الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية رقم التسجيل :.....

قسم علم النفس الرقم التسلسلي:.....

مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة.

–دراسة ميدانية بإبتدائيات بلدية سكيكدة–

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه LMD في علم النفس: المقاربة بالكفاءات وبالمشروع في تكوين الأساتذة تكوين مكيف مع المحيط السوسيو الاقتصادي.

تخصص: علم النفس التربوي.

إعداد الطالبة: دوش أمينة إشراف: د/شلابي زهير

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة	اسم الجامعة
مطاطلة موسى	أستاذ محاضر صنف (أ)	رئيسا	جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة
شلابي زهير	أستاذ محاضر صنف (أ)	مشرفا ومقررا	جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة
رابحي اسماعيل	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة محمد خيضر – بسكرة
هدار مصطفى سليم	أستاذ محاضر صنف (أ)	عضوا مناقشا	جامعة فرحات عباس – سطيف
هادف رانية	أستاذة محاضرة صنف (أ)	عضوا مناقشا	جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة
غانم ابتسام	أستاذة محاضرة صنف (أ)	عضوا مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة – عزابة/سكيكدة

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وتقدير

الحمد والشكر لك يالله على فضلك الواسع ونعمك علينا وأسالك اللّهم أن تتقبل منا هذا العمل خالصا

لوجهك الكريم

وصل اللّهم وسلم على نبينا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين

اللهم علّمنا ما ينفعنا وانفعنا بما علمتنا وزدنا علما

من هذا المنطلق واعترافا بالجميل يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان

للاستاذ شلابي زهير لاشرافه على هذه الرسالة جزاه الله كل خير على النصائح والتوجيهات والمساعدة.

كل الشكر والتقدير للاعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا العمل

الشكر موصول لكل من ساعد في انجاز هذه الرسالة من قريب او بعيد

اهداء

اهدي هذه الرسالة لكل احبتي

لعائلتي الكبيرة للوالدين الكريمين اطال الله في عمرهما وادامهما تاج فوق الراس

لكل اخوتي واخواتي

لعائلتي الصغيرة لزوجي الكريم ادامك الله سندا ولابنتي الصغيرة قرة عيني

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة ..... أ-ب-ج

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....5

2- فرضيات الدراسة 7

3- أهداف الدراسة.....8

4- أسباب اختيار الموضوع وأهميته.....9

5- التحديد الاجرائي لمصطلحات الدراسة 9

6- الدراسات السابقة 11

7- التعقيب على الدراسات.....21

الفصل الثاني: الجودة التربوية

تمهيد..... 26

أولا: مفهوم الجودة التربوية 26

1- مفهوم الجودة لغة.....26

2- مفهوم الجودة اصطلاحا.....26

3- مفهوم الجودة التربوية.....27

ثانيا: نشأة مفهوم الجودة ودواعي تطبيقها وأهميتها.....29

1- التطور التاريخي لمفهوم الجودة 29

2 - دواعي تطبيق معايير الجودة في التعليم.....31

3- أهمية تطبيق الجودة في التعليم.....33

ثالثا: مبادئ وأهداف الجودة في التعليم.....35

1- مبادئ الجودة في التعليم.....35

2- أهداف الجودة في التعليم.....37

رابعا: معايير ومؤشرات الجودة التربوية ومعوقات تطبيقها.....38

1- معايير الجودة التربوية.....38

2- مؤشرات الجودة في التعليم.....45

3- معوقات تطبيق الجودة التربوية.....55

خلاصة 56

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

تمهيد.....59

أولا: مدخل مفاهيمي للمقاربة بالكفاءات ومفاهيمها الأساسية.....59

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات.....59

2- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات 61

3- المفاهيم المتداخلة مع الكفاءة 65

ثانيا: الكفاءة مكوناتها ومستوياتها وخصائصها 67

1- مكونات الكفاءة..... 68
2- مستويات الكفاءة 69
3- خصائص الكفاءة..... 70
ثالثا: دواعي تبني بيداغوجيا الكفاءات وأصولها النظرية 72
1- دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية..... 72
2- الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات 74
رابعا: مبادئ المقاربة الكفاءات وأهدافها ومزاياها..... 78
1- مبادئ المقاربة بالكفاءات 78
2- أهداف المقاربة بالكفاءات 80
3- مزايا المقاربة بالكفاءات 82
خامسا: محاور التجديد وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات..... 84
1- الأهداف التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات..... 84
2- محتوى مناهج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات 85
3- الأنشطة التعلمية وفق المقاربة بالكفاءات 86
4- استراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات 88
5- الوسائل التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات..... 93
6- مراحل التقويم وفق المقاربة بالكفاءات 94
خلاصة 100

الفصل الرابع: معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد..... 102
أولا: مفهوم التعليم الابتدائي وأهدافه ووظائفه وتنظيمه 102
1- تعريف مرحلة التعليم الابتدائي 102
2- أهداف التعليم الابتدائي 103
3- وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية..... 104
4- تنظيم التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي..... 107
ثانيا: مهام المدرسة الابتدائية ووسائلها لتحقيق العملية التربوية..... 110
1- مهام المدرسة الابتدائية 110
2- وسائل المدرسة الابتدائية لتحقيق العملية التربوية..... 112
ثالثا: مفهوم المعلم ادواره وكفاءاته وجوانب اعداده 114
1- مفهوم المعلم.....114
2- أدوار المعلم 115
3- الكفاءات الضرورية للمعلم 121
4- جوانب إعداد المعلم..... 128
رابعا: معايير الحكم والمشكلات التي تواجه المعلم..... 131
1- معايير الحكم على جودة أداء المعلم..... 131
2- المشكلات التي تواجه المعلم 135
خلاصة 136

الفصل الخامس: الفصل المنهجي

تمهيد..... 139
1- الدراسة الاستطلاعية 139
2- مجالات الدراسة الميدانية 149
3- منهج الدراسة..... 151
4- عينة الدراسة 152
5- أدوات جمع البيانات 154
6- الصدق والثبات..... 155
7- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة 158
خلاصة 160

الفصل السادس: عرض النتائج وتفسيرها

تمهيد..... 162
أولا : عرض النتائج المتوصل إليها 162
1- عرض النتائج المتعلقة بالبيانات الأولية _ اساتذة المرحلة الابتدائية.....163
2- عرض نتائج تفريغ الاستمارة 164
3 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات..... 210
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج..... 235
1- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى 235
2- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية 237
3- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة..... 239
4- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة 241

5- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة 242

6- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية السادسة 244

خلاصة 246

خاتمة 250

قائمة المراجع 254

الملاحق 271

الملخص 280

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	التطبيقات التربوية والتعليمية لعناصر المواصفة الدولية للجودةISO2009	44
2	مراحل التقويم ضمن مقاربة التدريس بالكفاءات	99
3	ادوار المعلم	119
4	نسبة إجابات المعلمين عن مفهوم الجودة التربوية	140
5	نسبة إجابات المعلمين عن المعايير التي يحكمون من خلالها على تحقق الجودة في المنظومة التربوية	141
6	نسبة إجابات المعلمين عن مكونات وعناصر المنهاج التربوي	141
7	نسبة إجابات المعلمين حول تحقق الجودة التربوية في العناصر السابقة الذكر	142
8	نسبة إجابات المعلمين حول الاعتقاد أن اعتماد التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يصل بالتلميذ إلى الجودة المطلوبة	142
9	نسبة إجابات المعلمين حول الصعوبات التي تواجههم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	143
10	نسبة إجابات المعلمين حول المعوقات التي تحول دون وصول المنظومة التربوية لجودة المطلوبة	144
11	توزيع افراد العينة حسب المدارس الابتدائية لبلدية سكيكدة	153
12	قيمة الفا كرونباخ	158
13	إجابات أفراد العينة على البند رقم 1	165

14	إجابات أفراد العينة على البند رقم 2	165
15	إجابات أفراد العينة على البند رقم 3	165
16	إجابات أفراد العينة على البند رقم 4	166
17	إجابات أفراد العينة على البند رقم 5	166
18	إجابات أفراد العينة على البند رقم 6	167
19	إجابات أفراد العينة على البند رقم 7	167
20	إجابات أفراد العينة على البند رقم 8	167
21	إجابات أفراد العينة على البند رقم 9	168
22	إجابات أفراد العينة على البند رقم 10	168
23	إجابات أفراد العينة على البند رقم 11	169
24	إجابات أفراد العينة على البند رقم 12	169
25	إجابات أفراد العينة على البند رقم 13	170
26	إجابات أفراد العينة على البند رقم 14	170
27	إجابات أفراد العينة على البند رقم 15	170
28	إجابات أفراد العينة على البند رقم 16	171
29	إجابات أفراد العينة على البند رقم 17	171
30	إجابات أفراد العينة على البند رقم 18	172
31	إجابات أفراد العينة على البند رقم 19	172
32	إجابات أفراد العينة على البند رقم 20	173

33	إجابات أفراد العينة على البند رقم 21	173
34	إجابات أفراد العينة على البند رقم 22	174
35	إجابات أفراد العينة على البند رقم 23	174
36	إجابات أفراد العينة على البند رقم 24	175
37	إجابات أفراد العينة على البند رقم 25	175
38	إجابات أفراد العينة على البند رقم 26	176
39	إجابات أفراد العينة على البند رقم 27	176
40	إجابات أفراد العينة على البند رقم 28	177
41	إجابات أفراد العينة على البند رقم 29	177
42	إجابات أفراد العينة على البند رقم 30	178
43	إجابات أفراد العينة على البند رقم 31	178
44	إجابات أفراد العينة على البند رقم 32	179
45	إجابات أفراد العينة على البند رقم 33	179
46	إجابات أفراد العينة على البند رقم 34	180
47	إجابات أفراد العينة على البند رقم 35	180
48	إجابات أفراد العينة على البند رقم 36	181
49	إجابات أفراد العينة على البند رقم 37	181
50	إجابات أفراد العينة على البند رقم 38	182
51	إجابات أفراد العينة على البند رقم 39	182

52	إجابات أفراد العينة على البند رقم 40	183
53	إجابات أفراد العينة على البند رقم 41	183
54	إجابات أفراد العينة على البند رقم 42	184
55	إجابات أفراد العينة على البند رقم 43	184
56	إجابات أفراد العينة على البند رقم 44	185
57	إجابات أفراد العينة على البند رقم 45	185
58	إجابات أفراد العينة على البند رقم 46	186
59	إجابات أفراد العينة على البند رقم 47	186
60	إجابات أفراد العينة على البند رقم 48	187
61	إجابات أفراد العينة على البند رقم 49	187
62	إجابات أفراد العينة على البند رقم 50	188
63	إجابات أفراد العينة على البند رقم 51	188
64	إجابات أفراد العينة على البند رقم 52	189
65	إجابات أفراد العينة على البند رقم 53	189
66	إجابات أفراد العينة على البند رقم 54	190
67	إجابات أفراد العينة على البند رقم 55	190
68	إجابات أفراد العينة على البند رقم 56	191
69	إجابات أفراد العينة على البند رقم 57	191
70	إجابات أفراد العينة على البند رقم 58	192

71	إجابات أفراد العينة على البند رقم 59	192
72	إجابات أفراد العينة على البند رقم 60	193
73	إجابات أفراد العينة على البند رقم 61	193
74	إجابات أفراد العينة على البند رقم 62	194
75	إجابات أفراد العينة على البند رقم 63	194
76	إجابات أفراد العينة على البند رقم 64	195
77	إجابات أفراد العينة على البند رقم 65	195
78	إجابات أفراد العينة على البند رقم 66	196
79	إجابات أفراد العينة على البند رقم 67	196
80	إجابات أفراد العينة على البند رقم 68	197
81	إجابات أفراد العينة على البند رقم 69	197
82	إجابات أفراد العينة على البند رقم 70	198
83	إجابات أفراد العينة على البند رقم 71	198
84	إجابات أفراد العينة على البند رقم 72	199
85	إجابات أفراد العينة على البند رقم 73	199
86	إجابات أفراد العينة على البند رقم 74	200
87	إجابات أفراد العينة على البند رقم 75	200
88	إجابات أفراد العينة على البند رقم 76	201
89	إجابات أفراد العينة على البند رقم 77	201

90	إجابات أفراد العينة على البند رقم 78	202
91	إجابات أفراد العينة على البند رقم 79	202
92	إجابات أفراد العينة على البند رقم 80	203
93	إجابات أفراد العينة على البند رقم 81	203
94	إجابات أفراد العينة على البند رقم 82	204
95	إجابات أفراد العينة على البند رقم 83	204
96	إجابات أفراد العينة على البند رقم 84	205
97	إجابات أفراد العينة على البند رقم 85	205
98	إجابات أفراد العينة على البند رقم 86	206
99	إجابات أفراد العينة على البند رقم 87	206
100	إجابات أفراد العينة على البند رقم 88	207
101	إجابات أفراد العينة على البند رقم 89	207
102	إجابات أفراد العينة على البند رقم 90	208
103	إجابات أفراد العينة على البند رقم 91	208
104	إجابات أفراد العينة على البند رقم 92	209
105	إجابات أفراد العينة على البند رقم 93	209
106	إجابات أفراد العينة على البند رقم 94	210
107	استجابتي الموافقة والمعارضة لمحور مؤشرات جودة الأهداف التربوية	211
108	استجابتي الموافقة والمعارضة لمحور مؤشرات جودة محتوى المواد الدراسية	212

109	استجابتي الموافقة والمعارضة للمحور الثالث مؤشرات جودة الأنشطة التعليمية	213
110	استجابتي الموافقة والمعارضة للمحور الرابع مؤشرات جودة طرائق وأساليب التدريس	214
111	استجابتي الموافقة والمعارضة للمحور الخامس مؤشرات جودة الوسائل التعليمية	216
112	استجابتي الموافقة والمعارضة للمحور السادس مؤشرات جودة التقويم التربوي	217
113	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحاور	218
114	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة الأقدمية/الأهداف التربوية	220
115	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة الأقدمية/ محتوى المواد الدراسية	220
116	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة الأقدمية/ الأنشطة الدراسية	221
117	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة الأقدمية/ طرائق وأساليب التدريس	222
118	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة الأقدمية/الوسائل التعليمية	222
119	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة الأقدمية/التقويم التربوي	223
120	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة المؤهل العلمي/ الأهداف التربوية	224
121	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة المؤهل العلمي/محتوى المواد الدراسية	225
122	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة المؤهل العلمي/ الانشطة الدراسية	226
123	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة المؤهل العلمي/ طرائق وأساليب التدريس	226
124	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة المؤهل العلمي/ الوسائل التعليمية	227

125	قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة المؤهل العلمي/ التقويم التربوي	228
126	الوصف الإحصائي للمتغيرات المادة المدرسة/ الأهداف التربوية	229
127	نتائج اختبار –ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بالأهداف التربوية	229
128	الوصف الإحصائي للمتغيرات المادة المدرسة/ محتوى المواد الدراسية	230
129	نتائج اختبار –ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بمحتوى المواد الدراسية	230
130	الوصف الإحصائي للمتغيرات المادة المدرسة/ الانشطة الدراسية	231
131	نتائج اختبار –ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بالانشطة الدراسية	231
132	الوصف الإحصائي للمتغيرات المادة المدرسة/ طرائق وأساليب التدريس	232
133	نتائج اختبار –ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بطرائق وأساليب التدريس	232
134	الوصف الإحصائي للمتغيرات المادة المدرسة/ الوسائل التعليمية	233
135	نتائج اختبار –ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بالوسائل التعليمية	233
136	الوصف الإحصائي للمتغيرات المادة المدرسة/ التقويم التربوي	234
137	نتائج اختبار –ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بالتقويم التربوي	234

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	التفاعل بين مجالات معايير جودة التعليم	41
2	نموذج لادارة الجودة الشاملة	54
3	مكونات الكفاءة	68
4	النسب المئوية لتوزيع المعلمين حسب متغير الأقدمية	163
5	النسب المئوية لتوزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي	163
6	النسب المئوية لتوزيع المعلمين حسب متغير المادة المدرسة	164

مقدمة

مقدمة:

تُعدّ الجودة أداة فعّالة لتطبيق التّحسين المستمر لجميع أوجه النظام في أيّ منشأة أو منظومة تسعى وتتحرى بلوغ الكمال في مخرجاتها، حيث أصبحت شعاراً ومطلباً، ويعرف المعهد الوطني الأمريكي معايير الجودة في التعليم بأنها: "قاعدة المعرفة التي يستخدمها خريج العملية التعليمية في حل المسائل المتعلقة بمشاكل حقل العمل من خلال وظائف العملية الإدارية وهي(التخطيط والتنظيم والتوظيف والتوجيه والرقابة)" **(العدواني، دس، ص4)**، فالجودة هي الوصول الى مستوى الأداء الجيد، وهي تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات منهج معيّن، ويتوقع أن يستوفي مستوى تمكّن تعليمي محدّد مسبقاً. ما جعل المؤسسات التعليمية تحت ضغط كبير لاعتماد الجودة كمعيار للمنتج التعليمي نتيجة للتوجه الداخلي نحوها بعد ترسيخ فكرة اقتصاديات التعليم واعتبار التعليم استثمارا وليس استهلاكا.

وقطاع التربية والتعليم من القطاعات التي عرفت هذا النوع التجديد، باستحداث المقاربة بالكفاءات في السنة الدراسية 2004/2003 حيث غيّرت في الكثير من المسلّمات في التعليم سواء بالنسبة للمعلم الذي أصبح دوره يتمحور حول التوجيه والتحفيز والإرشاد، والمتعلم الذي أضحى الفاعل والمنشط للتعلم وأيضا في محتوى المنهاج الذي هو مجموعة الخبرات التي تهيء للمتعلم والتي تهدف لمساعدته على النمو الشامل المتكامل، لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين، باعتبار أنه أهمّ أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكونوا عليها والأهداف التربوية وكذلك مسّت طرائق ووسائل التدريس وأساليب التقويم، فالمقاربة بالكفاءات تأسيس لاستراتيجية شاملة للتصور والتخطيط ورسم الأهداف والأداء والتأطير والتسيير في مختلف المستويات والمجالات، هدفها تطوير قدرات المتعلّم ومهاراته الفكريّة والمنهجية والتواصليّة من أجل دمجه في محيطه وتمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي، أي تكوين تلميذ كفء متميز.

ومن هذا المنطلق تكمن أهمية الدراسة الحالية التي من خلالها سنحاول التعرف على مفهوم الجودة وتحديد مؤشراتها التربوية في بيداغوجيا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال تسليط الضوء على هذه الأخيرة وبالتحديد على الأهداف التربوية المسطرة ومحتوى المواد المدرسية والأنشطة التعليمية المنتهجة وكذا طرائق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المعتمدة وعلى كيفية ممارسة التقويم وفق هذه المقاربة ومدى تطبيقها، وكيفيّات تطبيقها كنظام داخل المؤسسات وبالتحديد في التعليم الإبتدائي من وجهة نظر الأساتذة.

ولتحقيق ذلك تم تقسيم الدراسة الى قسمين **جانب نظري** يضم أربعة فصول، **وجانب تطبيقي** يضم فصلين، أمّا الجانب النظري يحتوي على الفصل الأول؛ الإطار المفاهيمي للدراسة: ويتضمن إشكالية الدراسة، وفرضياتها وأهدافها وأسباب اختيار موضوع الدراسة مع إظهار أهميته، التحديد الإجرائي للمصطلحات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وأخيرا الدراسات السّابقة.

أمّا الفصل الثاني، فقد تناولنا من خلاله الجودة التربوية بالتطرق لمفهومها، نشأة مفهوم الجودة ودواعي تطبيقها وأهميتها، مبادئ وأهداف الجودة في التعليم، معايير ومؤشرات الجودة التربوية ومعوقات تطبيقها.

أمّا الفصل الثالث، فقد تناولنا من خلاله بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بالتطرق لمدخل مفاهيمي للمقاربة بالكفاءات ومفاهيمها الأساسية، الكفاءة مكوناتها ومستوياتها وخصائصها، دواعي تبني بيداغوجيا الكفاءات وأصولها النظرية، مبادئ المقاربة الكفاءات وأهدافها ومزاياها، محاور التجديد وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات.

أمّا الفصل الرابع، فقد تناولنا من خلاله معلم المرحلة الابتدائية وتم التطرق الى مفهوم التعليم الإبتدائي وأهدافه ووظائفه وتنظيمه، مهام المدرسة الإبتدائية ووسائل تحقيق العمليّة التربوية، ثم لمفهوم المعلم، أدواره وكفاءاته وجوانب إعداده، معايير الحكم على جودة أدائه والمشكلات التي تواجه المعلم.

أمّا الجانب التطبيقي فيتكون من:

الفصل الخامس، فقد تناولنا من خلاله الإطار المنهجي للدّراسة وفيه الدّراسة الاستطلاعية مجالات الدراسة الميدانية، منهج الدراسة، عيّنة الدراسة، أدوات جمع البيانات، الصّدق والثبات والأساليب الإحصائيّة.

وأخيرا الفصل السّادس، تناولنا من خلاله عرض النتائج وتفسيرها ويضم عرض النتائج المتوصّل إليها ومناقشة وتفسير النتائج، مع إنهاء الدراسة بخاتمة ومجموعة من الإقتراحات العمليّة منها والنظرية.

الجانب النظري

الفصل الأول
الإطار المفاهيمي للدراسة

تمهيد

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أسباب اختيار الموضوع وأهميته

5- التحديد الاجرائي لمصطلحات الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- تعقيب على الدراسات السابقة

خلاصة

1-الإشكالية:

يعتبر التعليم من أهمّ الرّكائز التي يُبنى عليه تقدم الأمم والشعوب، فبواسطته تتم التنشئة الاجتماعية وتنتقل المعارف وهو الأساس في استمرار الحضارة الانسانية والاتصال بين الماضي والحاضر، حيث تعتبر المنظومة التربوية المرآة العاكسة لحقيقة الواقع الاجتماعي والإقتصادي والسياسي للدول، ولهذا بات من الضروري على هذه الأخيرة إذا أرادت حجز مكانة لها بين الشعوب والأمم أن تُولي منظومتها التربوية العناية وأن تجعلها مواكِبة للتغيرات والتطورات الحاصلة محليا ودوليا في شتى المجالات، فعصر ما بعد الحداثة الذي نعيشه اليوم يتسم بالعديد من الخصائص، منها ثورة المعلومات والانفجار المعرفي والإيقاع السريع للتكنولوجيا، والتحول من الاستثمار المادي إلى الاستثمار الفكري والبشري وغيرها من التحولات وكل هذا صاحبته تغيرات هائلة ومتواصلة في مطالب المجتمعات في شتى المجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية أو الثقافية والتربوية...الخ، حيث أضحت طرق التعليم والتعلم التقليدية في حاجة إلى مراجعة بما يتناسب مع متطلبات الحداثة، ومن هنا تأتى أهمية تطوير وتحسين المدرسة وزيادة فعاليتها بصفة عامة وتحقيق الجودة بصفة خاصة، ومشروع تجويد التعليم في استراليا كمثال على ذلك عن طريق تجويد برامج اعداد المعلمين وتدريبهم فاطلقت المشروع عام2003 تحت عنوان مشروع الحكومة الاسترالية لتجويد برامج المعلمين، ووضعت شروطا ومعايير لتنفيذه ضمن شروط ومواصفات الحكومة، وربطت التمويل بالإنجاز وبالتقارير الدورية التي تقدمها الولايات عن سير المشروع في مراحله المختلفة.**(الحارثي،2014،ص91)**، فالجودة هي مطلب وغاية باعتبارها "جملة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير الى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، وتوفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية".**(قاسم،2012،ص4)** والتي تلبي

بصفة عامة حاجات المجتمع ومتطلباته وبالأخص رغبات المتعلمين وحاجاتهم ولا تتحقق إلاّ من خلال التوظيف الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية.

والجزائر كغيرها من الدول أدركت حقيقة أن الإصلاح التربوي مطلب لابدّ منه، حيث عرفت تحولاّت جذريّة عديدة على مختلف الأصعدة خاصّة في مجال التربية والتعليم، فالسنة الدراسية 2004/2003 تعتبر سنة إصلاح المنظومة التربوية بامتياز، بالانتقال من التدريس بالمقاربة بالأهداف إلى تغيير النظرة والتوجه للمقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى تنمية قدرات المتعلم في شتى المجالات وتطوير مهاراته الفكرية والمنهجية والتواصلية، المعرفية والوجدانية والحس حركية بجعله محور العملية التعليمية التعلمية ودفعه للبحث عن الحقائق والحلول للوضعيات المشكلة التي تواجهه، بالاكتشاف والتقصي والمناقشة ووضع الفروض والتنبؤ بالنتائج الموضوعية، من اجل دمجه في محيطه وتمكينه من بناء مكتسباته عن طريق التعلم الذاتي، ولتطبيق مفهوم الجودة في عملية التعليم والتعلم وجب توفير مجموعة من المتطلبات أولها تجويد المنهاج الدراسي الذي يعتبر "خطة ضرورية تعتمدها المدرسة للحصول على مخرجات مؤهلة بالصفات الخاصة"**(الحريري،2011،ص379)** فجودة المنهج والذي هو عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية التعلمية (معلم، متعلم، منهاج) وما يشتمل عليه من أهداف تربوية وموضوعات واستراتيجيات تدريس وأنشطة ووسائل لتحقيقه وعمليات التقويم، فهو يعبر عن الكفاءات والمهارات التي سيمتلكها المتعلم في شتى المجالات، فمن الضروري شمولية المناهج للمعارف والخبرات وعمق طرحها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثروة المعرفية، ومدى تطويعها وتكييفها بما يتناسب مع القيم والهوية الوطنية، لتمكينها بشكل فعال في تكوين شخصية متكاملة للمتعلم وتخريج كفاءات تتوفر فيها معايير الجودة. وخاصة في التعليم الابتدائي الذي يعتبر اولى المراحل الإلزامية الدراسية (من سن 6 سنوات حتى 11 سنة) واهمها خاصة ان الطفل في هذا السن الحساس له خصائص نمو يجب أخذها بعين الإعتبار (في الجانب العقلي، النفسي والحس حركي....) ومراعاة

الفوارق الفردية بين التلاميذ في تعلم مختلف المعارف والخبرات والتي تبدأ بالأساسيات وهي تعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب ثم الانتقال الى المعارف العامة والخاصة لمختلف المواد الدراسية.

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية للإجابة على التساؤل التالي:

– هل توجد مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

2– فرضيات الدراسة:

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأهداف التربوية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال محتوى المواد الدراسية وفق بيداغوجيا الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأنشطة التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال طرائق وأساليب التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الوسائل التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال التقويم التربوي وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

- الفرضيات الصفرية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة.

3- أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة للتعرف على مفهوم الجودة وتحديد مؤشراتها التربوية في بيداغوجيا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال تسليط الضوء على هذه الأخيرة وبالتحديد على الأهداف التربوية المسطرة ومحتوى المواد المدرسة والأنشطة التعليمية المنتهجة وكذا طرائق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المتعتمدة وعلى كيفية ممارسة التقويم وفق هذه المقاربة ومدى تطبيقها، وكيفيات تطبيقها كنظام داخل المؤسسات وبالتحديد في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة.

- الكشف على المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ومنها الاقدمية المؤهل العلمي والمادة المدرسة.

- التعرف على معايير الجودة التربوية للحكم على مدى تحققها في المدرسة الجزائرية.

4- أسباب اختيار الموضوع وأهميته:

إنّ اختيارنا لدراسة موضوع الجودة التربوية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هو وليد أسباب متعددة تتلخّص أهميتها في:

- مفهوم الجودة بصفة عامة وفي المجال التربوي بصفة خاصة لازال يحفه الكثير من الغموض بدليل الفجوة الموجودة مقارنة مع الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة وحتى تلك التي تسير في طريق النمو والتي سبقتنا بأشواط كثيرة، فما السبيل لسد هذه الفجوة أو التقليص منها.

- الملاحظ والمتتبع للبحوث والدراسات في الجزائر يتضح له جليا النقص في تناول موضوع الجودة التربوية وخصوصا في الميدان بصفة تطبيقية فعلية بالرغم من أهميته في رفع مستوى التعليم في الجزائر ومساهمته في ضمان مخرجات بصفات عالمية ونحن في مرحلة الإصلاحات للمنهاج (من الجيل الأول إلى الجيل الثاني ...)، فالدراسات التي تبحث في الجودة التربوية يمكن استفادة صانعي القرار والجهات الوصيّة من نتائجها وأن تعطي إضافة وقيمة حقيقية إن أخذت بعين الإعتبار.

5- التحديد الاجرائي لمصطلحات الدراسة:

5-1- مفهوم المؤشر:

هي كل ما يدل ويعبر على توفر معايير محددة للجودة في المجال التربوي وبالتحديد في عناصر المنهاج، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس وتبرز من خلال أنشطة وأعمال مختلفة.

5-2- مفهوم الجودة التربوية:

هي مجموعة من الخصائص والسِّمات التي يجب توفّرها في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات وبالتحديد في عناصر المنهاج التربوي: في الأهداف التربوية ومحتوى المواد الدراسية، الأنشطة التعليمية

وطرائق وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، وكذا التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، للحكم من خلالها على دقتها وفاعليتها للوصول الى الأهداف والمخرجات المنشودة.

5-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجيا تدريسية تم اعتمادها من قبل المنظومة التربوية الجزائرية في إطار الإصلاحات

المبرمجة للسنة الدراسية 2004/2003، تقوم على مبادئ أهمّها جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية من خلال اعتماد طرائق التدريس النشطة في حل الوضعيات والمشكلات التربوية للوصول بالتلميذ إلى مستوى عالي بحيث يكون قادر على دمج وتطبيق ما تم اكتسابه من كفاءات داخل المدرسة في حياته اليومية بفعالية.

5-4- مفهوم الأستاذ:

من أهم عناصر المنظومة التربوية وهو القائم على عملية التعليم والمسؤول عن نقل المعارف والكفاءات وتوجيه تعلم التلاميذ في التعليم الابتدائي، يوظف من قبل وزارة التربية والتعليم ويكون حائز على مؤهلات جامعية وتدريسية تسمح له بممارسة مهنة التدريس.

5-5- التعليم الابتدائي:

أوّل المراحل التعليمية الإلزامية وأهمها وتنقسم إلى ثلاث أطوار: الطور الأول السنة الأولى والثانية، الطور الثاني يضم السنة الثالثة والرابعة وآخر طور يضم السنة الخامسة، يتلقى فيها التلميذ المبادئ الأولية والأساسية في التعليم من قراءة وكتابة وحساب ومختلف المواد.... الخ، تبدأ من سن 6 سنوات حتى 11 سنة، تدوم فيها الدراسة لمدة 5 سنوات تنتهي باجتياز شهادة التعليم الابتدائي.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات العربية حول الجودة التربوية:

- دراسة صليحة رقاد(2014)

بعنوان: **تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: أفاقه ومعوقاته.** هدفت الدراسة للبحث عن المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام ضمان الجودة وكذا عوامل إنجاحه في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، استخدم المنهج الوصفي والمقابلة والاستبيان في جمع المعلومات من عينة تقدر بـ 28 مسؤول لضمان الجودة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن دفع كل من التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية إلى تطبيق نظام ضمان الجودة بها، بالإضافة إلى وجود اختلافات في وجهات نظر مسؤولي ضمان الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيقه، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود جملة من المعوقات التي تحدّ من تطبيقه والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية والجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة والجانب السلوكي للأطراف المعنية بتطبيقه، وأيضا وجود جملة من عوامل النجاح ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، مما يتعين على صانعي القرار الأخذ بها لإنجاح تطبيق هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

- دراسة بوقزولة وداد و بغول زهير(2016):

بعنوان: **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم.** هدفت الدراسة الى التعرف على دلالة الفروق الموجودة في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو بعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم والمتمثلة في رضا العميل التحسين المستمر، مشاركة العاملين، القيادة التربوية المؤهلة، فرق العمل والتعليم والتدريب، وذلك وفق متغيري الجنس والشعبة التي يدرسها الأستاذ. وقد

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي أما أداة جمع البيانات فتمثلت في الاستبيان وطبقت على عينة قدرت بـ 120 أستاذ بثانويات بلدية سطيف وقد اسفرت نتائج هذه الدراسة الى:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو بعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى متغيري الجنس والشعبة.

– اتجاهات الأساتذة نحو بعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة هي اتجاهات إيجابية.

– **دراسة محمود الأمير وعبد الله العوالمة** (2010):

بعنوان: **درجة تطبيق معايير الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين.** هدفت الدراسة الى معرفة درجة تطبيق معايير الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجالات: شؤون الطلبة، التعليم والتعلم، المنهاج الموارد البشرية، وأداء التربية والتعليم، القيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، الموارد المادية، وكذا معرفة الفروق في وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وقد استخدم في البحث المنهج الوصفي أما أداة جمع البيانات تمثلت في الاستبيان وحيث وُزِّع على عينة قدرت بـ 200 مشرف، وقد أظهرت النتائج:

– أنّ مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما بقية المجالات بدرجة متوسطة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة والمؤهل العلمي.

– **دراسة المسروري ناصر بن سعيد بن ناصر**(2015)

بعنوان: **بناء انموذج لمعايير الجودة الشاملة وقياس مدى توافرها في منهج التربية الإسلامية بسلطنة عمان.** حيث هدفت هذه الدراسة الى بناء انموذج لمعايير الجودة الشاملة ومؤشراتها في كتاب التربية

الإسلامية، وبيان كيفية توظيف الانموذج المقترح لتحقيق مفهوم الجودة الشاملة فيه، والتعرف على مدى توافرها في كتاب التربية الإسلامية بسلطنة عمان، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة ومؤشراتها في كتاب التربية الإسلامية، وكذا أداة لتحليل محتوى الكتاب مكونة من 10 معايير رئيسية، تضمن كل معيار 4 مؤشرات فرعية، وقد قاس الباحث من خلالها مدى توافر تلك المعايير والمؤشرات في كتاب الصف الحادي عشر الجزء الأول المقرر في العام الدراسي 2013/ 2014، وفي ضوء نتائج التحليل توصلت الدراسة الى:

– ما تضمنه كتاب الحادي عشر الجزء الأول من معايير الجودة الشاملة ممثلة في مجموع تكرارات مؤشراتها جاءت قليلة، وذلك عند مقارنتها بمجموع فقرات الكتاب وما احتوت عليه من مواضيع، وانشطة وأسئلة، وصور وأشكال، حيث بلغ تكرار المؤشرات في الكتاب لأربعين مؤشر (3526) تكرارا، جاءت أغلبها مكررة بسببأنّها تحمل وصفا لأكثر من مؤشر وكذلك فقد تركز هذا العدد في معايير معينة مثلت 50% من مجموعة المعايير، ولم تبلغ نسبة كل معيار مما بقي 10% من النسبة الكلية لمعايير الجودة في الكتاب من ذلك: معيار الترابط والتكامل والتدرج والاستمرارية، والشمولية والتوازن، والتخطيط، ويعتبر هذا ضعف عام في تضمن الكتاب لمعايير الجودة الشاملة.

– وكذلك فإن المؤشرات التي حصلت على تكرارات كثيرة اعتمدت في هذا على ما شاع فيه من التوجيه الى التدبر، والتحليل، والاستنتاج، والحوار، والمناقشة، والتفكير، وأمور أخرى ضمن مهارات القراءة والكتابة، وكل ذلك ضمن حدود غرفة الفصل، ويرى الباحث أن هذا ضعف واقع بعض معايير الجودة في الكتاب، كمعيار المشاركة والتدريب، معيار المراقبة والتقويم المستمر، معيار الشمولية والتوازن، معيار المعاصرة، والترابط والتكامل.

– دراسة محمد الهادي علي الشهري وحمادة خليفة فهمي خليفة (2014)

بعنوان: **توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة وممارستها في ضوء معايير جودة التعليم لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والاداب بمحافظة شرورة.** وهدفت الدراسة الى التعرف لاستراتيجيات التدريس الحديثة المستخدمة في كلية العلوم والآداب بمحافظة الشرورة، وتحديد الممارسات لاختيار وتنفيذها والكشف عن مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس بالكلية لتلك الممارسات ولتحقيق ذلك تم إعداد أداة دراسة وهي عبارة عن استبيان تضمن استراتيجيات التدريس المستخدمة لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب، حيث بلغت عينة الدراسة 64 من أعضاء هيئة التدريس (31) من الذكور و(33) من الإناث، بينما بلغ عدد الطلبة (161) منهم (64) طالبا و(97) طالبة.

وقد اظهرت النتائج ان هناك توظيفا للكثير من استراتيجيات التدريس، وجودة في استخدام الممارسات التدريسية السليمة وذلك بدرجات متفاوتة اذ تراوحت بين العالية والمتوسطة لمعظم الاستراتيجيات والممارسات.

– كما توصلت الى أنّ التوظيف بدرجة عاليّة جدا من وجهة نظر الطّلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس ذكورا وإناثا كانت تميل نحو الاستراتيجيات التقليدية وما يرتبط بها من ممارسات متمثلة في المحاضرة والمناقشة والحوار.

– كما توصّلت الى وجود فروق دالّة احصائيا بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم على استطلاع الرأي الخاص بمحوري الدّراسة المتعلقين باستخدامهم لاستراتيجيات التدريس وجودة ممارساتهم التدريسية لصالح أعضاء هيئة التدريس.

6-2 – الدراسات الأجنبية حول الجودة التربوية:

– دراسة (Martial Dembélé/Clermont Gauthier 2004)

بعنوان: **جودة التعليم وجودة التربية** ورقة بحثية تابعة لمنظمة اليونسكو حيث تهدف لبحث عن الممارسات البيداغوجية التي تؤثر ايجابيا وبشكل كبير على العملية التعليمية التعلمية والنتائج المترتبة عليها وأيها الواعدة أكثر في سياق تنمية البلدان، وتوصّلت إلى الاستنتاجات التالية: أنّ هناك حاجة للتركيز على تدريب المعلمين ليكونوا قادرين للتغلب على أوجه القصور في التربية التقليدية والتدريس بشكل أكثر فاعلية من خلال اعتماد البيداغوجيات النشطة، البيداغوجيات المنظمة بيداغوجية الاستكشاف والتقصّي، التي أثبتت فاعليتها وكفاءتها في تحقيق الجودة، رغم وجود معيقات كثيرة تجعل من الصعب تنفيذها مثل اكتظاظ الأقسام ضعف الإمكانيات المادية وضعف تكوين المعلمين...خصوصا في الدول الإفريقية والصحراء.

- دراسة (Jessica Luciano 2014)

بعنوان: **تأثير جودة المناهج على تحصيل الطلبة في ولاية نيوجيرسي تقييم المهارات والمعرفة (NJASK) فنون اللغة والرياضيات لطلاب الصف الخامس في أدنى المناطق التعليمية الاقتصادية والاجتماعية.** بحثت هذه الدراسة في قوة واتجاهات العلاقات بين المتغيرات المدرسية وتأثيرها على تحصيل الطلاب في نيوجيرسي تقييم المهارات اللغوية والمعرفة للفنون والرياضيات للصف الخامس في أدنى المناطق التعليمية الاجتماعية والاقتصادية، وشرح تأثير تخصيص المناهج الدراسية على مستوى المدرسة والمتغيرات المستقلة في هذه الدراسة هي تصميم المناهج، تطوير المناهج، القوى المؤثرة التي تقود المناهج الدراسية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية بما في ذلك حالة الغداء (مجانية ومنخفضة) والمعلمين، ومعدلات الحضور، والنسبة المئوية لطلاب التعليم الخاص والوقت التعليمي، والنسبة المئوية للمتعلمين باللغة الإنجليزية، وحركة الطلاب، ومعدل التنقل للكلية وأجريت التحليلات من خلال استخدام نماذج الانحدار المتعدد في وقت واحد، ومسح بيانات الطلاب والحصول على 73 رد لمديري المدارس

الواقعة في 24 مقاطعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متغيري التنبؤات يكون لهما تأثير إيجابي على إنجاز الطلاب في الرياضيات وأن تخصيص المناهج الدراسية يسمح بتكامل أكبر للممارسات والاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجات الطلاب في المدارس.

6-3- الدراسات المحلية حول المقاربة بالكفاءات:

- **دراسة بشيري زين العابدين(2016)** بعنوان: **الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات** استهدفت في الدراسة مناهج التعليم المتوسط كلها بالتحليل، لاستخراج منها أبعاد المقاربة بالكفاءات معرفيا، سلوكيا واجتماعيا، بالمقابل أداء الأستاذ ومدى تحكمه في المناهج ثم تشخيص فاعليته في مدى تحقيقه لتلك الأبعاد التربوية، استخدم المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى، وفي جمع البيانات: المقابلة، والاستبيان وكذا الملاحظة بالمشاركة، طبقت على عينة تقدر ب 300 معلم في متوسطات مدينة الجلفة.

وتوصلت النتائج إلى أنّ التركيز ينصب على الأبعاد المعرفية أكثر منه على الأبعاد السلوكية وبشكل أضعف على الأبعاد الاجتماعية، وضرورة إعادة النظر في مناهج التعليم المتوسط كونها تحتوي على مفاهيم غامضة لا يستطيع الأستاذ التحكم في معانيها وأبعادها من الجانب المفاهيمي، وبعدها عن التحقيق الذي يعجز أمامه بسبب غياب الإجراءات العملياتية التي تمكنه من ذلك الأمر الذي يدعو إلى إعادة التكوين وتخطيطه بمستوى أكثر فاعلية وأكثر تنوعا مما كان عليه.

- **دراسة عبد الباسط هويدي(2012):**

بعنوان" **الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات**"، وهدفت إلى معرفة دور استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية، ومعرفة ماهي هذه الأبعاد الاجتماعية التي يركز عليها منهاج التربية المدنية، واستخدم في الدراسة منهج تحليل المحتوى والمسح

بالعينة، وعلى أدوات جمع البيانات تمثلت في: الاستمارة وبطاقة الملاحظة، وبطاقة تحليل المحتوى (لكتاب التربية المدنية) وطبقت على عينة من الأساتذة قدرت بـ 27 أستاذ وتوصّلت إلى النتائج التالية:

– أنّ استراتيجية المقاربة بالكفاءات من خلال محتوى منهاج التربية المدنية لم تركّز على بعد التفاعل الاجتماعي، ولا على البعد الأخلاقي والإنساني، في حين أعطت أهمية لبعد الضبط الاجتماعي وبدرجة أكبر لبعد الانتماء الاجتماعي.

– عدم التزام الأساتذة باستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات سواء فيما تعلق باعتماد الوضعيات التعليمية، أو أساليب التعلم، أو أنواع التقويم.

– دراسة حمود طه (2004)

بعنوان: **من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات بين النظري والتطبيق،** تهدف هذه الدراسة بالبحث في الواقع التربوي للمقاربة بالكفايات في مؤسسات التعليم الابتدائي وكيف تحصل العملية التعليمية/ التعلمية من خلال الانتقال من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات، والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي– المسحي وتم استخدام الاستبيان كأداة قياس لغرض جمع البيانات من معلمي المدارس الابتدائية بحجم العينة قدرت بـ (133) معلم، وتوصلت الدراسة إلى:

– أن بيداغوجيا الكفايات تجعل من المتعلم محو العملية التعليمية / التعلمية.

– قسم كبير من معلمي المدرسة الابتدائية فعلا قد انتقلوا بطريقة تدريسهم لتلامذتهم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات أي أنّ الكفايات هي الأكثر تطبيقا، ورغبة في التطبيق من قبل المعلمين في الميدان التربوي مقارنة بالأهداف.

— أن النقائص التي اعترت بيداغوجيا الأهداف أدت إلى ظهور الحاجة إلى الكفايات.

— أنّ الكفايات تراعي وتقيس ميول وحاجيات ورغبات المتعلمين، كذلك تهتم بقدراتهم ومهاراتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم أي تهتم بواقع التلميذ المعيشي، وكذا تساعد (الكفايات) على تأقلم التلميذ أي مدى استجابة التلاميذ لهذا التغير الحاصل أي التحول من الأهداف إلى الكفايات.

– توجد علاقة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات مع اختلاف في نوعية التقويم المستخدم ففي الأهداف هو تقويم معارف بينما التقويم المستخدم في الكفايات هو تقويم لأعمال التلاميذ كلها.

– وجود نقائص وصعوبات ترافق تطبيق بيداغوجيا الكفايات تتمثل في نقص الوسائل التكنولوجية المتطورة والاكتظاظ داخل الأقسام، نقص في التكوين، وكذلك تصريح أفراد العينة بوجود نقائص ثانوية منها: المقرر فوق مستوى التلاميذ، كثافة المنهاج المقرر.

– دراسة حرقاس وسيلة(2009)

بعنوان: **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، سعت من خلاله إلى الوقوف على طبيعة الإصلاحات التي أدخلت على العملية التعليمية وتقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف هذه المناهج، والكشف عن مختلف الجوانب التي مستها هذه الإصلاحات، و مستوى الإنجاز الذي حققته، والتي خصت :المجال الاتصالي، المجال الفكري المجال الشخصي والاجتماعي، المجال المنهجي والكفاءات العرضية التي تجتمع فيها كل التعلمات والمهارات لجميع المواد الدراسية.

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي، أما أداة جمع البيانات فتمثلت في الاستبيان، طبق على عينة قدرت ب: 100 معلم سنة الخامسة ابتدائي لغة عربية 40 معلم سنة خامسة لغة فرنسية، 24 مفتش تربية وتعليم ابتدائي و 30 ولي أمر تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

توصّلت هذه الدراسة إلى:

– تحقق الفرضية العامة للبحث المتمثلة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تحقيق المقاربة بالكفاءات للكفاءات المستهدفة في المناهج، وذلك من خلال تحقق كل الفرضيات الإجرائية.

– أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسة أثبتت أنها مكتسبة جزئيا، ولم تكتسب تماما، حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول، بمعنى أن أقل من 50% من التلاميذ فقط اكتسبوا هذه الكفاءات.

– الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد انطلاقا من تحليل حاجيات التلميذ، ولا حاجيات المجتمع ولا طبيعة المتعلم وبيئته.

– كثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة.

– كثير من الأهداف الأخرى غير وظيفية.

– تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات، الأمر الذي صعب تطبيقها وتحقيقها.

– حملت مهمة تنفيذ الإصلاحات للمدرسة بل للمعلم وحده، وهذا يتنافى مع قواعد التنمية واستراتيجياتها.

– مازالت المدرسة تركز على المعارف ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ وقوة الذاكرة، مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات.

– إلى حد يومنا هذا، مازال المعلمون لم يفهموا ما هو المطلوب منهم بالتحديد بسبب ضعف التكوين الأكاديمي، عدم دقة التكوين التأهيلي.

– قلة وعي الأولياء بدورهم في تنفيذ الإصلاحات وبالتالي في إنجاحها، بسبب عدم إشراكهم في مناقشتها أثناء وضعها.

- دراسة ياحي جمال (2015)

بعنوان: **متطلبات التدريس بمقاربة الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.** هدفت الدراسة الى معرفة متطلبات التدريس الواجب توفرها من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مسيلة، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تم اختيار عيّنة عشوائية طبقية مكونة من 210 أستاذ يدرسون بمدينة مسيلة، استخدم في الدراسة المنهج الوصفي، ولجمع المعلومات صَمم الباحث مقياسا مكون من 5 محاور والتي تمثل متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهي: التكوين، الوسائل التعليمية، دور المتعلم، دور الأستاذ والتقويم.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية: اتفاق اغلب الاساتذة على ان متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات الواجب توفرها هي: التكوين، الوسائل التعليمية، دور المتعلم في العملية التعليمية، دور الأستاذ في العملية التعليمية، التقويم.

- دراسة مخلوفي علي ولكحل لخضر(2017)

بعنوان: **اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي،** هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي وقد تكونت عينة الدراسة من 115 معلما ومعلمة ببعض المدارس الابتدائية في دائرة المسيلة، كما تم استخدام المنهج الوصفي وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المصمم من قبل الباحثان، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الاقدمية (الخبرة).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

7- التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

يعتبر موضوع الجودة بصفة عامّة والجودة التّربوية بصفة خاصّة لحد السّاعة مثير للجدل والبحث (في معاييره ومؤشراته) وذلك لمحاولة الوصول الى أفضل النتائج وأحسنها في مجال التربية والتعليم فالتوجه العالمي الحالي يستثمر في القوى والعقول البشرية (الاستثمار في رأس المال البشري) وهو ما يحتم ضرورة البحث عن السبل والطرق لتحسين عملية التعليم والتعلم وإصلاح المناهج والطرق وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية والتقويم الجيد لخلق مخرجات تتميز بالكفاءة والجودة، وقد ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة النظرة الشاملة للدراسة البحثية الحالية واستفدنا منها في تحديد أهداف الدراسة، وصياغة وضبط الفرضيات، وكذا الاستقرار على استخدام أداة الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة، وفي إثراء الجانب النظري أيضا، حيث تم التركيز والبحث في مراجعة الدراسات السابقة التي تنوعت بين العربية والاجنبية والجزائرية، وقد تناولت موضوع الجودة التربوية مثل دراسة صليحة رقاد(2014) وبوقزولة وداد وبغول زهير(2016) ودراسة محمود الأمير وعبد الله عوالمة (2010) وأيضا دراسة المسروري (2015) ودراسة الشهري وخليفة (2014)، اما الدراسات الأجنبية فتمثلت في دراسة

Dembélé/Gauthier (2004) ودراسة Luciano (2014) والملاحظ من خلال اطلاعنا على الدراسات المحلية النقص الواضح في تناول الجودة التربوية أو جودة المناهج التربوية وتمحورت الدراسات حول مبادئ إدارة الجودة أو الجودة الشاملة، بالرغم من اهميته والضرورة التي تحتم البحث فيه بما انها فترات اصلاحات (الانتقال من الجيل الاول الى الجيل الثاني...) المشاكل التربوية التي تتخبط فيها المنظومة... وفي المقابل نجد الدراسات العربية والأجنبية تتطرق للجودة في التعليم ولمعايير جودة المنهاج سواء في استراتيجيات التدريس أو الكتب المدرسية. وأما المقاربة بالكفاءات فتعددت الدراسات وتمثلت في دراسة بشري (2016) ودراسة هويدي (2012) ودراسة حمود طه (2004) وأيضا دراسة حرقاس (2009) ودراسة ياحي (2015) وأخيرا دراسة مخلوفي ولكحل (2017). ومن خلال استعراضنا لنتائج الدراسات السابقة نلاحظ أنها استخدمت طرقا وأساليب متنوعة لتسليط الضوء على هاذين المفهومين، حيث تشابهت معظم الدراسات في استخدام المنهج الوصفي وهو ما يتوافق مع الدراسة الحالية ماعدا دراسة بشيري زين العابدين وعبد الباسط هويدي تم الاعتماد على تحليل المحتوى، والمسروري ببناء أنموذج، واختلفت في جوانب الطرح فيما يخص اختيار العينة وأساليب جمع البيانات، وفي محتوى المواضيع وذلك حسب الهدف الذي ترمي إليه كل دراسة حيث تنوعت مجتمعات الدراسة بين التعليم العالي والمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وتعددت أساليب جمع البيانات من مقابلة وشبكات الملاحظة واستمارة وبناء انموذج، فأغلبية الدراسات حول الجودة كانت تهدف إلى التقصي عن واقع تطبيق معايير الجودة سواء في الإدارة التربوية أو الكتب أو المناهج وتوصلت الى انه معظم المعايير والمؤشرات تغيب كليا أو جزئيا وذلك بسبب معيقات كثيرة سواء في غموض مفهوم الجودة ككل أو سوء التسيير وعدم تطبيقها من قبل المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية، وكذا الظروف المحيطة بالتربية والتعليم كالحالة الإقتصادية والثقافية المتدهورة، وتدني كفاءات المعلمين وعدم توفر الوسائل... الخ وخاصة في الوطن العربي والقارة الإفريقية ككل وبعض المناطق الفقيرة (نيو جيرسي في أمريكا كمثال).

أما الدراسات حول المقاربة بالكفاءات فكانت تهدف لتقصي مدى تطبيق الإصلاحات والبحث في الواقع التربوي للمقاربة بالكفاءات وتصورات وتطبيق الأساتذة لها، اين توصلت إلى أن التركيز في تدريس المقاربة بالكفاءات ينصب على الأبعاد المعرفية أكثر منه على الأبعاد السلوكية والاجتماعية، وعدم التزام الأساتذة باستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات سواء فيما تعلق باعتماد الوضعيات التعليمية أو أساليب التعلم، أو أنواع التقويم(الاعتماد على التقويم التحصيلي كمعيار أساسي لتحديد مستوى المتعلمين)، بالرغم من أن دراسة مخلوفي ولكحل تظهر أن لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهاتهم تبعا لمتغير الجنس والأقدمية (الخبرة)، وأيضا تظهر الدراسات وجود نقائص وصعوبات ترافق تطبيقها تتمثل في نقص الوسائل والاكتظاظ داخل الأقسام الذي يتعدى في بعض الأقسام 30 تلميذا، نقص في التكوين(بالرغم من قيام وزارة التربية بعمل تكوين مكثف للأساتذة الناجحين في مسابقات التوظيف، لكن يبقى ذلك غير ناجع وبحاجة لتخطيط مسبق ومحكم وباشراف مختصين في هذه المقاربة)، المقرر يفوق مستوى التلاميذ، كثافة المنهاج (مع المطالبة بإتمامها وهو ما يرهق كاهل المعلم ويدخله في دوامة انهاء البرنامج من جهة وتوصيل المعارف والحرص على استيعاب وفهم المتعلم لها من جهة أخرى)، وضرورة إعادة النظر في مناهج التعليم(فإصلاح المنهاج الذي هو أهم عنصر في العملية التربوية يحتاج الى تخطيط ومراعاة معايير الجودة وليس اصلاح من أجل الإصلاح فقط)، فالأساتذة حسب دراسة ياحي جمال يقرون أن متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات الواجب توفرها هي: التكوين والذي يجب أن يكون جيدا ومتكامل ليساعد المعلم على فهم هذه المقاربة وتطبيقها بكفاءة، توفير الوسائل التعليمية المساعدة على التعلم، تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية وأيضا دور الأستاذ، والتطبيق الفعلي للتقويم بتنويع الأساليب المستخدمة، وأيضا اتجهت الدراسات في البحث عن مدى تأثير بعض المتغيرات كالجنس والشهادة المتحصل عليها والأقدمية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وهو ما يتشابه مع الدراسة الحالية

والتي تهدف أيضا للتعرف على مفهوم الجودة وتحديد مؤشراتها التربوية في هذه البيداغوجيا، من خلال تسليط الضوء عليها وبالتحديد على محتوى المنهاج المعتمد في التدريس والأهداف التربوية المسطّرة والأنشطة التعليمية المنتهجة وطرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية، وكذا على كيفيّة ممارسة التقويم وفق هذه المقاربة في ضوء مؤشّرات ومعايير الجودة التربوية، ومدى تطبيقها وبالتحديد في التعليم الإبتدائي من وجهة نظر الأساتذة.

الفصل الثاني: الجودة التربوية

تمهيد

اولا: مفهوم الجودة التربوية

1- مفهوم الجودة لغة

2- مفهوم الجودة اصطلاحا

3- مفهوم الجودة التربوية

ثانيا: نشأة مفهوم الجودة ودواعي تطبيقها وأهميتها

1- التطور التاريخي لمفهوم الجودة

2- دواعي تطبيق الجودة في التعليم

3- أهمية تطبيق الجودة في التعليم

ثالثا: مبادئ وأهداف الجودة في التعليم

1- مبادئ الجودة في التعليم

2- أهداف الجودة في التعليم

رابعا: معايير ومؤشرات الجودة التربوية ومعوقات تطبيقها

1- معايير الجودة التربوية

2- مؤشرات الجودة التربوية

3- معوقات تطبيق الجودة التربوية

خلاصة

تمهيد:

تواجه التربية على مستوى العالم تحديات متعددة ومتسارعة، وذلك نتيجة التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات والتكنولوجيا ونظم الاتصال، مما جعل من معايير المنافسة والتميز، أهم مقومات النجاح والقوة في العالم، وتعد الجودة أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه النظام في أيّ مؤسسة، والنظام التعليمي كبنية أساسية في أيّ مجتمع يعمل وفق استراتيجيات معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبناء الثقافي السائد والتطور التكنولوجي والعالمي، لذا فانه يهتم بان تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية للجودة من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياسها وضبطها، ونحاول في هذا الفصل التطرق إلى: نشأة مفهوم الجودة والمبررات التي دعت الى تطبيقه وأهميته وايضا التعرف على مبادئ وأهداف الجودة في التعليم وكذا لمعايير ومؤشرات الجودة التربوية ومعوقات تطبيقها.

