



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة.  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
قسم علم الاجتماع



### الموضوع:

## التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية لعينة من اساتذة التعليم الابتدائي بالمدارس الابتدائية لولاية الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم الاجتماع  
تخصص: علم الاجتماع التربوية

إشراف الأستاذ الدكتور:  
مساني فاطمة

إعداد الطالب:  
عامر دوار

### أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب:	الرتبة:	الجامعة:	الصفة:
رميلي رضا	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	رئيساً
مساني فاطمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	مشرفاً ومقرراً
جاب الله طيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	عضواً مناقشاً
لعموري نصيرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	عضواً مناقشاً
أوشان جميلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	عضواً مناقشاً
حاج كولة غنية	أستاذ التعليم العالي	جامعة برج بوعرييج	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية: 2025/2024





وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة.  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
قسم علم الاجتماع



## الموضوع:

### التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية لعينة من اساتذة التعليم الابتدائي بالمدارس الابتدائية لولاية الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم الاجتماع  
تخصص: علم الاجتماع التربوية

إشراف الأستاذ الدكتور:  
مساني فاطمة

إعداد الطالب:  
عامر دوار

#### أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب:	الرتبة:	الجامعة:	الصفة:
رميلي رضا	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	رئيساً
مساني فاطمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	مشرفاً ومقرراً
جاب الله طيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	عضواً مناقشاً
لعموري نصيرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	عضواً مناقشاً
أوشان جميلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	عضواً مناقشاً
حاج كولة غنية	أستاذ التعليم العالي	جامعة برج بوعريج	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية: 2025/2024



# شكر وتقدير

بادئ ذي بدء نشكر ونحمد الله عزّوجلّ

الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع.

نشكر الأستاذة المشرفة: فاطمة مساني

التي لم تدخر جهدا في سبيل مساعدتنا وتوجيهنا طول الفترة الدراسية.

نشكر الأساتذة الكرام الذين ساعدونا في تحكيم الاستبيان.

نشكر أساتذة التعليم الابتدائي الذين ساهموا في إنجاز هذا العمل.

الطالب: دارة عامر

# إهداء

أهدي ثمرة جهدي وعملي هذا إلى:

إلى والدي حفظهما الله

إلى زوجتي التي وقفت بجانبني على تخطي الصعاب.

إلى أولادي وقرتي عيني

إلى أخواتي وإخوتي وعائلاتهم.

إلى كل الأصدقاء.

الطالب: دارة عامر

## فهرس المحتويات

رقم	عنوان	الصفحة
	شكر	
	إهداء	
	فهرس المحتويات	
	فهرس الجداول	
	فهرس الأشكال	
	ملخص باللغة العربية	
	ملخص باللغة الانجليزية	
أ	مقدمة	
<b>الباب الأول: الجانب النظري</b>		
<b>الفصل الأول: المدخل المنهجي للدراسة</b>		
19	1. أسباب اختيار الموضوع	
20	2. أهداف الدراسة	
20	3. أهمية الدراسة	
21	4. الإشكالية	
25	5. الفرضيات	
25	6. تحديد المفاهيم والمصطلحات	
30	7. المقاربة النظرية	
32	8. الدراسات السابقة	
35	9. التعقيب عن الدراسات السابقة	
<b>الفصل الثاني: مدخل عام للتمثلات الاجتماعية</b>		
40	تمهيد	
41	1. مفهوم التمثلات الاجتماعية	
43	2. صفات التمثلات الاجتماعية	
44	3. أنواع التمثلات الاجتماعية	
46	4. وظائف التمثلات الاجتماعية	
49	5. تكوين التمثلات الاجتماعية	
50	6. مجالات التمثلات الاجتماعية	
51	7. دور التمثلات الاجتماعية في العملية التعليمية	

53	عمل التمثلات الاجتماعية.	8.
56	نظريات التمثلات الاجتماعية.	9.
63	خلاصة	
<b>الفصل الثالث: أستاذ التعليم الابتدائي والإصلاحات التربوية</b>		
66	تمهيد	
68	مفهوم أستاذ التعليم الابتدائي	1.
69	شروط أستاذ التعليم الابتدائي	2.
72	أدوار أستاذ التعليم الابتدائي	3.
75	إعداد الأساتذة ثقافيا ومعرفيا واجتماعيا	4.
77	الإصلاحات التربوية	5.
86	تقييم الإصلاح التربوي في الجزائر	6.
88	الخلاصة	
<b>الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات</b>		
90	تمهيد	
91	تعريف المقاربة بالكفاءات	1.
92	المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات	2.
93	مفاهيم أساسية في المقاربة بالكفاءات	3.
96	مستويات الكفاءة	4.
97	خصائص التدريس بالمقاربة بالكفاءات	5.
98	مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات	6.
99	مزايا المقاربة بالكفاءات	7.
99	سلبيات المقاربة بالكفاءات	8.
100	صعوبات تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات	9.
100	المدارس الفكرية للمقاربة بالكفاءات	10.
106	خلاصة	
<b>الباب الثاني: الجانب الميداني</b>		
<b>الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة</b>		
110	تمهيد	
111	مجالات الدراسة	1.
111	الدراسة الاستطلاعية.	2.

112	منهج الدراسة	.3
113	عينة الدراسة	.4
124	أدوات جمع البيانات وتحليلها	.5
<b>الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة</b>		
119	تمهيد	
120	التكوين والإعداد البيداغوجي وعلاقته بتمثلات الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات.	.1
211	الممارسة البيداغوجية وعلاقتها بالتمثلات الاجتماعية للأساتذة حول المقاربة بالكفاءات	.2
237	التدريس بالمقاربة بالأهداف وعلاقته بتشكيل تمثلات اجتماعية لدى الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات.	.3
252	نتائج تحليل الفرضيات.	.4
260	الاستنتاج العام	
262	خاتمة	
263	التوصيات والمقترحات	
266	قائمة المصادر والمراجع	
272	الملاحق	

## فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	الجدول رقم 1. يوضح عدد الأساتذة في طور الابتدائي بحسب المقاطعات الإدارية	114
2.	الجدول رقم 2. مجتمع الدراسة	115
3.	الجدول رقم 3. توزيع أفراد العينة على المؤسسات الابتدائية (مجتمع الدراسة)	116
4.	الجدول رقم 4. يمثل توزيع أفراد العينة وفق الجنس	117
5.	الجدول رقم 5. يمثل توزيع أفراد العينة وفق السن	118
6.	الجدول رقم 6. يمثل توزيع أفراد العينة وفق الحالة العائلية	119
7.	الجدول رقم 7. يمثل توزيع أفراد العينة وفق نوع السكن	120
8.	الجدول رقم 8. يمثل توزيع أفراد العينة وفق المؤهل العلمي (المستوى التعليمي)	122
9.	الجدول رقم 9. يمثل توزيع أفراد العينة وفق الأقدمية في العمل (الخبرة المهنية)	123
10.	الجدول رقم 10. يمثل الأسئلة والعبارات المحذوفة بحسب كل محور	127
11.	الجدول رقم 11. يوضح الأسئلة والعبارات التي تم تعديلها بحسب كل محور	128
12.	الجدول رقم 12. يبين معامل الثبات لاستبيان	130
13.	الجدول رقم 13. يبين توزيع أفراد العينة حول شعبة البكالوريا	121
14.	الجدول رقم 14. يبين تأثير شعبة البكالوريا في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس المقارنة بالكفاءات	122
15.	الجدول رقم 15. يبين توزيع أفراد العينة حول نوع الدراسة في الجامعة	124
16.	الجدول رقم 16. يبين توزيع أفراد العينة حول طبيعة المؤسسة الجامعية المكونة	124
17.	الجدول رقم 17. يبين توزيع تأثير طبيعة المؤسسة الجامعية المكونة في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس المقارنة بالكفاءات.	125
18.	الجدول رقم 18. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهلات العلمية في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي بالمقارنة بالكفاءات	127
19.	الجدول رقم 19. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقارنة بالكفاءات	129
20.	الجدول رقم 20. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهلات العلمية في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي بالمقارنة بالكفاءات	132
21.	الجدول رقم 21. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي في ظل التدريس بالمقارنة بالكفاءات	134
22.	الجدول رقم 22. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهما تجاه ملاءمة المحتوى التدريسي بالمقارنة بالكفاءات	137
23.	الجدول رقم 23. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهلات العلمية في تصوراتهم اتجاه استراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقارنة بالكفاءات.	139

141	الجدول رقم 24. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه استراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقارنة بالكفاءات.	24.
142	الجدول رقم 25. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المُكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه استراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقارنة بالكفاءات.	25.
144	الجدول رقم 26. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهلات العلمي في تصوراتهم اتجاه التدرج في المواضيع وفق المقارنة بالكفاءات.	26.
146	الجدول رقم 27. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه التدرج في المواضيع وفق المقارنة بالكفاءات.	27.
148	الجدول رقم 28. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المُكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه التدرج في المواضيع وفقاً لمقارنة بالكفاءات.	28.
151	الجدول رقم 29. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهلات العلمي في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقارنة بالكفاءات	29.
154	الجدول رقم 30. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقارنة بالكفاءات	30.
156	الجدول رقم 31. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المُكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقارنة بالكفاءات	31.
159	الجدول رقم 32. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهل العلمي في تصوراتهم اتجاه مساهمة التقويم بالمقارنة الكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين	32.
161	الجدول رقم 33. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين	33.
163	الجدول رقم 34. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المُكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه مدى مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين	34.
166	الجدول رقم 35. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهل العلمي في تصوراتهم اتجاه كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات	35.
168	الجدول رقم 36. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات	36.
171	الجدول رقم 37. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المُكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات	37.
173	الجدول رقم 38. يبين توزيع أفراد العينة حول تلقي دروس حول المقارنة بالكفاءات خلال مرحلة التكوين الجامعي	38.
175	الجدول رقم 39. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير تلقي دروس حول المقارنة بالكفاءات خلال التكوين الجامعي في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي بالمقارنة بالكفاءات	39.
176	الجدول رقم 40. يبين توزيع أفراد العينة حول إعداد بحوث حول موضوع المقارنة بالكفاءات أثناء التكوين الجامعي	40.

177	الجدول رقم 41. يبين توزيع أفراد العينة حول حضور في الندوات والملتقيات الجامعية تتعلق بموضوع المقاربة بالكفاءات	41.
178	الجدول رقم 42. يبين توزيع أفراد العينة حول المشاركة بمدخلات في الملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات	42.
178	الجدول رقم 43. يبين توزيع أفراد العينة حول نوع المداخلة	43.
179	الجدول رقم 44. يبين توزيع أفراد العينة حول تلقي التكوين التحضيري مع الالتحاق بمهنة التعليم.	44.
180	الجدول رقم 45. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير التكوين التحضيري في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات	45.
182	الجدول رقم 46. يبين توزيع أفراد العينة حول تلقي مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات (المدخل النظري الذي تعتمد عليه هذه المقاربة) أثناء التكوين التحضيري	46.
183	الجدول رقم 47. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير تلقي مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات (مدخل نظري تعتمد عليه في هذه المقاربة) في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات	47.
184	الجدول رقم 48. يبين توزيع أفراد العينة حول مساهمة التكوين التحضيري في فهم معالم المقاربة بالكفاءات.	48.
186	الجدول رقم 49. يبين توزيع أفراد العينة حول فائدة التكوين التحضيري	49.
187	الجدول رقم 50. يبين توزيع أفراد العينة حول طبيعة التكوين التحضيري الذي تلقوه	50.
189	الجدول رقم 51. يبين توزيع أفراد العينة حول قيام مفتش المقاطعة ببرمجة ندوات دورية	51.
190	الجدول رقم 52. يبين توزيع أفراد العينة حول مستوى حضور ندوات مفتش المقاطعة	52.
192	الجدول رقم 53. يبين توزيع أفراد العينة حول محتوى الندوات التي يتطرق لها المفتش	53.
193	الجدول رقم 54. يبين توزيع أفراد العينة حول طبيعة المواضيع المناقشة أثناء الزيارات التفتيشية	54.
194	الجدول رقم 55. يبين توزيع أفراد العينة حول قيام المدير بتقييم مخرجات العمليات التكوينية ونتائجها	55.
196	الجدول رقم 56. يبين توزيع أفراد العينة حول قيام الأستاذ المكون في المدرسة بتقديم توجيهات لهم	56.
197	الجدول رقم 57. يبين توزيع أفراد العينة حول المشاركة في الندوات الداخلية للمؤسسة	57.
198	الجدول رقم 58. يبين توزيع أفراد العينة حول محاور الندوات الداخلية للمؤسسة	58.
199	الجدول رقم 59. يبين توزيع أفراد العينة حول الاهتمام بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات	59.
201	الجدول رقم 60. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الاهتمام بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات	60.
202	الجدول رقم 61. يبين توزيع أفراد العينة حول مدى تلبية الدورات التكوينية لحاجات الأساتذة البيداغوجية	61.
204	الجدول رقم 62. يبين توزيع أفراد العينة حول تقييم مخرجات العملية التكوينية ونتائجها من طرف المفتش	62.
205	الجدول رقم 63. يبين توزيع أفراد العينة حول سماح الجهات الوصية باستكمال المسار الدراسي (دراسات عليا) بما لا يعيق الأداء المهني	63.

206	الجدول رقم 64. يبين توزيع أفراد العينة حول إتاحة عملية التكوين الفرصة لتقديم الاقتراحات لتحسين وتطوير العملية التربوية	.64
208	الجدول رقم 65. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير مدى إتاحة الفرص لتقديم الاقتراحات لتحسين وتطوير العملية التربوية من خلال التكوين في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات	.65
210	الجدول رقم 66. يبين توزيع أفراد العينة حول مدى إتاحة القائمين على العملية التكوينية الفرص لتقديم الأفكار والآراء حول جدوى محتوى التكوين	.66
213	الجدول رقم 67. يبين توزيع أفراد العينة حول مدى تعارض عدد التلاميذ في القسم مع تنفيذ المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات	.67
214	الجدول رقم 68. يبين توزيع أفراد العينة حول امتلاك مكتبة خاصة في البيت تساهم في تسهيل الممارسة البيداغوجية	.68
216	الجدول رقم 69. يبين توزيع أفراد العينة حول امتلاك حاسوب خاص يساعد في الممارسة البيداغوجية	.69
218	الجدول رقم 70. يبين توزيع أفراد العينة حول وضوح طرق التدريس البيداغوجية بالكفاءات	.70
220	الجدول رقم 71. يبين توزيع أفراد العينة حول توفر الوسائل التعليمية في المؤسسة بشكل كافي لتحقيق الأهداف التربوية التي تخدم المقاربة بالكفاءات	.71
222	الجدول رقم 72. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير توفر الوسائل التعليمية في المؤسسة لتحقيق الأهداف التربوية التي تخدم المقاربة بالكفاءات في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات.	.72
223	الجدول رقم 73. يبين آراء أفراد العينة حول فعالية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في تحقيق التحصيل الدراسي	.73
225	الجدول رقم 74. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير فعالية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في تحقيق تحصيل دراسي في تصوراتهم اتجاه مدى مساهمة التقويم بالمقاربة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين	.74
227	الجدول رقم 75. يبين توزيع أفراد العينة حول مدى وضوح دور المتعلم في المقاربة بالكفاءات	.75
228	الجدول رقم 76. يبين توزيع أفراد العينة حول انعكاس ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات في سلوكيات المتعلمين	.76
231	الجدول رقم 77. يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير مدى انعكاس ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات في سلوكيات المتعلمين في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات	.77
233	الجدول رقم 78. يبين توزيع أفراد العينة حول المهمة المناسبة للأستاذ في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات	.78
235	الجدول رقم 79. يبين توزيع أفراد العينة حول وجود صعوبة في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	.79
236	الجدول رقم 80. يبين توزيع أفراد العينة حول نوع الصعوبات في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	.80
239	الجدول رقم 81. يبين توزيع أفراد العينة حول وضعية التعامل مع المقاربة بالأهداف	.81
240	الجدول رقم 82. يبين توزيع أفراد العينة حول أفضلية المحتويات في المقاربة بالأهداف والمحتويات في المقاربة بالكفاءات	.82

241	الجدول رقم 83. يبين توزيع أفراد العينة حسب مقارنة ملاءمة المحتويات وفق المقارنة بالأهداف مع تمثيلات الاساتذة للمحتوى وفق المقارنة بالكفاءات	.83
244	الجدول رقم 84. يبين توزيع أفراد العينة حول ملاءمة طرائق التدريس في ظل التدريس بالمقارنة بالأهداف	.84
245	الجدول رقم 85. يبين توزيع أفراد العينة حول طريقة التدريس الأفضل بين المقارنة بالأهداف والمقارنة بالكفاءات	.85
246	الجدول رقم 86. يبين توزيع أفراد العينة حول انتظام التدرج في المواضيع وفق المقارنة بالأهداف	.86
247	الجدول رقم 87. يبين توزيع أفراد العينة حسب تلاؤم التدرج في المواضيع وفق المقارنة بالأهداف في تصوراتهم اتجاه التدرج في المواضيع وفق المقارنة بالكفاءات	.87
249	الجدول رقم 88. يبين توزيع أفراد العينة حول موضوعية التقويم بين التقويم بالكفاءات والتقويم بالأهداف	.88
250	الجدول رقم 89. يبين توزيع أفراد العينة حسب مدى موضوعية كفاية التقويم بالأهداف بحسب تصوراتهم اتجاه كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات	.89

## فهرس الأشكال

الصفحة	الشكل	الرقم
117	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	.1
118	يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن	.2
119	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية	.3
121	يمثل توزيع أفراد العينة حسب لنوع السكن	.4
122	يمثل توزيع أفراد العينة حسب للمؤهل العلمي (المستوى التعليمي).	.5
123	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في العمل (الخبرة المهنية).	.6

## فهرس الملاحق

عنوان الملحق	الرقم
الاستبيان في صورته الأولى	.1
الاستبيان في صورته الموجهة للتحكيم	.2
الاستبيان في صورته النهائية	.3
قائمة الأساتذة المحكمين	.4
قائمة المدراس الابتدائية لمجتمع وعينة الدراسة	.5

## ملخص المذكرة

تتناول هذه الدراسة موضوع التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات، باعتباره من الإشكاليات التربوية المعاصرة التي تعكس عمق العلاقة بين الإصلاحات التعليمية والفاعل التربوي داخل القسم. وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة الكشف عن طبيعة هذه التمثلات، والعوامل المؤثرة في تشكيلها، مثل التكوين الأكاديمي، الممارسة البيداغوجية، والخبرة السابقة المرتبطة بالمقاربات التعليمية التقليدية، خاصة المقاربة بالأهداف.

ركزنا في الجانب النظري من الدراسة على تأصيل المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتمثلات الاجتماعية، أدوار أستاذ التعليم الابتدائي، وأسس المقاربة بالكفاءات، مع الاستناد إلى جملة من الدراسات السابقة التي أضاءت مسارات التفكير والتمحيص النظري. أما في الجانب الميداني، فقد اعتمدنا منهجًا وصفيًا تحليليًا، واشتغلنا على عينة مكونة من 300 أستاذ وأستاذة بمرحلة التعليم الابتدائي بولاية الجلفة، تم اختيارها بطريقة العينة العنقودية. واستُخدمت أداة الاستمارة والمقابلة لجمع البيانات.

أظهرت النتائج أن هناك نقصًا واضحًا في التكوين والإعداد البيداغوجي، الأمر الذي ينعكس على تمثلات الأساتذة للمقاربة بالكفاءات. كما بينت الدراسة أن للممارسة الصفية أثرًا إيجابيًا في تحسين هذه التمثلات، في حين ساهمت الخبرة السابقة في التدريس وفق المقاربة بالأهداف في تشكيل بعض التصورات السلبية، مما أدى إلى فجوات في تمثّل المقاربة الجديدة وتأخر في تطبيقها الفعلي.

لقد وقفنا من خلال هذه الدراسة على التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية، لاسيما ما يتعلق بتجديد الدور التربوي للأستاذ، الذي لم يعد يقتصر على التلقين، بل أصبح مطالبًا بتفعيل دور المتعلم وبناء كفاءاته. وقد تم التأكيد على ضرورة تجاوز الأدوار التقليدية نحو أدوار أكثر تفاعلية، تعكس متطلبات الإصلاح والتحديث. كما شددنا على أن نجاح أي إصلاح تربوي يتطلب تحضيرًا اجتماعيًا وبيداغوجيًا دقيقًا، يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المجتمع الجزائري، ويسمح بمشاركة حقيقية لجميع الفاعلين في الشأن التربوي.

وفي الأخير، توصلنا إلى أن تمثلات الأساتذة تعد مفتاحًا لفهم مدى استيعابهم للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها، ما يستدعي من الجهات الوصية تدارك النقائص، دعم التكوين، وتطوير الآليات البيداغوجية، بما يضمن انسجام الإصلاح مع الواقع التربوي، ومواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة.

**الكلمات المفتاحية:** التمثلات الاجتماعية، المقاربة بالكفاءات، التعليم الابتدائي.

## **Abstract**

This memorandum addresses the social representations of primary school teachers toward the competency-based approach, a contemporary educational issue that reflects the profound relationship between educational reforms and the educational actor within the classroom. Through this study, we attempted to uncover the nature of these representations and the factors influencing their formation, such as academic training, pedagogical practice, and previous experience associated with traditional educational approaches, particularly the objectives-based approach.

In the theoretical aspect of the study, we focused on establishing the basic concepts related to social representations, the roles of the primary school teacher, and the foundations of the competency-based approach, drawing on a number of previous studies that illuminated the paths of thought and theoretical scrutiny. In the field aspect, we adopted a descriptive analytical approach and worked with a sample of 300 male and female primary school teachers in the province of Djelfa, selected using a cluster sampling method. A questionnaire and interviews were used to collect data.

The results revealed a clear lack of pedagogical training and preparation, which is reflected in teachers' understanding of the competency-based approach. The study also demonstrated that classroom practice had a positive impact on improving these understandings, while previous experience in teaching according to the objectives-based approach contributed to some negative perceptions, leading to gaps in the understanding of the new approach and delays in its actual implementation.

Through this study, we identified the challenges facing Algerian schools, particularly those related to renewing the educational role of the teacher, who is no longer limited to indoctrination but is now required to activate the learner's role and build their competencies. The need to move beyond traditional roles to more interactive roles that reflect the requirements of reform and modernization was emphasized. We also emphasized that the success of any educational reform requires careful social and pedagogical preparation that takes into account the specificities of Algerian society and allows for the genuine participation of all stakeholders in educational affairs.

Finally, we concluded that teachers' perceptions are key to understanding their understanding and application of the competency-based approach. This requires relevant authorities to address deficiencies, support training, and develop pedagogical mechanisms to ensure that reform is consistent with educational reality and keeps pace with rapid cognitive and technological changes.

**Key Words:** Social Representations; The competency-based approach; Primary School.

شهد الحقل التربوي في الجزائر خلال العقود الأخيرة تحولات عميقة مست مناهج التعليم ومقاربتة، كان أبرزها تبني المقاربة بالكفاءات منذ مطلع الألفية الثالثة، باعتبارها إحدى ركائز إصلاح المنظومة التربوية لمواكبة المستجدات العلمية والتكنولوجية والتربوية في العالم. وتقوم هذه المقاربة على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال التركيز على بناء الكفاءات، وربط المعارف النظرية بالمهارات التطبيقية، وتفعيل التفكير النقدي وحل المشكلات.

إنّ الحديث عن الطرائق والسبل التي تقوم عليها عملية التعليم والتعلم هو عمل يدخل في صميم التنظير والتقعيد لكل ما هو بيداغوجي وتربوي، إذ يرتبط مباشرة بمحوري العملية التعليمية: المعلم والمتعلم، وبناء عليه فإنّ فهم طبيعة هذه العلاقة يقتضي بالضرورة التحكم في الآليات والميكانيزمات التي تضبط سيرورتها، والتي تنعكس بدورها على التحصيل المعرفي ومختلف العمليات الداعمة له كالتقويم والتحليل والتركيب.

وفي إطار سعي الدولة الجزائرية إلى الرفع من جودة التعليم وتحقيق مخرجات تعليمية أكثر نجاعة وملاءمة لسوق العمل ومطالب العصر، باشرت وزارة التربية الوطنية منذ بداية الإصلاحات التربوية الجوهرية، تمثلت في تبني المقاربة بالكفاءات كخلفية تعليمية-تعليمية جديدة بديلة عن المقاربة بالأهداف. وقد شكّلت هذه التحوّلات مسعى لتجاوز النموذج التقليدي القائم على التلقين والحفظ، نحو نموذج يركّز على تنمية الكفاءات لدى المتعلم، بما يسمح له بالتكيف مع وضعيات حياتية واقعية ومعقدة.

إنّ هذا التحوّل في المنظور البيداغوجي لا يمكن أن يحقق أهدافه المرجوة إلا من خلال تفعيل المقاربة الجديدة على مستوى الممارسة الصفية، وهو ما يتوقف بدرجة كبيرة على التمثلات الاجتماعية التي يحملها أساتذة التعليم الابتدائي تجاه هذه المقاربة. فتمثلاتهم، بما تحمله من تصورات ومواقف وتجارب متراكمة، قد تؤثر بشكل مباشر على تمثّلهم لدورهم البيداغوجي، وعلى طرق تفاعلهم مع المستجدات التربوية، بل وعلى مدى اندماجهم الفعلي في الإصلاح.

وفي هذا السياق، فإن تمثيلات الأستاذ - كمفهوم محوري في علم الاجتماع التربوي - ليست مجرد أفكار عابرة، بل هي أنظمة معرفية واجتماعية تشكلت بفعل التكوين، الممارسة، والخلفية الثقافية والاجتماعية، وهي التي تحدد مواقفه العملية إزاء ما يُطلب منه تطبيقه، كتكليف الدروس وفق الكفاءات، أو اعتماد بيداغوجيا الوضعيات، أو إجراء تقييمات تكوينية ملائمة. فالمعلم الذي يرى أن المقاربة بالكفاءات تتعارض مع واقع المهني أو تفوق قدراته، وبذلك سيتفاعل معها بتحفظ أو رفض ضمني، حتى وإن طبقها شكليا.

وقد حاول أساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر، مواكبة هذا التغيير في السياسات التربوية من خلال إعادة بناء تصوراتهم حول أدوارهم في ظل المقاربة بالكفاءات. إلا أن الواقع الميداني يبيّن تفاوتاً ملحوظاً في مدى فهمهم للمفاهيم الجديدة، وفي قدرتهم على تكييف طرائق تدريسهم بما يخدم أهداف المقاربة. ويرجع ذلك، في جزء كبير منه، إلى اختلاف التمثيلات الاجتماعية التي يحملونها تجاهها، والتي قد تشكل عوائق أو عوامل محفزة للتغيير البيداغوجي.

من هذا المنطلق، تكتسي دراسة التمثيلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي أهمية علمية وعملية بالغة، لأنها تتيح فهماً معمقاً لكيفية تمثيلهم للمقاربة بالكفاءات، ولمدى توافق هذا التمثيل مع روح الإصلاح التربوي. وهي تمثل مدخلاً لفهم الفجوة بين التصور النظري والممارسة الفعلية، كما تساهم في تحديد احتياجات التكوين والدعم البيداغوجي التي من شأنها أن تُمكن الأستاذ من أداء دوره بكفاءة وفاعلية.

وبناء عليه، تسعى هذه الدراسة الميدانية إلى الكشف عن طبيعة التمثيلات الاجتماعية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الجلفة تجاه المقاربة بالكفاءات، وتحليل أبعادها ومصادرها، كما تهدف إلى رصد انعكاساتها على الممارسة الصفية، واقتراح توصيات عملية تُسهم في مرافقة الأساتذة تربوياً ومنهجياً بما يعزز من فاعلية التطبيق الميداني للإصلاح التربوي.

لتأتي هذه الدراسة ببابها النظري والميداني، حيث احتوى النظري على الفصل الأول الذي تطرقنا فيه إلى المدخل المنهجي للدراسة ثم الفصل الثاني الذي حاولنا من خلاله الحديث

عن التمثلات الاجتماعية ليلها الفصل الثالث الذي شمل أستاذ التعليم الابتدائي والإصلاحات التربوية. في حين خصصنا الفصل الرابع إلى موضوع المقاربة بالكفاءات. لتأتي الدراسة في بابها الميداني بالفصل الخامس الإجراءات المنهجية ثم الفصل السادس والأخير المتمثل في عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، لنختم الدراسة بخاتمة.

# الباب الأول: الجانب النظري

# الفصل الأول: المدخل المنهجي للدراسة

## 1. أسباب اختيار الموضوع:

يقوم التعليم والتربية على الأستاذ والمنهج والمتعلم، فالأستاذ هو الصانع الذي يستطيع أن يوظف المتاح من المناهج حتى يصل إلى منتج، ولهذا لا بد على الأستاذ أن يتصف بعدة جوانب مختلفة ومتعددة تميزه عن غيره، وتؤهله لهذه المهنة العظيمة التي تستلزم قدرات ومهارات وميولات واستعدادات وقيما وأخلاقيات يستند إليها، فهي أشرف المهن على الإطلاق، كما استحقت أن تكون مهنة الأنبياء والمرسلين المباشرة والرئيسية، حيث يقول الرسول - صلى الله عليه وسلم: «إن الله لم يبعثني معننا ولا متعننا ولكن بعثني معلما ميسرا» (مسلم، 2010، ص1104).

- واستنادا على ما سبق ذكره، فإن أهم الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع هي:
- انتمائنا إلى هذه الفئة (المعلمين)، حيث لاحظنا وعشنا خبرات هذه الشريحة ومطلعون ومدركون تماما للدور الذي يقوم به المعلمين في المجال التربوي.
- معرفتنا وإدراكنا بمكانة المعلمين ووضعيتهم الاجتماعية التي تتدهور يوما بعد يوم نتيجة مجموعة من الظروف المرتبطة بحالة المجتمع ووضع الاقتصاد.
- خلافا للجدل الحاصل اليوم اجتماعيا حول أهمية المدرسة وما تقوم به من إصلاحات تربوية تزعم أنها جوهرية في تغيير أهداف وأدوار المدرسة والأستاذ على حد سواء.
- التقليل من المكانة والدور الذي يقوم به المعلم، حيث استقر في ذهن المجتمع والدولة على السواء، وأصبح دور الأستاذ يقتصر في نظر المجتمع على تلقين التلاميذ المهارات الأكاديمية مثل مبادئ القراءة والحساب، ومن جهة أخرى تضع الدولة الإصلاحات الجديدة لتكلفه بتنفيذها رغم ما يحمل من تمثلات اجتماعية قد تتصادم وتعرقل مقتضياتها.
- المقاربة بالكفاءات وما أثارته من اهتمام على مستوى التكوين والمجتمع والأساتذة، ومقتضيات تطبيقها وما اعترأها من تناقضات.

## 2. أهداف الدراسة:

إن هذا البحث يمكننا من الاطلاع على مشكلة بارزة في المجتمع والمتمثلة في معرفة التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث يرى علماء التربية أن دور الأستاذ تتوقف عليه حياة الأمم وبقاؤها من خلال نقل تراثها وثقافتها وحضارتها، أو كما يقول: (غوستاف لوبون): "إن روح التربية هو المعلم، فإذا أردنا أن نصلحها فعلينا أن نؤثر عليها بواسطته". (الحصري، 1985، ص21). وعليه فإن الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها هي:

- الكشف عن طبيعة التمثلات الاجتماعية السائدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الجلفة حول المقاربة بالكفاءات، وتحديد محتواها وبنيتها (العناصر المركزية والهامشية).
- تحليل العوامل المؤثرة (كالخبرة المهنية، التكوين، الظروف الاجتماعية والمادية) في تشكيل هذه التمثلات الاجتماعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تجاه المقاربة بالكفاءات.
- استكشاف أثر هذه التمثلات الاجتماعية على الممارسات البيداغوجية للأساتذة، وتصوراتهم لدورهم في تطبيق الإصلاحات التربوية المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات.
- رصد مواقف أساتذة التعليم الابتدائي (إيجابية، سلبية، أو محايدة) تجاه المقاربة بالكفاءات، وفهم كيفية استقبالهم وتفسيرهم لهذه المقاربة التربوية في سياق عملهم اليومي.
- تقديم فهم أعمق لكيفية إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات، بما قد يسهم في توجيه عمليات التكوين المستمر ودعم تنفيذ الإصلاحات التربوية بشكل أكثر فعالية.

## 3. أهمية الدراسة:

المدرسة مجتمع مصغر يتمرن فيها الأطفال على الحياة الفضلى وعلى التعاون الاجتماعي، والإخلاص للجماعة وللوطن من خلال نقل التراث الاجتماعي، وزيادة ما يمكن زيادته لضمان بقاء سيرورة المجتمع وحياته وتماسكه، فالمدرسة حياة أو وطن كما يقول عالم الاجتماع جون ديوي. (ديوي، 1943، ص57).

وإذا كانت المدرسة والتربية تكتسيان هذه الأهمية القصوى، فإن الأستاذ يعد الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها هذه العملية برمتها، فهو منفذها وناقلها والساعي إلى تطبيق أفكارها ومبادئها وخططها، وإن كان الخلاف كبيرا بين الباحثين والمفكرين حول دوره، فهو عند البعض

أداة للطبقة الثرية لبث أفكارها لا غير، يطبق وهما لضمان استمرار سيطرتهم على مقاليد الحكم والثروة، وقتل كل بادرة حرة للتفكير الحر والحياة الحرة.

أمّا الدولة فقد أولته اهتماما كبيرا من خلال كميات الإصلاحات والتغييرات التي أدخلتها على أنظمة التعليم والأستاذ، مدعية أنه الحجر الأساس الذي يجب تثقيفه ورفع مستواه وإعادة الاعتبار لدوره التربوي، لأنه يشكل خطرا حسب زعمهم في نقل مجموعة القيم والمعارف والثقافة بتنوعاتها إلى التلاميذ.

من هنا جاءت أهمية الموضوع الذي نحن بصدد دراسته، والوقوف على حيثياته، ومعرفة التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي، فالأستاذ يشكل مؤشرا هاما نرى من خلاله سعي الدولة الجزائرية وما أقامته من إصلاحات تربوية تهدف بها إلى تطوير هذا المجتمع في إصلاحاتها من خلال المقاربة بالكفاءات التي جندت لها كل السبل في سبيل تقديمها لتلعب دورا يكمن من ترقية النظام التربوي وتطويره والوصول به إلى درجات قصوى من الرقي والتحضر لمواكبة العالم المنفتح الجديد، الذي يعطي للنظريات التربوية المعاصرة أهميتها في سبيل المحافظة ونقل التراث الاجتماعي إلى أبنائه.

#### 4. الإشكالية:

إنّ الحديث عن الطرائق والسبل التي تقوم عليها عملية التّعليم والتّعلّم هو عمل يدخل في صميم التّنظيم والتّقييد لكلّ ما هو بيداغوجي وتربوي، إذ له ارتباط مباشر بمحوري العمليّة التّعليميّة التي تنبني أساسا حول طبيعة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، وبناء على ذلك فإنّ محاولة رصد ماهية تلك العلاقة لا بدّ له بالدّرجة الأولى من تحكّم في الآليات والميكانيزمات التي تضبط سيرورتها، وهو ما يعود بالإيجاب على التّحصيل وما يتبعه من العمليات التي تعمل على إرسائه وتثبيتته من قبيل التّقويم والتّحليل والتّركيب.

لقد اهتمت الجزائر - كغيرها من المجتمعات - بقطاع التّربية والتّعليم وأولته اهتماما كبيرا من خلال جملة الإصلاحات التي ما فتئت تظهر بواكيرها في تطبيق إستراتيجيات جديدة عكفت الدّولة على تبليغها ومتابعتها للتّنفيز والتّطبيق، فتمّ الجنوح إلى تغييرات جذرية مسّت المناهج وطرائق التّدريس بغية موافقة ومرافقة كلّ ما هو جديد في عالم سادت فيه التّكنولوجيا

التي انعكست على التّعليم كونه قطاعاً يتّسم بالشّمولية والخصوصيّة في ذات الوقت، فتمّ الانتقال من إستراتيجية التّعليم بالأهداف الإجرائيّة إلى إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، فأضحى الاهتمام موجّهاً إلى المتعلّم أولاً وآخراً وما يحصّله من الكفاءات المستهدفة - عرضية، شاملة، ختامية - التي حلّت محلّ التّلقين القائم على الاستظهار والاسترجاع.

وعلى غرار أطوار التّعليم بمراحله الثّلاث، فقد سائر أساتذة التّعليم الابتدائي هذا التّحوّل باعتمادهم على إستراتيجية التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في التّعامل مع المتعلّمين، وذلك بفسح المجال أمامهم لاكتساب كفاءات تضمن لهم التّعامل مع وضعيات دالّة - معقّدة، مركّبة، بسيطة - ذات مدلول في محيطهم المعرفي والاجتماعي والثّقافي... الخ. وإذا ما كان التّلميذ هو المسؤول عن اكتساب الكفاءة، فإنّ الأستاذ هو من يمرّرها عبر عمليّات عديدة - عمليّة الفهم، التّكوين واكتساب المهارة - تسمح للتّلميذ باستقبال المعارف والحقائق التي تكسبه العديد من الخبرات والقيم التي تتوافق مع ميوله ورغباته. فالمقاربة بالكفاءات تسهم بشكل كبير في تثبيت المعارف لدى الناشئة فاسحة المجال أمامهم للإبداع والتّميّز هذا من جهة، ومن جهة أخرى نافذة لإبداء الرأي دون قيد أو شرط ممّن تضع المتعلّم في وضعية تسمح بتقويم أدائه الذي يترجم إلى تقويم ناجع وفعّال.

لقد قدّم مفهوم المقاربة بالكفاءات لأساتذة التّعليم الابتدائي ضمانات معرفية ومنهجية في بناء المفاهيم والتّصوّرات الجديدة التي تبني المعرفة بشكل عام، والتّحصيل الفردي بشكل خاص، فنتشكّل لدى المتعلّم مجموعة من المهارات التي تحقّق مجتمعة كفاءة من الكفاءات. فإذا ما حاولنا أن نرصد التّصوّرات التي يرونها أساتذة التّعليم الابتدائي لزم علينا أن نتعرّض إلى كيفية إعداده للمذكرة التي تعدّ المفتاح الأساس في عرض المادّة العلميّة وطريقة شرحها وتفصيلها. فمراحل تقديم أيّ درس لا بدّ أن تتدرج ضمن مراحل متتابعة تخضع للتّرتيب دون إخلال بها، تبدأ بمرحلة الانطلاق - التّمهيد - التي تعدّ تصديراً للدرس محلّ التّقديم، والغاية منها تهيئة التّلميذ بأن يكون أكثر جاهزيّة للاستجابة والتّعاطي مع المفاهيم الجديدة، وهنا

يتطلب الأمر منه انتباها وتركيزا ليتسنى له ربط الكفاءات المكتسبة بالكفاءات المستهدفة، وهنا يقع على عاتق الأستاذ إثارة الدافعية لدى المتعلم باتخاذ طرق ووسائل مختلفة تمهيدا للدرس. تلي مرحلة الانطلاق مرحلة البناء (بناء التعلّات)، حيث يشرع الأستاذ في موضوع الدرس من خلال تحديد الأنشطة التي تخدم وتحقق الكفاءة المطلوبة، وقد يكتفي في بعض الأحيان بنشاط واحد إذا ارتأى أنه يوافق المعارف والمفاهيم المستهدفة، وفي هذه المرحلة من الدرس يكتفي الأستاذ بدور الملاحظ والموجه ويترك المجال للتلاميذ لإثراء الدرس بالمناقشة وتقديم الحلول الممكنة، ثم يختم الدرس بمرحلة الاستثمار (التدريب). وفيها يقدم التلميذ كل ما لديه من معارف ومهارات من أجل تقديم الحلول والاقتراحات إزاء التمارين أو الوضعيات المقدمّة.

إن نجاح أيّ تصوّر للمذكرة في ضوء المقاربة بالكفاءات مرهون بالمراحل القبلية التي يخطّطها الأستاذ ويتصوّرها لنجاح الدرس، وهي محصورة في ثلاث مراحل (مرحلة الإعداد، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقييم). أمّا الأولى فيحرص فيها على تحديد أهمّ الكفاءات المستهدفة من الدرس، فيعتمد على اختيار الأساليب والوسائل المناسبة لصيرورة النشاط الذي هو بصدده تقديمه للمتعلم، أمّا الثانية فهي مرحلة التنفيذ أين يتمّ التّواصل مع المتعلمين للوقوف على الأخطاء وتعيينها لبناء معلومات ومعارف صحيحة، وهنا لا بدّ من إشراك المتعلمين في صناعة المعلومة. أمّا الأخيرة فتُعنى بالتقييم، فلا يمكن بأي حال من الأحوال بناء معارف جديدة دون إخضاعها للتقييم الذي يعدّ عملية تعليمية تشكّل نواة في المقاربة بالكفاءات، لذلك يعتمد الأستاذ كثيرا في تقييم الأخطاء التي يرتكبها المتعلمين.

استنادا على ما سبق ذكره، فإن الاهتمام بالإصلاح التربوي في الجزائر ليس وليد اليوم، بل هو إستراتيجية تبنتها الدولة الجزائرية لمواكبة جميع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لمسايرة التحولات المتسارعة في شتى المجالات. ولقد برزت هذه التحديات منذ بداية الاستقلال، وذلك بتكريس ثقافة المجتمع الجزائري التي تظهر بدورها في التربية بمختلف عناصرها. ومع ذلك فالإلحاح على تطوير المنظومة التربوية لم يتوقف، بل ازداد في السنوات

الأخيرة نظرا للتطور الهائل في مجال التعليم والمعرفة وطرائق التبليغ مراعاة للتحويلات المختلفة، ولذلك شهدت المنظومة التربوية في الجزائر عدة إصلاحات في مختلف مراحلها التاريخية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. إذ شهدت المدرسة الجزائرية انتقالية في المقاربات التربوية من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات، التي أصبح فيها المتعلم فاعل ومحور أساسي في العملية التعليمية. إذ كثر الحديث عن هذه المقاربة الأخيرة وما مدى تطبيقها حرفيا في المدرسة الجزائرية، حيث اختلفت الآراء والتصورات وحتى التمثلات الاجتماعية حول هذه المقاربة بين مختلف الفاعلين في الأوساط التربوية بما فيهم الأستاذ الذي تتوقف تصوراته وتمثلاته حول المقاربة بالكفاءات على عدة عوامل منها ما هو مرتبط بالعوامل الشخصية، بطرق التدريس البيداغوجية، بالتكوين... الخ. وعليه فإن إشكالية بحثنا تركز أساسا على معرفة العوامل المؤثرة على التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات.

ويمكن إبراز الإشكالية من خلال التساؤل التالي:

#### التساؤل العام:

ما هي العوامل التي تؤثر على التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات؟

#### التساؤل الأول:

– كيف أثر التكوين والإعداد البيداغوجي في بناء تمثلات اجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

#### التساؤل الثاني:

– هل للممارسة البيداغوجية لأساتذة التعليم الابتدائي تأثير في توجيه التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات؟

#### التساؤل الثالث:

– كيف ساهم التدريس وفق المقاربات السابقة في تشكيل تمثلات اجتماعية نحو المقاربة بالكفاءات؟

5. الفرضيات:

الفرضية الأولى:

التكوين والإعداد البيداغوجي يساهم في تشكيل تمثلات اجتماعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الفرضية الثانية:

الممارسة البيداغوجية المتبناة في المدرسة الابتدائية تؤدي إلى توجيه التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الثالثة:

يساهم التدريس وفق المقاربات السابقة (المحتوى والأهداف) في تشكيل تمثلات اجتماعية حول المقاربة بالكفاءات من خلال العناصر الأساسية المكونة للمنهاج الدراسي.

6. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

من أهم المصطلحات والمفاهيم نجد:

**1.6. المدرسة:** المدرسة مؤسسة اجتماعية في المقام الأول أنشأها المجتمع ولجأ إليها من أجل تربية أبنائه وتثقيفهم، وقد تباينت تعريفات المدرسة بتباين الاتجاهات النظرية وتتنوع بتنوع مناهج البحث الموظفة في دراستها، ويميل أغلب الباحثين إلى الاتجاه النظمي في تعريفها، وينظرون إليها بوصفها نظاما اجتماعيا ديناميكيا معقدا ومكتفا.

وفي هذا السياق يتناول وطفة تعريف المدرسة من وجهة نظر كل من فرديناند بويسون وبكمان حيث يرى فرديناند بويسون بأن المدرسة "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية". (وطفة، 2004، ص16)

وفي دراستنا هذه المدرسة هي مؤسسة اجتماعية دورها مكمل لدور الأسرة، تقوم بتزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الأكاديمية للتلاميذ.

**2.6. مفهوم المعلم:** يعرفه إسحاق محمد: "المعلم هو ذلك الجندي المجهول، فهو ذلك الشخص الذي يعلق عليه الآباء والمجتمع كل الآمال في تربية الأطفال وإعدادهم لحياة سليمة" (إسحاق محمد، 1982، ص91). ويعرف المعلم أيضا بأنه "مصدر توثيق العلاقة التفاعلية بينه

وبين التلاميذ فإحساسه بهم يثري حياة كلا منهم، فالمعلم لديه القدرة الكبيرة على كشف نقاط القوة والضعف عند التلاميذ والوقوف على أسبابها.

أما الباحث رابح تركي فيرى بأن المعلم هو "حجر الزاوية في نجاح التعليم وفشله، فهو الحافظ لتراث الحضارة والثقافة ينقله من جيل إلى جيل، وهو الرائد الذي يهب المجتمع قوى روحية جديدة لا يهبها له الساسة ولا المخترعون". (تركي، 1990، ص ص 420-421)

أما التعريف الإجرائي للعلم فهو ذلك الشخص الذي لديه كفاءات ومؤهلات علمية تمكنه من تزويد التلاميذ بالمعارف اللازمة وإكسابهم المهارات الأكاديمية ونقل المعارف من جيل إلى آخر.

**6-3 مفهوم المتعلم: المتعلم، من الناحية اللغوية، مشتق من الفعل الخماسي "تَعَلَّمَ" (نبيل وآخرون، 2009، صفحة 55).** وهو اسم الفاعل من فعل "تَعَلَّمَ"، ويعني إدراك الشيء ومعرفته مع التمكن والإتقان فيه. وفقاً لمجمع اللغة العربية (2004)، يُعرّف المتعلم بأنه كل من تأدب، وأحرز علوماً عالية، وهو أيضاً الشخص الذي يسعى لتحصيل العلم. وقد ورد ذكر المتعلم في الحديث النبوي الشريف: "الدُّنْيَا مَلْعُونَةٌ، مَلْعُونٌ مَا فِيهَا، إِلَّا نِكْرَ اللَّهِ، وَمَا وَالَاهُ، أَوْ عَالِمًا، أَوْ مُتَعَلِّمًا"<sup>1</sup> (الألباني، مجلد 9، صفحة 112).

وفي السياق الاصطلاحي، يُعد المتعلم المحور الأساسي للعملية التعليمية، حيث يتم توجيه كافة الجهود التعليمية نحوه، مع الأخذ في الاعتبار الخصائص التي يمتلكها. هذه الخصائص تتنوع بين العقلية والاجتماعية والنفسية، مما يسمح بتطوير أهداف تعليمية وأنشطة تربوية تتماشى مع احتياجات المتعلم، فضلاً عن اختيار المادة الدراسية المناسبة له (الجبار، 2000، صفحة 288). ويُعرف المتعلم بأنه كائن يمتلك القدرة على فهم ومعرفة الأشياء، حيث يستطيع الربط بين المفاهيم المختلفة. وتعكس هذه القدرة مهاراته في إقامة علاقات متبادلة بين عناصر المعرفة المختلفة (لبصيص، 2004، صفحة 18).

1 حدثنا علي بن ميمون الرقي حدثنا أبو خلود عتبة بن حماد الدمشقي عن ابن ثوبان عن عطاء بن قره عن عبد الله بن ضمرة السلولي قال حدثنا أبو هريرة قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يقول الدنيا ملعونة ملعون ما فيها إلا ذكر الله وما والاه أو عالماً أو متعلماً.

من منظور آخر، يُعتبر التعلم تغييراً شبيه دائماً في سلوك الفرد، حيث لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ولكن يُستدل عليه من خلال التغيير في الأداء أو السلوك. هذا التغيير ينشأ كنتيجة للتجارب والممارسات التي يمر بها المتعلم (الشرقاوي، 2012، صفحة 11). بناءً على هذا المفهوم، يُمكن اعتبار التعلم عملية شاملة تشمل التذكر، تدريب العقل، وتعديل السلوك بما ينسجم مع الخبرات المكتسبة (منسي، 2003، صفحة 26).

يمكن القول إن التعلم عملية ديناميكية مستمرة تهدف إلى تزويد الفرد بالمعارف والمهارات اللازمة للتكيف مع بيئته وتطوير قدراته الشخصية والاجتماعية. هذه العملية لا تتوقف على الجهود الفردية فحسب، بل تعتمد أيضاً على التفاعل مع المحيط الاجتماعي والمحتوى التعليمي المُقدّم. وفقاً لذلك، يُصبح دور المؤسسات التعليمية محورياً في تعزيز بيئة تعليمية داعمة تُمكن المتعلم من الوصول إلى أقصى إمكاناته. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تحقيق التعلم الفعّال يتطلب التركيز على تصميم برامج تعليمية تتسم بالمرونة والابتكار، بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتوفر لهم فرصاً متكافئة لتطوير مهاراتهم. كما ينبغي أن تكون هذه البرامج مدعومة بأدوات وأساليب تقييم تُساعد على قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتوجيه العملية التعليمية نحو التحسين المستمر.

يتميز المتعلم بمجموعة من القدرات، العادات، والاهتمامات<sup>1</sup> التي تؤهله للتركيز والاستيعاب<sup>2</sup> الفعّال للمعارف والمهارات الجديدة (براون، 1994، صفحة 344). فتهيئة المتعلم للاستفادة من العملية التعليمية تعتمد على استعداده الذهني والانفعالي لتلقي المعلومات والقيم

1 يمكن استخلاص أن الشخصية المتزنة وما تتسم به من مواصفات إيجابية تلعب دوراً هاماً وإيجابياً في مجال التعلم والإنجاز.

2 عدم الاستعداد لا يؤدي إلى التعلم، بل يؤدي إلى الضيق، والضيق يؤثر في النفس الإنسانية وينفرها، بحيث تصبح غير مستعدة للتعلم، ومن هنا جاءت الحاجة إلى التأكيد على أهمية الاستعداد كعامل نفسي.

والخبرات التي تسهم في تطويره على المستوى الشخصي والاجتماعي (وطاس، 1988، صفحة 32).

إن التعريف الإجرائي للمتعلم هو الشخص الذي يسعى لاكتساب المعرفة أو المهارات في مجال معين من خلال الدراسة، الممارسة، أو التجربة التعليمية. تتجلى أهمية المتعلم في العملية التعليمية كونه الهدف الأساسي لهذه العملية، حيث يُعتبر العنصر المحوري الذي يُبنى عليه تصميم الأنشطة والمناهج التعليمية. ويتمثل دور المتعلم في استيعاب المعلومات الجديدة والعمل على ترجمتها إلى ممارسات وسلوكيات تؤدي إلى تغيير دائم في التفكير والسلوك. هذا التغيير يجب أن يكون قابلاً للقياس ومنتهى بعناية ليتناسب مع احتياجات المجتمع ومتطلباته. ومن خلال هذه العملية، يتم إعادة توجيه المتعلم إنسانياً ليصبح قادراً على المشاركة الفعالة في المجتمع، كما يُعاد تشكيل بنيته الفكرية بما يتلاءم مع متطلبات العصر الحديث.

تعد العملية التعليمية الوسيلة الرئيسية لتحقيق هذا التطور، حيث يعتمد المتعلم على مجموعة من الأساليب والطرق للحصول على المعارف والمهارات. ويمكن أن تشمل هذه الأساليب التعليم الرسمي، التعلم الذاتي، أو حتى اكتساب الخبرات العملية في بيئات غير رسمية. والنتيجة النهائية لهذه العمليات هي تكوين شخص قادر على التكيف والاندماج في مجتمعه بشكل إيجابي وفعال، مما يجعله عنصراً منتجاً ومساهمًا في التنمية الشاملة.

من هنا، يمكن القول إن المتعلم هو الركيزة الأساسية التي تُبنى عليها أي جهود لتطوير المجتمع والنهوض به. إذ أن تمكين المتعلمين وتزويدهم بالمهارات والمعارف المناسبة لا يؤدي فقط إلى تحقيق التطور الشخصي، بل يسهم أيضاً في بناء مجتمعات متماسكة ومزدهرة.

**4.6 مفهوم المقاربة بالكفاءات:** تعتبر نسقا يضم مجموعة عناصر منسجمة فيما بينها تشكل عملية التواصل البيداغوجي، وتتمثل هذه العناصر في المحتوى المتواصل، والمتلقي والعلاقة بين المتلقي والمحيط، وتستعمل الكفاءة للقدرة في إنجاز مهمة ما بنجاح أو التحكم في مجموعة المعارف والمهارات المكتسبة في ميدان محدد، فهي تصور بيداغوجي خاص يرتبط بإستراتيجية محددة للتعلم تتركز حول المتعلم باعتباره محور وهدف العملية كلها، وتسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته وأهم الكفاءات الواجب اكتسابها. (علوط، 2007).

5.6. مفهوم التمثلات الاجتماعية: تعرف التمثلات الاجتماعية لغة على أنها مفرداتها تمثل، وهي التصور السابق أو المعلومات الأولية عن موضوع أو قضية، وهي "تمثل أو تصور الشيء: توهم صورته وتخيله واستحضره في ذهنه" (معلوف، 1975، ص440). فالتمثل عملية وضع شيء ما أمام الأعين أو العقل، وهو جعل موضوع غائب محسوسا بفضل صورة شكل أو رمز، وهي عبارة عن معارف أولية وأحكام سابقة، قد تكون معلومات صحيحة وقد تكون خاطئة.

أما اصطلاحاً فتعني التمثلات الاجتماعية أولاً وقبل كل شيء تلك الصورة الذهنية لظاهرة ما، ويتم دراستها بشكل خاص من قبل علم النفس الاجتماعي (Lebaron, 2009, p103)، وهي المعتقدات والأفكار والقيم والرموز والتوقعات التي تشكل طرق التفكير والشعور التي تتسم بالعمومية والديمومة ضمن مجتمع ما أو مجموعة اجتماعية ما، والتي تشاركتها باعتبارها خاصة جماعية لها. ويرجع أغلب الباحثين إلى أن مفهوم التمثل ظهر أول مرة سنة 1818م، حيث شكل مفهوم التمثل اهتماماً واسعاً، وكان مجالاً حيويًا للدراسات والأبحاث، قام به مجموعة من علماء النفس والاجتماع. فقد أرجعها دوركايم إلى "ذلك التدفق الدائم من صورة الحياة، بحيث تدفع بعضها البعض كتدفق مجرى نهر دائم الجريان، ولا تبقى على حالها، إنها تتغير بتغير الحياة الاجتماعية، وإذا كانت التمثلات شخصية، فالمفاهيم لا شخصية ومن خلالها تتمكن العقول من التواصل" (Durkheim, 1986, p65)، فهي تصورات اجتماعية تتأسس في شكل قيم ومعايير للسلوك والتذوق والقول، بل يمكن اعتبارها تيارات رمزية تسيطر داخل مجتمع معين، وتنظم ضمنها آفاق رؤيتها ووعيتها، أما بالنسبة لـ"بورديو" فيرى التمثلات التي تكونت عند الأفراد عن وضعهم هي الكيفية التي يمثلون بها ذلك الواقع الذي يتولد عن منظومة الإدراك والتقدير، هذه الوضعية تحدها مكانة الفرد في النظم الاجتماعية. (بيار، 1990، ص45)

ويمكن تعريف التمثلات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات إجرائياً كما يلي:

نقصد بالتمثلات الاجتماعية في دراستنا هذه بأنها مجموع التشكلات والتصورات التي يتوضعها الأستاذ اتجاه المفاهيم وما يتعلق بها من متغيرات قد تؤثر فيها، وهي وفق المقاربة

بالكفاءات، فهي مجموع التصورات التي تقف خلف تشكل المقاربة بالكفاءات من تكوين وممارسة بيداغوجية وخلفيات مقارباتية سابقة تساهم في تبلور المقاربة بالكفاءات.

### 7. المقاربة النظرية:

تُعد المقاربة النظرية البنائية الوظيفية من أكثر المقاربات قدرة على فهم التمثلات الاجتماعية، خاصة من خلال أعمال بيتر بيرغر وتوماس لوكمان حول "البناء الاجتماعي للواقع" (1966). فقد قدّم هذان الباحثان تصوراً متكاملًا لكيفية تشكّل الواقع الاجتماعي عبر عملية تفاعلية دياكتيكية بين الأفراد والمجتمع، حيث لا يُنظر إلى الواقع الاجتماعي باعتباره معطى ثابتاً أو موضوعياً فحسب، بل هو نتاج مستمر لأفعال الأفراد وتفاعلاتهم اليومية.

يرى بيرغر ولوكمان أن الواقع الاجتماعي يتكون من مستويين أساسيين: "الواقع الموضوعي" المرتبط بالنظام الاجتماعي والمؤسسات، و"الواقع الذاتي" الذي يعكس المعاني الداخلية التي يدركها الأفراد. ويؤكدان أن الأفراد يبدعون الواقع الاجتماعي من خلال أفعالهم وتفاعلاتهم، ثم يعيدون إنتاجه وتشبيته عبر عملية يسمونها "التشيؤ"، حيث تتحول المنتجات البشرية إلى وقائع تبدو مستقلة عنهم. بعد ذلك تأتي مرحلة "الموضعة"، التي يدرك فيها الأفراد العالم الاجتماعي باعتباره منظماً ومفروضاً عليهم، معتمدين في ذلك بشكل أساسي على اللغة كأداة مركزية لتصنيف وتشبيث المعاني والموضوعات الاجتماعية (غربي، قلاوز، 2019).

تتميز المقاربة البنائية الوظيفية بقدرتها على الجمع بين التحليل البنوي للعلاقات والأدوار داخل المجتمع، وبين فهم الوظائف الاجتماعية التي تؤديها هذه البنى في الحفاظ على استقرار المجتمع وتطوره. فهي تنظر إلى المجتمع كمنظومة متكاملة من العناصر، لكل منها وظيفة تساهم في ديمومة الكل، وتفسر التغيير الاجتماعي كنتيجة لتغير جزئي يمس أحد العناصر، مما ينعكس على بقية العناصر ويؤدي إلى إعادة بناء الواقع الاجتماعي.

في سياق دراسة التمثلات الاجتماعية، تتيح هذه المقاربة فهماً معمقاً لكيفية تشكّل الأفكار والتصورات الجماعية، وكيفية تشبيتها وتداولها بين الأفراد، ودور اللغة والتفاعل اليومي في إعادة إنتاجها. كما تبرز قدرة الأفراد على الإبداع والتغيير، وليس فقط الخضوع للمعايير والمؤسسات القائمة، ما يجعلها إطاراً نظرياً غنياً لتحليل التمثلات الاجتماعية في مختلف السياقات.

ومما سبق نرى أن المقاربة النظرية تشكل أحد أهم النقاط المنهجية التي لا بد لأي باحث أن يعتمد عليها ويتبنى خطواتها في دراسته، وهذا لتوضيح وتقريب أفكار بحثه إلى الواقع، وذلك من خلال إسقاط أهم مبادئ ومفاهيم النظرية للنظرية المتبناة والتي تتقارب مفاهيمها من مفاهيم الموضوع محل الدراسة، وبما أن الموضوع الخاص بدراستنا هو التمثلات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم الابتدائي فنرى أن التمثلات الاجتماعية تتميز بطابعها الدينامي، مما يجعل من الصعب الفصل بينها وتحديد الفوارق بينها، وقد يعود ذلك لتقارب كفيات الحدوث أو تكامل بعضها مع البعض، إلا أن هناك نظريات تحاول تفسيرها وتهدف إلى معرفة السيرورة التي تتشكل بها هذه التمثلات أو التصورات، حيث نجد أن الكثير من الباحثين والمفكرين يؤكدون على وجود سيرورتين وهم على التوالي: (كولودين هرزليش، دونيز جودلي، جان كلود أبريك) (Herzlich 1972. Jodelet, D. 1990, Abric, 1994) وهما : التوضيح أي جعل الأمر موضوعيا والإرساء أو التثبيت، فإذا كان الأول يعني جعل حقيقي ما كان مجردا، والثاني يدمج الحقيقي ويوجه تصرفات الأفراد، فهو متجذر في الفضاء الاجتماعي.

لقد اعتبر دونيز جودلي (Jodelet. D,1990, p367) التوضيح (جعل الأمر موضوعيا) L'objectivation عملية ذات بنية، أي جعل ما كان مجردا وهو تجسيد في صور المفاهيم المجردة. أما الإرساء والتثبيت فلقد اعتبرها دونيز جودلي (Jodelet. D,1990, p371) سيرورة ثانية معتبرا إياها ناتجة عن تجذر رأي، تصور في الناحية الاجتماعية، إذ بواسطتها نعطي معنى لتصوراتنا، ومن ثمة صنفها من ضمن وسائل المعرفة. وإجمالا التوضيح يسمح بوصف تشكيل التصور في حين أن الإرساء يرتبط ارتباطا وطيدا بالناحية العملية للتصورات الاجتماعية.

ففي جميع الحالات والبيئات لا يوجد هناك من مبرر منطقي للبنية إلا من حيث الوظائف التي تؤديها، فإذا كفت عن أدائها تضرر أو تزول. وحتى نتبين حقيقة هذه الوظائف وكيفية حدوثها، عدنا إلى المعنى الذي أعطاه دونيز جودلي (Jodelet, 1990) لمفهوم التصورات فوجدنا فيه مؤشرات دالة على أن للتصورات وظائف تؤديها، لأنه ألحق بمفهوم التصورات مواصفات ومميزات أدركنا بواسطتها بعضا منها وهي: الوظيفة المعرفية وتجلي ذلك لما سجل

بأن التصورات الاجتماعية هي شكل من أشكال المعرفة الخاصة تظهر عملية السيرورة المنتجة الوظيفة الاتصالية، وذلك لما أشار إلى أن التصورات موجهة صوب الاتصال. إذ بواسطته تتحدد العلاقات التي تربط الفرد بالمجتمع. فالوظيفة التبريرية مادامت التصورات عمليات عقلية منطقية، فهي تعكس تصرفات الأفراد، فيعطي كل فرد معنى لمختلف أفعاله.

كما عرفها دونيز جودلي قائلاً: "التصورات طريقة تفكيرية تفسيرية للواقع اليومي، وهي أيضا نوع من المعرفة الاجتماعية التي تكون تلقائية وساذجة، فهي المعنى المشترك أو التفكير الطبيعي"، لكنه تراجع نوعا ما عن مضمون هذا التعريف، لما عاود تعريفها قائلاً هذه المرة: "إن مفهوم التصورات الاجتماعية يعني شكلا خاصا للمعرفة معرفة المشترك، وشكلا من أشكال التفكير الاجتماعي، فالتصورات الاجتماعية هي نماذج تفكيرية عملية موجهة صوب الاتصال الفهم، التحكم في المحيط الاجتماعي". (Jodelet. D, 1990, p p 360-361)

#### 8. الدراسات السابقة:

نتطرق في هذا العنصر لأهم الدراسات التي لها علاقة بموضوع دراستنا في هذا الصدد بعد الاطلاع على كثير من الدوريات والمجلات والرسائل الجامعية المتعلقة بهذا الموضوع، حيث وجدنا عددا قليلا من الدراسات التي تناولت موضوع التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي، والتي سوف نذكر منها ما يلي:

#### 1.8. الدراسات الأجنبية:

من أهم الدراسات الأجنبية نجد:

- الدراسة الأولى: دراسة الباحث ميشال جانوز وجورج باتريسيا وبارنت صوفي سنة 1998 بعنوان:

"L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu)" M. Janosz, 1998)

هذه الدراسة هدفت إلى كشف موضوع المعرفة المدرسية وتأثيرها على المسار الدراسي، حيث بينت أن العلاقة الجيدة بين الأستاذ والتلميذ تكون عاملاً لاستثارة الدافعية والتحفيز على التحصيل، ويساهم الأستاذ غير الملتزم في عرقلة مساعي التلميذ والتأثير سلباً على درجة التزامه الدراسي. فالأستاذ الداعم للتلميذ يسمح له بتطوير استقلالته ودرجة التزامه ومثابرتة المدرسية، كما أن عوامل خطر التخلي عن الدراسة عديدة ومتعددة ومتقاطعة، كما يلعب

الأستاذ دورا محندا في المؤسسة والمحيط البيداغوجي بتوفيره الجو الملائم للتلميذ باستخدام استراتيجيات بيداغوجية في علاقته وتواصله مع التلميذ، فنوعية العلاقة الموجودة بين الأستاذ والتلميذ هي من أهم المواضيع المطروحة للبحث في مجال التربية والعلوم الاجتماعية.

**الدراسة الثانية:** ديان ماركوت وآخرون، سنة 2004 بعنوان:

"Les prédictions du risque du décrochage scolaire au secondaire".( D. Marcotte, 2004)  
 أثبتت هذه الدراسة أن عدم تقدير التلميذ الجيد لقدراته الشخصية يؤدي به إلى تجنب الأداء الذي يؤثر على التزامه المدرسي، وحينئذ يفقد السيطرة على المشاعر السلبية ويقلص من آثار التجارب السلبية ويعوضها بتجارب إيجابية بإدراك الذات. وأيضا أوضحت الدراسة أن العلاقة بين تمثلات التلاميذ والتجربة المدرسية من خلال التركيز على نظرة التلاميذ تظهر من خلال طريقتهم في استيعاب أسباب النجاح في المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن نوعية علاقة التلميذ بالمدرسة وبعض المواد التعليمية ترتبط بنظرتهم الإيجابية والتي هي سبب في نجاحهم المدرسي وإدراكهم من أن العمل المدرسي ليس عملا شاقا، ولكنه نشاط يساهم في تطوير الذات، وينطبق ذلك أيضا على الأساتذة ومدى نظرتهم الإيجابية للإصلاحات الجديدة وتمثلها تمثلا يخدم في النهاية هذه المنظومة أو يفشلها.

**8-2-الدراسات الجزائرية:** يمكن إدراج الدراسات الجزائرية على النحو التالي:

- **الدراسة الأولى:** دراسة بن ملوكة شهيناز بعنوان: "التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ بالجزائر 2014". (بن ملوكة، 2014).

لقد تكونت عينة الدراسة من 264 تلميذا موزعين على ولايتين، وتمحورت الإشكالية حول معرفة تمثلات التلاميذ للمعرفة المدرسية.

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات المطروحة حول مكونات التمثلات الاجتماعية للتلاميذ وكيف تنتظم عناصر هذه التمثلات في توجيه سلوكهم، إذ لجأت الباحثة إلى محاولة التعرف على محتوى التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية، والتعرف على شكل وتنظيم التمثلات الاجتماعية لدى التلاميذ، وكذا توضيح الجانب الوظيفي للتمثلات في توجيه سلوك التلميذ.

لقد توصلت الدراسة إلى أن تمثلات التلاميذ بالنسبة للمعرفة المدرسية توزعت في مجموعة من العناصر المركزية. إذ توزعت في خمس طبقات أن المعرفة ليس لها قيمة وهي مجموعة من المرادفات، وهي لا تحقق مستوى التوقعات لأنها مجموعة من الضغوطات والالتزامات التي تفرضها المدرسة.

- الدراسة الثانية: دراسة جابر مليكة بعنوان "التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين" (جابر، 2015).

لقد أجريت هذه الدراسة في سنة 2015 بجامعة قاصدي مرباح، ورقلة، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تمثلات عينة من الطلبة لمخرجات الجامعة الجزائرية الكمية والنوعية وتحديد مستوى موافقة مخرجات الجامعة الجزائرية وربطها مع خصائص التكوين الذي تتبناه، ومعرفة رأي طلبة ما بعد التدرج لآفاق التوظيف بعد الحصول على الشهادة. وذلك من خلال محاولة الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية، حيث توصلت الباحثة إلى أن تمثلات الطلبة من خلال إجابات المبحوثين على تساؤلات الدراسة جاءت لتثبت أن برامج التعليم العالي لا تواكب متطلبات واحتياجات سوق العمل. كما استخلصت الدراسة من خلال إجابات المبحوثين الذين هم في مرحلة ما بعد التدرج للتعرف على تمثلاتهم حول فرص العمل المتاحة بعد التخرج أنه يوجد بث روح المبادرة فيهم في إنشاء وتكوين مؤسسات صغيرة ومتوسطة، ضف إلى ذلك أن الشباب الآن متأثر بما تفرضه العولمة وتمثلات المجتمع في شتى مناحي الحياة، وهذا ما يدفعهم للعيش في إطار حياة كريمة تضمن لهم التواصل مع العالم الحديث.

- الدراسة الثالثة: دراسة الباحثة بن صويلح ليليا بعنوان "أثر التمثلات الاجتماعية للمواطنة في التأسيس للعمل التطوعي" (بن صويلح، 2021)، حيث شملت 250 طالبا، وهدفت هذه الدراسة بحث طبيعة علاقة التأثير الموجودة بين التمثلات الاجتماعية للمواطنة والتأسيس للعمل التطوعي عند الطلبة الجامعيين. إذ كانت النتيجة أن الطلبة يتجهون إلى ممارسة العمل التطوعي بالشكل العفوي والتلقائي ضمن النشاطات البيئية والأعمال الخيرية، مع التنويه إلى تأثير النسق الديني في صنع تمثلاتهم، واعتباره من أهم مصادر تشكيل الدافعية للعطاء التي تؤسس لثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة الجامعيين. كما سُجّلت حالة عزوف لدى الطلبة إزاء

الانخراط القانوني في الهيئات الرسمية للجمعيات التطوعية، وذلك بغض النظر عن مجال انتمائهم السكني حضري كان أم ريفي، ومرد ذلك سيطرة تمثلات اجتماعية تهيكّل لعلاقة ارتباط قائمة بين نشاط الجمعيات المعتمدة رسمياً وتوجهاتها المستترة لخدمة مصالح سياسية معينة، وفي هذه الحالة تصبح أمام سياسوية التنظيم الجمعي، وهو الأمر الذي يقابله نوع من العزوف والرفض في أوساط الطلبة.

### 9. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة تبين أهمية التمثلات الاجتماعية لدى الأساتذة والطلبة، حيث يقوم على عملية تدعيم التلاميذ بالمعرفة والقيم الاجتماعية والدينية من خلال الأنشطة التي يقوم بها في المدرسة وخارجها وسواء أكانت هذه الأنشطة ذات طابع معرفي أو إنساني أو نفسي. فالمعلم يقوم كما كشفت عنه الدراسات السابقة بالاهتمام بجذب انتباه وتركيز المتعلم، وتدريب التلميذ على التفاعل والتكيف الاجتماعي وبناء الثقة بينه وبين المجتمع، والتركيز على الجوانب السلوكية والقيمية وغرسها في نفوس طلابه، والاهتمام بهم من حيث المعرفة والعلم والأخلاق والسلوكيات وتشجيع التعلم المتقن. وأما بالنسبة للتلاميذ فإننا نؤكد كما جاء في الدراسات العربية السابقة فإنهم ممثلون للمعلم كقدوة ومثال، متطلعون إلى الأخذ منه وتقليده، قد أظهرت بعض النتائج إلى أن 70% منهم يقوم بدوره في تعزيز القيم لتلاميذه يساعدهم في ذلك تفاعل التلاميذ وانسجامهم.

إن الدراسات السابقة قد بينت أن دور المعلم مرتبط بمدى إدراك التلاميذ لاهتمام المعلم بهم، وأن هذا الإدراك والانسجام يرتبط بدوره بمستوى دافعية التلاميذ للتحصيل، حيث كانت أكثر العوامل أهمية ونجاحاً في دفع التلاميذ نحو التعلم. إذ أن العلاقة الإيجابية بين فعالية المعلم وقدرته على التأثير وأداء التلاميذ يشعر المعلمين بأنهم قادرين على مساعدة التلاميذ لإنجاز الأهداف المطلوبة منهم، حيث يكون تحصيل التلاميذ إيجابياً.

إن استعداد المعلم وحرصه على خلق الدافعية لدى التلاميذ وتحفيزهم للتحصيل، إنما يحدث نتيجة معرفة المعلم لخصائص التلاميذ ومدى اهتمامه بهم، وحبهم لهم، وجهدهم وتحضيره واستعداده، وحيوية الدروس، واهتمام المدرس بحاجات التعلم، وهي أمور تتعلق بصورة أو

بأخرى بالكفاية الذاتية للمعلم وتأهيله الأكاديمي المرتبط بمهنته. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتوضيح الدور الذي يلعبه المعلم في نقل المعارف إلى تلاميذه، والتي تهدف في أساسها إلى المحافظة على مجموعة من المنظومات الأخلاقية والدينية والاجتماعية، بالإضافة للتقاليد والتراث الذي يتبناه المجتمع كهوية وثقافة تميزه عن بقية المجتمعات. انطلاقاً مما سبق، فإن بعض الدراسات السابقة تشابهت إلى حد كبير مع دراستنا في عدة نقاط

### الدراسة الأولى: ميشال جانوز وجورج باتريسيا وبارنت صوفي:

تركز دراستنا على تمثلات أساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات، في حين تسعى دراسة جانوز إلى فهم أثر البيئة التربوية والعلاقة بين الأستاذ والتلميذ على المسار الدراسي في الطور الثانوي؛ إذ تنطلق دراستنا من تحليل تصورات الأساتذة تجاه إصلاح بيداغوجي معين، بينما تتناول دراسة جانوز العلاقة البيداغوجية كعامل نفسي واجتماعي يؤثر على التلميذ. ومن حيث الفرضيات، تعتمد دراستنا فرضيات اختبارية واضحة تربط بين التكوين والممارسة وتمثلات الأساتذة، في حين تقدم دراسة جانوز نموذجاً نظرياً مفسراً. تقنياً، تتبع دراستنا منهجاً ميدانياً وتحليلياً قائماً على أدوات الاستقصاء، بينما دراسة جانوز تركز التحليل التربوي النظري.

تعالج دراستنا واقع التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن إصلاح حديث، أما جانوز تتناول التعليم الثانوي في سياق غربي. ورغم الاختلافات، يشترك العاملان في إبراز الدور الحاسم للأستاذ في جودة المسار التربوي.

### الدراسة الثانية: ديان ماركوت وآخرون

تركز دراستنا على تمثلات أساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات، في حين تسعى دراسة ماركوت إلى فهم علاقة تمثلات التلاميذ لذواتهم وتجربتهم المدرسية بمخاطر التسرب الدراسي في الطور الثانوي؛ إذ تنطلق دراستنا من تحليل تصورات الأساتذة تجاه إصلاح بيداغوجي معين، بينما تتناول دراسة ماركوت أثر الإدراك الذاتي والتمثلات الفردية في التلاميذ على التزامهم ونجاحهم الدراسي.

ومن حيث الفرضيات، تعتمد دراستنا فرضيات اختبارية تربط بين التكوين والممارسة وتمثلات الأساتذة، في حين تركز دراسة ماركوت على فرضيات تفسيرية تربط التمثلات الذاتية

بالسلوك المدرسي للتلميذ. تقنياً، تتبع دراستنا منهجاً ميدانياً واستقصائياً لتحليل تمثلات الأساتذة، بينما دراسة ماركوت تعتمد أسلوباً تحليلياً نفسياً واجتماعياً لتمثلات التلاميذ.

تعالج دراستنا واقع التعليم الابتدائي في الجزائر في سياق الإصلاحات، أما ماركوت فتعالج واقع التعليم الثانوي في بيئة غربية من خلال زاوية التلميذ. ورغم الاختلافات، يشترك العاملان في إبراز الدور الحاسم للأستاذ في جودة المسار التربوي.

### الدراسة الثالثة: بن ملوكة شهيناز

تركز دراستنا على تمثلات أساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات، في حين تهدف دراسة بن ملوكة إلى الكشف عن التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ في الجزائر؛ إذ تنطلق دراستنا من تحليل تصورات الأساتذة تجاه إصلاح بيداغوجي معين، بينما تركز دراسة بن ملوكة على تمثلات التلاميذ للمعرفة نفسها، وكيفية تنظيمها وأثرها في توجيه السلوك داخل الوسط المدرسي.

ومن حيث الفرضيات، اعتمدنا فرضيات اختبارية واضحة تربط بين التكوين والممارسة وتمثلات الأساتذة، في حين تركز دراسة بن ملوكة على تساؤلات بحثية تستهدف توصيف عناصر التمثلات ووظائفها دون فرضيات تجريبية مباشرة. تقنياً، تتبع دراستنا منهجاً ميدانياً واستقصائياً لتحليل تمثلات الأساتذة، بينما استخدمت دراسة بن ملوكة أدوات تحليل مضمونية وتنظيمية لتمثلات التلاميذ.

تعالج دراستنا واقع التعليم الابتدائي من زاوية الإصلاح البيداغوجي وتفاعل المعلم معه، أما دراسة بن ملوكة فتعالج تمثلات التلميذ للمعرفة كعنصر من عناصر العملية التعليمية. ورغم الاختلافات، يشترك العاملان في إبراز الدور الحاسم للأستاذ في جودة المسار التربوي.

### الدراسة الرابعة: دراسة جابر مليكة

ركزنا في دراستنا على تمثلات أساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات، في حين تهدف دراسة جابر إلى استكشاف تمثلات الطلبة الجامعيين لمخرجات التعليم العالي وربطها بسوق العمل؛ إذ تنطلق دراستنا من تحليل تصورات الأساتذة تجاه إصلاح بيداغوجي معين، بينما تركز دراسة جابر على تمثلات الطلبة للجامعة ومتطلباتها وتأثيرها على آفاقهم المهنية.

ومن حيث الفرضيات، اعتمدنا فرضيات اختبارية تربط بين التكوين والممارسة وتمثلات الأساتذة، في حين تعتمد دراسة جابر على تساؤلات حول مواءمة التعليم الجامعي مع احتياجات سوق العمل وتصورات الطلبة للفرص المهنية. تتبع دراستنا منهجاً ميدانياً وتحليلياً باستخدام أدوات الاستقصاء لتحليل تمثلات الأساتذة، بينما اعتمد جابر في دراسته على استبيانات لقياس آراء الطلبة بشأن مخرجات التعليم وفرص العمل.

تعالج دراستنا واقع التعليم الابتدائي في الجزائر في سياق الإصلاحات البيداغوجية، أما دراسة جابر فتتناول التعليم العالي في سياق تحديات العولمة وسوق العمل. ورغم الاختلافات، يشترك العاملان في إبراز الدور الحاسم للتمثلات الاجتماعية في تشكيل التجارب التعليمية والمهنية

#### الدراسة الخامسة: دراسة الباحثة بن صويلح ليليا

عالجت دراستنا تمثلات أساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات، بينما تسعى دراسة بن صويلح إلى تحليل أثر التمثلات الاجتماعية للمواطنة على سلوك الطلبة الجامعيين في مجال العمل التطوعي؛ إذ تنطلق دراستنا من فهم تصورات الأساتذة تجاه إصلاح بيداغوجي، بينما تنطلق دراسة بن صويلح من علاقة القيم والمواقف الاجتماعية بسلوك مدني تطبيقي.

ومن حيث الفرضيات، تعتمد دراستنا فرضيات اختبارية تربط بين التكوين والممارسة التربوية وتمثلات الأساتذة، أما دراسة بن صويلح فتفترض تأثير التمثلات المرتبطة بالمواطنة والدين والثقة المؤسساتية على التوجه التطوعي. تقنياً، تستند دراستنا إلى أدوات استقصائية لفهم التمثلات المهنية، فيما اعتمدت بن صويلح على تحليل اتجاهات وسلوك الطلبة عبر استبيانات لقياس طبيعة التمثلات ودوافع العمل التطوعي.

تعالج دراستنا واقع التعليم الابتدائي الجزائري وإصلاحاته، أما دراسة بن صويلح فتعالج التعليم الجامعي في علاقته بقيم المواطنة والعمل الجماعي. ورغم اختلاف الموضوعين، يشترك العاملان في التركيز على دور التمثلات الاجتماعية في تشكيل الممارسات داخل الفضاء التربوي.

# الفصل الثاني:

مدخل عام حول التمثلات

الاجتماعية

## تمهيد:

الحديث عن التمثلات الاجتماعية في غاية الصعوبة والأهمية في الآن نفسه لما تلعبه في تشكيل فهم الأفراد وتصوراتهم للعالم الذي يحيط بهم، وفي تحديد علاقاتهم مع بعضهم. فهدفها الأساسي الحفاظ على الصور والانتماءات الثقافية والاجتماعية وحفظ التكيف والاندماج الاجتماعي، فهي تشكل الجوهر الطبيعي للضمير الجمعي والحفاظ على كينونة الإنسان باعتباره كائناً اجتماعياً.

فالتمثلات الاجتماعية تُعتبر من المفاهيم الأساسية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث تشكل إطاراً فكرياً ونفسياً يسمح للأفراد بفهم العالم من حولهم وتنظيم تجاربهم اليومية. تُعرّف التمثلات الاجتماعية على أنها الصور الذهنية والمفاهيم المشتركة التي يستخدمها الأفراد لتفسير الظواهر والتفاعل مع الواقع الاجتماعي والثقافي. هذه التمثلات ليست مجرد انعكاسات للواقع، بل هي عمليات عقلية معقدة تتأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية، وتلعب دوراً محورياً في تشكيل السلوكيات والمواقف الفردية والجماعية.

وفي هذا السياق، يقدم هذا الفصل تحليلاً شاملاً لمفهوم التمثلات الاجتماعية، بدءاً من التعريفات اللغوية والاصطلاحية، مروراً بخصائصها وأنواعها، وصولاً إلى وظائفها ودورها في العملية التعليمية. كما يتناول الملف النظريات المختلفة التي تفسر تشكل التمثلات الاجتماعية، بدءاً من نظريات علم النفس الاجتماعي والمعرفي، وصولاً إلى نظريات علم الاجتماع التي تركز على دور المجتمع في تشكيل هذه التمثلات.

ومن خلال هذا التحليل، يتضح أن التمثلات الاجتماعية ليست مجرد أفكار أو تصورات فردية، بل هي نتاج تفاعل معقد بين الفرد والمجتمع، حيث تلعب الثقافة والقيم والمعتقدات دوراً رئيسياً في تشكيلها. كما يُبرز الملف أهمية التمثلات في العملية التعليمية، حيث تُعتبر أداة أساسية لفهم كيفية اكتساب المعرفة وتطويرها، وكيف يمكن للمعلمين استخدام هذه التمثلات لتحسين عملية التعلم لدى الطلاب.

وإجمالاً يهدف هذا الفصل إلى تقديم رؤية شاملة ومتعمقة لمفهوم التمثلات الاجتماعية، وكيفية تأثيرها على الفرد والمجتمع، مع تسليط الضوء على دورها الحيوي في العملية التعليمية والتربوية.

## 1. مفهوم التمثلات الاجتماعية:

تتعدد تعاريف التمثلات، وذلك بتعدد وجهات النظر بين التيارات الاجتماعية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، إذ لا يمكن للأفراد فهم عالمهم، إلا من خلال استخدام المفاهيم التي تسمح لهم باستيعاب وتنظيم التجارب والخبرات الفوضوية التي تتلقاها حواسهم. فقبل أن يتسنى لهم الإقدام على فعل ما، يتحتم عليهم تصور هذا الفعل بشكل من الأشكال ومحاولة توقع تبعاته، حيث إن التصورات الجمعية هي المفاهيم المشتركة اجتماعيا التي يستطيع الناس من خلالها التفاعل مع العالم الطبيعي، وعليه فهي واقع تشكله الظروف المجتمعية، ولذا برزت تعاريف نفسية وأخرى اجتماعية لهذا المفهوم:

**1.1. المعنى اللغوي:** التمثل في اللغة هو التشبيه بصورة أو بكتابة أو بغيرهما، وهي عملية عقلية يقوم بها الفهم لإدراك المعاني المجردة أو تكوينها أو تكون المفهوم أو فكرة عامة في ذهن الإنسان. فالتمثل من مثل لشيء أي صورته حتى كأنه ينظر إليه، وأمثله أي صورته (أبادي، 2006، ص1335). والتمثيل والتمثل متقاربان: صورة الشيء في الذهن وقيام الشيء مقام شيء آخر، أو هو حضور الشيء ومثوله أمام العين أو في الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة، وهو عرض ماثول أمام العين، وتقديم موضوع غائب أو مفهوم إلى الذهن (Dictionnaire, Le Robert, 1987, p356). وعليه فإن مفهوم التمثل عملية تتضمن استحضار صورة موضوع غائب إلى الذهن، أو تشبيه الشيء بآخر أو تقليد الشيء.

**2.1. المعنى الاصطلاحي:** ذهب دوركايم إلى أنها "تختلف باختلاف القيم الثقافية التي اكتسبها من المجتمع وباختلاف استعداداتهم العقلية والوجدانية والجسدية" (Durkeheim, 1968, p68). لقد ركز على قهر المجتمع لتفسير الظاهرة، حيث إن المجتمع يشكل القيم، والعادات، والتقاليد، والدين. وعليه طرح هذا المصطلح لأول مرة عند دوركايم للإشارة إلى واحدة من "الحقائق الاجتماعية" التي يعنى بها المعتقدات والأفكار والقيم والرموز والتوقعات التي تشكل طرق التفكير والشعور التي تتسم بالعمومية والديمومة ضمن مجتمع ما أو مجموعة اجتماعية ما، والتي تتشاركها باعتبارها خصيصة جماعية لها.

أمّا بورديو فيرى: "أن التمثل الذي يكون لدى الأفراد عن وضعهم في الفضاء الاجتماعي يتولد عن منظومة من رسوم الإدراك والتقدير التي تتولد بدورها عن وضعية معينة تحدها

المكانة في توزيع الخيرات والرأسمال الرمزي، والتي تدخل في اعتبارها التمثلات التي تكون لدى الآخرين عن هذه الوضعية والتي يحدد تجمعها الرأسمال وكذا المكانة في التوزيع، وقد وجدت تعبيرها الرمزي في أسلوب العيش" (بيار بورديو، 1990، ص 69)، فهي تكتسي الطابع الاجتماعي وتؤدي دور الموجه في الممارسات الحياتية واليومية، كما أنها تتولد لتعطي المشروعية للفوارق الاجتماعية الموجود من خلال إبقاء المنظومة القيمية والمعرفية التي تمارسها طبقة ما لاحتكار السلطة، ويعتبر فيريول التمثلات واقعا فريدا من نوعه يدل على رسوخ بنية الوعي الجماعي وطابعه الإستعلائي، أو آلة تصنيف الأشخاص والتصرفات، أو هيئة وسيطة بين الإيديولوجيات والممارسات، أو شكلا خاصا لفكر رمزي له قواعد تشكيل وانتشار خاصة به، وبغض النظر عن وجهة النظر المتبناة، تعرف بعض الإنتاجات بالمحتوى عندما يتعلق الأمر مثلا بالمعلومات أو الآراء. وترتبط بالفرد أو المجموعات، وتقع عند الحد المشترك للمادة والشخص، وللصورة والدلالة، وتمنح بذلك نماذج وأطرا تحليلية قادرة على إفهامنا تكوين الحس المشترك بشكل أفضل" (فيول، 2011، ص 153). ويعرف جوردين مارشال هذا المصطلح بأنه: "الطريقة التي تعمل بها الصورة والنصوص على إعادة بناء المصادر الأصلية التي تمثلها، وليس مجرد عكسها فحسب، وهكذا فإن رسمها لشجرة أو صورة لها أو وصفا مكتوبا لها لا يمكن أن يكون شجرة حقيقية، وإنما كل ذلك إعادة بناء الشيء الذي بدأ الشخص القائم بالتصوير أنه كذلك، فلو أن ذلك التصور كان شجرة فعلا، لما أمكن أن يكون صورة، أو رسما أو نصا مكتوبا" (جوردين، 2000، ص 411). والتمثل مفهوم مهم في علم اللغة ويدل على طريقة إعادة بناء أو إعادة صياغة المعنى، ومن هنا يمكن أن يعد أنه يسهم بشكل مهم في العمليات الاجتماعية، حيث إن التصور يعمل باستمرار على خلق، وإعادة خلق، وتأكيد الأفكار النمطية عن هوية النوع. كما نلاحظ أن كل الصور التي تقدمها وسائل الاتصال في الإعلانات أو في الأفلام السينمائية إنما صنعها شخص ما لغرض معين ولجمهور معين، إلى تصنيف أفكار معقدة في معان ظاهرة البساطة على النحو الذي ينفى عنها التناقض والغموض، ومن ثم تصبح التصورات كالأساطير التي يقبلها الناس برغم ذلك كشيء حقيقي. كما يفضل جان بودريارد مصطلح "الصورة الزائفة" وذلك لتوكيد وجهة نظره في ضرورة اعتبار التصورات الجمعية انعكاسات فكرية مباشرة عن واقع خارجي مستقل، أي أن "التمثلات

الاجتماعية أولاً وقبل كل شيء تلك الصورة الذهنية لظاهرة ما، ويتم دراستها بشكل خاص من قبل علم النفس الاجتماعي". (Lebaron Frédéric, 2009, p 103)

## 2. صفات التمثلات الاجتماعية:

هي تلك الصور الذهنية التي يشكلها الفرد لتفسير بعض الظواهر والقضايا، والتكيف مع الواقع وإعادة التوازن الذي قد يفقده كلما واجه وضعية/مشكلة. إذ أن " التمثل الاجتماعي وسيلة من الوسائل ذات الأهمية الواسعة التي يتم من خلالها دمج الأفراد اجتماعيا في تصورات مشتركة، هي بالأساس من وحي المجتمع، أفكار وتصورات تصنع الموقف والميل إليه، فإن العامل الأكبر في تشكيلها هو العقيدة والثقافة، بالإضافة إلى المعلومات والخبرة" (غريبة، 2007). وأن أهم مصادرها هي الخبرة المكتسبة للفرد وتاريخه الثقافي والاجتماعي والنفسي والمعرفي، إلا أن التمثلات تتصف بعدة صفات من أهمها:

- أنها عامة كالتمثلات الاجتماعية والثقافية والدينية، أو خاصة تمثل كل فرد لظاهرة أو مفهوم أو فكرة معينة.
- قد تكون سلبية أو خاطئة، مما يستدعي التدخل قصد العلاج والتصحيح بما هو أحسن وأقدر موضوعية، وقد يكون إيجابيا يتطلب دعمه وتطويره والاعتناء بأنه قابل للتطور والتغيير أيضا.
- التمثل يتميز بالحركة والديناميكية، أي أنه قابل للتطور سواء بالتعليم والتعلم أو بتطور العلوم الموضوعية عبر التاريخ.
- يتشكل التمثل عموما في الوسط الذي ينبثق فيه، فإن كان الوسط غنيا، علميا ومتطورا يكون التمثل أقرب إلى الواقع، والعكس أيضا صحيح، إنه إذن يتأثر بالوسط المعرفي والثقافي والاجتماعي والعلمي الذي ينشأ فيه.
- هناك تشابه بين تمثلات المتعلمين والعوائق الأبيستولوجيا في تاريخ العلوم.
- كل فرد سواء كان طفلا صغيرا أو كبيرا، يمتلك أنساقا معينة من التمثلات حول جميع مجالات الحياة المعرفية والعلمية.

