيّف في العمل بنجاح، وتتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية، وقد تكون فطرية أو مكتسبة.[10] ص50

وهي كُلُّ ما يجعل الفرد قادراً على فعل شيء ما، ومؤهّلاً للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية تعلُّمية ما، فهي غير مرتبطة بمضامين مادّة معيّنة، بل يمكن أن تبرز في موادّ مختلفة، مثل القدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها، والقدرة على التّحليل والاستخلاص ... إلخ، كلّ هذه النّشاطات عبارة عن قدرات.

كما أنها أشكال من الذّكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معيّن. وهي أيضاً نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، وهيكلة معرفة مثبتة قام ببنائها المُتَعَلِّم سابقاً، وهي قائمة في سِجِلِّهِ المعرفي. [21] ص02

ممَّا سبق يمكن القول أن القدرة نشاطاً فكرياً وحركياً ووجدانياً، ولا يتحقق أثرها في التَعَلُّم إلا بإجرائها في شكل عَمَلِي.[13] ص96

التعريف الإجرائي:

استخدمت القدرة في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين الأستاذ والتلميذ في عمليتي التَعْلِيم والتَعَلُّم من خلال عملية الاتصال في صيغة مؤثر واستجابة، من أجل تحقيق غاية تعلُّمية، وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

- التكوين farmation

لغة: تطلق كلمة تكوين على إعداد وتدريب الموارد البشرية في قطاع من القطاعات أو مجال من المجالات، حتّى يصبح الفرد له قَدَر من الكفاءة والخبرية والدراية والمهارة في مجال تكوينه أو تخصصه.[03] ص432

والمقصود بالتكوين في دراستنا هذه، ذلك الإعداد والتدريب الذي يتلقاه الأستاذ على طرائق وأساليب بيداغوجية تدريس معينة، قصد الرفع من مستواه وفعّاليته التدريسية لانجاح الموقف التعليمي.

إصطلاحاً: هو نوع من الممارسة والتنظيم والتوجيه والتعاون والمتابعة والإشراف والتقويم، بهدف نمو متوازن متكامل لشخصية المُعَلِّم، تتمثل في مجموعة السلوكيات المرتبطة بالأساليب التعليمية والكفايات التدريسية والمهارات التربوية التي تُمَيّز مُعَلِّماً عن غيره. حيث يعرِّفه بيل مالكوم، بقوله:" أنه نشاط مُصَمَّم لتحسين أداء الشخص في مجال محدد ولهذا النشاط عنصر فعَّال وهو المكوِّن".[23] ص12 .

أمَّا عبد الرحمن العيسوي فيعرف التكوين بأنه:" نوع من التَعَلُّم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة بمهمة معينة ولا تقتصر على العمال الجدد فقط".[24] ص130

التعريف الإجرائي :

الحديث عن تكوين الأستاذ على بيداغوجية التدريس بالكفاءات وطرائق تطبيقها في الميدان العَمَلِي في حجرة الصف، يراد بها إعداد وتدريب الأستاذ على الأساليب والتقنيات الجديدة التي توصلت إليها البحوث العلمية الجديدة في مجال التربية والتدريس الفعّال، في ضوء الكفاءة والإتقان والجودة ومهارات التواصل مع المُتَعَلِّمين، بهدف التكيُّف

مـع الوضـعيات التعلُّميـة الجديـدة، ويـتمكن مـن أداء دوره التَعْلِيمِـي علـى أكمـل وجـه في حجرة الصف.

- قيادة الأداء

تُطلـق عـادة كلمـة القيـادة فـي القطـاع العـسكري، إلا أن هـذا المـصطلح أصـبح شـائعاً فـي جميـع المجـالات، ولـم يتـرك مجـال إلا وذكـر اسم القائـد، ونجـده حاليـاً طغـى بـشكل كبيـر في مجال الإدارة والتسيير.

فهنـاك مـن يـرى بـأن القيـادة لا تحـدث فـي فـراغ، كمـا أن الشخـصية تتفاعـل مـع ظـروف اجتماعيـة، فالقيـادة هـي الـسلطة الرسـمية التـي تمـنح للموظـف المـسؤول قـوة الممارسـة، بينما تستعمل مدرسة الاتصال أو العلاقات الإنسانية عُنصر الاتصال.[25] ص46- 47.

القائد في الأعراف القديمة والحضارات الرومانية واليونانية هو نفسه قائد الجند والحرس وحـارس المدينـة، فالحنكـة والبراعـة والفتـوة والجمـال، كانـت مـن بـين سـمات القائـد البـارز في المعركة.[25] ص47

وفكـرة الـتحكم تـستحق التـدقيق، وتتطلـب قيـادة الأداء، تحديـد نمـط القيـادة المـستهدفة، لـذلك يمكـن أن يأخـذ الأداء عـدة أشـكال تختلـف مـن نطـاق لآخـر مثلمـا هـو فـي العمليـة التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية.

التعريف الإجرائي:

الحـديث عـن القيـادة فـي حجـرة الـصف، يجعلنـا نتـصور قائـداً وحيـداً فـي العمليـة التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، وهو الأستاذ، ولكن المقاربة بالكفاءات جعلت من هذا القائد موجهاً بالدرجة الأولـى للفعل التَعَلُّمي الذي يتلقاه التلميذ، وبهذا يمكن للتلميذ أن يكون شريكاً ثانياً في عملية القيادة، ومن هنا نطرح التساؤل التالي: هل للتلميذ القدرة أن يكون قائداً لهذه العملية أم لا ؟ وهـذا مـا يمكـن الإجابـة عليـه فـي الجانـب الميـداني عنـد تحليـل تـساؤلات الفرضـية الثالثـة المتعلقة بالتلاميذ.

- مفهوم الوضعية التَعْلِيمِية

لقد ورد في معجم العلوم الاجتماعية مصطلح الوضعية بأنها اتجاه في الفلسفة الغربية، أسسه كونت في الثلاثينيات من القرن التاسع عشر، بحيث يرى أن المعرفة اليقينية الحقة

تأتي من العلوم الملموسة التجريبية، فلا حاجة إلى فلسفة تقوم إلى جانب هذه العلوم أو تنصب فوقها، وتشتغل بالبحث عن العلل المجردة الميتافيزيقية للأشياء.[03] ص346

في حين يرى أحد الباحثين التربويين المعاصرين: بأنها مجموعة معلومات مقرونة بسياق، تستوجب اخضاعها للتمفصل من قبل شخص أو مجموعة أشخاص، بقصد انجاز مهمة محددة ليست نتيجتها بديهة بصورة قبلية.[26] ص08

والوضعية التعليمية في حجرة الصف هي محاكاة للواقع بصورة مصغرة تتكرر للتغلب على مشكلات حياتية منتظرة بعد حياة التمدرس.[16] ص26

كما يقصد بها السياق أو الظروف العامة التي تتم فيها عملية التَعَلُّم والذي يؤدي إلى ناتج تَعَلُّمِي جديد تنموا من خلالها الكفاءة.[13] ص119

التعريف الإجرائي:

يدلُّ مصطلح الوضعية في السياق المدرسي الصفّي على التفاعلات بين المدرس وتلاميذه في إطار التَعَلُّمَات.[26] ص09

فالوضعية: هي التي يتم فيها التَعْلِيم والتَعَلُّم، ويتمكن المُتَعَلِّم من خلالها تجنيد مختلف موارده ومكتسباته السابقة لتفسير الإشكالية المطروحة أو المسألة المعروضة عليه ومعالجتها، بغرض الوصول إلى ناتج تَعَلُّمِي يؤدِّي إلى بناء الكفاءة المنتظرة.

- **التفاعل:**

على الرغم من بساطة العبارة في مظهرها، لكن في الحقيقة يعتريها كثير من اللُّبس، إذ نجدها مستعملة في جميع المجالات ومختلف العلوم.

فالتفاعل هو تأثير وتأثر بين كيانين أو أكثر مستقلين، ففي الكيمياء مثلا: الماء هو نتيجة تفاعل بين ذرتين من الهدروجين وذرة من الأكسجين، يمكن فصلهما من جديد، أي أن التفاعل قابل للانعكاس.[27] ص17

كما أنه تآزر الأفعال التي يمكن أن تحدث أو تأتي على مستويات أعمال متنوعة.[28] ص60

أمَّا في العلوم الاجتماعية، فإن هذا المفهوم يفترض أن الفرد وبيئته المادية والاجتماعية يشكلان كيانين متباينين لا يمكن فصلهما.[27] ص17

كما أنه يعطي الدلالة على أفعال متصلة، يمارسها جماعة يتوخون الأهداف نفسها، ويدل أيضاً على الآليات التي تتم في شكل تبادلي في مجرى بعض العمليات النفسية والاجتماعية.[13] ص104

التعريف الإجرائي:

يفترض هذا المفهوم في العلوم الاجتماعية أن الفرد وبيئته المادية والاجتماعية يشكلان كُلاً لا يتجزأ، وعليه فإن سلوك الفرد سلوك تفاعلي لا شخصي.

والمُعلِّم والمُتَعلِّم أفراداً، يُكوِّنون جماعة في حجرة الصف(التَّعْلِيم/ التَعَلُّم)، والعلاقة الناتجة بينهما كلها تفاعل، من خلالها يكتسب المُتَعَلِّم معارف ومهارات وخبرات وسلوكات....إلخ، بغرض الوصول إلى ناتج تَعَلُّمي يؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة.

- مفهوم المناهج التعليمية:

عند عودتنا إلى معاجم اللغة وجدنا كلمة النَّهْجُ تعني الطريقُ، ونَهْجٌ بَيِّنٌ واضِحٌ، والجمعُ نَهجاتٌ ونُهُجٌ ونُهوجٌ. قال أَبو ذؤَيب به رُجُماتٌ بينهنَّ مَخارِمٌ نُهوجٌ كلَبَّاتِ الهَجائِنِ فِيحُ وطُرُقٌ نَهْجَةٌ، وسبيلٌ مَنْهَجٌ كَنَهْجٍ، ومَنْهَجُ الطريقِ وضَحُه والمِنهاجُ كالمَنْهَجِ. [14] ص383

وفي قوله تعالى:" لكلٍّ جعلنا منكم شِرْعةً ومِنْهاجاً".[54] الآية 48.

وأَنهَجَ الطريقُ وضَحَ واسْتَبانَ وصار نَهْجاً واضِحاً بَيِّناً. والمِنهاجُ الطريقُ الواضِحُ واسْتَنْهَجَ الطريقُ صار نَهْجاً. [14] ص383

وترجع البدايات الأولى لمفهوم المنهاج إلى الإغريق، إذ أن أصل الكلمة يعني الطريق الواضح الذي ينتهجه الفرد في الوصول إلى الهدف المرجو، وبهذا المعنى انتقل إلى مجال التربية، ليشير إلى النهج المتبع لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة في تربية الإنسان. [03] ص28

أمَّـا الكلمـة الانجليزيـة الدالـة علـى المـنهج Currculum وهـي كلمـة مـشتقة مـن جـذور لا تيني، وتعني مضمار لسباق، وهناك كلمة تستعمل مرادفة لكلمة المنهاج وأحياناً بدلاً عنها، وهـي كلمـة المقـرر وتقابـل كلمـة Syllabus وتعنـي كميـة المعرفـة التـي يطلـب مـن المُتعلِّمين دراستها وتعلُّمها خلال العام الدراسي. [18] ص31

أمَّـا فـي الاصـطلاح: فقـد ورد فـي معجـم العلـوم الاجتماعيـة بـأن المنهـاج يعنـي الطريقـة، وهو أسلوب الوصول إلى هدف ما أو حل مهمة معينة، كما أنه جملة الإجراءات أو العمليات المؤديـة إلـى الامتلاك النظري أو العَمَلِي لناصية الواقع. وفي الفلسفة يدل اللَّفظ على أسلوب إنشاء وتأسيس أنساق المعرفة الفلسفية.[03] ص282

يُعرِّف رالف تايلور المنهاج التعليمي: بأنه مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة من أجل بلوغ أهداف تربوية محددة. [18] ص38

كما عرفه لورال تانر بأنه مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة بتوجيه من المُعَلِّمِين. [18] ص31

فالمِنْهَاجُ: هو الإطار الموحد لتحقيق الفلسفة التربوية بكل أبعادها، والأهداف والغايات من التربية، والتي ستدمج بفضل العملية التَّحْلِيمِية/ التَعَلُّمية في شخصية التلميذ.

في حين نجد المنَاهِج التعليمية الجديدة سطرت على أساس ثلاث مستويات:[30] ص10

- علـى مـستوى الأهـداف الاسـتراتيجية للمنظومـة التربويـة، ويـتم فيهـا تحـدي مهـام المدرسـة الجزائرية من تعليم وتأهيل واندماج اجتماعي.

- على مستوى التنظيم، وذلك بهيكلة النظام التربوي بكل مركباته، وإحداث المفصل الضروري بينها، وتحديد المعايير لتنظيم الأطوار التعليمية.

- علـى المـستوى البيـداغوجي، وذلـك بوضـع التلميـذ فـي قلـب العلاقـة التربويـة، فبنـاء المنهـاج يخضع حتماً لقدرة المُتَعَلِّم واستيعابه حسب سنه وتطوره العقلي، وتجاربه السابقة ورغباته، فـالتعلُّم عمليـة معقـدة، وهـذا يتطلـب مقاربـة بيداغوجيـة مناسـبة تتمحـور حـول المُـتَعَلِّم، وهـي مقاربـة الكفـاءات، وهـي تفـضيل لمنطـق الـتَعَلُّم المركـز علـى التلميـذ ونـشاطه،

وردود فعله لوضعيات مشكلات، كما ينبغي أن تزود المدرسة التلميذ بالأدوات المنهجية الفكرية التي تسمح له بمواجهة هذه المشكلات، فالمقاربة الجديدة تعطي المُتَعَلِّم حق المشاركة مع المُعَلِّم في بناء تَعلُّماته ضمن علاقة أفقية مثل المُعَلِّم، فالمُتعلِّم يبحث عن المعلومة ويقيِّمها ويستعملها، وعلى المدرسة أن تمده بالأدوات المنهجية لذلك.

التعريف الإجرائي:

المنهاج في السياق المدرسي: هو الإطار الموحد لتحقيق الفلسفة التربوية بكل أبعادها، والأهداف والغايات من التربية، والتي تُدْمَجُ بفضل العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية في شخصية التلميذ. كما أنه مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والدرايات تخص مادة تعليمية، تترجم المشروع البيداغوجي، وتتضمن كفاءات تخص المادة التعليمية، الاختيار المنهجي، المحتويات المعرفية، الاستراتيجية، الوسائل، والتقويم.

2. 5. المقاربة السوسيولوجية:

تشير المقاربة السوسيولوجية إلى الاتجاهات أو الاتجاه النظري الذي سيدرس في إطاره موضوع الدراسة، وعلى وفق ذلك تفسر نتائجها لتظهر في قالب نظري متماسك.

وإذا نظرنا إلى موضوع الاتصال التَعْلِيمِي التَعَلُّمِي في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات والذي يمكن دراسته من أوجه نظرية سوسيولوجية متعددة، إلا أن فرضيات الدراسة والأهداف التي نسعى للوصول إليها وتحقيقها، تتطلب اختيار مجموعة من التصورات النظرية السوسيولوجية المعية، والتي اهتمت بصفة خاصة بدراسة الاتصال التَعْلِيمِي التَعَلُّمِي، منها إسهامات التفاعلية الرمزية، التي اعتمدناها في دراستنا هذه. فكيف تنظر هذه النظرية لأفراد المجتمع ؟ ومن هم روادها ؟ وكيف يمكن التعامل معها في هذه الدراسة ؟

5.2. 1. إسهامات التفاعلية الرمزية

نشأ منظور التفاعلية الرمزية بوصفه دليل عمل سوسيولوجي للفلسفة الذرائعية، والتي اهتمت بالخبرة الإنسانية بوصفها منبعاً للمعرفة، منطلقة في صياغة أفكارها من الاهتمام بالخبرات السابقة أساساً لتنظيم الحاضر والمستقبل، من خلال "صحة المقدمات تُقَاس بصحة النتائج".

ويعـود الفـضل فـي ظهـور الفكـر التفـاعلي الرمـزي إلـى الأمريكـان، عنـد اسـتخدامه فـي معالجـة المـشكلات الاجتماعيـة، بعـد أن أصـبح المجتمـع أكثـر تعقيـداً مـن أي وقـت مـضى والتـي ولـدتها الحيـاة العـصرية، كـالهجرة والانحـراف والجريمـة....إلـخ، لاستكـشاف دوافعهـا وأسبابها، والبحث عن الطرق والآليات الناجعة للحد منها أو القضاء عليها إن أمكن.

ومِمَّـا يـدل علـى فعّاليـة هـذه النظريـة، منافـستها للاتجـاه البنـائي الـوظيفي، عنـد اتخاذهـا للمـشكلات الاجتماعيـة طريقـاً لوضـع رؤيـة جديـدة للـسوسيولوجيا التـي تـؤمن بالعمـل أكثـر من إيمانها بـالتنظير، وتولد عن هذا المنظور الجديد مفاهيم جديدة لها دوراً في فهم الاتصال والتفاعل مثل: الرموز والذات واللُّغة والتفاعل والمعاني والتوقعات والجماعة المرجعية والتنشئة الاجتماعية التي تعتبر من المفاهيم المركزية.[31] ص74

تنظر التفاعلية الرمزية إلى أن الأفراد يتجهون إزاء الأشياء في ضوء المعاني التي تنطوي عليهـا، وهـذه الأخيـرة هـي حـصيلة للتفاعـل، ولكـن الأفـراد يـستطيعون تعـديل تلـك المعـاني وإعادة تشكيلها من خلال عملية التأويل التي يستخدمونها في تفاعلهم مع الرموز.

ومِمَّا سبق يمكن القول: بـأن التفاعليـة الرمزيـة تتجـه نحـو فهـم الـذات الفاعلـة مـن خـلال فهـم العمليات التفاعلية، وفهم هذه الأخيرة من خلال فهم الذات الفاعلة. أي دراسة العلاقة بين الفرد والمجتمع في ضوء التفاعل والعلاقات المتبادلة، وذلك للتداخل الموجود بين الفرد والمجتمع، فالمدرسة هي نسيج العلاقات التَعْلِيمِية التَعَلُّمِية، والتلميذ والأستاذ لِكُلٍّ منهما أفكار تتفاعل مع بعضهما البعض.

2. 5 .1 . 1. جورج سمل(1858- 1918) George simmel.

تعتبـر إسـهامات سـمل مـن بـين دعـائم التفاعليـة الرمزيـة، حيـث أنـه يعتبـر المجتمـع غيـر عـضوي، إذ أنـه مـن العـسر فهـم المجتمـع أنـه وحـدة سوسـيولوجية مـستقلة عن عقول الأفراد.[32] ص159

وكلمـة مجتمـع فـي الاصـطلاح تـدل علـى مجموعـة مـن الأفـراد المتفـاعلين، فهـو وحـدة موضـوعية تعبـر عنهـا العلاقـات المتبادلـة بـين العناصـر الإنـسانية[33] ص200

لـذلك نجـد سـمل اهـتم بدراسـة أنمـاط التفاعـل وأشـكال الاتحـادات، باعتبـار أن هـذه الظـواهر

هي الموجودة في الواقع، وأنها توجد كعملية، معتبراً أن المجتمع صوراً وأشكالاً تُحَقَق الفردية وانتظامية الفِعْل الإنساني معاً أي الاستقلالية والاجتماعية معاً.[34] ص89

2. 1. 5 .2. تشارلز كولي Charles.H.Cooly(1864- 1929)

يعتبر كولي أن الذات(الفرد) تنموا داخل سياق العلاقات الاجتماعية، فهي اجتماعية ولا يمكن الفصل بينهما وبين المجتمع من حيث الأسبقية نظراً للتفاعل والتأثير المتبادل بينهما، ناهيك أن الذات الاجتماعية هي نِتَاج الفِعْل الاجتماعي، فالمجتمع ينتج الفرد، والفرد بدوره الخلية الأساسية للمجتمع، فالعلاقة بينهما تبادلية، وليست علاقة قهرية أو خارجية.[32] ص216

وعملية تفاعل الفرد مع الآخرين ينتج عنها استجابة أو رد فعل، حيث يلخصه كولي في السلوك، فالفرد يصور نفسه ويقيّمها من خلال تقييم الآخرين له، ويخضعها للتقييم الموضوعي من خلال رؤية الآخرين لها ، ويسمّيها الذات المنعكسة أو المرآة العاكسة للذات، أي انعكاس صورة الذات على مرآة المجتمع.

ويحدد كولي سلوك الفرد بثلاثة عناصر:

- يتخيل الفرد صورته كما يبدوا للآخرين المتفاعلين معه، ومنه يمكن تصور التنظيمات الصادرة عن ذاته.

- يتخيل حكم الآخرين عن ذاته في ضوء تصورهم عنه.

- يشعر الفرد بنوع معين من الشعور في ضوء تلك التقييمات والتصورات.

2. 1. 5 .3. جورج هربت ميد George.H Mead (1863- 1931م)

يعتبر ميد أن النفس البشرية (الفرد) نتاج العلاقات الاجتماعية، وأنها وحدة مستقلة عن المجتمع، تتطور خلال سلسلة معينة من التفاعل الاجتماعي الذي يتم من خلال الاتصالات الرمزية واللّغة، فمن خلال اللّغة يَتَعَلَّم الإنسان الاتجاهات والعواطف، ومن ثمَّ يصنع العقل والذات.[33] ص195

كما اهتم هربرت بالصورة الاجتماعية للفرد، إذ تكون النفس البشرية من الذات الفردية والأنا الاجتماعية، وهي على الشكل التالي:

الذات الفردية [الأنا – فاعل -] : وهو استجابة الفرد لاتجاهات الآخرين، ويتضمن مفهوم الأنا الاتجاهات الخارجية نحو الذات التي بموجبها تتشكل سلوكية الذات.

الأنا الاجتماعية [مفعول – Me-] وهو عبارة عن الاتجاهات الاجتماعية التي يتعلمها الفرد أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، فهو حصيلة التفاعل مع الآخرين، خاصة الأبوين وتوجيهاتهما نحو أفعال الفرد، وبالتالي نحو ذاته، مِمَّا يولد فيه مركباً قيميا يرمز إلى اتجاهات المجتمع والجماعة المنصهرين فيهما.

فالمفعول **(Me)** أشبه ما يكون بصورة مصغرة لقيم وقواعد المجتمع في ذات الفرد والتي اكتسبها من تفاعله مع الآخرين، مِمَّا يُحدد وعي الذات، إذ يرتبط مع اتجاهات الآخرين نحو الذات المتولدة عن التفاعل.[31] ص177-178

من خلال ما سبق نستنتج أن ميد حصر تشكيل النفس البشرية من خلال التنشئة الاجتماعية في مرحلتين هامتين:

1. مرحلة التقليد: تنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين:

أ. مرحلة التقليد الأولية: وهي مرتبطة بالطفولة، تتميز بالتقليد والمحاكاة للمحيطين به، يكتسب من خلالها مجموعة من الذوات، ويدرك الفرد خلال هذه المرحلة الأولى مجموعة محدودة من التفاعل.

ب. مرحلة التقليد الثانوية: يتسع فيها نقاط تقمص الأدوار والتفاعل، ويدرك الفرد خلالها مجموعة أوسع من الذوات، يكامل بينها من خلال تقييم الآخرين لسلوكه، وتسمى هذه المرحلة مرحلة لعب الأدوار.

2. مرحلة المباراة: ويتسع فيها نطاق التفاعل، ليشمل أوجه متعددة منه، بحيث يتعيّن على الفرد استيعابها مما يجعل الذات في هذه المرحلة تمثل انعكاساً لاتجاهات الآخرين، تتبلور خلالها الذات الموحدة، وهنا يصبح الفرد قادراً على تبني اتجاهات كل أعضاء المجموعة

التي ينتمي إليها، وعلى تصور كل فرد في المجموعة، وهو ما ذهب إليه هربرت ميد بتسميته بالمجموعة الاجتماعية، التي يُكَوِّن الفرد من خلالها ذاته، حيث يمارس المجتمع الضبط على سلوك أفراده، حيث يعتبر هربرت ميد هذه المرحلة أكثر فاعلية في تكوين الذات الاجتماعية.[31] ص196- 198

والتلميذ عُنْصُر وطَرَف فَعَّال في بيئة التَعْلِيم والتَعَلُّم في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، وتمكنه هذه الأخيرة من تنمية قدراته ومهارته المعرفية والفنية، وتلعب دوراً فعالاً في بناء ذاته من خلال تبني كل اتجاهات المجموعة التعليمية التي ينتمي إليها، مُبْدِياً موقفه منها. كما نجد العملية التَعْلِيمِيَة التَعَلُّمِيَة كلها تفاعل بين المُعَلِّم والمُتَعلِّم من جهة، والمتعلِّمين فيما بينهم من جهة أخرى، عن طريق التفاعل الرمزي.

2. 5 .2. البنائية المعرفية لـــــ(جين بياجيه)

جين بياجيه هو عالم بيولوجي، ولد عام 1896م في نيوشاتيل بسويسرا، وتكون لديه اهتمام بالطريقة التي تعمل بها البيئة الطبيعية عملها، وهو لا يزال في سن مبكرة، نال شهادة الدكتوراه في علم الأحياء من جامعة نيوشاتيل، وهو في الثالثة والعشرين من العمر. وفي عام 1921م أصبح مديراً للدراسات في معهد جان جاك روسو في جنيف، ونشر بعد ذلك بثلاث سنوات كتابين: كتاب اللّغة والفكر عند الطفل، وكتاب الحكم والتفكير الإستدلالي عند الطفل، وغيرهما من التآليف. وفي سنة 1955م أسس بياجيه المركز الدولي للدراسات الإبستيمولوجية (المعرفة) الوراثية في جامعة جنيف.[35] ص289

من أهم كتاباته في التربية والتعليم، نجد كتاب تطور التفكير أو البني المعرفية، فهذا الكتاب يعالج التَعَلُّم عند الطفل أكثر من أيِّ كتاب من كتبه.

ويحاول فيه اقتفاء أثر انتقال الإنسان من مرحلة تطور معرفي إلى مرحلة أخرى، فمن خلال مبادئ الموازنة يستطيع الإنسان أن يكوّن فهماً أكثر دقة للعالم من حوله.

فالموازنة: تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، وهي لا تنجم ممّا يراه الإنسان، بل إنها تساعد الإنسان على فهم مايراه.

وعن طريق هذه القدرة الموروثة التي نطلق عليها إسم الموازنة يستطيع الإنسان تدريجياً الإستدلال (inference) على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم.

وعملية الموازنة تهدف إلى القضاء على مختلف أشكال التناقضات، بحيث تبدأ ببعض الإضطراب، إذ يشعر الإنسان بأنّ هناك شيئًا ما ليس على ما يرام. **والتكيف** هو الهدف النهائي لعملية الموازنة ينطوي على التفاعل بين عمليتين فرعيتين هما: التمثل والملاءمة.[35] ص284

فالتمثل (Assimilation) عملية تغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة.

أمّا الملاءمة (Accommodation) فهي عملية الإنتباه التي تختص كلية بالتجربة الجديدة وبصورة مستقلة عن الخبرات السابقة.

فالتمثل بدون الملاءمة من شأنه أن يشوّه الخبرة الجديدة، والملائمة بدون التمثل قد تؤدي إلى نتائج خاطئة، فالتعادل بين التمثل والملاءمة ضروري للمُتَعَلِّم، كي يستطيع الوصول إلى تفسير وحل المشكلات التَعْليمِية التي يُوضَعُ أمامها، ويكون أكثر دقة في حلّها وأكثر تكيّفاً معها، وهو ما عبّر عنه بياجيه بالموازنة في نظرية التَعَلُّم البينائية المعرفية.[35] ص287

يبحث منهج نظرية بياجية في التَعَلُّم الإنساني، والتي يطلق عليها إسم البنائية Constructivism في التعلُّم التلقائي الذاتي، التي تتم بصورة صعبة لا يمكن تعليمها، فالمُتَعَلِّم يقوم بصورة فعَّالة ببناء العلاقات التي لا توجد ولا يمكن لها أن توجد في البيئة التَعْلِيمِية، وقد تركت هذه النظرية عدة مضامين على نظرية التعلُّم الإنساني، هي:

التمثل والملائمة Assimilation-Accommodation

اختار بياجية عن **ترو** مصطلح التمثل Assimilation والملائمة Accommodation بدلاً من المصطلحين الأكثر شيوعاً، وهما: المثير (المنبه) والإستجابة(رد الفعل).

ونظريات التَعَلُّم التي تنطلق من اعتبار أن المثير وحدة أساسية (من وحدات التَعَلُّم) إنّما تتجاوز القضايا الإبستمولوجية (المعرفية) حول كيفية معرفة المُتَعلِّم للمثير في المقام الأول.

ولـذلك فـإن نظريـة بياجيـة المتمثلـة فـي التمثـل والملائمـة لا تأخـذ المثيـر كـأمر مـسلم بـه، بـل تحـاول تفـسير تطـور هـذا المثيـر. فيـرى المثيـر المنفـرد مفهـوم يحتـاج إلـى تفـسير ومعرفة المثير تنطوي على نسبة المعني إلى المثير.

لَمَّا كان بياجية مهتماً بالمعرفة وليس التعرف عليها، فإن مصطلح المثير لا يفي بالغرض الذي يبتغيه، فهو يفضل أن يبدأ تحليله بخطة تمثيلية Assimilatiory بدلاً من البدء بالمثير، كوحدة أساسية، وهو يقوم بذلك كي يَتَجَنَّب الإفتراض الساذج القائل بأن المثير هو دائماً إحساس خـام نقـي. كمـا يُفـضِّل بياجـة التحـدث عـن التفاعـل بـين التمثـل والملاءمـة، بدلاً من الحديث عن مثيرات مستقلة تُعيد ترتيب ذاتها على مختلف الوجوه الممكنة في ضوء استجابات مستقلة.

والمضامين الناجمة عن هذه النظرية على نظريات التَعَلُّم، تتمثل في ظرورة النظر بعناية أكثر إلى العمليات الدقيقة التي يستخدمها الكائن، بدلاً من النظر في المثيرات الدقيقة، فالحركات الصغيرة للأيدي وحركة العينين وتغيير الوضع...الخ. كل هذه الأمور يمكن لها أن تمدنا بعدد لا يحصى من أنماط الإستبصار في ماهية عملية التمثل والملائمة.

والتحليل الإكليني المفصل لتسجيلات السلوك اللَّفظي الحرفي للطريقة التي يقوم بها التلميذ لحل مشكلة من المشكلات على سبيل المثال والتفكير في عمل حالة القصور الذاتي في الفضاء الخارجي، يمدنا أيضاً بمعلومات عن كيفية تمثل هذا التلميذ للمعلومات الخاصة بمعرفته للأمور في حالته الراهنة، ثم ملاءمة تلك المعلومات مع الحقائق الجديدة التي اكتشفها أثناء نظاله للوصول إلى حل للمشكلة التي وُضِع أمامها في الوضعية التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية.

فالتعلُّم عند بياجيه نظام عضوي يعمل ككل من أجل المحافظة على هذا النظام، والتَعَلُّم ينطوي على تفاعل بين تمثل الحقائق الجديدة في المعرفة القديمة، وملاءمة المعرفة القديمة مع الحقائق الجديدة، فإذا ما تَعَلَّم إنسان ما بإحدى هذه الطرق فحسب، فإن التكامل في النظام التَعْلِيمِي ذاته سوف يتعرض للخطر، فالإنسان الذي لا يَتَعَلَّم سوى الملاءمة مع الحقائق الجديدة، يفقد صلته بماضيه التَعَلُّمِي، وفي الحالات المتطرفة فإن التمثل المفرط يتسبب في جعل الإنسان جامداً ومُتَعَنِتاً وحذراً وتافهاً، ومن ناحية أخرى فإن التَعَلُّم القائم على التكيُّف يعني إحداث توازن جيّد بين التمثل والملائمة.

والتَعَلُّم القائم على التكيّف يمرّ في كل مرحلة من مراحل التطور خلال سلسلة أحداث محددة، ففي بادئ الأمر يصاب بالفشل في بعض استجاباته المفترض فيها أنها تكفيه، وهذا يؤدي إلى حدوث نوع من الإضطراب، وبدون هذا الإضطراب فإن الطفل (المُتَعَلِّم) سوف يستمر في إعطاء استجاباته الأولية، طالما أنه لايجد سبباً يدعوا إلى تغيير تلك الاستجابات، وبقيام الإضطراب، فإن الطفل يقوم بحركات مضادة لإزالته، ويطلق بياجيه على هذه الحركات المضادة إسم عمليات التنظيم (Regulations) وعمليات التنظيم هذه تؤدي إلى التعويض عن الإضطراب الحاصل، وبذلك فإنها تتسبب في قيام التوازن، وهذا التوازن لا يحدث إلاّ لأن الطفل (المُتَعَلِّم) قد طَوَّرَ لِنَفْسِهِ مستويات عليا من الفهم، كما أن هذا التوازن ليس عودة إلى حالات التَعَلُّم الأصلية السابقة على الإضطراب، ولا يعني العودة إلى الحالة السابقة ذاتها على الأقل. وعملية التنظيم التي تنشط للتصدي للإضطراب يقوم ببنائها المُتَعَلِّم ذاته.

كما نجد بياجيه ركَّز على أهمية التغذية الراجعة البيئية، فيرى بأنها يجب أن تبنى أو تخترع من قبل المُتَعَلِّم، وللقيام بذلك على المُتَعَلِّم أن يهتم بالنتائج الملاحظة لاستجاباته أو تنبؤاته، ثم يقارن ما لاحظه بنقيض أو نفي ما يراه.

فنجد العديد من المنظرين عملوا على تطبيق أبحاث بياجيه، وفي مقدمتهم باربل انهيلدر مديرة المركز الدولي لدراسات المعرفة الوراثية بجنيف، فعملت هذه الأخيرة الشئ الكثير من أجل تطبيق أبحاث بياجيه على تطوير عملية التَعَلُّم وفهمها، وكان عملها يُرَكِّز عادة على معاناة التلميذ الذي يصارع مشكلة معقدة لوقت طويل، وهو يحاول إيجاد حل لها، فكانت أبحاث إنهيلدر في جنيف تختص باستراتيجيات حل المشكلات.

ولمعرفة المُتَعَلِّم كيف يقوم بتوظيف موارده المتنوعة في حل الوضعيات المشكلة وتغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة وملاءمتها بالتجربة الجديدة الآنية. وكيفية إدماج الخبرات والدرايات والمعارف التي تحصل عليها في الوضعيات التَعْلِمِية التي وضع أمامها، وذلك بقيامه بمجموعة من السلوكات المتنوعة من أجل اكتساب كفاءة مرحلية في آخر وحدة تعليمية من خلال وضعية إدماج، كما يجد نفسه أيضاً في آخر سنة دراسية أو في آخر طور تَعْلِيمِي أنه بإمكانه بناء كفاءة ختامية اعتماداً على إدماج الكفاءات المرحلية السابقة. لذا تم الإستعانة في هذه الدراسة بنظرية التَعَلُّم لبياجيه(البنائية المعرفية).

2. 6 . الدراسات السابقة:

إن موضوع الاتصال في بيداغوجية التدريس بالكفاءات في البحث الميداني، هو موضوع جديد، لم نجد من تناوله بدراسة أكاديمية على شكل رسالة أو أطروحة جامعية في الجزائر، لكون هذه البيداغوجيا مازالت في عملية المهد، وهي حديثة التطبيق.

لكن هذا لا ينفي وجود بعض الدراسات التي تناولت المشروع التربوي الإصلاحي من زوايا أخرى، سواء ما تعلق بدراسات أكاديمية جامعية، أو مؤلفات نظرية أو مقالات منشورة في مجلات أو مناشير وزارية، وتخصيص أيام دراسية وتكوينية لها، استفدنا منها في بحثنا هذا، ولكن الملاحظ على أغلبها بأنها تتميز بالطابع النظري، وتفتقر إلى الصبغة الميدانية التي تُعبِّر عن حقيقة وواقع التدريس بالكفاءات في الجزائر.

2. 6 . 1. المقالات العلمية والإسهامات النظرية

2. 6 . 1. 1 . هني خير الدين (2005م) " مقاربة التدريس بالكفاءات"[13]

يعتبر الكتاب مساهمة في التعريف بمناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات، حيث تناول العمل في ثلاثة عشر مبحثاً، بدءه بإشكالية تطور النظريات التربوية، مركزاً على المقاربة التقليدية بعد استقلال (علم النفس)، وتطرق في المبحث الثاني لنموذج مقاربة التدريس بالأهداف، ثم تناول في المبحث الثالث نموذج مقاربة التدريس بالكفاءات ، وهو صلب الموضوع، بدءه بتطور مفهوم الكفاءة لينتهي بتعريفها لغتاً واصطلاحاً، ثم تعرض لتعريف بعض العلماء للكفاءة، وخرج في النهاية بمجموعة من التوضيحات والاستنتاجات حول هذه التعاريف وغيرها من العناصر التي لها علاقة بالكفاءة، كما تعرض في المباحث الأخرى إلى تعريفات ومصطلحات خاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات، ومصطلح التعليمية، ونجده ركّز في المبحث السادس على نظريات تأسيس المقاربة بالكفاءات، وتناول التقويم ضمن بيداغوجيات الإدماج.

2. 6 .1. 2 . حاجي فريد (2005م)" المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية "[15]

حاول الباحث في مقاله هذا أن يوضح بعض المفاهيم التي ما تزال غامضة لدى بعض المربِّين، وتنوير سبيلهم من خلال ذكر أمثلة من واقع التدريس اليومي للمُعَلِّم، ويهدف صاحب هذا المقال بأن يكون سنداً وعوناً على تنفيذ المنهاج البيداغوجي الجديد في بيئة التَعْلِيم والتَعَلُّم.

2. 6 .1 .3 . فليب بيرينو Philippe perrenoud " المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي"[36]

يحصر الباحث المشكلة التربوية في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، ويربطها بشروط لتحقيق الكفاءة التربوية التي من بينها: إعادة النظر في المؤهلات qualifications وفي طريقة التقويم évaluation والإقرار reconnaissances وهذا ما حاول صاحب المقال توضيحه حتى لا يعتقد أن المقاربة بالكفاءات عَصَا سحرية تحل المشاكل التربوية كلها، وتؤدي إلى فكر سليم، خاصة إذا لم تكن هناك آليات وميكانزمات في المسار الميداني عند تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.

الشيء الذي لفت انتباهنا في مختلف هذه الدراسات خُلُوِّ هَا من مصادر متنوعة، واعتمادها على مقالات متشابهة، سواء من الانترنت أو المناهج التربوية الصادرة من وزارة التربية الوطنية، دون العودة إلى مصادر مختلفة خاصة باللُّغة الأجنبية، لأن بيداغوجية التدريس بالكفاءات انطلقت هناك قبل أن تنقل التجربة إلى بلادنا.

إضافة إلى قلة التوثيق في هذه الدراسات، وعدم الإشارة إلى أصل العديد من المعلومات والمعارف التي احتوتها، كأنهم من ابتكروا تلك التعاريف والمفاهيم وغيرها من العناصر المتناولة، في حين نجد العديد من الأساتذة والمفتشين، بل القائمين والمشرفين على الإصلاح التربوي ما زالوا لا يميزون بين العديد من المفاهيم البيداغوجية في ظل التدريس بالكفاءات، وهذا ما لاحظته من خلال تواصلي المستمر مع زملائي الأساتذة، سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، إضافة إلى الأيام الدراسية المخصصة لمناقشة المناهج التعليمية مع السادة المفتشين، فكان من الصعب الخروج بنتائج حولها، وكل ما توصلنا إليه في هذه الأيام الدراسية هو التوصية بالاجتهاد، فهل هذا الأخير يؤدي إلى نتائج في ظل انعدام أدنى الإمكانيات ونقص الموارد، وانعدام التكوين ؟

2. 6 .2. الدراسات الأكاديمية الميدانية:

2. 6 .2. 1 . دراسة محمد بوجطو (2005م) [34]

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الميدانية التي تناولت موضوع الإصلاح التربوي الجديد وموقف المُعَلِّم منه، وذلك للكشف عن واقع الإصلاح التربوي في بعض المدارس الابتدائية، وخرج الباحث بنتائج مفادها:

أن المدرس أعطيت له أهمية بالغة لتغيير المجتمع مثله مثل التطور التكنولوجي، ويعتبر ذلك مبرراً للإصلاح التربوي.كما أن المدرسون يرفضون بعض إجراءات الإصلاح والكيفية التي تمت بها.

في حين ثُلث المبحوثين ينظرون إلى المناهج التعليمية نظرة سلبية، تُنَمِّ صعوبات يواجهها المبحوثين، كما أنها لا ترتبط مع النسق الثقافي للمجتمع في نظرهم ولا مع الثقافة القبلية لتلاميذ السنة أولى ابتدائي، وكذلك الأوساط الاجتماعية الأكثر فقراً.

وبالنسبة لمكانة المُدرِّس الاجتماعية يرى الباحث أنها متدهورة وغير محصنة من مختلف الضغوطات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وهذا حتى في ضوء الإصلاح التربوي(*) والذي زاد المُعلِّم عبئًا ثقيلاً جراء الأدوار الشاقة الجديدة حسب المبحوثين(*) مِمَّا يعزز بذور الشك لدى المدرِّس اتجاه مواقفه من عملية الإصلاح.

ويحلل الباحث هذا الطرح مفسراً إياه بالبيئة الجغرافية، بحيث المواقف تختلف بين الأصول الريفية والأصول الحضرية، إذ أن المنحدرين من أصول حضرية أقل رفضاً لإجراءات الإصلاح التربوي من المنحدرين من أصول ريفية، وربط تلك المواقف بالخلفية الاقتصادية للمبحوثين.

(*) مِمَّا أدى إلى إضرابات دامت حوالي ثلاثة أشهر في بداية الموسم الإصلاحي الأول بالطور الثانوي سنة 2004م التي شلت قطاع التعليم، وأدى إلى اعتقال العديد من الأساتذة وقُدِّموا إلى المحاكمة.

(*) كنت واحداً من بين الذين عانوا من هذا الإصلاح في بداية تطبيقه في ظل تأخر وصول الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ، إضافة إلى جهلنا بأبجديات بيداغوجية مقاربة التدريس بالكفاءات، مع غياب أدنى معلومة عن هذه المقاربة.

إن نتائج الباحث أقرت بوجود اتجاهين من الإصلاح التربوي، إحداها لا تعارض حركة الإصلاح كفكرة، بل رحبت بها، ولكن البحث عن أنجح الآليات والشروط لتطبيقه، وهم المنحدرين من أصول حضرية.

أمَّا أصحاب الاتجاه الآخر يرفضون الإصلاح التربوي لكون مناهجه لا تتلاءم مع خصوصيات الفئات الاجتماعية المختلفة، وعدم إعطاء فرصة لتكوين الُمدَرّس التي لا يستجيب لمقاييس الإصلاح.

2. 6 . 2. 2 . دراسة ياسين غواس (2006م) [37]

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الميدانية التي تناولت العلاقات التربوية الإنسانية في حجرة الصف، بغرض الوقوف على عامل الإتصال كأساس أوّلي للعلاقة التربوية الإنسانية، ومدى قدرة المُعَلِّم في اسختدام الأساليب الإتصالية لإرساخ العلاقة الانسانية في حجرة الصف من جهة. ومن جهة ثانية مدى قدرة المُتَعَلِّم في استعاب لغة المُعَلِّم، لكي تتحقق علاقة تربوية إنسانية فعّالة. ومن هنا طرح الباحث اشكاليته: هل يؤثر الإتصال الصفي على العلاقة الإنسانية بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في المدرسة الإبتدائية للطور الثاني للسنة السادسة ؟

وخلص الباحث إلى نتائج نجملها في ما يلي:

- هناك علاقة متوسطة بين الإتصال والجانب الإجتماعي.
- هناك علاقة متوسطة بين الإتصال والجانب الذاتي الفردي.
- هناك علاقة ضعيفة بين الإتصال وجماعة التلاميذ.

أمّا النتيجة العامة التي أفضت إليها هذه الدراسة هي أن المتعلِّمين الذين يمارسون مهنتهم التعليمية في المدارس الإيتدائية غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التَعْلِيم بواسطة العلاقة الإنسانية المبنية على الإتصال الفعّال.

2. 6. 2. 3. دراسة عبد الوهاب عبد القادر (2007م)[38]

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الميدانية التي تناولت موضوع الإصلاح التربوي الجديد، تهدف هذه الدراسة إلى إبراز دور الأستاذ في المنظومة التربوية الجزائرية

من خلال إعداده وتكوينه وتدريبه على الأساليب الحديثة أثناء مرحلة التكوين التي يتلقاها في المدرسة العليا للأساتذة. كما تهدف هذه الدراسة أيضاً إلى محاولة التعرف على درجة كفاية الخبرة التربوية العملية وعلى درجة كفاية الممارسات التربوية نتيجة الفرص المتاحة له أثناء مشاركته في العروض والندوات التربوية والإختبارات والإمتحانات وكافة الأنشطة الجارية داخل الثانويات. وكذلك معرفة مدى كفاية الزمن المخصص لهذه الوحدة، ومدى توفر الوسائل التعليمية أثناء فترة التدريب وغيرها من الأهداف.

كما تهدف هذه الدراسة للكشف عن واقع تكوين وتدريب الطالب الأستاذ في المدرسة العليا للأساتذة، ومدى شمولية برامج هذا التكوين وتوافقها مع الكفاءة المهنية المرجوة في التعليم الثانوي ؟ وخرج الباحث بنتائج مفادها:

- إن مهمّة إعداد وتكوين أستاذ التعليم الثانوي أولى الوظائف والمهام التي تضطلع بها المدرسة العليا للأساتذة، وخَرِّيجُوا هذه المؤسسات مؤهلون إلى حدٍّ ما عِلْمِياً وتربوياً ومهنياً للتعليم العام، دون سواهم من خرِّجي بقية المعاهد والكليات في الجامعة الجزائرية، وهذا نظراً للمناهج التعليمية المعتمدة لهؤلاء الطلبة الأساتذة ، فهي تتضمن وحدات أكاديمية ذات تخصص علمي.

- كما أن مناهج تدريب المُعَلِّم وبرامجه، أفضل وسيلة وأداة تساعده على تحمل المسؤولية والوصول به إلى أقصى درجات الكفاية والإتقان في عمله على الصورة المُثْلَى.

في حين نجد الباحث في دراسته هذه ركّز على التربية العَمَلية بأنها وحدة أساسية وهامة في إعداد وتكوين الطالب الأستاذ مهنياً وتربوياً، لذا نحن مطالبون بإعطائه فرصة كافية كي يعايش ويمارس مواقف تعليمية مختلفة أثناءها، وأن نضع بين يديه نماذج للتدريس حديثة وأن نوفر له تقنيات تربوية عصرية كالتَّعْلِيم المُصَغّر أو المحاكاة أو أداء الأدوار، وأن نوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية أثناء تكوينه المهني. ودعى إلى تطوير أنشطتها وتجديد أساليبها في ضوء النتائج التي توصل إليها بحثه وبقية البحوث العملية ذات الإرتباط بالموضوع، وذلك بتزويد الطالب الأستاذ بالخبرات الميدانية، والحقائق العِلْمِية التطبيقية، والإتجاهات المهنية الإيجابية، ونماذج التدريس الحديثة، حتّى نجعله قادراً على ممارسة نشاطه المهني بدرجة عالية من الكفاءة .

كما أوصى الباحث في آخر نتائج بحثه بضرورة بناء برامج تربوية مهنية مخطط لها مسبقاً، وذلك لمساعدة الطلبة أن يعايشوا التدريس (الخبرة، والممارسة معاً) حتّى يكتسبوا خلالها الكفاءات التدريسية المطلوبة، والقائمة أساساً على مفهوم التَمَكُّن، الإتقان، الجودة، الكفاءة.

2. 6 .2 .4. دراسة يوسف شتوي (2009م) [39]

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الميدانية التي تناولت موضوع الإصلاح التربوي الجديد، وذلك للكشف عن واقع الإصلاح التربوي ببعض الإكماليات في التعليم المتوسط، وخرج الباحث بنتائج مفادها:

أن بيداغوجية التدريس بالكفاءات في الجانب النظري شيء وفي الجانب الميداني شيء آخر، وتطبيقها يتنافى مع ما هو نظري، لذا يجب إعادة النظر في إستراتيجية تطبيقها.

تعقيب عن الدراسات السابقة:

يتبيّن من خلال الدراسات السابقة أنها أمدتنا بتصور شامل لبيداغوجية التدريس بالكفاءات وفق التصور الحداثي، ومحاولة إسقاطه على المدرسة الجزائرية من خلال تجربة الإصلاح التربوي الشامل الذي مسَّ كامل الأطوار التعليمية، ومحاولة تجسيد تلك التصورات الكفائية النظرية على المدرسة الجزائرية، وهل تتوافق هذه التصورات التربوية الجديدة مع الشروط المادية والبيداغوجية والمرافق الضرورية لتطبيق النشاطات التربوية في ظل ضعف النوعية التربوية؟ كتكوين المُعَلِّم على طرائق هذه البيداغوجية، ومَعْرِفَتِهِ لأبسط قواعدها الأساسية، حتى يتمكن من تطبيقها على المُتَعلِّم في الميدان العَمَلِي. ومدى توافق المناهج التعليمية الجديدة مع خصوصية المجتمع الجزائري ومقوّماته الوطنية وواقع المتعلّمي، وغيرها من التساؤلات التي تتبادر لذهننا ولا يتسع المجال لذكرها.

ويمكن الخروج بنتائج من هذه الدراسات نوجزها في ما يلي:

على مستوى التصور والطرح الفكري:

هناك جدلية بين المنظورين الحداثي والتقليدي، إذ يتبنى بعض الباحثين منظور الحداثة الغربية شكلاً ومضموناً، دون وعي بالحقيقة العميقة التي تدعوا إليها والآثار الاجتماعية والثقافية التي تنجم عنها، بينما يتبنى البعض الآخر المضمون الحداثي دون المساس بالهيكل التقليدي واقتباس المنهج التكنولوجي الوظيفي دون الاستعارة الكاملة للمنظور الغربي.

على المستوى العَمَلِي:

بالرغم من الإصلاحات المتواصلة التي شهدها القطاع التَعْلِيمِي منذ الاستقلال إلى اليوم، فما هو واقع الإصلاح الجديد في ظل التحديات الراهنة؟ منها ما يتعلق بالتطور التكنولوجي في إطار العولمة التربوية المفروضة على الشعوب الضعيفة في ظل اتفاقيات التعاون التعليمي، وعجز هذه الأخيرة عن مواكبة تلك التطورات، وصعوبة تطبيقها من حيث الإمكانيات، وتضارب البرامج التعليمية مع قيم هذه الشعوب وخصوصياتها، وقلة الكفاءات المكونة لتطبيق هذا الإصلاح، ناهيك عن نوعية الكتاب المدرسي وما وقع فيه من أخطاء فادحة دون مراجعته قبل توزيعه.(*)

إضافة إلى عدم استشارة أهل الاختصاص، ومشاركتهم في عملية الإصلاح والتخطيط له، وهذا ما أكده السادة المفتشون لمختلف التخصصات، مُبدين تذمرهم وعدم رضاهم عن ذلك، واستنتجنا هذا من خلال تلك الإشارات التي كانوا يُكوِّروها لنا عند اجتماعنا بهم في الأيام الدراسية المخصصة لمناقشة مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ومن مقترحاتهم في كل لقاء كانوا يُلِحُّون فيها علينا بالإجتهاد، حتى ظننا أنفسنا في عصر الاجتهاد وما نحن بمجتهدين.

لهذا نسعى في دراستنا هذه لإبراز دور العملية الاتصالية في تسهيل عملية التَعْلِيم والتَعَلُّم، وتذليل الصعوبات والعراقيل التي تعترض المُتَعَلِّمين في تَعَلُّمِهِم، بغرض مواكبة التطورات الراهنة والوقوف في وجه تحديات الأمركة والفرنسة المفروضة على الشعوب الضعيفة، وذلك بتجهيز الفرد الكفء القادر على مواجهة تلك التطورات والتحديات.

2. 7 صعوبات الدراسة:

لا تخلوا أي دراسة أو بحث علمي من صعوبات وعراقيل تعترض الباحث أثناء قيامه بالبحث، ويزداد الأمر صعوبة حينما يتعلق بالبحوث الاجتماعية والنفسية، خاصة المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي، حيث يصعب التحكم في المتغيرات، وأهم صعوبات هذه الدراسة هي:

(*) حيث أنني عانيت مع التلاميذ وأنا أستعمل الكتاب المدرسي، وكنت أشير إلى الأخطاء التي وقَعَتْ بِهِ، بحيث لا يتقبلون تلك الأخطاء بسهولة عند تصحيحها، حتى أثبت لهم ذلك بدليل مادي، وأسلوب إقناعي، لأن العديد من التلاميذ ما زالت لديهم الثقة العمياء في الكتاب، ويعتبرونه مقدس.

- قلة المادة العلمية لبيداغوجية مقاربة التدريس بالكفاءات، خاصة وأن الموضوع جديداً ببلادنا

- صعوبة الإلمام بالعينة الممثلة لمجتمع البحث الأصلي، خاصة عينة التلاميذ، لذا فضلنا العينة القصدية العشوائية.

- التزاماتي بالتدريس في الجامعة وتحضيري لشهادة الدكتوراه بقسم التاريخ، حالت دون إلمامي بشكل جيد للموضوع، وتشتيت قدراتي،وهذا ما نتج عنه قلة التركيز في بعض المواضع

- صعوبة البحث في عملية التفاعل الاجتماعي، خاصة الحقل التربوي، وهذا راجع إلى تباين في عينات البحث، سواء الأساتذة أو التلاميذ، فنجد القدرات والخبرات تختلف من عينة إلى أخرى.

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإطار العام للبحث من خلال التعريف بالموضوع وأهميته، ومعرفة أسباب اختيارنا له، والأهداف المرجوة منه، ثم انتقلنا إلى الإطار المنهجي للبحث، فاستهليناه بطرح إشكالية البحث وفرضياته، وبيَّنا المناهج والأدوات والتقنيات المستخدمة في هذا البحث، كما تعرضنا إلى تحديد بعض المفاهيم التي وقفنا عندها لإيضاحها للقارئ حتَّى يسهل عليه فهم الموضوع، كما بيَّنا الإتجاه النظري الذي ندرس في إطاره بحثنا هذا، وذلك بتحديد المقاربة السوسيولوجية، وأنهينا هذا الفصل بتسليط الضوء على بعض الدراسات السابقة وتقييمها وتحديد بعض صعوبات البحث.

الفصل الثاني

الإتصال الصفي في المؤسسة التعليمية

تمهيد:

كثيراً ما تضاربت التعريفات حول مفهومي التربية والبيداغوجيا، لأن المؤسسة التعليمية أو المدرسة تجمع بينهما معاً أثناء العملية التعليمية التعلُّمية، فما المقصود بالمؤسسة التعليمية في بحثنا هذا ؟ وما هي هياكلها ؟ وواقع الاتصال في بيئة التعليم والتعلُّم؟ ومكانة المُعَلّم والمُتَعَلّم في المؤسسة التعليمية ؟ والعلاقة بينهما ؟

كلها تساؤلات سنجيب عنها في هذا الفصل.

1. المؤسسة التعليمية:

تُعتبر المؤسسة التعليمية من أهم أقطاب المجتمع، لِمَا لها من دور في التنشئة الاجتماعية، ودفع عجلة التنمية الشاملة، في إطار إستراتيجية التنمية المستدامة التي تسعى إليها كل الحكومات في الوقت الراهن، وذلك من خلال دعم القطاعات الاقتصادية والاجتماعية بالكوادر المتكونة ذات الكفاءة العملية المتخصصة.

كما أنها القاعدة الأساسية لنمو الفرد وتكوينه، والمكان الأول الذي يتشكل فيه مستقبله الاجتماعي ومستقبله الشخصي على وجه الخصوص.

ويعدُّ التعليم بالطور الثانوي إحدى المراحل الحساسة التي يجب أن تلقى إستراتيجية خاصة لتهيئة تلك الإطارات والكوادر إلى الجامعة، التي بدورها تعمل على توجيههم وفق الاحتياجات، مع احترام رغباتهم، وبعد التكوين المتخصص تستثمر هذه الطاقات في مجال العمل والاحتياج التي تعانيه المؤسسات الحكومية.

حيث عرف " قود Good " التعليم الثانوي بأنه الفترة من التعليم التي يتم فيها التركيز على الأسس الرئيسية في التربية، وتهيئة المراهق للفترة التي تليها، واكتشاف قدراته ومواهبه، والاهتمام به من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية.[27] ص07

ويواجه النظام التعليمي في الطور الثانوي تحديات عديدة، منها التطور السريع في مجال التكنولوجيا والاتصال، مما تولد عنه مجتمع أكثر تعقيداً من أي وقت مضى، وتولد عن ذلك العديد من التغيرات، نتج عنها العديد من المشاكل.

وبالنظر إلى مكانة العملية التعليمية ودورها في توعية وإدراك أفراد المجتمع، أعادت العديد من الدول النظر في إستراتيجية التعليم، كتوفير الهياكل البيداغوجية، وتجهيزها، وإعادة النظر في المناهج التعليمية من أجل التحكم في مستوى التكوين ونوعيته، وغيرها من الاستراتيجيات.

وفي هذا الإطار جنَّدت وزارة التربوية الوطنية في الآونة الأخيرة مجموعة الإمكانيات البشرية والمادية، وعززت جهاز المتابعة لهذه الإصلاحات بتدابير جديدة تتعلق أساساً بإعادة هيكلة التعليم الثانوي كمرحلة جديدة للإصلاح، إذ أنه يمثل حلقة وصل بين التعليم الإجباري من جهة، والتعليم العالي والتكوين المهني من جهة أخرى، لذا بات لزاماً على وزارة التربية أن تهيئ خريجيها إلى مواصلة التعليم الجامعي أو إلى ولوج عالم الشغل عن طريق التكوين والتعليم المهنيين، وعليه فقد أصبحت المهمة الرئيسية لهذه المرحلة من التعليم ما بعد الإلزامي، هي إعطاء قاعدة تعليمية متينة تمكن المتخرج من مواصلة التعليم الجامعي والنجاح فيه أو تمكينه من الحصول على تكوين مهني ذي نوعية، خاصة وأن المناهج الجديدة تركز على التعلُّمات التي تستجيب لمقتضيات العصر، والتي هي ذات توجه علمي مبني على التكنولوجيات الجديدة في الإعلام والاتصال.[27] ص03

فما هي الهياكل التي تقوم عليها المؤسسة التعليمية ؟

1.1. هياكل المؤسسة التعليمية

1. 1 .1. الموارد البشرية:

إن المؤسسة التعليمية بناية عمرانية مُعِدَّة بشكل مخطط من طرف هيئة حكومية (الوزارة) المنوط لها هدف التربية والتعليم في مجتمع ما، بغرض احتواء العملية التربوية التعليمية،

إلاَّ أن هـذا المرفـق لا يمثـل إلا جـزء مـادي جامـد، يمثـل الـشكل الخـارجي لهـا فهـي بحاجـة إلى عناصر فعَّالة، تكون أساس العملية التَعْلِيمية التَعَلُّمية، بحيث نجد إنشاء هذه المؤسسة لغرض تربية وتعليم أبنائنـا، إلا أن التلميذ يحتـاج إلـى مؤطر،ـ يوجهـه ويرشده، ويعمـل علـى تعليمـه فن المهارة ويُكسبه الكفاءة اللازمة لاستخدامها في مختلف مجالات الحياة، من خلال تفاعله معه، ومع زملائـه المتعلمين، وفق خطـة مرسومة مسبقاً موضـوعة في المنـاهج الدراسية، بغرض تحقيق أهداف معية.

إلاَّ أن عمليتـي التَعْلِـيم والـتَعَلُّم التـي يكـون طرفيهـا الفـاعلين الأسـتاذ والتلميـذ، لا يمكـن أن تـسير فـي ظـروف عاديـة وحـسنة إذا غـاب طـرف ثالـث، المتمثـل فـي الجماعـة الـساهرة على تسيير هذه المؤسسة، وانضباطها، من مدير ونائب المدير للدراسات، والمستشار التربوي، وأعوانه، وأعوان الصيانة والنظافة، والحاجب....إلخ.

ويعرفـون فـي المـصطلح التربـوي بـالإدارة التعليميـة. فمـا هـي الإدارة التعليميـة أو الإدارة المدرسية ؟ وما هي أهدافها ؟

الإدارة التعليمية (المدرسية) وأهدافها:

تحتـــاج كـــل منظمـــة أو مؤســـسة أو هيئـــة إلـــى تنظـــيم نفـــسها، وتنـــسيق جهودهـــا مـن أجـل تحقيـق الأهـداف التـي وجـدت أساسـاً مـن أجلهـا، ولهـذا تحتـاج إلـى تنظـيم بنائهـا على أفضل صورة تُمَكِّنُها من تحقيق هذه الأهداف.

وفي السياق المدرسي نجد الإدارة المدرسية، حيث تقوم هذه الأخيرة بتنظيم الموارد البشرية داخل الثانوية بغرض تحقيق الهدف التربوي.

وقيل الكثير عن مفهوم الإدارة المدرسية، فهنـاك من يرى بأنها مجموع نشاطات تقوم بها هيئة المدرسة لتهيئة الجو الصالح، التي تتم فيه العملية التربوية والتعليمية، بما يحقق السياسة التعليمية وأهدافها.[40] ص24

ويراها آخر: بأنها مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التعليمية أو بينها، وهي نفسها لتحقيق الأغراض التربوية المنشودة من التربية.[41] ص19

كما أنها نوع من العمل المهني الذي تلخص في قيادة الأنشطة الإنسانية من خلال التخطيط والتنظيم، التجميع والقياس.[40] ص24

كما يعرفها حسن مصطفى وزملائه:" الإدارة المدرسية مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل، وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة ونائبه والأساتذة الأوائل والأساتذة الرواد والموجهين الإداريين، وكل فرد في هذا الجهاز يعمل في حدود إمكانياته على أداء الخدمات التي تساعد على تحسين العملية التربوية والتعلُّمية، وتحقيق الأهداف الاجتماعية العامة".[42] ص187

كما اعتبرتها إحدى الباحثات بأنها وحدة من الإدارة التربوية على مستوى إجرائي معين هو مستوى المدرسة.[43] ص72

أمَّا العلاقة ما بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، فتعتبر هذه الأخيرة وحدة مصغرة للإدارة التربوية، وهي بذلك تمتاز بما تمتاز به الإدارة التربوية من أسس ووظائف وأهداف إلاَّ أن الإدارة المدرسية لها خصوصيات بحيث تعبر المجال الذي تطبق فيه كل هذه الأسس والوظائف، وتعبر أيضاً المعيار الذي به يمكن الحكم على نجاح أو فشل الإدارة التعليمية. [43] ص72

ممَّا سبق يمكن القول: إن التلاميذ والأساتذة والإداريون، يمثلون الموارد البشرية التي تقوم عليها المؤسسة التعليمية ولا يمكن قيامها في حالة انعدام أحد الأطراف المذكورة.

والإدارة المدرسية تؤدي إلى تسهيل وتطوير العمل المدرسي بطريقة من شأنها أن تتم فيها العملية التربوية على وجه ميسور وفَعَّال.

أهـــدافها:

الإدارة المدرسية وحدتها المدرسة، ويترأس جهازها الإداري المدير، مهمته العمل على إنجاح المدرسة في أداء رسالتها، وطبيعة عمله يغلب عليه الجانب التنفيذي أي صُنع الخطط والقرارات، والتعليمات الصادرة من الإدارة التعليمية في صورة إجرائية، ولذلك فإن الإدارة المدرسية ليست كياناً مستقلاً بحد ذاته، بل هي جزء من الإدارة العِلْمِية.

وتهدف الإدارة التعليمية / التعلُّمية إلى تحقيق الأغراض التربوية، ومن ثم فهي تعتني بالممارسة والطريقة التي توضع بها هذه الأغراض التربوية موضع التنفيذ.[40] ص07

كما تهدف أيضاً إلى توفير أفضل السبل لنجاح التَعْلِيم والتَعَلُّم، ولتحقيق أهداف التربية، وهي بذلك وسيلة وليست غاية في حد ذاتها، وهي دعامة لنجاح العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية.[43] ص07

ولقد تغيَّرت أهداف الإدارة المدرسة واتسع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد عملية روتينية تهدف لتسيير المدرسة سيراً روتينياً وفق قواعد وتعليمات معينة، بل أصبحت إنسانية تهدف لتوفير الظروف والإمكانيات التي تساعد لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية. واتسع مجال هذه الإدارة، فلم يعد مقصوراً على العناية بالنواحي الإدارية ولم يَعُد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكيد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، وحصر حضور التلاميذ وغيابهم والعمل على إتقانهم المواد الدراسية، بل أصبح يعني بكل ما يتصل بالتلاميذ وأعضاء هيئة المدرسة، وبالمناهج وطرق التدريس والنشاط والإشراف الفني، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وغير ذلك من النواحي التي تتصل بالعملية التربوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.[40] ص56

وهناك صفات رئيسية عامة مميزة للإدارة التعليمية الناجحة من أهمها أن تكون متمشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلاد، وأن تتسم بالمرونة في الحركة والعمل وأن لا تكون ذات قوالب جامدة وثابتة، وإنما تتكيف حسب مقتضيات الموقف وتغيير الظروف وأن تتميز بالكفاءة والفاعلة.[40] ص34.