أولا: مفهوم الجودة التربوية

1- مفهوم الجودة لغة: Quality

من أجاد أيْ أتى بالجيّد من قول أو عمل، وأجاد الشيء: صيّره جيّدا، والجيّد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده بمعنى صار جيدا.**(الزيادات،مجيد،2007،ص15)**

وتعرف بانها المقابلة والاتفاق والمطابقة، ويرجع اصل المصطلح الى الكلمة اليونانية Qualities وتعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة. وقديما كان يشير مصطلح الجودة الى الدقة والاتقان في البناء.**(أبو النصر،2015، ص48)**

2- مفهوم الجودة اصطلاحا: وقد عرّف الجبلي الجودة بأنّها:" مقدار الإرتقاء بالعمل المقدم إلى مستوى التميّز والأفضلية في أيّ مجال كان، وبالحالة التي تجعله خاليّا من النقائص أو السلبيات والعيوب التي تقلّل من أهميته وقيمته، أو أنها لا تصل به إلى مستوى الرقي والأفضلية. **(جاكاريجا،اسماعيل،2016**

ص7)، وبالتالي فمفهوم الجودة حسب الجبلي يتمثل في التميز والأفضلية في العمل في أي مجال والخلو من السلبيات أو العيوب التي تؤثر فيه.

وحسب C.Doucet فالجودة تحمل معنيين أولهما هو" كيفية أن تكون جيدًا أو سيئًا بشأن شيء ما" أما المعنى الثاني فهو " التفوق والتميّز في شيء ما." غير أن التطبيق يفرض معنى ثالث وهو "الغرض أو الخدمة المناسبة التي لا يوجد بها عيب." **(Doucet,2013,p5)** اما مفهوم الجودة عند **C.Doucet** فتحمل أكثر من معنى ومنها أن تكون جيد أو لا تكون، ويتفق مع تعريف الجبلي في كونه يتمثل في التميز والتفوق في عمل ما، وكذلك الخلو من العيوب.

3- مفهوم الجودة التربوية:

هناك اختلاف وجدل حول مفهوم الجودة فكل يعرفها من منظوره وحسب مجاله، وكذلك هو الحال في المجال التربية والتعليم نجد عدة تعاريف ومنها:

حسب اليونسكو هناك مبدآن يميزان معظم المحاولات لتحديد مفهوم جودة التعليم: "حيث يحدد أولا من خلال التطور المعرفي للمتعلمين فهو الهدف الرئيسي الواضح لجميع الأنظمة التعليمية. ونتيجة لذلك فإن نجاحها في هذا الصدد هو مؤشر لجودتها. والثاني يؤكد على الدور التعليم في تعزيز القيم والمواقف المتعلقة بالمواطنة الصالحة وإنشاء الظروف المؤدية إلى التنمية الإبداعية والعاطفية." **(UNESCO,nd,2005)**

فالجودة حسب تعريف اليونسكو محصور بين مبدأين لكنه متعلق بالفرد أولا وأخيرا، حيث المبدأ الأول يتمحور حول بناء المعرفة لديه والمبدأ الثاني دور تلك المعرفة في بناء مواطن صالح.

ويعرفها محمود عباس عابدين: عبارة عن مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة عن جوهر التربية وحالها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات –عمليات– مخرجات قريبة وبعيدة – وتغذية راجعة

وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين.**(حافظ،2012،ص81)**.

في تعريف محمود عباس عابدين يربط الجودة بلب وجوهر التربية، لما تتميز به من صفات وخصائص يجب أن تشتمل عليها العملية التربوية ككل، للوصول إلى الأهداف المرسومة والتي يجب ان تتماشى وخصائص كل المجتمع.

وفي تعريف اخر تشير الجودة في مجال التعليم إلى: جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب– فصل– مدرسة– مرحلة) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التعليم والتربية.**(فلية، الزكي،2004، ص 152)**

من خلال هذا التعريف تم إقران تحقق الجودة بالتطبيق الفعلي لها من قبل العاملين أو القائمين على العملية التربوية من إداريين ومسؤولين ومعلمين ..الخ، فهي تتلخص في معايير ومواصفات إذا ما تم تبنيها ستساهم لا محال في تحسين مستوى المخرجات.

– وتعرف جودة التعليم: على ما يبدو قد يشير إلى المدخلات (أعداد المعلمين، ومقدار التدريب للمعلم وعدد الكتب المدرسية) ، والعمليات (مقدار الوقت التعليمي المباشر، مدى التعلم النشط) ، والمخرجات (درجات الاختبار، ومعدلات التخرج)، والنتائج (الأداء في التوظيف اللاحق). بالإضافة إلى ذلك جودة التعليم قد تعني ببساطة تحقيق الأهداف العامة والأهداف المحددة. **(Adams & Chapman,2002,p2)**

ويرى بونستنكل 1992 **Bonstingl** أنّ "المدرس والمدرسة بتوفيرهم ادوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة، والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال

بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقديمهم".

كما يعرف رودس **Rhodes1992** : أنها "عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في اطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة."**(شيهاني حمول،2010،ص3)**

من خلال التعاريف السابقة يمكن استنتاج أن الجودة التربوية هي مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يجب توفرها في جميع عناصر ومكونات المنظومة التربوية (مدخلات – عمليات– مخرجات – إدارة – عاملين...) والتي تساهم إذا تم تبنيها بشكل فعلي وصحيح من قبل القائمين على العملية التربوية إلى الرفع من مستوى المخرجات والمنظومة ككل وضمان مكانة عالمية في مصاف الدول.

ثانيا: نشأة مفهوم الجودة ودواعي تطبيقها وأهميتها

1- التطور التاريخي لمفهوم الجودة:

مصطلح الجودة كغيره من المصطلحات والمفاهيم حديثة النشأة والظهور تحفه الكثير من الغموض والجدل، حيث بدأ التركيز على مفهوم الجودة في اليابان في القرن العشرين ثم انتشر بعدها في أمريكا والدول الأوربية ثم باقي دول العالم وقد كان هناك مساهمة عديدة من قبل عدد من العلماء والمفكرين في تحديد مفهوم الجودة وتطويره ففي عام 1931م قام **Deming" w Edwards** " بإعطاء محاضرات عن الجودة والأساليب الإحصائية في الجودة للعديد من المهندسين، وقد انتشرت أفكاره بسرعة وأصبحت عناوين الجودة منشورة في عدة مجلات علمية في اليابان، أما" **Joseph Juran**" فقد نشر أول كتاب له عن الجودة في عام 1951م، حيث أكد فيه على مسؤولية الإدارة عن الجودة، وفي السبعينات من القرن

العشرين طرح **Philip** " **Crosby** " مفهوم العيوب الصغيرة والذي يتطلب العمل الصحيح من المرة الأولى. **(علي،2015، ص10)**، ومع نهاية الأربعينيات أصبح معنى الجودة معروفا وأكثر تطورا ليظهر ما يعرف بنظام ايزو The International Standards Organization ISO، الذي نشأ من اتحاد كلا من الاتحاد الدولي للمنظمات الوطنية للتوحيد القياس ولجنة تنسيق المعايير بالأمم المتحدة (1944م) ففي أكتوبر عام 1946م اجتمع 65 مفوض من 25 دولة ونتج عنه قرار بإنشاء منظمة دولية يكون الهدف منها تسهيل التنسيق الدولي وتوحيد المعايير الخاصة بالصناعة وبدأت العمل في 23 فبراير 1947م وفي أفريل من نفس العام انعقد اجتماع باريس ونتج عنه توصية بإنشاء 76 لجنة فنية، وفي الخمسينات بدأت اللجان في إصدار التوصيات بالمعايير الدولية، وفي منتصف الستينات ونتيجة لزيادة عمليات النقل التجاري بين الدول ظهرت الحاجة إلى ضرورة وجود معايير دولية متفق عليها ونتج عن ذلك قرار عام 1971م بالبدء في إصدار توصيات اللجان الفنية كمعايير وليس مجرد توصيات، حيث أصدرت سلسلتين من المواصفات هما نظام ISO9000 ذات العلاقة بأنظمة إدارة الجودة و ISO14000 ذات العلاقة بأنظمة إدارة البيئة. **(عبد العال،2010،ص18)** والتي استخدمت في كثير من الدول العالم واعتبرت أشهر المعايير لضمان الجودة، التي تهدف للوصول إلى منتج يحظى بثقة العميل، وفي نفس الوقت يكون بمثابة نظام يعمل على تطوير المنتج/الخدمة، **(البيلاوي، 2006، ص35)**

وبالتالي فالجودة مفهوم مقاولاتي بالأساس، يرتبط بالإنتاجية والمردودية وانتقل إلى مجال التربية والتعليم على اعتبار أن المؤسسة التعليمية هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات والخبرات القادرة على الابتكار والإبداع واللذان دونهما لا يمكن للمقاولات الصناعية أن تطور إنتاجها وتحسن من منتوجها والمنافسة في العالم. **(سليم،2015، ص2)** فالمجتمع العالمي اتجه نحو الاستثمار البشري والذي يعتبر بنفس أهمية الاستثمار المالي بل أكثر منه، فالعقل البشري القادر على الابتكار والابداع هو المحرك الأول لعجلة الاقتصاد والتطور وفي كل المجالات.

2- دواعي تطبيق معايير الجودة في التعليم:

إنّ استحداث أي تغيير أو اعتماد أي نظام جديد وحديث في المنظومة التربوية يكون بناء على مجموعة من المبررات والأسباب إما عالمية أو محلية وأحيانا كلتاهما معا، وليس وليد الصدفة أو اعتباطا، ومن مبررات تطبيق نظام الجودة في التعليم ما يلي: **(السامرائي،2013، ص105)**

- التغيرات التي حدثت في معظم مجتمعات ودول العالم في عدة نواحي خاصة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية وثورة المعلومات والتكنولوجية المبتكرة، خاصة بعد الحرب العالمية الأولى والثانية فرضت ضرورة التوجه نحو الجودة والتركيز عليها من الجانب التربوي لتنمية الاستثمار البشري.

- تزايد الرغبة على المستوى العالمي في الوصول إلى معارف ومعايير جديدة عن الجودة والاهتمام بها على المستويين النظري والتطبيقي. والتسابق نحو المعرفة لأنه من يمتلك المعلومة مسبقا تكون له دائما الافضلية (قوة المعلومة).

- زيادة التسابق الاقتصادي، حيث تتطلع المجتمعات لتجويد أنظمتها التدريبية والتعليمية بإثراء كفاءاتها وخلق مخرجات متميزة لمواجهة التغيرات العالمية وإعداد الأفراد للتعامل معها وهو ما يتطلب بناء قدرات ومهارات فعالة وجودة الأداء.

ومن مبررات اعتماد معايير الجودة في التعليم ما يلي : **(قاسم،2012،ص4)**

- ارتباط الجودة بالإنتاجية، فالمنتج = جودة وبالتالي المخرجات= جودة

- اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات وفي كل المراحل والعمليات من البداية حتى النهاية فلا يقتصر على عملية دون أخرى وانما وفق تسلسل وتنظيم محكم يضمن الفعالية.

- عالمية نظام الجودة، وهي سمة من سمات العصر الحديث، فإما ان تواكب مجريات العصر وتتطور أو تنغلق فتزول وتندثر وهو ما تسير عليه الأنظمة الحالية في كل المجالات.

– عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة، وهو ما فرض التوجه الى معايير موحدة وفق تسلسل وتنظيم محكم تضمن الجودة.

– نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية، وبالتالي أصبحت كمثال يحتذى به لكثير من المؤسسات الراغبة في التميز.

– تدني مستوى السلع، وذلك لغياب وعدم وجود معايير وأهداف أدائية واضحة.

– انعدام روح التجريب والتطوير، وتفشي روح الانتقاد واللوم.

وواقع المؤسسات التربوية الجزائرية عموما يعاني من العديد من أوجه القصور التي يمكن تجسيدها في الجوانب التالية: **(حروش،2014، ص274)**

– تدني مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في مختلف المراحل وضعف تكوينهم وإعدادهم للحياة العملية.

– انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية والتي تبرهن عن عدم الرضا عن الخدمات التعليمية المقدمة في المدارس، بالإضافة إلى انتشار العنف المدرسي بصورة ملفتة وظهور السلوكيات غير المرغوبة من قبل التلاميذ ومشاكل النظام داخل المدرسة.

– عدم الاهتمام بالأفراد العاملين في المؤسسات التربوية باعتبارهم موارد يجب تحفيزهم وتطويرهم والمحافظة عليهم من اجل تحسين أدائهم، وكذا غياب الأساليب الإدارية الحديثة في المؤسسات التربوية الجزائرية. ويرجع ذلك الى البيروقراطية في اتخاذ القرارات والمحسوبية في تنظيم العلاقات وعدم الاعتماد على الكفاءات فعلا.

وبالتالي فكلها عوامل تداخلت لتدفع بالمؤسسات التربوية في بلدان العالم ومن ضمنها المنظومة التربوية في الجزائر للإصلاح والبحث عن حلول جذرية للمشاكل التي يخبط فيها القطاع وذلك لا يتم الا بالتوجه للجودة وتطبيق معاييرها تطبيقا فعليا وليس شكليا وفي جميع المجالات والعمليات التربوية سواء

الإدارية أو التدريسية (مدخلات، عمليات، مخرجات) لرفع التحديات المفروضة عليها، فالهدف الأول والأخير وهو خلق مخرجات ذات كفاءة تتميز بالجودة المطلوبة.

3- أهمية تطبيق الجودة في التعليم:

تكمن أهمية تطبيق الجودة في التعليم نظراً للتطورات العلمية الحديثة وضرورة مسايرة التقدم العلمي الحاصل وكذا صعوبة مواجهة المتغيرات المستمرة والمتسارعة على العملية التعليمية ويمكن تلخيصها فيما يلي: **(بن زيادة،2015، ص28)**

- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بتلك الاحتياجات.
- أداء الأعمال بشكل صحيح وفي أقل وقت وجهد وتكلفة أيضا.
- تنمية التفاعل والتواصل داخل جماعة العمل، فهو يؤثر بالإيجاب على المردودية.
- إشباع حاجات المتعلمين وزيادة شعوره بالرضا وهو امر مهم يدفعه لبدل المزيد من الجهد.
- تحسين جودة المتعلم في الجوانب المعرفية، المهارية والأخلاقية. وهو الأساس الذي تركز عليه أي منظومة تربوية.
- الإسهام في حل المشكلات التي تعيق العملية التعليمية. في وقت وزمن محدد وقصير فكلما طال وقت المشكلة زاد تأزمها وتفاقمها.
- تحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعلم والتعليم. بتقويمها وإصلاح الثغرات فيها.
- تحقيق مكاسب مادية وخبرات توعوية للعاملين في المؤسسة وأفراد المجتمع التعليمي.
- عالمية نظام الجودة حيث أصبح سمة من سمات العصر الحديث. وعلى أي منظومة تهتم بالتطور والتميز مواكبة تلك الحداثة بما يتوافق طبعا وهويتها وتقاليدها.

ومن الفوائد المحققة من ضبط جودة التعليم والتي تعود على الطالب ما يلي: **(العدواني، دت، ص11)**

– اكتشاف المتعلم للمعرفة بنفسه وامتلاكه القدرة على التحليل والتركيب والتقويم من خلال أساليب التعلم المناسبة، والنظر إلى دور المعلم كدور مشارك وموجه ومرشد له.

– قدرة التلميذ على الاحتفاظ بالمعرفة لمدى طويل، لأنه يركز على الفهم وليس على الحفظ والتلقين الآلي.

– قدرة المتعلم على تكوين معرفة جديدة وتطبيق ما لديه في حل المشكلات، ومواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها.

– توصيل التلميذ ما لديه من معرفة للآخرين، من خلال الكلمة المقروءة، أو الكلمة المكتوبة أو المسموعة، وامتلاكه لمهارات الأرقام والتمثيل البياني والرسم الهندسي والأشغال اليدوية ومهارات الاتصال والمنطق.

– خلق الدافعية التلميذ في معرفة المزيد، والاستعداد لتعلم المعارف والخبرات الجديدة.

إن اتخاذ قرار الإصلاح التربوي لا يكون اعتباطيا أو محل للصدفة وانما يكون بناء على دراسات معمقة وواسعة تشمل كل الاحتمالات وتأخذ بعين الاعتبار كل الظروف التي تحيط بالتربية والتعليم في دائرة الاهتمام والاولوية، فنحن هنا بصدد بناء عقل بشري والاستثمار فيه والتوجه نحو الجودة في التعليم هو وليد عدة مبررات وله أهمية كبرى خاصة في العصر الذي نعيش فيه فلا مجال للطرق التقليدية في التعليم سواء من ناحية محتوى المناهج أو طرق ووسائل التدريس أو التقويم أو تسيير الإداري، فمواكبة العصر والاستيقاء من التجارب الناجحة للدول طبعا مع تكيفها والهوية الوطنية والتقاليد يساهم بشكل كبير في خلق أجيال متميزة وذات كفاءة.

ثالثا: مبادئ وأهداف الجودة في التعليم

1- مبادئ الجودة في التعليم:

يقوم تطبيق نظام الجودة في أيّ مؤسسة على مجموعة من الأسس التي تعد بمثابة الموجهات لعملية الجودة، لتبيان وتوضيح خصائصها والغرض من تطبيقها في أي نظام مجتمعي، ومن أبرز المبادئ التي تقوم عليها عند تطبيقها في المدارس ما يلي: **(حافظ،2012، ص88)**

- التركيز على العميل من خلال مراعاة احتياجاته ومتطلباته الحالية والمستقبلية ايضا مع بدل المدرسة أقصى طاقاتها لتحقيق كل التوقعات منها، والعميل هنا هو الطالب والمجتمع وسوق العمل.

- القيام بعمليات التحسين المستمرة فقد أكدت دراسة "فيشر وكوخ Fisher & koch 1998" أن "من أبرز مبادئ تطبيق الجودة في التعليم القيام بعمليات التحسين المستمر"، والذي يتم من خلال الالتزام الإداري من قبل الإدارة المدرسية، بوضع خطط للأداء تنفذ في أوقات معينة وتتم متابعتها بكل دقة مع الالتزام بعملية التغذية الراجعة.

بالإضافة إلى تبني نظام متابعة تنفيذ إجراءات التطوير التربوي والإداري، والاهتمام بتدريب الهيئة التعليمية والإدارية. فالتكوين وتحيين الخبرات مهم جدا. **(العدواني، دت، ص10)**

- الالتزام بالعمل الجماعي ما يؤدي إلى تهيئة الفرصة للعاملين بالمدرسة في المشاركة بالأعمال المختلفة التي تتم في المجتمع المدرسي، مما ينتج عنه توظيف العاملين لكل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المدرسة. **(حافظ،2012، ص88)** فلقد استطاع اليابانيون أن يحققوا تفوقا ملموسا من خلال اعتمادهم على أسلوب المشاركة والتحفيز، وإطلاق الفعاليات وتشجيع الابتكار والإبداع وخلق البرامج التطويرية والتحفيزية وزرع روح المشاركة الذاتية والفريق الواحد. **(حمود،2000، ص100)**

- تحديد المستويات والجوانب المختلفة من الأداء التربوي داخل المدرسة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تحديد مجموعة من المعايير تستخدم كمحددات للعمل التربوي داخل المدارس بمشاركة جميع العاملين فيها

بوضع هذه المعايير فكلما زادت المشاركة زادت روح المسؤولية لديهم، مع مراعاة التوجيهات المستقبلية المختلفة للمستفيدين من العملية التعليمية والأخذ بالمعايير القومية للتعليم. **(حافظ،2012، ص88)**

– القيادة حيث تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية والأهداف والاستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المناخ التعليمي لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة. **(البيلاوي،2006، ص28)**

– اتخاذ القرارات بطريقة صحيحة من خلال الاعتماد على الحقائق والبيانات الإحصائية دقيقة وهو ما يستلزم إنشاء بنك للمعلومات تستند عليها المؤسسة في اتخاذ قراراتها كي لا تبنى على مجرد تكهنات واقتراحات أو توقعات لأراء شخصية للأفراد. **(حروش،2014،ص272)** والتي تتضمن: احتياجات الطالب والمشاركين بالمدارس ومقاييس الأداء، ورغبات أولياء الأمور ومتطلبات سوق العمل.

أي نظام أو فكرة جديدة يقوم وفق مبادئ واسس تضمن انطلاقه واستمراره والجودة بطبيعة الحال تقوم على عدة مبادئ منها التركيز على العميل والذي يتمثل في التلميذ فهو الهدف الذي تبنى من أجله الإصلاح والتوجه نحو الجودة وذلك من خلال مراعاة احتياجاته ومتطلباته الحالية والمستقبلية فلا مجال للصدفة وانما كل مخطط له، والتحسين المستمر للعملية التربوية كلما استدعى الامر لذلك، من خلال تظافر الجهود والعمل الجماعي والتنسيق السلس بين الإدارة التربوية والمعلمين والاولياء ولا يتم ذلك الا بتوحيد الرؤية والأهداف والاستراتيجيات واتخاذ القرارات بطريقة صحيحة من خلال الاعتماد على الحقائق والبيانات الإحصائية الدقيقة والابتعاد عن العشوائية والمحسوبية في تسيير العمل، بهذا فقط نضمن تخريج الكفاءات ذات الجودة.

2- أهداف الجودة في التعليم:

وتتجلى أهداف تفعيل الجودة في المجال التربوي من خلال: **(السيد،2011، ص257)**

- التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته مبدأ إسلامي بنصوص الكتاب والسنة والأخذ به واجب ديني ووطني، وأنه من سمات العصر الذي نعيشه وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن ويشمل جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية.

- تطوير أداء جميع العاملين سواء الإداريين أو الاساتذة عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمؤسسة التربوية.

- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفاعلية والفعالية تحت شعارها الدائم أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة.

- تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستويات الطلاب.

- الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين والموظفين في المدارس من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات- العمليات المخرجات).

- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات داخل النظام والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائماً في موقعها الحقيقي.

ومن أهداف وفوائد تحقيق الجودة في التعليم أيضا: **(الربعي،2013،ص245)**

– الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها في المدارس التي تطبق نظام الجودة مع تعزيز الإيجابيات والعمل على تلافي السلبيات.

– اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة من هدر مالي وزمني وبشري، وتقدير معدلاتها وتأثيراتها على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.

– تطوير التعليم من خلال تقييم النظام التعليمي وتشخيص أوجه القصور في المدخلات والمخرجات والعمليات، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية.

رابعا: معايير ومؤشرات الجودة التربوية ومعوقات تطبيقها

1- معايير الجودة التربوية :

تعد الجودة أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه النظام في أي مؤسسة، والنظام التعليمي كأي نظام إنتاج آخر يعمل وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبناء الثقافي السائد والتطور التكنولوجي والعالمي، لذا فانه يهتم بان تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية للجودة من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياسها وضبطها، ومن بين المعايير المعمول بها ما يلي: **(بربري، بكيحل، دت، ص4)**

1-1- معيار كروزبي: Philip Crosby

لقد جاء فيليب كروسبي بما يعرف بـ "لا وجود للمعيبات" Zero Defect بمعنى أن المعيبات تساوي صفراً في إطار العمليات الإنتاجية. ويرى كروسبي أنّ الجودة ما هي إلا انعكاس لمدى معيارية القيادة وكذلك الأدوات الأخرى التي تعكس معايير الجودة.

وقد حدد فيليب كروزبي Crosby احد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقا لمبادئ إدارة الجودة الشاملة(T.Q.M) وهي:

- التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.

- وصف نظام تحقيق الجودة على انه الوقاية من الأخطاء، يمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.

- منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.

- تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناء على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية.

من خلال معيار كروزبي لضمان جودة التعليم والتي تم تأسيسها بناءً على فلسفته لإدارة الجودة الشاملة، تتضح أهميتها وضرورة الالتزام بها، والعمل على نشر مفهوم وثقافة الجودة خاصة بين العمال باعتبارهم المسؤول الأول عن المنتوج المقدم(في مجال التعليم مخرجاته تتمثل في كفاءات التلميذ) وذلك من خلال الوعي بمبادئ ومعايير تعتبر خطوات مهمة لتطبيق الجودة ومنها: التعريف بالجودة، تحقيقها من خلال منع حدوث الأخطاء، وكذا العمل على انعدام العيوب لدرجة الصفر والذي يعتبر معيار الأداء وأيضا من خلال مقياس الجودة والذي يرى كروزبي أن أفضل مقياس للجودة هو قياس تكلفتها مقارنة بالتكاليف الناتجة عن عدم تطبيقها.

1-2- معيار بلدرج:

طور مالكوم بلدرج M.Baldrige نظاما لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه، ويعتمد

نظام بلدرج لضبط الجودة التعليم على(11) قيمة أساسية توفر إطارا متكاملا للتطوير التعليمي وتتضمن (28) معيارا ثانويا لجودة التعليم في (7) مجموعات وهي: **(بربري، بكيحل، دس، ص4)**

– القيادة (90 نقطة): وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.

– المعلومات والتحليل(75 نقطة) وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات وتحليل واستخدام مستويات التحصيل الدراسي.

– التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي(75 نقطة) وتشمل: التطوير الاستراتيجي وتنفيذ الاستراتيجيات.

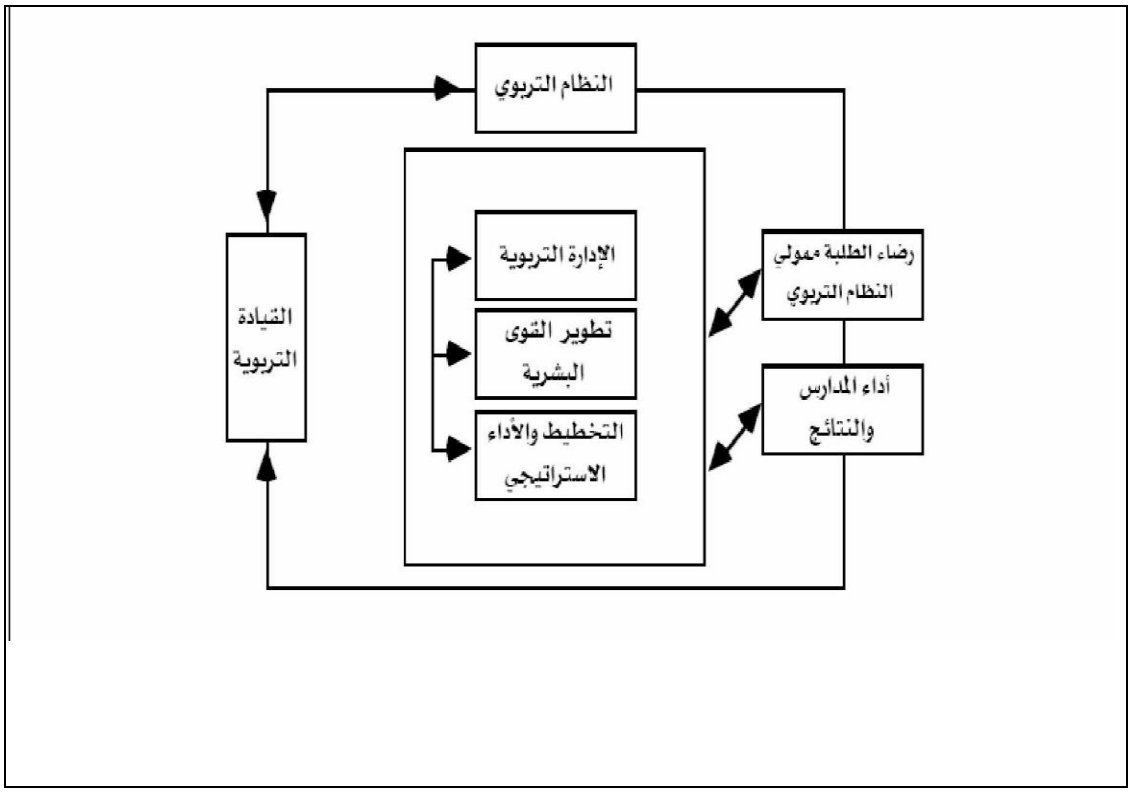
– إدارة وتطوير القوى البشرية(510 نقطة) وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطور الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية.

– الإدارة التربوية(50 نقطة) وتشمل: تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية، ودعمها وتوصيلها وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل والتحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.

– أداء المدارس ونتائج الطلبة(230 نقطة) وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي، وتحسين المناخ المدرسي والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر إلى أداء المدارس كعمل اقتصادي.

– رضا الطالبة وممولي النظام التربوي(230 نقطة) وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضا الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى. والجدول أدناه يوضح التفاعل بين مجالات معايير جودة التعليم: **(بربري، بكيحل، دت، ص4)**

الشكل رقم(01): يوضح التفاعل بين مجالات معايير جودة التعليم.



1-3- معيار ديمينج: W.EDWARD DEMING

ويعتبر بمثابة الأب الذي قاد ثورة إدارة الجودة الشاملة .طرح أفكاره بعد الحرب العالمية الثانية في أميركا ولم يؤخذ بها .أستدعي إلى اليابان وألقى العديد من المحاضرات في منتصف الخمسينات ومما قاله للقادة الصناعيين في اليابان "إذا اعتنقتم فلسفة إدارة الجودة فسوف تستولون على أسواق العالم خلال خمس سنوات ."وقد حظيت مبادئ ديمنج برعاية الإتحادات المهنية ودعم من الصناعي الياباني الشهير ايشيرو آيشي كاوا. وتبنتها الشركات الصناعية ولم تتعدى السبعينات إلا والبضاعة اليابانية قد غزت الأسواق الأميركية وأثرت على الصناعة في أميركا بشكل واضح. **(البنا،2006، ص5)**

وقد وضع " ديمينج "Edwards Demin" برنامجا لتحسين وتطبيق الجودة الشاملة يمكن أن يصلح لجميع المنظمات الإدارية بما فيها النظام التعليمي، ويتكون هذا البرنامج من (14) معيار للجودة الشاملة على النحو التالي: **(البربري،2007، ص11)**

- تحديد الأهداف من أجل تحسين الإنتاج وتطويره.

- تبنى فلسفة للجودة الشاملة، ومنهج للقيادة للقدرة على التغيير للأفضل.

- تحسين الأداء والجودة هي المحرك الأساسي.

- التأكيد على جودة الكيف.

- تحسين وتعديل الإنتاج ونظام الخدمة مع العمل على نقص التكلفة.

- تدريب الأفراد على وظائف الجودة الشاملة.

- تدريب القيادات ومساعدة الأفراد على تطوير الأداء.

- إزالة الخوف وتدعيم الثقة لكي يعمل الأفراد بشكل فعال داخل المؤسسة.

- التعرف على معوقات العمل وإزالتها بين الأقسام داخل المؤسسة .

- الحد من استخدام الشعارات والنقد المستمر دون هدف لان ذلك يخلق جو من العداءات بين الأفراد.

- وضع معايير لاعتماد الإدارة على الأهداف وإعداد قادة تتواجد باستمرار.

- مسئولية المشرفين يجب أن تهتم بالجودة.

- وضع برامج تربوية تنشيطية من اجل التحسن الذاتي ورفع المستوى.

- وضع كل فرد في المؤسسة في المكان المناسب وتمويل الأفراد بين الأقسام المختلفة لتحسين العمل.

والملاحظ أن المعايير التي أوردها **ديمينج** جميعها قابلة للتحقيق والتطبيق في العملية التعليمية.

1-4- معايير الايزو "9002" في مجال التعليم:

إن مصطلح ISO هو اختصار لاسم المنظمة الدولية للمواصفات International Organization of Standardization ومقرها جنيف سويسرا حيث انها تضم اكثر من مئة دولة في عضويتها وتهتم بتوحيد المواصفات والمقاييس في العالم والتي يتم اعتمادها في شتى المجالات صناعة، تجارة وخدمات باستثناء المواصفات التي تتعلق بالإلكترونات والكهرباء **(حمود،2000،ص107)** ومن المعايير والبنود يجب تطبيقها في المجال التربوي وهو مطلب أساسي لتحقيق الجودة في التعليم وهي كالتالي: **(البادي،2010، ص196)**

- مسؤولية الإدارة العليا-نظام الجودة-مراجعة العقود-ضبط الوثائق والبيانات-الشراء-التحقق من الخدمات أو المعلومات المقدمة للمدرسة من قبل الطالب أو ولي الأمر-تمييز وتتبع العملية التعليمية للطلاب-ضبط ومراقبة العملية التعليمية- التفتيش والاختبار- ضبط وتقويم الطلاب -حالة التفتيش والاختبار-حالات عدم المطابقة -الإجراءات التصحيحية والوقائية -التناول والتخزين والحفظ والنقل - ضبط السجلات -المراجعة الداخلية للجودة -التدريب -الخدمة - الأساليب الاحصائية-.

ويضيف في هذا الاطار **البكر(دت)** انه نظراً لهذا الاختلاف الكبير في مفهوم المستفيد (المستهلك) والمنتج (العائد) والمنتج (المؤسسات والمنشآت) وبين مكونات العملية التربوية والتعليمية ومكونات العملية التجارية والصناعية، لذا فإن مواصفة الجودة الدولية (الإيزو2009) يختلف كذلك من حيث توظيف كل عنصر من عناصر المواصفة في مكونات العملية التربوية والتعليمية، والجدول أدناه يمثل ما يلي:

جدول رقم(01): التطبيقات التربوية والتعليمية لعناصر المواصفة الدولية للجودة ISO2009.

ISO2009		
العناصر الرئيسية لمواصفة الجودة		**التطبيقات التربوية والتعليمية**
1	نطاق مسؤولية الادارة	استعداد والتزام الإدارة بتطبيق نظام الجودة
2	نظام الجودة	إجراءات وأنظمة الجودة
3	مراجعة العقود والاتفاقيات	العقود والتعهدات مع المستفيدين من الخدمة من داخل أو خارج المدارس
4	ضبط الوثائق	تنظيم وضبط الوثائق المدرسية
5	الشراء والتزويد المدرسي	نظام وإجراءات
6	مساهمة المستفيدين من العملية التعليمية	مساهمة الطلاب أو أولياء الأمور في متطلبات العملية التعليمية
7	تحديد مستوى تقدم تحصيل الطالب ومتابعته	متابعة مدى تحسن أداء الطلاب
8	مراقبة وتقويم العملية التعليمية	متابعة تطوير المناهج واستراتيجية التعلم والتعليم
9	التفتيش والاختبار	عملية التقويم والاختبار
10	وسائل وأدوات التفتيش والاختبار والقياس	مدى اتساق وثبات طرق التقييم والقياس
11	موقف وحالة التفتيش والاختبار	ضبط نتائج وإجراءات عملية الإنجاز والأداء
12	ضبط حالات عدم التطابق	إجراءات وطرق تشخيص وتحديد حالات الإخفاق والضعف والقصور

13	الإجراءات التصحيحية	نظام التعامل مع حالات القصور والاخفاق
14	المناولة والتخزين والحفظ والنقل	إجراءات عملية تسهيل تجهيز احتياجات العملية التعليمية (النشاطات الصفية واللاصفية)
15	سجلات الجودة	سجلات ضبط الجودة
16	المراجعة الداخلية للجودة	تأكيد وتثبيت إجراءات نظام الجودة
17	التدريب	تحليل وتحديد احتياجات تدريب وتطوير العاملين
18	الأساليب الاحصائية	طرق وأساليب رصد ومراجعة وتقويم نتائج العملية التعليمية

2-مؤشرات الجودة في التعليم:

هناك بعض المعايير والمؤشرات في المجال التربوي تعمل في تكاملها وتشابكها على تحسين العملية التربوية: **(عبد الحي،2008،ص230)**

2-1- معايير مرتبطة بالمعلمين:

ويعني العمل على تأهيل المعلمين عمليا وسلوكيا وثقافيا ليعمل على إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التي يرسمها المجتمع، لذلك ينبغي أن توفر له فرص النمو المهني المستمر من خلال التدريب الفاعل والمستمر ويقوم هذا المعيار على عدد من المؤشرات أبرزها:

- حجم أعضاء هيئة التدريس وكفاءاتهم التدريسية.
- مستوى التدريب والتأهيل العلمي للمعلمين.
- مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.

– وأيضا مساهمتهم في التدريس بطريقة تفي احتياجات الحقيقية للمتعلم وتحسين سلوكات المتعلمين من خلال بعث الفخر والثقة فيهم، وتأطيرهم والتأثير فيهم بالقيادة الحسنة وليس بتقيدهم، وخلق المناخ المريح وغرس فيهم ثقافة الجودة، والعمل التعاوني. **(Glasser,1996)**

2-2- معايير مرتبطة بالطلبة:

يقصد به تأهيل الطلبة علميا واجتماعيا وثقافيا ونفسيا ليتمكنوا من استيعاب دقائق المعرفة وتحدد مؤشرات هذا المعيار بما يلي: **(عبد الحي،2008،ص230)**

– انتقاء وقبول الطلبة.

– نسبة عدد الطلبة للمعلم.

– متوسط تكلفة الطالب الواحد.

– استخراج معدل عدد السنوات اللازمة والفعلية لتخريج طالب واحد، ثم يتبعها احتساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب والتسرب.

– نوعية الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية لطلبتها.

– الكشف عن دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم.

– احتساب نسبة عدد المتخرجين إلى عدد المسجلين.

2-3- معايير جودة المناهج الدراسية.

2-3-1- مفهوم جودة المنهاج:

تعني: "توفر خصائص معينة في المناهج المدرسية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين، وهو ما يشير إلي أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويتبع ذلك التنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة "ونؤكد في هذا السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعنى" تعلماً من اجل التمكن".**(قاسم، 2012، ص10)**

2-3-2- مؤشرات جودة المنهج المدرسى:

- **الارتباط بنواتج التعلم:** يكون محتوى المقرر الدراسي ترجمة صادقة لنواتج التعلم المستهدفة.

- **حداثة محتوى المقرر الدراسي:** يتناول المحتوى المعارف والنظريات التي توصل إليها العلم حديثا.

- **التكامل الرأسي والأفقي للمعرفة:**يشير التكامل الرأسي إلى أن المفاهيم التي يحتويها المقرر قائمة على ما سبق للطالب تعلمه من مفاهيم علمية خاصة بنفس المقرر، ويشير التكامل الأفقي إلى تكامل المعلومات والمعارف التي يتضمنها المقرر مع المعلومات التي تتضمنها المقررات الأخرى التي يدرسها الطالب في نفس العام الدراسي ونفس البرنامج التعليمي.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة أن يكون هناك تكامل بين جزئيات المادة ودقائقها بما يساعد الطالب على رؤية المادة العلمية ككل متكامل بدون انفصال وكيف أن كل جزء أو موضوع يخدم باقي الموضوعات التعليمية.

- **وظيفية المعرفة:** أي أن ترتبط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، وتهتم المقررات بالأفكار والمفاهيم الأساسية وطرق التفكير التي تنظم الوقائع والأحداث الحياتية، وتلبى متطلبات سوق العمل والبحث عن فرص عمل جديدة.

- **التنظيم السيكولوجي للمحتوى:** أي أن يكون نضج الطالب واهتماماته وخبراته موضع الاهتمام في اختيار محتوى المقرر الدراسي.

- **التنظيم المنطقي للمحتوى:** ويعني أن يتم تنظيمه حسب الترتيب المنطقي للمادة وللمفاهيم والمبادئ الأساسية للمادة العلمية نفسها، وقد يكون الترتيب وفق أساس معين يتمثل في التتابع الزمني أو غيره من أسس الترتيب.**(القاسم، الباز حسن،دس، ص-ص 25.26.27)**، ويجب أن تكون ذات صلة بالبرنامج والأهداف فمن الواضح أن المنهج الفعال يركز على الكفاءات المخطط لها، وإدراج مواضيع غير ذات صلة مهما كانت مثيرة للاهتمام في حد ذاتها قد يربك الطلاب.**(Markus,2014,p8)**

- **التتابع:** أن تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة لدى الطالب مع مراعاة اتساع وعمق المحتوى.

- **استمرارية اكتساب نواتج التعلم:** أي أن يركز المحتوىً على أن تكون لدى الطالب رؤية بعيدة المدى أو رؤية متسعة للمادة العلمية التي يضمنها في المقرر .فكما أن عليه أن يهتم بما تعلمه الطالب من قبل في هذه المادة العلمية، فعليه أيضا تحفيز الطالب على التعلم في المستقبل وتنمية مهارات التعلم الذاتي وبالتالي يكون على المعلم اعتبار أن ما يقدمه من مادة تعليمية ما هي إلا إعداد لتعلم المزيد من هذه المادة في المستقبل والتعلم مدى الحياة.

- **مرونة المحتوى الدراسي:** يمكن تعديل المحتوى من آن لأخر طبقا للمستجدات والتغيرات التي يمكن أن يسفر عنها تقويم المحتوى.

- **صدق المحتوى التعليمي:** يعتمد صدق المحتوى على مدى مسايرة المادة العلمية للتطور العلمي الذي يشهده التخصص، ويعتبر المحتوى صادقًا في حالة مواكبته للمعرفة المعاصرة ومساهمتها في حل المشكلات المعاصرة أو تلك التي تستجد في الحياة الإنسانية. **(القاسم، الباز حسن، دت، ص-ص25-27)** كما يجب أن يكون محدثًا ويجب أن يعكس الاتجاهات الحالية.**(Markus,2014,p8)**

- **التوازن بين العمق والشمول:** يعني بالعمق تركيز المحتوى على أساسيات المادة العلمية مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وتطبيقاتها بما يلزم لفهمها وربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار مع تطبيقها في مواقف جديدة .أما بالنسبة للشمول يعني أن يغطي المحتوى جميع نواتج التعلم المقصودة والسابق إعدادها سلفا.

- **ارتباط المحتوى بالمجتمع:** يجب اختيار المحتوى على أساس مراعاة تحقيق أكثر فائدة للمجتمع وحاجاته ومتطلباته بالإضافة إلى ربط ما يدرسه الطالب بمتطلبات سوق العمل فمن عليه أن يتخرج

ليعمل بمهنة الطب أن يتم تدريبه على أحدث الأجهزة الطبية وكذلك أحدث الممارسات وهكذا مع طالب التجارة والهندسة وغير ذلك من التخصصات العلمية.**(القاسم،الباز حسن،دت، ص-ص 27-25)**

كما أنه من أهم شروط المنهج الجيد كما يؤكد"Peter Mortimore" تعزيز النواحي الروحية والعقلية والأخلاقية والثقافية والعملية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع وإعدادهم للمسؤوليات وخبرات الحياة.

2-4- معايير مرتبطة بجودة البرامج التعليمية.

يقصد بها شمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ومدى تطويرها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية. **(عبد الحي،2008،ص230)**

2-4-1- موصفات النشاط الجيد:

من مواصفات النشاط الجيد أن: **(القاسم، الباز حسن، دت، ص28)**

- يثير انتباه الطلاب ودافعيتهم.
- يستثمر جميع حواس الطالب.
- ييسر أداء النشاط من قبل الطالب.
- يتيح لهم فرص التفكير والإبداع.
- يكون في مستوى نضج الطلاب ويتحدى قدراتهم.
- يتيح فرص تنمية مهارات الاتصال.
- يضفي واقعية على عمليتي التعليم والتعلم.
- يتيح فرص التدريب على اكتساب المهارات العملية.
- ينمى مهارات العمل الجماعي.

2-4-2- موصفات الاستراتيجية الجيدة:

وتتضمن الاستراتيجية الجيدة ما يلي:

- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
- المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها في مواقف عديدة.
- أن ترتبط بنواتج التعلم المستهدفة من المقرر الدراسي.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- مراعاة الإمكانات المتاحة بالمؤسسة.
- تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية العليا.
- تحفيز الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم للإتقان
- تتناسب وعدد الطلاب.

2-5-معايير مرتبطة بجودة تقويم الطلاب.

يجب أن تتنوع أساليب أداء الطلاب وأن تسهم هذه الأساليب في التعليم والإفادة من التغذية الراجعة ويشترط كذلك أن يتصف المقومون بالشفافية والعدالة والموضوعية في أساليبهم وتمكين الطلاب من مناقشة علاماتهم ومراجعتها، وكذلك قدرة هذه الأساليب التقويمية المستخدمة على تحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعليم، لذلك يجب مراعاة جودة عملية التقويم وذلك من خلال تصميم نظام تقويمي يقوم على عدة مقومات منها: **(بن زيادة،2015، ص29)**

- وضع نظام فعال لتقويم أداء الطلاب مبني على أسس موضوعية وعلمية حديثة.
- الاستفادة من تجارب الدول الناجحة في مجال التقويم المدرسي.
- التدريب المستمر لمصممي التقويم والمقيمين أنفسهم.
- العمل على تنوع أساليب التقويم بحيث تحتوي على الجوانب التالية **(شفهي، تحريري، عملي)**.

– شمولية التقويم لمختلف مجالات التعليم(مهارات، معارف، اتجاهات، قيم).

– الاهتمام بأساليب التقويم البديل للاختبارات الذي يركز على تقويم الأداء وتقويم ملفات أعمال الطلاب والتقويم القائم على الملاحظة وغيرها.

2-6- معايير مرتبطة بجودة الإمكانيات المادية.

تحقيق الجودة لا يتم إلا في هياكل مريحة واسعة تخدم العلم ومصممة لذلك مزوده بما تستوجبه العملية التعليمة من كل المعدات الضرورية وحتى الكمالية، لذا تفترض جودة التدريس والبحث توافر بنية أساسية مادية كافية وحسنة التواؤم مع الاحتياجات، ولكنها تفترض أيضا صيانة هذه المباني، كما الأثاث والتجهيزات والمختبرات والمكتبات إضافة إلى التهوية والإضاءة، وتتضمن جودة هذا المعيار المؤشرات التالية: **(بن زيادة،2015،ص29)**

– مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف.

– مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلبة من المكتبة.

– مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلبة من المختبرات والورشات.

– حجم الاعتماد المالي.

ومن معايير مرتبطة بجودة الإمكانيات المادية كذلك:

– مدى مراعاة الشروط الهندسية والصحية في المبنى من شروط السلامة والاجراءات المتبعة في الطوارئ.

– مدى توافر اماكن واجهزة لخدمات الانترنت وقواعد المعلومات.

– مدى توفر الوسائل التعليمية ومصادر التعلم المناسبة. **(الورثان،2008،ص ص48-49)**.

2-7- معايير جودة العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

وذلك من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع والمشاركة في حل مشكلاته وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته والتفاعل بين المدرسة ومواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدماتية. **(عبد الحي،2008، ص231)**

2-8- معيار جودة تقويم الأداء.

ويتضمن المؤشرات التالية: **(بن زيادة،2015، ص30)**

- إشراك العاملين بشكل نظامي في عملية التقويم.
- مدى سلامة إجراءات التقويم وأدواته.
- مدى القدرة على الاستجابة السريعة لنتائج التقويم.
- مدى فاعلية تقويم الأداء في تحسين مهارات العاملين.
- شمول عملية التقويم.

2-9- معيار جودة الادارة التعليمية:

إن جودة الإدارة في المؤسسة التعليمية تتوقف إلى حد كبير على القائد فإن فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة التعليمية جودة التخطيط الاستراتيجي ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة. ومن أبرز مؤشرات هذا المعيار: **(بن زيادة،2015،ص30)**

- التزام القيادة في الإدارة العليا بالجودة.
- مناخ العلاقات الإنسانية الطيبة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والقيادة الإدارية.
- اختيار القيادة الإدارية وتدريبهم.

وسنورد فيما يلي نموذجاً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ولاية كنكتكت في أمريكا في مدينة نيوتاون New Town قامت الإدارة التعليمية في مدينة نيوتاون بولاية كنكتكت الأمريكية بتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة في مدارسها. وبنت لذلك نموذجاً للجودة الشاملة بالاعتماد على الجوانب النظرية والتطبيقية لعدد من المنظرين في إدارة الجودة الشاملة من أمثال ديمنج وكلارس وروبرتز وكراب وجاردنر وقد وضعت نموذجاً لإدارة الجودة الشاملة. وقد حددت في هذا النموذج ما يلي :

- **الرسالة:** كل الأطفال يستطيعون التعلم وسوف يتعلمون جيداً. وضعت تحت الرسالة النتائج المرجو تحقيقها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة وهي:

- المقدرة على التعلم.

- المقدرة على الاستيعاب

- تعلم مهارات صنع واتخاذ القرار وحل معالجة المشكلات والتفكير الناقد.

- الاهتمام والعناية بالآخرين.

- التعرف على أهمية تقدير الذات.

- **حددت الحاجات الأساسية للمتعلم وهي نفسها حاجات الإنسان الأساسية والمتمثلة:** الانتماء والتقدير والحرية والترويح والتعبير عن الذات ويعتبر الأساس الذي تبنى عليه نموذج إدارة الجودة الشاملة .وإن الحاجات الأساسية والنتائج المتوقعة تتحقق من خلال منطقة التفاعل التي تقع بين النتائج في الأعلى والحاجات في أسفل منها، وفي منطقة التفاعل دوائر أربعة هي:

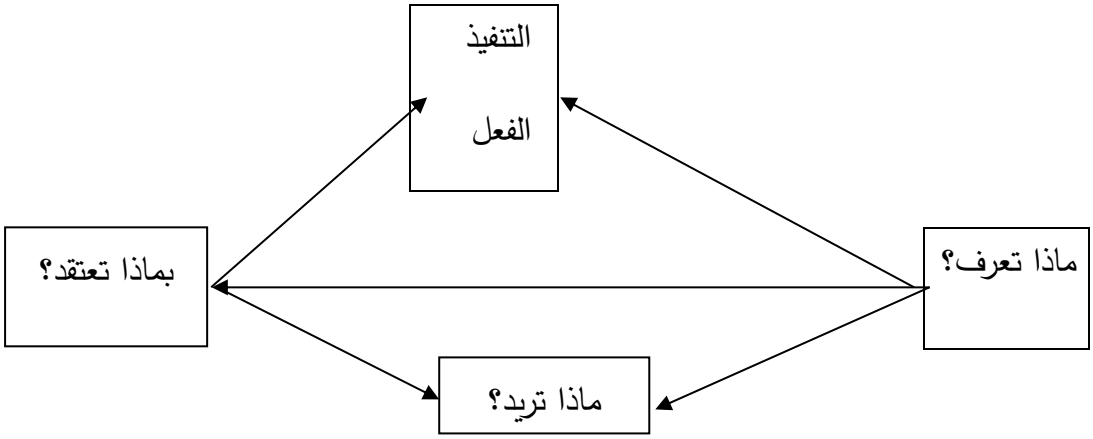
- بماذا نعتقد (بماذا نؤمن) ؟

- ماذا نعرف؟

- ماذا نريد؟

- الفعل (التنفيذ).

الشكل رقم(02): نموذج لإدارة الجودة الشاملة

<table>
<tr><td colspan="5">الرسالة: كل الأطفال يستطيعون التعلم وسوف يتعلمون</td></tr>
<tr><td>التعرف على أهمية تقدير الذات</td><td>الاهتمام والعناية بالآخرين</td><td>نتائج الجودة تعلم مهارات اتخاذ القرارات حل المشاكل، التفكير الناقد</td><td>المقدرة على الاستيعاب الإنجاز المعرفي هضم المنهج الدراسي</td><td>المقدرة على التعلم الذاتي</td></tr>
<tr><td colspan="5"> 
</td></tr>
<tr><td colspan="5">حاجات الإنسان الأساسية</td></tr>
<tr><td>التعبير عن الذات</td><td>الترويح</td><td>الحرية</td><td>التقدير</td><td>الانتماء</td></tr>
</table>

ولابد من ملاحظة أنّ ليس ثمة اتصال مباشر بين دائرة ماذا نريد؟ ودائرة التنفيذ أو الفعل. إن عملية اتخاذ القرارات تنبثق من دائرة ماذا تعرف وبماذا نعتقد ثم يأتي الفعل (اتخاذ القرار) وهذا ينسجم مع ما طرحه ديمنج إن دائرة ماذا تعرف هي قاعدة بحثية محضة يجب أن لا تكتفي بما توفره من معلومات وبيانات مثل درجات تحصيل الطلبة ولكي نزيد معرفة أعمق بالأداء أكثر من مجرد الدرجات .أما دائرة بماذا نعتقد (نؤمن) فهي على درجة كبيرة من الأهمية النسبية لإدارة الجودة وهذه تعبر عن الفلسفة التي تؤمن بها المدرسة. وإن هذا الإيمان لا يعني شيئاً ما لم يظهر على سلوك الأفراد والجماعات في العمل

تجاه تلك الفلسفة فمثلاً التقويم في ظل نظام الجودة الشاملة يعني أساساً تحقيق التحسن المستمر من أجل الجودة .إن نموذج نيوتاون هذا ينظر إلى الطالب على أنه المستفيد (العميل أو الزبون)، وإلى عملية التعليم كخدمة وإلى عملية التعلم (ما تعلمه الطالب وليس الطالب) كمنتج وذلك من أجل تحقيق التحسن المستمر في العملية التربوية.

3- معوقات تطبيق الجودة التربوية:

اجمع الكثير من الكتاب والمفكرين على أنه هنالك مجموعة من المشكلات والمعوقات والتي تِؤدي إلى فشل الكثير من برامج الجودة ، والتي تقف حائلاً دون التطبيق الناجح لمعاييرها ومن ابرز هذه المشاكل ما يلي: **(السامرائي،2013، ص114)**

- معايير الحكم على الجودة ليست محسومة، فمعظم هذه المعايير تركز على مؤشرات كمية في الوقت الذي يتميز فيه التعليم في بعض جوانبه بالتفاعلات التي يصعب قياسها كميا وإدراك مدى تأثيرها.

- معارضة كثير من رجال التعليم للجودة بسبب مضامينها التي يعدونها متعارضة مع طبيعة المؤسسات التعليمية، ويشككون في إمكانية تطبيق الجودة في إدارة المؤسسات التعليمية لارتباط بعض المصطلحات والمسميات بالجوانب التجارية والصناعية وعدم موافقتها مع النطاق الأكاديمي.

- الوقت الطويل الذي تحتاجه المؤسسة التعليمية حتى تصل إلى النتائج المتوقعة، ورفض البعض التغيير، والتمسك بآراء وقيم إدارية تعيق تنفيذ الجودة.

- عدم الالتزام الجدي من قبل الإدارة العليا وقد يعود ذلك قلة التدريب والخبرة الضرورية، والفشل في تغيير فلسفة المنظمة أي عدم قدرة الإدارة على خلق ثقافة يتم من خلالها تشجيع الأفراد على المساهمة بآرائهم ومقترحاتهم. **(علي،2015، ص12)**.

فقد أكدت دراسة اندرو وفرانسيس**(Andrew Taylor,frances Hill, 1993)**" أن المؤسسات التربوية سوف تحصد الفوائد الأساسية من إدخالها أنظمة الجودة في تنظيمها، بشرط وضع التخطيط للجودة في

الاعتبار وتعهد الإدارة على تطبيق المبادئ الأساسية للجودة مع وجود تغير ثقافي ورؤية طويلة المدى" **(حافظ،2012، ص15)**

– عدم حصول مشاركة جميع العاملين في تطبيق معايير الجودة، وعدم انتقال التدريب إلى مرحلة التطبيق.**(البربري،2007، ص8)**، وحسب دراسة Martial Dembélé Gauthier (2004) & Clermont أن هناك حاجة للتركيز على تدريب المعلمين ليكونوا قادرين للتغلب على أوجه القصور في التربية التقليدية، والتدريس بشكل أكثر فاعلية من خلال اعتماد البيداغوجيات النشطة، البيداغوجيات المنظمة، بيداغوجية الاستكشاف والتقصي، التي أثبتت فاعليتها وكفاءتها في تحقيق الجودة، رغم انه توجد معيقات كثيرة تجعل من الصعب تنفيذها مثل اكتظاظ الأقسام، ضعف الإمكانيات المادية وضعف تكوين المعلمين...خصوصا في الدول الإفريقية والصحراء."

