الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقـي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية
تخصص علم النفس التربوي

رقم التسجيل:.....
الرقم التسلسلي:.....

تمثل المفاهيم البيداغوجية لدى المدرسين و أثره في أداءاتهم التربوية

دراسة تحليلية مقارنة في بعض مدارس مدينة قسنطينة "نموذجا"

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:
الصالـح أوشـن

إشراف الأستاذ:
أ.د.أحمد زين الدين بوعامر

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د.صالح بن نوار	أستاذ	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د.أحمد زين الدين بوعامر	أستاذ	جامعة أم البواقي	مشرفا و مقررا
د.نورة قنيفة	أستاذة محاضرة " أ "	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
د.بشير لعريط	أستاذ محاضر " أ "	جامعة عنابة	عضوا مناقشا
د.سامية ابريعم	أستاذة محاضرة " ب "	جامعة أم البواقي	عضوا مدعوا

السنة الجامعية
2014م / 2015م

تصديـــــــر

"لو لم أكن رسولا لكنت معلما."

حديث شريف

"نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم، وأن نخاطبهم على قدر عقولهم."

حديث شريف

"ليس كل عالم يستطيع أن يكون معلما، و لابد للمعلم أن يكون عالما."

قول مأثور

"أيها المعلم علمني كيف أتعلم."

لسان حال المتعلم

الإهـداء

إلى الذي"يبني و ينشئ أنفسا وعقولا."،

إلى الذي"كاد أن يكون رسولا."

إلى زملائي الطلبة وزميلاتي الطالبات

وإلى أساتذتي الكرام وأستاذاتي الكريمات،

وإلى كل المربين الأفاضل، والمربيات الفضليات.

الذين يتفانون في خدمة الانسان من أجل بناء الأجيال.

و يعملون في صمت وبعيدا عن الأضواء.

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذه المذكرة.

شكـر و تقديـر

جدير بي أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان

إلى كل من لم يدخر جهدا لتقديم يد المساعدة على

القيام بهذا البحث، عرفانا بجميلهم وإقرارا بفضلهم علي،

وأخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور

" بوعامر أحمد زين الدين "،

وكذا الأستاذة الفاضلة "جغبوب دلال" اللذين تكرما علي ولم يبخلا في اسداء الملاحظات والتوجيهات إلي ...

وكانا منارة لي في طريق البحث الشاق.

وسندا قويا لي في تسديد خطاي في سبيل العلم.

وكذا كل من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو بعيد،

خاصة زوجتي و أبنائي على ما قدموه لي من دعم مادي ومعنوي.

فهرس المحتويات

صفحة

- تصدير.....*
- إهداء.....*
- شكر و تقدير.....*
- فهرس المحتويات..... I
- فهرس الأشكال و الجداول و الملاحق V
***مقدمـــــــــــة :** .....أ- ب

***الإطار المفاهيمي لموضوع البحث :**

- دواعي اختيار موضوع البحث (أهميته).....1
- صياغة الإشكالية.....1
- طرح الفرضيات.....2
- تحديد المصطلحات..... 3
- أهداف البحث 3
- مصادر البحث..... 3
- ضبط المتغيرات..... 4
- الدراسة الاستطلاعية.....4
- صعوبات الدراسة..... 4
- الدراسات السابقة.....5
- خطة البحث (عرض المحاور الرئيسية).....9

أولا: القســـــــــــــــم النظـــــــــــــــري:

البـــــــــــــــــاب الأول :

- **مدخـــل تمهيـــدي**: التمثل.....11
***الفصل الأول: علاقة التربية بالعلوم الأخرى:**
- **تمهيد**.....13
- علاقة التربية بالبيولوجيا.....14
- علاقة التربية بعلم النفس.....14
- علاقة التربية بعلم الاجتماع.....14
- علاقة التربية بالثقافة.....15
- علاقة التربية بالفلسفة.....16
- علاقة التربية بالسياسة.....16
- علاقة التربية بالتعليم.....17
- علاقة التربية بالتدريس.....18
- علاقة التربية بالبيداغوجيا.....19
- علاقة التربية بالأندراغوجيا.....20
- علاقة التربية بالديداكتيك.....21
- **ملخص**.....22
***الفصل الثاني: مركبـــــــات المنهـــــــــاج:**
- **تمهيد**.....23
المبحث الأول: مقاربة مفاهيم المنهاج: (مدخلات)
- تعريف المقاربة.....24
- الفرق بين مفهوم المنهاج والبرنامج.....25
- الفرق بين مفهوم المنهاج والمقرر.....25
- الفرق بين مفهوم المنهاج والمادة الدراسية.....25
المبحث الثاني : مقاربة مفاهيم مداخل التدريس:
- الفرق بين الطريقة و المقاربة.....26
- الفرق بين الطريقة والمدخل.....26
- الفرق بين الطريقة والمنهج والمنهجية.....27
- الفرق بين الطريقة والأسلوب.....27
- الفرق بين الطريقة و الإستراتيجية و الأسلوب.....28
- الفرق بين الطريقة والمسعى.....28
- الفرق بين المسعى و السيرورة.....29
- الفرق بين المراحل (الدرس) والخطوات.....29
المبحث الثالث: مقاربة مفاهيم مناهج التفكير:
- الفرق بين الاستنباط والاستدلال و الاستنتاج والقياس والاستقراء والتمثيل.....30
- العلاقة بين التحليل و التركيب و الإستنتاج و الاستقراء.....32
- الفرق بين الحدس والاستدلال.....34
- العلاقة بين مناهج التفكير.....35
- الفرق بين الإستكشاف و الإستقصاء.....36
- الفرق بين المشكلة و الاشكالية.....37
- الفرق بين التفكير المركز والتفكير المتشعب.....38

المبحث الرابع: مقاربة مفاهيم الوسائل التعليمية:
- الفرق بين الوسيلة والأداة.....39
- الفرق بين الوسائل التعليمية و وسائل الإيضاح.....39
- الفرق بين الوسيلة والأسلوب.....39
- الفرق بين الوسيلة والتقنية.....40
- **ملخص**..... 41

البـــــاب الثانـــــــي :

الفصل الثالث: الأهداف و الكفاءات و التقويـم (مخرجات):
- **تمهيد** 42

المبحث الأول: مقاربة مفاهيم الأهداف التربوية:
- الفرق بين الهدف العام و الغرض والمرمى والمقصد والنية.....43
- الفرق بين الهدف والغاية 43
- الفرق بين الهدف الخاص والهدف التعلمي والهدف الاجرائي.....44

المبحث الثاني: مقاربة مفاهيم الكفاءات:
- الفرق بين الكفاءة والقدرة و المهارة و الاستعداد.....46
- الفرق بين الكفاءة و الكفاية و الجدارة.....46
- الفرق بين الكفاءةوالمظشر والمعيار.....47
- الفرق بينالمظشر والهدف الاجرائي.....48
- الفرق (مقارنة) بين بيداغوجيا الكفاءات و الأهداف والمحتويات.....49
- العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة (مثلث التعليمية).....50
- العلاقة بين المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات.....52
- علاقة طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات بالمقاربة بالكفاءات.....52
- أنواع الوضعيات البيداغوجية (مشكلة ـ تعلم - إدماج - تقويم).....53

المبحث الثالث: مقاربة مفاهيم التقويم السداغوجي:
- الفرق بين التقويم و التقييم و التثمين و التقدير والقياس والحكم والقرار.....55
- أنواع (وظائف) التقويم.....58
- الفرق بين التقويم التكويني و التقويم المستمر.....59
- الفرق بين الامتحان والاختبار والفرض و الواجب والوظيفة المنزلية والمراقبة.....60
- الفرق بين المراقبة و التقويم.....61
- الفرق بين الاختبار والمقياس و الرائز.....64
- الفرق بين المعيار والمؤشر.....65
- الفرق بين المحك والمقياس والمعيار.....66
- الفرق بين التحصيل والقدرة والاستعداد.....67
- الفرق بين المعالجة والاستدراك والدعم.....68
- الفرق بين وضوح السؤال و دقته.....71
- الفرق بين الخطأ والغلط و الهفوة.....72
- **ملخص** 75

ثانيا : القســـــــــــــــم التطبيقـــــــــــــــي:

***الفصل الرابع :**(الإطار المنهجي للدراسة + الدراسـة الاستطلاعيـة):

- **تمهيد** 76

- الخصائص السيكومترية للاختبار.....78

- خطوات تصميم إختبار تحصيلي.....80

- محكات تقويم الأداء (الكفاءة).....81

- منهجية البحث و أدواته 82

- تحديد إطار البحث و وصف العينة.....82

- الجانب الإجرائي للدراسة.....83

- نتائج الاختبار التحصيلي.....86

- **ملخص** 90

***الفصل الخامس: (الدراسـة الأساسيـة):**

- **تمهيد** 91

- منهجية البحث و أدواته.....92

- تحديد إطار البحث و وصف العينة 93

- الجانب الاجرائي للدراسة.....94

- نتائج الاختبار التحصيلي.....94

- المقارنة بين التجربة الاستطلاعية والدراسةالأساسية(ارتباط).....98

- نتائج ملاحظة أداء المدرسين.....104

- مقارنة ما بين الدراسة الأساسية وأداء المدرسين(ارتباط).....106

- الفرق بين أداء المدرسين والاختبار التحصيلي(دراسة استطلاعية) "كا^2".....108

- الفرق بين أداء المدرسين والاختبار التحصيلي(دراسة أساسية) "كا^2".....110

- **ملخص** 112

مناقشة عامة للفرضيات.....113

نتائج و اقتراحات.....115

*** الخاتمـة**.....117

المراجـع.....118

***الملاحـق**.....121

- **ملخص البحث** (عربية، فرنسية، انجليزية).....*

قائمــة الأشكــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	مثلث التعليمية (كفاءات)	50
2	مثلث التعليمية (محتويات)	50
3	مثلث التعليمية (أهداف)	51
4	الفرق بين التقويم و الحكم و القياس	56
5	الفرق بين التقويم والتقييم و التقدير والقياس	57

قائمـة الجداول (قسم نظـري)

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الوضعيات البيداغوجية	54
2	شبكة تقويم المراقبة المستمرة	62
3	الفرق بين المراقبة والتقويم	63
4	الفرق بين المعالجة والدعم	70

قائمة الجداول (قسم تطبيقي)

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	وصف مجتمع الدراسة حسب الجنس	83
02	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	83
03	وصف مجتمع الدراسة حسب الصفة المهنية	83
04	توزيع عينة الدراسة حسب الصفة المهنية (دراسة استطلاعية)	84
05	توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية (دراسة استطلاعية)	84
06	توزيع عينة الدراسة حسب التكوين (دراسة استطلاعية)	84
07	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل (دراسة استطلاعية)	85
08	توزيع عينة الدراسة حسب التخصص (دراسة استطلاعية)	85
09	نتائج الاختبار التحصيلي للمدرسين (دراسة استطلاعية) [خام]	86
10	نتائج الاختبار التحصيلي للمدرسين (دراسة استطلاعية) [معدلة]	88
11	نتائج الاختبار التحصيلي للمدرسين (دراسة أساسية) [خام]	94
12	نتائج الاختبار التحصيلي للمدرسين (دراسة أساسية) [معدلة]	96
13	الفرق بين نتائج الدراسة الاستطلاعية والأساسية [خام]	98
14	الفرق بين نتائج الدراسة الاستطلاعية والأساسية [معدلة]	100
15	مقارنة بين نتائج الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية (ارتباط)	102
16	نتائج ملاحظة أداء المدرسين	104
17	مقارنة بين نتائج الاختبار التحصيلي ونتائج أداء المدرسين (ارتباط)	106

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	إختبار تحصيلي	121
2	شبكة ملاحظة	130

مقدمـــــــــــة:

أولى المربون والخبراء بل الساسة أهمية كبيرة لموضوع التربية و مازالوا يولون بحكم كونه يمثل قطاعا استراتيجيا، ومجالا زاخرا للاستثمار على المدى البعيد.

و تحقيق التنمية البشرية والتنمية الشاملة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية والعلمية مرهون بذلك، باعتباره الأساس والقاعدة التي تبنى وتقوم عليها مختلف القطاعات.

و هذا ما حدا بالساسة إلى اعتبار المنهاج التربوي الميدان الذي يتنافسون فيه ومن أجله، وينافح كل واحد منهم للظفر به لأن ذلك كفيل بالتحكم في مصير المجتمع. و لأنه قطاع منتج للثروة البشرية والطاقات والكفاءات الإنسانية، باعتبار العنصر البشري الرأسمال الحقيقي لكل مجتمع، وإهداره إهدار لمقدرات الأمة كلها، وليس مجرد قطاع استهلاكي كما يزعم أصحاب النزعة المادية والنظرة الاقتصادية الضيقة.

و لكون العلم يمثل الرهان الحقيقي للنهوض بأي مجتمع، والتحدي الأكبر لتحقيق تطوره (نموه) وازدهاره والتحاقه بالتالي بمصاف الدول المتقدمة و اللحاق بركبها.

غير أن أي علم من العلوم (كما يقرر العلماء) لا بد أن يقوم على ركيزتين أساسيتين تتمثل أولاهما في المصطلح والثانية في المنهج.

لهذا لا غرو إذا اعتبر المصطلح أساس كل علم لكونه المفتاح الذي يمكن كل باحث من الولوج في أي مجال علمي أو حقل معرفي.

فهو بمثابة العملة التي تمكن صاحبها من التعامل مع الغير وتلبية حاجاته.

وكما أن لكل علم مصطلحاته، فان للتربية عامة و البيداغوجيا خاصة مصطلحاتها الخاصة التي لا يمكن لأي مرب الاستغناء عن الإلمام بها والتمييز بين مدلولاتها مع توخي الدقة في استعمالها، فضلا عن التحكم في استخدامها في الميدان التربوي.

إذ إن الحكم جزء من تصوره (كما يقرر المناطقة).

ونظرا لتعدد المرجعيات الأكاديمية وانعكاساتها على تحديد المصطلحات وصياغة المفاهيم بشكل متباين إلى حد التعارض أحيانا.

لذا فان وضع المصطلح البيداغوجي يثير مشكلة تطرح نفسها بحدة، وتستلزم إيجاد حل لها لإجلاء الغموض ورفع الالتباس عن مدلولاته ومفاهيمه.

دواعي اختيار الموضوع:

في ضوء طرح (إثارة) المشكلة السابقة و بناء على خبرة الباحث في حقل التربية، و ندرة المراجع التي تتناول المصطلحات البيداغوجية، لاسيما و أن وزارة التربية الوطنية لم تضطلع بإصدار معجم تربوي إلا في السنوات الأخيرة (2009) يضبط و يوحد المصطلحات البيداغوجية في الوسط المدرسي.

على أن هذا المعجم لا يرقى إلى المستوى المأمول نظرا لاتسامه بالضحالة (العمومية والتبسيط و السطحية).

و في ظل هذا الفراغ الأكاديمي، و كذا تدني مستوى المقروئية لدى المدرسين، و غياب التكوين الرصين الذي يفترض أن تتكفل به هيئة التأطير (مفتشون، مديرون) لاحظ الباحث وجود فجوة في تكوين المعلمين و الأساتذة و مستوى أدائهم .

صياغة الإشكالية:

من المدرسين (معلمين وأساتذة) من نجده ملما بالمادة العلمية (البيداغوجية) ويمارس مهنة التدريس بكفاءة مع التلاميذ، وهذا هو الوضع الأمثل.

ومنهم من يفتقر إلى الزاد العلمي (البيداغوجي) لكنك تجده موفقا في تدريسه نظرا لكونه يعمل بشكل تلقائي (حدسي)، نظرا لتمتعه بالسليقة (الحس التربوي) على اعتبار التدريس فنا قبل أن يكون علما.

ومنهم من يمتلك زادا بيداغوجيا نظريا، لكنك تجده مخفقا في الميدان نظرا لافتقاره للحس التربوي.

ومنهم من لا يملك لا زادا علميا بيداغوجيا ولا حسا تربويا، فتجده فاشلا في عمله، وهذا لا يصلح لهذه المهنة أصلا ـ لكونه غير مؤهل لها بالأساس.

في ضوء التحليل السابق للحالات ونماذج المدرسين في الواقع التربوي، وبناء على هذه المعطيات الأولية لأنماط الممارسين للفعل التعليمي في ميدان التربية.

ومن خلال ما تثيره من إشكالية مازالت قائمة والتي تطرح في شكل تساؤل تقليدي فحواه:

هل المعلم مطبوع أم مصنوع ؟ و علاقة ذلك بقضية الصلة بين الوراثة و البيئة و دور كل منهما في تشكيل وبلورة شخصية الإنسان (الفرد).
و أيهما أسبق الإنسان الصانع (العامل) أم الإنسان المفكر (العالم).
يمكن طرح إشكالية البحث من خلال ما تثيره من جملة من التساؤلات نوردها كالأتي :

التساؤل الرئيسي:

هل يؤثر (ايجابيا) تمثل المدرسين لمفاهيم المصطلحات البيداغوجية في أداءاتهم التربوية؟
و إلى أي مدى؟

التساؤلات الفرعية:

- هل الكفاءة في التدريس تتحقق بفضل الإلمام بالجانب النظري الأكاديمي فقط؟
و هل للخبرة دور في تحقيق هذه الكفاءة ؟
أم أنها (الكفاءة) محصلة تفاعل كل منهما ؟ وما هي حدود هذا التفاعل (التكامل) ؟
و أيهما(الخلفية العلمية والخبرة) يمكن اعتباره العامل الحاسم في تحقيق الكفاءة التربوية ؟

طرح الفرضيات: يمكن وفي ضوء التساؤلات السابقة للإشكالية طرح الفرضيات الآتية :

- تمثل المدرسين لمفاهيم المصطلحات البيداغوجية يؤثر ايجابيا على أدائهم التربوي،و عدمه يؤثر سلبا (عادة).
- إلمام المدرس بالجانب النظري (الزاد المعرفي) لا يكفي وحده لضمان الكفاءة التربوية، إذا لم يتمتع صاحبه بخبرة مهنية.
- تمتع المدرس بالخبرة المهنية لا يغنيه عن امتلاكه لزاد معرفي بيداغوجي.

تحديد المصطلحات:

تقتضي الدراسات العلمية لاعتبارات منهجية ككل مصطلح جديد يتضمنه عنوان البحث القيام بادئ ذي بدء بتعريفه (إجرائيا) :

التمثل: استيعاب و فهم المعاني و الصور المدركة و القدرة على توظيفها.

المفهوم: الفكرة المجردة التي تنطبع في ذهن الفرد بناء على تصور معين لموضوع ما.

البيداغوجيا: علم و فن التربية و تتمثل في نظريات و طرائق و وسائل التعليم .

الأداء: انجاز الفرد لعمل معين بمستوى محدد من الفعالية .

أهداف البحث وأهميته:

تأسيسا على الأسباب المذكورة أعلاه (دواعي اختيار الموضوع) و التي كانت بمثابة دافع محفز، و التي حدت بالباحث إلى اختيار هذا الموضوع و القيام به نظرا لما يكتسيه من أهمية في تقديره، و مساهمته في حل هذه المشكلة من خلال تسليط الضوء على أبعاده المختلفة، بغية الارتقاء بالفعل البيداغوجي لدى المدرسين و تطوير أداءاتهم المهنية، و تحسين نوعية تدريسهم وتحقيق جودة تعليمهم (بفعالية و نجاعة)، و بالتالي الرفع من مردودهم التربوي ، مما ينعكس إيجابا على التحصيل العلمي (الدراسي) لدى للتلاميذ .

مصادر البحث:

تتمثل في المرجع الأساسي: معجم علوم التربية (مصطلحات في البيداغوجية والديداكتيك) لمجموعة من الباحثين المغربيين (عبد اللطيف الفاربي و آخرين).
علاوة على خبرة الباحث التي اكتسبها من تجربته الطويلة في قطاع التربية لمدة تزيد عن 30 سنة و أزيد من عقد (13سنة) في سلك التفتيش.

كما استقى الباحث مادته العلمية أيضا من السندات البيداغوجية الرسمية التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية الخاصة بالتعليم الابتدائي ممثلة (و على رأسها) في المنهاج لمختلف المواد الدراسية المقررة و كذا الوثائق المرافقة لها علاوة على دليل المعلم الخاص بكيفية استعمال الكتاب المدرسي. (و ذلك حسب تدرجها من الناحية التشريعية و من حيث قوتها الإلزامية انطلاقا من العام إلى الخاص).

ضبط المتغيرات:

بناء على تحديد المشكلة قام الباحث بضبط المتغيرات و العوامل التي تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة،و ذلك بتثبيت المتغيرات الضابطة، و تتمثل في المهنة (التعليم) والجنس (ذكور،إناث)، و مستوى التكوين (المؤهل العلمي) و العمر (20- 60 سنة)، و تحديد المتغير المستقل المتمثل في الخلفية البيداغوجية لمعرفة أثره على المجموعة التجريبية (أداء المدرسين كمتغير تابع).

الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتجربة استطلاعية تمهيدية على عينة محدودة من المدرسين على سبيل الاستئناس، من خلال عمليات التكوين التي ينظمها لفائدة المعلمين و الأساتذة.

و كذا زياراته الدورية من أجل المراقبة و تفقد المدارس للوقوف على أداء المدرسين في الميدان.

ذكر الصعوبات:

اعترضت الباحث صعوبات أثناء قيامه بالبحث، و تتمثل أساسا في عدم وجود دراسات سابقة لها علاقة بصميم موضوع البحث ، ما عدا الدراسات الأربعة المذكورة أدناه.

و كذا ندرة المراجع العلمية المتعلقة بالموضوع محل البحث علاوة على تباينها (اختلاف في تعريف المفاهيم) أحيانا.

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على قاعدة البيانات الخاصة بالبحوث التربوية ,عثر الباحث على أربع دراسات سابقة ذات صلة بالموضوع محل البحث و هي:

أولا: بعنوان **أزمة المصطلح التربوي**، قام بها الباحث رضا مسعد السعيد و آخر. أجرى البحث على عينة من 150 بحثا و دراسة أجريت بواسطة باحثي الماجستير و الدكتوراه و الخبراء و خلص إلى النتائج الآتية :

- عدم توافر مصطلحات (تربوية) دقيقة محددة.
- تعدد الصيغ العربية للمصطلح الأجنبي.
- اختلاف الصيغ العربية مع الصيغ العالمية الأساسية .
- قصور جهود معامل اللغة التربوية .
- شغف الباحثين و الدارسين بالمصطلحات الأجنبية.
- ضعف التعبيرات اللغوية و غموض المعاني لدى المربين.

*** و حدد كيفية التغلب على أزمة المصطلح التربوي فيما يلي:**

- توحيد جهود المؤسسات التربوية اللغوية العالمية .
- اهتمام الجامعات بما تصدره المجامع اللغوية العالمية من مصطلحات تربوية.
- اهتمام الباحثين بما تقره المجامع اللغوية في مجال التربية.
- إصدار معجم لغوي علمي تربوي متعدد اللغات.
- مراعاة الدقة عند الترجمة و الاقتباس و الاستعمال للمصطلح التربوي.
- تنظيم مجال الترجمة في حقل التربية.
- الاقتصار على اسم خاص واحد لكل مصطلح.

تعقيب:

لم تربط الدراسة المصطلح التربوي بأداء المدرسين في الميدان.

ثانيا: بعنوان :**أهمية المعاجم التربوية العربية من وجهة نظر المهتمين بالعلوم التربوية**

قام بها الباحث حسن بن عايل احمد يحي و آخرون.

انطلق الباحث من السؤال الرئيسي الآتي:

ما أهمية المعاجم التربوية المكتوبة باللغة العربية من وجهة نظر التربويين؟

و للإجابة على هذا السؤال المحوري فقد تم اختبار ثلاث عينات ممثلة بطريقة عشوائية.

- **العينة الأولى:** مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية (164).
- **العينة الثانية:** مجموعة طلاب الدكتوراه المتخصصين في فروع التربية (70).
- **العينة الثالثة:** مجموعة طلاب الماجستير التربويين (85).

وصمم استبيانا خاصا لهذا الغرض.

و كشفت النتائج عن اتفاق جميع أفراد العينات الثلاث على أهمية المعاجم التربوية بالنسبة لدراستهم و تخصصاتهم.

و أكدت أن المعجم التربوي العربي أصبح مطلبا ضروريا لكل طالب وفي مجال التربية و خلص إلى التوصيات الآتية:

- ضرورة بناء معجم شامل للمصطلحات التربوية بفروعها المختلفة ليكون مرجعا أساسيا في هذا المجال.
- التأكيد على كتابة المصطلحات التربوية الانجليزية إلى جانب المصطلحات التربوية العربية المعادلة لها.
- حث أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الأخرى على إعداد معاجم خاصة بالمقررات التي يدرسونها للطلاب.

تعقيب:

لم تربط الدراسة المصطلح التربوي بأداء المدرسين في الميدان.

ثالثا ـ دراسة بعنوان:

مشكلات استخدام المصطلح التربوى كما يشعر به أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعية الملك سعود.

قامت بها الباحثة صفاء محمد محمود إبراهيم بجامعة الملك مسعود بالمملكة العربية السعودية سنة 2009 وقد شمل البحث عينة اختيرت بطريقة عشوائية ممثلة في أعضاء هيئة التدريس ويقدر عددها ب 40، مستعملة الإستبانة كأداة بحث ، منطلقة من إشكالية تشتت المصطلح العربي وضبابيته وهشاشة الالتزام به والبطء في وضعه خاصة في المجال التربوي.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية في شكل توصيات :

- ضرورة رجوع البحث التربوي إلى مصادر المادة المصطلحية خاصة اللغوية.
- توحيد جهود الباحثين التربويين لتوحيد المصطلح التربوي.
- تحقيق استقرار المصطلح التربوي في الساحة التربوية.
- التعاون بين الجامعات لإصدار معجم تربوي موحد.
- التعاون بين الجامعات العربية و الدولية في المجال التربوي.

تعقيب:

لم تربط الدراسة المصطلح التربوي بأداء المدرسين في الميدان.

رابعاـ دراسة بعنوان:

أثر وضوح المفاهيم التربوية على قيام المؤسسات الاجتماعية في مصر بدورها التربوى المتوقع.

قام بها الباحث نبيل عبد الحليم متولي وآخر سنة 1987 بمصر.

شملت الدراسة عينة عددها 219 فردا ممثلين في بعض القيادات و العاملين بالمؤسسة الاجتماعية.

(تربوية، إعلامية، ثقافية سياسية)، مستعملا الاستبيان كأداة بحث، وخلص إلى النتائج الآتية:

- عدم الموافقة على قيام المؤسسات الاجتماعية بدورها التربوي بنسبة 55 بالمائة.
- تصدر الجامعة في الرأي على عدم قيام المؤسسات الاجتماعية بدورها التربوي.
- اعتراف العاملين بالمؤسسات الاجتماعية بعدم قيامهم بدورهم التربوي .

تعقيب: لم تركز الدراسة على هيئة التدريس، و اقتصرت على مصطلحات محدودة جدا كالتربية والتعليم و التعليم الأساسي.

تعقيب عام:

نظرا لعدم ربط الدراسات السابقة إشكالية المصطلح البيداغوجي بأداء الممارسين في الميدان ، لاقتصارهما على الجانب الإبستمولوجي و إهمالهما للجانب الإجرائي.

لهذا اخذ الباحث على عاتقه الاضطلاع بالقيام بهذا البحث لتدارك هذا النقص في مسعى منه قصد تقديم قيمة مضافة جديدة في هذا الحقل.

*** خطـة البحـث:**

استهل الباحث بحثه في القسم النظري (بعد المقدمة) انطلاقا من إشكالية العلاقة بين النظري و التطبيقي بتحديد المصطلحات و صياغة الإشكالية و طرح الفرضيات و ذكر دواعي البحث، و الدراسات السابقة و الصعوبات التي اعترضت الدراسة، و كذا إدراج مدخل تمهيدي حول التمثل.

ففي الفصل الأول قام بتبيان العلاقة بين التربية و العلوم الأخرى المتصلة بها بدءا بالبيولوجيا فعلم النفس و علم الاجتماع و كذا الثقافة و الفلسفة و السياسة، فالتعليم و البيداغوجيا و الديداكتيك.

و في الفصل الثاني تناول مفهوم المنهاج و علاقته بالبرنامج و المقرر بالمادة الدراسية و كذا طريقة التدريس و علاقتها بالمقاربة و المدخل و الأسلوب و الإستراتيجية.

و تطرق لمناهج التفكير، حيث أوضح الفرق بين الاستنباط و الاستدلال و الاستنتاج و كذا الاستقراء و القياس مع الإشارة إلى الفرق بين المشكلة و الإشكالية.

كما أوضح الفرق بين الوسائل التعليمية و وسائل الإيضاح كوسائط.

و في الفصل الثالث أبرز الفرق بين الهدف و الغاية من ناحية، و كذلك بين الهدف الخاص و الهدف الإجرائي و الهدف التعلمي من ناحية أخرى.

ثم انتقل إلى مفهوم الكفاءة والفرق بينها و بين الكفاية القدرة و الاستعداد و المهارة و كذا الفرق بين المؤشر و المعيار و الهدف الإجرائي، معرجا على المقارنة بين بيداغوجيا الأهداف كجيل أول و بين بيداغوجية المقاربة بالكفاءات كجيل ثان.

مع الإشارة إلى أقطاب مثلث التعليمية من منظور المقاربات الثلاثة (المحتويات، الأهداف ثم الكفاءات).

ثم عالج موضوع التقويم في شموليته (كتتويج للفعل التعليمي التعلمي) و أوضح الفرق بينه و بين التقييم و التقديرو القياس، مع تبيان الفرق بين الامتحان و الاختبار و الفرض و الواجب و الوظيفة المنزلية. مع إبراز الفرق بين المقياس و الرائز والمحك و المعيار و المؤشر، و الفرق بين المعالجة و الاستدراك و الدعم.

مع الإشارة إلى الفرق بين وضوح السؤال و دقته و كذا بين الخطأ و الغلط و الهفوة.

ثم انتقل بعدها إلى القسم التطبيقي فتناول في الفصل الرابع الخاص بالإطار المنهجي للدراسة و على مستوى الدراسة الاستطلاعية الخصائص السيكومترية للاختبار و خطوات تصميم الإختبار التحصيلي و كذا محكات تقويم الأداء، مع تحديد منهج البحث و أدواته و كذا إطار البحث و وصف العينة حيث قام بإجراء الاختبار التحصيلي (كتجربة أولى) و ذلك بالإستعانة بالأسلوب الإحصائي المتمثل في معامل الإرتباط.

و في الفصل الخامس الخاص بالجانب الإجرائي للدراسة و على مستوى الدراسة الأساسية قام بتحديد منهج البحث و أدواته و كذا إطار البحث و وصف العينة مع القيام بإجراء اختبار تحصيلي (كتجربة ثانية) على العينة المستهدفة مع القيام بالمقارنة بين الدراسة الأساسية و الدراسة الإستطلاعية بالاستعانة بالأساليب الإحصائية ممثلة في معامل الإرتباط و كذا مقياس كا^2 (X^2). مع رصد نتائج ملاحظة أداء المدرسين.

و توج دراسته بمناقشة عامة و تفسير النتائج وتقديم اقتراحات كخلاصة.

القسم النظري

الباب الأول

مدخل تمهيدي

- التمثل -

أولا: القسم النظري

الباب الأول :

مدخل تمهيدي : التمثل Assimilation

تعريف التمثل:

لغة: كلمة مشتقة من المِثل أي الشبيه والنظير.

وتمثّل (فعل) الشيء، بمعنى تصور مثاله. و كذا، (أو) استوعبه وفهمه بعد إدراك له.

