آفاق فكرية
ص. ص. 131 - 162
رت م د :2353 - 0367
رت م د إ: 2602-5507

أثر سياسة التوظيف في قطاع التربية على فاعلية الاصلاح التربوي في الجزائر

The impact of the recruitment policy in the education sector on the effectiveness of the educational reform in Algeria

ط د. عتيق ايمان [1] *، د. فكروني زاوي [2]

[1] جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس (الجزائر)، atigim067@gmail.com

[2] جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس (الجزائر)، zaoui.fekrouni@univ-sba.dz

تاريخ الاستلام: 2020/11/16 تاريخ القبول: 2020/12/16 تاريخ النشر: 2020/12/30

ملخص: من المعلوم أن المعلم له دور جوهري لا غنى عنه في سيرورة التعليم، فهو من يخطط ويرشد ويُقوم ويُقيم، بناء على ماذا تعلم والطرائق المستخدمة والضرورية لعملية التدريس، وهذه القرارات تستند إلى عدد من المعارف السابقة، تشمل تحديد الأهداف ومعرفة الموضوعات ونظريات التعلم والدافعية وقدرات وحاجات التلاميذ، لكن في الجزائر، تبعا لسياسة التشغيل المتبعة من طرف الحكومة، فتح مجال التوظيف في التربية والتعليم أمام كل التخصصات الجامعية تقريبا، بغض النظر عن قربها أو بعدها عن حقل التربية، إضافة إلى مستوى التكوين الخاص بخريجي الجامعات الوطنية، وبتالي فإن سياسة التوظيف هاته تتنافى مع جوهر ومبدأ مهنة التعليم والتربية.

في ظل هذه المفارقة يندرج موضوع هذا المقال، حيث حاولنا تبيان أثر التخصص القاعدي للمعلم الجديد وتكوينه الجامعي على فاعليته البيداغوجية والتربوية. فجاءت هذه الدراسة بشقيها النظري والميداني كمحاولة للإجابة عن تساؤلات تتعلق بمدى أداء المعلمين الجدد من خرجي التخصصات البعيدة عن التربية وحقولها لمهامهم التربوية والبيداغوجية المحددة في المقاربة بالكفاءات، ومقارنتها بأداء المعلمين الجدد من خريجي التخصصات القربية من مجالات التربية، معتمدين على المنهج المقارن ومسلحين في ذلك بشبكة ملاحظة تم صياغتها وتحديد مؤشراتها وفق الادبيات النظرية والتطبيقية للمقاربة بالكفاءات،

كلمات مفتاحية: المعلم، المهام البيداغوجية، الاصلاح التربوي، المقاربة بالكفاءات.

Abstract: There is no doubt that the teacher plays a fundamental role in the teaching process, since it is he who plans, guides, and evaluates, based on teaching methods. These decisions are based on a number of prior knowledge, including goal setting, subject knowledge, learning theories, motivation, abilities and student needs. However, in Algeria, according to an employment policy advocated by the government, recruitment in the national education sector is open to almost all university disciplines, regardless of their proximity or distance from the field of education. Also, this policy is incompatible with the essence and principle of the teaching and education profession.

It is in the light of this paradox that the subject of our article fits. We have tried to show the effect of the new teacher's academic specialty on his pedagogical and educational effectiveness. We carried out this study, both on theoretical and practical aspects, as an attempt to answer questions related to the extent of the pedagogical performance of new teachers with university degrees distant from education and its fields, while at the same time. comparing the teaching performance of new teachers with university degrees related to education and its fields. To do this, we relied on an observation grid formulated and defined in accordance with the theoretical literature of the skills-based approach.

Keywords: the teacher, Educational tasks, Educational reform , skills-centred approach.

* المؤلف المرسل.

مقدمة:

لا يختلف اثنان أن المعلم يضطلع بأدوار مهمة في نجاح العملية التعلمية وتحقيق أهدافها، ذلك لأنه دائما في مقدمة العوامل التي يتوقف عليها هذا النجاح، من أنظمة ومناهج، ومستلزمات بيداغوجية وبنى تحتية، ذلك لأن هذه العوامل لا معنى لها إن لم تجد معلم كفء وفعال، قادر على تفعيلها وتوظيفها توظيفا مناسبا، بما يتوافق ومتطلبات الفعل التعليمي الهادف. فالمعلم هو الذي يبعث فيها الروح و يجسد أثرها وقيمتها، لأنه هو الذي يستطع أن يضفي على المنهج والكتاب والمعارف وغيرها من الوسائل ما يكمل نقصها إذا كان ثمة نقص، ويزيد من كفايتها إذا كانت تحتاج إلى المزيد من الكفاية، ولأن الوسائل الأخرى قد تكون في أعلى درجات الجودة وقد تهبط على يده، أو توجه توجيها سيئا، أو تهمل ولا تستخدم، فقد أثبتت الكثير من المحاولات التي بذلت لتطوير العملية التعليمية فشلها، لأنها ارتطمت عند التنفيذ بصخرة المعلم غير القادر، الذي لم يتم إعداده لمواجهة رهانات التربية المسطرة. فأهمية تكوين المعلم أصبحت جوهرا أوليا في تطور وتقدم أي نظام تربوي، كما أن للتكوين الجيد وللتوظيف الفعال اثر اجابي على فاعلية العملية التعليمية، حيث يمثل المعلمين اكبر المداخلات البشرية للتعليم بعد التلاميذ، ولذلك فإن نجاح أي إصلاح أو تجديد في النظام التربوي متوقف على مدى اعدادهم وطبيعة مشاركتهم فيه.

يرى العديد من الباحثين أمثال "ميلاري Mialaret" أن نجاح مستوى التعليم يتوقف إلى حد كبير على تكوين المعلمين علميا و مهنيا، فالمعلمون الأكفاء المكونين جيدا هم الذين يصنعون المدارس الجيدة، من ثمة فإن عملية التكوين ترتكز على أسس ومبادئ، بقدر ما تكون هادفة وعقلانية يكون التوظيف مجديا. لكن الوضع في الجزائر مختلف بعض الشيء، فتبعا لسياسة التشغيل المتبعة من طرف الحكومة الجزائرية، فتح مجال التوظيف في التربية والتعليم أمام كل التخصصات الجامعية تقريبا، بغض النظر عن قربها أو بعدها عن حقل التربية، إضافة إلى مستوى التكوين الخاص بخرجي الجامعات الوطنية، وبتالي فإن سياسة التوظيف هاته تتنافى مع جوهر و مبدأ مهنة التعليم والتربية. فسياسية التشغيل في بلادنا حولت قطاع التربية إلى قطاع لامتصاص البطالة بين الجامعيين، بغض النظر عن أثر ذلك على مستقبل الاجيال القادمة، ولا على فاعلية الاصلاح التربوي ذاته، ولعل فتح ابواب التوظيف في مرحلة التعليم الابتدائي أمام كل التخصصات الجامعية تقريبا مهما كان نوعها ومهما كان قربها من بعدها عن مجالات التربية والتعليم، له اثره الكبير على مخرجات المدرسة الابتدائية، التي هي اساس النظام التربوي ولبنته.

1. الاطار النظري:

1.1. الجانب المنهجي والمفاهيمي

1.1.1. الاشكالية:

عرف قطاع التربية الوطنية إعادة هيكلة كبيرة تبعا للرهانات السياسية والاجتماعية، حيث أصبح منذ اكثر من عشريتين آلية سياسية لامتصاص العدد الهائل لخريجي التكوين الجامعي بعدما كان آلية لتحقيق تربية نوعية بما يخدم أهداف التنمية. فقد كان لوقت قريب التوظيف فيه مقتصرا على بعض التخصصات الجامعية، خاصة ما تتصل بالتربية والتعليم لكنه تبعا للسياسة التشغيل المنتهجة من طرف الحكومات المتعاقبة ،فتح التوظيف في هذا القطاع لكل التخصصات بما فيها تلك التي لا تتصل مباشرة بعالم التربية والتكوين مثل التاريخ، الآدب، علوم التسيير، علم المكتبات وغيرها من التخصصات. وهو ما يتنافى مع مبادئ و الاهمية الحيوية للتربية ذاتها.

