إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات - حسب المعلمين والمفتشين-

Training of teachers of the first year of primary school to implement the competency-based approach - according to teachers and inspectors -

تاريخ الاستلام : 2021/05/22 ؛ تاريخ القبول : 2021/06/03

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع عملية إعداد معلمين المرحلة الابتدائية ومدى استجابة برامج إعدادهم لتطبيق المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومفتشي التربية والتكوين. لتحقق هذا الهدف طبقنا استبيانا على عينة من معلمي السنة الأولى ابتدائي مكونة من 343 معلم وعينة من المفتشين عددهم 13. بينت النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا هذا، أن معلمي السنة الأولى ابتدائي لم يتلقوا الاعداد الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق المقاربة بالكفاءات للمناهج التعليمية الجديدة.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلمين- معلم المرحلة الابتدائية- المناهج التربوية الجديدة- المقاربة بالكفاءات.

د. وسيلة حرقاس
حليم مرابط
سفيان برينات

جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

Abstract

This study aims to identify the reality of the process of preparing primary school teachers, and to what extent their preparation programs respond to the application of the Competency Approach according to teachers, educational and training inspectors. That approach, was adopted by the Algerian educational system, starting from the 2003/2004 academic year. To achieve this goal, we applied a questionnaire to a sample of first-year primary school teachers consisting of 343 teachers and a sample of 13 inspectors. The results obtained in our research indicated that first-year primary school teachers did not receive sufficient numbers to qualify them to apply the competency approach to the new educational curricula.

Keywords: Teacher Preparation-Primary school teacher-New Educational Curricula - Competencies Approach.

Résumé

Cette étude vise à identifier la réalité du processus de la formation des enseignants du primaire et si le programme de la cette préparation répond bien à la mise en œuvre de l'approche par compétences adoptée par le système éducatif algérien, à partir de l'année scolaire 2003/2004, du point de vue de les enseignants eux-mêmes et les inspecteurs de l'éducation et de la formation. Pour atteindre cet objectif, nous avons appliqué un questionnaire à un échantillon d'enseignants de première année du primaire de 343 enseignants et 13 inspecteurs de l'éducation. Les résultats obtenus ont montré :

- Les enseignants de la première année primaire n'ont pas reçu une formation qualifiante pour appliquer l'approche par compétences aux nouveaux programmes d'enseignement.

Mots clés : Préparation des enseignants - Enseignant du primaire - Nouveaux programmes éducatifs - Approche par compétences.

* Corresponding author, e-mail: harkas.wassila@univ-guelma.dz

© جامعة الاخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر 2021.

مقدمة

لا يستطيع اليوم أحد أن يتجاهل ما توصلت إليه البشرية من تطور علمي وتكنولوجي غير مسبق، أدى إلى تطور اقتصادي اجتماعي وثقافي وكذللك علمي، جعل من الضروري إدخال هذه التطورات وإدراجها ضمن العملية التربوية كونها الأداة الأساسية في تطبيع الأجيال وتهيئتها لمسايرة التطور الحاصل، والمساهمة في ريادته. أصبح التعليم طلبا اجتماعيا ملحا كونه الأداة الأكثر نجاعة في عملية الاستثمار البشري **(لبيب النجيحي. 1981 بتصرف).** في مواجهة التعقيد المتزايد للمجتمعات تعمل النظم التربوية والتعليمية عبر العالم وتحاول جاهدة للتوفيق والتكيف معها. على غرار الحركية التربوية في العالم سعت المنظومة التربوية الجزائرية وأكثر من أي وقت مضى الى تجديد مناهجها وتغيير استراتيجيات تنفيذها، خاصة وأن البرامج المطبقة في مؤسستنا لم تعد تتناسب مع التغيرات الحالية لأنها صمّمت منذ ما يزيد عن 20. واستجابتا لهذه التغيرات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية قررت المنظومة التربوية الجزائرية اعتماد مناهج تعليمية جديدة إبتداءا من العام الدراسي 2003/2004، وتنفيذها باستخدام المقاربة بالكفاءات. كل هذه الاعتبارات وضعت أمام النظام التربوي الجزائري تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد للمعلمين كونهم المنفذون الاساسيون للمناهج الجديدة والمقاربة الجديدة التي لم يعهدوها، حيث تعودوا على المدخل البيداغوجي بالمحتويات ثم بالأهداف. ولان المعلم هو حلقة الربط التي لا غنى عنها بين المعارف والمكتسبات الضرورية للفرد كي يعيش ويعمل في مجتمعه، وبنية التطور الخاصة بالمعارف في كل عام وكل مادة تعليمية، وكذلك القيم والإيديولوجيات المعمول بها في مجتمع معين وفي المرحلة الحالية من نموه وتطوره **(Jallo de Jean-Pierre. Universalis 6)** ، كان لزاما على القائمين على المنظومة التربوية انتهاج سياسة تكوينية مناسبة للمناهج الجديدة و للمقاربة بالكفاءات لتمكين المعلمين من التطبيق الفعّال و تحقيق الأهداف المسطرة في هذه المناهج و التي تسمى ايضا ملامح تخرج التلميذ.

إشكالية الدراسة

يتوقف نجاح المعلمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات وتحقيق اهداف المناهج على مدى نجاعة الاعداد الذي يتلقونه في اثناء الخدمة. حيث لم يعد المعلم مجرد مرسل للمعلومات الأكاديمية والبيداغوجية كما كان يعتقد في المفهوم التقليدي للتعليم إنما هو العصب الأساسي في تنفيذ أي مشروع تعليمي، وعليه يتوقف نجاحه بنسبة كبيرة. ومن المعطيات السابقة سنحاول من خلال هذا البحث أن نجيب على التساؤل الرئيسي: هل تلقى معلمو السنة الأولى ابتدائي إعدادا كافيا لتطبيق المقاربة بالكفاءات تمكنهم من تحقيق اهداف المناهج التربوية؟ يمكن ان نجزئ هذا السؤال الى اسئلة فرعية هي:

1-هل تستجيب محتويات اعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لقواعد المقاربة بالكفاءات؟

2-هل يستطيع معلمو السنة الأولى ابتدائي التحكم في تطبيق المقاربة بالكفاءات بعد الاعداد؟

الفرضية العامة

لم يتلق معلمو السنة الأولى ابتدائي إعدادا مؤهلا لتطبيق المقاربة بالكفاءات؟

الفرضيات الإجرائية

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات معلمي السنة الأولى، فيما يخصوص استجابة محتويات برنامج اعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لقواعد المقاربة بالكفاءات.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات معلمي السنة الأولى، فيما يخص تحكم المعلمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات بعد الاعداد

أهمية دراسة الموضوع

إن تكوين المعلم وإعداده المتواصل تكيفا مع كل جديد وطارئ، يسجل ضمن التحديات الكبرى التي تراهن عليها كل المجتمعات (**Philipe Carré et Pierre Caspar**, 1999). من أجل كسب الرهان ألحقت مهمة إعداد المعلمين (سواء الإعداد الاولي او الاعداد اثناء الخدمة)، في كثير من دول العالم بالجامعات والمدارس العليا والمعاهد الجامعية، لتحقيق" احترافية شاملة " وجعل المعلم قادرا على التطور المرغوب فيه على مستوى الفعل التعليمي التعلمي، وتحقيق الأهداف التربوية التي تعتبر بداية لتحقيق التنمية الشاملة. وعلى الرغم من اجتهاد الباحثين وكثرة دراساتهم التي تناولت الموضوع من جوانب مختلفة، إلا أن إشكالية العلاقة بين تجديد المناهج وتجديد تكوين المعلمين لا تزال قائمة، وعليه جاء بحثنا بمثابة محاولة متواضعة لتسليط شعاع بسيط على مدى مسايرة عملية إعداد المعلمين للتغيرات التربوية الحاصلة في نظامنا التربوي. كما ان هذا الموضوع يدخل ضمن الاهتمامات الشخصية للباحثة الأولى، كونها أستاذة مكونة للمعلمين ومفتشة للتربية والتعليم سابقا، وهو عبارة عن تقويم لعملية إعداد المعلمين لتطبيق المقاربة بالكفاءات، لعل القائمين على المنظومة التربوية يأخذون بعين الاعتبار نتائجه.

تحديد المصطلحات

-**إعداد المعلمين** : إن الإعداد Préparation لغويا يعني تهيئة الشيء أو الفرد لمهمة ما (Larousse1978, p 342). ويرتبط مصطلح الإعداد بالتكوين Formation أو التدريب Entraînement وكذلك التحضير الوظيفي instruction fonctionnelle وكلها مستخدمة للتعبير عن مهمة واحدة وهي إعداد وتكوين المعلمين. يشير كل من **(Mialaret _ Foulkié** _ Legendre) : إلى أن مصطلح التكوينFormation مشتق من الكلمة اللاتينية "Formare" وهي تعني في عمومها إعطاء هيئة أو شكل معين لشيء أو شخص جاء في الموسوعة العلمية للبحث "موسوعة البحث العلمي" هو إعداد الشخص للاستخدام أو الترقي في أي فرع من فروع النشاط و مساعدته في الإفادة من قدراته حتى يحقق لنفسه و للمجتمع أكثر ما يمكن من فوائد(**عبد الفتاح مراد1975، ص1493**). وجاء في معجم علوم التربية: التكوين هو مجموع من الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها اكتساب أو تنمية معرفة (معلومات، مهارات، مواقف) من أجل ممارسة مهنة أو عمل **R**) . (**Legendre 1988** نقصد بإعداد المعلمين تلك الدورات التكوينية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية ضمن مخطط وطني يضمن استفادة كل المعلمين من حصص تكوينية يتلقى فيها معارف و مهارات عن كفية تطبي المقاربة بالكفاءات من طرف المفتشين.

