وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

الشعبة: علم الاجتماع

التخصص: علم اجتماع التربية

العنوان

واقع تطبيق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية الشلف نموذجا

من إعداد الطالب
عبدالرحمان خروبي

تحت اشراف
الدكتورة جمعية بوكبشة

المناقشة بتاريخ: 2022/03/03 من طرف اللجنة المكونة من:

الاسم واللقب: نادية فرحات	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	رئيسا
الاسم واللقب: جمعية بوكبشة	الرتبة: أستاذ محاضر أ	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	مقررا
الاسم واللقب: رفيقة يخلف	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	ممتحنا
الاسم واللقب: جمال فرفار	الرتبة: أستاذ محاضر أ	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	ممتحنا
الاسم واللقب: مريم مبروك	الرتبة: أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة (02) لونيسي علي	ممتحنا
الاسم واللقب: نورة سليمان فيسة	الرتبة: أستاذ محاضر أ	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	ممتحنا

السنة الجامعية: 2021-2022

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر

الحمد لله نور السماوات والأرض وله الحمد هو ملك السماوات والأرض

نشكره على توفيقه وكرمه وجوده، والقائل في كتابه المكنون

وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم. سورة إبراهيم، الآية 07

وعملا بحيث المصطفى صلى الله عليه وسلم (لا يشكر الله من لا يشكر الناس)

أتقدم بشكري واحترامي وتقديري لأستاذتي الفاضلة الدكتورة **جمعية بوكبشة** على مرافقتها الدائمة، واهتمامها البالغ ونصائحها القيمة أثناء اعداد هذا العمل المتواضع وقبله، كما أتقدم بشكري الجزيل الى مسؤولة لجنة التكوين في الدكتوراه: الأستاذة يخلف رفيقة، وأعضاء هذه اللجنة الموقرة الأساتذة الأفاضل: الأستاذ زيان محمد والأستاذة فرحات نادية والأستاذ ديلمي عبد العزيز، وكل الأساتذة وخاصة أعضاء لجنة المناقشة المتمثلة في الدكتور جمال فرفار من جامعة معسكر، والدكتورة نورة سليمان فيسة من جامعة الشلف، والدكتورة مريم مبروك من جامعة البليدة (02)، الذين ساهموا في امدادنا بالمعارف والتوجيهات والنصائح التي ساهمت في وضعنا في بداية الطريق الصحيح للبحث العلمي.

كما أتقدم بالشكر الجزيل الى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، والأستاذ عبدالوهاب جودة الحايس من جامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية، والأستاذ سمير عبدالرحمن الشميري من جامعة عدن باليمن.

الإهـــداء

أهدي هذا العمل المتواضع الى:

الوالدين الكريمين حفظهما الله، واللذان لا يوفيهما حقهما اهداء الدنيا، والى الأستاذ سعيد عيادي رحمه الله وأسكنه فسيح جناته.

كما أهدي هذا العمل الى زوجتي الكريمة على مساعدتها ومساندتها والى كل أبنائي، وكل العائلة الكريمة.

ملخص الدراسة

منذ أكثر من سبعة عشرة سنة والمدرسة الجزائرية تطبق المقاربة بالكفاءات كمقاربة بيداغوجية، وقد رافق هذا التطبيق عمليات تكوين قبل وأثناء الخدمة لمختلف المتدخلين في العملية التربوية، وفي نفس الوقت اهتم المختصون الأكاديميون بالبحث في هذه المقاربة، ومحاولة دراسة العلاقة بين عناصر العملية التربوية كالمعلم والمتعلم ومدى تطبيقها وتأثير هذا التطبيق على التحصيل الدراسي، وغيرها من الأثار ذات الأبعاد المدرسية والمجتمعية.

غالبا ما كانت هذه الدراسات تبحث في إيجابية أداء هذه العناصر أو سلبيتها دون تسليط الضوء على جوانب القصور التي يمكن أن تتضمن في المقاربة في حد ذاتها، ولدراستها دراسة دقيقة كان من الضروري العودة الى أصولها النظرية، التي تعتبر مرجعية لها، فبدون دراسة وتحليل وفهم هذه المرجعية لا يمكن فهم هذه المقاربة.

جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مبادئ المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات، ومدى تطبيقها في المدرسة الجزائرية، حيث هدفت الى الكشف عن مدى تطبيق مبادئ النظريتين البنائية والبراغماتية في التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط، والكشف أيضا عن مدى تقيد الأستاذ بتطبيق مبادئ التعليم في الإسلام، فبعد اجراء الدراسة النظرية والبحث في الاجتهادات العلمية التي بحثت في المقاربة بالكفاءات ومن خلالها مبادئ النظريتين البنائية والبراغماتية اللتان تعتبران المرجعية الأساسية لهذه المقاربة البيداغوجية، وكذلك البحث في مبادئ التعليم في الإسلام والاشارة الى الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية، تم اجراء دراسة استطلاعية نظرية على الدراسات السابقة سواء محليا أو عربيا، هذه الدراسات التي ساهمت في الإشارة الى بعض متغيرات الدراسة الحالية، كما أن النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسات وطريقة الوصول اليها ساهمت في تحديد مشكلة الدراسة الحالية بدقة واعطاء نظرة على منهج الدراسة وكذلك أداتها.

باعتبار الجانب النظري اطارا تمهيديا وضابطا للموضوع وخطوة ضرورية للانتقال الى الدراسة الميدانية لأي بحث ميداني، فإن اجراء الدراسة الميدانية تم بعد تحديد مجتمع البحث، والمتكون من أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف بمختلف رتبهم وتخصصاتهم الاكاديمية ومواد تدريسهم والبالغ عددهم حسب احصائيات 2019، 4666 أستاذا. كما تم تحديد المنهج الوصفي والمنهج الاحصائي كمنهجين للدراسة.

بدأت الدراسة الميدانية فعليا بالملاحظة المباشرة، وبإعداد استبيان في شكل مقياس خماسي وتوزيعه على محكمين و قياس صدقه بنوعية الظاهري والداخلي بعد توزيعه على عينة استطلاعية أولى متكونة من 40 أستاذا من مجتمع البحث، وبعد إعادة ضبط الاستبيان في شكله النهائي، وحذف الفقرات غير المناسبة

واضافة أخرى، تم توزيعه على عينة استطلاعية ثانية متكونة من 40 أستاذا من نفس مجتمع البحث، وتم قياس درجة الثبات، ليتم التأكد من صلاحية هذه الأداة التي جاءت على شكل مقياس لايكرت الرباعي، وقد تكون الاستبيان من 68 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، البعد الأول خاص بمبادئ النظرية البنائية ويتكون من 24 فقرة، والبعد الثاني خاص بمبادئ النظرية البراغماتية ويتكون من 21 فقرة، والبعد الثالث يتكون من 23 فقرة والخاص بمبادئ التعليم في الإسلام، أي أن كل فقرة تعبر عن مبدأ من المبادئ التي يمكن أن يمارسها الأستاذ في علاقته بالمتعلم.

بعد توزيع الاستبيان في شكله النهائي على عينة الدراسة المتكونة من 355 أستاذا، وجمع البيانات وتفريغها، واستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة والاختبارات المختلفة يدويا أو باستعمال برنامج SPSS، توصلت الدراسة الى أنه يوجد تطبيق عالي لمبادئ النظريتين البنائية والبراغماتية وكذا مبادئ التعليم في الإسلام في التدريس من طرف أفراد عينة الدراسة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس في تطبيق هذه المبادئ عند مستوى دلالة (0.05). الا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مادة التدريس بالنسبة لأساتذة اللغة العربية في تطبيق مبادئ التعليم في الإسلام، وهذا نظرا لخصوصية المادة، وكون أساتذة هذه المادة يدرسون التربية الإسلامية.

من خلال النتائج المتحصل اليها أوصت الدراسة بضرورة إعادة بناء المناهج ومحتويات البرامج انطلاقا من ثقافة المجتمع الإسلامية، مع ضرورة الاهتمام بالتكوين البيداغوجي للأستاذ الذي يعتبر حلقة مهمة في العملية التعليمية، وضرورة خلق بيئة مناسبة للتمدرس مع ربط المؤسسة التربوية بمختلف الأنساق الاجتماعية الأخرى ومنها الاسرة التي تعتبر عاملا مهما في عمليات التنشئة والمرافقة، عكس ما تحاول الترويج له بعض النظريات كالبراغماتية التي تلغي دور الاسرة في التنشئة، وتتجاهل النظام القيمي للمجتمع، الذي يعتبر نظاما قائما بذاته يستمد أسسه الأولى من الاسرة والمؤسسة التربوية معا.

Summary of the study

For more than seventeen years, the Algerian school has been applying the competency based approach as a pedagogical approach, This application has been accompanied by the pre and during-service training for various participants in the educational process At the same time, academic professionals have been researching and studying this approach and the relationship between the elements of the educational process (teacher-learner) to know to which extent the application of this approach affects educational attainment and its other effects on social and educational dimensions.

These studies have often examined the positive or negative performance of these elements without highlighting the shortcomings of the approach itself. For a precise study of this approach, it is necessary to look at and understand its theoretical origins; without which this approach cannot be understood.

This study highlights the principles of the competency based approach theoretical references, and the extent to which they are applied in the Algerian school by conducting a field study on a sample of 355 Chelifian middle school teachers adopting the descriptive and statistical methods, using the questionnaire tool in the form of Likert four-point scale, consisting of 68 paragraphs spread over three parts. The first part is for the structural theory principles; it consists of 24 paragraphs. The second part is specific to the pragmatic theory principles and it consists of 21 paragraphs. The third part consists of 23 paragraphs on the principles of education in Islam, i.e. each paragraph reflects a principle that the teacher applies with his learners.

The study found that the principles of constructivism and pragmatism, as well as the principles of education in Islam are highly applied in teaching by the members of the study sample, with no statistically significant differences due to the variables of sex, experience, scientific qualification and the school subject in applying these principles at the level of significance (0.05). However, there are statistically significant differences in applying the principles of education in Islam in teaching by the teachers of Arabic language due to the specific nature of this school subject and the fact that teachers of this subject teach Islamic education.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
البسملة	
الشكر	
الإهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس الموضوعات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ- ج
الجانب النظري	
الفصل الأول: الفصل المنهجي	
أولا: أسباب اختيار الموضوع	
1- الأسباب الذاتية	7
2- الأسباب الموضوعية	7
ثانيا: أهداف الدراسة	8
ثالثا: أهمية الدراسة	8-9
1- الجانب العلمي	8
2- الجانب العملي	9
رابعا: إشكالية وفرضيات الدراسة	10-14
1- إشكالية الدراسة	10
2- فرضيات الدراسة	14
خامسا: الإطار المفاهيمي للدراسة	15-31
1- مفهوم المرجعية	15
2- مفهوم النظرية	16

3- مفهوم المرجعية النظرية	19
4- مفهوم المقاربة	17
5- مفهومي الكفاءة والكفاية	18
6- مفهوم المقاربة بالكفاءات	22
7- مفهوم التربية	23
8- مفهوم التعلم	24
9- مفهوم التعليم	25
10-مفهوم التدريس	26
11-مفهوم البيداغوجيا	27
12-مفهوم البراغماتية	28
13-مفهوم النظرية البنائية	30
14-مفهوم التعليم المتوسط	31
سادسا: الاقتراب النظري (المقاربة السوسيولوجية)	32
سابعا: الدراسات السابقة	35-48
خلاصة	
الفصل الثاني: التربية والتعليم في الإسلام والإصلاح التربوي في الجزائر	
تمهيد	
أولا: التربية والتعليم في الاسلام	52-63
1-مفهوم التربية والتعليم في الإسلام	52
2-صفات وآداب المعلم في الإسلام	55
3-صفات وآداب المتعلم في الإسلام	56
4-أثر الأفكار الإسلامية على المنهج الدراسي	58

5-علاقة المعلم بالمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي	59
6-الفرق بين التربية في المجتمع الإسلامي والمجتمعات الأخرى	60
7-التربية والتعليم عند بعض أعلام الجزائر	63
ثانيا: الإصلاح التربوي في الجزائر	72-86
1-مفهوم الإصلاح التربوي	72
2-أهمية الإصلاح التربوي	73
3-أسس الإصلاح التربوي	74
4- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر	79
خلاصة	79-86
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	
أولا: المقاربة التاريخية لنماذج التعلم	90-92
ثانيا: مفاهيم الكفاءة والكفاية وأنواع الكفاءات	93
ثالثا: المرجعية التاريخية لظهور المقاربة بالكفاءات	101
رابعا: عوامل ظهور التربية القائمة على المقاربة بالكفاءات	104
خامسا: خصائص المقاربة بالكفاءات أهداف المقاربة بالكفاءات	104
سادسا: أهداف المقاربة بالكفاءات	108
سابعا: التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات	109
خلاصة	
الفصل الرابع: الأسس النظرية والاستراتيجيات التدريسية للمقاربة بالكفاءات	
تمهيد	
أولا: مفهوم نظريات العلم	116

ثانيا التعلم في الفكر التربوي البراغماتي	117
1- المرجعية التاريخية للنظرية البراغماتية	117
2- المقاربة بالكفاءات والنظرية البراغماتية	118
3- -مبادئ وأفكار الفكر البراغماتي في المجال التربوي	119
4- الانسان والتربية في نظر البراغماتية عند جون ديوي	121
5- الفكر التربوي البراغماتي عند العرب	123
6- نقد الفكر البراغماتي وفق النظرة الاسلامية للتربية	125
ثالثا: النظرية البنائية في التعلم	127
1- ماهية وخصائص التعلم حسب النظرية البنائية	127
2- الأسس التي تركز عليها البنائية في التعلم	129
3- خصائص النشاط في الفصل الدراسي وفق النظرية البنائية	130
4- أثر الاتجاه البنائي على بيداغوجية الكفاءات	132
5- اسهامات جان بياجيه في النموذج البنائي للتعلم	132
رابعا: النظرية السلوكية	134
1- مفهوم النظرية السلوكية	134
2- مبادئ النظرية السلوكية	134
خامسا: النظرية المعرفية	134
سادسا: استراتيجيات التعلم	135
1- مفهوم استراتيجيات العلم	135
2- أنواع استراتيجيات التعلم	149-138
2-1- طريقة المحاضرة	138
2-2- استراتيجية التعلم التعاوني	139

2-3- استراتيجية التعلم بالمشروع	141
2-4- استراتيجية حل المشكلات	143
2-5- استراتيجية التعلم بالاكتشاف	146
2-6- استراتيجية التعلم بالحوار (المناقشة).	148
2-7- -التعلم الاستراتيجي	149
خلاصة	
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية	
تمهيد	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	
1- الدراسة الاستطلاعية الأولى	155-154
1-1- اختبار صدق الأداة (الظاهري-الاتساق الداخلي)	154
1-2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى	156-155
2- الدراسة الاستطلاعية الثانية	
2-1- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية	158-157
2-2- اختبار ثبات أداة الدراسة وفق معاملات الارتباط	161-159
ثانيا: المنهج المتبع في الدراسة	163-162
ثالثا: أدوات جمع وتحليل البيانات	
1- أدوات جمع البيانات	165-164
2- أدوات تحليل البيانات	165
رابعا: خصائص عينة الدراسة وكيفية اختيارها	167-166
خامسا: مجالات الدراسة	169-168

1- المجال المكاني	168
2- المجال الزماني	169
3- المجال البشري	169
الفصل السادس: دراسة وتحليل نتائج الدراسة	
أولا: عرض وتحليل البيانات الخاصة بعينة الدراسة	
ثانيا: عرض وتحليل بيانات الفرضيات	
1- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى	177
2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية	184
3- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة	190
4- عرض وتحليل بيانات الفرضية الرابعة	197
5- عرض وتحليل بيانات الفرضية الخامسة	202
6- عرض وتحليل بيانات الفرضية السادسة	210
ثالثا: عرض وتحليل شبكة الملاحظة	223-216
رابعا: نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات	225-224
خامسا: الاستنتاج العام للدراسة	231-225
خاتمة	
التوصيات والاقتراحات	
قائمة المصادر والمراجع	
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	طرق التعليم حسب ما ورد في كتاب مجالس التذكير للإمام عبد الحميد بن باديس	68
02	خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفايات وفق مؤشراتها المختلفة	107
03	الفروق بين التقويم التقليدي والتقويم من منظور جديد (المقاربة بالكفاءات)	111
04	النموذج القائم على المدرس مقابل النموذج القائم على المتعلم النشط	137
05	مراحل التعلم القائم على حل المشكلات	145
06	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب السن	155
07	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب الأقدمية	155
08	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب الشهادة	155
09	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب مادة التدريس	156
10	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب الرتبة	156
11	معاملات الارتباط بين فقرات المقياس	156
12	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب الجنس	157
13	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب السن	157
14	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب الأقدمية	158
15	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب الرتبة	158
16	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب مادة التدريس	158
17	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب الشهادة	159
18	قيم ألفا كرونباخ لقياس ثبات فقرات المقياس	159
19	معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس بين التطبيق الأول والثاني	161
20	معاملات الارتباط Guttmanو Spearman-Brownبين الفقرات الفردية والزوجية:	162
21	المجال المكاني (مؤسسات البحث الميداني)	168
22	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الرتبة ومادة التدريس	169
23	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والسن	172
24	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية	173
25	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة والمؤهل العلمي	173
26	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مادة التدريس	175

27	اختبار التجانس لعينة الدراسة	176
28	مستويات الإجابة على عبارات المقياس	177
29	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها لإجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس	177
30	اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف الجنس	185
31	تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف عدد سنوات الأقدمية	186
32	اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف المؤهل العلمي	187
33	اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف مادة التدريس	188
34	اختبار كروسكل والس لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف مادة التدريس	189
35	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها لإجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس	190
36	اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس باختلاف الجنس	198
37	اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف عدد سنوات الأقدمية	199
38	اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف المؤهل العلمي	200
39	اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف المؤهل مادة التدريس	201
40	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها لإجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مبادئ التعليم في الإسلام في التدريس	202
41	اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف الجنس	210
42	اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف عدد سنوات الأقدمية	211

43	اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف المؤهل العلمي	212
44	اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف مادة التدريس	213
45	اختبار كروسكل والس لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف مادة التدريس	214
46	اختبار مان وتني لدلالة الفروق الإحصائية بين أساتذة اللغة العربية وأساتذة الرياضيات في تطبيق مبادئ التعليم في الاسلام	215
47	بطاقة الملاحظة رقم 01	216
48	بطاقة الملاحظة رقم 02	218
	بطاقة الملاحظة رقم 03	220
	بطاقة الملاحظة رقم 04	222

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	دورة التعلم البنائي	131
02	استراتيجيات التعلم التي تتلاءم مع المقاربة بالكفاءات	136

مقـــدمة

مقدمة:

لقد عرفت الإنسانية منذ بدايات وجودها صراعات مختلفة، وقد يكون هذا الصراع محاولة فرض طرف على اخر أفكاره واراءه لإثبات وجوده، كما يمكن أن يكون صراعا بين عدة أطراف وتوجهات، وقد ميز الله الانسان بالعقل ليميز بين الخير والشر، ويتعرف على أسباب وجوده وكيفيات التأقلم مع مختلف الظروف المحيطة به. وغالبا ما كان المحددان الرئيسيان لإثبات الوجود القوة والعقل، وقد تطور مفهوم القوة، فمن قوة الجسد الى قوة السلاح الى قوة الاقتصاد في عصرنا الحالي، هذه الأخيرة التي لم تستغن عن قوة السلاح، والمحدد الثاني هو قوة العقل التي وان شملت المحدد الأول الا أنها يمكن أن تسمح للإنسان بتكييف وجوده وفق ميكانيزمات أخرى. وبما أن القوة واثبات الوجود ارتبطت بشكل مباشر بقوة العقل، فقد ارتبط هذا الأخير بالعلم، وكانت بدايات العلم ملازمة لبدايات وجود الانسان، فخلق الله سيدنا ادم عليه السلام وميزه عن باقي المخلوقات بالعقل، وزاده ميزة العلم حيث علمه الأسماء كلها، ثم امر الملائكة بالسجود له لإثبات هذا التمييز، وواصلت البشرية انتشارها على سطح الأرض وكثرت التجمعات السكانية وزاد معها حدة الصراع فكثرت الحروب، فكان لزاما على هذه التجمعات أن تعلم صغارها أنماط عيشها وكيفية صناعة أسلحتها وكيفية الدفاع عن نفسها، وكانت رسل الله تتوالى على مختلف الأمم لتحدد لها أسباب وجودها والضوابط التي يجب أن تتقيد بها بعيدا عن نمط الحيوانية في العيش، وقد رافق هذا التطور الإنساني تعدد المجتمعات وتعددت معها اللغات والثقافات، وبقي الصراع موجودا وسيبقى ملازما للإنسان، فهو صراع مع الطبيعة لتكييفها مع حاجاته ، وصراع الانسان مع أخيه الانسان لبسط النفوذ واثبات الوجود حتى في المجال التربوي، من خلال فرض النماذج الغربية، التي تسمح لها بالهيمنة الثقافية، وبالتالي الهيمنة على كل مناحي الحياة الاخرى.

عمدت المجتمعات الى الاهتمام بالتربية والتعليم وجعلها تتوافق وحاجياتها وكذا حاجيات مؤسساتها المختلفة ونظمها التي تسير هذه المؤسسات، وإذ يحظى النظام التربوي في عصرنا الحالي بأهمية كبيرة من بين مختلف النظم الأخرى والمحدد الرئيسي لأولويات ومصالح المجتمع، دأبت هذه المجتمعات على اجراء إصلاحات دورية على هذه النظم لأنها تستوجب المرافقة والتقويم والإصلاح لأجل الاستقرار والاستمرار خدمة للنظام التربوي في حد ذاته، وكذا خدمة لباقي النظم التي تتغير بتغير المجتمع وبتغير أهدافها الكبرى.

بمأن عملية الإصلاح على المستوى التربوي تستوجب الالمام بالنظريات التربوية المختلفة والتي أثبتت فعاليتها ونجاعتها، وبمأن العملية التربوية تخضع لعدة مؤثرات من بينها عامل العالمية وكذا عامل مرجعية وخصوصية المجتمع، وبما أن تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات رافق عملية الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية التي مرت بعدة مراحل حتى وصلت الى مرحلة تطبيق هذه المقاربة في بداية الألفية الثالثة، وما رافقها من تغيير للمناهج من مناهج الجيل الأول الى مناهج الجيل الثاني، دون الخروج عن

مقدمة:

المبادئ العامة للنظريات المرجعية للمقاربة بالكفاءات وفق ما ينسجم ومخططات وتصورات القائمين على الإصلاح، التي وان لم تظهر في مبادئ هذه النظريات فإنها تظهر في سلوكيات ومواقف الأساتذة القائمين على تطبيق الاستراتيجيات التربوية لهذه المقاربة من خلال علاقتهم بالمتعلم.

لقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات الغربية المنشأ، والمحلية التطبيق، ومدى ممارسة مبادئ هذه النظريات من طرف أساتذة التعليم المتوسط الذي تم اعتماده كمجتمع بحث، من خلال الدراسة الميدانية وقد أنجزنا هذه الدراسة من منطلق إشكالية تتناول واقع تطبيق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، فقد تم تناول الدراسة في أربعة فصول نظرية وفصليين للدراسة الميدانية، ففي الفصل الأول والذي تناول الجانب المنهجي للدراسة تم التعرض لأسباب وأهمية الدراسة، وتحديد إشكالية الدراسة التي تم من خلالها التطرق الى أسئلة وفرضيات الدراسة، وكذا الجانب المفاهيمي لها، كما تم استعراض المقاربة السوسيولوجية للدراسة والتي تمثلت في النظرية النسقية، وبما أن الدراسات السابقة تعد عاملا مساعدا في المقارنة والاستئناس تم استعراض الدراسات الجزائرية والعربية التي تناولت احدى متغيرات الدراسة.

أما في الفصل الثاني فقد تم تناول التربية والتعليم في السلام والإصلاح التربوي في الجزائري، كون الاسلام هو المرجعية الأساسية للمجتمع والتي يجب أن تكون المرجع الأول لأي اصلاح تم استعراض بعض المفاهيم المتعلقة بالتربية في الإسلام وكذا اجتهادات بعض أعلام الجزائر في هذا المجال ومن بينهم الأمير عبد لقادر مؤسس الدولة الجزائرية الحديثة، وعبد الحميد بن باديس رائد النهضة في الجزائر، وكذلك المفكر مالك بن نبي، وفي الجزء الثاني من الدراسة تم تناول الإصلاح التربوي بمفاهيمه وأهميته وأسسه ومراحله التي مر بها في الجزائر.

في الفصل الثالث فقد تم المقاربة بالكفاءات من حيث المفاهيم واختلافاتها بين الكفاءة والكفاية وكذا لمرجعية التاريخية وعوامل ظهور التربية القائمة على المقاربة بالكفاءات، كما تم استعراض خصائص وأهداف هذه المقاربة والتقويم التربوي وفقها. أما في الفصل الرابع فقد تم استعراض الأسس النظرية والاستراتيجيات التدريسية للمقاربة بالكفاءات، وهذا من خلال إعطاء مفهوم واسع لنظريات التعلم، ومن بين هذه النظريات النظرية البراغماتية، التي تناولت التعليم من عدة جوانب، وعلى هذا الأساس تم تناول المرجعية التاريخية للنظرية البراغماتية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات، كما تم استعراض نظرة جون ديوي وهو أحد منظري النظرية البراغماتية الى التربية، وكذلك نقد الفكر البراغماتي وفق النظرية الإسلامية للتربية.

لا يمكن الحديث عن النظريات التربوية دون الحديث عن النظرية البنائية، التي تم تناولها من حيث الماهية والخصائص والأسس، وأثر هذا الاتجاه في بيداغوجيا الكفاءات واسهامات جون بياجييه في هذا

المجال، كما تم تناول بعض النظريات التي تناولت التربية والتعليم كالنظرية السلوكية والنظرية المعرفية، وفي اخر الفصل تم استعراض استراتيجيات التعلم المرتبطة بالنظريات التربوية الحديثة والتي تهدف الى جعل المتعلم محور العملية التعليمية كاستراتيجية التعلم التعاوني والتعلم بالمشروع، وكذا استراتيجية حل المشكلات والتعلم بالاكتشاف وغيرها من استراتيجيات التي تترجم عمل الأستاذ مع المتعلم وتعلم هذا الأخير.

أما الجانب الميداني لهذه الدراسة فقد تضمن فصلين، تناول الأول مجالات الدراسة المكاني والزماني وكذلك البشري، كما تم تناول مناهج وأدوات الدراسة والدراستين الاستطلاعية الأولى والدراسة الاستطلاعية الثانية، كما تم استعراض خصائص العينة في الفصل الثاني من الجانب الميداني بالإضافة الى تحليل النتائج، والنتائج المتوصل اليها إجابة على تساؤلات إشكالية الدراسة.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

أولا: أسباب اختيار الموضوع

ثانيا: أهداف الدراسة

ثالثا: أهمية الدراسة

رابعا: إشكالية وفرضيات الدراسة

خامسا: الإطار المفاهيمي للدراسة

سادسا: الاقتراب النظري للدراسة (المقاربة السوسيولوجية)

سابعا: الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيـــد:

إن اختيار الموضوع الموسوم بواقع تطبيق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية للدراسة نبع من شعور الباحث بأهمية البحث في هذا المجال واهتماماته المتعلقة بعلم اجتماع التربية، لهذا سنتعرض في هذا الفصل لأسباب اختيار الموضوع، وأهميته والأهداف المتوخاة من الدراسة كما سنستعرض إشكالية الدراسة والتي تتضمن أسئلة تتعلق بمدى تطبيق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية بصفة عامة وفي التعليم المتوسط بصفة خاصة، وقدم تم طرح ستة فرضيات كإجابات مؤقتة على التساؤلات المطروحة، كما تناول المفاهيم المتعلقة بالدراسة، وكذا المقاربة النظرية والتي تمثلت في النظرية النسقية، ثم الدراسات السابقة والتي تناولت متغير أو أكثر من متغيرات الدراسة.

أولا: أسباب اختيار الموضوع:

عند اختيار الباحث موضوعا للدراسة في أي ميدان من الميادين، يشير بالضرورة الى وجود مشكلة معينة أو ظاهرة تحتاج الى هذه الدراسة، وباعتبار الشعور بالمشكلة واختيار الموضوع من اهم خطوات البحث العلمي، فان لهذا الاختيار مجموعة من الأسباب الذاتية والموضوعية، والتي ترجع الى ميولات الباحث العلمية واهتماماته الشخصية ويمكن حصر الأسباب التي أدت الى اختيار هذا الموضوع فيما يلي:

1- الأسباب الذاتية:

يمكن حصر الأسباب الذاتية في:

- الاهتمام بالمستجدات في المجال التربوي وما يحدث من تغييرات داخل المؤسسات التربوية.
- ممارسة الباحث لوظيفة مدير مؤسسة تربوية وحرصه على الالمام بكل ما يخص البيداغوجيا والممارسات التربوية داخل المؤسسة وخارجها.
- الاهتمام بالبحث في كل ما من شأنه الرفع من مستوى التعليم خاصة والمدرسة الجزائرية عامة.
- الشعور بأهمية البحث في المرجعيات النظرية والبيداغوجية للمقاربة بالكفاءات كمرجعية غربية المنشأ، ومتابعة مدى تطبيق هذه المقاربة كمقاربة عالمية، والنتائج المترتبة عن هذا التطبيق في مجالي التحصيل والقيم.
- الوقوف على مدى مصداقية الانتقادات الأكاديمية والسياسية وغيرها لمخرجات المنظومة التربوية الجزائرية، قبل الإصلاح وبعده.

2- الأسباب الموضوعية:

بعد الحديث عن الأسباب الذاتية التي أدت الى اختيار موضوع الدراسة فان الأسباب الموضوعة تتجلى فيما يلي:

- علاقة الدراسة الحالية بمجال تخصص الباحث والمتمثل في علم الاجتماع التربوي.
- كثرة الدراسات الأكاديمية من مختلف المستويات حول المقاربة بالكفاءات، وتناول معظمها لهذه المقاربة وعلاقتها دون دراسة مدى تأثير مبادئ النظريات الغربية التي تعتبر مرجعية لهذه النظرية على قيم المجتمع الجزائري ذو المرجعية الاسلامية.
- إعطاء اضافة للرصيد العلمي والمعرفي في مجال البحث عن المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات.

- الكشف عن مدى علاقة المبادئ النظرية للمقاربة بالكفاءات بوضعية المدرسة التي تشهد عدة انتقادات وخاصة الانتقادات في المجال القيمي لمخرجاتها.
- قلة الدراسات التي تربط بين بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بالنظرية البراغماتية.
- ممارسة الأساتذة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دون امتلاك المعارف العلمية الخاصة بالمرجعيات النظرية لهذه المقاربة.

ثانيا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

- الكشف عن مدى تطبيق المبادئ الأساسية للنظريتين البنائية والبراغماتية في المجال التربوي في المدرسة الجزائرية عامة وفي الطور المتوسط لهذه المدرسة خاصة.
- الكشف عن مدى تأثير النظرية البنائية المعرفية والنظرية البراغماتية في التدريس عند أساتذة التعليم المتوسط.
- الكشف عن مدى ملاءمة هذه المبادئ النظرية وكذا المرجعيات البيداغوجية المختلفة لخصوصية المدرسة الجزائرية.
- الكشف عن الأسباب الحقيقية التي تقف عائقا أمام تطبيق مبادئ هذه النظريات في المدرسة الجزائرية.
- الكشف عن مدى قدرة الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية على تكييف مبادئ هذه النظريات مع خصوصية المدرسة الجزائرية عامة والمتعلم الجزائري خاصة.
- الكشف عن مدى اطلاع هذا الأستاذ على المستجدات الحاصلة في مجال التعليم والتعلم على المستوى المحلي والعالمي.
- الكشف عن مدى مسايرة مبادئ النظريات المرجعية للمقاربة بالكفاءات، للمرجعية الإسلامية للمجتمع.
- الكشف عن الواقع البيداغوجي للتعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية.

ثالثا: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين مهمين يتمثلان في الجانب العلمي والجانب العملي.

1-الجانب العلمي:

تستمد هذه الدراسة أهميتها العلمية من أهمية المقاربة البيداغوجية المعتمدة في المدرسة الجزائرية وأصول هذه المقاربة النظرية، وهذا كون هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة للمتعلم في العملية التعلمية التعليمية. كما تساير الدراسة الحالية الدراسات العالمية في مجال الاهتمام باستراتيجيات وطرائف التدريس القائمة على

التعلم بالمشاريع، وكذا حل المشكلات، ومراعاة الفوارق المختلفة بين المتعلمين أثناء عملية التعلم، وغيرها من الاستراتيجيات والطرق الحديثة التي اهتمت بها النظريات التربوية، التي تعتبر كمرجعيات لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، كما تسعى الدراسة الى اعطاء صورة أكثر وضوحا في مجال المبادئ النظرية للمقاربة بالكفاءات المطبقة في المدرسة الجزائرية، ومدى استيعاب الأساتذة لهذه المبادئ، ومدى توفر الظروف المناسبة لتحقيقها وتكييفها مع واقع المدرسة الجزائرية، كما تبرز أهمية الدراسة من قلة الدراسات الأكاديمية الناقدة لمبادئ هذه النظريات الغربية المنشأ.

كما تعد هذه الدراسة من خلال البحث النظري أول دراسة على المستوى المحلي تناولت مدى تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية ومدى تطبيق مبادئ التعليم في الإسلام في التدريس بالمدرسة الجزائرية ودراستها دراسة ميدانية. كما تم من خلالها تسليط الضوء على أهمية البحث في الاجتهادات التربوية لأعلام الجزائر عبر المراحل التاريخية المختلفة التي مرت بها الجزائر، أي أنه بالإمكان بناء فلسفة تربوية مستمدة من التاريخ العلمي والثقافي للجزائر دون الحاجة لاستيراد نماذج جاهزة لا تتلاءم وثقافة المجتمع.

2-الجانب العملي:

تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة في سعيها للكشف عن مدى وكيفيات إجراء المبادئ النظرية للمقاربة بالكفاءات وجعلها قابلة للتنفيذ واظهارها في علاقة المتعلم بالأستاذ بالدرجة الأولى لأن هذا الأخير هو المطبق الفعلي لطرق التدريس وفق البيداغوجيات المختلفة، وعلاقة كل من الأستاذ والمتعلم بالبيئة الفيزيقية المحيطة التي تساهم بدرجة كبيرة في نجاح عملية التعلم وبالتالي نجاح المدرسة والوصول الى الأهداف المسطرة.

كما تبرز الأهمية العلمية في فتح أفاق بحثية جديدة للباحثين لدراسة مدى تأثير مبادئ النظرية البراغماتية في المدرسة الجزائرية وخاصة في مجالي التدريس وبناء المناهج.

رابعا: إشكالية وفرضيات الدراسة:

1-إشكالية الدراسة:

تتغير المجتمعات تغيرا كبيرا ومستمرا وفقا لتغير نظمها المختلفة، لذا كان من الضروري مسايرة هذه النظم الاجتماعية المختلفة لحركية المجتمع وحركية بعضها البعض. حيث تتحكم بحياتنا مجموعة كبيرة من النظم العقدية والأخلاقية والسياسية والاقتصادية وغيرها، ولا يستطيع اي نظام من هذه النظم أن ينفرد بتوجيه الحياة متجاهلا معطيات النظم الأخرى، كما أنه لا يستطع تغذية نفسه بنفسه لضمان ديمومته وديمومة النظام الاجتماعي ككل، بل يحتاج الى النظم الأخرى وفق ميكانزيم محدد ومنسجم، وأهم النظم الاجتماعية التي تلقى اهتماما كبيرا من الفاعلين والمختصين وصناع القرار هو النظام التربوي، أو النسق التربوي الذي يعتبر منتجا للفرد الفاعل حيث أنه يعتبر أهم نظام في المجتمعات لأنه يستثمر في الانسان. فالنظام التربوي بصفة عامة والفكر التربوي بصفة خاصة كجزء منه انما هو منظومة فرعية من نظام أكبر هو البنية الاجتماعية العامة، حيث يتأثر هذا الفكر بالمتغيرات المختلفة كالسياسية والاقتصادية وكذا البيئة الاجتماعية المتواجد بها، والمبني لأجلها، فالأمم المتحضرة هي التي تهتم بالنظام التربوي، أي أنها تستثمر في الانسان بصفة مباشرة، وليكون الاستثمار في الانسان فعالا يجب أن يبنى على أسس متينة وفعالة من خلال بناء نظام تربوي قوي وذو أسس صحيحة يستمد قوته من خصوصية مجتمعه، ليسهم في نجاح هذا الاستثمار. والجزائر كما المجتمعات الأخرى مرت بمراحل تاريخية مختلفة ساهمت في ظهور معالم نظم تربوية تعكس تلك المراحل، وأهم المراحل التي مرت بها الجزائر والتي حددت معالم التربية فيها هي الفتوحات الاسلامية ثم العهد العثماني الى الاحتلال الفرنسي، والجزائر ما بعد الاستقلال التي مرت هي الأخرى بعدة مراحل واصلاحات، حيث أن المراحل التي كانت قبل الاستقلال شهدت ملامح مختلفة للنظام التربوي تتواتر بين الازدهار تارة والركود ثم الانحطاط تارات أخرى.

لقد شهدت الجزائر انتشار العلم والعلماء، والمدارس بكل أشكالها، والمكتبات وتبادل الرحلات العلمية، وهذا في حالة الازدهار، والعكس في حالة الركود والانحطاط. وبما أن المدرسة وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية الأخرى تعتبر واجهة تطبيق اليات ومضامين وأهداف النظام التربوي، وأن أي نظام تربوي يخضع لإعداده وتنفيذه لمجموعة من المراحل، من التشخيص الى البناء الى التنفيذ مع تهيئة الظروف المصاحبة ومراعاة المؤثرات الداخلية والخارجية للمجتمع وكذا المؤثرات الداخلية والخارجية للنظام في حد ذاته، فلقد مر النظام التربوي الجزائري مثل باقي الأنظمة التربوية العالمية بمجموعة من التغييرات التي ينظر اليها منفذوها على أنها إصلاحات. ومن أهم التغيرات التي تستوجب القيام بعملية الاصلاح

التغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية المختلفة، فمن المجتمعات من تبني سياستها ونظامها التربوي من مرجعيتها الثقافية والاجتماعية والسياسية وحتى الاقتصادية وهناك مجتمعات أخرى تستورد أنظمة تربوية جاهزة قد لا تراعي خصوصيتها وتطبقها على مؤسساتها، كما أن هناك مجتمعات أخرى تحاول أن تكيف النظريات والمقاربات تكييفا ينسجم مع المتغيرات العالمية دون أن يمس بنظرتها وأهدافها وغاياتها الكبرى التي لا تتعارض ومرجعيتها. حيث يرى **مالك بن نبي** أنه ينبغي أن نفهم بين موقفين: موقف من يريد من الماء شيئا تتطلبه تغذية جسمه حينما يعطش، وحاجة ترابه حينما يزرع، وموقف من يريد زيادة على ذلك أن يعرف ما هو الماء بوصفه (ماء)، ومن أي العناصر يتركب وتحت أي الشروط يتم تركيبه، فالفرق بين: من يعلم (تلقائيا) كيف يتصرف بالشيء في حاجاته مثل الماء، وبين من يحاول أن يتصرف في الشيء ليس طبقا لحاجاته فحسب بل أبعد من حاجاته البسيطة أيضا.[1] أي أن الوقوف على ضرورة الإصلاح التربوي وأهميته وتحديد أهدافه، أهم من القيام بالإصلاح لأجل الاصلاح.

إن المشكلات التي تواجه المدرسة عند القيام بأي عملية اصلاح هي عدم الرجوع الى فلسفة وخصوصية المجتمع، حيث أن هذه الخصوصية التي تعكس الميزات الثقافية واللغوية يجب أن تراعى أثناء اعداد المناهج ومن خلالها البرامج، وأثناء الممارسات التربوية والتعليمية لكل أعضاء الجماعة التربوية وخاصة الأساتذة في تعاملاتهم مع المتعلمين. والمتتبع لعمليات الإصلاح التربوي في الجزائر بعد الاستقلال يجد أنها مرت بثلاثة مراحل أساسية، فالأولى التي كانت بعد الاستقلال وما انبثق عن مؤتمر طرابلس والمرحلة الثانية هي إصلاحات أمرية 1976، والثالثة هي إصلاحات 2003، والمتتبع لهذه المراحل على المستوى التربوي يجد أنها تأثرت بالإيديولوجيات السياسية لكل مرحلة، فإصلاحات بعد الاستقلال حملت طابع الاستعجال والصراع الفكري بين الاستقلال التام أو الاعتماد على الموروث الفرنسي في المجال التربوي أما المرحلة الثانية فقد حملت التأثر بالنظام الاشتراكي واعتماد مبادئ النظام كأساس في المنظومة التربوية، أما المرحلة الثالثة فهي إصلاحات 2003، والتي تلت الورشة الكبيرة التي فتحها الرئيس عبدالعزيز بوتفليقة بعد انتخابه سنة 1999 مباشرة، حيث أن هذه الإصلاحات سايرت مختلف الإصلاحات التي باشرتها معظم الدول وخاصة العربية منها وفي فترات زمنية جد متقاربة. هذه الإصلاحات اعتمدت بشكل مباشر المقاربة الأكثر رواجا كبيرا في تلك الفترة، وهي المقاربة بالكفاءات التي اعتمدت في المجتمعات الغربية ومنها الولايات المتحدة الأمريكية مصدر المقاربة وكندا وفرنسا وغيرها من المجتمعات التي تنتهج النظام الرأسمالي كنظام اقتصادي لها، والأكيد أن هذه المقاربة لها أسس ومرجعيات نظرية كانت سببا في وجودها. حيث

1- مالك بن نبي، **الصراع الفكري، مشكلات الحضارة،** (ترجمة: كامل مسقاوي)، مطبعة بن مرابط، الجزائر ،2017، ص37.

يرى **محمد شوقي** أن الأساس الفلسفي ممثلا في الفلسفة البراغماتية والأساس السيكولوجي ممثلا في السلوكية من جهة وبنائية **جون بياجي** من جهة أخرى، سينهض توجه الكفايات في التربية والتعليم وينضاف الى ذلك بطبيعة الحال ما يسميه الابستيمولوجيون بالمحيط الايديولوجي العام، الذي ضمنه سيتأسس هذا التصور الجديد لوظيفة المدرسة في علاقتها ليس فقط مع عالم المعرفة أو عالم الاقتصاد والشغل، هذا التصور الذي ظل مهيمنا حتى عهد قريب، بل في علاقتها مع الحياة بوجه عام وكيفية اعداد الفرد للاندماج الفعلي والايجابي في هذا العالم الذي بدأ في التخلي عن كثير من قيمه ومبادئه.[1] وبالتالي أخذت هذه المقاربة أسسها وقواعد تطبيقها من مجموعة من النظريات التربوية ومنها النظرية البنائية والنظرية البرغماتية أو ما تسمى بالنفعية، لكن لا يمكن أن نغفل أن اعتماد هذه النظرية وخاصة المقاربة بالكفاءات في النظم التربوية لهذه المجتمعات كان توجهه توجها اقتصاديا نفعيا خالصا وكان الهدف من تطبيق هذه المقاربة في المجال التربوي وكبدايات في مجال التكوين المهني لإعداد الفرد لسوق الشغل وهذا لجعل الفرد فعالا اقتصاديا وماديا، نظرا لخصوصية هذه المجتمعات الغربية التي تهتم بالجانب المادي لأن نظامها الاقتصادي رأسمالي لا يهتم بالجانب القيمي الروحي الذي تمتاز بها المجتمعات العربية وخاصة الجزائر. ونظرا للنجاح الذي تم الترويج له لهذا التوجه في المجتمعات الغربية ارتأت مجتمعات العالم الثالث ومن بينها المجتمعات العربية وخاصة الجزائر الى اعتماد هذه المقاربة كمقاربة اساسية في نظامها التربوي، ويعود هذا الاعتماد الى أمرين ضروريين وأساسين، أمر ضروري اختياري ترافقه عوامل داخلية بحتة ويتمثل في ضرورة اعادة النظر في النظام التربوي والقيام بعملية الاصلاح لمواكبة هذا النظام للتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الحاصلة محليا واقليميا ودوليا وأمر ضروري اجباري ترافقه عوامل خارجية تتمثل في العولمة وهيمنة السياسة الغربية وخاصة الأمريكية منها على مختلف مناطق العالم ومنها العالم العربي، حيث أنه ليس من الطبيعي أن تعتمد كل دول شمال افريقيا وخاصة تونس والجزائر والمغرب نفس المقاربة وفي فترات زمنية متقاربة. وهذا بعد ترويج الولايات المتحدة الأمريكية لمجموعة من الأفكار والمبادئ والنظريات والمقاربات وفي شتى المجالات ونشرها لما يسمى بالإسلام النفعي الذي يحمل نفس الدلالة الذي تحمله المقاربة بالكفاءات من ناحية النفعية، وقد أخذ النظام السياسي في الجزائر بعد سنة 2000، تطبيق هذه المقاربة البيداغوجية بالمدرسة الجزائرية، ودون الرجوع الى الفاعلين الحقيقين في قطاع التربوي من أساتذة وأولياء تلاميذ وممثلي المجتمع المدني المهتمين بالمنظومة التربوية، ومن منطلق أن فاعلية المدرسة الجزائرية

1- محمد شوقي، **مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2010، ص43.

تراجعت، وأنها تتحمل مسؤولية الأزمات الاجتماعية والسياسية التي طبعت تاريخ الجزائر طيلة فترة ما بعد الاستعمار، وكأن المدرسة أو أي جهاز اجتماعي اخر يستطيع العمل بصفة مستقلة عن الهيكل العام الذي يطوقه و يغذيه، وقد تم صياغة تقرير رفع الى رئيس الجمهورية الذي سمح ببداية العمل بالنظام الجديد منذ سنة 2003 بالتعليم الابتدائي، حيث ورغم اعتماد هذه المقاربة في الكثير من الأنظمة التربوية في العالم وامتيازها بالطابع العالمي وانتشارها بحجم كبير الا أنها لم تف بالغرض المطلوب في الجزائر، كونها مقاربة مستوردة على طبيعتها الحقيقية دون ادخال التعديلات اللازمة عليها من أجل تكييفها مع الواقع الجزائري وتوفير الامكانيات والوسائل اللازمة لها الا أن الضغط الخارجي الذي عرفته لم يسمح لها بتهيئة الظروف وتطبيقها دون سابق انذار، ما أدى الى تدني نوعية التعليم وجعلها تحتل المرتبة 119 عالميا من بين 140 دولة حسب تقرير المنتدى العالمي لجودة التعليم.[1]

ومن أجل كل هذا يمكن طرح التساؤل التالي: ما مدى تطبيق مبادئ المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات، وما مدى تطبيق مبادئ التعليم في الإسلام في التدريس بالمدرسة الجزائرية حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف؟

الأسئلة الفرعية:

1-ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس) حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف عند مستوى دلالة (α=0.05)؟

3-ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس حسب اساتذة متوسطات ولاية الشلف؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس) حسب اساتذة متوسطات ولاية الشلف، عند مستوى دلالة (α=0.05)؟

5-ما مدى تطبيق مبادئ التعليم في الإسلام في التدريس حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف؟

---

1 -جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر، من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءة الشاملة، **مجلة أفاق للعلوم**، جامعة الجلفة، العدد السابع، مارس 2017، ص126.

6-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ التعليم في الإسلام في التدريس حسب أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغيرات (الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس) عند مستوى دلالة (α=0.05)؟

2-فرضيات الدراسة:

2-1-الفرضية الأساسية: يوجد تطبيق عالي لمبادئ المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات ولمبادئ التعليم في الإسلام في التدريس بالمدرسة الجزائرية، حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف.

2-2-الفرضيات الفرعية:

2-2-1-يوجد تطبيق عالي لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بالمدرسة الجزائرية حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف.

2-2-2-توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغيرات الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس، في توظيف الأساتذة لمبادئ النظرية البنائية في التدريس حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف عند مستوى دلالة (α=0.05).

2-2-3-يوجد تطبيق متوسط لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس بالمدرسة الجزائرية حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف.

2-2-4-توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغيرات الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس في توظيف الأساتذة لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف عند مستوى دلالة (α=0.05).

2-2-5-يوجد تطبيق عالي لمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس عند أساتذة التعليم المتوسط لولاية الشلف.

2-2-6-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغيرات الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس في توظيف الأساتذة لمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف عند مستوى دلالة (α=0.05).

خامسا: الإطار المفاهيمي للدراسة:

1- مفهوم المرجعية:

المرجعية لغة:

شرح الخليل وقف عند أغلب أوزان الجذر (رجع) التي تضمنت اسم المفعول مرجوع ومؤنثه المرجوعة بمعنى الرد والمعاودة. في حين يبين ابن فارس (ت395هـ) وفق نظريته الاشتقاقية أصوله وفروعه، بقوله: "الراء والجيم والعين أصل كبير مطرد منقاس يدل على رد وتكرار، تقول رجع يرجع رجوعا، إذا عاد، وراجع الرجل أمرأته، وهي الرِّجعة والرْجعة والرَجعى: الرجوع. والراجعة الناقة تباع ويشترى بثمنها مثلها.[1]

وتعرض الزمخشري (ت538هـ) لدلالته الحقيقية والمجازية وذلك أن " رجع الي رجوعا ورجعي ومرجعا ومرجعا. ورجعته أنا رجعا، ورجعت الطير القواطع رجاعا، ولها قطاع ورجاع. وتفرقوا في اول النهار ثم تراجعوا مع الليل، أي رجع كل واحد إلى مكانه، ومن المجاز: خالفني ورجع الى قولي. وصرمني ثم رجع يكلمني، وما رجع اليه في خطب الا كُفي.[2]

المرجعية مصدر صناعي من "المرجع" على وزن مفْعل بكسر العين، ويطلق المرجع في اللغة بوصفه مصدرا على المعاني الآتية:

- الرجوع والإياب
- المصير. والفرق بين المعنيين أن الأول أعم من الثاني، اذ الرجوع مطلقا لا يستلزم جزاء، أما المصير فانه رجوع من أجل الجزاء.[3]

فالمرجعية هي الأسس والمبادئ التي يقوم عليها أي توجه معين، في أي ميدان من ميادين الحياة، حيث أن هذه المرجعية محددة بقواعد وقوانين تهدف الى تحقيق أهداف معينة، ويتم الرجوع إلى هذه المرجعية عند التعرض إلى معيقات تعيق عمل هذا التوجه أو ذاك. وقد انتشر مفهوم المرجعية كثيرا في المجال الديني وخاصة عند الشيعة، وهذا بإطلاقهم وسم المرجعية على عدة علماء وموجهين لهذا المذهب، ولا

1- سلاف بعزيز، التأصيل النظري لمصطلح المرجعية في التراث العربي والدراسات الغربية الحديثة، **مجلة علوم اللغة العربية وآدابها**، المجلد 7 العدد 8، جامعة الشهيد لخضر، الوادي، الجزائر، سبتمبر 2015، ص121.

2- نفس المرجع، ص 121.

3- عماد الدين الرشيد، المرجعية (دراسة في المفهوم القرآني)، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، المجلد 21، العدد الأول، 2005، ص394-395.

يجب أن نحصر هذا المفهوم في هذا المجال بل يمكن أن نوظفه في أي علم من العلوم أو ميدان من ميادين الحياة.

2-مفهوم النظرية:

هي كل شيء وأهم شيء في العلم لأن مداها أبعد من المعارف المجموعة أو المنقولة، وهي ضرب من الاقتصاد الذهني، يسهل جمع المعارف والاستغناء أحيانا عن بعضها.

تشير المصادر المتخصصة بالبحث العلمي والإعلامي معا بأن مصطلح النظرية درج على ألسنة الناس بأنها البرج العاجي أو الشيء الحقيقي أو الشيء ذو القيمة العملية الحقيقية.[1]

ويعبر مولي Mouly عن ذلك بقوله: النظرية ضرورة صريحة، حيث أنها تجمع مجموعة مبعثرة غير مصنفة من الحقائق والقوانين والمفاهيم، والمدركات والمبادئ، وتقدمها في شكل متكامل له معنى يمكن الإفادة منه، وتتضمن عملية التنظير محاولة خلق معنى لأشياء نعرفها –مثلا–عن ظاهرة معينة.[2]

وتعتبر النظرية نفسها الى جانب ما سبق مصدرا لمعلومات واكتشافات جديدة، فهي مصدر لفروض جديدة ولأسئلة تحتاج الى إجابات، وكثيرا ما تسد النظرية فجوة في معلوماتنا عن ظاهرة ما وتمكن الباحث من أن يفسر ظواهر لم تكن معروفة له من قبل أو كانت غير متكاملة.[3]

3-مفهوم المرجعية النظرية:

-المرجعية النظرية اصطلاحا:

منظومة من المفاهيم والافتراضات والمبادئ والقواعد والمناقشات **التي** تكون صورة متكاملة لموضوع الإبداع التنافسي ومداخله وترسم له إطار إرشادي paraadigm يرجع إليه ويُتحكم به عند دراسة علاقات الموضوع.[4]

1- بسام عبد الرحمن المشاقبة، **نظريات الاتصال**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص142.

2- زكريا أحمد الشربيني، وآخرون، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، مكتبة الشقري، الرياض، ب ط، 2013، ص67.

3- نفس المرجع، ص 68.

4- أحمد علي صالح، **إدارة رأس المال البشري، مطارحات استراتيجية في تنشيط الاستثمار ومواجهة الانهيار**، دار اليازوري العلمية عمان الأردن، ط 1، 2018، ص 76.

-المرجعية النظرية اجرائيا:

هي مجموع النظريات التي تعتبر رافدا لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من حيث المبادئ والتطبيقات والأهداف، وهذه النظريات هي النظرية البراغماتية والنظرية البنائية التي ساهمت في توجيه العمليات التربوية والتعليمية والتدريسية الى أهداف معينة عن طريق استراتيجيات محددة، والتي ساعدت الأستاذ على لعب دور الموجه، في حين تركز على المتعلم كمحور للعملية التعلمية وجعله قادرا على بناء معارفه بنفسه واستغلال هذه المعارف في حل مشكلاته الحياتية، وبناء معارف أخرى جديدة، وخاصة في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية نظرا لما تكتسيه هذه المرحلة التعليمية من أهمية والتي تستوجب الالمام بالمرجعية النظرية للمقاربة البيداغوجية المطبقة.

4-مفهوم المقاربة:

- **المقاربة لغة:**

جاء في لسان العرب لابن منظور المقاربة من جذر قرب القرب، نقيض البعد، قرب الشيء بالضم يقرب قربان أي دنا.[1] كما ورد في معجم مقاييس اللغة لابن فارس: القاف والراء والباء أصل صحيح يدل على خلاف البعد، يقال قرب يقرب قربا، وفلان ذو قرابتي، وهو من يقرب منك رحما (...) والقراب: مقاربة الأمر.[2]

أما في معجم اللغة العربية المعاصرة فورد: قارب من يقارب مقاربة فهو مقارب والمفعول مقارب قارب الشيء داناه، اقترب منه (...) قاربه في رأيه شابهه، قارب في الأمر: اقتصد وترك المبالغة (...) قرب الشيء قدره تقديرا غير مضبوط (...) قرب المعنى جعله مفهوما، قرب القربان لله: قدمه.[3]

- **المقاربة اصطلاحا:**

كلمة مقاربة يقابلها في المصطلح اللاتيني (approche) معناها الاقتراب في الحقيقة المطلقة وليس الوصول اليها لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان.[4] وهي من جهة أخرى تصور

1- جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، دار إحياء للتراث العربي، بيروت، ط3، المجلد11، 1999، ص82.

2- ابن فارس، **مقاييس اللغة**، الجزء 5 (كتاب القاف باب القاف والراء وما يثلثهما)، دار الفكر، دمشق، 1979، ص80.

3- أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، م 3 (مادة قرب)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص1791.

4- عاشوري صونيا، **متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص669.

وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة واستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب، من طريقة ووسائل ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط وغيرها.[1] ويقصد بها أيضا الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة)، والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.[2]

المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الشخص، أو الدارس، أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء. والمقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي. تحيل المقاربة في الوقت الراهن على التخطيط التربوي والطلب على التربية، وعلى الاقتصاد التربوي، وهنا نستحضر الحاجة والوظائفية بالانطلاق من حاجات المقاولة أو الاقتصاد أو الفئات العمرية أو التنافسية أو الحاجات الوطنية والانتاجية، وما يلاحظ أن كل مقاربة تطرح مشاكل منها مشكل مشروعيتها كمقاربة.[3]

وبالتالي فان الفعل التربوي بصفة عامة والفعل التعليمي بصفة خاصة، تجعل من القائم على العملية التربوية في إطار المقاربة البيداغوجية واعيا بالأسس والطرق والأهداف المحددة لهذا الفعل، ومقيدا بمجموعة من الضوابط التي تحدد له نقاط البداية ونقاط النهاية والمسار الذي يسلكه لتحقيق الكفاءات بمختلف مستوياتها، والمحددة سلفا والتي تتناسب ومستويات عناصر الفعل التربوي أو التعليمي الثقافية والمعرفية والمادية.

5-مفهومي الكفاءة والكفاية:

5-1-مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا

-تعريف الكفاءة لغة:

ورد في لسان العرب للعلامة ابن منظور " كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه. والكفء: النظير، وكذلك الكفاء والكفوء، والمصدر الكفاءة. وتقول لا كفاء له، بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي

1- نورة العايب، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة أم البواقي، العدد 43، 2015، ص322.

2- خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/بن، بدون بلد، ط1، 2005، ص101.

3- الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية**، افريقيا الشرق، المغرب، ب ط، ب سنة، ص27

لا نظير له. والكفاء: النظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن التصرف فيه، وهي كلمة مولدة، ولفظة الكفاءات ذات أصل ل اتيني Compétenceوقد ظهر سنة 1986 في اللغات الاوروبية بمعان مختلفة.[1]

-تعريف الكفاءة اصطلاحا:

الكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في فترة تعلمية او مرحلة دراسية وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ.[2] وهي استعداد ذهني داخلي غير مرئي من الطبيعة الذاتية والشخصية وتتجسد وتظهر عدد من الانجازات (الأداءات) باعتبارها مؤشر تدل على حدوث كفاءة لدى المتعلم، والكفاءة تعني قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعلا ضمن موقف اشكالي محدد، وبهذا فالكفاءة هي تلك المعارف والاستعدادات والمؤهلات والمواقف التي يتخذها الفرد من أجل القيام بدور أو بعمل على أكمل وجه.[3]

الكفاءة هي قدرة في مجال معين، أو قدرة على انتاج هذا السلوك أو ذاك. هذا المعنى لا يختلف عن المعنى السائد في اللغة العادية، إلا أن كلمة كفاءة لم تكن تشكل جزء من قاموس علم النفس قبل أن يعد **شومسكي** في سياق الألسنية التكوينية للعبارة التعارض بين الكفاءة والتقدم.[4]

5-2-الكفاءة التعلمية:

هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر من دون عناء.[5]

وبالتالي فان الكفاءة هي الاستعداد والقدرة والمهارة التي تسمح بتجنيد المعارف للقيام بفعل معين أو الوصول الى هدف محدد أو بناء كفاءة، كما يمكن بناء معارف جديدة تسمح بحل مشكلات حياتية مختلفة، وتتعدد

1- طلال عمارة، **تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات**، دليل عمل وسند تكويني – دار الهدى، 2015، ص37.

2- نفس المرجع، ص38.

3- لبنى بن سي مسعود، **واقع التقويم في التعليم الابتدائي**، رسالة ماجيستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، 2008، ص64.

4- عزيزي عبد السلام، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، ط1، 2003، ص99

5- طلال عمارة، مرجع سابق، ص 38.

مستويات الكفاءة وأهدافها حسب الفئة الاجتماعية، فنجد الكفاءة المهنية للعامل والكفاءة التعليمية للمعلم والكفاءة التعلمية للمتعلم، وكل هذه الكفاءات تبنى أساسا انطلاقا من المدرسة وصولا الى المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

5-3-مفهوم الكفاية:

5-3-1 مفهوم الكفاية اصطلاحا.

ارتبط مفهوم الكفاية بمجالات الشغل والمهن وتدبير الموارد البشرية في المقاولات لينتقل بعد ذلك الى الحقل التربوي، ويتحول المفهوم كأداة لتنظيم بناء المناهج الدراسية وتنظيم الممارسات التربوية داخل الفصول والأقسام المدرسية، وبما أن الاتفاق حول تعريف جامع مانع للكفاية لم يحصل بين أغلب الباحثين المحدثين، سنتطرق الى مجموعة من التعاريف المشهورة منها:

الكفاية هي قدرات تسمح بالسلوك والعمل في إطار سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات مندمجة بشكل مركب، كما يقود الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة.[1]

ترتبط الكفاية التعليمية بالقدرة على أداء المهمات المتصلة بمهنة التعليم ومهام المعلم، فالكفايات لا ترتبط بالعمل الصفي (مجموعة من التلاميذ) فقط بل كذلك بالأدوار الشاملة للمعلم داخل القسم أو خارجه.[2]

اختلف التربويون حول مفهوم الكفاءة والكفاية والمهارة وأوجه التشابه والاختلاف بينهما، فيرى البعض أن المفاهيم الثلاثة مترادفة في حين يرى البعض الآخر أن هناك اختلافا بين المفاهيم الثلاثة فيعرف قاموس اكسفورد الكفاءة (Competency) بأنها القدرة على اجتياز عمل بجدارة، أما الكفاية (Efficiency) فهي القدرة على اجتياز عمل دون فاقد في الوقت أو التكاليف.[3]

في حين يفرق رشدي طعيمة (1999) بين الكفاءة والكفاية فيرى أن الكفاءة تمثل أعلى درجة من درجات الأداء في عمل ما، بينما الكفاية هي الحد الأدنى الذي ينبغي توفيره في شيء شرطا لقبوله، وأن

1- محمد الدريج، وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، المغرب، الرباط، 2011، ص53.

2- عزيزي عبد السلام، مرجع سابق، ص98.

3- ابراهيم أحمد غنيم، الصافي يوسف شحاتة، **الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2008، ص 27.

الكفاية هي مجموعة الصفات التي لا يستطيع المعلم بدونها أن يؤدي واجبه، ومن ثم ينبغي، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطا لإجازته فإن ارتفع في مستوى أدائها وتفوق عن غيره صارت لديه كفاءة.[1]

5-3-2-الكفايات الأساسية:

يطلق عليها كذلك: الكفايات القاعدية، الرئيسة ... وتسمى أيضا بالكفايات الجوهرية أو الدنيا وتشكل الأسس الضرورية التي لابد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة، والتي لا يحدث التعلم في غيابها، وهي كفاية ينبغي على التلميذ أن يكتسبها لكي يتمكن من الانتقال بدون مشاكل إلى تعلمات جديدة تبني عليها وهي مرتبطة بالسياق وبوقت التكوين.[2]

وبالتالي فالكفايات الأساسية تتخذ نفس مفهوم الكفاءات الأساسية أو الكفاءات القاعدية وتعتبر أولى درجات الكفاءات وأهمها، حيث أن المتعلم يجب أن يمتلك هذه الكفاءات من خلال الحصة التعليمية، ليتسنى له الانتقال الى درجة أهم وأعلى في مستويات الكفاءات.

5-3-3-كفايات التدريس:

يعرف (الخوالدة) الكفايات التدريسية بأنها مجموعة المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات التي تلزم المعلم لكي يقوم بتعليم جيد وناجح للتلاميذ داخل الصف وخارجه.

والتعريف الإجرائي للكفاية التدريسية هو الدرجة التي يتحصل عليها المعلم في اداة البحث التي تعبر عن مستوى ممارسته للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين.[3]

وترتبط الكفاءة ارتباطا مباشرا بين مجموعة من المفاهيم الأخرى ولتفهم أكثر يجب تحديد هذه المفاهيم والتي تتمثل في:

5-4-مفهوم القدرة:

هي الاستعداد والإمكانية لممارسة سلوك معين، وهي نشاط فكري ثابت يعيد الإنتاج في حقول معرفية متنوعة والقدرة مفهوم يستخدم عادة كمرادف لـ «الدراية العلمية " ولا توجد أية قدرة في حالتها الخام، كما أن كل قدرة لا تظهر وتؤدي مهمتها إلا عندما توظف محتويات معينة وتجعلها تشتغل. كما تعني القدرة أيضا وفي سياق آخر " تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة ".[4]

1- نفس المرجع، ص 28.

2- محمد الدريج واخرون، مرجع سابق، ص 31.

3- نفس المرجع، ص 49

4- نفس المرجع، ص 06

فالقدرة هي كل ما يستطيع الفرد أ يؤديه في الوقت الحاضر من مختلف الأعمال، سواء أكانت عقلية أم حركية أم وجدانية، أم تكيفا مع أوضاع متنوعة، واجهت الفرد في لحظة من اللحظات.[1]

5-5-مفهوم الاكتساب:

الاكتساب مفهوم وثيق الصلة بالتربية وبعلم النفس، إنه يعني على وجه الدقة تثبيت الذاكرة لفكرة أو معطى ما مدرك، وحينما تتحدث في التربية عن " اكتساب جديد " أو " اكتساب لدرس ما " على سبيل المثال يكون المقصود من ذلك نقاطا محددة: مفاهيم أو حقائق أو مبادئ أو قوانين أو نظريات، سبق أن حددها المدرس بدقة وأراد أن يكسبها لطلابه عبر تناولها في الدرس الجديد.[2]

5-6-مفهوم الاستعداد:

مفهوم وثيق الصلة بالتربية وبعلم النفس، إنه يعني التهيؤ أو القابلية أو الأساس أو الجوهر المكون للشيء الذي تنشأ انطلاقا منه (ضمن بعض الشروط العملية خاصة أو التربوية) قدرة قابلة للقياس مباشرة. غير أن الاستعداد مفهوم ينبغي ألا يخلط بينه وبين القدرة، فالقدرة كما بينا ظاهرة وقابلة مباشرة للقياس، والاستعداد كامن، وهو يشكل أساسها أو جوهرها الافتراضي.[3] فالاستعداد -حسب تعريف أحمد زكي بدوي- هو القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط من الاستجابات (ردود الأفعال)، حيث يمكن للفرد أن يصل الى درجة الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي، كما يعرف الاستعداد بأنه السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية، ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد.[4]

6-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

- **المقاربة بالكفاءات اصطلاحا:**

المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي الى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[5]

1- خير الدين هني، مرجع سابق، ص98.

2- محمد الدريج، وآخرون، المرجع السابق، ص 13

3- نفس المرجع، ص 21

4- خير الدين هني، المرجع السابق، ص100.

5- حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص11.

إن بيداغوجيا الكفاءات هي احدى البيداغوجيات التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة الشخصية المتوازنة الفاعلة، وأنها جاءت كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف. وتخضع المنظومات التربوية في كل دول العالم الى المراجعة والنقد بين الفترة والأخرى قصد تثمين أو اصلاح أو تغيير ما يمكن تغييره، والكشف عن نقاط القوة والضعف في كل نظام، بما يتماشى مع التطورات السريعة في كل مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وحتى الفكرية والتربوية.[1]

- **المقاربة بالكفاءات اجرائيا:**

هي بيداغوجية عملية تساعد المعلم على التطبيق الميداني لمبادئ النظرية البنائية والنظرية البراغماتية في العملية التعلمية، من خلال اختيار المواقف والاستراتيجيات التدريسية واعداد الخطط المناسبة لذلك، ومرافقتها بأنماط التقويم المناسبة، وتكييفها مع مستويات الكفاءات والمعارف المستهدفة، وجعل المتعلم قادرا على التعلم فرديا وجماعيا من خلال بيئته الصفية وغير الصفية، والتكيف مع متطلبات العملية التعلمية، مستخدما معارفه لحل المشكلات المختلفة والتي تتناسب ومستوياته العقلية والمعرفية، كما تسمح له بتنمية هذه المعارف وتقويم تعلماته ذاتيا وهذا بتوجيه من المعلم الذي يجب أن يكون ملما بالمعارف النظرية المناسبة ومؤهلا بيداغوجيا لتوظيف معارفه مع متطلبات المتعلم المختلفة.

7-مفهوم التربية:

التربية عملية تطبيع مع الجماعة، وتعايش مع الثقافة وهي بالتالي حياة كاملة في مجتمع معين وتحت ظروف معينة، وفي ظل حكم معين وتماشيا مع نظام محدد وخضوعا لمعتقد أو عقيدة ثابتة، انها عملية تشكيل وصقل الانسان، وهي في النهاية النتاج الذي تتشكل به أنفسنا، ونصبح كما نحن عليه[2].

ويرى أحمد حسن الحيارى أن التربية تعد وسيلة المجتمع الفعالة التي يستطيع عن طريقها تحقيق أهدافه الوجودية والفكرية والسياسية، والاجتماعية والثقافية، والاقتصادية بما يتفق مع تصور أبناء المجتمع للوجود، وما ينبثق عن هذا التصور من مفاهيم وعقائد، وأفكار، وذلك عن طريق استخدام المعلومات كافة، ومجموعة

1 – زمام نور الدين، المقاربة بالكفاءات النشأة والتطور، **مجلة دفاتر المخبر**، جامعة بسكرة، العدد 10، فيفري 2012 ص152.

2– وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط2 2005، ص 107.

المعارف العلمية، والوسائل التربوية التي توصل اليها الانسان في تأهيل أفراد المجتمع كل حسب ميوله وقدراته الذاتية.[1]

إن مفهوم التربية أعم وأشمل من مفهومي التدريس والتعليم، حيث أنه يحمل طابعا غير رسمي وغير مؤطر، فهو يمارس في الأسرة وفي مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية وقد يحدث الفعل التربوي خارج الأطر الرسمية نتيجة العلاقات والتفاعلات بين مختلف أفراد المجتمع.

ويرى **جون ديوي** أن الطفل بطبيعته فعال الى درجة شديدة، ومسألة التربية هي مسألة الهيمنة على فعالياته وامدادها بالتوجيه، فبالتوجيه والاستعمال المنظم تميل فعالياته نحو النتائج القيمة بدلا من أن تصبح مبعثرة أو متروكة فتعبر تعبيرا طائشا محضا.[2] فنظرة جون ديوي الى التربية لا تعني السيطرة بمفهومها السلبي بل يقصد بها توجيه رغبات الطفل الكبيرة وفق ما يتطلبه المجتمع وحاجياته على مستوى مختلف المؤسسات الاجتماعية.

إن مهمة التربية لا تتجه فقط الى المدرسين باعتبارهم معلمين، وإنما تتجه إليهم باعتبارهم مربين ومعنى ذلك أن المسألة لا تتوقف عند كيفية تعليم اللغة أو الفيزياء أو التاريخ، وانما هي كيفية بناء شخصية أبناء الأمة حتى يكونوا لبنات في بنية المجتمع الكلية.[3] وبالتالي فان التربية يتعدى مفهومها الجانب التلقيني للمعارف المدرجة في المقرر الدراسي، إلى بناء شخصية المتعلم من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والخلقية، ليتمكن من استخدام طاقاته وفق قيم وأهداف المجتمع، بعيدا عن الرغبات الشخصية.

8-مفهوم التعلم:

إنه تعديل وتغيير في السلوك نتيجة الممارسة على أن يكون هذا التعديل والتغيير ثابتا نسبيا، ولا يكون مؤقتا مرهونا بظروف وحالات طارئة. ويمكن تحديد الملامح المفاهيمية للتعلم وفق ما تضمنه التعريف بالآتي:

تغيير-تعديل-يظهر على صورة سلوك، يترتب على مواقف الممارسة والخبرة، ثابت نسبيا.[4]

1- حسن أحمد الحيارى، **أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية، اسلاميا وتربويا**، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد 1993، ص 228.

2- جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**، (ترجمة: أحمد حسن الرحيم)، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط2، 1978، ص56.

3- سعيد اسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1995، ص 15.

4- نفس المرجع، ص 65.

فالتعلم عملية شاملة متعددة المظاهر، فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية، أو خبرات معينة وإنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية فمن خلال هذه العملية يكتسب الفرد العادات والمهارات الحركية ويطور خبراته وأساليب التفكير لديه، كما ويكتسب العادات والقيم وقواعد السلوك العام، ويكتسب المفردات اللغوية ومعانيها، ويطور أيضا أساليب ووسائل الاتصال والتفاعل، إضافة الى الانفعالات وأساليب ضبطها والتعبير عنها.[1]

يمكن القول ان التدريس هو عملية مخططة مسبقا لتحقيق أهداف محددة وواضحة تنفذ في مدة زمنية محددة، يقوم بها المدرس فقط دون سواه داخل الصف الدراسي لمساعدة المتعلمين على تلقي معارف وخبرات جديدة والتفاعل معها وتنظيمها لأجل تنمية المعارف السابقة، وطرق التفكير لحل المشكلات التعليمة داخل الصف الدراسي والحياتية خارج الصف الدراسي وفق طريقة تفكير منظمة.

9-مفهوم التعليم:

التعليم بمعناه الواسع، كل تأثير واع على شخص اخر لإكسابه خبرة ما، أو احاث تغيير في سلوكه، أما المعنى الضيق فيقصد به ما يحدث في الدرس.[2]

يرى **ساندرسون** صاحب طريقة ساندرسون أن التعليم الحقيقي ليس حلبة سباق بين المتعلمين لتحصيل معرفة مجموعة متجانسة من المعارف، بل يجب أن يتجه الى منحى اخر، أن يتعاون المتعلمون ضمن مجموعات ويحاولوا حل المشكلات التي يميلون لها.[3]

كما يرى **خالد شاه ناسوتيون** أن المعلم في التعليم يرى أن في ذهنه مجموعة من المعارف والمعلومات ويرغب في ايصالها للطلاب، لأنه يرى أنهم بحاجة اليها فيمارس ايصالها مباشرة من قبله شخصيا وفق عملية منظمة ناتج تلك الممارسة هي التعليم، ويتحكم في درجة حصول الطلاب على تلك المعارف والمعلومات وما يتملكه من خبرات في هذا المجال. ولذلك الهدف من التعليم نقل المعلومات والخبرات والمعارف الموجودة في ذهن المعلم الى التلاميذ المحتاجين لهذه المعلومات والخبرات...فمجالات التعليم قد تعددت ولم تقتصر على المعلومات فقط بل تكاد تشمل جميع نواحي الشخصية من عقلية وجسمية

1- عماد عبد الرحيم زغلول، **نظريات العلم، كلية العلوم التربوية**، جامعة مؤتة، الأردن، 2006، ص 38-40.

2- وليد أحمد جابر، المرجع السابق، ص 93.

3- نفس المرجع، ص 135.

واجتماعية.[1] والتعليم أعم من التدريس أي التدريس فرع من فروع التعليم، لأن التدريس عنده مراحل ثلاث هي: التخطيط والتنفيذ، مساعدة المتعلمين على التعلم، ولابد أن يكون فيه عملية تفاعلية بين البيئة والطلبة والمدرس.[2]

فالتعليم أعم من التدريس، لأن التعليم لا يتقيد بخصائص التخطيط والتحديد والتخصيص، أي أن التعليم لا يحمل ضرورة التخطيط المسبق فقد يحدث فجأة في موقف حياتي معين، كما أنه لا يحدد لا بهدف معين ولا بمدة زمنية معينة كذلك ولا بمكان معين، كما أنه لا يختص به المدرس دون غيره. وما هو متداول في ثقافتنا قول علمتنا الحياة، أي أننا نتعلم من التجارب، ومن التفاعلات الاجتماعية المختلفة، وفي مختلف مراحل العمر.