صحيح أن الوزارة الوصية اعتمدت على مبدأ التكوين أثناء الخدمة، لكن في الواقع أن فاقد الشيء لا يعطيه، فكيف يمكن أن يكتسب المعلم الكفاءات والمهارات اللازمة للتعليم، بدون معارف سابقة وأساسية للتربية ورهاناتها، خاصة في ظل الاصلاحات الاخيرة التي اعتمدت منهاج المقاربة بالكفاءات، والذي يتطلب تحقيقه امتلاك المعلمين لمعارف ومؤهلات متكاملة للعملية التعلمية و التعليمية. خاصة ما تعلق بالمهارات والمؤهلات البيداغوجية والتربوية التي تسمح للمعلم بأداء وإدارة مهامه بفاعلية في مختلف المواقف التعلمية واستخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى. وهي المهارات والمؤهلات التي لا يمكن لبعض التخصصات الجامعية أن تقدمه لخرجيها. فالمعلم داخل الغرفة الصفية لابد له وأن يعتمد على مجموع المعارف التي تحصل عليها أثناء تكوينه الجامعي، فهذه الأخيرة لا تكتسب حيويتها إلا من خلال مؤهلاته وخبراته المتخصصة في المجال. وانطلاقا من هذه المفارقة يندرج موضوع الدراسة، حيث حاولنا الاجابة عن التساؤل التالي: ما هو أثر التخصص الجامعي للمعلم الجديد على فاعلية أداء مهامه البيداغوجية والتربوية ؟

2.1.1. الفرضيات:

إن التخصص القاعدي للمعلم الجديد وتكوينه الجامعي يؤثر على فاعليته البيداغوجية والتربوية. فكلما كان التخصص الجامعي للمعلم الجديد أقرب إلى حقول التربية كلما كان أكثر فاعلية في أداء مهامه. وقد فرعنا الفرضية العامة إلى الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

- يؤثر تخصص وتكوين المعلم على فاعليته في أداء مهامه البيداغوجية.
- يؤثر تخصص وتكوين المعلم على فاعليته في أداء مهامه التربوية.

3.1.1. أهداف الدراسة:

- تبيان أثر سياسة التشغيل المتبعة على المنظومة التربوية.
- إبراز أهمية التكوين في العملية التربوية.
- تبيان أثار مبدأ التكوين أثناء الخدمة على المنظومة التربوية.

4.1.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة مثلها مثل باقي الدراسات التي لم تنطلق من العدم في التعرف على مدى تأثير التخصص الجامعي للمعلم على فاعليته في أداء المهام المنوطة به والتي لا تقوم على ارتجال دروس ولكنها ترتكز على ضبط وتسوية سيرورة التعلم، وعلى بناء مشكلات متزايدة التركيب والتعقيد، كما تتطلب منه استعمال معارف أساسية في علوم التربية أو العلوم القريبة منها في ممارساته المهنية. ومن هنا تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالتكوين الاكاديمي للمعلم بقدر الاهتمام بالتكوين البيداغوجي.
- تناولها لمدى تأثير التخصص الجامعي للمعلمين على فاعليتهم و كفايتهم المهنية.
- تسليط الضوء على مدى أهمية الكفاءات الاكاديمية في التدريس.

5.1.1. تحديد المصطلحات:

ان عملية تحديد المصطلحات لها أهمية قصوى في بناء البحث. وتحديدها بدقة يعد بمثابة السكة التي يسير وفقها البحث. فهي تصورات مجردة لا تكتسب معناها إلا من خلال ظواهر تتحقق في الواقع.

أولا / التخصص:

يقصد به تقسيم المعرفة إلى فروع مستقلة عن بعضها البعض تحددها الجوانب المختلفة لكل مجال معرفي ويقصد به أيضا تحليل تخصصي من خلال عمليتي التعليم والبحث لمادة أو مسألة معينة تتكون من موضوعات متجانسة [1].

أما التخصص الجامعي فهو ما يختاره الطالب في المرحلة الجامعية من توجهات علمية تحدد مسار حياته العلمية والعملية، وهذا الاختيار يجب أن يتوافق مع قدراته ومواهبه الذاتية، وأن لا يكون اختياره نتيجة الإكراه من أي جهة كانت، لأن من أسباب الفشل في الدراسة إجبار النفس وإكراهها على توجيه لا يتوافق مع قدراتها وميولاتها واستعداداتها و طموحاتها الذاتية [2].

ثانيا / المعلم:

هو أساس العملية التعليمية والركيزة المتينة التي تستند إليها المدرسة، وأداؤها الناجح في ايصال المعرفة، وأداؤها الناجح في إيصال المعرفة وتربية النشء يحدد كفاءته ومؤهلاته.[3]

يُعرف بأنه المربي الذي يقوم بتدريس التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ويركز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعلمية. بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي. كما عرفه "فيليب جاكسون Philipe Jackson" أنه صانع القرار يفهم طلبته ويتفهمهم، قادرا على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل و يعرف متى يعمل.[4] المعلم يكون متخصصا في المجال التربوي ويكون قد خضع لتجارب عديدة في حقل التربية والتعليم، وأصبح يمتلك موهبة وقدرة وكفاية تؤهله ليكون مربيا ناجحا.[5]

ثالثا / مهام المعلم:

للمعلم مجموعة من المهام تجسد مدى استيعابه الكامل لحقيقة العملية التربوية والتعليمية وأهدافها وهي مهام تمكنه من التأثير الإيجابي في الطلاب وفقا للأهداف المقررة. ولكي يكون أداءه لها فعالا "يجب من امتلاكه لمعلومات ومفاهيم أساسية في علم النفس التربوي كالطفولة والمراهقة والفروق الفردية ونظريات التعلم" [6].

أ / المهام البيداغوجية:

هي كل ما يقوم به المعلم خلال الحصة الدراسية من خطوات تطبيقية للدرس مبتدئا بالتمهيد ومرورا بالإجراءات التعليمية التعلمية مستخدما الوسائل التعليمية المناسبة وأساليب التقويم المناسبة والتعزيز ومنتهيا بغلق الدرس من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة [7].

- تحقيق الضوابط الأخلاقية من خلال ترسيخ الجوانب الأخلاقية لدى المتعلم.

- إرشاد الطلاب إلى كيفية الدراسة الصحيحة وكيف يتعامل الطلاب مع المنهاج المدرسي.
- توعية الطلاب إلى كيفية التعامل مع الاختبارات المدرسية وكيف يمكنهم التغلب على عوامل الخوف والقلق.
- ترغيب الطلبة في العلم والتعلم وذلك من خلال ترغيبهم فيه والسعي إلى اكتسابه.
- استغلال المواقف المختلفة التي تحدث داخل الصف أو داخل المدرسة من أجل توجيههم إلى الأخلاق الفاضلة والعادات الجيدة.
- تنويع الطرائق التي سيتناول المحتوى التعليمي بها، وذلك من أجل مراعاة الفروق الفردية في قدرات الطلاب.
- تخطيط وتحليل للمهام الأكاديمية أو المهارات العقلية التي تتطلبها الوضعية البيداغوجية مثل اختيار الوسائل التعليمية المناسبة واختيار أسلوب الدرس والعرض والشرح. اختيار مجموعات الحوار والنقاش الفعال، اختيار أساليب حل المشكلات والقيام بالمشاريع.
- مراقبة وتقويم ظاهر التعلم نفسه في إطاره العام مقارنة بالأهداف المتوخاة.

ب/ المهام التربوية:

تتمثل مهام المعلم من الناحية التربوية بالتدريس كمهنة من حيث لها أصول نظرية وعلمية وتطبيقية وممارسة، ولأدائها يجب أن يكون المعلم على دراية بالنظريات والأفكار والمفاهيم التربوية والنفسية والمهارات اللازمة لتدريس مادة التخصص [8].

ويمكننا حصر المهام التربوية للمعلم في ما يلي:

- إكساب التلميذ المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية.
- تنمية التلميذ بجوانبه المختلفة العقلية والنفسية، والاجتماعية، بما تسمح به قدراته واستعداداته.
- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي وذلك من خلال حثهم على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم وتعريفهم بكيفية تعلم، سواء من الكتب والمصادر المختلفة.
- تنمية قدرات الإبداع لدى الطلبة وذلك من خلال توظيف تقنيات تربوية الحديثة في بناء شخصية مبدعة التي تتبع الجديد في مجالات العلوم.
- تنظيم النشاطات التربوية الإضافية سواء كانت أنشطة ثقافية اجتماعية، دينية.

2.1. كرونولوجيا تكوين المعلم في الجزائر:

عرفت المنظومة الجزائرية لتكوين المعلم مرحل متعددة، تميزت بعدم التناسق والقرارات العشوائية، وقد امتد هذا الوضع على مدى ثلاثين سنة، مع توالي محاولات إعادة التوازن للمنظومة التربوية والتكوينية. ويمكننا حصر هذه المراحل فيما يلي:

1.2.1. التكوين الاستثنائي 1962 - 1970:

وجدت الجزائر نفسها غداة الاستقلال أمام مشكلات عديدة، منها مشكلة قلة المعلمين والمكونين التربويين، هذه الوضعية الصعبة أُلزمت الدولة على تبني خيارات صعبة وغير محسومة من حيث العواقب، من أبرزها توظيف المعلمين دون شروط محددة، لأن الغاية كانت موجهة نحو الرغبة في تأسيس نظام تربوي جزائري، كمظهر أساسي لفرض واقع السيادة الوطنية المسترجعة حديثا. حيث تم اللجوء إلى عقود تعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة، والاستعانة بالكفاءات الأجنبية آنذاك لسد الفراغ الذي تركه المستعمر الفرنسي، أما في ما يخص المدرسين المعربين، فقد بينت الإحصائيات أن نسبة 68 % من معلمي الابتدائي والذي قدر عددهم غداة الدخول المدرسي 1963/1962 بـ 20 ألف كانوا أجانب من دول عربية [9].