- يبقى التمثل نموذجاً تفسيريًا لدى الفرد إلى أن يتزعزع بتمثلات أخرى أحسن أكثر موضوعية، ويتحقق ذلك بالتعليم والتعلم مدى الحياة.
- كما يمكننا أن نقول بصيغة أخرى أن الخصائص الرئيسية للتمثل هي أنه:
- إعادة إنتاج متجانس وملتحم ومبسط لخصائص موضوع ما، فهو ليس بالضرورة إعادة إنتاج مطابق للموضوع الذي يعيد إنتاجه، بقدر ما هو تنظيم جديد للمعلومات المرتبطة بهذا الموضوع.
- يتم التمثل بالاعتماد على الصور، فهو عملية تأمل تقع بين المفهوم والإدراك (غريبة، 2007).

- يدحض الفكرة التي تجعل التمثل عملية تركيبية تصاعدية تنقل عن البسيط إلى المعقد.
- 3. أنواع التمثلات:**

إن الحديث عن التنوعات الكثيرة للتمثلات قد يحتاج موضوعاً مستقلاً ليس هذا مجاله، فلا يمكننا أن نحصر كل أنواعه ونعطيها حقها بالشرح والتفسير، ولكننا سنذكر منها ما يلي:

- **التمثلات الفطرية الوراثية:** تعني أن الطفل ينطلق أساساً من الاستعدادات الفطرية التي يولد بها، وقد تكون هذه الاستعدادات محدودة لدى بعض الأطفال بسبب الإعاقة التي ستؤثر على حياة الطفل وعلى حياة أسرته ككل، ومع هذا التأثير تضطر الأسرة لتغيير تنظيمها من أجل التكيف مع حالة الطفل، وقد يكون هذا التكيف صائباً، فينمي قدرات الطفل، وقد يكون مضطرباً فيدفعه إلى الركود والاعتماد على الآخر.

- 3-1- **التمثلات المكتسبة:** ويمثل مجموع المعارف المكتسبة بخصوص موضوع معين، هذه المعارف التي تمثل ما يدعى بالحس المشترك لدى كافة الأفراد من الواقع والتجربة.
- 3-2- **التمثلات الاجتماعية:** يرتبط مفهوم التمثلات الاجتماعية على المجال التفاعلي بين الفردي والاجتماعي، أي أنها ترسخ خلال الممارسة اليومية للفرد مع بيئته ومجتمعته.
- 3-3- **التمثلات النفسية:** ترتبط بالجانب النفسي السيكولوجي للطفل، وذلك من خلال بعض الخصائص مثل عدم التمييز بين المجرّد والمحسوس، عدم التمييز بين الذات وعالمه الخارجي وغيرها من الخصائص النفسية.

3-4- التمثلات الثقافية: تفرض نفسها على كل فرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقود إلى الانتقال من الطبيعة إلى الثقافة، والتي ندرسها من زاوية سوسيو-ثقافية، وتكمن قيمة هذا المفهوم إلى أنه يشرح السلوكيات اللغوية وتنوعاتها، وذلك من أجل الوصول إلى تقديراتها الاجتماعية.

3-5- التمثلات العلمية: عبارة عن معلومات عامة استوعبها الفرد في محيطه السوسيو-ثقافي، قد تفتقر على المستوى العام لسند علمي يعطيها مصداقيتها وشرعيتها كمعرفة مقبولة.

3-6- التمثلات البيداغوجية: هي تمثلات مرتبطة بالجانب البيداغوجي، بالجانب المعرفي، ويمكن القول على أنها تصورات بيداغوجية معرفية.

واستنادا على ما سبق ذكره هناك نوعان من التمثلات الاجتماعية باعتبارها عنوان موضوعنا:

- التمثلات الإيجابية: ويدعم عملية تعلم المعرفة والعلم، فإذا عزز المتعلم بتمثلات إيجابية سليمة يسهل عليه التعلم واكتساب معارف جديدة، كما يدعم بنائه للمعرفة الموضوعية.

- التمثلات السلبية: تأثير التمثلات السلبية في تحقيق مستوى اكتساب ضعيف مع تحديد باقي التغيرات النفسية والبيداغوجية والمعرفية، واعتبار أن التمثلات الاجتماعية تشكل عائقا معرفيا وحاجزا نفسيا، مما يعني حضور المجتمع وخصوصيته في قلب المؤسسة التعليمية. اقتناعا أن التلميذ لا يأتي إلى الفصل فارغ الذهن، وأن عملية التعلم تعني وفق هذا التصور لا تعني دائما ملاً الدماغ وشحنه بمجموعة معارف. فالتلميذ يأتي إلى الفصل وهو محمل بمعارف مكتملة المعالم (أوزي، 2006، ص140). لذلك يجب جعل التلاميذ يعبرون عن آرائهم بحرية تامة، ويخلقون بينهم علاقات وحوارات أفقية. فيقوم إما بتعديل تمثلاتهم، وإما بتجاوزها في إطار ما يسمى بالتقويم الذاتي والتقويم التبادلي، حيث تتبني بيداغوجيا الأخطاء على عدم وجود قطيعة إبستمولوجيا بين المعارف القبلية للتلاميذ، والمعارف الجديدة. (أسليمان، 2006، ص95)

## 4. وظائف التمثلات الاجتماعية:

تعتبر التمثلات الاجتماعية كموجه أساسي للممارسات الاجتماعية، تلك التمثلات التي تشكل في حد ذاتها مجموعة تصورات ومقاربات يقوم بها الناس حول معاشهم الاجتماعي. فالفرد يحمل معه عدة تمثلات باعتبارها أفكار ومعاني تترجم تصوراته حول العالم، وهذه التصورات قد تكون خاطئة فتحتاج إلى الهدم، أو فيها جانب من الصحة ينبغي تثبيتها. ولقد أجمع الباحثون أن وجود تمثلات لدى الفرد هو وجود وظيفي، لأنها تتيح له تلبية بعض الحاجات الأساسية وتتيح له الربط بين المنتج المعرفي واللغوي والتنظيم الدال للواقع، وتسمح بتحقيق مجموعة من الوظائف يمكن أن نجملها في أربعة عناصر أساسية كما يلي:

**1.4. وظيفة المعرفة:** تتيح اكتساب المعارف وتلعب دورا مهما في عملية التواصل الاجتماعي من خلال تحديد الإطار المرجعي المشترك الذي يجري فيه التبادل الاجتماعي من خلال نقل ونشر المعرفة الساذجة التي توضح الجهد الدائم الذي يقوم به الفرد من أجل الفهم والتواصل، فهي تتكون من مجموعة الأحكام والأفكار والتصورات التي تحكم أذهان مجموعة بشرية أو عدة مجموعات بشرية تعيش في إطار اقتصادي وسياسي معين (معتوق، 1982، ص9). وهي بشكل أو بآخر ثمرة شكل اجتماعي معين مؤثر ومتأثر عن حاجات هذه الحضارة التي أساسها الفرد الاجتماعي المتمدن. فالإنسان يتلاقى مع المحيط الطبيعي أو الاجتماعي أو الصناعي، وبهذا التلاقي تنعكس حالات المحيط الاجتماعي إلى داخله، مما يسمى أول المعرفة، ويربط مفهوم الإنسان بواقعه الاجتماعي، كما يعطي أثر الخبرات الاجتماعية للأفراد على فكرهم وسلوكهم ومعرفتهم (رمزي نبيل، 2001، ص53). فأشكال اللقاءات الجماعية ترسخ معنى الزمن والمكان، فترتبط المعرفة بالعلاقات والأنشطة فتصبح عامل تماسك اجتماعي واحد مستلزمات الوجود الاجتماعي ذاته، حيث يقول شيلر "أن الطابع السوسيولوجي لكل معرفة ولكل أشكال الفكر أمر مسلم به، والأشكال التي تتخذها العمليات العقلية التي تكتسب المعرفة بواسطتها تتقرر جميعا سوسيولوجيا بواسطة البناء الاجتماعي" (رمزي نبيل، 2001، ص75).

**2.4. وظيفة الهوية:** مزيج من الخصائص الاجتماعية والثقافية التي يتقاسمها الأفراد، ويمكن على أساسها التمييز بين مجموعة وأخرى، كما تعرف على أنها مجموعة الانتماءات التي ينتمي إليها الفرد وتحدد سلوكه (Leen Aghabi, 2017, P4)، فهي مجمل السمات التي تميز

شيئاً عن غيره أو شخصاً عن غيره أو مجموعة عن غيرها، كل منها يحمل عدة عناصر في هويته، والتي هي شيء متحرك ديناميكي يمكن أن يبرز أحدها أو بعضها في مرحلة معينة وبعضها الآخر في مرحلة أخرى، وتتكون الهوية وفقاً لعلماء النفس بأنها العنصر على الذات وفهمها من خلال مطابقة مواهب وقدرات الفرد مع الأدوار الاجتماعية المتاحة، تسمح بموضع الأفراد والجماعات في الحقل الاجتماعي من خلال إعداد هوية اجتماعية وشخصية متماشية مع أنظمة المعايير والقيم المحددة اجتماعياً وتاريخياً. فتصور الفرد لجماعة انتمائه متأثر بتقييم مفرط لبعض خصائصها وإنتاجاتها التعبيرية، وذلك بهدف الحفاظ على صورة إيجابية لهذه الجماعة.

**3.4- وظيفة التوجيه:** تحافظ على تماسك المجتمع وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث، كما أنها تربط بين أجزاء الثقافة في المجتمع لأنها هي التي تعطي النظم الاجتماعية أساساً عقلياً، وتحمي المجتمع من الأناية والدونية، وتزود المجتمع بالصيغة التي يتعامل بها مع المجتمعات الأخرى من حوله. كما أنها تجعل سلوك الجماعة عملاً هادفاً، فتهيئ للفرد خيارات معينة، فتكون لديه إمكانية الاختيار والاستجابة لموقف معين، فتلعب دوراً هاماً في بناء شخصيته. كما أنها تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه، لذلك فهي تجعله أقدر وأصبر على التكيف، كذلك فإنها تحقق للفرد الإحساس بالأمان لأنها تقويه على مواجهة ضعف النفس، كما أنها تعمل على إصلاح الفرد اجتماعياً وأخلاقياً ونفسياً وفكرياً وثقافياً لأنها وسيلة علاجية ووقائية للفرد (الصيرفي، 2013، ص11)، كما أنها تعمل على ضبط نزوات الفرد وشهواته ومطامعه. فالتمثلات الاجتماعية تعمل كنظام لفك تشفير الواقع، إذ تعمل كدليل يحدد الغايات من الوضعية ونمط العلاقات المناسبة والشخص المواجه، فتصورات الفرد عن ذاته وجماعة انتمائه هي التي تحدد سلوكياته فيما بعد من خلال تحديد ما هو شرعي ومسموح به وما هو غير مقبول في وضعية اجتماعية معينة.

**4.4- وظيفة التبرير:** الصور التي رسمها المجتمع في الذهنية الشعبية، ويتم تداولها بين أفراد المجتمع ومحاولات تقريبها بشكل يومي ولحظي مستمر باستخدام التبريرات، وهي عبارة عن أقوال أو إيماءات جسدية أو أفعال تخضع لإستراتيجيات الأشخاص المتفاعلين في موقف معين من أجل حماية المكانة الاجتماعية أو المحافظة على سلامة قواعد السلوك وآدابه،

والتبرير لغوياً مرادف للتسوية. إذ ورد في المعجم الوسيط: "بَرَّرَ عمله: زكَّاه، وذكر من الأسباب ما يبيحه" (أنيس وآخرون، 2008، ص48). ويدرس التبرير فلسفياً من جانب علاقته بالأخلاق وبالحق، أما في المعجم الفلسفي لجميل صليبا فإن "الغرض من التبرير إيقاع التعليق والارتباط بين الواقع والحق، أي ذكر الأسباب التي تبيح الشيء وتجوِّزه وتسوّغه من الناحيتين المنطقية والأخلاقية. ولذلك قيل: إن التبرير هو ما يبين به المرء وجهة نظره في تصرف أو رأي معترض عليه" (صليبي، 1982، ص237). ويعد من الأشياء المتداولة، إذ أن وظيفة التبرير دخلت في جميع عناصر الحياة الحديثة والمعقدة التي فككت التجانس الاجتماعي، فصار الفرد يبرر ثقافته وسلوكه وذوقه وهواياته وأسلوب حياته وعلاقاته ودخله المادي، وإذا عجز عن التبرير أو تنبه إلى أن تقييم المجتمع لتبريراته غير مقبول، فإنه يستخدم إستراتيجية التبرير لذاته بأنه حر في فعله، وليس لأحد عليه سلطان، وأنه يقوم بما يؤمن به ولو أغضب المجتمع.

يمكن للتصورات الاجتماعية أن تبرر المواقف والسلوكيات التي يتبناها الفاعلون الاجتماعيون اتجاه شركائهم أو أفراد الجماعات المنافسة، فليس غريباً أن نجد في كل مجتمع مجموعة من التبريرات أو الأفكار السائدة التي تقوم بوظيفة مهمّة، تتلخّص في إظهار التنظيم الاجتماعي، وبناء القوّة بالمظهر الطبيعي الذي يتفق وطبيعة الأشياء، وعلى ضرورة أن ينصاع الإنسان للمجتمع (أيوب سمير، 1983، ص92). فالدور الوظيفي للتمثل هو الدور التوازني الذي يمنح للفرد إمكانية التكيف مع المحيط عن طريق إمكانية تنظيم وترتيب إدراكهم حتى يتمكنوا من توجيه تصرفاتهم داخل المحيط الذي يعيشون فيه، كما تمكنهم من جهة ثانية من إقامة تواصل فيما بينهم من خلال وضع ضوابط، كل هذه الوظائف تتحرك وتنشط في كل مرة يجد فيها الفرد نفسه أمام مشكلة أو وضعية معينة، ويمكن تلخيص وظائف التمثلات فيما يلي:

- مراعاة تمثلات المتعلم الضامن الرئيسي لإشراكه في بناء الدرس، وذلك عبر إفساح المجال للمتعلم للتعبير عن أفكاره وتصوراته بإثارته عبر الأنشطة والأسئلة التي تثير تصوراتهم ومعارفهم الداخلية، وتنمي قدراته على مواجهة المشاكل وحل المعضلات (أيوب سمير، 1983، ص95).

- التمثلات أساس الانطلاق في جميع الأفعال التربوية على اعتبار أن المتعلم لا ينطلق من فراغ أثناء بناء المعارف واكتساب المهارات، بل ينطلق من تمثلات معينة إلى بناء تمثلات أخرى قدرة أوسع على تحقيق التوازن بين تصوراته، فالتعلم ليس مجرد تلقين، ولكنه صيرورة تحويل للتمثلات الأولية وتعميقها.
- التمثلات عملية تمكن من تشخيص العوائق التعلم والتعرف على منابع أفكاره ومعارفه، فالتمثلات بوابة أساسية لتحديد للانتماء الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.
- التمثلات اعتراف بالفرد كشخصية كاملة، وتقديره من شأنه أن يمتص ويقلل بعض السلوكيات.
- التمثلات تقوم بدور تواصلية فعال مما يجعل الفرد يعدل من تمثلاته أو يقومها ذاتياً وجماعياً وتبادلياً.

### 5. تكوين التمثلات الاجتماعية:

تتشكل التمثلات كبنية ضمنية من الأنشطة الفكرية التي يقوم بها العقل، والتي تتجسد في عملية جمع ومعالجة وتنظيم المعطيات التي تتوافر للمتعلم من خلال وضعية معينة، حيث تكون نموذجاً تفسيريًا لبناء ذهني وتمثيل مبسط لجزء من الواقع، وتستعمل في ذلك عدة عمليات كالفهم والاختزال والتبسيط والتمحيص والتطابق، فهي صورة للبيئة الاجتماعية والثقافية (جوردن مارشال، 2001، ص413). إذ يلعب الوسط الاجتماعي والثقافي دوراً أساسياً في تحديد طبيعتها، فالعادات والتقاليد والنظم والأعراف والقيم والاتجاهات عوامل تؤثر في تشكيل مرجعية يوظفها العقل في خطابه للواقع، والتي تحدد الكيفية التي يفكر بها الفرد أو الجماعة في إطار علاقاته الاجتماعية. ولقد عكف السوسولوجي ولعل دراسة هذه الإشكالية لتوضيح الكيفية التي تتكون حسبها التمثلات والآليات المختلفة التي تساهم في تشكلها لدى الأفراد. فنجد عند موسكوفيشي\*، آليتين أساسيتين وراء تكون التمثلات، وهما:

\* سارج موسكوفيتشي (1925-2014)، عالم فرنسي من أصل روماني مؤسس نظرية التمثلات الاجتماعية 1961 لنقد وتطوير مصطلح التمثلات الجماعية الذي تحدث عنه دوركايم، شغل لسنوات عديدة مدير المخبر الوروي لعلم النفس الاجتماعي.

1.5. آلية الموضوعة: (Serge, 1961, p86) وهي معارف جزئية تم انتقاؤها من خلال مجمل المعلومات في مرحلة أولى تتكون لدى الفرد خطاطة من الصور، وهنا يتمكن الفرد من تكوين ما يمكن تسميته بصورة عن المفاهيم. وعن طريق التطبيع تصبح الخطاطة واقعا اجتماعيا قابلا للاستعمال في سياقات مختلفة ومتعددة وتستعصي عن التساؤل، ويصل الأمر إلى حد ينسى منعه أنه المصدر الذي ابتدع ذلك التصور أو تلك الفكرة.

2.5. آلية الترسخ: أي التأثير الذي تمارسه قيمة مرجعية في تصور جملة من المثيرات، فيصبح الترسخ كمنسق مرجعي، وبذلك يمثل نوعا من الامتداد لعملية الموضوعة، فيصبح التمثل هو تلك الشبكة التي يرى منها الواقع. وعلى هذا الأساس يمكن القول إن التمثلات تتكون أولا بالانطلاق من التجارب الشخصية أو الجماعية المعيشة، فندمج فيما بعد في حياة الفرد كإطار مرجعي للتأويل، والعمل معا، أي تفاعل المجموعات والفئات الاجتماعية مع بعضها البعض حول موضوع التمثل ككل. وانطلاقا من هذه التفاعلات وحسب منطق المصلحة والقيم والمعايير الاجتماعية لكل مجموعة يتحدد معنى الصورة الذهنية أي التمثل الاجتماعي، أما بالنسبة لجيور دانوفيشي فإن تكون التمثلات المعرفية يتم في سياق سيرورة التعلم لأن: "الواقع هو منبع ما يراه الفرد، غير أن الواقع يقارب ويقطع ويشفر ويستثمر وفقا للأسئلة وللإطار المرجعي والعمليات الذهنية للمتعلم، الشيء الذي يسمح بتشكيل شبكة للقراءة قابلة للتطبيق على محيطه" (Gerard de Vicchi, 1989, p55).

## 6. مجالات التمثلات الاجتماعية:

لقد أضحى التمثلات الاجتماعية مجالا خصبا للاهتمام، ومصدرا فكريا واسعا للدراسة في العلوم الإنسانية، لاسيما منذ القرن الرابع عشر، ومفهوما قد أثار اهتمام الباحثين في العلوم الاجتماعية، وبروزه في العديد من التخصصات والحقول الفكرية الأخرى المتنوعة، كعلم النفس الاجتماعي، علم النفس المعرفي، علوم التربية (غربية، 2007). ويرتبط مفهوم التمثلات الاجتماعية بالمجال التفاعلي بين الفردي والاجتماعي، وهو كأول مقارنة في علم النفس الاجتماعي وجّهت العديد من الأعمال وفتحت المجال على طرق ونظريات جديدة مثل نظرية المبادئ الأساسية ونظرية النواة المركزية. وعلينا القول أنّ مفهوم التمثلات الاجتماعية يلقي اهتماما معرفيا متناميا في العديد من جامعات العالم، وفي تخصصات متعدّدة بغض النظر

عن نوعية المقاربات المستخدمة في البحوث. فالتمثلات الاجتماعية منتج فردي داخل إطار اجتماعي من جهة، ومنتج اجتماعي لفاعلين اجتماعيين من جهة أخرى، فهي بذلك تقدم ملامحاً لتعريف الجماعة الاجتماعية، وتُميزها عن غيرها، وتقارنها بباقي الجماعات. فالتمثلات الاجتماعية تقع إذاً بين مجالين، النفسي والاجتماعي، وتترجم سلوك الفرد، فهي نظرية يمكن أن يعتمد عليها الباحث، ويطبّقها على مختلف المجالات، مرونتها واستقلاليتها تجعل منها نظرية فريدة من نوعها، فهي تفسر الظواهر الاجتماعية وتصرفات الفرد، حيث لا يفهم العلاقات والصلات بين أفكاره، ولكنه ببساطة يفكر فيها كما هي معطاة، ويفصل هيجل في كتاباته عن علم النفس مختلف الأنشطة الفكرية التي يتضمنها التمثّل كالتذكّر، والتخيّل، والذاكرة، والتي تتولى الفلسفة تحويل تمثّلات الدين إلى تصورات من خلال إظهار كيف أن اللحظات المختلفة من الناحية التصويرية تتطلب بعضها البعض، وتؤدي إلى بعضها البعض، حيث يعتبر الدين والمعتقدات واللغة والعلم والأسطورة تمثّلات جمعية واجتماعية، كذلك يهتم علم النفس المعرفي بإشكالية كيف نتعلم؟ وكيف نستنبط أفعال الأشياء؟ وبالتالي كيف تتولد المعرفة؟ فالتمثّلات بنيات فكرية تحتية تفسر انطلاقاً من تحليل المحتوى، وهي أنظمة تفسيرية شخصية ونمط معرفي يختلف عن المفهوم العلمي، إنها تحدد المعرفة العلمية المناسبة والوسائل والتقنيات البيداغوجية اللازمة. (إبراهيم عبد العليم، 1986، ص28)

### 7. دور التمثّلات في العملية التعليمية التعلمية:

يعد التعليم فعلاً تربوياً وتدخلًا منظماً، فالمدرسة اقترحت نموذجاً معرفياً تحدد ضمنه تدخلات ومنهاجاً ترمي إلى تحقيق اكتساب التلميذ ذلك النموذج المعرفي، رغم كل هذا المعطيات تبقى الأبيستمولوجيا التكوينية انعكاساً في إسهامات الممارسة البيداغوجية، فالمدرسة باعتبارها "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية". (وظفة، 2004، ص16)

إن التمثّلات تقوم بأدوار مهمة جداً في مجال التعليم والتعلم، فهي تسعى إلى معرفة مستوى المتعلمين، واستغلالها لتنظيم وعلاج مشاكل عملية وعلمية، بعد أن تحدد مكامن الضعف والقوة في شخصية المتعلم لتتيح له إمكانية تنظيم وترتيب مُدركاته حتى يتمكن من توجيه تصرفاته داخل المحيط الذي يعيش فيه. فالتمثّلات تساعد المدرس على تحديد الخطأ

ورصده في البداية بغية معالجته لتسهيل تمرير المعارف الجديدة، وتستغل لبناء تعلمات المتعلمين بناء على نوعيتها، ودورها يكمن في رصد مكامن القوة وتعزيزها، وفي رصد مكامن الضعف، كما أنها تحدث التوازن بمعارف مضبوطة وعلمية.

وتلعب التمثلات أدواراً مهمة في العملية التعليمية أهمها:

- التعرف على الأنساق التفسيرية، وذلك لأن المهم ليس هو اكتساب معلومات جديدة، وإنما المهم هو تقييم المعلومات القديمة، أي تفكيك العوائق التي سبق وأن تكونت خلال الحياة اليومية، والتي تعيق اكتساب المعرفة العلمية.
  - إعداد المتعلمين لتطوير وتغيير تلك التمثلات الأولية من خلال مناقشتها وتحفيزهم للتساؤل والبحث عن معرفة أخرى.
  - المساعدة على استكشاف طبيعة التصورات حول موضوع وتوجيههم لعقد مقارنة بين المعرفة التي انطلقوا منها في بداية الدرس والمعرفة التي انتهوا إليها.
- إن إدماج التمثلات ضرورة في الأنشطة التعليمية، لأن المعطى العلمي كما يمكن أن يكون خاطئاً، كذلك فإن المعرفة العلمية قد تعتبر تمثلاً للعالم الخارجي، يستجيب لقواعد محددة. وفي هذا الصدد يقول دوركايم "أن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة، بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع". (وظفة، 2004، ص253) ولهذا وضع المجتمع إستراتيجيات تعمل على تسهيل دمج المعارف لينتقل تصور يسهم في التأقلم بين ما هو موجود في الطبيعة وما يقدمه المجتمع من معارف، فالمدرسة كأداة المجتمع المشتركة لتكليف الأفراد إلى مقتضيات العيش المعى أي جمعه السلوك الفردي عبر التنشئة الاجتماعية من خلال قنوات المؤسسة التربوية (Bonnewitz,2002,p23). فالمعرفة بشكل أو بآخر ثمرة شكل اجتماعي معين مؤثر ومتأثر بالواقع الاجتماعي لأي مجموعة بشرية، إذ أن الحضارة تزدهر وتتعمق مع المعرفة، والتي تولد عن حاجات هذه الحضارة التي أساسها الفرد الاجتماعي المتمدن والإنسان يتلاقى مع المحيط الطبيعي أو الاجتماعي أو الصناعي، وبهذا التلاقي تنعكس حالات المحيط الاجتماعي إلى داخله، مما يسمى أول المعرفة التي ترتبط بالأصول الاجتماعية لها. فقد رأى ماركس أن العلاقة بين المعرفة والمجتمع لا تقتصر على التصور الساذج لعملية الانعكاس، إنما تتخطاه إلى كون الأفكار ترتبط (معتوق، 1982،

ص53) بالواقع الاجتماعي المحدد تاريخياً. فالتقدم الاجتماعي لا ينتج من عامل واحد بعينه، بل عملية اجتماعية جدلية تتداخل فيها المعرفة والعلاقات الاجتماعية، بحيث يؤثر كل عنصر في كل ما عداه من عناصر ويتأثر به. وقد تكون التمثلات الاجتماعية عائقاً معرفياً، إذ لا تتم العملية التعليمية إلا عن طريق القطعية الإستمولوجيا مع المعارف القبلية التي تبقى معارف ذاتية.

وفي هذا الصدد اعتبر باشلار\* التمثل عائقاً بيداغوجياً يمنع المتعلم من امتلاك العلوم الموضوعية، وطرح أسلوباً كشف من خلاله عن مختلف الأسباب التي تعيق تطور المعرفة العلمية، والتي تكمن في صميم فعل المعرفة بالذات، أجملاً في مجموعة نقاط كالملاحظات الأولى التي لا تقدم صورة صحيحة للظواهر، والمعرفة العامة بوصفها تعميمات بسيطة ذات أثر خطير، كما اعتبرت الاكتشافات العلمية انتصارات على المعارف السابقة وعلى كافة العراقيل التي تحجز تطور العلم، وانتصارات للعقل البشري أمام الأخطاء والجهل.

#### 8. عمل التمثلات الاجتماعية:

التمثلات لها علاقة بالمستوى المعرفي للفرد، فهي نماذج تفسيرية للواقع، لها أنساق معرفية اكتسبها الفرد من خلال تكيفه مع المحيط، قد تكون سلبية فتحتاج إلى تصحيح، وقد تكون إيجابية تحتاج إلى الدعم والتطوير، لذلك يكتسب التعلم باعتباره أداة ناجعة في تصحيح ودعم التمثلات المعرفية والاجتماعية والثقافية.

\* غاستون باشلار (1884-1962)، واحداً من أهم الفلاسفة الفرنسيين، كرس جزءاً كبيراً من حياته وعمله لفلسفة العلوم، وقدم أفكاراً متميزة في مجال الإستمولوجيا، حيث تمثل مفاهيمه في العقبة المعرفية والقطعية المعرفية والجدلية المعرفية والتاريخ التراجعي. وقد عمل في بداية حياته موظفاً في مصلحة البريد في باريس، ثم درس الفلسفة ونال درجة الدكتوراه من كلية الآداب جامعة باريس عن رسالة بعنوان «المعرفة التقريبية»، وشغل كرسي تاريخ الفلسفة والعلوم في السوربون من سنة 1940 إلى سنة 1945. ويعد باشلار مؤسساً للعقلانية الجديدة وطامحا إلى تأسيس إبستمولوجية العلوم الطبيعية، إضافة إلى كونه رائداً من رواد علم الجمال، حيث يرى في الخيال بشقيته العلمي والشاعري أساساً لما يسميه الفلسفة المفتوحة. وترك مجموعة من المؤلفات: بحث في «المعرفة التقريبية» و«التعددية الإرتباطية للكيمياء المعاصرة» (1932)، و«الفكر العلمي الجديد» (1932)، و«جدلية المدة» (1936)، و«تجديد المكان في الفيزياء المعاصرة» (1937)، و«تشكيل العقل العلمي» (1938)، و«الماء والأحلام» (1942)، و«الهواء والمنامات» (1943). وأهم مؤلفاته في مجال فلسفة العلوم هي: العقل العلمي الجديد 1934، تكوين العقل العلمي 1938، العقلانية والتطبيقية 1948، المادية العقلانية 1953.

إن التعليم هو التصحيح الدائم للخطأ بيداغوجيا، ومنطلقا لبناء المعرفة العلمية، فهو أشد المهن تنظيما في العالم، ويعتبر وسيطا للحوار بين المدرسة، ليلعب الدور المركزي الذي ينبغي أن يؤديه في تصميم الإصلاحات وتنفيذها، فما من إصلاح يأتي بثمار إيجابية ضد إرادة المعلم أو دون مشاركته (ديلور، 1996، ص123)، فعندما نتحدث فإننا نعني في أكثر الأحيان الصفة القصدية والإرادية لفعالنا التربوي، وننسى بسرعة فائقة أننا نؤثر في تلاميذنا، والواقع أن التأثير اللاشعوري في الآخرين أمر يعني "جميع البشر وخاصة المربين وما هذا التأثير اللاشعوري سوى القدوة، فالحياة الاجتماعية تحدث شئنا أم أبينا بالمدرسة والمعلم" (دوترانس، 1966، ص9). ومما سبق يتضح دور المدرس في تمثلات المتعلمين، لأن التمثلات القبلية للمتعلم تشكل قاعدة مناسبة لاكتساب معارف جديدة على اعتبار أن المتعلم لا يصدر من فراغ أثناء بناء المعارف، بل إنه ينطلق من تمثلات معينة إلى تمثلات أخرى ذات قوة تفسيرية أكثر، فالتلاميذ من خلال ما يحملونه من التصورات والأفكار يحاولون فهم خطاب المدرس وتأويل الوضعيات المقترحة، فإذا لم تؤخذ هذه التصورات بعين الاعتبار، فإنها تبقى على حالتها، كما أن المعرفة المقترحة من طرف المدرس تنزلق عموما نحو واجهة التلاميذ دون تشريبهم إياها. وما يبرز هذا القول هو أن التعلم ليس مجرد عملية تلقين ونقل لمعارف جاهزة، ولكن أيضا سيرورة تحويل للتمثلات الأولية للتلاميذ ولكيفية اشتغالهم الذهني عموما، ولذلك رأى جل المفكرين العرب والمسلمين إلى وجوب اختيار المعلم، إذ لا يمكن أن يكون كيفما اتفق، بل أن يهذب هذا الإنسان ويخلص من العيوب والنقائص قبل الشروع في التعليم، ومما لاشك فيه أن التعليم هو حجر الزاوية في عملية التطور المنشودة لكل مجتمع، لأنه مسؤول عن تنشئة جيله الجديد، وهو الذي يعده بالوسائل التي تعينه على تفهم الحياة، ويمكنه من التشبع بالأهداف العامة التي ينشدها المجتمع لنفسه وأفراده، والمعلم هو الذي يغرس القيم والمثل التي تحقق الكفاية والتكيف للحياة الكريمة، ولذا فإن دور المعلم يتعدى الإعداد العلمي ويتخطاه إلى ما هو أشمل.

إنّ التمثلات معطيات تستدعي أخذها بعين الاعتبار دائما، وعلى المدرس أن يكون فاعلا في خلق وبلورة هذه الملاءمة عبر وضعيات حقيقية ومتنوعة، يكون القصد منها اختبار جميع التمثلات المرتبطة على الخصوص بهذه الوضعيات المحددة. وبذلك تسهم عملية تغير

المفهوم، لا بد من الوقوف لحظة قصد الربط بين المعارف القبلية للمتعلّم والمعارف المراد تزويده بها.

وعليه فالعمل على تمثلات التلاميذ هو وضع التلاميذ ضمن وضعية تعليمية، إنه زعزعة نموذج للتفسير من أجل أن يحل محله نموذج آخر أحسن منه، مما يشكل تقدماً بالنسبة للتلميذ يمكنه من فهم منهجية التفكير واكتسابها، ويتحقق ذلك بتوظيف ما يسمى مفهوم الصراع المعرفي الذي يعتبر أداة تسمح بتعميق الفهم من خلال مجابهة التمثلات.

إن تحقيق ذلك يوجب تغيير المدرسين لنشاطهم وتعاملهم مع المتعلم والمادة المعرفية، لأن الهدف تحويل التمثلات للوصول في النهاية إلى بناءات أكثر قرباً من الواقع، ولأن المدرسة حالياً لا تقدم معارف جديدة فقط، بل تغير المعارف وتعطيها صبغة جديدة، إنها تعلم الطفل الكيفية والطريقة التي ينبغي أن يعرف بها. فالمدرسة تتميز باتساع البيئة الاجتماعية، مما يجعلها تقوم بتنقية الثقافة والقيم الاجتماعية من الانحرافات، لما تمتلكه من وسائل الانضباط والتنظيم، كما تقوم بالتبسيط وتلخيص المعرفة والقيم والثقافة والسلوك لأنها تتميز بالاتساع والتعدد وزيادة العلوم والمعارف، كما تضطلع بتصنيف الثقافة، مما يلحق بها من شوائب قد تشكل تهديداً. فتنمية عقول المتعلمين بالتراث الفكري والثقافي وما توصل إليه من اختراعات واكتشافات، وتكامل دور الأسرة وتنظيم مفاهيم اجتماعية ودينية قد تكون مغلوطة أو مبالغ فيها، وتصالح الفاسد منها، لتنمي في المتعلم أسلوب التفكير العلمي باعتبارها وسيلة للتقدم الاجتماعي وأداة للنمو الفردي، وهي أيضاً يجب أن تعلم الطفل أشياء الحياة المهمة، والأمور الأساسية عن الحقيقة، والعدالة، والشخصية الحرة، ولا يكون تعلمه عن طريق دراسته لهذه الأشياء، بل عن طريق تمثيلها تمثلاً حياتياً (الفينيش، 1996، ص ص 29-30). انطلاقاً مما سبق ذكره نلخص ما يمكن استثماره أثناء بناء العملية التعليمية في جمع المعطيات ورصد تمثلات التلاميذ التي لها علاقة معرفية بالمفاهيم الأساسية من خلال أربع إستراتيجيات هي:

- إستراتيجية التشكيك في معرفة التلاميذ وتمثلاتهم.
- إستراتيجية الحوارات المتعارضة لخلق علاقات أفقية وعمودية بين التلاميذ.
- إستراتيجية وضعيات استكشاف التمثلات.
- إستراتيجية المواجهة بين المعرفة المستهدفة ومعرفة التلاميذ.

## 9- نظريات التمثلات الاجتماعية:

يعتبر مصطلح التمثلات "Les représentations" من الكلمات الأساسية المتداولة في الأبحاث العلمية، فهو لا يزال من المفاهيم المعقدة من حيث مدلوله ومكوناته، ويرجع ذلك إلى تعدد الحقول المعرفية. فالمفهوم يرجع إلى مصطلح التمثل الجمعي عند دوركهايم الذي يعتقد أنه لا يمكن فهم التمثلات الفردية دون فهم النسق الاجتماعي والثقافي. فتمثلات الأفراد تختلف حسب اختلاف القيم الثقافية التي اكتسبها وليس وفق استعداداتهم العقلية والجسمية، فهي تربط ماضي الجماعة بحاضرها وتعكس آفاق رؤيتها ووعيها بشروط وجودها، فهي ذلك التدفق الدائم من صور الحياة تدفع بعضها البعض كتدافع مجرى نهر دائم السيلان، ولا تبقى على حالها، إنها تتغير بتغير الحياة الاجتماعية، وإذا كانت التمثلات شخصية فالمفاهيم لا شخصية ومن خلالها تتمكن العقول من التواصل حسب تعريف دوركايم، وقد أولى الاجتماعيون عناية كبيرة باعتبارها ظاهرة اجتماعية لا تنفصل عن النسق القيمي للمجتمع، حيث تلعب دورا مهما على مستوى إضفاء المشروعية على الفوارق الاجتماعية، وتوجه الحياة الاجتماعية والفردية، غير أنها لا تصف الواقع كما هو بذاته، ولكن تصف التصورات التي تتشكل حول هذا الواقع وتجعل الأفراد والجماعات تتخبط في ممارسات معينة، وذلك باعتبار التمثل ليس فقط شكلا من أشكال المعرفة حول الواقع، بل نسقا من القيم والمفاهيم الموجهة للسلوك.

**9-1- نظرية علم النفس الاجتماعي والمعرفي:** تعود بدايات النموذج المعرفي للتمثل الاجتماعي إلى اهتمامات جان بياجى الذي اهتم بالمسار التكويني للتمثل الذهني منذ الطفولة والكيفية التي يساهم بها النمو المعرفي والانفعالي وما يحمله من تفاعلات مع موضوعات العالم الخارجي في بناء نمو تمثلات الطفل (أوزي، 2013، ص45)، لتتضح أن عملية التفاعل مع موضوعات العالم الخارجي تبدأ عند الطفل انطلاقا من بناء خريطة ذهنية لكل ما يحيط به، ويتحقق ذلك ارتباطا بمراحل معينة يعيشها الطفل في مسار نموه، حيث أن التمثل لدى الطفل يساير مراحل نموه وتطوره الحسي والحركي، إلا أن مراحل النمو الحسي الحركي هذه تتزامن مع مفاهيم أساسيين في علم النفس يعيشهما الطفل ويكون من خلالهما اللبنة الأولى لمسارات التمثل الاجتماعي وهما:

- ديمومة الموضوع: يعني أن الموضوع غير موجود أمام بصر الطفل، إلا أنه يدرك بأنه لا زال موجودا، ومن هنا يساير التمثل النمو الحسي الحركي للطفل، وهنا حدد بياجي مراحل نمو الطفل (أوزي، 2013، ص45). ومن أبرز خصائص هذه المرحلة أن إدراك الطفل لوجود الموضوع ظاهر في مجاله البصري لأنه بلغ نضجا ذهنيا، يمكنه من تكوين صورة رمزية يستحضرها ذهنيا في غيابه، بينما في المرحلة السادسة من نموه يبحث الطفل عن الموضوع في آخر مكان وجد فيه، ليصل إلى التمثل عند نهاية الحسية الحركية ويتحول ذكاؤه من ذكاء حسي حركي إلى ذكاء رمزي يسمح له باستحضار الموضوع وربطه بمختلف الأشياء على المستوى الذهني. ومن هنا، يصبح تفكيره تفكيراً مركباً ويصبح قادراً على توظيف الصور الذهنية كبديل للمواضيع الغائبة.

- اللعب الرمزي: تكمن فعالية الوظيفة الرمزية\* في قدرة الطفل على اللعب الذي يخول له اعتماد صور ذهنية تسمى اللعب الرمزي\*\*، وتتطور في هذه المرحلة البنية الذهنية لدى الطفل وتصبح له قدرات ذهنية جديدة تتجلى في ظهور سلوكيات لم تكن من قبل مثل التقليد. وهذا النوع من اللعب يبين قدرة الطفل على التمثل، وعندما يصبح قادراً على إنتاج صور ذهنية منتجة\*\*\*، فإن هذا يدل على ولوجه مرحلة جديدة في النمو المعرفي.

إن قضايا علم النفس بشكل عام صارت أكثر ارتباطاً بالإنسان المعاصر بفعل حاجات مجتمعية، حيث الفضاء المجتمعي العام يبقى المستقبل الرئيسي لهذا الاهتمام. فعلم النفس\*\*\*\*

\*إقترح آلان بيفيو Allan Paivio ما يسمى بـ "نظرية الترميز المزدوج" التي تركز على فكرة أن الفرد يخزن في ذاكرته المعلومة بطريقتين مختلفتين، أولهما بطريقة لفظية تدل على الكلمة، وثانيهما بطريقة صورية تعكس الخصائص والمميزات الشكلية للموضوع، وبموجب ذلك يتم معالجة النصوص المنطوقة في النظام اللفظي بالجهاز العصبي. (بن سعيد، د.ت)

\*\*تبدأ هذه المرحلة في نهاية السنة الثانية وبداية السنة الثالثة، حيث يغدو الطفل قادراً على ولوج عالم التمثلات بشكل تدريجي وقادر على تركيب وتضمين مختلف المخططات على المستوى الذهني. (بن سعيد، د.ت)

\*\*\*ذهب ستيفان ميشيل كوسلين Stephen Michael Kosslyn في كتابه "Image and Brain" إلى أن أغلب الأفكار التصويرية والتمثلات مكونة من صور داخلية وليس رموزاً. وقد حاول إثبات فرضيته من خلال تجارب مخبرية أوصلته إلى إستنتاج مفاده أن الأشياء تحدث كما لو أن شخصاً يقرأ بصرياً خريطة ذهنية. (بن سعيد، د.ت)

\*\*\*\*إن "موضوع الدراسة لعلم النفس هو الإنسان في المنظور المزدوج لأشكال سلوكه وتصرفه من جهة، ولحالات وعيه من جهة أخرى، ويبحث هنا العلم في صياغة قوانين هذه الظواهر، وفي تفسير عناصر تكوينه، لكي يمكن تغييرها عند الإقتضاء" وهذا ما ورد المرجع التالي.

مثل باقي العلوم يسعى إلى الفهم والوصف والتفسير والضبط والتنبؤ العلمي للمظاهر المختلفة التي يتضمنها موضوعه، وما يرتبط بها من وصف ليأخذ بالاعتبار الأسس البيولوجية والاجتماعية التي يبني عليها نشاط ودينامية الشخصية في صيغة علمية كموضوع دراسة سلوك الإنسان، أي ما تعكسه النشاطات الخارجية والداخلية، أي كل ما تعلق بالفيروسات العقلية والعاطفية والانفعالية التي يمكن أن تتخذها الأبعاد البيولوجية والعصبية والاجتماعية المحددة لهذا السلوك.

استنادا على ما سبق ذكره، فإن علم النفس يتناول بالدراسة الطبيعة البشرية وتأثر الشخصية بوسطها الثقافي والاجتماعي، ومن هنا تتجلى أهمية الحديث عن التنشئة الاجتماعية للفرد وما يصادفه من مشكلات اجتماعية كالانحرافات والجرائم، وما تؤسسه وسائل التربية من قيم وما يضيفه الفرد على تعامله من ميول واتجاهات تساعد على الانخراط في المجموعة. فالتمثلات الاجتماعية نشأت انطلاقا من المفهوم الاجتماعي للتصورات الجماعية الذي أسسه دوركايم، وذلك في مجال التمييز بين الفكرة والاتجاه الذي يكونان السلوك الفردي غالبا. فالتصور تعرفه د. جودلي بأنها "شكل من أشكال المعرفة المشتركة والتي أنتجها المجتمع وتهدف إلى بناء واقع اجتماعي مشترك" (Jodelet. D,1990, p374).

فالتمثلات هي وحدة الصور والمفاهيم والتفسيرات المعطاة للمواضيع والأشياء المعيشة، فهي ليست فقط انعكاسا مباشرا للموضوع المدرك، بل هي طريقة في التفكير الممارس والموجه نحو التواصل، الفهم والتحكم في المحيط الاجتماعي المادي، وتعبير كذلك عن العلاقات التي يقيمها الأفراد والجماعات فيما بينها مع المجتمع الكبير، وأيضا مع باقي المجتمعات الأخرى في إطار التبادلات والاحتكاكات الثقافية والقيمية من خلال عملية التأثير والتأثر. ويمكن القول بأنها عملية دينامية لإعادة بناء الواقع وفهمه من جديد، كما أنها عبارة عن حقائق ملموسة بإمكاننا بلورتها أو مصادفتها بدون انقطاع في الخطابات اللفظية والحركات، فمن منظور نفسي هي تسمح لنا بالانتقال من الوصفي إلى التفسيري، وتضمن لنا الوساطة ما بين الأفكار والأحداث، ما بين النوايا والممارسات، كما تفتح للتفكير آفاقا كبيرة لتفسير دلالاتها وخلفياتها الفكرية والثقافية والاجتماعية داخل العمل التربوي.

يسعى علم النفس إلى فهم الميكانيزمات العقلية التي تخلق التصورات، ويرى علماء النفس أن لكل مجتمع ثقافته وقيمه التي تؤدي إلى توحيد نظرتهم للأحداث والمواقف أثناء تفاعلهم مع الواقع الاجتماعي، بحيث يصبح هذا التصور فيما بعد عنصراً من عناصر شخصية الفرد يحمل قيمة إيجابية أو سلبية، وذلك تبعاً لمعاشه وخبراته وتجاربه وتفاعلاته مع الآخرين من أفراد مجتمعه.

إن نظرية التمثلات الاجتماعية\* بنيت في علم النفس الاجتماعي على كون التصور شكلاً من أشكال التفكير الاجتماعي. فلقد اقترح موسكوفيتشي أنها تعمل على بناء واقع مشترك لوحدة أو مجموعة اجتماعية، دورها إنشاء نظام يعطي الأفراد إمكانية التوجه في المحيط الاجتماعي والمادي ومن ثم التحكم فيه، فهي تشرف على توجيه وتنظيم الاتصالات الاجتماعية بين الأفراد من أجل بناء الواقع، فهي صور تكثف المعاني وتسمح بترجمة ما يحدث وتضع أطراً لتصنيف مواضيع الأفراد والظواهر التي تصادفنا في الحياة الاجتماعية. فالتصورات الاجتماعية تشكل جوهر المعرفة الاجتماعية، لأنها تساعدنا على التمكن المعرفي من العالم وفهمه كما أنها تعزز قدرتنا على التواصل مع الآخرين.

يرى موسكوفيتشي أن للتمثلات الاجتماعية مجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها، وهي أن لها هدفاً دائماً يمكن أن يكون طبيعة مجردة مثلاً لإبداع أو يكون فئة من الأشخاص مثل الأساتذة، لها صفة تمثيلية صورية متلازمة للمعنى الدلالي لأي بنية تصويرية، ولها معنى رمزي يعبر عن كثير من المواضيع بواسطة الاستنكار، ذات صفة بنائية تقوم بربط مواضيع متواجدة من قبل في هذه الدائرة الفكرية، كما لها صفة اجتماعية لأنها عبارة عن مجموعة من المعطيات المتعلقة بموضوع اجتماعي معين.

كما اشترط أن تتوفر ثلاثة شروط (جردير، 2011) لظهورها كنشر المعلومة، لأن الأفراد لا يستطيعون الوصول إلى المعلومات الضرورية لمعرفة الموضوع، والتركيز في بؤرة الشيء

\* مثل نظرية المبادئ الأساسية قدمت دونيس جودلي Denis Jodelet المعارف الأساسية لفهم نظرية التمثلات الاجتماعية في مقاربتها الصحية، وسلّطت الضوء على دور الثقافة والتاريخ في الممارسات الصحية والتي تم توضيح فعاليتها من خلال إسهامات مجموعة من الأبحاث أجريت في سياقات مؤسساتية وثقافية مختلفة، ونظرية النواة المركزية لجون كلود أبريك Jean Claude Abric التي حاول من خلالها أبريك إعطاء صورة أخرى عن هذا المفهوم من خلال إدراج البعد الاجتماعي فيه، وذلك بالانتقال من مفهوم التصورات إلى مفهوم التصورات الاجتماعية.

الذي يعيق الأفراد في الحصول على نظرة كلية للموضوع، والذي سيؤدي إلى التركيز عليه لتكوين تصور عنه.

وكذلك ضرورة شعور الأفراد بتطور في السلوكيات والخطابات المتناسقة حول الموضوع الذي لا يعرفونه جيداً.

**9-2- نظرية علم الاجتماع:** ظهر مفهوم التمثل لأول مرة سنة 1818، على يد الفيلسوف شوبنهاور\* الذي قرر أن العالم تمثلي، وبوصفه تمثلاً فهو مركب من نصفين متلازمين هما الموضوع والذات، إلا أن مجموعة من الباحثين وجدوا فيه نوعاً من المبالغة، ذلك أن التمثلات هي تصورات اجتماعية تتشكل كقيم ومعايير للسلوك. فلقد ذهب دوركايم إلى أن: "التمثلات هي ذلك التدفق الدائم من صورة الحياة، بحيث تدفع بعضها البعض كتدفق مجرى نهر دائم الجريان، ولا تبقى على حالها، إنها تتغير بتغير الحياة الاجتماعية، وإذا كانت التمثلات شخصية، فالمفاهيم لا شخصية ومن خلالها تتمكن العقول من التواصل" (جوردن، 2001، ص411). ولتفسير أي ظاهرة يجب الرجوع إلى المجتمع، الذي هو القيم والعادات والتقاليد والدين والتي هي ظواهر جمعية ومستقلة عن الأفراد.

وفي نفس السياق فإن العالم الاجتماعي بورديو يرى أن التمثلات تكونت لدى الأفراد عن وضعهم الاجتماعي الذي يتولد عن منظومة الإدراك التي تحدها مكانة الفرد في النظم الاجتماعية. فالاختلافات الموجودة في الواقع توجد أيضاً في أذهان الفاعلين\*، يجنيها الأفراد بسبب عدم التكافؤ في امتلاك رؤوس الأموال المادية لتصبح امتيازات تكتسب مشروعيتها من

\* بدأ شوبنهاور رحلته مع عالم التمثل في كتابه "العالم إرادة وتمثلاً" The World Will and Representation بعبارة الشهيرة "العالم هو تمثلي" The World is my Representation، حيث يقول: "هذه حقيقة تصدق على كل موجود يحيا ويدرك، على الرغم من أن الإنسان وحده هو الذي يستطيع أن يتمثلها من خلال وعيه المجرد التأملي. ولو أنه فعل ذلك حقاً لأشرق عليه نور الحكمة الفلسفية، عندئذ سيصبح من الواضح واليقيني بالنسبة له أنه لا يعرف شمساً ولا أرضاً؛ وإنما يعرف فقط عيناً ترى شمساً ويداً تحس أرضاً، وأن العالم الذي يحيط به يكون قائماً هناك بوصفه تمثلاً فحسب؛ أي أنه يكون قائماً هناك بالنسبة لشيء آخر؛ أعني بالنسبة لذلك الذي يتمثله وهو الشخص نفسه".

\* التمثل عند بيير بورديو هو نوع من التوفيق بين الإرتئين الوضعي والفهمي، معتبراً أن التمثل الذي يكون عند الأفراد حول وضعهم والطريقة التي يمثلون بها ذلك الوضع يتولد عن منظومة الإدراك والتقدير التي يسميها habitus، والتي تنتج بدورها عن المكانة التي يحتلها الفاعل الاجتماعي داخل الفضاء الاجتماعي بخياراته المادية والرمزية.

خلال الاعتراف بها، حيث أن "التمثل الذي يكون لدى الأفراد عن وضعهم في الفضاء الاجتماعي يتولد عن منظومة من رسوم الإدراك والتقدير التي تتولد بدورها عن وضعية معينة تحددها المكانة في توزيع الخيرات والرأسمال الرمزي، والتي تدخل في اعتبارها التمثلات التي تكون لدى الآخرين عن هذه الوضعية والتي يحدد تجمعها الرأسمال وكذا المكانة في التوزيع وقد وجدت تعبيرها الرمزي في أسلوب العيش" (بيار، 1991، ص63)

فالتمثلات الفردية تكتسي الطابع الاجتماعي في توجيه الحياة اليومية والممارسات الفردية، فهي واقع فريد يدل على رسوخ بنية الوعي الجماعي، وطابعه الاستعلائي يرتبط بالفرد أو المجموعات، ويمنحنا بذلك نماذج لإفهامنا تكوين الحس المشترك عبر عدد من العمليات ولا سيما الاحتجاز الانتقائي والتعميم أو الإجراءات منها المتصلة بالوضعية والتشخيص. ("سكوت، 2009، ص 203)

والطريقة التي تعمل بها الصورة والنصوص على إعادة بناء المصادر الأصلية التي تمثلها، ليس مجرد عكسها فحسب، وهكذا فإن رسمها لشجرة أو صورة لها أو وصفا مكتوبا لها لا يمكن أن يكون شجرة حقيقية، وإنما كل ذلك إعادة بناء الشيء الذي بدأ الشخص القائم بالتصوير أنه كذلك، فلو أن ذلك التصور كان شجرة فعلا، لما أمكن أن يكون صورة، أو رسما أو نصا مكتوبا.

فالتمثلات هي ظواهر فكرية مشتركة تشكل مكونات جوهرية من أي ثقافة، وقد طرحها دوركايم للإشارة إلى واحدة من "الحقائق الاجتماعية" التي يعنى بها علم الاجتماع، وهي المعتقدات والأفكار والقيم والرموز والتوقعات التي تشكل طرق التفكير والشعور التي تتسم بالعمومية والديمومة ضمن مجتمع، والتي تتشاركها باعتبارها خصيصة جماعية لها. فهو يرى أن الناس لا يمكنهم فهم عالمهم إلا من خلال استخدام المفاهيم التي تسمح لهم باستيعاب وتنظيم التجارب والخبرات الفوضوية التي تتلقاها حواسهم، فقبل أن يتسنى لهم الإقدام على فعل ما يتحتم عليهم تصور هذا الفعل بشكل من الأشكال ومحاولة توقع تبعاته. والتصورات الجمعية هي المفاهيم المشتركة اجتماعيا التي يستطيع الناس من خلالها التفاعل مع العالم

الطبيعي وغيرهم من الناس الذين يقابلونهم، فالواقع تشكله الظروف المجتمعية، وفي التفاعلية الرمزية، تم صوغ هذه الفكرة نفسها فيما يتعلق بتوظيف الرموز والمعاني لبناء معنى الموقف. وتم تبني هذه النقطة في أعمال جان بودريارد الذي يفضل مصطلح "الصورة الزائفة"، وذلك لتوكيد وجهة نظره في ضرورة اعتبار التصورات الجمعية انعكاسات فكرية مباشرة عن واقع خارجي مستقل، أي أنه يجب رؤيتها دائما باعتبارها مشكلات للواقع" (فيرويل، 2011، ص153). في تعريفها للتمثلات الاجتماعية أكدت جوديليت Denise Jodelet أنها ليست ظاهرة خاصة بالفرد وإنما تتمتع ببعده اجتماعي، فهي تتميز بنوع من الاستقلالية داخل الحقل الذي تنبثق فيه لكي تنظم علاقاتنا بالمحيط معرفة وسلوكا (تميم، 2002، ص11).

## الخلاصة:

مفهوم التمثلات اشتركت فيه مجموعة من العلوم، إذ قام عديد من الفلاسفة بدراسة محتواه ومضمونه في مجموعة مكثفة من الدراسات النفسية والاجتماعية لتوظيف هذا المصطلح في الأبحاث المختلفة، فهذه التمثلات هي أفكار وتصورات تصنع الموقف والميل إليه. إذ أن العامل الأكبر في تشكيلها هو العقيدة والثقافة، وأهم مصادرها الخبرة المكتسبة للفرد وتاريخه الثقافي والاجتماعي والنفسي والمعرفي، والفطرية الوراثية المكتسبة التي تمثل الحس المشترك لدى كافة الأفراد من الواقع والتجربة، والاجتماعية التي ترتبط بالمجال التفاعلي بين الفردي والاجتماعي، ثم الثقافية التي تفرض على كل فرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقود إلى الانتقال من الطبيعة إلى الثقافة، ثم تعمل بين الإيجابية التي تدعم عملية تعلم المعرفة والعلم، وسلبية ومعيقة للتعلم. وامتلاك المعرفة على أنها تتيح اكتساب المعارف وتلعب دورا مهما في عملية التواصل الاجتماعي من خلال تحديد الإطار المرجعي المشترك الذي يجري فيه التبادل الاجتماعي، والذي يمزج الخصائص الاجتماعية والثقافية التي يتقاسمها الأفراد، ويمكن على أساسها التمييز بين مجموعة وأخرى، والتي تحافظ على تماسك المجتمع، وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث، كصور رسمها المجتمع.

لقد أوضحت التمثلات الاجتماعية مصدرا فكريا واسعا، ومفهوما أثار اهتمام الباحثين في العلوم الاجتماعية، ويرتبط مفهومه بالمجال التفاعلي بين الفردي والاجتماعي، وهي أول مقارنة في علم النفس الاجتماعي وجّهت العديد من الأعمال وفتحت المجال على طرق ونظريات جديدة، مثل نظرية المبادئ الأساسية ونظرية النواة المركزية، والتي جعلت المدرسة ترمي إلى تحقيق اكتساب التلميذ ذلك النموذج المعرفي، فهي تسعى إلى معرفة مستوى المتعلمين، واستغلالها لتنظيم وعلاج مشاكل عملية وعلمية، بعد أن تحدد مكامن الضعف والقوة في شخصية المتعلم لنتيح له إمكانية تنظيم وترتيب تصرفاته، وتساعد المدرس على تحديد الخطأ ومعالجته لتسهيل تمرير المعارف الجديدة، وتستغل لبناء تعلمات المتعلمين بناء على نوعيتها، ودورها يكمن في رصد مكامن القوة وتعزيزها. فالمدرسة كأداة المجتمع المشتركة لتكييف

الأفراد إلى مقتضيات العيش المعيّ أي جمعته السلوك الفردي عبر التنشئة الاجتماعية من خلال قناته المؤسسة التربوية.

إن التمثلات معطيات تستدعي أخذها بعين الاعتبار دائماً، وعلى المدرس أن يكون فاعلاً في خلق وبلورة هذه الملاءمة عبر وضعيات حقيقية ومنتوعة، ويكون القصد منها اختبار جميع التمثلات المرتبطة على الخصوص بهذه الوضعية المحددة، وبذلك تسهم عملية تغير المفهوم، حيث إنه لا بد من الوقوف لحظة قصد الربط بين المعارف القبلية للمتعلم والمعارف المراد تزويده بها.

إن العمل على تمثلات التلاميذ هو وضع التلاميذ ضمن وضعية تعليمية، إنه زعزعة نموذج للتفسير من أجل أن يحل محله نموذج آخر أحسن منه، مما يشكل تقدماً بالنسبة للتلميذ يمكنه من فهم منهجية التفكير واكتسابها، ويتحقق ذلك بتوظيف ما يسمى مفهوم الصراع المعرفي الذي يعتبر أداة تسمح بتعميق الفهم من خلال مجابهة التمثلات.

لقد كانت الحيوية والنشاط تكتسي هذا المجال للانطلاق في مجموعة مكثفة من الدراسات النفسية والاجتماعية لتوظيف هذا المصطلح في الأبحاث المختلفة منذ عهد دوركايم ومن جاء بعده من المتخصصين في الدراسات النفسية والاجتماعية، حيث تعود بدايات النموذج المعرفي للتمثل الاجتماعي إلى اهتمامات جان بياجيه الذي اهتم بالمسار التكويني للتمثل الذهني منذ الطفولة، فعلم النفس يتناول بالدراسة الطبيعة البشرية وتأثر الشخصية بوسطها الثقافي والاجتماعي. فالتمثلات الاجتماعية نشأت انطلاقاً من المفهوم الاجتماعي للتصورات الجماعية الذي أسسه دوركايم في مجال التمييز بين الفكرة والاتجاه الذي يكونان السلوك الفردي غالباً، فهو يسعى إلى فهم الميكانيزمات العقلية التي تخلق التصورات.

الفصل الثالث:

أستاذ التعليم الابتدائي والإصلاحات  
التربوية

## تمهيد:

احتلت العملية التعليمية التي مركز محورها الأستاذ مركزا هاما وكانت سببا في ظهور اتجاهات تربوية مختلفة استثمرت نتائج البحوث في المجالات الفلسفية والأبستمولوجية والسوسيولوجية والنفسية وظهرت مقاربات بيداغوجية الأهداف، التي بدأ العمل وفقها في الحقل التربوي وتبنتها وزارة التربية الوطنية، غير أن الحماس الذي حظيت به، لم يجنب ما صاحبها من عراقيل، حيث أن عدم اتخاذ الاحتياطات اللازمة لتطبيقها حال دون إخضاعها لنقد موضوعي، فظلت مثار نقاش انتهى بإعلان كثير من الدول تراجعها عن هذه البيداغوجية، والمطالبة بإصلاح فعلي وحقيقي في مجال التربية والتعليم، خصوصا وأن التطور العلمي الذي شهده علم النفس وعلم الاجتماع وبروز النظريات المختلفة كنظرية التعلم البنائية ونظرية الذكاءات المتعددة أدى في النهاية إلى تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفايات\* التي تسعى إلى تقليل الأهداف الإجرائية التي تؤدي إلى التشتت والانحلال بدل الاندماج. وقد جاءت لربط التعليم بمحيطه، تماشيا مع الإصلاح التربوي الذي تبنته الدولة، حيث شرعت الجزائر في تطبيق المقاربة بالكفاءات، ليكون انتقالا من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة الجديدة التي طبقت في دول العالم والتي تحاول حل المشاكل والصعوبات المتعلقة بتكوين المعلمين أو تصميم المناهج.

إن التحول من المقاربة بالأهداف\*\* إلى المقاربة بالكفاءات يبين تنوع الأبحاث في الحقل التربوي التي أعطت أهمية كبرى للمتعلم، حيث أصبحت التربية مرتبطة بالمتعلم نفسه، لا

\* ظهر مفهوم الكفاية في نهاية القرن 19 في مجال الشغل، وتبلور في مطلع القرن 20 عندما استعمل في مجال التكوين المهني والتمهين، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية، ثم استعمل في التدريبات العسكرية وأخيرا في ميدان التربية والتعليم، حيث ارتبط ببناء المناهج التعليمية، وصار معروفا في المجال التربوي "بالمقاربة بالكفاءة"، وقد عرفت لفظة الكفاءة كمصطلح تعليمي تربوي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجالين العسكري والمهني، اعتمدها كطريقة تعليمية لتحسين المستوى للمتعلمين. أما فرنسا فقد طبقتها تجاوز البعض الإخفاقات التي نخرت المدرسة الفرنسية بسبب بيداغوجيا المقاربة بالأهداف، ثم طبقتها بلجيكا ومنطقة الكيبك-كندا-فيما بعد. أما في شمال إفريقيا نذكر تونس التي قد شرعت في تطبيقها تليها الجزائر.

\*\* كانت هذه الإستراتيجية أول ثورة قامت في الولايات المتحدة تدعو إلى تجديد نظم التعليم والتدريس والقياس والتقويم وتحديث أساليب التربية ومعايير العمل وتقنياته ضمن هذه الفترة 1949 التي كانت حاسمة بالصراع. وقد ظهرت في سياق العديد من المستجدات التي عرفتها الساحة العلمية والتربوية ومن بينها ظهور مختبر السيكلوجيا التجريبية لجامعة ليزرك بألمانيا

تخرج عن محيطه المعرفي والذهني والنفسي والاجتماعي، حتى يمكنه التكيف مع الواقع. ولقد التحقت الجزائر وتبنت تطبيق المقاربة بالكفاءات، من أجل قدرة على توظيف المعارف والتكيف الإيجابي مع التغيرات الحاصلة في شتى المجالات، لأن تطور المجتمعات وتقدمها الحضاري والاجتماعي صار مرتبطا بجدوى النظم التعليمية، فعمدت الجزائر إلى إتباع جملة من الإصلاحات في مناهجها التربوية، فكان أول أسلوب تربوي نموذج المقاربة بالكفاءات التي ترمي إلى تحقيق الكفاءات لدى المتعلمين، وإعطاء دفع للمنظومة من خلال تصميم أساليب حديثة من شأنها رفع المستوى، وإحداث تطور نوعي وبنائها وفق مقاربة تتلاءم مع حجم التحديات ليتمكنها من مسايرة التغيرات ومجابهة متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

لقد عرفت الجزائر العديد من الإصلاحات في الجانب التربوي، حيث جاء أخيرا عبر تبني بيداغوجيا الكفاءات من كندا التي حققت من خلالها نجاحات كبيرة عن طريق تكوين القائمين على التعليم. فعمدت الجزائر إلى إحداث تطور في المناهج التعليمية، وبنائها وفق مقاربة تتلاءم مع حجم التحديات التي تواجهها، ويمكنها من مسايرة التغيرات ومجابهة متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي، ويأتي هذا الإصلاح بعد الشعور بالتراجع في المستوى المعرفي والعلمي لدى المعلمين والمتعلمين على السواء، فكان لابد من القيام بتجديد وتغيير يضمن مسايرة التطورات الحاصلة في شتى المجالات والبياديين ومواكبة دول العالم وحضاراتها وتقدمها.

والاهتمام بالظواهر الملاحظة مثل السلوك، باعتباره ظاهرة موضوعية، اقتداء بالمنهج التجريبي في العلوم الطبيعية مع ظهور نظريات سيكولوجية علمية من بينها السلوكية التي أطرّت بيداغوجيا الأهداف التربوية، إضافة إلى دافع الرغبة في إصلاح نظام الامتحانات والحد من مشاكل التقويم وصعوبات التواصل، حيث ظهرت مجموعة من علماء النفس المهتمين بالاختبارات المدرسية ومشاكل التقويم، بهدف البحث عن أرضية مشتركة لتذليل العقبات أمام المختصين بالتربية والتعليم، ومن ثم جاءت فكرة استخدام مصطلحات موحدة لتسمية الخصائص المميزة للسلوك الذي يتم قياسه وتقويمه في المؤسسات التعليمية، وهي مقاربة تشغل على مضامين ومحتويات لبلوغ أهداف محددة، أصبح فيها المدرس مطالباً قبل الدرس بالتخطيط للتعليمات وتسطير الأهداف السلوكية التي يريد تحقيقها لدى المتعلم أثناء الحصة الدراسية مع اختيار الطرق الملائمة لذلك، المقاربة بالأهداف هي "مقاربة تربوية تشغل على المضامين والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه الأهداف عامة أو خاصة، وتعبير آخر تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطاً وتدبيراً وتقويماً ومعالجة. وللاطلاع أكثر انظر إلى: الكفاءة مفاهيم ونظريات للدكتورة فاطمة الزهراء بوكريمة، دار هومة، ط 09، الجزائر، 2009.

## 1- مفهوم أستاذ التعليم الابتدائي:

لقد صور العلماء العرب المعلم، واشتروا مستوى وصفات اجتماعية وخلقية وعلمية ليتصدر هذه المهمة التي أولوها قداسة، وربطوها بالنبوة والرسالة، برغم ما قد يقال هنا وهناك في الأوساط الاجتماعية التي تنظر إلى العملية التربوية تمارس العنف الرمزي من جهة متعسفة تعسفا ثقافيا معيناً، إذ الأستاذ عندهم أداة هيمنة يستعمله النظام والسلطة (بيار، 1994، ص 07). فهو الذي يتصدر لتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم، يعتمد على تجاربه وخبرته لأنه يدرك المطالب الاجتماعية التي تفرض تحدياتها، يناقشها ويقومها لأنه يمتلك علماً بالمعارف الاجتماعية، ولديه وعي بالمشكلات الاجتماعية في التي تفرض تحدياتها في المعرفة التربوية، ثم يستطيع تقييم القيم الأساسية الاجتماعية التي تحتاج المدرسة لتحقيقها (النجيحي لبيب، 1965، ص 12). إننا نفهم الآن علاقتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحولون إلى بدائل أبوية حتى حين لا يكون لهم أولاد، فهكذا تراهم ناضجين وراشدين إلى درجة يصعب بلوغها حتى عندما يكونون نافعين، أي نسقط عليهم العلم الذي يكون حاضراً في طفولتنا وما يوحي لنا من احترام، وهكذا نعكف على معاملتهم كما كنا نعامل والدنا في البيت (بيار، 1994، ص 28).

فالأستاذ بمنظور بورديو\* يحجب الأصل المؤسسي للسلطة المدرسية، حيث يبيض صفحات المؤسسة والجماعات التي يخدمها لتدعيم وهم استقلالية ممارسة العمل التربوي بالنسبة لشروطه المؤسسية الاجتماعية. ولا شيء يخدم سلطة المؤسسة ونموذج التعسف الذي تخدمه بقدر ما يفعل انجذاب الأستاذ والطالب الموهوم ليصور شخص المعلم كأصل الخطاب وتجعل سلطته تقريرية، لكن الصور النمطية للمعلم في ذاكرة المجتمع الإسلامي موجودة

\* ولد بيير بورديو في جنوب فرنسا عام 1930، حيث درس الفلسفة في مدرسة المعلمين العليا في باريس، ونال فيها شهادة الأستاذية في الفلسفة عام 1954، إطلع على أعمال ماركس وجان بول سارتر. لقد توجه نحو دراسة المنطق وتاريخ العلوم ثم تابع حلقة دراسية في التعليم العالي حول فلسفة لحق عند هيجل، ودعي من قبل المكتب النفسي للجيش في مدينة فرساي ولأسباب أرسل إلى الجزائر في إطار إحلال السلام، حيث أدى هناك القسم في خدمته العسكرية، ودرس في كلية الآداب في الجزائر، وإهتم بالدراسات الأنثروبولوجية، وكتب بعد عودته إلى فرنسا مباشرة كتاب بعنوان "سوسيولوجيا الجزائر"، ثم أصدر كتاباً آخر بعنوان "أزمة الزراعة التقليدية في الجزائر"، وبدأ يدرس الفلسفة في السوربون ثم أصبح مديراً لقسم الدراسات العليا، ثم مديراً لمعهد لعلم الاجتماع الأوربي. كما إنتخب عام 1982 لكرسي علم الاجتماع في الكوليج دو فرانس، وهي أعلى هيئة علمية في فرنسا، وكانت محاضراته الإفتتاحية فيها بعنوان درس في درس ... أنتج أكثر من 30 كتاباً ومئات المقالات والدراسات ترجمت إلى أبرز اللغات.

ومقدسة، فهو مؤدب ومربي بدليل الآيات والأحاديث النبوية، "فالاشتغال بالعلم لله من أفضل نوافل العبادات البدنية من صيام وصلاة ودعاء ونحو ذلك، لأن منافع العلم تعم صاحبه والناس، ومنافع النوافل البدنية مقصورة على صاحبها" (عبد الأمير، 1986، ص15).

إن مناقشة التمثلات الاجتماعية للأستاذ يدفعنا إلى وجوب معرفته، وتبيين مدى التأثير الذي يحدثه في نفوس تلاميذه، وكيف يتم فعله في مسألة التمثلات التي يملكها أو التي يجب أن يملكها باعتبار أن كبار رجال التربية قديما وحديثا أولوه أهمية قصوى في تربية النشء والمحافظة على النفوس، والدين، والعادات، والتقاليد.

## 2- شروط أستاذ التعليم الابتدائي:

إن أستاذ الابتدائي هو المسؤول عن توجيه وتحقيق الأهداف التربوية، وهو القادر على تعليم التلميذ تعليما مستمرا ليصبح ناجحا في بيئته، حيث قال زاسترو\* "أن أعظم هبة تقدمها للمجتمع هي تعليم أبنائه، فإذا قيل إن مستقبل الأمة ومصيرها يكمن في أيدي أولئك الذين يربون أجيالهم الناشئة فلن يكون ذلك بعيدا عن الصحة" (عبيد، 1995، ص13).

يقوم الأستاذ على تقويم التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وتصحيح عمليات التعليم من فلسفة وأهداف وقيم إلى عقولهم وقلوبهم، ونقل موروث المجتمع المعرفي والثقافي والمحافظة على فلسفته ومعتقداته، فهو مكلف بنقل موروثات الأمة إلى الأجيال اللاحقة والتي بدورها تعمل على استقرار المجتمعات والحفاظ عليها. ولقد شبه دوركايم\*\* الأستاذ أو المربي بالكاهن، وربط بين المدرسة والتقاليد المقدسة، حيث "تقوم الجامعة جزئيا على علمانيين حافظوا على مظهر الكاهن وعلى كهنة تعلموها" (بيار، 1994، ص88)، ولو سلمنا بما يقول منتقدوه فإننا لا

\*تشارلز ارولد زاسترو، باحث إجتماع أمريكي وأستاذ الخدمة الاجتماعية بكلية جورج وليامز جامعة أورورا، المعروف به في النظرية والتطبيق في الخدمة الاجتماعية، درس في جامعة ويسكونسن ماديسون، حيث حصل على البكالوريوس والماجستير في علم النفس. وفي عام 1971 حصل على الدكتوراه في الرعاية الاجتماعية بعنوان: نتائج الأطفال الزوج- الآباء القوقازيين التبني عبر العلاقة. فبعد التخرج درس زاسترو في جامعة يسكونسن واير لمدة 35 عاما، فاز بجائزة NASW national pioneer Award.

\*\*إميل دوركايم (1858-1917) فيلسوف وعالم إجتماع فرنسي، أحد مؤسسي علم الإجتماع الحديث، وقد وضع لهذا العلم منهجية مستقلة تقوم على النظرية والتجريب معا، وأبرز آثاره كانت تقسيم العمل الاجتماع، قواعد المنهج السوسولوجي.

نفسي حجم الدور الذي يلعبه في ترسيخ المعارف والسلوكيات، حيث أكد القائمون على التربية وجوب شروط مميزة تمكنه من القيام بعمله:

**1.2. الشروط الأخلاقية:** يؤكد ابن سحنون\*\*\* الإخلاص في العمل لأنه المفتاح الأول، إذ أن المعلم قدوة "يجب أن يكون مخلصا في عمله، ينشئ الصبيان كما يود لهم الآباء، تقيا ملتزما بمنهج الإسلام بحيث يقلده الصبيان في ذلك شاعرا بالمسؤولية أمينا حليما، يولي الصبيان كل المحبة" (بن سحنون، 1972، ص 67). انطلاقا مما سبق نجمل كلامه فيما يلي:

- ألا يكون عابسا فهي فظاظة، ولا يتبسط فيتجرؤون عليه.
- العدل والأخلاق لأنه قد "يتأثر المعلم ببعض المواقف، فيلجأ إلى الاعتناء بأحدهم دون الآخر، بل عليه استعمال أحدث الطرق التربوية والنظريات النفسية الحديثة" (الخوري، 1964، ص 84).

- مجانية الانعزال عن المجتمع الذي يعيش فيه، والاختلاط لا يعني السقوط، إذ كان الأوائل يتجردون من الأغراض الدنيوية، فليس التعليم محض عمل، بل هو قدوة ومثال وشكل ومظهر، فالنفوس تتعلق دائما بما هو جميل وحسن (الحمادي، 2004، ص ص 31-32).

**2.2- الشروط العقلانية:** وجوب وجود قسط من الذكاء في معرفة تمثلات الأطفال القبلية والبعديّة، حيث يواجه أسئلة تحتاج إلى حل، لا يمكن لمن ليس لديه حدا أدنى من القدرات العقلية أن يقوم بتقويمها وتصحيحها. فالأستاذ يجب أن يكون واسع الاطلاع بالتطورات المختلفة ولا يمكن ذلك إلا بالقراءة، التي سوف تمكنه من مادته ويحيط بها إحاطة تامة، مدركا لمضمونها وحدودها وعلاقتها، كعلم النفس ونظرياته الحديثة، وما يتعلق بمرحلة الطفولة والمراهقة كي يفهم من يتعامل معهم.

**3.2- الشروط الجسميّة:** يشترط أن يتمتع بكامل الصحة، سليم الحواس، متمتعا بالهمة والنشاط والجد، وأن يكون نظيفا منظما لأنه يعتبر نموذجا. ففي نظر المفكرين لا يصلح

\*\*\* يعتبر من أشهر فقهاء المالكية بالمغرب العربي، ولد بمدينة القيروان عام 160هـ، وتتلذذ على أيدي أكبر علمائها، رحل إلى المشرق طالبا للعلم، فزار مصر والشام والحجاز، سلم له بالأمامة أهل عصره وأجمعوا على فضله وتقديمه. فقد إنتهت إليه الرئاسة في العلم، مدونته عليها الإعتماد في المذهب المالكي، مؤلفاته المسند في الحديث وكتابه المشهور الجامع، وعدة رسائل منها كتابه في آداب المعلمين الذين إعتدناهم.

الموقف التعليمي إلا إذا صلح الأستاذ ديناً، وخلقا، وعلماً، وثقافة. فالإجماع على أنه أهم عامل في التربية، فقد يحدث أثراً طيباً في تلاميذه عن طريق الاتصال ويتعلمون التفكير والسلوك وتقويم تمثلاتهم القبلية (أحمد حسن، 1976، ص131). وعليه فإننا نستمد من مصادر العلماء الإيمان بأهمية بناء الفرد وإصلاح أحوال المجتمع من خلال ربطهم العمل بالإيمان والنية بالعبادة. والعلم شرط فيما يقدمه من عمل، وأن يكون مهيباً وقوراً حليماً يقدر روح الاجتماع، يتحلى بالإيمان الصادق القوي، الاستقرار النفسي والخلو النسبي من الصراع النفسي، والقدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف والحكمة في وضع الأشياء في مواضعها، على أن يمتلك صحة الجسم ولياقة البدن وحسن الهيئة وسلامة السمع والبصر، مع الرغبة الصادقة والإيمان بجدوى خدمة المجتمع، وفهم خصائصه. فلقد أكد المفكرون المسلمون\* في تراثنا وفكرنا التربوي الإسلامي، وينبغي أن تؤخذ هذه الصفات في الاعتبار، وعليه يجب أن تحدد شروط عند اختيار المعلمين لمهنة التدريس.

**4.2- الشروط المعرفية:** يجب الإيمان بأهمية التعليم في تنمية المجتمع وفي العمل مع الأطفال والشباب، وفي تغيير سلوكهم إلى الأفضل، وتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، والتحيز إلى مهنة التعليم، والاستعداد لتحمل متاعب المهنة والوفاء لمتطلباتها ومسؤولياتها والتزاماتها، والعمل على نموه المهني المستمر (هادي مشعان، 2006، ص267). فعالم التعليم عالم مختلف، يتميز بالتعقيد والتغيير، حيث يحتاج إلى أساتذة قادرين على فهم النظام التعليمي ويستطيعون حل المشكلات التي تعترضه، يتصفون بمعرفة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات، ومعرفة الموضوعات المختلفة التي تعلم، ويدركون خصائص المتعلمين وتمثلاتهم ومعارفهم، مع الوعي بالأطر التعليمية ومعرفة المجتمع وثقافته، حيث يطلع على نظريات التعلم والتعليم\* ومبادئهما، ومعرفة الخلفيات الفلسفية والتاريخية للتعليم عامة، كما يجب التمكن

\* حرص العلماء المسلمون كثيراً على تدوين شرط أوجبوا أن تتوفر في المربي والمؤدب، وألفوا كتباً كثيرة في موضوع التعليم والتعلم، مثل: التبيان في بيان آداب حامل القرآن للنووي، جامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر، تعليم والمتعلم طريق التعلم للزرنوجي، منطلقات طالب العلم لمحمد حسين يعقوب، النبذ في آداب طلب العلم لحمد بن إبراهيم، آداب طالب العلم لأنس أحمد كرزون، إقتضاء العلم للعمل للخطيب البغدادي، العلم العلماء لأبي بكر جابر الجزائري وغيره الكثير.

\* مجموعة من النظريات تم وضعها في بداية القرن 20 من طرف بعض المدارس الفلسفية التي إهتمت بتفسير ظاهرة التعلم، ولا زالت تحظى بالدراسة والنقد منها: -النظرية السلوكية التي ظهرت عام 1912 على يد جون واتسون وبافلوف وسكينر،

من معرفة المحتوى التربوي وإشراك طلابهم في نقاش قضايا تهم المجتمع (همشري، 2007، ص231).

### 3. أدوار أستاذ التعليم الابتدائي:

يمكن إدراج أدوار الأستاذ حسب بعض العلماء:

**1.3. عند الغزالي وابن خلدون:** كتب المسلمون كثيرا عن المربي والمؤدب واشتروا وجوب اتصافه بالأخلاق، عارفا بقدرات الطلاب، يوجههم في حياتهم الاجتماعية لأنه "حجر الزاوية ووظيفته الرئيسية في تربية التلاميذ وتعليمهم وتوصيل كل ما تشتمل عليه التربية من فلسفة ومعان، وأهداف إلى عقولهم وقلوبهم" (تركي، 1982، ص ص112-113). فالأستاذ ثروة يجب المحافظة عليها. إذ يرى الغزالي أن "التعليم أشرف المهن وأكرمها شأنا، والمعلم له منزلة عالية القدر ووضع رفيع يميزه عن سائر أصحاب الصناعات" (أبو حامد، 2005، ص ص84-88). لذا يجب أن يعطف الأستاذ على طلابه ويرعاهم حق الرعاية، وأن يبذل جهده في إرشادهم وإصلاح من يخطئ بأسلوب مهذب لا يسبب جرحا، والغزالي يوصي أن يسير حسب مستوياتهم بأن يتجنب تزويدهم بالمواد التي لا يتولى تعليمها، يوصي بتوسيع آفاق الطلبة لأنه القدوة الصالحة بحرصه على المعرفة وأمانته العلمية وسلوكه الأخلاقي. ويقول ابن خلدون: "كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة إلى مشاهير المعلمين فيها معتبرا عند كل أهل أفق" (ابن خلدون، د.س، ص533). ويريد الرجال الذين يروون عنهم العلم، ذلك أن تحصيل العلوم يقوم من جهة التلقي عن رجال العلم الذين متى توفرنا صاروا عامل النهضة التعليمية وصناعة التعليم. فالسند معناه تلقي العلم وطرقه، ولا بد أن يمتد دوره لتشجيع القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، ويكون أداة للتجديد والتغيير ويسهم بفاعلية في صنع أجيال تتقبل التغيير، وترجمة خبرات ومهارات ذات أثر في تكوينهم العلمي والمعرفي. أما بالنسبة لآداب المعلم، فيرى الغزالي أنه يجب أن يكون بشفقة الأب مستشهدا بقول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: "إنما أنا لكم

---

حيث إعتبروا أن المعرفة الحقيقية تكتسب عبر التجربة والتطبيق. - النظرية البنائية والتي أسسها جون بياجيه الذي إعتبر أن بناء المعارف يتم بالإستناد إلى خبرات التمثلات السابقة. - النظرية الجشططية لماكس فريتمر وكوفكا وكوهلر والتي ترى الأشكال في مظهرها الكلي وليس الأجزاء. - النظرية السوسيوبنائية التي يرجع ظهورها إلى فيغوسكي وألبرت باندورا، حيث يرون أن المعرفة تبنى إجتماعيا من طرف المتعلم ولقائده، وأنه لا يطور تعلماته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره في إطار التفاعل مع الجماعة. - النظرية المعرفية روادها أدوارد تولمان وجيرو مبرونر وآخرون.

مثل الوالد لولده" مقتديا بصاحب الشرع (أبو حامد، 2005، ص ص 84-88)، ناصحا موجهها لأن الغرض من طلب العلم هو التقرب من الله، متخذًا طريق الرحمة، عاملا بعلمه، ومثل المعلم من المسترشدين مثل الظل من العود، فكيف يستوي الظل والعود أعوج.

**2.3. دور الأستاذ في التربية المعاصرة:** يقول ويتلن: "إن المعلم يمثل نقطة التواصل بين الأجيال فيمكن أن يقوي ويدعم استمرار التقاليد، كما يمكن أن يكون عاملا من عوامل اقتلاعها والقضاء عليها أو عاملا في إعادة تشكيلها" (مرسي، 2002، ص 75)، فدوره توجيه التلاميذ في إطار القيم الخلقية التي تتفق والثقافة الأصيلة وينظر إليهم على أنهم مواطنون يملكون إمكانات وتصورات، فلقد نتاح له الفرصة للتحدث إليهم في المواقف المتعددة فيثقون به كأفراد ليعبروا عن أنفسهم وسوف يجدون متعة أكبر في تدريسهم ويؤدي ذلك إلى فهم المعلمين مشكلاتهم ووجهات نظر التلاميذ" (أبو الفتوح، 1973، ص 89).

وعليه فإن "المعلم بطبعه قيادة فكرية فهو بحكم عمله ومهنته وتخصصه واتصالاته وعلاقته قائد بالطبيعة أو مستعد للقيادة بالطبيعة وهذا من طبائع الأشياء، فنحن نرى أن أسلاف المعلمين في المهنة، كانوا دائما قيادة في مجتمعاتهم، لقد كان الكهنة قادة شعوبهم في الغرب والشرق في العصور الوسطى ولم تكن هناك قيادة غيرهم" (أبو الفتوح، 1973، ص 90)، ولا يملك هذا الاتصال إلا المعلمون بحكم المهنة والتغلغل المباشرة، فكانت مسؤوليته الاجتماعية أكبر، حتى زعم بعضهم أنه يجب أن يكون مصلحا اجتماعيا مثاليا.

**3.3- الأستاذ وخدمة المجتمع:** يقلل اضطرابات تلاميذه إذا كان يملك فهما عميقا، لأنه رمز للثقافة، لذلك لابد من الاستفادة من البحوث التربوية المتراكمة ومواكبة المعرفة. فالقيادة في المجتمع والتوجيه الاجتماعي تتطلب الإلمام بالثقافة الاجتماعية وفهم مشكلات المجتمع، فهذه الأفكار لها أساس نظري إلى تعقل المدرسة كأداة المجتمع المشتركة لتكثيف الأفراد إلى مقتضيات العيش المعيّ أي جمعنه السلوك الفردي عبر التنشئة الاجتماعية من خلال قنواته المؤسسة التربوية (Bonnewitz, 2002, p23)، إلا أن غيرهم يزعم أن الأستاذ أداة الهيمنة المجتمعية، لأن كل وسط اجتماعي يمتلك منطقه الخاص في عملية الإنتاج، مثل القطاع الاقتصادي، والقطاع السياسي، والقطاع الفني، والقطاع التربوي. وتتكامل هذه القطاعات لتشكل الفضاء الاجتماعي الأشمل، حيث يتم توزيع وإعادة توزيع رأس المال بين الطبقات

السائدة والطبقات المسودة، ومن الطبيعي أن يعمل الأفراد على زيادة نسق من القوانين الخاصة والعلاقات الطبقيّة القائمة في الحقل الاجتماعي. والغاية الأساسية للمدرسة لا تكمن في تحضير الأفراد وإعدادهم لأداء أدوار اجتماعية محددة، كما يرى دوركايم وبارسون، بل تحضير الأفراد لقبول اللامساواة الاقتصادية الاجتماعية بوصفها ناجمة عن تباين الأفراد في مستوى كفاءاتهم وقدراتهم الذاتية والمدرسية (Durkheim, 1963, p57).

