الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

رقم التسجيل: .....

الرقم التسلسلي: .....

التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الجامعة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم النفس العمل وتسيير الموارد البشرية

إعداد الطالبة: منـــاعي سناء

إشراف الدكتور: خلاصـــــي مراد

أعضاء لجنة المناقشــة

أ.د. بن زروال فتيحة	جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي	رئيسا
د. خلاصي مراد	جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي	مشرفا ومقررا
د. كربوش هشام	جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي	عضوا مناقشا
د. فنطازي العمري	جامعة 20 أوت 1955 - سكيكدة	عضوا مناقشا
د. كعوان محمد	جامعة عبد الحميد مهري - قسنطينة 2	عضوا مناقشا
د. بن صغير كريمة	جامعة 8 ماي 1945 - قالمة	عضوا مناقشا

السنـــة الجامعـــية: 2019 -2020

كم يرفع العلم أشخاصا إلى رتب

ويخفض الجهل أشرافا بلا أدب

الإمام الشافعي رحمه الله

شكر وعرفان

تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنظم عقد الشكر الذي لا يستحقه إلا من سعى حقا فكان السعي مشكورا، ولأن من لا يشكر الناس لا يُشكر إليه فشكرا لك ربي... ثم شكرا لك ربي...

" وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الحكْمَةَ أَن اشْكُرْ لله وَمَنْ يشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لنَفْسه وَمنْ كَفَرَ فَإِنَ الله غَنيٌّ حَميد". لقمان: الآية 12.

أتقدم بالشكر الجزيل لأولي الفضل:

على رأسهم أستاذي الدكتور" **خلاصي مراد**" المشرف على الأطروحة، والذي كلله الله بالهيبة والوقار والذي أفاض علي من بحر علمه وكنوز معرفته وحصيلة أفكاره لينير دربي ويقوّم سلوكي لأرقى على درجات العلم وما عساي إلّا أن أقول: إليك مني كل الشكر والتقدير والعرفان... لا يسعني في هذه اللفتة المباركة سوى قول: بوركت وبورك مسعاك وجُعل طريق العلم يرجو رضاك... دمت دخرا وحللت في الآفاق فخرا

والشكر موصول أيضا إلى من أزالوا غيمة الجهل برياح العلم الطيبة، إلى أساتذتي المحترمين الذين كان لهم كل الفضل في تكويني في طور الدكتوراه وعلى رأسهم رئيسة المشروع أستاذتي الفاضلة " **بن زروال فتيحة**" دمت متميزة كما عهدناك.

كما لا يفوتني أن أشكر الدكتورة "**بن صغير كريمة**" المشرفة على مذكرة الماستر، أستاذتي التي لم تبخل عليَّ يوما بعلمها خلال مساري الدراسي بالجامعة فكان لها الفضل بعد الله أن وصلت إلى ما أنا عليه الآن، فأقول لها:

سلمت يمينك على ما بذلت ...وعلى ما أعطيت من جوهر... وأسأل الله ان يجعلك كالسحاب أينما وقع نفع وحيثما أمطر أزهر... مع تمنياتي لك بالتوفيق والسداد ... لو كنت أعلم غير الشكر منزلة أوفى من الشكر عند الله قدمتها لكم من قلبي مطهرة ... شكرا على ما أوليتم من حسن.

كما أتقدم بجزيل الشكر للأستاذ "**ميروح عبد الوهاب**" من جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، على مساعدته القيمة فيما يخص العمل ببرنامج الEvoc

وأتجه بجزيل الشكر لأعضاء اللجنة على التكرم بوقتهم للنظر في هذا العمل بغرض توجيهه وتصحيحه وتكبد عناء السفر والقدوم للمناقشة... إلى جميع من مد لي يد العون من قريب أو بعيد أقول لهم شكرا جزيلا.

ملخصات الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على المضامين التي يحملها أساتذة الجامعة في شكل آراء ومعتقدات وأفكار واتجاهات حول المقاربة بالكفاءات، والمكونة في مجملها لما يعرف بالتصور الاجتماعي وتمثلت فرضيات الدراسة فيما يلي:

طبيعة التصورات التي يحملها أساتذة الجامعة نحو المقاربة بالكفاءات سلبية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة جامعة 8 ماي 1945 – قالمة – للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة جامعة 8 ماي 1945 – قالمة –للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة (سنوات التدريس بالجامعة).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة جامعة 8 ماي 1945 – قالمة –للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير التخصص.

وبغرض التأكد من هذه الفرضيات اعتمدنا المنهج الوصفي باستخدام عدد من التقنيات والأدوات لجمع البيانات والمتمثلة في كل من المقابلة، تقنية الاستحضار التسلسلي واستمارة الخصائص (الاستمارة التمييزية) لقياس التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات. وبعد تحكيم الأداة المعتمدة والتأكد من صلاحيتها للدراسة، تم تطبيقها على عينة بلغ عددها 132 أستاذ، واستعمال عدد من المعاملات الإحصائية مثل، اختبار الفروق (T) واختبار التباين الأحادي (Anova) لدراسة الفروق بين مجموعات الدراسة بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للتعليق على نتائج الدراسة، وبعد جمع وتحليل البيانات تم التوصّل إلى النتائج التالية:

– تصورات أساتذة الجامعة نحو المقاربة بالكفاءات مبنية على معارف ومعلومات علمية، بالإضافة إلى أفكار سلبية موحية بأحكام مسبقة نابعة عن المحيط الثقافي والاجتماعي.

– لا تختلف تصورات أساتذة الجامعة تبعا لمجموع المتغيرات (الجنس، التخصص، (عدد سنوات التدريس))

الكلمات المفتاحية: التصورات الاجتماعية، المقاربة بالكفاءات، الأستاذ الجامعي.

Abstract:

The current study aims at examining the contents carried by university professors in the form of opinions, beliefs, ideas and directions about the approach to competencies and the component in it is entirely of what is known as « social représentation », the study's hypotheses are as the following:

The nature of the représentation held by University professors towards the competencies approach negative.

There are no statistically significant differences in the nature of the représentation held by University professors of 8 May 1945 –Guelma- on the approach to competencies according to gender variable (male/ female).

There are no statistically significant differences and the nature of the représentation held by University professors of 8 May 1945 –Guelma- on the approach according to the variable of experiences (University teaching years).

Yhere are no statistically significant differences in the nature of the representation held by professors of 8th May 1945 University –Guelma- on the approach to competencies according to the variable of specialization.

In order to ascertain these hypotheses, we have adopted the descriptive approach by using number of technique and tools to collect data, which is represented in each of the interviews the serial incubation technology and the characteristics from (discriminatory form), to measure social représentation of the approach with competencies.

After judging the approved tools and verifying its powers to study a sample of 132 professors, by using a number of statistical factors such as the difference test and the mono- variances test, to study groups in addition to the erythematic mean and standard deviation, and the percentages to comment on the results of the study.

After the collection and analysis of data the following results have been achieved.

The représentations of University professors toward approaches to competencies are based on scientific knowledge and information, in addition, to negative prejudices stemming from the cultural and social environment.

The représentations of University professors do not vary according to the set of the variables (gender, specialty, experience (years of teaching)).
Key words: Social représentations- Approach with competencies- University professor

Résumé:
L'étude actuelle vise à déterminer le contenu porté par les enseignants d'université sous forme d'avis, de croyances et de tendances sur l'approche par compétences qui ce compose dans sa globalité sous forme de la représentation sociale, les hypothèses de l'étude sont les suivantes :
La nature des représentations portées par les enseignants de l'université envers l'approche par compétences est négative.
Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la nature des représentations portées par les enseignants de l'université du 8 mai 1945 – Guelma – sur l'approche par compétences selon la variable du sexe (homme / femme).
Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la nature des représentations portées par les enseignants de l'université du 8 mai 1945 – Guelma – sur l'approche par compétences selon la variable de l'expérience (années d'enseignement à l'université)
Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la nature des représentations portées par les enseignants de l'université du 8 mai 1945 – Guelma – sur l'approche par compétences selon la variable de la spécialité.
Et dans le but de tester ces hypothèses nous avons adopté la méthode descriptive en utilisant des techniques et des outils pour collecter des données telle que L'entretien,la technique de l'évocation Hiérarchisée, le formulaire des caractéristiques (formulaire distinctif) pour mesurer les représentations sociales de l'approche par compétences.
après l'étude psychométrique des outils , l'étude a été entreprise sur un échantillon de 132 enseignants, et soumise des testes statistiques tels que : le test de différence (T) et le test (Anova) pour étudier les différences entre les groupes d'étude en plus des moyennes arithmétiques, les écarts-types et les pourcentages pour faire des observations sur les résultats de l'étude. Après la collecte et l'analyse des données nous sommes arrivés aux résultats suivants :
-Les représentations des enseignants d'université envers l'approche par compétences est basée sur des connaissances et des informations scientifiques

ajouter à cela des idées négatives suggérant des préjugés issus de l'environnement culturel et social.

-Les représentations des enseignants d'université ne diffèrent pas selon la somme des variables (le sexe, la spécialité et l'expérience (nombre d'années d'enseignement).

Mots clés : représentations sociales, l'approche par compétences, enseignants d'université.

محتويات الأطروحـــــــــة	
المواضيع	**الصفحة**
مقدمة	أ-ب
الفصل التمهيدي: مدخل عام للدراسة	
تمهيد	05
أولا- إشكالية.	06
ثانيا-أهداف الدراسة.	09
ثالثا-أهمية موضوع الدراسة وقيمته العلمية والعملية.	10
رابعا-الإطار المفاهيمي للدراسة.	10
خامسا-الدراسات السابقة.	11
خلاصة الفصل	19
الجـــانب النـــــظري	
الفصل الثاني: التصورات الاجتماعية	
المواضيع	الصفحة
تمهيد	22
أولا-تطور النظرة إلى التصورات.	23
1-نظرة الفلاسفة.	23
2-نظرة علماء النفس المعرفي.	23
3-نظرة علم الاجتماع.	23
4-نظرة الأنثروبولوجيا.	24
5-نظرة علم النفس الاجتماعي.	24
6-البعد النفسي الاجتماعي للتصورات الاجتماعية.	24
ثانيا-أنواع التصورات.	26
1-التصورات الفردية.	26
2-تصور الغير.	26

3-التصور الاجتماعي.	27
ثالثا-تعريف التصورات الاجتماعية.	27
رابعا-أصول التصورات الاجتماعية وأسباب الاهتمام بها.	29
خامسا-خصائص التصورات الاجتماعية.	32
سادسا-أبعاد التصورات الاجتماعية.	35
سابعا-وظائف التصورات الاجتماعية.	36
ثامنا-محتوى التصورات الاجتماعية.	39
تاسعا-بنية التصورات.	40
عاشرا-آليات (سيرورة) عمل التصورات.	42
أحد عشر-بعض المفاهيم القريبة لمفهوم التصور.	46
إثنا عشر-"نظريات" و"مقاربات" التصورات الاجتماعية.	50
ثلاثة عشر-طرق جمع البيانات في التصورات الاجتماعية.	53
أربعة عشر-تعديل التصورات الاجتماعية.	59
خلاصة الفصل	62
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	
المواضيع	الصفحة
تمهيد	64
أولا-الكفاية (الكفاءة) بين التعاريف اللغوية والاصطلاحية.	65
1.1.الدلالة اللغوية.	65
2.1.الدلالة الاصطلاحية.	66
ثانيا-الكفاية والمفاهيم المجاورة لها.	68
1.المهارة Habileté.	68
2.القدرة Capacité.	69
3.الإستعداد Aptitude.	69

4.الإنجاز Performances.	69
5.السلوك Comportemet.	70
6.الفعالية.	70
7.الاستراتيجية.	71
8.الوضعية المشكلة.	71
ثالثا–خصائص الكفاءة.	71
1.تجنيد أو توظيف جملة من الموارد.	71
2.الغائية النهائية.	71
3.الارتباط بجملة وضعيات ذات مجال واحد.	72
4. التعلق بالمادة.	72
5.قابلية التقويم.	72
رابعا–مكونات الكفاءة.	72
خامسا–أنواع الكفاءة.	74
سادسا–الكفايات من الميدان المهني إلى ميدان التربية والتعليم.	75
سابعا–الكفايات في مجال التدريس.	75
1.مراحل تطور التعليم والتعلم عبر التاريخ الإنساني حسب تقسيم المهتمين بالعلوم ومناهجها وتطورها الزمني.	75
2.مقاربة سوسيوتاريخية للكفايات في مجال التدريس.	75
ثامنا–المقاربة بالكفاءات والمناهج الجزائرية.	80
1. لماذا مناهج جديدة؟	80
2.التحديات التي تواجهها المنظومة التربوية.	80
3.المقاربات التي سبقت المقاربة بالكفاءات في التعليم بالجزائر.	81
4.نشأة المقاربة بالكفاءات (الخلفية العلمية ومبررات الاختيار).	83
5.مبررات اعتماد الكفايات واعطاءها الأهمية في بناء المناهج.	85
6.خصائص بيداغوجية تميز الكفايات في التربية.	87

7.أهداف المقاربة بالكفاءات.	88
8.مبادئ المقاربة بالكفاءات.	89
9.مميزات المقاربة بالكفاءات وتأثيرها على العملية التربوية.	90
10.تكوين المدرسين المبني على الكفايات.	90
11.طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	97
خلاصة الفصل	105
الجـانب التـطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
المواضيع	الصفحة
تمهيـــــــــد	108
أولا–التذكير بفرضيات الدراسة.	109
1.الفرضية العامة.	109
2.الفرضيات الجزئية.	109
ثانيا–مجالات الدراسة.	109
1.المجال المكاني(الجغرافي).	109
2.المجال الزماني.	111
ثالثا–الدراسة الاستطلاعية.	112
1.الأهداف الرئيسية للدراسة الاستطلاعية.	112
2.الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية.	113
3.عينة الدراسة الاستطلاعية.	113
1.3.وصف العينة.	113
2.3.خصائص العينة.	113
4.التقنيات والأدوات المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية.	115
5.نتائج الدراسة الاستطلاعية.	116

رابعا–الدراسة الأساسية.	123
1.منهج الدراسة.	123
2.مجتمع الدراسة.	123
3.عينة الدراسة	127
1.3.وصف العينة.	127
2.3.خصائص العينة.	127
خامسا–تقنيات وأدوات الدراسة الأساسية.	130
سادسا–الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.	132
خلاصة الفصل	134
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
المواضيع	الصفحة
تمهيـــد	136
أولا–عرض النتائج	137
1.عرض نتائج الفرضية الرئيسية للدراسة.	137
1.1.عرض نتائج الفرضية الرئيسية تبعا للبيانات المجمعة من تقنية الاستحضار التسلسلي.	137
2.1.عرض نتائج الفرضية الرئيسية تبعا للبيانات المجمعة من الاستمارة التمييزية	139
2.عرض نتائج الفرضيات الجزئية	162
1.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.	174
2.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.	174
3.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.	175
ثانيا–مناقشة النتائج	176
1.مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.	177

1.1. مناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة.	177
2.1.مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات الجزئية.	180
2.مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة.	182
3.مناقشة النتائج على ضوء النظريات.	186
استنتاج عام.	188
خاتمة	د-هـ
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجـــــــــداول

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	بداية تشكل التصور.	23
02	خصائص التصورات الاجتماعية حسب" Denis Jodlet".	35
03	الوظيفة التبريرية للتصورات.	39
04	تموضع عناصر التحليل النفسي.	44
05	مخطط يبين العلاقات القائمة بين التصور والاتجاه والرأي.	49
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس مع النسب المئوية.	114
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص مع النسب المئوية.	114
08	أهم العناصر المركزية والمحيطية المشكلة للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات لدى الأستاذ الجامعي.	122
09	توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الجنس.	124
10	توزيع مجتمع الدراسة حسب الرتبة الوظيفية.	125
11	توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات.	126
12	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس مع النسب المئوية.	128
13	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الرتبة الوظيفية.	129
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات.	130
15	ملمح البند رقم (1)	142
16	ملمح البند رقم (2)	145
17	ملمح البند رقم (3)	147
18	ملمح البند رقم (4)	149
19	ملمح البند رقم (5)	150
20	ملمح البند رقم (6)	152
21	ملمح البند رقم (7)	153
22	ملمح البند رقم (8)	155

23	ملمح البند رقم (9)	156
24	ملمح البند رقم (10)	158
25	ملمح البند رقم (11)	160
26	ملمح البند رقم (12)	162
27	ملمح البند رقم (13)	163
28	ملمح البند رقم (14)	165
29	ملمح البند رقم (15)	166
30	ملمح البند رقم (16)	168
31	ملمح البند رقم (17)	170
32	ملمح البند رقم (18)	171

فـــــهرس الـجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	كيفية تحليل تقنية الاستحضار التسلسلي.	58
02	الوضعيات الأربعة للممارسات الجديدة المؤدية إلى تعديل التصور.	60
03	مكونات الكفاءة.	67
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس مع النسب المئوية.	113
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص مع النسب المئوية.	114
06	نتائج الاستحضار التسلسلي (أ)	116
07	نتائج الاستحضار التسلسلي (ب)	118
08	تقاطع البيانات المجمعة من تقنية الاستحضار التسلسلي.	120
09	توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الجنس.	124
10	توزيع مجتمع الدراسة حسب الرتبة الوظيفية.	125
11	توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات.	126
12	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس مع النسب المئوية.	127
13	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الرتبة الوظيفية مع النسب المئوية.	128
14	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات مع النسب المئوية.	129
15	بنود الاستمارة التمييزية وعدد اتفاقات المحكمين مع النسب المئوية.	131
16	استجابات افراد العينة على تقنية الاستحضار التسلسلي.	137
17	استجابات أفراد العينة نحو بنود الاستمارة التمييزية	140
18	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (1).	142
19	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (02)	144
20	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (03)	146
21	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (04)	148

22	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (5).	150
23	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (06).	151
24	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (07).	153
25	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (08).	154
26	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (09).	156
27	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (10).	158
28	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (11).	160
29	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (12).	161
30	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (13).	163
31	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (14).	164
32	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (15).	166
33	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (16).	168
34	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (17).	169
35	استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (18).	171
36	نتائج اختبار (T) لحساب الفروق في التصور للمقاربة بالكفاءات بين الجنسين (ذكور/ إناث).	174
37	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي Anova لحساب الفروق في التصور للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة (عدد سنوات التدريس).	175
38	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي Anova لحساب الفروق في التصور للمقاربة بالكفاءات حسب متغير التخصص (الكليات).	176

مقدمة:

إن التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع جعل العالم في حركية مستمرة من أجل التجديد والتطوير الذي أضحى مسألة طبيعية بل وضرورة لابد منها تقتضيها التحولات والمستجدات في جميع المجتمعات خاصة مع دخول الألفية الثالثة وما حملته من تغيرات، فأصبحت الدول المتقدمة منها والنامية تسعى إلى تحقيق أهدافها التنموية، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال العلم، فأصبح هذا الأخير أداة حاسمة لدى الدول لتحقيق رقيها وازدهارها خاصة في المجال الاقتصادي، وليس أي اقتصاد وإنما الاقتصاد المبني على المعرفة، أي القائم على تكنولوجيا المعلومات، ولبلوغ ذلك لابد من الاهتمام برأس المال البشري .

والتعليم هو الأرضية التي تعنى بالاهتمام به، إذ يعتبر الأساس الذي يبني الفرد، وعلى غرار باقي دول العالم فالجزائر تسعى بدورها إلى تحقيق التنمية ومواكبة التطورات الحاصلة، وفي هذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية، حيث تم إعداد مناهج جديدة أساسها المقاربة بالكفاءات، المبنية على منطق التعلم، الذي نتاجه مردود بشري يتسم بالنوعية، أي الانتقال من العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة.

ولم تبق هذه المقاربة تقتصر على الأطوار الأولى من التعليم في الجزائر، وإنما تعدتها إلى الجامعة التي تعتبر مؤسسة محورية لا غنى عنها، تعمل على إنتاج الكفاءات وتخريج الأجيال المتتابعة من الإطارات والبوابة التي يعبر من خلالها الفرد إلى عالم الشغل، وللنهوض بها فلابد من الاهتمام بالأستاذ الجامعي كونه محور العملية التعليمية، والعنصر الفاعل فيها، وعلى هذا الأساس قامت الجامعة مؤخرا بإدراج دورات تكوينية للأساتذة حديثي التوظيف، والمقاربة بالكفاءات أحد أهم المحاور المدرجة بالبرنامج التكويني.

ولكن وبالرغم من عدم نجاح هذه المقاربة بالأطوار الأولى من التعليم في الجزائر لأسباب عديدة– بناء على دراسات محلية – إلا أنه يتوقع تطبيقها في التدريس بالجامعة، أي أن الأستاذ الجامعي (حديث التوظيف) مطالب بالتدريس وفق هذه المقاربة، وبناء على هذا فالدراسة الحالية جاءت للوقوف على التصورات التي يحملها الأساتذة الجامعيين نحو هذه المقاربة.

حيث اتبعت الباحثة في دراستها خطة بحث مكونة من جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي، وفصل تمهيدي كمدخل عام للدراسة.

أما الفصل التمهيدي: فقد تم التطرق فيه إلى إشكالية البحث، وأهم الفرضيات المنبثقة عنها، وأهداف الدراسة، وأهميتها، بالإضافة إلى تناول أهم المفاهيم المستخدمة في الدراسة، كما تم التطرق إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع.

وأما الجانب النظري فقد اشتمل على فصلين:

الفصل الثاني والذي خصص للتصورات الاجتماعية: فتم التطرق فيه إلى تطور النظرة إلى التصورات بصفة عامة، وبعدها تم تحديد أنواع التصورات، ثم تدرجنا وصولا إلى التصورات الاجتماعية كونها محور الدراسة الحالية، فتطرقنا إلى أصولها ,أسباب الاهتمام بها، خصائصها، أبعادها، وظائفها، محتواها، بنيتها، وسيرورة عملها، مع تحديد بعض المفاهيم القريبة لمفهوم التصور، وأيضا النظريات" و"المقاربات" المفسرة لها، طرق جمع البيانات في التصورات الاجتماعية، وأخيرا التطرق إلى تعديل التصورات الاجتماعية.

وأما الفصل الثالث والذي خصص للمقاربة بالكفاءات فاشتمل على: التعاريف اللغوية والاصطلاحية للكفاية (الكفاءة)، المفاهيم المجاورة لها، خصائصها، مكوناتها، أنواعها، الكفاية من الميدان المهني إلى ميدان التربية والتعليم، الكفايات في مجال التدريس، المقاربة بالكفاءات والمناهج الجزائرية.

هذا فيما يخص الجانب النظري.

أما الجانب التطبيقي فقد ضم فصلين:

الفصل الرابع خصص لتحديد أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة: بدأً بالتذكير بفرضيات بالبحث، ثم تحديد مجالات الدراسة، وبعدها التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية بتحديد الأهداف الرئيسية لها، وإطارها الزماني والمكاني، مع وصف العينة وتحديد خصائصها، وتحديد أهم التقنيات والأدوات المعتمدة في الدراسة، ثم الانتقال إلى الدراسة الأساسية بتحديد المنهج المتبع، ومجتمع وعينة الدراسة، وصولا إلى الأدوات والتقنيات المعتمدة فيها، وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

أما الفصل الأخير والذي يعد الأهم في الدراسة، من خلاله يتم عرض النتائج المتوصل إليها ومناقشتها واشتمل هذا الفصل بدوره على مجموعة من العناصر تتمثل في عرض النتائج حسب تسلسل الفرضيات، وبعدها مناقشة تلك النتائج على ضوء كل من الفرضيات، الدراسات السابقة، والنظريات، وفي الأخير التوصل إلى استنتاج عام للدراسة كخلاصة عامة للنتائج التي توصلت إليها الباحثة.

الفصل التمهيدي: مدخل عام للدراسة

تمهيد

أولا-مقدمة إشكالية.

ثانيا-أهداف الدراسة.

ثالثا-أهمية الدراسة.

رابعا-الإطار المفاهيمي للدراسة.

خامسا-الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد:

اشتمل هذا الفصل على مجموع البيانات الأولية التي تمهد للدخول في الدراسة، والمتمثلة في إشكالية الدراسة والفرضيات المستنبطة منها، وكذا الأهمية التي يعتليها موضوع البحث إذ يمتاز ببعض الخصوصية كونه ذو أبعاد ثلاث (تربوي، اجتماعي وتنظيمي)، إذ نجد محور الدراسة يتمركز حول المقاربة بالكفاءات والتي تعد من صميم الدراسات التربوية، وتعتبر موضوع استثارة لعينة الدراسة من أجل رصد تصوراتهم الاجتماعية حوله وهنا تم الانتقال إلى لب الدراسات في علم النفس الاجتماعي ألا وهي التصورات الاجتماعية، ولكن الفئة التي تستهدف من الدراسة هي فئة الأساتذة وبالضبط الجانب المهني ، أي أننا انتقلنا إلى الجانب التنظيمي أي الخاص بالعمل، بالإضافة الى تحديد الهدف من الدراسة الحالية والمتمثل في رصد المضامين والآراء التي يحملها الأستاذ الجامعي حول المقاربة بالكفاءات كمقاربة حديثة في البيئة التربوية التعليمية الجزائرية، ثم التطرق إلى أهم المفاهيم التي تم تناولها في البحث وعرضناها اصطلاحيا وإجرائيا والتي تعتبر انعكاس لمتغيرات الدراسة الأساسية وكلماتها المفتاحية.

أولا-إشكالية:

لقد أقبلت الألفية الثالثة على العالم وهي تحمل في طياتها كوكبة من التغيرات والمفاهيم الجديدة كالعولمة والمنافسة واقتصاد السوق والتكنولوجيات الحديثة، وهذا ما تولد عنه مجموعة تحديات ورهانات تفرض على المجتمعات النامية أمام العالم المتقدم، وهذه الحركية التطورية السريعة دفعت بعلماء التربية إلى الاجتهاد والتفكير في حلول لمواجهتها أو التكيف معها ومواكبتها، وهذا ما أدى إلى بروز حتمية إيجاد مناهج جديدة بأفكار وبيداغوجيات جديدة تستجيب لمطالب الفرد والمجتمع، وعلى غرار باقي الدول رفعت المنظومة التربوية الجزائرية جملة من التحديات، لتحسين الأوضاع في المجال التربوي.

فالمجال التربوي من أهم المجالات التي يقوم عليها المجتمع، والأساس الّذي تبنى عليه باقي المجالات الأخرى الاقتصادية منها والاجتماعية، والوظيفة التربوية في مفهومها الحديث هي إعداد الأفراد للمستقبل وتزويدهم بالقدرة على مواكبة التغيرات الوطنية منها والعالمية، بمعنى إكسابهم القدرة على التكيف مع الأحداث، ونظرا لما يشهده العالم من تغيرات متسارعة مست جميع القطاعات، أصبح من الضروري إنتاج كفاءات بشرية تستجيب لمتطلبات الوقت الراهن.

والتربية هي الأساس في إنتاج تلك الكفاءات، إذ لها دور كبير في تنمية الموارد البشرية، باعتبارها استثمار طويل المدى يهدف إلى خلق فرد فعّال يحقق لمجتمعه النمو والرقي.

والتعليم كأحد أدوات التربية يسعى لتحقيق أهدافها ويساهم في تعظيم دورها التنموي بكل مدخلاته، والتي على أساسها تتحدد مخرجاته كالقوى العاملة التي يحتاجها المجتمع.

ولمّا كانت المؤسسات التربوية من بين أهم الأماكن لصناعة رجال ونساء المستقبل وإنتاج تلك القوى، باتت من الأهمية أن تتكيف مع كل متغيرا ت المجتمع وتنامي حاجياته من الموارد البشرية.

ومنظومتنا التربوية تأثرت بالمراحل المتلاحقة التي واجهتها البلاد خاصة مع نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، حيث تضافرت بها العوامل للانتهاء بأزمة متعددة الأبعاد، ونتيجة لذلك أفرزت الممارسات المدرسية عدة نقائص في البرامج، كعدم مسايرتها لمتطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي، وسوء التكيف مع الواقع. ونظرا لذلك فالمنظومة التربوية الجزائرية رفعت جملة من التحديات الداخلية منها والخارجية، أما الداخلية فمتمثلة في التأكيد على التوجهات الوطنية، وتحسين مردود المدرسة، وأما الخارجية فتمثلت في مواكبة التنمية في مجال المعرفة، وتكنولوجيات الإعلام والاتصال، ومن أجل

مواجهة هذه التحديات ظهرت الحاجة إلى إصلاح عميق، يقوم بإحداث تطوير في المناهج التعليمية، وبناءها وفق مقاربة تتلاءم وحجم التحديات المفروضة.

ولهذا انتهجت منظومتنا التربوية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في آخر مرحلة من الإصلاحات، كمحاولة لحل مشكلة سوء التوافق بين البرامج التربوية ومتطلبات المحيط وكان ذلك ضمن الإصلاحات التربوية التي قامت بها الجزائر منذ سنة 2003، اعتمادا على ما حققته هذه المقاربة من نجاحات، وما أظهرته التجارب العالمية من فعالية هذه البيداغوجيا في الأداء والمردود التربويين.

والمقاربة بالكفاءات تهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكات ملموسة، لمواجهة مختلف الوضعيات، ولقد جاءت هذه المقاربة بتصورات ومفاهيم جديدة على الأوساط التربوية مما أدى إلى ظهور صعوبات إدراك وتكييف المعلمين مع هذه المقاربة وباعتبار كل تغيير تتبعه مجموعة من العوائق، ونظرا لتلك الصعوبات والتعقيدات لم يتمكن المعلم من تطبيق تلك المقاربة كما ينبغي، فممارسة المقاربة بالكفاءات لدى المعلمين لم ترق إلى المستوى المطلوب، والمعلم لم يستطع مسايرة إصلاح المنظومة التربوية وممارساته داخل القسم مازالت تقليدية، وأنه مازال أساسا يهتم بإيصال المعرفة ويتبنى منطق التعليم(العرابي،2011)، ولما كانت مخرجات المؤسسات التربوية التعليمية والمتمثلة في التلاميذ، ما هي إلا مدخلات الجامعة ومن هنا برزت حتمية إيجاد نظام تعليمي خاص بطلبة الجامعة يتوافق والنظم المتبعة في الأطوار التعليمية الثلاث الأولى، وذلك لكي لا يجد الطالب صعوبة في مساره التكويني بالجامعة ضمن نظام (ل م د) والذي يعتبر الأنسب، والذي جاء كبديل للنظام القديم، يسعى إلى تحسين نوعية مخرجات الجامعة، إذ يعتبر التعليم العالي في العالم المعاصر من الأسس الهامة التي يرتكز عليها المجتمع، وذلك من خلال إعداد الطاقات البشرية والإطارات والقوى المؤهلة في جميع المجالات، ولكي تؤدي الجامعة دورها لابد أن يتميز إنتاجها بالمستوى والجودة كما وكيفا، وأن تكون مخرجاتها ذات نوعية تنافسية، وهذا لا يتحقق إلا في ظل التعليم التجديدي الفاعل، ولكي تلعب عملية التعليم دورا تجديديا وفاعلا في تعليم الطلبة (التعليم الفاعل Effective instruction) لابد من تحفيز مشاركة الطلبة وتعاونهم الجماعي وتفاعلهم النشط والمنظم وتوفير المناخ المناسب لذلك، مع مراعاة خصائص الطلبة والفروق الفردية في أنماط تعلمهم، أيضا استثارة دافعيتهم واهتماماتهم ومراعاة ما لديهم من مكتسبات سابقة، وإحداث تكامل بين هذه المكتسبات والمعلومات الجديدة، وأيضا تشجيع الطلبة على أن يكونوا مكتشفين وناقدين، وليس مجرد مستقبلين سلبيين (علام، 2019، ص188)

وبالتالي يكتسب الطالب المهارات العملية والمهنية التي يظهر فيها كفاءته في أداء مهام نفسية حركية متنوعة، وينفذ مهاما وظيفية تتعلق بمهنته المستقبلية استنادا إلى معرفة متخصصة وكفاءة في توظيفها في مجال التخصص" (علام،2019، ص146)، وهذا لا يتحقق إلّا في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ليس هذا فقط بل يتطلب من التعليم الجامعي إعداد أستاذا متميزا، له القدرة على الوصول بالطالب إلى أقصى درجات التعلم، ويتطلب ذلك دورات تكوينية للأساتذة الجامعيين تمكنهم من النظام المتبع حاليا في التعليم العالي، ومن بين الأسس التي يرتكز عليها هذا التكوين نجد المقاربة بالكفاءات كمحور أساسي في البرنامج التكويني.