وفي هذه الفترة لا يمكننا أن نتحدث عن منظومة تكوين المعلم في الجزائر، في ظل الاعتماد الكلي على التوظيف المباشر في التعليم، لمواجهة الوضع الخاص الموروث عن العهد الاستعماري، حيث تم توظيف كل فرد قادر على التعليم مهما كانت ثقافته متواضعة، سواء باللغة العربية أو الفرنسية، وظهر ما يعرف باسم سلك المعلمين المرنين، وهم ممن لا يحملون مؤهلات علمية كافية، تؤهلهم للتدريس في سلك التعليم الابتدائي، ويعد هذا التوظيف الذي يخضع فيه المعلم للتأهيل أثناء الخدمة.

2.2.1. التكوين في المعاهد 1970 – 1985:

تميزت نهاية المرحلة السابقة ببدء العمل وفقا للمخططات الإنمائية، وقد هيأ المخطط الثلاثي الاول 67-69 المبادئ الكبرى للتربية في الجزائر، حيث عمدت الوصاية إلى إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين، وتحسين مستواهم، واكتسابهم ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية، تسمح لهم بالممارسة

التربوية الفعالة، حيث تم أنشاء 30 معهدا تكنولوجيا لتكوين الإطارات المتوسطة والعليا بما فيها التربية والتعليم [10].

3.2.1. مرحلة إعادة الهيكلة: 1990 – 1998:

أهم ما ميز هذه المرحلة تراجع عملية تكوين المعلمين، بالإضافة إلى تقليص مناصب العمل في سلك التعليم، ومرد ذلك إلى تشبع هذا السلك من جهة، و بروز ملامح الأزمة الاقتصادية و السياسية التي بدأت تلوح في الأفق، كما تميزت هذه المرحلة بظهور سلك الأساتذة المجازين، وهم الذين يحملون شهادة ليسانس من أجل الرفع من المستوى الثقافي للمعلمين من جهة، ورفع مستوى الأداء التربوي من جهة أخرى، ولكن ظهور هذا السلك كان متأخرا كثيرا، مما أدى إلى ضياع الكثير من الكفاءات في ميدان التعليم، وخاصة في مرحلة الثمانيات التي شهدت بداية المدرسة الأساسية .وهكذا فقد حلت طرق التسيير الإداري محل الترقية العلمية والثقافية، وأثرت سلبا على مسار بروز النخبة، وساهمت منافسة القطاعات الأخرى الأكثر جذبا مثل الجامعة في حرمان نظام التربية و التكوين من تأطير نوعي، مما أثر سلبا على معايير توظيف المعلمين [11].

لقد عرفت هذه المرحلة لجوء الوصاية إلى تقليص المعاهد التكنولوجية، حيث تم غلق بعضها وتحويلها إلى ثانويات أو مراكز جامعية، بالإضافة إلى التركيز على تكوين المعلمين الموجودين في الميدان، كما تميزت هذه الفترة بتراجع العرض في مجال التكوين كنتيجة لتلبية نسبية لحاجات القطاع، و انعكاس ذلك على سير المعاهد التكنولوجية للتربية.

4.2.1. التكوين في المدارس العليا للأساتذة 1998 / 2002:

بعد كل التغيرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر، قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية 1997 الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة، وهذا بدءا من سنة 2000/1999 وعددها أربعة: مدرسة القبة، مدرسة بوزريعة، مدرسة قسنطينة، مدرسة وهران. ويتم فيها قبول المرشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بمعدل مقبول 20/11 فما فوق، زيادة على إجراء مقابلة للانتقاء. والتكوين يدوم حسب طور التعليمي من ثلاثة سنوات إلى خمسة سنوات. وفي هذه الفترة تم نصيب المجلس الأعلى للتربية الذي اقترح خطة تكوينية سماها الخطة الاستعجالية للتكوين التأهيلي، وأعطيت الأولوية للأساتذة والمعلمين الذين بحاجة إلى التكوين الاستعجالي.

5.2.1. تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات الجديدة 2002 /إلى يومنا

تم حل المجلس الأعلى للتربية قبل التبني الرسمي لمشروعه، ونصبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 1998. وقامت على مبدأ التربية من أجل مجتمع ديمقراطي وتعددي متفتح على الثقافات العالمية، وعلى مبدأ النوعية في ثلاثة أمور مهمة [12]:

- المدرسين وضرورة الرفع من كفاءتهم.
- البرامج التعليمية التي يجب تجديدها.
- الكتاب المدرسي الذي يجب تحديد سياسة جديدة إزاءه.

ولقد احتل موضوع التكوين اهتماما خاصا، وصادق مجلس الحكومة في مارس 1998 على برنامج خاص ينجز على مدى 05 سنوات، وتضمن البرنامج جزأين؛ الأول خاص بالتكوين الأولي الذي تتكفل به المعاهد و المدارس الوطنية، أما الثاني هو التكوين أثناء الخدمة والذي استحدثت فيه تسميات جديدة هي "الجهاز الدائم والجهاز المؤقت للتكوين " [13].

وقد قدم مخطط التكوين أثناء الخدمة صورة الاستراتيجية الجديدة التي تسعى المنظومة التربوية من خلالها لتحقيق نقلة نوعية فيما يخص تكوين المعلمين، حيث شرع ابتداء من سنة 98- 99 في دورات تكوينية باعتماد بيداغوجيا الأهداف كطريقة تدريس، وواكبت هذه الخطوة عملية تصميم برامج التكوين من طرف المشرفين والمخططين التربويين، وذلك من أجل اكساب المعلم تقنيات التدريس الهادف.

أما مخطط 2002-2004 فتضمن الإجراءات التالية [14]:

- انجاز مخطط وطني لتحسين ورفع مستوى المعلمين مع تعدد طرق وصيغ التدخل.
- منح الأولوية في مخطط تحسين المستوى لمعلمي الابتدائي، وكذا أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم المهني الأكثر حاجة و الأصغر سنا.
- وضع آليات للتحفيز والترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء المعلمين.

كما استهدف هذا المخطط الاستجابة للأولويات الآتية:

- مواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة باعتماد المقاربة بالكفاءات.

- التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وذلك بالاعتماد على دورات تكوينية تبرمج محليا تدوم بين أسبوع وخمسة (5) أسابيع.

ولمواجهة الضغط الاجتماعي وتفشي البطالة، اضطر قطاع التربية الوطنية لتوظيف عدد كبير من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف، والذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري، مما أثر إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية، حيث برز احتياطي هام من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف، والذين يعانون نقص فادح حتى على مستوى المعلومات الأكاديمية؛ فالتحقيقات الذي أجرتها المصالح المختصة في وزارة التربية الوطنية، سنة 2003 تؤكد أن هذه الحالة المذكورة مست مختلف أسلاك المعلمين على اختلاف مستوياتهم ودرجة تأهيلهم [15].

كما بينت هذه التحقيقات كذلك أن بنية التأهيل تعاني اختلالا كبيرا، والاتجاه العام للمؤشرات يأكد على نقص في تأهيل المعلمين ولاسيما في التعليم الابتدائي والمتوسط، ذلك أنه من بين 280 000 معلم في الطورين الابتدائي والمتوسط، كان ثمة 38 000 معلم ومدرس فقط حائزين على شهادة جامعية؛ والحال أن 24 000 لا يحوزون على شهادة جامعية وبالتالي لم تكن تتوفر فيهم مواصفات ملمح المدرس التي حددها الإصلاح، مما فتح المجال للتساؤل حول فعالية مسعى إصلاح المنظومة التربوية من دون معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية وكفاءات مهنية وبيداغوجية مؤكدة [16].

ومن أجل مواجهة هذا النقص الفادح بغية توفير كل الشروط لنجاح الإصلاح التربوي المنشود، برزت أهمية التكوين أثناء الخدمة؛ لاسيما وأن نسبة 85% من هؤلاء المعلمين سيبقون في الخدمة طيلة العشرية المقبلة وسيكون هؤلاء بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات لضمان ما يلي[17]:

- تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية.
- تحسين مستوى تأهيلهم المهني.
- سد الثغرات التي يعانونها في الميدان العلمي و البيداغوجي.
- اطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية.
- إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.