10-مفهوم التدريس:

10-1-تعريف التدريس:

يرى عبد الحليم عبد الكريم أن التدريس سلوك تربوي موجه يساعد على القيام بنفسه لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، والسلوك الموجه قد يكون يهدف الى اثارة دوافع التلميذ، تنظيم المحتوى التعليمي وأسلوب تنفيذه وتقديم المهارة سواء بأداء النموذج أو الشرح أو التفسير وتقويم فاعلية الأداء وبالإثابة والتعزيز وتقديم التغذية الرجعية وهذا يعني أن التدريس عبارة عن نشاط متعدد الأوجه يتحدد في بعدين هما:

التعليم والتعلم لإحداث تغير وتعديل في سلوك المتعلم وذلك عن طريق تنظيم توجيه الخبرات والبيئة التعليمية الملائمة.[3]

يمكن تعريف التدريس بأنه عملية تفاعلية من العلاقات Relationships والبيئة Environment واستجابة المتعلم Learner Response والتي له دور جزئي فيها من خلال نتائجها وهي تعلم المتعلم ويتضمن التدريس:

- العلاقات القائمة بين طلبة الصف والمدرس.
- البيئة بما تضمنه من عوامل وظروف مادية

1- شاهد خالد ناسوتيون، شاه خالد ناسوتيون، **تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية**، أطروحة دكتوراه، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، مالانج، اندونيسيا، 2016، ص24.

2- نفس المرجع، ص 24.

3- محمود عبد الحليم عبد الكريم، **ديناميكية تدريس التربية الرياضية**، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط1، 2006، ص 226.

●الأداءات التي يظهرها المتعلم كنتاج لمجموعة العوامل.

ويمكن القول ان النشاط التدريسي نشاط تواصلي بين الطالب والمدرس لتحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات، ويتم ذلك عادة في سياق المدرسة المتضمنة سلسلة من المواقف والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس.[1]

كما **يرى عبد الحافظ سلامة** أن التدريس هو الجانب التطبيقي التقني للتربية، ويتطلب إضافة الى شروط التعلم وشروط العليم وجود مرشد لعملية التعلم والتعليم، وهذا المرشد قد يكون معلما، أو آلة التدريب مثل التلفزيون أو الحاسوب، إضافة الى تفاصيل عملية التدريس داخل الصف وخارجه.[2] كما يرى شاه خالد ناسوتيون أن التدريس عملية مقصودة ومخططة ومنظمة ونشاط تفاعلي تواصلي بين عناصر الدرس، تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المدرس وتلاميذه داخل المدرسة وخارجها وتحت اشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل.[3]

10-2-تعريف طريقة التدريس:

هي خطة متكاملة لتنفيذ جزء أ أجزاء من المحتوى التعليمي-الوارد في المنهاج-مع فئة محددة من المتعلمين في موقف تعليمي، ترصد فيه الأهداف التربوية الخاصة ويحدد لكل هدف الاجراء أو الاجراءات، النشاط أو النشاطات التي يقوم بها المعلم والمتعلم، وكذلك تحدد الوسائل التي تساعد على تفعيل الاجراءات والأنشطة في تحقيق الأهداف التربوية الواردة في المحتوى التعليمي.[4]

11-مفهوم البيداغوجيا:

هي فن التعليم والتربية وتكوين الأطفال والكبار على حد سواء، فهي أداة علمية تساعد المدرسين على أن يصبحوا فعالين يتحكمون في طرق التدريس وأدواتها ويعرفون كيفيات تطبيقاتها الممنهجة والمتماسكة لتسهيل التعلمات ومساعدة التلاميذ على الفهم والادراك والاستيعاب.[5]

1- وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص 81-82

2- عبد الحافظ محمد سلامة، **تصميم التدريس**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1424هـ، ص16.

3- شاه خالد ناسوتيون، مرجع سابق، ص23.

4- وليد أحمد جابر، المرجع السابق، ص 155

5- محمد تزوين، **الادارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية بالمدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات**، دار كنوز، د ط، دس، ص8.

ويعتبر (هاريون **Harion**) البيداغوجية علم للتربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو خلقية ويرى أن عليها أن تستفيد من معطيات حقول معرفية أخرى تهتم بالطفل، أما (**فولك Foulqe**) فيرى أن البيداغوجيا أو علم التربية ذات بعد نظري، وتهدف الى تحقيق تراكم معرفي، أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات، والظواهر التربوية، أما التربية فتحدد على المستوى التطبيقي لأنها تهتم قبل كل شيء بالنشاط العلمي الذي يهدف الى تنشئة الأطفال وتكوينهم.[1]

فالبيداغوجيا هي الجانب العلمي العملي للتربية والتعليم، فهي تستند على مرجعيات نظرية خاصة بهما من أجل بناء الكفاءات المعرفية للمتعلم وإيجاد الطرق والوسائل لذلك، وكذا الظروف المناسبة لإكساب المتعلم المعارف العقلية والسلوكيات التي تناسب مستواه العقلي، وتتلاءم ومحيطه الاجتماعي، أي أن البيداغوجيا تخضع الى الطابع العالمي لتنفيذ العملية التربوية مع ضرورة التكييف وفق خصوصيات المتعلم ومرحلته العمرية وكذا خصوصية المجتمع ومتطلباته.

12-مفهوم البراغماتية:

البراغماتية لغة: تعني البراغماتية لغة:

الاستشراف العملي (البرجماتي) يعني العملي. وهي لفظ مشتق من اللفظ اليوناني (براغما Pragma) ومعناه العمل، وتأتي منه كلمة (مزاولة).[2] كما أنها تعني عمل الشيء وفعله أو الفعل المؤثر، وهناك وجهة نظر أخرى نادى بها بعض رجال الفكر وهي ترى أن أصل الكلمة مشتقة من كلمة (praamirikos) والتي تعني العملية (practicabillity).[3]

- **البراغماتية اصطلاحا:**

يختلف الباحثون في استخدام مفهوم البراغماتية وفقا لترجمتها فمنهم من يستخدم كلمة براغماتية ومنهم ما يستخدم برجماتية ومنهم من يستخدم كلمة نفعية، كون مبدأ هذه النظرية في كل المجالات من الاقتصاد الى المدرسة أي المنفعة التي تتحقق من وراء أي عمل تقوم به هذه المؤسسات.

فالمعنى الاصطلاحي لكلمة البرجماتية فهو بصورة محددة يطلق على أحد المذاهب الفلسفية التي ظهرت في أمريكا على يد **تشارلس ساندرس بيرس** (1878) وتطورت على يد **وليم جيمس** و**جون دوي**.

1- محمد الصدوقي، **المفيد في التربية**، دار النشر للأستاذ الجلالي الهلاوي، دط، 2007، ص05.

2- المرهج عبد الهادي علي، **الفلسفة البرجماتية أصولها ومبادئها**، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008، ص17.

3- ميادة الباسل، التطبيقات التربوية للفلسفة البراغماتية داخل مدارس التعليم الابتدائي بمصر، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، مصر، 1997، ص290.

يقرر هذا المذهب أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قام صاحبه إلى العمل الناجح، فالفكرة الصحيحة هي الفكرة الناجحة أي الفكرة التي تحققها التجربة، ولا يقاس صدق القضية إلا بنتائجها العملية.[1]

الفلسفة البراغماتية هي التي تجعل من المنفعة العملية المعيار الوحيد للحكم على الأشياء أو الأفكار، فالحقيقي هو كل ما يأتي عن تجريبه أو تطبيقه منفعة مفيدة أما كل ما هو غير ذلك فهو لا شيء. وفي الحقيقة فان الأفكار والممارسات النفعية (البراغماتية) ليست جديدة تماما على الفكر والسلوك الانساني ولكنها تمثل تطويرا وتنسيقا لبعض الأنماط الفكرية والسلوكية القديمة وهذا ما أشار اليه وليم جيمس نفسه.[2]

وبالتالي فالبراغماتية حسب فرانك موراندي تسمح بالنظر من زوايا مختلفة للعمل، وهذا بالتقريب بين النظري والعملي، وهو ما يعني التزاوج بين النظري والتطبيقي وهذا من خلال ربط المعرفة مع هياكل العمل والاهتمام بالديناميكيات المعرفية داخل العمل.[3]

أما في المجال التربوي فان الفكر التربوي البرجماتي هو جملة الأفكار والمبادئ التربوية المستمدة من فلسفة التربية البرجماتية التي يمثلها أعلام الفلسفة البرجماتية من أمثال تشارلز بيرسن ووليم جيمس، وجون ديوي وغيرهم من تلاميذ جون ديوي.[4]

- **التعريف الاجرائي للنظرية البراغماتية:**

تحمل النظرية البراغماتية في المجال التربوي أبعادا مادية، حيث تأثرت هذه النظرية بعاملين أساسين وهما أهمية الاقتصاد في الحياة، ونظرة المجتمع الأمريكي لإعداد الفرد لهذه الحياة من منطلق المنفعة المادية التي يقدمها هذا الفرد لمجتمعه، فهي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية كما يقوم الأستاذ بالتوجيه داخل الصف، كما يمكنه توجيه المتعلمين الى الاعتماد على دروس الدعم أو ما يسمى بالدروس الخصوصية لتنمية مهاراتهم، وتنظر النظرية البراغماتية الى القيم على أنها شيء متغير ولا يمثل أهمية أساسية في حياة المتعلم، ويمكن تحديد كفاءة الفرد من خلال ما يقدمه من منفعة مادية لمجتمعه.

1- المرهج عبد الهادي علي، مرجع سابق، ص17.

2- محمد ابراهيم مبروك، **الاسلام الذي تريده أمريكا الاسلام النفعي**، مركز الحضارة العربية، القاهرة، 2010، ص13.

3 - Franc Morandi, « **Pragmatisme et pratiques en éducation** », Éduquer [En ligne], 6 | 2004, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 06 juillet 2021. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations

4- عصام محمد منصور، **الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية**، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان، 2017، ص25.

13-مفهوم النظرية البنائية:

- **النظرية البنائية اصطلاحا:**

تقوم النظرية البنائية على معتقد أن المعرفة مغموسة أو مطمورة في الثقافة وهي متقاسمة مع الاخرين من خلال اللغة الشفوية والمكتوبة وفي هذا يستخلص أن البنائية (الفردية) والبنائية الاجتماعية تشتركان في أمرين مهمين، المعرفة والتفاعلات الاجتماعية.[1]

وينظر الى النظرية البنائية من ناحيتين الفلسفية والسيكولوجية فمن الناحية الفلسفية هي نظرية معرفية أو نظرية في المعرفة (أبستمولوجيا) لها مبادئها وافتراضاتها في هذا الجانب ومن أبرز منظريها **جلاسرفيلد Von Glasserfeld** .... أما من الناحية السيكولوجية فتعد النظرية البنائية نظرية في التعلم المعرفي (اكتشاف المعرفة) ولها افتراضاتها ومبادئها وفي هذا يعد **جان بياجيه -1896 Jan Piaget 1980** مقدم النظرية البنائية من منظور تعليمي.[2]

لكن رغم اسهامات **بياجيه** وغيره لا ينفي أن البنائية كمفهوم ظهرت قديما ولعبت دورا في العلوم الطبيعية، الا أن الالتفات لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم يتبلور إلا في عصرنا الحديث، وكان أحدث مجال غزته البنائية هو مجال التربية، حيث برزت فيه بثوب جديد يتمثل في التطبيق العملي والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف لبناء المعرفة لدى المتعلم.[3]

- **التعريف الاجرائي للنظرية البنائية:**

النظرية البنائية أساسها معرفي، أي الاهتمام بالمعرفة وكيفيات وصولها إلى المتعلم. حيث ترى أن التدريس لا يمثل عملية نقل للمعرفة من المدرس الى المتعلم، وانما دور المدرس هو تنظيم المواقف داخل الصف، ووضع المتعلمين في مواقف حقيقية أثناء التدريس، واشراكهم في المناقشة الصفية وتشجيعهم على العمل التعاوني لتشجيعهم على الاستقلال الذاتي وابداء الرأي، لأن المكتسبات المعرفية تبنى فرديا وجماعيا من طرف المتعلمين انطلاقا من معتقداتهم واتجاهاتهم، أي أن المتعلمين مسؤولون مسؤولية مطلقة عن تعلمهم، كما يمكنهم تقييم أعمالهم ذاتيا. كما يمكن للمدرس تقييم أعمال وانجازات المتعلمين بعدة طرق ومنها الاختبارات الكتابية، مع ضرورة السماح للأولياء بالاطلاع على نتائج أبنائهم.

1- عايش محمود زيتون، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق، عمان، ط1، 2007، ص33-34

2- المرجع السابق، ص37-38.

3- عصام حسن الدليمي، **النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014 ص 18.

14-مفهوم التعليم المتوسط:

يعتبر المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وقد ورد في القانون التوجيهي للتربية 08-04 أن التعليم المتوسط الذي يستغرق (4) سنوات في المتوسطات ويمكن أن يمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة، كما أوضحت المادة 51 من نفس القانون أنه تتوج مرحلة التعليم المتوسط بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى شهادة التعليم المتوسط.[1]

فالتعليم المتوسط هو الذي يتوسط مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي وتمتد الدراسة فيه لمدة أربع سنوات، حيث تتميز هذه المرحلة بأهمية كبيرة، فهي تتوسط مرحلتين تعليميتين تختلفان اختلافا كبيرا حيث أنها ترسخ المعارف المكتسبة في مرحلة التعليم الابتدائي، وتحضر لمعارف أكثر صعوبة ودقة في المرحلة الموالية التي هي التعليم الثانوي. كما أنها تتوسط مرحلتين عمريتين تختلفان اختلافا كبيرا من حيث البنية الجسمية والعقلية والنفسية، فهي تنقل المتعلم من مرحلة الطفولة الى بداية مرحلة ما يسمى في الفكر الغربي بالمراهقة أو ما يسمى في الإسلام بمرحلة المصاحبة.

15-مفهوم أساتذة التعليم المتوسط

يضم التعليم المتوسط في سلك التعليم

- سلك أساتذة التعليم الأساسي وتضم رتبة واحدة وهي أساتذة التعليم الأساسي.[2]
- سلك أساتذة التعليم المتوسط ويضم ثلاثة رتب:[3]

- أستاذ التعليم المتوسط.
- الأستاذ التعليم المتوسط الرئيسي.
- الأستاذ المكون في التعليم المتوسط.

يكلف كل من أساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم المتوسط بمختلف رتبهم بمهام مشتركة وتتمثل في تربية التلاميذ ومنحهم حسب مادة الاختصاص تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وكذا التربية الفنية والتربية البدنية والرياضية وتأطيرهم في الأنشطة الثقافية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الاعلام

1- وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية**، الجزائر، 2008، ص79.

2 - المرسوم التفيذي رقم 315-08 المؤرخ بتاريخ 11 أكتوبر 2008، يتضمن **القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية**، الجريدة الرسمية، العدد 59 لسنة 2008، المادة 49.

3- المرسوم التفيذي رقم 240-12 المؤرخ في 29 ماي 2012، المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي 315-08 المؤرخ بتاريخ 11 أكتوبر 2008، يتضمن **القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية**، الجريدة الرسمية، العدد 34 لسنة 2012 المادة 49.

والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي. ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات ويحدد نصاب عملهم باثنتين وعشرين (22) ساعة من التدريس في الأسبوع.[1]

حيث أن المهام المذكورة سابقا هي مهام مشتركة وتختلف بين الرتب الثلاثة، فللأساتذة الرئيسين والأساتذة المكونين مهام اخرى كالقيام بعمليات التكوين للأساتذة المتربصين ومرافقتهم بالتنسيق مع المفتشين، والاشراف على مجالس التنسيق، وتأطير بالنسبة لأقسام الامتحان أو المشاركة في تنظيم الملتقيات التربوية.

سادسا: الاقتراب النظري (المقاربة السوسيولوجية):

إذا كانت فلسفة التربية تحدد المنطلقات الفكرية للعمل التربوي، فان العمل التربوي انما هو عمل منظومة فرعية من جملة المنظومات المكونة للمنظومة المجتمعية الكلية، بما تشمله من منظومة سياسية واقتصادية ومنظومة ثقافية وهكذا، والمنظومة التربوية على هذا الأساس لابد أن تعمل في تناغم واتساق مع سائر المنظومات الاجتماعية، مما يستتبع حتمية الاستناد الى منطلقات مجتمعية عامة هي التي تشكل ما نسميه بفلسفة المجتمع.[2] أي أنه لا يمكن اجراء دراسات حول المنظومة التربوي أو النظام التربوي كمفهوم عملي يستمد قوته من الأسس التي بني عليها، ومكوناته، وكذا علاقاته، دون النظر على أنه كل لبعض الأجزاء، وجزء من الكل الذي هو المجتمع، أي أن النظام التربوي بالمفهوم النظري للنظريات الاجتماعية هو عبارة عن نسق اجتماعي يخضع الى متغيرات عديدة من خلال تفاعل مكوناته، كما تربطه علاقات وتفاعلات مع أنساق اجتماعية أخرى تسمح باستقرار النظام الاجتماعي ككل واستمراريته.

حيث يعرف **بارسونز** النسق الاجتماعي على أنه الصلات الموجودة بين أفراد المجتمع وهيئاته، ووظيفة كل هيئة واتصالها بوظيفة الهيئات الأخرى، ووظائف النظم الاجتماعية.[3] وقد تطورت فكرته عن النسق أو النظام مع تطور نظريته، فمن بين الأشياء الاجتماعية في بيئة الفاعل هناك الفاعلون الاخرون، ويتكون نسق الفعل عند بارسونز من العلاقات القائمة بين الفاعلين.[4]

بمأن دراستنا الحالية تحاول الوقوف على مدلى تطبيق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط فإنها تستهدف المعلم والمتعلم والبيداغوجيا المطبقة التي تحدد العلاقة بينهما أي أن هذه

1- المرسوم التنفيذي رقم 315-08، مرجع سابق، المواد المواد 50،54

2- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص34

3 - محمد علي محمد، **مجتمع المصنع، دراسة في علم الاجتماع التنظيمي**، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة، 1985 ص24.

4- إيان كريب، **النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس**، (ترجمة: محمد حسين غلوم)، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999، ص66.

العلاقة هي نسق الفعل، وهذه العناصر هي احدى المكونات الرئيسية للنسق المدرسي الذي يعتبر عنصرا هاما في النظام التربوي، ويعتبر من أهم الأنساق الاجتماعية.

وعندما نعود الى مصطلحات **بارسونز**، يتطور النسق من أدوار المكانة status roles، أي شبكة من المراكز التي ترتبط بها توقعات سلوكية محددة بما فيها أنواع الثواب والعقاب للوفاء أو عدم الوفاء بتلك التوقعات، هذه العملية تدعى بلورة المؤسسات الاجتماعية institutionalisation، وتعني تعززا في علاقات اجتماعية محددة عبر زمن معين بحيث أن السلوك يبقى ثابتا بغض النظر عمن يحتل المكانة. ويمكن اعتبار المجتمع ككل هو ومؤسسات مختلفة فيه شبكة من الأدوار، تحكم كلا منها معايير وقيم ثابتة.[1]

وبالتالي فان النظام التروي كغيره من الأنظمة الأخرى يمكن تحليله كنسق لأنه يتطلب التفاعل بين مجموعة من أنساق معقدة وفرعية كالمتعلم، وحاجات وخصائصه، والمواد الدراسية بمحتوياتها وكذا المعلم وخصائصه، وتسعى هذه الأخيرة للعمل بالتآزر والتكاتف من أجل دفع التحصيل الدراسي الى الأحسن، وبالتالي تحقيق الأهداف المتوخاة منه.[2]

فالنظام التربوي يعتبر نسقا تنظيميا بكل ما يحتويه من عناصر أولية رئيسة وعوامل ثانوية، تعمل من خلاله على تنظيم السير الحسن للمؤسسة التربوية، وتقديم المخرجات اللازمة لبقية الأنساق الاجتماعية، بحيث يتحرك الأفراد فيها ويتفاعلون من خلال مجموعة من المتغيرات، وهذا ما يساهم في هندسة الأداء التنسيقي لها، ومن هذه العناصر هيئة التدريس، والمتعلمين وحتى طرق التدريس ومبدئ التدريس المستوحاة من المقاربة البيداغوجية المعتمدة، من خلال ما تقدمه من دور فعال في تحقيق التفاعل بين مختلف هذه العناصر من جهة، ومن جهة أخرى العمل على تطبيق مبادئ المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة، وهذا في إطار هذه المبادئ المترجمة في شكل برامج وطرائق وسلوكيات تدريسية من أجل التكفل الأفضل بالمتمدرسين، حيث تعمل هذه المبادئ على التنسيق بين عناصر الجماعة التربوية وخاصة الأساتذة والمتعلمين وإشباع حاجاتهم داخل هذا النسق العام ومن خلاله النسق المدرسي، في ظل التحديات الأكاديمية والاجتماعية التي تفرضها الظروف المحيطة بالمجتمع والمدرسة معا.

كما أن تحقيق الأهداف المنشودة من خلال الإصلاح التربوي الذي يستدعي تطبيق المقاربة البيداغوجية التي توافق هذا الإصلاح، والتركيز على ما يجب أن يقدمه من تجديد، وما يجب أن يحافظ

1- المرجع السابق، ص67.

2- بوكبشة جمعية، **تحديث المناهج التربوية وتأثيرها على التحصيل الدراسي**، دار الأيام لنشر والتوزيع، عمان، 2020 ص19.

عليه من علاقات وتفاعلات داخل النسق المدرسي، وتحقيق حاجة التكامل النسقي الوظيفي فيها، وهو ما ينعكس على نوعية المخرجات المدرسية التي تساهم في المحافظة على استمرارية ووظيفية النسق، ومنع المعوقات التي تحد من أدائها.

حيث يقول بارسونز إن أي نسق وعلى أي مستوى يجب أن يفي بأربعة متطلبات إذا كان يريد البقاء، وفي كل حالة فان نسقا فرعيا متخصصا لابد أن يظهر للوفاء بكل متطلب على حدة، وهذه المتطلبات الأربعة أو المستلزمات الوظيفية هي كالتالي:[1]

- التكيف: إن كل نسق لابد أن يتكيف مع بيئته.
- تحقيق الهدف: لابد لكل نسق من أدوات يحرك بها مصادره كما يحق أهدافه وبالتالي يصل الى درجة الاشباع.
- التكامل: وكل نسق يجب أن يحافظ على التواؤم والانسجام بين مكوناته، ووضع طرق لدرء الانحراف والتعامل معه، أي لابد له من المحافظة على وحدته وتماسكه.
- المحافظة على النمط: ويجب على كل نسق أ يحافظ بقدر الإمكان على حالة التوازن فيه.

فعلى مستوى المدرسة، ومن خلال العملية التعليمية التي تعتبر عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم، يجب أن تراعى خصوصية المجتمع من خلال التكيف أي أن المعلم يجب أن يراعي بيئة المتعلم أثناء التدريس، والوصول الى تحقيق الأهداف المحددة، والوصول الى الكفاءات المستهدفة.

أما فيما يخص التكامل فداخل النسق المدرسي يجب أن يكون هناك تكاملا بين عناصر العملية التعليمية، والقيام بعملية التقويم المستمر للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف، وعلاجها للمحافظة على فعالية هذه العملية. كما أن قيام كل فاعل داخل هذه العملية بدوره كاملا يساهم في المحافظة على توازن النسق المدرسي وبالتالي توازن واستقرار النسق الاجتماعي.

إن حاجة النسق تستدعي عملية مرنة ومستمرة تسعى إلى تكييف هذا النسق مع المتغيرات المختلفة، التي قد تؤثر وتشوب عملها في سياق الأفعال التي يقوم بها الفاعلون، فلكل فعل معنى يتمثل في ردة فعل وسلوك أولئك الفاعلين التربويين، باعتبار أن المجتمع وفي مقدمته المدرسة التي تعمل على تقوية الروابط من شأنها تحقيق الاستمرارية عبر سلسلة الأنساق الرئيسة والفرعية منها، من خلال المناهج التعليمية وطرق التدريس المتعلقة بالبيداغوجيا المطبقة في التعليم، وعند فهم أكثر لهذه العناصر النسقية يمكننا ذلك من التكفل الجيد بتطبيق مبادئ المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في مؤسسات التعليم وتكييفها مع

1- إيان كريب، مرجع سابق، ص 69.

خصوصية المجتمع الذي يعتبر النسق لرئيسي لكل الأنساق المتفاعلة والمتداخلة ومنها النظام التربوي مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

سابعا: الدراسات السابقة:

1-الدراسات الجزائرية:

1-1-دراسة عبد اللطيف فارح ورشيد سواكر:

بعنوان درجة ممارسة الأساتذة للتطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية في المنظومة التربوية الجزائرية، حيث صدرت هذه الدراسة في مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة بالجزائر، المجلد الثاني العدد الأول بتاريخ سبتمبر 2020، وتمثلت عينة الدراسة في 45 أستاذا للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، من 9 مقاطعات تربوية بولاية وادي سوف، تم اختيارها بطريقة عشوائية. حيث تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام بطاقة الملاحظة، كأداة لجمع البيانات، التي تم تطبيقها من طرف مفتشي المقاطعات على عينة الدراسة، حيث تكونت بطاقة الملاحظة من 28 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: بعد التفاعل الاجتماعي بتسعة فقرات وبعد استخدام استراتيجيات التعلم النشط بـ 11 فقرة، وبعد بناء المفاهيم بـ 8 فقرات، وقد هدفت الدراسة للإجابة على التساؤل العام:

- ماهي درجة ممارسة الأساتذة للتطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية في المنظومة التربوية الجزائرية؟

حيث توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

إن درجة استخدام أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي للتطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية في المنظومة التربوية الجزائرية، جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي 2 والانحراف المعياري 0.78، حيث من بين 28 فقرة جاءت 20 بدرجة متوسط و8 بدرجة ضعيف، اذ يرجع الباحثان ضعف استخدام النموذج البنائي في التدريس الى الاكتظاظ، وضعف التكوين في المجال المعرفي الخاص بالاتجاه البنائي.

حيث تتفق دراسة (عبد اللطيف فارح ورشيد سواكر)، مع الدراسة الحالية في التساؤل الخاصة بدرجة تطبيق النظرية البنائية في التدريس بالمدرسة الجزائرية، كما اختلفت الدراستان في مجتمع البحث وأداة الدراسة حيث أن الدراسة الأولى تم سحب عينتها من أساتذة التعليم الابتدائي، وكأداة تم استعمال بطاقة الملاحظة، والدراسة الحالية تم سحب عينتها من أساتذة التعليم المتوسط، أما بالنسبة للأداة فقد تم استخدام استبانة في شكل مقياس.

1-2-دراسة جوبر مروان:

بعنوان درجة معرفة أساتذة التربية البدنية والرياضية للنموذج البنائي في التعليم (بحث وصفي أجري على أساتذة التعليم المتوسط)، وقد صدرت هذه الدراسة بالمجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، جامعة مستغانم، العدد الثالث عشر، ديسمبر 2016.

تمثلت عينة الدراسة في (45) أستاذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع بحث (287) يمثلون أساتذة التربية البدنية بولاية المسيلة خلال الموسم الدراسي 2014/2013. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولجمع البيانات تم استخدام الاستبانة ذات الإجابات المقيدة، وفق مقياس لايكرت الخماسي، حيث أن هذه الأداة تتكون من (60) عبارة موزعة على (06) محاور. وقد هدفت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما درجة معرفة أساتذة التربية البدنية والرياضية للنموذج البنائي في التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة أساتذة التربية البدنية والرياضية للنموذج البنائي في التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة أساتذة التربية البدنية والرياضية للنموذج البنائي في التعلم تعزى لمتغير الخبرة؟

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

الأساتذة على درجة عالية من الفهم للنموذج البنائي للتدريس حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.71) في فئة أوافق.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية للتعليم المتوسط في درجة معرفة التعلم البنائي، فبالنسبة للمؤهل العلمي فقد بلغت قيمة (ت) (1.90) عند مستوى دلالة (0.63).

حيث تتفق دراسة (دراسة جوبر مروان)، مع الدراسة الحالية في التساؤل الخاصة بدرجة تطبيق النظرية البنائية في التدريس بالمدرسة الجزائرية، والمتغيرات المدروسة والمتمثلة في المؤهل العلمي والخبرة التي تم تناولها في الدراسة الحالية باسم الأقدمية، وتم الاتفاق أيضا في أداة الدراسة حيث استخدمت الدراستان استبانة وفق مقياس لايكرت مع اختلاف في درجته، فالأولى بالخماسي، والدراسة الحالية وفق مقياس لايكرت الرباعي، واختلفت الدراستان في مجتمع البحث حيث أن الدراسة الأولى تم سحب عينتها من أساتذة

التربية البدنية بالتعليم المتوسط، والدراسة الحالية تم سحب عينتها من أساتذة التعليم المتوسط بمختلف مواد التدريس.

2-الدراسات العربية:

2-1-دراسة جابر بن زاهر عسيري:

بعنوان درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي، والتي صدرت في المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد 08 العدد 03 مارس 2019 وتمثلت عينتها في 31 معلم ومعلمة في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة الأميرة نورة بالعربية السعودية واستخدمت اداة استمارة الاستبيان لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وقد هدفت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي؟
- هل توجد فروق بين متوسط درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق بين متوسط درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي تعزى لمتغير الخبرة؟
- هل توجد فروق بين متوسط درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وقد اسفرت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للتدريس البنائي كانت عالية الاستعمال، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس تعود لصالح الذكور ولمتغير الخبرة تعود لصالح أكثر من عشر سنوات، كما أسفرت عن فروق ذات دلالة احصائية لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المؤهل العلمي (الدكتوراه).

حيث تتفق دراسة (دراسة جابر بن زاهر عسيري)، مع الدراسة الحالية في التساؤل الخاصة بدرجة تطبيق النظرية البنائية في التدريس، والمتغيرات المدروسة والمتمثلة في الجنس المؤهل العلمي والخبرة (الأقدمية)، وتم الاتفاق أيضا في أداة الدراسة حيث استخدمت الدراستان استبانة وفق مقياس لايكرت مع اختلاف في درجته، فالأولى بالخماسي، والدراسة الحالية وفق مقياس لايكرت الرباعي، واختلفت الدراستان في مجتمع البحث حيث أن الدراسة الأولى تم سحب عينتها من معلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام محمد بن سعود وجامعة الأميرة نورة بالعربية السعودية، والدراسة الحالية تم سحب عينتها من أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف بالجزائر.

2-2-دراسة حران عبد الكريم المساعفة:

بعنوان درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور، وقد انجزت هذه الدراسة سنة 2018 للحصول على درجة الماجيستر في المناهج وطرق التدريس بجامعة الشرق الأوسط بالأردن، وتمثلت عينتها في 86 معلما و103 معلمة بمجموع 189، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المسحي، وقد هدفت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة؟

وقد توصلت نتائج الدراسة الى التالية:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية كانت متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب الباحث على أن معرفة معلمي اللغة الانجليزية لطرق التدريس الحديثة كطريقة التدريس البنائي المنبثقة من النظرية البنائية تحتاج الى المزيد من التدريب، كما أن الاهتمام بالتكوين في هذه المرحلة قليل جدا.

واجابة على السؤال الثاني أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 لدرجة ممارسة التدريس البنائي الجنس والخبرة والسلطة المشرفة، في حين يوجد فروق ذات دلال احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لمتغير المؤهل لعلمي، لصالح حملة المؤهل العلمي (دراسات عليا).

اتفقت دراسة (حران عبد الكريم المساعفة)، مع الدراسة الحالية في التساؤل الخاصة بدرجة تطبيق النظرية البنائية في التدريس، والمتغيرات المدروسة والمتمثلة في الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التي تم تناولها في الدراسة الحالية باسم الأقدمية، وتم الاتفاق أيضا في أداة الدراسة حيث استخدمت الدراستان استبانة، واختلفت الدراستان في مجتمع البحث حيث أن الدراسة الأولى تم سحب عينتها من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية، والدراسة الحالية تم سحب عينتها من أساتذة التعليم المتوسط بمختلف مواد التدريس.

2-3-دراسة محمد عبد العزيز الحجيلي:

بعنوان واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم، حيث صدرت هذه الدراسة في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث العدد الرابع في أكتوبر 2009، وتمثلت عينة الدراسة في 497 منهم 240 بالابتدائي و120 بالمتوسط و137 بالثانوي، واستخدمت أداة الاستبانة وفق المنهج الوصفي، وقد هدفت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مدى توظيف معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بمراحل التعليم المختلفة بالمملكة العربية السعودية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات يعزى لخبرة المعلم عند مستوى دلالة 0.05؟
- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية عند مستوى 0.05؟
- ماهي أهم المعوقات التي تعوق توظيف معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم؟

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية: الى أن معلمي الرياضيات غالبا ما يستعملون مبادئ النظرية البنائية في التدريس حيث بلغ المتوسط العام لاستجابتهم (3.80) من 5، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لصالح المعلمين الأكثر خبرة، أما بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية فقد أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لمصلحة معلمي المرحلة الابتدائية كما أظهرت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المعلمين في المرحلة المتوسطة والمعلمين في المرحلة الثانوية لصالح معلمي المرحلة المتوسطة، بينما لت تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المعلمين ينفي المرحلة الابتدائية والمتوسطة عند مستوى دلالة (0.05). أما بالنسبة لأهم المعوقات التي تعيق استخدام مبادئ النظرية البنائية فقد كانت التجهيزات في الفصل غير كافية، زيادة عدد الطلاب في الفصل، طول المقرر الدراسي وقصر الوقت المخصص للموضوع بالإضافة إلى عدم وجود دورات تدريبية أثناء الخدمة، وضعف تدريب المعلم قبل الخدمة.

اتفقت دراسة (محمد عبد العزيز الحجيلي)، مع الدراسة الحالية في التساؤل الخاصة بدرجة تطبيق النظرية البنائية في التدريس، والمتغير المدروس والمتمثلة في الجنس، وتم الاتفاق أيضا في أداة الدراسة

حيث استخدمت الدراستان استبانة، واختلفت الدراستان في مجتمع البحث حيث أن الدراسة الأولى تم سحب عينتها من معلمي الرياضيات للمراحل الثلاثة للتعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، والدراسة الحالية تم سحب عينتها من أساتذة التعليم المتوسط بمختلف مواد التدريس.

2-4-دراسة نادية بنت طلق بن صالح:

بعنوان واقع ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض حيث صدرت هذه الدراسة في مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الثامن والثلاثون سنة 2018 وتمثلت عينة الدراسة في 200 معلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، من بين مجتمع دراسة عدد أفراده 1575 معلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي منهجا للدراسة، وتم بناء استبانة وفق مقياس لايكرت الخماسي، حيث تكونت من محورين الأول لقياس واقع الممارسات البنائية ويتكون من 40 فقرة توزعت على 5 مجالات، وهي التهيئة والتفسير والتعاون والتوسع والتقويم، والمحور الثاني يتعلق بمتطلبات التدريس البنائي. حيث أن المحور الأول له علاقة مباشرة بدراستنا الحالية، وقد هدفت الدراسة للإجابة على السؤالين التاليين:

- ما مدى ممارسة التدريس البنائي لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟
- ما متطلبات التدريس البنائي الواجب توفرها لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟

وقد أظهرت النتائج إجابة على التساؤل الأول، الذي له علاقة بالدراسة الحالية، أن درجة ممارسة التدريس البنائي لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، كانت بدرجة عالية بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.71)، وظهرت بعض الممارسات بمجالات تطبيق التدريس البنائي بدرجات متوسطة بمجالي التوسيع والتقويم، بينما ظهرت بدرجة ممارسة عالية على مستوى المجالات الأخرى. حيث عند توزيع فقرات المقياس في محوره الأول حسب درجة الاستخدام نجد: 10 فقرات بدرجة عالية جدا و13 فقرة بدرجة عالية و15 فقرة بدرجة متوسطة ز2 بدرجة منخفضة. أي أن 65 %من عبارات المقياس بدرجات عالية وعالية جدا.

اتفقت دراسة (نادية بنت طلق بن صالح)، مع الدراسة الحالية في التساؤل الخاصة بدرجة تطبيق النظرية البنائية في التدريس، وتم الاتفاق أيضا في أداة الدراسة حيث استخدمت الدراستان استبانة وفق مقياس لايكرت الأولى الخماسي والدراسة الحالية مقياس لايكرت الرباعي، واختلفت الدراستان في مجتمع

البحث حيث أن الدراسة الأولى تم سحب عينتها من معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية، والدراسة الحالية تم سحب عينتها من أساتذة التعليم المتوسط بمختلف مواد التدريس.

2-5-دراسة يعقوب يوسف الشطي، هيفاء علي يوسف وعمار أحمد العجمي:

بعنوان طبيعة واتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت، حيث صدرت هذه الدراسة بمجلة البحث العلمي في التربية، العدد التاسع عشر سنة 2018، وتمثلت عينة الدراسة في 463 معلم ومعلمة حيث مثلت نسبة الذكور من العينة 50.5% ونسبة الاناث 49.5%، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي، وبالنسبة للأدوات فقد تم استخدام استبانة معدة وفق مياس لايكرت الخماسي، فقراتها موزعة على محورين، الأول يخص الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي، والمحور الثاني يخص ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي في المواقف التعليمية، وقد تكونت الاستبانة من 49 فقرة، 19 فقرة بالنسبة للمحور الأول و 30 فقرة بالنسبة للمحور الثاني والذي له علاقة مباشرة بالدراسة الحالية. وقد هدفت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو نموذج التعلم البنائي في دولة الكويت؟
- ما مدى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي في دولة الكويت؟
- الى أي مدى توجد علاقة ارتباطية محتملة بين مستوى اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي ودرجة الممارسة الفعلية لمبادئه في التدريس في دولة الكويت؟
- ما تأثير متغيرات (النوع. التخصص. الخبرة) على ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمبادئ النموذج البنائي في التدريس؟

وقد أظهرت النتائج في محورها الثاني المتعلق بدراستنا الحالية أن درجة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي في دولة الكويت جاءت بدرجة كبيرة جدا بلغت قيمة متوسطها الحسابي 4.27 وبانحراف معياري 0.56 حيث من بين 30 فقرة تمثل الممارسات الفعلية لنموذج التعلم البنائي حسب الدراسة جاءت 21 فقرة بدرجة كبيرة جدا، و9 فقرات بدرجة كبيرة. كما خلصت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير النوع (ذكور/اناث) في درجة ممارسة التعلم البنائي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة بالنسبة لهذا المجال، أما بالنسبة لمتغير التخصص (علمي/أدبي) فقد أثبتت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 لصالح معلمي المواد الأدبية.

اتفقت دراسة (يعقوب يوسف الشطي، هيفاء علي يوسف وعمار أحمد العجمي)، مع الدراسة الحالية في التساؤل الخاصة بدرجة تطبيق النظرية البنائية في التدريس، والمتغيرات المدروسة والمتمثلة في الجنس والخبرة التي تم تناولها في الدراسة الحالية باسم الأقدمية، وتم الاتفاق أيضا في أداة الدراسة حيث استخدمت الدراستان استبانة، واتفقت الدراستان في مجتمع البحث المتمثل في أساتذة ومعلمي مرحلة التعليم المتوسط.

2-6-دراسة عبد الله بن زاهر الشهري وتمام إسماعيل تمام:

بعنوان تقويم مهارات التدريس البنائي لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، حيث صدرت هذه الدراسة بمجلة العلوم التربوية والنفسية –المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث–العدد السادس، المجلد الأول في يوليو2017، ومثلت عينة الدراسة في 45 معلم سحبت بطريقة عشوائية من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمكتب التربية والتعليم بالمجاردة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، أما عن أدوات جمع البيانات فقد تم استخدام بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس البنائي لمعلمي المرحلة المتوسطة، وقد تم اعداد هذه البطاقة بتحويل قائمة المهارات المتمثلة في مهارات مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم، الى بطاقة ملاحظة، وقد تضمنت الأداة 33 فقرة. وقد هدفت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مدى ممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للتدريس البنائي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للتدريس البنائي تعزى لمتغيرات: الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية؟

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- ان ممارسة معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة للتدريس البنائي قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام (3.13) وانحراف معياري (0.56)، وقد تراوحت استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس بين متوسط حسابي (2.17) للفقرة الأقل استخداما، ومتوسط حسابي (4.37) للفقرة الأكثر استخداما.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس البنائي عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس حيث أن قيمة ت بالنسبة لهذا المتغير بلغت (0.857) ومستوى الدلالة (0.396).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس البنائي عند مستوى دلالة (0.05)، تعزى لمتغير الخبرة، حيث أن قيمة ف بلغت (1.012) مستوى الدلالة بلغ (0.317).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس البنائي عند مستوى دلالة (0.05)، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث أن قيمة ت بلغت قيمة ت (2.266)، ومستوى الدلالة (0.022). وتعزى هذه الفروق الى المؤهل العلمي الأعلى دراسات عليا بدل المؤهل العلمي بكالوريوس.

اتفقت دراسة (عبد الله بن زاهر الشهري وتمام إسماعيل تمام)، مع الدراسة الحالية في التساؤل الخاصة بدرجة تطبيق النظرية البنائية في التدريس، والمتغيرات المدروسة والمتمثلة في الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التي تم تناولها في الدراسة الحالية باسم الأقدمية، وظهر الاختلاف في أداة الدراسة حيث استخدمت هذه الدراسة بطاقة الملاحظة، واختلفت الدراستان في مجتمع البحث حيث حصرت هذه الدراسة مجتمع البحث في معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، في حين أن دراسة الباحث اعتمدت أساتذة التعليم المتوسط بكل تخصصات تدريسهم، كما اختلفت الدراستان في النتائج الخاصة بالتساؤل الرئيسي من حيث درجة استخدام مبادئ النظرية البنائية، وكذلك بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، فدراسة عبدالله بن زاهر الشهري وتمام إسماعيل تمام أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا، في حين أن هذه الدراسة لم تظهر وجود فروق بالنسبة لهذا المتغير، وتم الاتفاق بين الدراستين في النتائج الخاصة بمتغيري الجنس والخبرة حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لهذين المتغيرين في درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية أو ما يسمى بالتعليم البنائي في التدريس.

2-7-دراسة نواف أحمد حسين سمارة:

بعنوان مستوى ممارسة مبادئ التعليم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن، حيث صدرت الدراسة في مجلة دراسات وأبحاث، بالجزائر، المجلد السابع، العدد (18) بتاريخ مارس 2015، وقد جرت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013، على عينة عشوائية متكون من (45) معلمة ومعلمة للعلوم بالمرحلة الأساسية العليا (الصفوف السابع والثامن والتاسع) في مدارس مؤتة بمحافظة الكرك جنوب الأردن، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وكأداة للدراسة فقد تم استخدام بطاقة الملاحظة التي تكونت من (23) فقرة في صورتها النهائية، باستخدام مقياس لايكرت الرباعي وتوزعت العبارات على ستة مجالات مبنية حسب الممارسة التدريسية لمبادئ النظرية البنائية.

وقد هدفت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى ممارسة مبادئ التعليم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس مؤتة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في ممارسة مبادئ التعليم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في ممارسة مبادئ التعليم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس مؤتة تعزى للخبرة التدريسية؟

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- ان ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للتدريس البنائي قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام (2.44) وانحراف معياري (0.20)، وقد تراوحت استجابات أفراد العينة على فقرات الأداة بين متوسط حسابي (2.20) للفقرة الأقل استخداما، ومتوسط حسابي (2.91) للفقرة الأكثر استخداما.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية للتدريس البنائي عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس حيث أن قيمة ت بالنسبة لهذا المتغير بلغت (0.251) ومستوى الدلالة (0.803).
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية للتدريس البنائي عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية حيث أن قيمة ف بالنسبة لهذا المتغير بلغت (3.847) ومستوى الدلالة (0.029). وقد جاءت هذه الفروق لصالح فئة ذوي الخبرة (5-10 سنوات).

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (دراسة نواف أحمد حسين سمارة) في متغير الدراسة الرئيسي وهو النظرية البنائية، ومتغير الدراسة الفرعي الذي هو الخبرة الدراسة، وكان الاتفاق أيضا في المرحلة التعليمية التي سحب منها أفراد العينة، الا أن الاختلاف كان في أداة الدراسة رغم استعمال نفس المقياس الذي هو مقياس لايكرت الرباعي، وقد اختلف نتائج الدراسة بين الدراسة الحالية وهذه الدراسة السابقة في درجة استخدام أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية في التدريس فقد كانت بدرجة عالية في الأولى، وبدرجة متوسطة في الثانية، ونفس الأمر بالنسبة لمتغير الخبرة.

2-8-دراسة محمود عبد الرحمن الحديدي:

بعنوان الفلسفة السائدة لدى مدرسي كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، حيث صدرت هذه الدراسة في مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، الملحق 4، عمادة البحث العلمي، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن، بتاريخ أبريل 2013، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية، وبلغ عددها

(75)، منهم (62) مدرسا و (13) مدرسة، وقد قام الباحث بإعداد استبانة متكونة من (49) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (المثالية، والطبيعية، والواقعية، والبراغماتية، والوجودية)، حيث تكون المجال الخاص بالبراغماتية من (10) فقرات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي.

هدفت الدراسة للجابة على الأسئلة التالية:

- ما فلسفة التربية الرياضية السائدة لمدرسي التربية الرياضية في الجامعات الأردنية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تطبيق أنماط فلسفة التربية الرياضية مجتمعة، وكل واحدة على حدى تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تطبيق أنماط فلسفة التربية الرياضية مجتمعة، وكل واحدة على حدى تعزى لمتغير الجنس؟

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- نمط الفلسفة التربوية البراغماتية احتل المرتبة الأولى من بين أنماط التدريس الأخرى، بمتوسط حسابي (4.26)، وبانحراف معياري (0.43).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق نمط الفلسفة البراغماتية في التدريس، يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، لأن قيمة ف كانت (2.63) ومستوى الدلالة (0.057).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق نمط الفلسفة البراغماتية في التدريس، يعزى لمتغير الجنس، لأن قيمة ت كانت (1.48) بمستوى دلالة (0.141).

تم اعتماد دراسة (محمود عبد الرحمن الحديدي) كدراسة سابقة نظرا لاتفاقها مع الدراسة الحالية في المتغير الرئيسي وهو مدى استخدام الفلسفة البراغماتية في التدريس، وكذا مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.05) في تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس، الا أن الاختلاف ظهر في مجتمع البحث الذي سحبت منه العينة، كما أن النتائج كانت متطابقة بالنسبة لمدى استخدام هذه المبادئ، وكذا تأثير متغير الجنس على استخدامها، حيث أظهرت النتائج في الدراستين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.05) في تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية أو الفلسفة البراغماتية في التدريس.

2-9-دراسة سعود بن مسير البلعاسي:

بعنوان الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات، بالمملكة العربية السعودية، حيث صدرت هذه الدراسة بمجلة دراسات في التعليم العالي، بجامعة أسيوط بمصر، العدد

السادس يناير 2014. تمثلت عينة الدراسة في (461) معلما في المدارس المتوسطة في محافظة القريات. اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مكون من (17) فقرة، موزعة على أهم القضايا التربوية (مفهوم التربية، المعلم، المتعلم، المنهج الدراسي، طرق التدريس، التقويم...)، وكل فقرة تخضع لـ (5) خيارات (المثالية، الواقعية، البراغماتية، الوجودية، الإسلامية).

وقد هدفت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اختيارات عينة الدراسة، تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: (الجنسية، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة)؟

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- عدم وجود فلسفة تربوية واضحة عند معلمي المرحلة المتوسطة لحافظة القريات وهذا نظرا لوجود نماذج متعددة اتية من الغزو الفكري حسب الباحث، حيث أن (90%) من أفراد العينة يرون أنه لا توجد فلسفة تربوية واضحة التطبيق، و(6%) يميلون الى الفلسفة الإسلامية، و(2%) يميلون الى الفلسفة البراغماتية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنسية، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي سنوات الخبرة) في اختيار الفلسفة التربوية، أثناء التدريس.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (سعود بن مسير البلعاسي) السابقة في تناولها لمتغيرات الفلسفة البراغماتية، والفلسفة الإسلامية في التدريس بالتعليم المتوسط ومدى تأثير متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في اعتماد هذه الفلسفات، رغم تناول الدراسة الحالية لها على أنها نظريات تعليمية، وكون أي نظرية لها خلفية فلسفية، فانه لا يوجد اختلاف في تناول المفاهيم، كما اتفقت الدراستان في مجتمع البحث وكذا منهج الدراسة، ونوع الأداة المستخدمة فيها، الا أن الاختلاف ظهر في كيفية تناول المتغيرات، وكذا نتائج الدراسة حيث أظهرت الدراسة الحالية وجود تطبيق عالي لمبادئ النظرية البراغماتية ومبادئ التعليم في الإسلام في التدريس، الا أن هذه الدراسة السابقة خلصت الى عدم وجود فلسفة تربوية واضحة في التدريس عند (90%) من أفراد العينة، أما بالنسبة لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة فقد أظهرت الدراستان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في اختيار الفلسفة التربوية بالنسبة للدراسة السابقة، وفي تطبيقها مبادئ النظرية البراغماتية ومبادئ التعليم في الإسلام في التدريس.

2-10-دراسة محسن الصالحي، بدر مالك، لطيفة الكندري:

بعنوان واقع تطبيق التربية الإسلامية في القضايا المعاصرة من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت، حيث صدرت هذه الدراسة في مجلة عالم التربية بالقاهرة، في العدد 29 في شهر أكتوبر 2009، وتمثلت عينة الدراسة في (750) معلمة ومعلمة في التعليم العام من جنسيات كويتية وعربية مختلفة موزعة على محافظات الكويت، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة في استبانة وفق مقياس لايكرت الخماسي، مكونة من (49) فقرة، منها (15) خاصة بالمجال التربوي وبعد توزيع الاستبانة على أفراد العينة تم استرجاع (582) منها، وهو العدد الذي كان مقياسا للدراسة.

وقد هدفت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما واقع تطبيق التربية الإسلامية في القضايا المعاصرة ومنها المجال التربوي في المجتمع الكويتي، من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في تحديد واقع تطبيق التربية الإسلامية في القضايا المعاصرة ومنها المجال التربوي في المجتمع الكويتي، تعزى لمتغيرات (الجنس، الجنسية، المؤهل الدراسي)؟

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- 71% من أفراد العينة يرون أنهم تعلموا منظومة القيم الخاصة بهم أثناء سنوات الدراسة.
- 68% من أفراد العينة يرون أن المدرسة تساعد على تربية الأبناء تربية إسلامية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التربية الإسلامية في المجال التربوي بالمجتمع الكويتي تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت (0.39) ومستوى الدلالة (0.75).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التربية الإسلامية في المجال التربوي بالمجتمع الكويتي تعزى لمتغير الجنسية حيث بلغت قيمة ت (0.12) ومستوى الدلالة (0.90).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التربية الإسلامية في المجال التربوي بالمجتمع الكويتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة ت (2.51) ومستوى الدلالة (0.01)، لصالح المؤهل العلمي –الجامعيين أو أقل–بمتوسط حسابي (3.97).

اتفقت دراسة (محسن الصالحي، بدر مالك، لطيفة الكندري) مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة وكذا نوع أداة الدراسة رغم استخدام الدراسة السابقة لمقياس لايكرت الخماسي، واستخدام الحالية للمقياس الرباعي، كما ظهر الاتفاق أيضا في متغيرات الدراسة وقد تناولت الدراستان مدى استخدام مبادئ التعليم

في الإسلام في التدريس المباشر بالنسبة للدراسة الحالية، ومدى تأثير التربية الإسلامية في النظام التربوي بالنسبة للدراسة السابقة، حيث أظهرت النتائج وجود تطبيق عالي لهذه المبادئ في التدريس بالنسبة للدراس الحالية، وأن معظم أفراد العينة تعلموا منظومة القيم خلال سنوات الدراسة أي يوجد تأثير لمبادئ التربية الإسلامية في التدريس وخاصة على منظومة القيم حسب الدراسة السابقة، كما أظهرت النتائج في الدراستين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس في تطبيق هذه المبادئ، الا أنه وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فأظهرت الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لهذا المتغير في تطبيق هذه المبادئ في التدريس، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لهذا المتغير الذي هو المؤهل العلمي في تطبيق التربية الإسلامية في المجال التربوي عند مستوى دلالة (0.01).

خلاصة:

لقد أظهر تحديد الإطار النظري أهمية كبيرة لموضوع الدراسة، وخاصة بعد تناول عدة دراسات سابقة لمتغير أو عدة متغيرات خاصة بالدراسة الحالية، كما أن إشكالية الدراسة أبانت عن التساؤلات المتعلقة بالموضوع وخاصة مدى تطبيق مبادئ المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات المعتمدة كبيداغوجيا في الإصلاح التربوي، وكذا مبادئ التعليم في الإسلام في المدرسة الجزائرية، لهذا سيتم توضيح الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات والمتمثلة في النظرية البنائية والنظرية البراغماتية في المجال التربوي وكذا الاستراتيجيات التدريسية المتعلقة بهما في الفصل الثاني للدراسة.

الفصل الثاني

التربية والتعليم في الإسلام والإصلاح التربوي في الجزائر

تمهيد:

أولا: التربية والتعليم في الإسلام.

1-مفهوم التربية والتعليم في الإسلام.

2-صفات وآداب المعلم في الإسلام.

3-صفات وآداب المتعلم في الإسلام.

4-أثر الأفكار الإسلامية على المنهج الدراسي.

5-علاقة المعلم بالمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي.

6-الفرق بين التربية في المجتمع الإسلامي والمجتمعات الأخرى.

7-التربية والتعليم عند بعض أعلام الجزائر.

ثانيا: الإصلاح التربوي في الجزائر.

1-مفهوم الإصلاح التربوي.

2-أهمية الإصلاح التربوي.

3-أسس الإصلاح التربوي.

4-مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر.

خلاصة.

تمهيد:

إن اصلاح أي نظام تربوي يحتاج الى القيام بعملية تشخيص دقيقة، تحدد آليات الإصلاح وأهدافه ومراحله، وخاصة مع غنى الحقل التربوي بنظريات عديدة ساهمت في الوقوف على الاليات الكفيلة بمرافقة تنفيذ هذه الإصلاحات، الا أن العامل الأهم قبل وأثناء القيام بالعملية هو مراعاة خصوصية المجتمع، وبما أن المجتمع الجزائري مرجعيته الأساسية الإسلام، تم التعرض في هذا الفصل التربية والتعليم في الإسلام وبعض اجتهادات أعلام الجزائر في هذا المجال، وكذا الإصلاح التربوي في الجزائر ومراحله.

أولا: التربية والتعليم في الإسلام

لقد حاز العرب المسلمون قصب السبق في انشاء المدارس كمعاهد مخصصة للتعليم فهي منشأة من مستحدثات الإسلام لم تكن معروفة قبله.[1] وظهورها كمؤسسة مستقلة بالتعليم جاء نتيجة طبيعية اقتضاها التطور العلمي ونشاط الحركة الفكرية، لأن اتساع هذا النشاط استلزم قيامها.[2] وذلك بعد أن حظي التعليم المسجدي بمكانة بارزة وغدا المسجد مركزا تعليميا ومنبرا لتدريس العلوم الدينية والدنيوية.[3] فاهتمام المسلمين بالتعليم بدأ ببعثة محمد عليه الصلاة والسلام وبأول سورة أنزلت عليه، وقد ظهر هذا جليا من خلال طريقة معاملة الرسول صلى الله عليه وسلم، فقد كان يعلمهم أمور دينهم ودنياهم، واهتم بالعبادات والمعاملات، هذه الدروس التي كانت تظهر في أقواله وأفعاله، ولضمان الاتصال الدائم بينه وبين أصحابه بنى مسجدا بالمدينة المنورة ليكون حاضنة لنشر الدين وتعلم أسراره، وليكون بمثابة أول مدرسة يتعلم فيها الفرد المسلم على يد أول معلم في الاسلام

شاع مصطلح المدرسة في العالم الإسلامي بعد ظهور المدرسة النظامية ببغداد سنة 459هـ-1064م.[4] وفي المغرب الأوسط ظهرت المدرسة بتلمسان، خلال العقد الأول من القرن (8هـ، 14م) على يد السلطان الزياني أبي حمو موسى الأول (707-718هـ/1307-1318م).[5]

1- مفهوم التربية والتعليم في الاسلام:

يقول **ابن خلون:**[6] "التعليم للعلم من جلة الصنائع، وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، انما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة، لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلا، وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي"

1- محمد إسكندري، المدرسة والدولة في العصرين الفاطمي والأيوبي، **مجلة الاجتهاد**، بيروت، دار الكتاب للأبحاث والترجمة والنشر، العدد الرابع، 1989، ص145.

2- حسن جبر، **أسس الحضارة العربية الإسلامية ومعالمها**، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط2، 1999، ص213.

3- كامل حيدر، **مراكز التعليم الأولى في الإسلام**، مجلة المعارج، بيروت، العدد 19، 1992، ص68.

4- الحافظ جلال الدين السيوطي: **حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة**، دار الفكر العربي، د.ط، 1998، ج2 ص223.

5- أبو زيد عبد الرحمن ابن خلدون، **كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**، دار الكتب العلمية، بيروت، ج7، ص118.

6- سعيد إسماعيل علي، **الفكر التربوي العربي الحديث**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1987، ص15.

لعل تميز الشخصية الاسلامية في جميع مجالات وأنشطة الحياة كما يثبت لنا التاريخ وخصوصا بالنسبة لجيل مدرسة محمد صلى الله عليه وسلم، ولأجيال العلماء بعده، يعود في الاصل الى تميز الفكرة الاسلامية في رؤيتها للكون بشموله والانسان بأعماقه، وطرح ومعالجة قضايا الحياة بأكملها وربما يعود بالأخص الى تميز النظرية الاسلامية في التربية عما سواها من نظريات بدوافعها وأهدافها.[1]

يرى **الشيخ حسن ال الشيخ** أن التربية والتعليم في الاسلام ينطلقان من أهداف تضمن بإذن الله تخريج أجيال مملوكة الفكر والمشاعر لخالقها، تابعة في الثقافة والتصور والواقع لدينها قلبا وقالبا، وفق فهم صحيح لحقائق الايمان ومناهج الاسلام، فتبذر حينئذ من خلالها في نفوس الناشئة روح العزة بهذا الدين فترتسم به مبادئهم ونظراتهم، وتصاغ به عقلياتهم وتوجهاتهم نحو كل نافع ومفيد في دينهم ودنياهم.[2]

إن المفهوم الواسع للتربية في الاسلام يقاطع كثيرا مع مفهوم التعليم فقد كان العلماء المسلمين والباحثين في الفكر التربوي الاسلامي غالبا ما يستعملون مفهوم التربية قاصدين التعليم، ويستعملون مفهوم التعليم قاصدين التربية، ولعل الهدف المراد تحقيقه هو الذي يحدد المفهوم، وبمأن مفهوم التربية الاسلامية هو تنمية وبناء شخصية فرد هدفه بالدرجة الأولى عبادة الله سبحانه وتعالى والاخلاص في العبادة، وأن هذه العبادة تجر هذا الفرد بالضرورة الى الامتثال الى اوامره، والابتعاد عن نواهيه وهي القواعد الأساسية في علاقة الفرد بربه، وبمأن الدين الاسلامي يهتم بالمعاملات قبل العبادات ولا يمكن التفريق بينهما، فان التربية الحقة التي تأتي بعد الالتزام بالإخلاص في عبادة الله وحده هي خدمة المجتمع والمحافظة عليه ومن خلاله خدمة العلاقات الاجتماعية وتقديسها، هذه العلاقات التي تتجلى في كل مناحي الحياة.

ان تحقيق إنسانية الانسان هو الشرط الرئيسي الذي تدور في فلكه قوة المجتمعات وقيام الحضارات، وتتحقق إنسانية الانسان حين تنجح نظم التربية في إقامة علاقات الانسان مع الاخرين ومع العالم المحيط على أساس من الوعي المتفتح القادر على فهم سنن هذا العالم وقوانينه ومعرفته باعتباره واقع موضوعي مستقل عن الانسان جدير بالمعرفة.[3]

1- برهان الاسلام الزرنوجي، **تعليم المتعلم طريق التعليم**، تحقيق مروان قباني، المكتب الاسلامي، بيروت، ط1، 1981، ص11.

2- حسن ال الشيخ، **أهداف التربية والتعليم في الإسلام**، 05أفريل 2005، https://ar.islamway.net تاريخ الاطلاع: (2021/11/21)

3- محمد عرسان الكيلاني، **التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر**، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، ط1 2005، ص101.

فالتربية في المجتمع المسلم تعد الوسيلة المثلى في توضيح وارساء دعائم العقيدة والمثل والقيم في نفوس أبناء المجتمع وفق الإطار الفكري العام للنهج الاسلامي، وما يرافق ذلك من اعداد جميع أبناء المجتمع أفرادا وجماعات لحشد شتى طاقاتهم التربوية والعلمية وفق قدراتهم الفردية والجماعية، تتناسب مع المعطيات الحضارية التي يعيشونها، لتحقيق الأهداف الفردية والجماعية التي يشهدها أفراد المجتمع المسلم وفق تعاليم الاسلام الغراء. فهذا النوع من التربية لن يكتب له النجاح أو التقدم إلا في مجتمع اسلامي يعيش مبادئ الاسلام اعتقادا وسلوكا في شتى جوانب الحياة ومظاهرها.[1]

ويقول **محمد أسعد طلس:** نحن نرى أن النقطة التي يجب على القوميين العرب الاهتمام بها في هذه الآونة من تاريخنا للتخلص من ربقة الذل، وطرد المستعمر المسيطر على بعض ديار العروبة من المحيط الأطلسي الى الخليج الفارسي، بعد الاستعداد العسكري الكامل، هي دراسة التربية العربية القومية والاسلامية، وبعثها من جديد للعمل على خلق جيل صالح مؤمن خير من الجيل الحاضر المنحل في علمه ودينه وخلقهن وعلى قواعد علمية متينة.[2] كما يرى أن تلك التربية التي قامت بها حضارتنا العربية هي تربية كانت تعتمد على المواطن المتعلم المؤمن القوي المهذب المضحي. أما أسسها فثلاثة وهي التعاون، والحرية والمساواة.[3]

وبالتالي يجب أن يكون هدف التربية والتعليم في الوقت الحاضر في مجتمعاتنا، القضاء على المظاهر والسلوكيات والعادات التي غرسها المستعمر في المجتمعات العربية، والتي لا تعكس أصالته، ولن يكون هذا الا بالعودة الى مفهوم بناء الانسان الذي يفقه دينه معرفيا ويحقق أهدافه عمليا، فالدين الإسلامي هو عبادات ومعاملات، وكل منها يخدم بعضه حيث تتجلى العبادات في المعاملات وتتجلى المعاملات في العبادات.

لا تقف التربية الواعية المجددة عند اخراج (الشخصية الناضجة) ذات العادات العقلية والنفسية والجسدية الفاعلة، وانما تتعداها إلى رسم خرائط الأمة القادرة على تعبئة جهود الأفراد وتنظيمها في شبكة علاقات اجتماعية تيسر عمل المؤسسات التنفيذية كالمؤسسة السياسية والمؤسسة الاقتصادية والمؤسسة العسكرية لتنفيذ المبادئ والاتجاهات التي تقترحها المؤسسات التربوية.[4]

1- حسن أحمد الحياري، مرجع سابق، ص238.

2- محمد اسعد طلس، **التربية والتعليم في الاسلام**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014، ص11.

3- نفس المرجع، ص12.

4- محمد عرسان الكيلاني، مرجع سابق، ص101.

فالتربية يجب أن تسعى الى بناء شخصية المتعلم المتسلح بالمعارف العلمية، والقدرات الجسمية، والتربية الخلقية الحسنة، التي تجعله مؤهلا لخدمة مجتمعه من خلال جعل توطيد وتحسين العلاقات الاجتماعية وخدمة الصالح العام أولوية الأولويات، فالتربية بمفهومها الإسلام تتعدى وتتجاوز المفهوم الضيق للتربية بمفهومها الغربي الذي يسعى لتحقيق المنفعة المادية، والأكيد أن جعل التربية والتعليم وسيلة لتحقيق الغايات الروحية قبل الغايات المادية المرتبطة بأهداف مؤسسة معينة، هو أسمى أهداف النظرة الإسلامية للتربية والتعليم.

2- صفات وآداب المعلم في الاسلام:

إن أهم أمر في حياة المسلمين هو النية، وأن نية أي عمل يجب أن تكون خاصة لوجه الله تعالى. أي أن المعلم يجب أن يقصد بتعليمه وجه الله تعالى، ولا يقصد توصلا الى غرض دنيوي كتحصيل مال أو جاه، أو شهرة أو سمعة أو تميز عن الاشباه، أو تكثر بالمشتغلين عليه أو المختلفين اليه، أو نحو ذلك، ولا يشين علمه وتعليمه بشيء من الطمع في رفق تحصل له من مشتغل عليه من خدمة أو مال أو نحوهما وان قل ولو كان على صورة الهدية التي لولا اشتغاله عليه لما أهداها اليه.[1]

كان السلف رحمهم الله يشترطون مع ذلك على المعلم أن يتخلى عن كل شيء للتعليم وألا يشتغل بغير صناعته وأن يعمر أوقات فراغه بالنظر فيما يعود على تلاميذه بالنفع والفائدة في تعليمهم ومراقبة غدوهم ورواحهم واعلام أوليائهم عن مغيبهم بلا عذر، وحجروا عليه اتخاذ العريف يقوم مقامه مالم يكن في مرتبته العلمية وأخلاقه المرضية، بحيث يكون المؤدب منقطعا بنفسه تمام الانقطاع للتدريس والتربية حتى أنهم منعوا عليه عيادة المريض وتشييع الجنائز. وفرضوا عليه المساواة التامة في تعليم أبناء الأشراف والفقراء لا فرق بين الحقير والغني بل هما سواسية في ذلك.[2]

وبالتالي فان الفكر التربوي السلامي اشترط في المعلم أو ما كان يسمى بالمؤدب أن يكون ذو علم واسع وأن يكون على علاقة وطيدة بمتعلمه، كما أنه لا يجب أن يهتم بغير أمور العلم والتعليم وألا يستخلف في حالات غيابه بمن هو أدنى منه مرتبة وأن يكون عادلا في تعليمه للمتعلمين.

وقد ذكر **محد أسعد طلس** شروطا اشترطها المسلمون منذ زمن مبكر في معلمي الكتاتيب وأساتيذ الأطفال والشبان في التعليم الأولي والثاني نذكر بعضها:

1- الامام النووي، **آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم**، مكتبة الصحابة، طنطا، ط1، 1987 ص29.

2- حسن حسني عبد الوهاب، **كتاب آداب المعلمين لمحمد بن سحنون**، مكتبة الفقه المالكي، تونس، 1972، ص50.

– أن يقصد الواحد منهم لعمله التهذيبي هذا وجه الله تعالى، وأن يكون اشتغاله بالتعليم في سبيل الله لإصلاح ناشئة المسلمين لا طامعا في مال أو جاه، فان فعل ذلك ضلّ. **قال سفيان بن عيينة:** كنت أوتيت فهم القران لما قبلت الصرة من أبي جعفر سلبته.[1]

ما يمكن التنبيه له في هذا المقام ضرورة ابتعاد المعلم عن الطمع، والاهتمام بالماديات على حساب العلم، وان يحتسب عمله لله، وأما ما ظهر من تطور في العصر الحديث وظهرت حاجة المعلم للأجرة لتلبية حاجاته فلا ينقص من ضرورة جعل المال اخر اهتمامات المعلم وانما الاهتمام بالأخلاق والعلم وجعلهما أولى الأولويات.

كما ذكر أيضا:

– أن تكون عناية المعلم بتحصيل العلم النافع في الاخرة من نوع ما روّى عن الامام شقيق البلخي أستاذ حاتم الأصم أن قال لحاتم: منذ كم صحبتني؟ فقال منذ ثلاث وثلاثين سنة. فقال وما تعلمت مني في هذه المدّة؟ فقال ثماني مسائل. قال شقيق انا لله وانا اليه راجعون. ذهب عمري معك ولم تتعلم الا ثماني مسائل، فقال يا أستاذ، لم أتعلم غيرها ولا أريد أن أكذب. فقال هات هذه المسائل الثماني حتى أسمعها فذكرها وهي: محبة الحسنات، ومدافعة الهوى، والصداقة، والتقوى، وترك الجسد، ومصادقة الخلق وعداوة الشيطان، وملازمة الطاعة وترك الذل للخلق بسبب المعيشة، والتوكل على الله. فقال شفيق يا حاتم وفقك الله، إني نظرت في علم التوراة والانجيل والزبور والفرقان فرأيته يدور على هذه المسائل الثماني.[2]

وقد لخصت المسائل الثماني أهداف العملية التعليمية وملمح تخرج المتعلم وفق النظرة الاسلامية للعملية، التي تبتغي الجانب القيمي الأخلاقي قبل الجانب المادي وبالتالي فان الفرد الصالح لنفسه صالح لمجتمعه، يقدم خدماته للجماعة وفق هذه المبادئ، عكس النظرية البراغماتية التي تبنى على أهداف وغايات ذات منفعة مادية، إذا غابت هذه المنفعة انهارت العلاقات الاجتماعية المبنية على هذا الأساس.

3– صفات وآداب المتعلم في الاسلام:

إن طهارة القلب واخلاص النية واستعداده لتحمل مشاق التعلم والتحضير والمراجعة، من أهم الصفات التي يجب أن يتصف بها المتعلم قبل وأثناء طلبه للعلم.

1– محمد اسعد طلس، مرجع سابق، ص60.

2– نفس المرجع ، ص61.

حيث ينبغي عليه أن يطهر قلبه من الأدناس ليصلح لقبول العلم وحفظه واستثماره، ففي الصحيحين عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: ان في القلب مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله الا وهي القلب. وقالوا تطييب القلب للعلم كتطييب الأرض للزراعة. وينبغي أن يقطع العلائق الشاغلة عن كمال الاجتهاد في التحصيل، ويرضى باليسير من القوت، ويصبر على ضيق العيش.[1]

كما ينبغي له أن يتواضع للعلم والمعلم فبتواضعه يناله، وقد أمرنا بالتواضع مطلقا فهنا أولى. وقد قالوا العلم حرب للمتعالي، كالسيل حرب للمكان العالي، وينقاد لمعلمه ويشاوره في أموره، ويأتمر بأمره كما ينقاد المريض لطبيب حاذق وناصح، وهذا أولى لتفاوت مرتبتهما.[2]

من الآداب الهامة التي يجب أن يتصف بها لمتعلم:[3]

- المحافظة على شعائر الاسلام.
- المحافظة على المندوبات الشرعية
- التحلي بمكارم الأخلاق، فليس أهلا لها الا طلاب العلم خاصة، وأهل الاسلام عامة.
- التنزه عن خبث الطبع ورذائل الأخلاق.
- دوام الحرص على زيادة العلم والعبادة علما وتعليما.
- مراجعة ما يحفظ يوميا، أو وفق الجدول المخصص له في الحفظ والمراجعة.
- الرجوع الى الصواب وملازمته إذا صح بالدليل، والعودة عما سواه.

فالمتعلم غالبا ما يتعلم بالقدوة، والأكيد أن قدوته على مستوى المدرسة هو المعلم، لهذا يجب على هذا الأخير التزود بسلاحي المعرفة والأخلاق، فأما بالنسبة المعرفة فمن الضروري أن يكون المعلم ذو كفاءة واطلاع على مختلف العلوم المدرسة، وكيفيات تدريسها والتحضير الجيد لدروسه، كما يجب عليه أن يطلع ويتمكن من أهم القواعد المتضمنة في العلوم التي تحكم المتعلم كعلم نفس الطفل وعلم اجتماع التربية وغيرها. أما بالنسبة للأخلاق فان سلوكيات المعلم هي دروس للمتعلم، فلهذا يجب عليه أن يهتم بهندامه ومظهره، ويراعي سمو الأخلاق في تصرفاته، كالانضباط في الدخول والخروج، والمحافظة على افشاء السلام ومعاملة الاخرين معاملة حسنة، وتجنب التحيز داخل الصف الدراسي، ومعاملة الاخرين أيضا من غير المتعلمين باحترام ووقار، فالعلم والمعرفة يزرعان في النفوس قبل العقول، وإذا تمكن المعلم من كسب

1- الامام النووي، نفس المرجع، ص44.

2- نفس المرجع، ص45.

3- محمد بن سرار اليامي، **التذكرة لطالب العلم**، دار بلنسية للنشر والتوزيع، الرياض، 1422هـ، ص13-14 (بتصرف)

محبة المتعلم، فان ذلك سيجعل من المتعلم مقبلا على المادة الدراسية راغبا في التحكم فيها، وهذه أولى بوادر النجاح في التعلم.

4-أثر الأفكار الاسلامية على المنهج المدرسي

ان انعكاس الأفكار الاسلامية على المنهج المدرسي يتمثل فيما يلي: [1]

- إن مهمة المنهج هي التكامل في تنمية العقل والجسم، والنفس ليكون المسلم راشدا، صحيح الجسم خلوقا يقوده عقل راجح وتسيطر عليه نفس أخلاقية تقوده وتبعده عن الشر.
- يركز المنهج الاسلامي على الجسم، فيؤمن بالنشاط والألعاب الرياضية ولذلك يقدم توازنا بين مواد عقلية ومواد وأنشطة جسمية وأخلاقية.
- يركز المنهج المدرسي على التوازن بين العلوم الدينية الشرعية وبين العلوم الدنيوية.
- يركز المنهج الاسلامي على التوازن بين العلم النظري والعلم العملي فلا خير في علم لا ينفع.
- يرتكز المنهج الاسلامي أيضا على التوازن بين المعرفة العقلية والمعرفة الحسية، فالمنهج الاسلامي يركز على السمع والبصر والقلب كما يركز على العقل.
- أما طريقة التدريس فهي مزيج من الحفظ والمناقشة، والحوار، كما استخدم المسلمون اسلوب القصص، واستخدموا المحاضرة كوسيلة لنقل المعلومات اضافة التعلم بالقدوة، والرحلة في طلب العلم.

فطريقة التدريس الفعلية تتجلى من خلال رؤية بدر الدين محمد الشافعي الذي رأى بأنه يجب على المعلم أن يبدأ بتصوير المسائل، ثم يوضحها بالأمثلة وكذلك الدلائل، ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها ودليلها، ويذكر الأدلة والمأخذ لمحتملها، ويبين له معاني أسرار حكمها وعللها وما يتعلق بتلك المسألة من فرع وأصل، ومن هم فيها في حكم أو تخريج أو نقل بعبارة حسنة الأداء.[2]

إن علاقة المعلم بالمتعلمين ومراعاة فروقاتهم، ومعرفته واحاطته بالمادة العلمية المراد نقلها لهم هي التي تتحكم في طريقة التدريس، فالمادة العلمية لا يجب أن تنقل الى المتعلم بصورتها الخام، او نقلا هدفه التلقين وانما يجب أن تصور تصويرا كأن ننتقل من المحسوس الى شبه المحسوس الى المجرد، في حالة المسائل التي تقتضي ذلك دون تجاوز أهمية الاستعانة بأمثلة توضيحية ودلائل وقرائن تساير مستوى

1- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2007، ص90.