ولكن وبالرغم من النتائج المترتبة عن تطبيق المقاربة بالكفاءات في الأطوار الأولى، إلا أنه لم تعد هذه المقاربة تقتصر تلك الأطوار فقط (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، بل امتدت لتشمل الجامعة وهذا ما يتضح من خلال البرامج التكوينية المسطرة للأستاذ الجامعي– الأساتذة الجدد – (انظر الملحق رقم (01))، حيث نجد أنه أصبح مطالبا بانتهاج المقاربة بالكفاءات أثناء قيامه بالعملية التعليمية التعلمية، ولكن التأطير بالجامعة يتميز بالتباين في التخصص، والأهم من ذلك سنوات التدريس بالجامعة، فكون التكوين مخصص للأساتذة الجدد (حديثي التوظيف)، فهذا قد يخلق فجوة بين الفئتين أي الأساتذة الذين تلقوا التكوين (الجدد)، والأساتذة القدامى مما قد يؤثر على أساليب تكوين الطلبة، وبالتالي على تحصيلهم الدراسي.

وانطلاقا من هذه الخلفية، فإننا نريد من خلال هذه الدراسة رصد المضامين والمعتقدات والآراء والأفكار... التي يحملها الأستاذ الجامعي عن هذه المقاربة، والمشّكلة في مجملها ما يعرف بالتصور الاجتماعي والذي يلعب دور كبير في توجيه سلوك الأفراد فحسب **موسكوفيسي** "التصورات لها دور في بناء وترسيخ الحقائق وتهيئة الفرد للاستجابة لها بطريقة معينة كما أنها توجه سلوك الفرد وتقوده."(Bonardi et Roussiau ,2008 ,p21). أي أن سلوك الأستاذ الجامعي قد يصدر وفقا للتصور الذي يحمله حول هذه المقاربة، وبناء على ما سبق نطرح التساؤلات التالية:

التساؤل العام للدراسة:

-ما طبيعة التصورات الاجتماعية التي يحملها الأساتذة الجامعيين حول المقاربة بالكفاءات؟

والذي تتفرع عنه مجموعة من التساؤلات الجزئية والمتمثلة في:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة (عدد سنوات التدريس)؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير التخصص؟

الفرضيات المنبثقة عن الاشكالية:

الفرضية العامة:

– التصورات الاجتماعية التي يحملها الأساتذة الجامعيين حول المقاربة بالكفاءات ذات طبيعة سلبية.

الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة (عدد سنوات التدريس).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير التخصص.

ثانيا–أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- محاولة التعرف على طبيعة التصورات التي يحملها الأستاذ الجامعي حول المقاربة بالكفاءات.

- رصد المعارف التي يحملها الأستاذ الجامعي حول هذه المقاربة وتبيان مصدرها.

- محاولة معرفة فيما إذا كان التصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات لدى الأستاذ الجامعي يختلف حسب متغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة (عدد سنوات التدريس بالجامعة)).

- توضيح جوانب معرفية غير واضحة، وإلقاء الضوء على زوايا مبهمة وغامضة عن الموضوع.

ثالثا–أهمية موضوع الدراسة وقيمته العلمية والعملية:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

– تسليط الضوء على التصورات التي يحملها الأستاذ الجامعي للمقاربة بالكفاءات، خاصة وأنه مطالب بالعمل بها وانتهاج مبادئها وهذا ما يتضح جليا في البرنامج التكويني للأساتذة الجدد، وكون التصور عبارة عن معتقدات، أفكار، اتجاهات، يحملها الفرد حول فكرة أو موضوع أو شخص أو شيء... فإنه يؤثر بشكل كبير في سلوكه، إذن فالسلوك التعليمي للأستاذ الجامعي قد يتأثر بالتصور الذي يحمله حول هذه المقاربة البيداغوجية.

-أغلب الدراسات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات كانت خاصة بالأطوار الأولى من التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) – على حد اطلاع الباحثة–، وكأنه توجد قطيعة بين الأطوار التعليمية، إلا أن الحقيقة غير ذلك فمدخلات الجامعة (الطلبة) ما هي إلا مخرجات الأطوار التعليمية الأولى(التلاميذ)، وبالتالي جاءت هذه الدراسة الحالية كدراسة مغايرة نوعا ما لسابقاتها من الدراسات التي كانت حول هذا الموضوع.

- موضوع الدراسة الحالية له عدة جوانب إذ نجد أنه ذو طابع تربوي تعليمي من جهة كونه يتعلق بأحد المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التدريس وهي المقاربة بالكفاءات، وستتم دراسته من باب التصورات الاجتماعية والتي تعد لب الدراسات النفسو اجتماعية، والفئة المستهدفة هي فئة الأساتذة الجامعيين كعينة للدراسة الحالية كون السلوك التعليمي لديهم مرتبط حاليا بهذه المقاربة وبالتالي التوجه الآن أصبح نحو علم النفس التنظيم والعمل.

رابعا–الإطار المفاهيمي للدراسة:

تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة هو جزء مهم وأساسي من الجانب المنهجي، ومن هذا المنطلق سيتم عرض أهم المفاهيم المتعلقة بموضوع دراستنا وفيما يلي سيتم عرض بعض التعاريف البسيطة لتيسير فهمها من طرف القارئ:

1.التصورات الاجتماعية:

هناك العديد من التعاريف لمصطلح **التصورات الاجتماعية** ونجد من أبرزها ما يلي:

أ-حسب "**S.Moscovici سارج موسكوفيسي** ": "التصورات الاجتماعية عبارة عن أنظمة اجتماعية ومعرفية لديها منطق ولغة خاصة بها، دورها توجيه سلوكات الأفراد حيث تمثل المرجعية النظرية التي تساعد على فهم و تنظيم الواقع والتواصل في الحياة اليومية" (Garnier et al,2000,p 3)

ب- حسب " J.C.Abric جون كلود أبريك": "التصورات الاجتماعية تمثل وحدة مكونة من مجموعة المعارف و الآراء و الصور والمواقف والاتجاهات التي لها علاقة بموضوع ما."(Abric,1997,P32)

ج-التعريف الاجرائي للتصورات الاجتماعية: تعرف التصورات الاجتماعية إجرائيا وفقا لهذه الدراسة بأنها: مجموع المضامين والأفكار والآراء التي يحملها أساتذة جامعة 8 ماي 1945 -قالمة-حول المقاربة بالكفاءات.

2.المقاربة البيداغوجية: وتعرف لغويا على أنها « كيفية معالجة موضوع ما، أو هي مجموعة الخطوات المتبعة في تحقيق هدف محدد.» (حرقاس، 2010)

وتعرف أيضا على أنها « كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه، وترتبط كل مقاربة باستراتيجية تعليم معينة »غريب وآخرون، معجم علوم التربية، ص 25).

3.المقاربة بالكفاءات:« هي امتداد للمقاربة بالأهداف وتصحيحا لإطارها المهني والعلمي، وتعني الانتقال من منطق التعليم والتلقين إلى منطق الممارسة والوقوف على مدلولها ومدى أهميتها.» (معزوزي، 2015، ص89)

خامسا-الدراسات السابقة:

إن حداثة هذا الموضوع نوعا ما وخصوصيته حالت دون العثور على دراسات سابقة ترتبط به بشكل مباشر أي تعذر إيجاد دراسات تربط بين متغيري الدراسة (المقاربة بالكفاءات والتصورات الاجتماعية)، ومن هنا فالباحثة حاولت عرض بعض الدراسات الخاصة بمتغير المقاربة بالكفاءات كونها المحور الأساسي في الدراسة الحالية وكانت كالتالي:

1- دراسة أحميد حسينة " مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بمقاربة الكفاءات والواردة في مناهج السنة الأولى ابتدائي"

هدفت من خلالها إلى معرفة ما مدى إدراك معلمي السنة الأولى ابتدائي للمفاهيم التربوية المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات والواردة في المنهاج بعد تلقيهم لعدد من التكوينات وهل إدراكاتهم تختلف باختلاف خبرتهم وكيفيات توظيفهم، ومدة تكوينهم في هذه المقاربة.

❖ **نتائج الدراسة:**

بعد الدراسة والتحليل للبيانات تم التوصل إلى نتائج مفادها أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وبالتالي فهم غير قادرين على ممارسة التدريس بالكفاءات، باعتبارهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المتمكن وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا.

2-دراسة العطوي آسيا (2007): "صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي"

هدفت من خلالها إلى التعرف على مقاربة الكفاءات التي جاء بها الإصلاح التربوي هذا من جهة والكشف عن جملة وطبيعة الصعوبات التي تواجهها الجزائرية في تطبيقها لهذه المقاربة باعتبارها مقاربة جديدة في الوسط التربوي من جهة أخرى، وقد طبقت الدراسة على عينة قدرها 160 معلم موزعة على 08 ابتدائيات تابعة لبلدية سطيف خلال السنة الدراسية 2007/2006.

❖ **نتائج الدراسة:**

من خلال التحليل للبيانات المتحصل عليها تم الكشف عن العديد من الصعوبات والمتمثلة في:

أ-صعوبات مادية:

-ضيق الأقسام الدراسية والاكتظاظ يعيق أشكال العمل الجماعي.

-كثرة التلاميذ في القسم الواحد تحد من قدرة المعلم على التعامل مع الفروق الفردية.

- انعدام – قلة- المكتبات داخل المؤسسة التربوية يعيق أشكال التعلم الذاتي لدى التلاميذ.

ب-صعوبات تكوينية:

قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول الكفاءات.

- عدم تمكن المكونين (مفتشين، مستشارين) من بيداغوجيا الكفاءات أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات والأيام الدراسية.

- اقتصار التكوين على الندوات والأيام التربوية والملتقيات الجهوية التي تعتبر غير كافية.

- الاقتصار على الإلقاء من طرف المكونين أعاق مشاركة المعلمين في المناقشة والاستفادة الجيدة.
- موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح بيداغوجيا الكفاءات بالدرجة الأولى.
- معاناة المعلم من الناحية المادية تقلل من إمكانية التكوين الذاتي.
- مدة التكوين قصيرة لا تكفي للتعرف على المستجدات في الكفاءات والتحكم فيها.
- قلة المصادر والمراجع حول مقاربة الكفاءات يشكل صعوبة في التكوين الذاتي.
- عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي.

ج–صعوبات مفاهيمية:

- الإدماج مفهوم جديد في بيداغوجيا الكفاءات يصعب تحقيقه.
- عدم التمكن من خلق وضعية إشكالية تتطلب توظيف الكفاءات المدمجة.
- عدم التمكن من طريقة المشروع في تكوين الكفاءات.
- عدم التمكن من تطوير الكفاءات المستعرضة.
- عدم القدرة على إيجاد الوضعية الإشكالية المناسبة للكفاءات المراد إكسابها للتلميذ.
- الكفاءة مفهوم جديد يصعب إدراكه بشكل جيد.
- صعوبة التفريق بين الهدف والكفاءة.

د–صعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي:

- قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى إلى عجز التلميذ في استغلال المعارف في الميدان العلمي.
- تعود التلاميذ على التعلم السطحي (حفظ، تكرار، تقليد) يعيق تعاملهم مع الواقع.
- طغيان النزعة المجردة والاعتماد على الحفظ والاسترجاع أدى إلى صعوبة ترجمة المفاهيم إلى وقائع ملموسة. صعوبة دمج المعارف والمهارات والاتجاهات في حل المشكلات.
- اعتماد الطرق التقليدية في التدريس يقلل من تحقيق الكفاءة عند التلميذ.
- صعوبة توظيف المكتسبات في مواد دراسية متقاربة فيما بينها.
- عجز المعلم عن تطوير الكفاءات المستعرضة يمنع توظيف التلميذ لما سبق أن اكتسبه في مواجهة مشكلات حقيقية. (العطوي، 2007)

3-دراسة لبيض عبد المجيد (سنة2009): "تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات"

والهدف منها هو الكشف عن تصورات معلمي الطور الابتدائي لولاية قسنطينة تجاه الإشراف التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، وطبقت الدراسة على عينة قدرها 382 معلما، وذلك خلال بدايات الثلاثي الأول للموسم الدراسي 2009،2008.

❖ **نتائج الدراسة:**

ومن خلال البيانات المتحصل عليها وتحليلها تم التوصل إلى أن المعلمون يتصورون بأن المفتشين يستعملون كل الأساليب الإشرافية بما في ذلك تلك المرتبطة بالمحتويات والأهداف مع غياب الأسلوب الإشرافي الخاص بمقاربة الكفاءات، كما يتصور المعلمون أيضا بأن الوظائف التي يسعى إليها المفتشون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي التكوين بدرجة أولى والمساعدة على التعامل مع الجديد البيداغوجي بدرجة ثانية. (لبيض، 2009)

4- دراسة حرقاس وسيلة (سنة2010):" تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية"

والتي هدفت من خلالها لمتابعة الإصلاحات التربوية الجديدة والوقوف على مدى تحقيق أهدافها، هذا من جهة ومن جهة أخرى المساهمة في توصيل صوت المعلمين الذي لا يكاد يسمع، وإذا سمع لا يستجاب – على حد قول الباحثة–إلى المسؤولين، وللمجتمع ككل الذي يتهمهم بأنهم سبب ضعف التعليم، وقد طبقت الدراسة على عينة قدرها 194 فردا متمثلة في 100 معلم لغة عربية و40 معلم لغة فرنسية (بقسم السنة الخامسة ابتدائي)، 24 مفتشا، و30 فردا (20 أم و10 آباء) من أولياء التلاميذ.
وتمت الدراسة على مستوى عدة مدارس بعدة مقاطعات بولاية قالمة والممتدة من شهر ديسمبر 2009 إلى غاية شهر مارس 2010 (أثناء التجمعات التكوينية التي يلتحق بها المعلمون أثناء العطل الشتوية، الربيعية والصيفية)، وقد اعتمدت الباحثة الملاحظة كونها أستاذة مكونة للمعلمين والأساتذة ومفتشة سابقة، وكذا المقابلة.

❖ **نتائج الدراسة:**

وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الباحثة إلى نتائج تمثلت في:

-الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد انطلاقا من تحليل حاجيات التلميذ، ولا حاجيات المجتمع، ولا طبيعة المتعلم وبيئته.

-كثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة.

-كثير من الأهداف الأخرى غير وظيفية.

-تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات، الأمر الذي صعب تطبيقها وتحقيقها.

-مازالت المدرسة تركز على المعارف ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ وقوة الذاكرة، مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات.

-إلى حد يومنا هذا مازال المعلمون لم يفهموا ما هو مطلوب منهم بالتحديد بسبب ضعف التكوين الأكاديمي، عدم دقة التكوين التأهيلي. (حرقاس، 2010)

5-دراسة منى عتيق (سنة 2010):" واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي"

وهدفت من خلالها للكشف عن مدى اقتناع أساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفايات وأخذ نظرة عن واقع تطبيقها مع الكشف عن ايجابيات المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس بالثانوية وكذا التفطن والتنبه لنقائص تطبيق هذه المقاربة في الميدان التعليمي.

وطبقت الدراسة على عينة قدرها 81 أستاذ بالطور الثانوي موزعة على ثانويتين الأولى تشتمل على 53 أستاذ والثانية على 28 أستاذ يقعان ببلدية بن مهيدي – ولاية الطارف–حيث انه توجد ثانويتين فقط بالبلدية.

وتمت الدراسة خلال الفترة ما بين 17–26 أكتوبر 2010.

❖ **نتائج الدراسة:**

من خلال الدراسة والتحليل للبيانات تم التوصل إلى أن المقاربة بالكفاءات مقبولة من طرف أساتذة التعليم الثانوي باختلاف تخصصاتهم، وهم مقتنعون بها ولديهم الاستعداد اللازم لتطبيقها، فهي مفيدة وناجحة ولكن إن توفرت مجموعة من الشروط تمثلت في مجموعة بدائل تقويمية متمثلة في:

-تقليص عدد التلاميذ في القسم.

-تقليص الحجم الساعي.

-سهر العائلة على عدم ترك الدروس تتراكم. (عتيق، 2010)

6-دراسة حبيب تيليوين: "المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة والتقليدية":

وتناول فيها موضوع الحداثة والتقليد في المناهج الجزائرية في المدرسة الأساسية من خلال 4 زوايا متكاملة، تناول في الجزء الأول موقف الفكر التربوي الجزائري والتربويين الجزائريين من التربية الحديثة، والجزء الثاني تناول فيه كيفية تبني المدرسة الجزائرية لمفهوم الحداثة على البيداغوجيا المفوض اتباعها على مستوى المناهج، أما الجزء الثالث والرابع فنجد فيهما الدراسة الميدانية التي صنفت المعلمين إلى صنفين مجردون محدثون وتقليديون لا يتماشون مع التغيير وإصلاح المناهج.

والهدف من هذه الدراسة التعرف على موقف المعلمين الممارسين للتعليم في المدارس الأساسية، من مبادئ التربية الحديثة والتقليدية، من خلال العبارات الوصفية المقدمة لهم للتعبير عن درجة موافقتهم، أو معارضتهم عبر سلم ليكرت الخماسي.

❖نتائج الدراسة:

بعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى ما يلي:

-يوجد تمايز بين التصور للتعلم ومفهومه بين المعلمين.

-فئة المحدثين من المعلمين توافق على أن يكون للتلميذ دور بسيط في العملية التعليمية التعلمية، يشارك في انجاز الدرس، يتمتع بهامش من الحرية واللعب وأن يحترم الفروق الفردية بين التلاميذ، بينما المعلمون التقليديون يعتمدون على أنفسهم كليا في إنجاز الدروس لا يتسامحون مع تحرير التلميذ لأن في ذلك عدم احترام لقواعد الانضباط.

-خرج الباحث أيضا بنتيجة مفادها أن المدرسة الجزائرية تتبنى الحداثة التعليمية على مستوى النصوص التشريعية والمشاريع النظرية، وفي المقابل يتم تقييد المعلم وإلزامه بتطبيق المذكرات الوزارية التي تعمل على تنميط التعليم، حسب الأولويات الأيديولوجية، ولكن يؤكد الباحث رغم محاولات التنميط التي تفرضها المناهج التعليمية، فقد بينت دراسته وجود تيار فكري مستحدث. (حرقاس، 2010)

7-دراسة معرف مراد(سنة 2015): " الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها"

وطبقت على عينة قوامها 20 أستاذ للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، يدرسون مادتي الرياضيات واللغة العربية موزعة على 9 ثانويات بولاية وهران.

الإطار الزماني: امتدت من 10 أفريل 2015 إلى 30 ماي 2015.

❖ **نتائج الدراسة:**

بعد تحليل البيانات تم التوصل إلى أن:

-تنفيذ طريقة " التدريس بالمقاربة بالكفاءات " لم يتم بشكل كامل وشامل، حيث لم تتوفر كل الظروف والشروط التي تساعد كل من الأستاذ والتلميذ على العمل، وإنجاح العملية التعليمية التعلمية.

-أساتذة مادتي الرياضيات واللغة العربية في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لم يتمكنوا إلى حد الآن من تغيير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة إلا نسبيا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية. (في مقال نشر سنة 2016)

8-دراسة محمد بوالقمح: "تطبيق أساتذة التعليم الثانوي لأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات"

تم اعتماد المنهج الوصفي، والاستمارة كأداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 180 أستاذ موزعين على 7 مؤسسات تربوية بولاية قسنطينة.

❖ **نتائج الدراسة:**

بعد تحليل البيانات تم التوصل إلى أن:

أساتذة التعليم الثانوي بولاية قسنطينة لا يتحكمون في المقاربة بالكفاءات، وهذا يرجع إلى عوامل عديدة أساسها النقص في التكوين الذي يشكل حجر الزاوية في الصيرورة البيداغوجية. (في مقال نشر سنة 2015)

➢ **التعقيب على الدراسات السابقة:**

كما يتضح جليا فالدراسات السابقة التي تم عرضها من طرف الباحثة متعلقة بمتغير " المقاربة بالكفاءات"، وهذا لعدم حصول الباحثة على دراسة مطابقة أو مشابهة للدراسة الحالية أي دراسة تجمع بين متغيري الدراسة (المقاربة بالكفاءات والتصورات الاجتماعية)، ومن خلال العرض لتلك الدراسات يمكننا قراءة ما يلي:

-**من ناحية العنوان:** الدراسات تدور مواضيعها في مجملها حول المقاربة بالكفاءات.

- **من ناحية المنهج:** جميع الدراسات التي تم عرضها اعتُمد فيها المنهج الوصفي وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، فهذا النوع من المناهج يعد الأنسب في هذا النوع من الدراسات.
- **من ناحية مجتمع الدراسة:** تباينت الدراسات المجمعة من قبل الباحثة وكانت بشكل عام على مجموع أساتذة الأطوار الثلاث الأولى من التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مع غياب شريحة أساتذة الجامعة.
- **من ناحية الأدوات والتقنيات المستعملة في الدراسة:** انحصرت الأدوات والتقنيات المستعملة في اغلب الدراسات التي تم استعراضها في المقابلة والاستمارة، وهذا ما يتوافق مع الدراسة الحالية.
- **من ناحية النتائج:** أغلب النتائج إن لم نقل جميعها كانت توحي بالسلبية حول المقاربة بالكفاءات، سواء من ناحية التطبيق لهاته المقاربة، أو فعاليتها...وأكيد تبقى تلك النتائج خاصة بالبيئة الجزائرية فقط.

خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل تم التمهيد لدراستنا، حيث تم التطرق فيه إلى مختلف العناصر المهمة في الدراسة بدءا بإشكالية البحث، أين تم إعطاء صورة عن الموضوع المراد دراسته، كما قمنا من خلالها بتحديد التساؤل الرئيسي للدراسة والأسئلة الفرعية المنبثقة منه، لنصل بعدها إلى طرح الفرضية العامة للدراسة وكذلك الفرضيات الجزئية.

كما قمنا كذلك بتحديد أهمية الموضوع المراد دراسته، إضافة إلى وضع مجموعة من الأهداف التي نطمح للوصول إليها بعد انهاء الدراسة، ولا يكتمل الفصل التمهيدي دون التطرق إلى الدراسات السابقة التي تعتبر الأرضية النظرية الأولى والإطار المرجعي العلمي الأول الذي ينطلق منه بحثنا الحالي، مرورا بعرض جملة من المصطلحات التي تهم دراستنا وتعتبر الكلمات المفتاحية فيها حيث تم تعريفها لغويا، اصطلاحيا وإجرائيا.

الجانب النظري

الفصل الثاني: التصورات الاجتماعية

تمهيـــد

أولا-تطور النظرة إلى التصورات.

ثانيا-أنواع التصورات.

ثالثا-تعريف التصورات الاجتماعية.

رابعا-أصول التصورات الاجتماعية وأسباب الاهتمام بها.

خامسا-خصائص التصورات الاجتماعية.

سادسا-أبعاد التصورات الاجتماعية.

سابعا-وظائف التصورات الاجتماعية.

ثامنا-محتوى التصورات الاجتماعية.

تاسعا-بنية التصورات.

احد عشر-بعض المفاهيم القريبة لمفهوم التصور.

إثنا عشر-"نظريات" و"مقاربات" التصورات الاجتماعية.

ثلاثة عشر-طرق جمع البيانات في التصورات الاجتماعية.

أربعة عشر-تعديل التصورات الاجتماعية.

خلاصة الفصل

تمهيد

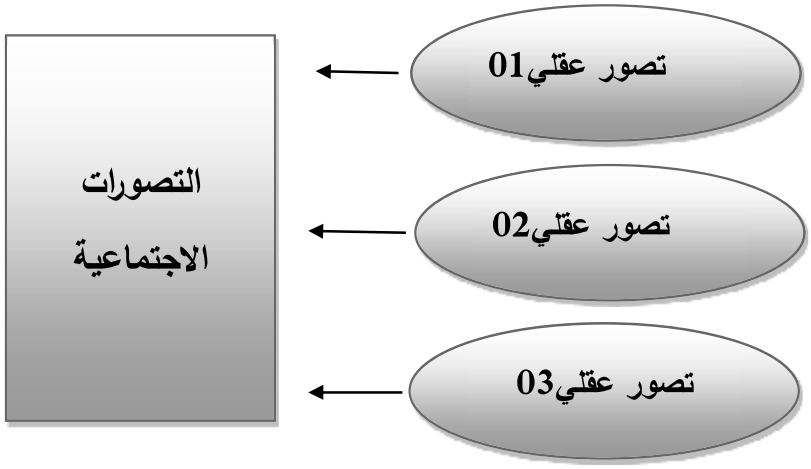
تتعدد المواضيع التي تشغل أفكارنا وتتباين زمانيا ومكانيا، وقد تختلف نظرتنا وآرائنا حول تلك المواضيع، بناء على أفكار ومعارف نحملها، والتي تعتبر مزيج بين ما لدينا من معلومات مسبقة وما استدخلناه من بيئتنا الاجتماعية، وتلك المعارف تكتسي طابع خاص، فهي توضع في قالب اجتماعي أي معرفة اجتماعية تتأثر بالمحيط وتؤثر فيه، وهذا التفاعل ما هو إلا أداة للتكيف، وجوهرها يدور حول أهم الاعتقادات التي يتبناها الفرد في التعاطي مع القضايا التي تواجهه. وتلك المعرفة الاجتماعية ما هي إلا تصور بشري يربط بين الماضي والحاضر والمستقبل في فهم الأمور وتطوراتها، فنحن بني البشر نرى الوجود، وما في عقولنا حوله إلا تصورات له، ويختلف محتوى التصورات من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى ومن زمن لآخر، وهي أنواع عديدة منها التصورات الفردية، التصورات الجماعية والتصورات الاجتماعية، وكل منها له علاقة بالآخر، وتعتبر التصورات من المواضيع التي لاقت اهتماما كبيرا في العديد من التخصصات، نظرا لأهميتها في تشكيل نظرتنا للواقع وتشاركنا مع الآخرين في فهم العديد من النقاط والمحاور والظواهر التي نعايشها وفي هذا الفصل سنحاول إلقاء الضوء على هذا المفهوم وذلك من خلال الإلمام بأهم جوانبه من تعريف وخصائص، أنواع ووظائف، وطرق البحث فيه، والتطرق لبعض النظريات والمقاربات المفسرة له.

أولا–تطور النظرة إلى التصورات:

1.نظرة الفلاسفة: التصور حسب بعض الفلاسفة يعتبر عملا فكريا ديناميكيا "لخلق" و"إعادة خلق" حقيقة تربط بين موضوع مُفَكَر فيه وبين محتوى خارجي ملموس، أي أن الواقع لا يوجد إلا من خلال النظرة التي يكونها الإنسان من حوله.

2.نظرة علماء النفس المعرفي: يشتغل الباحثون في هذا التخصص على مفهوم " التصورات العقلية"، حيث ينظر لهذه الأخيرة كوسائط للتفاعل بين العون المعرفي والعالم، فالتصور العقلي هو سيرورة لبناء تواصلات بين عنصرين هما المُتَصوَرْ والمُتَصورْ، ويتم تناول التصورات العقلية على أنها تمثيلات فكرية (رسم، مفهوم)، أي تعتبر تمثيلا فكريا غير ملموس للواقع، يحدث على مستوى فكر الفرد، وهكذا فعلم النفس المعرفي يهتم بالتصورات العقلية الفردية، أي على مستوى فكر الأفراد.

فيكون التصور الاجتماعي نتاجا للتصور الفردي، كما هو موضح بالشكل الموالي:



شكل رقم(01): يمثل بداية تشكل التصور الاجتماعي.

(المصدر: بوسنة، 2008، ص14)

3.نظرة علم الاجتماع:

تجسدت نظرته من خلال مفهوم " التصورات الجماعية" Représentation collectives الذي طرحه "**دوركايم**" منذ أكثر من قرن، فبما أن الجماعة الاجتماعية (المجتمع تمثل الوحدة القاعدية لهذا العلم، فقد تم اعتبار التصورات الجماعية أشكالا عقلية مجتمعة، لها ديمومة تستمر لأجيال، فبالرغم من اعتراف "**دوركايم**" بالتصورات الفردية فقد رأى بأن دورها في التصورات الجماعية يبقى سلبيا، فهي ليست لها أهمية

كبيرة لأنها محدودة في الزمن (تختفي باختفاء صاحبها) ولأنها لا تعكس جيدا التصورات الجماعية التي تخضع لقوانين جماعية مختلفة.

4.نظرة الأنثروبولوجيا:

اهتم علماء الأنثروبولوجيا بمفهوم التصورات الاجتماعية، بالرغم من عدم تبنيهم لنفس التوجهات النظرية **لدوركايم**، حيث يؤكد "**Mauss موس**" بأن التصورات الجماعية مرتبطة بالديناميكية الفردية والتصورات الفردية، حيث تجمع التصورات الجماعية بين ما هو مجرد وما هو ملموس.

أما "**Lévi-strauss ليفي ستروس**" فيرى أهمية دراسة التصورات الجماعية انطلاقا من التصورات الفردية، فهذه الأخيرة أقل تعقيدا من التصورات الجماعية، وبالتالي من السهل دراسة ما هو عناصري، فالتصورات العقلية الفردية هي التي تتحكم في التصورات الجماعية وتسمح لها بالظهور.

5.نظرة علم النفس الاجتماعي:

بخلاف "التصورات الجماعية" المتعلقة بجماعات اجتماعية واسعة وثابتة في الزمن، يقترح علم النفس الاجتماعي من خلال "**موسكوفيسي**" مفهوم " **التصورات الاجتماعية**" Représentations sociales، الذي يقدم التصورات على اعتبارها ديناميكية ومتطورة، كما أنها تحوي بنى صغيرة، فهي اذن كثيرة من حيث العدد وأكثر تنوعا ومحدودية وتجزئة، ولهذا السبب تتغير بشكل أسهل وأسرع مقارنة بالتصورات الجماعية، فعلماء النفس الاجتماعيون يرون بأن التصورات الاجتماعية من صنع الفرد، ولكنها مكتسبة ومتقاسمة أيضا مع الجماعة، لكن الجماعة في تصور "**موسكوفيسي**" ليست هي المجتمع الأصلي، وإنما هي الجماعات الصغيرة التي ينتمي إليها الفرد. (جلول، مومن بكوش، 2014)

6.البعد النفسي الاجتماعي للتصورات الاجتماعية:

للتصورات الاجتماعية مكانة هامة في علم النفس الاجتماعي وذلك راجع إلى ما يلي:

1.6. تشكل جزء من النظام المعرفي والتواصلي للأفراد:

" فالتصورات توفر للأشخاص قانون للتبادل وقانون من أجل تسمية وتصنيف أجزاء عالمهم، وتاريخهم الفردي والجماعي بأسلوب موحد" وهذا حسب "**موسكوفيسي**".