وفي هذه المرحلة تم اعتماد مبدأ التكوين أثناء الخدمة، والذي فتح المجال أمام كل التخصصات الجامعية لولوج عالم التربية مع الأخذ بعين الاعتبار تنويع طرق التدخل، وإمكانية التكوين بالاعتماد على عدد من الصيغ؛ مواصلة الدراسات الجامعية، التكوين عن بعد أو عن طريق التكنولوجيا الحديثة، تربصات مغلقة ، تكوين تناوبي. بالإضافة إلى منح الأولوية في مخطط الرفع من المستوى لمعلمي المرحلة

الابتدائية وأساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم المهني الأصغر سنا والأكثر حاجة، وذلك من خلال التشاور مع الشركاء الاجتماعيين، ووضع آليات التحفيز والترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء المعلمين[18].

والواقع أن سياسة التكوين أثناء الخدمة كانت موجهة للمعلمين الذين ليس بحوزتهم شهادة ليسانس، أي كان هدفها تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة، ليكون لديهم نفس الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا، وهو الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي؛ بكالوريا + ثلاث سنوات تكوين ثلاث سنوات تكوين لمعلمي الطور الابتدائي.

ومع هذا يجمع المختصون المهتمون بشأن تكوين المعلم في الجزائر أن هذه المخططات والاصلاحات افتقرت إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية واضحة واتسمت بالارتجال والسطحية وضعف الوعي التدريبي وقلة المرافق التدريبية، وضبابية الأهداف، وضعف أساليب التقويم و المتابعة التي توفر معطيات المعلمين، كما أن هذه المخططات اعتمدت بشكل عبثي على فكرة أن الجامعة الجزائرية قادرة على تكوين كفاءات لها المؤهلات اللازمة لعملية التعليم، وهو ما يفنده الواقع، حيث أن الجامعة في ظل سياسية التكوين المتبعة منذ نهاية القرن العشرين لم تعد تكون الكفاءات[19] القادرة على تطبيق واستيعاب الاصلاحات المتبناة من طرف الوزارة. وهو الامر الذي تطلب إجراء اصلاح جديد يمس نظام التعليم الجامعي والذي توج بنظام LMD.

2. الاطار التطبيقي:

1.2. اجراءات الدراسة:

1.1.2. منهج الدراسة:

تبعا للتساؤل الرئيسي، اقتضت ضرورة المنهجية اعتماد المنهج المقارن. و قد اعتمدنا هذا المنهج لكونه الأنسب في مثل هذا النوع من المواضيع. فالمنهج المقارن هو "مجموع الاجراءات الهادفة إلى توضيح وتصنيف العوامل السببية في ظهور ظواهر معينة و تطورها" [20]، وذلك بواسطة توضيح التشابهات والاختلافات التي تبينها الظواهر التي تعد من نواح مختلفة قابلة للمقارنة وفق بعض المحكات التي تجعل هذه الظواهر قابلة للمقارنة [21].

2.1.2. أداة الدراسة:

قمنا باختيار تقنية الملاحظة بالمشاركة على عينة من معلمين المدارس الابتدائية بولاية سيدي بلعباس وهذا لدراسة أثر المتغير (التخصص الجامعي) على متغير (أداء المهام البيداغوجية والتربوية) للمعلم.

بعد الاطلاع على الادبيات النظرية المتصلة بالموضوع ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد شبكة ملاحظة مكونة من (10) وحدات لمهام المعلم البيداغوجية والتربوية وقد تم إخراجها في صورتها النهائية مقسمة على فئتين ذات صلة قوية بأهداف الدراسة.

جدول 1: بنود المهام البيداغوجية للمعلم

الرقم	المهام
1	يلتزم بخطوات السير في الدرس.
2	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة.
3	ينوع في أساليب التدريس عامة (استقراء . استنتاج . تحاور)
4	يتأكد من تحقيق أهداف الدرس.
5	يستخدم وسائل التقويم المختلفة

جدول 2: بنود المهام التربوية للمعلم

الرقم	المهام
1	يربط بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد
2	يتيح فرصة للتلاميذ لطرح أسئلتهم.
3	يربط بين المنهاج والبيئة المحيطة.
4	يتمكن من محتوي المواد التي يقوم بتدريسها
5	يثري المنهاج بمعلومات خارجية.

✓ **إعداد بطاقة الملاحظة:**

قد مرت عملية بناء شبكة الملاحظة بالمراحل التالية:

- تحديد الهدف من الشبكة: تهدف الشبكة إلى التعرف على مستوى أداء المعلم الجديد لمهامه البيداغوجية والتربوية وعلاقتها بمتغير تكوينه الجامعي.

- وحدات شبكة الملاحظة: تم تحديد وحدات شبكة الملاحظة في ضوء قائمة المهام البيداغوجية والتربوية التي تم التوصل إليها وفق التشريع الجزائري* والتراث النظري حول الموضوع.
- وضع الصورة النهائية للشبكة: اشتملت الشبكة على (22) مؤشر بيداغوجي مصاغة بحيث يمكن ملاحظتها أثناء قيام المعلم بالتدريس. وعلى (18) مؤشر تربوي مصاغة بمؤشرات ممارساتية قابلة للملاحظة والتكميم. (أنظر الملحقين 01 و02)
- التقدير الكمي لشبكة الملاحظة/ تم تحديد خمس مستويات من الأداء كما يلي:

يؤدي الممارسة بدرجة ممتازة	(4)
يؤدي الممارسة بدرجة جيد جدا	(3)
يؤدي الممارسة بدرجة جيدة	(2)
يؤدي الممارسة بدرجة مقبولة	(1)
لا يؤدي الممارسة	(0)

وبذلك تصبح الدرجة القصوى للشبكة (160) درجة .

- أسلوب تسجيل الملاحظة: مما لا شك فيه، أن عدم احترام تطبيق الخطوات المبدئية في تقنية الملاحظة، يمكن أن يؤدي إلى نتائج عكسية أو مفارقة لأهداف البحث، لذلك فأن تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة الذي سوف يستعمل يعد مرحلة هامة في تطبيقها ميدانيا. لأنه من المعروف أن لكل أسلوب شبكة ملاحظة معينة تتماشى مع أهدافها.

وقد استقر رأينا على أن يكون أسلوب التسجيل وفق أسلوب الملاحظة بالفارق Observation par intervalle، وهو أسلوب يتصف بتكرار قياس وحدات الاهتمام (المؤشرات) على حسب حصص ملاحظة متساوية الزمن لمجموع عينة المقصودة بالملاحظة. أي أننا نقوم بتدوين نوع سلوكات المقصودة على فترات زمنية متساوية (حصص الملاحظة)، كل يومين..... تلك التدوينات يعبر عنها بقيم كمية (عددية) بحيث يمكننا أن نعرف نسبة حدوث السلوك تبعا لعدد تكراراته. ومن تم تقديره وفق المستوى الذي يتوافق معه.

3.1.2. حدود الدراسة:

أولا / الحد المكاني: المدارس الابتدائية الموجودة في مدينة سيدي بلعباس.

- مدرسة زاوي جيلالي – سيدي بلعباس
- مدرسة الشهيد قوميري عبد القادر –سيدي بلعباس.

ثانيا / الحد الزماني: تطلب إجراء الدراسة حوالي شهرين، تضمن إعداد و تصميم أداة البحث وقيام بالجانب الميداني ابتداء من 12 فبراير 2020 الى 12 مارس 2020.

ثالثا / المجال البشري: تمثل المجال البشري في المعلمين الجدد للمدارس الابتدائية. باعتبار المعلمين الجدد المتربصين هم الفئة الأقل خبرة وتجربة في حقل التربية والتعليم مقارنة بالمعلمين المحترفين في المجال. هذا من جهة، أما من جهة أخرى أن معظم المعلمين المتربصين وليس الكل ليست لهم أي علاقة بالتربية والتعليم الملاحظ من خلال تخصصهم الجامعي.

4.1.2. عينة الدراسة:

تبعا لطبيعة الطرح والمنهج المتبع تم اعتماد المعاينة غير الاحتمالية الممثلة في العينة القصدية حيث تم سحب عينة تتكون من 6 معلمين من مجموع 11 معلم حديث التوظيف، روعي في اختيارهم توفر المتغيرات الاساسية للدراسة والمتمثلة في صفة التوظيف الحديث وتخصصهم الجامعي. وقد استقر الرأي على سحب عينة موزعة وفق الخصائص الاسمية المبينة في الجدول أدناه.