وفي مجال البيولوجيا وعلم النفس يفيد التمثل معنى تحويل شيء (غذاء) أو مفهوم من حالة أولية (مادة خام) إلى حالة أخرى (معدّلة، محوّلة) حيث يصبح قابلا وجاهزا للاستفادة منه، فيقال تمثل الغذاء: هضمه جيدا وامتصه من خلال عملية الأكسدة (التبادل الغازي) وتمثل المفهوم: استوعبه (ألّم به) ليوظفه في وضعيات دالة. وتمثل الحديث: بيّنه وأفاده.[1]

وهذا المعنى الأخير (الثاني) هو الذي يهمنا في هذه الدراسة.

اصطلاحا: استيعاب الفرد وفهمه للمعاني والصور المدركة والقدرة على توظيفها.

مفهوم التمثل في مجال علم النفس:

يستعمل هذا المصطلح في مجال علم النفس للدلالة على معرفة الشيء، وهو يدل على التفهم الذكي لمعنى أو موقف أو فعل محدد. و يقاس بواسطة تطبيق اختبار للتعرف على كيفية مواجهة الفرد وتصرفه في وضع معين[2] وهو عبارة عن تفسير واقعة جديدة أو تجربة مستحدثة من خلال إنشاء روابط (صلات) وعلاقات بينها وبين المعرفة السابقة.

(1) . كرم البستاني وآخرون، **المنجد في اللغة والأعلام**، الطبعة 24 . بيروت: دار المشرق، 1980، ص 746.
(2) . أسعد رزوق، **موسوعة علم النفس**، الطبعة الثانية، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1979، ص 40.

وفي ميدان اللغة يدل على استيعاب الكلمات والألفاظ والتحكم في استعمالها في إطار القراءة و الفهم والتعبير. و في مجال السلوك يدل المصطلح على تكييف تصرفات الفرد وتفكيره وفقا لحياة الجماعة، ومجاراة لنمط البيئة الاجتماعية.

وقد استعير إلى مجال الفيزيولوجيا للدلالة على استعمال المواد الغذائية لبناء المركبات والأنسجة (الخلايا) العضوية [1].

كما يدل على "استحضار مِثلِ الشيء المعروف وحصول صورته الحسية في الذهن وهو قريب من التخيل إلا أنه يختص بالأمور الواقعية" [2].

وبهذا المعنى يدل على التصور (Représentation).

مفهوم التمثل عند Piaget:

أما عالم النفس والتربية المعاصر والشهير Piaget رائد و مؤسس علم النفس الارتقائي المعرفي، فيستعمل مصطلح التمثل في مجال نشوء وتكوين المفاهيم عند الطفل للدلالة على اتخاذ الرموز وسيلة لتمثيل المحيط (فقطع المكعبات يتخيلها سيارات) وينزع إلى اللعب الذي يمكنه من التمثيل وكذا التقليد (المحاكاة) لشخص في غيابه، بالقدرة على تكوين صور للحوادث يمكن استدعاؤها مستقبلا، اللذان يدلان على محاولة تكييف الطفل لسلوكه ليصبح إنسانا آخر.[3]

ويرى Piaget أن نمو الذكاء يتم من خلال عاملين هما:[4]

1- التنظيم: فالأفعال العقلية متآزرة لا منعزلة، يرتبط فيها الجزء بالكل.

2- التكيف: ليحقق التوازن فكريا وسلوكيا وبيئيا بين آليتين متكاملين هما:

أ- الاستيعاب (التمثّل): وهو عبارة عن المحافظة على الوضع الراهن المألوف.

ب- الملاءمة: بتكييف الذات مع مطالب البيئة (الأشياء) بمراعاة التفكير لمقتضيات الواقع المتغير.

إذ تتيح للطفل أن يلائم بين نفسه وبين بيئته الخارجية.

---

1 . المرجع نفسه، ص 89.
2 . محمود يعقوبي، **معجم الفلسفة**، الطبعة الأولى. الجزائر: مكتبة الشركة الجزائرية، 1977، ص 213.
3 . عطوف محمود ياسين، **قضايا نقدية في علم النفس المعاصر**، الطبعة الأولى. بيروت: مؤسسة نوفل، 1981، ص 117.
4 . المرجع نفسه، ص 126.

الفصل الأول

ـ علاقة التربية بالعلوم الأخرى

*علاقة التربية بالعلوم الأخرى :

تمهيد:

ترتبط التربية بالعديد من العلوم و المعارف (المفاهيم) ذات الصلة بها. و هذا الارتباط أو العلاقة تحكمها جملة من المعايير، فقد يكون هذا الارتباط قوامه العلاقة بين الكل و الجزء (أي من حيث الاستغراق أو الشمول و العمومية أو الاتساع من ناحية و التضمن و الاندراج و الخصوصية و الضيق من ناحية أخرى).

أو أن يكون هذا الارتباط قوامه العلاقة بين الجانب النظري المجرد و الجانب العملي التطبيقي.

أو يكون هذا الارتباط قوامه العلاقة بين الوسيلة و الغاية.

و قد يكون هذا الارتباط قوامه جملة العلاقات بين المعايير السالفة مجتمعة أو بعضها على الأقل حسب طبيعة العلم المتعلق به و نوع خصوصيته.

هذا وقد إعتمد الباحث في تناوله للمصطلحات و المفاهيم منهجية و مقاربة لسانية بيداغوجية، حيث استهل كل مصطلح بالقيام بتعريفه لغة للوقوف على معناه الأصلي ككلمة (مفردة)، قبل التطرق إلى مدلوله الإصطلاحي، نظرا لارتباط التعريف الإصطلاحي بالتعريف اللغوي عادة، كونه يستمد جذوره (دلالته) منه وينبثق عنه بحكم العلاقة الوطيدة والارتباط الوثيق بينهما .

-علاقة التربية بالبيولوجيا :

لاشك أن الإنسان بحكم كونه كائنا حيا (ينمو و يتطور) لذا فإن تربيته تستلزم بالضرورة معرفة بنيته (شكله) المورفولوجية، و تركيبته التشريحية، و نشاط جسمي الفيسيولوجي و قوانين نموه، و دور غدده الصماء و تأثير جهازه العصبي في نموه العضوي و في حياته النفسية و نمط مزاجه ،و بالتالي في تنشئته و تكوينه خاصة في مرحلة الطفولة، إذ أن الطفل (بدءا من تطوره كجنين) هو كائن بيولوجي بالأساس و علاقة ذلك بوتيرة دراسته و عمله من حيث التعب و الراحة.

-علاقة التربية بعلم النفس :

تستمد التربية أساليبها من علم النفس، و تستعين به في دراساتها لإيجاد أحسن الطرائق و الوسائل لتوصيل المعلومات إلى التلاميذ و تفهم حاجات الفرد عبر مراحل نموه، و هكذا يساهم علم النفس في تطوير التربية، حيث يساعدها في التوجيه المدرسي، فمعطيات علم النفس المستخدمة في التربية آتية من المختبر (التجارب)، كقوانين التعليم المستندة إلى اختبارات مقننة.

أي أن علم النفس يقدم للتربية طرائق و مبادئ كأثر الفروق الفر دية و السن و الجنس في التحصيل الدراسي[1] .

-علاقة التربية بعلم الإجتماع :

إذا كان علم الاجتماع يهتم بدراسة الظواهر الإجتماعية لاكتشاف قوانينها، فإنه يعتبر أحد الأسس الرئيسية للتربية، فتحقيق غايات التربية يتم في ضوء معرفة السيرورة الإجتماعية العامة، ليسير الواقع التربوي على هديها ،قصد تكييف الإنسان مع البيئة الإجتماعية، لذا إهتمت التربية بمسار الحوادث و الظواهر و المؤسسات و الشروط الإجتماعية. فالتربية تستفيد من معطيات علم الإجتماع، إذ تقوم بتطبيق مبادئه و قوانينه المتعلقة بالتفاعل الإجتماعي و الإتجاهات على العملية التربوية في مجال طرائق التنظيم و القيادة المدرسية و أساليب التعليم (كطريقة التفريج) والتكييف المدرسي.

1- عبد الله عبد الدائم، **التربية التجريبية**، الطبعة الرابعة. بيروت: دار العلم للملايين، 1981، ص 21، 22.

*** الفرق بين التربية و الثقافة :**

- تعريف التربية EDUCATION

- **لغـة**: مشتقة من فعل "ربا" أي زاد و نما فهي بمعنى الزيادة و النماء.

و تقابلها كلمة **EDUCATION** و هي من فعل لاتيني Educare أي إستنباط (إستخراج) شيء بمشقة، و تفيد معنى التغذية و التنشئة و التثقيف.

- **إصطلاحا** :التنمية الشاملة و المتكاملة و المتوازنة لشخصية الفرد (جسميا و عقليا و وجدانيا و اجتماعيا).

- تعريف الثقافة: CULTURE

لغـة :مشتقة من فعل ثقف أي صقل ، هذب ، فهي تعني الصقل و التهذيب.

إصطلاحا : الإطار المرجعي للمجتمع و المركب من لغة و فكر و علم و دين و أدب و فن و عادات و تقاليد و أسلوب و تربية و نمط معيشة[1].

العلاقة بين التربية و الثقافة :

- التربية عمل و الثقافة نظر.
- التربية جزء من الثقافة.
- الثقافة أشمل من التربية .
- التربية و سيلة لنقل التراث الثقافي.

غير أن التربية رائدة الثقافة في الميدان الإجتماعي.

***علاقة الثقافة بالحضارة و المدنية :**

تتسم الثقافة بطابع نظري غالبا (عطاء فكري).

ترتكز المدنية على الجانب المادي.

تمتاز الحضارة بشموليتها للجانب النظري و الميدان التطبيقي،

فالحضارة = ثقافة + مدنية.

1- محمد لبيب النجيحي، **الأسس الاجتماعية للتربية**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1965، ص 192.

الفرق بين الفلسفة و التربية:

ـ تعريف الفلسفة: philosophie

لغة: كلمة يونانية مركبة من كلمتين philo أي محبة، و sophis أي حكمة، فهي تعني محبة الحكمة.

ـ**اصطلاحا** : دراسة العلل الأولى و العلاقة بين الإنسان و أخيه و الكون و الخالق، و تعتمد على التأمل النظري.[1]

العلاقة بين التربية و الفلسفة:

ـالتربية عمل و الفلسفة نظر.

ـالفلسفة أشمل من التربية.[2]

ـالتربية وسيلة لغرس النظرة الفلسفية في نفوس النشء(عقائد دينية).

ـالفلسفة أسلوب التعامل وفق منظور معين.

و هدف التربية ترجمتها (الفلسفة) من خلال السلوك.

الفرق بين التربية و السياسة:

ـتعريف السياسة : politique

لغة : مشتقة من ساس أي دبر و نشأ ، فهي بمعنى حسن التدبير و التنشئة.

اصطلاحا : علم و فن إدارة شؤون الحكم و تولي مسؤولية (شؤون) خدمة الشعب و المجتمع.

العلاقة بين التربية و السياسة:

- التربية عمل و السياسة علم و فن
- التربية أشمل من السياسة
- السياسة وسيلة التربية
- التربية غاية السياسة

لكن النظام التربوي لابد أن يخضع لنظام الحكم السياسي العام السائد في بلاد ما، فالتربية لا يمكن أن تنفصل تماما عن السياسة، و لا ينبغي أن تخضع لها كليا في المجال العلمي و الثقافي و الديني.

1- محمود يعقوبي، **معجم الفلسفة**، الطبعة الأولى. الجزائر: مكتبة الشركة الجزائرية، 1977، ص176.

2- رونيه أوبير، ترجمة عبد الله عبد الدائم، **التربية العامة**، الطبعة السادسة. بيروت: دار العلم للملايين، 1983، ص17.

الفرق بين التربية و التعليم :

تعريف التعليم : enseignement

لغة : مشتق من فعل علم ، أي أكسب علما و معرفة لغيره (المتعلم) .

اصطلاحا : أساليب يتبعها المعلم لاكتساب المتعلم المعارف و المهارات و الاتجاهات في داخل القسم أو خارجه.

العلاقة بين التربية و التعليم : [1]

- التربية عمل و التعليم نظر.
- التربية أشمل من التعليم.
- التعليم جزء من التربية.
- التعليم وسيلة لتحقيق أهداف للتربية.
- التربية غاية التعليم.

فالتعليم يضطلع به المعلم عادة ، فهو موجه من المعلم إلى المتعلم.

أما التعلم فهو يخص المتعلم و الذي يعني استثارة(تلقائية أو موجهة) دافعية المتعلم لإكسابه الخبرة (معرفة ، مهارة ، موقف) قصد تعديل سلوكه و تكيفه مع المواقف.

على أن عملية التعلم ليست بمعزل عن التعليم، و لا يمكن أن تستغني عنه.

لذا فإن التعليم يشمل كلا من أداء المعلم و نشاط المتعلم (بالمفهوم الواسع).

و إذا كان التعليم يركز على الجانب العقلي المعرفي (الكم)، بالمفهوم الكلاسيكي، فإن التربية شاملة لأبعاد و شخصية الفرد (الإنسان) الجسمية و العقلية و الوجدانية و الاجتماعية فهي تهتم (تركز) بالجانب الكيفي (النوعي، القيمي) نظرا لكون قوامها الأخلاق.

غير أن التعليم و التربية متلازمتان من ا لناحية العلمية الإجرائية.

أما من الناحية القيمية (ما ينبغي أن يكون) فإنهما غير متلازمين.

فليس بالضرورة أن يؤدي التعليم المقنن (الآلي)إلى التربية الصالحة الفاضلة.

1-توفيق حداد و آخر، **التربية العامة**، الطبعة الأولى. الجزائر: وزارة التربية، 1977، ص12.

علاقة التربية بالتدريس :

تعريف التدريس: INSTRUCTION

لغة :اشتق من فعل درس ، بمعنى سهل و بسط و مهد.

اصطلاحا : فن إكساب المعلم(المدرس) التلاميذ (الدارسين) المعلومات أساسا و المهارات و المواقف (الإتجاهات) تبعا في غرفة الصف (القسم).

الفرق بين التربية و التدريس:

-التربية عمل و ممارسة و التدريس علم و فن.

-التدريس جزء من التربية.

-التربية أشمل من التدريس.

- التدريس وسيلة لتحقيق أهداف التربية.

-التربية غاية التدريس.

الفرق بين التعليم و التدريس : [1]

- يحدث التعليم في غرفة الصف (القسم) بشكل مقصود و منظم ، أو يحدث خارج حجرة الدراسة في الوسط الإجتماعي العام و بشكل عفوي غير مقصود و غير منظم .

- أما التدريس فهو عملية تتم فقط داخل حجرة الدراسة بين جدران القسم عادة و بشكل مقصود و منظم و صارم و مقنن و بصورة موجهة و هادفة.

خلافا لما يذهب إليه بعض التربويين الغربيين بأن التعليم جزء من التدريس.

[1] -حسن حسين زيتون، **تصميم التدريس**، الطبعة الثانية. المملكة العربية السعودية : عالم الكتب، 2001، ص56.

علاقة التربية بالبيداغوجيا:

ـتعريف البيداغوجيا:

لغة: كلمة يونانية مركبة من كلمتين ped و أصله Pedos أي طفل، agogie و أصله Ogogie أي توجيه أو قيادة فهي تعني توجيه الطفل.

اصطلاحا : نظريات التربية و أساليبها (نظمها) و تتعلق بطرائق و وسائل تكوين الطفل، فهي تمثل علم و فن التربية.

الفرق بين التربية و البيداغوجيا : [1]

ـالتربية عمل و البيداغوجيا نظر+ فن.
ـالبيداغوجيا جزء من التربية.
ـالتربية أشمل من البيداغوجيا.
ـ البيداغوجيا وسيلة للتربية.
ـالتربية غاية البيداغوجيا.

إلا أن مفهوم البيداغوجيا قد تطور (تاريخيا) ، فبعد أن كان يقتصر (يختزل) على الجانب النظري (علم) أصبح يشمل الجانب الفني (الأساليب و التقنيات) بل و يركز عليه حاليا.

فلهذا نجد المراجع التقليدية تترجم البيداغوجيا بأنها علم التربية ، بينما نجد المراجع الحديثة ، تترجمها بفن التربية.

كما أن مفهوم مصطلح البيداغوجيا ليس قصرا على توجيه الطفل، بل أصبح يشمل الكبير الراشد أيضا تجاوزا. و هذا ما نلمسه في الأدبيات الأكاديمية ، فيقال القضايا أو المرافقة البيداغوجية في الجامعة ، مع أنها موجهة (خاصة) للكبار (الطلبة) لا الصغار (الأطفال).

لذا يعرفها البعض بالخطابات و الممارسات التي ترمي إلى تدبير إنتقال الطفل من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة لتكوين مواطن صالح بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد.[2]

كما ينظر إلى البيداغوجيا على أنها خاصة بالإنسان، فإنه ينظر إلى التربية على أنها شاملة للإنسان و الحيوان و النبات (بالمفهوم اللغوي العام) مع أنها بالمفهوم الخاص القيمي خصيصة بشرية (من الناحية الأخلاقية).

---

1 ـ توفيق حداد، المرجع السابق. ص 10، 11.
2 ـعبد اللطيف الفاربي و آخرون، **معجم علوم التربية**، الطبعة الأولى. المغرب: دار الخطابي 1994، ص 255.

علاقة التربية بالأندراغوجيا:

تعريف الأندراغوجيا (ANDRAGOGIE)

لغة : كلمة يونانية مركبة من كلمتين Andros أي راشد Agogé أي توجيه فهي تعني توجيه الراشد الكبير.

اصطلاحا : علم و فن التربة و تتعلق بالطرائق و الأساليب الخاصة بتكوين الراشدين

الفرق بين التربية و الأندراغوجيا:

-التربية عمل و الأندراغوجيا نظر + فن.

-الأندراغوجيا جزء من التربية.

-التربية أشمل من الأندراغوجيا.

-الأندراغوجيا وسيلة التربية.

-التربية غاية الأندراغوجيا.

على أنه يلاحظ تركيز و تداول المراجع و المصادر في الأدبيات الأكاديمية على مصطلح البيداغوجيا أكثر من مصطلح الأندراغوجيا بحجة أن التربية تعنى (تهتم) أساسا بتنشئة الطفل لا الراشد، هذا بدليل أن هذه المراجع الكلاسيكية تترجم الأندراغوجيا على أنها موجهة إلى فئة الكبار الذين لم يتمكنوا من إكمال تعليمهم و تكوينهم. [1]

و كأنها عبارة (شبيهة إلى حد كبير) عن دروس محو الأمية الموجهة للأميين خاصة الكبار.

غير أن هذا التركيز المفرط (المبالغ فيه)على البيداغوجيا أدى إلى تهميش و تغييب الدراسات التي تعنى بتكوين و تأهيل الراشدين.

مع أن من المبادئ الأساسية للتربية الحديثة و المعاصرة شعار التربية الدائمة و المستمرة (من المهد إلى اللحد)، و كذا التنمية المستدامـــــــــة (إقتصاديا و ثقافيا و إجتماعيا).

وإذا كانت التربية التقليدية وقعت في منزلق النظرة إلى الطفل بإعتباره راشدا مصغرا فإن المحذور أن تقع التربية الحديثة بدورها و في المقابل في مطب النظر إلى الراشد على اعتباره طفلا مكبرا.

1-عبد اللطيف الفاربي وأخرون، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص20.

علاقة التربية بالديداكتيك:

تعريف الديداكتيك (DIDACTIQUE)

لغة : كلمة يونانية من DIDACTICOS أو DIDASKEIN و تعني الشعر التعليمي لغة، و تفيد معنى علم التدريس.

اصطلاحا : علم (نظريات)التعليم و فن التدريس و ما يتصل به من طرائق و وسائل و محتويات معرفية. [1]

الفرق بين التربية و الديداكتيك:

- التربية عمل و الديداكتيك نظر و فن.
- الديداكتيك جزء من التربية.
- التربية أشمل من الديداكتيك.
- الديداكتيك وسيلة للتربية.
- التربية غاية الديداكتيك.

و يلاحظ أن مصطلح الديداكتيك حديث نسبيا (من حيث الاستعمال) في مجال التربية.

فقد كان مدلول محتوى هذا العلم يسمى في المراجع التقليدية ، بالتربية الخاصة (خطأ) في مقابل التربية العامة، و التي تتعلق بطرائق التدريس الخاصة بكل مادة، على حدة، ثم تطورت إلى مصطلح التربية العملية التطبيقية، ثم المنهجية ثم البيداغوجية الخاصة.

و أخيرا ترجمت في الجزائر بالتعليمية و في المغرب بعلم التدريس.

و الباحث يميل إلى ترجمتها بالتدريسية إذا جاز (صح) القول ، لتفيد معنى فن التدريس.

---

[1]- محمد الدريج، **التدريس الهادف**، الطبعة الأولى. المغرب: دار الخطابي، 1990، ص 28.

ملخص الفصل الأول:

مما سبق يتبين أن التربية كعلم بصفة عامة و ممارسة عملية بصفة خاصة تستفيد من معطيات و حقائق العديد من العلوم و المعارف (مثل البيولوجيا كأساس عضوي و علم النفس كأساس نفسي و علم الاجتماع كأساس اجتماعي).

كما تستمد التربية جذورها من الإطار الثقافي المحيط للمجتمع و انتمائها الحضاري و التي تصطبغ بنظرته الفلسفية للحياة و الكون و تتأثر بنظام الحكم السياسي السائد في البلد.

كما تمارس عملية التربية من خلال آليات (ميكانزمات) معينة كالتعليم و التدريس و الفعل البيداغوجي و الأندراغوجي و الوسائط الديداكتيكية المختلفة.

و عادة ما نجد علاقة جدلية (تأثير متبادل)بين التربية و هذه العلوم و المفاهيم.

الفصل الثانـي

- مركبات المنـهاج (مدخلات):

البرامج والطرائق و الوسائل

الفصل الثاني: مركبات المنهاج (مدخلات).

تمهيد:

إذا كانت العملية التربوية تتكون من المعلم كأساس (قطب أول) لها و من المتعلم كمحور لها (كقطب ثان)، إذ يعتبر موضوعا و وسيلة و غاية في آن واحد، حيث ينبغي أن تنصب جميع جهود المربين من أجل تكوينه و تنشئته. و كذا المعرفة كقطب ثالث (و ذلك في إشارة إلى مثلث التعليمية أو الديداكتيك).

و إذا كانت المعرفة Savoir المستهدفة التي يرمي المعلم إلى تمكين المتعلم منها يتم تنظيمها في شكل برنامج دراسي مقرر ينضوي تحت لواء منهاج تربوي شامل كإطار عام يضم عدة مركبات أهمها و في مقدمتها الأهداف التي تترجم و تحول إلى كفاءات مندمجة، و كذا الاستراتيجيات ممثلة في طريقة التدريس التي تستمد جذورها من المناهج التي يتبعها التفكير أو العقل كنشاط ذهني، سعيا منه لحل المشكلات التي تعترض الفرد على المستوى النظري أو في حياته العملية اليومية.

علاوة على الوسائل التعليمية التي تعتبر كوسائط لتبليغ المعرفة.

المبحث الأول: مقاربة مفاهيم المنهاج:

تعريف المقاربة:
لغة :مشتقة من فعل قارب أي شابه و ماثل فهي بمعنى المشابهة و المماثلة ...
اصطلاحا : كيفية دراسة أو معالجة مشكل (مفهوم) بناء على استراتيجية (خطة) و منظور معين.

تعريف المنهاج (CURRUCULUM): كلمة يونانية تعني مضمار سباق الخيل: [1]
لغة: كلمة منهاج أو منهج مأخوذة من النهج و هو الطريق البين (الواضح) المشتق من فعل (نهج) بمعنى سلك واتبع طريقا واضحا.
اصطلاحا: مجموع الخبرات التي توفرها المدرسة للمتعلمين (داخلها و خارجها) لتحقق لهم أقصى نمو ممكن. [2]

علما بأن المشارقة (المشرق العربي) يفضلون في مراجعهم استعمال كلمة منهج في حين يميل (يفضل) المغاربة (المغرب العربي) استعمال كلمة منهاج. كما أن مدلول هذه الكلمة (المصطلح) يدل على معنى الطريق بصفة عامة، و طريقة التدريس في حقل التربية و التعليم ، و لكنه تم توسيعه ليفيد معنى البرنامج الشامل.

و لهذا يشمل (يتضمن) المنهج: المعرفة (المادة العلمية) ممثلة في البرنامج التعليمي المسطر في شكل مقرر دراسي معين ، و طرائق التدريس و الوسائل الديداكتيكية و كذا الأهداف التربوية في شكل كفاءات مستهدفة المرجو تحقيقها، علاوة على تدابير (تقنيات) التقويم للحكم على مدى تحقيق الأهداف و الكفاءات المنشودة.

وعلما بأن مصطلح المنهاج CURRUCULUM سائد في الأدبيات (المراجع الأنجلوسكسونية) إضافة إلى مصطلح البرنامج PROGRAMME التقليدي. أما الأدبيات الفرنكوفونية فلا تعرف إلا مصطلح البرنامج PROGRAMME على الطريقة الكلاسيكية (نظرا في تقدير الباحث) لنزعتها التجريبية الآلية و الذرية. و لم تستوعب بعد مصطلح المنهج CURRICULUM بالمفهوم المعاصر و الشامل ذي البعد القيمي (المعياري).

---

[1] عبد اللطيف الفاربي و آخرون، المرجع السابق، ص 58.
[2] وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي، **دروس في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى. الجزائر: مديرية التكوين، 1973، ص 47.

***تعريف البرنامج: PROGRAMME**

لغة: كلمة فارسية تعني ورقة ضبط الحسابات (الميزانية). [1]

اصطلاحا: خطة تعليمية تضم المعارف و المعلومات المنظمة في شكل مواضيع و محاور و مقرر دراسي لمستوى (صف) تعليمي معين، و الأنشطة اللازمة لتنفيذها.

-الفرق بين المنهاج و البرنامج:

يقتصر البرنامج على المادة العلمية المعرفية، و يتسم بالصرامة في التنظيم الدقيق و النشاط الصفي المقنن.

بينما يتميز المنهاج بالشمولية للمادة العلمية و الإستراتيجيات المتمثلة في طرائق التدريس و الوسائل التعليمية، و كذا الأهداف التربوية و الكفاءات، كما يتسم المنهاج بالمرونة و التكيف، و ينفذ في القسم (المدرسة) فيتم في حجرة الدراسة...

و قد تستقى موارده من خبرات و تجارب خارج المدرسة و في الحياة اليومية و مختلف عوامل و وسائل التربية غير المقصودة و من الميدان (كالوسط الإجتماعي و الطبيعي الواسع).

- تعريف المقرر : ETABLI :

مجموع المواضيع و المحاور (الملزمة) و الموجهة لمستوى دراسي معين، و هو الصيغة التقنية و الإجرائية للبرنامج.

- تعريف المادة الدراسية:MATIERE (DISCIPLINE) مجال معرفي معين و خاص و محدد، يركز على المعلومات المستهدفة.

هذا و يلاحظ أن المنهاج يشمل كلا من البرامج و المقررات و المادة الدراسية شكلا و مضمونا و مدى زمني.

إذ يبني منهاج لمادة واحدة أو لعدة مواد، فيشمل برامج لمجموعة مواد في سنة دراسية واحدة أو عدة سنوات (طور، مرحلة تعليمية).

لذا يقال مقررات (مواد) دراسية و برامج تعليمية و مناهج تربوية.

علما بأن الأدبيات التربوية الحديثة تتبنى استعمال كلمة (نشاط) بدل كلمة (المادة) وكذا تسمية (المتعلم) عوض (التلميذ) نظرا لتميز كل من (النشاط والمتعلم) بالدينامية والفاعلية، في مقابل تسميتي (المادة والتلميذ) اللتين تتسمان بالجمود والسلبية، اذ أن كلمة تلميذ تعني التابع والخادم الغير مستساغتين تربويا.

[1] - كرم البستاني و آخرون، المرجع السابق. ص36.

المبحث الثاني: مقاربة مفاهيم المداخل (التدريس)

تعريف المدخل (Entrée)

لغة: كلمة مشتقة من فعل " دخل" أي نفذ إلى داخل (وسط) الشيء.

اصطلاحا: مسعى تدريسي عام يشمل عدة طرائق للتدريس و هو تطبيق عملي يستند على مبادئ نفسية أو نظرية تربوية أو أكثر من نظرية.

تعريف الطريقة: METHODE

لغة: كلمة مشتقة من فعل "طرق" أي تعاطى الشيء و عالجه، و هي مؤنث لطريق جمعها طرائق (لا طرق)، و تعني السيرة و المذهب و الحالة، و كلمة (**METHODE**) من أصل لاتيني مشتقة من كلمتين META و تعني إلى و HODOS و تعني الطريق.

و تفيد معا الطريق إلى... إشارة إلى السير و التوجه عبر مسار معين.

اصطلاحا: المراحل و الخطوات التي يتبعها المدرسون في القسم لإكساب المتعلمين المهارات و المواقف.

الفرق بين الطريقة و المقاربة : إذا كانت المقاربة هي كيفية دراسة أو معالجة مشكل (مفهوم) بناء على استراتيجية (خطة) و منظور معين.

و إذا كانت الطريقة هي المراحل و الخطوات التي يتبعها المدرسون في القسم لإكساب المتعلمين المهارات و المواقف.

نستنتج بأن الطريقة جزء من المقاربة فتصبح المقاربة بالتالي أشمل من الطريقة، إذ تضم مجموعة من الطرائق، علاوة على الأسس النفسية و النظرة الفلسفية التي قامت على أساسها و إنبثقت منها.

-الفرق بين المدخل و الطريقة:

المدخل عام يشمل عدة طرائق للتدريس، فالطريقة أحد أشكال (أنواع) المدخل.

فمدخل الإستكشاف يضم (يعتمد) طريقة حل المشكلات (ديوي) و الإستقصاء (سوغمان) و التنقيب (شوارب) و الكشف (برونر).[1]

[1] - محمد مزيان و آخرون، **قراءات في طرائق التدريس**، الطبعة الأولى. الجزائر: جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، 1994، ص50.

تعريف المنهج (المنهاج): METHODE

لغة: الطريق البين سبق تعريفه بصدد مقاربة المنهاج (برنامج شامل).

اصطلاحا: خطة ذات مراحل (خطوات) محددة يتبعها الإنسان في تفكيره لكسب المعرفة أو المدرس في تدريسه لتعديل سلوك المتعلمين (اتجاه).

كمنهج التحليل و التركيب و منهج الإستقراء و منهج الإستنتاج و القياس، بإعتبارها مناهج تفكير أصلا ، كما وظفت كطرائق عامة للتدريس.

تعريف المنهجية :METHODOLOGIE

لغة : مشتقة من المنهج، و الياء للنسب و تاء التأنيث للدلا لة على مصدر صناعي.

اصطلاحا: تستعمل بمعنى طرائق التدريس الخاصة بالمواد، و تركز على المراحل التفصيلية و الخطوات الدقيقة.

الفرق بين الطريقة و المنهجية:

تقتصر الطريقة على تحديد الإتجاه العام (كالإستقراء) في حين تختص المنهجية بتحديد المراحل الخاصة و التفصيلية لتقديم درس معين في مادة معينة (كالملاحظة و الفرضية و التجربة و الإستنتاج في شكل قانون في العلوم، و تحليل الأسئلة لإستخلاص القاعدة في اللغة).

فطريقة الإستقراء عامة و مشتركة بين عدة مواد كالعلوم و اللغة، (طريقة واحدة) في حين تختلف المنهجية من مادة إلى أخرى.