ويمكن القول إذا بأن التصورات الاجتماعية تنحت التفكير الاجتماعي، كما تقوم بتحديد المعارف الخاصة وعن طريق ضمان الاتصال بين الافراد وتوجيه سلوكاتهم، هذه العلاقة المتبادلة بين الاتصال والتصورات،

وبين التصورات والاتصال، يمكن ارجاعها ببساطة إلى كون الاتصال بمختلف أشكاله الاجتماعية (مؤسساتية، وسائل اعلام...) تعتبر مكان لتكوين التصورات الاجتماعية.

2.6.تلعب دورا أساسيا في إعادة بناء الواقع:

إن ديناميكية اتصال–تصور تسمح بعمل متواصل في إعادة بناء الواقع اليومي، حيث تقول "**جودلي**" « بأن التصورات توجهنا نحو الطريقة التي نسمى بها ونعرف مختلف عناصر واقعنا اليومي، وهذا يعني بأنه ليس هناك وجود لحقيقة اجتماعية بل مواضيع اجتماعية معينة، وأنه لا يوجد انقطاع بين العالم الخارجي والعالم الداخلي للفرد»

3.6.تعتبر التصورات الاجتماعية حلقة وصل بين الفرد وبيئته الاجتماعية:

يقول " **أبريك**" أن مجموع هذه التصورات أو المعارف المسبقة تسمح للإنسان بالتوقع في محيطه والتحكم فيه، والأمر هنا يتعلق بأحد الأبعاد الملموسة، لأن التحكم في المحيط أو البيئة الاجتماعية ترجع بنا لفكرة الأهمية الاجتماعية لفكرة التصور أي مختلف وظائفه. (ميروح، 2020)

إذن فأهمية التصورات الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي تكمن في كونها توفر مرجعية موحدة للأفراد في تسمية وتصنيف أجزاء عالمهم، وبالتالي اكسابهم الخصوصية في تفسيرهم لواقعهم بناء على معارف موحدة لديهم، مما يسهل عليهم عملية الاتصال والتواصل فيما بينهم، وفي الاتجاه المعاكس فعملية الاتصال تكسبهم أفكار ومعارف من خلالها يتم بناء التصور الاجتماعي، والاتصال المستمر يمكنهم من اكتساب معارف جديدة حول المواضيع الاجتماعية، فيوجههم بذلك إلى التعرف على مختلف عناصر الواقع اليومي وتسميتها، وذلك بناء على مكتسباتهم المعرفية السابقة، أي يمكنهم من إعادة بناء الواقع.

والتصورات كونها مجموعة من المعارف المسبقة حول موضوع أو مواضيع اجتماعية معينة، فهي تمكن الفرد من التوقع في محيطه، وأن تتوقع ما هو آت فغالبا ما يمكن التحكم فيه، وبالتالي فالتصورات هي الجسر الآمن الذي يعبر من خلاله الفرد إلى محيطه.

وكما تختلف النظرة إلى التصورات من علم إلى علم أو من مجال إلى آخر، فهناك تنوع أيضا في تلك التصورات وفيما يلي سنتطرق لبعض أنواع التصورات.

ثانيا–أنواع التصورات:

1.التصورات الفردية:

حسب "**Jelenet** "« التصورات الفردية هي أي موضوع يمكن استنباطه من وضعية معاشة مما يعطيها معنى، وأبعد من هذا فالتصورات قائمة على خبرات فردية تخص ذلك الفرد ونمط معاشه.» (قريشي، بوعيشة،2010، ص103)

إذن فخبرات الفرد ونمط معيشته لهما الدور الكبير في تبلور وتشكل التصورات الفردية، وهذه الأخيرة حسب "**بياجيه**" ليست مجرد الجمع البسيط بين العناصر العضوية منعزلة، ولكنها تشكل وحدة متميزة بخصائصها الكلية.

2.تصور الغير:

ينقسم إلى مستويين:

أ–المستوى الذاتي الداخلي:

وهو تفضيل الشخص لذاته عن موضوع التصور، بمعنى أن الذات هي التي تحتم على الفرد التحدث عن نفسه قبل الخوض في أي موضوع، ويحاول جاهدا فرض رأيه على الآخرين.

ب–المستوى الموضوعي الخارجي:

وهو ابتعاد الشخص عن ذاته في تخيله للمواضيع، أي لا يصبح الفرد محور الموضوع بل يشاركه في ذلك الجماعات.

كما حدد" Flament فلامون " نوعين من التصورات:

أ–التصورات المستقلة: والصادرة من المبدأ المتمركز على مستوى الموضوع نفسه، كحالات التصور الاجتماعي للتحليل النفسي المتناولة من طرف "**موسكوفيسي**" (1961)، والمرض العقلي لـ "**جودلي**" (1989) والدراسات حول الذكاء لكل من"**Carugati** et **Mugny كاريقاتي وميقني**"(1985)، إذ يظهر هذان الباحثان تواجد نواة مركزية والمسماة بالنواة الصلبة المشكلة من التجارب المعاشة لتباين الذكاء من فرد لآخر.

ب–التصورات غير المستقلة: تتموضع النواة المركزية في هذا النوع من التصورات خارج الموضوع نفسه، أين يكون التصور عام الموضوع أكثر ادماجا، كتصورات السرعة في السير مثلا عند الأفراد، فمدلول هذه التصورات يتم البحث عنها بمنأى عن الموضوع نفسه، بالنظر مثلا إلى تصورات التنقل بصفة عامة وفي

صورة الذات المقدمة من طرف المسافرين مثلا، كما أن دراسة هذا النوع من التصورات معقدا جدا. (خلايفية،2012)

3.التصور الاجتماعي:

تعتبر "**جودلي**« التصور الجماعي اجتماعي لأنه يتكون في وسط اجتماعي، حيث أن الأفراد يشتركون ويتبادلون اتجاهات معينة، من خلال دينامية التفاعلات والتأثير المتبادل، دون أن يخل ذلك بالتوازن حسب شروط الإنتاج الاجتماعي.» (هامل، 2012، ص50)

إذن فالتصورات أنواع عديدة من بينها التصورات الاجتماعية وفيما يلي سيتم إعطاء لمحة شاملة حول هذا النوع من التصورات والتي تعد محور الدراسة الحالية.

ثالثا–تعريف التصورات الاجتماعية:

لقد تم تناول هذا المفهوم من نواحي متعددة وفي مجالات متعددة ومتباينة كعلم النفس، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا...مما خلق صعوبة في تحديد مفهوم واعطاء تعريف لهذا المصطلح، ومن بين التعاريف التي حاول بعض الباحثين وضعها نجد:

حسب" S.Moscovici موسكوفيسي":« التصورات تمثل أنظمة اجتماعية ومعرفية، ذات لغة ومنطق خاصين، وتمثل مرجعية نظرية موجهة من أجل فهم الواقع وتنظيمه والتواصل في الحياة اليومية، وتقوم التصورات بدور المرشد والموجه للفرد.» (Garnier et al,2000,p03)

«التصورات عبارة عن واقع يتحرك ويتشكل باستمرار ودون توقف وذلك من خلال كلمة، إشارة، ولقاء في إطار الحياة اليومية التي نعيشها. » (Moscovici ,1976, p42)

«التصورات هي عبارة عن شكل من أشكال المعرفة الخاصة بالمجتمع، وانها نظام معرفي وتنظيم نفسي، كما تعتبر جسر بين ما هو فردي وما هو اجتماعي، إذ تسمح للأفراد والجماعات بالتفاهم بواسطة الاتصال والذي يدخل في بيئة ديناميكية للمعرفة» (خروف، قيرة ، بومدين، 2007، ص17)

حسب" دوركايم ":« التصور هو تأثير مظاهر المجتمع في مظاهر الفرد» .(Jodelet,1993,p22)

حسب" D.Jodelet جودلي":« التصورات الاجتماعية تعمل على تكوين نمط من انماط التفكير الاجتماعي » (Jodelet,1990,p361)

وترى "**جودلي**" أيضا« أن التصور الاجتماعي له دور في التعرف من أجل التحكم » .(Jodelet ,1989 ,p31)

وحسب جودلي أيضا فمفهوم التصورات الاجتماعية يرتكز على عمليتين أساسيتين هما عملية معرفية وعملية اجتماعية أي الإنتاج الاجتماعي للتصور. (خروف وآخرون، 2007)

حسب" J.C.Abric جون أبريك":« التصورات هي عبارة عن محتوى يضم كل المعارف والآراء والصور والمواقف والاتجاهات تعبر في مجملها عن موضوع ما. » (Abric,1997,p32)

«التصورات الاجتماعية هي عبارة عن سيرورة لبناء عقلي و ذهني له علاقة بالمفاهيم التي تطرحها البيئة الاجتماعية وكذا أبعاد هذه الأخيرة من قيم، اعتقادات، أيديولوجيات...، حيث أن التصورات لها دور في إدراك جوانب الحياة مما يسمح بتوجيه سلوكياتنا داخل التفاعلات الاجتماعية » (Ficher,1987,p118)

ويرى أيضا أن التصور هو« حصيلة لنشاط عقلي يقوم بواسطته فرد أو جماعة بإعادة بناء الواقع الذي يواجههم وإعطائه معنى خاص. » (خروف وآخرون، 2007، ص17)

حسب" J.Richard ريتشارد":« التصورات الاجتماعية هي معرفة المعنى الموحد معرفة اجتماعية مشتركة بغرض تفسير الأحداث والأفكار التي تصادفنا. » (Richard,1980,p67)

أما" Fisher فيشر": فيعرف التصورات الاجتماعية بأنها« بناء اجتماعي لمعارف عادية تهيئ من خلال القيم والمعتقدات، ويتقاسمها أفراد جماعة معينة، وتدور حول مواضيع مختلفة (أفراد، أحداث...إلخ) وتؤدي إلى توحيد نظرتهم للأحداث كما تظهر أثناء التفاعلات الاجتماعية. » (خروف وآخرون، 2007، ص18)

ويرى" **Laplantine François فرانسوا لابلونتين**" أن مفهوم التصور لا ينتمي إلى ميدان تخصصي معين، فكثير من التخصصات في العلوم الإنسانية تناولته وكثيرا ما أعطته معاني مختلفة.

ويقترح التعريف التالي للتصورات:« إن التصورات الاجتماعية هي التقاء الخبرة الفردية بالنماذج الاجتماعية حول طريقة تناول الواقع، إنها معرفة يبنيها أفراد مجتمع معين حول جزئية من وجودهم أو وجودهم برمته، إنها تفسير اجتماعي للأحداث بحيث يصبح بالنسبة للأفراد المنتمين لذلك المجتمع الحقيقة ذاتها » (بومدين، 2003، ص 16)

عند بياجيه « القدرة على التصور هي عملية تقليد واستعمال للصور الذهنية »(خروف وآخرون، 2007، ص12)

برونر:« التصور نظاما من القواعد تحافظ به العضوية على خصائص البيئة، وهو مفهوم واسع يجعل من كل عملية معرفية تصورا وذلك منذ لحظة الميلاد » (خروف وآخرون، 2007، ص12)

من خلال التعاريف السابقة للتصورات نجد أن التصور يظهر بثلاث أوجه هي: (عتيق، 2013، ص43)

- الاتصال La communication.
- إعادة بناء الواقع La reconstruction du réel.
- السيطرة على الواقع La maitrise de l'environnement.

ويرى كل من" **Flamant et Rouquette فلامون و روكت** "ويؤكدان على أن التصور الاجتماعي يتجسد في ثلاث نقاط:

– **الأولى وظيفية:** التصور هو أسلوب لرؤية مظهر في العالم ويترجم على أحكام وأفعال...

– **الثانية مفاهيمية:** فالتصور هو مجموعة من المعارف والاتجاهات والمعتقدات المتعلقة بموضوع معين، إذن فهو يحتوي على مجموعة من المعارف والمواقف لوضعيات معينة وتطبيقات لقيم وأحكام معيارية...إلخ

– **الثالثة إجرائية:** التصور الاجتماعي له خاصية تميزه وكأنه مجموعة من العناصر المعرفية المرتبطة بواسطة علاقات هذه العناصر ومدى تواجدها وثباتها داخل مجموعة محددة ومعينة. (بليردوح،2015، ص144)

إذن فالتصور لا ينتمي إلى مجال تخصصي معين، وهو عبارة عن محتوى يضم معارف، آراء، اتجاهات، صور ومواقف خاصة بفرد أو جماعة حول موضوع معين (أفراد، أحداث، ...)، وينشأ وفق سيرورة عقلية يتم من خلالها إعادة بناء للواقع وإعطائه معنى خاص وموحد لدى الأفراد، مما يسهل التواصل بينهم ويوجه سلوكاتهم بما يتناسب مع معطيات البيئة الاجتماعية.

رابعا–أصول التصورات الاجتماعية وأسباب الاهتمام بها:

"**Durkheim دوركايم**" أول من استعمل مصطلح "التصور الجماعي" وحاول أن يجعل منه موضوعا مستقلا للدراسة، وأكد على خصوصية التفكير الجماعي بالنسبة للتفكير الفردي، واعتبر أن التصور الفردي كظاهرة نفسية بحتة ولا يمكن اختصارها في مجرد نشاط يقوم به المخ الذي سببها، أما التصور الجماعي فلا يمكن اختصاره في مجرد تصور الأفراد الذين يشكلون ذلك المجتمع، فهو أحد الوسائل التي يؤكد من خلالها أسبقية الاجتماعي على الفردي.

والأساس النظري للمفهوم نجده عند "**موسكوفيسي**" وتعود فكرة التصور الاجتماعي إليه سنة(1961)، وأصبحت هذه النظرية معترف بها بعد سنوات، وشكلت مرجعية في علم النفس الاجتماعي وفي علوم أخرى، وهي على قدر من الأهمية في تحليل الظواهر الاجتماعية، ومن خلال المرجع الذي نشر في الصحف الجامعية في فرنسا في 1976، "**التحليل النفسي، صورته وجمهوره**" لـ "**Serge Moscovici**" كان الموجه في هذا التيار من البحث. (مقدم،2007)

ومفهوم التصور حسب "**موسكوفيسي**" جاء للإشارة إلى الاعتقادات والأفكار التي يحملها أفراد مجتمع ما على أنها:

– منظومة من المفاهيم والمقولات تنبثق عن الاتصالات الاجتماعية التي تأخذ مجراها بين الأفراد في سياق الحياة اليومية.

– تشكل جوهر المعرفة الاجتماعية لأنها تساعدنا على التمكن المعرفي من العالم وفهمه كما أنها تعزز قدرتنا على التواصل مع الآخرين.

– وفي المجتمعات المعاصرة، فإنها تناضر الأساطير والاعتقادات التي كانت تحملها المجتمعات القديمة، وما هي بذلك إلا الصيغة الراهنة للمنطق العام المأخوذ به في الوقت الحاضر، إذ توضح كيف يصبح ما هو غير مألوف من المعلومات والظواهر مألوفا مع الوقت. (عناد مبارك، 2012، ص132)

وظهرت أهمية النظرية في العودة إلى الاهتمام بالظواهر الاجتماعية، وتحديد رؤية العالم التي يحملها الأفراد والجماعات أمر ضروري لفهم دينامية التفاعلات الاجتماعية.

لقد أراد "**موسكوفيسي**" في دراسته الرائدة تلك أن يفهم كيف تنتشر وتتوزع نظرية علمية لدى مجتمع معين، وماهي التغييرات التي تطرأ عليها بعد مرور نصف قرن من الزمن، مع الإشارة أنه لا يوجد تصور واحد للتحليل النفسي بل جملة تصورات وهي تختلف في محتواها ومستوى بنائها وتوجهها العام نحو التحليل النفسي، كما تختلف حسب الانتماء الاجتماعي (عامر،2010،ص18)، وبعد "**موسكوفيسي**" تتابعت الدراسات والأبحاث حول هذه النظرية الحديثة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، وسنحاول ذكر بعض الباحثين الذين تناولوا التصورات في دراستهم للعديد من المواضيع، ونذكر منهم: (Moliner,2001,pp 8-11)

ريني كايس، كلودين هيرزليش، جون كلود أبريك...

لقد اختلف موقف الباحثين فيما يخص الأسباب المؤدية إلى الاهتمام بموضوع التصور الاجتماعي ويمكن تصنيف آرائهم إلى أربعة أصناف هي: (شين، 2016، ص 136)

– **الصنف الأول:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أن سبب الاهتمام الرئيس يرجع إلى أن التصورات الاجتماعية تنتج تعميمات لدى الأفراد عن البيئة الإنسانية من خلال بناء رمزي، حيث تسري الصورة المنطبعة في الأذهان على الظروف والمواقف والأشخاص المشابهة.

– **الصنف الثاني:** إن الاهتمام بالتصورات الاجتماعية يرجع إلى أن مفعولها يتعدى مجرد التعميم بل يصل إلى درجة الاعتقاد والرسوخ والثبات، بسبب ما تعكسه الرسائل الإعلامية عن الشخصيات والأحداث والقضايا بتكرار يجعل المشاهد يعتقد أن ما يشاهده على الشاشة ما هو إلا صورة طبق الأصل للعالم الحقيقي.

– **الصنف الثالث:** ويرى أن معرفة السلوكات المتوقعة من الفرد مرهونة بالصورة المترسخة في ذهنه عن الآخر أو القضية، لأنها تتصل اتصالا وثيقا بالاتجاهات وأنواع السلوك التي يتعامل بها الفرد مع الجماعة أو الموضوعات والقضايا والآخرين في الحياة.

– **الصنف الرابع:** ويذهب إلى أن الثقافة في الأصل تعبير عن الرسائل والصورة الذهنية التي تنظم العلاقات الاجتماعية وتعيد إنتاجها فهي تقدم لنا الأدوار التي ينبغي أن نقوم بها.

ومن أهم الدراسات الموجودة في سجل أبحاث التمثلات (التصورات) الاجتماعية نجد المواضيع التالية:

- الجسم الإنساني: D.Jodelet د. جودلي (1983)
- المرض:Herzlish هيرزليش(1969)
- الثقافة: R.Kaes ر. كايس(1968)
- العدالة: R De Faugeron روبير دو فوجيرون (1978)
- مهنة الممرضة: Guimilli Et Reymer جيميلي وريمر (1994)
- حقوق الانسان: Clemence Et Doise كليمونس ودواز (1995)
- ممارسات وهوية المهنية: Blin بلين (1997)
- القابلات: Bergeron برجورو (2003)

وهي دراسات اهتمت بمحتوى التصورات وتأثيرها على العلاقات الاجتماعية (بن ملوكة، 2015، ص27)

ولمفهوم التصورات الاجتماعية جملة من الخصائص تميزه عن باقي المفاهيم الاجتماعية والنفسية الأخرى وفيما يلي سنتطرق إلى أهمها:

خامسا-خصائص التصورات الاجتماعية:

ترى D.Jodelet جودلي: أن للتصورات مجموعة من الخصائص الأساسية والمتمثلة في:

1.التصورات الاجتماعية هي تصور لموضوع:

فالشرط الأول لوجود التصور هو الموضوع، إذ لا يوجد تصور دون موضوع ويمكن أن يكون هذا الأخير ذو طبيعة مادية، معنوية، ويمكن أن يكون عبارة عن شخص، نظرية، شيء... وهناك تفاعل بين الموضوع والفرد. (Jodelet,1990,p366)

فالموضوع يكون في اتصال دائم مع الفاعل (الفرد)، وكل منهما يؤثر في الأخر، إذ يقول "**موسكوفيسي**" في هذا الصدد:« لا يوجد فصل بين العالم الداخلي والعالم الخارجي للفرد، فالفاعل والموضوع ليسا بالضرورة مختلفين ...وفي دراسة التصورات نهتم بدراسة ظاهرة التفاعل بين الفاعل والهدف الموضوع والهدف » (Moscovisi,2003,p368)

وتربط التصورات الفرد بموضوع التصور، حيث يستملك الشخص خصائص الموضوع ليعيد بنائها وفقا لخصائصه هو، فالإنسان ليس آلة كما يعتقد السلوكيون، بل هو كائن عارف يستدل ويعيد بناء موضوع التصور. (خروف وآخرون،2007، ص22)

إذن فلا يوجد تصور دون وجود موضوع، والموضوع المتصور يمكن أن يكون ذو طبيعة مادية، معنوية كأن يكون عبارة عن شخص، نظرية، شيء...، وهناك اتصال دائم وتفاعل بين الفرد وموضوع التصور، فالتصورات تربط فيما بينهما.

2.خاصية الصورية:

لا تقتصر التصورات هنا على إعادة بناء الواقع في شكل صورة ولكن تتعداها إلى استخدام الخيال الفردي والاجتماعي في إعادة البناء، إذ من خلال هذه الخاصية نستطيع فهم العالم المجرد وتحويل الأشياء المحسوسة والأفكار والمفاهيم إلى أشياء قابلة للتبادل. (Jodelet,1990,p 371)

إذن فالتصور يكسب للموضوع معنى إضافة إلى الصورة، أي أن لكل صورة معنى، فالفرد القائم بعملية التصور يستخدم خياله في إعادة بناء الواقع اعتمادا على معارف، اتجاهات، آراء يحملها ومعطيات الواقع، فيبني صورة حول موضوع معين، ويعطيها معنى.

3.خاصية الرمزية والدلالية:

عند القيام ببناء التصور من قبل الفرد يقوم هذا الأخير باستخدام مجموعة من الإشارات والرموز التي ينسبها لموضوع التصور، والهدف من ذلك هو تفسير الموضوع المتصور واعطائه دلالة ومعنى، بغرض التحكم

فيه والتعامل معه وبالتالي تسهيل عملية الاتصال داخل المجتمع الذي ينتمي إليه. (Rouquette,Rateau,1998,p11)

إذن فللقيام بتفسير الموضوع المتصور وإعطائه دلالة ومعنى، يقوم الفرد القائم بعملية التصور باستخدام مجموعة من الرموز وينسبها إلى موضوع التصور، من أجل التعامل مع هذا الأخير والتحكم فيه، وتسهيل عملية الاتصال مع الآخرين.

4.خاصية البنائية:

فالتصورات الاجتماعية هي إعادة بناء للواقع الاجتماعي وذلك من خلال مجموعة من العمليات العقلية، إذ يقوم الشخص المتصور بإعادة بناء الموضوع بناء على خصائص الموضوع المتصور ووفقا لخصائصه، وهذه نقطة مركزية في نظرية التصورات الاجتماعية، والتي تعتبر أن الحقيقة الموضوعية لا وجود لها وأن كل حقيقة هي حقيقة متصورة أعيد بناءها وفقا لخصائص الفرد المتصور ومجتمعه (بن صغير، 2009، ص33)، إذ يستدخل الفرد موضوعا خارجيا، ويقوم بربطه مع مواضيع متواجدة في دائرة افكاره، فيغيره بإضافة خصائص وحذف أخرى، وهذا ما يجعل التصور متميزا عن باقي العمليات النفسية، فهو لا يعتبره مجرد تكرار أو إعادة انتاج سلبي للموضوع، بل عملية تركيب وبناء ذهني. (Abric,1997,P23) وهذا البناء يكون في إطار معرفي – اجتماعي، فكل تصور اجتماعي هو بناء عقلي، إذ يعيد الفرد بناء الأشياء من بيئته في "ذهنه" وعلى " طريقته" متأثرا بالظروف الاجتماعية (خروف وآخرون، 2007، ص22) فالفرد يسقط تصوراته على الواقع ليترجمه مطابقة مع إطار مرجعي اجتماعي. (Runo,Borbalon,1993,pp16-17)

إذن فالتصورات الاجتماعية هي إعادة بناء للواقع في إطار معرفي–اجتماعي، واعتمادا على العمليات العقلية يستدخل الفرد موضوعا جديدا إلى حيز أفكاره، ويقوم بإجراء تعديلات عليه، بما يتناسب مع بيئته الاجتماعية ووفقا لما يمتاز به من خصائص.

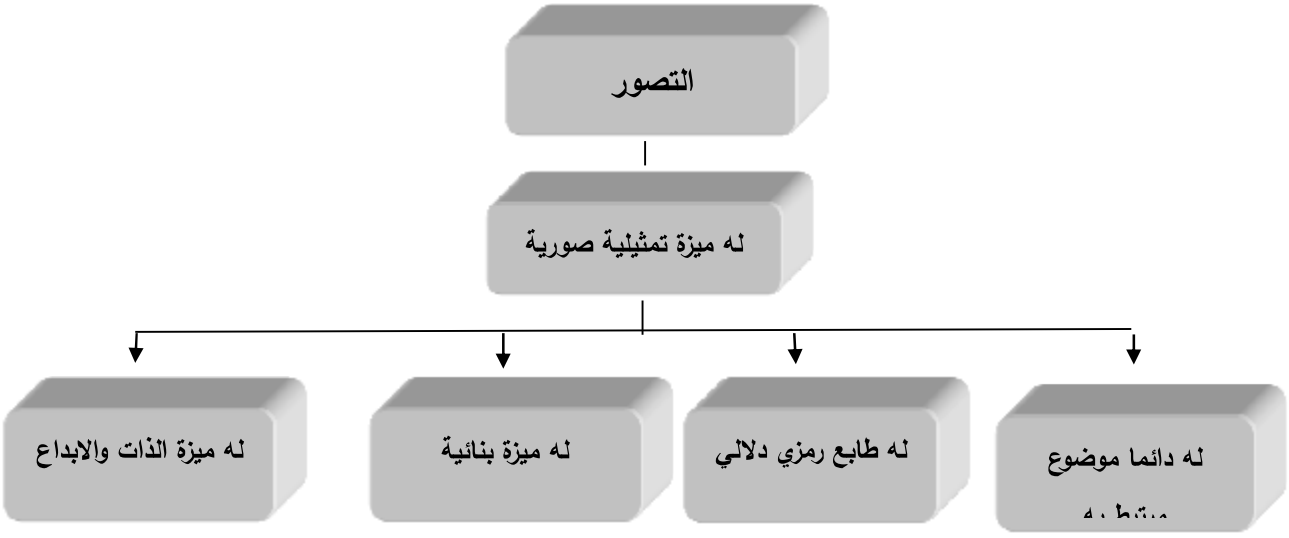
5.خاصية الاستقلالية والابداعية:

التصور ليس انتاجا بسيطا، ولكنه ترتيب يستلزم الاتصال كميزة مستقلة للإبداع الفردي أو الجماعي، فالإنجازات المسرحية والسياسية مثلا تسمح بتحديد بعض الجوانب الأساسية للتصور الاجتماعي، وهذه الجوانب هي: مبدع، مستقل، فالتصور المسرحي يقدم بالصوت والصورة للعامة أفعالا وكلمات تعرض بعض المضامين غير المرئية: الموت، القدر، الحب...، في حين التصور السياسي يأخذ المنتخب الممثل مكان من يمثلهن يتحدث باسمه، ويقرر عنهن وينتهز ما يتصورهن وبهذا فالتصورات لها صفة إبداعية. (عامر، 2010، ص42)

6.الخاصية الاجتماعية:

ترتكز هذه الخاصية على العوامل الاجتماعية المؤثرة في التصور والمنشئة له، ذلك لأن التصور يتحدد بطبيعة المجتمع الذي يتطور فيه، ويتضح أن العامل الاجتماعي يتدخل من خلال نظام القيم والمعتقدات والطقوس، أي من خلال جانبه الملموس، في ظل الانتماء إلى الجماعة، فتسهل عملية التواصل. (Moscovici,1998,p369) فميولات الفرد، معتقداته، واحتياجاته مرتبطة بشكل كبير بقيم ومعايير المجتمع الذي ينتمي إليه ، وفي هذا الصدد يرى " **M.Gilly جيلي** " بأن كل تصور يوصف باجتماعي كونه يعتبر عملية ومحتوى لتفاعل الفرد الذي يستجيب تحت تأثير العوامل المختلفة.(Gilly,1980 ,p30) كما ترى " **D.Jodelet جودلي** " أن الخاصية الاجتماعية تعتبر أهم الخصائص المميزة للتصورات الاجتماعية، كونها تنشأ من طرف كل عضو من أعضاء المجتمع، حيث أن الفرد يبني تصوره في حدود المجال الاجتماعي الذي ينتمي إليه، بهدف تنظيم وتوجيه الاتصالات والسلوكات وفهم الواقع الاجتماعي الذي يشترك فيه الأفراد. (Jodelet,1989,pp36-37)

إذن فالتصور وليد التمازج بين ما هو ذاتي خاص بالفرد (ميولات، حاجات، رغبات، ...)، وما هو اجتماعي خاص بالبيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد (قيم، معتقدات، طقوس...)، بهدف تنظيم وتوجيه سلوكات الأفراد وفهم الواقع الاجتماعي المشترك بينهم.



شكل رقم (02): يمثل خصائص التصورات الاجتماعية حسب" Denise Jodelet"

المصدر: (بن شيخ ،2012، ص11)

سادسا-أبعاد التصورات الاجتماعية:

يرى" **Kaés كايس**" من خلال بحوثه الممتدة من سنة 1976 إلى 1980 أن للتصور ثلاث أبعاد تتمثل في:

البعد الأول: التصور هو بناء للواقع، فالفرد يبني تصوراته من خلال المعلومات التي يتحصل عليها من بيئته وواقعه، وذلك بالاستناد إلى ما يكتسبه من معلومات تتيح له التواصل وتحدد علاقاته مع الغير.

البعد الثاني: يعتبر التصور منتوج ثقافي معبر عنه تاريخيا واجتماعيا:

حيث يسجل دوما في سياق تاريخي معين تابع للوضعية الاجتماعية بكل محدداتها، وذلك في إطار زمني معين.

التصورات كمنتج ظاهر تاريخيا: تسدل التصورات دائما في سياق تاريخي وتكون تابعة للوضعية الواقعية، المتميزة أساسا بطبيعة المشروع السياسي الاجتماعي، وتطور شبكة العلاقات الاجتماعية والأيديولوجية ومختلف الطبقات المكونة للمجتمع وكل ذلك في إطار زمني محدد.

التصورات كمنتج ثقافي معبر عنه اجتماعيا: فالتفاعلات الاجتماعية بين الفرد والمحيط من ممارسته الاجتماعية ووضعيته الطبيعية، فلكل طبقة اجتماعية نظام قيمي مرجعي خاص. (هامل، 2012، ص49)

البعد الثالث: التصور هو تلك العلاقة الاجتماعية القائمة بين الفرد وعنصر من محيطه الثقافي، ذلك لأن كل تصور تجده مسجل داخل نسيج معقد من العلاقات والتفاعلات التي تربط الفرد بالمجتمع. فتصور الفرد لأي عنصر من محيطه الثقافي لا يكون دون وساطة العلاقات الاجتماعية، التي تمنح مميزات خاصة توجب انتقاء بعض العناصر للموضوع المتصور. (Jodelet,1989,p43.)

سابعا–وظائف التصورات الاجتماعية:

وتتمثل أهم الوظائف التي تؤديها التصورات الاجتماعية فيما يلي:

1.الوظيفة المعرفية: Fonction de savoir

ويقصد بها أن التصورات الاجتماعية تسمح للفرد بإستدخال معلومات جديدة في إطار التفكير الموجود لديه مسبقا، ويعتمد التصور على العديد من العمليات المعرفية وخاصة منها الإدراك والذي يعتبر الأساس في هذه العملية، وتصور الفرد يكون بناء على ما اكتسبه من معارف، وما مر به من تجارب سابقة، لذلك فالتصور ما هو إلا سيرورة بناء أفكار وإعادة إنتاجها، لأنه يعمل كجسر يربط بين ما هو مجرد لدى الفرد من معتقدات، أفكار ومعارف، وما هو ملموس بالنسبة للفرد، وخاصة منه الجماعة التي ينتمي إليها.