جدول3: توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

الجنس				التخصص								المجموع
ذكر		أنثى		علم الاجتماع		علم النفس		فلسفة		حقوق		أدب عربي		06
التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
1	17	5	83	1	17	2	33	1	17	1	17	1	17	

المصدر: نتائج البحث الميداني

قصد اجراء المقارنة بين المجموعتين تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين حسب التخصص القاعدي لعينة البحث، حيث أن:

المجموعة أ/ معلمين لديهم التخصصات التالية: حقوق، فلسفة وأدب عربي.

المجموعة ب/ معلمين لديهم التخصصات التالية: علم الاجتماع وعلم النفس.

2.2. تفريغ معطيات الأداة:

1.2.2. تفريغ مؤشرات الفرضية الأولى وتحليلها:

تمثل المهام البيداغوجية للمعلم محورا هاما وأساسيا للعملية التعليمية، ولعل مهمة المعلم البيداغوجية تتجلى في جملة من الإجراءات والتقنيات والخطوات التي يطبقها ويمارسها أثناء العملية التعليمية، وهي مؤشر الكفاءة والمهارة البيداغوجية للمعلم.

تتجلى الكفاءة والمهارة البيداغوجية في قدرة المعلم على التعامل مع المواقف التعليمية والتكيف معها من خلال اختيار وتوظيف السبل والطرق الأمثل مما يوفر الظروف التعليمية اللازمة لاستثارة انتباه التلاميذ وتحفيز دافعيتهم نحو التعلم.

إلا أن نتائج الجانب الميداني بينت مستوى الفروق بين المجموعة "أ" والمجموعة "ب" في ما يخص مستوى أداء المعلمين لمهامهم البيداغوجية، لقد وجدنا أن المجموعة "ب" كانت تقديرات أدائها لمؤشرات بنود المهام البيداغوجية كبيرة مقارنة بتقديرات أداء المجموعة "أ". حيث تبين لنا من خلال تفريغ معطيات شبكة الملاحظة الخاصة بالمهام البيداغوجية ما يلي:

جدول 1-1-1: مؤشر الانتقال من العام إلى الخاص في الدرس

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند الالتزام بخطوات السير في الدرس	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	4	25		
جيدة جدا	0	0	6	37.5		
جيدة	2	12.5	0	0		
مقبولة	2	12.5	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	4	25	10	62.5	16	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه، أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص تطبيق المراحل المنصوص عليها في المنهاج والخاصة بالانتقال من العام للخاص في عرض معارف الدرس، حيث سجلت المجموعة الثانية 62.5 % مقابل 25 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وان تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء)، فالمجموعة الثانية وجدنا ان ما نسبته 37.5 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة جيدة جدا أي تكرار ممارسة انتقال من الخاص للعام في المستوى الأداء الثاني، و25 % بالنسبة لمستوى الأداء الاول، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء افرادها متساويا عند مستوى الأداء الثالث والرابع بنسبة 12.5 %.

جدول 1-1-2: مؤشر احترام المجالات الرئيسية للأهداف

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند الالتزام بخطوات السير في الدرس	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	8	50		
جيدة جدا	0	0	3	18.75		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	2	12.5	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	2	12.5	11	68.75	16	%100

المصدر نتائج البحث الميداني

هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص احترام المجالات الرئيسية لأهداف المنهاج، حيث سجلت المجموعة الثانية 68.75 % مقابل 12.5 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء)، فالمجموعة الثانية وجدنا ما نسبة 50 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة ممتازة أي تكرار ممارسة احترام المجالات الرئيسية في المستوى الأداء الأول، و18.75 % بالنسبة لمستوى الأداء الثاني، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الثالث بنسبة 12.5 %.

جدول 1-2-2: مؤشر التقيد بمخطط الدرس وخطواته

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند الالتزام بخطوات السير في الدرس	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	4	25		
جيدة جدا	0	0	6	37.5		
جيدة	3	18.75	0	0		
مقبولة	2	12.5	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	5	31.25	10	62.5	16	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

ما يمكن استنتاجه من خلال نتائج الجدول أعلاه أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص التقيد بمخطط الدرس وخطواته في عرض معارف الدرس، حيث سجلت المجموعة الثانية 62.5 % مقابل 31.25 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء)، فالمجموعة الثانية وجدنا ما نسبة 37.5 % من حصص الملاحظة وكانت بدرجة جيدة جدا، أي تكرار ممارسة التقيد بمخطط الدرس وخطواته في المستوى الأداء الثاني، و25 % بالنسبة لمستوى الأداء الأول، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند مستوى الأداء الثالث والرابع بنسبة 18.75 % و12.5 % على التوالي.

جدول 2-1-4: مؤشر ترتيب المعلومات توضيحها على السبورة

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند استخدم الوسائل التعليمية المناسبة	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	6	37.5		
جيدة جدا	0	0	3	18.75		
جيدة	4	25	0	0		
مقبولة	0	0	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	4	25	9	56.25	16	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص ترتيب المعلومات وتوضيحها على السبورة، حيث سجلت المجموعة الثانية 56.25 % مقابل 25 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء)، فالمجموعة الثانية وجدنا ما نسبة 37.5 % من حصص الملاحظة كانت بدرجة ممتازة أي تكرار ممارسة ترتيب المعلومات وتوضيحها على السبورة في المستوى الأداء الأول، و18.75 % بالنسبة لمستوى الأداء الثاني، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الثالث بنسبة 25 %.

جدول 3-1-2: مؤشر شرح المعلومات

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند التنويع في أساليب التدريس عامة	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	4	16.66	8	33.33		
جيدة جدا	3	12.5	3	12.25		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	1	4.16	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	08	33.33	11	45.58	24	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

وجدنا أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص شرح المعلومات، حيث سجلت المجموعة الثانية 45.58 % مقابل 33.33 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء)، فالمجموعة الثانية وجدنا ما نسبة 33.33 % من حصص الملاحظة كانت بدرجة ممتازة أي تكرار ممارسة شرح المعلومات في المستوى الأداء الأول، و12.25 % بالنسبة لمستوى الأداء الثاني، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الأول والثاني والرابع بنسبة 16.66 % و12.5 % و 4.16 % على التوالي.

جدول 3-2-1: مؤشر خلق التفاعل بين التلاميذ وتوجيههم

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند التنويع في أساليب التدريس عامة	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	8	33.33		
جيدة جدا	0	0	0	0		
جيدة	0	0	2	8.33		
مقبولة	1	4.16	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	01	4.16	10	41.66	24	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص خلق التفاعل بين التلاميذ وتوجيههم، حيث سجلت المجموعة الثانية 41.66 % مقابل 4.16 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء) فالمجموعة الثانية وجدنا ما نسبة 33.33 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة ممتازة، أي تكرار ممارسة خلق التفاعل بين التلاميذ وتوجيههم في مستوى الأداء الأول، و8.33 % بالنسبة لمستوى الأداء الثالث عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الرابع.

جدول 3-2-2: مؤشر طرح الإشكال على التلاميذ

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند التنويع في أساليب التدريس عامة	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	8	33.33		
جيدة جدا	0	0	0	0		
جيدة	2	8.33	2	8.33		
مقبولة	1	4.16	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	3	12.49	10	41.66	24	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

يمكننا أن نستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه، أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص طرح الإشكال على التلاميذ أثناء الدرس ، حيث سجلت المجموعة الثانية 41.66 % مقابل 12.49 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء)، فالمجموعة "ب" وجدنا ما نسبة 33.33 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة ممتازة أي تكرار ممارسة طرح الإشكال على التلاميذ في مستوى الأداء الأول، و8.33 % بالنسبة لمستوى الأداء الثالث، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الثالث والرابع بنسبة 8.33 % و4.16 % على التوالي.

جدول 3-2-3: مؤشر تقويم وتوسيع تفكير التلاميذ

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند التنويع في أساليب التدريس عامة	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	0	0		
جيدة جدا	0	0	0	0		
جيدة	2	8.33	6	25		
مقبولة	0	0	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	02	8.33	06	25	24	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص تقويم وتوسيع تفكير التلاميذ أثناء الدرس، حيث سجلت المجموعة الثانية 25% مقابل 8.33 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة ، فالمجموعة "ب" وجدنا ما نسبة 25 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة جيدة أي تكرار ممارسة تقويم وتوسيع تفكير التلاميذ في المستوى الأداء الثالث، عكس المجموعة " أ " التي كان أداؤها عند المستوى الأداء الثالث بنسبة 8.33 %.

جدول 4-2-2: مؤشر التكليف بمشاريع

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند التأكد من تحقيق أهداف الدرس.	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	0	0		
جيدة جدا	0	0	0	0		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	0	0	2	12.5		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	0	0	2	12.5	16	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص التكليف بالمشاريع، حيث سجلت المجموعة الثانية 12.5 % مقابل 0 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة، فالمجموعة "ب" وجدنا ما نسبة 12.5 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة مقبولة أي تكرار ممارسة التكليف بالمشاريع في مستوى الأداء الرابع، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها متساويا عند المستوى الخامس 0 % (لا يؤدي الممارسة).