**4.3. ترسيخ التمثلات الاجتماعية:** إن ترسيخ القيم الاجتماعية جزء من العمل التربوي كونها معيار تفضيل الإنسان وتميزه، فرصد المنظومة القيمية السائدة وتعزيزها أو تصحيحها عمل يفضي إلى الكشف عن مظاهر الصراع وأسبابه، وخطورة القيم الوافدة، وتقديم نماذج وأمثلة إيجابية عن طريق توظيف إستراتيجيات تعليم القيم المختلفة في المواقف التعليمية، والمقارنة بين أنماط السلوك وما يقابله بالتعاون مع الأسرة في تعزيز التمثلات الإيجابية. إن الصورة النموذجية والسمعة الطيبة والسلوك القويم والمظهر الجميل انعكاس للشخصية، ويرتبط بمستوى الثقافة والسلوك العام الذي يتناسب وتقاليد المجتمع وأعرافه، مما يرسخ نمطا معرفيا وقيما لدى التلاميذ.

**5.3- الأستاذ والسلوك الاجتماعي:** نقصد بالسلوك العام داخل المجتمع الذي لا ينفصل عن السلوك الاجتماعي لأي إنسان يمارس وظيفة عامة، والسلوك الاجتماعي تشكله وتؤثر فيه جملة عوامل في مقدمتها التربية وما أخذ من عادات وقيم وسلوك من بيئته المحلية، وبيئته الاجتماعية فضلا عما اكتسبه من ثقافته لبناء سمعة طيبة، بحيث يكون محترما ومحبوبا من الجميع قدر ما يستطيع (سليم، 2004، ص141). ومن الملاحظ أن هذه المظاهر تتناقص بمرور الوقت، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بهذه الظاهرة والظهور بالمظهر اللائق والمناسب أثناء قيامهم بواجباتهم وممارسة مهامهم داخل مدارسهم وخارجها.

**6.3. دور الأستاذ في التثقيف:** يعد تقديم الثقافة من أهم الوظائف، لأن المجتمع سمح بتقديم سلوك ثقافي معين، يختار منها الأنسب وفق الفلسفة التي يرسمها (وظيفة والشهاب، 2004، ص161). ويقدم الأستاذ الثقافة بالطريقة المناسبة، فليست مجرد نقل للمعارف، وإنما يشرك التلميذ لتفسير هذه السلوكيات الثقافية بالرجوع إلى المصادر الثقافية المختلفة ليكتسب أكبر قدرا من المعلومات والمهارات ويتطبع بثقافة المجتمع، والتي هي في الأخير ثقافة مجتمعه

السائدة. إذ أن تعدد الأصول الثقافية شكلت حقلًا واسعًا من الدراسات الاجتماعية والتربوية، ويذهب كثير من الباحثين إلى أن ثقافة المدرسة هي انعكاس لثقافة الطبقة التي تهيمن اجتماعيًا. فالطبقة البورجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير وسمات المعارف والثقافات بما يخدم مصلحتها (Snyders, 1982, p121).

**7.3- الأستاذ وترسيخ المعرفة:** إن التغيرات الحديثة في النظام التعليمي غيرت كافة الأفكار والممارسات، حيث انتقل الأستاذ من طور الوسيط في نقل المعرفة إلى مشارك فيها. إذ أصبح مؤثرًا يتطلب الوعي والكفاءة لتحقيق النمو المتوازن لمواهبهم وتهذيبهم أخلاقيا واجتماعيا. ويقول دوركايم "أن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة، بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع" (وظفة والشهاب، 2004، ص253). لقد أصبح الإنسان متعدد المهارات وقادر على التعليم الدائم الذي يتطلب سرعة التكيف والتأقلم مع التبدلات التي تؤثر بشكل ملموس على النظم الاجتماعية والثقافية، ويترتب عليه:

- اعتبار المنهج الدراسي نقطة انطلاق نحو المعرفة وليس معرفة نهائية.
- إحياء المناسبات والاحتفالات والأنشطة والمعارض الثقافية.
- تغيير طرق التدريس التقليدية والخروج من نفق المعرفة المحدودة.
- العناية بتنمية القدرات العقلية للمتعلم، واستخدام الوسائل الحسية.
- التشجيع على أعمال الفكر وإبراز النواحي الإيجابية من تراث المجتمع.

#### 4. إعداد الأساتذة ثقافيا ومعرفيا واجتماعيا:

للمعلم أدوار كبيرة يقوم بها للتكفل بانشغالات المجتمع في تربية أبنائهم إعداد يليق بحاضرهم ويتماشى مع مستقبلهم، ولذلك استوجب إعداده وفق مقومات أساسية لأن " قضية إعداد المعلم ليست جديدة على المسؤولين أو الباحثين أو الدارسين، فمنذ أن أصبحت مهنة التعليم من المهن التخصصية التي يعد لها المعلمون في مؤسسات التربية غالبا ما تكون كليات جامعية أو معاهد عليا. وأصبحت هذه القضية الشغل الشاغل لكثير من المسؤولين عن التربية في جميع المستويات وكذلك لكثير من الباحثين" (مرسي، 2011، ص115). ويمكن تعريفه بأنه نظام تعليمي يسعى إلى تكوين الأستاذ ليصبح ذا ثقافة عامة وتخصص أكاديمي، ولقد توصل المرربون إلى الاقتناع بأن التحسين الجذري لنوعية التربية على نوعية التعليم. وتقوم نظرية

الإعداد في العالم العربي في ثلاثة مسميات: المرسل-والرسالة-والمرسل إليه (الترتوري، 2006، ص116). وذلك بغية العمل على إيجاد أنماط من المناهج أكثر قدرة على تلبية احتياجات المجتمعات من المعلمين ذوي الكفاءة في المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة (الترتوري، 2006، ص117)، ووجوب اشتغال المناهج على المواد الثقافية من الميادين المعرفية التي تكون المنهج حتى يستطيع أن يناقش ويدلي بالحجة ويدمج بالدليل (هادي مشعان، ص 249). فهو مكلف بدور نشط مسؤول في المجتمع، ولا يستطيع أن ينقل الثقافة إلا إذا كان مثقفاً، فالإنسان بصنعه قيماً ثقافية إنما يحقق مجرد إمكاناته الفردية، وهو الذي يبني هذه القيم لأنه يحتاج إليها من أجل أن يصير إنساناً أكثر كمالاً، وهذا الإعداد مبني تنمية مدركاته، بحيث تتجه نحو الاتساع حول المتغيرات الاجتماعية وربطها بالظواهر الاجتماعية، وتطوير المهارات الاجتماعية وتطوير عناصر الكفاءة الاجتماعية (زغلول، 2003، ص25).

إن إعداد المعلم في مادته الدراسية إنما يكون بأن لا يخرج إلى ميدان العمل إلا مجيداً المواد الدراسية إجادة تامة (زغلول، 2003، ص24)، ويتم تقديم مناهج ومقررات شاملة تعمق داخله مفهوم العمل، وترتبط محتوياتها بما يحتاجه المجتمع المحلي. فالمقصود إلمامه بالخبرات الفنية التي تقدره على التكيف وتفهمه لطبيعة العملية التعليمية (هادي مشعان، ص 253-255)، لأنه العمود الفقري للعمل التربوي، حيث تقدم المجتمع وازدهاره يتوقف على المشاركة الإيجابية، فاعلام مؤهلاً.

إن إثراء في تعزيز ودعم قوة المجتمع، لا يمكن ذلك إلا بزيادة الخبرة والقدرة على حل المشكلات التي تواجهه (زغلول، 2003، ص26)، فهو قدوة تنعكس شخصيته شعورياً أو لا شعورياً على التلاميذ.

وقد أكدت العديد من الدراسات أن سمات المعلمين الشخصية والإيجابية المتميزة انطبعت على السمات الشخصية لتلاميذهم، وقد لخصها في وجوب أن يظهر حيوية بدنية ولياقة صحية، ويتسم بتحكم انفعالي، وأن يكون جديراً بالثقة لبقاً واثقاً من نفسه، قادراً على مواجهة الآخرين بكل احترام (زغلول، 2003، ص30)، لأن التربية ينبغي أن تكون إعداداً للحياة في

جميع أشكالها، إلا إذا امتلك المربي حول جميع مشكلات الحياة أضاء ومعارف كافية تجعله قادرا على أن يحكم عليها وأن يكيف عمله معها (رفعت رمضان، 1984، ص145).

فالتربية عملية اجتماعية والمدرسة مجتمع صغير والأستاذ شخص ذا نزعة اجتماعية، عمله نقل ثقافة المجتمع وحضارته، "بل إن مهمته تمتد إلى المساهمة في رفع المستوى الاجتماعي للبيئة وحل مشكلاتها" (أوبير، 1985، ص797).

### 5- الإصلاحات التربوية والمقاربات البيداغوجية:

**5-1- الإصلاحات التربوية: الإصلاح في اللغة، بمعنى الارتقاء بالشيء وإزالة ما فيه من تآلف، فهو يتناول طرق النظر في النظم السياسية والقانونية، والأخلاق الاجتماعية والمقاربات التعليمية، وهي في مجملها تشكل ظواهر نسقية لترقية الإنسان إلى مستويات عليا من التفكير والإدراك، عندما لا تصبح ملائمة لتلبية احتياجات المجتمع، لتقدم فلسفاتها وتقنياتها وأهدافها. والإصلاح يأتي ليؤدّي وظيفة التجديد في عقل الإنسان وطرق تفكيره، تماشيا مع الحركة التاريخية في التطور العلمي والفني والتكنولوجي، فهو عبارة عن عمليات تدابير الانتقال من نظام تربوي معين من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة، بمفهومها الشامل من تقنيات ووسائل وممارسات عصرية، وجعل مضامين المناهج متمحورة حول المعارف والتخصصات وربطها بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية (أرزيل وحسونات، 2002، ص32).**

لقد كان الإصلاح ثمرة فشل التربية القديمة التي كانت تعتبر الحفظ آلية لتنمية القدرات الذهنية، حيث تعتبر التفكير والذاكرة والانفعالات والتذكر والتخيل والتصور عمليات عقلية واحدة تصدر عن النشاط الذهني بوظيفة دماغية واحدة، ولكن التربية الحديثة تعتمد على نتائج التجريب للدراسات النفسية التي لها صلة بحياة المتعلمين وتبني فرضياتها على حقائق نفسية وتربوية موثقة، ونظرياتها مازالت ثابتة منذ ظهورها ولم تتغير، والتغيير إنما يمس الجوانب التقنية والفنية فقط. فنظريات التعلم الشهيرة مازالت معتمدة في النظم التربوية، وتأسست على إثر ذلك مدارس نفسية وتربوية أجرت تجارب مكثفة على الأطفال والحيوانات، وتم الاستنتاج بأن التربية القديمة عقيمة، إذ كشفت التجارب أن الطفل يفكر ويدرك ويعي، ويمتلك قدرات ذهنية متوقدة وله اتجاهات وميول ورغبات وإحساسات ودوافع، ويسعد ويتألم ويفرح ويحزن ويفكر ويتخيل ويتصور ويدرك، وله مواهب متعددة تمكّنه من اكتساب أي قدرة أو مهارة تتناسب

مع نضجه العقلي والزمني، فكانت المقاربة بالكفاءات حلا وفق رؤيتها لتجاوز العقبات التي فشلت فيها التربية القديمة.

لقد كانت المقاربة بالأهداف أول ثورة قامت في الولايات المتحدة تدعو إلى تجديد نظم التعليم والتدريس والقياس والتقويم وتحديث أساليب التربية ومعايير العمل وتقنياته ضمن فترة كانت حاسمة بالصراع. وقد ظهرت في سياق العديد من المستجدات التي عرفتتها الساحة العلمية والتربوية ومن بينها ظهور مختبر السيكولوجيا التجريبية لجامعة ليبزك بألمانيا، وأيضا الاهتمام بالظواهر الملاحظة مثل السلوك، باعتباره ظاهرة موضوعية، وهذا اقتداء بالمنهج التجريبي في العلوم الطبيعية مع ظهور نظريات سيكولوجية علمية من بينها السلوكية التي أطرت بيداغوجيا الأهداف التربوية، إضافة إلى دافع الرغبة في إصلاح نظام الامتحانات والحد من مشاكل التقويم وصعوبات التواصل، حيث ظهرت مجموعة من علماء النفس المهتمين بالاختبارات المدرسية ومشاكل التقويم بهدف البحث عن أرضية مشتركة لتذليل العقبات أمام المختصين بالتربية والتعليم، ومن ثم جاءت فكرة استخدام مصطلحات موحدة لتسمية الخصائص المميزة للسلوك الذي يتم قياسه وتقويمه في المؤسسات التعليمية، وهي مقاربة تشتغل على مضامين ومحتويات لبلوغ أهداف محددة، وأصبح فيها المدرس مطالبا قبل الدرس بالتخطيط للتعليمات وتسطير الأهداف السلوكية التي يروم تحقيقها لدى المتعلم أثناء الحصة الدراسية مع اختيار الطرق الملائمة لذلك.

لقد ارتبطت التربية الحديثة\* بدعوتها إلى ممارسة الحرية واستعمال العقل في التربية بواسطة المناهج التربوية التي تهتم بوحدة الشّخصية وتتميتها بمجالاتها المختلفة، وهذا بهدف تحقيق السّعادة والتوازن للمتعلّم، بدلاً من التّوجيه الآلي بواسطة المناهج التي تركز على التعليم النّظري للمادة. ولقد كانت الفلسفة النّفعية\*\* أساس الثورة الإصلاحية التي حدثت على مستوى

\* دعا الفيلسوف ستانيسيو في كتابه "المدرسة والمذاهب التربوية في القرن العشرين" إلى ممارسة الحرية واستعمال العقل في التربية، كما أسهم العديد من المُربين في تحقيق هذه التربية، أمثال جون ديوي ومونتيسوري، كما أسهم كارل روجرز بواسطة نظرية الإرشاد العلاجية التي تعتبر من التيارات المعاصرة.

\*\* الفلسفة النّفعية: يعود المصطلح إلى الإجماعي والفيلسوف الإنجليزي جيرمي بنتام (1748 - 1832)، أما جذورها فتعود إلى مجموعة من المفكرين والفلاسفة كجون ستوارت ميل 1806 - 1873م صاحب كتاب (مذهب المنفعة)، وهيربرت سبنسر 1820 - 1903م، وهنري سيدجويك (1838 - 1900)، وغيرهم، وهي فلسفة تقيس صواب العمل بما يحققه من

الفلسفة التربوية، والتي تمخضت عن ظهور إستراتيجية المقاربة بالكفاءات لتحل محل المقاربة بالأهداف التي انتقدت كونها لا تؤدي بالتلميذ إلى فهم حقيقي للأشياء ولا تزوده بما يحتاجه لمواجهة التحديات، كما لم تمكن المعلمين من تحديد الأهداف الإجرائية ولم تدعم التلميذ على توظيف معارفه المكتسبة لحل المشكلات ما جعله عنصرا غير فاعل في العملية التربوية (العربي، 2011، ص64).

لقد كان التعليم يقوم على تصورات تخمينية، يقيّمون بها شخصية المتعلم وقدراته واتجاهاته وميوله ورغباته ودوافعه، لذلك أبعد من دائرة الاهتمام في أي وظيفة تعليمية، أو نشاط، أو حركة، أو استقلالية في الرأي والتفكير. وتركز الاهتمام بدلا منه على المدرس، فجعلوه من يقرر المادة الدراسية، والأمر النهائي فيسأل ويجيب، ولا يسمح بالاستقلالية في طرح السؤال أو النقاش في أي مسألة تُعرض عليه، وكان التلاميذ والطلبة لهم وظيفة واحدة، وهي السمع وحفظ المتون والحواشي والتعليقات، والمنظومات النحوية، والصرفية، والبلاغية. فالشيخ وحده من يقدر عمل التلميذ ويقدر درجة تفوقه، فإذا رضي عن أحد الطلبة أجاز، وربما أجاز الطالب نفسه إذا أحس في نفسه القدرة والتفوق، والإحاطة بالعلم الذي طلبه على نحو ما فعله واصل بن عطاء، حينما انتحى إلى عمود من أعمدة المسجد بالبصرة، وعقد لنفسه حلقة علمية مع من كان على رأيه من المعجبين وطالبي العلم.

وكان العلماء قبل تأسيس مدارس علم النفس الحديثة، يقصرون بحوثهم على طبيعة الذكاء والعمليات العقلية، كالمكاتب والتذكر والتخيّل والتصوّر والانتباه والإدراك. أما بعد أن أصبح علم النفس علما تجريبيا فأخذوا يبحثون في عوامل التعلّم وطرائقه، واستعدادات الأطفال ورغباتهم وميولهم ودوافعهم، فأصبحت هذه المرحلة تعدّ البدايات الأولى لإعلان أفكار ثورية غيرت مجرى التاريخ النفسي والتربوي، وقلّبت الأفكار التربوية السائدة رأسا على عقب، فبرزت أفكارا ثورية غيرت فلسفات التربية وبناء المناهج وطرائق التدريس والتقويم، وأصبح العلماء أكثر تخصصا في ميادين بحوثهم بعدما كانوا علماء، وفلاسفة، وأطباء، وبيولوجيين. ومن هنا أصبح لعلم التربية والنفس مجالات مخصصة بهما في استقلالية تامة، وقد توسعت فيهما

---

منفعة وسعادة للإنسان، كما تحرص على تخفيف آلامه ما أمكن لها ذلك. فالفعل الحق هو النافع بالنسبة لفلسفته، وهو الذي بدوره يجلب الخير، فالإنسان بطبعه يسعى إلى تحقيق اللذة وتجنّب الألم.

البحوث وتعمقت الدراسات بالتجارب والمقارنات والموازنات، وكان التعليم في هذه المرحلة يتم في الكتايب والزوايا والمساجد (هني، 2005، ص 09).

**5-2- المقاربات البيداغوجية:** يمكن عرض أهم المقاربات البيداغوجية التي عرفت في المجال التربوي، والتي سوف نستعرضها على النحو التالي:

**5-2-1- المقاربة بالمضامين:** هي مقارنة تهتم بالمضمون الدراسي، وتجيب عن السؤال ماذا أتعلم؟، وتعطي للمعارف مساحة كبيرة كونها العامل الحاسم في فهم العالم المحيط بنا، ومركز اهتمامها الأستاذ والأنشطة التي يقوم بها. وتتميز هذه المقاربة بمجموعة من المميزات نلخصها كالتالي: (هني، 2005، ص 11)

- تركز على البعد المعرفي أكثر من ارتكازها على البعد النفسي والاجتماعي.
  - تعتمد على أسلوب التلقي والإلقاء والمحاضرة في نقل المعارف للمتعلم.
  - تعتبر الأستاذ المصدر الوحيد للمعرفة والتلميذ وعاء يتلقى المعارف.
  - التواصل يكون بين الأستاذ والتلميذ عموديا.
  - تعتمد هذه المقاربة على الوسائل التقليدية كالألواح والسبورة والكتاب المدرسي.
  - يتم التقويم فيها على طريقة استظهار المعارف المكتسبة.
- ومن أهم مرتكزاتها:

- المعلم يشرح والتلميذ يستمع.
  - التلميذ يخزن المعارف ويكدسها، والمعلم يسأل ويختبر،
- ويؤدي ذلك إلى انطواء التلميذ على نفسه وتحجره وتقوقعه حول ذاته. وأيضا ضعف التفاعلات وبخاصة على المستوى الوجداني ما بين المدرس والتلميذ.
- لقد استهدفت هذه المقاربة التفوق في أشكال ظاهرية فقط، تبرز في الحفظ والتكديس والاستظهار، ولا تنعكس على سلوك المتعلم العملي، لأن ذلك يؤدي إلى المكافأة بالنجاح الذي هو الانتقال من مستوى إلى آخر، أو بنيل الشهادة للتعبير عن التفوق، ويترتب على ذلك فشل في الحياة الوظيفية للمتعلم، لأن هذا النظام لا يهتم بتنمية القدرات والكفاءات التي لها طابع سلوكي ونفعي.

ومن أهم عيوبها نجد ما يلي:

- غياب الأهداف، فهي ليست من مكونات العملية التعليمية.
- يركز التعليم على الحفظ والاستظهار، فهي تعوّض الأهداف.
- حصر أهداف التعليم في النطاق الذهني فقط، وغياب المكوّن الوجداني والجسدي.
- ينتج عن ذلك ازدهار المناهج بالمواد التعليمية.
- إهمال الحالات السيكولوجية الأخرى للمتعلم كالمهارات الوجدانية والجسدية.
- ينتج عن ذلك عدم القدرة على الاندماج في الحياة الوظيفية وسوق العمل، لأن المعارف المكدّسة ذات طابع نظري فحسب.
- يمثل ذلك فشلا ذريعا في تحقيق أهداف التربية العملية التطبيقية (العراي، 2011، ص66).

إضافة إلى كل ذلك فإن هذه المقاربة تجهل النظريات النفسية التي تحلل نفسية الطفل وقدراته ومواهبه، ولا توجد لها أهداف واضحة لإستراتيجية التدريس الذي ربط تنمية الملكات العقلية بالمعارف النظرية، وأهملت الجانب الوجداني والمهاري للمتعلم، واعتبر الطفل مجرد صفحة بيضاء لا يصلح إلا للتلقي. فاعتمد على البرامج الدراسية المنفصلة ذات المادة الواحدة من غير نظر إلى العلاقة التكاملية بين المواد الدراسية التي هي محل نشاط التعلّم، وتمركز النظام التربوي حول المدرس من دون إحداث مقارنة بين المكونات التعليمية. إضافة إلى غياب الوسائل والسندات التربوية لجهلهم بقيمتها النفسية والتربوية، لأن الحفظ والتخزين واستعراض المعارف النظرية في الاستظهار والمناظرات والمناقشات والامتحانات هو أقصى ما تصل إليه أهداف التربية في هذه المقاربة.

**5-2-2- المقاربة بالأهداف:** كانت الثغرة كبيرة بين ما تقدمه المدرسة من معارف نظرية وبين الحاجات الاجتماعية والوظيفية التي تتطلبها الحياة الواقعية، وكانت الضغوط الاجتماعية المتزايدة لمعالجة أوضاع التربية التي كانت نتائجها لا تساير التطور التكنولوجي المتسارع. إذ عرفت العلوم التقنية ازدهارا كبيرا في شتى الحقول التي تدخل ضمن اختصاصها. وقد برز تربويون ونفسانيون كبار أعلنوا ثورة على الأساليب الكلاسيكية لعلوم التربية والنفس، وما يرتبط بهما من المناهج والطرائق ونظم التقويم والقياس، وكان لهم الفضل الكبير في صياغة نموذج

التعليم بالأهداف، وأبدعوا في تقديم بدائل ثورية غيرت التربية والتعليم تغييرا جذريا في فلسفة التأسيس والتدريس والتقنيات والأهداف والمرامي ونظم القياس والتقويم والأبعاد التي تدعو إليها الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

**بوبيت\*** : رأى الفجوة عميقة بين نظام التعليم في المدارس العامة، وبين القطاع الصناعي في الفعالية والنجاعة والمردودية، حيث إن المدرسة يقع على عاتقها بناء مناهج تراعي الثنائية النظرية والعملية، كي تستجيب مضامينها لسوق العمل، وتلبي احتياجات المجتمع والدولة، ولكي تحقق هذه الأهداف أوجب على المدرس أن يكون بمثابة التقني أو الخبير الذي يحوّل الخبرات التعليمية إلى وظائف سلوكية يظهر أثرها في السلوك العملي والصناعي.

**رالف تيلر\*\*** : كان عالما سلوكيا، اعتبر الخلفية السلوكية أساسا سيكولوجيا في التدريس بالأهداف، لذلك دعا إلى تجزئة الأهداف وصياغتها صياغة إجرائية بدقة ووضوح، وقد حدد المصادر التي تصاغ منها الأهداف العامة، وهي الحاجات الاجتماعية والبيئة المدرسية ومحتويات المواد.

\* ظهرت أفكار بوبيت بعد الحرب العالمية الأولى، كثورة تقدمية على النظم التربوية، فقد رأى بنفسه أن النظام التعليمي كان يدفع جيوشا من المتخرجين الفاشلين إلى الحياة العملية بدون فعالية ونجاعة ومردودية، وفي عام 1918 أعلن ثورته على الأساليب التقليدية في بناء المناهج والطرائق التي كانت تعتمد على الخيال في تصوّر أوضاع التربية ومشكلاتها المنبثقة من عالم سامي بالمثّل النظرية الطوباوية، كانت تحكمه القيم الخيالية السائدة، وليس الواقعية التي تستدعيها البراغماتية في سوق العمل والوظيفة، لقد كان المتخرجون يصطدمون بواقع الوظيفة حين يوجّهون إلى القطاع الصناعي والفلاحي والحرفي، فيواجهون مشكلات التسيير التي تستدعي ربط النظري بالتطبيقي، مما يجعل المشرفين يعيدون تأهيلهم، فينفقون مزيدا من المال والجهد والوقت لذلك.

\*\* ولد في شيكاغو عام 1902 لعائلة مهنية، حصل على درجة البكالوريوس في عام 1921 ، والماجستير 1923، والدكتوراه عام 1927، تولى تايلر رئاسة موظفي التقييم في برنامج وطني، يشتمل على 30 مدرسة ثانوية، و300 كلية وجامعة، من أجل معالجة ضيق وجمود في مناهج المدارس الثانوية، انشغل بعرض وتحليل وتفسير المنهج الدراسي، ويظهر ذلك من خلال كتابه المبادئ الرئيسية للمناهج وطرق التدريس في 1949، وكان له أثر في تشكيل المناهج والتصميم التعليمي، وذهب الخبير الإسباني (ساكريستان) سنة 1989 إلى أن صنافة (تيلر) في بناء المنهاج أصبحت مرجعا أساسيا يعتمده الباحثون، إذ إن الأهداف وقيمتها التعليمية أضحت تشكّل نقطة الارتكاز في نظريته المنهجية، التي قدّم لها نموذجا متكاملا إذ اعتبر الأهداف مكوّنا أساسيا في نمودجه المقترح.

بلوم \*\*\* : انطلق بلوم من النهاية التي انتهى إليها (تيلر)، وهي الأهداف التعليمية من موقع (ديداكتيكي)، بتوجيه الاهتمام إلى مشكلات التقويم والامتحانات وفعاليتها. في عام 1951، وبعد ثلاث سنوات من البحث والاستقصاء، توصل الفريق إلى صياغة نموذج من الأسئلة وجهت إلى المعلمين والأساتذة في الميدان لغربلتها وإثرائها بالإضافة والملاحظات، وحين تسلم بلوم وفريقه الاقتراحات قاموا بتحليلها ودراستها وأخذ المقترحات المفيدة وضمّوها إلى نموذجهم، كيما تصبح الدراسة مستوفية الشرائط الأكاديمية والميدانية، ثم صاغوا الجزء الأول من المصنّف الذي عرف بصنافة (بلوم) في الأهداف التربوية ضمن المجال المعرفي، وقد نشر عام 1956. ونال هذا النموذج شهرة واسعة في الأوساط التعليمية في العالم، ومع ذلك وُجّهت إليه انتقادات، لكونه لم يتضمن الأهداف الإجرائية (السلوكية الوظيفية) وقد اعتمد في أوروبا في ستينيات القرن الماضي، وبالجزائر اعتمد في بداية التسعينيات ارتجاليا، بالتسمية الشكلية من غير تغيير المناهج والطرائق والوثائق والكتب المدرسية.

إن مفهوم معنى الهدف هو "المشرف من الأرض وإليه يلجأ"، وهو كل شيء عظيم مرتفع (ابن منظور، 1999، ص38). وفي علم النفس هو النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال، سواء أكان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا؟" (مذكور، 1975، ص97).

ويعتبر ماكدوجل W.Mc Dougal أكثر علماء النفس تأكيدا على الغرض في السلوك الإنساني، كما استعمل مصطلح الهدف في علم النفس بشكل واسع، حيث ربطوا بين العناصر الثلاثة المفسرة للسلوك وهي: الحاجة/ النشاط/ الهدف.

\*\*\* بنجامين بلوم، عالم نفس أمريكي مختص في البيداغوجيا، وُلد يوم 21 فبراير 1913 وتوفي في 13 سبتمبر 1999. عُرف في الميدان التربوي خاصة بصنافته الشهيرة للأهداف البيداغوجية والتي حملت اسمه "صنافة بلوم Taxonomy of Bloom"، ظهر (بلوم) وتلاميذه كثوريين تربويين، وعقدوا مؤتمرا للجمعية الأمريكية للبيداغوجيا، بحثوا فيه الأوضاع والأساليب غير المجدية، التي برهن الواقع على أنها غير مساندة للحياة الوظيفية، وهي الحياة المعقدة التي انبثقت من التطور الكبير الذي عرفته العلوم العقلية والتطبيقية في حقول المعرفة والتقنية والتكنولوجيا الصناعية، وما نتج عن ذلك من نهضة ثورية عرفها الاقتصاد الأمريكي، بإنتاجه الغزير بمؤشرات فعالية والمردودية والجودة والإنقان، وما رافقه من التعطش السياسي الكبير لنخبة الحكم، ممن كانوا يطمحون إلى السيطرة والهيمنة على السياسة الدولية، بعدما انتقل مركز الثقل الصناعي والاقتصادي والسياسي، من أوروبا العجوز إلى هذا البلد الناهض بعد الحرب العالمية الثانية.

أما في التربية فيعرفه فؤاد قلادة بأنه مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ، وعرفته ماجدة عباس بأنه وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرر الدراسي، أو وحدة التدريس، أو الدرس.

ونخلص إلى أنه عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة، أو من خبرة تعليمية معينة، والتي تعني ما يقوم به العقل من عمليات متباينة في محتوياتها ومتفاوتة في مستواها، وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان. وتتمثل العمليات العقلية في المستويات التالية: مستوى التذكر والحفظ، مستوى الفهم أو الاستيعاب، مستوى التحليل، مستوى التركيب ومستوى التقويم. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005).

وعليه فالمقاربة بالأهداف هي "مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه الأهداف عامة أو خاصة. وتعبير آخر تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيراً وتقيماً ومعالجة" (حاجي، 2005، ص 59)، فهي تركز على الهدف، وتحمل عدة مسميات منها: بيداغوجيا الأهداف، تكنولوجيا الأهداف، التدريس بواسطة الأهداف، التدريس الهادف.

إن التكوين بالأهداف يركز على المعارف، ويجعل مقاصد التعلم في غاية الوضوح، كما أنه ينظر إلى التعلم مجزئاً والأهداف غير مندمجة، فهو جد متأثر بالسيكولوجية السلوكية التي تعتمد في تطوره على التمارين النظرية. ويمكن أن نلخص كما يلي:

- يدرك بسهولة تحقيق النتائج.
- يندفع إلى النشاط بحافز خارجي.
- يركز على تعليمات واضحة تساعد على إنجاز الفعل.
- تظهر أهمية التعليم التقيني.
- الميل إلى التحليل.
- حجم التقويم أقل سعة.
- عملية القياس موضوعية.
- في بعض الأحيان يحدث شق بين التعلم والتقييم.
- التقويم يحدث بصياغة أسئلة وأحياناً عن طريق مشروع.

- التقييم معياري، المقارنة بين التلاميذ.
  - الميل إلى النوعية.
  - المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادة).
  - يعرف بالنتائج بدلالة الأهداف.
- لقد انتقدت المقاربة بالأهداف لعدة اعتبارات منها:
- الاعتماد على الأهداف لا يؤدي إلى فهم حقيقي للأشياء من حوله وعدم تزويده بما يحتاجه لمواجهة تحديات العصر ورهاناته.
  - عدم تمكن الأساتذة من تحديد الأهداف الإجرائية بدقة.
  - عدم قدرة التلميذ على توظيف المعارف المكتسبة لحل المشكلات التي تصادفه أو التعامل مع مواقف في مساره الحياتي.
  - عدم فتح المجال أمام المعلم للإبداع، إذ أن هذا النموذج جعله متوقفا في سلسلة من السلوكيات النمطية، وجعل المتعلم عنصرا غير فاعل في العملية التربوية.

**5-2-3- المقاربة بالكفاءات:** إن الآثار السلبية التي اتضحت في ضعف المردود الدراسي في الوقت الذي أصبحنا فيه بحاجة كبيرة إلى التحكم في المعارف واكتساب الكفاءات موازاة مع الثورة الاتصالية والمعلوماتية الهائلة (شتوي، 2009) تبنت المنظومة الجزائرية نموذج المقاربة بالكفاءات - كأسلوب تربوي تعليمي له إستراتيجيته التعليمية الخاصة- منذ حوالي عقدين من الزمن، واستجابة للتطور الذي شهدته علوم التربية وعلم النفس (بوبر، 2016)، إلا أن شروع اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة كان منذ سنة 1998 ليكون نقطة الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات (لكل، 2011). فهذه الأخيرة اعتمدها الجزائر للضرورة التي اقتضتها كيفية تعامل الشباب الجزائري مع تطورات الألفية الجديدة، حيث أضحى التساؤل المطروح دوما عن ماهية الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها الشباب لتعزيز دورهم الريادي كعنصر فاعل في المجتمع، ويشكلوا بذلك حلقة مهمة في التنمية الوطنية الشاملة. وقد أكد بيرينو Perrenoud أن هذه الطريقة هي الأفضل كونها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية، وبالتالي فحاجتنا اليوم في المدرسة الجزائرية إلى توظيف المعارف في الحياة الاجتماعية والعملية (قرارية، 2009). بالإضافة إلى

ذلك يمكن أن يكون تبني نموذج المقاربة بالكفاءات من طرف عديد الدول مبررا أساسيا لهذا الانتقال؛ حيث شهدت مرحلة التسعينيات ومطلع القرن الحالي انتشارا كبيرا لاعتماد المقاربة بالكفاءات في الكثير من الأنظمة التربوية عبر العالم، مما ساعد على انتهاج الجزائر لنفس المقاربة والبحث عن الاستثمار في إيجابياتها عمليا.

### 6- تقييم الإصلاح التربوي في الجزائر:

جاءت الحاجة لإصلاح النظام التربوي في الجزائر بداية من 2003، ليشرع في تطبيق المقاربة بالكفاءات، وذلك بعد شروع اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة منذ سنة 1998، ليكون ذلك شروعا عمليا في الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى هذه المقاربة الجديدة، التي أصبحت مطبقة في الكثير من دول العالم سواء منها المتطور أو السائر في طريق النمو.

وقد طرح تطبيق هذه المقاربة الكثير من المشاكل والصعوبات سواء ما تعلق منها بتكوين المعلمين أو تصميم المناهج أو التقويم بكل أنواعه (لكحل، 2011). وقد شملت فلسفة المقاربة الجديدة، وتقنياتها وطرائقها ونظم قياسها، والمناهج الدراسية والوثيقة التربوية ودليل المعلم والأستاذ وكتاب التلميذ\*، لكن هذه الإصلاحات تعرضت لأخطاء عديدة أثناء التطبيق، حيث أهملت بدافع الارتجالية أموراً مهمة كان يمكن أن تساهم في إنجاحها منها أنها أهملت المدرّس والمؤطر والمكوّن والتكوين والمنشآت المدرسية بشروطها الفنية والجمالية، ولم توفر وسائل العمل التكنولوجية والعادية وميزانيات التسيير، ومعايير اختيار اللجنة الوطنية التي عينت لمهمة الإصلاح، كانت تفتقر إلى الدقة والموضوعية ولذلك كان التعيين في اللجنة الوطنية

\*لم تشمل الإصلاحات جميع مكونات النظام التعليمي، وأهم عناصره الأستاذ والمدرّس والهياكل المدرسية بشروطها التربوية والنفسية والفنية، ومخابرها ورشاتها وقاعاتها المخصّصة للمحاضرات والندوات والأيام الدراسية والإعلامية، والوسائل التكنولوجية والوسائط الإلكترونية كالإنترنت والجهاز العاكس وآلات الطبع والتصوير المتطورة في تقنية الألوان والسرعة في الأداء، وميزانيات التسيير لأسلاك النفتيش والتوجيه والإدارة والتكوين، ورفع القدرة الشرائية لرجال التربية في جميع الأطوار بما فيها الجامعة مركز الإشعاع العلمي والثقافي والتقني. انظر: الإصلاح التربوي والاستغراب، للكاتب هني الدين، مقال: الشروق بتاريخ 07.02.2022.

عشوائيا فوضويا تحكمه المعايير الذاتية، ولما كانت الأيديولوجيا\* هي المسيطرة على عقول المسؤولين عن لجنة الإصلاح، وقع صراعٌ شديد بين الأعضاء حول المرجعية الوطنية، وتغلب أهل الاستغراب لأنهم مدعومون من سلطة التعيين، فكان الإخفاق أكيدا في تحقيق الأهداف، وأضرّ الإصلاح التعليم ومخرجاته.

لقد تجلت عراقيل تطبيق أسلوب المقاربة بالكفاءات في الجزائر عموما في عدم فهم المقاربة في حد ذاتها وعدم استيعاب المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها بالنسبة للمعلمين، فالأمر يحتاج إلى التحضير الجيد حتى يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف المرجوة من وراء اعتماد هذه المقاربة، ناهيك عن الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية (لكحل، 2011)، فلقد كانت تجربة الإصلاح التربوي في الجزائر ومحاولة تطبيق استراتيجية المقاربة بالكفاءات عملية اكتسها الفشل منذ البدايات الأولى، لأنها اتسمت بالارتجالية والأيديولوجيا، إذ من نتائجها فرض الفرنسية ومحاولة تعميق قيمها الثقافية والاجتماعية هذه الإصلاحات فلقد (نجحت فرنسا في تحويل الفرنكفونية إلى رأس مال لغوي ثقافي للاستثمار في ميادين تنمية مصالحها المختلفة في البلدان التابعة لنفوذها). (النوادي، د.س).

\* من مظاهر الأيديولوجيا والاستغراب كتابة الأرقام من اليسار إلى اليمين، وفرض الفرنسية كلغة ثانية في الثانية ابتدائي، ورفض الانجليزية، ومحاولة تدريج التعليم بالعامية، وحذف فلسطين، وفرض مؤطرين فرنكوفونيين واستعمال الفرنسية في تكوين المعرّبين انظر هني خير الدين.

## خلاصة:

من خلال ما سبق ذكره في الفصل فإن أستاذ التعليم الابتدائي هو المسؤول عن توجيه وتحقيق الأهداف التربوية، وهو القادر على تعليم التلميذ تعليماً مستمراً ليصبح ناجحاً في بيئته، إذ أنه هو الذي يمكن المتعلمين من التعايش مع العالم المتغير الذي يتطلب المرونة والمعرفة، فهو مكلف بنقل موروثات الأمة إلى الأجيال اللاحقة، والتي بدورها تعمل على استقرار المجتمعات والحفاظ عليها.

فالأستاذ يمثل نقطة التواصل بين الأجيال، فدوره توجيه التلاميذ في إطار القيم الخلقية التي تتفق والثقافة الأصيلة، ويقلل اضطرابات تلاميذه إذا كان يملك فهماً عميقاً، لأنه رمز للثقافة. فترسيخ القيم الاجتماعية جزء من عمله التربوي، فهو يقدم الثقافة بالطريقة المناسبة، مراعيًا التغيرات الحديثة في النظام التعليمي التي غيرت كافة الأفكار والممارسات. وقضية إعداده في مادته الدراسية إنما يكون متمكناً ماهراً، ألا يخرج إلى ميدان العمل إلا مجيداً المواد الدراسية إجادة تامة، ويتم بتقديم مناهج ومقررات شاملة تعمق داخله مفهوم العمل، وترتبط محتوياتها بما يحتاجه المجتمع المحلي. فالمقصود إلمامه بالخبرات الفنية التي تقدره على التكيف وتفهمه لطبيعة العملية التعليمية، لأنه العمود الفقري للعمل التربوي، حيث تقدم المجتمع وازدهاره يتوقف على المشاركة الإيجابية. إذا فالترقية عملية اجتماعية والمدرسة مجتمع صغير والأستاذ شخص ذو نزعة اجتماعية عمله نقل ثقافة المجتمع وحضارته. وباعتبار أن الأستاذ هو محور العملية التعليمية التعلمية فقد شهد في مسيرته المهنية عدة إصلاحات تربوية كانت خطوة ضرورية للنهوض بالمنظومة التربوية، وهذه الإصلاحات مضمونها الانتقال من مقاربات بيداغوجية إلى مقاربات أخرى أكثر نجاعة منها المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالأهداف ثم المقاربة بالكفاءات التي اعتبرت من أنجع المقاربات. وفي هذا الإطار سوف نخصص فصلاً كاملاً عن هذه المقاربة لاحقاً.

# الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات

## تمهيد:

في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات، أصبحت التربية والتعليم في قلب عملية التغيير والتطوير، حيث تسعى الأنظمة التعليمية إلى تبني منهجيات حديثة تواكب متطلبات العصر وتلبي احتياجات المجتمعات. ومن بين هذه المنهجيات، تبرز المقاربة بالكفاءات كأحد أهم الأساليب التربوية التي تهدف إلى ربط التعليم بواقع الحياة، وتعزيز قدرات المتعلمين على مواجهة التحديات المستقبلية.

تعد المقاربة بالكفاءات نهجاً تربوياً شاملاً يركز على تنمية القدرات والمهارات لدى المتعلمين، بدلاً من الاكتفاء بتحصيل المعرفة النظرية فقط. فهي تسعى إلى إعداد أفراد قادرين على توظيف ما يتعلمونه في حل المشكلات الواقعية، مما يجعل التعليم أكثر فاعلية وارتباطاً بالحياة العملية. وقد انتشرت هذه المقاربة بشكل واسع في العديد من الدول، حيث تم اعتمادها كإطار عام لإصلاح المناهج التعليمية وتطوير الممارسات التدريسية.

في هذا السياق، يأتي هذا الفصل ليوفر نظرة شاملة حول المقاربة بالكفاءات، بدءاً من تعريفها اللغوي والاصطلاحي، مروراً بالمبادئ الأساسية التي تقوم عليها، والمفاهيم المرتبطة بها مثل وضعية المشكلة، الإدماج، الأداء، والتقويم. كما يتناول الملف مستويات الكفاءة المختلفة، مثل الكفاءة القاعدية، الكفاءة الختامية، والكفاءة المرحلية، بالإضافة إلى الكفاءات المستعرضة التي تمكن المتعلمين من التكيف مع المواقف المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك، يستعرض الفصل خصائص التدريس بالكفاءات، مبررات الانتقال إلى هذه المقاربة، ومزاياها وسلبياتها، مع تسليط الضوء على الصعوبات التي قد تواجه تطبيقها في الميدان التربوي. كما يقدم الملف نظرة عامة على المدارس الفكرية التي أسست لمفهوم الكفاءة، مثل المدرسة العرفانية، المدرسة البنائية، والبنائية الاجتماعية، مع التركيز على إسهامات كل مدرسة في تطوير النظرية التربوية. كما يهدف هذا الفصل إلى تقديم رؤية متكاملة لفهم وتطبيق المقاربة بالكفاءات، مع التأكيد على أهميتها في تحسين المردود الدراسي وإعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل.

## 1. تعريف المقاربة بالكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات أحدث المقاربات المنهجية التي تعتمدها المناهج التربوية في الوقت الحاضر وعرفت انتشاراً واسعاً، حيث تبنتها الكثير من البلدان كمقاربة تربوية شملت جميع المراحل التعليمية لما لها من أهمية في ربط التعليم بالمحيط الاجتماعي للفرد.

**1.1. التعريف اللغوي:** جاء في لسان العرب كافأه على الشيء جزاه، والكفاء النظير، والكفاءة مشتقة من الاكتفاء. وقد جاءت في كلام العرب بمعنى الند والمثال ومنه حديث العقيقة\*، فكل شيء ساوي شيئاً فهو مكافئ له، حيث جاء في القرآن الكريم: بسم الله الرحمن الرحيم "ولم يكن له كفواً أحد" (القرآن الكريم، سورة الإخلاص، الآية 04) أي ليس له نظير، ومنه قول حسان ثابت\*:

أتهجوه وألست له بكفاء \*\*\* فشر كما لخيركما الفداء

والمقاربة هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية (حاجي، 2005، ص11).

**2.1. التعريف الاصطلاحي:** تصور عمل قابل للتجسيد في ضوء خطة معينة، وهي نسق يضم مجموعة عناصر منسجمة فيما بينها تشكل عملية التواصل البيداغوجي، وتتمثل هذه العناصر في محتوى التواصل، والمتلقي والعلاقة بين المتلقي والمحيط. وتستعمل الكفاءة للإشارة للقدرة في إنجاز مهمة ما بنجاح أو التحكم في مجموعة المعارف والمهارات المكتسبة في ميدان محدد، فهي تصور بيداغوجي خاص يرتبط بإستراتيجية محددة للتعليم تتركز حول المتعلم باعتباره محور وهدف العملية كلها، وتسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته وأهم الكفاءات

\* عن أم كرز الكعبية رضي الله عنها قالت: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "عن الغلام شاتان مكافئتان وعن الجارية شاة" رواه أبو داود وأحمد والبيهقي وصححه الحاكم، هي الذبيحة التي تذبح عن المولود في اليوم السابع، وهي سنة مؤكدة في الإسلام، وتكون شكراً لله على المولود، ذكراً كان أو أنثى، شاتان مكافئتان عن الغلام، وشاة واحدة عن الأنثى، وقد كانت العقيقة معروفة عند العرب في الجاهلية. حديث رقم 2835، صحيح أبي داود.

\*\* حسان بن ثابت، المنذر الخزرجي الأنصاري، صحابي جليل له في الإسلام مكانة خاصة، وذلك لأنه كان شاعر الرسول -صلى الله عليه وسلم-، اشتهرت له العديد من الأشعار والقصائد، ويمكن إعتباره من الشعراء المخضرمين. إذ أنه عاش في الجاهلية والإسلام، فقبل إنه عاش ستين سنة في الجاهلية، وستين سنة في الإسلام، وهذا البيت من قصيدته. أنظر: ابن قتيبة الدينوري، الشعر والشعراء، ص ص 296-298.

الواجب اكتسابها (علوط، 2017)، فهي جملة قدرات تتيح للمتعلم أن يؤدي أنشطة معينة وفي وضعيات مختلفة (مادي، 2000)، إنها قدرة المتعلم على مواجهة وضعيات ومواقف تربوية مختلفة، كل وضعية تقضي إلى إنجاز عمل محدد يوظف فيه المتعلم جملة المعارف المنظمة بأسلوب يبرز استقلاليته في التوصل إلى الحل وحسن الأداء، أي ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة (غريب، 2006، ص737). وتتميز بكونها تتجلى من خلال نتائج لها قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني، ومرتبطة بإنجاز نشاطات تمارس في حالات واقعية، لتسمح بالاستفادة من المهارات، ولها مفاتيح أساسية هي عناصر مكوناتها:

هناك ثلاث كلمات مفتاحية تعتبر الأسس التي تشكل مفهوم الكفاءة:

- الفعل: قدرة المتعلم على الفعل، وإنجاز نشاط مع إدراكه لفائدة التعلم.
- الفهم: استيعاب المعارف وتوظيفها بشكل مناسب، فلا يمكن للمتعلم أن ينجز فقرة صحيحة من غير إلمامه بالقواعد.
- الاستقلالية: تتجلى في النتائج التي يتحصل عليها وفي حسن الأداء.

## 2. المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات:

لقد تمّ اعتماد المقاربة بالكفايات أول الأمر في مجال التكوين المهني، وبالضبط في القطاع المقاولاتي، ففي هذا القطاع كان مفهوم التأهيل يَنحصر بالأساس في فعالية المهمة العملية التي يقوم بها الشخص داخل المقاولّة، والتي تقتضي منه أن يتسلّح ويتحكم في مجموعة من المعارف والكفايات التي تجعله أيضًا قادرًا على نسج علاقات جيدة من زملائه. ولقد تم نقل هذه المقاربة إلى قطاع التربية والتكوين، تبنتها عدة أنظمة تربوية لبلدان شمالية وجنوبية، وارتكزت عليها في إعادة بناء وإعداد برامجها ومناهجها وكتبها الدراسية، وفي تطوير ممارستها التدريسية بمختلف الأسلاك التعليمية وتكوين مدرسيها (الجابري، 2010، ص433).

وقد توصل أحد الباحثين إلى أن المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات تستند إلى ما يلي:

- تحديد وتثبيت الكفايات التي تستهدف الإدماج السوسيو-مهني، وتسعى إلى تطوير القدرات الذهنية النافعة لمواجهة مختلف الوضعيات. كما أن هذا التحديد ينبغي أن يرتبط بمجموع القيم الإنسانية والعالمية وبالمعطيات الخاصة بالسياق الذي تُنجز وتجرى فيه الأنشطة والمهام

المعنية، وبذلك يُصبح المنهاج الدراسي عاملاً أساسياً من عوامل التطور والتغيير الخاص بالعقلية، ووسيلة فعالة من الوسائل المؤدية إلى تحقيق الغايات الكبرى كالمساواة، والفكر النقدي، والتناسق والتناغم الاجتماعي.

– السعي نحو إدماج التعلّات عوض جعلها تُكتسب بطريقة مجزأة ومستقلة عن بعضها البعض، إذ يجب علينا أن نمر من التعلّات المصنّفة والمجزأة إلى التعلّات المدمجة والمندمجة.

– توجيه التعلّات نحو إنجاز مهام معقدة، مثل: حل المشكلات، إعداد المشاريع، إعداد التقارير.

– جعل التعلّات دالة ومُمكنًا أجرأتها عن طريق اختيار وضعيات مُثيرة ومحفّزة للمُتعلم، وتشكل له تحديًا ينبغي له تجاوزه، وتسعى إلى تنمية قدراته الذهنية.

– التركيز عن الأنشطة التقييمية على المهام المعقّدة، لا سيما في إعداد الوضعيات التي تعتمد في التقييم الشهاداتي النهائي، والتي يجب أن تنصبّ على أساسيات حلّ المشكلات والمهام المعقّدة، وليس على أساسيات مجموع الاختبارات المستقلة كما هو الحال بالنسبة لأنشطة التقييم الإجمالي التي تهتم بتقييم المعارف أو المهارات العملية المستقلة أو المضافة إلى بعضها البعض. هذا وتجدُر الإشارة أيضًا إلى أن تقييم الكفايات والتعلّات الجديدة لا ينبغي أن يُهمل أو يُلغى تقييم الكفايات السابقة. (الجابري، 2010، ص 433-434).

### 3. مفاهيم أساسية في المقاربة بالكفايات:

1.3 الكفاية\*: يرتبط بنفس المجالات الموجودة في تصنيف الأهداف البيداغوجية، بحيث تعرف بأنها شبكة المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس-حركية وتطبيقها داخل

\* ننبه هنا إلى أن الكفاية مجموعة من المعارف والإتجاهات التي يمكن أن يقوم بها عدد كبير من الأفراد، وهذه المجموعة من الإتجاهات هي التي من شأنها توجيه سلوك المتعلم في شتى المواقع المتفرقة، والتي يمكن أن نقوم بقياسها وفق مجموعة من المعايير التي تم الإتفاق عليها، بينما تعرف الكفاءة بأنها القدرة والإستطاعة على القيام ببعض الأمور الهامة والأدوار التي تتعلق بوظيفة ما. أما في الحياة العامة فيمكن أن نقوم بتعريف الكفاءة على أنها القدرة على فعل بعض التصرفات الاجتماعية التي لا يقوى غيرك على القيام بها. بمعنى أن مصطلح الكفاية أصوب، إلا أننا نستعمل الكفاءة أحيانا لأنه معتمد في المناهج الرسمية الجزائرية.

فئة من الوضعيات وتوجهها نحو غاية محددة (دولز وآخرون، 2005، ص11). فهي تحيل مفهوم الكفاية في المجال التربوي إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله (Renald Legendre, 1998,p13). إذ تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد، فهي أشمل من الهدف الإجرائي في صورته السلوكية الميكانيكية، وأشمل من القدرة أيضا لأنها مجموعة من المعارف والمهارات والأداءات، أي أنها النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعلّيمات في مستوى دراسي معين أو مرحلة تعليمية محددة، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلا، خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمارس عليها في برنامج دراسي محدد. (Jérôme S. Bruner, 1991 P.255)

**2.3. وضعية المشكلة:** تقوم على قاعدة توظيف المعارف، يعني اعتبار المتعلم فاعلا أساسيا في بناء تعلّماته، ويعتمد على ذاته أي لا يبقى مجرد متلقي، وإنما يتم وضعه في وضعيات اشتغال، يؤدي ما يطلب منه من مهام باستقلالية، ويتحمل مسؤولية البحث عن حلول لما يواجهه من وضعيات ومشكلات، فهي بهذا مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معين ومحدّد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما، وتنتقى من واقع المتعلم المعيش، تصطنع فيها عوائق مؤقتة، متفاوتة التعقيد تتطلب توظيف التعلّيمات السابقة، وتختتم بنتائج منتظر من المتعلم يمكن تحديده بدقة. وفي جميع الحالات، ليست الكفاية مكونة من مجموع المعارف والمهارات التي تتطلب الاستثمار والتحرك في وضعية معينة، إنها قدرة على مواجهة الوضعيات المختلفة، الشيء الذي يقتضي بشكل شبه دائم القدرة على التكيف واتخاذ المبادرات (بوسمان وآخرون، 2005، ص130). وثمة نوعان من الوضعيات-المشكلة أولهما الوضعية التعليمية التي تستهدف إرساء معارف ومهارات ومعارف سلوكية جديدة، والوضعية الإدماجية التي تستهدف تدريب التلاميذ على دمج المكتسبات أو تقويمها.

ومن خصائص الوضعية-المشكلة وجود رهان يبرز حلّ الوضعية-المشكلة، من ذلك السعي إلى التقليل من استهلاك الماء الصالح للشرب بإصلاح الحنفية حدّا من التكاليف وحفاظا على الثروة المائية.

- عرض الوضعية-المشكلة بأسلوب سردي، قصصي ما يحفز المتعلم على تقمص دور الشخص الذي يطرح المشكلة.

- ضرورة أن تتضمن الوضعية-المشكلة مجموعة من القيم، مثل مراعاة مقومات شخصية مجتمع المتعلم واحترام المحيط وسلامة الفرد.

- جعل الوضعية المشكلة مفتوحة، فتوفّر فرص النقاش والتفاوض وتبادل الرأي بين المتعلمين، ومن الأفضل أن تعتمد الوضعية المشكلة طابعا واقعيًا، كأن تُعرض على المتعلمين سندات أو وثائق تتضمن معلومات وبيانات يحتاجها المتعلم في حلّ الوضعية وأخرى لا يحتاجها (سبورة الذهاب أو الوصول في المطارات ومحطات).

**3.3. الإدماج:** يستند الإدماج التعليمي إلى مسلمة ترى أن المعارف تشكل كلا منطقيًا منظما، وتعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة (غريب، 2006، ص518). ويقال في اللغة: دمج الشيء في الشيء أي الدخول فيه والاستحكام، ويقال كذلك: أدمج الكلام أحسنه، ومنه يكون الإدماج وفق هذا المعنى إدخال الشيء في الشيء بمعنى وجود ماديات أو صوريات منفصلة فيما بينها ومستقلة بعضها عن البعض، فندخل بعضها في البعض الآخر للوصول إلى مكون يجمعها كلها له خصائص غير خصائص مكوناته على حدة وفيه من التكامل والانسجام ما ليس لمكوناته منفردة ومنفصلة فيما بينها، حيث يقود الإدماج إلى البحث عن التكامل، وإلى السعي نحو الانسجام والتطلع إلى تماسك معين، انطلاقا من عناصر غير منسجمة قبليا. فحين نقوم بالإدماج، فإننا نمزج عنصرا في مجموعة، بحيث يصير جزءا لا يتجزأ منها (كزافييه روجيرس، 2007، ص3).

ففي إطار علم النفس المعرفي والنظرية البنائية فإن المعرفة تنتج عن نشاط بيداغوجي أو اجتماعي مفترض أو واقعي، ويندرج الإدماج للربط بين مختلف الموارد ليستهدف تحقيق غاية، وبما أنه بنية من صيرورة التعلم لدى الفرد الإنساني فهو مطلوب في التعلم وفق المقاربة بالكفايات لأنه جزء منها، وهو مطلوب لكونه:

- يبين الفائدة العملية لنشاطات التعلم الأساسية، ويمكن التلميذ أن يدرك نوع الوضعية التي يكون فيها مطالبا باستعمال نوع خاص من المكتسبات (وعلي محمد الطاهر، د.س).

- تسمح بإبراز الفارق بين النظري والتطبيقي، لأنه يحتمل أن تعترض المتعلم عقبات كمعطيات مشوشة أو معطيات ينبغي تحويلها قبل استخدامها.

**4.3. الأداء:** جملة قدرات تتيح للمتعم أن يؤدي مهاماً وأنشطة معينة وفي وضعيات مختلفة (مادي، 2000، ص9).

**5.3. التقويم:** يقال قَوْمٌ بِمَعْنَى عَدَلٍ، وقد ورد في القرآن: بعد بسم الله الرحمن الرحيم ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ (القرآن الكريم، سورة الإسراء، الآية 09). ويذكر الطبري أن (أقوم) تعني أصوب، يعرفه بلوم بأنه هو مجموعة منظمة من الآلة التي بين إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير على التلاميذ بمفرده (حثروبي، دس، ص117)، ويقوم على معاينة القدرة على إنجاز نشاطات محددة بدلاً من استعراض المعارف الشخصية. لتبني الإصلاحات والتحسينات الضرورية اتجاهها قصد الرفع من المردودية والنجاعة، وكشف حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم بقصد تكيف العمل التربوي، وتوجيه العملية التعليمية واختيار مدى النجاح لتحقيق الأهداف التربوية.

#### 4. مستويات الكفاءة:

تعتمد عملية تحديد الكفاءات على مجموعة من الأسس منها الأساس الفلسفي الذي يتم في ضوئه وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، والأساس الأمبيريق، حيث تقوم عليه عمليات اشتقاق العبارات المتعلقة بالكفاءات اللازمة الخاصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية، بالإضافة إلى المادة الدراسية التي من أهم مكونات الموقف التعليمي، حيث لا تتم العملية التعليمية بدون وجود خبرات ومعارف تقدم للمتعم. والأستاذ الجيد والمقدر من خلال أدائه المناقشة والحوار يمكن أن يتيح الفرصة لتحديد الكفاءات المرغوبة.

**1.4. الكفاءة القاعدية:** هي مجموع نواتج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضّح بدقة ما سيفعله المتعمّ أم ما سيكون قادراً على أدائه أو القيام به في ظروف محدّدة، ولذا يجب على المتعمّ أن يتحكّم فيها ليتسنى له الدّخول دون مشاكل في تعلّقات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلّم، وهي مستوى خاص من المعارف والمهارات مقبولة استناداً إلى معيار أو مجموعة من المعايير تمثل مجموع نواتج التعلّم الأساسية المرتبطة

بالوحدات التعليمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلم أن يتحكم فيه إلى تسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، وهي الأساس الذي يبني عليه التعلم (وزارة التربية الوطنية، 2003).

**2.4. الكفاءة الختامية:** تسمى أيضا الكفاءة النهائية، وهي مجموع الأهداف الإجرائية التي يسعى إلى تحقيقها في نهاية السنة الدراسية، أي تخرج متعلم قادر على توظيف ما تعلمه في حل المشاكل التي تعترضه في الواقع، بمعنى أنها تهدف إلى المصالحة بين المتعلم وواقعه، وتكوينه حتى يكون فردا فعّالا في مجتمعه، ويسهم في بناء المجتمع المحلي. وتتميز بطابع شامل وعامّ، تعبّر عن مفهوم إدماجيّ لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.

**3.4. الكفاءة المرحلية:** مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة، إنها تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معيّن، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

**4.4. الكفاءات المستعرضة:** هي مجموعة منظمة من المعارف المهارات والاتجاهات التي تسمح بالتكيف ضمن مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف. فالتحكم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة (غرمول، 2017، ص29).

### 5. خصائص التدريس بالكفاءات:

يعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم وليس برنامجا للتعلم، يهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات وليس تعليم المعلومات، تعلم يرتبط بالحياة الحاضرة والمستقبلية. وتتميز بأنها تفسح المجال واسعا للممارسة التعليمية، حيث تعطي المدرس مجالا واسعا للتصرف والإبداع، وفي المقابل تجعل المتعلم عنصرا فاعلا، وتساهم في تكوين القدرات والمهارات.

ويمكن تلخيص خصائصها كالتالي:

- تفريد التعليم وذلك بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم مع إبداء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يعرف بأنه مجموعة من المهام المختلفة لكل متعلم، ويقوم على فكرة أن جميع المتعلمين لديهم احتياجات مختلفة، ولذا فإنه من المفترض تصميم نهج فردي في بعض الحالات لأن الأسلوب الذي يصمم فردياً خاصة فيما يتعلق بالأنشطة التي يكلف بها الطلبة.
- يراعي سرعة تقدّم الطلبة في المناهج الدراسية سيكون أكثر فعالية، جرّبت نماذج مختلفة من تفريد التعليم على مر السنين في مجال التعليم خاصة في مواد كالرياضيات، حيث يمكن للطلبة إتمام مجموعة أنشطة فردية بشكلٍ مستقلٍ إلى حد كبير. وفي الآونة الأخيرة استخدمت التكنولوجيات الرقمية لتيسير الأنشطة الفردية وتقديم الملاحظات (عقل، 2019، ص485).
- قياس الأداء بالاهتمام بتقويم الادعاءات والسلوكيات بدلا من المعارف الصرفية والنظرية.

#### 6. مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات:

إن الإنسان يولد مزودا بقدرات واستعدادات، وعلى المدرسة أن تعمل على تسميتها وتطويرها لتصل بها إلى غاياتها والقدرة التي لا تطبق يمكن أن تضمحل مع الزمن، لذا توجب على المدرسة أن ترقى بالقدرات النظرية إلى مراقبي الكفاءة والأداء الماهر والدقيق، فبدلا من تقديم المعرفة عليها بتقديم آليات اكتساب المعرفة، وبدلا من تراكم المعرفة مع الزمن يفضل بناؤها والتحكم في كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد المدرسة لمواجهة مشكلات الحياة.

وتتلخص دواعي الانتقال فيما يلي:

- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية، وتقديم تعليمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ ويؤدي به إلى التساؤل لماذا يتعلم تقنية معينة وبطريقة محددة.
- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح والاستجابة لمطلب منح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام.

- اعتماد بيداغوجيا يكون هدفها تزويد المتعلم بوسائل التعلم، إذ أن أي إصلاح تربوي لن يعطي نتائج إيجابية إلا من خلال وجود إستراتيجية حول موضوع المقاربات في المجال التعليمي (نايت سليمان وآخرون، 2004، ص 27).

#### 7. مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار، إذ المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات"، ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.
- تحفيز المتعلمين على العمل ليترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، وتولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتمامه.
- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة، حيث تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية، العاطفية، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.
- عدم إهمال المحتويات، فالمقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي، لأن المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤدي ثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

#### 8. سلبيات المقاربة بالكفاءات:

مما يلاحظ من نتائج مختلف الدراسات نجد أن آراء ووجهات انتقادات كثيرة للمقاربة بالكفاءات باعتبار سلبياتها الكثيرة منها:

- الاعتماد على الأهداف لا تؤدي بالتلميذ إلى فهم حقيقي للأشياء من حوله وعدم تزويده بما يحتاجه لمواجهة تحديات العصر ورهاناته.
- عدم تمكن المعلمين من تحديد الأهداف الإجرائية بدقة أو القدرة على الربط بين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية.
- عدم قدرة التلميذ على توظيف المعارف المكتسبة لحل المشكلات التي تصادفه، ونفس الشيء بالنسبة للمقاربة بالكفاءات التي حيث التساؤل المطروح عن ماهية الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها الشباب.

### 9. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات:

تجلت أهم العراقيل في عدم فهم المقاربة في حد ذاتها وعدم استيعاب المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها بالنسبة للمعلمين، فالأمر يحتاج إلى التحضير الجيد حتى يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف المرجوة من وراء اعتماد هذه المقاربة، ناهيك عن الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقييمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية (لكحل، 2011). ومن ذلك قلة الإطارات ذات الكفاءة وحصر التكوين على مستوى الندوات والملتقيات وعدم القدرة على تحقيق التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي (بن السايح، 2018، ص 131)، وافتقار المؤسسات التربوية للوسائل.

### 10- المدارس الفكرية للمقاربة بالكفاءات:

لقد ظهرت المقاربة بالكفاءات في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجياً إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية، واعتمدت العديد من الدول السائرة في طريق النمو هذه المقاربة في إطار سياسات إصلاح منظوماتها التربوية منذ بداية هذا القرن (واهي، 2010)، لذا يُمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية (Romainville, Marc, 2001, p5).

ولقد تأسس مدخل الكفايات على مدارس فكرية ثلاث، نلخصها كالتالي:

**10-1- المدرسة العرفانية:** يمثّلها تارديفوتشومسكي\*، إذ تولي أهمية خاصة للجانب المعرفي الذي يحول المعلومة إلى معرفة عن طريق إدماج معلومات جديدة في النسيج المعرفي السابق لدى الفرد، أي أن عملية التعلّم تحظى بأهمية كبرى على حساب عملية التعليم. فقد عرفت اللسانيات انقلاباً في المفاهيم بظهور علم النفس العرفاني وتطور عدد من العلوم اللسانية والعصبية، وبتبين مواطن الضعف في التيار السلوكي وما تولد عنه من نظريات ومقاربات سلوكية، وكان من أبرزها التوليدية التي تلخصت في مفهومي الكفاية والإنجاز، والقول بفطرية اللغة، وبالنحو الكلي الذي تمثل بقية اللغات تجليات له، يقدمه استعمال مخصوص فيتعلم المتعلم لغة مخصوصة، والقول بالبنية العميقة والبنية السطحية، والقدرة الإبداعية، والمتكلم.

إن أهم ما جاءت به هذه المدرسة هو التركيز على الكفاية التواصلية، أي أن المدخل التواصلية هو المدخل الذي يهدف إلى تنمية مهارات اللغة من خلال مواقف حقيقية، ويمكن أن يتعرض لها الدارس في حياته، مما يمكن الدارس من ممارسة المهارات اللغوية بصورة فعالة في المواقف التواصلية المختلفة (هداية، 2012).

فإسهام هذه المقاربة يتمثل في توسيع حقل اللغة من أجل تجاوز التمكن من الكفاية اللغوية إلى الإبداع وتجاوز تعلم اللغة من خلال الاتصال الحقيقي حتى تحقق اللغة أهدافها التواصلية كاملة. فالعلاقة بين المعلم والمتعلم تعني التفاعل الإنساني بمثل الكلام، وقسمات الوجه، ونبرة الصوت، والكتابة. وفي هذا الصدد فإن هذه المدرسة ركزت على عدة عناصر منها:

**أ-المعلم:** هو شريك في العملية التواصلية، ومن واجباته تفعيل اللغة في الوسط المجتمعي والثقافي حتى تكون أداة التواصل، وإعادة النظر في بعض القواعد التي لا تساير روح العصر في جميع المستويات الصوتية والمعجمية والتركيبية.

\*أفلام نعوم تشومسكي 1928 فيلادلفيا الأمريكية أستاذ جامعي في اللغويات، وهو صاحب نظرية النحو التوليدي، والتي كثيراً ما تعتبر أهم إسهام في مجال اللغويات النظرية في القرن العشرين. ولقد أسهم كذلك في إشعال شرارة الثورة الإدراكية في علم النفس من خلال مراجعته للسلوك الفعلي، والذي تحدى المقاربة السلوكية لدراسة العقل واللغة، والتي كانت سائدة في الخمسينات. فمقاربه الطبيعية لدراسة اللغة أثرت كذلك على فلسفة اللغة والعقل، ويعود إليه فضل تأسيس ما أصبح يُعرف بتراتب شومسكي، وهي تصنيف للغات الرسمية حسب قدرتهم التوليدية.

ب- **المادة اللغوية:** هي ما تحتاجه الوضعيات التواصلية من استعمالات لغوية متنوعة من الأساليب والمحتويات اللغوية عبر حل المشكلات وما تقتضيه من أساليب لغوية، لأن دراسة القوانين اللغوية عديمة الجدوى ما لم تكن متصلة بالاستعمال الجيد، ومن أجل ذلك كان الانتقال من دراسة الجملة إلى دراسة الخطاب.

ج- **المتعلم:** وهو من يعالج المعلومة اللغوية، ومنها يحصل على المعلومات الجديدة عن اللغة وأساليبها باستخدام الاستقراء والاستنباط والاستدلال والتجريب، إذ الطفل حين يكتسب معرفة جمل لغته يكتسب معرفة كيفية استعملها، وقد يكتسب المعرفة بالمعاني الدلالية قبل المعرفة بالنحو، وقد لا يعرفه أبداً، لأنها تمكن المتكلم من فهم عدد غير متناهٍ من جمل هذه اللغة وصياغته حتى ولو لم يسبق له سماعه من قبل (ميشال زكرياء، 1986، ص 07). وبناء عليه فتعليم العربية هو تدريسها في محيطها الاجتماعي، حيث إن الكفايات التي يسعى إلى تحقيقها هي:

- **الكفاية النفسية:** وهي التي تحدد كيف يبني المتكلم العبارات اللغوية، وتحليل المخاطب للعبارات اللغوية وتأويلها، كان شغله الشاغل في هذه المرحلة هو التركيز على الأبعاد البنيوية للجمل دون إغارة المعنى، أي الاهتمام بدعوى أنه يجب الفصل بين النحو والمعنى، وأصبح الهدف عنده اكتشاف البنى التركيبية. (بوقرة، 2004، ص 114).
- **الكفاية التداولية:** وهي رصد القواعد اللازمة لجعل الجمل والنصوص مقبولة في السياق التبليغي.
- **الكفاية النمطية:** حيث يطمح إلى أن ينطبق النحو على أكبر عدد ممكن من اللغات الطبيعية، فيرصد ما يؤلف بين هذه المتباينة نمطياً وما يخالف بينها.

وظهرت المقاربة بالكفايات في ظل النظريات العرفانية، ومن أبرز مبادئها التركيز على ما يكون ذا دلالة عند المتعلم، وعلى الإدماج يسعى إلى التأليف بين مختلف الطرق، سيكون للمعلم مطلق الحرية في اختيار ما يشاء من أسس ينطلق منها لتحقيق أهداف برنامج تعليم اللغة، فعلى المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب المتعلمين. فهو يتعلم اللغة بصورة أفضل إن لم يخطط المعلمون في تعليمهم اللغة بين مواد اللغة المختلفة. فللغة مهارات أربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وأن هذه المهارات هي محور تعليم اللغة،

دون فصلها عن بعضها، بل تتم معالجة الدرس اللغويّ على أساس أنه وحدة واحدة، تسعى لتحقيق غاية واحدة، هي التواصل اللغويّ السليم في المحيط الاجتماعي.

**10-2- المدرسة البنائية:** ويُمثّلها بياجيه\*، حيث تعتبر هذه المدرسة أن اكتساب المعرفة والمهارة والمواقف ذاتي يتم بالتدرج. إذ تعتبر النظرية البنائية أشهر نظريات التعلم، والتي تتبنى المفهوم القائل بأن الفرد يعتمد في بناء هيكله الداخلي على البيئة المحيطة به ومجتمعه وضرورة تطوير الأداء العقلي وبناء أنماط فكرية خاصة، وتعود جذورها الأولى لعصور بعض الفلاسفة الذين ناقشوا أفكارها، لكن بياجيه هو من صاغها في صورة فلسفية، حيث يدعو إلى ضرورة ترك المجال أمام الطالب لبناء أنماط فكرية خاصة به ونقد جميع الأفكار التي يستقبلها. ومن أسسها: بناء المعرفة داخلياً لدى الطالب وعدم نقلها كاملة، حيث يتناول الطالب المعرفة المكتسبة بصورة نقدية باستخدام الاستدلال والاستنتاج لتدقيق المعلومات، ليتمكن من التعلم وفق التجربة والوقوع في الأخطاء بعيداً عن التلقين لاكتساب الخبرات الشخصية. (نايف عنبر، 2018).

وقد وجهت العديد من الانتقادات كدفع الطلاب نحو تطوير مستوى فكري متطور قد لا يناسب بعضهم وعدم وجود متسع حقيقي لكي يتبنى الطلاب وجهة نظر مختلفة، ثم أنه لا يمكن بناء المعرفة بواسطة الطالب في جميع الحالات، حيث توجد نوعية من العلوم التي تعتمد على التلقين بشكل أساسي مثل الدراسات المعقدة والنظريات العلمية التي قد تعتبر من المسلمات. فعلى سبيل المثال لا يمكن للطالب المتوسط أن يتناول النظرية النسبية بنظرة نقدية أو أن يترك المعلم المجال للطالب لكي يستنتج النظرية (عوكر، 2013، ص54).

\*جون بياجيه (1980/1889)، فيلسوف سويسري، تُنسب إليه البنائية، وإهتم منذ صغره بالبحث عن سبل تطور تفكير الطفل عبر مراحل عمره، فإنشغل بتطور قدراته الذهنية، وهل تنمو عن طريق معادلة المثير والإستجابة أم تنمو من طريق التمشيات العقلية التي تحدث في الذهن نتيجة سلسلة متعاقبة من التفاعل الإجتماعي الذي يقع بين الطفل وبيئته الاجتماعية. وتابع بحثه فيما له صلة بتطور أنماط التفكير عند الطفل، من الدوافع والإدراك والسلوك والقيم التي تتغير تفكيره. وقد ألف كتابين: اللغة والفكر عند الطفل والحكم والإستدلال عند الطفل.

**10-3. البنائية الاجتماعية:** ويمثّل هذه المدرسة فيجوتسكي\*، حيث تضيف أنّ بناء المعرفة واكتساب المهارة والاتجاه يتمان في نطاق التفاعل مع الغير والمقارنة بين الإدراك الذاتي للأشياء والأفراد والأحداث. ومختلف العمليات الذهنية أدوات اجتماعية من أجل التفاعل والتعامل مع الآخرين، حيث تشير هذه النظرية إلى أن التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى التغيرات التدريجية في الأفكار والسلوكيات لدى الأطفال، كما أشار إلى أن النمو يعتمد على التفاعل مع الأشخاص والأدوات التي تقدمها الثقافة للمساعدة في تكوين وجهات النظر الذاتية حول العالم.

وتتضمن الأدوات الثقافية التي يمكن تمريرها من شخص إلى آخر:

- التعلم المقلد الذي يحاول فيه الشخص تقليد شخص آخر.
- التعلم الإرشادي الذي يتضمن الإرشادات الخاصة واستخدامها في التنظيم الذاتي.
- التعلم التعاوني الذي يتضمن سعي مجموعة من الأقران لتعلم مهارة محددة (عوكر، 2013، ص61).

وتركز النظرية على العلاقة بين العالم الاجتماعي والنمو المعرفي وتأثير الثقافة والتاريخ واللغة على النمو المعرفي لدى الشخص، حيث يشير إلى أن العالم الاجتماعي ليس فقط التفاعلات بين الأشخاص، ولكن يشمل التأثيرات الاجتماعية والثقافية والتاريخية على التعلم والبيئة التعليمية، حيث تتمثل الثقافة في السلوكيات والاتجاهات والأفكار المقبولة اجتماعياً، كما تشير النظرية الثقافية الاجتماعية إلى أن النمو المعرفي لدى الطفل يتأثر باللغة من خلال عرض وتفسير التاريخ والأحداث الحالية والسلوكيات والأفكار والقيم الخاصة بالآخرين، والتي تساعد في صياغة أنماط التفكير والمعتقدات لدى الأطفال، حيث تقوم النظرية الثقافية الاجتماعية على الفرضية المتعلقة بالمفهوم الخاص بمنطقة النمو الفعلي لدى الطفل التي تحدد الاختلاف بين الإنجازات الخاصة بالتعلم المستقل والإنجازات تحت توجيه الآخرين الأكثر كفاءة في المهام المحددة، ويساعد المفهوم المتعلق بمنطقة النمو الفعلي لدى الطفل في إعطاء

\* ليف سيميونوفيتش فيجوتسكي (1896-1934) عالم نفسي سوفيتي ومؤسس نظرية التطور الثقافي والاجتماعي في البشر، ويعتبر من أكثر علماء النفس تأثيراً في التاريخ، كان عمله الرئيسي في مجال علم النفس التطوري وكان بمثابة أساس لبحث ونظريات لاحقة بشأن التطور المعرفي في العقود الأخيرة، لا سيما فيما يعرف باسم نظرية فيجوتسكي الاجتماعية والثقافية.

الأهمية للتعليم الذي يركز على الطالب. ويشير إلى أن التقدم الفردي اتجاه نتائج التعلم الشاملة يتحدد بالإنجازات التوجيهية الذاتية الخاصة بالنتائج الفعلية. وتتضمن المبادئ المتعلقة بالتأثيرات الاجتماعية الثقافية على النمو المعرفي لدى الأشخاص ما يلي:

- الدور الأساسي للعلاقة بين الطالب والمعلم في التعلم.
- التأثيرات الثقافية الضمنية على أفكار الطلاب نحو التعلم والفلسفة التعليمية.
- أهمية اللغة باعتبارها الأداة الأولية في التأثيرات الثقافية الاجتماعية على الطفل.
- فوائد التعليم الذي يركز على الطالب، والذي يحرز الطالب من خلاله التقدم بفاعلية في إطار القدرة نحو نتائج التعلم، أي بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي. (Zhou, M., & Brown, 2015, p107)

تتضمن الانتقادات الموجهة للنظرية الثقافية الاجتماعية أن التعلم لا يكون دائماً نتيجة للبناء الفعال، ولكن قد يحدث التعلم بشكل غير مباشر. فقد يحدث النمو المعرفي بشكل بطيء لدى الطفل على الرغم من عدم تقديم المساعدة من الآخرين، كما تم توجيه النقد للفرضية المتعلقة بأن أفكار فيجوتسكي شاملة بشكل ثقافي، وتشير إلى أن مفهوم الدعم الذي يعتمد عليه بشكل كبير في التعلم اللفظي لا يكون ذو أهمية بشكل متساوي في جميع الثقافات فيما يتعلق بجميع أنواع التعلم، فقد تكون الملاحظة والممارسة العملية أكثر فعالية في تعلم مهارات محددة.

## الخلاصة:

لقد كان التعليم قبل تأسيس مدارس علم النفس الحديثة، يقتصر على طبيعة الذكاء والعمليات العقلية، لكن بعد علم النفس توسعت البحوث وتعمقت الدراسات بالتجارب والمقارنات، وأصبح يعطي للمعارف مساحة كبيرة، ومركز اهتمامه الأستاذ والأنشطة التي يقوم بها، فجاءت المقاربة بالأهداف التي غيرت التربية والتعليم تغييرا جذريا، في فلسفة التأسيس والتدريس والتقنيات والأهداف والمرامي ونظم القياس والتقويم، والأبعاد التي تدعو إليها الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، لكنها انتقدت عدة انتقادات منها أن الاعتماد على الأهداف لا تؤدي إلى فهم حقيقي للأشياء، وعدم تمكن الأساتذة من تحديد الأهداف وعدم قدرة التلميذ على توظيف المعارف المكتسبة لحل المشكلات .

إن ضعف المردود الدراسي أدى إلى تبني المنظومة الجزائرية نموذج المقاربة بالكفاءات كأسلوب تربوي تعليمي له إستراتيجيته التعليمية الخاصة، نتيجة للإصلاح الذي أعلنه، لكن هذه الإصلاحات تعرضت لأخطاء عديدة أثناء التطبيق، حيث أهملت بدافع الارتجالية أمورا مهمة، ولم توفر وسائل العمل التكنولوجية والعادية وميزانيات التسيير، وأدى ذلك إلى عدم فهم المقاربة في حد ذاتها وعدم استيعاب المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها بالنسبة للمعلمين.

تمثل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الأسلوب التربوي والتعليمي الناتج عن التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم في عصرنا، له أصول ومصادر فكرية وفلسفية واجتماعية، ويتحدد بمجموعة من المبادئ والقيم والمناهج، كما يتطلب وسائل وأدوات متطورة، كما يفرز آثارا ونتائج على الفرد والمجتمع، كل هذا في إطار الأسس التي تقوم عليها التربية المعاصرة وفلسفتها، ولقد جرب الإنسان المعاصر في العالم المتقدم عدة مقاربات، وثبت أنّ النقص والخلل حالّ في كل واحدة منها، لكن بدرجات متفاوتة، فمن أسلوب التلقين أو تبليغ المحتويات، إلى التعليم بالأهداف إلى المقاربة بالقدرات، إلى المقاربة بالكفاءات.

تتطلب بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ثقافة علمية عالية، وفكرا اجتماعيا ينسجم مع نمط الحياة والظروف التي أنجبت هذه البيداغوجية، كما تحتاج إلى وسائل وأدوات تقنية وفي مقدمتها التحكم في المعلوماتية، وفي وسائل وتقنيات الاتصال والإعلام والتثقيف المعاصرة، وعلى رأسها شبكة الإنترنت، وهذا ما لم تتوفر عليه الدول النامية، مثل الجزائر وهي تدخل التدريس بالكفاءات في نظامها التربوي، حيث أثبتت العديد من الدراسات الميدانية أن شعوب العالم

الثالث وبدرجات متفاوتة لا تتحكم في الثقافة العلمية ولا في تقنية الإعلام الآلي المطلوبة في أسلوب التدريس بالكفاءات، ولا تسيطر على تقنيات الاتصال، ولا تمتلك وسائله، وهذا يعيق بلوغ الأهداف المطلوبة من وراء المقاربة بالكفاءات.

يعتبر البعض أنّ بناء المناهج التربوية على المقاربة بالكفاءات في الجزائر مكسبا ثقافيا، وانتصارا للحضارة وللعلم وللديمقراطية، هذا في رأينا يكون مقبولا لو جاءت السلعة من إنتاجنا، لكنّها مستوردة، وظاهرة استيراد المنتجات العلمية والفكرية والمادية في أي مجتمع ليست عيبا، إلا أنّ الإنتاج المستورد يجلب معه أفكار وقيم وعناصر هوية الجهة المصدرة، ولا تنتقل مجردة من حضور ذات صاحبها فيها، فالذي يعيش بما ينتجه هو يحفظ كرامته وسيادته من الزوال، لأنّ وجه الاستعمار تغيّر "من مباشر عسكري واحتلال للأرض وانتهاك للعرض واستغلال للطاقات البشرية والمادية إلى غير مباشر سياسي واقتصادي وثقافي ويتساوى الاستعمار غير المباشر مع غيره في درجة الخطورة والضرر على الفرد والمجتمع.

# الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

## تمهيد:

للبحث عن أهمية تمثلات أساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات، قمنا بدراسة ميدانية من خلال إستبيان موجه إلى أساتذة المرحلة الابتدائية، وذلك لمعرفة آرائهم وتصوراتهم حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والتي كانت نتيجة الإصلاحات التربوية الجديدة، والتي أفرزت الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات، كما توجهنا بالاستبيان إليهم بصفتهم فاعلين في العملية التربوية، ما ساهم في إثارة ما يتصورونه حول الإستراتيجية الجديدة على مستوى المدرسة الجزائرية، وحجم التأثير الحاصل معرفيا وثقافيا واجتماعيا، وللإقتراب من الموضوع إتبعنا خطوات وإجراءات منهجية منها مجالات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع، العينة وكيفية اختيارها، تقنيات جمع البيانات وتحليلها. وهذا لمعرفة واستكشاف تمثلات الأساتذة ووجهات نظرهم حول هذا الانتقال التربوي والمقاربة بالكفاءات، وتوضيح مواقفهم وردود أفعالهم، وما نتج أو ينتج عنه من تأثيرات اجتماعية وتربوية.

**1. مجالات الدراسة:**

**1.1. المجال البشري:** تمثل المجال البشري للدراسة في أساتذة التعليم الابتدائي، حيث تم توزيع الاستثمارات على مجموعة من الأساتذة.

**2.1. المجال المكاني:** حدد المجال المكاني لهذه الدراسة في مدارس ولاية الجلفة، حيث تم تحديد المقاطعات الإدارية (الجلفة 3 وحاسي ببحج 1+2 وحد الصحاري والبيرين)، للاطلاع أكثر أنظر إلى الملاحق.

**3.1. المجال الزمني:** تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة بين شهري ماي وجوان من السنة الدراسية 2023-2024، حيث تم في هذه الفترة جمع البيانات من الميدان، أي توزيع الاستثمارة على أساتذة التعليم الابتدائي الذي قدر عددهم ب 300 أستاذ، وأيضا إجراء المقابلة مع البعض منهم. وبعد استعادة الاستثمارات ثم تفرغ وتبويب البيانات الإحصائية والتحقق من الفرضيات.

**2. الدراسة الاستطلاعية:**

لقد تمت دراستنا الاستطلاعية من خلال زيارتنا للمدارس الابتدائية، حيث استقبلنا من طرف مدراء المدارس وشرحنا لهم المغزى من البحث وتمت موافقتهم على إجراء البحث في هذه المدارس، إذ أننا جربنا الاستثمارة على مجموعة من الأساتذة قدر عددهم ب 30 أستاذا وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة لمعرفة تمثالتهم الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات. وتم اعتماد طريقة الترتيب واختيار أرقام من ضمن قائمة لعدد من الأساتذة من مجال من 01 الى 30 لمقاطعتين تفتيشيتين، حيث وقع الاختيار على 30 أستاذا وأستاذة. كما أننا اعتمدنا في عينتنا الاستطلاعية على هؤلاء الأساتذة من أجل تجريب استثمارة الدراسة المعد من قبلنا والتأكد من جاهزيتها ومدى ملاءمتها للأساتذة أفراد العينة من حيث صياغة التعليم ووضوح الأسئلة والعبارات وبدائل (اختيارات) الإجابة والوقوف على مدى فهمهم لأهداف الدراسة واستعدادهم لإجراءات التطبيق. واستنادا على ذلك تم تعديل بعض الأسئلة المدونة في الاستثمارة وحذف البعض الآخر منها نتيجة الغموض الذي يشوبها والغير مفهومة من طرف الأساتذة.

بالإضافة إلى معرفة الظروف الزمنية والمكانية المناسبة للتطبيق وإعداد خطة متكاملة من أجل الدراسة الأساسية وفق نتائج الدراسة الاستطلاعية.

### 3. منهج الدراسة:

لكل دراسة منهج خاص بها بحسب الموضوع المتناول، وفي دراستنا هذه اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الكمي باعتبارهما المنهجين المناسبين لإيجاد مجموع التمثلات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لأستاذ التعليم الابتدائي.

ويستخدم المنهج الوصفي بحسب الباحث ربحي غالباً في الدراسات الاجتماعية والإنسانية، حيث يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو لعدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع وتطويره (ربحي، 2000، ص ص 42-43).

ومن التعريفات التي تهتم بموضوع المنهج الوصفي ترى أنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم، من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو لمشكلة إنسانية أو اجتماعية. فالمنهج الوصفي إذاً يعتمد على وصف الظاهرة المراد دراستها وجمع معلومات دقيقة عنها، كما يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، يصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبياً كمياً وكيفياً، ويرتبط بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية نظر الصعوبة تطبيق المنهج التجريبي عليها (بوحوش، 2007، ص ص 138-139).

ويعرف أيضاً المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يصف الظاهرة ويشمل على تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها لاختبار صحة الفرضيات أو الإجابة عن الأسئلة (مصطفى محمود، 2007، ص 52).

إضافة على المنهج الوصفي فقد تم توظيف أيضاً المنهج الكمي في دراستنا من خلال تقنياته من حيث تبويب وتفرغ البيانات واستخدام المقاييس الإحصائية، حيث أن البحث الكمي هو البحث الذي يهتم بتطوير النظريات والنماذج الرياضية والفرضيات الخاصة بالظواهر المختلفة، فهو يعتمد على الأساليب الحسابية والإحصائية والرياضية في البحوث المتعلقة بالظواهر الاجتماعية، فهو يلجأ إلى القياس للربط بين التعبير الرياضي للعلاقات الكمية

والملاحظة التجريبية، فهو بخلاف المنهج الكيفي يعتمد على التحليل الإحصائي والرياضيات، ويختص باختبار الافتراضات والنظريات المختلفة، حيث يحتاج إلى أعداد كبيرة من المجيبين، ومجموعة محددة من الأسئلة لا يمكن الابتعاد عنها، ويستخدم طرقاً معينة في اختبار نظرية أو فرضية معينة، لأنه لا يتضمن الوصف في خطواته للخروج بتوصيات ناتجة عن الأرقام الواضحة. فالمنهج الكمي يشير إلى البحث المنهجي للظواهر الاجتماعية من خلال الأساليب الإحصائية، الرياضية أو الحسابية. (ماجد، 2016، صفحة 26)

#### 4. عينة الدراسة:

**4-1- تحديد حجم العينة:** تعرف عينة البحث العلمي على أنها مجموعة محدودة من الأفراد يختارهم الباحث من مجموعة أكبر، باستخدام طريقة اختيار محددة مسبقاً، ويعرفها الباحث سعيد سبعون على أنها "ذلك الجزء من الكل الذي يتم استخدامه من أجل التحقق من الفرضيات". (سبعون، 2012، صفحة 135).