2- بدر الدين محمد الشافعي، **تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم**، (تحقيق: محمد بن مهدي العجمي)، دار البشائر الاسلامية، بيروت، ط3، 2012، ص75.

المتعلمين وقدراتهم الفردية ، فالمثال أو البرهان يعطى للمتعلم حسب قدر استطاعته، أي أن علماء التربية في الاسلام من السلف لم يغفلوا عن ما يسمى في التربية الحديثة بالفروق الفردية بل أشاروا اليها في كل كتاباتهم، وأهم أمر لا يمكن ذكر علاقة العلم بالمتعلم دون ذكره هو التعليم ونقل المعارف بعبارات حسنة. ولم يغفل مفكرو التربية في الاسلام عن مسألة التقويم الذي يرافق عملية التدريس، وكذا التحفيز، فقد ورد التقويم الخاصة بحصة معينة في شكل عدة مفاهيم يتناولها التربويون المعاصرون كالامتحان والاختبار وغيرها.

كما يرى بدرالدين محمد الشافعي أيضا أن الشيخ إذا فرغ من شرح الدرس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الاصابة في جوابه شكره، ومن لم يفهمه تلطف في اعادته له.[1]

كما يجب على المتعلم اثناء تقويمه لمتعلميه أن يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تنبني على أصل قرره، أو دليل ذكره. فمن رآه مصيبا في الجواب ولم يخف عليه شدة الاعجاب شكره وأثنى عليه بين أصحابه، ليبعثه واياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد.[2]

أي أن التقويم أثناء الدرس ينبغي أن يخضع الى مجموعة من المعايير، معايير تتعلق بالمتعلم من خلال مراعاة الفروق الفردية وعلاقة المتعلمين فيما بينهم، ومعايير تتعلق بالمادة المدرسة، فالمعايير المتعلقة بالمتعلم تتمثل في قدراته وكذا حالته أثناء الدرس، والمعايير التي تتعلق بالمادة المدرسة تتلخص في الأمور التي درسها المتعلم والمتعلقة بالمادة المدروسة أثناء الحصة أي كل ما له علاقة من خلال استرجاع المعارف السابقة، وكذا القواعد والدلائل والقرائن المدروسة، ولا يجب اغفال التحفيز والانابة التي يجب أن ترافق عملية التقويم، مع مراعاة نفسية المتعلم المراد شكره لكي لا يغتر بحاله، ومراعاة الأقران فالتحفيز يجب أن يتضمن هدفين فردي وجماعي فالفردي من خلال المتعلم لتحفيزه على الاستمرارية وجماعي من خلال خلق جو المنافسة والاجتهاد لتحقيق الأفضل.

5- علاقة المعلم بالمتعلم في الفكر التربوي الاسلامي

حكى **الأحمر النحوي** عن نفسه قال: بعث الي الرشيد لتأديب ولده محد الأمين، فلما دخلت عليه التفت الي وقال يا أحمر إن أمير المؤمنين دفع اليك مهجة نفسه، وثمرة قلبه، فصير يدك عليه مبسوطة

1- المرجع السابق، ص76.

2- نفس المرجع، ص77.

وطاعتك عليه واجبة، فكن له حيث وضعك أمير المؤمنين، أقرئه القران وعرفه الأثار، وروّه الأشعار وعلمه السنن، وبصره مواقع الكلام وبدأه، وامنعه الضحك، الا في أوقاته، ولا تمرنّ بك ساعة إلا وانت مغتنم فيها فائدة تفيده إياها من غير أن تخرق به فيمقت ذهنه، فلا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة، فان أباهما فعليك بالشدّة والغلظة، وبالله توفيقكما.[1]

ويظهر من خلال هذه الوصية عظمة الفكر التربوي الاسلامي الذي اهتم بالمعلم والمتعلم معا دون اغفال العلاقة التي يجب أن تتميز بالاحترام ومعاملة المعلم لمتعلمه بمبدأ لا افراط ولا تفريط، يعني المرافقة واللين واستعمال الشدة والغلظة عندما يحتاج الأمر الى ذلك، عكس ما يروج له الفكر التربوي الغربي بأن المعلم مجرد موجه للعملية التعليمية.

وعليه أن يتفهم مستوى طلابه، ويخاطبهم على قدر فهمهم وإدراكهم، فيكتفي للحاذق بالإشارة، ويوضح لغيره بالعبارة، ويكرر لمن لا يعلم، ويبدأ بتصوير المسألة ثم يوجهها بالأمثلة، ويقتصر على ذلك من غير دليل ولا تعليل، فان سهل عليه الفهم فيذكر التعليل والمأخذ، ويبين الدليل المعتمد ليعتمده، والضعيف لئلا يغتر به، ويبين ما يتعلق بالمسألة من النكت اللطيف، والألغاز الطريفة، والأمثال والأشعار.[2]

أي أن العلاقة الفعلية بين المعلم والمتعلم ترتكز على ضرورة فهم المعلم لمتعلميه ومعرفة درجة الفروق الفردية، ومعاملتهم كل حسب مستواهم وتكييف طريقة التدريس حسب هذا المستوى، وأن يعتمد على الحجة والبرهان في تعليمه، وألا يغيب عن المعلم حس الفكاهة والطرافة، لكيلا يشعر المتعلم بالضج.

6-الفرق بين التربية في المجتمع الاسلامي والمجتمعات الأخرى

لا يجوز بأي حال من الأحوال المقارنة بين التربية المبرمجة لتحقيق أهداف تربوية في المجتمع المسلم، والتربية المبرمجة لتحقيق أهداف تربوية في المجتمعات المادية للتفاوت الكبير بين هذه المجتمعات والمجتمع الاسلامي في الفهم الدقيق للحياة الدنيا، وما يعكسه هذا الفهم من مفاهيم وتصورات في أذهان أبناء المجتمع تؤدي الى ولادة وصياغة أهدافهم الفردية والجماعية[3]. فالهدف الأسمى للتربية في المجتمعات الإسلامية هو جعل الطبيعة في خدمة الانسان، والانسان في متعبدا لعبادة الله، فالطبيعة وما تحمله من أمور مادية هي وسيلة وليست غاية في حد ذاتها، وعلى هذا الأساس فان الإخلاص في العبادة يجعل الانسان مخلصا في عمله وفي علاقاته، وأن هذه العلاقات لا تبنى على المنفعة الشخصية. أما التربية

1- حسن حسني عبد الوهاب، مرجع سابق، ص51.

2- محمد اسعد طلس، مرجع سابق، ص62.

3- حسن أحمد الحياري، مرجع سابق، ص238-239

بالمفهوم الغربي فتجعل المادة غاية وهدفا أسمى من كل الأهداف، لهذا يجد مروجي الفكر التربوي الغربي صعوبة في تكييف أفكارهم على المجتمعات المسلمة، وعند حدوث اختلالات في تطبيق هذه الأفكار، وحصول نتائج لا تخدم المجتمع فان التبريرات غالبا ما يتم ربطها بالإمكانيات أو عدم القراءة الجيدة لهذه الأفكار، أو عدم التكوين الجيد للقائمين على تطبيقها، والحقيقة أن التفكير المطلق لهذه الأفكار التربوية الغربية في المجتمعات الإسلامية دون تكييفها مع ثقافة وخصوصية المجتمع هو في حد ذاته خلل، لا يمكن معالجة نتائجه السلبية في فترة قصيرة.

إن الفرق الشاسع بين النهج الاسلامي والأطر الفكرية البشرية ينعكس تلقائيا وبصورة كاملة في مختلف الجوانب والأسس الأساسية للتربية، لذلك فان الذين يريدون تطبيق مبادئ وأنظمة تربوية وما يتبعها من أهداف، ومناهج وأساليب، وطرق قياس وتقويم، وفلسفات تعليمية متبعة في الدول الغربية في مجتمع اسلامي، انما يريدون سلخ أبناء هذا المجتمع عن هويتهم الفكرية التي ينظرون من خلالها الى حقائق الكون والوجود، ليغدوا تبعا للأطر الفكرية البشرية التي لا تعدى مبادئها الحياة الدنيا وما جسد فيها من مفاتن وزخارف تشد الانسان بشهواته.[1]

يرى بعض المروجين لتطبيق الفكر التربوي الغربي في المجتمعات الإسلامية، أن هذا الفكر من مبادئه الإيجابية هو ديمقراطية التعليم، أي أن التعليم يفتح البيئة المناسبة للجميع للتعلم على حد سواء، فالأساس الاجتماعي للتعليم، لم يغب على الفكر التربوي العربي الإسلامي.

فمن أبرز الاتجاهات الاجتماعية في الفكر التربوي الإسلامي، تلك الفكرة التقدمية التي نادى بها **(القابسي)**[2] عن ضرورة (الالزام) في التعليم. فالذين قصروا التعليم على طبقة معينة، وحرموا أغلب الشعب من نعمة المعرفة، إنما كانوا ينظرون الى مصلحة طبقتهم لينعموا بالسلطان والثروة والجاه، لأن العلم يفتق الأذهان، ويبصر الانسان بحقوقه وواجباته ويدفعه للمطالبة بهما، وحرمان فريق من الناس التعليم، هو القتل الأدبي، لأنك تقبر العقول وتطمس الأذهان، ولعل هذه العقول إذا زالت عنها غشاوة الجهل أن تتفتق عن الخير والحق، والعمل الصالح للإنسانية.[3]

1- نفس المرجع، ص239-240.

2- هو الامام علي بن محمد القابسي القيرواني، الضرير، المتوفي (403هـ) أصله من القيروان، وانما ينسب إلى قابس لأن عمه كان يشد عمامته شدة قابسية. أنظر: الامام العلامة محمد بن يوسف السنوسي، لعبد العزيز الصغير دخان، 2011، ص21.

3- سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص15.

لقد أظهرت الدراسات الأدبية للفكر البراغماتي، أنه فكر أمريكي ينطبق على واقع الحياة الأمريكية، وأن الفكر التربوي الاسلامي هو فكر انساني منطلق من انسانية الدين الاسلامي. ومع سعي الولايات المتحدة الأمريكية لتثبيت وجودها في المجتمعات العربية الاسلامية، وما تكنه للإسلام من حقد تاريخي، روجت لنظريات وأفكار في شتى المجالات ومنها المجال التربوي، عن طريق مجموعة من المنظرين العرب والمستشرقين، رغم أن التوجه الغربي في المجال التربوي أثبت محدوديته في هذه المجتمعات في حد ذاتها فكيف بالمجتمعات الاسلامية، التي تبنت في منظوماتها التربوية أفكارا لا تنسجم وطبيعة مجتمعاتها، وقد انجر عن هذا التطبيق العشوائي لهذه الأفكار، انتشار ظواهر سلبية غريبة عن المجتمعات الإسلامية، كالانحلال الخلقي وغياب القيم، وتدهور العلاقات الاجتماعية، والاعتداء على الأصول، والاهتمام بالمادة والمنفعة على حساب العلاقات، ولعل العودة الى الفكر الاسلامي تعتبر السبيل الوحيد للنهوض بالنظام التربوي، وعودة العلاقات الاجتماعية الى طبيعتها. فالفكر التربوي الاسلامي ليس فكرا يهتم بالعبادات فقط عكس ما يروج له، بل هو فكر يخدم كل مناحي الحياة انطلاقا من الاهتمام بالجانب الأخلاقي الذي هو أساس العلاقات الاجتماعية.

وبالتالي فمن الضروري اعادة بناء المنظومة التربوية وفق مبادئ وتعاليم الاسلام، ودراسة النظريات الغربية واعتماد ما ينسجم مع خصوصية المجتمعات الاسلامية وأبعادها الحضارية والفكرية والاهتمام بالمعلم الذي يعتبر الحجر الأساس في العملية التعليمية.

والجزائر كجزء من أمة إسلامية مرت بعدة مراحل شهدت ازدهارا اجتماعيا واقتصاديا بفضل الازدهار الفكري خلال فترة الفتوحات الإسلامية، وشهدت تراجعا في مراحل أخرى من مراحلها التاريخية الا أنه في مختلف المراحل ظهر علماء من الأمة، منهم من ساهم في ازدهار مختلف العلوم وخاصة العلوم المتعلقة بالتربية والتعليم، ومنهم من اهتم بإعادة بعث هذه العلوم ومحاولة تجديدها تماشيا مع متطلبات التغيرات السياسية والاجتماعية، ففي الجزائر اشتهر مجموعة من العلماء عبر مختلف الفترات التاريخية ساهموا بشكل كبير في الصحوة الفكرية، وسنذكر على سبيل المثال لا الحصر بعضا منهم والذين كانت اسهاماتهم بارزة في مختلف العلوم وخاصة في المجال التربوي الذي كان ومازال يمثل عصب حياة المجتمعات، ومن هؤلاء السنوسي التلمساني والأمير عبدالقادر الجزائر وصولا الى رائد النهضة الجزائرية الامام عبدالحميد بن باديس، الى المفكر الفريد مالك بن نبي.

7-التربية والتعليم عند بعض أعلام الجزائر

7-1 التربية والتعليم عند السنوسي التلمساني:

هو الامام أبو عبد الله محمد بن عمر بن شعيب السنوسي، عالم تلمسان وإمامها وبركتها، يلقب بالسنوسي، نسبة الى سنوسة قبيلة من البربر بالمغرب، وتعرف هذه المنطقة اليوم بأولاد السنوسي، وتبعد عن مستغانم بأربعة وعشرين كيلومتر.[1]

ويلقب بالحسني نسبة للحسن بن علي بن أبي طالب من جهة أم أبيه، وهو تلمساني أيضا نسبة الى تلمسان، المدينة التاريخية العظيمة. ولد الامام السنوسي بعد 830هـ، وبعض المصادر حددت تاريخ ولادته بسنة 832هـ، والبعض حدد ذلك سنة 1428 م وهو يوافق بالهجري (835هـ).[2]

فيما يلي بعض القضايا التربوية التي نبه اليها:

- ليس العلم بكثرة الرواية: فليس العلم بكثرة الرواية، وكثيرا ما اشتغل بعض الناس بمجرد التكاثر، ففاته كثير حتى مات على أردإ جهل.
- احترام العلماء والترضي عنهم والثناء عليهم كما أتي على ذكرهم، حيث يرى أنه لا خير في أمة يلعن أخرها أولها، ولا خير في طلاب لا يعرفون لمشايخهم وعلمائهم بعض الفضل عليهم.
- على الانسان أن يشتغل بما يخصه من واجب ونحوه وترك الاشتغال بكثرة السؤال، حيث يرى السنوسي في هذا المجال أن لو اشتغل الانسان بما يخصه من واجب ونحوه، ويتعلم أمراض قلبه وأدويتها واتقان عقائده، والتفقه في معنى القران والحديث لكان أزكى لعمله وأضوأ لقلبه.
- حرصه على الدعاء.
- الدعوة الى العزلة الإيجابية: حيث يركز في هذا المجال على نقطتين، وهي البعد عما يشين أهل العلم من مخالطة أهل الفساد، والنقطة الثانية تتمثل في أن يكون للعالم أوقات يهرب فيها من ضغط الواقع ويخلو الى نفسه ليراجع مسيرته ليعرف مواطن الاحسان والإساءة في مسيرته.[3]

ان أهم ما ركز عيه أبو عبد الله محمد السنوسي التلمساني في التربية هو شخصية المعلم وشخصية المتعلم والعلاقة بينهما، فشخصية المعلم تتطلب عدم مخالطة المفسدين، وضرورة الاهتمام بالتقويم الذاتي

1- عبد العزيز الصغير دخان، **الامام العلامة محمد بن يوسف السنوسي وجهوده في خدمة الحديث النبوي الشريف**، دار كردادة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2011، ص74.

2- نفس المرجع، ص75.

3 - نفس المرجع، صفحات (198-207)، (بتصرف).

والإصلاح المستمر للمساوئ العلمية والخلقية، مع ضرورة الابتعاد عن الرواية والبحث عن المصدر الأصلي للمعرفة، أما بالنسبة للمتعلم فمن واجبه الاعتراف بفضل معلمه والثناء عليه والابتعاد عن كثرة السؤال، حيث يمكن الإشارة الى نقطة مهمة في هذا المجال وهي ما يقدم من دروس في وقتنا الحالي تسمى بدروس الدعم، والتي يعتبرها الكثير من أمراض التعليم العصري، لأنها تجعل المتعلم فاقدا لثقته في معلمه وفي المعارف المقدمة له وتصيبه بالإجهاد. أما العلاقة بين المعلم والمتعلم يجب أن يسودها احترام الكبير للصغير، وتوقير الصغير للكبير.

2-7 التربية والتعليم عند الأمير عبد القادر:

قبل الاحتلال الفرنسي كان التعليم ينشر عن طريق الزوايا، وكان كل من العلماء والفقهاء ومثلهم الطلبة أو المدرسون هؤلاء وأولئك يجودون بعلومهم ومعارفهم كل منهم في القبيلة الخاصة به، وقد كان تعليم المواطنين من بين انشغالات الأمير منذ توليته، وهذا ليس بغريب من قبل زعيم يعترف بقيمة العلم والمعرفة والثقافة. وهكذا فقد كانت جهوده التوحيدية تتماشى بالتوازي مع إقامة نظام تربوي عام، وقد أقيمت في الأرياف مثلها مثل المدن المدارس، حيث لم يكن التلاميذ يدرسون القرآن فقط، وإنما القراءة والكتابة والحساب، وكان هذا التعليم مجانياً، مثلما كان التعليم ذا المستوى الأعلى الملقن في الزوايا والمساجد.[1] فقد نظم الأمير التعليم فكان هناك التعليم الابتدائي الذي يعلم فيه مبادئ الكتابة والقراءة ويحفظ فيه القران الكريم، أما التعليم الثانوي فكان يدرس فيه التفسير والفقه والتاريخ والحساب وغيرها من العلوم.[2]

اعتبر الأمير التعليم نشاطا أساسيا للنهضة الوطنية، خاصة وأن العثمانيون لم يهتموا بالناحية العلمية، حيث غلب الجمود الفكري على التعليم في عهدهم، اذ كان محصورا خاصة في الزوايا، وكانت مجمل المؤسسات التعليمية تعتمد على الأوقاف في الدعم المالي، لذلك اهتم الأمير كثيرا بالناحية العلمية لإدراكه مدى أهمية العلم في بناء الشعوب والدول متخذا عدة إجراءات لتحفيز طلاب العلم، منها اعفاء الطلبة من المطالب الأميرية، إكرام الطلبة الذين يحضرون اليه ويثبتون نجاحا في امتحان المادة، كما بقيت

1- علي الصلابي، **الأمير عبدالقادر وبناء الدولة**، https://www.aljazeera.net/blogs/2018/8/26 تاريخ الاطلاع: 2021/07/10

2- صالح فركوس، **تاريخ جهاد الأمة الجزائرية للاحتلال الفرنسي، المقاومة المسلحة (1830-1962)**، دار العلوم عنابة، الجزائر، 2012، ص87.

مناهج التعليم وموارده على حالها، مشجعا هؤلاء المعلمين بتخصيص رواتب ثابتة نقدا أو عينا إضافة لتخصيص منح للطلبة المتفوقين لمتابعة التحصيل في الصفوف العالية.[1]

فالأمير عبد القادر الذي بفعل إدراكه لأهداف السياسة الاستعمارية في ميدان التعليم والقائمة على مراقبة التعليم الديني الحر وعرقلة نشاطه بغرض إفراغ المجتمع من نخبه الدينية والفكرية وتدمير منطق إنتاجها، كان يريد أن يعطي لمقاومته كل الأدوات والوسائل الكفيلة بتحقيق النصر، بما في ذلك نخبة من الطلبة قادرة على استيعاب مشروعه الحضاري التجديدي الهادف الى فك الخناق عن التجديد الفكري باعتباره كمنطلق النهضة الحضارية والخروج الواعي مما نسميه بالغفلة المعرفية.[2]

وقد كان نشر التربية والتعليم في الجزائر على النمط الحديث من الانشغالات الهامة للأمير، لهذا فقد عمل على تنظيم مختلف مستوياته وأطواره وفق ما يلي[3]:

الطور الابتدائي: يستغرق أربع سنوات ويتعلم الطفل خلالها مبادئ القراءة والكتابة وبعض مبادئ الحساب، وقد استعان الأمير في هذا الطور بالزوايا خاصة وعمل على تطويرها وتزويدها بكل ما تحتاج إليه من أسباب المعرفة ووسائلها، سواء تعلق الأمر بالمعلمين أو الفقهاء أو الكتب والمراجع.

الطور الثانوي: ويطلق عليه بعض الدارسين الطور الإكمالي، اذ عندما يتفوق التلاميذ وتظهر عليهم بوادر النبوغ، ينتقلون الى هذا الطور ويواصلون تعليمهم مجانا في الجامع أو الزاوية أو مدرسة ملحقة بالأوقاف.

التعليم العالي[4]: حسب أديب حرب، لا يوجد هناك فصل واضح بين التعليم الثانوي والعالي، فالأستاذ الذي يدرس في هذه المرحلة يسمى عالما ويتقاضى أجره من الأوقاف، وكانت الدروس تشمل النحو والفقه والحديث والحساب والفلك والتاريخ...ويتلقاها الطلبة أما في الزوايا أو الجوامع.

7-3-التربية والتعليم عند عبد الحميد بن باديس:

لقد عمل الامام **عبد الحميد بن باديس** في إطار جمعية العلماء المسلمين على محاربة الاستعمار الفرنسي وتأثيره الثقافي في المجتمع الجزائري، من خلال بعث حركة إصلاحية تستمد قوتها من التعليم.

1- حنان لطرش، الثابت والمتحول في سياسة الأمير عبد القادر، **مجلة الآداب والحضارة الإسلامية**، المجلد العاشر، العدد الأول، قسنطينة، الجزائر، يناير 2017، ص 318.

2- أحمد بن داود، المقاومة الثقافية للأمير عبد القادر من خلال التعليم، **مجلة الحكمة للدراسات التاريخية**، المجلد الثاني العدد الثالث، يناير 2014، ص273.

3- نفس المرجع، ص274. (بتصرف)

4- نفس المرجع، ص274.

فقد تميز التعليم الإصلاحي بالتنظيم العصري للعملية التعليمية من حيث طرائق التدريس وتحديث المضامين والمناهج، وإقامة دورات تكوينية للمعلمين ولجان مراقبة المناهج وتنظيم التفتيش، كل هذا ضمن استمرار المسعى التعليمي لخدمة الواقع الجزائري.[1] كما استطاعت جمعية العلماء المسلمين بعد أن كانت تعتمد كليا على كتب ومقررات من بلدان المشرق العربي إلى اصدار كتب من اعداد وتأليف كبار علمائها كما سايرت مرامي وسياساتها التعليمية الانتقال الثقافي للواقع الجزائري فمن محاربة الجهل ونشر التعليم القاعدي، والوصول به الى كل أبناء الجزائر في البداية، الى تنوير العقول وإيقاظ الهمم مواصلة الى تحرير العقل والفكر والوجدان من الاستعمار، من خلال زرع الأخلاق الإسلامية وإحياء الشعائر الدينية وبعث التراث العربي الإسلامي.[2]

يمكن القول أن الحركة الإصلاحية لجمعية العلماء المسلمين كانت متميزة، نظرا للظروف المحيطة بهذه الحركة الإصلاحية، من مقاومة شرسة من طرف المستعمر الفرنسي، الذي اتخذ من تجهيل الشعب الجزائري ومحاربة مقوماته هدفا له، ومن حياة الحرمان المادي والفكري الذي كان يعانيه الشعب الجزائري، الا أن كل هذه الظروف لم تمنع عبدالحميد بن باديس ورفقاءه من اعداد مشروع إصلاحي يهتم بالعليم كنظام قائم بذاته، فاعتماد الأساليب العلمية في التعليم، والمراجع التي دأب علماء الجمعية والنتائج المحققة لاحقا والمتمثلة في تخرج معظم قادة الثورة من مدارس الجمعية لخير الدليل على نجاح هذا المشروع.

من الطبيعي أن تكون المرجعية الأساس للمشروع التربوي للشيخ ابن باديس هي المرجعية الإسلامية المستمدة من القران الكريم والسنة النبوية الشريفة ومنهج السلف الصالح، لكن هذه المرجعية لا تعني أبدا الانغلاق على الذات والوقوف في وجه المرجعيات الأخرى التي يقتضيها العصر، ولذلك وجدنا الشيخ عبد الحميد بن باديس بقدر حرصه على التشبث بالمرجعية الإسلامية، بقدر ما وجدناه أيضا حريصا على المرجعية الوطنية والمرجعية الإنسانية الكونية في تكامل وتعاون من أجل تحقيق المقاصد التربوية المنشودة.[3]

برهن الامام **عبدالحميد بن باديس** على امتلاكه لفقه تربوي أصيل ومعاصر في نفس الوقت ولعل الأجمل في شخصيته الإصلاحية هو أنه لم يكتف بالتنظير فقط، على أهميته العظمى، بل عمل في الميدان

1- محدادي محدادي، الجهود الإصلاحية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين في منطقة الأوراس "1931-1956" (النشاط التعليمي أنموذجا)، **المجلة المغاربية للمخطوطات**، المجلد13، العدد1، جامعة الجزائر2، الجزائر، سبتمبر 2019، ص232.

2 - MOSTEFA HADAD, **L'émergence de L'Algerie moderne_ Le costontinois (l'este algerien) entre les deux guerres 1919-1939**, Tome1, édition Guerfi Batna, 2001, P207.

3- أحمد الخاطب، فقه الإصلاح بين التربية والسياسة عند الامام عبد الحميد بن باديس رحمه الله، **مجلة دراسات تاريخية**، المجلد الأول، العدد الأول، جامعة الجزائر2، ديسمبر2013، ص151.

على تنزيل تصوره التربوي رغم كل العوائق والاكراهات التي كانت تواجهه ومعه كل علماء الجزائر وكل المواطنين والمناضلين الشرفاء ضد المؤسسة الاستعمارية وأذرعها الخبيثة في كل المجالات ولذلك وجدناه رحمه الله حريصا على تنزيل عملية اصلاح التعليم في المدارس والمعاهد والمساجد ويستثمر الصحافة للتربية والتكوين، ويرعى الطلبة الموهوبين، ويحرص على تعليم الفتاة، ويبحث عن التمويل اللازم للنهوض بأوضاع التعليم والمعلمين.[1]

لقد اعتمد بن باديس طرقا تعليمية تعتمد على الفهم والحوار المنطقي والاستفهام والتشويق وغيرها، وكلها طرق معتمدية اليوم في مجال التربية الحديثة، يقول عبد القادر فضيل "إن طريقة ابن باديس في التدريس تجمع بين القديم والحديث فهو ينطلق مع الطلاب من المتن الذي يطلب منهم حفظه، والاستعداد لتلقي الشروح عليه، وأثناء الدرس يطرح عليهم أسئلة، ويدفعهم الى التحليل والمناقشة، وينمي فيهم ملكة الحوار، والانتباه الدائم واليقظة المستمرة.[2]

وقد عمل ابن باديس من خلال اللقاءات التي كانت تجمعه مع معلمي وعلماء الجمعية على نشر هذه الأساليب التعليمية واعتمادها في مدارس جمعية العلماء المسلمين حتى أصبحت هدفا ومسعى لها وفي هذا الصدد يقول البشير الابراهيمي: "جمعية العلماء جمعية علمية ودينية تهذيبية، فهي بالصفة الأولى تعلم وتدعوا الى العلم وترغب فيه وتعمل على تمكينه في النفوس بوسائل علنية واضحة لا تستتر".[3]

فلقد كان للشيخ عبدالحميد بن باديس دور فاعل في نشر العلم عبر ربوع القطر الوطني حيث ارتكز عمله الإصلاحي على تعليم وتربية الأجيال على تعاليم الدين الإسلامي وفهم حقائق تاريخ الوطن وتثقيف أفراد المجتمع وترقية تعليم اللغة العربية وآدابها وبذله قصارى جهده لنشرها وانشاء المدارس في شتى أنحاء القطر الجزائري ابان حقبة الاحتلال الفرنسي وهذا تجسيدا لهدفه المنشود في الحفاظ على الشخصية الجزائرية، وبناء مجتمع متعلم وبث الوعي في نفوس الشعب الجزائري بالأهداف الكامنة من وراء السياسة الاستعمارية التي ترمي إلى طمس الهوية الوطنية وقطع الروابط التي تصله بانتمائه الحضاري والتاريخي.[4]

1- مصطفى محمد حميداتو، **عبد الحميد بن باديس رحمه الله وجهوده التربوية**، سلسلة كتاب الامة، رقم57، منشورات وزرة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1997، ص107.

2- عبد القادر فضيل، محمد الصالح رمضان، **امام الجزائر عبد الحميد ابن باديس**، دار الأمة، الجزائر، 2010، ص236.

3- محمد البشير الابراهيمي، **سجل جمعية العلماء المسلمين الجزائريين**، دار المعرفة، الجزائر، 2008، ص72.

4- طالبي رتيبة، رجل الإصلاح النموذجي الامام عبد الحميد بن باديس ودوره في نشر العلم وترقية المرأة في الجزائر، **مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية**، المجلد الثامن، العدد الأول، الجزائر، جوان 2020، ص114.

وقد قام الأستاذ سمير نعموني من المركز الجامعي مرسلي عبد الله بتيبازة، والأستاذة سميرة بداوي من جامعة ابن خلدون بتيارت بتحليل محتوى كتاب مجالس التذكير من حديث البشير النذير لصاحبه عبد الحميد بن باديس والذي طبع بدار الحديث بقسنطينة سنة 1983 من طرف وزارة الشؤون، ليبرزا اعتماد بن باديس على طرق وأساليب تعليمية حديثة تستجيب لمتطلبات العصر.

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم: (01) طرق التعليم حسب ما ورد في كتاب مجالس التذكير[1]

أساليب التعليم	المؤشرات الصريحة		المؤشرات الضمنية		المجموع		الرتبة
	التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%	
المناظرة	11	35	5	28	16	33	1
الحوار بالحجة العقلية	10	32	4	22	14	28	2
التلقين	6	19	3	17	9	18	3
التعلم الذاتي	2	6	2	11	4	8	4
التعلم بالقدوة	2	6	2	11	4	8	4
التعزيز	0	0	2	11	2	4	5
المجموع	31	100	18	100	49	100	

يلاحظ من خلال الجدول ومما سبق تناوله حول التوجه التربوي للإمام عبد الحميد بن باديس المرتبط بالمرجعية الإسلامية ذات التوجه الإصلاحي التجديدي حيث أن طرق التدريس المكورة في الجدول تناولتها النظريات التربوية الحديثة باهتمام شديد خاصة ما تعلق منها بالمناظرة، أو ما يسمى بالتعلم عن طريق المناقشة وكذا الحوار بالحجة العقلية، الذي ينفي التسليم المطلق بالمعارف بل ضرورة ابداء الرأي الذي يستند على الحجة والبرهان من خلال انتهاج المنهج العقلي.

وقد تناول محمد عرسان الكيلاني هذه المفاهيم بقولة: "في التربية التجديدية يتخرج إنسان قادر على الانعتاق من الآبائية والاغتراب وتقوم الممارسات على أسس علمية–عقلانية تناقش المشكلات القائمة

1– سمير نعموني، سميرة بداوي، دراسة تحليلية لأساليب التعليم عند عبد الجميد بن باديس في كتابه مجالس التذكير، **مجلة التربية والصحة النفسية**، المجلد الخامس، العدد الثاني، جامعة الجزائر2، الجزائر، جانفي 2020، ص119.

بشجاعة وإيجابية هدفها التشخيص والمعالجة. ولذلك تتوافر فرص المناقشة والحوار للمتعلمين وتوجههم للبحث في مصادر الخبرات المنهجية وتغرس فيهم القناعة بتنوع هذه الخبرات، ولا تقدمها باعتبارها الصواب الوحيد وتدرب المتعلمين على تحليلها ونقدها والتعرف على النواحي الإيجابية والسلبية فيها مع احترام أصحابها.[1]

7-4-التربية والتعليم في فكر مالك بن نبي

الفكر التربوي عند مالك نبي ليس مجرد تأمل أكاديمي غائر في خطاب تجريدي صرف يبحث عن المطلق الذي يتعالى عن كل محسوس في عالم الأشياء، إنما هو تفكير شامل في الظاهرة الحضارية باعتبارها أنها تشهد الحالة التي ال اليها المجتمع الإسلامي والتحديات التي ترهن الإقلاع، الذي يؤسس لمجتمع يمتلك من القوة ما يجعله قادرا على الدخول في الحياة المعاصرة، متجاوزا عقد الدونية التي هي الهدف الدائم للغارة الاستعمارية آملا في التمكين للفوقية الغربية.[2]

وليس من شك أن نظرات المثقفين عندنا –أي المتعلمين–الى المدنية الغربية مؤسسة على غلط منطقي، اذ يحسبون أن التاريخ لا يتطور، ولا تتطور معه مظاهر الشيء الواحد الذي يدخل في نطاقه حتى أنهم حين ينظرون الى الشيء بعد حين يحسبونه قد تبدل بشيء آخر، وما هو في الحقيقة إلا الشيء نفسه، تتكر لهم في مظهره الجديد.[3]

أي أن الأشياء التي نراها مستحدثة في المجتمعات الغربية، انما تحمل بذور وجودها من مظاهر وحوادث لها جذور تاريخية متأثرة بالثقافة الغربية الموروثة لدى هذه المجتمعات، أي أن البنى الاجتماعية والعلاقات انما تحمل في طياتها بعدها الثقافي وليست جديدة الحدوث، وهذا ما يدل على أن التاريخ في حركية مستمرة، ولمسايرة تاريخنا يجب علينا استحداث قوالب اجتماعية تحوي الفرد المسلم وفق ثقافتنا الإسلامية المتوارثة، منذ بعثة محمد عليه الصلاة والسلام الى يومنا هذا.

وقد تطرق مالك بن نبي في تحليله لمفهومية الثقافة من زاوية التغيير واحداث التنمية، فهي أساس كل بناء حضاري فتوجيه الثقافة بما يتضمنه من عادات متجانسة وعبقريات متقاربة، وتقاليد متكاملة وأذواق

1- محمد عرسان الكيلاني، مرجع سابق، ص106.

2- الطاهر براهيمي، عبد اللطيف بكوش، ملامح الفكر التربوي عند مالك بن نبي، **مجلة المداد**، المجلد الأول العدد الأول، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، ديسمبر 2013، ص8.

3- مالك بن نبي، **شروط النهضة**، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، 1986، ص 88-89.

متناسبة وعواطف متشابهة وكل ما يعطي للحضارة سمتها الخاصة، يتطلب توجيه الانسان من خلال ثقافته.[1]

وثابت من طرح مفهوم التربية أن مالك بن نبي تشرب من منهج القران وهو منهج فريد من نوعه وكان من ذلك الأثر في تفكيره في التربية اذ لم يقتصر معناها على الفهم الفني كما في الدراسات التربوية التي تأخذ بالاتجاه الأمبريقي أو سواه، بل يتجاوزه حينما يجعل منها قضية الانسان في الكون بوصفه مكلفا، وقضية الانسان في المجتمع أين تتحول الى معاني الثقافة التي تنتقل كموروث من جيل إلى اخر وتنتشر في الأرض من مجتمع الى اخر.[2]

فهدف التربية عند مالك بن نبي ينقسم الى قسمين، الأول يتعلق بالفرد كعضو في المجتمع والثاني يتعلق بالمجتمع باعتباره مجموعة من أفراد. فالتربية لا يمكن بمنظوره، أن تساهم في البناء الحضاري إذا اقتصرت على تحقيق أحد شطري هذا الهدف دون الاخر المكمل له، ففعالية الأفراد في المجتمع لا تصنع حضارة إذا لم تكن فعاليتهم منظمة وموجهة نحو هدف موحد.[3]

إن الاهتمام بالفرد دون مراعاة علاقاته الاجتماعية ومشاربه الثقافية وفعاليته داخل الكل الاجتماعي، انما ينتج عنه اختلالات عدة مالم يكن هذا الاهتمام بالمجتمع ككل من خلال تحديد الهدف الموحد للأفراد لبناء مجتمع، يرتكز على ترابط العلاقات الاجتماعية واتحاد أفراده، ورسم معالم هذه العلاقات الاجتماعية وتحديد الأهداف مسبقا انطلاقا من ثقافة المجتمع التي تتوارثها الأجيال، فالمعارف، والأفعال المنفذة في اطارها الجماعي، لتحقيق الهدف الموحد في إطار تركيبة وخصوصية المجتمع التاريخية والثقافية، كفيلة ببناء حضارة تؤدى فيها الواجبات وتتحقق فيها الحقوق ويستقر فيها البناء الاجتماعي.

يقول **مالك بن نبي:** "فلو أننا حللنا واقعا اجتماعيا، أي نشاطا اجتماعيا محسوسا، فسنجده ينطوي في حالته الراهنة أو في اطراد تطوره على أربعة عناصر ثقافية أساسية هي: المبدأ الأخلاقي والذوق الجمالي والصناعة أو العلم والمنطق العملي، فكل ناتج حضارة هو في جوهره مركب من هذه العناصر الأربعة".[4]

1- يوسف أزروال، ظاهرة التخلف ومسألة التنمية، دراسة في ضوء فكر مالك بن نبي، **المجلة الجزائرية للأمن والتنمية**، المجلد الثامن، العدد15، جويلية 2019، ص55.

2- الطاهر براهيمي، عبد اللطيف بكوش: مرجع سابق، ص12.

3- حسين أيت عيسى، **الفكر التربوي عند مالك بن نبي**، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط2، 2018 ص38-39.

4- مالك بن نبي، **فكرة الافريقية الأسيوية**، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، الجزائر، ط3، 1992، ص147-148.

فالمبدأ الأخلاقي باعتبار البناء الحضاري نتاج عمل فردي في إطار جماعي، يقدم الدوافع والمبررات المحركة والموحدة أو المجمعة للطاقات الاجتماعية، حين يجيب عن السؤال الوجودي والحضاري الحاسم: لماذا؟، أما العلم (أو الصناعة) فيقدم الشرط الموضوعي المتمثل في المعرفة العلمية والمهارة الفنية التي تجيب عن سؤال كيف؟ بينما يضمن المنطق العملي الانتقال من الفكرة الى الممارسة...أما دور الذوق الجمالي فهو وضع اللمسة الفنية على شكل الإنجاز.[1]

إن تحليل ابن نبي لحدود مساهمة المدرسة في العملية التربوية، قد كان بمثابة إشارة إنذار وتحذير للقائمين على الشأن التربوي في بلادنا بأن نوعية المخرجات التعليمية تخضع لشروط تتجاوز الإطار المدرسي أو الجامعي لتشمل ثقافة الوسط الاجتماعي...وعليه فان مردودية الاستثمارات التعليمية تتحدد من خلال نوعية الثقافة السائدة في المجتمع، وهذه المسألة تنبهنا الى وهم التعويل على التعليم لوحده في تحقيق التنمية، دون التفكير ابتداء بإصلاح البنى الثقافية العامة للمجتمع، أي المعتقدات والذهنيات والقيم.[2]

إن الحديث عن الإصلاح في إطار الأفكار السابقة الذكر، انما تتحدد معالمه بإصلاح المنظومات الاجتماعية بدءا بمنظومة القيم والمعتقدات وكذا منظومة الذهنيات، ليليها اصلاح المنظومة التربوية، فالمتعلم الذي يكتسب معارفا في اطاره الأسري، ثم الاجتماعي في إطار العلاقات الأسرية الداخلية أو الخارجية، لابد أن يجد استمرارية لهذه المعارف والقيم داخل المدرسة، والعكس صحيح، وبالتالي فان فلسفة المجتمع التي تعبر عن قيمه الموروثة من الإطار التاريخي والثقافي وبالتالي الديني، انما هي الأساس لنجاح واستمرارية البناء الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية داخل هذا البناء. لهذا نلاحظ اختلالات كبيرة في المجتمع وخاصة منظومة القيم، وهذا كون عملية الإصلاح التي طبقت في المدرسة الجزائرية، لم تنطلق من دراسة علمية لجهود وأفكار مفكرينا، كما أن محتويات البرامج وطرق تناولها لا تعكس ثقافة المجتمع والموروث التاريخي لهذه الثقافة، فنموذج الإصلاح مستورد، والقيم المتضمنة في محتويات البرامج تخدم هذا النموذج، رغم الشعارات المكتوبة في المناهج وغير المطبقة في عملية الإصلاح، والتي مفادها أن الإصلاح يجب أن يستمد خصوصيته من فلسفة المجتمع.

ثانيا: الإصلاح التربوي في الجزائر.

1- مفهوم الإصلاح:

1- حسين أيت عيسى، مرجع سابق، ص41.

2- نفس المرجع السابق، ص71.72

إن الإصلاح هو التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي، أو التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية، التي تؤدي الى تغيرات في المحتوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية، أو في أي منها.[1]

ويشير مفهوم الإصلاح التربوي أيضا الى أنه: عملية التغيير في النظام التعليمي، أو جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية.[2]

أما "**بيرش**" فيعرفه: بأنه محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة، أو البرامج التعليمية أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيره، ويعرفه حسن البيلاوي بأنه: يشير عادة الى عملية التغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية. فالإصلاح التربوي الحقيقي هو ذلك الإصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع القوة والثروة في المجتمع.[3] كما يمكن تعريفه بأنه: التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس لتي يقوم عليها، ولعناصر السياسة التعليمية التي توجهه، حيث تتجه الجهود الى هدم ما هو قائم وتعويضه ببناء جديد مختلف شكلا ومضمونا وغاية عن البناء القائم.[4]

فالإصلاح التربوي هو مشروع مجتمع، يتم وفق استراتيجية محددة تقوم بها السلطة السياسية من خلال خبراء ومختصين، في كل المجالات والميادين المتعلقة بالتربية من مناهج، وبرامج وبيداغوجيا تربوية والحياة المحيطة بالمدرس والمدرسة، وعلاقتها بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، انطلاقا من ثقافة المجتمع وخصوصياته، ومسايرة للتحديات العالمية في المجالات المعرفية والتربوية في فترة زمنية معينة حيث يخضع هذا الإصلاح الى التقويم وإعادة إصلاح الاختلالات التي تظهر أثناء عملية التنفيذ.

2- أهمية الإصلاح التربوي:

تكمن الأهمية الأساسية للإصلاح التربوي في تجسيد أفكار ورؤى حديثة، تراعي التطور المعرفي والمادي من خلال إعادة بلورة الاستراتيجيات والمعارف والمواقف التربوية مع فلسفة المجتمع المتمثلة في كيانه الثقافي الذي يعكس أصالة وطموحات مؤسسات المجتمع المختلفة.

1- غالب عبد المعطي الفريجات، **الإصلاح والتطوير التربوي**، دار دجلة للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص18.

2- محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتاب، مصر، 1996، ص77.

3- حسن حسن البيلاوي، **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1998، ص32.

4- عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات**، جسور للنشر، الجزائر، 2009، ص، ص 62-63.

كما تكمن أهمية الإصلاح في الدعوة الى التغيير لتطوير النظرية التعليمية وتطبيقاتها، أو تغيير بنية النظام التعليمي أو السياسة التعليمية أو المقررات الدراسية وغيرها بغية تحقيق الأهداف التي ينشدها.[1]

وبما أن التعليم هو النقلة الحضارية لكل أمة من الأمم التي تسعى الى السمو والرقي، فالدول المتقدمة حققت تقدمها عن طريق التعليم، والدول النامية تحاول أن تلحق بركب الدول المتقدمة عن طريق التعليم، ويمكن للفرد الحكم على مستوى تقدم دولة من الدول من خلال معرفة نظمها التعليمية، ومن خلال فحص المناهج التي تقدمها تلك الدول.[2]

وانطلاقا من أهمية التعليم ودوره الكبير في المجتمع، تبرز أهمية الإصلاح التربوي للأنظمة التربوية لجعلها تواكب كل المتغيرات العالمية المحيطة بها، لذا فقد تزايد الاهتمام بمسألة الإصلاح والتجديد التربوي عربيا ودوليا مع اقتراب الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطور التربية وتحديثها في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها.[3]

وبالتالي تكمن أهمية الإصلاح التربوي في:

- تجديد وتحيين الأطر والقوانين المنظمة للحياة المدرسية.
- تحيين وإعادة بناء المناهج وفق تطور المجتمع ومتطلبات مؤسساته المختلفة، ومراعاة خصوصيته، واعداد برامج تراعي هذه الخصوصية وتراعي كذلك مستوى المتعلمين.
- تزويد المعلمين بمعارف واستراتيجيات وتقنيات حديثة تتماشى مع متطلبات العصر واحتياجات المتعلم.
- المحافظة على المرجعية التاريخية وتكييفها مع السيرورة التطورية للمجتمع، أي بناء منظومة مجتمعية حديثة وفق قيم وأبعاد المجتمع.
- جعل المتعلم قادرا على التحكم في التكنولوجيا الحديثة، متسلحا بالمعارف اللازمة، دون اغفال أهمية المحافظة على قيم وأبعاد المجتمع الإسلامية، التي تسعى الى اعداد الفرد من طل الجوانب النفسية والجسمية والخلقية والعقلية.
- تزويد المجتمع ومؤسساته المختلفة بمخرجات ذات كفاءة علمية وخلقية، هدفها خدمة المجتمع بصفة عامة والسعي لتطويره وتحقيق استقلاليته في مختلف المجالات.

1- سعاد بسيوني عبد النبي، **بحوث ودراسات في نظم التعليم**، مكتبة زهراء الشرق، 2001، ص47.

2- مجدي عزيز إبراهيم، **المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص37.

3- عبد العزيز عبد الله السنبل، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن العشرين**، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر، 2002، ص202.

- ترسيخ الجانب الروحي والعقائدي للإنسان، فالفرد المسلم نظرته للحياة تختلف عن الانسان غير المسلم، فهذا الأخير يعيش بدون قيم، هدفه الحصول على المنفعة المادية، أما الانسان المسلم فمسخر لعبادة الله. أي أن أهمية الإصلاح تكمن في بناء انسان ذو أخلاق عالية، ومعارف مستجدة، للعمل بإخلاص للحصول على الرفاهية الذاتية، والرقي للمجتمع.

وقد حددت المواثيق والدساتير والقوانين والمؤتمرات التربوية في الدول العربية مجموعة من النقاط الأساسية التي تعكس فلسفة الدول العربية في التربية الحديثة وهي:[1]

- تربية واعداد المواطن المؤمن بتراث الأمة العربية، وقيمها الأصلية، ورسالتها الحضارية.
- تحسين نوعية التعليم وتطويره بالاستفادة من العلم والتكنولوجيا.
- التعاون العربي الثقافي دعما للوحدة العربية.
- تطوير الإدارة التربوية بالأخذ بمبدأي اللامركزية والتخطيط التربوي السليم.
- الانفتاح على العالم والإفادة من التجارب العالمية المتقدمة، وضرورة التعاون مع المنظمات العالمية ودول العالم في هذا المجال.

3- أسس الاصلاح التربوي:

إن القيام بأي عملية اصلاح في أي منظومة مجتمعية أو أي هيكل اجتماعي، لابد أن يرتكز على مجموعة من الأسس والركائز. وخاصة النظام التربوي، الذي يعد النسق الاجتماعي الأهم من بين كل الأنساق الاجتماعية الأخرى، وأن أي عملية تتم على هذا النسق بما يحمله من تعقيدات، لابد أن تتم وفق مشروع كامل المعالم يراعي الأسس العلمية، والخطوات المنهجية وفق دفتر شروط دقيق، يحمل في طياته كل مقومات وشروط النجاح. ومن بين هذه الأسس

3-1 دراسة المجتمع:

يقصد بدراسة المجتمع مراعاة كل الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية للمجتمع أثناء عملية الإصلاح، وذلك بالقيام بعملية تشخيص للاختلالات الملاحظة في المجتمع والتي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمدرسة، وكذا تعزيز الإيجابيات الملاحظة وتكييف صلاحيتها مع الواقع، وان أهم

[1]- عمر أحمد همشري، **مدخل الى التربية**، دار صفاء، عمان، الأردن، 2001، ص105.

شيء في دراسة المجتمع قبل بناء أي مشروع إصلاحي في المجال التربوي لابد أن يراعي خصوصية المجتمع التاريخية والثقافية.

فمن الضروري أن يكون الإصلاح التربوي في ضوء استراتيجية واضحة تراعي التحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المحلية والدولية، والملاحظ أن هناك خلل في النظم التربوية في معظم البلدان العربية ويظهر هذا الخلل في تفكك الروابط بين التربية وحاجات التلميذ الشاملة، وهذا يجعل التربية في معظم البلدان العربية عاجزة أن تضطلع بدورها الأساسي المتمثل في تكوين القوى العاملة اللازمة لمختلف القطاعات.[1]

إن نجاح المنظومة التربوية يظهر في نجاح مخرجاتها، من خلال الكفاءة والفاعلية في أداء الأدوار الموكلة اليها، على مستوى مختلف المؤسسات الاجتماعية، وقد تختلف الأدوار من مؤسسة إلى أخرى حسب طبيعتها، الا أن الأكيد والشيء المشترك بين كل هذه الأدوار هو المبدأ القيمي للمجتمع وهنا يكمن الاختلاف بين الإصلاح على مستوى مجتمعاتنا، والإصلاح على مستوى المجتمعات الغربية.

3-2 التخطيط الشامل للقيام بعملية الإصلاح:

إن القيام بأي مشروع مهما كان نوعه وحجمه يستدعي القيام بعملية التخطيط، وهذه العملية تكون شاملة ودقيقة وواضحة، واستراتيجياتها سهلة التنفيذ على أرض الواقع وتتناسب مع واقع المشروع، وامكانياته المادية المتوفرة، كما أن نجاح أي مشروع يجب أن يتجاوز الإمكانيات المادية المتوفرة، لأن الأهم في المشروع هو نتائجه والأهداف المتوخاة من تنفيذه.

فالتعليم ينظر اليه على أنه نظام، وكل نظام يتكون من عدد من الأجزاء المترابطة فيما بينها ونجاح التطوير يتوقف على تطور جميع أجزائه، لأن التغاضي عن أي عنصر، يعني اهمال أحد الجوانب، وهو ما يؤثر سلبا على النتاجات التعليمية.[2]

فالمنهاج الذي هو أساس العملية التربوية بناء هندسي متكامل يتضمن العديد من المكونات، مثل الأهداف، المحتوى، والطرق والوسائل التعليمية، وأوجه النشاط والتقويم، وقيمة المنهج تتوقف في المقام الأول على ما بين هذه المكونات من تفاعل واتساق فالمنهج ليس أهدافا فقط أو محتوى فقط، بل هو كل

1- محمد متولي نعيمة، **القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1996، ص205.

2- صلاح عبد الحميد مصطفى، **المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ، المملكة العربية السعودية 2000، ص174.

هذه المكونات، ومن هذا فان التطوير يجب أن يستند على عملية تخطيط تشمل كل هذه المكونات، وإذا اقتصر على أحدها فانه لا يعدو أن يكون تعديلا قاصرا، فالإصلاح الصحيح هو الذي يشمل كل مكونات المنهج.[1]

كما أن الاهتمام بالمنهاج وكل مكوناته، دون الاهتمام بالبيئة من هياكل مادية وطاقات بشرية وامكانيات لوجستية، سيبقى قاصرا وهنا تكمن أهمية التخطيط، الذي يجب أن يراعى كل مكونات المنهاج والظروف المحيطة به، فمثلا من غير الممكن بناء منهاج يحمل كل أسباب النجاح دون تكوين الأستاذ الذي يعتبر من الحلقات المهمة في سلسلة التنفيذ. فالتخطيط يشمل عمليات التشخيص والتنفيذ والتقويم لكل ما يتعلق بالنظام التربوي. وأن أي تقصير في عنصر من العناصر المكونة للنظام وعدم اعطاءه الأهمية اللازمة، يعتبر حكما بالفشل على تطبيق اصلاح هذا النظام على أرض الواقع.

3-3 مراعاة خصوصية المتعلم:

كون المتعلم هو محور العملية التعلمية التعليمية، فان القيام بأي عملية اصلاح دون الأخذ بالحسبان أنه هو الأساس فيها، يؤدى الى فشل هذه العملية، فالمتعلم وتركيبته وظروفه وقدراته يجب أن تكون أساس كل بناء لمناهج جديدة، فالمتعلم يمثل مدخلات ومخرجات العملية التعليمية فعملية التنفيذ تبدأ منه وتنتهي به.

أي أن ينبع التطوير من حاجات التلاميذ، إذ يتميز تلاميذ كل مرحلة تعليمية بخصائص نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية، تختلف عن غيرهم في المراحل الأخرى، لذا يجب أخذها بعين الاعتبار.[2]

ذلك أن التربية أن التربية عملية تهدف الى مساعدة التلاميذ على النمو الشامل من خلال المنهاج، ولهذا يجب مراعاة خصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة عمرية، عند تخطيط وتطوير المنهاج عن طريق تتبع الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية للاستفادة من نتائجها.[3]

ان اهتمام مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية وغيرها، بالطفل ليس وليد الانتاجات الأدبية التي تقرأ للتثقيف أو الترفيه، وانما هو اهتمام ببناء انسان سوي جسميا وعقليا وخلقيا، فخصوصية الطفل المتعلم تحمل كثيرا من التعقيدات التي يجب أن تراعى أثناء تطبيق أي استراتيجية تعليمية مهما كانت بساطتها فمراعاة الطفل الذي يتأثر بأي شيء، تجعله مؤثرا عند تلقيه المعارف، وتختلف درجة التعقيد وكذا درجة

1- علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، **سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية**، دار الفكر، القاهرة، 1999، ص173.

2- صلاح عبد الحميد مصطفى، **المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، مرجع سابق، ص 174.

3- فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، **المناهج المعاصرة**، منشأة المعارف، مصر، 2000، ص 349.

التأثر والتأثير عند الطفل من مرحلة عمرية الى أخرى، وأن القيام بأي عملية اصلاح دون الأخذ بآراء وأبحاث العلماء والمختصين في مختلف العلوم الخاصة بالطفل، يعتبر ضربا من العشوائية التي لا تحقق النتائج.

3-4 التكوين واستعمال التكنولوجيا الحديثة:

إن اصلاح المنظومة التربوية يستدعي الوقوف على كل تفاصيل العملية من تشخيص دقيق، الى تخطيط محكم الى تنفيذ أكثر دقة، والأكيد أن القائمين على التنفيذ يعتبرون احدى الحلقات الأهم في نجاح عملية الإصلاح، وأهم هؤلاء الأساتذة، فالأستاذ هو المشرف القاعدي الأول على تنفيذ متطلبات المناهج من محتويات وطرق تدريس، واختيار الوسائل المناسبة، وفق خصوصية المتعلم وما يحيط به.

ولكي يتمكن الأستاذ المشرف من التحكم في العملية البيداغوجية لابد من تكوين يمر بمراحل مختلفة، ولعل التكوين القبلي يعد حلقة مهمه في سلسلة التكوين، وخاصة على مستوى المعاهد المتخصصة، حيث أن التوظيف المباشر لحاملي الشهادات الجامعية أثبت محدودية فعاليته، وهذا يعود لسببين رئيسيين، يتمثل الأول في نوعية التكوين، الذي لا يناسب في غالب الأحيان الحاجات البيداغوجية للمدرسة والسبب الثاني هو ضعف التكوين، حيث أن عملية التدريس تعتبر عملية جد معقدة تحتاج إلى تكوين متخصص يمر عبر مرحلتين، مرحلة نظرية وأخرى تطبيقية. ونظرا لاتساع دائرة المعارف في المجال البيداغوجي، يحتاج الأستاذ المربي لعملية تكوين مستمرة، أو ما يسمى بالتكوين أثناء الخدمة والذي يشرف عليه مفتشو التربية والتعليم وأسلاك الإدارة من خلال الندوات الداخلية، وحتى المشرفين على عملية التكوين يجب أن يخضعوا لتكوين قبلي، وكذا تكوين مستمر، لتجديد المعارف وتجديد اليات التنفيذ.

لقد أدت التحولات السريعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات الى تغييرات في غايات التربية وأهدافها، الى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجها ومنشطا أكثر من كونه ملقنا للمعرفة فوفق هذه التحولات تحول دور المعلم الى مرشد لمصادر المعرفة والتعليم، ومنسق لعمليات التعليم ومصحح لأخطاء التعلم، وهي تستلزم معلما من طراز ملائم للأهداف المحددة وتكوينا مستمرا له على التجديد التربوي، فلم يعد التدريس ينحصر كما هو متعارف عليه في نقل المعلومات وايصال الأفكار وشرح المفاهيم وتقويم أداء التلميذ، بل أصبح أو المعلم أن يساهم في بناء شخصية التلميذ وامتلاكه للمهارات الضرورية لأجل التعايش مع المجتمع وهذا يقتضي أن يمتلك المربي المهارة الكافية.[1]

1- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص127.

إن التركيز على التكوين المعرفي، من خلال التحكم في المعارف النظرية الخاصة بالتدريس وطرائقه، ووسائله يجب أن يصاحبه تكوينا وتحكما في التكنولوجيا الحديثة، وخاصة مع متطلبات العصر الحديث، وان ما حدث في العالم خلال سنة 2020 وأثناء سنة 2021، مع جائحة كوفيد 19، وما صاحبه من توقف الأنشطة في جل المؤسسات وخاصة في المؤسسات التربوية، استدعى التفكير في تعميم التعليم عن بعد، هذا النوع من التعليم الذي يتطلب تحكم كل من المعلم والمتعلم في تكنولوجيا التعليم الحديثة والبرمجيات التعليمية المصاحبة لهذا النوع من التعليم، حيث أصبح بالإمكان تقديم الدروس عن بعد، وكذا فتح المجال لمناقشة الدروس واجراء تقويم للمعارف المكتسبة عن بعد. أن هذا النوع من التكنولوجيا الذي أثبت أهميته في كل مجالات الحياة، وخاصة في الحياة المدرسية، لا يحل أبدا محل الصف الدراسي التقليدي الذي يضمن التدريس الفعال، والاتصال الحسي المباشر بين المتعلمين فيما بينهم أثناء العمل بمجموعات، أو الحوار، أو المنافسة التي تعد عاملا مهما في التدريس، وكذا الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم، فبعض أساسيات تعامل المعلم مع متعلمه لا يمكن تعويضها تكنولوجيا، فمسحة للمعلم على رأس متعلمه يمكن أن تغير مجرى حياته الدراسية، وقد تكون حافزا من حوافز التعلم، كما أن اجتماعية الانسان تستوجب تعلم المتعلمين في جماعات لبناء الشخصية النفسية قبل الشخصية المعرفية، فلهذا تعتبر التكنولوجيا عاملا مساعدا للتعليم والتعلم، ولن تكون بديلا عنها أبدا إلا في الحالات الضرورية التي تمنع الاتصال المباشر بين المتعلمين فيما بينهم أو بين المتعلمين ومعلمهم.

5-3 - قابلية الإصلاح للتقويم والإصلاح:

يجب أن تكون عملية التطوير مستمرة، وأن تستخدم فيها الأساليب العلمية والمتنوعة، حتى تنهض بالمناهج لتساير ما يحدث في المجتمع من تحديات ذاك أن المجتمعات تتصف بالديناميكية إضافة الى التحديات فان هناك تطورا كبيرا وتقدما في المواد الدراسية نتيجة الانفجار المعرفي، وفي مجال المناهج بصفة خاصة، ولعل أوضح مثال على ذلك ظهور المنهج التكنولوجي كتنظيم منهجي جديد.[1]

من الطبيعي أن يضع القائمون على الاصلاح التربوي إمكانية اصلاح الإصلاح من خلال التقويم المستمر، والمرافقة الدائمة لكل خطوات تنفيذ المناهج المعدة للتنفيذ الأولي كخطوة أولى لتدارك بعض الاختلالات،

[1]- المرجع السابق، ص126.

ثم التنفيذ النهائي مع وضع استراتيجيات تقويم علمية، تشرف عليها لجنة أو هيئة رسمية تتلقى تقارير دورية مباشرة من الفصول الدراسية بصفة خاصة، والمؤسسات التربوية بصفة عامة.

ان الحكم القبلي على نجاح الإصلاح أو حتى فشله يعتبر دون اخضاعه للعمليات السابقة الذكر انما هو حكم عشوائي أو في بعض الأحيان يخضع لصراعات أيديولوجية تنقل صراع الأفكار إلى المجال التربوي دون التفكير في خصوصية المجتمع بصفة عامة وخصوصية المتعلم بصفة خاصة، فغالبا ما خضعت عمليات الإصلاح لقرارات سياسية دون دراسات علمية أو تشخيص علمي للاختلالات الموجودة هدفها الترويج لنظام الحكم القائم، وحتى تعيين الخبراء واللجان المكلفة بالإصلاح وبناء المناهج تخضع لحسابات سياسية، والمتمعن في محتويات البرامج المرفقة بالمناهج المعدة خلال عمليات الإصلاح، يجد توجها أيديولوجيا لا يراعي خصوصية المجتمع بقدر ما يتأثر بأفكار واضعيه. لهذا لن يكون تفعيل اصلاح الإصلاح أو حتى القيام بعملية التقويم المستمر لهذه العملية إلا إجراءات نظرية لا تخضع للتفعيل، لأنها بالتأكيد ستكشف بعض العيوب والاختلالات، التي لن يراد لها الإصلاح.

4- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر بعد الاستقلال:

لقد مر الإصلاح التربوي في الجزائر بعدة مراحل رافقتها قرارات هامة، خضعت لمتطلبات المجتمع واملاءات الظروف العامة للبلاد وما يحيط بها، وخاصة الظروف الاجتماعية والسياسية التي كانت تستدعي ضرورة الإصلاح المواكب لتغيرات وحاجات مختلف المؤسسات الاجتماعية في بعض الفترات، وفي فترات أخرى مواكبة للتحولات السياسية والاقتصادية المرتبطة بالحرب الباردة ثم بالعولمة والنظام العالمي الجديد، الذي تغيرت فيه مفاهيم السيطرة والنفوذ، التي تستدعي تكييف مختلف النظم الاجتماعية وخاصة النظام التربوي مع النظام الاقتصادي الذي اصبح يعتبر مقياسا أساسيا في تطور المجتمعات. ويمكن أن تلخص هذه المراحل فيما يلي:

4-1- مرحلة أثناء الاستقلال:

لقد حدثت في هذه الفترة ثورة ثقافية. والثورة الثقافية بدون تعقيد هي ثورة الميدان الثقافي تسعى الى توعية الجماهير وتغيير العقليات بغية خلق الشروط النفسية والأيديولوجية والسياسية لدعم الاستقلال وتحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي واسترجاع وتقوية مقومات الهوية والشخصية الوطنية، وذلك عن طريق رفع

مستوى التعليم ومستوى الكفاءة التقنية للأمة ومكافحة الآفات الاجتماعية ومساوئ البيروقراطية والقضاء على السلوك الاقطاعي ومحاباة الأقارب وكل الانحرافات المضادة للثورة.[1]

تعتبر هذه المرحلة انتقالية حيث كان لابد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على ادخال تحويرات انتقالية تدريجية، تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى، ومن الإجراءات الأولية التي اتخذت في هذه الفترة هي تحديد الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم التي تمثلت في التعريب التدريجي والجزأرة وديمقراطية التعليم والاتجاه العلمي والتكنولوجي.[2] ففي الموسم الدراسي الأول بعد الاستقلال اتخذت الدولة قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة (07) ساعات بناء على ما ورد في ميثاق طرابلس بليبيا، حيث نعثر أن من بين ما وافق عليه أنذاك المجلس الوطني للثورة الجزائرية "أن الثقافة الجزائرية ستكون ثقافة وطنية وثورية وعلمية، وأن دورها كثقافة وطنية يتمثل في مرحلة أولى، في إعطاء اللغة العربية المعبرة الحقيقة عن القيم الثقافية لبلادنا كرامتها ونجاعتها كلغة حضارية. في نفس السنة أيضا أي (1962) تم تنصيب لجنة لمباشرة اصلاح التعليم، قامت بعقد اجتماعها الأول في ديسمبر، تمخض عنه تحديد الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم، تمثلت أساسا في التعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم.[3]

4-2- أمرية 1976:

هو أول اصلاح (مؤدلج) قامت به الدولة الجزائرية في قطاع التربية والتعليم، يأتي بعد الفترة الانتقالية المحصورة بين (1962-1976) وهو الإصلاح الصادر بمقتضى الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 (أمرية 1976) المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر. حيث أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية وذلك من خلال تكريس الطابع الالزامي للتعليم الأساسي ومجانيته وتأمينه لمدة

1- قواسمية عبد الكريم، **الثورة الجزائرية ومسألة بناء الدولة ما بين (1962-1978م)**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، (2018/2017)، ص241.

2- زينب حميدة بقادة، مشكلات التعليم الأساسي ودوافع الإصلاح التربوي في الجزائر، **مجلة عالم التربية**، ع42، ج2 أفريل 2013، ص122.

3- حمادي سايح، الإصلاح التربوي في الجزائر (المسار التاريخي والمستجد المنهجي)، **مجلة أفاق فكرية**، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس الجزائر، المجلد 08، العدد 03، ديسمبر 2020، ص40.

(9) سنوات وأرسى التوجهات والاختيارات الأساسية للتربية الوطنية.[1] وقد جاءت أمرية 1976 ومعها الإصلاح التربوي حيث ظهر التعليم الأساسي بنصوص ومحتويات وأفاق جديدة تعتمد على جزأرة التعليم وتعريبه ومجانيته وديمقراطيته واجباريته لمدة تسع سنوات دراسية مع توجهه التكنولوجي.[2]

يعتبر الأمر 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني 1396هـ الموافق لـ 16 أبريل 1976 الذي يتعلق بتنظيم التربية والتكوين مرحلة مفصلية في مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر، ولفهم أهم المبادئ العامة لهذا الأمر وأهداف الإصلاح التربوي الواردة فيه سيتم عرض بعض المواد بالتحليل.

ورد في المادة (02) من المبادئ العامة ما يلي:

رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية[3]:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين واعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية الى العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

حيث يلاحظ من خلال هذه المادة والتي تعتبر المادة الأساسية في هذا الأمر، أي هي المحدد لمرامي وأهداف الإصلاح، التأثر المباشر بالسياسة المتبعة من طرف الدولة في تلك الفترة حيث تم التعرض للإسلام من خلال ذكر القيم، في حين تم التعرض للاشتراكية من خلال ذكر المبادئ، حيث أنه المبادئ الاشتراكية تستمد مرجعيتها من فكر لينين وقبلها فكر كارل ماركس. ويظهر توجه وتأثير الفكر الاشتراكي في مواد هذا الامر وخاصة ما ورد في المادة (03) منه.

ورد في المادة(03): يجب أن يكفل النظام التربوي:[4]

- تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب واعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.

1- نفس المرجع، ص40.

2- رابح خدوسي، **المدرسة والإصلاح، 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مذكرات شاهد**، دار الحضارة، ط2، 2015، ص 7.

3- الأمر 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني 1396هـ الموافق لـ 16 أبريل 1976 الذي يتعلق بتنظيم التربية والتكوين (المادة 02).

4- نفس المرجع السابق (المادة 03)

- منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الانسان وحرياته الأساسية.

إن ما يلاحظ من خلال هذه المادة والتي تعتبر مهمة جدا لأنها تحدد الأهداف العامة للنظام التربوي أنه يتعرض لبعض القيم المشتركة بين كل الشرائع والشعوب والمتمثلة في العدالة والمساواة والتفاهم والتعاون في إطار حقوق الانسان، دون الإشارة المباشرة للهدف الأساسي من التربية في الإسلام وهو البناء العقائدي للإنسان وتربيته تربية روحية، تعتبر المبادئ السابقة الذكر جزء بسيطا منها.

لقد أكد الأمر على ضرورة أن يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد، حيث أن هذه المادة لتعويض النظام المعتمد بعد الاستقلال والمتمثل في الاعتماد على الاختيار بين التعلم باللغة العربية أو اللغة الفرنسية، أو ثنائي اللغة، أي التمدرس باللغتين العربية والفرنسية معا. كما لا يجب التأكيد الى أن الأمر أكد على اجبارية ومجانية التعليم.

المادة (17): يتفرع النظام التربوي الى مستويات التعليم التالية[1]:

- التعليم التحضيري
- التعليم الأساسي
- التعليم الثانوي
- التعليم العالي

أي أنه تم ادخال التعليم التحضيري الى مستويات التعليم وجعله متاحا للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الالزامي في المدرسة. أما التعليم الأساسي فهو الذي يتضمن ثلاثة مراحل من السنة الأولى الى السنة الثالثة كمرحلة أولى، ومن السنة الرابعة الى السنة السادسة كمرحلة ثانية ومن السابعة الى التاسعة أساسي كمرحلة ثالثة أو ما يسمى بالتعليم المتوسط في المدرسة الحالية، وقد وضحت المادة (25) من الأمر 76-35 مهمة التعليم الأساس. من خلال أبعاد وطنية وأخرى عالمية.

ففي البعد الوطني ركز على دراسة اللغة العربية وضرورة اتقانها، وكذا ضرورة أن توفر المدرسة للمتعلمين الأسس الاجتماعية ولا سيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية واكسابهم السلوك والمواقف المطابقة للقيم الإسلامية والأخلاقية الاشتراكية، وهنا تكمن التوجه الاشتراكي للدولة حيث كان من المفروض أن نكتفي بمفهوم القيم والأخلاق الإسلامية، حيث أن الاشتراكية هي توجه غربي أساسه الملكية

[1]- نفس المرجع السابق، المادة (17).

الجماعية لوسائل الإنتاج. ويظهر التأثر بالاشتراكية حين تؤكد الأمر على ضرورة تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته من خلال التعليم الذي يتم في المعامل ووحدات الإنتاج.

أما في البعد العالمي فيظهر الاهتمام بالتعليم المبني على الأسس الرياضية والعلمية وكذا التأكيد على ضرورة الاهتمام بالتربية البدنية، والتربية الفنية التي توقظ الأحاسيس الجمالية من أجل المساهمة في الحياة الثقافية، في حين أنه ما يجب الإشارة اليه أن الثقافة هي أعم من أن تحصر في الجانب الفني فالثقافة هي لغة وعادات وتقاليد وقيم وحضارة مجتمع، والمجتمع الجزائري يستمد ثقافته من الدين الإسلامي.

إن التأثر الواضح بالاشتراكية ظهرت معالمه في الأمر 76-35، دون ترك المجال لأهل التربية على المستوى المحلي في بناء منظومة تربوية تستمد قوتها من الإسلام كرافد للتربية على القيم والأخلاق وضابط لقواعد المعاملات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، حيث أن التأثر بالصراعات القطبية والسياسات العالمية غالبا ما يظهر في الإصلاحات التربوية لمختلف المجتمعات، التي تبحث عن التموقع سواء في جهة أحد قطبي الحرب الباردة أثناء هذه الحرب، أو اتباع سياسات القوى العظمى اقتصاديا وعسكريا بعد انهيار الاتحاد السوفياتي، والانتشار الكبير لمفاهيم العولمة والمجتمع المدني والديمقراطية وحقوق الانسان والتوجه نحو البراغماتية التربوية وغيرها من المفاهيم التي غالبا ما تستعمل في مجتمعات العالم الثالث خدمة لمصالح هذه الدول العظمى.

4-3- إصلاحات 2003:

بدأ التفكير في الاصلاح التربوي في الجزائر مع انشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وفق المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 5 صفر عام 1412 الموافق لـ 9 مايو 2000 والمتضمن احداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية. حيث تكونت اللجنة من 157 عضوا بالإضافة الى رئيس اللجنة.

حيث يرى رابح خدوسي وهو أعضاء اللجنة أنه يمكن أن تصنف اللجنة كما يلي:[1]

ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت.

ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.

ربع غائب، غياب شخصي أو غياب بالحضور (أي لا يتحرك الا لرفع الأيدي)

1- رابح خدوسي، المرجع السابق، ص26

بعد وصول عبد العزيز بوتفليقة لسدة الحكم عام 1999 أمر بإنشاء لجنة علمية لتقييم المنظومة التربوية وإدخال إصلاحات عليها، وقام بن علي بن زاغو –رئيس جامعة باب زوار للعلوم والتكنولوجيا – بتشكيل لجنة في 09 ماي 2000م والتي عارضها وزير التربية الأسبق علي بن محمد بشدة، وكانت اللجنة مكونة من 157 عضوا من بينهم نورية بن غبريط التي شاركت ببحث عنوانه " المدرسة والدين" لتخلص إلى نتيجة " أن المدرسة الجزائرية تخرّج إرهابيين ساهموا في الأزمة الأمنية التي عاشتها البلاد عقب إلغاء المسار الانتخابي" داعية إلى تحديث المدرسة منتقدة المناهج الدراسية التي تدرس المبادئ الدينية.[1] حيث أن الإصلاحات التربوية في الجزائر والتي أفرزت مناهج الجيل الأول ثم ما مناهج الجيل الثاني وهذا ما يدل على عدم وجود استراتيجية واضحة، وتشخيص دقيق لمواطن القوة وكذا مواطن الخلل في سيرورة العملية التربوية، كما أن عدم مرافقة هذه الإصلاحات بعمليات تكوين معمقة قبل التوظيف وأثناء الخدمة، جعل من الصعب على المؤطرين تربويين كانوا أو اداريين مسايرة عملية الإصلاح، حيث أن نقص التكوين يجعل من الصعب القيام بعملية التقويم، ويجعل من هؤلاء منفذين حرفيا لما ورد في الإصلاح دون النظر بعين النقد لبعض الاستراتيجيات أو البرامج التربوية المرافقة للإصلاح. ولا يمكن الحديث عن إصلاحات 2003 دون الحديث عن القانون التوجيهي للتربية الذي صدر بعد بداية الإصلاحات بخمس سنوات.

- **القانون التوجيهي للتربية:**

قد صدر هذا القانون تحت رقم 08-04 والمؤرخ في 23 جانفي 2008 في الجريدة الرسمية الجزائرية في عدد خاص في فيفري 2008، حيث تضمن بالإضافة الى الديباجة على ستة أبواب، فقد تضمن الباب الأول أسس المدرسة الجزائرية، أما الباب الثاني فقد تضمن الجماعة التربوية، ثم الباب الثالث تنظيم التمدرس، وفي الباب الرابع تعليم الكبار، أما في بابه الخامس فقد تناول المستخدمين، وفي الباب السادس تم تناول مؤسسات التربية والتعليم وهياكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية.

ان الملاحظ أن هذا القانون صدر بعد بداية الإصلاحات بخمس سنوات، رغم أنه يعتبر المحدد الرئيسي لأبعاد وأهداف وغايات الإصلاح، وهذا يعتبر في حد ذاته اختلالا في التسلسل التشريعي والتنظيمي والعملي لعملية الإصلاح.

1- ليلى جبارة، **تحديات المدرسة الجزائرية بعد انهيار المشروع التغريبي**، (20 جويلية 2019)، (تم الاطلاع عليه بتاريخ 2021/08/19) https://www.z-dz.com

لقد ورد في ديباجته أن إصلاح المنظومة التربوية أصبح إذا أمرا ضروريا، سواء بسبب الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي، والتي تفرض نفسها على المدرسة بصفتها جزء لا يتجزأ من المجتمع الجزائري.[1]

ما يلاحظ من خلال هذه العبارة أن الديباجة تتحدث عن الإصلاح وكأنه سيبدأ مباشرة بعد صدور هذا القانون، في حين أن الإصلاحات بدأت قبله بخمس سنوات كما ذكرنا سابقا، ويتحدث عن المدرسة بصفتها جزء لا يتجزأ من المجتمع، وهذا لا يمكن الاختلاف حوله، الا أنه كان ينبغي الحديث عن المدرسة بصفتها أهم جزء من هذه الأجزاء وأن نجاح الإصلاح على مستواها يحدد نجاح المنظومة المجتمعية ككل، ولن يتم هذا الإصلاح بمعزل عن تفاعل الأنساق الاجتماعية الأخرى التي تعتبر المدرسة رافدا لها من حيث العنصر البشري.