1 .1 .2 . الموارد المادية (الوسائل التعليمية):

تحدثنا في بداية هذا المبحث أن العنصر البشري هو أحد الركائز التي تقوم عليها المؤسسة التعليمية، وتقوم الإدارة المدرسية بتنظيمه، إلا أنه غير كافي للقيام بهذه المهمة إذا لم توفر له الإمكانيات المادية، من مباني وتجهيزات وأثاث وورشات، مكتبات، خاصة تلك الوسائل التي تستخدم في العملية التعليمية / التعلُّمية، كالصبورة، الأقلام، قاعة الرياضة، الكرات، المخابر وتجهيزاتها، أجهزة الكمبيوتر، عاكس الشرائح، إلخ.

إذا حدث عجزاً في هذه الوسائل والمرافق فإن الهدف المسطر يصبح في خطر وتحقيقه صعب المنال، ويصبح جزئي مفكك. وتنجم عنه مشاكل عدة، كإضرابات الأساتذة والتلاميذ، وينذر بوضع خطير يعرقل سير العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، ويختل التوازن الذي يكون مخطط

مسبقاً، مثل الحجم الساعي الذي يكون مخصص لسيرورة الوضعيات التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية.

1 . 1. 3. الأسس المعنوية(القوانين، القانون الداخلي للمؤسسة، التشريع المدرسي):

إن العُنصرين السالفين الذكر وحدهما غير كافيين للقيام بالعملية التَعْلِيمِية / التَعَلُّمِية على أحسن وجه، فيجب توفر عُنصر ثالث يعمل على تكاملها، ويُحَدِّد للأطراف الثلاث المذكورة في العنصر البشري مهامها وواجباتها، ويضعها في قانون تسير عليه، ومن أهم تلك القوانين والمراسيم نذكر: التشريع المدرسي الذي تضعه الوزارة المكلفة بهذا القطاع، كما يجب وضع قانون داخلي للمؤسسة يصهر على الانضباط وتحديد المهام والمسؤوليات لكل طرف فاعل في المعلية التربوية والتَعْلِيمِية.

2 . الاتصال في بيئة التَعْلِيم والتَعَلُّم:

يحتلُّ الاتصال في الوقت الحالي حيزاً هاماً من اهتمام الدارسين والباحثين والمحللين الاجتماعيين والمختصين في مجال الإدارة والتسيير، وبالأخص في ما يسمى بالاتصال المؤسساتي.[44] ص171.

والمؤسسة التعليمية الثانوية يجب أن يكون لها نصيب من هذا الاهتمام، لما لها من دور في تطوير وتقدُّم المجتمعات البشرية، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وتزويد مؤسسة الجامعة بالكفاءات العلمية من أجل تصنيفها وفق تخصصات معية مستهدفة، وتحويلها إلى مجال الاستثمار في باقي القطاعات الأخرى. وهذا لا يكون إلا بالعملية الاتصالية، سواءاً داخل المؤسسة أو بين مؤسسة وأخرى.

2 . 1 . ماهية الاتصال:

يُعَدُّ الاتصال عملية اجتماعية تفاعلية تقوم وتعتمد اعتماداً كبيراً في حدوثها على المشاركة في المعاني بين المُرسل والمستقبل. [44] ص88.

كما أن الاتصال عبارة عن عملية تحتاج إلى اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق الفاعلية والنجاح للقائمين به.

والاتـصال التعليمـي: هـو الميكـانيزم الـذي مـن خلالـه تنـشأ وتنمـوا وتتطـور العمليـة التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية في المؤسسة التربوية التَعْلِيمِية.

وتكمـن إسـتراتيجية الاتـصال فـي حجـرة الـصف فـي فـن تـسيير وتنـسيق الأشـكال المختلفـة المتعلقـة بعمليتـي التَعْلِـيم والـتَعَلُّم بـين المُـدَرِّس والمتمدرسـين، والمتمدرسـين فيمـا بيـنهم في وضعية تعليمية معينة.

كمـا أنـه المُحَـرِّك الأساسـي فـي عمليـة التَعْلِيم والتَعَلُّم، فـلا يمكـن أن نتـصور وجـود أستاذ وتلاميذ فـي حجـرة الـصف، وتحـدث هذه العمليـة بـدون طـرح إشكالية أو نـص مسألة، لوضـعية التَعَلُّم من طرف الأستاذ على التلاميذ، ويحاولون بدورهم إيجاد تفسيراً لها، من خـلال المعـارف السابقة ومواردهم المتنوعة، والسندات التـي بين أيديهم، وتبـادل الأفكـار والآراء لتلك الإشكالية مـع بعـضهم الـبعض، بحيـث يكـون الأسـتاذ قائـداً للمجموعـة وموجهـاً لهـا، بغـرض الوصـول إلى حلول مقترحة لتلك الإشكالية أو المسألة المطروحة في بداية وضعية تعليمية ما.

فأضـحى الاتـصال العنـصر الأكثـر فعَّاليـة فـي إحـداث الديناميكيـة اللازمـة للعمليـة التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية.

2. 2 . أهمية الاتصال:

لقد أصبح الاتصال ظاهرة اجتماعية في المؤسسات المختلفة الحديثة، بل أصبح ضرورة في وقتنا الحاضر، نتيجة لكثرة عدد السكان وتشابك المصالح وتضاربها في كثير من الأحوال، مِمَّا يؤدي إلى حاجة المجتمعات إلى إيجاد جهود وأنشطة، كمحاولات مستمرة لدعم العلاقات الإنسانية التي أصبحت مهددة بالضمور والانكماش، والاتصال هو شريان العلاقات الإنسانية، وبين الهيئات التي أنشأها لخدمته وتحقيق أغراضه.

وأدّى التطور السريع في علم الاتصال والإعلام في معظم البلدان والتوسع في الأشكال المختلفة للاتصال والإعلام الجماهيري (خاصة السمعية البصرية) إلى فتح آفاق جديدة، ومضاعفة الروابط بين التعليم والاتصال، حيث أن هناك زيادة واضحة في الطاقة التربوية للاتصال، ويؤدي الاتصال بما وهب من قيمة تربوية أكبر إلى خلق بيئة تَعْلِيمِية/ تَعَلُّمِية، في حين يفقد النظام التَعْلِيمِي احتكاره لعملية التربية، فإن الاتصال يصبح نفسه وسيلة وموضوعاً للتعليم، وفي نفس الوقت تعتبر التربية أداة لا غنى عنها لتعليم الناس كيف يتصلون

علـى نحـو أفضل، وكيـف يحـصلون علـى منـافع أكبـر، وهكـذا توجـد علاقـة متبادلـة ومتزايـدة بين الاتصال وبين التعليم في الوقت الراهن.

ويمثل الاتصال جزءاً كبيراً في حجرة الصف بين الأستاذ والتلميذ، والتلاميذ فيما بينهم، فضلاً على أن العلاقة بينهما هي كلها اتصالات (حيث أن فاعلية عملية الإتصال تتحقق عندما يكون الأفراد المشاركون فيها على درجة عالية من الوعي بمكوّناتها ومقوّماتها وأهدافها)

وأثبت العديد من الدراسات أن النجاح الذي حققه الإنسان في عمله يعتمد على البراعة الاتصالية والمهارات العملية المتخصصة. [07]

ويمكن حصر أهمية الاتصال في المؤسسة التعليمية في نقاط نوجزها في ما يلي:

- ربط أفراد المجتمع المدرسي بعضهم ببعض من جهة وربطهم بالبيئة الخارجية التي يتعاملون معها من جهة أخرى.
- الإخبار أو الإعلام.
- الإعداد لتقبل المتغيرات.
- توضيح وتصحيح المعلومات والآراء واكتساب القيم، وغيرها من الأهمية.

وإذا تأملنا جيداً كملاحظين ومشاركين في العملية التَعْلِيمِية / التَعَلُّمِية، نلاحظ أنه بمجرد توقف عملية الاتصال، تظل المدرسة فاقدة لا تتحرك ولا تتفاعل رغم توفر مقوماتها كمؤسسة تعليمية.

ولهذا عُرف الاتصال بأنه مجموعة الإجراءات والطرق والوسائل والترتيبات التي تكفل إنتاج وتوصيل واستخدام البيانات اللازم تَوَفُّرِهَا لاتخاذ قرارات سليمة الاتجاه صحيحة التوقيت.[40] ص61

2. 3 أنواع الاتصال :

هناك نوعان من الاتصال في المؤسسة أو المنظمة، وهما الاتصالات الرسمية وغير الرسمية. فهذه الأخيرة تنشأ بوسائل غير رسمية ولا تتضمنها اللوائح والإجراءات الرسمية، وإنما تحددها الصلات الشخصية والعلاقات الاجتماعية مثل تبادل المعلومات في حفلات العشاء.

أمَّا الاتصالات الرسمية: فهي التي تحصل من خلال خطوط السلطة الرسمية والمعتمدة بموجب اللوائح والقرارات المكتوبة، وقد تكون داخل المدرسة أو مدارس أخرى، وهي تنقسم إلى ثلاثة أنواع: الاتصالات العمودية: وتشمل النازلة والصاعدة.

والاتصالات المتقابلة أي المحورية: وهي التي تكون بين المدراء وجماعات العمل في مؤسسات أخرى.

والنوع الثالث: يمثل الاتصالات الأفقية، وسنركز على هذا النوع في دراستنا هذه، نظراً لكون معظم الاتصال بين المُعلّم والمتعلِّم يكون بهذا الشكل.

فالعملية الاتصالية في حجرة الصف بين الأستاذ والتلاميذ، والتلاميذ فيما بينهم، كلَّها اتصالات مباشرة، ولا بد لها من قنوات تمر بها هذه العملية، حتى تصل الرسالة من المرسل إلى المستقبل. وجدير بالملاحظة أن هناك قنوات أقدر من غيرها على نقل رسالة معية إلى مستقبليها، لذلك ينبغي اختيار القناة الملائمة بدقة لتبليغ الرسالة.[44] ص35

حيث أن التواصل يمكن أن يُسْهِمَ في تهيئة مُناخ عام مُلائم للابتكار، وقد يهيئ جواً من الأمن ويعين على التأمل، كما قد يؤدِّي إلى الإحباط وتحطيم المناخ الإبتكاري، ومن ثم فليس المهم ما يحمله تواصل التلاميذ والأستاذ من كلام، وإنما المُهم الطريقة أو الأسلوب الذي يقال به الكلام أو مضمون التواصل. [45] ص100

وسنقتصر في دراستنا هذه على نوع واحد من الاتصال، لكون العملية الاتصالية في حجرة الصف بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم أغلبها إن لم نقل كلها سائرة وفق هذا النوع. وهو الاتصال المباشر، الذي يقوم على أساسين:

الأول: على أساس اللُّغة المستخدمة من حيث: الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

والثاني: من حيث حجم المشاركين في العملية الاتصالية: الاتصال الذاتي، الشخصي، الجمعي، العام، والوسطي والجماهيري.

2. 3. 1. نوع الاتصال من حيث اللغة:

يرى المهتمُّون بالاتصال التَعْلِيمِي/ التَعَلُّمِي أن اللُّغة لا ينبغي أن تقتصر على الكلمة المنطوقة وحدها، ولذلك فهم يعتبرون كل فهم منظم ثابت يعبر فيه المُعَلِّم والمُتَعَلِّم عن فكرة تجول بخاطرهما أو إحساس يجيش بصدرهما، إنما هي لغة قائمة بذاتها.

واستمدت هذه النظرة من عند المتخصصين في الاتصال الإنساني، بعد الدراسات العديدة التي أثبتت تلك النظرة السالفة الذكر. وقسَّموا اللُّغة المستخدمة في تلك العلاقات إلى مجموعتين أساسيتين هما: الاتصال اللفظي، والاتصال غير اللفظي.[06] ص25

والاتصال التَعْلِيمِي/ التَعَلُّمِي، هو جزء من الاتصال الإنساني، إلاَّ أنه يحدث في بيئة محدودة، وتضبطه قواعد مُعيَّنة. ولُغَتُهُ هي لُغة الاتصال الإنساني التي ذكرناها آنفاً.

- الاتصال اللفظي:

يُعَدُّ هذا الاتصال من خصائص الإنسان المميزة، فإن الكلمة هي التي تعبر عن مجموعة من المعاني، فالأستاذ من الوهلة الأولى يقوم باتصال شفوي، فالكلمة تساعده على التعبير عن الأفكار بوضوح ودقة، كما يمكن الإرسال إلى نسبة كبيرة من التلاميذ، فالكلمات تُساعد على نقل المشاعر التي يمكن أن تفهم بعد لحظات قليلة.

فهناك من يرى بأن اللُّغة تُعْتَبَر كشكل من الحياة، بمعنى أنها نشاط عام للاتصال وليس تعبير عن فكرة، ولكن ظهرت فوراً عند المجتمع، وتوجد فقط في عملية قوانين الاتصال.[46] ص57

ومنه فإن اللُّغة وسيلة للاتصال.[47] ص30.

- الاتصال غير اللّفظي:

يتم الاتصال غير اللّفظي بصورة مستمرة، ويمكن تمييز هذا النوع من الاتصال بسهولة أو قد يكون خفيفاً، تصعب ملاحظته من قبل المستقبل، فمثلاً الرسائل تبعث عن طريق وضعية الجسم، من إيماءات وحركات، حركات اليدين، هز الرأس...إلخ.

ولا يُمكن أن يقوم الأستاذ بعملية الاتصال في العملية التعليمية، دُون استخدام الحركات والإشارات التي تعبر عن المعنى الذي يريد الوصول إليه، فإن الاتصال غير اللفظي يصاحب الاتصال اللفظي، ويكون نابعاً عن مشاعرنا وأحاسيسنا، فالاتصال فعل اجتماعي، وهذا الفعل يكون إرادياً وغير واعٍ أحياناً.

كما أن الاتصال غير اللّفظي يعود بالفائدة وبالمنفعة للأستاذ، فعندما يستخدم مثلاً النظر أو التعبير عن طريق العينين، قد يؤدي ذلك إلى عدة نتائج سواء ايجابية أو سلبية، فإن النظر إلى عيني الفرد يعني أنَّنَا نريد اجتناب انتباهه لنا.[37] ص59

2. 3. 2. نوع الاتصال من حيث حجم المشاركين في العملية الاتصالية

وصل العديد من الدارسين لعلم الاتصال في بحوثهم التي تناولوها إلى تقسيمات عدة له، عندما تم ربطه بحجم المشاركين، وهي: الاتصال الذاتي، الشخصي، الجمعي، العام، الوسطي، الجماهيري.

وستقتصر في دراستنا هذه على ثلاثة أنواع، نظراً للدور الكبير الذي تقدمه هذه الأنواع في بيئة التَعْلِيم والتَعَلُّم، وهي:

الاتصال الذاتي:

هو ما يحدث داخل الفرد، حينما يتحدث مع نفسه، وهو اتصال يحدث داخل عقل الفرد ويتضمن أفكاره وتجاربه ومدركاته، ويضمن الاتصال الذاتي الأنماط التي يُطوِّرها الفرد في عملية الإدراك، أي أسلوب الفرد في إعطاء معنى وتقييم للأفكار والأحداث والتجارب المحيطة به. وقد حُظي الاتصال الذاتي باهتمام العديد من العلماء، كعلماء النفس، وعلماء الاجتماع.

وكون المُعَلِّم والمُتَعَلِّم أفراد في بيئة التعليم، كلاهما يستعملان هذا النوع من الاتصال، لأنه مرتبط بالبناء المعرفي، والإدراك والتَعَلُّم، وكافة السِيمات النفسية، وتشكيل الاتجاهات خاصة للمُتَعَلِّم.

وتعتبر فهم هذه العملية التي تحدث بين الفرد وذاته أساس فهم عملية الاتصال، ذلك أن رد الفعل اتجاه أي رسالة يستقبلها الفرد في أي شكل من أشكال الاتصال الأخرى يتوقف على نجاح هذه العملية التي تحدث ذاتياً في جميع المواقف بالنسبة للمُعلِّم أو المُتَعَلِّم. وتتأثر بالمخزون الإدراكي لدى الفرد عن الأشخاص والرموز التي يتعرض لها الفرد في عملياته الانفعالية.[06] ص30

- الاتصال الشخصي: وهو الاتصال المباشر أو الاتصال الواجهي، حيث يمكن فيه أن نستخدم حواسنا الخمس، ويتيح هذا الاتصال التفاعل بين شخصين أو أكثر في موضوع مشترك[06] ص30. داخل حجرة الصف، فمثلاً ما يحدث بين الأستاذ وأحد تلاميذ القسم من حوار ومناقشة حول موضوع مُعَيّن أو بين الأستاذ مع فوج من أفواج الصف...الخ. يتيح هذا النوع من الاتصال فرصة التعرف الفوري والمباشر على تأثير الرسالة، ومدى حدوث

فاعلية التَعَلُّم، ومن ثمَّ تُصبح الفرصة للأستاذ مواتية لتعديل رسالته وتوجيهها بحيث تُصبح أكثر فعَّالية وإقناعاً.

- الاتصال الجمعي:

يحدث هذا النوع من الاتصال بين مجموعة من الأفراد. وبما أن التلاميذ داخل حجرة الصف يشكلون مجموعة أفراد، والتَعَلُّم في مقاربة التدريس بالكفاءات يركّز على الوضعيات المشكلة، وتفويج التلاميذ في حل تلك الوضعيات المشكلة من أجل الوصول إلى حل تعاوني بين أفراد حجرة الصف، وبالتالي تُتَاح للجميع فرصة المشاركة، ويحدث الاتصال الجمعي.

2. 4 . وسائل الاتصال التَعْلِيمِي/ التعلُّمي:

توجد عدة وسائل أو أساليب للاتصال، وسوف نقتصر هنا على وسيلتين هامتين في حجرة التعليم بين المعلِّم والمُتعلِّم، وهي: وسائل تقليدية، ووسائل حديثة.

2. 4 . 1 . الوسائل التقليدية: تتمثل الوسائل التقليدية عادة في ما يلي:

- الوسائل الشفوية: وهي الوسائل التي يتم بواسطتها تبادل المعلومات بين المعلِّم والمتعلِّم شفاهة عن طريق الكلمة المنطوقة لا المكتوبة، وتكون في شكل سؤال مباشر والتلاميذ يجيبون عليه بدون تردد، حسب معارفهم القبلية، وآرائهم، والأستاذ يقوم بكتابة هذه الأجوبة على الصبورة، ثم يختار الأجوبة الصحيحة، بعد تفسيره وتعليله سبب اختيار لتلك الأجوبة.

ويعتبر هذا الأسلوب أداة لِلْتَعَلُّم من خلال اكتساب المعارف والمهارات والدرايات، وأكثرها يُسراً وسهولة، ومختزلة للوقت. إلا أنها بحاجة للتطبيق، ليعرف المتعلِّم مدى استطاعته وقدرته على تجنيد وتوظيف تلك المعارف والدرايات والمهارات المكتسبة في حل المشكلات أو المسائل المعروضة عليه، وكيفية التعامل معها، وبالتالي يمكن القول أنه اكتسب مهارة وقدرة، تحققت بها كفاءة معيّة، وهذا هو الموقف التعليمي، الذي تركز عليه وتتمحور حوله مقاربة التدريس بالكفاءات.

كما يُمكن لتلك المعارف والدرايات المكتسبة أن تتعرض للتحريف والتلف إذا لم تطبق في الميدان العَمَلِي ويُحوِّلها إلى مهارة وكفاءة.

- الوسائل الكتابية: وهي الوسائل التي يتم بواسطتها تبادل المعلومات بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم عن طريق الكلمة المكتوبة، مثل تلخيص الدرس على الصبورة، الكتاب المدرسي، السندات المتنوعة، كالنصوص والخرائط، والصور، ....إلخ.

وتختلف أهمية هذه الوسائل من وسيلة إلى أخرى، وذلك بتعدد الأهداف المرجوة من العملية التَعْلِيمِية / التَعَلُّمِية بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم.

كما أن هناك بعض الوسائل المكتوبة التي ينفرد بها المعلِّم، ويمكن الاستعانة بها في تدريس المتعلِّمين وتطبيق المنهاج، وهي:

- <u>السندات التربوية:</u> تتمثل هذه الأخيرة في الوثائق البيداغوجية المرافقة للبرامج الجديدة، التي أعدَّها البيداغوجيون الذين صمَّمُوا البرامج التعليمية، الغرض منها إعانة الأساتذة على التمكن من مفاتيح القراءة البيداغوجية لِلْبَرامج.[27] ص09

ومن الوسائل المكتوبة التي خُصِّصَت بالدرجة الأولى للتلميذ كي يستعين بها وتُساعده في إيجاد حل للمشكلات والمسائل المعروضة عليه في بداية وضعية تعليمية معينة، هي:

- <u>الكتاب المدرسي:</u> يذكر مدير التعليم الثانوي العام بأن هيئته قامت بتكليف الفرق البيداغوجية بإعداد حوالي17 عنواناً، تُسند البرامج الجديدة الموجهة للجذعين المشتركين، وهي حالياً على مستوى الصناعة المطبعية للديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.[27] ص09

ومن إيجابيات هذه الكتب احتواءها على مجموعة من السندات المتنوعة، التي تساعد المُتَعَلِّم على استنتاج بعض الحلول للمشكلة المطروحة في بداية كل وضعية تعليمية. ومن تلك السندات نذكر، نصوص، صور، خرائط، جداول إحصائية....وغيرها.

وما يعاب على هذا السند، وقوع العديد من الأخطاء العِلْمِيَة في العديد من الكتب، ممَّا جعل إعادة طبع تلك الكتب مؤخراً وإلغاء الطبعة الأولى، فعلى كاهل من تكون مصاريف الطبعة الأولى ؟ ناهيك على أن محتوى السندات الموجودة في الكتاب المدرسي غير كافية لتفسير الوضعية المشكلة، مِمَّا يجعل المُعَلِّم يبحث عن سندات أخرى لتفسير تلك الوضعية، وربما يضطر إلى الإجابة المباشرة دون إشراك المُتَعَلِّمِين في إيجاد حلول لها في ظل كثافة البرامج التعليمية، وضيق الحجم الساعي المخصص لها.

أمَّا الوسيلة المكتوبة الأخرى التي نريد الإشارة إليها، ولا يمكن الاستغناء عليها في حجرة الصف عند سيرورة العملية التَعْلِيمِية التَعْلِمِية، هي:

- <u>الصبورة:</u> وهي الوسيلة التي يُلَخَّصُ فيها موضوع الدرس.

ومن بين مميزات الوسائل المكتوبة أن المُتَعَلِّم باستطاعته الاحتفاظ بما تعلمه والرجوع له عند الحاجة وحماية المعلومات من التحريف والتزييف وقلة التكلفة.

كما أنها لا تخلوا من بعض العيوب، فهي تستغرق وقت أطول للفهم وحُدوث التَعَلُّم، أي البطء في إيصال المعلومات. وغير ذلك من السلبيات.

- <u>الوسائل غير اللفظية:</u> وهي الوسائل التي يتم بواسطتها تبادل المعلومات بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم عن طريق الإشارات والإيماءات، والسلوك، كتغيير الوجه، وحركة العينين واليدين، وطريقة الجلوس، كما تسمى أيضاً بلغة الجسم.

وقد تكون هذه التلميحات مقصودة أو غير مقصودة من طرف المُعَلِّم، وتصل نسبة استخدامها في الاتصال نسبة كبيرة، خاصة في الرسائل التي تتعلق بالأحاسيس والشعور، والسلوك، كرفض أو قبول سلوك ما، قام به المُتَعَلِّم، دون لفت زملائه لتلك الرسالة التي يود المُعَلِّم تبليغها له، فيكون للوسائل غير اللفظية دور في تلك العملية الاتصالية. والأمثلة أكثر من أن تحصر هنا، فاستدلالنا بهذا المثال هنا للتوضيح فقط.

<u>2. 4. 2 . الوسائل التكنولوجية الحديثة</u>

مع التطور التكنولوجي الذي تشهده مختلف القطاعات، استفاد الاتصال التَعْلِيمِي/ التَعَلُّمِي في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ممَّا أدى إلى ميلاد أدوات اتصالية حديثة تُعَدُّ دعائم قويَّة للاتصال في حجرة الصف، منها:

- قاعات مخصصة لأجهزة الكمبيوتر مجهزة بالشبكة العنكبوتية (الانترنت) في إطار إدخال مادة الإعلام الآلي كنشاط إجباري مقرر على التلاميذ.
- الصبورة السحرية والأقلام الخاصة بها التي عوضت الطباشير والصبورة الخشبية التقليدية.
- عارض الشرائح والصور **data show**
- الجهاز العاكس

فالأستاذ في بعض الأحيان لا تتوفر له الإمكانيات والوسائل التي تُقدم حلاً لجميع المشاكل المطروحة في بدية الوضعية التعليمية. مِمَّا يجعل مقدار تفاعل المُعَلِّم مع المُتَعَلِّم أثناء التدريس له آثار سلبية، وتكون عملية الاتصال غير فعَّالة، مّما يُعرقل عملية تحصيل المعارف واكتساب الدرايات والمهارات وتحقيق الكفاءة المنتظرة.

2. 5 . نموذج وشكل الاتصال التَعْلِيمِي/ التَعَلُّمِي الفَعَّال في حجرة الصف:

من أهم الأهداف التي يسعى إليها علم الاجتماع الاتصال في المؤسسات التعليمية، هو زيادة فهمنا للعلاقة بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم، وفعَّالية العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية من خلال عملية التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، كما يساعدنا على معرفة الصعوبات والعراقيل التي تواجه هذه العملية والبحث عن أنجع الحلول لها.

والنموذج عبارة عن محاولة لتقديم العلاقات الكامنة التي يفترض وجودها بين المتغيرات التي تصنع حدثاً أو نِظَاماً معيناً في شكل رمزي. أي أن النماذج عبارة عن أدوات رمزية تساعدنا على فهم الظاهرة أو النظام، وإدراك العلاقات بين العناصر الأساسية في تلك الظاهرة.[06] ص35

ويتيح نموذج الاتصال للباحثين أبسط وأفضل الطرق لتفسير التفاعل البشري، الذي يتسم بالتعقيد الشديد.[06] ص35.

ونحن بصدد معرفة هذا التفاعل في حجرة الصف بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم، فكان من اللازم علينا البحث عن النموذج الرئيسي في هذه العملية.

فوجدنا العملية التعلمية/ التعلُّمية في حجرة الصف معظمها ثنائية الاتجاه.

2. 5 . 1. نموذج التفاعلية (ثنائية الاتجاه): حيث يرى أصحاب هذا النموذج أن أي ظاهرة تتغير بشكل مستمر بمرور الوقت، والاتصال البشري ليس عملية واحدة، بل هو مركب أو تجميع للعديد من العمليات أو القوى المعقدة والمستمرة التي تتفاعل في ظرف ديناميكي ليس له بداية أو نهاية.[06] ص35.

ونجد الاتصال في حجرة الصف بين المُعلِّم والمُتَعلِّم يأخذ طابعاً مميزاً، حيث يكون تدفق الاتصالات بشكل أفقي، فما هي الاتصالات الأفقية ؟

2. 5 . 2. الاتصالات الأفقية: وهي الاتصالات الجانبية التي تتم بين المُعَلِّم والمُتَعلِّم في المستويات المتقابلة من أجل حصول عمليتي التَعْلِيم والتَعَلُّم، ويعزز هذا النوع من الاتصالات العلاقات التعاونية بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في حل الوضعيات المشكلة، ومحاولة إيجاد حلول لها من طرف المُتَعَلِّم بتوجيه من المُعَلِّم.

وهذا الاتصال هو أكثر فعَّالية في حجرة الصف، لكونه يجعل المُعَلِّم والمُتَعَلِّم شريكين في حل المشكلات المعقدة عن طريق التعاون بينهما.

3. الأستاذ والتلميذ في المؤسسة التعليمية:

يعتبر الأستاذ والتلميذ طرفي العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، وهما العنصران الفاعلان فيها، وليس هناك مبرر لوجود المؤسسة التعليمية في غياب أحد أطراف هذه المعادلة، فما هي المكانة التي يحتلها كل طرف في هذه المؤسسة ؟

3. 1 . مكانة الأستاذ في المؤسسة التعليمية:

يُعتبر ميدان العَامِلِين من الميادين الرئيسية للإدارة التعليمية، ويتعلق هذا الميدان بتوفير الموارد البشرية اللاَّزمة لتنفيذ الموقف التعليمي[48] ص29.

فالعمل في المؤسسة التعليمية الحديثة يحتاج إلى الكثير والعديد من أنواع العامِلِين ومستوياتهم وأسس اختيارهم وتوجيههم وتوزيعهم والإشراف عليهم، وتقسيمهم وإعداد سجلات لهم وغير ذلك.[40] ص44. والأستاذ أحد تلك الموارد البشرية البشرية، فما هي المكانة التي يحظى بها في المؤسسة التعليمية بصفة عامة وحجرة الصف بصفة خاصة ؟

فالأستاذ يُعَدُّ من أهم أركان النظام التربوي نظراً لدوره الفاعل والمؤثِّر في العملية التربوية والتعليمية، ولكي يكون هذا الدور فاعلاً يُجْمِع التربويون على إعداد الأستاذ إعداداً جيداً، حتى يكون قادراً على تحقيق الأهداف التربوية، ونقل التراث والخبرات والتجارب إلى الأجيال المُتَعَلِّمَة، ويُكسبها مهارة وكفاءة في المجال العِلْمِي وحل المشكلات في مُختلف ميادين الحياة.

وهو ما تناولته إحدى الدراسات، بقولها إن القسم لا يكون موجوداً بدون وجود هذا الفرد الوحيد، المتمثل في المُعَلِّم، وتعتبره فرد بصفة عامة داخل جماعة الصف[49] ص109.

كما أنه القائد التربوي داخل حجرة الصف، فهو الذي يُحدِّد صيغة العلاقات داخل الجماعة ويجعل من الجماعة تثق به.[50] ص57.

وإذا تتبعنا مسيرة الأستاذ التاريخية، نجد قيل عنه الكثير، فهناك من يراه أنه نائب عن الوالدين، لأنهما وَكَّلَا له تربية وتَعْلِيم أبنائهما، وهو أيضًا نائب عن المجتمع الذي عهد إليه أن يُربِّي ويُعَلِّم أبنائهم، حتى يَصِيرُوا مواطنين صالحين، بل إطارات المستقبل وصُنَّاعه.

ولهذا نجد أستاذ اليوم نَظَرِياً يُحْظَى بتكوين عالي في الجامعة أو معهد متخصص، حتىَّ يتمكن من تأدية وضيفته على أحسن وجه.

وتُعتبر هذه المسألة، جوهرية في إشكالية الإنتاج التربوي، فالأستاذ رجل تربية (التربية: هي كل فعل يقوم على معارف ظاهرة وأخرى مخفية، غرضها إلزام الفرد ممارسات حسب المجتمع الذي ينتمي إليه.)[51] ص63. ورجل مهنة في نفس الوقت، فهذه الازدواجية صعبة التحقيق في ظل التحديات الراهنة، نظراً لتعقُّد مجتمع اليوم أكثر من أيِّ وقت مضى، خاصة مع التطور التكنولوجي وما أحدثه من قفزة نوعية في وسائل الاتصال والتَعْلِيم، واطلاع التلاميذ على كل هذه التطورات في إطار العولمة الأمريكية من خلال مظهر تدفق الإعلام والمعلومات، وما تلعبه الشبكة العنكبوتية في إيصال المعلومة للتلميذ، دون مراعاة سنِّه ووعيه، ومدى تأثره بالمعلومة، سواءاً كانت بناءة أو هدامة في إطار التَعَلُّم المعرفي أو تكوين الأخلاق لديه، وهو ما شكل تحدٍّ آخر للأستاذ، وانهارت لديه سلطة المعرفة التي لا تعلوها سلطة أخرى.

وأصبح الأستاذ مثل المقدسات التي صارت في حصيلة التراث تروى للأجيال الحاضرة والقادمة على شكل روايات وطرائف.

إن مشكلة الأستاذ من المشكلات الأولية التي تطرح في كُلِّ المجتمعات، لأنه منتج وصانع ثقافي، وأي إصلاح تربوي يَؤُول تنفيذه إليه، لذلك تطرح مشكلة الأستاذ من جانبين:

منفذ للمشاريع التربوية، وفي هذه الحالة هو عنصر الصناعة التربوية الجديدة، لكن السؤال الذي نطرحه هنا: هل أعطيت له فرصة التكوين التي تتماشى مع المناهج الجديدة ؟ وإعداده إعداداً ثقافياً يتلاءم مع فلسفة التغيير التي تواكب التطورات الراهنة من أجل الوصول إلى صناعة تربوية سليمة تكوّن جيل المستقبل لأيِّ بلد أو أمة !

وفاعل اجتماعي يُؤدِّي دوراً يتطلب مكانة تتناسب مع طبيعة دوره.[34]

وعلى هذا نطرح التساؤل التالي: ما هي وظيفة الأستاذ في المؤسسة التربوية ؟ هل هو تربوي أم تعليمي أو غير ذلك ! إذا نظرنا إلى الحرية التي أصبح يتمتع بها التلميذ

في ظل عجز الأولياء في ضبط أبنائهم وتوجيههم وفق نظرتهم المستقبلية، إضافة إلى التباين في المستوى الثقافي والاجتماعي، هذا ما أثر في انفصال القيم والمعايير داخل المجتمع الواحد، ممَّا انعكس على المؤسسة التعليمية، وأصبح الأستاذ يعيش في تناقضات يَصْعُبُ عليه حلُّ معادلاتها، لأن هناك خلل في المعادلة يجب إعادة النظر فيها قبل الشروع في حلِّها. والأستاذ عنصر من العملية التَعْلِيمِية /التَعَلُّمِية، يكون مستهلكاً للقيم لا أكثر، بالنظر إلى أنه كان منتجاً لقيم ثقافية.

وأصبح دور الأستاذ ليس القيام بعمل التلميذ أو تسهيل مهامه، ولكن في إرغامه على مواجهة الصعوبة بإعداده الإعداد الأمثل.[36] ص31. وأن يتصف بحلم المُرَبِّي، وحصافة القائد والقدرة على التنظيم، وتقديم الإرشاد في حلِّ المسائل والمشكلات، والقدرة على التفكير الناقد البناء، وأن يكون لديه قدرة على استخدام التكنولوجيا، وهذا لا يتأتى إلّا إذا كانت التكنولوجيا أحد المكونات البنائية لمناهج إعداد المُعَلِّمِين وتربيتهم وإعادة تأهيلهم في أثناء الخدمة. [52] ص46.

كما أنه عامل تغيير بالغ الأثر والأهمية في حياة تلاميذه، ولَعَلَّ الدور الذي يقوم به الأستاذ في التأثير على التلاميذ لا يعد له دور سوى دور الوالدين، فالأستاذ يتفاعل مع تلاميذه وجهاً لوجه عدة ساعات يومياً على مدار العام الدراسي، وعلى ذلك يمتلك الأستاذ قوة ذات تأثير كبير عليهم.

ولا يقتصر الأمر هنا على قيام الأستاذ بتقديم المعلومات للتلاميذ أو بتطوير مهاراتهم الأكاديمية، ولكن الأستاذ يُسْهِم في تشكيل اتجاهاتهم وقيمهم ومواقفهم.[53] ص20

ومن القضايا التَعْلِيمِية / التَعَلُّمِية التي تطرح اليوم، واعتبرها العديد من عُلماء النفس والتربية والتعليم بأنها مشكلة أصبح يعاني منها القطاع التَعْلِيمِي، ويجب معالجتها في أسرع وقت، وإلاَّ حدثت أشياء خطيرة في المجتمع، وانحرف هذا الأخير عن مساره، واختل توازنه، وهي مشكلة انخفاض الدافعية لِلْتَعَلُّم من طرف التلاميذ.[54] ص09. وراح المتعلِّمُون يُبَررُون فشلهم بالقول بأن المُعَلِّم لم يحثهم على التَعَلُّم، ونحن كَمُعَلِّمِين نُلْقِي اللَّوم على المُتَعَلِّم قائلين بأنه كسول وخامل.[54] ص09.

والهدف من حديثنا عن هذه النقطة الحسَّاسة والمُهِمَّة، هو ليس دراسة انخفاض الدافعية للتلاميذ، لأنها تحتاج إلى دراسة مستقلة، ولا يتسع المجال هنا لتناولها، ولكن أشرنا إليها

لكي نُبيِّن دور آخر يجب على الأستاذ القيام به، في ظل التحديات التي يواجهها، فيجب عليه أن يُشَجِّع التلاميذ على التَعَلُّم، ويزيد في دافعيتهم لِلْتَعَلُّم، من خلال غرس مجموعة من المشاعر التي تدفع بهم إلى الانخراط في نشاطات التعلُّم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة.

ويُعد المُعَلِّم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع المُتَعَلِّمِين أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، ويؤمل أن يكون فاعلاً نشطاً مخططاً، منظماً، مسهلاً، ومثيراً لدافعيتهم لِلْتَعَلُّم.[54] ص09.

3 . 2 . مكانة التلميذ في المؤسسة التعليمية:

التلاميذ هم استثمار المستقبل، ومن ثم فإن تنشئتهم وتَعْلِيمِهِم، يُعتبر من الأولويات لأي أمة تخطط لمستقبل أفضل، وجيل واعي لما ينتظره من تحديات وإدراكه لها، وكيفية معالجتها وتجاوزها، وإذا سلمنا بأهمية العملية التَعْلِمِية/ التَعَلُّمِية للجيل الصاعد، فيكون بديهياً إنشاء مؤسسات تعليمية، حيث تتم فيها معظم العمليات التعليمية المقصودة وغير المقصودة، الهادفة إلى تنمية شخصية المُتَعَلِّم بكافة جوانبها، الجسمية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية وغيرها.

ويُعتبر التلميذ أحد العناصر الفعَّالة في العملية التَعْلِمِية/ التَعَلُّمِية، كما أنه ركيزة أساسية في المؤسسة التَعْلِيمِية، وهو حَجَرُ الزاوية التي أنشئت من أجلها هذه الأخيرة، ومهما كان لدينا من أهداف وسياسات تربوية وتَعْلِيمِية واضحة وإمكانيات ووسائل، فإن هذه الأهداف لن تتحقق إلى بوجود التلميذ، الذي يمكن تطبيق عليه الإستراتيجية التعليمية، بهدف صنع جيل المستقبل، الذي يؤدي بالبلاد إلى برِّ الأمان.

ويتضمن ميدان النشاط الإجرائي للإدارة التَعْلِيمِية فيما يتعلق بالتلاميذ، تلك الخدمات التي تُكَمِّل التَعْلِيم المنظم داخل الثانوية، وأهم هذه الخدمات، نجد الخدمات العِلْمِية والاجتماعية، كالتوجيه، الإرشاد والعلاج، ومختلف الخدمات السيكولوجية، وتقرير الكتب الدراسية ووسائل النقل وغيرها، وكل هذا يتطلب من جانب الإدارة تنظيم وتنسيق وإشراف فعَّال.[40] ص44.

ويمثل التلميذ المحور الرئيسي في العملية التربوية داخل المؤسسة التعليمية بصفة عامة وحجرة الصف بصفة خاصة، كما أنه الأساس في عَمَلِيَّاتها ومتطلَّباتها، فضلاً على أنه الغاية النهائية لها، وسبب وُجُودِها.

وتحرص الخطة التربوية الاجتماعية على جعل المدرسة التعليمية أداة التفاعل الاجتماعي السليم من خلال تدعيم العلاقات الاجتماعية الايجابية بين التلاميذ.

وتُعَدُّ العلاقة بين التلاميذ مع بعضهم البعض مركز قياس التفاعل الاجتماعي وأحد المُحَكِّمَات الرئيسية لقياس درجة نجاح خطة الأَخِصَائِي الاجتماعي المدرسي لمستوياتهم الإنشائية والوقائية والعلاجية أو تعد هذه العلاقة انعكاساً لتلك العلاقات الاجتماعية الأخرى التي تعمل في مجال التربية المدرسية[40] ص76. سواء داخل الثانوية أو خارج أسوارها.

3. 3 . العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ في المؤسسة التعليمية:

يؤدي الأستاذ أكثر من دور في المؤسسة التعليمية، فهو المُرَبِي والمُدَرِس، والمُوَجِه والمُرْشِد، وهو مصدر المعرفة ومرجعها، والقدوة الحسنة في القول والعمل، وغير ذلك.

أمَّا المؤسسة التعليمية فهي جزء من الحياة العامة، يكمن دورها في إصلاح المجتمع وتحسين أوضاعه، وتنظيمه، من خلال توفيرها للهياكل البيداغوجية وعملية التسيير والتنظيم، وغيرها من الأدوار الموكلة لها.

أمَّا التلميذ، فهو الهدف الذي أُنْشِأَت من أجله هذه المؤسسة التعليمية، واستدعي الأستاذ بغرض التوظيف من أجل تنشئته، وقيامه بالأدوار السالفة الذكر، بغرض إكساب التلميذ معارف ودرايات ومهارات جديدة، وتثبيت أفكار كانت لديه مبهمة، وتغيير اتجاهات كانت خاطئة في ذهنه. وفي المقابل يجب أن يكون التلميذ في مستوى هذه الإمكانيات التي سخرت له، وأن يُصغي لأساتذته، وينضبط في تَعَلُّمِه، ويعمل على اكتساب معارف ودرايات ومهارات، تَجعلهُ كُفْئًا، لِحَلِّ المُشكلات التي تواجهه في المستقبل، وكيفية التعامل معها لكي يساهم في تنمية وتطوير مجتمعه عندما ينتقل إلى الحياة المهنية.

ويُعَدُّ الأستاذ قائداً خلال وظيفته التَعْلِيمِية بحجرة الصف، والقائد الرشيد هو الذي يتفاعل مع أفراد جماعته تَفَاعُلاً إيجابياً يؤدِّي إلى تنمية قدراتهم وتجديد طاقاتهم وتحقيق أهدافهم.

وبذلك يكون القدوة الحسنة والمثل الأعلى للتلاميذ، الأمر الذي يجعل العلاقة علاقة احترام وتقدير وتعاطف الأساتذة مع تلاميذهم، وتفهُّم مشكلاتهم، والمساهمة في حَلِّهَا مِمّا يعزز ثقة التلاميذ بهم، ويجعلهم أكثر نجاحاً في تَعَلُّمِهم وأداء وظيفتهم المهنية.[40] ص76.

مِمَّا سبق يُمكن القول: إن العلاقة بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم بحجرة الصف، هي علاقة تتميز بالتعقيد، فهي لا تنحصر في إلقاء الدرس فحسب، بل هي أبعد من ذلك بكثير، كونها تشكل مجموعة علاقات مختلفة في مضامينها ومظاهرها، كالعلاقات الإنسانية، وعلاقات التواصل البيداغوجي وغيرها.

كما أن المربِّي والمُدرِّس الناجح يجب أن يدرك أن نجاح خطته التربوية الاجتماعية تتوقف على درجة التفاعل والاندماج بينه وبين تلاميذه. ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة، تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة، يلعب الاتصال دوراً فعَّالاً فيها.

خلاصة الفصل الثاني

تُعَدُّ العملية الاتصالية شريان المؤسسة التعليمية بصفة عامة وحجرة الصف بصفة خاصة، لِمَا تُحقِّقُهُ من تواصل بين الشركاء الثلاثة في العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية (الإدارة والأساتذة والتلاميذ) فلا نتصور حصول العَمَلِية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية في ظل غياب أحد الأطراف، والعملية الاتصالية هي حلقة الوصل التي تعمل على تفاعل تلك العناصر، وتجعلها أكثر مرونة فيما بينهم. ولا يمكن تحقق نجاح العملية الاتصالية بمجرد وضوح الهدف من الاتصالات وتوفر الطرق والوسائل المختلفة لإرسال واستقبال المعلومات، ولكننا نستطيع أن نحدد عوامل ثلاثة رئيسية يتوقف عليها نجاح أو فاعلية عملية الاتصال، وهي:

- كفاءة وجود عملية الإرسال من المرسل.
- ضمان إدراك وفهم الرسالة من المستقبل.
- انعدام أو تقليل عوامل تشويش على الاتصال.

الفصل الثالث

مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات

تمهيد:

تُعتبر المناهج من بين الآليات والميكانيزمات المستخدمة في عملية تطوير وتنمية المشروع التعليمي، وذلك لتحسين جودة العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة وتطويرها، والمساهمة في زيادة المعارف والدرايات والمهارات والقدرات لدى المُتَعَلِّمِين، حتى يصبحوا أكفاء لمواجهة التحديات الاجتماعية والوظيفية، حيث تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة الاهتمام بتلك الطرق والآليات في عملية التَعْلِيم والتَعَلُّم.

1.1 . ماهية المناهج:

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مُراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية، بما فيها مرحلة التعليم الثانوي.[55] ص03.

إن الغاية الأساسية للمناهج الجديدة، هي صقل مواهب أبنائنا وتنمية مَلكاتِهم وحِسِّهم المدني، وجعلهم قادرين على فهم قيم المواطنة، والتمييز بين الحرية والمسؤولية، وإعدادهم للإسهام في دعم أُسس مجتمع متضامن يقوم على العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق والوجبات.[55] ص03.

وعند عودتنا إلى المراجع التي تناولت المنهاج التربوي، فهناك العديد من التعريفات، بحيث يمثل مسألة جدلية لدى المتخصصين والقائمين على تصميمه، وهذا راجع إلى الفلسفة التربوية.

فهناك من يرى بأن المنهاج هو الإطار الموحد لتحقيق الفلسفة التربوية بكل أبعادها والأهداف والغايات من التربية.[30] ص10.

فـي حـين أكـد لنـا بعـض القـائمين علـى تنفيـذ ومتابعـة المنـاهج الجديـدة لـدى اجتماعنـا معه: بأن المنهـاج هو المرجـع الأساسـي الذي يُعتمد من طـرف الأستاذ خـلال تقديم الوضـعيات التَعْلِيمِيـة/ التَعَلُّمِيـة المختلفـة.[56] كمـا أكـد علـى الالتـزام بـه إذا انعـدم الانـسجام مـع الكتـاب المدرسي.[56]

والمِنْهَاج في المفهوم الحديث نظام متكامل لـه بُنيتُهُ ومُكَوِّناتـه المتمثلـة فـي فلسفته وأهدافـه، ومـضمونه وخبراتـه، وأسـاليب تعليمـه وإجـراءات تقويمـه، والتغذيـة الراجعـة لتحـسينه أو تطويره.[52] ص11

وممّا سبق يمكن القول: إن المنهاج التربوي يكون مرتبط بتخطيط نشاطات الذين يتعلَّمُون، ومنه يمكن تعريفه: بأنه مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التـي تُقـدَّم إلـى المُتَعَلِّمِـين فـي مرحلـة تعليميـة مـا، وتحـت إشـراف المؤسـسة الرسـمية وإدارتها.[52] ص118. وقد يدرس المنهاج التربوي على مستوى طور تَعْلِيمِي مُعَيّن، ومرحلة دراسية ما.

يُعَـدُّ منهـاج مقاربـة التـدريس بالكفـاءات وسـيلة فعَّالـة لعمليـة التَعْلِـيم والـتَعَلُّم فـي الفتـرة المعاصـرة، نظـراً لاهتمامـه بـالمُتَعَلِّم، حيـث يكـسبه المعـارف والـدرايات والمهـارات، ويمنحـه فرصـة توظيفهـا لحـل المـشكلات أو المـسائل التـي يوضـع أمامهـا، كمـا أنـه يجعل الأستاذ قائداً للعملية التَعْلِيمِية / التَعَلُّمِية وموجهاً لها.

1. 2 . الكفاية التعليمية:

أصـبح مفهـوم التعليميـة يحتـل مكانـة بـارزة فـي الأدبيـات التربويـة خـلال العقـود الأخيـرة من القرن العشرين، وأصبح لها دور متميّز ضمن علوم التربية، ولقد شهد تطورها التاريخي خطوات متسارعة بفضل اهتمامات العُلماء والباحثين، فبلغت درجة عُلْيَا من الضبط والتحديد لموضوعها، وكذا المبادئ التي تتركّز عليها. وأصبح ينظر إليها على أنها نظام من الأحكام ترتبط مباشرة بالظواهر المتعلقة بعملية التَعْلِيم والتَعَلُّم من خلال عملية التفاعل الموجودة بين النشاطين التَعْلِيمِي/ التَعَلُّمِي.[13] ص ص126-128.

أمَّـا الكفايـة التعليمـة: فهـي مجموعـة المعـارف والمفـاهيم والمهـارات والاتجاهـات التـي يكتـسبها المُـتَعَلِّم نتيجـة إعـداده فـي برنـامج تَعْلِيمِـي مُعَـيّن، توجّـه سـلوكه

وترتقي بأدائه إلى مستوى عالٍ من التّمكّن، وتسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويُسْر ومن دون عناء.[57] ص ص219-220.

ومن المقوِّمات الأساسية للطريقة التدريسية الفاعلة ضرورة توفّر المُعَلّم الكفء في الشخصية الجيدة، والتمكُّن من المادة، وامتلاك مهارات وكفايات التدريس، ومعرفة خصائص المُتَعَلِّمِين الذين يتواصل معهم، والتَعَرُّف على مُيولهم وما يمكن بينهم من فروق فردية واستخدام الطرائق التدريسية الملائمة للمحتوى أو الموضوع الذي يقوم بتعليمه، كما تعتمد على اتجاهاته نحو مهنته، إن تلك المُقوِّمات ودافِعِيَّتُهُ للتدريس أمر ضروري للمحافظة على مركز المُعَلِّم وإكسابه الثقة بنفسه، وقدرته على توصيل المعلومات وتوجيه المُتَعَلِّمِين للنشاطات المختلفة بِفَعَّالية، لإحداث التَعَلُّم الهادف ذي المعنى.[18] ص375.

1. 3 . أهداف المناهج التعليمية:

ترتبط العملية التَعْلِيمِية / التَعَلُّمِية بالإنسان، فهو الهدف والنتيجة لِعَملية التربية والتعليم، وهو القائم والمنفذ لها، ولا توجد عملية تَعْلِيمِية/ تَعَلُّمِية في أي مجتمع أو في أي حقبة زمنية، من دون أهداف يسعى لبلوغها، وإنَّ تحقيقها يُعَدُّ مقياساً لنجاح ذلك التَعْلِيم، في حين عدم القدرة على تحديدها وتحقيقها يؤدِّي بالعملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية إلى الإخفاق والفشل.[18] ص64.

وتمثل الأهداف العامة والسلوكية في المنهاج التربوي منطلقات أساسية لِمُخَطِّطْ المناهج أو مُصَمِّمِيهِ أو مُستخدمية بصورة عامة، وقد تكون الأهداف التربوية العامة مستغرقة في التعميم، عندئذٍ لا تكون موجهات واضحة في اتخاذ القرارات المناسبة، خاصة على مستوى القرارات التعليمية في أبسط مستوياتها، وفي هذه الحالة تأتي أهمية تحديد الأهداف السلوكية أو الأغراض الخاصة اللاَّزمة لتوجيه مُصَمِّمْ المِنهاج التربوي على المستوى الإجرائي، فإذا وُجدت هذه الأهداف السلوكية ذات الأغراض المحددة، فإنها تُساعد مُصَمِّمِي المناهاج في التغلب على مُشكلة الصُعوبات التي تُواجههم في التصميم، وهي تحديد علاقات مستقرة بين الأهداف التربوية العامة، وبين المقاصد التربوية الأخرى التي تُوَجِّه التَعْلِيم.[52] ص ص22-23.

ويمكن تحليل الأهداف العامة لغرض التوصل إلى نتائج التَعَلُّم، من خلال نتائج الخطوات التالية:[52] ص23

- تعريف الهدف العام للمنهاج التربوي.

- تحليل الهدف التربوي العام.

- تحديد الأهداف السلوكية الجديرة بالاهتمام.

- تصنيف هذه الأهداف السلوكية إلى مجالات.

- تحديد الأهمية لِكُلٍّ من هذه الأهداف السلوكية أو الخاصة.

- التدقيق في صياغة هذه الأهداف السلوكية مع معايير صياغتها.

- تثبيت الأهداف السلوكية أو الخاصة التي تمثل النتاجات التَعْلِيمِية المطلوبة.

2. مقاربة التدريس بالكفاءات:

2. 1 . نشأة وظهور مقاربة التدريس بالكفاءات:

سنتناول في هذا العنصر البدايات الأولى لظهور أدبيات مقاربة التدريس بالكفاءات على أساس أن هذه الأخيرة ذات اتجاه تربوي قائم على فلسفة الكفاءة الوظيفية والتَعَلُّمِية، وُضِعت كبديل للتربية الفلسفية العقلانية المتمثلة في مقاربة التدريس بالأهداف.

ويعود ظهور هذا الاتجاه التربوي التَعْلِيمِي/ التَعَلُّمِي إلى الصعوبة التي وُجدتها الإطارات المتخرجة من أكبر الجامعات والمعاهد المتخصصة للاندماج في سوق العمل، لافتقادها إلى كفاءة وظيفية، لأن الهوة كانت بعيدة بين معارف نظرية تزودهم بها المدرسة، وبين واقع خدماتي وصناعي يستلزم كفاءة عَمَلِية لِتُصْرَف في شؤون العمل.[13] ص45.

ولقد كان لِعُلماء الاقتصاد دوراً كبيراً في ظهور مصطلح التدريس بالأهداف في القطاع التعليمي والسياسي، خاصة مع ظهور مصطلحات اقتصادية، كالإنتاجية والفَعَّالية والمردودية والنجاعة، وغيرها من المصطلحات التي تتعلق بالوفرة والكم والكيف، فانتقل التقليد إلى القطاع التَعْلِيمِي.

لهذا أجْهَدَ المربُّون والمصلحون أنفسهم من أجل إجراء تجارب في قطاع التَعْلِيم لِغَرَض تطوير الأبحاث التربوية والتقنية على أساس المبادئ التي اعتمدت في القطاعات الأخرى، كما تتم الاستفادة من تكنولوجيا الصناعة لتطوير تقنيات التدريس وأساليبه، بقدر يجعله خاضعاً لذات المعايير التي تُقاس بها النجاعة والمردودية في القطاع الصناعي والمواصلاتي[13] ص46. غير أن هذا النموذج لم يطل أمداً كبيراً، وإذا برياح التغيير تُطَالِبُه

بسبب الانتقادات التي وُجِّهت إليه، فعرف تراجعاً أمام تقنية جديدة أطلق عليها اسم المقاربة بالكفاءات.[13] ص46

فهل هذا الانتقال تقليد أم اجتهاد ؟ (*) أم اقتداء ؟(*)

وظهرت مقاربة التدريس بالكفاءات في الدول المتطورة كنتيجة حتمية لِتَطَوُّر طبيعي لبيداغوجية الأهداف، حيث كان الصراع محتدماً بين أنصار المدرسة السلوكية التي يتأسس على مبادئها التَعْلِيم بالأهداف.[33] وبين المدرسة البنائية ذات النزعة العقلانية، من أشهر روادها العالم السويسري" جون بياجي". وهي مدرسة تقوم في الأساس على مبادئ عقلانية، وضع جذورها الأولى ديكارت في القرن السابع عشر.[13] ص47.

والفرق بين المدرستين يقوم على أساس أن المدرسة السلوكية تنظر إلى العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية على أنها آلية يكفيها نظام المثير والاستجابة، في حين أن المدرسة البنائية تعتبر العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية نشاطاً عقلياً بحتاً، يحدث عن طريق السيرورة العقلية، وليس نتيجة المثير والاستجابة.[13] ص47.

والتَعَلُّم وفق النظرية البنائية هو الذي يحدث نتيجة وضع المُتَعَلِّمِين أمام مشكلات حقيقية متدرجة في الصعوبة تُنَمِّي قدراتهم العقلية، حيث أن العقل أداة التَعَلُّم الأولى، وعملية الإدراك هي المحور في التَعَلُّم، والمُتَعَلِّم نظام فعَّال من الطاقة في البيئة التَعْلِيمِية عن طريق استخدام عملية التفكير والتنظيم والإدراك والتبصر، والفهم. ضمن أنشطة تُعالج أهدافها عقلية ووجدانية ومهارية، تجعلهم في نهاية المطاف قادرين على توظيف تلك القدرات والطاقات بشكل فَعَّال.[18] ص150.

2. 2 . ماهية المقاربة:

لقد تم بناء المناهج السابقة بالاعتماد على المقاربة بالأهداف، والغرض منها اكتساب التلاميذ معارف ودرايات ومهارات وسلوكات عِدَّة، ورغم ضبط هذه الأهداف بشيء من الدِّقة، والاهتمام بتدرج واضح في تقديمها، إلا أنه تم الوقوف على جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة، ومنها على سبيل الذكر لا الحصر.[55] ص04.

(*) الغرض من ذكر الاقتداء هنا، هل الوزارات والحكومات التي اقتدت بالدول التي انتهجت هذه المقاربة مُدركة وواعية بهذا التغيير أم مجرد تغيير فقط أم تغيير فرض عليها في إطار الأمركة (العولمة).

- التعامل مع هذه الأهداف وكأن لها نفس الأهمية في تكوين التلميذ.

- تعدد هذه الأهداف، بحيث أصبح من الصعب تحقيقها كلياتاً، وتقيِّيمِهَا تقييماً صحيحاً.

- تحقيق كل من هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادراً على تعبئتها وتجنيدها واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للتلميذ.

وأكَّد مُدير التعليم الثانوي العام في تقديمه لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي وفق الإصلاح الجديد على أن هذه السلبيات أدت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التَعْلِيم والتَعَلُّم، واعتمادها في بناء المناهج والتدريس مستقبلاً، إذ تقوم هذه المقاربة على **بيداغوجيا الإدماج**، التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التَرِاكُمِي، وتسمى هذه المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات.[55] ص04

2. 3 .الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات:

إن أول نقطة تتبادر إلى ذهننا في هذا العنصر هو لماذا تم التخلي عن المقاربة بالأهداف واللجوء إلى بديل لها ؟ هل لقصورها أم لعدم مواكبتها للتطورات الراهنة ؟ فكان علينا الرجوع إلى المراجع المتخصصة لتفسير تساؤلنا هذا.

وعند تصفحنا لإحدى الدراسات التي تناولت مقاربة التدريس بالكفاءات وجدنا مُبرراً لسؤالنا، حيث تذكر أن تطور مفهوم التَعْلِيم من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة، وذلك بقولها:« عندما وجهت إلى التَعْلِيم الهادف انتقادات لاذغة، بسبب قصوره على تجزئة الأهداف وتَفْتِيتِها، حيث جعل المُتَعَلّم عبارة عن آلة مبرمجة لا تعي إلا صياغة الأهداف وتنفيذها، ضمن سياقات متقطعة وغير متوافقة مع حاجات الإنسان وتطلعاته وطموحاته، وفي نفس الوقت لا تُنَمِّي لديه أي كفاءة تتماشى مع سوق الحياة الوظيفية، لأنها تهتم بالمعارف بشكل أكثر، لذلك طرحت بيداغوجيا الكفاءة كبديل لبيداغوجيا الأهداف، لِتُكْمِل المسيرة الثورية في مجال تحديث تقنية التدريس وأساليبه، ومن ثم يجب أن نفهم بأن التدريس بالكفاءات ليس قطيعة لنموذج التدريس بالأهداف، وإنما هو تعديل لمسار بيداغوجي، أصبحت بعض تقنياته لا تستجيب للحاجيات الفردية والاجتماعية الجديدة، ولذلك فهما يلتقيان في نقاط، ويختلفان في نقاط أخرى».[13] ص ص47-48.

كما أكدت المناشير الوزارية، والمناهج التي قام بها المشرفون على عملية الإصلاح أن اختيار مناهج بيداغوجية مقاربة التدريس بالكفاءات جاء في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يُركِّز على المادة المعرفية إلى منطق التَعَلُّم الذي يركز على المُتَعَلِّم، ويجعل دوره محورياً في الفعل التربوي.[55] ص36.

وتمدُّنا هذه الأخيرة بمجموعة من المبررات التي أدت إلى اختيار هذه المقاربة، نوجزها فيما يلي:

- تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية والتعليم، وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل، تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها.

- تسمح هذه المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع، وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

- يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التَعْلِيمِي/ التَعَلُّمِي باعتباره

كمالاً متناهياً من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.

- يؤدِّي بناء المناهج بهذه المقاربة إلى إعطاء مرونة أكثر، وقابلية أكبر للانفتاح على كل جديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بتطور شخصية الطفل.

- تستجيب هذه المقاربة البيداغوجية للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تَتَوَخَّى الوصول إلى مُوَاطِن ماهر، يترك التَعَلُّم فيه أثراً دائماً، ويُمَكِّنُهُ من التَكَيُّف مع مختلف مشكلات الحياة.

وركزت هذه البيداغوجيا على الجانب العِلْمِي، حيث وضعته كأساس حجر لِتَكْوِين جِيلْ المستقبل وتهيئته لقيادة الوطن، وتمثل ذلك في ما يلي:

- تستخدم قدرات المُتَعَلِّمين لتحقيق أهداف التَعَلُّم.

- توحيد التصوّر لدى المُتَعَلِّمين والمُعَلِّمِين

- توحيد التصور لدى المُعَلِّمِين والمُتَعَلِّمِين.
- ترتكز على منطق التَعَلُّم.

- تُكْتَسَبْ المعرفة بِنائياً (وكان أشار إلى هذه النقطة العلاّمة المؤرخ المغاربي، وواضع أسس علم الاجتماع في القرن الثامن الهجري، عبد الرحمن ابن خلدون، عند تأنيبه لطريقة التعليم لدى المغاربة. وقد نوه بطريقة ابن العربي ولخَّصها في ما يلي:" ولقد ذهب أبو بكر بن العربي في كتاب رحلته إلى طريقة غريبة في وجه التعليم، وأعاد في ذلك وأبدأ، وقدم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم، كما هو مذهب أهل الأندلس.قال: لأن الشعر ديوان العرب، ويدعو إلى تقديمه وتقديم العربية في التعليم ضرورة فساد اللُّغة، ثم ينتقل منه إلى الحساب فَيُمَرَّن فيه حتى يرى القوانين، ثم ينتقل إلى درس القرآن، فإنه يتيسر عليه بهذه المقدمة، ثم ينظر في أصول الدين، ثم أصول الفقه، ثم الجدل، ثم الحديث وعلومه، ونهى مع ذلك أن يخلط في التعليم علمان إلا أن يكون قابلاً لذلك بجودة الفهم والنشاط").[58] ص158-159.

- تهتم بالعمليات العقلية المرافقة لِلْتَعَلُّم لا بنواتجه.

- تعتبر السلوكات التي ترصدها الأهداف الإجرائية مؤشرات للكفاءة

- تهتم بتفريد التَعَلُّم(وكان أشار إلى هذه الفكرة المربي التونسي في القرن الرابع الهجري، أبو الحسن علي القابسي، عند انتقاده بشدة وسخط على الطريقة الجماعية التي تمنع المعلِّم من التمييز بين قويِّ الحفظ وضعيفه، غير أنه لا يحكم عليها حكماً مبرماً، إذ يذهب إلى حد السماح للمُعَلِّم باستعمالها متى شاء، شريطة أن يتَّبع خطى كل تلميذ على حدة. فها هو يجيب عن سؤال لمخاطبه في هذا الموضوع بقوله:" وسألت هل للصبيان أو الكبار البالغين أن يقرءوا في سورة واحدة، وهم جماعة على وجه التعليم، فإن كنت تريد يفعلون ذلك عند المعلم، فينبغي على المعلم أن ينظر في ما هو أصلح لتعلمهم ، فيأمرهم به، ويأخذ عليهم فيه، لأن اجتماعهم في القراءة بحضرته يخفي عنه قوي الحفظ من الضعيف. ولكن إن كان على الصبيان من ذلك خفة، فيخبرهم أنه سيعرض كل واحد منهم في حزبه، فيؤدبه على ما كان من تقصير"). [59] ص27- 28.

- لا تعتبر الترتيب مؤشر للتقدم، بل تعتبر مستوى الأداء الماهر دليلاً على التقدم.

والمقاربة بالكفاءات تحوّل جزء من المعارف الدراسية إلى موارد لحل مشاكل أو تحقيق مشاريع أو اتخاذ قرارات.[36] ص11.

2 . 4 . ماهية الكفاءة:

توصلنا في عنصر تحديد المفاهيم في الفصل الأول عند تعريفنا لمفهوم الكفاءة بأنها تتضمن عدداً من المهارات والدرايات والمعارف المتفاعلة، فإذا لم تتفاعل تلك المهارات فيما بينها لا تتحقق الكفاءة. كما أن الكفاءة تدلُّ على نشاطات قابلة للملاحظة والقياس، فإن لم تظهر مؤشراتها للعيان فلا تُسَمَّى كفاءة. ويمكن تطبيق هذه الكفاءة في وضعيات مختلفة، سواء كانت شخصية أم اجتماعية أم مهنية.[13] ص56.

فإذا كانت الأهداف السلوكية التي يراد تحقيقها، تُوصف بعبارات واضحة ودقيقة للدلالة على نواتج التعلُّم، فإن الكفاءة توصف بعبارات تتكون من فعل وفاعل ومفعول به، مثل: يفهم ما يسمع، يختار أفكاره، يعبر عن أفكاره.[13] ص56

ولا نطلب من التلميذ عند صياغة نص الكفاءة أن يكون قادراً على انجاز نشاط وإنما نطلب منه أن ينجز النشاط فِعْلِياً، لأن الكفاءة كامنة ولا تظهر للعيان إلا عند إنجاز النشاط. مثال: يقدّر مساهمة الرياضيات في مختلف ميادين النشاط الإنساني.[13] ص56.

ولا بُـدَّ للتلميذ في نهاية مرحلة التعليم الثانوي أن يتمكَّن من الكفاءات التي تسمح له بالاندماج بِنَجاح ويُسر في فرع من فروع التَعْلِيم العالي أو في شعبة من شُعب التكوين المهني القصير التي تُؤهِّلُه للاندماج بنجاح في الحياة العَمَلِية.[55] ص38.