2.2.2. نتائج تفريغ و تحليل مؤشرات الفرضية الثانية:

مما لاشك فيه أن الأهداف التعليمية التربوية لم تعد تقتصر على مدى اكتساب المتعلمين لمجموعة الخبرات والمعلومات خلال سنة دراسية معينة أو طور دراسي معين، وإنما أضحى جوهرها هو تنمية شخصية المتعلم من شتى جوانبه العقلية، النفسية، الاجتماعية وغيرها ... وباعتبار المعلم المحرك الأساسي للعملية التعليمية التربوية، فمهمته التربوية تتجلى في غرس السمات الحسنة والمتمثلة في السمات العلمية والأخلاقية والجمالية...، مما يفرض عليه التطلع إلى الأفكار والأسس النظرية النفسية والتربوية والتي على أساسها يقوم بتنظيم وتسيير المواقف التعليمية وإدارة بيئته الصفية بفاعلية ومهارة.

جدول 6-1-1: مؤشر مراجعة المعلومات السابقة

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند الربط بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	4	33.33	12	100		
جيدة جدا	6	50	0	0		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	0	0	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	10	83.33	12	100	12	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

لقد وجدنا أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص القيام بمراجعة المعلومات السابقة قبل عرض معارف الدرس، حيث سجلت المجموعة الثانية 100 % مقابل 83.33 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء) فالمجموعة "ب" وجدنا ما نسبة 100% من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة ممتازة أي تكرار ممارسة مراجعة المعلومات السابقة في المستوى الأداء الأول ، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الثاني بنسبة 50 % و33.33 % بالنسبة لمستوى الأداء الأول.

جدول 6-1-2: مؤشر دمج المعلومات السابقة في الدرس الجديد

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند الربط بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	8	66.66		
جيدة جدا	0	0	3	25		
جيدة	2	16.66	0	0		
مقبولة	0	0	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	02	16.66	11	91.66	12	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص دمج المعلومات السابقة في الدرس الجديد، حيث سجلت المجموعة الثانية 91.66 % مقابل 16.66 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة للمجموعتين. فالمجموعة "ب" وجدنا ما نسبة 66.66 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة ممتازة أي تكرار ممارسة دمج المعلومات السابقة في الدرس الجديد في المستوى الأداء الأول، و25 % بالنسبة لمستوى الأداء الثاني، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الثالث بنسبة 16.66 %.

جدول 6-2-1: مؤشر الانطلاق من المعلوم إلى المجهول

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند الربط بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	8	66.66		
جيدة جدا	0	0	3	25		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	3	25	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	3	25	11	91.66	12	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

ما يمكن استخلاصه أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص الانطلاق من المعلوم إلى المجهول، حيث سجلت المجموعة الثانية 91.66 % مقابل 25 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة، فالمجموعة "ب" وجدنا ما نسبة 66.66 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة ممتازة أي تكرار ممارسة الانطلاق من المعلوم إلى المجهول في المستوى الأداء الأول،

و25 % بالنسبة لمستوى الأداء الثاني، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الرابع بنسبة 25 %.

جدول 7-1-1: مؤشر فسح المجال لطرح التلاميذ أسئلتهم

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند إتاحة الفرصة للتلاميذ لطرح الأسئلة	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	0	0		
جيدة جدا	0	0	3	25		
جيدة	0	0	4	33.33		
مقبولة	1	8.33	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	1	8.33	7	58.33	12	%100

المصدر : نتائج البحث الميداني

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص فسح المجال لطرح التلاميذ أسئلتهم، حيث سجلت المجموعة "ب" 58.33 % مقابل 8.33 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة، وجدنا ما نسبة 33.33 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة جيدة أي تكرار ممارسة فسح المجال لطرح التلاميذ أسئلتهم في المستوى الأداء الثالث، و25 % بالنسبة المستوى الأداء الثاني، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الرابع بنسبة 8.33 %.

جدول 7- 1- 2: مؤشر فسح المجال للتلاميذ لإبداء الرأي

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند إتاحة الفرصة للتلاميذ لطرح الأسئلة	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	4	33.33		
جيدة جدا	0	0	0	0		
جيدة	0	0	2	16.66		
مقبولة	1	8.33	1	8.33		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	1	8.33	7	58.32	12	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

لقد وجدنا أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص فسح المجال للتلاميذ لإبداء الرأي، حيث سجلت المجموعة "ب" 58 % مقابل 8.33 %بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء) وجدنا ما نسبة 33.33 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة ممتازة أي تكرار ممارسة فسح المجال للتلاميذ في المستوى الأداء الأول، و16.66 % بالنسبة لمستوى

الأداء الثالث، و8.33 % بالنسبة لمستوى الأداء الرابع، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند مستوى الأداء الرابع بنسبة 8.33 %.

جدول 8- 1- 1: مؤشر ربط الدرس بالأحداث الراهنة

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند الربط بين المنهاج والبيئة المحيطة	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	0	0		
جيدة جدا	0	0	0	0		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	1	12.5	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	1	12.5	0	0	8	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص ربط الدرس بالأحداث الراهنة، حيث سجلت المجموعة الأولى 12.5 % مقابل 0 % بالنسبة للمجموعة "ب"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة، فالمجموعة "أ" وجدنا ما نسبة 12.5 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة مقبولة، أي تكرار ممارسة ربط الدرس بالأحداث الراهنة في المستوى الأداء الرابع ، عكس المجموعة "ب" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الخامس بنسبة 0 % (لا يؤدي الممارسة).

جدول 8-1-2: مؤشر إعطاء أمثلة من الحياة اليومية

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند الربط بين المنهاج والبيئة المحيطة	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	0	0		
جيدة جدا	0	0	0	0		
جيدة	0	0	2	25		
مقبولة	1	12.5	2	25		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	1	12.5	4	50	08	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

لقد وجدنا أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص إعطاء أمثلة من الحياة اليومية، حيث سجلت المجموعة الثانية 50 % مقابل 12.5 % بالنسبة للمجموعة "أ"، و إن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة (مستويات الأداء)، وجدنا ما نسبة 25 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة جيدة أي تكرار ممارسة إعطاء أمثلة من الحياة اليومية في المستوى الأداء الثالث، ونفس النسبة بالنسبة

لمستوى الأداء الرابع، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الرابع بنسبة 12.5 %.

جدول 9-1-2: مؤشر توضيح المفاهيم الرئيسية للمادة

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند يتمكن من محتوى المواد التي يقوم بتدريسها	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	8	50		
جيدة جدا	0	0	2	12.5		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	1	6.25	0	0		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	1	6.25	10	62.5	16	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص توضيح المفاهيم الرئيسية للمادة، حيث سجلت المجموعة الثانية 62.5 % مقابل 6.25 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة، فالمجموعة "ب" وجدنا ما نسبة 50 ٪ من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة ممتازة أي تكرار ممارسة توضيح المفاهيم الرئيسية للمادة في المستوى الأداء الأول، و12.5 % بالنسبة لمستوى الأداء الثاني، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الرابع بنسبة 6.25 %.

جدول 10-2-1: مؤشر تجارب المعلم الشخصية

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند إثراء المنهاج بمعلومات خارجية	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	0	0		
جيدة جدا	0	0	0	0		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	0	0	2	8.33		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	0	0	02	8.33	24	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

في ما يخص تدعيم الدرس بتجارب المعلم الشخصية، وجدنا أن هناك تباين واضح بين المجموعتين حيث سجلت المجموعة "ب" 8.33 % مقابل 0 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة، فالمجموعة الثانية وجدنا ما نسبة 8.33 % من حصص الملاحظة قد كانت

بدرجة مقبولة، أي تكرار ممارسة تدعيم الدرس في المستوى الأداء الرابع، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الخامس بنسبة 0 % (لا يؤدي الممارسة).

جدول 10-2-2: مؤشر وقائع معاشة من طرف التلميذ

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند إثراء المنهاج بمعلومات خارجية	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	0	0		
جيدة جدا	0	0	0	0		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	0	0	2	8.33		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	0	0	02	8.33	24	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

يمكننا أن نستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه أن هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص تدعيم الدرس بوقائع معاشة من طرف التلميذ، حيث سجلت المجموعة "ب" 8.33 % مقابل 0 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة للمجموعتين، فالمجموعة "ب" وجدنا ما نسبة 8.33 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة مقبولة، أي تكرار ممارسة تدعيم الدرس بوقائع معاشة من طرف التلميذ في المستوى الأداء الرابع، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الأداء الخامس بنسبة 0 % لا يؤدي الممارسة.