كما أكد هذا القانون من خلال ديباجته أيضا أن ضمان تربية موجهة نحو التنمية والرقي يتطلب بروز القيم الخاصة بالعمل والإنتاج التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والسماح بتكوين مقدرات علمية وتقنية موثوق بها، ويتعلق الأمر أيضا بتغيير الذهنيات لتتماشى مع تطلعات الأجيال على ضوء التحولات التي يعرفها العالم، ليتمكن المواطنون من العيش في مجتمع متفتح على العصرنة فخور بأصوله ويسعى دوما الى العقلنة والمواطنة وتثمين العمل.[2]

أي أن أهمية التربية من خلال هذا القانون وفي ضوء الإصلاحات تعطي أهمية كبرى للعمل والإنتاج، وكأن التربية تنحصر في جانبها المادي فقط، هذا الجانب الذي يسعى الى تمكين المواطن من العيش في مجتمع متفتح على العصرنة.

وإذا تطرقنا الى الباب السادس الذي تضمن الإشارة الى مؤسسات التربية والتعليم وهياكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية فقد أشار القانون في مادتيه (102) و (103) الى المجلس الوطني للتربية والتكوين، والمرصد الوطني للتربية والتكوين، فالملاحظ أن وجودهما في القانون لا يظهر ميدانيا في ظل الانتقادات التي توجه للإصلاحات ونتائجها، وخاصة لأنماط توظيف الأساتذة وتكوينهم، حيث تعتمد وزارة التربية الوطنية على التوظيف على أساس الشهادة الذي لا يستجيب لمتطلبات المدرسة والمتعلم من الناحية المعرفية أو من ناحية الأداء البيداغوجي، وحتى التوظيف على أساس الامتحانات تشوبه عدة اختلالات، كما أن تكوين الموظفين الجدد الذي غالبا ما يكون في فترات زمنية قصيرة وخلال العطل، لا يمكنه تحقيق

1- القانون التوجيهي للتربية 08-04، المرخ بتاريخ 23 جانفي 2008، الجريدة الرسمية، الجزائر، 2008، ص6.
2- نفس المرجع، ص 8.

الأهداف المسطرة والنتائج المناسبة وتزويد الأستاذ المتكون بالمعارف التي تجعله قادرا على التحكم في العملية التعليمية، واطلاعه بمختلف المستجدات التي تحدث في المجال التربوي، محليا وعالميا، وفهمه لخصوصية المتعلم ومتطلباته. كما أن التكوين أثناء الخدمة يكاد يكون غائبا ماعدا بعض الندوات وأنصاف الأيام التكوينية التي تشرف عليها هيئة التفتيش، والتي لا تتعدى اليومين أو الثلاثة أيام خلال الموسم الدراسي، وهذا ما يوضح غياب هذه الهيئات الاستشارية التي يجب أن تسطر اليات وتعطي حلولا لمشاكل التكوين، وتسمح للوزرة الوصية بتسطير برامج تكوين يجب أن تكون طويلة المدة، ومن الضروري أن تكون في معاهد متخصصة ويشرف عليها مكونون متخصصون، كمعاهد التربية والتكوين التي كانت مخصصة لأسلاك التعليم بالدرجة الأولى، وأصبحت مخصصة لرتب الترقية، وخاصة الإدارية منها فقط.

تعتبر عملية التكوين للقائمين على التربية، وخاصة المعلمين منهم جد ضرورية للوقوف على التنفيذ الدقيق والجدي لعملية الإصلاح وتحقيق أهدافها، والابتعاد عن العشوائية في التعليم، التي تضر المتعلم بالدرجة الأولى، والنظام التربوي وغاياته بدرجة أكبر

خلاصة

إن القيام بالمرافقة وعملية الإصلاح الدورية لأي نسق اجتماعي وخاصة النسق التربوي ضروري جدا لأنه يراعي ضرورة المرحلة، كما أن الاطلاع واعتماد بعض ما ورد في النظريات التربوية الغربية وخاصة النظرية البنائية والنظرية البراغماتية يعتبر عاملا مهما لأن التربية والتعليم يحملان في طياتهما الإنسانية العالمية، إلا الإصلاح لابد أن ينبع من داخل المجتمع، أي أن اللجوء الى هذه النظريات خلال عملية الإصلاح دون تكييف مبادئها مع مرجعية المجتمع يعتبر اصلاحا قاصرا ولا يؤدي دوره، لأن المرجعية الإسلامية في التربية والتعليم تعطي الجانب القيمي أهمية كبيرة في حين أن النظريات الغربية لا تعطي الأهمية اللازمة لهذا الجانب، وأن استمرارية النسق الاجتماعي واستقرار في المجتمع الجزائري، لا يمكن أن يكون دون اعتماد مبادئ التعليم في الإسلام كمرجعية أساسية تخضع لها كل المرجعيات الأخرى وتتكيف معها.

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات (المرجعية التاريخية، الخصائص والأهداف)

تمهيد:

أولا: المقاربة التاريخية لنماذج التعلم

ثانيا: مفاهيم الكفاءة والكفاية وأنواع الكفاءات

ثالثا: المرجعية التاريخية لظهور المقاربة بالكفاءات

رابعا: عوامل ظهور التربية القائمة على المقاربة بالكفاءات

خامسا: خصائص المقاربة بالكفاءات أهداف المقاربة بالكفاءات

سادسا: أهداف المقاربة بالكفاءات

سابعا: التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات

خلاصة.

تمهيد:

لقد اعتمد النظام التربوي الجزائري على غرار عدة أنظمة تربوية أخرى تطبيق مقاربة بيداغوجية جديدة أثناء عملية الإصلاح وهي المقاربة بالكفاءات وذلك لتحسين مردود المدرسة، وتغيير أنماط التعلم بالنسبة للمتعلمين، وأنماط التدريس في علاقة المعلم بالمتعلم والتكوين على مستوى المكونين لتحسين المستوى ومسايرة التحديثات في مجال التدريس والتحديات التي تواجه المنظومة التربوية عموما، إضافة إلى ربط المدرسة بالمجتمع من خلال جعل المتعلم قادرا على التصرف بكفاءة أمام وضعيات مشكلة ومواقف تعتبر مستجدة في حياته اليومية، وهذا في حد ذاته يعتبر هدفا أساسيا حسب القائمين على عملية الإصلاح التربوي، ولفهم واضح ودقيق لمفهوم المقاربة بالكفاءات كمقاربة حديثة التطبيق في المدرسة الجزائرية، لابد من اجراء قراءة في المقاربة التاريخية لنماذج التعلم التي تدرجت من النموذج التلقيني الى النموذج السلوكي، وأخيرا النموذج البنائي الذي يستمد قوته من النظرية البنائية، والتي كانت احدى الأسس الحقيقية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي تهتم أساسا بالمتعلم وجعله محور دوران التعلم وبناء المعارف، مع ضرورة الاهتمام بالمنهاج والمتعلم اللذان يعتبران الفاعلان الأساسيان في العملية التعلمية الثلاثية الأبعاد، مع ضرورة ارفاق كل العمليات المتعلقة بالإصلاح أو بالتطبيق الفعلي لبيداغوجيا الكفاءات بالتقويم الذي يسمح بتعزيز مواطن القوة والوقوف على الاختلالات واصلاحها في حينها لتستمر المدرسة في امداد المجتمع بالكفاءات القادرة على جعل المؤسسات الاجتماعية وظيفية ومنتجة ومساهمة في استقرار المجتمع وتطوره، مع المحافظة على خصوصيته.

أولا: المقاربة التاريخية لنماذج التعلم:

1- النموذج التلقيني:

هو أسلوب في الممارسة يركز على المادة من حيث مضمونها، ويعتبر المتعلم ناقلا سلبيا للمعرفة، حيث عليه الانتباه والاكتساب والطاعة للمعلم، ويعتبر هذا الأخير مصدرا وحيدا للمعرفة،[1] ومن أهم ميزات النموذج التلقيني تركيزه على الذاكرة. ونعني بذلك حشو ذهن المتعلم بالمعلومات وحفظها واسترجاعها عند الضرورة كما يعتمد أصحاب هذا الاتجاه على التلقين، ومن هنا حدثت فجوة بين المؤسسة التي تسعى إلى تلقين المتعلمين المعارف، والمجتمع الذي ينظر من المؤسسة أن تعد له أجيالا تلبي حاجاته المختلفة.[2]

إن هذا النوع من نماذج التعليم يركز أكثر على كمية المعارف التي يجب تلقينها للمتعلم، أكثر من تركيزه على قدرات المتعلم الذي هو محور العملية التعليمية حسب النظرة الحديثة للتعلم، كما أن هذا النموذج من التعليم لا يراعي طموحات المجتمع من حيث المخرجات التعليمية، لكن رغم السلبيات التي يحملها في طياته الا أن تطبيقه رغم اظهاره لبعض القصور في عدة جوانب، خدم العملية التعليمية في عدة جوانب منها ابعاد المتعلم عن الحرية المطلقة، كما أنه حافظ على مكانة المعلم المقدسة التي أهملتها التوجهات الحديثة. وقد ظهرت نماذج أخرى أكثر اهتماما بالمتعلم ومدى ارتباطه بالمحيط الخارجي وركزت هذه النماذج على سلوكيات المتعلمين من خلال المؤثرات المحيطة بهم، ومنها النموذج السلوكي.

2- النموذج السلوكي:

كانت بدايات هذا النموذج من خلال علماء النفس وخاصة مبدأ أنه لكل مثير استجابة، أو ما يسمى بنظرية الارتباط الشرطي والتي كان من روادها العالم الروسي **(بافلوف)** والتي مفادها أنه بإمكان أي مثير خارجي أن يحدث استجابة عضوية أو نفسية لدى المتعلم أو المتلقي للمثيرات الخارجية.

ومن مميزات النموذج السلوكي أن التعلم ينتقل من مستوى إلى آخر بواسطة التعزيز الايجابي للاستجابات والسلوكيات المنتظرة، كما أن المعارف تكتسب وفق عمليات متتابعة ومتلاحقة، حيث يتم الانتقال من مستوى معرفي إلى آخر عن طريق التعزيز الايجابي للاستجابات أو السلوكيات، يتم التأكد من

1 – ابراهيم حمروش، التعليمية موضوعها، ومفاهيمها، الآفاق التي تفتتحها، **المجلة الجزائرية للتربية**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: مارس 1995، العدد2، ص67.

2 – معمر الدين عبد القادر، أهمية التكوين في أجرأة المقاربة بالكفاءات، **مجلة التعليمية**، المجلد 3، العدد 7 جويلية 2015، ص145.

حالة بلوغ الأهداف وتحقيقها بواسطة شبكة التقويم، فالنموذج السلوكي ينادي بتعلم وفق أهداف مقطعة ومفتتة، وقد عارض منظرو علم النفس الشكلي النموذج السلوكي واعتبروا أن حل المشكلات ليس نتاج عملية اشتراط، بل يتطلب عمليات عقلية مركبة ومترابطة، تقود المتعلم إلى البحث عن العلاقات التي تربط بين عناصر الموقف.[1] حيث تلقى هذا النموذج العديد من الانتقادات وخاصة في المجال التربوي كونه أعطى أهمية أكبر لغريزة الانسان، والمؤثرات الخارجية دون إعطاء أهمية للعقل بالدرجة الأولى الذي يستطيع أن يبني معارفه سواء من مؤثرات خارجية أو من تجارب سابقة أو من معارف أخرى أو من خلال علاقاته المختلفة سواء في وسطه الأسري، وفي مختلف علاقاته الاجتماعية، لكن رغم ذلك فان هذا النموذج أعطى أهمية كبيرة للتعزيز أي التشجيع، وبالمقابل كذلك تم إعطاء أهمية للعقاب، الذي يعد ضروريا في بعض الأحيان، هذا الجانب الذي أهملته النظريات التربوية الحديثة.

إن اجتهادات العلماء وأهل الاختصاص في الجانب التربوي، والمترجمة في عدة نظريات تربوية غالبا ما يتأثر بالبيئة التي ظهرت فيها هذه النظريات، وكذلك الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة بهذا الظهور، الا أن تركيبة الانسان تخضع لأبعاد جسمية أو عضوية، وأبعاد نفسية وأبعاد خلقية وأخرى اجتماعية، حيث أن جل هذه النظريات غالبا ما تهمل بعدا أو عدة أبعاد من هذه الأبعاد وهذا ما يؤدي الى ظهور عدة اختلالات في تطبيقها، وهذا من مجتمع الى اخر، حسب نظرة المجتمع الى الانسان والى أهداف وجوده في هذه الحياة. وقد ظهر حديثا نموذج اخر كان مرجعا نظريا للمقاربة بالكفاءات وهو النموذج البنائي، الذي كان من رواده **جون بياجي**، هذا النموذج الذي كان أكثر اهتماما بأهمية البناء العقلي للمعارف.

3- النموذج البنائي:

يعتبر **جان بياجي** من رواد المدرسة المعرفية أو البنائية، فقد أسهم كثيرا في النموذج البنائي وتصدى لقضايا التعلم ومشكلاته، والتعلم في تصوره هو عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد، وكيف يرتبط هذا المفهوم بالمفاهيم التي سبق تعلمها.[2] وركز بياجي على العمليات العقلية التي تحدث في الذهن، فالتعلم في اعتقاده ليس مرتبطا بالاستجابة للمثيرات فقط، ولكنه يعتمد على تصورات المتعلم وتصحيحها باستمرار، كما اعتبر أن النمو عاملا أساسيا في بناء التعلم. وإذا كان الاتجاه البنائي

1- محمد الطاهر وعلي، **الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات**، دار الورسم للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، ط4، 2012، ص18.

2- نواري سعودي أبو زيد، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2012 ص50.

يعد طريقة للتفكير حول المعرفة، فهو أيضا مرجع لبناء المناهج الحديثة، والنماذج التعليمية والتعلمية، ومن بين أهم مميزات هذا الاتجاه:

- الانتقال من النمو الثنائي إلى النمو الثلاثي، أي الانتقال من تفاعل فرد ومهمة إلى تفاعل فرد ومهمة وقرين، فالتفاعلات التي تنشأ بين المتعلمين في نشاطات التعلم، تسهم في إنماء كفاءاتهم الفردية، وتنتقل المعرفة من أستاذ–متعلم إلى متعلم–متعلم، ويصبح دور الأستاذ مقتصرا على التوجيه والإرشاد.[1]
- الطابع الاجتماعي للوظائف العقلية العليا (الوظائف العقلية تنمي اجتماعيا).
- المتعلم يبني تعلماته بنفسه.
- التعلم يربط بين المكتسبات القبلية والجديدة.
- يتمثل دور الأستاذ في إعداد الوضعيات المشكلات والتقويم.
- التعلم التعاوني (العمل بالأفواج) تتيح هذه الطريقة الفرصة للمتعلمين العمل مع بعضهم البعض فيشعرون بالحرية في التعبير عن أفكارهم، فيتعاونون جماعيا لإنجاز مهمة أو وضعية.
- استعمال شبكة تقويم تعنى بتقويم كفاءات وليس مواد، أي الحكم على مدى قدرة المتعلم على تجنيد موارده بشكل مدمج لحل وضعية مشكلة ما.[2] حيث أن النموذج البنائي كان أكثر النماذج عقلانية وواقعية في تعامله مع الفرد المتعلم، ومع المعارف، حيث أعطى أهمية كبرى للتفاعلات الاجتماعية ومدى تأثيرها في بناء التعلمات لدى المتعلم، الذي يبني تعلماته بنفسه من خلال المعارف السابقة ذات العلاقة بالمعارف الجديدة، وكذلك من خلال علاقاته الاجتماعية وهذا ما جعل هذا النموذج يهتم بالتعليم التعاوني، الذي يتم في اطار مجموعات، كما تم الاهتمام من خلال هذا النموذج بالتعليم بالوضعية المشكلة، أي وضع المتعلم في وضعية مشكل، ليتمكن من خلال معارفه السابقة وقدراته العقلية، من إيجاد حلول مناسبة لهذه الوضعية، كما تم الاهتمام من خلال هذا النموذج بعملية مهمة وهي التقويم الذي يجب أن يكون مرافقا لكل مراحل التعلم، ويكون دور المعلم في كل هذا دورا مشرفا وموجها.

إن خصائص المدرسة البنائية الاجتماعية قد لفتت انتباه رجال التربية وعلماء الديالكتيك إلى ضرورة تغيير الممارسات البيداغوجية، وفق منظور جديد يفيد المتعلم ويجعل منه محورا للعملية التعليمية التعلمية،

1 – معمر الدين عبد القادر، مرجع سابق، ص145.

2 – محمد الطاهر وعلي، **الوضعية الإدماجية –التقويم في المقاربة بالكفاءات**، الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2012، ص13 و14.

ويسهم في تطوير قدراته في التحليل والتفكير والابداع، ويخص صعوباته قصد تحقيق الكفاءات المطلوبة ورفع مستوى المردود الدراسي.[1]

إن كل هذه النماذج وأخرى التي تبلورت في نظريات مختلفة، جعلت من الباحثين في التربية ينظرون لمقاربات بيداغوجية مختلفة، ذات مرجعيات نظرية مختلفة، واخر مقاربة بيداغوجية اهتمت النظم التربوية بتطبيقها هي المقاربة بالكفاءات. هذه المقاربة ومن خلال أسسها النظرية اهتمت بالمتعلم لتجعله محور العملية التعلمية التعليمية، بدل المعلم الذي كان هو المحور في بيداغوجيا الأهداف.

ثانيا: مفاهيم الكفاءة والكفاية وأنواع الكفاءات:

1-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات هي تصور وبناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء حصة تأخذ في الحسبان العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الأهداف، الطريقة، الوسائل، المعارف خصائص الطفل، الوسط، النظريات البيداغوجية، الزمان والمكان...).[2]

فالمقاربة بالكفاءات تتميز بنظرتها الى المتعلم على أنه محور العملية التعلمية التعليمية، هذا المتعلم الذي يمتلك تركيبة فريدة من الخصائص تستدعي الإحاطة بها ومراعاتها أثناء بناء المناهج، وكذا أثناء عملية تنفيذ العملية التعليمية، وللوصول الى الأهداف المرجوة من خلال هذه المقاربة أيضا يستدعي توفر شروط النجاح المادية كالبيئة الفيزيقية والمعارف المناسبة لمحيط وقدرات المتعلم، دون اغفال ضرورة الاهتمام بالمعلم ذلك الموجه المتمرس العالم بخبايا الطفل بالدرجة الأولى، وحيثيات العملية التعليمية من طرق واستراتيجيات ووسائل وغيرها، الذي يعتبر شرطا أساسيا من شروط نجاح العلاقة بين المعلم والمتعلم، وبالتالي نجاح العملية التعلمية التعليمية، والوصول بها الى أسمى الأهداف.

حيث تقوم مقاربة التدريس وفق الكفاءات على استراتيجية بيداغوجية تؤدي في النهاية لبلوغ هدف هو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة وتوظيفها في الوضعيات، ولهذا تستمد استراتيجية التعليم بمقاربة بالكفاءات جذورها من علم النفس السلوكي كما هو بالنسبة للتعليم بالأهداف ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي والبنائي، أما التعليم في المقاربة بالكفاءات فهو العملية التي تكون فيها نتائج التعلم

---

1 – معمر الدين عبد القادر، مرجع سابق، ص146.

2 – وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، التربية الإسلامية، التربية المدنية التاريخ**، الجغرافيا، 2003، ص31

تمثل أهداف تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكونها نواتج تعليمات تترجم في صور أفعال سلوكية حيث ينتج عن كل تعلم من التعليمات اكتساب سلوك جديد له تأثير على الفرد ولتعلم الفرد أهداف ونتائج على المستويات التالية:

- مجال تعلم المفاهيم (معارف صرفه).
- مجال تعلم المهارات (معارف فعلية).
- مجال تعلم الوجدانيات من قيم واتجاهات ميول (معارف سلوكية).[1]

إن استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي، حيث غالبا ما ترتبط بحل المشاكل المرتبطة بالمادة كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدة مواد لحل وضعيات إشكالية، كما لا تعد الكفاءة بمفهوم المهارة بل هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيدها في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي منهج منظم يمكِّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها متكيفة مع مختلف مواقف الحياة نظرا لعلاقة الانسجام والتفاعل القائمة بين المقاربة والاستراتيجية بحيث أن كل تغيير في إحداهما يتطلب تغييرا في الثاني، فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله في استراتيجية الأهداف الكلاسيكية.[2] فالمقاربة بالكفاءات ترتبط بعدة مفاهيم أخرى تشجع على الفعالية لدى المتعلم، كالديناميكية والمهارة، والقدرة، والوظيفية أي أن أي اكتساب للمعارف دون جعلها وظيفية في كل مناحي حياة المتعلم، هذه الخاصية التي تجعل المتعلم يمتلك مهارات وقدرات، تمكنه من التكيف، وإيجاد الحلول لأعقد المشكلات التي تعترضه في اطار تشابك العلاقات الاجتماعية، انطلاقا من المشكلات المعرفية داخل الصف الدراسي، وصولا الى المشكلات الحياتية التي تعترضه، مع تحقيق منفعة ذاتية ونسقية في اطار النسق الاجتماعي الذي تبرز فيها علاقات هذا الفرد المتعلم في كل مراحل حياته.

إن بيداغوجيا الكفاءات هي احدى البيداغوجيات التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة الشخصية المتوازنة الفاعلة، وأنها جاءت كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف. وتخضع

1- السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، جامعة بسكرة العدد 2012/9/3، ص199.

2- لبنى بن مسعودة، **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007، ص115.

المنظومات التربوية في كل دول العالم الى المراجعة والنقد بين الفترة والأخرى قصد تثمين أو اصلاح أو تغيير ما يمكن تغييره، والكشف عن نقاط القوة والضعف في كل نظام، بما يتماشى مع التطورات السريعة في كل مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وحتى الفكرية والتربوية.[1]

ويوضح "**فيليب بيرنو**" التعليم وفق المقاربة بالكفاءات أنه " يهتم بالتعلم بدل التعليم، وهذا يدفع به الى الانتقال من التلقين الى التدريب الذي يلتزم بموجبه المدرس بعدم التدخل، وألا يحل محل المتعلم مثل المدرب الذي يظل دائما على الخط، لأن التلميذ لا يمكن أن يتعلم إلا إذا واجه مشكلات تسهم في بناء كفاءات عالية المستوى.[2]

لكن ما نلاحظه في أرض الواقع أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا زالت على المستوى التنظيري والتطبيقي تعاني الكثير من الثغرات والاختلالات، ومنها ثغرات على مستوى تكوين المدرسين، وتأهيل القيادة التربوية، حيث كان بزوغ هذا النموذج التربوي محدودا في إطار شعارات وتوجهات دون الوقوف على المستوى الفعلي لتكوين وتأهيل المدرسين والقيادة التربوية، وتسخير الموارد والشروط الضرورية لمتطلبات هذه البيداغوجية الجديدة.[3]

ترجع الاختلالات التي ظهرت على مستوى المجال التطبيقي الى عدة اعتبارات، منها التسرع في التطبيق، وعدم الدراسة الفعلية لهذه المقاربة ومدى ملاءمتها للمجتمع، وكذا اهمال جانبي التكوين والتقويم المستمرين، فالتكوين المستمر لكل القائمين على العملية التعليمية من قيادة تربوية وأساتذة وكل الفاعلين في المجال التربوي يجعل من الصعب مسايرة التطور الكبير في البحوث التربوية والتكيف مع المستجدات الحاصلة في هذا المجال، كما أن اهمال تقييم مدى تحقيق غايات الإصلاح والوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف، وتقويمها قصد معالجة الاختلالات وعدم اتساعها.

ان تطبيق المقاربة بالكفاءات على مستوى الوطن العربي اتخذ بعدا سياسيا أكثر منه بيداغوجي كون تطبيق هذه المقاربة تزامن مع تحولات سياسية مست هذه الدول وكذا المحيط الإقليمي لها، وأثناء التطبيق اختلف المفهوم والمصطلح المتداول من المقاربة بالكفاءات في مجتمع معين الى المقاربة بالكفايات

---

1 – زمام نور الدين، مرجع سابق، ص152.

2– Philippe Perrnoud: **Construire des compétences des écoles**, 2 éd, E.S.F, Paris, 1998,p95.

3 – عبد الكريم غريب، **البيداغوجية الفارقية، سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة**، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 2010، ص3–4.

في مجتمع اخر، فعند تحليل المفهومين نجد أن هناك اختلاف سواء لغويا أو حتى اصطلاحا لكن ارتباطه بالبيداغوجيا يحمل نفس المضمون، لأن المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية مستوردة بكل مكوناتها والياتها تطبيق، مع وجود بعض الاجتهادات عند بعض المفكرين العرب محاولة لتكيفها مع الواقع، أو العكس – وهو الأخطر– تكييف المجتمعات حسب هذه المقاربة، لهذا سنوضح الفرق بين مفهومي الكفاءة والكفاية، ولو أن الاستعمال البيداغوجي يبقى نفسه.

2– مفهوم الكفاءة:

ظهرت الكفاءة كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم استعملت في مجال التكوين المهني، ونظرا للنتائج المحققة في المجالين السابقين بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات، أجبرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي للإسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات ويمكن اعتبار بداية الستينات 1960 مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات النظام التربوي الأمريكي وذلك بغرض تصحيح مردود التلاميذ. أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات الى سنة 1979 ولم تدخل الى التعليم الابتدائي الا في سنة 1993، وكانت تهدف الى ادماج التعليمات كمسعى جديد في الفعل التعلمي. وفي كندا فان المسعى الذي انتهجته المديرية العامة للتعليم الاكمالي لإدخال المقاربة عن طريق الكفاءات اقتصر على التكوين المهني سنة 1999.[1]

لقد ظهر مصطلح الكفاءة في العلوم الإنسانية، وبالتحديد في العلوم اللغوية، أو اللسانيات مع **نعوم تشومسكي** سنة 1965، ثم أخذ سياقات أخرى حسب المجال الذي يستعمل فيه، وأهم مجال ظهر فيه هذا المصطلح بشكل ناجح مجال العمل الميداني أو الحرفي، وبعد ذلك أدخل إلى المجال التربوي[2].

من خلال ما سبق يمكن القول بأن أول ظهور لمفهوم الكفاءة في ميدان الشغل ثم العلوم اللغوية مع نعوم تشومسكي سنة في كتابه "مظاهر النظرية التركيبية" الذي ربط فيه بين مفهوم الكفاءة والأداء وذهب إلى التمييز بين كفاءة بين الكفاءة التي تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية للفرد، أي مجموعة القواعد التي تعلمها، والأداء أي الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية، فالكفاءة إذن نظام عقلي محرك للسلوك الفعلي.

1– محمد لعاقل، المقاربة بالكفاءات كألية لتحقيق التعليم النوعي، **مجلة جسور المعرفة**، مخبر تعليمية اللغة وتحليل الخطاب، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ديسمبر 2019، ص455.

2– محمد الدريج، **الكفايات في التعليم**، من أجل تأسيس علمي للمناهج المندمج، منشورات رمسيس، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص25.

وعموما تعرف الكفاءة على أنها: الأداء الدقيق والسريع، وبالأقل جهد مع استخدام الإمكانيات المتوفرة بدرجة كبيرة من الإتقان، وفي مواقعها المناسبة، ويمكن التمييز بين أنماط الكفاءة التالية:

الكفاءة الاتصالية: هي الكفاءة اللغوية الوظيفية من حيث القدرة على التعبير، والتفسير وتوصيل المعنى، والذي يتضمنه التفاعل بين شخصين أو أكثر ينتمون إلى نفس الجماعة اللغوية، أو جماعات لغوية مختلفة.

- **الكفاءة الأدائية:** ويقصد بها قدرة المعلم على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على توصيل المحتوى التعليمي إلى التلاميذ.
- **الكفاءة الإنتاجية** لمعلم: يقصد بها المحصلة النهائية لنواتج التعلم وأثر المعلم على تلاميذه.
- **الكفاءة المعرفية:** هي مدى قدرة المعلم على نقل المحتوى والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها باعتباره ناقلا للمعرفة.1

من خلال ما ورد من التعاريف فالكفاءة هي تلك الآلية التي يمتلكها الشخص للقيام بواجباته بكل مرونة ودقة وسرعة وبأقل جهد وبدرجة كبيرة من الإتقان، وللكفاءة عديد الأوجه فمنها الكفاءة الاتصالية والمتمثلة في قدرة الشخص على التعبير والتفسير وتوصيل المعنى إلى الآخر (من المعلم إلى المتعلم) وأساسها اللغة، والكفاءة الأدائية والمتمثلة في الأساليب والطرق ومختلف الأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل المحتوى للمتعلم والكفاءة الإنتاجية للمعلم وهي تمثل ثمار التعلم أي نواتج التعليم، وأيضا الكفاءة المعرفية وهي تمثل قدرة المتعلم على توصيل المادة المعرفية للمتعلمين.

وعليه يمكن استخلاص أن الكفاءة هي القدرات والإمكانيات والمرونة مع المواقف التي يمتلكها المعلم قصد إحداث تغيير لدى المتعلمين من جهة وقدرة هؤلاء المتعلمين على استخدام هذه التعلمات في مواقف الحياة العلمية في البيئة الاجتماعية التي ينتمون إليها.

3- مفهوم الكفاية:

ومعنى الكفاية في قوله تعالى: "أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد"[2] فصلت الآية: (53)

1 – مليكة جابر، **مفهوم المقاربة بالكفاءات وأسسه الفلسفية**، مطبوعة تعليمية الفلسفة، د ن، د ب، د س، ص 3.

2 – القران الكريم، سورة فصلت، الآية 53.

ظهر مصطلح الكفاية في الدراسات والبحوث التربوية بالمنطقة العربية في العقدين الثامن والتاسع من القرن العشرين، وتعني الكفاية باللغة الانجليزية Efficiency شاع في البحوث الأجنبية مصطلح الكفاية Competence ويعني الكفاءة والمقدرة.[1]

لقد انتشر مفهوم الكفاءة نظريا وعمليا في ميدان التعليم والتمهين بداية في الولايات المتحدة الأمريكية وقد تم تطبيق هذه البيداغوجيا في مراكز التكوين المهني، نظرا لارتباطها بالمؤسسات الإنتاجية، حيث كان الغرض الأول تحقيق المنفعة المادية من خلال تكوين الفرد على جعله أكثر إنتاجية، أما في المجال الاجتماعي ونظرا لانتشار ظواهر القتل الجماعي والآفات بدرجة لا يمكن محاربتها أمنيا كان لزاما التفكير في استراتيجيات تكوينية تجعل الفرد أكثر فعالية انتاجيا ومجتمعيا، وبالتالي فقد ولدت من رحم المجتمع الأمريكي لتخدم طبيعة المجتمع الأمريكي، ثم انتشرت في المجتمعات الغربية، لتصل متأخرا الى المجتمعات العربية في اطار عولمة الاقتصاد، وعولمة الأفكار. وبالتالي فمفهوم الكفاءة هو بناء انسان قادر على استغلال معارفه لتحقيق المنفعة المادية، وما على المعلم الا توظيف خبراته وقدراته لخدمة هذا التوجه.

كما يعرفها كل من **هوستن وهوسان** في الإطار التربوي بأنها البرنامج الذي يحدد الأهداف بذكر الكفايات التي على المعلم أن ينفذها، كما يحدد معايير بعينها يتم على أساسها تقييم هذا الأداء، أي أنه جعل مسؤولية اكتساب الكفاية وتحقيق الأهداف على المعلم نفسه، حيث يمثل الأداء محرك رئيسا في نجاح أو فشل البرنامج التعليمي أما المقررات الدراسية بما تحتويه من معارف ومعلومات فينظر إليها على أنها عامل مهم في إحداث الأداء. ويؤيد هذا الاتجاه وليم بريج بقوله: أن الكفاية تعني أن يمتلك الفرد الكفاءة لأداء مهمة من المهام، وأن يتحقق له ما يلزم من معرفة ومهارات وقدرات خاصة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء.[2]

من خلال ما تقدم من تعريفات سابقة للكفاية يتضح أنها هي تلك القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم ويجدر به تنفيذها من خلال إتباعه البرنامج المسطر، فيقف على كفاية الدرس من كل الجوانب حتى يمكِّن المتعلم من الإلمام بالدرس المقدم، ومنه فالكفاءة هي القدرة على التصرف بشكل مندمج من خلال تجنيد جملة من الموارد من أجل حل وضعية مشكلة مركبة وجديدة.

1- مليكة جابر، مرجع سابق، ص4.

2 – نفس المرجع، ص5.

4- الفرق بين الكفاءة والكفاية:

يمكن القول أن الكفاءة والكفاية كمصطلحين في الأصل اللغوي مختلفان في الجذر، فالأولى جذرها اللغوي كفي والثانية جذرها اللغوي كفا، ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فالدلالة الأولى القيام بالأمر والقدرة عليه، أما الثانية فتدل على سد الحاجة والاستغناء عن ما عداه، كما أن الكفاية أبلغ وأشمل وأوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية، حيث أن الكفاية تعني تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد، وتعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعليم، فهي بذلك تعني الجانب الكيفي والكمي معا في نفس الوقت.

بينما تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها: الحصول على أكبر عائد ممكن، وبذلك فهي تعني الجانب الكمي فقط، وعموما يستخدم مصطلح الكفاءة للمفرد، والكفاءات في الجمع، فالكفاءة هي القدرة التي يمتلكها المعلم في توصيل المعلومات بمختلف الطرق والأساليب وبكل مرونة وسلاسة في التقديم.[1]

وعليه يستحوذ مصطلح **المقاربة بالكفاءات** كمصطلح مركب عموما من المقاربة والكفاءة على ما يزيد على مائة تعريف، وقد خصص عدد كبير من الباحثين حقبة من الزمن لبناء المفهوم الذي تغيرت وتعددت دلالاته بحسب المنطلقات التي صدر منها، بالنسبة للبعض منهم يستعمل مصطلح كفاءة للتعبير عن قدرة الفرد على التصرف بتوازن أمام وضعية مشكلة ما، ويرى آخرون أنها القدرة على إدماج مجموعة من الموارد في سياق معين لمواجهة مختلف المشاكل التي تعترض الفرد أو لإنجاز مهمة معينة، وتعرف في بعض الدول بأنها:

- إمكانية لشخص ما لتجنيد مجموعة منسجمة من الموارد قصد انجاز محكم لنشاط يعتبر على العموم مركبا.
- قدرة الطفل على استعمال معارفه لإنجاز منتوج.
- القدرة على تجنيد مكتسباته في مهام ووضعيات مركبة.
- القدرة المركبة على رد الفعل مبني على التجنيد والاستعمال الفعال لمجموعة من الموارد.[2]

1 – نفس المرجع السابق، ص6.

2 – معمر الدين عبد القادر، مرجع سابق، ص147.

إذا فالمقاربة بالكفاءات تنطلق من المتعلم وتعود اليه، وهذا من خلال بناء معارفه بنفسه، مستعملا المعارف القاعدية السابقة، ومستخدما كل المعارف في حل مشكلات بسيطة أو مركبة، داخل الصف أو خارجه، وغالبا ما تكون المشكلات الصفية منظمة ومعدة وفق ما يناسب مستوى وسن المتعلم.

5- مستويات الكفاءة:

تختلف الكفاءات المستهدفة للتحقيق حسب سيرورة الدرس، أو تنفيذ البرامج خلال سنة دراسية أو مرحلة تعليمية أو من خلال الربط بين مختلف المواد الدراسية، فنجد الكفاءة القاعدية، وكذا الكفاءة المرحلية وأخير الكفاءة الختامية وبين الأنشطة أو المواد الدراسية نتحدث عن الكفاءات المستعرضة.

- **الكفاءة القاعدية:**

هي عبارة عن الكفاءة التي ترتكز عليها الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على القراءة والكتابة وهي المستوى الأول من الكفاءات وإذا أخفق المتعلم في هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فانه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.[1]

تدل الكفاءة القاعدية على معرفة تنفيذ عملية والاجابة على تساؤل، أو الاستجابة لإشارة (التي يمكن أن تكون، في الصف، تساؤل، أو وضعية معروفة محددة مسبقا ولا تحمل الصعوبة والغموض)، نحن نتحدث إذا عن اجراء أو كفاءة ابتدائية. في الأدب الشمال امريكي نتحدث عادة بهذا الخصوص عن المهارة. وفي هذه المرحلة يمكن أن نرفض مفهوم كفاءة لأن المتعلم لم يتواجه مع وضعيات جديد، فمن الأفضل الحديث عن إجراءات.[2]

- **الكفاءة المرحلية:**

يتشكل هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معينا ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية1 + كفاءة قاعدية2 + كفاءة قاعدية3 = كفاءة مرحلية.[3]

---

1 – خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة العلوم الإسلامية، الجزائر، ط1، 2005، ص76.

2 – Bernard Rey, et autres: **LES COMPETENCES A L'ECOLE**, Apprentissage et évaluation, Boeck Education, Belgique, 3 édition, 2014, P26.

3 – خير الدين هني، مرجع السابق، ص77.

- **الكفاءة الختامية:**

وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي، وهي تخص مجالا معرفيا أو مفاهيميا واحدا تكتسب من خلال معالجة الكثير من الوضعيات في ميدان من الميادين التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية.[1]

تتميز الكفاءة الختامية بطابع الشمول فهي تشمل مجموعة من الكفاءات المرحلية، والتي تم تناول معارفها وترجمة هذه المعارف في شكل كفاءات تم اكتسابها خلال سنة دراسة أو طور تعليمي معين، ولا يمكن الحكم على تحققها الا بتحقق الكفاءات المرحلية، كما أنها تعتبر مؤشرا على تحقق هذه الكفاءات.

- **الكفاءة المستعرضة:**

إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة، لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المجال أو المشروع، فإن الكفاءة المستعرضة أو الأفقية، تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكيات المشتركة بين كل التعلمات أو المواد والنشاطات.[2]

فالكفاءة المستعرضة أو العرضية وتسمى أيضا بالأفقية وهي التي تسمح باستغلال المعارف المكتسبة في مادة دراسية معينة لحل مشكلات خاصة بمادة دراسية أخرى، أو استغلالها في مواقف حياتية خارج الصف الدراسي، لهذا من الضروري أن يتم التنسيق في بناء المناهج بين المواد الدراسية المختلفة، وجعلها مرنة مترابطة فيما بينها، والاهتمام بالاستغلال الأفقي للمعارف، دون التركيز على التسلسل العمودي فقط.

ثالثا: المرجعية التاريخية للمقاربة بالكفاءات:

يرى فيليب **جونابير** ان تصورات علوم التربية للكفاية تتوزع إلى تيارين أحدهما انجلوسكسوني والآخر فرانكفوني، إلا أن واقع المقاربة بالكفايات بشكلها النسقي الحالي قد ظهرت أولا في الدول الأنجلو سكسونية وانتشرت بعد ذلك في الدول الفرنكوفونية.[3]

يتفق اغلب الباحثين على أن بيداغوجيا الكفاءات نشأت نتيجة الصراع بين نظريتين في التعلم هما: النظرية البنائية التي يتزعمها العالم السويسري **بياجيه**، والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم **بافلوف**.

---

1 – محمد الصالح حثروبي، **المدخل الى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص56.

2– خير الدين هني، مرجع سابق، ص77.

3 – مشطر حسن، الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفايات، المدرسة الجزائرية أي نموذج، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، العدد 4، جوان 2010، ص 12.

إن أنصار النظرية الأولى ينطلقون من أن: التعلم يحث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات والموضوع، أي أنه يحدث من خلال العلاقة المتبادلة بين الذات العارفة وموضوع المعرفة بينما نجد أنصار النظرية الثانية يحصرون التعلم في مبدأ (مثير – استجابة). أما إن النظرية البنائية تنطلق من مسلمة مفادها أن الفرد الذي يتعلم نادرا ما يوظف كل طاقاته وقدراته أثناء التعلم، ومن ثم فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوى يمكن أن يتم من خلال تبني طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية.[1]

وبالتالي فان ظهور بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كان نتيجة لعدة عوامل وحاجات تربوية وأخرى مجتمعية، ففي الجانب التربوي ظهرت هذه البيداغوجية نتيجة الصراع بين النظريات التي تهتم بسلوك الفرد وخاصة النظرية السلوكية، والنظريات التي تهتم بالفرد ومعارفه وأفكاره وبيئته وخاصة النظرية البنائية المعرفية، والنظرية البراغماتية، هذه النظريات التي أكدت أ ن الفرد بإمكانه التعلم انطلاقا من معارفه السابقة وكذا بيئته، وأنه بإمكانه أن يكون أكثر استقلالية وفعالية في تكييف معارفه مع المعارف الجديدة الي يراد من خلال عملية التدريس اكسابه التحكم فيها. أما في الجانب المجتمعي فقد توصلت المجتمعات الغربية الى وجود اختلالات على مستوى اليات الإنتاج وكذلك على مستوى العلاقات الاجتماعية المبنية في أساسها على الغايات المادية، فتم التفكير في إيجاد اليات تجعل الفرد أكثر إنتاجية انطلاقا من طاقاته المعرفية الفردية التي يمتلكها من خلال تفاعلاته الاجتماعية، فتم التفكير في هذه البيداغوجية التي طبقت على مستوى المؤسسات العسكرية ومراكز التكوين المهني، وعندما أثبتت فعاليتها تم التفكير في تطبيقها في المؤسسات التربوية التي تختلف كثيرا في تركيبتها عن المصانع ومؤسسات التكوين، فالنظريات التربوية والمقاربات البيداغوجية غالبا ما تتأثر بالمجتمعات وبيئة روادها وكذا الظروف التي ظهرت فيها. وكون بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات غربية المنشأ والتطبيق، وتهتم بالفعل وناتج الفعل أكثر من اهتمامها بالمضمون، كان لزاما التعامل معها بحذر شديد عند تطبيقها في المجتمعات غير مجتمعات الظهور وخاصة في المجتمعات الاسلامية لكيلا يتم الخلط بين المفاهيم واليات التطبيق وأهداف التطبيق.

إذن أول ظهور لمفهوم الكفاءة كان في نهاية القرن التاسع عشر، في مجال الشغل ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما أستعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما

1 – زمام نور الدين، المقاربة بالكفاءات النشأة والتطور، **مجلة دفاتر المخبر**، جامعة بسكرة، العدد 10، فيفري 2012، ص151.

صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع، ثم طور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية.[1]

وقد ولد هذا التيار البيداغوجي المسمى أصلا Copetency pased education وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية وكان أول ظهور له سنة 1968م،[2] عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي وتراجع التحصيل للتلاميذ.

وقد تزايد تطبيقها والاهتمام بالكفاءات كمقاربة في العديد من الدول الأوروبية، ففي فرسنا يعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة 1979م، ولم تدخل التعليم الابتدائي في سنة 1993م، وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى في الفعل التعلمي.[3] ففي النظام التعليمي بفرنسا جاء في قانون التوجيه الفرنسي المؤرخ في 10 يوليو 1989، وهو الإطار المرجعي الذي اشتقت منه الكفايات التي ينبغي اكسابه للمتعلم، تقسيم الكفايات كالتالي:[4]

- كفايات ممتدة وترتبط بإكساب التلميذ والمواقف وتمكينه من بناء المفاهيم الأساسية الخطوات المنهجية.
- كفايات مرتبطة بالمواد الدراسية

ومن أجل توسيع هذه البيداغوجيا وصلت إلى الجزائر، أين تبنتها في إصلاحاتها الجديدة، وشرعت منذ السنة الدراسية 2003 و2004 في تطبيق المقاربة بالكفاءات، وذلك بعد شروع اللجنة الوطنية للمناهج

1- خالد لبصيص، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة الكفاءات والأهداف**، د ط، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص ص99-100.

2 - محمد بن يحيى زكريا وعياد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات: المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص65.

3- وسلة حرقاس، **مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش**، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة قسنطينة، 2004، ص ص90-91.

4 - مولاي مصطفى البرجاوي، **المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات**، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، 2017، ص139.

والمجموعة المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة منذ سنة 1998م ليكون ذلك شروعا عمليا في الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة الجديدة.[1]

رابعا: عوامل ظهور التربية القائمة على المقاربة بالكفاءات:[2]

- الاحساس العام بعدم جدوى الشكل التقليدي النظري لبرامج الاعداد، لأنها تهمل الأداء والدوافع مما يؤدي الى الانفصال بين ما يتم تعلمه وبين الأداء والممارسة في عالم الواقع وميدان العمل، مما يشعر المتعلم بنقص في قدرته على الأداء.
- الاتجاه نحو تحويل النظريات والأسس العلمية الى كفاءات تعليمية يظهر أثرها في أداء المتعلم أي ترجمة النظريات والمعلومات الى قدرات وكفاءات يجب الاهتمام بها في البرنامج التعليمي.
- ظهور التدريس المصغر اسلوبا فعالا يقوم على أساس الاهتمام بالأداء المهاري في العملية التعليمية أكثر من الأداء اللفظي القائم على مجرد المعرفة المحفوظة.
- الاستناد الى الحاجات المهنية للفرد المتعلم، وامكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والمطالب والأدوار المنوط اداؤها بعد تخرجه.
- التأثر بالفلسفة البراغماتية وفكرة المسؤولية.

خامسا: خصائص المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته لأن مدلولها مرتبط بواقع المتعلم من كل الجوانب النفسية منها والاجتماعية والثقافية فالمحتويات لا تقدم له الحلول للمشكلات وأن الاشتقاق من الحقول المعرفية ومخرجاتها المختلفة تساعد في وضع الفروض والتكهن بالنتائج وسعيه إلى حل المشكلة ومناقشة أو مواجهة وضعية فهي قاعدة ينطلق منها الهدف بمدى قدراته لتوظيفها في الواقع.[3]

لقد تم التركيز في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على المتعلم وقدراته، وتم الانطلاق من مسلمة التغيير الجذري للبرامج والمضامين وتغييرها دون القيام بعملية التكييف، فالمتعلم وان كان يحمل معارفا

1- لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات بين الجذور والتطبيق، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص72.

2- ابراهيم أحمد غنيم، الصافي يوسف شحاتة، **الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعلمية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2008، ص26-27 (بتصرف)

3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص408.

سابقة، أو يتم توجيهه الى تحقيق منفعة معينة، فان عدم التركيز على المضامين ونوعيتها التي يجب أن تبنى انطلاقا من بيئة المتعلم في حد ذاته، وبما يتناسب مع قدراته، فالنظرة البراغماتية المادية للتعليم جعلت الاهتمام يرتكز في غالب الأحيان على الكم بدل الكيف. ولإظهار إيجابيات أو سلبيات المقاربة بالكفاءات لابد من التعرف على خصائصها.

وتتمثل خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

1- إدماج الكفاءات والمعارف:

ان عملية ادماج المعارف بالنسبة للمعلم أو المتعلم تعتبر خاصية مهمة من خصائص المقاربة بالكفاءات، فغالبا ما يواجه المتعلم مواقف ومشكلات صفية في مادة دراسية معينة، تتطلب استغلال المعارف المكتسبة في مادة دراسية أخرى ما يجعله مطالبا باستغلالها ومعرفة كيفية توظيفها، وهو ما يسمي بالكفاءات العرضية، ونفس الأمر بالنسبة لتوظيف المعارف والكفاءات المكتسبة داخل الصف في مواقف غير صفية، أو العكس، فالمعرفة تنتج كفاءة، ودمج المعارف ينتج مجموعات كفاءات توظف لحل المشكلات المختلفة.

استغلال المكتسبات لتكوين محطة نهائية في دمج الكفاءات لصنع معلم كفء، حيث تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذها، الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجية التحكم. "تسعى مقاربة بالكفاءات إلى إدماج المعارف والمهارات، والمواقف لتشكل واقعا منسجما ومندمجا ذلك من خلال التركيز على الجانب السوسيولوجي والوجداني وهو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة والانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروع ذاتي، وانعكاساته لذاته وما ينتظر منه، من اعتراف اجتماعي.[1]

أي أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تحمل في طياتها خاصية الدمج بين المعارف، وهذا من خلال دمج المعارف المكتسبة ودمج الكفاءات المحققة عموديا وأفقيا، أو ما يسمى بالكفاءات المرحلية لكل مادة دراسية أو الكفاءات العرضية بين مختلف المواد الدراسية، حيث من غير البيداغوجي أن يكتسب المتعلم معارفا في مادة دراسية ما، وتصادفه مواقف أو مشكلات في مادة دراسية أخرى تحتاج الى اعتماد هذه المعارف لكنه لا يستطيع توظيفها أي أن هناك خلل سواء في العملية التعليمية بأكملها، أو في المعارف المكتسبة وطريقة اكتسابها، أو طريقة توظيف هذه المعارف، وهذا ما يهتم به القائمون على التربية من

1- عبد الله قلي، فضيلة حناشي، **التربية العامة: إدماج المكتسبات وفق المقاربة بالكفاءات وأساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجي المشروع التقويم التفاعلي في ضوء إصلاح البيداغوجي الجديد**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند لتكوين المتخصص وزارة التربية الوطنية، الجزائر ،2009، ص142.

مختصين في علوم التربية وغيرها، حيث أن الواقع أثبت محدودية توظيف المعارف في الواقع عكس ما تصبو اليه المقاربة بالكفاءات كمقاربة معرفية ووظيفية.

2- الواقعية والنفعية:

تتسم المقاربة بالكفاءات بحل مشكلات ذات دلالة عملية ترتبط بالواقع بعكس الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز المقاربة بالأهداف.[1]

ان الواقعية المبتغاة من تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي تلك الواقعية النفعية التي تعترف بالأفكار والمعارف القابلة للتحقيق في الواقع والتي تظهر في شكلها الملموس النفعي، أي أن فائدتها نفعية، حيث يمكن أن يكون هذا التوجه إيجابيا إذا تم النظر الى المتعلم على أنه كائن مركب، كما أن البيئة الغربية تنظر الى الواقعية بمنظور يختلف عن البيئة الإسلامية التي تبعد الفكر الإنساني عن مفهومه المادي الى مفهومه الروحي، حيث أن الطبيعة مسخرة للإنسان.

3- تحويل المعارف النظرية الى معارف نفعية:

تتمثل خاصية تحويل المعارف في جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه وتحفيزهم على العمل، ودفعهم للعمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية ووظيفية. إن الكفاءة تستوجب تحويل المعارف القبلية وتفعيلها لبناء مكتسبات جديدة، إذن لا يكفي أن ينفذ المتعلم عملية تمرن عليها أو يسترجع معلومات مخزنة في ذاكرته من أجل التقويم، بل التقويم في الكفاءة بمعناها الحقيقي بكمية المعارف وبكيفية توظيفها، على المتعلم أن يختار لنفسه من بين ما يمتلكه من موارد وما يناسب تطبيقه في وضعية جديدة واقعية.[2]

ان خاصية تحويل المعارف يساهم فيها كل من المعلم والمتعلم على حد سواء، فالمتعلم يمتلك معارف مكتسبة من بيئات مختلفة، ويمتلك أيضا قدرات كامنة ومهارات غير مفعلة، ولتوظيف المعارف المكتسبة، وتفعيل القدرات والمهارات الكامنة يتدخل المعلم بإمكانياته المختلفة مستخدمات استراتيجيات تتناسب وهذه المعارف والقدرات لجعلها فعالة في حل المشكلات المختلفة التي تواجه المتعلم.

1- عبد الله قلي، فضيلة حناشي، مرجع سابق، ص142.

2- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية الاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة بالكفاءة، **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، العدد 4، المركز الجامعي الوادي 2012، ص16.

حيث تركز المقاربة على الكفاءات على معالجة صنف واسع من الوضعيات، تتداخل فيها عدة مواد وتوظف فيه الكفاءة بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب، وبالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه والتدريب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي والعملي في الحياة.[1]

أي تحويل المعارف من اطارها النظري الى ممارسات وسلوكيات عملية نفعية، وإذا لم توظف المعارف النظرية في ممارسات وظيفية فان ذلك يشير الى فشل المؤسسة التعليمية ضمن التصور الاستراتيجي للتعليم بالكفاءات.[2]

فالتصور الاستراتيجي للمقاربة بالكفاءات مبني على الممارسة، والتعلم من خلال هذه الممارسة بعيدا عن الجانب التلقيني، فالممارسة تساعد المتعلم على توظيف معارفه وتكييفها مع الواقع المعاش لكي يتسنى له حل المشكلات التي تواجهه، كما أن المعرفة المكتسبة والتي يترجمها المتعلم الى سلوكيات ثم الى كفاءات تساهم بدورها في اكتساب معارف أخرى، وهكذا تتوسع دائرة المعارف لدى المتعلم كما تتوسع خبراته وكفاءاته. فتطبيق بيداغوجيا الكفاءات في الوسط المدرسي يشمل جميع المؤشرات المتعلقة بالعملية التعلمية، من منهاج دراسي وتقويم تربوي ومعلم ومتعلم، حيث أن لكل مؤشر من هذه المؤشرات خصائص تميزه وفق هذه المقاربة. انطلاقا مما تقدم من أهداف تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تنمية قدرات المتعلمين وتكييفها في شكل مهارات لتحقيق النجاح الأكبر للمتعلمين.

والجدول التالي يبين خصائص بيداغوجيا وفق المؤشرات المختلفة

جدول رقم (02): خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفايات وفق مؤشراتها المختلفة[3]

	المؤشرات	الخصائص
بيداغوجيا الكفـايات	المناهج الدراسية	بناء الكفايات وتطويرها عوض تراكم المعارف وتجميعها تطوير المرامي العليا: التحليل والتركيب والتطبيق.
	التعلم المدرسي	تعليم الكفايات عوض تكديس المعلومات وحفظها جعل المتعلم يتوجه نحو القضايا المعيشية قصد تحليلها وفهمها وتطويرها
	التقويم	التقويم التكويني

1 – خير الدين هني، مرجع سابق، ص59.

2 – نفس المرجع، ص 66.

3 – مولاي المصطفى البرجاوي، مرجع سابق، ص 104.

		التقويم المعياري (المعايير) والابتعاد التدريجي عن التقويم الانطباعي.
	المدرس	الانتقال من الإلقاء السلبي إلى تعليم المتعلمين على اكتساب كفايات جديدة
	المتعلم	بناء المعارف انطلاقا من وضعيات مشكلات جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية
	تدبير الفصل الدراسي	اعتماد البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا حل المشكلات، .....
	الانفتاح على المحيط الخارجي	ربط المتعلم بمحيطه المحلي انطلاقا من وحدة دراسية الخرجات الدراسية، التواصل الاجتماعي. الانفتاح على الأندية التربوية – عقد شراكات تربوية

سادسا: أهداف المقاربة بالكفاءات:

ترتكز بيداغوجيا التعليم بالكفاءات على مجموعة من المبادئ تهدف من خلالها لتنظيم العملية التعليمية وفقا للأهداف المسطرة، نذكر منها:[1]

- إفساح المجال أمام ما يمتلك المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه الى حل مشكلة، أو مناقشة قضية أو مواجهة موقف.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية بحيث يربط التعليم بالواقع والنظر الى الحياة بمنظور علمي لتدقق الحقائق وتجود البحث والحجج المنطقية.

كما تهدف المقاربة بالكفاءات إلى:

- إفساح المجال أمام الطاقات والقدرات الكامنة لتظهر وتنفتح على الحياة لتعبر عن ذاتها.

1 – جنان شريفة، بوفج وسام، التعليم وفقا للمقاربة بالكفاءات بين الواقع والمنشود: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة متوسطات، **مجلة الابداع الرياضي**، العدد 18، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، ص363.

- ربط التعليم بالواقع والحياة، وهذا يكمن في تحويل المعرفة النظرية إلى المعرفة النفعية.[1]
- قدرة المتعلم على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به، هذا هو دور الطرق البيداغوجية في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وغرض المقاربة بالكفاءات في تكريس ذلك من حيث إقحام المتعلم في أنشطة ووضعيات ذات معنى من أجل حل إشكاليات سواء بشكل فردي أو جماعي، والغاية منها تحفيز المتعلمين واستجاباتهم حسب الوضعية، وتكوين التنافس والدافعية ومراعاة الأسس النفسية والفروق الفردية وخصائصهم الشخصية وتنمية الروح الجماعية وإقامة علاقات بينهم للعمل بغية الاعتماد على مبدأ التعلم والتكوين.

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، لأن مدلولها مرتبط بواقع المتعلم من كل الجوانب النفسية منها والاجتماعية والثقافية، فالمحتويات لا تقدم له الحلول للمشكلات، وإن الاشتقاق من الحقول المعرفية ومخرجاتها المختلفة تساعد في وضع الفروض والتكهن بالنتائج وسعيه إلى حل المشكلة ومناقشة أو مواجهة وضعية، فهي قاعدة ينطلق منها الهدف بمدى قدراته لتوظيفها في الواقع.[2]

سابعا: التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات عملية مندمجة في سيرورة العملية التعليمية–التعلمية، تواكب مختلف مراحلها وتقدم معطيات لتعديل مسارها، وتصحيح ثغراتها. ففي المقاربة بالكفايات، تتغير وظيفة التقويم من تقويم يقارن مستوى المتعلم مع مستوى باقي أفراد مجموعة القسم الى تقويم يحدد مستوى المتعلم بالنظر الى القدرات والكفايات المستهدفة انطلاقا من امكانياته وخصوصياته.[3] فانتقال التقويم من مفهوم المقارنة بين المتمدرسين، وكذا بين النتائج السابقة والنتائج الحالية، الى مفهوم تحديد مستوى كفاءات المتعلمين واستغلالهم لمعارفهم في حل مشكلاتهم اليومية، ومرافقة هذه الكفاءات وتقويمها كذلك عند الضرورة أي أن التقويم يجب أن يكون جهازا متكاملا وليس مجرد عملية ترافق عملية التعلم.

التقويم هو أداة تستعمل في خدمة التعلم وتحسين المسار التعليمي للمتعلم بدل استخدامها في الانتقاء والتصنيف، وتتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء الى طريقة تقويم فعالة، حيث يعتبر هذا التقويم مسعى يرمي

1- حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005 ص22.

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص408.

3 - عبد الرحمان التومي، **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2009، ص 133.

الى اصدار الحكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار، وبعبارة أوضح هو اصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.[1]

يعتبر التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات عاملا مهما جدا في التعلم اذ تهدف المقاربة بالكفاءات الى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول الى مستوى الكفاءة التي ستسمح بحل المشكلات اليومية. وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوى المتعلم، على المكون أن يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لدى تطوير الكفاءة العلمية، وعامل تعلم المتعلم ذلك حتى يتبين بواسطة عملية التقويم التي تعتبر نشاطا ضروريا لازم لخدمة العملية التعليمية، مستوى الكفاءات العلمية والتقنية الضرورية لحل المشاكل.[2]

ولما كانت بيداغوجيا الكفاءات التي تبنتها المدرسة العربية بشكل عام تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم، نجد هذه العملية تستلزم من المكون تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف التقويم ووضع معايير النجاح وذلك حتى يتمكن المكون من ملاحظات تساعده على تبين نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعليمه من جهة وبتعلم المتعلم من جهة اخرى.[3]

لا يمكن التقليل من أهمية أي نمط من أنماط التقويم أو أي مرحلة من مراحله، الا أن التقويم التكويني يعطي صبغة المرافقة لعملية التعلم فهو يرافق بناء الاستراتيجيات وتطبيقها، فالتقويم الاني أثناء عملية التدريس يجعل من السهل تصويب الاختلالات، والتوجيه الى الإجراءات الأكثر فعالية والأكثر مناسبة للعملية التكوينية ومن خلالها للمتعلم في حد ذاته، وعندما نتحدث عن المتعلم فان نتحدث بالضرورة على كفاءة هذا المتعلم، ومؤشرات هذه الكفاءة.

حيث يتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية معقدة، وهي وضعية تعلم إدماجيه تتوفر فيها المميزات التالية:[4]

---

1 – رجاح فريدة، أوشيش الجودي، **إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10 العدد 02، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، أكتوبر 2017، ب ص.

2 – فلنتينا عبد الله بدر، **الادارة التربوية في في ظل النظريات المعاصرة**، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 28.

3 – المرجع نفسه، ص 29.

4 – محمد الطاهر وعلي، **التقويم في المقاربة بالكفاءات**، مجلة الدراسات، العدد 04، 2006، ص221

- وضعية تسمح بتقويم الكفاءات.
- تتيح توظيف المكتسبات السابقة.
- ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه.
- أن تكون درجة تعقيدها تتماشى وقدرات التلاميذ.

والجدول رقم (03) يوضح الفروق بين التقويم التقليدي والتقويم من منظور جديد (المقاربة بالكفاءات)[1]

المنظور التقليدي (المقاربة بالأهداف)	المنظور الجديد (المقاربة بالأهداف)
أ- لا يكون المتعلم أمام إشكاليات تتطلب رهانات، بل يجد نفسه أمام مسائل يجيب عليها بإجابات سريعة وعن أسئلة باختبارات متعددة. ب- مدار التقويم عبارة عن خاصية اصطناعية أو مجردة أو مدرسية، يعني أنها بعيدة كل البعد عن واقعه ومحيطه وهمومه ت-نظر للسلطة التي يتمتع بها المعلم، ينعدم معها دور للمتعلم في تقويم انتاجاته، فالمدرس هو عماد التقويم. ث-ينصب التقويم حول البعد المعرفي الذي يداعب الذاكرة، فهو الوجه الوحيد الذي يجب مراعاته. فالمسألة مسألة حفظ ج- الفصل بين التعلم والتقويم مادامت العملية مبنية على التعليم فقط، فلا يمكن أن نتعلم ونحن نقوم.	أ- يجد المتعلم نفسه أمام مشكلات واقعية، بمعنى أنها مرتبطة بمشكلات الحياة الجارية، أي هي ما نستطيع أن نطلق عليه وضعيات مشكلات. ب-بإمكان كل من الفرد الخاضع للتقويم صياغة تصورات وتعاليق، والمقوم طرح أسئلة جانبية تحت الأسئلة الكبرى، يعني أن التواصل مستمر وسمة أساسية. ت-تكون الملاحظة سياقية (سياق الوضعية)، بمعنى نقوم على وضعيات تسمح بملاحظة الفرد تحت وجوه متعددة في انتظار الوقوف على كفاءة معينة. ث-يكون الاهتمام بما يعرف الفرد القيام به، وبالطريقة التي يقوم بها بذلك ليبرز مهارته أو كفاءته. ج- اندماج التقويم في التعلم، بحيث يشارك التلميذ في التقويم بصفة مستمرة (انخراط

1 - الحسن اللحية، **الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم**، دار نشر المعرفة، المغرب، ط1، 2010، ص62.

	التلميذ في سيرورة وتعديل تعلماته) بمعنى إعطاء استقلالية أكثر للمتعلم.

إن فشل النظم التقليدية في التدريس، جعل منظري التربية يبنون المفاهيم والنظريات والاستراتيجيات التدريسية وكذا التقويم بمختلف مراحله وكيفياته على أساس دراسة مواطن الخلل التي أثبتتها هذه النظم، فمن غير الممكن بناء أو اصلاح نظم تربوية دون تشخيص وتقويم واقع واستراتيجيات مطبقة على هذا الواقع، فالتقويم كان مفصولا عن التعلم وبالتالي كان يتأثر بسلطة المعلم، ولا يكشف عن كفاءة المتعلم بقدر ما يكشف عن المعارف التي يمتلكها المتعلم دون معرفة توظيفها وترجمتها الى سلوكيات وكفاءات، أما في الاستراتيجيات والبيداغوجيا القائمة على الكفاءة، فان التقويم مندمج مع التعلم أي أن التقويم يساير العملية التعلمية ويعطي استقلالية للمتعلم في إعطاء صياغات وإظهار كفاءات تناسب مستواه وتتماشى مع واقعه المعاش. ومع هذا ونظرا لنقص التكوين في مجال توظيف المقاربة بالكفاءات، وخاصة التقويم، واهتمام الوصاية بالجانب الكمي على حساب النوعي، جعل القائمين على المدرسة وخاصة المعلمين، والأولياء كذلك يهتمون بالعلامات الممنوحة خلال الاختبارات الفصلية أو الامتحانات الرسمية، دون الادراك الحقيقي لأهمية التقويم في اصلاح الاختلالات المرافقة للعملية التعلمية، والمرافقة أيضا للمسار الدراسي للمتعلم.

خلاصة:

إن تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المدرسة نظرا لما يكتسيه من أهمية كبيرة كونه يعطي للمتعلم دوره الحقيقي والفاعل في العملية التعلمية كما يسمح للمعلم الذي يعتبر موجها لهذه العملية بمرافقة المتعلم، دون بذل مجهودات كبيرة واستغلال أوقات طويلة في تلقين المعارف التي لا يترجمها هذا المتعلم في شكل سلوكيات تظهر كفاءاته، بل يصبح المتعلم قادرا على التعلم الذاتي باستغلال معارفة وخبراته السابقة والاستفادة من العمل الجماعي مع الأقران ومع المعلم، حيث أن التطبيق الفعلي للمقاربة بالكفاءات يشمل جميع العناصر المتعلقة بالمنظومة التربوية وخاصة ما تعلق بالمعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي وإعطاء كبيرة للاستراتيجيات التفاعلية في التدريس والتي تسمح للمتعلم بالتعلم الذاتي واثبات قدراته، مع ضرورة مرافقة العملية التعلمية بالتقويم الذي لا يمكن حصره في العلامات العددية أو الملاحظات التي يتحصل عليها المتعلم، بل يجب أن يشمل جميع العناصر بدء بالمنهاج وصولا إلى أبسط العلاقات بين المعلم والمتعلم، لجعل المنهاج مرنا وطرائق التدريس مناسبة وجعل المتعلم قادرا على اكتساب المعرفة وتوظيفا في مختلف مناحي الحياة.

الفصل الرابع

الأسس النظرية والاستراتيجيات التدريسية للمقاربة بالكفاءات

تمهيد:

أولا: مفهوم نظريات التعلم

ثانيا: التعليم في الفكر التربوي البراغماتي

ثالثا: النظرية البنائية في التعلم (التعليم البنائي)

رابعا: النظرية السلوكية

خامسا: النظرية المعرفية

سادسا: استراتيجيات التعلم

خلاصة.

تمهيد:

لقد لقي تطبيق المقاربة بالكفاءات أهمية كبيرة في الدراسات الأكاديمية المختلفة، كما أن الاهتمام بالنظريات التي تعتبر كمرجعية لهذه المقاربة لا يقل أهمية عن هذه المرجعية في حد ذاتها، حيث جاء الفصل ليبرز بالدرجة الأولى مفاهيم وأبعاد النظريتين البراغماتية والبنائية وعلاقتهما بالمقاربة بالكفاءات وكذا الاستراتيجيات التدريسية المتعلقة بهذه النظريات ومنها استراتيجية حل المشكلات والتعليم التعاوني وغيرها من الاستراتيجيات التي تترجم العلاقة بين المعلم والمتعلم أثناء عملية التدريس.

أولا: مفهوم نظريات التعلم:

إن النظريات التي تشرح كيفية حدوث التعلم البشري تؤثر كذلك على المنهج، فعلى سبيل المثال النظرية التي ظهرت في القرن التاسع عشر و التي تشبه العقل البشري بالعضلة التي تنمو و تزداد قوة مع مداومة الرياضة و المران أدت إلى ظهور مناهج تركز بكثافة على مواضيع صعبة كاللغة اللاتينية و الرياضيات، و هناك نظرية تعلم أخرى تقول بأن الإنسان يتعلم بالعمل ، فالمنهج الذي يتبع هذه النظرية كان يقدم للطلبة مشاكل معينة و يطلب منهم حلها، مع إعطائهم مواد أولية (خامات) يمكن توظيفها في الحل و يتوقع منهم أن يكتسبوا المعرفة و المهارة بهذه الطريقة.[1]

فمنذ وجود الانسان كان يحاول التكيف مع ظروف الحياة من خلال تعلم أشياء جديدة، كتعلم صنع اللباس وتعلم صنع الأسلحة، وغيرها من التعلمات التي كانت تهدف الى التكيف مع الطبيعة، ومع مرور العصور واهتمام الانسان بالكتابة والقراءة، أخذ يبحث عن وسائل وطرق أكثر نجاعة وفعالية في التعلم، وأخذت مجالات التعلم تتشعب وتتعدد وظهرت مفاهيم عديدة كالتربية والتعليم والتدريس، وكل هذه المفاهيم اعتمدها علماء من مختلف العصور والمجتمعات، وحاولوا دراستها دراسة علمية خاصة مع اتضاح المفهوم الحقيقي للعلم والنظرية فظهرت عدة نظريات تدرس عملية نقل المعرفة، والتنشئة كنظريات التعلم ونظريات التدريس ونظريات التربية، وكلها تبحث عن السبل والوسائل الكفيلة بإعداد الفرد للحياة.

حيث يفترض **كيج وبرل اينر Gage & Berliner** أن نظرية التدريس أعم من نظرية التعلم، اذ أن نظرية التعلم تعالج الطرائق والأساليب التي يتعلم من خلالها الطالب، في حين تعالج نظريات التدريس الطريقة التي يستخدمها المدرس ليحدث التغيير أو التعديل في سلوكه، ويضيف كيج وبرلاينر كذلك أن نظريات التعلم لا تقدم حلولا للمشاكل والقضايا التي يواجهها المدرس في غرفة الصف، ويقترحان استبدال نظريات التعلم بنظريات التدريس.[2]

أي أن التعلم ذاتي من خلال البحث عن المعرفة من مصادر مختلفة، أو من خلال تلقيها من المعلم فصفة الموجه الملازمة له لا تنفي عنه أنه مصدر من مصادر المعرفة، والتدريس يقوم به المعلم لنقل المعرفة الى المتعلم، وقد يندرج التعلم داخل إطار التدريس في مراحل مختلفة من عمر الانسان، حيث

1- شوقي حساني محمود، **تطوير المناهج رؤية معاصرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط2، 2014، ص 82.

2- وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط2 2005 ص 83.

يكون التدريس عملا يقوم به صاحب المعرفة في حين أن التعلم هو طلب للمعرفة من المعلم أو من مصدر اخر لهذه المعلومة، الا أن العلاقة الأساسية بين المعلم والمتعلم تترجم عن طريق التدريس، وما التعلم الا ترجمة لسلوك المتعلم داخل هذه العلاقة خاصة. ومع تضمين طرق وأساليب ووسائل التدريس داخل مفهوم البيداغوجيا، وظهور عدة بيداغوجيات اعتمدتها النظم التربوية في مختلف المجتمعات، كبيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تعتمد حاليا في مجتمعاتنا، كان لزاما البحث عن أصل هذه البيداغوجية أو المقاربة التي يمكن أن تتضمن بيداغوجيات فرعية كبيداغوجيا المشروع، للتعرف أكثر على خلفياتها وأهدافها.

تعود الأصول النظرية البيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية وإلى المدرسة البنائية في علم النفس.[1]

إذا للتعرف أكثر على المقاربة بالكفاءات يجب دراسة خلفياتها النظرية، وأصل هذه النظريات ومبادئها وتوجهاتها، وخاصة الفلسفة البراغماتية التي بنت لنفسها نظرية في المجال التربوي سميت بالنظرية البراغماتية أو النظرية النفعية، التي أسسها لها في المجال التربوي الفيلسوف الأمريكي جون ديوي.

ثانيا: التعليم في الفكر التربوي البراغماتي:

1- المرجعية التاريخية للفلسفة البراغماتية:

إن مبادئ هذه الفلسفة قديمة وحديثة، اذ أن لها جذورا تاريخية تعود الى الفيلسوف **هيرقليطس** (540-470 ق.م)، وحديثة لأن تأسيسها تم في النادي الميتافيزيقي فيما بين عامي (1842-1914) و**وليم جيمس** (1842-1910)، وعرفت البرجماتية بأسماء كثيرة مثل الأدائية والتجريبية والوظيفية، وتقوم الفلسفة البرجماتية على الاهتمام بالحياة الحاضرة وسلوك الانسان، وتعتبر هذه الفلسفة الخبرة والتجربة والعمل والمنفعة مقياس الحكم على الأشياء.[2]

لقد أخذت البراغماتية النظرة العبثية للكون من السفسطائية واستهداف مبدأ اللذة من الأبيقورية وأضافت فقط أساليبها الجديدة التي تتلاءم مع العصر، وهكذا أنتجت فلسفة لم تلبث الا وقد غدت مذهبا لم يمر عليه قرن من الزمان الا وسيطر على العالم أجمع حيث يمثل العقل القائد لروح العولمة التي تعمل النخب البراغماتية الغربية على فرضها على العالم.[3]

1- محمد الطاهر وعلي، **بيداغوجية الكفاءات**، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011، ص 9.

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص131.

3- محمد ابراهيم مبروك، مرجع سابق، ص 11.

لقد كان الصراع الطويل على النفوذ والأموال التي قام عليه المجتمع الأمريكي دور كبير في بلورة هذه الأفكار والممارسات في الفلسفة البرجماتية التي جاءت كناتج موضوعي جدا لما يمكن أن يفرزه ذلك المجتمع من فلسفات وعندما تكون المنفعة العملية هي المعيار الوحيد للحكم على الأشياء، وحيث ان ذلك يؤول في التطبيق العملي الى احلال المصالح الخاصة محل المبادئ والقيم التي تحكم الأمور فان ذلك لا يؤدي الى تبرير الانتهازية فقط ولكن الى صبغها بصبغة الحقائق الجديرة بالاحترام.[1]

كما تعد الفلسفة النفعية، البرجماتية المشاركة الأمريكية الجادة في الفكر الفلسفي، ويعود الفضل في هذا الفكر الفلسفي الى كل من:[2]

- تشارلز بيرس 1839-1914 Charles s.perice
- وليم جيمس 1842-1910 William James
- جون ديوي 1859-1952 John Dewey

حيث من خلال هذه الأفكار سعت أمريكا وكل الدول الغربية الكبرى الى فرض سياساتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية على الدول المتخلفة وخاصة المجال الذي يعتبر ركيزة المجتمعات وهو التعليم من خلال غرس الأفكار البراغماتية في مقاربات بيداغوجية سوقت لها على أساس أنها منقذ النظم التعليمية من الانهيار، وقد اعتمدت هذه المجتمعات على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كنموذج بيداغوجي ناجح في المجتمعات الغربية دون البحث عن الخلفية النظرية لهذا النموذج، حيث تعتبر الفلسفة البراغماتية احدى الركائز الأساسية للمقاربة بالكفاءات.

2- المقاربة بالكفاءات والنظرية البراغماتية:

يرى **محمد شوقي** أن الأساس الفلسفي ممثلا في الفلسفة البراغماتية و الأساس السيكولوجي ممثلا في السلوكية من جهة وسيكولوجية جون بياجيه من جهة أخرى، سينهض توجه الكفايات في التربية والتعليم، وينضاف الى ذلك بطبيعة الحال ما يسميه الابستيمولوجيون بالمحيط الايديولوجي العام الذي ضمنه سيتأسس هذا التصور الجديد لوظيفة المدرسة في علاقتها ليس فقط مع عالم المعرفة أو عالم الاقتصاد والشغل –

1- نفس المرجع، ص 14.

2- حسن أحمد الحياري، **أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية اسلاميا وتربويا**، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد الأردن، 1993، ص22.