ومن المعيقات التي تقف كحائل دون تطبيق معايير الجودة في المؤسسات التربوية الجزائرية أيضا: **(حروش،2014، ص275)**

– الصراعات والتصادمات الكثيرة بين الإدارة المدرسية والعاملين فيها خاصة المدراء والأساتذة.

– قصور أنظمة الرقابة داخل المؤسسات التربوية وخاصة رقابة وتقويم الأساتذة.

– المركزية الشديدة في اتخاذ القرارات وعدم إشراك الهيئة التعليمية فيها بوجه خاص والعاملين فيها بوجه عام.

– غياب الفهم الكامل والواعي لمعنى القيادة في المؤسسات التربوية ودورها في تحقيق الأهداف.

خلاصة:

يعد مفهوم الجودة من المفاهيم التي انتقلت من مجال الصناعة والمقاولاتية إلى مجال التربية والتعليم، وتحدّيات العصر الحالي تفرض على النظام التربوي أن يتماشى ومخرجاته مع مفهوم الجودة وتبني معاييرها، وبالتالي فإن الإصلاحات التربوية في الجزائر تحتاج إلى نظرة شاملة وكاملة تحيط بكافة

الجوانب والمجالات (مدخلات- عمليات- مخرجات) تتجاوز أنصاف الحلول والترقيع، تتعدى البعد الكمي وتبحث عن الكيف والفاعليّة والتميز والكفاءة، نظرة تجعل المتعلم محور اهتماماتها، قادرا على بناء تعلماته وتطبيقها في الواقع بما يتناسب والسوق العالمية وترسيخ قيم وثقافة الجودة في كل تعاملاتنا اليومية وليس التربوية فقط، فالإستثمار لا يقتصر على رأس المال فقط وإنما تعداه لإستثمار العقول والفكر، وهذا ما تبني عليه الدول الكبرى رهاناتها وأظهر فاعليته ونجاعته اليوم.

الفصل الثالث: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

تمهيد.

أولا: مدخل مفاهيمي للمقاربة بالكفاءات ومفاهيمها الأساسية

1- مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا

2- مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا

3- مفهوم المقاربة بالكفاءات

4- المفاهيم المتداخلة مع الكفاءة

5- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات

ثانيا: الكفاءة مكوناتها ومستوياتها وخصائصها

1- مكونات الكفاءة

2- مستويات الكفاءة

3- خصائص الكفاءة

ثالثا: دواعي تبني بيداغوجيا الكفاءات وأصولها النظرية

1- الأصول النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

2- دواعي تبني بيداغوجيا الكفاءات بالمدرسة الجزائرية

رابعا: المقاربة الكفاءات مبادئها وأهدافها ومزاياها

1- مبادئ المقاربة بالكفاءات

2- أهداف المقاربة بالكفاءات

3- مزايا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

خامسا: محاور التجديد وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات

1- الأهداف التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

2- محتوى مناهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

3- الأنشطة التعلمية وفق المقاربة بالكفاءات.

4- استراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

5- الوسائل التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.

6- مراحل التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

خلاصة

تمهيد:

تعتبر عملية التجديد والتطوير عملية ضرورية تقتضيها التغيرات والمستجدات في المجتمع، وقطاع التربية والتعليم من القطاعات التي عرفت هذا النوع التجديد، فالمنهاج في ظل الإصلاحات في الجزائر هو تأسيس لاستراتيجية شاملة للتصور والتخطيط ورسم الأهداف والأداء والتأطير والتسيير في مختلف المستويات والمجالات، فاستحداث المقاربة بالكفاءات غيرت الكثير من المسلمات في التعليم سواء للمعلم الذي أصبح دوره يتمحور حول التوجيه والتحفيز والإرشاد، والمتعلم الذي أضحى الفاعل والمنشط للتعلم حيث أنّ شعارها هو أننا لا نتعلم بالضرورة لنعرف ولكن خاصة لنتصرف ومبدؤها أن أتعلم كيف أتعلم.

وسنتطرق في هذا الفصل أولا إلى المقاربة بالكفاءات وتسليط الضوء عليها من خلال تعريفها ومعرفة أصولها النظرية ومبادئها وأهدافها وميزاتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية وكذا لمحاور التجديد فيها.

أولا: مدخل مفاهيمي للمقاربة بالكفاءات ومفاهيمها الأساسية:

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1-1- مفهوم المقاربة: (L'Approche)

- **لغة:** قارب الأمر، ترك الغلو وقصد السداد.**(قوري،2013،ص84)**.

- **اصطلاحا:** وحسب **لاروس (Larousse)** هي: أسلوب معالجة موضوع أو مشكل. **(نايت سليمان،2013 ، ص73)**.

يحدد أصحاب معجم مصطلحات علوم التربية مفهوم المقاربة على النحو التالي: "أنها كيفية دراسة مشكلة (قد تكون تربوية أو غير تربوية) أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحدد التعامل من منطلقات وفق استراتيجية معينة في لحظة معينة".**(قوري،2013،ص84)**

- وتعرف المقاربة أيضا: "الاقتراب من موضوع معين قصد معالجته بصورة موضوعية، بتوفير الرؤى المنهجية والأفكار والمعلومات في نفس المجال أو الفعل المعرفي."**(لعويجي،2014،ص148)**

- كما تعرف أيضا: "هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية."**(حاجي،2006،ص7)**

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن أن نعرف المقاربة على أنها:" الخطة الموجهة لنشاط ما، تهدف لتحقيق أهداف معينة وتحكمها استراتيجيات محددة."

1-2- مفهوم الكفاءة: (Compétence)

- **لغة:** ورد في لسان العرب **لابن منظور**: كافاه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه والكفيء: النظير وكذلك الكفء والكفؤ، والمصدر الكفأة، ونقول لا كفأة له (بالكسر)وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له. **(عطاالله، زيتوني، وبن قناب، 2009، ص55)** ومفهوم الكفاية اللغوي: يقصد به الشيء الذي لا غنى عنه ويكفي عما سواه، وكلمة كفاية تعني الإستغناء.**(سمارة، العديلي،2008، ص135)**

- **اصطلاحا:** عرّف مركز البحوث الكفاءة بأنها: "قدرة عامة منشودة يمكن تفكيكها إلى مهارات ومعارف ومواقف قابلة للقياس، ولا تعتبر كفاية إلا إذا تمت في وضعية تدامج تشمل معلومات أساسية ومعلومات ثانوية، وتتطلب مهارات تم اكتسابها سابقا، وتعود إلى التلميذ مهمة فرز هذه المعلومات وتحديد ما يلزم منها."**(جرجس،2005،ص419)** أما **بيتر دراكار** Druker فيعرف الكفاءة بقوله: "هي عمل الأشياء المطلوبة بطريقة صحيحة."**(كوجك،2001، ص230)**

ويعرّفها **بيرونود Perrenoud** "قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات." أما **روجرس Rogers** فيعرّفها: "الكفاءة هي إمكانية التعبئة بكيفية مستبطنة لمجموعة

مدمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف) بهدف حل وضعية أو حل مشكلة تنتمي لفئة من الوضعيات."**(بن تونس، 2013، ص278)**

وانطلاقا من التعاريف السابقة يمكن تعريف الكفاءة على أنها: "قدرة الفرد على تجنيد موارده بطريقة صحيحة ومناسبة لمواجهة وضعية ما."

1-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات: (L'Approche par Compétence)

"هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمّكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف الحياة." **(شوشان ،بغدادي،2011،ص182)**

- وتعرّف المقاربة بالكفاءات أيضا: "نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجه في محيطه ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعّلم الذاتي."**(قوري،2013،ص85).**

انطلاقا من التعاريف السابقة يمكن تعريف المقاربة بالكفاءات بأنها: " بيداغوجيا تسعى إلى تكوين فرد كفء، يتميز بالقدرة على التحكم في تعلماته ومهاراته وقدراته، وتطويرها وتجنيدها وقت الحاجة ومواجهة الوضعيات المختلفة في الحياة."

2- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات:

لا يمكن تداول مفهوم معين في غياب مفاهيم أخرى لأنها مرتبطة فيما بينها مشكلة شبكة مفاهيمية لذا من المفاهيم البارزة والمستعملة في إطار التدريس بالمقاربة بالكفاءات ما يلي:

- **الإدماج:** يشير **روجرس** إلى الإدماج باعتباره بيداغوجيا قائمة بحد ذاتها، بل ذهب إلى حد استعماله كمرادف لمصطلح "المقاربة بالكفايات الأساسية"، فهو يعرف الإدماج باعتباره عملية يتم من خلالها جعل مختلف العناصر التي كانت منفصلة في البداية مترابطة بهدف استعمالها بشكل متناسق ومنتظم تبعا لهدف محدد. ويعتبر الإدماج حسب مجموعة "**Pôle de l'est**" الكيبكية (كندا) جزء لا يتجزأ من سيرورة تعليمية/تعلمية تتضمن مجموعة من المراحل المترابطة. أمّا **فرانس جارنييه** فيربط الإدماج بمرحلتين أساسيتين: **(تومي،2008،ص9)**

- **الاستبطان:** وهي مرحلة يعيد خلالها المتعلم تنظيم بنياته الداخلية لإعطاء معنى ودلالة لتعلماته (معارف، مهارات، اتجاهات ومواقف).

- **التصريح:** تتجلى هذه المرحلة في تطبيق التعلمات المكتسبة في سياقات جديدة (النقل أو التحويل).

- **التطبيق:** يسمح للمتعلم بالتصرف كما يسمح له بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. **(خطوط، جلاب 2009، ص211)** وبالتالي لا تبقى المعارف والمهارات المكتسبة نظرية فقط وانما يتم تجسيدها في الواقع.

- **الموارد:** هي كل المعارف والمهارات والسلوكات التي يمكن تجنيدها عندما نمارس كفاءة ما، وبالتالي فهي التي ينبغي أن نتحكم فيها إن أردنا اكتساب الكفاءات المستهدفة. فمثلا: كفاءة لعب كرة القدم تتطلب اكتساب الموارد الآتية: **(Benbouzid.2006.p30)**

- معارف: معرفة قواعد لعبة كرة القدم، ومعرفة دلالات العلامات الموجودة على أرضية الملعب...

- المهارات: تمرير الكرة، مراوغة الخصم، الضربة بالرأس...

- السلوكات: امتلاك الاستجابة، احترام القواعد، التحلي بالحذر وباللباقة... وهذا ينطبق على كل الكفاءات التي يمارسها الفرد في حياته، لا تتحقق الكفاءة دون وجود الموارد.

– **الموارد الداخلية:** تمثل مجموع ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة والتصورات والميول والاتجاهات والمهارات الحركية والمفاهيم والمعلومات، وعلاقتها بالمعرفة وبواقعه وبثقافة مجتمعه. **(وعلي،2011، ص28).**

– **الموارد الخارجية:** ترتبط بكل أشكال الوثائق والأدوات والوسائل والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتمثل جزء من الكفاءة (نصوص، خرائط، مخططات، قواميس، آلة حاسبة...).**(وعلي،2012،ص18)**

– **تجنيد الموارد:** هو الفعل الذي يقوم الشخص من خلاله باختيار من بين الموارد ما هو مناسب للمهمة أو الوضعية. **(معمر الدين،2015،ص146)**، أي أن المتعلم بتجنيده الموارد في حل المشكلة أو العائق الذي يواجهه فانه يتعين عليه الربط بين موارده الداخلية والخارجية وانتقاء الأفضل منها والذي يساعده في تجاوز الموقف الذي يوضع فيه وبالتالي تحقق الكفاءة.

– **الوضعيات المترادفة:** المتشابهة أو المتكافئة، وهي الوضعيات ذات معامل صعوبة واحدة، بتمفصلات وتفاصيل مختلفة تمارس فيها الكفاءة وتؤكد لنا تملكها وتتطلب هذه الوضعيات نفس الكفاءة لحلها. **(خطوط،جلاب،2009،ص207)**

– **دلالة الكفاءة:** يتعلق الأمر هنا بتوضيح غرض التكوين النوعي المقصود بالكفاءة المتعلق اكتسابها في مستوى معين، فما هي دلالة كفاءة ما حين نتوقع تنميتها لدى المتعلمين؟ وفي هذا السياق نشير إلى أن الكفاءة يمكن أن تكون أقل أو أكثر شمولية ودرجة الشمولية في الكفاءة متوقفة مباشرة على تشعب العملية المطلوب إنجازها وبالفترة الزمنية الضرورية لاستكمال التعليمات المطلوبة للتحكم في الإنجاز. فالكفاءة التي يتوجب اكتسابها على فترة الدراسة كلها تكون شموليتها أكبر من الكفاءة التي يتوقع اكتسابها في مستوى من المستويات. **(لعزيلي،2013،ص74)**

– **الوضعية المركبة:** تمثل المشكل أو العائق الذي يعترض التلميذ والذي يتطلب منه استخدام كل أشكال المعارف والخبرات التي تعلمها لبلوغ الحل.**(خطوط،جلاب،2009،ص211)**

- **الوضعية التعلمية:** وهي وضعية ديداكتيكية استكشافية، تهيئ للمتعلم تعلمات جديدة (معارف أداءات، مواقف وقيم) بعضها مكتسب لدى التلميذ والبعض الآخر جديد عليه، تتم في الزمان والمكان بشكل فردي أو جماعي.**(شرقي، بوساحة،2011، ص60)**

- **الوضعية المشكلة** : وتعني وضع المتعلم أمام سلسلة من القدرات التي ينبغي أن يتخّذها لبلوغ هدف أختاره بنفسه، أو اقترحه عليه مدرسه. إضافة إلى ذلك، ما يميز الوضعية المشكلة هو انتظامها حول عائق ينبغي التغلب عليه من طرف المتعلم ويستحسن أن يكون العائق واضحا ومحددا. كما يشترط في الوضعية المشكلة أن تتميز بالمقاومة الكافية التي من شأنها تحفيز المتعلم على استثمار مكتسباته السابقة وتمثلاته وإعادة النظر فيها والى امتلاك أفكار جديدة في نفس الوقت.**(كنازة،خميري،2018،ص203)**

- **الوضعية الإدماجية:** هي وضعية تبين مدى نمو الكفاءة المرصودة لدى المتعلم، يعدها المدرس وفق شروط صياغتها وتتضمن مجموعة من المعطيات والبيانات تساعد على الحل، ومن مكوناتها: **(معمر الدين،2015،ص148)**

- **السياق:** ويتعلق بالمعطيات الضرورية لحل الوضعية، وقد يكون السياق اجتماعيا، أو مدرسيا، أو اقتصاديا، أو ثقافيا، أو تاريخيا...

- **السند:** قد يكون نصا أو صورة، أو خريطة، أو تسجيلا صوتيا، أو غيرها.

- **التعليمة:** وترتبط بالمهمة المطلوب أداؤها من طرف المتعلم، وتكون التعليمة سؤال صريح وواضح وغير قابل للتأويل.

وهناك شروط ينبغي مراعاتها أثناء صياغة الوضعية الإدماجية:

- وجود مشكل ينبغي حله. أن تكون مركبة أي أن حلها يتطلب تجنيد عدد كبير من المعارف والإجراءات. أن تدرج فيها عناصر مشوشة بهدف تدريب المتعلم على اختيار العناصر التي يحتاجها في

الحل وإبعاد العناصر التي لا يحتاجها. أن تكون دالة، أي ذات معنى ومن بيئة المتعلم وواقعه. أن تكون جديدة بالنسبة إليه حتى لا نتعامل مع الذاكرة فقط.

- **الهدف التعليمي:** وهو هدف يوضح التغيرات التي تحدث لدى المتعلم خلال أو بعد نهاية وضعية بيداغوجية ما، والهدف التعليمي يصاغ بدلالة المتعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية التعلمية. **(شلوف،2001 ،ص7).**

3- المفاهيم المتداخلة مع الكفاءة:

ارتبط مفهوم الكفاءة بعدة مفاهيم أخرى متداخلة وبالتالي كان من الواجب الفصل بينها وتوضيحها لرفع اللبس عنها ومن هذه المفاهيم ما يلي:

3-1- القدرة: (capacité)

هي إمكانية النجاح ضمن مجال عملي أو نظري، مجال مدرسي أو مهني، تسمح بظهور مهارات خاصة تكون في بعض الأحيان مرتبطة بعامل الذكاء يقول "**رولان دورون Roland Doron**" القدرة ليست مرتبطة بمادة دراسية معينة ولا بوضعية مهنية خاصة لكنها لا يمكن أن تنمو إلا من خلال اكتساب الكفاءات الخاصة بالمواد والمهن، يقول **بيار جيلي P.Gillet**" ويستنتج أن القدرة تعني افتراضيا التنظيم الداخلي للفرد الخاص بالتكوين الذي نبحث عن تنميته، هي إذا هدف تكويني يظهر في مستوى الأهداف العامة بالنسبة لبيداغوجية الأهداف.

والقدرة غير قابلة للملاحظة ولا للتقويم المباشر لكنها تظهر من خلال مؤشرات مرتبطة بكفاءة ما تحدد القدرات في المجالات الثلاثة التالية : **(حرقاس، 2010، ص160)**

- المجال المعرفي: معالجة الخبر، انتقاء المعطيات، تمييز الأهم من الظرفي، التخطيط، تنظيم التفكير التنبؤ والتقييم.

- المجال النفس الحركي: التموضع في الفضاء، تنسيق الحركات، تنسيق النشاط اليدوي مع النشاط البصري.

- المجال الاجتماعي الوجداني :التوصيل (توصيل رسالة إلى جماعة)، تقبل الرأي المعاكس، تقبل تعديل الأفكار أو المواقف.

والقدرة تتميز بجملة من الخصائص تتحدد في: **(عمارة،2015،ص45)**

– استعراضية: قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية.

– تطويرية: تنمو وتتطور وقد تنقص، مثل القدرة على التذكر.

– تحويلية: تتحول من حالة إلى أخرى (التفاوض=الكلام+ الاستماع+ البرهنة).

– غير قابلة للتقويم: يتعذر الحكم فيها بدقة.

3-2- المهارة:(Habileté)

المهارة لغة: مهر الشيء وفيه وبه، أي أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر، ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرهما. **(حميدات،2015،ص106)**، واصطلاحا: هي السرعة والدقة والسهولة في الانجاز أي عمل في أي مجال معرفي حسي أو حركي. **(حبال، 2018، ص336)**. كما تعتبر المهارة مجموعة محصورة ضمن الكفاءات المعينة تنتج عن حالة من التعلم، وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية، وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساس التي تعتبر شرطا ضمن المنهاج باعتبار هذه الأخيرة أداة الانتقال إلى المكسبات، كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة التي يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة. **(بوكرمة،2008، ص130)**

وبذلك تكون المهارة هي: مجموعة من الأنشطة العملية التي تعبر عن الكفاءة، وتترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة، وهي ذات مستويات ثلاثة في المجال الديداكتيكي: **(حميدات،2015 ،ص107)**

– مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، ويتم تنميتها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.

– مهارات الإتقان والدقة وتنمى بالتكرار والتمهير والتدريب.

– مهارات الابتكار والتكيف والإبداع وتنمى بالعمل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين.

3-3- الاستعداد: (Aptitude)

هي الطاقة الكامنة للفرد في مجال معين أو أكثر من مجال، وعن طريق الاستعداد يصل إلى مستوى معين من الكفاءة، أي يبلغ الهدف المقصود من عملية التعلم.**(اوحيدة،2017، ص29)**

والاستعداد هو:القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة. ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة. **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2006،ص88)**

3-4- الأداء: (Performance)

ويعني نتائج نشاط ما خلال فترة معينة، أو مقياس لما تم انجازه أو تقديمه بواسطة شخص أو فريق، كما يعني إظهار السلوك، بينما تعني الكفاءة السلوك وأشياء أخرى.

والمقصود بالسلوك :الناتج الذي يحققه المتعلم بعد مروره بالبرنامج أو الموقف الذي يتم وضعه فيه وكما تظهره عملية التقويم، والمقصود بأشياء أخرى، المعرفة والمهارة والاتجاهات التي يظهرها المتعلم في نهاية البرنامج، أي الناتج الذي في العادة يقدم بشكل كمي والذي يحصل عليه أثناء أداء مهمة ما، إذن الأداء هو النتيجة الملموسة للنشاط ويمكن ملاحظة أداء التلميذ وقياسه من خلال منتج أو نتائج نشاطه تلك النتائج التي يبلغها والتي تكون في شكل سلوكيات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس.**(حميدات،2015، ص106)**. وبعبارة أخرى الأداء أو كما يسمى أيضا الانجاز هو المؤشر الذي نحكم من خلاله على وجود الكفاءة لدى المتعلم من عدمها في الوضعيات التي يواجهها وفقا لما يتطلبه الموقف.

ثانيا: الكفاءة مكوناتها ومستوياتها وخصائصها:

1- مكونات الكفاءة:

تتكون كل كفاءة من: **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2006، ص90)**

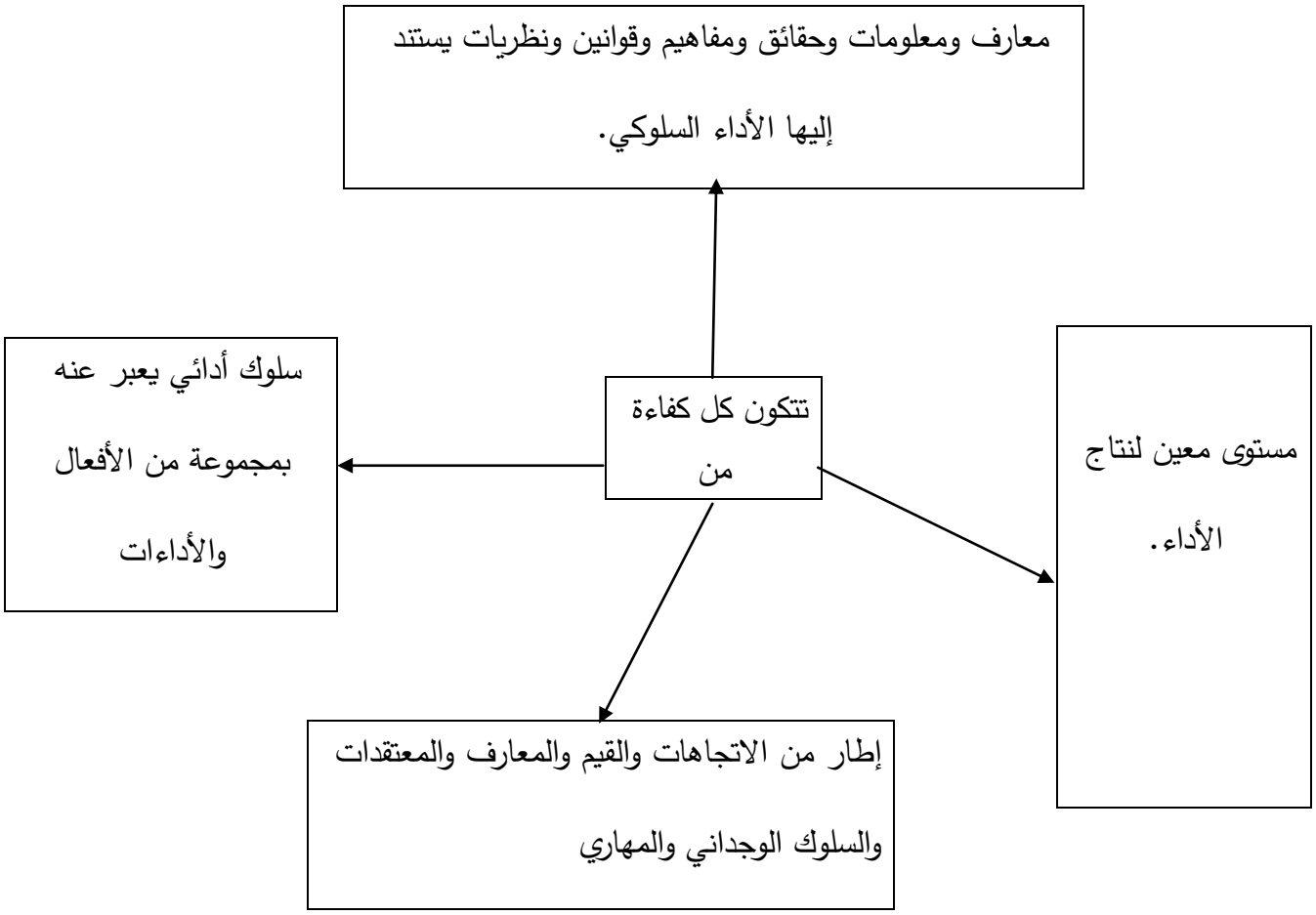
1- معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي.

2- سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة من الأفعال والأداءات.

3- إطار من الاتجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسلوك الوجداني والمهاري.

4- مستوى معين لنتاج الأداء.

الشكل رقم(3): يوضح مكونات الكفاءة.



وليستطيع التلميذ التحكم في كفاءاته يجب ان ترتبط هذه المكونات مع بعضها البعض بشكل جيد وتبنى على أساس صحيح.

2- مستويات الكفاءة:

وتتحدد حسب فترات التعلم كالاتي:

2-1- الكفاءة القاعدية: مجموع نواتج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلّم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلّم مثلا أن يتحكم المتعلم في القيام بعمليات الجمع ليتسنى له فيما بعد القيام بعمليات الطرح والضرب. **(عطاله، زيتوني، بن قناب، 2009، ص70)**

2-2- الكفاءة المرحلية: تعتمد الكفاءة المرحلية على مجموعة من الكفاءات القاعدية، ويرتبط إكسابها للمتعلم بفصل من الفصول الدراسية أو بمجال تعليمي معين، وبالتالي تتشكل الكفاءة المرحلية من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية تسمح بتوضيح الكفاءات الختامية لجعلها أكثر قابلية لتجسيد، وذلك عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهر أو ثلاثي أو سداسي ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية **1** + كفاءة قاعدية **2** +كفاءة قاعدية **3** = كفاءة مرحلية.**(شتوح،2018،ص176)** كأن يقرأ مثلا التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

2-3- الكفاءة الختامية: هي نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها خلال سنة دراسية أو طور، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.

2-4- الكفاءة المستعرضة (الأفقية): مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، ذلك إن التحكم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمّكن من التعلم في استقلالية متزايدة، فالقراءة مثلا هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد اللغوية منها والعلمية والاجتماعية وغيرها، إن الاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية أو الأفقية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم وهي:

- المرور من التعلّم الذي يركز على المواد إلى تعلم يرتكز على المتعلم.

- الإنتقال من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانية الفعل في سياق محدد.

- الإنتقال من تعلم المعارف إلى تعلم حسن الفعل.**(عطاالله، زيتوني، بن قناب،2009، ص70)**

ليتمكن التلميذ من امتلاك الكفاءة ما يجب ان يمر بمراحل وفترات مهمة خلال العام الدراسي ترجمت في مصطلحات دقيقة مثل الكفاءة المستعرضة والتي تمثل حلقة وصل تتشاركها مختلف المواد التعلميمية، اما الكفاءة القاعدية فهي تمثل الاساس الذي تبنى عليه التعلمات اللاحقة حيث لا يمكن ان تبنى على فراغ فالتعلم تراكمي كل خبرة تقوم على خبرات سابقة، وتتشكل هذه الاخيرة ليتحكم التلميذ في الكفاءة المرحلية ثم تليها المرحلة الختامية والتي اذا ما تحققت لدى المتعلم يمكن القول انه اكتسب الكفاءة فعلا فهي مثل السلم يجب ان يمر بدرجات محددة ليستطيع في الاخير بلوغ القمة وتحقيق الهدف.

3- خصائص الكفاءة:

يبرز الباحثون في علوم التربية العديد من خصائص الكفاءة ومنها:**(اسليماني،2006، ص33)**

- الكفاءة إجرائية ومغياة: (Opératoire et finalisée) حيث تستمد معناها من العمل والفعل، فهي دائما كفاءة من اجل الفعل ومن اجل غاية وهدف ما، وترى **فيفيان دولانشير** أن الكفاءة ذات صلة بالممارسة

والفعل، ذلك أنها تتمظهر في الأنشطة التي يؤديها الفرد، لكن هذه الخاصية لا تعني بالضرورة أن النشاط هو تطبيق الكفاءة أو معادل لها، إنما تعني فقط مؤشر عليها.

– الكفاءة متعلمة ومكتسبة: (Apprise et acquise) لسنا أكفاء بطريقة طبيعية وتلقائية، **فتشومسكي** لا يقول بأن الكفاءة مجرد فطرة غير قابلة للصقل بواسطة محك التجربة والخبرة المكتسبة، إننا نصير أكفاء من خلال بناء شخصي واجتماعي يدمج ويؤلف بين التعلمات النظرية والتجريبية، أننا نتعلم دائما الشيء الكثير من الطبيعة، وأيضا من طبيعة الكفاءات عن طريق دراسة السيرورة التي بواسطتها تكتسب هذه الكفاءات نفسها من طرف الفرد.

– الكفاءة مبنية: (Structurée) تتكون الكفاءة من مجموعة عناصر(معارف، مهارات، ممارسات استدلال...) ولكنها تتحقق بالقدرة على توليف وإعادة بناء مختلف هذه العناصر، بطريقة دينامية من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما، فالتعلم ليس تخزين للمعرفة من طرف شخص يتلقى بطريقة سلبية، ولكن التعلم نشاط ذهني وبنائي للشخص.

– الكفاءة افتراضية ومجردة: (Hypothétique et abstraite) الكفاءة غير قابلة للملاحظة، فما يلاحظ هو مجرد مظاهر ومؤشرات للكفاءة فهي مفهوم ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة والفعل.

– الكفاءة هي معرفة تجنيد أو تعبئة: (Savoirv mobiliser) يقول **لوبطراف** بأنه لا يكفي امتلاك المعارف والقدرات والمهارات لكي نكون أكفاء، ولكن يجب أن نعرف كيف نستعملها عندما يجب استعمالها وفي ظروف محددة، فالكفاءة إذن مؤطرة ضمن سياق وداخل وضعية محددة ومستقلة. ويرهن **فليب بيرينو** الكفاءة بالتعبئة، فهي لا تكمن في الموارد والمعارف والقدرات التي يجب تعبئتها، بل في تعبئة هذه الموارد ذاتها، وبالتالي عدم الفصل بين الكفاءة والانجاز.

– الكفاءة هي معرفة التوليف:(savoir combiner) إن الإنسان الكفء هو الذي يتمكن من انتقاء العناصر الضرورية من فهرس موارده المعرفية، وبالتالي يقوم بتنظيم هذه العناصر وتوليفها وتحليلها

بهدف تحقيق نشاط ما، وهذا يعني أن الكفاءة تتكون من موارد لا تكتسي قيمتها إلا من خلال التوليف بينها، وذلك لأنها غير متجانسة hétérogéne من حيث العناصر المكونة لها، ومتجانسة homogéne من حيث الغايات التي تحققها.

– خاصية التحويل: (Savoir transférer) إذ أن كل كفاءة إلا وهي موارد قابلة للتحويل والملاءمة.

– خاصية الانتقاء: (Savoir sélectionner) إلى جانب التجنيد والتحويل لابد من انتقاء العناصر التي تكون مناسبة للموقف، وتعطي مردودية في التعامل مع الوضعية الجديدة.

– خاصية المبادرة: (Pouvoir anticiper) يجب على الفرد الكفء أن يكون قادر على المبادرة ونقد النتائج التي ينتهي إليها وتقويمها من أجل الاستفادة منها.

– خاصية المقبولية: (acceptabilité) إن نتائج الكفاءة قد تكون مبنية بطريقة فردية كما قد تبنى بطريقة جماعية، وفي كلتا الحالتين لابد من تدخل المجتمع ليضفي عليها طابع المشروعية والصلاحية.

– خاصية التكيف: الشخص الكفء في ميدان ما هو شخص قادر على التكيف مع أي وضعيات اللامتوقعة.

ثالثا: دواعي تبني بيداغوجيا الكفاءات وأصولها النظرية:

1– دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية :

هناك عدة اعتبارات لتبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ومنها:**(Roegiers.nd.p51)**

– تاثر المدرسة بالتغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حدثت في الجزائر والعالم خلال الفترة سابقة، ومن أجل تمكين المدارس من نقل قيم التسامح والحوار بشكل أفضل، وإعداد الطلاب لممارسة مواطنتهم في مجتمع ديمقراطي.

– تمكين المدرسة من أداء وظيفتها التعليمية على أفضل وجه من التنشئة الاجتماعية والتأهيل.

– الاستمرار في دمقرطة التعليم، جعله متاح لأكبر عدد ممكن من الناس ويضمن نجاح متساوي الفرص لكل تلميذ.

– الاستجابة لتحدي عولمة الاقتصادي الذي يتطلب المؤهلات العالية بشكل متزايد.

أما المبررات الخاصة بالنظام التربوي الجزائري والتي فرضت عليه الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات مايلي: **(لكحل،2011،ص85)**

– مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.

– الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

– ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها.

وقد حدد السيد فريد عادل بصفته مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية، مبررات الإصلاح التربوي الجديد، خاصة ما تعلق منه بالمناهج الدراسية في العناصر التالية:

– انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية وإلى نظام ديمقراطي.

– انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.

– التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.

– التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.

– التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة.

إنّ المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية جديدة جاءت خلفا لبيداغوجية الأهداف والتي تعتبر حسب المختصين والباحثين في المجال التربوي انتقال نوعي في التعليم والذي أصبح متمركز حول المتعلم وكيفية اكتسابه للمعارف والمهارات وتحويلها لكفاءة سواء في المدرسة أو في المجتمع، فهو تصور جديد

ومختلف لبناء المعارف ومواجهة التحديات(المشكلات)، وهو المفروض والمأمول من أي إصلاح تربوي جديد تخوضه أيّ منظومة تربوية في أيّ دولة، غير أن الملاحظ والمتتبع لمسار التربية والتعليم في الجزائر وبعد أكثر من عقد عن هذه الإصلاحات نجدها تتخبط في نفس المشاكل وأحيانا أكثر واعقد من ذلك (الإضرابات المتكررة للأساتذة، ضعف النتائج، تدني المستوى التعليمي للتلاميذ، الغش فالامتحانات الاكتظاظ فالأقسام.....) وغيرها الكثير.

2- الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات:

2-1- النظرية السلوكية:

تعتبر التعلم لا يخرج عن كونه استنتاجات ملحوظة، تظهر في السلوك الظاهري الذي يصدر عن المتعلم ويمكن ملاحظته، ويذهب أصحاب هذا الاتجاه في تحليل عملية التعلم إلى أن التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم، ويرمز السلوكيون إلى المعادلة السلوكية بالرمز (م.ا) (مثير .استجابة) أي أن المثير يؤدي إلى استجابة، لذلك ركزت النظرية السلوكية وبشكل أكثر على السلوك الناتج عن التعلم ومن ثم وجهت اهتمامها إلى ما يجب على المعلم فعله من أساليب العرض والتدريب المتكرر والتعزيز، ولكي تتحقق الأهداف من التعلم فان السلوكيين ركزوا على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة، توصف السلوكات القابلة للملاحظة وذلك بتقسيم المحتوى الدراسي إلى وحدات تعليمية مرتبة، وتقديم أمثلة حول بعض المفاهيم والتطبيقات في شكل فروض واختبارات، تظهر قدرة المتعلم على مجرد التعّرف والإجابة الصحيحة، ويتحمل المعلم وحده مسؤولية تحقيق أهداف التعلم بتهيئة الشروط البيئية الملائمة والتعزيز الذي يشجع المتعلم على تحقيق السلوك المنتظر، أما المتعلم فيظهر كمتلقي يتوقف دوره على استقبال الإشارات من معلمه فتصب المعلومات في ذهنه وتصبح مفروضة عليه من الخارج عن طريق المعلم، حيث يتضح أن النظرية السلوكية تهتم بالسلوكات التي ينجزها المتعلم من

غير الاهتمام بالسيرورات الذهنية التي تتدخل في التعلم يرى" **ماسلو**"أن النظرية السلوكية جاءت لتجعل الطفل يتعلم بسرعة في المدرسة وتدعوه إلى نيل إعجاب المدرس من خلال استجابته ويتعلم أن الإبداع والنقد ليس لهما أهمية كبيرة . **(هويدي،2012، ص88)**

2-2- النظرية المعرفية:

أساس هذه النظرية هو علم النفس المعرفي من روادها:"**تشمسكي**"و"**تاريف**" وانطلقوا من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم، فهي ترتكز على الذاكرة أو على إعادة شيء سبق تعلمه، والأهداف التي تفترض انجاز عملية ما تتطلب من الفرد أن يحدد المشكلة الأساسية ثم يستعين بأفكار ويربطها بأفكار أو طرائق منهجية سبق تعلمها، يرمي الهدف العقلي إلى جعل التلميذ قادر على انجاز عملية عقلية ما على اعتبار أن لهذه العملية مكونات ثلاثة هي: العملية العقلية – الموضوع الذي يمارس عليه النشاط – نتائج النشاط.كما تقوم هذه النظرية على الاهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال، معالجة وتجهيز المعلومات،كما يهتم أيضا بالعمليات العقلية المعرفية والبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والترابط والتنظيم والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي كما أنه يهتم بالاستراتيجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلى حد كبير بالبنية المعرفية من جهة أخرى. **(هويدي،2015،ص125)**

2-3- النظرية البنائية:

يعود هذا النموذج في أصوله إلى أبحاث بياجيه حيث ركز على تفاعل الطفل مع بيئته واعتبر البيئة شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة، لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية وهكذا، ولكن البنائية لا تعني إمكانية تدخل العوامل البيئية في تسريع النمو العقلي إلا في إطار محدود، بحيث يرى **بياجيه** بأن النمو العقلي هو الذي يتحكم في التعليم وليس العكس، ومن

هنا فإن التعليم لا ينبغي أن يكون قائما على تبليغ المعلومات، وإنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده وهذا بواسطة الأدوات التعليمية والاحتكاك مع المحيط، وبهذا يصبح التعليم قائما على الاختيار بين الأدوات ووضع المتعلم في بيئة تعليمية تناسب مستوى نموهم العقلي، إن النظرة البنائية جعلت من المتعلم وما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعلمية التعليمية وهذا ما يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزاتها ألا وهما بناء المعرفة وتفريد التعليم.

أما البنائية الجديدة ومن أقطاب هذا الاتجاه نجد كلا من **دواز ومونيي**(Doise et Mugny) وهما تلميذا بياجيه، وفي هذا النموذج نجد محاولة تجاوز النظرة القائمة على المتعلم عند بياجيه، إلى الصراع المعرفي الاجتماعي كأساس لنمو التعلم، والفكرة الأساسية لهذا الطرح تقوم على أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، وقد توصل الباحثون في هذا النموذج، وبعد إجراء الكثير من التجارب إلى نتائج جد هامة نجد من أبرزها: **(لكحل ، 2011، ص73)**

– يؤدي التفاعل الاجتماعي بالمتعلم في الظروف المناسبة إلى حل مشكلات لا يمكنه حلها إذا كان وحده.

– إذا تم وضع المتعلم مجددا أمام هذه المشكلات، فإنه سيتمكن من حلها بمفرده.

– المخططات المعرفية الجديدة الناتجة عن حل هذه المشكلات، تكون ثابتة وقابلة للتحريك نحو التعامل مع مشكلات جديدة.

– كنتيجة لهذه التفاعلات، فإن الصراع الاجتماعي المعرفي يصبح المحرك لعملية التعلم.

ومن الأسس التي ترتكز عليها النظرية البنائية نذكر: **(شلوف ،2001، ص6)**

– تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم.

– تقديم أنشطة ذات دلالة إلى المتعلم.

– تشرح أهداف النشاط والمفاهيم المرتبطة به.

- ترجع بالتلميذ إلى مختلف المصادر لتسمح له بإثراء بناء واقعه وفهمه بشكل جلي.

- تثير التساؤل لدى التلاميذ.

- تطلب من التلميذ أن يقيم علاقات بين تعلّماته.

- تأخذ بيد التلميذ وتجعله يسهم في بناء تعلّماته.

- تطلب من التلميذ أن يفكر فيما تعلمه وفي استراتيجيات التعلم.

- تطلب من التلميذ أن يسهم في تنظيم أنشطة التعلم.

- تقحم التلميذ في الفعل التعلّمي لتجعله يبني معلوماته ومعارفه السلوكية ومعارفه الفعلية.

2-4- النظرية الاجتماعية:

من روادها "**فيغوتسكي**"، ويذهب في تحليله لعملية التعلم إلى أن الوسيط المعرفي يلعب دورا هاما في البناء المعرفي، ويتجلى ذلك في أهمية الوساطة المعرفية التي يؤسسها المعلم، بين طرفي العملية التعليمية (المتعلم والمعرفة).وهذا يعني أن النظرية الاجتماعية تعتبر بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعّال في تطوير الاستعدادات الذهنية للمتعلم ويلعب دورا كبيرا في بناء الأدوات المعرفية والدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة تكون أرقى من سابقاتها. **(هويدي،2012 ص89)** وينطلق هذا النموذج من العمليات الذهنية التي يقوم بها الدماغ وتأتي في مقدمة تلك العمليات الذاكرة بنوعيها قصير المدى أو ما يعرف بالذاكرة العملية وطويلة المدى التي تقوم بوظيفة التخزين فالعملية المعرفية تعني عملية الذاكرة بالدرجة الأولى فهي تخزن المعلومات بعد ترميزها وتسترجعها عند الحاجة إليها، وتواصلت الأبحاث بعد ذلك بشكل سريع لتقتحم ميدان التعلم، باعتباره الميدان الرئيسي التي تبرز فيه العمليات المعرفية من معالجة المعلومة والتذكر والتفكير والإدراك ...وتتضمن معالجة المعلومات باعتبارها العنصر الذي تتداخل فيه بقية العمليات الذهنية الكثير من الأنشطة الذهنية المعرفية مثل التفسير والاستدلال وأخذ مثل الوعي بخطوات (Métacognitif) القرار وحل المشكلات، أو ما وراء

معرفية التفكير والمراقبة والتنظيم، وفي مجال التعلم فإن هذا النموذج يميز بين نوعين من المعارف، المعارف الصريحة (Connaissances déclaratives)، المتعلقة بحدث ما مثل خصائص ظاهرة معينة وقوانينها ...والمعارف الإجرائية (Connaissances procédurales) وهي ترتبط بإجراء ما أو استعمال قواعد معينة من أجل حل مشكلة ما.**(لكحل، 2011، ص76)**

إن تأثير النظرية البنائية والنظرية الاجتماعية واضح في المبادئ والأهداف التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات حيث تستهدف الاستقلالية في بناء التعلّم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي، وبوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة كل الاستراتيجيات المنهجية، وهناك من يرجع الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي **(جون ديوي)** مبتكر طريقة العمل بالمشاريع وأسلوب حل المشكلات في التعليم، حيث أن قيمة المعرفة حسبه تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع وهو ما نجده في بيداغوجية الكفاءات. دون إغفال تأثير النظرية السلوكية أيضا.

رابعا: مبادئ المقاربة الكفاءات وأهدافها ومزاياها:

1- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

إنّ التّدريس باستراتيجية المقاربة بالكفاءات تقوم على جملة من المبادئ والتي تجعل من المتعلم أكثر تحكما في سيرورة الدروس والمتمثلة في التالي: **(بوساحة،شرقي، 2011،ص59)**

1-1- **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة المدى.

1-2- مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرّف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

1-3- مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب العميق للكفاءات والمحتويات.

1-4- مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقترن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات ليدرك الغرض من تعلمه.

1-5- مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

بالإضافة إلى ما سبق نجد مبادئ أخرى للمقاربة بالكفاءات تتمثل في: **(وعلي،2011، ص15-17)**

1-**6- مبدأ الشمولية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة، المعرفة السلوكية، المعرفة الفعلية والدلالة.

1-7- مبدأ التناوب: يمكن توضيح التناوب على النحو الآتي:

الشامل (الكفاءة) ←الأجزاء (المكونات) ← الشامل (الكفاءة).

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها .

1-8- مبدأ التمييز: أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة يتيح هذا المبدأ للمتعلم بالتمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات قصد الامتلاك الحقيقي لها.

1-9- مبدأ الملائمة: أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم، يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعاش، الأمر الذي يسمح له بادراك المعزى من تعلمه.

1-10- مبدأ التحويل: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم.

إنّ المبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في مبدأ والبناء والتطبيق والتكرار والإدماج والترابط والإجمالية والتناوب والتمييز والملائمة والتحويل كلها تهدف إلى جعل المتعلم أكثر تحكما في سيرورة تعلمه وبالتالي في المعارف والخبرات لديه، وتسهل على المعلم مهامه في توجيه وارشاد أفضل للمتعلم.

2- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إنّ المقاربة كتصّور ومنهج لتنظيم العملية التعلميّة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:**(حاجي،2005،ص22)**

- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة، بإفساح المجال له ليبرز قدراته ويعبر عن ذاته ويعمل على تنمية مواهبه.

- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية، وبالتالي لا تبقى مجرد معارف نظرية فقط.

- سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج، فالمتعلم لم يبقى مجرد متلقي سلبي لما يقدمه له المعلم وانما صانع للمعرفة.

- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها، فبالإضافة لاستغلال موارده الداخلية تظهر كفاءته في دقة اختياره للموارد الخارجية للوصول الى الهدف المطلوب.

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به، وبالتالي تنمية روح النقد والتقويم لديه.

– الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة، فالإنسان هو المتحكم في قراراته وحياته وبالتالي مستقبله.

وعليه فهذا التوجه الجديد للمناهج يعمل على إحداث تغييرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالغير حتى يكون نموذجا لمواطن مستّقل بنّاء، ومزود بمعالم قوية في المجتمع موجه نحو المستقبل تقاس فيه الثروة بالكفاءات والمعارف، ولذا فتنمية الكفاءات هو من أجل الاستخدام الأفضل لما نعرفه في مجالات الحياة وهذه المقاربة تساعد على تحقيق هذا المسعى كونها: **(حاجي،2005،ص22)**

– تسمح بإدماج منطق تنمية السيرورات المعرفية \ العقلية، ومنطق هيكلة المعارف.

– تدفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي والتكوين الشامل المنسجم والتكيف والاندماج الاجتماعي.

– تجعل التعلّمات أكثر فعالية بحيث تضمن تثبيتا أفضل للمكتسبات، وتركز على ما هو جوهري وتقيم روابط بين مختلف المفاهيم.

– تسمح بإعطاء معنى للتعلّمات إذ الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعلّمات في سياق ذي معنى بالنسبة للمتعلم وذو فائدة له أيضا.

– تهيكل وتنظم التعلم بصفة أحسن.

– تضمن انسجاما أكثر بين المواد.

– تؤسس للتعلّمات البعدية من خلال إقامة علاقات تدريجية بين مختلف مكتسبات المتعّلم، وتقوم بتجنيد مزدوج لهذه المكتسبات في وضعيات ذات معنى خارج إطار القسم أو الطور الدراسي للمتعلم، وتسمح له بالتدرج من إعادة استثمار مكتسباته من جديد وجعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا من سنة لأخرى ومن طور لأخر.

من خلال ما سبق يمكن القول إن استحداث بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية كان بهدف الالتحاق بالركب وسد الثغرات والنقائص التي عانت منها المنظومة التربوية قبلا(اعتماد مقاربة المضامين والمقاربة بالأهداف)، فأهداف المقاربة بالكفاءات هو جعل المتعلم قادر على دمج المعارف والمكتسبات والموارد لتجنيدها وتوظيفها في الحياة، ولحل المشكلات التي تواجهه لاحقا، فهذه المقاربة تحدد استراتيجية العمل داخل المدرسة وخارجها، وتحدد علاقة المعلم بالمعرفة وبالمتعلم فهذا الأخير هو أساس العملية التعليمية التعلمية وهو المنشط والمفعّل لها، والغاية هي الوصول بالمتعلم للتميز والجودة المطلوبة.

3- مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس ذلك إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال انجاز المشاريع وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو جماعي، وما يترتب عليها من تحفيز المتعلمين على العمل، واستثارة الدافعية لديهم كونهم يعون ما تحمله وضعية التعلم من معنى، لارتباطها بواقعهم المعاش واستغلال مكتسباتهم في المدرسة وخارجها، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة، كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدّة حالات عدم انضباط المتعلمين في القسم أو قد تزول، ذلك لان كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته. **(وعلي،2011،ص17)**

ونجد من المزايا أيضا ما يلي: **(قيرع،2017،ص ص205-206)**

- تفريد التعليم :أي تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم.

– قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءات المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

– تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم ومرجعية التعليم، وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء، كما يساعد على التعلم الفعال ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين والتبعية للغير يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر كي يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ وليس مقلدا يجتر تجارب الآخرين.

– دمج المعلومات لتنمية كفاءات أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة، وذلك بتوظيف المعارف والمعلومات (المكتسبات القبلية) وتحويلها لمواجهة مختلف الموافق الحياتية. فهي تقوم أساسا على تجميع وتركيب جملة من المعارف والمهارات والاتجاهات عن طريق الاكتساب والاندماج. **(خالدي،2017،ص14)**

– تأخذ الفروق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار.

إنّ اعتماد التدريس وفق المقاربة بالكفاءات من شأنه خلق تلميذ يتمتع بالكفاءة في اكتساب معارفه وتوظيف مهاراته وقدراته داخل المدرسة وخارجها، فليس الهدف تلقين المعارف وإنما اكتشاف الحقائق والتقصي والبحث عنها، خلق تلميذ قادر على التحكم في تعلمه ولا يكون ذلك إلا من خلال إشراف وإرشاد المعلم وتوجيهاته، فتغير الأدوار هنا مهم في جعل التعلم أكثر تشويق وإكساب التلميذ الاستقلالية والمسؤولية عن كل أفعاله وتعلمه وبالتالي تشجع التعلم الذاتي، وكل هذا باستخدام أساليب وطرق تعلم وتعليم وتقويم حديثة تواكب هذه التطلعات وتوفير كل الظروف المساعدة والمشجعة على التعلم.

خامسا: محاور التجديد وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات:

1- الأهداف التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات:

إن الأهداف في المقاربة بالكفاءات تكون إجرائية ويتم تحديدها من طرف المُدرس انطلاقاً من الهدف الخاص في البرنامج ويتم تحويلها إلى سلوكات وقدرات عند التلاميذ والطلاب وقابلة للإنجاز والتحقيق والاكتساب والملاحظة والتقييم وأن تُحدث تغيراً لدى المتعلم. ويشير الهدف الإجرائي السلوكي إلى ما تصير إليه قدرة ومهارة التلميذ على القيام بالفعل بعد نهاية الحصة أو الدرس لا إلى ما سيفعله المُدرس من خلال الحصة، كما يجب أن يعكس الهدف على شكل سلوك محدد ويمكن للمدرس ملاحظته وقياسه وتقويمه. وتكون الأهداف الإجرائية مبتدئة بفعل مضارع (يدرس، يحلل، يبرهن....) كما تصف القدرة أو الأداء المتوقع القيام به من طرف التلميذ برعاية المُدرس، وأن يضع المُدرس العديد من الأهداف الإجرائية المناسبة ثم يختار منها ما يناسب مستوى التلاميذ والوقت المخصص لذلك، ويكون الهدف الإجرائي ناتج تعليمي على شكل مهارة أو سلوك يستطيع المُدرس أن يلاحظه ويُقومه من خلال التمارين والأجوبة الشفوية.

- **أنواع الأهداف** : تتعدد وتتنوع وكلها أهداف مرتبطة بالمنظومة التربوية وهي : **(هويدي،2015،ص62)**

- **الغايات** :وهي مبادئ وقيم عليا توحي إلى توجهات السياسة التعليمية وغالباً ما تستند إلى الدستور وقيم المجتمع.

- **المرامي** : هي غايات تحولت لتصبح مرتبطة بمواد ومقررات وأطوار المنظومة التربوية.

- **الأهداف العامة** : تعمل على إكساب المتعلم جملة من القدرات والمهارات والمواقف من خلال المواد الدراسية. مثل: القدرة على النقد والحوار والاستماع إلى الغير.

- **الأهداف الخاصة** :وهي الأهداف المرتبطة بأفعال ملموسة ومحتوى دراسي معين في حصة أو درس مثل: حل تمارين أو مسائل حسابية أو إعراب كلمة أو جملة.

- **الأهداف الإجرائية:** هي السلوكات التي يقو بها المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة وهذا ليؤكد على وصوله للهدف مثل: كتابة موضوع معين في التعبير الكتابي أو ملء فراغ.

2- محتوى مناهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

ويعرف محتوى المنهاج على أنه عبارة عن المعرفة التي يراد تحصيلها والتي تأخذ شكل المعلومات والمفاهيم والمبادئ والأفكار، والتركيز لابد أن يكون على المعرفة التي يتم نقلها من المربين إلى المتعلمين بعد وضعها أو تنظيمها في كتب مدرسية مقررة يتم تدريسها ضمن أوقات محددة على مدار السنة، بناء على أدلة المنهج المرافقة لها. **(سعادة، إبراهيم،2014،ص254)**

إن من ضمن ما جددت فيه استراتيجية التدريس وفق مقاربة الكفاءات وضع محتويات ومضامين جديدة تتناسب مع الحداثة والواقع الحالي وقد اعتمدت هذه الاستراتيجية عند بناء المحتوى على عمليتين أساسيتين:**(هويدي،2012، ص91)**

- **العملية الأولى:** عملية اختيار المحتوى وتستند إلى المعايير الآتية:

- المعايير الأساسية: وتشمل ما يلي:

- معيار الصدق: وله عدة معاني، منها علاقة المحتوى بالأهداف، وعلاقته بالصدق العلمي وإمكانية كشفه لطرق البحث، وصدقه الاجتماعي والثقافي أي تناغمه مع المطلب الاجتماعي والثقافي للمجتمع .

- معيار الدلالة: ويقصد بدلالة المحتوى أهميته بالنسبة للمجال المعرفي ومدى مساهمته في تطبيق المعلومات، وتنظيم الحقائق واجتياز الحواجز بين المواد.

– المعايير الثانوية : وتشمل ما يلي:

– تلبية حاجات المتعلم واهتماماته.

– منفعته في حلّ مشكلات الحاضر والمستقبل.

– ملاءمته للواقع الاجتماعي.

– قابليته للتعّلم.

– **العملية الثانية** : عملية تنظيم المحتوى، وتعتمد المعايير الآتية:

– معيار تحديد نطاق المنهج: ويتناول اتساعه وعمله، والمجالات التي يتضمنها، ومدى التعمق في هذه المجالات، وما ينبغي على كل التلاميذ تعلمه، وما ينبغي أن يتعلمه بعض التلاميذ ولا يتعلمه البعض الآخر.

– معيار التكامل : وهو الذي يبحث في العلاقة الأفقية بين خبرات المناهج أو أجزاء المحتوى لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحدا توجه سلوكه وتعامله بفعالية مع مشكلات الحياة.

– معيار الاستمرارية : وهي التكرار الرأسي للمفاهيم الرئيسية في المنهج.

– معيار النتائج: وهو الترتيب الذي يعوض به المحتوى على امتداد الزمن، ويرتبط التتابع بالاستمرارية فهناك تداخل بينهما، ولكن التتابع يذهب إلى أبعد مما تذهب إليه الاستمرارية، فنفس المفهوم أو العنصر يمكن أن يعالج بنفس المستوى مرات ومرات، فلا يحدث نمو في فهمه أو في المهارات أو الاتجاهات المرتبطة به .

3– الأنشطة التعلمية وفق المقاربة بالكفاءات:

الأنشطة المصاحبة للمنهج من مكونات منظومة أي منهج دراسي، حيث تسهم بدور كبير في تحقيق أهداف ذلك المنهج. وتعرف أنشطة التعلم بأنها :متطلبات وأعمال يقوم بها المتعلم لتساعده في

اكتساب وتنمية خبراته، وهى أكثر من مجرد ملاحظة واستماع للمعلم، مثل :جمع معلومات وجمع عينات وأداء تجارب، والقيام بزيارات، وقراءة كتب ومجلات، وعمل بحوث... الخ.