وتعد طريقة جمع العينات واختيارها من أكثر الطرق فعالية لإجراء البحوث، حيث إنه من المستحيل أن يقوم الباحث بإجراء دراسته على المجموعة الكبرى من الأفراد، والتي تعرف باسم مجتمع الدراسة، لذلك يقوم باختيار مجموعة محددة منهم، وتسمى هذه المجموعة بالعينة. ويعتبر اختيار العينة من الخطوات الهامة للبحث، فهي تمثل مجتمع الدراسة وتحقق أغراض البحث، لأن الهدف منها هو الحصول على معلومات من المجتمع الأصلي للبحث. إذ يقتصر على اختيار عينة تتمثل فيها جميع الصفات الرئيسية، ثم يطبق عليها المقياس ويستخلص النتائج، لتتيح للباحث فرصة جمع معلومات وافية دقيقة تهيئ له إصدار أحكام أكثر تعمقاً، وفضلاً عن ذلك تتيح الفرصة لإجراء أبحاث أخرى على أفراد آخرين من نفس المجتمع. (الحمداني و آخرون، 2006، صفحة 191)، الذي هو عبارة عن جميع الأفراد الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، سواء كانوا مجتمعاً محدوداً يمكن حصر عدد مفرداته أو مجتمعاً غير محدود حصر عدد مفرداته (داود و انور، 1990، صفحة 87)، وأي نموذج يشمل جزءاً من وحدات المجتمع الأصلي، يحمل صفاته المشتركة، يغني الباحث عن دراسة كل المجتمع الأصلي.

فالعينة نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله (الشايب، 2008، صفحة 121)، حيث توفر الجهود المبذولة والتكاليف المالية نظرا لاقتران البحث على نموذج محدد، مع سهولة الحصول على ردود وافية ودقيقة من خلال متابعة العينة.

لقد تحصلنا على الإحصائيات الرسمية حول أعداد المجتمع الإحصائي المتمثل في عدد المؤطرين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي والمقدر عددهم بـ: 7067 أستاذ وأستاذة والموزعين على 17 مقاطعة إدارية بولاية الجلفة، وذلك حسب المقاطعات والمبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (01): يوضح عدد الأساتذة في طور الابتدائي بحسب المقاطعات الإدارية

عدد الأساتذة	المقاطعة الإدارية
531	المقاطعة الإدارية الجلفة 1
492	المقاطعة الإدارية الجلفة 2
527	المقاطعة الإدارية الجلفة 3
425	المقاطعة الإدارية مسعد 1
376	المقاطعة الإدارية مسعد 2
412	المقاطعة الإدارية عين الإبل
365	المقاطعة الإدارية فيض البطمة
259	المقاطعة الإدارية دار الشيوخ
838	المقاطعة الإدارية حاسي بحبح 1
	المقاطعة الإدارية حاسي بحبح 2
452	المقاطعة الإدارية عين وسارة 1
394	المقاطعة الإدارية عين وسارة 2
383	المقاطعة الإدارية البيرين
481	المقاطعة الإدارية حد الصحاري
324	المقاطعة الإدارية سيدي لعجال
317	المقاطعة الإدارية الشارف
489	المقاطعة الإدارية الإدريسية
7067	المجموع

المصدر: مكتب التعليم الابتدائي مديرية التربية الجلفة

ونظرا لتعذر إجراء الدراسة على المجتمع الإحصائي ككل من حيث الوقت المحدد لإجراء الدراسة والجهد المتطلب للإنجاز وكذا صعوبة الاتصال بجميع المفردات فضلا عن بعض

العوائق الإدارية، لجأنا إلى تضيق رقعة البحث لتقتصر على (05) خمس مقاطعات إدارية (الجلفة 3 وحاسي بحبح 2+1 وحد الصحاري والبيرين) الذين أبدى مسؤوليها نية المساعدة في استكمال إجراءات الدراسة، وهو ما عجل بضبط عدد عناصر مجتمع الدراسة فيما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (02): يبين مجتمع الدراسة

النسبة المئوية	عدد الأساتذة	المقاطعة
05.8%	127	المقاطعة الإدارية الثالثة بالجلفة
38.26%	838	المقاطعة الإدارية (2+1) لدائرة حاسي بحبح
38.4%	841	المقاطعة الإدارية بحد الصحاري
17.54%	384	المقاطعة الإدارية بالبيرين
100%	2190	المجموع

واعتمادا على ما تمليه الإجراءات الإحصائية المحددة لكيفية ضبط حجم العينة المناسب والممثل لمجتمع الدراسة وبتطبيق معادلة خاصة بذلك تمثلت في:

$$n = \left( \frac{z}{e} \right)^2 \times \frac{p}{q} \quad \text{حيث:}$$

- $n$  = حجم العينة المناسب (عدد الأفراد).
- $e^2$  = التباين.
- $x$  = حجم الخطأ في التقدير المسموح به أو حدود الثقة.
- $z$  = الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الثقة أو الدلالة (الدريد، 2006، ص 25).

لقد توصلنا مما سبق إلى أنّ العدد اللازم مسحه بالدراسة هو 300 وهو ما يمثل 14 % من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، وعليه تم سحب هذه النسبة بطريقة العينة العنقودية، والجدول (رقم 03) يوضح ذلك.

#### العينة العنقودية:

تعرف عينة البحث العلمي على أنها مجموعة محدودة من الأفراد يختارهم الباحث من مجموعة أكبر، باستخدام طريقة اختيار محددة مسبقاً، ويعرفها سعيد سبعون على أنها ذلك الجزء من الكل الذي يتم استخدامه من أجل التحقق من الفرضيات، ويمكن تعريفها بأنها مجموعة جزئية من المجتمع لها نفس خصائصه الأصلية التي تنتمي إليه (سبعون، 2012،

ص153)، ويكون الغرض منها الحصول على معلومات مرتبطة بالمجتمع عن طريق اختيار عدد من الأشخاص للدراسة يمثلون المجتمع، فهي بذلك توفر الجهود المبذولة والتكاليف المالية نظرا لاقتصار البحث علي نموذج محدد، مع سهولة الحصول على ردود وافية ودقيقة من خلال متابعة العينة.

والعينة العنقودية نوع من أنواع العينات العشوائية، وتعتمد على تقسيم التجمعات السكانية الكبيرة إلى عدة مجموعات بهدف تسهيل جمع بيانات البحث وتحليلها، ومن ثم يأخذ الباحث عينات عشوائية من المجموعات الفرعية بالاستعانة بأنواع أخرى من العينات، فهي مصطلح يشير إلى اختيار مجموعات جزئية من المجتمع يحتوي كل منها على عدد من المفردات تكون فيها مجموعة المفردات عنقودا، ومفردات العنقود قد لا تكون متجانسة داخل الطبقة، فهي أسلوب لأخذ العينات يتم فيه تقسيم السكان الرئيسيين إلى قطاعات مختلفة حيث يتم إجراء التحليل على عينة تتألف من عدة عوامل مثل التركيبة السكانية، العادات، الخلفية، وتطبق هذه العينة عندما يصعب تطبيق الاختيار الفردي إما لكثرة المفردات أو صعوبة الوصول لهم نظرا لتوزعهم في مناطق جغرافية متعددة(العساف، 2016، ص114)، كما تستخدم عادة عندما تشكل مجموعة متشابهة لكنها متنوعة داخليا تعدادا سكانية احصائيا، حيث تسمح العينة العنقودية للباحثين بجمع البيانات من خلال تقسيمها لمجموعات صغيرة لكنها أكثر فاعلية.

الجدول رقم (03) توزيع أفراد العينة على المؤسسات الابتدائية

المقاطعة	عدد الأساتذة	حجم العينة في المقاطعة (14 %)
المقاطعة الإدارية الثالثة بالجلفة	127	17
المقاطعة الإدارية (2+1) لدائرة حاسي ببح	838	115
المقاطعة الإدارية بحد الصحاري	841	116
المقاطعة الإدارية بالبيرين	384	52
المجموع	2190	300

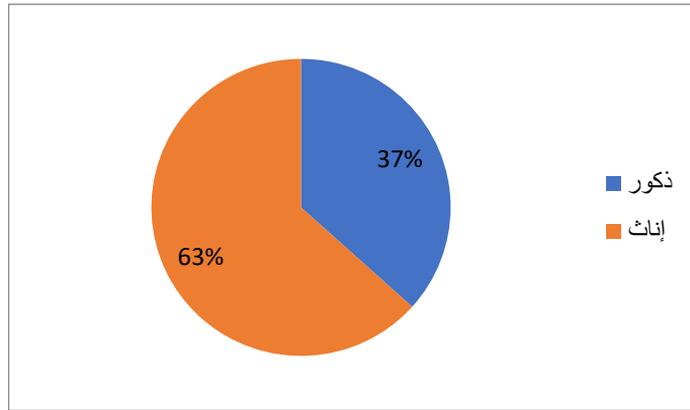
وعليه فإن حجم العينة قدر بـ 400 أستاذ تعليم ابتدائي، حيث تم توزيع كل الاستثمارات على الأساتذة، ولكن استرجعنا فقط 300 استمارة.

4-2- خصائص أفراد العينة: إن العينة هي جزء من المجتمع الكلي ولها نفس الخصائص، حيث تمثلت خصائص أفراد عينة دراستنا هذه في كل من الجنس، السن، الحالة العائلية، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية وغيرها من الخصائص، حيث يمكن توضيح الصورة أكثر من خلال الجداول التكرارية التالية:

جدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة وفق الجنس.

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
36.66	110	ذكر
63.33	190	أنثى
%100	300	المجموع

شكل رقم (01): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

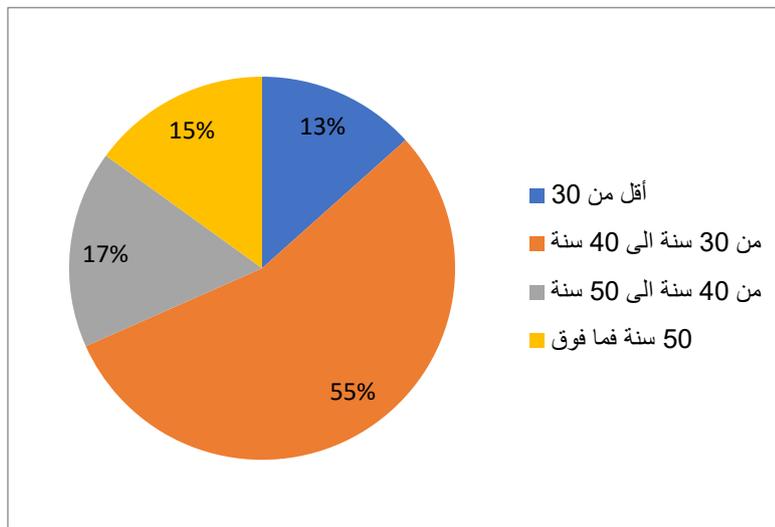


من الجدول أعلاه يظهر لنا أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور، حيث قدر عددهن بـ 190 أستاذة بنسبة 63 %، في حين قدر عدد الذكور 110 أي ما نسبته 37 % . ويفسر هذا التباين في عدد أفراد العينة بأن قطاع التربية يغلب عليه في السنوات الأخيرة العنصر الأنثوي، ربما يرجع ذلك إلى الدور التي تلعبه المرأة في الوظائف العنائية وخاصة في قطاع التربية والتعليم الذي تكون فيه الأنثى أكثر صبرا مرونة، ومحاولة الدولة إشراكها في بناء المجتمع الجزائري. إذ ظل العنصر الأنثوي بعيدا في فترات ماضية معزولا عن المساهمات الاجتماعية والثقافية التي حدثت ما بعد الإستقلال، والتي أدت في النهاية إلى خلق ما يسمى عند بعض النشطاء الاجتماعيين بالمجتمع الذكوري، فجاءت سياسة ما بعد الإصلاحات إلى إضفاء الطابع التشاركي بين الفئتين في تبني النهضة الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري الذي لا يمكن أن يقوم إلا بدعامتيه الأساسيتين.

الجدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن.

النسبة المئوية %	التكرار	الفئة العمرية
13.33%	40	أقل من 30
55%	165	من 30 سنة إلى 40 سنة
16.66%	50	من 40 سنة إلى 50 سنة
15%	45	50 سنة فما فوق
100%	300	المجموع

شكل (02): يمثل توزيع أفراد العينة وفق السن.



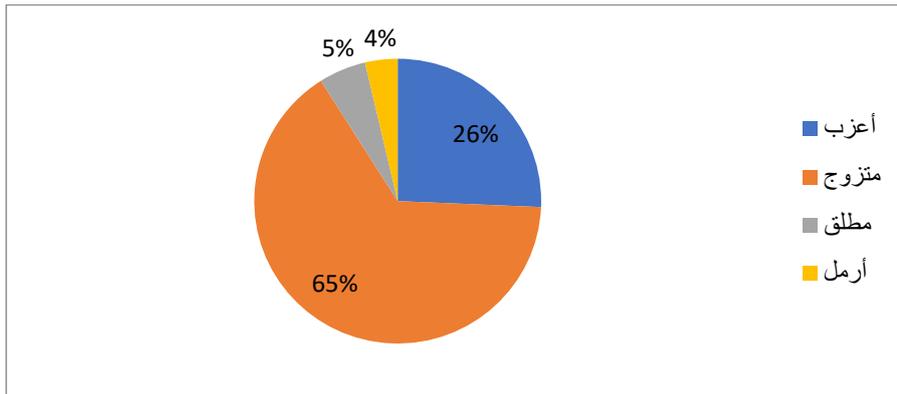
يتبين من خلال الجدول أن أكبر نسبة فئوية كانت بنسبة 55%، وذلك راجع حسب رأينا إلى العنصر الشبابي الذي يغلب على التركيبة المجتمعية في الجزائر، وهي فئة واكبت عملية الإصلاح التربوي الذي حدث خلال الآونة الأخيرة مما يعطيها الأهمية القصوى في معرفة وإدراك أبعاد المناهج الجديدة التي نحن بصدد بحثها، إضافة إلى ما نسبته 13.33 % التي وجدت أثناء عمليات التوظيف الجديدة التي بنتها الدولة الجزائرية من أجل تحقيق مطلب تغطية النقص الدائم الذي يعتري كل عمليات الإصلاح التربوي السابقة، والتي كانت من أهم أسباب عدم الوصول إلى الأهداف المنشودة التي تسطرها لجان الإصلاح في كل مرة، كما لاحظنا قلة الفئة العمرية ما فوق 50 سنة، وذلك راجع بكل تأكيد إلى إحالات التقاعد، والتي

تعتبر نزيها لإطارات ذوي خبرة عميقة كان يمكن تفادي خسارتها لولا سوء التسيير الذي يطبع كل عمليات التغيير على مستوى عمليات الإصلاحات التربوية.

الجدول رقم (06): يمثل توزيع أفراد العينة وفق الحالة العائلية.

النسبة المئوية %	التكرار	الحالة العائلية
25.66%	77	أعزب
65.33%	196	متزوج
05.33%	16	مطلق
03.66%	11	أرمل
100%	300	المجموع

شكل (03): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية.



تشكل فئة المتزوجين النسبة الأكبر من العينة (196 فرداً من أصل 300)، أي ما يعادل 65.33%. هذه النسبة المرتفعة تعكس أن أغلب أساتذة التعليم الابتدائي في العينة ينتمون إلى فئة عمرية ناضجة ومستقرة اجتماعياً، وهو أمر متوقع نظراً لطبيعة المهنة التي غالباً ما تتطلب قدراً من الاستقرار والمسؤولية. كما يمكن أن يشير ذلك إلى أن الاستقرار الأسري قد يكون عاملاً مساعداً في الاستمرار في مهنة التعليم، أو أن هذه المهنة تجذب أو تحتفظ أكثر بالأفراد المتزوجين.

تأتي فئة العزاب في المرتبة الثانية بنسبة 25.66% (77 فرداً). تمثل هذه الفئة شريحة معتبرة من الأساتذة، وغالباً ما تضم الأساتذة الجدد أو الأصغر سناً الذين لم يدخلوا بعد في مؤسسة الزواج.

تشكل فئة المطلقين نسبة 5.33% (16 فرداً). هذه النسبة، وإن كانت منخفضة نسبياً، إلا أنها تعكس وجود حالات من التفكك الأسري ضمن صفوف الأساتذة. قد يواجه هؤلاء تحديات اجتماعية ونفسية تؤثر على أدائهم المهني أو تفاعلهم مع الزملاء والتلاميذ، كما قد يكونون أكثر حساسية لبعض القضايا الاجتماعية المرتبطة بالأسرة والتعليم.

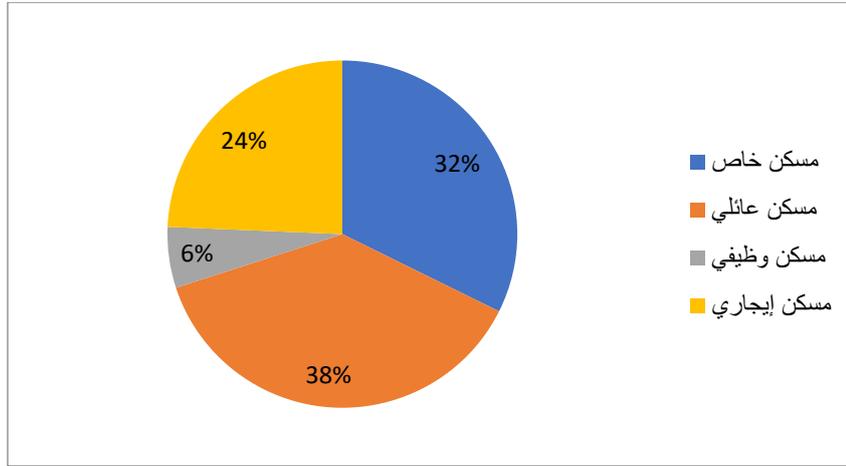
أخيراً، نجد فئة الأرامل بنسبة 3.66% (11 فرداً). تمثل هذه الفئة الأقلية ضمن العينة، وغالباً ما تضم أفراداً أكبر سناً أو ممن مروا بتجارب حياتية صعبة. من الناحية السوسولوجية، قد يكون لهذه الفئة احتياجات دعم خاصة سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي، كما قد تلعب خبراتهم الحياتية دوراً في تشكيل تمثلاتهم الاجتماعية وممارساتهم المهنية.

يُظهر الجدول أن أغلبية أساتذة التعليم الابتدائي في العينة هم من المتزوجين، ما يعكس طابعاً من الاستقرار الأسري والاجتماعي في هذه الفئة المهنية. في المقابل، تمثل الفئات الأخرى (العزاب، المطلقون، الأرامل) نسباً أقل، لكن وجودها يشير إلى تنوع اجتماعي داخل الوسط التعليمي، وهو ما قد يؤثر على التمثلات الاجتماعية والممارسات المهنية للأساتذة بطرق مختلفة حسب خصوصية كل فئة. هذا التنوع يُعد عاملاً مهماً يجب أخذه بعين الاعتبار عند دراسة سلوكيات الأساتذة وتمثلاتهم تجاه المقاربة بالكفاءات أو الإصلاحات التربوية بصفة عامة.

الجدول رقم (07): يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع السكن.

النسبة المئوية %	التكرار	نوع السكن
32.33%	97	مسكن خاص
37.66%	113	مسكن عائلي
05.66%	17	مسكن وظيفي
24.33%	73	مسكن إيجاري
100%	300	المجموع

شكل (04): يمثل توزيع أفراد العينة وفقا لنوع السكن.



يتضح من الجدول أن النسبة الأكبر تعود للفئة التي تقطن في سكن عائلي (37.66%)، وهي نسبة تعبر عن استمرار الاعتماد على العائلة كمصدر رئيسي للإقامة، مما قد يعكس أبعاداً اجتماعية واقتصادية عميقة، أبرزها معاناة الشباب الجزائري في تحقيق الاستقلالية المعيشية، الأمر الذي قد يؤثر على تمثلاتهم وسلوكياتهم تجاه السياسات الاجتماعية والإصلاحات التربوية المطروحة.

تليها فئة الأساتذة الذين يمتلكون سكناً خاصاً بنسبة 32.33%، وهي نسبة تعبر عن قدر من الاستقرار المادي والاجتماعي، ما قد ينعكس إيجاباً على مواقفهم وسلوكهم المهني، ويعزز قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع التغييرات والإصلاحات التربوية. أما فئة السكن الإيجاري فتتمثل 24.33%، وهي نسبة لا يُستهان بها، وتشير إلى عبء مالي إضافي قد يُثقل كاهل هذه الفئة، مما يؤثر على تفرغها المهني أو على مستوى الرضا الوظيفي لديها.

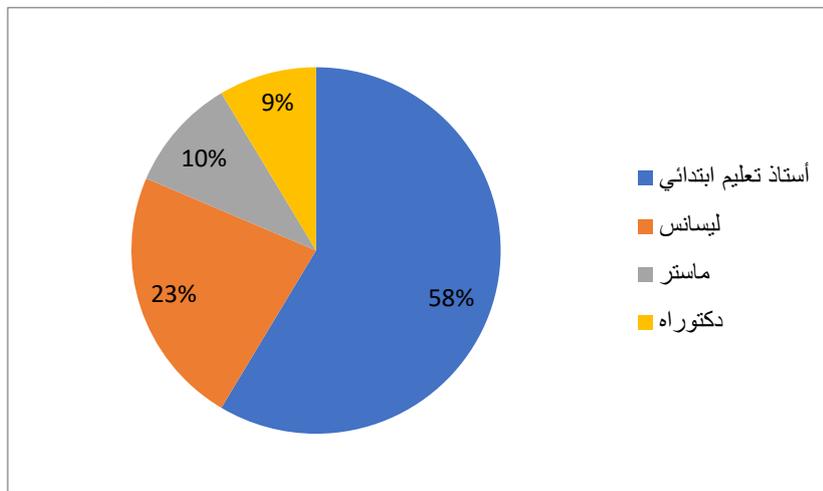
وأخيراً، تأتي فئة السكن الوظيفي بنسبة 5.66% فقط، وهي نسبة ضئيلة تعكس تراجع سياسة توفير السكنات الوظيفية للأساتذة، والتي كانت معتمدة في فترات سابقة ضمن جهود دعم الاستقرار المهني والاجتماعي لهذه الفئة الحيوية في القطاع التربوي.

تُبرز هذه المعطيات الفروقات الواضحة في الوضعية السكنية لأساتذة العينة، والتي قد تكون عاملاً مؤثراً في تباين آرائهم وتصوراتهم تجاه السياسات التعليمية والإصلاحات المنتهجة.

الجدول رقم (08): يمثل توزيع أفراد العينة وفق المؤهل العلمي.

النسبة المئوية %	التكرار	المؤهل العلمي
17.33%	52	أستاذ تعليم ابتدائي
44.33%	133	ليسانس
32.66%	98	ماستر
05.66%	17	دكتوراه
100%	300	المجموع

شكل (05): يمثل توزيع أفراد العينة وفق للمؤهل العلمي.

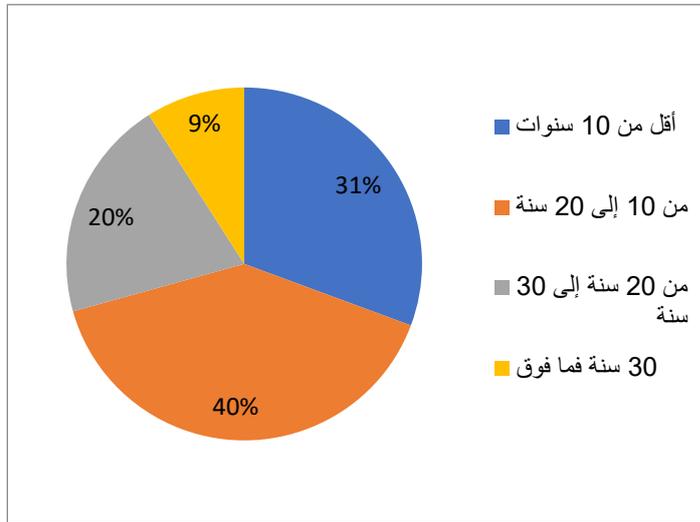


بالنظر إلى المعطيات الواردة في الجدول، يتبين أن أعلى نسبة من المبحوثين هم من حاملي شهادة الليسانس بنسبة 44.33%، وهو ما يعكس نجاح سياسة تقريب التعليم العالي من خلال إنشاء جامعات ومراكز جامعية عبر مختلف ولايات الوطن، مما أتاح فرصة استكمال الدراسة لعدد كبير من الطلبة. تليها نسبة حاملي شهادة الماستر بنسبة 32.66%، ما يدل على رغبة ملحوظة في مواصلة التكوين الأكاديمي والتخصص. أما نسبة حاملي شهادة البكالوريا فتمثل 17.33%، وهي تعكس واقعاً سابقاً كان يعتمد على التوظيف بهذه الشهادة مرفقة بتكوين مهني قصير في المعاهد التكنولوجية للتربية. وأخيراً، تمثل نسبة حاملي شهادة الدكتوراه 5.66%، وهي نسبة رغم محدوديتها، فإنها تسهم في دعم جهود الإصلاح التربوي الذي تتبناه الدولة الجزائرية، من خلال الكفاءات المؤهلة لنقل الفلسفات التربوية الحديثة وتطبيقها ميدانياً.

الجدول رقم (09): يمثل توزيع أفراد العينة وفق الأقدمية في العمل (الخبرة المهنية).

النسبة المئوية %	التكرار	الخبرة المهنية
30.66%	92	أقل من 10 سنوات
40%	120	من 10 إلى 20 سنة
20.33%	61	من 20 سنة إلى 30 سنة
9%	27	30 سنة فما فوق
100%	300	المجموع

شكل (06): يمثل توزيع أفراد العينة وفق الأقدمية في العمل (الخبرة المهنية).



تشير بيانات الجدول إلى أن الفئة الأكبر من حيث عدد سنوات الخبرة هي فئة ذوي الخبرة ما بين 10 إلى 20 سنة، بنسبة 40%، وهي فئة عايشة بدايات الإصلاحات التربوية وتدرجت معها، مما يجعلها أكثر قدرة على فهم مضامينها وتطبيق توجهاتها ميدانياً. تليها فئة ذوي الخبرة التي تقل عن 10 سنوات بنسبة 30.66%، وهي فئة حديثة نسبياً في سلك التعليم، لكنها تتميز بتكوين أكاديمي متخصص واستعداد كبير لتقبل التغيرات والتكيف مع مقتضيات الإصلاح. أما الفئتان اللتان تتجاوز خبرتهما 20 إلى 30 سنة، فتمثلان النسبة الأقل، ويُحتمل أن تواجه بعض الصعوبات في التكيف مع التحولات الجديدة نتيجة تمثلات قد تكون مبنية على ممارسات وأفكار راسخة، مما قد يُشكل نوعاً من التباين أو الرفض الضمني للفلسفات التربوية المستحدثة.

## 5. أدوات جمع البيانات وتحليلها:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة قائمة بذاتها وفيها يتمّ التجميع الفعلي للبيانات والمعلومات اللازمة للبحث بواسطة أداة جمع البيانات التي إختارها الباحث من بين الأدوات البحثية، فقد تتضمن تسجيل الملاحظات أو إجراء المقابلات أو جمعها بأداة الاستبيان أو الإستفتاء أو بالأساليب الإسقاطية، إضافة إلى البيانات والمعلومات التي تجمع من الوثائق والتقارير والدراسات السابقة أو غير ذلك، والتي تمّ جمعها سابقاً من أجل تحديد مشكلة الدراسة وبمسح الدراسات السابقة. (الواصل، 1999، ص59)

كما أن الباحث يجمع المعلومات أو البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة أو فحص فرضياتها بطريقة أو أكثر من طرق جمع المعلومات، كما قد يستخدم أداة أو أكثر من أدوات البحث، ضمن الطريقة الواحدة، ولذلك فإن على الباحث أن يقرر مسبقاً الطريقة المناسبة للغرض من البحث، ويختار أو يطور الأداة المناسبة للغرض. وبمناسبة الحديث عن الطرق والأدوات فقد لا يجد القارئ تمييز واضحاً بينها. فقد يرد أحياناً ذكر بعض الأدوات الشائعة الإستخدام مثلاً لإختبارات، والإستبيانات كطرق لجمع المعلومات، كما قد تصاغ فقرات الاستبيان على شكل سلم تقدير أو قائمة شطب، ويشار إلى الاستبيان بهذه الصيغ كأدوات ملاحظة. كذلك تعتمد تسمية الأدوات حسب مضمون الفقرات وما قد تحمله من شحنات نفسية تتطلب التعبير عن المشاعر وعندها تسمى مقاييس اتجاه، وقد تتطلب إبداء أري الفرد حول موضوع معين كما في إستطلاعات الرأي.

ومن الأسس البارزة المعتمدة في التصنيف أحياناً الدور الذي يقوم به الباحث في جمع المعلومات، فقد يصمم أداة يطلب فيها من الفرد في العينة أن يجيب عن الفقرات في غياب الباحث كما يحدث في التقارير الذاتية، كما قد يقوم بتسجيل لوسيلة المعلومات بنفسه أو من قبل ملاحظ مدرب بعد أن يحدد الأداة التي يجمع بواسطتها الملاحظات كالتصوير أو التسجيل الصوتي. وقد يقوم بتحليلها وتنظيمها بالطريقة المناسبة، أو بتسجيلها مباشرة حسب البرنامج الذي يعده للملاحظة، ولكن دون أن يوجه أسئلة مباشرة للفرد، فإذا تتطلب الموقف الحصول على إجابات مباشرة يوجهها الباحث أو مساعد وه فتسمى عندها بالمقابلة لتميزها عن الملاحظة. (عبيد، 2003، ص75)

5-1- تقنيات جمع البيانات: ومن أهم أدوات جمع البيانات التي وظفناها في دراستنا تمثلت في كل من الاستمارة والمقابلة.

الاستمارة: تعتبر الاستمارة إحدى الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات والمعلومات من مصادرها (سبعون، 2012، صفحة 183)، أو هي: "أداة أولية من أدوات جمع البيانات التي يحتاجها الباحث في إطار دراسته للظواهر الاجتماعية وتعتبر من أكثر الأدوات المعروفة والمستخدمة لدى الباحثين والعلوم الاجتماعية الأخرى للحصول على معلومات وبيانات عن الأفراد" (الزبياري، 2011، صفحة 143)، وتضم الاستمارة " ثلاثة أنواع من الأسئلة وهي السؤال المغلق والسؤال الاختياري أو المتعدد الاختيار والسؤال المفتوح (سبعون، 2012، صفحة 165).

وتعرف أيضا الاستمارة على أنها أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع محدد، عن طريق استمارة يجري تعبئتها من طرف المستجيب وتستخدم لجمع المعلومات حول رغبات المستجوبين، وكذلك الحقائق التي هم على علم بها، إضافة إلى أنه يقرب الباحث إلى المستجوبين. (غرايبي، 2002، صفحة 71).

وتخضع الاستمارة للتجريب والفحص للتحقق من صلاحيتها وموثوقيتها من حيث الصدق والثبات، ثم يتم جمعها بطريقة منظمة بعد الانتهاء من تطبيقها في الزمان والمكان، ثم تحول الإجابات إلى قيم كمية، وتحدد طريقة التصحيح والتفريغ قصد الحصول على درجات خام لمعالجتها إحصائيا في ضوء أهداف الدراسة الاستطلاعية، بحيث يتم فيها حساب ثبات الاستمارة وصدقها وتقنينها بالطرق الإحصائية المناسبة لذلك.

ويعرفها موريس أنجرس بأنها تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد، وتسمح باستجوابهم بطريقة موجهة، والقيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقات رياضية، والقيام بمقارنات رقمية. (انجرس، 2004، صفحة 204).

وقد اعتمدنا في إعداد الاستمارة على ما يلي:

- الاطلاع على الدراسات والأدبيات التي تتعلق بموضوع المقاربة بالكفاءات والتمثلات الاجتماعية.

- العودة إلى التناولات النظرية التي تضمنت موضوع التمثلات الاجتماعية والمقاربة بالكفاءات.
  - معايشة الواقع من حيث امتهاننا لمهنة التعليم من جهة وانتمائنا لسلك الإدارة التربوية من جهة أخرى.
  - مقترحات الأستاذة الدكتورة المشرفة على العمل "مساني فاطمة".
  - النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية.
- وعلى ضوء ذلك تكونت الاستمارة في صورتها الأولية من خمسة محاور مقسمة على النحو التالي:

- المحور الأول: البيانات الشخصية الذي يحتوي على 06 أسئلة.
  - المحور الثاني: التكوين والإعداد البيداغوجي ب: 27 سؤال.
  - المحور الثالث: الممارسة البيداغوجية ب: 10 أسئلة.
  - المحور الرابع: المقاربات السابقة بعدد خمسة 05 أسئلة.
  - المحور الخامس: التمثلات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات يتضمن 07 أسئلة.
- وبعد الانتهاء من إعداد الاستمارة في صورتها الأولية (قبل التحكيم) من خلال الخطوات السابقة الذكر ثم عرضها على مجموعة من الأساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص ومن تخصصات مختلفة في علم الاجتماع وعلوم التربية (إطلع على الملحق رقم 4)، حيث قاموا بإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى مناسبة الأسئلة والعبارات لكل محور وتمثيلها للمحاور المنتمية إليها. إضافة إلى وضوح اللغة وبساطتها للاستمارة ككل.
- وفي ضوء هذا تم حذف بعضها وإعادة صياغة بعضها والتعديل عليها وفق ما تقتضيه المفاهيم الإجرائية لوجود اتفاق حول عدم صلاحية الأسئلة بالشكل الأولي والتعديل على بدائل الإجابة.

تكونت الاستمارة في صورتها الأولية من 75 سؤال تنوعت بين الأسئلة المغلقة والمفتوحة ونصف مفتوحة وأسئلة الاختيار المتعدد (إطلع على الملحق رقم 1). لتصبح هذه

التقنية في شكلها النهائي مكونة من 57 سؤال وعبارة موزعة على خمسة (05) محاور (إطلع على الملحق رقم 3) والجدول أدناه يوضح الأسئلة المحذوفة بحسب كل محور.

الجدول رقم (10): يمثل الأسئلة والعبارات المحذوفة بحسب كل محور.

نسبة الاتفاق	رقم العبارة	محاور الاستمارة وعبارته
<b>المحور الأول: بيانات شخصية</b>		
%55.55	5	راقية شعبية ريفية
%88.88	6	ضعيف متوسط جيد
%66.66	8	عربية فرنسية إنجليزية
<b>المحور الثاني: التكوين والإعداد البيداغوجي</b>		
%77.77	10	لو أعطيت فرصة أخرى لاختيار مهنة ماذا ستختار؟ مهنة التعلم مهنة إدارية مهنة أخرى
%66.66	11	ظروف اجتماعية
		الأهل والأصدقاء
		أخرى
ما سبب اختيارك لمهنة التعليم؟		
%66.66	12	هل أنت راض عن هذه المهنة؟ راض غير راض - إذا كنت غير راض لماذا؟ .....
%77.77	14	ما هي الشعبة المتحصل عليها في الشهادة: علوم إنسانية علوم دقيقة
%88.88	23	هل التكوين التحضيري الذي تلقته كان حضورى؟ افتراضي مستمر آخر
%66.66	35	هل تشارك في العملية التأطيرية للندوات؟ نعم لا أحيانا - إذا كان نعم ما نوعها؟ .....
<b>المحور الثالث: الممارسة البيداغوجية</b>		
%77.77	52	هل تحمل المقاربة بالكفاءات قيم اجتماعية؟ نعم لا - إذا كان نعم ما نوعها؟ .....
%77.77	53	هل القيم الاجتماعية التي تحملها المقاربة بالكفاءات تتلاءم مع قيم المجتمع الجزائري؟ نعم لا
%66.66	54	من خلال تكوينك الاجتماعي هل تقبلت الأفكار والتوجهات التي تعمل المقاربة بالكفاءات على تكريسها؟ نعم لا
%88.88	55	هل تتعامل بموضوعية في تقويمك لكفاءات التلاميذ؟ نعم لا - إذا كان نعم كيف ذلك؟ .....
<b>المحور الرابع: التدريس بالمقاربة بالأهداف في تشكيل تمثلات اجتماعية</b>		
%88.88	59	ما هي طرائق التدريس وفق التدريس بالمقاربة بالأهداف؟ .....

يتضح من الجدول أعلاه أن نسب اتفاق المحكمين على حذف وعدم صلاحية الأسئلة والعبارات المبيّنة في الجدول حيث نلاحظ أن نسب الاتفاق فاقت نسبة 55 % وبناء عليه تم استبعاد هذه الأسئلة والعبارات من الاستبيان وأنها لا تقيس المراد.

الجدول رقم (11): يوضح الأسئلة- والعبارات التي تم تعديلها بحسب كل محور.

المحور الأول: بيانات شخصية		
السؤال أو العبارة قبل التعديل	رقمها قبل التعديل	السؤال أو العبارة بعد التعديل
السن: أقل من 30 / من 30 سنة إلى 40 سنة من 40 سنة إلى 50 سنة / 50 سنة فما فوق	2	السن: ..... سنة
نوع السكن: مسكن خاص مسكن عائلي مسكن وظيفي مسكن إيجاري	4	نوع السكن: فيلا عمارة منزل تقليدي بيت قصديري حالة أخرى
المؤهل العلمي (الشهادة المحصل عليها) أستاذ تعليم ابتدائي ليسانس مستر دكتوراه	7	الشهادة المتحصل عليها: الشهادة الابتدائية شهادة المتوسط ثانوي شهادة البكالوريا شهادة جامعية ليسانس ماستر دكتوراه أخرى
الخبرة المهنية (الأقدمية في العمل): أقل من 10 سنوات / من 10 إلى 20 سنة من 20 سنة إلى 30 سنة / 30 سنة فما فوق	9	الأقدمية في مهنة التعليم: ..... سنة
المحور الثاني: التكوين والإعداد البيداغوجي		
السؤال أو العبارة بعد التعديل	رقمها قبل التعديل	السؤال أو العبارة قبل التعديل
ما شعبة البكالوريا التي تحصلت عليها؟ علوم / آداب / تسيير واقتصاد	13	ما هي الشعبة التي تحصلت فيها على البكالوريا: علمي أدبي تخصص آخر
هل قمت بإعداد بحوث أثناء تكوينك الجامعي حول موضوع المقاربة بالكفاءات؟	19	هل شاركت في بحوث في تكوينك الجامعي تتعلق بالمقاربة بالكفاءات؟ - إذا كان نعم، ما هو عنوان البحث؟ .....
هل كان لك حضور في الندوات والملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات؟	20	هل حضرت في الندوات والملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات؟
يبقى الشطر الأول من السؤال كما هو. نوع المداخلة: مداخلة شفوية كتابية ملصق علمي	21	هل لك مداخلات في الملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات؟ - إذا كان نعم ما هو نوع مداخلتك؟ شفوية كتابية أخرى

هل كان حضورك لهذه الندوات مستمرا؟ نعم لا أحيانا	29	ما هو مستوى حضورك لهذه الندوات؟ دائما / غالبا / أحيانا / أبدا
هل تقوم المدير بزيارات تكوينية؟	32	هل يقوم المدير بتقييم مخرجات العمليات التكوينية ونتائجها؟
هل تجري بحوث حول المقاربة بالكفاءات؟ - إذا كان نعم ما هو نوعها؟ .....	36	هل تهتم بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات؟ نعم لا أحيانا
هل تسمح الجهات الوصية للأساتذة باستكمال مساهم الدراسات (دراسات عليا) وفق إستراتيجية لا تشكل لهم ضغط يؤثر على أدائهم الوظيفي؟	40	هل تسمح لك الجهات الوصية باستكمال مسارك الدراسي (دراسات عليا) بما لا يعيق أدائك المهني؟
<b>المحور الثالث: الممارسة البيداغوجية</b>		
السؤال أو العبارة قبل التعديل	رقمها قبل التعديل	السؤال أو العبارة بعد التعديل
هل عدد التلاميذ في قسمك يساعد على تنفيذ المنهاج؟ يساعد لا يساعد	42	هل يتعارض عدد التلاميذ في القسم مع تنفيذ المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات؟ يتعارض لا يتعارض إلى حد ما
هل لديك مكتبة في البيت؟	43	هل امتلاكك مكتبة خاصة في البيت يساهم في تسهيل ممارستك البيداغوجية؟
هل تملك حاسوبا في المنزل؟ - إذا كان نعم هل هو مربوط بالإنترنت؟ .....	44	هل امتلاك حاسوب خاص يساعدك في ممارستك البيداغوجية؟
هل طرق تدريس البيداغوجية بالكفاءات واضحة/ غير واضحة	45	هل تتميز طرق التدريس البيداغوجية بالكفاءات بالوضوح؟ واضحة / غير واضحة / إلى حد ما
<b>المحور الرابع: التدريس المقاربة بالأهداف في تشكيل تمثلات اجتماعية</b>		
السؤال أو العبارة قبل التعديل	رقمها قبل التعديل	السؤال أو العبارة بعد التعديل
هل تأديتك للمقاربة بالأهداف كانت ك: أستاذ تلميذ	56	هل تعاملت بالمقاربة بالأهداف ك: أستاذ تلميذ
<b>المحور الخامس: التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات</b>		
السؤال أو العبارة قبل التعديل	رقمها قبل التعديل	السؤال أو العبارة بعد التعديل
كيف ترى المحتويات في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟ هادفة غير هادفة	63	ما تصورك اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟ هادف غير هادف

هل يساعد التقييم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين؟ نعم لا إلى حد ما	68	هل يساعد التقييم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين؟ نعم لا
هل ترى بأن عمليات التقييم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات كافية؟ نعم لا إلى حد ما	69	هل ترى بأن عمليات التقييم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات كافية؟ نعم لا - إذا كانت الإجابة بـ: "لا" لماذا؟ .....

من خلال الجدول أعلاه تم اعتماد ملاحظات المحكمين وأرائهم التي توافقت بنسبة تفوق 60% في تعديل الأسئلة والعبارات وتأكيد مدى صلاحيتها لقياس ما أعدت من أجله. **الصدق:** وهو صدق المحكمين، حيث تم عرض إستمارة جمع البيانات على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي التخصص وتمثل عددهم 09، ومن تخصصات مختلفة في علم الاجتماع وعلوم التربية (إطلع على الملحق 4).

**الثبات:** أجرينا اختبار للتأكد من ثبات الاستمارة بتطبيقه على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي ترى أنها تعالج أكبر قدر ممكن من الخطأ الذي تقع فيه أثناء التطبيق، والمتمثلة في الاتساق الداخلي عن طريق ألفا كرومباخ.

**الجدول رقم (12):** يبين معامل ثبات الاستبيان.

المحور	عدد الأسئلة والعبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
محور التكوين والإعداد البيداغوجي	27	0.68
محور الممارسة البيداغوجية	10	0.64
محور المقاربات السابقة	05	0.56
محور التمثلات الاجتماعية للمقارنة بالكفاءات	07	0.66
درجة الثبات الكلية للاستبيان:		0.62

بناء على نتائج الجدول نجد أن قيم معامل "ألفا كرونباخ" لكل محور تراوحت بين (0.56) و(0.68) وللاستبيان ككل (0.62)، وهذا ما يدل على ثبات الاستبيان بدرجة عالية، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية لتمتعه بالخصائص السيكومترية المطلوبة والتي تؤهله لذلك.

وقد تم توزيع 400 استمارة على المبحوثين، ولكن استرجعنا 300 استمارة، وهذا نتيجة:

- عدم صلاحية البعض من الاستثمارات.
- البعض الآخر لم يتم استرجاعها.
- تلف بعض الاستثمارات.
- استثمارات غير مكتملة الإجابة.
- عدم وجود الجدية لدى بعض المبحوثين.

-المقابلة: هي أداة يستخدمها الباحثون في دراساتهم البحثية بهدف التوصل إلى معلومات مفصلة وعميقة عن الظاهرة التي يدرسونها، وذلك من خلال توجيه مجموعة من الأسئلة للمشاركين بعد أخذ موافقتهم على المشاركة في البحث، يعرفها موريس أنجرس بأنها تقنية مباشرة للتقصي العلمي إزاء الأفراد الذين تم سحبهم بطريقة منعزلة، غير أنها تستعمل في بعض الحالات إزاء المجموعات من أجل إستجوابهم بطريقة نصف موجهة والقيام بسحب عينة كيفية بهدف التعرف بعمق على المستجوبين.(انجرس، 2004، صفحة 197). وتتميز بالتفاعل الاجتماعي، إذ ينتبه فيها الباحث لكل تحركات المبحوث وردود أفعاله، إضافة إلى أنها تمنح للمشاركين في البحث مساحة أكبر للتعبير عن كل ما يجول بخاطرهم عند توجيه الأسئلة لهم، وتمنح للباحث فرصة لملاحظة إيماءات المبحوثين وإدراك مشاعرهم وعواطفهم المتعلقة بالموضوع الذي يتم طرحه، كما تتيح الفرصة للمبحوثين الإدلاء بوجهات نظرهم حول الموضوع المطروح للنقاش أو التحدث عن تجاربهم وخبراتهم في مجال معين، وتزيد من نسبة مصداقية المعلومات لأنها تدعم الثقة بين الباحثين والمبحوثين، مما يحثهم على الإجابة بصدق وصراحة عن معظم الأسئلة التي توجه إليهم.

كما لديها عدة طرق يمكن من خلالها إتمام عملية المقابلة كالمقابلة وجها لوجه والمقابلة عبر الهاتف والمقابلة عبر الأنترنت لجمع معلومات مفصلة من الأشخاص حول قضايا متعددة، كوجهات النظر والمعتقدات والاتجاهات وغيرها، والتي تتم عبر ثلاثة أنواع من المقابلة التي يتم إجراؤها للإجابة عن أسئلة البحث العلمي، وهي المقابلة غير المنظمة كأن يقوم الباحث بإجراء مقابلات بحثه دون إعداد دليل مسبق للأسئلة التي يريد طرحها، حيث يمنح هذا النوع من المقابلات حرية كبيرة للمشاركين في البحث، والمقابلة شبه المنظمة، وهي أكثر تنظيماً

وأكثر مرونة من المقابلات المنظمة، وتتميز بكونها تجمع بين الدقة والمرونة والعمق في المعلومات والمقابلة المنظمة التي يحدد فيها الباحث مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى التوصل إلى إجابات معيارية لأسئلة تكون مغلقة في الغالب.

فالمقابلة كأداة من أدوات البحث العلمي ليست مجرد مقابلة عرضية تتم بصورة عفوية، بل هي علمية في منهجها وأدائها بكل ما تحمل الكلمة من معنى، فهي علاقة دينامية وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر (ملحم، 2005، صفحة 97)، وهي محادثة موجهة بين الباحث والشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين، يسعى الباحث للتعرف عليه من أجل تحقيق أهداف الدراسة، ووسيلة شفوية يتم خلالها سؤال فرد أو خبير عن معلومات لا تتوفر عادة في الكتب أو المصادر الأخرى. (إحسان، 1994، صفحة 117).

وهناك بيانات ومعلومات لا يمكن الحصول عليها إلاً بمقابلة الباحث للمبحوث وجهاً لوجه، ففي مناسبات متعدّدة يدرك الباحث ضرورة رؤية وسماع صوت وكلمات الأشخاص موضوع البحث، حيث يجب أن يكون للمقابلة هدف محدّدًا، فلهذا تقع على الباحث الذي يجري المقابلة ثلاث واجبات رئيسية:

- أن يخبرَ المستجيبَ عن طبيعة البحث.
- أن يحفّرَ المستجيبَ على التعاون معه.
- أن يحدّدَ طبيعة البيانات والمعلومات المطلوبة والتي يرغب فيها.

لقد تم توظيف المقابلة في دراستنا هذه من خلال دليل المقابلة الذي احتوى على خمسة أسئلة مفتوحة (أنظر إلى الملحق رقم 5)، وهي تقنية يطرح من خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة مدروسة ومدققة وهادفة من أجل خدمة موضوع البحث على مجموعة مختارة من عينة البحث، وهي شكل من الاتصال المميز في المجتمع الحديث. وتعد المقابلة محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو مع أفراد بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو الاستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج. ولقد كانت هذه التقنية ثانوية فقط تدعيمية في دراستنا هذه.

**5-2- تقنيات تحليل البيانات:** لقد اعتمدنا في تحليلنا للبيانات على الأساليب والمقاييس الإحصائية منها:

- التكرارات والنسب المئوية.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

إن المتوسط الحسابي يعد أحد المفاهيم الإحصائية، وهو المقياس الأكثر استخداماً، حيث يُستخدم مع مختلف أنواع البيانات ويساوي مجموع كافة القيم في مجموعة ما من البيانات مقسوماً على عددها الكلي، ويُمثل مجموع القيم في عينة ما مقسوماً على عددها، ويُطلق عليه عادة اسم المتوسط الحسابي نظراً لكونه يصف متوسط مجموعة من البيانات. ويُستخدم الوسط الحسابي في العديد من المجالات ليعين أصحاب الأعمال والشركات في العديد من العمليات الحسابية الهامة، ويمتاز بكونه أحد مقاييس النزعة المركزية الأكثر سهولة في فهمه وتطبيقه، إضافة لامتلاكه صيغة رياضية محددة، إلا أن له عيوباً متعددة كتأثره بالقيم المتطرفة في مجموعة البيانات. ففي دراستنا هذه تم الاستعانة بمقاييس النزعة المركزية منها المتوسط الحسابي. وأيضاً تمت معالجة البيانات ببرنامج الحزمة الإحصائية SPSS.

أما مقاييس النزعة المركزية فقد استخدمنا الانحراف المعياري الذي هو مفهوم أساسي في الإحصاء، حيث يقدم مقياساً لمقدار التباين أو التشتت لمجموعة من القيم، فهو أداة حاسمة للباحثين والمحللين في مختلف المجالات من التمويل إلى العلوم الاجتماعية، لأنها توفر رؤى حول موثوقية بياناتهم وتنوعها. فالانحراف المعياري يمتلك ما يميزه لما يحتويه من دقة عالية جداً في النتائج. إذ من السهل أن تخرج من خلاله القيم بسهولة، حيث يأخذ كافة القيم الموجودة ولا يعتمد على قيمتين فقط، كما لا يتأثر بأي تغير يحدث على العينة، لذا يمكن استخدام الانحراف المعياري لتحليل مجموعة واسعة من مجموعات البيانات، بما في ذلك بيانات مثل الدخل أو العمر أو مستوى التعليم. كما أنه يعتمد على افتراض أن البيانات يتم توزيعها عادة، لذا فإن فهم الانحراف المعياري ضرورياً لأي شخص يعمل مع مجموعات بيانات كبيرة في التمويل أو العلوم أو العلوم الاجتماعية من خلال حساب وتحليل الانحراف المعياري لمجموعة البيانات، ويمكن للباحثين الحصول على فهم أعمق للأنماط والاتجاهات الأساسية.

فالانحراف المعياري مهم أيضاً لاختبار الفرضيات وعند اختبار الفرضية، كما يوفر

مقياساً لتباين البيانات، ويستخدم في اختبار الفرضيات وفواصل الثقة ومراقبة الجودة، ومن

خلال فهم الانحراف المعياري يمكننا اتخاذ قرارات أفضل وتحسين جودة تحليلاتنا.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج

الدراسة

## تمهيد

إن الدراسة الميدانية وما تستوجبه من تدقيق وتمحيص ومراجعة بمختلف أنماطها ما هي إلا دليل على أهميتها للوصول لحقائق ودعائم لهذه الدراسة للوقوف على أهم التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي. ولقد تطرقنا في هذه الدراسة الميدانية لمعالجة وتحليل أهم الإحصائيات التي تحصلنا عليها وفق منظور سوسيلوجي للتعرف على أهم العوامل المؤثرة في تمثيلات الأساتذة نحو المقاربة بالكفاءات من تكوين وإعداد بيداغوجي وممارسة بيداغوجية وتأثرهم بمختلف المقاربات السابقة التي أثرت بطريقة أو بأخرى في فلسفة الأساتذة من خلال التدريس بها أو من استذكارها في مختلف المراحل التدريسية التي عايشوها، مما أدى بفئة كبيرة من الأساتذة للمقارنة بين هذه المقاربة الحديثة وباقي المقاربات التقليدية السابقة.

كما حاولنا التعرف على أهم مراحل التكوين والإعداد البيداغوجي ومشابها من نقائص وفي مراحل التكوين أو مضامينه، مما أدى إلى ضعف في فهم هذه المقاربة وكذلك عندما ستدرك هذه النقائص بساعات تكوين إضافية، ونحن نمارس هذه المقاربة نحو عقدين من الزمن.

أمّا من ناحية الممارسة البيداغوجية فنشهد الكثير من الجدل حول مكونات المنهاج ومختلف مراحل التقويم وما تشهده المدرسة الجزائرية من إصلاحات تربوية، لكنها تسير ببطء كبير مقارنة بتحديات الألفية الثالثة وما تستدعيه من إعادة نظر في هيكلية هذه الإصلاحات الهامة والضرورية لكي نصل لجيل متفاعل مع عصرة التعليم ومواكبة المعارف المتسارعة من خلال استخدام أهم الوسائل التعليمية المتاحة في أهم المنظومات التعليمية المتطورة وفق مقومات المجتمع الجزائري وخصوصيته وعدم المساس بالأسس الحضارية والإنسانية والإسلامية لمجتمعنا.

**1- التكوين والإعداد البيداغوجي وعلاقته بتمثلات الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات :**

يشهد العالم اليوم تغيرات جذرية في الأنظمة التعليمية بفعل التوجهات الحديثة التي تهدف إلى تطوير التعليم ليصبح أكثر فعالية وملاءمة للتحديات المعاصرة. وفي هذا السياق تبنت الجزائر منهجية المقاربة بالكفاءات كأحد المحاور الرئيسية لإصلاح منظومتها التربوية. فهذه المقاربة تركز على تطوير المهارات العملية، التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات بدلاً من الاقتصار على الحفظ والاستظهار. ومع ذلك، فإن تطبيق هذه الفلسفة التعليمية يواجه تحديات كبيرة، تتعلق بالتفاعل بين السياسات التربوية المقررة والبنية الاجتماعية والثقافية التي تنظم عمل الفاعلين التربويين خاصة الأساتذة.

إن نجاح أي إصلاح تربوي يعتمد بشكل أساسي على الفاعلين في الميدان، ولاسيما المعلمين الذين يمثلون العمود الفقري لأي عملية تعليمية. لذلك، فإن فهم التمثلات الاجتماعية للأساتذة حول المقاربة بالكفاءات يعد محوراً جوهرياً في تحقيق التغيير المنشود. فالتمثلات الاجتماعية تعكس نظرة الأفراد والجماعات اتجاه ظواهر معينة، وهي نتاج للتفاعل بين الخلفيات الثقافية والتجار بالمهنة والمعايير الاجتماعية. لذا فإن دراسة هذه التمثلات تساعد في تسليط الضوء على العقبات المحتملة، وفي تحديد الأدوات والآليات اللازمة لتعزيز اندماج المعلمين في عملية الإصلاح.

تتناول هذه الدراسة العلاقة بين التكوين والإعداد البيداغوجي وتمثلات الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات. فمن المعروف أن التكوين الجيد يلعب دوراً رئيسياً في تعزيز فهم المعلمين للمفاهيم الجديدة، مما ينعكس إيجابياً على تطبيقهم لهذه المفاهيم في الميدان. ومع ذلك، تشير التجارب الميدانية إلى وجود تباين كبير في جودة وكفاية التكوين بين المؤسسات، مما يخلق فجوات معرفية وسلوكية تؤثر على الأداء التعليمي.

تركز الدراسة أيضاً على الأدوار المؤسسية التي تلعبها الندوات التربوية والملتقيات الأكاديمية في دعم الأساتذة، ودور المفتشين التربويين في توجيههم وتعزيز التزامهم بتطبيق المقاربة بالكفاءات. بالإضافة إلى ذلك، تستعرض الدراسة كيفية تأثير عوامل مثل شعبة البكالوريا، نوع التكوين الجامعي (الكلاسيكي أو LMD)، ومستوى الحضور في الدورات التكوينية على تمثلات الأساتذة وسلوكياتهم.

من منظور سوسيولوجي، تسلط الدراسة الضوء على التأثير المتبادل بين الهياكل المؤسسية والفردية، وبين القيم التربوية والإصلاحات المطبقة. كما تسعى لفهم كيف تؤثر السياسات التربوية على إعادة تشكيل الثقافة المهنية للمعلمين، مع التركيز على دورهم كوسطاء بين فلسفة الإصلاح والممارسة الفعلية. وتعكس الدراسة أيضًا ديناميكيات القوة داخل النظام التربوي، حيث تتنافس أساليب التدريس التقليدية والمقاربات الجديدة على صياغة ممارسات التدريس المستقبلية.

علاوة على ذلك، تتناول الدراسة كيفية تكامل المكونات النظرية والعملية في التكوين التحضيري للمعلمين، ودورها في تزويدهم بالمهارات اللازمة للتعامل مع تحديات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. كما تناقش أهمية إشراك الأساتذة في عملية تصميم وتنفيذ البرامج التكوينية لتعزيز التفاعل الاجتماعي والمشاركة الفعالة، وهو ما ينسجم مع التوجهات الحديثة في علم الاجتماع التربوية.

باختصار، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم فهم شامل للديناميكيات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في تمثلات الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات، واقتراح حلول عملية لتعزيز فعالية الإصلاحات التربوية. وتطمح الدراسة الحالية إلى أن تكون مرجعًا لصناع القرار التربوي لتطوير سياسات تدعم التفاعل الإيجابي بين مكونات النظام التربوي، بما يحقق التكامل بين النظرية والتطبيق، ويعزز من جودة التعليم في الجزائر.

وعليه نحاول من خلال هذا العنصر عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى التي مفادها: "التكوين والإعداد البيداغوجي يساهم في تشكيل تمثلات اجتماعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات." وذلك من خلال سلسلة الجداول الإحصائية التالية:

الجدول رقم (13) يبين توزيع أفراد العينة حول شعبة البكالوريا.

شعبة البكالوريا	التكرار	النسبة %
علوم	121	40.33%
آداب	119	39.66%
تسيير واقتصاد	60	20%
المجموع $\Sigma$	300	100%

يتضح من الجدول أن نسبة 40.33% تحوز على شهادة البكالوريا شعبة علوم وهي فئة حسب التجارب الميدانية تتصف بالانضباط والدقة، لها مرونة في تلقي وتبني مختلف الأفكار التي تتلقاها وقادرة على التنفيذ والتطبيق، إضافة إلى نسبة مقاربة ب 39.66% تحوز شهادة البكالوريا شعبة آداب، وهي فئة أخرى تمتلك الانفتاح والمرونة على مختلف الأفكار التربوية والفلسفية الجديدة وقادرة على مناقشتها وتبنيها، وهذا التباين والاختلاف الذي قد يبدو من خلال الشهادتين يؤدي إلى إثراء ومناقشة المنظومة بكل أفكارها الإصلاحية الجديدة، كما يؤدي إلى وجود تنوع فكري وثقافي يثري الإصلاحات الجديدة. فقد أثبتت التجارب الميدانية أن هذه الفئات ونتيجة لكثرة التكوينات وتعددتها أنتجت بعض الأفكار التربوية التي أدت إلى محاولة تقويم وإصلاح التغييرات المسطرة، وتحيين وتحديد بعض الأهداف التي كانت مرجوة. كما يتضح من خلال الجدول أن نسبة 20% من المبحوثين يحوزون على شهادة بكالوريا شعبة تسيير واقتصاد التي بدورها تحيلنا إلى محاولة الدولة الاستفادة من جميع الشهادات التي قد يراها البعض نقطة ضعف في العمل التربوي. إذ أن محمولات بعض الفئات لا تتواءم مع أهداف الإصلاحات التربوية، ودعت إلى تكثيف التوظيف إلى صالح طلبة المدارس العليا الذين استفادوا من تكوين متخصص في المجال بدلا من الاستفادة ممن لم يتلقوا أي تكوين، وذلك لكي تكون عملية الإصلاح سهلة ومنضبطة.

**الجدول رقم (14): يبين تأثير شعبة البكالوريا على تصورات الأساتذة اتجاه المحتوى**

**التعليمي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات**

المجموع $\Sigma$	غير هادف	هادف	تصورات الأساتذة اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات شعبة البكالوريا
121	67	54	علوم
%100	%55.38	% 44.62	
119	81	38	آداب
%100	%68.08	%31.93	
60	34	26	تسيير واقتصاد
%100	%56.66	%43.34	
300	182	118	المجموع $\Sigma$
%100	% 60.67	%39.33	

من خلال معطيات الجدول رقم 14 نرى أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو الأساتذة الذين كانت تصوراتهم حول المحتوى التعليمي في ظل المقاربة بالكفاءات غير هادف وهذا بنسبة 60,67% مقابل نسبة 39,33% من المبحوثين الذين يرون بأن المحتوى التعليمي في ظل المقاربة بالكفاءات هادف.

وبإدخال المتغير المستقل على المتغير التابع تبين أن أغلبية الأساتذة الذين صرحوا بأن المستوى التعليمي في ظل المقاربة بالكفاءات هو غير هادف من شعبة الآداب 68,08% مقابل 31,93% من نفس شعبة البكالوريا يرون بأن المحتوى التعليمي هادف.

في حين نجد 56,66% من المبحوثين من شعبة تسيير واقتصاد صرحوا بأن المستوى التعليمي في ظل المقاربة بالكفاءات غير هادف، في مقابل نسبة 43,34% من المبحوثين من نفس شعبة البكالوريا بالنسبة لهم المحتوى التعليمي هادف.

أما بالنسبة للمبحوثين الذين يرون بأن المحتوى التعليمي غير هادف من شعبة العلوم قدرت نسبتهم بـ 55,38% مقابل نسبة 44,62% من الأساتذة من شعبة العلوم يرون بأن المحتوى التعليمي هادف.

على الصعيد السوسولوجي، تكشف هذه النتائج عن تأثيرات الهيكل الاجتماعي والتعليمي في بناء التصورات الفردية اتجاه المناهج. كما أن الهيمنة الاجتماعية لبعض الأنماط التعليمية التقليدية، وخاصة في الشعب الأدبية، تبرز كتحدٍ أمام تحول المنظومة التربوية نحو نموذج يرتكز على تطوير الكفاءات بدلاً من تلقين المعارف. يعكس ذلك، من منظور نظرية التفاعل الرمزي تحديات في إعادة صياغة رمزية التعليم، بحيث تصبح الكفاءات مرادفاً للفعالية التعليمية بدلاً من الغموض. بالمحصلة، تبرز أهمية إعادة تصميم المحتوى التعليمي ليتلاءم مع التباينات البنوية والثقافية لكل شعبة، مع التركيز على تأهيل المعلمين لتعزيز فهم الطلبة ودمجهم في نموذج تعليمي يتطلب مشاركة معرفية أعمق وفهماً وظيفياً يعكس طبيعة المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (15): يبين توزيع أفراد العينة حول نوع الدراسة في الجامعة

النسبة %	التكرار	نوع الدراسة في الجامعة
58.33%	175	نظام كلاسيكي
41.66%	125	نظام LMD
100 %	300	المجموع $\Sigma$

يتضح من الجدول أن نسبة 58.33 % تنتمي في تكوينها إلى النظام الكلاسيكي الذي وصف مؤخرا بأنه نظام ناجح أقل ما يقال عنه أن خريجه يتحصلون على مجموعة من المعارف المتنوعة التي تكسبهم قدرة على الإحاطة والاستيعاب الذي يؤهلهم لمناقشة وغرلة الأفكار الواردة، كما يمتازون بالتحكم باللغة والثقافة في حدها الأدنى، وهي فئة تختلف من حيث التكوين والمضمون من فئة نظام LMD التي وصفت من طرف الكثير من المتخصصين في المجال التربوي بأنها فئة خضعت إلى تكوين مستعجل، لم يراع خصوصيات المجتمع الجزائري، ولا المعايير المطبقة في الدول الغربية التي إستجلب منه هذه الحيثية. في نظرنا قد تؤدي دورا هاما في وجود العراقيل المتعددة من حيث المضمون، إذ أن نقص التكوين المتخصص وقلة المعرفة تؤثر في مساحة الاستيعاب والإحاطة لمرامي الإصلاحات التربوية المنشودة، وتشكل صعوبة للأساتذة المبحوثين من تبني مختلف الأفكار التربوية المتوخاة، مما يجعل عملية التحكم في هذه العملية بعيد المنال، والحكم على القيم والتمثلات مستعصي عليها لأنها تفتقد إلى تكوين قاعدي ضروري في بناء أي فلسفة تربوية جديدة، مما يجعلنا أمام مخرجات متباينة في مجال واحد يؤدي أحيانا إلى التصادم في الرؤى والأحكام، ومنه حرصنا كل الحرص على محاولة توضيح أسئلتنا وشرحها وتكرار ذلك مرات أحيانا من أجل الحصول على إجابات مقنعة لحد ما.

الجدول رقم (16): يبين توزيع أفراد العينة حول طبيعة المؤسسة الجامعية المكونة

النسبة %	التكرار	طبيعة المؤسسة الجامعية المكونة
14.33%	43	المعهد التكنولوجي
26.66%	80	مدرسة عليا
59%	177	الجامعة
100 %	300	المجموع $\Sigma$

يتضح من الجدول أن أعلى نسبة كانت 59% وهي فئة المتخرجين من الجامعات الجزائرية دون تكوين متخصص في المجال التربوي، وهي نسبة كبيرة جدا مراعاة بما ينشده النظام التربوي في الجزائر الذي يريد استكمال مشروعه التربوي الرامي إلى تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات، هذه الفئة تحتاج إلى تكوين مستعجل مختصر أثناء العمل بمجهودات مادية وعملية كان يمكن تفاديها لو اعتمدت الدولة على خريجي المدارس العليا للتربية الذين يمثلون نسبة 26.66% فقط من مجموع الأساتذة، باعتبار ما نسبته 14.33% من الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية فئة في طريق الزوال، هذه الفئة تستفيد من تكوين طويل يصل إلى 5 سنوات في المدارس العليا تتلقى خلاله جميع المواد المهيئة للأستاذ للقيام بواجبه التربوي على أكمل وجه، وهي مواد متنوعة في النفس والتربية والاجتماع واللغة بعلومها، تسهل له عملية الاستيعاب، لكن الإصلاحات والمناهج المراد تطبيقها في العمل التربوي، يرى مجموعة من المتخصصين في المجال التربوي أن هذا التوظيف المباشر لخريجي الجامعات العادية يعمل بشكل عكسي في تقويض الأهداف المسطرة، ويؤدي إلى تبطؤ عملية التنفيذ لمجمل البرامج والمناهج، إذ يحتاج الأستاذ نفسه إلى تكوين وشرح وتوضيح لمختلف التطبيقات النظرية والميدانية، إضافة إلى النقص الفادح من التمكن الجيد في مجالات اللغة وعلم النفس والبيداغوجيا، وهي الركائز التي تعتمد عليها عمليات التغييرات والإصلاحات التربوية الجديدة ومضامينها.

الجدول رقم (17): يبين تأثير طبيعة المؤسسة الجامعية المكونة في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات.

المجموع Σ	غير هادف	هادف	المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات طبيعة المؤسسة الجامعية المكونة
43 %100	29 %67.45	14 %32.55	المعهد التكنولوجي
80 %100	23 %28.75	57 %71.25	مدرسة عليا
177 %100	130 %73.45	47 %26.55	الجامعة
300 %100	182 % 60.67	118 % 39.33	Σ المجموع

بناءً على معطيات الجدول رقم (17)، يتضح أن الاتجاه العام للجدول يميل نحو الأساتذة الذين كانت تصوراتهم حول المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات "غير هادف"، وذلك بنسبة 60.67%، مقابل 39.33% فقط صرّحوا بأن المحتوى "هادف". وبإدخال المتغير المستقل المتمثل في طبيعة المؤسسة الجامعية المكوّنة على المتغير التابع المتمثل في تصورات الأساتذة نحو المحتوى التعليمي في ظل المقاربة بالكفاءات، تبين أن أغلب الأساتذة الذين صرّحوا بأن المحتوى التعليمي غير هادف هم من خريجي الجامعة بنسبة 73.45%، في مقابل 26.55% فقط من نفس الفئة يرون بأن المحتوى هادف. في حين نجد أن خريجي المعاهد التكنولوجية صرّح 67.45% منهم بأن المحتوى غير هادف، مقابل 32.55% فقط يرونه هادفاً، أما الأساتذة خريجو المدارس العليا، فقد أبدوا تصوراً إيجابياً، حيث بلغت نسبة من اعتبروا المحتوى غير هادف مقابل 28.75%، مقابل 71.25% اعتبروه هادفاً، تُظهر هذه النتائج وجود علاقة واضحة بين طبيعة التكوين الجامعي للأساتذة وتصوراتهم نحو المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

سوسيولوجياً، يعكس الجدول تأثير البيئة المؤسساتية على بناء التصورات الفردية والجماعية اتجاه المحتوى التعليمي. وترتبط هذه الفروقات بالاختلافات في الهياكل التنظيمية والمناهج الدراسية التي تعتمد عليها كل مؤسسة، حيث إن المدارس العليا تبدو أكثر قدرة على توفير التكوين النوعي المطلوب لتبني المقاربة بالكفاءات. ومن منظور نظرية النظام التعليمي، تعكس هذه النتائج التحديات البنوية التي تواجهها الجامعات والمعاهد في تحديث برامجها بما يتلاءم مع التوجهات الحديثة في التربية والتعليم.

بناءً على هذه المعطيات، يبدو أن هناك حاجة ماسة إلى مراجعة منهجيات التكوين في الجامعات والمعاهد التكنولوجية لضمان توفير بيئة تعليمية تدعم التصورات الإيجابية اتجاه المحتوى التعليمي، حيث يتطلب ذلك تعزيز التكامل بين النظري والتطبيقي، وتوفير التدريب العملي المستمر الذي يتماشى مع فلسفة المقاربة بالكفاءات، مما يساهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل تأثير.

الجدول رقم (18): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهلات العلمية في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

المجموع	غير هادف	هادف	تمثل المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات المؤهل العلمي
52	11	41	أستاذ تعليم ابتدائي
%100	%21.16	%78.84	
133	49	84	ليسانس
%100	%36.85	%63.15	
98	59	39	ماستر
%100	%60.21	%39.79	
17	06	11	دكتوراه
%100	%35.30	%64.70	
300	182	118	المجموع
%100	%60.67	%39.33	

من خلال معطيات الجدول رقم (18) تأثير المؤهل العلمي باعتباره المتغير المستقل في تصورات الأساتذة اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهي المتغير التابع. وتشير النتائج إلى أن النسبة الأكبر من المبحوثين ترى أن المحتوى التعليمي غير هادف، حيث بلغت %60.67، مقابل %39.33 اعتبروه هادفاً.

تصدر الأساتذة الحاصلون على شهادة الماستر نسبة التصورات السلبية، حيث اعتبر %60.21 منهم أن المحتوى غير هادف، في حين رأى %39.79 أنه هادف. يليهم الأساتذة الحاصلون على شهادة الليسانس، إذ بلغت نسبة الذين يرون أن المحتوى غير هادف %36.85، مقابل %63.15 اعتبروه هادفاً. أما الأساتذة الحاصلون على شهادة الدكتوراه، فقد بلغت نسبة التصورات السلبية لديهم %35.30، في حين اعتبر %64.70 أن المحتوى هادف. وأخيراً، جاءت نسبة التصورات السلبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في أدنى مستوياتها، حيث بلغت %21.16 فقط، مقابل نسبة مرتفعة بلغت %78.84 عبّروا فيها عن تصور إيجابي للمحتوى التعليمي.

تعكس هذه النتائج أن المؤهل العلمي له تأثير ملحوظ على تصورات الأساتذة حول المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، حيث تتزايد التصورات الإيجابية لدى الأساتذة ذوي المؤهلات الأقل، بينما تميل التصورات السلبية إلى الظهور بشكل أكبر لدى الأساتذة الحاصلين على مؤهلات أكاديمية أعلى.

وقد توصلنا إلى أن هناك تصورا عاما غير مرض حول وضوح المحتوى التعليمي في إطار المقاربة بالكفاءات، حيث معظم الأفراد يرون أن المحتوى يتطلب تحسينات حسب مؤهلاتهم العلمية التي تفرض تصورات نقدية بسبب توقعاتهم وجود مستويات أعمق وأدق تتماشى مع تطلعاتهم الأكاديمية والمهنية. ويظهر هذا في ارتفاع نسب عدم الرضا بين الحاصلين على الماستر، وتتناسب مع احتياجاتهم المعرفية والمهنية.

وهذا يحثنا إلى وجوب تطوير المحتوى التعليمي في إطار المقاربة بالكفاءات بشكل يراعي احتياجات ومستويات المؤهل العلمي، وتقديم مواد تعليمية متعمقة وتفصيلية بشكل يناسب قدراتهم التحليلية ويعزز تفاعلهم مع المحتوى نظرا لوجود نسبة معتبرة من الأفراد الذين يرون المحتوى غير هادف، كما ينبغي العمل على جعل المحتوى يلبي احتياجات كافة المتعلمين ويحقق الأهداف التعليمية، لأن هناك تباينا في التصورات حول وضوح المحتوى التعليمي مع ميل ذوي المستويات العليا إلى إظهار الحاجة إلى تحسينه.

كما يرى حملة المؤهلات العليا، مثل الماستر والدكتوراه، أن المحتوى الحالي يفتقر إلى بعض الوضوح أو التدرج المناسب، مما يعكس توجهاً نحو الحاجة إلى مناهج تعليمية أعمق وأكثر تفصيلاً تتناسب مع احتياجاتهم المعرفية وتدعم تطورهم المهني.

ونظراً لأن هناك اختلافاً في التصورات حسب المؤهل العلمي، يُوصى بتطوير المحتوى التعليمي في إطار المقاربة بالكفاءات بشكل يراعي احتياجات ومستويات المؤهل العلمي، بحيث يكون واضحاً وملائماً لجميع المراحل.

إن توفير محتوى متقدم للمؤهلات العليا يمكن تقديم من خلاله مواد تعليمية متعمقة وتفصيلية للأفراد ذوي المؤهلات المتقدمة، مثل الحاصلين على الماستر والدكتوراه، بحيث

تغطي الموضوعات بشكل يناسب قدراتهم التحليلية ويعزز من تفاعلهم مع المحتوى. وأيضاً التركيز على الوضوح والفعالية نظراً لوجود نسبة معتبرة من الأفراد الذين يرون المحتوى غير هادف، حيث ينبغي العمل على جعل المحتوى أكثر وضوحاً وشمولية بحيث يلبي احتياجات كافة المتعلمين ويحقق الأهداف التعليمية. الخلاصة يعكس هذا التحليل وجود تباين في التصورات حول كفاية المحتوى التعليمي وفقاً للمؤهل العلمي، مع ميل الأفراد ذوي المستويات العلمية العليا إلى النقد وإظهار الحاجة إلى تحسين المحتوى.

الجدول رقم (19): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقارنة بالكفاءات.

المجموع	غير هادف	هادف	المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقارنة بالخبرة المهنية بالكفاءات
92	53	39	أقل من 10 سنوات
%100	%57.60	%42.40	
120	52	68	من 10 إلى 20 سنة
%100	%43.34	%56.66	
61	32	29	من 20 سنة إلى 30 سنة
%100	%52.46	%47.54	
27	16	11	30 سنة فما فوق
%100	%59.26	%40.74	
300	182	118	المجموع
%100	%60.66	%39.34	

من خلال معطيات الجدول رقم (19)، الذي يبين تأثير الخبرة المهنية في تصورات الأساتذة اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقارنة بالكفاءات، يتضح أن أغلب أفراد العينة عبّروا عن تصور سلبي تجاه المحتوى التعليمي، حيث بلغت نسبة من وصفوه بـ"غير هادف" %60.66، مقابل %39.34 فقط اعتبروه "هادفاً".

وبإدخال المتغير المستقل على المتغير التابع فقد سجّل الأساتذة الذين يملكون خبرة مهنية تزيد عن 30 سنة أعلى نسبة من التصورات السلبية، حيث بلغت %59.26، في حين رأى

40.74% منهم أن المحتوى هادف. يليهم في ذلك الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن 10 سنوات، بنسبة 57.60% اعتبروا فيها المحتوى غير هادف، مقابل 42.40% وصفوه بالهادف. أما الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 20 إلى 30 سنة، فقد جاءت تصوراتهم أكثر توازناً، حيث عبّر 52.46% منهم عن تصور سلبي، مقابل 47.54% اعتبروا المحتوى هادفاً. في حين سجّلت أدنى نسبة من التصورات السلبية لدى الأساتذة ذوي الخبرة بين 10 إلى 20 سنة، حيث رأى 43.34% منهم أن المحتوى غير هادف، مقابل أغلبية بلغت 56.66% عبّروا عن تصور إيجابي تجاهه.

إن تعزيز المحتوى بتحديثات مستمرة للمربين ذوي الخبرات الطويلة، ينبغي أن يتماشى المحتوى مع متطلبات التعليم المتجددة ليعكس احتياجات الفئات ذات الخبرة الطويلة، حيث يمكن إدخال أدوات وأساليب تكميلية تساعد على توفير محتوى يلائم التغيرات في البيئة التعليمية ويلبي توقعات الأساتذة ذوي الخبرة العالية، وقد يكون من المفيد توفير محتوى تعليمي يتسم بالمرونة، بحيث يمكن تكييفه وفقاً لتجربة المتعلمين وحاجاتهم الفردية. وينبغي تصميم المحتوى، بحيث يسمح للمربين باستخدام إستراتيجيات مختلفة تلائم مستوى كفاءات المتعلمين وتساعدهم على تحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات.

كما يكشف هذا التحليل عن تباين في تصورات الأفراد حول كفاية المحتوى التعليمي وفق المقاربة بالكفاءات استناداً إلى سنوات الخبرة المهنية. ويعكس هذا التباين الحاجة إلى تطوير محتوى تعليمي يتسم بالمرونة والوضوح، بحيث يلبي توقعات الفئات المختلفة من حيث الخبرة ويحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

ومن خلال المقابلة التي تمت مع عينة من الأساتذة حول ماذا تعني لهم المقاربة بالكفاءات من خلال ممارستهم المهنية؟ فكانت اجاباتهم تتمحور حول ان عملية التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتبنى تنمية القيم الاجتماعية وإعطاء للفرد أولوية إنسانية للوصول به لتحقيق غاياته وأهدافه المنشودة واشباع حاجياته، وبناء فرد يتعايش وفق مبادئ ومعايير اجتماعية متعارف عليها. وأن المحتوى التعليمي في المقاربة بالكفاءات متكامل اذ كان الاعتماد

على مقاربات قديمة تجعل الأستاذ في حالة تناقض بين ما يناسبه او ما يناسب المتعلم كمحور أساسي لعملية التعلم، لأن محتواه التدريسي كان يخضع لدلالات اجتماعية وإنسانية لتحقيق تناسق قيمي لبناء أساسيات هذه المقاربة، فالمقاربة بالكفاءات تعتمد على المتعلم كعنصر أساسي لتحقيق غايات واهداف التربية الحديثة كعنصر نشط يبحث عن المعرفة، اما الأستاذ فهو موجه للمتعلم الأكثر حرية ومبادرة لبلورة اهداف وفق تدرج منتظم بسبب مواضيع مترابطة بدءا من وضعية الانطلاق واثارة انتباه المتعلم للوصول الى الكفاءة المستهدفة وتحقيق ملمح خروج نهائي.

ويعتمد التعليم وفق المقاربة بالكفاءات على وجود ترابط بين جميع المواد لتحقيق الأهداف من السهل الى الصعب وفق استراتيجيات تتبنى البعد الإنساني والحضاري وتعزيز الجانب الوجداني للفرد، لأن عملية التقويم في هذه الطريقة تساعد على تجاوز الصعوبات التعليمية، وذلك بسبب الاستعمال الأنسب والمنظم لعملية التقويم المستمر وفق آلياته المناسبة لتذليل اهم الصعوبات القبلية او المصاحبة او الختامية والتعرف على اهم النقصان الفردية او الجماعية، وتحديد اهم الأولويات لمساعدة المتعلمين على تجاوز الصعوبات وتشخيص الأسباب، وإيجاد الحلول المناسبة للوصول الى الكفاءة الختامية المرجوة من عمليات التقويم.

ويرجع ذلك لما توليه الوصاية من اهتمام بهذه العملية بحيث تستخدم كافة الوسائل التعليمية والمراقبة المستمرة لتحديد أهم الأولويات البيداغوجية لتحديد الملامح التقويمية وفق تقويمات أسبوعية وتقويمات شهرية وتقويمات فصلية وسنوية، وما تستدعيه من إجراءات قبلية وبعديّة لتشخيص أهم النقصان ومصاحبة أهم الميادين التي يجب العمل عليها.

الا أن بعض المبحوثين يرون أنه يلزم الوصاية ان تراجع بعض المقومات الأساسية لتطبيق هذه المقاربة التي تشهد نجاحا في مختلف الدول، ويجب التكثيف من عملية التكوين والمتابعة لتحقيق الغايات الفردية، وتكريس اهم القيم الاجتماعية التي تتبناها هذه المقاربة، حيث صرحت بان مستوى المتعلمين اقل من المتوسط في معظم الاوقات وهذا يرجع حسبهم الى ضعف التكوين للأستاذ، وعدم الامام باليات التقويم وكثافتها، والمحتوى التعليمي الكثيف

الذي يشنت انتباه المتعلم، ولا يعطي وقتاً للأستاذ لتوظيف كامل المعارف للوصول لغايات العملية التعليمية التعلمية.

لذلك استوجب إيجاد آليات وطرق جديدة لمحاولة اصلاح هذه الصعوبات، وتحسين ظروف تطبيقها وفق معايير علمية حديثة تساهم في بناء القدرات التعليمية للمتعلم، ومحاولة التخلص من اهم صعوباتها التي تتمثل في كثافة المحتوى التعليمي، وعدم توافق المجال الزمني مع التقويم، وتداخل التقويمات مع الفحوص، والتعداد الكبير للتلاميذ داخل الصفوف، وضيق الوقت لمراقبة جميع المتعلمين، وكذلك صعوبة العمل بالأفواج.

الجدول رقم (20): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهلات العلمية في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات.

المؤهل العلمي	المحتوى التدريسي المقاربة بالكفاءات	مناسبة	غير مناسبة	المجموع
أستاذ تعليم ابتدائي	39	75%	25%	52
ليسانس	38	28.57%	71.43%	133
ماستر	41	44.18%	58.16%	98
دكتوراه	09	52.94%	47.06%	17
المجموع	154	51.33%	48.67%	300

من خلال معطيات الجدول رقم (20)، الذي يوضح تأثير المؤهل العلمي وهو المتغير المستقل في تصورات الأساتذة اتجاه المحتوى التدريسي في ظل المقاربة بالكفاءات وهو المتغير التابع، يتبين أن غالبية المبحوثين يرون أن المحتوى مناسب، حيث بلغت نسبتهم 51.33%، في حين اعتبر 48.67% أن المحتوى غير مناسب.

أعلى نسبة من التصورات الإيجابية سُجلت لدى أساتذة التعليم الابتدائي، حيث اعتبر 75% منهم أن المحتوى مناسب، مقابل 25% فقط رأوا أنه غير مناسب. تليهم فئة الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه بنسبة 52.94% ممن رأوا أن المحتوى مناسب، في حين اعتبر 47.06% أنه غير مناسب.

أما الأساتذة الحاصلون على شهادة الماستر، فقد أبدى 44.18% منهم تصورات إيجابية، مقابل أغلبية بلغت 58.16% اعتبروا أن المحتوى غير مناسب. وجاءت أدنى نسبة من التصورات الإيجابية لدى الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس، حيث رأى فقط 28.57% أن المحتوى مناسب، في حين بلغت نسبة من اعتبروا المحتوى غير مناسب 71.43%  
تعكس هذه النتائج أن المؤهل العلمي له تأثير بارز على تصورات الأساتذة بشأن المحتوى التدريسي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث يميل الأساتذة ذوو المؤهلات الأدنى (أستاذ تعليم ابتدائي) إلى اعتبار المحتوى مناسباً بشكل أكبر، في حين تتزايد التصورات السلبية لدى الأساتذة الحاصلين على مؤهلات أكاديمية أعلى.

وقد توصلنا حسب النتائج إلى أنه كلما زاد المستوى ازداد توقع الأفراد اتجاه محتوى المقاربة بالكفاءات، إذ يميل ذوو المؤهلات العليا إلى توقع الشمولية والدقة التي تتناسب مع متطلباتهم الأكاديمية والتكيف مع البيئة التعليمية والتوجهات المهنية، مما يدفعنا إلى وجوب تصميم محتوى تعليمي يتناسب مع الفروق بين المراحل التعليمية المختلفة، وينبغي التركيز على إدخال مكونات تطبيقية تتماشى مع متطلبات سوق العمل واحتياجات البحث العلمي، وتوفير برامج دعم تساعد المعلمين والطلاب على فهم محتوى المقاربة بالكفاءات بشكل أعمق. كما يُوصى بتصميم محتوى تعليمي يتناسب مع الفروق بين المراحل التعليمية المختلفة، بحيث يلبي احتياجات الفئات المتقدمة من المتعلمين مثل الحاصلين على الماستر والدكتوراه، مما يجعل المحتوى أكثر شمولاً وتعقيداً لتلك الفئات.

وينبغي التركيز على إدخال مكونات تطبيقية وعملية في المحتوى التدريسي للمراحل المتقدمة مثل الليسانس والماستر والدكتوراه، بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل واحتياجات البحث العلمي، وهذا لتلبية تطلعات المتعلمين في هذه المراحل.

ويمكن توفير برامج دعم تساعد المعلمين والطلاب على فهم محتوى المقاربة بالكفاءات بشكل أعمق، مع التركيز على كيفية تطبيق هذا المحتوى في الواقع التعليمي والمهني . كما يكشف هذا التحليل عن تباين ملحوظ في التصورات حول ملاءمة المحتوى التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك حسب المؤهل العلمي. ويؤكد هذا التباين على ضرورة تطوير محتوى تدريسي يتسم بالشمولية والملاءمة لمختلف الفئات التعليمية لتحقيق فعالية أكبر ورضا أوسع بين المتعلمين.

الجدول رقم (21): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات.

المجموع	غير مناسبة	مناسبة	المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات الخبرة المهنية
92 %100	23 %25	69 % 75	أقل من 10 سنوات
120 %100	61 % 50.84	59 %49.16	من 10 إلى 20 سنة
61 %100	34 55.74%	27 % 44.26	من 20 سنة إلى 30 سنة
27 %100	21 %77.78	06 %22.22	30 سنة فما فوق
300 %100	146 %48.66	154 %51.34	المجموع

من خلال معطيات الجدول رقم (21)، الذي يوضح تأثير الخبرة المهنية باعتبارها المتغير المستقل في تصورات الأساتذة نحو المحتوى التدريسي في ظل المقاربة بالكفاءات وهي المتغير

التابع، يتبين أن نسبة 51.34% من أفراد العينة يرون أن المحتوى مناسب، بينما عبّر 48.66% عن كونه غير مناسب.

أعلى نسبة من التصورات الإيجابية جاءت من طرف الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن 10 سنوات، حيث اعتبر 75% منهم أن المحتوى مناسب، مقابل 25% رأوه غير مناسب. تليهم فئة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 10 إلى 20 سنة بنسبة 49.16% عبّروا فيها عن تصور إيجابي، مقابل 50.84% اعتبروا أن المحتوى غير مناسب.

أما الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 20 إلى 30 سنة، فقد صرّح 44.26% منهم بأن المحتوى مناسب، بينما رأى 55.74% أنه غير مناسب. وسُجلت أدنى نسبة من التصورات الإيجابية لدى فئة الأساتذة الذين تفوق خبرتهم 30 سنة، حيث رأى فقط 22.22% أن المحتوى مناسب، مقابل نسبة مرتفعة بلغت 77.78% اعتبروا أن المحتوى غير مناسب..

تُبرز هذه النتائج أن الخبرة المهنية تلعب دوراً مهماً في تشكيل تصورات الأساتذة نحو المحتوى التدريسي المعتمد في المقاربة بالكفاءات، حيث تميل التصورات الإيجابية للانخفاض تدريجياً مع زيادة سنوات الخبرة، وتبدو أعلى ما تكون لدى الأساتذة حديثي العهد بالمهنة، بينما تتراجع بشكل واضح لدى ذوي الخبرة الطويلة.