-المناهج التربوية الجديدة: في يوم 27 جويلية 2002، عرض مشروع اصلاح المنظومة

التربوية على المجلس الشعبي الوطني وصادق عليه بغرفتيه، ليدخل حيز التنفيذ مع بداية السنة الدراسية 2004/2003، ثم تم تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي بمقتضى المقرر 1 رقم: 007 / و.ت.و/أ.خ.و.المؤرخ في 2003/04/14، و المقرر 2 رقم : 023/ و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2004/04/13، وتطبيقا للمنشور الوزاري المتعلق بالتحضير التربوي للدخول المدرسي لسنة 2003-2004. نقص بالمناهج الجديدة تلك التي بدأ تطبيقها في التاريخ المشار اليه، والتي ما زالت الى يومنا هذا مع التغيير في التسميات (الجيل الثاني) وبعض التفاصيل ليس إلا.

-المقاربة بالكفاءات: هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى.

-الكفاءة: هي قدرة الشخص على ممارسة أو أداء وظيفة أو مهمة تعتمد على المهارات، المعرفة والمواقف التي يدعمها العمل بما يتوافق مع متطلبات الوظيفة. بحسب سبنسر(1993) أن الكفاءة هي خاصية أساسية للشخص فيما يتعلق بفعالية أداء الفرد في الوظيفة. أداء فعال أو ممتاز أو متفوق في مكان العمل أو في بعض المواقف. ترتبط الكفاءة دائمًا بقدرة المعلم المرتبطة بمستوى فهم المتعلمين وعملية التعلم وتحقيق الذات. وفقًا لموليسا (2007) الكفاءة هي القدرة على إدارة تعلم المتعلمين بما في ذلك فهم المتعلمين، وتقييم مخرجات التعلم **(Adnan Hakim,).**

-معلم المرحلة الابتدائية: هو كل شخص يتولى وظيفة التدريس في المرحلة الابتدائية، بعد تكوين اولي متخصص سواء كان خريج المعاهد التكنولوجية أو المدارس العليا للتعليم.

الدراسات السابقة

1-دراسة بو لمكاحل ليندة والهاشمي لوكيا

يهدف هذه الدراسة النظرية إلى تبيان ما للإعداد المهني من أهمية في برامج إعداد وتكوين الطالب/المعلم للممارسة مهنة التدريس، تلك الأهمية التي أكدت عليها العديد من الدراسات التربوية والتي اعتبرت الإعداد المهني ركيزة أساسية من ركائز إنجاح عملية إعداده وتكوينه. استهل الباحثان دراستهما بإبراز أهمية إعداد المعلمين في تمكينهم من الأداء الجيد لمهامهم التدريسية وتحقيق اهداف العملية التعليمية. يهدف إعداد المعلمين من خلال محتوى برنامجه المنظم إلى تنمية الجانب الوظيفي المهني للطالب/المعلم في مرحلة تكوينه الأولي، من خلال برمجة مواد تعليمية ذات الصلة بعلم النفس وعلوم التربية، وكذا تركيزه على التدريب العملي الميداني الذي يسمح بتطبيق المعارف النظرية ميدانيا. وعلى غرار ذلك، اهتمت منظومة التكوين بالجزائر بهذا الجانب المهم من عملية تكوين وإعداد المعلم، الذي أولته حيز كبير من الاهتمام في البرامج المعتمدة بالمدارس العليا للأساتذة. كما استعرضت الدراسة أهداف الإعداد التربوي المهني ومراحله وأبعاد الاكاديمية والتربوية والمهنية. ثم اشارت الى المشكلات التي تؤثر في فعالية التدريب العملي الميداني. انتهت الدراسة الى انه حتى تتمكن مؤسسات الإعداد من سد العديد من النقائص التي تحد من فعالية سيرورة الإعداد المعلم، وتتجاوز المعيقات والمشكلات التي تعيق السير الحسن للعملية الإعداد، يجب أن تعيد النظر في

برامج الإعداد الطالب المعلم، وتعمل على ان تكون برامج فعالة ذات أثر ايجابي، تظهر نتائجها الايجابية عن التحاق الطالب المعلم بمهنة التدريس.

2-**دراسة: Hofmeister, C., & Pilz, M. (2020)**

بعنوان "استخدام التعلم الإلكتروني لتقديم تدريب المعلمين أثناء الخدمة في قطاع التعليم المهني". أكدت هذه الدراسة على ان التعلم مدى الحياة والتدريب الإضافي المرتبط به أمرًا مهمًا لتلبية المتطلبات المتزايدة لمهنة التدريس. هدفت الدراسة إلى إظهار أهمية التعلم الإلكتروني في تدريب المعلمين وقياس التصور والقبول لهذا الشكل من التدريب الإضافي من قبل معلمي التعليم والتدريب المهني. تم إجراء التقييم باستخدام طريقة المسح الكمي الشامل وتطبيق استبيان موحد على 170 مدرسًا في ألمانيا وإيطاليا وبولندا عبر البريد الإلكتروني. اظهرت نتائج الاستبيان عبر الإنترنت أن نهج التعلم عبر الإنترنت كشكل من أشكال تدريب المعلمين قوبل باهتمام كبير بين معلمي التعليم والتدريب المهني وأن تصور استفادة الفرد من هذا الخيار التدريبي كان إيجابياً. يمكن ان تفتح نتائج هذه الدراسة المجال للبحث المقارن الدولي حول تدريب المعلمين ليتم دمجها باستخدام أشكال التعلم الإلكتروني.

3- دراسة Sáez-López, J. M., - و آخرون

أجريت الدراسة على 87 متدرباً من معلمي المرحلة الابتدائية. تم الحصول على المعلومات من خلال تطبيق اختبارWilcoxon . بينت النتائج ان تخطيط الفصل والتدريب الأولي للمعلمين يوفر الواقع المعزز لمزايا تتمحور حول طرق التدريس التحفيزية التي تسمح بحماس أكبر من جانب الطلاب وتساعدهم في الإبداع والابتكار والمشاركة. بالتزامن مع الأبحاث الحديثة، أكدت النتائج على الحاجة إلى التدريب الأولي حتى نتمكن من تصميم وتطبيق الممارسات مع الواقع المعزز في التدريس. من البيانات التي تم تحليلها، وجد أنه بمجرد التغلب على توافر الموارد وتخطيط الفصل والتدريب الأولي للمعلمين، يوفر الواقع المعزز مزايا تتمحور حول طرق التدريس التي تسمح بحماس أكبر من جانب الطلاب، مع مزايا كبيرة في الإبداع والابتكار والمشاركة وخاصة في تحفيز المشاركين. بالتزامن مع الأبحاث الحديثة، تؤكد نتائجنا على الحاجة إلى التدريب الأولي حتى نتمكن من تصميم وتطبيق الممارسات مع الواقع المعزز في التدريس، والاستفادة من الفوائد المذكورة أعلاه. اظهر ت النتائج بوضوح أن أقل من ثلث المعلمين الذين شملهم الاستطلاع قد استخدموا في السابق التعلم عبر الإنترنت كأداة للتدريب أثناء الخدمة، ويفضلون تنسيقات التدريب الرسمية والدراسة الذاتية. كان المعلمون راضين عن جودة المعلم وأداة التدريب المتاحة. أدى تجميع الإجابات على جميع الأسئلة حول الدافع والرضا. كان من الواضح أن المعلمين كانوا أكثر حماسًا للتعلم باستخدام أداة التدريب التي تتضمن رسومًا متحركة ومقاطع فيديو أحسن من التنسيق المستند إلى النص البحت والإلقاء.

4-**دراسة Blimpo MPugatch T**

بعنوان: تعليم ريادة الأعمال وتدريب المعلمين في رواندا

إن مجرد فرض اعتماد منهج جديد قد لا يكون كافيًا للمعلمين لتطبيقه بفعالية. تبحث هذه

الدراسة في مدى تأثير تدريب المعلمين الشامل على تقديم منهج ريادة الأعمال في رواندا. تم اختيار المدارس بشكل عشوائي لمدة عامين من التدريب المكثف ودعم المعلمين. تلقت مجموعة المراقبة المنهج والتدريب الحكومي القياسي فقط. سنقيس تأثير الاعداد على عملية التدريس ومهارات الطلاب والنتائج الاقتصادية للطلاب في 207 مدارس. أظهرت النتائج ان برنامج التدريب زاد من استخدام المعلمين للتعليم النشط، بما يتوافق مع ميزات الإصلاح. تشير هذه النتائج إلى الاستبدال بين ريادة الأعمال والتوظيف بين الطلاب في المدارس المعالجة. الأهم في النتائج انها ستساهم في المعرفة حول دعم التغيير التربوي في بيئة يمكن أن تؤدي فيها هذه التغييرات إلى عوائد اقتصادية كبيرة نسبيًا للطلاب والمجتمع.