وعند تصفحنا لبعض الدراسات الغربية التي تناولت المقاربة بالكفاءات من زاوية نقدية، وذلك بطرح تساؤل أهي حل للإخفاق التربوي ؟ فذكر: بأنها ليست حالة أو معلومة تُكتسب، إنها ليست مجرد معرفة ولا مجرد حُسن أداء، ولا يمكن فهمها على أنها مكسب من مكاسب تكوين من التكوينات. وبكسب المعارف أو القدرات لا يعني أنَّنَا صرنا أكفاء، قد نستطيع الإلمام بقواعد وتقنيات المحاسبة مثلاً دون معرفة تطبيقها في الوقت المناسب، وقد نستطيع الإلمام بالقانون التجاري كُلَّه، ومع ذلك لا نعرف كيف نحرر عقداً من العقود.[36] ص05.

ويواصل حديثه في مقاله هذا بأن المقاربة بالكفاءات تقتصر في الغالب في إصلاح المناهج الجارية بتركيزها على القُدرات، وهذا ما يبرر به رأيه بأن ليس هناك تطوير كفاءات حقيقية، ويُسَمِّيها بأداءات رفيعة المستوى وملائمة في سياقات متنوعة، أمَّا عناصر الكفاءة، فيسميها موارد معرفية.[36] ص20

3. مكانة الأستاذ والتلميذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات :

إن المقاربة بالكفاءات غالباً ما تقتضي مسعى جماعياً مشتركاً إن لم يسوّ بين المدرس والتلاميذ، فإنه على الأقل يجعله متضامناً مع المشروع المشترك، كإنشاء نَصٍ أو إجراء تجربة ناجحة أو القيام بتحقيق.[36] ص31. وغيرها من المشاريع المختلفة في العملية التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية.

فما هي المكانة التي حُضِيَ بها كل من التلميذ والأستاذ في هذه المقاربة ؟ وما علاقة كل طرف مع الآخر في عملية التَعْلِيم والتَعَلُّم وفق هذه البيداغوجية ؟

3. 1 . مكانة الأستاذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات:

تضاربت الآراء والاتجاهات حول دور الأستاذ (المدرّس) في الحقل التَعْلِيمِي، فقد ذهب بعض الأساتذة في زعمهم أن دور المدرس لا يتعدى تلقين المعارف وبناء القدرات القاعدية، أمّا الاهتمام بأمر التحويل، فذلك شأن التكوين المعني أو الحياة نفسها.[36] ص08

ومن أهمِّ السِمَات التي تَطْبَعُ بيداغوجية الكفاءات أنها أعادت النظر في مكانة الأستاذ ودوره وتحديد وظائفه من خلال علاقته بالمُتَعَلِّم، بحيث يصبحان شريكين، تَرْبِطُهُمَا علاقة تفاعل ونجاعة. كما أنه مطالب باستخدام بيداغوجيا متنوعة، تتناسب مع كل وضعية جديدة.[13] ص155.

فالمُعَلِّم هو الطرف المورد الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة عليهم، وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته بما يخدم أهداف التَعَلُّم.[13] ص155

توكل مقاربة التدريس بالكفاءات لِلْمُدَرِّس دور الوسيط بين المُتَعَلِّمِين والمعرفة، بحيث يقدِّم لهم العون والمساعدة لاستثمار استراتيجي.[13] ص161

يَلْعَبُ الأستاذ دور الوسيط في العملية الاتصالية داخل حجرة الصف، بحيث يحاول دائماً خلق شبكة من الاتصالات بينه وبين التلاميذ من أجل ترسيخ العلاقة الإنسانية من خلال تكيِّيف حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية والعلمية.

كما أن المقاربة في البيداغوجيا الجديدة تجعل الأستاذ يقوم بدور النموذج للتلاميذ، حيث أنهم يتعلَّمُون عن طريق مُحَاكَاتِهِ المهارية الأكاديمية والاجتماعية، فمعروف أن التلاميذ ينزعون نحو تقليد ومحاكاة الأستاذ، فهم يَتَعَلَّمُون منه مهارات حل المشكلات، واحترام الفروق الفردية، وجملة من السِمَات الشخصية، ولذلك يجب على الأستاذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات أن يَتَحَلَّى بخصائص إيجابية مثل الصبر، المرونة، الحماسة، التسامح، والحكمة في التعامل مع المواقف الصعبة، ومختلف السلوكات التي تصدر من التلاميذ، وغير ذلك.

فمن الممكن أن يكون الوضع التَعْلِيمِي مشدوداً جداً أو مبهجاً جداً، ولربَّما يضم أفراداً آخرين، وهذا الأخير له الكثير من التأثيرات، بناء على طبيعة المُهِمَّة، حب الفرد للمعاشرة، وشخصيات الأفراد الآخرين.

وبصورة عامة من الممكن استخدام أشخاص آخرين لتطوير وتحسين أداء التَعَلُّم، وهذا راجع إلى طبيعة التكوين- (المقصود بالتكوين هو الإعداد التربوي، وهو القدر اللازم الذي يتحصل عليه المُعَلِّم من أساليب وطرق التدريس واستعمال الوسائل التعليمية الحديثة، وغيرها).[59] ص47 - الذي يكون قد تلقاه الأساتذة، والذي غالباً ما يكون غير كافي لتنمية كفاءته، وبالتالي كيف يمكن أن يُكوِّن كفاءة وهو يفتقد إليها ؟

فالجامعات ليست أقدر من الإكماليات والثانويات على تنمية الكفاءات لأسباب متشابهة جزئياً على الأقل، طالما لا يقتحم الطلبة بدراسة حالات خاصة إلاَّ في نهاية مرحلة ما بعد التدرج.[36] ص24 .

وجدير بالذكر أن أغلب أساتذة التعليم الثانوي لا يحضون بدراسة ما بعد التدرج، وبالتالي لم يتلقوا تكويناً خاصاً، يكتسبون من خلاله على كفاءة تُؤهِّلُهم لتكوين كفاءات.

كما أكدت بعض الدراسات أن هؤلاء الطلبة بعد أن يتخرَّجُوا كأساتذة للتعليم الثانوي، فإنهم سيحتفظون بدروسهم اليومية بصفة تلقائية وإلى حد ما بنفس علاقتهم بالمعرفة، تلك التي اختزنوها خلال تجربتهم الجامعية، وإن تطوير الكفاءات بالنسبة لهؤلاء لم يتحوَّل بعد إلى طبيعة ثانية. إذن فالدائرة مغلقة، والابتعاد عنها لا يأتي لذاته، بل يمرُّ عبر ممارسة نوع من الوعي المُحْرِجِ، والبحث عن معارف نظرية المدعومة بالاهتمام والتاريخ وابستيمولوجيا العلوم، وبفضول حاد للممارسات الاجتماعية التي توظف فيها المعارف الدراسية في نهاية الأمر،

ممّا نخشى أن يجعل من المناهج الأكثر تجديداً، مجرد ممارسات يومية عادية، بينما المطلوب هو العكس.[36] ص25.

ولمَّا كان المُعَلِّمُون أساس كل تغيير وإصلاح، لذا لا بد من الاهتمام المتزايد بإعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم لمواكبة التطورات الجديدة في مصادر تكنولوجية التَعْلِيم والتَعَلُّم في ظل تغيير أدوار المُعَلِّم في عصر تكنولوجية المعلومات، إلاَّ أن اعتماد التكنولوجية التعليمية لا يعني إلغاء دور المُعَلِّم السابق، وإنما تغيير دوره إلى المشارك، المرشد، المُخَطِّط، المُوَجِّه، القائد، المبدع، المستشار، المرسل، المدرب، وغيرها من المهام.[18] ص178.

وهو ما أكَّده المختص في التربية الدولية المقاربة ليون كاندل في فلسفته التربوية عندما وضع المُدَرِّس في قلب العملية التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية في دراسة أعدها لليونسكو.

إلا أن ما نلاحظه في تطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات، أن السياسة المركزية في بناء المنهاج ببلادنا ركّزت على الأستاذ أنه مُنَفِّذ فحسب، ولم تضعه كمشارك في تصميمها، وبذلك لم تتح له الفرصة للبحث والتفكير والابتكار، والتجريب، واستثمار تجربته العَمَلِية الميدانية، فوجد كل شيء قد رُسِمَ له، وما وظيفته إلاَّ التنفيذ مع عدم الخروج عن الحدود التي رسمها له مُصَمِّمُو المناهج.

3. 2 . مكانة التلميذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات:

تتركز العملية التربوية بكل أبعادها حول المُتَعَلِّم، فهو غاية التربية وهدفها النهائي، ومن أجل ذلك تُبْذل الكثير من الجهود لتحسين المناهج التعليمية وتطويرها، إذ أن المناهج التعليمية لا تحقق أهدافها إن لم يستجيب لها المُتَعلِّم.

وتعتبر الطرق المتبعة أحد المتغيرات التي تحكم عملية التَعَلُّم، فبعد إعطاء المُتَعَلِّم الوظيفة الدراسية في حضوره، يتبقى الوضع الذي يجد المُتَعَلِّم نفسه فيه، والسبل التي عن طريقها يتفاعل مع الوظيفة الدراسية.

ومن خلال ما ذكرناه من مكانة الأستاذ والدور الذي أصبح منوط له في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ذلك أن أصبح التلميذ هو الفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التَعَلُّم، وهو المسؤول الأول عن التكوين الذاتي، إذ يصبح مطالباً بإعادة تنظيم موارده المتنوعة ضمن

وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماجي، فيقوم بالتنظيم والاكتشاف، وتبادل التجارب والخبرات مع زملائه.[13] ص155.

فالمقاربة الحديثة والمعاصرة تنتسب إلى منطق التَعَلُّم، وتستند إلى تصورات معرفية بنيوية وتفاعلية، ولذا تُركِّز على التلميذ، فيما تَعْتبر الْمَدَرِّس(الأستاذ) وسِيطاً وشَرِيكاً مُعِيناً، يَسْتَحْدِثْ الوضعيات، ويُشجِّع التلاميذ على اكتشافها، واكتساب المعارف والمهارات والدرايات...الخ، إضافة إلى تكييفها بالشكل المناسب والمطلوب.[60] ص04.

كما أن العملية التَعْلِيمِية / لتَعَلُّمِية لا تحدث إلا بوجوده وانتباهه وإدراكاته، ومشاركاته الذاتية، وهذا يشترط عليه أن ينتقل كلياتاً من وجوده في دائرة التَعْلِيم التي تعتمد على المُعَلِّم إلى وجوده في دائرته التَعَلُّم التي تعتمد على ذاته. وهذا يعني أن التَعَلُّم من مسؤولية المُتَعَلِّم، وليس مسؤولية المُعَلِّم.[52] ص43.

وهو ما ركز عليه القائمون على التربية والتعليم في بلادنا في ظل حركة الإصلاح الجديدة، وأكدُّوا على أن المُتَعَلِّم يعتبر شريك المُعَلَّم، وهو مسؤول عن التَعَلُّم ذاته، بحيث يُبَادر ويُساهم في تحديد مساره التَعَلُّمِي عن طريق الممارسة الفَعَّالة خلال حل المشكلات أو المسائل المطروحة عليه، والتي يجد نفسه مجبراً على ايجاد حلول لها، بتوجيه وإرشاد المُعَلِّم.

ومن الممكن بصورة عامة أيضاً ترتيب التَعَلُّم بصورة مجموعات تعاونية، ذلك أن التلاميذ يستطيعون التَعَلُّم من أخطاء بعضهم البعض، ولأن لديهم الفرصة لتقليد زملائهم الأكثر تفوقاً.

ويتعلم المُتَعَلِّم الذكي بطريقة أسرع مما يَتَعَلَّم المُتَعَلِّم الكسول خاصة في حالة كون المادة المطلوبة ذات معنى. كما يعتبر الذكاء أقل أهمية عند القيام بدراسة أمور حركية فقط. ولقد وُجدت العلاقة بين القلق والتَعَلُّم معقدة بعض الشيء، فمن المحتمل أن يكون المُتَعَلِّم غير القلق أبطأ تَعَلُّماً بصورة متزايدة، نظراً لأن المُتَعَلِّم يجب أن يشعر بالحاجة لشيء ما لا يمتلكه، من أجل أن تكون لديه الدافعية لِلْتَعَلُّم، ومع ذلك فإن الكثير من القلق يَضُرُّ بشدة عملية التَعَلُّم. فالمُتَعَلِّم الكثير القلق لا يستطيع التركيز على المهمة الدراسية، خاصة وأن الفرد يكون قَلِقاً بصورة كبيرة قُبيل إجراء امتحان مُهِم، وعلى أي حال فإن التَعَلُّم يعتمد بصورة عظيمة على وجود دافعية لدى المُتَعَلِّم، ومن الأمور الأخرى التي يمكن أن يختلف فيها المُتَعَلِّمُون (العمر، الجنس، ودرجة النضوج أو فترة النمو).

ويختلف المُتَعَلِّمُون في القدرات والاستعدادات في مجالين رئيسيين هما:

القدرة العقلية(*) والقدرة الحركية(*) مما يجبر المُدرِّس أن يأخذ بعين الاعتبار هذا الاختلاف من خلال إستراتيجية تنمية هذه القدرات لدى المُتَعَلِّم واستغلالها أقصى حد في تنمية مهارات التفكير، فيُعَلَّم تلاميذ الطور الثانوي الملاحظة الجيدة، ويعمل على تحسين قدراتهم في جمع المعلومات عن بيئتهم، وهذه خطوة أولى نحو تحليل المعلومات ومعالجتها ليتوصلوا إلى بناء محكم من المعرفة، تسهل عليهم فهم العالم والتفاعل معه.[61] ص ص87-88

إلاَّ أن هذه المقاربة ينجم عنها شروط، يجب توفُّرها لدى التلاميذ، وينتج عنها العديد من الفوارق، تؤدِّي إلى عدم المساواة بينهم، وربما يكون إجحاف في حق البعض. وهذا ما تناولته الدراسة النقدية السالفة الذكر من خلال إشكاليتين، الأولى اكتساب المعارف، باعتبارها موارد للتجنيد، والثانية تتعلق ببروز أهداف جديدة للتكوين.[36] ص10.

كما انتقد هذا الباحث في دراسته بناء الكفاءات عند التلاميذ من خلال هذه المقاربة، إذ تنتظر أن يظهروا درجة كافية من التَحَكُّم في الوضعيات العامة من خلال أداء مَلْمُوس (قرارات، حلول، انجازات). ممَّا يُمكنها أن تُشَكِّل عائقاً بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التَعَلُّم. وفَنَّد كلامه هذا بعدم وجود كفاءات في غياب توفر الموارد اللازمة (قدرات ومعارف). حيث أن التلاميذ الذين يعانون نقصاً خطيراً في هذا المستوى، سيتفوَّق عليهم الآخرون مباشرة، إلاَّ إذا اقتصرنا على المراقبة المسبقة للتحكُّم في الموارد اللازمة، وأثرنا تأهيلها على تأهيل الكفاءات التي تُجنِّد تلك الموارد.[36] ص ص20- 21 .

3 . 3 . العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في مقاربة التدريس بالكفاءات:

تُعتبر العملية الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، عملية مُعَقّدة يصعب فهمها، لما لها من فعَّالية في تحقيق كفاءة تَعْلِيمِية / تَعَلُّمِية، يمكن من خلالها الوصول إلى الأهداف المنشودة.

وتتجه أنظار الباحثين اليوم في مجالي التعليم والاتصال إلى دراسة التأثير المتبادل المباشر والمتزايد لوسائط الاتصال في عملية التَعْلِيم والتَعَلُّم.[07] ص87.

(*) تشمل هذه الأخيرة على خمس مهارات (اللفظية، العددية، التفكير المنطقي، التفكير المنظم، الابتكار)

(*) تشمل على خمس مهارات أيضاً (القدرة الميكانيكية/ الآلية، الحركية، التوافق العضلي/ العصبي، ردود الفعل/ الاستجابة، القدرة الفراغية/ الفضائية).

والأستاذ والتلميذ أحدا هذه الوسائط، فكل واحد يُكمِّل الآخر، من خلال تفاعلهما عند حدوث العملية الاتصالية في حجرة الصف، بغرض حدوث العملية التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية المسطرة من قبل الهيئة التربوية الساهرة على تنفيذ استراتيجيات التربية والتَعْلِيم.

في حين نجد بيداغوجية التدريس بالكفاءات تَعتبر الأستاذ ركُن أساسي في البيئة المدرسية، باعتباره مربِّي ومُوجِّه، وقائد الجماعة في حجرة الصف. وهذا القائد لا مبرر لوجوده إذا لم يتوفر الطرف الآخر في المعادلة التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية، وهو التلميذ، الذي سطرت من أجله الأهداف والغايات.

وقد اخترنا دراسة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، لِمَا لهاذين العنصرين من دور في حدوث العملية التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية، بفعل تفاعلِ التلميذِ مع أُسْتاذِهِ، وتفاعل التلاميذ فيما بينهم، بغرض اكتساب معارف ودرايات ومهارات، وتوظيفها في حل مشكلة أو مسألة مطروحة عليه في إطار وضعية تعلُّمِية ما، وتكون توجيهات الأستاذ له بطريقة غير مباشرة، حتى يصل التلميذ إلى تفكيك رموز الوضعية المشكلة، ويصل إلى حلولها، ويكون ذلك بفضل اكتسابه لمهارات وقدرات تساعده على ذلك. (*) وحديثنا عن هذين العنصرين لا يقلل من أهمية العناصر الأخرى، فكلها تتكامل لتجعل من البيئة المدرسية وسطاً هاماً، تزاحم باقي العوامل المساهمة في التنشئة الاجتماعية للفرد.

فالمدرسة (الثانوية) هي المؤسسة الأولى للاكتساب المعارف المنتجة، وهو ما أكدته إحدى الدراسات بقولها: « أن المدرسة هي المؤسسة الأولى للتربية المقصودة، فالمنزل يقوم بدور تربوي هائل ولكن له وظائف أخرى، كما أن مُعظم تَعَلُّمِه من النوع غير المقصود أو التَعَلُّم المصاحب. أما المدرسة فهي المؤسسة التي أنشأها المجتمع خصيصاً لتقوم بوظيفة تربية النشء وتعليمه».[07] ص140.

ويتأكد تأثير الأستاذ على تلاميذه إذا نظرنا إلى المُعَلِّم من زاوية أنه قائد مجموعة العملية التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية.

ونجد معظم البحوث التي تناولت هذا التأثير، تثبت الفكرة العامة بأن المُعَلِّم أو الأستاذ بشخصيته هو الذي يصبغ جو الجماعة، فالمُعَلِّم المسيطر أو المتسلط يخلق مناخاً في الجماعة يصعب فيه على المُتَعَلِّم السويّ أن يتوافق، بينما يستطيع المُعَلِّم أو الأستاذ الديمقراطي، وغير المعاقب، المتفهم لحاجات التلاميذ أن يخلق جواً إيجابياً في الجماعة، يُشجِّع التلاميذ

على ممارسة كل ألوان النشاط الممكنة، ويتفاعلون فيه على نحو سوّي، ويحققون فيه حاجاتهم، وبالتالي توافقهم وتتأكد انتماءاتهم إلى الجماعة.[07] ص ص142- 143.

كما أن ذات الإنسان تتغير نتيجة النُضج والـتَعَلُّم، وتنمو من خلال عملية التفاعل بين المُتَعَلِّم والخبرة في البيئة التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية.

وبيداغوجية التدريس بالكفاءات نجدها تعتمد على منطق الـتَعَلُّم والتركيز على العلاقة بين المُـتَعَلِّم والمعرفة، وعلى نشاط المُـتَعَلِّم في بنائه للمعرفة وحل المشكلات ومواجهتها، وعلى دور الوساطة التي يقوم بها المُعَلِّم في هذه التَعَلُّمات، وجعلت هذه البيداغوجيا المُعَلِّم ملاحظاً، يتكلَّم أقل ويحثُّ أكثر، وسيطاً بيداغوجياً لِعَمَلِيات التَعَلُّم، مُنَظِّماً ومُسَيراً لِلْتَعَلُّمَات. [27] ص17.

وهناك من يرى أن التدريس الفَعَّال (سيلدايك وألجوزين) عملية تتضمن أربعة عناصر[53] ص19-20:

<u>التخطيط للتدريس</u>: إن المُتَعَلِّمِين في الصف الواحد ذو قدرات متباينة، وبسبب هذا التباين، فإن الأهداف التعليمية للتلاميذ ليست واحدة، ومن المقررات التي يتم اتخاذها عند التخطيط:

- القرار المتعلق بما يتسم تدريسه.
- القرار المتعلق بكيفية تنفيذ التدريس.
- القرار المتعلق بالتوقعات الواقعة من التلاميذ.

<u>إدارة التدريس وتنظيمه</u>**:** البيئة التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية الجيِّدة هي بيئة منظمة، تحكمها قواعد وتعليمات واضحة، ومبادئ الإدارة الفعَّالة للتدريس هي:

- التحضير للتدريس.
- إدارة الوقت الصَفِّي بِشَكل فَعَّال.
- توفير بيئة صفِّية.

<u>تنفيذ الدرس</u>: يتطلب التدريس الفعَّال أيضاً التفكير بأفضل الطرق لتنفيذ التدريس في حجرة الصف، ويشمل:

- تنفيذ التدريس.
- تقديم المحتوى التعليمي.

- متابعة تَعَلُّم التلاميذ وتكييف التدريس.

تقييم التدريس: العنصر الرابع المهم من عناصر التدريس الفعَّال هو عنصر التقييم، فالمُعَلِّمُون بحاجة إلى أن يعرفوا مدى فاعلية التدريس الذي يُقدِّمونه لتلاميذهم، ويتضمن هذا العنصر:

- متابعة وتقييم استيعاب التلاميذ.
- متابعة وقت التَعَلُّم الأكاديمي النشط.
- حفظ سجلات حول تقدُّم التلاميذ.
- إبلاغ التلاميذ بالتقدم الذي يحرزونه.
- توظيف المعلومات في اتخاذ القرارات.

ممَّا سبق يمكن القول: إن ما يفضله الأستاذ عند تلاميذه قد يتباين من أستاذ إلى آخر حسب الفروق الفردية، في شخصيات الأساتذة، فنجد البعض يفضل جوانب معرفية وعقلية في شخصية المُتَعَلِّم أكثر من غيرها، بينما يفضل البعض الآخر جوانب خُلُقِيَة، بينما يفضل آخرون المهارات الاجتماعية وكيفية التعامل مع الآخرين، وغيرها من الفروق الفردية لِلْمُتَعَلِّم.

خلاصة الفصل الثالث

وخلاصة القول: إن المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات تمنح المُعَلِّم الاعتماد على أكثر من طريقة للتدريس وفق ما يستدعيه الموقف أو المحتوى أو الهدف الذي يراد انجازه أو حاجة المُتَعَلِّم الدائمة إلى إثارة مواقف ومشكلات تجعله أكثر استعداداً لِلَفْتِ الانتباه وقُدْرَتِه على التركيز، وسعة النظر، ودقة الملاحظة، وتشخيص العمل، ولقد تم تصميم مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات وفق مُوَاصفات معيَّنة لفاعلية طريقة التدريس، كفاعليتها في إحداث التَعَلُّم الهادف ذي المعنى لدى المُتَعَلِّمين، وتهيئة فرص ومواقف تَعْلِيمِية/ تَعَلُّمِية، من شأنها أن تُساعد المُتَعَلِّمِين على أن يتعلَّموا بأنفسهم تحت توجيه وإشراف المُعَلِّم.

كما أنها تجعل المُتَعَلِّم يفكر ويبحث أكثر ممَّا يتذكر فقط، وهذا يعني تأكيدها على تنمية المهارات والاتجاهات، بدلاً من الاهتمام بحفظ واستظهار الحقائق والمعلومات فقط، كما أنها تشمل على أساليب تقويمية متنوعة، ومثيرة لاهتمام المُتَعَلِّم، وتبعث فيه الرغبة لمواصلة الانتباه والعمل الإبداعي، وتستخدم وسائط تكنولوجية متنوعة، وَتُرْجِعُ المتعلِّمين إلى مصادر التَعَلُّم المتنوعة.

أمَّا بالنسبة لِلْمُعَلِّم فهي تساعده على نمو شخصيته وتطوير كفاءاته في المجال التَعْلِيمِي، وإكسابه المزيد من الخبرات، كما تساعده على الابتكار والإبداع، حتى يكون مُنَظِّراً في علوم التربية والتَعْلِيم.

الفصل الرابع

الاتصال الصفِّي وعلاقته بتحقيق الكفاءة التعلُّمية للمتعلِّمين

تمهيد:

إذا ما حاولنا فهم العلاقة بين الأستاذ والتلميذ داخل حجرة الصف، وجدناها علاقة تتميز بطابع التعقيد، فهي لا تنحصر في إلقاء الدرس فحسب، بل هي أبعد من ذلك بكثير، كونها تشكل مجموعة علاقات مختلفة في مضامينها ومظاهرها.

وهو ما أكدته إحدى الدراسات بقولها:"...إنها أولاً علاقات إنسانية، لأن تحقيقها يستدعي حضور وتفاعل العنصر الإنساني مجسداً في المُدرِّس والتلميذ، ثانيا علاقات التواصل، لأن التَعْلِيم بالدرجة الأولى هو إقامة تواصل مع التلاميذ"[62] ص15.

فما هي إستراتيجية التدريس في بيداغوجية التدريس بالكفاءات ؟ وما هي طرائق التدريس التي تقوم عليها هذه البيداغوجيا ؟ وما مدى تأثيرها في العملية الاتصالية ؟ وما هو واقع العملية التعليمية/ التعلُّمية في حجرة الصف بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم من خلال عملية التفاعل والرفع من فعَّالية التَعَلُّم ؟

كلها تساؤلات نحاول الإجابة عنها في هذا الفصل.

1. الاستتراتيجية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات:

اختلفت الآراء حول تحديد مفهوم دقيق للإستراتيجية التي أصبحت عِلْماً قائماً بذاتها، والاسترتيجية في الأصل هي فن استخدام القوى السياسية والاقتصادية والنفسية والعسكرية، لأي أمة أو مجموعة من الأمم، لتأمين الدعم الأقصى للسياسة المعنية في أيام السلم

أو الحرب[03] ص415. سرعان ما توسع مفهوم الإستراتيجية ليطرق باب كل المجالات، ولا يمكن الحديث عن أيٍّ موضوع دون ذكر الإستراتيجية المطبقة فيه.

ولا تستطيع أي مؤسسة ما تحقيق نجاحها إذا لم تقم على إستراتيجية معينة تقوم عليها. وعند عودتنا إلى المراجع التي تناولتها، وجدنا أهم نقطة مشتركة بينهما في دراسة الإستراتيجية بأنها تلك الوسائل والنظم المستعملة لتحقيق الأهداف المسطَّرة، وهي الطريقة التقديرية لِرَسْم مستقبل مؤسسة ما، لأن فيها تَتَحدد كل الخطوات العلمية التي من شأنها تحقيق كفاءة إنتاجية، وتبرز ثقافة المسيِّر العِلْمِيَة، خاصة أن المؤسسة تقوم بوظيفة اجتماعية مفادها تحسين الإطار المعيشي.

إذا كان إصلاح المنظومات التربوية يهدف إلى تحديد غايات التَعْلِيم حتى تكون أكثر ملائمة لحاجات الأفراد والمجتمع المفترضة، وإلى تحقيق أهداف التكوين واستخدام أحسن الوسائل وأنجع الطرائق، ولئن تَبَنَّت بيداغوجية التدريس بالكفاءات وِزَارَاتُ التربية لدول العالم كإستراتيجية، فذلك لكونها تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التَعَلُّم وتحديثهما، فضلاً عن أخذها بالاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التَعَلُّم من جهة أخرى، فما سِمَات وآليات هذه الإستراتيجية ؟

1.1 . مفهوم إستراتيجية التدريس:

يُعد التدريس الجانب التطبيقي التقني للتربية عامة والمناهج التعليمية خاصة، كما أنه نظام مخطّط له بقصد، يشمل على مجموعة من العمليات الهادفة التي يقوم بها كل من المُعَلِّم والمُتَعَلِّم. [18] ص131.

أمَّا إستراتيجية التدريس فهي خطة محكمة البناء[03] ص415. ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى، لتحقيق كفاءة مرجوة، وتتضمن أشكالاً من التفاعل بين التلميذ والمُدَرِّس(الأستاذ) وموضوع المعرفة.

1. 2. سمات الإستراتيجية: تتميز الإستراتيجية بمجموعة من السمات، نوجزها في ما يلي:

- إنّها طريقة عِلْمِية تعتمد بالدّرجة الأولى على التّخطيط لدراسة موقف ظاهرة أو مشكلة والتّعرّف على حجم وأبعاد كافّة الإمكانات والقدرات المتاحة تسخيرها بعد ذلك لتحقيق الأهداف المرجوّة.[48] ص47.

- تتّسم بالواقعيّة، سواء في العامل المنشئ لها أو الوسائل المستعملة والموظّفة القادرة على تحقيق الأهداف.

- تتميّز بالحركية النّاتجة عن استهدافها مُوَاجَهة موقف أو ظاهرة أو مُشكلة واقعيّة يستحيل تحقيق أهدافها، إلاّ عن طريق عمل يعتمد أساساً على الحركة.

- تتوقّف درجة النّجاح في العمل الاستراتيجي على قدرته في تحقيق المبادرة والمفاجأة للمصدر المدروس.

- تتّسم باستفادتها المستمرّة من كافّة المعطيات العِلْمِية ما دامت أنّها تساهم في تحقيق الأهداف المرجوّة بشكل أفضل.

- تتميّز بالسَعْيِ إلى الاستفادة من التّجارب السابقة عند مواجهتها لذات الموقف.

1. 3 . إستراتيجية التَعْلِيم والتَعَلُّم في بيداغوجية التدريس بالكفاءات:

تستمد إستراتيجية التَعْلِيم والتَعَلُّم بالكفاءات جذورها من علم النّفس السّلوكي، كما هو الحال بالنسبة لِلْتَعْلِيم والتَعَلُّم بالأهداف ـ الجيل الأول ـ ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي وعلم النفس البنائي.[13] ص17.

والتعليم بالكفاءات: هو العملية التي تكون فيها نِتَاجْ التَعَلُّم تمثل أهدافاً تعليمية عامة محددة في المناهج الدراسية في صيغة كفاءات، تُكَوِّنها نواتج تَعَلُّمَات تُتَرْجَم في صور أفعال سلوكية، حيث ينتج عن كُلِّ تَعَلُّم من التَعَلُّمَات اكتساب سلوك جديد، له تأثير على الفرد. وَلِتَعَلُّم الفرد أهداف ونتائج على مستوى المجالات الآتية:

1 . مجال تَعَلُّم المفاهيم (معارف صرفة). [18] ص ص338- 341.

2 . مجال تَعَلُّم المهارات(معارف فعلية). [18] ص ص349- 353.

3 . مجال تَعَلُّم الوجدانيات من قيم واتجاهات وميول (معارف سلوكية). [18] ص356-365.

إن إستراتيجية التَعْلِيم والتَعَلُّم بالكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي، حيث غالباً ما ترتبط الكفاءة بحل المشاكل المرتبطة بالوحدة التعليمية،

وتعتمد على المعارف والموارد المرتبطة بتلك الوحدة، كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف والموارد المرتبطة بعدة وحدات تعليمية.

ونظراً لعلاقة الانسجام والتفاعل القائمة بين المقاربة والإستراتيجية، حيث كل تغيير في إحداهما يَتطلَّبُ تغييراً في الثاني، فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله من إستراتيجية الأهداف الكلاسيكية إلى إستراتيجية التَعَلُّم بالكفاءات، يَتطلَّبُ تغييراً مناسباً لنمط مقاربة التَعْلِيم على ضوء مستجدات الإستراتيجية المعتمدة.

ومن خلال الاستراتيجيات التالية يمكن استخلاص التصور المناسب لنموذج الإستراتيجية المطلوبة:

أ. إستراتيجية التَعْلِيم:

التَعْلِيم: هو أعمُّ وأشمل من التدريس، فهو يتضمن جميع الحوادث التي تؤثر بشكل مباشر في تَعَلُّم الفرد، سواء كانت تلك الحوادث مقصودة أم غير مقصودة.[48] ص24.

أمّا استراتيجية التَعْلِيم: هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مُثْلَى لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات مرجوة.

وكلمة التَعْلِيم مرتبطة بتنظيم البيئة الخارجية التي تحدث فيها عملية التَعَلُّم للتلميذ. كما أن التَعْلِيم يرتبط بالتصميم والتخطيط والإجراءات، وغير ذلك من عناصر البيئة التعليمية، يقوم بها المُعَلِّم لتنظيم الموقف التعليمي بقصد تسهيل عملية التَعَلُّم بالنسبة للتلاميذ.[52] ص ص236-237

ب. إستراتيجية التَعَلُّم:

التَعَلُّم: يعرفه جيلفورد guilford بأنه التغيُّر الدائم أو الثابت نِسْبِياً في سلوك الفرد الناتج عن استشارة ما. وقد تكون المثيرات التي يتعرض لها الفرد مقصودة ومخطط لها.[48] ص25 .

أمّا استراتيجية التَعَلُّم: يقصد بها الأنماط السلوكية، وعملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة تَعَلُّمهم. إنها الإستراتيجية التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات معينة،

كما أن التَعَلُّم يُشير إلى التغيُّرات النمائية التي تحدث في سلوك المُتَعَلِّم نتيجة تفاعله مع أنواع الخبرات التعلمية في البيئة.[52] ص236

ومن أهم أنماط هذه الإستراتيجية نذكر ما يلي:

ب. 1 . إستراتيجية إعادة السرد والتسميع: وتعرف عموماً بتكرار المعلومات التي نريد تذكّرها، وهذا يُسَمَّى السرد والتسميع، إلا أن الإحاطة بوحدات تعليمية أكثر تعقيداً، يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب، فتعدد تكرار المعلومات، فوضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية وكتابة ملاحظات على الهامش، إستراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد يمكن تعليمها للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر وحدات تعليمية أكْثَرُ تعقيداً.

ب . 2. إستراتيجية التفصيل والتوضيح: إنها تمثل الفئة الثانية من استراتيجيات التَعَلُّم، وهي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة، بحيث تصبح أكثر مَعْناً، وبالتالي تجعل التفكير أسهل وأكثر، وتُساعد إستراتيجية التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى، وذلك بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل.

ج. إستراتيجية التنظيم: تستهدف هذه الإستراتيجية مساعدة المُتَعَلِّمِين على زيادة معنى المواد الجديدة، وذلك بغرض إضافة جديدة على المواد القبلية، وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعة فرعية أصغر.[18] ص70

1. 4 . معايير اختيار الإستراتيجية المناسبة لِكُلِّ وضعية تَعَلُّمِية:

تخضع عملية اختيار إستراتيجية ما لعدد من المعايير والاعتبارات أهمها:

1 . الأهداف التعلمية المتوخاة وطبيعتها ومستواها.

2 . المرحلة التَعَلُّمِية، ومستوى نمو المُتَعَلِّمِين فيها، وقدراتهم في مختلف الجوانب، وحاجاتهم ومكتسباتهم.

3 . الوسائل والإمكانيات المادية والبيداغوجية المساعدة.

4 . المضامين والأنشطة الخاصة بالوضعية التَعَلُّمِية.

5 . خلفية المُدَرِّس الخاصة (تكوينه الخاص) أسلوبه الخاص، و تحكُّمه في مختلف مهارات التنشيط واختيار ما له من العوامل الملائمة مع كل وضعية تَعَلُّمِية. وذلك بإسقاط المعايير السابقة على جملة الاستراتيجيات الممكن اعتمادُها في النشاطات التربوية، فإنه لا يمكن حصر كل الوضعيات لارتباط كل إستراتيجية بخصوصية كل مشروع تَعْلِيمِي تَعَلُّمِي في مجال ما أو في مادة ما أو في موضوع ما، ولتنمية قدرة ما، واكتساب كفاءة ما في مستوى ما، ومع هذا التباين المرتبط بالعوامل المختلفة المذكورة، فإنه توجد مقومات أساسية مشتركة بينها، وانطلاقاً من المزاوجة بين العناصر المتكاملة التي تستوحي من بين مقومات كل إستراتيجية من الاستراتيجيات المقترحة في سياق تكوين الكفاءات بواسطة التَعَلُّم الذي يمكن أن يبرز في أشكال وصور متعددة ومتنوعة كالتَعَلُّم الذاتي(وهو إستراتيجية تصميم لِلْتَعْلِيم والتَعَلُّم، تجعل المُتَعَلِّم هو المسؤول الأول عن تعليم نفسه بنفسه، للحصول على نتاجات تعليمية أجود وأبقى أثراً) [52] ص324. والتَعَلُّم الممنهج، والتَعَلُّم التعاوني، والتَعَلُّم الجماعي.

ويمكن إجمالاً اقتراح نموذج التَعْلِيم والتَعَلُّم الآتي الذي هو نموذج توافقي يجمع بين أدوار العناصر الآتية: التلميذ، المُعَلِّم، ومحتوى المعرفة، نوجزها فيما يلي:

أ . التلميذ(المُتَعَلِّم): يقوم هذا النموذج على فاعلية التلميذ في فِعْلِ التَعَلُّم، فهو يأخذ بعين الاعتبار شخصية المُتَعَلِّم الإيجابية وقدراته العقلية وميولاته الوجدانية وبنيته النفسية. [63] ص ص154- 156. وأهم مبادئ هذا النموذج ما يلي:

أ. 1. إن دور المُدرِّس(الأستاذ) هو توفير شروط بسيكو/عقلائية ومادية تُمَكِّن المُتَعَلِّمِين من التَعَلُّم الذاتي وتحفيز النشاط البيداغوجي. [52] ص226

أ. 2. التَعَلُّم يقوم على تفاعل التلميذ مع المحيط التَعْلِيمِي/ التَعَلُّمِي، حيث يكون المُتَعَلِّم إيجابياً، يبادر ويبحث ويكتشف ويستجيب لخصوصياته الذاتية

ومتطلبات النشاط الجماعي.

أ . 3. تكون طريقة التدريس مفتوحة تعتمد على المناقشة وبيداغوجية الإبداع وحل المشكلات.

أ . 4. تكون الحوافز داخلية تعكس ميولات وحاجات المتعلِّمين.

أ. 5. إن المعرفة يَتِمُّ بناؤها من طرف المتعلِّمين بتنشيط المُعلِّم.

ب . المُـدَرِّس(المُعَلِّـم): هـو نمـوذج تعليمـي، يبـرز الـدور الريـادي للمـدرس(الأسـتاذ) في علمية التَعْلِيم، باعتباره مصدر تخطيط التدريس وتسييرهِ وضَبْطِهِ، استناداً إلى مبدأ تمثيلهِ سُلطة معرفية وأخلاقية وتوجيهية، وأسس هذا النموذج هي:

ب. 1 . النظر إلى المعرفة كوسيلة واعتبارها مستقلة عن المُتَعَلِّم، يكتسبها بتدخل من المُعَلِّم.

ب. 2. يكون المُعلِّم موجهاً من الخارج.

ب. 3. يَشْغُل المُعَلِّم مهام التخطيط والتسيير والتقويم.

ب. 4. يعتمد المُعَلِّم على طرائق التدريس المرنة.

ب. 5 . تكون الحوافز خارجية، تعتمد الإثارة و التوجيه المناسبين.

ج . المحتوى(موضوع المعرفة): هو نموذج تَعْلِيمِي/ تَعَلُّمِي، يتمحور حول محتويات التَعَلُّم، باعتبارها تضم أساسيات المعرفة بِكُلِّ أشكالها، ويرتكز على انتقاء المحتويات وتنظيمها داخل المنهاج. أو بعبارة أخرى هو المادة التعليمية المعرفية التي تُشَكِّل موضوعات المناهج التعليمية أو الخبرات التعليمية التي تُقدّم إلى المُتَعَلِّمِين من خلال المنهاج أو الكتاب المدرسي أو المصادر التعليمية الأخرى[52] ص269. ومن أهم خصائص هذا النموذج، نذكر:

ج. 1. النظر إلى المعرفة كوسيلة لا كغاية في حد ذاتها.

ج . 2. اختيار المحتوى في ضوء الأهداف المتوخاة من المناهج (تنمية قدرات، تكوين كفاءات) والأخذ في ذلك بعين الاعتبار خصوصية التَعَلُّم في كل مرحلة تعليمية.

ج . 3. اعتماد طرائق مرنة ومتكيفة، تماشياً مع معطيات المعرفة التنظيمية في برنامج متكامل ومحدد من حيث الزمن والمكان.

ج . 4. النظر إلى الوسائل على أن وظيفتها هي المساعدة والإيضاح فقط، قصد إشراك المُتَعَلِّم في استعمالها لبلوغ التَعَلُّمَات المستهدفة.

ج. 5. الاعتماد على النشاط المدرسي داخل حجرة الصف مع الاتصال بالمحيط الخارجي.

ج. 6. الاعتماد في التقويم على مؤشرات الكفاءة المحققة من خلال أفعال سلوكية ظاهرية قابلة للملاحظة والقياس في وضعيات ونشاطات متنوعة، متعلقة بقدرة توظيف المعارف المكتسبة وتحويلها داخل المدرسة وخارجها. [52] ص ص131- 132

ممَّا سبق يمكن القول: إن الكفاءة هي تجنيد لإستراتيجية تتضمن عناصر فكرية معينة (معلومات، عمليات فكرية) وعناصر سوسيو وجدانية(صبر، استماع لرأي الآخر، التزام، مواقف) وأخيراً عناصر نفسية حركية (انتباه من مستوى معين، تنسيق معين بين الحواس والأطراف المختلفة). [15] ص27

2 . طرق التَعْلِيم في بيداغوجية التدريس بالكفاءات:

لقد تناولنا مفهوم الطريقة والتدريس في الفصل الأول عند تحديد المفاهيم ولا داعي هنا لتناول مفهوم طرق التدريس، ولهذا سنركز على العوامل التي تتدخل في اختيار هذه الطريقة، ومجال تطبيقها في العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية.

حيث أكدت معظم الدراسات التي تناولت التَعْلِيم أن نجاحه يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، حيث أن هذه الأخيرة تستطيع أن تُعالج الكثير من صعوبة المحتوى التَعْلِيمِي وضعف المُـتَعَلِّم، حتّـى وإذا كـان المُعَلِّمُـون يتفـاوتون بشخـصياتهم وقـدراتهم فـإن هـذا التفـاوت مـن الطريقـة يكـون أبعـد أثـراً، ومـن هنـا فـإن أركـان عمليـة التـدريس لا يمكـن أن تكتمـل إلاَّ بمُعلِّم كفء يؤدِّي طريقة تدريس ناجحة في عملية تدريس فاعلة(*) يُحقق تَعْلِيماً وتَعَلُّماً هادفاً ذا معنى.[18] ص375

وانتشر استعمال الطريقة في ميدان التربية بمعنى كيفية تنظيم واستعمال مواد التَعَلُّم والتعليم بُغية التوصل إلى الأهداف التربوية المقصودة، ويحدد الخبراء الطريقة بأنها البناء المحكم لنسق أعمال التعليم، ويمكن اعتبار الطريقة نموذجاً من نماذج سلوك المُعَلِّم، ويدخل فيها تخطيط هذه الأعمال، وإدارتها، والحيل المستعملة في تنفيذها، وذلك يعني أنها تتناول اختيار ما يجب أن يُعْلَمَ في وقت محدد معين، والنسق الذي يجب أن ترسل فيه هذه المواد، كما تتناول أساليب تعليمها وأدواته، وتتألف الطريقة من المبادئ والأساليب والممارسات، ولِنَاحِيَة تنفيذ الأعمال التعليمية عدة أوجه، منها:

(*) المقصود بالتدريس الفاعل هنا: مجموعة من الأنشطة والأدوات والأساليب والإجراءات التي تكون بتوجيه من المعلِّم بهدف الوصول إلى نتائج مرضية بأقل تكلفة، من حيث الوقت والطاقة.

- قيادة الصف وضبطه.

- عرض مواد التَعَلُّم وخبراته.

- المطالبة بمحاولة ومعالجة هذه المواد والخبرات.

- تصحيح الاستجابات وإظهار الخطأ.

- تنظيم إجراءات التقويم واستعمالها.

والطريقة أسلوب فَنِّي قائم على مُعطيات تربوية ونفسية، يعتمدها المُعَلِّم (الأستاذ) مع التلاميذ لتنفيذ المناهج التعليمية، وتحقيق الأهداف. فهي عبارة عن خبرة تلتزمها المدرسة من أجل تيسير العمل وتسهيله، وجَعْلِهِ سُلُوكاً، يتوافق مع ميول التلاميذ واتجاهاتهم، فيتفاعلون معه إلى درجة أن يؤثر في نُمُوِّهم العقلي والوجداني والجسمي والسلوكي، بما هو مقرر في الأهداف والغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها.[64] ص31

كما أنَّ مصطلح طرق التدريس يَدُلُّ ضِمْنِياً على طريق ذي اتجاه واحد في العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، وذلك لأنه تَعْبِيرْ أكثر دقة، لحقيقة أن التَعَلُّم جزء ملازم يتعذر فصله عن التعليم. أمَّا طُرق التَعْلِيم والتَعَلُّم فهي طرق يستخدمها المُدَرِّس(الأستاذ) لتسهيل نقل المعلومات والمهارات، ويستخدمها الدارس لكسب هذه المعلومات والمهارات، وتحويلها إلى كفاءات، ويُفضل استخدام هذا المصطلح المركب عن المصطلح المبسط " طرق التدريس".

وتعرف طريقة التدريس بأنها جماع مرتب تقريباً ومتماسك تقريباً للمقاصد والانجازات التربوية الموجهة لهدف معبر عنه ظاهراً، ومقبول ضِمْنِياً، ويمكن أن نُمَيِّز التقنيات البيداغوجية من طرائق التدريس.

والطريقة في مفهومها الحديث لم تكن تلك الطريقة التي يقصد بها نقل المعرفة وتبسيطها، وهي عادة لا يَعتَمِدُ فيها المُعَلِّم إلا على ذاته في تلقين الخبرات، فيعتبر بذلك المصدر الوحيد للمعرفة، وإنما هي ذلك النموذج الذي يُوجّه بواسطتهِ المُعَلِّم تلاميذه نحو الاعتماد على أنفسهم في عملية التَعَلُّم، وبذلك يوفّر الظروف المناسبة التي تجعل التلاميذ يتدرَّبُون على أنماط من السلوك الذي يُنَمِّي لديهم آليات التَعَلُّم الذاتية.[64] ص ص38-39

2. 1 المدرسة البنائية و طرائق التدريس:

إن الأساس العِلْمِي الذي نشأت منه بيداغوجية الكفاءات، هو النزعة البنائية constructivisme التي ظهرت كردٍّ فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التَعَلُّم في مبدأ (مثير + استجابة). أمَّا المنظور البنائي فَيَنْطَلِق من أن حصول التأثير المؤثر يستلزم وجود قابلية في الجسم/ الذات (مؤثر ، الذات، استجابة).

ولقد أثرت البنائية على التصورات التعليمية - الديداكتيكية Didactique- حيث وُجِّه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية، تُثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، وإثارة القضايا، وخلق فُرص المبادرة والإبداع، وتقوم هذه التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل منطلقاً لبناء وضعيات تَعَلُّم، تسمح للتلميذ باكتساب مفهوم أو عملية معينة، وذلك اعتماداً على إدماج هذا المُتَعَلِّم داخل محيطه، حتى يتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذا المحيط، وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء، وتقوم هذه الإستراتيجية على ما يلي:

1 . يوضع المُتَعَلِّم في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية.

2 . بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعياً.

3 . بحث متعدد الاتجاهات قصد حل المشكل يتماشى ووتيرة كل مُتَعَلِّم وأسلوبه.

4 . تقلص حضور المدرِّس(الأستاذ) وتدخُّلِه.

5 . استئناف المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج.

6 . تحرير التقارير النهائية.

7 . مراقبة النِّتَاج النهائي لِلْمُتَعَلِّم.

وممَّا تقدم يظهر أن أهم الطرائق البيداغوجية الفعَّالة الملائمة للمدرسة البنائية ولبيداغوجية الكفاءات، هي تلك التي تُعِين المُتَعَلِّم على أن يَتَعَلَّم بنفسه، وذلك من خلال تنمية قدراته على التفكير الخلاَّق والذكي، وتجعل منه مركز النشاط في العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية[35] ص ص279-348. وذا دور إيجابي في أثناء تَعَلُّمِه داخل المدرسة وخارجها للوصول إلى الأجوبة، بدلاً من تلقيها على نحو سِلْبِي مُنفعل، بامتصاص المحتوى

التَعْلِيمِي المُلَقَنُ لَهُمْ كالاسفنجة. وقد عبر هنري ستيل كوماغر بصورة حية عن ذهنية مقاربة (فاعلة) لِلْتَعَلُّم ببضع كلمات، فكتب" ليس الولد وعاء يقتضي ملؤه، بل مصباح ينبغي إشعاله". [65] ص536

ومن أهم هذه الطرائق التي أثبتت فعَّاليتها، نذكر:

- <u>التَعَلُّم بواسطة المشروع</u>:

التَعَلُّم بالمشروع هو عبارة عن سيرورة بيداغوجية، تستهدف بلوغ مجموعة التَعَلُّمَات، انطلاقاً من الوضعيات المشكلة التي يعيشها المُتَعَلِّمُون. [13] ص158

والتَعَلُّم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى التلميذ على أنه ينبغي عليه بناء المعرفة بشكل أفضل من خلال ما يُحَدِّدُه لنفسه من أهداف، تُمَيِّز مختلف أنشطتِهِ، أي تجعلُه عنصراً فاعلاً وذا مردودية عالية عندما ينتج شيئًا ما. كما أن هذا التَعَلُّم يرفض مبدأ صَبِّ المعارف في ذهن التلميذ وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف يُطْلِبُ بِنَاءها وتنميتها من قبل المُتَعَلِّمِين ضمن وضعية مشكلة تستلزم حلُّها.

وممَّا سبق يمكن القول: إن التَعَلُّم بواسطة المشروع يَفْرِضُ على كُلِّ تلميذ بناء مشروعه بنفسه، يختلف فيه عن زملائه، ويعني ذلك أن التلميذ أصبح يملك كفاءة أو مجموعة كفاءة نابعة من ذاته وتعبر عن شخصيته.

- <u>التَعَلُّم التعاوني</u>:

هو ذلك التعلُّم الذي يجري في إطار تعاوني بين المُتَعَلِّمِين داخل حجرة الصف، يُنْجزون عملاً ما، بالاعتماد على النشاط الفردي لكل مُتَعَلِّم، ومن سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين التلاميذ، فَيُنمِّي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات، ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات. [13] ص159.

إلاّ أن هذا التَعَلُّم يمكن أن يخرج عن أهدافه، ويخلق الفوضى في حجرة الصف، خاصة إذا كان عدد التلاميذ كبيراً في الحجرة الواحدة، ويصعب فرض الانضباط والتحكم بشكل جيِّد، مِمَّا يؤثر على مردود بعض التلاميذ الذين يُحَبِّذُون الهدوء من أجل التركيز.

- التَعَلُّم بطريقة حل المشكلات:

ينظر هذا النموذج لِلْتَعَلُّم على أنه إنتاج مجهود خاص بمجموعة من التلاميذ، كما أنه إستراتيجية تَعْلِيمِية/ تَعَلُّمِية، تُرَكِّز على سيرورة من العمليات، تتجه نحو مشكلات مطروحة على مجموعة من التلاميذ. ويتطَلَّبُ منهم إدماج مكتسباتهم القبلية واستثمار مواردهم المتنوعة بأسلوب يساعدهم على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، بحيث يَقْتَرِح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلاً للمشكلة في إطار تعاوني، وقد تُطرح بعض الوضعيات التي يعالج فيها المشكل بحلول فردية (يرى جون ديوي أن الفكر، والفعل التفكيري يبدأ بمواجهة وضع إشكالي، ثم ينموا بواسطة الملاحظة وجمع المعطيات ودراسة النتائج، وينتهي إلى تحديد المشكلة ، ثم يتصور خطة للعمل، والانتقال إلى العمل لاختيار الخطة). [65] ص542

والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج من التَعَلُّم، هو أن التلاميذ تُتَاح لهم الفرصة بشكل أفضل، للمساهمة الفَعَّالة في بناء معارفهم تدريجياً عن طريق وضعهم أمام مشكل معيَّن. [13] ص160

وتُعَدُّ طريقة التَعَلُّم بالمشكلات مقاربة عصرية، تندرج في منطق تَعَلُّمِي، يعتني بنشاط المُتَعَلِّم ضمن فريق المُتَعَلِّمِين، وتنظُر إليه على أنه جوهر التَعَلُّم وقوامه، وهي لذلك تُحدِّدُ لِلْمُتَعَلِّمِين هدفاً مشتركاً وتمنحهم منهجية موحدة، وتُمكِّنُهم من جني ثمرة تَعَلُّمِهِم الجماعي، وذلك بتمكينهم من حل المشكلات والتحكُّم في سيرورة التَعَلُّم.

كما تضع التلميذ أمام تحديات تزيدُهُ ثقة بقدراته واستقلاله الذاتي في التَعَلُّم، سِيَمَا أنها طريقة تتأسَسُ على اكتساب المعارف وإدماجها وتحويلها، بدلاً من تلقينها وتخزينها. [60] ص08

فالتَعَلُّم بالمشكلة: يُنَظِّم التَعَلُّم حول أسئلة ومُشكِلات هامة اجتماعياً وذات مغزى شخصي لِلْمُتَعَلِّمِين، كما يتناول مواقف حياتية حقيقية أصيلة لا ترقى الإجابات البسيطة إلى مستواها ولا تُناسبها، وتتوافر لها حلول وبدائل عدة. [60] ص10

- التَعَلُّم الاستراتيجي:

يُعتبر هذا النموذج من أهم البيداغوجيات التي انبثقت عن البحوث العلمية التي توصل إليها علم النفس المعرفي، ولقد كانت العلاقة بينه وبين بيداغوجية التدريس بالكفاءات قويَّة، لِوُجود

ارتباط بين خلفياتهما وأُسُسِهما، ومن أبرز ما يركز عليه التَعَلُّم الاستراتيجي هو:[13] ص161:

- الاستثمار الصريح لاستراتيجيات التَعَلُّم الذهنية والميتا/ ذهنية، مع التأكيد على أهمية المكتسبات القبلية وتوظيفها في بناء معارف جديدة.

- ينطلق التَعَلُّم الاستراتيجي من التدرج ضمن عمليات تَعَلُّم مُعقّدة

- يكون دور المُدَرِّس عبارة عن وسيط بين المُتَعَلِّمِين والمعرفة، يقدم لهم العون والمساعدة لاستثمار استراتيجي.

- يحتل التلميذ دوراً أساسياً وفاعلاً في تَعَلُّماته، ويُحدث هذا النشاط الرغبة في ذاته، فيزداد ثقة في نفسه وفعَّالية في عمله، فيشعر بدوره الإيجابي.

- <u>طريقة المناقشة والحوار</u>: كان جون ديوي يعتقد أن المشاركة المباشرة على نحو معالجة بعض الأجهزة في تجربة مخبرية، هي عنصر مهم من عناصر التَعَلُّم، لكنها ليست طريقة التَعَلُّم الوحيدة.[65] ص539

<u>2. 2 . أنشطة التَعَلُّم وخصائصها:</u>

تنطوي مهمة تصميم المناهج التعليمية على أكثر من تشكيل الأهداف واشتقاق وترتيب الموضوعات التي سيتم تَعْلِيمِهَا وتَعَلُّمِهَا، وهي تتضمن كذلك انتقاء الأنشطة التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية في ضوء المبادئ والنظريات الخاصة بالتَعْلِيم والتَعَلُّم التي يمكن الإفادة منها في المناهج، وهي تتضمن كذلك تحديد الموارد والتجهيزات والمرافق والوسائل التي يلزم توافرها لممارسة الأنشطة التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، لأجل تحقيق أهداف المناهج المرجوة. [18] ص224

ويقال عن نشاط، بأنه نشاط تَعْلِيم Enseignement عندما يكون العمل فيه مركزاً على المُعَلِّم، وعلى الأدوار الأساسية التي يؤديها، ويكون لنشاط ما صبغة نشاط تَعَلُّم Apprentissage عندما يكون مركزاً على المُتَعَلِّم ومبنياً أساساً على الأعمال التي ينجزها هذا الأخير. وأنشطة التَعَلُّم تتخذ أشكالاً وأنواعاً مختلفة تظهر من خلال سُلوكات أو إنجازات أو تصرفات ظاهرة أو باطنة، تختلف من فرد إلى آخر، وتعكس درجة التَعَلُّم التي توصل إليها المُتَعَلِّم.

أهم أنشطة التَعَلُّم: من أبرز الاستراتيجيات التدريسية التي يتبعها المُعَلِّم، وفق خطوات محددة لتنفيذ المناهج التعليمية نذكر: [18] ص333

2. 2. 1 . أنشطة الاستقصاء والاستكشاف:

الاستقصاء: هو أسلوب تدريس، يعني البحث في مسألة أو مشكلة، والسير فيها بخطى منهجية منظمة، إلى أن يتم الوصول إلى الغاية والنتيجة المرجوة.

أمَّا الاكتشاف: فيعني أن يصبح الشيء المجهول معلوماً، وهو أسلوب تدريس فعَّال في حل المشكلات. ويعد الأسلوبان من طرائق التدريس الفاعلة في تنمية التفكير العِلْمِي أو قدرات التلاميذ، كالملاحظة والتجريب، والتصنيف، والتنبؤ والتفسير، فغالباً ما يُستخدم الأسلوبان في الإجابة على سؤال مفتوح أو حل مشكلة معينة. [16] ص53

يرى جون ديوي: أن سيرورة التَعَلُّم هو الاكتشاف. أي المقاربة التي لا انقطاع فيها لشيء جديد، فالوَلَدُ يَتَعَلَّم بواسطة التفكير الإبداعي، وكل عمل أُتقن هو اكتشاف مغامر وخصب.[65] ص542

وهناك من يسميه التَعَلُّم بواسطة المشاريع، لأن هذا الأسلوب في التَعَلُّم يُشَجِّع المُتَعَلِّمِين على التقصي والاكتشاف عن حلول لِقَضايَا شائكة، كما أنه يُشجِّع على إظهار كفاءات ذهنية، تسمح بتوسيع دائرة المُتَعَلُّم من المجرد إلى التطبيق من ناحية، وروح التعاون بين المُتَعَلِّمِين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى.[22] ص21

2 . 2 . 2 . أنشطة التَعَلُّم عن طريق حل المشكلات:

قد يبدوا للبعض أن المقصود من المشكلات هو وضع التلميذ أمام طلاسم من المعاني والأفكار التي تعيق عمليات التَعَلُّم لديه. أي أنها تُصَعِّب عليه توظيف مَلَكّاتِه العقلية في سيرورة التَعَلُّم، بينما العكس هو الصحيح، إذ القصد من المشكلات في هذا المجال هو انتهاج فن تربوي، يجعل فيه المُعَلِّم تلاميذه في حيرة، تَبْعث فيهم الشوق والإقبال على الدروس التي يجب أن تكون مسائلها مرتبطة بحياتهم وبيئتهم، وتدخل ضمن مجال اهتماماتهم ومُيُولاتهم، وإشباع حاجاتهم التي تشغل أذهانهم، وتثير نشاطهم وتفكيرهم، فَيُوَجِّهُون اهتمامهم إلى تَلَمُّس معرفتها والوقوف على حقيقتها. [64] ص47

فالتلاميذ ليسوا وعاء فارغ من العِلْمِ، بل يملكون خبرات ومعارف محدودة لا تمكنهم من مواجهة هذه المشكلات التي وُضِعَت بين أيديهم إلا بِمُوَجِّهٍ ومرشدٍ، يُساعدهم على فهم تلك المشاكل وعملية البحث عن حلول لها.

ومن السبَّاقين لهذه الفكرة، المربِّي الأمريكي جون ديوي، الذي كان يُلِحُّ إلى إقامة جسور التفاعل بين الفرد وبيئته عن طريق إشعار الأجيال الصاعدة بالموروث الثقافي الذي يكون بمثابة أساس إبداعاتهم وابتكاراتهم عن طريق التفكير العَلْمِي، كما يرى في المشاركة الديمقراطية وسيلة لمساعدة الفرد، تلميذاً كان أو مُعَلِّماً على الاضطلاع الذي يملكه لقيادة نفسه بنفسه في مجتمع للعدالة والهناء العام. [65] ص536

2. 2 .3 . أنشطة الإدماج:

نشاط الإدماج: Activité d\'intégration

تعريفه: هو عملية إقامة التفاعل بين مجموعة من العناصر قصد تكوين كلّ منسجم من هذه العناصر أو عملية إدماج عنصر بكيفية تجعله منسجماً مع العناصر الأخرى.

وفي المجال التعليمي الإدماج، يعني الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو من مجالات مختلفة، ويفيد هذا النشاط في عملية إزالة الحواجز بين الوحدات التعليمية أو الوضعيات التَعَلُّمِيَة، وإعادة استثمار مكتسبات المُتَعَلِّم المدرسية في وضعية ذات معنى، وهذا ما يُدعى بإدماج المكتسبات أو الإدماج السياقي.

أهـــــمـــيــته:

- يسمح بإبراز الفوارق بين النظري والتطبيقي.
- يبرز مساهمة مختلف الأنشطة والوحدات التعليمية.
- يبرز الجانب النفعي للتعلُّمات المنعزلة.

بناء نشاط الإدماج: إن بناء نشاط إدماجي يتمثل أساساً في تحديد صيغة يجد المُتَعَلِّم نفسه من خلالها أمام وضعية من الوضعيات التي تخصُّ الكفاءة المستهدفة، ويتم ذلك بانتهاج الخطوات التالية:

1 . حصر الكفاءة المستهدفة.

2 . تحديد التَعَلُّمَات التي نريد إدماجها (قدرات ومضامين).

3 . اختيار وضعية ذات دلالة تعطي لِلْمُتَعَلِّم فرصة لإدماج ما نريد دمجه.

4 . تحديد كيفية التنفيذ مع الحرص على أن يكون المُتَعَلِّم في قلب النشاط.

5. العرض والاستذكار.

6. الحوار والنقاش.

7. الاستقصاء.

2. 2 . 4 . خصائص أنشطة التَعَلُّم:

1 . اعتبار المُتَعَلِّم محور العملية التربوية.

2 . التركيز على إدماج الكفاءات المستعرضة(الأفقية) في الأنشطة التربوية.

3 . الاهتمام بتنمية الأنشطة الفكرية والتحكُم في توظيف المعارف.

4 . جعل التلميذ يوظف مجموع الموارد المتنوعة (معارف، معارف سلوكية، قدرات، سلوكات مختلفة).

5 . إدماج التَعَلُّمَات يقاس كمياً بعدد الأنشطة التي تتدخل لتحقيقه، ويقاس نوعياً بكيفيات تنظيم هذه التَعَلُّمات.

2. 3. الاتـــــصـــــال والـــتـــعَـــلُّـــم

تُعتبـر عمليتـي الاتـصال والـتَعَلُّم مـن بـين مواضـيع الـساعة التـي قيـل عنهـا الكثيـر ودار حولها جدلاً كبيراً، ممَّا أدى بالباحثين والدارسين لتناولها. وعند اطلاعنا لإحدى الدراسات وجـدناها أكـدت علـى تجـانس كلمتـي الاتـصال والـتَعَلُّم وتقاربهمـا، ولا يمكـن فـصل أحـدهما عن الآخر، بحيث أسهمت وسائل الاتصال الحديثة في زيادة كم المعرفة ووصول هذه المعرفة إلى مناطق جغرافية كان يصعُبُ على المدرسة الوصول إليها، كما أتاحت الفرصة أمام كافة جمـاهير المجتمـع للوصـول إلـى مناهـل العلـم والثقافـة الأساسـيين، مِمَّـا دعـا بـالكثير مـن البـاحثين توجيـه اهتمـامهم لدراسـة التـأثير المتبـادل المباشـر والمتزايـد لوسـائط الاتـصال فـي التَعْلِيم والتَعَلُّم، إلَّا أن بعض العـاملين فـي مجـالي التعليم والاتصال أبدوا نوعاً من التنافر والضيق، فَكُلٌّ منهما يضع الآخر موضع اتهام بدلاً من تعاونهما، فبعض العـاملين بـالتَعْلِيم يـرون في الاتصال ووسائله أجهزة قد تصرف المُتَعلِّمِين عن الدروس والتحصيل، وتُفْسِد قيمهم، وتُدَمِّر أخلاقهـم، بينمـا يـرى بعـض العَـامِلِين بالاتـصال أن رجـال التَعْلِيم جامـدون يفرضـون المعرفـة على المُتَعَلِّم بالقسوة والضغط حتى يضيق بها. [07] ص ص87-88

وذهـب صـاحب هـذه الدراسـة ينتقـد الاتجـاهين بـشدة، ويؤكـد بـأن لـو تحلـى الـبعض من رجال التعليم بالموضوعية، وأدركوا أن أجهزة الاتصال هي وسائل تعليمية وأجهزة تربوية عـن طريقهـا يُمْكِـن الوصـول إلـى جمـاهير الأطفـال داخـل المدرسـة وخارجهـا. ولو أن ذاك البعض من رجال الإعلام آمنوا بـأن التعليم والتربية من المهام الموكلة إلى أجهزة الإعـلام ضـمن رسـالتها التـي تتـضمن الإعـلام والتثقيـف والتـسلية والترفيـه، لـو آمنـوا بـذلك لا اسـتثمروا هـذا الـسلاح الخطيـر الـذي بـين أيـديهم لتنـشئة الأجيـال الجديـدة على أساليب قويمة. [07] ص88

وهذه الرؤيا التي اقترحها صاحب الدراسة، وأكَّد على ضرورة إتباعها، يمكن تسميتها بفريق ثالث معتدل يقارب بين الاتجاهين السابقين، وهذا ما نجده اليوم من مجهودات مبذولة في مختلف المجتمعات العالمية من أجل خلق توازن وتكامل بين القطاعين، وهو ما تجلى في صيغة الإعلام التربوي(*)الهادف إلى: [07] ص100

- غـرس القـيم والمبـادئ والمفـاهيم الدينيـة والإيمانيـة فـي نفـوس الأطفـال.
- نـشر وتعميـق الـوعي التربـوي الـوطني والقـومي بـين المُـتَعَلِّم والمُتَعَلِّمـين.
- ربـط المؤسـسات التعليميـة مـع مختلـف قطاعـات المجتمـع.