أما الأنشطة التعليمية فتعرف بأنها: أعمال ومهام يقوم بها المعلم والمتعلم معا داخل أو خارج جدران حجرة الدراسة والمدرسة، بهدف إضفاء المتعة والتشويق على العملية التعليمية وتيسير نقل الخبرات التعليمية، وتنميتها لدى المتعلم .وبهذا التعريف يمكن أن نميز بين نوعين أساسيين من الأنشطة المصاحبة للمنهج هما: **(يوسف،2009،ص43)**.

3-1- الأنشطة الصفية: Classroom Activity

ويشير إلى نوع من أنشطة التعليم والتعلم التي تتم بصورة نظامية داخل حجرات الدراسة في المؤسسات التعليمية .والنشاط الصفي أو الأنشطة الصفية هي كل ما يقوم به المعلم أو المتعلم من أعمال وأفعال داخل حجرة الدراسة بهدف دعم عملية التدريس، وزيادة فعاليتها في إكساب المتعلم المزيد من الخبرات ومن أمثلتها عرض عملي، أو تجربة لإثبات أو تأكيد معلومات في موضوع الدرس، أو عرض شريط فيديو، أو شريط صوتي به معلومات تدعم موضوع الدرس، أو عمل مسابقة داخل حجرة الدرس بين فريقين من الطلاب حول موضوع الدرس ...الخ.

3-2- الأنشطة غير الصفية: Non-Classroom Activity

وهو نوع من أنشطة التعليم والتعلم التي يقوم بها المعلم أو المتعلم بعيدا عن جدران حجرة الدراسة والأنشطة غير الصفية هي كل ما يقوم به المعلم أو المتعلم من أعمال، وأفعال خارج حجرة الدراسة بهدف دعم عملية التعلم، وتدعيم الخبرات التعليمية للموضوعات المقررة بطريقة غير مباشرة، ومن أمثلة النشاط غير الصفي :القراءات الإضافية الحرة والرحلات الحرة، والبحث في مصادر تعلم خارجية كالدخول على شبكات الإنترنت لاكتساب معلومات إضافية حول موضوع ما.

والأنشطة التعليمية سواء كانت صفية، أو غير صفية، تدعم إلى حد كبير العملية التعليمية فتساعد على تحقيق أهدافها والنشاط التعليمي هو جزء أساسي، ومكون يصاحب أي منهج تعليمي، فهو عنصر من عناصر منظومة المنهج يؤثر ويتأثر بباقي مكونات تلك المنظومة.

4- استراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

انتقل اهتمام المربين اليوم من التعليم إلى التعلّم إذ تغير كل من دور المعلم والتلميذ في العملية التعلمية التعلّمية فبينما أصبح المعلم موجها ومرشدا وميسرا لعملية التعلّم، نجد المتعلم أصبح مبادرا ومنشطا وباحثا عن المعرفة، ولكن لن يكون هذا إلا بطرائق التدريس النشطة هذا ويرى كل من "**شلفان، ليبرين**" أن الطرائق النشطة تتطلب جملة من المبادئ وهي: **(لعزيلي،2013،ص75)**

- بناء المتعلم لمعارفه بنفسه من خلال النشاط (تنمية الكفاءة).
- الربط بين المشروع الشخصي والمهني والدراسي.
- اعتماد ديناميكية الأفواج كسند للتعلّم.

ومن أهم هذه الطرائق ما يلي:

4-1- طريقة الاستكشاف والتقصي:

تعتبر من أكثر الطرق التدريسية فعّالية في تنمية التفكير العملي ومهاراته لدى المتعلمين وذلك لأنها تتيح الفرصة أمامهم لممارسة طرائق العلم وعملياته ومهارات الاستكشاف والتقصي بأنفسهم، في هذه الطريقة ينظر إلى المتعلم كأنه عالم صغير يسلك سلوك العالم في بحثه وتوصله إلى النتائج، كأن يحدد المشكلة ويكوّن الفرضيات ويجمع المعلومات ويلاحظ ويقيس ويختبر ويصمم التجربة ويفسرها ويتوصل إلى النتائج، كما تؤكد على استمرارية التعلم الذاتي وبناء المعرفة واكتسابها بواسطة المتعلم، أي ليست كالمعرفة الجاهزة المتبعة والمقدمة في الطرق التقليدية، كما يقول **بياجيه** :" أن المعرفة الجاهزة هي نصف

المعرفة." وبذلك تزيد ثقة المتعلم واعتماده على نفسه وشعوره بالإنجاز وتحمل المسؤولية وتطوير اتجاهاته واهتماماته العلمية، إن هذه الطريقة تهدف لجعل المتعلم فاعلا ايجابيا يفكر وينتج (بدلا أن يكون سلبيا يستقبل المعلومات فقط) ومستخدما معلوماته السابقة وخبراته وقابليته في عملية التفكير العقلية لتؤدي إلى التوصل إلى النتائج. إن النشاط الاستكشافي في التدريس يمكن اعتباره درسا في العلوم إذ يمكن تخطيطه بطريقة تمكّن المتعلم من أن يكتشف بنفسه مستخدما عملياته العقلية، بعض المفاهيم والمبادئ العلمية والملاحظة والقياس والتصنيف والتنبؤ والاستدلال وغيرها، والنشاط الاستقصائي مبني على الاستكشاف لأنه يفرض على المتعلم أن يستخدم قدراته الاستكشافية بالإضافة إلى أشياء أخرى تتمثل في الممارسة العلمية وتدعى بعمليات العلم العليا، وهذا يعني أن النشاط الاستقصائي لا يحدث دون العمليات العقلية في الاستكشاف ولكنه يعتمد بشكل رئيسي على الجانب العلمي، وبذلك يمكن اعتبار النشاط الاستقصائي هو مزيج من العمليات العقلية والعمليات العلمية. **(لعزيلي،2013،ص75)**

4-2- طريقة حل المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفاعلة في تنمية التفكير عند التلاميذ ثم إن عملية حل المشكلات فعال في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لديهم، وتنمية قدراتهم العقلية، فالمربي جون ديوي يعرف المشكلة على أنها حالة شك وتردد، تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول إلى الحل.**(عمارة،2015،ص62)** وهذه الطريقة تهدف إلى تشجيع المتعلمين على البحث والتنقيب وطرح التساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء والباحثين، وعليه يصبح الغرض الأساسي من هذه الطريقة هو مساعدة التلاميذ على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلات) والوصول إلى حلها، والنجاح في معالجة القضايا والمشكلات التي يصادفونها في حياتهم اليومية وسوف

تقترب إلى أذهانهم صفات العالم الحقيقة والواقعية، وتساعد هذه الطريقة على اكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، من قبل المتعلم وتطبيقها ثم الاستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة.**(لعزيلي،2013، ص78)**

وتتميز طريقة حل المشكلات بعدة خصائص منها: **(عمارة،2015، ص63)**

– إثارة الدافعية للتعلم: فالمشكلة المطروحة تعد حافزا للبحث والتجريب، سواء بدافع التحدي، أو بدافع حب الاستطلاع وللكشف عن المجهول.

– تعلم المفاهيم: يتعرض التلميذ أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى الكثير من المفاهيم، تمكنه من اكتساب المعارف والمهارات المرغوب فيها.

– التعلم من خلال العمل: يعتبر المسعى من خلال معالجة المنهجية لحل المشكل تعلما سواء أكان ما افترضه المتعلم صحيحا أو خاطئا.

– الاستمتاع بالعمل: يتم الإقبال على المشكلة برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة، مما يؤدي إلى الاستمتاع بالعمل.

– توظيف الخبرات السابقة: يؤدي استخدام الخبرات إلى الترابط بين المعلومات السابقة واللاحقة، ويجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم.

ولتحقيق ذلك فان على المدرس: **(لعزيلي،2013، ص78)**

– أن يقتنع بهذه الطريقة قبل تطبيقها (طريقة حل المشكلات) وبالتالي يزود المتعلمين بالإطار الذي تتم عمليات حل المشكلات في نطاقه.

– إذا استطاع المدرس القيام بتسيير ذلك وتحقيقه، فإنه كفيل ببث الحيوية والنشاط في المواد التعليمية العلمية.

– كما أن تشجيع المتعلمين للتعرف على المشكلات العلمية ومحاولة الوصول إلى حلها، يحتمل أن يستحوذ اهتمامهم وميولهم وبناء اتجاهاتهم العلمية الايجابية.

ويجب أثناء اختيار المشكلة مراعاة الشروط التالية: **(عمارة،2015،ص63-64)**

- يجب أن تتناسب المشكلة مع مستوى التلاميذ ومع مرحلة نموهم.
- يجب أن تكون المشكلة مستمدة من بيئة التلاميذ.
- يجب أن تعتبر المشكلة عن حاجات واقعية يشعر بها التلميذ.
- يجب أن يكون التوجيه والتقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم عن طريق حل المشكلات.
- يجب أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات جديدة.

4-3- طريقة المشروع:

تعد بيداغوجيا المشروع من أهم الطرائق الحديثة في التدريس وتهدف إلى تكوين شخصية التلميذ وتعويده الاعتماد على النفس، في علاج المشكلات ودراستها، والتفكير في حلها وترجع فكرة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والتاسع عشر" **كروسو، وفروبل**"، وغيرهم حين نادوا بحرية الطفل وجعله المحور الرئيسي في العملية التربوية، وكان يستعمل لفظ المشروع إلى الميدان التربوي بفضل الأمريكي "**كلباتريك**" الذي جعل طريقة المشروع كطريقة للتدريس، فالمشروع في نظره تجربة علمية لها غايات، ونشاط يرمي إلى الإنتاج ويمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي، في وسط اجتماعي يتضمن على علاقات اجتماعية يحقق نمو التلميذ وتكييفه مع المجتمع. **(عمارة،2015،ص64)**

فالمشروع هو أي عمل ميداني يقوم به التلميذ ويتسم بالعلمية وتحت إشراف الأستاذ ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية، ويتم في بيئة اجتماعية، وقد سميت هذه الطريقة بالمشروعات لان التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها، حيث يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة فردية أو جماعية ويضم عددا من وجوه النشاط ويستخدم الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف، وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ. **(زرارقة زعبوب،73ص،2017)**

ويعتمد هذا الأسلوب في التعلم على تشجيع المتعلمين على التقصي والاستكشاف والبحث عن حلول لقاضيا شائكة، كما انه يشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة المتعلم من الجرد إلى التطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى، وتعد طريقة التعلم بالمشاريع نموذجا للتعلم المركز على المتعلم كونها: **(لعزيلي،2013، ص80)**

– تعطيه الإحساس بالتملّك حيث أنها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه وتكون هذه الأسئلة ذات علاقة مع وحدات أو أهداف محددة في المنهاج.

– تخلق لديه الإحساس بالتحدي، ذلك أن تصميم هذه المشاريع من طرف المتعلم يتطلب نظرة شمولية حول المشروع وذلك بإخراجه من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ، هذه الأخيرة بدورها تتطلب كفاءات مختلفة مثل: البحث، التحليل، التركيب، النشر، التواصل.....الخ

– تمنحه الإحساس بالمسؤولية بحيث يلعب الدور المحوري في العملية التعليمية التعلمية، من حيث انه يختار الأسئلة المحورية لمشروعه وتوجيه عمليته التعلمية بما يتناسب ومستواه، كما يقوم بالتأمل الذاتي في سيرورته التعليمية أي مراحلها المختلفة.

وعليه فطريقة التدريس بالمشاريع ترتكز على أنشطة تعليمية تعلمية مفتوحة وطويلة المدى وقريبة إلى الواقع المعاش للمتعلم.

4-4- طريقة التعلم الذاتي :طريقة يتم من خلالها تعلم الفرد بنفسه دون تدخل **أو** معارضة أو توجيه من أحد هذا نتيجة خبرات هيأها بنفسه أو هيأها له آخر كالمعلم، من أشكاله التعليم المبرمج، التعلم الاستكشافي غير الموجه.... والتعلم الذاتي جزء من المفهوم العام للتعليم الإلكتروني، كأن يقوم المتعلم بتعليم وتدريب نفسه وسائل معينة في ذلك، والمتعلم هو من يبدأ العملية التعليمية ويحدد الخبرات التي يطمح الحصول عليها وكيف يتم ذلك بالإضافة إلى الأهداف والوسائل المساعدة على تحقيق تلك

الأهداف، من بين وسائل هذا التعلم :الكتب الإلكترونية، الكتب الورقية، ملفات الوسائط المتعددة (المرئية الصوتية، مواقع الأنترنيت.**(العايب،2015،ص324)**

إن المقاربة بالكفاءات جاءت لتعطي المتعلم الحرية والاستقلالية في نهل المعارف وجعله مشاركا فيها من خلال اعتماد طرائق تدريس فعّالة ونشطة متمركزة حوله وبالتالي تدفعه للاكتشاف والتقصي وحل المشكلات ووضع الفروض والقياس والتجريب مثل طريقة الاستكشاف والتقصي، وطريقة حل المشكلات وعمل مشروعات جماعية أو فردية من خلال طريقة المشروع، وتدعيم والتشجيع على التعلم الذاتي مع التذكير بأن هذه الطرق ليست جزء من المقاربة بالكفاءات وإنما تساعد وتخدم وتتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات وتحقق أهدافها.

5- الوسائل التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات:

من مكونات منظومة المنهاج هو الوسائل التعليمية المساعدة للمعلم أو المتعلم خلال عمليتي التعليم والتعلم، وتعرف الوسائل التعليمية من زاوية ضيقة بأنها: الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم داخل حجرة الدرس لتيسر له نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلم بسهولة ووضوح، وأما الصورة أكثر شمولا تعّرف الوسائل التعليمية بأنها: كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد وأية مصادر أخرى داخل وخارج حجرة الدرس بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وحينما ترتبط الوسائل بعملية التعلم تلك العملية التي لا يشترط أن تتم من خلال عملية تعليم أو تدريس مقصود، بل تتم بطريقة ذاتية، فإنها في هذه الحالة تعرف بالوسائل التعلمية، أو وسائل التعلم وهي: كل ما يستخدمه المتعلم من أجهزة ومواد ومصادر تعليمية داخل حجرة الدرس أو خارجها لتعينه في اكتساب مزيد من الخبرات والمعارف حول موضوع محدد بطريقة ذاتية.

وقد تكون الوسائل المستخدمة وسائل تعليم وتعلم في آن واحد، فيمكن تعريفها عندئذ بأنها: مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم والمتعلم لنقل محتوى معرفي، أو الوصول إليه داخل حجرة الدراسة أو خارجها، بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم. وتعرف أيضا بأنها مواد وأدوات تقنية ملائمة للمواقف التعليمية المختلفة، يستخدمها المعلم والمتعلم بخبرة ومهارة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، كما أنها تساعد في نقل المعاني وتوضيح الأفكار وتحفز الطلاب لمزيد من المشاركة في المواقف التعليمية وتجعل التعلم أفضل.

وترتبط الوسائل التعليمية ارتباطا وثيقا بباقي مكونات منظومة المنهج، فهي تتحدد على ضوء الأهداف وطبيعة المحتوى وطبيعة المتعلم كما أنها تؤثر في طرق التدريس والنشاط المصاحب وأساليب التقويم وتتأثر بها. **(يوسف،2009،ص42)**

6- مراحل التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

التقويم التربوي هو عملية التعرف على مدى ما تحقق لدى التلميذ من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، كما يعني كذلك معرفة التغير الحاصل في سلوك المتعلم، وتحديد درجة ومقدار هذا التغير، مع اتخاذ القرارات العلاجية اللازمة بشأنه. **(مخلوفي، لكحل،2017،ص46)** إن إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي تمكن من إبراز التحسينات المحققة واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات وبالتالي من تحديد العمليات الملائمة للتعلم.**(وزارة التربية الوطنية،2010 ،ص28)** ويمكن التمييز بين ثلاث أشكال من التقييم وذلك حسب الوقت الذي جرى فيه. والغرض المرجو من ورائه وعليه نجذ التقييم التشخيصي الذي يجري قبل الفعل التعلمي والتقييم التكويني الذي يساير الفعل التعلمي والتقييم التحصيلي الذي ينجز في نهاية الفعل التعلمي يركز في الكفاءة على التقييم التكويني الذي يتماشى ونصب الكفاءة وعلى التقييم

التحصيلي الذي ينصب على الموارد وعلى قدرة المتعلم على توظيفها في وضعيات جديدة. **(وزارة التربية الوطنية،2011،ص24)** وينقسم إلى:

6-1- التقويم التشخيصي:

ويطلق عليه البعض بالتقويم التمهيدي وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم، وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة، وقد أولى بلوم Bloom أهمية خاصة لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعلم من اجل التمكن وصنف نقطة بداية أي تعلم جديد بالنسبة لأي متعلم إلى قسمين:

تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (المكتسبات السابقة) وتتعلق الثانية بالمواصفات العاطفية والمتمثلة في دافعية التلميذ للتعلم، ويساهم التقويم التشخيصي أيضا في تحديد المشاكل التعليمية التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح وإزالة العوائق بالنسبة للمتعلم والمعلم **(هامل،2017،ص401)**

ويرمي هذا النوع من التقويم التشخيص والوقوف على مستلزمات التعلم والتعرف على التلاميذ غير المستعدين للانخراط في تعلم جديد، وذلك بغرض اتخاذ القرارات الأزمة والإجراءات الضرورية لاستئناف التعلمات بشكل أفضل. **(فاتحي،2004،ص86)**

ويورد عبد الكريم غريب أن التقويم التشخيصي يمثل عملية ترتبط بوضعيات انطلاق المناهج والدروس، ويقصد بها تفحص معالم هذه الوضعيات وتشخيصها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات بشان التعلم اللاحق، ويرتكز التشخيص على رصد مؤشرات ومعلومات على أساس ثلاثة أنشطة رئيسية:**(غريب،2011،ص232)**

- تقييم الوضعية المعنية بهدف فرز المعيقات والموارد وتمثلات الأشخاص المعنيين.
- صياغة معالم وسمات الوضعية على شكل صعوبات محددة ورغبات وتوقعات.

– تحويل هذه المعالم إلى مشكلات تتطلب حلولا، وتساعد على رسم استراتيجية لإيجاد هذه الحلول.

ويتم تطبيق التقويم التشخيصي من خلال عدة طرق ومنها: تقديم اسئلة شفهية للمتعلمين قبل بداية كل درس لاستذكار المعلومات السابقة، تقديم اسئلة كتابية ويتم اللجوء لهذه االطريقة في بداية العام الدراسي عادة بحيث لا تتجواز المدة 10 أو 15 دقيقة، تقديم الواجبات المنزلية ولها دور مهم في تحضير التلميذ للدروس وخلق استعداد مسبق للمشاركة مع المعلم والمنافسة مع باقي زملائه من خلال المشاركة والمناقشة والحوار.

6-2- التقويم التكويني:

وهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم (وفي نهاية مهام تعليمية معينة) ويعد إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم بهدف إخبار التلميذ والمدرس حول درجة التحكم المحصل عليها، وتتبع مجهودات التلميذ واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها خلال تعلمه، وكشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات وبالتالي يتيح للتلميذ إمكانية: **(غريب،2011،ص233)**

- معرفة درجة مواكبته للدرس، ومعرفة نوع الصعوبات التي تعترضه، وتنظيم عمله وترشيده.

وتتيح للمدرس إمكانية:

- تمييز الفروق بين التلاميذ، وفحص جودة التعليم ووسائله، ومعرفة درجة صعوبات المضامين، والتحكم في تدرج المقاطع.

ويتعين على المعلم هنا أن يميز بين هذا التقويم والمراقبة، فالتقويم في هذا السياق أداة للتعلم، أما المراقبة فتختم بجزاء في شكل نقطة عددية، علما أن التلميذ لا يمكنه أن يتعلم ويخطئ ويتدرج في تعلمه إذا كانت انتاجاته ستخضع للتنقيط، وبالتالي فهذا التقويم يسمح بتقديم انتاجات مؤقتة تكون بمثابة مبررات تسمح لهم بتحديد الأخطاء وتجريب الطرق والقيام بالمحاولات...وبذلك سوف يتعلم التلميذ دون خوف من

الجزاء أو التفكير في حكم سلبي يصدر عليه وعلى انجازاته. وبالتالي فهو يساعدهم على: **(وعلي،2012 ،ص21)**

– تشخيص المشكل المطروح أثناء حصص انجاز المهمات، فهم يحتكون بالمشكل ويحاولون البحث عن الحلول المناسبة له، تقديم الفرضيات، والقيام بمحاولات دون السعي إلى التكهن بالجواب الصحيح المنتظر من المعلم.

– إدراك مستوى نجاحاتهم والوعي بحاجاتهم إلى التعلم عند بناء شبكات المعايير التي تسمح لهم بتصور المهمة الناجحة، وإعداد أدوات التقويم الذاتي، كما يكتشفون بأن الأخطاء ماهي إلا وسائل للتعلم.

– أخذ الوقت الكافي أثناء حصة الدرس للوقوف على المكتسبات والنجاحات إلي تحققت، وقياس ما تبقى لتعلم قصد تحسين هذه النجاحات.

– ربط المكتسبات القاعدية بكفاءات أكثر تركيبا، فالتقويم التكويني لا يجري إلا على هذه الكفاءات.

ويتم مثل هذا التقويم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط التلميذ وتعلمه عن طريق الاختبارات القصيرة، والتمرينات، والتطبيقات العملية، والمناقشات الصفية، والواجبات المنزلية ومتابعتها.

6-3- التقويم التحصيلي:

يعرفه" **لوجندر Legendre** "بأنه يتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية، وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة التحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج أو أجزائه النهائية أو مجموعة من مقاطع التعلم وذلك اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة لانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق، أو الاعتراف بكفاءة في مجال معين.

والتقويم التحصيلي يقول"**جون كار ديني** "**Jean Cardinet**" يهتم بمعاينة نتائج الأفعال التعليمية السابقة بهدف توجيه ومنح الشهادة، وإذا كان التقويم بشكل عام حسب" **ديكتال**(1991)" هو وضع مجموعة المعلومات في مواجهة مجموعة من المقاييس بهدف اتخاذ قرار، فإن التقويم التحصيلي

وبالإضافة إلى ما سبق هو حوصلة مجمل التعلمات التي تتدرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها طيلة المشروع أو الفصل الدراسي أو سنة دراسية أو مرحلة تعليمية، وتبلغ نتائج هذا التقويم للأولياء بواسطة الكشف المدرسي أو تختم بمنح شهادة، ويعتبر التقويم التحصيلي أساسيا في اتخاذ قرارات التطوير والتعديل بالنسبة للبرامج والوسائل باعتباره إجراء عملي يكون في نهاية التدريس ويسمح بالوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية ومدى ارتباطها بالكفاءات المستهدفة مما يسهل تشخيص عيوب المناهج بكل عناصرها وبالتالي حسن اختيار كيفيات التعديل والتحسين وإعادة التخطيط. **(حرقاس، 2010 ،ص175)** ومن أدوات التقويم اعتماده على وسيلتين أساسيتين هما:

– الاختبارات: الشفوية والكتابية والأدائية (أقوال وأفعال) وتقوم هذه الأداءات على التدرج من الوضعيات الشفوية إلى الوضعيات الكتابية مرورا بالوضعيات الأدائية.

– الملاحظة: تتمثل في مراقبة سلوك المتعلمين داخل المدرسة من خلال مؤشرات معينة ضمن وضعيات إشكالية يمكن أن تتخذ أشكالا متنوعة منها: إكمال الناقص، إعادة الترتيب، الفرز.

لكي يكون المعلم موضوعيا في تقييم احتياجات التلاميذ، يتعين عليه استخدام شبكات التصحيح (التقييم) التي يدرج فيها معايير الأداء ومؤشراتها، يعبر المعيار على نوعية الإنتاج في حين يبين المؤشر بشكل ملموس العناصر اللازم ملاحظتها في كل إنتاج للتأكد من هذا المؤشر أو ذلك قد تم أو لم يتم التحكم فيه، وكل ذلك من أجل اتخاذ القرارات والإجراءات التحسينية المناسبة.**(وزارة التربية الوطنية 2011، ص24)**

يعد التقويم وفق استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات عنصرا من عناصر النسق التربوي لفعل التعليم والتعلم، وذو بعد بيداغوجي أساسي فيه فهو يشكل نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها: قبل وأثناء وفي نهاية العملية التعليمية، فهو يعتبر بذلك بمثابة جهاز لقياس

مستوى ونوعية الأداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية البيداغوجية وذلك قصد التعديل أو التطوير أو التجديد.

الجدول رقم:(2) يوضح مراحل التقويم ضمن مقاربة التدريس بالكفاءات. (معرف، 2016، ص5)

الصيغ التقويمية	تقويم تشخيصي	تقويم تكويني	تقويم إجمالي
الهدف	تحديد مكامن القصور والقوة في كفايات المتعلمين.	– يقدم للمتعلم وللمعلم تغذية راجعة تخص تطور التلميذ. – تحديد المشاكل التعليمية والتعلمية. – تحسين مكتسبات المتعلم	الكشف عن الحصيلة النهائية المكتسبة عند المتعلم.
القرار المتخذ	–علاج الصعوبات التي تعترض المتعلم قبل إكسابه كفايات جديدة ،كمراجعة جزء من التعلم السابق. – برمجة أنشطة تعليمية مع مراعاة الصعوبات التي يواجهها.	– تكييف الأنشطة التعليمية مع المعلومات والبيانات المحصل عليها. – تعديل مباشر وتفاعلي.	– الإشهاد بكفايات التلميذ في وثيقة رسمية. وأخذ قرار بشأن انتقاله إلى مرحلة تعليمية لاحقة.
الزمن	– قبل مرحلة التدريس أو بداية السنة.	– خلال الفترة الزمنية المخصصة لوحدة تكوينية – وعند الاقتضاء عند بداية الوحدة.	– في نهاية مرحلة تكوينية أو سنة دراسية.
أهداف بيداغوجية مقومة	– كل هدف يكتسي أهمية بالنسبة للتعليم الجديد.	– كل هدف يكتسي أهمية داخل وحدة.	– عينة تمثيلية من الأهداف (خلال مرحلة دراسية)

الخلاصة:

المقاربة بالكفاءات كتصور بيداغوجي حديث غير الكثير من المفاهيم التربوية سواء لدى المعلم أو التلميذ، فالتعلم لم يبقى من أجل التعلم وتحصيل المعدلات للنجاح في آخر العام الدراسي فقط وإنما له غايات وأهداف أهم وهي كيفية التعلم وامتلاك الكفاءة والأهم القدرة على ترجمتها في مواجهة مختلف المشكلات والعوائق التي يمكن أن تعترض سبيله ليس في المدرسة فقط وإنما في حياته ككل، وهذا مانجده في جانبها النظري إما بمجرد الوقوف في الميدان نجد وحتى بمرور تقريبا عقد مازالت المنظومة التربوية الجزائرية تتخبط في نفس المشاكل وهو ما يظهر في عدم فهم المعلم لها والعمل بالمقاربات القديمة لحد الآن والإضرابات المتكررة وتفاقم المشكلات السلوكية مثل العنف بين التلاميذ والاكتظاظ ونقص الوسائل التدريسية... وغيرها من المشاكل التي أعاقت تطبيق هذه المقاربة وحصد نتائجها.

الفصل الرابع: معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد

أولا: مفهوم التعليم الابتدائي وأهدافه ووظائفه وتنظيمه

1- تعريف مرحلة التعليم الابتدائي

2- أهداف التعليم الابتدائي

3- وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية

4- تنظيم التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي

ثانيا: مهام المدرسة الابتدائية ووسائلها لتحقيق العملية التربوية

1- مهام المدرسة الابتدائية

2- وسائل المدرسة الابتدائية لتحقيق العملية التربوية

ثالثا: مفهوم المعلم ادواره وكفاءاته وجوانب اعداده

1- مفهوم المعلم

2- ادوار المعلم

3- الكفاءات الضرورية للمعلم

4- جوانب إعداد المعلم

رابعا: معايير الحكم والمشكلات التي تواجه المعلم

1- معايير الحكم على جودة أداء المعلم

2- المشكلات التي تواجه المعلم

خلاصة

تمهيد:

تعتبر المدرسة من بين المؤسسات الاجتماعية التي تسهر على عملية التعليم والتعلم وفي مرحلة التعليم الابتدائي تهدف إلى إكساب التلميذ المهارات وتدعيم حصيلة من مدركات عامة وتزويده بالمعلومات والخبرات المختلفة في كافة نواحي الحياة العملية والاجتماعية والثقافية، فينتج عنها تغيرات سلوكية تشكل عملية التعلم، ويستطيع اكتساب كل ذلك من خلال ما يقوم به المعلم من مجهودات في بناء علاقة مع تلاميذه وطريقة تعامله معهم كذا في التكيف مع التغيرات في المناهج وما تتطلبه من وسائل واستراتيجيات والتي يمكن أن تؤثر في درجة تحصيلهم وتكيفهم داخل المدرسة وخارجها، وسنتطرق في هذا الفصل أولا إلى مرحلة التعليم الابتدائي من خلال التسليط الضوء على الأهداف التي يقوم عليها التعليم الابتدائي وكذا وظائفه ومهامه وأيضا الوسائل التي تستعملها المدرسة الابتدائية لتحقيق العملية التعليمية، ثم ثانيا التطرق إلى المعلم من خلال معرفة أدواره التي يقوم بها ومعايير الحكم على أدائه والكفاءات الضرورية التي يجب أن تتوفر فيه وما هي الجوانب التي يتم إعداد المعلم فيها وأيضا المشكلات التي تواجهه.

أولا: مفهوم التعليم الابتدائي وأهدافه

1- تعريف مرحلة التعليم الابتدائي:

يعرف **ايميل دوركايم (E.Durkueim)** المدرسة الابتدائية "بوصفها بالتعبير الإمتيازي للمجتمع حيث تتولى عملية نقل القيم الأخلاقية والاجتماعية للأطفال."

أما جون دوي **(J.Dewis)** فاعتبر أن: "مجموعة العمليات الاجتماعية التي تتم داخلها لا تختلف في جوهرها عن مختلف العمليات الاجتماعية الخارجية." **(حربي،2011،ص 147)**

من خلال التعريفين تتضح النظرة السوسيولوجية للمدرسة واعتبارها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع وتتشارك معه في نقل القيم والمبادئ والعادات الاجتماعية وترسيخها للأطفال.

وتعرف أيضا: " أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال ويتراوح سن القبول والسن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعا للنظام المتبع لكل بلد ويزود الأطفال في التعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللغة القومية ومبادئ الحساب والجغرافيا والإشغال اليدوية...الخ" **(حمدان،2006،ص135)**

من خلال هذا التعريف يتضح السن الذي يتم فيه قبول الأطفال في التعليم الابتدائي وقد حدده ابتداء من 6 سنوات وانه تنتهي هذه المرحلة حسب كل بلد ونظامه التعليمي ونركز على المهارات التي يتعلمها الأطفال في هذه المرحلة.

ومنه يمكن تعريف مرحلة التعليم الابتدائي هي أول مرحلة من التعليم الإلزامي يبدأ من 6 سنوات حتى11 سنة للطفل تهدف إلى تزويده بالمبادئ الأساسية للتعليم والتي تتمثل أساسا في القراءة والكتابة والحساب وكذا القيم والمبادئ والعادات الاجتماعية وتنتهي بحصوله على شهادة التعليم الابتدائي.

2- أهداف التعليم الابتدائي:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة التفتح في حياة الطفل وبداية خروجه إلى عالم الجماعة خارج الاسرة، فالحياة عند علماء التربية هي: «عملية تكيف مستمر تصل بين الكائن وبيئته وتظل تلائم بين العوامل الداخلية التكوينية والعوامل الخارجية البيئية، حتى تنشئ من هذا كله نمطا متسقا مؤتلفا من الحياة الخصبة." وإذا كان النمو:" هو عملية ارتقاء من الناحية الجسمية والفكرية والعقلية جميعا." فان عملية التربية لابد أن تقوم على أساس وطبيعة المرحلة التي تتم تربية الإنسان فيها حيث يعتمد التعليم اعتمادا كليا على النمو بمعنى أن التعليم لا يتم دون أن يقابل ذلك تقدم في عملية النمو، وهذا ما يدعو إلى القول بان التعلم والنمو عاملان متداخلان يؤثر كل منهما في الآخر، والسياسة التربوية المتبعة في الجزائر وخاصة في التعليم الابتدائي تتجسد من خلال المجهودات الجبارة التي تبدل لصالح هذه المرحلة من التعليم وترمي إلى تحقيق جملة من الهداف التي يمكن تلخيصها في: **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص8)**

- تقديم تعليم مجاني لجميع التلاميذ المتمدرسين.

- تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بتمكين كل فرد من ممارسة حقه المشروع في التعلم والثقافة.

- تحرص على محاربة الأمية والجهل بتعميم التعليم الأساسي وإجباريته.

- تهدف إلى تنمية المعارف وتطوير التقنيات وتشجيع المواهب لازدهار الطاقات الفكرية والنفسية والبدنية.

- تسعى إلى التفتح على المحيط بمختلف أنواعه (البيئي، الاقتصادي، الاجتماعي).

- تسعى إلى تنمية الروح الجماعية عن طريق النشاطات التربوية الجماعية.

تنطلق فلسفة التعليم الابتدائي من واقع أن التربية والتعليم عمليتان متكاملتان لا تقوم واحدة دون الأخرى، حيث أن الطفل في هذه المرحلة يتكوّن وينمو في كل الجوانب الشخصية والجسدية والانفعالية والمعرفية، وبالتالي فالهدف من التعليم الابتدائي أن يقدم لكل طفل، للحرص على محاربة الأمية والتفتح على العالم وتنمية الروح الجماعية والمعارف وتطويرها وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

3- وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية:

من الملاحظ أن وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية كانت في الماضي مقتصرة تقريبا على مكافحة الأمية ثم إعداد بعض التلاميذ لمرحلة التعليم الثانوي فقط، أما اليوم فان الأنظمة التعليمية ومنها النظام التعليمي في الجزائر لم تعد تقنع بذلك من هنا فهي تعمل على تحقيق الوظائف التالية: **(تركي،1982، ص62).**

3-1- تعليم الطفل مبادئ اللغة العربية والحساب:

والمقصود من هذه الوظيفة هو أن يلم الطفل بالغة الوطنية لأنها من مقومات الشخصية القومية مع تعلم لغة الأرقام على اعتبار أنها الأدوات التي لا يستغنى عنها في تحصيل العلم ومواصلة التعليم بنجاح في بقية المراحل التعليمية الأخرى، ويتألف تعليم اللغة الوطنية مع لغة الأرقام من خمس مهارات هي:

3-1-1- مهارة القراءة: ومن المعروف أن الغرض الأساسي من القراءة هو اقتباس الأفكار من اللغة المكتوبة به، لا مجرد فك رموزها وأدائها بصورة آلية والقراءة نوعين هما قراءة جهرية وأخرى صامتة والمتعلم أحوج ما يكون إلى القراءة الصامتة على اعتبارها الأكثر استعمالا في الحياة اليومية وتؤدي إلى سرعة الفهم للقراءة الجهرية، ومعرفة القراءة غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة يتوصل بها المتعلم إلى تعليم نفسه بنفسه.

3-1-2- مهارة الإصغاء: هي من المهارات اللغوية التي ينبغي على كل متعلم أن يتقنها في عصرنا هذا لكثرة الندوات والقصص والتمثيليات التي نستمع إليها عن طريق الإذاعة والتلفزة مثلا.

3-1-3- مهارة الكتابة: ليس المقصود من الكتابة خط تصوير اللفظ بحروف الهجاء، وان تكن هذه المهارة ضرورية جدا للمتعلم الصغير عندما يتعلم مبادئ القراءة والكتابة، وإنما المقصود منه هو الكتابة بمفهومها الواسع أي التعبير عن النفس خطيا وهو ما يسمى عادة بالإنشاء الكتابي ولا يخفى لما لهذه المهارة من الأهمية في حياة الفرد والمجتمع.

3-1-4- مهارة التكلم: يختلف التكلم عن الكتابة لأنه تعبير شفهي لا خطي ويسمى عادة بالمحادثة أو الإنشاء الشفهي، وغني عن القول أن التعبير الشفهي لا يقل أهمية في تربية الأطفال عن إتقان مهارة التعبير الكتابي، فالمحادث أو المناظر له مكانة مرموقة في المجتمع المعاصر.

3-1-5- المهارة الحسابية: كما يحتاج التلميذ إلى تعلم اللغة العربية والإلمام بها في المرحلة الابتدائية فانه يحتاج كذلك إلى تعلم مبادئ الحساب بحيث يصبح قادر على فهم لغة الأرقام وتقرير القيم العددية الموجودة في بيئته وحل المسائل الحسابية التي تلزمه في الحياة اليومية.

3-2- تمكين الطفل من معرفة البيئة الاجتماعية والاندماج فيها:

الوظيفة الثانية للتعليم الابتدائي هي أن يساعد الطفل على معرفة بيئته الاجتماعية والاندماج فيها إلى جانب تنمية قدراته واستعداداته العقلية وتنمية المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، وفي

هذه المرحلة يفهم العلاقات الاجتماعية الصحية وكيفية ممارستها ومعرفة العادات والقيم والاتجاهات فالطفل قبل دخوله المدرسة يكون افقه الاجتماعي محدود وضيق لا يتعدى أفراد الأسرة والمحيطيين به وفي أول عهد بالمدرسة يميل إلى العزلة والانفراد **(كوافحة،2003،ص14)** لذا ينبغي على المعلم أن يبدل جهده في توثيق صدى الألفة بين التلاميذ، بإعطائهم دروسا في احترام حقوقهم ومراعاة شعورهم وذلك عن طريق تمثيل الروايات، شارحا لهم أن الجماعة أقوى من الفرد في إتمام هذه المشاريع وينمي في نفوسهم روح الولاء لمجتمعهم ووطنهم، والتضحية من أجل حمايته ورفع رايته، وتلعب حصص التاريخ والتربية المدنية والأناشيد المدرسية والتربية الإسلامية دورا كبيرا في بعث هذه الروح، روح الولاء للجماعة والاندماج فيها ومحاولة العمل على ترسيخها.

3-3- تمكين الطفل من معرفة بيئته:

ومن وظائف التعليم الابتدائي أيضا أن يهيئ للتلميذ أسباب ووسائل معرفة البيئة الطبيعة، معرفة مباشرة عن طريق الاحتكاك بها عمليا لاعن طريق الكتب فقط، ويكون ذلك عن طريق الرحلات المدرسية وزيارة المعالم البارزة في البيئة الطبيعية، كما تكون كذلك عن طريق دروس العلوم, إن هذه المعرفة المباشرة التي يكتسبها الطفل في البيئة الطبيعية هي أساس العلم الصحيح الذي يؤثر في الحياة ويعمل على تغيير مجراها.**(تركي، 1982، ص64)** وتوفر له القدرة على الاستزادة من ألوان المعرفة وتحصيل المعلومات ومعرفة كيفية الوصول إلى مصادرها المتنوعة.**(فهيم،2002،ص17)**، وبالتالي تتمثل وظيفة المدرسة أساسا خصوصا في هذه المرحلة في إكساب التلميذ مبادئ القراءة والكتابة والحساب، وكذلك تمكينه من معرفة البيئة الاجتماعية والاندماج فيها والتفتح على الآخرين واكتساب قيم الهوية واللغة ومبادئ الدين والوطنية، وكذا تمكينه من معرفة البيئة التي يعيش فيها من خلال توفير فرص للاحتكاك بها واكتشافها مباشرة، فالمدرسة هي البيت الثاني بعد المنزل العالي والذي يقضي فيها المتعلم جل وقته اذ لا تقتصر وظيفتها في الحقيقة على التعليم فقط وانما التربية بالأساس وقبل كل شيء فلا يصح ولا يجدي

التعليم دون تربية. وقد حدد القانون التوجيهي 04-08 من خلال المادة 5 أن المدرسة تقوم في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتداد لها، بتنشئة التلاميذ على الاحترام القيم الروحية والاخلاقية والمدنية للمجتم الجزائري والقيم الانسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

4- تنظيم التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي:

تتكون المنظومة التربوية(بجزأيها العمومي والخاص) والتي تشرف عليها الوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية، في المرحلة الابتدائية من: **(المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص34-35)**

4-1- التربية ما قبل التمدرس:

تضمن ديمقراطية التربية التكفل بالتعليم ما قبل التمدرس وتعميمه التدريجي لفائدة كل الأطفال (خاصة المحرومين منهم) فهو معترف به ومؤكد كحق يضمنه دستوريا القانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير 2008، والاتّفاقية الدولية لحقوق الطفل، ويؤكد علم النفس المعرفي وعلم النفس الطفل أن التربية ما قبل التمدرس تتميز عن التمدرس تنظيما وعملا، وفي مستوى الأهداف والبيداغوجيا. فهي تهدف أساسا إلى تنشئة الطفل اجتماعيا وتحضيره إلى المدرسة، ومساعدة الطفل على النمو السليم، وعلى الاستقلالية واكتساب مواقف وكفاءات تمكنه من بناء التعلّمات الأساسية، وهي تعتمد على قدرة التلميذ على التقليد والإبداع، وعلى متعة الحركة واللعب، وأنّها توفر فرص تحريك الرغبة في التعلّم وتنويع الخبرات وإثراء فهمه، كما تهتم بوتيرة تطوره ونموه.

وتوفر التربية ما قبل التمدرس للطفل وضعيات تمكّنه من:

- بناء أفعال حركية أساسية مثل: الحركة، التوازن، استعمال الأشياء، رميها أو تلقّفها، ولا ننسى أن ألعاب الأطفال الصغار هي البوادر الأولى.

- تحقيق تربية صحية قاعدية: غسل اليدين، غسل الأسنان بالفرشاة، الحفاظ على نظافة أشيائه.

– تحقيق تربية اجتماعية: إدراج القواعد الأولى لهذه الأفعال الحركية، احترام الغير، التعاون ضمن المجموعة.

– اكتشاف أن العالم لا يقتصر على الأشياء اليومية، وأن الكتب والوثائق تفتح أبواب العالم البعيد.

– تجاوز التجربة الشخصية، التعجب والتساؤل عند اكتشاف الأشياء الجديدة.

– استعمال الأشياء، تحويلها، تسلسلها، ترتيبها، وتمييز نوعيتها.

4-2- التعليم الابتدائي:

يهدف إلى تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي والقراءة، الرياضيات العلوم، التربية الخلقية والمدنية والدينية. ويمكّن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه، وللزمان والمكان، والأشياء، وتنمية ذكائه وشعوره، ومهاراته اليدوية والجسمية والفنّية. كما يمكّنه أيضا من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، ويحضر لمتابعة الدراسة المتوسطة في ظروف حسنة. يتم التعليم الابتدائي في المدرسة الابتدائية التي تعتبر المؤسسة القاعدية لكلّ المنظومة التربوية الوطنية، ينبغي تصنيف المكانة القانونية لهذه المؤسسة وفق مهامها ودورها الأساسي في المجتمع عامة، وفي المنظومة التربوية خاصة ،لا بد أن تتوفّر لدى المدرسة الابتدائية الإمكانيات الضرورية لأداء مهمتها وإعداد مشروعها.

والتعليم الابتدائي منظّم في ثلاثة 3 أطوار: الأول هو طور الإيقاظ والتعليم الأولي (سنتان)، الثاني هو طور التعميق (سنتان)، والثالث هو طور التحكّم في التعلّمات الأساسية (سنة واحدة).

– الطور الأول من التعليم الابتدائي أو مرحلة الإيقاظ والتعليم الأولي:

وعلى هذا الطور أن يشحن التلميذ بالرغبة في التعلّم والمعرفة، ينبغي أن يمكّنه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية عن طريق:

– التحكّم في اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلّمات بالتعبير الشفهي، والقراءة والكتابة، وتشكّل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا اعتمادا على كل المواد.

– بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

– المكتسبات المنهجية التي تكون قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطرائق الخاصة بكلّ مجال من المواد، مثل حلّ المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة، ...الخ .إن عدم التحكّم في اللغة (التعبير الشفهي، القراءة، التعبير الكتابي) والرياضيات (معرفة مختلف أشكال البرهان، المعرفة الرقمية، التحكّم في آليات العملية الحسابية) يمكن أن يعيق مواصلة التمدرس، فلابد إذن من اللجوء إلى بيداغوجيا الدعم والمعالجة.

– الطور الثاني أو طور تعميق التعلّمات الأساسية:

إن تعميق التحكّم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي، وفهم المنطوق والمكتوب، والكتابة يشكّل قطبا أساسيا لتعلّمات المرحلة، كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى (التربية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية، ومبادئ اللغات الأجنبية ...الخ).

– الطور الثالث أو طور التحكّم في اللّغات الأساسية:

إن تعزيز التعلّمات الأساسية خاصة التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجلات مواد الاخرى كالتربية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية تشكّل الهدف الرئيس للمرحلة، والذي يمكّن (بوساطة كفاءات ختامية واضحة) من إجراء تقويم للتعليم الابتدائي لذا من الضروري أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكّم في اللغات الأساسية تبعده نهائيا عن الأمية.

ثانيا: مهام المدرسة الابتدائية ووسائل تحقيق العملية التربوية

1- مهام المدرسة الابتدائية:

تتمثل هذه المهام بالإجمال في: **(وزارة التربية الوطنية 2008 ص-ص41-42)**

- تضمن المدرسة اكتساب المتعلمين للخبرات والمعارف في شتى مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العلمية.

- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والتكنولوجية والثقافية والمهنية.

- تطوير وتنمية قدرات التلاميذ العقلية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.

- اكتساب التلاميذ لكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بدمجها في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.

- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس.

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.

- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة الديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.

– توعية التلاميذ بأهمية وقدسية العمل باعتباره عاملا حاسما من اجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

– تلقين التلاميذ آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان، وحريتك تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين.

– تنشئة جيل قادر على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم.

ويمكن تلخيص مهام المدرسة الابتدائية في النقاط التالية: **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2004، ص 8)**

– استقبال التلاميذ الذين بلغوا سن التمدرس (6 سنوات)، فكل التشريعات والدساتير كفلت هذا الحق.

– توفر لهم تربية قاعدية أساسية مشتركة واحدة.

– تمكنهم من كسب المعارف والخبرات العلمية عن طريق دراسة اللغة العربية وإتقانها شفهيا وكتابيا لاستيعاب المواد الأخرى، فهي اللغة الرسمية للبلاد.

– تدربهم على اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحسي والجامد.

– تساعدهم على إيقاظ أحاسيسهم الجمالية لإبراز مواهبهم المختلفة.

– تقدم لهم تربية إسلامية طبقا للقيم الإسلامية إلى جانب التربية البدنية والرياضية وتقدم تعليم اللغات الأجنبية للتعرف على الحضارات الأجنبية وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي فمهام المدرسة الابتدائية تدور حوله من خلال ضمان اكتسابه للمعرف والمبادئ الضرورية للتعلم، وغرس قيم الهوية والوطنية فيه وتعزيز روح الجماعة والعمل وحب الوطن، بخلق جيل يعتز بوطنه وهويته ولغته وثقافته ويسعى إلى التطور والتعلم وحب المعرفة.

2- وسائل المدرسة الابتدائية لتحقيق العملية التربوية:

لا تتم عملية التربية والتعليم بمحظ الصدفة أو اعتباطا لدى تتعدد وسائل المدرسة من اجل تحقيق العملية التربوية بنجاح، وحسب رابح تركي تتمثل في: **(تركي،1982،ص77)**

2-1- المعلم الكفء:

فهو عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلمية، والمعلم الكفء من أهم وسائل المدرسة لتحقيق عملية تربية الأطفال تربية سليمة وبذلك تبدل كافة الدول جهودا جبارة من اجل تكوين المعلمين تكوينا علميا ومهنيا وتربويا، وذلك عن طريق معاهد المعلمين على اختلافها لمختلف المراحل لان المعلم هو القائد والقدوة والموجه وحجر الزاوية في العملية التربوية، فاذا صلح المعلم صلح التلميذ.

2-2- الكتاب المدرسي الجيد:

والكتاب المدرسي الجيد هو وسيلة خاصة من وسائل المدرسة لتحقيق التربية وأهدافها ويشترط فيه عدة شروط منها:

- أن تكون أفكاره واضحة ومصاغ بلغة سليمة وبسيطة تسهل على التلميذ استيعابه.
- أن يكون متفق مع ما جاء به المنهج.
- أن يملاءم مستوى التلاميذ العقلي والنفسي والحس حركي الذين يدرسونه.
- أن يتميز بجودة طبيعة ورقه ومتانة غلافه.
- ضرورة احتوائه على الرسوم والأشكال التوضيحية الجذابة التي توضح أفكاره وتجدب انتباه التلاميذ إليه.

2-3- المنهج المدرسي:

والمقصود بالمنهج هي المواضيع التي يتم تناولها خلال المسار الدراسي والتي تقرر السلطات التعليمية اي وزارة التربية أن يدرسها التلاميذ في مرحلة معينة وبشرط أن يكون ملائما لنمو التلاميذ الفكري والعلمي والنفسي والحس حركي.

2-4- الإدارة المدرسية:

فالإدارة المدرسية الواعية وسيلة مهمة لأنها متممة لعمل المعلم والكتاب والمنهج ووظيفة الإدارة المدرسية هو أن تعمل على توفير وتأمين الانسجام بين الوسائل وأن تحقق كل وسيلة منها غرضها بشكل صحيح عن طريق التقويم والتوجيه والتعاون والتنظيم المحكم.

2-5- مبنى المدرسة ومحتوياتها:

وهي وسيلة ذات تأثير مهم في عملية التربية والتعليم وهي ما يعطيها الصبغة الرسمية ولذلك يشترط في بناء المدرسة عدة شروط وهي:

- بعدها عن الطرق العامة قدر الإمكان لسلامة تنقل التلاميذ.
- أن تكون بعيدا عن الأسواق العامة والمصانع. لتجنب الضوضاء ومشتات الانتباه.
- أن تكون في موقع يسهل الوصول إليه عن طريق المواصلات العامة بالنسبة لعموم التلاميذ.
- أن تكون محاطة بالحدائق الاختبارية والملاعب الرياضية، فهي تعد من ضروريات التعلم.

لتستطيع المدرسة أن تقوم بوظيفتها على أكمل وجه لابد أن تتوافر على إمكانيات مادية جيدة حتى تيسر على التلاميذ الدراسة في أحسن الأحوال من أقسام مضيئة وبها التهوية والحرص على نظافتها وتوفرها على المساحات الخضراء ووسائل الترفيه، وهذا طبعا لا يكفي دون الإدارة الرشيدة وتوفر المعلمين الأكفاء الذين يحرصون على تكوين التلاميذ بصورة جيدة من خلال الاعتماد على المنهاج الدراسي

المناسب لسن وقدرات وإمكانيات التلاميذ وكذا توافر الوسائل التعليمية المناسبة لضمان تكوين أفراد قادرين مستقبلا على النهوض وتطوير الأمة والرقي بها.

ثالثا: مفهوم المعلم ادواره وكفاءاته وجوانب اعداده:

1- مفهوم المعلم لغة: كلمة مشتقة من الفعل علم، ومن المصدر علم، وعلم وردت في القران الكريم والأحاديث. فلان متعلم أي كان له من يعلمه. **(عبيدات،2007، ص4)**

- **اصطلاحا:** هو الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للصفوف في المرحلة الابتدائية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية والتعلمية لتلاميذه بهدف متابعة نموهم العقلي والبدني والحسي والديني والاجتماعي الخلقي.(**الشحاتة،النجار،2003،ص283)** ويعرف المعلم أيضا بأنه: أساس العملية التعليمية والركيزة التي تستند إليها المدرسة وأداؤها الناجح في إيصال المعرفة وتربية الناشئ يحدد كفاءته ومؤهلاته.**(جرجس،2005، ص500)**، وتختلف وجهات النظر في تحديد الصفات التي يجب أن تتوفر في شخص ما لنطلق عليه اسم المعلم Jackson Philip يرى أن" المعلم هو صانع قرار يفهم طلبته ويفهمهم قادر على اعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها يعرف ماذا يعمل ويعرف متى يعمل ."أما Hillard " فتقول أن "التدريس بالضرورة مهمة إنسانية حيث تسود النزعة الانسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبته وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادرا على أن يعلم وتتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا وعليها تتوقف القدرة على تبادل الافكار وتفهم مشاكل الطلبة وتقدير أحاسيسهم بشكل مفتوح مع المعلم." ويعرف Berliner David المعلم بأنه: "رجل اجرائي لانه ينجز عدة أعمال اجرائية في الصف كل يوم." **(موتح، عرعار،2017،ص222)**

ومفهوم التدريس لغة: مشتقة من الفعل درس الكتاب قام بتدريسه، وتدراس الشيء أي: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ. ومنه الدرس: وهو مقدار من العلم يدرس في وقت ما والجمع دروس فيقال: درس الشيء يدرسه درسا ودراسة كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل درست أي قرأت كتب أهل الكتاب ودارستهم

ذاكرتهم، ومنه درست ودرست ويقال درست السور أو الكتاب أي ذللته بكثرة القراءة حتى حفظته.**(زيتون،2003،ص27)** أما اصطلاحا: هو عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعلم سواء كانت معلومة أو قيمة أو حركة أو خبرة من مرسل نطلق عليه عادة بالمعلم لمستقبل هو التلميذ**(حمدان ،1985،ص25)** والتدريس هو أيضا "نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ويتضمن سلوك التدريس مجموعة أفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي" **(الصيفي،2009،ص15)**

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف التدريس بأنه: "عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم لها هدف محدد يتركز على إحداث تعلم أو تغيير في سلوك المتعلم سواء كانت معلومة أو خبرة أو سلوك".

2- أدوار المعلم

إن لمعلم اليوم ادوار تختلف عما كانت عليه في الماضي من خلال التدريس بالمضامين وحتى المقاربة بالأهداف فهو لم يعد مجرد ملقن ومعلم مهارات الأساسية فحسب حيث أضفت المقاربة بالكفاءات تغيرات على أدواره مع الحفاظ دائما على مكانته في العملية التعليمية التعلمية كركيزة وأساس لها ومن هذه الأدوار انه : **(بيومي، سلامة،2009،ص31)**

2-1- المعلم مدرب: حيث يدرب تلاميذه ويساعدهم في العثور على المعرفة وإدراك الحقائق ويقول "**ادلر**"أن المعلمين المتمكنين هم الذين يمكنون التلاميذ من التعلم فالتلاميذ هم العاملين ووظيفة المعلم هي مساعدتهم على التعلم تماما كما يساعد المدرب لاعبيه في الموقع خلال اللعبة، يجب أيضا أن يساعد المعلم التلاميذ في لعبة التعلم فالمعلمين كممارسين يمكنهم أن يضمنوا أن التلاميذ يمتلكون أدوات التعلم المناسبة حيث يمكنهم إتاحة الفرص للتلاميذ وتحفيزهم على العمل الجاد وتقدير التعلم واحترام المعرفة لتحقيق الأهداف المشتركة.

2-2- المعلم مرشد: وهذا الدور هو الذي أكدت عليه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث لا يمكن أن يقوم المعلم بقيادة التلاميذ عن بعد فالخطوات القليلة التي بين المكتب والصفوف دائما ما تمثل حائل نفسي يفصل المعلم عن التلاميذ، وقد اعترفت العديد من المدارس في القرن الحالي أن ذلك الحائل يجب اختراقه وازالته لقيام المعلم بتحفز التلاميذ وإرشادهم في الدراسة والتعلم بشكل افضل.

2-3- المعلم قائد لعملية التعليم: حيث يقوم المعلم بالتالي:

1- ضمان توفر مناخ ايجابي في الصف من خلال قيامه بعدة إجراءات يتمثل بعضها في التزود باستراتيجيات تشتمل على مهارات الاتصال والعلاقات الشخصية ومهارات العمل مع الجماعة وتكييف التعليم لحاجات واهتمامات التلاميذ.