5-دراسة: **Adnan Hakim,(2015)**

عنوان الدراسة: مساهمة المعلم ذو الكفاءة (التربوية والشخصية والكفاءة المهنية والاجتماعية) في أداء التعلم.

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتحديد مساهمة كفاءات المعلم (التربوية، الشخصية، الكفاءة المهنية والاجتماعية) على أداء التعلم. المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو الارتباط مع أسلوب أخذ العينات النسبي. أظهرت نتائج تحليل البيانات باستخدام الانحدار المتعدد أن الكفاءة التربوية والشخصية جزئيًا والكفاءة المهنية والكفاءة الاجتماعية لها تأثير كبير في تحسين أداء التعلم. مساهمة جميع الكفاءات التدريسية في نفس الوقت أو بشكل مشترك يكون له تأثير كبير في تحسين جودة الأداء في عملية التعلم. مساهم تحسين أداء المعلمين في عملية التعلم بنسبة 96.7٪. تظهر هذه النتائج أن كلاً من كفاءة المعلمين كعمل تربوي، والكفاءات الشخصية والمهنية والاجتماعية، لها مساهمة قوية بما يكفي لتشجيع أداء التعلم، سواء فيما يتعلق بمستوى إتقان المواد التعليمية او القدرة على إدارة التعلم ومستوى التزام المعلمين بتنفيذ واجباتهم بشكل صحيح. اكدت الدراسة على أن المعلمين هم محترفون مسؤولون عن تخطيط وتنفيذ عملية التعلم، وتقييم النتائج، والتوجيه والتدريب وكذلك إجراء البحوث وخدمة المجتمع.

مناقشة الدراسات

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **Blimpo MPugatch T**، **Adnan Hakim,(2015)**، **Sáez-López, J. M.,** Hofmeister, C., & Pilz, M. (2020) ، و بو لمكاحل ليندة والهاشمي لوكيا على أهمية برامج إعداد وتكوين المعلم لممارسة مهنة التدريس، اعتبرت الإعداد المهني ركيزة أساسية من ركائز إنجاح عملية إعداده وتكوينه. نتفق تماما مع **Blimpo MPugatch T** ، ان اعتماد منهج جديد قد لا يكون كافيًا للمعلمين لتطبيقه بفعالية، أنما يجب ان يتلقوا الاعداد الكافي لتزويدهم بكل ما يحتاجونه من معارف و مهارات و تقنيات مناسبة لتطبيقه. أكدت دراسة Adnan **Hakim,(2015)** والكفاءة المهنية والكفاءة الاجتماعية لها تأثير كبير في تحسين أداء التعلم، و ان مساهمة جميع الكفاءات التدريسية في نفس الوقت أو بشكل مشترك يكون له تأثير كبير في تحسين جودة الأداء في عملية التعلم، و هذا ما حاولت دراستنا توضيحه و توصيله القائمة الهيئات القائمة على المنظومة التربوية. في بعد آ لا بقل أهمية عن البعد التدريسي، ذهب **Blimpo MPugatch T** الى قياس تأثير التدخل واعداد المعلمين على العملية التعليمية ومهارات الطلاب، وكذلك على النتائج الاقتصادية للطلاب. صحيح اختلفت هذه الدراسة مع

دراستنا في نوع المتغير، لكنها تتكامل معها، حيث يعتبر ذلك إضافة إيجابية تسلط الضوء على أهمية تكوين المعلمين بالنسبة لتطوير الجانب الاقتصادي للطلاب إبتداءا ثم للمجتمع ككل. أما **Lopez** فقد بين أن تخطيط الفصل والتدريب الأولي للمعلمين يوفر الواقع المعزز لمزايا تتمحور حول طرق التدريس التحفيزية التي تسمح بحماس أكبر من جانب الطلاب، وتساعدهم في الإبداع والابتكار والمشاركة. أكدت النتائج على الحاجة إلى التدريب الأولي حتى نتمكن من تصميم وتطبيق الممارسات مع الواقع. وعن دراسة بو لمكاحل ليندة و لوكيا الهاشمي، فقد توافقت تماما مع دراستنا، من حيث أهمية محتوى تدريب المعلمين المنظم، و كيف يؤدي إلى تنمية الجانب الوظيفي المهني للطالب/المعلم في مرحلة تكوينه بالمدارس العليا للأساتذة، من خلال برمجة مواد تعليمية ذات الصلة بعلم النفس وعلوم التربية، وكذا تركيزه على التدريب العملي الميداني الذي يسمح بتطبيق المعارف النظرية ميدانيا. كما استعرضت الدراسة أهداف الإعداد التربوي المهني ومراحله وأبعاد الاكاديمية والتربوية والمهنية. انتهت الدراسة الى انه حتى تتمكن مؤسسات الإعداد من سد العديد من النقائص التي تحد من فعالية سيرورة اعداد المعلم، وتتجاوز المعيقات والمشكلات التي تعيق السير الحسن لعملية الإعداد، يجب أن تعيد النظر في برامج إعداد الطالب المعلم، وتعمل على ان تكون البرامج فعالة ذات اثر ايجابي، تظهر نتائجها الايجابية عن التحاق الطالب المعلم بمهنة التدريس.

أدبيات الدراسة

مراحل إعداد المعلمين

تمر عملية تكوين المعلمين وأعدادهم عادة بمرحلتين أساسيتين هما مرحلة ما قبل الالتحاق بالمهنة ومرحلة الممارسة والخدمة. إذ تسمى الأولى مرحلة التكوين الأولى، وتسمى الثانية مرحلة التكوين المستمرة.

1-مرحلة التكوين الأولى formation initiale

موجه لأفراد قبل مزاولتهم لوظائف أو مهام معينة ويشمل تعميق المعارف التخصصية الأساسية واستعمالها واكتساب المهارات المهنية التطبيقية. وأما فيما يخص المعلمين، فهو التكوين الذي يتلقاه كل من تتوفر فيه الشروط التي يحددها القانون والتي تسمح بالالتحاق بالمعاهد المتخصصة في تكوين المعلمين وفقا لمناهج تكوين متخصصة لفترة محدودة تدوم إلى غاية التخرج والالتحاق بالوظيفة. تحدد هذه المدة بنص قانوني حسب ظروف وشروط المجتمع في مرحلة ما. يمس التكوين الأولي ثلاثة جوانب أساسية من العملية تغطيها ثلاثة أنواع من التكوين:

-التكوين الأكاديمي **Formation académique**

يسمى بالتكوين الاولي، محوره المعارف المرتبطة بالمواد التي يكلف المدرس بتدريسها ويسمى أيضا الجانب المعرفي للتكوين. ينمي في المعلم القدرة على الإلمام بمادة تخصصه في التدريس أو المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها ذلك لأن التحكم في المادة العلمية ومعارفها يعتبر من أهم المعايير التي يرجع إليها في تقويم عمل المعلم والحكم على أدائه. هو عمليات ونتائج الدراسة العامة والمتخصصة في مجال معين من طرف فرد، وغرضها تنمية قدراته في مادة من المواد أو أكثر. **(Mialaret G، 1983).**

-التكوين الديداكتيكي (تعليمية المواد الدراسية)

على المعلم معرفة كيف ينقل المعارف إلى أذهان التلاميذ وماهي أيسر الاساليب والتقنيات ضمن أحدث الاستراتيجيات التعليمية التعلمية وأنجعها في تحقيق الأهداف التربوية التي

سيعمل على تحقيقها خلال ممارسته لمهنة التدريس. التكوين الديداكتيكي يكفل بالإجابة على هذه السؤال: كيف اردس؟ لهذا التكوين بعدين:

-البعد النظري: ويشمل دراسة ديداكتيك (تعليمية) المواد الدراسية التي سيدرسها المعلم، وتحليل مختلف المناهج ومعرفة أسس بنائها، مع دراسة مختلف الاستراتيجيات البيداغوجية التي تنفذ من خلالها المناهج التعليمية واكتساب معارف علمية عن كيفية تسيير القسم وقواعد الاتصال البيداغوجي. وتختلف مقاييس التكوين الديداكتيكي النظري باختلاف السياسة التكوينية لكل مجتمع والتي تبني بدورها حسب السياسة التربوية والاجتماعية العامة.