هذا التصور الذي ظل مهيمنا حتى عهد قريب- بل في علاقتها مع الحياه بوجه عام وكيفية اعداد الفرد للاندماج الفعلي والايجابي في هذا العالم الذي بدأ في التخلي عن كثير من قيمه ومبادئه.[1]

ويرى **محمد الطاهر وعلي** أن الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات تعود إلى المذهب النفعي في التربية والى المدرسة البنائية في علم النفس.[2]

وبالتالي فان الحديث عن المقاربة بالكفاءات ومبادئها لابد أن يقود بالضرورة إلى الحديث عن النظرية البراغماتية، فالمقاربة بالكفاءات هي الصورة التطبيقية للمذهب النفعي في المدرسة من حيث ملمح تخرج التلميذ واعداد البرامج وبناء المناهج وما النظريات الأخرى الا مفسرة للسلوك التعلمي أو العلاقة بين المعلم والمتعلم أما المذهب النفعي فهدفه تحييد القيم والمبادئ التي يراها متغيرة وأن قيمة العمل تقاس بفائدته المادية لا بفائدته الروحية المعنوية، وسيظهر هذا من خلال التطرق الى مبادئ النظرية البراغماتية وخاصة في المجال التربوي والتي يعتبر جون ديوي أحد أهم منظريها في هذا المجال.

3- مبادئ وأفكار الفكر البراغماتي في المجال التربوي:

يختلف المنهج البراغماتي عن غيره من المناهج في تركيزه على حل المشكلات الحاضرة والمستقبلية بصورة ديمقراطية، في حين أن غيره جعل من المعرفة التراثية والمعرفة العامة بحد ذاتها قضية ضرورية بل هي المنهج جملة وتفصيلا. لقد ركز المنهج البراغماتي على أخذ الطالب بكليته في صياغة المنهج فلم يفصل بين ما يسمى علوما طبيعية وأخرى انسانية، بل لتحقيق التكامل بينها.[3]

لمعرفة أفكار الفكر البراغماتي في المجال التربوي لابد من معرفة هذه الأفكار بصفة عامة والتي تعتبر مصدرا ورافدا لها.

حيث ان الأفكار الأساسية لهذه الفكر هي:

- الحقائق متغيرة وليست ثابتة، وأن المجتمع متغير وأن الحياة في تغير دائم.
- تكون الأفكار حقيقية إذا كانت مفيدة أو نافعة، فالنفعية هي معيار الفكرة الصحيحة
- لا وجود لقوانين قيمية أو أخلاقية ثابتة لأن القيم نفسها في تغير مستمر.
- الانسان كل متكامل جسم وعقل واحساس وهذه العناصر مترابطة وليست منفصلة والانسان هو الأساس.[4]

1- محمد شوقي، **مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم الى تعلم التفكير**، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2010، ص 43.

2- محمد الطاهر وعلي، **بيداغوجية الكفاءات**، مرجع سابق، ص09.

3- أحمد الدغشي، **الأساس الفطري في التربية الاسلامية**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2017، ط1، ص66.

4- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2007، ص 87

وتعتمد البراغماتية عدة مبادئ في فلسفتها ومن ذلك:[1]

- لا تؤمن بحقيقة مطلقة في هذا العالم.
- لا تقبل أي فكرة حتى تختبر في بوتقة التجربة بطريقة علمية.
- تنظر الى الانسان على أنه وحدة متكاملة لا ينفصل جزء عن جزء
- لا تتم الحركة الا داخل المجتمع بصورة ديناميكية قابلة للتغيير.
- تؤمن البراغماتية بأهمية القيم في الأثير على سلوك الفرد، لكنها في المقابل لا ترى في هذه القيم حقائق مطلقة، كما لا تعتقد بوجود قوانين أخلاقية مطلقة أيضا.
- لا يوجد قوى فطرية موروثة وثابتة لدى الطفل قبل الميلاد.
- اعتماد النتائج ركيزة أساسية في السلوك وليس الدوافع.

فالاعتماد على النفس والتحرر من التقاليد ومحبة الكشف والمغامرة، واستخدام العقل البشري في تسخير الطبيعة، واحترام العمل اليدوي في كسب المعاش، واعتبار النجاح المادي الملموس دليلا على صحة السبل المتبعة، وهذه الصفة الأخيرة هي جوهر فلسفتهم المسماة بالبراغماتية، باعتبار أن البراغماتية تعبر عن الروح الأمريكية كما أن المثالية عنوان على الروح الألمانية، والتجريبية هي السمة الغالبة للعقلية الإنجليزية.[2]

يرى **فريمان (Freeman)** أن التربية في ضوء الفلسفة البراغماتية تنفرد ببعض المبادئ والأساسيات التي تميزها عن غيرها من الأنماط التربوية الأخرى، وهذه المبادئ هي:

- الفرد يتعلم من خلال العمل والتجربة.
- التربية من أجل تنمية وتطوير الكفاية الاجتماعية.
- الدور الريادي للتربية يتجسد في اعداد الأفراد وتأهيلهم لأخذ أماكنهم المناسبة في مجتمعهم
- تلبية حاجات الأفراد كل حسب قدراته ومواهبه الذاتية.
- يجب أن يتم جزع من العملية التربوية عن طريق حل المشكلات التي تقدم للأفراد بهدف تنمية القدرة الابتكارية عندهم
- يجب أن تنمي التربية عند الفرد النواحي الفكرية والجسمية.

1- أحمد الدغشي، مرجع سابق، ص65.

2- سعيد اسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995، ص 39.

- طالما أن الأهداف الأساسية للتربية في ضوء الفلسفة البراغماتية تكمن في اعداد الأفراد المنتجين في مجتمعهم، فان التقويم يجب أن يركز على مدى انسجام وانتاجية الفرد في المجتمع.[1]

4- الانسان والتربية في نظر البراغماتية عند جون ديوي:

إن جون ديوي وهو امام من أئمة الفكر الفلسفي الحديث، عندما دعي لأن يرأس قسم الفلسفة في جامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، اشترط أن يتولى في الوقت نفسه رئاسة قسم التربية، لا عن رغبة في التملك واتجاه للاستحواذ والاحتكار وانما لإيمانه الذي عبر عنه في كثير من كتبه أن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية وأن التربية هي المعمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية.[2]

فالأساس الفعلي للنظرية البراغماتية في التربية هو أساس فلسفي حاول نقل مركز المعرفة من المعلم الى المتعلم، ونقل أهداف التربية والتعليم من تحقيق أهداف روحية لبناء انسان يخضع الى مجموعة من القواعد والقيم المجتمعية الى انسان هدفه الأول والأخير تحقيق المنفعة المادية، وأن معارف مكتسبة لا يظهر لها مقابل في الحياة المادية هي معارف غير مفيدة للإنسان.

يرى جون ديوي أنه في التربية القديمة مركز الجاذبية واقع خارج نطاق الطفل، انه في المعلم، في الكتاب المدرسة، بل قل في مكان تشاء عذا أن يكون في غرائز الطفل وفعالياته بصورة مباشرة.... وفي الوقت الحاضر نرى أن التغير (حسب ديوي) المقبل في تربيتنا هو تحول مركز الجاذبية، فهو تغير أو ثورة ليست غريبة عن تلك التي أحدثها **كوبرنيكس** عندما حول المركز الفلكي من الأرض الى الشمس ففي هذه الحالة يصبح الطفل الشمس التي تدور حولها تطبيقات التربية وهو المركز الذي ننظمها حوله.[3]

حيث لا يختلف اثنان أن الأساس في التربية والتعليم هو المتعلم، لأنه هو الذي يتلقى المعارف وهو الذي من خلاله تتحقق الأهداف العامة لأي منظومة تربوية، وهذا لإعداده للإشراف والعمل بكل النظم الاجتماعية الأخرى، لكن دون أن نقلل من حجم وأهمية الدور الذي يلعبه المعلم أو الموجه، ودون أن ننقص أيضا من نوع المعارف التي يتلقاها هذا المتعلم، كما لا يجب أن نتجاوز دور المؤسسات الاجتماعية الأخرى، من أسرة وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

1- حسن أحمد الحيارى، مرجع سابق، ص 236-237

2- سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص 15.

3- جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط2، 1978، ص54.

ويقصد جون ديوي التربية التي تتم في إطار المدرسة، حيث ينفي هذه المهمة عن البيت، ويحصر محيط التربية والتعليم في المدرسة وهذا عكس المنظرين في النظريات الأخرى. ويرى أن وظائف محيط البيت وعلاقاته ليست منتقاة بصورة خاصة لنمو الطفل، لأن الغرض الرئيس منها شيء اخر، وكل ما يناله الطفل منها انما هو شيء عرضي، وهنا تظهر الحاجة الى المدرسة، في هذه لمدرسة تصبح حياة الطفل الغرض الوحيد المسيطر، وهناك ترتكز البيئات الضرورية لتقدم نمو الطفل[1].

أي أن دور الأسرة حسب جون ديوي ثانوي ولا يرقى الى المساهمة في تربية وتنشئة الطفل وهذا عكس النظرة الاسلامية للتربية التي ترى أن الطفل يولد على الفطرة وأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه بمعنى حديث الرسول صلى الله عليه وسلم، والمدرسة وفق النظرة الاسلامية لابد لها أن تسدد وتعزز وتوجه المبادئ التي تعلمها الطفل في الأسرة وتزوده بالمعارف الجديدة التي لا تتناقض وفلسفة المجتمع وبالتالي ومبادئ الأسرة التي هي المؤسسة الأولى للتنشئة الاجتماعية حسب الفكر التربوي الحديث.

كوَّن ديوي فكرة جديدة عن الإنسان وهي كل متكامل لا فرق بين جسمه وروحه، فلا يمكن للجسم أن يعيش بمعزل عن الروح ولا يمكن ان تستقل هي بذاتها، ولم تكن هذه الفلسفة مجرد تصحيح للفكرة القدمة وهي الفكرة الثنائية وإنما كانت مناقضة لها تماما، إذ هي ترفض كل شيء في الفلسفة الكلاسيكية، ترفض فيها الثنائية في شتى صورها. وانطلاقا من دعوة ديوي التي تذهب إلى وحدة الكائن الإنساني الفكرية أو البدنية فنراه يؤكد أن الطفل عبارة عن كل عضوي، عقلي واجتماعي بنفس القدر الذي هو جسماني أيضا. إذا يجب ان يكون الاهتمام بتربية جميع الجوانب الانفعالية والجسدية والروحية والفكرية والنفسية لذلك يقول ديوي: من الخطأ إذن القول ان التفكير الحقيقي يمكن أن ينمو ويتطور بعيدا عن الجسم وبمعزل عنه، غير أن هذه الحقيقة لا تكفي وينبغي أن نضيف إليها حقيقة اخرى وهي التركيز الجسماني الجيد السليم.[2]

التربية عند ديوي هي ضرورة للحياة لأنها هي التي تسمح للحياة بان تتجدد بالنقل والفرق بين الكائنات الحية والكائنات غير الحية ... وحياة المجتمع الإنساني لا يمكن ان تستمر إلا عن طريق التربية، فالتربية هي أداة هذه الإدامة للحياة من الناحية الاجتماعية فهي التي تعمل على انتقال عادات العمل

1- نفس المرجع السابق، ص55.

2- ماهر اسماعيل ابراهيم الجعفري، **الاسان والتربية في الفكر التربوي المعاصر**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2016، ص35.

والتفكير والشعور من الكبار إلى الناشئين فبتغير انتقال المثل العليا والمعايير والآراء من الكبار الراحلين عن الحياة إلى الوافدين عليها لا يمكن للحياة الاجتماعية أن تدوم.[1]

إن أزمة النظم التربوية الحديثة اليوم تكمن في سوء التوجيه الذي يتمثل في خلق السلوك النفعي الذي كثيرا ما يفتقر إلى المعايير الأخلاقية والإنسانية وأن ما نعلمه يعكس مفاهيمنا عن الحياة والمجتمع والإنسان الذي نريده.

وبما أن بعض الفلسفات التربوية السائدة اليوم عانت طيلة تطورها التاريخي وحتى اليوم من تخبط، واضطرت هذه الفلسفات التي تجسد السلوك النفعي الواضح في سلوك الإنسان نحو البيئة موجه نحو الاستغلال الاقتصادي دون غيره.[2]

حيث أن التوجه الغربي لاعتماد الفلسفة البراغماتية في كل مجالات الحياة، وخاصة في المجال التربوي انما هو توجه مادي، فالمبدأ الذي تقوم عليه الحياة والعلاقات في هذه المجتمعات هو المادة، وقد تم اغفال أمر مهم وهو التوجه الثقافي للمجتمعات، حيث يرى أصحاب التوجه النفعي في الحياة أن العلاقات في الحياة تبنى على أساس المنفعة وبمجرد انتهاء المنفعة تنتهي العلاقات، وهي النقطة الأساسية التي تؤكد الاختلاف الكبير بين المجتمعات الإسلامية والمجتمعات الغربية في نظرتها للفرد وطرق وأهداف اعداده وتنشئته وتربيته، لكن رغم هذا الاختلاف الكبير الا أن النظريات الغربية وخاصة النفعية تم اعتمادها للتطبيق في المجتمعات العربية والإسلامية من خلال وجود منظرين وباحثين تأثروا بمبادئها وساهموا في تطبيقها في مختلف مجالات الحياة وخاصة المجال التربوي والمجال الاقتصادي في هذه المجتمعات.

5- الفكر التربوي البراغماتي عند العرب:

يمكن القول بصفة عامة ان الفكر التربوي العربي المعاصر منذ بداية النهضة العربية في النصف الأخير من القرن التاسع عشر وحتى يومنا هذا، كان وما يزال يعاني من اشكالية الازدواجية بين القديم والحديث، وبين العودة الى الجذور والتغريب وذلك ضمن عدد من الاشكاليات التي تواجه هذا الفكر، والتي يمكن أن تندرج في إطار الصراع بين الأصالة والمعاصرة. وإذا سلمنا جدلا بأن المفكر التربوي العربي في عصرنا الحالي يواجه هذه الاشكالية ضمن حرية الاختيار المتاحة له في أن يختار احداهما، فان الأمر

1- نفس المرجع السابق، ص 35-36.

2- نفس المرجع، ص 76.

يختلف كثيرا إذا كان يواجه تحديا حضاريا يتمثل في هيمنة الفكر التربوي الغربي ومنه البرجماتي على فكره التربوي.[1]

عمل العديد من المفكرين العرب جاهدين عل نشر الأفكار التربوية البرجماتية التي بدأت في الظهور في ذلك الوقت وكان سبب تبني هذا الأفكار التربوية البرجماتية التي بدأت في الظهور في ذلك الوقت وكان سبب تبني هذا الفكر أن المفكرين التربويين تتلمذوا في المدرسة البرجماتية الأمريكية، وكانت بداياتهم في تطبيق هذا الفكر تدعو الى ديمقراطية التعليم ونشر التعليم، وكان لذلك الأثر الايجابي لنشر التعليم في العالم العربي، كذلك تمثل تطبيق الفكر التربوي البرجماتي في طرح أبعاد جديدة لعملية التعليم في الوطن العربين والانتقال من طرق العليم التقليدية التي كانت سائدة الى طرق حديثة تعتمد على أسس ومبادئ مدروسة تحقق أهدافا تربوية محددة، وقد تمثل هذا الجانب في التحول من الكتاتيب الى تلقي التعليم في مدارس متخصصة تستخدم أساليب حديثة في تعليمها وكان لتبني الفكر التربوي البرجماتي في هذا الجانب تأثير كبير في العالم العربي.[2]

حيث يظهر أن المروجين لتطبيق الفكر البراغماتي في المجتمعات الإسلامية، كما هو دون نقد ولا تجريح ودون الأخذ بعين الاعتبار خصوصية هذه المجتمعات لم تكن أعمالهم الا تعنيفا للمجتمعات خدمة لهذه الأفكار.

حيث يرى محمد ابراهيم مبروك أن الجهل بالتاريخ وحقائق الاسلام من أهم الأسباب الرئيسية في ذلك الشعور بالانسحاب والدونية الذي يعني منه البعض أمام الحضارة الغربية بوجه عام مما جعلهم أوعية متسعة ومفتوحة لكل ما ينتجه الغرب من أفكار ومفاهيم وقيم.[3]

ويرى الفيلسوف الكبير رجاء جارودي بأن: الازدياد الكمي في الانتاج وفي الاستهلاك دون الرجوع الى مشروع انساني أو الى صفة الحياة حيث أن هذا الازدياد الكمي هو المعيار الوحيد لتقدير جميع أشكال الحياة الاجتماعية بصرف النظر عن أي غائية انسانية ولو أدى ذلك الى الدمار، وعلى الجميع أن يتقبل تلك القيم الغربية التي يفرضها هذا النوع من النمو وعيهم أن يعتقدوا أن ثقافتهم المحلية وشخصيتهم المحلية غير ذات مفهوم وأن عليهم من أجل أن يكونوا متحضرين أن يقبلوا أدوات الغرب وأنماطه وقيمه.[4]

1- عصام محمد منصور، **الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية**، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان، ب ط، 2017 ص17.

2- نفس المرجع، ص114.

3- محمد ابراهيم مبروك، مرجع سابق، ص25.

4- نفس المرجع السابق، ص26

وهذا ما حدث بالفعل مع المنظومات التربوية وخاصة المنظومة التربوية في الجزائر التي روج البعض من أمثال هؤلاء الى ضرورة القيام بعمليات الاصلاح، لكن ما حدث حقيقة هو تغيير وليس اصلاح من خلال استيراد نماذج ومقاربات بيداغوجية غربية لتطبيقها على للمدرسة الجزائرية دون الأخذ بالحسبان خصوصية المجتمع الجزائري ومتطلباته، بحجة أن المدرسة لم تعد تخدم التوجه الاقتصادي العالمي ومتطلباته، هذا التوجه الذي يعتبر في الحقيقة توجها براغماتيا، بكل المقاييس والأبعاد حيث سنتعرض فيما يلي الى الفكر التربوي الاسلامي الذي يعد صالحا لكل زمان ومكان مع ضرورة تكيفه مع طبيعة التحولات التي تحدث في المجتمع دون المساس بأبعاده وأهدافه الكبرى التي بنت حضارات في مختلف الأزمنة بعد بعثة الرسول صلى الله عليه وسلم.

6- نقد الفكر البراغماتي وفق النظرة الاسلامية للتربية:

ارادت البراغماتية أن تخرج من مأزق التطرف الذي وقعت فيه المثالية بجموحها في عالم الأفكار والواقعية بغلوها في أهمية الواقع، ولكنها هي الأخرى بالغت في الاعلاء من قيمة المردود العاجل لحد الاسراف، وبذلك فقد ألغت كل ماله صلة بالعالم العلوي والغيبي كضرب من رد الفعل المضاد.[1]

ان المدرسة البراغماتية والوجودية تركزان على الفرد وحاجاته واهتماماته وعلى حرية الطفل المطلقة دون قيود أو حدود ولذلك يمكن تصنيف هاتين الفلسفتين بأنهما متميزتان للطفل أو للطالب على حساب المجتمع. وإذا نظرنا الى المدرسة الاسلامية فإننا نلاحظ الدقة في التوازنات والوسطية دون مغالاة أو تطرف، فالإسلام يوازن بين الفرد والمجتمع، بين النظري والعلمي، بين العقل والحواس، بين العقل والجسم والنفس والروح، فكانت مثالا لإنتاج الانسان المتوازن، الذي يعيش لدنياه كما يعيش لأخرته.[2]

رغم ايجابيات الفكر التربوي البرجماتي في عدة جوانب كديمقراطية التعليم وبط التعليم بواقع ومحيط المتعلم الا أن عدة دراسات أثبتت أنه هناك أمور سلبية في هذا الفكر الذي تأثر بواقع المجتمع الأمريكي من حيث تركيبته ومتطلباته.

ولقد بينت عدة دراسات أن الفكر التربوي البرجماتي هو فكر أمريكي ينطبق مع واقع الحياة الأمريكية والعادات والتقاليد التي يعيشها الشعب الأمريكي وغير قابل للتطبيق في إطار ثوابت الثقافة العربية حيث ركزت هذه الدراسات على طمس الجانب الديني وقدرته على تحقيق نمو تربوي حقيقي يعكس جزءا من

1- أحمد الدغشي، مرجع سابق، ص68.

2- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، مرجع سابق، ص 90،91.

الحقيقة وليس الحقيقة كلها، حيث أن الدين لا يتعارض مع الفكر البرجماتي بطريقة مباشرة، ولكن يمكن تطبيق الفكر البرجماتي دون أن نغفل الجانب الديني في الفكر التربوي العربي.[1]

ورغم ما يقال عن أصول الفكر التربوي البرجماتي وتشجيعه على التربية المهنية، الا أن الفكر التربوي الاسلامي لم يثبت اهتمامه بالجانب الروحي فقط، وهذا من خلال حث الاسلام على طلب العلم والعمل معا وقد لاقى طلب العلم تقديسا كبيرا في الفكر الاسلامي كما لاقى الاهتمام بالعمل تقديسا أيضا حيث لا يجب الفصل بين الاهتمام بالجانب العملي في حياة الانسان والجانب الروحي المتمثل في العلاقات والجانب الأخلاقي للفرد المسلم.

ولقد اهتم المربون المسلمون بالتربية المهنية الموجهة للحياة، فكانوا يشجعون الشباب في سن مبكرة لاكتساب مهارات العمل أثناء تلقيهم العلوم النظرية ليجمعوا بين القيم المعنوية والاعتبارات النفعية ولم يكن ثمة فصل بين العلم والعمل، أو بين الدراسة النظرية والتدريس المهني. يقول ابن سينا: إذا فرغ الصبي من تعلم القران الكريم وحفظ أصول اللغة، نظر عند ذلك الى ما يراد أن تكون صناعته فيوجهه لطريقه.[2]

وهذا ما يدل على أن الفكر البراغماتي لا يتعارض مع الفكر الاسلامي في الجانب التربوي في بعض المبادئ الا أن التوجه البراغماتي للنفعية المحضة وانكاره لمبدأ ثبات القيم، وأن الهدف من التعليم هو بناء انسان من أجل المنفعة الخاصة والعامة هو ما يتعارض مع الفكر الاسلامي الذي يهدف الى بناء انسان متشبع بالقيم التي تساعده على بناء علاقات اجتماعية هدفها التماسك الاجتماعي قبل المنفعة المادية، هذه المنفعة التي كلما كانت هدفا كل ما أدت الى تفكك المجتمع حيث أن العلاقات الاجتماعية في هذه الحالة تزول بزوال المنفعة المادية، وهذا ما يلاحظ في المجتمعات التي تبنت الفكر البراغماتي في جميع ميادين الحياة وخاصة الجانب التربوي.

لقد أظهرت الدراسات الأدبية للفكر البراغماتي، أنه فكر أمريكي ينطبق على واقع الحياة الأمريكية، وأن الفكر التربوي الاسلامي هو فكر انساني منطلق من انسانية الدين الاسلامي. ومع سعي الولايات المتحدة الأمريكية للسيطرة على المجتمعات العربية الاسلامية، وما تكنه له من حقد تاريخي روجت لنظريات وأفكار في شتى المجالات ومنها المجال التربوي، عن طريق مجموعة من المنظرين العرب والمستشرقين، رغم أن التوجه الغربي في المجال التربوي أثبت محدوديته في هذه المجتمعات في حد ذاتها فكيف

1- عصام محمد منصور، مرجع سابق، ص114.

2- فتحي حسن ملكاوي، **نحو بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة**، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، جامعة مؤتة، عمان 1990، ص452.

بالمجتمعات الاسلامية، التي تبن في منظوماتها التربوية أفكارا لا تنسجم وطبيعة مجتمعاتها، وقد انجر عن هذا التطبيق العشوائي لهذه الأفكار انتشار ظواهر سلبية غريبة عن المجتمعات الاسلامية كالانحلال الخلقي وغياب القيم، وتدهور العلاقات الاجتماعية، والاعتداء على الأصول، والاهتمام بالمادة والمنفعة على حساب العلاقات، ولعل العودة الى الفكر الاسلامي تعتبر السبيل الوحيد للنهوض بالنظام التربوي، وعودة العلاقات الاجتماعية الى طبيعتها. فالفكر التربوي الاسلامي ليس فكرا يهتم بالعبادات فقط عكس ما يروج له، بل هو فك يخدم كل مناحي الحياة انطلاقا من الاهتمام بالجانب الأخلاقي الذي هو أساس العلاقات الاجتماعية.

ثالثا: النظرية البنائية:

1- ماهية وخصائص التعلم حسب النظرية البنائية:

ينظر أصحاب النظرية البنائية الى وظيفة المدرسة على أنها تكمن في قبول تنظيمات المعرفة التي تمت صياغتها من قبل كما هي، وما على المدرسة الا أن تبحث عن الطرق التي تساعد كل متعلم على اكتساب أكبر قدر من المعرفة كلما أمكنه ذلك، ووفقا لوجهة النظر هذه فإنه يجب على كل من مخططي المناهج والمعلمين معا أن يفحصوا كل مادة دراسية ويقرروا التتابع بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات فيها، وأن يحددوا الاجراءات التي يجب أن يتفاعل من خلالها المتعلمون مع محتوى المادة الدراسية[1]. فتسلسل المقررات والمعارف يسهل على المتعلم بناء معارفه وفق قدراته، ووفق بنية هذه المعارف التي يجب أن تراعي التسلسل والترابط والتدرج، فالانتقال في تزويد المتعلم بالمعارف يمر من الأسهل الى الصعب ثم الأصعب، ومن الأسفل الى الأعلى، حيث يتمكن المتعلم من القيام بعمليات التركيب للحصول على معارف جديدة، وكذلك القيام بعمليات التحليل لمواجهة المشكلات المختلفة وإيجاد الحلول المناسبة التي تمكنه من اكتساب معارف جديدة أيضا.

وبالتالي فالتعلم ليس فقط ما ينتج من استجابات الفرد للمثيرات الخارجية، وإنما يوجد شيء يحدث في الذهن ما بين المثير والاستجابة وهو التصورات، فالتعلم وفق هذا النموذج يعتمد على تصورات المتعلم لإعادة النظر في الخاطئة منها.[2]

حيث تعتبر البنائية التعلم والتعليم عبارة عن عملية اجتماعية، يتفاعل المتعلمون فيها مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن

1- جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر، ط 6، الأردن، 2011، ص196.
2- محمد الطاهر وعلي، **الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات**، مرجع سابق، ص19.

المعتقدات، والأفكار، والصور، ولأنه من غير الممكن الفصل بين المكونات الثقافية والاجتماعية المحيطة به.[1]

يرى البنائيون أن عملية التعلم تتمثل فيما يلي:

- يأتي التلاميذ إلى الدروس العلمية حاملين افكارهم الخاصة حول الظواهر الطبيعية بعد ان طوروها من خلال اختباراتهم اليومية (التلامذة ليسوا اوعية فارغة).
- هذه الأفكار المسبقة تتفاعل مع الاختبارات والظواهر الجديدة (التلامذة يربطون بين الافكار المسبقة والاختبارات الجديدة).
- خلق الروابط مع الافكار السابقة يحث التلاميذ على استخلاص المغزى من الاختبارات الجديدة.
- دور المعلم يتغير ضمن هذا الإطار بدلا من تمرير أجزاء المعلومات الى التلاميذ، فيأخذ بالعمل معهم، ويؤمن لهم الخبرات الضرورية التي تمكنهم من بناء معانيهم الخاصة (ميسر، مسهل.)
- التعلم عملية حية وفعالة، فكل تلميذ يستعمل أفكاره السابقة للوصول الى الخبرات الجديدة، بدلا من أن يكون متلقي للمعلومات غير فعال.[2]

بمأن عملية التعلم والتعليم تخضع لمعارف المتعلم السابقة، فإنها تخضع لتفاعله مع بيئته الاجتماعية سواء داخل الصف أو خارجه، فبيئة المتعلم تعتبر القاعدة الأساسية للتنشئة وبناء المعارف، وخاصة الأسرة التي تزود المتعلم بالمعارف الأولية التي تساعده على سرعة التكيف مع التفاعلات التي تحدث داخل المدرسة، وتهيئته لهذه التفاعلات، وهنا يظهر الاختلاف مع أفكار جون ديوي التي تكاد تنفي أهمية الأسرة، وتحصر عملية التعلم داخل الإطار المدرسي فقط.

ويمكن فهم رؤية نظرة البنائية للتعلم وفق الخصائص التالية:[3]

- لا ينظر الى المتعلم على أنه سلبي ومؤثر فيه، ولكن ينظر اليه على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليمه.
- تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعلم دور فيها حيث تتطلب بناء المعنى.

1- عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص41

2- محمد جميل (2017)، **النظرية البنائية مبادئها والمفاهيم التي تستند عليها**، (تاريخ الاطلاع: 2019/06/14) https://arabpsychology.com

3- عصام حسن الدليمي، **النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 204، ص 40.

- المعرفة ليست خارجة عن المتعلم، ولكنها تبنى فرديا وجماعيا فهي متغيرة دائما.
- يأتي المعلم الى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين ولكن أيضا آرائه الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الصف.
- التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.
- المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم.

2- الأسس التي تركز عليها البنائية في التعلم:[1]

- تشجيع المبادرة لدى المتعلم.
- تقديم انشطة ذات دلالة لدى المتعلمين.
- تشرح أهداف النشاط والمفاهيم المرتبطة به.
- تثير التساؤلات لدى التلاميذ.
- ترجع بالتلميذ إلى مختلف المصادر لتسمح له بإثراء بناء واقعه وفهمه بشكل واضح.
- تطلب من التلميذ أن يقيم علاقات بين تعلماته.
- تأخذ بيد المتعلم وتجعله يسهم في بناء التعلمات المختلفة وتنظيمها.
- البنائية تنطلق من مبدأ أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة إلى المتعلم ولكن يقدم له التوجيهات، ويثير التساؤلات فتدفعه إلى استغلال موارده وإمكاناته لاكتساب المعارف بعد اكتشافها وتنظيمها وبنائها بصورة تسمح باستدعائها كلما اقتضت الضرورة ذلك.
- ويبقى المعلم يؤدي دورا في إكساب المتعلم المعلومات وفي تنظيم أنشطة التعلم وتقييمها، الأمر الذي يؤدي إلى إدماج المعارف السلوكية والمعارف الفعلية.

كما أن البنائية والتعليم البنائي يرتكز على خمسة عناصر أساسية:[2]

- تنشيط المعرفة السابقة Activing Prior Knowledge
- اكتساب المعرفة Acquiring Knowledge
- فهم المعرفة Under standing Knowledge

1- محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، عين مليلة الجزائر 2002 ص14-15.

2- عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص26.

- استخدام المعرفة Using Knowledge
- الانعكاس والتأمل في المعرفة Reflecting on Knowledge

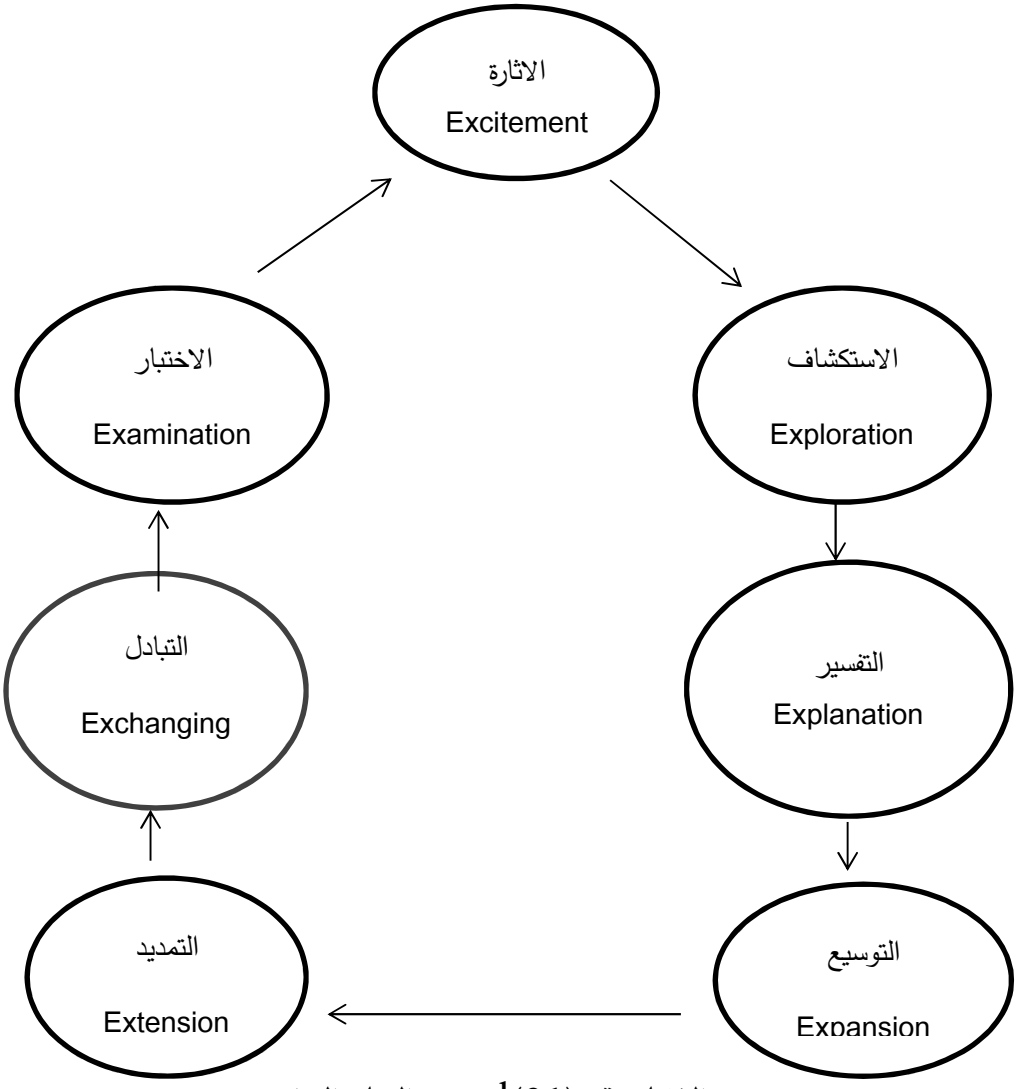
فالمتعلم في أي مستوى من المستويات يكتسب معارف جديدة من خلال تفاعله مع الاخرين، وأن هذه المعارف يجب أن تناسب قدراته العقلية وبيئته، وكل اكتساب لها لا يصاحبه الادراك الصحيح لمكوناتها من خلال القدرة على تحليل وتركيب جزئياتها، و فهم مصدرها وكيفية ربطها بالمعارف السابقة، والغاية من اكتسابها، أي الجانب النفعي للمتعلم من وراء اكتسابها، يجعلها عديمة الفائدة، فغالبا ما يكتسب المتعلم معارفا قد تفوق مستواه، أو قد لا تناسب بيئته، أو ثقافته، أو حاجياته وحاجيات المؤسسات الاجتماعية التي ينتمي اليها، وتبقى على طبيعتها الخام عنده لا يستفيد منها ولا يستخدمها. كما أن المعارف المكتسبة يجب أن يكون لها انعكاس في سلوكياته وتأملاته، التي تفتح له المجال في التفكير والابداع والرغبة في الاستزادة من معارف أكثر تعقيدا وشمولا.

3- خصائص النشاط في الفصل الدراسي وفق النظرية البنائية:[1]

- يطلب المعلم من الطلاب الأفكار والخبرات المتعلقة بالموضوعات الأساسية، ثم يصممون الأوضاع التعليمية التي تساعد الطلاب غل التوسع في معارفهم الحالية أو اعادة تركيبها.
- يقدم للطلاب فرص متكررة للانخراط في أنشطة حل مشكلات معقدة وذات معنى.
- يزود المعلمون الطلاب بأنواع من مصادر المعلومات بالإضافة الى الأدوات اللازمة لتشكيل التعلم.
- يعمل الطلاب تشاركيا/ تعاونيا وتقدم لهم المساعدة للاشتراك في حوار مرتبط بمهمة أو نشاط مع الاخرين.
- يجعل المعلمون عمليات تفكيرهم ظاهرة للمتعلمين ويشجعونهم على عمل الشيء ذاته من خلال الحوار والكتابة والرسم وغير ذلك من التمثيلات.
- يطلب من المتعلمين بشكل منتظم تطبيق المعرفة في سياقات متنوعة وحقيقية.
- يشجع المعلمون الطلاب على التفكير التأملي والمستقل في سياق ما ذكر أنفا.
- يطبق المعلمون عددا متنوعا من استراتيجيات التقويم لفهم كيف تنمو أفكار الطلاب ولإعطاء تغذية راجعة عن عمليات تفكيرهم بالإضافة الى ناتجها.

1- عصام حسن الدليمي، مرجع سابق، ص34.

ويتكون النموذج البنائي للتعلم من سبع خطوات اجرائية، وقد قدم خبراء متحف ميامي (Miami Museum of Science 2001) المراحل السبع وكل مرحلة تبدأ بالحرف E وخطواتها الاجرائية في النموذج (Es7) البنائي:



الشكل رقم (01)[1]: دورة التعلم البنائي.

إن أي نشاط على مستوى الصف الدراسي، أو أي عملية تعليمية لابد أن تنطلق من المتعلم وهذا من خلال إثارته بعدة طرق ووسائل بيداغوجية، هذه الاثارة التي تنطلق من جعل المتعلم يشعر بأهمية الدرس أو الموضوع الذي سيتم تناوله، أو المشكلة التي تتطلب حلها، وبالتالي فان التعلم ينطلق من رغبة المتعلم ومعارفه السابقة التي يجب عليه التمكن من استخدامها لاستكشاف معارف جديدة واكتساب مهارات وكفاءات جديدة كذلك. ولن يتأتى هذا الا من خلال قدرته على تفسير العلاقات الموجودة بين المعارف الجديدة والمعارف وكذلك تفسير الظواهر التي تصادفه وتناسب مستواه العقلي والمعرفي.

1- عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص456.

وبالتالي فان أي عملية اكتساب للمعارف تسمح له بتوسيع دائرة معارفه، وتمديدها لمواجهة مشكلات أخرى في مجالات حياتية مختلف، كما تعتبر عملية تبادل المعارف والأفكار جد مهمة في عملية التعلم من خلال المناقشة والحوار. ولمعرفة مدى قدرة المتعلم على توظيف معارفه وأفكاره لابد من وضعه في مواقف اختبار وتقييم والتي تعتبر بدوره عملية اثارة للتعلم، للتطور مع هذه الدورة عملية التعلم وتنمو معها كفاءات وقدرات المتعلم المعرفية والخلقية.

4- أثر الاتجاه البنائي على بيداغوجيا الكفاءات :

تعود مبادئ التعلم في بيداغوجية الكفاءات إلى الاتجاه البنائي في علم النفس الذي يتزعمه البيولوجي و المربي جان بياجيه (Jean Piaget 1896 -1980) ففي الوقت الذي يقر فيه السلوكيون بأن الفرد يشكله محيطه عن طريق الثنائية مثير استجابة، يرى أنصار الاتجاه البنائي بأنه يوجد بين المثير و الاستجابة نشاط داخلي ينبغي أن يحظى بالاهتمام حتى و لو أنه غير قابل للملاحظة المباشرة ، وضع بياجيه تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير و نموه ، فالطفل يؤثر في محيطه و يتأثر بالمثيرات المنبعثة منه و بدون ردود أفعاله لا يمكن أن ينمو.[1]

حيث استطاع البنائيون الكشف عن الخلل في التعليم عند السلوكيين، الذين يفسرون التعلم بأنه استجابات لمثيرات خارجية، حيث يكمن هذا الخلل في تغييب معارف وقدرات وكفاءات المتعلم، والتي تساهم في بناء تعلمات جديدة، ففي الوقت الذي يرى فيه السلوكيون أن لكل مثير استجابة يرى البنائيون أنه بين المثير والاستجابة يوجد نشاط رئيسي للمتعلم يسمح له باستخدام معارفه السابقة من خلال قدراته العقلية في اكتساب وبناء معارف جديدة تسمح له بالتأثير في عملية تعلمه وبالتالي توسيع درجة التأثير لتصل الى محيطه.

5- اسهامات جان بياجيه في النموذج البنائي للتعلم:

كان بياجيه أول بنائي واضع للبنات الأولى للبنائية، اذ أنه اقترح أن الخبرات الجديدة New Expériences يتم استقبالها من خلال المعرفة الموجودة Existing Knowledge في عمليتي: التمثل Assimilation والمواءمة Accommodationوتبنى المعرفة في عقل الفرد (الطالب) المتعلم وتتطور بالطريقة التي تتطور بها في البيولوجية.[2]

1- محمد الطاهر وعلي، **بيداغوجية الكفاءات**، مرجع سابق، ص 9-10.

2- عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص24.

وتظهر اسهامات **جان بياجيه** في النموذج البنائي كالتالي:[1]

- النمو المعرفي هو عملية بناء المعرفة قوم فيها المتعلم بدور نشط من خلال تفاعله مع المحيط.
- تتحكم في هذا النمو الميكانيزمات الداخلية للفرد، ولا تتأثر بالعوامل الخارجية منها إلا في حدود نسبية جدا.
- يعتبر النمو العقلي المعرفي مسارا ديناميكيا، يتحقق عبر مراحل متدرجة متسلسلة وضرورية (النضج في شكل بنيات معرفية تأخذ منحى التجريد التدريجي).
- يكون التعلم دائما تابعا للنمو.
- يتحقق التعلم بالبحث عن التوازن بين الطرفين المتفاعلين (المتعلم والمحيط وفق ثلاث آليات هي الاستيعاب (Assimilation) والملاءمة (Accommodation)، والتوازن (Equilibration).

حيث أن التعلم حسب جان بياجيه يرافق نمو المتعلم، وأن هذا النمو لا يتأثر مباشرة بالمحيط بل بعوامل داخلية، ويعتبر تأثير المحيط نسبي جدا، الا أن عدم تأثير المحيط مباشرة على نمو المتعلم لا ينفي ضرورة وجود توازن بين المتعلم والمحيط، لأن المتعلم يأخذ مصادر معرفته من المحيط ويقوم ببنائها وفق الياته الخاصة، حيث يتدرج النمو المعرفي في عقل المتعلم ليصل الى المنحى التجريدي حسب المستوى العقلي للمتعلم، ولهذا رأى جان بياجيه أنه من الضروري تكييف طرق التدريس وفق مراحل نمو المتعلم.

وتقوم طريقة **جان بياجيه** في تقديم الدروس وفقا لقدرات ورغبات التلاميذ وتتلخص «الطريقة البياجية " في شرح وتقديم الدرس على شكل مجموعة من الأعمال يقوم بها التلميذ ليعلم نفسه بنفسه، فيكتشف قواعد الدرس، بإثارة المدرس ما تثير تساؤلاته وتحرك أفكاره، ثم يتيح له المدرس الفرصة لمعالجة وحل المشكلة. ثم يعرض المدرس هذه المعالجة والحل على التلاميذ، ليتم مناقشتها وتقييمها وتصحيح ما شابها من ثغرات والوصول إلى حل المشكلة يثير دوافع التلاميذ ويحفز رغبتهم لمزيد من التعلم.[2]

رغم أن المقاربة بالكفاءات تعتمد في مرجعياتها على النظرية النفعية أو البراغماتية والنظرية البنائية الا أنه لابد من الاشارة الى النظريات الرئيسية في المجال التربوي والتي كان لها تأثير في بناء النظم التربوية العالمية قبل ظهور بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ومنها:

1- محمد الطاهر وعلي، **الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات**، مرجع سابق، ص20.

2- حسان حلاق، **طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح**، دار النهضة العربية، بيروت لبنان 2006، ط1، ص86.

رابعا: النظرية السلوكية:

1- -مفهوم النظرية السلوكية

النظرية السلوكية تعرف التعلم بأنه تغير دائم في السلوك وأنه يمكن احداثه على مبدأ (المثير- الاستجابة-التعزيز) ومن ضمن مبادئ هذه النظرية أن المعرفة Knowledge تقع خارج عقل الفرد (الطالب) المتعلم، وهي موجودة في عقل المعلم، ويجب على المعلم أن ينقلها كما هي إلى عقل المتعلم وهو (المعلم) المصدر الوحيد في عملية التعليم والتعلم.[1]

عكس النظرية البنائية فان التعليم حسب السلوكيين يتم خارج المتعلم أي أن المحيط هو الذي يتعلم من خلاله، مع ضرورة وجود مثيرات خارجية يعمل على اثارتها المعلم الذي يعتبر حسب هؤلاء هو محور العملية التعليمية وهو الذي يقوم بنقل المعارف الى المتعلم، وهذا الاخير ما هو الا مجرد مستقبل للمعرفة ومطبقا لتعليمات المعلم.

2- مبادئ النظرية السلوكية نجد ما يلي:[2]

- التعلم ينتج من تجارب المتعلم، وتغيرات استجابته.
- التعلم مرتبط بالنتائج.
- التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.
- التعلم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.
- التعلم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي.

خامسا: النظرية المعرفية:

يرى الكثير من علماء النفس التربوي أن التعلم عبارة عن تغيير نسبي في المعرفة أو المهارة أو السلوك نتيجة للممارسة أو الخبرة أو التدريب ومن المؤكد أن الوظيفة الأساسية للمدرسة مساعدة التلاميذ على التعلم بفعالية، ويعود أساس هذه النظرية إلى علم النفس المعرفي، من روادها " **نعوم تشومسكي**" و " **تاريف**" وانطلقوا من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم.[3]

1- عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص 26.

2- محمد الدريج واخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص34.

3- شحاتة حسن، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب**، القاهرة، مصر، ط2، 2001، ص90.

وقد اهتمت هذه النظرية بمختلف العمليات العقلية الداخلية التي يقوم بها الانسان مثل الية عمل الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى في حفظ المعلومات والمعارف وكيفية استرجاعها، بالإضافة إلى الية معالجة وتفسير المعلومات التي تحدد طبيعة ادراكنا للمثيرات التي نتلقاها من البيئة، ضف الى ذلك التفكير والتخيل وغيرها من العمليات الذهنية التي يقوم بها العقل البشري ووفق هذه النظرية في مجال التعلم تجيب على التساؤل عن الكيفية التي يتم بها بناء المعارف وهذا ما ترتكز عليها المقاربة بالكفاءات.[1]

حيث تقوم هذه النظرية على الاهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية مثل: الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، كما أنه يهتم أيضا بالعمليات العقلية المعرفية والبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي، كما أنه يهتم بالاستراتيجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلى حد كبير بالبنية المعرفية من ناحية أخرى والتي من خلالها يحدث ما يلي:[2]

- الانتباه الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.
- التفسير الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.
- إعادة التفكير وإعادة صياغة المعلومة وبناء تراكيب معرفية جديدة.
- تخزين هذه التراكيب في الذاكرة والاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها.
- استرجاع أو استعادة المعلومات السابق تخزينها بما يتلاءم مع طبيعة الموقف أو الاستشارة.

سادسا: استراتيجيات التعلم:

1- مفهوم استراتيجيات التعلم

يقصد باستراتيجيات التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير، التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتا معرفية، انها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة.[3]

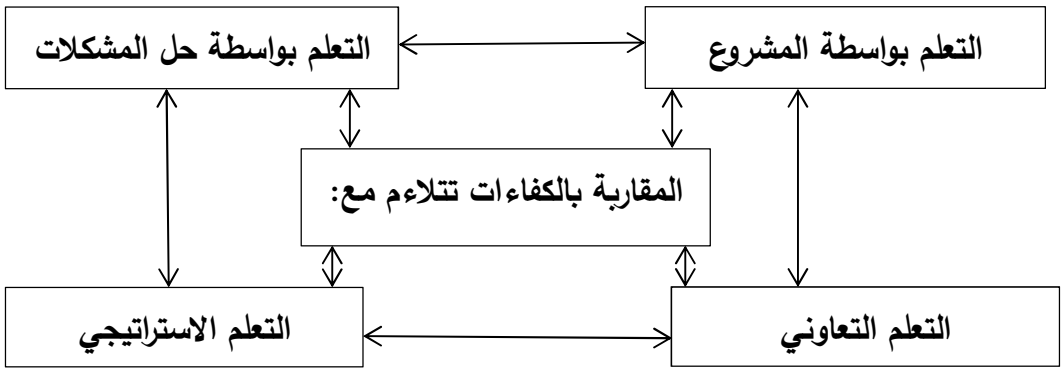
1- بوديب صالح، حديد يوسف، المقاربة بالكفاءات في قطاع التكوين المهني بين الأصول النظرية والممارسة الميدانية، **مجلة ابحاث نفسية وتربوية**، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطينة، العدد 10، جوان 2017، ص44.

2- عبد الباسط هويدي، مرجع سابق، ص 125.

3- جابر عبد الحميد جابر، **استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العري القاهرة، ط1، 1999، ص307.

وهناك تسمية أخرى لاستراتيجيات التعلم هي الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies لأنها تحقق أهدافا تعليمية معرفية أكثر منها سلوكية، ومن أمثلة الأهداف المعرفية التقليدية التي يطلب من التلاميذ تحقيقها في المدرسة فهم فقرة في كتاب، أو حل مسائل في الرياضيات أو العلوم، أو تذكر قائمة من التواريخ أو هجاء كلمات، أو حفظ قصيدة من الشعر.[1]

حيث يظهر المخطط التالي مختلف استراتيجيات التعلم التي تتلاءم مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:



الشكل رقم (02):[2] استراتيجيات التعلم التي تتلاءم مع المقاربة بالكفاءات

إن استراتيجيات التعلم التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات تهدف إلى جعل المتعلم نشطا عكس استراتيجيات التعليم التقليدية التي تعتمد على المدرس كمحور للعملية التعليمية والمتعلم مجرد متلق للمعلومة أو المعرفة، ويمكن توضيح الاختلاف من خلال الجدول التالي:

[1]– المرجع السابق، ص308.

[2]– خير الدين هني، مرجع سابق، ص157.

جدول رقم (04) يوضح النموذج القائم على المدرس مقابل النموذج القائم على المتعلم النشط.[1]

الصفة المميزة	النموذج القائم على المدرس(تقليدي)	نموذج المتعلم النشط
المعرفة	منقولة من المدرس الى الطالب	منتجة بصورة مشتركة
هدف الطالب	متلق سلبي	عامل، مسؤول عن الحصول على المعرفة والمهارات
هدف هيئة التدريس	توفير فرصة للتعلم وتصنيف الطلاب	تطوير كفاءات الطلاب ومهاراتهم
العلاقة بين الطالب وهيئة التدريس	افعل كذا لأجله، افعل به	متعلم نشط/ تقديم المساعدة
جو قاعة الدراسة	تنافسي، فردي	تعلم جماعي قائم على التعاون
افتراضات	يستطيع الخبير التدريس	التدريس شاق ويتطلب كثيرا من التدريب

ان الفرق بين التدريس التقليدي القائم على المعلم، والتدريس البنائي القائم على المتعلم، يرجع بالدرجة الأولى المعرفة، فالأول يتم من خلاله نقل المعرفة وتحفيظها للمتعلم دون البحث عن مدى فعاليتها في حياة المتعلم، في حين في النموذج البنائي يتم تفعيل دور المتعلم وجعله قادرا على بناء معارفه ومستخدما لها في حياته، فالتعلم في النموذج التقليدي يعتمد على تطبيق الأوامر وهو سلطوي في حين النموذج الثاني

[1]– روبرت كورنسكي، **تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب**، (كتاب جماعي التعليم والعالم العربي، تحديات الألفية الثالثة) مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي الامارات، 2000 ط 1 ص 215.

هو تشاركي تعاوني، هدفه بناء شخصية اجتماعية قادرة على التفكير واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

2- أنواع استراتيجيات العلم

2-1-طريقة المحاضرة

من الطرق التي يكون دور المعلم فيها أكثر من دور المتعلم، هي الطريقة الاخبارية أو طريقة العرض أو المحاضرة، وقد غلب اسم المحاضرة عليها نظرا لأنها استعملت في تعليم الطلبة في المرحلة الثانوية، وفي الجامعة ومازال عدد لا بأس به في مدارس العالم العربي يستخدمها في هذين المستويين.[1]

ولقد اشارت أدبيات البحث التربوي إلى أي طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف، وينصت المتعلمون خلالها الى ما يقوله المعلم هي السائدة، كما تبين أن هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعلم حقيقي، وظهرت دعوات متكررة الى تطوير وتحسين طرق التدريس، بحيث تتيح الفرص للمتعلم للمشاركة، والنقاشات التي تدور أثناء التدريس وتحقق التفاعل بين مكونات العملية التعلمية[2].

من عيوب طريقة المحاضرة:[3]

- أن دور المتعلم مقصود على الاستماع، فهو لا يشارك في أي جزء من أجزاء عملية التعلم، ومن المعلوم أن التعليم يكون أبعد أثرا إذا ما شارك المتعلم في تعليم نفسه وغيره بذاته.
- لا تصلح طريقة المحاضرة لتنفيذ بعض أهداف ومحتوى المنهج الذي يتضمن المجال الأدائي أو الحركي، حيث تركز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته وتهمل التعليم الأدائي والانفعالي.
- لا تراعي الفروق الفردية في مستوى قدرة المتعلمين على اكتساب المعرفة بطريقة متمايزة، وفق قدراتهم.

1- وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط2 2005، ص152.

2- عقيل محمود رفاعي، **التعلم النشط، المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**، دار الجامعة الجديدة للنشر الاسكندرية، 2012، د ط، ص52

3- وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص 160.

مع انتشار استعمال استراتيجيات التعلم القائمة على العمل التشاركي والتعاون بين المتعلمين أو بين المتعلمين والمعلم، أثبتت طريقة المحاضرة قصورها في مواكبة متطلبات التعليم الحديث، فهذه الطريقة تخدم أكثر التعليم التلقيني

2-2-استراتيجية التعلم التعاوني:

2-2-1-مفهوم التعليم التعاوني:

التعلم التعاوني كاستراتيجية تعليمية يمكن تعريفه بأنه أحدا استراتيجيات التدريس والتعلم النشط التي جاءت به وأكدته الحركات التربوية المعاصرة حيث يعمل فيه الطلاب المتعلمون في مجموعات تعاونية صغيرة (2-5) داخل الصف أو المختبر أو الميدان، تحت اشراف المعلم وتوجيهه وادارته، ويكون الطلاب عادة من مستويات وقدرات مختلفة (غير متجانسة) ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة على تحقيق أهداف مشتركة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم بعضا.[1]

والتعليم التعاوني مطلوب لنمو الدماغ فالتعليم التقليدي المستند إلى الجلوس والهدوء والعمل المنفرد أصبح قاصرا على اثارة دماغ الأطفال، فالأطفال يتعلمون من خلال اتصالهم بالأخرين وتفاعلهم معهم، وتبادل الخبرات والأحكام والآراء. فالطلبة يمتلكون خبرات متنوعة لابد من تداولها وتبادلها لإغناء خبراتهم كأفراد، وينظم العمل التعاوني بما يجعل كل مشارك في مجموعة يؤدي عملا يخدم المهمة التي تقوم بها المجموعة، وبحيث لا يستطيع أي مشارك أن يقوم بكل العمل نيابة عن المجموعة.[2]

ان رواد الفكر الذين يستخدمون أسلوب التعلم الجماعي في قاعات الدراسة يفعلون ما تفعله الشركات والمؤسسات التجارية من أجل ادخال مفهوم جودة إدارة الجودة الشاملة، وعلى سبيل المثال تعمل الشركات التجارية من خلال منظور اداري للاستفادة من الموظفين من أجل إدخال نموذج تنظيم التعلم في ثقافتها، ويسهم ذلك في استمرارية الشركة ونموها في محيط يسوده التنافس، وهي تؤدي دور العضو المنتدب في قاعة الدراسة لديها وتعامل طلابها بصفتهم عمالا مسؤولين عن جودة السلعة المنتجة أي تعلمهم، كما تقوم بإدخال نموذج للتعلم النشط في قاعة الدراسة حيث يقوم كل من العضو المنتدب (المعلم) والعمال (الطلاب) بالعمل على تحسين العمليات والعمل الجماعي (ضمن فريق). ونتيجة لذلك فإنها تقلل من التعقيد والاختلاف، ويتم تحقيق مستوى من التعلم أشد عمقا حينما يتقن الطلاب الكفاءات النهائية. وهناك درجات تشابه كبيرة

1 - عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص553.

2- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، مرجع سابق، ص72.

بين النجاح في ادخال إدارة الجودة الشاملة في ثقافة المؤسسات والنجاح في إدخال التعلم القائم على التعاون في قاعة الدراسة.[1]

تكمن الايجابية في عمل المجموعة من خلال التشاور وتبادل الأفكار، وتقسيم الأدوار حيث يكون عمل الفرد مكملا لعمل الجماعة، كما أن عمل الجماعة يكسب الخبرة للفرد، ويكون دور المعلم في الصف مثل دور المشرف في المؤسسة، المراقبة والتوجيه وتثمين الأعمال الإيجابية.

وتشير خلاصة نتائج البحوث الى أن الطلاب الذين يعملون في مجموعات تعاونية يتعلمون المفاهيم كما يتعلمها نظراؤهم الطلبة الذين يتعلمون بصورة فردية Individually، بالإضافة الى الفائدة لعمل المجموعات التي تتمثل في تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية، وكذلك حس المسؤولية الجماعية، وعليه يتطلب من معلم العلوم أن يشكل المجموعات، ويوزع الأدوار، ويعطي كل طالب وصفا لعمله أو وظيفته.[2]

2-2-2-الأساس النظري للتعلم التعاوني:

إن نموذج التعلم التعاوني قد تطور نتيجة لتطور الفكر الانساني، ونجد بداياته في الفكر الاغريقي القديم، غير أنه في عام 1916 كتب **جون ديوي** وكان استاذا بجامعة شيكاغو أنداك كتاب الديمقراطية والتربية، وفيه بين أن حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر، وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، ولقد اقتضى ديوي أن يخلق المعلمون في بيئاتهم التعلمية نظاما اجتماعيا يتسم بإجراءات ديمقراطية وبعمليات علمية وأن مسؤوليتهم أن يثيروا دوافع التلاميذ ليعملوا متعاونين. ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية الهامة، بالإضافة الى جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات.[3]

2-2-3-مبادئ التعلم التعاوني:

من مبادئ التعلم التعاوني:[4]

- جعل المتعلم يشعر بالمسؤولية نحو نفسه والاخرين.
- تؤدي الى التفاعل الايجابي بين التلاميذ.

1- روبرت كورنسكي، مرجع سابق، ص 215.
2 - عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص395.
3 - جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص83.
4- خير الدين هني، مرجع سابق، ص159

- اكتساب الكفاءة التعاونية لضمان التواصل مع الغير.
- تتم بإعداد الوضعيات التعليمية التعلمية قبل انجاز الدرس.
- نظم عمل المجموعات مع تقديم تعليمات العمل.
- تركز على ملاحظة عمل المجموعات والتفاعلات بين عناصرها.

2-3-استراتيجية التعلم بالمشروع:

هي احدى طرق التربية والتعليم التي يقوم فيها التلاميذ بنشاط ذاتي، تحت اشراف المدرس ويمكن أن نعدها واحدة من طرق تنظيم المنهج المدرسي وهي تتماشى مع منهج النشاط لأنها تجعل التلاميذ يحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي، ويتعلمون عن طريق هذا النشاط اي عن طريق العمل.[1]

وطريقة المشروع تعود الطلبة على التعلم التعاوني، الذي يشاركون فيه كل حسب قدراته، وما حدد له من جزئيات في المشروع، هذا التعاون الذي يتم في بعض صوره داخل المدرسة والذي تتم كثير من ممارساته خارج المدرسة والذي يلمس الطلبة ثمرة تعاونهم وجهدهم الموحد وبخاصة عندما يتمون مشروعهم بنجاح.[2]

كما يعد أسلوب التعلم القائم على المشروع أو المشكلات منحنى مبنيا على الاستقصاء Inquiry-based Approach حيث يكون الطالب فيه هو الباحث Investigator الذي يكتسب الخبرة بينما المعلم هو المدرب Coach، ولهذا المنحنى خصائص عديدة:

1- المشكلات والظواهر الطبيعية هي المحور الرئيسي المنظم والموجه للتعلم بحيث تكون غير نمطية ويمكن حلها بأكثر من طريقة.

2- المشكلات هي الأدوات لتطوير حل المشكلة (الظاهرة) المبحوثة.

3- التعلم يتمركز حول الطالب المتعلم Student-centered وبالتالي فان الطالب نفسه الذي يحل المشكلة.

4- التعلم يحدث ضمن مجموعات التعلم التعاونية Learning groups.

5- المعلم معزز وميسر Facilitator للتعلم، ومحفز وموجه له.[3]

---

1 - عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، المناهج، **أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، مكتبة مصر، القاهرة، 1990 ص

2- وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص231.

3- عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص410.

التعلم القائم على المشاريع يحتوي على مجموعة من استراتيجيات التعلم، والتي تتمثل في التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات، فالمشروع في حد ذاته هو عبارة عن فكرة تنطلق من مشكلة ضمن بيئة المتعلم وتحتاج الى حل، حيث يشكل فريق تعاوني من مجموعة من المتعلمين تختلف قدراتهم، يشرف على مراقبة وتوجيه هذا الفريق المعلم، وفق بطاقة تقنية واضحة المعالم من حيث الوسائل والطرق والزمن والأهداف المراد الوصول وفق هذه الظروف، مع ضرورة الانتباه الى الزامية مشاركة الجميع في الإنجاز.

مع كل الحسنات لطريقة المشروع غير أن الطريقة كي تحقق الأغراض التربوية المتوخاة منها تحتاج إلى امكانيات تتعلق بالهيئة التدريسية المؤهلة، كالتخطيط للمشروعات المختلفة مع الطلبة، كما أن الطريقة تحتاج الى امكانات مادية تتعلق بتهيئة البيئة المدرسية، من غرف وتجهيزات مخبرية ومكتبية وغير ذلك.... والطريقة تحتاج الى تنظيم وقت الدراسة، والذي قد يحول دون تحقيق بعض المشروعات نظرا لأنها محتاجة الى وقت قد يطول أحيانا.[1]

إلا أن البيئة المدرسية في المدرسة الجزائرية على العموم لا تساعد على تطبيق هكذا استراتيجيات، كون حجرات الدرس تفتقر الى شروط تنفيذ المشاريع فهي ضيقة وحجرات تقليدية تكون طريقة الجلوس فيها تقليدية مكتظة بالمتعلمين، لا تسمح حتى بحرية الحركة، كما أن الامكانات المتوفرة لدى المؤسسات لا تعدو أن تكون امكانات تسييريه أكثر منها بيداغوجية، بالإضافة الى غياب التكوين وروح المبادرة عند الاساتذة، وفي الغالب ما يطلب تنفيذ بعض المشاريع في البيوت دون مراقبة لتنفيذ مراحل تنفيذ المشروع والياته التي يجب أن تتم تحت اشراف الأستاذ، وعند تنفيذه خارج الأطر البيداغوجية الرسمية فان بعض المتعلمين لا يمكنهم تنفيذ مشاريعهم رغم بساطتها نظرا لعدم امتلاكهم الامكانات المادية، ونظرا لغياب اليات المراقبة والتوجيه من طرف الأساتذة، وهذا ما يجعل المتعلمين يميلون إلى الاستعانة باخرين من خارج الاطار البيداغوجي عند أول عقبة وهذا ما يفقد طريقة المشروع هدفها في جعل المتعلم فردا مبدعا.

هناك تداخل بين أسلوب حل المشكلات وأسلوب التعلم القائم على المشروع، ويحملان في طياتهما مجموعة من الخطوات المشتركة، كون التعلم القائم على المشاريع يسهم في حل المشكلات التعليمية التي تعترض المتعلم.

1 – وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص231–232.

2-4-استراتيجية حل المشكلات:

2-4-1-مفهوم استراتيجية حل المشكلات:

إن أبرز الاتجاهات لنقل الطلبة من الحفظ والتلقين هو وضعهم أمام مشكلات حقيقية شعروا بها أو عايشوها، فالتعليم التقليدي قد يوفر فرصة الحفظ والتذكر لفترة محددة، ولكنه لا يوفر فرصا للفهم والاستخدام والتطبيق في مواقف مماثلة أو غير مماثلة، فالتعليم من خلال المشكلة يكسب الطلبة معلومات ومهارات حياتية، لأن الطلبة يتعلمون من خلال العمل وفي مواجهة مواقف واقعية.[1]

يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها، بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجهه الطالب، وبذلك يكون الطالب قد تعلم شيئا جديدا هو سلوك حل المشكلة، وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق. ويعرف أيضا بأنه أحد الأساليب التدريسية التي يقوم فيها المعلم بدور ايجابي للتغلب على صعوبة ما تحول بينه وبين تحقيق هدفه، ولكي يكون الموقف مشكلة لابد من توفر ثلاثة عناصر، هدف نسعى إليه وصعوبة تحول دون تحقيق الهدف، ورغبة في التغلب على الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به الطالب.[2]

يمكن تبسيط اسلوب حل المشكلات بما يلي: [3]

- وضع الطلبة أمام المشكلة، كما وردت في المناهج والكتب المدرسية.
- تقديم المشكل للطالب على أنها مشكلة واقعية حياتية.
- يحدد الطلبة اجراءات حل المشكلة والمعلومات التي يحتاجون اليها.
- يطبق الطلبة اجراءات الحل من خلال عملهم في مجموعات تعاونية.

2-4-2-الأساس النظري للتعلم القائم على حل المشكلات:

كما هو الحال في التعلم التعاوني، يجد التعليم القائم على حل المشكلات جذوره الفكرية في فكر **جون ديوي**، ففي كتابه الديمقراطية والتربية 1916، وصف ديوي تصورا للتربية تعكس فيه المدارس المجتمع الأكبر حيث تكون حجرات الدراسة مختبرات حل مشكلات الحياة الواقعية، وشجعت بيداغوجيا ديوي المدرسين على دمج التلاميذ في مشروعات موجهة لحل مشكلة ومساعدتهم على البحث والاستقصاء في المشكلات

1- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، مرجع سابق، ص139.

2- ايمان محمد سحنون، زينب عباس جعفر، **استراتيجيات التدريس الحديثة**، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، ط1، 2014، ص205.

3- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، مرجع سابق، ص139.

الاجتماعية والفكرية، ولقد ذهب ديوي وتلامذته من أمثال **كلباتريك Kil-Patrick** الى أن التعليم في المدرسة ينبغي أن يكون غرضيا أكثر منه مجردا.

كما أسهم جان **بياجي** وليف **فيجوتسكي Vigotsky** في تنمية مفهوم البنيوية والذي يعتمد عليه قدر كبير من التعليم المعاصر القائم على المشكلة.[1]

كما يرى **عايش محمود زيتون** أن استراتيجية حل المشكلات ومعالجتها ترجع الى التعلم المعرفي وتنطلق من فكر البنائية كونها تتضمن مشكلة (مهمة) ذهنية يصاحبها عمليات من التفكير تحدث داخل عقل الطالب (المتعلم)، مما يجعل المشكلة (المهمة) ومستوى الحل ونوعيته تتحدد بطبيعة الأعمال الذهنية والأساليب التي يوجهها الطالب في مواجهة المشكلة وحلها.

وهي عملية تفكيرية يستخدم الطالب خلالها ما لديه من معرفة ومهارات سابقة للاستجابة لمتطلبات موقف معين ليس مألوفا له. وتكون تلك الاستجابة عن طريق مباشرته عمل ما يستهدف حل الغموض أو اللبس أو التناقض الذي يتضمنه ذلك الموقف.[2]

2-4-3-بنية وخطوات التعلم القائم على حل المشكلات:

تقسم طريقة حل المشكلات الى خمس خطوات: [3]

1- الشعور بالمشكلة.

2- تحديد المشكلة.

3- جمع المعلومات المتعلقة بحل المشكلة.

4- اختيار الحلول، ثم اختيار ما يمثل منها حلا أو حلولا للمشكلة.

5- التوصل الى النتائج وتعميمها.

1- جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص143 (بتصرف).

2- عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص398.

3- وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص232.

يظهر الجدول التالي رقم: (05) التعلم القائم على حل المشكلات من خلال توضيح مراحل حل المشكلة وسلوك المدرس في كل مرحلة.[1]

المرحلة	سلوك المدرس
الخطوة الأولى: وجه التلاميذ نحو المشكلة	يراجع المدرس أهداف الدرس ويصف الاليات المتطلبة. يثير دافعية التلاميذ ليندمجوا في نشاط حل مشكلة اختاروها اختيارا ذاتيا.
الخطوة الثانية: نظم التلاميذ للدرس	يساعد المدرس التلاميذ على تعريف وتحديد مهام الدرس التي تتصل بالمشكلة.
الخطوة الثالثة: ساعد البحث المستقل والبحث الجماعي	يشجع المدرس التلاميذ على جمع المعلومات المناسبة، واجراء التجارب والسعي لبلوغ التفسيرات والوصول الى الحلول.
الخطوة الرابعة: التوصل الى نتائج ونواتج وعرضها	يساعد المدرس التلاميذ في تخطيط هذه النواتج واعدادها، كالتقارير وشرائط الفيديو، والنماذج ويساعدهم على اقتسام عملهم مع الاخرين.
الخطوة الخامسة: تحليل عملية حل المشكلة وتقويمها	يساعد المدرس التلاميذ على تأمل بحوثهم واستقصاء اتهم والعمليات التي استخدموها.

1- جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص141.

6-4-4-مزايا استراتيجية حل المشكلات: [1]

- تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد.
- زيادة قدرة الطلبة على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.
- زيادة قدرة الطلاب على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة، وحل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية.
- اثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب والاستمتاع بالعمل.
- تعديل البنية المعرفية لدى الطلاب وتعديل الفهم البديل (الخطأ) لديهم.
- تنمية الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حل المشكلة دون ملل أو يأس.
- زيادة قدرة الطلاب على تحمل المسؤولية وعلى تحمل الفشل والغموض.
- زيادة قدرة الطلاب على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة، بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة.

2-5-استراتيجية التعلم بالاكتشاف:

يرجع التعلم بالاكتشاف الى **جيروم برونر Jerome Bruner** والأنشطة الاستكشافية في هذا النموذج تساعد التلاميذ على تمثل المعلومات، وفي هذه الأنشطة المستندة إلى تشغيل اليدين، ينشغل التلاميذ في عمليات العلم العقلية ومهارات كالملاحظة والقياس والتصنيف، والتنبؤ، والتجريب.[2]

كما يرى برونر أن الاكتشاف يتكون عند مواجهة التلميذ للمشكلة أو الموقف المشكل، فيبحث التلميذ عن طرق الحل أو اعادة الحل، مما يزيد قدرته على التفكير وتؤكد **هيلدا تابا** Hilda Taba أن التعلم بالاكتشاف يساعد التلاميذ على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقتما يشاء.[3]

وقد قدم جيروم بونر وزملاؤه في الخمسينات والستينات دعما نظريا هاما لما عرف بالتعلم بالاكتشاف discovery learning وهو نموذج للتدريس أكد على أهمية مساعدة التلاميذ على فهم بنية المادة الدراسية أو أفكارها المفتاحية أو الأساسية، وعلى الحاجة لاندماج التلاميذ في عملية التعلم والاعتقاد

1- ايمان محمد سحنون، زينب عباس جعفر، مرجع سابق،ص210

2 - عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص390.

3- وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة**، مرجع سابق، ص212.

بأن التعلم الحق يتحقق من خلال الاكتشاف الشخصي، ولم يكن هدف التربية زيادة حجم معرفة التلاميذ فحسب أو قاعدته المعرفية، بل وكذلك خلق امكانيات لكي يخترع التلميذ ويكتشف.[1]

وقد اقترح برونر عددا من التوصيات يمكن الاسترشاد بها لتوجيه التعلم بالاكتشاف وتعزيزه وهي:

- تشجيع الفضول وحب الاستطلاع لدى الطلبة.
- مساعدة الطلاب على فهم بنية المعلومات الجديدة.
- تصميم الأنشطة العلمية والمخبرية الاستقرائية اذ أن الاستقراء يعزز ويبني التعلم النشط Active Learning.
- تشجيع الطلاب لعمل ارتباطات وعلاقات بين مجموعة الأفكار والأشياء والظواهر.
- تصميم أنشطة علمية موجهة نحو المواقف (المشكلة) أو المبحوثة.
- تعزيز التفكير الحدسي لدى الطلبة.[2]

قد يظهر للقارئ وجود تداخل وتشابك قد يصل الى التشابه بين التعلم بالاكتشاف والتعلم القائم على حل المشكلات. فالروابط الفكرية بين التعلم بالاكتشاف والتعلم القائم على المشكلة واضحة، ففي كلا النموذجين يؤكد المدرسون على اندماج التلميذ النشط وعلى التوجه الاستقرائي أكثر من الاستنباطي، وعلى اكتشاف التلميذ لمعرفته وبنائه لها، وبدلا من تزويد التلاميذ بالأفكار أو النظريات عن العالم، فان المدرسين الذين يستخدمون التعلم بالاكتشاف والتعلم القائم على حل المشكلات يطرحون أسئلة على التلاميذ ويتيحون لهم التوصل الى أفكارهم هم ونظرياتهم.[3]

غير أن التعلم بالاكتشاف يختلف عن التعلم القائم على حل المشكلات من عدة طرق هامة، لقد نشأت دروس التعلم بالاكتشاف في معظم أجزائها على الأسئلة المستقاة أو القائمة على المادة الدراسية وأن استقصاء التلميذ وبحثه يتقدم في ظل توجيه المدرس في إطار حجرة الدرس، هذا من ناحية، أما التعليم المستند الى المشكلة فيبدأ من ناحية أخرى بمشكلات واقعية في الحياة، لها معنى للتلاميذ وهم يدققون في اختيارها ويتقدم بالبحث داخل المدرسة أو خارجها.[4]

1- جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص145.
2- عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص391.
3- جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص147.
4- نفس المرجع، ص148.

وغالبا ما يستعمل الأساتذة والمعلمين استراتيجية التعلم بالاكتشاف لأنها كثيرا ما تعتمد على عمليتين يمكن أن تكمل بعضها الأخرى، والعملية الأولى تتمثل في الأسئلة والاجوبة داخل حجرة الدرس أو خارجها والعملية الثانية، الاعتماد على مواقف حياتية لحل مشكلات معينة، وقد تكون الأسئلة ذاتية من طرف المتعلم وتبنى انطلاقا من أمور مبهمة أو مسائل غير مفهومة تواجه المتعلم، تجعله يطرح مجموعة من التساؤلات على نفسه أو أقرانه أو معلمه.

2-6-استراتيجية التعلم بالحوار(المناقشة):

هي أن يشترك المدرس مع المتعلمين في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو حل مشكلة ما، وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق بينهم من أجل الوصول إلى قرار، وعلى هذا فهي من اهم ألوان النشاط التعليمي للكبار والصغار على السواء...فحياتنا بما فيها من تخطيط ومشاورات، وانتخابات ومجالس محلية أو اقليمية ونقابات وما الى ذلك، تقتضي أن يكون كل فرد قادرا على المناقشة كي يستطيع أن يؤدي واجبه كانسان في مجتمع كبير أو صغير على أساس الحرية والعدالة الاجتماعية.[1]

وتمر هذه الطريقة في خطوتين:[2]

1- الاعداد: وتتم وفق ما يلي:

- تكون نقطة البداية وجود قضية جدلية ترتبط بموضوع الدرس
- يقوم من خلال معرفته بآراء الطلبة الأولية حول القضية بتوزيعهم الى ثلاثة فئات، موافقون، معارضون، ومترددون.
- يحدد المعلم موعدا لإجراء الحوار ويخطط مع الطلبة كيفية بدء الحوار.