ويوضح هذا الجدول اختلافاً في التصورات حول ملاءمة المحتوى التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على سنوات الخبرة المهنية، حيث يميل الأفراد ذوو الخبرة الطويلة إلى النظر إليه بشكل نقدي واعتباره غير كافٍ، ويؤكد هذا التباين على ضرورة تحسين وتكييف المحتوى، بحيث يلبي احتياجات جميع الفئات، مع توفير دعم خاص للمربين في بداية مسيرتهم المهنية. ومع تراكم الخبرة، تزداد توقعات الأساتذة اتجاه المحتوى التدريسي، حيث يصبحون أكثر وعياً بأوجه النقص ويلاحظون التحديات التي قد يواجهها الأساتذة. ويعكس هذا التوجه لعدم الرضا لدى ذوي الخبرة الأطول الحاجة إلى محتوى أكثر تطوراً وملاءمة للتغيرات التربوية المعاصرة. إن الرؤية الشمولية لدى ذوي الخبرة الطويلة يميل فيه الأساتذة ذوو الخبرة الطويلة، خاصة من لديهم أكثر من 20 سنة من الخبرة، إلى أن يكون لديهم إدراك أعمق لتحديات

التعليم وأثرها على تحقيق الكفاءة التعليمية. وقد يشعر هؤلاء الأفراد بأن المحتوى التدريسي يجب أن يشمل أدوات تعليمية متقدمة تواكب تطورات المعرفة واحتياجات الأجيال الجديدة، مما يفسر النقد المرتفع لدى هذه الفئة، إذ أن احتياجات الدعم والتكوين للفئات الأقل خبرة من ناحية أخرى يميل الأفراد الأقل خبرة إلى رؤية المحتوى التدريسي كافيًا ومناسبًا، حيث قد يكون محتوى المقاربة بالكفاءات الحالي مفيدًا لهم في بناء أساس قوي في مهارات التدريس. ويميل هؤلاء إلى التركيز على المفاهيم الأساسية التي تلبي احتياجاتهم التعليمية المبدئية. ويُوصى بإعادة تقييم المحتوى التدريسي، بحيث يكون شاملاً ويتماشى مع التطورات الحديثة في التعليم، حيث ينبغي أن يتضمن المحتوى أدوات وأساليب حديثة تلبي احتياجات المربين ذوي الخبرة الطويلة وتعزز من قدرتهم على التعامل مع احتياجات المتعلمين.

إن توفير محتوى تعليمي مرن نظراً لتفاوت الرضا بين الأفراد حسب سنوات الخبرة، يمكن تطوير محتوى تدريسي مرن يسمح للمربين بتطبيق إستراتيجيات تعليمية تتناسب مع خبرتهم ومستوى المتعلمين، مما يعزز من ملاءمة المحتوى ويسهم في تحسين التجربة التعليمية . ولتقديم الدعم للفئات ذات الخبرة القصيرة لضمان تحقيق الكفاءة التعليمية، يُنصح بتوفير دعم مستمر وإرشادات للمربين ذوي الخبرة القصيرة، بحيث يكون المحتوى واضحًا وموجهًا لدعم احتياجاتهم المهنية المبكرة ويعينهم على التكيف مع مقاربة الكفاءات.

كما يكشف هذا التحليل عن اختلاف في التصورات حول ملاءمة المحتوى التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على سنوات الخبرة المهنية، حيث يميل الأفراد ذوو الخبرة الطويلة إلى النظر إليه بشكل نقدي واعتباره غير كافٍ. ويؤكد هذا التباين على ضرورة تحسين وتكييف المحتوى، بحيث يلبي احتياجات جميع الفئات، مع توفير دعم خاص للمربين في بداية مسيرتهم المهنية.

الجدول رقم (22): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهما اتجاه ملاءمة المحتوى التدريسي بالمقارنة بالكفاءات.

المجموع	غير مناسبة	مناسبة	المحتوى التدريسي بالمقارنة بالكفاءات جامعة التكوين
43 %100	31 %72.10	12 %27.90	المعهد التكنولوجي
80 %100	26 % 32.50	54 %67.50	مدرسة عليا
177 %100	106 %59.89	71 %40.11	الجامعة
300 %100	146 %48.67	154 %51.33	المجموع

من خلال معطيات الجدول رقم (22)، الذي يوضح تأثير الجامعة المانحة للشهادة أو المؤسسة المكونة بوصفها المتغير المستقل على تصورات الأساتذة نحو ملاءمة المحتوى التدريسي في ظل المقارنة بالكفاءات وهي المتغير التابع، يتبين أن نسبة 51.33% من أفراد العينة يرون أن المحتوى مناسب، مقابل 48.67% اعتبروا أنه غير مناسب.

أعلى نسبة من التصورات الإيجابية سُجّلت لدى خريجي المدارس العليا، حيث صرّح 67.50% منهم بأن المحتوى مناسب، في حين رأى 32.50% أنه غير مناسب. تليهم فئة خريجي الجامعات بنسبة 40.11% عبّروا فيها عن ملاءمة المحتوى، مقابل نسبة أعلى بلغت 59.89% اعتبروه غير مناسب.

أما أدنى نسبة من التصورات الإيجابية فجاءت لدى خريجي المعاهد التكنولوجية، حيث رأى فقط 27.90% منهم أن المحتوى مناسب، بينما عبّر 72.10% عن كونه غير مناسب. تعكس هذه النتائج تأثير مؤسسة التكوين أو الجامعة المانحة للمؤهل في بناء تصورات الأساتذة تجاه مدى ملاءمة المحتوى التدريسي للمقارنة بالكفاءات، حيث يميل خريجو المدارس العليا إلى تبني تصورات إيجابية، في حين ترتفع نسبة التصورات السلبية لدى خريجي الجامعات والمعاهد التكنولوجية.

إن خريجي المعاهد التكنولوجية رغبتهم في محتوى يتماشى مع متطلبات التخصصات التقنية، حيث إن هذه الفئة تتوقع محتوى عملياً يركز على التطبيقات الفعلية للمفاهيم التي تساعدهم على أداء المهام في الميدان. من ناحية أخرى، يميل خريجي المدارس العليا إلى تقييم المحتوى بشكل إيجابي، لأنه يدعم بناء الكفاءات التدريسية التي تحتاجها هذه الفئة من المربين والكوادر الأكاديمية. ويعكس تباين تصورات خريجي الجامعات تأثير البرامج الأكاديمية المتنوعة، حيث قد يجد بعضهم أن المحتوى التدريسي يدعم الكفاءات بشكل كافٍ، بينما يرى آخرون أن المحتوى لا يفي بتوقعاتهم المهنية. وقد يرجع هذا التباين إلى اختلاف الخلفيات الأكاديمية والتخصصات التي قد تتطلب مستوى أعمق من التوجيه أو المحتوى الذي يعزز تطبيق الكفاءات. كما يظهر خريجو المدارس العليا رضا أكبر عن المحتوى، مما يشير إلى أن تكوينهم الأكاديمي ينسجم مع أهداف المقاربة بالكفاءات. على النقيض، يظهر خريجو المعاهد التكنولوجية والجامعات نقداً يعكس حاجتهم لمحتوى أكثر مرونة وتطابقاً مع طبيعة متطلبات السوق المتغيرة، حيث قد تكون الكفاءات الأكاديمية لا تفي بكامل احتياجاتهم العملية. إن تصميم محتوى تدريسي يتسم بالمرونة ويأخذ في الاعتبار الاحتياجات الخاصة لكل فئة من المتعلمين، خصوصاً خريجي المعاهد التكنولوجية الذين يحتاجون إلى محتوى تدريسي عملي وموجه نحو المهارات التقنية. كما ينبغي أن تسعى المؤسسات التعليمية لتطوير محتوى يتماشى مع مقاربة الكفاءات ويخدم احتياجات المتعلمين في جميع المجالات. ويمكن العمل على إدخال تحديثات مستمرة تتماشى مع التحولات التكنولوجية والتغيرات في سوق العمل. وبالنظر إلى تنوع البرامج الأكاديمية في الجامعات، يُنصح بتوفير برامج دعم وإرشاد خاصة لمساعدة خريجي الجامعات على الاستفادة من المحتوى التدريسي وتحقيق الكفاءة المطلوبة، مع التركيز على تطوير الجانب العملي بشكل أكبر. كما بين هذا التحليل عن تباين واضح في تصورات الأفراد حول ملاءمة المحتوى التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على مؤسسة التكوين. ويعكس هذا التباين حاجة إلى تكييف المحتوى التدريسي، بحيث يلبي احتياجات كل

فئة بشكل أفضل، ويسهم في تحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات من خلال تزويد المتعلمين بالمهارات والمعرفة اللازمة للنجاح في المجالين الأكاديمي والمهني.

الجدول رقم (23): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهلات العلمية في تصوراتهم اتجاه إستراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقاربة بالكفاءات.

المجموع	غير ملائمة	ملائمة	إستراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقاربة بالكفاءات المؤهل العلمي
52 %100	17 %32.70	35 %67.30	أستاذ تعليم ابتدائي
133 %100	85 %63.90	48 %36.10	ليسانس
98 %100	62 %63.26	36 %36.74	ماستر
17 %100	04 %23.53	13 %76.47	دكتوراه
300 %100	163 %54.33	137 %45.66	المجموع

من خلال معطيات الجدول رقم (23)، يتّضح أن تصورات الأساتذة تجاه استراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقاربة بالكفاءات تختلف باختلاف المؤهل العلمي. حيث يرى 54.33% من أفراد العينة أن الاستراتيجيات غير ملائمة، مقابل 45.66% فقط اعتبروها ملائمة، مما يعكس توجّهاً عاماً نحو التصورات السلبية.

وبإدخال المتغير المستقل على المتغير التابع سجّل الأساتذة الحاصلون على شهادة الليسانس أعلى نسبة في هذا الاتجاه، إذ رأى 63.90% منهم أن الاستراتيجيات غير ملائمة، مقابل 36.10% فقط رأوا ملاءمتها. كما بلغت نسبة التصورات السلبية لدى الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر 63.26%، مقابل 36.74% رأوا أنها ملائمة.

في المقابل، رأى 32.70% من أساتذة التعليم الابتدائي أن الاستراتيجيات غير ملائمة، بينما صرّح 67.30% بأنها ملائمة. وسجّلت أدنى نسبة تصورات سلبية لدى الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه، حيث بلغت 23.53% فقط، مقابل 76.47% رأوا ملاءمتها.

تعكس هذه النتائج أن المؤهل العلمي يؤثر بشكل واضح في تقييم الأساتذة لملاءمة استراتيجيات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث ترتفع التصورات الإيجابية لدى ذوي المؤهلات العليا (دكتوراه)، وتتنخفض تدريجياً لدى حملة الليسانس والماستر.

ولذا يُوصى بإدخال إستراتيجيات تدريس أكثر تخصصاً لذوي المؤهلات العليا، بحيث تركز على تعزيز المهارات التي تتوافق مع احتياجاتهم الأكاديمية والمهنية، وتعزيز مرونة هذه الإستراتيجيات التي كشفت وجود تباين في التصورات حول ملاءمتها، مما يشير إلى ضرورة تكييف هذه الإستراتيجيات بشكل أفضل لتلبية احتياجات التعلم المختلفة للمستويات الأكاديمية المتنوعة، بما يساهم في تحقيق نتائج تعليمية أكثر فعالية ورضا بين جميع المتعلمين.

ويقترح بإدخال إستراتيجيات تدريس أكثر تخصصاً وتفصيلاً للأفراد ذوي المؤهلات العليا مثل الليسانس والماستر، بحيث تركز على تعزيز المهارات التطبيقية والتحليلية التي تتوافق مع احتياجاتهم الأكاديمية والمهنية.

إن تعزيز مرونة الإستراتيجيات نظراً لوجود اختلاف في التصورات حسب المؤهل العلمي، والذي قد يكون من المفيد تطوير إستراتيجيات مرنة يمكن تكييفها مع احتياجات مختلف المستويات التعليمية، بحيث تلبى تطلعات المتعلمين المختلفين وتعزز فعاليتها.

ومن المهم تقديم برامج دعم وتكوين تكميلية للأفراد الحاصلين على مؤهلات أقل مثل الليسانس، بهدف مساعدتهم على استيعاب إستراتيجيات المقاربة بالكفاءات بشكل أفضل، وتقديم أمثلة وتطبيقات عملية لتسهيل فهمهم للمهارات المستقلة التي تعززها هذه الإستراتيجيات.

ويعكس هذا الجدول وجود تباين في التصورات حول ملاءمة إستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على المؤهل العلمي، مما يشير إلى ضرورة تكييف هذه الإستراتيجيات بشكل أفضل لتلبية احتياجات التعلم المختلفة للمستويات الأكاديمية المتنوعة بما يساعد في تحقيق نتائج أكثر فعالية بين جميع المتعلمين.

الجدول رقم (24): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه إستراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقاربة بالكفاءات.

المجموع	غير ملائمة	ملائمة	إستراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقاربة بالكفاءات الخبرة المهنية
92 %100	18 %19.57	74 %80.43	أقل من 10 سنوات
120 %100	54 %45	66 %55	من 10 إلى 20 سنة
61 % 100	35 %57.38	26 %42.62	من 20 سنة إلى 30 سنة
27 % 100	16 % 59.26	11 %40.74	30 سنة فما فوق
300 % 100	163 %54.34	137 %45.66	المجموع

من خلال معطيات الجدول رقم (24)، يتبين أن تصورات الأساتذة باعتبارها المتغير التابع تجاه استراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقاربة بالكفاءات تختلف باختلاف الخبرة المهنية باعتبارها المتغير المستقل. حيث يرى %54.34 من أفراد العينة أن هذه الاستراتيجيات غير ملائمة، مقابل %45.66 فقط يرون أنها ملائمة، وهو ما يعكس توجهاً عاماً نحو التصورات السلبية.

أعلى نسبة لعدم الملاءمة سجلتها فئة الأساتذة الذين تفوق خبرتهم 30 سنة بـ %59.26، بينما رأى %40.74 منهم أن الاستراتيجيات ملائمة. تليها فئة من 20 إلى 30 سنة خبرة، حيث عبّر %57.38 عن عدم الملاءمة، مقابل %42.62 عبّروا عن الملاءمة. أما فئة من 10 إلى 20 سنة، فقد بلغت نسبة من رأوا أن الاستراتيجيات غير ملائمة %45، في حين رأى %55 أنها ملائمة. في المقابل، أظهرت فئة أقل من 10 سنوات أدنى نسبة عدم ملاءمة بـ %19.57، مقابل %80.43 صرّحوا بأنها ملائمة.

تشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة غالباً ما يملكون معايير أكثر صرامة وتوقعات أعلى، مما يجعلهم أكثر نقداً لاستراتيجيات التدريس التي لا تواكب التغيرات

التربوية والتكنولوجية. هؤلاء يحتاجون إلى أدوات تدريس تتسم بالتنوع والمرونة، وتتيح لهم التكيف مع التعقيدات الحديثة في بيئة التعليم. في المقابل، يُظهر الأساتذة الجدد تفاعلاً إيجابياً أكبر مع الاستراتيجيات الحالية، ربما لكونها تدعمهم في تطوير كفاءاتهم الأساسية وتمنحهم شعوراً بالثقة في بداية مسيرتهم المهنية.

بناءً على ما سبق، يُوصى بتكييف استراتيجيات التدريس لتلائم مختلف مستويات الخبرة؛ من خلال تقديم دعم إضافي للمربين المبتدئين، وتطوير أدوات واستراتيجيات أكثر مرونة وتكاملاً لأصحاب الخبرة الطويلة، بما يساهم في تحقيق تجربة تعليمية متكاملة تتماشى مع متطلبات العصر.

الجدول رقم (25): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه استراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقارنة بالكفاءات.

المجموع	غير ملائمة	ملائمة	استراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقارنة بالكفاءات
			جامعة التكوين
43	35	08	المعهد التكنولوجي
%100	%81.40	%18.60	
80	24	56	مدرسة عليا
%100	% 30	%70	
177	110	67	الجامعة
% 100	%62.15	%37.85	
300	163	137	المجموع
% 100	%54.34	%45.66	

من خلال معطيات الجدول رقم (25)، يتبين أن تصورات الأساتذة وهي المتغير التابع تجاه استراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقارنة بالكفاءات تختلف باختلاف الجامعة المكونة أو المانحة للمؤهل العلمي وهو المتغير المستقل. حيث يرى %54.34 من أفراد العينة أن هذه الاستراتيجيات غير ملائمة، مقابل %45.66 فقط يرون أنها ملائمة، وهو ما يشير إلى توجه عام نحو التصورات السلبية.

أعلى نسبة لعدم الملاءمة سجّلها خريجو المعاهد التكنولوجية بـ 81.40%، بينما رأى 18.60% منهم أن الاستراتيجيات ملائمة. تليهم فئة خريجي الجامعات، حيث عبّر 62.15% عن عدم الملاءمة، مقابل 37.85% رأوا أنها ملائمة. أما أقل نسبة عدم ملاءمة فسُجّلت لدى خريجي المدارس العليا بـ 30% فقط، في حين عبّر 70% منهم عن ملاءمة الاستراتيجيات. تشير هذه النتائج إلى أن الجامعة أو المؤسسة التي تخرج منها الأستاذ تلعب دوراً مهماً في تشكيل تصوره حول ملاءمة استراتيجيات التدريس ضمن المقاربة بالكفاءات، حيث تميل التصورات الإيجابية إلى الارتفاع لدى خريجي المدارس العليا، بينما تتراجع بوضوح لدى خريجي الجامعات والمعاهد التكنولوجية.

يعكس عدم الرضا المرتفع بين خريجي المعاهد التكنولوجية وجزء كبير من خريجي الجامعات الحاجة إلى إستراتيجيات تدريس عملية ومرنة تدعم الكفاءات التطبيقية. ويتطلب خريجو المعاهد التكنولوجية منهجية تدريسية تدعم الممارسة والتطبيق، إذ أن المحتوى التدريسي النظري لا يلبي طموحاتهم المهنية. من جهة أخرى، يظهر خريجي المدارس العليا رضا أكبر لأن التكوين في هذه المؤسسات يركز على بناء الكفاءات التربوية والنظرية التي يتوقعونها. ويعكس التفاوت بين خريجي الجامعات تبايناً كبيراً في الخلفيات الأكاديمية والتخصصات، مما يجعل من الصعب تلبية احتياجات جميع التخصصات باستخدام نفس الإستراتيجيات. وقد يكون هذا التباين مرتبطاً بوجود برامج أكاديمية نظرية تحتاج إلى تطبيقات وتفاعلات أكبر، لذا قد يشعر خريجي الجامعات أن إستراتيجيات التدريس الحالية ليست كافية لتطوير كفاءاتهم بالشكل المطلوب ويظهر خريجو المعاهد التكنولوجية نسبة عالية من النقد بسبب تطلعاتهم التي تتجه نحو التعليم التطبيقي والمهارات العملية. وقد يكون هناك حاجة لإستراتيجيات تدريس تربط المحتوى التعليمي بالتجربة العملية الواقعية، وهو ما يعتبر مكوناً أساسياً لتعليم الطلاب في المجالات التقنية والتكنولوجية. كما يقترح بتطوير إستراتيجيات تدريس تتسم بالمرونة وتستجيب لاحتياجات كل فئة من المتعلمين، حيث يجب أن تلبى إستراتيجيات التدريس احتياجات المتخصصين في المجالات التقنية، إذ توفر بيئة تعليمية عملية تمكنهم من تطبيق

المهارات بشكل فعال. ولضمان فعالية المقاربة بالكفاءات ينبغي أن تهدف إستراتيجيات التدريس إلى دعم التعليم التفاعلي والتطبيق العملي. ويُصحح بأن تحتوي المناهج على أنشطة تفاعلية وتطبيقات عملية تدعم تعلم الكفاءات بالشكل المطلوب، خاصة في المجالات الأكاديمية التي تتطلب ذلك. ويجب توفير برامج دعم وتوجيه تساعد على تعزيز فهم إستراتيجيات التدريس وتطبيقها بفعالية، خاصةً للأساتذة الذين يحتاجون إلى مزيد من التوجيه العملي والتدريب على التطبيقات الواقعية.

فالخلاصة ويبين هذا الجدول عن وجود اختلاف واضح في تصورات الأفراد حول ملاءمة إستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على الجامعة المانحة للشهادة. ويعكس هذا التباين حاجة إلى تحسين وتطوير إستراتيجيات التدريس، بحيث تتناسب مع احتياجات وتوقعات جميع الفئات، مما يحقق الكفاءة التعليمية المرجوة ويعزز تجربة التعلم التطبيقية والنظرية على حد سواء.

الجدول رقم (26): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهلات العلمي في تصوراتهم اتجاه التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات.

المجموع	غير منتظم	منتظم	التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات المؤهل العلمي
52 % 100	10 %19.24	42 %80.76	أستاذ تعليم ابتدائي
133 % 100	56 %42.10	77 %57.90	ليسانس
98 % 100	59 %60.20	39 %39.80	ماستر
17 %100	08 % 47.06	09 %52.94	دكتوراه
300 % 100	129 %43	171 % 57	المجموع

من خلال معطيات الجدول رقم (26)، يتضح أن تصورات الأساتذة تجاه مدى انتظام التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات تختلف باختلاف المؤهل العلمي. حيث يرى 57% من أفراد العينة أن التدرج في المواضيع منتظم، في حين اعتبر 43% أنه غير منتظم، مما يعكس توجهاً عاماً نحو التصورات الإيجابية، وإن كان بدرجة غير قوية.

وبإدخال المتغير المستقل على المتغير التابع نجد أن أعلى نسبة في التصورات الإيجابية تم تسجيلها لدى أساتذة التعليم الابتدائي، حيث اعتبر 80.76% منهم أن التدرج منتظم، مقابل 19.24% فقط صرّحوا بعدم انتظامه. تليهم فئة حاملي شهادة الليسانس بنسبة 57.90% من المستجوبين الذين اعتبروا التدرج منتظماً، في حين رأى 42.10% عكس ذلك.

أظهرت فئة حاملي شهادة الدكتوراه تبايناً ملحوظاً، حيث اعتبر 52.94% منهم التدرج منتظماً، بينما رأى 47.06% أنه غير منتظم، أما الأساتذة الحاصلون على شهادة الماستر فقد أبدوا تصورات سلبية واضحة، حيث 39.80% منهم رأوه منتظماً في حين 60.20% رأوا أن التدرج غير منتظم.

تشير هذه النتائج إلى أن المؤهل العلمي له تأثير ملحوظ في تصورات الأساتذة تجاه انتظام التدرج في المواضيع التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تميل التصورات الإيجابية للارتفاع في المستويات التعليمية الأقل (خاصة التعليم الابتدائي)، في حين ترتفع نسبة الانتقادات وعدم الرضا لدى الأساتذة ذوي المؤهلات العليا، خاصة حملة الماستر.

كما يُوصى بتطوير تدرج في المواضيع يتناسب مع الفروق بين المراحل التعليمية المختلفة، بحيث يكون التدرج واضحاً ومنتظماً للمراحل الابتدائية، مع توفير تدرج أكثر مرونة وتوسعاً للمستويات التعليمية المتقدمة مثل الماستر والدكتوراه.

نظراً لأن الفئات الأعلى تعليماً لديها تحفظات أكبر حول انتظام التدرج، قد يكون من المفيد تقديم تدرج يسمح بالتعمق التدريجي والتوسع في المواضيع لتلبية احتياجات البحث والتفكير في تحسينه.

إن إعادة النظر في إستراتيجية التدرج وفق المقاربة بالكفاءات ينبغي أن تتضمن إستراتيجية التدرج مرونة أكبر، حيث يمكن تكييف المواضيع وفق احتياجات المتعلمين، مع توفير أدوات دعم تساعدهم على التعلم بفاعلية ضمن تدرج متنسق ومتكامل، كما يظهر هذا التحليل أن هناك تبايناً ملحوظاً في التصورات حول تدرج المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على المؤهل العلمي، مما يؤكد على أهمية تخصيص تدرج يلبي الاحتياجات المختلفة للمتعلمين، بدءاً من المراحل الأساسية وصولاً إلى المستويات الأكاديمية العليا، لتحقيق تجربة تعليمية متوازنة وفعالة.

الجدول رقم (27): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات.

المجموع	غير منتظم	منتظم	التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات الخبرة المهنية
92 % 100	37 % 40.22	55 % 59.78	أقل من 10 سنوات
120 % 100	47 %39.16	73 % 60.84	من 10 إلى 20 سنة
61 % 100	25 %40.98	36 % 59.02	من 20 سنة إلى 30 سنة
27 %100	18 % 66.67	9 %33.33	30 سنة فما فوق
300 % 100	129 % 43	171 % 57	المجموع

من خلال معطيات الجدول رقم (27)، يتضح أن تصورات الأساتذة تجاه مدى انتظام التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات تختلف باختلاف سنوات الخبرة المهنية. حيث يرى 57% من أفراد العينة أن التدرج في المواضيع منتظم، في حين اعتبر 43% أنه غير منتظم، مما يشير إلى توجيه عام نحو التصورات الإيجابية، وإن كانت النسبة ليست مرتفعة للغاية.

وبإدخال المتغير المستقل على المتغير التابع عند تحليل التصورات حسب فئات الخبرة المهنية، نلاحظ أن الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 10 و20 سنة أبدوا أعلى نسبة إيجابية، حيث اعتبر 60.84% منهم التدرج في المواضيع منتظمًا، في حين رأى 39.16% أنه غير منتظم.

يليهم الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن 10 سنوات، حيث أبدى 59.78% منهم تصورات إيجابية تجاه انتظام التدرج، بينما اعتبر 40.22% عكس ذلك. ثم تأتي فئة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 20 و30 سنة، حيث أبدى 59.02% منهم تصورات إيجابية، في حين اعتبر 40.98% أن التدرج غير منتظم.

أما الأساتذة الذين تفوق خبرتهم 30 سنة، فقد سجلوا أدنى نسبة إيجابية، حيث رأى 33.33% فقط أن التدرج منتظم، بينما اعتبر 66.67% أنه غير منتظم.

تشير هذه المعطيات إلى أن الخبرة المهنية تؤثر نسبيًا على تصورات الأساتذة بشأن انتظام التدرج في المواضيع التعليمية ضمن المقاربة بالكفاءات، حيث تميل التصورات الإيجابية للارتفاع لدى الفئات ذات الخبرة المتوسطة، بينما تقل بشكل ملحوظ لدى الأساتذة الأكثر خبرة، ما قد يعكس اختلافًا في المعايير أو التوقعات بناءً على تراكم التجربة والممارسة الطويلة.

يميل الأساتذة ذوو الخبرة الطويلة إلى أن تكون لديهم توقعات أعلى فيما يتعلق بتدرج المناهج، حيث أصبح لديهم فهم أعمق لاحتياجات المتعلمين وعيوب التدرج غير الواضح. ويبدو أن هذه الفئة تعتبر أن التدرج الحالي يحتاج إلى تعديل ليعكس التحديثات التعليمية، مما يفسر النقد الواضح لدى الأفراد الذين لديهم أكثر من 30 سنة من الخبرة.

كما يميل الأساتذة ذوو الخبرة القصيرة إلى الرضا عن التدرج الحالي، حيث قد يكون التنظيم الحالي كافيًا لهم لمواكبة احتياجات المتعلمين الصغار. إذ أن وضوح التدرج يساعدهم على الاستفادة منه دون الحاجة إلى تعديلات كبيرة، حيث إن هذه الفئة تركز على تأسيس المفاهيم الأساسية للمتعلمين ومع ازدياد سنوات الخبرة، ويظهر لدى الأفراد وعي متزايد حول أهمية التدرج المرن والشامل. فالفئات التي لديها خبرة بين 20 و30 سنة وما فوق غالبًا ما

تطور توقعات ترتبط بقدرة المناهج على تحقيق أهداف تعليمية أعمق، مما يجعلها أكثر انتقاداً للتدرج الذي قد تعتبره جامداً أو غير مواكب لاحتياجات المتعلمين المتنوعة.

كما يقترح تطوير التدرج بحيث يكون أكثر مرونة وتكاملاً، مما يسمح للفئات ذات الخبرة الطويلة بتكييف المحتوى بما يناسب احتياجات المتعلمين المعاصرين. وينبغي أن يشمل التدرج تحديثات تستجيب للتغيرات في مجال التعليم وتدعم مهارات التعلم الحديثة.

ونظراً لرضا الأساتذة ذوي الخبرة القصيرة، يمكن تصميم برامج تعليمية تدعمهم وتوفر لهم محتوى متدرج يساعدهم على تطوير كفاءاتهم التعليمية وتسهيل عملية توجيه المتعلمين. وينبغي أن يحتوي التدرج في المناهج التعليمية على مستويات متقدمة من التماسك والشمولية، بحيث يكون ملائماً للفئات ذات الخبرة المتوسطة والطويلة. وقد يتطلب هذا التدرج إدخال أساليب تدريسية مبتكرة تعزز من مشاركة المتعلمين وتزيد من عمق الفهم لديهم.

ويتبين من هذا التحليل عن تباين في تصورات الأفراد حول انتظام التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على سنوات الخبرة المهنية. وتبرز الحاجة إلى تدرج أكثر مرونة وملاءمة، خاصةً للفئات ذات الخبرة الطويلة، لتلبية التوقعات المتزايدة وتحقيق كفاءة تعليمية فعالة.

الجدول رقم (28): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه التدرج في المواضيع وفقاً لمقاربة بالكفاءات.

المجموع	غير منتظم	منتظم	التدرج في المواضيع وفقاً لمقاربة بالكفاءات. جامعة التكوين
43 %100	36 %83.73	07 %16.27	المعهد التكنولوجي
80 % 100	17 %21.25	63 %78.75	مدرسة عليا
177 % 100	119 %67.24	58 %32.76	الجامعة
300 % 100	129 %43	171 %57	المجموع

من خلال معطيات الجدول رقم (28)، يتضح أن تصورات الأساتذة تجاه مدى انتظام التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات تختلف باختلاف المؤهل العلمي أو الجامعة المانحة للمؤهل. حيث يرى 57% من أفراد العينة أن التدرج في المواضيع منتظم، في حين اعتبر 43% أنه غير منتظم، مما يعكس توجهاً عاماً نحو التصورات الإيجابية، وإن كان بدرجة متوسطة.

وبإدخال المتغير المستقل على المتغير التابع عند تحليل التصورات حسب نوع الجامعة المانحة للمؤهل، نلاحظ أن خريجي المدارس العليا أبدوا أعلى نسبة إيجابية، حيث صرح 78.75% منهم بأن التدرج في المواضيع منتظم، بينما اعتبر 21.25% أنه غير منتظم. يليهم خريجو الجامعات، حيث عبّر 32.76% منهم عن تصورات إيجابية، بينما رأى 67.24% أن التدرج غير منتظم.

أما خريجو المعاهد التكنولوجية فقد أبدوا أدنى نسبة إيجابية، حيث اعتبر 16.27% منهم أن التدرج منتظم، بينما رأى 83.73% أنه غير منتظم. تشير هذه النتائج إلى أن نوع الجامعة أو المؤسسة التي تلقى فيها الأستاذ تكوينه يؤثر بوضوح في تقييمه لمدى انتظام التدرج في المواضيع ضمن المقاربة بالكفاءات، حيث تبرز التصورات الإيجابية بشكل قوي لدى خريجي المدارس العليا، في حين تسود التصورات السلبية لدى خريجي الجامعات والمعاهد التكنولوجية، ما قد يعكس فروقات في جودة التكوين أو في مدى توافقه مع متطلبات المقاربة بالكفاءات.

يكشف هذا التحليل عن تباين واضح في تصورات الأفراد حول انتظام التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على مؤسسة التكوين. ويعكس هذا التباين حاجة إلى تكييف التدرج، بحيث يلبي احتياجات مختلف الفئات التعليمية بشكل أفضل، ويعزز من تكوين الكفاءات المطلوبة لكل فئة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

تعكس الانتقادات الحادة من خريجي المعاهد التكنولوجية والجامعات حاجة هؤلاء الأفراد إلى تدرج منظم يتماشى مع المتطلبات التقنية والعلمية المتنوعة. وغالباً ما يحتاج خريجو

المعاهد التكنولوجية إلى تدرج واضح وموجه نحو التطبيقات العملية، في حين أن خريجي الجامعات قد يشعرون بأن تدرج المواضيع الحالي غير متنسق بما يكفي لدعم فهمهم التدريجي للمواضيع الأكاديمية. كما يعكس الرضا العالي لدى خريجي المدارس العليا قدرة تدرج المواضيع الحالي على تلبية التوقعات التعليمية لهذه الفئة، والتي تتطلب بناءً تدريجياً ومنظماً للكفاءات. ويجد هؤلاء الخريجون أن التدرج الحالي يعزز تكوينهم الأكاديمي ويوفر لهم إطاراً تعليمياً منسقاً يتماشى مع المستوى العالي من الكفاءات المتوقعة في المدارس العليا. ويوضح هذا التباين في تصورات خريجي الجامعات تبايناً في الخلفيات الأكاديمية والتخصصات، مما يجعل من الصعب تلبية احتياجات جميع التخصصات بنظام تدرج موحد. ويطالب خريجو الجامعات غالباً بمزيد من المرونة في التدرج، بحيث يسمح بتغطية احتياجات التخصصات المختلفة بشكل أكثر تفصيلاً ودقة.

ويُوصى بتطوير نظام تدرج مرّن يناسب المتطلبات الأكاديمية المتنوعة لكل تخصص، وخاصة لخريجي المعاهد التكنولوجية الذين يحتاجون إلى تدرج يدعم الجوانب العملية والتقنية. وينبغي أن يتم تصميم التدرج، بحيث يخدم الاحتياجات التربوية للمستويات المختلفة. ولضمان تحقيق أهداف مقارنة الكفاءات، يجب أن يركز التدرج على تقديم المواضيع بترتيب يحقق فهماً تدريجياً ومنتاسكاً، بحيث يدعم بناء الكفاءات بشكل شامل. ويمكن أن يشمل هذا تدرجات متكاملة تتيح للطلاب التعمق في المواضيع وفقاً لمستوى تقدمهم الأكاديمي.

وعليه يجب تقديم دعم إضافي لخريجي الجامعات والمعاهد التكنولوجية، ويُنصح بتوفير دعم وإرشاد أكاديمي موجه لخريجي الجامعات والمعاهد التكنولوجية، بحيث يمكنهم الاستفادة من التدرج التعليمي بأقصى قدر ممكن، وينبغي أن يتضمن هذا الدعم توجيهات حول كيفية تطبيق المحتوى التعليمي في سياقاتهم العملية والأكاديمية.

ويبين هذا التحليل عن تباين واضح في تصورات الأفراد حول انتظام التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على مؤسسة التكوين. ويعكس هذا التباين حاجة إلى تكييف

الترج، بحيث يلبي احتياجات مختلف الفئات التعليمية بشكل أفضل، ويعزز من تكوين الكفاءات المطلوبة لكل فئة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

جدول رقم (29): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهل العلمي في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقارنة بالكفاءات.

المجموع	ممتاز	جيد	حسن	متوسط	أقل من المتوسط	مستوى المتعلمين وفق المقارنة بالكفاءات المؤهل العلمي
52	08	13	21	07	03	أستاذ تعليم ابتدائي
%100	%15.38	%25	%40.38	%13.46	% 5.76	
133	09	14	19	54	37	ليسانس
% 100	%17.30	%10.52	%14.28	%40.60	%27.81	
98	11	16	14	36	21	ماستر
%100	%11.22	%16.32	%14.28	%36.76	%21.42	
17	01	03	09	02	02	دكتوراه
% 100	%5.88	%17.64	%52.94	%11.76	%11.76	
300	53	28	67	120	32	المجموع
% 100	%17.66	% 9.33	%22.33	%40	%10.66	

من خلال معطيات الجدول رقم (29)، تظهر أن تصورات الأساتذة حول مستوى المتعلمين وفق المقارنة بالكفاءات تختلف باختلاف المؤهل العلمي الذي يحمله كل أستاذ. وبإدخال المتغير المستقل وهو المؤهل العملي على المتغير التابع وهو تصورات الأساتذة نجد أن أعلى نسبة كانت لمستوى "متوسط" بنسبة 40%، يليه مستوى "حسن" بنسبة 22.33%، ثم جاءت نسبة "ممتاز" في المرتبة الثالثة بنسبة 17.66%. أما نسبة "أقل من المتوسط" بلغت 10.66%، بينما "جيد" فقد كانت أقل نسبة بـ 9.33%

بالنسبة للمقارنة حسب المؤهلات العلمية، بالنسبة لحاملي شهادة الليسانس كانت النسبة الأكبر لمستوى "متوسط" بنسبة 40.60%، يليه "أقل من المتوسط" بنسبة 27.81%. كما

تم تسجيل 17.30% في مستوى "ممتاز"، و14.28% في مستوى "حسن"، وأخيراً 10.52% في مستوى "جيد".

أما بالنسبة للمقارنة للمستوى الماجستير، فقد كانت النسبة الأكبر لـ "متوسط" بنسبة 36.76%، يليه "أقل من المتوسط" بنسبة 21.42%، ثم "جيد" بنسبة 16.32%، و"حسن" بنسبة 14.28%، وأخيراً "ممتاز" بنسبة 11.22%.

بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي، كانت "متوسط" بنسبة 13.46%، أما أعلى نسبة لـ "حسن" بنسبة 40.38%، تليها نسبة "جيد" بنسبة 25%، ثم "ممتاز" بنسبة 15.38%، وأخيراً "أقل من المتوسط" بنسبة 5.76%.

أما بالنسبة لحاملي شهادة الدكتوراه، فقد كانت "متوسط" و"أقل من المتوسط" بنسبة 11.76% لكل منهما، أما الأعلى نسبة فهي لـ "حسن" بنسبة 52.94%، تليها نسبة "جيد" بنسبة 17.64%، ثم وأخيراً "ممتاز" بنسبة 5.88%.

تظهر هذه التحليلات بوضوح كيف أن كل مستوى تعليمي يعكس تصورات مختلفة من الأفراد حسب المؤهل العلمي، حيث تباينت النسب بشكل ملحوظ بين المستويات التعليمية. تُظهر هذه النتائج أن المؤهل العلمي يلعب دوراً في تشكيل تصور الأستاذ حول مستوى المتعلمين، حيث ترتفع التقديرات الإيجابية لدى حملة الدكتوراه وأساتذة التعليم الابتدائي، بينما تسود التقديرات المتوسطة أو السلبية نسبياً لدى حاملي الليسانس والماجستير، وهو ما قد يُعزى إلى اختلاف الزوايا المرجعية والخلفيات البيداغوجية والتجريبية بين الفئات.

على أنه تتضح من الجدول الفروقات، حيث يميل ذوو المؤهلات الأعلى إلى التقييمات الإيجابية "حسن" و"جيد" بشكل أكبر، وذلك لميل ذوي المؤهلات إلى النظر بتوقعات مهنية أكثر توازناً، لذا وجب تقديم برامج دعم إضافية لتعزيز المهارات التطبيقية والتحليلية، وتحسين التدرج والتطوير في المناهج التعليمية لتشمل مستويات تعليمية أعمق، حيث يجب أن تكون إستراتيجيات التقييم مرنة، بحيث تراعي الفروقات بين المتعلمين وتسمح بتقييم حقيقي يعكس تقدمهم الفعلي.

تتضح من الجدول الفروقات في التصورات بين مختلف المؤهلات العلمية، حيث يميل الأفراد ذوو المؤهلات الأعلى (مثل حملة الماجستير والدكتوراه) إلى التقييمات الإيجابية "حسن" و"جيد" بشكل أكبر مقارنةً بحملة الليسانس. ويعكس ذلك ميل الأفراد ذوي المؤهلات المتقدمة إلى النظر إلى المتعلمين بتوقعات مهنية تستند إلى تطبيق كفاءات محددة، مما يؤدي إلى تقييم أكثر توازناً.

قد يعود الرضا النسبي لدى أساتذة التعليم الابتدائي إلى تركيزهم على المهارات التأسيسية، حيث يرون أن المقاربة بالكفاءات تساعد في تحسين الأداء بطريقة ملائمة لمستوى التعليم الأساسي، وهو ما يفسر نظرهم الإيجابية لمستوى المتعلمين.

إن حملة الماجستير والليسانس، الذين هم غالباً في منتصف مسارهم التعليمي أو المهني، يظهرون تصوراً نقدياً حول مستوى المتعلمين وقدرتهم على تحقيق مستويات عليا من الكفاءة. ويرتبط ذلك بتوقعاتهم بأن يمتلك المتعلمون مهارات تطبيقية وتحليلية تتماشى مع متطلبات سوق العمل أو الدراسات المتقدمة.

وبالنظر إلى النقد النسبي من حملة الليسانس والماجستير، يُوصى بتقديم برامج دعم إضافية لتعزيز المهارات التطبيقية والتحليلية، مما يساعد المتعلمين في تحقيق مستويات أعلى من الكفاءة تلبي توقعات سوق العمل والأهداف الأكاديمية.

ويمكن تحسين التدرج والتطوير في المناهج التعليمية لتشمل مستويات تعليمية أعمق تلائم توقعات ذوي المؤهلات المتقدمة، بحيث تساعد المتعلمين في اكتساب الكفاءات المعرفية والتطبيقية المتطورة التي تُعدهم لمتطلبات الحياة المهنية والبحثية.

كما يجب أن تكون إستراتيجيات التقييم مرنة، بحيث تراعي الفروقات بين المتعلمين وتسمح بتقييم حقيقي يعكس تقدمهم الفعلي. ويقترح استخدام تقنيات تقييم متنوعة تساعد على توضيح نقاط القوة والتحديات التي يواجهها المتعلمون ضمن إطار المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (30): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقارنة بالكفاءات.

المجموع	ممتاز	جيد	حسن	متوسط	أقل من المتوسط	مستوى المتعلمين وفق المقارنة بالكفاءات الخبرة المهنية
92	10	19	31	17	15	أقل من 10 سنوات
%100	%10.86	%20.65	%33.70	%18.47	% 16.30	
120	11	24	29	35	21	من 10 إلى 20 سنة
%100	% 9.17	%20	%24.17	%29.16	%17.5	
61	09	11	14	15	12	من 20 سنة إلى 30 سنة
%100	%14.75	%18.04	%22.95	%24.59	%19.67	
27	04	05	06	04	08	30 سنة فما فوق
%100	%14.81	%18.51	%22.22	%14.81	%29.62	
300	53	28	67	120	32	المجموع
%100	%17.67	%9.33	%22.33	%40	%10.66	

من خلال معطيات الجدول رقم (30) الذي يبيّن تأثير الخبرة المهنية باعتبارها المتغير المستقل في تصورات الأساتذة اتجاه مستوى المتعلمين باعتبارها المتغير التابع في ظل المقارنة بالكفاءات، يظهر الاتجاه العام أن أغلب أفراد العينة وصفوا مستوى المتعلمين بأنه "متوسط" بنسبة 40%، تليها نسبة "حسن" بـ 22.33%، ثم "ممتاز" بـ 17.67%، و"أقل من المتوسط" بـ 10.66%، وأخيراً "جيد" بنسبة 9.33%.

وبإدخال المتغير المستقل على المتغير التابع بالنسبة لفئة الخبرة من 10 إلى 20 سنة، يُلاحظ أن النسبة الأكبر من الأساتذة وصفوا مستوى المتعلمين بـ "متوسط" بنسبة 29.16%، تليها تصورات صنّفت المستوى على أنه "حسن" بنسبة 24.17%. كما جاءت نسبة 20% لتصور "جيد"، في حين بلغت نسبة من وصفوا المستوى بـ "أقل من المتوسط" 17.50%، أما أدنى نسبة فكانت لتصور "ممتاز" بـ 9.17%.

أما في فئة الخبرة من 20 إلى 30 سنة، فقد تصدّر مستوى "متوسط" التصورات بنسبة 24.59%، يليه مستوى "حسن" بنسبة 22.95%. في المرتبة الثالثة جاء تصوّر "أقل من المتوسط" بنسبة 19.67%، ثم "جيد" بنسبة 18.04%، وأخيراً "ممتاز" بنسبة 14.75%. وفيما يخص الأساتذة ممن لديهم خبرة مهنية أقل من 10 سنوات، فد نال مستوى "متوسط" نسبة 18.47%، في حين سجلت أعلى نسبة لتصور "حسن" بنسبة 33.70%، تليها نسبة "جيد" بـ 20.65%. بينما جاءت نسبة "أقل من المتوسط" بـ 16.30%، وأدنى نسبة كانت لـ "ممتاز" بـ 10.86%.

وبالنسبة لفئة الخبرة 30 سنة فما فوق، فقد تساوت نسبتا "ممتاز" و"متوسط" بـ 14.81% لكل منهما. وأعلى نسبة كانت لتصور "أقل من المتوسط" بنسبة 29.62%، تليه "حسن" بنسبة 22.22%. بينما بلغت نسبة التصورات التي صنّفت المستوى بـ "جيد" 18.51%.

تعكس هذه النتائج أن سنوات الخبرة المهنية تؤثر على تصورات الأساتذة لمستوى المتعلمين، حيث يميل الأساتذة ذوو الخبرة الطويلة إلى تبني نظرة نقدية بسبب توقعاتهم المرتفعة من نتائج التعليم بالكفاءات، حيث تتزايد معاييرهم المهنية ويصبحون أكثر قدرة على ملاحظة أوجه القصور. ويظهر أن هذه الفئة تسعى إلى رؤية مستويات تعليمية أعلى، وقد تجد أن المقاربة بالكفاءات غير كافية لتحقيق نتائج تعليمية متقدمة.

كما يميل الأساتذة الجدد إلى تقييم المقاربة بالكفاءات بإيجابية نسبية، حيث يوفر لهم التدرج في المهارات فهماً عملياً يمكنهم من توجيه المتعلمين وتحقيق نتائج مرضية. ومن الممكن أن تكون الإستراتيجيات الحالية كافية لدعمهم في مسيرتهم المهنية الأولية، مما يجعلهم أكثر رضا عن أداء المتعلمين.

إن الأساتذة ذوو الخبرة المتوسطة يظهرون توجهاً معتدلاً تجاه مستوى المتعلمين، حيث تزداد توقعاتهم تدريجياً بمرور الوقت، ويرغبون في رؤية نتائج ملموسة للتحسينات التي تهدف المقاربة بالكفاءات لتحقيقها. ويعكس هذا التوجه حاجةً إلى توفير إستراتيجيات تساهم في تحسين مستوى المتعلمين بما يتماشى مع التوقعات المهنية المتزايدة.

ومن المهم إعادة النظر في المقاربة بالكفاءات، بحيث توفر محتوى وإستراتيجيات أكثر شمولية تتماشى مع توقعات ذوي الخبرة الطويلة. ويمكن إدخال تعديلات على المناهج لتتوافق مع احتياجات المتعلمين في جميع المستويات، خاصة بما يلائم الفئات المتقدمة التي تتطلب مهارات تحليلية وتطبيقية. ونظرا للاختلاف بين الفئات حسب سنوات الخبرة، ويُوصى بتطوير أدوات تقييم تتناسب مع مستويات مختلفة من الخبرة، بحيث يتمكن المعلمون الأقل خبرة من تحقيق نتائج مرضية، بينما يستفيد ذوو الخبرة الطويلة من أدوات تقييم تسمح لهم بتحديد مستوى المتعلمين بشكل أكثر دقة وشمولية.

كما يقترح بتقديم برامج تدريبية تساعد المرين الجدد على تطوير كفاءاتهم وتحقيق نتائج إيجابية، مما يجعلهم أكثر قدرة على دعم المتعلمين ومساعدتهم في بناء مستوى تعليمي حسن في إطار المقاربة بالكفاءات. كما يكشف هذا التحليل عن تباين في التصورات حول مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على سنوات الخبرة المهنية، حيث يميل ذوو الخبرة الطويلة إلى تقييم أداء المتعلمين بنظرة نقدية أكثر. ويؤكد هذا التباين على ضرورة تحسين إستراتيجيات التعليم والتقييم لتكون شاملة وملائمة لجميع الفئات، بما يساهم في تحقيق نتائج تعليمية متقدمة ومرضية للجميع.

الجدول رقم (31): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.

المجموع	ممتاز	جيد	حسن	متوسط	أقل من المتوسط	مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات
						جامعة التكوين
43	07	08	04	13	11	المعهد التكنولوجي
%100	%16.27	%18.60	%9.30	%30.23	%25.58	
80	08	12	28	25	07	مدرسة عليا
% 100	%10	%15	%35	%31.25	%8.75	
177	09	17	36	61	54	الجامعة
%100	%5.09	%9.60	%20.33	%34.46	%30.50	
300	53	28	67	120	32	المجموع
%100	%17.66	%9.33	%22.33	%40	%10.66	

تشير معطيات الجدول رقم (31) إلى أن تصورات أفراد العينة حول مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات باعتبارها المتغير التابع، تتباين باختلاف الجامعة المكونة أو المانحة للمؤهل العلمي والتي هي المتغير المستقل. وتُظهر النتائج الإجمالية أن غالبية أفراد العينة يرون أن مستوى المتعلمين "متوسط" بنسبة 40%، يليه "حسن" بـ 22.33%، ثم "ممتاز" بـ 17.66%، في حين يرى 10.66% أن المستوى "أقل من المتوسط"، و 9.33% أنهم "جيدون".

وفيما يخص خريجي الجامعة، فقد احتل التصور "متوسط" المرتبة الأولى بنسبة 34.46%، يليه "أقل من المتوسط" بـ 30.50%، ثم "حسن" بـ 20.33%، تليه "جيد" بنسبة 9.60%، وأخيراً "ممتاز" بـ 5.09%، وهي النسبة الأضعف ضمن هذه الفئة. في فئة المدرسة العليا، فقد جاءت النسبة الأعلى لتصوير "حسن" بـ 35%، تليه "متوسط" بنسبة 31.25%، ثم "جيد" بـ 15%، يليه "ممتاز" بـ 10.00%، وأدنى نسبة كانت لـ "أقل من المتوسط" بـ 8.75%.

أما في فئة المعهد التكنولوجي، تصدّر التصور "متوسط" النسب بـ 30.23%، تليه "أقل من المتوسط" بـ 25.58%، ثم "جيد" بنسبة 18.60%، يليه "ممتاز" بـ 16.27%، وأخيراً "حسن" بنسبة 9.30%، وهي النسبة الأقل ضمن هذه الفئة.

تشير هذه النتائج إلى وجود علاقة بين الجامعة المانحة للمؤهل العلمي وتصورات الأساتذة حول مستوى المتعلمين، حيث تبدو التصورات الأكثر إيجابية مرتبطة بخريجي المدارس العليا، بينما يميل خريجو الجامعات والمعاهد التكنولوجية إلى تقييم أكثر تحفظاً، وهو ما قد يرتبط بطبيعة التكوين البيداغوجي في كل مؤسسة ومدى تركيزها على الجوانب التطبيقية أو النظرية في إعداد الأساتذة.

حيث يميل خريجو المعاهد التكنولوجية إلى البحث عن إستراتيجيات تعليمية تدعم الجوانب العملية والتقنية، مما يجعلهم أكثر نقداً عندما يشعرون أن المقاربة بالكفاءات لا تلبّي

هذه التوقعات بشكل كافٍ. وقد يكون هؤلاء الخريجون بحاجة إلى برامج تدريبية تركز على المهارات التطبيقية لتعزيز مستوى المتعلمين، مما يفسر النقد المرتفع حول مستوى المتعلمين. ويظهر خريجو المدارس العليا مستوى أعلى من الرضا، حيث يتناسب هذا التقييم مع التركيز الأكاديمي العميق والتدريب التربوي الذي يتلقاه الطلاب في المدارس العليا. ويعتبر خريجو المدارس العليا أن المقاربة بالكفاءات فعّالة في رفع مستوى المتعلمين إلى مستوى يتناسب مع الأهداف التعليمية والتربوية.

وهذا ما يعكس النقد الكبير لدى خريجي الجامعات تعدد التخصصات الأكاديمية وتنوع الخلفيات، حيث إن العديد من التخصصات قد تحتاج إلى تدريب تطبيقي أو تحليلي أكبر، وهو ما قد لا توفره المقاربة بالكفاءات بشكل كافٍ. ويبدو أن خريجي الجامعات يتوقعون محتوى تعليمياً يتسم بتدرج أعمق وتوجيهات أكثر تفصيلاً، مما يعزز قدرتهم على تطوير كفاءاتهم بالشكل الذي يتطلبه التعليم العالي.

ونظراً للتنوع في تصورات خريجي الجامعات، يمكن تقديم برامج توجيهية خاصة تركز على تقديم محتوى تعليمي متدرج ومنظم، يتماشى مع احتياجاتهم التخصصية المتنوعة ويدعم تطبيق الكفاءات بشكل أوسع. ولضمان تطوير الكفاءات بالشكل المطلوب، ينبغي على المؤسسات التعليمية تصميم برامج تعليمية تحقق التدرج المتوازن وتجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية، مما يضمن تلبية احتياجات كافة فئات المتعلمين ويعزز من فعالية المقاربة بالكفاءات.

ويبين هذ الجدول عن وجود تباين واضح في تصورات الأفراد حول مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات بناءً على الجامعة المانحة للشهادة. ويعكس هذا التباين حاجة إلى تحسين برامج التعليم، بحيث تتناسب مع احتياجات الفئات المختلفة، مما يعزز من فعالية المقاربة بالكفاءات ويدعم تطوير المتعلمين بشكل يلبي توقعات جميع المؤسسات التعليمية.

جدول رقم (32): بين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهل العلمي على مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين.

المجموع	إلى حد ما	لا	نعم	مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين	المؤهل العلمي
52	14	07	31	%59.61	أستاذ تعليم ابتدائي
% 100	%26.92	%13.46	%59.61		
133	26	66	41	%30.82	ليسانس
% 100	%19.54	%49.62	%30.82		
98	17	52	29	%29.59	ماستر
%100	%17.34	%53.06	%29.59		
17	08	04	05	%29.41	دكتوراه
%100	%47.05	%23.52	%29.41		
300	53	116	131	%43.66	المجموع
%100	%17.67	%38.67	%43.66		

من خلال معطيات الجدول رقم (32) تشير معطيات الجدول إلى أن تصورات أفراد العينة حول مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم، باعتبارها المتغير التابع، تتفاوت حسب المؤهل العلمي بوصفه المتغير المستقل. وتُظهر النتائج الإجمالية أن 43.66% من أفراد العينة يرون أن هذا النوع من التقويم يساهم في تجاوز صعوبات التعلم، مقابل 38.67% يرون العكس، في حين يرى 17.67% أن المساهمة موجودة "إلى حد ما". في فئة أساتذة التعليم الابتدائي، عبّر أغلبهم عن تصور إيجابي، حيث صرّح 59.61% بأن التقويم بالمقارنة بالكفاءات يساهم في تجاوز صعوبات التعلم، وهي أعلى نسبة بين جميع الفئات. تليها نسبة 26.92% اختارت "إلى حد ما"، في حين يرى 13.46% فقط أنه لا يساهم، وهي أدنى نسبة رفض ضمن هذه الفئة.

أما فئة الليسانس، فقد جاءت نسبة الموافقة بـ 30.82%، تليها نسبة الرفض بـ 49.62%، ثم نسبة "إلى حد ما" بـ 19.54%، مما يدل على أن معظم أفراد هذه الفئة لا يرون في التقويم بالكفاءات أداة فعالة لتجاوز صعوبات التعلم.

وفي فئة الماجستير، صرّح 29.59% فقط بأنهم يرون أن التقويم بالمقاربة بالكفاءات يساهم في تجاوز الصعوبات، بينما يرى 53.06% عكس ذلك، و17.34% عبّروا عن رأي وسطي. أما فئة الدكتوراه، فقد أبدت أقل نسبة تأييد، حيث بلغت نسبة "نعم" 29.41%، تليها "إلى حد ما" بـ 47.05%، ثم "لا" بـ 23.52%، مما يعكس ميل هذه الفئة نحو المواقف المتوازنة أكثر من الميل للتأييد أو الرفض الصريح.

تشير هذه النتائج إلى أن درجة التأهيل العلمي تؤثر على تصورات الأساتذة نحو فاعلية التقويم بالمقاربة بالكفاءات. ويبدو أن الأساتذة ذوي المؤهلات التطبيقية (خاصة أساتذة التعليم الابتدائي) أكثر إيماناً بأثر التقويم في دعم تعلم المتعلمين، مقارنة بالفئات الأكاديمية الأعلى التي قد يكون لها منظور أكثر نقداً أو تقنياً تجاه أدوات التقويم وتطبيقها الفعلي.

ويمكن استنتاج أن تصور الأفراد حول فعالية التقويم بالمقاربة بالكفاءات يختلف حسب المؤهل العلمي، حيث يميل ذوو الخبرة المباشرة في التعليم الأساسي إلى تبنيتها، بينما يزداد التحفظ لدى ذوي المؤهلات الأعلى، الذين يبدو أنهم يملكون تصوراً نقدياً يعتمد على البُعد النظري والتحليل المنهجي.

وهذا يشير إلى توجه معتدل وتقدير موضوعي للمقاربة بالكفاءات. وقد يعكس هذا الموقف قدرة نقدية أعمق نتيجة الخبرة الأكاديمية الطويلة، حيث يدركون أن المقاربة بالكفاءات قد تسهم إلى حد معين في معالجة صعوبات التعلم، ولكن ليست حلاً جذرياً متكاملًا. وهذا التحفظ قد يكون نابغاً من معرفتهم بالتحديات العملية والتطبيقية للمقاربة.

ويمكن إستنتاج أن تصور الأفراد حول فعالية التقويم بالمقاربة بالكفاءات يختلف حسب المؤهل العلمي، حيث يميل ذوو الخبرة المباشرة في التعليم الأساسي إلى تبنيتها، بينما يزداد التحفظ لدى ذوي المؤهلات الأعلى، والذين يبدو أنهم يملكون تصوراً نقدياً يعتمد على البُعد النظري والتحليل المنهجي.

الجدول رقم (33): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم اتجاه مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين.

المجموع	إلى حد ما	لا	نعم	مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين	الخبرة المهنية
92	15	14	63	%67.24	أقل من 10 سنوات
%100	%16.30	%15.21	%67.24		
120	26	41	53	%44.16	من 10 إلى 20 سنة
%100	%21.66	%34.16	%44.16		
61	15	34	12	%19.67	من 20 سنة إلى 30 سنة
%100	%24.60	%55.73	%19.67		
27	09	13	05	%18.51	30 سنة فما فوق
%100	%33.34	%48.15	%18.51		
300	53	116	131	%43.67	المجموع
%100	%17.67	%38.66	%43.67		

من خلال معطيات الجدول (33) إلى أن تصورات أفراد العينة حول مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم تختلف حسب الخبرة المهنية، حيث يعتبر هذا المتغير هو المستقل، في حين أن درجة المساهمة هي المتغير التابع. إجمالاً، يرى 43.67% من أفراد العينة أن التقويم بالمقارنة بالكفاءات يساهم في تجاوز صعوبات التعلم، مقابل 38.66% لا يوافقون على ذلك، بينما عبّر 17.67% عن رأي وسط بـ "إلى حد ما".

في فئة أقل من 10 سنوات خبرة، جاءت أعلى نسبة لصالح "نعم" بـ 67.24%، وهي أعلى نسبة بين جميع فئات الخبرة، تليها "إلى حد ما" بـ 16.30%، ثم "لا" بنسبة 15.21%، ما يدل على نظرة إيجابية بارزة لهذه الفئة نحو فاعلية التقويم بالمقارنة بالكفاءات. أما فئة من 10 إلى 20 سنة خبرة، فقد بلغت نسبة "نعم" 44.16%، تليها "لا" بـ 34.16%، ثم "إلى حد ما" بـ 21.66%، مما يعكس تصورات متقاربة تميل إلى الإيجاب مع وجود نسبة معتبرة من الآراء المتحفظة.

وفي فئة من 20 إلى 30 سنة خبرة، عبّر فقط 19.67% عن تأييدهم لمساهمة هذا النوع من التقييم، في حين جاءت نسبة "لا" الأعلى بـ 55.73%، تليها "إلى حد ما" بـ 24.60%، مما يدل على تشكك واضح في فاعلية التقييم وفق هذه المقاربة لدى هذه الفئة. أما فئة 30 سنة فما فوق، فقد جاءت نسبة "نعم" في أدنى مستوياتها بـ 18.51%، تليها "إلى حد ما" بـ 33.34%، بينما جاءت "لا" بنسبة 48.15%، ما يشير إلى غلبة الاتجاهات الراضية أو المترددة لدى ذوي الخبرات الطويلة.

تدل هذه النتائج على أن المعلمين ذوي الخبرة المحدودة أكثر تفاعلاً بمقاربة الكفاءات في التقييم، بينما يبدو أن الخبرة الطويلة تولّد مواقف أكثر تحفظاً وربما نقدية تجاه فاعلية هذا الأسلوب، ما قد يُعزى إلى تراكم الخبرات الواقعية وملاحظاتهم حول الممارسات التطبيقية في الميدان

حيث يظهر الأفراد ذوو الخبرة الطويلة توقعات مرتفعة اتجاه أدوات التقييم، حيث يتوقعون أن يوفر التقييم بالمقاربة بالكفاءات دعماً عملياً وملموماً لتجاوز الصعوبات التعليمية. ومع تراكم الخبرة، يصبح هؤلاء الأفراد أكثر وعياً بأوجه القصور، مما يجعلهم أكثر نقداً لأدوات التقييم التي قد يرونها غير كافية في تحسين الأداء التعليمي بشكل ملموس.

إن التكيف التدريجي مع التقييم بالمقاربة للكفاءات للفئات الأقل خبرة يميل الأفراد ذوو الخبرة الأقل إلى رؤية التقييم بالمقاربة بالكفاءات كأداة مساعدة وفعالة. إذ تتيح لهم أدوات التقييم الحالية تقديم دعم موجه للمتعلمين، مما يجعلهم يرون أن التقييم يساهم في تجاوز صعوبات التعلم بشكل ملحوظ، خاصة أنهم ما زالوا في مراحل تطوير مهاراتهم التربوية.

زيادة الحاجة إلى التحسينات للفئات المتوسطة والطويلة الخبرة تظهر لدى الأفراد ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة توقعات متزايدة لتحسين وتكييف أدوات التقييم، حيث إنهم أصبحوا أكثر دراية بحاجات المتعلمين المتنوعة، ويدركون أن الأساليب التقليدية قد لا تكون كافية لتحقيق تطور حقيقي في مواجهة صعوبات التعلم.

يُوصى بتطوير أدوات تقييم متقدمة تلبي احتياجات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، بحيث تكون مرنة وشاملة بما يكفي لدعم التعلم في مواجهة الصعوبات التعليمية. ويمكن إدخال إستراتيجيات تقييم مبتكرة تتيح تقييماً أعمق لمستويات المتعلمين، ونظراً لأن الأساتذة ذوي

الخبرة القصيرة يميلون إلى تقييم التقييم بشكل إيجابي، فإن تقديم برامج تدريبية تستهدف تعزيز قدراتهم على استخدام أدوات التقييم بشكل فعال، وسيزيد من كفاءتهم في دعم المتعلمين ومواجهة صعوبات التعلم، كما يمكن إدخال التكنولوجيا كأداة تقييمية حديثة تساهم في تسهيل عملية التقييم وتوفير دعم قبلي للمتعلمين، مما يعزز من فعالية المقاربة بالكفاءات في توفير الدعم الكافي لتجاوز صعوبات التعلم، خاصةً بالنسبة للفئات التي تعبر عن حاجتها لتحسينات. إن هذا التحليل يكشف عن اختلافات واضحة في التصورات حول مساهمة التقييم بالمقاربة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم بناءً على سنوات الخبرة المهنية. ويعكس هذا التباين حاجة لتطوير أدوات التقييم، بحيث تلبي تطلعات المربين وتستجيب لاحتياجات المتعلمين، مما يساهم في تحسين النتائج التعليمية لجميع الفئات المهنية.

الجدول رقم (34): يبين توزيع أفراد العين حسب تأثير الجامعة المكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه مدى مساهمة التقييم بالمقاربة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين.

جامعة التكوين	مدى مساهمة التقييم بالمقاربة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين	نعم	لا	إلى حد ما	المجموع
المعهد التكنولوجي	17	22	04	43	39.54%
مدرسة عليا	51	17	12	80	63.75%
الجامعة	49	52	76	177	27.68%
المجموع	131	116	53	300	43.66%

تفاوتت بيانات الجدول رقم (34) تشير نتائج الجدول إلى تباين تصورات أفراد العينة حول مدى مساهمة التقييم بالمقاربة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم، وذلك باختلاف الجامعة

المانحة للمؤهل العلمي، باعتبارها المتغير المستقل، في حين أن التصور حول المساهمة يمثل المتغير التابع.

بشكل عام، يرى 43.66% من أفراد العينة أن التقويم بالمقاربة بالكفاءات يساهم في تجاوز صعوبات التعلم، في مقابل 38.6% لا يوافقون على ذلك، و17.66% عبّروا عن رأي وسط "إلى حد ما".

في فئة المدرسة العليا، فقد سجلت أعلى نسبة تأييد بـ 63.75%، وهي النسبة الأعلى في فئة "نعم" بين جميع الفئات، ما يعكس تصورًا إيجابيًا قويًا تجاه فاعلية التقويم بالمقاربة بالكفاءات. تليها "لا" بنسبة 21.25%، ثم "إلى حد ما" بـ 15%، ما يشير إلى قناعة واسعة لدى خريجي هذه الفئة بجدوى هذا النوع من التقويم.

أما فئة المعهد التكنولوجي، بلغت نسبة الموافقة "نعم" 39.54%، في حين سجّلت نسبة "لا" 51.16%، وهي الأعلى بين الفئات الثلاث، ما يشير إلى ميل الغالبية لرفض وجود مساهمة واضحة للتقويم بالمقاربة بالكفاءات في التغلب على صعوبات التعلم. أما نسبة "إلى حد ما" فقد بلغت 9.30%، وهي الأدنى أيضًا، مما يدل على استقطاب واضح في التصورات داخل هذه الفئة.

في المقابل، جاءت فئة الجامعة بتوزيع مغاير، حيث سجل المؤيدون بـ "نعم" ما نسبته 27.68% فقط حيث كانت نسبة "إلى حد ما" هي الأعلى بـ 42.94%، تليها "لا" بـ 29.38%، وهي أدنى نسبة تأييد ضمن الفئات الثلاث، ما يدل على وجود تردد أو غياب قناعة راسخة لدى خريجي الجامعات بفعالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في معالجة صعوبات التعلم.

تعكس هذه المعطيات أن طبيعة التكوين الجامعي تلعب دورًا في تشكيل التصورات حول نجاعة استراتيجيات التقويم، حيث يبدو أن خريجي المدارس العليا، بحكم تركيزها المهني والتطبيقي، أكثر اقتناعًا بفاعلية هذه المقاربة، في حين يعبر خريجو الجامعات والمعاهد

التكنولوجية عن آراء أقل تفاؤلاً أو أكثر تحفظاً، ربما نتيجة اختلاف في محتوى التكوين أو في ممارسات التدريب الميداني.

تعكس الانتقادات المرتفعة بين خريجي المعاهد التكنولوجية وخريجي الجامعات أن هذه الفئات تتوقع أدوات تقييم تركز على التطبيق العملي والتحليل المتعمق لمساعدة المتعلمين على مواجهة صعوبات التعلم. فخريجو المعاهد التكنولوجية، على وجه الخصوص، يرغبون في أدوات تقييم تدعم الجانب العملي، في حين أن خريجي الجامعات الذين يتميزون بتنوع التخصصات، وقد يرون أن التقييم الحالي لا يفي بإحتياجات تخصصاتهم المتنوعة. ويظهر خريجو المدارس العليا رضا أكبر عن مساهمة التقييم بالمقاربة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم، ويعكس ذلك إنسجاماً بين توقعاتهم وأهداف التعليم التربوي في المدارس العليا. ويميل هؤلاء الخريجون إلى رؤية التقييم كأداة تساهم بفعالية في تطوير المهارات والكفاءات، حيث يجدون أن أساليب التقييم تتناسب مع طبيعة التكوين المتقدم الذي تلقوه، ويعكس هذا التباين في تصورات خريجي الجامعات تنوعاً في خلفياتهم الأكاديمية وإحتياجاتهم التخصصية. ويُحتمل أن يكون هناك تباين في مدى ملاءمة أدوات التقييم للمجالات الأكاديمية المختلفة، حيث يجد بعض الخريجين أن التقييم يساعدهم إلى حد ما، بينما يشعر الآخرون أنه يحتاج إلى تحسينات ليصبح أكثر شمولية وتحديثاً.

ويجب القيام بتطوير أدوات تقييم مرنة وفعالة تتناسب مع التخصصات المختلفة، وخاصة لتلبية إحتياجات خريجي المعاهد التكنولوجية الذين يبحثون عن تقييم عملي يدعم المهارات التطبيقية. وينبغي أن تحتوي هذه الأدوات على معايير تقييم متنوعة تلبى إحتياجات المجالات العملية والأكاديمية، ونظراً لرضا خريجي المدارس العليا عن فعالية التقييم، يُنصح بالإستمرار في تطوير هذه الأدوات لتعزيز بناء الكفاءات التربوية لدى المتعلمين، مما يعزز من مستوى الأداء التعليمي ويجعل التقييم أكثر فعالية في تجاوز صعوبات التعلم. كما أنه يمكن إدخال التكنولوجيا الحديثة كوسيلة لتطوير أدوات التقييم، بحيث تعزز من فعالية المقاربة بالكفاءات

وتسمح بتقديم تقييم أكثر شمولاً ومرونة. وقد تساعد الأدوات الرقمية والتقنيات التعليمية التفاعلية في تلبية توقعات خريجي الجامعات والمعاهد التكنولوجية بشكل أفضل.

ويبين هذا التحليل عن وجود تباين واضح في تصورات الأفراد حول مدى مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم بناءً على الجامعة المانحة للشهادة. ويعكس هذا التباين حاجة ملحة لتكييف أدوات التقويم، بحيث تلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة، وتدعم الجوانب التطبيقية والتربوية التي تسهم في تحسين الأداء التعليمي وتجاوز الصعوبات.

الجدول رقم (35): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير المؤهل العلمي في تصوراتهم اتجاه كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات.

المجموع	إلى حد ما	لا	نعم	كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات المؤهل العلمي
52	08	06	38	أستاذ تعليم ابتدائي
%100	%15.38	%11.53	%73.07	
133	43	47	43	ليسانس
%100	%32.34	%35.33	%32.33	
98	25	41	32	ماستر
%100	%25.51	%41.83	%32.65	
17	07	04	06	دكتوراه
%100	%41.17	%23.52	%35.29	
300	30	124	146	المجموع
%100	%10	%41.34	%48.66	

تشير معطيات الجدول (35) إلى تباين تصورات أفراد العينة بخصوص كفاية عمليات التقويم في التدريس وفق المقارنة بالكفاءات، وذلك باختلاف المؤهل العلمي الذي يمثل المتغير المستقل، بينما تمثل كفاية التقويم المتغير التابع.

بصورة إجمالية، يرى 48.66% من أفراد العينة أن عمليات التقويم كافية، في حين عبّر 41.34% عن عدم موافقتهم، بينما كانت نسبة من يرون أنها كافية "إلى حد ما" 10% فقط، وهي نسبة محدودة نسبياً.

في فئة أساتذة التعليم الابتدائي، جاءت أعلى نسبة تأييد بـ 73.07%، وهي الأعلى من بين جميع الفئات، ما يشير إلى قناعة قوية لديهم بكفاية التقويم بالمقاربة بالكفاءات. تليها نسبة "إلى حد ما" بـ 15.38%، ثم "لا" بنسبة منخفضة نسبياً بلغت 11.53%، مما يعكس تصوراً إيجابياً عاماً في هذه الفئة.

وفي فئة الدكتوراه، بلغت نسبة الموافقة 35.29%، تليها "إلى حد ما" بـ 41.17%، ثم "لا" بنسبة 23.52%، ما يعكس تردداً واضحاً وتفضيلاً للموقف الوسيط، دون حسم قاطع في الرأي حول كفاية عمليات التقويم.

أما بالنسبة لفئة الماجستير، عبّر 32.65% فقط عن موافقتهم، وهي نسبة قريبة من الليسانس، بينما كانت النسبة الأعلى هي للرافضين بـ 41.83%، تليها نسبة "إلى حد ما" بـ 25.51%، مما يشير إلى ميل هذه الفئة للشك في كفاية عمليات التقويم.

وأخيراً، في فئة الليسانس، فقد تساوت تقريباً نسب الموافقة والرفض، حيث عبّر 32.33% عن موافقتهم، وهي أقل من نسبة "لا" التي بلغت 35.33%، كما عبّر 32.34% عن موقف وسطي "إلى حد ما"، ما يدل على تباين واضح في وجهات النظر داخل هذه الفئة، دون وجود أغلبية واضحة.

تشير هذه النتائج إلى أن تصورات الأساتذة حول كفاية التقويم بالمقاربة بالكفاءات تتأثر بمستوى التأهيل العلمي، حيث يميل أصحاب الشهادات العليا إلى نظرة أكثر نقدية أو تحفظاً مقارنة بأساتذة التعليم الابتدائي، وهو ما قد يعكس فهماً أعمق لتعقيدات عملية التقويم أو ارتفاع مستوى التوقعات المهنية لديهم.

بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي، فإن تركيزهم على الكفاءات الأساسية يجعلهم أكثر قبولاً ورضاً عن عمليات التقويم، حيث تتوافق هذه العمليات مع احتياجاتهم التعليمية المبسطة التي تعتمد على بناء المهارات التأسيسية للمتعلمين. ومرونة التقييم في التعليم المتقدم لحملة الدكتوراه، الذين لديهم تصور متوازن بين الرضا والنقد، يعبرون عن حاجة لمرونة أكبر في عمليات التقويم، لتتماشى مع مستوى الدراسات العليا، والتي تتطلب أدوات تقييم تدعم الإبداع والبحث العميق. ويعتبرون أن كفاية التقويم ليست كاملة، ولكنها قد تقدم بعض الدعم ضمن حد معين.

كما يُوصى بتطوير إستراتيجيات تقييم مرنة تستهدف احتياجات الطلاب ذوي المؤهلات العليا مثل الماستر والدكتوراه، بحيث تتيح لهم فرصاً أكبر للتعبير عن فهمهم وتحليلهم العميق، مما يساهم في تلبية تطلعاتهم الأكاديمية والمهنية. فإدخال أدوات تقييمية تطبيقية لحملة الليسانس ينبغي تعزيز عمليات التقويم بوسائل تقييمية تركز على المهارات العملية، مما يساعد حملة الليسانس على الانتقال بسلاسة إلى سوق العمل، ويجعل التقييم أكثر ارتباطاً بمتطلبات الحياة المهنية. فالتوجيه والإرشاد في عمليات التقويم ونظراً لأن بعض الفئات ترى التقويم غير كافٍ، يُنصح بتقديم إرشادات ودعم مستمر للمتعلمين لتمكينهم من فهم كيفية تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم بما يتناسب مع أهداف المقاربة بالكفاءات.

يكشف هذا التحليل عن اختلافات واضحة في تصورات الأفراد حول كفاية عمليات التقويم بناءً على المؤهل العلمي، مما يشير إلى ضرورة تعديل وتطوير إستراتيجيات التقييم، بحيث تلبي احتياجات الفئات المختلفة من المتعلمين، وتحقق التوازن المطلوب بين دعم المهارات التأسيسية والمتطلبات الأكاديمية والمهنية المتقدمة .

**الجدول رقم (36):** يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الخبرة المهنية في تصوراتهم

**اتجاه كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.**

المجموع	إلى حد ما	لا	نعم	كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات الخبرة المهنية
92	08	33	51	أقل من 10 سنوات
%100	%8.69	%35.86	%55.43	
120	15	42	63	من 10 إلى 20 سنة
%100	%12.50	%35	%52.50	
61	10	36	15	من 20 سنة إلى 30 سنة
%100	%16.39	%59.01	%24.60	
27	08	16	03	30 سنة فما فوق
%100	%29.62	%59.26	%11.11	
300	30	124	146	المجموع
%100	%10	%41.34	%48.66	

تشير معطيات الجدول رقم (36) إلى أن تصورات أفراد العينة حول كفاية عمليات التقييم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، تختلف باختلاف الخبرة المهنية، مع ميل واضح لدى الفئات الأقل خبرة إلى تأييد أكبر لهذه الكفاية، مقابل نظرة متحفظة أو رافضة لدى الفئات الأقدم مهنيًا.

فالنسبة الإجمالية لتصوير "نعم" بلغت 48.66%، وهي النسبة الأعلى بين الخيارات، ما يشير إلى أن أقل من نصف أفراد العينة بقليل يرون أن عمليات التقييم بالمقاربة بالكفاءات كافية فعلاً. بينما بلغت نسبة "لا" 41.34%، ما يمثل شريحة معتبرة من الراضين لكفاية هذه العمليات. أما نسبة "إلى حد ما" فقد سجلت 10% فقط، ما يعني أن التذبذب في المواقف محدود نسبياً.

في فئة الخبرة أقل من 10 سنوات، أبدى أكثر من نصف أفراد العينة موافقتهم على كفاية عمليات التقييم بنسبة 55.43%، تليها نسبة "لا" بـ 35.86%، ثم "إلى حد ما" بـ 8.69%، ما يعكس نظرة إيجابية عموماً لدى هذه الفئة.

أما في فئة من 10 إلى 20 سنة، فقد جاءت نسبة الموافقة قريبة من الفئة السابقة بـ 52.50%، تليها "لا" بـ 35%، ثم "إلى حد ما" بـ 12.50%، مما يشير إلى تصور إيجابي نسبياً لدى أصحاب الخبرة المتوسطة.

في المقابل، انخفضت نسبة الموافقة بشكل حاد لدى فئة من 20 إلى 30 سنة، حيث لم تتجاوز 24.60%، مقابل نسبة رفض مرتفعة بلغت 59.01%، بينما عبّر 16.39% عن تصورهم بأن عمليات التقييم كافية إلى حد ما. هذه النتائج تعكس موقفاً متحفظاً أو نقدياً من قبل هذه الفئة.

أما فئة 30 سنة فما فوق، فقد سجلت أدنى نسبة موافقة بـ 11.11% فقط، مقابل نسبة رفض مرتفعة بلغت 59.26%، ونسبة "إلى حد ما" بـ 29.62%، وهي الأعلى ضمن هذه الفئة. وتشير هذه النتائج إلى نظرة متشائمة نسبياً لدى أصحاب الخبرة الطويلة تجاه فعالية عمليات التقييم بالمقاربة بالكفاءات.

يميل الأفراد ذوو الخبرة الطويلة إلى تبني معايير أعلى وأدوات تقييم أكثر توسعاً، حيث تتطلب خبرتهم الواسعة نظام تقييم يمكنه تلبية احتياجات متزايدة التنوع والتعقيد. ويبدو أن

هؤلاء الأفراد يرون أن عمليات التقييم الحالية لا تتوافق مع معاييرهم المهنية المتطورة وتوقعاتهم اتجاه الدعم الذي يجب أن يوفره التقييم في العملية التعليمية. أما الأساتذة ذوو الخبرة الأقل يرون في عمليات التقييم أدوات فعّالة لتوجيه المتعلمين وتطوير أدائهم. ويجدون أن أدوات التقييم بالمقاربة بالكفاءات تفي بالغرض وتساعدهم في تحقيق الأهداف التعليمية الأساسية، مما يجعلهم أكثر رضا عن كفاية عمليات التقييم .

إن الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية متوسطة وطويلة يظهرون نظرة نقدية متزايدة تجاه كفاية عمليات التقييم، حيث يعتقدون أن التقييم بحاجة إلى التحديث والتكيف لينماشى مع التغيرات التربوية ومتطلبات المتعلمين. وتتطلب هذه الفئات مرونة أكبر في التقييم وأدوات تساعد على تحقيق كفاءة تعليمية أفضل، حيث يُوصى بتحديث عمليات التقييم لتكون أكثر شمولية ومرونة، والتي تلبى توقعات المربين ذوي الخبرة الطويلة. ويمكن إدخال أدوات تقييمية جديدة تُراعي التطورات الحديثة في التعليم وتساعد على تحقيق نتائج تعليمية أكثر فعالية. ونظراً لأن الفئات ذات الخبرة القصيرة راضية بشكل كبير عن عمليات التقييم، يُوصى بتقديم برامج دعم تساعد على تطبيق أدوات التقييم بشكل فعّال وتطوير مهاراتهم في تقييم المتعلمين من الضروري أن تكون عمليات التقييم مرنة، بحيث تتيح للمربين تطبيق أساليب تقييم مختلفة تناسب مستويات المتعلمين المتنوعة. إذ يُوصى بتطوير نظام تقييم يعكس التحولات التربوية ويدعم المعلمين في التعامل مع التحديات التعليمية المختلفة. ويوضح هذا التحليل عن تباين واضح في التصورات حول كفاية عمليات التقييم بناءً على سنوات الخبرة المهنية، حيث يميل ذوو الخبرة القصيرة إلى الرضا، بينما تعبر الفئات ذات الخبرة الطويلة عن حاجة ملحة للتحسين. ويؤكد هذا التباين على ضرورة تكييف عمليات التقييم لتلبي احتياجات جميع الفئات وتعزز من فعالية العملية التعليمية.

الجدول رقم (37): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الجامعة المكونة أو المانحة للشهادة (المؤهل العلمي) في تصوراتهم اتجاه كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات.

المجموع	إلى حد ما	لا	نعم	كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات جامعة التكوين
43	14	18	13	المعهد التكنولوجي
%100	%32.56	%41.86	%30.23	
80	12	13	55	مدرسة عليا
%100	%15	%16.25	%68.75	
177	76	67	34	الجامعة
%100	%42.93	%37.86	%19.21	
300	30	124	146	المجموع
%100	%10	%41.34	%48.66	

تشير معطيات الجدول رقم (37) إلى أن تصورات أفراد العينة حول كفاية عمليات التقويم في التدريس وفق المقارنة بالكفاءات، باعتبارها المتغير التابع، تختلف باختلاف الجامعة المكونة أو المانحة للمؤهل العلمي، والتي تمثل المتغير المستقل في هذا السياق.

فعلى المستوى العام، يرى 48.66% من أفراد العينة أن عمليات التقويم كافية، بينما عبّر 41.34% عن عدم كفايتها، في حين اكتفى 10% من المشاركين بالإجابة "إلى حد ما"، ما يعكس وجود تفاوت واضح في مواقف الأساتذة نحو كفاية هذه العمليات.

أما عند تحليل النتائج بحسب المؤسسة الجامعية، فقد أظهرت فئة خريجي المدارس العليا أعلى نسبة تأييد لكفاية التقويم، حيث بلغت نسبة "نعم" 68.75%، مقابل 16.25% قالوا "لا"، و15% أجابوا "إلى حد ما". تعكس هذه النتائج مستوى عالٍ من الثقة والاعتقاد لدى خريجي هذه الفئة بفعالية المقارنة بالكفاءات في مجال التقويم التربوي.

في المقابل، جاءت فئة خريجي المعهد التكنولوجي، فقد تميزت تصوراتهم بتوزيع متقارب بين الإجابات، إذ بلغت نسبة "لا" 41.86%، و"إلى حد ما" 32.56%، في حين بلغت نسبة

"نعم" 30.23%. هذا يدل على تباين الآراء داخل هذه الفئة، مع ميل نسبي نحو الرفض أو الحذر تجاه كفاية هذه المقاربة

أما خريجو الجامعات بأدنى نسبة تأييد لفكرة كفاية عمليات التقييم، حيث لم تتجاوز نسبة "نعم" 19.21%. بينما ارتفعت نسبة "إلى حد ما" إلى 42.93%، وهي الأعلى بين جميع الفئات، تليها نسبة "لا" بـ 37.86%. تعكس هذه المعطيات قدراً من التردد أو التحفظ لدى خريجي الجامعات، وربما تعود إلى اختلاف طبيعة التكوين أو ضعف التكوين التطبيقي المرتبط بالمقاربة بالكفاءات.

ويعكس هذا التباين لدى خريجي الجامعات حول فعالية عمليات التقييم، حيث قد يشعرون بأن أدوات التقييم الحالية غير ملائمة بشكل كافٍ لتلبية احتياجات تخصصاتهم المتنوعة، بحيث تتماشى مع متطلبات واحتياجات المتعلمين المختلفة، مما يعزز من فعالية عمليات التقييم ويدعم تحقيق الكفاءات التعليمية والتربوية بشكل يتماشى مع طبيعة التخصصات المتنوعة. ويعكس النقد الكبير لدى خريجي المعاهد التكنولوجية والجامعات حاجة هؤلاء الأفراد إلى عمليات تقييم أكثر تكيفاً مع متطلبات التخصصات العملية والتطبيقية. ويظهر أن هذه الفئات التي تعتمد على الجوانب التطبيقية تتوقع من عمليات التقييم أن توفر دعماً أكبر لتطوير المهارات العملية بشكل يتماشى مع طبيعة تخصصاتهم والتوافق مع التكوين الأكاديمي المتقدم. ويعكس رضا خريجي المدارس العليا نجاح عمليات التقييم الحالية في تلبية توقعاتهم، حيث تتماشى مع تكوينهم الأكاديمي المتقدم. وتوفر عمليات التقييم لهذه الفئة إطاراً فعالاً لمتابعة التقدم وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، مما يجعلها أداة مهمة في تعزيز التحصيل والكفاءة.

إن النقد النسبي من قبل خريجي الجامعات تأثير تنوع التخصصات الأكاديمية، حيث تتطلب بعض التخصصات أدوات تقييم محددة تلائم احتياجاتها. ويُحتمل أن يجد خريجو الجامعات أن التقييم العام غير كافٍ لدعم الفروق الدقيقة في تخصصاتهم، مما يجعلهم

يشعرون بحاجة إلى تقييم أكثر تفصيلاً وملاءمة. ويجب تصميم أدوات تقييم تلائم التخصصات المختلفة، وخاصةً تلك التي تتطلب التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية، بحيث تلبي احتياجات خريجي المعاهد التكنولوجية وتساهم في بناء كفاءات متقدمة ومتنوعة. ونظراً لرضا خريجي المدارس العليا عن كفاية عمليات التقييم، يُنصح بالإستمرار في دعم هذه الأدوات وتعزيزها لتتوافق مع متطلبات الكفاءات التربوية والأكاديمية المتقدمة، مما يسهم في رفع مستوى الأداء وتحقيق الأهداف التعليمية بشكل أكثر فعالية يُنصح بتطوير أدوات تقييم مرنة وشاملة تتماشى مع تعدد التخصصات الجامعية وتلبي الاحتياجات الأكاديمية المتنوعة. وقد يتطلب هذا تخصيص أدوات تقييم تتناسب مع متطلبات كل تخصص، بما يضمن دعم كافٍ لجميع الفئات ويحقق الكفاءة المطلوبة في التعليم.

الجدول رقم (38): يبين توزيع أفراد العينة حول تلقي دروس حول المقارنة بالكفاءات خلال

مرحلة التكوين الجامعي.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	تلقي دروساً حول المقارنة بالكفاءات خلال التكوين الجامعي
نعم	0.47	1.67	66.66%	200	نعم
			33.33%	100	لا
			100%	300	المجموع ∑

في ضوء معطيات الجدول رقم (38)، يتبين أن غالبية أفراد العينة، بنسبة 66.66%، صرّحوا بتلقيهم دروساً حول المقارنة بالكفاءات خلال مرحلة التكوين الجامعي، وهو ما يعكس حضوراً واضحاً لهذا التوجه البيداغوجي في البرامج الجامعية، خاصة في المسارات المرتبطة بالتربية والتعليم. في المقابل، أفاد 33.33% من المبحوثين بعدم تلقيهم أي تكوين في هذا المجال، وهي نسبة لا يُستهان بها، وتكشف عن تفاوت في محتوى التكوين الجامعي أو اختلاف بين التخصصات. ويُعزّز هذا الاتجاه من خلال المتوسط الحسابي البالغ 1.67 والانحراف المعياري 0.47، مما يدل على ميل عام نحو التأكيد على وجود تكوين في المقارنة بالكفاءات خلال المرحلة الجامعية.

وتفسر هذه النتائج بأن التكوين الجامعي الذي يتم ضمن المدارس العليا للأساتذة وفي بعض التخصصات بالجامعة كعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية وبعض التخصصات المتفرعة عن الأدب العربي كاللسانيات التطبيقية أو التعليمية يتناول مواضيع تتعلق بالمقاربة بالكفاءات، أما بالنسبة للذين أبدوا عدم تلقي دروس حول هذه المقاربة خلال تكوينهم الجامعي فهم من خريجي المعاهد الذين تكونوا وفق المقاربة بالأهداف وبعض خريجي التخصصات العلمية والتقنية بالجامعة التي تسمح لهم بالإلتحاق بالتعليم الابتدائي.