-البعد العملي: ويشكل هذا البعد الجانب التطبيقي، العلمي من التكوين الديداكتيكي والذي يعرفه(G.Mialaret) بأنه مجموع الدروس والنشاطات الدراسية والأنشطة والتدريب التي تهدف إلى تنمية المهارات العلمية للمدرسين ومواقفهم الإيجابية تجاه التدريس ومحيطه. ويجري هذا التكوين في المدارس والأقسام التطبيقية أو في مختبرات ومعامل تربوية. تتبنى معظم المؤسسات التكوينية خططا للتكوين العملي قوامها في 3 مراحل هي:

-التكوين النفسي البيداغوجي Formation psychopédagogique

بعد أن تكوّن المعلم في مادة التخصص وألمّ بمختلف جوانب الديداكتيك النظرية والعملية، عليه أن يدرك ويعمق الإجابة على السؤال: من أعلم؟ هنا يكون الجواب هو الإلمام بمختلف المعلومات والنظريات والقوانين العلمية التي تهتم بدراسة نمو الطفل والمراهق، من مكونات الشخصية، ومراحل نموها وخصائص النمو في كل مرحلة، ومطالب النمو والعوامل المؤثرة فيه، وسيكولوجية التعلم من حيث نظرياتها وقوانينها واتجاهاتها المختلفة، وكذلك معرفة ملامح التعلم ومختلف المشكلات التقنية والتربوية التي قد تواجهه في الميدان. كل هذه المعلومات تمكن المعلم من الاتصال الصحيح بالمتعلم وتسهل عليهما التفاعلات التعليمية التي تحدث داخل القسم.

2-التكوين المستمر: Formation continue

ويسمى أيضا تكوين مستديم " formation Permanente" أو تكوين أثناء الخدمة. Formation en cours d'emploi ظهر هذا المفهوم بفضل تطور التفكير في الظروف الاقتصادية و التقنية و الاجتماعية و الثقافية للمجتمعات. الفكرة الجوهرية في هذا المفهوم هي اعتبار التكوين عامل ابتكار وتجديد تربويين، إذ أن التكوين هو سيرورة اجتماعية على حد تعبير (Claude-Lessard) تجمع بين التكوين والتقييم والبحث. والتحدي الذي يطرح أمام التكوين المستمر هو كيفية جعل المدرسين يسيرون تكوينهم ذاتيا (Autogestion de la formation) أي جعل المدرس يملك أدوات ووسائل تدبير تكوينه الذاتي بكيفية مستمرة. يعرف عبد الكريم غريب التكوين المستمر بأنه كل الأنشطة النظرية والتطبيقية المنظمة من طرف جهاز رسمي لفائدة فئات معينة من المدرسين، إما في أوقات عملهم أو خارجها، انطلاقا من أهداف واضحة ومحددة، غايتها تحسين مستوى قدراتهم الفكرية والمهنية.

-أهداف التكوين المستمر: يهدف التكوين المستمر للمعلمين إلى تحقيق النتائج التالية:

-تحسين المعارف العلمية للمعلم في مجال تخصصه وتجديدها.

-فتح المجال للمعلم ليعرف مستجدات الساحة التربوية والتطور البيداغوجي الذي يحدث في العالم.

إعادة تكوين المعلم في حالة تغيير نشاطه إلى ما يشبهه أو يقاربه أو في حالة صدور برامج جديدة أو أي إصلاح تربوي.
-تحسين وزيادة مردودية التعليم والحد من نسبة الفاقد التربوي.
-جعل التكوين ملائما للمتطلبات المتجددة في المجتمع من جهة ومنسجما مع التطورات الثقافية من جهة أخرى.

1-محاور الإصلاحات التربوية الجزائرية الشاملة

واجهت المنظومة التربوية انتقادات لاذعة من طرف المعلمين، وقلق شديد لدى الأولياء إزاء مستقبل أبناءهم الذي أصبح مهددا بتراجع نوعية تعلمهم، وعجزهم عن اللحاق بمناصب العمل أو إتمام الدراسة، أو الحصول على فرصة متابعة تكوينا مهنيا يتماشى وسوق العمل (أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص23).
وأمام زيادة الطلب الاجتماعي والاقتصادي على التربية والتعليم وتحسين نوعيتهما، ظهرت محاولات كثيرة لإصلاح نظام التعليم، سمية "عملية إثراء المنظومة التربوية "، وكان ذلك بدعوة كل الأطراف الفاعلة من معلمين ومفتشين ومديرين ورؤساء مصالح وأولياء التلاميذ، إلى تقديم مشاريع محلية لتطوير التعليم الأساسي والثانوي، وذلك بتشخيص النقائص في الأهداف ونتائجها، والطرائق، والوسائل والمحتويات، واقتراح الحلول بما يتناسب وإمكانيات تحقيقها. لكن التغيرات العميقة التي شهدها العالم من جهة، وشهدتها الجزائر على الصعيد الاجتماعي، الاقتصادي والسياسي أكبر من أن تغطيها تلك المحاولات السطحية لإثراء المدرسة الأساسية التي لم تعد تستجيب للتطلعات الجديدة التي أفرزتها الذهنية الجديدة وبالتالي فلسفة المجتمع المتخلفة (المنشور الوزاري رقم 489، 2003).

المحور الأول: إصلاح مجال البيداغوجيا.

-إصلاح البرامج التعليمية.
-إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.
-استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة، إبتداءا من مرحلة التعليم المتوسط.
-إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.
-تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.
-إعادة تأهيل تدريس التاريخ في جميع المستويات.
-تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
-إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.
-تعزيز تدريس اللغة العربية.
-ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.
-إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي.
- إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى متوسط.
-إعداد وتنفيذ استراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.
-تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة.

المحور الثاني: إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين التأطير البيداغوجي والإداري:

-تكوين معلمي المرحلة الابتدائية في مدة ثلاثة سنوات بعد شهادة البكالوريا، وذلك على مستوى معاهد تكوين -وتحسين مستوى المعلمين.

-تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا للتعليم التقني.
-إعادة بعث مسابقة التبريز.
-إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.
-إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

المحور الثالث: إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.

-التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات.

-تخفيض مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات.

-تمديد مدة التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات.

-إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في ثلاثة فروع: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني -والمهني والتكوين، التعليم العالي.
-إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص (أبو بكر بن بوزيد، ص 28).

2-بناء المناهج الجديدة والمقاربة بالكفاءات

في ضوء نقائص المداخل البيداغوجية التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال الى بداية الالفية الجديدة، اختارت الإصلاحات الجديدة أن تتبنى مدخلا متطورا من المداخل البيداغوجية حددت على أساسه الأهداف والطرائق التعليمية، فوضعت المتعلم في مركز سيرورة التعليم والتعلم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العملية والوظيفية من خلال إدماج، يضمن تحقيق الأهداف العامة. كما تسعى إلى التنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات التلميذ من أجل إكسابه كفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية، ويطلبها سوق العمل، ولتحقيق ذلك عملت المقارنة بالكفاءات على تفعيل نظام التقويم وتدارك الأخطاء في أثناء عملية التعلم وعلاجها بصورة فورية (وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة 4، 3، 2008).

لضمان هذا الرقي المفترض، جاءت المناهج الجديدة مركزة على عدد من العناصر الأساسية، بعضها ذا طابع استراتيجي، وبعضها الآخر ذا صبغة منهجية محضة، نوجزها كما يلي:

-هي مقاربة ذات توجه مستقبلي، بانتهاج مسعى استشرافي في منظور مستقبلي، من أجل تصور وإقامة مدرسة متجددة ومتكيفة مع المستجدات العلمية والبيداغوجية ولاسيما الاجتماعية والاقتصادية.
-هي مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن وأنفع لمركبات المناهج، تنطوي على انسجام داخلي وخارجي، ووجاهة داخلية وخارجية.
-هي مقارنة متكاملة، مبنية على مناهج وأهداف شاملة لجميع جوانب المعرفة، وجميع جوانب شخصية المتعلم
-هي مقارنة متدرجة في مسارها العلمي والمنطقي والبيداغوجي.

تعريف المقاربة البيداغوجية

في معناها اللغوي، هي كيفية معالجة موضوع وهي أيضا مجموعة الخطوات المتبعة في تحقيق هدف محدد (Petit Larousse, 1984). وجاء في معجم علوم التربية: " هي كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي

يحبذه، وترتبط كل مقاربة باستراتيجية للتعليم. وقد قام" لوجندر" **Legendre (1988)** بتوضيح العلاقة بين المقارنة والاستراتيجية") عبد الكريم غريب وآخرون، ص25).

ويوضح" بارتران.ي" و" فالوا. ب " **Bertrand Y et Valois. P** أن المقاربة البيداغوجية هي كيفية التعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات (**Bertrand Y et Valois, 1982).**

للمقاربة البيداغوجية نسق منسجم، من بين العناصر التي تشكل التواصل البيداغوجي وهي: محتوى التواصل، تنظيم التواصل، المتلقي (المتعلم)، العلاقة بين المتلقي والوسط، العلاقة بين المرسل (المعلم) والمتلقي والوسط الذي يتم فيه التواصل، بالتركيز على عنصر من هذه العناصر أما المحتوى (مقاربة المحتويات)، أو المرسل (مقاربة الأهداف) أو المتلقي (مقاربة الكفاءات)، ليصبح هذا العنصر المختار مركزيا في التواصل البيداغوجي، وتصبح بقية العناصر إجرائية بالنسبة له.