تعريف الأسلوب :STYLE

لغة: كلمة مشتقة من فعل "سلب" أي أخذ (يقال أسلوب أخاذ يسلب الألباب).

اصطلاحا: مجموعة من التقنيات و المهارات التي يعتمدها المدرس لتبليغ المعلومات إلى المتعلمين و تمكينهم من التحكم في المعارف و المهارات و المواقف.

الفرق بين الطريقة والأسلوب: تتميز الطريقة بالعمومية (يشترك فيها جميع المدرسين كخطوط عريضة في تدريسهم) بينما يتسم الأسلوب بالخصوصية إذ يصطبغ بطابع خاص (بصمة) لكل مدرس[1] تبعا لذوقه الفني وموهبته الخاصة و تأثير شخصيته و إستعداداته الفطرية، وحسه التربوي.

فالإستقراء طريقة عامة يعتمدها كل المدرسين في تدريسهم (في المواد المناسبة لها) غير أن كل واحد منهم يطبقها أثناء تدريسه بأسلوبه الخاص، من حيث مدى إستغلاله لعنصر التشويق والإيحاء والتشخيص والتمثيل الحسي.

فالطريقة واحدة أما الأسلوب فيختلف من معلم إلى آخر (فهو متعدد).

[1] - وزارة التربية الوطنية، **المعجم التربوي**، الطبعة الأولى. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص 130.

تعريف الإستراتيجية: Stratégie

لغة: كلمة يونانية تعني: قائد (الحرب) Stratigose.

إصطلاحا: خطة محكمة يعتمدها المدرس لبلوغ هدف معين (كسب معرفة،المهارة، الموقف).

الفرق بين الطريقة و الإستراتيجية و الأسلوب:

تتميز الإستراتيجية بالدقة و الضبط و التحكم، بينما تتسم الطريقة بالعمومية كما تمتاز الإستراتيجية بالفعالية و النجاعة و المرونة، أما الطريقة فصارمة و ثابتة، فالإستراتيجية ديناميكية ، أما الطريقة فهي ستاتيكية (سكونية).

كما أن الإستراتيجية أعم و أوسع من الطريقة ، إذ تشمل الطرائق البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية (التعليمية).

فالطريقة أحد (جزء) أشكال (عناصر) الاستراتيجية، فيقال إستراتيجية اللعب، و أثناء ممارسة (اللعب) قد يعتمد الطفل طريقة التحليل (تفكيك اللعبة) و طريقة التركيب (يعيد تركيب و بناء اللعبة).

و رغم اتسام الأسلوب بالخصوصية، إلا أنه يمتاز باالثبات النسبي بالنسبة للشخص (صاحب الأسلوب) خلافا للإستراتيجية التي تتميز بالتغيير و التعديل نظرا لمرونتها وقابليتها للتكييف. [1]

فكلمة Stratégie كلمة من أصل يوناني مركبة من كلمتين : Stratos أي يقود،و Agein أي جيش، و تعني يقود أو قيادة جيش، و تفيد معنى التخطيط (الخطة المحكمة والدقيقة)

تعريف المسعى: DEMARCHE

لغة :كلمة مشتقة من فعل سعى أي بحث بمعنى البحث و التنقيب.

اصطلاحا : مجموعة من الإجراءات التي يتخذها و المراحل التي يتبعها المعلم المدرس في تدريسه (تقديمه) لدرس معين أو معالجته لمشكلة معينة.

الفرق بين الطريقة و المسعى:

تتسم الطريقة بالثبات والجمود (الصرامة) في المراحل المتبعة، أما المسعى فيتميز بالمرونة تبعا للإجراءات الشخصية لكل متعلم في شكل محاولة أو مقاربة في معالجة مشكل معين.

- **الطريقة:** مسار محدد مسبقا، و مراحل متوقعة (معينة) مرتبة و متسلسلة (ملاحظة -فرضية - تجربة- نتيجة) كالمنهج التجريبي في صورة وصفة نمطية فهي تتميز بالثبات النسبي و لهذا تتسم بالآلية و الجمود الذي يفتقر إلى التجديد و الإبتكار).

مثال: إجراء تجربة للكشف عن السكر في البول.

---

[1] - عصام علي الطيب و آخر، **علم النفس المعرفي**، الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب، 2006، ص 56- 57.

- **المسعى:** مسلك خفي غير مكشوف و محاولات تخمينية (مراحل غير محددة مسبقا) فهي عبارة عن تلمس الطريق وبحث متردد و فكر متشرد (غير موجه خارجيا). يتطلب إعادة ترتيب المراحل بعد تجربتها في الواقع قصد التكييف و المراقبة المستمرة و الدورية و الشك المنهجي. فهو يتميز بالمرونة و التغيير المتواصل.

مثال: محاولة إصلاح عطب في جهاز أو قاطعة أو آلة.

تعريف السيرورة: processus

لغة: كلمة مشتقة من سار أي مشى بمعنى خط السير أو المسار المتبع.

إصطلاحا: إجراءات شخصية يسلكها كل متعلم [1] تبعا لوتيرة تعلمه الخاصة به، وقد يقصد بها مراحل سير الدرس العامة وخطواتها الخاصة.

الفرق بين المسعى و السيرورة:

يبدو أن المسعى عام و السيرورة خاصة.

الفرق بين مراحل الدرس و خطواته: (PAS ; ETAPE)

تمثل المراحل محطات رئيسية عامة من تقديم الدرس وفق طريقة معينة (كوضعية الإنطلاق، و بناء التعلمات، و استثمار المكتسبات).

أما الخطوات فهي عبارة عن وقفات جزئية و إجراءات تفصيلية خاصة بسير الدرس كالقراءة الصامتة و القراءة النموذجية و القراءة الفردية ...في نشاط القراءة) التي هي بمثابة المنهجية الخاصة بتدريس (سير الدرس) المادة.

فالعلاقة بين المرحلة و الخطوة بحكم تسميتها على سبيل الإستعارة، تحكمها العلاقة بين الرحلة الطويلة التي يقطعها المسافر من خلال مسيرة بخطوات عديدة، ضمن مسار (طريق) شاق و عبر مراحل أي محطات رئيسية متباعدة بالمقارنة بالخطوات القصيرة التي يخطوها تدريجيا.

[1] - وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، المرجع السابق. ص 105.

المبحث الثالث: مقاربة مفاهيم مناهج التفكير:[1]

تعريف الإستنباط : Inférence

لغة : كلمة مشتقة من فعل نبط أي استخرج (الماء من البئر) بمشقة، أو الخفي من الجلي.

اصطلاحا: انتقال الفكر من قضية إلى أخرى تلزم (علاقة) عن الأولى مباشرة ضرورة أو رجحانا.

أشكالـــه:

1-**عام**: في شكل تقابل (تضاد، تناقص، تداخل، تحت التضاد)، عكس.

بمعرفة الشيء، من خلال آثاره، (مثل: لا دخان بدون نار).

2-**خاص**: استخراج حكم شرعي، انطلاقا من قاعدة (دليل) في شكل استنتاج.

3-**أخص:** استخراج قاعدة عامة نحوية انطلاقا من أمثلة مفردة في شكل استقراء.

تعريف الإستدلال: RAISONNEMENT

لغة: طلب الدليل (حجة، برهان).

اصطلاحا: تقرير الدليل (قضايا، مقدمات) لإثبات المدلول (النتيجة).

مثل: تعاقب الليل و النهار دليل على كروية الأرض (مدلول).

تعريف الإستنتاج: DEDUCTION

لغة: طلب النتيجة (مدلول).

اصطلاحا: انتقال الفكر من مقدمات للوصول إلى نتيجة تلزم عنها اضطرارا.

أشكالـــه:

-أ-**تحليلي**: ANALYSE إنطلاقا من نتيجة مقررة لإستخراج بسائط داخلة فيها.

نوعاه:

1- **مباشر**: برهان بالتراجع **مثل:** 5=2+3=(1+2)+(1+1)=(1+1)+(1) + (1+1).

2- **غير مباشر:** (برهان بالخلف).

مثل : أ // ب ، ب // ج المطلوب أ // ج (تعدية).

فرض أ // ج ⟵ يقطعه ⟵ أ يقطع ب

و هذا يخالف المعطى أ // ب (عكس غير ممكن) إذن أ // ج.

ب- تركيبي: (انشائي) Syntèse: الإنطلاق من المبادئ البسيطة للوصول إلى ما يلزم عنها من نتائج بالضرورة. **مثل:** المستقيمان العموديان على ثالث متوازيان.

[1] - محمود يعقوبي، المرجع السابق، ص 221، 222، 71.

تعريف القياس: SYLLOGISME: [1]

لغة: مشتق من فعل قاس أي قدر، بمعنى ماثل، شابه (يدل على التماثل و التشابه)

اصطلاحا: الحكم على الخاص بما حكم على العام.

أ ــ أشكاله:

- **أرسطي** : صوري ، عقيم (مقدمة كبرى - مقدمة صغرى)- نتيجة (3 حدود صحيح، 4 حدود خطأ)
- **علمي** (تجريبي) خصب منتج .

مثل: كل المعادن تتمدد بالحرارة ←——— اليورانيوم يتمدد بالحرارة.

تعريف الإستقراء INDUCTION: (أحكامه ترجيحية لا يقينية) [2]

لغة: مشتق من فعل استقرى أي تتبع بمعنى التتبع و التقصي.

عاما بأن كلمة إستقراء يقابلها باليونانية enay - wyn و هي كلمة تعني يقود.[3]

اصطلاحا: الحكم على العام بما حكم على الخاص.

و يدل على حركة قيادة العقل للقيام بعملية تؤدي إلى الوصول إلى نتيجة عامة إنطلاقا من المعطيات الحسية (كأجزاء مفردة خاصة) لإستخلاص قانون، قاعدة (كحكم عام مجرد).

مثل : تمدد الحديد و النحاس و البرونز بالحرارة من خلال التجربة.

فكل المعادن تتمدد بالحرارة (تعميم) في شكل قانون.

أنواعـــه:

أ-**تام** : يقيني صوري، عقيم، وهو الإنتقال من الخاص (الجزئي) إلى العام (الكلي) بمسح جميع حالات و أفراد الظاهرة المدروسة (نوع).

مثل: المناداة على تلاميذ القسم فردا فردا ثم الحكم و بالتالي بحضور جميع تلاميذ هذا القسم.

ب- ناقص(موسع): خصب منتج، وهو الإنتقال من الخاص(عينة) إلى القانون العام (تعميم).

أشكاله:

1-**معلل**: يقيني نتيجته تعميم علة مشتركة في كل جزئيات العينة.

مثل: ملاحظة غليان عينات من الماء الخالص في جزئيات درجة حرارة 100 و ضغط جوي ثابت إلى تقرير أن كل ماء خالص يغلي في درجة حرارة 100 و في نفس الشروط.

2-غير معلل (ظني، احتمالي): و هو معرفة صفة عرضية لبعض الجزئيات و تعميمها على جميع الجزئيات المتشابهة.

مثل: ملاحظة تحريك الجمل و الحمار و الحصان و الأسد لفكوكها السفلى إلى تقرير: أن كل حيوان يحرك فكه الأسفل ، و هذا خطأ لأن التمساح يحرك فكه الأعلى.

---

[1] - جمال الدين بوقلي حسن و آخرون، **إشكاليات فلسفية**، الطبعة الأولى. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010، ص 161، 162.

[2] -المرجع نفسه، ص72-74.

[3]-عمار بوحوش و آخر، **مناهج البحث العلمي**، الطبعة الثانية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999، ص 147.

العلاقة بين التحليل والتركيب والاستنتاج والاستقراء:

إذا كانت الطريقة المناسبة لتدريس القراءة هي الطريقة التحليلية التركيبية لأنها تنطلق من النظرة الإجمالية للنص في البداية، عملا بالمبدأ الجيشطالطي، الذي يقرر بأن الكل سابق على أجزائه، إذ يتم التدرج من الكل إلى الجزء ثم الانتقال إلى الكل أخيرا (ثانية).

على أن الكل الثاني يختلف عن الكل الأول إذ يتعلق الكل الأول بمجرد التعامل مع النص في بنيته المركبة، أي أن الأمر لا يتجاوز المستوى الإدراكي المبسط المتمثل في التعرف والفهم.

بينما يتعلق الكل الثاني بالوظيفة وبمستوى فكري أرقى ويتمثل في التركيب. فالعملية بنائية إنشائية وليست وصفا ظاهريا وعملية تحليلية، بل توليدية ابتكارية، لهذا قيل أن المعرفة العلمية عبارة عن تحليل بين تركيبين.

لذا يسمى بعض المربين هذه الطريقة بالطريقة المزجية، لأنها تجمع بين كل من منهجي التحليل والتركيب، إذ يندمجان في شكل طريقة واحدة متكاملة.

بينما نجد قواعد اللغة تعتمد طريقة الاستقراء التي تقوم على التركيب، وذلك بالبدء بالأمثلة كأجزاء. علما بأن هذه الأمثلة كأجزاء ينبغي استخراجها من نص القراءة.

على أن الانطلاق من النص في شكل تحليل يتعلق بأساس تربوي عام لا غير ممثلا في المبدأ الجيشطالطي لا بطريقة تدريس هذا النشاط.

وبعدها يتم الخلوص (استنباط) إلى القاعدة في شكل استنتاج عام.

ثم يطالب المعلم التلاميذ بانجاز تطبيق في شكل قياس قائم على التحليل وذلك بإسقاط (سحب) القاعدة على وضعيات جزئية جديدة.

فالاستقراء يمكن من تحصيل وكسب المعرفة الجديدة وهو أساس الدرس.

أما القياس فوظيفته تثبيت وترسيخ المعلومات (دعم) التي تأتت عن طريق الاستقراء.

لذا فإن الاستقراء اشمل من التركيب، والقياس اشمل من التحليل فكل استقراء تركيب، وليس كل تركيب استقراء.

أما بالنسبة للمواد العلمية (التربية العلمية) فتناسبها طريقة الاستقراء بحكم طبيعتها والذي يتدرج من الخاص إلى العام، وهو قوام المنهج التجريبي.

إذ يبدأ بالأمثلة المحسوسة المفردة انطلاقا من ملاحظة الظاهرة ككل (جشطالط) وطرح فرضية (جزئية) للخلوص إلى القانون العام بعد القيام بالتجربة التي تؤكد

أو تنفي الفرضية، ويعني ذلك أنه ينطلق من تحليل يعقبه تركيب (في شكل استقراء).
وهذا أساس سيرورة الدرس ومحوره الرئيسي.
في حين نجد الرياضيات تناسبها طريقة الاستنتاج.

على أن للاستنتاج منهجين، منهج تحليلي تنازلي يتدرج من العام إلى الخاص ويناسب الجبر والحساب (في شكل قياس)، ومنهج تركيبي يسير من الخاص إلى العام ويناسب الهندسة أساسا في شكل استقراء.

علما بأن هناك تباينا كبيرا بين الاستقراء الرياضي (على فرض وجوده)، و الاستقراء التجريبي في العلوم الطبيعية.
فالنوع الأول قبلي والنوع الثاني ظني يقوم على التعميم الذي يفلت من قانون الاطراد.

وهذا ما حدا ببعض العلماء إلى إنكار وجود الاستقراء في الرياضيات، بل وحتى القياس، وذهبوا إلى أن الأخير لا يعدو مجرد القيام بتحليل وتركيب لا غير في معالجة المسائل الرياضية.

و يميل الباحث إلى الإقرار بوجود القياس وكذا الاستقراء في الرياضيات في أبسط صورهما ووفق خصوصية هذه المادة.

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أن الاستنتاج الرياضي خصب ومنتج، على عكس القياس المنطقي الصوري الذي هو تحصيل حاصل.

وهكذا نخلص بأن طريقة تدريس الرياضيات تتقاطع مع نشاط القراءة والتعبير بينما تتقاطع طريقة تدريس قواعد اللغة مع تدريس العلوم الطبيعية.

تعريف الحدس[1]: Intuition

لغة: مشتق فعل حَدَسَ بمعنى ظن وعرف وأدرك.

اصطلاحا: المعرفة (الإدراك) المباشرة للشيء دون وسائط (مقدمات).

الفرق بين الحدس والاستدلال:

إن الحدس إدراك مباشر للشيء وبشكل مفاجئ دون إعمال الفكر أو القيام بنشاط ذهني في تلك اللحظة.

و إن كان هذا لا ينفي وجود خلفية علمية لصاحبها نظرا لاهتمامه بالقضايا التي حدسها وأدرك أبعادها.

بدليل أن "نيوتن" كان مهتما بالظواهر الفيزيائية (لديه استعداد) قبل اكتشافه لقانون الجاذبية، وليس مجرد إلهام أو وحي.

أما الاستدلال فهو نشاط عقلي منظم يقوم على قواعد منطقية صارمة، حيث يتم الانتقال فيه من مقدمات تلزم عنها نتائج ضرورية أو راجحة.

الفرق بين الاستنباط و الاستدلال و الاستنتاج والقياس و الاستقراء و التمثيل:

يمكن ترتيب هذه المناهج الفكرية حسب معيار الاستغراق والتضمن(الاندراج)، انطلاقا من العام (كل) إلى الخاص (جزء)، على النحو الآتي:

الاستنباط أعم من الاستدلال في مجال المنطق.

أما في حقل التدريس فإن الاستنباط بمعنى الاستنتاج والقياس يصبح جزءا من الاستدلال، أي أن الاستدلال أعم من الاستنباط.

كما أن الاستدلال أعم من الاستنتاج بمعنى القياس.

إذا إن الاستدلال يتخذ حركة في اتجاهين:

اتجاه تصاعدي في شكل استقراء، واتجاه تنازلي في شكل قياس على أن الاستنتاج نفسه في الحقيقة له شكلان خاصة في الرياضيات:

شكل يتخذ منحى تحليليا وشكل آخر يتخذ منحى تركيبيا.

أما القياس فيتخذ منحى تحليليا دوما حيث يتدرج من العام (الكلي) إلى الخاص (الجزئي)، وكذلك الاستقراء الذي يتخذ منحى تركيبيا بالضرورة، حيث يتدرج من الخاص (الجزئي) إلى العام (الكلي).

وأما التمثيل فهو في الحقيقة شكل من أشكال القياس أو الاستقراء وليس قسيما لهما (قسما مستقلا قائما بذاته).

---

1 . عبد القادر عدناني وآخر، **الفلسفة**، الطبعة الأولى. الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1989، ص 10-11.

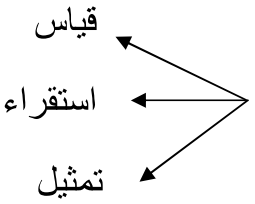
الفرق بين مناهج التفكير (خلاصة):

إن المناهج الأكثر استخداما في ميدان التعليم (حقل التدريس خاصة) كطرائق للتدريس هي التحليل والتركيب، بالانطلاق من التحليل، عملا بالمبدأ الجيشطالطي الذي يقرر بأن الكل سابق على أجزائه ثم الانتقال إلى التركيب وإن كان المنهجان متكاملين في الحقيقة، ولا يمكن الفصل بينهما إلا نظريا، كما في تدريس القراءة والتعبير، وكذا بالنسبة للاستقراء والاستنتاج (القياس).

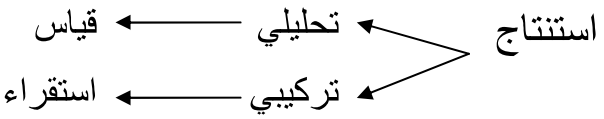
أما الاستنباط والاستدلال والتمثيل فتذكر في معرض المناهج السابقة وفي ثناياها، ولا تعتمد كمناهج مستقلة قائمة بذاتها.

وهكذا يمكن ترتيب هذه المناهج من العام إلى الخاص كالآتي:

في مجال المنطق:



أما في ميدان التدريس:



و أما الاستنباط فيستعمله أكثر المؤلفين بمعنى الاستنتاج عامة والقياس خاصة ويميل الباحث إلى استعماله بمعنى الاستقراء [1].

أما الاستدلال والتمثيل فيردان عرضا في سياق التحليل والتعبير اللغوي.

[1] - . أحمد مختار عضاضة، **التربية العملية التطبيقية**، الطبعة الثانية. بيروت: مؤسسة الشرق الأوسط، 1962، ص 136.

علاقة الاستكشاف بالاستقصاء:

تعريف الاستكشاف: Exploration, Découverte

لغة: كلمة مشتقة من فعل (كشف) أصلا، بمعنى أزال الغموض أو الحيرة عن الشيء وعرف حقيقته.

اصطلاحا: مدخل تدريسي يُمكّن (المتعلم، الباحث) من الكشف عن الحقائق وتحصيل المعلومات بناء على جهده الشخصي.

تعريف الاستقصاء: Investigation

لغة: كلمة مشتقة من فعل (قَصِيَ) بمعنى بَعُد، وتقصَّى الأمر بمعنى تتبَّع أثره لمعرفة حقيقته.

اصطلاحا:مدخل تدريسي يمكّن (المتعلم، الباحث) من البحث عن المعلومات والكشف عن الحقيقة، اعتمادا على جهده الشخصي (الذاتي).

الفرق بين الاستكشاف والاستقصاء:

للوهلة الأولى و كانطباع أولي (تلقائي)، وانطلاقا من المدلول اللغوي، يبدوا أن الاستقصاء يعتبر وسيلة، في حين يمثل الاستكشاف غاية، إلا أن هناك علاقة جدلية بينهما في الواقع. هذا وقد ارتبط مدخل الاستكشاف باسمي العالمين الباحثين Bruner وGagné بينما ارتبط مدخل الاستقصاء باسمي العالمين الباحثين Suchman و Schwarb.

وتشير بعض الأدبيات التربوية[1] إلى أن الاستكشاف يعتمد العمليات العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العقلية.

وعملياته العقلية هي الملاحظة والتصنيف والقياس والتنبؤ والوصف والاستنتاج.

في حين يعتمد الاستقصاء على العمليات العقلية (البسيطة) للاستكشاف ذات الطابع النظري، الآنفة الذكر (ملاحظة، تصنيف، قياس، تنبؤ، وصف، استنتاج).

و يضيف إليها علاوة على ذلك عمليات تطبيقية إجرائية معقدة، وتتمثل في (تحديد المشكلة، طرح الفرضية، التخطيط، التجميع، التحليل، الاستنباط). و هكذا نخلص إلى القول بأن الاستقصاء يبنى ويقوم على الاستكشاف، كما أنه يجمع بين الطريقة (المنهجية) والمعرفة (المعلومات).

و من ثمة فإن الاستقصاء أشمل وأعم من الاستكشاف، باعتبار الاستكشاف جزء من الاستقصاء ونقطة الانطلاق فيه من باب وعلى سبيل الاستطلاع.

---

1 . عامر عبد الله سليم الشهراني وآخر، **تدريس العلوم**، الطبعة الأولى. الرياض: جامعة الملك سعود، 1997، ص 261.

علاقة المشكلة بالإشكالية:

تعريف المشكلة: Problème

لغة: كلمة مشتقة من فعل أشكل أي غمض وأبهم، بمعنى الغموض والإبهام.

اصطلاحا: قضية معقدة نسبيا وحلها يتميز بالصعوبة وبذل جهد للكشف عن أسبابها.

تعريف الإشكالية: Problématique

لغة: كلمة مشتقة من فعل المشكلة نفسه

اصطلاحا: تردد (تأرجح) الفكر بين صور المشكلة لمعرفة أصحها.[1]

الفرق بين المشكلة والإشكالية:

تتميز المشكلة بنوع من السهولة النسبية مقارنة بالإشكالية التي تتسم بالصعوبة الكبيرة نظرا لتعقيدها الشديد.

كما تربط المشكلة بقضايا واقعية بسيطة نسبيا بينما الإشكالية تتعلق بقضايا فكرية معقدة جدا.

و تتأثر المشكلة عادة بسبب أو عامل واحد، في حين تتدخل في الإشكالية عدة أسباب وعوامل. و يكون للمشكلة بعد واتجاه واحد، في حين نجد للإشكالية عدة أبعاد وأوجه.

و تكون المشكلة عادة منسجمة مع الفكر والواقع بينما نجد الإشكالية تخلق مفارقة إلى حد التناقض (إذ تحتمل صحة وخطأ الحالتين المتناقضتين) وتحتاج إلى أكثر من مدخل. مثل: أيهما أسبق العضو أم الوظيفة ؟.

كما أن الإشكالية أشمل من المشكلة (إذ أن المشكلة جزء وصورة للإشكالية).

فمدى انطباق الفكر مع نفسه (منطق) يطرح مشكلة.

ومدى انطباق الفكر مع الواقع (علم) يطرح مشكلة.

والعلاقة بين المنطق والعلم يثير (يطرح) إشكالية.

واختلاف العلماء الباحثين (Burt, Piaget) في تحديد السن الذي تظهر فيه القدرات الخاصة (النوعية) يطرح مشكلة.

و تأثير الوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في ظهور القدرات الخاصة يطرح مشكلة أيضا. وتناوب النمو العقلي مع النمو الجسمي يطرح مشكلة كذلك.

لكن ظهور القدرات العقلية الخاصة في مرحلة المراهقة رغم تباطؤ النمو العقلي عامة في هذه المرحلة لحساب النمو الجسمي المتسارع في شكل طفرة تثير إشكالية (مفارقة).

---

1 . محمود يعقوبي، المرجع السابق، ص 112.

الفرق بين التفكير المركز والتفكير المتشعب[1]:

تعريف التفكير: Pensé

لغة: كلمة مشتقة من فعل فكَّر أي تدبّر، تأمل.

اصطلاحا: إعادة تنظيم الخبرات السابقة والربط بينها لحل مشكلة نظرية أو عملية.

تعريف التفكير المركز :(اللام، المتقارب، المتماثل) Convergent

تفاعل الفرد مباشرة مع مادة أو معلومات محددة فقط لا يتجاوزها إلى غيرها بتحليل البيانات وتمحيصها لفهم علاقاتها أو عناصرها المشتركة، واستخلاص الحلول عن طريق المقارنة والتلخيص والشرح والتوضيح والتعميم والاستنتاج والترجمة والتحويل.

ويتطلب معارف أو مواقف بلغته أو بطريقته الخاصة دون إصباغها بسمات شخصية، ويقابل عند "بلوم" التطبيق وهو يمثل الأسئلة المغلقة.

مثل: استنتاج قيس الزاوية لمثلث بمعرفة مقدار الزاويتين الأخريين.

تعريف التفكير المتشعب: (المتفرع، المتباعد، المغاير، المتمايز): Divergent

بتقديم أجوبة متعددة متنوعة تنتمي إلى عدة مفاهيم، وجديدة وشخصية لمشكلة أو وضعية معينة.

وهو يتجاوز المعلومات والخبرات المتوفرة باستخلاص حلول وإجابات متنوعة للمشكلة المطروحة.

ويتميز بالتجديد والخلق، ويعتمد على التصورات والتجارب الغنية.

ويتطلب معارف ونظريات وآثار فنية أو سلوكات ومواقف تتميز بالأصالة الشخصية و الإبداع.

ويقابل التركيب عند "بلوم" ويصاغ بأسئلة مفتوحة.

مثل: اختلاف السنة والشيعة في مسألة الخلافة (ولاية علي وخلافه مع معاوية) واختلاف

العلماء في تعريف الثقافة و الحضارة والمدنية.

واختلاف الفقهاء في تعريف الفقيروالمسكين والتمييزبينهما.

---

1 . محمد زياد حمدان، **قياس كفاية التدريس**، الطبعة الثانية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1985، ص 132، 133.

المبحث الرابع: مقاربة مفاهيم الوسائل التعليمية:

تعريف الوسيلة:Moyen

لغة: أداة، واسطة، دعامة، مشتقة من فعل توسل بمعنى تقرب (الاقتراب من شيء ما).

اصطلاحا: كل ما يستعين به المعلم والمتعلم من أدوات أو القيام بنشاط لتقريب الفهم إلى الذهن.

مثل: توضيح المعاني أو شرح للأفكار، و تدريب على مهارات وتعويد على عادات أو تنمية اتجاهات.

وتسمى في أدبيات مراجع المشرق العربي بالوسائل المعينة.

تعريف الأداة: Outil

لغة: شيء وسيط مادي (مادة).

اصطلاحا: أشياء يستعان بها لإنجاز عمل محدد وتحقيق غرض معين.

الفرق بين الوسيلة والأداة:

تتميز الوسيلة بكونها قد تكون مادية (سبورة،...)، أو لفظية (نبرات الصوت) أو رمزية (تعبيرات الوجه)..

أما الأداة فعادة ما تكون مادية (مسطرة، قلم،...).

الفرق بين الوسائل التعليمية و وسائل الإيضاح:

تتميز الوسائل التعليمية بكونها قد يستعملها المعلم أو المتعلم (كالسبورة)، وقد تكون جماعية أو فردية.

أما وسائل الإيضاح فهي تخص المعلم فقط، وتكون جماعية إذ يستعملها المعلم في توضيح معنى أو شرح فكرة معينة كلوحة (بطاقية) خريطة العالم التي يعلقها على السبورة.

الفرق بين الوسيلة و الأسلوب:

إذا كانت الوسيلة هي الأداة التي يستعين(يستخدم) بها المدرس في تدريسه لتقريب الفهم إلى أذهان متعلميه (تلامذته).

و إذا كان الأسلوب مجموعة من التقنيات التي يعتمدها المدرس في تدريسه و التي تصبغ تدريسه بصبغة خاصة و التي تساعده على تبسيط المفاهيم و تبليغها إلى المتعلمين، فإن الأسلوب بهذا المعنى يصبح وسيلة و إن كانت غير حسية عادة بالمفهوم الواسع.

غير أن الذي يميز بين الوسيلة و الأسلوب كون الوسيلة عامة و مشتركة بين جميع المدرسين عادة.

أما الأسلوب فيتميز بالخصوصية، إذ أن لكل مدرس اسلوبه (طريقته الخاصة) و تعامله مع المتعلمين يميزه عن بقية المدرسين الآخرين.

مع وجود نوع من التداخل بينهما، فاستعمال التلاميذ للألواح يعتبر وسيلة من ناحية، وكونها تعتمد على مجموعة من التقنيات فهي أسلوب و الأحرى أن تسمى بذلك(أسلوب لامارتينيار).

الفرق بين الوسيلة و التقنية:

إذا كانت الوسيلة كما أسلفنا هي الأداة التي يستعان بها لتقريب الفهم إلى أذهان التلاميذ.

و إذا كانت التقنية هي مجموعة من الآليات و الإجراءات التي يعتمدها و يقوم بها المدرس في إطار أسلوب خاص به، قصد بلوغ هدف محدد (تبسيط و توضيح معنى أو مفهوم معين) و التمكن من اكتساب مهارات و التحكم في الأداء، فإن الوسيلة بهذا المعنى أعم و أشمل من التقنية، باعتبار التقنية جزءا من الوسيلة، و إن كانت الوسيلة أقرب إلى الوسائط التعليمية من حيث التصنيف، بينما نجد التقنية أو التقنيات أقرب إلى الطريقة عامة و إلى الأسلوب خاصة. لكون الأسلوب ما هو إلا مجموعة من التقنيات (كتقنية الشرح و تقنية العرض و تقنية التمثيل الحسي أو التشخيص، و تقنية الإيحاء، و تقنية التشويق، و تقنية التعزيز).

ملخص الفصل الثاني:

مما سبق نخلص إلى القول بأنه ينبغي تفادي النظرة التقليدية التي تقصر المنهاج على الجانب المعرفي و المادة العلمية فقط ممثلة في البرنامج، و تبني النظرة الحديثة للمنهاج بشموليته لجميع مركباته من أهداف و كفاءات كنقطة البدء أو الانطلاق و محتوى معرفي و استراتيجيات ممثلة في طرائق التدريس
و الوسائل التعليمية، و كذا التقويم، مع التمييز بين المنهاج أو المنهج كمفهوم شامل و بين المنهجية كطريقة علمية وكأسلوب للتدريس، وكذا التفريق بين الطريقة من ناحية و الوسيلة من ناحية أخرى.