كما تدل على أن المقاربة بالكفاءات أصبحت جزءاً أساسياً من المنهج الجامعي. وهو ما يعكس التحول الذي يشهده التعليم العالي للتركيز على المهارات العملية والتطبيقية بدلاً من المعرفة النظرية البحتة. ويمكن تفسير ذلك في إطار التغيرات التي طرأت على سياسات التعليم العالي إستجابةً لحاجات سوق العمل المتزايدة للكفاءات والمهارات القابلة للتطبيق والتجسيد على أرض الواقع.

هذا التحول نحو المقاربة بالكفاءات قد يعيد تشكيل الثقافة الأكاديمية، حيث تنتقل الأولوية من التحصيل العلمي النظري إلى تطوير مهارات عملية تلبي متطلبات السوق، مما يعزز الفكرة التي يطرحها علماء الاجتماع الرامية لتجسير العلاقة بين التعليم والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية، حيث تتكيف مؤسسات التعليم العالي مع التحولات في إقتصاد المعرفة ومتطلبات العولمة.

من خلال قراءة هذه البيانات الإحصائية من منظور سوسولوجي، يتضح أن المقاربة بالكفاءات أصبحت جزءاً مركزياً في التكوين الجامعي لمعظم الطلاب، ما يعكس توجهات التعليم العالي نحو المهارات العملية. ومع ذلك، يبقى هناك تفاوت طفيف نوعاً ما في الوصول إلى هذه الدروس، مما يجعل منا نستفهم حول قدرة جميع الجامعات على تقديم نفس النوع من التعليم.

الجدول رقم (39): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير تلقي دروس حول المقاربة بالكفاءات خلال التكوين الجامعي على تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات.

المجموع $\Sigma$	غير ملائمة	ملائمة	تصور المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات تلقي دروس حول المقاربة بالكفاءات تلقي دروس
200	107	93	تلقي
% 100	%53.5	%46.5	
100	56	44	عدم تلقي
%100	%56	%44	
300	163	137	المجموع $\Sigma$
%100	%54.33	%45.66	

من خلال معطيات الجدول رقم (39) تظهر تصورات أفراد العينة حول مدى ملاءمة المحتوى التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك استناداً إلى ما إذا كانوا قد تلقوا دروساً حول هذه المقاربة أثناء التكوين الجامعي. ويُعد "تلقي دروس في المقاربة بالكفاءات" المتغير المستقل، بينما تُعد "تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي" المتغير التابع. تشير النتائج الإجمالية إلى أن غالبية أفراد العينة ترى أن المحتوى التدريسي غير ملائم للمقاربة بالكفاءات، بنسبة بلغت 54.33%، في حين يرى 45.66% فقط أن المحتوى ملائم. وهو ما يعكس وجود فجوة إدراكية لدى المعلمين فيما يتعلق بتطابق المحتوى مع متطلبات هذه المقاربة.

بالنظر إلى فئة الذين لم يتلقوا دروساً حول المقاربة بالكفاءات، فقد عبّر 56% منهم عن عدم رضاهم عن ملاءمة المحتوى، مقابل 44% فقط اعتبروه ملائماً. وتدل هذه النسب على أن غياب التكوين يُفاقم من التصورات السلبية حول ملاءمة المحتوى التدريسي لمتطلبات المقاربة بالكفاءات.

أما فئة الذين تلقوا دروساً في المقاربة بالكفاءات، يتضح أن 53.5% منهم صرّحوا بعدم ملاءمة المحتوى التدريسي، بينما رأى 46.5% أنه ملائم. وتشير هذه المعطيات إلى أن

التكوين الأكاديمي في حد ذاته لا يضمن بالضرورة تصورات إيجابية، وربما يعود ذلك إلى ضعف التطبيق العملي أو محدودية فاعلية هذا التكوين.

من منظور سوسيوولوجي، يعكس الجدول تحديات النظام التعليمي الجامعي في تحويل المعرفة النظرية إلى مهارات عملية وكفاءات قابلة للتطبيق. كما يُظهر تأثير البنية المؤسساتية للتعليم العالي على إدراك الطلبة لمضمون المحتوى التعليمي، حيث تشير هذه النتائج إلى أن التكوين الجامعي في صورته الحالية قد يفتقر إلى التكامل بين النظرية والممارسة، وهو ما يضعف فعالية المقاربة بالكفاءات كإطار تعليمي.

بناءً على هذه المعطيات، يمكن استنتاج أن تحسين تصورات الطلبة حول المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات يتطلب إعادة هيكلة برامج التكوين الجامعي لتشمل ممارسات تطبيقية ومنهجيات تدريسية تفاعلية تعزز من ارتباط المحتوى بالواقع. كما ينبغي تعزيز الوعي بالمقاربة بالكفاءات كفلسفة تربوية شاملة من خلال إدماج الطلبة في عمليات تعلم أكثر نشاطاً وتشاركية، مما يُسهم في سد الفجوة بين النظري والتطبيقي، ويدعم بناء تصورات إيجابية ومستدامة اتجاه هذه المنهجية.

الجدول رقم (40): يبين توزيع أفراد العينة حول إعداد بحوث حول موضوع المقاربة بالكفاءات أثناء التكوين الجامعي.

إعداد بحوث أثناء التكوين الجامعي حول موضوع المقاربة بالكفاءات	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	59	19.66%	1.20	0.40	لا
لا	241	80.33%			
المجموع $\Sigma$	300	100%			

يتضح من الجدول أن الغالبية الساحقة من أفراد العينة، بنسبة 80.33%، لم يسبق لهم إعداد بحوث حول موضوع المقاربة بالكفاءات خلال فترة التكوين الجامعي، وهو ما يدل على محدودية إدماج هذا الموضوع كمجال بحثي داخل المناهج الجامعية، رغم أهميته في ميدان التربية. في المقابل، صرّح فقط 19.66% من المبحوثين بأنهم أنجزوا بحثاً حول هذا

الموضوع، وهي نسبة ضئيلة تُظهر ضعفاً في التكوين النظري والتطبيقي المتعلق بالمقاربة بالكفاءات. وقد عكس المتوسط الحسابي (1.20) والانحراف المعياري (0.40) هذا الاتجاه العام السلبي، مما يشير إلى غياب ثقافة البحث العلمي المرتبط بهذه المقاربة لدى الطلبة في مرحلة التكوين.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الطرق المعتمدة في توزيع البحوث ضمن الأعمال الموجهة أو التطبيقية في الجامعة تقتصر على قائمة محدودة لعناوين بحوث قد تشمل على بحث أو بحثين يتعلقان بالمقاربة بكفاءات تكون لصالح طالب أو مجموعة بحثية دون الآخرين، مما يفسر بأن عدم إعداد بحوث تتعلق بموضوع المقاربة بالكفاءات لا يعني بالضرورة عدم إقبال الطلبة على إنجاز مثل هذه الأعمال والبحوث.

كما أن التكوين المستمر أثناء عملية التدريس يقتصر على الجانب النظري، ومن واقع التجربة الميدانية توصلنا إلى أنه يجري الاكتفاء بعرض تقديم مبسط وعام من أجل ضمان سير عمليات التدريس.

الجدول رقم (41): يبين توزيع أفراد العينة حول حضور الندوات والملتقيات الجامعية تتعلق بموضوع

المقاربة بالكفاءات

حضور في الندوات والملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	223	74.33%	1.74	0.44	نعم
لا	77	25.66%			
المجموع $\Sigma$	300	100%			

انطلاقاً من معطيات الجدول رقم (41)، يتضح أن نسبة كبيرة من أفراد العينة، تمثل 74.33%، قد شاركوا في ندوات وملتقيات جامعية تناولت موضوع المقاربة بالكفاءات، وهو ما يشير إلى اهتمام ملحوظ بهذا التوجه البيداغوجي ضمن الأنشطة العلمية الجامعية، ويعكس انفتاحاً على النقاشات النظرية والميدانية المرتبطة به. في المقابل، لم يحضر 25.66% من المبحوثين مثل هذه الفعاليات، ما قد يُفسّر بضعف التغطية أو محدودية الفرص المتاحة لبعض

الطابة حسب التخصص أو المؤسسة الجامعية. ويؤكد المتوسط الحسابي المرتفع نسبياً (1.74) والانحراف المعياري (0.44) على وجود اتجاه إيجابي عام نحو الحضور والمشاركة في هذه الأنشطة العلمية.

نشير إلى محدودية عقد مثل هذه الملتقيات والندوات الجامعية التي تهتم بموضوع المقاربة بالكفاءات من كافة جوانبها المعرفية والسلوكية والسوسولوجية وغيرها، وهذا من جملة النقائص التي صاحبت المشروع الإصلاحي الجديد. إذ المفروض أن تصاحب هذه العملية ثورة علمية ونشاط ثقافي مكثف يبين ويفسر المضمون والخطوات والأهداف والغاية من عملية الإصلاح في مجال التربية الوطنية.

الجدول رقم (42): يبين توزيع أفراد العينة حول المشاركة بمدخلات في الملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	المشاركة بمدخلات في الملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات
لا	0.42	1.23	23 %	69	نعم
			77 %	231	لا
			100 %	300	المجموع ∑

يتضح من الجدول أن 77% من أفراد العينة أجابت بعدم المشاركة في مدخلات خلال الملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات، في حين أجابت ما نسبته 23% بمشاركتها بمدخلات، ومن الممكن أن يكون أصحاب هذه المدخلات من طلبة أو حملة شهادة الدكتوراه من أفراد العينة وتنوعت مدخلاتهم ومساهماتهم العلمية في الملتقيات على النحو المبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (43): يبين توزيع أفراد العينة حول نوع المداخلة

النسبة %	التكرار	نوع المداخلة
42.02 %	29	مداخلة شفوية
26.08 %	18	كتابية
31.88 %	22	ملصق علمي
100 %	69	المجموع ∑

تُظهر معطيات الجدول رقم (43) أن أغلب المداخلات التي قام بها أفراد العينة في الندوات أو الملتقيات الجامعية حول موضوع المقاربة بالكفاءات كانت مداخلات شفوية بنسبة 42.02%، ما يعكس تفضيلاً لهذا النوع من المشاركة الذي يُبرز التفاعل المباشر والنقاش الحي. تليها الملصقات العلمية بنسبة 31.88%، وهي طريقة تعتمد على التقديم البصري للمعلومة وتُعدّ وسيلة فعّالة خاصة في التظاهرات الأكاديمية. أما المداخلات الكتابية فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة 26.08%، وهو ما قد يشير إلى تراجع مستوى الانخراط في إنتاج محتوى أكاديمي مكتوب مقارنةً بالأشكال الأخرى، أو ربما إلى ضعف الفرص المتاحة لنشر البحوث الكاملة خلال هذه الفعاليات.

يحيلنا هذا إلى معرفة نوع المبحوثين الذين نحن بصدد دراستهم، إذ سوف يقدمون إجابات أكثر مصداقية بحكم إطلاعهم الجيد على مفهوم المقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها.

الجدول رقم (44): يبين توزيع أفراد العينة حول تلقي التكوين التحضيري مع الإلتحاق بمهنة التعليم.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	تلقي تكويننا تحضيرياً مع الإلتحاق بمهنة التعليم
نعم	0.24	1.94	93.66 %	281	نعم
			06.33 %	19	لا
			100 %	300	المجموع Σ

يتبين من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكويناً تحضيرياً هم الأغلبية بنسبة 93.66%، وذلك لما يتطلبه الإعداد البيداغوجي والتكويني للأساتذة للإلتحاق بمهنة التعليم. وهذا ما يساعد في تطوير الأساتذة لإمكاناتهم النظرية والتطبيقية لمختلف ميادين المقاربة بالكفاءات والإحتكاك بالمؤطرين والمفتشين والفاعلين التربويين لتسهيل عملية إدماج الأساتذة الجدد والإمام بجميع التحديات التربوية ومحاولة استظهار المحاور الاجتماعية الأساسية لهذه المقاربة. أما فيما يخص النسبة التي لم تتلق تكويناً تحضيرياً فقد قدرت بنسبة 6.33%، وهي نسبة قليلة مقارنة بنسبة الأساتذة الذين تلقوا تكويناً تحضيرياً مستمراً.

ومن نتائج الجدول يظهر أن المتوسط الحسابي للإجابات هو 1.94 ما يعني أن أغلبية أفراد العينة إتجهوا نحو الإجابة بـ "نعم". وأن الانحراف المعياري قدر بـ 0.24، ما يشير إلى

أن إجابات المبحوثين كانت متجانسة بشكل كبير وأن هناك قليل من التفاوت بين الأساتذة في هذه القضية. هذا ما يؤكد أن التكوين التحضيري يعتبر جزءاً أساسياً من مهنة التعليم. ويعزى هذا سوسيولوجياً إلى أن بالنسبة للأساتذة المبحوثين في الدراسة، قد تلقوا تكويناً تحضيرياً. ما يشير إلى أن معظم مؤسسات التعليم أو البرامج التعليمية تهتم بتوفير تدريب مسبق للمعلمين قبل البدء في عملهم، مما يعزز من كفاءة الأستاذ وقدرته على مواجهة تحديات مهنة التعليم، وأن الفئة التي لم تتلق هذا التكوين المسبق قد يتأثر أداءهم التعليمي وعلى نتائجهم مع الطلاب. وإتضح كذلك من خلال التقرب من الأساتذة إلى أيام التكوين كانت خلال أيام نهاية الأسبوع أو خلال العطل الفصلية، مما أثر في عملية التحضير وذلك لحاجة الأساتذة لأيام الراحة من الجانب النفسي والفيزيولوجي والاجتماعي.

الجدول رقم (45): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير التكوين التحضيري في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات.

المجموع $\Sigma$	غير هادف	هادف	المحتوى التعليمي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات
188 %100	113 %60.10	75 % 39.90	نعم
84 %100	53 %63.10	31 %36.90	لا
28 %100	16 %57.15	12 %42.85	إلى حد ما
300 %100	182 %60.67	118 % 39.33	المجموع $\Sigma$

تشير معطيات الجدول رقم (45) حول تصورات أفراد العينة اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والذي يُمثّل المتغير التابع في هذا السياق، وذلك في ضوء مدى استقادتهم من التكوين التحضيري، الذي يُعد المتغير المستقل، حيث تظهر النتائج أن غالبية أفراد العينة يرون أن المحتوى غير هادف بنسبة 60.67%، مقابل 39.33% فقط

يعتبرونه هادفًا، ما يؤشر إلى وجود فجوة في فعالية التكوين التحضيري، ويدعو إلى إعادة النظر في محتواه ومنهجيته ليتوافق مع متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات

أما الأفراد الذين لم يتلقوا تكوينًا تحضيريًا جاءت في الصدارة فقد أظهرت نتائجهم نظرة أكثر سلبية، إذ رأى 63.10% منهم أن المحتوى غير هادف، مقابل 36.90% اعتبروه هادفًا، مما يعزز فرضية أن غياب التكوين يزيد من ضعف التصور الإيجابي.

حيث بلغت نسبة من تلقوا تكوينًا تحضيريًا ويرون أن المحتوى غير هادف 60.10%، مقابل 39.90% فقط يرونه هادفًا، وهو ما يُبرز محدودية أثر هذا التكوين في تحسين تصورهم لجودة المحتوى التعليمي.

وفيما يتعلق بالفئة التي ذكرت أنها تلقت تكوينًا "إلى حد ما"، فقد كانت النتائج متذبذبة، حيث اعتبر 57.15% منهم أن المحتوى غير هادف، بينما رأى 42.85% العكس، مما يعكس أثرًا غير مستقر أو محدودًا لهذا النوع من التكوين الجزئي أو غير المنتظم.

وسوسيلوجيًا، يُبرز الجدول دور التكوين التحضيري في تشكيل التصورات الفردية والجماعية، حيث يعكس ضعف التناغم بين التدريب النظري والتطبيق العملي في إعداد الأفراد لتبني المقاربة بالكفاءات، حيث يشير هذا إلى أن التكوين التحضيري، كما هو مطبق حاليًا، قد يفتقر إلى الأدوات العملية والكفايات اللازمة لجعل المحتوى التعليمي أكثر وضوحًا وملاءمة. كما أن هذه النتائج تسلط الضوء على تحديات النظام التعليمي في تهيئة المعلمين والمتعلمين على حد سواء، مما يتطلب إعادة تقييم برامج التكوين التحضيري لتكون أكثر شمولية وإستجابة للإحتياجات الفعلية للميدان التعليمي في المحصلة، ويظهر أن تحسين فعالية التكوين التحضيري من شأنه أن يُسهم في تعزيز التصورات الإيجابية حول المحتوى التعليمي، ما يُعزز من قابلية الأفراد للتفاعل مع المقاربة بالكفاءات بطريقة أكثر إنتاجية.

الجدول رقم (46): يبين تبين أفراد العينة حول تلقي مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات (المدخل النظري الذي تعتمد عليه هذه المقاربة) أثناء التكوين التحضيري.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	تلقي مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات أثناء التكوين
نعم	0.85	2.46	69.66 %	209	نعم
			23.33 %	70	لا
			07 %	21	إلى حد ما
			100 %	300	المجموع ∑

نستنتج من خلال نتائج الجدول أن نسبة الذين تلقوا تكويناً حول فلسفة المقاربة بالكفاءات والتي بلغت نسبتها 69.66%، وهي نسبة غالبية درست الأسس الفلسفية لهاته المقاربة. وذلك من خلال إعتمادها على البعد البراغماتي النفعي وما تمثله هذه الفلسفة في تكوين وتأسيس مبادئ قيمية واجتماعية وأسس فكرية وسياسية ودينية سائدة تساهم في تنمية شخصية الفرد وتحدد مختلف الميولات. وتعتمد هذه الفلسفة على إستغلال البعد التكنولوجي لتحقيق غايات تربوية، مما يساهم في تسهيل عملية التعلم وتحقيق نتائج أفضل.

أما الذين لم يتلقوا تكويناً حول هذه الفلسفة فكانت نسبتهم 23.33%، وهذه النسبة لا تساعد هذه الفئة لفهم الخلفية النظرية لهذه المقاربة. أما الذين لم يتلقوا تكويناً كافياً أو تلقوا جزئياً هذه المواضيع فقد مثلت نسبتهم 7%، ويعتبر التكوين غير الكافي عائق لتحقيق مفهوم جيد لهذه المقاربة.

ومن خلال المتوسط الحسابي المقدر بـ (2.46) نرى أن متوسط الإجابات يميل إلى "نعم" وما تتجه إليه إستجابات المبحوثين، ما يدعم فكرة أن معظم الأفراد تلقوا أثناء تكوينهم مواضيع فلسفة المقاربة بالكفاءات. كما يعكس الانحراف المعياري (0.85) وجود تباين معتدل في الآراء، مما يعني أن هنا كتناًوعاً ملحوظاً في التجار بين المشاركين.

ونحلل ذلك سوسولوجياً بأن هذا الإنتشار للمقاربة بالكفاءات أي النسبة الكبيرة التي أجابت بـ "نعم" تشير إلى أن فلسفة المقاربة بالكفاءات أصبحت جزءاً أساسياً من المناهج التعليمية أو التكوينية في مراحل التعليم لا سيما التعليم الابتدائي. ما يجعلنا نسلم بضرورة التحول في طرق التعليم نحو الاعتماد على الكفاءات والمهارات بدلاً من المعلومات التقليدية.

أما بالنسبة للذين عبروا عن رفضهم لتلقي مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات تثير التساؤلات حول التفاوت في الوصول إلى مصادر المعرفة أو اختلافات في تطبيق هذه المقاربة عبر المؤسسات التعليمية. مما قد يعكس هذا وجود تباين بين المؤسسات أو بين المناطق فيما يتعلق بتطبيق هذه الفلسفة. والفئة التي أجابت بـ "إلى حد ما" تشير إلى وجود تردد أو نقص في التعمق في هذه الفلسفة، مما قد يعكس جوانب ثقافية أو تربوية تمنع الاستيعاب الكامل أو التطبيق الشامل لهذه المقاربة. ومن خلال هذه القراءة السوسولوجية، يمكن القول إن المقاربة بالكفاءات قد تكون مدمجة في نظام التعليم بشكل جيد، ولكن لا تزال هنا كتفاوت أتت تعلق بالوصول إلى المعرفة أو بالتطبيق الفعلي لهذه الفلسفة.

الجدول رقم (47): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير تلقي مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات (مدخل نظري تعتمد عليه في هذه المقاربة) في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات.

المجموع $\Sigma$	غير مناسب	مناسب	تمثل المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات
			تلقي مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات
209	103	106	نعم
%100	%49.29	%50.71	
70	31	139	لا
%100	%44.29	%55.7	
21	12	09	إلى حد ما
%100	%57.15	%42.85	
300	146	154	المجموع $\Sigma$
%100	%48.66	%51.33	

من خلال معطيات الجدول رقم (47)، نلاحظ أن الاتجاه العام للجدول يميل نحو الأساتذة الذين كانت تصوراتهم حول المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات أنه مناسب، حيث بلغت نسبتهم 51.33%، مقابل 48.66% رأوا أن المحتوى غير مناسب. ويمثل المحتوى التعليمي هنا المتغير التابع، في حين أن تلقي مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات يُعد المتغير المستقل.

أما بالنسبة للفئة التي لم تتلقَ مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات، فقد كانت نسبة الذين رأوا أن المحتوى مناسب أعلى وبلغت 55.70%، في حين بلغت نسبة التصور بأنه غير مناسب 44.29%. هذا قد يشير إلى أن غياب التكوين النظري لا يؤدي بالضرورة إلى تصور سلبي للمحتوى، وهو ما يتطلب مزيداً من التفسير أو التحليل في ضوء عوامل أخرى. في حين نجد أن نسبة 50.71% من المبحوثين الذين تلقوا مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات يرون أن المحتوى مناسب، مقابل نسبة 49.29% منهم صرّحوا بأنه غير مناسب، ما يعكس توازناً نسبياً في التصورات، مع ميل طفيف نحو التقدير الإيجابي للمحتوى. وفيما يتعلق بالفئة التي تلقت هذه المواضيع إلى حد ما، فقد أبدى 42.85% فقط منهم أن المحتوى مناسب، مقابل 57.15% رأوا أنه غير مناسب، ما يدل على أن الاكتفاء بتكوين جزئي أو غير معمق في فلسفة المقاربة بالكفاءات قد لا يسهم بشكل فعال في تحسين تصورات الأساتذة حول ملاءمة المحتوى.

فيظهر تأثير المعرفة الجزئية في تعزيز الشكوك أو الانتقادات من منظور سوسولوجي، حيث يعكس الجدول دور المعرفة النظرية في تشكيل المواقف الفردية والجماعية، كما يُظهر تأثير الفجوات المعرفية على تفاعل الأفراد مع الإصلاحات التربوية. ويعكس ذلك الحاجة إلى إستراتيجيات تواصل أكثر شمولية لتوضيح فلسفة المقاربة بالكفاءات وربطها بالواقع العملي، مما يساعد على تحقيق إنسجام أكبر بين التصورات النظرية والتطبيقية لدى المستفيدين من النظام التعليمي.

الجدول رقم (48): يبين توزيع أفراد العينة حول مساهمة التكوين التحضيري في فهم معالم المقاربة بالكفاءات.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	مساهمة التكوين التحضيري في فهم معالم المقاربة بالكفاءات
نعم	0.89	2.35	62.66 %	188	نعم
			28 %	84	لا
			09.33 %	28	إلى حد ما
			100 %	300	المجموع $\Sigma$

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 62.66% أجابت بأن التكوين التحضيري ساهم في فهمهم لمعالم المقاربة بالكفاءات، وهو تكوين إقترحته وزارة التربية الوطنية على أساتذة التعليم الابتدائي من أجل وضعهم في المسار الصحيح لتطبيق الإصلاحات الجديدة.

هذا التكوين التحضيري كان متعدد الأشكال كما أسلفنا الشرح، حيث يسيره مجموعة من المفتشين من ذوي الخبرة التربوية في نهايات الأسابيع أو في العطل، في شكل ندوات وملتقيات لتقديم بعض الشروحات والنصائح التربوية للأساتذة الجدد، على أنه غير كاف في كل الحالات كما أجابت نسبة 28% من أفراد العينة، حيث لم يقدم شيئاً حسب وصفهم لأنه في رأينا تكوين شكلي مرتجل أسند إلى أفراد وإن كانوا من ذوي الخبرة إلا أنهم يفتقرون إلى الرصيد المعرفي الكبير الذي يؤهلهم لإفادة أساتذة الابتدائي في المجال النظري والتطبيقي، باعتبار المقاربة بالكفاءات منهج جديد نسبياً لم تراع في إستعماله الأبعاد الاجتماعية والنفسية، كما لم يؤخذ بجدية كافية لتثمين الإصلاحات التربوية.

لقد أجابت نسبة 09.33% أن هذا التكوين ساهم إلى حد في فهم معالم المقاربة بالكفاءات، ربما يشير ذلك إلى غموض هذا المنهج حتى عند المؤطرين، لأنه كما أسلفنا سابقاً لم يؤخذ بجدية تامة وكان الارتجال والاختصار سيد الموقف.

وتبين نتائج الجدول أن المتوسط الحسابي قدر بـ 2.35، ما يعني أن متوسط الإجابات يميل إلى "نعم" وما تتجه إليه إستجابات المبحوثين. وأن الانحراف المعياري المقدر بـ 0.89 يظهر وجود تباين في الآراء، مما يعني أن هناك تنوعاً ملحوظاً في مدى مساهمة التكوين التحضيري في فهم معالم المقاربة بالكفاءات لدى المبحوثين.

ونلاحظ أن هناك حاجة ملحة لتحسين جودة برامج التكوين التحضيري لضمان أن جميع الأساتذة يفهمون المقاربة بالكفاءات بعمق وكفاءة. أما الفروقات الملحوظة بين من تلقوا فهماً كاملاً ومن لم يستفيدوا قد تشير إلى تفاوتات في البرامج التكوينية، أو ربما قلة التركيز على تقديم المفاهيم النظرية المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات بشكل تطبيقي. وللعمل على تجويد هذه المسألة ينبغي التركيز على برامج التكوين التحضيري بشكل أكبر على تقديم المحتوى المرتبط

بالمقاربة بالكفاءات بشكل تطبيقي وعملي. وضمان تدريب الأساتذة على كيفية دمج الكفاءات ضمن الدروس التعليمية بشكل فعال يعد خطوة أساسية لتطبيق الفلسفة بشكل صحيح وتعزيز التقييم المستمر لعملية التكوين.

الجدول رقم (49): يبين توزيع أفراد العينة حول فائدة التكوين التحضيري.

فائدة التكوين التحضيري	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	195	65 %	2.37	0.89	نعم
لا	84	28 %			
نوعا ما	21	07 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يبين الجدول أن نسبة 65% من الذين تلقوا تكويننا تحضيريا كان رأيهم أنه تكوين مفيد في عملية الإعداد والإلمام بجميع الجوانب النظرية والتطبيقية لهذه المقاربة، وفي عملية البناء والتطوير الذاتي للأساتذة لتحقيق مخرجات العملية التعليمية التعلمية وبالجملة استفادوا من:

- كيفية توظيف المقاربة بالكفاءات في التدريس.
- اعتماد مخرجات المقاربة بالكفاءات في تصميم الدروس.
- التعرف على أهمية المقاربة بالكفاءات في ربط المحيط الاجتماعي بموارد التعلم.
- تحقيق التفاعل النشط بين المتعلم والمقرر الدراسي.

أما نسبة 28% الذين أجابوا بـ "لا" فإن هذه الفئة قد تكون متأثرة ببعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية وعوامل تتعلق بتوقعاتهم من البرنامج والمنهاج وطرائق التقييم غير المتماشية مع المحتوى التعليمي. ويرجعونه لعدة أسباب منها:

- التكوين التحضيري يغلب عليه الجانب النظري.
- محدودية التأطير خلال الأيام التكوينية.
- برمجة التكوين التحضيري خلال العطلة.
- نقص الوسائل التعليمية المساعدة في توظيف المقاربة بالكفاءات.
- نقص ساعات التكوين ونقص التأطير الفعال وضعف مستوى المؤطرين.

أما نسبة 7% الذين كان جوابهم متردداً، فذلك يعود لصعوبة فهم هذه المقاربة التي تتمحور إستراتيجياتها حول المتعلم وإعطاء أكثر حرية للعمل النشط. وتبين النتائج أن المتوسط الحسابي هو 2.37، ما يعني أن أغلب أفراد العينة كانوا يميلون نحو الإجابة بنعم، مع وجود بعض التوزيع نحو الردود الأقل إيجابية. أما الانحراف المعياري 0.89 يعكس تبايناً معتدلاً في الآراء، مما يعني أن الغالبية العظمى يميلون بشكل واضح نحو الرأي الإيجابي أي أن التكوين التحضيري مفيد.

ومن هنا يمكن أن نلاحظ بأن التكوين التحضيري هو أداة محورية لتطوير الأداء، كما أنه يساهم في تنمية المهارات وتنمية الوعي الفردي لأهمية التكوين التحضيري في تحقيق الغايات والأهداف البيداغوجية. كما تشير العديد من الدراسات أن التكوين التحضيري يمكن أن يكون وسيلة فعالة ومفيدة لتحسين الأداء الأكاديمي والمهني وتعطي نوعاً من الإيجابية للأستاذ لتطوير مقومات التدريس بهذه المقاربة الحديثة، وأن هذه النتائج تتزايد حينما تكون البرامج مصممة بدقة وموجهة بشكل يتلاءم مع المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية للأساتذة. ومن أهم الدراسات التي توافقت مع هذا الطرح، هي دراسة "تحليل فعالية التكوين المهني التحضيري" (Boud, Keogh, & Walker, 1985)، حيث تناولت هذه الدراسة التكوين المهني التحضيري في سياق التدريب المهني التي ركزت على دور البرامج التحضيرية في تعزيز المهارات التقنية والتطبيقية للمتربصين، وأشارت هذه الدراسة بأن البرامج التحضيرية زادت من كفاءة المتربصين وأعطتهم أكثر دافعية ومهارة وثقة في تطبيق متطلبات العمل.

الجدول رقم (50): يبين توزيع أفراد العينة حول طبيعة التكوين التحضيري الذي تلقوه

طبيعة التكوين التحضيري المتلقى	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نظري	131	43.66 %	2.17	0.82	معا
تطبيقي	80	26.67 %			
معا	89	29.67 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يتضح من خلال الجدول أن أغلب المبحوثين أجابوا بنسبة 43.66% بأن التكوين التحضيري كان نظرياً، وهذا يؤكد ما شرحناه من أن الإصلاحات التربوية قامت بطريقة

عشوائية مرتجلة دون سابق درس وتخطيط. إذ لا يجب أن نكتفي في عمل كهذا بالجانب النظري دون التطبيقي الذي قد يشكل عائقاً، والمفروض أن تولي الدولة لعملية مثل هذه أولوية قصوى من حيث التخطيط والتكوين والموارد البشرية المادية التي تخدم هذه الإصلاحات. غير أن هناك نسبة 26.67% من أفراد العينة أجابت أن التكوين التحضيري كان تطبيقياً، وهي دلالة تشير إلى اختيار القائمين على هذا التكوين كانت مستقلة وفردية، إذ رأى بعضهم أن الممارسة التطبيقية قد تخدم هذا التوجه، لكن رغم أهميته لا يجب إهمال الجانب النظري، فلا يعقل أن يطبق أساتذة الابتدائية منهجاً يجهلون أبسط مفاهيمه، وأدواته، ومراحله، وغاياته.

وقد أجابت نسبة 29.67% أن هذا التكوين كان نظرياً وتطبيقاً في آن معاً، مما يجعلنا نخلص إلى مجموعة النقاط التالية:

- التكوين التحضيري خضع لمعايير الأفراد المكونين دون وجود مرجعية ثابتة.
- التكوين التحضيري لم يكن موحداً عبر كامل المؤسسات التربوية، مما يسمح بوجود فروقات لا يجب أن تكون في مشروع إصلاح وطني.

وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للتكوين 2.17 يشير إلى أن أغلب المجيبين الذين تلقوا تكويناً نظرياً صنفوا إجاباتهم بدرجة معتدلة على مقياس يتراوح بين (1-3) أو أكثر. أما الانحراف المعياري فقد قدر بـ 0.82، وهذا يعبر عن تباين متوسط في الآراء، ما يعني أن الإستجابات لم تكن متقاربة، بل هناك تفاوت في التصورات حول فعالية هذا التكوين. ومن المنظور الاجتماعي يعتمد على العلاقة بين البناء الاجتماعي وطبيعة التكوين بشقيه النظري والتطبيقي. وللوصول إلى أعلى درجات الفاعلية في الأداء وتنمية المهارات والعمل على تسهيل عملية التعلم بين المتعلمين ولا يكون ذلك إلا بوجود مبادئ نظرية تساهم في بناء المعارف ومبادئ تطبيقية تساهم في تقوية المهارات، ويعتبر هذا الخيار مؤشراً على دمج متوازن بين النظرية والتطبيق. فالمجتمعات التي تميل لهذا النوع من التكوين تعكس توجهاً نحو إعداد متعلمين مؤهلين للتعامل مع التحديات الأكاديمية والعملية على حد سواء. في حين أكدت بعض الدراسات السوسولوجية أن النماذج التعليمية المختلطة التي تزوج بين ما هو نظري وما

هو تطبيقي تساهم في زيادة توظيف الخريجين وإعدادهم بشكل أفضل لسوق العمل الحديث الذي يتطلب مهارات متعددة الأبعاد.

الجدول رقم (51): يبين توزيع أفراد العينة حسب برمجة مفتش المقاطعة ندوات دورية

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	مدى برمجة مفتش المقاطعة ندوات دورية
نعم	0.31	1.89	89 %	267	نعم
			11 %	33	لا
			100 %	300	المجموع Σ

يوضح الجدول أن نسبة 89% من أفراد العينة أجابوا بقيام مفتش المقاطعة ببرمجة ندوات دورية لإستمرار التكوين التحضيري، إلا أننا رصدنا نسبة 11% ممن أكدوا أنه لا وجود لبرمجة ندوات دورية لمفتش المقاطعة. كما أظهرت نتائج المتوسط الحسابي 1.89 قريب من الرقم 2 على مقياس من 1 إلى 2، مما يبين أن معظم الأساتذة يؤكدون بقيام المفتش بندوات دورية. وأن الانحراف المعياري 0.31، وهذا يعبر عن تباين منخفض في الإستجابات، ما يعني أن الأغلبية الساحقة من الأفراد تتفق على أن مفتش المقاطعة يقوم ببرمجة ندوات دورية. وهنا نلاحظ المؤشرات التالية:

- التكوين التحضيري يخضع لمبادرة المفتش التربوي، أكثر ما يخضع لمتطلبات المشروع الإصلاحي.
- المقاربة بالكفاءات منهج جديد لا يمكن بحال أن يكتمل إلا بتكوين المكونين أنفسهم وتحضيرهم جيداً.
- المقاربة بالكفاءات مشروع إصلاحي لا يمكن أن يسير بطريقة المبادرات الشخصية والفردية.
- التكوين التحضيري يجب أن يكون موحداً عبر كامل المؤسسات التربوية كي لا نتفاجأ بوجود فروقات بين الأساتذة والمؤسسات.
- توحيد التكوين وتحديثه وفق أطر وقوانين خاصة تمنع وجود فوارق بين المؤسسات والأساتذة وتساعد على تسهيل عملية الانتقال إلى مضمون المقاربة بالكفاءات.

- استمرارية التكوين وتحديثه عبر كامل المؤسسات وفق أطر وقوانين خاصة تؤدي لا محالة إلى نتائج إيجابية.

يبين الجانب السوسولوجي بأن تنظيم الندوات الدورية من طرف مفتش المقاطعة يدل على أهمية التواصل المستمر بين الهيئة الإدارية والتربوية في النظام التعليمي. إذ أن تنظيم مثل هذه الندوات يهدف إلى تحسين الأداء التربوي وتدعيم الروابط التربوية بين الأساتذة والمفتشين، ويساهم ذلك في رفع الكفاءة عبر تحسين طرق التدريس وتبادل الخبرات والتجارب وفق هذه المقاربة مما يعزز التواصل المباشر بين مختلف الفاعلين التربويين ويقوي دور المفتش في إحداث نقلة نوعية تضمن لنا جودة تعليمية من خلال تقديم توجيهات وملاحظات والحرص على الالتزام بمعايير التعليم. كما أشارت بعض الدراسات منها التفاعل المهني بين المفتشين والأساتذة وأثره على جودة التعليم.

بينت الدراسة العلاقة بين المفتشين والأساتذة، وأوضحت أن الندوات التربوية الدورية التي يقوم المفتشون تساهم في تحسين جودة التعليم من خلال تعزيز الرقابة الأكاديمية وتوفير توجيهات مستمرة للمعلمين.

الجدول رقم (52): يبين توزيع أفراد العينة حول مستوى حضور ندوات مفتش المقاطعة.

حضور الندوات	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
دائما	158	52.67%	3.30	0.84	دائما
غالبا	81	27%			
أحيانا	54	18%			
أبدا	07	2.33%			
المجموع $\Sigma$	300	100%			

يوضح الجدول مستوى الحضور في الندوات التربوية، حيث يؤكد نسبة 52.67% الحضور الدائم لهذه الندوات، في حين أجاب 27% من أفراد العينة أنهم حاضرون في الأغلب الأعم، وأجاب نسبة 18% بأنهم يحضرون أحيانا. في حين نفي نسبة 2.33% حضورهم مطلق. وأوضح المتوسط الحسابي إلى أن الاتجاه العام للعينة يميل إلى الحضور المنتظم للندوات، حيث يمثل الرقم 3.30 مستوى مرتفعاً على مقياس يتراوح بين 1 (أبداً) إلى 4 دائماً.

أما الانحراف المعياري 0.84 منخفض نسبياً، مما يشير إلى أن هناك تبايناً محدوداً بين أفراد العينة في مستويات الحضور، حيث يميل معظم المبحوثين إلى الحضور بشكل متكرر (دائماً أو غالباً). كما توصلنا إلى:

- وجود فروق بين الأساتذة في مجال فهمهم واستيعابهم للمقاربة بالكفاءات تبعاً للفروق الواضحة في الحضور وعدم الحضور.

- الندوات التربوية تخلو من الجدية التامة تبعاً لمؤشر الحضور والغياب المسجل حسب الدراسة التي بين أيدينا.

- نقص الإلمام بأهداف المشروع يزهد الأساتذة في حضور هذه الندوات التربوية التي تشكل للأساتذة مجرد روتين.

- الندوات التربوية أصبحت في ذهن الأساتذة هاجساً لا يخدم عملية التعلم فضلاً عن الاستفادة المعرفية والنظرية للجديد التربوي.

- افتقار الندوات التربوية للجانب التطبيقي الذي يرغبه الأساتذة لأنه يشكل هاجساً أثناء تأدية مهامهم الصفية.

ومن الناحية السوسولوجية، يعكس مستوى الحضور الدائم لهذه الندوات يرجع للدور الفعال في تدعيم الأساتذة وتطوير مهاراتهم. ويمكن أن يرتبط حضور الندوات بمدى التزام الأساتذة بعملية التطوير المهني المستمر، والذي يعتبر عنصراً أساسياً في تحسين مستواهم الأكاديمي والبيداغوجي. كما تسهم هذه الندوات في التنمية المهنية والتواصل عبر مناقشة أحدث الطرائق والأساليب المهنية حول تنفيذ المناهج والبرامج. أما الأساتذة الذين لا يحضرون لهذه الندوات يمكن أن يرتبط بعوامل اجتماعية أو مهنية مثل ضغوط العمل أو نقص التحفيز أو عدم الوعي بأهمية هذه الندوات. وهناك بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع مثل دراسة أهمية الندوات الدورية في تعزيز مهارات الأساتذة دراسة تطبيقية في الجزائر، بحيث تناولت هذه الدراسة أثر الحضور المنتظم للندوات على تطوير المهارات التدريسية. وأظهرت النتائج أن الأساتذة الذين يحضرون الندوات بشكل دائم أو غالباً يتمكنون من تحسين تفاعلهم مع الطلاب ويظهرون استعداداً أكبر لتبني إستراتيجيات تعليمية جديدة.

الجدول رقم (53): يبين توزيع أفراد العينة حول محتوى الندوات التي يتطرق لها المفتش.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	محتوى الندوات التي يتطرق لها المفتش
المنهاج	0.82	2.43	64.33 %	193	موضوع المنهاج
			21.33 %	64	موضوع الممارسة البيداغوجية
			14.33 %	43	موضوع الجانب المعرفي
			100 %	300	المجموع $\Sigma$

يوضح الجدول أن نسبة 64.33% أجابت أن محتوى الندوات التربوية يغلب عليها الحديث موضوع المنهاج، وهذا ما شرحناه سابقاً من أن الغالب على التكوين هو الجانب النظري الذي لا يفيد كثيراً بدون الجانب التطبيقي، وهو نتيجة الارتجال في اتخاذ القرارات التي يشوبها النقص، والضعف البيداغوجي، والتربوي، والاجتماعي.

كما يوضح لنا الجدول أن نسبة 21.33% من المبحوثين أجابوا بأن الندوات تدور حول موضوع الممارسات البيداغوجية التي وإن كانت ذات أهمية كبيرة فلا بد من الجانب النظري الذي يؤسس الإدراك والوعي بالمشروع في أذهان الأساتذة.

كما أجابت نسبة 14.33% من المبحوثين أن محور الندوات التربوية هو الجانب المعرفي. ومن خلال المتوسط الحسابي المقدر بـ 2.43 يشير إلى أن أغلب المبحوثين كانت لهم ندوات يشرف عليها المفتش طغى عليها محتوى حول المنهاج. أما الانحراف المعياري 0.82 يعبر عن تباين في الآراء حول محتويات الندوات، بل هناك تفاوت في التصورات حول مواضيع الندوات.

ومما تقدم يظهر أن التركيز في الندوات التي يشرف عليها المفتش يغلب عليها موضوع المنهاج، ويفسر هذا سوسيولوجياً بأن هناك توجيهاً مؤسسياً لتطوير وتحسين المناهج كجزء من سياسات الإصلاح التربوي. قد يكون السبب في هذا التركيز هو توجهات الجهات الوصية والإصلاحات التعليمية التي تعطي الأولوية لتطوير المناهج كوسيلة لتحسين النظام التعليمي بأكمله. وبالرغم من الاهتمام الواضح بالمنهاج على حساب كل من مواضيع الممارسة البيداغوجية والجانب المعرفي، وقد يكون هذا على اعتبار أن الممارسة البيداغوجية تعد نتيجة مباشرة لتطبيق المنهاج، وأن الجانب المعرفي يكون نتاج تحسين وتجويد المنهاج والممارسة

البيداغوجية. وهذا قد يتطلب مزيداً من الاهتمام لضمان تطوير متوازن للعملية التعليمية. ومنه نخلص الى:

- تكامل مواضيع الندوات التربوية في كل محاورها من حيث المنهاج والبيداغوجيا وتنمية الجانب المعرفي.
- تسهيل عملية الدمج المعرفي بين مختلف هذه العناصر التي تبني عليها فلسفة المقاربة بالكفاءات وتحديد الأولويات المنهجية لكل جانب.
- تعديل مختلف الوضعيات والإستراتيجيات ومعالجة النقائص التي يتطرق لها الأساتذة أثناء عملية التحضير أو أثناء عملية التكوين المستمر.

الجدول رقم (54): يبين توزيع أفراد العينة حول طبيعة المواضيع المناقشة أثناء الزيارات التفتيشية

النسبة %	التكرار	طبيعة المواضيع المناقشة أثناء الزيارات التفتيشية
73.33 %	220	الأهداف التربوية
57.66 %	173	طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات
94.33 %	283	المحتوى التدريسي
50.33 %	151	التقويم

من خلال معطيات الجدول رقم (54)، الذي يوضح تصورات أفراد العينة حول طبيعة المواضيع المناقشة أثناء الزيارات التفتيشية، نلاحظ أن هناك تركيزاً ملحوظاً على بعض الجوانب دون غيرها.

يتبين أن المحتوى التدريسي يأتي في صدارة المواضيع التي تُناقش خلال الزيارات التفتيشية، حيث أفاد 94.33% من أفراد العينة بأن هذا الجانب يُطرح خلال الزيارات، مما يدل على أن المفتشين يولون أهمية كبيرة لبنية الدروس ومحتواها، خاصة في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات.

في المرتبة الثانية، جاءت الأهداف التربوية بنسبة 73.33%، ما يشير إلى حرص مفتشي التربية على التأكد من وضوح الأهداف التعليمية وتطابقها مع الكفاءات المستهدفة، باعتبارها إحدى ركائز التخطيط البيداغوجي.

كما حظيت طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات باهتمام ملحوظ أيضاً، حيث بلغت نسبة تداولها أثناء الزيارات 57.66%، ما يعكس انشغالاً بممارسات الأساتذة داخل القسم ومدى توافقها مع فلسفة التدريس بالكفاءات.

أما التقويم، فقد ورد في المرتبة الأخيرة بنسبة 50.33%، وهو ما يُعد مؤشراً على أن هذا الجانب، رغم أهميته في المقاربة بالكفاءات، لا يزال يحتل موقعاً متأخراً في سلم الأولويات أثناء المتابعة التفتيشية، مما قد يتطلب إعادة النظر في استراتيجيات التوجيه والتأطير، بالنظر إلى الدور الحاسم للتقويم في دعم تعلم التلاميذ وتجاوز صعوباتهم.

بناءً على هذه النتائج، يظهر تباين واضح بين ما يُفترض أن يكون محور الاهتمام في ضوء الإصلاحات (أي التركيز على الطرائق والتقويم) وما يُطبق فعلياً في الميدان، مما يعكس استمرار الهيمنة التقليدية للمنهج المرتكز على المحتوى والأهداف الكمية.

من الناحية السوسولوجية نرى أن التركيز على المحتوى التدريسي يعد توجهاً مؤسستياً لضمان جودة وتقديم المحتوى التعليمي المقرر للمتعلمين، وهو أمر يرتبط مباشرة بآليات الإصلاح التربوي. أما الأهداف التربوية فيركز المفتشين على توجيه التعليم نحو تحقيق أهداف واضحة ترتبط بتنمية الشخصية الاجتماعية والاقتصادية للمتعلم.

إن التركيز على أهمية التقويم من قبل المفتشين يمكن تفسير ذلك بأن التقويم قد يُعتبر نتيجة لمدى تحقيق الأهداف التربوية وجودة المحتوى المقدم.

الجدول رقم (55): يبين توزيع أفراد العينة حول قيام المدير بتقييم مخرجات العمليات التكوينية ونتائجها.

تقييم مخرجات العمليات التكوينية ونتائجها من طرف المدير	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	133	44.33 %	2.36	0.63	نعم
لا	26	8.66 %			
أحياناً	141	47 %			
المجموع ∑	300	100 %			

تشير بيانات الجدول رقم (55) إلى تفاوت ملحوظ في تقييم المديرين لمخرجات العمليات التكوينية ونتائجها، حيث جاءت أعلى نسبة عند فئة "أحياناً" بـ 47%، مما يدل على غياب

المتابعة المنتظمة من طرف الإدارة، وغياب آليات تقييم واضحة أو مستمرة، وهو ما قد يؤثر على فعالية التكوينات المنجزة ومدى تحقيقها لأهدافها.

في المرتبة الثانية، صرّح 44.33% من أفراد العينة بأن المدير يقوم فعلاً بتقييم هذه المخرجات، ما يعكس وجود توجه إداري إيجابي لدى بعض المؤسسات، وإن كان لا يمثل الأغلبية، وهو ما تؤكدُه القيمة المتوسطة الحسابية (2.36) التي تميل إلى الاعتدال، مع انحراف معياري (0.63) يشير إلى تباين واضح بين تجارب الأفراد.

أما الفئة الأقل، بنسبة 8.66%، فأفادت بأن المدير لا يقوم إطلاقاً بتقييم نتائج التكوينات، وهو مؤشر على غياب شبه تام لممارسات التقييم داخل بعض المؤسسات، ما قد يعيق عملية التحسين المستمر للأداء التربوي والتكويني.

يُظهر هذا التوزيع العام وجود فجوة بين التصور الإداري لأهمية التكوين وبين تطبيق ممارسات التقييم الميداني، وهو ما يستدعي تعزيز دور الإدارة في تتبع الأثر العملي للتكوينات وتنظيم تقييمات دورية تساعد على تحسين مردودية الأساتذة وتطوير الأداء البيداغوجي.

إن النسبة الكبيرة التي تشير بأن المدير يقوم بالتقييم "أحياناً" قد تعكس وجود تحديات أو قيود تؤثر على قدرة المديرين على تنفيذ التقييم بشكل منتظم. قد تشمل بعض التحديات منها ضيق الوقت، أو عدم وجود معايير واضحة وشفافة للتقييم. ويمكن أن يبين ذلك أيضاً أن التقييم ليس جزءاً من الروتين اليومي، ولكنه يُجرى عند الحاجة أو بناءً على طلبات معينة. من خلال هذه النتائج يتبين أن:

- أغلب مدرّاء المؤسسات التعليمية اكتفوا بالعمل المكتبي، دون نشاط تربوي يذكر حسب أفراد العينة.
- غموض بعض المفاهيم في طرق المقاربة بالكفاءات شكلت عزوفاً عند غالبية الفاعلين التربويين.
- عدم وجود اتصال بين المدرّاء والأساتذة في الكثير من المؤسسات، مما يؤثر سلباً على العمل التربوي برمته.

- قلة التكوينات التحضيرية وعشوائيتها ساهمت بشكل كبير في زهد بعض المدراء والأساتذة في متابعة العملية التربوية.
  - ضعف وروتينية عملية التكوين التحضيرية للأساتذة زاد من حجم الغموض، ونتج عنه عزوف تام عن مناقشة القضايا التربوية الجديدة.
- الجدول رقم (56): يبين توزيع أفراد العينة حول قيام الأستاذ المكون في المدرسة بتقديم توجيهات لهم.

قيام الأستاذ المكون بتقديم توجيهات	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	102	34 %	1.85	0.90	أحيانا
لا	146	48.66 %			
أحيانا	52	17.33 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يوضح الجدول ان أكبر الاجابات حول قيام الاستاذ المكون بتقديم توجيهات للأساتذة كانت ب لا بنسبة 48.66% في حين اجابت 34% من افراد العينة بنعم وكانت نسبة 17.33% من الافراد ب أحيانا، وكما يشير المتوسط الحسابي إلى 1.85، ما يعني أن اغلب أفراد العينة يرون أن الأستاذ المكون يقوم بتوجيهات للأساتذة، مع وجود بعض التوزيع نحو الردود الأقل إيجابية. أما الانحراف المعياري 0.90، مما يعني أن أفراد العينة يتجهون نحو أحيانا.

إن عدم تقديم التوجيهات من طرف الأستاذ المكون للأساتذة قد يرجع إلى عدة أسباب منها نقص التواصل بين الأستاذ المكون والأساتذة أو يكون بسبب غياب آليات رسمية لتوجيه الأستاذ المكون وتعطيه محفزات للقيام بهذا العمل وفق قوانين وبرامج هادفة. ومن الناحية السوسولوجية، يمكن أن يكون بسبب فجوة في الدعم والتطوير المهني، مما قد يؤثر على جودة العملية التعليمية وتطوير المهارات. كما يبين أهمية التوجيه في بعض الحالات، لكنه ليس جزءاً رئيسياً من الممارسات اليومية. فعملية التوجيه التي تمارس بشكل أفقي بين الزملاء قد تكون جزء تكوينيا مهما مفيدا يعمل على تذليل الصعاب وتوفير بعض الدعم القريب من الأستاذ المتربص أو قليل الخبرة.

ومن أهم النقائص التي يمكن أن نتحدث عنها بسبب قلة تفعيل هذا الدور هي:

- غياب دور الأستاذ المكون في العملية التربوية، بحيث يمكن أن يكون مساهما فعالا في تثبيت الأفكار التربوية نظريا وتطبيقا.
  - عدم الوعي بهذا الدور الذي يمكن أن يلعبه، إذ اعتبر مجرد ترقية مادية ينالها الأساتذة بعد أقدمية محددة.
  - عدم تكليف الأستاذ المكون بمرافقة زملائه الأساتذة، وهذا يشير إلى عدم الجدية في تسيير ومعالجة قضايا الإصلاح والمناهج التي تسطرها الدولة.
  - تشير النسب أيضا إلى أن الغموض في المفاهيم للمقاربة بالكفاءات وخطواتها وتطبيقاتها قد طالت حتى الأساتذة المكونين الذين يمتلكون خبرة كبيرة في مجال التدريس.
  - تشير النسب إلى عزوف الأساتذة المكونين عن طرائق التدريس الجديدة، باعتبارهم تلقوا تدريباً قديماً ألفوه في التدريس.
  - افتقاد روح المبادرة، والنشاط الجاد، وروح الابتكار والإبداع عند أغلب الفاعلين التربويين، والذي ساهم في عملية التراخي التي تسود المؤسسات التعليمية في الجزائر.
- الجدول رقم (57): يبين توزيع أفراد العينة حول المشاركة في الندوات الداخلية للمؤسسة.

المشاركة في الندوات الداخلية للمؤسسة	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	175	58.33 %	2.41	0.76	نعم
لا	51	17 %			
أحيانا	74	24.66 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يوضح الجدول أن نسبة 58.33% من أفراد العينة أكدت أنها تشارك في الندوات الداخلية للمؤسسة، وهذا مؤشر إيجابي يدل على روح المشاركة والتعاون الداخلي، والذي قد يساهم في تنمية قدرات الأساتذة من الناحية التربوية والاجتماعية. ولاحظنا أن هذه المشاركة غير ملزمة باعتبار أن نسبة 17% نفتت مساهمتها في هذه الندوات، بينما 24.66% مترددة بين المساهمة وعدمها. ويبين المتوسط الحسابي إلى 2.42، ما يعني أن أغلب أفراد العينة يرون أن الأستاذ يشارك في الندوات الداخلية في المؤسسة التربوية. أما الانحراف المعياري كان مقداره 0.76، مما يعني أن جل أفراد العينة يميلون إلى ضرورة المشاركة في هذه الندوات المنظمة من طرف

مؤسسات الانتماء .

إن المشاركة الدائمة في الندوات الداخلية تعكس التزاما وانضباطا من الأساتذة بتطوير مهاراتهم والتفاعل مع الزملاء ضمن مؤسساتهم. وهذا يمكن أن يُفسر على أنه جزء من ثقافة المؤسسة التي تعزز روح العمل المستمر من أجل تبادل المعارف والأفكار. وعدم المشاركة يمكن أن يعكس وجود تحديات مثل ضيق الوقت، أو عدم الاهتمام بالمواضيع المطروحة، أو نقص الحوافز أو عدم وجود ثقافة تشاركية داخل المؤسسة في اقتراح مواضيع لهذه الندوات. وقد يشير ذلك إلى حاجة المؤسسة لتحليل أسباب عدم المشاركة والعمل على تحسين الجوانب التي قد تؤثر على التفاعل داخل عناصر المجموعة التربوية.

وهو ما تشير إليه الدراسات السابقة إلى أن المشاركة في الأنشطة الداخلية مثل الندوات يمكن أن يعزز من تطوير المهارات الشخصية والمهنية وتحسين التفاعل بين الأفراد. كدراسة "Guskey (2003)" التي تبرز أن المشاركة في التدريب والتطوير المهني يمكن أن تساهم بشكل كبير في تحسين الأداء وزيادة التفاعل داخل المؤسسة. ما يدل على أهمية الندوات الداخلية في تعزيز التواصل وتبادل المعرفة، بالرغم من الحاجة لتحسين بعض العوامل كتوقيت الأنشطة والتحفيز.

الجدول رقم (58): يبين توزيع أفراد العينة حسب محاور الندوات الداخلية للمؤسسة.

النسبة	التكرار	محور الندوة
21.88%	79	طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات
48.47%	175	التقويم
29.63%	107	سلوك المتعلمين (الانضباط، النظافة، ... الخ)
100%	361	المجموع

ملاحظة: المجموع أكبر من حجم العينة بسبب تعدد الإجابات.

تمثلت محاور الندوات الداخلية بالمؤسسات التربوية من خلال آراء السادة الأساتذة أفراد عينة الدراسة في عملية التقويم بنسبة 48.47% ما عددهم 175 تليها مواضيع سلوك المتعلمين كالإنضباط والنظافة وغيره بتكرار 107 أي ما نسبته 29.63% لتأتي بعدها المحاور

التي تهتم بطرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بتكرار 79 وما يقابلها من نسبة مقدرة بـ 21.88% من أفراد العينة.

الجدول رقم (59): يبين توزيع أفراد العينة حسب الاهتمام بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات.

الاتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	الاهتمام بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات
لا	0.56	1.20	07.66 %	23	نعم
			87.33 %	262	لا
			05 %	15	أحيانا
			100 %	300	المجموع $\Sigma$

يوضح الجدول أن نسبة 87.33% من أفراد العينة أجابت بعدم اهتمامها بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات، في حين ما نسبته 5% كانت تهتم أحيانا بهذه البحوث، والملاحظ من خلال الجدول نسبة المهتمين القليلة جدا بمقارنته بما سبق، حيث لم تتعد نسبتهم 7.66% ومن خلال المتوسط الحسابي المقدر بـ (1.20) نرى أن متوسط الإجابات يميل إلى "لا" وما يتجه إليه أفراد العينة بعدم المشاركة في البحوث الحديثة والمتجددة، كما يعكس الانحراف المعياري (0.56) إلى وجود عدم تباين في الآراء، مما يعني أن هناك عزوفا من طرف الأساتذة عن الاهتمام بالبحوث الحديثة والمتجددة.

قد تعكس قلة الاهتمام بالبحوث الحديثة عن وجود فجوة في المعرفة أو الوعي حول أهمية المقاربة بالكفاءات والتطورات الحديثة فيها. وقد يكون هناك نقص في مواصلة البحث ومحاولة الإلمام الذي يربط الأفراد بالمستجدات في هذا المجال التربوي الحديث. كما أن اهتمام الأفراد بالبحوث الحديثة هو إستثناء وليس قاعدة. ويمكن أن يعكس ذلك نقصاً في التحفيز أو نقص في البحوث والمراجع والمصادر الوزارية المتاحة في المواقع الوزارية أو بسبب قلة الإرساليات الدورية لهذه البحوث.

كما نرى بأن بعض الأساتذة لديهم اهتمام مؤقت أو يعتمدون على الحاجة أو المواقف الخاصة. وهذا يدل على وجود بعض الوعي، ولكن ليس كافياً ليكون له تأثير واسع. مما يتطلب تحسين وتطوير برامج التدريب والتكوين وتوفير المصادر المتاحة وتسهيل عملية

الوصول إليها وتعزيز الاهتمام بها وإيجاد آليات خاصة لتحفيز الأساتذة وفق إستراتيجيات حديثة تخدم المسار المهني الخاص به.

ومن أهم الأسباب التي ساهمت في قلة الاهتمام بهذه البحوث هي:

- غياب روح المبادرة والإبداع الذي يجب أن تقوم عليه العملية التربوية، إذ هو الأساس في أي عمل يرجى منه الاكتمال والنجاح.
- العمل التربوي أصبح عملاً روتينياً يفقد إلى الكثير من المقومات والطاقات التي تتصف بالحركية والانفتاح على الفلسفة والأفكار الجديدة.
- عدم وجود الدافعية لإرغام الأساتذة على الاجتهاد في البحث والاطلاع على مختلف الأفكار والفلسفات.
- غياب التثمين والتشجيع الذي يعزز روح المبادرات ويعطي الأساتذة نفساً جديدة للعمل والاجتهاد.
- الضبابية في تقديم المشاريع الإصلاحية التي عزلت الأستاذ عن المشاركة في صياغة برامجها.
- تمييع روح البحث والاستعانة بغير المتخصصين في المجال التربوي جعلت الأساتذة في حالة عزوف.

تشير بعض الدراسات أن متابعة البحوث الحديثة في مجال التعليم والتدريب، مثل المقاربة بالكفاءات التي تلعب دوراً مهماً في تحسين الممارسات التعليمية وتعزيز الفعالية والأداء. على سبيل المثال، دراسة "Hattie (2009)" تبين أن البحث المستمر حول إستراتيجيات التعليم والمقاربات الحديثة يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين الأداء والفعالية الأكاديمية بين الأساتذة، وهذا ما يسهم في عملية دمج وتطوير المعارف.

الجدول رقم (60): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير الاهتمام بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات في تصوراتهم اتجاه المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات

المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات الاهتمام بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات	منتظم	غير منتظم	المجموع $\Sigma$
نعم	11 %47.82	12 %52.18	23 %100
لا	152 %58.01	110 %41.99	262 %100
نوعاً ما	8 %53.33	7 %46.67	15 %100
المجموع $\Sigma$	171 %57	129 %43	300 %100

تُظهر معطيات الجدول رقم (60) تأثير الاهتمام بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات وهو المتغير المستقل في تصورات أفراد العينة نحو المحتوى التدريسي وفق هذه المقاربة، وهو المتغير التابع. وتشير النتائج الإجمالية إلى أن 57% من أفراد العينة يرون أن المحتوى التدريسي "منتظم"، مقابل 43% يرونه "غير منتظم"، ما يدل على اتجاه عام إيجابي نسبياً نحو المحتوى.

وعند تحليل التصورات حسب مستويات الاهتمام، نجد أن أعلى نسبة تصور إيجابي سُجّلت لدى فئة "غير المهتمين" بالبحوث، حيث رأى 58.01% منهم أن المحتوى "منتظم"، مقابل 41.99% اعتبروه "غير منتظم". تليها فئة الذين عبّروا عن اهتمام "نوعاً ما"، إذ رأى 53.33% أن المحتوى "منتظم"، مقابل 46.67% رأوه "غير منتظم". أما أدنى نسبة تصور إيجابي فجاءت من فئة "المهتمين" فعلياً بهذه البحوث، حيث صرّح 47.82% فقط بأن المحتوى "منتظم"، مقابل 52.18% رأوه "غير منتظم".

توحي هذه النتائج بأن الاهتمام بالبحوث الحديثة حول المقاربة بالكفاءات لا يرتبط بالضرورة بتصور أكثر إيجابية للمحتوى، بل ربما يؤدي الاطلاع على الإشكالات النظرية أو التحديات التطبيقية التي تتناولها هذه البحوث إلى نظرة أكثر نقدية تجاه واقع المحتوى التدريسي، ما يُبرز أهمية مواصلة المعرفة الأكاديمية بالواقع التربوي.

سوسولوجيًا، يعكس الجدول العلاقة بين الانفتاح المعرفي ومدى استيعاب الأفراد للإصلاحات التربوية. ويظهر أيضًا أهمية البحث العلمي كوسيلة لبناء التصورات الإيجابية وتعزيز التفاعل مع المحتوى التعليمي. ومع ذلك، تبرز النتائج الحاجة إلى ترجمة المعرفة النظرية إلى تطبيقات عملية داخل النظام التعليمي، حيث إن الفجوة بين النظرية والممارسة تظل تحديًا أساسيًا يؤثر على تصورات الأفراد.

ولتحسين التصورات، ينبغي تعزيز الاهتمام بالبحوث الحديثة حول المقاربة بالكفاءات من خلال ربطها ببرامج تدريبية وممارسات عملية في الميدان التربوي. كما يتطلب ذلك دعم بيئة تعليمية تشجع على الانخراط المستمر في المعرفة المتجددة، مما يسهم في بناء تصورات إيجابية ومستدامة نحو المحتوى التدريسي وفقًا لمتطلبات العصر.

الجدول رقم (61): يبين توزيع أفراد العينة حول مدى تلبية الدورات التكوينية لحاجات الأساتذة

البيداغوجية.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	مدى تلبية الدورات التكوينية لحاجات الأساتذة البيداغوجية
تلبية	0.86	2.39	64.33 %	193	تلبية
			25.33 %	76	لا تلبية
			10.33 %	31	نوعا ما
			100 %	300	المجموع $\Sigma$

يوضح الجدول ان نسبة 25.33% من أفراد عينة البحث أجابت بأن الدورات التكوينية لا تلبية حاجات الأساتذة البيداغوجية، إضافة إلى ما نسبته 10.33% أجابت بأن هذه الندوات تليها نوعا ما، وربما يرجع السبب إلى ما فسرناه في الجدول السابق، حيث أصبحت هذه الندوات مجرد عمل روتيني لا يضيف جديدا إلى رصيد أساتذة التعليم الابتدائي. في حين نسبة 64.33% أكدت أن هذه الندوات تلبية حاجات الأساتذة البيداغوجية. ويبين المتوسط الحسابي إلى 2.39، ما يعني أن أغلب أفراد العينة يرون أن الدورات التكوينية تلبية حاجات الأساتذة البيداغوجية. أما الانحراف المعياري كان مقداره 0.86، مما يعني أن أفراد العينة يرون أن الندوات تلبية حاجات الأساتذة البيداغوجية.

كما يرى الأساتذة بأن الدورات التكوينية تلبى احتياجاتهم البيداغوجية، كما يعتبر نجاحاً نسبياً في تلبية احتياجات الأساتذة، مما يعكس تصميمًا جيدًا للدورات أو مواضيع ذات صلة بالممارسات التعليمية. وهذا يمكن أن يعكس أيضاً اهتماماً من المؤسسات التعليمية بتحسين وتحديث برامج التكوين لتلبية احتياجات الأساتذة وفق ما تقتضيه هذه الحاجة. كما يرى بعض الأساتذة أن الدورات تلبى حاجاتهم جزئياً. هذا قد يعكس وجود بعض النقاط القوية في الدورات، ولكن هناك أيضاً مجالات تحتاج إلى تحسين، إلا أنه توجد بعض التحديات في فعالية البرامج. وقد يكون هذا ناتجاً عن نقص في تخصيص محتوى الدورات لتلبية احتياجات محددة للأساتذة، أو عدم توافق المواضيع مع احتياجاتهم الفعلية، لذلك يجب مراعاة بعض الخصائص في هذه الندوات، وأن تكون:

- تساعد في استخدام الوسائل التعليمية.
- تساهم في فهم المقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها الميدانية.
- تتيح للأستاذ اكتساب مقومات أدائية عالية.
- اكتساب إستراتيجيات جديدة حول المقاربة بالكفاءات.

كما أشارت دراسة "Guskey (2003)" التي تؤكد أهمية توافر برامج تدريبية تلبى احتياجات الأساتذة بشكل مباشر وملائم ودائم، حيث يمكن أن يؤدي التدريب غير المناسب إلى نتائج أقل فعالية.

النتائج هنا تشير إلى أن هناك حاجة لتحسين البرامج التكوينية لضمان أنها تلبى احتياجات الأساتذة بشكل كامل. ومن المهم تقييم الدورات بانتظام، والاستجابة للتغذية الراجعة من المبحوثين لضمان تلبية جميع الجوانب المهمة في تطوير المهارات البيداغوجية.

الجدول رقم (62): يبين توزيع أفراد العينة حسب تقييم مخرجات العملية التكوينية ونتائجها من طرف المفتش.

تقييم مخرجات العملية التكوينية ونتائجها من طرف المفتش	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	154	51.33 %	0.68	0.64	نعم
لا	19	6.33 %			
أحيانا	127	42.33 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يتضح من الجدول أن نسبة 51.33% توافق على أن المفتش يقوم بتقييم مخرجات العمليات التكوينية ونتائجها، في حين أن نسبة 6.33% لا توافق، ونسبة 42.33% تجيب أحيانا، وهنا نلاحظ أن نسب الإيجاب والسلب متقاربتين، إذا لا يحمل العمل رغم أهميته بجدية تامة، فبعد مناقشة بعض الأساتذة تبين لنا أن هذا التقييم لا يخرج عن كونه عملا روتينيا اختياريا. وقد بين المتوسط الحسابي إلى 0.68، ما يعني متوسط أفراد العينة يرون بأنه يتم تقييم المخرجات العملية التكوينية من طرف المفتش. أما الانحراف المعياري كان مقداره 0.64، مما يعني أن أفراد العينة يميلون إلى أن المفتش يقوم بعملية التقييم.

إن قيام المفتش بتقييم المخرجات تعكس أهمية التقييم كجزء من العملية التكوينية. وهذا يبين أن هناك التزاماً نسبياً من قبل المفتشين في متابعة وتقييم نتائج التكوين والمتابعة البيداغوجية، مما يعكس قيمة التقييم في تحسين جودة العملية التكوينية، ويؤدي لتقوية الثقة بين الأستاذ والمفتش.

إن عدم قيام المفتش بالتقييم قد يعكس نقصاً في تطبيق عملية التقييم في بعض الحالات. ويمكن أن يكون هذا ناتجاً عن نقص الكفاءة والالتزام بمعايير تقييم واضحة، حيث يتبين من خلال هذه النتائج أن:

- أغلب مفتشي المقاطعات التربوي اكتفوا بالعمل المكتبي دون نشاط تربوي يذكر حسب أفراد العينة.
- غموض بعض المفاهيم في طرق المقاربة بالكفاءات شكلت عزوفا عند غالبية الفاعلين التربويين.

- عدم وجود اتصال بين المفتشين والأساتذة في الكثير من الأحيان مما يؤثر سلبا على العمل التربوي برمته.
- قلة التكوينات التحضيرية وعشوائيتها ساهمت بشكل كبير في زهد بعض المفتشين والأساتذة في متابعة العملية التربوية.
- ضعف وروتينية عملية التكوين التحضيرية للأساتذة زاد في حجم الغموض الذي نتج عنه عزوف تام عن مناقشة القضايا التربوية الجديدة.

الجدول رقم (63): يبين توزيع أفراد العينة حسب سماح الجهات الوصية باستكمال المسار الدراسي (دراسات عليا) بما لا يعيق الأداء المهني.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	مدى سماح الجهات الوصية باستكمال المسار الدراسي (دراسات عليا) بما لا يعيق الأداء المهني
تسمح	0.43	1.76	75.66 %	227	تسمح
			24.33 %	73	لا تسمح
			100 %	300	المجموع ∑

يوضح الجدول أن نسبة 75.66% من أفراد العينة أجابت بأن الجهات الوصية تسمح للأساتذة باستكمال مسارهم الدراسي بما لا يعيق الأداء المهني، في حين أكدت نسبة 24.33% بعدم قبول الجهات الوصية باستكمال المسار الدراسي للأساتذة. كما أظهرت نتائج المتوسط الحسابي قيمة 1.76، مما يبين أن معظم الأساتذة يؤكدون بأن الجهات الوصية تسمح للأساتذة باستكمال وتطوير مسارهم الدراسي. وأن الانحراف المعياري 0.43 يعبر عن وجود تباين في الإجابة، ما يعني أن أغلب الأساتذة يتفقون على أن الجهات الوصية تسمح باستكمال المسار الدراسي. وهذا الدعم الكبير الذي توليه الجهات الوصية للسماح للأساتذة باستكمال دراستهم العليا تعكس سياسة داعمة تساعد الأفراد على تحقيق التوازن بين التزاماتهم المهنية والتطوير الأكاديمي. وهذا يعزز من قيمة التعليم المستمر ويشجع الأفراد على تحسين مهاراتهم ومعارفهم، مما يعود بالنفع على المؤسسات التي يعملون بها. كما تعكس وجود بعض القيود التي قد تعيق

الأفراد من متابعة دراساتهم العليا. ويمكن أن يكون هذا ناتجًا عن عدم مرونة في السياسات أو قيود تنظيمية قد تحتاج إلى مراجعة لتحسين دعم الأفراد في تحقيق أهدافهم التعليمية.

كما أنه توجد عدة مؤشرات نلخصها فيما يلي:

- نسبة كبيرة من أساتذة التعليم الابتدائي ترى أن مواصلة التعليم العالي حق مشروع قانونا يجب إكماله.
- الجهات الوصية لها من المرونة ما يجعلها تفتح الآفاق للأساتذة بمواصلة تعليمهم في مختلف الجامعة بما يتناسب مع أداء دورهم التربوي.
- أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون إمكانيات ومؤهلات يمكن الاستفادة منها في مجال الإصلاح التربوي الذي تسطره الدولة.
- هناك عراقيل ومعوقات قد تحد من هذه الحرية في مواصلة التعلم، وهذا ما تم استنتاجه من بعض الإجابات لأفراد العينة.
- يمكن لأساتذة الابتدائي التوفيق بين الأداء المهني ومواصلة مسار التعليم، وهذا يصب في صالح النظام التربوي.
- قد تؤثر هذه العملية سلبا على المردود التربوي إن لم تراعى فيه التنظيم والانضباط من الأساتذة والجهات المسؤولة.
- ترقية مؤهلات أساتذة الابتدائي وتنمية قدراتهم يعود بالإيجاب على النظام التربوي في الجزائر بما يخدم المدرسة الجزائرية.

الجدول رقم (64): يبين استجابات أفراد العينة حول إتاحة عملية التكوين الفرصة لتقديم الاقتراحات

لتحسين وتطوير العملية التربوية.

مدى إتاحة عملية التكوين الفرصة لتقديم اقتراحات لتحسين وتطوير العملية التربوية	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	192	64 %	2.34	0.90	نعم
لا	89	29.66 %			
إلى حد ما	19	06.33 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يوضح الجدول أن نسبة 64% من أفراد العينة قد وافقت على أن عملية التكوين تتيح لهم فرصة لتقديم اقتراحاتهم لتحسين وتطوير العملية التربوية. في حين نفت نسبة 29.66% ذلك، ورأت نسبة 06.33% أن هذه العملية تتم الى حد ما. كما بينت مؤشرات المتوسط الحسابي إلى 2.34، ما يعني أن جل الأساتذة بأن عملية التكوين تعطي الفرصة لتقديم اقتراحات وتحسين وتطوير العملية التربوية. أما الانحراف المعياري كان مقداره 0.90، مما يعني أن عملية التكوين تعطي الفرصة لتقديم اقتراحات تصب في تطوير العملية التربوية. وتفسيرنا لذلك فإن المقاطعات التربوية في الجزائر لا تسير واقعيًا وفق قواعد ثابتة، بل الكثير منها يخضع لاجتهادات الفاعلين التربويين في مناطقهم، لذلك تتباين الإجابات من منطقة إلى أخرى، فقد تتم بعض الندوات وفق مجال تشاوري تعاوني يضمن المساهمات المختلفة بين الأساتذة والمؤطرين بما يتناسب مع إمكانياتهم، وقد تفتح النقاشات والمحاورات الواسعة حول موضوع تربوي معين.

إن عملية التكوين تتيح للأساتذة تقديم اقتراحاتهم بدرجة ملحوظة من الانفتاح مع التفاعل والمشاركة. وهذا يسهم في تقوية من دور الأفراد في تحسين العملية التربوية، حيث يعكس ثقافة المشاركة بين مختلف فئات المجتمع التربوي دعم الابتكار والتطوير. إذ أن وجود قيود أو عوائق في العملية التكوينية قد تمنع الأفراد من تقديم اقتراحاتهم. ويمكن أن يكون هذا ناتجاً عن نقص في التواصل أو عدم تشجيع المشاركة الفعالة. كما تعطي إتاحة الفرصة "إلى حد ما" إلى وجود بعض الفرص، ولكنها ليست كافية. هذا قد يعني أن هناك مجالاً للتحسين في تعزيز قنوات التواصل وتوفير بيئة تشجع على تقديم الاقتراحات. كما أكدت دراسة "Fullan (2007)" التي توضح أن إشراك الأساتذة في عملية اتخاذ القرار وتقديم الاقتراحات يمكن أن يسهم في تحسين نتائج العملية التعليمية والتربوية. فالنتائج هنا تدل على أن هناك جهوداً ملحوظة في تعزيز المشاركة، ولكن هناك حاجة لتحسين قنوات التواصل وتوفير فرص أكثر فعالية لتقديم الاقتراحات لضمان تحسين مستمر في العملية التكوينية والتربوية.

الجدول رقم (65): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير مدى إتاحة الفرص لتقديم الاقتراحات لتحسين وتطوير العملية التربوية من خلال التكوين في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.

المجموع Σ	ممتاز	جيد	حسن	متوسط	أقل من المتوسط	مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات مدى إتاحة الفرص لتقديم الاقتراحات لتحسين وتطوير العملية التربوية
192 %100	41 %21.36	15 %7.81	37 %19.27	84 %43.75	15 %7.81	نعم
89 %100	10 %11.24	12 %13.48	25 %28.08	29 %32.58	13 %14.6	لا
19 %100	02 %10.52	01 %5.28	05 %26.31	07 %36.84	4 %21.05	إلى حد ما
300 %100	53 %17.66	28 %9.33	67 %22.33	120 %40	32 %10.66	المجموع Σ

تشير معطيات الجدول رقم (65) إلى أثر مدى إتاحة الفرص لتقديم الاقتراحات لتحسين وتطوير العملية التربوية من خلال التكوين باعتباره المتغير المستقل في تصورات المبحوثين نحو مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات، وهو المتغير التابع. بالنظر إلى التوزيع الإجمالي (المجموع الكلي)، نلاحظ أن أكبر نسبة من أفراد العينة ترى أن مستوى المتعلمين "متوسط" بنسبة 40%، تليها فئة "حسن" بنسبة 22.33%، ثم "ممتاز" بنسبة 17.66%، في حين جاءت فئة "أقل من المتوسط" بنسبة 10.66%، وأخيراً فئة "جيد" بنسبة 9.33%. يُستدل من هذا التوزيع أن الغالبية تعتبر أن مستوى المتعلمين لا يتعدى المتوسط، مع تراجع واضح في التصورات الإيجابية المرتفعة.

عند تحليل فئة من أتيحت لهم فرصة تقديم الاقتراحات (نعم)، نلاحظ تصورات أكثر تفاؤلاً نسبياً؛ حيث صرّح 43.75% منهم أن مستوى المتعلمين متوسط، بينما رأى 21.36% أنه ممتاز، و 19.27% أنه حسن. بالمقابل، سجّلت نسب أقل لفئات "أقل من المتوسط" و"جيد" (بواقع 7.81% لكل منهما). هذه النتائج تعكس أن إشراك الفاعلين التربويين في تقديم الاقتراحات خلال التكوين يسهم في تعزيز نظرتهم الإيجابية نحو أداء المتعلمين.

أما بالنسبة لفئة الذين لم تُتَّح لهم هذه الفرصة (لا)، فقد أظهرت تصورات أقل إيجابية؛ إذ رأى 32.58% فقط أن مستوى المتعلمين متوسط، و28.08% أنهم في مستوى حسن، في حين جاءت نسبة "ممتاز" منخفضة بـ11.24%، وتوزعت النسب المتبقية على "أقل من المتوسط" بنسبة 14.6%، و"جيد" بنسبة 13.48%. هذه المؤشرات توحي بأن غياب فرص التعبير والمشاركة في تطوير العملية التربوية قد يؤدي إلى تصورات أكثر تحفظاً وانتقادية تجاه مستوى المتعلمين.

وبالنسبة لفئة من عبّروا عن توفر هذه الفرص "إلى حد ما"، فقد كانت تصوراتهم متذبذبة؛ حيث رأى 36.84% منهم أن مستوى المتعلمين متوسط، و26.31% اعتبروه حسناً، بينما جاءت النسب الباقية متقاربة نسبياً في بقية التصنيفات، مع تدنٍّ في نسبة الممتاز 10.52%. تعكس هذه الفئة حالة من التردد أو الحياء في التصور، ما قد يعود إلى عدم وضوح أو فعالية فرص التعبير المتاحة لهم.

تعكس هذه النتائج أن تمكين الفاعلين التربويين من المساهمة الفعلية في تطوير العملية التعليمية من خلال التكوين يعزز من تصورهم الإيجابي لقدرات المتعلمين، ما يشير إلى أهمية اعتماد آليات تشاركية فعالة في التكوين المهني للأساتذة.

من منظور سوسولوجي، يعكس الجدول العلاقة بين المشاركة المؤسسية للأفراد في تطوير العملية التربوية ومدى إدراكهم لجودة التعليم وفق المقاربة بالكفاءات. ويظهر أيضاً أن فتح المجال للأساتذة لتقديم الاقتراحات يخلق إحساساً بالتمكين والمسؤولية، مما يعزز من تصوراتهم الإيجابية اتجاه المخرجات التعليمية. في المقابل، يؤدي غياب هذا الدور إلى تعزيز الإحساس بالعجز أو عدم الرضا.

ولتعزيز التصورات الإيجابية، ينبغي على المؤسسات التربوية تبني سياسات شاملة تُشرك المعلمين بشكل فعال في عملية تحسين وتطوير المناهج. كما يجب أن تترافق هذه السياسات مع آليات واضحة لتطبيق الاقتراحات، مما يُسهم في تعزيز ثقة المعلمين بالنظام التعليمي وقدرته على تحقيق مخرجات كفؤة ومستدامة.

الجدول رقم (66): يبين توزيع أفراد العينة حول مدى إتاحة القائمين على العملية التكوينية الفرص لتقديم الأفكار والآراء حول جدوى محتوى التكوين.

إتاحة القائمين على العملية التكوينية فرصاً لتقديم الأفكار	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	08	02.66 %	1.10	0.38	لا
لا	278	92.66 %			
إلى حد ما	14	04.66 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يتضح من الجدول أن النسبة الأكبر (92.66%) من أفراد العينة أفادوا بأن القائمين على العملية التكوينية لا يتيحون لهم فرصة تقديم أفكارهم وآرائهم بشأن جدوى محتوى التكوين، وهو ما يعكس غياباً شبه كلي لمبدأ التشاركية في التكوين، ويؤشر على طابع فوقي وأحادي الاتجاه يطغى على البرامج التكوينية المعتمدة، مما يضعف من فعاليتها ويُقصي التجارب الميدانية للمكوّنين.

في المرتبة الثانية، جاءت نسبة 4.66% لمن أجابوا بـ "إلى حد ما"، وهو ما يشير إلى بعض المحاولات المحدودة والمجزأة لإشراك المعنيين، لكنها غير منتظمة ولا ترقى إلى مستوى الممارسة التكوينية المؤسسية.

أما النسبة الأقل، فقد تمثلت في 2.66% فقط من المبحوثين الذين أكدوا أنهم يُمنحون فعلاً فرصة التعبير عن آرائهم، وهي نسبة ضئيلة جداً تعكس ضعف إشراك المعلمين في بناء وتحسين مضامين التكوين، رغم أنهم المعنيون الأوائل بتطبيقه في الميدان.

ويعزز هذا التوجه السلبي المتوسط الحسابي المنخفض (1.10) والانحراف المعياري (0.38)، ما يدل على اتفاق واسع بين أفراد العينة حول غياب هذه الفرص، ويدعو بوضوح إلى ضرورة إعادة هيكلة منهجية التكوين على أسس تشاركية أكثر فاعلية.

إن عدم إتاحة الفرصة للأساتذة تعكس وجود قيد كبير على التفاعل والمشاركة في عملية التكوين. وهذا قد يدل على نقص في الاستماع لآراء الأساتذة، مما يمكن أن يؤثر سلباً على

جودة المحتوى وتوافقه مع احتياجات الأفراد. ورغم وجود بعض الجهود لتحسين التفاعل، ولكن هذه الجهود غير كافية لتلبية احتياجات الأساتذة بشكل فعال.

كما أشارت دراسة "Hattie (2009)" والتي تسلط الضوء على أن التفاعل والمشاركة من قبل الأفراد يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين نتائج التدريب وتعزيز الفعالية. فالنتائج هنا تدل على أن هناك نقصاً كبيراً في إشراك الأفراد في تقييم محتوى التكوين، مما يبرز الحاجة إلى تحسين قنوات التواصل وزيادة فرص التفاعل لضمان تحقيق أقصى استفادة من العملية التكوينية.

## 2- الممارسة البيداغوجية وعلاقتها بالتمثلات الاجتماعية للأساتذة حول المقاربة بالكفاءات:

في ظل التطورات الاجتماعية والاقتصادية المتسارعة، أصبحت الأنظمة التعليمية تواجه ضغوطاً متزايدة لتلبية متطلبات المجتمعات الحديثة وتكييف مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل. في هذا السياق، تبنت الجزائر منهجية المقاربة بالكفاءات كإطار تعليمي حديث يهدف إلى تعزيز المهارات العملية والتفكير النقدي لدى المتعلمين، مع التركيز على التفاعل بين النظرية والتطبيق. ومع ذلك، فإن نجاح هذا التحول يتطلب فهماً عميقاً للتمثلات الاجتماعية للفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية، وخاصة الأساتذة.

تعتبر المقاربة بالكفاءات تحولاً تربوياً عميقاً يسعى إلى تجاوز التلقين التقليدي نحو منهجية تعليمية تستهدف تطوير الكفاءات العملية والسلوكية للمتعلمين. ومع ذلك، فإن هذا التحول يواجه تحديات عديدة، أبرزها التباين في إدراك المعلمين لدورهم في هذه العملية، والاختلافات في الاستعداد المؤسسي لتبني هذا النمط الجديد من التدريس. من هنا، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التمثلات الاجتماعية للأساتذة حول المقاربة بالكفاءات، واستكشاف تأثير عوامل مثل التكوين، البيئة المؤسسية، والتفاعل الاجتماعي على تطبيق هذا المنهج.

تشكل هذه الدراسة بُعداً سوسولوجياً هاماً لفهم العوامل التي تؤثر على نجاح الإصلاحات التربوية. فالتمثلات الاجتماعية للمعلمين لا تنفصل عن السياق الثقافي والمؤسسي الذي يعملون فيه. إذ أن مدى وضوح أدوارهم، وفهمهم للأهداف، والموارد المتاحة لهم، يلعب دوراً جوهرياً

في تشكيل سلوكياتهم وممارساتهم داخل الفصول الدراسية. من هذا المنطلق، تتبنى الدراسة منظورًا سوسولوجيًا لدراسة العلاقة بين البنية التربوية والمؤسسية والتمثلات الاجتماعية للمعلمين، مع التركيز على كيفية تأثير هذه التفاعلات على تنفيذ المقاربة بالكفاءات.

تتناول هذه الدراسة أيضًا التحديات التي يواجهها الأساتذة في تطبيق المقاربة بالكفاءات، مثل الاكتظاظ في الأقسام، نقص الوسائل التعليمية، وصعوبة التقويم. إضافة إلى ذلك، تسلط الضوء على كيفية تأثير التكوين البيداغوجي والتحضير المهني على قدرة الأساتذة على التكيف مع هذه المقاربة الجديدة. فالمعلمون الذين يفتقرون إلى التدريب الكافي يجدون صعوبة في فهم وتنفيذ المهام المطلوبة منهم، مما يعيق تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم بالكفاءات.

من منظور سوسولوجي تربوي، تُعد هذه الدراسة محاولة لفهم ديناميكيات التحول التربوي في الجزائر، واستكشاف التفاعلات بين الأفراد والمؤسسات في سياق هذا التحول. كما تهدف إلى تقديم توصيات عملية لتحسين برامج التكوين ودعم المعلمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات، بما يضمن تعزيز جودة التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة. ومن خلال تحليل التمثلات الاجتماعية للأساتذة، تسعى الدراسة إلى بناء صورة شاملة للواقع التعليمي الحالي، وتحديد العوامل التي تعيق أو تدعم تطبيق هذه المنهجية، مما يساهم في صياغة سياسات تعليمية أكثر كفاءة وفعالية.

نحاول من خلال هذا العنصر عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية التي مفادها: "الممارسة البيداغوجية المتبناة في المدرسة الابتدائية تؤدي إلى توجيه التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات." وذلك من خلال سلسلة الجداول الإحصائية التالية:

الجدول رقم (67): يبين توزيع أفراد العينة حول مدى تعارض عدد التلاميذ في القسم مع تنفيذ المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات.

تعارض عدد التلاميذ في القسم مع تنفيذ المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
يتعارض	184	61.33 %	2.34	0.88	يتعارض
لا يتعارض	83	27.66 %			
إلى حد ما	33	11 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يوضح الجدول بأن نسبة 61.33% أجابت أن عدد التلاميذ في القسم يتعارض مع تنفيذ المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات، في حين نفت نسبة 27.66% هذا التعارض، وكانت إجابة 11% من أفراد العينة التعارض موجود الى حد ما، أما المتوسط الحسابي 2.34 فيشير إلى توجه عام نحو التصنيف الأول "يتعارض"، خاصة إذا افترضنا أن المقياس يتراوح من 1 (يتعارض) إلى 3 (لا يتعارض) مع "إلى حد ما" كخيارات وسطى. أما الانحراف المعياري 0.88 يعكس تبايناً معتدلاً في آراء المبحوثين، مما يدل على تنوع في التصورات حول الموضوع. وهذا يشير إلى مجموعة من المشاكل صاحبت تطبيق هذا المنهاج، وإن كان بعضه أكان قديماً مثل الاكتظاظ داخل الأقسام. فإن أهمية حجم الفصل تعود في الأساس إلى تفاعل المعلم مع التلاميذ، فالعدد الكبير للتلاميذ يمكن أن يقلل من قدرة المعلم على توفير التفاعل الفردي المطلوب لتحقيق الكفاءات المرجوة. وأن إدارة الفصول الكبيرة قد تعاني من صعوبة في إدارة السلوكيات وتنظيم الأنشطة التعليمية بشكل فعال وأن تقييم الكفاءات يتطلب وقتاً وجهداً فردياً، مما قد يكون تحدياً للأقسام ذات الأعداد الكبيرة.