2- التنفيذ: ويتم وفق ما يلي:

- يتم ربط القضية الجدلية بموضوع الدرس.
- يكتب المعلم على السبورة عنوان موضوع الحوار مع تحديد العناصر الرئيسية، ثم يبدأ الحوار كما هو مخطط له، من خلال بدء الطلبة في عرض وجهات نظرهم حول القضية حسب تسلسل مخطط له، ويدون ما ينتهي اليه لحوار حول كل عنصر من عناصر القضية على السبورة.
- بعد الانتهاء من الحوار يقوم المعلم بإجراء مناقشة للتوصل إلى نتيجة مشتركة.

1- وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص168

2- عدنان احمد أبودية، **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ط1 ص142-143.

ان استراتيجية الحوار والمناقشة بالإضافة الى كونها عملية تكوينية الهدف منها بناء المعارف، فهي أيضا استراتيجية هدفها الأبعد من الجانب المعرفي هو بناء شخصية المتعلم الذي يبدي رأيه ويدافع عنه لغرض توضيحه وتأكيده إذا كان صحيحا وتصحيحه إذا كان غير ذلك، كما أنه يتقبل اراء الاخرين، ومنة خلال المناقشة يستطيع المعلم معرفة العناصر المؤثرة في الفوج التربوي للاستثمار فيها في استراتيجيات أخرى كالتعلم التعاوني، ويستطيع المتعلم أيضا بناء علاقات تساهم في توسيع دائرة معارفه العلمية وتوسيع دائرة علاقاته وجعله فردا فاعلا اجتماعيا.

2-7-التعلم الاستراتيجي:

لقد كانت العلاقة بين التعلم الاستراتيجي الذي يعتبر من أهم البيداغوجيات التي توصل اليها علم النفس المعرفي، وبين المقاربة بالكفاءات قوية. ومن أبرز ما يركز عليه التعلم الاستراتيجي هو:[1]

- الاستثمار الصريح لاستراتيجيات التعلم الذهنية والميتا-ذهنية، مع التأكيد على أهمية المكتسبات القبلية وتوظيفها في بناء معارف جديدة.
- ينطلق التعلم الاستراتيجي من التدرج ضمن عمليات تعلم معقدة.
- يكون دور المدرس وفق هذا المنظور عبارة عن وسيط بين المتعلمين والمعرفة، يقدم لهم العون والمساعدة لاستثمار استراتيجي.
- يحتل التلميذ دورا اساسيا وفاعلا في تعلماته، ويحدث هذا النشاط الرغبة في ذاته فيزداد ثقة في نفسه وفعالية في عمله، فيشعر بدوره الايجابي.
- يكون التقويم ضمن هذا المنظور (التعلم الاستراتيجي) تكوينيا في أساسه، الهدف منه هو قياس قدرات التلميذ لاختيار الاستراتيجيات الملائمة لتعلماته.

ان التعلم الاستراتيجي يعتبر أمرا ذهنيا وعاملا مهما يساعد المتعلم على التدرج في بناء المعارف انطلاقا من السابقة وصولا الى الجديدة، ومن المعارف السهلة الى المعارف الصعبة ثم الأشد صعوبة، هذه العمليات التي تعتبر من أولويات النظريات التربوية الحديثة ومنها النظرية البنائية، كما أن بناء الكفاءات لدى المتعلم يستدعي الاعتماد على هذه الاستراتيجية التي تستند الى الاستراتيجيات الأخرى ومترابطة معها كاستراتيجية التعلم التعاوني والحوار وغيرها من الاستراتيجيات التي يجب تكييفها مع متطلبات العملية التعلمية

1- خير الدين هني، مرجع سابق، ص161.

خلاصة:

لقد أظهرت النظريات التربوية ومبادئها الماما كبيرا بحاجات المتعلم، ورسمت من أجل ذلك الخطوط العريضة التي تسمح بخدمة كل جوانب العملية التعليمية، وخاصة النظريتين البنائية والبراغماتية التي تعتبر كمرجعية للمقاربة بالكفاءات، وقد أوجدت هذه النظريات من خلال هذه المرجعية اليات للتنفيذ من خلال استراتيجيات التعلم التي تعطي للمتعلم مكانته الحقيقية كمحور للعملية التعلمية، وتجعل الأستاذ موجها لهذه العملية، فالمقاربة بالكفاءات كبيداغوجية تربوية حديثة ساهمت في تغيير النظرة النمطية للمتعلم على أنه متلقي للمعرفة الى صانع لهذه المعرفة مستخدما لها في حل مختلف المشكلات الصفية والحياتية التي تواجهه.

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس

الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-الدراسة الاستطلاعية الأولى

1-1-اختبار صدق الأداة (الظاهري-الاتساق الداخلي)

1-2-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى

2-الدراسة الاستطلاعية الثانية

2-1-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية

2-2-اختبار ثبات أداة الدراسة وفق معاملات الارتباط

ثانيا: المنهج المتبع في الدراسة

ثالثا: أدوات جمع وتحليل البيانات

1-أدوات جمع البيانات

2-أدوات تحليل البيانات

رابعا: خصائص عينة الدراسة وكيفية اختيارها

خامسا: مجالات الدراسة

1-المجال المكاني

2-المجال الزماني

3-المجال البشري

تمهيد

إن القيام بأي دراسة ميدانية يستدعي القيام بدراسة استطلاعية ميدانية، لجمع أكبر قدر من المعلومات والمعطيات الخاصة بموضوع الدراسة، كما أن هذه الدراسة تساهم في تحديد أدوات الدراسة بدقة. فالقيام بالدراسات الاستطلاعية يستدعي تحديد خصائص العينات الاستطلاعية والتي من الضروري أن تكون من مجتمع البحث، كما أن معرفة وتحديد مناهج البحث وأدواته يعتبر أمرا ضروريا لأي دراسة اجتماعية وخاصة الميدانية منها، ولهذا تم الاعتماد على المنهجين الاحصائي والوصفي اللذان يساعدان في استعمال الأساليب الرياضية التي لها علاقة بمتطلبات الدراسة كحساب المتوسطات ومعاملات الارتباط والنسب المئوية وغيرها ووصف الظاهرة المدروسة، وتحليل البيانات كميا وكيفيا. كما تم استخدام الملاحظة كأداة داعمة، والاستبيان كأداة رئيسية للدراسة على عينة من مجتمع البحث الذي تم تحديد مجالاته بدقة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ان القيام بأي دراسة استطلاعية يقتضي الإلمام بكل جوانب موضوع الدراسة، وتحديد مجتمع البحث وخصائصه، ومعرفة أهدافها، حيث أن الاتصال ببعض أساتذة التعليم المتوسط وموظفي قطاع التربية وأهل الاختصاص من مفتشين يعد أمرا ضروريا لتوضيح بعض الغموض والالتباسات، وكذلك لبناء قاعدة معرفية تسمح بتسهيل القيام بالدراسة الاستطلاعية، ومعرفة منطلقاتها وأهدافها، وتسهيل استعمال تقنية الملاحظة التي تم استخدامها كتقنية داعمة لأداة الدراسة الفعلية والتي هي الاستبيان. وقد كان هذا الاتصال بالإضافة الى الدراسة النظرية مساعدا على البناء الأولي لهذه الأداة.

1- الدراسة الاستطلاعية الأولى

تم انجاز الدراسة الاستطلاعية بمتوسطة محمد العيد خليفة من 2020/12/09 الى غاية 2020/12/16

على عينة من 40 أستاذا، وهذا بعد عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين.

1-1-اختبار صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري:**

بعد بناء الاستبيان في شكله الأولي تم عرضه على ثلاثة من المتخصصين في علم الاجتماع من جامعات مصر واليمن والجزائر، وذلك لبيان آرائهم المختلفة حول عبارات الاستبيان ووضوحها وملاءمتها ومدى قياسها لما وضعت له، وقد اتفقت جميع اراء المحكمين على صلاحية الأداة للتطبيق واختلفت آراؤهم من حيث صياغة بعض العبارات ومدى مناسبتها للدراسة، وبعد اعتماد هذه الملاحظات تم:

- تغيير المقياس من الخماسي الى الرباعي.
- حذف عبارات واضافة عبارات أخرى واعدة صياغة بعض العبارات وتغيير ترتيب أخرى، فالبعد الأول قد تضمن (27) عبارة في الشكل الأولي، وبعد التعديل تضمن (24) عبارة في الشكل النهائي. أما البعد الثاني تضمن (17) عبارة في الشكل الأولي، وبعد التحكيم تضمن (21) عبارة. أما البعد الثالث فقد تضمن (19) عبارة، وفي الشكل النهائي تضمن (23) عبارة.

- **صدق الاتساق الداخلي للاستبيان**

في هذه المرحلة تم توزيع الاستبيان على عينة استطلاعية أولى من مجتمع البحث وعددها 40 أستاذا في الفترة الممتدة 2020/12/09 الى 2020/12/16 حيث كانت خصائص هذه العينة الاستطلاعية كالاتي:

1-2 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى

سيتم عرض خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى حسب متغيرات الدراسة والمتمثلة في السن والأقدمية والشهادة ومادة التدريس والرتبة من خلال الجداول التالية

الجدول رقم: (06) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب السن.

السن	أقل من 25 سنة	من 26 الى 30 سنة	من 31 الى 35سنة	من 36 الى 40سنة	من 41 الى 45	أكثر من 46 سنة	بدون تحديد	المجموع
العدد	05	03	09	06	03	05	09	40
النسبة	12.5	7.5	22.5	15	7.5	12.5	22.5	100

الجدول رقم: (07) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب الأقدمية.

الأقدمية	أقل من 5	من 6 الى 10	من 11 الى 15	من 16 الى 20	من 21 الى 25	أكثر من 20	بدون اجابة	المجموع
العدد	11	8	5	9	2	1	4	40
النسبة	27.5	20	12.5	22.5	5	2.5	10	100

الجدول رقم: (08) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب الشهادة.

الشهادة	بكالوريا	ليسانس	ماستر	ماجيستر	دكتوراه	المجموع
العدد	0	21	19	0	0	40
النسبة %	0	52.5	47.5	0	0	100

الجدول رقم: (09) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب مادة التدريس.

مادة التدريس	العدد	النسبة (%)
الرياضيات	06	15
العلوم الطبيعية	01	2.5
العلوم الاجتماعية	05	12.5
اللغة العربية	07	17.5
اللغة الفرنسية	03	7.5
الإنجليزية	02	5
التربية البدنية	01	2.5
العلوم الفيزيائية	03	7.5
بدون تحديد	12	30
المجموع	40	100

الجدول رقم: (10) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى حسب الرتبة.

الرتبة	أستاذ تعليم أساسي	أ ت متوسط	أ ت متوسط رئيسي	أستاذ مكون	المجموع
العدد	01	28	03	08	40
النسبة (%)	2.5	70	7.5	20	100

باستعمال برنامج (**spss**) تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات وأجزاء المقياس

الجدول رقم: (11) معاملات الارتباط بين فقرات المقياس.

معامل ارتباط سبيرمان براون	معامل الارتباط بين أجزاء المقياس	معامل ارتباط غوتمان	الارتباط بين مجموع الفقرات
0.719	**0.596**	**0.691**	**0.748**

من خلال الجدول رقم (11): نلاحظ أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (α=0.05)، حيث أن معاملات الارتباط تنتمي الى المجال (0.5-1) أي يوجد ارتباط كبير بين أجزاء المقياس وكذلك بين فقراته، وبالتالي فان المقياس قابل للتطبيق ويلبي الغاية المنهجية

2- الدراسة الاستطلاعية الثانية:

2-1- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية:

في هذه المرحلة تم اتباع طريقة الاختبار وإعادة الاختبار عن طرق توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع البحث على فترتين بينهما فارق زمني مدته أسبوعين، حيث تتكون هذه العينة من 40 أستاذا للتعليم المتوسط، فكان التوزيع الأول بتاريخ 2020/12/23 وبعد مرور 15 يوما تم توزيع الاستبيان على نفس العينة، وهذا بتاريخ 2021/01/05 واخر يوم للاسترجاع كان بتاريخ 2021/01/19، وكانت خصائص هذه العينة كالتالي:

الجدول رقم: (12) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة %
ذكر	14	35
أنثى	26	65
المجموع	40	100

الجدول رقم: (13) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب السن.

السن	أقل من 25 سنة	من 26 الى 30سنة	من 31 الى 35سنة	من 36 الى 40سنة	من 41 الى 45	أكثر من 46 سنة	المجموع
العدد	1	8	5	8	8	10	40
النسبة(%)	2.5	20	12.5	20	20	25	100

الجدول رقم: (14) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب الأقدمية

الأقدمية	أقل من 5	من 6 إلى 10	من 11 إلى 15	من 16 إلى 20	من 21 إلى 25	أكثر من 26	المجموع
العدد	11	5	9	7	1	7	40
النسبة (%)	27.5	12.5	22.5	17.5	2.5	17.5	100

الجدول رقم: (15) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب الرتبة

الرتبة	ت	النسبة (%)
أ. تعليم متوسط مكون	11	27.5
أ. تعليم متوسط رئيسي	16	40
أ. تعليم متوسط	13	32.5
أ. تعليم أساسي	–	–
المجموع	40	100

الجدول رقم: (16) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب مادة التدريس.

المادة	ت	النسبة (%)
اللغة العربية	9	22.5
الرياضيات	6	15
العلوم الفيزيائية	6	15
الإنجليزية	4	10
العلوم الاجتماعية	5	12.5
معلوماتية	1	2.5
العلوم الطبيعية	3	7.5
فرنسية	6	15
المجموع	40	100

الجدول رقم: (17) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية حسب الشهادة.

الشهادة	ت	النسبة (%)
بكالوريا	6	15
ليسانس	18	45
ماستر	14	35
ماجستير	1	2.5
مهندس دولة	1	2.5
دكتوراه	–	–
المجموع	40	100

2-2- اختبار ثبات أداة الدراسة وفق معاملات الارتباط

في المرة الأولى تم توزيع الاستبانة بتاريخ 2020/12/23 بمتوسطتي محمد العيد ال خليفة و كانم قدور ببلدية الشطية، ثم تم إعادة جمع الاستبانات الموزعة بتاريخ 2020/12/30 وتفريغها.

تم إعادة توزيع نفس الاستبانة على نفس العينة يوم 05 جانفي 2021، أي بعد مرور (15) يوما من التوزيع الأول. ثم تم استرجاع الاستبانات الموزعة في المرحلة الثانية بتاريخ 2021/01/19، وقد تم تفريغ البيانات الواردة في التوزيعين في برنامج **(SPSS)**، لقياس الثبات باستعمال معامل **ألفا كرونباخ** وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (18): قيم ألفا كرونباخ لقياس ثبات فقرات المقياس:

المحور الأوّل		المحور الثاني		المحور الثالث	
الفقرة	**قيمة ألفا كرونباخ**	**الفقرة**	**قيمة ألفا كرونباخ**	**الفقرة**	**قيمة ألفا كرونباخ**
01	0.64	01	0.68	01	0.74
02	0.51	02	0.47	02	0.85

0.66	03	0.55	03	0.44	**03**
0.47	04	0.69	04	0.49	**04**
0.39	05	0.63	05	0.62	**05**
0.47	06	0.74	06	0.49	**06**
0.77	07	0.48	07	0.57	**07**
0.51	08	0.77	08	0.61	**08**
0.63	09	0.63	09	0.70	**09**
0.55	10	0.69	10	0.64	**10**
0.70	11	0.38	11	0.52	**11**
0.61	12	0.78	12	0.77	**12**
0.57	13	0.74	13	0.68	**13**
0.53	14	0.69	14	0.57	**14**
0.66	15	0.74	15	0.64	**15**
0.47	16	0.65	16	0.80	**16**
0.44	17	0.44	17	0.69	**17**
0.51	18	0.58	18	0.57	**18**
0.69	19	0.67	19	0.66	**19**
0.54	20	0.82	20	0.63	**20**
0.66	21	0.74	21	0.71	**21**
0.63	22			0.58	**22**
0.68	23			0.47	**23**
				0.51	**24**

من خلال ملاحظة قيم **ألفا كرونباخ** في الجدول السابق يلاحظ أن هناك عدة فقرات غير مقبولة لأن قيمه فيها أقل من 0.5 وهي كالتالي:

في المحور الأول: الفقرات (03،04،06،23) وتمثل نسبتها (16%) من مجموع الفقرات في المحور وقيمة معاملها مجتمعة (0.47). أي أنها تقترب من (0.5)

في المحور الثاني: الفقرات (02،07،11،17) وتمثل نسبتها (19%) من مجموع فقرات المحور. وقيمة معاملها مجتمعة (0.44)، أي أنها تقترب من (0.5).

في المحور الثالث: الفقرات (17،6،5،4) وتمثل (17%) من مجموع الفقرات في المحور. وقيمة معاملها مجتمعة (0.44)، أي أنها تقترب من (0.5).

نظرا لأهمية هذه الفقرات، وقلة عددها بالنسبة لمجموع الفقرات، واقترابها من قيمة (0.5)، وأن قيمة **ألفا كرونباخ** لكل المقياس هو (0.668) والتي تدل على وجود ثبات في إجابات المبحوثين.

الجدول رقم (19): معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس بين التطبيق الأول والثاني.

	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ألفا كرونباخ
التطبيق الأول	%51.08	%12.08	**0.668**
التطبيق الثاني	%63.94	%38.67	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19): أن معامل الثبات **الفا كرونباخ** للمقياس بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني هو (0.668)، أي أكبر من (60%)، فانه يوجد ثبات في إجابات أفراد العينة وبالتالي فان المقياس صالح للدراسة الحالية. والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين فقرات الدراسة وبين أبعادها.

الجدول رقم (20): معاملات الارتباط Guttman وSpearman-Brown بين الفقرات الفردية والزوجية.

معامل سبيرمان براون	معامل الارتباط بين فقرات المقياس	معامل الارتباط بين البعد الأول والبعد الثاني	معامل الارتباط بين البعد الأول والبعد الثالث	معامل الارتباط بين البعد الثالث والبعد الثاني
0.598	0.641	0.680	0.571	0.673

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن معامل الارتباط بين عبارات المقياس هو (0.641)، أي أكثر من (64)، كما أن معاملات الارتباط بيت أبعاد المقياس الثلاثة تتراوح بين (0.571) أي أكثر من (57) و (0.680) أي (68) وبالتالي فإن هناك ارتباط بين عبارات المقياس وكذا بين أبعاد المقياس وهذا ما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

ثانيا: المناهج المتبعة في الدراسة

نظر لأهمية الجانب الاحصائي في الدراسات الاجتماعية الميدانية، وكون الوصف هو عملية ضرورية أساسية تهدف الى جمع الحقائق والبيانات الخاصة بالظاهرة المدروسة، وكذا تحليلها واستخلاص النتائج، فان الدراسة الحالية اعتمدت على المنهجين الوصفي والاحصائي.

1- المنهج الاحصائي:

يعد المنهج الاحصائي أحد المناهج الكمية المستخدمة في العلوم الاجتماعية التي تعتمد على الأساليب الرياضية، ويرى أستاذ الرياضيات جيلبو G.Guilbaud أن غالبية التدخلات الرياضية في العلوم الإنسانية، تتصف بصفتين، احداهما التجديد أي رياضيات حديثة تولد، وثانيهما قرار التدخل أي الوقوف على وضعية معينة وطرح السؤال، ماذا نعمل؟، وقد ظن البعض أن استخدام المنهج الاحصائي ينطوي

فقط على استعمال الأرقام والمعدلات وهذا غير صحيح، لأن الباحث الاجتماعي يستخدم الطرق الإحصائية كالرموز والمؤشرات لقيم وظواهر وعلائق معينة ليقوم بتفسيرها.[1]

فالمنهج الاحصائي هو ذلك الفرع من الدراسات الرياضية الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات لظواهر معينة وتنظيمها وتبويبها، وعرضها جدوليا أو بيانيا، ثم تحليلها رياضيا، واستخلاص النتائج بشأنها والعمل على تفسيرها.[2] وقد بين الأستاذ بلالوك Hubert M.Blalock أحد المتخصصين في الإحصاء الاجتماعي في أمريكا ثلاث وظائف للمنهج الإحصائي يمكن حصرها فيما يلي:[3]

- وظيفة وصفية تقوم بتلخيص المعلومات المجمعة حيث يمكن تلخيصها بسهولة.
- وظيفة وصفية استنتاجية استقرائية (حالة الحصر الشامل او المعاينة)، تتضمن وضع تصميمات حول مجتمع البحث مستقاة من معطيات البحث التي ظهرت في عينة البحث.
- صياغة قوانين عامة مستخرجة من ملاحظات متكررة للمنهج الاحصائي.

2- المنهج الوصفي:

رغم الاختلاف في تصنيف المنهج الوصفي في كونه منهجا أو غير ذلك فان الوصف يعتبر عملية مهمة في البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

فالوصف حسب الفريق الذي يرى أن المنهج الوصفي ليس منهجا قائما بذاته، بل هو عملية عقلية وعملية منهجية وليست منهجا في حد ذاته فالوصف حلقة من حلقات المنهجية بحيث نجدها صفة طاغية في كل المناهج، ولا يمكن اعتباره منهجا قائما بذاته فهو لا يحتوي على أسس خاصة ولا على خطوات خاصة به تجعله أداة معتمدة للتحليل من أجل حل الإشكالية. وبالتالي فعملية الوصف تعد حلقة مهمة داخل جملة من أنواع مناهج البحث العلمي.[4]

أما الفريق الذي يرى أن المنهج الوصفي هو منهجا قائما بذاته، فانهم يرون أن المنهج الوصفي يهدف إلى جمع البيانات والحقائق، رغبة في تفسيرها من أجل الوصول الى مرحلة التعميم تحقيقا لأهداف

1- مؤلف جماعي، **منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية**، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا 2019، ص 140،141.

2- عبد الناصر جندلي، **تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2005، ص212.

3- معن خليل عمر، **مناهج البحث في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2004، ص81،82.

4- مؤلف جماعي، مرجع سابق، ص 117-118.

العلم حيث يختار الباحث من الواقع الماثل بين يديه ما يناسب دراسته أو بحثه، وعملية الانتقاء أو الاختيار هذه هي المحور الذي يدور حوله المنهج الوصفي.[1]

وبالتالي فان الوصف هو عملية مهمه في البحث العلمي سواء إذا اعتبرنا أن المنهج الوصفي هو منهجا قائما بذاته أو غير ذلك، الا أن الملاحظ أن عملية الوصف مرتبطة بكل المناهج، وهو ما يرجح الاتجاه الذي يرى أن المنهج الوصفي هو عملية مرتبطة بكل المناهج.

ثالثا: أدوات جمع وتحليل البيانات

1- الأدوات المستخدمة في جمع البيانات:

1-1- الاستبيان

قام الباحث بإعداد استبانة خاصة بهذه الدراسة (أنظر الملحق رقم 03). فمصطلح الاستبانة يشير الى أداة لجمع البيانات، وهي عبارة عن استمارة بحث ويعرفها فاخر عاقل أنها: " أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق والتوصل الى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء.[2] وفي هذه الدراسة ولمعرفة اراء واتجاهات الأساتذة في مدى تطبيق مبادئ النظريتين البنائية والبراغماتية ومبادئ التعليم في الإسلام في التدريس، وبعد الاطلاع على أدبيات النظرية البنائية والنظرية البراغماتية في التدريس ومبادئ التعليم في الإسلام ومراجعة دقيقة لعدد كبير من الأدوات التي استخدمها الباحثون في الدراسات المشابهة لهذه الدراسة كدراسة جابر بن زاهر عسيري حول درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي[3]، ودراسة حران عبدالكريم المساعفة حول درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في لواء ناعور في ضوء بعض المتغيرات، وقد قام الباحث ببناء استبانة في شكل مقياس، وقد اشتمل الاستبيان في صورته النهائية (أنظر الملحق رقم 05)، على جزأين رئيسيين الجزء الأول يتضمن المعلومات الأساسية لأفراد عينة الدراسة والمتمثلة في الجنس والسن، والأقدمية والرتبة ومادة التدريس والمؤهل العلمي، والجزء الثاني تم بناؤه وفق مقياس لايكرت الرباعي (دائما، أحيانا، نادرا، أبدا)، حيث يتضمن هذا الجزء ثلاثة أبعاد أساسية، بعد خاص بمبادئ النظرية البنائية في التدريس ويتضمن 24 عبارة، والبعد الثاني خاص بمبادئ النظرية

1- غازي حسين عناية، **مناهج البحث**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2007، ص 82.

2- فاخر عاقل، **أسس البحث العلمي**، دار المعلم للملايين، بيروت، 1979، ص225.

3- جابر بن زاهر عسيري، درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد 8 العدد 3، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، مارس 2019.

البراغماتية في التدريس ويتضمن 21 عبارة، والبعد الثاني خاص بمبادئ التعليم في الإسلام ويتضمن 23 عبارة، بمجموع 68 عبارة لكل المقياس.

1-2- الملاحظة:

تعريف الملاحظة:

الملاحظة هي وسيلة يستخدمها الانسان العادي في اكتسابه لخبراته ومعلوماته فنجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده أو نسمع عنه، ولكن الباحث حين يلاحظ فانه يتبع منهجا معينا يجعل من ملاحظاته أساسا لمعرفة واعية أو فهم دقيق لظاهرة معينة.[1]

وقد عرفها J.M DE KETELE بأنها عملية processus يستلزم الانتباه الارادي والذكاء الموجه نحو هدف معين لالتقاط المعلومات.[2]

وبالتالي فهي أداة من أدوات جمع البيانات والمعلومات، تتطلب الاعداد المسبق لشبكة أو بطاقة الملاحظة من خلال الاعتماد على الدراسات الاستطلاعية النظرية والميدانية، وكذلك من خلال المقابلات التي تكون مع ذوي الخبرة وأهل الاختصاص.

نوع الملاحظة المستخدم هو الملاحظة المباشرة باستعمال بطاقة الملاحظة المباشرة (أنظر الملحق رقم 07) من خلال الحضور الصفي مع الأساتذة أثناء التدريس.

فالملاحظة قد تكون مباشرة حين يقوم الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة بالأشخاص أو الأشياء التي يدرسها.[3]

ولبناء بطاقة الملاحظة تم استخدام الملاحظة التي تعتمد على المقاييس المتدرجة، حيث يقابل كل درجة مقدارا أو درجة من درجات الممارسة الصفية للأساتذة، كما تم ارفاق البطاقة بتقرير وصفي.

2- أدوات تحليل البيانات

لتحليل المقياس أجري تحليل وصفي على إجابات أفراد العينة باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تحليل استجابات أفراد عينة

1- ذوقان عبيدات، واخرون، **البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط18، 2016، ص124

2 -DE KETELE.J.M, **Méthodologie du Recueil D'information**, 1ERE ed, De Boeck, Bruxelles, 1996,P63.

3- ذوقان عبيدات، واخرون، مرجع سابق، ص124.

الدراسة إزاء عبارات المقياس، إضافة الى ذلك فقد تم استخدام اختبار مان وتن–وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مبادئ النظرية البنائية ومبادئ النظرية البراغماتية ومبادئ التعليم في الإسلام باختلاف نوع العينة (ذكر – أنثى)، حيث تم استعمال هذا الاختبار لأن المتغير يتكون من فئتين فقط.

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى ممارسة هذه المبادئ باختلاف الأقدمية والمؤهل العلمي، كما استخدم الباحث اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق في حالة وجودها. كما تم استخدام اختبار كروسكال–والسKruskal–Walls لدلالة الفروق في استجابة عينة الدراسة حول مدى ممارسة هذه المبادئ باختلاف مادة التدريس. حيث أن اختبار كروسكال والس هو الاختبار اللامعلمي البديل لتحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA.[1] وقد لجأنا الى استعمال هذا الاختبار كاختبار اضافي لأن متغير مادة التدريس هو متغير كيفي يتكون من (11) بديلا، حيث لم يتمكن برنامج التحليل الاحصائي (spss) من تحديد مصدر الفروق باستعمال الاختبار البعدي شيفيه بعد استعمال اختبار تحليل التباين الأحادي (ف).

كل الاختبارات المستخدمة من الاختبارات المعلمية، ماعدا اختبار كروسكال–والس الذي يعتبر اختبارا لا معلميا، ولا يقتضي توفر شروط التجانس والعشوائية والاعتدالية أما الاختبارات المعلمية فتقتضي توفر شروط التجانس والعشوائية والاستقلالية والاعتدالية، حيث أن شرط الاستقلال لا يمكن اختباره احصائيا، أما شرط الاعتدال فان العينة 355 وهي أكبر من 30 يمكن التخلي عنه. وبالنسبة لشرط العشوائية فالعينة مسحوبة بطريقة عشوائية بسيطة أما التجانس فقد تم احتساب اختبار التجانس باستخدام Levene's Test الذي يتم اجراؤه في حالة العينات المستقلة.[2]

رابعا: خصائص عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

1–كيفية اختيار عينة الدراسة

نظرا لحجم مجتمع البحث الكبير، ونظرا لصعوبة الحصول على قوائم كل أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف وكون أفراد هذا المجتمع موزعين على مؤسسات تربوية كثيرة، ولتعميم نتائج الدراسة تم سحب العينة بطريقة عشوائية، ومن أنوا ع العينات العشوائية تم اعتماد العينة العشوائية العنقودية.

1– أسامة ربيع أمين: **التحليل الاحصائي لاستخدام برنامج SPSS الجزء الأول**، مكتبة الانجلو المصرية، ط2، 2007 ص169.

2– نفس المرجع ، ص109 (بتصرف).

وفكرتها تقوم على اختيار مجموعات كاملة (وليس مفردات) بشكل عشوائي، وهذه العينات تتكون من خطوتين، الأولى يتم خلالها اختيار عشوائي للمجموعات، والأخرى تشتمل على الاختيار العشوائي للمفردات، والعينة العنقودية إما أن تكون ذات مرحلة واحدة (كأن نختار مجموعتين من خمس مجموعات ثم نختار جميع مفرداتها)، أو ذات مرحلتين (كأن نختار مجموعتين ثم نختار عينة عشوائية من مفرداتهما.[1] وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على المرحلة الأولى باختيار مجموعة من المؤسسات التربوية (المتوسطات) بطريقة عشوائية ثم اختيار جميع مفرداتها. وتم حساب حجم العينة مقارنة بمجتمع البحث باستعمال **معادلة هيربرت اركن:**

$$n=\frac{p(1-p)}{(SE\div t)+[p(1-p)\div N]}$$

حجم المجتمع	**N**
الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) وتساوي 1.96	**T**
نسبة الخطأ وتساوي (0.05)	**SE**
نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50	**p**

وباستعمال هذا المعادلة تم الحصول على عينة حجمها 355 مفردة.

2- خصائص عينة الدراسة

تمثلت خصائص عينة الدراسة في:

- يجب أن تكون مفرداتها من أساتذة التعليم المتوسط الذين يزولون مهامهم كأساتذة دائمين.
- ضرورة سحبها من مجتمع البحث المتمثل في أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف.
- أن يمارس أفراد العينة مهامهم في المتوسطات المختارة ضمن عينة الدراسة.
- أن تشمل عينة الدراسة كل الأساتذة بمختلف رتبهم ومواد تدريسهم.

[1]- زكريا أحمد الشربيني، وآخرون، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، مكتبة الشقري، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2013، ص211.

- ألا يندرج الأساتذة المستخلفون ضمن عينة الدراسة رغم ممارسة مهامهم بالمتوسطات المقصودة.

خامسا: مجالات الدراسة

1- المجال المكاني:

أجريت الدراسة بمجال ولاية الشلف الذي يضم (156) متوسطة حيث تم اختيار عشوائيا (19) متوسطة موزعة على (10) بلديات كما هو موضع في الجدول التالي:

جدول رقم: (21) مؤسسات البحث الميداني.

المؤسسات التربوية (المتوسطات)	البلدية
• الأخوين قاسم • الأخوين زمور • عدادو عبد القادر	الشلف
• الجيلالي فارس • قدور ريهوم	أولاد فارس
• بن داشة لخضر • لريبي الجيلالي • منور نجاري	عين مران
• لوالي عبد القادر • أبركان عيسى	تاوقريت
• الطيب العقبي • مباركي الجيلالي • عامر معمر	الشطية
• قليل عبد القادر • تواتي جلول	بني حواء
• لعريبي معمر (مريامة)	تنس
• صداقي عبد القادر	وادي الفضة
• قوادري بوجلطية عبد القادر	الأبيض مجاجة
• بوطيبة محمد (بني ودرن)	سنجاس

2- المجال الزماني:

بعد الحصول على الموافقة من مصالح مديرية التربية بتاريخ 2020/02/18 (ملحق رقم 02)، كان المفروض أن تجرى الدراسة ابتداء من شهر مارس 2020 أي في الموسم 2020/2019 لكن نظرا لإجراءات غلق المؤسسات التربوية خلال هذا الموسم، تم انجاز الدراسة خلال الموسم الدراسي 2021/2020، حيث تم انجاز الدراسة الاستطلاعية بمتوسطة محمد العيد خليفة من 2020/12/09 الى غاية 2020/12/16 وبعد بناء الاستبيان تم توزيعه لقياس الثبات على عينة من 40أستاذا من متوسطتي محمد العيد ل خليفة وكانم قدور بالشطية فكان التوزيع الأول بتاريخ 2020/12/23 وبعد مرور 15 يوما تم توزيع الاستبيان على نفس العينة، حيث تم التوزيع بتاريخ 2021/01/05 واخر يوم للاسترجاع كان بتاريخ 2021/01/19 وبعد القيام بإجراءات قياس الصدق والثبات، تم توزيع المقياس في صورته النهائية (الملحق رقم06)، ابتداء من 2021/02/07 باستعمال عدة طرق كإرسال المقياس بالبريد الالكتروني لمديري لبعض مديري المؤسسات أو طريقة التوزيع اليدوي وكان اخر يوم لجمع الاستمارات 2021/04/08، وخلال فترة الدراسة الاستطلاعية تم القيام بالملاحظة المباشرة على أربعة أساتذة من أساتذة متوسطة محمد العيد الخليفة المعنية بهذه الدراسة.

3- المجال البشري:

إن الدراسة الحالية تعنى بأساتذة التعليم المتوسط بمتوسطات ولاية الشلف وهي ولاية تقع في غرب الجزائر وتبعد عن العاصمة الجزائر بـ 200 كلم، حيث يبلغ حجم مجتمع البحث في الدراسة الحالية 4666 أستاذا موزعين كالتالي: (احصائيات مقدمة من مصالح مديرية التربية في سنة 2019).

جدول رقم: (22) توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الرتبة ومادة التدريس

	أساتذة التعليم الأساسي	أساتذة التعليم المتوسط	اساتذة التعليم المتوسط رئيسي	أساتذة التعليم المتوسط مكون	المجموع
رياضيات	-	475	162	78	715
فيزياء	03	282	143	84	512
علوم طبيعية	01	235	112	101	449
لغة عربية	02	398	386	119	905

علوم اجتماعية	–	216	168	49	433
لغة فرنسية	05	341	323	43	712
لغة أنجليزية	05	260	140	59	464
رسم	01	34	07	20	62
موسيقى	01	24	10	08	43
تربية بدنية	01	163	97	38	299
اعلام الي	–	72	–	–	72
المجموع	19	2500	1548	599	4666

الفصل السادس:
دراسة وتحليل نتائج الدراسة

أولا: عرض وتحليل البيانات الخاصة بعينة الدراسة

ثانيا: عرض وتحليل بيانات الفرضيات

1-عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى

2-عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية

3-عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة

4-عرض وتحليل بيانات الفرضية الرابعة

5-عرض وتحليل بيانات الفرضية الخامسة

6-عرض وتحليل بيانات الفرضية السادسة

ثالثا: عرض وتحليل بطاقات الملاحظة المباشرة للدراسة

رابعا: نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات

خامسا: الاستنتاج العام للدراسة

أولا: عرض وتحليل البيانات الخاصة بعينة الدراسة

بعد جمع الاستبانات الموزعة على أفراد العينة وتفريغ بياناتها في برنامج (SPSS)، تم التعرف على خصائص العينة الموضحة في الجداول التالية:

الجدول رقم: (23) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والسن.

الجنس		السن								المجموع	
		32-23		42-33		52-43		59-53			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		%
ذكر	ت	27	26.73	37	36.64	31	30.69	6	5.94	101	100
	%	23.68		23.72		39.74		85.71		28.45	
أنثى	ت	87	34.25	119	46.85	47	18.50	1	0.40	254	100
	%	76.32		76.28		60.26		14.29		71.56	
المجموع	ت	114	32.11	156	43.95	78	21.97	7	1.97	355	100
	%	100		100		100		100		100	

من خلال الجدول رقم: (23) الذي يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والسن، نلاحظ أنه بالنسبة لمتغير الجنس فان (71.56%) من أفراد العينة اناث و(28.45%) ذكور أما بالنسبة لمتغير السن فان (43.95%) من أفراد العينة ينتمون الى الفئة العمرية من (33 الى 42 سنة)، ثم تليها نسبة 32.11% ينتمون الى الفئة العمرية من (23 الى 32 سنة)، و(21.97%) من أفراد العينة أعمارهم تتراوح بين (43 و52 سنة)، أما الفئة العمرية من (53 الى 59 سنة) فتمثل نسبة أفرادها (1.97%) من مجموع أفراد العينة، وهذا ما يوضح اتجاه قطاع التربية للفئة الشباب في التوظيف واتجاه عمال قطاع التربية الذين تجاوزت أعمارهم 55 سنة للتقاعد.

أما الجدول التالي فيمثل توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الأقدمية.

الجدول رقم: (24) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية.

الأقدمية (السنوات)	1-10	11-20	21-30	31-40	المجموع
التكرار	172	146	30	07	355
%	48.5	41.1	8.5	2	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم: (24) الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية أن أكبر نسبة هي لأفراد العينة المنتمين الى فئة من (1 الى 10 سنوات) وبلغت (48.5%)، ثم تليها (41.1%) لأفراد العينة المنتمين الى فئة من (11 الى 20 سنة)، أما فئة الأقدمية من (21 الى 30 سنة) فقد بلغ نسبتها (8.5%)، لتليها في الأخير (2%) من أفراد العينة أقدميتهم من (31 الى 40 سنة)، وهذا مع توزيع أفراد العينة حسب السن.

والجدول التالي يمثل توزيع أفراد العينة حسب رتبة التدريس والمؤهل العلمي

الجدول رقم: (25) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة والمؤهل العلمي.

الرتبة		المؤهل العلمي											
		بكالوريا		ليسانس		ماستر		ماجيستر		مهندس دولة		دكتوراه		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
أستاذ ت أساسي	ت	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
	%	11.77		0		0		0		0		0		0.6	
أستاذ ت متوسط	ت	0	0	68	55.74	49	40.16	2	1.64	2	1.64	1	0.82	122	100
	%	0		27.98		58.33		66.66		28.57		100		34.4	
	ت	1	0.54	148	80	30	16.22	1	0.54	5	2.70	0	0	185	100

أستاذ ت م رئيسي	%	5.88		60.91		35.72		33.34		71.43		0		52.1	
أستاذ ت م مكون	ت	14	30.43	27	58.70	5	10.87	0	0	0	0	0	0	46	100
	%	82.35		11.11		5.95		0		0		0		13.3	
المجموع	ت	17	4.8	243	68.5	84	23.7	3	0.8	7	2	1	0.3	355	100
	%	100		100		100		100		100		100		100	

نلاحظ من خلال الجدول رقم: (25) الذي يتضمن توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي ورتبة التدريس أن توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي كان كالتالي: (68.5%) يحملون شهادة الليسانس و(23.7%) منهم يحملون شهادة الماستر، في حين (4.8%) يحملون شهادة البكالوريا، و(2%) مهندسي دولة، ثم (0.8%) يحملون درجة الماجيستير، و(0.3%) يحملون درجة الدكتوراه.

أما فيما يخص رتبة التدريس (52.1%) رتبتهم أستاذ تعليم متوسط رئيسي، ثم (34.4%) من أفراد العينة رتبتهم أستاذ تعليم متوسط وهي الرتبة القاعدية في التوظيف، وتليها (13.3%) رتبتهم أستاذ مكون، وفي الأخير (0.6%) من أفراد العينة رتبتهم أستاذ تعليم أساسي وهي رتبة في طريق الزوال. وهذا ما يوضح النسبة المرتفعة لتوظيف أصحاب الشهادات الجامعية من حاملي الليسانس في قطاع التربية واعتبار الليسانس كشهادة مرجعية في التوظيف واعتبار رتبة أستاذ تعليم متوسط كرتبة قاعدية لحاملي شهادة الليسانس بعد توظيفهم.

والجدول التالي يمثل توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس.

الجدول رقم: (26) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مادة التدريس.

مادة التدريس	العدد	النسبة (%)
اللغة العربية	87	24.5
رياضيات	62	17.5
فيزياء	37	10.4
علوم اجتماعية	38	10.7
علوم الطبيعة والحياة	27	7.6
انجليزية	35	9.9
لغة فرنسية	46	13
المعلوماتية	8	2.3
تربية بدنية	9	2.5
تربية فنية	5	1.4
تربية موسيقية	1	0.3
المجموع	355	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم: (26) الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس أن (24.5%) من أفراد العينة يدرسون اللغة العربية، و(17.5%) منهم يدرسون مادة الرياضيات، لتليها 13% يدرسون اللغة الفرنسية، ثم (10.7%) من أفراد العينة يدرسون العلوم الاجتماعية و(10.4%) مادة تدريسهم هي الفيزياء، لتليها (9.9%) يدرسون الإنجليزية ثم (7.6%) مادة تدريسهم علوم الطبيعة والحياة، وفي المراتب الأخيرة 2.5% من أفراد العين يدرسون التربية البدنية، و (2.3%) يدرسون المعلوماتية، ثم (1.4%) مادة تدريسهم التربية الفنية، وأخيرا (0.3%) لمادة التربية الموسيقية. حيث أن هذا التوزيع يتناسب تماما مع ملحق القرار الوزاري رقم 23 المؤرخ في 30 جوان 2013 المتضمن إقرار مواقيت مواد التعليم والمناهج التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط.[1] وتظهر هذه النسب الدرجة العالية لتمثيل عينة الدراسة

[*] – انظر الملحق رقم: (01)

لمجتمع البحث، وهذا مقارنة بتوزيع أفراد مجتمع البحث الذي يظهر في الجدول رقم: (07) الذي يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث حسب مادة التدريس.

- **اختبار التجانس لعينة الدراسة**

يمثل الجدول التالي اختبار التجانس لعينة الدراسة

الجدول رقم: (27) اختبار التجانس لعينة الدراسة.

البعد	إحصاء الاختبار Levene Statistique	درجات الحرية(1)	درجات الحرية(2)	الاحتمال
01	0.450	1	353	0.503
02	1.701	1	353	0.193
03	7.147	1	353	0.08

نلاحظ أن قيمة الاحتمال في الأبعاد الثلاثة للاستبيان هي على التوالي: (0.503، 0.193، 0.08) وهي أكبر من مستوى 5% أي هناك تجانس.

ولتحري الدقة والموضوعية في تفسير نتائج الاستبيان، استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عند عبارات الاستبيان، حيث تم إعطاء وزن للبدائل التالية: (دائما=4، أحيانا=3، نادرا=2 لا أستخدم=1)، ثم تم تصنيف الإجابات الى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) / عدد بدائل الأداة = (4–1) /4 = 0.75 لنحصل على التصنيف التالي:

الجدول رقم: (28) مستويات الإجابة على عبارات المقياس.

مستوى الاجابة	مدى المتوسطات
دائما	4-3.26
أحيانا	3.25-2.51
نادرا	2.5-1.76
لا أستخدم	1.75-1

ثانيا: عرض وتحليل بيانات الفرضيات:

1- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى

درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس لدى عينة الدراسة:

للإجابة على التساؤل التالي:

ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المقياس الخاصة بمبادئ النظرية البنائية في التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم: (29) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها لإجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس.

العبارة		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب
	التكرارات	دائما	في غالب الأحيان	عادة	أبدا					
أرى أن المكتسبات المعرفية تبنى فرديا وجماعيا من طرف المتعلمين	ت	148	194	11	02		3.37	0.575	84.37	12
	%	41.7	45.6	3.1	0.6					
أرى أن التدريس لا يمثل عملية نقل للمعرفة من المدرس الى المتعلم	ت	34	146	109	66		2.42	0.899	60.42	24
	%	9.6	41.1	30.7	18.6					

أرى أن التدريس يتطلب تنظيم المواقف داخل الصف	ت	282	65	6	2	3.77	0.497	94.15	3
	%	79.4	18.3	1.7	0.6				
أعتمد على أرائي الخاصة أثناء التدريس	ت	56	197	78	24	2.8	0.781	70.07	23
	%	15.8	55.5	22	6.8				
أخذ في عين الاعتبار معتقدات واتجاهات المتعلمين أثناء التدريس	ت	141	157	35	22	3.17	0.845	79.37	18
	%	39.7	44.2	9.9	6.2				
أشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة معي أو فيما بينهم	ت	301	44	9	1	3.82	0.466	95.42	1
	%	84.4	12.4	2.5	0.3				
أنظر إلى المتعلم على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعلمه	ت	100	165	56	34	2.93	0.905	73.31	22
	%	28.2	46.5	15.8	9.6				
أضع المتعلمين في مواقف حقيقية أثناء التدريس	ت	218	130	6	1	3.59	0.541	89.79	7
	%	61.4	36.6	1.7	0.3				
أشجع المتعلمين على الاستقلال الذاتي وإبداء الرأي	ت	254	93	6	2	3.69	0.532	92.18	6
	%	71.5	26.2	1.7	0.6				
أركز على التعليم التعاوني	ت	203	133	11	8	3.48	0.669	86.97	10
	%	57.2	37.5	3.1	2.3				
أشجع المتعلمين على العمل في مجموعات متعددة الأحجام	ت	112	194	40	9	3.15	0.712	78.80	20
	%	31.5	54.6	11.3	2.5				
أسهل حوار المجموعات لاكتشاف عناصر الدرس	ت	167	157	23	8	3.36	0.704	84.01	13
	%	47	44.2	6.5	2.3				
أساعد على عرض أعمال المتعلمين أمام مجموعة الرفاق	ت	176	146	29	4	3.39	0.685	84.79	11
	%	49.6	41.1	8.2	1.1				
أراعي بيئة المتعلم أثناء التدريس	ت	239	89	21	6	3.58	0.681	89.51	8
	%	67.3	25.1	5.9	1.7				
أشجع المتعلمين على التفكير التأملي المستقل	ت	184	125	36	10	3.36	0.777	84.01	14
	%	51.8	35.2	10.1	2.8				
أطلب من المتعلمين أفكارا وخبرات متعلقة بموضوع الدرس	ت	204	134	16	1	3.52	0.597	88.10	9
	%	57.5	37.7	4.5	0.3				
	ت	151	152	39	13	3.24	0.790	8	17

أقدم فرصا للمتعلمين للانخراط في حل مشكلات معقدة	%	42.5	42.8	11	3.7				
أستخدم مواقف حياتية بدل أنشطة مصطنعة أثناء التدريس	ت	168	153	20	14	3.34	0.758	83.45	15
	%	47.3	43.1	5.6	3.9				
أركز على الأداء والفهم أثناء تقييم المتعلمين	ت	264	78	10	3	3.70	0.564	92.46	5
	%	74.4	22	2.8	0.8				
أشجع وجهة نظر المتعلمين	ت	265	84	6	0	3.73	0.481	93.24	4
	%	74.6	23.7	1.7	0				
أقيم أعمال وانجازات المتعلمين	ت	287	61	6	1	3.79	0.468	94.65	2
	%	80.8	17.2	1.7	0.3				
أعتمد على الاختبارات الكتابية في تقييم التلاميذ	ت	113	201	30	11	3.17	0.706	79.30	19
	%	31.8	56.6	8.5	3.1				
أسمح للأولياء بالاطلاع على الأنشطة التي يمارسها أبناؤهم	ت	164	111	47	33	3.14	0.973	78.59	21
	%	46.2	31.3	13.2	9.3				
أشجع المتعلم على تقويم الأعمال ذاتيا	ت	155	157	33	10	3.29	0.749	82.18	16
	%	43.7	44.2	9.3	2.8				
المتوسط *العام						**3.36**			
الانحراف المعياري							**0.250**		

الاتجاه	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدم
عدد العبارات	16	07	01	0

يتبين من خلال الجدول السابق ذي الرقم (29) ما يلي:

أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بشكل عام جاءت بدرجة دائما، اذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (3.36) بانحراف معياري (0.250)، في حين تراوحت متوسطات استجاباتهم على فقرات المقياس (2.42-3.82).

وقد اتفقت هذه الدراسة الحالية من حيث درجة استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس مع دراسة (جوبر مروان) التي بلغ المتوسط الحسابي لها (3.71) في فئة أوافق، وكذا دراسة (جابر بن زاهر عسيري) بمتوسط حسابي (3.18) بدرجة استعمال عالية، ودراسة (محمد عبد العزيز الحجيلي) بمتوسط حسابي (3.80) في فئة غالبا ما يستخدمون، ودراسة (نادية بنت طلق بن صالح) بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.71)، وكذا دراسة (يعقوب يوسف الشطي، واخرون) بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (4.27). كما اختلفت الدراسة الحالية من حيث درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس اختلافا جزئيا مع دراسة (عبداللطيف فارح ورشيد سواكر) التي توصلت الى أن درجة تطبيق التعليم البنائي لأساتذة اللغة العربية في التعليم الابتدائي كانت متوسطة بمتوسط حسابي (2.00)، وكانت نفس الدرجة من الاختلاف مع دراسة (عبدالله بن زاهر الشهري) التي توصلت الى أن معلمي المرحلة المتوسطة يمارسون التعليم البنائي بمتوسط حسابي (3.13)، ودراسة (أحمد حسين سمارة) التي توصلت الى وجود تطبيق بدرجة متوسطة لمبادئ النظرية البنائية في التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، بمتوسط حسابي (2.44).

تم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل عبارة من العبارات التي تقيس مدى استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس، من طرف أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف، حيث تم التوصل الى أنه من بين (24) عبارة خاصة بمبادئ النظرية البنائية في التدريس الواردة في المقياس المستخدم كأداة للدراسة، نلاحظ أن (16) عبارة يطبقها أساتذة التعليم المتوسط بشكل دائم، بمتوسطات حسابية بين (3.29) و(3.82)، وتراوحت نسب تطبيق هذه العبارات بين (82.18%) و (95.42%)، في حين نلاحظ أن (07) مبادئ من مبادئ النظرية البنائية المذكورة في المقياس يمارسها الأساتذة أحيانا بمتوسطات حسابية بين (2.80) (3.24)، وتراوحت نسب تطبيق هذه المبادئ السبعة بين (70.07%) و (81.06%)، ومبدأ واحد نادرا ما يطبق من طرف أساتذة التعليم المتوسط وقد جاء المتوسط الحسابي لهذا المبدأ (2.42) بنسبة مئوية قدرها (60.42%).

ففي المرتبة الأولى وردت عبارة أشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع الأستاذ أو فيما بينهم بمتوسط حسابي (3.82)، أي أن أساتذة التعليم المتوسط يعتمدون أسلوب المناقشة كأسلوب للتدريس بصفة دائمة وبنسبة تطبيق (95.42%)، حيث أن هذا الأسلوب من الأساليب الحديثة التي اهتمت بها جل النظريات التربوية، فهو يفتح المجال للمتعلم لإبداء الرأي، ومشاركة أفكاره مع المتعلمين ومع الأستاذ. أما في المرتبة الثانية فقد وردت عبارة أقيم أعمال وانجازات المتعلمين بمتوسط حسابي (3.79)، وان ترتيب هذه الفقرة يدل على درجة اهتمام أفراد العينة بعملية تقييم أعمال التلاميذ، حيث أن التقييم الدقيق والعلمي يتيح المجال لاختيار اجراءات التقويم المناسبة. وقد وردت عبارة أرى أن التدريس يتطلب تنظيم المواقف داخل الصف المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.77)، فدرجة اهتمام أفراد العينة بهذه الفقرة التي تعتبر مبدأ أساسيا في التدريس البنائي، يدل على درجة فهم كبيرة للأساتذة بالممارسة الميدانية للتدريس البنائي، فتنظيم المواقف هو تنظيم للعملية التعلمية التعليمية، وهو ضبط لأركانها، من خلال تحديد الأدوار بدقة، وتحديد

الأهداف، وسبل التقويم. وفي الرتبة الرابعة وردت عبارة أشجع وجهة نظر المتعلمين بمتوسط حسابي (3.73). فاهتمام أفراد العينة بهذه الفقرة يعود الى التطبيق العالي لمبدأ بيداغوجيا الكفاءات القائم على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، وعدم اعتماد الأساتذة على آرائهم فقط أثناء التدريس، وهذا ما يكسب المتعلم الثقة في النفس، ويعلمه البحث والابداع، وابداء الرأي في المواقف التعليمية أثناء التدريس، وفي المواقف الحياتية المختلفة.

وردت عبارة أركز على الأداء والفهم أثناء تقييم المتعلمين في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.70)، أي أن تقييم أعمال المتعلمين حسب أفراد العينة يجب أن يراعي أداء المتعلم، وفهمه للمعارف المكتسبة بصفة دائمة، وبالتالي يبعد المتعلم عن الحفظ وتخزين المعارف دون فهمها وممارستها في المواقف الحياتية. أما في المرتبة السادسة فقد وردت عبارة أشجع المتعلمين على الاستقلال الذاتي وابداء الرأي بمتوسط حسابي (3.69)، وهذا ما يعزز اهتمام الأساتذة بجعل المتعلم يتعلم ذاتيا، ويستقل بآرائه وأفكاره لبناء شخصية متزنة تعتمد على نفسها في اكتساب المعارف وتوظيفها في مختلف مجالات الحياة وكذا الابتعاد عن النظرة القاصرة للمتعلم على أنه يلتحق بالمدرسة بدون معارف سابقة، وبدون شخصية قائمة بذاتها وخاصة في التعليم المتوسط. فهذه المرحلة العمرية تحمل أهمية كبيرة في بناء شخصية الفرد من خلال ترك مجالا لحرية إبداء الآراء والاستقلال الذاتي، مع ضرورة الحضور الفعلي والمنظم للأستاذ فالحرية المطلقة للمتعلمين في هذه المرحلة العمرية تؤدي الى نتائج سلبية تظهر في أفعال المتعلمين ونمط تفكيرهم، وفي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المتعلمين وبقية أعضاء الجماعة التربوية، حيث ظهرت عدة سلوكيات لم تكن موجودة كالعنف بمختلف أشكاله، وخاصة عنف المتعلمين تجاه أساتذتهم.

بمتوسط حسابي (3.59) جاءت عبارة أضع المتعلمين في مواقف حقيقة أثناء التدريس في المرتبة السابعة، حيث أن وضع المتعلم في مواقف حقيقة يجعله يربط بين بيئته وعملية التعلم، فالاهتمام بالجانب النظري فقط أثناء التدريس دون الاعتماد على المحسوس وشبه المحسوس، يحد من قدرة المتعلم على التفكير وبناء المعارف، وكذا ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، كما أن وضع المتعلم في مواقف حقيقية يستدعي مراعاة بيئته أثناء التدريس، لهذا اهتمت النظرية البنائية في مبادئها ببيئة المتعلم، وقد وردت عبارة أراعي بيئة المتعلم أثناء التدريس في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.58)، بنسبة تطبيق قدرها (89.51%)، لتؤكد اهتمام الأستاذ بكل ما يحيط بالمتعلم أثناء التدريس، فالمعارف في حد ذاتها أو طريقة نقلها للمتعلم يجب أن يراعى فيها بيئة المتعلم، ودون ذلك تكون معارفا مكتسبة غير قابلة للتوظيف الآني، وبيئة المتعلم تحمل مفهوما أوسع هو الإطار الثقافي الذي أكد علية المفكر **مالك بن نبي** في أفكاره لبناء الانسان وتطور المجتمعات، أما عبارة أطلب من المتعلمين أفكارا وخبرات متعلقة بموضوع الدرس فقد وردت في المترتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.52) وبنسبة تطبيق (88.10%)، وهذا ما يدل على درجة اهتمام أفراد العينة أثناء تدريسهم بأفكار وخبرات المتعلمين، كما أن الاهتمام بهذه الأفكار والخبرات من أساسيات تطبيق النظرية البنائية أو ما يسمى بالتدريس البنائي ميدانيا، حيث أن المدرس أثناء تقديمة للدروس يبدأ

بمرحلة أولى تسمى المرحلة التشخصية، والتي هدفها تهيئة المتعلم لأجواء المرحلة التكوينية باستظهار أفكار وخبرات متعلقة بالدرس، واستعمال هذه الأفكار والخبرات أثناء بناء المعارف الجديدة، والتي سنصبح بدورها أفكارا وخبرات قابلة للتوظيف. وفي المرتبة العاشرة جاءت عبارة أركز على التعليم التعاوني بمتوسط حسابي (3.48)، وبنسبة تطبيق (86.97%)، حيث أن هذه النسبة تدل على اعتماد أساتذة التعليم المتوسط بمتوسطات الشلف على التعليم التعاوني كاستراتيجية من استراتيجيات التدريس والتعلم النشط، هذه الاستراتيجية التي اعتمدتها كل التوجهات التربوية الحديثة لتجاوز الاستراتيجيات التلقينية التي تركز على التلقين أكثر من تركيزها على التعلم.

إن الاعتماد على التعليم التعاوني ومساعدة المتعلم على التعلم الذاتي من خلال حل المشكلات وتقديم المشاريع تجعل المتعلم فعالا داخل الصف الدراسي ويتعلم عن طريق الممارسة، ومن أبرز الخطوات التي يقوم بها المدرس لتشجيع هذا النوع من التعلم، هو عرض أعمال المتعلمين المنجزة أمام جماعة الرفاق، وقد برزت أهمية هذه العملية عند أفراد العينة، من خلال احتلال عبارة أساعد على عرض أعمال المتعلمين أمام مجموعة الرفاق المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (3.39) وبنسبة تطبيق (84.79)، في درجة (دائما)، حيث تكتسي عملية عرض أعمال المتعلمين أهمية كبيرة في التدريس الحديث، وهذا تشجيعا للمتعلمين وخلقا لجو المنافسة، وكذا لإتاحة الفرصة للمتعلمين لتقييم ومقارنة أعمالهم مع الاخرين، وللسماح بالتقييم الذاتي وتقويم المنجزات، ونظرا لأهمية المكتسبات المعرفية في التعلم، فقد وردت عبارة أرى أن المكتسبات المعرفية تبنى فرديا وجماعيا من طرف المتعلمين في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (3.37)، من مجمل العبارات التي تمثل درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس، الواردة في مقياس الدراسة، فالمعرفة حسب أفراد العينة تبنى فرديا من خلال التعلم الذاتي وتبنى جماعيا من خلال التفاعل مع جماعة الرفاق داخل الصف الدراسي أو خارجه، ومن خلال التفاعل مع المدرس وتلقي المعارف الجديدة والعمل بالتوجيهات والارشادات منه، أما في المرتبة الثالثة عشر فقد وردت عبارة أسهل حوار المجموعات لاكتشاف عناصر الدرس بمتوسط حسابي (3.36)، حيث أن اهتمام أفراد العينة بهذا المبدأ يدل على عملهم الدائم لتطبيق مبادئ البنائية في التدريس، فإحدى أسس التعلم الناجح هو الحوار وخاصة في الصف الدراسي، من خلال اشراك المتعلم في كل مراحل الدرس، وخاصة اكتشاف كل عناصر الدرس لتسهيل سيرورة الدرس والوصول إلى الأهداف المسطرة والكفاءات المستهدفة بمشاركة المتعلمين وتوجيه الأستاذ.

إن تسهيل حوار مجموعات المتعلمين من طرف المدرس، لا كتشاف عناصر الدرس والذي ظهرت أهميته في العبارة السابقة والتي تحتل أهمية كبيرة في التعليم البنائي حسب أفراد العينة، يستدعي تفكيرا مستقلا للمتعلم، هذا التفكير الذي يجب أن يكون تأمليا، لهذا وردت عبارة أشجع المتعلمين على التفكير التأملي المستقل في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (3.36)، حيث أن اهتمام أفراد العينة بهذه العبارة انما هو دليل على عملهم الدائم على تكييف التدريس مع أفكار النظرية البنائية، التي تهتم بالمتعلم كمحور للعملية التعلمية التعليمية، هذا المتعلم الذي يمكنه أن يتعلم انطلاقا من معارفه وأفكاره وخبراته السابقة التي

يستخدمها في تعلماته الجديدة من خلال التفاعل مع الاخرين فرديا واجتماعيا، وابداء الآراء المستقلة الناتجة عن التفكير المستقل وخاصة أثناء التعلم في الصف الدراسي، أما في المرتبة الخامسة عشر فقد وردت عبارة أستخدم مواقف حياتية بدل أنشطة مصطنعة أثناء التدريس بمتوسط حسابي (3.34) لتؤكد العبارة التي تؤكد العبارة التي وردت في المرتبة السابعة والمتمثلة في أضع المتعلمين في مواقف حقيقية أثناء التدريس رغم اختلاف نسبة التطبيق، فربط المتعلم بواقعة أثناء التدريس، وجعله في مواقف حقيقية، والابتعاد عن المواقف المصطنعة يسهل عملية التعلم، ويكون له القدرة على الاكتساب والتفاعل مع هذه المواقف، فالغرض من التعليم هو مساعدة المتعلم على كل المشكلات التي تواجهه في الحياة ولا يمكن هذا الا من خلال ربط المتعلم بواقعه أثناء التدريس، والابتعاد قدر الإمكان عن البرامج النظرية غير المستمدة من الواقع، فأساس اصلاح المناهج هو انطلاقها من فلسفة المجتمع، أي واقع المتعلم بكل ما يحمله من أحداث ومواقف وقيم. وفي الترتيب السادس عشر والأخير في درجة استخدام (دائما) فقد وردت عبارة أشجع المتعلم على تقويم الأعمال ذاتيا بمتوسط حسابي (3.29)، حيث أن هذه العبارة جاءت لتؤكد الدرجة العالية لاستخدام أفراد العينة لأفكار النظرية البنائية في التدريس، حيث أن تشجيع المتعلمين على تقويم أعمالهم ذاتيا يساهم في تشجيعهم على إعطاء وجهات نظرهم وهذا ما ورد في العبارة ذات الترتيب الرابع، وكذا تشجيعهم على الاستقلال الذاتي وابداء الرأي، وهذا ما ورد العبارة ذات الترتيب السادس، حيث أن التقويم الذاتي هو شكل من أشكال حرية الرأي والاستقلالية التي تساهم في بناء شخصية قوية وفعالة.

لقد وردت سبعة عبارات في درجة ممارسة (أحيانا)، وهي كالتالي: أقدم فرصا للمتعلمين للانخراط في حل مشكلات معقدة في المرتبة السابعة عشر بمتوسط حسابي (3.24)، ثم عبارة أخذ في عين الاعتبار معتقدات واتجاهات المتعلمين أثناء التدريس في الترتيب الثامن عشر بمتوسط حسابي (3.17) ثم أعتمد على الاختبارات الكتابية في تقييم التلاميذ بمتوسط حسابي (3.17) في المرتبة التاسعة عشر وبمتوسط حسابي (3.15) وردت عبارة أشجع المتعلمين على العمل في مجموعات متعددة الأحجام في المرتبة العشرين، لتليها عبارة أسمح للأولياء بالاطلاع على الأنشطة التي يمارسها أبناؤهم، بمتوسط حسابي (3.14) في المرتبة الواحدة والعشرين، وبعدها وردت عبارة أنظر الى المتعلم على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعلمه في الترتيب الثاني والعشرين بمتوسط حسابي (2.93)، وكأخر عبارة بالنسبة لدرجة الممارسة (أحيانا) فقد جاءت عبارة أعتمد على أرائي الخاصة أثناء التدريس، بمتوسط حسابي (2.8). أن هذه العبارات رغم قلة درجة استخدامها من طرف أساتذة التعليم المتوسط الذين يمثلون عينة الدراسة، الا أن متوسطات حسابتها تحمل درجة من الأهمية، إلا أنها لا تؤثر على درجة تطبيق التدريس البنائي، فاذا تم التحدث عن تشجيع التلاميذ للانخراط في عمل المجموعات، وتقديم الفرص للتلاميذ في حل المشكلات، والنظر الى المتعلم على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعلمه، فقد وردت عبارات في درجة الاستخدام (دائما) أكثر وضوحا ودقة، يتم من خلالها اشراك المتعلمين بصفة دائمة ومحورية في تعلماتهم، وتحمل مسؤولياتهم في التعلم الذاتي وابداء الرأي. أما السماح للأولياء بالاطلاع على الأنشطة التي يمارسها أبناؤهم، فان هذه العبارة رغم

قلة درجة استخدامها الا أنها لا تؤثر في عملية التدريس، حيث أن الأستاذ يحتاج للاتصال بالأولياء لحل بعض الحالات المستعصية، كالتأخر المفاجئ في التعلم أو حدوث تغيرات سلوكية تؤثر على التعلم، أو لتشجيعهم من خلال الاطلاع على الأعمال في نهاية الفصل الدراسي، أو الموسم الدراسي. إن اعتماد الأستاذ لآرائه الخاصة لا يحمل درجة كبيرة من الأهمية عند عينة الدراسة، لأنه في التعليم البنائي وكل النظريات التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات فان المتعلم هو محور العملية التعلمية، وبالتالي فان أفكار واراء المتعلم تحمل أهمية كبيرة، ويلعب الأستاذ دور الموجه، ويحتاج الى ابداء آرائه أحيانا فقط وهذا حسب درجة الاستخدام.

أما في درجة الاستخدام (نادرا) فقد وردت عبارة أرى أن التدريس لا يمثل عملية نقل للمعرفة من المدرس الى المتعلم بمتوسط حسابي (2.42)، حيث أن هذا المبدأ عام في النظرية البنائية ولا يدخل في إطار السلوكيات التدريسية أثناء العملية التعلمية التعليمية، فإجابات أفراد العينة قد تدل على عدم فهم للعبارة، كما يمكن تفسيرها أن أفراد العينة ينظرون الى التدريس بأنه نقل للمعرفة، في حين أن التدريس هو بناء للمعرفة، وقد يعود الالتباس لدى أفراد العينة، بالنظر الى درجة فهم أو تفسير لمفهومين مختلفين وهما نقل المعرفة أو بناء المعرفة، وقد ينظرون الى المعارف الواردة في البرنامج الدراسي وتدريسها للمتعلمين على أنه عملية نقل للمعارف، في حين أن اعتماد أفراد العينة على المبادئ السابقة إنما هو تفسير لمساهمة فعلية في عملية بناء للمعرفة من طرف المتعلم.

لقد اتضح من خلال الجدول السابق الدرجة العالية لاستخدام أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف لمبادئ النظرية البنائية في التدريس.

2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية:

في هذه المرحلة التالية سيتم حساب مستوى الدلالة الاحصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس بالنسبة لمتغيرات (الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس) حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف عند مستوى دلالة (α=0.05)، وسيتم عرض النتائج حسب المتغيرات

للإجابة على التساؤل التالي: **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير الجنس حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف عند مستوى دلالة (α=0.05)؟**

تم اعداد الجدول التالي:

الجدول رقم: (30) اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف الجنس.

نوع العينة (الجنس)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	101	181.86	18368	- 0.448	0.654	ليست دالة عند 0.05
أنثى	254	176.46	44822			
المجموع	355					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن مستوى الدلالة يساوي (0.654) أي أكثر من (65%) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 5% وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض العدمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البنائية تعزى لمتغير الجنس. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (حران عبد الكريم المساعفة، 2018) ودراسة (يعقوب يوسف الشطي وهيفاء علي يوسف وعمار أحمد العجمي، 2018) ودراسة (عبد الله بن زاهر الشهري وتمام إسماعيل تمام، 2017) ودراسة (نواف أحمد حسين سمارة، 2015) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس، واختلفت الدراسة الحالية والدراسات المذكورة مع دراسة (جابر بن زاهر عسيري، 2019) التي خلصت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تطبيق هذه المبادئ في التدريس وفق مستوى دلالة (0.032) لصالح فئة الذكور.

للإجابة على التساؤل التالي: **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير سنوات الأقدمية حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف عند مستوى دلالة (α=0.05)؟**

تم اعداد الجدول التالي:

الجدول رقم: (31) تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف عدد سنوات الأقدمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.035	3	0.012	0.184	0.907	ليست دالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	22.255	351	0.063			
المجموع	22.290	354				

ملاحظة: تم استعمال اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لأن متغير الأقدمية كمي ولا يراعي مبدأي التجانس والاعتدالية للعينة في حالة المتغيرات الكمية.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) الذي يمثل اختبار تحليل التباين (ف) لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف متغير الأقدمية، أن مستوى دلالة الفروق يساوي (0.907)، أي أكثر من (90%)، أي أن مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05)، وبالتالي نرفض الفرض البديل، ونقبل الفرض العدمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير الأقدمية، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع (دراسة جوبر مروان)، ودراسة (حران عبدالكريم المساعفة)، وكذا دراسة (يعقوب يوسف الشطي، هيفاء علي يوسف وعمار أحمد العجمي)، ودراسة (عبدالله بن زاهر الشهري وتمام إسماعيل تمام) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الأقدمية (الخبرة كما تم تسميته في بعض الدراسات) في تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس. كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (جابر بن زاهر عسيري) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفئة أكثر من (10 سنوات) أقدمية بمستوى دلالة (0.02)، ودراسة (محمد عبد العزيز الحجيلي) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الأكثر خبرة، وكذا دراسة (أحمد حسين سمارة) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الأقدمية يعود لفئة (5-10 سنوات) بمستوى دلالة (0.029).

وللإجابة على التساؤل: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في استجابة عينة الدراسة حول ممارسة مبادئ النظرية البنائية في التدريس عند مستوى الدلالة (α=0.05)؟**

تم اعداد الجدول التالي الذي يمثل اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابة أفراد العينة حول ممارستهم للتعليم البنائي (تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس) حسب متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم: (32) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.098	5	0.020	0.308	0.908	ليست دالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	22.192	349	0.064			
المجموع	22.290	354				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) الذي يمثل اختبار تحليل التباين (ف) لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف متغير المؤهل العلمي، أن مستوى دلالة الفروق يساوي (0.908)، أي أكثر من (90%)، والنسبة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05)، وبالتالي نرفض الفرض البديل، ونقبل الفرض العدمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد اتفقت الدراسة الحالية، مع دراسة (جوبر مروان) حيث بلغ مستوى الدلالة في هذه الدراسة (0.63). كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (جابر بن زاهر عسيري) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة الدكتوراه بدلالة إحصائية (0.01)، وكذا دراسة حران عبد الكريم المساعفة التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة حول ممارستهم للتعليم البنائي

تعود الى فئة (دراسات عليا) في متغير المؤهل العلمي، كما اختلفت الدراسة الحالية بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي مع دراسة (عبدالله بن زاهر الشهري) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة البكالوريوس بمستوى دلالة (0.022).

وللإجابة على التساؤل: **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير مادة التدريس (α=0.05)؟** تم تطبيق اختباري (ف) (كروسكل والس) والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول رقم: (33) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف مادة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	1.340	10	0.134	2.200	0.017	**دالة عند مستوى 0.05**
داخل المجموعات	20.951	344	0.061			
المجموع	22.290	354				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) الذي يمثل اختبار (ف) لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف متغير مادة التدريس، أن مستوى دلالة الفروق يساوي (0.017)، أي (1.7%)، والنسبة أقل من مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05) وبالتالي نرفض الفرض العدمي، ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير مادة التدريس.

وللكشف عن مصدر الفروق تم تطبيق الاختبار البعدي (شيفيه)، الا أنه لم يتم الكشف عن مصدر هذه الفروق كون متغير مادة التدريس يتكون من (11) بديلا والمتمثل في كل مواد التدريس. لهذا تم استخدام الاختبار اللامعلمي (كروسكال ولس).

الجدول رقم: (34) اختبار كروسكل والس لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف مادة التدريس

المادة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Khi-deux	مستوى الدلالة	التعليق
اللغة العربية	87	176.01	10	**8.601**	**0.570**	**لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية**
رياضيات	62	176.02				
فيزياء	37	174.34				
علوم اجتماعية	38	164.50				
علوم الطبيعة	27	172.35				
انجليزية	35	190.01				
لغة فرنسية	46	190.05				
المعلوماتية	8	139.81				
تربية بدنية	9	216.50				
تربية فنية	5	229.70				
تربية موسيقية	1	1				
المجموع	**355**					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) الذي يمثل اختبار كروسكل والس لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارستهم مبادئ النظرية البنائية باختلاف متغير مادة التدريس، أن مستوى دلالة الفروق يساوي (0.570)، أي (57%)، والنسبة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05)، وبالتالي نرفض الفرض البديل، ونقبل الفرض العدمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير مادة التدريس.

في هذه الحالة هناك اختلاف بين اختبار (ف) الذي أثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مادة التدريس في تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس، واختبار (كروسكل ولس) الذي أثبت عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وبالتالي نقبل نتيجة اختبار (ف)، كون عينة الدراسة متجانسة والاختبارات اللامعلمية تطبق في حالة عدم وجود تجانس وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (يعقوب يوسف الشطي وهيفاء علي يوسف، وعمار أحمد العجمي) حيث أن هذه الاخيرة توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح متغير مادة التدريس يعود لصالح معلمي المواد الأدبية. أما الدراسات الأخرى فلم تتناول متغير مادة التدريس لأن معظمها اقتصرت عينة دراستها على مادة تدريس واحدة.

3- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة:

درجة تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس لدى عينة الدراسة

للإجابة على التساؤل التالي:

ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس، لدى أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المقياس الخاصة بمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم: (35) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها لإجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس.