- تنمية قدرات المُتَعَلِّمين الفكرية، وتشجيعهم على البحث والاطلاع.
- قياس اتجاهات الرأي العام وما تعبر عنه وسائل الإعلام فيما يخص التربية ونقله لِلْمُعَلِّمِين.
- تأكيد احترام العمل اليدوي لدى جميع المُتَعَلِّمِين وأهمية التَعَلُّم الفني.

وغيرها من الأهميات.

3. الوسائل التعليمية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات:

من أسباب فشل المشاريع التعليمية قِلَّة أو انعدام الوسائل التي تتطلبها العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، وهذه المشكلة تنحرف بالأهداف التعليمية، وتؤدي بالمُتَعَلِّم إلى تَعَلُّم القراءة والكتابة لا غير، ويصبح قطاع التعليم غير منتج.

كما أن هناك العديد من الحقائق والمفاهيم لا تتضح معانيها في أذهان التلاميذ، بدون استخدام الوسائل التعليمية المساعدة على استيضاح ذلك، وتصحيح التصورات الخاطئة التي قد تعلق بأذهانهم، نتيجة غموض بعض جزئيات وضعية تعليمية ما أو صعوبتها عن مجال تجاربهم وخبراتهم. [64] ص76

ويقصد بالوسائل التعليمية مختلف الأدوات اللازمة لنشاط مُعيّن، يتم توظيفها من طرف المُعَلِّم والمُتَعَلِّم، فتحويل الخبرة المدرسية إلى خبرة في الحياة، هي الغاية المثالية والتعليمية. [16] ص58

وتُعتبر هذه الوسائل إحدى لُغات ورموز الاتصال بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم لاكتسابه المهارة والقدرة على حل المشكلات والوصول إلى نتائج.

ويشهد عصرنا اليوم في ميدان التربية والتعليم مكانة هامة لهذه الوسائل، التي احتلت فيه (الصورة، الرسومات، المخططات، النصوص، الجداول، آلة عرض الشرائح...الخ) مكانة هامة في الحياة اليومية، ومن هنا تكتسي أيضاً الوثائق الموجودة في الكتاب المدرسي أهميتها كأداة لتطوير القدرة على: (الملاحظة، التحليل، التركيب، الاستنتاج، المقارنة، إصدار الأحكام...). [16] ص58

ومن أهم الوسائل التعليمية التي تعتمد عليها بيداغوجية التدريس بالكفاءات ما يلي:

3. 1. الوسائل المكتوبة:

إن توظيف الأدوات البيداغوجية من طرف المُتَعَلّمين يُكسبهم منهجيات استغلالها واستقرائها في إطار تنمية قدراتهم، لاكتساب كفاءات تمكنهم من بناء المعرفة السليمة، والوسائل المكتوبة إحدى هذه الوسائل التي يستعملها المَتَعَلِّم في تَعَلُّمِه، ومن بينها: الكتاب المدرسي، المراجع المختلفة، الوثائق، السندات، النصوص...الخ.

3. 2 . الأدلة المنهجية:

إن توظيف الأدوات البيداغوجية من طرف المُعَلِّم تجعله يؤدي وظيفته على أكمل وجه وتسهيل عمله، وتوجيه مسار المُتَعَلِّم، بهدف إحداث ديناميكية التَعْلِيم، بحيث لا توجد عملية تَعْلِيمِية/ تَعَلُّمِية في أي مجتمع أو في أي عصر من دون أهداف تسعى لبلوغها، ومن تلك الوسائل التي يستند عليها الأستاذ في أداء مهمته التعليمية، دليل الأستاذ، دليل الكتاب المدرسي، المنهاج الخاص بكل سنة.

3. 3 . وسائل الإيضاح:

ومن وسائل الإيضاح المستخدمة في العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، نجد: الصبورة، الخرائط، الصور، الوسائل السمعية والبصرية، الجداول الإحصائية، عارض الشرائح والصور، وغيرها من الوسائل التي تُمَكِّن المُتَعَلِّم من اكتساب قدرات ومهارات وتحويلها إلى كفاءات، تُمَكِّنُهُم من بناء المعارف المختلفة، سواءاً في البيئة التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية أو الحياة اليومية والعَمَلِية.

3. 4 . الإعلام الآلي (مشروع المدرسة الالكترونية):

يُعد استخدام التقنيات الحديثة في التَعْلِيم والتَعَلُّم من الأشياء الواجب الالتزام بها، خاصة في هذا العصر الذي يَعُجُّ بالمتغيرات المتلاحقة، المعتمدة أساساً على المعرفة، التي لا يمكن أن يتم تحصيلها إلاَّ من خلال تلك الآليات التقنية التي تساعد في تحصيل أكبر قدر من المعرفة الحديثة وتوظيفها في بناء الكفاءات، نذكر منها على سبيل المثال الأنترنت. [07] ص40

إن إدخال الأنترنت إلى كل المؤسسات التعليمية في جميع الأطوار التعليمية، هو مشروع مستقبلي تسعى إليه الهيئة الوزارية القائمة على التربية والتعليم، لتطبيقه لمواكبة التطورات الراهنة.

والمؤسسات التعليمية بالطور الثانوي، كان لها الحظ الوافر من هذا المشروع، فخصصت لها كَمِّية كبيرة من أجهزة الكمبيوتر وإلحاقها بالشبكة العنكبوتية. [07] ص ص40-41

وتقوم فكرة المشروع في شكلها النهائي على إيجاد موقع إلكتروني يخدم القطاع التعليمي بالدرجة الأولى، ويكون مرتبط بالشبكة العنكبوتية، كما يُمَكِّن المُتَعَلِّم أن يطرح أي تساؤلات أو استفسارات أو مشكلات عن طريق التحاور الآتي (IRC) إذا أمكن أو عن طريق وضع الاستفسارات وانتظار الرد.

إلاَّ أن هذا المسعى يُعتبر نقلة نوعية، قد لا يكون المجتمع التَعْلِيمِي مُهَيَّئًا له الآن، فهناك بعض العوائق العَمَلِية التي تَقِفُ في وجه ذلك، مثل: عامل اللُّغة ونوعية المجال التَعَلُّمِي وغيرهما، ناهيك عن التغيير المفاجئ، الذي قد ينتج عنه بعض الآثار غير المتوقعة، والتي قد تؤدي إلى الخروج عن الأهداف المسطرة، لكن المستقبل هو الكفيل بنجاح هذه الإستراتيجية أو فشلها.

كما أن الوظيفة الأساسية للوسائل التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية في مفهوم الاتصال، هي تمثيل مظهر من مظاهر الواقع، ليتم نقله أو إيصاله من المرسل إلى المستقبل. [16] ص58

وممَّا لا حضته أثناء ممارستي لمهنة التعليم بالطور الثانوي، افتقار المؤسسات التعليمية لهذه الوسائل أو عدم كفايتها، مثل تزويد المخابر بالوسائل الضرورية للقيام بالعملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، خاصة في السنوات الثلاثة الأولى من تطبيق هذه البيداغوجية، مثلاً وُجُودْ جهاز واحد لعرض الشرائح لا يسمح لكل تلاميذ القسم القيام بالتجربة المرغوب أو القيام بها، ناهيك إذا تعطل هذا الجهاز لا يوجد بديل له ؟

إضافة إلى انعدم الهياكل البيداغوجية في العديد من المؤسسات، كالملاعب والقاعات الرياضية، وقاعات المطالعة، والمكتبات المدرسية. وإن وُجدت في بعض المؤسسات التعليمية، فهي تفتقر إلى أدنى شروط الاستعمال.

وبيداغوجية التدريس بالكفاءات تعتمد على وسائل عديدة ومتنوعة من أجل تجسيد الجانب النظري في الميدان العَمَلِي، لأن النظري شيئ وتطبيقه على أرض الواقع شئ آخر، ومن تلك

الوسائل التي تحتاجها الأنشطة التربوية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية نذكر: الكتب المقررة وفق المناهج التعليمية، الكتب الخارجية، المقالات والرسوم التوضيحية، الخرائط، بعض الأشرطة المصورة والمسجلة، وإجراء تجارب في المخابر أو الخروج إلى الطبيعة للاكتشاف الظاهرة وإخضاعها للتجريب، إضافة إلى الجهاز العاكس.(*) و آلة العرض الالكترونية data show وغيرها من الوسائل.

وهنا أقف وقفة تحير إذا قلت لكم أن المؤسسة التي كنت أُدرِّس فيها عجزت في بداية تطبيق هذه البيداغوجية على تزويد الأساتذة بأقلام الصبورة السحرية المجهزة في إطار تزويد العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية بالوسائل التكنولوجية الحديثة، وحماية الأستاذ والتلاميذ من كلس الطباشير، الذي يؤثر على صحتهم، ويؤدي بهم في غالب الأحيان إلى الأمراض المزمنة.

وهو ما أجبر الأستاذة إلى إملاء الدروس أحياناً، كأنه يلقي محاضرة في الجامعة، ففي المواد الاجتماعية، ربما يكون ذلك مقبول نوعاً ما ؟ فما بالك إذا كان درس في مادة حسابية كالفيزياء والرياضيات ؟

إضافة إذا أردنا عرض أشرطة مسجلة على أجهزة العرض ذات شاشات العرض المكبرة، وتصوير الظواهر بالكامرات الرقمية، فهنا يحتاج التلاميذ إلى خبرة واسعة، وإذا تعطل الجهاز، فبديله غير موجود، هل يتم إجراء الدرس أم تأجيله ؟

والمشكلة الأهم في الوسائل التعليمية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات تُطرح على مستويين: [34] ص62

- مستوى تجهيز الخبرة التي تُقدم للتلاميذ بوسائل اكتسابها ووسائل تطبيقها، وهو ما يجسد عملية هذه الخبرة، فالوسائل التعليمية، يتطلب استخدامها فنيات تربوية ناضجة.
- مستوى نقل التلميذ من المدرسة إلى مكان الخبرة واكتسابها من واقعها المتصل، وهو ما يُجسد فاعلية الخبرة في المجتمع.

والوسائل التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية عديدة ومتنوعة، لا يمكن أن تحصر هنا، ولا يتسع المجال لذكرها في هذا الموضع، فقد أشرنا إليها في الفصل الثاني من هذه الدراسة، فذكرنا وسيلة تكنولوجية هامة، وهي الانترنت، بقدر ما لها من ايجابيات، فلها سلبيات يجب تجنُّبها.

نكتفي بهذه العينات والأمثلة أكثر من أن تحصر، فأردنا من خلال تلك العينات إظهار عجز القطاع التعليمي على توفيرها من جهة، ومن جهة أخرى مشكل استعمالها يتطلب وقت

من التلاميذ في كيفية استعمالها وتكيُّفهم معها، كما أن هذه الوسائل إذا تم استخدامها بطريقة غير سليمة من غير مراعاة شُرُوطِها، ستكون نتائجها بالغة الخطورة، وتؤدي إلى تكوين سلوك سلبي، يمكن أن ينحرف من خلاله التلميذ إذا لم تكن هناك متابعة وتوجيه مستمرين.

4 . عملية التقويم في بيداغوجية التدريس بالكفاءات:

التقويم في المفهوم اللُّغوي: مصدر فعله قوَّم يُقوِّم، فهو تقويم، وهو بذلك يعني تعديل الشيء وإصلاحه وإزالة اعوجاجه، كما أن الكلمة تدل على التقدير وإعطاء قيمة للأشياء أي قدر ثمنها أو كميتها أو حجمها أو مقدار النصاب فيها. [64] ص255

أمَّا في الاصطلاح: فالتقويم عملية تمثل الإطار العام أو النظام الأكبر التي تتناول جوانب العملية التعليمية التربوية من مختلف أبعادها. أمّا التقييم فيشير إلى إعطاء قيمة أو افتراض قيمة لشيء ما، وهو عملية وصف كمِّي أو كيفي يتضمن أحكاماً قيمية ذاتية مرتبطة بذات الشخص، ممَّا يجعله مختلفاً من شخص إلى آخر.[18] ص103

كما أن التقويم عُنصر أساسي مرافق لعملية التَعْلِيم والتَعَلُّم، ولا يتم في نهايتها بغرض إعطاء العلامات أو الشهادات كما هو متبع في النموذج التقليدي أو كما يعتقده المُتَعَلِّم، ففي وقتنا الحاضر، فنجد أغلب المُتَعَلِّمِين همُّهُم العلامات والنجاح، والحصول على الشهادات.

وإذا كان التقويم التقليدي يرُكِّز غالباً على قدرة المُتَعَلِّم على إظهار ما اكتسبه من معارف باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم، فإن التقويم من منظوره الواقعي المتسع يُرَكِّز على أداء المُتَعَلِّم، من خلال كفاءاته في مواجهة وضعيات التَعَلُّم، ومدى فهمه وتنظيمه لبنيته المعرفية، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة، مثل: ملاحظة أداء المُتَعَلِّم، نقد مشروعاته ونِتَاجَاتِه وعُروضه وملف أعماله، حتى يتسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها عن المُتَعَلِّم، وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكيره ونمط أدائه وتوثيق تعلُّمه، وتُعرف جوانب قوَّته وضُعفه. [15] ص27

لذلك يهدف التقويم علاوة على قياسه للتحصيل التعليمي، إلى تشخيص وعلاج الصعوبات التي يواجهها المُتَعَلِّم من جهة، والمُعَلِّم من جهة ثانية، من أجل تحسين تَعَلُّم التلميذ، وأداء المُعَلِّم، وعملية التعليم نفسها. ولطالما أكد التربويُّون على ضرورة اشتمال التقييم على قياس وتقييم نمو المُتَعَلَّم في النواحي العقلية والوجدانية (الانفعالية) والنفس/ حركية.

غير أن التقييم ظل يتركز على الناحية العقلية المعرفية، نظراً لسهولة قياس مدى تقدم التلميذ ونموِّه في تحصيل المعارف والمعلومات.

أمَّا الناحية النفس/ حركية، وخاصة المهارات اليدوية والعَمَلِيَة، فلم تُحظ إلا بالقليل من الاهتمام، وكذلك أُهملت الناحية الوجدانية في الامتحانات وكادت تنحصر أحياناً في بعض النواحي الشكلية، كإعطاء التلميذ علامة في السلوك لا تُحتسب في المجموع أو كتابة بعض الملاحظات عنه في كشف العلامات.

ومِـمَّا سبق جاءت ضرورة التَحَوُّل من التقويم المنفصل إلى التقويم المتكامل وهذا ما استنتجناه من خلال تعريفه في المنهاج الجديدة بأنه: «عملية استكشافية مستمرة تهدف إلى تشخيص الظاهرة المقاسة من أجل تقديم الفعل الناجع لإزالة الاعوجاج في الظاهرة». [55] ص26

وهناك من يرى التقويم التعليمي بأنه تقدير كفاءة التدريس ودرجة جودته ودرجة فعَّاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. [66] ص33

وقد حاولت بيداغوجية التدريس بالكفاءات علاج هذا القصور برغم صعوبة وتعقيد عملية تقييم التَعَلُّم، فأكدت على ضرورة التقويم الشامل لنمو المُتَعَلِّم، وتَقَدُّمِهِ في مجالات المعرفة والانفعالات والمهارات. [67] ص08

كما أكدت على تنويع سُبل التقويم، ونادت بعدم الاكتفاء بالتقويم الكَمِّي لنمو المُتَعَلِّمِين، وإنما بالتقييم النوعي أيضاً. [66] ص17

كما ينبغي اعتماد أُسُس التقويم الأكثر ديمقراطية، وهي الأُسُس التي تراعي فردية المُتَعَلِّم، وتقوم على اختبارات مَحْكِية المرجع، وتقيس تقدم الفرد إلى ذاته وفق محك التَعَلُّم الاتقاني. [52] ص ص270-271

4 . 1 . التقويم التشخيصي (الأولي أو التمهيدي):

يُساير هذا النوع من التقويم مرحلة الانطلاق لتشخيص **(**معاينة واكتشاف**)** قدرات التلاميذ التحصيلية، ودرجة تملكهم للمكتسبات القبلية (معارف، مصطلحات، مهارات، سلوكات، استعدادات**)** ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة (الوضعية المشكلة).

كما يُساعد هذا التقويم على معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكُّم مع تحديد أسباب هذه الصعوبات، لمعالجة هذه الاختلالات، بواسطة إجراءات عَمَلِيَة، لمعالجة المشكلة التي على أساسها تَتِمُّ عملية الانطلاق في الوضعية الجديدة. [13] ص197

4. 2 . التقويم التكويني(البنائي التتبعي):

يُساير هذا النوع من التقويم مرحلة بناء التعليمات (معالجة الدرس) والهدف منه هو الوُقُوف على مدى مسايرة عملية التَعَلُّم للخطة المنهجية التي رسمها المُعَلِّم بمعيَّةِ تلاميذه، وهو بذلك يُشكل تغذية راجعة، إصدار إشارات من المُعَلِّم في شكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المُعَلِّم، لِتُعبِّر عن درجة تَحَكُّمِهِم في المعطيات الجديدة، ومن ذلك تتم عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة أو يقوم بتعديل الطريقة أو بتغييرها، إذا رأى اضطراباً لدى أغلبية التلاميذ في تَعَلُّمَاتهم. [13] ص197

كان الهدف من وراء ذلك تقويم درجة التحسن في بناء المعارف وتملك المهارات والكفاءات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تَقَدُّم التلاميذ في التَعَلُّم، ويمكن تجاوزها حتى يصبح عنصراً فَاعِلاً في بناء معارفه الخاصة. [16] ص62

4. 3. التقويم التحصيلي:

يقع هذا النوع من التقويم في نهاية وضعية تَعْلِيمِية/ تَعَلُّمِية، أو وحدة تعليمية أو مرحلة دراسية، أو طور تعليمي، ويهدف إلى التَعَرُّف على درجة تملُّك الكفاءات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حُكم نهائي على درجة التَمَلُّك، أو الإتقان المتوخاة من أهداف التَعَلُّم. [13] ص198

يتم هذا التقويم عادة من خلال وضعية إدماجية لمعرفة الكفاءة الختامية، فمثلاً نجد كل وضعية تعليمية في مجال تَعْلِيمِي/ تَعَلُّمِي، تنتهي بوضعية إدماجية لتقويم الكفاءة والقدرة المكتسبة في تلك الوضعية.

وفي ما يلي عرض موجز لبعض أدوات التقييم التي تساعد المُعَلِّم على تنويع تقييمه لجميع جوانب النمو لدى المُتَعَلِّم:

4. 3. 1. التقويم بطريقة حل المشكلات:

فيها يَطرحُ المُعَلِّم على تلاميذه مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، سواءاً تم ذلك شفهياً أم تحريرياً، ثم يراقب سلوكهم وقدراتهم بدقة، وينظر إلى ما هو أبعد من إجاباتهم أي أنه يراقب مواقفهم وانفعالاتهم وأساليبهم في عملية الحل، من حيث الهدوء، والارتباك والصبر، والمثابرة، والاعتماد على النفس، والتسلسل المنطقي في الإجابة.

4. 3. 2. التقويم الذاتي:

في هذه الطريقة يُعِدُّ المُعَلِّم قائمة ملاحظات، تشتمل على معايير تُصلح لقياس وتقدير اتجاهات التلاميذ لميولهم، ومدى نُضجهم الانفعالي، أو لقياس قدرتهم على التفكير العلمي. وهذه الأداة فعَّالة ومفيدة في إشراك التلاميذ في تَحَمُّلِ مسؤولية تَعَلُّمِهم ونُموِّهم.

وهناك نوع من التقييم الذاتي للتلاميذ يعرف باسم "العقد"، حيث يتعاقد المُعَلِّم مع كُلِّ تلميذ من تلاميذه على تحقيق أهداف مُحَدَدَة في فترة معيّنة، ثم يسأل كلاً منهم عن مدى تحقيقه للأهداف والمهام التي تَعَهَّدَ بإنجازها.

4. 3.3. التقويم بالملاحظة:

نعني به ملاحظة سُلوك التلميذ وتفاعلِهِ مع الدرس ومع زملائه التلاميذ، أثناء الموقف التعليمي الطبيعي أو أثناء العمل في مجموعات. وتتم الملاحظة عادة دون علم التلميذ ووعيه بها. وهي تَصلح بشكل خاص لتقييم مهارات التلميذ الحركية، واتجاهاته الوجدانية، وسلوكه الانفعالي على العكس من الاختبار الشفهي الذي يهتم بالدرجة الأولى بتقييم الناحية المعرفية لدى المُتَعَلِّم.

4. 3. 4. التقويم بالمقابلة:

من المفيد في العملية التربوية أن يتناقش المُعَلِّم بين الحين والآخر، وبشكل غير رسمي مع تلاميذه خارج حجرة الصف، ليطلع على طريقة مخيرهم، ومدى التغير الذي طرأ على سلوكهم واتجاهاتهم ونضجهم الانفعالي، ويفضل تكرار هذه المقابلات مع التلاميذ خلال

العام الدراسي الواحد أو في الأعوام اللاَّحقة، كما يُفضّل أيضاً توجيه أسئلة مفتوحة للتلامذ بدلاً من الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على "نعم " أو "لا".

4. 3. 5. الاختبارات الإسقاطية:

هي أنماط عديدة حيث يُكَلَّفْ التلميذ فيها بالتعبير عن رأيه في مشكلة ما أو بالتعليق على قصة أو صورة، للكشف عن اهتماماته واتجاهاته وقيمه الأخلاقية والفكرية والاجتماعية، وقد يُكَلَّفُ التلميذ في هذا النوع من الاختبارات، بكتابة قصة خيالية للكشف عن ميوله وقدراته، وتحتاج هذه الاختبارات عادة إلى أخصائيين في علم النفس والتربية، وإلى دِقَّة وحذر في استخلاص النتائج والأحكام وتفسيرها.

4. 3. 6. الفروض المنزلية والبحوث:

يُعتبر هذا النوع من التقييم جزءاً من عملية التَعَلُّم، وهو يساعد المُعَلِّم في الكشف عن نوعية التَعَلُّم، وقدرات التلميذ ومهاراته الأكاديمية في البحث والتدقيق وترتيب المعلومات، وفي الصبر والأناة، وحب الاستطلاع والمعرفة، كما تساعد التلميذ في التَعَلُّم الذاتي وتحسين علاماته.

4. 3. 7. الاختبارات الشفهية:

تُعتبر الاختبارات الشفهية من أفضل وسائل التقييم اليومي المستمر، غير أنها عُرضة للنَّقد من حيث عدم الدقة والموضوعية أحياناً، ومن حيث استنفاذها للكثير من وقت الدرس، ومع ذلك تظل الاختبارات الشفهية جزءاً لابد منه في عملية التَعْلِيم والتَعَلُّم اليومية، للتحقق من مدى نجاح تلك العملية وسيرها على الطريق الصحيح، كما أنها تساعد التلميذ الضعيف، وتُعَمَّق الفهم لديه، وتُعالج الصعوبات التي تعترضه.

4. 3. 8. الاختبارات التحريرية:

تَظَلُّ الاختبارات التحريرية من أكثر أدوات التقييم ألفة وشيوعاً، وهي متعددة الأشكال والأنواع، منها المقال ومنها الموضوعي، ولكل إيجابياته وسلبياته، ويستدعي هذا الأمر اشتمال الامتحانات على كِلاَ النوعين.

4. 3. 9. الاختبارات العَمَلِية:

تجمع أحياناً بين الاختبار الشفهي والملاحظة والاختبار التحريري، كما يَصْلُحُ هذا النوع من الاختبارات في تقويم مهارات التلميذ العَمَلِيَة في دُروس العلوم مثلاً أو في التمثيل والإلقاء، أوفي العزف على آلة موسيقية أو ممارسة نوع من الرياضة أو ما شابه ذلك.

قد يُكْتَفَى في هذا النوع من الاختبارات أحياناً بملاحظة سلوك المُتَعَلِّم أثناء استخدام بعض الأدوات أو إجراء بعض التجارب، ولكن قد يُصَاحِب ذلك أيضًا مناقشة شفهية قصيرة، وقد يطلب من المُتَعَلِّم كذلك التعبير عن مشاهداته برسم بياني أو شكل توضيحي أو بتسجيل بعض الإجابات تحريرياً. [68] ص213

أكدت إحدى الدراسات التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية عند تناولها للتقويم بأنه يسترشد إلى المنهج القائم على التفكير، الذي يتمحور حول المحتوى والعمليات، ويُركِّز على تعليم المُتَعَلِّم كيفية استخدام وتوظيف المعارف السابقة، والاستدلال، وحل المشكلات، ممَّا يَتَخَطَّى الحدود الدنيا للأداء.[15] ص24

مِمَّا سبق يُمكن القول: إن هذه النظرة الجديدة التي تُركز على تقويم الأداء يستند إلى رؤية جديدة للمعرفة باعتبارها عملية تكوينية/ بنائية، يُشارك في اكتسابها المُتَعَلِّم مشاركة نشيطة منتجة، وليست مجرد اختيار المُتَعَلِّم إجابة صحيحة من بين مجموعة بدائل اصطناعية معطاة، كما هو الحال في اختبارات الاختيار من متعدد، كما أن المعرفة تشتمل على مهام وظيفية ينبغي أن يشعر المُتَعَلِّم بمغزاها وفائدتها، فهذه النظرة تتطلب التحوُّل من عملية تقويم التَعَلُّم évaluation de l'apprentissage إلى التقويم من أجل التَعَلُّم évaluation pour l'apprentissage ممَّا يُساهم في عملية التَعْلِيم والتقويم. [15] ص26

خلاصة الفصل الرابع

إن الكفـاءة المدرسـية معناهـا أن يكتـسب المُـتَعَلِّم معـارف ودرايـات ومهـارات، وأن يتعلَّم كيف يستفيد منها في الحياة الاجتماعية والوظيفية على حدٍّ السواء، كأن يُنتج نصوصاً مـن مختلـف أشـكال التعبيـر، لهـا دلالـة معنويـة بالنـسبة إليـه لغـرض الاتـصال بـالغير، ولا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة، بل أن يقدر على العمل من أجل صيانة هذه البيئة. إنَّ مُمَارسة أي كفاءة لا بد أن تتم في وضعية تَعْلِمِية/ تَعَلُّمِية ذات دلالة، تأخذ بعين الاعتبار المحتويات المعرفية والأنشطة التعلمية، والوضعيات التي تُمارس فيها هذه الأنشطة، حتى يستطيع المتعلِّم التكيُّف والتفاعل مع المحيط بإيجابية.

والكفاءة ذات الطابع الاتصالي التي يمكن أن تحدث في العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية وفق بيداغوجيـة التـدريس بالكفـاءات، تتمثـل فـي التواصـل باللُّغـة، سـواء التعبيـر الكتـابي أو الـشفهي، التواصـل بالأسـلوب العِلْمِـي، التواصـل بمختلـف التعـابير التـشكيلية والرمزيـة والمعلوماتيـة والتمييـز بينهـا، والتعامـل مـع خـصوصيتها، إضـافة إلـى التواصـل غيـر الـشفوي بالتعبير والانفعالات.

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية

تمهيد:

تُعتبر الدراسة الميدانية تتمة للدراسة النظرية للبحث، حتّى تكون دراسة علمية موضوعية أكاديمية، معترف بها ونتائجها تكون دقيقة وعلمية لا افتراضات وتَكَهُّنَات.

5. 1 . العينة وطريقة اختيارها:

أُسلوب العينات في الغالب يستخدم في الدراسات التربوية والاجتماعية، لأن كثير من المشاكل التي تواجه الأبحاث التربوية والاجتماعية يتعذر مواجهتها أو حلها علميا بدون الالتجاء إلى أسلوب اختيار العينة، فمثلا أن أكثر الظواهر التربوية تعبر عن نفسها في نطاق واسع وعدد كبير من الوحدات(التلاميذ، الثانويات) مِمَّا يجعل من الصعب، بل من المستحيل على الباحث أن يعد بحثه ليشمل كل نطاق الظاهرة المراد دراستها.[02] ص111

والعينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتَظُمُّ عدد من أفراد المجتمع الأصلي.[69] ص14

ومِمَّا سبق يمكن القول: إن العينة وحدة إحصائية، تتميز بأنها جزء من مجتمع أصلي وممثلة له، وذلك لصعوبة دراسة مجتمع الدراسة ككل.

واخترنا العينة حسب طبيعة موضوع دراستنا، وعليه كانت عينة دراستنا قصدية غرضية، بحيث اخترنا عينتين هما:

5. 1 . 1 . العينة العشوائية: خاصة بالأساتذة، وقمنا بأخذ عينة تظم ثلث عدد الأساتذة، حيث شملت 16 أستاذ من أصل 46 أستاذ، وهذا راجع لحجم العينة المناسب للدراسة، وتنوّعها، وسهولة الاتصال بهم، بما أنهم زملاء مهنة التدريس سابقاً، وعددهم يناسب الدراسة.

5. 1. 2 . العينة القصدية: خاصة بالتلاميذ، ونهدف منها أن تكون ممثلة لمختلف الفئات المتجانسة في الثانوية. فمن الصعوبة دراسة كل التلاميذ في الثانوية وفي المستويات الثلاثة، وشملت 100 متمدرس من أصل 614 متمدرس.

5. 2. تحديد مجال الدراسة:

5. 2. 1. المجال المكاني:

قمنا بإجراء دراستنا بالثانوية التقنية" هواري بوميدن" الواقعة بدائرة وادي العلايق، التابعة لولاية البليدة، والتي تقع في الجهة الشمالية من هذه المدية، حيث تبعد عنها بحوالي 10 كلم. فتحت أبوابها للتعليم سنة 1995م، وسميت باسم الخوارزمي وتم تحويلها إلى المتقنة الثانوية تحت إسم هواري بومدين في 17 أكتوبر2007م من طرف السيد والي ولاية البليدة: حسين واضح، ومدير التربية ومُمَثِّلين عن دائرة وادي العلايق، وكان لي شرف المحاضر في حفل التدشين هذا، تحت عنوان كفاح الشعب الجزائري في الخارج، وربطنا هذا الكفاح بمظاهرات المهاجرين الجزائريين بفرنسا الموافقة لهذا اليوم.

تقدر مساحتها 22600 م^2، بها 5 تخصصات نظام جديد (علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة، لغات أجنبية، تقني رياضي،). تَضُمُّ 21 فوجاً. بسعة 614 تلميذ. 231 ذكور، 383 إناث

يتوزعون على السنوات الثلاث:

السنة الأولى: 248 تلميذ (118ذكور، 130 إناث).

السنة الثانية: 159 تلميذ (50ذكور، 109 إناث).

السنة الثالثة: 207 تلميذ (63 ذكور، 144 إناث).

يؤطرها 46 أستاذ (18أستاذ، 28 أستاذة). ومدير، ونائب المدير للدراسات، والمستشار التربوي، وستة مساعدين تربويين، إضافة إلى عمال الصيانة وحارسين. ومقتصد، وأمين مخزن وثلاث كاتبات، واحدة للمدير، وأخرى لمدير الدراسات، وثالثة للمقتصد، وتستحوذ هذه المؤسسة على مطعم للنصف الداخلي باستيعابه لحوالي 299 تلميذ، لتناول وجبة الغداء (106 ذكور، 193إناث).

تُعتبر هذه الثانوية التقنية من أوائل الثانويات المحققة لنسبة نجاح عالية في شهادة الباكالوريا على مستوى ولاية البليدة، حيث بلغت النسبة سنة 2007م حوالي 60,17٪ وجاءت في المرتبة السادسة من أصل 35 مؤسسة تعليمية على مستوى ولاية البليدة.

وفي سنة 2010م بلغت نسبة النجاح حوالي 64,83 ٪

أمَّا المجال البشري لدراستنا هُم الأساتذة والتلاميذ، من خلال عملية الاتصال والتفاعل في حجرة الصف وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، ومدى تأثير هذه المقاربة في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمِية لِلْمُتَعَلِّمِين.

5. 2. 2. المجال الزماني:

تعود فكرة قيامنا لهذه الدراسة إلى السنة الثانية من تطبيق عملية الإصلاح بالطور الثانوي موسم 2007/2006م، وأنا أدرس السنة الثالثة، تخص اتصال، وهذا راجع لِمَا لاحظتُهُ من صعوبات في تطبيقه أثناء تأديتي لواجبي التعليمي.

وبمجرد الدخول في الموسم الدراسي الجديد، وانتقالي إلى السنة الرابعة بقسم علم الاجتماع والديمغرافيا بجامعة سعد دحلب، وجرت العادة في هذا التخصص أن طَلَبَتُهُ في نهاية تخرجهم يقومون بالتدرب على البحث العلمي، وذلك بإنجاز مذكرة التخرج، وكنت من بين هذه الدفعة المقبلة على التخرج، فقمت ببحث حول الاتصال التَعْلِيمؤي/ التَعَلُّمِي في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات بالطور الثانوي، وتوصلنا في هذا البحث إلى العديد من العوائق التي تحول دون تحقيق الموقف التعليمي في العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، ونجاح هذه العملية في كثير من الأحيان يتوقف على مدى فعالية العملية الاتصالية بين المثلث البداغوجي في حجرة الصف.

وبعد سنتين نجحت في مسابقة الماجستير بقسم علم الاجتماع والديمغرافيا بجامعة سعد دحلب، تخصص اتصال، فعزمت مواصلة البحث الذي بدأته في مرحلة اللِّيسانس، وذلك بإبراز دور الاتصال الصفي في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمِية لِلْمُتَعَلِّمِين بالطور الثانوي في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

وبعد أن أنهيت السنة النظرية اتصلت بالدكتور رابح درواش وعرضت عليه مشروع البحث والدراسة، فَاحْتَضَنَهُ بصدر رحب، وشجَّعَنِي على تناوله بجدية، وهذا نظراً لما له من أهمية في تكوين جيل المستقبل، كما أنه موضوعاً حساساً ينعكس على باقي المجلات الأخرى، لأنه صناعة بشرية، ومَوْرِداً هاماً لكل القطاعات.

وبعد معالجة الخطة والاستمارة مع الأستاذ المشرف، شرعت مباشرة في توزيع الاستمارة في أواخر شهر فيفري 2011م.

أمَّا معلومات الملاحظة والمقابلة فتعود إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: تعود إلى السنة الأولى من تطبيق هذا الإصلاح خلال موسم 2004/ 2005 م، من خلال عملية التدريس التي قمت بها في مراحل سنوات التطبيق الثلاثة للبيداغوجية الجديدة، مع نتائج البحث الذي قمت به في مرحلة اللِّيسانس سنة 2008م.

المرحلة الثانية: تعود إلى 2009م، وهي السنة النظرية للماجستير، وفي هذه السنة تم توظيفي بصفة رسمية بجامعة الجزائر، وعلى إثر ذلك قدمت الاستقالة لمديرية التربية الوطنية، وبقيت في اتصال مع زملائي الأساتذة لمعرفة تطورات التدريس في ظل البيداغوجية الجديدة، وكنت دائم الزيارة للثانوية، ومطلعاً بكل المستجدات، خاصة المتعلقة بالمناهج التعليمية، ومسألة تقليص الدروس وتحديد عتبة الدروس لتلاميذ البكالوريا...الخ.

إلاَّ أن هذا لا يعني أنني ألممت بجميع الملاحظات، وشاهدت كل الحالات، مما جعلني أقوم ببعض المقابلات الخاصة مع بعض الزملاء والتلاميذ الذي أثق بهم بمدِّي بمعلومات موضوعية وعلمية تخدم هذه الدراسة بعد تقديم الاستمارة وجمعها في شهر فيفري 2011م.

5. 3. عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية

5. 3. 1 .عرض وتحليل نتائج الفرضيات المتعلّقة بالأساتذة:

أ . عرض وتحليل نتائج البيانات العامة:

جدول رقم(01): يبيّن لنا عينة الدراسة من الأساتذة حسب الجنس.

المبحوثين من الأساتذة	ك	٪
ذكور	08	50
إناث	08	50
المجموع	16	100

يتبين من الجدول رقم (01) عينة الدراسة حسب الجنس، والمقدرة بـــ16 أستاذ، حيث شملت الدراسة 08 أساتذة بنسبة 50٪ و 08 أستاذات بنسبة50٪ .

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن نسبة المبحوثين من كلا الجنسين متساوية، وهذا راجع إلى سهولة الاتصال بهم في وقت منتظم، ومناقشة موضوع بيداغوجية التدريس بالكفاءات ومناهجها التعليمية بكل طلاقة وشفافية، لأنهم زملاء مهنة التدريس سابقاً في هذه الثانوية.

جدول رقم(02): يبيّن نوع الشهادة المحصل عليها من طرف المدرس.

الشهادة المتحصل عليها	ك	٪
لسانس	10	62,50
مهندس	05	31,25
ماجستير	01	06,25
المجموع	16	100

يتبـيّن مـن الجـدول رقـم(02) نـوع الـشهادات التـي وُظّـف بهـا الأسـاتذة المبحـوثين، حيث نجد62,50٪ من المبحوثين يحملون شهادة ليسانس. أمَّا 31,25٪ من الأساتذة المبحوثين متحـصلين علـى شـهادة مهنـدس دولـة. فـي حـين نجـد نـسبة 06,25٪ متحـصلون علـى شـهادة ماجستير وذوي كفاءة عالية.

مِمَّـا سـبق يُمكـن القـول: بـأن مـستوى أسـاتذة التَعْلِـيم بهـذه الثانويـة حـسن، وهـذا راجـع لأن ثلثـي العينـة وُضـفوا بـشهادة ليسانس، وهـي الـشهادة المطلوبـة سابقاً فـي التوظيـف الثـانوي، أمّا الثلث الباقي، فمستواهم يفوق شرط التوظيف في الثانوية سابقاً، ممـا يسمح لهم التكيف مع البرنـامج الجديد بسهولة، إذا كانـت لهم إرادة، مع الاهتمام من طرف الادراة والهيئة الوزارية المسؤولة عن هذا الإصلاح.

جدول رقم(03): يبيّن توزيع الأساتذة حسب الأقدمية في التعليم.

الأقدمية في التعليم	ك	٪
أقل من 05 سنوات	02	12,50
من06 – 10	04	25
من 11- 15	02	12,50
من 16- 20	04	25
21 فما فوق	04	25
المجموع	16	100

يتبين من الجدول رقم(03) أن نسبة 12,50٪ من المبحوثين لا تتجاوز سنوات الأقدمية لديهم 05 سنوات. ونسبة 25٪ منهم تتراوح سنوات الأقدمية لديهم ما بين 06 - 10 سنوات. أمَّا نسبة12,50٪ من المبحوثين فتتراوح سنوات الأقدمية لديهم ما بين 11- 15 سنة. في حين نجد نسبة 25٪ من الأساتذة المبحوثين تتراوح سنوات الأقدمية لديهم ما بين 16- 20 سنة. ونفس النسبة من المبحوثين تفوق سنوات الأقدمية 21 سنة، وهم على أبواب التقاعد.

نستنتج من خلال تحليلنا لمعطيات الجدول أن نسبة62,5٪ من المبحوثين تتجاوز مدة التحاقهم بمهنة التعليم العشر سنوات، ِمَّما يدل على أن أغلب المبحوثين لديهم أقدمية في التعليم أكسبتهم خبرة وتجربة، يمكن بواسطتها تجاوز بعض عراقيل تطبيق مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

جدول رقم (04): يُبَيِّن الحالة المدنية للأساتذة.

الحالة المدنية	ك	٪
متزوج(ة)	12	75
أعزب	04	25
المجموع	16	100

يتبـيّن مـن الجـدول رقـم (04) الحالـة المدنيـة للأسـاتذة المبحـوثين، حيـث نجـد مـن أصـل 16 مبحوث، 12 متزوجين، بنسبة 75٪ و04 عُزَّاب بنسبة 25٪.

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن أغلب المبحوثين متزوجين بنسبة75٪، ممَّا يزيد في غالب الأحيان من تعدد أدوار الأستاذ، فهو مدرِّس، مربِّي، مرشد، موجه...الخ.

جدول رقم (05): يُبَيِّن توزيع الأساتذة حسب مكان الإقامة.

مكان الإقامة	ك	٪
داخل الدائرة	08	50
خارج الدائرة	06	37,50
خارج الولاية	02	12,50
المجموع	16	100

يتبيَّن من الجدول رقم (05) توزيع المبحوثين حسب مكان الإقامة، إذ نجد أن نسبة 50٪ من الأساتذة المبحوثين يقطنون بالقرب من المؤسسة التعليمية. في حين نجد نسبة 37,50٪ من المبحوثين يقطنون خارج دائرة المؤسسة التعليمية، أي بالمناطق المجاورة لها. أمَّا نسبة 12,50٪ من المبحوثين يقطنون خارج الولاية.

نستنتج من معطيات الجدول(05) أن نصف الأساتذة المبحوثين يسكنون بالقرب من المؤسسة التعليمية، ممَّا يترتب عنه الإنظباط، والتزامهم بتأدية واجبهم المهني في الوقت المحدد، وتجنُّب التأخرات، وقلة الغيابات، حتّى لا تؤثر هذه السلبيات في العلاقة بين الأستاذ والإدارة المدرسية من جهة، وانعكاسات هذه السلبيات على التحصيل العِلْمِي لِلْمُتَعَلِّمِين من جهة ثانية.

خصائص العينة:

تم اختيار العينة حسب طبيعة موضوع دراستنا كما سبق الإشارة إليه، وعليه كانت العينة قصدية غرضية.

وتحتوي العينة على 16 مُدرِّس، منهم 08 أساتذة و08 أستاذات بنسبة 50 ٪ لِكِلاَ الجنسين على التوالي. يحملون شهادات جامعية، حيث نجد 62,50٪ من المبحوثين يحملون شهادة ليسانس. و31,25٪ لديهم شهادة مهندس دولة. في حين نسبة06,25 ٪ من حاملي شهادة ماجستير وذوي كفاءة عالية.

كما نجد نسبة 12,50٪ من الأساتذة المبحوثين تتراوح سنوات الأقدمية لديهم أقل من 05 سنوات. في حين نجد نسبة 25٪ منهم تتراوح سنوات الأقدمية لديهم من06 - 10 سنوات. أمَّا نسبة12,50٪ من تلك العيّنة المبحوثة فتتراوح سنوات الأقدمية لديهم ما بين 11- 15 سنة. بينما نسبة25٪ منهم فتتراوح سنوات الأقدمية لديهم ما بين 16- 20سنة أمَّا الذين هم على أبواب التقاعد فيمثلون نفس النسبة (25٪) من الأساتذة المبحوثين، وذوي خبرة وتجربة عالية.

إلاَّ أن نسبة 75٪ من عيّنة المبحوثين من كلا الجنسين متزوجين، وبالمقابل نجد نسبة25٪ من تلك العينة المبحوثة عُزَّاب.

في حين نجد نصف العيّنة المبحوثة من كلا الجنسين (50٪) تقطن بالقرب من مؤسسة التعليم. ونسبة 37,50٪ منهم يقطنون خارج دائرة مؤسسة التعليم. أي بالمناطق المجاورة لها. ونسبة 12,50٪ منهم يقطنون خارج الولاية.

أمَّا عن كيفية التحاق الأساتذة بمهنة التعليم، فكانت عن طريق التوظيف على أساس الشهادة، ومسابقة التوظيف التي تنظمها وزارة التربية الوطنية.

نتائج البيانات العامة:

نستنتج من خلال تحليلنا للجداول السابقة أن هناك تساوي وتجانس بين نسبتي الذكور والإناث من العينة المبحوثة، إلاَّ أنهم من ذوي مستوى حسن، نظراً للشهادات التي يحملونها، (لسانس، مهندس دولة، ماجستير) مِمَّا تسمح لهم بالتكيف مع البيداغوجية الجديدة ومناهجها التعليمية بسهولة، إذا كانت لهم إرادة، مع الاهتمام من طرف الإدارة والهيئة الوزارية المسؤولة عن هذا الإصلاح.

كما نجد نصف العينة 50٪ من المبحوثين يقطنون بالقرب من مؤسسة التعليم، ممَّا يُسهل عليهم سهولة الالتحاق بحجرة الصف في الوقت المحدد، خاصة في فصل الشتاء، لأن المنطقة ريفية تعتمد على زراعة الأشجار المثمرة، وتتكون من مجموعة من المستثمرات الفلاحية تعود للحقبة الإستعمارية والإصلاح الزراعي بعد الإستقلال.

ب. بناء وتحليل جداول الفرضية الأولى(الخاصة بالأساتذة).

جدول رقم(06): يُبَيِّن العلاقة بين الجنس ورأي المبحوثين في البيداغوجية الجديدة.

الجنس / رأي الأساتذة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
موافقة	01	12,50	00	00	01	06,25
نوعا ما	02	25	02	25	04	25
لم يحن الوقت	05	62,50	06	75	11	68,75
المجموع	08	100	08	100	16	100

يتبيَّن من الجدول (06) أن نسبة 68,75٪ من الأساتذة المبحوثين من كلا الجنسين يرون أنه لم يحن الوقت لتطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات. في حين ترى نسبة25٪ منهم بأنه موافقة نوعاً ما. أمَّا نسبة 06,25٪ من تلك العينة المبحوثة نجدهميوافقون على تطبيق هذه البيداغوجية.

وإذا ما رجعنا إلى توزيع العيّنة المبحوثة حسب الجنس، فنجد نسبة 75٪ من الإناث ترى بأن البيداغوجية الجديدة لم يحن الوقت لتطبيقها. في حين نجد نسبة25٪ منهنَّ يرون بأنها موافقة نوعاً ما.

إلاَّ أن نسبة 62,50٪ من المبحوثين ذكور فيرون أيضاً بأن بيداغوجية التدريس بالكفاءات لم يحن الوقت لتطبيقها. بينما ترى نسبة25٪ منهم بأنها موافقة نوعاً ما. في حين ترى النسبة الباقية 12,50٪ أنها موافقة.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة المبحوثين بنسبة 68,75٪ من كلا الجنسين يرون بأنه لم يحن الوقت لتطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات، لأن الأرضية لم تهيئ لها، ولم تُـوَفَّر شروط تطبيقها، خاصة العامل البشري، فغياب مؤطرين متكوّنين على هذه البيداغوجية، يعرقل تطبيقها، ناهيك عن قلة الوسائل التعليمية...إلخ، فلا يمكن المغامرة بجيلاً كاملاً، لذا يجب تطبيقها على عيّنات، ومراحل، من أجل تشخيص السلبيات والنقائص ومعالجتها، ليتم في النهاية تطبيقها كليتاً على المنظومة التربوية، حتى تكون النتائج جيدة وغير مخيّبة.

جدول رقم(07): يبين مدى منح فرصة التكوين للأساتذة على البيداغوجية الجديدة قبل التطبيق.

مدى منح فرص التكوين قبل التطبيق	ك	٪
منحت فرصة	00	00
لم تمنح (ي) فرصة	16	100
المجموع	16	100

يتبيَّن من الجدول رقم (07) أن جل المبحوثين يجزمون بأنهم لم تمنح لهم فرصة للتكوين على البيداغوجية الجديدة.

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن جل الأساتذة لم تمنح لهم فرصة التكوين والتعرف على البيداغوجية الجديدة لا من قريب ولا من بعيد، ولم تكن لديهم فكرة مسبقة عنها قبل الشروع في تطبيقها، ممّا صعّب عليهم تطبيقها في الميدان العملي، ونتائجها غير مظمونة.

ويبررون عدم منحهم فرصة التكوين إلى إهمال الجهات الوصية للتكوين، كما أن هناك سبب آخر يعود إلى الشروع في تطبيقها بسرعة بعدما خلص من تصميم مناهج هذه البيداغوجية بدون مراجعتها ووضع إستراتيجية معينة لتطبيقها، وهناك من يرى بأن مناهج هذه البيداغوجية مستوردة وتم ترجمتها بدون مراجعة، لذا يجب إعادة النظر في كثير من النقاط الحساسة، خاصة التي لا تتماشى مع المقومات الوطنية والدينية وخصوصية المجتمع

جدول رقم(8): يُبَيّن مدى منح فرصة التكوين للأساتذة على البيداغوجية الجديدة أثناء الشروع في تطبيقها.

مدى منح فرص التكوين بعد التطبيق	ك	٪
منحت فرصة	16	100
لم تمنح(ي) فرصة	00	00
المجموع	16	100

يتبيّن من الجدول رقم (8) أن جل المبحوثين يقرون بأنهم منحوا فرصة للتكوين على البيداغوجية الجديدة بعد الشروع في تطبيقها، ولكنه شكلي، بحيث يرون بأن تلك الجلسات التنسيقية والندوات الجهوية والوطنية التي خصصت لهم من أجل التعرف على البيداغوجية الجديدة، ليست بتكوين، ولا علاقة لها بإستراتيجية تطبيق هذه البيداغوجية، والقائمين عليها ليست لديهم خبرة كافية تُؤهِّلهم أو تُمكِّنهم من تكوين الأساتذة أو حتى تزويدهم بمعلومات عامة حول هذه البيداغوجية ومناهجها.

كما أنهم لم يكونوا أطرافاً مشاركة في وضع وتصميم مناهج هذه البيداغوجية، فما الفائدة من تواصلهم مع الكلِّفين للقيام بهذه الأيام والجلسات، وهم يجهلون الطرائق التدرسية لهذه البيداغوجية، فكيف يمكن لفاقد الشيء أن يعطيه ؟

نستنتج من خلال تحليلنا للجدول أعلاه أن الأساتذة لم يحضوا بتكوين خاص على البيداغوجية الجديدة أثناء الشروع في تطبيقها، يسهل عليهم تطبيقها في الميدان العَمَلِي ويعمل على الرفع من عملية التواصل والتفاعل مع المُتَعَلِّمِين.

جدول رقم(9): يُبيّن نوعية التكوين المخصص للأساتذة والخبرة المكتسبة منه.

الخبرة / نوع التكوين	اكسب خبرة		لم يكسب خبرة		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
ندوات داخلية (مع المنسقين)	00	00	06	31,58	06	30
ندوات جهوية (مع المفتشين)	00	00	13	68,42	13	65
ندوات وطنية (مع ممثلين من الوزارة)	00	00	00	00	00	00
أيام دراسية(مع خبراء وطنيين وأجانب)	01	100	00	00	01	05
المجموع	01 (*)	100	19 (*)	100	20(*)	100

يتبيّن من الجدول رقم (9) أن جل الأساتذة المبحوثين يرون أن الندوات الداخلية مع منسقي المادة لم تكسبهم خبرة. ونفس الشيء يقال عن الندوات الجهوية مع المفتشين.

في حين لم نجد أي مبحوث من العينة استدعي للندوات الوطنية. كما أكَّدت لنا أحد العيّنات بأنها تشرفت بحضور يوم دراسي مع خبراء وطنيين وأجانب.

(*) عدد الإجابات فاق عدد المبحوثين، يعود ذلك إلى تعدد إجابات المبحوثين في الاستمارة الواحدة أكثر من مرة.

نستنتج من خلال الجدول أن جل المبحوثين اتفقوا على أنهم لم يحضوا بتكوين خاص يتلاءم مع حركة الإصلاح الجديدة، والتكوين الذي خصص لهم كان عبارة عن جلسات تنسيقية مع منسق المادة أو المجال التَعَلُّمِي خلال الشهر أو الفصل، وأكَّدُوا على أن هذه الجلسات ربما في بعض الأحيان ليست سارية المفعول، فَتُعقَدُ من أجل تسجيلها في دفتر الجلسات التنسيقية ليقال أنها أقيمت أو لترتيب اختبارات الفصل، وهذا راجع لأن أغلبهم يعانون من صعوبة فهم البيداغودية الجديدة وطرائق التدريس بها.

أمَّا النوع الثاني فيتمثل في ندوة مع مفتش المادة في يوم أو يومين، وأغلبهم يؤكدون أنهم لم يستفيدوا من هذه اللقاءات، لأنها كانت عشوائية والقائمين عليها يجدون صعوبة في فهم البيداغودية الجديدة وطرائق التدريس بها، فهم عناصر عاديين مثلهم، وليس لهم كفاءة التكوين، ولديهم معارف سطحية واطلاع ضيِّق، حيث أجمعوا على أن المفتشين القائمين على الأيام الدراسية كانوا دائماً يوصونهم بالاجتهاد، ولا يجيبون على معظم أسئلتهم وانشغالاتهم، حتَّى أن البعض اعترف بأنه لم يكن شريك في عملية الإصلاح وتصميم المناهج التعليمية، وبالتالي يصعب عليه مدهم بمعارف مُعَمَّقة حول هذه البيداغوجية.

جدول رقم(10): يُبَيّن رأي الأساتذة حسب الأقدمية في طرق التكوين على البيداغوجية الجديدة.

طريقة التكوين على / المنهاج / الأقدمية في التعليم	رسكلة		توجيهات		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
أقل من 05 سنوات	02	18,18	00	00	02	12,50
من06 - 10	04	36,36	00	00	04	25
من 11- 15	02	18,18	00	00	02	12,50
من 16- 20	03	27,28	01	20	04	25
من 21 فما فوق	00	00	04	80	04	25
المجموع	11	100	05	100	16	100

يتضح من الجدول رقم (10) أن نسبة 12,50٪ من الأساتذة المبحوثين أقدميتهم في التعليم أقل من 05 سنوات، جُلُّهم يفضِّلُون طريقة الرسكلة في التكوين على البيداغوجية الجديدة. في حين نجد نسبة 25٪ من المبحوثين تتراوح سنوات الأقدمية لديهم من 06 - 10 سنوات، جُلُّهم يفظلون أيضاً طريقة الرسكلة في التكوين على البيداغوجية الجديدة. كما نجد نفس النسبة (12,50٪) من المبحوثين تتراوح سنوات الأقدمية لديهم ما بين11- 15سنة، لهم نفس الرأي. بينما نسبة25٪ من المبحوثين فتتراوح الأقدمية لديهم ما بين16- 20 سنة، ثلاثة أرباع منهم يفظلون طريقة الرسكلة في التكوين على البيداغوجية الجديدة. أمَّا الذين هم على أبواب التقاعد فيمثلون ربع العينة المبحوثة(25٪) ذوي خبرة وتجربة عالية، يفظلون توجيهات فقط.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن أغلب المبحوثين من كلا الجنسين يؤكدون على أن بيداغوجية التدريس بالكفاءات تتطلب رسكلة من أجل إكسابهم منهجية تعليمية مفيدة على هذه البيداغوجية، ولا تكفي ندوات مدتها يوم أو يومين مقابل تغيير جذري للبرامج

التعليمية وطرائق التدريس، خاصة أن التغيير الجذري يتطلب تغيير كُلِّي في طرائق التدريس وتقنياتها الجديدة، ومعارف مواكبة للعصر، خاصة أن معظم الأساتذة لديهم معارف محدودة، وتكوينهم الذي تلقوه في مراحلهم الدراسية غير ملائم لتطبيق البيداغوجية الجديدة، ناهيك على أن تطبيق المناهج التعليمية الجديدة يتطلب دراسة مُعَمَّقة من طرف القائم على تطبيقها في ميدان العمل. بينما نجد الأقلية من المبحوثين اللذين لهم أقدمية في التعليم تجاوزت العشرين سنة، فيرون أن هذه البيداغوجية تحتاج إلى توجيهات فقط، بهدف تقديمها لهم بصورة جيدة والتأقلم معها، وأخذ فكرة عن طُرَق التدريس الخاصة بها، وكذلك من أجل مواكبة الوسائل التعليمية التكنولوجية في عصر المعلومات، وكيفية استغلالها في العملية التعليمة/ التعلُّمية، بغرض تحقيق نتائج مرضية، ونسبة نجاح عالية في امتحانات البكالوريا. في حين زاوج البعض الآخر بين الرسكلة والتوجيهات، فيرون بأن أصحاب الشهادات الأقل مستوى يحتاجون إلى رسكلة، وركَّزوا على عنصر الشباب. أمَّا من لديهم شهادات عليا، وخبرة ميدانية في التعليم فلا داعي لرسكلتهم، لأن الوقت غير مناسب وتكفيهم الخبرة الميدانية يُضاف إليها التوجيهات، حتى يفهم المغزى منها ويسهل عليهم تطبيقها. ممّا سبق يمكن القول: إن أغلب المبحوثين اتفقوا على أنه من كانت لديهم شهادات عليا وخبرة ميدانية فلا داعي لرسكلتهم، لأن الوقت غير مناسب وتكفيهم الخبرة الميدانية، يضاف إليها التوجيهات. أمّا من يحملون شهادات علمية متوسطة وخبرتهم في التعليم قصيرة، وهم من عنصر الشباب، فهم المعنيون بالرسكلة، لأن الطريق مازال طويلاً وعليهم بذل مجهودات وتكوين خاص من أجل اكتسابهم كفاءة وقدة لتحقيق الأهداف التربوية.

جدول رقم(11): يُبيِّن دور التكوين في رفع قدرات الأستاذ حسب الشهادة

المحصل عليها للتكيُّف مع البيداغوجية الجديدة.

الشهادات / دور التكوين	لسانس		مهندس		ماجستير		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
يرفع	05	50	00	00	00	00	05	31,25
لا يرفع	05	50	05	100	01	100	11	68,75
المجموع	10	100	5	100	01	100	16	100

يتبيّن من الجدول أعلاه أن نسبة 68,75٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن هذا التكوين لا يرفع من قدراتهم وتكيُّفهم مع البيداغوجية الجديدة. أمَّا نسبة31,25٪ من تلك العينة فيرون بأنه يرفع من قدرتهم، ويساعدهم في التَكَيُّف مع البيداغوجية الجديدة.

كما نجد جل الأساتذة المبحوثين الحاملين لشهادة الماجستير والمهندسين يرون بأن هذه الندوات والجلسات لم ترفع من قدراتهم، وعدم تكيفهم مع مناهج البيداغوجية الجديدة، لأن تلك الأيام غير كافية، وغير مسايرة لطرائق التدريس للبيداغوجية الجديدة، وتقدم لهم توجيهات فقط وإهتمامها ينصب على الأقسام النهائية على حساب السنوات الأخرى ومراقبة تنفيذ البرامج السنوية.

وهذا راجع إلى القائمين بها، وعدم كفاءتهم وقدرتهم، فهم في نفس مستوى الأساتذة، إن لم نقل أن الأستاذ أعلى كفاءة وقدرة منه في بعض الحالات والوضعيات، خاصة إذا كانت له أقدمية في التعليم أو من العصاميّين.

وبالمقابل نجد نصف العينة (50٪) ممن لديهم شهادة لسانس، ترى على أن الجلسات التنسيقية مع منسق المادة وأيام الندوات مع المفتشين ترفع من قدراتهم وتكيفهم مع مناهج البيداغوجة الجديدة، خاصة وأنها تعمل على تطوير القدرات المهنية التعليمية للمُعلِّم، وتهيئته مع البيداغوجية الجديدة، وذلك من خلال تواصله مع مؤطرين وأساتذة آخرين، كما تختزل الوقت للوصول إلى الهدف بأقل جهد وفي ظرف قصير، كما تمكّنه من التواصل والتعامل

بكيفية سهلة وسليمة مع التلميذ وجلب انتباهه، كما أنها تعمل على إكساب الأستاذ قدرة الربط بين الوثيقة المرفقة للمناهج والكتاب المدرسي، وتُساهم في تطبيق تلك المناهج في حجرة الصف، ناهيك على أنها تجعل الأساتذة في مستوى واحد، مِمَّا يُشجِّع روح المنافسة وتطوير القدرات المعرفية، وكيفية توظيفها في الميدان العَمَلِي. في حين نجد النصف الباقي من تلك العينة ترى بأن تلك الندوات والجلسات لم ترفع من قدراتهم، وعدم تكيفهم مع مناهج البيداغوجية الجديدة، لأن تلك الأيام غير كافية.

نستنتج من خلال تحليلنا لهذا الجدول أن الأيام الدراسية والندوات إذا كانت طويلة ومنتظمة تعمل على رفع قدرات الأستاذ وتكييفه مع مناهج البيداغوجية الجديدة، وإذا كانت قصيرة وغير منتظمة لا ترفع من قدراته، خاصة إذا كانت يوم أو يومين أو ندوة داخلية غرضها تسجيل اللقاءات في دفاتر التسجيل من أجل إرضاء الإدارة المدرسية.

جدول رقم(12): يُبَيّن رأي الأساتذة حسب الشهادات العلمية في مدى كفاءة المُكَوِّنين.

الشهادات / مدى كفاءة المُكَوِّنين	لسانس		مهندس		ماجستير		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
خبرة كافية	03	30	00	00	00	00	03	18,75
معارف سطحية	07	70	05	100	01	100	13	81,25
المجموع	10	100	5	100	01	100	16	100

يتضح من الجدول (12) أن نسبة 81,25٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن المكوّنين لديهم معارف سطحية. أمّا نسبة18,75٪ من تلك العينة، فترى بأن لديهم خبرة كافية.

كما أن نسبة جل الأساتذة المبحوثين حاملي شهادة الماجستير ومهندس يرون بأن القائمين على الجلسات التنسيقية والندوات لا يملكون كفاءة التكوين، بل لهم معارف سطحية محدودة، وهم في نفس مستواهم، وبالتالي ما الفائدة من هذه الجلسات والندوات.

وبالمقابل نجد نسبة 70٪ من حاملي شهادة لسانس، يوافقون رأي حاملي الشهادتين السابقتين. أمّا النسبة الباقية والمقدرة بـــ30٪ فترى بأن القائمين على تلك الجلسات والندوات لديهم خبرة كافية.

نستنتج من خلال تحليلنا لمعطيات هذا الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من المبحوثين تقدر بـ81,25٪ ترى بأن القائمين على التكوين يملكون معارف سطحية، وهم غير مؤهلين لتكوينهم.

وبالتالي يمكن القول: بأن نجاح بيداغوجية التدريس بالكفاءات، تتطلب نجاح استراتيجية تكوين الأساتذة القائمين على تطبيقها، وذلك بتوفير مكوِّنين ذوي كفاءة وخبرة عالية للرفع من وتيرة المعلِّم ومدى قدرة تواصله وتفاعله مع التلاميذ.

جدول رقم(13): يُبَيّن مدى وفرة الإمكانيات المادية وتكوين الأستاذ عليها لتنفيذ البيداغوجية الجديدة.

الإمكانيات	ك	٪
متوفرة	04	25
غير كافية	12	75
غير متوفرة	00	00
المجموع	16	100

يَتَبَيّن من الجدول (13) أن نسبة 75٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن الوسائل التعليمية غير كافية لتطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات. في حين أكّدت نسبة25٪ من تلك العيّنة المبحوثة بأنه توجد إمكانيات ووسائل تعليمية وهي كافية، خاصة أساتذة المخابر والورشات فهم يقرُّون بتوفر تلك الوسائل.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول بأن أغلب المبحوثين بنسبة 75٪ يؤكدون بأن الوسائل التعليمية المسخرة لهم في العملية التعليمية غير كافية لتطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ويعتمدون على أنفسهم، وإمكانياتهم الخاصة، من خلال البحث عن البديل لتلك

الوسائل، وتعويضها بوسائل خاصة، حيث ذهب البعض إلى القول: بأن المؤسسة تتوفر على أجهزة محدودة، مثل جهاز عارض الشرائح وجهاز الإسقاط، فهذه الأجهزة لا تغطي حاجيات المؤسسة، ولا يكفي استعمالها في تدريس كل المواد، خاصة وأنها أصبحت وسائل إيضاح في جميع التخصصات والمواد المدرّسة. فما بالك إذا تعطل الجهاز، هل ينتظر حتى يتم إصلاحه ؟

كما ذهب آخرون إلى حد القول: إن المؤسسة لم تستطع توفير أقلام الصبورة السحرية في بداية تطبيق هذه البيداغوجية، فكانوا في غالب الأحيان يقومون باقتنائها من مصروفهم الخاص على حساب وضعيتهم الاجتماعية الصعبة التي يعيشون فيها، أمّا اليوم فهي متوفرة، وغيرها من المبررات التي ذكرها الأساتذة.

ممّا سبق يمكن القول: للوسائل البيداغوجية دور فعّال في عمليتي التَعْلِيم والتَعَلُّم وترفع من عملية التواصل والتفاعل بين الأستاذ والتلميذ في حجرة الصف.

جدول رقم(14): يبيّن الشهادات العلمية للأستاذ وعلاقاتها بوجود فكرة مبدئية لديه عن بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

الشهادات / فكرة أولية	لسانس		مهندس		ماجستير		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
توجد	02	20	00	00	01	100	03	18,75
لا توجد	08	80	05	100	00	00	13	81,25
المجموع	10	100	5	100	01	100	16	100

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن نسبة 81,25٪ من الأساتذة المبحوثين يُقِرُّون بأنهم لم تكن لهم فكرة أولية عن بيداغوجية التدريس بالكفاءات. في حين نجد 18,75٪ من تلك العيّنة المبحوثة أكّدوا على أنهم كانت لديهم معارف مسبقة عن تلك البيداغوجية الجديدة.