مقاربة التدريس بالكفاءات

مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدفا للعملية التربوية ومحورها، وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة، وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى. ويجب أن نشير هنا إلى أن المناهج الجزائرية عرفت تطورا بيداغوجيا منذ الاستقلال إلى يومنا هذا وقد تميز هذا التطور بثلاث محطات بيداغوجية هي: المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات.

3-لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية؟

كغيرها من دول العالم تحاول الجزائر الخروج من رتابة الإصلاحات الجزئية والتعديلات الظرفية والتخفيفات المتلاحقة للبرامج دون تطوير لمستوى التعليم أو تحسين لمرد ودية المعلم والمتعلم، وكان من الضروري الإجابة على التساؤلات العدة التي تطرح في كل الأوقات ومن طرف الجميع: ما الذي يحتاجه الشباب لمواجهة القرن الجديد والألفية الثالثة؟ ما هي الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الشباب ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم في بناء المجتمع كمواطنين؟ وكانت الإجابة بتبني مناهج جديدة بيداغوجيا جديدة تمثلت في المقاربة بالكفاءات. يشير" بيرينو **"Perrenoud** إلى أن المقاربة بالكفاءات هي أفضل فرصة لاستحداث الوضعيات الهادفة لمجرد كونها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية ومهام مفتوحة غالبا ما تكون جماعية في شكل مشاريع أو بحوث تسهل على المتعلم اكتساب المعارف وتطبيقها في آن واحد (فيليب بيرينو**).** ويبرز واضعو المناهج الجزائرية الخاصة بالمرحلة الابتدائية اعتمادهم على المقاربة بالكفاءات بما لي:

-النظر إلى الحياة من منظور عملي.

-التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

-تفعيل المحتويات التعليمية بإدراج المعارف القابلة للتوظيف في المدرسة في الحياة بمختلف مواقفها.

-جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف المادة التعليمية.

-الطموح إلى تحويل المعارف النظرية إلى معرفة نفعية براغماتية.

4-خصائص التدريس بالكفاءات

ابتدءا من سنة 1970، أصبح يلاحظ داخل البلدان المصنعة نوع من التدني في متوسط

المعارف والمهارات الأساسية للتلاميذ يقول عبد الكريم غريب. كما أن هذه الظاهرة أصبحت تمس كذلك شريحة عريضة من تلاميذ المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة، وبالإضافة إلى ذلك لوحظ عدم تمكن المعلمين من تطبيق مقاربة الأهداف والتحكم في تقنياتها مما أدى إلى قلة فعاليتها، لذلك أضحى من اللازم البحث عن تصور تربوي جديد يسعى إلى التحسين من جودة فعالية المتعلمين وفعلا تبنت الجزائر على غرار كثير من الأنظمة التربوية المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على التصور البنائي للتعلم، وتتميز هذه المقاربة بالخصائص التالية:

-الانطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم.

-إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.

-تفريد التعليم وتكييفه للفروق داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ، بينما يراعي المتوسط الشائع في المقاربتين الأوليتين، ولهذا فإنه من بين الأسس العلمية النظرية التي ترتكز عليها بيداغوجية الكفاءات

-السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد التلميذ.

-تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرعوب فيه.

-التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلم المعارف والسلوكات، وقد حدد "جيل بوترف **Guy le Boterf**، الكفاية في كونها مفهوما ديناميكيا ومرنا ضمن عملية البناء Construction الناتجة عن توليفة Combinaison ملائمة لمجموعة من المصادر: المعارف، المهارات، الأداءات، الاستعدادات، الخبرات، أساليب الأداء، مؤشرات الاتفاق.

-تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.

5-كفاءات المعلم لتطبيق المقاربة بالكفاءات

وحتى تتحقق هذه الخصائص بشكل ميداني، ينبغي أن يمتلك المعلم مجموعة من الكفاءات تكون أهدافا لتكوينه الأولى والمستمر، وتمكنه كن إكساب المتعلم الكفاءات المستهدفة خلال سيرورة التعلم، وقد حدد" بيرينو **PH. Perrenoud** مجموعة من الكفاءات نذكر بعضها وأهمها: **(Perrénoud, 1991).**

-تنظيم وتنشيط وضعيات التعليم.

-تسيير تدرج التعلّمات.

-إشراك التلاميذ في تعلّماتهم وعملهم.

-العمل في أفواج.

-إعلام وإشراك الأولياء في تسيير المدرسة.

الجانب الميداني للدراسة

المنهج المستخدم

لقد استخدمنا في هذا البحث، المنهج الوصفي، لأننا بصدد استقصاء ظاهرة تربوية بهدف جمع بيانات دقيقة موضوعية عنها، ونشير إلى إن المنهج الوصفي يعتمد على وصف

الظاهرة كما هي في الواقع دون تغييرها أو اصطناعها مع تفسيرها وتحديد العلاقات التي توجد بين متغيراتها، كما يهتم بوصف العوامل المختلفة بغية الكشف عن أسباب الظاهرة لتقديم التفسيرات العلمية المناسبة، كما يؤكد على ذلك **(فضيل دليو، 1999).**

مجتمع الدراسة وعينتها

إن دقة النتائج وإمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة متعلقة بحجم العينة وبعمليات الاختيار والتقدير المطبقة (دليو، 1999، دون صفحة). المجتمع الأصلي، وهو مجتمع المفتشين ومعلمي السنة الأولى ابتدائي، حيث يتكون الأول من 13 مفتش لغة عربية على مستوى المقاطعات التربوية 13 لولاية قالمة، ولهذا أخدنا المجتمع الأصلي كله كعينة مقصودة، في حين يتكون المجتمع الأصلي لمعلمي السنة الأولى ابتدائي من 343 معلم سنة أولى ابتدائي من أصل2160 معلم لغة عربية لكل السنوات على مستوى ولاية قالمة بمقاطعاتها التربوية 13. تم تحديد عينة المعلمين عن طريق المعاينة العشوائية البسيطة التي تطبق على المجتمعات الصغيرة والمتميزة التي يمكن التعرف إليها كليا **(دليو، 1999).**

حصلنا على القوائم الإسمية لجميع معلمي السنة الأولى ابتدائي من مصلحة الموظفين في مديرية التربية للولاية، وتقرر اختيار 20% من مجموع 343 معلم أي ما يعادل 68.6 معلما، وقد تم توصيل العدد إلى 70 معلما. وعن كيفية اختيار هؤلاء من بين 343، اعتمادنا طريقة السحب من الإناء بدون إرجاع، وتسمى هذه الطريقة أيضا طريقة: اليناصيب Lottery method وعليه يكون عدد أفراد العينة 13 مفتشا و70معلما، بمجموع 83 فردا.

أدوات البحث

المقابلة: تم اعتماد المقابلة كوسيلة لجمع البيانات الضرورية التي تساعد على إنجاز البحث، وقد استخدمنا المقابلة للحصول على معلومات عن طبيعة المجتمع الأصلي للمعلمين والمفتشين من حيث عددهم وكيفية توزيعهم على مستوى مقاطعات ولاية قالمة، وتمت هذه المقابلة مع بعض المسؤولين على مستوى مديرية التربية وهم: رئيس مصلحة الموظفين، رئيس مصلحة المسابقات والامتحانات ورئيس مكتب الموظفين الإداريين ورئيس مصلحة التكوين والتفتيش.

ومن جهة أخرى استخدمنا المقابلة مع بعض المفتشين وبعض المعلمين من أجل تحديد المحاور الأساسية لبناء الاستمارة الاستطلاعية.

وصف الدراسة الاستطلاعية وكيفية إجراء الدراسة:

تكونت العينة الاستطلاعية في بحثنا هذا من (8) مفتشين من أصل 13 مفتش لغة عربية للطور الأول والثاني ممثلين (13) مقاطعة تربوية موزعة على ولاية (قالمة)، وقد اختيروا بطريقة عشوائية.

كما تكونت العينة الاستطلاعية من (30) معلم سنة أولى ابتدائي، اختيروا هم أيضا بطريقة عشوائية. وقد روعي في اختيار هؤلاء: السن، المستوى التعليمي ومنطقة العمل حضرية وريفية، وتجدر الإشارة إلى أن هذه العوامل ليست متغيرات في البحث، إنما لتكون العينة ممثلة لجميع الفئات في المجتمع الأصلي وللحصول على كل المعلومات باختلاف أنواعها

ومصادرها.

4.5-عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية:

إن المقابلة الاستطلاعية التي أجريناها مع معلمي السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وكذلك مع مفتشي التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني لغة عربية، انطوت على حوار كان يدور حول رأي كل معلم وكل مفتش وتعليق كل واحد منهم على ما يلي:

-مدى إعداد المعلمين لتطبيق الإصلاحات

-مدى استجابة محتوى التكوين مع طبيعة الإصلاحات.

-مدى كفاية الإعداد لتطبيق المقاربة بالكفاءات.