علاوة عن التمييز بين الطريقة و المسعى و بين الطريقة و الأسلوب توخيا للدقة و التفصيل في تحديد المفاهيم و المصطلحات.

و الجدير بالذكر، الاقرار بوجود نوع من التداخل أحيانا و في الكثير منها بين هذه المصطلحات و مفاهيمها.

على أن تحري الضبط مطلوب رفعا للالتباس و الغموض الذي طالما اكتنفها.

الباب الثاني

الفصل الثالث

- الأهداف و الكفاءات

و التقويم (مخرجات)

الباب الثاني:

الفصل الثالث: الأهداف والكفاءات و التقويم

تمهيد:

إذا كانت عملية التربية و الفعل التعليمي التعلمي لا يؤتي ثماره و جدواه إلا بتحقيق الأهداف المتوخاة منه (باعتبارها الجيل الأول) و الكفاءات المستهدفة (باعتبارها الجيل الثاني) كامتداد و تواصل (لا قطيعة) بين الجيلين.

غير أن هذه الأهداف المسطرة و المرسومة سلفا و الكفاءات المنشودة و المطلوبة لا يمكن الوقوف على مدى تحقيقها إلا من خلال القيام و إجراء عملية التقويم بأشكاله المختلفة من اختبارات شفوية أو تحريرية و خاصة التحصيلية منها، و ملاحظات يومية لسلوك المتعلم و مقابلات (استجوابات خاصة لمعالجة صعوبات التعلم عند المتعلم) كتتويج للفعل التعليمي التعلمي.

المبحث الأول : مقاربة مفاهيم الأهداف:

تعريف الهدف: Objectif

لغة: مشتقة من كلمة هدَفَ أي نوى وقصد وابتغى.

اصطلاحا: النتيجة الموجودة والمحققة بفضل التغير الحاصل في سلوك المتعلم بعد انجاز عمل معين.

الفرق بين الهدف والغرض والمرمى و المقصد والنية:

يتيمز مفهوم الهدف بكونه مفهوما عاما (عائما).

و إن كان يرتبط بنوع من أنواع (مستويات) معينة من الأهداف، وهي الأهداف العامة فالأهداف الخاصة وأخيرا الأهداف الإجرائية على التوالي (حسب التدرج من العام إلى الخاص).

أما الغرض (But) فيرتبط بنوع (مستوى) معين من الأهداف التي تتعلق بالسياسة التعليمية، وللغرض مصطلحات مترادفة، وهي المرمى والمقصد التي تؤدي المعنى نفسه، مع اختلاف في الأدبيات المرجعية، حيث يكثر استعمال الأغراض في المراجع المشرقية، والمقاصد في المراجع المغربية والمرامي في المراجع الجزائرية.

أما النية فهي هدف خفي مضمر، و لهذا لا يتردد كثيرا (تسميته) في المراجع الأكاديمية، لكونه لا يخضع للملاحظة والقياس.

تعريف الغاية Finalité: هدف متعلق بمشروع المجتمع فهو ذو طابع فلسفي يرتبط بثقافة المجتمع ويتحقق على المدى الطويل وهو آخر وأبعد مستوى من الأهداف التربوية[1].

الفرق بين الهدف والغاية والمرمى:

إن مصطلح الهدف يتسم بالعمومية فهو أعم من مصطلح الغاية والمرمى من حيث الماصدق (عناصر النوع).

أما من حيث المفهوم فإن الغاية والمرمى أشمل من مصطلح الهدف، على اعتبار الخصائص التي تميز الغاية والمرمى عن الهدف. فالغاية إذن هي نتاج تحقيق عدة أهداف إجرائية، خاصة، عامة، ومرام).

1 . محمد آيت مرحى وآخرون، **الأهداف التربوية**، الطبعة الثالثة. المغرب: دار الخطابي، 1992، ص 80-81.

الفرق بين الهدف الخاص والهدف الإجرائي والهدف التعلمي:

إذا كان الهدف الخاص يتعلق بدرس معين.

و إذا كان الهدف الإجرائي يخص مقاطع (عناصر) الدرس.

وحيث أنه يشترط في الهدف الإجرائي حسب تقنية "دولنشهير" خمسة شروط:

الفعل السلوكي، المحتوى، النشاط (الانجاز)، شروط الانجاز، معايير التقويم فإن الهدف الخاص يشترط فيه ثلاثة شروط فقط وهي:

الفعل السلوكي، المحتوى، النشاط (الانجاز). لذا فإن الهدف الخاص لا يشترط فيه شروط الانجاز، ومعايير التقويم.

و هكذا يمكن صياغة الهدف الخاص في شكل معادلة رياضية كالأتي:

الهدف الخاص = الهدف الإجرائي – الشروط والمعايير.

الهدف الإجرائي = الهدف الخاص + الشروط والمعايير.

أما الهدف التعلمي (بمفهوم المقاربة بالكفاءات)، رغم تأثره ببيداغوجيا الأهداف، فإنه يعتبر بمثابة (مقابل) الهدف الخاص، وإن كان يتسم بنوع العمومية حيث لا يقتصر على درس معين، بل يشمل عدة دروس، إذ يتكرر عبر العديد من الوحدات التعليمية، وكأنه أشبه بالهدف العام.

وإذا كان الهدف التعلمي يتحقق من خلال مؤشرات الكفاءة ومعايير التقويم. ونظرا لكون مؤشر الكفاءة هو عبارة عن السلوكات التي ترصدها الأهداف الإجرائية وكأن مؤشر الكفاءة يقابل الهدف الإجرائي أصلا.

وإذا كان الهدف الإجرائي حسب تقنية Mager يمكن صياغته كالآتي:

هدف إجرائي = إنجاز + شروط + معايير.

فإن مؤشر الكفاءة = هدف إجرائي – شروط ومعايير.

لذا فإن الباحث يفضل مقابلة مؤشر الكفاءة بالهدف الخاص.

وتبقى المعايير التي تخص عملية التقويم (التطبيق)، والتي تحدد عتبة النجاح.

إذ لا ينبغي الخلط بين الأهداف التعلمية و الأهداف الخاصة ... فالأهداف التعلمية لا يتم تحقيقها في حصة واحدة، و لا في عدد قليل من الحصص، بل قد يستغرق تنميتها و تثبيتها سنة دراسية كلها، فمثلا يستمر العمل طوال العام الدراسي من أجل تحقيق هذه الأهداف التعلمية الواردة في المنهاج :

يقرأ الكلمات الجديدة من غير تردد (قراءة متصلة) ينصب على جميع نصوص القراءة إلا أنه يمكن أن يرصد المعلم عددا من الأهداف التعلمية في الحصة الواحدة و يعمل على تحقيقها مجتمعة في درس من دروس القراءة:

- يقرأ باتصال (قراءة متصلة ، خالية من التهجي و التقطيع).
- يقرأ باسترسال (قراءة مسترسلة ، متمثلا المعنى ومراعيا علامات الوقف).
- يقرأ بتعبير (قراءة معبرة ، متمثلا المواقف الإنفعالية).

على أنه يمكن أن يختار التركيز على هدف منها لحاجة التلاميذ إلى التدريب عليه ...[1]

هذا و يلاحظ نوع من التذبذب إن لم نقل التعارض الذي قد يصل إلى حد التناقض بخصوص تحديد العلاقة بين الهدف التعلمي و الهدف الخاص في الوثيقة المرافقة.

فبعد أن قررت بأن الأهداف التعلمية لا يتم تحقيقها في حصة واحدة، سرعان ما ذهبت إلى أنه يمكن تحقيق مجموعة من الأهداف التعلمية في حصة واحدة. مما يحدو بالباحث إلى اقتراح تبني مصطلح مؤشرات الكفاءة تساوقا مع منظور المقاربة بالكفاءات كبديل لمصطلح الهدف التعلمي كمفهوم يرتد أصلا إلى مفردات بيداغوجيا الأهداف تفاديا للإلتباس و رفعا للإشكال.

كمايقترح تعويض تسمية الهدف الختامي المندمج (OTI) بتسمية الكفاءة الختامية المندمجة اختصارا بالرمز (CTI) لنفس السبب .

1 مديرية التعليم الأساسي، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الطبعة الأولى. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011، ص 09.

المبحث الثاني: مقاربة مفاهيم الكفاءات:

تعريف الكفاءة: Compétence

لغة: تعني المماثلة والنظير.

اصطلاحا: انجاز عمل معقد بفعالية وتحكم تام وتحقيق مردود عال بأقل جهد و وقت (بتسخير وإدماج موارد، تعلمات، معارف، مهارات، قدرات، مواقف).

تعريف القدرة: Capacité

لغة: الاستطاعة، والتمكّن أو الإمكان.

اصطلاحا: تمكن الفرد من أداء نشاط (ذهني، حركي) في الوقت الراهن بفعالية.

تعريف المهارة: Habileté

لغة: تفيد البراعة والإتقان.

اصطلاحا: انجاز عمل تطبيقي أو عقلي بدرجة عالية من الإتقان والدقة والاقتصاد في الجهد والوقت.

تعريف الاستعداد: Aptitude

لغة: يفيد معنى التهيؤ والقابلية.

اصطلاحا: قابلية فطرية تسمح بالقيام بانجازات نوعية خاصة في ميدان معين.

تعريف المؤشر: Indicateur

لغة: يدل على العلامة الدالة على شيء معين.

اصطلاحا: مقياس الحكم على تحقيق خصائص معينة، ويتعلق بأفعال قابلة للملاحظة والقياس.

تعريف الإدماج: Intégration

لغة: يعني الربط والوصل والتكميل.

اصطلاحا: تسخير جملة من الموارد (معارف، مهارات، قدرات، مواقف) لتحقيق و إنجاز عمل ككل مركب متكامل.

الفرق بين الكفاءة والكفاية والجدارة:

يسود استعمال مصطلح الكفاءة في المراجع المغاربية (أدبيات المغرب العربي)، في حين يكثر استعمال مصطلح الكفاية في المراجع المشرقية (أدبيات المشرق العربي)، أما كلمة الجدارة فهو تعبير (لفظي) لغوي أكثر منه أكاديمي. خلافا لمصطلح الكفاءة الذي يتداول في المراجع الأكاديمية.

بيد أن بعض الباحثين يرى أن الكفاية (مع اختلاف في الترجمة باللغات الأجنبية Compétence و Efficience) تعبر عن الحد الأدنى من الأداء المقبول (المطلوب)، في حين تتعلق الكفاءة (Compétence و Efficience) بالحد الأقصى من الأداء القريب من العتبة العليا (السقف).

الفرق بين الكفاءة والقدرة و الاستعداد والمهارة:

إذا كانت الكفاءة تعتمد على القدرة كمورد (أحد) من مواردها، باعتبار الكفاءة -.كل مركب.

فإن مفهوم الكفاءة يكون أعم وأشمل من مفهوم القدرة. والشيء نفسه يتعلق بعلاقة الكفاءة و الاستعداد والمهارة.

فالكفاءة أشمل من كل من القدرة والاستعداد والمهارة باعتبارها موارد الكفاءة أيضا.

على أن الكفاءة في الواقع تتعلق بمادة معينة (مجال محدد)، لذا قيل عنها بأنها مادّوية نسبة إلى المادة.

بدليل أن الشخص الكفء في اللغة ليس بالضرورة أن يكون كفؤا في الرياضيات، والعكس بالعكس صحيح. إذ أن الكفء في الرياضيات ليس بالضرورة أن يكون كفؤا في اللغة. بمعنى أن الكفاءة ذات بعد عمودي (داخلي).

في حين نجد القدرة مثلا يتقاطعها العديد من المواد، كالقدرة على التحليل والقدرة على التركيب التي تشترك فيها مادة اللغة والرياضيات ومادة العلوم.

و بهذا المعنى تصبح القدرة أعم وأشمل من الكفاءة، باعتبار القدرة ذات بعد أفقي استعراضي "عرضي"، (خارجي).

و هذا لا ينفي وجود كفاءات مستعرضة تدمج عدة مواد.

الفرق بين القدرة والاستعداد:

تتأثر القدرة بالعامل الفطري (قوة، و طاقة كامنة) أو العامل البيئي (مكتسبة بالتدريب والتعلم) وتتعلق بهذا المعنى بالزمن الحاضر.

أما الاستعداد فيرجع إلى العامل الفطري والوراثي أصلا، إلا أنه يمكن التنبؤ به مستقبلا (أن ينجز في المستقبل كذا...) كالنجاح في الدراسة أو المهنة ولهذا قيل بأن القدرة عبارة (بمثابة) عن تحيين للاستعداد.

الفرق بين الكفاءة والمؤشر والمعيار:

إذا كانت الكفاءة إنتاج مركب (فهي عبارة عن تكوين فرضي)، فإن الذي يدل على تحققها هو جملة من المؤشرات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة، والقياس.

ولهذا تكون الكفاءة أشمل من المؤشرات، باعتبار هذه الأخيرة بمثابة العلامات (صفات) الدالة على تحقق الكفاءة، فالكفاءة تتحقق من خلال تحقق مؤشراتها.

على أن المؤشرات تتعلق ببناء التعلمات (فهي ذات بعد تكويني). أما المعايير فتخص آليات (إجراءات) عملية التقويم الفوري في نهاية الحصة.

وأما على مستوى التقويم التحصيلي فنجد المعايير أو بعبارة أدق المقاييس بمثابة العناصر الأساسية التي تكون محل التقويم.

في حين نجد المؤشرات عبارة عن الإجراءات التفصيلية التي توضح المعايير وتجعلها أكثر قابلية للملاحظة والقياس.

الفرق بين المؤشر والهدف الإجرائي:

إذا كان الهدف الإجرائي يمكن صياغته في شكل معادلة رياضية، حسب تقنية Mager كالآتي:

هدف إجرائي = انجاز (سلوك) + شروط + معايير.

فإن مؤشر الكفاءة عبارة عن السلوكات التي يرصدها الهدف الإجرائي[1]، ولهذا يمكن صياغته على النحو الآتي:

المؤشر = هدف إجرائي – شروط ومعايير.

1 . مديرية التعليم الأساسي، **الوثيقة المرافقة لمنهاج التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي**، الطبعة الأولى. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص 4.

مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات:

• خصائص بيداغوجيا الأهداف :	• خصائص بيداغوجيا الكفاءات:
- تركز على السلوك الظاهر (آلية ميكانيكية).	- تركز على العمليات العقلية (أداء تقني + قيم).
- تقوم على الإشراط (كلاسيكي، إجرائي).	- تقوم على المدرسة البنائية (Piaget)، و الاستبصار.
- تجريبية (ذرية)، تفتت فعل التعلم (معارف معزولة).	- شمولية (كلية متكاملة) معرفة، مهارة + موقف، (إدماج الموارد).
- تعتمد على منطق التعليم (تركز على المعلم لا المتعلم).	- تعتمد على منطق التعلم (تركز على المتعلم).
- تركز على التقويم التحصيلي (ناتج نهائي).	- تركز على التقويم التكويني، (بناء المفهوم).
- تعتمد على وضعية استقبال (معرفة) والحوار.	- تنطلق من وضعية مشكلة.
- تتعامل مع المواد بشكل منفصل (أنشطة اللغة).	- تتبنى المقاربة النصية (وظيفية).
- تجتهد البرامج الخطية (من حيث التدرج).	- تعتمد البرامج المتقرعة (تدرج حلزوني).

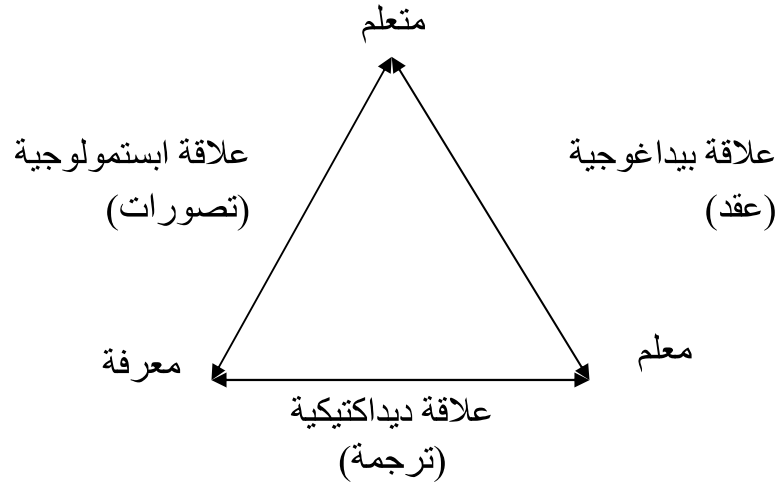
علما بأن بيداغوجيا أو المقاربة بالكفاءات (كجيل ثان) ماهي الا امتداد لبيداغوجيا أو المقاربة بالأهداف (كجيل أول) عملا بمبدأ تواصل الأجيال لا القطيعة بينها، بدليل تركيز المقاربة بالكفاءات على الأجرأة من حيث الصياغة بالاعتماد على أفعال محسوسة قابلة للملاحظة والقياس على غرار بيداغوجيا الأهداف التي كان لها الفضل بتبني الصياغة الاجرائية.

ويبقى الاختلاف الجوهري بينهما يكمن في تجزيئية بيداغوجيا الأهداف للفعل التعليمي التعلمي مما يفقده وحدته العضوية، في حين تعتمد المقاربة بالكفاءات على الادماج تحقيقا لهذه الوحدة والشمولية والتكامل في شكل منتوج مركب.

هذا وتذهب بعض الخطابات التربوية الوجيهة الى اعتبار كل من التدريس بالأهداف وكذا الكفاءات بمثابة مداخل مستمدة جذورها من كل من النظرية البنائية كمقاربة، والنظرية السلوكية كمقاربة أيضا، فيقال مدخل التدريس بالأهداف اعتمادا على المقاربة السلوكية، و مدخل التدريس بالكفاءات اعتمادا على المقاربة (أو النموذج) البنائية.

العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة: (في شكل مثلث التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات):

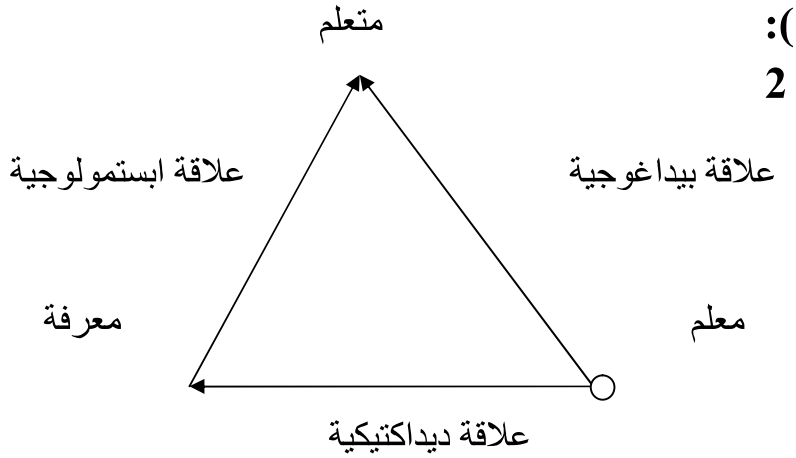
شكل رقم 1



-العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة بيداغوجية (في شكل عقد تعليمي) /توجيه/.
-العلاقة بين المعلم والمعرفة علاقة ديداكتيكية (ترجمة مفاهيم) /ترجمة/.
-العلاقة بين المتعلم والمعرفة علاقة ابستمولوجية (تصورات) /تصور/.
و هذا لا ينفي وجود تفاعل بين الأقطاب الثلاثة في شكل ثنائيات جدلية (تأثير متبادل).

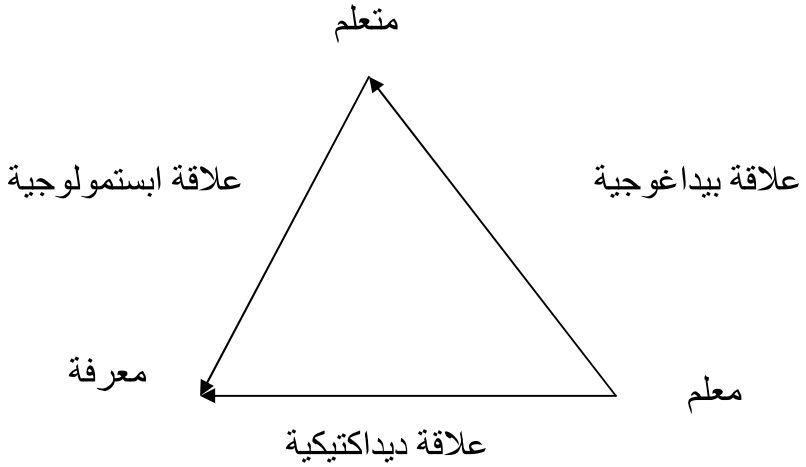
العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة: من منظور بيداغوجيا المحتويات (التقليدي):

شكل رقم 2



علاقة المعلم بالمتعلم والمعرفة (من منظور بيداغوجيا الأهداف):

شكل رقم 3



علاقة المقاربة النصية بالمقاربة بالكفاءات:

تعتبر المقاربة بالكفاءات مقاربة عامة شاملة لكل المواد الدراسية.

فجميع المناهج (البرامج) في مختلف الأنشطة (المواد) مبنية على أساس المقاربة بالكفاءات. فالمقاربة بالكفاءات إذن هي القاسم المشترك بين برامج مختلف المواد دون استثناء، أما المقاربة النصية بحكم تسميتها (نسبة إلى النص) فهي تخص مجموعة محدودة من الأنشطة والمواد على رأسها اللغة العربية نظرا لطبيعتها القائمة أساسا على النص (حيث يكون نص القراءة هو المنطق وهو المآل في التعبير الكتابي).

كما يمكن تطبيقها على التربية الإسلامية والتربية المدنية أيضا، لتشابههما مع اللغة العربية (باعتمادهما على نص كسند يحتاج إلى التحليل والمعالجة).

علاقة طريقة (بيداغوجيا) المشروع بطريقة حل المشكلات:

تمر طريقة حل المشكلات التي قننها جون ديوي ذو النزعة البراغماتية، استنادا على المنهج الذي يسلكه الفرد في تفكيره لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية وواقعه المعيشي وتمر بمراحل، بدءا بالشعور بالمشكلة وتحديدها وطرح الفروض واختيار الفرض الراجح وتحقيق الفرض (اختبار مدى صحته) للخلوص إلى نتيجة (حل المشكلة).

كما تمر طريقة المشروع التي ابتكرها كلبتريك تلميذ جون ديوي، بمراحل تتمثل في تحديد الموضوع وهدفه فالتخطيط له، فتنفيذه، ثم تقويمه والإفادة منه.

من خلال العرض السابق (التحليل)، والمقارنة بين الطريقتين يتبين أن طريقة حل المشكلات هي الإطار العام (والتي تمثل الخلفية النظرية) التي تنضوي تحتها طريقة المشروع Projet. وأن طريقة المشروع هي طريقة أكثر براغماتية (عملية) وتجسيدا نفعيا لطريقة حل المشكلات، وهي عبارة عن تطبيق إجرائي لها وفي ميدان محدد (خاصة الصناعة والمهن) ثم تم نقلها إلى حقل التربية وميدان التعليم.

لهذا فهي تناسب التربيةالعلمية والتكنولوجية(الطبيعة والحياة)،بينما تناسب طريقة حل المشكلات مادة الرياضيات خاصة.

أنواع الوضعيات البيداغوجية[1]:

تعريف الوضعية: Situation

لغة: مشتقة من فعل وضع أي ألقى، وطرح

اصطلاحا: موقف بيداغوجي يمارس فيه المتعلم نشاطا ويقوم بانجاز معين.

الفرق بين وضعية التعلم ووضعية الإدماج ووضعية التقويم:

1- **وضعية التعلم:** Apprentissage جزئية تتعلق بحصة لتحقيق هدف تعلمي

(إجرائي) من خلال مؤشرات، وتتم بشكل فردي أو جماعي، انطلاقا من إشكالية (بحث) وتحت إشراف المعلم، قصد الاستكشاف (اكتساب المعرفة والمهارة والإتجاه) لغرض التكوين.

2- **وضعية الإدماج**:Intégration مركبة ودالة (وظيفية) تتوج الوحدة أو المجال، لتحقيق الكفاءة القاعدية أو المرحلية. وتتم بشكل فردي أو جماعي عادة وبمساعدة المعلم، انطلاقا من انجاز مشروع (بحث) قصد العلاج (تدارك نقائص وسد ثغرات في تعلم المتعلم بتوظيف موارد (تعلمات، سلوكات) من أجل الدعم وإنتاج نصوص بطاقات...

3- **وضعية التقويم:** Evaluation مركبة (معقدة) تتوج المجال (المحور) أو البرنامج لتحقيق الكفاءة المرحلية أو الختامية.

وتتم بشكل انفرادي ودون مساعدة المعلم، انطلاقا من انجاز اختبار، وغرضها جزائي (تخضع للتنقيط، تسمح بالارتقاء أو الإعادة للسنة...).

وتعتمد على استثمار المكتسبات من أجل التحصيل وتتوج بشهادة أخيرا.

ملاحظة: هذا وقد اختزل أحد الباحثين تسميات هذه الوضعيات على سبيل النحت كالآتي وعلى التوالي : وعلمة (وضعية تعلم)، ودمجة (وضعية إدماج)، وقومة (وضعية تقويم) .

علاوة على : وشكلة (وضعية مشكل) التي تتقاطعها الوضعيات السابقة .

---

1 . مديرية التعليم الابتدائي، **الوثيقة المرافقة لمنهج الجغرافيا للسنة الخامسة ابتدائي**، الطبعة الأولى. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص 23.

الوضعيات البيداغوجية (ملخص)

معيار / وضعية (تدرج)	مدى (جزء/كل)	شكل عمل (تنظيم) (فردي/ جماعي)	وظيفة (علاج/جزاء)
تعلم	جزئية: تتعلق بحصة لتحقيق هدف تعلمي (إجرائي) من خلال مؤشرات	بحث (انطلاقا من إشكالية) فردي أو جماعي (تحت إشراف المعلم)	استكشاف (اكتساب المعرفة، مهارة، موقف) "تكوين" + تذليل صعوبات (تغذية راجعة)
إدماج	شاملة: مركبة + دالة (وظيفية) تتوج الوحدة أو المجال لتحقيق الكفاءة القاعدية أو المرحلية	بحث وانجاز مشروع فردي/ أو جماعي أحيانا (و بمساعدة المعلم)	علاج (تدارك نقائص، سد ثغرات) توظيف موارد (تعلمات مهارات، سلوكات) "دعم" (لإنتاج نصوص، بطاقات،...
تقويم	شمولية: مركبة جدا تتوج المجال (المحور) أو البرنامج لتحقيق الكفاءة المرحلية أو الختامية	انجاز اختبار انفرادي (ودون مساعدة المعلم).	جزاء (تنقيط): ثواب، عقاب، إعادة... استثمار مكتسبات "تحصيل،" "إشهاد"

جدول رقم 1

المبحث الثالث: مقاربة مفاهيم التقويم:

تعريف التقويم: évaluation

لغة: مشتق من فعل قوم بمعنى قدر (أعطى قيمة للشيء) أو عدله (أصلحه).

اصطلاحا: الحكم على انجازات المتعلمين عدديا أو لفظيا بناء على معيار و معالجة نقائصهم .

تعريف التقييم: évaluation

لغة: مشتق من فعل قيم و أصله قوم بمعنى قدر (أعطى قيمة للشيء).

علما بأن كلمة(مصدر) تقييم و فعله قيم لا وجود لها في مصادر و أمهات معاجم اللغة العربية و على رأسها لسان العرب لابن منظور.

فهي كلمة مستحدثة أقرها مجمع اللغة العربية في الستينات أو السبعينات.

اصطلاحا: إصدار حكم على عمل المتعلمين دون التعرض للأسباب مثل: ناجح، جيد، متوسط، و هو نقطة النهاية .

تعريف التثمين: assessement

لغة: كلمة مشتقة من الثمن و فعله ثمن بمعنى أعطى ثمنا (قيمة) لشيء معين.

إصطلاحا: قياس أداءات المتعلمين و نقائصهم بتحديد وزنها المعياري (نقطة البداية) [1].

تعريف التقدير: estimation

لغة: كلمة مشتقة من فعل قدر أي حدد مقدار الشيء.

إصطلاحا: الحكم(التقريبي النسبي) على سلوك المتعلم، للكشف عن سمات شخصيته بالملاحظة و المقابلة (فهو ذاتي كيفي).

أو القياس الكمي (نقطي، أو مجالي)، في ميدان الإحصاء.

تعريف القياس: Mesure

لغة: كلمة مشتقة من فعل قاس بمعنى حدد درجة و مستوى قيس (مقدار) الشيء.

إصطلاحا : تقدير أداء المتعلمين كميا (عدديا) أو رمزيا (حرفيا).

---

[1] - عطوف محمود ياسين، **اختبارات الذكاء و القدرات العقلية**، الطبعة الأولى. بيروت: دار الأندلس، 1981، ص212.

تعريف الحكم: Jujement

لغة: كلمة مشتقة من فعل حكم أي أصدر حكما (قيمة) على شيء معين.

إصطلاحا: إنساب صفة معينة لعمل المتعلم لتحديد قيمته كميا و كيفيا (نوعيا) إيجابا أو سلبا.

تعريف القرار: Decision

لغة: كلمة مشتقة من فعل قرر بمعنى أصدر حكما و اتخذ إجراءا معينا على شيء.

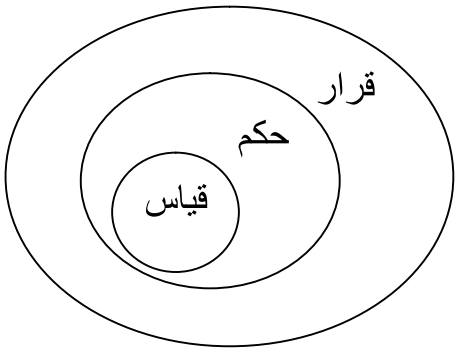
إصطلاحا: اتخاذ إجراء معين حيال أداء المتعلم بالانتقال أو التوجيه أو الإعادة .

العلاقة بين القرار و الحكم و القياس[1]:

يمكن ترتيب مدلول هذه المصطلحات البيداغوجية تصاعديا كالتالي (من الخاص إلى العام أو من الجزء إلى الكل)

القياس ⟵ فالحكم ⟵ فالقرار

شكل رقم 4



[1]-مديرية التكوين، **مخطط التكوين**، الطبعة الأولى. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1998، ص161-163.

الفرق بين التقويم و التقييم و التثمين و التقدير و القياس :

إذا كان القياس مجرد معطى كمي كمنح المعلم للمتعلم بعد تصحيح إجابته 20/12 في اختبار معين.

فإن التقدير باعتبار مدلوله الأصلي يعني القياس الكمي (تحديد مقدار شيء كذا عدد ...)، لكنه يستعمل عادة بمعناه الكيفي لدراسة الشخصية خاصة بوسائل الملاحظة و المقابلة فهو نسبي و ذاتي (مثل، منبسط، منطو).

في حين يكون التقييم ذا طابع كمي (بتحديد قيمة و مستوى شيء كذا عدد ...) و إن كان له بعد كيفي و صفي في شكل تعليق (نتيجة متعلم 20/12 قياس فهو حسن (تقييم) إلا أنه يكتفي بالتشخيص و لا يهتم كثيرا بالتحليل و التعليل.