كما نجد عيّنة حاملي شهادة الماجستير ونسبة 20٪ من حاملي شهادة اللّيسانس، يُقِرُّون بـأنهم كـانوا يمتلكـون فكـرة مـسبقة عـن بيداغوجيـة التـدريس بالكفـاءات مـن خـلال اطلاعهـم الواسـع ومعـارفهم المتنوعـة التـي استمدوها من القراءات المتنوعـة للتربيـة المقارنـة فـي الـدول الغربيـة، إضـافة إلـى اطلاعهم علـى آخـر المـستجدات مـن خـلال الـشبكة العنكبوتيـة، ناهيك علـى أنّ أحـد العيّنات لقيت تكوينها بالمدرسة العليا للأساتذة، بحيث أقرت بأنها كانت لها فكرة مسبقة عن هذه البيداغوجية من خلال وحدة تعليمية درستها في الجامعة، لكن هذه الفكرة غير كافية في ظل عدم تطبيقها في الميدان العَمَلِي آنذاك.

أمَّا جل المبحوثين الحاملين لشهادة مهندس، ونسبة80٪ من حـاملي شـهادة الليسانس، فيـرون بـأنهم لـم تكـن لـديهم فكـرة مبدئيـة عـن البيداغوجيـة الجديـدة، مِمَّـا ولَّـد لـديهم عـائق عنـد تطبيقهـا، ولم يستطيعوا إتمام البرامج التدريسية لهذه البيداغوجية في الوقت المحدد.

نـستنتج ممـا سبق أن أغلـب الأسـاتذة المبحـوثين بنـسبة 81,25٪ لـم تكـن لـديهم فكـرة مـسبقة عن بيداغوجية التدريس بالكفاءات قبل تطبيقهـا، والأقليـة الباقيـة كانـت لهـا فكـرة مـسبقة، تتـضمن حاملي شهادة الماجستير، نظراً للمستوى العلمي الذي يتميزون بـه عن بـاقي زملائهم واطلاعهم علـى آخـر المـستجدات مـن خـلال مـشاركتهم فـي الملتقيـات، خاصـة المتعلقـة بالتربيـة وطرائـق التدريس، سواء في الجامعات أو عن طريق التواصل عبر االشبكة العنكبوتية، إضافة إلـى بعض الأساتذة حـاملي شـهادة الليسانس المتخـرجين من المدرسـة العليـا للأسـاتذة فـي الآونـة الأخيـرة، حيث أكدوا أن هناك وحدة مخصصة لطرائق التدريس، أدرجت فيها هذه البيداغوجيـة، فأخذوا فكرة عنها قبل إلتحاقهم بمهنة التدريس.

جدول رقم(15): يُبَيّن رأي الأساتذة حسب الجنس في العملية التكوينية ومدى تأثيرها في بلوغ الأهداف والمضامين بطريقة يسيرة.

الجنس / دور التكوين	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
يؤثر	06	75	08	100	14	87,50
لا يؤثر	02	25	00	00	02	12,50
المجموع	08	100	08	100	16	100

يتبيّن من الجدول أعلاه أن نسبة 87,50٪ من الأساتذة المبحوثين يرون أن تلك الجلسات والندوات السابقة سهلت عليهم بلوغ أهداف ومضامين الوحدات التعليمية التي تندرج تحتها العديد من الوضعيات في إطار العملية التعليمية/ التعلُّمية، حيث أن تلك التوجيهات أوضحت لهم بعض المفاهيم المتعلقة بالبيداغوجية الجديدة، ممّا يسهل عليهم التأقلم مع المناهج التعليمية، وذلك من خلال تبادل الأفكار والمعلومات وطرح الانشغالات، وكيفية التعامل مع المعطيات الجديدة، وحسن توظيفها، شريطة أن تكون العملية التكوينية في المستقبل من طرف خبراء ومكوّنين أكفاء في مجال بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

في حين نجد نسبة12,50٪ من تلك العيّنة ترى بأن تلك الجلسات والندوات والإجتماعات لم تأتي بالجديد ولم تسهل عليهم بلوغ الأهداف والمضامين التعليمية بطريقة يسيرة، لأنها تقوم على أمور نظرية دون العملية (التطبيقية)، وبالتالي فهي غير هادفة.

كما أن جل المبحوثين من فئة الإناث ونسبة نسبة75٪ من الذكور، يرون بأن العملية التكوينية لها دور وتأثير في بلوغ الأهداف والمضامين بطريقة يسيرة، شريطة تكون من خبراء في مجال التكوين، واستمرارية التكوين وانتظامه. في حين نجد نسبة25٪ من الأساتذة المبحوثين من فئة الذكور، يرون بأن العملية التكوينية ليس لها دور وتأثير في بلوغ الأهداف والمضامين بطريقة يسيرة، لأن بعض المضامين لا تتماشى مع هذه البيداغوجية.

ممّا سبق نستنتج بأن للعملية التكوينية دور وتأثير في بلوغ الأهداف والمضامين بطريقة يسيرة للمعلّم والمتعلّم وتحقيق الهدف التربوي، شريطة أن تكون من طرف خبراء أكفاء وبطريقة مستمرة ومنتظمة.

جدول رقم(16): يُبَيّن العلاقة بين الأقدمية في التَعْلِيم والبيداغوجية المفضلة لدى الأساتذة.

سنوات الأقدمية / البيداغوجية المفضلة	أقل من 10 سنوات		أقل من 20سنة		من 21 سنة فما فوق		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
التدريس بالأهداف	02	33,33	02	33,33	00	00	05	31,25
التدريس بالكفاءات	04	66,67	04	66,67	04	100	11	68,75
المجموع	06	100	06	100	04	100	16	100

من خلال معطيات الجدول (16) يتبين أن نسبة 68,75٪ من الأساتذة المبحوثين يفضلون بيداغوجية التدريس بالكفاءات. في حين نجد نسبة 31,25٪ من تلك العيّنة المبحوثة تُفضل بيداغوجية التدريس بالأهداف.

كما نجد جل الأساتذة المبحوثين تتراوح أقدميتهم في التعليم أكثر من21 سنة، يرون بأن بيداغوجية التدريس بالكفاءات أفضل من بيداغوجية التدريس بالأهداف، لأنها عملية وتُسهِّل المهمة للأستاذ ولها علاقة بالمحيط الذي يعيشه المتعلِّم وتجعله محور العملية التعليمية/ التعلُّمية، والأستاذ موجه ومرشد لها، وتعطيه منهجية في العمل من خلال طرائق التدريس المتنوعة، وتعوِّد التلميذ على البحث والتعلُّم الفردي، والاستقراء، ومواكبة العصر والتطور التكنولوجي. ولكنها تحتاج إلى وسائل متنوعة وكبيرة لكي تتجسد على أرض الواقع. في حين نجد نسبة 66,67٪ من الأساتذة المبحوثين الذين تتراوح سنوات الأقدمية لديهم ما بين (01- 20 سنة) يؤيدون أصحاب الرأي الأول، ولهم نفس التبريرات.

وبالمقابل نجد نسبتي 33,33٪ من الأساتذة المبحوثين تتراوح سنوات الأقدمية لديهم في التعليم ما بين (01- 20 سنة) يفضلون بيداغوجية التدريس بالأهداف على بيداغوجية التدريس بالكفاءات، لأن التدريس بالكفاءات تتطلب إمكانيات ضخمة وموارد متنوعة، وحجم ساعي كبير، وتكوين خاص للأستاذ. أمّا التدريس بالأهداف، فهي سهلة عملياً في ظل الوسائل الموجودة، ولا تستغرق وقت كبير لتنفيذ المناهج التعليمية وملائمتها مع مستوى التلاميذ في المدرسة الجزائرية، كما أن بيداغوجية التدريس بالأهداف تراعي قدرات المتعلِّمين، والأستاذ متعود عليها، وأصبح له خبرة وكفاءة لتطبيقها مع مرور الوقت، وتحقيق الأهداف التربوية مضمونة بالنسبة إليهم.

في حين اتصلنا بعينات أخرى نثق بها وندرك قدراتها وكفاءاتها، وكان لنا معها حوار شيِّق ومثير، وطلبنا منها رأيها في البيداغوجية الجديدة ومقارنتها ببيداغوجية التدريس بالكفاءات، فزوَّدتنا بمعلومات قيمة حول المنهاجين لخصناها في ما يلي:

رأت ضرورة التزاوج بين البيداغوجيتين، فهما وجهين لعملية واحدة، وهي التربية والتعليم، فكلاهما يحتاج إلى تطوير وإعادة النظر في العديد من النقاط من أجل تحقيق الموقف التعليمي والأهداف التربوية والتعليمية، لذا يجب أن يواكبا العصر، ومراعاة كل الجوانب المتعلقة بالمعلِّم والمتعلِّم، ومقوماتهما الوطنية والدينية وواقعهما الإجتماعي.

نستنتج مِمَّا سبق أن ثلثي المبحوثين من الأساتذة يفضلون التدريس بالكفاءات، شريطة تسخير إمكانيات ضخمة لتطبيقها، منها ما هي متعلقة بالموارد المادية والوسائل التعليمية، ومنها ما هي متعلقة بالموارد البشرية، خاصة تأطير القائمين على العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، ناهيك عن إعادة النظر في محتوى بعض المناهج التربوية وتكييفها مع خصوصية المجتمع الجزائري.

عرض نتائج الفرضية الأولى الخاصة بالمُدرّس(الأستاذ):

من خلال تحليل العلاقة بين المتغيرات المستقلة الخاصة بعملية تكوين الأساتذة على البيداغوجية الجديدة والمتغيرات التابعة كانت النتائج كما يلي:

أغلب الأساتذة المبحوثين بنسبة 68,75٪ من كلا الجنسين يرون بأنه لم يحن الوقت لتطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات، وذهبت بحد القول أنهالم تستطع التَكَيُّف مع البيداغوجية الجديدة بعد السنة السادسة من التطبيق.

كما أكّد جل الأساتذة بأنهم لم تمنح لهم فرصة التكوين والتعرف على البيداغوجية الجديدة لا من قريب ولا من بعيد، ولم تكن لديهم فكرة مسبقة عنها قبل الشروع في تطبيقها، مِمَّا صعّب عليهم تطبيقها في الميدان العَمَلِي. في حين نجد جل المبحوثين من الأساتذة يُقِرُّون بأنهم مُنِحُوا فرصة للتكوين على البيداغوجية الجديدة بعد الشروع في تطبيقها، ولكنه لا يتلاءم مع حركة الإصلاح الجديدة، وإنما خصصت لهم ندوات داخلية، كانت عبارة عن جلسات تنسيقية مع المنسقين، إضافة إلى ندوات جهوية مع مفتشي المواد، واعتبرت أن هذا النوع من التكوين غير كافي، ولا يتلاءم مع تغيير جذري لطرائق التدريس.

غير أن أغلب المبحوثين من كلا الجنسين يؤكدون على أن بيداغوجية التدريس بالكفاءات تتطلب رسكلة من أجل إكسابهم منهجية تعليمية مفيدة على هذه البيداغوجية، ولا تكفي ندوات مدتها يوم أو يومين مقابل تغيير جذري للبرامج التعليمية وطرائق التدريس، خاصة أن التغيير الجذري يتطلب تغيير كُلِّي في طرائق التدريس وتقنياتها الجديدة، ومعارف مواكبة للعصر، خاصة أن معظم الأساتذة لديهم معارف محدودة، ولم يتلقوا تكوين خاص ومعمق في دراساتهم الجامعية، حيث أن تطبيق المناهج التعليمية يتطلب دراسة معمقة من طرف القائم على تطبيقها في ميدان العمل.

كما أنهم اتفقوا على أنه من كانت لديهم شهادات عليا وخبرة ميدانية فلا داعي لرسكلتهم، لأن الوقت غير مناسب وتكفيهم الخبرة الميدانية، يضاف إليها التوجيهات. وهو ما يؤكده الجدول رقم (10). في حين اتفق الأساتذة المبحوثين على أن تلك الأيام الدراسية والندوات إذا كانت طويلة ومنتظمة، فهي تعمل على رفع قدرات الأستاذ وتكييفه مع مناهج البيداغوجية الجديدة، وإذا كانت قصيرة وغير منتظمة لا ترفع من قدراته، وتعيق تواصله مع المُتعلِّمين.

كما أن نسبة كبيرة من المبحوثين تقدر بـ81,25٪ ترى بأن القائمين على التكوين يملكون معارف سطحية، وهم غير مؤهلين لتكوينهم، وهو ما يؤكده الجدول رقم(12).

في حين نجد نسبة 75٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن الوسائل التعليمية المسخرة غير كافية لتطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ولها دور فعّال في عمليتي التَعْلِيم والتَعَلُّم وترفع من عملية التواصل والتفاعل بين الأستاذ والتلميذ.

وتعترف نسبة كبيرة، تقدر بـــــــ81,25٪ من الأساتذة المبحوثين بأنها كانت تجهل بيداغوجية التدريس بالكفاءات قبل الشروع في تطبيقها، ولم تكن لديها فكرة مسبقة عنها.

كما نجد نسبة 87,50٪ من الأساتذة المبحوثين يرون أن تلك الجلسات والندوات السابقة سهلت عليهم بلوغ أهداف ومضامين الوحدات التعليمية التي تندرج تحتها العديد من الوضعيات في إطار العملية التَعْلِيمِية/ التعلُّمية، وهو ما يوضحه الجدول رقم(15).

في حين أكد ثلثي المبحوثين من الأساتذة بأنهم يفضِّلُون بيداغوجية التدريس بالكفاءات، شريطة تسخير إمكانيات ضخمة لتطبيقها.

من خلال هذه النتائج يَتَبَيّن لنا مدى أثر كل من العملية التكوينية على بيداغوجية التدريس بالكفاءات بالنسبة للأستاذ ودورها في تسهيل تطبيق هذه اليداغوجية في الميدان العَمَلِي، من خلال العملية الاتصالية بين المعلِّم والمتعلِّم في حجرة الصف.

ومن كل هذا نجد الفرضية قد تحققت، بحيث الأستاذ لم يحظ بتكوين خاص على بيداغوجية التدريس بالكفاءات، يُسهِّل عليه تطبيقها في الميدان العملي، مِمَّا جعل العملية الإتصالية بين المعلِّم والمتعلِّم في حجرة الصف مشوّشة، والإستجابة متذبذة والرسالة الإتصالية غير مفهومة في العديد من الوضعيات التعليمية/ التعلُّمية.

وعليه يمكن القول: إن العملية التكوينية هي إحدى ركائز حركة الإصلاح التربوي، تُؤثر أكثر من التجربة المهنية للمُدرِّس(الأستاذ) لتطبيق هذه البيداغوجية في الميدان العَمَلِي، لكن التجربة المهنية هي أيضاً تُسَهِّل على المُدَرِّس التعامل مع المستجدات المعاصرة بأقل تكلفة، وفي زمن قصير والتعامل بمرونة مع طرائق تدريس مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

وخلاصة القول: إن عملية الاتصال والتفاعل في حجرة الصف مرتبطة بمدى دراية المُدَرِّس ببيداغوجية التدريس بالكفاءات وفهم أسسها ومبادئها وطرائق تدريسها، وكيفية التعامل معها في الميدان العَمَلِي.

ج . بناء وتحليل جداول الفرضية الثانية(الخاصة بالأساتذة)

جدول رقم(17): يُبَيّن رأي الأساتذة المبحوثين في المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات

رأي الأساتذة في المناهج التعليمية الجديدة	ك	٪
صعبة التطبيق	02	12,50
نوعا ما	11	68,75
سهلة التطبيق	03	18,75
المجموع	16	100

يَتَبَيَّن من الجدول أعلاه أن نسبة 68,75٪ من الأستذة المبحوثين، يرون أن المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات أنها تتراوح بين الصعوبة أحياناً وبين السهولة أحياناً أخرى، وهذا حسب الوضعية التعليمية ومدى إرتباطها بواقع المتعلِّم، وقدراته من جهة، ومن جهة ثانية مدى توفر الوسائل التعليمية والظروف الميتفيزيقية داخل حجرة الصف. في حين ترى نسبة 18,75٪ من تلك العيّنة أنها سهلة التطبيق، وهم ذوي الشهادات العليا وذوي خبرة عالية تجاوزت سنوات الأقدمية العشرين سنة. أمَّا نسبة 12,50٪ فترى عكس ذلك، وتذهب بحد القول: أنها صعبة التطبيق في الميدان العملي، وهم ذوي الشهادات المتوسطة وذوي خبرة قصيرة في مجال التدريس.

نستنتج من خلال تحليلنا لمعطيات هذا الجدول أن مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات تطبيقها في الميدان العملي يتطلب كفاءة عالية من الأستاذ، وهذا يتوقف على نوعية التكوين الذي تلقاه قبل تطبيقها وأثناء الشروع في عملية التطبيق، يضاف لها الخبرة الميدانية.

جدول رقم(18): يُبَيِّن رأي الأساتذة المبحوثين في مدى تناسب المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات مع اتجاهاتهم الفكرية وقيمهم الوطنية

رأي الأساتذة	ك	٪
تتناسب	05	31,25
نوعا ما	09	56,25
لا تتناسب	02	12,50
المجموع	16	100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 56,25٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات تتناسب أحياناً مع اتجاهاتهم الفكرية وقيمهم الوطنية وأحياناً أخرى لا تتناسب. بينما نسبة 31,25٪ من تلك العيّنة، فتقر بأنها تتناسب كليتاً. أمّا نسبة12,25٪ فترى بأنّها لا تتناسب.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرون بأن المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات تتناسب تناسباً نسبياً مع اتجاهاتهم الفكرية وقيمهم، وتناسبها يقف على مدى مراعات القيم الوطنية، وواقعهم الإجتماعي والثقافي، إضافة مراعات خصوصية المجتمع الجزائري، ومدى ترابط تلك المناهج بواقع المعلّم والمتعلّم.

جدول رقم(19): يُبَيَّن العلاقة بين الأقدمية في التَعْلِيم وتَكَيُّف الأستاذ مع المناهج التعليمية الجديدة بعد السنة السادسة من التطبيق.

سنوات الأقدمية / مدى تكيف الأستاذ مع المناهج التعليمية الجديدة	أقل من 10 سنوات		أقل من 20سنة		من 21 سنة فما فوق		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
استطعت	-	-	-	-	04	100	04	25
نوعاً ما	06	100	06	100	-	-	12	75
لم تستطع	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	06	100	06	100	04	100	16	100

يتبيّن من الجدول أعلاه أن نسبة 75٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن تأقلمهم مع المناهج التعليمية نسبي بعد السنة السادسة من التطبيق، بحيث أحياناً يجدون سهولة كبيرة في فهم تلك المناهج، ممَّا يسهل عليهم تطبيقها، وأحياناً أخرى يجدون صعوبة في فهم تلك المناهج، مِمَّا يعرقل تطبيقها في الميدان العَمَلِي. وهذا راجع إلى نقص الوسائل من جهة، وعدم توافقها معه من جهة أخرى، فمثلا نجد الكتاب المدرسي وقعت فيه العديد الأخطاء والتناقضات التي كان يمكن تجنبها، كما أن تلك الأخطاء صعَّبت من تواصل التلميذ مع الأستاذ، ومِمَّا زاد إثقال كَاهِلَيْهِمَا كثافة البرامج، وابتعاد تلك المناهج عن واقع المجتمع الجزائري ولا تعبّر عن مشاكل المتعلّمين اليومية التي تقف في طريقهم، ممّا يصعِّب عليهم إيجاد أمثلة مناسبة ليتفاعل معها المُتَعَلِّمين، وتحدث الإستجابة لديهم بسرعة.

بينما نجد ربع العيّنة المبحوثة بنسبة 25٪ ترى بأنها استطاعت التكيف مع المناهج التَعْلِيمِية الجديدة بعد السنة السادسة من التطبيق.

كما نجد جل عيّنة الأساتذة المبحوثين الذين لهم أقدمية في التعليم تجاوزت 21سنة يؤكدون بأنهم استطاعوا التكيّف مع المناهج التعليمية الجديدة بعد السنة السادسة من التطبيق، وساعدتهم في ذلك خبرتهم الطويلة في ميدان التدريس، بينما نجد جل الأساتذة المبحوثين الذين لهم أقدمية أقل من 20سنة، يُقرُّون بأن تكيّفهم مع المناهج التعليمية الجديدة يبقى نسبي بعد السنة السادسة من التطبيق.

نستنتج مِمَّا سبق أنه كُلَّما كانت الأقدمية في التعليم كبيرة، كُلَّما اكتسب المُعَلِّم خبرة في التدريس، وسهلت له التعامل مع المستجدات الجديدة، وبالتالي للأقدمية دوراً في التَكَيُّف مع المناهج التعليمية الجديدة، وتحقيق الموقف التربوي.

جدول رقم(20): يُبَيَّن مدى تناسب البرامج التكوينية مع تطبيق المناهج التعليمية.

مدى تناسب المناهج	ك	٪
تتناسب	04	25
نوعاً ما	10	62,50
لا تتناسب	02	12,50
المجموع	16	100

يتبيَّن من الجدول (20) أن أغلبية المبحوثين بنسبة62,50٪ يرون أن البرامج التكوينية تتناسب أحياناً مع المناهج التعليمية، أي نسبية.

في حين نجد ربع الأساتذة المبحوثين يرون بأنها تتناسب. أمّا نسبة12,50٪ فيرون بأنها لا تتناسب.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول السابق أن معظم المبحوثين بنسبة 62,50٪ يرون بأن البرامج التكوينية تتناسب نِسْبِياً مع المناهج التعليمية، وتناسبها يتوقف على مدى كفاءة المكوّنين والقائمين على العملية التكوينية، إضافة إلى مدى استعداد الأستاذ لعملية التكوين

والتـشجيع الـذي يتلقـاه مـن الهيئـة المـسؤولة عنـه، واختيـار الزمـان والمكـان المناسـبين لتلك الأيام التكوينية.

جدول رقم(21): يُبَيِّن رأي الأستاذ في المناهج التعليمية الجديدة.

رأي الأستاذ في المناهج التعليمية	ك	٪
تعطيه الحرية	09	34,62
تدعم فعاليته التدريسية	12	46,15
تعتبره منفذ فقط	05	19,23
المجموع	26(*)	100

يتـضح مـن الجـدول أعـلاه أن نـسبة80,77 ٪ مـن الأسـاتذة المبحـوثين يقـرون بـأن المنـاهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات تمنحهم الحرية في تحضير الدروس، وتدعم فَعَّاليتهم التدريسية، خاصة من خلال طرائق التدريس الفعَّالة التي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية والأستاذ موجه لها، وذلك بتفاعله مع التلاميذ في إطار الحوار والمناقشة ووضعهم في وضعيات مشكلة والبحث عن حلول لتكل االمشكلات وغيرها من الطرق التدريسية الفعَّالة.

أمَّا نسبة 19,23٪ فيرون بأن المناهج لا تمنحهم تلك الحرية والفعّالية، بل تجعلهم منفذين فقط، ويبررون هذا الموقف، بأنهم لم يكونوا أطراف في بنائها وتصميمها، ولم يحضوا بتكوين خاص عليها قبل تطبيقها، فهم يفتقرون إلى أدنى معلومة حول طرائق تدريس تلك البرامج، لذا يجدون أنفسهم منفذين لها لا غير.

مِمَّا سبق يُمَكن القول: إن المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات تعطي للأستاذ حرية في اختيار الطريقة التي يراها مناسبة لإجراء الدرس وتدعم فعّاليته التعليمية، بشرط

(*) عدد الإجابات فاق عدد المبحوثين، يعود ذلك إلى تعدد إجابات المبحوثين في الاستمارة الواحدة أكثر من مرة.

أن يكون قد تلقى تكويناً خاصاً، يسهل عليه عملية استعمال تقنيات تدريس بيداغوجية الكفاءات، كما يجب أن يكون لمحتوى تلك المناهج علاقة بواقع التلميذ ولا تتنافى مع خصوصية مجتمعه ومقوّماته الوطنية.

جدول رقم(22): يُبَيِّن رأي الأستاذ في أساليب التقويم الجديدة حسب الأقدمية.

الأقدمية / أساليب التقويم	أقل من 10سنوات		من (11 _ 20)		21 سنة فما فوق		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
مناسبة	00	00	06	100	04	100	10	62,5
نوعا ما	04	66,67	00	00	00	00	04	25
غير مناسبة	02	33,33	00	00	00	00	02	12,50
المجموع	06	100	06	100	04	100	16	100

يَتَبَيّن من الجدول(22) أن 62,5٪ من الأساتذة المبحوثين أكدوا على أن أساليب التقويم في المناهج التعليمية الجديدة تتناسب مع قدرات التلاميذ. في حين ترى نسبة 25٪ من تلك العيّنة المبحوثة أنها تتناسب أحياناً. أمّا نسبة 12,50٪ منهم فيلرون بأنها غير مناسبة.

كما نجد جل الأساتذة المبحوثين الذين تفوق أقدمية التدريس عندهم 11سنة فما فوق، يرون بأنها مناسبة لمعرفة مدى تحقق الكفاءة لدى المتعلّمين، وهي مبنية على أساس تحقيق الكفاءات القاعدية وإدماجها لتحقق في النهاية الكفاءة الختامية.

وبالمقابل نجد نسبة 66,67٪ من الأساتذة المبحوثين الذين تقل سنوات الأقدمية لديهم عن 10 سنوات، يرون بأن أساليب التقويم في المناهج التعليمية الجديدة تتناسب أحياناً مع قدرات التلاميذ. في حين باقي النسبة33,33٪ من هذه العيّنة، فترى بأنها غير مناسبة.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول السابق بأنّ لأساليب التقويم دوراً كبيراً في معرفة قدرات المُتَعلِّم ومدى استعابه لوضعية تعلُّمية ما، وبيداغوجية التدريس بالكفاءات منحت للأستاذ العديد من الأساليب لتقويم تلاميذه، ومعرفة مدى استيعابهم للعملية التَعْلِيمية/ التَعَلُّمية، إلاّ أن نجاعة تلك الأساليب تتوقف على مدى مراعاتها لِقُدرات المُتَعَلِّم واستعداداته للتعلُّم، ومدى كفاءة الأستاذ في اختيار الأسلوب الملائم، وحسن توظيف تقنيات هذا الأسلوب، ومدى توفر الوسائل التعليمية وتنوعها.

جدول رقم(23): يُبَيِّن مصادر تحضير الأستاذ للوضعيات التعليمية.

مصادر تحضير الدروس	ك	٪
المراجع الوزارية	07	17,07
كتاب التلميذ	07	17,07
مدرسين آخرين	03	07,32
الأنترنت	15	36,59
مراجع أخرى	09	21,95
المجموع	41(*)	100

إن المتمعن جيداً في الجدول الذي بين أيدينا من الوهلة الأولى يُدرك تعدد إجابات المبحوثين وتنوع مراجع تحضير الدروس. إذ نجد نسبة 36,59٪ من الأساتذة المبحوثين يعتمدون في تحضير دروسهم على الأنترنت. أمَّا نسبة 17,07٪ فيعتمدون على المراجع الوزارية، ونفس النسبة يعتمدون على كتاب التلميذ. في حين نجد21,95٪ يعتمدون على مصادر أخرى

(*) عدد الإجابات فاق عدد المبحوثين، يعود ذلك إلى تعدد إجابات المبحوثين في الاستمارة الواحدة أكثر من مرة.

متنوعة والتي لها علاقة أو صلة بالوضعية التعليمية المراد تدريسها. كما نجد نسبة07,32 ٪ يعتمدون على مدرسين آخرين يفوقونهم في الخبرة الميدانية.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن التدريس الفَعَّال، يَتَطَلَّب من القائم به كفاءة علمية ومهارات الإتصال والتواصل، حيث أن تلك الكفاءة والمهارة تختلف من أستاذ إلى آخر، لذا نجد هذا الأخير يعمل باستمرار على تنويع مصادر معرفته لكي تحقق تلك الكفاءة والمهارة لديه، وهو ما حملته إجابات المبحوثين التي كانت تحمل أكثر من مرجع، مِمَّا يَدُلُّ على أن الأستاذ يعتمد على معظم المراجع المقترحة عليه في تحضير دروسه، ويؤكد على أن مرجع واحد غير كافي في تحضير الدروس.

جدول رقم(24): يُبَيّن رأي الأساتذة حسب الجنس حول تأثير المناهج التعليمية الجديدة في الاستمرارية والتفاعل بينهم وبين المتعلِّمين في إطار وضعية تَعْلِيمِية/ تَعَلُّمِية.

الجنس / تأثير المناهج	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
تؤثر	04	50	03	37,50	07	43,75
أحياناً	04	50	05	62,50	09	56,25
لا تؤثر	00	00	00	00	00	00
المجموع	08	100	08	100	16	100

يَتَبَيّن من الجدول أعلاه أن نسبة 56,25٪ من الأساتذة المبحوثين يرون أن المناهج التعليمية الجديدة تسمح أحياناً للتلاميذ بالاستمرارية والتفاعل مع الأستاذ في تعلُّم وضعية تعليمية ما. في حين نجد نسبة 43,75٪ منهم يرون بأنها تسمح لهم دائماً بالإستمرارية والتفاعل مع الوضعيات التعليمية/ التعلُّمية.

أمَّا إذا رجعنا لتوزيع المبحوثين حسب الجنس نجد أن نسبة62,50٪ من الإناث ترى بأن المناهج التعليمية تلعب دوراً في استمرار العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وتفاعلهما في بعض الوضعيات التعلمية. في حين ترى نسبة37,50٪ بأنها تلعب دوراً كبيراً في استمرار العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وتفاعلهما في جميع الوضعيات التعلمية. والمشكل المطروح على هذا المستوى لا يكمن في المناهج التعليمية، بل في نوعية التلاميذ القادمين من المتوسط من حيث المستوى.

وبالمقابل نجد نصف عيّنة الذكور (50٪) يرون أن المناهج التعليمية تسمح للتلاميذ بالاستمرارية والتفاعل مع الأستاذ في جميع الوضعيات. أمّا النصف الباقي من عيّنة الذكور فترى بأنها أحياناً تسمح وأحياناً أخرى لا تسمح، لأن التلميذ يجد صعوبة في فهم واستيعاب مواضيع المناهج التعليمية، وتُدْرُج صعوبة الوضعيات التعليمية في بعض الأحيان التي يفوق مستواها (مستوى التلاميذ)، ناهك على أن كثافة البرنامج لا تدع مجال للتفاعل بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم، خاصة إذا طُلِبَ من الأستاذ إكمال البرنامج الدراسي في ظل عدم توافقه مع الحجم الساعي، فالأستاذ في هذه الحالة لا يدع فرصة للتلميذ من أجل التفاعل والاستمرارية معه، بل يعمل المستحيل من أجل إتمام البرنامج على حساب العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمية، وهذا ما حصل في السنوات الثلاث الأولى من تطبيق البرامج التعليمية في ظل الإصلاح التربوي، خاصة برامج السنة الثالثة.

نستنتج من خلال تحليلنا لمعطيات هذا الجدول: بأن طبيعة المناهج التعليمية ومحتواها لهما دوراً كبيراً في نشاط المُتَعَلِّمِين بحجرة الصف، ويعملان على الرفع من وتيرة التفاعل الصَفِّي.

عرض نتائج الفرضية الثانية الخاصة بالمدرّس(الأستاذ):

من خلال تحليل العلاقة بين المناهج التعليمية الجديدة والأساليب الإتصالية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، كانت النتائج كما يلي:

لقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة 68,75٪ من الأستذة المبحوثين، يرون أن المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات تتراوح بين الصعوبة أحياناً وبين السهولة أحياناً أخرى، بحيث تطبيقها في الميدان العَمَلِي يَتَطَلَّب كفاءة عالية من الأستاذ، وهذا يتوقف على نوعية التكوين الذي تلقاه قبل تطبيق البيداغوجية الجديدة وأثناء الشروع في عملية تطبيقها، يضاف لها الخبرة الميدانية، وهو ما أكده الجدول رقم (17).

في حين نجد نسبة 56,25٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات تتناسب تناسباً نسبياً، بحيث أحياناً تتناسب مع اتجاهاتهم الفكرية وقيمهم الوطنية وأحياناً أخرى لا تتناسب.

كما نجد نسبة 75٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن تأقلمهم مع المناهج التعليمية الجديدة نسبي بعد السنة السادسة من التطبيق، بحيث لعامل الأقدمية دور في التَكَيُّف مع تلك المناهج التعليمية الجديدة، وتحقيق الموقف التربوي.

في حين نجد نسبة 62,50٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن البرامج التكوينية تتناسب نسبياً مع المناهج التعليمية الجديدة، وتناسبها يتوقف على مدى كفاءة المكوّنين والقائمين على العملية التكوينية. إلاّ أن تلك المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات تمنح للأستاذ حرية في اختيار الطريقة التي يراها مناسبة لإجراء الدرس وتُدَعِّم فعّاليته التعليمية.

كما نجد نسبة 62,5٪ من الأساتذة المبحوثين أكدوا على أن أساليب التقويم في المناهج التعليمية الجديدة تتناسب مع قُدُرَات التلاميذ، وترفع من عملية التواصل في حجرة الصف.

في حين يتفق أغلب الأساتذة المبحوثين بأن المناهج التعليمية الجديدة تسمح أحياناً للتلاميذ بالاستمرارية والتفاعل مع الأستاذ في تَعَلُّم وضعية تعليمية ما، وهو ما يوضحه الجدول رقم (24).

من خلال هذه النتائج تظهر لنا العلاقة بين المناهج التعليمية الجديدة والأساليب الإتصالية الموجودة في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، فنجد الفرضية قد تحققت كُلِيَتاً، بحيث لا تسمح

المناهج التعليمية الجديدة للطور الثانوي بتطبيق كل الأساليب الإتصالية الموجودة في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

وعليه يمكن القول: إن المناهج التعليمية لبيداغوجية التدريس بالكفاءات لا تتوافق مع الأساليب الإتصالية، ونجاح العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمؤية يتوقف على مدى تجانس وتوافق كل من المناهج والأساليب.

وخلاصة القول: إن عملية الاتصال والتفاعل في حجرة الصف مرتبطة بمدى توافق وتجانس كل من المناهج التعليمية والأساليب الإتصالية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

ب . بناء وتحليل جداول الفرضية الثالثة (الخاصة بالأستاذ):

جدول رقم(25): يُبَيِّن الإجراء الذي يتخذه الأساتذة المبحوثين عند عجز المُتَعَلِّمِين في فهم إشكالية الوضعية التعلمية التي وُضِعُوا أمامها.

الإجراء المتخذ من الأساتذةالمبحوثين	ك	٪
تعيد صياغة إشكالية الوضعية والتعليمة	05	31,25
تعدّلها	09	56,25
تجيب عليها بنفسك	02	12,50
المجموع	16	100

يَتَبَيَّن من الجدول(25) أن نسبة56,25٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على أنهم إذا لاحظوا عدم فهم المُتَعَلِّمِين لإشكالية الوضعية التعليمة التي وُضِعُوا أمامها، يقومون بتعديل تلك الإشكالية والتعليمة، وذلك بتبسيطها عن طريق أمثلة من واقعهم الإجتماعي، بحيث تتناسب مع مستواهم التَعْلِيمِي وقدراتهم الذهنية.

أمّا نسبة31,25٪ فيقرون بأنهم يتخذون إجراء إعادة طرح الإشكالية والتعليمة من جديد، فيقومون بإعادة طرحهما بشكل مختلف وأقرب إلى الفهم، وذلك بالإستعانة بأمثلة جديدة وإعطاء بعض التوضيحات.

في حين نجد نسبة 12,50٪ من تلك العيّنة، يُقِرُّون بأنهم يمنحون بعض الحلول، ويتركون المتعلّمين يختارون الأَسْلَم منها، وهذا لربح الوقت، وتجنب التأخر في تطبيق المناهج التعليمية.

من خلال معطيات الجدول السابق نستنتج أن أغلب المبحوثين يؤكدون على أنهم يَقُومُون بتعديل إشكالية الوضعية التَعْلِيمِية والتَعْلِيمَة التي طالبوا بها المُتَعَلِّمِين في حالة ما وقع تشويش في فهم التَعْلِيمَة، حتى يتسنى لهم فهمها ومعالجتها بغرض الوصول إلى حلول مناسبة لها.

جدول رقم(26): يُبَيِّن الإجراء الذي يتخذه الأساتذة المبحوثين في حالة عجز المُتَعَلِّمِين على توظيف مواردهم المتنوعة في حل مشكلة الوضعية التَعْلِمِية.

الإجراء المتخذ من الأساتذةالمبحوثين	ك	٪
تدفعهم إلى الرجوع لنتائج الوضعية السابقة	05	31,25
توجههم إلى استغلال واقعهم الإجتماعي	06	37,50
تمنحهم أمثلة متنوعة تشبه الوضعية التي وضعوا أمامها	05	31,25
المجموع	16	100

يَتَبَيَّن من الجدول أعلاه أن نسبة37,50٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على أنهم إذا لاحظوا عدم قدرة المُتَعَلِّمِين على توظيف مواردهم المتنوعة في حل مشكلة الوضعية التعلمية التي وُضِعُوا أمامها، فيقومون بتبسيط تلك الوضعية، وذلك بتوجيه المُتَعَلِّمِين وارشادهم لاستغلال أمثلة من واقعهم الإجتماعي، كما يجبرونهم على التعاون مع زملائهم.

أمّا نسبة 31,25 ٪ من تلك العيّنة المبحوثة، يدفعون المتعلّمين بالرجوع إلى نتائج الوضعية السابقة، ويقومون بمناقشة تلك النتائج، لأن البيداغوجية الجديدة مبنية على إدماج الكفاءات المرحلية، من خلالها يمكن توظيف تلك الموارد في الوضعية الآنية، وإن اقتضى الأمر تُحَوَّل تلك الوضعية إلى استجواب كتابي، حينها كل التلاميذ يحاولون توظيف الموارد جيّداً من أجل الحصول على علامة جيّدة.

في حين نجد نفس النسبة 31,25 ٪ من تلك العيّنة المبحوثة تُقِرُّ بأنها تمنح المُتَعَلِّمِين أكبر عدد من الأمثلة المتنوعة تشبه الوضعية التي وُضِعُوا أمامها، لكن الوقت غير كافي، مِمَّا يجبرهم أحياناً على إلى إعطاء بعض الحلول لربح الوقت.

من خلال هذا الجدول نلاحظ تباين إجراءات الأساتذة المبحوثين، فهناك من يدفع بالمُتَعَلِّمِين بالرجوع إلى نتائج الوضعية السابقة، والبعض الآخر يُوَجِّهُهم إلى استغلال بيئتهم وواقعهم الإجتماعي، ومنهم من يمنحهم أمثلة متنوعة تشبه الوضعية التي وضعوا أمامها، كُلُّها إجراءات اتُخِذَت لتجاوز عدم قدرة المتعلّمين على توظيف مواردهم لحل مشكلة الوضعية التي يوضعون أمامها.

مِمّا سبق يمكن القول: إن لكفاءة الأستاذ وخبرته المهنية دوراً كبيراً في بناء الإشكاليات التَعَلُّمِية وربطها بواقع المُتَعَلِّمِين، واختيار الوسائل التَعْلِيمِية المناسبة لمعالجتها.

جدول رقم(27): يُبَيِّن رأي الأساتذة حسب الجنس في دور الفروق الفردية للتلاميذ في القدرة الاستيعابية لوضعية تعليمية ما.

الجنس / دور الفروق الفردية	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
تلعب دور	07	87,50	07	87,50	14	87,50
لا تلعب دور	01	12,50	01	12,50	02	12,50
المجموع	08	100	08	100	16	100

يتضح من الجدول (27) أن نسبة87,50٪ من الجنسين يرون أن الفروق الفردية تلعب دوراً كبيراً في القدرة الاستيعابية للتلاميذ في تَعَلُّم وضعية تعليمية ما. في حين نجد نسبة 12,50٪ يرون عكس ذلك.

كما أن نسبة 87,50٪ من الأساتذة المبحوثين من كلا الجنسين يُؤكّدون بأن الفروق الفردية لها دور في القدرة الاستيعابية للتلاميذ. وهذا راجع إلى تباين قدرات وكفاءة كل مُتَعَلِّم،

ويظهر هذا التباين من خلال القدرة على استقراء الوثائق والتجريد. كما أن سرعة الاستيعاب وتوظيف المعلومة من طرف كل مُتَعَلِّم لها دوراً في قدرة التلميذ على تَعَلُّم وضعية تعليمية ما.

في حين نجد نسبة 12,50٪ من كلا الجنسين ترى عكس ذلك، ويولون أهمية كبرى للظروف المحيطة بالمُتَعَلِّم، كتوفير الوسائل التعليمية، والمحفزات، وتهيئة الجو المناسب، وغيرها من المبررات.

ومن هذا نستنتج أن مُعْظِم المبحوثين يرون بأن الفروق الفردية للتلاميذ تلعب دوراً كبيراً في القدرة الاستيعابية لوضعية تعليمية ما.

جدول رقم(28): يُبَيِّن مدى فعَّالية طريقة الأستاذ وتوجيهاته في تحقيق مهارات وقدرات وخبرات لدى المُتَعَلِّمِين.

طريقة الأستاذ وتوجيهاته	ك	٪
تحقق لدى التلاميذ مهارات وقدرات وخبرات	05	31,25
بعضها	11	68,75
لا تحقق	-	-
المجموع	16	100

يَتَبَيَّن من الجدول أعلاه أن نسبة68,75٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على أن التوجيهات التي يُقَدِّمُونها لِلْمُتَعَلِّمِين تحقق لهم بعض المهارات والقدرات والخبرات، وهذا راجع إلى تدني بعض مستوى التلاميذ، والمناهج التعليمية أحياناً تفوق قدراتهم، خاصة تلاميذ قسم تقني رياضي، فأغلب التلاميذ ضِعَاف في المواد الأساسية.

أمّا نسبة31,25٪ فيرون أن التلاميذ يتوصلون إلى نتائج، وتتحقق لديهم مهارات وقدرات وخبرات من خلال التوجهات المقدمة لهم، ويَحْصِرُون تلك العينة في المُتَعَلِّمِين النُجَبَاء، اللذين يملكون قدرة على التفكير والتحليل، وسرعة الفهم، والمقارنة، كما أنهم يَتَمَيَّزُون بالانضباط، والمشاركة الدائمة والمستمرة، ولا يعرفون الكسل والتهاون إلخ.

مـن خـلال معطيـات هـذا الجـدول نـستنتج أن أغلـب المبحـوثين يؤكـدون علـى أن التلاميـذ يتوصـلون إلـى بعـض النتـائج وتتحقـق لـديهم بعـض المهـارات والقـدرات والخبـرات من خلال التوجيهات التي يُقَدِّمُونها لهم.

جدول رقم(29): يُبَيِّن موقف الأستاذ من عدم نجاعة الطريقة والأسلوب في إيصال الفكرة للتلميذ أثناء تسييره لوضعية تعليمية ما.

موقف الأستاذ	ك	٪
يغير	06	37,50
يعدّل	10	62,50
تواصل التعليم	-	-
المجموع	16	100

يتـضح مـن الجـدول الـسابق أن نـسبة62,50٪ مـن الأسـاتذة المبحـوثين يُقِـرُّون بـأنهم عند طرح إشكالية الوضعية التعليمية (مسألة الوضعية)في بداية الحصة، ورأو عجز العينات التي تم اختيارها للإجابة عنها، فالإجراء الذي يتخذونه هو: تعديل تلك الإشكالية، وذلك بمحاولة وضعهم أمام مشكلات أقرب منهم، وذلك باستغلال الأحداث والأمثلة من الواقع المحيط بهم والذي يعيشونه يومياً.

أمَّا نسبة 37,50٪ من تلك العيِّنة المبحوثة فتؤكد على أنها لا تيأس من فشلها للوهلة الأولى في إيجاد تفسير للإشكالية المطروحة، بل تواصل في اختيار العينات أو تغيير الإشكالية ولو كان على حساب الوقت المخصص للوضعية.

نستنتج من موقف العينة الثانية أنها غير صائبة في الإجراء التي اتخذته، فهو يتطلب حجم ساعي كبير جداً، وبالتالي يجد الأساتذة في المرحلة الأخيرة من نهاية السنة الدراسية أنهم غير قادرين على إكمال البرامج التعليمية، مِمَّا يترتب عن ذلك آثار سلبية، فيصبح الأستاذ همُّه الوحيد إنهاء تلك البرامج دون مراعاة الحجم الساعي للوضعيات، ومدى تَحَقُّق المهارات

والـدِرَايَات والقـدرات والكفـاءات لـدى المُتَعَلِّمِين ؟ وهنـا تبـرز لنـا مـدى كفـاءة الأسـاتذة وتَكَيُّفِهم مع البيداغوجية الجديدة.

ـِمَّمـا سـبق يمكـن القـول: إن تـذليل الـصعوبات التـي تعتـرض الأسـتاذ فـي حجـرة الـصف أثنـاء طرحـه لإشكالية الوضـعية التعليميـة، يتوقف علـى مـدى كفائتـه ونوعيـة التكوين الـذي تلقاه قبل وأثناء تطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

جدول رقم(30): يُبَيِّن الإجراء الذي يتخذه الأستاذ إذا رءا مشاركة التلاميذ ضعيفة وعدم استجابتهم للرسالة التي وجهها لهم أو عدم تفاعلهم مع المهمة التي كلّفهم بها.

الإجراء الذي يتخذه الأستاذ	ك	٪
تحفيزهم بإضافة نقاط	05	31,25
تحفيزهم معنوياً	08	50
حذف نقاط	-	-
معرفة السبب	03	18,75
المجموع	16	100

يَتَبَيّن من الجدول أعلاه أن نصف العيّنة المبحوثة من الأساتذة (50٪) يرون بأن الإجراء الذي يتخذونـة عندما يلاحظون مشاركة المتعلّمين ضعية وعدم استجابة التلاميذ أثناء التعلُّم، يتمثل في التحفيز المعنوي، كوسيلة لرفع مشاركة المتعلّمين، وبذل مجهودات كبيرة ومحاولات متعددة للوصول إلى المطلوب منهم، وذلك بعبارات لفظية مختلفة تَدُلُّ على مهاراتهم وقدراتهم في الإستنباط والتحليل والنقد واختيار الأمثلة المناسبة.

في حين نجد نسبة 31,25٪ من تلك العيّنة، يتّخذون من التحفيز المادي وسيلة لإثارة التعلُّم وخلق منافسة وبذل جُهْد مُضاعف، بغرض رفع مشاركة المُتَعَلِّمِين، وذلك بإضافة نقاط، لأن تلميذ اليوم همّمه النجاح، ووسيلة النجاح هي تحصيله على نقاط عالية.

أمّـا نـسبة 18,75٪ مـنهم، فيولـون أهميـة كبـرى لمعرفـة سـبب ضـعف تلـك المـشاركة وعدم استجابة التلاميذ للرسالة الموجهة لهم من الأساتذة، وعلى ضوء هذا السبب يتم إتخاذ الإجراء المناسب.

مِمّا سبق نستنتج: لتكوين الأستاذ وخبرتـه فـي التدريس لهما دوراً كبيراً فـي اختيار الإجراء المناسب عند ملاحظة ضعف مشاركة المُتَعَلِّمِين وعدم استجابتهم للرسالة الموجهة لهم.

جول رقم(31): يُبَيِّن الصعوبات التي تعترض الأستاذ في تدريس وضعية تعليمية ما.

المبحوثين / الصعوبات	ك	٪
نقص الوسائل	10	35,71
عدم التكيف	05	17,86
عدم القدرة	08	28,57
عدم استجابة التلاميذ	05	17,86
المجموع	28(*)	100

يَتَبيّن من الجدول أعلاه أن من بين العراقيل التي تعترض المُعَلِّم فـي تـدريس وضـعية تعليميـة مـا، هـي نقص الوسـائل بنـسبة 35,71٪ ويؤكـدون علـى أن الوسـائل التعليميـة ضـرورية لتطبيـق مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ولا يمكن سيرورة وضعية تعليمية بدون توفرها وتنوعها.

في حين نجد نسبة 28,57٪ من تلك العيّنة المبحوثة ترى بـأن العـائق يَكْمُن فـي عدم قدرتهم ومحدوديـة معـارفهم وكفـائتهم، وهـذا راجـع إلـى مـستواهم المحـدود مـن جهـة، كمـا أن منـاهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات تحتاج إلى تكوين خـاص، لأن طرائق التدريس تحتـاج إلـى مهارة

(*) عـدد الإجابـات فاقـت عـدد المبحـوثين، يعـود ذلـك إلـى تعـدد إجابـات المبحـوثين فـي الإسـتمارة الواحـدة أكثر من مرة واحدة.

وكفاءة لا تتناسب مع تكوينهم السابق، ولا يمكن تداركها بسرعة، فهي تحتاج إلى وقت طويل وتكوين خاص من طرف متخصصين في الميدان.

أمَّا نسبة 17,86٪ من الأساتذة المبحوثين، فيؤكدون على أن العائق يكمن في عدم تكيُّفهم مع المناهج الجديدة. ونفس النسبة أيضاً من الأساتذة المبحوثين ترى بأن العائق يكمن في عدم استجابة المتعلّمين أثناء التعلُّم.

مِمَّا سبق نستنتج: بأن الأساتذة المبحوثين يجدون صعوبة كبيرة في تطبيق مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات، منها ما يتعلق بكفاءاتهم وقدراتهم، ومنها ما يتعلق بالوسائل التعليمية ناهيك عن نوعية المُتَعَلِّمين ومدى تناسب المناهج التعليمية مع قدراتهم ومستواهم التعليمي وواقعهم الإجتماعي.

جدول رقم(32): يُبَيِّن مدى وفرة الوسائل البيداغوجية وفعَّاليتها في القيام بنشاطات المُتَعَلّمين ودورها في الوصول إلى الأهداف المسطرة.

التأثير / مدى وفرة الوسائل البيداغوجية	الفعالية في النشاطات		دورها في الوصول إلى الأهداف		المجموع	النسبة٪
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
توجد	02	20	02	33,33	04	25
غير كافية	08	80	04	66,67	12	75
المجموع	10	100	06	100	16	100

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة 75٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن الوسائل البيداغوجية المسخرة للتَعْلِيم والتَعَلُّم غير كافية في المؤسسة التعليمية التي أجريت عليها الدراسة. في حين نجد نسبة 25٪ ترى بأنها توجد، لكنّها غير كافية.

كما أن نسبة 80٪ من الأساتذة المبحوثين الذين يقرون بأنها غير كافية، يرون بأن تلك الوسائل لها فعَّالية في نشاط المتعلِّم، وتُيَسِّر عليه دراسة وضعية تعليمية ما، دون الوصول إلى الأهداف المنتظرة، خاصة الشعب التقنية. في حين نجد نسبة66,67٪ من تلك العيّنة ترى بأن لها دور في الوصول إلى الأهداف المنتظرة.

وبالمقابل نجد نسبة33,33٪ من الأساتذة المبحوثين الذين يقرون بأنها موجودة وكافية، ويرون بأن الوسائل التعليمية لها دوراً في الوصول إلى الأهداف المنتظرة. بينما ترى نسبة20٪ من تلك العيّنة بأن الوسائل التعليمية لها فعَّالية في نشاط المُتَعَلِّم، وتُيَسَر عليهم تعلُّم وضعية تعليمية ما.

من خلال معطيات هذا الجدول نستنتج بأن للوسائل البيداغوجية دوراً لا يستهان به في تفعيل الوضعيات التَعْلِيمية/ التَعَلُّيمية وجعلها في منتهى البساطة التي تجعل من التلميذ يستعيبها بسهولة، إلاّ أن عدم التدرب الجيّد للأستاذ عليها يُعرقل ويحول دون ذلك، إضافة إلى عدم تعود التلاميذ على استعمال بعض الوسائل، مثل جهاز الكمبيوتر واستعمال الأنترنت، بسبب إختلاف أوضاعهم الإجتماعية.

مِمَّا سبق يمكن القول: إن للوسائل البيداغوجية فعّالية في نشاط المتعلّم وتُيَسِّرعليه تَعَلُّم وضعية تعليمية، بشرط قدرة ومهارة الْمُتَعَلِّم والمُعَلِّم على استعمالها وإدراكهما لأهميتها التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمية، واستعمالها بطريقة عقلانية، فتتحقق الأهداف ويمكن الوصول إلى نتائج أكثر مَمَّا هو متوقع ومنتظر.

جدول رقم(33): يُبَيِّن رأي الأساتذة المبحوثين في مدى قدرة المُتَعَلِّمين على استخدام أمثلة في نشاطهم التَعَلُّمِي مستقاة من واقعهم اليومي والإجتماعي.

رأي الأساتذة المبحوثين	ك	٪
يستخدم	11	68,75
بعضها	05	31,25
لا يستخدم	-	-
المجموع	16	100

يَتَبَيّن من الجدول أعلاه أن نسبة 68,75٪ من الأساتذة المبحوثين، يرون بأن المُتَعَلِّمِين لَهُم القدرة على استخدام أمثلة مستقات من واقعهم اليومي والإجتماعي. أمّا نسبة31,25٪ من تلك العيِّنة، فترى بأنهم يستطيعون إستخدام البعض منها فقط.

نستنتج من أجوبة الأساتذة المبحوثين أن أغلب التلاميذ المُتَعَلِّمِين لهم القدرة على توظيف أمثلة من واقعهم اليومي والإجتماعي، وهذا يتوقف على مدى بناء اشكالية الوضعية التعليمية من طرف الأستاذ وربطها بواقعه الإجتماعي، فَتُسَهِّل عليه عملية التفاعل معها، واستقاء الأمثلة المتنوعة من محيطه وبئته.

جدول رقم(34): يُوَضِّح مدى قدرة التلاميذ على ربط وضعية تعليمية سابقة بالوضعية التي تليها.

رأي الأساتذة المبحوثين	ك	٪
يستطيع	04	25
أحياناً	09	56,25
لا يستطيع	03	18,75
المجموع	16	100

من خلال ملاحظتنا للجدول أعلاه نجد أن نسبة 56,25٪ من الأساتذة المبحوثين ترى بأن المُتَعَلِّمِين يملكون القدرة أحياناً على ربط وضعية تعليمية سابقة بالوضعية التي تليها، حسب طبيعة الوضعية مع معارفه القبلية وعلاقتها بمحيطه، والوسائل التعليمية المتوفرة، واستعداداته النفسية لِلْتَعَلُّم واستعدادات المَعَلِّم أيضاً، كلّها عوامل تجعل منه قادراً أحياناً وغير قادر أحياناً أخرى. أمَّا نسبة 25٪ من الأساتذة المبحوثين فترى أن المُتَعَلِّمِين من التلاميذ يملكون القدرة على ربط وضعية تعليمية سابقة بالوضعية التي تليها. في حين نجد 18,75٪ من تلك العيّنة المبحوثة ترى بأن المُتَعَلِّمِين ليس لهم القدرة على ربط وضعية تعليمية سابقة بالوضعية التي تليها، وتتمثل تلك الفئة من المتعلّمين ضعفاء المستوى، والذين لم تتحق لديهم الكفاءة القاعدية.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن قدرة المُتَعَلِّمِين على ربط وضعية تَعْلِيمِية سابقة بوضعية تعليمية لاحقة، يتوقف على مدى وضوح وضعية المشكلة وبساطتها ولغتها، ووسيلة إيصالها إلى المُتَعَلِّمِين.

جدول رقم(35): يُوَضِّح رأي الأساتذة المبحوثين في مدى قدرة التلاميذ على التكيُّف بكيفية جديدة ومتجددة مع وضعيات تَعَلُّمِية غير منتظرة وغير معروفة.

رأي الأساتذة المبحوثين	ك	٪
يتكيّف	02	12,50
أحياناً	12	75
لا يتكيّف	02	12,50
المجموع	16	100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 75٪ من الأساتذة المبحوثين يرون أن المتعلِّمين لهم القدرة على التكيّف أحياناً بكيفية جديدة ومتجددة مع وضعيات تعلُّمية غير منتظرة وغير معروفة، حسب طبيعة الوضعية مع معارفه القبلية وعلاقتها بمحيطه، والوسائل التعليمية المتوفرة، واستعداداته النفسية للتَعَلُّم واستعدادات المعلِّم أيضاً، كلَّها عوامل تجعل منه قادراً أحياناً وغير قادر أحياناً أخرى.

أمَّا نسبة 12,50٪ من الأساتذة المبحوثين فترى أن المُتَعَلِّمِين من التلاميذ يملكون القدرة على التَكَيُّف بكيفية جديدة ومتجددة باستمرارية مستمرة مع وضعيات تَعَلُّمِية غير منتظرة وغير معروفة. في حين نجد نفس النسبة من تلك العيّنة المبحوثة ترى بأن المُتَعَلِّمِين ليس لهم القدرة على التَكَيُّف بكيفية جديدة ومتجددة باستمرارية مستمرة مع وضعيات تَعَلُّمِية غير منتظرة وغير معروفة، وتشمل تلك الفئة المتعلّمين ضُعفاء المستوى، والذين لم تتحق لديهم الكفاءة القاعدية.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن طبيعة الوضعية التَعَلُّمِية وعلاقتها مع المعارف القبلية لِلْمُتَعَلِّمِين وبئتهم، لهما دوراً في قدرتهم على التَكَيُّف بكيفية جديدة ومتجددة مع وضعيات تَعَلُّمِية غير منتظرة وغير معروفة.

جدول رقم(36): يُوَضِّح رأي الأساتذة المبحوثين في مدى قدرة التلاميذ على إدماج المكتسبات القبلية والموارد السابقة في وضعية تَعَلُّم مُعقّدة أو مركبة.

رأي الأساتذة المبحوثين	ك	٪
له قدرة الإدماج	02	12,50
بعض القدرة	14	87,50
ليس له القدرة	-	-
المجموع	16	100

يَتَبَيّن من الجدول أعلاه أن نسبة 87,50٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن لِلْمُتَعَلِّمين لديهم بعض القدرة على إدماج المكتسبات القبلية والموارد السابقة في وضعية تَعَلُّم معقّدة أو مركبة بحيث أن تلك القدرة تتوقف على مدى ترابط الوضعيات التَعَلُّمية بعضها ببعض، ومدى فهمهم للوضعية السابقة بالآنية، إضافة إلى بساطة إشكالياتها ووضوحها وعلاقتها بمحيطه، والوسائل التعليمية المسخرة لها، واستعداداته النفسية لِلْتَعَلُّم واستعدادات المُعَلِّم أيضاً، كلَّها عوامل تجعل منه قادراً أحياً وغير قادر أحياناً أخرى.

أمَّا نسبة 12,50٪ من الأساتذة المبحوثين فيرون أن المُتَعَلِّمِين من التلاميذ يملكون القدرة على إدماج مكتسباتهم القبلية ومواردهم السابقة في وضعية تَعَلُّم معقّدة أو مركبة، بحيث تشمل هذه الفئة على العيّنات النجيبة والمتفوقة في تَعَلُّمِها والتي تشارك بانتظام ولا تتغيب، وهي التي توفرت لها شروط التَعَلُّم، كعدد المُتَعَلِّمِين في حجرة الصف.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن الاستمرارية في التَعَلُّم والإجتهاد يَلْعَبَانِ دوراً كبيراً في إدماج موارد المُتَعَلِّمِين ومكتسباتهم القبلية في وضعية معقّدة ومركّبة.

جدول رقم(37): يُبَيِّن مدى مراعات محتوى المجال التَعَلُّمِي للحالة النفسية والاجتماعية للتلميذ

مدى مراعات محتوى المجال التعلُّمي مع الحالة النفسية والاجتماعية للتلاميذ	ك	٪
يراعي	04	25
لا يراعي	12	75
المجموع	16	100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة75٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بأن محتوى المجال التَعَلُّمِي لا يراعي الحالة النفسية والاجتماعية للتلاميذ، بحيث أشارت إحدى العيّنات إلى محتوى المجال التَعَلُّمِي في اللُّغة الألمانية والتناقضات الموجودة به، فتذكر بأن الكتاب المدرسي جديد، لكنه يطرح قضايا قديمة من حيث المحتوى ووسائل تعليمية لا تواكب التطورات المعرفية الراهنة، كما أنّ محتوى البرامج التعليمية مصمّمة وفق المجتمع الغربي ولا يحترم خصوصية المجتمع الوطني الجزائري.

أمَّا نسبة25٪ من تلك العيّنة المبحوثة فترى العكس، ومتؤكدة بأن محتوى المجال التَعَلُّمِي يراعي الحالة النفسية والاجتماعية للتلاميذ.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن محتوى المجال التَعَلُّمي في غالب الأحيان لا يراعي الحالة النفسية والاجتماعية للتلاميذ، وهذا راجع إلى طبيعة بناء المناهج وتصميم محتوياتها، بحيث لم توكل لأهل الإختصال من جهة، ومن جهة ثانية أن أغلبيتها تم ترجمتها من المناهج والبرامج الغربية بدون مراعات خصوصية المجتمع الجزائري.

جدول رقم(38): يُبَيِّن عدد التلاميذ في حجرة الصف، والتأثير الناتج عن هذا العدد من وجهة رأي الأستاذ في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمِية لِلْمُتَعَلِّمِين.

الفئات / التأثير	من10-19 تلميذاً		من 20-29 تلميذاً		من 30- 39 تلميذاً		40 فما فوق		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
يؤثر سلباً	00	00	02	100	04	100	08	100	14	87,5
لا يؤثر	02	100	-	-	-	-	-	-	02	12,5
المجموع	02	100	02	100	04	100	08	100	16	100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 87,5٪ من الأساتذة المبحوثين، يُؤكِّدُون على أن عدد التلاميذ في حجرة الصف التي يدرّسونها يفوق 20 تلميذاً. ويتفقون على أن هذا العدد داخل حجرة الصف يؤثر سلبياً، كما أنه يعرقل سير تنفيذ الدروس في الوقت المحدد، وتَعَمُّ الفوضى والتشويش وعدم الاهتمام واللامبالاة من المُتَعَلِّمِين في حجرة الصف، ما يؤدي بقلة الفهم والتركيز وعدم توصيل المعلومة، كما أنه يرهق كاهل الأستاذ بالأسئلة والمحاورة، في حين نجد أن مناهج بيداغوجية التدريس بالكفاءات تتطلب العدد القليل، ويتفقون على أن العدد المناسب يتراوح ما بين (12- 15).

أمَّا نسبة 12,5٪ من تلك العيّنة، فتقرُّ بأن عدد المتعلّمين في حجرة الصف التي يُدَرِّسونها تتراوح ما بين (10-19) تلميذ، وتتفق هذه العيّنة على أن هذا العدد لا يؤثر، وهم تلاميذ قسم تقني رياضي.

حيث تعرف المدرسة الجزائرية اليوم اكتظاظاً كبيراً في عدد التلاميذ في حجرة الصف، ممّا يَدُلُّ على تعميم التعليم في الجزائر، وإدراك الدولة والأسرة الجزائرية على ضرورة تعليم أبنائها، وتسعى جاهدة لتوفير كل الشروط لتحقيق ذلك، ومن بينها توفير المقاعد البيداغوجية لكلِّ مُتَعَلِّم، إلاّ أن بيداغوجية التدريس بالكفاءات تتطلب عدداً صغيراً من التلاميذ

فـي حجـرة الـصف لا يتجـاوز 15 تلميـذاً، وهـو مـا يتنـاقض مـع واقـع المدرسـة الجزائرية اليوم.

مِمَّا سبق يمكن القول: بأن العدد إذا تجاوز العشرين تلميذاً في حجرة الصف الواحدة، يُعرقل العمليـة التَعْلِيمِيـة/ التَعَلُّمِيـة ، ويـؤدي إلـى عـدم تحقيـق الموقـف التربـوي والأهداف المرجوة من التربية.

نتائج الفرضية الثالثة الخاصة بالأستاذ(المدرس):

مـن خـلال تحليـل العلاقـة بـين المتغيـرات المـستقلة الخاصـة بعمليـة التواصـل والتفاعـل بـين الأسـتاذ والتلاميـذ أثنـاء تَعَلُّـم وضـعية تَعَلُّمِيـة مـا فـي حجـرة الـصف والمتغيـرات التابعـة كانت النتائج كما يلي:

يُؤَكِّد أغلـب المبحـوثين بـأنهم يقومـون بتعـديل إشكالية الوضـعية التعليميـة التـي طـالبوا بهـا المُتَعَلِّمِـين، حتـى يتـسنى لهـم فهمهـا ومعالجتهـا بغـرض الوصـول إلـى حلـول مناسـبة لهـا، وهو ما يؤكده الجدول رقم (25).

في حين تباينت آراء المبحوثين من الأساتذة حول الإجراء المتخذ عند عدم قدرة المُتَعَلِّمِين على توظيف مواردهم المتنوعة في حل مشكلة الوضعية التَعَلُّمِية التي وُضِعُوا أمامها، فهناك من يقوم بتبسيط تلك الوضعية، وذلك بتوجيه المُتَعَلِّمِين وارشادهم لاستغلال أمثلة من واقعهم الإجتماعي، وهناك من يجبرهم على التعاون مع زملائهم، وآخرون يدفعون بالمُتَعَلِّمِين الرجوع إلى نتائج الوضعية السابقة، ويقومون بمناقشة تلك النتائج، حتى تتضح لهم مشكلة الوضعية المدروسة، وهو ما يؤكده الجدول رقم(26).

كما أن نسبة87,50٪ من كلا الجنسين يرون بأن الفروق الفردية تلعب دوراً في القدرة الاستيعابية للتلاميذ في تَعَلُّم وضعية تعليمية ما.

ونجد نسبة 68,75٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على أن التلاميذ يتوصلون إلى بعض النتـائج وتتحقـق لـديهم بعـض المهـارات والقـدرات والخبـرات مـن خـلال التوجيهـات التي يقدِّمونها لهم.