وتسمح التصورات الاجتماعية للأفراد بفهم وتفسير الواقع في إطار قالب للاستيعاب، منسجم مع القيم والأفكار والآراء التي يؤمنون بها، كما تسهل التواصل الاجتماعي بتحديدها لإطار مرجعي مشترك يسمح بتبادل ونقل ونشر تلك المعرفة. (خروف وآخرون، 2007، ص26)

إذن فالتصورات الاجتماعية تبنى من خلال المعارف الموجودة لدى الفرد، وأيضا من جهة أخرى تكسبه معارف جديدة، وبالتالي تصبح مصدر للمعرفة لديه ولا يتم ذلك إلا من خلال سيرورة معرفية أساسها العمليات المعرفية وخاصة الادراك.

2.وظيفة توجيه السلوك: Fonction d'orientation

وتتمثل هذه الوظيفة في كون التصورات الاجتماعية تساعد الأفراد على الاتصال، وتكوين الآراء والمواقف والاتجاهات حول موضوع معين والتي تسمح لهم بالتوجه المناسب، وإصدار السلوكات المناسبة، فالتصورات تؤثر على السلوك، وعلى تفاعلنا مع الآخرين، إذ تعتبر أنظمة لفك رموز الواقع، وذات وظيفة توجيهية لانطباعاتنا، تقييماتنا وسلوذكاتنا، وتضبط ممارساتنا التي نقوم بها، وفي هذا الصدد يرى" **Abric أبريك**" أن التصورات الاجتماعية توضح لنا ما هو مسموح به وما هو ممنوع داخل المحيط الاجتماعي (بن صغير، 2009)

ومما سبق فالتصورات توجه السلوك على ثلاث مستويات على الأقل:

– تحدد نمط العلاقات المناسبة للفرد، فمن الأفضل مصاحبة الأفراد الذين يشاطروننا نفس التصورات حول قضايا محيطنا مثلا.

– تنتج نظاما للتوقعات، فنحن نختار ونفسر كل المعلومات المتعلقة بموضوع معين حتى نجعلها مماثلة لتصوراتنا التي تؤثر على السلوك الذي نقوم به وحتى قبل القيام به أحيانا، فاتجاهاتنا وقوالبنا تؤثر على التفاعل الذي سيحدث بيننا وبين الآخرين، فالتصورات تشكل أنظمة لفك رموز الواقع، وظيفتها توجيه انطباعاتنا وسلوكاتنا.

– تقرر التصورات السلوكات التي نقوم بها، اذ تحدد لنا ما هو مسموح به وما هو غير مسموح به في موقف ما، وبالتالي تلعب دور المعايير. (خروف وآخرون،2007، ص27)

إذن فالتصورات الاجتماعية ومن خلال ما تكسبه للفرد من آراء وأفكار واتجاهات، تعمل على تحديد نمط العلاقات المناسبة له، وأيضا تمكنه من تحديد توقعاته بشكل دقيق، وبالتالي تعمل على توجيه السلوكات فتحدد ما هو مرغوب فيه وما هو غير مرغوب فيه، أي أنها تلعب دور المعايير الضابطة للسلوك.

3.وظيفة الهوية: Fonction identitaire

المقصود بها هو أن التصورات الاجتماعية تعمل على إعطاء هوية اجتماعية وشخصية تتناسب مع ما يحتويه المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد من معايير وقيم اجتماعية وتاريخية، ولهذا فإن توافق تصوراتنا الاجتماعية وتلاؤمها مع النظام القيمي للمجتمع الذي نعيش فيه يؤكد انتمائنا لهذا المجتمع، حيث ترى

"**جودلي**" وحدة اللغة والأفكار لدى الأفراد هو تدعيم للروابط الاجتماعية وتأكيد للهوية والانتماء الاجتماعي. (Jodelet,1991,p57)

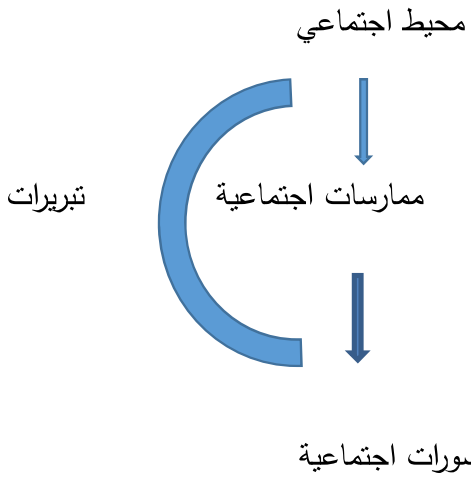
إذن فالتصورات الاجتماعية تتأثر وتؤثر في المجتمع، فمن جهة نجد أنها في نشأتها تتأثر بقيم المجتمع ومعاييره، فلابد من تحقيق التوافق بين محتواها وبين ما يفرضه المجتمع من أجل تحقيق التكيف لدى الفرد والجماعة، ومن جهة أخرى فإنها تضفي صبغة خاصة على أفكار وسلوكات أفراد المجتمع، مما يكسبهم خصوصيات تميزهم عن باقي المجتمعات، وبالتالي هوية خاصة ومستقلة.

4.وظيفة التبرير: Fonction de justification

التصورات الاجتماعية تسمح بتبرير تصرفات ومواقف الأفراد كأفراد ينتمون إلى جماعة واحدة، وخاصة إذا تعلق الأمر بالجماعات الاجتماعية، وبالتالي فلها دور في تحديد سلوكنا قبل القيام به، وأيضا لها دور في تبريره بعد ذلك، وفي هذا الصدد يرى" **Abric أبريك**" أن للتصورات الاجتماعية دور جديد يتمثل في التدعيم والمحافظة على الموقف الاجتماعي للجماعة الاجتماعية المعنية. (بن صغير، 2009)

فالتصورات الاجتماعية تسمح بالتبرير البعدي للسلوك والمواقف التي يتبناها الأفراد، فهي تلعب دورا هاما في تحديد سلوكنا قبل القيام به، وتبرره بعد ذلك، وهذه الوظيفة في غاية الأهمية لأنها تسمح بتقوية التمايز الاجتماعي وتبريره. (غانم،2009، ص34)

إذن فالتصورات الاجتماعية المنتجة للسلوك هي أيضا مبررة له، فسلوك الأفراد ينشأ من خلال الأفكار والاتجاهات التي يحملها والتي تم بناؤها من خلال سيرورة معرفية تتوافق مع معايير وقيم مجتمعه، وبالتالي فذاك السلوك يمكن تبريره.



شكل رقم (03): يبين الوظيفة التبريرية للتصورات.

المصدر: (هامل، 2012، ص58)

ثامنا-محتوى التصورات الاجتماعية:

التصورات الاجتماعية عبارة عن بنى فكرية، تفسر انطلاقا من تحليل المضمون، و هي شكل من أشكال المعرفة تختلف عن المفهوم العلمي، وحسب" **Moscovici موسكوفيسي"** الأبعاد الثلاث التي على أساسها يحلل محتوى التصور تتمثل في ما يلي:(Moscovici,1976,p68)

1.المعلومة L'information:

وتتمثل في مجموع المعارف والمعلومات المجمعة حول موضوع معين، والتي يشترك فيها كافة الأفراد فتمثل ما يسمى بالحس المشترك، إذ أن الأفراد يتوصلون إلى معلومات كمية ونوعية انطلاقا من المحيط الاجتماعي الذي ينتمون إليه، وذلك من خلال التجارب المعاشة وما تطرحه وسائل الاعلام...وتعتبر المعلومات عنصر هام بل وأساسي للتصور، لأن الفرد يعيد بناء واقعه بناء على كمية ونوعية المعلومات المجمعة ومدى تنظيمها.

إذن فالمعلومات هي أساس بناء التصور، فمن خلال المعارف المجمعة من المحيط الاجتماعي ينشأ ويتبلور التصور.

2.الاتجاه L'attitude:

الاتجاه يمثل الجانب المعياري للتصور، يقصد به مدى قبول الموضوع أو رفضه (نزوع/نفور)، ويتم التعبير عنه بالتوجه الايجابي أو السلبي نحو موضوع التصور.

إذن فالتصور له جانب معياري من خلاله يتم رفض أو قبول للمواضيع، ويتم التعبير عنه بالتوجه الإيجابي أو السلبي نحو الموضوع المتصور.

3.حقل التصور Le champ de représentation:

يعني انه من الضروري توفر حد أدنى من المعلومات المكتسبة والقابلة للتنظيم، إذ يعبر عن فكرة تنظيم المحتوى، وحقل التصور على غرار مستوى المعلومات يختلف من جماعة إلى أخرى ومن فرد لآخر وفقا لمعايير خاصة والحقل حسب "**موسكوفيسي** "هو مجموعة منظمة من الآراء، ويعبر عن الواقع النفسي المعقد الذي يظهر ككل متناسق، موحد ومنسجم. (عتيق،2013، ص41)

أي لا يمكن الحديث عن حقل التصور إلا حينما تكون وحدة معرفية قائمة، وترتيب نسقي للعناصر، ويعكس درجة واضحة في بناء الفكر.

والحقول التي تقع فيها عناصر التصورات تتمثل في:

- الحقل المعرفيChamp de la connaissance: (التصور: معرفة)
- الحقل القيميChamp de la valeur: (التصور معرفة جيدة أو سيئة)
- الحقل العمليChamp de l'action: (التصور: تعبير وبناء للواقع الاجتماعي) (خروف وآخرون، 2007، ص7)

تاسعا-بنية التصورات:

تتشكل التصورات من مجموعة عناصر وترتبط هذه الأخيرة بموضوع التصور، وتتفاعل فيما بينها بتناسق وانتظام مما يسمح للتصورات بالوحدة والاستقرار، وتلك العناصر منها ما هو أساسي ويعطي دلالة ومعنى للتصور، ومنها ما هو ثانوي، يشير إلى خصائص وصفات ثانوية للتصور والتي تظهر في الممارسات اليومية.

وبناء على ذلك فالتصور يتكون من عنصرين أساسين هما:

1.النواة المركزية Le noyau centrale:

حيث تشتمل النواة المركزية على العناصر التي تعطي معنى ودلالة للتصور والتي تكون مشبعة بالنظام القيمي للجماعة الاجتماعية، وتعتبر النواة المركزية الجزء الأكثر ثباتا نسبيا واستقرارا في التصور والأصعب تغييرا بسبب أنه تبرز فيها الذاكرة الجماعية للجماعة، وتعتبر العنصر الأساسي والأكثر أهمية في التصور إذ يؤكد "**أبريك**" أن النواة المركزية تؤدي وظيفتين أساسيتين تتمثلان في: (بن صغير،2009)

أ-وظيفة مولدة Génératrice:

حيث تخلق معنى لعناصر أخرى مكونة للتصور، فالنظام المركزي يحدد طبيعة العلاقات التي تربط بين عناصر التصور.

ب-وظيفة منظمة Organisatrice:

حيث تنظم العناصر المحيطية وتحدد طبيعة العلاقات التي تربط بين هذه العناصر، فهي إذن تجعل عناصر التصور موحدة وأكثر استقرارا، وبهذا فإن النواة المركزية هي العناصر الأكثر مقاومة للتغيير، فكل تحول أو تعديل في النواة المركزية يدخل تحويل أو تعديل في طبيعة التصور.

2.العناصر المحيطية:

يحتوي التصور إضافة إلى النواة المركزية عناصر محيطية تنتظم حول النواة المركزية، هذه العناصر لها مكانة ودورا أساسيا في التصورات، حيث تعتبر بمثابة المكمل الضروري للنواة المركزية، إضافة إلى ذلك فهي تؤدي ثلاثة وظائف رئيسية تتمثل في:(Seca,2002,p73)

أ-جعل الواقع ملموسا:

حيث تساعد على ترسيخ التصورات الاجتماعية واستعمالها في الحياة اليومية.

إذن فهي الجانب الظاهر من التصورات بحيث يمكننا الوصول إليه من خلال ملاحظة الأفراد ومقابلتهم، فهي اذن تشكل نظام الواسطة بين النواة المركزية والواقع الملموس.

ب-وظيفة تنظيمية:

على اعتبارها أكثر ليونة وأقل صلابة من النواة المركزية، ذلك يسمح للتصورات بالتكيف الفعّال مع التطورات والظروف الجديدة مع الحفاظ على معناها المركزي.

ج-وظيفة دفاعية:

تعمل العناصر المحيطية كنظام دفاع خاص بالتصورات، فالنظام المحيطي هو الذي يواجه العناصر الجديدة ليسمح بالحفاظ على النظام المركزي.

ومن خلال الوظائف التي تقوم بها العناصر المحيطية يتضح أن هذه الأخيرة في حركة دائمة ومستمرة تبعا لتغيرات معطيات المحيط، وهذا ما يحقق التكيف لدى الأفراد والجماعات مع محيطهم الاجتماعي.

عاشرا-آليات (سيرورات) عمل التصورات الاجتماعية:

للتصورات الاجتماعية تاريخ، فهي تنشأ وتستقر، ثم تتحول وتموت، وحسب **(Rouquette) روكات** و**(Rateau) راطو** فالتصورات الاجتماعية هي شكل من أشكال المعرفة التي تبدو وكأنها حقائق بالنسبة للمجتمع الذي يتبناها وبناء على ذلك فـ:

- الموضوع الذي لا يمكن تصوره غير موجود بالنسبة " للمعرفة" إنه من ميدان " اللامعقول"...
- الموضوع المتصور لا يتواجد فعلا إلّا بطريقة تصوره، فنظام تفكيرنا هو الذي يمكننا من إجراء الملاحظات في أوقات وظروف معينة، فحقيقة الساحرات مثلا تغيرت عبر الزمن، بينما كانت الساحرات في الأذهان هن حليفات الشيطان ومقترفات للشر، تغيرت فيما بع وأصبحت الساحرات مسكينات، مثيرات للشفقة أقرب للهستيريا.
- إن الموضوع الذي نتصوره اليوم قد لا يصبح موضوعا للتصور لاحقا، والموضوع غير القابل للتصور في زمننا والذي يبدو غير معقول، قد يصبح قابلا للتصور، وذلك بغرض فهم المواضيع، وإدماجها فكريا والتصرف إزاءها.

وقد ضرب لنا "**موسكوفيسي**" مثالا عن ذلك حينما درس كيف يتم التعديل في نظرية علمية مثل التحليل النفسي حتى تدخل المجتمع، ويتم استهلاكها من قبل مختلف الجماعات الاجتماعية. فبدراسته هذه أوضح أن عملية التصور تتضمن "نشاطا تحويليا" للمعرفة من خلال عمليتان رئيسيتان هما التوضيع

L'objectivation، والترسيخ L'ancrage، هاتان العمليتان تسمحان بتحديد العلاقة الموجودة بين النشاط السيكولوجي والممارسة الاجتماعية: (خروف وآخرون، 2007، ص27)

1.التوضيع: L'objectivation

يعرفه "**موسكوفيسي**" على أنه "الإزالة التدريجية للمعاني الزائدة وذلك عن طريق تجسيدها" أما "**جودلي**" فتعتبر التوضيع عملية تصويرية وبنائية.

وحسب "**موسكوفيسي**« فإن عملية التوضيع تشتمل على حركتين هما: الحركة الأولى تذهب من النظرية إلى الصورة، والحركة الثانية تذهب من الصورة إلى البناء الاجتماعي. » (خروف وآخرون، 2008، ص29)

وتتم عملية التوضيع من خلال ثلاثة مراحل والمتمثلة فيما يلي:

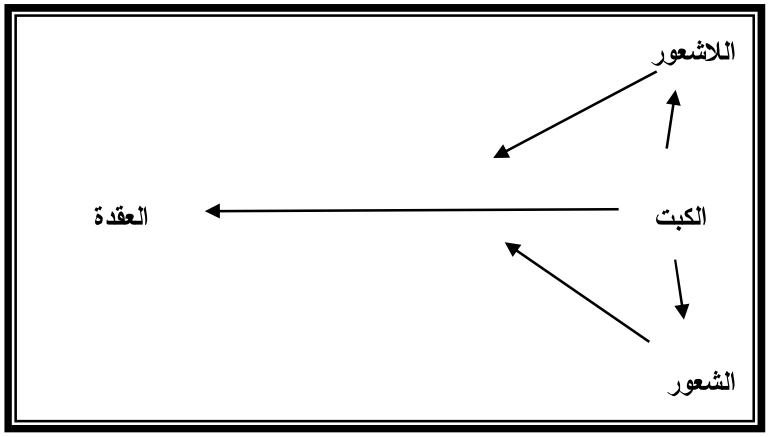
1.1.مرحلة الانتقاء: La sélection

في هذه المرحلة يتم فرز وانتقاء المعلومات التي يتلقاها الفرد حول موضوع معين محل التصور، ويتم اجراء مجموعة من التعديلات والتغييرات بالاعتماد على عناصر ثقافية وقيمية، ولا يتم الاحتفاظ إلا بما يتناسب والإطار الفكري الموجود سابقا ونسق القيم والمعايير السائدة. (بن صغير، 2009، ص39)

2.1.مرحلة التخطيط البنائي:

أو مرحلة تكوين النواة الشكلية، فالعناصر المنتقاة سابقا تشكل نواة شكلية وهي بنية تصويرية تعيد إنتاج بنية مفاهيمية بطريقة ملموسة.

إن نظرية التحليل النفسي كما يقول "**موسكوفيسي**" قد تم اختصارها إلى مجرد عناصر مادية لها علاقات ملموسة، فالشعور (الذي يشير إلى الإرادة – إلى الظاهر) يتعارض مع اللاشعور (الذي يشير إلى اللاإرادي – إلى المختفي)، هذا التعارض يتم تكثيفه في عملية " الكبت" والتي تترتب عنها العقد النفسية.



شكل رقم(04): يمثل تموضع عناصر التحليل النفسي

المصدر: (خروف وآخرون، 2007، ص31)

3.1.مرحلة التطبيع: Une phase Naturalisation

بعد تكوّن المخطط الشكلي مبدئيا يبدأ تدريجيا في الاندماج ضمن أفكار المجتمع وبعدها يصبح جزء منه، وبديلا عن الموضوع الأصلي وهذا ما يطلق عليه النواة الشكلية.

وفي مرحلة التطبيع تصبح تلك النواة حقيقية بالنسبة للأفراد المنتجين لها، وبهذا فالنموذج الصوري يسمح بتجسيد عناصر الموضوع المتصور وتحويلها إلى مفاهيم طبيعية تكتسب مكانتها الحقيقية، وتصبح سهلة التداول في الواقع الاجتماعي وبهذا تصبح عناصر التفكير منسجمة مع معطيات الواقع، والتي على أساسها توجه سلوكات ومدركات وأحكام الأفراد.

وقد أشارت "**هرزليتش**" (1969) عند دراستها للتصورات الاجتماعية للصحة والمرض إلى أن التصورات غالبا ما تبنى بعيدة عن إطار المعرفة الطبية، وقد وجدت مخططا شكليا ذا قطبين و هما: الفرد والصحة، المجتمع والمرض، وتتدخل هذه النواة الشكلية في تنظيم التصورات الاجتماعية حول الأمراض من حيث المنشأ وكل السلوكيات المؤدية إليها، بينما " **أبريك**" فقد طوّر لاحقا نظرية النواة المركزية التي يرى بأنها تمنح دلالات خاصة للتصورات وأنها تشكل صلب محتواها، وكانت فكرة النواة الشكلية هي نقطة البداية للمقاربة البنيوية الخاصة بدراسة بنية التصورات الاجتماعية (Moscovici,2003,pp374-376)

ومن خلال ما سبق ذكره فعملية التوضيع ما هي إلا سيرورة تمّكن الفرد من التواصل مع أفراد مجتمعه وتوجه سلوكاته بما يتوافق مع معطيات محيطه الاجتماعي، ويتم ذلك من خلال الانتقاء للمعلومات والمعارف وتنظيمها وإعادة بنائها من طرف الفرد.

2.الترسيخ:L'ancrage

والترسيخ يمكن اعتباره وسيلة معرفية تسمح بفهم مختلف عناصر التصور وهو مساو لما أسمته "**جودلي**" استعمال المعرفة Instrumentalisation du savoir"، إذ في التحليل النفسي على سبيل المثال قد تم تحويل العلم إلى معرفة ذات منفعة للجميع حيث أعطيت له قيمة وظيفية تتمثل في فهم وتفسير سلوكياتنا وسلوك الآخرين، فنظام التفسير أصبح حلقة وصل بين الفرد ووسطه وبين أفراد نفس الجماعة . (بن صغير، 2009)

والترسيخ هو السيرورة الثانية للتصور، ويشير إلى الكيفيات التي يستدخل بها في المجال الاجتماعي، ومن جهة أخرى للوظائف المنتجة، ويحمل ثلاثة مظاهر أساسية تسمح بفهم عمل التصورات الاجتماعية في مستويات عديدة وتتمثل تلك المظاهر فيما يلي: (غانم، 2009، ص 37)

– الترسيخ يبين في البداية أن التصور يعمل كـ "سيرورة الترجمة" وهذا يجعلنا نمنح التصور قيمة استعمالية اجتماعية، فمثلا التحليل النفسي اعتبر كأداة معلومات سواء بالنسبة لنا أو بالنسبة للآخرين، فهو يستخدم لفك رموز ما يحيط بنا، وذلك بتزويدنا بإطار خاص بالترجمة، وهذا الأخير يسمح بإدخال الأفراد والوضعيات في تصنيفات تستخدم كموجه لفهمنا، إذا فميكانيزم الترجمة هذا يتحول إلى نظام وسيط قادر على تنظيم وتعديل العلاقة الاجتماعية وذلك بافتراض فهارس وتفاسير تستخدم لتطوير الأحداث والممارسات.

– التصورات تتشكل كذلك في "شبكة معاني" Un réseau de significations والتي تعتبر عنصرا ثانيا للترسيخ، وفي حالة التحليل النفسي فإن الشبكة تعني أن المعاني الممنوحة للتحليل النفسي تنتج في الواقع من نظام القيم المنتج من المجتمع، وفي هذا المعنى فإن التحليل النفسي هو مقدم كمعارض ومقاوم لمعايير اجتماعية معينة أو لتيارات أيديولوجية أقل أو أكثر تعارضا، والتي تحضر معاني خاصة بها، وبالتالي فالتحليل النفسي يعرف كفعل اجتماعي وفيما يخص استخدامه فإنه لا يمكن اعتباره كنظرية علمية ولكن كصفة تنعت بها بعض الجماعات، فهو يستطيع أن يشرح العلاقات المتواجدة ما بين الجماعات الاجتماعية وتجسيد نظام للقيم، أو يحدد التعارض ما بين ثقافات مختلفة.

إن شبكة المعاني تعتبر كمظهر مركزي لعمل التصورات لأنها توضح العلاقات المتوفرة بين عناصر مختلفة، وحسب هذه النظرة تعكس هوية الأفراد والجماعات عبر معاني مختلفة مقدمة في تصوراتهم وبالتالي فالترسيخ يؤمن توجيه الممارسات والروابط الاجتماعية.

– المظهر الثالث للترسيخ يتضح في "الوظيفة الادماجية" Fonction d'intégration حيث تدمج التصورات أنظمة فكرية مألوفة قائمة مسبقا، إن مفهوم الادماج يسمح بفهم كيف يعمل الرابط ما بين نموذج من التصورات قائم مسبقا والتجديد أي بين ما هو مألوف وما هو جديد أي أن الترسيخ يبين كيفية استدماج ما هو جديد في نظام مألوف وقائم مسبقا، مع تبيان التفاعلات ما بين عناصرهما.

وأكثر مما تبدو عليه عملية الترسيخ (التثبيت)، فعملية الترسيخ الموجودة في علاقة جدلية مع التوضيع، تربط الوظائف الثلاث القاعدية للتصور (التمثل): (ملود، 2005، ص50)

– وظيفة معرفية – ذهنية–لإدماج الجديد.

– وظيفة تأويل الواقع.

– وظيفة توجيه الممارسات والعلاقات الاجتماعية.

إن "**موسكوفيسي**" يرى كملخص لهذا المسار Le processus d'ancrage بأنه يشتمل خصائص تسمح بفهم:

– كيف يمنح المعنى لموضوع التصور.

– كيف أن التصور يستعمل كنظام ترجمة للعالم الاجتماعي وإطار ووسيلة للتصرف.

– كيف ينشأ إدماجه كنظام استقبال وكيف تتحول عناصر هذا النظام المضافة، والتي تدخل في مجال الفعل.(عتيق، 2013، ص 49)

أحد عشر–بعض المفاهيم القريبة لمفهوم التصور:

التصورات الاجتماعية ما هي إلا جملة معلومات، صور، اتجاهات ومعتقدات يشترك فيها جماعات وأفراد، والذين نجدهم أحيانا لا يعرفون بعضهم شخصيا بل اكتسبوها كإرث في شكل معرفة جماعية (Seca,2002,p12)، وهناك تداخل بين مفهوم التصور و بعض المفاهيم النفسية والاجتماعية القريبة منه والتي نذكر منها (الرأي، الاتجاه، الإدراك، الصورة،...) وفيما يلي سنحاول إعطاء فكرة حول كل مفهوم مع تبيان التداخل والفرق بينه وبين مفهوم التصور:

1.الرأي:

الرأي ما هو إلا استجابة لفظية واضحة قابلة للقياس والملاحظة، إذ يرى الدكتور "**عبد الرحمان العيسوي**" (1994) أن الرأي يعتنقه الفرد لمدة محددة، وغالبا ما يعبر عن الشعور القومي السائد لدى الأفراد، والآراء قابلة للتغيير مثل الاتجاهات إلا أنهما يختلفان في الدرجة فالاتجاه يتعرض للتغيير بدرجة أقل من الرأي.

ويتأثر بهذا الأخير على حد تعريف **موسكوفيسي** له إذ يرى أنه مجموعة من الآراء، ... يفهم من خلالها التصور، وبهذا فالرأي عبارة عن أداة تمكننا من الوصول إلى التصور. (الحاج الشيخ، ص 29، 2013)

وبالتالي يتضح أن الرأي خاص بالفرد ولا يعطيه خاصية إذ يعتنقه لمدة محددة، كما أنه قابل للتغيير، في حين نجد أن التصور خاص بالجماعة يتميز بالثبات نوعا ما، وما الرأي إلا أداة تمكننا من الوصول إلى التصور، بمعنى أن التصور أشمل من الرأي.

2.الادراك:

يرى "**موسكوفيسي**" أن الادراك هو" فعل بنائي، حيث الفرد يفسر الأحاسيس التي يتلقاها ويضعها في علاقة مع بعضها البعض ويعطي لها معنى خاص، أي أن الادراك هو العملية التي يقوم الفرد عن طريقها بتفسير المثيرات الحسية في صور يمكن بها فهم مجريات الواقع. في حين نجد التصور هو الوسط الذي يجمع بين النشاط الادراكي والفكري كما يقول" **Dwik دويك** " « التصورات تقود الادراكات التي بدورها تنشئ التصورات » ، وترى "**هيرزليش**" «بأن محتوى التصور لا يظهر كمعنى إدراكي إلا إذا كان على المستوى المادي.» أي عن طريق التصور يمكننا إدراك المواضيع المحيطة بنا وجعلها في العالم الخاص بنا. (عامر،2013، ص34)

3.الاتجاه:

« الاتجاه هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، أو تجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة ومكوناته الرئيسية الأفكار والمعتقدات، المشاعر والانفعالات والنزعات إلى رد الفعل » (وليم و.لامبرت، ولاس إ. لامبرت، ترجمة، سلوى الملا، 1993، ص113)

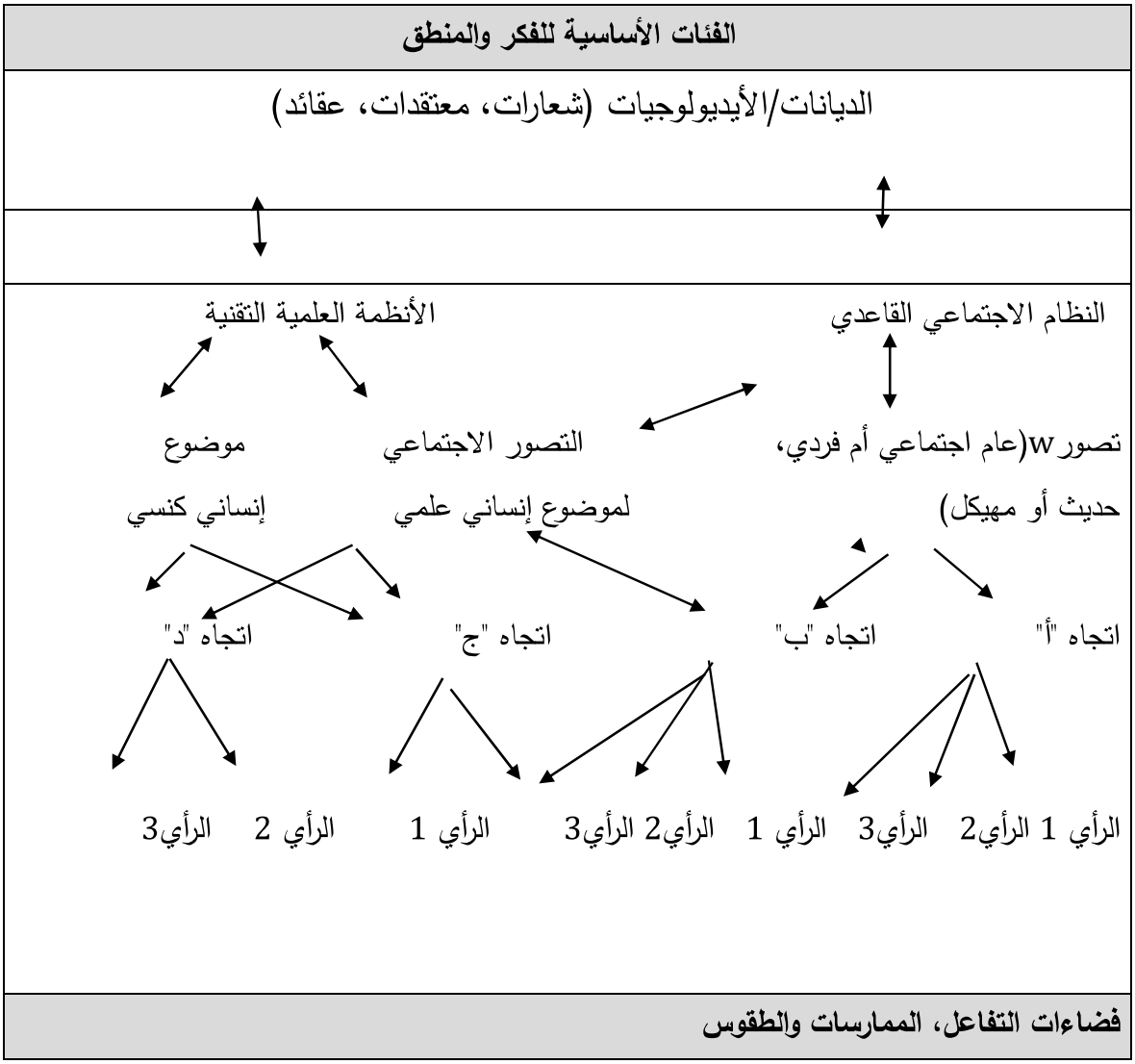
وإذا كان للاتجاه بعد عاطفي وفكري وسلوكي، فالتصور بالإضافة إلى الموكن العاطفي والمكون المعرفي، فهو يحتوي على جانب تقييمي لأنه يعد كانعكاس في الفكر لحقيقة داخلية تحضر للاستجابة، وحتى لوكان الاتجاه تداخل بين الاتجاه والتصور في بعض الخصائص، إلا أن الأول يبقى عنصرا من الثاني، ومن خلال هذا الثاني نتخذ مواقف اتجاه المواضيع (بوسنة، 2008)

إذن فالاتجاه يختلف عن مفهوم التصور فهذا الأخير عبارة عن سيرورة ذهنية لخبرات ماضية، بينما الأول يظهر عبر إشارات أو سلوكات ما، ويمثل عنصرا من عناصر التصور.