بينما نجد التقويم يحمل معنى إعطاء قيمة لشيء معين (معطى كمي في شكل قياس)، و أما تقدير كيفي باستعمال وسائل الملاحظة و المقابلة، وكذا إصلاحه و تعديله، بل يركز على التحليل و التعليل و العلاج بالبحث عن أسباب النجاح أو الإخفاق (الفشل).

و لا يقتصر على النتائج كمادة خام.

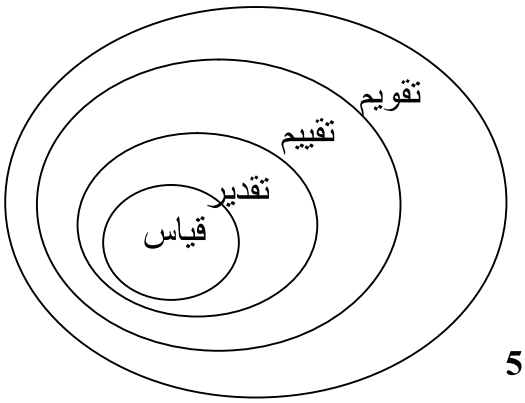
علما بأن اللغات الأجنبية (اللاتينية) لا تفرق بين التقويم و التقييم.

وهكذا يكون التقويم أشمل من التقييم و من التقدير و من القياس.

و عليه يمكن ترتيب هذه المصطلحات وفقا لتدرجها تصاعديا من الخاص إلى العام و من الوسيلة إلى الغاية على النحو الآتي:

(في شكل خطي مستقيم)، أو في شكل دائري)

قياس ⟵ تقدير ⟵ تقييم ⟵ تقويم.



شكل رقم 5

أنواع(وظائف) التقويم:

1- **التقويم التشخيصي:** هدفه:

- التعرف على المكتسبات السابقة (تحديد مستوى التلميذ).
- كشف النقائص (الثغرات) في تعلم التلميذ في شكل استقصاء.
- تدارك النقائص قصد العلاج و التكييف.

2- **التقويم التكويني:** هدفه:

- معرفة مدى مسيرة التلاميذ للدرس.
- الكشف عن الصعوبات و تذليلها.
- تعديل المسار قصد العلاج.

3- **التقويم التحصيلي**: هدفه :

- قياس مستوى (نتائج) التلميذ.
- الكشف عن مدى تحقق الكفاءة.
- معرفة ملمح التلميذ قصد الجزاء.

على أن بعض الباحثين في بعض المراجع يصنفون التقويم إلى نوعين عامين لا ثالث لهما ألا و هما التقويم التكويني و التقويم التحصيلي لا غير، حيث يدمجون التقويم التشخيصي ضمن التقويم التكويني و يعتبرونه جزءا مندغما فيه كما نجد ذلك عند " لوجندر" ، إذ يقتصر على اعتماد التقويم التشخيصي في مستهل السنة الدراسية وقبل الشروع في تقديم البرنامج الجديد للوقوف على المكتسبات السابقة للمتعلمين و وضع خطة لمعالجة الثغرات والنقائص المسجلة في تعلماتهم و التي أفرزتها (أبرزتها) عملية التشخيص.

الفرق بين التقويم التكويني و التقويم المستمر:

- **التقويم التكويني: Evaluation formative**

يتم خلال عملية التدريس (نهاية مهمة، مقطع) بإجراءات جزئية، و تدرج مقاطع في شكل تغذية راجعة.[1]

- **التقويم المستمر: Evaluation continue**

يتم في بداية العملية الديداكتيكية و خلالها و عند نهايتها. يعتمد التقويم التشخيصي والتكويني فهو شامل للوضعيات عبر مسار التعلم.[2]

ملاحظة :

بيد أننا إذا عدنا إلى المراجع الأكاديمية فإننا نجد مصطلح التقويم التكويني في مقابل التقويم التحصيلي، و كذا التقويم التشخيصي، وتصبح حينئذ عبارة التقويم المستمر تسمية أدبية إدارية أكثر منها بيداغوجية، إذ أن الإستمرارية هي صفة من صفات التقويم وليست نوعا له.

[1] - عبد اللطيف الفاربي، المرجع السابق، ص 131.
[2] -االمرجع نفسه ص 124.

العلاقة بين الامتحان و الاختبار و الفرض و الواجب المنزلي و الوظيفة و المراقبة:

تعريف الامتحان: composition

لغة: كلمة مشتقة من فعل إمتحن أي اختبر.

اصطلاحا: نوع من الإختبار الشامل أو المجموعة من إختبارات تحصيلية تجرى في نهاية السنة الدراسية أو في شكل اختبارات رسمية (تتوج بشهادة).

تعريف الاختبار: épreuve

لغة: كلمة مشتقة من فعل خبر أصلا أي عرفه عن تجربة.

اصطلاحا : شكل من التقويم التحصيلي يجري شهريا آو فصليا (ثلاثيا) أو سنويا.

تعريف الفرض: devoir

لغة: كلمة مشتقة من فرض بمعنى ألزم.

اصطلاحا: شكل من التقويم يجرى شهريا لغرض تحصيلي (محروس) أو المراقبة المستمرة.

تعريف الواجب المنزلي: devoir

لغة: كلمة مشتقة من فعل أوجب بمعنى ألزم.

إصطلاحا: شكل من أشكال المراقبة المستمرة ينجز أسبوعيا أو نصف شهري أو شهريا في البيت من قبل المتعلم.

وقد يتم بمساعدة الأولياء أحيانا.

تعريف الوظيفة: fonction

لغة: مشتقة ن فعل وظف أي استثمروطبق.

اصطلاحا: شكل من أشكال المراقبة المستمرة المستحدثة كبديل للواجب المنزلي (ذي الطابع القسري الإكراهي) .

تعريف المراقبة: contrôle

لغة: كلمة مشتقة من فعل راقب أي رصد، حرس.

اصطلاحا: شكل من أشكال التقويم التكويني غرضه المتابعة المستمرة و العلاج.

إن مصطلح المراقبة Contrôle كلمة لاتينية مستمدة من اللغة العسكرية، حيث يجند الجنود Entrôlait و يسجلون على دفتر يسمى Le Rôle، ثم على دفتر ثان يراقب الأول Contre-rôle.

كما تعني المراقبة Contrôle المحاسبة، حيث تتم مراقبة الحسابات بدفتر ثان يسمى دفتر المراقبة Registre de contrôle.[1]

[1] - وزارة التربية ، **دليل منهجي في التقويم التربوي**. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الطبعة الأولى، ص 82 – 83.

الفرق بين الإمتحان و الاختبار و الفرض و الواجب المنزلي و الوظيفة و المراقبة :

إن كلمة الإمتحان مصطلح إداري أكثر منه تربوي لأن المتعلم لا يوضع في محنة، و لهذا إرتبط مفهوم الإمتحان في نفوس المتعلمين بالرعب و التحدي (التعجيز) وفقا لمقولة (عند الامتحان يكرم المرء أو يهان).

على خلاف مصطلح الاختبار الذي يد ل على الخبرة و هي هدف التعلم.

أما مصطلح الفرض فيفيد معنى الإلزام و القسر و الإكراه.

و قد ارتبط بالالتزامات الدينية خاصة بالراشد.

في حين عملية التربية نشاط أو فعل اختياري طوعي و توجيهي في أساسها، خاصة بالطفل (غير الراشد).

و الشيء نفسه يقال عن الواجب المنزلي و بدرجة أقل حدة.

و هذا ما حدا بالمربين إلى تعويضها بالوظيفة كبديل لهما.

لكون الأخيرة تحمل دلالة الاستثمار و النفع و تلبية حاجات المتعلم.

أما مفهوم المراقبة فيركز على تذليل صعوبات المتعلم و تعديل مساره لغرض التكوين.

على عكس التقويم أو بالأحرى الاختبار الذي يقضي بالجزاء.

الفرق بين المراقبة و التقويم :

- **المراقبة**: تعني فحص درجة مطابقة (تناسب) منتوج التلميذ بالمقارنة (الفرق) بالنسبة إلى نموذج (مرجع) أو معيار متفق عليه أو قاعدة أو طريقة معينة.

أما التقويم فيدل على أسئلة عن معني منتوج التلميذ بناءا على معيار مع تقدير قيمة عمله (تثمين و تفسير).

أي أن التقويم يساوي فحص (كم) + تثمين (نوعية).

لذا فإن التقويم أشمل من المراقبة، فالمراقبة وسيلة (منطلق) لتقويم أوسع و غاية كلية، و مرافقة له عادة فهي مستمرة.

و يمكن (إستثناءا) للتقويم أن يؤدي إلى مراقبة منفصلة، في شكل فحص جزئي للتعلمات.[1]

بمعنى أن هناك علاقة جدلية (تأثير متبادل بين المراقبة و التقويم ضمن سيرورة ديناميكية).

[1]- وزارة التربية ، دليل منهجي في التقويم التربوي، المرجع نفسه. ص 83 – 84.

مديرية التربية لولاية ..... المؤسسة : .....
مفتشية التعليم الإبتدائي لمقاطعة .....

شبكة تقويم المراقبة المستمرة

إسم و لقب التلميذ ..... الصف : .....
تاريخ و مكان الإزدياد ..... السنة الدراسية : .. /...

	عناصر التقويم					
المواد المقررة	ملاحظة (سلوك) يومية و أعمال موجهة	مساءلة شفوية استجواب سريع	اسئلة كتابية (قصيرة فجائية (10-15د)	وظيفة منزلية	معدل شهري أو فصلي	توجيهات المعلم
تربية إسلامية	أداء(عبادة،أخلاق)	استظهار (قرأن او حديث)		عرض شامل (شخصية، ظاهرة)		
تربية مدنية	ممارسة، حس مدني (نظام ،انضباط)			بحث،توثيق		
تعبير		وصف، سرد		تحرير نص (انتاج)		
قراءة		استرسال، أداء معبر		تلخيص نص القصة		
املاء			توظيف	بحث(قاعدة)		
كتابة (خط)			دقة الانجاز (الجمال)	انجاز نموذج		
محفوظات		استظهار		تلخيص قصة		
دراسة نص			توظيف	تحليل نص (مركبة)		
رياضيات			دقة و سرعة الانجاز	حل مسألة مركبة		
تربية علمية				انجاز تجارب و أدوات		
تاريخ		تذكر أحداث بعد زماني		بحث (شخصية،حدث)		
جغرافيا	دقة الملاحظة التجريبية و الانجاز			بحث(منطقة إقتصاد)		
تربية تشكيلية	دقة الانجاز (تذوق جمالي)			انجاز نماذج فنية		
تربية موسيقية		استظهار (تذوق جمالي)		بحث (ألة، طبع)		
تربية بدنية	مهارة حركية ،يقظة			بحث (ألعاب)		
فرنسية		استظهار تصنيف	توظيف	تحليل او تحرير أو تلخيص نص		

عدد غيابات الشهر: معدل الشهر : /10 (مواد أساسية)
تقديرات عامة:

معدل الفصل : /10(باقي المواد)

إمضاء معلم اللغة العربية إمضاء معلم اللغة الفرنسية توقيع المدير و ختمه

جدول رقم 2

الفرق بين المراقبة و التقويم (ملخص)

معايير	مراقبة contrôle	تقويم évaluation
تعريف	-مشتقة من(ضد الدور)-contre rôle	-مشتق من القيمة + تعديل
غاية	-تعتمد على القياس -تركز على السلبيات -تهدف إلى التشخيص والوصف	-يمكن من اتخاذ القرار -يركز على الإيجابيات -يهدف إلى العلاج
أداة	- خارجية عن الوضعية خبراء: معلمون	- داخلية في سياق الوضعية: واضع المشروع (مرجع)
فاعل	-فردي يقوم بها فرد عادة	-جماعي يقوم به فريق: مكون ومتكون
مرجع	-مدى التطابق مع النموذج(المقياس) -وحيدة المرجع	-مدى تحقيق الكفاءة (إدماج) -تعدد المراجع
موضوع	-ثابت (معارف)	-متطور(كفاءات)
طريقة	-موجهة (موحدة)	-سيرورات متنوعة
وسيلة	-علامة (نقطة)	-معايير ومؤشرات
هدف	-تركز على النواتج (تحصيل)	-يركز على السيرورة (تحويل)
طبيعة	-تتميز بالموضوعية (إجرائي كمي)	-يتميز بالشمولية (وصفي كيفي)
أسلوب	-مفروض (خارجي عن التلميذ)	- هادف (داخلي : التلميذ واع لتقدمه)

جدول رقم 3

العلاقة بين الاختبار و المقياس و الرائز[1]

تعريف الاختبار : لغة و اصطلاحا (سبق ذلك) ص60.

تعريف المقياس: critère

لغة: كلمة مشتقة من القياس و هو من فعل قاس بمعنى قدر.

اصطلاحا: وسيلة (أداة) قياس يدل على أرقام منتظمة لقياس صفة لدى الفرد بتحديد مقدارها (درجة).

تعريف الرائز: Test

لغة: كلمة مشتقة من فعل راز أي قاس فهو بمعنى المقياس.

اصطلاحا: وسيلة (أداة) قياس كمي خاصة في المجال العقلي (الذكاء).

الفرق بين الاختبار و المقياس و الرائز:

إن كلا من الاختبار و المقياس و الرائز وسيلة قياس، علما أن الاختبار يقضي بالتنافس و النجاح أو الفشل (كإختبارات الذكاء) بينما المقياس لا يعني ذلك بالضرورة (كمقاييس الشخصية).

فالمقياس كما يكون كميا قد يكون كيفيا كسمة الانبساط و الانطواء لدى الشخص إلا أن الاختبار الفرقي (الذي يعني السمات) عبارة عن مقياس.

و من هنا فإن المقياس أشمل من الاختبار .

أما الرائز فهو اختبار كمي محض كروائز الذكاء لـ Binet و Wechsler.

إن كلمة (مصطلح) المقياس Measure أكثر عمومية من مصطلح الإختبار Test، لأن المقياس يستخدم في كل ميادين البحث السيكولوجي للحصول عل أوصاف كمية، كما في بحوث الإحساس و الإدراك و المجال السيكوفيزيائي و التجريبي.

كما يطلق على المقياس لفظ إختبار في مجال علم النفس الفارقي، و يقتضي (يوحي) بالتنافس و بالتالي النجاح أو الفشل.

و لكن ليست جميع الإختبارات مقاييس، فالكثير من إختبارات الشخصية لا تحتوي على درجات كمية إحصائية، و إنما تستخدم للوصول إلى تقدير وصفي و كيفي للمفحوص.

و مما سبق نخلص إلى القول بأن المقياس أعم و أشمل من الإختبار كاختبارات الذاكرة (ذي بعد كمي) و اختبارات الشخصية لقياس سمة الإنطواء ذي بعد كيفي.

فكل اختبارمقياس و ليس كل مقياس اختبارا بالمفهوم العام .

لكن ليس جميع الأختبارات مقاييس بالمفهوم الخاص.[2]

---

[1] ـ عطوف محمود ياسين، المرجع السابق. ص 210.

[2]- عطوف محمود ياسين، المرجع نفسه. ص210.

العلاقة بين الإختبار و الرائز:

إن كلمة رائز تقابل كلمة Test و هي من فعل (راز) كـ راز الحجر بمعنى وزنه ليعرف ثقله، و راز الرجل جرّبه و قدّره.

و إستخدام كلمة رائز يفضل إستخدام عبارة (إختبار نفسي) إذ تستعمل كلمة إختبار للدلالة على الفحوص العادية أحيانا، و على غير ذلك من المعاني.

و نظرا للحاجة إلى إستعمال كلمة واحدة (رائز) في بعض الحالات بدلا من كلمتين (إختبار نفسي) [1].

مما سبق نخلص إلى القول بأن كلمة الإختبار عامة فهي مجرد فحص، أما الرائز فأخص و يفيد التقدير إلا أنه نسبي.

الفرق بين الإختبار و الرائز [2]:

تستخدم اللغات الأجنبية (اللاتينية) مفهوما واحدا للإشارة إلى كل الأدوات المستخدمة في عملية قياس الصفات النفسية (كالتحصيل في المواد الدراسية و كذلك القدرات العقلية).

الرائز : Test مشتق من الروز (القياس) و هو حكم إستدلالي إستنتاجي (فرضي) يتعلق بالقدرات العقلية الداخلية، فهو تقدير كمي (لا تحديد كمي) غير مباشر، أقل دقة (ذاتي نسبي). فروز الذكاء شبيه بروز البطيخة (قائم على التخمين و التكهن).

الإختبار: Epreuve هو قياس النفس و تحديد كمي مباشر و دقيق و موضوعي، يقوم على المقارنة بين الداخل (الباطن في الجانب العقلي و النفسي) و بين الخارج (كسلوك ظاهري). أما الفحص و الإمتحان فهما ذاتيان (في شكل مقال).

الفرق بين المعيار و المؤشر: [3]

- **المعيار: Norme** هو مبدأ (مرجع، أداة) للحكم (من خلال المقارنة لتحديد قيمة أو تقدير) على أداء (عمل) يتميز بصفة معينة، و هو فكرة مجردة ذهنية.

و يتعلق بصحة الجواب (الصوابية) و مطابقتها له. و يركز على النوع (الكيف) و يتسم بالعمومية (الغموض) مثال: سلامة اللغة.

- **المؤشر: Indicateur** هو علامة ظاهرة دالة على تحقق المعيار و هو قابل للملاحظة و القياس (سلوك محسوس خاضع للتقدير الكمي) و يتعلق بنتيجة الجواب (في شكل إنجاز أو أثر) و يركز على الكم (المقدار)، و يتميز بالخصوصية (الصياغة الإجرائية، الدقة و التحديد).

---

[1] - عبد الله عبد الدائم، التربية التجريبية، المرجع السابق. ص 272.

[2] - ميخائيل إبراهيم أسعد، **القياس النفسي** ،الطبعة الأولى. دمشق : مطبعة الجمهورية، 1981، ص 359 – 362.

[3] - وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي، المرجع السابق.ص 128-129.

مثال:
-مراعاة قواعد اللغة (نحو، صرف، إملاء).
-صحة التركيب (صياغة جيدة).
-إستعمال مفردات مناسبة (ثراء معجمي).

علاقة المحك بالمقياس و المعيار :

- تعريف المحك: Critère

لغة: كلمة تدل على أداة للتمحيص (الاختبار).

اصطلاحا: ميزان يعتمد للحكم على مدى تحقق صفة أو خاصة لدى الفرد.

تعريف المعيار: Norme

لغة: كلمة مشتقة من فعل عير أي وزن.

اصطلاحا: ميزان أو مبدأ للحكم على مدى تحقق صفة أو خاصية لدى الفرد.

الفرق بين المحك و المقياس و المعيار:

يتميز كل من المحك خاصة و كذا المقياس في مجال التقويم لا سيما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي (لا مجال قياس سمات الشخصية). بنوع من الثبات، فهما شبه مطلقين، لكونهما ينطلقان من مبدأ العتبة.

أي مدى تحقق الهدف (النتيجة الكاملة) ما ينبغي أن يكون (سقف مثالي).

و ذلك بمقارنة أداء المتعلم في اختبار بالهدف النهائي (ذروة الإتقان) كأقصى درجة للإنجاز فهو يمثل التقويم الإيديومتري(المقياسي).

بخلاف المعيار الذي يتسم بالنسبية فهو متغير إذ يختلف من شخص إلى آخر.

كمقارنة أداء المتعلم في اختبار بأداء زملائه (المتعلمين).

أي أنه يقيس ما هو كائن (موجود) لا ما ينبغي أن يكون فهو يمثل إذن التقويم السيكومتري.

علاقة المعيار بالمؤشر:

تعريفهما سبق ذلك ص 65.

الفرق بين المعيار و المؤشر: (شبكة تقويم)

يتميز المعيار في إطار شبكة التقويم بكونه مبدأ عاما (عنصرا رئيسيا)، أو صفة شاملة مستهدفة من وراء عملية التقويم.

أما المؤشر فهو عبارة عن الخصائص الجزئية و الإجراءات التفصيلية للمعيار والعلامات أو المواصفات الدالة على تحقيق المعيار.

يتجلى في سلوكيات قابلة للملاحظة و القياس (يمكن أجرأتها).

علاقة التحصيل بالقدرة و الاستعداد:

تعريف التحصيل: Acquisition

لغة: كسب، حاز، ملك.

اصطلاحا: ما اكتسبه المتعلم من معلومات(معارف و مهارات) بعد فترة من التعلم.

تعريف القدرة و الاستعداد: (سبق ذلك ص 46) .

إن التحصيل يركز على المكتسبات السابقة أي أنه يتعلق بالزمن الماضي.
أما القدرة فتركز على الإنجاز في الوقت الراهن أي أنها تتعلق بالزمن الحاضر.
و أما الاستعداد فيركز على مؤشرات من خلالها يمكن التنبؤ بمدى أهلية الشخص لتكوين أو مهنة معينة مستقبلا فهو يمتمد إذن إلى زمن المستقبل.[1]

[1] -عطوف محمود ياسين، اختبارات الذكاء والقدرات العقلية، المرجع السابق. ص 184.

العلاقـة بين المعالجة و الاستدراك و الدعم:

تعريف المعالجة البيداغوجية:
لغة: مشتقة من فعل عالج أي داوى أو صحح أو سوى.
اصطلاحا: تذليل صعوبات المتعلمين بصفة عامة و لدى فئة خاصة نظرا لتأخرها الدراسي.
علما بأن تسمية المعالجة مستعارة من ميدان الطب و هي عملية تقليص الصعوبات التي يواجهها التلاميذ و النقائص التي يعانون منها للوقاية من الفشل أو الإخفاق (الرسوب، التسرب) الدراسي.
خصائصها (المعالجة):
هي تذليل صعوبات و سد نقائص (ثغرات) بصفة دائمة، و النهوض بالتعثر عن طريق تصحيحات (تعديلات) مدمجة للأخطاء في المسار الدراسي العام، فهي إعادة بناء عناصر سابقة، و إضافة عناصر جديدة (مكيفة) ذات أبعاد أخرى للوضعية التعليمية، تتم أثناء التعلم.
فهي: فحص + تشخيص (الصعوبة) + تحديد الأسباب + التكهن بالشفاء (إصلاح).
و تشمل : التلميذ + المدرسة + الوسط الإجتماعي.
كيفية إجرائها:
تتم باستخدام أدوات الملاحظة و التحليل ذات فعالية أكبر (قابلة للتنفيذ من طرف المدرس) بالإعتماد على وسائل و طرائق توظف المعلوماتية و العمل التعاوني في أفواج صغيرة و التمثيل الحسي والتعليم الإفرادي و المساعدة الشخصية في إطار وضعيات تعلمية متمايزة حسب طبيعة الصعوبة ووتيرة المتعلم (مع مرافقة المعلم للمتعلم). و تقوم على الضبط و التعديل المستمر Régulation بالإعتماد على التقويم التشخيصي و التكويني في شكل تغذية راجعة.[1]

تعريف الإستدراك:Rattrapage
لغة: كلمة مشتقة من تدارك أي لحق.
اصطلاحا: تدارك نقائص المتعلمين حول المواضيع التي تلقوها خلال فترة معينة(أسبوع).
علما بأن الإستدراك تسمية إدارية أكثر منها بيداغوجية.
وهو سد نقائص (ثغرات)، و تدارك (تعويض) التأخر، و تصحيح أخطاء، و معالجة خاصة ظرفية (مؤقتة) تجنبا للإخفاق، و تسخير العديد من الوسائل المجدية (تمثيل حسي) لتذليل الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، تتم بعد التعلم، و يركز على التلميذ فقط قصد الإصلاح و الإسعاف و النهوض بالتعثر.
يقتصر على إعادة تناول نفس الأفكار و المهارات بشكل جزئي و على فئة معينة في حدود 20% و ذلك لتحقيق الكفاءة باعتبار عتبة 80%.

[1] - عبد القادر أمير، **المعالجة البيداغوجية**، الطبعة الأولى. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، 2008، ص 5-6-14-18.

تعريف الدعم:Soutien

لغة: مشتقة من فعل دعم أي قوى و عزز.
اصطلاحا: نشاط بيداغوجي يهدف إلى تثبيت و ترسيخ مكتسبات المتعلمين و تعميقها.
علما بأن الدعم تسمية إجتماعية مستمدة من الحياة التعاونية.

و هو عملية مساعدة المتعلم و تعزيز (تقوية) مكتسباته، يتم بشكل جماعي يشمل القسم كله أي جميع التلاميذ بنسبة 100%، يرافق التعلم تعميق لفكرة أساسية معينة (تثبيت و ترسيخ المكتسبات) تجنبا للقيام بنشاطات ثانوية بالتركيز على الأهم و الصعب، و يتم بصفة آنية و مؤقتة (ظرفية و دورية) بالتركيز على موضوعات (محاور) رئيسية، و ذلك لتحقيق التحكم في الكفاءة بنسبة 85 % إلى 90 % .

الفرق بين المعالجة و الاستدراك و الدعم:

تركز المعالجة على تذليل صعوبات المتعلم (تعويض) و سد ثغرات ظرفية في تعلمه و علاج تعثره لتدارك ضعفه و تأخره و تصحيح أخطائه و تعديل مساره لإلحاقه بركب زملائه العاديين لوقايته من الرسوب و بشكل مستمر.

و قد كانت تسمى في السابق بالاستدراك و هو مفهوم (مصطلح) إداري أكثر منه بيداغوجي و يتم بشكل ظرفي آني.

كما أن المعالجة أشمل من الاستدراك لكونه يتعلق بتعلمات المتعلم حول المواضيع المقررة في حين نجد المعالجة تغطي جميع صعوبات المتعلمين، سواء منها المدرسية (الصفية) و غير الصفية مثل القاموس الاجتماعي و الرصيد الثقافي للمتعلم.

أما الدعم فيهدف إلى تقوية و تعزيز و إسناد و توسيع و تعميق مكتسبات المتعلمين في شكل تطبيق شامل أو إدماج و ذلك من خلال تدريبه على نماذج من الاختبارات الرسمية (خاصة بالسنة الخامسة ابتدائي).
ويتناول المواضيع الصعبة في البرنامج المقرر.

و لكن بالعودة إلى المراجع الأكاديمية نجد أن مفهوم المعالجة خاص بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة في حين نجد الدعم موجه إلى المتعلمين العاديين و غير العاديين.
و عليه يكون مفهوم (مصطلح الدعم) أعم و أشمل من المعالجة و الإستدراك معا.

الفرق بين المعالجة و الدعم: جدول رقم 4

معيار	معالجة Remédiation	دعم Soutien
مدلول (معنى)	استدراك (سابقا)، اصلاح، إسعاف، تعويض	تقوية، تعزيز، إسناد، توسيع، تعميق، إعانة، مساعدة
هدف	تذليل صعوبات، تدارك النقص، سد ثغرات ظرفية في التعلم، علاج تعثر، تدارك تأخر، تصحيح أخطاء، تعديل المسار	تثبيت معلومات، ترسيخ مكتسبات، مراجعة، إدماج، تدريب على نموذج الامتحانات الرسمية، بحث(واجب)
فئة (مستهدفة)	ضعاف أصلا، و يمكن إدراج النجباء (استثناء)	جميع الفئات الضعاف فالمتوسطين، النجباء
سبب	غياب، ظروف اجتماعية، نقص حسي، مرض، بطء فهم، تغيير وسط، شرود، عدوانية	صعوبة بعض المواضيع، كثافة البرنامج
مواضيع (مستهدفة)	رسم الهمزة، جدول التحويل (مساحات) + قاموس اجتماعي	تمييز، استثناء، الحجم، إنشاءات هندسية
طريقة التناول	تشخيص (تمثيل حسي) تبسيط، وتيرة التعلم	تركيز على مفاهيم (نمطية النص) و تقنية (منهجية)
وظيفة	تعقب التقويم(تكويني) (تغذية راجعة) علاج (وقاية من رسوب)	يؤسس للتقويم (التحصيلي)، تحسين، تأهيل
شكل العمل	فردي (تفريد، فارقية) أصلا، فوجي (استثناء)	فوجي و جماعي أصلا (ديناميكية الجماعة)
مواد (معنية)	مواد أساسية(عربية، رياضيات، فرنسية) و يمكن توسيعها إلى مواد مكملة (تربية علمية في حصتها)	مواد أساسية (عربية رياضيات و فرنسية)
مستوى	جميع المستويات(عدا التحضيري)	السنة الخامسة (أساسا)"أقسام الامتحان الرسمي"
الحجم(القسم)	موجهة لفئة بعض خاصة (علاج فردي) عدد من 5 – 10بنسبة 20% إلى 25% (عتبة النجاح 75% إلى 80 %)	موجهة إلى مجموع القسم (كل)"عمل فوجي"
مواظبة	إلزامية الحضور(الحصة) للمعلم إلزامية حضور الحصة(للفئة المستهدفة)التلاميذ	إلزامية حضور المعلم الحصة (تكملة النصاب أو ساعات إضافية) اختيارية حضور التلاميذ (الراغبين)المرخص لهم
التنظيم	حصتها داخلة (مدرجة) في التوقيت الأسبوعي الرسمي الضروري	حصته خارج التوقيت الأسبوعي الضروري فهو إضافي مكمل
وتيرة (زمن)	في نهاية الأسبوع (عربية فرنسية بعد نشاط الإدماج، رياضيات بعد الحصة الأخيرة(6)	أمسية الثلاثاء (نظام الدوام الواحد) و يوم السبت و في أي فراغ(مساء)"نظام دوامين"
غاية	وقاية (إنقاذ من الرسوب و التسرب)	تكوين، تأهيل
تأطير	معلم القسم	معلم القسم أو الكفء في المدرسة، خبراء مختصون
مدى	آني، فوري، ظرفي، مؤقت، عابر(استدراك)، أما المعالجة فمستمرة	متواصل، مستمر، دائم
وسائل	ملاحظة (شبكة)، معاينة، تشخيص (كشف صعوبات (سجل)	مسح (برنامج) تحليل شامل.

الفرق بين وضوح السؤال و دقته:

يوجد الكثير من المدرسين في الوسط التربوي (التعليمي) ممن لا يميز بين وضوح السؤال ودقته رغم تردد (تكرار) سماع هاتين الكلمتين في القاموس التربوي لظن البعض بأنهما مترادفتان تؤديان إلى المعنى نفسه و الحقيقة أن هناك فرقا بينهما.

فالوضوح عكس الغموض و الوضوح يتعلق بسلامة التركيب اللغوي و عكسه الغموض أي عدم تحديد الصياغة اللغوية لإفادة المعنى المراد(المقصود). بسبب كون اللفظ غير مفهوم أو الدلالة مبهمة أو أن الأسلوب و التعبير ركيك.

مثل: هل يجب على المسلم التعامل بالربا؟

فكلمة يجب غير واضحة (غامضة) إذا أن نفي الوجوب (بالإجابة طبعا بلا) لا ينفي الجواز.

و الصياغة الصحيحة الواضحة هل يجوز للمسلم التعامل بالربا؟.

أما دقة السؤال فتتعلق بسلامة (استيفاء) المعنى المعرفي العلمي، فكون السؤال غير دقيق يعني عدم تحديد المعنى التام الكامل المقصود منه (دلالة معرفية غير وافية) لكون صياغته مفتوحة تحتمل التأويل، مثل: ما هو الغاز الموجود في الهواء؟

فالإجابة التي تتبادر إلى الذهن هي غاز الأكسجين، إلا أن هذه الإجابة قاصرة.

فالإجابة الصحيحة الكاملة أكسجين، هيدروجين، آزوت، غاز الفحم، بخار الماء.

و لهذا فإنه إذا قصد من السؤال غاز معين و هو الأكسجين.