في حين نجد نصف الأساتذة المبحوثين (50٪) يرون بأن الإجراء الذي يتخذونة عندما يلاحظون مشاركة المُتَعَلِّمِين ضعية وعدم استجابة التلاميذ أثناء التَعَلُّم، يتمثل في التحفيز

المعنـوي، كوسـيلة لرفـع مـشاركة المُتَعَلِّمِـين. كمـا يتفـق جُـل الأسـاتذة المبحـوثين علـى أنهـم لا ييئسون بمجرد فشل المتمدرسين للوهلة الأولى فـي إيجـاد تفسير للإشكالية المطروحـة عليهم، فيقومون بتعديلها أو تغيير بعض جزئياتها، وذلك بوضـعهم أمـام مشكلات أقرب منهم واستغلال الأحداث والأمثلة من الواقع المحيط بهم.

كمـا نجـد أغلـبهم يـرون لعامـل التحفيـز دوراً كبيـراً فـي الرفـع مـن عمليـة التفاعـل في حجرة الصف، خاصـة إذا كانت مشاركة المُتَعَلِّمِين ضـعيفة، ولكن لتكوين الأستاذ وخبرتـه فـي التـدريس دوراً أيضاً فـي اختيـار الحـافز المناسـب عنـد ملاحظـة ضـعف مـشاركة المُتَعَلِّمـين وعدم استجابتهم للرسالة الموجهة لهم.

فـي حـين يؤكد جل الأساتذة المبحوثين بوجود صـعوبة كبيـرة فـي تطبيـق منـاهج بيداغوجيـة التـدريس بالكفـاءات، منهـا مـا يتعلـق بكفـاءتهم وقـدراتهم، ومنهـا مـا يتعلـق بالوسـائل التعليميـة ومنها ما يتعلق بنوعية المُتَعَلِّمِين ومدى تناسب المناهج التعليمية مع قدراتهم ومستواهم التَعْلِيمِـي وواقعهم الإجتماعي.

كمـا يُقِـرُّ الأسـاتذة المبحـوثين علـى وجـود وسـائل بيداغوجيـة، إلاّ أنهـم يجمعـون علـى أنهـا غير كافيـة، ويُؤَكِّـدُون بـأن لهـا فَعَّاليـة فـي نـشاط المُـتَعلّم وتُيَـسِّر عليـه تَعَلُّـم وضـعية تعليميـة مـا، بـشرط قـدرة ومهـارة المُـتَعَلِّم والمُعَلِّـم علـى اسـتعمالها واسـتغلالها وإدراكهمـا لأهميتهـا التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمية.

كما يذهب جل الأساتذة المبحوثين بأن أغلب التلاميذ المُتَعَلِّمين لهم القدرة علـى توظيـف أمثلـة مـن واقعهـم اليـومي والإجتمـاعي، إلا أنـه يتوقـف علـى مـدى كفـاءة الأسـتاذ وتعاملـه بمرونـة في بناء إشكالية الوضعية التعليمية.

فـي حـين نجـد أغلـب الأسـاتذة المبحـوثين يـرون بـأن المُتَعَلِّمِـين يملكـون القـدرة أحيانـاً علـى ربـط وضـعية تعليميـة سـابقة بالوضـعية التـي تليهـا، ونفـس الـشيء ينطبـق علـى تكـيّفهم مـع البيداغوجيـة الجديـدة، وهـذا يتوقـف علـى طبيعـة الوضـعية مـع معـارفهم القبليـة وعلاقتهـا بمحـيطهم الإجتمـاعي، والوسـائل التعليميـة المتـوفرة، واسـتعداداتهم النفسية لِلْـتَعَلُّم واسـتعدادات المُعَلِّم أيضاً.

في حين نجد نسبة 87,50٪ من الأساتذة المبحوثين يرون بـأن المُتَعَلِّمِين لهم بعض القدرة على إدماج المكتسبات القبلية والموارد السابقة في وضـعية تَعَلُّم مُعَقّدة أو مركبـة، وهذا يتوقف

على مدى ترابط الوضعيات التَعَلُّمِية بعضها ببعض، ومدى فهمه للوضعية السابقة بالآنية، إضافة إلى بساطة إشكالياتها ووضوحها وعلاقتها بمحيطه، والوسائل التعليمية المتوفرة، واستعداداته النفسية لِلْتَعَلُّم واستعدادات المُعَلِّم أيضاً، كلَّها عوامل تجعل منه قادراً أحياً وغير قادر أحياناً أخرى.

وتؤكد نسبة 75٪ من الأساتذة المبحوثين بأن محتوى المجال التَعَلُّمِي لا يراعي الحالة النفسية والاجتماعية للتلاميذ.

كما توصلنا في هذه الفرضية إلى أنه إذا كان عدد المُتَعَلِّمِين في التَعْلِيم يتجاوز 20 مُتَعَلِّم سيؤثر هذا العدد على تدريس وضعية تعليمية ما، سواءاً بالنسبة لِلْمُعَلِّم أو المُتَعَلِّم، ويؤدي إلى فقدان التركيز، وتعمُّ الفوضى، مِمَّا ينجم عنه انخفاض الثقة في غالب الأحيان بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم، فينجم عن ذلك انخفاض عملية التفاعل بينهما، وهو ما يوضحه الجدول رقم(38).

من خلال هذه النتائج يتبيّن لنا مدى قدرة المُتَعِلِّمِين في الطور الثانوي على تجنيد وتوظيف مواردهم والسندات التعليمية في حل المشكلات التي يوضعون أمامها في تَعُلُّم وضعية تعليمية ما، من خلال العملية الاتصالية بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في حجرة الصف.

حيث نجد التوجيهات التي يتلقاها المُتَعَلِّمِين من عند المُعَلِّمِين أثناء تَعَلُّم وضعية تعليمية ما، تختلف حسب اختلاف الشهادة التي يحملها المُعَلِّم والخبرة التي اكتسبها من أقدميته في التَعْلِيم، حيث نجد أغلب المبحوثين يرون أنهم يعتمدون على خبرتهم الميدانية في طرح الإشكالية لوضعية تعلمية ما على المُتَعَلِّمين، ويُسَيِّرُون تلك الوضعية من الخبرة التي اكتسبوها مع مُتَعلِّمِين سابقين، ويرون بأن تلك الخبرة تعمل على الرفع من زيادة تفاعلهم مع المُتَعَلِّمِين في وضعية تعليمية ما.

وبالمقابل نجد جل المبحوثين يقرون بأن هناك حواجز تعمل على عرقلة العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية ، وتُنْقِص من وتيرة التفاعل بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم، كنقص الوسائل التعليمية، فهذه الأخيرة لها دوراً كبيراً في الرفع من قدراتهم وتَكَيُّفِهم مع بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

ناهيك عن صعوبة بعض الوضعيات التي يجد المُتَعَلِّم نفسه عاجزاً عن معالجتها وحل اشكالياتها، وتفوق مستواه أحياناً، مما ينجم عنها عدم استجابته وتفاعله مع المُعَلِّم.

ومن كل هذا نجد الفرضية قد تحققت، بحيث المُتَعَلِّمِين في الطور الثانوي ليس لهم القدرة الكافية على تجنيد وتوظيف مواردهم المتنوعة والسندات التعليمية المتاحة لهم في حل المشكلات التي يوضعون أمامها في تَعَلُّم وضعية تعليمية ما.

وخلاصة القول: إن نجاح عملية الاتصال والتفاعل بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في حجرة الصف مرتبطة بمدى دراية المُدَرِّس ببيداغوجية التدريس بالكفاءات وفهم أسسها ومبادئها وطرائق تدريسها، وكيفية التعامل معها في الميدان العَمَلِي من جهة، ومن جهة ثانية مدى استعداد المُتَعَلِّمِين لِلْتَعَلُّم وقدرتهم على تجنيد وتوظيف مواردهم والسندات في حل المشكلات التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها في وضعية تَعَلُّمِية ما.

5. 3 . 2 . عرض وتحليل نتائج الفرضيات المتعلّقة بالتلاميذ:

أ . عرض وتحليل نتائج البيانات العامة:

جدول رقم(39): يُبَيّن لنا المبحوثين من المُتَعَلِّمين، حسب الجنس وشعب الدراسة.

الجنس / الشعب	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
العلمية والتقنية	17	56,66	23	32,86	40	40
آداب ولغات أجنبية	05	16,67	35	50	40	40
تسيير واقتصاد	08	26,67	12	17,14	20	20
المجموع	30	100	70	100	100	100

يُبَيِّن الجدول أعلاه عيِّنة المتمدرسين، والمقدرة بـــــــ100 عيِّنة، منها 30 متمدرس من الذكور بنسبة 30٪ أمَّا نسبة الإناث من المتمدرسين فتقدر بنسبة 70٪

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن أغلب المبحوثين من المتمدرسين إناث بنسبة 70٪ ، وهذا راجع إلى كثرة عدد الإناث من عدد الذكور في المؤسسة التعليمية التي تم فيها مجال البحث، بحيث نجد من أصل 30 مُتَعَلِّم في القسم الواحد يتواجد من بينهم 04 أو 05 ذكور فقط والباقي إناث، ما عدى ببعض الأقسام العلمية فنجد نسبة الذكور قريبة من نسبة الإناث. ممَّا يفسر أن أغلب المتمدرسين إناث في هذه الثانوية التقنية.

جدول رقم(40): يُبَيِّن توزيع المبحوثين حسب السن.

فئات السن	ك	٪
من 16- 18سنة	75	75
من 19-21 سنة	25	25
المجموع	100	100

يُبَيِّن الجدول رقم(40) توزيع عينة المُتعَلِّمِين حسب السن، إذ نجد75٪ من المبحوثين، تتراوح أعمارهم ما بين16- 18 سنة. أمَّا الباقي بنسبة25٪ فتتراوح أعمارهم ما بين19- 21 سنة.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن المتقنة التي أجريت فيها الدراسة تتنوع فيها التخصصات ما بين الأدبية والعلمية والتقنية، وهذه الخاصية لم تكن موجودة في المتقنة الثانوية قبل حركة الإصلاح الجديدة.

جدول رقم(41): يوضح المستوى التَعْلِيمِي لِلْمُتَمَدْرِسِين حسب الجنس.

الجنس / المستوى التعليمي	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
السنة أولى	09	30	13	18,57	22	22
السنة الثانية	14	46,66	32	45,71	46	46
السنة الثالثة	07	23,34	25	35,72	32	32
المجموع	30	100	70	100	100	100

يتضح من الجدول رقم (41) المستوى الدراسي لعينة المتمدرسين المبحوثين، إذ نجد46٪ يدرسون في السنة الثانية. و 32٪ يدرسون في السنة الثالثة. أمَّا الباقي بنسبة 22٪ من المبحوثين يدرسون في السنة الأولى.

كما نجد نسب 46,66٪ ، 30٪ ، 23,33٪ على التوالي مع السنوات، الثالثة، الأولى، الثانية، تمثل فئة الإناث.

وبالمقابل نجد نسب 45,71 ٪، 35,72 ٪، 18,57٪ على التوالي مع السنوات، الثانية، الثالثة، الأولى، تمثل فئة الذكور.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن معظم المبحوثين من المتمدرسين بنسبة 70٪ من جنس الإناث، وعلى ضوء هذا يمكن القول: بأن المرأة الجزائرية أصبحت تلقى عناية وتشجيعاً من طرف الأسرة لمواصلة دراستها في مراحل متقدمة من التعليم، عكس سنوات ما بعد الاستقلال التي كانت تُوجه للقيام بالأعمال المنزلية أكثر من الحياة الدراسية والمهنية التي تشهدها اليوم، حيث دخلت عالم الشغل في جميع مجالات الحياة الاجتماعية، الإقتصادية، الثقافية العسكرية وحتّى التجارية.

خصائص العيّنة

تم اختيار العيّنة حسب طبيعة موضوع دراستنا كما سبق الإشارة إليه، وعليه كانت العيّنة حصية غرضية.

وتحتوي العيّنة على 100متمدرس، منهم 70 تلميذة و30 تلميذ، بنسبة 70٪ و30٪ على التوالي، إذ نجد 46٪ يدرسون في السنة الثانية، ونسبة32٪ تدرس في السنة الثالثة. أمّا الباقي بنسبة22٪ من المبحوثين يدرسون في السنة الأولى.

أمّا بالنسبة لشُعَب الدراسة، فنجد40٪ يدرسون في تخصص علوم تجريبية وتقني رياضي، ونفس النسبة أيضاً نجدها في شعبتي الآداب واللُّغَات الأجنبية. في حين نجد نسبة 20٪ يدرسون في شعبة التسيير والإقتصاد.

ب . بناء وتحليل جداول الفرضية الأولى الخاصة بالتلاميذ (المتمدرسين).

جدول رقم(42): يُبَيّن رأي المبحوثين(التلاميذ) حسب الجنس في مدى تناسب إشكالية الوضعية التعليمية مع قدراتهم العقلية ومواردهم.

الجنس / رأي المبحوثين	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
تتناسب كلياً	04	13,33	08	11,42	12	12
تتناسب أحياناً	25	83,33	59	84,29	84	84
لا تتناسب كلياً	01	03,44	03	04,29	04	04
المجموع	30	100	70	100	100	100

يَتَبَـيَّن مـن الجـدول (42) أن إجابـات المتمدرسـين تُقـارب نـسب إجابـات المبحـوثين من الأساتذة، حيث أن نسبة84٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون أن إشكالية الوضعية التعلُّمية التي يوضعون أمامها تتناسب أحياناً مع قدراتهم العقلية ومواردهم.

فـي حـين نجـد نـسبة12٪ مـن تلـك العينـة المبحوثـة تـرى بأنهـا تتناسـب كليتـاً. أمّا نسبة 04٪ منهم فيرون بأنها لا تتناسب كلياً.

كمـا أن نـسبة 84,29٪ مـن الإنـاث تـرى بـأن إشـكالية الوضـعية التعلُّميـة تتناسـب أحيانـاً مـع قـدراتهم العقليـة ومـواردهم. ونـسبة11,42٪ تـرى بأنهـا تتناسـب كليتـاً. والباقي بنسبة 04,29٪ فيرون بأنها لا تتناسب كلياً.

وبالمقابل نجد نسبة 83,33٪ من الذكور يرون بأن إشكالية الوضعية التعلُّمية تتناسب أحيانـاً. ونـسبة13,33٪ يـرون بأنهـا بأنهـا تتناسـب كليتـاً. والنـسبة الباقيـة03,44٪ فيـرون بأنهـا لا تتناسب كلياً..

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن معظم المتمدرسين المبحوثين من كلا الجنسين يرون بأن إشكالية الوضعية التعلُّمية تتناسب أحياناً مع قدراتهم العقلية ومواردهم ، وتبريراتهم نفس التبريرات السابقة التي ذكرها الأساتذة، لأنهم يجدون صعوبة في بناء إشكالية الوضعية التعلُّمية، وهذا راجع لعدم تلقيهم تكوين على البيداغوجية الجديدة، التي تتطلب تكويناً خاصاً في ظل طرائق التدريس المتنوعة والمرنة التي تتميز بها بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

جدول رقم(43): يُبَيِّن رأي المبحوثين(التلاميذ) حسب الجنس في مدى علاقة إشكالية الوضعية التعليمية بواقعهم الإجتماعي

الجنس / علاقة الإشكالية بالواقع الإجتماعي للمتعلِّمين	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
لها علاقة	06	20	16	22,86	22	22
لها علاقة ببعض الواقع	21	70	49	70	70	70
لا توجد علاقة	03	10	05	07,14	08	08
المجموع	30	100	70	100	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(43) أن نسبة 70٪ من المتمدرسين يرون بأنّ إشكالية الوضعية التعلُّمية التي يوضعون أمامها لها علاقة ببعض واقعهم الإجتماعي. في حين نجد نسبة22٪ من المُتَمَدْرِسين المبحوثين يرون بأن لها علاقة بواقعهم الإجتماعي. أمّا نسبة 08٪ من المتمدرسين المبحوثين فيرون بأن ليس لها علاقة بواقهم الإجتماعي.

كما نجد نسبة 70٪ من كلا الجنسين يرون بأن إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها لها علاقة ببعض واقعهم الإجتماعي، ونسبة 22,86٪ من الإناث يرون بأن لها علاقة

بواقعهم الإجتماعي. في حين ترى نسبة 07,14٪ من تلك العينة المبحوثة بأن إشكالية الوضعية ليس لها علاقة بواقعهم الإجتماعي.

وبالمقابل نجد نسبة 20٪ من الذكور يرون بأن إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها لها علاقة بواقعهم الإجتماعي، ونسبة10٪ يرون بأن إشكالية الوضعية ليس لها علاقة بواقعهم الإجتماعي.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن معظم المتمدرسين من كلا الجنسين يرون بأن إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية لها علاقة ببعض واقعهم الإجتماعي، مِمَّا تُعيق تعلُّمهم أحياناً.

جدول رقم(44): يُبَيّن مدى توافق إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية مع محتوى الكتاب المدرسي حسب الجنس.

الجنس / علاقة الاشكالية مع محتوى الكتاب المدرسي	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
تتوافق	10	33,33	26	37,14	36	36
أحيانا	18	60	40	57,14	58	58
لا تتوافق	02	06,67	04	05,72	06	06
المجموع	30	100	70	100	100	100

يَتَبَيّن من الجدول (44) أن نسبة 58٪ من المتمدرسين يرون أن إشكالية الوضعية التعلُّمية تتوافق أحيانًا مع محتوى الكتاب المدرسي. في حين تذهب نسبة36٪ من المُتَمَدْرِسين المبحوثين بحد القول أنها تتوافق مع محتوى الكتاب المدرسي. أمَّا نسبة 06٪ فترى بأنها لا تتوافق مع محتوى الكتاب المدرسي.

وإذا ما وزّعنا معطيات الجدول حسب الجنس، فنجد نسبة 57,14٪ من الإناث ترى بأنّ إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية تتوافق أحياناً مع محتوى الكتاب المدرسي، أي أن بعض الإشكاليات تحتاج إلى تناسق مع محتوى الكتاب المدرسي، مِمّا يُعيق عملية التَعَلُّم. ونسبة 37,14٪ منهُنَّ ترى بأنها تتوافق مع محتوى الكتاب المدرسي. في حين نجد 05,72٪ منهن يرون بأن إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية لا تتوافق مع محتوى الكتاب المدرسي.

وبالقابل نجد نسبة 60٪ من الذكور يرون بأنّ إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية تتوافق أحياناً مع محتوى الكتاب المدرسي، ونسبة 33,33٪ ترى بأنها تتوافق مع محتوى الكتاب المدرسي. في حين باقي النسبة06,67٪ من جنس الذكور ترى بأن إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية لا تتوافق مع محتوى الكتاب المدرسي.

مِمَّا سبق يُمكن القول: بأن معظم المتمدرسين من كلا الجنسين يرون بأن إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية تتوافق أحياناً مع محتوى الكتاب المدرسي، وهذا راجع إلى عدم تخصص مُصَمِّمُوا البرامج التَعْلِيمِية ومهندسو الكتب المدرسية، مِمَّا نجم عنه تعدُدُ الأخطاء في تلك الكتب، سواء من ناحية التسلسل المنهجي أو في الجانب المَعْرِفِي والعِلْمِي. كما نجد نُقص السندات التعليمية الخاصة بإشكالية الوضعية التعليمية/التعلُّمية في تلك الكتب غير كافية. خاصة أنّ بعض إشكاليات الوضعيات التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تحتاج إلى وسائل تعليمية متنوعة.

جدول رقم(45): يُبَيِّن مدى تدرج إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية من حيث الصعوبة وتأثيرها على نشاط التلميذ حسب الشُّعب الدراسية.

الشعب / تدرج إشكالية الوضعية التعلُّمية	العلمية والتقنية		آداب ولغات أجنبية		تسيير واقتصاد		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
يوجد تدرج	19	47,5	18	45	07	35	44	44
أحياناً	17	42,5	20	50	09	45	46	46
لا يوجد تدرج	04	10	02	05	04	20	10	10
المجموع	40	100	40	100	20	100	100	100

يتضح من الجدول (45) أن نسبة 46٪ من التمدرسين المبحوثين يرون بأن هناك تدرج في بعض الأحيان في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها من حيث الصعوبة، وأحياناً أخرى لا يوجد تدرج، ممَّا يُؤثر على نشاطهم ويجدون صعوبة في حَلِّ وتفسير تلك الإشكالية. أمَّا نسبة 44٪ فترى بأن هناك تدرج في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها، مِمَّا يسهل عليهم حلُّها وتفسيرها، ويمكّنهم من اكتساب معارف ومهارات التواصل والتفاعل في حجرة الصف وخارجها وتتحقق بفضلهما الكفاءة المرجوة. في حين نجد نسبة10٪ ترى بأنه لا يوجد تدرج في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها، ممّا يعرقل عليهم عملية التعلُّم، ويقل التواصل والتفاعل بينهم وبين الأستاذ.

كما نجد نسبة 45٪ من مبحوثي شعبة التسيير والاقتصاد يرون بأن هناك تدرج في بعض الأحيان في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها. في حين نجد نسبة 35٪ ترى بأن هناك تدرج كُلِّي في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها. أمَّا نسبة 20٪ ترى عكس ذلك.

وبالمقابل نجد نسبة 50٪ من مبحوثي شعبتي الآداب واللُّغات الأجنبية يرون بأن هناك تدرج في بعض الأحيان في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها. في حين تذهب نسبة 45٪ بحد القول بأن هناك تدرج كُلِّي في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها. أمَّا الأقلية من المبحوثين بنسبة 05٪ ترى عكس ذلك.

أمَّا عند الشُعب العلمية والتقنية فنجد نسبة 47,5 ٪ من المبحوثين يقرّون بأن هناك تدرج كُلِّي في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها. في حين نجد نسبة 42,5٪ ترى بأن هناك تدرج في بعض الأحيان في تلك الإشكالية. أمَّا الأقلية بنسبة 10٪ فتنفي وُجود تدرج في إشكالية الوضعية التعلُّمية التي يوضعون أمامها.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن معظم مبحوثي شُعب الآداب واللُّغات الأجنبية والتسيير والاقتصاد يرون بأن هناك تدرج في بعض الأحيان في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها، وبنسبة أقل بقليل يرون بأنه هناك تدرج كُلِّي، وهذا يتوقف على كفاءة الأستاذ وتكوينه وفق بيداغوجية التدريس بالكفاءات، حتّى يتسنّى له بناء إشكالية سليمة تتدرج في الصعوبة وملائمة لمستويات التلاميذ وقدراتهم وتكيّفها مع الوسائل المتوفرة والمتاحة لهم.

أمّا أغلب مبحوثي الشعب العلمية والتقنية فيرون بأن هناك تدرج كُلِّي في إشكالية(مسألة) الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها، وهذا راجع إلى دقة المجال التَعَلّمِي، وبنسبة أقل بقليل يرون بأنه هناك تدرج في بعض الأحيان.

جدول رقم(46): يُبَيّن رأي المبحوثين حسب الشُّعب التعليمية في مدى تناسب الوسائل والسندات التَعَلُّمِية في معالجة وحل إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها.

الشعب / الوسائل والسندات التعلُّمية	العلمية والتقنية		آداب ولغات أجنبية		تسيير واقتصاد		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
مناسبة	8	20	6	15	6	30	20	20
أحياناً	25	62,5	25	62,5	10	50	60	60
غير مناسبة	07	17,5	09	22,5	04	20	20	20
المجموع	40	100	40	100	20	100	100	100

يتضح من الجدول(46) أن نسبة 60٪ من المتدرسين المبحوثين يرون بأن الوسائل والسندات التَعَلُّمِية تتناسب أحياناً مع إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها.

أمَّا نسبة 20٪ فترى بأنها مناسبة تماماً، ونفس النسبة أيضاً ترى عكس ذلك.

كما نجد نسبة 50٪ من مبحوثي شعبة التسيير والاقتصاد يرون بأن الوسائل والسندات التعلُّمية التي تمنح لهم تتناسب أحياناً في معالجة وحل إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها. أمَّا نسبة 30٪ فترى بأنّها مناسبة. في حين الباقي بنسبة20٪ فيرون بأنها غير مناسبة.

وبالمقابل نجد نسبة 62,5٪ من مبحوثي شعبتي الآداب واللُّغات الأجنبية يرون الوسائل والسندات التَعَلُّمِية التي تمنح لهم تتناسب أحياناً في معالجة وحل إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها. في حين تذهب نسبة 22,5٪ بحد القول بأنّها غير مناسبة. أمَّا نسبة 15٪ فترى بأنها مناسبة تماماً.

أمَّا عند الشُعَب العلمية والتقنية فنجد أيضاً نسبةً62,5٪ من المبحوثين يرون بأنّ الوسائل والسندات التَعَلُّمِية التي تمنح لهم تتناسب أحياناً في معالجة وحل إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية

التـــي يوضـــعون أمامهـــا. كمـــا نجـــد نـــسبة 20٪ تـــرى بأنهـــا تتناســـب تمامـــاً. في حين نسبة 17,5٪ الباقية، ترى بأنها غير مناسبة.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن معظم مبحوثي الشُعب العِلْمِية والتقنية والآداب واللُّغات الأجنبية والتسيير والاقتصاد يرون بأن الوسائل والسندات التَعَلُّمية التي تمنح لهم تتناسب أحياناً في معالجة وحل إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها، وإن وجدت فهي غير كافية وغير منسجمة ومتوافقة مع الوضعيات التَعَلُّمِية.

جدول رقم(47): يُبَيِّن رأي المبحوثين في مدى ملائمة الوقت الممنوح لهم لفهم ومعالجة إشكالية الوضعية التعلُّمية التي يوضعون أمامها.

الوقت الممنوح	ك	٪
كافٍ	06	06
أحياناً	48	48
غير كافٍ	46	46
المجموع	100	100

يَتَبَيَّن من الجدول(47) أن نسبة48٪ من المبحوثين ترى بأن الوقت الذي يُمْنَحُ لهم من طرف الأستاذ بعد طرح إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها أحياناً يكفي لحلِّها وأحياناً غير كافٍ، وبنسبة قريبة منها تقدر بـ46٪ يرون بأنه غير كافٍ، وهذا يتوقف على اشكالية الوضعية التَعَلُّمِية ومدى ارتباطها بواقعهم الإجتماعي وتَدَرُّجِها في البناء المعرفي وتناسق عناصرها، ومدى توفر وتنوع الوسائل والسندات التَعْلِمِية الممنوحة لهم أثناء القيام بنشاط التَعَلُّم.

أمّا الأقلية من المبحوثين بسبة06٪ فيرون بأن الوقت الممنوح لهم كافٍ لفهم ومُعالجة إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها، وهذه الفئة يُحتمل بأنها من الطلبة المتفوّقين، وهنا تظهر لنا الفوارق الفرددية ودورها في التَعَلُّم.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن آراء المبحوثين تباينت ما بين الوقت الذي يمنح لهم من طرف الأستاذ بعد طرح إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها، فأحياناً يكفي لحلّها وأحياناً غير كافٍ.

جدول رقم(48): يُبَيِّن رأي المبحوثين في مدى تَحَقُّقْ الأستاذ من فَهْمِهِمْ لإشكالية الوضعية التعلُّمية التي يوضعون أمامها والتَعْلِيمَة التي كُلِّفُوا بإنجازها.

تحقق الأستاذ	ك	٪
يتحقق	16	16
أحياناً	64	64
لا يتحقق	20	20
المجموع	100	100

يَتَبَيّن من الجدول (48) أن نسبة64٪ من المبحوثين يرون بأن الأستاذ يتحقق أحياناً في مدى فهمهم لإشكالية الوضعية التَعَلُّمية التي يوضعون أمامها والتَعْلِيمَة التي كُلِّفُوا بإنجازها، فنجد بعض المبحوثين يرى بأن الأستاذ في بعض الأحيان يقوم بسؤال تلميذ ما، فإذا أجاب، يَظُنُّ أن التلاميذ الباقون فهموا، وهذا في نظره خطأ، لأن فهم تلميذ ليس معياراً لفهم البقية. أمَّا نسبة 20٪ من المبحوثين فيرون بأنه لا يتحقق، مُرجعين ذلك إلى طول البرامج التَعْلِيمِية وكثافتها، وعدد التلاميذ كبير في حجرة الصف، والحجم الساعي لا يتناسب مع هذه البرامج، ِمَّما يُجبر الأستاذ إتمام البرنامج التَعْلِيمِي على حساب فهم التلميذ. في حين ترى نسبة 16٪ عكس ذلك، ويتمثل هذا الرأي في الفئة النجيبة، ذات القدرات والمهارات والدرايات العالية.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن أغلب المبحوثين المُتَعَلِّمِين يرون بأن الأستاذ يتحقق أحياناً من فَهْمِهِمْ لإشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها، والتَعْلِيمَة التي كُلِّفُوا بإنجازها، إلاَّ أن هذا يتوقف على الحجم الساعي المخصص للوضعية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، هل هو كافٍ أم لا ؟ ناهيك عن مدى تنفيذ البرامج التَعْلِيمية من طرف

الأستاذ، بحيث إذا تأخر في تطبيقها، يُصبح الأستاذ لا يبالي بالموقف التَعْلِيمِي، ويقوم بإدماج درسين في درس واحدٍ، دون مراعات فهم التلميذ، بحيث تصبح العملية الإتصالية مشوشة، وعدم وصول الرسالة الإتصالية سليمة إلى التلميذ، وتنعدم التغذية الراجعة.

نتائج الفرضية الأولى الخاصة بالتلاميذ:

من خلال تحليل العلاقة بين المتغيرات المستقلة الخاصة بعملية تكوين الأساتذة على البيداغوجية الجديدة والمتغيرات التابعة الخاصة بالمُتَعَلِّمين، كانت النتائج كما يلي:

يَتَفِّق معظم المُتَمَدرِسِين المبحوثين أن إشكالية(مسألة) الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها في بداية كل وضعية تَعَلُّمِية تتناسب نوعاً ما مع قدراتهم العقلية ومواردهم (معارف، درايات، مهارات، خبرات) وهو ما يُؤدِّي بهم في غالب الأحيان إلى عدم قدرتهم على فهم وتفسير التَعْلِيمَة التي طُلبوا بإنجازها، ممّا يثبط نشاطهم التَعَلُّمِي، ويعيق تواصلهم مع الأستاذ أو فيما بينهم.

في حين نجد نسبة 70٪ من المتعلِّمين المبحوثين يرون بأن إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها أحياناً لها علاقة بواقعهم الإجتماعي وأحياناً أخرى ليس لها علاقة، مِمّا يفسر بأن هناك صعوبة يجدها الأستاذ في بناء إشكالية(مسألة) الوضعية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، وهذا ما يُفَسِّر عدم تَكَيُّف الأستاذ مع هذه البيداغوجية وطرائق تدريسها، بل يحتاج إلى تكوين خاص ووقت أطول، وهو ما يؤكد الفرضية الأولى بأن لتكوين الأستاذ دور في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمِية لِلْمُتَعَلِّمين.

إضافة إلى الخلل الحاصل في التدرج، من حيث الصعوبة في إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها، فتعمل على تشتت أفكارهم وتؤثر على تركيزهم، وتنقص من نشاطهم داخل حجرة الصف، وهو ما يوضحه الجدول رقم(45).

كما نجد نسبة58٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون أن إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها أحياناً تتوافق مع محتوى الكتاب المدرسي.

كما يذهب 60٪ من الممتمدرسين إلى الاعتراف بأن الوسائل والسندات التعليمية التي تمنح لهم من طرف الأستاذ لمعالجة وحل إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يوضعون أمامها أحياناً تكون غير مناسبة وأحياناً أخرى مناسبة، وإن كانت مناسبة فهي غير كافية، فلا يُمكنهم

حـــل وتفـــسير إشـــكالية (مـــسألة) إلاّ إذا تـــوفرت وتنوعـــت الوســـائل التعليميـــة والـــسندات، بل اختيار ما هو مناسب منها لنشاط المُتَعَلِّم.

مِمّـا سبق يمكـن القول: بـأن للوسـائل والـسندات التَعْلِيمِيـة دور فـي تحقيـق الموقـف التَعْلِيمِـي، وتعمل على زيادة نشاط المُتَعَلِّمِين وتفاعلهم فيما بينهم وبين الأستاذ.

فـي حـين نجـد 48٪ مـن المُتَعَلِّمِين يـرون بـأن الوقـت الـذي يمـنحهم إيـاه الأسـتاذ بعـد تقـديم إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي يُوضعون أمامها، أحياناً يكون كافٍ وأحياناً أخرى غير كـافٍ، إلاّ أنّ نسبة 46٪ من المتمدرسين تُؤكِّد بأنه غير كَافٍ، ممّـا يجعلهم عـاجزين عن حل الإشكالية أو تفـسيرها، ويعيـق فهمهـم، ويخفـض مـن نـشاطهم، وهـو مـا يوضـحه الجـدول رقـم(47) وهذا يتطلب كفاءة عالية ومرونـة من الأستاذ ليتأكد من أن الوقت الـذي منحـه للتلاميذ كـافٍ، وبأنّ المُتَعلِّمين فَهِمُوا إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية التي وضعهم أمامها.

ج . بناء وتحليل جداول الفرضية الثانية: الخاصة بالتلاميذ (المتمدرسين):

جدول رقم(49): يُبَيّن رأي المبحوثين في المناهج التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية.

المنهاج التعلُّمية	ك	٪
صعبة جداً	10	10
صعبة	76	76
سهلة	10	10
سهلة جداً	04	04
المجموع	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(49) أن نسبة76٪ من المبحوثين ترى بأن المناهج التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات صعبة عليهم، وهي لا تتناسب مع قدراتهم العقلية.

أمّا نسبة10٪ من المتمدرسين فيرونها صعبة جداً، ونفس النسبة أيضاً ترى بأنها سهلة. ونسبة ضئيلة جداً تقدر ب04٪ ترى بأنها سهلة جداً.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن معظم المبحوثين بنسبة 76٪ يرون بأن المناهج التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات صعبة عليهم، وهي لا تتناسب مع قدراتهم العقلية.

جدول رقم(50): يُبَيّن رأي المبحوثين في مدى توافق محتوى المناهج التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية مع قدراتهم العقلية حسب شُعب الدراسة.

الشعب / محتوى المنهاج التعلُّمية	العلمية والتقنية		آداب ولغات أجنبية		تسيير واقتصاد		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
تتناسب	07	17,50	04	10	05	25	16	16
بعضها	32	80	33	82,50	13	65	78	78
لا تتناسب	01	02,50	03	07,50	02	10	06	06
المجموع	40	100	40	100	20	100	100	100

يتضح من الجدول(50)أن نسبة 78٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأن محتوى المناهج التَعَلُّمِية بعضها يتناسب مع قدراتهم العقلية والبعض الآخر لا يتناسب. أمَّا نسبة 16٪ فترى بأنها تتناسب مع قدراتهم العقلية. في حين الأقلية من المبحوثين بنسبة 06٪ فترى بأنها لا تتناسب.

كما نجد نسبة 65٪ من مبحوثي شعبة التسيير والاقتصاد يرون بأن محتوى المناهج التَعَلُّمِية أحياناً تتناسب مع قدراتهم العقلية وأحياناً أخرى لا تتناسب. في حين نجد 25٪ يرون بأنها تتناسب مع قدراتهم العقلية. أمَّا نسبة 10٪ فيرون بأنها لا تتناسب.

وبالمقابل نجد نسبة 82,50٪ من مبحوثي شعبتي الآداب واللُّغات الأجنبية يرون بأن محتوى المناهج التَعَلُّمِية أحياناً تتناسب مع قدراتهم العقلية وأحياناً أخرى لا تتناسب. في حين تذهب نسبة 10٪ بحد القول بأنها تتناسب مع قدراتهم العقلية. والباقي بنسبة 07,50٪ فترى بأنها لا تتناسب مع قدراتهم العقلية.

أمَّا عند الشُعب العِلْمِية والتقنية فنجد نسبة 80٪ من المبحوثين الذين يزاولون الدراسة بها، يرون بأن محتوى المناهج التَعَلُّمِية أحياناً تتناسب مع قدراتهم العقلية

وأحياناً أخرى لا تتناسب. في حين نجد نسبة 17,50٪ ترى بأنها تتناسب مع قدراتهم العقلية. أمّا نسبة 02,50٪ فترى بأنها لا تتناسب.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن مُعظم مبحوثي الشُعب العِلْمِية والتقنية والآداب واللُّغات الأجنبية والتسيير والاقتصاد يرون بأن محتوى المناهج التَعَلُّمِية أحياناً تتناسب مع قدراتهم العقلية وأحياناً أخرى لا تتناسب، مما يتطلب من الأستاذ جهداً كبيراً وأن يكون ذا كفاءة عالية وتَلَقَى تكويناً خاصاً بهذه البيداغوجية، بغرض تبسيط محتوى تلك المناهج وربطها مع واقع التلميذ وتكييفها وفق الوسائل التعليمية المتوفرة، حتَّى تتحقق الكفاءة المرجوة لدى المُتَعَلِّمين.

جدول رقم(51): يُبَيّن رأي المبحوثين في مدى توافق محتوى المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية مع نُموِّهم الجسدي والفكري والإجتماعي والجسدي.

محتوى المنهاج التعليمية/ التعلُّمية	ك	٪
يتوافق	20	20
بعضها	74	74
لا يتوافق	06	06
المجموع	100	100

يَتَبَيّن من الجدول (51)أن نسبة74٪ من المبحوثين يرون بأن محتوى المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تتوافق أحيانًا مع نُموِّهم الجسدي والفكري والإجتماعي والجسدي. في حين أن 20٪ من المتمدرسين المبحوثين يقرُّون بأنها تتوافق. أمَّا الأقلية بنسبة06٪ فيرون بأنها لا تتوافق.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن معظم المبحوثين بنسبة74٪ يرون بأن محتوى المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تتوافق أحيانًا مع نُموِّهم الجسدي والفكري والإجتماعي والجسدي، مِمَّا يتطلب منهم بذل جُهْد إضافي، واطلاع واسع واستمرارية في التَعَلُّم.

جدول رقم(52): يُبَيّن رأي التلميذ في تدريسه للمصطلحات العلمية والرياضية من طرف الأستاذ باللُّغة الأجنبية.

الشعب / رأي التلميذ	العلمية والتقنية		آداب ولغات أجنبية		تسيير واقتصاد		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
موافق	35	87,5	20	50	15	75	70	70
غير موافق	04	10	13	32,5	01	05	18	18
لا تعرف	01	02,5	07	17,5	04	20	12	12
المجموع	40	100	40	100	20	100	100	100

يتضح من الجدول(52) أن نسبة70٪ من المتمدرسين المبحوثين يوافقون على تدريس المصطلحات العلمية والرياضية باللُّغة الأجنبية. في حين نسبة18٪ من تلك العينة لا توافق على تدريس تلك المصطلحات باللُّغة الأجنبية. أما نسبة12٪ فهي غير مدركة لها، وهذا عندما عبَّرت بأنها لا رأي لها فيما يخص تدريس هذه المصطلحات.

وإذا رجعنا إلى التوزيع حسب متغير التَخَصُّص، فنجد نسبة 75٪ من مبحوثي شعبة التسيير واقتصاد يوافقون على تدريس المصطلحات باللُّغة الأجنبية. في حين ترى نسبة 20٪ من تلك العينة بأنها لا تعرف ما إذا كان ذلك صائب أم لا ؟ أمَّا نسبة 05٪ فترى بأنها غير موافقة على تدريسها باللُّغة الأجنبية.

وبالمقابل نجد نسبة 50٪ من مبحوثي شعبتي الآداب واللُّغات الأجنبية يوافقون على تدريس تلك المصطلحات باللُّغة الأجنبية. في حين نجد نسبة 32,5٪ لا توافق على تدريسها. أمَّا نسبة 17,5٪ فترى بأنها لا رأي لها في الوقت الحالي فيما يخص تدريس هذه المصطلحات.

أمَّا عند الشُعب العِلْمِية والتقنية فنجد نسبة 87,5 ٪ من المبحوثين الذين يزاولون الدراسة بها، يوافقون على تدريس تلك المصطلحات باللُّغة الأجنبية. في حين نجد نسبة 10٪ لا توافق

علـى تدريـسها باللُّغـة الأجنبيـة. أمَّـا نـسبة 02,5٪ فتعجـز عـن إبـداء رأيهـا فـي الوقـت الحـالي فيما يخص تدريس هذه المصطلحات.

نـستنتج مـن خـلال قراءتنـا لمعطيـات هـذا الجـدول أن مُعظـم مبحـوثي الشُعب العِلْمِيـة والتقنيـة والتـسيير والاقتـصاد يوافقـون علـى تـدريس المـصطلحات العلميـة والرياضـية باللُّغـة الأجنبيـة. أمّــا عنــد شــعبتي الآداب واللغــات الأجنبيــة فينقــسمون بــين مُؤَيِّــد ومُعــارض لتدريــسها باللُّغة الأجنبية.

مِمَّا سبق نلاحظ مَيْلُ مُتَمَدْرِسِي جُل الشعب، ما عدا الآداب واللُّغات إلـى تـدريس المـصطلحات العلمية والرياضية باللُّغة الأجنبية.

جدول رقم(53): يُبيِّن علاقة الحجم الساعي بتحقيق أهداف إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية حسب الشُّعب.

الشعب / الحجم الساعي	العلمية والتقنية		آداب ولغات أجنبية		تسيير واقتصاد		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
كافٍ	04	10	03	07,5	03	15	10	10
أحياناً	22	55	07	17,5	13	65	42	42
غير كافٍ	14	35	30	75	04	20	48	48
المجموع	40	100	40	100	20	100	100	100

يتـضح مـن الجـدول (53) أن نـسبة 48٪ مـن التمدرسـين المبحـوثين يُقرُّون علـى أن الحجـم الــساعي المخــصص لحــلِّ وتفــسير إشــكالية(مــسألة) وضــعية تَعَلُّمِيــة غيــر كــافٍ. أمَّـا نـسبة 42٪ فتـرى بأنــه كـافٍ أحيانـاً. فـي حـين الأقليـة بنـسبة 10٪ فتـرى بأنــه كـافٍ، ولا تتحقق لديهم الكفاءة القاعدية لضيق الوقت.

كما نجد نسبة 65٪ من مبحوثي شعبة التسيير والاقتصاد يرون بأن الحجم الساعي المخصص لحلِّ وتفسير إشكالية(مسألة) وضعية تَعَلُّمِية غير كافٍ أحياناً. في حين20٪ يرون بأنه غير كافٍ تماماً. أمَّا نسبة15٪ فيرون بأنه كافٍ.

وبالمقابل نجد نسبة 75٪ من مبحوثي شعبتي الآداب واللُّغات الأجنبية يرون بأن الحجم الساعي المخصص لِحَلِّ وتفسير إشكالية(مسألة) وضعية تَعَلُّمِية غير كافٍ. في حين تذهب نسبة 17,5٪ بحد القول أنه كافٍ أحياناً. أمَّا نسبة 07,5٪ فترى بأنه كافٍ.

أمَّا عند الشُعب العِلْمِية والتقنية فنجد نسبة 55٪ من المبحوثين الذين يزاولون الدراسة بها، يرون بأن الحجم الساعي المخصص لحلِّ وتفسير إشكالية(مسألة) وضعية تَعَلُّمِية غير كافٍ أحياناً. في حين نجد نسبة 35٪ يرون بأنه غير كافٍ. أمَّا نسبة 10٪ فترى بأنه كافٍ.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن مُعظم مبحوثي الشعب العلمية والتقنية والآداب واللُّغات الأجنبية والتسيير والاقتصاد يرون بأن الحجم الساعي المخصص لِحَلِّ وتفسير إشكالية(مسألة) وضعية تَعَلُّمِية أحياناً يكون كافياً وأحياناً أخرى غير كافٍ، ممّا يؤثر على تَعَلُّمِهم ونشاطهم، وتنخفض الحيوة لديهم، ولا تتحقق الكفاءة القاعدية لديهم في أغلب الوضعيات التَعَلُّمِية، وبالتالي لا يستطيعون إدماج الكفاءات القاعدية، عِلْماً أن كل وضعية سابقة مرتبطة بالوضعية اللاَّحقة، ولا تتحقق الكفاءة الختامية.

كما أنهم يتَّفِقُون على أن الإجراء الذي يتخذونه في استدراك هذا النقص، يتمثل في الإعتماد على النفس، وذلك بإعادة الوضعية التَعْلِيمِية في المنزل وحل أكبر عدد من المسائل، ومطالعة كُتب أخرى والإستعانة بالدروس الخصوصية، إضافة إلى المراجعة المستمرة مع الزملاء، خاصة النجباء.

جدول رقم(54): يُبَيّن مدى تأثير كثافة المناهج التَعَلُّمِية على التَعَلُّم (نشاط التلميذ) حسب الشُّعب.

الشعب / الحجم الساعي	العلمية والتقنية		آداب ولغات أجنبية		تسيير واقتصاد		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
تعيق	37	92,50	39	97,50	18	90	94	94
لا تعيق	03	07,50	01	02,50	02	10	06	06
المجموع	40	100	40	100	20	100	100	100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 94٪ من التمدرسين المبحوثين يقرون على أن كثافة المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تُعِيق تعلُّمهم وتؤثر على نشاطهم. أمَّا نسبة 06٪ فترى عكس ذلك، بحيث لا يعيق تَعَلُّمهم ولا يؤثر على نشاطهم.

كما نجد نسبة 90٪ من مبحوثي شعبة التسيير والاقتصاد يرون بأن أن كثافة المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تُعيق تَعَلُّمهم وتؤثر على نشاطهم. أمَّا نسبة 10٪ فيرون بأنها لا تعيق.

وبالمقابل نجد نسبة 97,50٪ من مبحوثي شعبتي الآداب واللُّغات الأجنبية يرون بأنها تُعِيق تَعَلُّمهم وتؤثر على نشاطهم. في حين تذهب الأقلية بنسبة 02,50٪ بحد القول أنها لا تعيق تَعَلُّمهم ولا تؤثر على نشاطهم.

أمّا عند الشُعب العِلْمِية والتقنية فنجد نسبة 92,50٪ من المبحوثين الذين يُزَاوِلُون الدراسة بها، يرون بأنها تعيق تعلُّمهم وتؤثر على نشاطهم. في حين نجد نسبة 07,50٪ ترى عكس ذلك.

نستنتج من خلال هذا الجدول أن معظم مبحوثي الشعب العلمية والتقنية والآداب واللُّغات الأجنبية والتسيير والاقتصاد يرون بأن كثافة المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تُعِيق تعلُّمهم وتؤثر على نشاطهم وتَفَاُعُلِهم مع الأساتذة في حجرة الصف.

جدول رقم(55): يبيّن مدى توافق المناهج التعليمية/ التعلُّمية مع الكتاب المدرسي.

توافق المنهاج التعليمية مع الكتاب المدرسي	ك	٪
تتوافق	20	20
أحياناً	64	64
لا تتوافق	16	16
المجموع	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(55) أن نسبة64٪ من المبحوثين يرون بأن المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تتوافق أحياناً مع الكتاب المدرسي، فيؤكد معظم المبحوثين بأن مظهر الكتاب جميل، بالرغم من أنه كبير الحجم، ولكن هناك غموض في بعض الألفاظ والرموز التي يحتويها، فهي تُعِيق تطبيق المناهج التَعْلِيمِية، كما أن تصميم بعض الوضعيات في الكتاب غير مُلِمَّة بجميع عناصر الوضعية بالمناهج التَعْلِيمِية.

في حين نجد نسبة 20٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأن المنهاج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية الجديدة تتوافق مع الكتاب المدرسي. أمَّا نسبة16٪ فيرون أنها لا تتوافق مع الكتاب المدرسي، لأن هناك تناقض في بعض الأسئلة وأجوبتها ببعض الكتب، مثل كتاب الأدب، والفلسفة والجغرافيا، ناهيك عن تقديم وتأخير بعض الوضعيات التعليمية مع المناهج التعليمية المبرمجة، مِمَّا يُشَوِّش أحياناً على المُتَعَلِّم تَعَلُّمَهُ.

نستنتج من خلال قرائتنا لمعطيات هذا الجدول أن أغلب المبحوثين يرون بأن المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تتوافق أحياناً مع الكتاب المدرسي، بحيث هذا التوافق يتوقف على مدى سلامة اللُّغة ودقة المعلومات ووضوح الرموز، وتناسب المحتوى مع المقرر الدراسي وربطه بواقعهم الإجتماعي.

نتائج الفرضية الثانية الخاصة بالمتمدرسين:

من خلال تحليل العلاقة بين المتغيرات المستقلة الخاصة بالمناهج التَعْلِيمِية وعملية تكوين الأساتذة على البيداغوجية الجديدة والمتغيرات التابعة كانت النتائج كما يلي:

يؤكد مُعظم المبحوثين بنسبة 76٪ يرون بأن المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات صعبة عليهم، وهي لا تتناسب مع قدراتهم العقلية.

في حين نجد نسبة 78٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأن محتوى هذه المناهج بعضها يتناسب مع قدراتهم العقلية والبعض الآخر لا يتناسب.

كما أن نسبة74٪ من المتمدرسين يرون بأن محتوى المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تتوافق أحيانًا مع نُموِّهم الجسدي والفكري والإجتماعي والجسدي، مِمَّا يتطلب منهم بذل مجهود إضافي، واطلاع واسع واستمرارية في التَعَلُّم.

في حين نجد نسبة70٪ من المتمدرسين المبحوثين يوافقون على تدريس المصطلحات العلمية والرياضية باللُّغة الأجنبية.

كما نجد نسبة 94٪ من التمدرسين المبحوثين يقرون على أن كثافة المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، تُعِيق تَعَلُّمهم وتؤثر على نشاطهم.

في حين أنّ نسبة64٪ من المبحوثين يرون بأن المناهج التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية تتوافق أحياناً مع الكتاب المدرسي، هذا يتوقف على مدى سلامة اللُّغة ودقة المعلومات ووضوح الرموز، وتناسب المحتوى مع المقرر الدراسي وربطه بواقعهم الإجتماعي.

من خلال هذه النتائج يتبين لنا مدى أثر كل من المناهج التَعْلِيمِية الجديدة على الأساليب الإتصالية المستعملة في حجرة الصف بين الأساتذة والتلاميذ في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

ومن كل هذا نجد الفرضية قد تحققت، بحيث لا تسمح المناهج التِعْلِيمِية الجديدة بتطبيق كل الأساليب الإتصالية في حجرة الصف، مِمَّا يجعل العملية الإتصالية بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في حجرة الصف ضعيفة، بحيث تكون الرسالة الإتصالية غير مفهومة والإستجابة متذبذة في العديد من الوضعيات التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية.

د. بناء وتحليل جداول الفرضية الثالثة: الخاصة بالتلاميذ (المتمدرسين):

جدول رقم(56): يُبَيّن مدى قدرة التلميذ على تسيير وضعية تَعَلُّمِية من بدايتها إلى نهايتها بمفرده حسب الجنس.

الجنس / مدى قدرة المُتَعَلِّم	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
يملك القدرة	05	16,67	15	21,43	20	20
أحياناً	20	66,66	42	60	62	62
لا يملك القدرة	05	16,67	13	18,57	18	18
المجموع	30	100	70	100	100	100

يَتَبَيَّن من الجدول(56) أن نسبة 62٪ من المتمدرسين يرون أنهم يملكون القدرة أحياناً لتسيير وضعية تعليمية ما بمفردهم، وهذا يتوقف على مدى فهمهم للإشكالية والتعليمة المطلوبة منهم واستقائها من واقعهم الإجتماعي.

أمَّا نسبة 20٪ من المتمدرسين المبحوثين فيؤكدون بأنهم يملكون القدرة الكافية لتسيير وضعية تَعَلُّمِية ما، من بدايتها إلى نهايتها، وهذا راجع إلى انتباههم وتركيزهم العالي مع الأستاذ وتتبع الخطوات العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، خطوة بخطوة، حيث أن هذه الفئة وجدنا أغلبها تمثل المتمدرسين المتفوقين في مختلف المستويات الدراسية، وتتميز بذكاء خارق، وهناك تباين كبير في المستوى مع زملائهم. في حين نجد نسبة18٪ من المتمدرسين المبحوثين يعترفون بأنهم غير قادرين على تسيير وضعية تَعَلُّمِية ما بمفردهم، لأن مؤهلاتهم لا تسمح لهم بتسيير وضعية لوحدهم، بل يعتمدون على الأستاذ بنسبة كبيرة، خاصة إذا كانت الوضعية المدروسة تعتمد على الذكاء والاستنباط، فهم يجدون صعوبة في فهمها، ويئسون بسرعة وتتلاشى لديهم روح العمل، ولا يملكون شجاعة العمل الفردي.

كما نجد نسبة 60٪ من الإناث يرون بأنَّهُن يملكن القدرة أحياناً لتسيير وضعية تَعَلُّمِية بِمُفْرَدِهِنَّ، ونسبة 21,43٪ منهن يرون بأنَّهُن قادرات على تسيير وضعية تَعْلِيمِية بِمُفْرَدِهِنَّ، في حين نجد نسبة 18,57٪ تعترفن بأنّهن غير قادرات على تسيير وضعية تَعْلِيمِية بِمُفْرَدِهِنَّ، لأن مؤهلاتهن لا تسمح لهن بتسيير وضعية ما لوحدهن لضعف مستواها.

وبالمقابل نجد نسبة 66,66٪ من الذكور يرون بأنهم يملكون القدرة أحياناً لتسيير وضعية تَعَلُّمِية. في حين نجد نسبة 16,67٪ يقرُّون بأنهم لا يملكون القدرة، ونفس النسبة ترى عكس ذلك.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن معظم المتمدرسين من كلا الجنسين يرون بأنهم يملكون القدرة أحياناً لتسيير وضعية تعليمية ما، بحيث هذه القدرة تتوقف على مدى فهم إشكالية الوضعية التَعْلِيمِية وما طُلِب منهم انجازه، وتوافق تلك الوضعية مع قُدراتهم ومعارفهم القبلية، ومواردهم المتنوعة، وواقعهم الإجتماعي، ونوعية الوسائل التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِية، ناهيك عن حالتهم النفسية، ويتجلى ذلك في انتباههم وتركيزهم العالي مع الأستاذ.

جدول رقم(57): يُبَيّن مدى تأثير الفروق الفردية في تَعَلُّم التلاميذ حسب الجنس.

الجنس / الفروق الفردية	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
تؤثر	16	53,33	20	28,57	36	36
أحياناً	09	30	23	32,86	32	32
لا تؤثر	05	16,67	27	38,57	32	32
المجموع	30	100	70	100	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(57) أن نسبة 36٪ من المتمدرسين يرون أن الفروق الفردية بينهم وبين زملائهم لها تأثير في تَعَلُّمهم وتحول دون قدرتهم على استمرارية تَعَلُّم وضعية تعليمية ما.

أمّـا نـسبة 32٪ مـن المبحـوثين فتـرى أن تلـك الفـروق تـؤثر أحيانـاً علـى تَعَلُّمهـم. في حين تذهب نسبة32٪ من المتمدرسين المبحوثين بحد القول أن الفروق الفردية لا مجال لها فـي عـدم القـدرة علـى الاسـتمرار فـي دراسـة وضـعية تعليميـة مـا، بـل أن تلـك الفـروق تزيـد مـن عـزيمتهم واجتهـادهم للالتحـاق بركـب زملائهـم، لأن المنافـسة تُـشَجِّع علـى التفاعـل والرفع من وتيرة التَعَلُّم في حجرة الصف.

وإذا مـا وزعنـا معطيـات هـذا الجـدول حـسب الجـنس، فنجـد 38,57٪ مـن الإنـاث تـرى بأن الفروق الفردية لا تؤثر على تَعَلُّمِهم، ولا مجال لها في عدم قدرة المُتَعَلِّم على الاستمرار فـي دراسـة وضـعية تَعْلِيمِيـة مـا. ونـسبة 32,86٪ منهن تـرى بـأن الفـروق الفرديـة تـؤثر أحيانـاً، أي فـــي بعـــض الوضـــعيات التـــي تحتـــاج إلـــى ذكـــاء كبيـــر، وســـرعة فـــي الإجابـــة. في حين نجد نسبة28,57٪ مِنْهُنَّ يرون بـأن الفروق الفرديـة تـؤثر بَيْنَهُنَّ وبين زُملائهن تَحُول دون قُدْرِتِهِنَّ على الاستمرار في تَعَلُّم وضعية تَعْلِيمية ما.

وبالقابـل نجـد نـسبة 53,33٪ مـن الـذكور يـرون بـأن الفـروق الفرديـة تـؤثر علـى تَعَلُّمهم وتحـول بيـنهم وبـين زملائهـم علـى الاسـتمرار فـي تَعَلُّـم وضـعية وضـعية تَعْلِيمِيَـة مـا. أمَّـا نـسبة 30٪ مـن المتمدرسـين فيـرون بأنّهـا تـؤثر أحيانـاً. فـي حـين تـرى نـسبة16,67٪ بأنَّ الفروق الفردية لا تؤثر على تَعَلُّمِهِم.

مِمَّا سبق يُمكن القول: بأن مُعظم المتمدرسين من كلا الجنسين يرون بـأن الفروق الفرديـة تؤثر أحياناً، بحيث هذا التأثير يتوقف على تدرج الوضعية التَعَلُّمِيَة من حيث الصعوبة، وتوافقها مـع قـدراتهم ومعـارفهم القبليـة، ونوعيـة الوسـائل التَعَلُّمِيـة، خاصـة وأن بعـض الوضـعيات التي تحتاج إلى ذكاء كبير، وسرعة في الإجابة.

جدول رقم(58): يُبَيِّن نوع الأساليب الإتصالية التي يستعملها الأستاذ في عمليتي التَعْلِيم والتَعَلُّم في حجرة الصف.

نوع الأساليب الإتصالية	ك	٪
لفظية	24	24
غير لفظية	04	04
الإثنان معاً	72	72
المجموع	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(58) أن نسبة72٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأن الأستاذ يمزج في طريقته التدريسية بين الأسلوبين اللَّفظي وغير اللَّفظي، ويزاوج بينهما في عملية التَعْلِيم والتَعَلُّم. أمَّا نسبة24٪ فترى بأن طريقة الأستاذ يطغى عليها الأسلوب اللَّفظي. في حين ترى نسبة04٪ بأن طريقة الأستاذ يطغى عليها الأسلوب غير اللَّفظي.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن أغلب المبحوثين من المتمدرسين يؤكدون أن الأساليب الإتصالية التي يستعملها الأساتذة في حجرة الصف ممزوجة بين اللفظية وغير اللفظية، وفعّاليتها تتوقف على مدى كفاءة الأستاذ في اختيار النوع المناسب أثناء تواصله مع المُتَعَلِّمين.

جدول رقم(59): يُبَيِّن مدى كفاية الأساليب الإتصالية التي يستعملها الأستاذ في عمليتي التعليم والتعلُّم في حجرة الصف.

الأساليب الإتصالية المستعملة	ك	٪
كافية	38	38
غير كافية	62	62
المجموع	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(59) أن نسبة62٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأن الأساليب الإتصالية التي يستعملها الأستاذ في طريقته التدريسية في حجرة الصف غير كافية، وهذا راجع إلى عدم اختيار الأسلوب المناسب في الوقت المناسب، مِمَّا يجعل الرسالة الإتصالية غير مفهومة ومشوشة في غالب الأحيان. في حين ترى نسبة 38٪ من المتمدرسين بأن تلك الأساليب كافية، وتكسبهم معارف ومهارات وخبرات وقدرات جديدة، وهذا يتوقف أيضاً على كفاءة الأستاذ، واختيار الأسلوب والوسيلة المناسبة في الوقت المناسب.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن غالبية المتمدرسين المبحوثين يرون بأن الأساليب الإتصالية التي يستعملها الأستاذ في عملية التَعْلِيم والتَعَلُّم في حجرة الصف غير كافية.

جدول رقم(60): يُبَيِّن موقف المُــتَعَلِّمِين من الرسالة الإتصالية المشوشة التي يرسلها الأستاذ في عمليتي التعليم والتعلُّم في حجرة الصف.

الرسالة الإتصالية المشوشة	ك	٪
تطلب توضيحات	84	84
لا تطلب	16	16
المجموع	100	100

يَتَبَـيّن مـن الجـدول(60) أن نـسبة84٪ مـن المتمدرسـين المبحـوثين يـرون بـأنهم يطلبـون توضـيحات مـن الأسـتاذ إذا لـم يفهمـوا إشـكالية الوضـعية التَعَلُّمِيـة التـي عرضـت عليهم والتَعْلِيمَـة التـي كُلِّفُوا بإنجازهـا فـي حجـرة الـصف، بـل لـديهم رغبـة شـديدة فـي نـزع اللُّبس الـذي يكتنـف الرسـالة الإتـصالية وذلـك بطلـب توضـيحات وطـرح أسـئلة فـي حجـرة الـصف، وخارجهـا في أوقات الراحة.

فـي حـين نجـد نـسبة 16٪ مـن تلـك العيّنـة تـرى بأنهـا لا تطلـب توضـيحات، ولا تتعـب نفسـها، فهـي تنتظـر بفـارغ الـصبر نهايـة الوضـعية التَعَلُّمِيـة، للخـروج مـن حجـرة الـصف، لأن هُنـاك اهتمامـات تنتـضرهم خـارج المدرسـة، ولـيس لهـم دافعيـة الـتَعَلُّم، بـل يزاولـون دراسـتهم لإرضـاء الوالدين فقط.

نـستنتج مـن خـلال معطيـات هـذا الجـدول أن أغلـب المبحـوثين بنـسبة 84٪ يؤكـدون بـأنهم يطلبـون توضـيحات مـن الأسـاتذة فـي حجـرت الـصف، إذا كانـت الرسـالة الإتـصالية مـشوشة وغير مفهومة.

جدول رقم(61): يُبَيِّن مدى تأثير الأساليب الإتصالية التي يستخدمها الأستاذ في نشاط التلميذ في حجرة الصف.

دور الأساليب الإتصالية المستعملة في مشاركة التلميذ	ك	٪
دائماً	08	08
أحياناً	70	70
نادراً	22	22
المجموع	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(61) أن نسبة70٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأن الأساليب الإتصالية التي يستخدمها الأستاذ في حجرة الصف تُساعدهم أحياناً على المشاركة، بحيث هذه المشاركة تتوقف على نوعية الأسلوب الإتصالي وطبيعة الوضعية التَعْلِيمِيَة/التَعَلُّمِيَة وعلاقتها بواقعهم الإجتماعي وتدرُّجها من حيث الصعوبة، ونوعية الوسائل التَعْلِيمِيَة/التَعَلُّمِيَة المتاحة لهم.

أمَّا نسبة22٪ من تلك العيَّنة، فترى بأنّ تلك الأساليب الإتصالية نادراً ما تساعدهم على المشاركة وتُثِير تَعَلُّمِهم، خاصة إذا كانت الوسيلة الإتصالية غير مناسبة مع ما هو مطلوب إنجازه من المُتَعَلِّمِين. في حين نجد نسبة 08٪ من تلك العيَّنة، ترى بأن تلك الأساليب الإتصالية تساعدهم على المشاركة وتُثِير تَعَلُّمِهم.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن أغلب التلاميذ المبحوثين بنسبة70٪ يرون بأن الأساليب الإتصالية التي يستخدمها الأستاذ في حجرة الصف تؤثر أحياناً في نشاط التلميذ، وفعّاليتها تتوقف على مدى اختيار الأسلوب المناسب في اللحظة المناسبة.

جدول رقم(62): يُبَيِّن علاقة الأساليب الإتصالية التي يستخدمها الأستاذ بحرية المتمدرسين في مُعالجة إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية بالطريقة التي يرغبونها حسب الشُعب التعليمية - ديمقراطية التَعَلُّم-

الشعب / الحرية	العلمية والتقنية		آداب ولغات أجنبية		تسيير واقتصاد		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
تملك	03	07,5	04	10	03	15	10	10
أحياناً	30	75	27	67,5	13	65	70	70
لا تملك	07	17,5	09	22,5	04	20	20	20
المجموع	40	100	40	100	20	100	100	100

يُبَيّن الجدول(62) أن نسبة70٪ من المتمدرسين المبحوثين ترى بأن الأساليب الإتصالية التي يستعملها الأستاذ تسمح لهم أحياناً بمناقشة إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية بالطريقة التي يرغبونها. في حين نجد نسبة20٪ من تلك العيِّنة ترى بأنها لا تسمح لهم بتلك الحرية. أمَّا نسبة10٪ من تلك العيِّنة، فترى بأنَّها تسمح لها، ممّا يعطيها أكثر حرية في معالجة ومناقشة تلك الوضعية التَعَلُّمية بالطريقة والأسلوب الذي يَحْلُوا لهم.

كما نجد نسبة 65٪ من شعبة التسيير والاقتصاد ترى بأنها تملك الحرية أحياناً مناقشة إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية مع الأستاذ بالطريقة التي ترغبها، وهذا راجع لمدى استعدادات المدرِّس لتدريس تلك الوضعية التعليمية، وطبيعتها في التدرج من خلال مستوى المتعلِّم وقدراته وتلاؤمها مع بلوغ الأهداف المرسومة، مع مراعاة واقعه الاجتماعي، ونوعية الأساليب الإتصالية المستعملة ومدى ملائمها للاشكالية(المسألة) المطروحة على المُتَعَلِّمِين.