العبارة		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة%	الترتيب
	التكرارات	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدم					
أرى أن المعرفة تأتي للمتعلم عن طريق الخبرة	ت	112	208	26	9		3.19	0.674	79.79	16
	%	31.5	58.6	7.3	2.5					
أدرس من أجل اعداد الفرد للحياة	ت	300	43	2	10		3.78	0.592	94.85	1
	%	84.5	12.1	0.6	2.8					
أمارس وظيفة اجتماعية داخل القسم	ت	189	123	23	20		3.35	0.835	83.87	11
	%	53.2	34.6	6.5	5.6					

أمارس دور الموجه أثناء التدريس	ت	275	71	6	3	3.74	0.526	93.52	3
	%	77.5	20	1.7	0.8				
أمارس سلطتي داخل الصف لفرض الانضباط أثناء التدريس	ت	266	73	13	3	3.67	0.580	91.69	7
	%	74.9	20.6	3.7	0.8				
أمارس دور المرشد مع التلاميذ المخالفين للجو العام للقسم	ت	258	88	9	0	3.70	0.510	92.45	5
	%	72.7	24.8	2.5	0				
أرى أن التعليم يساعد المتعلم على حل مشكلاته اليومية	ت	200	137	17	1	3.51	0.603	87.75	8
	%	0.3	4.8	38.6	56.3				
أقدم للمتعلم المعلومات ذات الهدف النفعي	ت	270	80	5	0	3.75	0.466	93.66	2
	%	76.1	22.5	1.4	0				
أراعي الجانب الأخلاقي للمتعلم أثناء التعليم	ت	264	74	11	6	3.68	0.618	91.97	6
	%	74.4	20.8	3.1	1.7				
أعتمد على ميول الأطفال أثناء التدريس	ت	97	194	42	22	3.03	0.800	75.77	19
	%	27.3	54.6	11.8	6.2				
أرى أن بيئة المتعلم الخارجية تساهم في تعلمه	ت	194	133	22	6	3.45	0.688	86.27	9
	%	54.6	37.5	6.2	1.7				
أستعمل أسلوب الحوار أثناء التدريس	ت	267	79	6	3	3.72	0.536	92.96	4
	%	75.2	22.3	1.7	0.8				
أستعمل طرق التدريس التي تعتمد أسلوب العمل الجماعي	ت	148	179	21	7	3.32	0.674	82.96	13
	%	41.7	50.4	5.9	2				
استعمل أسلوب التعليم باللعب	ت	46	121	116	72	2.40	0.952	59.93	21
	%	13	34.1	32.7	20.3				
أستعمل أسلوب حل المشكلات	ت	134	185	28	8	3.25	0.695	81.34	14
	%	37.7	52.1	7.9	2.3				
أقوم بتقسيم الأدوار أثناء حل المشكلات	ت	115	167	51	22	3.06	0.845	76.41	18
	%	32.4	47	14.4	6.2				
أرى أن التقويم هو إصدار أحكام قيمية فيما يخص قدرة التلميذ على حل مشكلات	ت	123	183	38	11	3.18	0.739	79.44	17
	%	34.6	51.5	10.7	3.1				

أرى أن التقويم هدفه قياس مدى الاستذكار	ت	127	182	39	7	3.21	0.710	80.21	15
	%	35.8	51.3	11	2				
أرى أنه من الضروري الاعتماد على حصص الدعم خارج المؤسسة لرفع مستوى التلميذ	ت	70	131	82	72	2.56	1.024	64.01	20
	%	16.7	36.9	23.1	20.3				
أرى أنه من الضروري الاجتماع بالأولياء لحل المشكلات المستعصية	ت	187	136	30	2	3.43	0.670	85.77	10
	%	52.7	38.3	8.5	0.6				
أساهم في تغيير القيم الاجتماعية للمتعلم أثناء التدريس	ت	174	142	21	18	3.33	0.803	83.24	12
	%	49	40	5.9	5.1				
المتوسط *العام						**3.34**			
الإنحراف المعياري							**0.266**		

الاتجاه	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدم
عدد العبارات	13	7	1	0

يتبين من الجول رقم (35) الذي يمثل مدى تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس من طرف أساتذة التعليم المتوسط:

إن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس بشكل عام جاءت بدرجة دائما، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (3.34)، في حين تراوحت متوسطات استجاباتهم على فقرات المقياس (2.40-3.78). وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (محمود عبد الرحمن الحديدي) التي توصلت الى أن أفراد عينة الدراسة يعتمدون نمط الفلسفة البراغماتية في التدريس بدرجة عالية بمتوسط حسابي (4.26)، كما اختلفت اختلافا كبيرا مع دراسة (سعود بن مسير البلعاسي) التي توصلت الى أن الفلسفة البراغماتية من الفلسفات التربوية الأقل استخداما لدى معلمي المرحلة المتوسطة الذين يمثلون أفراد العينة، حيث أن (2%) منهم فقط يميلون لاستخدام المبادئ البراغماتية في التدريس.

تم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل عبارة من العبارات التي تقيس مدى استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس، من طرف أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف، حيث تم التوصل

إلى أنه من بين (21) عبارة خاصة بمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس الواردة في المقياس المستخدم كأداة للدراسة، نلاحظ أن (13) عبارة يطبقها أساتذة التعليم المتوسط بشكل دائم، بمتوسطات حسابية بين (3.32) و(3.78)، وتراوحت نسب تطبيق هذه العبارات بين (82.96%) و (94.85%) ، في حين نلاحظ أن (07) مبادئ من مبادئ النظرية البراغماتية المذكورة في المقياس يمارسها الأساتذة أحيانا بمتوسطات حسابية بين (2.56) (3.25)، وتراوحت نسب تطبيق هذه المبادئ السبعة بين (64.01%) و (81.34%)، ومبدأ واحد نادرا ما يطبق من طرف أساتذة التعليم المتوسط وقد جاء المتوسط الحسابي لهذا المبدأ (2.40) بنسبة مئوية قدرها (59.93%).

وحصلت عبارة أدرس من أجل اعداد الفرد للحياة على أعلى متوسط حسابي (3.78)، وهو المبدأ الأساسي للنظرية البراغماتية والذي أورده جون ديوي في نظرياته التربوية، وفي الترتيب الثاني جاءت عبارة أقدم للمتعلم المعلومات ذات الهدف النفعي بمتوسط حسابي (3.75)، وهذا ما يؤكد التوجه النفعي لبيداغوجيا الكفاءات من خلال الاهتمام بالجانب النفعي للمعلومات المقدمة للمتمدرسين، أما في المرتبة الثالثة فقد وردت عبارة أمارس دور الموجه أثناء التدريس بمتوسط حسابي (3.74)، وهذا ما يتطابق صراحة مع الهدف الأساسي لبيداغوجيا الكفاءات من خلال ترتيب عناصر العملية التعلمية التعليمية وجعل التلميذ هو محور هذه العملية، والأستاذ هو الموجه. أما رابعا فقد وردت عبارة أستعمل أسلوب الحوار أثناء التدريس بمتوسط حسابي (3.72)، وهذا ما يفسر اتجاه أساتذة التعليم المتوسط لاستخدام أساليب التدريس التي ركزت عليها النظريات التربوية الحديثة ومنها التدريس القائم على الحوار، أما خامسا فقد جاءت عبارة أمارس دور المرشد مع التلاميذ المخالفين للجو العام للقسم بمتوسط حسابي (3.70)، وهذا الدور هو دور تربوي مكمل لدور الموجه ويحمل أهمية كبيرة في العملية التعليمية لتهيئة الظروف المناسبة لسيرها، وادماج المخالفين من المتعلمين في الجو العام للتعلم، والابتعاد عن الممارسات التي تعتمد التعنيف الممارس مع المتعلمين، أما عبارة أراعي الجانب الأخلاقي للمتعلم أثناء التعليم فقد وردت في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.68)، أما سابعا فقد جاءت عبارة أمارس سلطتي داخل الصف لفرض الانضباط أثناء التدريس بمتوسط حسابي (3.67)، حيث أن سلطة الأستاذ في الصف الدراسي تقتضي الارشاد والتوجيه والعقاب في الحالات التي تستوجب ذلك، والقوانين المنظمة للحياة المدرسية قيدت الأستاذ في هذا المجال، فأصبحت سلطة الأستاذ تنحصر في الارشاد والتوجيه فقط، وهذا ما يؤدي الى عدم القدرة على التحكم في بعض السلوكيات، التي بتكرارها وكثرتها تؤدى الى أفات اجتماعية تؤثر على الحياة المدرسية بصفة خاصة والحياة الاجتماعية بصفة عامة. وفي المرتبة الثامنة وبمتوسط حسابي (3.51)، جاءت عبارة أرى أن التعليم يساعد

المتعلم على حل مشكلاته اليومية، وهو الهدف من التعليم الحديث، فجعل المعارف المكتسبة في المدرسة وسيلة لمواجهة وحل المشكلات اليومية للمتعلم غاية وهدفا أسمى من كل الأهداف، الا أن نظرة البراغماتية للمشكلات اليومية تختلف مع نظرة المجتمعات الإسلامية من حيث الأولوية فالبراغماتية الغربية تنظر الى المشكلات من الناحية المادية النفعية أما المجتمعات الإسلامية تنظر اليها من الجانب القيمي، فالرقي بالقيم والاهتمام بالجانب الروحي هو أبرز المشكلات التي تستدعي تزويد المتعلم بالمعارف اللازمة لحلها ومواجهتها وهذا ما يفسر درجة اهتمام الأساتذة بهذا المبدأ، الا أن نوع المعرفة المكتسبة داخل المدرسة تؤثر على طريقة ومدى قدرة المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه في المجتمع، أما عبارة أرى أن بيئة المتعلم الخارجية تساهم في تعلم المتعلم فقد جاءت في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.45)، وهذا ما يفسر أهمية البيئة الخارجية للمتعلم من أسرة ومؤسسات أخرى في تزويد المتعلم بمعارف وسلوكيات تساعده في التعلم، أي أن المتعلم يأتي الى المدرسة وهو يمتلك مجموعة من المعارف وهذا ما تؤكد عليه النظرية البنائية، في حين أن جون ديوي يغفل عن دور الأسرة في عملية التنشئة والاعداد ويحصرها في المدرسة، وهذا ما يفسر الهوة الموجودة بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة وخاصة بين الأسرة والمدرسة، فالمقصود ببيئة المتعلم الخارجية مجموع علاقاته خارج الاطار المدرسي حسب رواد البراغماتية. أما عاشرا وبمتوسط حسابي (3.43) فقد وردت فقرة من الضروري الاجتماع بالأولياء لحل المشكلات المستعصية، فرغم أهمية الاتصال بين الأولياء والمدرسة وخاصة الأستاذ الا أن الاجتماع بالأولياء يجب أن يكون دوريا وتشاركيا وليس في الحالات المستعصية فقط، وعند ممارسة المدرسة لمهمتها التربوية قبل التعليمية والاهتمام بالجانب الأخلاقي الذي أغفلته النظرية البراغماتية، وعدم تقييد سلطة الأستاذ داخل الصف الدراسي بصفة خاصة، والوسط المدرسي بصفة عامة، يؤدي بالضرورة الى غياب المشكلات المستعصية، لأن دور المدرسة حسب البراغماتية يقتصر على تهيئة ظروف التعلم ودور الأستاذ يقتصر على تزويد المتعلم بالمعارف فقط، إلا أن دور كل من المدرسة والأستاذ يجب أن يتجاوز هذا كله. وفي المرتبة الحادية عشرة فقد جاءت عبارة أمارس وظيفة اجتماعية داخل القسم بمتوسط حسابي (3.35)، إلا أن الدور الاجتماعي للأستاذ داخل القسم وخارجه يحمل أبعادا كثيرة وتفسيرات مختلفة قد تبدأ من مساعدة المتعلمين ووصولا الى التأكيد على العلاقات الاجتماعية الجيدة التي يجب أن تسود داخل الصف الدراسي بين الأستاذ والمتعلمين، وبين المتعلمين فيما بينهم، الا أن نظرة البراغماتية تختلف عن نظرة المجتمع للدور الاجتماعي، فهذا الدور حسب ثقافة المجتمع هو بناء علاقات تساهم في نشر قيم المجتمع الخاصة بالتكافل والتضامن ومساعدة الاخرين، وكذا ثقافة التسامح، أما الدور الاجتماعي حسب البراغماتية هو بناء علاقات اجتماعية لتحقيق المنفعة

المادية، هذه المنفعة التي بزوالها تزول تلك العلاقات الاجتماعية. أما في المرتبة الثانية عشر فقد وردت عبارة أساهم في تغيير القيم الاجتماعية للمتعلم أثناء التدريس بمتوسط حسابي (3.33)، في فئة دائما، وهذا ما يدل على الاستخدام الواسع لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس، فالنظرية البراغماتية تنظر الى القيم على أنها متغيرة وليست ثابتة عكس نظرة المجتمع ذي الخلفية الإسلامية لثبات القيم، والاستخدام الواسع لأفراد العينة لهذا المبدأ قد يعود الى فهم عبارة تغيير القيم، هو محاولة غرس قيم جديدة لدى المتعلمين، هذه القيم التي يجب أن تكون ذات علاقة مباشرة بثقافة المجتمع، الا أن تدهور منظومة القيم بالمجتمع تعود الى نوع القيم المتضمنة في البرامج الدراسية والتي لا تخدم ثقافة المجتمع، وكذلك الاهتمام بالجانب المادي للحياة، في اعتماد المبادئ البراغماتية في التدريس وفي مختلف مجالات الحياة، هذه المبادئ لا تعترف بغير المفهوم المادي كقيمة تفسر نجاح الفرد في المجتمع. وجاءت عبارة أستعمل طرق التدريس التي تعتمد أسلوب العمل الجماعي كأخر عبارة في فئة دائم الاستخدام بمتوسط حسابي (3.32)، حيث أن كل النظريات التربوية الحديثة تدعو لاعتماد طرق العمل الجماعي كأسلوب الحوار وأسلوب المناقشة وغيرها من الطرق والأساليب التي تخدم التفاعل بين المتعلمين فيما بينهم، والمتعلمين وأساتذتهم، والاستخدام الدائم للأفراد العينة لهذه الأساليب قد يعود الى مستوى تأهيلهم الأكاديمي وأقدميتهم، حيث أن أكثر من (93%) مستواهم ليسانس فأكثر، و (89.6%) يملكون أقدمية أقل من (20) سنة، وأن المستوى الأكاديمي قد يساعد في سهولة تطبيق المعارف المستحدثة والجديدة في المجال البيداغوجي، والمكتسبة من التكوين الأكاديمي أو التكوين أثناء الخدمة، كما أن الأقدمية تدل على أن الذين يملكون أقل من (20) سنة كأقدمية توظفوا بعد سنة (2003) أي بعد بداية التطبيق الفعلي للإصلاح وفق المقاربة بالكفاءات، عكس الفئات الأخرى التي مارست التدريس وفق الطرق المعتمدة أثناء تطبيق المقاربة بالأهداف، المعتمدة على التلقين أكثر من اعتمادها على طرق التدريس الحديثة، حيث كان من الصعب التكيف مع الاستراتيجيات والأساليب والطرق الحديثة في التدريس.

أما الفقرات التي وردت في فئة أحيانا فنجد أنها سبعة فقرات بمتوسطات حسابية بين (2.56) بالنسبة للفقرة ألأقل استخداما، و (3.25) بالنسبة للفقرة الأكثر استخداما، فالفقرة الأكثر استخداما في هذه الفئة هي أستعمل أسلوب حل المشكلات، حيث أن هذا الأسلوب ذو أهمية كبيرة في الأساليب الحديثة للتدريس ورغم تصنيفه في الفئة الثانية الا أنه جاء في المرتبة الرابعة عشر مباشرة بعد فقرة أستعمل طرق التدريس التي تعتمد أسلوب العمل الجماعي، أما الفقرة الثانية في فئة (أحيانا) فقد وردت عبارة أرى أن التقويم هدفه قياس مدى الاستذكار بمتوسط حسابي (3.21)، وأن عدم الاستخدام الدائم لأفراد العينة لهذا

الأسلوب في التقويم يعود الى أن هذا الأسلوب يعتمد على الحفظ، الذي لا يجب أن يكون اعتماده أساسيا حسب مبادئ النظرية البراغماتية، وفي المرتبة الثالثة في فئة (أحيانا) فقد وردت فقرة أرى أن المعرفة تأتي للمتعلم عن طريق الخبرة بمتوسط حسابي (3.19)، وهذا ما يفسر عدم الفهم الجيد لأفراد العينة لبعض مبادئ النظرية البراغماتية العامة التي لا تكتسي طابع التطبيق المباشر في عملية التدريس، وأن هذه العبارة ليست مبدأ تطبيقي بقدر ماهي مبدأ عام يحتاج الى دراسات معمقة لهذه النظرية لفهمه. أما عبارة أرى أن التقويم هو اصدار أحكام قيمية فيما يخص قدرة التلميذ على حل مشكلات فقد وردت في المرتبة الرابعة في فئة أحيانا، والمرتبة السابعة عشر من ضمن كل الفقرات الواردة في المقياس الذي يمثل أداة الدراسة بمتوسط حسابي (3.18)، وهذا ما يفسر ضعف فهم مفهوم التقويم لدى أفراد العينة وقد يعود هذا الضعف الى نقص التكوين، واعتماد نفس الأساليب في التقويم عن طريق الاختبارات الكتابية وتنقيطها دون الاهتمام بالتقويم المرافق لعملية التدريس بمستوياته الثلاثة التقويم التشخيصي والتقويم التكويني، والتقويم التحصيلي. ان الاعتماد على التقويم العددي فقط المرافق للاختبارات الكتابية، دون الاهتمام بمدى قدرة التلميذ على حل مشكلات مختلفة تواجهه في الحياة أظهر عدة اختلالات في الجانب التطبيقي لبيداغوجيا الكفاءات، حيث يعتبر التقويم ركنا أساسيا من أركان نجاح تطبيقها. وقد تم ملاحظة حصول المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية على علامات عددية ومعدلات مرتفعة جدا، دون القدرة على استخدام المعارف المكتسبة لحل المشكلات اليومية التي تواجههم. أما عبارة أقوم بتقسيم الأدوار أثناء حل المشكلات فقد وردت في المرتبة الثامنة عشر بمتوسط حسابي (3.06)، كون أفراد العينة أحيانا ما يستعملون أسلوب حل المشكلات، كأسلوب من أساليب التدريس الحديثة. وفي المرتبة التاسعة عشر فقد وردت عبارة أعتمد على ميول الأطفال أثناء التدريس بمتوسط حسابي (3.03)، حيث رغم أهمية هذه الفقرة كمبدأ من مبادئ النظرية البراغماتية والتي تعتبر المتعلم محورا لعملية التعلم، والاهتمام بميوله يعتبر عاملا مهما في فهمه وبالتالي نجاح تعلمه، إلا أن أفراد العينة رغم ارتفاع نسبة اهتمامهم بهذا المبدأ والذي بلغ (75.77%)، إلا أنه لا يحقق الهدف المنشود من الاعتماد على طرق التدريس الحديثة التي تهتم بالمتعلم وميولاته، وقد تعود قلة اعتماد أفراد العينة لهذا المبدأ لقلة فهمهم له، ولهذا يجب الاهتمام بتكوين الأستاذ في كل العلوم المتعلقة بالطفل، بدل المعارف المتضمنة في البرامج وكيفية ايصالها للمتعلم فقط. أما عبارة أرى أنه من الضروري الاعتماد على حصص الدعم خارج المؤسسة لرفع مستوى التلميذ فقد وردت في المرتبة ما قبل الأخيرة من بين (21) فقرة بمتوسط حسابي (2.56)، وهذا ما يفسر عدم تشجيع أفراد العينة لحصص الدعم التي تقدم خارج المؤسسة، وقد يعود هذا الى رؤيتهم لحصص الدعم على أنها لا تخدم المتعلمين كما أنها تكرس مبدأ التفرقة بين

المتعلمين، حيث تقدم بمقابل مادي ما يجعلها متاحة للمتعلمين المنحدرين من عائلات ميسورة ماديا، وتجبر بعض العائلات الى تغيير نمط حياتها، لتوفير هذا المقابل المادي لحصص الدعم، كما أن اتجاه أفراد العينة الى عدم تشجيع حصص الدعم، يدل على أن المشرفين على هذا النمط من التدريس لا يحملون التكوين البيداغوجي المناسب لخدمة المتعلمين بما يتناسب وغايات بيداغوجيا الكفاءات، كما أن انتشار حصص الدعم يدل على الاتجاه التجاري الربحي على حساب منظومة القيم المجتمعية التي تستدعي المساواة ومبدأ تكافؤ الفرص هذه القيم التي تروج لها البراغماتية ظاهريا، ومبادئها تتجه عكس ذلك. أما العبارة الأخيرة والوحيدة التي وردت في فئة (نادرا)، فهي استعمال أسلوب العليم باللعب بمتوسط حسابي (2.40) والذي يعتبر من الأساليب الحديثة المهمة في التدريس الا أن مستوى التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط يستدعى اللجوء الى أساليب أخرى كالمناقشة التدريس بالمشاريع وغيرها، في حين أن التعليم باللعب يستخدم أكثر في المرحلة الابتدائية. كما أن أكثر من (40%) من أفراد العينة مادة تدريسهم ليست تقنية وتتوزع بين اللغة العربية واللغات الأجنبية والعلوم الاجتماعية، ولا تحتاج الى استعمال هذا الأسلوب من التدريس في مثل هذه المرحلة العمرية للمتعلمين ومستواهم التعليمي.

حيث توصلت الدراسة الى وجود تطبيق عالي لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس عند أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف.

4- عرض وتحليل بيانات الفرضية الرابعة:

في هذه المرحلة سيتم حساب مستوى الدلالة الاحصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس بالنسبة لمتغيرات (الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس) حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف عند مستوى دلالة (α=0.05).

وللإجابة على التساؤل: **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير الجنس أساتذة متوسطات ولاية الشلف، عند مستوى دلالة (α=0.05)؟**

تم اعداد الجدول التالي:

اختبار مان وتني لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس باختلاف الجنس (النوع)

الجدول رقم: (36) اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس باختلاف الجنس.

نوع العينة (الجنس)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	101	189.02	19091	- 1.278	0.201	ليست دالة عند 0.05
أنثى	254	173.62	44099			
المجموع	355					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) الذي يمثل اختبار مان–وتني الذي يمثل دلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف متغير الجنس أن مستوى دلالة الفروق يساوي (0.201)، أي أكثر (20%)، والنسبة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05)، وبالتالي نرفض الفرض البديل، ونقبل الفرض العدمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى الجنس. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراستي كل من (مسعود بن مسير البلعاسي) و (محمود عبد الرحمن الحديدي) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تطبيق النظرية البراغماتية في التدريس.

وللإجابة على التساؤل التالي: **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير الأقدمية حسب اساتذة متوسطات ولاية الشلف، عند مستوى دلالة (α=0.05)؟** تم اعداد الجدول التالي:

الجدول رقم: (37) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف عدد سنوات الأقدمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.360	3	0.120	1.701	0.167	**ليست دالة عند مستوى 0.05**
داخل المجموعات	24.799	351	0.071			
المجموع	25.159	354				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (37) الذي يمثل اختبار (ف) لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف متغير الأقدمية، أن مستوى دلالة الفروق الاحصائية يساوي (0.167)، أي أكثر من (16%)، والنسبة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (5%)، وبالتالي نرفض الفرض البديل، ونقبل الفرض العدمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير الأقدمية. أي أنه رغم التطبيق العالي لمبادئ النظرية البراغماتية أثناء التدريس من طرف أساتذة التعليم المتوسط الا أنه لا يوجد تأثير لمتغير الأقدمية في درجة التطبيق.

وللإجابة على التساؤل التالي: **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي حسب اساتذة متوسطات ولاية الشلف، عند مستوى دلالة (0.05)؟** تم اعداد الجدول التالي:

الجدول رقم: (38) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.486	5	0.097	1.375	0.233	**ليست دالة عند مستوى 0.05**
داخل المجموعات	24.673	349	0.071			
المجموع	25.159	354				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) الذي يمثل اختبار (ف) لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف متغير المؤهل العلمي، أن مستوى دلالة الفروق الاحصائية يساوي (0.233)، أي أكثر من (23%)، والنسبة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (5%)، وبالتالي نرفض الفرض البديل، ونقبل الفرض العدمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللإجابة على التساؤل التالي: **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير مادة التدريس، حسب اساتذة متوسطات ولاية الشلف، عند مستوى دلالة (0.05)؟** تم اعداد الجدول التالي:

الجدول رقم: (39) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف المؤهل مادة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	1.0.65	10	0.107	1.521	0.130	**ليست دالة عند مستوى 0.05**
داخل المجموعات	24.094	344	0.070			
المجموع	25.159	354				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (39) الذي يمثل اختبار (ف) لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارستهم مبادئ النظرية البراغماتية باختلاف متغير مادة التدريس، أن مستوى دلالة الفروق الاحصائية يساوي (0.130)، أي (13%)، والنسبة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05)، وبالتالي نرفض الفرض البديل، ونقبل الفرض العدمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير مادة التدريس.

5- عرض وتحليل بيانات الفرضية الخامسة:

درجة تطبيق مبادئ التعليم في الاسلام في التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف

للإجابة على تساؤل الدراسة التالي:

ما مدى تطبيق مبادئ التعليم في الإسلام في التدريس حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المقياس الخاصة بمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم: (40) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها لإجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مبادئ التعليم في الإسلام في التدريس.

العبارة		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة%	الترتيب
	التكرارات	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدم					
أستعد للدرس بالطهارة والطيب	ت	243	84	11	17		3.56	0.773	88.94	12
	%	68.5	23.7	3.1	4.8					
أنوي عملي لله في كل درس	ت	326	24	2	3		3.90	0.394	97.39	1
	%	91.8	6.8	0.6	0.8					
أحضر الدرس بهيئة حسنة	ت	315	37	0	3		3.87	0.404	96.76	2
	%	88.7	10.4	0	0.8					
أبدأ الدرس بذكر الله	ت	280	62	7	6		3.74	0.580	93.38	5
	%	78.9	17.5	2	1.7					
أعود المتعلمين على بداية الدرس بالأذكار	ت	72	160	67	56		2.70	0.966	67.46	22
	%	20.3	45.1	18.9	15.8					
أقدم التعلمات التي تناسب قيم المتعلم الاسلامية	ت	186	131	21	17		3.37	0.800	84.23	17
	%	52.4	36.9	5.9	4.8					
	ت	129	119	51	56		2.90	1.063	7	20

لا أشجع المتعلمين على التعلم بهدف للحصول على المناصب.	%	36.3	33.5	14.4	15.8				
أشجع المتعلمين على المطالعة	ت	235	97	20	3	3.59	0.637	89.72	10
	%	66.2	27.3	5.6	0.8				
أشجع المتعلمين على الاعتماد على الكتب في تعلماتهم.	ت	205	126	21	3	3.50	0.648	87.54	14
	%	57.7	35.5	5.9	0.8				
أقوم بالتهيئة الايجابية للمتعلم قبل بداية الدرس	ت	220	124	10	1	3.59	0.562	89.65	9
	%	62	34.9	2.8	0.3				
أسعى لإطالة الدرس أكثر من اللزوم لفهم المتعلمين	ت	113	171	50	21	3.06	0.833	76.48	19
	%	31.8	48.2	14.1	5.9				
أربط بين النظري والتطبيق أثناء التدريس	ت	254	86	7	8	3.65	0.634	91.27	7
	%	71.5	24.2	2	2.3				
أشجع المتعلمين على كتابة ما يتعلمون	ت	283	63	6	3	3.76	0.515	94.08	4
	%	79.7	17.7	1.7	0.8				
أوفق بين الكلام والكتابة أثناء التدريس.	ت	243	93	15	4	3.62	0.623	90.49	8
	%	68.5	26.2	4.2	1.1				
لا أكثر المزاح مع المتعلمين أثناء الدرس	ت	143	157	45	10	3.22	0.771	80.49	18
	%	40.3	44.2	12.7	2.8				
أستخدم الأساليب والأمثلة الحسية أثناء التدريس	ت	218	122	11	4	3.56	0.613	89.01	11
	%	61.4	34.4	3.1	1.1				
أشجع المتعلم المتفوق أمام أقرانه	ت	255	85	10	5	3.66	0.604	91.55	6
	%	71.8	23.9	2.8	1.4				
أشجع المنافسة الشريفة بين المتعلمين	ت	299	46	8	2	3.81	0.484	95.21	3
	%	84.2	13	2.3	0.6				
أزجر من قل أدبه في الدرس بأسلوب حسن	ت	202	116	27	10	3.44	0.754	85.92	16
	%	56.9	32.7	7.6	2.8				
أعترف بخطأي إذا أخطأت أثناء التدريس	ت	227	89	20	19	3.48	0.827	86.90	15
	%	63.9	25.1	5.6	5.4				
	ت	137	90	59	69	2.83	1.142	7	21

أجيب بـ (لا أدري) في المسائل التي لا أعرفها	%	38.6	25.4	16.6	19.4				
لا أقدم دروس دعم للمتعلمين في بيوتهم	ت	282	17	22	34	3.54	0.974	88.52	13
	%	79.4	4.8	6.2	9.6				
أعتمد طريقة الحفظ في تقويم مكتسبات المتعلمين	ت	61	164	78	52	2.66	0.929	66.48	23
	%	17.2	46.2	22	14.6				
المتوسط *العام						3.43			
الانحراف المعياري							0.259		

الاتجاه	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدم
عدد العبارات	18	5	/	/

يتبين من الجول رقم (40) الذي يمثل مدى تطبيق مبادئ التعليم في الاسلام في التدريس من طرف أساتذة التعليم المتوسط:

أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس بشكل عام جاءت بدرجة دائما، اذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس الخاص بمبادئ التعليم في الاسلام ككل (3.43) وبانحراف معياري (0.259)، في حين تراوحت متوسطات استجاباتهم على فقرات المقياس (3.90-2.66).

وقد اتفقت الدراسة الحالية اتفاقا جزئيا مع دراسة (محسن الصالحي، بدر مالك ولطيفة الكندري) حيث أن (68%) من أفراد عينة هذه الدراسة يرون أن المدرسة تساعد على تربية الأبناء تربية إسلامية. والأكيد أن القائم على تربية الأبناء هم الأساتذة الذين يمارسون مبادئ التعليم في الإسلام في التدريس وينقلون ثقافة المجتمع الإسلامية للمتعلمين.

حيث أن المتوسط الحسابي الخاص بتطبيق مبادئ التعليم في الإسلام حسب الدراسة الحالية هو الأكبر مقارنة بالمتوسط الحسابي الخاص بتطبيق مبادئ النظرية البنائية الذي بلغ (3.36)، ليليه المتوسط الحسابي الخاص بتطبيق مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس بمتوسط حسابي (3.34) ويمكن تفسير هذا الترتيب كون أساتذة التعليم المتوسط يتأثرون بثقافتهم الإسلامية التي تمثل خصوصية المجتمع أثناء

التدريس، أما بالنسبة للنظرية البنائية فان تطبيقها الكبير يعود الى كونها نظرية عملية في مجال التدريس، كما أنها مرجعية أساسية لبيداغوجيا الكفاءات، وكذلك مرجعية أساسية للفكر الحديث الذي يهتم بالمتعلم كمحور للعملية التعلمية، أما تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية يمارس كون هذه المبادئ تعتبر مرجعية من المرجعيات الأساسية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية.

تم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل عبارة من العبارات الواردة في المقياس والتي تقيس مدى استخدام مبادئ التعليم في الاسلام في التدريس، من طرف أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف، حيث تم التوصل الى أنه من بين (23) عبارة خاصة بمبادئ التعليم في الاسلام الواردة في المقياس المستخدم كأداة للدراسة، نلاحظ أن (18) عبارة يطبقها أساتذة التعليم المتوسط بشكل دائم بمتوسطات حسابية بين (3.22) و(3.90)، وتراوحت نسب تطبيق هذه العبارات بين (80.49%) و (97.39%)، في حين نلاحظ أن (05) مبادئ من مبادئ التعليم في الاسلام المذكورة في المقياس يمارسها الأساتذة أحيانا بمتوسطات حسابية بين (2.66) (3.06)، وتراوحت نسب تطبيق هذه المبادئ الخمسة بين (66.48%) و (76.48%).

أما من حيث ترتيب العبارات حسب درجة التطبيق فقد وردت عبارة أنوي عملي لله في كل درس في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وبنسبة تطبيق (97.39%)، وهذا ما يدل على تمسك أفراد العينة بمبادئ التعليم في الإسلام أثناء التدريس، حيث أن النية لله في أداء الأعمال هي أساس النجاح في هذه الأعمال وخاصة في الجانب التربوي، أما في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.87) قد وردت عبارة أحضر الى الدرس بهيئة حسنة، حيث أن مظهر الأستاذ له تأثير على المتعلم باعتباره القدوة فالمتعلم يتأثر بحضور الأستاذ مظهرا وسلوكيات، حيث أن اهتمام أفراد العينة بهذا الجانب قد يفسر على أنه اهتمام بالتأثير في المتعلم وجعله ينظر الى المتعلم نظرة احترام فمظهر الأستاذ يرفعه قبل بدء الدرس وعلمه يرفعه أثناء وبعد القيام بالتدريس. أما في الترتيب الثالث فقد وردت عبارة أشجع المنافسة الشريفة بين المتعلمين بمتوسط حسابي (3.81)، حيث أن درجة تطبيق هذه العبارة تدل على اهتمام أفراد العينة بخلق جو المنافسة بين المتعلمين، هذه المنافسة التي يشترط أن تكون شريفة من خلال العمل في إطار مجموعات، أو الأعمال الفردية، وإظهار هذه الأعمال أمام بقية المتعلمين، كما يجب أن يرافق عرض الأعمال تحفيزات لفظية أو مادية من طرف الأساتذة للمتفوقين والمبادرين بالأعمال اسهاما في استمراريتهم للعمل، وكذا تحفيزا لبقية المتعلمين، أما في الترتيب الرابع فقد وردت عبارة أشجع المتعلمين على كتابة ما يتعلمون بمتوسط حسابي (3.76)، حيث يمكن أن يفسر اهتمام أفراد العينة بهذه العبارة إلى مدى أهمية الاعتماد على المشاركة،

والاستماع، وابداء الآراء مع تدوين الملاحظات وكتابة الاستنتاجات والقواعد المهمة لأجل ترسيخ المعلومات وهذا للعودة اليها لأجل أثناء المراجعة، لأنه كما يقال في التعليم عند الامام الشافعي العلم صيد والكتابة قيده، حيث يجب تقييد المكتسب من المعارف بالكتابة، أما عبارة أبدأ الدرس بذكر الله فقد حلت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.74)، ويعود اهتمام أفراد العينة بهذه العبارة الى تمسكهم بالمرجعية الثقافية للمجتمع، التي تعطي جانبا كبيرا من الأهمية إلى الجانب العقائدي والروحي في كل المعاملات وخاصة في الجانب التربوي. أما في الترتيب السادس فقد وردت عبارة أشجع المتعلم المتفوق أمام أقرانه بمتوسط حسابي (3.66)، حيث يعود اهتمام أساتذة التعليم المتوسط بهذه العبارة الى معرفتهم بأهمية التشجيع والتحفيز وخاصة أمام الأقران، لأن هذه العملية تسهم في زيادة ابداع المتفوق، وبعث روح المنافسة مع الاخرين. فالتميز دائما ما يحتاج الى التشجيع، وتشجيع المتفوق أمام أقرانه أثناء التدريس يجب أن يتضمن عبارات الثناء والشكر، دون اللجوء إلى المقارنة بالأقل اسهاما والأقل تفوقا، فقد ينشر الكراهية بين المتعلمين ويشعر المتفوقين بالتكبر ويؤدي بالآخرين الى الانطواء، فتشجيع المتعلم المتفوق يجب أن يرافقه تحفيز غير المتفوق، وإظهار المساواة بين المتعلمين. وفي الترتيب السابع فقد وردت عبارة أربط بين النظري والتطبيق بمتوسط حسابي (3.65)، وهذا يدل على اهتمام أفراد العينة بالجانب العملي والتطبيقي، الذي يجب أن يرافق الجانب النظري لأن بناء المعارف الجديدة غالبا ما يعتمد على المعارف السابقة، وكذا الأمثلة الحسية، كما تم التطرق اليه في مبادئ النظرية البنائية وفي نفس الترتيب عندما أظهرت هذه النظرية اهتمامها بوضع المتعلمين في مواقف حياتية أثناء التدريس. أما ثامنا وبمتوسط حسابي (3.62) فقد وردت عبارة أوفق بين الكلام والكتابة أثناء التدريس، ويعود الاهتمام بهذه العبارة الى أهمية الكتابة على السبورة التي تعد وسيلة من وسائل التعليم في المراحل الأولى من التعليم، وخاصة مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط حيث يجب الابتعاد عن طريقة المحاضرة التي تعد قاصرة في مثل هذه المراحل من التعليم، وخاصة بعدما ظهرت أهمية كتابة المتعلمين لتعلماتهم حسب العبارة التي وردت في الترتيب الرابع. وفي الترتيب التاسع وردت عبارة أقوم بالتهيئة الإيجابية للمتعلم قبل بداية الدرس بمتوسط حسابي (3.59)، إن اهتمام أفراد العينة بهذه العبارة يحمل دلالتين، أما الأولى فهي أهمية مبادئ التعليم في الإسلام التي سبقت النظريات الحديثة وخاصة في مجالي التهيئة النفسية للمتعلم والاعتماد على مرحلة التشخيص قبل بداية الدرس من أجل استذكار المعارف السابقة ومحاولة ربطها بالكفاءات المستهدفة، والدلالة الثانية مدى المام الأساتذة بالمعارف الحديثة في التعليم، التي تخدم المتعلم ولا تتعارض مع قيم المجتمع. ونظرا لما تحمله المطالعة من أهمية في التعلم حسب أفراد العينة فقد وردت عبارة أشجع المتعلمين على المطالعة في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي

(3.59)، حيث تساهم المطالعة في تنمية قدرات ومعارف المتعلمين، كما أنها تعود المتعلمين على التعلم الذاتي، حيث أن تشجيع المتعلمين على المطالعة يجب أن يرافقه تدريب ومرافقة وتوجيه من طرف الأساتذة للمتعلمين لأنهم في هذه المرحلة يحتاجون الى معرفة اليات وكيفية اختيار المواد القابلة للمطالعة والتي تناسب مستوى المتعلم السني والمعرفي. أما في المرتبة الحادية عشر فقد وردت عبارة أستخدم الأساليب والأمثلة الحسية أثناء التدريس بمتوسط حسابي (3.56)، وجاء الاهتمام بهذه العبارة ليؤكد الاهتمام بالربط بين النظري والتطبيق أثناء التدريس، حيث أن مبادئ التعليم في الإسلام لا تتعارض مع معظم مبادئ النظريات الحديثة في التعليم، بل تعتبر أسبق من النظريات الحديثة في الاهتمام بالتعلم والمتعلم كما تعتبر مرجعية حقيقية لبناء بيداغوجيا خاصة بالمجتمعات الإسلامية تخدم المتعلم والمدرسة والمجتمع معا. وتأكيد لعبارة أهمية حضور الأستاذ الى الدرس بهيئة حسنة وردت عبارة أستعد للدرس بالطهارة والطيب بمتوسط حسابي (3.56)، حيث أن استعداد الأستاذ نفسيا وبدنيا ومعرفيا يعتبر عاملا مهما في نجاح العملية التعليمية التي يعتبر موجها لها، فالاهتمام بالمتعلم يجب أن يرافقه اهتمام بالمعلم، وكذا اهتمام بنوع المعارف التي تقدم لهذا المتعلم.

إن التشجيع على تقديم دروس الدعم من طرف مؤسسات خاصة وجمعيات وحتى أفراد، في ظروف مختلفة وبمقابل مادي أصبح ظاهرة مجتمعية، نتيجة التأثر بالثقافة الغربية في التدريس، ونوعية البرامج، وغيرها من الأسباب، الا أن مبادئ التعليم في الإسلام لا تشجع على الاعتماد على دروس دعم لما لها من آثار سلبية على المتعلم وعلى المجتمع. لهذا وردت عبارة لا أقدم دروس دعم للمتعلمين في بيوتهم بمتوسط حسابي (3.54) في درجة استخدام عالية، ولتؤكد عدم اهتمام أفراد العينة بالدعم الذي يقدم للمتعلمين خارج المدرسة كما ورد في عبارة أرى أنه من الضروري الاعتماد على حصص الدعم خارج المؤسسة لرفع مستوى التلميذ والتي تمثل مبدأ من مبادئ البراغماتية في التدريس، حيث أنه من خلال العبارتين ومتوسطي حسابيهما يتضح أنه ليس من الضروري تقديم دروس دعم للمتعلمين، كما أن (88.52%) من أفراد العينة يرفضون تقديم دروس دعم للمتعلمين في بيوتهم، حيث أن القيام بهذا الفعل يعتبر انقاصا من قيمة المعلم في المجتمع، وهو ما يؤثر على مكانته خاصة عند المتعلمين، وهو ما يؤثر على العملية التعليمية الرسمية والأساسية.

نظرا لما يحمله الكتاب من أهمية كوسيلة للتعلم، فقد وردت عبارة أشجع المتعلمين على الاعتماد على الكتب في تعلماتهم في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (3.50)، وهذا لتؤكد اهتمام أفراد العينة بمطالبة المتعلمين بالمطالعة خارج الصف الدراسي، والاعتماد على الكتاب كوسيلة تعليمية أثناء التدريس.

باعتبار المتعلم هو القدوة حسب النظرة الإسلامية، وهو الموجه حسب النظريات الحديثة للتعلم، فان اعترافه بخطئه أثناء التدريس يعتبر عاملا مهما في زيادة الثقة بينه وبين المتعلمين، حيث جاءت عبارة أعترف بخطئي إذا أخطأت أثناء التدريس بمتوسط حسابي (3.48) بمستوى عالي التطبيق، وهذا يدل على أن أستاذ التعليم المتوسط يهتم بأن يكون قدوة حسنة، وأن اعتراف الفرد بخطئه انما هو رسالة للمتعلمين على أهمية التواضع ونكران الذات والاعتراف بالخطأ، كما أن الفرد يتعلم من هذا الخطأ، وأن احدى مميزات التعليم الحديث التعلم بالمحاولة والخطأ، ولن يكون هذا الا بعد تعلم الاعتراف بالخطأ. أما في الرتبة السادسة عشر فقد وردت عبارة أزجر من قل أدبه في الدرس بأسلوب حسن بمتوسط حسابي (3.44) وبدرجة تطبيق عالية، وهذا يدل على اهتمام أفراد العينة بضرورة الاهتمام بتأديب المتعلم فالجانب الخلقي يجب أن يرافق الجانب التعليمي، وهذا ما غفلت عنه مبادئ النظرية البراغماتية في التعليم، كما يدل على اعتماد الأسلوب الحسن في التأديب. كما وردت عبارة أقدم التعلمات التي تناسب قيم المتعلم الإسلامية بمتوسط حسابي (3.37) في درجة تطبيق عالية، ليعبر عن اهتمام أساتذة التعليم المتوسط بضرورة ربط المتعلم بثقافة مجتمعه، وربط التعليم والمعارف التي تقدم للمتعلم بخصوصية المجتمع، الا أنه رغم حرص الأستاذ على تقديم تعلمات تناسب قيم المتعلم الإسلامية، الا أن نوعية محتويات البرامج وتوزيعها على المواد الدراسية لا تراعي هذه الخاصية، وخاصة المواد التي لها تأثير مباشر في المتعلم مثل اللغة العربية التي تعتمد المقاربة النصية في التدريس، وأن هذه النصوص لا تعكس فلسفة المجتمعة وقيمه، وقد أفرغت من محتواها القيمي الإسلامي، لتصبح نصوصا جافة لا تحمل قيما بقدر ما تحمل دلالات لغوية الغرض منها تعلم اللغة وقواعدها وفقط، وليس خدمة للكفاءات العرضية، التي تربط المتعلم ببيئته وبباقي المواد التعليمية. وفي الترتيب الأخير في درجة التطبيق العالية لمبادئ التعليم في الإسلام وردت عبارة لا أكثر المزاح مع المتعلمين أثناء الدرس بمتوسط حسابي (3.22)، وهذا يدل على اهتمام أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف بالصرامة والانضباط أثناء التدريس وهذا لتكريس الاحترام للأستاذ، وللعملية التعليمية، التي يجب أن تكون فيها العلاقات بين الأستاذ والمتعلم كعلاقة الأب بأبنائه، علاقة المربي التي تسبق علاقة المعلم والتي تحتاج الى المعاملة بالشدة في مواطن الشدة، وباللين في مواقف اللين، حيث أن كثرة المزاح تؤدي الى فقد الاحترام، وكثرة التشدد تؤدي الى النفور. أما عبارة أسعى لإطالة الدرس أكثر من اللزوم وردت في الترتيب التاسع عشر بمتوسط حسابي (3.06) بدرجة تطبيق متوسطة، كون تقديم الدروس مرتبط بمدة زمنية معينة وأن زيادة في توقيت مادة معينة يؤثر على مادة أخرى وهذا يدل على اهتمام أفراد العينة باحترام المدة الزمنية المخصصة لكل نشاط دراسي، الا أن المدة الزمنية المخصصة لبعض المواد الأساسية كاللغة العربية

والرياضيات يعتبر غير كاف، لهذا يجد الأستاذ صعوبة تحقيق الأهداف المسطرة والوصول الى الكفاءات المستهدفة.

أما في الرتبة العشرين فقد جاءت عبارة لا أشجع المتعلمين على التعلم بهدف الحصول على المناصب بمتوسط حسابي (2.90)، وقد يعود هذا الى كون أفراد العينة لا يهتمون بعدم تشجيع المتعلمين للحصول على المناصب، كون هذه العبارة ليست من مهام الأستاذ التدريسية، كما أن مستوى المتعلم لا يستدعي فتح مجال المناقشة في مثل هذه المبادئ، أما عبارة أجيب بـ (لا أدري) في المسائل التي لا أعرفها فقد وردت في الترتيب الواحد والعشرين من بين كل عبارات المقياس الخاصة بمبادئ التعليم في الإسلام بمتوسط حسابي (2.83)، وقد يعود هذا الى أنه نادرا ما يتعرض الأساتذة الى مواقف واستفسارات من طرف المتعلمين في هذه المرحلة العمرية تفوق مستوى معارف الأستاذ. أما في المرتبة ما قبل الأخيرة وبدرجة تطبيق متوسطة بمتوسط حسابي (2.70) فقد وردت عبارة أعود المتعلمين على بداية الدرس بالأذكار، وقد يفسر عدم اهتمام الأساتذة بتعويد المتعلمين على هذا المبدأ الى كونه ليس مبدأ أساسيا في التدريس بقدر ما هو مبدأ في الحياة قد يتعلمه المتعلم في أسرته، وقد يتعلمه من خلال ممارسات الأساتذة، وخاصة أنه تم ورود عبارة أبدأ الدرس بذكر الله في المراتب الأولى من حيث درجة التطبيق العالية. أما في المرتبة الثالثة والعشرين فقد وردت عبارة أعتمد طريقة الحفظ في تقويم مكتسبات المتعلمين بمتوسط حسابي (2.66)، وقد يعود عدم اهتمام أساتذة التعليم المتوسط بهذه الطريقة في التقويم، كون التقويم في التربية الحديثة لا يعتمد على الاستذكار فقط، كما أن طريقة الحفظ تعتمد في الكتاتيب وفي المدارس القرآنية لحفظ القران والأحاديث النبوية الشريفة، وأن هذه الطريقة ترتبط أساسا بالتعليم القائم على التلقين.

6- عرض وتحليل بيانات الفرضية السادسة:

في هذه المرحلة سيتم حساب مستوى الدلالة الاحصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ التعليم في الاسلام في التدريس بالنسبة لمتغيرات (الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي ومادة التدريس) حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف عند مستوى دلالة (α=0.05).

وللإجابة على التساؤل هل **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ التعليم في الاسلام في التدريس تعزى لمتغير الجنس أساتذة متوسطات ولاية الشلف، عند مستوى دلالة (α=0.05)؟**

الجدول رقم (41) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف الجنس

نوع العينة (الجنس)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	101	161.68	16329.5	- 1.892	0.058	**ليست دالة عند 0.05**
أنثى	254	184.49	46860.5			
المجموع	355					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (41) الذي يمثل اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الإسلام باختلاف الجنس أن مستوى الدلالة يساوي (0.058) أي (5.8%) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05)، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض العدمي أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة لتطبيق مبادئ التعليم في الإسلام تعزى لمتغير الجنس. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (محسن الصالحي، بدر مالك ولطيفة الكندري) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تطبيق التربية الإسلامية في المجال التربوي بالمجتمع الكويتي.

وللإجابة على التساؤل **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الأقدمية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الإسلام باختلاف سنوات الأقدمية عند مستوى الدلالة (α=0.05)؟** تم اختبار (ف) والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم: (42) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف عدد سنوات الأقدمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.151	3	0.050	0.742	0.528	**ليست دالة عند مستوى 0.05**
داخل المجموعات	23.751	351	0.068			
المجموع	23.902	354				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (42) الذي يمثل اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق الإحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الإسلام باختلاف متغير عدد سنوات الأقدمية أن مستوى الدلالة يساوي (0.528) أي أكثر من 52% وهو أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 5% وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض العدمي أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة لتطبيق مبادئ التعليم في الاسلام تعزى لمتغير الأقدمية.

وللإجابة على التساؤل **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الإسلام تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة**(α=0.05)؟ تم اعداد الجدول التالي:

الجدول رقم: (43) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.485	5	0.097	1.446	0.207	**ليست دالة عند مستوى 0.05**
داخل المجموعات	23.416	349	0.067			
المجموع	23.902	354				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (43) الذي يمثل اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الإسلام باختلاف متغير المؤهل العلمي أن مستوى الدلالة يساوي (0.207) أي أكثر من (20%) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05)، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض العدمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تطبيق أفراد عينة الدراسة لمبادئ التعليم في الإسلام في ممارساتهم التدريسية. حيث اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (محسن الصالحي، بدر مالك ولطيفة الكندري) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تطبيق التربية الإسلامية في المجتمع الكويتي.

وللإجابة على التساؤل **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الإسلام تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى الدلالة** (α=0.05)؟ تم تطبيق اختبار تحليل التباين (ف)، وكذلك الاختبار البديل (كروسكل ولس)، والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول رقم: (44) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف مادة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	1.256	10	0.126	1.908	0.043	**دالة عند مستوى 0.05**
داخل المجموعات	22.646	344	0.066			
المجموع	23.902	354				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (44) الذي يمثل اختبار (ف) لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف متغير مادة التدريس، أن مستوى دلالة الفروق يساوي (0.043)، أي (4.3%)، والنسبة أقل من مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05)، وبالتالي نرفض الفرض العدمي، ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس تعزى لمتغير مادة التدريس، وللكشف عن مصدر تلك الفروق نستخدم احدى الاختبارات البعدية مثل اختبار شيفيه. الا أنه لم يتم الكشف عن مصدر هذه الفروق باستعمال الاختبار البعدي (شيفيه)، كون متغير مادة التدريس يتكون من (11) بديلا والمتمثل في كل مواد التدريس. لهذا تم استخدام الاختبار اللامعلمي (كروسكال ولس).

الجدول رقم: (45) اختبار كروسكل والس لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الاسلام باختلاف مادة التدريس

المادة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Khi-deux	مستوى الدلالة	التعليق
اللغة العربية	87	208.86	10	19.861	0.031	يوجد فروق ذات دلالة احصائية
رياضيات	62	148.15				
فيزياء	37	169.26				
علوم اجتماعية	38	184.64				
علوم الطبيعة	27	181.31				
انجليزية	35	195.81				
لغة فرنسية	46	158.02				
المعلوماتية	8	144.00				
تربية بدنية	9	188.17				
تربية فنية	5	124.00				
تربية موسيقية	1	71.00				
المجموع	355					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (45) الذي يمثل اختبار (كروسكل والس) لدلالة الفروق الإحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم مبادئ التعليم في الإسلام تعزى لمتغير مادة التدريس، أن مستوى الدلالة يساوي (0.031) أي أقل مستوى الدلالة المعنوية (α=0.05)، وبالتالي نرفض الفرض العدمي ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة لمبادئ التعليم في

الاسلام تعزى لمتغير مادة التدريس، حيث يوجد اتفاق بين نتيجتي اختبار تحليل التباين (ف) واختبار (كروسكل والس). وبمأن اختبار كروسكل–والس هو اختبار لا معلمي فإنه يمكن تحديد مصدر الفروق بأسلوب غير مباشر من خلال اجراء اختبار مان وتني بين كل مادتين من مواد التدريس على سبيل المثال عند اجراء اختبار مان وتني بين مادة اللغة العربية والرياضيات تحصلا على النتائج التالية:

الجدول رقم: (46) اختبار مان وتني لدلالة الفروق الإحصائية بين أساتذة اللغة العربية وأساتذة الرياضيات في تطبيق مبادئ التعليم في الاسلام.

متوسط الرتب		اختبار (z)	الاحتمال
اللغة العربية	الرياضيات		
85.47	60.31	-3.515	0.00

حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (46) أن متوسط الرتب لمادة اللغة العربية أكبر من متوسط الرتب لمادة الرياضيات وهكذا مع بقية المواد الدراسية عند اجراء المقارنات البينية فإننا نجد أن متوسط الرتب لمادة اللغة العربية أكبر وهذا ما يدل على أن فان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة عينة الدراسة لمبادئ التعليم في الإسلام تعزى لمادة اللغة العربية من بين كل مواد التدريس وهذا يرجع الى كون اللغة العربية كفاءة عرضية، ترتبط ارتباطا وثيقا بثقافة المجتمع، كما أن أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط يشرفون على تدريس مادة التربية الإسلامية، لهذا نجدهم أكثر ارتباطا بمبادئ التعليم في الإسلام في التدريس.

ثالثا: عرض وتحليل شبكة الملاحظة المباشرة للدراسة

الجدول رقم (47): بطاقة ملاحظة رقم (01)

الجنس: ذكر	الرتبة: أستاذ مكون	مادة التدريس: لغة فرنسية
المؤهل العلمي: مهندس دولة	الأقدمية:26 سنة	

الرقم	الفقرة	بدرجة				ملاحظات
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة	
01	يرحب الأستاذ بالتلاميذ ويبادلهم التحية					القاء التحية بلغة الدرس
02	يجرى الأستاذ مراجعة للدروس السابقة					**يعتمد على بعض العناصر**
03	يهيئ التلاميذ للدرس باستظهار معارف ذات علاقة بهذا الدرس					
04	يمارس الطريقة التلقينية					
05	يسمح التلاميذ بالمشاركة وإبداء الرأي					مشاركة نفس العناصر
06	ينبه المتعلمين الى ضرورة الاستئذان واحترام الاخرين أثناء المشاركة					
07	يستخدم أساليب الحوار والمناقشة أثناء الدرس					

08	يربط التعلمات بمواقف حياتية من بيئة المتعلم					
09	يوفر ويستعمل الوسائل المناسبة.					
10	يحفز التلاميذ بعبارات الشكر والتقدير					تقتصر على عبارة شكرا
11	يقوم تعلمات التلاميذ أنيا					
12	يعطي أهمية للجانب القيمي					

ما تم ملاحظته بصفة عامة هو عدم ملائمة حجرة الدرس من حيث النظافة والتزيين والانارة والتهوية، مع جلوس التلاميذ بالطريقة التقليدية، والاعتماد على الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية فقط دون غيره، كما أن الأستاذ يعتمد على خبرته دون اعداد مسبق للدرس، ومن خلال التدرج في التدريس تم ملاحظة العلاقة الجيدة بين الأستاذ والتلاميذ، وابتعاده عن الطريقة التلقينية وجعل المتعلمين يبنون المعارف بأنفسهم اعتمادا على خبراتهم ومعارفهم السابقة، كما تم الإشارة الى صفة الاستهزاء التي حذر منها الأستاذ، وهذا ما يظهر اهتمام الأستاذ بالجانب القيمي للمتعلمين واستهدافه لكفاءات عرضية لدى المتعلمين، الا أن الاعتماد على مجموعة محدودة من المتعلمين وغياب روح المنافسة بينهم أظهر غياب روح العمل الجماعي، وهو من أساسيات التعليم الحديث، كما أن استعمال عبارات التشجيع لم يتعد عبارات شكرا، دون ارادفها بعبارات أكثر حماسة واثارة للمتعلمين.

الجدول رقم (48): بطاقة ملاحظة رقم (02)

الجنس: ذكر	الرتبة: أستاذ مكون	مادة التدريس: رياضيات
المؤهل العلمي: ليسانس رياضيات	الأقدمية: 20 سنة	

الرقم	الفقرة	بدرجة				ملاحظات
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة	
01	يرحب الأستاذ بالتلاميذ ويبادلهم التحية		■			
02	يجرى الأستاذ مراجعة للدروس السابقة	■				
03	يهيئ التلاميذ للدرس باستظهار معارف ذات علاقة		■			
04	يمارس الطريقة التلقينية	■				
05	يسمح التلاميذ بالمشاركة وإبداء الرأي		■			
06	ينبه المتعلمين الى ضرورة الاستئذان واحترام الاخرين أثناء المشاركة			■		
07	يستخدم أساليب الحوار والمناقشة أثناء الدرس			■		
08	يربط التعلمات بمواقف حياتية من بيئة المتعلم				■	
09	يوفر ويستعمل الوسائل المناسبة.				■	
10	يحفز التلاميذ بعبارات الشكر والتقدير		■			عبارة شكرا أو جيد

11	يقوم تعلمات التلاميذ أنيا					
12	يعطي أهمية للجانب القيمي					

ان الملاحظ من خلال الحضور الصفي لهذا النشاط والقيام بالملاحظة المباشرة عامة هو غياب البيئة الفيزيقية المناسبة للتعليم من تهوية واضاءة وتزيين مناسب للقسم، كما أن جلوس التلاميذ كان بصفة تقليدية، وهذا لا يسمح بتطبيق بعض استراتيجيات التعلم الحديث كالتعليم بالأفواج أو التعليم التعاوني.

ان انطلاقة النشاط الصفي لدى أستاذ الرياضيات المعني بالملاحظة، كانت بإلقاء التحية على المتعلمين، لكنه لم يهتم بالاستئذان أو القاء التحية من طرف المتأخرين أو غيرهم أثناء دخولهم الى حجرة الدرس، وعن الدرس فان الأستاذ قام بمراجعة درس الكسور رفقة التلاميذ لمدة عشرة دقائق وهذا باستعمال كراريس المحاولة، والدوران بين الصفوف رغم أن زمن الحصة هو ستون دقيقة وهو ما يعتبر زمنا طويلا كون موضوع المراجعة لا يناسب موضوع الحصة الذي هو التناظر، وعند الانطلاقة الفعلية في النشاط لوحظ قلة الفعالية من طرف المتعلمين وهذا بالاعتماد على قلة منهم فقط، كما لوحظ عدم الاعداد الجيد للدرس من خلال العشوائية في الالقاء و نظرا لعدم صلاحية الوسائل المستعملة أيضا، كما أنه يعتمد على نفسه كثيرا في الوصول الى الاستنتاجات العامة، ورغم اعتماده على التقويم الاني للتعلمات الا أن هذه العملية تفتقد الى الفعالية والنجاعة، وقد أظهر الاستاذ من خلال المناقشة معرفته، بالمقاربة بالكفاءات من خلاله تأكيده على الكفاءات العرضية، دون معرفته بالمرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات، الا أن التوظيف الميداني لا يعكس المعارف، كما لوحظ اغفال الأستاذ للجانب القيمي لدى المتعلم.

الجدول رقم (49): بطاقة ملاحظة رقم: (03)

الجنس: أنثى	الرتبة: أستاذ رئيسي	مادة التدريس: اللغة العربية
المؤهل العلمي: ليسانس لغة عربية	الأقدمية:14 سنة	

الرقم	الفقرة	بدرجة				ملاحظات
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة	
01	يرحب الأستاذ بالتلاميذ ويبادلهم التحية					
02	يجرى الأستاذ مراجعة للدروس السابقة					
03	يهيئ التلاميذ للدرس باستظهار معارف ذات علاقة					
04	يمارس الطريقة التلقينية					
05	يسمح التلاميذ بالمشاركة وإبداء الرأي					الاعتماد على معظم التلاميذ
06	ينبه المتعلمين الى ضرورة الاستئذان واحترام الاخرين أثناء المشاركة					
07	يستخدم أساليب الحوار والمناقشة أثناء الدرس					
08	يربط التعلمات بمواقف حياتية من بيئة المتعلم					

09	يوفر ويستعمل الوسائل المناسبة.						الكتاب المدرسي نظرا لخصوصية الدرس
10	يحفز التلاميذ بعبارات الشكر والتقدير						
11	يقوم تعلمات التلاميذ أنيا						
12	يعطي أهمية للجانب القيمي						

من خلال الملاحظة المباشرة، تم ملاحظة أن البيئة الفيزيقية والمتمثلة في النظافة والتهوية والانارة والتزين على مستوى حجرة الدرس لا يساعدان على التدريس الجيد وخلق جو يشعر فيه المتعلم بالراحة النفسية، كما أن طريقة جلوس المتعلمين هي طريقة الصفوف وهي طريقة تقليدية، الا أن عملية التفاعل بين الأستاذ والمتعلمين كانت إيجابية، اعتمدت من خلالها الأستاذة على التهيئة واسترجاع المعارف السابقة لتقديم الدرس وكانت مشاركة المتعلمين جد فعالة، لكن ما يلاحظ من خلال عملية المشاركة أنها تسير بين عنصرين وهما الأستاذ والمتعلم، دون وجود حوار وتبادل أفكار بين المتعلمين، أي أن الأستاذة اقتصرت في تدريسها على استراتيجيتي المحاضرة والحوار، الا أن الأستاذة لم تغفل عن تشجيع المتعلمين باستعمال عبارات مختلفة، أما فيما يخص تقويم إجابات واعمال المتعلمين لم يكن انيا بدرجة كبيرة.

رغم عدم التطبيق الفعلي للمقاربة بالكفاءات وعدم الاطلاع على مبادئ النظريات المرجعية للمقاربة بالكفاءات، الا أنه هناك محاولات لجعل المتعلم محورا للعملية التعلمية والابتعاد عن نمط التلقين، وهذا يحتاج الى إرادة في التكوين الذاتي نظرا لقلة التكوين النظامي الذي يجرى مرة أو مرتين في السنة وهو ما يعتبر غير كاف لتحيين المعارف التربوية والبيداغوجية للأساتذة.

الجدول رقم (50): بطاقة ملاحظة رقم: (04)

الجنس: ذكر	الرتبة: أستاذ مكون	مادة التدريس: العلوم الطبيعية
المؤهل العلمي: ليسانس علوم طبيعية	الأقدمية: 31 سنة	

الرقم	الفقرة	بدرجة				ملاحظات
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة	
01	يرحب الأستاذ بالتلاميذ ويبادلهم التحية					
02	يجرى الأستاذ مراجعة للدروس السابقة					
03	يهيئ التلاميذ للدرس باستظهار معارف ذات علاقة					
04	يمارس الطريقة التلقينية					
05	يسمح التلاميذ بالمشاركة وإبداء الرأي					
06	ينبه المتعلمين الى ضرورة الاستئذان واحترام الاخرين أثناء المشاركة					
07	يستخدم أساليب الحوار والمناقشة أثناء الدرس					
08	يربط التعلمات بمواقف حياتية من بيئة المتعلم					
09	يوفر ويستعمل الوسائل المناسبة.					

10	يحفز التلاميذ بعبارات الشكر والتقدير					يستعمل مختلف عبارات الشكر
11	يقوم تعلمات التلاميذ أنيا					
12	يعطي أهمية للجانب القيمي					

ان تحليل البطاقات الأولى أظهر وجود اختلالا في تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم لدى الأساتذة الملاحظين، الا أن الملاحظة المباشرة التي أجريت مع أستاذ العلوم أظهر تمكنا واضحا في التدريس بالمقاربة بالكفاءات من ناحية التدرج في بناء المعارف، والاعتماد على المعارف السابقة، وتوظيف المواقف الحياتية للمتعلمين لبناء معارف جديدة كما أن النشاط الصفي رغم ارتباطه بمادة العلوم الطبيعية لم يخلو من الإشارة الى القيم كالتنبيه الى أهمية النهوض المبكر للنجاح في الحياة، واستعماله عبارة (الذي يحين القراءة ليس الذي يسرع في القراءة) في إشارة منه الى الضرورة التأني ورفع الأصوات أثناء الإجابات أو قراءة التعليمات ليتسنى للبقية الانتباه والمشاركة، كما أن استغلال عامل الوقت كان جد ناجح بمرور الأستاذ من مرحلة التشخيص الى مرحلة التكوين، ثم مرحلة التحصيل التي انتهت بوصول التلاميذ الى بناء معارف جديدة، وقد لوحظ أنه في عدة وضعيات من وضعيات التعلم تم الاعتماد على التعلم بالخطأ.

ظهر جليا تحكم الأستاذ في فضاء التدريس وتوجيه التلاميذ بإيجابية، سواء للوصول الى كفاءات مستهدفة من خلال نشاط الدرس، أو الوصول الى كفاءات عرضية لها علاقة بمواد دراسية أخرى أو بمواقف حياتية، كما أن التقويم الاني وعبارات التشجيع ساعدت المتعلمين على التحكم في النشاط المدروس.

يحتاج تطبيق المقاربة بالكفاءات الى عدة عوامل تبدأ من البيئة الفيزيقية المتمثلة في فضاء المؤسسة التربوية وكذلك فضاء القسم، الى كفاءة الأستاذ وخبرته ودرجة اطلاعه على مرجعيات المقاربة بالكفاءات، الا أن تطبيق المقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة الملاحظين جاء بدرجات متفاوتة، واثناء الحوار الجانبي مع هؤلاء تبين لنا معرفتهم بالمقاربة بالكفاءات، رغم نقص التكوين حسبهم، الا أنهم لم يتمكنوا من توضيح العلاقة بين النظريتين البنائية والبراغماتية والمقاربة بالكفاءات، و أن استعمال مبادئ هذه النظريات في التدريس ما هو الا تطبيق آلي، نتيجة فترات التكوين وتوجيهات المفتشين والاحتكاك بالآخرين والخبرة .

لقد أظهر الأساتذة عدم رضاهم على الحجم الزمني الذي لا ينسجم مع البرامج المقترحة، ومستوى الأهداف المراد الوصول اليها، والكفاءات المراد تحقيقها.

رابعا: نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات:

لقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- **يوجد تطبيق عالي لمبادئ النظرية البنائية في التدريس من طرف أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف، اذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (3.36) بانحراف معياري (0.250).**
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (α=0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير عدد سنوات الأقدمية عند مستوى دلالة (α=0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة (α=0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة (α=0.05).
- **يوجد تطبيق عالي لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس من طرف أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف، اذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (3.34) بانحراف معياري (0.266).**
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (α=0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير عدد سنوات الأقدمية عند مستوى دلالة (α=0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة (α=0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة (α=0.05)

- **يوجد تطبيق عالي لمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس من طرف أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف، اذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (3.43) بانحراف معياري (0.259).**
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس تعزى لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (α=0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس تعزى لمتغير عدد سنوات الأقدمية عند مستوى دلالة (α=0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة (α=0.05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول ممارستهم لمبادئ التعليم في الاسلام في التدريس تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة (α=0.05).

خامسا: الاستنتاج العام للدراسة

إن المتتبع لتطور المجتمعات وتغير تركيباتها لابد أن يراعي ثلاثية المجتمع والمدرسة وباقي المؤسسات، فالاقتصادي يهتم بما تقدمه المؤسسة الاقتصادية للمجتمع دون الاغفال عن الاهتمام بإطارات المؤسسة وعمالها الذين هم في الأصل من مخرجات المدرسة، وكذلك المؤسسات السياسية والخدماتية وغيرها والتي تمثل بنية المجتمع.

نظرا لهذه الأهمية التي تحتلها المدرسة فان دراستها والاهتمام بها وحتى القيام بعمليات الإصلاح على مستواها لابد أن يراعي هذه المكانة والدور الذي تلعبه كنسق محوري في المجتمع، وبالتالي فان مخرجات المدرسة تعتبر وسيلة وهدفا في نفس الوقت، فهي هدف تبنى لأجله المناهج والبرامج وتوظف الإطارات المسيرة والمكونة، كما أن هذه المخرجات هي وسيلة لتحقيق التوازن وغايات المؤسسات الأخرى، فأهمية المتعلم من أهمية المدرسة وان أي اصلاح تربوي لا يراعي هذه الأهمية محكوم عليه بالفشل.

إن القيام بعمليات الإصلاح التربوي لابد أن يراعي عدة عوامل ويوفر العديد من الظروف والشروط، فالعوامل التي يجب أن تراعى خصوصية المجتمع وتركيبته وخصوصية المتعلم التي تنبع من خصوصية المحيط، وكذلك البعد العالمي للتعليم، وبناء المنهاج والمقاربات البيداغوجية وكذا مرجعياتها النظرية ومدى وملاءمتها لطبيعة المجتمع والمتعلم معا، أما عن الشروط فتتمثل في نوع محتويات البرامج وتكوين الأساتذة والقائمين على العملية التربوية نظريا وعمليا وجعلهم في استعداد دائم لمسايرة التطورات الحاصلة في المجال

التربوي بصفة عامة وفي المجال البيداغوجي بصفة خاصة، وكذا توفير البيئة الفيزيقية المناسبة التي تسمح بالتطبيق الفعلي للبرامج وتحقيق الأهداف المسطرة بدرجة تلامس فيها نسبة الخطأ العدم، مع ضرورة ارفاق كل هذه العناصر والعمليات لعمليات تقييم وتقويم مستمر.

ان هذه الدراسة جاءت بناء على شعور واهتمام بالغين بالمدرسة وخاصة بمخرجات المدرسة في ظل الاختلالات التي ظهرت في كل مناحي الحياة، رغم ما يقال عن المبالغ التي صرفت من أجل الإصلاح والامكانيات البشرية والمادية التي سخرت لتنفيذه، اذ بدأت تظهر بعض الظواهر الغريبة عن المجتمع والتي كان المختصون يرونها في خانة الطابوهات عند الحديث عنها، كالتفكك الأسري والاعتداء على الأصول وكثرة الاختلاسات على مستوى المؤسسات الاقتصادية، وانتشار ظواهر الغش والمحسوبية، وغياب العدالة وانتشار الآفات الاجتماعية بكل أشكالها حتى أصبح أفراد المجتمع يتعايشون معها بشكل طبيعي، الا أن الأمر غير الطبيعي هو عدم الوقوف على هذه الاختلالات ومحاولة اصلاحها، وهنا كان لابد من العودة الى المدرسة التي تعتبر المعد الأول للعنصر البشري، اذا أن عامل الكم في التحصيل يغطي على عامل النوع، فأصبح الأولياء يهتمون بالمستوى المعرفي للأبناء واتباع الأساليب المختلفة للرفع من مستواهم، دون الاهتمام بالمستوى الأخلاقي، فارتفعت نسب التحصيل، ومعها ارتفعت الظواهر السلبية في المجتمع، وفي مختلف مؤسساته، وفي علاقات أفراد المجتمع مع بعضهم، والأمر الأكيد أن الخلل موجود في المدرسة، لكن لا يمكن الوقوف عند مكمن الخلل دون الرجوع الى الإصلاح التربوي، ولا يمكن الرجوع الى الإصلاح التربوي دون الرجوع الى البيداغوجيات المستخدمة في المدرسة باعتبارها المحدد الرئيسي لوظيفة الأستاذ، وكذا العلاقة بين الأستاذ والمتعلم الذي هو محور الاهتمام، وكذلك ضرورة الرجوع الى نوع البرامج ومدى ملائمتها لطبيعة المتعلم وخصوصية المجتمع.

لقد أثبتت الدراسة من خلال البحث النظري أن المقاربة بالكفاءات قامت لمعالجة اختلالات المقاربة بالأهداف، حيث أنها حاولت تغيير نظرة العملية التعليمية الى المتعلم باعتباره محورا لهذه العملية، كما أثبتت أن المقاربة تعتمد في بنائها على مبادئ نظريتين أساسيتين، وهما النظرية البنائية المعرفية لصاحبها **جون بياجييه**، والنظرية البراغماتية التي ساق مبادئها في الجانب التربوي جون ديوي، وخاصة من خلال كتابه **المدرسة والمجتمع**، وقد خلصت الدراسة الى وجود علاقة بين المقاربة بالكفاءات وخلفياتها النظرية ومدى تطبيق هذه المبادئ من طرف الأستاذ في عملياته التدريسية. ففي المحور الأول الخاص بالنظرية البنائية والتي تعتبر الأقرب الى البعد المعرفي وبناء المعرفة لدى المتعلم، حيث أظهرت الدراسة النظرية

وضع بياجيه تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير ونموه، فالطفل اجتماعي بطبعه كما يرى ابن خلدون وبالتالي فهو يؤثر في محيطه ويتأثر به، ومن خلال هذه العلاقة تنمو شبكات علاقاته ومعارفه.

فقد أثبتت الدراسة وجود تطبيق عالي لمبادئ هذه النظرية في التدريس حيث أن الأستاذ يسعى الى تشجيع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة معه أو فيما بينهم كأساس للتعلم، حيث يعتبر هذا المبدأ كأهم مبدأ من مبادئ التعلم من وجهة نظره، وهنا يظهر تفاعل المتعلم مع محيطه وخاصة داخل الصف الدراسي، هذا التفاعل الذي يتعلم من خلاله ابداء الرأي وتنمية معارفه واكتساب معارف أخرى، فالمناقشة بين المتعلمين والأستاذ وفيما بين المتعلمين يجب أن تكون تحت مراقبته، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة من خلال التطبيق العالي لمبدأ تقييم أعمال وانجازات المتعلمين كثاني مبدأ من حيث درجة التطبيق بالنسبة للنظرية البنائية، أي أن اعتبار المتعلم كمحور للعملية التعلمية، لا ينفي أهمية الأستاذ في المرافقة والمراقبة والتوجيه، ولن تنجح هذه العمليات دون تنظيم المواقف داخل الصف الدراسي لتسير أمور التعلم وفق استراتيجيات مسطرة بدقة، ووفق مناهج علمية، حيث أن تنظيم المواقف الصفية يحتاج الى مراعاة بيئة المتعلم في نوع النشاطات والمعارف وحتى السلوكيات، والأكيد أنه لا يمكن أن نتوقع من متعلم أن يحدثنا عن الميترو كوسيلة من وسائل النقل، وهو لا يعرف حتى الحافلة لهذا من الضروري اختيار المعارف المناسبة، وتحضير الوسائل التي تتناسب وبيئة المتعلم ومعارفه، ومن خلال هذا كله يحتاج الأستاذ الى استخدام أفكار وخبرات المتعلمين أثناء التدريس.

نظرا لما تحمله عمليات التقويم من أهمية في العملية التعليمية فان أستاذ التعليم المتوسط يقوم بالتقييم الدائم لأعمال وانجازات المتعلمين، ويهتم بها بدرجة عالية من خلال تركيزه على الفهم والأداء وهذا ما ظهر من خلال احتلال هذا المبدأ لمرتبة متقدمة من حيث درجة التطبيق العالية، حيث أن عملية التقويم يجب أن تتم من طرف الأستاذ خلال الحصة الدراسية، أو من خلال الاختبارات الكتابية، أو تشجيع المتعلمين علة القيام بعمليات التقويم الذاتي، ويجب أن ترافق عمليات التعلم والتقويم بالتعزيز والتشجيع وهذا ما تم استخلاصه من خلال ال درجة التطبيق العالية لهذه المبادئ والتي ظهرت في تحليل نتائج الاستبيان أو من خلال الملاحظة المباشرة.

لقد خلصت الدراسة من خلال درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية، أن جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، يحتاج الى جعله قادرا على بناء المعارف ذاتيا أو جماعيا، أي أنه يتعلم من خلال تفاعلاته الاجتماعية وخبراته الذاتية دون نقل المعرفة من المعلم اليه، وقادرا أيضا على ابداء الرأي، وتوظيف أفكاره وتقبل أفكار الاخرين، وإخضاع المعارف المكتسبة للتقويم المستمر، وتوظيفها في بناء معارف جديدة وحل

مشكلات مختلفة قد تصل الى درجة التعقيد، وأن دور الأستاذ مهما كانت رتبته أو أقدميته أو تكوينه الأكاديمي دوره هو التوجيه واختيار الاستراتيجيات المناسبة للتدريس، ولا يجب اغفال أهمية إيجاد الاليات المناسبة للتواصل الدائم بالأولياء كحلقة مهمة في المراقبة والمرافقة.