جدول 10-2-3: مؤشر إجراء مقارنات

المجموعة / مستوى أداء المعلمين	أ		ب		مجموع نقاط مستويات الأداء الخاصة ببند إثراء المنهاج بمعلومات خارجية	
	التكرار	%	التكرار	%		
ممتازة	0	0	0	0		
جيدة جدا	0	0	3	12.5		
جيدة	0	0	0	0		
مقبولة	0	0	2	8.33		
لا يؤدي الممارسة	0	0	0	0		
المجموع	0	0	5	20.83	24	%100

المصدر: نتائج البحث الميداني

هناك تباين واضح بين المجموعتين في ما يخص إجراء المقارنات، حيث سجلت المجموعة "ب" 20.83 % مقابل 0 % بالنسبة للمجموعة "أ"، وإن تباينت درجات التقدير الكمي لشبكة الملاحظة، وجدنا ما نسبة 12.5 % من حصص الملاحظة قد كانت بدرجة جيدة جدا، أي تكرار ممارسة إجراء المقارنات في المستوى الأداء الثاني، 8.33 % بالنسبة لمستوى الأداء الرابع ، عكس المجموعة "أ" التي كان أداء أفرادها عند المستوى الخامس بنسبة 0 % (لا يؤدي الممارسة).

3.2. نتائج الدراسة:

1.3.2. نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

- إن عدم توفر المعلومات والمؤهلات اللازمة لدى فئة المعلمين "أ" أثر سلبا على فهم واستيعاب ما جاء به منهاج المقاربة بالكفاءات وبالتالي صعوبة احترام وتطبيق مبادئه الرئيسية في العملية التعليمية، مقارنة بالمجموعة "ب".
- ظهر الاعتماد الجيد والفعال للوسيلة التعليمية (السبورة) أثناء الدرس عند مجموعة المعلمين "ب" القريبة من التخصص، بينما المجموعة الأخرى كان استخدامها لها بدرجات أضعف.
- إن عدم التمكن الجيد من أساليب التدريس العامة لدى مجموعة المعلمين "أ" جعلها تعتمد أكثر على شرح وإملاء المعلومات لتوصيل معارف الدرس، وهذا ما لا تنص عليه المقاربة بالكفاءات والتي تعتمد على إشراك التلاميذ في العملية التعليمية، عكس المجموعة "ب" التي كانت تحترم الأساليب البيداغوجية الحديثة المستمدة من المقاربة بالكفاءات مع الاستعانة بالشرح في بعض المواقف. وبالتالي يمكننا القول بأن المجموعة الثانية تعتمد على التنويع في أساليب التدريس أثناء الدرس على خلاف المجموعة الأولى.
- يستخدم أفراد المجموعة "ب" أساليب متنوعة للتأكد من تحقيق أهداف الدرس (واجبات منزلية، تمارين، مشاريع ...إلخ)، لضمان انتقال سلس إلى الدرس الذي يليه، بينما يعتمد أفراد المجموعة "أ" على الأغلب على القيام بالتمارين أثناء الحصة او المذاكرة.
- عرف كلا المجموعتين نقص في مسألة التنويع في أساليب التقويم، لكن تبقى الأفظلية للمجموعة "ب" والتي حصلت على أعلى النسب مقارنة بالمجموعة "أ".

على ضوء هذه النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث الميداني يتضح لنا الدور الكبير الذي يلعبه التخصص الجامعي للمعلم أثناء قيامه لمهمته البيداغوجية، فالمؤهلات والمعارف التي يمتلكها عن التعليم، تعتبر بمثابة القاعدة الأساسية التي ينطلق منها لتخطيط وتنفيذ العملية التعليمية بطريقة مثلى وفعالة، وعلى هذا الأساس اتضح لنا جليا صحة الفرضية الفرعية الأولى والتي تشير إلى أثر تخصص وتكوين المعلم على فاعليته في مهامه البيداغوجية.

2.3.2. نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

- احترمت أغلبية المجموعتين "أ" و"ب" خطوة مراجعة المعلومات والمعارف السابقة قبل الشروع في النشاط الجديد باعتبارها نقطة الانطلاق لاكتساب المعارف الجديدة.
- المجوعة "أ" لم تتوقف في عملية دمج وربط الموضوعات ببعضها البعض لتقديمها بصورة متكاملة ومتسلسلة، عكس أفراد المجموعة "ب".
- قلة مهارة استثارة الدافعية والتفاعل لدى فئة المعلمين "أ" أدت الى شبه غياب اندماج وتفاعل التلميذ مع الدرس، مما جعل العلاقة السائدة داخل القسم علاقة عمودية بعيدة عن التحاور والنقاش والاستفسار بينما المجموعة الأخرى فقد اتخذته نسبيا كوسيلة لإشراك التلاميذ في العملية التعليمية والتعرف على نقاط الضعف والغموض الذي يقع في أذهان التلاميذ.
- لقد ظهر التمكن من محتوى المواد الدراسية لدى مجموعة المعلمين "ب" والتي تجلت في قدرتها على توصيل المعلومة بالطرق الفعالة والمختصرة للوقت والجهد مع استخدام الألفاظ والتعابير السلمية والمناسبة وتوضيح النقاط المبهمة والغامضة لدى التلاميذ، عكس المجموعة "أ" التي واجهت بعض الصعوبات لتوصيل الأفكار والمعارف للتلاميذ الا نادرا (بعض الحالات).
- لقد اكتفت كلتا المجموعتين على وجه العموم بالمعلومات والمعارف والنشاطات التربوية التي جاء بها المنهاج، ما عدا بعض المحاولات القليلة من المجموعة "ب" التي حاولت إضافة وتدعيم ما جاءت به الكتب المدرسية حيث لوحظ عنها اضافة بعض الآيات والأحاديث الدينية، وأقوال الشخصيات وغيرها ولكن بدرجات قليلة وفي بعض المواقف فقط. كما لاحظنا ان معلمي كلتا المجموعتين لا يطبقون مبدأ وضعية – المشكل لبناء التعلمات الجديدة.

بناء على النتائج المتحصل عليها ميدانيا تبين لنا أن فئة المعلمين القريبة من التخصص كانت لديها المهارة والفاعلية في أداء المهام التربوية على أحسن مما كانت عليه المجموعة الأخرى، وهذا ما يفسر أن المهام التربوية يتطلب جملة من التقنيات والمهارات التي لا يمكن للمعلم الوصول أليها الا من خلال تكوين أساسي سليم وعميق معتمدا على النظريات النفسية والتربوية التي حاء بها علماء التربية

ومن هنا يتضح لنا صحة الفرضية الفرعية الثانية والتي تشير الى أن تخصص وتكوين المعلم يؤثر على فاعليته في أداء مهامه التربوية.

خاتمة:

الهدف الاساسي للمقاربة بالكفاءات ليس تلقين المعارف، بل اعداد المتعلم للتفاعل والتأقلم مع رهانات التربية المعاصرة والمساهمة في بنائها، هدفها انتاج متعلم مزود بكفاءات ومعارف تمثل بالنسبة له وسائل وأدوات تمكنه من مجابهة مختلف الوضعيات والمواقف في الحياة اليومية بنجاح.

وعلى هذا الاساس ركز الاصلاح التربوي في الجزائر على تبني المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتحديث النظام التربوي بما يتماشى مع الالفية الثالثة وما شهدته من تفتح على الاخر، وهي المقاربة التي تجعل المتعلم محور العملية التعلمية، أي طرفا فاعلا، نشطا، يتعلم كيف يتعلم، كيف يفكر، كيف ينفذ، وكيف يعيش مع الاخرين.

ومن بين متطلبات هذه المقاربة، ضرورة تحكم المعلم في المعارف والمؤهلات البيداغوجية المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، من بينها مساعدة المتعلم على حل المشكلات التعلمية، توجيه الفعل التعلمي، فسح المجال أمام المتعلم لبناء تعلماته بنفسه.

ومن جهة أخرى نجد نوع من الاستعمال السياسي للتربية، و اتخاذها مطية لامتصاص ضغط الاعداد الهائلة من خرجي الجامعات التي تطلب العمل، فسياسية التشغيل في بلادنا حولت قطاع التربية إلى قطاع لامتصاص البطالة بين الجامعيين، بغض النظر عن أثر ذلك على مستقبل الاجيال القادمة، ولا على فاعلية العملية التعلمية ذاتها، فنجد باب التوظيف في مرحلة التعليم الابتدائي مفتوحا أمام كل التخصصات الجامعية تقريبا مهما كان نوعها ومهما كان قربها أو بعدها عن مجالات التربية والتعليم، والاهم متطلبات التعليم من معارف ومؤهلات مثل التخطيط والتحضير، والتنفيذ والتقويم وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات.