4.الصورة:

تعد الصورة انعكاسا أو رسما للواقع كما هو موجود، بينما التصور كما يعرفه "**دوركايم**" ليس مجرد انعكاس للعالم الخارجي، اذن فهو ليس مجرد صورة مطابقة للواقع الخارجي، ويوضح "**موسكوفيسي**" أن التصور يلعب دور الشاشة الانتقائية، أي ينتقي ما يلائم موضوعاته من عقل الانسان، ويستعين بالذاكرة بصورة ديناميكية، وهذا ما يؤكد أن عملية التصور لا تحدث بصورة آلية، فهو ليس مجرد ارجاع صورة بسيطة للواقع فقط، وإنما فعل ارجاع الشيء إلى العقل، والقيام بإعادة بناء عقلي لنشاطه ذلك أن الفرد عندما يتلقى مثيرا خارجيا، يقوم بمعالجة ذهنية لذلك المثير أو الموضوع الناتج عن ذلك التصور، علما أن المعالجة تختلف من فرد لآخر نتيجة عوامل ذاتية تتعلق بالفرد وعوامل خارجية ترتبط بالبيئة.(بوزريبة،2012، ص57)

ويمكن تبيان العلاقة بين التصور، الاتجاه والرأي من خلال الشكل الموالي:



شكل رقم (05): يمثل مخطط يبين العلاقات القائمة بين التصور والاتجاه والرأي)

المصدر:(Seca,2002,p41)

إثنا عشر-"نظريات" و"مقاربات" التصورات الاجتماعية:

هناك العديد من المقاربات والنظريات التي عالجت موضوع التصورات الاجتماعية، وفيما يلي سيتم عرض البعض منها:

1.النموذج السوسيو-تطوري: Le Modèle Sociogénitique

يعد هذا النموذج أول مقاربة نظرية يقترحها "**موسكوفيسي**" للعمل على التصورات الاجتماعية، حيث يدرس هذا النموذج الليفيات التي ينتج من خلالها الأفراد تصوراتهم حول مواضيع الحياة المختلفة، يرى "**موسكوفيسي**" أن ظهور وضعية اجتماعية جديدة، وما تفرضه من قلة المعلومات بشأنها أو عجز المعارف المكتسبة سابقا عن تأويلها، يؤدي إلى بروزها كموضوع اشكالي وجديد يستحيل معرفته بشكل كامل نظرا لتشتت المعلومات التي تتعلق به، فهذه الوضعية تولد نقاشات، وجدالات وتفاعلات تزيد من الشعور بضرورة فهم الموضوع، وهكذا يتم تنشيط التواصل الجماعي والتطرق لكل المعلومات والمعتقدات والفرضيات الممكنة، مما يؤدي في نهاية الأمر إلى الخروج بموقف أغلبية لدى الجماعة، هذا التوافق تساعده طبيعة معالجة الأفراد الانتقائية للمعلومات لكن هذه السيرورة العفوية المولدة للتصور تحتاج لثلاث شروط:

- تشتت المعلومة.
- التركيز في بؤرة.
- الحاجة إلى الاستدلال.
- لكن موليني فصل فيما بعد أكثر في هذه الشروط:
- ظهور موضوع معقد ومركز أو متعدد الأشكال.
- وجود جماعة اجتماعية.
- وجود رهانات متعلقة بالهوية أو بالترابط الاجتماعي متأثرة بهذا الموضوع.
- حدوث ديناميكية اجتماعية، أي مجموعة من التبادلات والتفاعلات ما بين الجماعات حول هذا الموضوع.
- غياب تنظيم امتثالي متحكم في المعلومة المتعلقة بالموضوع كما اقترح "**موسكوفيسي**" من خلال هذا النموذج سيرورتين ينتج عنهما التصورات وهما: سيرورتي التوضيع والترسيخ. (عشيشي،2016، ص79)

2.نظرية جون بياجيه "Jean Piaget"

يرى "**بياجيه**" أن مصدر التصور يوجد في استمرارية النمو الحسي – الحركي، وهذا النمو له وظيفة أساسية تتمثل في ربط علاقات مع العالم الخارجي. إذن التصور ناتج عن استدخال الأسيكامات الحسية–الحركية، وفي هذا الإطار يظهر " التقليد" كأهم وسيله لنقل الطفل من – الحسي – الحركي" إلى الرمزي وتظهر الصورة في كل تقليد غير مباشر.

والتصور كما جاء به "**بياجيه**" هو سيرورة مستقلة عن أي تأثير للوسط، وهذا هو أساس نظريته البنيوية التي تعطي أولوية للشخص قبل المحيط ولقد انتقد " **فيجوشكي**" و "**برونر**" وجهة نظر "**بياجيه**" هذه ويصرحان بأن السيرورة المعرفية للتصور ترتبط بالإدراك الثقافي للمواضيع والقيم الملازمة للأداء الاجتماعي. (ميروح، 2020، ص 71)

3.نظرية النواة المركزية La théorie du noyau central:

إن عناصر التصور ليست بنفس الدرجة من الأهمية، فبعضها أساسي والبعض الآخر مهم، والبعض الآخر ثانوي، لذلك ومن الضروري إذا أردنا معرفة التصور وفهمه والتصرف بناء عليه، لابد أن نحدد تنظيمه، أي التسلسل الهرمي للعناصر التي تشكله والعلاقات التي تربط بين تلك العناصر. (Abric,2003,p 59) والكثير من الدراسات التجريبية أكدت صحة افتراض" أبريك" من أن كل العناصر المكونة للتصورات الاجتماعية تتباين في الأهمية والقوة، فبعضها يعد أساسيا ومهما والبعض الآخر ثانوي، وبالتالي يجدر بنا القيام بعملية ترتيب لتلك العناصر ومعرفة مدى قوة الارتباط بينها، إن التصورات الاجتماعية انما هي" نظام اجتماعي/ معرفي يطرح في تنظيم خاص"، وهذا النظام يمثل محتوى التصور، ومعرفة مكونات ذلك المحتوى ومدى ترتيب تلك العناصر يعد الأهم في الدراسة (Abric,2003,p60)

وينظر "**أبريك**" صاحب هذه المقاربة النظرية إلى التصورات الاجتماعية على أنها مجموعة سوسيو–معرفية منظمة بطريقة خاصة، وتتحرك حسب قواعد عمل خاصة بها، ففهم الميكانيزمات التي تتدخل من خلالها التصورات في الممارسات الاجتماعية يتطلب ضرورة معرفة التنظيم الداخلي للتصور، ولهذا اهتم مختلف الباحثين الذين يعملون معه في هذا المجال بالمعتقدات المتقاسمة والمتوافق عليها من قبل أعضاء الجماعة، حيث ينظر إليها كنسق مُدَرَّجْ (Hiérarchisé) من المعتقدات، يضم عناصر محيطية منتظمة حول نواة مركزية تتولى مهمة تنظيم بقية، مكونات النسق.(جلول، مومن بكوش، 2014)

وقد تختلف تركيبة النواة المركزية من موضوع لآخر، وفي نفس الموضوع، وبالتالي أثناء دراسة لموضوع ما يمكن الحصول على نواتين مركزيتين مختلفتين عن بعضهما البعض من حيث المكونات.

(Bonardi et Roussiau,2001,pp121-122)

وتقدم الأبحاث كشف عن إمكانية وجود تَدَرُجْ (Hiérarchisation) آخر داخل النواة المركزية، حيث يشير المشتغلون في هذا الحقل إلى وجود عناصر مركزية رئيسية تضمن إعطاء الدلالة للموضوع، في حين تُخَصصْ وتُدَقَقْ هذه الدلالة مجموعة من العناصر المركزية النائبة. (جلول، مومن بكوش، 2014)

4.النموذج السوسيو–دينامي Le modèle sociodynamique:

اقترح هذا النموذج من قبل" **Doise دواز**" الذي اهتم بالمعتقدات الخاصة التي يكونها الأفراد عن المواضيع المختلفة للحياة الاجتماعية، فالتصورات حسبه لا يمكن تبصرها إلا من خلال ديناميكية اجتماعية تضع الفاعلين الاجتماعيين في حالة تفاعل.

عندما تدور الديناميكية حول مسألة مهمة، تثير مواقف مختلفة لدى الأفراد بحسب الانتماءات الاجتماعية لكل واحد، وذلك بالرغم من اشتراكهم في نفس المبادئ المنظمة للمواقف، ولكنها من جهة أخرى مبادئ منظمة للفروقات الفرية، وبالتالي فليست وجهات النظر هي المتقاسمة ولكن المسائل التي يتجابه حولها هي المتقاسمة.

تعطي هذه المقاربة النظرية مكانة مهمة للعلاقات ما بين الأفراد، وذلك بمحاولة توضيح الكيفية التي يمكن من خلالها للانتماءات الاجتماعية المختلفة أن تحدد الأهمية الموكلة للمبادئ المختلفة، إذا تعلق الأمر بدراسة ترسيخ التصورات في الواقع الجماعي.

تبحث نظرية المبادئ المنظمة عن الخصوصية في حركية النقاط المرجعية المشتركة للأشخاص الذين يتقاسمون تصورا معينا، نقاط مرجعية مشتركة تتحول إلى رهانات تكون مصدرا للاختلافات الفردية، وكل هذا يحدث في علاقة مع التداخلات الاجتماعية للأشخاص، فالتوافق المميز للتصورات الاجتماعية موجود حسب هذه المقاربة في هذه الرهانات. (جلول، مومن بكوش، 2014)

ثلاثة عشر–طرق جمع البيانات في التصورات الاجتماعية:

لدراسة التصورات الاجتماعية من الضروري أن نعتمد على مقاربة منهجية متعددة للحصول على نتائج يمكن الوثوق بها (Seca,2002,p8)، وبالتالي لابد من اعتماد الاسلوب الأنسب والأمثل للدراسة ومن بين تلك الأساليب أو الطرائق نجد:

1.الأساليب الاستفهامية Les méthode intérrogatives

1.1.المقابلة L'entretien: وتعتبر المقابلة من الأدوات الرئيسية لرصد التصورات الاجتماعية، فالمقابلة وخاصة الموجهة منها تشكل اليوم أداة ضرورية لدراسة التصورات، وتعتبر دراسة "**هرزليش**" مثالا نموذجيا على ذلك، ولكن استعمال المقابلة يطرح بعض المشكلات منها:

– إن أي مقابلة تنتج خطابا، ولما كان الخطاب نشاطا معقدا، فإن بعض جوانبه يصعب تحليلها لاعتبارات كثيرة أهمها اللغة والموقف وآليات الدفاع النفسي التي يلجأ إليها المستجوب.

– إن موقف المقابلة هو موقف تفاعل تؤثر فيه عدة عوامل منها مكانة وصورة المستجوب عند المستجوب، وعندها يصعب التمييز بين ما يعود للموقف وما يعود للمستجوب.

– إن أسلوب المقابلة يقتضي اللجوء إلى طرائق تحليل المحتوى التي تكتنفها كثيرا الذاتية.

– إن المآخذ السابقة لا تعني الدعوة إلى عدم استعمال أداة المقابلة، بقدر ما تعني ضرورة ربطها بأدوات أخرى تضبطها وتكملها وتعمق معلوماتها. (خروف وآخرون،2007، ص46)

2.1.الاستمارة Questionnaire:

تعتبر الاستمارة من أكثر الأدوات استعمالا في البحوث العلمية بمختلف أنواعها، لما لها من خصائص تمكن الباحث من إجراء بحثه بيسر وبأقل وقت وجهد، والاستمارة جاءت في الدراسات التي تتعلق بالتصورات في قالب خاص، وبصيغة مختلفة ونركز هنا على استمارة الخصائص المعتمدة في دراستنا الحالية:

– استمارة الخصائص:

بما أن النواة المركزية هي التي تعطي معنى للتصور فإنه يمكن اعتبار التصور المركزي لديه خاصية أنه يكون أكثر تمييزا للموضوع من أي عنصر آخر للتصور، ومنه فكرة " **فلامون**" إدخال استمارة الخصائص في دراسة التصورات الاجتماعية وهي عبارة عن مجموعة من البنود تدور حول موضوع الدراسة.

كيفية تطبيقها تكون باقتراح قائمة من البنود والتي تتراوح ما بين 6-9 حتى 15 بند، ونطلب من المستجيب اختيار ثلاثة بنود والتي تعتبر بالنسبة له أكثر خصوصية أو تمييزا للموضوع محل الدراسة بوضع علامة (+) ومن ثم اختيار مما تبقى البنود التي تعتبر أقل تمييزا للموضوع بوضع علامة(-).

من خلال ما سبق يصبح باستطاعتنا تنقيط كل بند من (1) للذي اختير على أنه الأقل تمييزا و(2) للذي لم يتم اختياره و(3) للبند الأكثر تمييزا ومن خلال توزيع إستجابات افراد العينة بالنسبة لكل بند يصبح لدينا إمكانية ظهور ثلاثة أشكال من المنحنيات:

- منحنى يأخذ شكل " J": وهو يمثل ملمح العناصر المركزية، والذين يتم اختيارهم بشكر كبير على أنهم الأكثر تمييزا.
- منحنى يأخذ شكل جرس (شكل منحنى غوس) وهو يعبر عن العناصر المحيطية والتي تكون ذات تعبير متوسط بالنسبة لتمييز الموضوع.
- منحنى يأخذ شكل حرف "U": وهو يخص العناصر التي لم يتم اختيارها، وهي تعبر على أن هذا العنصر الذي لم يتم اختياره يعبر عن آراء جد متناقضة لدى عينة البحث.

وفي هذا النوع من المنحنيات يجب الانتباه إلى إمكانية وجود مجموعتين فرعيتين تعارضان بدقة مركزية هذا العنصر. (Abric,2003,p66)

3.1.بطاقات الحث Les planches inductrices:

استعمال بطاقة الحث مستوحاة من المقاربات الإسقاطية، وهي عبارة عن رسومات يتم إنجازها عن طريق الباحث وتعرض على الأفراد، ثم يطلب منهم التعبير بحرية حول ما يرونه.

4.1.المدخل المنوغرافي L'approche Manographique

لا يتعلق الأمر بتقنية لرصد المعلومة، لكنها بحث مركب يرتبط بمداخل نظرية مثلا: ملاحظة الحياة اليومية لمجموعة ما، مع أو بدون مشاركة للباحث، التحليل السوسيولوجي والتاريخي للمجموعة، مقابلات مع بعض أفرادها، أو استمارات وتحليل الوثائق، استعمال إحدى الأدوات سيكون مقيدا بالأهداف الثابتة أو الوسائل التي تم تنظيمها. (ميروح، 2020، ص 77)

5.1.الرسومات والدعامات البيانية Dessins et supports graphiques:

إن انشغالات الباحثين الذين يستعملون بطاقات الحث هي انشغالات مشتركة مع أولئك الذين يستعملون إنتاج الرسوم للوصول إلى تصورات الأفراد، والغرض النهائي في كلا الحالتين هو تسهيل التعبير باستعمال طرق مناسبة لمجتمع البحث مثل دراسة "**Derosa ديروزا**" لتصورات الأطفال للمجنون والجنون، ودراسة "**Galli غالي** و" **Negro نيغرو**" حول الاشعاع النووي بعد كارثة "تشرنوبيل"، وكذلك دراسة "**جودلي**" و"**ميلغران**" حول التصور الاجتماعي لمدينة باريس، حيث لاحظ الباحثان أن معظم المفاهيم التي يستعملها الناس كانت غير لفظية أو ما أسمياه " الأفكار الفضائية" والتي يصعب ترجمتها إلى كلمات.

لقد وضع هذين الباحثين منهجية على غاية من الأهمية تمثلت في رسم سلسلة من الخرائط لمدينة باريس تصور نظرتهم الخاصة لها مثل تنظيمها الفضائي، أهم الأماكن فيها، سكانها...إلخ

في الدراسات الثلاثة السالف ذكرها فإن المنهجية المستعملة واحدة وقد احتوت على ثلاثة مراحل هي:

- انتاج رسم أو سلسلة من الرسوم.
- التعبير اللفظي للمستجوبين حول هذه الرسوم.
- أخيرا التحليل الكمي للعناصر المكونة للرسم. (خروف وآخرون،2007، ص48)

2.أساليب التداعي Les méthodes associatives:

1.2.التداعي الحر L'Association libre:

يمكن التأريخ لبداية التحليل النفسي باكتشاف "**فرويد**" لطريقة التداعي الحر واستعمالها كوسيلة للوصول إلى عالم اللاشعور، وقد استعملها فرويد مع مرضاه من سنة1892 إلى سنة 1895، وتعد تقنية تنفيسية، إذ تسمح للعصابي باستعادة شعوره بالتصورات المرتبطة بمأساته، فمن خلالها يعبر عن ما يجول في خاطره من أفكار وخواطر واتجاهات ورغبات في حرية تامة لإخراج هذه المكبوتات من اللاشعور إلى حيز الشعور حتى يمكن التعامل معها، بعد ذلك يعمل المعالج على تفسير كل ما يكشف عنه التداعي الحر من علاقته بخبرات المريض ومشكلاته ومن ثم مساعدة المريض على الاستبصار بذاته. (ميروح، 2020، ص 78)

2.2.خريطة التداعي La carte associative:

واحدة من صعوبات التداعي الحر والتي تستدعي استعمال تقنيات مكملة والصعوبة تكمن في تفسير المفردات التي ينتجها الفرد، فإذا علمنا أن المفردة المنتجة في حد ذاتها هي أحد عناصر التصور فإنه يجب أن نعلم أيضا أن معناها لا يظهر دائما، فالمفردة الواحدة يمكن أن تكون لديها معاني متناقضة تماما بالنسبة للفرد الواحد.

ولتجاوز هذه المشكلة ولو جزئيا بدأ في استعمال طريقة جديدة للتداعي الحر مستوحاة من تقنية الخريطة الذهنية لـ "**جاوي Jaoui** " والتي تعرف بخريطة التداعي، ومبادئها كما يلي:

- في مرحلة أولية ومن خلال كلمة الحث يتم انتاج تداعيات حرة.
- بعدها يطلب من الفرد أن ينتج سلسلة ثانية من التداعيات ولكن هذه المرة من خلال زوج من المفردات، تحتوي من جهة على كلمة الحث الأولى التي انطلقنا منها في البداية مثل " وظيفة الممرض" ولنفترض أن الفرد أعطى الكلمات التالية " علاج"، "علاقة"، "مهمة" ثم نطلب منه أن يربط ثانية وتباعا مع كل زوج ولنقل مثلا" وظيفة الممرض – العلاج"، " وظيفة الممرض، المهمة".

وهكذا نحصل على سلسلة ثانية من التداعيات ذات ثلاثة عناصر.

تستعمل هذه السلاسل مرة أخرى لطلب تداعيات جديدة، والدراسات أثبتت أنه قلما تتجاوز العملية ثلاث سلاسل. (خروف وآخرون،2007، ص52)

3.2.طريقة الاستحضار التسلسلي L'évocation Hiérarchisée:

هذه الطريقة مستوحاة من أعمال الباحث " **فارجي Vergés**" سنة 1992 الذي اقترح بداية أسلوب التداعي الحر مع الأخذ بعين الاعتبار نقطتين مهمتين هما: تكرار المفردة، وترتيب ظهورها، لقد كانت لهذه الطريقة نتائج مبهرة واتسع نطاق استخدامها، لكنها طرحت فيما بعد مشكل مهم بالنسبة لـ "**فارجي**"، والمتعلق بترتيب ظهور المفردة، وترجمتها كمؤشر أكثر أهمية بالنسبة للأفراد وهذا غير منطقي، فتم تغيير معيار الظهور بمعيار الأهمية الذي يعطي من خلاله الأفراد ترتيب للمفردات التي تم انتاجها.

المرحلة الأولى: التداعي الحر: Une phase d'association libre

في هذه المرحلة يتم التغلغل في صلب بنية التصورات الاجتماعية لموضوع ما، ويتم الاعتماد على كلمة تكون منطلقا لتداعي الأفكار، فمن خلال هذه الكلمة نطلب من الأفراد إنتاج كل الكلمات والعبارات التي تخطر بذهنهم بطريقة تلقائية وأقل مراقبة.

المرحلة الثانية: المرحلة التسلسلية أو الترتيبية: Une phase de Hiérarchisation

بعد قيام الفرد بالتداعي وطرح الأفكار في شكل مفردات، يتم ترتيب تلك المفردات حسب الأهمية، وبعد الجمع للمفردات المتداعية نحصل على عنصرين وهما: رقم تكرار الظهور، ورتبة الأهمية التي منحها العميل لمفرداته أو عباراته، وعليه يمكن تحديد العوامل المركزية من خلال قوة تكرار الظهور وقوة وترتيب الأهمية وبالتقاطع فيما بينهما يمكننا الحكم مبدئيا على العناصر المركزية المكونة للتصور. (Abric,2003,pp63-64)

المرحلة الثالثة: التحليل L'analyse.

تعتمد هذه المرحلة على تبويب الكلمات والتعابير المتحصل عليها عبر المرحلتين السابقتين، إذ تجمع المعطيات وإجابات الأفراد تحت كلمات وعبارات مشتركة أي تحمل نفس المعنى، بعد هذا نحصل على مجموعة من المفردات والعبارات، نقوم بحساب تكرار العناصر والأهمية المعطاة لكل عنصر، ثم نقوم بإجراء تقاطع المعلومات المجمعة في جداول بسيطة وتكون كالتالي:

جدول رقم (01) يمثل كيفية تحليل تقنية الاستحضار التسلسلي:

	الأهمية		
		كبيرة	ضعيفة
التكرار	قوي	الخانة الأولى: منطقة النواة المركزية	الخانة الثانية: المنطقة المحيطية الأولى
	ضعيف	الخانة الثالثة: العناصر المتناقضة	الخانة الرابعة: المنطقة المحيطية الثانية

المصدر:(Abric,2003,p64)

الخانة الأولى: وتضم العناصر الأكثر تكرارا والأكثر أهمية، إنها منطقة النواة المركزية وتلك العناصر تحمل كل الدلالات المهمة للتصورات، لكن العناصر الموجودة في هذه الخانة ليست بالضرورة مركزية لكن الأكيد أن النواة المركزية موجودة فيها.

الخانة الثانية: ونجد فيها العوامل المحيطية الأكثر أهمية وهي التي نسميها بالعوامل المحيطية الأولى.

الخانة الثالثة: هي منطقة العناصر المتناقضة، حيث نجد بعض الكلمات المتداعية فقط من قبل بعض الحالات أي ذات (تكرار ضعيف) لكنهم يمنحونها قيما أو درجات أهمية مرتفعة أي يعتبرونها مهمة جدا، ويمكن أن يكشف هذا التكوين عن وجود مجموعة فرعية أقلية ذات تمثيل مختلف، وقد تتكون النواة المركزية من العنصر الموجود في هذه الخانة، بالإضافة الى النواة المركزية المحددة في الخانة الأولى، ويمكننا أيضا العثور على عناصر محيطية أولى.

الخانة الرابعة: وهي منطقة العناصر المحيطية الثانية وتضم العناصر أقل أهمية وأقل تكرار في مجال التصورات الاجتماعية. (Abric,2003,p64)

أربعة عشر-تعديل التصورات الاجتماعية:

يحتوي التصور على نواة مركزية ونظام محيطي ولذلك نجده مستقرا ومثبتا، فهو مستقر لأن مجموع عناصره تنتمي إلى نفس المبادئ المعيارية والوظيفية، ومثبتة فيما يتعلق بالعلاقات مع البيئة، لأن الدور الرئيسي للتصور هو توجيه الأحكام والسلوك وفهم العالم والممارسات.

هناك أحداث تمس البيئة وتجعل التصور غير ملائم كالمواجهات بين الجماعات المتضادة والتغيرات في العلاقات مع السلطة، وتطور التقنيات...إلخ، وتقضي إلى ظهور ممارسات جديدة لدى الجماعة، وهذه الممارسات تفرضها الأحداث أو أن الجماعة من تلقاء نفسها تتكيف مع الوضع الجديد، وتلك الظروف تتمثل فيما يلي:

1.التورط L'implication:

في المقام الأول يجب أن يكون الحادث مورطا للجماعة، فعندما يكون الحادث مورطا بما يكفي فإنه يقود إلى تغير في البيئة التي توجد فيها الجماعة، فالممارسات الاجتماعية تتغير وتؤدي في النهاية إلى التغير في التصورات المتعلقة بموضوع تلك الممارسات.

2.الممارسات الجديدة وقابلية الارتداد المدركة للموقف:

هناك أنماط متعددة من المتغيرات يمكن وصفها من خلال معلمين أساسيين:

- الممارسات الجديدة قد تكون أو لا تكون في تناقض مع التصور، فقد تكون الممارسات الجديدة غير متطابقة مع تعليمات النواة المركزية، ويتعلق الأمر في الغالب بممارسات تعرفها الجماعة من قبل ولكنها لم تطبقها إلى أن لزمت الظروف وجعلت منها أمرا ضروريا، والعكس فإن التغيرات في البيئة قد يتطلب تبني ممارسات جديدة تماما ومتعارضة مع تلك التي يوصي بها التصور.

الوضعية المتضمنة للممارسات الجديدة يمكن أن يدركها الأفراد على أنها قابلة أو غير قابلة للارتداد، فالأفراد قد يقومون ببعض الممارسات وهم يعتقدون عن صواب أو خطأ أن هذ الوضع انتقائي وأن العودة إلى الممارسات القديمة ممكن، وقد يعتقدون أن الممارسات القديمة قد ولت إلى غير رجعة.

إن الأخذ بعين الاعتبار المعلمين السابقين يقودنا إلى الوضعيات الأربعة التالية:

جدول رقم (02): يمثل الوضعيات الأربعة للممارسات الجديدة المؤدية إلى تعديل التصور.

		ممارسات جديدة	
		غير متناقضة	متناقضة
إدراك الوضعية	**قابلة للارتداد**	الحالة 1	الحالة 2
	غير قابلة للارتداد	الحالة 3	الحالة 4

المصدر :(خروف وآخرون، 2007، ص 43)

الحالة الأولى: ممارسات جديدة غير متناقضة، والوضعية مدركة على أنها قابلة للارتداد.

الحالة الثانية: ممارسات جديدة متناقضة، والوضعية مدركة على أنها قابلة للارتداد.

الحالة الثالثة: ممارسات جديدة غير متناقضة، والوضعية مدركة على أنها غير قابلة للارتداد.

الحالة الرابعة: ممارسات جديدة متناقضة، والوضعية مدركة على أنها غير قابلة للارتداد. عندما تظهر ظروف جديدة ومتعارضة مع التصور وتعتبر في نفس الوقت غير قابلة للارتداد من طرف الأفراد المعنيين، فإنه في هذه الحالة يظهر هناك نوعين من أنواع التعديل:

❖ **التعديل المقاوم La transformation résistante:**

يحدث نوع من التآلف بين الممارسات الجديدة والنواة المركزية، هذه الموائمة أو التآلف تتطلب جملة من الآليات المعرفية والتبريرية.

مثال ذلك ما ذكره "**فلامون**" عن الشابات اللواتي يمارسن عملا يعرف تقليديا بأنه عمل رجالي فنجدهن يقلن "إنه عمل رجالي ولكن يمكن للنساء القيام به مثل الرجال لأنهن أكثر صبرا وحنكة"، ونجد في هذه الجملة أربع عناصر هي:

- التذكير بالأمر العادي: إنه عمل رجالي.
- الإشارة إلى العنصر الجديد: يمكن للنساء القيام به.
- الإشارة إلى التناقض: يقمن به مثلهن مثل الرجال.
- التبرير: لأنهن أكثر صبرا وحنكة.

❖ **التعديل العنيف La transformation brutale:**

في هذا النمط من التعديل لا نجد مبررات ناجحة تسمح لنا بتحمل التناقض بين الممارسات الجديدة والتصور، أو بمعنى آخر فإن التصور لا يسمح بفهم الممارسات الجديدة التي أصبحت ضرورية بسبب تغير الظروف، فالمعنى المركزي للتصور يصبح محل مراجعة دون لجوء إلى آليات دفاعية، فأهمية الممارسات الجديدة، وديمومتها وطابعها غير القابل للارتداد تؤدي إلى تغير مباشر وتام للنظام المركزي برمته. (خروف وآخرون، 2007، ص ص 43-46)

خلاصة الفصل

ومما سبق عرضه في هذا الفصل يمكن القول أن التصور الاجتماعي ما هو إلا تنظيم معرفي فردي في قالب جماعي، وهذا التنظيم لا يتم اعتباطيا وانما وفق سيرورة معينة، بالاستناد إلى أطر مرجعية مستمدة من البيئة الاجتماعية بمختلف مجالاتها، بمعنى أن الرموز التي يستند إليها الفرد في تشكيل صورة ذهنية عن موضوع أو حدث أو شخص معين، ماهي في الواقع إلا رموز محددة ثقافيا، اجتماعيا، تاريخيا...، أي المعايير الاجتماعية هي الأساس في تكوينها، والتصورات الاجتماعية هي شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية أو هي بناء للواقع، فالفرد يبني تصوراته من خلال المعلومات التي يتحصل عليها من بيئته وواقعه، وذلك بالاستناد إلى ما يكتسبه من معلومات تتيح له التواصل وتحدد علاقاته مع الغير.

وتكمن أهمية التصورات الاجتماعية في كونها توفر مرجعية موحدة للأفراد في تسمية وتصنيف أجزاء عالمهم، وبالتالي اكسابهم الخصوصية في تفسيرهم لواقعهم بناء على معارف موحدة لديهم، مما يسهل عليهم عملية الاتصال والتواصل فيما بينهم، وفي الاتجاه المعاكس فعملية الاتصال تكسبهم أفكار ومعارف من خلالها يتم بناء التصور الاجتماعي، والاتصال المستمر يمكنهم من اكتساب معارف جديدة حول المواضيع الاجتماعية، فيوجههم بذلك إلى التعرف على مختلف عناصر الواقع اليومي وتسميتها، وذلك بناء على مكتسباتهم المعرفية السابقة، أي يمكنهم من إعادة بناء الواقع.

وكون التصورات مجموعة من المعارف المسبقة حول موضوع أو مواضيع اجتماعية معينة، فهي تمكن الفرد من التوقع في محيطه، وأن تتوقع ما هو آت فغالبا ما يمكن التحكم فيه، وبالتالي فالتصورات هي الجسر الآمن الذي يعبر من خلاله الفرد إلى محيطه.

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

أولا-الكفاية (الكفاءة) بين التعاريف اللغوية والاصطلاحية.

ثانيا-الكفاية والمفاهيم المجاورة لها.

ثالثا-خصائص الكفاءة.

رابعا-مكونات الكفاءة.

خامسا-أنواع الكفاءة.

سادسا-الكفايات من الميدان المهني إلى ميدان التربية والتعليم.

سابعا-الكفايات في مجال التدريس.

ثامنا-المقاربة بالكفاءات والمناهج الجزائرية.

خلاصة الفصل

تمهيد

إن العالم في حركية مستمرة نحو التقدم، وعملية التجديد والتطوير تعد مسألة طبيعية، بل وضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات الحاصلة، فمع دخول العالم الألفية الثالثة وما حملته هذه الأخيرة من تغيرات وحقائق ومفاهيم جديدة مثل العولمة والمنافسة واقتصاد السوق والتكنولوجيات الحديثة وغيرها من المستجدات السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية برزت حتمية التغيير من أجل مواكبة العالم، وتحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى المجالات.

والتعليم هو الأرضية الخصبة التي تنتج تلك التغيرات، ويشكل أبرز انشغالات الأمم لأنه الاساس الذي يبني الفرد

الذي يعتبر الركيزة الأساسية لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح من سمات العصر الحالي.