ويضيف نبيل السمالوطي أيضا: أن تكوين المعلم لعلاقات طيبة تقوم على التقدير والاحترام والثقة المتبادلة بينه وبين التلاميذ حتى يشعروا بالألفة والثقة والأمن وهو ما يسهل عملية الاستيعاب والتفاعل التربوي المثمر داخل الفصل أي توفير جو دراسي مناسب للتلميذ داخل القسم **(السمالوطي، 1980،ص79)**

2- العمل على تفعيل الاتصال داخل الفصل حيث يساعد على فهم التلاميذ لأهداف الموقف التعليمي وواجبات كل منهم على تكوين علاقات إنسانية فعالة، كما أن التواصل غير اللفظي في التربية الحركية مثلا لا يقل اهمية عن التفاعل اللفظي **(الناشف،2001،ص 276)**.

3- اعتماد التخطيط داخل الفصل ويجب أن يكون منذ اليوم الأول حيث يتبع فيه المعلم مدخل منظم وإعداد مسبق قبل بداية الحصص الدراسية من وضع جدول زمني للموضوعات وتجديد الأساليب واختيار الأهداف ومتابعة نمو التحصيل الدراسي للتلاميذ وذلك بمتابعة العوامل التي تؤثر في انخفاض أو ارتفاع نتائجهم الدراسية وخاصة تلك التي تتعلق بشخصيته وتعامله معهم وتقويم تحصيل التلاميذ بالطرق المناسبة**(منسي، 1990،ص366)**

فالمدّرس الذي يكون قائد هو الذي يتبع الممارسات التالية: **(الصيفي،2009،ص 22)**

– يستثير دافعية التعلم عند التلاميذ ومشاركتهم في المواقف التعليمية وتخطيط المواقف الصفية.

– يعمل على جعل تعلم التلاميذ تعلما تلقائيا وايجابيا ويتم ذلك حينما يكونون محفزين بدوافع داخلية.

– تدريب التلاميذ علي تحمل مسؤوليات تعلمهم (الحرص على التعلم الذاتي).

– دفع ومساعدة التلاميذ على استغلال أقصى قدراتهم للتعلم.

2-4- تقويم التعليم ونمو التلميذ:

فالمعلم مسؤول عن تقويم عملية التعلم عند التلاميذ بالاعتماد على الوسائل المتنوعة والمتعددة، وهو المسؤول عن إشراك التلاميذ في تقويم أنفسهم(التقويم الذاتي) وتقويمه لنفسه وهو بذلك يدرب التلاميذ على الايجابية والمشاركة الديمقراطية وكذا النقد الموضوعي أيضا.**(رشوان،2006،ص191)**

2-5- ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات:

يؤكد القائمون على عملية التعلم والتعليم أن مواجهة المتعلمين لمشكلات تعليمة بشكل كثيف ومستمر تتميز بالتعقيد تساعد في اكتساب المتعلمين لكفاءات ذات مستوى عالي، إذ يرى" جون ديوي أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلات وهو يتواجد في كثير من المواقف التي يصعب فهمها فيقوم بعدة محاولات لاكتشاف الحل، يعتبر أسلوب حل المشكلات من الأساليب التدريسية الفعالة في تنمية التفكير عند المتعلمين." لذلك يتعين على المعلم استحضار أصناف مختلفة من الوضعيات المشكلات كمرحلة أولى ثم تشغيل القدرات بشكل واقعي وحي كلما تعذر بناء وضعية مشكلة فالمشكلة الجديرة بالحل هي التي تنبع من واقع واهتمام المتعلم والتي تحتمل أكثر من حل واحد لها، فمهمة المعلم تتمثل في إيقاظ الرغبة للتعلم من خلال تشفير المعرفة وتصور وضعيات صعبة قابلة للحل.**(موتح،عرعار،2017،ص226)**

من أهم السمات التي تطبع بيداغوجيا الكفاءات، أنها أعادت النظر في دور المعلم وتحديد وظائفه من خلال علاقته بالمتعلم، بحيث يصبحان شريكين تربطهما علاقة تفاعل ونجاعة، حيث أصبح التلميذ هو المسؤول الأول على التكوين الذاتي والمطالب بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية ضمن وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماجي فيقوم بالتنظيم والاكتشاف، وتبادل التجارب والخبرات مع زملائه، أما المعلم فهو الطرف المورد الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته بما يخدم أهداف التعلم، والتدريس بالكفاءات يلزم المعلم بأن يكون منشطا للمعرفة ومنظما لها كما أن نجاحه في هذا الشأن لا يتطلب تمكنه في المادة فقط كما يتصور، بل ينبغي أن يكون قادرا على تناول المادة المتضمنة في الكتاب المدرسي بصورة لها دلالة ومعنى، يعني هذا استخدام المادة العلمية في تخطيط الخبرات المناسبة وإدارتها على نحو يسير فيه المتعلم في اتجاه الأهداف المحددة. **(قيرع،2017،ص220).** كما أنه مدعو إلى ترك التركيز على المعارف، ذلك لأن مصادر المعرفة تنوعت وتعددت، ومطالب بأن يكون مكونا أكثر منه معلما ومنشطا للمتعلمين ومستشارا لهم، كما يعد منظما للوضعيات التعلمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف، وبقدر ما يكون بحاجة ماسة إلى الوسائل التعلمية ستكون حاجته أكثر إلى الابتكار في الأفكار التعليمية.**(واعلي،2011،ص19)**

ويمكن أن نلخص الدور الذي يقوم به المعلم في كل من العناصر المكونة للعملية التعليمية/ التعلمية وفي أي موقف تعليمي إلى: **(خليل، 2006، ص-ص20-24).**

الجدول رقم (3): يوضح أدوار المعلم.

العنصر المكون لعملية التعليم	مهمات المعلم المرتبطة بالعناصر
الأهداف التعليمية المنشودة	– اشتقاق الاهداف التعلمية الخاصة من الاهداف التعليمية العامة في ضوء متطلبات المنهاج. – تحديد الأهداف التعلمية على صورة نتاجات سلوكية متوقعة من المتعلمين في ضوء احتياجاتهم وقدراتهم الخاصة (كي تمثل حاجات التلاميذ النمائية والتعلمية وتكون على هيئة سلوك قابل للملاحظة والتقويم بالوسائل المتاحة).
المحتوى (الأفكار والمفاهيم والمبادئ والحقائق والمهارات والاتجاهات والقيم)	– اختيار المحتوى الملائم للمتعلمين من المقررات المنهجية (الموضوع، الحقائق، المفاهيم، المبادئ، المهارات، الاتجاهات... إلخ). – تنظيم المحتوى في سياق منطقي وسيكولوجي ييسر تحقيق الأهداف، مراعيا متطلبات سياق المادة وقدرات التلميذ وحاجاته.
التعلم القبلي (الاستعداد للتعلم)	– تحديد المتطلبات الأساسية المرتبطة بأهداف الموقف التعليمي واللازمة للتعلم الجديد (يحدد التعلم السابق المرتبط بالأهداف الجديدة). – تشخيص التعلم القبلي اللازم لبلوغ الأهداف المخططة مستعينا بالأدوات والأساليب المناسبة لذلك بقدر الإمكان (الاختبارات الشفوية أو الأدائية أو الكتابية القصيرة، سجلات التلاميذ الخاصة ودفتر العلامات ...إلخ). – تحديد مدى استعداد كل تلميذ لتعلم الأهداف المنشودة في نطاق المحتوى المقرر.
– استراتيجيات التعليم والتعلم (طرائق التدريس أو الاساليب والتقنيات أو الوسائل)	– توظيف واختيار الاستراتيجيات وطرائق التدريس والتقنيات المناسبة للتعليم (العروض، المناقشات، الشرح، الاستقصاء، الاستكشاف، الأجهزة والأدوات... إلخ). – تحديد دوره ودور المتعلمين في نطاق الاستراتيجيات والطرائق المختارة المناسبة.

حاجات المتعلمين ومستوياتهم وخبراتهم	– تقسيم وتنظيم التلاميذ في مجموعات عمل متجانسة أحيانا وغير متجانسة أحيانا أخرى في ضوء استعداد كل منهم للتعلم وقدراته واحتياجاته وخبراته السابقة ذات الصلة. – توفير لكل تلميذ أو مجموعة خبرات التعلم وألوان النشاط والمهام المناسبة ليجعل التقدم نحو أهداف الموقف التعلمية ممكنا وميسورا.
الوقت المخصص لبلوغ الأهداف	– تنظيم واستغلال الوقت المتاح، والتحكم بإدارته حسب معرفته للإمكانات المتوافرة ولحاجات وقدرات المتعلمين (أفرادا ومجموعات) فيتعامل مع الوقت بمرونة تيسر استغلاله لمصلحة المتعلمين (تنظيم وتسلسل الخطوات، تجنب الإعادة والتكرار المملين، الالتزام بأهداف الدرس... إلخ).
المكان الذي يجري فيه التعليم والتعلم	– اختيار انسب مكان لتعلم محتوى معين واكتساب أنماط السلوك المرتبطة به في ضوء الأهداف والحاجات والوقت المخصص للتعلم (الصف، المختبر، الطبيعة غرفة الأشغال اليدوية، المكتبة، ملعب المدرسة... إلخ). – توفير اجواء المادية والنفسية المناسبة للتعلم والميسرة له (الألفة والمحبة الدميقراطية، التعاون، الدفء، الإنارة، التهوية، المقاعد المريحة... إلخ).
المواد والموارد التعليمية (البرامج والأجهزة والأدوات والمصادر)	– اختيار المواد والموارد والأجهزة اللازمة للتعلم أو اعداد منها ما يمكنه إعداده. – توفير منها الكمية والعدد اللازم حسب احتياجات التلاميذ ومتطلبات الموقف التعليمي والأهداف المخططة والمنشودة. – الاشراف على توظيف تلك الموارد لخدمة الأهداف المخططة بكفاية وفاعلية.
قياس وتقويم الأداء البعدي للمتعلمين الناتج عن عمليات التعليم والتعلم (أنماط السلوك	– استخدام وتوظيف اساليب التقويم اللازمة (اختبارات، قوائم رصد، أجهزة أدوات.. إلخ) لقياس مدى تحصيل التلاميذ والتغيرات التي طرأت على سلوكاتهم في مختلف المجالات نتيجة الخبرات والأساليب والجهود التعليمية.

المتعلم في المجالات المختلفة: معارف مهارات، اتجاهات، قيم... إلخ	– تقويم تعلم التلاميذ وتحصيلهم الناتج عن عمليات التعليم والتعلم (التغيرات الإيجابية المستهدفة التي حدثت في سلوك المتعلمين) في ضوء الأهداف المخططة واتخاذ القرارات المناسبة واللازمة لتعزيز ما تم تعلمه ومعالجة واستدراك ما أخفق التلاميذ في تعلمه.
التغذية الراجعة	– تحليل نتاجات التعلم كما تظهر في سلوك المتعلمين، وتحديد ما فيها من قوة وقصور واضعا يده على العوامل والأسباب الكامنة وراء ذلك. – تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة بالطرق المناسبة حول أداءاتهم، مما يسهم في تعزيز الجوانب الإيجابية وفي تصحيح الجوانب السلبية. – اجراء التعديلات اللازمة في عمليات التعليم والتعلم وعناصرهما المختلفة بما يجعله أكثر كفاءة وفاعلية.

وأخيرا إن المهمة التي قد لا تظهر في خطة الدرس، ولكنها تتصل بالمهمات السابقة جميعها، هي مهمة المعلم في تحفيز المتعلمين وتوفير الدافعية لديهم للتعلم، واستثارة اهتمامهم بأهداف التعلم ومحتواه وطرائقه، والمحافظة على كل ذلك حتى تتحقق الأهداف المنشودة.

3- الكفاءات الضرورية للمعلم:

تغير دور المعلم مع تغير الزمن والتطور الذي تعرفه الإنسانية، حيث كان سابقا يقتصر دوره على التلقين وحشو المعارف للتلميذ والآن أصبح دوره التوجيه والإرشاد وتسيير التعلم للتلميذ إضافة إلى تدريبهم كما يساعدهم على إيجاد واكتشاف المعرفة ويقوم تعلمهم واكتسابهم للمعارف، كما يكون القائد للعملية التعليمية التعليمة للوصول إلى المستوى الأفضل والتعلم الجيد ومن كفاءاته:

3-1- الكفاءات الشخصية للمعلم: هو عنصر فعال في عملية التعليم فبمقدار ما يحمل من علم وفكر وما أوتي من موهبة وخبرة وحسن طريقة تعليمه يكون نجاحه وأثره واضحا على مستوى طلابه، ومن الصفات التي يجب أن تتوفر في المعلم الكفء هي ما يلي: **(عبيد،2006،ص 77)**

3-1-1- الإخلاص والتقوى: هما عاملان ضروريان لنجاح المعلم في أداء رسالته وإتقان العمل لا يكون إلا بالإخلاص والتقوى وشعور المعلم بان ما يقوم به هو رسالة سامية يستحق عليها الأجر والثواب من الله تعالى يدفعه للعمل بفعالية وكفاءة وإتقان امتثالا لقوله صلى الله عليه وسلم: إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه.

3-1-2- قوة الشخصية: إن قوة الشخصية عامل مهم جدا في نجاح المعلم في إدارة صفه وحسن قيادته للتلاميذ وفرض نفسه فقوة الشخصية في التدريس هي القوة المعنوية التي تمكن المدرس في أن يمتلك زمام صفه ويحمل تلاميذه على أن يقبلوا عليه ويستجيبوا له ليس بالعنف وإنما بالحلم والحزم معا، فالانسان بطبعه يحب اتباع من يثير الحماسة فيه ويدفعه نحو التميز والمعلم ذو الشخصية القوية البارزة يؤثر في تلاميذته بالايجاب لانهم ببساطة سيعتبرونه قدوتهم.

3-1-3- الذكاء: المعلم في أي مرحلة من مراحل التعليم لابد أن يكون على مرتبة مقبولة من الذكاء ليتمكن من توصيل المعلومات لطلابه بأسهل السبل وأفضلها وبذلك يكتسب احترام طلابه، ومن مقومات الذكاء في أداء المعلم قدرته على الإبداع والتأمل في التعامل مع المعلومات، حتى اذا صادف ووقع في موقف غير مخطط له يستطيع بذكائه تخطي الموقف بنجاح فالتلاميذ يحبون اختبار مدرسيهم خصوصا اذا كان جديد للحكم عليه مستقبلا وبتوفر المعلومات والوسائل التكنولوجية المساعدة على ذلك اصبح دور المعلم يتعدى مجرد تقديم المعلومات وشرح المفاهيم إلى استثارة تفكير التلاميذ نحو التأمل والتحليل والوقوف على مشارف الحقائق والتفسيرات والنظريات الجديدة.

3-1-4- الحماس: من الخصائص الانفعالية اللازمة للمعلم، قدرته على إظهار الحماس في عمله بدرجة ايجابية تثير المتعلمين وتدفعهم نحو عملية التعلم والمشاركة فيها بفعالية وحماس ويكون بالتالي نموذجا سلوكيا جيدا وتبين الدراسات أن الطلاب أكثر استجابة نحو المعلمين المتحمسين والمواد التي تقدم على نحو حماسي فالحماس معدي حتى لو كانت المادة خالية من التشويق أو تشعر التلاميذ بالملل اذا كان اسلوب المعلم شيق ويبتكر طرق مغايرة في تدرسيه سيستجيب له المتعلمين لامحال.

3-1-5- حسن المظهر: المعلم محط أنظار التلاميذ لذلك كان واجبا عليه الاهتمام بمظهره من خلال هندامه ونظافته والعناية بنفسه، وأيضا يجب أن تتوفر فيه صفات خلقية ضرورية من خلوه من العيوب والتشوهات في الشكل أو الصوت أو في الأعضاء ليستطيع بذلك توصيل رسالته على أكمل وجه.

3-1-6- التواضع والموضوعية: المعلم الحقيقي هو الذي يعرف قيمة العلم ويعرف انه مهما تعلم وارتقى يبقى طالب علم ويقول في ذلك عمر بن الخطاب رضي الله عنه: تعلموا العلم وتعلموا للعلم السكينة والحلم وتواضعوا لمن تعلمون وتواضعوا لمن تتعلمون منه ولا تكونوا جبابرة العلماء فلا يقوم علمكم بجهلكم. فالتواضع والموضوعية والصدق والاخلاص والتقوى...الخ، كلها قيم اخلاقية واجب على المعلم التحلي بها قبل غرسها وتعليمها للتلاميذ لانه اولا وقبل كل شيء مربي الاجيال وقدوة لهم.

3-2- الكفاءات العلمية للمعلم: لابد للمعلم أن يتحلى بكفاءات علمية حتى يكون على مستوى المهنة التي يضطلع بها ومن هذه الكفاءات:

3-2-1- المعلم ذو ثقافة عامة وواسعة: المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يأخذ من كل علم جانبا ولو كان بسيطا، فكلما ازدادت ثقافته وسعة اضطلاعه كلما كان اقدر على التعامل مع طلابه وتقديم المادة العلمية لهم **(العامري،2009،ص 24)**، فلا يكتفي بتخصصه فقط وانما واجب عليه ان ينهل من كل العلوم ليستطيع بذلك غرس حب العلم والتعلم في تلاميذه واستحقاق تقديرهم فأحيانا لإيصال فكرة أو

معلومة ما على المعلم الخروج عن ما هو مسطر في المنهاج التعليمي والخروج عن الموضوع فاذا كان ذو ثقافة واسعة فلا يعجزه اي امر ويوصل المعلومات بسلاسة وثقة.

3-2-2- الدعم المستمر لطلابه: دور المعلم لا يقتصر على تدريس المعارف والخبرات وتلقينها للتلميذ وانما أن يكون داعما ومشجعا له ايضا فالمعلم الذي يستخدم الإطراء والثناء والتعزيز الإيجابي ويكون مشاركا لتلاميذته يكون أكثر تأثيرا وإقناعا لهم. فهو يحمل رسالة انسانية كذلك تظهر في تعامله الحسن مع المتعلمين.

ومن الكفاءات الضرورية للمعلم أيضا حسب رشاد حماد الدوسري هي: **(الدوسري،2009،ص 48)**

3-2-3- التجاوب مع حاجات التلاميذ وفق قدراتهم: حيث ترتبط بتفريد التعليم وتنويع استراتيجياته وطرقه ليلائم مختلف المستويات المعرفية للتلاميذ ويراعي الفروق الفردية بينهم في التعليم والتحصيل فلكل تلميذ قدرات وكفاءات تميزه عن الاخرين، والمعلم الفعال والكفء يعرف تماما أهمية ذلك ويكيف تعليمه بما يتلاءم وتلك الفوارق.

3-2-4- التدرج في العملية التعليمية: الدارس لمبادئ التعلم يدرك أن الاختلافات بين الأفراد أمر فطري فانه يستحسن الانطلاق من هذا الواقع في التدريس والعمل بمبدأ التدرج في التعلم وأن يسير المعلم بالمتعلم خطوة بخطوة على قدر استعداده وميوله وعدم الانتقال به إلى خطوة أخرى إلا بعد إتقانها، والانتقال من السهل الى الصعب. **(المهدي،2007،ص 53)**

3-2-5- الإحاطة بأبعاد مادة التخصص:إن المعلم لا يستطيع أن يهيئ لتلاميذه موقفا تعليميا ملائما إلا إذا توفر لديه قدر كاف من الفهم للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها وتكاملت في ذهنه العلاقات بين الجوانب المختلفة لميدان تخصصه، والوعي بالقضايا النظرية الأساسية للمادة فهي تؤثر في إتقان التلميذ للمادة والمستوى العام لميوله واهتمامه بها. فدور المعلم تغير من الملقن الى الموجه والمرشد لتعلم التلاميذ

باعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، واذا لم يكن المعلم على مستوى جيد ومحيط بتخصصه قد يقع في مواقف تحرجه وتنقص من قيمته في نظر تلاميذته.

3-2-6- معرفة مبادئ التعلم: من الخصائص المعرفية والعلمية للمعلم والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بفعاليته ونجاح التعليم وتحقيق غاياته. معرفة المعلم لمبادئ التعلم والعوامل التي تؤثر فيه ومنها: الدافعية والذكاء والقدرات العقلية العامة والانفعالات والنظام الذاتي عند المتعلم، والطبيعي أن المعلم لا يستطيع أن يهيئ لتلاميذه مواقف تعليمية ملائمة ما لم يكن على علم بمبادئ التعلم تلك التي تسهل التعلم على التلميذ والمعلم معا.

3-2-7- التكيف المرن: ينطلق المعلم الفعال من المقولة: انه مهما كانت الخطة التي وضعتها للدرس فانه سوف يحدث شيئا اخر، إن التدريس قد لا يكون على هذا النحو من عدم القابلية للتنبؤ ولكن أكثر المعلمين فعالية هم المستعدون القادرون على التوافق والتكيف مع الظروف الطارئة ان المرونة والقابلية للتكيف مع هذه التغيرات بحيث يغير في استراتيجيات التدريس أو في أسلوبه حتى يحقق الأهداف المخطط لها.**(شويطر،2009،ص 34)**

وقد أضاف شلوف أن المعلم الكفء في ظل التدريس بالكفاءات يتصف بخصائص ومواصفات منها: **(شلوف،2001،ص 9)**

- امتلاك والتميز بالقدرات والمهارات التي تسمح له بالتعامل مع مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية.
- قدرة المعلم على توقع أفعال المتعلمين والتعمق في تناول المحتويات.
- العمل الجماعي والتعاون مع الوسط التربوي في انجاز الأعمال التي تتطلب الاستشارة والمساعدة.
- تنظيم البيئة المادية اي القدرة على تنظيم القسم بشكل ملموس.

– تفادي التلقين وهو احد التغيرات التي احدثتها تنبي المقاربة بالكفاءات والإكثار من التوجيه إلى الاكتشاف والقدرة على التعامل مع الفوارق الموجودة في القسم الواحد والوصول إلى تبليغ المادة التعليمية وتأكيد توافر المتعلمين على مكتسبات السابقة وفصاحة التعبير.

وقد حصر برينو الكفاءات التدريسية في عشر عائلات وهي:**(بوختامي،2016،ص59-63)**

– تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم: Organiser et animer des situation d'apprentissage فلم يعد تنشيط أو تنظيم وضعيات التعلم باسلوب بسيط للتدريس، بل يحمل معنى استراتيجيات التدريس المعقدة التي تفرض على المعلم فهمها والقدرة على تطبيقها.

– ادارة تدرج التعلمات: Gérer la progression des apprentissage

ومن الكفاءات التي تتطلبها: القدرة على تصميم وادارة الوضعيات والمشكلات المعدلة وفق مستوى وقدرات التلاميذ، ملاحظتهم وتقييمهم وفق مقاربة تكوينية، اتخاذ اجراءات في تدرج التعلمات...الخ

– تصور الاجهزة الفارقية وتطويرها:Concevoir et évaluer des dispositifs de différenciation

ومن بين الكفاءات الخاصة التي تستوجبها: ادارة عدم التجانس في الفوج التربوي، ممارسة الدعم المدمج والعمل مع التلاميذ ذوي الصعوبات، تطوير التعاون بين التلاميذ وبعض اشكال التعليم المتبادل.

– اقحام التلاميذ في عملهم وتعلمهم:Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail

وتتركب هذه الكفاءة من كفاءات اكثر خصوصية: اثارة الرغبة والدافعية للتعلم، توضيح العلاقة بالمعرفة واهميتها، التدريب على التقويم الذاتي لدى التلميذ، منح نشاطات تكوين اختيارية...

– العمل ضمن فريق:travailler en équipe وتندرج تحت هذه الكفاءة: اعداد مشروع فريق وتصورات مشتركة، تنشيط عمل الفوج، تسيير الاجتماعات، تكوين وتجديد الفرق البيداغوجية، ادارة الازمات...

–المشاركة في ادارة المدرسة ما يسمى بمشروع المؤسسة: participer a la gestion de l'école وتتضمن اعداد ومناقشة مشروع المؤسسة، ادارة موارد المؤسسة، تنشيط وتنسيق المدرسة مع جميع الشركاء، تنظيم وتوسيع مشاركة التلاميذ داخل المؤسسة.

– ابلاغ واشراك الاولياء: Informer et impliquer les parents

وتندرج تحت هذه الكفاءة: تنشيط اجتماعات الإعلام والمناقشة، ادارة الحوار، اشراك الأولياء في بناء المعارف وتعلمات التلاميذ وكذا المشاكل التي يواجهونها.

– استعمال التكنولوجيا الحديثة: Se servir des technologies nouvelles

ومن بينها: حسن استخدام البرمجيات الخاصة باعداد الوثائق والملفات، استغلال ادوات متعددة الوسائط في التعليم، ممارسة التواصل عن بعد (التعليم عن بعد) .

– مواجهة واجبات المهنة وصراعاتها الاخلاقية: Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession باعتماد الحوار والحكمة والرزانة في حلها.

– تسيير التكوين الذاتي الشخصي: Gérer sa propre formation continue التعلم لا يقف عند حد معين فهو مستمر للابد.

كان ولا زال المعلم يعتبر ركيزة من ركائز المجتمع وذلك لأهمية وقدسية الرسالة التي يقدمها، حيث تقع على عاتقه مسؤولية إعداد جيل واع يتميز بالكفاءة والاستقلالية والإبداع ولا يتم ذلك إلا بغرس القيم والمبادئ الحسنة وإكسابهم المعارف والخبرات اللازمة، والتي تمثل الأساس القوي لانطلاقهم في الحياة وبناء المجتمع والمساهمة في تطوره وازدهاره، فهو القدوة التي يتأثر بها التلاميذ والموجه والمرشد لهم في مسيرتهم العلمية ولا يأتي ذلك إلا إذا توافرت في المعلم خصائص ومؤهلات محددة سواء أكانت شخصية أو معرفية علمية.

4- جوانب إعداد المعلم:

بالرغم من وجود تنوع في الطبيعة الخاصة لبرامج إعداد المعلم اليوم إلى أنه توجد بعض الحقائق الخاصة أو الملامح المشتركة لمعظم برامج إعداد المعلم وهي ثلاث جوانب رئيسية: **(سعفان، محمود 2007،ص82)**

4-1- الجانب التخصصي: إن المعلم المصدر الرئيسي للمعرفة المتخصصة لتلاميذه وحتى في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة (اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كمثال) التي تجعل من المعلم موجها ومرشدا إلى سبل المعرفة لا ناقلا لها، فإنها تؤكد على أهمية الدور المعرفي للمعلم كمرجع لتصحيح المفاهيم وشرحها لتلاميذه، لدى فعلى المعلم أن يكون على قدر المسؤولية الموكلة اليه ملما ومدركا لتخصصه ومستوعبا لأكبر قدر من المعرفة ولأساليب الحصول عليها، وعليه ألا يكون مستهينا بقدرة التلميذ على الحصول على المعرفة من مصادر الأخرى خارج حدود المدرسة(توفر التكنولوجيا والانترنت يسمح بولوج المتعلم لاكثر من مصدر للمعلومة) ولأنه قد أصبح من السهل أن ينكشف قصوره أمام تلاميذه ومن ثم ضياع مبررات احترامه وتقديره من المتعلم أو وليه، فالتلميذ لديه قناعة عظيمة بان معلمه يعرف كل شيء لاسيما في تخصصه ومن ثم فان الهالة العقلية التي يرسمها له من السهل أن تتحطم عند أول خطا منه كما يحتم التطور المعرفي والتقني أولا وقبل كل شيء على ان يكون المعلم كباحث عن سبل المعرفة ومتمتع بمهارات البحث العلمي والتي يستطيع فيما بعد أن يدرب عليها التلاميذ.

4-2- الجانب الثقافي : يشير الجانب الثقافي إلى تلك المجالات الواسعة من المعرفة خارج التخصص ولهذا الجانب من إعداد المعلم أهميته لان بعض المعلمين الذين يتخصصون في فرع من العلم يميلون إلى إهمال الناحية الثقافية العامة لهم ينغلقون في دائرة التخصص وفقط ، وعادة ما يجمع التربويون على أن يكون للمدرس خلفية متكاملة بالإضافة إلى متطلبات مهنة التدريس فالقليل من الثقافة العامة خارج موضوع الدرس مستحسن لافادة المتعلم اولا والترويح عليه وتفادي الضغط ثانيا، ومن ناحية أخرى فان

التربية عملية اجتماعية وهي جزء لا يتجزأ من ثقافة أي مجتمع بل إن العمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الاستمرار والتطور إنما هي عمليات تربوية ومن هنا تبدو أهمية وعي المعلم بثقافة مجتمعه إذ أن هذا الوعي يمكنه من فهم عملية التربية وبنية التعليم فالتربية ليست قائمة بذاتها بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته.

4-3- الجانب المهني: يقصد به إعداد المعلم وتزويده بكل ما يفيده في تحديد أهدافه ووضوح معاييره واختيار انسب الوسائل التعليمية وطرق التدريس للمناهج والمواقف التعليمية وغيرها، ما يعينه على التعامل مع الفروق الفردية وتقدير احتياجات التلاميذ وتقييم احتياجات التلاميذ وتقييم عمليات التعلم وكذا يفيده في رعاية أخلاقيات المهنة، وتتضمن برامج إعداد المعلم دراسات وبرامج متنوعة من فلسفة التربية وتاريخ التعليم وعلم النفس العام والتربوي والقياس النفسي والتقويم وغيرها من المناهج والمقررات التربوية والنفسية التي تدخل في إطار التربية المهنية والإعداد المهني للمعلم، وان يكون في مجالات متنوعة منها الإعداد في المجال الفلسفي والإيديولوجي من التربية والإعداد في مجال المناهج والمهارات الأدائية، وعند تكوين المعلم لابد أن تتحقق مجموعة من المعايير وتتمثل أهمها في:

- حيازة شهادة جامعية اي أن يكون الإعداد جامعيا لكل المعلمين بما يجعله على مستوى المهن المحترمة في المجتمع.

- أن يكون تكوينه شاملا في كل المجالات لإنماء القدرات العقلية والصفات الشخصية الايجابية.

- أن يتم التركيز في التكوين على دراسة الجوانب السيكولوجية كل من المعلم والمتعلم واحتياجاتها دون إهمال أحدها.

- أن يكون الإعداد متكاملا يتضمن النواحي الأكاديمية والثقافية والمهنية (بما فيها الجوانب الفلسفية والاجتماعية والإدارية والنفسية والأدائية).

– أن يكون التكوين متنوعا في مجالاته وقطاعاته بما يقابل مبدأ التخصص في الدور المهني للمدرس بجانب مبدأ التخصص في المادة الدراسية والمرحلة التعليمية فلكل مرحلة تعليمية طابع بارز يلزمها دور مهني بارز.

– يجب ألا يهمل التكوين تزويد معلم المستقبل بكل ما هو جديد في نظريات التعليم والتعلم وبناء المناهج وأساليب تدريسها وتقويمها وكذا في مجال التربية والنمو النفسي والإدارة التعليمية والمدرسية وتكنولوجيا التعليم بالإضافة إلى كل ما هو جديد في مجال التخصص تنظيم العلوم التي يتعلمها ونمو الطالب/المعلم في السنوات المختلفة للتكوين.

كما يضيف طارق عبد الرؤوف أيضا: **(طارق،2008،ص 28)**

– أن يكون تكوين المعلم عملية متصلة لا تنقطع بحيث تصبح هذه العملية مستمرة ودورية مدى الحياة المهنية تتضمن تدريب ما قبل الخدمة وتدريب أثناء الخدمة وتعليما مستمرا.

– أن تكون الأهداف متكاملة فيما بينها ومتكاملة مع الأهداف العامة للتربية في كل مجتمع.

4-4- الإعداد التدريبي: ان يصبح الفرد معلما لا يعني انه امتلك المعرفة كاملة وانتهى الامر ولم يعد بحاجة الى المطالعة أو البحث ولا يعمل على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلي نظريا وعمليا باستمرار فالعلم بحر كلما نهل منه المرء ازداد عطشا ،والتعلم مستمر مدى الحياة لدى ليكون قادرا على تأدية مهنته بجدارة واستحقاق عليه بالتدرب تدريبا صحيحا واستيقاء المعلومات والمفاهيم الجديدة التي تفيده في مهنته ليصبح عطاؤه مثمرا ذا نتيجة ومردوده حسن على التلاميذ لأنه من خلال التدريب والتكوين الدوري يتلقى الجديد والمفيد لتطوير نفسه أولا ويحسن من أدائه في مهنته ثانيا **(نبهان،2013، ص 21)**.

رابعا: معايير الحكم والمشكلات التي تواجه المعلم

1- معايير الحكم على جودة أداء المعلم:

تحتاج الجودة المطلوبة في أداء المعلم لمعايير ومؤشرات لمراقبتها وضمان تحققها في هذا الأداء حيث تعد هذه المعايير بمثابة المحك الذي يقاس في ضوئه مستوى أداء المعلم ودليل للبعد عن الذاتية في الحكم على هذا الأداء وتعطي المعلم الحافز للوصول للصورة المثالية الموجودة في أدائه كما أنهذه المعايير تسهل بناء برامج التربية المهنية التي يحتاجها المعلم وهي: **(الفخاري،دس،ص 100)**

1-1- في جانب تنسيق المعرفة وتطويرها:

- قدرة المعلم على انتقاء المعرفة واستغلال المصادر المختلفة مثل التي تتيحها شبكة الانترنت والبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة.

- استخدام طرق التواصل مع الشبكات المحلية والعالمية حيث يقوم المعلم مع الطلاب بجمع المعلومات ونقدها، فلا يكتفي بتلقي المعلومات فقط وانما بحث وتحري مصداقيتها بالدرجة الاولى.

- قدرة المعلم على التفاعل بإيجابية مع المتغيرات والمستجدات التي يمر بها العالم والانفجار المعرفي بما يتوافق مع عقيدته ومع فلسفة التعليم وأهدافه.

- مدى إقبال المعلم على المعرفة العلمية والأساليب الحديثة في التدريس والعمل على تجديد خبراته ومهاراته.

- سعي المعلم لتدريب التلاميذ على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة حتى يغرس ذلك في نفوسهم منذ الصغر في هذا العصر المتسارع.

- الحرص على مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية وتجنب أن تتمحور حوله فقط حتى لا يكون هو المصدر الوحيد للمعلومات.

1-2- في جانب تنمية مهارات التفكير:

- احترام المعلم لتلاميذته واحترام جهودهم في التفكير والإصغاء باهتمام إلى أفكارهم وأرائهم ومقترحاتهم وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة.

- تثمين الخبرات والافكار الناجحة تزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم كمفكرين.

- حرص المعلم على الاعتماد بشكل كبير على الانشطة التي تشجع على التفكير والحد من الانشطة المعتمدة على الذاكرة وتشجيع التعبير التلقائي والحوار والمناقشة.

- اهتمام المعلم بتطوير قدرات التلاميذ على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلا من الإجابة عليها فقط.

- تشجيع المبادرات الذاتية للاكتشاف والملاحظة والاستدلال والتحليل والتعميم.

- مساعدة التلاميذ على التعلم من أخطائهم مع التركيز على الاستفادة من خبرات النجاح.

1-3- في جانب توفير بيئة صفية معززة للتعلم:

- حجرة الدراسة مرتبة نابظة بالحياة وتم استغلالها لتساعد التلاميذ على التعلم.

- إدارة البيئة الصفية لتكون بيئة تعليمية تحقق مرونة في التعامل القائم على التقدير والاحترام والتعاون المتبادل بينه وبين تلاميذته.

- تجنب إدارة الصف القائمة على الطاعة والصمت واستبدالها بالضبط والتفاعل والمشاركة من اجل التوصل إلى الأفضل.

- مدى إشراك التلاميذ في العملية التعليمية.

- توفير بعض المواقف الترويجية التي تقوي الحافز للتعلم وتخلق جو من الثقة والقبول والتقدير والمرح بين المعلم والمتعلم.

1-4- في جانب توظيف تقنية المعلومات في التعليم:

- استخدام المعلم لبرامجيات خاصة ومتنوعة في عرض المادة التعليمية.

- التنويع في استخدام الوسائط التعليمية المختلفة التي تمكن من تحقيق أهدافه تعليمية منشودة.

- مراعاة اختيار البرامج المناسبة للتلاميذ التي تساعدهم وتمكنهم من المادة الدراسية وتعمل على تشويقهم وتعزيز تعلمهم.

- القيام بالتجارب العلمية والتخطيط لزيارات ميدانية بصفة دورية.

1-5- في جانب تفريد التعليم:

- تركيز المعلم على التعليم الجماعي اقل والتعليم الاستقلالي أكثر.

- تدريب التلاميذ على التعليم الذاتي وتعزيز التعلم التعاوني من خلال تقنية المعلومات.

- استخدام استراتيجيات التدريس مثل: التعلم التعاوني والتعلم المصغر والتعلم الفردي.

- وأيضا مدى مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين في التدريس.

1-6- في جانب ربط المدرسة بالمجتمع:

- مساهمة المعلم في التعريف بأهم المشكلات الاجتماعية وأبعادها وأسبابها وأثارها ويتم ذلك في تدريس المقررات الدراسية للتلاميذ.

- مساعدة المتعلم وتوعيته بكيفية توظيف معلوماته وخبراته في المواقف الحياتية.

- مشاركة التلاميذ في القيام بزيارات ميدانية وذلك للإحساس بعميق وجود هذه المشكلات واقتراح حلول لحلها أو التقليل منها.

1-7- في جانب العناية بأساليب التقويم:

- اعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن التلميذ من الكفاءة **أو** المعرفة، اي العناية بالجانب التطبيقي.

– الحرص على تجنيب التلميذ الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بان الدرجات هي الهدف من التعليم.

– القدرة على اكتشاف التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكرا (مثل صعوبات التعلم، التأخر الدراسي....الخ) والعمل على توجيههم ودعم تعلمهم بطريق تربوية صحيحة.

كما على المعلم مراعاة تقويم الطلاب بعدة وسائل مثل: الاختبارات الكتابية والشفهية والأدائية والواجبات المنزلية والملاحظات. فلم يعد تقييم التلميذ على اساس نتائجه فالاختبارات امرا مقبولا خصوصا مع التوجه الحديث نحو تنويع وسائل واساليب التقييم والتقويم للتصنيف العادل للمتعلم.

1-8- في جانب النشاط غير الصفي:

– مساعدة المتعلمين وتوجيههم إلى الأنشطة التي يميلون إليها ويحبونها ليبدعو فيها.

– اتاحة الفرصة للتلاميذ في التخطيط للعمل وتنفيذه في جو مريح ومشجع.

– توزيع الأنشطة للمتعلمين وفقا لقدراتهم وميول كل واحد على حدا، مع متابعتهم أثناء تنفيذ مراحل النشاط المختلفة وتشجيعهم على المشاركة التعاون ومواصلة العمل.

– الاستفادة من الانشطة في التعرف على المشكلات التي قد يعاني منها بعض التلاميذ والتغلب عليها بالتعاون مع المختصين.

– التعرف على الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم.

وبالتالي باعتبار المعلم من أهم عناصر نظام التعليم كان الرهان عليه للوصول إلى نوعية ذات جودة عالية من التلاميذ يتميزون بالفعالية والكفاءة والقدرة على الإبداع، لذلك كان التركيز على إعداد المعلم في جوانب متعددة والسعي لاكتسابه خصائص وصفات تجعل منه يقوم بمهامه على أكمل وجه وما الأيام التكوينية والدورات التي تقام إلا من أجل الحرص على تجديد خبراته والتعرف على الأساليب التدريسية الجديدة وتطبيقها حيث انه مثله مثل كل العناصر التربوية (المناهج، التلميذ، الوسائل

التدريسية...) يخضع للتقويم حيث وضعت معايير ومؤشرات للحكم على أدائه والتي تشمل الجوانب المعرفية والشخصية له وقدراته ومهاراته داخل الصف مع التلاميذ.

2- المشكلات التي تواجه المعلم:

تختلف المشكلات التي يواجهها المعلم الجديد في صفه في درجة حدتها وفي اتساع نطاقها وفي مدى استمرارها وبالتالي يتم تصنيفها الى:

2-1- التصنيف تبعا لدرجة حدة المشكلات:

قد تصدر عن بعض التلاميذ سلوكات تتميز بنوع من العنف والتحدي تتفاوت في حدتها ودرجتها وكذا نوعها كالتعبير عن الغضب تترجم بالعدوان على المعلم أو الزملاء(العنف الجسدي) أو تمزيق الكتب والدفاتر وإتلاف الأدوات والأثاث(العنف المادي) أو اللجوء إلى الشتائم والألفاظ النابية أو النقد الجارح(العنف اللفظي)، وقد يقف البعض عند حدود التعبير عن الضيق بسلوكيات دالة على الملل والضجر كالحديث الجانبي مع الآخرين والضحك معهم وقد يؤدي الإحباط والسأم عند البعض إلى الانعزال والسرحان والإهمال أو الى النوم والبكاء أو مقاطعة الدرس بادعاء المرض والخروج من الصف.

2-2- التصنيف تبعا لاتساع نطاق المشكلة:

قد تتصل المشكلة بعدد من التلاميذ الذين يعانون من عجز في البصر أو السمع أو النطق حيث لا يراعي وضع الإعاقة عندهم ما ينجر عليه قيامهم بسلوكات معاكسة وهو بمثابة الرفض للموقف الذي يواجهونه، أو ببعض التلاميذ المهملين في القيام بواجباتهم أو العازفين عن المشاركة في الدرس وقد تتسع المشكلة بسبب أسلوب المعلم أو لصعوبة الدرس لتشمل عددا كبيرا منهم حيث يعلنون بالصياح والشغب صراحة عن رفضهم المشاركة وتركيز الانتباه أو يظهرون تحديهم بالامتناع عن الجلوس لتأدية الامتحان.

2-3- التصنيف لاستمرارية المشكلات:

قد تظهر المشكلات في صورة تأخر عن الحضور في المواعيد المحددة لبعض الحصص كالحصة الصباحية الأولى أو على صورة تغيب عن الحصة كاملة أو حتى عن اليوم المدرسي وقد تظهر المشكلة في صورة تقصير في بعض الواجبات المنزلية تمتد إلى إهمال المشاركة الصفية والتحايل في الامتحانات بعذر مرضي أو أسباب أخرى مختلفة. وهناك من صنف المشكلات إلى فئتين دراسية وسلوكية أو من يصنفها إلى مشكلات متعلقة بالإدارة المدرسية بشكل عام وأخرى متصلة بسلوك المعلم وثالثة بشخصية التلميذ ورابعة متعلقة بتنظيم المنهج والأنشطة المتصلة به. **(الترتوي، القضاه،2008،ص 77)**

- إضافة إلى ذلك أن تقديم تغذية راجعة feed backغالبا ما يعتبر امرأ صعبا بالنسبة لكثير من المعلمين الجدد وكيفية الاستجابة إلى الإجابات التي يقدمها المتعلم يعتبر بنفس أهمية الكيفية التي يتم بها توصيل المضمون أو الأسئلة التي يتم طرحها.

إن المشاكل التي تواجه المعلم وخصوصا في بداية مشواره التدريسي كثيرة ومتنوعة ومختلفة من حيث شدتها وتنوعها ودرجة استمراريتها فهناك مشاكل إدارية وأخرى متعلقة بالمنهاج والبرنامج التربوي وأكثر المشاكل تكون متعلقة بالتلاميذ بحكم اتصاله الدائم والمباشر معهم حيث يتعين عليه مواجهة غضبهم وشغبهم والتقليل من مللهم ومحاولة إثارة انتباههم وتركيزهم وإيصال المعلومات لهم فهي كلها مشاكل سلوكية ومعرفية تؤثر على سير وتقدم الدروس يتعين على المعلم التعامل معها والتقليل منها.

خلاصة:

من خلال عرضنا لهذا الفصل يتبن لنا الدور المهم الذي تلعبه المدرسة والمعلم الكفء في العملية التعلمية التعلمية وهذا الأخير الذي تغير دوره عمّا كان عليه في السابق من ملقن إلى مرشد وموجه ومحفز لطاقات التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة والتي تستلزم تظافر الجهود وتوفير

الجو الملائم للمتمدرس، وهو ما تحرص عليه المدرسة الابتدائية من خلال الوظائف والمهام التي تقوم بها في سبيل خلق نشئ متعلم ومثقف ومتشبع بالقيم والعادات ومتمسك بالهوية الوطنية.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الفصل المنهجي

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- مجالات الدراسة الميدانية

3- منهج الدراسة

4- عينة الدراسة

5- ادوات جمع البيانات

6- الصدق والثبات

7- الاساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد تطرقنا للجانب النظري في الفصول السابقة والذي يعتبر المرجع والأرضية التي ننطلق منها في بناء عمل ميداني يعتبر هذا الفصل ممهد للجانب التطبيقي، والذي من خلاله سنحاول معرفة ماهية مؤشرات الجودة التربوية في التدريس بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية سكيكدة، وذلك بتناول عدة خطوات وعناصر مهمة تساعد في العمل البحثي، حيث تم التطرق إلى كل من الدراسة الاستطلاعية ومجالات الدراسة الميدانية المكانية والزمنية، منهج الدراسة، عينة الدراسة وكذا الصدق والثبات وأدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية التي تم إتباعها في الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية في البحث العلمي، حيث تعمل كأداة أساسية لتوجيه الباحث لموضوع بحثه، كما تمكنه من تحديد الميدان الذي سيتم فيه الدراسة وتقييم إمكانية انجازها في ارض الواقع وكذلك تحديد العينة، وإمكانية تطبيق الوسائل والأدوات المراد استخدامها وفرضيات البحث.

وفي إطار إجراء هذه الدراسة والمتمثلة في معرفة ماهية مؤشرات الجودة التربوية في التدريس بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي بسكيكدة، قمنا بإجراء مقابلة مع 11 معلم من مجتمع الدراسة الأصلي وقد شملت كل من المدارس الابتدائية بسكيكدة: "أحسن حلاج"،"حمادو قروي"، "احمد موات"، "عمار لقرل"، وذلك من خلال طرح مجموعة من التساؤلات كمايلي:

- ما مفهومك للجودة التربوية؟
- حسب رأيك ماهي المعايير التي تحكم من خلالها على تحقق الجودة في المنظومة التربوية؟
- ماهي مكونات وعناصر المنهاج التربوي؟ وهل تتحقق فيها الجودة المطلوبة؟
- هل تعتقد أن اعتماد التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يصل بالتلميذ للجودة؟
- ماهي الصعوبات التي واجهتك في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

– ماهي المعوقات التي تحول دون وصول المنظومة التربوية للجودة في التعليم؟

***نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

–الجدول رقم(4): يبين نسبة إجابات المعلمين عن مفهوم الجودة التربوية:

المؤشرات	التكرارات	النسبة المئوية
تحقق الاهداف والمهارات	2	%18.18
تنمية المهارات للمتعلم	5	%45.45
تناسب المنهاج مع قدرات التلميذ	5	%45.45
كفاءة التلميذ	3	%27.27
كفاءة المعلم	2	%18.18

يظهر الجدول أعلاه إجابات المعلمين المختلفة عن مفهوم الجودة التربوية كل حسب منظوره حيث نلاحظ أن ما نسبته 45.45% اتفاق على أنها تنمية المهارات للمتعلم، وكذا تعني تناسب المنهاج مع قدرات التلميذ، ونسبة 27.27% من المعلمين يعرفونها بأنها كفاءة التلميذ، وأخر نسبة تقدر ب18.18% عرفوا الجودة التربوية بأنها تحقق الأهداف والمهارات لدى المتعلم، وأيضا تعني كفاءة المعلم في توصيل المعلومة.

-الجدول رقم(5): يبين نسبة إجابات المعلمين عن المعايير التي يحكمون من خلالها على تحقق الجودة في المنظومة التربوية:

المؤشرات	التكرارات	النسبة المئوية
معايير متعلقة بالتلميذ	7	%63.63
معايير متعلقة بالمنهاج	6	%54.54
معايير متعلقة بالمعلم	2	%18.18
معايير متعلقة بالإدارة المدرسية	1	%9.09
معايير متعلقة بالبيئة المدرسية	6	%54.54

يظهر الجدول أعلاه إجابات المعلمين عن المعايير التي يحكمون من خلالها على تحقق الجودة في المنظومة التربوية، حيث نلاحظ أن ما نسبته 63.63% اتفقوا على المعايير التي تتعلق بالتلميذ، وتقاسم نسبة 54.54% بين المعايير التي تتعلق بالمنهاج ومعايير تتعلق بالبيئة المدرسية، وما نسبته 18.18% على معايير تتعلق بالمعلم، وأخر نسبة وهي 9.09%على معايير تتعلق بالإدارة المدرسية.

-الجدول رقم(6): يبين نسبة إجابات المعلمين عن مكونات وعناصر المنهاج التربوي.

المؤشرات	التكرارات	النسب المئوية
محتوى	11	%100
طريقة التدريس	2	%18.18
التقويم التربوي	3	%27.27
الوسائل التعليمية	1	%9.09

يظهر من خلال الجدول أعلاه إجابات المعلمين على مكونات وعناصر المنهاج التربوي، حيث نلاحظ أن هناك إجماع كلي بأنه يتكون من المحتوى، وما نسبته 27.27% اتفقوا على التقويم التربوي

وما نسبته18.18% اتفقوا على انه يتكون من طرائق التدريس، وآخر نسبة تقدر ب9.09% على انه يتضمن كذلك الوسائل التعلمية.

-الجدول رقم(7): يبين نسبة إجابات المعلمين حول تحقق الجودة التربوية في العناصر السابقة الذكر.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم تتحقق فيها الجودة	3	%27.27
لا تتحقق فيها الجودة	4	%36.36
أحيانا	4	%36.36

يتضح من خلال الجدول أعلاه وهو تتمة للسؤال السابق إذا ما كانت تلك العناصر المكونة للمنهاج التربوي تتحقق من خلالها الجودة التربوية، وهناك اتفاق بنسبة 36.36% على أنها لا تتحقق وكذا فئة أخرى من العينة وبنفس النسبة على أنها أحيانا فقط تتحقق وليس دائما، وأخر نسبة والتي تقدر ب27.27% بأنها تتحقق فيها الجودة.

-جدول رقم(8): يبين نسبة إجابات المعلمين حول الاعتقاد أن اعتماد التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يصل بالتلميذ إلى الجودة المطلوبة:

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%54.54
لا	5	%45.45

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن هناك اتفاق بين المعلمين بنسبة 54.54% أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تصل بالتلميذ للجودة المطلوبة، في المقابل نسبة 45.45% يرون أنها لاتصل به للجودة المطلوبة.

جدول رقم(9): يبين نسبة إجابات المعلمين حول الصعوبات التي تواجههم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

المؤشرات	التكرارات	النسبة المئوية
كثافة البرنامج	7	%63.63
يفوق مستوى التلميذ	10	%90.90
الوقت المخصص غير كاف	7	%63.63
حشو في الدروس	4	%36.36
إجهاد المعلم	4	%36.36
اكتظاظ الأقسام	6	%54.54
نقص الوسائل التعليمية	4	%36.36

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن هناك إجماع بنسبة 90.90% على أن أول صعوبة تواجه المعلم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات هي انه يفوق مستوى المتعلم، واتفاق بنسبة 63.63% من الصعوبات أيضا أن البرنامج كثيف، وأيضا الوقت المخصص له غير كاف، ثم نجد نسبة 54.54 % تتمثل في اكتظاظ الأقسام، وما نسبته 36.36% أن من الصعوبات على التوالي حشو في الدروس، إجهاد المعلم، ونقص الوسائل التعليمية.

-جدول رقم(10): يبين نسبة إجابات المعلمين حول المعوقات التي تحول دون وصول المنظومة التربوية لجودة المطلوبة:

المؤشرات	التكرارات	النسبة المئوية
ضعف تخطيط الوزارة	4	%36.36
مناهج غير مناسبة	11	%100
نقص تكوين الأساتذة	3	%27.27
بيئة مدرسية غير مهيأة	5	%45.45

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك إجماع كلي بان المعوقات التي تحول دون وصول المنظومة التربوية للجودة المطلوبة تتمثل في أن المناهج غير مناسبة، وتليها نسبة45.45% في أن البيئة المدرسية غير المهيأة هي السبب، وبنسبة36.36 % يتمثل في ضعف التخطيط للوزارة، وأخر نسبة تقدر ب 27.27% ترجع لنقص تكوين الأساتذة.

***تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

من خلال إجابات المعلمين عن مفهوم الجودة التربوية اتفق أكثر من 45% على انها تنمية مهارات المتعلم، وكذا تناسب المنهاج مع قدرات التلميذ، في حين27% يعرفونها بانها كفاءة التلميذ، وبانها تحقق الأهداف والمهارات، كما تتمثل في كفاءة المعلم. وبالرجوع الى الادبيات التي تناولت الجودة التربوية فنجد ان محمود عباس عابدين يعرفها بانها:" عبارة عن مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة عن جوهر التربية وحالها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات –عمليات – مخرجات قريبة وبعيدة – وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين". وبالتالي فمفهوم الجودة التربوية لا يقتصر على صفة أو خاصية واحدة معينة (انما هو تكامل

وتفاعل تلك الخصائص والمواصفات فيما بينها) فلا يرتبط بالتلميذ فقط وهو ما يظهر في إجابات المعلمين وان كان هو محور العملية التعليمية التعلمية، بل يشمل كل ما سبق والتي تسهم إذا ما تم تبنيها بشكل فعلي في الوصول الى الجودة المطلوبة.

أما فيما يتعلق بإجابات المعلمين عن المعايير التي يحكمون من خلالها على جودة المنظومة التربوية، فاتفق اكثر من 60 % على انها معايير تتعلق بالتلميذ واكثر من 50 % بانها تتعلق بالمنهاج وكذا بالبيئة المدرسية، تليها معايير تتعلق بالمعلم وأخيرا معايير تتعلق بالإدارة المدرسية، وبالمقابل فالمعايير التي يتم الحكم من خلالها على جودة أي منظومة تربوية تختلف من توجه لآخر، وحسب معايير الايزو 9002 في مجال التعليم ان هناك معايير وبنود يجب تطبيقها في المجال التربوي وهو مطلب أساسي لتحقيق الجودة في التعليم وهي كالتالي:

– مسؤولية الإدارة العليا–نظام الجودة–مراجعة العقود–ضبط الوثائق والبيانات–الشراء–التحقق من الخدمات أو المعلومات المقدمة للمدرسة من قبل الطالب أو ولي الأمر–تمييز وتتبع العملية التعليمية للطلاب–ضبط ومراقبة العملية التعليمية–التفتيش والاختبار–ضبط وتقويم الطلاب –حالة التفتيش والاختبار–حالات عدم المطابقة –الإجراءات التصحيحية والوقائية –التناول والتخزين والحفظ والنقل – ضبط السجلات –المراجعة الداخلية للجودة –التدريب –الخدمة –الأساليب الإحصائية.

أما بالنسبة للسؤال الثالث فهناك اجماع كلي على ان المنهاج التربوي يتكون من المحتوى وأكثر من 27%اضافوا انه يتكون من التقويم التربوي، وما نسبته 18% انه يضم طريقة التدريس وأخيرا من الوسائل التعليمية، وحسب يوسف ماهر إسماعيل صبري يعرف المنهاج بانه" هو ثالث مكون في منظومة التدريس وهو منظومة بحد ذاته حيث يتكون من ستة مكونات هي: اهداف المنهج، محتوى المنهج، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية وأخيرا التقويم". وبالتالي حصر مكونات المنهاج التربوي في المحتوى واستبعاد الأنشطة التعليمية قد يرجع لنقص التكوين لدى المعلمين ما يستوجب إعادة النظر

فيه من قبل القائمين على التربية الوطنية بتكثيف الندوات والحرص على تحيين المعارف للمعلم، فكل مكون وعنصر من المنهاج التربوي له دوره واهميته في المنظومة التربوية. اما فيما يخص الجزء المتمم للسؤال السابق فيما إذا كانت تتحقق الجودة في العناصر المذكورة، فحسب المعلمين أكثر من 36% انها لا تتحقق ونفس النسبة انها تتحقق أحيانا وأكثر من 27% انها تتحقق فيها، والجودة كمفهوم فهي الخصائص والصفات التي يجب ان تشمل عليها المنظومة التربوية ككل وليس عناصر المنهاج فقط وبالتالي فإما تتحقق أو لا تتحقق.