وفي هذا الصدد جاءت هذه الدراسة، لتبيان أثار هذه المفارقة. لقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج سمحت لنا بالكشف عن أثار سياسية التشغيل في قطاع التربية وعن الاختلالات والصعوبات إن لم نقل المفارقات بين اهداف الاصلاح التربوي وبين واقع العملية التربوية في المدارس الابتدائية.

فمن خلال المؤشرات التي رصدناها والمتعلقة ببعد التخطيط والتقيد بخطوات الدرس، فقد اظهرت النتائج ان اغلب المعلمين ذوي التخصصات القريبة من التربية مثل علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع يحرصون على تنفيذها عكس المعلمين ذوي تخصصات الادب والفلسفة والتاريخ. ومع هذا نشدد على حقيقة أن حتى المعلمين المجموعة الثانية "ب" لم يستجيبوا كليتا لشروط التعليم بمقاربة الكفاءات، وهذا راجع حسب رأينا لنوعية التكوين المحصل عليه في الجامعة، لعدم ادراكهم للمفهوم الحقيقي لهذا المنهاج، كما وجدنا أن أغلب معلمي المجموعة الاولى "أ" لا يستطيعون تحديد أساليب تقويم الكفاءة ولا القدرات والمهارات التي يجب على المتعلم توظيفها خلال الدرس، كما لاحظنا أنهم

يهملون تحضير الوسائل والادوات الضرورية للعمل ولا يقدرون على تحديد المؤشرات التي تدل على اكتساب الكفاءة.

وهذه النتائج، إن دلت على شيء فهي تدل على تناقض سياسة التشغيل المتبعة في قطاع التربية الوطنية مع اهداف الاصلاحات المتبناة منذ أكثر من سبعة عشر (17) سنة، فالتربية الوطنية تتكلم عن المقاربة بالكفاءات لكنها تعمل وفق المقاربات الكلاسيكية المرتكزة على ايصال المعرفة وممارسة منطق التلقين.

وعليه من واجب القائمين على قطاع التربية الوطنية إعادة الاعتبار للتربية في بلادنا من خلال الاهتمام الفعلي بعملية تكوين وتوظيف المعلمين، والابتعاد عن الارتجال في اتخاذ القرارات التي من شأنها التأثير سلبا على مصير أجيال.

الملاحق :

اسم المدرسة : .....

التخصص : .....

السنة الدراسية : .....

الصف : .....

عنوان الدرس : .....

المهام البيداغوجية (شبكة ملاحظة المستمرة)

المدرسة : ..... **العام الدراسي :** .....

الصف : ..... **الموضوع :**..... **نوع التسجيل :** .....

(الفترة) : الصباحية ☐ **المسائية** ☐

رمز المؤشر	المؤشر	حصص الملاحظة				التقدير الكمي
		ح 1	ح 2	ح 3	ح 4	
1 – 1 – 1	الانتقال من العام للخاص					
1 – 1 – 2	احترام المجالات الرئيسية للأهداف					
1 – 2 – 1	توزيع وقت الدرس بما يتناسب مع الموضوع					
2 – 2 – 1	التقيد بمخطط الدرس وخطواته					
1 – 1 – 2	كتابة عناصر الدرس على السبورة (عنوان، تاريخ)					
2 – 1 – 2	تقسيم السبورة					
3 – 1 – 2	كتابة العنوانين و الكلمات المهمة					
4 – 1 – 2	ترتيب المعلومات توضيحها على السبورة					
1 – 1 – 3	إملاء المعلومات					
2 – 1 – 3	شرح المعلومات					
3 – 1 – 3	استعمال نماذج تبسيطية					
1 – 2 – 3	خلق التفاعل بين التلاميذ و توجيههم					
2 – 2 – 3	طرح الإشكال على التلاميذ					
3 – 2 – 3	تقويم و توسيع تفكير التلاميذ					
1 – 1 – 4	مطالبة التلاميذ بتلخيص محتوى الدرس					
2 – 1 – 4	القيام بالتمارين مع مراعاة الفروق الفردية					
1 – 2 – 4	التكليف بتمارين منزلية					
2 – 2 – 4	التكليف بمشاريع					
1 – 1 – 5	إجراء استجواب كتابي					
2 – 1 – 5	حل مسألة على السبورة					
1 – 2 – 5	استجواب شفهي					
2 – 2 – 5	المذاكرة					

اسم المدرسة: .....

التخصص: .....

السنة الدراسية: .....

الصف: .....

عنوان الدرس: .....

المهام التربوية (شبكة ملاحظة المستمرة)

المدرسة: ..... العام الدراسي: .....

الصف: ..... الموضوع: ..... نوع التسجيل: .....

(الفترة): الصباحية ☐ المسائية ☐

رمز المؤشر	المؤشر	حصص الملاحظة				التقدير الكمي
		ح 1	ح 2	ح 3	ح 4	
6 – 1 – 1	مراجعة المعلومات السابقة					
6 – 1 – 2	دمج المعلومات السابقة في الدرس الجديد					
6 – 2 – 1	الانطلاق من المعلوم إلى المجهول					
7 – 1 – 1	فسح المجال لطرح التلاميذ أسئلتهم					
7 – 1 – 2	فسح المجال للتلاميذ لإبداء الرأي					
7 – 1 – 3	فسح المجال للتلاميذ للتحاور بينهم					
8 – 1 – 1	ربط الدرس بالأحداث الراهنة					
8 – 1 – 2	إعطاء أمثلة من الحياة اليومية					
9 – 1 – 1	يستخدم مصطلحات المادة بطريقة جيدة					
9 – 1 – 2	يوضح المفاهيم الرئيسية للمادة					
9 – 2 – 1	يستخدم مبادئ المادة في الشرح					
9 – 2 – 2	السرعة و العفوية في التطبيق					
10 – 1 – 1	أقوال لشخصيات					
10 – 1 – 2	آيات و أحاديث دينية					
10 – 1 – 3	أمثال شعبية					
10 – 2 – 1	تجارب المعلم الشخصية					
10 – 2 – 2	وقائع معاشة من طرف التلميذ					
10 – 2 – 3	إجراء مقارنات					

الإحالات والهوامش:

1. فاروق عبده فيلة، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية ، 2004 ص. 76.
2. الطيب أسماء زروقي خيرة، دور الأسرة في توجيه الأبناء نحو التخصص الجامعي من وجهة نظر طلبة الجامعة، دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – رسالة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي 2013/2012 ص.11.
3. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت لبنان ص.500 .
4. بن زاف جميلة، تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة ، العدد 13 سنة 2013، ص.186.
5. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص.45 .
6. محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر، عمان، الأردن.2000 . ص. 34 .
7. خصاونة سامي، المعلم ومهنة التربية والتعليم، مجلة رسالة المعلم، العدد الأول، السنة: (21)، عمّان، الأردن. 1978 . ص. ص. 164 – 181.
8. محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر: عمان، الأردن. 2000. ص. 49 .
9. السعيد بن عيسى،" مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة - دراسة حالة الجزائر، الملتقى الدولي: إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا و العالم العربي، أفريل،2001 سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف. 2002 . ص. ص. 277 – 291 .
10. تم تأسيس المعاهد التكنولوجية بمقتضى المرسوم رقم 70-115المؤرخ في أوت ، 1970.
11. بلقاسم بلقيدوم، "نموذج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة مبني على الكفاءات والأداء"، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، العدد 04 / 2004 . ص. ص.278-298.
12. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر ، 1998. ص. 79
13. أبو بكر بن بوزيد، الاصلاح التربوي في الجزائر: رهانات وانجازات، دار القصبة، الجزائر،2009 . ص.177 .
14. المرجع نفسه، ص. 181.
15. وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، 2003. ص. ص. 09 - 10.
16. المرجع نفسه، ص. 14.
17. أبو بكر بن بوزيد، الاصلاح التربوي في الجزائر: رهانات وانجازات، دار القصبة، الجزائر،2009 . ص.179 .
18. بلقاسم بلقيدوم، "نموذج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة مبني على الكفاءات والأداء، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، العدد 04 / 2004 . ص. ص.8 27-298.
19. فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة، قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءة العلوم ، أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية، جامعة الجزائر. 2006. ص. 237 . الرابط:
20. http://193.194.83.98/xtf/data/pdf/742/BOUKERMA_FATMAZOHRA.pdf
21. عاطف علبي، المنهج المقارن مع دراسات تطبيقية، دار مجد (المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2006. ص. 132.
22. المرجع نفسه، ص.133.

* قرار رقم 831 مؤرخ في 13 نوفمبر 1991 يحدد مهام معلمي المدرسة الأساسية للمزيد أنظر إلى: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة التشريع المدرسي .http://www.infpe.edu.dz