أما في الفصول، الأقسام الغير مكتظة يمكن أن يتلقى التلاميذ دعماً اجتماعياً أفضل من المعلم وزملائهم، مما يعزز من تجربتهم التعليمية ويساهم في التفاعل بين التلاميذ من حيث العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين التلاميذ والأساتذة، وتهدف لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات، وقد تتأثر سلباً في حال بلغ عدد التلاميذ داخل القسم الواحد أعداداً كبيرة، قد تصل إلى ما يفوق الخمسين، ولا شك أن ذلك يتعارض مع تطبيق المنهجيات الحديثة مثل المدارس

الأوربية التي تقوم على أساس تقليل عدد التلاميذ إلى ما دون 24 تلميذاً، ليعطي فسحة للأساتذة في تنفيذ هذا المنهاج تنفيذاً صحيحاً، وعلى عكس الواقع يشتكي أساتذة الابتدائي من الاكتظاظ الذي يشكل عائقاً لبناء مقارنة فعالة وممتينة.

ومن أهم المشاكل الناتجة منها نجد:

- الاكتظاظ يشكل هاجساً وعائقاً في طريق تنفيذ الأهداف، حيث يمنع الوصول إلى جميع التلاميذ، وهذا يعتبر خلافاً وفق المنهاج.
- يمنع السيطرة على القسم الذي يفقد هدوءه واستقراره، مما يشكل عائقاً آخر للوصول المعلومة إلى جميع التلاميذ.
- يزيد العبء على الأساتذة، مما يفقدهم الحرية في اتخاذ كافة الخطوات والمراحل التي يجب أن تتخذ لتطبيق هذا المنهاج.

الجدول رقم (68): يبين توزيع أفراد العينة حول امتلاك مكتبة خاصة في البيت تساهم في تسهيل الممارسة البيداغوجية.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	امتلاك مكتبة في البيت
لا	0.43	1.25	25 %	75	نعم
			75 %	225	لا
			100 %	300	المجموع Σ

تُظهر النتائج أن النسبة الأكبر (75%) من أفراد العينة لا يمتلكون مكتبة خاصة في بيوتهم، وهو مؤشر مهم يكشف عن ضعف ثقافة التزود بالمراجع والكتب التربوية خارج الإطار المهني الرسمي، ما قد ينعكس سلباً على الممارسة البيداغوجية، خاصة في ظل غياب مصادر دعم ذاتي تساعد على تطوير الأداء، ومواكبة المستجدات في مجال التربية والتعليم. في المقابل، أفاد 25% فقط من أفراد العينة أنهم يمتلكون مكتبة خاصة، وهي نسبة محدودة، تعكس أن ربع فقط من الأساتذة أو المعلمين يحرصون على توفير موارد معرفية داخل البيت تدعم مهنتهم التربوية.

ويؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي 1.25، والانحراف المعياري المنخفض 0.43، مما يدل على وجود شبه إجماع على غياب هذا المورد الشخصي الهام. بالتالي، تُظهر هذه النتائج ضعف الاستثمار الشخصي في مصادر المعرفة التربوية، وهو ما يستدعي التفكير في سياسات تحفيزية تُشجع على القراءة المهنية الذاتية، سواء من خلال توفير مكتبات مدرسية فعالة، أو تشجيع الأساتذة على بناء مكتبات منزلية تسهم في تنمية كفاءاتهم البيداغوجية

يبدو أن المبحوثين في هذه الدراسة لا يرون أنها تؤثر مباشرة على ممارستهم اليومية، مما قد يعكس اعتمادهم على وسائل أخرى. ومع تطور التكنولوجيا، قد يفضل العديد من الأساتذة اليوم الاعتماد على الموارد الرقمية مثل الإنترنت وقواعد البيانات الإلكترونية للحصول على المعلومات التعليمية، وهو ما قد يفسر انخفاض أهمية المكتبة الخاصة التقليدية. ومن الممكن أن تؤثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأساتذة على قدرتهم على امتلاك مكتبة خاصة بسبب ارتفاع تكلفة الكتب والمواد التعليمية، وهذا يحد من قدرة الأساتذة على بناء مكتبة غنية.

وهذا يشير إلى مجموعة من الملاحظات استقديناها من خلال مناقشة بعض المبحوثين، حيث توصلنا من خلالها إلى غياب الرغبة لدى الكثير من أساتذة الابتدائي في توسيع معارفهم، واكتفوا بما حصلوا عليه أثناء مسارهم الدراسي.

يعتبر كثير من أساتذة الابتدائي مهنة التعليم عملا روتينيا لا يتطلب الكثير من المعارف، وهذا راجع إلى الطريقة التي سار عليها النظام التربوي منذ نشأته. يعتبر التوظيف المباشر في التعليم أحد أهم الأسباب التي توصل إلى مثل هذه النتائج، إذ أن توظيف جميع الشهادات العلمية والتقنية وحتى شهادات الهندسة لا تتوافق مع وجود مكتبات خاصة في علم النفس والاجتماع واللغة.

فغالبية الأساتذة تعتبر مهنة التعليم عملا يوفر الحاجة المادية لهم، وبالتالي يفتقدون مع الزمن روح البحث والإبداع.

إن كثرة العنصر الأنثوي في الأونة الأخيرة مع كثرة الالتزام بالشؤون العائلية خلقت العزوف عن البحث والإبداع. كما أن بعض الدراسات تشير إلى أن امتلاك مكتبة خاصة في المنزل لم يعد أمراً حيويًا كما كان في السابق، بسبب توفر الموارد التعليمية الرقمية التي تسهل الوصول إلى المعلومات (Smith, 2018).

الجدول رقم (69): يبين توزيع أفراد العينة حول امتلاك حاسوب خاص يساعد في الممارسة

البيداغوجية.

امتلاك حاسوب	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	247	82.33 %	1.82	0.38	نعم
لا	53	17.66 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يوضح الجدول أن نسبة 82.33% من أفراد العينة أجابت بأن امتلاك حاسوب خاص يساهم في تسهيل الممارسة البيداغوجية، بينما ينفي 17.66% من أفراد العينة ذلك كما بين المتوسط الحسابي 1.82 يعكس ميلاً واضحاً نحو الخيار "نعم"، مما يدل على توافق شبه جماعي على أهمية الحاسوب في العملية التعليمية. أما الانحراف المعياري 0.38 فهو قيمة منخفضة، حيث يشير إلى تجانس كبير في الإجابات، مما يعزز من صحة الرأي العام الذي يرى في الحاسوب أداة حيوية للتدريس.

إن الحاسوب الخاص أصبح من أهم الأدوات في ممارسات التعليم، خاصة مع الاعتماد الكبير على الإنترنت في تحضير الدروس، البحث عن مصادر تعليمية، وإعداد عروض تقديمية. وتساهم هذه الأدوات في تعزيز القدرة على التواصل الفعّال مع التلاميذ وزيادة الإنتاجية. كما أدت الجائحة العالمية إلى تسريع وتيرة تبني التكنولوجيا في التعليم، مما جعل امتلاك الحاسوب الشخصي حاجة ملحة للأساتذة لتقديم دروسهم وعرضها داخل الصف.

وهناك بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي قد تؤثر على قدرة الأساتذة على امتلاك حاسوب خاص، مثل القدرة المالية والتوفر على مصادر إلكترونية مناسبة، مما قد

يفسر نسبة الأساتذة الذين أشاروا إلى أن عدم امتلاك حاسوب لا يؤثر على ممارستهم البيداغوجية.

إن بعض الأساتذة قد يواجهون صعوبات في استخدام الحاسوب والتكنولوجيا، وهو ما قد يجعلهم يرون أنه غير ضروري أو غير مفيد في تسهيل ممارستهم البيداغوجية، حتى في ظل توفره. وهذا يشير إلى مجموعة من الملاحظات نلخصها كالتالي:

- غياب الرغبة لدى الكثير من أساتذة التعليم الابتدائي في توسيع معارفهم عن طريق الكتاب، لم يمنع من الاستفادة من وسائل التكنولوجيا.
- يعتبر كثير من أساتذة التعليم الابتدائي أن العمل على الحاسوب لا يتطلب الكثير من الجهد، وهذا راجع إلى توفر الوسائل التكنولوجية المتقدمة.
- توفير الدعم المادي والتكنولوجي، والذي يجب على المؤسسات التعليمية دعم الأساتذة الذين لا يملكون حواسيب خاصة من خلال توفير أجهزة لهم أو تسهيلات مالية لشراء الحواسيب.
- يعتبر أساتذة الابتدائي أن الحاسوب من أهم الأسباب التي توصلوا عن طريقها إلى الحلول والأجوبة التي كانت تفرقهم لغموضها، فالحاسوب والأنترنت توافقت مع ميولاتهم في البحث السريع في مختلف المواد التي كانوا يجهلون كعلم النفس والاجتماع واللغة.
- غالبية الأساتذة تعتبر الحاسوب يوفر لهم الإجابة السريعة والإنجاز السريع لمختلف الوثائق، مما يسهل روح البحث والإبداع.
- سهولة الوصول إلى الأنترنت في الآونة الأخيرة مع توفر أجهزة الحاسوب، مما خففت الضغط الذي كان يتلقاه أساتذة التعليم الابتدائي في التحضير والبحث، وجعل أعمالهم المكتبية أكثر تشويقاً.

إن معظم الدراسات تشير إلى أن الحواسيب الخاصة تحسن من الكفاءة المهنية للمعلمين وتساهم في تسهيل عملية التعليم (مثل دراسة Anderson, 2020 ودراسة Wilson, 2019). كما

أن استخدام الحاسوب في التعليم يساعد الأساتذة على الوصول السريع إلى معلومات وموارد تعليمية قد تكون غير متاحة في المكتبات التقليدية.

الجدول رقم (70): يبين توزيع أفراد العينة حسب وضوح طرق التدريس البيداغوجية بالكفاءات.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	وضوح طرق التدريس بالكفاءات
واضحة	0.70	2.54	66.66 %	200	واضحة
			12.33 %	37	غير واضحة
			21 %	63	إلى حد ما
			100 %	300	المجموع $\Sigma$

تتصدّر فئة من يرى أن طرق التدريس البيداغوجية بالكفاءات واضحة بنسبة 66.66%، وهي نسبة إيجابية تشير إلى أن الغالبية من أفراد العينة يمتلكون تصوّراً جيداً حول كيفية تطبيق هذه الطرق، مما قد يُفسّر إما بتلقّي تكوين فعّال، أو بتراكم الخبرة المهنية والممارسة الميدانية، ويعزّز ذلك المتوسط الحسابي المرتفع نسبياً (2.54) والانحراف المعياري (0.70) الذي يدل على تباين محدود في الإجابات.

تليها فئة "إلى حد ما" بنسبة 21%، وهي نسبة معتبرة تعكس وجود قدر من الغموض أو عدم اليقين لدى بعض المبحوثين، وقد يكون ذلك ناتجاً عن اختلاف نوعية التكوين المتلقّي، أو عدم وضوح التوجيهات البيداغوجية داخل المؤسسة التعليمية.

أما النسبة الأقل (12.33%)، فصرّحت بأن الطرق غير واضحة، ما يشير إلى وجود فئة تواجه صعوبة حقيقية في فهم أو تطبيق منهجية التدريس بالكفاءات، وهو ما يستدعي تدخلاً عبر التكوين المستمر أو المرافقة البيداغوجية.

بناءً على هذا التوزيع، يمكن القول إن هناك إدراكاً عاماً واضحاً لمبادئ التدريس بالكفاءات لدى أغلب أفراد العينة، لكنه لا يزال يحتاج إلى تعميق وتوضيح لبعض الفئات لضمان انسجام وفعالية أكبر في التطبيق التربوي.

تدلنا هذه النسب المتفاوتة ربما إلى مجموعة من الأسباب التي نختصرها فيما يلي:

- قد يكون الاختلاف في النسب ناتجا من طبيعة التكوين التحضيري الذي تلقاه المبحوثون عبر المقاطعات التربوية، حيث أثبتنا سابقا أن الندوات والملتقيات خضعت واقعا للكثير من الارتجالية.
  - طبيعة الأفراد المبحوثين واستعداداتهم الفردية وما يعتريها من فروق قد يساهم في وجود مثل هذه النتائج.
  - الإمكانيات المتوفرة عبر المؤسسات قد تختلف من مقاطعة إلى أخرى، إذ توفر الوسائل يساعد في وضوح طرق التدريس.
  - الإرادة والدافعية من مؤسسة إلى أخرى تساهم في توضيح طريقة التدريس، وتعمل على تسهيل الإلمام بها.
- يرى غالبية المبحوثين في هذه الدراسة أن طرق التدريس بالكفاءات واضحة. هذا قد يرجع إلى الجهود التي تبذلها المؤسسات التعليمية لتبسيط وتوضيح هذه الطرق، سواء من خلال البرامج التكوينية للمعلمين أو من خلال المناهج المدرسية المهيكلة. أما نسبة المبحوثين الذين يرون أن الطرق "غير واضحة" أو "إلى حد ما" يعكس وجود بعض العقبات مثل كثافة الموارد التعليمية أو التدريب غير الكافي للمعلمين على تطبيق هذه الأساليب بفعالية.
- ومن أهم العوامل المؤثرة على وضوح طرق التدريس نجد ما يلي:
- التكوين والتدريب، حيث يُعتبر التكوين الجيد للمعلمين أحد العوامل الأساسية لضمان وضوح المقاربة بالكفاءات. فالمعلمون الذين يحصلون على تكوين كافٍ حول هذه الطريقة يكونون قادرين على تطبيقها بشكل أوضح وأكثر فعالية.
  - البنية التحتية والدعم الإداري، فبعض العوائق قد تكون ناتجة عن نقص الدعم الإداري أو عدم توفر الموارد الكافية لتطبيق هذه المقاربة بشكل سهل، مما قد يفسر بعض الآراء التي ترى أن الطرق غير واضحة.

- وقد تختلف التصورات حول الوضوح بناءً على البناء الثقافي والتربوي للأساتذة، حيث إن بعض النظم التعليمية قد تكون أكثر دعماً للمقاربة بالكفاءات من غيرها في بعض الدول الأخرى، وهذا ما يوضح نسبة النجاح والفشل في الدول التي تبنت هذه الطريقة. الجدول رقم (71): يبين توزيع أفراد العينة حول توفر الوسائل التعليمية في المؤسسة بشكل كافي لتحقيق الأهداف التربوية التي تخدم المقاربة بالكفاءات.

توفر الوسائل التعليمية في المؤسسة	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	131	43.66 %	1.44	0.50	لا
لا	169	56.33 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

تحتل فئة من يرى أن الوسائل التعليمية غير متوفرة بشكل كافٍ المرتبة الأولى بنسبة 56.33%، وهي نسبة مقلقة تعبر عن قصور في الإمكانيات المادية والبيداغوجية داخل المؤسسات التعليمية، ما يُعدّ عائقاً مباشراً أمام تحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات التي تعتمد بدرجة كبيرة على التفاعل، الوسائط، والتطبيق العملي في الدرس.

في المرتبة الثانية، نجد أن 43.66% فقط من أفراد العينة صرّحوا أن الوسائل التعليمية متوفرة بشكل كافٍ، وهي نسبة لا ترقى إلى النصف، ما يدل على وجود تفاوت بين المؤسسات في الإمكانيات، أو ربما يشير إلى نقص في توزيع الموارد أو تفعيلها ميدانياً.

ويدعم هذا التوجه المتوسط الحسابي المنخفض (1.44)، مما يعكس اتجاهاً سلبياً عاماً لدى أغلب المستجوبين، تؤكد درجة الانحراف المعياري المتوسطة (0.50) التي تشير إلى تباين محدود نسبياً في الآراء.

بناءً عليه، تبرز الحاجة إلى تعزيز تجهيز المؤسسات التعليمية بالوسائل البيداغوجية الحديثة، وتوفير الدعم اللوجستي اللازم لضمان فعالية تطبيق المقاربة بالكفاءات، بما يسمح بتحقيق أهدافها على أرض الواقع، ولكن الاتجاه الغالب لا يزال يميل إلى عدم الرضا عن الوسائل المتاحة. فنقص الوسائل التعليمية في المؤسسات قد يخضع إلى:

- طبيعة المنطقة الجغرافية، حيث علمنا من بعض المبحوثين أن المؤسسة التربوية في بيئة مرموقة قد تستفيد من بعض الامتيازات التي قد لا تستفيد منها مؤسسات تربوية أخرى في بيئات دنيا.
- المبادرات الشخصية لبعض الأساتذة تسد الاحتياجات على مستوى كل قسم مدرسي، وهذا راجع إلى وعي الأستاذ وإدراكه لما يتطلبه تطبيق العملية التعليمية.
- مساهمات أولياء التلاميذ وحضورهم الدائم بالمؤسسات، ومشاركتهم في توفير الوسائل والاحتياجات البيداغوجية، والذي يسهل عملية التعلم والقضاء على العراقيل والمشاكل التي تنتج عن نقص هذه الوسائل المادية.
- مبادرات مدراء بعض المؤسسات ونشاطاتهم الشخصية قضى في الكثير من المؤسسات على مشاكل نقص الوسائل التعليمية. إذ أن أغلب الأساتذة يرون أن الوسائل التعليمية المتاحة في مؤسساتهم غير كافية لتحقيق الأهداف التربوية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات. هذا قد يشير إلى نقص في توافر الأدوات التكنولوجية، أو المواد التعليمية الضرورية، أو عدم تحديث الوسائل التقليدية. وفي بعض السياقات التعليمية، يمكن أن يكون العائق المالي سبباً في عدم توفر الوسائل التعليمية الضرورية، خاصة في المؤسسات التي تعاني من نقص في التمويل والدعم المادي.
- إن بعض المؤسسات تفتقر إلى البنية التحتية المناسبة لدعم استخدام الوسائل الحديثة، مثل الأجهزة الإلكترونية أو أدوات التعليم التفاعلي، مما يعرقل من تطبيق المقاربة بالكفاءات. وقد تكون هناك حاجة إلى مزيد من التدريب للأساتذة حول كيفية استخدام الوسائل التعليمية المتاحة بشكل فعال. حتى مع وجود وسائل تعليمية، إذا لم يتلق المعلمون التدريب المناسب، قد يشعرون بأن هذه الوسائل غير كافية.

الجدول رقم (72): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير توفر الوسائل التعليمية في المؤسسة لتحقيق الأهداف التربوية التي تخدم المقاربة بالكفاءات في تصوراتهم اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات

المجموع $\Sigma$	غير هادف	هادف	تمثل المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات توفر الوسائل التعليمية في المؤسسة لتحقيق الأهداف التربوية التي تخدم المقاربة بالكفاءات
131	86	45	نعم
%100	%65.65	%34.35	
169	96	73	لا
%100	%56.81	43.19%	
300	182	118	المجموع $\Sigma$
%100	%60.66	%39.33	

تشير معطيات الجدول رقم (72) إلى أثر توفر الوسائل التعليمية في المؤسسة لتحقيق الأهداف التربوية التي تخدم المقاربة بالكفاءات وهو المتغير المستقل في تصورات الباحثين حول تمثيل المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وهو المتغير التابع. بصورة إجمالية، يتجه الاتجاه العام للجدول نحو التصورات السلبية، حيث يرى 60.66% من أفراد العينة أن المحتوى التعليمي "غير هادف"، في مقابل 39.33% فقط يرونه "هادفًا". ما يعكس نوعًا من التشكيك في فاعلية المحتوى التعليمي ضمن سياق المقاربة بالكفاءات. وعند تفصيل النتائج حسب المتغير المستقل، نلاحظ أن فئة الباحثين الذين صرّحوا بتوفر الوسائل التعليمية في مؤسساتهم عبّروا عن تصورات أقل إيجابية نسبيًا؛ إذ اعتبر 65.65% منهم أن المحتوى غير هادف، مقابل 34.35% فقط يرونه هادفًا. هذا يشير إلى مفارقة مهمّة: فحتى مع توفر الوسائل التعليمية، ما زالت غالبية هذه الفئة ترى أن المحتوى لا يخدم الأهداف التعليمية المرجوة من المقاربة بالكفاءات، وربما يعكس ذلك ضعفًا في توظيف هذه الوسائل أو في مواءمتها مع طبيعة المحتوى نفسه.

أما فئة الذين أفادوا بعدم توفر الوسائل التعليمية، فقد جاءت تصوراتهم أقل سلبية نسبيًا مقارنة بالفئة السابقة، حيث يرى 56.81% منهم أن المحتوى غير هادف، بينما عبّر

43.19% عن تصور إيجابي تجاه المحتوى واعتبروه هادفًا. ويُحتمل أن هذا التباين يعود إلى اختلاف التوقعات؛ فغياب الوسائل قد يجعل المعلم يتبنى استراتيجيات بديلة أو يكون أكثر تسامحًا في تقييم المحتوى.

وعلى الرغم من أن النسب السلبية ظلت مرتفعة في كلا الحالتين، فإن عدم وجود فروق جوهرية في التصورات الإيجابية بين الفئتين يعكس أن مجرد توفر الوسائل التعليمية لا يكفي لتحقيق فعالية المحتوى، بل قد تكون هناك عوامل أخرى مؤثرة، مثل كيفية استخدام هذه الوسائل ومدى توافقها مع الأهداف البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات.

من منظور سوسولوجي، يكشف الجدول عن تأثير البنية المادية للمؤسسة التعليمية على تمثيلات الأفراد اتجاه جودة العملية التعليمية. وتعكس هذه النتائج التفاعل بين الموارد المادية والتكوين النظري والعملي للأفراد، حيث إن الوسائل التعليمية قد تسهم في تحسين تجربة التعلم، لكنها تحتاج إلى أن تكون جزءًا من نظام تربوي متكامل يعتمد على تدريب المعلمين وتوضيح فلسفة المقاربة بالكفاءات.

في ضوء ذلك، يمكن اقتراح تعزيز الاستثمار في توفير الوسائل التعليمية المناسبة، إلى جانب دعم البرامج التدريبية للمعلمين لتمكينهم من استخدام هذه الوسائل بفعالية. كما ينبغي تصميم مناهج تربوية تربط بين الموارد المتاحة والأهداف التربوية للمقاربة بالكفاءات، مما يساهم في تحسين تصورات الأفراد حول المحتوى التعليمي ورفع جودة العملية التعليمية بشكل عام.

الجدول رقم (73): يبين آراء أفراد العينة حول فعالية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في تحقيق التحصيل الدراسي.

التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعال في تحقيق التحصيل الدراسي	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	129	43 %	2.09	0.87	إلى حد ما
لا	101	33.66 %			
إلى حد ما	70	23.33 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يوضح الجدول بأن نسبة 43% من أفراد العينة ترى بأن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعال في تحقيق التحصيل الدراسي، ويؤكد ذلك مجموعة البحوث العالمية التي قامت بدراسة هذه المنهجية على الصعيد الدولي، وإن كانت تعترضها بعض النقائص والعراقيل، خصوصاً تغيير البيئة الاجتماعية التي يجب أن تراعى خصوصيتها، وطبيعة الأفراد، وحمولاتهم الثقافية، والمعرفية. كما ترى نسبة 33.66% بأن طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات غير فعالة لطبيعة تكوينهم السابق الذي يعتمد أساساً على طريقة التدريس بالأهداف، بينما اكتفت نسبة 23.33% بالجواب بأنها فعالة إلى حد ما. أما نتائج المتوسط الحسابي فهي 2.09 وتشير إلى أن العينة تميل نحو الرأي الإيجابي جزئياً، وهو ما ينعكس على اختيار غالبية الأساتذة "إلى حد ما" في فعالية التدريس بالمقاربة بالكفاءات. أما الانحراف المعياري 0.87 فيعكس تبايناً ملحوظاً في آراء الأساتذة حول فعالية هذه الطريقة، مما يشير إلى وجود تفاوت في نتائج تطبيقها عبر السياقات المختلفة.

إن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعالة عندما تُطبق بالشكل الصحيح، تسهم في تحقيق تحصيل دراسي جيد. ومع ذلك، يشير الأساتذة الذين يرون أنها غير فعالة إلى أن تطبيقها يواجه تحديات كبيرة، ربما بسبب عدم توافر الأدوات المناسبة أو نقص التدريب. كما تعكس التحديات التي قد تواجه الأساتذة في تطبيق هذه المقاربة، مثل الفروق بين الطلاب أو البيئة التعليمية التي قد لا تدعم بشكل كافٍ هذا النوع من التدريس.

كما تعتمد فعالية التدريس بالمقاربة بالكفاءات على كيفية تقديم المحتوى وتفاعل الطلاب مع الأنشطة. وتشير الدراسات إلى أن التحصيل الدراسي يتأثر إيجابياً عندما يتمكن المعلمون من توفير بيئة تعليمية تشجع على المشاركة النشطة والتطبيق العملي للمعرفة كدراسة كولب 2014.

كما أن الدعم المؤسسي أو التكوين المتخصص الذي يتيح للمعلمين تطبيق المقاربة بالكفاءات بشكل فعال. وقد يحتاج المعلمون إلى تدريب مستمر على طرق التدريس التي تعزز الكفاءات الأساسية مثل التفكير النقدي وحل المشكلات.

الجدول رقم (74): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير فعالية التدريس وفق المقارنة بالكفاءات في تحقيق تحصيل دراسي في تصوراتهم اتجاه مدى مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين.

المجموع $\Sigma$	إلى حد ما	لا	نعم	مدى مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين فعالية التدريس وفق لمقارنة بالكفاءات في تحقيق تحصيل دراسي
129	22	47	60	نعم
%100	%17.05	%36.43	%46.51	
101	19	43	39	لا
%100	%18.81	%42.57	%38.61	
70	12	26	32	إلى حد ما
%100	%17.14	%37.14	%45.71	
300	53	116	131	المجموع $\Sigma$
%100	%17.66	%38.66	%43.66	

تشير معطيات الجدول رقم (74) إلى أثر فعالية التدريس وفق المقارنة بالكفاءات في تحقيق تحصيل دراسي وهو المتغير المستقل في تصورات الأساتذة نحو مدى مساهمة التقويم بالمقارنة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين، والذي يُمثل المتغير التابع. وتُظهر النتائج أن الاتجاه العام يميل إلى تصور إيجابي نسبياً، حيث يرى 43.66% من أفراد العينة أن التقويم بالمقارنة بالكفاءات يساهم في تجاوز الصعوبات، مقابل 38.66% يرون العكس، في حين عبّر 17.66% عن رأي وسط (إلى حد ما).

وبتحليل التصورات حسب فعالية التدريس، يتبين أن الأساتذة الذين صرّحوا بأن التدريس وفق المقارنة بالكفاءات فعّال أبدوا مواقف أكثر إيجابية؛ إذ رأى 46.51% منهم أن التقويم يساهم في تجاوز صعوبات التعلم، مقابل 36.43% لا يعتقدون بذلك، و17.05% عبّروا عن موقف حيادي. ويُظهر هذا التوجه أن تقدير فعالية التدريس ينعكس إيجاباً على تصور فعالية التقويم.

وفيما يخص الأساتذة الذين قيّموا فعالية التدريس بـ"إلى حد ما"، فقد جاءت تصوراتهم متقاربة نسبياً مع الفئة الأولى، إذ رأى 45.71% أن التقويم يساهم في تجاوز الصعوبات، مقابل 37.14% لا يعتقدون بذلك، و17.14% كانوا مترددين.

أما الأساتذة الذين لا يرون أن التدريس فعّال، فقد جاءت مواقفهم أكثر سلبية، حيث صرّح 42.57% منهم بأن التقويم لا يساهم في تجاوز الصعوبات، في حين بلغت نسبة من يرون مساهمته 38.61% فقط، وعبر 18.81% عن رأي وسط. يُفهم من هذه النتائج أن غياب فعالية التدريس في نظرهم يرتبط بتقويم غير فعّال كذلك.

هذا يشير إلى أن فعالية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تؤثر بشكل إيجابي في تصور الأفراد حول مدى قدرة التقويم على تجاوز صعوبات التعلم، مع تفاوتات في التأثير بناءً على إدراكهم لفعالية التدريس.

من منظور سوسولوجي، يعكس الجدول التفاعل بين آليات التدريس والتقويم ومدى تأثيرها على تحسين التحصيل الدراسي وتجاوز صعوبات التعلم. ويُظهر الجدول أن فعالية التدريس تلعب دوراً محورياً في تعزيز أو تقويض الثقة بالتقويم كأداة لتحسين المخرجات التعليمية. كما يشير إلى أهمية التكامل بين الممارسات التدريسية والتقويمية لتحقيق نتائج مستدامة.

بناءً على هذه النتائج، يتطلب تعزيز فعالية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تحسين تكوين المعلمين وتوضيح الأهداف التعليمية للمقاربة بالكفاءات بشكل أفضل. كما يجب تبني آليات تقويم شاملة تعكس التنوع في احتياجات المتعلمين، مما يساهم في تعزيز الثقة في النظام التربوي ككل وتحقيق التحصيل الدراسي المنشود.

الجدول رقم (75): يبين توزيع أفراد العينة حول مدى وضوح دور المتعلم في المقارنة بالكفاءات

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	مدى وضوح دور المعلم في المقارنة بالكفاءات
إلى حد ما	0.87	2.13	45 %	135	نعم
			32.33 %	97	لا
			22.66 %	68	إلى حد ما
			100 %	300	المجموع $\Sigma$

يوضح الجدول بأن نسبة 45% من أفراد العينة يرون أن دور المتعلم في المقارنة بالكفاءات واضح، بينما تراه نسبة 32.33% غير واضح، واكتفت نسبة 22.66% بالإجابة حول دور المتعلم بأنه واضح إلى حد ما، ونفس ذلك بأنه عائد إلى طبيعة أستاذ التعليم الابتدائي ومدى وعيه وإدراكه لمنهاج المقارنة بالكفاءات، فالمتعلم ينقاد ويتمثل دور أستاذه في العملية التربوية. فمدى إدراك واستيعاب الأستاذ يؤثر بالضرورة على دور المتعلم. كما بينت نتائج المتوسط 2.13، وهي تشير إلى أن العينة تميل نحو الرأي الإيجابي "إلى حد ما"، مما يعكس بعض الحيرة أو التباين في وضوح دور المتعلم. أما نتائج الانحراف المعياري 0.87 فيعكس هذا الانحراف تبايناً في الآراء بين المبحوثين، حيث إن هناك تفاوتاً بين أولئك الذين يرون أن دور المتعلم واضح تماماً وأولئك الذين يرونه غير واضح. وقد يكون وضوح دور المتعلم مرتبطاً بمستوى تدريب الأساتذة على تطبيق المقارنة بالكفاءات. إذا لم يتمكن الأساتذة من توجيه الطلاب بشكل صحيح نحو أدوارهم الجديدة في التعلم، فإن ذلك يؤدي إلى خلل في فهم المتعلم لدوره. إن بعض الأنظمة التعليمية تعتمد على الأساليب التقليدية التي تجعل المتعلم متلقياً للمعلومة بشكل سلبي، مما يجعل إنتقاله إلى دور فاعل في التعلم غير واضح. وقد تؤثر جودة البيئة التعليمية والبنية التحتية الموجودة في المدرسة على وضوح دور المتعلم وما تحمله من مكتسبات قبلية. إذا لم تكن هناك أدوات تفاعلية أو وسائل متنوعة تدعم مشاركة المتعلم فعالية مستمرة، فإن دوره في المقارنة بالكفاءات يصبح أقل وضوحاً وأضعف ديناميكية.

ولذلك يجب على الوصاية توفير برامج تدريبية مكثفة لكل من الأساتذة والمتعلمين لتعريفهم بأدوارهم في المقاربة بالكفاءات وتوضيح كيفية تفعيلها. وأن تكون المناهج الدراسية مرنة بما يكفي لتتناسب مع دور المتعلم الفاعل في المقاربة بالكفاءات، مما يسمح بتوفير فرص تعليمية تفاعلية وشخصية.

يشير أنصار المقاربة بالكفاءات إلى أن هذه الطريقة التعليمية تتطلب من المتعلم أن يكون شريكاً نشطاً في عملية التعلم، حيث يتحمل مسؤولية تطوير معارفه ومهاراته من خلال التفاعل مع المواد التعليمية والأنشطة. ويرى بعض الأساتذة دور المتعلم غير واضح قد تعكس إما نقصاً في التكوين والتدريب على تطبيق هذه المقاربة أو عدم قدرة المتعلمين على تبني أدوارهم الجديدة بشكل كامل. وقد يرجع ذلك إلى عوامل ثقافية أو بيئية أو اجتماعية تجعل المتعلم معتاداً على نمط تعليمي تقليدي كلاسيكي يعتمد على التلقين بدلاً من المشاركة الفاعلة في تعليم تفاعلي نشط تكون له فيه أدوار أكثر من المعتاد للوصول لمعارف أكثر جودة تتسجم مع متطلبات العصر.

الجدول رقم (76): يبين توزيع أفراد العينة حسب انعكاس ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات في سلوكيات المتعلمين.

مدى انعكاس ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	199	66.33 %	2.39	0.89	نعم
لا	83	27.66 %			
إلى حد ما	18	06 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

الجدول يوضح بأن نسبة 66.33% من أفراد العينة ترى أن ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات ينعكس على سلوكيات المتعلمين، بينما ترى نسبة 27.66% أن ما يقدمه الأستاذ لا ينعكس على سلوكيات التلاميذ، أما نسبة 6% تشير إلى أن البعض يرى انعكاساً محدوداً أو غير مستقر للسلوكيات. أما المتوسط الحسابي 2.39 يشير إلى ميل واضح نحو

الإجابة الإيجابية "نعم"، ما يعكس تفضيلاً عاماً لفاعلية المقاربة بالكفاءات في التأثير على سلوك المتعلمين. والانحراف المعياري 0.89 يشير إلى وجود تباين نسبي في آراء العينة، حيث يظهر أن هناك اختلافاً في تقييم انعكاس هذه المقاربة على سلوكيات المتعلمين.

إن الأساتذة الذين أجابوا بـ "نعم" إلى أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات له تأثير واضح على سلوكيات المتعلمين. ويعتبر ذلك دعماً لمفهوم أن التعلم التطبيقي يعزز السلوكيات الإيجابية مثل العمل الجماعي، التفكير النقدي، والاستقلالية. وتشير الأبحاث السوسولوجية إلى أن التعليم القائم على الكفاءات يؤدي إلى تحسينات في الانضباط المدرسي والسلوكيات الاجتماعية، حيث يتعلم الطلاب كيفية التصرف في مواقف الحياة الواقعية. كما يمكن أن يكون هناك تفاوت في انعكاس سلوكيات المتعلمين بناءً على الخلفيات الثقافية والاجتماعية. وقد يؤثر السياق الاجتماعي والبيئي للمتعلمين على قدرتهم في استيعاب وتطبيق الكفاءات المكتسبة، حيث يواجه بعض الطلاب تحديات مثل غياب الدعم العائلي أو البيئة الاجتماعية الملائمة. إذ أن الصعوبات المتعلقة بعدم توفر الموارد التعليمية أو الأدوات الضرورية تساعد في تحويل ما يقدمه الأستاذ إلى سلوكيات ملموسة لدى المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون بعض المدارس غير مهيأة بالكامل لتبني أساليب تعليمية تعتمد على المقاربة بالكفاءات، مما يجعل من الصعب تحقيق الأثر المطلوب على سلوكيات الطلاب. وهناك أيضاً عوامل فردية قد تؤثر على انعكاس السلوكيات مثل مستوى التحفيز الشخصي لدى الطلاب، أو نوعية العلاقات بين الأساتذة والمتعلمين. فالطلاب الذين يشعرون بالتقدير والتحفيز الذاتي أكثر عرضة لتبني السلوكيات الإيجابية الناتجة عن المقاربة بالكفاءات.

ويرجع عدم انعكاس السلوكيات للمتعلمين لعدة أسباب منها:

- إن المتعلم تتضافر عليه من مجموعة العوامل قد تساهم في صقل سلوكياته بعيداً عن المؤسسات التربوية.
- إن تطبيق طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات قد لا تلائم بعض المناطق باعتبار العنصر الاجتماعي والثقافي المتغير.

- طبيعة اختلاف الشخصية بين الأساتذة قد تؤدي إلى اختلاف النتائج المنعكسة على المتعلمين، وهذا ما أثبتته التجارب الميدانية.

ومن خلال مقابلة أجريناها مع مجموعة من الأساتذة صرح غالبيتهم أن نظام التعليم وفق هذه المقاربة ينمي مهارة حل المشكلات لدى المتعلم. حيث إن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات كان ولا يزال ضرورة ملحة للانتقال من نظام تربوي كلاسيكي يعتمد في مجمل آلياته على تنمية القدرة على حمل المعارف بدون إدراك معانيها ولا خصائصها وبناء أفراد ينفذون ولا يتساءلون على الكم والكيف من حيث القدرة على تنفيذ هذه المعارف في حياتهم اليومية ولا على كيفية تطبيقها وإعطاء للمعلم دور مسيطر يتحكم في المعرفة وهو أساسها من ناحية الكم والكيف.

لذلك كانت المقاربة بالكفاءات دليل جديد على الانتقال من نظام تعليمي يتناسب مع أجيال جديدة لا تعتمد على المدرسة في تحقيق المعرفة، بل يوجد للمدرسة شركاء يساهمون في تعزيز المعارف أو يحملون معارف خاصة بهم.

ان المقاربة بالكفاءات تعطي أكثر حرية للمتعلم في ايجاد طرائق جديدة لتنمية مهارتهم لمواجهة المشكلات بالانتقال من البسيط للمركب باقتراح حلول او المساهمة في وجود مشكلات جديدة تعطي القدرة على تنمية المعارف وتعزيزها وفق استراتيجيات تعطي القدرة على التفكير فردي ينمي روح المبادرة والشجاعة او في وسط مجموعات تحقق التعاون والتكامل فيما بينها ويتحقق من خلالها دافعية جديدة تساهم في حل المشكلات وتتمى مهارات للتكيف مع مختلف المشكلات في شقيها العلمي والمعرفي لتبني من خلالها انسان متكيف مع وضعيات بسيطة ومعقدة .

في هذه المقاربة يعطى المتعلم أكثر حرية لاقتراح الحلول وطرح أسئلة جديدة من خلال مشكلات ظاهرة للمتعلم وهو يقترح صعوبات جديدة تدخله في معارف جديدة والمعلم يقوم بعمل توجيهي لا يسيطر فيه عن المعارف، بل يصبح مرافق تربوي يحقق مع المتعلم طريقتين تعليميتين واحدة افقية وأخرى عمودية.

الجدول رقم (77): يبين توزيع أفراد العينة حسب تأثير مدى انعكاس ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات في سلوكيات المتعلمين في تصوراتهم اتجاه مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.

المجموع Σ	ممتاز	جيد	حسن	متوسط	أقل من المتوسط	مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات مدى انعكاس ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات في سلوكيات المتعلمين
199 %100	36 %18.1	17 %8.54	47 %23.61	81 %40.7	18 %9.04	نعم
83 %100	14 %16.87	09 %10.85	16 %19.28	33 %39.75	11 %13.25	لا
18 %100	03 %16.66	02 %11.12	04 %22.22	6 %33.34	03 %16.66	إلى حد ما
300 %100	53 %17.66	28 %9.33	67 %22.33	120 %40	32 %10.33	المجموع Σ

تشير معطيات الجدول رقم (77) إلى تأثير مدى انعكاس ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات في سلوكيات المتعلمين—وهو المتغير المستقل—في تصورات أفراد العينة حول مستوى المتعلمين، الذي يمثل المتغير التابع. نلاحظ أن النسبة الأكبر من إجابات أفراد العينة صُنِّفت في مستوى "متوسط" بنسبة بلغت 40%، تليها فئة "حسن" بنسبة 22.33%، ثم "ممتاز" بنسبة 17.66%، وبعدها "أقل من المتوسط" بنسبة 10.33%، وأخيراً "جيد" بنسبة 9.33%

تشير النتائج إلى أن أغلب المبحوثين الذين لاحظوا انعكاسًا إيجابيًا لما يُقدمه الأستاذ في سلوك المتعلمين اعتبروا مستوى المتعلمين "متوسط"، حيث شكلت هذه الفئة 40.7% من المبحوثين. بعد ذلك، جاء تصنيف "حسن" بنسبة 23.61%، بينما كانت نسبة من اعتبروا المستوى "ممتاز" 18.1%، وهو ما يعكس تصورات إيجابية ولكن أقل عددًا. كما صنف 9.04% من المبحوثين المستوى على أنه "أقل من المتوسط"، و8.54% اعتبروه "جيدًا". هذه البيانات تشير إلى أن التصور الأكثر شيوعًا بين المبحوثين هو أن مستوى المتعلمين في المؤسسات التعليمية التي يتابعون فيها التدريس وفق المقاربة بالكفاءات هو "متوسط"، مع ميل

أقل نحو التصنيفات الأكثر إيجابية.

أما بالنسبة لأولئك الذين لم يلاحظوا انعكاسًا إيجابيًا في سلوك المتعلمين، فقد صنّفوا مستوى المتعلمين بنسبة 39.75% كـ "متوسط". وبعد ذلك، اعتبر 19.28% أن المستوى "حسن"، في حين أن 16.87% من المبحوثين صنّفوه كـ "ممتاز". النسبة التي صنّفت المستوى على أنه "أقل من المتوسط" بلغت 13.25%، بينما كانت 10.85% قد صنّفته "جيدًا". هذه البيانات تشير إلى أن تصورات المبحوثين في هذا القسم تتسم بتنوع أكبر مقارنة بالفئة السابقة، مع وجود نسب معتدلة بين التصنيفات المختلفة.

بالنسبة لأولئك الذين رأوا انعكاسًا جزئيًا لما يُقدمه الأستاذ، كانت النسبة الأعلى في تصنيف "متوسط" بنسبة 33.34%. ثم جاءت فئة "حسن" بنسبة 22.22%، تليها "أقل من المتوسط" بنسبة 16.66%. أما تصنيف "ممتاز" فقد كانت نسبته 11.12%، فيما صنّف 5.28% من المبحوثين المستوى على أنه "جيد". هذه النسب تشير إلى أن المبحوثين الذين أبدوا رأيًا جزئيًا في انعكاس ما يقدمه الأستاذ يميلون بشكل أكبر إلى تصنيف مستوى المتعلمين كـ "حسن"، مع وجود نسبة أقل ممن اعتبروا المستوى "ممتاز" أو "جيد".

بناءً على هذه النتائج، يمكن ملاحظة أن ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات له تأثير ملحوظ على سلوكيات المتعلمين ويؤثر في تصوراتهم حول مستوى المتعلمين، حيث يظهر التأثير بشكل إيجابي لدى الغالبية.

سوسيولوجيًا، يكشف الجدول عن دور الأستاذ كعامل محوري في بناء مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يعتمد تأثيره على مهاراته التربوية وإستعداده لتطبيق فلسفة المقاربة. كما يُظهر الجدول تأثير التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلمين في تعزيز السلوكيات الإيجابية والمستوى التعليمي.

في ضوء هذه النتائج، يتطلب تعزيز فعالية المقاربة بالكفاءات توفير تدريب مستمر للأساتذة، حيث يركز على بناء مهارات تفاعلية وإبتكارية تمكنهم من توصيل هذه المنهجية بفعالية أكبر. كما ينبغي أن تكون هناك آليات لتقييم الأثر السلوكي والتعليمي لما يقدمه

الأستاذ، وهذا لضمان توافق الممارسات التربوية مع الأهداف المرجوة وتعزيز مستوى المتعلمين وسلوكياتهم بشكل دائم.

وفي مقابلة مع العديد من أفراد العينة أجمع كلهم ومن وجهة نظرهم أنه صار بإمكان المتعلم التفاعل مع محيطه الاجتماعي بالشكل المطلوب من خلال ما يتلقاه في المدرسة وأن توجهات الدولة الجزائرية بإعطاء أولوية لقطاع التربية ومحاولة اشراكه في بناء المجتمع الجزائري، حيث يساهم في تنمية والمحافظة على الأطر الاجتماعية والثقافية التي حدثت ما بعد الاستقلال، وقد ركز على العنصر الشبابي الذي يغلب على التركيبة المجتمعية، وهي فئة واكبت عملية الإصلاح التربوي الذي حدث خلال الآونة الأخيرة مما يعطيها الأهمية القصوى في معرفة وإدراك ابعاد المناهج الجديدة، إضافة الى عمليات التوظيف المكثفة التي بنتها الدولة الجزائرية من اجل تحقيق مطلب تغطية النقص الدائم الذي يعترى كل عمليات الإصلاح التربوي السابقة والتي كانت من اهم اسباب عدم الوصول الى الاهداف المنشودة التي تسطرها لجان الإصلاح في كل مرة.

ان المواقف والاحكام لا شك تتأثر بالأوضاع الاجتماعية للفرد ويمكن ان تؤثر على قراءته وممارساته الثقافية والتربوية والاجتماعية، والتي قد تنعكس على ممارساته ومفاهيمه تجاه كل الإصلاحات المنشودة، وهذا يخدم التوجه العام للإصلاح التربوي الذي تتبناه الدولة الجزائرية مما ساهم في تسهيل استيعاب ونقل الفلسفات التربوية المتنوعة ومحاولة تطبيقها وتنفيذها على أرض الواقع.

الجدول رقم (78): يبين توزيع أفراد العينة حول المهمة المناسبة لأستاذ في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

النسبة %	التكرار	المهمة المناسبة لأستاذ في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات
14.99 %	155	الأستاذ مصمم لعملية التعلم
26.69 %	276	الأستاذ مدرس منشط
15.57 %	161	الأستاذ مسهل لعملية التعلم
18.18 %	188	الأستاذ مقوم لعملية التعلم
24.56 %	254	الأستاذ موجه لعملية التعلم
100 %	1034	المجموع

ملاحظة: المجموع أكبر من حجم العينة وهذا راجع إلى تعدد الإجابات.

يوضح الجدول بأن:

- نسبة 26.69% قامت باختيار أن الأستاذ مدرس منشط، وهذه عينة ترى وفق المقاربة بالكفاءات أن الأستاذ مجرد منشط في العملية التعليمية يترك للمتعلمين حرية النقاش والنشاط دون التدخل في صميم العملية التعليمية.
  - نسبة 24.56% قامت باختيار أن الأستاذ موجه للعملية التعلم، وهي عينة ترى أن الأستاذ يجب أن يكتفي بالتوجيه.
  - نسبة 18.18% قامت باختيار أن الأستاذ مقوم لعملية التعلم، وهي عينة ترى الأستاذ منشطاً ومسهلاً ثم هو مقوم يتدخل من أجل التصحيح والتوجيه للعملية التعليمية.
  - نسبة 14.99% قامت باختيار أن الأستاذ مصمم لعملية التعلم، وهذا يشير إلى أن هذه العينة ترى بأن الأستاذ محور أساسي في عملية التعلم يقوم بتسيير عملية التعلم.
  - نسبة 15.57% قامت باختيار أن الأستاذ مسهل لعملية التعلم، وهذه عينة تراه أيضاً مجرد منشط إلا أنه يجب أن يتدخل أحياناً عند غموض مفهوم، أو صعوبة، أو تقديم تفسير، أو شرح مختصر.
- تشير النتائج إلى أن الأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات يتحولون من مجرد ناقلين للمعلومات إلى مرشدين ومنشطين للعملية التعليمية. وهذا يتطلب من الأساتذة تطوير مهاراتهم في التوجيه والتقييم والإبتكار في تصميم الدروس والأنشطة التعليمية.
- إن السوسيوولوجيا التعليمية تؤكد على أهمية تغيير أدوار المعلم في ضوء التحولات الاجتماعية والثقافية، حيث يتوقع من الأساتذة أن يعززوا الاستقلالية والإبتكار والتفكير النقدي لدى المتعلمين. وقد يكون هناك حاجة إلى مزيد من التدريب المستمر للمعلمين لتطوير مهاراتهم في أدوار التوجيه والتنشيط. ولذلك ينبغي تحسين البنية التحتية للمدارس بما يتيح تقديم أنشطة تعليمية تفاعلية تعتمد على التكنولوجيا وأساليب التعلم الحديثة. ويجب على الأساتذة التركيز على التقييم المستمر والشامل، بدلاً من الاقتصار على الامتحانات النهائية، لتقييم تطور

الكفاءات لدى المتعلمين. ولذلك يجب تعزيز دور المتعلم كمشارك نشط في العملية التعليمية من خلال توفير بيئة تعليمية تحفز على الاستقلالية والإبداع.

الجدول رقم (79): يبين توزيع أفراد العينة حول وجود صعوبة في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	وجود صعوبة في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات
لا	0.50	1.45	59.66 %	179	نعم
			40.33 %	121	لا
			100 %	300	المجموع $\Sigma$

تبين النتائج أن النسبة الأكبر (59.66%) من أفراد العينة صرّحوا بوجود صعوبات في ممارسة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهي نسبة مرتفعة تدلّ على أن أكثر من نصف الأساتذة يواجهون مشكلات حقيقية أثناء التطبيق، قد تكون ناتجة عن نقص التكوين، أو غموض في المنهجية، أو ضعف في الإمكانيات والوسائل البيداغوجية داخل المؤسسات. في المقابل، أفاد 40.33% فقط بعدم وجود صعوبات، وهي نسبة أقل، ما يشير إلى وجود فئة قادرة على التكيف مع متطلبات هذا النمط التربوي، ربما بفضل الخبرة، التكوين الجيد، أو الدعم المؤسسي.

ويؤكد هذا الواقع المتوسط الحسابي المنخفض (1.45)، مع انحراف معياري (0.50) يدل على تقارب نسبي في آراء المستجوبين نحو الاتجاه السلبي.

تُبرز هذه النتائج أهمية مراجعة برامج التكوين، وتوفير الدعم المهني والبيداغوجي المستمر للأساتذة من أجل رفع كفاءتهم في تطبيق هذا النمط التربوي الذي يتطلب مهارات وخبرات خاصة لضمان فاعليته.

الجدول رقم (80): يبين توزيع أفراد العينة حول نوع الصعوبات في ممارسة التدريس بالمقارنة بالكفاءات.

النسبة %	التكرار	نوع الصعوبات في ممارسة التدريس بالكفاءات
13.80%	57	تحضير الدروس
22.51%	93	أسلوب التدريس
38.74%	160	مراحل التقويم
24.93%	103	صعوبة المحتويات
100%	413	المجموع

بناءً على معطيات الجدول رقم (80)، يمكن ترتيب وتحليل أنواع الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في ممارسة التدريس وفق المقارنة بالكفاءات من الأكثر شيوعاً إلى الأقل كما يلي:

مراحل التقويم - 160 تكراراً (38.74%): تحتل صعوبات التقويم المرتبة الأولى، ما يشير إلى أن تقييم الكفاءات لدى التلاميذ يشكّل التحدي الأكبر بالنسبة للأساتذة. ويُعزى ذلك إلى تعقيد أساليب التقويم في هذا النمط التربوي، حيث يتطلب التركيز على الأداءات والسلوكيات والمكتسبات الفعلية، وليس فقط النتائج النظرية. هذا الأمر يستلزم أدوات تقييم متنوعة ومهارات تحليل دقيقة، وهي عناصر قد تكون غائبة أو غير مفعلة بشكل جيد.

صعوبة المحتويات - 103 تكرارات (24.93%): تأتي في المرتبة الثانية، ما يعكس أن محتوى الدروس قد لا يكون مناسباً أو مكيفاً بشكل فعال مع أهداف المقارنة بالكفاءات. وقد تكون هناك فجوة بين ما يُطلب تدريسه وبين القدرات الفعلية للتلاميذ أو حتى المعلمين أنفسهم.

أسلوب التدريس - 93 تكراراً (22.51%): تدل هذه النسبة على وجود صعوبات في تكييف طرق التدريس مع فلسفة المقارنة بالكفاءات التي تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية. وهذا يتطلب تحولاً في الممارسات الصفية التقليدية نحو تنشيط المتعلم، وتشجيع العمل الجماعي، والمشاريع، وهو ما قد لا يكون ممارساً بشكل كافٍ.

تحضير الدروس - 57 تكرارًا (13.80%): على الرغم من أنها الصعوبة الأقل نسبةً، إلا أنها تبقى مهمة، إذ يعكس ذلك أن بناء دروس متكاملة وفق المقاربة بالكفاءات يتطلب تخطيطًا دقيقًا ومعرفة بأهداف التعلم، والكفاءات المستهدفة، وطرق التقويم الملائمة. تشير هذه النتائج إلى أن التقويم والمحتويات هما المجالان الأشد تعقيدًا، مما يستدعي تركيزًا خاصًا في التكوينات المستقبلية، من خلال ورشات تطبيقية، أدوات جاهزة، أمثلة واقعية، ومرافقة فعلية للأساتذة داخل القسم.

### 3-التدريس بالمقاربة بالأهداف وعلاقته بتشكيل تمثلات اجتماعية لدى الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات:

إن التعليم بوصفه أداة للتنمية الاجتماعية والثقافية يحتل مكانة محورية في تشكيل المجتمعات المعاصرة، ويُعد وسيلة لتجاوز التحديات التي تواجه الأفراد والمؤسسات. في هذا السياق، أصبحت المناهج التربوية الحديثة تمثل إستجابة ضرورية للمتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية، خاصة في ظل التحولات الجذرية التي يشهدها العالم اليوم. ومن بين هذه المناهج، تتصدر المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف كإطارين متميزين يحملان رؤى وتوجهات مختلفة نحو تحسين جودة التعليم ومخرجاته.

تُعتبر المقاربة بالكفاءات نموذجًا حديثًا يُركز على تطوير المهارات العملية والنقدية للمتعلمين، مما يعزز جاهزيتهم للتعامل مع تعقيدات الحياة وسوق العمل. على النقيض، تسعى المقاربة بالأهداف إلى تحقيق نتائج تعليمية محددة عبر أطر منهجية واضحة ومباشرة. كلا النموذجين يشكلان أساسًا لتحليل التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وبين المؤسسات التربوية وسياقاتها الاجتماعية، في محاولة لفهم الكيفية التي تتجسد بها الأهداف التعليمية في الواقع الميداني.

من منظور سوسولوجي، تبرز أهمية دراسة التمثلات الاجتماعية للمعلمين اتجاه هذه المناهج كجزء من تحليل العلاقة بين الفرد والبنية الاجتماعية. إذ أن تمثلات المعلمين ليست مجرد انعكاس للتكوين الأكاديمي أو التجربة العملية، بل هي أيضًا نتاج للتفاعل مع الهياكل

المؤسسية، والسياقات الثقافية، والإيديولوجيات التربوية السائدة. وعليه، فإن فهم هذه التمثلات يتيح لنا كشف النقاب عن العوامل المؤثرة على نجاح تطبيق المناهج التربوية، سواء من حيث ملاءمة الطرائق التدريسية أو وضوح أدوار المعلمين والمتعلمين.

تهدف هذه الدراسة إلى إستكشاف العلاقة بين التكوين الأكاديمي، الخبرات الميدانية، والهياكل المؤسسية من جهة، وتمثلات المعلمين حول المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف من جهة أخرى. كما تسعى إلى تحديد مدى تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية على استيعاب المعلمين لهذه المناهج، وتطبيقها بفعالية في الميدان.

تعتمد الدراسة على مقاربة تحليلية تأخذ في الاعتبار التفاعل بين العوامل الفردية والمؤسسية، وتأثيرها على كيفية إدراك المعلمين لدورهم التربوي. كما تسلط الضوء على التحديات التي تعيق تحقيق التوافق بين الفلسفة النظرية للمناهج الحديثة ومتطلبات الواقع التعليمي. وتشمل هذه التحديات نقص الوسائل التعليمية، الإكتظاظ في الأقسام، وصعوبة المواءمة بين الأهداف التربوية والواقع الميداني.

من خلال هذا التحليل، تهدف الدراسة إلى تقديم توصيات عملية لتحسين كفاءة العملية التعليمية، مع التركيز على دعم المعلمين ببرامج تكوين مستمرة، وتطوير سياسات تعليمية تأخذ في الاعتبار التفاوتات الاجتماعية والثقافية بين المؤسسات التربوية. وتسعى أيضًا إلى تقديم رؤية شاملة تسهم في تعزيز التفاعل الإيجابي بين المناهج التربوية والواقع الاجتماعي، بما يضمن تحقيق أهداف التعليم في بناء مجتمع متماسك ومتعلم.

نحاول من خلال هذا العنصر عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة التي مفادها: "يساهم التدريس وفق المقاربات السابقة في تشكيل تمثلات اجتماعية حول المقاربة بالكفاءات من خلال العناصر الأساسية المكونة للمنهاج الدراسي". وذلك من خلال سلسلة الجداول الإحصائية التالية:

الجدول رقم (81): يبين توزيع أفراد العينة حول وضعية التعامل مع المقاربة بالأهداف

اتجاه العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	وضعية التعامل مع المقاربة بالأهداف
تعاملت للمقاربة بالأهداف كأستاذ	0.48	1.64	64.33 %	193	أستاذ
			35.67 %	107	تلميذ
			100 %	300	المجموع $\Sigma$

يتضح من خلال الجدول بأن نسبة 64.33% تعاملوا مع المقاربة بالأهداف كأساتذة، وذلك بسبب أن هذه المقاربة تم تطبيقها 2004، وأن أغلبية الأساتذة قد تعاملوا مع هذه المقاربة وتعايشوا مع مختلف ظروف تطبيقها، ويدركون أهم النقائص الموجودة في عملية التبني أو التطبيق، وأنهم واجهوا أهم التحديات من ضعف تكوين إلى ضعف تأطير إلى إنعدام أهم الوسائل التعليمية. أما نسبة 35.67% فقد تعاملوا مع المقاربة بالأهداف كتلاميذ، وذلك من خلال مراحل تعلمهم مع ما يحملونه من معارف ونقاصيل تعليمية تبقى راسخة في ذاكرتهم، مما جعلهم يستذكرون مختلف الآليات وطرق التدريس التي كانوا يتعاملون معها في تحديد أهم الأولويات التعليمية التي تبنتها هذه المقاربة ولا زالوا يطبقونها في دروسهم.

يبين المتوسط الحسابي المقدر 1.64 إلى أن التصور العام هو أن الأساتذة تعاملوا مع المقاربة بالأهداف كأستاذ، أما الانحراف المعياري المقدر 0.48 وهو منخفض يعكس توزيعاً ضيقاً حول هذا المتوسط، مما يشير إلى توافق عالٍ بين الإجابات. إذ أن الأساتذة الذين تعاملوا مع المقاربة بالأهداف كأساتذة لديهم خبرة عملية في تصميم وتطبيق الأهداف التعليمية، مما يعزز فهمهم العميق للمقاربة وكيفية تحقيق أهدافها، حيث إن الأساتذة الذين تعاملوا مع المقاربة كطلاب قد تكون لديهم تصورات ووجهات نظر مختلفة بناءً على تجربتهم السابقة كمستفيدين من النظام. هذه التجارب السابقة قد تؤثر في كيفية تقييمهم للمقاربة عند تطبيقها كأستاذ، حيث إن دراسة Beauchamp (2001) تؤكد أن التجارب التعليمية السابقة تلعب دوراً في تشكيل تصورات الأساتذة للممارسات التعليمية الجديدة. ويمكن أن تؤثر التجارب السابقة للمعلمين على تصوراتهم وأدائهم في النماذج التعليمية الجديدة. فهذه الدراسة تدعم الفكرة القائلة بأن خلفية المعلم وتجاربه تلعبان دوراً في كيفية تعامله مع إستراتيجيات حديثة.

ولذلك استوجب من الوصاية محاولة تقريب الأفكار التعليمية من بعضها لتحقيق كفاءة شاملة والخروج بملامح ختامية تصب في مصلحة الأستاذ والمتعلم على حد سواء.

الجدول رقم (82): يبين استجابات أفراد العينة حول أفضلية المحتويات في المقارنة بالأهداف والمحتويات في المقارنة بالكفاءات.

المحتويات في المقارنة بالأهداف أحسن منها في المقارنة بالكفاءات	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	179	59.67 %	1.60	0.49	نعم
لا	121	40.33 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

نستنتج من الجدول بأن نسبة 59.67% ترى بأن محتويات المقارنة بالأهداف أحسن منها في المقارنة بالكفاءات، وذلك يعود إلى عدة أسباب منها:

- أن المحتويات كانت تتسم بالسلاسة وتحمل في جوانبها قيما تساهم في بناء قيم المواطنة.
- تعزز لنا قيما دينية، فمثلا كانت مجمل النصوص في كتاب القراءة لها دلالات إنسانية واجتماعية تفتقدها مجمل النصوص في المقارنة بالكفاءات من حيث الجودة أو من ناحية اللغة، فلا تجد نصوص باللغة العامية.

أما نسبة 40.33% فترى بأن المحتويات في المقارنة بالكفاءات أحسن من المقارنة بالأهداف، وهذا يعود بنا إلى أن المقارنة بالأهداف توصف بالتكامل ولا تؤمن بالأحادية، فيجب الإلمام بجميع عناصر الهوية الوطنية، ولا يجب إقصاء أي طرف من الأطراف وتحقيق جميع الغايات والأهداف من خلال محتوى هادف وفعال. ويبين المتوسط الحسابي المقدر بـ 1.60 إلى أن التصور العام يميل إلى تفضيل المحتويات في المقارنة بالأهداف. أما الانحراف المعياري 0.49 المنخفض يعكس توافقاً بين الإجابات حول المحتويات في المقارنة بالأهداف أحسن منها في المقارنة بالكفاءات. إذ أن الأساتذة الذين يرون أن المحتويات في المقارنة بالأهداف أفضل قد يعتبرون أن هذه المحتويات أكثر وضوحاً، تحديداً في الأهداف، وأسهل في التنفيذ والتقييم. وقد يكون لديهم إنطباع بأن هذه المحتويات توفر توجيهاً أكثر تحديداً

وقابلية للقياس. كما أن تحديد الأهداف التعليمية يمكن أن يجعل المحتويات أسهل في التطبيق والتقييم. فالأساتذة الذين يفضلون المقاربة بالأهداف قد يشعرون بأن هذه المقاربة توفر محتويات أكثر تنظيماً وملاءمة لتوجيه العملية التعليمية، حيث إن وجود توافق واسع على تفضيل المحتويات في المقاربة بالأهداف، فقد يؤدي ذلك إلى التأثير على كيفية تبني وتطبيق المقاربة بالكفاءات في المستقبل. فالأساتذة قد يسعون إلى دمج عناصر من كلا المقاربتين لتحقيق نتائج أفضل.

الجدول رقم (83): يبين توزيع أفراد العينة حسب مقارنة ملاءمة المحتويات وفق المقاربة بالأهداف مع تمثيلات الأساتذة للمحتوى وفق المقاربة بالكفاءات

المجموع $\Sigma$	لا	نعم	تمثيلات الأساتذة للمحتوى وفق المقاربة بالكفاءات ملاءمة المحتويات وفق المقاربة بالأهداف
154 % 100	57 % 37.01	97 % 62.98	مناسبة
146 % 100	64 % 43.83	82 % 56.16	غير مناسبة
300 %100	121 %40.33	179 %59.66	المجموع $\Sigma$

يعالج الجدول رقم (83) مقارنة ملاءمة المحتويات وفق المقاربة بالأهداف مع تمثيلات الأساتذة للمحتوى وفق المقاربة بالكفاءات. تمثل المقارنة بين المحتويات وفق المقاربة بالأهداف والتي تعتبر المتغير المستقل وتمثيلات الأساتذة للمحتوى وفق المقاربة بالكفاءات باعتبارها المتغير التابع.

نلاحظ أولاً أن المجموع العام لأفراد العينة يشير إلى أن 59.66% من الأساتذة يرون أن المحتوى وفق المقاربة بالكفاءات ملائم، بينما 40.33% يرون أنه غير ملائم. هذه النسبة توضح أن الغالبية العظمى من الأساتذة يرون أن المحتوى وفق المقاربة بالكفاءات ملائم، ما يعكس قبولاً عاماً للمقاربة.

عند الانتقال إلى التحليل حسب المحتويات المناسبة، نجد أن 62.98% من الأساتذة الذين يرون أن المحتويات وفق المقاربة بالأهداف ملائمة يتفقون أيضاً على أن المحتوى وفق

المقاربة بالكفاءات ملائم. هذه النسبة تدل على توافق كبير بين الأساتذة الذين يعتقدون بملاءمة المحتويات بالأهداف وملاءمة المحتوى وفق المقاربة بالكفاءات.

أما بالنسبة للذين يرون المحتويات غير مناسبة وفق المقاربة بالأهداف، فإن 56.16% منهم يعتبرون المحتوى وفق المقاربة بالكفاءات ملائمًا أيضًا. على الرغم من أنهم يرون أن المحتوى وفق المقاربة بالأهداف غير مناسب، إلا أن هذه النسبة تشير إلى أن المقاربة بالكفاءات قد تلبي احتياجاتهم وتلائم تصوراتهم للمحتوى بشكل أفضل.

سوسيولوجيًا، يكشف الجدول عن صراع بين الأنماط التربوية التقليدية (المقاربة بالأهداف) والمقاربة الحديثة (الكفاءات)، حيث يعتمد قبول الأساتذة لأي من المقاربتين على تجربتهم العملية، وتأهيلهم للتعامل مع متطلبات كل منهجية. ويشير ذلك إلى أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسة التعليمية في توفير تدريب كافٍ لدعم الانتقال السلس من المناهج التقليدية إلى المناهج الحديثة.

من الناحية العملية، يمكن ملاحظة أن التفاوت في التمثلات يعكس تأثير العوامل الثقافية والمؤسسية على كيفية إستقبال المعلمين للإصلاحات التربوية. وقد يكون ذلك مرتبطاً بعدم وضوح أهداف المقاربة بالكفاءات أو نقص الموارد والوسائل التي تدعم تطبيقها الفعلي، مما يؤدي إلى إستمرارية التصورات الإيجابية اتجاه المقاربة بالأهداف.

بناءً على هذه النتائج، يُوصى بتعزيز برامج التكوين المستمر للأساتذة مع التركيز على فوائد المقاربة بالكفاءات، وربطها بمخرجات تعليمية ملموسة يمكن أن تسهم في تحسين مستوى المتعلمين. كما يجب تعزيز وضوح المحتوى التعليمي بما يتماشى مع فلسفة الكفاءات، مع توفير الأدوات التي تجعل الأساتذة أكثر قدرة على تطبيقها بفعالية داخل الفصول الدراسية.

ومن خلال مقابلة عينة من الأساتذة أبدى جلمهم إجماعاً حول جدوى المقاربة بالكفاءات في تقديم الحلول للقضايا المجتمعية وأنها تعمل على تجسير العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث إنها تزود المتعلم بمجموع المهارات والكفايات والقدرات التي تجعل منه يفهم ما يدور من حوله وما يجري في محيطه من أحداث مقارنة بالمقاربة السابقة المبنية على الأهداف التي

تجعل من المتعلم نمطيا في سلوكياته. إضافة الى هذا فالاساتذة يتمثلون مدى ملاءمة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لمتطلبات المجتمع فغياب الرغبة لدى الكثير من اساتذة الابتدائي في توسيع معارفهم، واعتبارهم مهنة التعليم عملا روتينيا لا يتطلب الكثير من المعارف، راجع الى الطريقة التي سار عليها النظام التربوي منذ نشأته، ولأن قلة الامكانيات المتوفرة عبر المؤسسات قد لا تكفي لسد متطلبات المجتمع الذي يعتمد على التربية للوصول الى مكانة افضل، فلم تراع حسب المبحوثين طبيعة المناطق الجغرافية، ولا الطبيعة الثقافية الخاصة للمجتمع الجزائري، فالبحوث الاجتماعية التي قامت بدراسة هذه المنهجية على الصعيد الدولي والمحلي، وان كانت تعثرها بعض النقائص، أفادت أن تغير البيئة الاجتماعية يجب ان تراعى خصوصيتها، وكذا طبيعة الافراد ومحمولاتهم الثقافية والمعرفية، فالمتعلم تتضافر عليه من مجموعة العوامل التي قد تساهم في صقل سلوكياته بعيدا عن المؤسسات التربوية، والتي قد لا تلائمه باعتبار العنصر الاجتماعي والثقافي المتغير، فتؤدي الى نتائج المنعكسة على المتعلمين وهذا مما اثبتته التجارب الميدانية.

أن أغلب الأساتذة الذين تعاملوا مع المقاربة بالأهداف وظروف تطبيقها، يدركون أهم النقائص الموجودة في عملية تبني المقاربة بالكفاءات لأنهم واجهوا اهم التحديات من ضعف تكوين إلى ضعف تأطير إلى انعدام أهم الوسائل التعليمية.

ولذلك يتوجب على الوصاية تقريب الأفكار لتحقيق كفاءة شاملة والخروج بملامح تصب في مصلحة المجتمع، من خلال محتويات تتسم بالسلاسة وتحمل في جوانبها قيما تساهم في بناء قيم المواطنة، وتعزز للمجتمع قيما دينية كما كانت المقاربة بالأهداف توصف بالتكامل بجميع عناصر الهوية الوطنية، ولا يجب إقصاء أي طرف من الأطراف وتحقيق جميع الغايات والأهداف من خلال محتوى هادف وفعال، فلقد كانت تعطي أولوية كبيرة للبعد الوطني والعربي من حيث الاهتمام بعناصر الهوية الوطنية واحترام الرموز الوطنية ومقومات التنوع الاجتماعي مع الاهتمام بمختلف المتغيرات الدولية وإعطاء أكثر حرية للأستاذ للتحكم في آليات التعلم

وتوظيفها حسب احتياجات المتعلم ليستخدمها في توظيف معارفه الأساسية لخدمة وطنه والنهوض بأسسه الحضارية .

فتطور التعليم في مختلف الدول أدى إلى البحث عن مقاربات جديدة وطرائق تدريس فعالة لما حصل التطور التكنولوجي الذي سوف يساهم في تطوير جيل له خصائصه النفسية والاجتماعية وذلك وفق خيارات وطنية وإقليمية، والمقاربة بالكفاءات كانت ضرورة عالمية لتحقيق شراكة اجتماعية مع مختلف عناصر التنشئة الاجتماعية ولا يتحقق ذلك إلا وفق تدرج سليم في المواضيع.

الجدول رقم (84): يبين توزيع أفراد العينة حسب ملاءمة طرائق التدريس في ظل التدريس بالمقاربة

بالأهداف.

طرائق التدريس في ظل التدريس بالمقاربة بالأهداف	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
ملائمة	187	62.33 %	1.62	0.48	ملائمة
غير ملائمة	113	37.67 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

يظهر في الجدول بأن نسبة 62.33 % من حجم العينة بأن طرائق التدريس وفق المقاربة بالأهداف كانت ملائمة، ويعود إلى أن هذه الطرائق كانت تعطي أولوية كبيرة للبعد الوطني والعربي من حيث الاهتمام بعناصر الهوية الوطنية وإحترام الرموز الوطنية ومقومات التنوع الاجتماعي مع الاهتمام بمختلف المتغيرات الدولية وإعطاء أكثر حرية للأستاذ للتحكم في آليات التعلم وتوظيفها حسب احتياجات المتعلم ليستخدمها في توظيف معارفه الأساسية لخدمة وطنه والنهوض بأسسه الحضارية.

ونرى بأن نسبة 37.67 % رأت بأن هذه الطريقة لم تعد ملائمة ويرون أن هذه الطريقة لم تعد تحقق الكفاءة المنشودة التي تساهم في بناء مجتمع يعتمد على التسارع في المعلومات ويتبنى البعد التكنولوجي لتحقيق غاياته ومراميه وأهدافه.

إن المتوسط الحسابي يشير إلى 1.62، ويبين أن التصور العام يميل إلى اعتبار الطرائق ملائمة. أما الانحراف المعياري المنخفض 0.48 يعكس توزيعاً ضيقاً حول هذا المتوسط، مما يعني توافقاً عالياً بين الإجابات. فالأساتذة الذين يجدون الطرائق ملائمة يشيرون إلى أن هذه

الطرائق تدعم تحقيق الأهداف التعليمية وتناسب أساليبهم التعليمية. وأن الطرائق الملائمة قد تشمل إستراتيجيات تنظيمية، وتخطيط منهجي، وتقييم فعال يتماشى مع الأهداف المحددة. أما الأساتذة الذين يعتبرون الطرائق غير ملائمة قد يواجهون صعوبات في تنفيذها بشكل يتماشى مع أهداف التعليم. قد تكون هذه الصعوبات ناتجة عن عدم توافق الطرائق مع الواقع التعليمي، أو نقص في التكوين، أو تحديات في تقييم فعالية الطرائق لذلك ممكن أن يكون عائق أمام هذه المقاربة.

إن طرائق التدريس وفق المقاربة بالأهداف كانت تتسم بالمحدودية رغم أنها كانت تحقق في نتائج إيجابية، وذلك يعود لحاجة المجتمع لمتعلمين يتقنون أبجديات التعلم الأساسية بعد الإستقلال.

كما أشارت دراسة (Perrenoud, 2004) إلى أن فعالية طرائق التدريس تعتمد بشكل كبير على توافرها مع الأهداف التعليمية والقدرة على تحقيقها بفعالية. فالأساتذة الذين يجدون الطرائق ملائمة قد تكون لديهم تجربة إيجابية تدعم فعالية المقاربة بالأهداف.

الجدول رقم (85): يبين توزيع أفراد العينة حسب طريقة التدريس الأفضل بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

طريقة التدريس الأفضل	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
وفق المقاربة بالأهداف	178	59.33 %	1.59	0.49	وفق المقاربة بالأهداف
وفق المقاربة بالكفاءات	122	40.67 %			
المجموع $\Sigma$	300	100 %			

نستنتج من خلال الجدول أن نسبة 59.33% ترى بأن طريقة التدريس الأفضل هي طريقة التدريس بالمقاربة بالأهداف، وذلك لعدة أسباب منها:

- هذه الفئة ترى بأن عملية التدريس كانت سهلة وبسيطة ولا تحمل في طياتها صعوبات وكثافة تدريسية.

- المتعلم لا يشعر بتراكم الدروس ولا ترهقه كثرة التقويمات، والتي يبتعد فيها المتعلم عن الإرهاق التعليمي الذي يؤدي في بعض الحالات إلى الرسوب، وذلك يعود إلى تشتيت أفكار المتعلم وضعف قدرته على التركيز وخاصة في سنواته الأولى في مرحلة التعليم الابتدائي.

أما نسبة 40.67% فتري بأن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات هي الأفضل. كما أشار المتوسط الحسابي بقيمة 1.59 إلى أن التصور العام يميل إلى تفضيل المقاربة بالأهداف. وأن الانحراف المعياري 0.49 المنخفض يعكس توافقاً بين الإجابات حول تفضيل هذه الطريقة. إن الأساتذة الذين يفضلون المقاربة بالأهداف قد يرون أنها توفر إطاراً واضحاً ومحددًا لتحقيق الأهداف التعليمية، مما يسهل التخطيط والتقييم. ويركزون على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة بشكل أكثر دقة، مما قد يؤثر بشكل إيجابي على الأداء التعليمي. في حين الأساتذة الذين يفضلون المقاربة بالكفاءات قد يقدرون التركيز على تطوير المهارات والقدرات الشاملة ويفضلون أن يركزوا على تطوير مهارات شاملة وإعداد الطلاب لمهارات حياتية. إن عملية تطوير التعليم تستوجب تبني هذه المقاربة، مما يجعلنا أقرب للمنظومة العالمية التي تحرص على استعمال مختلف الطرائق الحديثة لكي تتفاعل معها مختلف العناصر الأساسية للتعليم. فتبني الدولة لهذه الطريقة كان يحتاج لسياسة مرحلية للولوج بها لمختلف المراحل التعليمية ونجاحها ويحتاج لبعض الوقت لكي يتقبل الفاعلون التربويون والشركاء الاجتماعيون لهذه المقاربة.

الجدول رقم (86): يبين توزيع أفراد العينة حسب انتظام التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف.

التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
منتظم	151	50.33 %	1.50	0.50	منتظم
غير منتظم	149	49.67 %			
المجموع ∑	300	100 %			

يتضح من خلال الجدول بأن نسبة 50.33% من أفراد العينة ترى بأن التدرج في المقاربة بالأهداف كان منتظماً، ويعود ذلك لإختيارات المواضيع والوحدات والمحاوّر من تراث اجتماعي هادف يتيح عناصر تساهم في تحديد الهوية العربية والإسلامية لمجتمعنا الجزائري، والتدرج في هذه المقاربة يكون من خلال التقويمات الفصلية.

أما الفئة التي ترى بأن التدرج غير منتظم فكانت نسبتها 49.67%، وهي نسبة تكاد تكون متساوية مع الفئة التي تراه منتظماً، كما يبين المتوسط الحسابي 1.50 أنه يوجد توازن

قريب بين الآراء حول انتظام التدرج. أما الانحراف المعياري المنخفض 0.50 يعكس توزعاً ضيقاً حول المتوسط، مما يعني توافقاً بين الإجابات حول هذه القضية.

إن الأساتذة الذين يجدون التدرج منتظماً قد يعتقدون أن المقاربة بالأهداف تسهم في تنظيم المحتويات بطريقة متسلسلة تدعم تحقيق الأهداف التعليمية. وانتظاماً لتدرج يمكن أن يعزز فهم الطلاب ويجعل التعلم أكثر فعالية. أما الأساتذة الذين يجدون التدرج منتظماً قد يكون لديهم تجربة إيجابية مع المقاربة بالأهداف، مما يعزز من تقبلهم وفعالية تطبيقهم لها. فالتدرج المنظم يمكن أن يسهم في تحسين الأداء التعليمي، لذلك من الأساتذة أن يعملوا على:

- تطور التعليم في مختلف الدول، مما أدى إلى البحث عن مقاربات جديدة وطرائق تدريس فعالة لما حصل من تطور تكنولوجي كبير، لذلك استوجب البحث عن بدائل تساهم في عملية التكوين والتقييم والتحصيل.

- التدرج في المواضيع لا بد أن يكون منتظماً لتحقيق غايات وأهداف تربوية للمساهمة في تطوير التربية والمساهمة في تسهيل عملية التعلم.

فالمقاربة بالأهداف ساهمت في تطوير جيل له خصائصه النفسية والاجتماعية، وذلك وفق خيارات وطنية وإقليمية. والمقاربة بالكفاءات كانت ضرورة عالمية لتحقيق شراكة اجتماعية مع مختلف عناصر التنشئة الاجتماعية، ولا يتحقق ذلك إلا وفق تدرج سليم في المواضيع.

الجدول رقم (87): يبين توزيع أفراد العينة حسب تلاؤم التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف في تصوراتهم اتجاه التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات.

المجموع $\Sigma$	غير منتظم	منتظم	التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات
			التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف
151	74	77	منتظم
%100	%49	%51	
149	55	94	غير منتظم
%100	%36.92	%63.08	
300	129	171	المجموع $\Sigma$
%100	%43	%57	

من خلال معطيات الجدول رقم (87) نجد تأثير تلاؤم التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف في تصورات أفراد العينة حول التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات. المتغير المستقل في هذا التحليل هو "التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف"، بينما المتغير التابع هو "التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات"، نجد أن 57% من الأفراد يعتبرون التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات منتظماً، بينما 43% يرونه غير منتظم. وهذا يعكس رؤية إيجابية نسبياً تجاه التدرج وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تميل النسبة الأكبر إلى تصوره كمنتظم.

بالنسبة للأفراد الذين يرون التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف غير منتظم، نجد أن 63.08% منهم يعتبرون التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات منتظماً، في حين أن 36.92% يرون أن التدرج غير منتظم. هذه النتيجة توحي بأن هناك تبايناً في التصورات، حيث أن من يرون التدرج غير منتظماً في المقاربة بالأهداف يميلون إلى رؤية التدرج في المقاربة بالكفاءات منتظماً بشكل أكبر.

أما بالنسبة للأفراد الذين يعتبرون التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف منتظماً، فإن 51% منهم يرون التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات منتظماً أيضاً، بينما 49% منهم يعتبرون التدرج غير منتظم. هذه النتيجة تظهر توازناً نسبياً بين الرؤيتين، مما يشير إلى أن التصور حول التدرج في المقاربة بالأهداف قد يؤثر بشكل معتدل في التصور حول التدرج في المقاربة بالكفاءات.

يُظهر هذا أن هناك تأثيراً بين تلاؤم التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف والتدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يميل الأشخاص الذين يعتقدون أن التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف منتظماً إلى رؤية التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات بشكل منتظم أيضاً.

سوسيولوجياً، يكشف هذا الجدول عن تأثير المعايير المؤسسية والتوقعات الاجتماعية على كيفية استقبال الإصلاحات التربوية. ويعكس التصور الإيجابي للتدرج المنتظم وفق

المقاربة بالأهداف تمسكاً بالمناهج التقليدية بسبب وضوحها وثباتها. في المقابل، تعكس التصورات السلبية اتجاه التدرج في المقاربة بالكفاءات تحديات مؤسسية تتعلق بعدم وضوح الفلسفة التربوية للمقاربة بالكفاءات وغياب الدعم الكافي لتطبيقها بفعالية.

لتعزيز نجاح المقاربة بالكفاءات، يجب العمل على تطوير أطر تنظيمية واضحة للتدرج في المواضيع، مع توفير تكوين عملي ودعم مستمر للمعلمين. كما ينبغي بناء قنوات تواصل مؤسسية قوية تتيح للمعلمين المشاركة في تصميم المناهج وتطويرها، مما يساهم في تحسين قبولهم لهذه الإصلاحات وتعزيز تصورهم لإمكانيتها في تحسين العملية التعليمية. ومن خلال ذلك، يمكن تحويل المقاربة بالكفاءات إلى أداة فعالة لبناء مناهج أكثر مرونة وإتساقاً تخدم احتياجات المتعلمين.

الجدول رقم (88): يبين توزيع أفراد العينة حسب موضوعية التقويم بين التقويم بالكفاءات والتقويم

بالأهداف.

موضوعية التقويم بين التقويم بالكفاءات والتقويم بالأهداف	التكرار	النسبة %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
نعم	161	53.67 %	1.54	0.50	نعم
لا	139	46.33 %			
المجموع ∑	300	100 %			

يبين لنا هذا الجدول مقارنة بين رأي أفراد العينة في التقويم بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف، حيث كانت نسبة المقاربة بالكفاءات تراها أكثر موضوعية بـ 53.67%. وذلك يعود لعدة أسباب منها:

- أغلبية أفراد العينة قد عايشوا وعاصروا مختلف أطوار التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- عملية التقويم حديثة وتحمل في طياتها عملية تجديد لعملية التعلم بما يخدم احتياجات المجتمع والالتزام بمقومات الأمة.
- عملية التقويم رغم كثافتها إلا أنها تصب في مصلحة المتعلم ولا تساعد الأستاذ، وذلك بسبب الإكتظاظ وكثافة المحتوى التدريسي.

أما الفئة التي تراه أقل موضوعية من التدريس بالمقاربة بالأهداف فكانت نسبتها تقدر بـ 46.33%، وهي نسبة قريبة إلى حد بعيد من الفئة الأولى، وهذه إما درست بهذه المقاربة أو عاصرت هذه المقاربة كمتعلمين، وهنا نستطيع أن نقول بأن المحتويات كانت هادفة وتستوحي نصوصها من نصوص عالمية وعربية لها قيم متكاملة، وعمليات التقييم لم تكن مكثفة وموضوعية بالنسبة للمتعلّم والأستاذ في نفس الوقت. كما يشير المتوسط الحسابي 1.54 إلى ميل طفيف نحو اعتبار التقييم بالكفاءات أكثر موضوعية. أما الانحراف المعياري المنخفض 0.50 يعكس توزيعاً ضيقاً حول المتوسط، مما يدل على توافق بين الآراء حول هذا الموضوع. فالأساتذة الذين يرون أن التقييم بالكفاءات أكثر موضوعية قد يعتقدون أن هذه الطريقة تقيّم الطلاب بناءً على مهارات وقدرات متعددة وشاملة، مما يعكس فهماً أعمق للأداء الأكاديمي. أما الأساتذة الذين يعتقدون أن التقييم بالأهداف له نفس درجة الموضوعية قد يرون أن تحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس يمكن أن يضمن تقييماً دقيقاً للإنجازات الأكاديمية. وهو ما تشير له دراسة Perrenoud (2004) أن التقييم بالكفاءات يمكن أن يكون أكثر شمولية، حيث يعكس مجموعة متنوعة من المهارات والكفاءات. وهذا يمكن أن يوفر تقييماً أكثر دقة وشمولية للقدرات الفعلية للطلاب.

الجدول رقم (89): يبين استجابات أفراد العينة حسب مدى موضوعية كفاية التقييم بالأهداف بحسب تصوراتهم اتجاه كفاية عمليات التقييم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

المجموع $\Sigma$	إلى حد ما	لا	نعم	كفاية عمليات التقييم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات
				كفاية التقييم بالأهداف
161	19	64	78	كافية
%100	%11.81	%39.75	%48.44	
139	11	60	68	غير كافية
%100	%7.92	%43.16	%48.92	
300	30	124	146	المجموع $\Sigma$
%100	%10	%41.33	%48.66	

أوضح الجدول رقم (89) استجابات أفراد العينة حول مدى موضوعية كفاية التقييم بالأهداف وفقاً لتصوراتهم عن كفاية عمليات التقييم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات. في هذا

السياق، كفاية التقويم بالأهداف هي المتغير المستقل، بينما كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات هي المتغير التابع.

يرى 48.66% من الأفراد أن عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات كافية، بينما 41.33% يرونها غير كافية، في حين أن 10% يرون أن الكفاية "إلى حد ما". ند النظر في تصورات الأفراد الذين يرون أن كفاية التقويم بالأهداف "غير كافية"، نجد أن 48.92% منهم يعتقدون أن عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات غير كافية أيضًا. كما أن 43.16% منهم يعتبرونها كافية، بينما 7.92% يرون أنها "إلى حد ما". وهذا يشير إلى توافق نسبي بين التصورات حول كفاية التقويم بالأهداف وكفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات.

أما بالنسبة للأفراد الذين يرون أن كفاية التقويم بالأهداف "كافية"، فقد أبدى 48.44% منهم تصورًا إيجابيًا تجاه كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات، حيث اعتبروها كافية أيضًا. بينما 39.75% من هؤلاء الأفراد يرون أن هذه العمليات غير كافية، في حين أن 11.81% يرون أنها "إلى حد ما".

يُظهر هذا أن هناك علاقة بين مدى موضوعية كفاية التقويم بالأهداف وتصورات الأفراد حول كفاية عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات، حيث يميل الأفراد الذين يرون أن التقويم بالأهداف كافٍ إلى اعتبار عمليات التقويم في التدريس بالمقارنة بالكفاءات كافية أيضًا. من منظور سوسيولوجي، يعكس الجدول التفاعل بين المنظومتين التربويتين التقليدية والحديثة، حيث يُظهر أن التحول إلى المقارنة بالكفاءات لم يعالج بشكل كامل التحديات التي تواجه عمليات التقويم. كما أن النتائج تسلط الضوء على أهمية بناء رؤية تربوية مشتركة تحظى بقبول المعلمين، كونهم يشكلون العنصر الأساسي في تطبيق التقويم وتحقيق أهدافه.

بناءً على هذه النتائج، يمكن إقترح إدماج المعلمين بشكل أكبر في تصميم أدوات التقويم التي تعكس فلسفة الكفاءات بشكل واضح، مع توفير تدريب متواصل لدعم فهمهم وتطبيقهم لهذه الأدوات. كما يجب أن تكون هناك آليات لمتابعة تأثير عمليات التقويم على التحصيل الدراسي، مما يضمن أن يكون التقويم أداة فعالة لتحفيز التعلم المستدام وتحقيق التكامل بين

التعليم النظري والتطبيقي. فمن خلال هذه التدابير يمكن تعزيز كفاية التقويم كركيزة أساسية في العملية التعليمية.

#### 4-نتائج تحليل الفرضيات:

نستعرض في هذا العنصر نتائج فرضيات الدراسة على النحو التالي:

**4-1-نتائج تحليل الفرضية الأولى:** تنص الفرضية الأولى على أنه: "للتكوين والإعداد البيداغوجي دور في تشكيل تمثلات اجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات".