أما عن إجابات المعلمين حول ما إذا كان التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يصل بالتلميذ للجودة المطلوبة فنجد اتفاقهم بنعم بنسبة 54% و45 % منهم يرون انها لا تصل به للجودة. غير انه نجد من اهداف المقاربة بالكفاءات: تدريب المتعلم على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية باستغلال موارده الداخلية التي تظهر كفاءته في دقة اختياره للموارد الخارجية للوصول الى الهدف المطلوب، وكذا سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج، فالمتعلم لم يبقى مجرد متلقي سلبي لما يقدمه له المعلم وانما صانع للمعرفة.

أما فيما يخص الصعوبات التي يواجهها المعلم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات فنجد اجماع بأكثر من 90% على ان المنهاج يفوق مستوى التلميذ ثم تليها نسبة 63% على ان البرنامج كثيف والوقت المخصص لتدريسه غير كاف، وكذلك ما يتعلق باكتظاظ الأقسام ونقص الوسائل التعليمية واجهاد المعلم والحشو في الدروس.

أما إجابات المعلمين على اخر سؤال والذي يتمثل في المعوقات التي تحول دون وصول المنظومة التربوية للجودة، فنجد الاجماع على ان المنهاج غير مناسب، والبيئة المدرسية غير مهيأة ولا تساعد على التعليم والتعلم، وضعف التخطيط من قبل الوزارة وأخيرا نقص تكوين المعلمين له أيضا دور في عدم

الوصول للجودة المطلوبة. وهو ما تأكده دراسة (Martial Dembélé/Clermont Gauthier 2004) بعنوان: جودة التعليم وجودة التربية، ورقة بحثية تابعة لمنظمة اليونسكو حيث تهدف لبحث عن الممارسات البيداغوجية التي تؤثر ايجابيا وبشكل اكبر على العملية التعليمية التعلمية والنتائج المترتبة عليها وأيها الواعدة أكثر في سياق تنمية البلدان، وتوصلت إلى الاستنتاجات التالية: أن هناك حاجة للتركيز على تدريب المعلمين ليكونوا قادرين للتغلب على أوجه القصور في التربية التقليدية، والتدريس بشكل أكثر فاعلية من خلال اعتماد البيداغوجيات النشطة، البيداغوجيات المنظمة، بيداغوجية الاستكشاف والتقصي، التي أثبتت فاعليتها وكفاءتها في تحقيق الجودة، رغم وجود معيقات كثيرة تجعل من الصعب تنفيذها مثل اكتظاظ الأقسام، ضعف الإمكانيات المادية وضعف تكوين المعلمين...خصوصا في الدول الإفريقية والصحراء.

-الاستنتاج:

تضع وتسعى كل منظومة تربوية في العالم في الوقت الحالي عدة اهداف من أهمها تخريج كفاءات تتميز بالجودة والتفوق تناسب سوق العمل، فالاستثمار في العقول والقوة البشرية يعادل الاستثمار المالي ولا يكون ذلك الا من خلال تظافر الجهود وتكامل مكونات المنظومة التربوية من إدراة مدرسية والبيئة المادية ومنهاج....الخ، وباعتبار المعلم طرف مهم في العملية التعليمية التعلمية، وهو القائم على تطبيق وتنفيذ هذا المنهاج التربوي، فان اتجاهاته وأرائه ومواقفه نحوه مهمة، لدى كان لزاما البحث والدراسة فيها فمن خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها يمكن القول ان للمعلمين اراء متفاوتة واتجاهات مختلفة حول الجودة التربوية والمقاربة بالكفاءات، واعتمادا على الادبيات النظرية والدراسات السابقة تم اعتماد الفرضيات التالية:

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأهداف التربوية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال محتوى المواد الدراسية وفق بيداغوجيا الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

–مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأنشطة التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

–مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال طرائق وأساليب التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

–مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الوسائل التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

–مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال التقويم وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

وعليه الفرضيات الصفرية تتحدد كالاتي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الثانوي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الثانوي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الثانوي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة.

2- مجالات الدراسة الميدانية:

2-1- المجال المكاني:

أجريت الدراسة في بعض ابتدائيات بلدية سكيكدة وقد شملت 23 ابتدائية والمتمثلة في:

- مدرسة خنشول السعيد الابتدائية: تقع في حي صالح بوالكروة، تم افتتاحها سنة 1997، تتربع على مساحة تقدر ب366.640 م²تحتوي على 12 حجرة، وتضم 412 تلميذ، يؤطرهم14 معلم.

- مدرسة مشحود حسن الابتدائية: تقع في حي صالح بوالكروة، تم افتتاحها سنة 1988، تتربع على مساحة تقدر ب: 24500م²تحتوي على 14 حجرة، تضم 362 تلميذ، يؤطرهم 14معلم.

- مدرسة مفدي زكرياء الابتدائية: تقع في حي الاخوة بوحجة (مرج الديب) تم افتتاحها سنة 1987، تتربع على مساحة تقدرب:514م ²تحتوي على 14 حجرة، تضم 608 تلميذ، يؤطرهم 21 معلم.

- مدرسة بوطوقة ابراهيم الابتدائية: تقع في حي بشير بوقادوم، تم افتتاحها سنة 1939، تتربع على مساحة تقدرب:363م²تحتوي على 9 حجرات، وتضم 211 تلميذ، يؤطرهم 11 معلم.

- مدرسة الفرابي الابتدائية: تقع في حي الإخوة علوش55 تم افتتاحها سنة 1946، تتربع على مساحة تقدرب:1860م²تحتوي 14 حجرة، وتضم 200 تلميذ، يؤطرهم 14 معلم.

- مدرسة بوعوينة احمد الابتدائية: تقع في حي علي عبد النور، تم افتتاحها سنة 1959، تتربع على مساحة تقدر ب:211م²تحتوي على 6 حجرات، وتضم200 تلميذ، يؤطرهم 7 معلمين.

- مدرسة بن حاجي عبد المجيد الابتدائية: تقع في حي 1 نهج المجاهد، تم افتتاحها سنة 1958، تتربع على مساحة تقدر ب:1641م²تحتوي على 9حجرات، وتضم 147 تلميذ، ويؤطرهم 10 معلمين.

- مدرسة محمد بوقفة الابتدائية: تقع في حي بني مالك، تم افتتاحها سنة 1946، تتربع على مساحة تقدرب :24000 م²تحتوي على 9 حجرات، تضم 216 تلميذ، يؤطرهم 10 معلمين.

– مدرسة فضيلة سعدان الابتدائية: تقع في حي الإخوة بوحجة، تم افتتاحها سنة1991، تتربع على مساحة تقدرب:2620م²تحتوي على 12 حجرة، وتضم 355 تلميذ، يؤطرهم 14 معلم.

– مدرسة محمد شكيل تقع في حي صالح بوالكروة، تم افتتاحها سنة1980، تتربع على مساحة تقدرب1640م²تحتوي على 10 حجرة، وتضم 259 تلميذ، يؤطرهم 11 معلم.

– مدرسة العيدي بومالطة تقع في حي 20 اوت 1955، تم افتتاحها سنة1977، تتربع على مساحة تقدرب:2620م²تحتوي على 12 حجرة، وتضم 592 تلميذ، يؤطرهم 20 معلم.

– مدرسة رابح العيفة تقع في حي الإخوة عياشي، تم افتتاحها سنة1974، تتربع على مساحة تقدرب:1520م²تحتوي على 10 حجرة، وتضم 457 تلميذ، يؤطرهم 11 معلم.

– مدرسة الأمير عبد القادر تقع في حي الإخوة الممرات تم افتتاحها سنة1988، تتربع على مساحة تقدرب:2985م²تحتوي على 14 حجرة، وتضم 479 تلميذ، يؤطرهم 17 معلم.

– مدرسة طاهر شلوف تقع في حي الإخوة ساكر حسين، تم افتتاحها سنة1983، تتربع على مساحة تقدرب:2620م²تحتوي على 12 حجرة، وتضم 444 تلميذ، يؤطرهم 14 معلم.

– مدرسة حمبارك مختار تقع في حي الإخوة ساكر، تم افتتاحها سنة1971، تتربع على مساحة تقدرب:2366م²تحتوي على 12 حجرة، وتضم 239 تلميذ، يؤطرهم 12 معلم

– مدرسة ساعد قرمش تقع في حي ساكر حسين، تم افتتاحها سنة1991، تتربع على مساحة تقدرب:1955م²تحتوي على 12 حجرة، وتضم 378 تلميذ، يؤطرهم 12 معلم

– مدرسة الاخوة بوعافية تقع في حي الإخوة سعدي، تم افتتاحها سنة1983، تتربع على مساحة تقدر بـ 8131 م² وتضم 503 تلميذ، يؤطرهم 18 معلم.

– مدرسة الإخوة لزغد تقع في حي صالح بوالكروة تم افتتاحها سنة1991، تتربع على مساحة تقدر بـ 2620م² تحتوي على 12 حجرة، وتضم 252 تلميذ، يؤطرهم 11 معلم.

– مدرسة احمد بن فلامي: تقع في حي عيس بوكرمة، تم افتتاحها سنة1987 م تتربع على مساحة تقدر بـ 2820 م²، وتضم 708 تلميذ، يؤطرهم 23 معلم.

– مدرسة مرجية حسين: تقع في حي عيس بوكرمة، تم افتتاحها سنة1995، تتربع على مساحة تقدر بـ 415م² وتضم 410 تلميذ، يؤطرهم 15 معلم.

– مدرسة إسماعيل مرابط تقع في حي700 مسكن، تم افتتاحها سنة1985، تتربع على مساحة تقدر بـ 2960م² وتضم 457 تلميذ، يؤطرهم 16 معلم.

– مدرسة 08 ماي1945 تقع في حي700 مسكن، تم افتتاحها سنة2007، تتربع على مساحة تقدر بـ 2620م² وتضم 180 تلميذ , يؤطرهم 17 معلم.

– مدرسة سليمان تيش تيش ابراهيم تقع في حي 08 ماي1945، تم افتتاحها سنة1980، تتربع على مساحة تقدر بـ 900م² وتضم 490 تلميذ، يؤطرهم 18 معلم.

2-2- المجال الزمني:

تمت الدراسة على فترات متقطعة بسبب انتشار جائحة كورونا وغلق المدارس، حيث انطلقت في ديسمبر 2019 والبدء بالدراسة الاستطلاعية، ثم استؤنفت في الفترة الممتدة من فيفري الى مارس 2020 ثم من أكتوبر الى أفريل 2021 حيث تم توزيع واسترجاع الاستبيان.

3- منهج الدراسة:

المنهج الوصفي هو أحد أهم المناهج الشائعة التي يعتمد عليها الباحث في دراسته، فمن خلاله يتمكن الباحث من وصف الظاهرة وتحليلها إلى أجزاء، وكذلك تفسيرها وعرضها بأسلوب علمي، وبغرض الاستكشاف تم اختيار المنهج الوصفي في دراستنا الحالية، والتي تدور حول مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك لملاءمته للموضوع ولأنه يصف الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، فالمنهج الوصفي يعرف على أنه :"

يعتمد على دراسة ظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا." **(ساعاتي،1991، ص78)** ويعتبر المنهج الوصفي " طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة، متعلقة بظاهرة أو موقف أفرادا وأحداثا وأوضاع معينة، بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة، وأثارها والعلاقات التي تتصل بها وتغيرها وكشف الجوانب التي تحكمها." **(سلاطنية، 2004،ص168)**

4- عينة الدراسة:

لدراسة أي ظاهرة إنسانية يحتاج الباحث في جمع البيانات والمعلومات إلى خطوات مهمة وأساسية فإذا كان المجتمع الذي تتمحور حوله الدراسة كبير يلجأ الباحث إلى الاستعانة واختيار جزء منه وذلك وفق قواعد وطرق علمية، بحيث يمثل المجتمع للأصلي، وتعرف العينة على أنها " نموذج يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصل المعني بالبحث، تكون ممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصل خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات." **(قنديلجي،1999،ص137)** وبما اننا نهدف الى التعرف على وجهات نظر الأساتذة حول مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا الكفاءات بالمدرسة الجزائرية في التعليم الابتدائي، فان طبيعة موضوع الدراسة تلزمنا اختيار العينة العشوائية البسيطة، وتم تحديد حجم العينة اعتمادا على حجم المجتمع الكلي(هامش الخطأ المسموح به 5%) كما قدمه كل من كريجيسي ومورجان (Krejcie Morgan) **(النجار،2010،ص106) وبالتالي** ضمت 257 أستاذ تعليم ابتدائي لبلدية سكيكدة من مجمل775 أستاذ، موزعين على 23 مدرسة ابتدائية من مجموع 59 مدرسة في بلدية سكيكدة، وتمت العملية من خلال عملية السحب باعتماد قصاصات ورقية داخل علبة تحمل كل ورقة اسم مدرسة ويتم السحب، بالتزامن مع سحب قصاصة من العلبة الثانية التي تحمل ارقام الأساتذة في تلك المدرسة وتكررت العملية بنفس الطريقة حتى تم استيفاء العدد المطلوب للعينة.

جدول رقم(11): يوضح توزيع افراد العينة حسب المدارس الابتدائية لبلدية سكيكدة.

الرقم	اسم المؤسسة –بلدية سكيكدة–	العدد الكلي للاساتذة	العينة المختارة	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المسترجعة
1	خشنول السعيد	14	13	13	13
2	مشحود حسن	14	13	13	13
3	مفدي زكرياء	22	22	22	22
4	محمد بوقفة	10	4	4	3
5	فضيلة سعدان	14	12	12	12
6	شكيل محمد	11	9	9	8
7	العيدي بومالطة	20	19	19	18
8	رابح العيفة	11	11	11	10
9	الأمير عبد القادر	17	11	11	9
10	طاهر شلوف	14	12	12	11
11	حمبارك مختار	12	11	11	9
12	ساعد قرمش	12	12	12	9
13	الإخوة بوعافية	18	16	16	15
14	الإخوة لزغد	11	10	10	10
15	أحمد بن فلامي	23	23	23	21

16	مرجية حسين	15	11	11	9
17	إسماعيل مرابط	16	13	13	10
18	08ماي1955	17	6	6	6
19	سليمان تيش تيش إبراهيم	18	18	18	17
20	الفرابي	14	4	4	4
21	بوطوقة إبراهيم	11	3	3	3
22	بن حاجي عبد المجيد	10	2	2	2
23	بوعوينة احمد	07	2	2	2
المجموع	23	*	257	257	236

5- أدوات جمع البيانات:

5-1- المقابلة (نصف الموجهة):

تعتبر من بين أهم وسائل جمع البيانات، حيث تعرف بأنها" محادثة يقوم بها الفرد مع الآخر أو مجموعة من الإفراد بهدف الحصول على أنواع المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو الاستعانة بها في عملية التوجيه أو التشخيص أو العلاج."**(شفيق،1985،ص84)** وقد تم استخدام المقابلة في بداية الدراسة (أي الدراسة الاستطلاعية) وذلك لتحديد موضوع الدراسة وصياغة فرضيات البحث والوقوف على وقائع الدراسة، وقد تمت مع استاذة التعليم الابتدائي من خلال طرح وتقديم مجموعة من الأسئلة حول موضوع الدراسة.

5-2- الاستمارة:

وهي أداة يستخدمها الباحثون على نطاق واسع للحصول على حقائق وتجميع البيانات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، بالإضافة إلى استخدامها في البحوث التي تقيس للاتجاهات والآراء والخبرات السابقة وربطها بالسلوك الحالي، من خلال الإجابة على عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج سبق إعداده وتقنينه، ويقوم المجيب بملئه بنفسه.»**(خفاجة،صابر،2002،ص116)**.كما تعرف أيضا بأنها "مجموعة الأسئلة المعدة بدقة ترسل إلى عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث." **(إبراهيم، 2000، ص65)**، حيث تم اعتمادها في دراستنا كوسيلة لجمع البيانات وذلك لمعرفة مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وقد تكونت من 94 بند مقسم الى 6 محاور أساسية، حيث تضمنت:

- المحور الأول: مؤشرات جودة الأهداف التربوية، يحتوي على 15 بند من 1 الى 15
- المحور الثاني: مؤشرات جودة محتوى المواد الدراسية، يحتوي على 18 بند من 16 الى 33
- المحور الثالث: مؤشرات جودة الأنشطة الدراسية، يحتوي على 17 بند من 34 الى 50
- المحور الرابع: مؤشرات جودة طرائق وأساليب التدريس، يحتوي على 15 بند من 51 الى 65
- المحور الخامس: مؤشرات جودة الوسائل التعليمية، يحتوي على 13 بند من 66 الى 78
- المحور السادس: مؤشرات جودة التقوية التربوي، يحتوي على 16 بند من 79 الى 94

وتمت صياغة البدائل كالآتي: موافق- محايد- غير موافق، كمعيار للإجابة على بنود الاستمارة وفق سلم **ليكارت.**

6- الصدق والثبات:

يستخدم الصدق كأداة ومعيار لقياس ما اعد فعلا لقياسه، حيث عرضت للاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة قسم علم النفس بجامعة 20 أوت 1955 -سكيكدة-واستاذ من جامعة

قسنطينة وأستاذة من جامعة قالمة والذين بلغ عددهم 6 أساتذة وذلك لتحكيم مدى دقتها ووضوح بنودها والمتمثلين في:

- الأستاذ لوكيا الهاشمي. جامعة قسنطينة.
- الأستاذ بوعطيط جلال الدين. جامعة 20 اوت سكيكدة.
- الأستاذ عثمانية عبد الله. جامعة 20 اوت سكيكدة.
- الأستاذ مطاطلة موسى. جامعة 20 اوت سكيكدة.
- الأستاذ مدوري يمينة. جامعة 20 اوت سكيكدة.
- الأستاذة دشاش نادية. جامعة 08 ماي 1945 قالمة.

ولحساب الصدق تم تطبيق معادلة لوشي Lowshé والتي تقيس صدق المحتوى لكل بند وفق القانون التالي:

$$\text{ن ص م} = \frac{\text{ع و} - \frac{\text{ع}}{2}}{\frac{\text{ع}}{2}}$$

ع و=عدد المحكمين الذين اعتبروا ان البند يقيس السلوك المراد قياسه.

ع= عدد المحكمين الاجمالين.

ولحساب قيمة الصدق الكلي تم استخدام الصيغة التالية:

$$\text{ن ص م} = \frac{\text{ن ص م}1 + \text{ن ص م}2 + \cdots + \text{ن ص م}}{\text{ن}}$$

وتم التوصل إلى النتيجة التالية: =0.86 وهي قيمة قوية، وبالتالي نستنتج أن بنود الاستمارة تقيس ما وضعت لأجله وهو ما يدل على صدقها.

*أما فيما يخص البنود المعدّلة هي كالتالي:

الاستغناء عن البنود:

- لا تقتصر الأهداف التربوية على الجانب المعرفي فقط.

- تهمل الأهداف التربوية الجانب الوجداني للمتعلم.

- شمولية التقويم لكافة مجالات التعليم (مهارات، معارف، اتجاهات، قيم..)

تفكيك عدة بنود منها:

- تتناسب الأهداف التربوية وحاجات المتعلم المعرفية.

- تتناسب الأهداف التربوية وحاجات المتعلم الوجدانية.

- يتميز المنهاج بالتكامل الراسي للمعرفة.

- يتميز المنهاج بالتكامل افقي للمعرفة.

- يشمل التقويم التربوي الجانب العقلي للمتعلم.

- يشمل التقويم التربوي الجانب الوجداني للمتعلم

- يشمل التقويم التربوي الجانب الحس حركي للمتعلم

إعادة صياغة البند:

- يرتبط المحتوى بالمجتمع. الى يرتبط بكل مجالات الحياة للمتعلم.

ثبات الاستمارة:

وللتأكد من ثبات الاستمارة تم توزيعها على عدد معين من المعلمين يمثلون نسبة من العينة الكلية للدراسة والذين بلغ عددهم 30 استاذ وتم استبعادهم من العينة النهائية في البحث، مع حساب معامل الفا كرونباخ بتطبيق الصيغة التالية:

$$\frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1}\frac{\text{ف ع}^2}{\text{ك ع}^2} = \alpha$$

وبعد الحساب تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم(12): قيمة الفا كرونباخ

عدد البنود	الفا كرونباخ
94	0.961

تبين من خلال الجدول أعلاه ان نتائج تحليل الموثوقية (Reliability) ان قيمة الفا كرونباخ 0.96 وهي قيمة اعلى من المقاييس المتعارف عليها للثبات (0.66) مما يؤكد الثبات والتناسق الداخلي للاستبيان أداة الدراسة.

7- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

ومن اجل التحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تمت المعالجة الإحصائية باعتماد الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وذلك للقيام بالعمليات الإحصائية المبينة في الجداول، ولقد تم استخدام الأساليب التالية:

- **صدق الاستمارة** تم استخدام معادلة Lowshé ان يكون الاستبيان أو المقياس صحيحا وصادق يعني ان يقيس فعلا ما وضع لقياسه، وتكون الأسئلة المطروحة ذات صلة بالموضوع، وللتأكد من ذلك يتم حساب استجابات المحكمين باستعمال المعادلة سابقة الذكر.

- **ثبات الاستمارة** تم استخدام معامل الفا كرونباخ (Cronbach alpha coefficient)**:** يستعمل للتأكد من صلاحية المقياس، إذ يقيس مدى الاتساق والتناسق في إجابة المستجوب على كل الأسئلة الموجودة بالمقياس، ومدى قياس كل سؤال للمفهوم، ويدل ارتفاع قيمة معامل الارتباط في المقياس على درجة الثبات.**(النجار،2010،ص142)**

- **المتوسط الحسابي لحساب استجابتي الموافقة والمعارضة:** والمتوسط الحسابي هو من مقاييس النزعة المركزية، وهو متوسط القيم المختلفة ويستخرج من خلال قسمة مجموع القيم على عددها، يعتمد على جميع قيم المشاهدات كع سهولة الحساب والتفسير، ويعاب عليه تأثره بالقيم الشاذة من المشاهدات. **(النجار، 2010، ص156)**

- **النسب المئوية:** وتتم من خلال تحويل القيم والتكرارات الى نسب مئوية يسهل تفسرها وتحليلها من خلال المعادلة التالية:

$$\textbf{النسب} = \frac{\text{القيم } \mathbf{x\ 100}}{\text{مجموع العينة}}$$

- **الانحراف المعياري:** يعتبر من أكثر مقاييس التشتت استخداما اذ يظهر مدى تشتت القيم عن وسطها الحسابي، فهو الجذر التربيعي لمتوسط مربعات انحرافات القيم عن وسطها الحسابي، أي أنه الجذر التربيعي للتباين. **(النجار،2010، ص175)**

- **اختبار –ت– للفروق t-test:** يستخدم اختبار –ت– للمقارنة بين متوسطين تجريبيين، وهدفه التأكد من ان الفرق بين المتوسطين الناتجين من عينتين فرق ثابت أي له دلالة إحصائية Significance، ام انه فرق ناتج عن الصدفة وظروف اختيار العينة بمعنى انه اذا تكرر البحث عدة مرات فان هذا الفرق لن يظهر مرة ثانية، ولاختبار –ت– قانونين احدهما في حالة تساوي افراد العينة في المجموعتين والثانية في حالة عدم التساوي.**(أبو النيل،1987،ص231)**

- **اختبار انوفا Anova** : يستخدم هذا الاختبار لمعرفة الفرق بين متوسطات عدد من المجموعات (ثلاث واكثر) حيث يكون المتغير المستقل اكثر من مجموعتين على مقياس اسمي(Nominal)، بينما المتغير التابع على مستوى فئوي (Interval) ، حيث يظهر التباين بين المجموعات وما اذا كان هناك فروق بين متوسطات المجموعات المختلفة.**(النجار،2010،ص207)**

خلاصة:

من خلال هذا الفصل المنهجي تم تحديد المنهج المعتمد في الدراسة، وكذلك تحديد للوسائل المعتمدة في جمع المعلومات، والعينة التي سوف يتم التطبيق عليها وذلك في حدود ما تم رسمه من خلال الدراسة الاستطلاعية، للبحث في وجهات نظر الأساتذة حول مؤشرات الجودة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

الفصل السادس: عرض النتائج وتفسيرها

تمهيد

أولا: عرض النتائج المتوصل إليها

1- عرض النتائج المتعلقة بالبيانات الأولية –اساتذة المرحلة الابتدائية–

2- عرض نتائج تفريغ الاستمارة

3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج

1- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

6- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

خلاصة

تمهيد:

بعد ما تم تسليط الضوء على الجانب النظري وضبط الجانب المنهجي للدراسة، يحين الدور الآن لتفسير وتمحيص البيانات التي تم جمعها من خلال تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في الاستمارة، وعرض النتائج التي تم التوصل اليها.

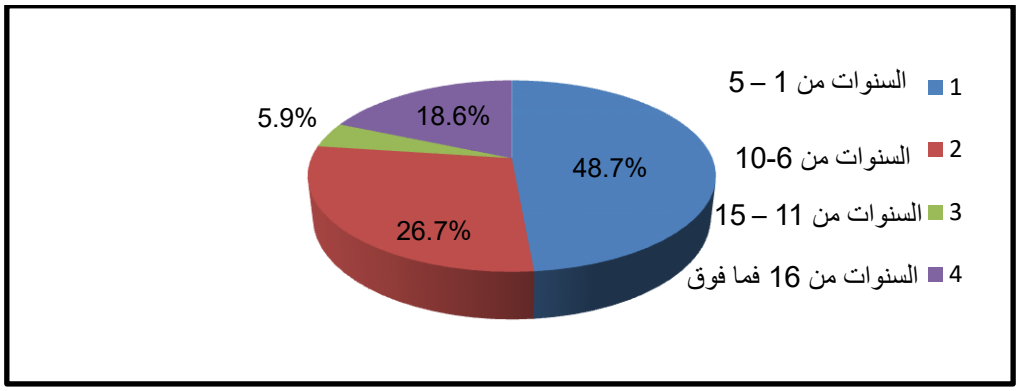
أولا : عرض النتائج المتوصل إليها

للكشف عن وجود مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة –التعليم الابتدائي–، قمنا بصياغة 94 بند موزعة على ستة محاور أساسية أي: 15–18–17–15–13–16 بند لكل محور على التوالي (مؤشرات جودة الأهداف التربوية، مؤشرات جودة محتوى المواد الدراسية، مؤشرات جودة الأنشطة الدراسية، مؤشرات جودة طرائق وأساليب التدريس مؤشرات جودة الوسائل التعليمية، مؤشرات جودة التقويم التربوي) وبتقديرات وبدائل لكل بند (موافق محايد، غير موافق) وتم توزيعها على أساتذة المرحلة الابتدائية لبلدية سكيكدة والبالغ عددهم 236 معلم مع العلم أنه لم تسترجع 20 استمارة وتم استبعاد 01 لم تستوفي الشروط المطلوبة.

وقد قمنا بتفريغ البيانات وتبويبها وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية وهذا ما توضحه الجداول التالية:

1- عرض النتائج المتعلقة بالبيانات الأولية _ أساتذة المرحلة الابتدائية:

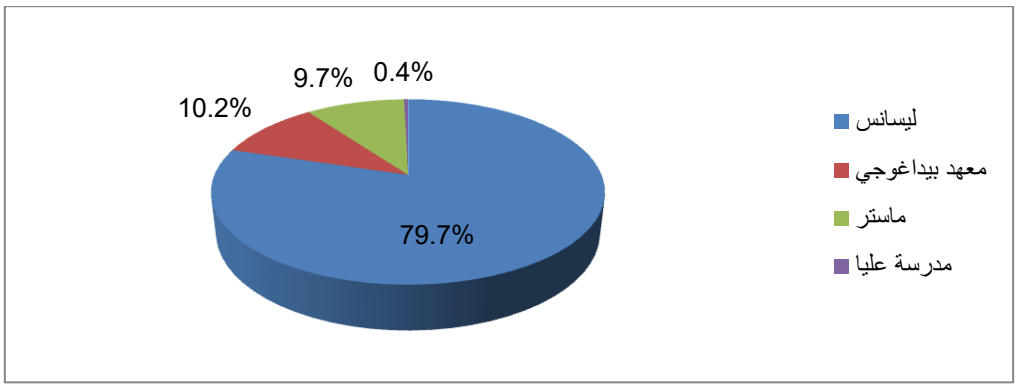
الشكل رقم (4): يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية.



يتضح لنا من خلال الشكل رقم (4) أن أغلب الأساتذة أفراد العينة الذين يدّرسون في مرحلة التعليم الابتدائي هم من ذوي الخبرة بين1 – 5 سنوات بنسبة تقدر بـ 48,6% ، يليها الأساتذة من ذوي الخبرة بين 6 – 10 سنوات فتقدر بـ 26.7% ، أما بالنسبة للمعلمين ذوي الخبرة التي تزيد عن 16 سنة فقدرت بـ 18,6% وأخيرا تراوحت نسبة المعلمين ذوي الخبرة من 11 _ 15 سنة بنسبة 5.9 %.

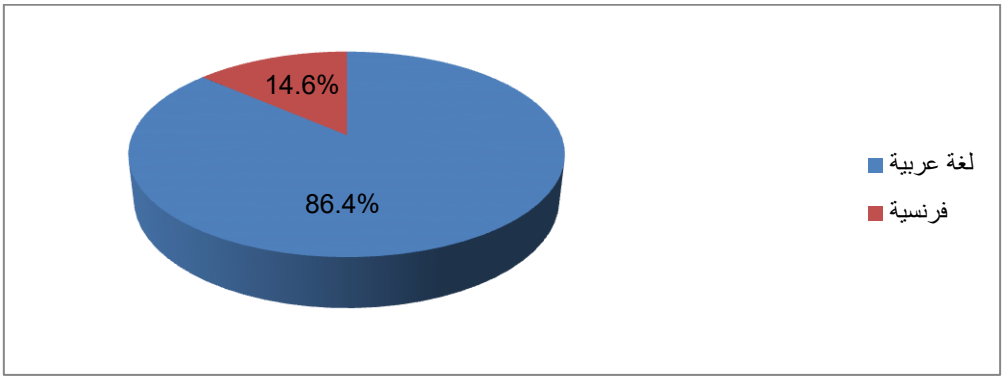
ويمكن رد ارتفاع نسبة المعلمين ذوي الخبرة ما بين 1-5 سنوات و6-10 سنوات، إلى سياسة التوظيف المنتهجة من قبل وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة وفتح مناصب التدريس لخريجي الجامعات من ليسانس وماستر في كل التخصصات وخاصة في التعليم الابتدائي.

الشكل رقم (5) : يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي :



يتضح من خلال الشكل رقم (5) أن أغلب أساتذة المرحلة الابتدائية هم متحصلون على شهادة ليسانس بنسبة تقدر بـ : 79.7 % ثم تليها نسبة 10.2 % وهم المعلمون خريجي المعهد البيداغوجي وما نسبته 9.7% هم معلمون متحصلون على شهادة الماستر ثم أخيرا بنسبة تقدر بـ 0.4% هم معلمون زاولوا دراستهم بالمدرسة العليا للأساتذة .

الشكل رقم (6) : يبين توزيع أفراد العينة حسب المادة المدرسة.



يمثل الشكل أعلاه توزيع الأساتذة حسب المادة المدرسة حيث نجد ما نسبته 86.4% يدرسون اللغة العربية أي المواد التي تعتمد على اللغة الأم وهي اللغة العربية الرياضيات التربية العلمية وتكنولوجية التربية الإسلامية...الخ، ثم نجد ما نسبته 14.6% يدرسون لغة فرنسية، والتباين بين نسبهم يعود بطبيعة الحال لاحتياجات المدرسة لأساتذة اللغة العربية في كل السنوات في حين يتم الاكتفاء بمعلم أو معلمين للغة الفرنسية حسب الطاقة الاستيعابية للمدرسة وبحكم أنها تدرس في السنة الثالثة والرابعة والخامسة فقط ولساعات محددة.

2- عرض نتائج تفريغ الاستمارة:

الأرقام والبيانات المتحصل عليها من خلال الاستبيان المقدم للأساتذة لا يمكن أن تعطي لمحة عما نصبو إليه، حتى يتم تفريغها واستخراج تكراراتها ونسبها لنستطيع قرأتها وتفسيرها وهو ما سيتم عرضه من خلال الجداول أدناه فيمايلي:

2 -1 – عرض النتائج المتعلقة بالمحور الأول "مؤشرات جودة الأهداف التربوية ":

جدول رقم (13) الخاص بالعبارة رقم 01 : متناسقة مع محتوى المواد الدراسية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	115	%48.7
محايد	52	%22
غير موافق	69	%29
المجموع	236	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن 48.7% من الأساتذة موافقون على أن الأهداف التربوية متناسقة مع محتوى المواد الدراسية، في حين 29% منهم يعارضون ذلك، و22% منهم محايدون.

الجدول رقم (14) الخاص بالعبارة رقم 02 : تتماشى وقيم المجتمع.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	168	%71.2
محايد	34	%14.4
غير موافق	34	%14.4
المجموع	236	%100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن نسبة موافقة الأساتذة على أن الأهداف التربوية تتماشى وقيم المجتمع بلغت 71.2%، في حين 14.4% من الأساتذة معارضين ونفس النسبة محايدين.

جدول رقم (15) الخاص بالعبارة رقم 03 : الأهداف التربوية واضحة :

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	139	%58.9
محايد	42	%17.8
غير موافق	55	%23.3
المجموع	236	%100

تمثل البيانات من خلال الجدول أعلاه أن أكثر من نصف عينة البحث من الأساتذة بنسبة مقدرة بـ 58.9% يوافقون على أن الأهداف التربوية واضحة، وتليها نسبة 23.3% يعارضون ذلك وأخيرا نسبة 17.8% محايدون.

الجدول رقم (16) الخاص بالعبارة رقم 4 : الأهداف الإجرائية قابلة للقياس:

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	91	%38.6
محايد	84	%35.6
غير موافق	61	%25.8
المجموع	236	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن 38.6% من الأساتذة يوافقون أن الأهداف الإجرائية قابلة للقياس في حين بلغت نسبة الحياد 35.6% ، ونسبة المعارضة 25.8%.

الجدول رقم (17) الخاص بالعبارة رقم 5 : تتناسب وحاجات المتعلم المعرفية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	66	%28
محايد	35	%14.8
غير موافق	135	%57.2
المجموع	236	%100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن معظم الأساتذة لا يوافقون على أن الأهداف التربوية تتناسب وحاجات المتعلم المعرفية بنسبة 57.2% في حين بلغت نسبة الموافقة 28% ونسبة الحياد 14.8%.

الجدول رقم (18) الخاص بالعبارة رقم 6: تستهدف حاجات المتعلم الحس حركية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	98	%41.5
محايد	58	%24.6
غير موافق	80	%33.9
المجموع	236	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة بلغت 41.5% على أن الأهداف التربوية تستهدف حاجات المتعلم الحس حركية، في حين 33.9% لا يوافقون على ذلك و24.6% محايدون .

الجدول رقم (19) الخاص بالعبارة رقم 7 : تتناسب وحاجات المتعلم الوجدانية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	90	%38.1
محايد	54	%22.9
غير موافق	92	%39
المجموع	236	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن 39% من الأساتذة لا يوافقون بان الأهداف التربوية تتناسب وحاجات المتعلم الوجدانية، أما نسبة الموافقة بلغت 38.1% ونسبة الحياد 22.9%.

الجدول رقم(20) الخاص بالعبارة رقم 8:لا تصف الأهداف التربوية بالضبط ما يمكن للمتعلم القيام به.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	109	%46.2
محايد	56	%23.7
غير موافق	71	%30.1
المجموع	236	%100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن 46.2% نسبة الاتفاق بين الأساتذة أن الأهداف التربوية لا تصف بالضبط ما يمكن للمتعلم القيام به، في حين أن 30.1 %يعارضون ذلك و23.7 %محايدون.

الجدول رقم (21) الخاص بالعبارة رقم 9 : تشجع على توظيف التقنيات الحديثة بكفاءة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	115	%48.7
محايد	48	%20.3
غير موافق	73	%30.9
المجموع	236	%100

بيانات الجدول أعلاه تمثل نسبة موافقة الأساتذة على أن الأهداف التربوية تتميز بالتشجيع على توظيف التقنيات الحديثة بكفاءة حيث بلغت 48.7%، في حين ما نسبته 30.9% يعارضون ذلك، ونسبة 20.3% محايدون.

الجدول رقم (22) الخاص بالعبارة رقم 10: لا يوجد انسجام بين الوسائل التعليمية وأهداف المقرر.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	137	%58.1
محايد	35	%14.8
غير موافق	64	%27.1
المجموع	236	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أكثر من نصف العينة البحثية والمقدرة بـ 58.1% يوافقون بأنه لا يوجد انسجام بين الوسائل التعليمية وأهداف المقرر، في حين نجد أن المعارضين لذلك بلغت نسبتهم 27.1 % وأخر نسبة تقدر بـ 14.8% اختاروا الحياد.

الجدول رقم (23) الخاص بالعبارة رقم 11: تتلاءم مع الحجم الساعي المخصص.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	10	%4.2
محايد	12	%5.1
غير موافق	214	%90.7
المجموع	236	%100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن نسبة معتبرة من عينة البحث والتي تقدر بـ 90.7 %من الأساتذة يعارضون وغير موافقين على أن الأهداف التربوية تتلاءم مع الحجم الساعي المخصص، في حين ما نسبته 5.1% اكتفوا بالحياد، وبنسبة تقدر بـ 4.2% وافقوا على ذلك.

الجدول رقم (24) الخاص بالعبارة رقم 12: تكامل الأهداف التربوية فيما بينها.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	105	%44.5
محايد	48	%20.3
غير موافق	83	%35.2
المجموع	236	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 44.5% من الأساتذة يوافقون ويقرون بتكامل الأهداف التربوية فيما بينها، في حين نجد نسبة لا تقل عن 35.2% يعارضون وغير موافقين، وما نسبته 20.3% محايدين.

الجدول رقم (25) الخاص بالعبارة رقم 13: تحقق غاية مشتركة بين كل المواد.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	129	%54.7
محايد	54	%22.9
غير موافق	53	%22.5
المجموع	236	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أكثر من نصف العينة البحثية والمقدر نسبتها بـ 54.7% موافقون أن الأهداف التربوية تتميز بتحقيق غاية مشتركة بين كل المواد، في نسبة 22.9% و22.5% على التوالي محايدون ومعارضون.

الجدول رقم (26) الخاص بالعبارة رقم 14: تهدف لاكتساب التلميذ الاستقلالية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	94	%39.8
محايد	64	%27.1
غير موافق	78	%33.1
المجموع	236	%100

تمثل البيانات في الجدول أعلاه ما نسبة 39.8% من الأساتذة يوافقون على أن الأهداف التربوية تتميز وتهدف لاكتساب التلميذ الاستقلالية، في حين نجد نسبة33.1% غير موافقين على ذلك، ونسبة تقدر بـ 27.1% محايدين.

الجدول رقم (27) الخاص بالعبارة رقم 15: تركز على دمج المكتسبات(المعارف).

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	174	%73.7
محايد	33	%14
غير موافق	29	%12.3
المجموع	236	%100

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن نسبة إقرار وموافقة الأساتذة على أن الأهداف التربوية تركز على دمج المكتسبات (المعارف) تقدر بـ 73.7%، في حين 14% منهم اختاروا الحياد، وبنسبة تقدر بـ 12.3% لا يوافقون ومعارضين لذلك.

2- 2-عرض النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: "مؤشرات جودة محتوى المواد الدراسية" :

الجدول رقم (28) الخاص بالعبارة رقم 16 : يترجم بصدق النواتج المستهدفة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	64	%27.1
محايد	65	%27.5
غير موافق	107	%45.3
المجموع	236	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن45.3% من الأساتذة يعارضون وغير موافقين على أن محتوى المواد الدراسية يترجم بصدق النواتج المستهدفة، تليها نسبة 27.5% من الأساتذة حياديين، وآخر نسبة والتي تقدر بـ 27.1% يوافقون على ذلك.

الجدول رقم (29) الخاص بالعبارة رقم 17 : يتناول مواضيع تتماشى ومجريات العصر.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	165	%69.9
محايد	27	%11.4
غير موافق	44	%18.6
المجموع	236	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن أكثرية الأساتذة وبنسبة تقدر بـ 69.9% يوافقون على أن محتوى المواد الدراسية يتناول مواضيع تتماشى ومجريات العصر، وأما غير الموافقين فتقدر نسبتهم بـ 18.6% وكآخر نسبة وهي الحياد فتقدر بـ 11.4%.

الجدول رقم (30) خاص بالعبارة رقم 18: يتميز بالتكامل الرأسي للمعرفة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	74	%31.4
محايد	90	%38.1
غير موافق	72	%30.5
المجموع	236	% 100

من خلال بيانات الجدول أعلاه يظهر أن الأساتذة اختاروا الحياد في الإجابة على هذا البند بنسبة تقدر ب38.1% والذي يوضح أن محتوى المواد الدراسية يتميز بالتكامل الرأسي للمعرفة، تليها نسبة الموافقة المقدرة بـ 31.4%، وأخيرا ما نسبته 30.5% معارضون ولا يوافقون على ذلك.

الجدول رقم (31) الخاص بالعبارة رقم 19 : يتميز بالتكامل الأفقي للمعرفة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	80	%33.9
محايد	107	%45.3
غير موافق	49	%20.8
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الأساتذة اختاروا الحياد في الإجابة على هذا البند أيضا بنسبة تقدر بـ 45.3% والذي يوضح أن محتوى المواد الدراسية يتميز بالتكامل الأفقي للمعرفة، في حين الموافقين منهم قدرت نسبتهم بـ 33.9%، وما نسبته 20.8% معارضون.

الجدول رقم (32) الخاص بالعبارة رقم 20 : كل خبرة جديدة فيه مبنية على خبرات سابقة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	151	%64
محايد	30	%12.7
غير موافق	55	%23.3
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه يظهر لنا أن الأساتذة وبنسبة تقدر ب64% موافقون على أن محتوى المواد الدراسية كل خبرة جديدة فيه مبنية على خبرات سابقة، تليها نسبة معارضة تقدر بـ 23.3%، وآخر نسبة وهي الحياد قدرت ب12.7%.

الجدول رقم (33) الخاص بالعبارة رقم 21 : يراعي النمو النفسي للمتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	81	%34.3
محايد	39	%16.5
غير موافق	116	%49.2
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن هناك معارضة من الأساتذة على أن محتوى المواد الدراسية يراعي النمو النفسي للمتعلم بنسبة تقدر بـ 49.2%، تليها نسبة 34.3% منهم موافقون على الأمر، ونسبة 16.5% محايدون.

الجدول رقم (34) الخاص بالعبارة رقم 22: يتميز بالتسلسل المنطقي للمعارف.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	103	%43.6
محايد	43	%18.2
غير موافق	90	%38.1
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة تقدر بـ 43.6%على أن محتوى المواد الدراسية يتميز بالتسلسل المنطقي للمعارف، تليها نسبة متقاربة وهي 38.1% منهم معارضين ولا يوافقون، في حين ما نسبته 18.2% حياد.

الجدول رقم (35) الخاص بالعبارة رقم 23 : ترتبط المعارف النظرية فيه بالتطبيق الفعلي (وظيفية المعرفة).

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	81	%34.3
محايد	57	%24.2
غير موافق	98	%41.5
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة معتبرة من الأساتذة عينة البحث تقدر بـ 41.5% معارضين ولا يوافقون على أن محتوى المواد الدراسية ترتبط المعارف النظرية فيه بالتطبيق الفعلي (وظيفية المعرفة)، في حين نجد نسبة 34.3% موافقون، وآخر نسبة وهي 24.2% حياد.

الجدول رقم (36) الخاص بالعبارة رقم 24: يتميز بالمرونة (إمكانية تعديله طبقا للمستجدات).

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	142	%60.2
محايد	47	%19.9
غير موافق	47	%19.9
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن 60.2% من عينة البحث أي الأساتذة موافقون على أن محتوى المواد الدراسية يتميز بالمرونة (إمكانية تعديله طبقا للمستجدات)، تليها نسبة تقدر بـ 19.9% لكل من المعارضين والحياديين

الجدول رقم (37) الخاص بالعبارة رقم 25 : يشبع حاجات المتعلم المعرفية .

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	82	%34.7
محايد	47	%19.9
غير موافق	107	%45.3
المجموع	236	% 100

تمثل البيانات في الجدول أعلاه أن نسبة المعارضين من الأساتذة تقدر بـ 45.3% حيث لا يوافقون بأن محتوى المواد الدراسية يشبع حاجات المتعلم المعرفية، في حين نسبة الموافقة تقدر بـ34.7 %، ونسبة الحياد تقدر بـ 19.9% .

الجدول رقم (38) الخاص بالعبارة رقم 26 : يشبع حاجات المتعلم الوجدانية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	75	%31.8
محايد	56	%23.7
غير موافق	105	%44.5
المجموع	236	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن الأساتذة يعارضون ولا يوافقون بان محتوى المواد الدراسية يشبع حاجات المتعلم الوجدانية بنسبة تقدر بـ 44.5%، في حين نجد نسبة الموافقة هي 31.8%، وآخر نسبة وهي الحياد تقدر بـ23.7%.

الجدول رقم (39) الخاص بالعبارة رقم 27 : يشبع حاجات المتعلم الحس حركية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	80	%33.9
محايد	55	%23.3
غير موافق	101	%42.8
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الأساتذة يعارضون ولا يوافقون بان محتوى المواد الدراسية يشبع حاجات المتعلم الحس حركية بنسبة تقدر بـ 42.8% في حين نجد نسبة الموافقة هي 33.9% وآخر نسبة وهي الحياد تقدر بـ 23.3%.

الجدول رقم (40) الخاص بالعبارة رقم 28: يرتبط بكل مجالات الحياة للمتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	133	%56.4
محايد	51	%21.6
غير موافق	52	%22
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة بلغت 56.4% على أن محتوى المواد الدراسية يرتبط بكل مجالات الحياة للمتعلم، في حين نجد نسبة متقاربة جدا بلغت على التوالي 22% و21.6% من المعارضين وكذا الحياديين .

الجدول رقم (41) الخاص بالعبارة رقم 29: يتميز بسهولة التطبيق.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	32	%13.6
محايد	33	%14
غير موافق	171	%72.5
المجموع	236	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن مجموعة كبيرة من الأساتذة عينة البحث معارضين ولا يوافقون بأن محتوى المواد الدراسية يتميز بسهولة التطبيق وذلك بنسبة تقدر بـ 72.5%، تليها نسبة قليلة ومتقاربة على التوالي وتقدر ب14% و13.6% من الحياد والموافقة عليه.

الجدول رقم (42) الخاص بالعبارة رقم 30: سلامة وبساطة لغة عرض موضوعات المحتوى.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	76	%32.2
محايد	38	%16.1
غير موافق	122	%51.7
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 51.7% من الأساتذة عينة البحث يعارضون ولا يوافقون بأن محتوى المواد الدراسية يتميز بسلامة وبساطة لغة عرض الموضوعات، في حين نجد نسبة الموافقة تقدر بـ 32.2% وأخيرا نسبة الحياد تقدر بـ 16.1%.

الجدول رقم (43) الخاص بالعبارة رقم 31: مدعمة بصور ورسوم توضيحية كلما تطلب الأمر.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	165	%69.9
محايد	21	%8.9
غير موافق	50	%21.2
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن هناك نسبة موافقة معتبرة من الأساتذة بلغت 69.9%على أن محتوى المواد الدراسية مدعمة بصور ورسوم توضيحية كلما تطلب الأمر، في حين من يعارضون ذلك قدرت نسبتهم ب21.2%، وتليها نسبة 8.9% منهم حياديين .

الجدول رقم (44) الخاص بالعبارة رقم 32: يناسب مستوى قدرات المتعلم(العقلية).

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	33	%14
محايد	27	%11.4
غير موافق	176	%74.6
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 74.6% من الأساتذة عينة البحث يعارضون ولا يوافقون بأن محتوى المواد الدراسية يناسب مستوى قدرات المتعلم(العقلية)، وتليها نسبة 14% موافقة و11.4% منهم حياد.

الجدول رقم (45) الخاص بالعبارة رقم 33: تناسق ألوان الصور والرسوم بمطبوعات المحتوى.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	153	%64.8
محايد	35	%14.8
غير موافق	48	%20.3
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة بلغت 64.8% على أن محتوى المواد الدراسية فيه تناسق لألوان الصور والرسوم بالمطبوعات، في حين نجد ما نسبته 20.3% معارضين وغير موافقين، وآخر نسبة وهي الحياد تقدر بـ 14.8%.

2 – 3 – عرض النتائج الخاصة بالمحور الثالث: مؤشرات جودة الأنشطة الدراسية.

الجدول رقم (46) الخاص بالعبارة رقم 34 : تثير انتباه المتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	126	%53.4
محايد	51	%21.6
غير موافق	59	%25
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة بلغت 53.4% على أن الأنشطة الدراسية تثير انتباه المتعلم، تليها نسبة 25% منهم معارضون وغير موافقون، ثم ما نسبته 21.6% منهم حياد.

الجدول رقم (47) الخاص بالعبارة رقم 35: تتيح لهم فرص الابتكار.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	78	%33.1
محايد	49	%20.8
غير موافق	109	%46.2
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 46.2% من الأساتذة عينة البحث يعارضون ولا يوافقون بأن الأنشطة الدراسية تتيح للتلاميذ فرص الابتكار، وتليها نسبة تقدر بـ 33.1% موافقون على ذلك و20.8% منهم حياد.

الجدول رقم (48) الخاص بالعبارة رقم 36: مناسبة لمستوى قدرات المتعلم الجسمية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	82	%34.7
محايد	44	%18.6
غير موافق	110	%46.6
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 46.6%من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أن الأنشطة الدراسية مناسبة لمستوى قدرات المتعلم الجسمية، في حين نجد ما نسبته 34.7% يقرون ويوافقون على ذلك، و18.6% منهم حياد.

الجدول رقم (49) الخاص بالعبارة رقم 37 : مناسبة لمستوى قدرات المتعلم العقلية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	41	%17.4
محايد	33	%14
غير موافق	162	%68.6
المجموع	236	% 100

من خلال بيانات الجدول أعلاه نجد أن نسبة كبيرة وتقدر بـ 68.6%من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أن الأنشطة الدراسية مناسبة لمستوى قدرات المتعلم العقلية، في حين نجد ما نسبته 17.4% ويوافقون على ذلك، و14% منهم حياد.

الجدول رقم (50) الخاص بالعبارة رقم 38 : تتيح فرص تنمية مهارات الاتصال للتلميذ.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	110	%46.6
محايد	52	%22
غير موافق	74	%31.4
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة بلغت 46.6% على أن الأنشطة الدراسية تتيح فرص تنمية مهارات الاتصال للتلميذ، وتليها نسبة 31.4% معارضين، و22% حياد.

الجدول رقم(51) الخاص بالعبارة رقم 39: تشجع على تطبيق المهارات المتعلمة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	102	%43.2
محايد	53	% 22.5
غير موافق	81	%34.3
المجموع	236	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن ما نسبته 43.2% من الأساتذة يوافقون بان الأنشطة الدراسية تشجع على تطبيق المهارات المتعلمة، في حين نجد نسبة متقاربة وتقدر بـ 34.3% تعارض ولا توافق على ذلك، ثم تليها مجموعة الحياد وتقدر بـ 22.5 %.

الجدول رقم (52) الخاص بالعبارة رقم 40: تنمي روح العمل الجماعي بين المتعلمين.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	153	%64.8
محايد	36	%15.3
غير موافق	47	%19.9
المجموع	236	%100

يتضح من خلال نسب وتكرارات الجدول أعلاه أن موافقة الأساتذة على أن الأنشطة الدراسية تنمي روح العمل الجماعي بين المتعلمين قدرت بـ 64.8%، ثم تليها المعارضة بنسبة 19.9% وأخيرا الحياد قدرت بـ 15.3%.

الجدول رقم (53) الخاص بالعبارة رقم 41: تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	157	%66.5
محايد	37	%15.7
غير موافق	42	%17.8
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة بلغت 66.5%على أن الأنشطة الدراسية تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ثم نجد ما نسبته 17.8% من الأساتذة يعارضون ذلك، وأخيرا المحايدون منهم قدرت نسبتهم بـ 15.7%.

الجدول رقم (54) الخاص بالعبارة رقم 42 : تدفع المتعلم نحو التعلم الذاتي.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	119	%50.4
محايد	40	%16.9
غير موافق	77	%32.6
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نصف العينة من الأساتذة أي 50.4% يوافقون على أن الأنشطة الدراسية تدفع المتعلم نحو التعلم الذاتي، في حين يقابلهم المعارضون بنسبة تقدر ب32.6% وآخر نسبة هي للحياديين بـ 16.9%.

الجدول رقم (55) الخاص بالعبارة رقم 43: تنمي مهارات التفكير (العمليات العقلية العليا).

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	103	%43.6
محايد	64	%27.1
غير موافق	69	%29.2
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات الموضحة أعلاه نجد أن نسبة الموافقة بلغت 43.6% على أن الأنشطة الدراسية تنمي مهارات التفكير (العمليات العقلية العليا). في حين نسبة الأساتذة المعارضين بلغت 29.2%، ثم وبنسبة متقاربة كانت للحياد ب27.1%.

الجدول رقم (56) الخاص بالعبارة رقم 44: تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	57	%24.2
محايد	42	%17.8
غير موافق	137	%58.1
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 58.1% من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أن الأنشطة الدراسية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وهي نسبة مهمة تمثل أكثر من نصف العينة، في حين أن الموافقون منهم بلغت نسبتهم 24.2%، وأخيرا الحياد بلغت 17.8%

الجدول رقم (57) الخاص بالعبارة رقم 45: تتيح فرص التدريب على اكتساب المهارات العملية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	107	%45.3
محايد	56	%23.7
غير موافق	73	%30.9
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال نسب وتكرارات الجدول أعلاه أن موافقة الأساتذة على أن الأنشطة الدراسية تتيح فرص التدريب على اكتساب المهارات العملية قد بلغت 45.3%، تليها نسبة المعارضة ب30.9%، ثم نسبة الحياد ب23.7%.

الجدول رقم (58) الخاص بالعبارة رقم 46: تسمح بتوظيف الوسائل التكنولوجية في التعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	136	%57.6
محايد	38	%16.1
غير موافق	62	%26.3
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه اتفاق أكثر من نصف العينة أي بنسبة تقدر بـ 57.6% على أن الأنشطة الدراسية تسمح بتوظيف الوسائل التكنولوجية في التعلم، في حين نسبة المعارضين بلغت 26.3%، ونسبة الحياد بلغت 16.1%.

الجدول رقم (59) الخاص بالعبارة رقم 47: يوجد تناسق بين الأنشطة الصفية واللاصفية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	53	%22.5
محايد	84	%35.6
غير موافق	99	%41.9
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 41.9% من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أنه يوجد تناسق بين الأنشطة الصفية واللاصفية، تليها نسبة مهمة بلغت 35.6% منهم حياديون في حين نجد آخر نسبة وهي الموافقة وقد قدرت بـ 22.5%.

الجدول رقم (60) الخاص بالعبارة رقم 48: قابلة لتنفيذها داخل وخارج المدرسة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	101	%42.8
محايد	45	%19.1
غير موافق	90	%38.1
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال نسب وتكرارات الجدول أعلاه أن موافقة الأساتذة على أن الأنشطة الدراسية قابلة لتنفيذها داخل وخارج المدرسة قد بلغت نسبة تقدر بـ 42.8%، تليها نسبة متقاربة بـ38.1% وهي للمعارضين، ثم أخيرا الحياد بـ 19.1%.

الجدول رقم (61) الخاص بالعبارة رقم 49: تشوق المتعلم لمزيد من البحث والتقصي عن المعارف.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	97	%41.1
محايد	69	%29.2
غير موافق	70	%29.7
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات الموضحة أعلاه نجد أن نسبة الموافقة بلغت 41.1% على أن الأنشطة الدراسية تشوق المتعلم لمزيد من البحث والتقصي عن المعارف، ثم نجد نفس النسبة من المعارضين والحياديين قد قدرت بـ 29% والاختلاف فقط في الفاصلة لصالح المعارضين.

الجدول رقم (62) الخاص بالعبارة رقم 50: متنوعة بين الأنشطة الصفية واللاصفية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	75	%31.8
محايد	88	%37.3
غير موافق	73	%30.9
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال نسب وتكرارات الجدول أعلاه أن الأساتذة اتخذوا موقف الحياد بنسبة تقدر بـ 37.3% على أن الأنشطة الدراسية متنوعة بين الصفية واللاصفية، في نجد الموافقون منهم وقد بلغت نسبتهم 31.8%، تليها نسبة متقاربة تقدر بـ 30.9% للمعارضين.