الاستمارة: تعتبر الاستمارة شكلا من أشكال المقابلة الأكثر شيوعا في مجال البحث العلمي. استخدمت الاستمارة في هذا البحث. استكمالا لمستلزمات المنهج الوصفي الذي اعتمدناه لدراسة موضوعنا هذا والتعرف على مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية حسب المعلم والمفتش. في ضوء نتائج المقابلة، تم تصمم الاستمارة النهائية لتعرض بعدها على التحكيم في إطار تحديد الخصائص السيكومترية.

صدق الاستمارة

وزعت الاستمارة على ست أساتذة من جامعات عنابة، قسنطينة، وباتنة. افضت نتائج إلى أن هناك إتفاق يتجاوز الحد الأدنى الذي يحدد بنسبة (80%) لصلاحية كل سؤال من الاستمارة وملائمة أسئلة الاستمارة في صياغتها اللغوية وتغطيتها لفرضيات الدراسة.

ثبات الأداة: بعد بناء الاستمارة بشكلها النهائي، تم تطبيقها على عينة عشوائية من مفتشين ومعلمين وكان عددهم 6 مفتشين و18 معلما للسنة الأولى ابتدائي وبعد شهر أعيد تطبيق الاستمارة في نفس المجموعة، ثم تم حسب معامل الارتباط للكشف عن العلاقة بين الاختبارين وكانت النتيجة(0.80)، وهي كافية لثبات الاستمارة.

تكونت الاستمارة النهائية من بمحورين، الأول خاص يتناول محتوى إعداد المعلمين للمقاربة بالكفاءات، وعدد بنوده 15 بندا، ويتناول المحور الثاني تحكم المعلم في تطبيق المقاربة بالكفاءات بعد الاعداد، وعدد بنوده 15 بندا. أعطيت لأفراد العينة 3 بدائل وهي: نعم، لا، لا أدرى.

أسلوب المعالجة الإحصائية: لقد اعتمدنا في بحثنا هذا للتعامل مع البيانات المتحصل عليها، على أسلوب إحصائي بسيط، يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة والفهم من حيث الشكل وأيضا المحتوى، وتشمل هذه الجداول:

-**التكرارات:** وقد تم حسب تكرارات الإجابات بنعم ولا و لا أدري لكل سؤال والخاصة بالمعلمين ثم المفتشين، أي تم حساب تكرارات إجابات المعلمين على كل سؤال وتكرارات إجابات المفتشين على كل سؤال ، ثم

-**النسبة المئوية:** لإعطاء دلالة للتكرارات ، تمت ترجمتها إلى نسب مئوية

حساب قمة كـ2 : ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين إجابات المعلمين وإجابات المفتشين تم الاعتماد على حساب قيمة ($كـ^2$) التجريبي و مقارنتها بقيمة $كـ^2$ الجدولي في

تفسير النتائج وفق المعادلة التالية:

ك² = مج (ت و -ت م)² حيث أن:

م ت

ت و: هو التكرار الواقعي.

ت م: هو التكرار المتوقع.

نتائج الدراسة

أصبح التدريس من أكثر المهن تحديًا في مجتمعنا حيث تتوسع المعرفة بسرعة وتطلب التقنيات والاستراتيجيات الحديثة من المعلمين تعلم كيفية استخدامها في تعليمهم. بينما تزيد هذه التقنيات والاستراتيجيات من احتياجات تدريب المعلمين، فإنها تضع أيضا القائمين على إعداد المعلمين امام تحديات أكبر تفرضها طبيعة التطور البيداغوجي، وتسارع البحوث البيداغوجية ونتائجها.

بعد ما قمنا ببناء الاستمارة في شكلها النهائي، تم توزيعها على أفراد عينة البحث من معلمين ومفتشين والذين بلغ عددهم 70 معلما و13 مفتشا. وقد تم استرجاع العدد الكامل للاستمارات أي 83 استمارة كلها مقبولة.

-نتائج الفرضية العامة ومضمونها: **"**لم يتلق معلمو السنة الأولى ابتدائي إعدادا كافيا لتطبيق المقاربة بالكفاءات**"**. بعد أن قامت الطالبة الباحثة ببناء الاستمارة في شكلها النهائي، والذي وافق عليه كل من الأستاذ المشرف وكذلك الأساتذة المحكمين، تم توزيعها على أفراد عينة البحث من معلمين ومفتشين والذين بلغ عددهم 70 معلما و13 مفتشا. وقد تم استرجاع العدد الكامل للاستمارات أي 83 استمارة كلها مقبولة.

إن ما يقال أيضا على المكون باعتباره مكون المكونين فيما يخص أهمية إعداده وتزويده بأحدث المعارف والتقنيات والاستراتيجيات البيداغوجية لينقلها الى المعلمين

-نتائج الفرضية الاجرائية الأولى: من قراءتنا للتكرارات والنسب المئوية لاحظنا ان استجابات المعلمين والمفتشين متقاربة بخصوص اغلب بنود المحور الأول المقابل للفرضية الإجرائية الأولى والتي مفادها انه لا توجد فروق دالة احصائيا بخصوص عدم استجابة **محتويات اعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لقواعد المقاربة بالكفاءات**. واكدت لنا قيم ك² التجريبي ذلك عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، حيث تراوحت بين (00 و 4.99) و هي غير دالة احصائيا مقارنة مع قيمة ك2 الجدولي المقدرة ب 5.99 و عليه فإن الفرضية الإجرائية الأولى قد تحققت.

-نتائج الفرضية الإجرائية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات معلمي السنة الأولى، فيما يخص **عدم استجابة آليات إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لقواعد المقاربة بالكفاءات**. تراوحت قيم ك 2 التجريبي بين (00 و5.09) وهدا يعني انها غير دالة احصائيا وان آليات وطرائق التدريس المستخدمة من طرف المكونين لا تتناسب مع طبيعة المقاربة بالكفاءات وقواعدها البيداغوجية. وعليه فان الفرضية الثانية محققة.

عرض ومناقشة النتائج

عن السؤال رقم(1): هل تغيرت صيغة التكوين بعد انطلاق الإصلاحات؟ أجاب 69.23% من المفتشين و82.85٪ من المعلمين يرون أن صيغة التكوين بعد انطلاق الإصلاحات لم تتغير عنها قبل الإصلاحات. أثبتت قيمة ك2 التجريبي و (1.30) مقارنة بقيمة ك2 الجدولي وهي (5.99) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين و المفتشين.

إذا دلّت هذه النتائج على شيء إنما تدل على أنه، رغم حجم الإصلاحات، ورغم الحرص الشديد والصرامة في الإشراف على تطبيقها، والتأكيد تحقيقها وأهدافها، إلا أنه يولى أي اهتمام لإعداد المعلمين لتطبيقها بدليل أنه لم يطرأ أي تعديل على صيغة التكوين أثناء الخدمة. وسنكون مضطرين هنا إلى التوضيح بعض الشيء إذ أن الصيغة المعتمدة في التكوين أثناء الخدمة للمعلمين تخصيص 6 أيام تكوينية في السنة لكل معلم (واقعيا ماهي إلا أنصاف أيام) على توزيع هذه الأيام على مختلف المواد الدراسية أهمها الرياضيات، الفيزياء، اللغة العربية، علوم تعليمية عامة، وتعليمية المادة، حيث يقوم بتأطير هذه الأيام أساتذة الثانويان بالنسبة للرياضيات والعلوم والفيزياء ويتولى تأطير مواد اللغة التعليمية العامة وتعليمية المواد والمفتشون أنفسهم بالتعاون مع أساتذة علم النفس إن وجدوا. يعتبر هذا السؤال مفتاح لكل الأسئلة اللاحقة، وعليه ستكتفي بعر أهم النتائج الأخرى. وعن الأسئلة: 4،5،9،15،على التوالي : **هل وفّر للمعلم المراجع الكافية للتكوين الكافي؟ هل وفرت للمعلم الوسائل الكافية للتكوين الذاتي؟ هل يتناول محتوى التكوين تحليل الكفاءات المستهدفة لمناهج الجديدة؟ هل يستخدم الإعلام الآلي في تكوين المعلمين؟** فقد أجاب المعلمون والمفتشون بالإجماع ب"لا". هذا اعتراف صريح وجريء من طرف المعلمين والمفتشين خاصة، باعتبارهم ممثلين عن السلطة الوصية، واداتها في التقويم، وبالتالي التجديد والتعديل والإصلاح، فهو بذلك يحتل مركز الثقل بالنسبة للنظام التربوي على حد تعبير **(André Legrand)**.

بخصوص محتوى التكوين، المعبر عنها في الأسئلة: 8،9،10،11،12 فقد أجاب أكثر من نصف المفتشين أي: % 69.23، 100%، 69.23%، و % 76.92أجابوا ب"لا". و بناءا على قيم ك2 التجريبية التي تراوحت بين 00 و 5.31 ، فإنه لا توجد دلالة إحصائية في الفروق بين استجابات المعلمين و المفتشين بخصوص **عدم استجابة آليات إعداد معلمي السنة الأولى** ابتدائي لقواعد المقاربة بالكفاءات ما عدا بالنسبة للسؤال 17، 15، كانت الاستجابات متباينة، بفروق دالة إحصائيا .