وعلى غرار باقي الدول فالجزائر انتهجت طريق التغيير، وهذا ما عكسته الإصلاحات التربوية التي قامت بها، حيث تم اعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات جوهرها، والتي تعد تصور جديد للعملية التعليمية التعلمية، يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناء على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات.

ولم تبق هذه المقاربة تمس أطوار التعليم الأولى وإنما تعدتها إلى التعليم الجامعي، فأصبحت هذه المقاربة محورا أساسيا من محاور البرامج التكوينية للأساتذة حديثي التوظيف.

وفي هذا الفصل سيتم التطرق إلى هذه المقاربة بصفة عامة وذلك من خلال تحديد مفهوم الكفاءة، خصائصها، المفاهيم المجاورة لها، أهدافها، أنواعها...وايضا ربطها بالبيئة الجزائرية وذلك من خلال توضيح دواعي تبنيها، والطرق المعتمدة في التدريس وفقها...

أولا-الكفاية (الكفاءة) بين التعاريف اللغوية والاصطلاحية:

1.الكفاءة أم الكفاية؟

1.1.الدلالة اللغوية:

إذا عدنا إلى المعاجم العربية القديمة والحديثة نجدها تكتفي بذكر المعاني اللغوية ففي:

- **لسان العرب لابن منظور:** في مادة (كَفّيْ) نجد: كَفَى يَكْفي كفَايَةً إذا قام بالأمر. والكُفاةْ الخدم الذين يقومون بالخدمة، وكافيك من رجل وناهيك من رجل وجازيك من رجل أي حسبك وكَفَاهُ الأمر: إذا قام فيه مقامه والكَفِيَةُ القوت.
- **المعجم الوسيط:** كفاه الشيء، يكفيه كفاية استغنى به عن غيره، فهو كاف وكفيّ. اكتفى بالشيء: استغنى به وقنع [ومنها الإكتفاء في الإقتصاد] واكتفى بالأمر اضطلع به.
- **التطور اللغوي التاريخي لإبراهيم السامرائي:** من المصطلحات والعبارات المتداولة في العربية نجد منها الكُفْءُ: " الكَفِيءُ: النظير وكذلك الكفء، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويقال لا كفاء له أي لا نظير له

[أي الكفاء] في الأصل مصدر، ومن الكفء الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، وهكذا فإن المعنى الذي تنصرف إليه هذه المادة وهو المساواة حاصل في كثير من المشتقات، غير أن المعنى تغير فأصبح الكفء فيها هو (الكافي) القدير فيقولون هو كفء في عمله أي قادر ذو كفاية وكان الصحيح أن يقال هو كاف في عمله، وعلى هذا فإن الكفاءة قد أخذت هذا المعنى الجديد وهو القدرة على الشيء و (فلان ذو كفاءة) يراد به ذو كفاية.

- **قاموس Le Petit Robert:** القاموس االفرنسي Le Petit Robert يشير إلى أربع دلالات محورية لكلمة Compétence حسب المجالات و هي:

- القانون: وتعني فيه الجدارة والأهلية والاختصاص.
- اللغة المتداولة: وتدل على الدراية والمعرفة العميقة وسعة الاطلاع.
- البيولوجيا: Compétence صفة النسيج أو الخلية القادرين على الاستجابة لمثير وعلى التشكل واتخاذ صفات مغايرة. (مجلة علوم التربية، ص ص 72-73)

والكفاية هي« معرفة واتقان المادة العلمية أو اكتساب المهارات، كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه من مواقف حياتية فعلية، بناء على قدراته الذاتية على امتلاك المعرفة بطرق مختلفة تشير إلى حسن الأداء وتشغيل الذهن والفكر بعمق لتصبح المعرفة جزء من سلوكه» (ناشف، 2009، ص16)

وكذلك نجد أن:

- الكفاية هي استعداد على قوة القيام ببعض الأفعال Actes، مثل كفاية إدارة ما، والتي تمارس في حدود القانون.
- نسق من القوانين المكتسبة/ المستدخلة Intériorisé من طرف المتحدثين بلغة ما.
- الكفاية استعداد Aptitude معروف قانونيا لسلطة اجتماعية، تقوم بموجبه، بهذا الفعل أو ذلك ضمن شروط معينة، وبهذا المعنى، يمكن القول، كفاية المدرس وكفاية القاضي وكفاية الشرطي أو الدركي.
- معارف معمقة معترف بها Reconnues، تعطي الحق لصاحبها سلطة الحكم والتقرير في بعض المواد، مثال ذلك: له كفاية Avoir de la compétence أو التمكن من الكفاية أو الكفايات، أو الاهتمام بقضية ما لكفايته، أو تنقصه الكفاية، أو هذا لا يدخل في كفايته، أو هذه الأمور تتحدى كفايته. (غريب، 2003)

ومن خلال التعاريف اللغوية السابقة يتضح أن جلها تعبر عن المعنى العام للكفاءة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهناك تداخل بين مفهومي الكفاءة والكفاية في الاستعمال، ولكن الكفاءة في معناها العميق تختلف من مجال إلى آخر، خاصة وأن مجالاتها متعددة.

2.1.الدلالة الاصطلاحية:

غالبا ما نستعمل المفهومين (الكَفَاءَةُ/ الكفَايَةُ) دون مراعاة الاختلاف الدلالي بينهما فمحمد التونجي وراجي الأسمر في " المعجم المفصل في علوم اللغة (اللسانيات)" يستخدمان الكلمتين ويعتبرانهما متعاوضتين بالكفاية/ الكفاءة اللغوية: هي المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالي لقواعد لغته، بحيث يستطيع أن يتكلم بلغته بدون أخطاء " وهو التحديد الشومسكي لمفهوم الكفاية. كما أن صاحبي " دليل الناقد الأدبي" ترجما " Compétence" بكلمتي الكفاءة/القدرة للتلازم الوثيق بينهما: " إن نظام القواعد والأعراف اللغوية، إذن هو الذي يجعل من " القدرة/الكفاءة" التمثيل الصريح للمعرفة الخلفية (التي لم

تبرز إلى حيز الأداء، وهي مقدرة يمتلكها الذين يتكلمون بفعالية ضمن هذا النظام، ولا يشترط فيهم الوعي بتلك القواعد والأعراف. (مجلة علوم التربية، ص 74)

والدلالة الاصطلاحية لكلمة Compétence تفرض استعمال " كفاية" من كفى يكفي وليس كفاءة فالكفاءة تعني المساواة والكفء هو النظير، بينما تعني الكفاية القدرة فيكون الكافي هو القادر.
فالكفاءة هي معرفة اندماجية من مجموعة من القدرات والامكانات كالمعرفة والعلم والاستعداد وطريقة التفكير في سياق واحد لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة. (هويدي، 2016، ص 110)

إذن فالكفاءة حسب هذا التعريف تأخذ في معناها مفهوم الكفاية والتي تتضمن قدرات وإمكانات واستعدادات تجند لمواجهة المشاكل.

– والكفاءة تعني أيضا النسبة بين المخرجات والمدخلات أو إنجاز عمل بمجهود قليل أو بطاقة قليلة أي تعني نسبة الطاقة المستخدمة من قبل النظام الديناميكي إلى الطاقة المتوفرة له من خلال دورة العمل. (عامر، المصري، 2017، ص238)

أما هنا فمفهوم الكفاءة مرتبط بمجال العمل، إذ تمثل إنجاز العمل بأقل جهد أو بأقل طاقة ممكنة.

– أما **Romanville رومانفيل** فيرى أن الكفاءة لها دور في استغلال المعارف وظيفيا، بحيث يتعلم الفرد ليعمل وينجز المشاريع التي يهدف إلى تحقيقها، وأيضا تساعده الكفاءة في التكيف وحل المشكلات (غريب،2003، ص 60)

أي أن الكفاءة تمّكن الفرد من استغلال معارفه لإنجاز مشاريعه وأداء عمله، وأيضا تساعده على التكيف وحل المشكلات.

– الكفاية تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، أو هي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية. (طعيمة، 2006، ص33)

ومفهوم الكفاية هنا مرتبط بالجانب التربوي، إذ تعني الأداء بمختلف أشكاله، ومجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي تؤدي بالعملية التعليمية إلى تحقيق أهدافها.

– وفي معناها التربوي أيضا هي: «استعداد يكتسبه المتعلم أو ينمّى لديه لجعله قادرا على نشاط تعلمي أو مهام معينة، أو هي قدرة المتعلم على حل مشكلات ترتبط بمهارات الفهم و التحليل و التطبيق »مجلة علوم التربية ، 2003، ص ص72–75)

–ويقدم منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي تعريفا لا ينأى عن المعاني السالفة، فهي في معناها العام « نظام داخلي للفرد غير مرتبط بمادة أو وضعية معينة، وهي تتكون بفعل القدرات والمهارات والمواقف التي يكتسبها الفرد ».

أما هنا فالكفاية ليست مجموع القدرات والمهارات كما سبق الذكر في بعض التعاريف السابقة، وإنما تنشأ بفعل القدرات والمهارات والمواقف التي يكتسبها الفرد أي أنها ناتج لهم.

ومما سبق طرحه من تعاريف لغوية واصطلاحية يتضح أن الكفاءة أو الكفاية كما يفضلها البعض، لا تتخذ قالب مفهومي واحد وإنما نجد أنها تتخذ في كل مجال قالب مفهومي يتماشى وخصائص ذاك المجال من جهة والهدف من توظيفها من جهة أخرى، ففي مجال التربية يختلف المفهوم عنه في مجال العمل، وهكذا...

وكون مصطلح " الكفاية" متعدد التعاريف وذلك تبعا للمجال الذي وظّف فيه، والهدف من توظيفه، فهو أيضا متداخل مع العديد من المفاهيم الأخرى والواجب تحديدها للتفرقة والتمييز فيما بينها وبين مصطلح الكفاية.

ثانيا–الكفاية والمفاهيم المجاورة لها:

1.المهارة Habileté:

المهارة لغة الحدق في الشيء والماهر الحادق بكل شيء...

وتعني المهارة ضرب من الأداء، تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا اجتماعيا أو حركيا. (الفتلاوي، 2003، ص25)

والمهارة هي قدرة وصلت إلى درجة الاتقان، ويمكن أن نطلق كلمة قدرة على أمور ترتبط بالمعرفة أما المهارة فهي توجد بالأمور التطبيقية. (هويدي، 2016، ص110)

فالمهارة إذن هي من جهة أداء (جانب ظاهر) تعلّم الفرد القيام به بسهولة وكفاءة ودقة بأقل جهد ووقت، ومن جهة أخرى هي قدرة (جانب كامن) وصلت إلى درجة الإتقان وترتبط بما هو عملي تطبيقي.

2. القدرة Capacité: القدرة هي امكانية النجاح وكفاية ضمن مجال عملي أو نظري، ويمكن ملاحظتها بشكل مباشر داخل المجال المدرسي أو المهني، أو بشكل غير مباشر من خلال اختبارات متنوعة كما هو الحال بالنسبة للتوجيه المدرسي أو المهني.

وتدل القدرة على إمكانية أداء نشاط معين وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما، جسديا كان أو عقليا، وسواء كان هذا الفعل فطريا أو مكتسبا بالتعليم والتدريب.

والقدرة هي استدعاء الفرد معلومات معينة لتطبيقها بمهارة واستخدامها في المواقف الجديدة أو المشكلات التي تواجهه. (عبد الهاشمي، علي عطية، 2009، ص38)

والقدرة حسب " **كانييه Cagné** " تتمثل في بعض الإنجازات، والتي ترتبط مع بعضها في خاصية معينة، وتلك الإنجازات المختلفة مظهريا ومن حيث الموضوع الذي انصبت عليه، تدخل ضمن قدرة واحدة.

إذن فالقدرة تدل على إمكانية أداء نشاط معين والقوة على الفعل، سواء كان جسدي أو عقلي، فطري أو مكتسب، فيقوم الفرد باستحضار معلومات معينة بغرض توظيفها بمهارة واستخدامها في المواقف الجديدة وحل المشكلات وبالتالي إمكانية النجاح وكفاية ضمن المجال النظري أو العملي.

3. الإستعداد Aptitude: هو قدرة الفرد الممكنة والكامنة والتي تؤهله إلى الأداء والانجاز فيما بعد، عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج بالإضافة إلى عامل التعلم والتدريب.

ورغم أن التمييز بين القدرة والاستعداد ودور الوراثة في الفروق بما يخص الاستعدادات إلا أنه يحبذ حاليا استخدام مصطلح القدرة كمرادف لمصطلح الاستعداد. (حرقاس،2010)

4. **الإنجاز Performances:** ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، وهو بهذا المعنى يقترن نوعا ما بمفهومي الاستعداد والقدرة، وإذا كانت القدرة تدل على ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بدقة ووضوح، فإنها بذلك تشير إلى امكانات الفرد المتعددة في الإنجاز.

التمييز بين الكفاية والإنجاز (الأداء)Performance ضروري سواء في مجال التربية والتكوين أو في غيرهما من المجالات من مثل المجال اللغوي، إن الكفاية هي البطانة الداخلية للإنجاز والتي تلعب دور المحرك. (مجلة علوم التربية، ص 74)

5.السلوك Comportement: السلوك أو التصرف هو موضوع علم النفس أساسا ومختلف العلوم الانسانية، وهو يشمل نشاط الانسان وحتى الكائن الحي، في تفاعله مع بيئته من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف معها.

والسلوك يتضمن ما هو ظاهر يمكن ملاحظته من قبل الآخرين، ويتضمن أيضا ما هو غير قابل للملاحظة من طرف الغير، ليس هذا فقط بل إن السلوك يتضمن ما لا يستطيع أن يدركه القائم به ذاته، مثل ما يعتري النفس من دوافع ورغبات ومخاوف لا شعورية... كما يتضمن السلوك بالمثل ما تقوم به أجهزة جسمنا من نشاطات قد نستطيع عند التركيز الاحساس بها، كالتنفس ونبض القلب وحركات العين، وعن نشاطات لا نستطيع الإحساس مثل إفرازات الغدد ونمو خلايا الجسم، وبذلك فالسلوك يشتمل مختلف أنشطة الكائن الحي أو الفرد الإنساني.

والسلوك أعم وأوسع من الكفاية أو الكفايات إذ لا تكون إلا مجموعة أو مجموعات صغيرة Sous-ensembles لمجموعة السلوك (غريب، 2003، ص ص 53-58)

6. الفعالية:

لغة وتعني مقدرة الشيء على التأثير، وتعني أيضا ناجح ومؤثر وفعّال، كما تستخدم لغويا بمعنى النفوذ، وتحقيق النتائج المرجوة. (بن يحي زكريا، 2006، ص74)

أما اصطلاحا فيعرفها " **فيشر**" على أنها: تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها.

اجرائيا هي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة.

والفعالية تعني أيضا قياس مدى تحقيق الأهداف المعلنة (الهلالي،2007، ص141)

والعلاقة بين الفعالية والكفاءة تكمن في كون الفعالية أهم وأشمل من الكفاءة، والكفاءة ليست شرطا كافيا، لكنها شرط ضروري، والكفاية تعني، أيضا الوصول إلى الهدف، ولكن بأقل جهد وفي أقصر مدة وأقل تكلفة. (بن يحي زكريا، 2006، ص75)

7. الاستراتيجية:

الاستراتيجية نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق أهداف، يطول أو يقصر مداها.

وعلاقة الاستراتيجية بالكفاءة هو أنه نتج عن المقاربة بالكفاءات في مجال التعليم متطلبات جديدة لاستراتيجيات التعليم/ التعلم. (بن يحي زكريا، 2006، ص77)

8.الوضعية المشكلة:

الوضعية المشكلة ما هي إلا مواجهة ظروف معينة مرتبطة برهان، وتضع المتعلم أمام مهمة يطالب بإنجازها رغم عدم تحكمه في كل الإجراءات. (حرقاس، 2010)

وتتميز الوضعية المشكلة بما يلي:

– يجب أن تكون متطابقة مع الواقع لأقصى حد.

– يجب أن تكون الوضعية معبرة عن مشكلة حقيقية.

– يجب أن تكون متنوعة، إذ يستدعي حلها عناصر كثيرة، معارف، مفاهيم، إجراءات، مهارات، تقنيات التعلم.

أن يكون التلميذ واضحا في تفكيره وتبريره للقرارات التي يتخذها. (Tramblay,1990,p12)

ثالثا–خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بخمسة خصائص أساسية هي: (بن سي مسعود، 2008)

1. تجنيد أو توظيف جملة من الموارد: توظف الكفاءة جملة من الموارد المتنوعة سواء ما تعلق منها بالمعارف العلمية أو معارف التجربة الشخصية والمعارف الفعلية المختلفة والتصورات والآليات والقدرات وهذه الموارد يتم توظيفها حسب مواقف ووضعيات ومتطلبات التوظيف إزاء الإشكال المطروح مهما كان مستواه.

2. الغائية النهائية: إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو حياته الاجتماعية الخاصة والعامة أو جانب من الحياة المهنية.

3. الارتباط بجملة وضعيات ذات مجال واحد: إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، فالكفاءة تتحقق ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها أي ضمن وضعيات قريبة من بعضها البعض أو بعبارة أخرى تؤدي وظيفة انتقاء أو اختيار المعارف إما من مضمون واحد أو من مضامين متعددة.

4. **التعلق بالمادة:** بمعنى أن الكفاءة توظف في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

أي أن الكفاءة لا تكون بمعزل عن المادة، إذ توظف ما تحويه المادة من مهارات ومعارف.

5. قابلية التقويم:

حيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى إذا لم يكن ذلك بشكل دقيق.

أي أنه أثناء عملية التقويم لابد من وضع المتعلم في موقف يعالج من خلاله وضعية ما، وذلك بتوظيف معارفه، مهاراته، امكانياته.

رابعا-مكونات الكفاءة:

ان الكفاءة كل مركب تتشكل سلسلة من الأنشطة والإجراءات والممارسات، لذلك يصعب تعديلها، أو تصحيحها، ولهذا ينبغي للقائمين على بناء المناهج وتأليف الكتب أن يجزؤوا الكفاءة إلى عناصر إجرائية بسيطة ليستطيع كل من المعلم والأستاذ توظيفها أثناء تحضير الأنشطة وتقديمها وتقييمها، ولأن كل فشل في مركب من هذه المركبات يؤثر سلبا في النهاية على الكفاءة ولهذا السبب جزأت الكفاءة إلى أجزاء على شكل جدول ومخطط ليتمكن المدرسون من فهمها وتطبيقها بنجاح. (أوحيدة، 2017، ص21)

جدول رقم(03): يمثل مكونات الكفاءة

مؤشر الكفاءة	مراحل ظهور مستويات الكفاءة
مؤشر كفاءة	هو الهدف الإجرائي الذي يتخلل حصة من الحصص (إجابات التلاميذ)
كفاءة الحصة	هي الهدف الخاص من كل درس، او حصة من الحصص.
كفاءة قاعدية	ترتبط بعدد من الحصص او وحدة تعلمية او مقطع تعلمي او ملف او مجال.
كفاءة مرحلية	تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية وتظهر في الشهر، او في آخر الفصل
كفاءة ختامية(نهائية)	ضم مجموعة من الكفاءات المرحلية لنشاط من الانشطة المقررة، وتظهر في أخر السنة، أو نهاية الطور، أو المرحلة.
كفاءة ختامية مدمجة أو كفاءة شاملة أو كفاءة عرضية	ترتبط بالمنهاج المقرر، لأنها تضم مجموعة من الكفاءات الختامية (النهائية) لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات في آخر السنة أو الطور أو المرحلة)

(أوحيدة، 2017، ص21)

بالإضافة إلى مكونات الكفاءة السالفة الذكر نجد أن للكفاءة مركبات تتمثل في:

-**المستوى:** ويمثل الأشياء التي يتناولها التعلم، وتصنف محتويات التعلم في ثلاثة أنماط هي المعارف المحضة(الصرفة)، المعارف الفعلية (المهارات)، والمعارف السلوكية (المواقف).

-**القدرة:** هي أشكال من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين.

-**الوضعية:** هي مجموعة ظروف تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها وهو لا يمتلك كل الموارد اللازمة لذلك، وبمعنى آخر فإن الوضعية تقترح تحديا معرفيا للمتعلم يوظف فيها قدراته ومعارفه لحل المشكل المطروح مجندا في ذلك معلوماته القبلية، معلومات أقرانه، موارد المدرس (وثائق، تعليمات...إلخ) (بن سي مسعود، 2008)

خامسا-أنواع الكفاءة:

تتضمن أنواع الكفاءة ما يلي: (معوش، 2012، ص55)

1.الكفاءات المعرفية والمستوى المعرفي Cognitive Competencies:

تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

2.الكفاءات الوجدانية Affective Competencies:

تشير إلى أراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه.

3.الكفاءات الأدائية Performance Competencies:

تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يبنى ويعتمد على ما حصّله الفرد سابقا من كفاءات معرفية.

إذن فالكفاءة تنطلق من الفكر، فتتجسد في العمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لإنجاز أي عمل في أي مجال، لتخترق الجانب الوجداني للفرد، فتمثل مجموع ميولاته، استعداداته، اتجاهاته وقيمه والتي لها دور كبير في تحديد وتوجيه سلوكاته، وأخيرا تظهر الكفاءة في أداء الأفراد أي الجانب الظاهر من سلوكاتهم، وتتضمن هنا المهارات النفس حركية، ولا تتحقق هذه الأخيرة إلا من خلال تحقق الكفاءتين المعرفية والوجدانية.

سادسا-الكفايات من الميدان المهني إلى ميدان التربية والتعليم:

في إطار تكيف المدرسة مع التغيرات السياسية والاقتصادية الحاصلة وضرورة مواكبتها والحرص على ضرورة تأثير المدرسة إيجابيا في المجتمع وتأسيس مدرسة المجتمع والتربية وأصبح التدريس في الكثير من دول العالم منها الجزائر يتم وفق المقاربة بالكفاءات متطلعين جميعا إلى تمكين المدرسة من مواجهة تحديات العصر وضغوطاته من خلال إعطاء التعليم دلالة ومعنى وفائدة للتعلم.

يقول"**G.Tremblay**" أن الكفاءة من الكلمات القليلة التي تستخدم بهذا الشيوع والانتشار مع أنه من الصعب تحديد معناها بدقة حيث تستخدم للدلالة على القدرة على انجاز مهمة بنجاح أو التحكم في مجموعة المعارف والمهارات في ميدان محدد. (حرقاس،2010، ص151)

سابعا-الكفايات في مجال التدريس:

1.مراحل تطور التعليم والتعلم عبر التاريخ الإنساني حسب تقسيم المهتمين بالعلوم ومناهجها وتطورها الزمني:

- مرحلة التعليم من أجل التعليم (المعرفة من أجل المعرفة): وهي المرحلة التي كانت فيها المعرف تشكل هدفا في حد ذاتها، وكانت تتوق خلالها المجتمعات إلى تثقيف نفسها.
- مرحلة التعليم من أجل حل إشكالات علمية (المعرفة التي تكسب القدرة): وهي المرحلة التي كان الهدف منها البحث عن أدوات ومناهج اكتساب المعارف وتطبيقها، وإيجاد إجابات لمشكلات علمية بحتة في مختلف المجالات.
- مرحلة التعليم من أجل حل إشكالات حياتية-المعرفة من أجل اكتساب كفاءة: وهي المرحلة التي نحن بصددها، وهي التي تهدف إلى جعل المعارف العلمية وسيلة تحل مشكلات الحياة المعقدة، حيث فيها يتوج التعلم كوسيلة وليس كغاية في حد ذاته. (نعمون،2015، ص495)

2.مقاربة سوسيوتاريخية للكفايات في مجال التدريس:

تبعا للتطورات التي مست المجتمعات تطورت منزلة المعرفة عبر مختلف العصور وهذا ما كان له انعكاسات على كيفية تنظيم أنظمة التكوين والتعليم، وكان ذلك وفق أربع حركات كبرى طبعت بطابعها أنظمة التربية، وأفضت إلى تبني المقاربة بالكفايات وهي كالتالي:

1.2.الحركة الأولى" المعرفة هي الدراية بالنصوص المؤسسة للحضارة والتعليق عليها":

فالمثقف قديما أي في العصور الوسطى – على الأقل في أوروبا – ثم بعد ذلك في عصر النهضة، هو ذلك الشخص الذي على دراية بالنصوص المؤسسة للحضارة، أي النصوص التي تتعلق أساسا بأعمال الإغريق والعرب والرومان، إذ لكي يكون مثقفا لابد عليه من دراستها والتعرف على تعليقات " كبار المعلمين عليها" ليتمكن هو بدوره من فعل ذلك بنفسه، وتمثلت مضامينها في كل الشروحات المتعلقة بالخلق، وكانت الفلسفة هي المادة الأم لاحتوائها على جل الموضوعات.

وهذا التصور عن منزلة المعرفة كان بمثابة الأساس في بناء برامج ومقررات التعليم عندما تطورت المدارس، وقد لعب اليسوعيون دورا كبيرا في خلق مدارس يتميز تعليمها بالجودة، وحمل هذا التعليم لقرون عديدة، وفي أماكن كثيرة اسم " الإنسيات القديمة"، واستيعاب برنامج من هذا النوع معناه تمييز نصوص كبار المؤلفين التي يجب مطلقا دراستها في لحظة معينة من لحظات التحصيل الدراسي.

أما على المستوى الجامعي فكانت كلية الفلسفة والآداب هي المرجع بامتياز لأن أنشطتها كانت تتمركز حول دراسة أعمال كبار الفلاسفة ورجال الأدب، باعتبارهم في ذلك العصر من "العلماء " أي هم من يمتلكون درجة عالية من المعرفة بالكائنات الحية وغير الحية، وأيضا غايات الخلق، ولقد كانت الجامعات وخصوصا بالعالم العربي، تعتبر بمثابة الأماكن الأكثر أهمية في حفظ ونقل الثقافة.

2.2.الحركة الثانية" المعرفة هي تمثل واستيعاب نتائج الإكتشافات العلمية":

بالموازاة مع تطور الإنسيات القديمة عبر التاريخ والتي أنتجت " رؤوس مكونة جيدا"، تم تضاعف أيضا المعرفة بقوانين الطبيعة (الفيزيائية، البيولوجية والاجتماعية)، وذلك بتراكم الملاحظات، وهكذا نشأت الروح العلمية القائمة على التحقق والتجريب، ومثال على ذلك المقال الهام لـــ " **كلود بيرنار**" حول الطب التجريبي، الذي امتدت مبادئه إلى قطاعات أخرى من قطاعات البحث كما أدى تطور النماذج الرياضية مع" **Pascal باسكال**" و " **Euler أولر** "وآخرين، والإحصائية مع ،" **Quételet كيتلي**"، و "**Gauss غوس** "و آخرين، من صياغة ملاحظاتهم، وتوقع ظواهر أخرى، ولكن كل الاكتشافات الحديثة تسارعت وتيرتها بفضل تطور المعلوماتية الحديثة.

وأيضا استقلال العلم عن الفلسفة، أدى إلى تعدد المجالات المعرفية التي كانت قليلة العدد في بداية القرن العشرين، وتضاعف عدد التخصصات والمتخصصين، لأنه أصبح من المتعذر على شخص واحد أن يلم بجميع معارف العصر ويتمكن منها.

وللحربين العالميتين الأولى والثانية وكذا الحرب الباردة التي تلتهما، وكذا غزو الفضاء وتطور المنافسة الاقتصادية على الصعيد العالمي... دورا كبيرا في تنمية العلم والحاجة إلى نقل نتائج البحث ليطّلع عليها باحثون آخرون متخصصون ومدققون أكثر فأكثر، ومهندسون قادرون على توظيف الاكتشافات وخبراء تقنيون أكثر كفاءة وجودة.

في ظل ما سبق ظهرت الحاجة إلى تنمية برامج ومقررات دراسية قادرة على نقل المعارف الجديدة المحصلة من قبل هيئة العلماء، وأصبح هنا المشكل الأساسي هو أية معرفة وأية دراية فعّالة وصارمة في يومنا هذا، هي الأهم والضرورية لهذا التمدرس أو لهذا التكوين أو ذاك التكوين؟ لذا فقد صارت البرامج تدريجيا بمثابة جرد للمعارف التي يتعين نقلها وتعليمها في لحظة معينة.

وهكذا ظهرت شيئا فشيئا تسميات جديدة لبنيات التعليم، وتم خلق الإنسيات الحديثة مقارنة مع الإنسيات القديمة، وتطورت التخصصات الرياضية والعلمية وانتهى الأمر بها إلى احتلال الصدارة، إلى درجة تم معها فرض مادة الرياضيات بوصفها مادة أساسية (المادة المفتاح)، في انتقاء التلاميذ وتراتيبهم.

أما على مستوى الجامعة أصبحت كلية الفلسفة والآداب مجرد كلية كغيرها من الكليات وفقدت مع هذا الانتقال–خصوصا في الدول الأنجلوسكسونية–بعض التخصصات مثل، الاقتصاد، السوسيولوجيا، السيكولوجيا والجغرافيا... لتكتسب كلية العلوم المكانة والنبل أكثر فأكثر، شأنها في ذلك شأن كبريات مدارس الهندسة في مجالات أكثر تنوعا من التكنولوجيا، الاقتصاد والزراعة.

3.2.الحركة الثالثة: المعرفة هي البرهنة على التمكن من الأهداف بترجمتها إلى سلوكات قابلة للملاحظة.

مع تطور المعارف وتوظيفها في ابتكار وسائل تكنولوجية متطورة، خدمة للتنمية الإقتصادية، في عالم يزداد تصنيعا يوم بعد يوم، ظهرت حركتين هامتين، الأولى تمثلت في النزعة التيلورية وليدة العالم الصناعي، والتي سعت إلى إقحام مزيد من العقلانية والتعقيل في إدارة وتدبير سيرورات التصنيع بهدف التحكم في الانتاج كما ونوعا، وتحقيق أكبر نسبة من المردودية، الثانية والمتمثلة في النزعة السلوكية Béhaviorisme المنبثقة عن نقل منهج " العلوم الصارمة" إلى العلوم الإنسانية، فقد سعت

إلى البحث عن طريقة أكثر عقلانية مبنية على الملاحظة، والأمر هنا يتعلق بنظام السلوك وليس المقاصد والنوايا و من أجل دراسة أنماط الإنتاج والتصنيع، أو الظواهر الإنسانية حاولت كل من النزعتين إزالة التعقيد من خلال تقسيم موضوعات الدراسة إلى عناصر أكثر بساطة قابلة للملاحظة.

وهاتان الحركتان ألهمتا بشكل كبير عالم التربية عبر "بيداغوجيا الأهداف" التي أشاعها " **Mager ماجر** " في البداية من خلال كتيبه " إعداد الأهداف التعليمية" المنشور سنة 1962ثم عبر "بيداغوجيا الإتقان" لـــ **Bloom بلوم**"(1968، 1976، 1979)، وهذا الأخير يرى أنه بالإمكان تدريس أي شيء لأي كان شريطة أن يكون طبيعيا(باستثناء المعاقين)، مع الاستعداد لذلك و أخذ الوقت الكافي وحسب رأيه، فذلك يفترض القيام بتقطيع موضوع التدريس إلى أهداف دقيقة جدا ومتراتبة، أي عدم الانتقال إلى تعلم جديد دون التأكد من التمكن بالفعل من الأهداف المكتسبة سابقا، و ترسيخها بما فيه الكفاية.

وقد تمت مراجعة جزء كبير من هذه المبادئ، من خلال عدة أعمال تمحورت على بيداغوجيا الإتقان وفردنة التعليم.

ولقيت هذه الحركات انسجاما مع التطلعات العلمية للعصر، نجاحا كبيرا في أوروبا مع ظهور الطبعة الفرنسية لكتاب ماجر Mager سنة 1971، ثم تلتها العديد من الأعمال.