عرض النتائج الخاصة بالمحور الرابع: مؤشرات جودة طرائق وأساليب التدريس.

الجدول رقم (63) الخاص بالعبارة رقم 51: شاملة للموقف التعليمي(حيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة).

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	94	%39.8
محايد	80	%33.9
غير موافق	62	%26.3
المجموع	236	% 100

يتضح اتفاق الأساتذة من خلال الجدول أعلاه على أن طرائق وأساليب التدريس شاملة للموقف التعليمي (حيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة) بنسبة تقدر بـ 39.8%، ثم تليها نسبة الحياد بـ 33.9%، وأخيرا نسبة المعارضة بـ 26.3%.

الجدول رقم (64) الخاص بالعبارة رقم 52: مرنة (قابلة للتطوير)حيث يمكن استخدامها في مواقف عديدة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	140	%59.3
محايد	50	%21.2
غير موافق	46	%19.5
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه اتفاق أكثر من نصف العينة أي بنسبة تقدر بـ 59.3%على أن طرائق وأساليب التدريس مرنة (قابلة للتطوير) حيث يمكن استخدامها في مواقف عديدة، في بلغت نسبة الحياد 21.2%، وتليها نسبة المعارضة 19.5%.

الجدول رقم (65) الخاص بالعبارة رقم 53: ترتبط بنواتج التعلم المستهدفة .

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	112	%47.5
محايد	69	%29.2
غير موافق	55	%23.3
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات الموضحة أعلاه نجد أن نسبة الموافقة بلغت 47.5% على أن طرائق وأساليب التدريس ترتبط بنواتج التعلم المستهدفة، ثم تلتها نسبة من الحياد قدرت بـ 29.2%، وأخيرا قدرت نسبة المعارضة بـ 23.3%.

الجدول رقم (66) الخاص بالعبارة رقم 54: تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	63	%26.7
محايد	40	%16.9
غير موافق	133	%56.4
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 56.4% من الأساتذة أي أكثر من نصف عينة البحث معارضين ولا يوافقون على أن طرائق وأساليب التدريس تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، في حين بلغت نسبة الموافقة 26.7%، ثم آخر نسبة وهي الحياد بـ 16.9%.

الجدول رقم (67) الخاص بالعبارة رقم 55: عدد التلاميذ يسمح بتنويعها في التدريس.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	55	%23.3
محايد	31	%13.1
غير موافق	150	%63.6
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 63.6% من الأساتذة أي أكثر من نصف عينة البحث أيضا معارضين ولا يوافقون على أن عدد التلاميذ يسمح بتنويع طرائق وأساليب التدريس، في نجد نسبة الموافقة قد بلغت 23.3%، أما نسبة الحياد فهي 13.1%.

الجدول رقم (68) الخاص بالعبارة رقم 56: متناسقة مع أهداف المنهاج.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	86	%36.4
محايد	70	%29.7
غير موافق	80	%33.9
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات الموضحة أعلاه نجد أن نسبة الموافقة بلغت 36.4% على أن طرائق وأساليب التدريس متناسقة مع أهداف المنهاج، ثم نجد نسبة متقاربة من المعارضة بلغت 33.9%، وأخيرا بلغت نسبة الحياد 29.7%.

الجدول رقم (69) الخاص بالعبارة رقم 57: متناسبة مع المحتوى التدريسي.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	88	%37.3
محايد	54	%22.9
غير موافق	94	%39.8
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه معارضة وعدم موافقة الأساتذة على أن طرائق وأساليب التدريس متناسبة مع المحتوى التدريسي بنسبة بلغت 39.8%، في حين بلغت نسبة الموافقة 37.3%، وآخر نسبة وهي الحياد بلغت 22.9% .

الجدول رقم (70) الخاص بالعبارة رقم 58: مناسبة لخصائص المتعلمين المعرفية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	74	%31.4
محايد	56	%23.7
غير موافق	106	%44.9
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 44.9% من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أن طرائق وأساليب التدريس مناسبة لخصائص المتعلمين المعرفية، تلتها نسبة الموافقة بـ 31.4%، ثم نسبة من الحياد قدرت بـ 23.7%.

الجدول رقم (71) الخاص بالعبارة رقم 59: تتنوع استخدام هذه الطرق والأساليب.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	141	%59.7
محايد	55	%23.3
غير موافق	40	%16.9
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه اتفاق أكثر من نصف العينة أي بنسبة تقدر بـ 59.7% على أنه تتنوع استخدام طرق والأساليب التدريس 16.9%، في حين نجد منهم الحياديين وقد بلغت نسبتهم 23.3%، وأخيرا بلغت نسبة المعارضة 16.9%.

الجدول رقم (72) الخاص بالعبارة رقم 60: تحقق التفاعل بين المعلم والتلاميذ.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	128	%54.2
محايد	59	%25
غير موافق	49	%20.8
المجموع	236	% 100

من خلال بيانات الجدول أعلاه نجد اتفاق بين الأساتذة على أن طرائق وأساليب التدريس تحقق التفاعل بين المعلم والتلاميذ بنسبة تقدر بـ 54.2%، ثم تتلوها نسبة من الحياد وهي 25%، ثم نجد نسبة من المعارضة وقد بلغت 20.8%.

الجدول رقم (73) الخاص بالعبارة رقم 61: تثير دافعية التلميذ لمزيد من التعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	111	%47
محايد	65	%27.5
غير موافق	60	%25.5
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات الموضحة أعلاه نجد أن نسبة الموافقة بلغت 47%على أن طرائق وأساليب التدريس تثير دافعية التلميذ لمزيد من التعلم، ثم نجد نسبة الحياد وقد بلغت 27.5%، في حين آخر نسبة وهي المعارضة وتقدر بـ 25.5%.

الجدول رقم (74) الخاص بالعبارة رقم 62: تتيح الفرصة لمشاركة التلميذ في عمليتي التعليم والتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	142	%60.2
محايد	42	%17.8
غير موافق	52	%22
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال البيانات أعلاه اتفاق أكثر من نصف عينة البحث من الأساتذة على أن طرائق وأساليب التدريس تتيح الفرصة لمشاركة التلميذ في عمليتي التعليم والتعلم، ثم نجد نسبة المعارضة وقد بلغت 22%، ونسبة الحياد بـ 17.8%.

الجدول رقم (75) الخاص بالعبارة رقم 63: الإمكانات المتاحة بالمؤسسة تسمح بتنويعها.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	25	%10.6
محايد	48	%20.3
غير موافق	163	%69.1
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات أعلاه يتضح معارضة وعدم اتفاق أكثر من نصف عينة البحث من الأساتذة على أن الإمكانات المتاحة بالمؤسسة تسمح بتنويع طرائق وأساليب التدريس، ثم تلتها نسبة من الحياد قدرت بـ 20.3%، وكآخر نسبة وهي الموافقة وقد بلغت 10.6%.

الجدول رقم (76) الخاص بالعبارة رقم 64: مناسبة لخصائص المتعلم الوجدانية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	69	%29.2
محايد	75	%31.8
غير موافق	92	%39
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات أعلاه يتضح معارضة وعدم اتفاق الأساتذة بنسبة تقدر بـ 39% على أن طرائق وأساليب التدريس مناسبة لخصائص المتعلم الوجدانية، ثم نجد الحياد وتقدر بـ 31.8%، أما نسبة الاتفاق فقد بلغت 29.2%.

الجدول رقم (77) الخاص بالعبارة رقم65: مناسبة لخصائص المتعلم الحس حركية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	83	%35.2
محايد	65	%27.5
غير موافق	88	%37.3
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 37.3% من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أن طرائق وأساليب التدريس مناسبة لخصائص المتعلم الحس حركية، ثم نجد ما نسبته 35.2% منهم موافقون على ذلك، ثم كآخر نسبة وهي الحياد تقدر بـ 27.5%.

عرض النتائج الخاصة بالمحور الخامس: مؤشرات جودة الوسائل التعليمية.

الجدول رقم (78) الخاص بالعبارة رقم 66: متناسقة مع الأهداف التربوية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	82	%34.7
محايد	60	%25.4
غير موافق	94	%39.8
المجموع	236	% 100

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه معارضة وعدم اتفاق الأساتذة بنسبة تقدر بـ 39.8% على أن الوسائل التعليمية متناسقة مع الأهداف التربوية، تليها نسبة الموافقة والمقدرة بـ 34.7%، ثم نسبة الحياد وتقدر بـ 25.4%.

الجدول رقم (79) الخاص بالعبارة رقم 67: تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	89	%37.7
محايد	68	%28.8
غير موافق	79	%33.5
المجموع	236	% 100

من خلال بيانات الجدول أعلاه يتبين أن 37.7% من الأساتذة يوافقون على أن الوسائل التعليمية تسهم في تحقيق الأهداف التربوية، غير أن 33.5% منهم يعارضون ذلك، و28.8% منهم حياد.

الجدول رقم (80) الخاص بالعبارة رقم 68: مناسبة لطبيعة موضوعات المحتوى.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	90	%38.1
محايد	64	%27.1
غير موافق	82	%34.7
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات الموضحة أعلاه نجد أن نسبة الموافقة بلغت 38.1% على أن الوسائل التعليمية مناسبة لطبيعة موضوعات المحتوى، تقابلها نسبة متقاربة من المعارضة والتي تقدر بـ 34.7% في حين كانت نسبة الحياد 27.1%.

الجدول رقم (81) الخاص بالعبارة رقم 69: تتناسب مع أساليب وطرائق التدريس المطبقة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	85	%36
محايد	67	%28.4
غير موافق	84	%35.6
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات الموضحة أعلاه نجد أن نسبة الموافقة بلغت 36% على أن الوسائل التعليمية تتناسب مع أساليب وطرائق التدريس المطبقة، تليها نسبة متقاربة من المعارضة والتي تقدر بـ 35.6% ثم نسبة من الحياد بلغت 28.4%.

الجدول رقم (82) الخاص بالعبارة رقم 70: بسيطة وغير معقدة بالنسبة للمتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	77	%32.6
محايد	54	%22.9
غير موافق	105	%44.5
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن ما نسبته 44.5% من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أن الوسائل التعليمية بسيطة وغير معقدة بالنسبة للمتعلم، في حين نجد الموافقين منهم قد بلغت نسبتهم 32.6%، وأخيرا الحياد ب22.9%.

الجدول رقم (83) الخاص بالعبارة رقم 71: قادرة على تحقيق متعة التعلم للتلميذ.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	101	%42.8
محايد	46	%19.5
غير موافق	89	%37.7
المجموع	236	% 100

توضح نتائج الجدول أعلاه موافقة الأساتذة بنسبة تقدر بـ 42.8% على أن الوسائل التعليمية قادرة على تحقيق متعة التعلم للتلميذ، في حين نجد ما نسبته 37.7% منهم يعارضون ولا يوافقون على ذلك، ثم تتلوها نسبة 19.5% منهم حياديين.

الجدول رقم (84) الخاص بالعبارة رقم 72: تجذب انتباه المتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	127	%53.8
محايد	37	%15.7
غير موافق	72	%30.5
المجموع	236	% 100

من خلال البيانات أعلاه نجد أكثر من نصف العينة أي ما نسبته 53.8% من الأساتذة موافقين على أن الوسائل التعليمية تجذب انتباه المتعلم، ثم نجد ما نسبته 30.5%من الأساتذة معارضين و15.7% حياد.

الجدول رقم (85) الخاص بالعبارة رقم 73: متنوعة حيث تخاطب حواس المتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	106	%44.9
محايد	69	%29.2
غير موافق	61	%25.8
المجموع	236	% 100

تمثل نتائج الجدول أعلاه أن 44.9% من الأساتذة يوافقون على أن الوسائل التعليمية متنوعة حيث تخاطب حواس المتعلم، ثم تلتها نسبة 29.2% وهم حياديون، وأخيرا المعارضون يمثلون 25.8% من مجموع عينة البحث.

الجدول رقم (86) الخاص بالعبارة رقم 74: تضيق هوة الفروق الفردية بين التلاميذ.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	82	%34.7
محايد	54	%22.9
غير موافق	100	%42.4
المجموع	236	% 100

من خلال الجدول أعلاه تظهر معارضة الأساتذة وبنسبة تقدر بـ 42.4% على أن الوسائل التعليمية تضيق هوة الفروق الفردية بين التلاميذ، في حين تلتها نسبة من الموافقة والتي قدرت بـ 34.7%، وأخيرا الحياد بـ 22.9%.

الجدول رقم (87) الخاص بالعبارة رقم 75: حديثة حيث تواكب تطورات العصر.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	99	%41.9
محايد	49	%20.8
غير موافق	88	%37.3
المجموع	236	% 100

تمثل نتائج الجدول أعلاه أن 41.9% من الأساتذة يوافقون على أن الوسائل التعليمية حديثة حيث تواكب تطورات العصر، في حين تقابلها نسبة 37.3% من المعارضة، و20.8% من الحياد.

الجدول رقم (88) الخاص بالعبارة رقم 76: توفر الوقت والجهد للمعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	85	%36.1
محايد	40	%16.9
غير موافق	111	%47
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن ما نسبته 47% من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أن الوسائل التعليمية توفر الوقت والجهد للمعلم، في حين نجد ما نسبته 36.1% من العينة موافقين، وأخيرا 16.9% منهم حياد.

الجدول رقم (89) الخاص بالعبارة رقم 77: توفر الوقت والجهد للمتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	94	%39.8
محايد	36	%15.3
غير موافق	106	%44.9
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن ما نسبته 44.9% من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أن الوسائل التعليمية توفر الوقت والجهد للمتعلم، وتقابلها نسبة من الموافقة تقدر بـ 39.8%، وآخر نسبة وهي الحياد بلغت 15.3%.

الجدول رقم (90) الخاص بالعبارة رقم 78: تتيح للمتعلم فرص الإبداع.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	101	%42.8
محايد	51	%21.6
غير موافق	84	%35.6
المجموع	236	% 100

توضح نتائج الجدول أعلاه موافقة الأساتذة بنسبة تقدر بـ 42.8% على أن الوسائل التعليمية تتيح للمتعلم فرص الإبداع، في حين نجد نسبة المعارضة وتقدر بـ 35.6%، ونسبة من الحياد تقدر بـ 21.6%.

عرض النتائج الخاصة بالمحور السادس: مؤشرات جودة التقويم التربوي.

الجدول رقم (91) الخاص بالعبارة رقم 79: يساهم في إنماء الكفاءة عند المتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	175	%73.7
محايد	27	%14.4
غير موافق	34	%11.9
المجموع	236	% 100

تظهر نتائج الجدول أعلاه موافقة أغلبية الأساتذة وبنسبة تقدر بـ73.7% على أن التقويم التربوي يساهم في إنماء الكفاءة عند المتعلم، تليها نسبة من الحياد وتقدر بـ 14.4%، وأخيرا نسبة المعارضة وتقدر بـ 11.9%.

الجدول رقم (92) الخاص بالعبارة رقم 80: التقويم التكويني يزود المتعلم بالتغذية الراجعة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	174	%73.7
محايد	34	%14.5
غير موافق	28	%11.9
المجموع	236	% 100

تظهر نتائج الجدول أعلاه موافقة أغلبية الأساتذة وبنسبة تقدر بـ 73.6% على أن التقويم التكويني يزود المتعلم بالتغذية الراجعة، تليها نسبة من الحياد وتقدر بـ 14.5%، وأخيرا نسبة المعارضة وتقدر بـ 11.9%.

الجدول رقم (93) الخاص بالعبارة رقم 81: التقويم التحصيلي لا يقيس بدقة كفاءات المتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	119	%50.4
محايد	56	%23.7
غير موافق	61	%25.8
المجموع	236	% 100

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح اتفاق الأساتذة على أن التقويم التحصيلي لا يقيس بدقة كفاءات المتعلم، في حين نجد أن ما نسبته 25.8% يعارضون ذلك، و23.7% منهم حياد.

الجدول رقم (94) الخاص بالعبارة رقم 82: يقتصر على مقارنة المتعلم بغيره وليس ما حققه من كفاءات.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	85	%36
محايد	55	%23.3
غير موافق	96	%40.7
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن ما نسبته 40.7% من الأساتذة معارضين ولا يوافقون على أن التقويم التربوي يقتصر على مقارنة المتعلم بغيره وليس ما حققه من كفاءات، وتليها نسبة 36% منهم موافقين على ذلك، وما نسبته 23.3% منهم حياد.

الجدول رقم (95) الخاص بالعبارة رقم 83: يساعد على تفعيل التقويم الذاتي لدى المتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	146	%61.9
محايد	50	%21.2
غير موافق	40	%16.9
المجموع	236	% 100

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح اتفاق الأساتذة على أن التقويم التربوي يساعد على تفعيل التقويم الذاتي لدى المتعلم بنسبة 61.9%، في حين نجد نسبة 21.2% منهم حياد، و16.9% معارضين.

الجدول رقم (96) الخاص بالعبارة رقم 84: يساهم في تدعيم تعلمات التلاميذ.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	160	%67.8
محايد	40	%16.9
غير موافق	36	%15.3
المجموع	236	% 100

يتضح اتفاق الأساتذة من خلال نتائج الجدول أعلاه على أن التقويم التربوي يساهم في تدعيم تعلمات التلاميذ بنسبة تقدر بـ 67.8%، تليها نسبة الحياد وقد بلغت 16.9%، ام نسبة المعارضة بلغت 15.3%.

الجدول رقم (97) الخاص بالعبارة رقم 85: تساعد الوضعية الإدماجية المتعلم على توظيف المعارف بتعلم إدماجها.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	189	%80.1
محايد	27	%11.4
غير موافق	20	%8.5
المجموع	236	% 100

تظهر نتائج الجدول أعلاه موافقة أغلبية الأساتذة وبنسبة تقدر بـ 80.1%على أن الوضعية الإدماجية تساعد المتعلم على توظيف المعارف بتعلم إدماجها، تليها نسبة من الحياد تقدر بـ 11.4% ونسبة من المعارضة تقدر بـ 8.5%.

الجدول رقم (98) الخاص بالعبارة رقم 86: يشمل الجانب العقلي المتعلم .

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	160	%67.8
محايد	47	%19.9
غير موافق	29	%12.3
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن ما نسبته 67.8% من الأساتذة يوافقون على أن التقويم التربوي يشمل الجانب العقلي المتعلم، في نجد نسبة من الحياد وقد بلغت 19.9%، وأخيرا نسبة المعارضة بلغت 12.3%.

الجدول رقم (99) الخاص بالعبارة رقم 87: يشمل الجانب الوجداني للمتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	120	%50.8
محايد	74	%31.4
غير موافق	42	%17.8
المجموع	236	% 100

من خلال الجدول أعلاه نجد أن ما نسبته 50.8% من الأساتذة يوافقون على أن التقويم التربوي يشمل الجانب الوجداني للمتعلم، في نجد نسبة من الحياد وقد بلغت 31.4%، وأخيرا نسبة المعارضة بلغت 17.8%.

الجدول رقم (100) الخاص بالعبارة رقم 88: يشمل الجانب الحس حركي للمتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	118	%50
محايد	73	%30.9
غير موافق	45	%19.1
المجموع	236	% 100

تتضح موافقة نصف العينة من الأساتذة من خلال البيانات أعلاه على أن التقويم التربوي يشمل الجانب الحس حركي للمتعلم بنسبة تقدر بـ 50%، تلتها نسبة من الحياد وقدرت بـ 30.9%، وأخيرا نسبة المعارضة وتقدر بـ 19.1%.

الجدول رقم (101) الخاص بالعبارة رقم 89: لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية فقط.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	194	%82.2
محايد	20	%8.5
غير موافق	22	%9.3
المجموع	236	% 100

من خلال الجدول أعلاه نجد أن ما نسبته 82.2% من الأساتذة يوافقون على أن التقويم التربوي لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية فقط، في حين نجد نسبة من المعارضة بلغت 9.3%، ونسبة من الحياد قدرت بـ 8.5%.

الجدول رقم (102) الخاص بالعبارة رقم 90: حصص المعالجة تحفز المتعلم لبدل الجهد والعمل.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	160	%67.8
محايد	19	%8.1
غير موافق	57	%24.2
المجموع	236	% 100

من خلال الجدول أعلاه نجد أن ما نسبته 67.8% من الأساتذة يوافقون على أن حصص المعالجة تحفز المتعلم لبدل الجهد والعمل، تلتها نسبة من المعارضة بلغت 24.2%، ونسبة الحياد بلغت 8.1%.

الجدول رقم (103) الخاص بالعبارة رقم 91: يساير التقويم العملية التعليمية التعلمية بجميع مراحلها.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	158	%66.9
محايد	44	%18.6
غير موافق	34	%14.4
المجموع	236	% 100

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن ما نسبته 66.9% من الأساتذة يوافقون على أن التقويم التربوي يساير العملية التعليمية التعلمية بجميع مراحلها، تلتها نسبة من الحياد بلغت 18.6%، وآخر نسبة وهي المعارضة قدرت بـ 14.4%.

الجدول رقم (104) الخاص بالعبارة رقم 92: يكشف عن نقاط القوة والضعف في تعلمات التلميذ.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	192	%81.4
محايد	24	%10.2
غير موافق	20	%8.5
المجموع	236	% 100

تظهر نتائج الجدول أعلاه موافقة أغلبية الأساتذة وبنسبة تقدر بـ 81.4% على أن التقويم التربوي يكشف عن نقاط القوة والضعف في تعلمات التلميذ، في حين نجد أن ما نسبته 10.2% منهم حياد، أما المعارضين بنسبتهم تقدر بـ 8.5%

الجدول رقم (105) الخاص بالعبارة رقم 93: يوجه أعمال المعلم من خلال المعالجة البيداغوجية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	182	%77.1
محايد	32	%13.6
غير موافق	22	%9.3
المجموع	236	% 100

تمثل نتائج الجدول أعلاه موافقة أغلبية الأساتذة وبنسبة تقدر بـ 77.1% على أن التقويم التربوي يوجه أعمال المعلم من خلال المعالجة البيداغوجية، في حين نجد أن ما نسبته 13.6%منهم حياد، أما المعارضين بنسبتهم تقدر بـ 9.3%.

الجدول رقم (106) الخاص بالعبارة رقم 94: يسمح التقويم التشخيصي بالوقوف على موارد المتعلم القبلية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
موافق	202	%85.6
محايد	19	%8.1
غير موافق	15	%6.4
المجموع	236	% 100

توضح نتائج الجدول أعلاه موافقة أغلبية الأساتذة وبنسبة تقدر بـ 85.6% على أن التقويم التشخيصي يسمح بالوقوف على موارد المتعلم القبلية ، في حين نجد أن ما نسبته 8.1% منهم حياد، أما المعارضين بنسبتهم تقدر بـ 6.4%.

3 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات:

للتأكد من صحة الفرضيات تم حساب التكرارات من خلال استجابتي الموافقة والمعارضة ثم حساب الوسط الحسابي (Mean/ X´) لكل منهما من خلال معادلة التالية: $X´=\sum X_i / n$

X´: الوسط الحسابي

$\sum X_i$: مجموع القيم

n : عدد القيم

3-1 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأهداف التربوية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي:

جدول رقم (107) : يبين استجابتي الموافقة والمعارضة لمحور مؤشرات جودة الأهداف التربوية.

رقم البند	الموافقة التكرارات	المعارضة التكرارات	نوع الاتجاه
1	115	69	+
2	168	34	+
3	139	55	+
4	91	61	+
5	66	135	-
6	98	80	+
7	90	92	−
8	109	71	−
9	115	73	+
10	137	64	−
11	10	214	+
12	105	83	+
13	129	53	+
14	94	78	+
15	174	29	+
المتوسط الحسابي للتكرارات	109.33	79.4	+

من خلال الجدول أعلاه تبين نتائج المقارنة بين استجابات الموافقة واستجابات المعارضة أن استجابة الموافقة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ : 109.33 في حين قدر المتوسط الحسابي لاستجابة المعارضة بـ : 79.4 وهذا يعني أن لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو المحور الأول. وعليه تقبل الفرضية الأولى القائلة بان: مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأهداف التربوية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

3- 2 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال محتوى التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (108): يبين استجابتي الموافقة والمعارضة لمحور مؤشرات جودة محتوى المواد الدراسية.

رقم البند	الموافقة	المعارضة	نوع الاتجاه
	التكرارات	التكرارات	
1	64	107	-
2	165	44	+
3	74	72	+
4	80	49	+
5	151	55	+
6	81	116	-
7	103	90	+
8	81	98	-
9	142	47	+
10	82	107	-
11	75	105	-
12	80	101	-
13	133	52	+
14	32	171	-
15	76	122	-
16	165	50	+
17	33	176	-
18	153	48	+
المتوسط الحسابي للتكرارات	98.33	89.44	+

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نتائج المقارنة بين استجابات الموافقة واستجابات المعارضة تبين أن استجابة الموافقة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ : 98.33 في حين قدر المتوسط الحسابي لاستجابة المعارضة بـ : 89.44، وهذا يعني أن لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو المحور الثاني وبالتالي تقبل الفرضية الثانية: مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال محتوى التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

3 – 3 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأنشطة التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي:

جدول رقم (109): يبين استجابتي الموافقة والمعارضة للمحور الثالث مؤشرات جودة الأنشطة التعليمية.

رقم البند	الموافقة	المعارضة	نوع الاتجاه
	التكرارات	التكرارات	
1	126	59	+
2	78	109	−
3	82	110	−
4	41	162	−
5	110	74	+
6	102	81	+
7	153	47	+
8	157	42	+
9	119	77	+
10	103	69	+
11	57	137	−
12	107	73	+
13	136	62	+

14	53	99	–
15	101	90	+
16	97	70	+
17	75	73	حياد
المتوسط الحسابي للتكرارات	99.82	84.35	+

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نتائج المقارنة بين استجابات الموافقة واستجابات المعارضة تبين أن استجابة الموافقة كانت بمتوسط حسابي قدر بـ 99.82 في حين قدر المتوسط الحسابي لاستجابة المعارضة بـ 84.35، وهذا يعني أن لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو المحور الثالث وبالتالي تقبل الفرضية بأن: مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأنشطة التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

3 – 4 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال طرائق وأساليب التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي:

جدول رقم (110): يبين استجابتي الموافقة والمعارضة للمحور الرابع مؤشرات جودة طرائق وأساليب التدريس:

رقم البند	الموافقة	المعارضة	نوع الاتجاه
	التكرارات	التكرارات	
1	94	62	+
2	140	46	+
3	112	55	+
4	63	133	–
5	55	150	–
6	86	80	+

7	88	94	−
8	74	106	−
9	141	40	+
10	128	49	+
11	111	60	+
12	142	52	+
13	25	163	−
14	69	92	−
15	83	88	−
المتوسط الحسابي للتكرارات	94.06	84.66	+

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن نتائج المقارنة بين استجابات الموافقة واستجابات المعارضة تبين أن استجابة الموافقة كانت بمتوسط حسابي قدر بـ 94.06 في حين قدر المتوسط الحسابي لاستجابة المعارضة بـ 84.66 ، وهذا يعني أن لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو هذا المحور أي تقبل الفرضية الرابعة: مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال طرائق وأساليب التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

3 – 4 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الوسائل التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (111): يبين استجابتي الموافقة والمعارضة للمحور الخامس مؤشرات جودة الوسائل التعليمية.

رقم البند	الموافقة	المعارضة	نوع الاتجاه
	التكرارات	التكرارات	
1	82	94	−
2	89	79	+
3	90	82	+
4	85	84	+
5	77	105	−
6	101	89	+
7	127	72	+
8	106	61	+
9	82	100	−
10	99	88	+
11	85	111	−
12	94	106	−
13	101	84	+
المتوسط الحسابي للتكرارات	93.69	88.84	+

تمثل بيانات الجدول أعلاه نتائج المقارنة بين استجابات الموافقة واستجابات المعارضة والتي تبين أن استجابة الموافقة كانت بمتوسط حسابي قدر بـ 93.69 في حين قدر المتوسط الحسابي لاستجابة المعارضة بـ 88.84 ، وهذا يعني أن لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو المحور الخامس وبالتالي يتم قبول الفرضية الخامسة: مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الوسائل التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

3 – 4 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال التقويم التربوي وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (112): يبين استجابتي الموافقة والمعارضة للمحور السادس مؤشرات جودة التقويم التربوي

رقم البند	الموافقة	المعارضة	نوع الاتجاه
	التكرارات	التكرارات	
1	175	34	+
2	174	28	+
3	119	61	–
4	85	96	+
5	146	40	+
6	160	36	+
7	189	20	+
8	160	29	+
9	120	42	+
10	118	45	+
11	194	22	+
12	160	57	+
13	158	34	+
14	192	20	+
15	182	22	+
16	202	15	+
المتوسط الحسابي للتكرارات	158.37	37.56	+

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نتائج المقارنة بين استجابات الموافقة واستجابات المعارضة تبين أن استجابة الموافقة كانت بمتوسط حسابي قدر بـ 158.37 في حين قدر المتوسط الحسابي

لاستجابة المعارضة بـ 37.56، وهذا يعني أن لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو المحور السادس أي انه يتم قبول الفرضية: مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال التقويم التربوي وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

***حساب مجال المتوسط الحسابي لكل محور:**

ولمعرفة نوع اتجاهات الأساتذة نحو محاور الاستبيان ككل نقوم بحسابها كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (113): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحاور

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول (الأهداف التربوية)	1.86	0.11
المحور الثاني(محتوى المواد الدراسية)	1.95	0.37
المحور الثالث(الأنشطة الدراسية)	1.93	0.31
المحور الرابع (طرائق وأساليب التدريس)	1.95	0.04
المحور الخامس (الوسائل التعليمية)	1.97	0.02
المحور السادس(التقويم التربوي)	1.48	0.09

يتم حساب طول المجال أولا من خلال:

أكبر تقدير – أصغر تقدير

عدد البدائل

وبالتالي يكون كالاتي: $\frac{3-1}{3} = \frac{2}{3} = 0.66$

ويتم حساب المجال كالأتي:

- [1- 1.66]: (ضعيف)
- [1.67- 2.33]: (متوسط)
- [2.34 - 3]: (قوي)

من خلال الجداول رقم: (107)، (108)، (109)، (110)، (111)، (112)، فقد تبين لنا أن المتوسط الحسابي لاستجابة الموافقة لكل محور من المحاور أكبر من نسبة المعارضة . فقد قدر المتوسط الحسابي لمختلف المحاور (الأهداف التربوية، محتوى المواد الدراسية، الأنشطة الدراسية، طرائق وأساليب التدريس الوسائل التعليمية، التقويم التربوي) بـ: 108.93 في حين قدرت نسبة المعارضة بـ : 77.37.

وأيضا يتضح من خلال الجدول رقم (113) أن المحاور الخمس الأولى (1.86- 1.95- 1.93- 1.95 -1.97) تقع ضمن المجال الثاني (متوسط) وآخر محور وهو السادس (1.48) يقع ضمن المجال الأول أي (ضعيف) وهذا ما يدل على أنه توجد اتجاهات ايجابية متوسطة نحو مؤشرات جودة: الأهداف التربوية ومحتوى المواد الدراسية وكذا الأنشطة الدراسية، وطرائق وأساليب التدريس، وأيضا نحو الوسائل التعليمية، في حين اتجاه ايجابي ولكن ضعيف نحو مؤشرات جودة التقويم التربوي، وبالتالي قبول وتحقق الفرضيات الجزئية، أي أنه توجد مؤشرات للجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، تتمثل وتبرز من خلال الأهداف التربوية ومحتوى المواد الدراسية وكذا الأنشطة الدراسية، وطرائق وأساليب التدريس، وأيضا من خلال الوسائل التعليمية والتقويم التربوي.

3 – 4 – 1 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.

-الأقدمية /الأهداف التربوية:

جدول رقم (114) يبين قيمة(F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق الأهداف التربوية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	130.7	3	43.56	1.25	0.29
بين المربعات	8086.0	232	34.85		
المجموع	8216.7	235			

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن قيمة (F) تقدر بـ: 1.25 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وقدر بـ 0.29 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة الأهداف التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية .

الأقدمية / محتوى المواد الدراسية:

جدول رقم (115) : يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق بمحتوى المواد الدراسية.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	440.12	3	146.7	2.33	0.07
بين المربعات	14563.4	232	62.7		
المجموع	15003.5	235			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (F) تقدر بـ: 2.33 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وقدر بـ 0.07 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات صلة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة محتوى المواد الدراسية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.

الأقدمية / الأنشطة الدراسية:

جدول رقم (116) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق بالأنشطة الدراسية.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	650.3	3	216.7	2.81	0.04
بين المربعات	17883.5	232	77.2		
المجموع	18533.9	235			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (F) تقدر بـ 2.81 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أصغر من مستوى الدلالة 0.05 ويقدر بـ 0.04 وهذا يعني أن (F) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة الأنشطة الدراسية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.

الأقدمية/ طرائق وأساليب التدريس:

جدول رقم (117) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق طرائق وأساليب التدريس.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	756.6	3	252.2	4.21	0.006
بين المربعات	13882.0	232	59.8		
المجموع	14638.7	235			

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن قيمة (F) تقدر بـ4.21 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وقدر بـ 0.006 وهذا يعني أن (F) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة طرائق وأساليب التدريس في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية .

الأقدمية/ الوسائل التعليمية:

جدول رقم (118) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق الوسائل التعليمية.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	360.01	3	120.00	1.73	0.16
بين المربعات	16078.1	232	69.30		
المجموع	16438.1	235			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (F) تقدر بـ 1.79 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وقدر بـ 0.16 وهذا يعني أن(F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي لا توجد فروق ذات صلة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة الوسائل التعليمية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.

الأقدمية/ التقويم التربوي:

جدول رقم (119) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق التقويم التربوي

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	355.54	3	118.51	2.82	0.03
بين المربعات	9724.87	232	41.91		
المجموع	10080.41	235			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (F) تقدر ب: 2.82 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وقدر بـ 0.03 وهذا يعني أن (F) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 .وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة التقويم التربوي في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.

من خلال الجداول رقم (114)،(115)، (116)، (117)، (118)، (119)، يتبين لنا أن قيمة (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لكل من المحاور الثلاثة (الأهداف التربوية، المحتوى المواد الدراسية، الوسائل التعليمية) ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لكل من المحاور المتبقية وهي (الأنشطة التعليمية، طرائق وأساليب التدريس، والتقويم التربوي).

ومنه تقبل الفرضية الصفرية الاولى في شقها المتعلق بمحور: الأهداف التربوية، ومحتوى المواد الدراسية، والوسائل التعليمية حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وترفض في شقها المتعلق بمحور: الأنشطة التعليمية، طرائق وأساليب التدريس، والتقويم التربوي حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3 – 4 – 3 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي / الأهداف التربوية:

جدول رقم (120) يبين قيمة(F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق بالأهداف التربوية:

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	139.28	3	46.42	1.33	0.26
بين المربعات	8077.47	232	34.81		
المجموع	8216.75	235			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (F) تقدر بـ 1.33 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 والذي قدر بـ 0.26 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة الأهداف التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي/ محتوى المواد الدراسية :

جدول رقم: (121) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق بمحتوى المواد الدراسية .

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	243.65	3	81.21	1.22	0.28
بين المربعات	14759.87	232	63.62		
المجموع	15003.52	235			

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن قيمة (F) تقدر بـ 1.22 بدرجة حرية 3، وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 والذي قدر بـ 0.28 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة محتوى المواد الدراسية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي /الأنشطة الدراسية:

جدول رقم: (122) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق بالأنشطة الدراسية .

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	290.11	3	96.70	1.23	0.30
بين المربعات	18243.79	232	78.63		
المجموع	18533.91	235			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (F) 1.23 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 والذي قدر بـ 0.30 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة الأنشطة الدراسية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي/ طرائق وأساليب التدريس:

جدول رقم: (123) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق بطرائق وأساليب التدريس.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	346.23	3	115.40	1.87	0.13
بين المربعات	14292.5	232	61.60		
المجموع	14638.75	235			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (F) 1.87 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 والذي قدر بـ :0.13 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة طرائق وأساليب التدريس في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي/ الوسائل التعليمية:

جدول رقم (124) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق بالوسائل التعليمية.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	65.31	3	21.77	0.30	0.81
بين المربعات	16372.86	232	70.57		
المجموع	16438.18	235			

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن قيمة (F) 0.30 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 والذي قدر بـ 0.81 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة الوسائل التعليمية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي/ التقويم التربوي:

جدول رقم (125) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق بين مجموعات الأساتذة فيما يتعلق بالتقويم التربوي.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
داخل المجموعة	36.00	3	12.00	0.27	0.84
بين المربعات	10044.41	232	43.29		
المجموع	10080.41	235			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (F) 0.27 بدرجة حرية 3 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 والذي قدر بـ 0.84 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة التقويم التربوي في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

من خلال الجداول رقم (120).(121).(122).(123).(124).(125) يتبين لنا أن قيمة (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لكل المحاور (الأهداف التربوية، محتوى المواد الدراسية والأنشطة الدراسية، طرائق وأساليب التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم التربوي) ومنه نقبل الفرضية الصفرية الثانية لأنها تحققت، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3 – 4 – 4– عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة.

المادة المدرسة/ الأهداف التربوية:

جدول رقم: (126) الوصف الإحصائي للمتغيرات

الأهداف التربوية	تخصص	مجموع	متوسط الاستجابات	الانحراف المعياري	نسبة الخطأ
	لغة عربية	204	27.81	5.78	0.40
	لغة فرنسية	32	29.90	6.45	1.14

يبين الجدول أعلاه أن متوسط استجابات أساتذة اللغة الفرنسية يقدر بـ 29.90 وبانحراف معياري يقدر ب6.45 وهو أعلى من متوسط استجابات أساتذة اللغة العربية التي تقدر بمتوسط حسابي 27.81 وانحراف معياري يقدر ب5.78

جدول رقم: (127) يبين نتائج اختبار–ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بالأهداف التربوية.

الأهداف التربوية					اختبار ت				
	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة T	df	مستوى الدلالة (2–ديول)	متوسط الفروق	الانحراف	95% confidence interval of the difference	
								الأدنى	الأعلى
فرضية التباينات المتساوية	0.15	0.69	1.87–	234	0.06	2.09–	1.11	4.29–	0.11
فرضية التباينات غير المتساوية			1.72–	39.2	0.09	2.09–	1.21	4.54–	0.35

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (F) تساوي0.15 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة المعتمد0.05 والذي قدر بـ :0.69 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة الأهداف الدراسية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة.

المادة المدرسة/ محتوى المواد الدراسية:

جدول رقم:(128) الوصف الإحصائي للمتغيرات

محتوى المواد الدراسية	تخصص	مجموع	متوسط الاستجابات	الانحراف المعياري	نسبة الخطأ
	لغة عربية	204	35.14	7.80	0.54
	لغة فرنسية	32	36.43	9.13	1.61

الجدول أعلاه يبين أن متوسط استجابات أساتذة اللغة الفرنسية يقدر بـ 36.343 وبانحراف معياري يقدر بـ9.13 وهو أعلى من متوسط استجابات أساتذة اللغة العربية التي تقدر بمتوسط حسابي 35.14 وانحراف معياري يقدر بـ 7.80 .

جدول رقم: (129) يبين نتائج اختبار–ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بمحتوى المواد الدراسية.

محتوى المواد الدراسية			اختبار ت						
	قيمةF	مستوى الدلالة	قيمة T	df	مستوى الدلالة (2–ديول)	متوسط الفروق	الانحراف	95%confidence interval of the difference	
								الأدنى	الأعلى
فرضية التباينات المتساوية	2.11	0.14	0.8–	243	0.39	1.29–	1.52	4.28–	1.70
فرضية التباينات غير المتساوية			0.7–	38.4	0.45	1.29–	1.70	4.74–	2.16

تمثل بيانات الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (F) تساوي2.11 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة المعتمد0.05 والذي قدر بـ :0.14 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة محتوى المواد الدراسية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة .

المادة المدرسة/ الأنشطة الدراسية:

جدول رقم:(130) الوصف الإحصائي للمتغيرات

الأنشطة الدراسية	تخصص	مجموع	متوسط الاستجابات	الانحراف المعياري	نسبة الخطأ
	لغة عربية	204	32.77	8.82	0.61
	لغة فرنسية	32	33.59	9.34	1.65

يبين الجدول أعلاه أن متوسط استجابات أساتذة اللغة الفرنسية يقدر بـ 33.59 وبانحراف معياري يقدر بـ 9.34 وهو أعلى من متوسط استجابات أساتذة اللغة العربية التي تقدر بمتوسط حسابي 32.77 وانحراف معياري يقدر بـ 8.82 .

جدول رقم: (131) يبين نتائج اختبار–ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بالأنشطة الدراسية

الأنشطة الدراسية			اختبار ت						
	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة T	df	مستوى الدلالة (2–ديول)	متوسط الفروق	الانحراف	95% confidence interval of the difference	
								الأدنى	الأعلى
فرضية التباينات المتساوية	0.06	0.79	0.48–	234	0.62	0.81–	1.69	4.15–	2.51
فرضية التباينات غير المتساوية			0.64–	40.12	0.64	0.81–	1.76	4.38–	2.74

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (F) تساوي0.06 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة المعتمد0.05 والذي قدر بـ :0.79 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة الأنشطة الدراسية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة .

المادة المدرسة/ طرائق وأساليب التدريس:

جدول رقم:(132) الوصف الإحصائي للمتغيرات

طرائق وأساليب التدريس	تخصص	مجموع	متوسط الاستجابات	الانحراف المعياري	نسبة الخطأ
	لغة عربية	204	28.88	7.73	0.54
	لغة فرنسية	32	32.71	8.20	1.44

يبين الجدول أعلاه أن متوسط استجابات أساتذة اللغة الفرنسية يقدر بـ 32.71 وبانحراف معياري يقدر بـ 7.73 وهو أعلى من متوسط استجابات أساتذة اللغة العربية التي تقدر بمتوسط حسابي 28.88 وانحراف معياري يقدر بـ 7.73 .

جدول رقم: (133) يبين نتائج اختبار–ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بطرائق وأساليب التدريس.

طرائق وأساليب التدريس			اختبار ت					
	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة T	df	مستوى الدلالة (2–ديول)	متوسط الفروق	الانحراف	95% confidence interval of the difference
								الأدنى / الأعلى
فرضية التباينات المتساوية	0.58	0.44	2.58–	234	0.01	3.83–	1.48	6.75– / 0.91–
فرضية التباينات غير المتساوية			2.47–	40.13	0.01	3.83–	1.54	6.96– / 0.70–

تمثل بيانات الجدول أعلاه أن قيمة (F) تساوي 0.58 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 والذي قدر بـ :0.44 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة طرائق وأساليب التدريس في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة .

المادة المدرسة/ الوسائل التعليمية:

جدول رقم:(134) الوصف الإحصائي للمتغيرات

الوسائل التعليمية	تخصص	مجموع	متوسط الاستجابات	الانحراف المعياري	نسبة الخطأ
	لغة عربية	204	25.26	8.26	0.57
	لغة فرنسية	32	28.71	8.89	1.57

يبين الجدول أعلاه أن متوسط استجابات أساتذة اللغة الفرنسية يقدر بـ 28.71 وبانحراف معياري يقدر ب8.89 وهو أعلى من متوسط استجابات أساتذة اللغة العربية التي تقدر بمتوسط حسابي 25.26 وانحراف معياري يقدر ب8.26 .

جدول رقم: (135) يبين نتائج اختبار–ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بالوسائل التعليمية.

الوسائل التعليمية			اختبار ت						
	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة T	df	مستوى الدلالة (2–ديول)	متوسط الفروق	الانحراف	95% confidence interval of the difference	
								الأدنى	الأعلى
فرضية التباينات المتساوية	0.74	0.38	−2.19	234	0.03	3.45−	1.57	6.56−	0.34−
فرضية التباينات غير المتساوية			−2.06	39.72	0.04	3.45−	1.67	6.83−	0.07−

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (F) تساوي 0.74 وأن قيمة مستوى دلالة الختبار sig أكبر من مستوى الدلالة المعتمد0.05 والذي قدر بـ :0.38 وهذا يعني أن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة الوسائل التعليمية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة .

المادة المدرسة/ التقويم التربوي:

جدول رقم:(136) الوصف الإحصائي للمتغيرات

التقويم التربوي	تخصص	مجموع	متوسط الاستجابات	الانحراف المعياري	نسبة الخطأ
	لغة عربية	204	23.33	5.98	0.41
	لغة فرنسية	32	26.84	8.90	1.57

يبين الجدول أعلاه أن متوسط استجابات أساتذة اللغة الفرنسية يقدر بـ 26.84 وبانحراف معياري يقدر بـ 8.90 وهو أعلى من متوسط استجابات أساتذة اللغة العربية التي تقدر بمتوسط حسابي 23.33 وانحراف معياري يقدر بـ 5.98 .

جدول رقم: (137) يبين نتائج اختبار–ت للمقارنة بين الأساتذة فيما يتعلق بالتقويم التربوي.

التقويم التربوي			اختبار ت						
	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة T	df	مستوى الدلالة (2–ديول)	متوسط الفروق	الانحراف	95%confidence interval of the difference	
								الأدنى	الأعلى
فرضية التباينات المتساوية	9.24	0.003	2.86–	234	0.005	3.51–	1.22	5.92–	1.09–
فرضية التباينات غير المتساوية			2.15–	35.53	0.03	3.51–	1.62	6.81–	0.20–

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (F) تساوي 9.24 وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار sig أصغر من مستوى الدلالة المعتمد0.05 والذي قدر بـ 0.003 وهذا يعني أن (F) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات جودة التقويم التربوي في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة

من خلال الجداول رقم (127).(129).(131).(133).(135).(137) يتبين لنا أن قيمة (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لكل من المحاور (الأهداف التربوية، محتوى المواد الدراسية، الأنشطة الدراسية، طرائق وأساليب التدريس، الوسائل التعليمية)، ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 في محور (التقويم التربوي) ومنه نقبل الفرضية الصفرية الثانية لأنها تحققت أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة .

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج:

1- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يخص الفرضية الأولى" مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأهداف التربوية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

يظهر الاساتذة استجابات ايجابية فيما يتعلق بالمحور الأول (الأهداف التربوية) في بعض البنود حيث قدرت نسبة الموافقة على البنود رقم(1)،(2)،(3)،(4)،(9)،(12)،(13)،(14)،(15) 48.7% 71.2%، 58.9%، 38.6%، 48.7%، 44.5%،54.7%، 39.8 %، و73.7%، على التوالي فمن وجهة نظرهم أن الأهداف التربوية واضحة، قابلة للقياس ومتناسقة مع محتوى المواد الدراسية، ويقرون

بتكامل الأهداف التربوية فيما بينها، ويتضح ذلك جليا من خلال التركيز في تصميم مناهج وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على بناء مجموعة من الكفاءات والتي ترتبط فيما بينها بتكامل للوصول بالتلميذ في نهاية المرحلة التعليمية إلى ملمح تخرج يتسم بالكفاءة والفاعلية، حيث يهدف أولا إلى بناء الكفاءة الختامية والتي ترتبط بميدان من الميادين المهيكلة لمادة من المواد، وكذا التركيز على الكفاءة الشاملة والتي تتعلق بمجموعة الكفاءات الختامية لميادين مادة معينة، وفي نهاية المطاف إلى بناء ملمح تخرج من المرحلة التعليمية، والذي هو أساسا مجموعة الكفاءات الشاملة للمواد، وهذا الانسجام هو ما يضمن تحقق غاية شاملة ومشتركة بين كل المواد وذلك لاكتساب التلميذ الاستقلالية وتشجيعه على توظيف التقنيات الحديثة بكفاءة، من خلال الحرص على اكتساب التلميذ لأبجديات الإعلام الآلي وتكنولوجيات الاتصال الحديثة بكفاءة، بحكم أننا في عصر يتسم بسرعة تدفق وتنقل المعلومات وسيطرة التكنولوجيا وهيمنتها على حياة الأفراد، حتى أصبح العالم قرية صغيرة وبالتالي على التلميذ مواكبة هذا التطور ومجاراة العصر، وبالمقابل الحرص على ان تتماشى وقيم المجتمع ولا تخرج عما هو مألوف لدى المتعلم من عادات وتقاليد واعراف. في حين تظهر معارضة الأساتذة لبنود أخرى وهي رقم (5) ، (7) (8)،(10)،(11)، بنسب هي 57.2%، 39%، 46.2%، 58.1%، 90.7 %، على التوالي فمن وجهة نظرهم الأهداف التربوية لا تتناسب وحاجات المتعلم المعرفية والوجدانية باستثناء الحاجات الحس حركية، ولا تصف بالضبط ما يمكن للمتعلم القيام به، بحيث لا يوجد انسجام بين الوسائل التعليمية وأهداف المقرر، ولا تتلاءم مع الحجم الساعي المخصص، وهو ما ينافي طبيعة الأهداف بأنواعها من الغايات والمرامي والاهداف العامة الى الخاصة والاجرائية فالهدف يجب أن ينعكس في شكل سلوك محدد يمكن للمدرس ملاحظته وقياسه وتقويمه، كما يصف القدرة أو الأداء المتوقع القيام به من طرف التلميذ برعاية المُدرس، وأن يضع هذا الأخير العديد من الأهداف الإجرائية المناسبة ثم يختار منها ما يناسب

مستوى التلاميذ (المعرفية والوجدانية والحس حركية) والوقت المخصص والملائم لذلك، بحيث يحقق الهدف في الأخير ناتج تعليمي في شكل مهارة وكفاءة وفق الجودة المطلوبة.

2- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يخص الفرضية الثانية" مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال محتوى المواد الدراسية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

يظهر الأساتذة استجابات ايجابية فيما يتعلق بالمحور الثاني (محتوى المواد الدراسية) في بعض البنود، حيث قدرت نسبة الموافقة على البنود رقم (2)، (5)، (7)، (9)، (13)، (16)، (18) بـ 69.9%، 64%، 43.6%، 60.2%، 56.4%، 69.9%، 64.8% على التوالي فمن وجهة نظرهم ان محتوى المواد الدراسية يتميز بالمرونة (إمكانية تعديله طبقا للمستجدات)، وبالتسلسل المنطقي للمعارف بحيث أن كل خبرة جديدة فيه مبنية على خبرات سابقة فحسب **Markus** (2014) " أن المنهج الفعال يركز على الكفاءات المخطط لها. وإدراج مواضيع غير ذات صلة، مهما كانت مثيرة للاهتمام في حد ذاتها، قد يربك الطلاب" وهو مدعم بصور ورسوم توضيحية كلما تطلب الأمر وفيه تناسق لألوان الصور والرسوم بالمطبوعات، ويرتبط بكل مجالات الحياة للمتعلم ويتناول مواضيع تتماشى ومجريات العصر فالحرص على الربط بين الموضوعات والواقع المعيشي للتلميذ يتمثل في صياغة المشكلات والتي تعمد عملية التعلم إلى جعل التلميذ يحلها باستعمال الموارد وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك ليتمكن من الربط بينها بسهولة ما يزيد إمكانية اكتسابه لها بكل يسر، ونجد أن من مبررات تحسين المناهج حسب الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج هو الحاجة إلى التحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا، حيث أصبحت المعرفة متوفرة لكل فرد من المجتمع، لدى كان لزاما أن تلم المناهج

بالمواضيع المعاصرة وتتماشى معها وتدرجها في تعلمات التلميذ، واحتوائها على المعلومات الصحيحة علميا، فهدف المناهج هو إكساب التلميذ الكفاءات والقدرة على توظيفها في المواقف اللازمة.

في حين يظهر الأساتذة حياد من خلال البندين رقم (3)، و(4) فيما يخص تكامل محتوى المواد الرأسي والافقي في حين نجد ان من مؤشرات جودة محتوى المناهج حسب **قاسم (2012)** ان تتميز بالتكامل الرأسي الذي يشير إلى أن المفاهيم التي يحتويها المقرر قائمة على ما سبق للتلميذ تعلمه من مفاهيم علمية خاصة بنفس المقرر، والتكامل الأفقي والذي يشير إلى تكامل المعلومات والمعارف التي يتضمنها المقرر مع المعلومات التي تتضمنها المقررات الأخرى التي يدرسها الطالب في نفس العام الدراسي ونفس البرنامج التعليمي، حيث تجدر الإشارة إلى ضرورة أن يكون هناك تكامل بين جزئيات المادة ودقائقها بما يساعد التلميذ على رؤية المادة العلمية ككل متكامل بدون انفصال وكيف أن كل جزء أو موضوع يخدم باقي الموضوعات التعليمية.

وفي المقابل اظهر الأساتذة معارضة واضحة على نصف بنود هذا المحور وهي رقم (1)،(8)،(6) (10)،(11)،(12)،(17)، (14)،(15).بنسب تقدر ب45.3%، 41.5%، 49.2% 45.3%، 44.5%، 42.8%، 74.6%، 72.5%،51.7%، على التوالي فمن وجهة نظرهم ان محتوى المواد الدراسية لا يترجم بصدق النواتج المستهدفة، حيث لا ترتبط المعارف النظرية فيه بالتطبيق الفعلي (وظيفية المعرفة) في حين من مؤشرات جودة المناهج أن ترتبط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، وتهتم المقررات بالأفكار والمفاهيم الأساسية وطرق التفكير التي تنظم الوقائع والأحداث الحياتية، وتلبى متطلبات سوق العمل والبحث عن فرص عمل جديدة، كما ان محتوى المواد الدراسية لا يتميز بسهولة التطبيق وبسلامة وبساطة لغة عرض الموضوعات، ولا يراعي النمو النفسي للمتعلم ولا يشبع حاجات المتعلم المعرفية والوجدانية والحس حركية وانه لا يناسب مستوى قدرات المتعلم(العقلية) وبالتالي يفوق قدراتهم، في

حين بالرجوع إلى شروط كتابة المناهج ووضعها، لابد أن يكون مراعيا لمستوى التلاميذ ويتماشى مع قدراتهم أي أن يكون نضج الطالب واهتماماته وخبراته موضع الاهتمام في اختيار محتوى المقرر الدراسي، ليستطيع بذلك الوصول إلى الأهداف والغايات المسطرة والتي تتمحور أساسا في إيصال المعارف والخبرات. وهو ما توصلت اليه دراسة **حمود طه(2004):** أن الكفايات تراعي وتقيس ميول وحاجيات ورغبات المتعلمين، كذلك تهتم بقدراتهم ومهاراتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم أي تهتم بواقع التلميذ المعيشي، وكذا تساعد (الكفايات) على تأقلم التلميذ أي مدى استجابة التلاميذ لهذا التغير الحاصل أي التحول من الأهداف إلى الكفايات.

3- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يخص الفرضية الثالثة" مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأنشطة الدراسية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

يظهر الاساتذة استجابات ايجابية فيما يتعلق بالمحور الثالث (الأنشطة الدراسية) في بعض البنود حيث قدرت نسبة الموافقة على البنود رقم (1)، (16)، (9)، (10)، (8)، (5)، (6)، (7)، (12) (13) (15). بنسب بلغت 53.4%، 41.1%، 50.4%، 43.6%، 66.5%، 46.6%، 43.2%، 64.8% .45.3%

57.6%، 42.8%، على التوالي فحسب الأساتذة الأنشطة الدراسية تثير انتباه المتعلم، وتشوقه لمزيد من البحث والتقصي عن المعارف، وهو الهدف الأساسي من اعتمادها إذا ما تم تنفيذها بشكل صحيح، حيث تدفعه نحو التعلم الذاتي، وتنمي مهارات التفكير لديه (العمليات العقلية العليا). فهي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، بان تتيح له فرص تنمية مهارات الاتصال، وتشجيعه على تطبيق المهارات المتعلمة وتنمي روح العمل الجماعي بين المتعلمين، حيث تسمح بتوظيف الوسائل التكنولوجية في التعلم، وهي قابلة لتنفيذها داخل وخارج المدرسة، فحسب **وعلي (2011)** أن أحسن

الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس ذلك إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال انجاز المشاريع وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو جماعي، وما يترتب عليها من تحفيز المتعلمين على العمل، واستثارة الدافعية لديهم كونهم يعون ما تحمله وضعية التعلم من معنى، لارتباطها بواقعهم المعاش واستغلال مكتسباتهم في المدرسة وخارجها، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة.