يفترض ان اصلاح المناهج لا يتجزأ ابدا عن اصلاح برامج تكوين المعلمين (الاولي وأثناء الخدمة)، باعتبارهم المنفذ الأول لها.

يُعد التدريب العملي ركنا أساسيا من أركان برامج إعداد المعلم مهنيا داخل مؤسسات الإعداد، حيث تضمن للمعلم ترجمة ما تم اكتسابه من المعارف في الإعداد المعرفي الأكاديمي ترجمة عملية، في مواقف تدريسية، وبالتالي الربط بين الدراسة النظرية والواقع التطبيقي **(ليندة. ب، الهاشمي. ل، (2017).** كيف يعقل الا نهتم بدراسة حاجات التكوينية للمعلم، هي لا توجد لذاتها بل تعبر عن نتيجة الانحراف والتباعد الموجودة بين الملامح المهنية الفعلية للمعلمين، والملامح الرغوية والمطلوبة في مجتمع ما بل والعالم اجمع في ضوء تقدم العلوم والتكنولوجيا بيداغوجيات التكوين وكذلك التغيرات الداخلية على جميع الأصعدة 1979، p

(Tardif et Gauthier ،213).

بينت النتائج الإحصائية أيضا ان المعلمين والمفتشين يتفقون في اغل استجاباتهم على ان معلمي المرحلة الابتدائية لا يتحكمون، وانه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبدرجة حرية 02 حيث تراوحت قيم ك 2 التجريبي بين 0.24 و5.79 وهي اقل من القيمة الجدولية التي تساوي 5.99، ما عدا أربع من 15 قيمة أكبر من القيمة الجدولية وهي مرتبطة بالأسئلة على التوالي: 16(هل يمكن للمعلم تحليل أهداف المناهج الجديدة؟)، 17:(هل يمكن للمعلم تحليل محتويات المناهج الجديدة لكل المواد الدراسية؟)، (هل يستطيع المعلم أن يميز بين الكفاءة والمهارة؟)، و 23(هل يسهل على المعلم تحديد الكفاءة المستهدفة من كل نشاط يقدمه؟). كانت قيم ك 2 لهذه الاستجابات على التوالي: 06، 21.34، 12.05، 18.25، وهي قيم تبين الاختلاف بين استجابات المعلمين والمفتشين في ان معلي المرحلة الابتدائية يمكنهم تحليل أهداف المناهج الجديدة، وتحليل محتويات المناهج الجديدة لكل المواد الدراسية، ويستطيعون التميز بين الكفاءة والمهارة، وتحديد الكفاءة المستهدفة من كل نشاط. كل القيم الأخرى 11 من 15 قيمة، تؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين والمفتشين بخصوص: عدم استطاعت المعلم تحديد ملامح التلميذ في بداية السنة الأولى، ترتيب مستويات الكفاءة المستهدفة بكل وحدة تعليمية، حضير مذكراته باعتماد المقاربة بالكفاءات. إذا قلنا ان المعلم لا يستطيع تحضير دروسه حسب قواع المقاربة بالكفاءات، فهذا يعني بالضرورة انه لا يستطيع القيام بكل المهام المرتبط بتطبيق المقاربة بالكفاءات: تحديد الكفاءات المستهدفة، إيجاد وضعية مشكلة ينطلق منها في كل درس، تقويم أعمال التلاميذ بشبكات تقويمية، قياس مؤشر الكفاءة بشكل علمي. هذا ما أكدته قيم ك2 لكل هذه الاستجابات، حيث تراوحت بين 0.24 و 5.78 و هي قيم غير دالة مقارنة بالقمة الجدولية(5.99) عند مستوى الدلالة و 0.05 و بدرجة حرية 02. من اهم التقنيات التي ترتكز عليها المقاربة بالكفاءات، كيفية تكييف المعارف للفروق الفردية الموجودة داخل القسم في إطار تفريد التعليم، وتكييفه بملمح تعلم كل تلميذ، وتقنيات تفعيل المعارف ومساعدة التلميذ على تحويلها إلى سلوكات، بالإضافة الى تقنيات تحديد الكفاءات المستعرضة بين المواد و إثارة الوضعية المتعلقة بوضعية الإنتاج، وكيفيات تقويم الكفاءات باستخدام الشبكات المختلفة. كل هذه التقنيات وغيرها تمثل الجزء الأكثر أهمية والأكثر فائدة في البرامج التكوينية (André 2000 , p740 **(de Peretti, et al,**.

أثبتت لنا نتائج هذه الدراسة ان معلمي السنة الأولى ابتدائي لم يتلقوا الاعداد الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق مستجدات المناهج التعليمية وخاصة تطبيق المقاربة بالكفاءات. إن اصلاح المنظومة التربوية رغم انه حظي بالاهتمام الكبير على اعلى مستوى، ورغم تسخير رؤوس الأموال الهائلة لتطبيقه كفتح مناصب مالية كثير وإضافة 400 مليار سنتيم لميزانية الكتاب المدرسي، وتجديد كل الكتب لكل المواد الدراسية؛ الا انه غاب عن ذهن المهتمين ان هذه الإصلاحات قد تفشل بسبب يرونه بسيطا و نراه نحن المتخصصون أساسيا و هو إعداد العنصر البشري و الاهتمام بتكوين المعلم الذي يعتبر أساس نجاح المتعلم، هذا ما

أكدته دراسة (Rivkin,2005) حيث تشير تقديرات الحد الأدنى شبه المعلمة للتباين في جودة المعلم إلى أن المعلمين لديهم تأثيرات قوية على تحصيل القراءة والرياضيات.

ولهذا ينبغي التخطيط الصحيح لسياسة تكوينية شاملة ومؤسسة حسب ما تقتضيه القواعد العلمية والبيداغوجية، مع تجديد استراتيجيات إعداد المعلمين بحيث تكون متكاملة ومتواصلة من فترة الاعداد الاولي الى التكوين اثناء الخدمة، وهذا يتطلب إنشاء معاهد متخصصة في التكوين المتواصل بمواصفات عالمية وحديثة وبتأطير من طرف متخصصين في هذا المجال. وهذه ما يتوافق تماما مع رأي Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011) الذي اكد ان معالجة مشكلات عدم كفاية مقاييس تدريب المعلمين تعالج من خلال تقدير نماذج متطورة من برامج الاعداد، تتضمن مقاييس مفصلة للتدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة ، مع إدخال مجموعة غنية من المتغيرات و أن إنتاجية معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة تزداد مع الخبرة (التدريب غير الرسمي أثناء العمل) و ليس عن طريق التكوين الرسمي. يُعد التدريب العملي ركنا أساسيا من أركان برامج إعداد المعلم مهنيا داخل مؤسسات الإعداد، حيث يعتبر حلقة وصل بين الجانب الأكاديمي والجانب المهني التربوي، حيث تضمن للطالب/المعلم ترجمة ما اكتسابه من المعارف في الإعداد المعرفي الأكاديمي ترجمة عملية، في مواقف تدريسية، وبالتالي الربط بين الدراسة النظرية والواقع التطبيقي **(ليندة. ب. الهاشمي. ل،2017).**

الخاتمة و التوصيات

استعرضنا في هذه الدراسة موضوع إعداد معلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق الإصلاحات التربوية والمقاربة بالكفاءات. استخدمنا الاستمارة كأداة لجمع البيانات، وطبقناها على عينة من المعلمين وعينة أخرى من المفتشين. لنتمكن من مقارنة استجابات العينتين، حسبنا قيم K^2 التجريبي ثم قارناها بقيم K^2 الجدولية، وذلك عند مستو الدلالة 0.05 وبدرجة حرية 2.

بينت النتائج ان المعلمين والمفتشين يجمعون على ان محتوى تكوين معلمي المرحلة الابتدائية لا يستجيب لطبيعة المناهج الجديدة ضمن الإصلاحات التربوية التي تبنها المنظومة التربوية الجزائرية ابتداء من الدخول المدرسي 2003/2004. كما بينت النتائج، ان المعلمين والمفتشين يجمعون على ان آليات (طرائق وأساليب التكوين) التكوين المستخدمة من طرف المكونين أي المفتشين، لا تستجيب لقواعد المقاربة بالكفاءات. هذا يعني بالنهاية، ان معلمي المرحلة الابتدائية لم يتلقوا التكوين والاعداد الكافي والناجع الذي يمكنهم من تطبيق المقاربة بالكفاءات.