فإن الصياغة اللازمة ينبغي أن تكون على النحو الآتي:

ما اسم الغاز الأساسي الذي يتكون منه الهواء و الضروري (للكائن الحي) خاصة الإنسان في تنفسه.

الفرق بين الخطأ و الغلط.

يميز الفلاسفة عامة و علماء النفس-والتربية خاصة بين مفهوم الخطأ و الغلط:

الخطأ Faute:

تعريف الخطأ: Faute صيغة الفعل الذي يصدر عن الإنسان دون قصد منه و لا معرفة سابقة لنتائجه، و يقابله الفعل المتعمد، و هو عذر[1].

تعريف الغلط: Faute: هو الحكم بالصدق على ما هو كاذب أو بالكذب على ما هو صادق، و هو ضد الصواب أو هو إصدار حكم مخالف للواقع على أنه مطابق له [2].

من خلال التعريفين السابقين يمكن أن نستنتج بان الغلط يخص النشاط (المحاكمات) العقلي أو الأقوال وله بعد معياري (قيمي أخلاقي) بينما يتعلق الخطأ بالأفعال (التصرفات ومعاملة الغير وله بعد قانوني).

و لهذا نجد المربين (علماء التربية) و البيداغوجيا و المدرسين لا يستسيغون مفهوم الغلط و لا يتداولونه و لا يستعملونه في أدبياتهم، نظرا لارتباطه (في تقدير الباحث) بمعنى (مدلول) المغالطات السلبي الذي اقترن بالجدل و يدل على نية إفحام الخصم.

و يعتبر نقصا (نقيصة) و ظاهرة سلبية (مثلبة) يؤدي إلى الإحساس و الشعور بالذنب، فهو سلوك منبوذ ومرضي، يستحق صاحبه العقاب والتأنيب، وعادة ما يكون مقصودا (متعمدا).

و لهذا (خاصة و لا سيما) ارتبط بالمغالطة بمعنى السفسطة و التضليل بنية إفحام الخصم عن طريق الجد ل و المخاصمة واللجاجة.

و من هنا نجدهم يميلون إلى استعمال كلمة الخطأ بدل الغلط (ة).

و علاوة على ذلك لا ينظرون إلى الخطأ على أنه ذنب اقترفه التلميذ (كمذنب) يستحق العقاب و يخضع للمحاكمة و تتم إدانته و تجريمه كما كانت تنظر إليه الأدبيات و الممارسات التقليدية كما لا يعتبر المربون المحدثون الخطأ جهلا (مطبقا) أو فشلا (ذريعا) و إخفاقا (تاما) و كليا وقع فيه التلميذ (المتعلم) و لا يستحق و لا يحظى بالاهتمام و يلقى الإهمال و التهميش، بل إنهم يعتبرون الخطأ مجرد معرفة ناقصة (غير مكتملة) و سوء فهم و تقدير و توظيف غير ملائم و تعثر طارئ (عارض) و ليس عيبا أصليا.

و الأكثر من ذلك أنهم يعتبرون الخطأ جزءا (ضروريا) من سيرورة التعلم عملا بالمبدأ التربوي الذي مفاده من الخطأ نتعلم الصواب كما أنه مؤشر إيجابي ذو دلالة على بذل الجهد، و المحاولة في اتجاه استقصاء الأمور و عدم التقيد بالنماذج الجاهزة كما هو ملاحظ خاصة عند المتفوقين الذين يظهرون ميلا للخروج عن المألوف و النمطية.

و من ثم أصبح مفهوم الخطأ من منظور بيداغوجي يحظى بأهمية بالغة في الدراسات الحديثة التي عنيت أيما عناية بالبحث عن مصادره و تقصي عوامله للكشف (تشخيص) عن أسبابه و ذلك من أجل علاجه.

---

[1]- محمود يعقوبي، المرجع السابق، ص 64.

[2] - المرجع نفسه، ص 164.

الفرق بين الهفوة و الخطأ:

الهفوة Erreur :

هي نتيجة غير سليمة لنشاط ما تنم عن عدم إنسجام، لكنها وسيلة للتقدم و التعلم، ينبغي إكتشافها و الإنطلاق منها للبحث عن أفضل الحلول (الصواب) و تجاوزها لحل المشكلة بالوعي بالمسار أي الأسباب لتحقيق التوفيق و النجاح، و تقوم على نظرية المحاولة (المسعى) و الخطأ (الهفوة) لبناء الخبرة، و هي تشير (تدل) إلى سوء تقدير الشخص، وصدورها بشكل عفوي غير مقصود (متسرع) نظرا لنقص التركيز و الإنتباه، فهي إذا مسموح بالوقوع فيها.

لكن الهفوة في نظر القانون الحديث تصبح و تعتبر خطأ في حال تكرارها و عدم تحري الحقيقة و إتخاذ الأسباب و بذل الجهد اللازم لتوفير و ضمان الكفاية و الأهلية المطلوبة مسبقا كحدة أدنى، و شرط أساسي للقيام بعمل و بحث معين على سبيل الإحتراز، لأن النية الحسنة لا تبرر الخطأ (الهفوة).

و في مجال البيداغوجيا: إن التلميذ الصغير الذي يكتب عبارة : في مكةٍ، يكون قد وقع في هفوة، لأنه لم يتعلم و لم يدرس قاعدة الممنوع من الصرف، لكن الهفوة تصبح خطأ بعد تعلمه و دراسته لموضوع الممنوع من الصرف [1].

الخطأ :Faute

يدل على يقظة محدودة، فهو جزء من سيرورة التعلم، وظاهرة طبيعية، مصدر للتفكير و محفز له (ليس مؤشرا للعقاب و الذنب و الفشل).

يفيد في تقويم و تصحيح الأفكار و فهم الظواهر و طرق التفكير و يدل على نقص في المعرفة، و عادة ما يكون غير مقصود (عفوي).

وهوصفة طبيعية و ظاهرة عادية و خصيصة بشرية أصيلة، فمن الخطأ نتعلم الصواب.

فالعيب و المشكلة ليس في الوقوع في الخطأ لكونه حق للإنسان بحكم طبيعته البشرية، بل في التمادي (التكرار) في الخطأ.

---

[1] - عبد القادر أمير، المعالجة البيداغوجية، مرجع سابق. ص 53-54.

بل إن الخطأ وسيلة للتعلم و مكون (جزء) أساسي فيه، و هو مندمج في الفعل التعلمي لا يمكن الإستغناء (عنه) و تفاديه، عملا بمبدأ (نظرية) التعلم عن طريق المحاولة (المسعى) و الخطأ و من ثمة إدراك الصواب، و تمثلا و تطبيقا للمقولة التربوية الشهيرة (لا معنى لخطإ لا يدركه التلميذ، و لا خير في تصحيح لا يقوم به التلميذ نفسه). في إشارة و تأكيد لأهمية التقويم الذاتي الذي يمارسه المتعلم كي يتعلم جيدا و يكون تعلمه ناجحا يمكنه من ترسيخ المعلومات في ذهنه و التحكم في المهارات و التصرف الموفق في المواقف و التكيف معها.

علما بأن مفهوم الخطأ يعود في أصله إلى مصطلح قانوني يتحمل الواقع (المرتكب) فيه مسؤوليته المهنية، و يترتب عليه تسليط العقوبة على الفاعل، وفقا لمبدأ الجزاء الثنائي (الثواب و العقاب).

و الخطأ يدل على وجود صعوبة ينبغي تذليلها و عائق لا بد من تجاوزه بعد التعرف (إدراك و إكتشاف) على أسبابه لأن معرفة السبب جزء من العلاج.

ملخص الفصل الثالث:

مما سبق يتبين أن هناك فروقا دقيقة بين مفاهيم مصطلحات الهدف بمعناه الخاص و بين الغاية كمفهوم شامل من حيث الدلالة، و الهدف كمفهوم عام من حيث الماصدق (الموضوع). كما أن هناك فرقا بين الهدف الخاص و الهدف التعلمي و الهدف الإجرائي من حيث سيرورة الفعل التعليمي، و كذا بين مفهوم الكفاءة (كأداء في حده الأقصى) و بين مفهوم الكفاية (كأداء في حده الأدنى المطلوب)، و بين الكفاءة و مؤشرها كوسيط جزئي مرحلي لها.

كما أن هناك فرقا بين التقويم كمفهوم شامل يضم التقييم بمعنى إعطاء قيمة للشيء و كذا إصلاحه، حيث يجمع بين الكم و الكيف، خلافا للتقدير و القياس اللذين يركزان على الكم.

و لهذا يستوعب التقويم كلا من التقييم و التقدير و القياس كآليات له.

القسم التطبيقي

الفصل الرابع

ـ الدراسة الاستطلاعية

القسم التطبيقي:

الفصل الرابع: (الدراسة الاستطلاعية)

تمهيد:

قام الباحث بدراسته الإستطلاعية على عينة من الأساتذة التابعين للمقاطعة التربوية التي يشرف عليها بصفته مفتشا، و ذلك بإجراء اختبار تحصيلي عليهم و قد راعى في ذلك الخصائص السيكومترية للإختباتر الموضوعي من صدق و ثبات خاصة كتجربة أولى، و كذا خطوات تصميم و بناء الإختبار التحصيلي، مع اعتماد محكات لتقويم أداء المدرسين خاصة قاعدة الثلثين ثم عدل عنها إلى قاعدة النصف، مع تحديد منهجية البحث باتباع المنهج الوصفي و أدواته المتمثلة في الإختبار، و كذا إطار البحث و وصف عينة الدراسة.

الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الأساسية و الدخول في صميمها، قام الباحث بدراسة استطلاعية في شكل تجربة تمهيدية على عينة محدودة من المدرسين على سبيل الاستئناس من خلال عمليات التكوين التي ينظمها لفائدة المعلمين والأساتذة، و كذا زياراته الدورية من أجل المراقبة وتفقد أوضاع المدارس للوقوف على أداء المدرسين في الميدان كمسعى أولي (انطباعي) هذا من ناحية.
ومن ناحية أخرى كإجراء تقني مقنن مضبوط وعملي.

قام الباحث بإجراء وتطبيق اختبار تحصيلي على عينة مأخوذة (عشوائيا) من المدرسين لتشخيص مكتسباتهم السابقة حول مدى تمثلهم واستيعابهم للمفاهيم البيداغوجية المتداولة وظيفيا في الحقل التربوي أثناء ممارستهم اليومية كرصيد معرفي، وهذا في الفترة الممتدة بين الشهر الأول والشهر الخامس من سنة 2013 خلال الموسم الدراسي 2013/2012 حيث أجرى التجربة الاستطلاعية في شهر جانفي.

كماأجرى الدراسة الأساسية في شهري أفريل و ماي من العام نفسه في شكل صيغة الإعادة (التكرار) للتأكد وقياس مدى ثبات الاختبار.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

يتميز الاختبار الجيد بالخصائص (الشروط) الآتية:

1- **الصدق(الصلاحية):** بقياس الاختبار للصفة التي وضع من أجلها (ينبغي أن يقيسها) أي مناسبته للهدف و مستوى المتعلمين (المتكونين) و يتم تحقيقه بطريقة صدق المضمون (المنطقي): تمثيل جميع المواقف التي تبدو فيها القدرة المقيسة و ذلك بالتحليل الشامل لمحتوى المادة (البرنامج) و أخذ عينات (مفردات) ممثلة للسلوك، و يناسب الاختبارات التحصيلية.

و كذا **الصدق التلازمي**: بتطبيق الاختبار مع المحك كتقديرات المشرفين على مجموعة من المتكونين بأن يتفق التفوق في الأداء سابقا مع التفوق في الاختبار حاليا و حساب ذلك بأسلوب الإحصاء المتمثل في معامل الارتباط.

و الصدق التنبئي: بتطبيق الإختبار ثم متابعة سلوك الفرد، بأن يتفق مستوى آدائه المتوقع مع أدائه في الإختبار (باتفاق الدرجات الحالية مع التحصيل مستقبلا). للوقوف على نجاح الفرد في الدراسة المزاولة أو المهنة الممارسة.

و صدق المفهوم: أي نجاح الإختبار في قياس قدرة معينة (تمثل المفاهيم البيداغوجية)

و ذلك بجمع معلومات عن خصائصها. (وهو شامل للصدق التنبؤي و التلازمي و المضمون).

كاعتبار تمثل المفاهيم البيداغوجية الدالة على الإستيعاب (التحصيل) معيارا لقياس التمتع (التحكم) بكفاءة التدريس.

و يتم ذلك عن طريق إجراء التجربة بوضع اختبار خاص بقدرة معينة و تطبيقه على مجموعة أفراد العينة و رصد درجاتهم ثم تعريضهم لمواقف تتعلق بتلك القدرة، ثم يطبق الإختبار عليهم، فإذا ارتفعت درجاتهم دل ذلك على صدق الإختبار.

2- **الثبات:** بإعطاء الاختبار النتائج نفسها تقريبا كلما أعيد تطبيقه على العينة نفسها و الظروف.

مع حساب معامل الإرتباط الذي يعتبر دالا إذا بلغ حدود 0.70-0.90 و يتم تحقيقه بطرق مختلفة (التنصيف و التكافؤ و التناظر...) أشهرها :

الإعادة : و ذلك بتطبيق الاختبار على نفس المجموعة و نفس الظروف مرتين متلاحقتين، مع مقارنة درجاته بحساب معامل الإرتباط بينهما في فترة زمنية

متوسطة (تتراوح عادة بين 3 أشهر و 6 أشهر)تجنبا لتأثر الفرد بعامل الذاكرة (النسيان) و كذا التدريب (التعلم).

3- **الموضوعية:** بوضع تعليمات توضح أهداف الاختبار مرفقة بمفتاح الإجابة الصحيحة و سلم التنقيط مع وضع معيار لمقارنة نتائج الأفراد في الاختبار بتحويلها من الدرجات الخام إلى الدرجات المعيارية وفق القاعدة الآتية:

$$\text{علامة معيارية} = \frac{\text{علامة خام} \times 20}{111}$$

حيث111 : سقف خام ، و20 : سقف معياري معدل .

4- **التقنين**: بتحديد كيفية الإجابة و الزمان و المكان المناسبين و الفئة المعنية.

و هذا علاوة على خاصية الشمولية (تغطية البرنامج المقرر) .

و كذا التمييز بكشف الفروق بين النجباء و الضعاف و بشكل إعتدالي، مع خلوه من الأسئلة التافهة و التعجيزية و..

و يضيف De Ketele خاصية الوجاهة (فضلا عن خاصيتي الصلاحية و الثبات)، و تتمثل في ارتباط موضوع الاختبار بالواقع المعيشي و الحياة اليومية للمفحوص، بمعنى أن تكون بنوده (فقراته) مرتبطة بحاجاته و تستجيب لتلبيتها، و ذلك بأن يكون للاختبار بعد وظيفي (عملي)، ولا يقتصر على الجانب النظري (المعرفة الأكاديمية).

* **خطوات تصميم اختبار تحصيلي**: يمر تطبيق (إجراء) الاختبار التحصيلي الموضوعي بالخطوات الآتية :

1- **تحديد الهدف(الغرض) من الاختبار**: ذكر الغرض و الفئة المستهدفة والنتائج المنتظرة.
2- **وضع مخطط لمستويات الاختبار**: بالاستعانة بمصفوفة المفاهيم قصد ضبط جدول المواصفات، ذلك بتحليل المناهج و البرامج و الكتب و المقررات الدراسية و التكوينية.
مع إنجاز جدول التخصيص و تحديد الأهمية النسبية لكل مجال معرفي(مفاهيمي).
3- **الاستعانة برأي المختصين و الخبراء**: أساتذة جامعيون (أكاديميا) و مفتشين (إجرائيا).
4- **صياغة الأسئلة (البنود):** و ترتيبها حسب الصعوبة ووحدات المادة و موضوعاتها.
5- **ضبط التعليمات:** الموجهة للمفحوصين، بتحديد طريقة تسجيل الإجابة و مكانها، مع إعطاء أمثلة توضيحية، و كذا كيفية تدوين البيانات الخاصة في الصدارة.
6- **وضع مفتاح للاختبار:** بتحديد الإجابات الصحيحة (النموذجية) مرفقة بسلم التنقيط.
7- تجريب الاختبار: على عينة صغيرة ممثلة قبل تطبيقه على الفئة المستهدفة.
و معالجة ذلك نهائيا بإيجاد معامل ارتباط مفردات الاختبار ككل و حساب صدقه و ثباته.
8- **تعديل الاختبار:** بتنقيح بعض أسئلته أو تغيير ترتيب بعض وحداته.
9- **تقنين الاختبار**: بتطبيقه على الفئة المستهدفة للحكم على مدى صدقه و ثباته و تمييزه، مع ضبط الشروط الفيزيقية (إنارة، تهوية...).
10- **وضع معيار للاختبار**: بتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية، لإيجاد العمر(النسبة) التحصيلي لكل مفحوص.

محكات تقويم الأداء – الكفاءة –

صاغ علماء علم التباري Docimologie جملة من القواعد لتمكين الباحث - المقوم- من تحديد عتبات التحكم لدى المبحوثين – المتكونين– في الكفاءة المدرسية او المهنية و هي كالأتي:

1-**قاعدة كلاسيكية:** و عتبتها تساوي النصف 1/2 أي بنسبة 50 بالمئة من الاختبار المعروض و تناسب التقويم التحصيلي عادة.

2-**قاعدة DE KETELE:** و تقدر عتبتها بالثلثين 3/ 2 أي بنسبة 66.66 بالمئة و تستعمل للحكم علي نجاح أو رسوب المتعلم في الاختبار التحصيلي وتمثل معيار الحد الأدنى (المفضل).

3- قاعدة Bloom-Mager: و تقدر عتبتها بثلاثة أرباع ¾ أي نسبة 75 بالمئة و تناسب التقويم التكويني.

4-**قاعدة Gavini:** ويمكن تقدير عتبتها ب أربعة أخماس 4/5 أي نسبة 80 بالمئة و تناسب التعليم المبرمج أو التكويني

5- **قاعدة مثالية:** و تقدر عتبتها بثلاثة أثلاث 3/3 كاملة أي بنسبة 100با المئة وتستعمل لتحديد رتبة –ترتيب– فرد ضمن مجموعة أفراد متنافسين، و تعتمد في مجال التقويم التحصيلي و التأهيلي و في الاختبارات في شكل مسابقة لانتقاء النخبة –عباقرة، قادة – و تمثل معيار الحد الأقصى (الأمثل).

هذا و قد اختار الباحث قاعدة DEKETELE علي أساس 2/3 كمعيار للحد الأدنى في تطبيق اختباره التحصيلي علي المتكونين عوض القاعدة الكلاسكية –التقليدية –المقدرة بالنصف ½ لأن الأخيرة لا تفي بالغرض و لا تكفي في تقديره لقياس نوعية الأداء و الكفاءة المطلوبة لدى المدرسين في الميدان التربوي.
ثم عدل عن قاعدة الثلثين إلى قاعدة النصف ½ نظرا لتدني نتائج المختبرين.

منهجية البحث وأدواتـه:

إن قيمة البحث العلمي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالطريقة التي يتبعها الباحث لبلوغ الأهداف المتوخاة من وراء بحثه أو دراسته.

و إذا كانت لا توجد في الواقع طريقة علمية واحدة يمكن الاعتماد عليها بمفردها للكشف عن الحقيقة، لأن طرائق البحث العلمي تختلف باختلاف المواضيع التي يدرسها الباحث، فكل موضوع يحتاج إلى نوع معين من المناهج العلمية الملائمة له.

ولأن اختلاف المواضيع يؤدي إلى اختلاف الوسائل التي يستعان بها في مجال البحث العلمي.

و هكذا فإن المنهج الملائم والناجع يتحدد في ضوء طبيعة الموضوع المعالج.

فكما أن طبيعة المادة الدراسية تحدد الطريقة المناسبة لها، فإن طبيعة (نوع) موضوع الدراسة تحدد نوع المنهج المناسب له، نظرا لاختلاف المناهج باختلاف المواضيع وهكذا يكون منهج البحث مرهونا بطبيعة الموضوع المطروق.

لهذا اعتمد الباحث المنهج الوصفي مشفوعا بالتحليل النقدي في القسم النظري.

أما في القسم التطبيقي فقد اعتمد طريقة المقارنة بين الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية.

كما استعان الباحث بشبكة تقويم(ممثلة في اختبار تحصيلي) و شبكة ملاحظة (في شكل بطاقة زيارة مدرس، ممثلة في تقاريرالتفتيش) كأداتي بحث قام بتصميمهما بناءعلى خبرته.

و قام بعقد مقارنة بينهما بواسطة أسلوب إحصائي ممثل في معامل الارتباط (بيرسون).

<u>تحديد إطار البحث و العينة:</u>

لقد شملت الدراسة مجموع فئة المدرسين من المعلمين و الأساتذة العاملين في المدارس السبعة التابعة للمقاطعة العاشرة التي يشرف عليها الباحث بصفته مفتشا (مشرفا تربويا) في التعليم الابتدائي، و التي تقع بمدينة قسنطينة، و هي تتوزع على أحياء راقية (حضرية) وأحياء شعبية (شبه ريفية).

يقدر عددهم بـ 81 مدرسا يضم الجنسين(ذكورا، إناثا)، باعتبار ذلك مجتمعا أصليا،هذا و قد أخذت منه عينة ممثلة بطريقة عشوائية يقدر عدد أفرادها بـ 24 مدرسا.

و ذلك من أجل التأكد من تحقيق صفة (شرط) الثبات الخاصة بالإختبار الذي تم إجراؤه (تطبيقه) على أفراد العينة عن طريق آلية (تقنية) الإعادة (التكرار).

الجانب الإجرائي للدراسة:

*** وصف (توزيع) مجتمع الدراسة حسب الجنس (على مستوى المقاطعة):**

العدد الإجمالي	ذكور	%	إناث	%
81	15	18.51	66	81.48

جدول رقم 1

تعليق: يلاحظ زيادة عدد ونسبة الإناث على عدد ونسبة الذكور بفارق كبير مقداره (62.97%) نظرا (كما هو معلوم) لغلبة (اكتساح) العنصر النسوي في قطاع التربية.

بسبب ميل النساء للتوجه إلى هذا القطاع، باعتبار مناسبة مهنة التعليم لخصوصيات المرأة مقارنة بقطاع الصناعة (هندسة ميكانيكية مثلا...).

*** توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:**

أ- التجربة (الاختبار) الأولى (الدراسة الاستطلاعية):

العدد الإجمالي	ذكور	%	إناث	%
24	05	20.83	19	79.16

جدول رقم 2

تعليق: يسجل تأكيد ملاحظة غلبة (طغيان) العنصر النسوي (زيادة عدد ونسبة الإناث على عدد ونسبة الذكور بفارق كبير 58.33 %) و تفاوت نسبة كل جنس في العينة المعتمدة مقارنة بالمجتمع الأصلي (المقاطعة) مما يدل على أن عينة الدراسة ممثلة للمجتمع الذي أُخذت منه.

*** وصف (توزيع) مجتمع الدراسة حسب الصفة المهنية على مستوى المقاطعة:**

العدد الاجمالي	مرسم				متعاقد			
	ذكور	إناث	مجموع	%	ذكور	إناث	مجموع	%
81	15	48	63	77.77	00	18	18	22.22

جدول رقم 3

ملاحظة: صفة متربص غير موجودة في المقاطعة، إذ ليس هناك مدرسون متربصون.

تعليق: يلاحظ أن أغلب المدرسين مرسمون (77.77%) و من جنس الإناث طبعا (48 من مجموع 81)، وأن نسبة المتعاقدين (المتعاقدات) نسبة معتبرة (22.22%) مما يدل على عدم استقرار التأطير في قطاع التربية، ويمثلن كلهن جنس الإناث (18)، مع غياب الفئة التي تحمل صفة متربص، مما يعمق مفارقة اللاإستقرار المهني (الوظيفي).

*** توزيع عينة الدراسة حسب الصفة المهنية في التجربة الأولى (الدراسة الاستطلاعية):**

العدد الإجمالي	مرسم				متعاقد			
	ذكور	إناث	مجموع	%	ذكور	إناث	مجموع	%
24	05	14	19	79.16	00	05	05	20.83

جدول رقم 4

تعليق: نسجل ملاحظة تؤكد غلبة نسبة الإناث (79.16 %) على نسبة الذكور دوما.

كما أن غالبية عناصر العينة مرسمون (19 مقابل 5 متعاقدات).

***توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية في مهنة التعليم:**

أ- التجربة الأولى (الدراسة الاستطلاعية):

العدد الإجمالي	اقل من 5 سنوات			10 سنوات			15 سنة			أكثر من 15 سنة		
	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
24	00	9	9	04	00	04	00	01	01	03	07	10

جدول رقم5

تعليق: يلاحظ تركز أفراد العينة (المدرسين) في فئتين متطرقتين أقل من 5 سنوات (جدد) وأكثر من 15 سنة (قدامى)، ومعظم الأفراد في كلتا الفئتين من الإناث طبعا.

***توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى الاستفادة من التكوين الأولي:**

أ- الدراسة الاستطلاعية:

العدد الاجمالي	استفاد من التكوين الأولى (نعم)			لم يستفد من التكوين الأولى (لا)		
	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
24	03	09	12	02	10	12

جدول رقم 6

تعليق: يلاحظ من خلال الجدول تعادل أفراد الفئة المستفيدة من التكوين الأولي (12) بنسبة 50 % مع أفراد الفئة التي لم تستفد من التكوين الأولي (توظيف مباشر) بنسبة 50% أيضا.
مما يدل على نقص في التكوين النظري الأكاديمي لمجموع أفراد العينة.
و إن كان يحقق مبدأ تجانس المجموعتين فيما عدا العامل المستقل (المتمثل في الاستفادة من التكوين الأولي).

***توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:**

أ- التجربة الاستطلاعية:

العدد الإجمالي	مستوى تعليم ثانوي			مستوى جامعي		
	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
24	03	05	08	02	14	16

جدول رقم 7

تعليق: من خلال الجدول السابق يتبين أن أغلب أفراد عينة الدراسة من المدرسين الذين يتمتعون بمستوى جامعي بفارق 8 من مجموع 24 بنسبة 66.66 % في حين لا تتعدى نسبة الذين لهم مستوى ثانوي 33.33 %.
غير أن هذه النسبة لا ترقى إلى مستوى المأمول خاصة مع تبني (رفع) شعار إعادة الاعتبار للمؤهل في مجال التوظيف والترقية في ميدان التعليم.

***توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص البيداغوجي:**

أ- التجربة الاستطلاعية:

العدد الاجمالي	متخصص في علم النفس التربوي			غير متخصص في علم النفس التربوي		
	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
24	00	05	05	05	14	19

جدول رقم 8

تعليق: من خلال الجدول يتضح أن أغلب أفراد العينة (19)من المدرسين لم يتلقوا تكوينا متخصصا في مجال علم النفس وعلوم التربية والفلسفة بالمقارنة بالمدرسين المتخصصين في البيداغوجيا بفارق كبير14 وتقدر نسبتهم ب 79.16% بينما لا تتعدى نسبة المتخصصين الخمسة(5) 20.83%.على أن هذا التخصص الأكاديمي هل هو كاف لضمان الكفاءة التربوية؟

نتائج الاختبار التحصيلي للمدرسين: في الدراسة الاستطلاعية:

أ- العلامات الخام:

الرقم	اللقب والاسم	الصفة	النقطة الخام
1	ش.محمد	مرسم	29
2	و.مسعودة	مرسمة	63
3	م.فتيحة	مرسمة	19.5
4	غ.نورة	مرسمة	35
5	ب.صباح	مرسمة	30.5
6	ب.	مرسم	12.5
7	ب.وهيبة	متعاقدة	40.5
8	خ.أشواق	متعاقدة	56
9	ب.سنات	مرسمة	20.5
10	ب.كريمة	مرسمة	48.5
11	غ.لطيفة	مرسمة	50.5
12	ح.اليزيد	مرسم	58.5
13	ب.هانية	مرسمة	46
14	ح.كلثوم	متعاقدة	76
15	أ.زهيرة	مرسمة	65.5
16	م.عبد القادر	مرسمة	42
17	ك.سهيلة	مرسمة	69.5
18	س.سارة	مرسمة	25
19	س.ياسمينة	مرسمة	61
20	ح.بلقاسم	مرسمة	47
21	ح.ف الزهراء	مرسمة	44
22	و.فهيمة	مرسمة	65
23	ش.ليلى	متعاقدة	37
24	م.راضية	متعاقدة	20
المجموع	/	/	المجمو ع:951.54

جدول رقم 9

كيفية حساب المتوسط الحسابي:

المتوسط الحسابي: $\frac{\text{مجموع القيم}}{\text{عدد القيم}}$

$$= \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

$$= \frac{951.54}{24}$$

$$= 39.64$$

حيث 111: عدد البنود (سقف)

ب-العلامات المعدلة (المعيارية):

الرقم	العلامات الخام /111..	العلامات المعدلة /20...
1	29	05.22
2	63	11.35
3	19.5	03.51
4	35	06.30
5	30.5	05.49
6	12.5	02.25
7	40.5	07.29
8	56	10.09
9	20.5	03.69
10	48.5	08.73
11	50.5	09.09
12	58.5	10.54
13	46	08.28
14	76	13.69
15	65.5	11.80
16	42	07.56
17	69.5	12.52
18	26	04.68
19	61	10.99
20	47	08.46
21	44	07.92
22	65	11.71
23	37	06.66
24	20	03.60
المجموع	951.54	191.42

جدول رقم 10

كيفية حساب العلامة المعدلة (المعيارية): $\frac{\text{النقطة المحصل عليها} \times 20}{111}$

حساب المتوسط الحسابي:

المتوسط الحسابي= $\frac{\text{مجموع القيم}}{\text{عدد القيم}}$

$$= \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

$$= \frac{191.42}{24}$$

$$= 07.97$$

حيث العدد 20 هو السقف المعتاد (المعدل)

ملاحظة:

النسبة المئوية لعدد الحاصلين على المعدل= $\frac{100x08}{24}$

$$= \%33.33$$

ملخص (الفصل الرابع):

من خلال الدراسة الإستطلاعية و بعد القيام بإجراء الإختبار التحصيلي كتجربة أولى خلص الباحث إلى نتيجة مفادها إبراز أهمية الخلفية العلمية (الزاد المعرفي) كجانب نظري في رفع مستوى أداء المدرسين و تحقيق الكفاءة التربوية لديهم مما يؤكد الفرضية الأساسية التي انطلق منها الباحث و فحواها تأثير إلمام المدرس بالمادة العلمية في مستوى أدائه البيداغوجي، و بالتالي من شأنها أن تساهم في تحسين مردوده التعليمي و تحقيق كفاءته التربوية في إطار تعامله مع المتعلمين (التلاميذ) و من ثمة رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

الفصل الخامس

ـ الدراسة الأساسية

تمهيد:

قام الباحث بدراسته الأساسية على نفس العينة من الأساتذة التابعين للمقاطعة التربوية التي يشرف عليها بصفته مفتشا، و ذلك بإجراء اختبار تحصيلي عليهم بعد تحديد منهجية البحث المتمثلة في المنهج الوصفي و ادواته المتمثلة في الإختبار التحصيلي، مع تحديد إطار البحث و وصف عينة الدراسة و عقد مقارنة بين التجربة الإستطلاعية و الدراسة الأساسية، مع القيام برصد اداء المدرسين في شكل شبكة ملاحظة بالإستعانة بتقارير التفتيش التي كان يحررها أثناء زياراته لهم في الميدان (الأقسام)، و توجها بمناقشة عامة و تفسير للنتائج التي خلص إليهاوتقديم اقتراحات.