أمَّا نسبة 20٪ من المتمدرسين يرون بأنهم لا يملكون حرية مناقشة إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية مع الأستاذ بالطريقة التي تحلوا لديهم، وتباينت تبريراتهم لهذا الموقف، فهناك من يرجع ذلك إلى صعوبة المُتَعَلِّم في فهم إشكالية الوضعية التَعَلُّمِية،

فكيف له أن يُنَاقِشَهَا ؟ كما برر البعض الآخر موقفهم هذا بأن الأستاذ متسلط ولا يمنحهم فرصة المناقشة، وهذا راجع إلى كثافة البرامج التَعْلِيمِيَة، مِمَّا يجعل الأستاذ مُنْهَمِك في إكمال تلك البرامج على حساب طريقة التَعْلِيم والعملية التفاعلية بينه وبين المُتَعَلِّم، وهُناك من يُبَرِر هذا الموقف بعدم فهم الأستاذ لِتَخْمِين المُتَعَلِّم، مِمَّا يجعل هذا الأخير يُحَبِّذ السكوت والصمت على الإجابة والمناقشة. ونفس الرأي نجده عند مبحوثي شعبتي الآداب والفلسفة. وتذهب باقي النسبة 15٪ من تلك العيّنة أنها تملك الحرية، مرجعة ذلك إلى الحرية التي تمنحها بيداغوجية التدريس بالكفاءات واعتمادها على أساليب إتصالية متنوعة وفعّالة، كما أن المدرِّس ينتهج طريقة ديمقراطية في التَعْلِيم التي تتوافق مع طرائق التدريس بالكفاءات.

في حين نجد نسبة67,5٪ من مبحوثي شعبتي الآداب واللُّغات الأجنبية ترى بأنها تملك الحرية أحياناً، وقدمت نفس التفسير الذي قدمه مبحوثي شعبة التسيير والاقتصاد. ونجد نسبة 22,5٪ من تلك العيّنة بأنها لا تملك تلك الحرية، وتبريراتهم نفس تبريرات مبحوثي شعبة التسيير والاقتصاد. ونسبة 10٪ من تلك العينة ترى بأنها تملك الحرية التامة، وهذا راجع إلى المستوى العالي التي تتمتع به هذه العينة، مَانِحاً إياها التعامل بحنكة مع أي إشكالية (مسألة) وضعية تَعَلُّمِيَة معينة، وتثني على التشجيع التي تجده من طرف الأولياء والإمكانيات التي تُسَخَّرُ لهم، مما يرفع من وتيرة العمل والمثابرة للوصول إلى النجاح.

أمّا عند مبحوثي الشُعب العلمية والتقنية، فنجد نسبة 75٪ ترى بأنها تملك الحرية أحياناً لمناقشة إشكالية الوضعية التَعَلُّمِيَة مع الأستاذ بالطريقة التي ترغبها، وهي أيضاً قدمت نفس التبرير التي قدمته الشعبتين السابقتين. ونسبة17,5٪ من تلك العينة يرون بأنهم لا يملكون حرية مناقشة إشكالية الوضعية التَعَلُّمِيَة مع الأستاذ بالطريقة التي تحلوا لديهم، وتبريراتهم نفسها التي قدمتها الشعبتين السابقتين.

في حين الأقلية الباقية 07,5٪ من المتمدرسين في هذه الشعبة، فترى بأنها تملك الحرية.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن أغلب المبحوثين يرون بأن الأساليب الإتصالية التي يستخدمها الأستاذ تسمح لهم أحياناً بمُعالجة إشكالية الوضعية التَعَلُّمِيَة بالطريقة التي يرغبونها وأحياناً أخرى لا تسمح لهم بذلك، وهذا يتوقف على مدى قدرة الأستاذ اختيار الأسلوب الإتصالي المناسب مع المُتَعَلِّمِين، وإعطاء أولوية للسلوك الديمقراطي أثناء التواصل معهم، سواءاً كان لفظياً أو غير لفظي، فهذه السلوكات تحترم ديمقراطية الإتصال،

وتجعل من المُتَعَلِّمِين يحسون بتقدير واعتراف من طرف المُعَلِّم، فيضاعفون نشاطهم من أجل التحصيل العِلْمِي وإرضاء الأستاذ من جهة ثانية.

مما سبق يمكن القول: بأن الإتصال الفَعَّال بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في حجرة الصف يتوقف على مدى تنوع الأساليب الإتصالية واتسامها بالديمقراطية والشفافية مع المُتَعَلِّمين.

جدول رقم(63): يُبَيِّن علاقة الوضعية التَعَلُّمِيَة الآنية بالوضعية التَعَلُّمِيَة السابقة.

علاقة الوضعية التعلُّمية الآنية بالوضعية التعلُّمية السابقة	ك	٪
توجد علاقة	32	32
البعض منها	48	48
لا توجد علاقة	20	20
المجموع	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(63) أن نسبة48٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأنه يوجد إرتباط جزئي بين الوضعية التَعَلُّمِية الآنية والوضعية التَعَلُّمِية السابقة. أمّا نسبة32٪ من تلك العيّنة، فترى بأنّه يوجد إرتباط كلّي بين الوضعيتين، ومعظمها ترى بأنها تستطيع توظيف مواردها المكتسبة من الوضعية التَعَلُّمِيَة السابقة في الوضعية التَعَلُّمِيَة الآنية. في حين النسبة الباقية20٪ تنفي وجود أيِّ علاقة بين الوضعيتين.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن هناك تباين في رأي المبحوثين حول علاقة الوضعية التَعَلُّمِيَة الآنية بالوضعية التَعَلُّمِيَة السابقة، وتفاعل التلميذ مع الأستاذ يتوقف على مدى ترابط الوضعيتين من خلال توظيف الموارد السابقة لِلْمُتَعَلِّمِين في الوضعية الآنية وعلاقتهما بمحيطه.

جدول رقم(64): يُبَيّن العراقيل التي تواجه التلميذ في التَعَلُّم

رأي لمبحوثين / طبيعة العراقيل	عراقيل خاصة بالتلميذ		عراقيل خارجة عن نطاقه		
	ك	٪	طبيعة العراقيل	ك	٪
الجو غير مناسب	58	46,77	أداء الأستاذ	56	22,22
عدم القدرة	32	25,81	المناهج التعليمية	59	23,41
عدم التكيف	34	27,42	كثافة البرنامج	81	32,15
-	-	-	نقص الوسائل	56	22,22
المجموع	124(*)	100		252 (*)	100

يَتَبَيّن من الجدول أعلاه أن هناك نوعين من العراقيل التي تواجه المُتَعَلِّم، منها ما تتعلق به. حيث نلاحظ من الجدول أن نسبة46,77٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون أن ظروف التمدرس في حجرة الصف لا تساعد على التَعَلُّم، وهذا راجع إلى عدد الكبير للمتعلّمين في الحجرة الواحدة، الذي يؤدي إلى الفوضى، مِمَّا ينجم عنها قلة الاستيعاب والتركيز.

أمَّا نسبة 27,42٪ من تلك العينة المبحوثة فترى بأن الصعوبة التي تواجهها في تَعَلُّم وضعية ما، تتمثل في عدم تَكَيُّفهم مع المناهج التعليمية الجديدة، التي تتطلب دراية واسعة ومعمقة عن بعض الوضعيات التَعَلُّمِيَة، خاصة إذا كان التوقيت غير مناسب لبعض المجالات التَعَلُّمِيَة التي من المفروض أن تُدرس في الفترة الصباحية نجدها مبرمجة في المساء، فيكون المُتَعَلِّم مُرهق ولا يستطيع الاستيعاب والتركيز، فما الفائدة من دراستها !

في حين تذهب نسبة 25,81٪ من تلك العينة إلى حد القول بأن محدودية إمكانياتهم وقدراتهم العقلية تُشَكِّل عائقاً لهم، مِمَّا يَصْعُب عليهم تفسير بعض الوضعيات التَعَلُّمِيَة.

(*) عدد الإجابات فاقت عدد المبحوثين، يعود ذلك إلى تعدد إجابات المبحوثين في الإستمارة الواحدة أكثر من مرة.

كما أن هناك عراقيل خارجة عن نطاق المُتَعَلِّم، حيث أكدت العينة المبحوثة بنسبة 32,15٪ بجد القول أن الصعوبة التي يجدها المُتَعَلِّم في دراسة وضعية تَعَلُّمِيَة ما، تعود إلى كثافة البرامج التَعْلِيمِيَة، مما يرهق كاهل المُعَلِّم والمُتَعَلِّم، وتعمل على التخفيض من الفَعَّالية التَعْلِيمِيَة/التَعَلُّمِيَة، خاصة أن المُعَلِّم يُصبح هَمُّهُ إكمال البرنامج على حساب مصلحة المُتَعَلِّم، ومدى قدرته على التعامل مع المشكلات الموضوع أمامها، بغرض الوصول إلى حلول لها، لكي تتحق لديه الكفاءة المنتظرة.

أمَّا نسبة 23,41٪ من المبحوثين فيرون أن العائق يكمن أيضاً في المناهج التَعْلِيمِيَة وصعوبتها، خاصة أن العديد من الوحدات والوضعيات لا تتناسب مع مستوى المُتَعَلِّمين.

في حين نجد نسبة 22,22٪ من المبحوثين يرون بأن نقص الوسائل التعليمية تشكل إحدى العوائق التي تعرقل سيرورة العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة السليمة، ونفس النسبة أيضاً ترجع ذلك إلى أداء الأستاذ، حيث أن غالبية الأساتذة ما زالوا يتَّبِعون الطريقة التقليدية الإلقائية التلقينية من أجل اكتسابهم المعرفة وليس الكفاءة، في حين أن المعرفة هي وسيلة لتحقيق الكفاءة.

كما زوَّدنا بعض المُتَمَدْرِسِين المبحوثين ببعض العراقيل التي تواجههم والتي غفلنا عنها، وهذا ما أكده أحدهم بأن تهاون الإدارة في بعض الحالات يُشكِّل عائقاً في سيرورة العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة، مِمَّا يجعل التَسَيُّب داخل المؤسسة، ويتولد عنه فوضى وعدم الانضباط، وهذا لا يشجع على التَعَلُّم، ويؤدي إلى نقص الدافعية، ممَّا يترتب عنه التسرب المدرسي.

كما أشارت إحدى العينات إلى عدم تزويد الأقسام بالمدفئات والمكيَّفات الكهربائية، واستنتجنا ذلك من تعبيرها أن البرد قارص جداً في الشتاء والحرارة شديدة في فصل الصيف، مِمَّا يتولد عنه قلة الاستيعاب والتركيز.

جدول رقم(65): يُبَيِّن رأي المبحوثين حسب شُعب الدراسة
في مدى فعالية محتوى مجال تعلُّمي في نشاطهم أثناء التَعَلُّم.

الشُعب الدراسية / فعَّالية المجال التعلُّمي	العلمية والتقنية		آداب لغات أجنبية		تسيير واقتصاد		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
له فعَّالية	35	87,5	35	87,5	12	60	82	82
غير فعّال	05	12,5	05	12,5	08	40	18	18
المجموع	40	100	40	100	20	100	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(65) أن نسبة82٪ من المُتَمَدْرِسِين المبحوثين يُقِرُّون بأن لمحتوى مجال تَعَلُّمِي دوراً في نشاطهم، ويرفع من وتيرة التَعَلُّم، ويفضِّلُون بعض النشاطات على الأخرى. أمَّا نسبة 18٪ من تلك العينة المبحوثة فترى بأن ذلك المحتوى لا يؤثر.

وإذا رجعنا إلى التوزيع حسب التخصص(شعب الدراسة)، فتجد نسبة 60٪ من المُتَمَدْرِسِين المبحوثين في شعبة التسيير والاقتصاد يرون بأن لمحتوى مجال تَعَلُّمِي دوراً في نشاطهم وتفاعلهم في حجرة الصف. أمَّا نسبة 18٪ فترى عكس ذلك.

في حين نجد نسبة 87,5٪ من تلك العينة المبحوثة من المُتَمَدْرِسِين المبحوثين في شُعب الآداب واللُّغات الأجنبية، العلمية والتقنية، يُقِرُّون بأن لمحتوى مجال تَعَلُّمِي دوراً في نشاطهم وتفاعلهم في حجرة الصف. ونسبة 12,5٪ ترى بأن ذلك المحتوى ليس له دوراً في نشاطهم.

فنجد مثلاً تخصصات الآداب واللُّغات تُحَبِّذ المجالات التَعْلِيمِية الأدبية، كاللُّغة العربية، التاريخ، الفلسفة. أمَّا المجالات التَعْلِيمِية العِلْمِيةّ، فَتُحَبِّذ النشاطات في مجال الرياضيات والعلوم والفيزياء.

أمَّا أغلب المُتَعَلِّمِين من الذكور، فَيُجْمِعُون على انتظار حصة الرياضة بفارغ الصبر. في حين بعض المبحوثين نجدهم يُقِرُّون على أن مُعَاملة الأستاذ وطريقة التدريس المتَّبعة وشخصيته القوية تلعب دوراً كبيراً في تحبيذ مادته التَعْلِيمِيَة.

نستنتج من خلال تحليلنا لمعطيات هذا الجدول أن معظم المبحوثين على اختلاف تخصصاتهم يُقِرُّون بأن لمحتوى مجال تَعَلُّمِي له دوراً كبيراً في نشاطهم، ويعمل على الرفع من وتيرة التفاعل في حجرة الصف.

جدول رقم(66): يُبَيّن مدى نشاط المبحوثين حسب الجنس من خلال الواجبات المنزلية.

الجنس / الواجبات	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
يقوم بها	10	33,33	32	45,71	42	42
أحياناً	17	56,67	35	50	52	52
لا يقوم بها	03	10	03	04,29	06	06
المجموع	30	100	70	100	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(66) أن نسبة52٪ من المبحوثين تذهب إلى حد القول بأنها تقوم بِحَلِّ الواجبات المنزلية أحياناً. في حين نجد نسبة42٪ من تلك العينة المبحوثة تعترف بأنها تقوم بِحَلِّ الواجبات المنزلية. أمَّا نسبة06٪ من تلك العينة المبحوثة الباقية فَتُقِرُّ بأنها لا تقوم بِحَلِّ تلك الواجبات المنزلية.

وإذا رجعنا إلى توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس، فنجد نسبة 50٪ من الإناث تُقِرُّ بأنها تقوم بحل الواجبات المنزلية أحياناً، ونفس الشيء بالنسبة للذكور بنسبة56,67٪ بحيث كِلاَ الجنسين يرجعون ذلك إلى كثافة الواجبات المنزلية، ومدى فهمهم للدرُوس في حجرة الصف، كما أن الظروف العائلية والمناخ المنزلي يلعبان دوراً في التحفيز

علـى حـل تلـك الواجبـات أو تركهـا، ولا يفوتنـا أيـضاً غـض البـصر عـن دور الأسـتاذ في مدى تشجيعه لحل تلك الواجبات، وتصرفه السلبي إذا عجز التلميذ عن حلِّها.

أمّـا نـسبة 45,71٪ مـن الإنـاث فَتَعْتَـرِفْن بـأنهن يَقُمْـن بحـل الواجبـات المنزليـة، وهو ما نجده أيضاً عند فئة الذكور بنسبة33,33٪ مُؤَكِّدين بـأن هَمُّهُم النجاح لا غير، وشملت رأي الفئة النجيبة.

فـي حـين ذهبـت نـسبة 04,29٪ مـن الإنـاث إلـى حـد الاعتـراف بأنهـا لا تقـوم بحـل تلـك الواجبات، لأنها كسولة، ولا تبذل أدنى جهد لِحَلِّها، وليس لها متسع من الوقت في المنزل، فهنـاك التزامـات تنتظـرهم عنـد عـودتهم إلـى المنـزل، كمـا أنَّهـا لا تـرى ضـرورة للقيـام بهـا، مكتفيـة بما يُقَدِّمُه لها الأستاذ في حجرة الصف. ونفس الشيء بالنسبة للذكور بنسبة10٪.

جدول رقم(67): يُبَيّن دور الأستاذ داخل حجرة الصف من وجهة نظر المبحوثين.

دور لأستاذ	ك	٪
عملية التعليم	22	22
أدوار أخرى	78	78
المجموع	100	100

يتضح من الجدول(67) أن نسبة78٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأن وظيفة الأستاذ لا تكمن في التَعْلِيم وتلقين الدروس فقط، بل تتعداها، لتشمل وظيفة التربية، النصح، الإرشاد والتوعية، وكذلك الترفيه والتثقيف، والعلاقات الاجتماعية الإنسانية في إطار التضامن والتكافل الاجتماعي. أمَّا نسبة22٪ من تلك العيِّنة المبحوثة، فترى عكس ذلك، وتحصر وظيفته بالتَعْلِيم وتلقين الدروس لا غير.

نـستنتج مـن خـلال معطيـات هـذا الجـدول بـأن دور الأسـتاذ لا ينحـصر فـي التَعْلِـيم فقـط، بـل يتعـدى ذلـك إلـى أدوار أخـرى متنوعـة، بغـرض تهيئـة المُـتَعَلّم وتنـشئته للحيـاة الوظيفيـة والإجتماعية على حد السواء، ليكون عنصراً فعالاً في المجتمع.

جدول رقم(68): يُبَيّن مدى تشجيع الأستاذ للمبحوثين أثناء التَعَلُّم.

مدى تشجيع الأستاذ	ك	٪
يشجعك دائماً	34	34
أحياناً	38	38
لا يشجعك	28	28
المجموع	100	100

يَتَبَيّن من الجدول(68) أن نسبة38٪ من المتمدرسين المبحوثين يُقِرُّون بأن الأستاذ يقوم بتشجيعهم وتحفيزهم أحياناً. في حين نجد نسبة34٪ من تلك العيِّنة المبحوثة ترى بأن الأستاذ يشجعهم ويحفّزهم دائماً وباستمرار على المزيد من العمل والمثابرة، ويرفع من معنوياتهم، مِمَّا يُكسبهم الثقة في النفس، ويُثمِّن مجهوداتهم الفردية، وهذا يزيد من سرورهم، ويشحن عقولهم للمزيد من العمل والمثابرة.

أمَّا نسبة 28٪ من المتمدرسين، فيرون أن الأستاذ لا يشجعهم، لذا يُقِرُّون بإهمالهم لدروسهم واللاَّمبالاة، وعدم المشاركة بانتظام، ويَحُسُّون بالإحباط، مِمَّا يُعرقل تحسين مستواهم التَعْلِيمِي وانظباطهم في حجرة الصف، وذلك بقول أحد المبحوثين بأنه لا ينظر إلى الأستاذ ولا يهتم بما يقوله.

نستنتج من خلال هذا الجدول أن لتشجيع وتحفيز المُتَعَلِّمِين(التلاميذ) أثر إجابي في تَعَلُّمِهِم، ويعمل هذا التحفيز على الرفع من وتيرة التفاعل بين المُعَلِّمِين والمُتَعَلِّمِين في حجرة الصف.

جدول رقم(69): يُبَيّن رأي المبحوثين حسب الجنس في مدى تأثير الإجراء التأديبي الذي يتخذه الأستاذ اتجاههم أثناء التَعَلُّم على السلوك الصادر منهم، الذي يتنافى مع أخلاقيات التَعْلِيم والتَعَلُّم.

الجنس / الإجراء التأديبي	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
يؤثر	16	53,33	32	45,71	48	48
أحياناً	10	33,33	30	42,86	40	40
لا يؤثر	04	13,34	08	11,43	12	12
المجموع	30	100	70	100	100	100

يتضح من معطيات هذا الجدول أن نسبة 48٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون أن الإجراء التأديبي الذي يتخذه الأستاذ اتجاه السلوك الذي يقومون به يؤثر على تحصيلهم التَعْلِيمِي. في حين تذهب نسبة 40٪ من تلك العينة بحد القول بأن هذا الإجراء يؤثر أحياناً. وترى نسبة12٪ أن هذا الإجراء لا يؤثر.

كما أن نسبة 45,71٪ من الإناث ترى أن هذا الإجراء يؤثر على سلوكهنّ. ونسبة 42,86٪ ترى بأنه يؤثر أحياناً. في حين نجد نسبة11,43٪ ترى أنه لا يؤثر على سُلوُكِهِنَّ.

وبالمقابل نجد نسبة 53,33٪ من المبحوثين الذكور، يرون أن هذا الإجراء يؤثر على سُلوكهم. أمّا نسبة33,33٪ من تلك العيِّنة المبحوثة ترى بأَنَّهُ يؤثر أحياناً. في حين ترى نسبة13,34٪ أن هذا الإجراء لا يؤثر.

نستنتج من خلال تحليلنا لمعطيات هذا الجدول أن نسبة كبيرة من كِلَا الجنسين تُقارب نسبة50٪ ترى بأن الإجراء التأديبي الذي يتَّخِذُه المُدَرِّس حِيَالُهم نتيجة السلوك الصادر منهم يُؤثر على حالتهم النفسية ونشاطهم في حجرة الصف، ويعود هذا إلى أسباب متنوعة، خاصة إذا كان ذلك الإجراء أمام الزملاء، وإذا بالغ الأستاذ في العقاب وانتهج أسلوب الشدة

وعدم التسامح مع المُتَعَلِّم. مِمَّا ينعكس على تحصيلهم العِلْمِي، من خلال إهمالهم للدروس، والغيابات المتكررة، وكره المجال التَعْلِيمِي وأستاذه، وغيرها من التبريرات.

كما أن هذا الإهمال يَظْهر في أشكال متعددة، حيث أكدت عينات الإناث أنها تصبح غير منضبطة ومحبة للفوضى، أمَّا الذكور فكان لهم نفس الرأي، إضافة إلى الغياب المتكرر واللاّمبالاة.

أمَّا نسبتي 13,34٪، 11,43٪ على التوالي من فئتي الذكور والإناث، فيرون أن هذا الإجراء التأديبي لا يؤثر مهما كانت نوعية العقاب، لأن ذلك الإجراء يجعله أكثر جدية وصرامة وانضباط، وهو في مصلحته.

جدول رقم (70): يُبَيّن العلاقة بين عدد التلاميذ بتحقيق الكفاءة التَعَلُّمِيَة والانضباط في حجرة الصف.

عدد التلاميذ / رأي المبحوثين	من10- 19		من20- 29		من30- 39		40 فما فوق		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
يؤثر	—	—	47	100	38	100	07	100	92	92
لا يؤثر	08	100	—	—	—	—	—	—	08	08
المجموع	08	100	47	100	38	100	07	100	100	100

يَتَبَيّن من الجدول (70) أن نسبة 92٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأن عدد المُتَعَلِّمِين بحجرة الصف يؤثر على تعلُّمِهم، بحيث نجد هذه العيّنة التي تجاوز عدد المُتَعَلِّمِين فيها20 تلميذاً فما فوق بحجرة الصف.

بينما نجد نسبة 08٪ منهم ترى بأنه لا يؤثر على تَعَلُّمِهم، وتشمل العيّنة التي لم يتجاوز فيها عدد المتعلّمين20 تلميذاً في حجرة الصف الواحدة.

وإذا رجعنا إلى عدد المُتَعَلِّمين حسب الفئات في حجرة الصف، نجد نسبة 08٪ من المتمدرسين المبحوثين في حجرة الصف يتراوح عددهم ما بين (10-19) جُلُّهم يرون أن هذا العدد لا يؤثر على تَعَلُّمِهِم في حجرة الصف.

أمَّا نسبة 47٪ من المتمدرسين المبحوثين في حجرة الصف، يتراوح عددهم من(20- 29) مُتَعَلِّم، يرون أيضًا بأن العدد الكبير يؤثر على تَعَلُّمِهم والانضباط في حجرة الصف. في حين نجد نسبة 38٪ بحجرة صف يتراوح عدد التلاميذه فيها ما بين (30- 39) يرون نفس الشيء، وتتفق معهم أيضاً نسبة 07٪ من المبحوثين المُتَمَدْرِسِين بحجرة الصف، يفوق عددهم 40 متمدرس.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول أن نسبة 92٪ من المتمدرسين يرون بأن عددهم داخل حجرة الصف يؤثر على تَعَلُّمهم، ويُخِلُّ بنظام الصف وعدم الانضباط، حيث أكدت لنا تلك العيِّنات أنَّهُ كُلَّما كان العدد كبير عمَّت الفوضى وقل التركيز، ويرون أن العدد إذا تجاوز العشرون تعُّم الفوضى في حجرة الصف ولا يستطيع الأستاذ التحكم فيها، ِمَّما يُولِّد لديه ضغط، ويقلل من نشاطه، حتى أن المشاركة تصبح فوضوية، ويَقِلُّ التركيز والاستيعاب لدى المُتَعَلِّم، كما يفتح المجال لبعض التجاوزات داخل حجرة الصف، ِمَّما يؤدي إلى فقدان الثقة لدى بعض المُعَلِّمين والمُتَعَلِّمِين، ويُحْجِم عملية التفاعل في العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة.

في حين ترى نسبة08٪ الباقية أن العدد لا يؤثر، وهذا راجع إلى عدد تلاميذ تلك العيِّنة حيث أن أربع عينات أقرت بأن عددهم في حجرة الصف لا يفوق اثنا عشر تلميذاً، في حين الأربعة الباقون لا يفوق عددهم في حجرة الصف العشرون.

وأكدت لنا تلك العيِّنات أنه كُلَّما قل العدد تمكن الأستاذ من الشرح والتلاميذ من الاستيعاب، ويحدث التفاعل والتواصل بين المُتَعَلّمين فيما بينهم، والمُتَعَلِّمِين والمُعَلِّمِين.

نتائج الفرضية الثالثة الخاصة بالمتمدرسين (التلاميذ):

من خلال تحليل العلاقة بين المتغيرات المستقلة الخاصة بالمُتَعَلِّمِين ومدى قدرتهم على توظيف وتجنيد معارفهم والسندات التَعَلُّمِيَة في حل الوضعيات المشكلة، كانت النتائج كما يلي:

أكد أغلب المُتَعَلِّمِين بأنهم يتوصلون إلى نتائج من خلال التوجيهات التي يقدمها لهم الأساتذة، إلاّ أن هناك نسبة80٪ ترى بأن المشكل يكمن أحياناً في طريقة الأستاذ في تسيير الوضعية التَعْلِيمِيَة المدروسة، حيث أن بعض الأساتذة لا يمنحونهم فرصة مناقشة وضعية تَعْلِيمِيَة/ تَعَلُّمِيَة بالطريقة التي يرغبونها، خاصة المحاولات المتكررة للإجابة على تساؤلات الإشكالية المطروحة في بداية تلك الوضعية، مِمَّا يؤدي بهم إلى الانكماش، ويجعل مشاركتهم خلال الدرس متذبذبة وغير منتظمة.

كما أن هناك صعوبات عديدة تعترض المُتَعلِّم وتحول دون حدوث عملية التفاعل بينه وبين المُعَلِّم، والمُتَعَلِّمِين فيما بينهم، مثل نقص الوسائل التعليمية أحياناً، وأحياناً أخرى عدم قدرة المُتَعَلِّم وتَكَيُّفه مع بعض الوضعيات التَعَلُّمِيَة التي يراها بأنها تفوق قدراته المعرفية ومستواه التَعْلِيمِي، وهو ما يوضحه الجدول رقم(64).

كما أن نسبة72٪ من المتمدرسين المبحوثين يرون بأن الأستاذ يمزج في طريقته التدريسية بين الأسلوبين اللَّفظي وغير اللَّفظي، ويزاوج بينهما في عملية التَعْلِيم والتَعَلُّم، إلاّ أنه يغلب عليهما الجانب التَسَلُّطِي على الديمقراطي.

في حين نجد أن 85٪ من المبحوثين اتفقوا على أن لمحتوى مادة تعليمية ما دوراً في نشاطهم في حجرة الصف، مِمَّا يرفع من وتيرة التَعَلُّم ويحدث الوثبة التفاعلية في العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة.

كما يُؤكد أغلب المبحوثين بأنهم يقومون بحل الواجبات المنزلية أحياناً، محتجين بكثافة البرامج التَعْلِيمِية، والضغط المُتَوَلِّد عن تعدد تلك الواجبات من طرف المُعَلِّمِين، مِمَّا يجعلهم عاجزين عن آدائها، ويؤدي بهم إلى الإهمال، وتشويش الذهن، وهو ما يُبَيِّنُه الجدول رقم(66). حيث صرَّحوا بأن المُعَلِّم إذا قام بتحفيزهم داخل حجرة الصف

ووجدُوا العناية منه، فيعملون دائماً على إرضائه وكسب ثقته، سواءاً داخل حجرة الصف أو خارجها.

أمَّا إذا تعرضوا لإجراء تأديبي سلبي، نتيجة لارتكابهم لسلوك سيء أو تهاون في واجباتهم، فإنَّ ذلك الإجراء يؤثر على مردودهم التَعْلِيمِي وانضباطهم في حجرة الصف، وهو ما يوضحه الجدول رقم (69).

في حين إذا كان عدد المُتَعَلِّمِين في حجرة الصف يتجاوز العشرين، فأكد أغلب المُتَعَلِّمِين بنسبة92٪ بأنه أيضاً يؤثر على سيرورة العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة، سواء بالنسبة إليهم، بحيث يُقلِّل من نشاطهم ومردودهم التَعَلُّمِي، ويحدث الفوضى داخل حجرة الصف، ما يُفْقِدُهم التركيز.

أمَّا بالنسبة لِلْمُعَلِّم فيصعب عليه أداء مهمته التَعْلِيمِيَة على أكمل وجه نتيجة الفوضى وعدم الانضباط، خاصة أن بيداغوجية التدريس بالكفاءات تتطلب التركيز من المُّتَعلِّم، لكي يستطيع الوصول إلى كفاءة ختامية في نهاية كل وضعية تعليمية ما، إلاّ أن المبحوثين يُؤكِّدُون على أن هناك صعوبات أخرى تعترضهم في تَعَلُّم وضعية تعليمية ما، كأداء الأستاذ في بعض الأحيان، وصعوبة بعض الوضعيات التَعْلِيمِيَة التي تفوق مستواهم، وتحتاج من المُتَعَلِّم أن يكون ذكياً، وله القدرة الكافية لمعالجتها. كما أن كثافة البرامج التعليمية تؤدي بالمُتَعَلِّم إلى الضغط اليومي وتُُرْبِكُهُ، مِمَّا يجعله يتهاون ولا يَثِقُ في قُدراتهِ، ويؤدي به إلى العزوف عن التَعَلِّم وحل الواجبات المنزلية، ويجعله يستعمل طُرق الغش للنجاح.

5. 4 . الاستنتاج العام:

تضمنت هذه الدراسة الكشف عن العملية الاتصالية في حجرة الصف في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات بالطور الثانوي، وذلك بضبط وتحديد المتغيرات التي ترفع من عملية التفاعل بين المُعَلِّم والمُتَعلِّم بغية الوصول إلى قاعدة سوسيولوجية في علم الاجتماع التربوي الاتصالي.

كما أنَّها تُشكِّل آفاق للدراسات المستقبلية في الاتصال التربوي وفق المقاربة الجديدة التي أساسها التدريس بالكفاءات.

كما تهدف إلى وضع قواعد وأسس التي تبنى عليها العملية الاتصالية في القطاع التربوي حتى يكون فعالاً، وتجنُّب العراقيل التي تعيق العملية الاتصالية في العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة في حجرة الصف.

وتقدم الدراسة صورة موضوعية عن واقع العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِيَة في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات في حجرة الصف بالطور الثانوي، كما أنها تقدم استنتاجات يُمْكِن تطبيقها على باقي الأطوار، لكن بتحفظ شديد، وذلك بالنظر إلى مجتمع البحث، وحجم العينة، ناهيك على أن عملية الإصلاح وتطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات ما زالت في المهد ونتائجها ستظهر في المستقبل البعيد.

في حين نجد أن قطاع التَعْلِيم شهد في الآونة الأخيرة مجموعة من التغيرات، نظراً للتطور الحاصل في جميع المجالات، وما أحدثته الثورة التكنولوجية في العملية الاتصالية والتطلع إلى العالم الخارجي وما يعرفه من تغيرات في العملية التَعْلِيمِية/ التَعَلُّمِيَة، خاصة مع ظهور التَعَلُّم بالإعلام الآلي، والتَعَلُّم عن طريق الشبكة العنكبوتية، التَعَلُّم المبرمج، التَعَلُّم بواسطة المشاريع. الخ، هذا ما اعتبرته الحكومة الجزائرية مبرراً لإعادة النظر في النظام التَعْلِيمِي، لكي يتماشى مع تلك التطورات، ومن بين تلك التغيرات التي مست طرائق التدريس، كان أهمها تطبيق بيداغوجية مقاربة التدريس بالكفاءات في الحقل التربوي.

من خلال الدراسة التي قمنا بها وانطلاقاً من النتائج المحصل عليها في كل فرضية نستنتج أن لتكوين الأساتذة على بيداغوجية التدريس بالكفاءات له دوراً كبيراً وفعالاً في عملية تطبيقه في حجرة الصف، ويعمل على الرفع من وتيرة التَعَلُّم، ويحدث الوثبة التفاعلية بين المُعَلِّم

والمَتَعَلِّم. فتحقق الكفاءة لدى التلاميذ وتحصيلهم العِلْمِي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى كفاءة الأستاذ وكيفية إيصال المعلومة لِلْمُتَعَلِّم وتَكَيُّفِه مع البيداغوجية الجديدة.

كما أن لاكتساب المُعَلِّم كفاءات دائمة وعالية، تضمن للتلميذ التعامل مع الوضعيات والمشكلات المعروضة عليه بكيفية سليمة، حيث تضعه في مركز فعّال وترفع من وتيرة التفاعل في العملية التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة، وتغرس في نفس المُتَعَلِّم حُب النجاح والمنافسة، وتجعله يشارك باستمرار في مختلف الأنشطة التَعْلِيمِيَة التي يعرضها عليه الأستاذ.

حيث توصلت الدراسة بأن الأساتذة لم يحظوا بالعناية الكافية التي تُؤهِّلُهم لمواكبة التغيرات والتطورات التي شهدها قطاع التَعْلِيم ويتماشى معها، خاصة أن حركة الإصلاح كانت جذرية، رُسِمت وفق آخر المستجدات. في حين نجد معظم المبحوثين يُلِحُّون على إعادة النظر في وضع أسس ومبادئ بيداغوجية التدريس بالكفاءات، حتى يراعى قدرات المُتَمدرسين وظروفهم الاجتماعية.

كما نجد نسبة 76, 67٪ الأساتذة المبحوثين يرون بأن عملية التكوين الجارية شكلية فقط، نظراً للصعوبات التي يواجهها الأستاذ في فهم آليات ومنهجية التدريس بالكفاءات، فهي تقف عائقاً أمام تفاعله مع التلميذ وتقديم مردوداً جيِّداً وفعّالاً في وضعية تعليمية ما.

أمّا في مايخص المناهج التعليمية الجديدة، فنجد أغلب المبحوثين يرون بأنها لا تسمح لهم بتطبيق كل الأساليب الإتصالية في حجرة الصف، لأنها صعبة عليهم وتفوق مستواهم التعليمي، ومحتواها لا يتناسب مع قدراتهم العقلية، وكثافة تلك المناهج وعدم تناسبها مع الحجم الساعي المخصص في الوضعيات التَعَلُّمِيَة، يُرْبِكُهُم ويثبّط عزيتمهم ويعيق تعلّمهم، كما أن عدم توافق تلك المناهج مع برامج الكتاب المدرسي من حيث اللُّغة ودقة المعلومات ووضوح الرموز، وعدم تناسق وتسلسل محتواها مع المقرر الدراسي وربطه بواقع المتعلِّمين.

كلّها عوامل جعلت من العملية الإتصالية بين المُعَلِّم والمتعلِّم في حجرة الصف ضعيفة، والإستجابة متذبذة في العديد من الوضعيات التَعْلِيمِيَة/ التَعَلُّمِيَة.

كما أن المُتَعَلِّم ليس له القدرة الكافية لقيادة وضعية تعليمية ما بمفرده، مهما كان مستواه التَعْلِيمِي وذكائه المعرفي، فهو بحاجة إلى موجه كفء يقوده إلى بر الأمان، ويزيد من ثقته، ويُؤمن بِقُدراته ويفجِّرها في شكل كفاءة ومهارة عَمَلِيَة، تتجسد من خلال تعامله

مـع الإشـكاليات التعليميـة المطروحـة عليـة فـي الـتَعَلُّم، ويُوَضِّـفها فـي حياتـه اليوميـة والعَمَلِيَة في المستقبل.

ووقفنا في هذه الدراسة على أن بيداغوجية التدريس بالكفاءات في جانبها النظري، تتميز بمجموعة من الخصائص لم نجدها في البيداغوجيات السابقة، فهي مزجت بين طرائق التدريس المختلفـة ونظريـات الـتَعَلُّم، وجعلـت مـن المُـتَعَلِّم محـوراً للعمليـة التَعْلِيمِيَـة/ التَعَلُّمِيَـة والمُعَلِّم موجهاً لـه. والعملية الاتصالية بينهما في حجرة الصف كلُّها تفاعل، إلَّا أن تطبيقها في الحقل العَمَلِي غير ذلك، وهذا نتيجة لعراقيل حالت دون ذلك، كنقص التكوين لِلْمُعَلِّمِين على هذه البيداغوجية، وعدم قدرة المُتَعَلِّم وتَكَيُّفه مع البيداغوجية الجديدة، ونقص الوسائل التعليمية، ناهيك عن العدد الكبير لِلْمُتَعَلِّمِين في حجرة الصف الواحدة، كلّها عراقيل حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة من هذه البداغوجية.

وإذا كانت هذه المواقف أغلبها أجمعت على أنه لم يحن الوقت لتطبيقها، ويجب تكوين إطارات لتطبيقها، مع تخصيص أيام دراسية لمناقشة مناهجها، ومشاركة الأستاذ في تصميم تلك المناهج، ناهيك على أن تطبيق هذه البيداغوجية لا يكون شاملاً، بل يجب تطبيقها على عيِّنات، ويكون التطبيق تدريجياً قبل أن يصبح شاملاً، بحيث يمكن أن تُوضع عيِّنات محل التجربة، ورصد إجراءات لحماية تلك العيِّنات في حالة الفشل، عكس التطبيق الشامل الذي يؤدي إلى شلل الحقل التربوي في حالة الإخفاق، وهو ما لاحظناه من خلال إضرابات الأساتذة والتلاميذ التي بدأت مع مطلع سنة 2003م لدى الأساتذة، وانتقال العدوى والوعي بعد إدراك التلاميذ لانعكاسات هذه البيداغوجية ومناهجها على تحصيلهم الدراسي في شهري جانفي وفيفري من سنة 2008م، وخروجهم للشوارع رافضين هذه البيداغوجيا، خاصة لما تضمنته من صعوبة في الفهم، وكثافة المناهج التعليمية، مِمَّا دفع بوزير التربية الوطنية إلى عقد لقاءات مع أولياء التلاميذ وممثِّلِين عنهم.

وعلى إثر ذلك تم إصدار بيان يقضي بوضع بكالوريا نموذجية تكون مماثلة للإمتحان الرسمي، إضافة إلى حذف الوضعية الإدماجية من امتحان البكالوريا.

مِمَّا سبق نستنتج أن لعامل الإتصال دوراً كبيراً في تحقيق الكفاءة التَعَلُّمِيَة لِلْمُتَعَلِّمِين بالطور الثانوي في ظل غياب إستراتيجية هادفة ومخطط لها مسبقاً لتطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات في الحقل التربوي، لأن الجانب النظري شيء والجانب التطبيقي شيء آخر، لذا يجب إعادة النظر في إستراتيجية تطبيقها في جانبها الميداني أو العَمَلِي.

خاتمة

واجهت عملية الإصلاح التربوي بالطور الثانوي في الجزائر ما بين (2004- 2011م) العديد من العراقيل والصعوبات، حالت دون تطبيقها في الميدان العَمَلِي بشكل جيّد وهادف، منها ماهي متعلّقة بالموارد البشرية، كقلة الكفاءات التي أنيط لها تنفيذ هذه البيداغوجية، ونوعية المُتَعَلِّمين، ومنها ما هو مُتَعَلِّق بالموارد المادية، كقلة الوسائل التعليمية، كثافة البرامج التعليمية، كما أن محتوى المناهج التعليمية الجديدة في العديد من الوضعيات التَعَلُّمِيَة لا يراعي قُدُرَات المُتَعَلِّمِين وخصوصيتهم الثقافية والدينية وواقعهم الإجتماعي،...إلخ.

وأُنِيطَ لعامل الإتصال في بيداغوجية التدريس بالكفاءات دوراً كبيراً في إزالة بعض العراقيل وتجاوز بعضها، من أجل تغطية تلك النقائص التي عرفتها حركة الإصلاح التربوية في السنوات الأولى من التطبيق.

إلاّ أن النتائج التي توصلنا إليها أثبتت أن الإتصال وحده ليس كافياً في العملية التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية التي تُدَعِّمُها بيداغوجية التدريس بالكفاءات، بل تحتاج هذه العملية إلى موارد مادية كبيرة، وبشرية ذات كفاءة عالية، تتميز بقدراً من الكفاءات والمهارات، والتخطيط المحكم، ومتابعة التنفيذ باستمرار....إلخ.

وعندما تجتمع تلك العوامل، فإن الاتصال: هو جمع هذه العوامل وتهيئة الظروف المناسبة لها، ووضعها في خدمة نشاط معين، وعند غياب هذه الإمكانيات والوسائل القويّة للتنفيذ، فمن المهم أن ندرك أن الاتصال بمفرده ليس كافياً لتحقيق أهداف المشروع الإصلاحي التعليمي التي تم تحديده، في ظل الآليات والميكانزمات المسخرة لذلك الإصلاح.

وخلاصة القول: إن العملية الاتصالية في بيداوجية التدريس بالكفاءات يمكن لها أن تساهم في حل بعض المشكلات التَعْلِيمِية/التَعَلُّمِية التي يعاني منها الطور الثانوي، شريطة توفير موارد مادية وبشرية مناسبة لتحقيق الموقف التربوي.

فالمربي والمُدَرِّس الناجح يجب أن يدرك أن نجاح خطته التربوية الاجتماعية والوظيفية تتوقف على درجة التفاعل والتواصل بينه وبين المُتَعَلِّمِين، بحيث كُلَّمَا كانت علاقات الاتصال أوسع كلما زاد التفاعل بين المُعَلِّمِين والمُتَعَلِّمِين، واستطاع كل طرف القدرة على التَكَيُّف مع بيداغوجية التدريس بالكفاءات، وإنجاح حركة الإصلاح التربوي.

وعليه فإن تحقيق الإتصال الفعّال بين الأساتذة والتلاميذ مرتبط بمدى كفاءة الأساتذة ودرايتهم بمناهج وطرائق التدريس الخاصة بالبيداغوجية الجديدة، وربط محتواها بالواقع الإجتماعي للمتعلِّمين ومقوّماتهم الوطنية والدينية والثقافية.

لقد اتضح من خلال هذه الدراسة مدى صعوبة تطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات في إطار حركة الإصلاح التربوي، لتعدد العراقيل والمعوقات الإتصالية بين المُعَلّم والمُتَعَلّم.

كما أن مقاربة التدريس بالكفاءات ليست دواءاً أو عصى سحرية، وليس من السهل تحقيق الأهداف المسطرة في الحقل التربوي بكل بساطة في التحديات التي يمر بها الطور الثانوي، وأهَمُّها إضرابات الأساتذة والتلاميذ عن الدراسة، وخروجهم إلى الشارع للتعبير عن رفضهم لمناهج البيداغوجية الجديدة. ولهذا يجب إعادة النظر في إستراتيجية الإصلاح التربوي وتطبيقه، كما أن عملية الإصلاح تتطلب الكثير من الوقت وجهد كبير، وتكاثف الجهود، والصبر للوصول إلى الأهداف المسطرة والنهوض بالتعليم الثانوي وتطويره، وهذا لا يكون **إلاّ** بِلُغَة الحوار والتواصل الإيجابي الفعّال بين كل شركاء الحقل الربوي.

لذا ندعوا القائمين على حركة الإصلاح، إعطاء أهمية كبرى لتكوين وتدريب الأستاذ مهنياً وتربوياً على طرائق التدريس الحديثة التي تبنتها البيداغوجية الجديدة، فيجب أن تُمنح له فرصة كافية كي يُعَايش ويُمَارس تلك الطرائق، خلال أيام تكوينية طويلة هادفة ومنظمة، بحيث يكون للقائمين على هذا التكوين كفاءة ودراية بهذه الطرائق، كي يكون التكوين والتدريب فعّالاً، يُنَمِّي الكفاءات المهنية للأساتذة، ويعطي نتائج إيجابية في حجرة الصف من خلال الإتصال الفعّال بين المُعَلِّمِين والمُتَعَلِّمِين .

أمّا في ما يخص المناهج التعليمية الجديدة لهذه البيداغوجية، فلا بد من بنائها وتصميمها من طرف مُخْتَصِّين للمناهج، وربطها بالواقع الإجتماعي لِلْمُتَعَلِّمِين وتُنَاسِب قدراتهم العقلية ولها علاقة بانتماءاتهم الفكرية والدينية والمقوّمات الوطنية، وإعطاء فرصة للأستاذ المُدَرِّس أن يكون شريكاً في بناء تلك المناهج وتصميمها، لأنه الوحيد الذي يدرك جيِّدا العوائق التعلُّمية عند تواصله مع المُتَعَلِّمِين، فهو الذي توكل له مهمة تنفيذها، فكيف لا يكون شريكاً في بنائها

وفق تصوّره الميداني وتجربته التَعْلِيمِيَة من خلال تواصله مع المُتَعَلِّمِين ومعرفته بمشاكل التَعَلُّم لديهم.

أمَّا في ما يخص قدرة المُتَعَلِّمِين على توظيف مواردهم المتنوعة في حل الوضعيات المشكلة التي يوضعون أمامها، فيجب على اللأستاذ الموجه والمرشد أن يبحث عن الأسباب التي أعاقت المُتَعلِّمِين أثناء تَعَلُّمِهم، وحالت دون قدرتهم على حل تلك الوضعيات المشكلة.

وبعدها يدفع بالمُتَعَلِّمِين إلى بذل مجهودات كبيرة لتجاوز تلك الأسباب، وذلك بتطوير أنشطة التَعَلُّم واستثمار كفاءاته المهنية، فيقوم باستقاء أمثلة من واقعهم الإجتماعي وبيئتهم المدرسية، ويقوم بتحفيزهم على تجاوز تلك العراقيل والصعوبات، وهذا بتنمية الكفاءات التَعَلُّمِيَة لِلْمُتَعَلِّمِين، وإبراز طاقاتهم الكامنة وقدراتهم على تجاوز تلك العراقيل والصعوبات، بغرض الوصول إلى حل للوضعية المشكلة، ممّا يزيدهم ثقة في النفس ويدفع بهم إلى الجد والإجتهاد، الذي يؤدي إلى تحقيق الموقف التربوي الهادف إلى تكوين الفرد الكفء الذي يستطيع أداء دوره المهني والإجتماعي على حد السواء بعد خروجه إلى عالم الشغل والمسؤولية الأسرية.

قـائـمـة الـمراجع

1. يوســف مــصطفى قاضــي، "منــاهج البحــوث وكتابتهــا"، دار المــريخ للنــشر، الرياض،(1984).

2. عبد الله محمد الشريف، "مناهج البحث العلمي"، مكتبة الشعاع للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر،(1996).

3. ناتاليا يفريموفا وآخرون، "معجم العلوم الاجتماعية(روسي، انجليزي، عربي)"، دار التقدم، موسكو، بيروت،(1992).

4. عبد الباسط محمد حسن، "أصول البحث الاجتماعي"، مطبعة لجنة البان العربية، القاهرة، (1963).

5 . Robert H. Kolm and charles f. Connel, the Dynamic of interviewing new york: Iohn willy.

6. حسن عماد مكاوي وآخرون، "الاتصال ونظرياته المعاصرة"، الدار المصرية اللبنانية، د م ن، ط6،(2006).

7. مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، "مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، (2005).

8 . Larousse. Lepetit Larousse, Librairie Larousse, paris, 1990.

9. سهيل إدريس، "المنهل (قاموس فرنسي عربي)"، منشورات دار الآداب، بيروت، لبنان، (2004).

10. أحمد زكي بدوي، "معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية(انجليزي عربي فرنسي)"، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان،(1982).

11 . Durkeim Emille. Education et sociologie ,France. 4éme Edp. u.f ,1980.

12. Roger Cousinet. La formation DE ,presses universitaires de France 108 ,boulevard saint-Germain,Paris ,1952

13. خير الدين هني، "مقاربة التدريس بالكفاءات"، مطبعة ع/ بن،(2005).

14. ابن منظور، "لسان العرب"، 12ج، دار صادر، بيروت،(د ت).

15. فريد حاجي، " المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية"، سلسلة موعدك التربوي، مجلة المربي، ع17، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،(2005).

16. طيب نايت سليمان وآخرون، "المقاربة بالكفاءات"، دار الأمل، تيزي وزو،(2004).

17. سورة الجن.

18. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، " المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل"، دار الشروق، الأردن، (2006).

19. عبد العزيز صالح، " التربية وطرق التدريس"، نقلاً عن سهيلة محسن كاظم، ص373.

20. eritt j. M.D ictionnaire des resources humaines, vuibert, Paris, 1999.

21. عبد اللطيف الجابري، "إدماج وتقييم الكفايات الأساسية"، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، (2009).

22. فريد حاجي، " التدريس والتقويم بالكفاءات"، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، (2005).

23. بيل مالكوم، "التدريب الناجح للموظفين"، ترجمة مركز التدريب والبرمجة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان،(1997).

24. عبد الرحمن عيسوي، "سيكولوجية العمل والعمَّال"، دار الراتب الجامعية، (1998).

25. محمد زهير حمام، "دراسات في العولمة والاتصال والمناجمنت الحديث"، دار الخلدونية، القبة، الجزائر،(2006).

26. كزافييه روجيرس، "الاشتغال بالكفايات (تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التَعَلُّمَات)"، ترجمة الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، (2007).

27. المركز الوطني للوثائق التربوية، "هيكلة التعليم الثانوي (الجهاز الجديد للتقويم التربوي)"، مجلة المربي، ع4، حسين داي، الجزائر،(2005).

28. عبد الرحمن الوافي، "قاموس مصطلحات علم النفس"، دار الرسالة، الجزائر،(دت).

29. سورة المائدة.

30. السعيد شايدي، "الأيام الإعلامية حول الإصلاح التربوي"، نشرة إعلامية صادرة عن مفتشية التربية والتعليم الأساسي لمقاطعة الحطاطبة، تيبازة، الجزائر،(2004).

31. معن خليل عمر، "نقد الفكر الاجتماعي المعاصر"، دراسة تحليلية ونقدية، دار الأفاق الجديدة ، بيروت، ط2 ، (1991).

32. نيقولا تيماشيف، "نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها"، ترجمة محمود عودة وآخرون، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط5،(1978).

33. حجازي محمد فؤاد، "النظريات الاجتماعية"، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2،(1988).

34. محمد بوجطو، "موقف المدرس من الإصلاح التربوي(دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية)"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير(تخصص ثقافي)، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإجتماعية، جامعة سعد دحلب،البليدة، (2004/ 2005).

35. سلسلة عالم المعرفة، "كتاب نظريات التعلُّم"، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة ، ع70، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،(1983).

36. فليب بيرينو Philippe perrenoud، المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي؟ ، ترجمة مصطفى بن حبيلس، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع4، حسين داي، الجزائر،(2005).

37. ياسين غواس، "دور الاتصال الصفي في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلِّم والتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير(تخصص تربوي)، قسم علم النفس والتربية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر، (2005/ 2006).

38. عبد الوهاب عبد القادر، "درجة إكتساب الكفايات التدريسية من قبل طلبة المدرسة العليا للأساتذة أثناء الإعداد وعلاقتها بمشكلات التربية العملية (التدريب) من وجهة نظر الطلاب والأساتذة المساعدين بالثانويات"، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، قسم علم النفس والتربية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر، (2006/ 2007).

39. يوسف شتوي، " واقع التدريس بالكفاءات في التعليم المتوسط(دراسة ميدانية بمقاطعة الشراقة بولاية الجزائر)"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير(تخصص تربوي)، قسم علم النفس والتربية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر، (2008/ 2009).

40. محمد جاسم محمد، "سايكولجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام"، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن،(2004).

41. محمد منير، "الإدارة التعليمية (أصولها وتطبيقاتها)"، مؤسسة طبع الكتب، د م ن، (1996).

42. محمد عمر التومي السياني، "الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق"، المنشأة العامة للنشر والتوزيع، طرابلس، (1985).

43. حاند تسعديت، "العوامل المؤثرة في فعالية أداء المدير في المؤسسة التعليمية"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير(تخصص تربوي)، قسم علم النفس والتربية،كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر،(2000/ 2001).

44. شريفة ماشطي، "الاتصال ودوره في تطوير الجامعة"، الإعلام والاتصال في الوسط الجامعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر،(د ت).

45. محمد أوباجي، "إدراك أساتذة التعليم العام والتقني لمعوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة"، رسالة ماجستير(تخصص تربوي)، قسم علم النفس والتربية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر، (2005/ 2006).

46. Armendgaud.F, cité par Grice, N.P. in, Logique et conversation_en communication, Paris, 1975.

47. عمر عبد الرحمن، "مبادئ الاتصال التربوي الإنساني"، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، (2001).

48. عادل أبو العز سلامة وآخرون، "طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)"، دار الثقافة، عمان، (2009).

49 . Postis. M. la relation éducative, p.u.f, Paris, 1979

50 . Libert. G. Introduction á une pédagogie démocratique, le centurion, Paris, 1971.

51. Delandshere Viviane. L'éducation et la formation, France, 1ere Ed; P.U.F, Paris, 1999.

52. محمد محمود الخوالدة، "أسس بناء المناهج التربوية"، دار المسيرة، عمان، الأردن، (2004).

53. منى الحديدي وجمال الخطيب، "استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة"، دار الفكر، عمان، الأردن، (2005).

54. المركز الوطني، " بيداغوجيات 03"، سلسلة موعدك التربوي، ع15، حسين داي،(2003).

55. وزارة التربية الوطنية، "مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي"، (2005).

56. أحمد بو الوذنين (مفتش التاريخ والجغرافيا لإقليم البليدة وتيبازة)، "يوم دراسي خاص بمنهاج السنة الثالثة"، بمتقنة أولاد يعيش، 12ماي،(2007).

57. عبد الكريم غريب، "بيداغوجية الإدماج (نماذج وأساليب التطبيق والتقييم)"، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب،(2010).

58. سعد غراب، " مع القاضي أبي بكر بن العربي"، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، (1987).

59. محمد خليفة بركات، "عالم النفس التعليمي"، دار القلم، الكويت، ط3، (1979).

60. مصطفى بن حبيلس، "المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة"، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع38، حسين داي، الجزائر، (2004).

61. هدى الناشف، "استراتيجيات التَعَلِيم والتَعْلُم في الطفولة المبكرة"، دار الفكر العربي، (1997).

62. محمد يتموحي، " العلاقة التربوية (المدرس والتلاميذ أية علاقة ؟)"، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، لبنان، ط3، (1991).

63. محمد رشاد خليل، "علم النفس الإسلامي العام والتربوي"، دار العلم، الكويت، (1987).

64. خير الدين هني، "تقنيات التدريس"، د م ن، (1999).

65. فؤاد بسيوني، "من أعلام الفكر التربوي"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (2000).
66. محمـود عبـد الحلـيم منـسي، "التقـويم التربـوي"، دار المعـارف الجامعيـة، الإسـكندرية، (1997).
67. ميلود زيان، "أسس تقنيات التقويم التربوي"، منشورات الشالة، د م ن، (د ت).
68. حسن شحاتة، "المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق"، الدار العربية للكتاب، (1998).

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامـعة سعد دحلب- البليدة -

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم: علم الاجتماع والديمغرافيا

تـخـصـص: اتـصــال

رقم الاستمارة:

استمارة خاصة بالمُعَلِّمِين (الأساتذة) **تاريخ المقابلة:**

مكان المقابلة:

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الاتصال

دور الاتصال الصَفِّي
في تحقيق الكفاءة التَعَلُمِيَة للمُتَعَلِّمِين
في ظل بيداغوجية التدريس
بالكفاءات

(دراسة ميدانية بمتقنة هواري بومدين – وادي العلايق- البليدة)

إعداد الطالب: **إشراف الدكتور:**

نور الدين غرداوي **رابح درواش**

ملاحظة

معلومات هذه الاستمارة تستخدم لأغراض علمية، ولهذا أرجوا من زملائي المعلِّمين ملئها بكل شـفافية وإبـداء آرائهـم اتجـاه المنهـاج الجديـد، مـن أجـل مـساعدتنا فـي إثـراء البحـث العلمـي. وهذا بعد قراءتها بتمعن، ضع علامة(X) في الخانة المناسبة.

السنة الدراسية: 2010/ 2011

المحور الأول: البيانات العامة

1- الجنس:..... ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن..... ☐☐

3- المستوى التعليمي..... بكالوريا ☐ لسانس ☐ مهندس ☐

ماجستير ☐

4- كيفية التوظيف..... مباشر ☐ عن طريق المسابقة ☐

خريج معهد ☐ حالات أخرى ☐

5- سنوات الأقدمية في التعليم..... ☐☐

6- الحالة المدنية..... متزوج ☐ أعزب ☐

عدد الأبناء: من 1-3 ☐ أكثر من 03 ☐

7- مكان الإقامة..... .داخل الدائرة ☐ خارج الدائرة ☐

خارج الولاية ☐

المحور الثاني: بيانات خاصة بالفرضية الأولى

8- ما رأيك في البيداغوجية الجديدة ؟

موافقة ☐ نوعا ما ☐ لم يحن الوقت لتطبيقها ☐

9- هل منحتك المنظومة التربوية فرصة للتكوين على البيداغوجية الجديدة قبل تطبيقها ؟

منحتك ☐ لم تمنحك ☐

إذا كان نعم، كيف تم ذلك ؟ .....

10- هل منحتك المنظومة التربوية فرصة للتكوين على البيداغوجية الجديدة أثناء الشروع في تطبيقها ؟ ☐

- ندوات داخلية (مع المنسقين)..... ☐
- ندوات جهوية (مع المفتشين)..... ☐
- ندوات وطنية (مع ممثلين من الوزارة)..... ☐
- أيام دراسية (مع خبراء وطنيين وأجانب)..... ☐

أخرى.....

إذا كان لا، إلى ماذا يرجع ذلك في رأيك ؟.....

11- هل ساهم هذا التكوين في إكسابك خبرة لتطبيق البيداغودية الجديدة ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم، ما نوعها ؟.....

إذا كان لا، لماذا ؟ .....

12- هل ترى أن تطبيق هذه البيداغوجية يتطلب رسكلة لإطارات التعليم أم إعطائهم توجيهات فقط ؟

رسكلة ☐ توجيهات ☐

في كلتا الحالتين، لماذا ؟

أ- .....

ب- .....

13- هل لهذا التكوين دور في رفع قدراتك وتكيفك مع البيداغوجية الجديدة ؟

يرفع ☐ لا يرفع ☐

في كلتا الحالتين بين:

أ- .....

ب- .....

14- هل ترى أن القائمين على عملية التكوين لهذه البيداغوجية لهم خبرة كافية أم لديهم معلومات سطحية ؟

خبرة كافية ☐ معلومات سطحية ☐

15- هل توجد إمكانيات مادية في المؤسسات التعليمية تكوَّن عليها الأستاذ، يمكن من خلالها تطبيق البيداغوجية الجديدة أم اجتهادات فردية ؟

متوفرة ☐ غير كافية ☐ غير متوفرة ☐

16- هل كانت لك فكرة مسبقة لهذه البيداغوجية قبل تطبيقها، سهلت عليك المهمة ؟

توجد ☐ لا توجد ☐

17- هل للعملية التكوينية على هذه البيداغوجية دور في بلوغ الأهداف والمضامين التربوية بطريقة يسيرة ؟ لها دور ☐ ليس لها دور ☐

في كلتا الحالتين، بيّن ؟

أ- .....

ب- .....

18- ما رأيك في البيداغوجيتين، القديمة والجديدة، أيهما تفضل ؟

التدريس بالأهداف ☐ التدريس بالكفاءات ☐

في كلتا الحالتين لماذا ؟.....

المحور الثالث: بيانات خاصة بالفرضية الثانية

19- ما رأيك في المناهج التعليمية الجديدة ؟

صعبة التطبيق ☐ نوعا ما ☐ سهلة التطبيق ☐

20- هل تتناسب المناهج التعليمية الجديدة مع اتجاهاتك الفكرية وقيمك الوطنية ؟

تتناسب ☐ نوعا ما ☐ لا تتناسب ☐

21- هل استطاع المعلم التكيف مع المناهج التعليمية الجديدة بعد السنة السادسة من التطبيق ؟ استطعت ☐ نوعا ما ☐ لم تستطع ☐

إذا كانت الإجابة بلا، بيّن ؟ .....

22- هل البرامج التكوينية الجديدة تتناسب مع تطبيق المناهج التعليمية ؟

تتناسب ☐ نوعا ما ☐ لا تتناسب ☐

23- إذا كان لا أو أحيانا، كيف ذلك ؟

.....

24- ما رأيك في المناهج التعليمية الجديدة ؟ من حيث:

- تعطي الحرية للأستاذ في تحضير الدروس..... نعم ☐ لا ☐
- تدعم فعالية الأستاذ التدريسية .... نعم ☐ لا ☐
- تجعل الأستاذ منفذا فقط..... نعم ☐ لا ☐
- أخرى.....

25- ما رأيك في أساليب التقويم في المناهج التعليمية الجديدة ؟

مناسبة ☐ نوعا ما ☐ غير مناسبة ☐

26- كيف تحضر الوضعيات التعليمية في المناهج التعليمية الجديدة ؟ بالاعتماد على:

المراجع الوزارية ☐ كتاب التلميذ ☐ شبكة الانترنت ☐

مدرسين آخرين ☐ مراجع أخرى ☐

إذا كانت أخرى، بيّنها.....

27 _ هل ترى أن المناهج التعليمية الجديدة تسمح للمُتعلِّم بالاستمرارية والتفاعل مع المُعلم في وضعية تعليمية ما ؟ تسمح ☐ أحيانا ☐ لا تسمح ☐

إذا كانت لا تسمح، فما هي الصعوبات التي تواجهه.....

المحور الرابع: بيانات خاصة بالفرضية الثالثة

28 _ عند طرحك للإشكالية في بداية وضعية تعليمية ما، وتلاحظ عدم فهم المتعلّمين للتعليمة التي طلبتها منهم، ما هو الإجراء الذي تتخذه ؟

تعيد صياغتها ☐ تقوم بالتعديل ☐ تجيب عليها بنفسك ☐

29 _ في حالة فهم المتعلّمين لوضعية المشكلة والتعليمة التي طولبوا بها، وتلاحظ عدم قدرتهم على توظيف مواردهم المتنوعة، ما هو الإجراء الذي تتخذه ؟

تدفعهم إلى الرجوع لنتائج الوضعية السابقة ☐

توجههم إلى استغلال واقعهم الإجتماعي ☐

تمنحهم أمثلة متنوعة تشبه الوضعية التي وضعوا أمامها ☐

30- هل تباين الذكاء بين المتعلمين له دور في القدرة الاستيعابية لتعلم وضعية تعليمية ما؟

يرفع القدرة ☐ لا يرفع ☐

إذا كان نعم، كيف ؟.....

31 - ما هو رأيك في استعمال المصطلحات العلمية والرياضية باللغة الأجنبية ؟

موافقة ☐ غير موافقة ☐ لا رأي لك ☐

32-هل تتحقق لدى المتعلِّم مهارات وقدرات وخبرات من خلال التوجيهات التي تقدمها له ؟

تتحقق ☐ بعضهانا ☐ لا تتحقق ☐

إذا كان لا يتوصل، كيف تتعامل مع هذه الحالات.....

33- إذا أحسست في وضعية تعليمية ما، عدم نجاعة الإشكالية والسندات التعليمية اللذين تريد تحقيق بهما كفاءة قاعدية للمتعلِّم، ما هو الإجراء الذي تتخذه ؟

تقوم بالتغير ☐ تقوم بالتعديل ☐ تواصل التعليم ☐

34- إذا رأيت مشاركة المتعلمين ضعيفة، ما هو الإجراء الذي تتخذه ؟

تحفزهم بإضافة نقاط ☐ تحفيزهم معنويا ☐ حذف نقاط أخرى ☐

في كل الحالات، لماذا ؟.....

35- لكل مهنة صعوبات وعراقيل، فما هي الصعوبات والعراقيل تواجهك في البيداغوجية الجديدة أثناء تدريس وضعية تعليمية ما ؟

نقص الوسائل ☐ عدم التكيّف ☐ عدم القدرة ☐

عدم استجابة التلاميذ ☐ أخرى .....

36- هل توجد وسائل بيداغوجية تساعدك على القيام بنشاطات وضعية تعليمية ما ؟

توجد ☐ غير كافية ☐ لا توجد ☐

إذا كانت توجد، أذكر بعضها .....

37- هل للوسائل البيداغوجية دور في الوصول إلى الأهداف التعليمية ؟

تلعب دور ☐ ليس لها دور ☐

إذا كان لا، ما هو تفسيرك لذلك.....