أما في البند رقم (17) نجد ان الأساتذة اتخذوا موقف الحياد بنسبة تقدر بـ 37.3%على أن الأنشطة الدراسية متنوعة بين الصفية واللاصفية.

في المقابل يظهر الأساتذة معارضة ورفض لبعض البنود وهي رقم (2)،(3)،(4)، (11)، (14) بنسب تقدر بـ 46.2%، 46.6%، 68.6%، 58.1%، 41.9% على التوالي، فحسب وجهة نظرهم الأنشطة الدراسية لا تتيح للتلاميذ فرص الابتكار، وغير مناسبة لمستوى قدرات المتعلم الجسمية والعقلية حيث لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا يوجد تناسق بين الأنشطة الصفية واللاصفية. وهو ما ينافي مواصفات النشاط الجيد حيث من المفروض انه يتيح للمتعلمين فرص التفكير والإبداع والابتكار بحيث يكون في مستوى نضج التلاميذ ويهدف الى تنمية جوانب شخصيتهم ليس فقط من الناحية العقلية وانما الجسمية كذلك، فتلميذ المرحلة الابتدائية يحتاج الى بناء المعارف وتنمية شخصيته في جميع المناحي وهذاما يضمنه المنهاج الجيد من خلال المحتوى الذي يقدمه، بحيث يراعي قدرات التلاميذ والفروق الموجدة بينهم، فكل متعلم منفرد بشخصيته له مؤهلات وخصائص تميزه عن الاخر والنشاط الجيد يجب ان يراعي مثل هذه الفوارق ويتنوع بين ما هو صفي وغير صفي ليصل بالتلميذ الى مستوى الكفاءة المطلوبة وبالتالي يحقق الجودة المنشودة.

4- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يخص الفرضية الرابعة" مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال طرائق وأساليب التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

يظهر الاساتذة استجابات ايجابية فيما يتعلق بالمحور الرابع (طرائق وأساليب التدريس) في بعض البنود رقم(1)، (2)، (3)، (6)، (9)، (10)، (11)، (12)، حيث قدرت بـ 39.8%، 59.3% 47.5%، 36.4%، 59.7%،54.2%، 47%، 60.2%، على التوالي فحسب الأساتذة أن طرائق وأساليب التدريس شاملة للموقف التعليمي حيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة اثناء عملية التعليم والتعلم، فهي مرنة وقابلة للتطوير وتتنوع بحيث يمكن استخدامها في مواقف عديدة، ترتبط بنواتج التعلم المستهدفة في المقرر الدراسي ومتناسقة مع أهداف المنهاج، حيث تحقق التفاعل بين المعلم والتلاميذ داخل غرفة الصف، وتتيح لهم فرصة المشاركة في عمليتي التعليم والتعلم، من خلال اثارة دافعيتهم لمزيد من التعلم والبحث، فالمقاربة بالكفاءات جاءت لتعطي المتعلم الحرية والاستقلالية في نهل المعارف وجعله مشاركا فيها من خلال اعتماد طرائق تدريس فعّالة ونشطة متمركزة حوله وبالتالي تدفعه للاكتشاف والتقصي وحل المشكلات ووضع الفروض والقياس والتجريب مثل طريقة الاستكشاف والتقصي، وطريقة حل المشكلات، وعمل مشروعات جماعية أو فردية من خلال طريقة المشروع، وتدعيم والتشجيع على التعلم الذاتي فهذه الطرق تساعد وتخدم وتتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات وتحقق أهدافها.

في المقابل يبدي الأساتذة معارضة لعدد من البنود وهي رقم (4)، (5)،(7)، (8)، (13)، (14) (15). بنسب بلغت على التوالي: 56.4%، 63.6%، 39.8%، 44.9%، 39%، 37.3%، 69.1% فحسبهم أنّ طرائق وأساليب التدريس لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وأن عدد التلاميذ يسمح

بتنويعها وهذا راجع الى اكتظاظ الأقسام حيث يفوق عددهم 30 تلميذ في الفصل الواحد، وكما هو متعارف عليه من الشروط الواجب الالتزام بها في تطبيق الاستراتيجيات النشطة والتي يكون المتعلم محورها والمفعل لها ان تتناسب وعدد التلاميذ للوصول الى الهدف المطلوب وهو تحصيل المتعلم للمعارف والكفاءة المطلوبة، كما يضيف الأساتذة ان هذه الطرائق والأساليب لا تتناسب مع المحتوى التدريسي، ولا تراعي خصائص المتعلمين المعرفية والوجدانية والحس حركية، فالإمكانات المتاحة بالمؤسسة لا تسمح بتنويعها. وهو ما ينافي مواصفات الاستراتيجيات والطرائق والأساليب الجيدة، وما توصلت اليه دراسة **Martial Dembélé/Clermont Gauthier (2004)** حول جودة التعليم وجودة التربية: أن هناك حاجة للتركيز على تدريب المعلمين ليكونوا قادرين للتغلب على أوجه القصور في التربية التقليدية، والتدريس بشكل أكثر فاعلية من خلال اعتماد البيداغوجيات النشطة، البيداغوجيات المنظمة بيداغوجية الاستكشاف والتقصي، التي أثبتت فاعليتها وكفاءتها في تحقيق الجودة، رغم وجود معيقات كثيرة تجعل من الصعب تنفيذها مثل اكتظاظ الأقسام، ضعف الإمكانيات المادية وضعف تكوين المعلمين...خصوصا في الدول الإفريقية والصحراء.

5- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يخص الفرضية الخامسة" مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الوسائل التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

يظهر الأساتذة استجابات ايجابية فيما يتعلق بالمحور الخامس (الوسائل التعليمية) في البنود التي تحمل رقم (2)، (3)، (4)، (6)، (7)، (8)، (10)، (13). بنسب بلغت 37.7%، 38.1%، 36% 42.8%، 53.8%، 44.9%، 41.9%، 42.8% على التوالي فحسب الأساتذة ان الوسائل التعليمية

تسهم في تحقيق الأهداف التربوية، فهي مناسبة لطبيعة موضوعات المحتوى كما انها تتناسب مع أساليب وطرائق التدريس المطبقة، وقادرة على تحقيق متعة التعلم للتلاميذ حيث تجذب انتباههم، وتنوعها يثير ويخاطب حواس المتعلم فكما هو متعارف عليه ان التعلم يحدث ويتم من خلال استعمال الفرد لحواسه فكلما اثاره موضوع ما وجذب انتباهه كلما كان تعلمه له افضل وخصوصا الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي والذي يقوم أساسا على التعلم بالحواس بالدرجة الأولى مراعاة لخصائص نموهم وقدراتهم، كما يضيفون ايضا بانها حديثة تواكب تطورات العصر، وبالتالي تتيح للمتعلم فرص الإبداع، فتحقيق الجودة لا يتم إلا في هياكل مريحة واسعة تخدم العلم ومصممة لذلك مزوده بما تستوجبه العملية التعليمة من كل المعدات الضرورية وحتى الكمالية، لذا تفترض جودة التدريس والبحث توافر بنية أساسية مادية كافية وحسنة التواؤم مع الاحتياجات المطلوبة.

في المقابل نجد رفض ومعارضة للأساتذة على بعض البنود وهي رقم(1)، (5)،(9)، (11) (12).بنسب بلغت على التوالي: 39.8%، 44.5%،42.4%، 47%، 44.9%. فمن وجهة نظرهم أن الوسائل التعليمية غير متناسقة مع الأهداف التربوية، فهي معقدة بالنسبة للمتعلم والمفروض والاصح ان تكون بسيطة ليستطيع التلميذ التعامل معها واتقانها وبالتالي تسهل له عملية التعلم، كما أنها لا تضيق هوة الفروق الفردية بين التلاميذ، ولا توفر الوقت والجهد لا للمعلم ولا للمتعلم. وهو ما يعارض الهدف والمغزى لوسائل التعليم فهي كل ما يستخدمه المعلم داخل حجرة الدرس لتيسر له نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلم بسهولة ووضوح، من أجهزة وأدوات، ومواد تعليمية، وأية مصادر أخرى داخل، وخارج حجرة الدرس بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول. وهذا طبعا يؤثر بالسلب على جودة التعليم فالوسائل التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بباقي مكونات منظومة المنهج فهي تتحدد على ضوء الأهداف وطبيعة المحتوى، وطبيعة المتعلم، كما أنها تؤثر في طرق التدريس، والنشاط المصاحب، وأساليب التقويم وتتأثر بها. وهوما توصلت اليه **دراسة حرقاس** فكثير

من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات التربوية التي انتهجتها الوزارة الوصية غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة في المؤسسات التربوية فالمقاربة بالكفاءات تحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات، وهو الأمر الذي صعب تطبيقها وتحقيقها.

6- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يخص الفرضية السادسة" مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال التقويم التربوي وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

يظهر الأساتذة استجابات ايجابية فيما يتعلق بالمحور الخامس (التقويم التربوي) في اغلب بنوده والتي تحمل رقم(1)،(2)،(5)،(6)،(7)،(16)،(13)،(14) بنسب تقدر على التوالي بـ 73.7% 73.6%، 61.9%، 67.8%، 80.1%،85.6%، 66.9%،81.4%، فحسبهم ان التقويم التربوي يساهم في إنماء الكفاءة عند المتعلم، فالوضعية الإدماجية تساعد المتعلم على توظيف المعارف بتعلم إدماجها والكفاءة لا تتحقق الا اذا ما تم ممارستها ويظهر ذلك من خلال القدرة على توظيف التلميذ ما تم تعلمه من معارف ومهارات في حل مشكلة تواجهه واجتياز العوائق بنجاح، كما يساعد على تفعيل التقويم الذاتي لدى المتعلم وهو افضل تقويم اذا ما تم ممارسته بالطريقة الصحيحة حيث يقوم به التلميذ بحد ذاته بإطلاق احكام تكون موضوعية على مهاراته ومعارفه وخبراته التي تم اكتسابها، اذ يصل الى مرحلة يستطيع فيها ادراك مكامن الخطأ والضعف لديه ومحاولة تصحيحها وعلاجها، ويعوّده على تحمل المسؤولية واكتساب الثقة بالنفس، لذلك يتعين على المعلم أن يشجع تلاميذته على تقويم أنفسهم بأنفسهم وذلك قصد المتابعة المستمرة والتلقائية لتعلماتهم، كما يساهم في تدعيم تعلمات التلاميذ، فالتقويم التشخيصي يسمح بالوقوف على موارد المتعلم القبلية التي تم اكتسابها سابقا، اذ يمثل عملية ترتبط بوضعيات انطلاق المناهج والدروس، ويقصد بها تفحص معالم هذه الوضعيات وتشخيصها بهدف

الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات بشان التعلم اللاحق، كما يزود التقويم التكويني المتعلم بالتغذية الراجعة حول مدى اكسابه وتحكمه في الكفاءات المكتسبة، حيث يتم أثناء عملية التعليم (وفي نهاية مهام تعليمية معينة) ويعد إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم بهدف إخبار التلميذ والمدرس حول درجة التحكم المحصل عليها، وتتبع مجهودات التلميذ واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها خلال تعلمه ويكشف عن نقاط القوة والضعف في تعلمات التلميذ، فهو يساير العملية التعليمية التعلمية من بدايتها حتى نهايتها(بدءا بالتقويم التشخيصي، ثم التقويم التكويني، ثم التقويم التحصيلي).كما يظهر الاساتذة استجابات ايجابية نحو البنود التي تحمل رقم (15)،(8)،(9) (10)، (11)، (12)، (4) بنسب بلغت على التوالي 77.1%، 67.8%، 50.8%، 50%،82.2% 67.8%، 40.7%، فالتقويم التربوي يوجه أعمال المعلم من خلال المعالجة البيداغوجية كما تحفز هذه الحصص المتعلم لبدل مزيد من الجهد والعمل، حيث يعد التقويم وفق استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات عنصرا من عناصر النسق التربوي لفعل التعليم والتعلم، وذو بعد بيداغوجي أساسي فيه فهو يشكل نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعلم ويمثل بوصلة للمعلم للتحكم في سيرورة الدروس وللمعارف المقدمة للتلميذ، ويكشف عن مكتسبات التلميذ بحيث يفيد المعلم في مراجعة الأهداف التي لم تتحقق عند التلاميذ وإعادة تدريسها بوسائل جديدة وأساليب متنوعة، أما الأهداف التي أتقنوها فقد ترشده الى ان يعيد تخطيطه كأن ينتقل إلى وحدة تعليمية غير التي خطط لها مسبقا، أو يتجاوزها أو يقلص حجمها الساعي، وليكون التقويم فعال يجب ان يشمل الجانب العقلي المتعلم والوجداني والحس حركي أي ان يحيط بجميع نواحي شخصية المتعلم، ولا يقتصر على الاختبارات التحصيلية فقط وانما يتنوع باستخدام وبالاعتماد على عدة طرق تهدف أساسا لقياس ما تم اكتسابه فعلا مثل الاختبارات، الشفوية والكتابية والأدائية أقوال وأفعال وتقويم هذه الأداءات على التدرج من الوضعيات الشفوية إلى الوضعيات الكتابية مرورا بالوضعيات الأدائية، والاعتماد على الملاحظة التي تتمثل في مراقبة سلوك المتعلمين

داخل المدرسة من خلال مؤشرات معينة ضمن وضعيات إشكالية يمكن أن تتخذ أشكالا متنوعة منها: إكمال الناقص، المساءلة، إعادة الترتيب، الفرز...الخ، والحرص على تطوير هذه الطرق والأساليب بغية قياس ما تم تعلمه بالضبط والوصول بالمتعلم الى اكتساب الكفاءات المطلوبة والمستهدفة، فلا يقارن المتعلم بغيره من التلاميذ وانما ما حققه من كفاءات فعلا. وهو ما يتفق ودراسة **مخلوفي علي ولكحل لخضر(2017)** حيث أظهرت ان لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

وفي المقابل يظهر الاساتذة معارضة على البند رقم(3)، بنسبة بلغت 50.4%، اذ يرون أن التقويم التحصيلي لا يقيس بدقة كفاءات المتعلم، فبالتأكيد لا يمكن قياس كفاءة من خلال وسيلة تقويم واحدة تعتمد أساسا على الحفظ والاسترجاع كما في البيداغوجيات السابقة وهو ما يزال للأسف يتم الاعتماد عليه في المدرسة الجزائرية لحد الساعة، وهو ما تم التوصل اليه من خلال دراسة **حرقاس(2009)** حيث مازالت المدرسة تركز على المعارف ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ وقوة الذاكرة، مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات.

خلاصة:

من خلال ما سبق وبناءا على النتائج المتحصل عليها والتي تظهر استجابات إيجابية لأفراد عينة البحث أي أساتذة التعليم الابتدائي نحو محاور الاستبيان المقدم اليهم حول موضوع مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والتي تمثلت في قبول وتحقق فرضيات الدراسة والتي مفادها أن:

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأهداف التربوية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال محتوى المواد الدراسية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأنشطة الدراسية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال طرائق وأساليب التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الوسائل التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال التقويم التربوي وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

كما تظهر نتائج التحليل للفرضيات الصفرية عن:

– قبول الفرضية الصفرية الاولى في شقها المتعلق بمحور: الأهداف التربوية، ومحتوى المواد الدراسية والوسائل التعليمية حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الاقدمية.

ورفضها في شقها المتعلق بمحور: الأنشطة التعليمية، طرائق وأساليب التدريس، والتقويم التربوي، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.

– قبول الفرضية الصفرية الثانية لأنها تحققت أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– وقبول الفرضية الصفرية الثالثة لأنها تحققت أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة.

وانطلاقا من النتائج المتوصل اليها نستخلص وننتهي الى قبول الفرضية العامة وهي: توجد مؤشرات للجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (تتمثل وتبرز من خلال الأهداف التربوية ومحتوى المواد الدراسية وكذا الأنشطة الدراسية، وطرائق وأساليب التدريس، وأيضا من خلال الوسائل التعليمية والتقويم التربوي.)

خاتمة

خاتمة:

يعد مفهوم الجودة من المفاهيم التي انتقلت من مجال الصناعة والمقاولاتية إلى مجال التربية والتعليم وتحديات العصر الحالي تفرض على النظام التربوي أن يتماشى ومخرجاته مع مفهوم الجودة وتبني معاييرها، وبالتالي فان الإصلاحات التربوية في الجزائر تحتاج إلى نظرة شاملة وكاملة تحيط بكافة الجوانب والمجالات (مدخلات– عمليات– مخرجات) تتجاوز أنصاف الحلول والترقيع، تتعدى البعد الكمي وتبحث عن الكيف والفاعلية والتميز والكفاءة، نظرة تجعل المتعلم محور اهتماماتها، قادر على بناء تعلماته وتطبيقها في الواقع بما يتناسب والسوق العالمية وترسيخ قيم وثقافة الجودة في كل تعاملاتنا اليومية وليس التربوية فقط، فالاستثمار لا يقتصر على الرأس المال فقط وإنما تعداه لاستثمار العقول والفكر، وهذا ما تبني عليه الدول الكبرى رهاناتها واظهر فاعليته ونجاعته اليوم. فقد أكدت دراسة اندرو وفرانسيس(**Andrew Taylor,frances Hill, 1993**)" أن المؤسسات التربوية سوف تحصد الفوائد الأساسية من إدخالها أنظمة الجودة في تنظيمها، بشرط وضع التخطيط للجودة في الاعتبار وتعهد الإدارة على تطبيق المبادئ الأساسية للجودة مع وجود تغير ثقافي ورؤية طويلة المدى" **(حافظ،2012، ص15)** وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لا تحيد عن هذه الأهداف بتكريسها لمنطق التعلم الهادف المبني على اكتساب الكفاءة والفاعلية، التعلم الذي يرادف حسن الفعل والتصرف، وباعتبار أن المنهاج بكل عناصره(الاهداف التربوية، محتوى المواد الدراسية، الانشطة التعليمية،اساليب وطرق التدريس، الوسائل والتقويم التربوي) هو وسيلة المدرسة لتحقيق غاياتها، ويقع عاتق تطبيقه على المعلم الذي يجب أن يمتلك المؤهلات المناسبة ليتمكن من التطبيق الفعلي له، فلا يهم مدى نجاعة وجودة أي منهاج تعليمي ما لم يقترن بالتطبيق السليم له من قبل القائمين على شؤونه وتوفير الشروط ومعايير الضرورية وتهيئة البيئة المناسبة وهو ماتوصلت إليه الدراسات السابقة رغم تبني المقاربة بالكفاءات بكل أهدافها ومساعيها وغاياتها إلا أن نقص التكوين جعل من واقع تطبيقها مجرد حبر على ورق، وأن هناك حاجة للتركيز على

تدريب المعلمين ليكونوا قادرين للتغلب على أوجه القصور في التربية التقليدية والتدريس بشكل أكثر فاعلية من خلال اعتماد البيداغوجيات النشطة، البيداغوجيات المنظمة بيداغوجية الاستكشاف والتقصي، التي أثبتت فاعليتها وكفاءتها في تحقيق الجودة، رغم وجود معيقات كثيرة تجعل من الصعب تنفيذها مثل اكتظاظ الأقسام، ضعف الإمكانيات المادية وضعف تكوين المعلمين. في حين توصلت نتائج الدراسة الحالية أنه توجد مؤشرات للجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تتمثل وتبرز من خلال الأهداف التربوية ومحتوى المواد الدراسية وكذا الأنشطة الدراسية، وطرائق وأساليب التدريس، وأيضا من خلال الوسائل التعليمية والتقويم التربوي، مايوحي بنجاعة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتنبؤ بإمكانية تحقيقها لنتائج ومردود جيد في تعلمات التلاميذ، إذا ما تم توفير لها جميع الشروط والأرضية المناسبة لتطبيقها حسب رأينا.

وفي هذا الإطار حاولنا اقتراح بعض التوصيات والتي من شانها أن تساهم في فتح آفاق جديدة للباحثين:

– تبني المقاربة بالكفاءات لأكثر من عقد من الزمن في المنظومة التربوية الجزائرية دون الوصول إلى الأهداف المطلوبة هو أمر يدعو للبحث فيه وعن الخلل أين يكمن؟

– تكوين جهاز متخصص لمراقبة الجودة الشاملة في التعليم بشكل دوري، وهذا الجهاز يكون قادر على التطبيق والتنفيذ والتقويم للمخرجات التعليمية المطلوبة وبشكل مستمر، مع تحديد وظيفة كل فرد في هذا الفريق.

– التغيير والتحسين في المناهج بما يتلائم ومبدأ الجودة بالتعليم، والاستفاذة من مبادئ الجودة ووضع خطط ومقترحات بناءا عليها لتطبيقها في الاطوار التعليمية كافة مع إيلاء التعليم الابتدائي اهتمام خاص.

– قبل تبني أي منهاج تعليمي وتطبيقه يستلزم إعداد وتكوين جيد للمعلمين في استخدام استراتيجيات ووسائل وطرق التدريس المتنوعة، وايضا كيفية تطبيق التقويم بتنويع اساليبه ووسائله، واستمرارية تدريبهم أثناء الخدمة مع التأكد على ضرورة تعاونهم لكي تحقق العملية التربوية أهدافها ويتم ذلك خلال الندوات الدورية واللقاءات وحلقات المناقشة والحوار وتبادل الخبرات.

– تقديم الدعم المادي للمؤسسات التربوية لتجهيزها بالوسائل البيداغوجية وتوفير بيئة مادية مساعدة على التدريس الجيد والتخفيض من اعداد التلاميذ في الاقسام.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

كتب:

- أبو النيل، محمود السيد(1987). الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، لبنان، بيروت: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- ابو النصر، مدحت محمد محمود(2015). *ادارة الجودة الشاملة استراتيجية كايزن اليابانية لتطوير المنظمات*. مصر: المجموعة العربية للنشر.
- أسليماني، العربي(2006). *الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية*. المغرب، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- أوحيدة، علي(2017). *التدريس بالكفاءات للمعلمين والأساتذة*، الجزائر: دار التلميذ للنشر.
- البادي، نواف محمد (2010). *الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الايزو*، الأردن: دار اليازوري للنشر.
- البربري، هند احمد الشربيني (2007).*الجودة في مدارس التعليم العام*. المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من:.https://poshukach.com
- بوكرمة، فاطمة الزهراء(2008). *الكفاءة مفاهيم ونظريات*.الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع.
- البيلاوي، حسن حسين(2006). الجودة الشاملة في التعليم: مؤشرات تميز ومعايير الاعتماد. الادن: دار المسيرة للنشر.
- بيومي، ضحاوي محمد ؛سلامة، عبد العظيم حسين(2009). *التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم*،مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- تركي، رابح(1989). *أصول التربية والتعليم*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.
- الترتوري، محمد عوض؛ القضاة، محمد فرحاة(2006). *المعلم الناجح (دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة)*. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

- تومي، عبد الرحمان (2008). *منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات(ط2)*.المغرب، وجدة، مطبعة الجسور.
- حاجي فريد(2006). *مقاربة مشروع المؤسسة تجويد الفعل التربوي وإعداد للحياة*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- حاجي فريد(2005). *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.
- حافظ، محمود محمد (2012). *مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية*. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الحارثي، إبراهيم احمد مسلم، (2014). *تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري للنشر.
- حمدان، محمد زياد (1985). ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة. الاردن: دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع.
- حمود، خضير كاضم (2000). *ادارة الجودة الشاملة*.الاردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- خليل، محمد الحاج(2006).*دليل المعلم الجديد والمتجدد في مهمات التعليم الاساسية*. عمان، الاردن: دار المجدلاوي للنشر.
- الدوسري، رشاد حماد(2009). *تقويم المعلم–مقارنة جديدة وأساليب حديثة–*، سوريا: دارى كيوان للنشر والتوزيع.
- الربعي، محمد بن عبد العزيز(2013). *مدخل لفهم جودة عملية التدريس المنهج– ادوار المعلم– مدخل التدريس–الجودة التعليمية*. الاردن،عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- رشوان، حسين عبد الحميد احمد(2016). *العلم والتعليم والمعلم*، مصر: مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

- الزيادات، محمد عواد؛ مجيد، شاكر سوسن (2007).*إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم*، الأردن، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- زيتون، كمال عبد الحميد(2003). *التدريس نماذجه و مهاراته*.الأردن: عالم الكتب للنشر.
- ساعاتي، امين(1991). *كتابة البحث العلمي*. المملكة العربية السعودية، المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت احمد؛ إبراهيم، عبد الله محمد(2014)، *المنهج المدرسي المعاصر*(ط7)، الأردن،عمان: دار الفكر للنشر.
- سعفان، محمد احمد؛ محمود، سعيد طه(2007). *المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة– التربية الخاصة*–الإرشاد النفسي.مصر: دار الكتاب الحديث للنشر.
- سلاطنية، بالقاسم؛ الجيلاني، حسان(2004). *مناهج البحث العلمي*.الأردن: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- السمالوطي، نبيل(1980).*المدرس والتحديث التربوي (دراسة في اجتماعيات التربية الإسلامية*)مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السمرائي، طارق عبد الحميد(2013). *الجودة التعليمية الحديثة*. الأردن: دار الابتكار للنشر.
- شلوف، حسين(2001). *في إيضاح الكفاءة ومركباته*، الجزائر: الجامعة الصيفية اللغة العربية وآدابها.
- شويطر، عيسى محمد نزال(2009).*إعداد وتدريب المعلمين*. الأردن: دار ابن الجوري للنشر والتوزيع.
- الصيفي، عاطف(2009). *المعلم وإستراتيجية التعليم الحديث*. الأردن: دار أسامة للنشر.
- طارق، عامر عبد الرؤوف (2008).*إعداد معلم المستقبل*. مصر: الدار العالمية للنشر.

- العامري، عبد الله (2009). *المعلم الناجح*، الاردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عبد الحي، رمزي احمد(2008). *الإدارة التعليمية والمدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة*. مصر، القاهرة: زهراء الشرق للنشر والتوزيع.
- عبيدات، سهيل احمد (2007). *إعداد المعلمين و تنميتهم*، الأردن: جدارا للكتاب، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- عبيد، جمانة محمد(2006).*المعلم إعداده تدريبه كفاياته*، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- عطا لله، احمد؛ زيتوني، عبد القادر؛ بن قناب، الحاج(2009). *تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.
- غريب، عبد الكريم (2011). *بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم*(ط2).المغرب: منشورات عالم التربية للنشر.
- عمارة، طلال(2015). *تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات "دليل عمل وسند تكويني"* الجزائر، عين مليلة: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- فاتحي، محمد(2004). *تقييم الكفايات*.المغرب: منشورات عالم التربية للنشر.
- فهيم، مصطفى (2002). *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام و رياض الأطفال –الابتدائي– الإعدادي(المتوسط)– الثانوي برؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي*. مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- الفاخري، سالم عبد الله سعيد (دس). *معايير جودة أداء المعلم في التعليم العام*. ليبيا: كلية جامعة الآداب سبها للنشر.

- القاسم، مجدي عبد الوهاب؛ الباز حسن،احلام(دت). نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية. مصر: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- كوافحة، تيسير مفلح(2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كوجاك، حسين كوثر(2001).*اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- منسي، محمد (1990). *علم النفس التربوي للمعلمين*، الاردن: دار المعرفة الجاعية للنشر والتوزيع.
- المهدي، مجدي صلاح طه(2007). *المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة*، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.
- النجار، فايز جمعة(2010). اساليب البحث العلمي منظور تطبيقي(ط2).الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الناشف، هدى محمود(2001).*استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة*، مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- نبهان، يحي محمد(2013). *التربية الحديثة والمعاصرة*.الأردن: دار جهينة للنشر والتوزيع.
- وعلي، محمد الطاهر(2011). *بيداغوجيا الكفاءات* (ط2)،الجزائر: دار الورسم للنشر والتوزيع. - وعلي، محمد الطاهر(2012).الوضعية الادماجية(ط2).الجزائر: دار الورسم للنشر والتوزيع.
- الورثان، عدنان احمد راشد(2008). *مشروع تطبيق الجودة الشاملة خطوة بخطوة*(ط2).المملكة العربية السعودية، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

- يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد(2009).*المدخل للمناهج وطرق التدريس*(ط1).مصر: سلسلة الكتاب الجامعي العربي للنشر.

مراجع اجنبية:

- Benbouzid .boubekeur(2006).L'approche par compétences dans l'école Algérienne. onps.
- Chapman david,adams don,2002**, The Quality of Education: Dimensions and Strategies**, Education in Developing Asia, Volume 5.
- -Doucet Christian(2013).la qualité. Algérie :ITCIS édition.
- Don Adams &Chapman David(2002) **The Quality of Education: Dimensions and Strategies,** Education in Developing Asia,Volume 5.
- Gauthier Clermont& Martial Dembélé (2004) . ***Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation*** : revue des résultats de Recherche. Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO.
- Glasser William.(1966).***L'école qualité.*** Québec .Canada **:**les édition logiques.
- Luciano, Jessica(2104). The Influence of Curriculum Quality on Student Achievement on the New Jersey Assessment of Skills and Knowledge (NJ ASK) Language Arts and Mathematics for Fifth-Grade Students in the Lowest Socioeconomic School Districts. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Education. Department of Education Leadership, Management and Policy Seton Hall University.
- Marku sBela,(2014). **Managing Curriculum Development and Enhancing Quality**. FIG Congress : Engaging the Challenges – Enhancing the Relevance .Kuala Lumpur, Malaysia16-21 p(1-14)
- Martial Dembélé/Clermont Gauthier (2004)**.** Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche. Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO.
- UNESCO(2005).éducation pour tous l'exigence de qualité.
- Xavier Roegiers (n.d). L'APC DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF Algérien. Récupéré de: file apc_algerie_070301.pdf /مقاربة///G:/ :

قواميس ومعاجم:

- جرجس، ميشال جرجس(2005). معجم *مصطلحات التربية والتعليم*، لبنان: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- حمدان، محمد(2006). معجم *ومصطلحات التربية والتعليم*، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- سمارة، نواف احمد؛ والعديلي، عبد السلام موسى(2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السيد، محمد علي(2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*.الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشحاتة، حسن؛ النجار، زينب(2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*، مصر: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
- فلية، عبده فاروق؛ الزكي، احمد عبد الفتاح(2004). معجم *مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا*.مصر، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

مقالات واوراق بحثية:

- الأمير، محمود؛ العوالمة، عبد الله (2010).درجة تطبيق معايير الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*،7 (1)،59-76

http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=44114

- البنا، رياض رشاد(2006). *ادارة الجودة الشاملة في التعليم*. [بحث مقدم] للمؤتمر التربوي العشرين حول التعليم الابتدائي جودة شاملة ورؤية جديدة. تم الاسترجاع من موقع:

http://dr-ama.com

- البربري، محمد أمين؛ بكيحل، عبد القادر(دت).*أسس تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية*. ورقة بحثية مقدمة للملتقى الدولي الخامس حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة بكلية العلوم الاقتصادية جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، الجزائر.تم الاسترجاع من موقع:

http://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads/2012/02

- البكر، محمد بن عبدالله (2001)، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات
- التربوية والتعليمية.*المجلة التربوية،15*(60)، 83-123 doi : 10.34120/0085-015-060-004
- بن تونس، الطاهر(2013). *مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي بالجزائر(الجانب النظري)*[بحث مقدم] ملتقى وطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.https://www.asjp.cerist.dz/en/article
- بن زيادة، محمد الهادي(2015).أهمية تطبيق أسس الجودة الشاملة في التعليم وأثرها على تطوير العملية التعليمية والتربوية في مجال الأنشطة البدنية والرياضية. *مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، 08*(2)، 25-33.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/16065

- بوساحة، نجاة؛ شرقي، رحيمة(2011). بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية.
- *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،3*(02)، 52-63.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/13752

- بوقزولة، وداد؛ بغول، زهير(2016). اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم. *مجلة ابحاث نفسية وتربوية*.(9)، 07-30.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/27446

- بوختامي، زهرة (2016). الكفاءات المهنية لمعلم عصري. *مجلة تاريخ العلوم*،(2)، 56-79.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/11982

- جاكاريجا كيتا، إسماعيل محمد زيد(2016). الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين. *مجلة دراسات وأبحاث*،*8*(25)، 358-333

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/1108 .

- حروش رفيقة (2014).محاولة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية في الجزائر. *مجلة علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة*، *2*(29)، 265-291.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/35545

- حبال، ياسين (2018). التعليم بالكفاءات ودوره في الرفع من التحصيل الدراسي من وجهة المعلمين. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية*،*9*، 330-349.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/65352

- حميدات، ميلود(2015).تطور المصطلح البيداغوجي من المدرسة الكلاسيكية إلى المدرسة الحديثة في ظل المقاربة بالكفايات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *7* (20)،

.116-101 https://www.asjp.cerist.dz/en/article/38846

خالدي، مسعودة(2017). نحو تفعيل مثمر لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .*مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*،*10* (02)، ص ص245-262.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33458

- خطوط رمضان، جلاب مصباح(2009). استراتيجية التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. *المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية*، *2*(1)، 200-216.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/99000

- زرارقة، فيروز مامي و زعبوب، سامية(2018). طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات. *مجلة تطوير العلوم،11*(2)، 64-74

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/69824

- سليم، نجيب (2015).الجودة في التعليم مفهومها ومعاييرها والياتها. تم الاسترجاع من موقع:

https://www.new-educ.com

- شوشان، زهرة وبغدادي، خيرة.(2011). المقاربة بالكفاءات في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،3*(2)،175-194.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/13759

- شيهاني، سهام؛ حمول، طارق (2010).*امكانية تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم العالي*.ورقة بحثية مقدمة للملتقى وطني حول ادارة الجودة الشاملة وتنمية اداء المؤسسة بكلية العلوم الاقتصادية والتسيير جامعة الطاهر مولاي سعيدة، الجزائر.تم الاسترجاع من :

https://ia801700.us.archive.org/

- شتوح، زهور(2018). المقاربة بالكفاءات قراءة في أصولها العلمية وإجراءاتها العملية. *مجلة جسور المعرفة.4*(01)، 170-185

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/44116

- العدواني، خالد مطهر(دت).الجودة الشاملة في التعليم تم الاسترجاع من موقع:

chrome-extension:http/

- علي، أكرم محمد احمد الحاج(2015).تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*،(11)، 07-16.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/81559

- العايب، نورة (جوان،2015). المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية،2*(1)،321-331.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2144/

- قاسم، امجد(2012).*الجودة الشاملة في التعليم تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها*. موقع منتدى كلية الحقوق جامعة المنصورة، مصر.تم الاسترجاع من موقع:

https://www.new-educ.com

- قيرع، فتحي(2017).المعلم والمقاربة بالكفاءات. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*،*10*(03). 225-201

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36734

- قوري، ذهبية(2013). *خصائص ومميزات الوضعية الإدماجية بالمقاربة ضمن التدريس بالكفاءات (الإدماج في كتاب اللغة العربية للسنوات للأولى ابتدائي نموذجا)*، [بحث مقدم] ملتقى وطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

- كنازة، محمد فوزي؛ خميري، سارة (2018). بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة ام البواقي*، *4*(3)، 196-209.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/51709

- لكحل، لخضر(2011).المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *3*(2)، 72-89.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/13754

- لعزيلي، فاتح(2013). التدريس بالكفاءات وتقويمها. *مجلة معارف*،(14)، 68-87.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/89517

- لعويجي، عمار(2013). تشخيص النقائص واقتراح البدائل، [بحث مقدم] ملتقى وطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، جمعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- معمر الدين، عبد القادر(2015). أهمية التكوين في أجرأة المقاربة بالكفاءات. *مجلة التعليمية،3*(7)، 144-151.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/28922

- معرف، مراد(2016).الممارسة التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 8*(26)، 1-11.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/40197

- مخلوفي،علي؛ لكحل، لخضر(2017). اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية 2*(07)، 39-64.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/34523 /

- موتح، نصيرة؛ عرعار،سامية (2017). دور المعلم في ظل نظام المقاربة بالكفاءات.مجلة تطوير العلوم الاجتماعية،10(1)،220-230.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33487

- نايت سليمان، طيب(2013). *تكامل العملية الإدماجية ومقاربة الكفاءات في إطار المستندات التربوية*،[بحث مقدم] ملتقى وطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف للأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

- هامل، مهدية (2017).دور المعلم في عملية التقويم بواسطة المقاربة بالكفاءات. *مجلة البحوث والدراسات*،*14*(02)، 399-414

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/27329

- هويدي، عبد الباسط (2015). الأصول النظرية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الإنسانية، 2*(4)، 122-132.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/81578

- ياحي، جمال(2015). متطلبات التدريس الواجب توفرها من وجهة نظر اساتذة التعليم الثانوي- دراسة ميدانية بثانويات مدينة مسيلة-. *مجله الحقيقة*،*16*(40)، 386-411.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/38582

أطروحات الدكتوراه:

- بشيري، زين العابدين(2016).الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات. (اطرحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية،جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر). تم الاسترجاع من موقع:

http://thesis.univ-biskra.dz/id/eprint/2780

- حرقاس، وسيلة(2010). *تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية :دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة*.(رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانة و العلوم الاجتماعية، جامعة منثوري، قسنطينة) تم الاسترجاع من موقع:

https://bu.umc.edu.dz/theses/psychologie/AHER3585.pdf

- حربي، سميرة (2011).*اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ*(اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتورا,في علم اجتماع التنمية بجامعة منتوري قسنطينة الجزائر) تم الاسترجاع من موقع:

https://mobt3ath.com/uplode/books/book-4131.pdf

- حمود، طه(2004). من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات بين النظري والتطبيق. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علوم التربية، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية جامعة الجزائر) تم الاسترجاع من موقع:

https://www.theses-algerie.com/

- رقاد، صليحة (2014). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: أفاقه ومعوقاته.(رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية كلية العلوم اقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة سطيف. الجزائر) تم الاسترجاع من موقع:

https://www.theses-algerie.com/

- عبد العال الزكي عبد العال عبد العزيز (2010).إدارة الجودة ودورها في بناء الشركات(رسالة

دكتوراه، الجامعة الافتراضية الدولية البريطانية والمركز الاستشاري البريطاني). تم الاسترجاع من موقع:

www.abahe.co.uk

- المسروري، ناصر بن سعيد بن ناصر(2015). بناء انموذج لمعايير الجودة الشاملة وقياس مدى توافرها في منهج التربية الإسلامية بسلطنة عمان.(اطروحة دكتوراه تخصص التربية في الاسلام،جامعة اليرموك) تم الاسترجاع من موقع:

http://thesis.mandumah.com/

-هويدي، عبد الباسط (2012).*الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات* (أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري.قسنطينة) تم الاسترجاع من موقع:

https://bu.umc.edu.dz/theses/sociologie/AHOU3641.pdf

الوثائق الرسمية:

- وزارة التربية الوطنية (2009).المرجعية العامة للمناهج.الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية(2011).منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- وزارة التربية الوطنية(2006). المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية(2004). المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التسيير التربوي والإداري.
- وزارة التربية الوطنية (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04.

الملاحق

الملحق رقم(1)

دليل المقابلة نصف موجهة

التعليمة:

أساتذة الافاضل:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه ل م د في علم النفس التربوي مقاربة بالكفاءات والموسومة بـ:

مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الاساتذة-دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية-لبلدية سكيكدة.

أرجو منكم أيها الأساتذة الإجابة على أسئلة المقابلة دون استثناء وبكل صدق لان نجاح الدراسة تتوقف على ذلك ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

أسئلة المقابلة:

1-ما مفهومك للجودة التربوية.....

2-حسب رأيك ماهي المعايير التي تحكم من خلالها على تحقق الجودة في المنظومة التربوية؟

3-ماهي مكونات وعناصر المنهاج التربوي؟ وهل تتحقق فيها الجودة المطلوبة؟ .....

4-هل تعتقد أن اعتماد التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يصل بالتلميذ للجودة؟ .....

5-ماهي الصعوبات التي واجهتك في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟ .....

6-ماهي المعوقات التي تحول دون وصول المنظومة التربوية للجودة في التعليم؟ .....

شكرا على حسن تعاونكم

الباحثة: دوش امينة

الملحق رقم (2)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سكيكدة 20اوت1955

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم: علم النفس

تخصص: علم النفس التربوي مقاربة بالكفاءات

المستوى: دكتوراه

استمارة بحث حول:

مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة
–دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية– بسكيكدة.

في إطار انجاز أطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي مقاربة بالكفاءات، أضع بين أيديكم أيها الأساتذة هذه الاستمارة راجية منكم الإجابة على كل بنودها دون استثناء وبكل صدق لان نجاح الدراسة تتوقف على ذلك ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

– الإجابة تكون بوضع علامة (X) أمام الإجابة.

من إعداد: **تحت إشراف الأستاذ:**

دوش أمينة شلابي زهير

السنة الجامعية:2020/2019

1- تساؤل الدراسة:

- هل توجد مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي ؟

2- فرضيات الدراسة:

- مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأهداف التربوية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

- مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال محتوى المواد الدراسية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

-مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأنشطة التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

-مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال طرائق وأساليب التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

-مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الوسائل التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

-مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال التقويم التربوي وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

-الفرضيات الصفرية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة.

3- الهدف من الدراسة:

– تهدف الدراسة للتعرف على مفهوم الجودة وتحديد مؤشراتها التربوية في بيداغوجيا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال تسليط الضوء على هذه الأخيرة وبالتحديد على الأهداف التربوية المسطرة ومحتوى المواد المدرسة والأنشطة التعليمية المنتهجة وكذا طرائق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المتعتمدة وعلى كيفية ممارسة التقويم وفق هذه المقاربة ومدى تطبيقها، وكيفيات تطبيقها كنظام داخل المؤسسات وبالتحديد في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة.

–الكشف على المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ومنها الاقدمية المؤهل العلمي والمادة المدرسة.

– التعرف على معايير الجودة التربوية للحكم على مدى تحققها في المدرسة الجزائرية.

البيانات الشخصية:

الأقدمية	1-5 سنوات	6-10 سنوات	11-15 سنة	أكثر من 16 سنة
المؤهل العلمي	معهد بيداغوجي	ليسانس	ماستر	دكتوراه
المادة المدرسة	لغة عربية		لغة فرنسية	

الاستبيان:

	البنود	موافق	محايد	غير موافق
المحور الأول: مؤشرات جودة الأهداف التربوية	**_ تتميز الأهداف التربوية بأنها:**			
	1- متناسقة مع محتوى المواد الدراسية.			
	2- تتماشى وقيم المجتمع.			
	3- الأهداف التربوية واضحة .			
	4- الأهداف الإجرائية قابلة للقياس.			
	5- تتناسب وحاجات المتعلم المعرفية.			
	6- تستهدف حاجات المتعلم الحس حركية.			
	7- تتناسب وحاجات المتعلم الوجدانية.			
	8- لا تصف الأهداف التربوية بالضبط ما يمكن للمتعلم القيام به.			
	9- تشجع على توظيف التقنيات الحديثة بكفاءة.			
	10- لا يوجد انسجام بين الوسائل التعليمية وأهداف المقرر.			
	11- تتلاءم مع الحجم الساعي المخصص.			

	12- تكامل الأهداف التربوية فيما بينها.			
	13- تحقق غاية مشتركة بين كل المواد. 14- تهدف لاكتساب التلميذ الاستقلالية.			
	15- تركز على دمج المكتسبات(المعارف).			
المحور الثاني: مؤشرات جودة محتوى المواد الدراسية	**_ يتميز محتوى المواد الدراسية بأنه:** 1- يترجم بصدق النواتج المستهدفة.			
	2- يتناول مواضيع تتماشى ومجريات العصر.			
	3- يتميز بالتكامل الرأسي للمعرفة.			
	4- يتميز بالتكامل الأفقي للمعرفة.			
	5 – كل خبرة جديدة فيه مبنية على خبرات سابقة.			
	6- يراعي النمو النفسي للمتعلم.			
	7- يتميز بالتسلسل المنطقي للمعارف.			
	8- ترتبط المعارف النظرية فيه بالتطبيق الفعلي (وظيفية المعرفة).			
	9- يتميز بالمرونة (إمكانية تعديله طبقا للمستجدات).			
	10- يشبع حاجات المتعلم المعرفية.			
	11- يشبع حاجات المتعلم الوجدانية.			
	12- يشبع حاجات المتعلم الحس حركية.			
	13- يرتبط بكل مجالات الحياة للمتعلم.			
	14- يتميز بسهولة التطبيق.			

	15- سلامة وبساطة لغة عرض موضوعات المحتوى.			
	16- مدعمة بصور ورسوم توضيحية كلما تطلب الأمر.			
	17- يناسب مستوى قدرات المتعلم(العقلية).			
	18- تناسق ألوان الصور والرسوم بمطبوعات المحتوى.			
المحور الثالث: مؤشرات جودة الأنشطة الدراسية	**_تتميز الأنشطة التعليمية بأنها:** 1- تثير انتباه المتعلم.			
	2- تتيح لهم فرص الابتكار.			
	3-مناسبة لمستوى قدرات المتعلم الجسمية.			
	4- مناسبة لمستوى قدرات المتعلم العقلية.			
	5- تتيح فرص تنمية مهارات الاتصال للتلميذ.			
	6- تشجع على تطبيق المهارات المتعلمة.			
	7- تنمي روح العمل الجماعي بين المتعلمين.			
	8- تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.			
	9- تدفع المتعلم نحو التعلم الذاتي.			
	10- تنمي مهارات التفكير (العمليات العقلية العليا).			
	11- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.			
	12- تتيح فرص التدريب على اكتساب المهارات العملية.			
	13- تسمح بتوظيف الوسائل التكنولوجية في التعلم.			

	14- يوجد تناسق بين الأنشطة الصفية واللاصفية.			
	15- قابلة لتنفيذها داخل وخارج المدرسة.			
	16- تشوق المتعلم لمزيد من البحث والتقصي عن المعارف.			
	17- متنوعة بين الأنشطة الصفية واللاصفية.			
المحور الرابع: مؤشرات جودة طرائق وأساليب التدريس	**تتميز طرائق وأساليب التدريس بأنها:**			
	1-شاملة للموقف التعليمي(حيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة).			
	2-مرنة (قابلة للتطوير)حيث يمكن استخدامها في مواقف عديدة.			
	3-ترتبط بنواتج التعلم المستهدفة .			
	4- تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.			
	5-عدد التلاميذ يسمح بتنويعها في التدريس.			
	6- متناسقة مع أهداف المنهاج.			
	7- متناسبة مع المحتوى التدريسي.			
	8-مناسبة لخصائص المتعلمين المعرفية.			
	9- تتنوع استخدام هذه الطرق والأساليب.			
	10-تحقق التفاعل بين المعلم والتلاميذ.			
	11- تثير دافعية التلميذ لمزيد من التعلم.			
	12- تتيح الفرصة لمشاركة التلميذ في عمليتي التعليم والتعلم.			
	13- الإمكانات المتاحة بالمؤسسة تسمح بتنويعها.			
	14- مناسبة لخصائص المتعلم الوجدانية.			
	15- مناسبة لخصائص المتعلم الحس حركية.			
المحور الخامس: مؤشرات جودة الوسائل	**تتميز الوسائل التعليمية بأنها:**			
	1- متناسقة مع الأهداف التربوية.			
	2- تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.			
	3- مناسبة لطبيعة موضوعات المحتوى.			
	4- تتناسب مع أساليب وطرائق التدريس المطبقة.			

التعليمية	5- بسيطة وغير معقدة بالنسبة للمتعلم.			
	6- قادرة على تحقيق متعة التعلم للتلميذ.			
	7- تجذب انتباه المتعلم .			
	8- متنوعة حيث تخاطب حواس المتعلم.			
	9- تضيق هوة الفروق الفردية بين التلاميذ.			
	10- حديثة حيث تواكب تطورات العصر.			
	11- توفر الوقت والجهد للمعلم.			
	12- توفر الوقت والجهد للمتعلم.			
	13- تتيح للمتعلم فرص الإبداع.			
المحور السادس: مؤشرات جودة التقويم التربوي	**_ يتميز التقويم التربوي بأنه:** 1- يساهم في إنماء الكفاءة عند المتعلم.			
	2- التقويم التكويني يزود المتعلم بالتغذية الراجعة.			
	3- التقويم التحصيلي لا يقيس بدقة كفاءات المتعلم.			
	4- يقتصر على مقارنة المتعلم بغيره وليس ما حققه من كفاءات.			
	5- يساعد على تفعيل التقويم الذاتي لدى المتعلم.			
	6- يساهم في تدعيم تعلمات التلاميذ.			
	7- تساعد الوضعية الإدماجية المتعلم على توظيف المعارف بتعلم إدماجها.			
	8- يشمل الجانب العقلي المتعلم .			
	9- يشمل الجانب الوجداني للمتعلم.			
	10- يشمل الجانب الحس حركي للمتعلم.			
	11-لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية فقط.			

	12- حصص المعالجة تحفز المتعلم لبدل الجهد والعمل.			
	13- يساير التقويم العملية التعليمية التعلمية بجميع مراحلها.			
	14- يكشف عن نقاط القوة والضعف في تعلمات التلميذ.			
	15- يوجه أعمال المعلم من خلال المعالجة البيداغوجية.			
	16- يسمح التقويم التشخيصي بالوقوف على موارد المتعلم القبلية.			

مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة

–دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية– بسكيكدة.

ملخص:

هدفت الدراسة للتعرف على مفهوم الجودة وتحديد مؤشراتها التربوية في بيداغوجيا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وبالتحديد في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، باستخدام المنهج الوصفي وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة تم تطبيق الاستمارة المكونة من 94 بند مقسم الى 06 محاور وفق سلم ثلاثي (موافق، محايد، غير موافق)، على عينة قدرت بـ 236 استاذ، حيث تم التوصل الى: قبول الفرضية العامة وهي: توجد مؤشرات للجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأهداف التربوية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال محتوى المواد الدراسية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الأنشطة الدراسية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال طرائق وأساليب التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال الوسائل التعليمية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– مؤشرات الجودة التربوية تبرز من خلال التقويم التربوي وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

– قبول الفرضية الصفرية الاولى في شقها المتعلق بمحور: الأهداف التربوية، ومحتوى المواد الدراسية، والوسائل التعليمية حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الاقدمية.

ورفضها في شقها المتعلق بمحور: الأنشطة التعليمية، طرائق وأساليب التدريس، والتقويم التربوي، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير الاقدمية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين اساتذة التعليم الابتدائي نحو مؤشرات الجودة التربوية في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعزى لمتغير المادة المدرسة.

الكلمات المفتاحية: المؤشرات، الجودة التربوية، المقاربة بالكفاءات، الاساتذة، التعليم الابتدائي.

Educational quality indicators in the competence-based teaching pedagogy in the Algerian school from the teachers view

A field study in primary schools – Skikda

Abstract:

The study aimed to identify the quality concept and determine its educational indicators in the teaching pedagogy with the competence-based approach, precisely in the primary education from the teachers' view by using the descriptive method. In order to validate the study hypotheses, a form has been applied consisting of **94** items, divided into **06** themes according to a triple scale (agree, neutral and disagree) in a sample of **236** teachers. The conclusion has been reached is**:** accepting the general hypothesis which is**:** there are educational quality indicators in the competence-based teaching pedagogy in the Algerian school from the primary education teachers' view.

- The educational quality indicators stand out through educational objectives according to the competence-based teaching pedagogy from the primary education teachers' view.
- The educational quality indicators stand out through the school subjects' content according to the competence-based teaching pedagogy from the primary education teachers' view.
- The educational quality indicators stand out through educational activities according to the competence-based teaching pedagogy from the primary education teachers' view.
- The educational quality indicators stand out through teaching methods and techniques according to the competence-based teaching pedagogy from the primary education teachers' view.
- The educational quality indicators stand out through educational means according to the competence-based teaching pedagogy from the primary education teachers' view.
- The educational quality indicators stand out through the educational evaluation according to the competence-based teaching pedagogy from the primary education teachers' view.
- Accepting the first null hypothesis in its part concerning these themes**:** educational objectives, school subjects' content and educational means hence there are no statistically significant differences at the significance level of **0.05** between primary education teachers

towards educational quality indicators in the competence-based teaching pedagogy according to the seniority variable.

– Rejecting the null hypothesis in its part concerning these themes: educational activities, teaching methods and techniques and the educational evaluation, hence there are statistically significant differences at the significance level of **0.05** between the primary education teachers towards educational quality indicators in the competence-based teaching pedagogy according to the seniority variable.

– There are no statistically significant differences at the significance level of **0.05** between primary education teachers towards educational quality indicators in competence-based teaching pedagogy according to the educational qualification variable.

– There are no statistically significant differences at the significance level of **0.05** between primary education teachers towards educational quality indicators in competence-based teaching pedagogy according to the subject taught variable.

Keywords: Indicators, educational quality, competence-based approach, teachers and the primary education.

Les indicateurs de la qualité pédagogique dans la pédagogie par compétences à l'école algérienne du point de vue des enseignants.

Une étude sur le terrain aux écoles primaires-Skikda

Résumé :

L'étude visait à identifier le concept de la qualité et déterminer ses indicateurs pédagogiques dans la pédagogie basée sur l'approche par compétences, précisément dans l'enseignement primaire du point de vue des enseignants en utilisant la méthode descriptive. Pour valider les hypothèses de l'étude un questionnaire a été appliqué, constitué de **94** articles; divisé en **06** thèmes selon une échelle de mesure de 3 points (pour, neutre et contre) sur un échantillon de **236** enseignants, le résultat était : l'acceptation de l'hypothèse générale qui est la suivante : il existe des indicateurs de la qualité pédagogique dans la pédagogie par compétences à l'école algérienne du point de vue des enseignants du cycle primaire.

- Les indicateurs de la qualité pédagogique se démarquent à travers les objectifs pédagogiques selon la pédagogie par compétences du point de vue des enseignants du cycle primaire.
- Les indicateurs de la qualité pédagogique se démarquent à travers le contenu des matières scolaires selon la pédagogie par compétences du point de vue des enseignants du cycle primaire.
- Les indicateurs de la qualité pédagogique se démarquent à travers les activités scolaires selon la pédagogie par compétences du point de vue des enseignants du cycle primaire.
- Les indicateurs de la qualité pédagogique se démarquent à travers les méthodes d'enseignement selon la pédagogie par compétences du point de vue des enseignants du cycle primaire.
- Les indicateurs de la qualité pédagogique se démarquent à travers les outils didactiques selon la pédagogie par compétences du point de vue des enseignants du cycle primaire.
- Les indicateurs de la qualité pédagogique se démarquent à travers l'évaluation pédagogique selon la pédagogie par compétences du point de vue des enseignants du cycle primaire.
- Acceptation de la première hypothèse nulle dans sa partie concernant ces thèmes : les objectifs pédagogiques, le contenu des matières scolaires, les outils didactiques car il n'existe pas des différences statistiquement significatives au niveau de signification **0.05**

entre les enseignants du cycle primaire vers les indicateurs de la qualité pédagogique dans la pédagogie par compétences selon le variable de l'ancienneté.

– Le rejet de l'hypothèse nulle dans sa partie concernant : les activités scolaires, les méthodes d'enseignement et l'évaluation pédagogique car il existe des différences statistiquement significatives au niveau de signification **0.05** entre les enseignants du cycle primaire vers les indicateurs de la qualité pédagogique dans la pédagogie par compétences selon le variable de l'ancienneté.

– Il n'existe pas des différences statistiquement significatives au niveau de signification **0.05** entre les enseignants du cycle primaire vers les indicateurs de la qualité pédagogique dans la pédagogie par compétences selon le variable de la qualification académique.

– Il n'existe pas des différences statistiquement significatives au niveau de signification **0.05** entre les enseignants du cycle primaire vers les indicateurs de la qualité pédagogique dans la pédagogie par compétences selon le variable de la matière enseignée.

Les mots clés : Les indicateurs, la qualité pédagogique, l'approche par compétences, les enseignants et l'enseignement primaire.