لقد توصلت الدراسة من خلال نتائج الفرضية الثالثة، أن هناك تطبيق عالي لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس من طرف أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف، وهذا التطبيق يعكس توجهين أساسين، الأول يتعلق بارتباط المقاربة البيداغوجية المطبقة في المدرسة الجزائرية بالنظرية البراغماتية، والتوجه الثاني هو تأثير مبادئ هذه النظريات في السلوكيات التدريسية للأستاذ، وبالتالي سلوكيات المتمدرسين في حياتهم المدرسية، أو في حياتهم الاجتماعية في الاسرة والمجتمع، وهذا ما يفسر ارتفاع نتائج التلاميذ مقارنة بنتائج التحصيل في التعليم الأساسي، مع انخفاض الاهتمام بمستوى القيم وظهور سلوكيات غريبة عن طبيعة المجتمع.

إن من أهداف النظرية البراغماتية الاهتمام بالجانب المادي أي بالمنفعة المتحصل عليها من التمدرس، فاذا نظرنا الى أهم مبادئ هذه النظرية بالتفصيل من حيث درجة التطبيق فإننا نجد أن أول مبدأ من حيث درجة الممارسة، هو أن الأستاذ يرى أنه يدرس من أجل اعداد الفرد للحياة، أي لمواجهة المشكلات الحياتية المختلفة والتي تعكسها البرامج المسطرة والتي بدورها لا تعكس هوية المجتمع، ثم نلاحظ أن المبدأ الثاني من المبادئ الأكثر استخداما وبدرجة عالية هو أنه يجب عليه أن يقدم المعلومات والمعارف ذات الهدف النفعي، أي أن المنفعة هي غاية التدريس، وبالتالي فإننا نلاحظ أن النظرية البراغماتية استطاعت تحقيق أهدافها من خلال جعل المدرس أو المتمدرس، وحتى الأولياء يبحثون عن المنفعة الانية والمادية والحصول على نتائج متميزة دون ايلاء أهمية للجنب القيمي، بغض النظر عن المستوى الأخلاقي للمتعلم، حيث أصبحت النتائج غاية في حد ذاتها مهما كانت الوسائل.

ان ممارسة الأستاذ لدور الموجه يعتبر مبدأ تشترك فيه كل النظريات التربوية، بما فيها البنائية والبراغماتية ومبادئ التعليم في الإسلام، وهذا رغبة في جعل المتعلم قادرا على التعلم، وبناء المعارف، واستخدامها في حياته اليومية، دون لجوء الأستاذ الى التلقين، وجعل المتعلم بنكا للمعارف والمعلومات مع عدم امتلاك استراتيجيات علمية لاستخدام هذه المعارف في حل المشكلات التي تواجهه في الحياة. ويظهر جليا أنه من بين مختلف استراتيجيات التعلم التي لها علاقة بالنظريات التربوية الحديثة وخاصة البراغماتية يستعمل الأستاذ أسلوب الحوار بدرجة أكبر أثناء التدريس والذي جاء في المرتبة الرابعة من حيث درجة

الاستخدام، كون أسلوب الحوار يعتبر أول مراحل التعلم، ويراعي خصوصية الصف الدراسي في المدرسة الجزائرية، فالأساليب الأخرى كالتعلم باللعب فإنه يناسب الصف الذي به عددا قليلا من التلاميذ، ويستهدف نوعا معينا من المعارف، وكذلك أساليب العمل الجماعي، وخاصة التعليم التعاوني، تتطلب العمل في أفواج وهذا ما لا توفره البيئة الفيزيقية للتمدرس في مؤسسات التعليم المتوسط، وهذا ما تم ملاحظته من خلال الملاحظة المباشرة على مستوى هذه المؤسسات، حيث أن قاعات التدريس من حيث المساحة والإضاءة والتهوية غير مناسبة، وعدد التلاميذ المرتفع يعتبر من معيقات تطبيق هذه الاستراتيجيات، التي تستوجب توفر وسائل معينة وطريقة جلوس خاصة، وعدد أفواج محدود لتسهل عملية التعلم والمراقبة.

يعتبر التكوين عاملا مهما في جعل الأستاذ مطلعا على النظريات والاستراتيجيات التدريسية الحديثة وكيفية توظيفها، حيث تم ملاحظة أن الأساتذة يحافظون على نفس النمط في التدريس مع مختلف المواضيع والأنشطة، لهذا يلجأ الأساتذة لأسلوب الحوار لأنه الأسهل تطبيقا للتقريب بين متطلبات بيداغوجيا الكفاءات وظروف التمدرس ومستوى تكوين الأستاذ.

نظرا لتأثير بيئة المتمدرس في التدريس، حسبما توصلت اليه الدراسة من خلال درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية، فان الاهتمام بهذه البيئة من خلال اعتماد مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس، يلقى اهتماما كبيرا من طرف الأستاذ، حيث يرى أن بيئة المتعلم الخارجية تساهم في تعلمه، وإذا تحدثنا عن البيئة الخارجية للمتمدرس، فإننا بالضرورة نتحدث عن الفاعلين في هذه البيئة وخاصة الأولياء وقد جاء مبدأ ضرورة الاجتماع بالأولياء لحل المشكلات المستعصية مواليا للمبدأ السابق الخاص ببيئة المتعلم من حيث درجة التأثير، فالاتصال بالأولياء يحمل طابعا تعليميا وطابعا تربويا، فبالنسبة للطابع التعليمي من الضروري اشراك الأولياء في المساعدة على التعلم، ومرافقة أبنائهم، ومراقبة نتائجهم وتحصيلهم الدراسي، أما الطابع التربوي فانه أصبح جد ضروري لغرض فرض الانضباط في ظل السلوكيات الغريبة عن ثقافة المجتمع، وعكس ما تراه النظرية البراغماتية في أن الاسرة لا تلعب دورا في التربية، فان نظرة المجتمع الجزائري تختلف عن هذه النظرة، لهذا نجد الأستاذ يهتم في بعض الأحيان بالجانب القيمي بصفة مباشرة من خلال علاقته بالمتعلم، أو من خلال اتصاله بالأولياء.

لقد ورد مبدأ المساهمة في تغيير القيم الاجتماعية للمتعلم في المرتبة الثانية عشر من حيث درجة التطبيق، وبدرجة تطبيق عالية، وهذا ما يعكس التوجه البراغماتي للأستاذ في مجال القيم، حيث أن القيم حسب ثقافة المجتمع الإسلامية ثابتة وغير قابلة للتغيير بل دور الأستاذ يجب أن يكون فاعلا في اكساب

قيم جديدة، أو المحافظة على الموجودة وترسيخها، وأن أي محاولة لتغيير قيم المتمدرس هي محاولة لتغيير قيم المجتمع، وبالتالي المساهمة عن قصد أو غير قصد في تفكيك الروابط الاجتماعية.

إن تناول الأستاذ لمفهوم تغير القيم قد يدل على عدم القدرة على الفهم الجيد لمفهوم القيم من حيث التغير والثبات، وقد تم ملاحظة ذلك من خلال الملاحظة المباشرة، فالأساتذة لا يهتمون كثيرا بالجانب القيمي للمتعلمين بقدر اهتمامهم بالجانب المعرفي المستهدف، وللاهتمام بهذا الجانب من طرف الأساتذة يجب تضمينه في البرامج بشكل واسع، ومشاركة الأساتذة من خلال المراقبة والتفعيل، كما أن مشاركة الأولياء في مرافقة العملية التعليمية وخاصة ما تعلق بقيم أبنائهم، تعتبر جد ضرورية نظرا لخصوصية المجتمع ومتطلبات مؤسساته المبنية على أساس الترابط والتارز، في اطار بنية اجتماعية معقدة.

أما بالنسبة لمبادئ التعليم في الإسلام فقد أظهرت الدراسة أن هناك درجة عالية في تطبيق هذه المبادئ من طرف الأساتذة، وهذا ما يدل على ارتباط الأستاذ ببيئته، وأن الاختلالات في المنظومة التربوية ترجع بالدرجة الأولى الى نوعية البرامج والمعارف المدرسة للمتعلمين، وتفصيلا في هذه المبادئ وحسب ما ورد في كتاب **الامام النووي** (آداب العالم والمتعلم والمفتي وفضل طالب العلم)، أن أهم أمر في حياة المسلمين هو النية، وأن نية أي عمل يجب أن تكون خالصة لوجه الله. فقد وردت عبارة أنوي عملي لله في كل درس كأول مبدأ من حيث درجة الممارسة، كما يرى الأساتذة أنه من الواجب الحضور الى الصف بهيئة حسنة باعتبارهم قدوة للمتعلمين. ومن الضروري بداية الدروس بالأذكار لأن هذا الفعل يشعر الأستاذ والمتعلم بأن أي عمل يجب أن يكون ارتباطه وثيقا بثقافة المجتمع.

أما عن مجريات العملية التعليمية فقد أظهرت الدراسة وجود ارتباط كبير بين ممارسات الأساتذة ومبادئ التعليم في الإسلام، حيث نجد أن الأساتذة يقومون بالتهيئة الإيجابية للدرس، أو ما يسمى في التربية الحديثة بالمرحلة التشخيصية، كما أنهم يشجعون المنافسة الشريفة بين التلاميذ، وهي من أساسيات التعليم الحديث، وباعتبار الكتابة أمر ضروري لتقييد المعارف فان الأساتذة يوفقون بين الكلام والشرح والكتابة، ويطلبون من المتعلمين كتابة ما يتعلمون ، وبما أنه للبيئة تأثير في التعلم فان الأساتذة يستخدمون الأمثلة والأساليب الحسية أثناء التدريس، فالتعليم من الضروري أن ينتقل من المحسوس الى شبه المحسوس ثم المجرد.

باعتبار التقويم والتشجيع والتحفيز من العمليات الضرورية لنجاح العملية التربوية، فقد خلصت الدراسة، وتطبيقا لمبادئ التعليم في الإسلام الى أن الأستاذ يسعى دائما لتشجيع المتعلمين أمام أقرانهم لتحفيزهم على الاستمرارية في العمل، ولتحفيز البقية على الاقتداء بزملائهم، كما يشجعهم على المطالعة

لنيل المزيد من الرصيد المعرفي، وأنه أحيانا ما يعتمد طريقة الحفظ في تقويم مكتسبات المتعلمين، لأن هذه الطريقة تعتبر من الطرق التقليدية المصاحبة للتعليم التلقيني.

نظرا لما يليه التعليم في الإسلام من أهمية للمتعلم، ولكي يلعب المعلم دور القدوة، يرى أساتذة التعليم المتوسط أنه من الضروري أن يتواضعوا لمتعلميهم من خلال الاعتراف بالأخطاء أثناء ارتكابها، كما أنهم دائما ما يجيبون بلا أدري في المسائل التي لا يعرفونها، وللحفاظ على مكانتهم المتميزة لدى المتعلمين، يرى الأساتذة انهم من الضروري أن لا يكثروا المزاح معهم، وأن يزجروا من قل أدبهم في الدروس وذلك بأساليب حسنة. وباعتبار الدروس الخصوصية من افات التعليم الحديث فان الدراسة خلصت الى ان معظم أساتذة التعليم المتوسط من العينة لا يقدمون دروس الدعم للمتعلمين في بيوتهم.

ان المقارنة بين تطبيق مبادئ النظريتين البراغماتية والبنائية، ومبادئ التعليم في الإسلام، من طرف أساتذة التعليم المتوسط، يشير الى أن الإسلام يحمل في طياته كل متطلبات التعليم الحديث، حيث يحافظ على مكانة المعلم بصفته ناقلا للمعرفة ومربيا وموجها ومحافظا على قيم ومبادئ المجتمع، ويعطي أهمية للمتعلم بصفته محورا للعملية التعليمية، وأن إعطاء الأهمية للمعلم والمتعلم من إعطاء الأهمية للتعليم، فمعظم المبادئ التي تهتم بالمتعلم تجدها مشتركة، وقد تكون مستمدة من نجاح التعليم ونقل العلوم من المجتمعات الإسلامية في فترات ازدهارها حتى قبل وجود المجتمعات الغربية، التي بنت حضاراتها على إنجازات الحضارة الإسلامية، ولإعطاء التعليم مكانته الحقيقية يجب النظر الى عملياته بنظرة ناقدة من وجهة نظر ثقافة مجتمع، أي أن كل جزئية من جزئيات النظريات التربوية الحديثة، يجب أن تساير ثقافة ومتطلبات المجتمع، فعند الحديث على سبيل المثال على النظرية البراغماتية فان أهدافها واضحة وتتمثل في تحقيق المنفعة المادية للفرد والمجتمع، دون الاهتمام بالجانب الخلقي والقيمي، عكس النظرة الإسلامية للتعليم التي تضع ضمن أولوية اهتماماتها بناء انسان يهتم بالعبادات، أي الجانب العقائدي، فالمعاملات، وجعل هذه المعاملات في حد ذاتها عبادات هدفها إرضاء الله. وبالتالي فان بناء المجتمع من خلال المبادئ الإسلامية يسهم في رفاهيته المادية واستقرار مؤسساته، واندثار الآفات والظواهر التي تسيء الى صورة المجتمع وتخل باستقراره وترابط أنساقه المختلفة.

خـــاتمة

خاتمـــــة:

لقد زاد الاهتمام بالمدرسة بكل مكوناتها في السنوات الأخيرة نظرا لما تحمله من أهمية في المجتمع حيث أنها تعكس صورة نسق اجتماعي مهم، والذي هو النظام التربوي. ومع زيادة الاهتمام بالمدرسة فإنه من البديهي أن يزيد الاهتمام بهذا النظام من خلال مرافقته بالدراسة والتحليل والتشخيص والتقويم متى اقتضت الضرورة لذلك، حيث أن مخرجات هذا النظام هي التي تحدد درجة التدخل فيه من خلال القيام بعملية الإصلاح التي تقتضي النظرة الشمولية للنظام ككل، ومدى ملائمته للمجتمع وسيرورته، والنظرة الجزئية التي تقتضي مرافقة وإصلاح احدى مركباته، أو تعزيزها اذا تطلب الأمر ذلك، وبمأن العلاقة بين المعلم والمتعلم وايصال المعارف، أو بنائها من طرف هذا الأخير، تعتبر هدفا ساميا ومحددا رئيسيا لوجهة النظام التربوي، فان المقاربات البيداغوجية هي أهم محدد لهذه العلاقة ولصورة مخرجاتها.

وقد تم الاعتماد على المقاربة بالكفاءات من خلال اصلاح النظام التربوي في الجزائر، هذه المقاربة التي وان راج استعمالها في المجتمعات الغربية –صاحبة السيطرة والنفوذ–قبل المجتمعات الأخرى، التي نسختها وطبقتها مع مرافقتها بعمليات تكوينية جزئية، دون مرافقتها بالنقد والتقويم والإصلاح الاني. حيث أن المرجع الفكري لهذه المقاربة هو الفكر الغربي ونظرته للتربية، وبالتأكيد فان النظريات الغربية في كل المجالات، وخاصة المجال التربوي، اعتمدت مبادئها وأسسها ونتائجها وتنظيراتها من مكونات وتركيبة هذه المجتمعات. وبالتالي فان تطبيق البيداغوجيات التي تعتمد هذه النظريات في المجتمعات الأخرى ومنها المجتمع الجزائري، يحتاج الى تكييف هذه المبادئ مع خصوصية المجتمع، فالتطبيق الشامل لمبادئ هذه النظريات دون التعرض الى جزئياتها ومبادئها مبدأ بمبدأ، أكيد أنه سيحدث اختلالات.

لقد ساهمت هذه الدراسة في الكشف عن مبادئ المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات ومدى تطبيقها في المدرسة الجزائرية عامة والتعليم المتوسط خاصة، وقد أظهرت النتائج التطبيق العالي لهذه المبادئ بشكل كلي مع ترتيب يتفاوت حسب أهميتها ودرجة تطبيقها. فالتطبيق العالي لمبادئ هذه النظريات في المدرسة الجزائرية وما يرافقه من تطبيق لمبادئ التعليم في الإسلام الذي ينبع من خصوصية المدرسة والأستاذ معا التي ترتبط ارتباطا وثيقا بخصوصية المجتمع، لا ينفي وجود اختلالات يجب الوقوف عندها لإعادة بناء المناهج وكذا البرامج، ومنها مشكل القيم الذي تغفل عنه هذه النظريات ويهتم به المجتمع أشد الاهتمام. ان هذه الإعادة للبناء يجب أن تراعي أهمية هذه النظريات في المجال المعرفي وأهمية خصوصية المجتمع في الجانب التطبيقي، فشتان بين مجتمعات تسعى لبناء الانسان من أجل الانسان والمادة، وبين مجتمعات تسعى لبناء الانسان من أجل الإنسانية وخدمة أسباب وجوده وخلقه، فالمادة يجب أن تكون وسيلة

وليست هدفا، والمدرسة يجب أن تعمل لبناء انسان يستعمل المادة ولا يسعى اليها.

التوصيات والاقتراحات:

- إعادة النظر في بناء المناهج التعليمية.
- تضمين البرامج بمختلف القيم الإسلامية التي تعكس ثقافة المجتمع، واعطائها الأهمية اللازمة والكافية.
- اعتماد بيداغوجية مرنة تساير الاجتهادات النظرية الحديثة، وتعكس ثقافة المجتمع.
- اعتماد الدراسات والاجتهادات الإسلامية في المجال التربوي أثناء الإصلاح.
- إعادة النظر في منظومة التكوين، وجعلها طويلة المدى، والتركيز على التكوين أثناء الخدمة، وتشجيع التكوين الحضوري من طرف الأساتذة الجدد عند الأساتذة ذوي الخبرة والكفاءة.
- تهيئة البيئة الفيزيقية المناسبة للتدريس.
- القضاء على الدروس الخصوصية ودروس الدعم، التي تكرس التفرقة بين المتعلمين، وتسبب الاجهاد الذي يتجاوز قدراتهم.
- تقليص الحجم الزمني للتدريس الذي يثقل كاهل الأستاذ والمتعلم معا.
- الأخذ بنتائج البحوث والدراسات الأكاديمية في المجال التربوي.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

المراجع بالعربية.

أولا: الكتب.

1. ابراهيم أحمد غنيم، الصافي يوسف شحاتة، **الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ب ط، 2008.
2. ابراهيم عبد اللطيف فؤاد، المناهج، **أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، مكتبة مصر، القاهرة، ب ط، 1990.
3. الابراهيمي محمد البشير، **سجل جمعية العلماء المسلمين الجزائريين**، دار المعرفة، الجزائر، ب ط، 2008.
4. ابن خلدون أبو زيد عبد الرحمن، **كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**، ج7، دار الكتب العلمية، بيروت، دس.
5. ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (كتاب القاف باب القاف والراء وما يثلثهما)، ج 5، دار الفكر، دمشق 1979.
6. ابن منظور جمال الدين، **لسان العرب**، دار إحياء للتراث العربي، المجلد 11، بيروت، ط3، 1999.
7. أبو شهاب سناء نمر، **مدخل الى التربية الأخلاقية والتعليم وأثارهما على انماء المجتمع**، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، 2017.
8. أبودية عدنان احمد، **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.
9. أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، م 3 (مادة قرب)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.
10. الامام النووي، **آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم**، مكتبة الصحابة، طنطا، ط1، 1987.
11. أيت عيسى حسين، **الفكر التربوي عند مالك بن نبي**، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط2، 2018.

12. البرجاوي مولاي مصطفى، **المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات**، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، 2017.
13. بسيوني عبد النبي سعاد، **بحوث ودراسات في نظم التعليم**، مكتبة زهراء الشرق، 2001.
14. بكار عبد الكريم، **المسلمون بين التحدي والمواجهة، حول التربية والتعليم**، دار القلم، دمشق، ط 3، 2011.
15. بن نبي مالك، **الصراع الفكري، مشكلات الحضارة**، ترجمة: كامل مسقاوي، مطبعة بن مرابط، الجزائر، 2017.
16. بن نبي مالك، **شروط النهضة**، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر دمشق، 1986.
17. بن نبي مالك، **فكرة الافريقية الأسيوية**، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، الجزائر، ط3، 1992.
18. البيلاوي حسن حسن، **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1998.
19. تزوين محمد، **الادارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية بالمدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات** دار كنوز، دط، دس.
20. جابر عبد الحميد جابر، **استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العري القاهرة، ط1، 1999.
21. جابر وليد أحمد، **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط2، 2005.
22. جبر حسن، **أسس الحضارة العربية الإسلامية ومعالمها**، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط2، 1999.
23. الجعفري ماهر اسماعيل ابراهيم، **الإنسان والتربية في الفكر التربوي المعاصر**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2016.
24. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر، الأردن، ط 6 2011.
25. حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، الجزائر، 2005.
26. الحافظ جلال الدين السيوطي، **حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة**، ج2، دار الفكر العربي د.ط، 1998.
27. حثروبي محمد الصالح، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2002.

28. الحسن اللحية، الوضعية **المشكلة تعاريف ومفاهيم**، دار نشر المعرفة، المغرب، ط1، 2010.
29. حسن حسني عبد الوهاب، **كتاب آداب المعلمين لمحمد بن سحنون**، مكتبة الفقه المالكي، تونس 1972.
30. حلاق حسان، **طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.
31. حميداتو مصطفى محمد، **عبد الحميد بن باديس رحمه الله وجهوده التربوية، سلسلة كتاب الأمة** رقم57، منشورات وزرة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1997.
32. الحياري حسن أحمد، **أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية اسلاميا وتربويا**، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، 1993.
33. خدوسي رابح، **المدرسة والإصلاح، 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية مذكرات شاهد**، دار الحضارة، ط2، 2015.
34. الدريج محمد، **الكفاءات في التعليم**، من أجل تأسيس علمي لمناهج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط1، 2003.
35. الدريج محمد، وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، المغرب، الرباط، 2011.
36. الدغشي أحمد، **الأساس الفطري في التربية الاسلامية**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1 2017.
37. الدليمي عصام حسن، **النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2014، ص 18.
38. ديوي جون، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط2، 1978.
39. ذوقان عبيدات، وآخرون، **البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط18، 2016.
40. راشد علي، مفاهيم ومبادئ تربوية، **سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية**، دار الفكر، القاهرة 1999.
41. رفاعي عقيل محمود، **التعلم النشط، المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية، د ط، 2012.

42. الزرنوجي برهان الاسلام، **تعليم المتعلم طريق التعليم**، تحقيق: مروان قباني، المكتب الاسلامي بيروت، ط1، 1981.
43. زغلول عماد عبد الرحيم، **نظريات العلم، كلية العلوم التربوية**، جامعة مؤتة، الأردن، 2006.
44. زكريا أحمد الشربيني، وآخرون، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، مكتبة الشقري، الرياض، د ط، 2013.
45. زيتون عايش محمود، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق، عمان، ط1 2007.
46. سعيد إسماعيل علي، **الفكر التربوي العربي الحديث**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1987.
47. سلامة عبد الحافظ محمد، تصميم التدريس، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1424هـ.
48. الشافعي بدر الدين محمد، **تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم**، تحقيق: محمد بن مهدي العجمي، دار البشائر الاسلامية، بيروت، ط3، 2012.
49. شحاتة حسن، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب**، القاهرة مصر، ط2، 2001.
50. شوقي محد، **مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم الى تعلم التفكير**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2010.
51. صالح أحمد علي، **إدارة رأس المال البشري، مطارحات استراتيجية في تنشيط الاستثمار ومواجهة الانهيار**، دار اليازوري العلمية عمان الأردن، ط 1، 2018.
52. الصدوقي محمد، **المفيد في التربية**، دار النشر للأستاذ الجلالي الهلاوي، دط، 2007.
53. صلاح عبد الحميد مصطفى، **المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 2000.
54. طلس محمد اسعد، **التربية والتعليم في الاسلام**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014.
55. عبد العزيز الصغير دخان، **الامام العلامة محمد بن يوسف السنوسي وجهوده في خدمة الحديث النبوي الشريف**، دار كردادة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2011.
56. عبد العزيز عبد الله السنبل، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن العشرين، المكتب الجامعي الحديث**، الإسكندرية، مصر، 2002.

57. عبد الله قلي، فضيلة حناشي، **التربية العامة: إدماج المكتسبات وفق المقاربة بالكفاءات وأساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجي المشروع التقويم التفاعلي في ضوء إصلاح البيداغوجي الجديد**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند لتكوين المتخصص وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009.

58. عبيدات ذوقان، أبو السميد سهيلة، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2007.

59. عزيزي عبد السلام، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، دار الريحانة للكتاب، الجزائر ط1، 2003.

60. علي سعيد اسماعيل، **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995.

61. عمارة طلال، **تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات**، دليل عمل وسند تكويني – دار الهدى 2015.

62. غريب عبد الكريم، **البيداغوجية الفارقية، سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة**، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 2010.

63. غنيم ابراهيم أحمد، الصافي يوسف شحاتة، **الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعلمية** مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2008.

64. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، 2006.

65. فركوس صالح، **تاريخ جهاد الأمة الجزائرية للاحتلال الفرنسي، المقاومة المسلحة (1830-1962)**، دار العلوم، عنابة، الجزائر، 2012.

66. الفريجات غالب عبد المعطي، **الإصلاح والتطوير التربوي**، دار دجلة للنشر والتوزيع، الأردن 2015.

67. فضيل عبد القادر، محمد الصالح رمضان، **إمام الجزائر عبد الحميد ابن باديس**، دار الأمة الجزائر، 2010.

68. فلنتينا عبد الله بدر، **الادارة التربوية في ظل النظريات المعاصرة**، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2014.

69. فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، **المناهج المعاصرة**، منشأة المعارف، مصر، 2000.

70. كريب إيان، **النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس**، ترجمة: محمد حسين غلوم، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999.
71. كورنسكي روبرت، **تطبيقات ادارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي الإمارات، ط1، 2000.
72. الكيلاني محمد عرسان، **التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر**، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، ط1، 2005.
73. لبصيص خالد، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة الكفاءات والأهداف**، د ط، دار التنوير الجزائر، 2004.
74. اللحية الحسن، **الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية**، افريقيا الشرق، المغرب، د ط، د س.
75. مبروك محمد ابراهيم، **الاسلام الذي تريده أمريكا الاسلام النفعي**، مركز الحضارة العربية، القاهرة 2010.
76. مجدي عزيز إبراهيم، **المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم الكتب، القاهرة، 2002.
77. محمد بن يحيى زكريا، عياد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات: المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006.
78. محمد سحنون ايمان، عباس جعفر زينب، **استراتيجيات التدريس الحديثة**، مكتبة الرشد ناشرون الرياض، ط1، 2014.
79. محمد متولي نعيمة، **القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1996.
80. محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتاب، مصر، 1996.
81. محمود عبد الحليم عبد الكريم، **ديناميكية تدريس التربية الرياضية**، مركز الكتاب للنشر، مصر ط1، 2006.
82. المرهج عبد الهادي علي، **الفلسفة البرجماتية أصولها ومبادئها**، دار الكتب العلمية، بيروت 2008.
83. المشاقبة بسام عبد الرحمن، **نظريات الاتصال**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.
84. ملكاوي فتحي حسن، **نحو بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي جامعة مؤتة، عمان، 1990.

85. منصور عصام محمد، **الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية**، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان 2017.

86. نواري سعودي أبو زيد، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1 الجزائر، 2012.

87. همشري عمر أحمد، **مدخل الى التربية**، دار صفاء، عمان، الأردن، 2001.

88. هني خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/بن، د ب، ط1 2005.

89. وعلي محمد الطاهر، **الوضعية الإدماجية –التقويم في المقاربة بالكفاءات**، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2012.

90. وعلي محمد الطاهر، **الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات**، دار الورسم للنشر والتوزيع، القبة الجزائر، ط 4، 2012.

91. وعلي محمد الطاهر، **بيداغوجية الكفاءات**، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011.

92. وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط2، 2005.

93. اليامي محمد بن سرار، **التذكرة لطالب العلم**، دار بلنسية للنشر والتوزيع، الرياض، 1422هـ.

ثانيا: المذكرات والأطروحات الجامعية.

1. بن سي مسعود لبنى، **واقع التقويم في التعليم الابتدائي**، رسالة ماجيستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، 2008.

2. بن مسعودة لبنى، **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**، مذكرة ماجستير قسم علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007.

3. التومي عبد الرحمان، **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**، 2008.

4. حرقاس وسلة، **مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش**، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال جامعة قسنطينة، 2004.

5. قواسمية عبد الكريم، **الثورة الجزائرية ومسألة بناء الدولة ما بين (1962-1978م)**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر (2018/2017).

6. ناسوتيون شاه خالد، **تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية**، أطروحة دكتوراه، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، مالانج اندونيسيا، 2016.

ثالثا: المجلات والدوريات.

1. أزروال يوسف، **ظاهرة التخلف ومسألة التنمية**، دراسة في ضوء فكر مالك بن نبي، المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، المجلد الثامن، العدد15، جويلية 2019.
2. إسكندري محمد، **المدرسة والدولة في العصرين الفاطمي والأيوبي**، مجلة الاجتهاد، بيروت، دار الكتاب للأبحاث والترجمة والنشر، العدد الرابع، 1989، ص145.
3. براهيمي الطاهر، عبد اللطيف بكوش، **ملامح الفكر التربوي عند مالك بن نبي**، مجلة المداد، المجلد الأول العدد الأول، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، ديسمبر 2013.
4. بعزيز سلاف، **التأصيل النظري لمصطلح المرجعية في التراث العربي والدراسات الغربية الحديثة** مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 7 العدد 8، جامعة الشهيد لخضر، الوادي، الجزائر، سبتمبر 2015.
5. بن داود أحمد: **المقاومة الثقافية للأمير عبد القادر من خلال التعليم**، مجلة الحكمة للدراسات التاريخية، المجلد الثاني، العدد الثالث، يناير 2014.
6. بوديب صالح، حديد يوسف، **المقاربة بالكفاءات في قطاع التكوين المهني بين الأصول النظرية والممارسة الميدانية**، مجلة ابحاث نفسية وتربوية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطينة، العدد 10، جوان 2017.
7. جدي مليكة، **المنظومة التربوية في الجزائر، من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الى الكفاءة الشاملة**، مجلة أفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد السابع مارس 2017.
8. جنان شريفة، بوفج وسام، **التعليم وفقا للمقاربة بالكفاءات بين الواقع والمنشود: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة متوسطات**، مجلة الابداع الرياضي، العدد 18، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
9. حمادي سايح، **الإصلاح التربوي في الجزائر (المسار التاريخي والمستجد المنهجي)**، مجلة أفاق فكرية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس الجزائر، المجلد 08، العدد 03، ديسمبر 2020.
10. حمروش ابراهيم، **التعليمية موضوعها، ومفاهيمها، الآفاق التي تفتتحها**، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس 1995، العدد 2.

11. الخاطب أحمد، **فقه الإصلاح بين التربية والسياسة عند الامام عبد الحميد بن باديس رحمه الله**، مجلة دراسات تاريخية، المجلد الأول، العدد الأول، جامعة الجزائر2، ديسمبر2013.

12. رجاح فريدة، أوشيش الجودي، **إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد 02، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، أكتوبر 2017.

13. الرشيد عماد الدين، **المرجعية (دراسة في المفهوم القرآني)**، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 21، العدد الأول، 2005.

14. زمام نور الدين، **المقاربة بالكفاءات النشأة والتطور**، مجلة دفاتر المخبر، جامعة بسكرة، العدد 10 فيفري 2012.

15. زينب حميدة بقادة، **مشكلات التعليم الأساسي ودوافع الإصلاح التربوي في الجزائر**، مجلة عالم التربية، ع42، ج2، أفريل 2013.

16. طالبي رتيبة، **رجل الإصلاح النموذجي الامام عبد الحميد بن باديس ودوره في نشر العلم وترقية المرأة في الجزائر**، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، المجلد الثامن، العدد الأول، الجزائر، جوان 2020.

17. العايب نورة، **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، العدد 43، 2015.

18. فضيل عبد القادر، **المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات**، مجلة جسور للنشر، الجزائر، 2009

19. كامل حيدر، **مراكز التعليم الأولى في الإسلام**، مجلة المعارج، العدد 19، 1992.

20. لطرش حنان، **الثابت والمتحول في سياسة الأمير عبد القادر**، مجلة الآداب والحضارة الإسلامية، المجلد العاشر، العدد الأول، قسنطينة، الجزائر، يناير 2017.

21. لعاقل محمد، **المقاربة بالكفاءات كآلية لتحقيق التعليم النوعي**، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغة وتحليل الخطاب، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ديسمبر 2019.

22. لكحل لخضر، **المقاربة بالكفاءات بين الجذور والتطبيق**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

23. محدادي محدادي، **الجهود الإصلاحية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين في منطقة الأوراس "1931-1956" (النشاط التعليمي أنموذجا)**، المجلة المغاربية للمخطوطات، المجلد13، العدد1 جامعة الجزائر2، الجزائر، سبتمبر 2019.

24. مزروع السعيد، **التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة العدد 2012/9/3.

25. مشطر حسن، **الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفايات، المدرسة الجزائرية أي نموذج**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 4، جوان 2010.

26. معمر الدين عبد القادر، **أهمية التكوين في أجرأة المقاربة بالكفاءات**، مجلة التعليمية، المجلد 3، العدد 7 جويلية 2015،

27. نعموني سمير، سميرة بداوي، دراسة **تحليلية لأساليب التعليم عند عبد الجميد بن باديس في كتابه مجالس التذكير**، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد الخامس، العدد الثاني، جامعة الجزائر2 الجزائر، جانفي 2020.

28. هويدي عبد الباسط، **الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، الجزائر، العدد 4، ديسمبر 2015.

29. وعلي محمد الطاهر، **التقويم في المقاربة بالكفاءات**، مجلة الدراسات، العدد 04، 2006.

رابعا: الملتقيات العلمية.

1. عاشوري صونيا، **متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
2. مليكة جابر، **مفهوم المقاربة بالكفاءات وأسسه الفلسفية**، مطبوعة تعليمية الفلسفة، د د، د ب دس.

خامسا: القوانين والمراسيم.

1. الأمر 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني 1396هـ الموافق لـ 16 أبريل 1976 الذي يتعلق بتنظيم التربية والتكوين.
2. القانون التوجيهي للتربية 08-04، المرخ بتاريخ 23 جانفي 2008، الجريدة الرسمية، الجزائر 2008
3. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، التربية الإسلامية التربية المدنية التاريخ، الجغرافيا، 2003

سادسا: المواقع الإلكترونية.

1. جبارة ليلى، **تحديات المدرسة الجزائرية بعد انهيار المشروع التغريبي**، (20 جويلية 2019)

https://www.z-dz.com (Consulter 19/08/2021)

2. جميل محمد (2017)، **النظرية البنائية مبادئها والمفاهيم التي تستند عليها**، (تاريخ الاطلاع: 2019/06/14)، https://arabpsychology.com

3. الصلابي علي، الأمير عبد القادر وبناء الدولة

https://www.aljazeera.net/blogs/2018/8/26_ تاريخ الاطلاع: 2021/07/10

المراجع بالأجنبية.

1. Bernard Rey, et autres: **LES COMPETENCES A L'ECOLE**, Apprentissage et évaluation, Boeck Education, Belgique, 3 édition, 2014.
2. DE KETELE.J.M, **Méthodologie du Recueil D'information,** 1ERE ed, De Boeck, Bruxelles, 1996
3. Franc Morandi, « **Pragmatisme et pratiques en éducation** », Éduquer [En ligne], 6 | 2004, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 06 juillet 2021. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations
4. MOSTEFA HADAD, **L'émergence de L'Algerie moderne_ Le costontinois (l'este algerien) entre les deux guerres 1919-1939**, Tome1, édition Guerfi Batna, 2001.
5. Philippe Perrnoud :**Construire des compétences des écoles**, 2 éd, E.S.F, Paris, 1998.

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم01: توزيع مواقيت التدريس حسب مواد التدريس

ملحق القرار رقم 23 المؤرخ في 30 جوان 2013
المتضمن إقرار مواقيت مواد التعليم و المناهج التعليمية
في مرحلة العليم المتوسط

الجدول الأسبوعي لمواقيت المواد التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

المستوى / المادة	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	السنة الرابعة متوسط
اللّغة العربية	5 س + 30د (أ.م)	5 س + 30 د (أ.م)	4 س + 30 د (أ.م)	4 س +1 (أ.م)*
اللغة الأمازيغية	3*	3*	3*	3*
اللّغة الفرنسية	4 س + 30د (أ.م)	4 س + 30 د (أ.م)	4 س + 30 د (أ.م)	4 س + 30 د (أ.م)
اللّغة الإنجليزية	2 س+ 30د (أ.م)	2 س + 30د (أ.م)	3 س + 30 د (أ.م)	3 س + 30 د (أ.م)
الرياضيات	4 س + 30د (أ.م)	4 س + 30 د (أ.م)	4 س + 30 د (أ.م)	4 س +1 (أ.م)*
علوم الطبيعة والحياة	2 (1+ 1*)	2 (1+ 1*)	2 (1+ 1*)	2 (1+ 1*)
علوم فيزيائية وتكنولوجيا	2 (1+ 1*)	2 (1+ 1*)	2 (1+ 1*)	2 (1+ 1*)
التاريخ	1 س	1 س	1 س	1 س
الجغرافيا	1 س	1 س	1 س	1 س
تربية إسلامية	1 س	1 س	1 س	1 س
تربية مدنية	1 س	1 س	1 س	1 س
تربية تشكيلية أوتربية موسيقية	1 س	1 س	1 س	1 س

الملاحق:

المستوى / المادة	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	السنة الرابعة متوسط
تربية بدنية ورياضية	2 س	2 س	2 س	2 س
المعلوماتية	1**	1**	1**	1**
المجموع	28 س (+1) معلوماتية (+3) لغة أمازيغية	28 س (+1) معلوماتية (+3) لغة أمازيغية	28 س (+1) معلوماتية (+3) لغة أمازيغية	29 س (+1) معلوماتية (+3) لغة أمازيغية

* يفوج القسم إلى فوجين في **حصة الأعمال الموجهة** بالنسبة للمواد التالية: اللغة العربية، الرياضيات، الفرنسية، الانجليزية.

(أ.م): حصة لمدة ساعة للأعمال الموجهة **مرّة في الأسبوعين** ؛

(أ.م)* حصة لمدة ساعة للأعمال الموجهة **أسبوعيا**.

* و يبقى تنظيم حصص الأعمال التطبيقية في مادتي **علوم الطبيعة والحياة** و **العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا** و كذا مادة **المعلوماتية بدون تغيير**

الملاحق:

الملحق رقم 02: رخصة مديرية التربية لإجراء الدراسة بمتوسطات ولاية الشلف

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جـامعة حسـيبة بن بوعـلي بالشـلف
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
نيابة العمادة لما بعد التدرج البحث العلمي
والعلاقات الخارجية
الرقم: /2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Hassiba Benbouali de Chlef
FACULTE DES SCIENCES
HUMAINES ET SOCIALES

إلى السيد: مدير التربية الوطنية بولاية الشلف

الموضوع: ف/ي استقبال الطلبة

تحية طيّبة، وبعد:

نرجو من سيادتكم الموقرة استقبال وتقديم المساعدة للطالب: خروبي عبد الرحمان تخصص: علم اجتماع التربية، لإنجاز أطروحة دكتوراه ل م د الموسومة بـ: التدريس بالمقاربة بالكفاءات بين المقاربة النظرية والممارسة المهنية في المدرسة الجزائرية:دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية شلف نموذجا

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

أولاد فارس في: 11فيفري 2019.

نائب العمـــــيد

د/ بوبكر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف. ص . ب 151، حي السلام،الشلف.
Faculté des Sciences Humaines et Sociales. Université Hassiba Benbouali de Chlef. B.P 151, Hay Es-Salem, Chlef.
Site web: www.uni-chlef.dz/fshs/ Tel /fax : 027727282 Email : scr.doyen@gmail.com / Email : fshs.secr.d@gmail.com

الملحق رقم 03: الاستبيان الأولي (استبيان المحكمين)

الباحث: خروبي عبد الرحمان

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر

إلى الأستاذ الدكتور:

يرجى من سيادتكم التفضل بتحكيم استمارة الاستبيان

في اطار التحضير لأطروحة الدكتوراه الموسومة بواقع تطبيق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية التعليم المتوسط أنموذجا:

يرجى من السادة أساتذة التعليم المتوسط المجيبون تكييف الإجابة و اختيار إجابة من الخمسة حسب درجة الاستعمال .

- **الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐
- **السن :** ..... سنة
- **الخبرة :** .....سنة
- **الرتبة :** أ. تعليم متوسط مكون ☐ أ. تعليم متوسط رئيسي ☐ أ. تعليم متوسط ☐
  أ.تعليم أساسي ☐
- **مادة التدريس :** .....
- **المؤهل العلمي :** دكتوراه ☐ ماجيستر ☐ ماستر ☐ ليسانس ☐ بكالوريا ☐

الجزأ الأول: واقع تطبيق مبادئ النظرية البنائية

الأسئلة

1- **ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف؟**
2- **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة ومادة التدريس حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف؟**

الملاحق:

الرقم	الفعل/ الاقتراح	دائما	في غالب الأحيان	عادة	نادرا	أبدا
	التعديلات المقترحة من طرف الاستاذ المحكم حسب كل فقرة مع نسبة القبول	تحذف	%25	%50	%75	%100
1	أرى أن المعرفة ليست خارج المتعلم					
2	أرى أن المعرفة تبنى فرديا وجماعيا					
3	أرى أن المعرفة متغيرة دائما					
4	أرى أن التدريس ليس عملية نقل للمعرفة					
5	أرى أن التدريس يتطلب تنظيم المواقف داخل الصف					
6	أعتمد على أرائي الخاصة أثناء التدريس					
7	أخذ في عين الاعتبار معتقدات واتجاهات المتعلمين أثناء التدريس					
8 9	أشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة معي أو فيما بينهم					
10	أنظر إلى المتعلم على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعلمه					
11	أضع المتعلمين في مواقف حقيقية أثناء التدريس					
12	أشجع المتعلمين على الاستقلال الذاتي وإبداء الرأي					
13	أركز على التعليم التعاوني					
14	أشجع المتعلمين على العمل في مجموعات متعددة الأحجام					
15	أسهل حوار المجموعات لاكتشاف عناصر الدرس					
16	أساعد على عرض أعمال المتعلمين أمام مجموعة الرفاق					
17	أراعي بيئة المتعلم أثناء التدريس					
18	أشجع المتعلمين على التفكير التأملي المستقل					
19	أطلب من المتعلمين أفكارا وخبرات متعلقة بموضوع الدرس					
20	أقدم فرصا للمتعلمين للانخراط في حل مشكلات معقدة					

الملاحق:

21	أستخدم مواقف حياتية بدل أنشطة مصطنعة أثناء التدريس					
22	أركز على الأداء والفهم أثناء تقييم المتعلمين					
23	أشجع وجهة نظر المتعلمين					
24	أقيم أعمال وانجازات المتعلمين					
25	أعتمد على الاختبارات الكتابية في تقييم التلاميذ					
26	أسمح للأولياء بالإطلاع على الأنشطة التي يمارسها أبناؤهم					
27	أشجع المتعلم على تقويم الأعمال ذاتيا					

الجزأ الثاني: واقع تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية

الأسئلة

3- ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس حسب اساتذة متوسطات ولاية الشلف؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة ومادة التدريس حسب اساتذة متوسطات ولاية الشلف؟

الرقم	الفعل/ الاقتراح	دائما	في غالب الأحيان	عادة	نادرا	أبدا
	التعديلات المقترحة من طرف الاستاذ المحكم حسب كل فقرة مع نسبة القبول	تحذف	%25	%50	%75	%100
01	أمارس وظيفة اجتماعية داخل القسم					
02	أمارس دور الموجه أثناء التدريس					
03	أمارس سلطتي داخل الصف لفرض الانضباط أثناء التدريس					
04	أمارس دور المرشد مع التلاميذ المخالفين للجو العام للقسم					
05	أرى أن التعليم يساعد المتعلم على حل مشكلاته اليومية					
06	أراعي الجانب الأخلاقي للمتعلم أثناء التعليم					

الملاحق:

07	أرى أن بيئة المتعلم الخارجية تساهم في تعلمه					
08	أستعمل أسلوب الحوار أثناء التدريس					
09	أستعمل طرق التدريس التي تعتمد أسلوب العمل الجماعي					
10	استعمل أسلوب التعليم باللعب					
11	أستعمل أسلوب حل المشكلات					
12	أقوم بتقسيم الأدوار أثناء حل المشكلات					
13	أرى أن التقويم هو إصدار أحكام قيمية فيما يخص قدرة التلميذ على حل مشكلات					
14	أرى أن التقويم هدفه قياس مدى الاستذكار					
15	أرى أنه من الضروري الاعتماد على حصص الدعم خارج المؤسسة لرفع مستوى التلميذ					
16	أرى أنه من الضروري الاجتماع بالأولياء لحل المشكلات المستعصية					
17	أرى أن التدريس يهدف إلى جعل القيم الاجتماعية متغيرة					

الجزأ الثالث: واقع تطبيق مبادئ التعليم في الاسلام

الأسئلة

6- هل التدريس وفق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية يحقق مبادئ التعليم في الاسلام؟

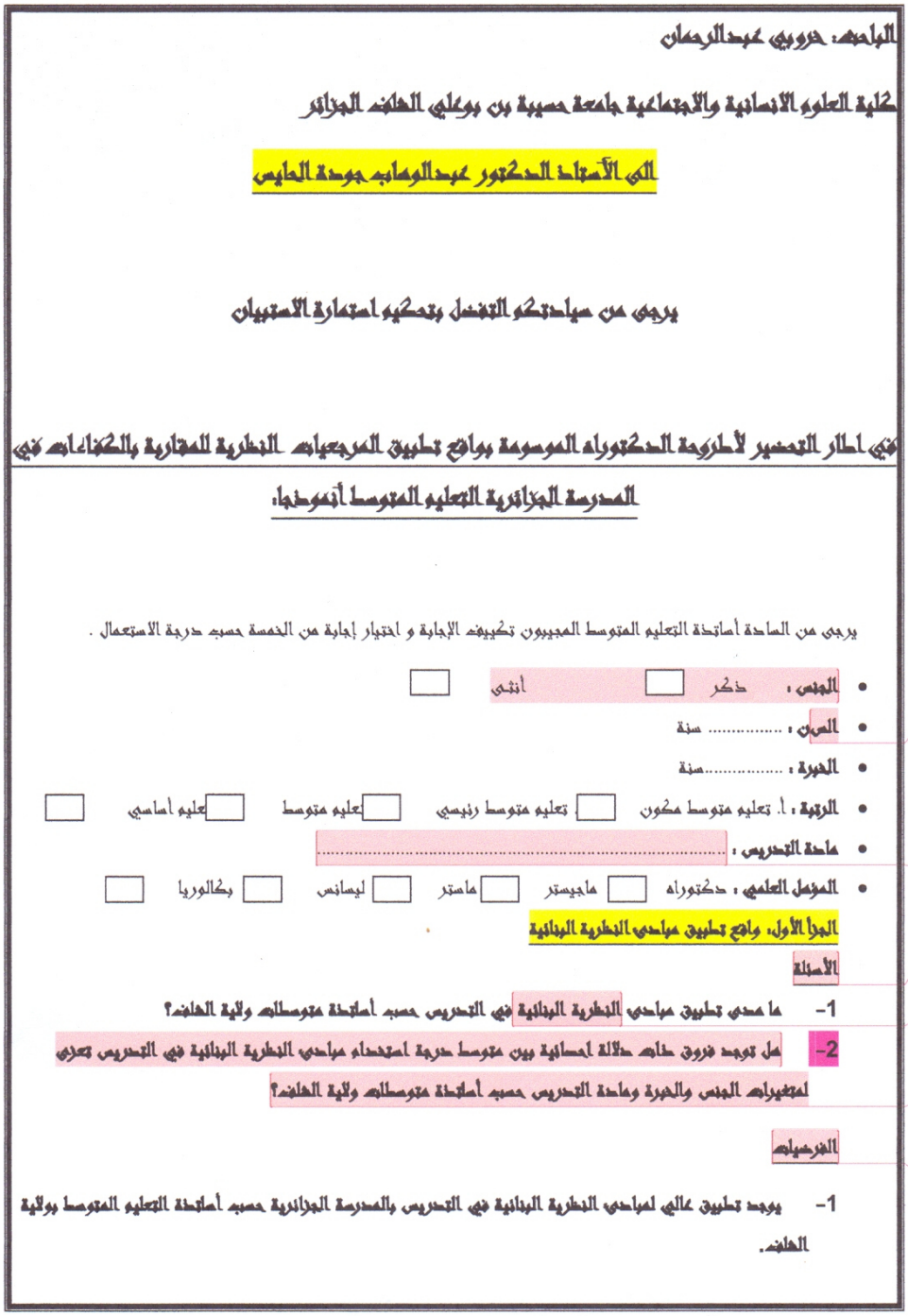
الرقم	الفعل/ الاقتراح	دائما	في غالب الأحيان	عادة	نادرا	أبدا
	التعديلات المقترحة من طرف الاستاذ المحكم حسب كل فقرة مع نسبة القبول	تحذف	%25	%50	%75	%100
01	أستعد للدرس بالطهارة والطيب					
02	أنوي عملي لله في كل درس					
03	أحضر الدرس بهيئة حسنة					

الملاحق:

04	أبدأ الدرس بذكر الله					
05	أعود المتعلمين على بداية الدرس بالأذكار					
06	أشجع المتعلمين على التعلم للحصول على المناصب					
07	أشجع المتعلمين على المطالعة					
08	أشجع المتعلمين على الاعتماد على الكتب في تعلماتهم					
09	أسعى لإطالة الدرس أكثر من اللزوم لفهم المتعلمين					
10	أشجع المتعلمين على كتابة ما يتعلمون					
11	أوفق بين الكلام والكتابة أثناء التدريس.					
12	أكثر المزاح مع المتعلمين أثناء الدرس					
13	أشجع المتعلم المتفوق أمام أقرانه					
14	أشجع المنافسة الشريفة بين المتعلمين					
15	أزجر من قل أدبه في الدرس بأسلوب حسن					
16	أعترف بخطأي إذا أخطأت أثناء التدريس					
17	أجيب بـ(لا أدري) في المسائل التي لا أعرفها					
18	أقدم دروس دعم للمتعلمين في بيوتهم					
19	أعتمد طريقة الحفظ في تقويم مكتسبات المتعلمين					

الملاحق:

الملحق رقم 04: تحكيم الأستاذ عبد الوهاب جودة الحايس من مصر



الباحث: حروبي عبدالرحمان

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر

الى الأستاذ الدكتور عبدالوهاب جودة الحايس

يرجى من سيادتكم التفضل بتحكيم استمارة الاستبيان

في اطار التحضير لأطروحة الدكتوراه الموسومة بواقع تطبيق المرجعيات النظرية المقارنة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية التعليم المتوسط أنموذجا.

يرجى من السادة أساتذة التعليم المتوسط المجيبون تكييف الإجابة و اختيار إجابة من الخمسة حسب درجة الاستعمال .

- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
- السن : ..... سنة
- الخبرة : ..... سنة
- الرتبة : أ. تعليم متوسط مكون ☐ تعليم متوسط رئيسي ☐ تعليم متوسط ☐ تعليم أساسي ☐
- مادة التدريس : .....
- المؤهل العلمي : دكتوراه ☐ ماجيستر ☐ ماستر ☐ ليسانس ☐ بكالوريا ☐

المجال الأول: واقع تطبيق مبادئ النظرية البنائية

الأسئلة

1- ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة ومادة التدريس حسب أساتذة متوسطات ولاية الشلف؟

الفرضيات

1- يوجد تطبيق عالي لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بالمدرسة الجزائرية حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الشلف.

Commented [L]: يجب ترقيم المتغيرات البحثية (الأسئلة)، وكذا ترقيم الاستجابات المحتملة بأرقام مثل

1-الجنس 1- ذكر ( ) 2- أنثى ( )وذلك حتى تستطيع التعامل مع الاسئلة في تفريغ البيانات على الحاسوب، وكذا استخلاص النتائج.

2-ويتم ذلك مع جميع الأسئلة بالاستمارة

Commented [L2]: مثل غلق السؤال بوضع احتمالات الاجابة (المواد التدريسية) لتسهيل عملية التفريغ

Commented [L3]: ماذا تعني بالأسئلة هذه؟
هل هي أسئلة البحث؟
ام ماذا بالضبط؟
اذا كانت اسئلة البحث الرئيسي، فلا توضع هنا في الاستمارة للمبحوثين

Commented [L4]: ولماذا النظرية البنائية بالتحديد؟
وماذا تقصد بالبنائية؟
هل تقصد البنائية الوظيفية ؟ أم البنائية التكوينية؟ ام البنيويوية؟
وما الغرض من ذلك في البحث؟

Commented [L5]: هذا ليس سؤال، وإنما فرض علمي، تمت صياغته خطأ بصيغة استفهامية؟
اذا كنت تريد اختبار مدى تأثير المتغيرات (الجنس والخبرة ونوع مادة التدريس) على درجة استخدام مبادئ النظرية لدى المدرسين، فضع هذا على هيئة فرض علمي، وانقله الى الفروض العلمية

Commented [L6]: بفضل استخدام مصطلح (فرض) بدلا من فرضيات؛ لأن هنك فروق جوهرية بين الفرض العلمي، والفرضيات، الفرضيات عبارة عن مقولات نظرية تم استنتاجها، وتشكل بعد رئيس في النسق النظري.
الفرض العلمي فهو مجرد مقترح لإجابة محتملة قد يثبت صحته وقد يثبت خطأه عن طريق التجربة او الاختبار.

الملاحق:

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغيراتي الجنس والخبرة وواقع التدريس في توظيف الأساتذة لمبادئ النظرية البنائية في التدريس حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الطارف.

الرقم	الفعل/ الاقتراح	دائما	في غالب الأحيان	عادة	نادرا	أبدا
	التعديلات المقترحة من طرف الاستاذ المحكم حسب كل فقرة مع نسبة القبول	تحذف	%25	%50	%75	%100
1	أرى أن المعرفة ليست خارج المتعلم					
2	أرى أن المعرفة تبنى فرديا وجماعيا					
3	أرى أن المعرفة متغيرة دائما					
4	أرى أن التدريس ليس عملية نقل للمعرفة					
5	أرى أن التدريس يتطلب تنظيم المواقف داخل الصف					
6	أعتمد على أرائي الخاصة أثناء التدريس					
7	أخذ في عين الاعتبار معتقدات واتجاهات المتعلمين أثناء التدريس					
8	أشجع المتعلمين على الاختراك في المناقشة معي أو فيما بينهم					
9						
10	أنظر إلى المتعلم على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعلمه					
11	أضع المتعلمين في مواقف حقيقية أثناء التدريس					
12	أشجع المتعلمين على الاستقلال الذاتي وإبداء الرأي					
13	أركز على التعليم التعاوني					
14	أشجع المتعلمين على العمل في مجموعات متجانسة الأجناس					
15	أسهل حوار المجموعات لاكتشافه عناصر الدرس					
16	أساعد على عرض أعمال المتعلمين أمام مجموعة الرفاق					
17	أراعي بيئة المتعلم أثناء التدريس					
18	أشجع المتعلمين على التفكير التأملي المستقل					
19	أطلب من المتعلمين أفكارا وخبراتهم متعلقة بموضوع الدرس					
20	أتحدى فرصا للمتعلمين للانخراط في حل مشكلات معقدة					
21	أستخدم مواقف حياتية بدل أنشطة مسطرة أثناء التدريس					
22	أركز على الأداء والنتيجة أثناء تقييم المتعلمين					

Commented [L7]: رر مع السؤال الثاني، لذلك يجب عليك الغاء السؤال الثاني من الأسئلة

Commented [L8]: المتغير
ب وضع سؤال عام يعبر عن المتغيرات (البنود) التي ادرجتها في المحور.
ني ان تسال نفسك ماذا يقيس هذا البعد من الأسئلة؟
فيل يقيس مدى المعرفة بالنظرية لدى المدرسين؟
اذا كان هذا كذلك، فضع سؤال عام فوق الجدول، وحدد للمبحوث ان يختار الاجابة التي تناسب ادائه.

Commented [L9]: ا معنى كلمة تحذف؛ لا يوجد في العلم شيئ اسمه يحذف ضمن الاستجابات من العينة، ما وضعته من تقييمات هذا هي عبارة عن أوزان لكل إجابة، فكل استجابة تأخذ وزن يحدد درجة التطبيق او الاستخدام، ولا يجوز ان يحذف، وانما توضع له درجة رقمية تحدد وزنه.
والأوزان التي وضعتها هنا غير ملائمة، ويصعب الاعتماد عليها في الحكم على مستوى استخدام المدرسين لكل عبارة (استخدام).
ملاحظة منهجية مهمة جدا:

اة التي اعتمدت عليها في قياس مستوى استخدام المدرسين لمبادئ نظرية هنا ليست أداة استبيان، وإنما اسمها العلمي الصحيح ((مقياس

ا أنت اعتمدت على المقياس خماسي التدريج، والتدريج الثالث (عادة جب أن يحذف، ويصبح التدريج الخاص بالمقياس رباعي فقط (ما – أحيانا – نادرا – لا أستخدم).
حظة أخرى مهمة:
ب ادراك ان هناك أسئلة ايجابية، وأخرى سلبية، لذلك فان الأوزان ي تأخذها المتغيرات السلبية تكون عكس الأوزان التي تأخذها تغيرات الإيجابية. فمثلا إذا كانت العبارة تعبر عن اداء ايجابي ستخدام فان الأوزان تكون ((دائما = 4 ، – أحيانا= 3 ، – نادرا = – لا أستخدم = 1). أم إذا كانت العبارة سلبية في الاستخدام ((دائما 1 – أحيانا = 2– نادرا = 3 – لا أستخدم = 4). فالعبارة 8 ايجابية ما العبارة 10 فهي سلبية

Commented [L10]:

Commented [L11]: الوعي بالمعرفة

Commented [L12]: الترقيم خطأ

الملاحق:

23	أهتم برأي المتعلمين					
24	أقيم أعمال وانجازات المتعلمين					
25	أعتمد على الاختبارات الكتابية في تقييم التلاميذ					
26	أستمع لآراء وانشغالات التلاميذ حول الأنشطة التي يمارسها أثناءه					
27	أشجع المتعلم على تقويم الأعمال ذاتيا					

Commented [L13]: الموقف من عملية التدريس أو طريقة المدرس في التدريس وموقفه من المتعلم

الجزء الثاني: واقع تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية

الأسئلة

3- ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس حسب أساتذة متوسطات ولاية الطارف؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة وماده التدريس حسب أساتذة متوسطات ولاية الطارف؟

الفرضيات:

3- يوجد تطبيق متوسط لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس بالمدرسة الجزائرية حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الطارف.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغيرات الجنس والخبرة وماده التدريس في توظيف الأساتذة لمبادئ النظرية البراغماتية في التدريس حسب أساتذة التعليم المتوسط بولاية الطارف.

Commented [L1]: ما المقصود بالبراغماتية هنا في البحث؟ ب ان تحدد مؤشرات الرؤية البراغماتية، وكيفية تطبيقها في عملية ريس اولا، ثم تضع الأسئلة عليها جيدا.
ضى ما هو الأداء الذي تستطيع وصفه بأنه براغماتي من المدرس اء تدريسه بالضبط؛ حتى تكون الأسئلة صحيحة وبالتالي النتائج التي ل اليها صحيحة

Commented [L15]: رر مع السؤال الثاني، وبالتالي ينطبق عليه نفس الملحوظة في الجزء الاول

الرقم	الفعل/ الاقتراح	دائما	في غالب الأحيان	عادة	نادرا	أبدا
	التعديلات المقترحة من طرف الأستاذ المحكم حسب كل فقرة مع نسبة القبول	تحذف	%25	%50	%75	%100
01	أمارس وظيفة اجتماعية داخل القسم					
02	أمارس دور الموجه أثناء التدريس					
03	أمارس سلطتي داخل الصف لغرض الانضباط أثناء التدريس					
04	أمارس دور المرشد مع التلاميذ المخالفين للنظام القسم					
05	أرى أن التعليم يساعد المتعلم على حل مشكلاته اليومية					
06	أراعي الجانب الأخلاقي للمتعلم أثناء التعليم					

Commented [L16]: يحذف

Commented [L1]: مثال هل هذا اداء براغماتي؟ مع الأسئلة الموضوعة جيدة بالنسبة لأداء المدرس وفق النظريات ربوية، ولكن كيف نحكم على أن هذا الأداء من قبل المدرس يعكس ه للنظرية البراغماتية؟
حتى للنظرية البنائية كما في الجزء الأول؟
ى عليك ان تحدد بدقة مبادئ وأسس ومسلمات النظريتين البنائية براغماتية، واشتقاق الممارسات المتناسبة مع كل نظرية حتى تكون سئلة ملائمة وتستطيع الحكم في النهاية على توجهات المدرسين في بيق النظرية في عملية التدريس

الملاحق:

07	أرى أن بيئة المتعلم الخارجية تساهم في تعلمه					
08	أستعمل أسلوب الحوار أثناء التدريس					
09	أستعمل طرق التدريس التي تعتمد أسلوب العمل الجماعي					
10	أستعمل أسلوب التعليم باللعب					
11	أستعمل أسلوب حل المشكلات					
12	أقوم بتقسيم الأدوار أثناء حل المشكلات					
13	أرى أن التقويم هو إصدار أحكام قيمية فيما يخص قدرة التلميذ على حل مشكلاته					
14	أرى أن التقويم هدفه قياس مدى الاستذكار					
15	أرى أنه من الضروري الاعتماد على حس الدعابة داخل المؤسسة لرفع معنوي التلميذ					
16	أرى أنه من الضروري الاجتماع بالأولياء لحل المشكلات المستعصية					
17	أرى أن التدريس يهدف إلى جعل القيم الاجتماعية مظهرية					

المبدأ الثالث: واقع تطبيق مبادئ التعليم في الأصل

الأسئلة

5- هل التدريس وفق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية يحقق مبادئ التعليم في الأصل؟

التوجيهات

5- التدريس وفق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية لا يحقق مبادئ التعليم في الأصل حسب أساتذة التعليم المتوسط لولاية الطارف.

الرقم	الفعل/ الاقتراح	دائما	في غالب الأحيان	عادة	نادرا	أبدا
	التعديلات المقترحة من طرف الأستاذ المحكم حسب كل فقرة مع نسبة القبول	تحذف	%25	%50	%75	%100
01	أستهل الدرس بالطمأنة والطيب					
02	أبدي عملي له في كل درس					
03	أحضر الدرس بصيغة حسنة					
04	أبدأ الدرس بذكر الله					
05	أتعود المتعلمين على بداية الدرس بالأذكار					

الملاحق:

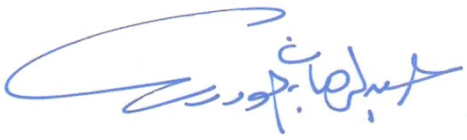
06	أشجع المتعلمين على التعلم للحصول على المناصب					
07	أشجع المتعلمين على المطالعة					
08	أشجع المتعلمين على الاعتماد على الكتب في تعلماتهم					
09	أسعى لإطالة الدرس أكثر من اللزوم لدى المتعلمين					
10	أشجع المتعلمين على كتابة ما يتعلمون					
11	أوفق بين الكلام والكتابة أثناء التدريس.					
12	أكثر المزاح مع المتعلمين أثناء الدرس					
13	أشجع المتعلم المتفوق أمام أقرانه					
14	أشجع المنافسة الشريفة بين المتعلمين					
15	أتأخر من قبل أحد في الدرس بأسلوب حسن					
16	أعترف بخطأي إذا أخطأت أثناء التدريس					
17	أجيب بـ(لا أدري) في المسائل التي لا أعرفها					
18	أتحدى دروس جل المتعلمين في بيوتهم					
19	أعتمد طريقة الحفظ في تقويم مكتسبات المتعلمين					

بالتوفيق والسداد

كما ارجو الاطلاع على الملاحظات ومحاولة الإفادة منها لتجويد العمل العلمي

مع تمنياتي لكم بخالص التوفيق والنجاح، ومزيد من التقدم والانجازات

ا.د/ الحايس، عبدالوهاب جودة

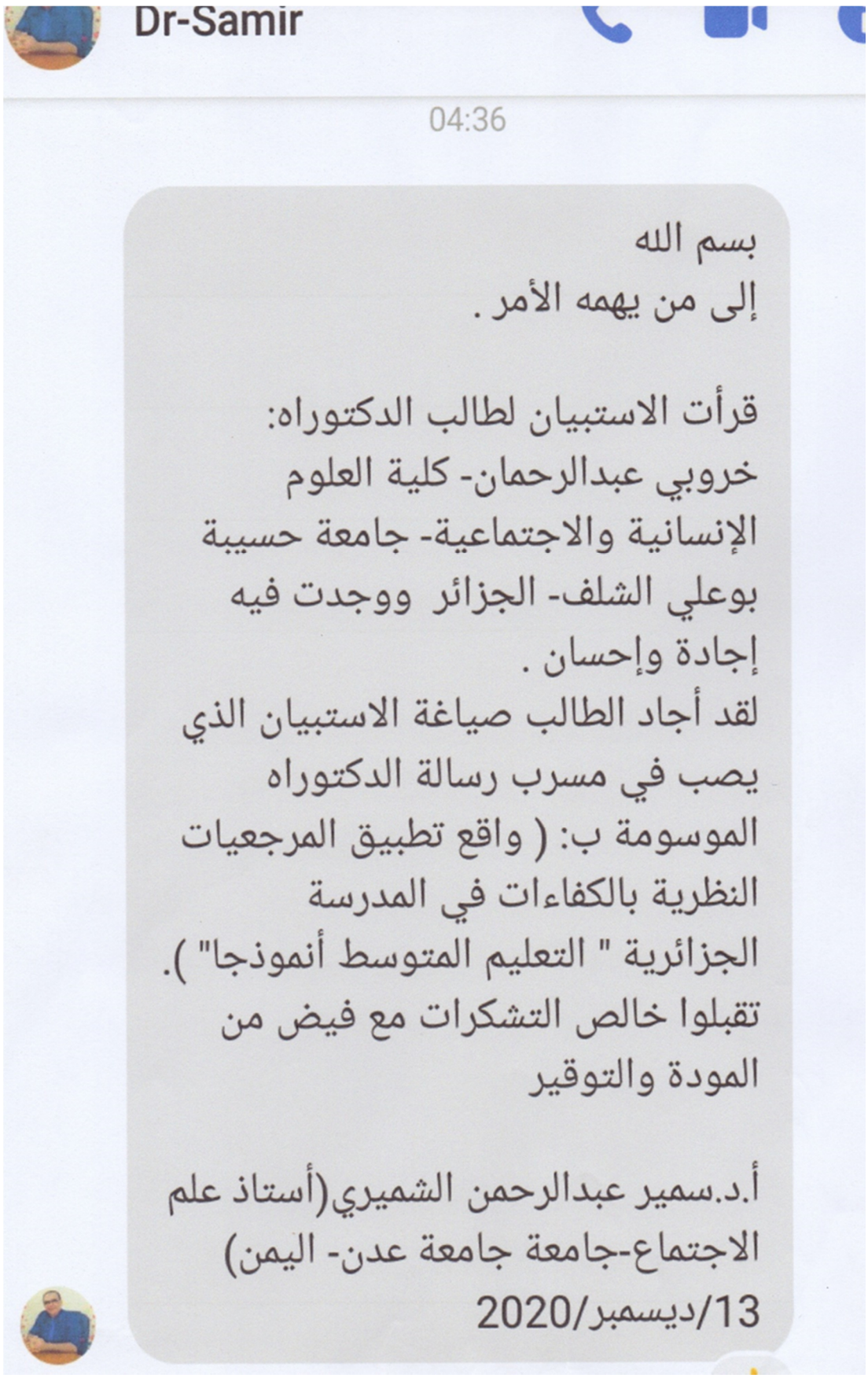


Commented [L18]: هل تعتبر هذا مؤشر من مؤشرات التعليم الاسلامي؟

Commented [L19]: سد ان المدرس يلجأ الى التأني في الشرح والتكرار لافادة المتعلم!!

Commented [L20]: هل هذا ملائم مع تعاليم الاسلام؟ ام انك تقيس الصدق هنا؟

الملحق رقم 05: تحكيم الأستاذ سمير الشميري من اليمن للاستبيان



الملحق رقم 06: الاستبيان في صورته النهائية

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه الموسومة بواقع تطبيق المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية التعليم المتوسط أنموذجا:

- يرجى من السادة الأساتذة ملء الخانات الخاصة بالمعلومات الشخصية لأنها مهمة للدراسة.
- يرجى من السادة أساتذة التعليم المتوسط المجيبون تكييف الإجابة واختيار إجابة من الأربعة اختيارات حسب درجة الاستعمال في الأجزاء الأول والثاني والثالث.

- **الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐
- **السن :** ..... سنة
- **الأقدمية :** .....سنة
- **الرتبة :** أ. تعليم متوسط مكون ☐ أ. تعليم متوسط رئيسي ☐ أ. تعليم متوسط ☐ أ.تعليم أساسي ☐
- **مادة التدريس :** .....
- **المؤهل العلمي :** دكتوراه ☐ ماجيستر ☐ ماستر ☐ ليسانس ☐ بكالوريا ☐

الجزأ الأول: واقع تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس

الرقم	الفعل/ الاقتراح	دائما	أحيانا	نادرا	لا استخدم
01	أرى أن المكتسبات المعرفية تبنى فرديا وجماعيا من طرف المتعلمين				
02	أرى أن التدريس لا يمثل عملية نقل للمعرفة من المدرس الى المتعلم				
03	أرى أن التدريس يتطلب تنظيم المواقف داخل الصف				
04	أعتمد على أرائي الخاصة أثناء التدريس				
5	أخذ في عين الاعتبار معتقدات واتجاهات المتعلمين أثناء التدريس				
6	أشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة معي أو فيما بينهم				

الملاحق:

7	أنظر إلى المتعلم على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعلمه				
08	أضع المتعلمين في مواقف حقيقية أثناء التدريس				
09	أشجع المتعلمين على الاستقلال الذاتي وإبداء الرأي				
10	أركز على التعليم التعاوني				
11	أشجع المتعلمين على العمل في مجموعات متعددة الأحجام				
12	أسهل حوار المجموعات لاكتشاف عناصر الدرس				
13	أساعد على عرض أعمال المتعلمين أمام مجموعة الرفاق				
14	أراعي بيئة المتعلم أثناء التدريس				
15	أشجع المتعلمين على التفكير التأملي المستقل				
16	أطلب من المتعلمين أفكارا وخبرات متعلقة بموضوع الدرس				
17	أقدم فرصا للمتعلمين للانخراط في حل مشكلات معقدة				
18	أستخدم مواقف حياتية بدل أنشطة مصطنعة أثناء التدريس				
19	أركز على الأداء والفهم أثناء تقييم المتعلمين				
20	أشجع وجهة نظر المتعلمين				
21	أقييم أعمال وانجازات المتعلمين				
22	أعتمد على الاختبارات الكتابية في تقييم التلاميذ				
23	أسمح للأولياء بالإطلاع على الأنشطة التي يمارسها أبناؤهم				
24	أشجع المتعلم على تقويم الأعمال ذاتيا				

الجزأ الثاني: واقع تطبيق مبادئ النظرية البراغماتية في التدريس

الرقم	الفعل/ الاقتراح	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدم
01	أرى أن المعرفة تأتي للمتعلم عن طريق الخبرة				
02	أدرس من أجل اعداد الفرد للحياة				
03	أمارس وظيفة اجتماعية داخل القسم				
04	أمارس دور الموجه أثناء التدريس				
05	أمارس سلطتي داخل الصف لفرض الانضباط أثناء التدريس				
06	أمارس دور المرشد مع التلاميذ المخالفين للجو العام للقسم				

الملاحق:

07	أرى أن التعليم يساعد المتعلم على حل مشكلاته اليومية				
08	أقدم للمتعلم المعلومات ذات الهدف النفعي				
09	أراعي الجانب الأخلاقي للمتعلم أثناء التعليم				
10	أعتمد على ميول الأطفال أثناء التدريس				
11	أرى أن بيئة المتعلم الخارجية تساهم في تعلمه				
12	أستعمل أسلوب الحوار أثناء التدريس				
13	أستعمل طرق التدريس التي تعتمد أسلوب العمل الجماعي				
14	استعمل أسلوب التعليم باللعب				
15	أستعمل أسلوب حل المشكلات				
16	أقوم بتقسيم الأدوار أثناء حل المشكلات				
17	أرى أن التقويم هو إصدار أحكام قيمية فيما يخص قدرة التلميذ على حل مشكلات				
18	أرى أن التقويم هدفه قياس مدى الاستذكار				
19	أرى أنه من الضروري الاعتماد على حصص الدعم خارج المؤسسة لرفع مستوى التلميذ				
20	أرى أنه من الضروري الاجتماع بالأولياء لحل المشكلات المستعصية				
21	أساهم في تغيير القيم الاجتماعية للمتعلم أثناء التدريس				

الجزأ الثالث: واقع تطبيق مبادئ التعليم في الاسلام

الرقم	الفعل/ الاقتراح	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدم
01	أستعد للدرس بالطهارة والطيب				
02	أنوي عملي لله في كل درس				
03	أحضر الدرس بهيئة حسنة				
04	أبدأ الدرس بذكر الله				
05	أعود المتعلمين على بداية الدرس بالأذكار				
06	أقدم التعلمات التي تناسب قيم المتعلم الاسلامية				
07	لا أشجع المتعلمين على التعلم بهدف الحصول على المناصب.				
08	أشجع المتعلمين على المطالعة				
09	أشجع المتعلمين على الاعتماد على الكتب في تعلماتهم				

الملاحق:

10	أقوم بالتهيئة الايجابية للمتعلم قبل بداية الدرس				
11	أسعى لإطالة الدرس أكثر من اللزوم لفهم المتعلمين				
12	أربط بين النظري والتطبيق أثناء التدريس				
13	أشجع المتعلمين على كتابة ما يتعلمون				
14	أوفق بين الكلام والكتابة أثناء التدريس.				
15	لا أكثر المزاح مع المتعلمين أثناء الدرس				
16	أستخدم الأساليب والأمثلة الحسية أثناء التدريس				
17	أشجع المتعلم المتفوق أمام أقرانه				
18	أشجع المنافسة الشريفة بين المتعلمين				
19	أزجر من قل أدبه في الدرس بأسلوب حسن				
20	أعترف بخطأي إذا أخطأت أثناء التدريس				
21	أجيب بـ(لا أدري) في المسائل التي لا أعرفها				
22	أقدم دروس دعم للمتعلمين في بيوتهم				
23	أعتمد طريقة الحفظ في تقويم مكتسبات المتعلمين				

جزاكم الله عنا كل خير

الملحق رقم 07: نموذج بطاقة الملاحظة المستعملة

الملاحق:

بطاقة ملاحظة

الجنس:	الرتبة:	مادة التدريس:
المؤهل العلمي:	الأقدمية:14 سنة	

الرقم	الفقرة	بدرجة				ملاحظات
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة	
01	يرحب الأستاذ بالتلاميذ ويبادلهم التحية					
02	يجرى الأستاذ مراجعة للدروس السابقة					
03	يهيئ التلاميذ للدرس باستظهار معارف ذات علاقة					
04	يمارس الطريقة التلقينية					
05	يسمح التلاميذ بالمشاركة وإبداء الرأي					
06	ينبه المتعلمين الى ضرورة الاستئذان واحترام الاخرين أثناء المشاركة					
07	يستخدم أساليب الحوار والمناقشة أثناء الدرس					
08	يربط التعلمات بمواقف حياتية من بيئة المتعلم					
09	يوفر ويستعمل الوسائل المناسبة.					
10	يحفز التلاميذ بعبارات الشكر والتقدير					
11	يقوم تعلمات التلاميذ أنيا					
12	يعطي أهمية للجانب القيمي					