38 _ هل بإمكان المتعلم استخدام أمثلة في نشاطه التعلُّمي مستقاة من واقعه اليومي والإجتماعي ؟ يستخدم ☐ بعضها ☐ لا يستخدم ☐

39 _ هل يستطيع المتعلِّم أن يربط وضعية تعلُّمية سابقة بالوضعية التي تليها في إطار وحدة تعليمية؟ يستطيع ☐ أحيانا ☐ لا يستطيع ☐

40 _ هل للمتعلِّم القدرة على التكيُّف بكيفية جديدة ومتجددة مع وضعيات غير منتضرة وغير معروفة؟ يتكيّف ☐ أحياناً ☐ لا يتكيّف ☐

41 _ هل للمتعلِّم القدرة على إدماج المكتسبات والموارد السابقة في وضعية تعلُّم معقّدة أو مركبة ؟ له القدرة ☐ بعض القدرة ☐ ليس له القدرة ☐

42 هل محتوى المجال التعليمي يراعي الترتيب المنطقي والنفسي والاجتماعي للمُتعلِّم ؟

يراعي ☐ لا يراعي ☐

في كلتا الحالتين، بين ؟ أ- .....

ب- .....

43 _ كم يبلغ عدد المتعلمين في حجرة الصف..... ☐☐

44_ هل يؤثر ذلك على تدريس وضعية تعليمية ما ؟

يؤثر ☐ لا يؤثر ☐

في حالة نعم، ما هو التأثير، وكيف تتصرف حياله ؟.....

.....

ما هو العدد الذي تراه مناسب..... ☐☐

من فظلك إذا كانت لديك معلومات إضافية حول تطبيق المناهج التعليمية في ظـــل بيداغوجيـــة التـــدريس بالكفـــاءات زوّدنـــا (زوّدينـــا) بهـــا.

.....

.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامـعة سعد دحلب- البليدة -

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم: علم الاجتماع والديمغرافيا

تـخـصـص: اتـصــال

رقم الاستمارة:

استمارة خاصة بالمُتَعَلِّمِين (التلاميذ) **تاريخ المقابلة:**

مكان المقابلة:

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الاتصال

دور الاتصال الصَفِّي
في تحقيق الكفاءة التَعَلُمِيَة للمُتَعَلِّمِين
في ظل بيداغوجية التدريس
بالكفاءات

(دراسة ميدانية بمتقنة هواري بومدين – وادي العلايق- البليدة)

إعداد الطالب:
نور الدين غرداوي

إشراف الدكتور:
رابح درواش

ملاحظة

معلومات هذه الاستمارة تستخدم لأغراض علمية، ولهذا أرجوا من أبنائي المتعلمين ملئها بكل شفافية وإبداء آرائهم اتجاه المنهاج الجديد في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، من أجل مساعدتنا في إثراء البحث العلمي. وهذا بعد قراءتها بتمعن، ضع علامة(X) في الخانة المناسبة.

السنة الدراسية: 2010/ 2011

المحور الأول: البيانات العامة

1- الجنس:..... ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن..... ☐☐

3- في أي سنة تدرس ؟ الأولى..... ☐

الثانية ..... ☐

الثالثة..... ☐

4- في أي تخصص.....

المحور الثاني: بيانات خاصة بالفرضية الأولى

5- هل تتناسب وضعية المشكلة التي يضعك أمامها المُعلم في بداية وضعية تَعَلُّمية ما مع قدراتك العقلية وتفكيرك ؟

تتناسب ☐ أحيانا ☐ لا تتناسب ☐

6- هل لوضعية المشكلة التي توضع أمامها علاقة بواقعك الاجتماعي ؟

توجد علاقة ☐ أحيانا ☐ لا توجد علاقة ☐

7- هل تتوافق وضعية المشكلة هذه مع محتوى الكتاب المدرسي؟

تتوافق ☐ أحيانا ☐ لا تتوافق ☐

8- هل هناك تدرج في وضعية المشكلة التي توضع أمامها من حيث الصعوبة ؟

يوجد تدرج ☐ أحيانا ☐ لا يوجد تدرج ☐

9- ما رأيك في لغة وضعية المشكلة التي توضع أمامها ؟

مناسبة ☐ أحيانا ☐ غير مناسبة ☐

10- هل يمنحك المُعلم أدوات وسندات تَعَلُّمية مناسبة لمعالجة وحل وضعية المشكلة التي وضعت أمامها ؟

مناسبة ☐ أحيانا ☐ غير مناسبة ☐

11- إذا كانت مناسبة هل هي كافية ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

12- هل الوقت الذي يمنحك إياه المُعلم بعد تقديم وضعية المشكلة كافي لفهمها ثم معالجتها ؟

كافي ☐ أحيانا ☐ غير كافي ☐

13- هل يتحقق المعلم من فهمك لوضعية المشكلة التي عرضها عليك والمهمة التي كلفك بانجازها ؟

يتحقق ☐ أحيانا ☐ لا يتحقق ☐

14- في كلّ الحالات، بيّن ؟

أ-.....

ب- .....

ج- .....

المحور الثالث: بيانات خاصة بالفرضية الثانية

15- ما رأيك في المناهج التعليمية التي تَدْرُسها في الطور الثانوي ؟

صعبة جداً ☐ صعبة ☐ سهلة ☐ سهلة جداً ☐

16- هل تتناسب المناهج التعليمية الجديدة مع قدراتك العقلية ؟

تتناسب ☐ نوعا ما ☐ لا تتناسب ☐

17- هل تتوافق المناهج التعليمية الجديدة مع نموِّك الجسدي والفكري والاجتماعي والوجداني؟

تتوافق ☐ أحيانا ☐ لا تتوافق ☐

18- ما رأيك في استعمال المصطلحات العلمية والرياضية باللّغة الأجنبية ؟

موافقة ☐ غير موافقة ☐ لا تعرف ☐

19- هل الحجم الساعي المخصص للعملية التعليمية/ التَعَلُّمِية كافي لتطبيق المناهج التعليمية الجديدة ؟َ

كافي ☐ أحيانا ☐ غير كافي ☐

20- هل كثافة المناهج التعليمية تعيق تعلمك ؟

تعيق ☐ لا تعيق ☐

21- هل المناهج التعليمية الجديدة تراعي خصوصية مجتمعك ؟

تراعي ☐ أحيانا ☐ لا تراعي ☐

22- هل تتوافق المناهج التعليمية الجديدة مع الكتاب المدرسي ؟

تتوافق ☐ أحيانا ☐ لا تتوافق ☐

23- هل المناهج التعليمية الجديدة مرتبطة بواقعك الاجتماعي والحياة اليومية ؟

مرتبطة ☐ أحيانا ☐ غير مرتبطة ☐

المحور الرابع: بيانات خاصة بالفرضية الثالثة

24- هل لك القدرة الكافية لقيادة وضعية تَعَلُّمية ما من بدايتها إلى نهايتها ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

إذا كان نعم، كيف يتم ذلك ؟.....

إذا كان لا، إلى ماذا يرجع ذلك في رأيك ؟.....

25- هل لتباين مستواك مع زملائك له دور في عدم قدرتك على استمرارية تعلم وضعية تعليمية ما من بدايتها إلى نهايتها ؟

له دور ☐ أحيانا ☐ ليس له دور ☐

إذا كان له دور، بيّن ؟.....

إذا كان ليس له دور، بيّن؟ .....

هل ترى أن كثافة الحجم الساعي كان سببا في تثبيطك للقيام بهذه النشاطات وفقا للمقاربة الجديدة ؟

نعم ☐ لا ☐

26- هل تستطيع تسيير وضعية تَعَلُّمية ما بالاعتماد الجزئي على الأستاذ ؟

تستطيع ☐ أحيانا ☐ لا تستطيع ☐

في كل الحالات، بيّن ؟

أ-.....

ب- .....

ج- .....

27- هل تكتسب مهارات وخبرات وقدرات من خلال توجيهات المُعلم في حجرة الصف؟

تكتسب ☐ أحيانا ☐ لا تكتسب ☐

في كل الحالات، بيّن ؟

أ- .....

ب- .....

ج- .....

28- هل طريقة المُعلم في حصة تعليمية/ تعلُّمية ما مناسبة لتفسير الوضعية التَعَلُّمية المدروسة؟

مناسبة ☐ أحيانا ☐ غير مناسبة ☐

29- كيف هي مشاركتك خلال سيرورة التعلم ؟

دائمة ☐ متذبذبة ☐ منعدمة ☐

في كل الحالات، بيّن ؟

أ-.....

ب- .....

ج- .....

30- هل تتوفر في حجرة الصف الظروف التي تسمح لك بمناقشة مشكلة ما مع المعلم بالطريقة التي ترغبها ؟

تتوفر ☐ أحيانا ☐ لا تتوفر ☐

في كل الحالات، بيّن ؟

أ-.....

ب- .....

ج- .....

31- ما هي الصعوبات التي تواجهك في دراسة وضعية تَعَلُّمية ما ؟

نقص الوسائل ☐ كثافة المناهج ☐ عدم القدرة ☐ عدم التكيف ☐

أسباب أخرى، أذكرها.....

32- هل لمحتوى مجال تعلمي ما ووسائله دور في نشاطك أثناء التعلُّم ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم، ما هي النشاطات التي تحبذها وفي أي مجال تعلمي ؟

.....

33- هل تقوم بإنجاز الواجبات المنزلية التي يطالبك بها المعلم خارج حجرة الصف ؟

تقوم بها ☐ أحيانا ☐ لا تقوم بها ☐

إذا كان لا، لماذا ؟.....

34- حسب رأيك، هل دور المعلم ينحصر في عملية التعلم في حجرة الصف فقط أم يتعدى ذلك ؟

ينحصر في عملية التعلُّم ☐ أدوار أخرى ☐

إذا كانت أدوار أخرى، أذكرها؟ .....

35- هل يقوم المُعلم بتشجيعك إذا كانت إجابتك صحيحة ؟

يشجعك ☐ أحيانا ☐ لا يشجعك ☐

36- في كل الحالات، ما هو إحساسك ؟

أ-.....

ب- .....

ج- .....

37- إذا عاتبك المعلم لخطأ ارتكبته، هل يؤثر ذلك على مردودك التَعَلُّمِي وانضباطك في حصّته ؟

يؤثر ☐ أحيانا ☐ لا يؤثر ☐

38- في كل الحالات، علّل ؟

أ-.....

ب- .....

ج- .....

39- ما هو عدد المتعلمين في حجرة الصف التي تدرس فيها ؟ ..... ☐☐

40- هل هذا العدد يؤثر على سيرورة العملية التعليمية/ التعلُّمية ؟

يؤثر ☐ لا يؤثر ☐

41- في حالة يؤثر، علّل ؟.....

وما هو العدد الذي تراه مناسب..... ☐☐

42- تعترضك صعوبات عديدة في فهم وتفسير وضعية تعليمية ما ، هل يرجع ذلك إلى:

أداء الأستاذ.....

المنهاج الجديد.....

كثافة البرامج.....

الجو غير مناسب.....

كثرة الواجبات.....

أخرى.....

ملحق رقم01: يبيّن احتجاجات تلاميذ الطور الثانوي على تطبيق البيداغوجية الجديدة

مأخوذ من جريدة الشروق، الأربعاء، 23جانفي 2008م، ع2205

الشروق
الحدث
الأربعاء 23 جانفي 2008 / الموافق لـ 15 محرم 1429 هـ / العدد 2205

تلاميذ الثانوي يخرجون للشارع

قوات الأمن تتصدى لمسيرة نحو وزارة التربية

التحق أمس بالجزائر العاصمة، تلاميذ السنوات الثانية من التعليم الثانوي بزملائهم في السنة الثالثة، إحتجاجا على إعلان وزير التربية عن تطبيق القرارات الجديدة إبتداء من السنة المقبلة، وهو ما فهمه هؤلاء التلاميذ على أنهم الفئة الأولى التي ستطبق عليها تلك القوانين. التلاميذ خرجوا من الثانويات المتوزعة في أرجاء العاصمة، للإلتقاء بزملائهم في ثانوية بابا عروج بالقرب من الجامعة المركزية، ليتوجّهوا إلى (رويسو)، حيث توجد ملحقة تابعة لوزارة التربية، قصد تنظيم تجمع كبير.

م.هدنه

تصدّت قوات مكافحة الشغب «لتخطيطات» وإحتجاجات التلاميذ، حيث منعتهم وفرّقتهم في كلّ الاتجاهات، وهو ما حال دون أن يتمكّنوا من الالتقاء بكثرة أمام ثانوية بابا عروج، حسب ما وقفت عليه أمس «الشروق اليومي».

تلاميذ السنوات الثانية والثالثة جاءوا من ثانويات محمد هجرس وعبان رمضان وتوفيق المدني وتاماريس وموحوس ووريدة مداد وجمال الدين الأفغاني وعقبة بن نافع وأخرى، وقد قدّر التلاميذ الذين تكلّمت معهم الشروق أعداد المحتجّين بحوالي 1000 تلميذ. المطاردة بدأت من المرحلة الأولى، تقول (رشيدة) وهي تلميذة في السنة الثانية بأن الشرطة منعتهم من ركوب الحافلات من محطة الحراش ومحطة الديار الخمس، لكن التلاميذ تفرقوا وركبوا منعزلين عن بعضهم لكي يفلتوا من المطاردة، وبدأت الجموع تتوافد على محطّة تافورة والبريد المركزي في قلب العاصمة، تمهيدا للالتقاء أمام ثانوية بابا عروج، لكن قوات الأمن كانت في انتظارهم مرّة أخرى، حيث حاصرتهم وفرّقتهم، ويقول (فاروق) أحد تلاميذ السنة الثانية من ثانوية عبان رمضان في منطقة الديار الخمس: «لقد أعادوا إركاب أعداد كبيرة منا في الحافلات ليعيدونا من حيث أتينا، لكننا تحايلنا عليهم وعدنا إلى البريد المركزي».

ولاحقت قوات الأمن فلول التلاميذ بكل من ساحة البريد المركزي وأمام الجامعة المركزية، حيث لوحظ تواجد مكثّف للأمن بالزيّين الرسمي والمدني، وأوضح التلاميذ ممن تحدّثت إليهم الشروق، أنّ قوات الأمن لم تعتد عليهم بالضرب ولا بالسب، لكنهم أعربوا عن إصرارهم على العودة مجدّدا لتنظيم احتجاجات وتجمّعات «حقيقية» على حدّ تعبيرهم.

ت: علاء الدين بويموت

وبعيدا عن جوّ الاحتجاجات، عبّر العديد من تلاميذ السنة الثانية ثانوي عن اعتراضهم على الإصلاحات التربوية ووصفوا البرامج الدراسية الجديدة وآلية إجراء البكالوريا بـ«الفاشلة»، أحد التلاميذ قال بأنّ الفصل الأول من برنامج الرياضيات لم يكتمل إلى غاية اللحظة، رغم مرور الفصل الأوّل: «هذا البرنامج لن ينتهي إلا بمجيء شهر سبتمبر»، يقول نفس التلميذ.. تلميذ آخر قال بأن تلاميذ السنة الثانية لا يريدون اللجوء إلى العنف أبدا: «نحن لدينا مطالب وسنطالب بها بطريقة سلمية»، أما أخرى فقد صاحت: «نريد أن ينقصوا من عدد البرامج وحجمها، إنها كثيفة جدّا ومرهقة.. أنا شخصيا أصبحت أكرهها ولا أطيقها».

من يقف وراء «بيان حمزة»؟

استنفار لدى الأمن، طوارئ في الوزارة وقلق لدى النقابات

الحاج رشيد حاج دلالو لـ الشروق

لدينا حل لإعادة أولادنا إلى الأقسام

أكد بشير حاج دلالو رئيس فدرالية جمعيات أولياء التلاميذ أنه سيلتقي بوزير التربية خلال هذا الأسبوع للتباحث معه عن حلول أكيدة لوضع حد نهائي لثورة التلاميذ، وإعادتهم من الشارع إلى الأقسام، وأكد أنه مع حل يمكنه أن ينهي نهائيا هذا المشكل، ولم يوضح رئيس الفيدرالية هذا الحل، مؤكدا أن وزارة التربية ستدرسه وستقتنع به، وعن بقاء التلاميذ لأكثر من أسبوع في الشارع، علق حاج دلالو على الحدث بدعوة التلاميذ للعودة إلى مقاعد الدراسة، وأكد حاج دلالو أنه استلم تعليمة من وزارة التربية تضمنت مكسبين مهمين، الأول يتعلق بتعجيل مبدأ العمل بالمقاربة بالكفاءات، والثاني يتمثل في تعهد من الوزارة بأن امتحانات شهادة البكالوريا ستكون من ضمن ما درسه الطلبة فقط، وأكد المتحدث أن دوافع خروج التلاميذ كانت انطلاقا من أيادي خفية تلاعبت بأفكار التلاميذ عن طريق توزيع مناشير تحريضية والأمن يحقق في القضية. من جهة أخرى أكد المتحدث أن اللجان الولائية باشرت عملها أول أمس الأثنين، وقد ضمت كل لجنة ولائية ممثلين عن جمعيات أولياء التلاميذ وأساتذة في الثانوية مسؤولين عن المواد، لمراقبة ومتابعة سير وتقدم البرنامج النهائي.

● فضيلة مختاري

طلبة السنة الثانية بالثانوية التقنية بعنابة في إضراب

التحق تلاميذ السنة الثانية فرع آداب وفلسفة بالثانوية التقنية بزملائهم من الأقسام النهائية، لكن هذه المرة ليس رفضا للبرنامج، وإنما رفضا لقرار مديرية التربية بالولاية، القاضي بالتوقيف التحفظي لأستاذ مادة الفلسفة بذات الثانوية. وفي هذا الصدد، أكد التلاميذ المحتجون في لقاء مع الشروق، أنهم رافضون استخدامهم كأداة لتصفية الحسابات بين الإدارة والأستاذ المعني بالأمر، هذا الأخير، الذي التزم بتقديم دروس الدعم لتلاميذ الفلسفة بالأقسام النهائية. وقامت الإدارة بتوقيفه تحفظا

متفرقات

متفرقات

متفرقات

ملحق رقم02: تابع للملحق رقم 01

ملحق رقم 03: يبيّن الأخطاء التي وقعت في الكُتب الرسمية المقررة لتطبيق البيداغوجية الجديدة في الطور الثانوي.

مأخوذ من جريدة الخبر، الخميس، 21فيفري، 2008م، ع5250.

الخميس 21 ديسمبر 2006 م
الموافق لـ14 صفر 1429 هـ
الجزائر العميقة
7 الخبر

لجنة المراجعة أعدت 4 إلى 5 تقارير حول كل كتاب

الأخطاء شملت 151 كتاب مدرسي

رفعت اللجنة الوطنية لمراجعة الكتب المدرسية و أزيد من 700 تقرير إلى وزير التربية تتضمن تحفظات وملاحظات حول أخطاء وردت في مجموع 151 كتاب مدرسي تم تأليفه في مختلف الأطوار خلال الأربع سنوات الماضية.

الجزائر: س. إسماعيل

● التقارير المذكورة التي كشف عنها أمس كل من رئيس ديوان وزارة التربية ورئيس لجنة مراجعة الكتب المدرسية والمدير العام للمطبوعات المدرسية، في ندوة صحفية مشتركة، فاجأت الجميع ومخالفة للتبريرات التي صاحبت الكشف عن سلسلة من الفضائح تخص الأخطاء المسجلة بالمقررات المدرسية في الأشهر الأخيرة، إذ بلغ عددها أزيد من 700 تقرير، نتج عن عملية فرزها تسجيل معدل 4 إلى 5 تقارير حول كل كتاب من مجمل 151 كتاب مدرسي أنجز لتنفيذ إصلاحات القطاع.

ورغم تبريرات القائمين على عمليات المراجعة التي تكفل بها 120 فوج عبر الوطن بوصفها "هفوات وأخطاء تلازم دوما العمل البشري" تضاف إلى عوامل أخرى منها الفترة القياسية التي أنجزت فيها ملايين الكتب المدرسية، إلا أن ذلك لم يمنع منشطو الندوة من الاعتراف بوجود أخطاء تم ضبطها في مجالات عديدة، ونظرا لتكرارها تمّ تصنيفها في ثلاث مراتب هي الأخطاء المطبعية والأخطاء العلمية والأخطاء السياسية الإيديولوجية.

وتجنّب منشطو الندوة الحديث عن النسب الواردة بشأن كل تصنيف من هذه الأخطاء، واكتفوا بإبراز تداخلها وهو ما استدلوا به، بإعطاء مثال عن خطإ ورد في نص تاريخي يتعلق بفترة احتلال فرنسا للجزائر، الذي تسبب فيه خطأ مطبعي لكلمة "تهديد" التي استبدلت سهوا بكلمة "تحرير" الأمر الذي خلق اضطرابا لدى الأساتذة والأولياء.

ولتفادي حدوث مثل هذه الأخطاء، شرح رئيس ديوان الوزارة، المنهجية الجديدة التي تم اقتراحها من طرف اللجنة الوطنية لمراجعة الكتب المدرسية، مبرزا إجبارية مراجعة الكتب بعد إعداد كل كتاب، وتشكيل لجان دائمة تتولى التدقيق فيما تم ضبطه من أخطاء لتفادي تكررها وذلك بالتنسيق مع ممثلي وزارات المجاهدين والشؤون الدينية والصحة والثقافة والمحافظة السامية للأمازيغية والمجلس الإسلامي الأعلى، وهي الهيئات التي بإمكانها أن تساهم في إثراء المعلومات والفصل في صحتها.

وبالموازاة مع مباشرة اللجنة في عمليات تصحيح الكتب، شرع ديوان المطبوعات المدرسية في استرجاع أعداد الكتب التي ثبت تضمنها لهذه الأخطاء، وهي العملية التي سترافقها حملة تحسيسية لفائدة الأولياء تقضي بإلغاء التعامل بها بداية من الموسم الدراسي المقبل 2008 2009.

يذكر أن رئيس اللجنة الوطنية لمراجعة الكتب المدرسية، أكد أن أغلبية الأخطاء المدوّنة في هذه التقارير لا تخلو من الإشارة إلى مواضيع يمكن التغاضي عنها تصل أحيانا إلى المطالبة بالفواصل والنقاط، نافيا أن تكون هناك أخطاء بحجم ما ثبت عن قضية بتر مقطع من النشيد الوطني الموجودة أمام العدالة، ووصف بعض المذاهب بالخوارج الذي تم تصحيحه قبل إقرار التعامل به في المدارس.

س.!

احتجاجا على التصنيف الجديد

مديرو الثانويات بوهران يتجمعون أمام مديرية التربية

تجمع، أمس على الساعة العاشرة، مديرو 48 ثانوية بوهران داخل فناء مديرية التربية لولاية وهران، احتجاجا على التصنيف الجديد الذي رأوا فيه إجحافا في حقهم، وغير متلائم مع منصب مسؤول في ثانوية.

● التجمع الذي حضره 48 مديرا مُرسّما، أتبعه بيان موقع من طرف جمعية موظفي التربية، فرع مديري الثانويات والمتاقن بوهران، سُلمت نسخة منه لمدير التربية للولاية من أجل إرساله إلى وزارة التربية الوطنية لتحسيسها بانشغال هذه الفئة العمالية الموجودة على رأس مؤسسات التعليم الثانوي والتقني، الذين شنوا الاحتجاج عن طريق التجمع لأول مرة في الجزائر بالنسبة لفئتهم.

وذكر البيان الذي تحوز "الخبر" على نسخة منه، أن شريحة مديري قطاع التعليم الثانوي والتقني، تشعر بتعرضها للإجحاف والتعسف في تصنيفها الجديد الذي نزل إلى 15، وجعلها في نفس درجة أستاذ امتياز، وأقل من مفتش التربية الذي كان يتساوى معها في التصنيف القديم، رغم ثقل وأجباتها المتمثلة في الحضور الدائم في المؤسسات ليل نهار، والحرمان من أغلب الامتيازات التي كانت تستفيد منها في السابق كالسكن، ووسائل النقل، ومجموع العلاوات التي كانت مكسبا لها في السابق.

وأضاف ذات البيان أن مديري التعليم الثانوي تفاجأوا بواقع غير منتظر جراء التصنيف الجديد الذي قالوا بشأنه "إنه سيضاعف من تدهور مستواهم المعيشي، ويحط من قيمتهم كمسؤولين في التعليم الثانوي". مما دفعهم إلى "المطالبة بالعدالة والإنصاف، وإحقاق الحق، وذلك بإعادة النظر في تصنيفهم الذي أراده أعلى من الذي تم إقراره في شبكة الأجور المزمع تطبيقها وتخصيص منحة تتماشى وحجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم".

وعبر مديرو قطاع التعليم الثانوي على لسان رئيس جمعيتهم، جلول وزاع، عن تخوفهم من الانحرافات والنقائص لأسباب مادية بحتة، "مما يتعارض مع استراتيجية تنفيذ الإصلاحات التي أقرتها وزارة التربية الوطنية"، مؤكدين أن عجلة الإصلاح تتطلب الاهتمام بكامل شرائح قطاع التربية عن طريق العدل والمساواة.

ونبّه رئيس الجمعية إلى أن مديري التعليم الثانوي بالجزائر، هم الأقل أجرا في العالم العربي مقارنة مع نظرائهم في نفس المنصب.

وهران: محمد بن هدار

مديرو الإكماليات غاضبون على وزارة التربية

التحضير لاحتجاج وطني الأسبوع القادم

● يعيش مديرو الاكماليات على المستوى الوطني، حالة غليان أفضى إلى قرارهم بتنظيم اعتصامات أمام مقرات الإدارة الوصية، احتجاجا على الرتبة التي صنفوا فيها ضمن مشروع القانون الأساسي لمستخدمي قطاع التربية.

ينظم مديرو إكماليات ولاية حجم المهام المسندة إليهم، ملحّين على ضرورة إعادة النظر فيه. كما أعلن المجتمعون عن قرار تنظيم تجمع أمام مقر مديرية التربية تنديدا بما أسموه "بالظلم" المسلط عليهم.

من جانبهم، طالب مديرو مؤسسات التعليم المتوسط لولاية الجزائر، وزارة التربية وبيداغوجية وما يترتب عن ذلك من مشاكل يتحملها المدير بمفرده.

ولأجل هذا، دعا موقعو البيان زملائهم عبر ولايات الوطن "بالتجنّد ورص الصفوف" في سبيل إعادة الاعتبار لهذه الفئة من أسلاك التربية. وأشاروا بهذا الشأن إلى "ضرورة إيجاد إطار الأساسي لموظفي قطاع التربية الذي جعل مدير المتوسطة والمقتصد بذات المؤسسة في نفس التصنيف وتحديدا في الرتبة 13.

وحسب ذات المصدر، فإن المديرون يطالبون بمنحهم الرتبة 14 على الأقل "مثلما تم تغيير تصنيف المساعدين التربويين

استاء من وتيرة إنجاز المدارس بالشرق

بن بوزيد يرسل لجان تحقيق

النهار
4
الثلاثاء 29 سبتمبر 2009 الموافق لـ 10 شوال 1430 هـ

سيشرع في عملية استرجاعها في 5 أكتوبر على مستوى كافة المؤسسات التربوية

إتلاف الكتب المدرسية الخاطئة وتعويضها بالمصححة

- الانتهاء من تصفية جميع الكتب غير المصححة قبل 31 ديسمبر المقبل
- إلزام التلاميذ باقتناء الكتب المصححة فقط في الدخول المدرسي القادم

قرر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، استرجاع كافة الكتب غير المصححة التي وردت فيها أخطاء الموجودة على مستوى المؤسسات التربوية، للشروع في تصفيتها وتعويضها بكتب مصححة، وذلك قبل تاريخ 31 ديسمبر المقبل، في الوقت الذي سيتم إصدار تعليمة لمدراء المؤسسات تحثهم على عدم قبول "الكتب القديمة"التي يجلبها التلاميذ ابتداء من الدخول المدرسي المقبل.

نشيدة قوادري

صورة سيدعلي

وأوضح السيد بوثلجة المدير التجاري بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في تصريح لـ"النهار"، أنه قد تم إصدار تعليمة لكافة مدراء المراكز الولائية، تحثهم على الشروع ابتداء من 5 أكتوبر المقبل في استرجاع كافة الكتب غير المصححة التي وردت بأخطاء، خاصة الكتب التي صدرت في المواسم الدراسية الخمسة الماضية، ابتداء من السنة الدراسية 2003/2004، وإلى غاية الموسم الدراسي 2008/2009، والمتواجدة حاليا في مخزون المؤسسات التربوية، في الوقت الذي أعلن بأنه خلال الاجتماع الذي انعقد أمس على مستوى الديوان، قد تقرر تصفيتها بصفة نهائية، وذلك عن طريق اتلافها و استبدالها وتعويضها، بطبع كتب جديدة مصححة قبل تاريخ 31 ديسمبر المقبل. وعليه فإن كافة الكتب التي سيتم توزيعها على المؤسسات التي فاق عددها 24 ألف مؤسسة تربوية موزعة عبر الوطن، في الدخول المدرسي المقبل ستكون خالية من جميع الأخطاء.

220 مليون كتاب معروض في الأسواق بأخطاء عديدة

ومن جهة ثانية أوضح المدير التجاري، بأنه مباشرة بعد الانتهاء من عملية "تصفية الكتب"، سيتم إصدار تعليمة تحث مدراء التربية لـ48 ولاية، ومن خلالهم مدراء المؤسسات التربوية، على إلزام التلاميذ باقتناء فقط الكتب المصححة، مع منعهم من جلب الكتب القديمة التي يتم إقتناؤها من الأسواق، والمتداولة بشكل كبير بين الجيران و الأقارب. بالمقابل فإنه سيتم السماح للتلاميذ باستبدال الكتب غير المصححة بحوزتهم، بكتب مصححة مجانا، بشرط أن يكونوا قد اقتنوها من المؤسسات التربوية، وذلك في تعليمة جديدة أصدرها الديوان، تلزم مدراء التربية على التقيد بها وتطبيقها في الميدان، على اعتبار أنه لا يمكن استرجاع الكتب التي هي ملك لأصحابها، نظرا لأن عدد الكتب التي تم توزيعها منذ بداية الإصلاحات التربوية أي منذ سنة 2003 و إلى غاية اليوم، قد بلغ 220 مليون كتاب وهي لا تزال معروضة في الأسواق بأخطاء عديدة ومتداولة بين التلاميذ بشكل كبير.

وعلى صعيد آخر؛ أكد محدثنا بأن حوالي 30 مليون كتاب غير مصحح، قد كلف خزينة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ما قيمته 450 مليار سنتيم، علما أنه خلال الموسم الدراسي الماضي، قد تم توزيع 60 مليون كتاب مصحح، مقابل احتياطي من الكتب بلغ 28 مليون كتاب.

ستخص الإبتدائيات العاملة بنظام الدوام من وكذا المؤسسات

ملحق رقم05 : يبيّن قرار إتلاف الكتب التي وقعت بها أخطاء معرفية وعلمية وتعويضها بأخرى

مأخوذ من جريدة النهار، الثلاثاء، 29سبتمبر، 2009م.

الإمتحانات ستكون من البرنامج المطبق وليس من المقرر الدراسي

برنامج إعلام آلي لتحديد نسبة التأخر في البرامج وكيفية استدراك الدروس الضائعة

كشف مصدر مسؤول من وزارة التربية الوطنية، أن الوزارة تحوز على برنامج إعلام آلي يسمح بتحديد نسبة التأخر وكيفية استدراك الدروس الضائعة عبر المؤسسات التربوية، بحيث يقوم هذا البرنامج بمتابعة البرامج البيداغوجية ومرافقة أداء الأستاذة والمعلمين ومدى استيعاب التلاميذ.

وقال المصدر ذاته في رده على سؤال "النهار"، حول رفض الإتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين والمجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني استدراك الدروس الضائعة خلال الإضراب الأخير، أن طرح هذه النقابات غير مسؤول وتريد تسييس الأمور والاصطياد في المياه العكرة، لأنه لا يعقل أن يرفض نقابي قيادي استدراك الدروس الضائعة بمجرد أن الوزارة لم تخاطبه مباشرة، بل فضلت التحاور والإتصال بالأساتذة والمعلمين من دون وسيط، الأمر الذي يعتبره النقابيون طعنة في الظهر من قبل الوزارة، لذلك فهم يبحثون في كيفية استرجاع أمجادهم الضائعة. وفي السياق ذاته، قال المكلف بالإعلام والاتصال بالمجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني، مسعود بودبية، في اتصال مع "النهار"، أمس، عملية تعويض الدروس الضائعة قد فصل فيها، قائلا "لن نعوض الدروس الضائعة مادامت الوزارة لا تزال مصرة على عدم التراجع عن الخصم من الأجور". كما أوضح المتحدث أن الوزارة قد فصلت في أمر استدراك الدروس الضائعة بتحديدها بدء الإمتحانات بناء على العتبة وآخر درس مشترك بين الجميع الذي تقره اللجنة الوطنية لإعداد الإمتحانات.

آمال لكال

ملحق رقم 06: يبيّن قرار وزارة التربية الوطنية إجراء الإمتحانات الرسمية من البرامج المطبقة وليس من المقررة خلال السنة الدراسية.

مأخوذ من جريدة النهار، الخميس، 18 مارس، 2010م، ع736

الكتب"، سيتم إصدار تعليمة تحث مدراء الميدان، على اعتبار أنه لا يمكن استرجاع احتياطي من الكتب بلغ 28 مليون كتاب.

ستخص الابتدائيات العاملة بنظام الدوامين وكذا المؤسسات العاملة بنظام "الأقسام المتنقلة"

المؤسسات التربوية ملزمة بالتدريس 4 ساعات يوم السبت

□ استغلال "الفترة الصباحية" من يوم السبت لتحقيق توازن في الحجم الساعي الأسبوعي

شرعت المؤسسات التربوية العاملة بنظام الدوامين، وكذا بنظام الأقسام المتنقلة على مستوى الطورين المتوسط والثانوي في تطبيق تعليمة وزير التربية الوطنية، المتضمنة التدريس يوم السبت الذي يعد يوم عطلة، في الوقت الذي منحت الصلاحيات كاملة لمدراء المؤسسات للتصرف في هذا اليوم، بالمقابل فقد اقترحت نقابات التربية، ضرورة استغلال 4 ساعات كاملة من يوم السبت بهدف استكمال المقرر السنوي في التاريخ الذي تم تحديده في الدخول المدرسي. ومباشرة بعد استلام مدراء التربية لـ48 ولاية التعليمة التي أصدرتها الوزارة بتاريخ 9 سبتمبر الجاري، فقد شرعت كافة المؤسسات التربوية العاملة بنظام الدوامين خاصة المدارس الابتدائية وكذا المؤسسات العاملة بنظام الأقسام المتنقلة في الطورين المتوسط والثانوي، بتدريس التلاميذ يوم السبت، لضمان الحجم الساعي لكل مستوى دراسي نحو استكمال المقرر الدراسي في التاريخ المحدد، على اعتبار أنه تم تمديد السنة الدراسية إلى غاية 4 جويلية المقبل لبلوغ 35 أسبوع دراسة بدل 27 أسبوعا، في حين سيتم استغلال أيضا مساء يوم الثلاثاء لتعويض الساعات الإضافية التي كانت تدرس في السابق يوم الخميس. غير أن الإجراء استثنائي إلى غاية تعميم العمل بنظام الدوام الواحد، خاصة في الوقت الذي تمنح مدراء المؤسسات التربوية كافة الصلاحيات، للتصرف بحرية في يوم السبت. وعلى صعيد آخر؛ فإن نقابات التربية المستقلة قد أجمعت في تصريحاتها بأن الاستعانة بـ4 ساعات كاملة يوم السبت، ستكون كافية لضمان الحجم الساعي الأسبوعي الرسمي، المقرر لكل مستوى دراسي، نظرا لأن هذه الترتيبات التنظيمية والبيداغوجية تعد إضافية، ومن شأنها تنظيم الزمن الدراسي وتكييفه وخصوصيات كل مؤسسة، مع جعل مصلحة التلميذ فوق كل اعتبار. وأوضح مسعود عمراوي المكلف بالإعلام والاتصال على مستوى نقابة لونباف، بأنه وجب على المؤسسات تفريغ 4 ساعات دراسة يوم السبت، مع اختيار إما الفترة الصباحية أو المسائية، وذلك لتمكين المؤسسات العاملة بنظام الدوامين أو العاملة بنظام الأفواج المتنقلة، خاصة على مستوى الطورين المتوسط والثانوي من تدريس كافة الدروس. وأما عبد المجيد باسطي الأمين العام للنقابة المستقلة لعمال التربية، فقد أوضح لـ"النهار"، أن استغلال من3 إلى 4 ساعات في الفترة المسائية من يوم السبت كافية لإحداث توازن في الحجم الساعي الأسبوعي الرسمي، وعليه فعن عمال القطاع سيستفيدون من الراحة يوم الجمعة وصباح يوم السبت، وكذا مساء يوم الثلاثاء. غير أن المكلف بالإعلام والاتصال على مستوى نقابة الكناباست مسعود بودية، قد أكد في تصريحه أن استغلال يوم السبت لن يحل المشكل بصفة نهائية، وعليه فإنه يستوجب مراجعة كافة المناهج والتقليص منها، بدل اتخاذ قرارات والتراجع عنها.

نشيدة قوادري

ملحق رقم 07: يبيّن كثافة البرامج التعليمية للبيداغوجية الجديدة وعدم توافقها مع الحجم الساعي المخصص لها والإجراء الذي اتخذته وزارة التربية الوطنية من أجل خلق توازن بين الحجم الساعي والبرامج التعليمية (تحويل يوم العطلة إلى يوم دراسي خلال الفترة الصباحية)

مأخوذ من جريدة النهار، الثلاثاء، 29سبتمبر، 2009م، ع 589

4
الخميس 18 مارس 2010 الموافق لـ 02 ربيع الثاني 1431 هـ

قال إن تحديد هذا التاريخ جاء استجابة لمطالب التلاميذ

بن بوزيد: امتحان البكالوريا سيكون في الـ6 جوان المقبل

برمجة امتحان شهادة التعليم المتوسط يوم الـ1 جوان المقبل
تنظيم امتحان التعليم الإبتدائي نهاية ماي والدورة الثانية في 27 جوان

أعلن وزير التربية الوطنية، بوبكر بن بوزيد، أن تاريخ إجراء امتحان شهادة البكالوريا للسنة الدراسية الحالية قد حدّد يوم السادس جوان المقبل.

نشيدة . ق

تصوير ابراهيم

وأكد، بن بوزيد، على هامش زيارة عمل قادته إلى ولاية تسمسيلت، أن تاريخ البكالوريا يعد "مناسبا جدا لتلاميذنا وذلك لأن يوم 13 جوان المقبل سيتزامن مع إجراء الفريق الوطني لكرة القدم لأولى مبارياته خلال منافسات كأس العالم، وهذا ما جعلنا نأخذ بعين الإعتبار الوضعية الصحية والمعنوية للتلاميذ، إضافة إلى أن هذا القرار اتخذ استجابة لمطالب التلاميذ والمسيرين بالقطاع". وأضاف الوزير أن مواضيع امتحان الباكالوريا ستؤخذ مما تم تدريسه خلال هذه السنة، حيث ستكون "عتبة الدروس" يوم 25 ماي المقبل، مما سيمكن الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات من التحضير بشكل جيد لهذا الإمتحان. كما كشف، بن بوزيد، على أن امتحان شهادة التعليم المتوسط سينطلق في الفاتح جوان المقبل، فيما ستجرى الدورة الأولى لامتحان شهادة التعليم الابتدائي في أواخر شهر ماي، على أن تتبعها الدورة الثانية يوم 27 من شهر جوان المقبل. كما تطرق وزير التربية الوطنية إلى مسألة استرجاع الدروس بعد فترة الإضراب الذي عرفه القطاع، حيث أوضح أن "هذا الموضوع سيعالج بمعية كل الشركاء الإجتماعيين والأساتذة والتلاميذ والمسيرين، حيث لن يتم تعميم العملية على كامل القطر الوطني، فالأوضاع كانت متفاوتة من ولاية إلى أخرى، حيث كانت فيه مؤسسات تربوية في إضراب كلي وفي أخرى جزئي". وأبرز، بن بوزيد، بأن بعض الولايات ستستعمل العطلة في إطار تنسيقي مراعاة لمصلحة التلميذ قبل كل شيء "الذي هو الآن في وضعية بسيكولوجية غير جيدة"، حيث أعطيت تعليمة لجميع المفتشين لمباشرة عملية استرجاع الدروس بدون تسرع أو حشو لتمكين التلاميذ من استيعاب الدروس بشكل جيد.

أكدت على عدم التراجع عن عملية الخصم من الأجور

وزارة التربية: "لا يوجد فصل للأساتذة ولن يتم معاقبة الأساتذة المضربين"

كشف مصدر مسؤول من وزارة التربية الوطنية، أن الوزارة لم تفصل أي أستاذ، سواء في التعليم الإبتدائي أو الثانوي والتقني بعد أن قررت وبصفة رسمية عدم معاقبة الأساتذة المضربين، عكس ما تدعيه بعض النقابات القطاعية.

وقال المصدر ذاته في تصريح لـ"النهار"، أمس، أن وزارة التربية لم تباشر عمليات الفصل في حق الأساتذة الذين أضربوا خلال الـ 24 من شهر فيفري الماضي، مشيرا إلى أن التوقفات التحفظية للمضربين هي مسألة تتعلق ببعض مديريات التربية ولن يتم الفصل في القرار إلا بعد أن يتم عرض الأستاذ على المجلس التأديبي الذي بدوره سيقرر الفصل من عدمه، وبالمقابل باشرت عملية الخصم من الأجور تطبيقا لقرار العدالة القاضي بعدم شرعية الإضراب، مؤكدا أن عملية خصم ثانية ستكون خلال شهر أفريل القادم لاقتطاع من أيام الإضراب المقدرة بـ 10 أيام من شهر مارس، في الوقت الذي أكد المصدر ذاته أنه بإمكان الأساتذة تعويض الأيام التي تم الخصم فيها من خلال المشاركة في تقديم دروس الدعم العمومية والإستدراك في الدروس الضائعة المقررة خلال عطلة الربيع، كما أكد أن اعتماد مثل هذا الإجراء هو حق طبيعي لوزارة التربية الوطنية التي دافعت عن التلميذ.

ومن جانب آخر، قال المكلف بالإعلام والإتصال بالمجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني مسعود بودبية، أمس، في اتصال مع "النهار"، أن عملية الفصل جاءت بناءً على قرارات وزارة التربية الوطنية خلال الإضراب حيث لايزال بعض من مدراء التربية بصدد تطبيق هذه الإجراءات التحفظية، مطالبا في الوقت ذاته إرسال تعليمة جديدة تقضي بتوقيف هذه الإجراءات العقابية، وهو ما ذهب إليه الأمين الوطني المكلف بالإعلام على مستوى الإتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين حيث دعا إلى وقف الإجراءات الردعية التي مازال مديرو التربية يطبيقونها ضد المضربين خاصة النقابيين منهم، مؤكدا أن الموظفين الذين استجابوا للإضراب والبالغ عددهم أكثر من 400 ألف تم الإكتفاء بالخصم من أجورهم.

آمال لكال

ملحق رقم08: يبيّن إستجابة وزير التربية الوطنية لمطالب تلاميذ السنة الثالثة الثانوي في تحديد تاريخ الباكالوريا لسنة 2010م

مأخوذ من جريدة النهار، الخميس، 18 مارس، 2010م، ع736

الشروق
الخميس07 فيفري 2008 / الموافق لـ 30 محرم 1429 هـ / العدد 2218
الحدث
5

إحباط رحلة 10 حرافة قرب جزر "الأبيباس" بوهران

تمكنت أمس، فرق حراس السواحل بوهران من توقيف 10 حرافة بينهم شخص "معوق حركيا" وشاب في الـ 19 من العمر، حيث كانوا على متن زورق مطاطي بعرض البحر وبالتحديد بالمنطقة المعروفة باسم "رأس فيغارو" القريبة من جزيرة الأبيباس، ليتم نقلهم إلى ميناء وهران من قبل ذات المصالح.
عملية التوقيف جاءت على إثر دورية عادية لفرقة "الحميس" لحراس السواحل، حيث تم إحباط "رحلة الموت" في حدود الساعة الثامنة صباحا بعد أن قضت المجموعة حوالي 08 ساعات من الإبحار، حسب تصريحات "الحرافة الموقوفين" الذين قدموا من مناطق مختلفة بعين تموشنت، ووهران بينهم معوق وشاب لا يتعدّى 19 من العمر قصد الالتحاق بالضفة الأخرى وبلوغ السواحل الإسبانية إنطلاقا من شاطئ كريشتل على متن زورق مطاطي بمحرك قوته لا تتعدى 25 حصانا، بالإضافة إلى استعانتهم ببوصلة بـ 320 درجة لتحديد الموقع والاتجاه، كما أضاف "الحرافة" أنهم دفعوا مبلغ 42 مليون سنتيم لشراء الزورق المطاطي المحدود القوّة، ومن حسن الحظ أنه تم توقيفهم قبل حدوث الأسوأ والموت غرقا بدليل أن نجاح الرحلة كان "مستحيلا"، حسب ما أشارت

في آخر تقرير له حول التنمية في العالم العربي

البنك العالمي يزكّي الإصلاحات التربوية في الجزائر

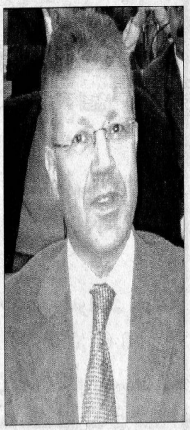
• الأزمات السياسية لم تؤثر على التحصيل العلمي في الجزائر • الجزائر حققت أعلى نسبة تقدم في محو الأمية • التسرب المدرسي هو أكثر معوقات سياسة الإصلاحات التربوية

كشف آخر تقرير أعده البنك العالمي عن التنمية في دول العالم العربي أن الجزائر وبالرغم من أزماتها السياسية التي مرت بها، حافظت على مكانة عالية في نسبة التحصيل العلمي بين بقية الدول العربية. وأكد التقرير أن الجزائر تبنت سياسة إصلاحات تعليمية ستبوئها مستقبلا مراتب قيادية في تحصيل الأداء. وثمّن التقرير دور الجزائر في سياسة محو الأمية التي مكنتها من التراجع المراتب الأولى إلى جانب كل من الكويت والأردن.

فضيلة مختاري

وصنف التقرير الذي أعده أخصائيو البنك العالمي والذي جاء معنونا "الطريق غير المسلوك.. إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وإفريقيا"، الجزائر إلى جانب كل من العربية السعودية وجمهورية إيران الإسلامية ومصر وقطاع غزة من الدول المتوسطة في تحصيل الأداء، فيما جاء ترتيب المغرب إلى جانب كل من المغرب وجيبوتي وجمهورية اليمن وهي من الدول التي تعاني مناهجها التربوية نقصا في الأداء. وذكر التقرير أن الجزائر سجلت أعلى نسبة تقدم في محو الأمية بين البالغين وثمّن مجهودها في ذلك، واعتبر التقرير أن من معوقات الجزائر في تبوء مراتب قيادية، ظاهرة التسرب المدرسي التي اعتبرها التقرير أنها معوق حقيقي أمام ما حققته الجزائر من إنجازات سابقة في مجال الإصلاحات التربوية.
وذكر التقرير أن الجزائر وبالرغم من المشكلات السياسية التي عرفتها إلا أنها حافظت على مراتبها الأولى في التحصيل العلمي، وذكر التقرير الذي تناول بالتفصيل مناهج الإصلاحات التربوية في أكثر من 14 دولة جربت 34 برنامج إصلاح، وذكر التقرير أنه على دول العالم العربي تبني إصلاحات جديدة في مجال التعليم، ولم يشر أو يذكر التقرير أن الجزائر تندرج ضمن الدول التي لا تزال تدرس وفق الطرق القديمة وهي التي أشار عليها التقرير "بالدول التي تدرس بطرق عفى عنها حديثة تتمثل في كل من التخطيط الهندسي للإصلاح والإعتماد على المساءلة. وأوضح تقرير البنك الدولي السادس عن التنمية في منطقة شمال إفريقيا والشرق الأوسط، عن أن الجزائر تسير في خطى أفضل البلدان التي حققت نتائج إيجابية من حيث تحقيق مستويات عالية في الحصول المتساوي على التعليم في جميع أطوار الدراسة. مثل: الأردن، والكويت، ولبنان، ومصر وتونس التي وصف ذات التقرير الإصلاحات التربوية الجارية بها بالجيدة خاصة من ناحية تحقيق مستويات نوعية أعلى في التعليم، كانخفاض معدلات إتمام المرحلة الابتدائية ومستويات محو الأمية وزيادة الكفاءة الخارجية.
وسجل التقرير تدارك دول العالم العربي في الاستثمار في رأس المال البشري مقارنة بالمناطق الأخرى كشرق آسيا وأمريكا اللاتينية، وكذا تخصيص دول شمال إفريقيا والشرق الأوسط على مدى السنوات الماضية في المتوسط نسبة 5 في المائة من إجمالي الناتج المحلي، ونسبة 20 بالمائة من النفقات الحكومية للتعليم، إلا أن البنك الدولي اعتبر أن الانجاز التعليمي لدول شمال إفريقيا والشرق الأوسط وبالتحديد نسبة الالتحاق في مرحلتي التعليم الثانوي والعالي وكذا معدلات التحاق الطلبة للجامعات والكليات، لا تزال "متخلفة" مقارنة ببعض الدول الأخرى التي لديها مستويات تنمية اقتصادية مماثلة.

بن يوزيد لـ الشروق: اعتراف البنك دليل على نجاح الإصلاحات



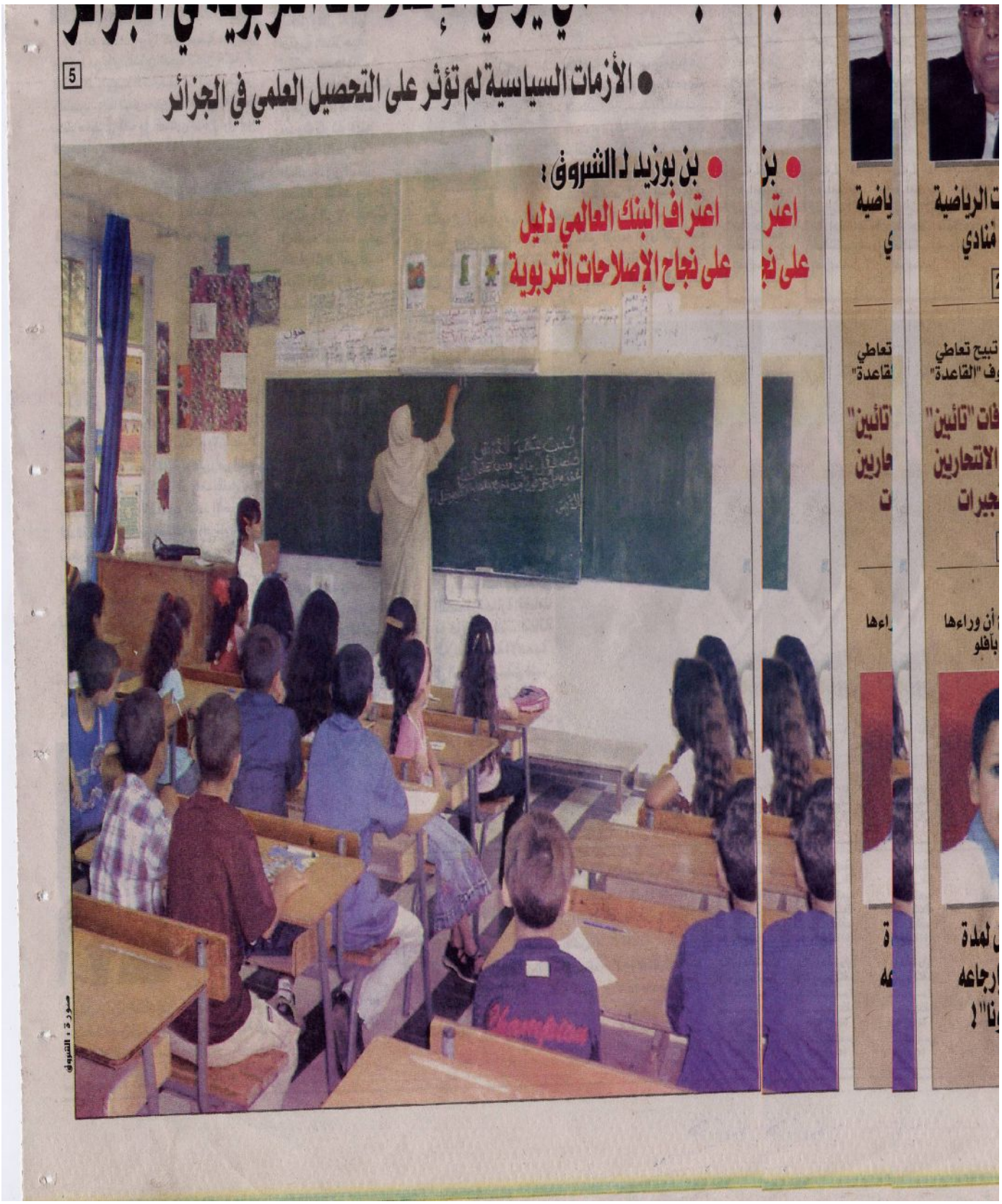
أكد وزير التربية الوطنية بوبكر بن بوزيد، في تصريح خصّ به الشروق اليومي أمس، أن تقرير البنك العالمي حول إيجابيات الإصلاحات التربوية في الجزائر، يؤكد أن الإصلاحات المعتمدة كانت على الطريق الصحيح وأن الإيجابيات المسجلة هي نتيجة منطقية لهذه الإصلاحات.
الأمية تماما، وكشف أن "اليونيسكو" قد طلبت من الجزائر رسميا إقامة يوم دراسي حول الإصلاحات التربوية في الجزائر بغرض تعميم إيجابياتها على كثير من الدول.
بن بوزيد قال إن الإصلاحات التربوية لاتزال في بداية الطريق وهي تعد بإنجازات ضخمة بكثير من الصرامة والحزم، وهنا طلب

القبض على متحل صفة ضابط لدى وزارة الدفاع

أحبط عناصر أمن الشرطة القضائية في أولاد يعيش بالبليدة، إحدى آخر عمليات نصب نوعية بطلها شاب في الـ37 من العمر وزوجته كادا خلالها أن يتحصلا على 27 مليارا في عمل تمثيلي بارع ضد مستثمر مصري ينشط في تجارة الأثاث المنزلي الشرقي، مستغلين سندات طلب صادرة عن وزارة الدفاع الوطني، حيث تمّ وضع المتهم بالنصب وانتحال صفة "كولونيل" الحبس المؤقت واستفادت زوجته من إجراء الرقابة القضائية.
تفاصيل القضية حسب معلومات أمنية، تفيد أن ضحايا زاد عددهم عن الـ05، تقدموا بشكاوى ضد شخص نصب عليهم عشرات الملايين في عمليات متفرقة، حيث وإثر تقديم مواصفات عن ملامحه وشكله والسيارة التي كان يقودها، فتح عناصر الشرطة القضائية تحقيقا أثمر بالقبض على الفاعل، حيث كشف الضحايا في شهاداتهم أن المتهم كان يتقدم لديهم بزي عسكري رفقة زوجته وطفلة صغيرة يصطحبانها لشراء أثاث منزلي ومواد في صناعة الحلوى مثل اللوز بأوزان معتبرة وملابس، خاصة النسائية، كان يدفع أقساطا أولية للتجار ليختفي بعدها تاركا وصولات طلب مزورة الأختام باسم وزارة الدفاع، وهكذا كان ينصب على ضحاياه، حيث أفضى التحقيق بكشف أن الفاعل كان يستغل تكاليف بالمهمات وأختام ووصولات طلب وحتى شيكات كلها مزورة باسم وزارة الدفاع الوطني. للتذكير فإن عملية نصب مشابهة بطلها شاب انتحل صفة نقيب كان يحتال على ضحاياه عن طريق خطبة فتيات من ولايات عديدة ثم يستدين منهم مالا ويختفي بعدها، ليعلق فتاة بأمل زواجها من عسكري.

• فيصل.هـ

ملحق رقم09: يبيّن تقرير البنك العالمي حول الإصلاحات التربوية في الجزائر ومدى تأثير الأزمة السياسية على التحصيل العلمي.
مأخوذ من جريدة الشروق، الخميس، 07فيفري، 2008م، ع2218



ملحق رقم10: يبيّن رأي وزير التربية الوطنية في الإصلاحات التربوية بالجزائر بناءاً على تقرير البنك العالمي.
مأخوذ من جريدة الشروق، الخميس، 07فيفري، 2008م ، ع2218

الخبر 6
الخبر السياسي EL KHABAR

واقع قطاع التربية قبل الإصلاحات هو نفسه

بن بوزيد حرث 10 سنوات والحصيلة غضب لدى الم

أعاد الإضراب التي شهده قطاع التربية لأزيد من أسبوعين، توقفت خلاله الدراسة تقريبا كلية في المدا بها القطاع منذ ما يقارب العشرية من الزمن. وتعطي الاحتجاجات العمالية والتربوية، أن ما جاء في ت الصورة التي كان عليها القطاع قبل تنفيذ هذه الإصلاحات التي أمر بها رئيس الجمهورية. الأساتذة قال المشرفين عليها، من معلمين ومهنيين وإداريين، وهو ما أفقدها الكثير من طعمها. كما أن الجوانب الم كانت هي الأخرى الحلقة المغيبة في الإصلاح، حيث ظلت مطالب أجور عمال القطاع تتعاطى ه تارة والتقصير مرات أخرى، وهو ما خلق مناخا "متسمما" ليس من السهل القف

رغم تصنيف إصلاحات التربية ضمن أجندة أولويات السلطات العمومية

اختلاف على تقرير لجنة بن زاغو حتى قبل تنفيذه

الجزائر، جلال بوعاتي

● بعد تولي عبد العزيز بوتفليقة الرئاسة عين لجنة لإعداد مشروع إصلاح المنظومة التربوية التي حمّلها أطراف داخلية وخارجية مسؤولية صناعة الإرهاب وتفريخ التعصب.

ادعى مناهضو المدرسة الجزائرية أن اللغة العربية وجعلها لغة تدريس في المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، أفضى إلى إيجاد بذور الأصولية في نفوسهم.. فقام بوتفليقة بتعيين على رأس اللجنة التي تعّد مشروعا تربويا جديدا شخصا يدعى علي بن زاغو ومعه 160 عضو صنفوا آنذاك في خانة أنصار التيار العلماني التغريبي المتهم بمعاداة اللغة العربية قلبا وقالبا. كما اعتبرت وزيرة الثقافة خليدة مسعودي التي كانت تتبوأ منصب مستشارة لدى رئيس الجمهورية الرئيسة الفعلية لتلك اللجنة.

وقد انتهت اللجنة من إعداد مشروعها في ظرف ستة أشهر وقدمته للرئيس. ومما تضمنه المشروع أن اللغة العربية عامل مهم من عوامل نكسة المدرسة الجزائرية، وأوصت اللجنة بتعميم الإستفادة هذه المؤامرة التي استهدفت التعريب، قام بعض المدافعين عن اللغة العربية وفي مقدمتهم وزير التربية السابق علي بن محمد الذي كان يعمل على تعريب المدرسة قبل الإطاحة به عبر تسريب أسئلة البكالوريا، مما اضطره إلى الاستقالة.

ومن خلال اللجان التنسيقية التي شكّلها مع بعض المدرّسين والمدافعين عن مدرسة جزائرية عربية، عمل بن محمد على الإطاحة

التلاميذ دفعوا ثمن إصلاحات قطاع التربية

بمشروع بن زاغو الذي شرع في تطبيقه مع بداية العهدة الرئاسية الثانية.

وانتقد هؤلاء رئاسة الجمهورية لعدم لجوئها إلى ممثلي الشعب في البرلمان لاستشارتهم في مثل هذا المشروع [illegible] والشيوعي الذي يركز على "فرنسة" المدرسة وجعل اللغة الفرنسية هي لغة التعليم بدل العربية، وحتى على حساب الانجليزية التي تعتبر لغة عالمية لم يولها أعضاء اللجنة اهتماما كبيرا.

كما اعتبر أنصار المدرسة الجزائرية، أن المشروع التربوي الذي قدمته لجنة بن زاغو كان بمثابة الطلقة الأخيرة على اللغة العربية في جذورها، خصوصا وأن الأمل كان قائما على أن تنتج المدرسة الحالية جيلا معرّبا يعيد التوازن إلى الجزائر التي ظلت وما زالت رهينة الفرنسية.

وما زاد في حدة الجدل الذي لا يزال مستمرا إلى اليوم، تعرّض اللغة العربية وحاملها سبب نكسة الجزائر.. علما أن التيار الفرانكفوني الذي أسعفه الحظ في أن يكون في دوائر أخذ القرار إضافة إلى المقدرات التي كانت بين أيديهم، ومع ذلك ظلت الجزائر تشهد التراجع تلو التراجع وكان يجب أن يدركوا أن البناء السليم هو الذي يكون من تطلعات المجتمع وأي استراتيجية لا تنسجم مع النسيج الاجتماعي والثقافي والحضاري مآلها الإخفاق، وربما هذا ما يفسر استمرار الترهل في الإصلاح والهزات التي يستمر القطاع التربوي في معرفتها ودفع التلاميذ ثمنها.

ج. ب

ملحق رقم11: يبيّن واقع المنظومة التربوية قبل الإصلاحات هو نفسه بعد الإصلاحات.

مأخوذ من جريدة الخبر، الأحد، 29 نوفمبر، 2009م، ع5831

خطأ أن تكتب..

أطفالنا هل يعرفون .. أبوليوس؟

بقلم:
عز الدين ميهوبي

لا شك أن أساس النهضة السليمة تقرره النخب الوطنية التي تمتلك قدرة في الاستيعاب والتحليل والتصور والتنفيذ، ولا يمكن تصور بلد مثل الجزائر مفتقرا إلى هذه الكفاءات التي تنتشر عبر العالم مؤكدة تفوقها وإبداعها في مختلف الميادين.

شاركت قبل سنوات إلى جانب الدكتور الأعرج واسيني في لقاء دعا إليه وزير التربية السابق نورالدين صالح ضم نخبة من الخبراء الجزائريين في مختلف المجالات الفكرية والأدبية والعلمية والدينية إلى جانب أعضاء من اللجنة الوطنية للمناهج، وأقيمت ورشات للتشاور انتهت بتوصيات أهمها ضرورة الاهتمام بالأدب الجزائري والتنسيق مع الهيئات المشتغلة في هذا الحقل.. لكن يبدو أن الهيئات التي أشرفت على وضع الكتاب المدرسي لم تكلف نفسها عناء البحث في مؤلفات الكتّاب الجزائريين وهم يعدّون بالمئات لانتقاء نصوص تتناسب وأطوار التعليم المختلفة.. ورغم أنه عقدت لقاءات محتشمة مع بعض الأساتذة الذين أوكلت لهم مهمة وضع النصوص ومعالجاتها البيداغوجية فإنني شخصيا لم ألمس ما كنت أتمناه ويتمناه غيري من الكتّاب لصالح المدرسة الجزائرية.. ولا أعتقد أن الوزير أبو بكر بن بوزيد لن يكون معتزًا بكتاب يحفل بأسماء جزائرية.. وقد رأيت اهتمامه كبيرا عندما فاتحته في الأمر منذ أيام. إن ما دفعني إلى كتابة هذا المقال هو كوني اطلعت على الكتاب المدرسي في عديد البلدان وكانت الغلبة فيها للنصوص "المحلية والوطنية"، ولا أتصور مدرسة في غواتيمالا أو أوغندا أو بنغلاديش أو كندا أو بولونيا أو لبنان تعطي الأسبقية لكاتب جزائري في برامجها الدراسية ولو كان حائزا على جائزة نوبل.. بينما نقوم نحن بذلك ليس بدافع البحث عن النص الأفضل ولكن يؤسفني أن أقولها بمرارة.. نتيجة عدم اهتمام القائمين على ذلك بالأدب الجزائري الذي يتوفر على نصوص راقية جدا، وعدم متابعة لما ينشر سنويا من إصدارات فكرية وأدبية.

إنني لا أتصور مجتمعا مشهودا له بالحيوية وقدرة الانتقال من الحالة المغلقة إلى الحالة الأكثر اتساعا كالمجتمع الجزائري، عاجزا عن التي تعطي وتحرر عـ يتناسب ور من النهضة والتنمية لتج وهي في مجملها إخفا الأولى. وإذا كـان الخ أشبعوا ملف المنظومة ووصلوا إلى ما وصلوا إل فأعتقد أن الذي أغفله ه هو روح المدرسة، وملح الجانب الثقافي والفكـ التفكير اتجه بصورة المدرسة من بعض الترسبات ذات اللبوس ال

إن عدم إيلاء الثقافة أهمية كبرى في المن بالقليل، يعني عزل هذا الفرد عن تاريخه وت ينشأ هذا التلميذ منذ الأطوار الأولى للتعليم والفكرية والفنية والأدبية فماذا تفيد معرفته أبواب التقاعد؟، إن لم يعرف هذا التلمي أوغستين وابن رشيق، وابن خلدون والشاب النحوي، والمغيلي والمقّري وعلماء بجاية وور وغرداية وبسكرة.. وكلهم أثروا المكتبة مختلف الآداب والفنون. وإذا لم يعرف التلـ خوجة، وسليمان بن صيام الرحالة المجهو مستشرق انكليزي منذ سنوات، وكذلك وباعثي الحركة الصحفية والمسرحية من الماضي.. وإذا لم يعرف التلميذ الجزائري ومبارك جلواح ورمضان حمود ومفدي زكريا ياسين ومالك بن نبي، ومحمد ذيب، وأبو ومحفوظ قداش، ويحيى بوعزيز، ومالك ح والطاهر وطار، ورشيد بوجدرة، وعبد الحميد الركيبي، ومرزاق بقطاش، وواسيني الأعرج

ملحق رقم 12: يبيّن محتوى البرامج التعليمية في المقررات الدراسية لا يستقى من الواقع الإجتماعي للمتعلّمين ومن مقوّماتهم الوطنية ورصيدهم الثقافي وانتمائهم اللغوي والعرقي.
مأخوذ من جريدة الشروق، الخميس، 15سبتمبر، 2011م، ع3415