هكذا إذا فإن إشكالية إعداد المعلمين مازالت قائمة في الجزائر وكل الدول المتخلفة، في الوقت الذي تجاوزتها الدول المتقدمة إلى البحث عن الاستراتيجيات التكوينية الجديدة معززة إياها بأحدث التكنولوجيات الإعلامية والاتصالية لتخفيف العبء على المتعلم بالدرجة الأولى ثم على المعلم، وبالتالي ضمان تحقيق الأهداف التربوية التي تعتبر بمثابة المعالم الرئيسية التي توجه نمو المجتمعات والأمم. ولم تصل هذه الدول المتقدمة إلى ما وصلت إليه من الاهتمام لإعداد المعلم بسبب غناها أو تقدمها العلمي فحسب، إنما أيضا بسبب وعيها الكبير بأهمية المعلم ودوره المحوري والخطير الذي يعتمد عليه في طبع الأجيال بالطابع المنشود، ولأنها تدرك تماما أنه لا شيء يضاهي الاستثمار في العنصر البشري خاصة إذا كان هذا العنصر هو المعلم. إن الإصلاح سلاح ذو حدين إذا اعتمد على إستير ا د الخبر ات التربوية

جاهزة من خارج البيئة المحلية، فإنه يفرز اغتر ابا في التربية والثقافة، واحساسا بعدم انتمائه لبيئته وثقافته، وهذه هي بداية أزمة الهوية (الكيلاني، 1991، ص99). في ضوء كل ما استعرضناه نقد هذه التوصيات لعلها تجد آذانا صاغية:

1-أعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بما يتوافق مع احتياجاتهم الميدانية، واحتياجات سوق العمل.

2-إسناد مهمة تكوين المعلمين الى ذوي الاختصاص والبيداغوجيين.

3-جعل إعداد المعلمين جزءا لا يتجزأ من أي إصلاح في المنظومة التربوية، باعتباره المنفذ الأساس له.

ملحق رقم(01). بنود استمارة الدراسة

الفرضية الأولى

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات معلمي السنة الأولى، فيما يخصوص عدم استجابة محتويات برنامج اعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لقواعد المقاربة بالكفاءات.

البدائل: نعم، لا، لا أدرى. مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 02

هل تغيرت صيغة التكوين بعد ظهور المناهج الجديدة؟
هل فترات التكوين (6أيام لكلل معلم في السنة) كافية للإلمام بطبيعة لمقاربة كفاءات؟
هل يستطيع المفتش لوحده منح تكوين كاف وفعال عن المقاربة بالكفاءات؟
هل وفر للمعلم المراجع الكافية للتكوين الكافي؟
هل وفرت للمعلم الوسائل الكافية للتكوين الذاتي؟
هل تحصل المعلمون على مراجع كافية المناهج الجديدة قبل انطلاق صلاحات؟
هل الكتاب المدرسي مصمم حب المقاربة بالكفاءات؟
هل يتناول محتوى التكوين تحليل فلسفة الإصلاحات؟
هل يتناول محتوى التكوين تحليل الكفاءات المستهدفة لمناهج الجديدة؟
.هل يتناول محتوى التكوين تحليل المقاربة بالكفاءات؟
. هل يتناسب محتوى التكوين وحاجات المعلمين الميدانية؟
. هل يتم تكوين المعلمين وفق المقاربة بالكفاءات؟
. هل يتناول التكوين دراسة المشكلات البيداغوجية التي يتلقاها المعلم في يدان؟
. هل يمنح التكوين الحالي تقنيات جديدة يمكن للمعلم تطبيقها في القسم؟
. هل يستخدم الإعلام الآلي في تكوين المعلمين؟

الفرضية الثانية

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات معلمي السنة الأولى، فيما يخص تحكم المعلم ف تطبيق المقاربة بالكفاءات بعد الاعداد

. هل يمكن للمعلم تحليل أهداف المناهج الجديدة؟
. هل يمكن للمعلم تحليل محتويات المناهج الجديدة لكل المواد الدراسية؟
.هل يستطيع المعلم تحديد ملامح التلميذ في بداية السنة الأولى؟
. هل يسهل على المعلم ترتيب مستويات الكفاءة المستهدفة بكل وحدة تعليمية؟
. هل يقوم المعلم بتحديد الكفاءات المستعرضة بين المواد الدراسية؟
. هل يحضر المعلم مذكراته باعتماد المقاربة بالكفاءات؟
هل يستطيع المعلم أن يميز بين الكفاءة والمهارة؟
. هل يسهل على المعلم تحديد الكفاءة المستهدفة من كل نشاط يقدمه؟
. هل ينجز المعلم لتقويم أعمال التلاميذ شبكات تقويمية؟
. هل يستخدم المعلم اختبارات أخرى لتقويم كفاءات التلاميذ بالإضافة إلى سئلة المعرفية؟
. هل تدرّب المعلم على قياس مؤشر الكفاءة بشكل علمي؟
. هل يسهل على المعلم إيجاد وضعية مشكلة ينطلق منها في كل درس؟
. هل يستطيع المعلم لوحده تحقيق كفاءات التلميذ؟

قائمة المراجع

-فضيل دليو(1999) ، ***أنواع المعاينة في العلوم الاجتماعية***، في سلسلة العلوم الاجتماعية، العدد 3، قسنطينة: منشورات جامعة منتوري.

- ماجد عرسان الكيلاني(1991)، ***التربية والتجديد***، ط1، بيروت: الريان للطباعة، ص99 .

-عبد الله عبد الدايم(1994)، عن معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، ط1، المغرب: منشورات دار التربية.

-عبد الفتاح مراد (1975)، *موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات*، الإسكندرية، مصر: ص1493.

- عبد الكريم غريب، وآخرون(1994)، في معجم علوم التربية، ***مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيكا***، سلسلة علوم التربية 9 و 10، ط1، المغرب: منشورات دار التربية.

لبيب النجيحي. 1981

-وزارة التربية الوطنية، (2000)، المنشور الوزاري رقم 02/0. 0. 5/ 2000 المؤرخ في 22 أكتوبر 2000.

-ليندة، ب، الهاشمي، ل،(2017)، ***أهمية الإعداد المهني التربوي في برامج إعداد المعلم لمهنة*** ،مجلة أبحاث نفسية و تربوية، 187 -العدد - 10 جوان 2017 ، مجلد ب، ص.ص . 161

-أبو بكر بن بوزيد(2009) إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص 23.

-عبد الكريم غريب: استراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات دار التربية، ط 3، 2003، ص 60.

-أبو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص 28.

وزارة التربية الوطنية (2003)، المنشور الوزاري رقم 489 / و. ت / أ. ع المؤرخ في 03 ماي 2003، المتعلق بتحضير الدخول المدرسي.

-فيليب بيرينو (2003) ، ***المقاربة بالكفاءات*** ،ترجمة : مصطفى بن حبيلس، الجزائر : المركز الوطني للوثائق التربوية.

- محمد لبيب النجيحي(1981)، ***دور التربية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية*** ، ط2 ، بيروت 1981 (بتصرف).

المراجع الأجنبية

- André de Peretti, Jean Boniface et Jean-André Legrand (2000), encyclopédie de l'éducation et de la formation en éducation, 2e édition S F p éditeur, p740

-Larousse (1978) Petit dictionnaire de français، édition refondue، paris، p 342.

-Jallo de Jean-Pierre, *Système d'enseignement en Europe*. Universalis(6)

-Petit Larousse illustré, Paris, 1984.

- Bertrand Y et Valois : les options en éducation, ministère de l'éducation, Québec 1982.

-Philippe Perrénoud: dix nouvelles compétences pour enseigner، ESF édition، Paris, 1991.

-Maurice Tardif et Clermont Gauthier: l'enseignant "acteur rationnel" ;quelle rationalité، quel savoir، quel jugement ،perspectives en éducation ,Bruxelles, 1996, p213.

- Altet Margerit(1994)، *La formation professionnelle des enseignants*, 1ère édition، Paris: PUF، P247

Bertrand Y et Valois(1982), *les options en éducation*, ministère de l'éducation, Québec. -

-Philippe Perrénoud، (1991), dix nouvelles compétences pour enseigner, Paris : ESF édition, Paris,

Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation, Op.cit., P 202-

-Philippe Carré et Pierre Caspar(1999) , Traité des sciences et des techniques de la formation, Paris : DUNOD.

-Hofmeister, C., & Pilz, M. (2020). Using e-learning to deliver in-service teacher training in the vocational education sector: Perception and acceptance in poland, Italy and Germany. *Education Sciences*, *10*(7), 1–17. https://doi.org/10.3390/educsci100701821 .le: 20/03/2021.

-Sáez-López, J. M., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & Carrasco, C. J. G. (2020). Augmented reality in higher education: An evaluation program in initial teacher training. *Education Sciences*, *10*(2). https://doi.org/10.3390/educsci10020026. Le: 10/04/2021.

-Blimpo, M. P., & Pugatch, T. (2019). Entrepreneurship education and teacher training in Rwanda. *Journal of Development Economics*, *140*, 186–202. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2019.05.006. Le: 02/05/2021.

-Adnan Hakim(2015), Contribution of Competence Teacher (Pedagogical, Personality, Professional Competence and Social) On the Performance of Learning, The International Journal Of Engineering And Science (IJES) || Volume || 4 || Issue || 2 || Pages || PP.01-12|| 2015 ||,

http://www.theijes.com/papers/v4-i2/Version-3/A42301012.pdf. Le:30/03/2021.