الدراســة الأساسيــة:

منهجيـة البحـث و أدواتـه:

اعتمد الباحث في الدراسة الأساسية نفس المنهج الذي اعتمده في الدراسة الإستطلاعية، و المتمثل في المنهج الوصفي كإطار عام، نظرا لملاءمته للموضوع المطروق محل الدراسة، كونه يتعلق و يعالج ظاهرة تربوية اجتماعية تستقصي مدى استيعاب المدرسين للمفاهيم البيداغوجية في الحقل التربوي و ميدان التدريس خاصة من خلال ممارساتهم اليومية للفعل التعليمي التعلمي في شكل أنشطة ديداكتيكية يقدمونها للمتعلمين.

و انتهج الباحث طريقة المقارنة بهدف البحث عن أوجه التشابه (الإتفاق) و أوجه الإختلاف بين عناصر الظاهرة المدروسة لمعرفة عواملها (أسبابها) و استقراء نتائجها، للوقوف على مدى الترابط بين متغيراتها و تبيان مدى ارتباط متغيرين أو أكثر و العلاقات القائمة بينها و كذا الفوارق بينها.

كما استعان الباحث بشبكة التقويم ممثلة في اختبار تحصيلي لمكتسبات المدرسين، و كذا شبكة ملاحظة لأداء المدرسين أيضا في شكل بطاقة زيارة مدرس ممثلة و مستمدة من تقارير التفتيش التي كان يحررها الباحث إثر زياراته لفائدتهم كتتويج لهذه العملية.

حيث تولى تصميمهمابنفسه بحكم خبرته في الميدان بصفته مشرفا(مفتشا) تربويا.

و قام أخيرا بعقد مقارنة بينهما بواسطة أسلوب إحصائي المتمثل في معامل الإرتباط (PEARSON)، لتحديد العلاقة بين متغيري الجانب النظري والجانب التطبيقي،

وكذا أسلوب كا^2 لتبيان الفرق بين متغيري الخلفية العلمية (البيداغوجية) والخبرة التربوية (البيداغوجية) في مدى تحقيق الكفاءة التربوية.

تحديد إطار البحث و العينة:

لقد شملت الدراسة مجموع فئة المدرسين من المعلمين و الأساتذة العاملين في المدارس السبعة التابعة للمقاطعة العاشرة التي يشرف عليها الباحث بصفته مفتشا (مشرفا تربويا) في التعليم الابتدائي، و التي تقع بمدينة قسنطينة، و هي تتوزع على أحياء راقية (حضرية) وأحياء شعبية (شبه ريفية).

يقدر عددهم بـ 81 مدرسا يضم الجنسين(ذكورا، إناثا)، باعتبار ذلك مجتمعا أصليا، هذا و قد أخذت منه عينة ممثلة بطريقة عشوائية يقدر عدد أفرادها بـ 24 مدرسا، وهي نفسها العينة المعتمدة على غرار الدراسة الاستطلاعية، و ذلك من أجل التأكد من تحقيق صفة (شرط) الثبات الخاصة بالاختبار الذي تم إجراؤه (تطبيقه) على أفراد العينة عن طريق آلية (تقنية) الإعادة (التكرار).

الجانب الاجرائي للبحث:

نتائج الاختبار التحصيلي للمدرسين في الدراسة الأساسية: أ- العلامات الخام:

الرقم	اللقب والاسم	الصفة	النقطة الخام
1	ش.محمد	مرسم	26.5
2	و.مسعودة	مرسمة	63.5
3	م.فتيحة	مرسمة	46
4	غ.نورة	مرسمة	65
5	ب.صباح	مرسمة	66.5
6	ب.ق.الزمان	مرسم	32
7	ب.وهيبة	متعاقدة	47.5
8	خ.أشواق	متعاقدة	57.5
9	ب.سنات	مرسمة	44.5
10	ب.كريمة	مرسمة	66
11	غ.لطيفة	مرسمة	61
12	ح.اليزيد	مرسم	54
13	ب.هانية	مرسمة	69.5
14	ح.كلثوم	متعاقدة	70.5
15	أ.زهيرة	مرسمة	79.5
16	م.عبد القادر	مرسمة	46.5
17	ك.سهيلة	مرسمة	69.5
18	س.سارة	مرسمة	57
19	س.ياسمينة	مرسمة	83.5
20	ح.بلقاسم	مرسمة	55
21	ح.ف الزهراء	مرسمة	53.5
22	و.فهيمة	مرسمة	81.5
23	ش.ليلى	متعاقدة	56.5
24	م.راضية	متعاقدة	52
المجموع	/	/	1410.50

جدول رقم11

كيفية حساب المتوسط الحسابي:

المتوسط الحسابي: $\frac{\text{مجموع القيم}}{\text{عدد القيم}}$

$$= \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

$$= \frac{1410.50}{24}$$

$$= 58 , 77$$

حيث 111: عدد البنود (سقف)

ب-العلامات المعدلة (المعيارية):

الرقم	العلامات الخام /111..	العلامات المعدلة /20...
1	26.5	04.77
2	63.5	11.44
3	46	08.28
4	65	11.71
5	66.5	11.98
6	32	05.76
7	47.5	08.55
8	57.5	10.36
9	44.5	08.01
10	66	11.89
11	61	10.99
12	54	09.72
13	69.5	12.52
14	76.5	13.78
15	79.5	14.32
16	46.5	08.37
17	69.5	12.52
18	57	10.27
19	83.5	15.04
20	55	09.90
21	53.5	09.63
22	81.5	14.68
23	56.5	10.18
24	52	09.36
المجموع	1410.50	254.03

جدول رقم 12

كيفية حساب العلامة المعدلة (المعيارية) :

$$\text{العلامة المعدلة (المعيارية)} = \frac{\text{النقطة المحصل عليها} \times 20}{111}$$

حيث العدد 20هو السقف (المعياري المعتاد)

وحيث العدد 111هو السقف (للعلامة الخام)

حساب المتوسط الحسابي :

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع القيم}}{\text{عدد القيم}}$$

$$= \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

$$= \frac{254.03}{24}$$

$$= 10.58$$

ملاحظة:

$$= 58.33\ \%$$

كيفية تحويل المتوسط الحسابي (المعدل) لنتائج الاختبار التحصيلي في الدراسة الأساسية الى

$$\text{نسبة مئوية:} \quad \frac{100 \times 10.58}{20} = 52.90\%$$

المقارنة بين التجربة الاستطلاعية والدراسة الأساسية:

أ- الفرق بين نتائج التجربة الاستطلاعية والدراسة الأساسية (العلامات الخام):

الرقم	علامات خام (تجربة استطلاعية)	علامات خام (دراسة أساسية)	الفرق بينهما
1	29	26.5	-02.5
2	63	63.5	+0.5
3	19.5	46	+26.5
4	35	65	+30
5	30.5	66.5	+36
6	12.5	32	+19.5
7	40.5	47.5	+7.5
8	56	57.5	+01.5
9	20.5	44.5	+24
10	48.5	66	+17.5
11	50.5	61	+10.5
12	58.5	54	-04.5
13	46	69.5	+23.5
14	76	76.5	+0.5
15	65.5	79.5	+14
16	42	46.5	+04.5
17	69.5	69.5	00
18	26	57	+31
19	61	83.5	+22.5
20	47	55	+08
21	44	53.5	+09.5
22	65	81.5	+16.5
23	37	56.5	+19.5
24	20	52	+32
المجموع	951.54	1410.50	+458.96

جدول رقم 13

تعليق:

من خلال الجدول السابق يلاحظ تحسن في نتائج الاختبار التحصيلي في التجربة الثانية
الخاصة بالدراسة الأساسية المقدرة ب 1410.50 و بمعدل 20/ 10.58 ،مقارنة بنتائج التجربة الأولى الخاصة بالدراسة الاستطلاعية المقدرة ب 951.54 و بمعدل 07.97/20 و بفارق كبير نسبيا والمقدر ب 458.96+.

و ذلك نظرا (في تقدير الباحث) إلى إمكانية استفادة المفحوصين من التجربة الأولى، واحتكاك المدرسين ببعضهم وسهولة الاتصال فيما بينهم في التجربة الثانية، على عكس التجربة الأولى التي اتسمت بنوع من الصرامة وكذلك عدم تعودهم على ظروف الاختبار.

و إن كان هذا التحسن يدل من ناحية أخرى على صدق الاختبار باعتبار الزيادة الملحوظة في العلامات مؤشرا إيجابيا.

ب- الفرق بين نتائج التجربة الاستطلاعية والدراسة الأساسية (العلامات المعدلة):

الرقم	علامات معدلة (تجربة استطلاعية)	علامات معدلة (دراسة أساسية)	الفرق بينهما
1	05.22	04.77	-0.45
2	11.35	11.44	+0.09
3	03.51	08.28	+4.77
4	06.30	11.71	+5.41
5	05.49	11.98	+6.49
6	02.25	05.76	+3.51
7	07.29	08.55	+1.26
8	10.09	10.36	+0.27
9	03.69	08.01	+4.32
10	08.73	11.89	+3.16
11	09.09	10.99	+1.90
12	10.54	09.72	-0.82
13	08.28	12.52	+4.24
14	13.69	13.78	+0.09
15	11.80	14.32	+2.52
16	07.56	08.37	+0.81
17	12.52	12.52	00
18	04.68	10.27	+5.59
19	10.99	15.04	+4.05
20	08.46	09.90	+1.44
21	07.92	09.63	+1.71
22	11.71	14.68	+2.97
23	06.66	10.18	+3.52
24	03.60	09.36	+5.76
المجموع	191.42	254.03	+62.61

جدول رقم 14

تعليق:

من خلال الجدول السابق نسجل نفس الملاحظة السابقة والتي تؤكد تحسن نتائج الاختبار التحصيلي في التجربة الثانية الخاصة بالدراسة الأساسية المقدرة ب 254.03 مقارنة بالتجربة الأولى الخاصة بالدراسة الاستطلاعية المقدرة ب 191.42 و بفارق كبير نسبيا والمقدر ب62.61+.

نظرا (في تقدير الباحث) إلى إمكانية استفادة المفحوصين من التجربة الأولى، واحتكاك المدرسين ببعضهم وسهولة الاتصال فيما بينهم في التجربة الثانية، على عكس التجربة الأولى التي اتسمت بنوع من الصرامة وكذلك عدم تعودهم على ظروف الاختبار.

غير أن هذا التحسن يدل من ناحية أخرى على صدق الاختبار باعتبار الزيادة الملحوظة في العلامات وارتفاعها مؤشرا ايجابيا.

المقارنة بين نتائج التجربة الاستطلاعية ونتائج الدراسة الأساسية:

الرقم	اللقب والاسم	الصفة	نتائج الدراسة الاستطلاعية س	نتائج الدراسة الأساسية ص	$س^2$	$ص^2$	س x ص
1	ش.محمد	مرسم	05.22	04.77	27.24	22.75	24.89
2	و.مسعودة	مرسمة	11.35	11.44	128.82	130.87	129.84
3	م.فتيحة	مرسمة	03.51	08.28	12.32	68.55	29.06
4	غ.نورة	مرسمة	06.30	11.71	39.69	137.12	73.77
5	ب.صباح	مرسمة	05.49	11.98	30.14	143.52	65.77
6	ب.ق الزمان	مرسم	02.25	05.76	05.06	33.17	12.96
7	ب.وهيبة	متعاقدة	07.29	08.55	53.14	73.10	62.32
8	خ.أشواق	متعاقدة	10.09	10.36	101.80	107.32	104.53
9	ب.سنات	مرسمة	03.69	08.01	13.61	64.16	29.55
10	ب.كريمة	مرسمة	08.73	11.89	76.21	141.37	103.79
11	غ.لطيفة	مرسمة	09.09	10.99	82.62	120.78	99.89
12	ح.اليزيد	مرسم	10.54	09.72	111.09	94.47	102.44
13	ب.هانية	مرسمة	08.28	12.52	68.55	156.75	103.66
14	ح.كلثوم	متعاقدة	13.69	13.78	187.41	189.88	188.64
15	أ.زهيرة	مرسمة	11.80	14.32	139.24	205.06	168.97
16	م.عبد القادر	مرسمة	07.56	08.37	57.15	70.05	63.27
17	ك.سهيلة	مرسمة	12.52	12.52	156.75	156.75	156.75
18	س.سارة	مرسمة	04.68	10.27	21.90	105.47	48.06
19	س.ياسمينة	مرسمة	10.99	15.04	120.78	226.20	165.28
20	ح.بلقاسم	مرسمة	08.46	09.90	71.57	98.01	83.75
21	ح.ف الزهراء	مرسمة	07.92	09.63	62.72	92.73	76.26
22	و.فهيمة	مرسمة	11.71	14.68	137.12	215.50	171.90
23	ش.ليلى	متعاقدة	06.66	10.18	44.35	103.63	67.79
24	م.راضية	متعاقدة	03.60	09.36	12.96	87.60	33.69
المجموع			191.42	254.03	1762.24	2844.81	2166.83

جدول رقم 15

حساب معامل الارتباط بين التجربة الاستطلاعية والدراسة الأساسية:

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{\left[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2\right]\left[ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\right]}}$$

بالتعويض نجد:

$$ر = \frac{254.03 \text{ x } 191.42 - 2166.83 \text{ x } 24}{\sqrt{[64531.24 - 2844.81 \text{ x } 24][36641.61 - 1762.24 \text{ x } 24]}}$$

$$ر = \frac{48626.42 - 52003.92}{\sqrt{[64531.24 - 68275.44][36641.61 - 42293.76]}}$$

$$ر = \frac{3377.50}{\sqrt{(3744.20)(5652.15)}}$$

$$ر = \frac{3377.50}{\sqrt{21162780.03}}$$

$$ر = \frac{254.03 \text{ x } 191.42 - 2166.83 \text{ x } 24}{4600.30}$$

$$ر = 0.73$$

و عليه فإن الاختبار يعد ثابتا بمعامل ارتباط: 0.73.

جدول نتائج ملاحظة أداء المدرسين

الرقم	اللقب والاسم	الصفة	تقديرات درجة الفعالية			
			فعال جدا +	فعال نسبيا	غير فعال-	المجموع
1	ش.محمد	مرسم	02	08.5	00	10.5
2	و.مسعودة	مرسمة	12	03.5	00	15.5
3	م.فتيحة	مرسمة	04	08	/	12
4	غ.نورة	مرسمة	02	09	/	11
5	ب.صباح	مرسمة	10	05	/	15
6	ب.ق الزمان	مرسم	05	07.5	/	12.5
7	ب.وهيبة	متعاقدة	03	08	00	11
8	خ.أشواق	متعاقدة	10	04.5	/	14.5
9	ب.سنات	مرسمة	04	08	/	12
10	ب.كريمة	مرسمة	15	02.5	/	17.5
11	غ.لطيفة	مرسمة	05	07	00	12
12	ح.اليزيد	مرسم	10	05	/	15
13	ب.هانية	مرسمة	01	07.5	00	08.5
14	ح.كلثوم	متعاقدة	15	02.5	/	17.5
15	أ.زهيرة	مرسمة	14	03	/	17
16	م.عبد القادر	مرسمة	02	08.5	00	10.5
17	ك.سهيلة	مرسمة	11	04.5	/	15.5
18	س.سارة	مرسمة	02	08.5	00	10.5
19	س.ياسمينة	مرسمة	09	05.5	/	14.5
20	ح.بلقاسم	مرسمة	09	05.5	/	14.5
21	ح.ف الزهراء	مرسمة	05	07.5	/	12.5
22	و.فهيمة	مرسمة	10	04.5	/	14.5
23	ش.ليلى	متعاقدة	02	07	00	09
24	م.راضية	متعاقدة	03	08	00	11
	التقدير الاجمالي		165	149	00	314

جدول رقم 16

حساب المتوسط الحسابي (المعدل) لملاحظة الأداء:

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

بالتعويض نجد:

$$13.08 = \frac{314}{24}$$

كيفية تحويل المتوسط الحسابي (المعدل) لنتائج أداء المدرسين الى علامة خام

$$\frac{\text{النقطة المحصل عليها} \times 20}{111} = 13.08$$

ومنه النقطة المحصل عليها $= \frac{13.08 \times 111}{20}$

$$= 72.59$$

كيفية تحويل المتوسط الحسابي (المعدل) لنتائج أداء المدرسين الى نسبة مئوية

$$\frac{13.08 \times 100}{20} = 65.40\ \%$$

حساب المتوسط الحسابي (المعدل) للاختبار التحصيلي:

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

بالتعويض نجد:

$$10.58 = \frac{254.03}{24}$$

تعليق: من خلال مقارنة المتوسط الحسابي (المعدل) للدراسة الأساسية بواسطة اختبار تحصيلي تأكد ثباته وصدقه ممثلا في الجانب النظري (الأكاديمي) والمقدر ب: 10.58 بالمتوسط الحسابي (المعدل) لأداءات المدرسين بواسطة شبكة ملاحظة والمقدربـ 13.08 (المتعلق بالجانب العملي).

يتبين وجود علاقة بين التمثل النظري والأداءالعملي مما يؤكد الفرضية الأولى.

كما يتبين ارتفاع نتائج الأداء مقارنة بالاختبار بفارق نقطتين ونصف 2.5 مما يؤكد الفرضية الثانية المتمثلة في دور الخبرة.

كما يؤكد الفرضية الثالثة المتمثلة في نقص الخلفية العلمية لدى المدرسين ومحدودية الجانب النظري لديهم.

المقارنة بين نتائج الدراسة الأساسية ونتائج أداءات المدرسين(معامل الارتباط):

الرقم	اللقب والاسم	الصفة	نتائج دراسة أساسية س	نتائج دراسة المدرسين ص	$س^2$	$ص^2$	س x ص
1	ش.محمد	مرسم	04.77	10.5	22.75	110.25	50.08
2	و.مسعودة	مرسمة	11.44	15.5	130.87	240.25	177.32
3	م.فتيحة	مرسمة	08.28	12	68.55	144	99.36
4	غ.نورة	مرسمة	11.71	11	137.12	121	128.81
5	ب.صباح	مرسمة	11.98	15	143.52	225	179.70
6	ب.ق الزمان	مرسم	05.76	12.5	33.17	156.25	72
7	ب.وهيبة	متعاقدة	08.55	11	73.10	121	94.05
8	خ.أشواق	متعاقدة	10.36	14.5	107.32	210.25	150.22
9	ب.سنات	مرسمة	08.01	12	64.16	144	96.12
10	ب.كريمة	مرسمة	11.89	17.5	141.37	306.25	208.07
11	غ.لطيفة	مرسمة	10.99	12	120.78	144	131.88
12	ح.اليزيد	مرسم	09.72	15	94.47	225	145.80
13	ب.هانية	مرسمة	12.52	08.5	156.75	72.25	106.42
14	ح.كلثوم	متعاقدة	13.78	17.5	189.88	306.25	241.15
15	أ.زهيرة	مرسمة	14.32	17	205.06	289	243.44
16	م.عبد القادر	مرسمة	08.37	10.5	70.05	110.25	87.88
17	ك.سهيلة	مرسمة	12.52	15.5	156.75	240.25	194.06
18	س.سارة	مرسمة	10.27	10.5	105.47	110.25	107.83
19	س.ياسمينة	مرسمة	15.04	14.5	226.20	210.25	218.08
20	ح.بلقاسم	مرسمة	09.90	14.5	98.01	210.25	143.55
21	ح.ف الزهراء	مرسمة	09.63	12.5	92.73	156.25	120.37
22	و.فهيمة	مرسمة	14.68	14.5	215.50	210.25	212.86
23	ش.ليلى	متعاقدة	10.18	09	103.63	81	91.62
24	م.راضية	متعاقدة	09.36	11	87.60	121	102.96
	المجموع		254.03	314	2844.81	4264.50	3403.63

جدول رقم 17

حساب معامل الارتباط بين الدراسة الأساسية وأداءات المدرسين:

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - (مج\ س)(مج\ ص)}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2][ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

بالتعويض نجد:

$$ر = \frac{314\ X\ 254.03 - 3403.63\ X\ 24}{\sqrt{[98596 - 4264.50\ X\ 24][64531.24 - 2844.81\ X\ 24]}}$$

$$ر = \frac{79765.42\ - 81687.12}{\sqrt{[98596 - 102348][64531.24 - 68275.44]}}$$

$$ر = \frac{1921.70}{\sqrt{(3752)(3744.20)}}$$

$$ر = \frac{1921.70}{\sqrt{14048238}}$$

$$ر = \frac{1921.704}{3748.09}$$

$$ر = 0.51$$

تعليق:

من خلال مقارنة نتائج الدراسة الأساسية (ممثلة في الجانب النظري) بواسطة اختبار تحصيلي، بنتائج أداءات المدرسين بواسطة شبكة ملاحظة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بينهما والمقدر ب: 0.51 والذي يدل على وجود علاقة نسبية بين الدراسة الأساسية و أداءات المدرسين.

غير أن تراوح مقدار هذا الارتباط في حدود النصف 0.51 يدل على ضعف الارتباط بين الخلفية العلمية والتطبيق العملي مما يؤكد الفرضية الثالثة، التي تشير إلى وجود فجوة بين الجانب النظري والممارسة الميدانية لدى شريحة معتبرة من المدرسين، والمقدرة في حدود النصف 50% والذي يدعو إلى إعادة النظر في نظام التكوين المعتمد.

حساب الفرق بين أداءات المدرسين و الإختبار التحصيلي في الدراسة الإستطلاعية

(التجربة الأولى):

$$كا^2 = \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار النظري})^2}{\text{التكرار النظري}}$$

$$= \frac{(ت\ مل - ت\ نظ)^2}{ت\ نظ}$$

- **العلامات الخام :**

$$كا^2 = \frac{(39.64-72.59)^2}{39.64}$$

$$= \frac{(32.95)^2}{39.64}$$

$$= \frac{1085.70}{39.64}$$

$$= 27.38$$

العلامات المعدلة (المعيارية):

$$كا^2 = \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار النظري})^2}{\text{التكرار النظري}}$$

$$= \frac{(7.97-13.08)^2}{7.97}$$

$$= \frac{(5.11)^2}{7.97}$$

$$= \frac{26.11}{7.97}$$

$$= 3.27$$

- **العلامات المعدلة المعيارية حسب النسب المئوية:**

$$كا^2 = \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار النظري})^2}{\text{التكرار النظري}}$$

$$= \frac{(33.33-65.40)^2}{33.33}$$

$$= \frac{(32.07)^2}{33.33}$$

$$= \frac{1028.48}{33.33}$$

$$= 30.85$$

<u>تعليق</u>:

تحديد درجات الحرية : حيث ص = صفوف، ع: أعمدة.

دح = (ص-1) (ع-1) = / × (2-1) (1-1) = 1

و بمقارنة قيمة كا^2 = 30.85 بقيمة كا^2 المقابلة لدرجة حرية قيمتها 1 (واحد) على أساس مستوى 5% (0.05) أي 95% ثقة 0.95 في الجدول الخاص بدلالات كا^2 نجد أن قيمتها المطلوبة تساوي 3.84 و هي قيمة أقل من القيمة المحصلة (30.85).

و بما أن قيمة كا^2 المجدولة أصغر (<) من قيمة كا^2 المحسوبة، (المحسوبة أكبر من المجدولة) ، فهذا يعني أنه يوجد فرق معنوي (ذو دلالة) بين آداءات المدرسين و الاختبار التحصيلي (أي بين العمل التطبيقي و النظري) و هنا نرفض الفرضية الصفرية، التي تدل على عدم وجود فرق بين المتغيرين و نقبل الفرض البديل الذي يدل على وجود فرق بين المتغيرين.

وهذا ما يؤكد الفرضية الأساسية للباحث، و فحواها أن :

إلمام المدرسين للمفاهيم البيداغوجية كفيل (يساهم) في رفع كفاءاتهم التربوية.

حساب الفرق بين أداءات المدرسين و الإختبار التحصيلي في الدراسة الأساسية:

$$كا^2 = \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار النظري})^2}{\text{التكرار النظري}}$$

$$= \frac{(\text{ت مل} - \text{ت نظ})^2}{\text{ت نظ}}$$

العلامات الخام :

$$كا^2 = \frac{(58.77-72.59)^2}{58.77}$$

$$= \frac{(13.82)^2}{58.77}$$

$$= \frac{190.99}{58.77}$$

$$= 03.24$$

العلامات المعدلة (المعيارية):

$$كا^2 = \frac{(10.58-13.08)^2}{10.58}$$

$$= \frac{(2.5)^2}{10.58}$$

$$= \frac{6.25}{10.58}$$

$$= 00.59$$

- **العلامات المعدلة (المعيارية) حسب النسب المئوية:**

$$كا^2 = \frac{(52.90-65.40)^2}{52.90}$$

$$= \frac{(12.50)^2}{52.90}$$

$$= \frac{156.25}{52.90}$$

$$= 02.95$$

تعليق:

تحديد درجات الحرية : حيث ص = صفوف، ع: أعمدة.
دح = (ص-1) (ع-1) = / × (2-1) = 1
و بمقارنة قيمة كا^2 = 2.95 بقيمة كا^2 المقابلة لدرجة حرية قيمتها 1 (واحد) على أساس مستوى 5% (0.05) أي 95% ثقة (0.95) في الجدول الخاص بدلالات كا^2 نجد أن قيمتها المطلوبة تساوي 3.84 و هي قيمة أكثر من القيمة الموجودة المحصلة (2.95).
و بما أن قيمة كا^2 المجدولة أكبر (>) من قيمة كا^2 المحسوبة، (المحسوبة أصغر من المجدولة)، فهذا يعني أنه لا يوجد فرق معنوي (ذو دلالة) بين آداءات المدرسين و الاختبار التحصيلي (أي بين العمل التطبيقي و النظري) و هنا نقبل الفرضية الصفرية، التي تدل على عدم وجود فرق بين المتغيرين
وهذا ما يؤكد الفرضية الفرعية للباحث، التي فحواها أن :
إلمام المدرس بالمادة العلمية لا يضمن كفاءته التربوية. (مادام لم يمتلك المنهجية الناجعة للتدريس - الخبرة).

ملخص (الفصل الخامس):

من خلال الدراسة الأساسية التي قام بها الباحث و بعد إجراء الإختبار التحصيلي كتجربة ثانية، خلص إلى نتيجة مفادها أن الإلمام بالمادة العلمية (كجانب نظري) وحده لا يكفي، إذ ينبغي أن يدعم بالخبرة التي يكتسبها المدرس من خلال التجربة و الممارسة الميدانية، و التي من شأنها أن تساهم في رفع مستوى أداء المدرسين و تحقيق كفاءتهم التربوية مما يؤكد الفرضية الجزئية للباحث و التي فحواها أن الكفاءة التربوية للمدرسين هي محصلة و نتاج تفاعل كل من عاملي (متغيري) الإلمام بالمادة العلمية و كذا الخبرة و الممارسة الميدانية التي تأتت للمدرس في إطار تعامله مع التلاميذ و من ثمة رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

مناقشة عامة للفرضيات:

من خلال تحليل مضمون الدراسة في جانبها التطبيقي المتمثل في إجراء إختبار تحصيلي (كتجربة أولى) على العينة المستهدفة في شكل دراسة إستطلاعية.

و إجراء الإختبار نفسه على العينة نفسها للتأكد من ثباته بواسطة آلية الإعادة و قياس ذلك بمعامل الإرتباط المقدر بـ 0.73 .

وفي ضوء نتائج الإختبار التحصيلي في التجربة الأستطلاعية و قياس ذلك بواسطة المتوسط الحسابي (المعدل المعياري) المقدر بـ 7.97/20 وبنسبة 33.33 %، والتي تمثل نسبة الحاصلين على المعدل ، يتبين تدني مستوى التحصيل لدى المدرسين مما يؤكد الفرضية التي فحواها وجود فجوة في التكوين الأكاديمي للمدرسين.

في حين إرتفعت نسبة الإختبار التحصيلي في الدراسة الأساسية إلى 10.58/20و بنسبة 58.33 % و التي تمثل نسبة الحاصلين على المعدل، مما يدل عل إستفادة المفحوصين من التجربة الأولى.

وفي ضوء نتائج آداء المدرسين بواسطة شبكة ملاحظة، وقياس ذلك بإيجاد المتوسط الحسابي (المعدل) المقدر بـ 13.08 يتبين وجود علاقة بين التمثل النظري والأداءالعملي مما يؤكد الفرضية الأولى ، التي فحواها :

- تمثل المدرسين للمفاهيم البيداغوجية يؤثرإيجابا في آداءاتهم التربوية.

كما يبين إرتفاع نتائج الأداء مقارنة بالإختبار بفارق نقطتين و نصف (2.5) مما يؤكد الفرضية الثانية التي تركز على دور الخبرة، وفحواها :

- إلمام المدرس بالمفاهيم البيداغوجية لا يكفي لضمان الكفاءة التربوية إذا لم يتمتع صاحبه بخبرة مهنية.

كما يؤكد الفرضية الثالثة المتمثلة في نقص الخلفية العلمية البيداغوجية لدى المدرسين و محدودية الإطار النظري الأكاديمي لديهم، و فحواها :

- تمتع المدرس بخبرة مهنية لا يغنيه عن امتلاكه لزاد معرفي بيداغوجي.

وقد تم قياس ذلك بحساب معامل الإرتباط المقدر بـ 0.51 ، مما يدل على وجود فجوة بين الجانب النظري و الممارسة الميدانية لدى شريحة معتبرة من المدرسين، و الذي يدعو إلى إعادة النظر في نظام (جهاز) التكوين المعتمد من قبل وزارة التربية الوطنية.

و بحساب الفرق بين أداءات المدرسين و الإختبار التحصيلى في الدراسة الاستطلاعية بواسطة مقياس كا^2 المقدرة بـ 30.85 (المحسوبة أكبر من المجدولة 3.84) و التي تؤكد الفرضية الأساسية التي فحواها :

- إلمام المدرسين بالمفاهيم البيداغوجية يساهم في رفع كفاء تهم التربوية.

ولكن في المقابل وبحساب الفرق بين أداءات المدرسين و الإختبار التحصيلي في الدراسة الأساسية بواسطة المقياس نفسه كا^2 والمقدر بـ 02.95 (المحسوبة أصغر من المجدولة) وهذا ما يؤكد الفرضية الفرعية التي فحواها :

- إلمام المدرس بالمادة العلمية لا يضمن كفاءته التربوية ما لم يمتلك الخبرة والمنهجية الناجعة للتدريس.

نتائـج البحث و الاقتراحـات:

من خلال الدراسة الأساسية محل البحث من ناحية، ومقارنتها بأداءات المدرسين الممارسين في الميدان التربوي، من ناحية أخرى، في إطار جدلية العلاقة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، يخلص الباحث إلى **النتائج** الآتية:

- اكتناف الغموض والضبابية للعديد من المصطلحات البيداغوجية، مما يفضي إلى تمييع مدلولاتها.
- وجود وخلق التباس في استعمال المصطلح البيداغوجي بين مرجع وآخر، إلى حد التضارب بينها أحيانا.
- تعدد وكثرة المصطلحات البيداغوجية لمفهوم واحد، مما يؤدي إلى تشتت و بلبلة الفكر التربوي في أوساط المدرسين في حقل التعليم.
- غياب مراكز وأجهزة تختص في وضع المصطلح التربوي.
- عدم وجود معجم تربوي جامع و واف يعتمد كمرجع أساسي.
- نقص الدقة في استخدام وترجمة المصطلح البيداغوجي، من اللغات الأجنبية عامة والفرنسية خاصة إلى اللغة العربية.
- نقص تحكم المدرسين في استعمال المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية.

وفي ضوء النتائج التي خلصت و توصلت إليها الدراسة، وتأكيدا للدراسات السابقة في هذا المجال وعطفا عليها.