وأثارت هذه الحركة موجة عارمة من الإصلاح للبرامج، ولم يبقى الأساس هو التفكير فقط وحصرا في حدود محتويات التدريس، بل أصبح الأساس هو تحديد بدقة ما يرغبون في تعلم القيام به حول هذا المحتوى، وصار الهدف هو القدرة التي يتوجب ممارستها على محتوى معين، كما صار من الواجب أن تحدد قدر الإمكان، الجودات والليقات المنتظرة عبر السلوك الملاحظ، فالهدف الإجرائي هو بمثابة هدف يدقق شروط الإنجاز ومعايير التمكن والاتقان.

وبناء على ذلك قام بعض الباحثون بتمييز الأهداف العامة التي يجب البحث عنها بالنسبة لكل مادة او تخصص على حدى، مرتكزين في ذلك غالبا الأحيان، على مصنفات خاصة بالأهداف (كان لصنافة بلوم Bloom فيها مدى كبير)، بعد حصر كل هدف عام، كانت تأتي بعد ذلك عملية تحويله إلى أهداف وسيطة دقيقة، ليتم تقطيع هذه الأخيرة بدورها إلى أهداف نوعية خاصة أكثر فأكثر، وفي الأخير يتم اللجوء إلى تدقيق كل هدف نوعي، من خلال مجموعة من الأهداف الإجرائية.

4.2.الحركة الرابعة" المعرفة هي البرهنة على ما لدينا من كفاية":

بعد الحرب العالمية الثانية، وما صاحب ذلك من تفشي العولمة والكونية واقتصاد السوق والمنافسة، وكذلك تنامي قوة الولايات المتحدة الأمريكية، أصبحت الدول مضطرة للمسايرة خوفا من مغبة التراجع، فقامت تلك الدول من خلال الموظفون الاجتماعيون للفعالية والمردودية بالعمل تدريجيا على وضع تقرير ثلاثي يتعلق بتوظيف منتوجات المدرسة:

– كلما كانت الشهادة عالية، كلما كان للمترشح للوظيفة حظ أكبر في التكيف والاقناع إلى أقصى حد.

– المتخرجين من جهة أخرى، كانوا يعتبرون غير قادرين على إنجاز المهمات المعقدة التي يكلفون بها، مع انهم تلقوا المعارف والتقنيات الضرورية.

– في بعض المجالات على وجه الخصوص، أصبحت الشهادة أعلى بكثير من الحاجات وصار مجال التوظيف أكثر اتساعا، بحيث صار من الممكن توظيف الأشخاص القابلين لأن يصبحوا أكفاء بأسرع ما يمكن، وهو ما نعثر عليه بسهولة بين المتخرجين.

حملت هذه التقارير، المقاولات على جعل المنخرطين الجدد او المستخدمين الذين يتم نقلهم الى منصب جديد "أكفاء" بأسرع ما يمكن، أي انجاز مهامهم بجودة تكاد تخلو من العيوب، ومعالجة المشاكل التي تعترضهم أثناء ذلك على نحو أفضل، لقد كان إذن على خدمات التكوين أن تجعل من خدمات المقاولة المعنية، موضوعا للقيام بتحليل دقيق للمهام، ومن تم بتحديد " الكفايات" المطلوبة، وهو الدور الأول لها، هكذا نشأت مرجعية الكفايات.

يمكن لخدمات التكوين هذه، أن تكون مكلفة بالنسبة للمقاولة، اذن فإن للمقاولة مصلحة في التأثير على المدرسة للدفع بها إلى تحويل برامجها ووضعها بمصطلحات الكفايات، حيث تكون هذه الأخيرة على الأقل، قابلة للتعلم وللاكتساب في إطار من هذا القبيل. (بوسمان، ماري، جزافيي وآخرون، ترجمة غريب، 2005)

ثامنا–المقاربة بالكفاءات والمناهج الجزائرية:

1. لماذا مناهج جديدة؟

يعد النظام التربوي في أي مجتمع مرآة ذاك المجتمع، إذ يعكس طموحاته، ويسعى في حركية دائمة إلى تحقيق التنشئة الاجتماعية المناسبة والسليمة للأجيال، والتي تجعل منهم مواطنين قادرين على القيام بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على أكمل وجه.

وحركية النظام التربوي تتوقف على ضرورة التوفيق بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواكبين للتطور دون تخليهم عن هويتهم.

ولتحقيق ذلك فالمدرسة الجزائرية مطالبة بتجديد مناهجها وتغيير طرق عملها، خاصة وأنّ:

– البرامج المطبقة في المؤسسات يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود مضت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي.

– المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي.

– فتغير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأنّ عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلّا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال. (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص2)

2.التحديات التي تواجهها المنظومة التربوية:

1.2.تحديات ذات طابع داخلي:

لقد حصلت تغيّرات هامة في هذه العشرية الأخيرة في المجال السياسي، الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي:

الانتقال من نظام الحزب الواحد إلى النظام التعددي، من اقتصاد موجه إلى اقتصاد حر يحكمه قانون السوق، وأخيرا دسترة اللغة الأمازيغية وثقافتها. وقد سجل القانون التوجيهي المؤرخ في 23

يناير2008، هذه التغيرات، فعزز المهام المعتادة للمدرسة، وأوضح بعضها الأخر، خاصة ما يتعلق بتعزيز الهوية الوطنية ووحدتها.

وقد شكل ادخال اللغة الأمازيغية وتراثها الثقافي في مناهج التعليم تعبيرا أوليا عن إرادة تدريس المكانة اللائقة لهذا الرافد الأساسي للشخصية الجزائرية.

2.2.تحديات ذات طابع خارجي:

ثلاثة أمور ينبغي التكفل بها: (وزارة التربية الوطنية،2004)

- العولمة
- تحدي مجتمع الاعلام والاتصال
- تحدي الثورة العلمية الجديدة والتكنولوجية

3.المقاربات التي سبقت المقاربة بالكفاءات في التعليم بالجزائر:

1.3.التدريس بالمضامين (المعارف):

تعود جذور هذا المنهج في التدريس إلى عصور سالفة حيث أورده" **إبن خلدون**" ببعض من التفصيل في حديثه عن طريق التعليم إذ يقول " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، يلقى له مسائل من كل باب، ويفصل له في شرحها على سبيل الاجمال، حتى ينتهي على آخر الفن ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الاجمال.

فالتدريس عن طريق المضامين، مقاربة تعليمية تعتمد على خلفيات ومناظير مخالفة تماما للمقاربة التي اعتمدت بعد تأسيس مدارس علم النفس التطبيقي، الذي تفرع عنه علم النفس التعليمي، وعلم النفس التربوي، ثم علم النفس الاجتماعي، ومن هنا يمكن لنا تقسيم المقاربة التقليدية (التعليم بالمضامين) إلى نموذجين مختلفين وهما:

-المقاربة التقليدية قبل تأسيس مدارس علم النفس:

إن النموذج التعليمي التقليدي، كان يعتمد على خلفيات فلسفية قبل تأسيس علم النفس، أي الارتكاز على التصور النظري الذي يغلب عليه الطابع التجريدي والخيالي (فروض نظرية غير تطبيقية)، في تصور النفس الإنسانية بشكل عام، وتصور نفس الطفل بشكل خاص.

وتلك الأفكار التي تصاغ من الفلسفة مستوحاة من تراكم ثقافي لم يخضع للتجربة والملاحظة، ولا للبحوث والدراسات الموضوعية التي يقررها المنهج العلمي.

وكان الاعتقاد السائد أن الطفل صفحة بيضاء ومن ثم وضعوا أنفسهم بديلا عنه، ليقرروا له ما يشاؤون من مادة دراسية، وطرائق تدريس، وأهداف تعليمية وتربوية.

ومن ثم ظلت المناهج الدراسية (كانت تعرف بالمقرر الدراسي)، ترتكز على تنمية العقل وصقله، وتربيته بتكديس المعارف النظرية في ذهنه، وكان يغلب عليه الطابع الآلي في الفهم والتصور والاسترجاع في كثير من الحالات.

-المقاربة بالمضامين بعد استقلال علم النفس عن الفلسفة:

كان علماء النفس في القرن العشرين قد كثفوا أبحاثهم وتجاربهم، فتوصلوا إلى نتائج عظيمة فيما يخص التعليم ونظرياته، فركزوا على الحالة السيكولوجية للطفل، وأيضا الوظائف الفسيولوجية، وعلى البيولوجيا وتأثيرها على النشاط العقلي، فاكتشفوا طرائق التعلم عند الانسان والحيوان، وثم وضعوا مبادئ جديدة اعتمدت في بناء المناهج الدراسية، فكانت الاستراتيجية الجديدة مؤسسة على معطيات علم النفس التجريبي، وليس على علم النفس النظري الذي كان سائدا قبل التأسيس. وانتقل الاهتمام من المعلم كمحور العملية التعليمية، إلى المتعلم كشريك أساسي للمدرس، كما تطورت استراتيجية تحديد الأهداف، فأصبحت أقل عمومية، وظهرت في صياغات واضحة وذات معنى دقيق إلى حد ما.

وتسمى هذه الطريقة بالتلقين المطلق، وعناصرها هي: المعلم، التلميذ، المواد الدراسية، نمط التواصل، الحفظ،

الاستظهار. (معامير،2015)

2.3.المقاربة بالأهداف:

إن هذا النموذج من التعليم يختلف جذريا عن نموذج المضامين، فهو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وانجازه وتقييمه، ويتحقق ذلك من خلال اتباع استراتيجية يتم من خلالها تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المدرّس بمعية التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما انطلاقا من أهداف محددة اتجاه نتائج مرجوة.

والمقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة، ولا تهتم بالعمليات الذهنية الضمنية المتدخلة في تحقيق السلوك المستهدف. (بن سي مسعود، 2008)

4.نشأة المقاربة بالكفاءات (الخلفية العلمية ومبررات الاختيار):

إن البيداغوجيا التقليدية تستند على مسلمة خاطئة إلى حد كبير، مؤداها أن المعرفة توجد خارج الدماغ أو العقل، وأن مهمة البيداغوجية تتمثل في محاولة نقل هذه المعرفة إلى دماغ وعقل التلميذ –فكان التركيز على التعليم– وأن هذه المعرفة يجب أن تخزن ويحتفظ بها كأثمن ما يمتلكه هذا التلميذ في ذاكرته، فكان التركيز على الاستذكار– وأن هذه المعرفة ستنبجس وتُستدعى من الذاكرة في الوقت المناسب، سليمة دون أن يلحقها أي تغيير أو تشويه– وهو وقت الحاجة إليها– لكن للأسف، لم يحدث ذلك قط دون فقدان أو تشويه جزء من هذه المعارف، إنْ لم تُفقد كلها، الأمر الذي أثار الاستغراب لدى المتعلم والمعلم على السواء، وهو أن المعلمين كانوا دائما يدركون إخفاق العملية التي يقومون بها، لكنهم لازالوا يفعلون ذلك فهم لا يكلون ولا يملون من الشكوى من أن المعارف التي قدمت للمتعلمين بإحكام التي بدا أنه تم تخزينها في الذاكرة تتأبى عن الحضور حين يُطلب منها ذلك، أو تفقد حين الحاجة إليها، والسبب معروف في ذلك، وهو أن التعلم حدث دون الحاجة إليه، أو حدث في زمن خاطي، وأكثر ما يجعل الأمر يفشل باستمرار ضمن البيداغوجية التقليدية لعدة أسباب يمكن اجمالها فيما يلي:

- المتعلمون في المقاربات التقليدية يتغيبون ذهنيا أثناء الدرس بنسبة 40 بالمئة.
- يتضاءل مستوى الانتباه كلما تقدم الدرس وطالت المدة الزمنية المخصصة له.
- تصل نسبة التحصيل في الدقائق العشر(10) الأولى من الدرس الإلقائي إلى: 70 بالمئة ثم تتناقص لتصل إلى: 20 بالمئة، خلال الدقائق العشر(10) الأخيرة.
- بعد مرور أربعة (4) أشهر لا يتبقى من المعارف المقدمة حول موضوع معين سوى 08 بالمئة.

أضف إلى ذلك الثورة العلمية المتواصلة وما تبعها من تسارع مطرد في شتى العلوم الطبيعية والإنسانية، ووقع ذلك على المتعلمين، فأمام التنامي الهائل للمعارف والمعلومات واستحالة تجميعها وخزنها خاصة مع تعدد وتباين مصادرها ترك المدرسة عاجزة في أن تضطلع بوظيفتها التقليدية من خلال توظيفها لتلك البيداغوجية العتيقة المتمثلة في نقل المعارف إلى منتسبيها من المتعلمين.

إن ظهور مقاربة الكفاءات كحركة تصحيحية لتجاوز الثغرات التي رافقت موجتي التدريس بالمضامين والأهداف يمكن من اعتبارها امتداد لهذه الأخيرة، بل إنّ بعض المؤلفين قد أطلق عليها تسمية بيداغوجية التدريس بالأهداف الجيل الثاني.

كما نجد أن هذه البيداغوجية كانت الاختيار الأمثل لمواجهة معضلة تنوع التلاميذ وتباين واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية.

ومن ثمة فإن جوهر التعديل في المناهج الذي رافق هذه البيداغوجية هو التخلي نهائيا عن أسلوب تلقين المتعلم معارف جاهزة سرعان ما تسير نحو التقادم والنسيان، والتوجه للعمل على إكسابه سلوكات عرفانية مستديمة، وتدريبه على اتقانها، إذ بفضلها يمكنه أن يبني معارف أخرى من خلال القدرة التي تُتْرك لديه والتي حتما ستُيسرُ له الحصول على مصادر جديدة للمعارف، وستسمح له بأن ينظمها ويتخير منها ما يستجيب ويحدم حاجاته إليها. (نعمون، 2015، ص498)

➢ **المدرسة البنائية ومقاربة الكفاءات:**

البنائية صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم على مبدأ التفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة وتنطلق هذه النظريات من مجموعة من المسلمات منها:

– الذات ليست سلبية مع المحيط حيث تخضع ما نتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك وتعديل بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها.

– كل تعليم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم قبلية.

ولقد أثرت البنائية على التصورات التعليمية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، وإثارة القضايا، وخلق فرص المبادرة، والابداع وتقوم هذه التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل منطلقا لبناء وضعيات تعلم تسمح للتلميذ اكتساب مفهوم أو عملية معينة وذلك اعتمادا على ادماج هذا المتعلم داخل

محيط يتيح له استعمال وسائل استراتيجية تؤثر على المحيط وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء.

يعتقد "**بياجيه**" أن المعارف لا تنتقل من شخص "يعرف" إلى شخص "لا يعرف"، ولا تأتي من الحواس، وإنما يبينها الشخص بواسطة تمثيلها في صور وخطط ذهنية ويقوم المخ بتسجيلها وتنظيمها في شكل بنى عملياتية تجعل الفرد يتصرف بشكل مرضي إزاء وضع من الأوضاع.

إن المقاربة البيداغوجية التي تتبنى التدريس بالكفاءات وتعتمد على التصور البنائي لعملية التعلم تنطلق من نشاط التلميذ حيث تكلف الوسائل الديداكتيكية للأنشطة والعمليات الذهنية التي سينجزها المتعلم على أن يسهم بشكل فعّال في بناء تعلماته وذلك بالقيام بالدور الأساسي أثناء حصص الدرس بمختلف مراحله. (حرقاس،2010)

5. مبررات اعتماد الكفايات واعطاءها الأهمية في بناء المناهج:

– الرهانات المطروح ربحها على المدرسة الحديثة والخاصة بتكوين أجيال المستقبل تكوينا متينا، مبني على تزويدهم بأهم الكفايات وبالأدوات الأساسية في تحصيل مختلف أشكال المعرفة وتنميتها، وهكذا نجد المدرسة الحديثة نفسها أمام عدة رهانات، تلخص في الأنماط الأربعة التالية:

- **الرهانات المنهاجية:** التي تؤطر مختلف سيرورات التربية والتكوين عبر مختلف الأسلاك والمستويات التعليمية، والتي تتلخص في بناء مناهج حديثة تركز على تأهيل المتعلمين بعدد غير كبير من الكفايات على مستوى كل مادة تعليمية، وفي نفس الوقت تفتح المجال أمام المدرسين والمتعلمين للتجديد والاجتهاد في نقل الكفايات المحصلة من مجال إلى مجال آخر، إضافة إلى تنويع فرص التحكم وتوفير شروطه لأكبر عدد من المتعلمين.
- **رهانات التخطيط البيداغوجي:** وتتمثل في إنجاح عملية الانتقال من المنظور النظري إلى المنظور التطبيقي، وذلك من خلال عملية أجرأة الغايات التربوية والتكوينية التي تزخر بها المناهج وترجمتها إلى أهداف عامة مبرمجة على مدى الزمن المدرسي أو زمن التكوين، فالانتقال بالتصورات والتمثلات المنهاجية في صيغتها الرسمية من متن المقرر إلى جذاذات التحضير للدروس، يتطلب التسلح بأدوات مناسبة للتخطيط البيداغوجي الذي يعتبر المدخل إلى عالم التطبيق الفعلي والعملي، داخل القسم الدراسي في تفاعلات متنوعة بين المدرس والمتعلمين، وهذا الانتقال لكي يتحقق يفرض اللجوء إلى مقاربات بيداغوجية، وأدوات ديداكتيكية، تمكننا من الأجرأة المثلى للكفايات المراد إكسابها للمتعلمين.

• **الرهانات الديداكتيكية:** وهي كثيرة ومتنوعة، يمكن تلخيصها في مجموعة من العلاقات بين المضامين والكفايات من جهة، وبين الكفايات ومختلف أشكال المعرفة من جهة ثانية. بمعنى أن العمل الديداكتيكي أمامه رهانات من نوع خاص، يجب العمل على ضمان ربحها، علما أن الكفايات ما هي إلا أدوات عمل لبيداغوجية حديثة مركزة على المتعلم بشكل يجعله واعيا بسيرورات تعلماته، ومسؤولا على مكتسباته ونجاحه وفشله، ومستقلا في اختيار أنسب الاستراتيجيات الذهنية لمواجهة تحديات التعلم. ففي جميع الحالات يبقى العقل البشري المحرك الفعلي لتلك الاستراتيجيات التي تتداخل فيها أشكال المعرفة عبر مستويات ذهنية مختلفة. بأشكال المضامين لبناء الكفايات وتفعيلها والتحكم فيها على مستوى القسم الدراسي، قبل نقلها إلى سياقات وفضاءات الحياة اليومية. كما أن العمل الديداكتيكي مطالب بأن يحدد مواطن القوة والضعف في سيرورة التدريس والتعلم لخلق وعي بنَّاء لدى المتعلمين، يؤهلهم لتجاوز الصعوبات واجتناب مختلف أشكال الفشل الدراسي، وذلك باللجوء إلى أدوات التقييم وأشكاله الملائمة للتشخيص وللدعم والتقوية.

• **رهانات التقييم والقيادة البيداغوجية الناجعة:** حيث أن المدرسين بالخصوص، هم في حاجة ماسة إلى مقاربات في التقييم، تنسجم مع متطلبات عملية التدريس والتعلم من جهة، ومع متطلبات المراقبة والمصادقة الاجتماعية على نجاعة التدريس وجودة التحصيل لدى التلاميذ، وفي هذا السياق يستحضر المهتمون، من أساتذة وباحثين، مستويات وأنماط مختلفة من التقييم والقيادة البيداغوجية، نذكر منها على الخصوص التقييم التكويني والتقييم الإجمالي والتقييم التكهني والتشخيص البيداغوجي الموجه للتلاميذ والتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.

– الصعوبات التي عرفها التطبيق للهندسة البيداغوجية المبنية على مقاربة بناء المناهج والتدريس والتقييم بالاعتماد على مختلف صنافات الأهداف التي ظهرت خلال القرن 20، ذلك أن تطبيق الهندسة البيداغوجية المذكورة يتطلب من الفاعلين التربويين مجهودات إضافية على مستوى التدريس والتقييم، كما يتطلب هذا التطبيق الالمام بحيثيات بزوغ هذه الهندسة و انتشارها وبما ترتكز عليه من نظريات وأدوات سيكوبيداغوجية Psychopédagogique، وهذا ما لم يتم ايجاده لا في دروس ووحدات التكوين الأساسي ولا في حلقات التكوين المستمر، مما أدى بهم إلى التعامل مع هذه المقاربة، بمعطيات ومواقف بعيدة كل البعد عن حقيقة المنشأ وظروف التطورات التي عرفتها هذه المقاربة.

– المواقف المتسرعة والمتحيزة أحيانا والمتخذة من قبل معظم رجال التربية تجاه التدريس بالأهداف حيث تم ربطه تلقائيا بنظرية السيكولوجيا السلوكية التقليدية، ومن ثم اتهمت مقاربة التدريس بالأهداف بالتشتت السلوكي على حد تعبير البعض، وقد فات الكثيرون من هؤلاء المربين، كون مقاربة الاشتغال بالأهداف. سواء على مستوى بناء المناهج أو على مستوى التدريس، أو عند التقييم، ما هي إلا وسيلة للبرمجة الناجعة والتخطيط الفعّال، وهذا الأخير جد ضروري لتوضيح ما هو منتظر من مختلف القائمين على عملية التدريس والتعلم على مستوى التكوين الأساسي والمستمر.

– كثرة المفاهيم المستحدثة في مجال التربية والتكوين وتعدد تأويلاتها من قبل الباحثين والمهتمين، بسبب اختلاف منابع المعرفة ومواصفات تكوين هؤلاء، الأمر الذي خلق نوعا من التوتر والتردد لدى الفاعلين ودفع بهم إلى البحث عن أنجع الطرق في التخطيط لمختلف مراحل عمليات التدريس والتقييم، وفي هذا الصدد وجد بعض الباحثين والمهتمين، أن الكفايات تتوفر على حظوظ أكثر لضمان نجاح عملية التدريس ولكسب رهانات التقييم والجودة.

6.خصائص بيداغوجية تميز الكفايات في التربية:

– الكفايات محطات نهائية لسلك دراسي أو مرحلة تكوينية معينة في إطار منهاج مبني على الكفايات.

– الكفايات شاملة Globales ومدمجة Intégratrices للمعارف ولمختلف مجالات الشخصية.

– الكفايات ليست استاتيكية ولا متخشبة ولا مطلقة، وتستمد ديناميكيتها من مستوى تطور المحيط الاجتماعي والبيداغوجي لحاملها.

– الكفايات تحتل مكانة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، من خلال المنهاج وتطبيقاته، وذلك دون ربط مفهوم الهدف بتصور تقني تجزيئي للعملية التربوية.

– الكفايات مرتبطة بالسلوكات والانجازات التي تعد المؤشرات الملموسة التي تسمح بملاحظتها وتقييمها. (غريب، 2004، ص ص27–28)

7.أهداف المقاربة بالكفاءات: (أوحيدة، 2017، ص 16)

لا يمكن للمقاربة بالكفاءات أن تحقق نتائج إيجابية إلا إذا اعتمدت على هدفين متلازمين يستغل الأول كوسيلة للثاني، وهما:

1.7.هدف وسيلي: يظهر في إجابات التلميذ وانجازاته وأداءاته، ومشاركته الشفوية والكتابية. وهذا الهدف وسيلي للهدف الثاني، لأن المعلومات والمفاهيم التي يكتسبها التلميذ مهما بلغت صحتها وعمت فائدتها، فإن مصيرها النسيان أو الزوال، أو التحويل، أو التغيير...إلخ ولهذا علينا أن نجعل الأنشطة المقررة وسيلة وليست غاية.

2.7.هدف غائي: يتمثل في استغلال الأنشطة المقررة، وما تضمنته من معارف، ومعلومات، وقيم واتجاهات كوسيلة لهذا الهدف الغائي الذي يسعى إلى تنمية شخصية المتعلم تنمية شاملة ومتكاملة من جميع النواحي (الجسمية، العقلية، الاجتماعية)، وهذه التنمية لا نتوصل إليها إلا إذا علّمنا المتعلم كيف يسأل؟ كيف يجيب؟ كيف يفكر؟ كيف يبحث؟ كيف يتكيف؟ كيف يتعلم؟ كيف يبني مصيره ومصير عائلته ومجتمعه؟ أي نعطي له (مفاتيح المعرفة) لا المعرفة لمعرفة ذاتها ليصبح هو المحور في العملية التعليمية التعلمية، وهو الفاعل والمبتكر والمبدع داخل حجرة الدرس وخارجها. فهذا الهدف الغائي هو الذي تسعى إلى تحقيقه كل مدرسة في عصرنا هذا إذا عرفت كيف توظف (مفاتيح المعرفة) في مناهجها، وكتبها ووسائلها، وطرائقها، وعمليات التكوين، والندوات التربوية، بأساليب عملية يمكن لهيئة التدريس أن تطبقها بسهولة ويسر.

وهذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف منها: (معوش، 2012، ص58)

- إفساح المجال للمتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته لتنفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها في سياقات واقعية.
- سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

8.مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة مبادئ أهمها: (معوش، 2012، ص57)

- **الإجمالية (La globalité):** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة، ويسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة.
- **البنائية (La construction):** أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعلق الأمر بالعودة إلى معلومات المتعلم السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.
- **التناوب(L'alternance):** أي الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها (الأجزاء) ثم العودة إليها.
- **التطبيق (L'application):** بمعنى التعلم بالتصرف، بغرض ممارسة الكفاءة والتحكم فيها، لأن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف، والمهم في هذا أن يكون نشطا في تعلمه.
- **التكرار (L'itération):** أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الادماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات، ويسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.
- **الادماج (L'intégration):** أي ربط العناصر المدروسة ببعضها البعض.
- **التمييز (La distinction):** أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية، ودلالة. ويتيح هذا المبدأ التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك.
- **الملائمة (La pertinence):** أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم، ومن واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بادراك المغزى من تعلمه.

9.مميزات المقاربة بالكفاءات وتأثيرها على العملية التربوية: (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص ص 4-5)

- تجعل من المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية وعنصر نشيط فيها
- اعتماد حل المشكلات أو أسلوب الوضعيات/المشكلة، وهو أسلوب فعّال، اذ يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه، بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.
- تعمل المناهج الجديدة على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، فهو بذلك يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار، ويتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

أما المتعلم فهو محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها فنجده مسؤول على التقدم الذي يحرزه، ويبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي ويثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.

10.تكوين المدرسين المبني على الكفايات:

ظهرت استراتيجية " تكوين المدرسين المبني على الكفاية" في السبعينات من القرن العشرين بالعديد من الجامعات الأمريكية، ثم انتشرت بعد ذلك لتعم مؤسسات تكوين المدرسين في الكثير من أقطار المعمورة، وقد جاء ظهور هذه الطريقة كرد فعل على أساليب التكوين " التقليدية" التي ترتكز على تزويد المدرسين بمعلومات ومعارف نظرية، في مواد التخصص وعلوم التربية، دون الاهتمام بالجانب التطبيقي.

ويستهدف تكوين المدرسين، وفقا لهذه الاستراتيجية، اكتساب واتقان المدرسين للكفايات التي يتطلبها أداؤهم لأدوارهم التعليمية، والتي ترتبط ارتباطا ايجابيا ودالا بنشاطهم المهني وبعلاقتهم التربوية مع التلاميذ.

لهذا النوع من التكوين خصائص ينفرد بها، تعتمد أساسا على أهداف سلوكية في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها، وتقويم الأداء بناء على مجموعة من المعايير، وتستفيد من اسلوب النظم في الارتباط بين النظرية والتطبيق وفي استخدام التغذية الراجعة في تطويره.

وتتمثل تلك الخصائص فيما يلي:

1.10.الخصائص المتعلقة بالأهداف التربوية:

– تحديد الأهداف التدريبية سلفا وبشكل واضح وبلغة سلوكية، على ان تكون معروفة من قبل جميع المشاركين في برنامج التدريب.

– اشتقاق الكفايات المطلوب التدريب عليها من الادوار المختلفة للمعلم والتي سيتم تأديتها في المواقف التعليمية المختلفة.

2.10.الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب:

– الاهتمام بالفروق بين المتدربين في الاحتياجات والاهتمامات.

– ارتباط التدريب بالأهداف التدريبية المقررة.

– تدريب المتدربين بالطريقة نفسها التي يتوقع ان يعملوا بها في أماكن عملهم.

– توظيف تكنولوجيا التعليم في برنامج التدريب.

– التركيز على اتقان الكفايات أكثر من التركيز على أنواع الطرائق والأساليب.

3.10.الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب:

– تحويل جزء كبير من مسؤولية التدريب من المدرب على المتدرب.

– إتمام التدريب في البرنامج على أساس نظام التعلم الذاتي الذي يمارسه المتدرب.

– استخدام وسائط التعلم الذاتي كالحقائب والرزم التعليمية.

– توسيع قاعدة اتخاذ القرارات بالنسبة إلى التدريب، وذلك من خلال إشراك المتدربين أنفسهم في عملية صنع قرارات تتعلق بتدريبهم.

4.10.الخصائص المتعلقة بالتقويم:

– الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على استثارة دافعية المتدربين وتوجيه تدريبهم بشكل فعّال.

– إتمام التقويم على أساس معايير مرتبطة بالأهداف التدريبية المحددة بلغة السلوك والمطلوب تحققها لدى المتدرب.

– التركيز على نتائج عملية التدريب وليس العملية نفسها، والحكم على المتدرب من خلال تقويم عائد أدائه عند المتعلمين، لا من خلال أنماط التفاعل الصفي فقط.

– التركيز على التقويم المرحلي في البرنامج وليس على التقويم الختامي.

– اختبار المتدربين بالإشارة الى مستويات اتقان مقررة لا على أساس المنحنى المعياري للدرجات.

– يحدد البرنامج المستوى المطلوب للكفاية المراد للمتدربين اتقانها، ويحاول هؤلاء بلوغ ذلك المستوى علما بأنه لا مجال للرسوب في البرنامج، فالجميع يجب أن ينجحوا والفروق بين المتدربين تنحصر في تفاوت مقدار الوقت الذي يحتاجه كل متدرب لإتقان الكفاية، وفي عدد المرات التي يحاولها لبلوغ المستوى المطلوب. (طه الأحمد،2005، ص 242 –243)

وهناك مجموعة من الكفايات الأساسية المقترحة للمعلمين وتتمثل في: (طه الأحمد، 2005، ص ص 246–247)

– **كفاية التخطيط للتعلم:** تتضمن هذه الكفاية مجموعة من المهارات مثل مهارة صوغ الأهداف التعليمية بصورة أدائية، وتصنيفها إلى أهداف معرفية وحسية أو مهارية ووجدانية، وتنظيم تلك الأهداف بشكل مترابط ومتسلسل، مما يسهل حدوث تعلمها، وتحديد المحتوى المعرفي لكل هدف من الأهداف، وبيان أهمية كل هدف وتحديد الفائدة منه وتوضيحها للمتعلمين، وتحديد الطريقة التعليمية وطرائق التقويم الملائمة للأهداف.

– **كفاية تحديد الاستعداد للتعلم:** وتتضمن قدرة المعلم على تحديد المتطلبات المسبقة التي ينبغي توافرها لدى المتعلم ليكون قادرا على تعلم الخبرات الجديدة، واختيار المعلم للأساليب والأدوات التي تساعده في الكشف عن هذه المتطلبات المسبقة، ووضع الخطط المناسبة التي تؤدي إلى مساعدة المتعلمين على امتلاك هذه المتطلبات واتقانها.

– **كفاية استثارة الدافعية للتعلم:** وتشمل هذه الكفاية قدرة المعلم على اختيار واستخدام وتوظيف أساليب التحفيز والتعزيز المختلفة التي تؤدي إلى استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، وتشجيعه على التفاعل والمشاركة الإيجابية في عملية التعليم والتعلم.