يمكن أن نستنتج أن دور التكوين والإعداد البيداغوجي يساعد على تشكيل تمثلات اجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال عدة محاور من أهمها أن التكوين التحضيري له أثر في تشكيل تمثلات لأساتذة التعليم الابتدائي وكانت نسبتهم 65%، فهذه الفئة ترى بأنه كان مفيد ونافعا في إرساء تصورات إيجابية حول فاعلية التكوين في تحسين وتعزيز القدرات والمهارات، وذلك ترك انطبعا إيجابيا حول أهمية التكوين التحضيري في فهم المعالم الأساسية لهذه المقاربة. وعلى الرغم من أن التكوين والإعداد البيداغوجي لأساتذة التعليم الابتدائي يعتبر حساسا وهاما في أي نظام تربوي حديث واللبننة الأساسية في بناء المجتمعات، إلا أننا لم نجد عند الوصاية حزما كافيا واستعدادا قبليا لإنجاحه، فلا يزال إلى الآن موضوع إعداد أستاذ الابتدائي يسوده الارتجال والاستعجال والتناقضات والرؤى المختلفة، والتي تثبت أن توجهات نظام التربية في بلادنا لا يزال بعيد عن تطلعات المجتمع الجزائري الذي يطمح الى إحداث ثورة تربوية للالتحاق بالدول المتقدمة، ومواكبة التكنولوجيا والحدثة التي من المفروض تطبع المدرسة الجزائرية. ويبدو أن دور الأستاذ في النظام التربوي ما يزال أسير النظرة الاجتماعية، رجل شغل منصبا يقوم بعمل روتيني يؤدي وظيفة تلقينية تخلو من الابتكار والإبداع، دون اللجوء إليه كشريك تربوي فعال في إعداد البرامج والمناهج التي تؤسس مشروعا وطنيا يدخل ضمن رايه الإصلاح التربوي الذي ترفعه الدولة الجزائرية.

أما النسبة الأخرى 28% و7% ترى بأن التكوين لم يكن كافياً وفعالاً أو فقط نوعاً ما، وهذا يؤكد لنا على وجود تمثيلات اجتماعية غير واضحة ويشعر الأساتذة بضعف التكوين وفشله في مواجهة تحديات الواقع الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها. ولقد لعبت طبيعة التكوين دوراً فعالاً في تكوين تمثيلات اجتماعية، حيث إن 43.66% من الأساتذة تلقوا تكويناً نظرياً، وهذا يفسر أن الوصاية تعتمد في عملية التكوين على المناهج النظرية، وهذا بالضرورة يعطينا منتجاً من الأساتذة يركز على الجانب النظري، ويقلل من فهم أهمية المقارنة بالكفاءات التي تستوجب تطبيقاً ونشاطاً فعالاً مع المتعلمين. كما أن 89% من الأساتذة يرون أن الندوات دوراً كبيراً في فهم طرق التدريس بالمقارنة بالكفاءات وتساهم في تعميق الفهم وتحقيق تواصل مع أصحاب الخبرات، وتسهم الندوات كذلك في تعزيز تمثيلات إيجابية نحو هذه المقارنة. أما الفئة التي كانت نسبة حضورهم 52.67% دائماً، و27% غالباً يدل على التزام قوي وفعال، ما يدعم خلق بيئة اجتماعية تحفز التفاعل بين الأساتذة وتعزز تمثيلات إيجابية حول التطوير المهني المستمر والتدريس بالكفاءات. إذ أن محتوى الندوات كان له دوراً فعالاً في الفهم الجيد للمقارنة بالكفاءات، حيث أوضح 64.33% من الأساتذة أن محور الندوات كان حول المنهاج و21.33% حول الممارسة البيداغوجية، وهذا ما أعطى مساحة كبيرة لاكتساب تمثيلات بسيطة حول خصوصية المادة التعليمية على حساب استراتيجيات التدريس الهادف الفعال، حيث إن التكوين الذي يركز على المنهاج النظري قد لا يزود الأساتذة بالمهارات اللازمة لتطبيق المقارنة بالكفاءات بشكل عملي وفعال في الفصول الدراسية.

إن دور التقييم الذاتي والبحث هو دور فعال في فهم هذه المقارنة الحديثة والتعامل معها وفق حاجات الأساتذة وإعطاء فرصة لهم لدعم مكتسباتهم العلمية ومنح تحفيزات لمن يقوم بدورات بحثية تصب في خدمة هذه المقارنة. فنسبة 87.33% من الأساتذة لا يهتمون بالبحوث الحديثة حول المقارنة بالكفاءات، مما يعكس تمثيلات اجتماعية سلبية أو عدم اهتمام كافٍ بتطوير المعرفة حول هذه المقارنة. هذا يشير إلى وجود فجوة بين التكوين النظري والوعي بأهمية هذه المقارنة في تحسين الأداء التدريسي. فالنسبة الغالبة ترى أن الدورات التكوينية تلبي احتياجاتهم البيداغوجية 64.33% والتي تدل على تمثيلات اجتماعية إيجابية حول دور

التكوين في تحسين الأداء التدريسي. ومع ذلك، فإن نسبة 25.33% التي ترى أن التكوين لا يلبي احتياجاتهم، وتشير إلى تمثلات سلبية أو شعور بأن التكوين غير كافٍ لمواجهة التحديات العملية.

غير أننا لاحظنا من خلال دراستنا أن التكوين والإعداد البيداغوجي أخذ إجابات مختلفة حول مدى الرضا وعدمه، فربما رأت نسبة 90.33% من العينة Hجابت بالإيجاب في تلقيها دروسا حول المقاربة بالكفاءات خلال تكوينها الجامعي، في حين رأت نسبة 80.33% لا بخصوص إعداد بحوث أثناء التكوين الجامعي حول موضوع المقاربة بالكفاءات، في حين أن نسبة 69.66% تلقوا تكوينا حول فلسفة المقاربة بالكفاءات المدخل النظري، وهي نسبة غالبية درست الأسس الفلسفية لهاته المقاربة. فالتكوين التحضيري ساهم في فهمهم لمعالم المقاربة بالكفاءات، وهو تكوين اقترحت وزارة التربية الوطنية على أساتذة التعليم الابتدائي يقوم على أدبيات علم النفس وعلم النفس الاجتماعي من أجل وضعهم في المسار الصحيح لتطبيق الإصلاحات الجديدة. ومن أجل فهم السلوك الاجتماعي والقيم الاجتماعية، فقد أيدت نسبة 65% كون التكوين مفيد في عملية الإعداد والإمام بجميع الجوانب النظرية والتطبيقية لهذه المقاربة، و64.33% أجابت أن محتوى الندوات التربوية يغلب عليها الحديث عن المنهاج، وهذا عين ما شرحناه سابقا من أن الغالب على التكوين هو الجانب النظري الذي لا يفيد كثيرا بدون الجانب التطبيقي، وهو نتيجة الارتجال في اتخاذ القرارات التي يشوبها النقص، والضعف البيداغوجي، والتربوي، والاجتماعي.

كما توضح لنا النسب أن غالب الندوات تدور حول موضوع الممارسات البيداغوجية التي وإن كانت ذات أهمية كبيرة فلا بد من الجانب النظري الذي يؤسس الإدراك والوعي بالمشروع في أذهان الأساتذة.

وعموما فالتكوين والإعداد البيداغوجي لأساتذة التعليم الابتدائي ينقصه الوعي التام الفردي والجماعي بهذا المشروع الإصلاحي التربوي، خصوصا إذا أضفنا إليه نسبة 94.33% التي أجابت بأن النقاش يدور حول المحتوى الدراسي، حيث تثار الكثير من المشاكل في المواد والنصوص وتوزيع الوقت وغيرها، ويرجع ذلك إلى عملية الإصلاح لم تعط الاهتمام الكافي

كما مسطر، فجرى الاهتمام أكثر بالتقويم وغير ها من العمليات التربوية. إذ نلاحظ أن نسبة 50.33% تولى لها كل هذه الأهمية، بينما 57.66% فقط تناقش فيها طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وهي نسبة قليلة مقارنة بما سبقها من النسب، إذ المقاربة بالكفاءات من صميم المشروع الإصلاحى الذى ترفع رايته وزارة التربية الوطنية.

**4-2- نتائج تحليل الفرضية الثانية:** والتي منطوقها: "للممارسة البيداغوجية المتبناة في المدرسة الابتدائية دور كبير في توجيه التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات"، حيث إنها تشكل معارفه بكل أشكالها، فالأستاذ والمجتمع عنصران مترابطان، يسعى فيه إلى تقدير المجتمع وإحترامه وثقته، وهو حريص أن يكون له دائماً رأي وموقف من قضايا المجتمع ومشكلاته بأنواعها كافة.

ولقد أجابت نسبة 66.66% بوضوح طرق التدريس البيداغوجية بالكفاءات، بينما نفت نسبة 12.33% ذلك، وهذا يدلنا على أن الندوات والملتقيات خضعت واقعا للكثير من الإرتجالية، والإستعدادات الفردية وما يعتريها من فروق. والإمكانيات المتوفرة عبر المؤسسات قد تختلف من مقاطعة إلى أخرى، كما أن الارادة والدافعية من مؤسسة إلى أخرى تساهم في توضيح طريقة التدريس، وتعمل على تسهيل الإلمام بها. فالكثير من الأساتذة يعتبرون أن الطرق واضحة. هذا يشير إلى أن التجربة العملية قد تساعد في وضوح الأساليب المتبعة في المقاربة بالكفاءات. ولقد تم طرح سؤال هل ترى بأن تدريسك وفق المقاربة بالكفاءات فعال في تحقيق تحصيل دراسي، حيث أظهرت الإجابات أن 43% من الأساتذة يرون أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات "إلى حد ما" فعال، و33.66% يرون أنه غير فعال. هذا يشير إلى وجود تفاوت في الرؤية حول فعالية المقاربة بناءً على التجربة العملية للتدريس لكل أستاذ من حيث إن التجربة إيجابيا حول هذه المقاربة. كما كانت نتائج السؤال هل تجد صعوبة في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات أظهر أن 59.66% من الأساتذة يجدون صعوبة، وهذه الصعوبات قد تؤثر على التصورات الاجتماعية اتجاه المقاربة، حيث يمكن أن تساهم في تشكيل رأي سلبي حول فعالية المقاربة بناءً على التجربة الفردية.

كما كانت الإجابة على السؤال "قم بإختيار ما يناسبك من مهام كأستاذ في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات" أظهر أن الأدوار التي يعتقد الأساتذة أنهم يلعبونها تشمل التوجيه والتنشيط والتقييم. هذه الأدوار يمكن أن تؤثر على تصور الأساتذة لكيفية تأثير المقاربة على عملية التعلم.

كما أن طبيعة المنطقة الجغرافية لعبت دورا خطيرا، حيث إن المؤسسة التربوية في بيئة مرموقة قد تستفيد من بعض الإمتيازات، إضافة إلى المبادرات الشخصية لبعض الأساتذة التي سدت بعض الاحتياجات مع مساهمات أولياء التلاميذ وحضورهم الدائم بالمؤسسات، ومشاركتهم في توفير الوسائل والإحتياجات البيداغوجية تسهل عملية التعلم والقضاء على العراقيل والمشاكل التي تنتج عن نقص هذه الوسائل المادية.

الواقع أن مشاكل كبيرة قد تعترض الممارسات البيداغوجية السليمة، حيث أجاب 61.33% أن عدد التلاميذ في القسم يتعارض مع تنفيذ المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا يشير إلى مجموعة من المشاكل التي صاحبت تطبيق هذا المنهاج، وإن كان بعضها قديما كالإكتظاظ داخل الأقسام، فقد بلغ عدد التلاميذ إلى ما يفوق الخمسين، ولا شك أن ذلك يتعارض مع تطبيق المنهجيات الحديثة كالمقاربة بالكفاءات في المدارس الأوربية التي تقوم على أساس تقليل عدد التلاميذ إلى ما دون 24 تلميذا، ليعطي فسحة للأساتذة في تنفيذ هذا المنهاج تنفيذا صحيحا، وعلى عكس الواقع يشتكي أساتذة الابتدائي باستمرار من الإكتظاظ الذي أصبح يشكل هاجسا وعائقا في طريق تنفيذ الأهداف، حيث يمنع الوصول إلى جميع التلاميذ، وهذا يعتبر خلافا وفق المنهاج، يمنع السيطرة على القسم الذي يفقد هدوءه وإستقراره، مما يشكل عائقا آخر لوصول المعلومة إلى جميع التلاميذ، مما يزيد العبء على الأساتذة مما يفقدهم الحرية في اتخاذ كافة الخطوات والمراحل التي يجب أن تتخذ لتطبيق هذا المنهاج.

إن الممارسة البيداغوجية تعزز الفهم والتقدير الإيجابي للمقاربة إذا كانت التجربة ناجحة وتؤدي إلى نتائج إيجابية، بينما الصعوبات المستمرة قد تعزز من التصورات السلبية. فالتقدير الإيجابي أو السلبي للمقاربة يعكس في الأخير التمثلات الاجتماعية للأستاذ حول فاعليتها وملاءمتها للتعليم. كما تلعب دورا حاسما في توجيه التمثلات الاجتماعية نحو المقاربة بالكفاءات. إذ أن التجربة العملية، وجود الوسائل التعليمية، وتقدير الأساتذة للتحديات تؤثر

جميعها في كيفية فهمهم وتقديرهم للمقاربة، وهذا لضمان تحسين التصور الاجتماعي، ومن الضروري تحسين التدريب والدعم المؤسسي، وتوفير الموارد المناسبة، وتعزيز تبادل الخبرات.

**4-3- نتائج تحليل الفرضية الثالثة:** لقد كان للمقاربات السابقة تأثير كبير في تشكيل تمثلات اجتماعية نحو المقاربة بالكفاءات مما أدى إلى تكوين تصورات قبلية وجب أخذ الوقت الكافي لتجهيز الأساتذة والمجتمع لأخذ إنطباعات إيجابية نحو هذه المقاربة. ويتضح من خلال الجدول بأن نسبة 64.33% تعاملوا مع المقاربة بالأهداف كأساتذة، وذلك بسبب أن هذه المقاربة تم تطبيقها 2004، وأن أغلبية الأساتذة قد تعاملوا مع المقاربة بالأهداف يشعرون بأنهم أكثر دراية بها كأستاذ، وهو ما يعكس فهمًا عميقًا للممارسات والتقنيات المتبعة في تلك الفترة. فالبيانات تُظهر أن البعض يعتبر أن المحتوى في المقاربة بالأهداف أفضل من المقاربة بالكفاءات، مما يشير إلى تفضيل بعض الأساتذة للنهج التقليدي الذي يركز على الأهداف. ويُعتبرون أن طرق التدريس في ظل المقاربة بالأهداف كانت ملائمة بنسبة كبيرة. هذا التفضيل قد يساهم في تشكيل تصور أن المقاربة بالأهداف أكثر فعالية وأقل تعقيدًا من المقاربة بالكفاءات، مما يخلق تباينًا في التمثلات الاجتماعية حول فعالية المقاربتين، ويبدو أن هناك ميلًا نحو تفضيل بعض الأساتذة للمقاربة بالأهداف بسبب وضوحها وسهولة تطبيقها مقارنة بالمقاربة بالكفاءات. فهذا التفضيل يعكس تصورًا اجتماعيًا يتحدث عن أن المقاربة بالأهداف قد تكون أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية، مما يساهم في تشكيل تصور اجتماعي إيجابي نحوها مقارنة بالمقاربة بالكفاءات. كما بينت لنا نتائج أفراد العينة في التقويم بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف، حيث كانت نسبة المقاربة بالكفاءات تراه أكثر موضوعية بـ 53.67%، ويظهر ذلك آراء متباينة حول كفاية عمليات التقويم بالمقاربة بالكفاءات. فبعض الأساتذة يرون أن التقويم كاف، بينما البعض الآخر يشعر أنه غير كاف. هذا التباين في

الرأي يمكن أن يؤثر على التمثلات الاجتماعية ويخلق تصورات متباينة حول فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق الأهداف التعليمية.

إن التدريس وفق المقاربات السابقة يساهم في تشكيل تمثلات اجتماعية حول المقاربة بالكفاءات من خلال العناصر الأساسية المكونة للمنهاج الدراسي، ذلك أن الأستاذ يسعى إلى صقل التلاميذ بالقيم الاجتماعية والدينية والثقافية التي يمثلها، فالمحتويات تحمل في جوانبها قيما تساهم في بناء المواطنة، وتعزز لنا قيما دينية، فيظهر أن 62.33% ترى أن هذه الطرائق تعطي أولوية كبيرة للبعد الوطني والعربي من حيث الاهتمام بعناصر الهوية الوطنية وإحترام الرموز الوطنية ومقومات التنوع الاجتماعي مع الاهتمام بمختلف المتغيرات الدولية وتحقق الكفاءة المنشودة التي تساهم في بناء مجتمع يعتمد على التسارع في المعلومات، ويتبنى البعد التكنولوجي لتحقيق غاياته ومراميه وأهدافه.

إن تبني الدولة لهذه الطريقة كان يحتاج لسياسة مرحلية للولوج بها لمختلف المراحل التعليمية، ونجاحها كان يحتاج لبعض الوقت لكي يتقبل الفاعلون التربويون والشركاء الاجتماعيون لهذه المقاربة، ورغم أن نسبة 60.67% ليس لهم تصور واضح تجاه المقاربة بالكفاءات لعدم وجود متابعة تكوينية من طرف هيئات التأطير المكلفة بالأعداد والمتابعة لأنه يجب الإعداد بطريقة تشاركية ومنظمة للحصول على نتائج جيدة تبني عليها مقومات الأمة، لذلك رأينا المنظومة لم تحاول إستغلال رجال التربية والكفاءات ذات الخبرة في إعادة إدماج خريجي الجامعات والمعاهد، بل لا حظنا بأن هناك إستنزافا لهذه الطاقات التربوية من خلال خروجهم المبكر من ساحات التعليم. فالمقاربة بالكفاءات تتبنى تنمية القيم الاجتماعية وإعطاء للفرد أولوية إنسانية للوصول به لتحقيق غاياته وأهدافه المنشودة وإشباع حاجياته وفق معايير اجتماعية مترابطة مع مجتمع متناسق، وإعطاؤه روح المبادرة وتحقيق الذات. فالمحتوى التدريسي يخضع لدلالات اجتماعية وإنسانية لتحقيق تناسق قيمي لبناء أساسيات هذه المقاربة التي تحتاج لتطوير الأستاذ وتحديث محتوياتها لتتوافق مع تسارع المعارف العلمية والتكنولوجية. ولتحسين هذه التمثلات الاجتماعية نحو المقاربة بالكفاءات، يجب التركيز على تحسين فعالية التقويم وتقديم تدريب أفضل للأساتذة، بما يساهم في تعزيز الفهم الإيجابي لهذه المقاربة. ولذلك يجب العمل على توفير التكوين المستمر والدعم اللازمين للأساتذة، والذي يمكن أن

يساعد في تحسين تطبيق المقاربة بالكفاءات وتغيير التمثلات الاجتماعية نحوها بشكل إيجابي. مما يسمح بإستدراك النقائص التي حدثت في بداية تطبيق هذه المقاربة الحديثة وتعطي أكثر ديناميكية وفعالية لتلبي أهم حاجات المجتمع وتلبية متطلبات سوق العمل الذي يعتمد على التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.

من خلال القراءات التحليلية لاحظنا أن لأساتذة التعليم الابتدائي وتتمثلاتهم الاجتماعية دور خطير ومؤثر، وإن كان المعلم يعاني من بعض الضعف والعراقيل إلا أنه ما يبذله من خلال علاقته مع الناشئة وأفراد المجتمع يفرض عليه تجسيد أخلاقيات ومعارف وسلوكيات هي من صميم وظيفته الاجتماعية وفق المقاربة بالكفاءات كإصلاح تربوي يقوم به النظام التربوي في الجزائر. وأما النتائج فيما يتعلق بالمحاور الأساسية للدراسة فقد تبين:

فيما يتعلق بالتكوين والإعداد البيداغوجي الذي يساهم في تشكيل تمثلات اجتماعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات فإنه يعتبر لبنة أساسية في بناء المجتمعات التربوية الحديثة التي تعمل على إعداد المتعلم لكي يكون مواكبا لجميع المتغيرات الوطنية والدولية وإكتسابه مهارات، إلا أن توجهات نظام التربية في بلادنا لا يزال بعيدا عن تطلعات المجتمع الجزائري، ويبدو أنه ما يزال أسير النظرة الإجتماعية والصراعات الأيديولوجية التي تثيرها بعض المنابر الإعلامية في محاولة منها للنيل من منظومة تربوية تبنى عليها طموحات المجتمع الجزائري، فالتكوين مفيد في عملية الإعداد والإلمام بجميع الجوانب النظرية والتطبيقية لهذه المقاربة، لكن غالب الندوات تدور حول موضوع الممارسات البيداغوجية التي وإن كانت ذات أهمية كبيرة فلا بد من الجانب النظري الذي يؤسس الإدراك والوعي بالمشروع في أذهان الأساتذة. وعموما فالتكوين ينقصه الوعي بهذا المشروع الإصلاحية التربوي، حيث تثار الكثير من المشاكل أنه لم تعط الاهتمام الكافي، وجرى الاهتمام أكثر بالتقويم وغيرها من العمليات التربوية. إذ المقاربة بالكفاءات من صميم المشروع الإصلاحية الذي ترفع رايته وزارة التربية الوطنية. لذلك يجب إشراك الأساتذة في تقييم وتحسين محتوى التكوين.

إن النسبة الكبيرة من المشاركين في البحث يشعرون بعدم توفر فرص كافية لتقديم أفكارهم وآرائهم حول التكوين، ما يؤثر سلبًا على تصوراتهم حول فعالية المقاربة بالكفاءات، لأن الكثير من الأساتذة يعتقدون أن التكوين التحضيري كان مفيدًا، ولكن يبقى هناك جزء غير قليل يراه غير كافٍ، مما يعكس تمثلات مختلطة حول جودة وكفاية التكوين في تحسين مهاراتهم. كما أن التكوين النظري إذا كان غير مصحوب بتكوين تطبيقي ممكن أن يساهم في تشكيل تمثلات اجتماعية تركز على الجوانب النظرية وتقل من أهمية الجانب العملي للمقاربة بالكفاءات.

فالفئة التي تحصل على تكوين عملي أو مدمج تكون أكثر مرونة وقدرة على تقبل المقاربة بالكفاءات.

بالنسبة للممارسة البيداغوجية المتبناة في المدرسة الابتدائية والتي تؤدي إلى توجيه التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات، فإن دور الأستاذ في تربية الناشئة وإعدادهم تربويا وإجتماعيا لتكوين عقلية وسلوكيات التلاميذ، فدوره في المجتمع حساس وهو قبل هذا ركيزة أساسية لأنه مكلف ومسئول عن تكييفهم نفسيا وإجتماعيا، وقد تعترضه خلال الممارسات البيداغوجية السليمة مجموعة من المشاكل صاحبت تطبيق هذا المنهاج، وإن كان بعضها قديما كالإكتظاظ داخل الأقسام، فقد بلغ عدد التلاميذ إلى ما يفوق الخمسين، ولا شك أن ذلك يتعارض مع تطبيق المنهجيات الحديثة كالمقاربة بالكفاءات في المدارس الأوروبية التي تقوم على أساس تقليل عدد التلاميذ إلى ما دون 24 تلميذا، ليعطي فسحة للأساتذة في تنفيذ هذا المنهاج تنفيذا صحيحا، وعلى عكس الواقع يشتهي أساتذة الابتدائي باستمرار من الإكتظاظ، والذي أصبح يشكل هاجسا وعائقا في طريق تنفيذ الأهداف، حيث يمنع الوصول إلى جميع التلاميذ، وهذا يعتبر خلافا وفق المنهاج، يمنع السيطرة على القسم الذي يفقد هدوءه وإستقراره، مما يشكل عائقا آخر لوصول المعلومة إلى جميع التلاميذ، مما يزيد العبء على الأساتذة مما يفقدهم الحرية في اتخاذ كافة الخطوات والمراحل التي يجب أن تتخذ لتطبيق هذا المنهاج.

لذلك كان من الضروري تعزيز التوجيه المهني للأساتذة من خلال تقديم إرشادات مستمرة ودعم مؤسسي فعال لتحسين قدرتهم على مواجهة التحديات. ويتطلب ذلك توفير فرص للتفاعل المستمر بين الأساتذة والخبراء في المجال التربوي.

وبالنسبة عن كيف ساهم التدريس وفق المقاربات السابقة في تشكيل تمثلات اجتماعية نحو المقاربة بالكفاءات، فإن المحتويات تحمل في جوانبها قيما تساهم في بناء المواطنة، وهذه الطرائق تعطي أولوية كبيرة للبعد الوطني من حيث الاهتمام بعناصر الهوية وإحترام الرموز ومقومات التنوع الاجتماعي وتساهم في بناء مجتمع يعتمد على البعد التكنولوجي والتطور المعرفي المتسارع لتحقيق الغايات التربوية والوصول إلى أهم الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعليمية.

المقاربة بالكفاءات هي منهجية تدريس ستجلبها الجزائر من أجل فعل الإصلاح التربوي في مدارسها، وراعت فيه المجتمع وخصوصياته الثقافية والدينية، فهي عامل أساسي في تنمية المجتمع ورفقيه وتطوره، وإذا كانت المقاربة بالكفاءات بهذه الأهمية فالأستاذ أساسي كذلك في العملية التربوية، وهو الموجه النشط في المدرسة، وهو المسؤول عن صياغة المتعلمين يمكنهم من التفاعل مع المجتمع. فالأستاذ يقوم بدور عظيم في إعداد المتعلمين، وهو الذي يربط بين تراث المجتمع وآماله ومبادئه المختلفة، وبين عقول التلاميذ عن طريق تمهيد المعارف والعلوم حتى ينشئوا عليه ويحولوه إلى سلوكيات عملية يرضى عنها المجتمع.

إن رسالة الأستاذ ومهامه من أسمى المهام ومن أبعدها تأثيرا في حياة الأمم، وإزدهارها وسموها في سائر المجالات. وإذا كان الأستاذ اليوم قد تدهور دوره الاجتماعي والمعرفي في المجتمع، وذلك بسبب قلة اهتمام المجتمع والوصاية بإنشغالاته الحياتية والعملية، أدى ذلك بحصر دوره في تنفيذ البرامج والمناهج دون العودة إليه كشريك فعال في عملية الإعداد والتكوين البيداغوجي لهذه المقاربة التي تستهدف المجتمع ككل، قيمه وثقافته، وحضارته، ولغته، ودينه. وإتماما لهذا الدور الذي لم يستطع المثبطون من النيل من كرامة المربي والحد من أداء رسالته العلمية والاجتماعية لبناء مجتمع متكامل متناسق، متصالح مع ماضيه يعيش مستقبلا ويطمح إلى الإزدهار وفق مقومات الحضارة الإنسانية. فالأستاذ وتمثلاته الاجتماعية وفق المقاربة بالكفايات يجب أن يكون لها ترابط أفقيا بينه وبين جميع الفاعلين التربويين، مما يسهم في فهم كل المؤشرات والقرارات المترابطة لخدمة هذه المقاربة، وعموديا بينه وبين المتعلمين من أجل تذليل المعارف والعلوم لما يحتاجه المجتمع من تنمية ورفقي وإزدهار.

### التوصيات والمقترحات:

تشير النتائج إلى أن تبني الدولة لهذه الطريقة كان يحتاج لسياسة مرحلية للولوج بها لمختلف المراحل التعليمية، ونجاحها كان يحتاج لبعض الوقت لكي يتقبل الفاعلون التربويون والشركاء الاجتماعيون لهذه المقاربة، ليكون لهم تصور واضح اتجاه المقاربة بالكفاءات لأنه يجب الإعداد بطريقة تشاركية ومنظمة للحصول على نتائج جيدة تبني عليها مقومات الأمة، لذلك رأينا المنظومة لم تحاول إستغلال رجال التربية والكفاءات ذات الخبرة في إعادة إدماج خريجي الجامعات والمعاهد، بل لا حظنا بأن هناك إستنزافا لهذه الطاقات التربوية من خلال خروجهم المبكر من ساحات التعليم، فالمقاربة بالكفاءات تتبنى تنمية القيم الاجتماعية وإعطاء للفرد أولوية إنسانية للوصول به لتحقيق غاياته وأهدافه المنشودة وإشباع حاجياته وفق معايير اجتماعية مترابطة مع مجتمع متناسق، وإعطاؤه روح المبادرة وتحقيق الذات، فالمحتوى التدريسي يخضع لدلالات اجتماعية وإنسانية لتحقيق تناسق قيمي لبناء أساسيات هذه المقاربة التي تحتاج لتطوير الأستاذ وتحديث محتوياتها لتتوافق مع تسارع المعارف العلمية والتكنولوجية. لا لأن هناك جملة من العراقيل المتمثلة في كثافة المحتوى التعليمي، وعدم توافق المجال الزمني مع التقويم، وتداخل التقويمات مع الفحوص، والتعداد الكبير للتلاميذ داخل الصفوف، وضيق الوقت لمراقبة جميع المتعلمين، صعوبة العمل بالأفواج وذلك بسبب ضعف تصميم الحبر، جعلنا نقترح ما يلي:

- غياب روح المبادرة والإبداع الذي يجب أن تقوم عليه العملية التربوية، إذ هو الأساس في أي عمل يرجى منه الإكتمال والنجاح.
- العمل التربوي أصبح عملا روتينيا يفتقد إلى الكثير من المقومات والطاقات التي تتصف بالحركية والانفتاح على الفلسفة والأفكار الجديدة.
- عدم وجود الدافعية لإرغام الأساتذة على الإجهاد في البحث والإطلاع على مختلف الأفكار والفلسفات.
- غياب التثمين والتشجيع الذي يعزز روح المبادرات ويعطي الأساتذة نفسا جديدة للعمل.

- الضبابية في تقديم المشاريع التي عزلت الأستاذ عن المشاركة في صياغة برامجها.
- الاستعانة بغير المتخصصين في المجال التربوي جعلت الأساتذة في حالة عزوف.
- غموض بعض المفاهيم في طرق المقاربة بالكفاءات شكلت عزوفا عند الفاعلين التربويين.
- عدم إتصال بين المفتشين والأساتذة في الكثير من الأحيان يؤثر على العمل التربوي.
- قلة التكوينات التحضيرية وضعفها ساهمت في زهد بعض الأساتذة في متابعة العملية التربوية وزادت في غموض القضايا التربوية الجديدة.
- فتح الآفاق للأساتذة بمواصلة تعليمهم فيما يتناسب مع أداء دورهم التربوي.
- أساتذة التعليم الابتدائي لهم مؤهلات يمكن الاستفادة منها في الإصلاح التربوي.
- المردود التربوي لم تراع فيه التنظيم والإنضباط من الأساتذة والجهات المسؤولة.
- ترقية مؤهلات الأساتذة يعود بالإيجاب على النظام التربوي والمدرسة الجزائرية.
- توعية الأولياء بضرورة التعاون مع المدرسة ربما يؤدي ذلك إلى الوعي بما هو موجود داخل أسوارها حتى يتمكنوا من فهم العملية التربوية برمتها، وبالتالي الإهتمام بها.
- عمل دعاية إجتماعية تحسيسية لشرح ماهية المقاربة الموجودة في كل الدول المتقدمة.
- وضع برامج مهمة وهادفة مبنية على بنية إجتماعية حقيقية.
- من الضروري تعزيز التوجيه المهني للأساتذة من خلال تقديم إرشادات مستمرة ودعم مؤسسي فعال لتحسين قدرتهم على مواجهة التحديات. ويتطلب ذلك توفير فرص للتفاعل المستمر بين الأساتذة والخبراء في المجال التربوي.
- الكف عن سياسة الترفيع والنقل الأعمى، والعمل على الإستفادة من تجارب الدول الأخرى.
- بناء أهداف تربوية مستقلة تراعي تراث المجتمع وتقاليدته الاجتماعية، والتي يقودها علماء الإجتماع والتربية والمفكرون وتعطى فيه الأولوية والأهمية القصوى.

## التوصيات والمقترحات

---

- تحسين البنية التحتية وتوفير الأدوات التكنولوجية عنصرًا أساسيًا لتحسين تطبيق المقاربة بالكفاءات. ونقص هذه الوسائل يؤدي إلى زيادة التحديات التي تواجه الأساتذة، مما يضعف تمثلاتهم حول فعالية هذه المقاربة.
- إشراك الأساتذة بشكل أكبر في عملية التكوين، مما يزيد من ملاءمته لمتطلباتهم البيداغوجية.
- ضرورة الموازنة بين التكوين النظري والعملي، إلى جانب توفير الدعم من الوصاية وتوفير الموارد الضرورية لتجسيد المقاربة بالكفاءات على أرض الواقع.

## قائمة المصادر والمراجع

### 1-المراجع باللغة العربية:

#### 1-1-القرآن الكريم:

#### 1-2-الكتب:

إبراهيم، عبد العليم. (1986)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط4.  
إبن خلدون، عبد الرحمن. (د.س)، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج1.  
أبو الفتوح، رضوان، (1973). منهج المدرسة الابتدائية، دار القلم، الكويت.  
أبو حامد، الغزالي، (2005). إحياء علوم الدين، دار ابن حزم، بيروت.  
أحمد حسن، عبيد، (1976). فلسفة النظام التعليمي، المكتبة المصرية، القاهرة.  
أرزيل، محمد. حسونات، محمد. (2002). نحو إستراتيجية التدريس بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة، الجزائر.

إسحاق محمد، (1982) التفاعل اللفظي، مكتبة النهضة، مصر.  
أسليماني، العربي. (2006). الكفايات في التعليم، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب.  
انجرس، موريس. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية . (بوزيد صحراوي، المترجمون) الجزائر: دار القصة للنشر.

اوبير، رونيه. (1985). التربية العامة، (ترجمة عبد الله عبد الدايم)، دار العلم للملايين، بيروت، ط5.  
أيوب، سمير. (1983). تأثيرات الأيديولوجيا في علم الاجتماع، معهد الإنماء العربي، بيروت.  
بن الحجاج القشيري، مسلم. (2010). المسند الصحيح المختصر، دار إحياء التراث العربي، ج2، بيروت.  
بن سحنون، محمد. (1972). آداب المعلمين، دار الكتب الشرقية، تونس.  
بوبكر، جيلالي. (2011). العولمة مظاهرها وتداعياتها نقد وتقييم، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.  
بوحوش، عمار. (2007). مناهج البحث العلمي وطرق إجراء البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط4، الجزائر.

بورديو، بيار. (1990). الرمز والسلطة (ترجمة بن عبد العالي عبد السلام)، دار توبقال للنشر، ط2، المغرب.

بورديو، بيار. (1994). العنف الرمزي، (ترجمة نظير جاهل)، المركز الثقافي العربي، بيروت.  
بوسمان، وآخرون. (2005). أي مستقبل للكفايات، (ترجمة: عبد الكريم غريب)، منشورات عالم التربية، المغرب.

بوعلاق، محمد. (1999). الهدف الإجرائي وتمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البلدية، الجزائر.  
بوقرة، نعمان. (2004). المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.  
الترتوري، محمد. (2006). المعلم الجديد، دار الحامد للطباعة والنشر، عمان.

- تركي، رابح. (1982). أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- تركي، رابح. (1982). مبادئ التخطيط التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- تركي، رابح. (1990). أصول التربية والتعليم، الديوان الوطني للمطبوعات، ط2، الجزائر.
- تميم، مصطفى. (2002). التمثلات ودورها في اكتساب المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
- جواكيم، دولز. وآخرون. (2005). لغز الكفايات في التربية، (ترجمة عز الدين الخطابي)، منشورات عالم التربية، المغرب.
- حاجي، فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- حثروبي، محمد الصالح. (د.س.). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر.
- الحصري، ساطع. (1985). أحاديث في التربية والاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت.
- الحمادي، عبد الله. (2004). هيبة المعلم بين الواقع والطموح، دار ابن حزم، لبنان.
- الخوري، أنطوان. (1964). أعلام التربية وحياتهم، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
- دوترانس، روبير. (1966). التربية والتعليم، مكتبة لبنان، لبنان.
- ديلور، جاك. (1996). التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير اليونسكو، مركز الكتب الأردني، الأردن، ص123.
- ديوي، جون. (1943). المدرسة والمجتمع، ترجمة الدكتور احمد حسن، دار مكتبة الحياة، لبنان.
- الذوايدي، محمد. (د.س.). الفرانكفونية: إيديولوجيات، سياسات، تحد ثقافي-لغوي، المستقبل العربي.
- ربحي، مصطفى. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق دار صفاء للنشر، عمان، الأردن.
- رمزي، نبيل. (2001). سوسيولوجيا المعرفة، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.
- روجيرس، كزافييه. (2007). الاشتغال بالكفايات، (ترجمة الحسين سبحان)، مكتبة المدارس، المغرب.
- ريما ماجد. (2016). منهجية البحث العلمي. بيروت: مؤسسة فريدريش إيبيرت.
- زغلول، محمد. (2003). تكنولوجيا إعداد وتأهيل المعلم، دار الوفاء، ط2، مصر.
- زكريا، ميشال. (1986). الأسنوية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط2، بيروت.
- زكرياء، فؤاد. (2004). آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة، دار الوفاء للنشر والتوزيع، مصر.
- سامي محمد ملحم. (2005). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (المجلد 03). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سعيد سبعون. (2012). الدليل المنهجي : في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع (المجلد 02). الجزائر: دار القصة للنشر .
- سكوت، جون. (2009). علم الاجتماع المفاهيم الأساسية، بيروت.
- سليم، مريم. (2004). علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت.

## قائمة المصادر والمراجع

- الصيرفي، رنا. (2013). دليل عملي لغرس 53 قيمة إنسانية في الأسرة، مكتبة الوسط الرقمية، مصر.
- طاهر حسو الزبياري . (2011). ،أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع (المجلد 01). بيروت (لبنان): المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- عبد الامير، شمس الدين. (1986). المذهب التربوي عند ابن جماعة، دار اقرأ، لبنان.
- عبد الحافظ الشايب. (2008). اسس البحث التربوي. عمان: داروائل للنشر.
- عبيد، محمد جاسم. (1995). التعليم المستمر مدى الحياة، مطبعة جامعة صلاح الدين، العراق.
- عبيد، مصطفى فؤاد. (2003). محاضرات في مبادئ البحث العلمي. أكاديمية البحوث العالمية، غزة، فلسطين.
- العربي، محمود. (2011). دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، وهران.
- عزيز حنا داود، وعبد الرحمان حسين انور. (1990). مناهج البحث التربوي. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
- العساف صالح، (2016) مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء، الرياض.
- غرمول، ميلود. (2017). دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية، وزارة التربية الوطنية، أوراسلنشر، الجزائر.
- غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، المغرب.
- الفنيش، أحمد. (1996). أصول التربية، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس.
- اللجنة الوطنية للمناهج. (2005). مناهج التربية البدنية والرياضية للسنة الأولى ثانوي.
- مارشال، جوردن. (2000). موسوعة علم الاجتماع، ترجمة احمد زيد وآخرون، المشروع القومي للترجمة، ط1، بيروت.
- محمد الحسن إحسان. (1994). الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي (المجلد 03). دار الطليعة، بيروت- لبنان.
- محمد رفعت، رمضان. (1984). أصول التربية علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مرسي، منير. (2002). البحث التربوي وكيف نفهمه، علم الكتب، مصر.
- مصطفى محمود، أبو بكر. (2007). مناهج البحث العلمي الدار الجامعية للنشر، مصر.
- معتوق، فريدريك. (1982). تطور علم اجتماع المعرفة، دار الطليعة، لبنان.
- موفق الحمداني، وآخرون. (2006). مناهج البحث العلمي، اساسيات البحث العلمي. عمان الاردن: جامعة عمان للدراسات العليا.
- نايت سليمان، طيب وآخرون. (2004). بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمم، الجزائر.
- النجيحي، محمد لبيب. (1965). الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
- هادي، مشعان ربيع. (2006). مدخل إلى التربية، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- همشري، عمر أحمد. (2007). مدخل إلى التربية، دار صفاء للطباعة، عمان.
- هني، خير الدين. (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر.

## قائمة المصادر والمراجع

الواصل، عبد الرحمن بن عبد الله. (1999). البحث العلمي، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.  
وزارة التربية الوطنية، (2003)، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر .  
وظفة، أسعد علي. الشهاب، علي جاسم. (2004). علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة مجد، بيروت  
وعلي، محمد الطاهر. (د.ت). نشاطات الإدماج، لماذا؟ متى؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،  
الجزائر.

### 1-3- المعاجم:

أبادي، الفيروز. (2006). القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت.  
ابن منظور. (1999). لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط2، بيروت.  
أنيس، إبراهيم وآخرون. (2008). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة.  
أوزي، أحمد. (2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مجلة علوم التربية، الرباط.  
صليبا، جميل. (1982). المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، الجزء 1، بيروت.  
فيربول، جيل. (2011). معجم مصطلحات علم الاجتماع، (ترجمة انسام محمد وبسام مدير)، دار الراتب،  
بيروت.

مذكور، إبراهيم. (1975). معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.  
معلوف، لويس. (1975). المنجد في اللغة والأعلام، المطبعة الكاثوليكية، بيروت.

### 1-4- المجلات والجرائد:

أوزي، أحمد. (2013). سيكولوجية الطفل: نظريات النمو النفسي، منشورات مجلة علوم التربية، ط3، الدار  
البيضاء.

بن السايح، مسعودة. (2018). الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة التعليمية، الجزائر،  
5 (14).

بن سعيد، سلمى. (د.ت). "الأبعاد النظرية للتمثل الاجتماعي: نحو منحى تجسيري لفهم سياق تشكل السلوك  
الاجتماعي"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، المغرب العدد 91، ص 89.

بوبكر، جيلالي. (2016). المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، مجلة دراسات في التنمية  
والمجتمع، مقال منشور في الموقع: [www.univ-chlef.dz](http://www.univ-chlef.dz) شوهد يوم 2023/11/03 الساعة  
10:47

الجابري، عبد اللطيف. (2010). من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية تعلمية مغايرة لبناء  
الكفايات الأساسية لدى المتعلمين، مجلة عالم التربية، المغرب، العدد 19.

علوط، الباتول. (2017). تجليات العنف الرمزي الممارس على المعلم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات،  
مجلة تاريخ العلوم، الجزائر، العدد 10.

عوكر، حنا. (2013). البنائية: أسس النظرية البنائية في عملية التعلم، المجلة التربوية، المركز التربوي  
للبحوث والإنماء، لبنان، العدد 17.

## قائمة المصادر والمراجع

- غربي، محمد. وقلواز، إبراهيم (2019). النظرية البنائية الوظيفية: نحو رؤية جديدة لتفسير الظاهرة الاجتماعية، مجلة التمكين الاجتماعي، جامعة الاغواط الجزائر، العدد 3.
- فوزي غرابية. (2002). أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والانسانية (المجلد 03). الاردن: دار وائل للنشر.
- لعائل، محمد. (2019). المقاربة بالكفاءات كآلية لتحقيق التعليم النوعي، جسر المعرفة، الجزائر، المجلد 5، العدد4.
- لكحل، لخضر. (2011). المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 4.
- مادي، لحسن. (2000). المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج، مجلة علوم التربية، الجزائر، عدد 40.
- نايف عنبر، عبد الله. (2008). النظرية البنائية وقراءة النص الأدبي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، عدد12.
- هداية، إبراهيم. (2012). استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عدد24.
- واهمي، خديجة. (2010). المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، مجلة نفاثر التربية والتكوين، المغرب، العدد 2.
- 1-5-الملتقيات:**
- غريبه، فيصل محمود. (2007). التحديات التي تواجه الشباب العربي في مجتمع المعرفة، المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية الآداب والعلوم الإجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ديسمبر 2-4، المجلد الثاني.
- 1-6-الرسائل والأطروحات:**
- بن صويلح، ليليا. (2021). أثر التمثلات الاجتماعية للمواطنة في التأسيس للعمل التطوعي، رسالة منشورة، جامعة قالمة.
- بن ملوكة، شهيناز. (2014). التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ بالجزائر، رسالة غير منشورة، جامعة الجزائر.
- جابر، مليكة. (2015). التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين، رسالة غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- جردير، فيروز. (2011). التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه ظاهرة الفشل في التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولاية جيجل، رسالة ماجستير، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

## قائمة المصادر والمراجع

- شتوي، يوسف. (2009). واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر، رسالة ماجستير تخصص علوم تربوية.
- الشرقي، عز الدين. (2021). التمثلات الاجتماعية لدى أساتذة التعليم الثانوي، رسالة منشورة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
- قرايرية، وسيلة. (2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية-دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بقالمة، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، الجزائر.

## 2- المراجع الأجنبية:

### 1.2. الكتب:

- B. Galand.(2004) . Le rôle du contexte scolaire et de la demotivation dans l'absentéisme des élèves, revue des sciences de l'éducation, v30, n01.p125-142.
- BONNEWITZ(2002) . Patrice, Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu, puf, France Paris.
- D. Marcotte.(2004) Les prédictions du risque du décrochage scolaire au secondaire, revue canadienne, p:219-231.
- E. Durkeheim, Forme élémentaire de la vie religieuse, puf, Paris, 1968.
- E. Durkheim.(1963) L 'éducation morale; puf; paris, p:131.
- Frédéric Lebaron, La sociologie de A à Z, Dunod, Paris, 2009.
- Gerardde vicchi.(1989) L'enseignement scientifique comment faire pour que ça marche ? Z, Edition Paris.
- Jérôme S. Bruner, (1991). Le développement de l'enfant, 2<sup>eme</sup>éd, P.U.F, France.
- Leen Aghabi, (2017). Social Identity And Radicalisation, Amman, Jordan.
- Moscovici Serge.(1961) La psychanalyse, son image et son publique, édition, puf, Paris .
- Romainville, Marc.(2001) les Implications Didactiques de l'approche par compétences, Enjeux.
- Snyders, G.(1982) . Ecole Classe et Lutte des Classes, P, U, F, Paris.

### 2.2. القواميس والمعاجم

- Dictionnaire Le Robert.(1987) Paris.
- Renald Legendre.(1998) Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Paris.

### 2-3-المجلات والجرائد:

- M. Janosz, L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, Revue Canadienne, v 27, n02, 1998m p : 285-306.

الملاحق

## ملحق 1

### الإستمارة في صورتها الأولى (قبل التحكيم)



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

علم الاجتماع والتربية

التعليمة:

أستاذتي الفاضلة / أستاذي الفاضل.

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تم تصميمها لجمع البيانات لاستكمال هذه الدراسة المعنونة

بـ:

التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات

والمقدمة لإستكمال لنيل شهادة الدكتوراة في " علم اجتماع التربية " لذا نأمل منكم التكرم بالإجابة على

عبارات الاستمارة بدقة واهتمام فمشاركتم محورية، وفعالة، ورأيكم ضروري، ومهم.

كما نحيطكم علما أن جميع إجاباتكم تحظى بالسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم، وتقبلوا منا في الأخير فائق الإحترام والتقدير.

المحور الأول: بيانات شخصية

1. الجنس:  ذكر  أنثى

2. السن: ..... سنة

3. الحالة العائلية: متزوج  أعزب  مطلق  أرملة

4. نوع السكن: فيلا  عمارة  منزل تقليدي  بيت قصديري

حالة أخرى

5. المنطقة السكنية: راقية  شعبية  ريفية

6. الدخل الشهري: جيد  متوسط  ضعيف

7. الشهادة المتحصل عليها:

ثانوي	<input type="checkbox"/>	شهادة المتوسط	<input type="checkbox"/>	الشهادة الابتدائية
<input type="checkbox"/>	ليسانس	<input type="checkbox"/>	شهادة جامعية	شهادة البكالوريا
<input type="checkbox"/>	أخرى	<input type="checkbox"/>	دكتوراه	ماستر

8. لغة التدريس:

<input type="checkbox"/>	عربية	<input type="checkbox"/>	فرنسية	<input type="checkbox"/>	إنجليزية
--------------------------	-------	--------------------------	--------	--------------------------	----------

9. الأقدمية في مهنة التعليم: سنة

### المحور الثاني: التكوين والإعداد البيداغوجي

10. لو أعطيت فرصة أخرى لاختيار مهنة ماذا ستختار؟

<input type="checkbox"/>	أ. مهنة التعلم	<input type="checkbox"/>	ب. مهنة إدارية	<input type="checkbox"/>	ج. مهنة أخرى
--------------------------	----------------	--------------------------	----------------	--------------------------	--------------

11. ما سبب اختيارك لمهنة التعليم؟

- ظروف اجتماعية
- رغبات شخصية
- الأهل والأصدقاء
- التأثر بمعلمين
- أخرها ما هي؟

12. هل أنت راض عن هذه المهنة؟

<input type="checkbox"/>	- راض عن المهنة	<input type="checkbox"/>	- غير راض عن هذه المهنة
--------------------------	-----------------	--------------------------	-------------------------

إذا كنت غير راض لماذا؟ .....

13. ما هي الشعبة التي تحصلت فيها على البكالوريا

<input type="checkbox"/>	علمي	<input type="checkbox"/>	أدبي	<input type="checkbox"/>	تخصص آخر
--------------------------	------	--------------------------	------	--------------------------	----------

14. ما هي الشعبة المتحصل عليها في الشهادة :

<input type="checkbox"/>	علوم إنسانية	<input type="checkbox"/>	علوم دقيقة
--------------------------	--------------	--------------------------	------------

15. نوع الدراسة في الجامعة:

<input type="checkbox"/>	كلاسيكي	<input type="checkbox"/>	LMD
--------------------------	---------	--------------------------	-----

16. المؤهل العلمي المتحصل عليه:

<input type="checkbox"/>	ليسانس	<input type="checkbox"/>	ماستر	<input type="checkbox"/>	دكتوراه
--------------------------	--------	--------------------------	-------	--------------------------	---------

17. نوع التكوين الجامعي:

مدرسة عليا  الجامعة

18. هل تلقيت دروسا حول المقاربة بالكفاءات من خلال تكوينك الجامعي:

نعم  لا

19. هل شاركت في بحوث في تكوينك الجامعي تتعلق بالمقاربة بالكفاءات؟

نعم  لا

إذا كان نعم، ما هو عنوان البحث؟ .....

20. هل حضرت في الندوات والملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات؟

نعم  لا

21. هل لك مداخلات في الملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات؟

نعم  لا

إذا كان نعم ما هو نوع مداخلتك؟

شفوية  كتابية  أخرى

22. هل تلقيت تكوينا تحضيريا بعد ولوجك مهنة التعليم؟

نعم  لا

في حالة نعم، ما هي مدة التكوين؟ .....

23. هل التكوين التحضيري الذي تلقيته كان حضوري؟

افتراضي  مستمر  آخر

24. أثناء التكوين هل تلقيت مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات (المدخل النظري الذي تعتمد

عليه هذه المقاربة)؟

نعم  لا  جزئيا

25. هل ساهم التكوين التحضيري في فهم معالم المقاربة بالكفاءات؟

نعم  لا  جزئيا

26. هل التكوين التحضيري كان مفيدا؟

نعم  لا  نوعا ما

إذا كان الجواب نعم ماذا استندت؟ .....

إذا كان الجواب لا، لماذا؟ .....

27. ماهي طبيعة التكوين التحضيري الذي تلقيته؟

نظري  تطبيقي  معا

28. هل يبرمج مفتش المقاطعة ندوات دورية؟

نعم  لا

29. هل كان حضورك لهذه الندوات مستمرا؟

نعم  لا  أحيانا

30. ما هي نوعية مواضيع الندوات التي يتطرق لها المفتش؟

حول المنهاج  حول الممارسة  معرفية

31. أثناء الزيارات التفتيشية يقوم المفتش بتقديم توجيه حول:

طرائق التدريس  المحتويات  توضيح المقاربة والكفاءات

32. هل يقوم المدير بزيارات تكوينية؟

نعم  لا  أحيانا

33. هل يقوم الأستاذ المكون لدى المدرسة بتقديم توجيهات لك؟

نعم  لا  أحيانا

34. هل تشارك في الندوات الداخلية لمؤسستك؟

نعم  لا  أحيانا

إذا كان نعم ما هي محاورها؟ .....

35. هل تشارك في عملية التأطيرية للندوات؟

نعم  لا  أحيانا

إذا كان نعم ما نوعها؟ .....

36. هل تجري بحوث حول المقاربة بالكفاءات؟

نعم  لا  أحيانا

إذا كان نعم ما هو نوعها؟ .....

37. هل تلمي الدورات التكوينية حاجات الأساتذة؟

تلمي  لا تلمي  نوعا ما

إذا كانت تلمي كيف ذلك؟ .....

38. هل يتم تقييم مخرجات العملية التكوينية ونتائجها من طرف المفتش؟

نعم  لا  أحيانا

39. هل تقييم مخرجات العمليات التكوينية ونتائجها من طرف المدير؟

نعم  لا  أحيانا

40. هل تسمح الجهات الوصية للأساتذة باستكمال مسارهـم الدراسات (دراسات عليا) وفق

استراتيجية لا تشكل لهم ضغط يؤثر على أدائهم الوظيفي؟

تسمح  لا تسمح

41. تتيح عملية التكوين الفرصة للأساتذة لتقديم اقتراحات لتحسين وتطوير العملية التربوية؟

نعم  لا

إذا كان لماذا .....

### المحور الثالث: الممارسة البيداغوجية

42. هل عدد التلاميذ في قسمك يساعد على تنفيذ المنهاج؟

يساعد  لا يساعد

43. هل لديك مكتبة في البيت؟

نعم  لا

44. هل تملك حاسوبا في المنزل؟

نعم  لا

إذا كان نعم هل هو مربوط بالانترنت؟ .....

45. هل طرق تدريس البيداغوجية بالكفاءات واضحة لديك؟

واضحة  غير واضحة

46. هل الوسائل التعليمية في مؤسستك كافية لبلوغ المقاصد التربوية التي تخدم المقاربة

بالكفاءات؟

نعم  لا

47. هل ترى بأن تدريسك وفق المقاربة بالكفاءات فعال في تحقيق تحصيل دراسي؟

نعم  لا  أحيانا

48. هل ترى أن دور المتعلم في المقاربة بالكفاءات واضح؟

نعم  لا

49. هل ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات ينعكس في سلوكات المتعلمين؟

نعم  لا  أحيانا

إذا كان لا لماذا؟ .....

50. اختر ما يناسب مهمة الأستاذ في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات

الأستاذ مصمم لعملية التعلم  الأستاذ مدرس نشط

الأستاذ مسهل لعملية التعلم  الأستاذ مقوم لعملية التعلم

51. هل تجد صعوبة في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

نعم  لا

إذا كان نعم في:

تحضير الدروس  أسلوب التدريس

مراحل التقديم  صعوبة المحتويات

غير ذلك

52. هل تحمل المقاربة بالكفاءات قيم اجتماعية؟

نعم  لا

إذا كان نعم ما نوعها؟ .....

53. هل القيم الاجتماعية التي تحملها المقاربة بالكفاءات تتلائم مع قيم المجتمع الجزائري؟

نعم  لا

54. من خلال تكوينك الاجتماعي هل تقبلت الأفكار والتوجهات التي تعمل المقاربة بالكفاءات

على تكريسها؟

نعم  لا

55. هل تتعامل بموضوعية في تقييمك لكفاءات التلاميذ؟

نعم  لا

إذا كان نعم كيف ذلك؟ .....

**المحور الرابع: التدريس المقاربة بالأهداف في تشكيل تمثلات اجتماعية**

56. هل تأديتك للمقاربة بالأهداف كانت كـ:

أستاذ  تلميذ

57. هل المحتويات في المقاربة بالأهداف أحسن منها في المقاربة بالكفاءات؟

لا

نعم

58. كيف كانت طرائق التدريس في ظل التدريس بالمقاربة بالأهداف؟

غير ملائمة

ملائمة

59. ما هي طرائق التدريس وفق التدريس بالمقاربة بالأهداف؟

.....

60. ما هي طريقة التدريس الأفضل؟

وفق المقاربة بالكفاءات

وفق المقاربة بالأهداف

61. هل التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف

غير منتظم

منتظم

62. في رأيك هل التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف

لا

نعم

..... لماذا؟

### المحور الخامس: التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات

63. كيف ترى المحتويات في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

غير هادفة

هادفة

64. كيف ترى المحتويات التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

غير مناسبة

مناسبة

65. هل استراتيجيات التدريس المقاربة بالكفاءات؟

غير ملائمة

ملائمة

66. هل التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات؟

غير منتظم

منتظم

67. هل ترى أن مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات؟

غير مناسب

مناسب

68. هل يساعد التقويم بالمقاربة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين؟

لا

نعم

69. هل ترى بأن عمليات التقويم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات كافية؟

لا

نعم

..... إذا كانت الإجابة ب لا لماذا؟

## ملحق 2

### الاستمارة في صورتها الأولى (الموجهة التحكيم)

سعادة الأستاذ (ة) / الدكتور (ة): ..... المحترم (ة)  
التخصص: ..... مؤسسة الانتماء: .....

الموضوع: طلب تحكيم إستمارة.

تحية طيبة وبعد،

بغرض بناء إستمارة أسئلة حول موضوع التمثلات الإجتماعية والمقاربة بالكفاءات والخاص بإعداد أطروحة دكتوراه موسومة بـ:

التمثلات الإجتماعية لأساتذة التعليم الإبتدائي للمقاربة بالكفاءات

نضع بين أيديكم هذه الاستمارة في صيغتها الأولى والتي نرجو من حضرتكم قراءة فقراتها وإبداء آرائكم اتجاهها وتحكيمها وتقديم تعديلات بخصوصها إن تطلب الأمر ذلك.

نشكركم على تعاونكم

الطالب: عامر دواردة

## الاستمارة



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
علم الاجتماع التربوية

### التعليمة:

أستاذي الفاضل/ أستاذتي الفاضلة.

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تم تصميمها لجمع البيانات لاستكمال هذه الدراسة المعنونة  
بـ:

### التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات

والمقدمة لاستكمال لنيل شهادة الدكتوراة في " علم اجتماع التربية " لذا نأمل منكم التكرم بالإجابة على عبارات الاستمارة بدقة واهتمام فمشاركتكم محورية، وفعالة، ورأيكم ضروري، ومهم.  
كما نحيطكم علما أن جميع إجاباتكم تحظى بالسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.  
شاكرين لكم حسن تعاونكم، وتقبلوا منا في الأخير فائق الاحترام والتقدير.

رأي المحكم		محاوور وأسئلة استمارة جمع البيانات		
حذف	تعديل	ملائمة		
			<b>المحور الأول: بيانات شخصية</b>	
			ذكر	أنثى
			.....	سنة
			أعزب	متزوج
			مطلق	أرمل
			فيلا	عمارة
			منزل	بيت
			تقليدي	قصديري
			راقية	ريفية
			شعبية	ريفية
			ضعيف	متوسط
			جيد	جيد
			الشهادة	شهادة
			الابتدائية	المتوسط
			ثانوي	شهادة
			البكالوريا	شهادة جامعية

			7. الشهادة المتحصل عليها:	ليسانس ماستر دكتوراه أخرى
			8. لغة التدريس:	عربية فرنسية إنجليزية
			9. الأقدمية في مهنة التعليم:	.....سنة
			<b>المحور الثاني: التكوين والإعداد البيداغوجي</b>	
			10. لو أعطيت فرصة أخرى لاختيار مهنة ماذا ستختار؟	مهنة التعلم مهنة إدارية مهنة أخرى
				ظروف اجتماعية رغبات شخصية
			11. ما سبب اختيارك لمهنة التعليم؟	الأهل والأصدقاء التأثر بمعلمين
				أخرى ما هي؟ .....
			12. هل أنت راض عن هذه المهنة؟	راض غير راض
			- إذا كنت غير راض لماذا؟	.....
			13. ما هي الشعبة التي تحصلت فيها على البكالوريا	علمي أدبي تخصص آخر
			14. ما هي الشعبة المتحصل عليها في الشهادة	علوم إنسانية علوم دقيقة
			15. نوع الدراسة في الجامعة:	كلاسيكي LMD
			16. المؤهل العلمي المتحصل عليه:	ليسانس ماستر دكتوراه
			17. نوع التكوين الجامعي:	مدرسة عليا الجامعة
			18. هل تلقيت دروسا حول المقاربة بالكفاءات من خلال تكوينك الجامعي:	نعم لا
			19. هل شاركت في بحوث في تكوينك الجامعي تتعلق بالمقاربة بالكفاءات؟	نعم لا
			- إذا كان نعم، ما هو عنوان البحث؟	.....
			20. هل حضرت في الندوات والملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات؟	نعم لا
			21. هل لك مداخلات في الملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات؟	نعم لا
			- إذا كان نعم ما هو نوع مداخلتك؟	شفوية كتابية أخرى
			22. هل تلقيت تكوينا تحضيريا بعد ولوجك مهنة التعليم؟	نعم لا
			في حالة نعم، ما هي مدة التكوين؟	.....

			افتراضي	مستمر	آخر	23. هل التكوين التحضيري الذي تلقته كان حضوري؟
			نعم	لا	جزئياً	24. أثناء التكوين هل تلقيت مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات (المدخل النظري الذي تعتمد عليه هذه المقاربة)؟
			نعم	لا	جزئياً	25. هل ساهم التكوين التحضيري في فهم معالم المقاربة بالكفاءات؟
			نعم	لا	نوعاً ما	26. هل التكوين التحضيري كان مفيداً؟
					.....	- إذا كان الجواب نعم ماذا استفدت؟
					.....	- إذا كان الجواب لا، لماذا؟
			نظري	تطبيقي	معا	27. ما هي طبيعة التكوين التحضيري الذي تلقته؟
			نعم	لا		28. هل يبرمج مفتش المقاطعة ندوات دورية؟
			نعم	لا	أحياناً	29. هل كان حضورك لهذه الندوات مستمراً؟
			حول المنهاج	حول الممارسة	معرفية	30. ما هي نوعية مواضيع الندوات التي يتطرق لها المفتش؟
			طرائق التدريس	المحتويات	توضيح المقاربة والكفاءات	31. أثناء الزيارات التفتيشية يقوم المفتش بتقديم توجيه حول:
			نعم	لا	أحياناً	32. هل يقوم المدير بزيارات تكوينية؟
			نعم	لا	أحياناً	33. هل يقوم الأستاذ المكون لدى المدرسة بتقديم توجيهات لك؟
			نعم	لا	أحياناً	34. هل تشارك في الندوات الداخلية لمؤسستك؟
					.....	- إذا كان نعم ما هي محاورها؟
			نعم	لا	أحياناً	35. هل تشارك في عملية التأطير للندوات؟
					.....	- إذا كان نعم ما نوعها؟
			نعم	لا	أحياناً	36. هل تجري بحوث حول المقاربة بالكفاءات؟
					.....	- إذا كان نعم ما هو نوعها؟
			تلمي	لا تلمي	نوعاً ما	37. هل تلمي الدورات التكوينية حاجات الأساتذة؟
					.....	- إذا كانت تلمي كيف ذلك؟

			38. هل يتم تقييم مخرجات العملية التكوينية ونتائجها من طرف المفتش؟	نعم	لا	أحيانا
			39. هل تقييم مخرجات العمليات التكوينية ونتائجها من طرف المدير؟	نعم	لا	أحيانا
			40. هل تسمح الجهات الوصية للأساتذة باستكمال مسارهم الدراسات (دراسات عليا) وفق استراتيجية لا تشكل لهم ضغط يؤثر على أدائهم الوظيفي؟	تسمح	لا تسمح	
			41. تتيح عملية التكوين الفرصة للأساتذة لتقديم اقتراحات لتحسين وتطوير العملية التربوية؟	نعم	لا	
			- إذا كانت الإجابة ب: نعم أو لا لماذا؟ .....			
			<b>المحور الثالث: الممارسة البيداغوجية</b>			
			42. هل عدد التلاميذ في قسمك يساعد على تنفيذ المنهاج؟	يساعد	لا يساعد	
			43. هل لديك مكتبة في البيت؟	نعم	لا	
			44. هل تملك حاسوبا في المنزل؟	نعم	لا	
			- إذا كان نعم هل هو مربوط بالإنترنت؟ .....			
			45. هل طرق تدريس البيداغوجية بالكفاءات واضحة لديك؟	واضحة	غير واضحة	
			46. هل الوسائل التعليمية في مؤسستك كافية لبلوغ المقاصد التربوية التي تخدم المقاربة بالكفاءات؟	نعم	لا	
			47. هل ترى بأن تدريسك وفق المقاربة بالكفاءات فعال في تحقيق تحصيل دراسي؟	نعم	لا	أحيانا
			48. هل ترى أن دور المتعلم في المقاربة بالكفاءات واضح؟	نعم	لا	
			49. هل ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات ينعكس في سلوكيات المتعلمين؟	نعم	لا	أحيانا
			- إذا كانت الإجابة ب: لا لماذا؟ .....			
			الأستاذ مصمم لعملية التعلم	الأستاذ مدرس نشط		

			الأستاذ مسهل لعملية التعلم	الأستاذ مقوم لعملية التعلم	50. اختر ما يناسب مهمة الأستاذ في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات
			لا	نعم	51. هل تجد صعوبة في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟
			أسلوب التدريس	تحضير الدروس	- إذا كانت الإجابة ب: نعم في تتمثل هذه الصعوبة؟:
			غير ذلك	صعوبة المحتوى	
			لا	نعم	52. هل تحمل المقاربة بالكفاءات قيم اجتماعية؟
					- إذا كان نعم ما نوعها؟
			لا	نعم	53. هل القيم الاجتماعية التي تحملها المقاربة بالكفاءات تتلائم مع قيم المجتمع الجزائري؟
			لا	نعم	54. من خلال تكوينك الاجتماعي هل تقبلت الأفكار والتوجهات التي تعمل المقاربة بالكفاءات على تكريسها؟
			لا	نعم	55. هل تتعامل بموضوعية في تقويمك لكفاءات التلاميذ؟
					- إذا كان نعم كيف ذلك؟ .....
			<b>المحور الرابع: التدريس المقاربة بالأهداف في تشكيل تمثلات اجتماعية</b>		
			تلميذ	أستاذ	56. هل تأديتك للمقاربة بالأهداف كانت ك:
			لا	نعم	57. هل المحتويات في المقاربة بالأهداف أحسن منها في المقاربة بالكفاءات؟
			غير ملائمة	ملائمة	58. كيف كانت طرائق التدريس في ظل التدريس بالمقاربة بالأهداف؟
					59. ما هي طرائق التدريس وفق التدريس بالمقاربة بالأهداف؟ .....
			وفق المقاربة بالكفاءات	وفق المقاربة بالأهداف	60. ما هي طريقة التدريس الأفضل؟
			غير منتظم	منتظم	61. هل التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف؟
			لا	نعم	62. في رأيك هل التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف؟
					- في حالة جوابك ب: "نعم" او "لا" لماذا؟ .....
			<b>المحور الخامس: التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات</b>		

			63. كيف ترى المحتويات في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟	هادفة	غير هادفة
			64. كيف ترى المحتويات التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟	مناسبة	غير مناسبة
			65. هل استراتيجيات التدريس المقاربة بالكفاءات؟	ملائمة	غير ملائمة
			66. هل التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات؟	منتظم	غير منتظم
			67. هل ترى أن مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات؟	مناسب	غير مناسب
			68. هل يساعد التقويم بالمقاربة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين؟	نعم	لا
			69. هل ترى بأن عمليات التقويم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات كافية؟	نعم	لا
			- إذا كانت الإجابة بـ: "لا" لماذا؟	.....	

رأي المحكم		جوانب الاستمارة وظروف تطبيقها
مناسبة	غير مناسبة	تعديل

◀ صياغة التعليم

◀ مدة التطبيق 30 دقيقة

◀ ترتيب فقرات الاستمارة

◀ بدائل الإجابة

◀ لغة الاستمارة

ملاحظات أخرى: .....

توقيع المحكم

حُكم بتاريخ:

### ملحق 3

#### الصورة النهائية لاستمارة الدراسة



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
علم الاجتماع التربوية

#### التعليمة:

أستاذتي الفاضلة / أستاذي الفاضل.

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تم تصميمها لجمع البيانات لاستكمال هذه الدراسة المعنونة  
بـ:

#### التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات

والمقدمة لاستكمال لنيل شهادة الدكتوراة في " علم اجتماع التربية " لذا نأمل منكم التكرم بالإجابة على  
عبارات الاستمارة بدقة واهتمام فمشاركتكم محورية، وفعالة، ورأيكم ضروري، ومهم.  
كما نحيطكم علما أن جميع إجاباتكم تحظى بالسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

#### المحور الأول: بيانات شخصية

1. الجنس: ذكر أنثى
2. الفئة العمرية: أقل من 30 من 30 سنة إلى 40 سنة من 40 سنة إلى 50 سنة 50 سنة فما فوق
3. الحالة العائلية: أعزب متزوج مطلق أرمل
4. نوع السكن: مسكن خاص مسكن عائلي مسكن وظيفي مسكن إيجاري
5. المؤهل العلمي (الشهادة المتحصل عليها) أستاذ تعليم ابتدائي ليسانس ماستر دكتوراه
6. الخبرة المهنية (الأقدمية في العمل): أقل من 10 سنوات من 10 إلى 20 سنة من 20 سنة فما فوق 30 سنة إلى 30 سنة فما فوق

## المحور الثاني التكوين والإعداد البيداغوجي.

7. ما شعبة البكالوريا التي تحصلت عليها؟ علوم آداب تسيير واقتصاد
8. نوع الدراسة في الجامعة نظام كلاسيكي نظام LMD
9. طبيعة المؤسسة الجامعية المكونة المعهد التكنولوجي مدرسة عليا الجامعة
10. هل تلقيت دروسا حول المقاربة بالكفاءات خلال تكوينك الجامعي لا
11. هل قمت بإعداد بحوث أثناء تكوينك الجامعي حول موضوع المقاربة بالكفاءات؟ نعم لا
12. هل كان لك حضور في الندوات والملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات؟ نعم لا
13. هل لك مداخلات في الملتقيات الجامعية حول المقاربة بالكفاءات؟ نعم لا
14. نوع المداخلة: مداخلة شفوية كتابية ملصق علمي
15. هل تلقيت تكوينا تحضيريا مع التحاقك بمهنة التعليم؟ نعم لا
16. أثناء التكوين هل تلقيت مواضيع حول فلسفة المقاربة بالكفاءات (المدخل النظري الذي تعتمد عليه هذه المقاربة) نعم لا إلى حد ما
17. هل ساهم التكوين التحضيري في فهم معالم المقاربة بالكفاءات؟ نعم لا إلى حد ما
18. هل التكوين التحضيري كان مفيدا؟ نعم لا نوعا ما
19. ما هي طبيعة التكوين التحضيري الذي تلقيته؟ نظري تطبيقي معا
20. هل يقوم مفتش المقاطعة ببرمجة ندوات دورية؟ نعم لا
21. ما هو مستوى حضورك لهذه الندوات دائما غالبا أحيانا أبدا
22. يغلب على محتوى الندوات التي يتطرق لها المفتش؟
- موضوع المنهاج موضوع الممارسة البيداغوجية موضوع الجانب المعرفي
23. أثناء الزيارات التفتيشية يقوم المفتش بمناقشة
- الأهداف التربوية طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات المحتوى التدريسي التقويم
24. هل يقوم المدير بتقييم مخرجات العمليات التكوينية ونتائجها؟ نعم لا أحيانا
25. هل يقوم الأستاذ المكون في المدرسة بتقديم توجيهات لك؟ نعم لا أحيانا
26. هل تشارك في الندوات الداخلية لمؤسستك؟ نعم لا أحيانا
27. محور الندوة طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التقويم
- سلوك المتعلمين (الانضباط، النظافة، ... الخ)
28. هل تهتم بالبحوث الحديثة والمتجددة حول المقاربة بالكفاءات؟ نعم لا أحيانا
29. هل ترى أن الدورات التكوينية تلي حاجات الأساتذة البيداغوجية؟ تلبيا تلبينوعا ما
30. هل يتم تقييم مخرجات العملية التكوينية ونتائجها من طرف المفتش؟ نعم لا أحيانا
31. هل تسمح لك الجهات الوصية باستكمال مسارك الدراسي (دراسات عليا) بما لا يعيق أدائك المهني؟ تسمح لا تسمح

32. تتيح عملية التكوين لك الفرصة لتقديم اقتراحاتك لتحسين وتطوير العملية التربوية. نعم لا إلى حد ما
33. يتيح لك القائمين على العملية التكوينية فرصا لتقديم أفكارك وأرائك حول جدوى محتوى التكوين. نعم لا إلى حد ما

### المحور الثالث الممارسة البيداغوجية

34. هل يتعارض عدد التلاميذ في القسم مع تنفيذ المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات؟ يتعارض لا يتعارض إلى حد ما

35. هل امتلاك مكتبة خاصة في البيت يساهم في تسهيل ممارستك البيداغوجية؟ نعم لا
36. هل امتلاك حاسوب خاص يساعدك في ممارستك البيداغوجية؟ نعم لا
37. هل تتميز طرق التدريس البيداغوجية بالكفاءات بالوضوح؟ واضحة غير واضحة إلى حد ما
38. هل ترى أن الوسائل التعليمية في مؤسستك كافية لتحقيق الأهداف التربوية التي تخدم المقاربة بالكفاءات؟ نعم لا

39. هل ترى بأن تدريسك وفق المقاربة بالكفاءات فعال في تحقيق تحصيل دراسي؟ نعم لا إلى حد ما
40. هل ترى أن دور المتعلم في المقاربة بالكفاءات واضح؟ نعم لا إلى حد ما
41. هل ما يقدمه الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات ينعكس في سلوكيات المتعلمين؟ نعم لا إلى حد ما
42. قم باختيار ما يناسبك من مهام كأستاذ في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات: - الأستاذ مصمم لعملية التعلم - الأستاذ مدرس منشط - الأستاذ مسهل لعملية التعلم - الأستاذ مقوم لعملية التعلم - الأستاذ موجه لعملية التعلم

43. هل تجد صعوبة في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟ نعم لا
44. تمثل الصعوبات في: تحضير الدروس أسلوب التدريس مراحل التقويم صعوبة المحتويات.

### المحور الرابع التدريس بالمقاربة بالأهداف يساهم في تشكيل تمثلات اجتماعية

45. هل تعاملت للمقاربة بالأهداف ك: أستاذ تلميذ
46. المحتويات في المقاربة بالأهداف أحسن منها في المقاربة بالكفاءات: نعم لا
47. كيف كانت طرائق التدريس في ظل التدريس بالمقاربة بالأهداف؟ ملائمة غير ملائمة
48. ما هي طريقة التدريس الأفضل؟ وفق المقاربة بالأهداف وفق المقاربة بالكفاءات
49. هل التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالأهداف؟ منتظم غير منتظم
50. في رأيك هل التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف؟ نعم لا

### المحور الخامس: التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات

51. ما تصورك اتجاه المحتوى التعليمي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟ هادف غير هادف
52. هل ترى أن المحتوى التدريسي بالمقاربة بالكفاءات؟ مناسبة غير مناسبة
53. هل استراتيجيات التدريس المتبعة وفق المقاربة بالكفاءات؟ ملائمة غير ملائمة
54. هل التدرج في المواضيع وفق المقاربة بالكفاءات؟ منتظم غير منتظم

55. هل ترى أن مستوى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات؟ أقل من المتوسط متوسط حسن جيد ممتاز
56. هل يساعد التقويم بالمقاربة بالكفاءات في تجاوز صعوبات التعلم للمتعلمين؟ نعم لا إلى حد ما
57. هل ترى بأن عمليات التقويم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات كافية؟ نعم لا إلى حد ما

**نشكر لكم تعاونكم**

## ملحق 4

قائمة السادة الأساتذة المُحكّمين				
الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	التخصص	
.1	دلدول جمال	أستاذ دكتور	جامعة مرسلّي عبد الله تيبازة	علم اجتماع التربية
.2	خالد بن عيسى	أستاذ محاضر	جامعة يحي فارس المدية	علوم التربية
.3	بورقده الصغير	أستاذ محاضر	جامعة زيان عاشور الجلفة	علوم التربية
.4	نهايلي حفيظة	أستاذ دكتور	جامعة زيان عاشور الجلفة	علم الاجتماع
.5	علي بافة	مفتش تعليم ابتدائي	مديرية التربية الجلفة	م.ت.ا. اللغة العربية
.6	فتيلينة محمد	دكتوراه + مفتش تعليم ابتدائي	مديرية التربية الجلفة	م.ت.ا. اللغة الفرنسية
.7	عبد الرحيم إبراهيم	دكتوراه + مفتش تعليم ابتدائي	مديرية التربية الجلفة	فلسفة التربية
.8	غربي فريد	دكتوراه + مفتش تعليم ابتدائي	مديرية التربية الجلفة	علم الاجتماع
.9	عبد السلام عزلاوي	دكتوراه + أستاذ مكون تعليم ابتدائي	مدرسة بختي عطية حاسي بحبح	لغة عربية

## ملحق 5

### دليل المقابلة:

الجنس: .....

الرتبة: .....

سنوات العمل: .....

### الأسئلة المقترحة في المقابلة:

1. ماذا تعني لك المقاربة بالكفاءات من خلال ممارستك المهنية؟

.....  
.....

2. في تصورك، هل يتلاءم التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ومتطلبات المجتمع؟

.....  
.....

3. في نظرك هل صار بإمكان المتعلم التفاعل مع محيطه الاجتماعي بالشكل المطلوب من خلال مايتلقاه في المدرسة؟

.....  
.....

4. نظام التعليم وفق هذه المقاربة ينمي مهارة حل المشكلات لدى المتعلم.

.....  
.....

## ملحق 6

قائمة المدراس الإبتدائية التي شملتها الدراسة  
بحسب المقاطعات الإدارية لمجتمع البحث

المجموع	المورد البشري			المؤسسة
	أستاذ موحد	أستاذ تعليم ابتدائي فرنسية	أستاذ تعليم ابتدائي عربية	المقاطعة الإدارية الثالثة بالجلفة
15	0	2	13	ابتدائية لباز مصطفى
17	0	2	15	ابتدائية فيلاي بشير
14	0	2	12	ابتدائية بن حليلة محمد
16	0	2	14	ابتدائية حنيشي محمد الجنوبية
18	0	2	16	ابتدائية حنيشي محمد الشمالية
17	0	2	15	ابتدائية كاس محمد
14	0	2	12	ابتدائية الكر الطاهر
16	0	2	14	ابتدائية المركزية
127				
المجموع	أستاذ موحد	أستاذ تعليم ابتدائي فرنسية	أستاذ تعليم ابتدائي عربية	المقاطعة الإدارية (2+1) لدائرة حاسي ببحج
13	0	2	11	ابتدائية بهناس عطية (05 عطية)
8	0	1	7	ابتدائية العطري بن عرار
16	0	2	14	ابتدائية قارف أحمد
15	0	2	13	ابتدائية الأمير عبد القادر
2	1	0	1	ابتدائية هميل سعد
11	0	1	10	ابتدائية الذكور المركزية
14	0	2	12	ابتدائية بلحرش عبد الله
14	0	2	12	ابتدائية القدس
15	0	2	13	ابتدائية بختي عطية
18	0	2	16	ابتدائية حمياني المداني (حي القندور)
13	0	2	11	ابتدائية بن حنة الجديدة

15	0	2	13	ابتدائية بن خيرة محمد
17	0	2	15	ابتدائية بشار بن جدو
10	0	1	9	ابتدائية هزرشي بن صيفية
13	0	2	11	ابتدائية خلاص اسماعيل
16	0	2	14	ابتدائية بيض القول الميلود
16	0	2	14	ابتدائية نوي أحمد
22	0	3	19	ابتدائية لحول الميلود
13	0	2	11	ابتدائية السائح عبد السلام
9	0	1	8	ابتدائية بن دنيدينة محمد (المجمع الجديد ب)
11	0	1	10	ابتدائية بيض القول بن زيان
6	0	1	5	ابتدائية بن حورية الشريف
21	0	3	18	ابتدائية رقدة ميلود
15	0	2	13	ابتدائية قاسمي الحاج
6	0	1	5	ابتدائية صحارة الطيب
2	1	0	1	ابتدائية تفاح البشير (واد عزيز)
2	1	0	1	ابتدائية لبوخ البشير
12	0	2	10	ابتدائية نقبيل عبد القادر
7	0	1	6	ابتدائية نواري احمد
15	0	2	13	ابتدائية عبد الرحيم بلعباس
13	0	2	11	ابتدائية مبخوتة أحمد
10	0	1	9	ابتدائية بن يطو عبد القادر
14	0	2	12	ابتدائية كربوعة سالم
17	0	2	15	ابتدائية لحرش مصطفى
13	0	2	11	ابتدائية محمد بوضياف
14	0	2	12	ابتدائية بن حنة
18	0	2	16	ابتدائية عمر إدريس
9	0	1	8	ابتدائية قذقاد ساعد
14	0	2	12	ابتدائية سيدي نايل
13	0	2	11	ابتدائية قوق سليمان

17	0	2	15	ابتدائية شتوح الطيب (الجديدة حي 675 سكن)
2	1	0	1	ابتدائية ضاية الفيصل
14	0	2	12	ابتدائية المجمع د1 رعاش الموفق
2	1	0	1	ابتدائية قطايع السليخ
7	0	1	6	ابتدائية مغربي الحاج (المجمع الجديد)
14	0	2	12	ابتدائية صحارة أحمد (المجمع الجديد ب 1)
21	0	2	19	ابتدائية المجمع الجديد ج1 حي 315
2	1	0	1	ابتدائية واد بن عربية
1	1	0	0	ابتدائية أوكات
14	0	2	12	ابتدائية نوع د حي العطري
18	0	2	16	ابتدائية الكرمونية-عين معبد-
15	0	2	13	ابتدائية بوزيدي المسعود
6	0	1	5	ابتدائية حجر الملح
8	0	1	7	ابتدائية حسان عبد القادر
20	0	2	18	ابتدائية دباب محمد
17	0	2	15	ابتدائية شنوف لخضر
18	0	2	16	ابتدائية القيزي بن زيان
14	0	2	12	ابتدائية البشير الإبراهيمي -حاسي العش-
14	0	2	12	ابتدائية عبد الحق بن حمودة
6	0	1	5	ابتدائية أولاد بوعبدالله فرزول
8	0	1	7	ابتدائية عقبة بن نافع
2	1	0	1	ابتدائية رويس زينب
6	0	1	5	ابتدائية عمراوي المختار
3	0	1	2	ابتدائية ضاية بن علية
13	0	2	11	ابتدائية أحمد بن الصافي -الزعفران-
8	0	1	7	ابتدائية أحمد بن الصافي 2

4	0	1	3	ابتدائية شكيمي جلول-ثابت حمزة-
3	0	1	2	ابتدائية خالد أحمد (بئر التربة)
14	0	2	12	ابتدائية حمدون السعيد
2	1	0	1	إبتدائية شارف لحول -سد السباع-
3	0	1	2	ابتدائية قوريدة أحمد
8	0	1	7	ابتدائية وداد بن عزوز
13	0	2	11	ابتدائية محمد بوضياف
3	0	1	2	ابتدائية قديم علي-الصفى-
14	0	2	12	ابتدائية محمد بشرأوي
2	1	/	1	ابتدائية الغيشة
<b>838</b>				
المجموع	أستاذ موحد	أستاذ تعليم ابتدائي فرنسية	أستاذ تعليم ابتدائي عربية	المقاطعة الإدارية بحد الصحاري
4	0	1	3	ابتدائية حاسي الدهيم -بوية الأحذب-
4	0	1	3	ابتدائية أولاد سي عمر
14	0	2	11	ابتدائية العقيد عميروش
6	0	1	5	ابتدائية الصقيعة
7	0	1	6	ابتدائية الشيخ المختار خليفة
4	0	1	3	ابتدائية وادي بوعيشة
13	0	2	11	ابتدائية المجمع المدرسي الجديد-بوية الاحداب-
2	1	0	1	ابتدائية واد بوتشيشة الريفية
27	0	3	24	ابتدائية طارق بن زياد -حد الصحاري-
8	0	1	7	ابتدائية الشهيد عيساوي بايزيد
14	0	2	12	ابتدائية المجاهد بن عثمان الشيخ
17	0	2	15	ابتدائية عقبة بن نافع حدالصحاري
15	0	2	13	ابتدائية زيوش محمد
10	0	1	9	ابتدائية المجاهد بوعمارة محمد الصغير
14	0	2	12	ابتدائية عزيز المختار
6	0	1	5	ابتدائية المجاهد بن الصيقع محمد

6	0	1	5	ابتدائية المجاهد رزيقي الحاج
13	0	2	11	ابتدائية المجاهد قرونوط صالح
23		2	21	ابتدائية المجاهد غربي بن علية
8	0	1	7	ابتدائية المجاهد بشيري علي
7	0	1	6	ابتدائية المجاهد مريخي السلامي
14	0	2	12	ابتدائية العقيد لطفي
4	0	1	3	ابتدائية عكار احمد
4	0	1	3	ابتدائية فرقة المرايخية
13	0	2	11	ابتدائية شبيرة النعمي
14	0	2	12	ابتدائية عمر ادريس
2	1	0	1	ابتدائية لعاب المختار (الطويشة)
4	0	1	3	ابتدائية عين تارش (الشارب)
3	1	0	2	ابتدائية الصدارة
2	1	0	1	ابتدائية المجمع الجديد الحزن
3	1	0	2	ابتدائية المجمع الجديد الرائد غلاب
2	1	0	1	ابتدائية القصرية
7	0	1	6	ابتدائية المجاهد سبيحة سليمان
2	1	0	1	ابتدائية المجاهد قويدري خليفة
14	0	2	12	ابتدائية نوع ب حد الصحاري
11	0	1	10	ابتدائية المجاهد راجح بيطاط - عين أفقه-
13	0	2	11	ابتدائية محمد بوضياف
20	0	2	18	ابتدائية خوني بايزيد
7	0	1	6	ابتدائية الشهيد محمد بورزق
13	0	2	11	ابتدائية وكال السراي
3	1	0	2	ابتدائية المجاهد سليمان قندوز (الخرج الريفية)
6	0	1	5	ابتدائية المجاهد قداش راجح (العلق)
13	0	2	11	ابتدائية فلقومة بلقاسم
8	0	1	7	ابتدائية قليعة يحيى الريفية
4	0	1	3	ابتدائية الشهيد بن نايل الشاوي

6	0	1	5	ابتدائية الشهيد قداش بلقاسم
20	0	2	18	ابتدائية بوعيشة ساعد
16	0	2	14	ابتدائية غربي عبد الحفيظ
9	0	1	8	ابتدائية المجاهد بنكوس مناد
13	0	2	11	ابتدائية فاضل علي
2	1	0	1	ابتدائية المجاهد قرونوط صالح
3	1	0	2	ابتدائية فيض لحناش
3	1	0	2	ابتدائية فيض الزوايا
1	1	0	0	ابتدائية المجاهد غربي أحمد بن لخضر
481				

المجموع	أستاذ موحّد	أستاذ تعليم ابتدائي فرنسية	أستاذ تعليم ابتدائي عربية	المقاطعة الإدارية بالبيرين
29	0	3	26	ابتدائية السائحي المختار البيرين
23	0	3	20	ابتدائية بخوش المختار البيرين
27	0	3	24	ابتدائية سويده عبد القادر البيرين
17	0	2	15	ابتدائية المجمع الجديد طريق حد الصحاري
23	0	3	20	ابتدائية بوزيان بن يحي البيرين
15	0	2	13	ابتدائية البشير الابراهيمي البيرين
16	0	2	14	ابتدائية محمد بن سليم البيرين
15	0	2	13	ابتدائية محمد عبد الوهاب البيرين
08	0	1	7	ابتدائية الهادي بن عطاء الله البيرين
9	0	1	8	ابتدائية شنوف بلقاسم البيرين
14	0	2	12	ابتدائية بن باديس البيرين
16	0	2	14	ابتدائية احمد خيراني البيرين
16	0	2	14	ابتدائية قاسم السايح البيرين
13	0	2	11	ابتدائية المجمع طريق ع بوسيف البيرين
14	0	2	12	ابتدائية بهلول بو بكر البيرين ريفية
7	0	1	6	ابتدائية بخوش بن هلال البيرين ريفية
7	0	1	6	ابتدائية دحماني قويدر البيرين ريفية

5	0	1	4	ابتدائية قاسمي الحسني ع الحفيظ ريفية
6	0	1	5	ابتدائية عبيكشي محمد الصغير البيرين ريفية
2	1	0	1	ابتدائية العلب الريفية البيرين
14	0	2	12	ابتدائية محمد حميداني بنهار
14	0	2	12	ابتدائية قاسمي بن علية بنهار
11	0	2	9	ابتدائية مولود قاسم نايت بلقاسم بنهار
7	0	1	6	ابتدائية محمد بن قطاف بنهار
7	0	1	6	ابتدائية دلماجي جلول ريفية
5	0	1	4	ابتدائية كركب يحيي السد ريفية
6	0	1	5	ابتدائية يوسف عبد القادر ريفية
7	0	1	6	ابتدائية عبيد مولاي الكدية بنهار ريفية
6	0	1	5	ابتدائية عبد العزيز برداية بنهار ريفية
6	0	1	5	ابتدائية عبيد عيسى اللفيغات بنهار ريفية
12	0	2	10	ابتدائية بن عفو اسماعيل بنهار شبه حضرية
7	0	1	6	ابتدائية بن شداد عبد القادر سرسو ريفية بنهار
<b>384</b>	0			