ومن أجل تحديد المصطلحات البيداغوجية وضبط المفاهيم التربوية قصد التحكم في العمل التعليمي والمساهمة في رفع المردود والتحصيل الدراسي والعلمي وتقنين الفعل التدريسي وتنظيم أداءات المدرسين وتفعيل ممارستهم وتطوير كفايتهم، لبلوغ النجاعة والجدوى المنشودة.

يتقدم الباحث بـ **الاقتراحات** الآتية:

- تضافر جهود الباحثين التربويين سعيا لتوحيد المصطلح البيداغوجي.
- إنشاء مجمع تربوي يختص بوضع المصطلحات البيداغوجية.
- القيام ببناء معجم تربوي شامل لاعتماده كمرجع أساسي.
- توخي الدقة في استعمال المصطلح البيداغوجي من قبل المربين.
- تحري الدقة في ترجمة المصطلحات البيداغوجية من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية.
- الاقتصار على لفظ وكلمة (تسمية) محددة واحدة لكل مصطلح.
- إدراج مقياس (وحدة) خاص بالمصطلحات البيداغوجية، ضمن برامج تكوين الطلبة المختصين في علوم التربية أثناء دراستهم الجامعية.

الخاتمـــــــــة:

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، و التي تؤكد العلاقة الجدلية بين الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي و بين المبدإ والممارسة الميدانية في الواقع التربوي، و بين إعتبار التدريس علما من ناحية و بين إعتباره فنا من ناحية أخرى تتأكد العلاقة التكاملية بين شقي العملية التعليمية، إذ لا يعقل التعامل مع كل شق بمعزل مع الشق الآخر و لا يمكن الفصل بينهما في الواقع.

لهذا فإن الحديث عن كل جانب على حدة ليس إلا من قبيل الدراسة المجردة و لإعتبارات منهجية لا غير و لغرض البحث الصرف، و يصبح التساؤل الذي مفاده :

{ هل التدريس علم أم فن ؟ } تكريس لثنائية غير موضوعية و مجرد ترف فكري لا طائل من ورائه.

فالنظري أرضية تمهد للتطبيق، و التطبيق تعميق للنظري وترسيخ و تثبيت له.

هذا و قد يسبق العملي النظري المجرد أحيانا تكريسا للممارسة و التجربة التي تفضي إلى إستخلاص الحقائق و التي تصاغ في شكل قوانين و نظريات ومبادىء عامة، عملا بمبدإ الحسية الذي يقضي بالتدرج من المحسوس إلى المجرد.

و إذا كان العلم يقوم على ركيزتين أساسيتين هما : المصطلح و المنهج.

من هنا تأتي أهمية إيلاء العناية اللازمة بتحديد المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية في ميدان التربية، و تجسيد ذلك بالمساهمة في بناء معجم بيداغوجي يمكن من ضبط المصطلحات و تحديدها بدقة، و يسمح برفع الإلتباس و الغموض الذي طالما إكتنف العديد منها ويقضي على التباين الكبير بين المراجع إلى حد التعارض و التناقض أحيانا في ظل الإستقطاب والتجاذب الذي يفرضه تنافس المرجعيات البيداغوجية حسب أدبياتها و توجهاتها الفلسفية (من فرانكوفونية و أنجلوساكسونية، و مشرقية و مغربية)، عوض أن تتضافرجهود المربين وتتناغم خطاباتهم التربوية لأنشاء تراث بيداغوجي زاخرمتنوع ومتكامل ومنسجم.

و هذا هو الهدف السامي و الغاية المنشودة من وراء هذه الدراسة، و التي يأمل الباحث أن يقدم بجهده المتواضع قيمة إضافية للبحث العلمي في هذا المضمار، لاسيما إذا تضافرت جهود الجميع في هذا المسعى لتحقيق هذا المبتغى المأمول.

أ/الكتب
1- البستاني، كرم، و آخرون. **المنجد في اللغة و الأعلام.** بيروت: دار المشرق، طبعة 24، 1980.
2- رزوق أسعد. **موسوعة علم النفس.** بيروت: المؤسسة العربية، الطبعة الثانية، 1979.
3- يعقوبي، محمود. **معجم الفلسفة.** الجزائر: مكتبة الشركة الجزائرية، الطبعة الأولى، 1979.
4- ياسين، عطوف محمود. **قضايا نقدية في علم النفس المعاصر.** بيروت: مؤسسة نوفل، الطبعة الأولى، 1981.
5-عبد الدائم، عبد الله. **التربية التجريبية.** بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة الرابعة، 1981.
6-النجيحي، محمد لبيب. **الأسس الإجتماعية للتربية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، 1965.
7- أوبير، رونيه **التربية العامة.** (ترجمة عبدالله عبد الدائم). بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة السادسة، 1983.
8- حداد، توفيق، و آخر. **التربية العامة.** الجزائر: وزارة التربية، الطبعة الأولى، 1977.
9- زيتون، حسن حسين. **تصميم التدريس.** السعودية: عالم الكتب، الطبعة الثانية، 2001.
10-الفاربي، عبد اللطيف، و آخرون. **معجم علوم التربية.** المغرب: دار الخطابي، الطبعة الأولى، 1994.
11- الدريج، محمد. **التدريس الهادف.** المغرب: دار الخطابي الطبعة الأولى، 1990.
12- مزيان، محمد، و آخرون. **قراءات في طرائق التدريس.** الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي. الطبعة الأولى، 1994.
13- الطيب، عصام علي، و آخر. **علم النفس المعرفي.** القاهرة: عالم الكتب. الطبعة الأولى، 2006.
- يعقوبي، محمود. **الوجيز في في الفلسفة.** الجزائر: المعهد التربوي الوطني. الطبعة الثالثة، 1984.

14- بوقلي حسن، جمال الدين، و آخرون. **إشكاليات فلسفية.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى، 2010.
15- بوحوش، عمار و آخر. **مناهج البحث العلمي**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية ، 1999
16- عدناني، عبد القادر، و أخر. **الفلسفة.** الجزائر: المعهد التربوي الوطني، الطبعة الأولى، 1989.
17- عضاضة، أحمد مختار. **التربية العملية التطبيقية**. بيروت: مؤسسة الشرق الأوسط،
الطبعة الثانية،1962.
18- الشهراني، عامر عبد الله سليم، و آخر.**تدريس العلوم.** الرياض: جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، 1997.
19- حمدان، محمد زياد. **قياس كفاية التدريس.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، 1985.
20- مرحي، محمد آيت، و آخرون. **الأهداف التربوية**. المغرب: دار الخطابي، الطبعة الثالثة، 1992.
21- ياسين، عطوف محمود.**اختبارات الذكاء و القدرات العقلية**. بيروت: دار الأندلس، الطبعة الأولى، 1981.
22- أسعد، ميخائيل ابراهيم. **القياس النفسي**. دمشق: مطبعة الجمهورية، الطبعة الأولى، 1981.
23- أمير، عبد القادر.**المعالجة البيداغوجية**. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الطبعة الأولى، 2008.

ب/ **المنشورات**

1- الجزائر. وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي. **دروس في علم النفس**. الجزائر: مديرية التكوين، الطبعة الأولى، 1973.

2- الجزائر. وزارة التربية الوطنية. **المعجم التربوي**. الجزائر: المركز الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى، 2009.

3- الجزائر. وزارة التربية الوطنية. **الوثيقة المرافقة لمنهاج الجغرافية للسنة الثالثة ابتدائي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى، 2011.

4- الجزائر. وزارة التربية الوطنية. **الوثيقة المرافقة لمنهاج التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى، 2006.

5- الجزائر. وزارة التربية الوطنية. **الوثيقة المرافقة لمنهاج الجغرافية للسنة الخامسة ابتدائي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى، 2006.

6- الجزائر. وزارة التربية الوطنية. **مخطط التكوين**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى، 1998.

7- الجزائر. وزارة التربية الوطنية. **دليل منهجي في التقويم التربوي**. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الطبعة الأولى، 2010

جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
قسم العلوم الاجتماعية.
تخصص علم النفس التربوي.

اخـــتبـــار تحصيـــلـــي (للمكتسبـــات السابقـــة للمدرسيـــن).

المـــدرســـــة : ..... البـــلديـــــة : .....

الصفة : مرسم ، متربص ، متعاقد

الأقدمية في مهنة التعليم بالسنوات : 05 ، 10 ، 15 ، أكثر

خريج المعهد التكنولوجي أو المدرسة العليا للأساتذة نعم لا

المؤهل العلمي : .....

نظرا لأهمية البحث المتعلق ب **"تمثل المفاهيم البيداغوجية لدى المدرسين و أثره في أداء اتهم التربوية"**.

أرجو منك أخي (أختي)المدرس(ة) الكريم(ة) أن تساهم في إثراء هذا الموضوع بمشاركتك الجادة في الإجابة علي بنود هذا الفحص التشخيصي بكل اهتمام.

مسترشدا بقائمة الإجابات النموذجية (المشوشة) [المرفقة]، و ذلك بوضع كل مفردة في المكان (الفـــــراغ) المناسب لهـــا في الاختبار. مـــــع ملاحظة تكرار بعض المفردات في أكثر من فـــراغ.

و لك مـــــني جزيل الشكـــر سلفـــــا.

لائحة (قائمة) مفردات الإجابات النموذجية للاختبار[و هي مشوشة]

أساس، الطفل ،الاستقراء،الفطري، ابستمولوجية، الكيفي، ثابت، اشمل، الراشد، القياس المهارة، بيداغوجية، الكمي، متغير، جزء، التدريس(التعليم)، التركيب، المؤشر، ديداكتيكية، تربوي، تفصيلية، السياسي، المقاربة، التحليل، التقويم، النصية، التفسيري، الماضي، الثقافة ،التنظيمي(المعرفي)، الحدس، تجزيئية، المشروع التنافس، الحاضر، الأخلاقي ،الشخصي، الاستدلال، الشمول (مركب، إدماجي)، العلمية

(النفعية) السمات، التنبؤ(المستقبل)، الفعلي، مرونة، اعقد، المحك (الهدف)، اللغوي، وسيلة، أبسط، زملائه، المعرفي (العلمي)، الصفي، التلقائية.

لائحة (قائمة) مفردات الإجابات النموذجية للاختبار[مرتبة نسبيا]

أساس، اشمل، جزء، السياسي، الثقافة، الأخلاقي، العقلي، وسيلة، الصفي، الطفل، الراشد، التدريس (التعليم)

المقاربة ، التنظيمي (المعرفي) ، الشخص ، مرونة ، الاستقراء ، القياس ، التركيب ،التحليل ، الحدس و الاستدلال

اعقد ، ابسط ، التلقائية ، الفطري ، المهارة ، المؤشر ، التقويم ، تجزيئية ، الشمولي (المركب ، الإدماجي)

ابستمولوجية ، بيداغوجية ، ديداكتيكية ، النصية ، المشروع ، العملية (النفعية) ، الكيفي، الكمي، تربوي ، القسري

التنافس، السمات، المحك (الهدف)، زملائه، ثابت، متغير، تفصيلية، الماضي، الحاضر، التنبؤ (المستقبل)

اللغوي، المعرفي (العلمي).

عـــلاقـــة التـربيـة بالعلوم الأخـــــرى :

- يعتبر عـــلم الأحياء بمـــثابة الأساس ..... الـذي تـقوم علـيه التـربـية (كتطبيق).
- يعتبر عـــلم النـــفس بمـثابة الأســاس ..... الـذي تـقوم عليه التـــربـية (كتطبيق).
- يعتبر عـــلم الاجتماع بمثـابة الأســاس ..... الـذي تـقوم عليه التربية (كتطبيق).
- الثـقافة..... من التربيـة.
- التربيـة ..... من الثـقافـــة .
- تـتأثر التربـية بالإطـــار..... السـائـــد في المجتمـــع .
- تعتبر.....بمـثابة الإطـار المرجـعي للتـربية في أي مجـــتمع .
- التربية .....من التـعليم.
- التـعليم.....من التربـية .
- تركز الـتربية على الجانـب .....
- يركز التـعليم على الجانـــب .....
- قوام الـتربـية هو البـعد .....
- التعـليم عبـــارة عـن ..... لتـحقيق أهداف الـتربية كغايـــة .
- يرتبـط الـــتدريس بالنـشاط ..... في القـسم.
- البيداغوجيا هي توجـيه و تنـشئة .....
- الاندراغوجيا هي توجـيه و تكوين .....
- الديداكتيك هو فـــــن .....
- ..... (بالكفاءات) هـــي منـــحى فـكري و إستراتيجيـــة منهجيـــة لبلوغ هـــدف معيـــن

مقاربــة مفاهيم المـنهاج والاســتراتيجــيات:

- المنهـــــاج ..... مـــن البرنامـــج.
- البرنامــج ..... مـــــن المنهـــــاج.
- يـــركز البرنامـــج المقـــرر عـــلى الجـــانب .....
- المدخل (التدريسي) ..... مـــــن الطـــريقـــة
- الطريقة ..... مـــن المـــدخـــل (التدريسي).
- المقاربة ..... مـــن الطـــريقـــة .
- الطريقة ..... مـــن المقاربـــة .
- المنهـــــاج مـــن ..... الطـــريقـــة .
- الطـــريقـــة .....مـــن المنهـــــاج .
- تتـــميـــز الطريقـــة بالعمـــوميـة بينمـــا يتســـم بالأســـلوب بـــالـــطابـــع .....
- الإستراتيجيـــة ..... مـــن الطريقـــة .
- الطريقـــة ..... مـــن الإستراتيجيـــة.
- المســـعى و السيـــرورة أكثر..... مـــن الطريقـــة الصـــارمـــة .
- مراحل طريقـــة تقديـــم الدرس ..... مـــن خطواته.

خطوات سير الدرس.....من مراحله العامة.

- الوسيلـــة ..... مـــن الأداة.
- الأداة .....مـــن الوسيلـــة.

مقاربــة مفاهيم مناهج التفكيـــــــر:

- الاستنبـــــاط.....من الاستـــــدلال .
- الاستـــــــدلال..... من الاستنبـــــاط .
- الاستـــــدلال.....من الاستقـــــراء .
- الاستقـــــراء .....مـــن الاستـــــدلال .
- .....هو الحكم على العام بما حكم على الخاص.
- .....هو الحكم على الخاص بما حكم على العام.
- .....هو الحكم على الخاص على الخاص.
- منهج.....يتدرج من الخاص إلى العام .
- منهج .....يتدرج من العام إلى الخاص.
- منهج.....يتدرج من الجزء إلى الكل .
- منهج..... يتدرج من الكل إلى الجزء .
- .....هـــو المعرفـــة المباشـــرة دون وسائـــط (مقدمات).
- .....هـــو الانطـــلاق من مقدمـــات للوصـــول إلى نتائـــج.
- الإشكاليـــــة.....من المشكلـــــة .
- المشكلـــــة.....من الإشكاليـــــة.
- التفكيـــــر المتشعب.....مـــن التفكيـــر المركـــــز.
- التفكيـــــر المركـــز .....مـــن التفكيـــر المتشعـــــب.

مقاربـــــة مفاهيم الأهـــــداف:

- الغـــرض .....مـــن الهـــدف العـــام .
- الهـــدف العـــام .....مـــن الغـــرض .
- الغايـــة ..... مـــن الهـــدف .
- الهـــدف الخـــاص ..... مـــن الهـــدف الإجـــرائي .
- الهـــدف الإجـــرائي ..... مـــن الهـــدف الخـــاص .
- الهـــدف التعـــلمـــي .....مـــن المـؤشـــرات.
- الهـــدف التعـــلمـــي .....مـــن المعـــاييـــر.
- المـــؤشرات ..... مـــن الهـــدف التعـــلمـــي .
- المعاييـــر .....مـــن الهـــدف التعـــلمي.

مقاربة مفاهيم الكفاءات :

- الكفـــــاءة .....مـــــن القـــدرة (عموديـــا).
- القـــــدرة .....مـــن الكفـــــاءة (عموديـــا).
- القـــــدرة .....مـــن الكفـــاءة (أفقـــيا).
- الكفـــاءة .....من القـــدرة (أفـقيا).
- يرجـــــع الاستعـــداد إلى العـــامل .....
- تتميز.....بالاقتصاد في الوقت و الجهد و الدقة.
- المقاربة .....من المدخل التدريسي .
- المدخل التدريسي .....من المقاربة.
- الكفاءة .....من المؤشر.
- المؤشر .....من الكفاءة .
- .....هو السلوكات التي يرصدها الهدف الإجرائي.
- يتعلق المؤشر بالتعلمات ,بينما يتعلق المعيار بـ .....
- تتسم بيداغوجيا الأهداف بنزعـــة .....
- تتميز بيداغوجيا الكفاءات بالطابـــع .....
- العلاقة بين المتعلم و المعرفة علاقـــة .....
- العلاقة بين المعلم و المتعلم علاقـــة .....
- العلاقة بين المعلم و المعرفة علاقـــة.....
- المقاربـــة بالكفـــاءات ..... من المقاربة النصيـــة .
- المقاربة النصيـة .....من المقاربة بالكفـــاءات .
- المقاربـــة .....تخص مولد اللغة و التربية الإسلاميـــة و المدنيـــة .
- طريقـــة .....تمثل الجانب الإجـــرائي النفعـــي لإستراتيجيـــة حـــل المشكلات .
-يتميـــز المشـروع بالنـــزعة .....

مقاربـة مفاهيم التقويـــــم :

- التقويم .....من التقييـــم .
- التقييم .....من التقويـــــم .
- يشمل التقويم الجانب الكمي و الجانب .....
- يركز القياس على الجانب .....
- الامتحـــان.....من الاختبـــار.
- الاختبـــار.....من الامتحان .
- الاختبـــار ..... من الغـــرض .
- الغـــرض .....من الاختبار.
- الوظيفـــة المنزليـــة ذات بعـــد.....

بينما يتسم الواجب المنزلي بالطابـــع .....

- يقوم الاختبـــــار على أســـاس .....بين الأفـــــراد.

بينما يهدف المقيـــاس إلى تحديـــــد .....شخص معيـــــن فقط.

- يهدف الرائز إلى التقدير .....لأداء المتعلم .
- يتعلق التقويم المقياسي بمقارنة أداء المتعلم بـ.....
- يتعلق التقويم المعياري بمقارنة أداء المتعلم بأداء.....
- مفهوم المقياس يتعلق بمبدأ.....ينطبق على جميع الحالات (الأفراد).
- مفهوم المعيار مفهوم .....إذ يختلف من مجال إلى آخـــر(فـــرد).
- المعيار(المقياس)من التقويم.....من مؤشراتـــه.
- المؤشرات في التقويم.....من المعيار(المقياس).
- المؤشرات في التقويم إجراءات.....للمعيار(المقياس) العام.
- يتعلق التحصيل بالأداء في الزمـــن .....
- تتعلق القدرة بالأداء في الزمـــن .....
- يمكن قياس الاستعداد من .....بأداء الفـــرد في الزمـــن المستقبل .
- المعالجـــة .....مـــن الاستـــدراك.
- الاستـــدراك .....مـــن المعـــالجة.
- المعالجة .....من الدعم.
- الدعم .....من المعالجة.
- يتعلق وضوح السؤال بالجانب.....
- تتعلق دقة السؤال بالجانب.....

مديرية التربية لولاية
مفتشية التعليم الابتدائي
لمقاطعة
اللقب والاسم:
تاريخ الزيادة:

مدرسة:
القسم:
النشاط:
المحتوى:

شبكة ملاحظة
(بطاقة زيارة مدرس)

معايير	رقم البند	مؤشرات (بنود)	تقديرات درجة الفعالية		
			فعال جدا	فعال نسبيا	غير فعال
التزيين والنظام	1	تزيين القسم			
	2	انضباط التلاميذ			
مسك الوثائق	3	انجازا لمعلقات والسجلات			
	4	مراقبة دفاتر التلاميذ			
التحضير المادي والعلمي	5	انجاز المذكرات			
	6	صحة المعلومات			
طريقة التدريس	7	التدرج و النجاعة			
	8	التعزيز(ثواب، عقاب)			
الوسائل التعليمية	9	استغلال السبورة			
	10	أسلوب لامارتينيار			
التفاعل الصفي	11	تجاوب التلاميذ			
	12	ضبط الأسئلة والتحكم في الوقت			
التواصل الغوي	13	حسن التعبير			
	14	جودة الكتابة			
شخصية المدرس	15	لياقة الهندام			
	16	القدرة على الاقناع			
التقويم	17	مناسبة التطبيقات			
	18	التصحيح الذاتي (علاج الأخطاء)			
أهداف (كفاءات)	19	مدى تحديدها			
	20	مدى تحقيقها			
		مجموع التقديرات			
		التقدير الإجمالي العام			

مفتاح سلم التقدير:

فعال جدا: 01

فعال نسبيا:0.5

غير فعال:00

شبكة ملاحظة الأداء (بطاقة زيارة مدرس)

اللقب والاسم: تاريخ الزيارة:
المدرسة: النشاط:
القسم: المحتوى:

معايير	رقم البند	مؤشرات (بنود)	تقديرات درجة الفعالية		
			فعال جدا	فعال نسبيا	غير فعال
قاعة التدريس	1	يعتني المعلم بمكتبه			
	2	يعتني بخزانة القسم			
	3	يحرص على إنشاء مكتبة القسم			
	4	يخصص ركنا لمشاريع التلاميذ			
	5	يقوم بتزيين القسم			
	6	يضع مخطط جلوس التلاميذ			
المعلقات	7	ينجز المعلقات (التوزيع السنوي، الشهري)			
	8	يحرص على تنظيمها والاعتناء بها			
تحضير الدروس	9	ينجز المذكرات اليومية			
	10	قيمة انجازها علميا ومنهجيا			
السجلات	11	يحرص على تنظيمها والاعتناء بها			
	12	يسلمها للإدارة لمراقبتها			
	13	يلتزم بتطبيق البرامج المقررة			
	14	يراعي مبدأ التدرج في تقديمها			
انجاز الدروس	15	مدى صحة المعلومات			
	16	مدى تسلسلها المنطقي			
	17	مدى الدقة في طرح الأسئلة			
	18	يحسن المعلم التعبير بلغة سليمة			
	19	يحسن الكتابة بخط واضح ومقروء			
	20	يعتمد طرائق تدريس ناجعة			
	21	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			
	22	يعالج صعوبات التلاميذ			
	23	يراعي عنصر التشويق والترويح			
	24	يقوم بتحفيز التلاميذ			
	25	يهتم بلياقة هندامه			
	26	يراقب نظافة التلاميذ الدورية			

	27	يعودهم على الجلسة المعتدلة			
	28	يضبط المعلم تحركاته في القسم			
	29	يعامل تلاميذه بالحسنى			
	30	يتحكم في تسيير الوقت			
	31	يحدد الكفاءة المستهدفة إجرائيا			
	32	مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة			
مشاركة التلاميذ	33	مدى شموليتها لجميع التلاميذ			
	34	مدى تنظيمها (اجابات فردية لاجماعية جماعية)			
	35	مدى تجاوب التلاميذ مع المعلم			
	36	مدى انضباط التلاميذ			
التطبيقات	37	مدى تقديمها في الدروس			
	38	مدى مناسبتها للدروس			
	39	يحرص على اعتماد التقويم الذاتي			
الوسائل التعليمية	40	يحرص على تنظيمها واستغلالها			
	41	يستعمل الكتاب المدرسي بشكل وظيفي وظيفي			
	42	يعتمد أسلوب لاماتينيار بشكل محكم			
	43	يحرص على التمثيل الحسي للمفاهيم			
أعمال التلاميذ	44	يداوم المعلم على مراقبتها			
	45	قيمة تصحيحها من قبل المعلم			
	46	يعتني التلاميذ بكراريسهم			
	47	يطلع عليها الأولياء دوريا			
الواجبات المنزلية	48	مدى كفايتها (تواترها)			
	49	مدى مناسبتها (وظيفيتها)			
	50	مدى تقييمها من قبل المعلم			
	مجموع التقديرات				
	التقدير الإجمالي				

مفتاح سلم التقدير:

فعال جدا: 01

فعال نسبيا: 0.5

غير فعال: 00

ملخص البحث:

استهل الباحث دراسته الموسومة **" تمثل المفاهيم البيداغوجية للمدرسين وأثره في أداءاتهم التربوية"** ، انطلاقا من إشكالية العلاقة الجدلية بين النظري و التطبيقي و المفارقة بين المبدإ و الممارسة الواقعية، متبنيا مجموعة من الفرضيات التي صاغها في شكل تساؤلات فحواها :

- تمثل المدرسين لمفاهيم المصطلحات البيداغوجية يؤثر إيجابا على أدائهم التربوي.
- إلمام المدرس بالمفاهيم البيداغوجية لا يكفي لضمان الكفاءة التربوية إذا لم يتمتع صاحبه بخبرة مهنية.
- تمتع المدرس بخبرة مهنية لا يغنيه عن امتلاكه لزاد معرفي بيداغوجي.

و هذا ما حدا به في القسم النظري إلى عرض مسهب للعديد من المصطلحات و المفاهيم المتداولة في الحقل التربوي، و التي إستقاها من الوثائق البيداغوجية الرسمية لوزارة التربية الوطنية و المراجع الأكاديمية، حيث أبرز الفروقات الدقيقة و العلاقات القائمة بينها توخيا للدقة العلمية.

و قام في الجانب التطبيقي بإجراء اختبار تحصيلي (كتجربة أولى) على العينة المستهدفة المقدرة بـ 24 مدرسا،

و هي منبثقة من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ عدده 81 مدرسا، كدراسة استطلاعية،معتمدا المنهج الوصفي التحليلي مشفوعا بطريقة المقارنة.

كما أجرى الاختبار التحصيلي نفسه (كتجربة ثانية) على العينة نفسها كدراسة أساسية للتأكد من ثبات الاختبار عن طريق آلية الإعادة.

ثم عقد مقارنة بين الدراسة الاستطلاعية وبين الدراسة الأساسية من ناحية، وبين الدراسة الأساسية وبين نتائج أداءات المدرسين من ناحية أخرى، معتمدا شبكة التقويم وشبكة ملاحظة على التوالي، ومعالجة معطياتهما بالأساليب الإحصائية ممثلة أساسا في معامل الإرتباط وكذا مقياس كا^2 .

وتوج دراسته بمناقشة عامة استخلص منها نتائج بحثه و التي أكد فيها العديد من فرضياته خاصة مدى تأثير التحكم في المادة العلمية البيداغوجية في أدائاد المدرسين في الميدان، وأثبت أن الإلمام بالمفاهيم البيداغوجية شرط لازم لكنه غير كاف إذ يحتاج إلى الخبرة و الدافعية، كما أن الخبرة و الممارسة وحدها لا تغني عن امتلاك المدرس لزاد معرفي بيداغوجي لتحقيق الكفاءة التربوية وفقا للعلاقة الجدلية التكاملية بين النظري و التطبيقي.

وبلور ذلك في شكل توصيات و اقتراحات ألح فيها على ضرورة بناء معجم بيداغوجي شامل و واف كفيل بتوحيد الرؤى وضبط المصطلحات المفتاحية المتداولة في ميدان التدريس رفعا للالتباس وتقنين العملية التعليمية كقيمة إضافية، والذي من شأنه أن يساهم في ترقية الفعل البيداغوجي و تحسين مستوى التحصيل الدراسي و تحقيق المردود التربوي.

Résumé de la recherche

Le chercheur a commencé son étude intitulé « assimilation des concepts pédagogiques par les enseignants et leur impact sur les performances éducatives » à partir de la problématique de la relation dialectique : théorie et pratique et le paradoxe entre le principe et la pratique réaliste, adoptant un ensemble d'hypothèses formulées sous forme de questions :

-l'assimilation des concepts et des termes pédagogiques a un impact positif sur la performance éducative.

-La connaissance par l'enseignant des concepts pédagogiques ne suffit pas à assurer la compétence éducative s'il n'a pas d'expérience professionnelle.

-l'expérience professionnelle de l'enseignant ne l'empêche pas d'augmenter ses connaissances pédagogiques.

Cela a incité le chercheur dans la partie théorique à exposer en détail de nombreux termes et concepts utilisés dans le domaine éducatif, glanés dans les documents pédagogique officiels du ministère de l'éduction nationale et des références académiques.

Il a mis en évidence les nuances les plus éminentes et les relations entre elles dans un souci de rigueur scientifique.

Dans la partie pratique il a fait un test d'acquisition (comme première expérience) sur un échantillon cible de 24 enseignants issus d'une circonscription pédagogique originelle de l'étude, composée de 81 enseignants.

C'est une pré-enquête s'appuyant sur la méthode descriptive et analytique,suivie d'une méthode comparative.

Il a également fait le même test d'acquisition (comme deuxième expérience) sur le même échantillon comme étude principale pour s'assurer la stabilité du test à travers le mécanisme de répétition.

Ensuite, il à fait une comparaison entre la pré-enquête et l'étude principale d'une part, et entre l'étude principale et les résultats des performances des enseignants d'autre part, en s'appuyant sur une grille d'évaluation et une grille d'observation respectivement, et le traitement des données par les styles statistiques représentées principalement dans le coefficient de corrélation ainsi que la mesure X^2.

Il a conclu son étude par une discussion générale en déduisant les résultats de ses recherches dans lesquelles il a confirmé de nombreuses hypothèses notamment l'impact de la maitrise de la matière scientifique pédagogique dans les performances des enseignants sur le terrain.

Il a prouvé que la connaissance des concepts pédagogiques est une condition nécessaire mais pas suffisante, car elle a besoin de l'expérience et de la motivation ,l'expérience et la pratique à elles seules n'empêchent l'enseignant d'augmenter ses connaissances pédagogiques pour atteindre la compétence éducative selon la relation dialectique et la complémentarité entre la théorie et la pratique.

Il a présenté cela sous forme de recommandations et de suggestions où il a insisté sur la nécessité de construire un glossaire pédagogique complet et parfait permettant une unification des visions et un ajustement des termes clés utilisés dans le domaine de l'enseignement pour se dispenser de la confusion, et permettre le rationnement de l'action didactique comme valeur ajouté.

Cela contribuerait à la promotion de l'action pédagogique, à l'amélioration du niveau d'acquisition scolaire et à assurer le rendement éducatif.

Resume of search :

Starting from the dialectical relationship between theory and practice and the paradox between the principe and the practice, the study involves a series of assumptions that have been raised under the form of questions :(i) assimilation of the pedagogical concepts by the instructions has a positive effect on their pedagogical practice, (ii) the pedagogical concepts would seem insufficient unless the instructors possess a professional experience, (iii) the instructor's experience ought to be completed by a good deal of pedagogical knowledge/ background.

These assumptions led to a detailed explanation of many concepts and terms used in the field of education, all of them drawn from the official documents of the ministry of education and academic references.

The practical aspect of the dissertation included a pre-survey of target sample of 24 teachers out of 81 ones using a descriptive analytical method followed by a comparative study.

Based on two grids, the evaluation and the observation ones, the dissertation dealt with a comparative study between the pre-survey and the main study on the one hand, and the main study and the instructor's performences results on the other haud. This approch requised two grids : an evaluation and an observation one of Statistical represented essentially in the correlation, coefficient and the factor X^2.

The study concludes with a general discussion through which many assumptions have been confined particularly scientific knowledge. Teachers should also show a mastery of the pedagogical concepts which is a necessary but not sufficient condition for it requires experience and motivation. Experience and practice alone would prevent from acquiring a pedagogical deal to achieve the educational competence required by the dialectical relationship between theory and practice.

The dissertation ends with some pedagogical implication as well as recommendations where it is urged to build up an educational glossary so as to unify instructor's not only the visions and approaches but to improve the pedagogical action and achieve better results as well.