– **كفاية إدارة التفاعل الصفي:** تتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على توفير جميع الظروف والشروط الصفية اللازمة لحدوث التعليم لدى المتعلمين.

– **كفاية توظيف المواد التعليمية والمناهج التربوية:** وذلك من خلال توظيف هذه المواد والمناهج توظيفا فاعلا بصورة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

– **كفاية توظيف الوسائل التعليمية:** وهي قدرة المعلم على اختيار الوسائل التعليمية وإعدادها وتوظيفها بشكل فعّال.

– **كفاية الإشراف على التدريبات والتطبيقات العملية:** وهي قدرة المعلم على تطبيق المعلومات النظرية تطبيقا عمليا والقدرة على الإشراف على المتعلمين وهم يتدربون على أداء المهمات والتدريبات العملية.

– **كفاية الاتصال والتواصل:** وتتضمن قدرة المعلم على العمل مع المتعلمين ومع الزملاء ومع الأولياء، وقدرته على تشجيع المتعلمين على التفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي، من خلال قدرته على تقبل أفكار المتعلمين ومشاعرهم، وتوجيه الأسئلة التي تثير التفكير، وتنظيم عملية تفاعل المتعلمين مع بعضهم بعضا خلال الموقف التعليمي، واستخدام المثيرات المتنوعة وأساليب التعزيز المختلفة التي تشجعهم على التفاعل.

– **كفاية المهمات الإدارية:** وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على أداء بعض المهمات الإدارية الروتينية مثل متابعة دوام المتعلمين، تنظيم السجلات والملفات، كتابة التقارير، القيام بمهمات المناوبة...إلخ

– **كفاية التوجيه والإرشاد:** وهي قدرة المعلم على مساعدة المتعلمين على معرفة قدراتهم وامكاناتهم الذاتية، وتبصيرهم بها ومساعدتهم على تحقيق النمو المتكامل لشخصيتهم، وتحقيق التوافق والتكيف الإيجابي المستمر مع أنفسهم ومع محيطهم.

– **كفاية العلاقات الإنسانية:** وهي قدرة المعلم على احترام مشاعر الأطراف التي يتعامل معها، والثقة بقدراتهم والتعامل مع المتعلمين كأشخاص، وتقبل الاختلافات في وجهات النظر مع المتعلمين والزملاء، والإدارة والمشرفين، والمحافظة على علاقات طيبة معهم.

– **كفاية توظيف العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي:** وتتضمن قدرة المعلم على تنظيم وتطوير علاقة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها بالمجتمع المحلي بحيث تصبح هذه المؤسسة مركزا للنشاط الاجتماعي والقدرة على تنظيم الإفادة من خبرات المجتمع وما فيه من تربية موازية بشكل يتكامل مع التربية النظامية التي تقدمها المؤسسات التعليمية.

- **كفاية التقييم:** وهي قدرة المعلم على تقويم تعلم المتعلمين سواء أكان هذا التقويم مرحليا أم ختاميا، بالإضافة إلى قدرته على اختيار أدوات التقويم الملائمة وإعدادها واستخدامها واستخراج نتائجها وتفسير هذه النتائج وتحليلها والاستفادة منها في تحسين نوعية التعلم.

إذن فالمعلم يجب أن يكتسب العديد من الكفايات منها ما يسبق العملية التعليمية كالتخطيط للتعليم و منها ما له علاقة مباشرة بالمتعلم كالقدرة على تحديد المتطلبات المسبقة للمتعلم، وكذا القدرة على تحفيز هذا الأخير وتوفير الظروف الملائمة لحدوث عملية تعلمه، والقدرة على توجيهه وارشاده و القدرة على تقويم تعلمه، ومنها ما له علاقة بالمناهج التربوية والوسائل التعليمية وذلك من خلال توظيف المناهج و اختيار الوسائل التعليمية واعدادها بشكل فعّال، وكذلك يجب أن يكون قادرا على تحقيق التواصل والاتصال الفعّال مع العناصر الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية (المتعلم، الأولياء، الزملاء)، ليس هذا فقط بل ويجب عليه أن يكون إيجابي في علاقاته مع الآخرين من خلال احترام مشاعرهم والثقة بقدراتهم، ولم تقتصر الكفايات على المؤسسة التعليمية فقط بل تعدتها إلى المجتمع المحلي فالمعلم مطالب بأن يمتلك القدرة على تنظيم وتطوير علاقة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها بالمجتمع المحلي.

وتستعمل في تحديد الكفايات التكوينية عدة أساليب أهمها:

- تقدير حاجات المجتمع ومتطلباته، بالتالي ما يقابلها من الكفايات التي ينبغي توفرها في المدرسين، والكفيلة بالاستجابة لتلك الحاجات والاهتمامات.
- الانطلاق من النظريات البيداغوجية، واشتقاق الكفايات التعليمية منها.
- تحويل محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات، وتدريب المدرسين عليها.
- تحليل عملية التعليم، حيث تتم ملاحظة سلوكات المدرسين، خاصة المدرسين الأكفاء، داخل الأوضاع الفصلية، وتحليل أدوارهم المهنية قصد تحديد الأنماط السلوكية، والاتجاهات التربوية، والصفات الشخصية، والأساليب التعليمية ذات العلاقة الإيجابية بفاعليتهم وقدرتهم على إحداث التغييرات المرجوة في سلوك تلاميذهم، ويصاغ كل ذلك في شكل كفايات يتدرب المتكون على إتقانها حتى يغدو أهلا لمزاولة مهنته التعليمية.
- استطلاع رأي الأطراف المعنية بعملية تدريب المدرسين حول الكفايات الضرورية للتدريس الفعّال. (مجلة علوم التربية، ص 89)

ويتم التمييز، عادة بين نوعين من الكفايات:

– **كفايات تدريسية عامة:** وهي القدرات التي ينبغي أن تتوفر في المدرس بغض النظر عن المادة التي يدرسها، والمستوى الدراسي الذي يعمل به.

– **كفايات تدريسية خاصة:** وهي كفايات تختلف من مدرس لآخر باختلاف المادة الدراسية والمرحلة التعليمية. (مجلة علوم التربية، ص 90)

ويمكن أيضا تصنيف الكفايات كما يلي:

–الكفايات التعليمية:

- معرفة أدواره كمعلم وقائد ومرب وموجه.
- معرفة خصائص المعلمين واستعدادهم للتعلم.
- معرفة التعليم وأهدافه وخصائصه العامة.
- معرفة عمليات العلم مثل: الملاحظة، القياس، والتصنيف والتفسير...إلخ
- معرفة أساسيات ومبادئ التربية وعلم النفس التي يحتاجها في ممارسة أدواره.
- معرفة أهمية النمو المهني للمعلم ومجالات هذا النمو وأهم أساليبه.
- معرفة كيفية التخطيط للدروس اليومية، وتنفيذها وتقويمها.
- معرفة أهم أساليب وطرق التدريس المتنوعة ومميزات وعيوب كل منها وكيفية استخدام كل منها.
- معرفة أساليب التقويم المختلفة ومميزات وعيوب كل منها.

–الكفايات المهارية (الأدائية):

- يحدد الأساليب السلوكية للدروس بوضوح.
- يختار وسائل تعليمية تساعده على تحقيق الأهداف بعناية.
- يهيئ لدروسه بمهارة، ويهيئ مناخا مناسبا للتعلم.
- يحدد خطوات السير في الدروس بوضوح.
- ييسر تفاعل الطلبة مع عناصر الدرس.
- يربط عناصر الدرس بحياة الطلبة.
- يستخدم الوسائل التعليمية في الوقت المناسب وبكفاية واضحة.
- يوظف جميع مصادر التعلم المتاحة.
- متحرك، ويحافظ على درجة مناسبة من إثارة الطلبة طوال الدرس.

- يجيد الاتصال بنوعيه اللفظي وغير اللفظي.
- ينوع أساليب تدريسه.
- يثير تفكير الطلبة ولا يعطيهم إجابات جاهزة أو حلول فورية للمشكلات.
- يراعي الفروق الفردية.

-الكفايات الوجدانية:

- دقيق الملاحظة ودقيق في عباراته، وفي حساب النتائج والتعبير عنها وتفسيرها، ويبث هذه الدقة العلمية في طلبته.
- موضوعي في التعامل مع المواقف ولا يغلب نزعاته الشخصية، وغير متعصب لآرائه.
- عقلاني التفكير، فلا يعتقد في الخرافات والمعتقدات الخطأ، ولا يرضى بالتفسيرات الغامضة.
- يشجع في طلبته دائما حب الاستطلاع، والرغبة الدائمة في المعرفة والفهم واكتشاف من حولهم ويحثهم على القراءة والاطلاع وإجراء التجارب.
- يشجع الميول والاهتمامات العلمية لدى طلبته ويحثهم على ممارسة الهوايات العلمية المختلفة. (القبيلات، 2005، ص ص 166،167،168)

وعموما تظهر الكفاية في إحدى الشكلين:

- ظاهر يتمثل في الأداء الذي يبديه الفرد ويمكن ملاحظته وقياسه.
- كامن يتمثل في المعارف والمفاهيم والمهارات التي يتطلبها العمل لكي يؤدى بشكل جيد. (عبد الهاشمي، علي عطية، 2009، ص39)

هذا فيما يخص الكفايات الواجب اكسابها للمعلم من أجل القيام بدوره وأداء مهامه.

وفي ظل هذه المقاربة يؤكد الأدب التربوي أدوار جديدة للمعلم وحديثة يتوقع ويطلب من المعلم أداؤها لمواكبة متطلبات العصر، ويترك للمربين والمعلمين أن ينسجوا على كل دور ما يناسبه من خلال ميزاتهم والمستجدات التي تحدث وباستمرار وهذا منطلق افساح المجال للإبداع والابتكار التربوي:

- إكساب الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية الوظيفية.
- تنمية الطلبة بجوانبهم المختلفة.
- تهيئة الطلبة لعالم الغد.
- تحقيق مبدا التعلم الذاتي.
- تنمية قدرات الإبداع لدى الطلبة.

- ترسيخ أساسيات التربية البيئية لدى الطلبة.
- تحقيق الضوابط الأخلاقية.
- ترغيب الطلبة في العلم والتعلم.
- المعلم أداة للتجديد لنفسه ولطلبته.
- المعلم رائد اجتماعي.
- المعلم منظم للنشاطات التربوية اللاصفية.
- المعلم له الدور الهام في ضبط نظام الصف والإمساك بزمام الأمور. (القبيلات، 2005، ص ص 160-161)

11.طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات تفرض العمل بطرائق التدريس الفاعلة والنشيطة التي تتبنى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها، وترتكز الطرائق النشيطة على ميزة التلاميذ ومساهمتهم في دراسة الوضعيات المناسبة، وتجعل من المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعليمية التعلمية، بحيث يكون المعلم منشطا ومحفزا ومقوما، أما المتعلم فيكون حيويا نشيطا، يقوم بدوره ضمن المجموعة تحت إشراف أستاذه، يعمل، يسأل، ينجح ويخفق...إلخ

ومن الطرائق البيداغوجية الفاعلة التي ينصح الأستاذ باعتمادها أثناء التدريس وفق المقاربة بالكفاءات نجد:

1.11.بيداغوجية حل المشكلات:

أسلوب حل المشكلات يعتبر من الأساليب الفاعلة في تنمية التفكير عند التلاميذ، فحل المشكلات من التعليمات الأكثر فعالية في إحداث التعلم، لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ، وتنمي قدراته العقلية، وصاحب هذه الطريقة هو " **جون ديوي**" الذي يعّرف المشكلة على أنها حالة شك وتردد، تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول إلى الحل وهذا التعريف يؤدي بنا الى التساؤل: متى نفكر؟ ولماذا نفكر؟

والجواب هو: نفكر عندما نتعرض لمشكلات، ونفكر لكي نصل إلى حل لهذه المشكلات. (عمارة،2015، ص 62)

وطريقة حل المشكلات هي طريقة يتم التركيز عليها في تدريس العلوم، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول (للمواقف المشكلة) بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة

على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء. وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها، فالمختصون مقتنعون بنجاح الطلبة في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية، وسوف تقترب إلى أذهانهم صفات (العالم) الحقيقية. (بن حسين فرج، 2005، ص125)

وطريقة حل المشكلات إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية – التعلمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصرا على المراقبة والتوجيه الموجه نحو الهدف التربوي المنشود. (الحريري، 2010، ص91)

1.1.11.أسس ومبررات تربوية تستند عليها طريقة حل المشكلات:

– تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة عملية التعلم لدى الأفراد المتعلمين (الطلبة) التي تقتضي أن يوجد لدى الطالب المتعلم (هدف) أو غرض يسعى لتحقيقه، وعليه فإن استخدام معلمي العلوم وإثارتهم لمشكلة عملية (أو موقف مشكل) أو (سؤال علمي محير) كمدخل للدروس العلمية يكون دافعا أو (حافزا) داخليا للتفكير المستمر ومتابعة النشاط التعليمي حل المشكلة المبحوثة.

– تتفق طريقة حل المشكلات وتتشابه مع مواقف البحث العلمي، بالتالي فإن هذه الطريقة تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلبة، وتدريبهم على خطوات الطريقة العلمية ومهارات البحث والتفكير العلمي، وهذا بحد ذاته هدف أساسي في التربية العلمية وتدريس العلوم، وينبغي أن يجعل معلمي العلوم يحاولون تحقيقه لدى طلبتهم، وذلك من خلال ممارستهم الصفية والمخبرية في حل المشكلات.

– تحقق طريقة حل المشكلات وظيفة توجيه التعلم سواء المتعلقة منها بالمعارف العلمية أم المهارات العلمية المختلفة المناسبة وعليه يحاول معلمو العلوم أن يجعلوا أداء (تحصيل) الطلبة للمعرفة العلمية وعمليات العلم وطرقه ومهاراته يتم في مواقف تعليمية– تعلمية (مشكلة) تحقق حل– المشكلات المبحوثة من خلال استخدام طريقة حل المشكلات.

– تجمع طريقة حل– المشكلات في إطار واحد بين شقي العلم بمادته وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه، وعليه يحاول المعلمون جهودهم في استخدام الطريقة وتطبيقها لمساعدة الطلبة في اتباع الأسلوب العلمي والاتجاه الاستقصائي والاستكشافي لتحقيقه لدى طلبتهم وبالتالي الجمع بين العلم بمادته وطريقته.

–تتضمن طريقة حل المشكلات في العلوم اعتماد الفرد المتعلم (الطالب) في نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية المطروحة، كما تمكن الفرد (الطالب) من اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الطريقة التي تمكنه من حل المشكلة المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة (بن حسين فرج، 2005، ص 126)

2.1.11.خصائص طريقة حل المشكلات:

تتميز هذه الطريقة بعدة خصائص هي:

– إثارة الدافعية للتعلم: فالمشكلة المطروحة تعد حافزا للبحث والتجريب، سواء بدافع التحدي، أو بدافع حب الاطلاع، وللكشف عن المجهول.

– تعلم المفاهيم: يتعرض التلميذ أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى كثير من المفاهيم تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات المرغوب فيها.

– التعلم من خلال العمل: تعتبر المسعى من خلال المعالجة المنهجية، فحل المشكلات تعلما سواء أكان ما افترضه المتعلم صحيحا أو خاطئا.

– الاستمتاع بالعمل: يتم الإقبال على المشكل برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة، مما يؤدي إلى الاستمتاع بالعمل.

– توظيف الخبرات السابقة: يؤدي استخدام الخبرات إلى الترابط بين المعلومات السابقة واللاحقة، ويجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم. (عمارة،2015، ص ص 62– 63)

3.1.11.خطوات طريقة حل المشكلات:

لنجاح هذه الطريقة يجب إتباع الخطوات التالية:

– الشعور بالمشكلة.

– تحديد المشكلة وصياغتها في شكل إجرائي قابل للحل في صيغة سؤال.

– دراسة المشكلة واقتراح الفرضيات المناسبة لحلها.

– اختبار الفرضيات المناسبة.

– التأكد من صحة الفرضيات المقترحة لحل المشكلة.

– الوصول إلى حل المشكلة. (عمارة، 2015، ص 63)

– ويحلل جون ديوي عناصر التفكير في حل المشكلة بالآتي:

– الشعور بالمشكلة وتحديدها.

- جمع المعلومات عن المشكلة.
- وضع الفروض المناسبة لحل المشكلة.
- التحقق من الفروض بالتجربة.
- الوصول إلى النتائج أو القوانين.
- تطبيق النتائج. (الحريري،2010، ص91)

2.11.بيداغوجية المشروع:

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بكونه عمليا وتحت إشراف المعلم على أن يكون هادفا ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية.

و يرتبط اسم طريقة المشروع باسم المربي" **W .Kilpatrik وليام كلباتريك**" تلميذ المربي الكبير "**جون ديوي**". (الحريري، 2010، ص 94)

ويتم اختيار المشروع بمراعاة ما يلي: (أحمد جابر،2005، ص 228)

- ان يكون نابعا من حاجات التلاميذ وميولهم، وهذا يعني أن يراعي اختيار المشروعات التوازن بين الحاجات الحقيقية للتلاميذ وبين الميول التي يمكن أن تلبي.
- أن يكون هناك تنويع في المشروعات المختارة ولا يقتصر على مجموعة أنشطة.
- أن يراعي عند اختيار المشروع الفروق الفردية بين المتعلمين، والعمل على تقريب تلك الفروق، عن طريق تبادل الخبرات بين التلاميذ من خلال المشاريع التي قامت بها المجموعة المتفوقة مع غيرهم من ذوي القدرات المتوسطة أو الضعيفة.
- أن تترابط المشروعات ترابطا عضويا بحيث يبنى الجديد منها على القديم وهذا من شأنه أن يعمق مضامين المشروع.
- تحديد زمن تقريبي لتنفيذ المشروع، وهذا من شأنه أن يراعي التوازن في المبذول من الطالب أو المجموعة، وبين الزمن الذي يخصص للقيام بالنشاط وتنفيذ المشروع.

1.2.11.أهداف طريقة المشروع:

تهدف هذه الطريقة إلى تحقيق هدفين أساسيين هما:

- تقديم محتوى مشخص حي للتعليم.
- اتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التلقين. (الحريري، 2010ـــ، ص94)

ونجد أيضا أن التعلم المبني على المشاريع له أهداف منها:

- خلق روح الإبداع لدى المتعلم.
- زيادة الدافعية للتعلم.
- خلق الاستقلالية المعرفية.
- تنمية المهارات الاجتماعية. (أمبوسعيدي، البلوشي،2015، ص162)

2.2.11.الأسس النفسية والاجتماعية التي تستند عليها طريقة المشروع:

تستند هذه الطريقة إلى أسس أهمها ما يلي:

- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيسي.
- مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل.
- مبدأ الحرية، أي أن تنطبق مع ميول الطفل واهتماماته.

اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنظر إليها على أنها صورة للحياة الاجتماعية. (الحريري، 2010، ص 94)

3.2.11.أنواع المشروعات:

قسم "**كلباتريك**" المشروعات إلى أربعة أقسام هي:

- **المشروعات البنائية (الإنشائية):**

وهي مشروعات ذات صبغة علمية وتهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء، مثل (صناعة الزيوت النباتية، وصناعة الصابون، وتربية الحيوانات الأليفة).

- **المشروعات الترفيهية:**

وهي مشروعات تطبيقية وترفيهية حيث يتعلم التلاميذ منها من خلال المتعة التي تقدمها لهم هذه المشروعات التي تكون على شكل رحلات تعليمية وزيارات ميدانية تحدد أهدافها لتخدم مجال الدراسة مثل اصطحاب التلاميذ إلى المتحف لاطلاعهم على صناعات الإنسان القديم وكيفية تطورها على مر العصور.

- **المشروعات التي تكون في صورة حل مشكلات:**

تهدف إلى دفع التلاميذ إلى التفكير المبدع والمنتج عن طريق عرض مشكلة عليهم ودفعهم لمحاولة معرفة مسبباتها للقضاء عليها، مثل مشروع تربية الدواجن لأجل القضاء على الذباب والحشرات في المدرسة.

– **المشروعات التي تهدف إلى إكساب مهارات معينة:**

– تقوم هذه المشروعات على تدريب التلاميذ لاكتساب بعض المهارات مثل مشروع الاسعافات الأولية.(الحريري، 2010، ص 95)

4.2.11.خطوات طريقة المشروع:

يبنى المشروع في تطبيقه على خطوات خمسة هي:

– **تحديد الهدف:** لابد أن يحدد هدف المشروع وفق شروط تربوية تحقق الغرض من طريقة المشروع، كأن يشتمل المشروع على فرص يكتسب فيها التلاميذ مهارات وميول واتجاهات مرغوب فيها.

– **اختيار المشروع:** يكون اختيار المشروع من مسؤولية التلميذ في حالة كونه فرديا، وتقع مسؤولية اختياره على مجموعة من التلاميذ إذا كان مشروعا جماعيا، ويكون دور المعلم في مرحلة الاختيار مقتصرا على الإرشاد والتوجيه وذلك كي لا يختار التلاميذ مشروعا لا يتناسب مع قدراتهم أو مع الأهداف الموضوعة.

– **التخطيط:** ويمثل التخطيط الطريقة النظامية لإدارة وتنفيذ المشروع وذلك من خلال دراسة وتحليل الحلول البديلة والمتاحة، ووضع الخطة ومناقشة تفاصيلها وتحديد أنواع الأنشطة والمواد والمصادر والمهارات والصعوبات التي قد تواجه تطبيق المشروع، ويكون التخطيط من مسؤولية التلاميذ أما المعلم فدوره هو التوجيه والإرشاد.

– **التنفيذ:** وهي أكثر مراحل المشروع حيوية ونشاط، وأقربها إلى تحريك اهتمامات التلاميذ وإشباع ميولهم وحاجاتهم ويتوجب على المعلم في هذه المرحلة توجيه انتباهه إلى أن التلاميذ يقومون بعملية التنفيذ وفق ما جاء في الخطة ولا يخرجوا عنها، كما أن عليه أن يشجعهم ويمدهم بالمواد والمراجع اللازمة وأن يرد على كل استفساراتهم وتساؤلاتهم.

– **التقويم:** من الواجب أن يراجع التلاميذ عملهم وينظروا إلى انجازهم نظرة نقدية أي أن يقارنوا بين النتائج التي حققوها وبين الأهداف الأساسية التي وضعوها، ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه وتقديم بعض المعايير الضرورية لممارسة ذلك النقد والتقويم. (الحريري،2010، ص96)

5.2.11.ايجابيات وسلبيات طريقة المشروع:

–**الايجابيات:** لطريقة المشروع عدة ايجابيات نوردها فيما يلي:

- **الاعتماد على النفس:** يحتاج المشروع في تمثيله وتنفيذه الكثير من الجهد والمثابرة والبحث والعمل المتواصل من قبل التلاميذ وهو بذلك يجعلهم يعتمدون على أنفسهم في تخطيط وتنفيذ المشروع والقضاء على المشكلات التي يواجهونها في ذلك.
- **اتصال المواد الدراسية مع بعضها:** في هذه الطريقة يستمد الموقف التعليمي حيويته من ميول وحاجات التلاميذ ويدفعهم إلى توظيف المعارف التي حصلوا عليها أثناء دراستهم لتخطيط وتنفيذ المشروع.
- **تنمية القدرات الفكرية والمعرفية لدى التلاميذ:** إن طريقة المشروع تدفع التلاميذ للتفكير الحر والإبداع والبحث والقراءة وجمع وتنظيم جميع المعلومات.
- **استثارة عنصر التشويق:** إن طريقة المشروع ليست مفروضة على التلاميذ وإنما هي مرتبطة بميول التلاميذ ورغباتهم ولذلك فهي تثير اهتمامهم وتشوقهم للتعلم.
- **التعليم المصاحب:** تتيح هذه الطريقة العديد من الفرص أمام التلاميذ لاكتشاف ميولات متعددة ومهارات اجتماعية وتوسع مداركهم في قبول آراء الآخرين واحترامها وتنمي لديهم آداب المناقشة الموضوعية والحوار الدافئ، وتنمي لدى التلاميذ بعض العادات الإيجابية كالتعاون والتشاور وتحمل المسؤولية.
- تساعد التلاميذ على التحليل والتفسير والربط وتوقع الأحداث وصياغة وإجراء المقارنات كما أنها تكشف عن مواهب التلاميذ.
- ضف إلى ذلك أنها تساعد بعض التلاميذ على تخطي مشكلاتهم السلوكية كالخجل، الانطواء...إلخ (الحريري، 2010، ص ص 96–97)

- **السلبيات:** من أبرز سلبيات طريقة المشروع نجد ما يلي:

- **طريقة محفوفة بالمخاطر:** يرى بعض المربين أن طريقة المشروع هي طريقة محفوفة بالمخاطر لأنها تتمادى مع ميول التلاميذ فتدفعهم لإتباع رغباتهم الخاصة، وتمنحهم الحرية بشيء من المبالغة.
- **افتقار هذه الطريقة إلى التنظيم والتسلسل:** قد تتكرر الخبرات في بعض المشروعات كثيرا ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات التي يحصل عليها التلاميذ سطحية وغير منتظمة.
- **صعوبة تنفيذها:** إن وجود الجدول اليومي للدراسة وتحديد زمن كل درس يجعل تنفيذ طريقة المشروعات أمرا صعبا بسبب عدم وجود الوقت الكافي.
- **تحتاج هذه الطريقة إلى معلمين مدربين:** تحتاج طريقة المشروع إلى معلمين ماهرين قادرين على قيادتها ومتابعة تنفيذها بجدارة وهذا يستوجب تدريب المعلمين تدريبا عاليا على تلك الطريقة. (الحريري، 2020، ص 97)

خلاصة الفصل

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل نستخلص أن المقاربة بالكفاءات توجه جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم، وماهي إلا امتداد للمقاربة بالأهداف وتصحيحا لإطارها المهني والعلمي، وهي وجهة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا-التذكير بفرضيات الدراسة.

ثانيا-مجالات الدراسة.

ثالثا-الدراسة الاستطلاعية.

رابعا-الدراسة الأساسية.

خامسا-تقنيات وأدوات الدراسة الأساسية.

سادسا-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد

لا تتحدد قيمة البحث العلمي إلاّ من خلال خطوات متسلسلة ومترابطة يتبعها الباحث وفق إجراءات منهجية معينة، وهذا لأجل اختبار فروض ذلك البحث والتأكد من تحققها أو عدم تحققها، وبالتالي الإجابة عن تساؤلات البحث والوصول إلى النتائج، وفي هذا الفصل سيتم التطرق إلى جميع الإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية، فكانت البداية بالتذكير بفرضيات الدراسة، ثم الانتقال إلى تحديد مجالاتها(المجال المكاني والزماني) والتي تلعب دور كبير في تحديد النتائج فالظواهر الإنسانية متغيرة مكانيا وزمانيا، ليأتي بعدها التطرق إلى إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية والتي تعد خطوة مهمة جدا من خطوات البحث العلمي إذ من خلالها يتمكن الباحث من ضبط فرضيات بحثه، وكذا تعتبر المرجعية في إعداد أدوات البحث من خلال نتائجها، أما فيما يخص الدراسة الأساسية، فتم تحديد العينة وخصائصها، المنهج والأدوات التقنيات وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة .

أولا-التذكير بفرضيات البحث:

1.الفرضية العامة:

- التصورات الاجتماعية التي يحملها الأساتذة الجامعيين حول المقاربة بالكفاءات ذات طبيعة سلبية.

2.الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة (سنوات التدريس).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير التخصص.

ثانيا-مجالات الدراسة:

لا يتم البحث العلمي إلا من خلال مجال زماني ومكاني، وتحديد تلك المجالات من العناصر المهمة في الدراسات والبحوث العلمية بصفة عامة والنفس اجتماعية بصفة خاصة، لأن هذه الأخيرة تهتم بدراسة الظاهرة الإنسانية والتي تتميز بتغيرها المستمر عبر الأماكن والأزمنة، مما يؤدي إلى اختلاف نتائج البحوث والدراسات، وفيما يلي سنحدد كل من المجال المكاني والزماني للدراسة الحالية.

1.المجال المكاني (الجغرافي):

كون الدراسة الحالية تهتم بالكشف عن التصورات الاجتماعية التي يحملها الأستاذ الجامعي حول المقاربة بالكفاءات، فقد أجريت هذه الدراسة بجامعة 8 ماي 1945 ولاية قالمة دولة الجزائر.

وفيما يلي لمحة حول مكان الدراسة.

نشأة وتطور الجامعة:

تم إنشاء جامعة8 ماي 1945 بقالمة بموجب:

✓ المرسوم رقم 172/86 المؤرخ في 05 أوت 1986 المتضمن إنشاء المعهد الوطني للتعليم العالي في الكيمياء الصناعية بقالمة.

✓ المرسوم التنفيذي رقم 299/92 المؤرخ في07 جويلية 1992 المتضمن إنشاء المركز الجامعي في قالمة، الذي يتكون من ثلاثة {03} معاهد هي:

- معهد الكيمياء الصناعية.
- معهد الهندسة الميكانيكية.
- معهد الميكانيك.

✓ المرسوم التنفيذي رقم 273/01 المؤرخ في18سبتمبر 2001 المتضمن إنشاء جامعة قالمة التي تتكون من ثلاثة {03} كليات هي:

-كلية العلوم والهندسة.

-كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

-كلية الحقوق والآداب والعلوم الاجتماعية.

وهي اليوم في هيكلة جديدة انتقلت من ثلاثة {03} كليات إلى سبعة {07} كليات ومن ثلاثة {03} مديريات إلى أربعة {04} مديريات بموجب:

✓ المرسوم التنفيذي رقم 16/10المؤرخ في12يناير2010 المتضمن إنشاء جامعة قالمة التي تتكون من سبعة {07} كليات هي:

- كلية الرياضيات والإعلام الآلي وعلوم المادة.
- كلية العلوم والتكنولوجيا.
- كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض والكون.
- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- كلية الآداب واللغات.
- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- كلية الحقوق والعلوم السياسية.

وكون الدراسة الحالية تتمحور حول الأستاذ الجامعي فمن الضروري معرفة العدد الإجمالي للأساتذة.

التأطير خلال الموسوم الجامعي 2019/2018:

التعداد الإجمالي للأساتذة بتاريخ 30 /2018/11: 872 أستاذ بنسبة تأطير تقدر أستاذ لكل 17 طالب حيث تختلف نسبة التأطير من كلية إلى أخرى.

2.المجال الزمني:

1.2.خلال السنة الجامعية 2017/ 2018:

قامت الباحثة خلالها بجمع المادة العلمية حول متغيري الدراسة (المقاربة بالكفاءات والتصورات الاجتماعية) في انتظار الموافقة على الموضوع الجديد للدراسة، علما أن الباحثة خلال التسجيل الثاني قامت بتعديل الموضوع وتغيير عنوان الدراسة.

ومن ثم إعداد خطة بحث والشروع في إعداد الجانب النظري الخاص بالدراسة.

وعند تأكيد الموافقة على الموضوع، شرعت الباحثة في الدراسة الميدانية، ونظرا للظروف التي مرت بها الجزائر خلال السنة الجارية والتي عرقلت سير الدراسة، فبداية الحراك الشعبي حال دون الوصول إلى العينة (الأساتذة الجامعيين) وإجراء الدراسة، ولذلك فالدراسة كانت وفق مراحل زمنية متفرقة، وكانت كالتالي:

2.2.الفترة الممتدة من نهاية شهر سبتمبر إلى غاية العطلة الشتوية للسنة الجامعية 2019/2018:

كانت عبارة عن زيارات استطلاعية من خلالها تم التعرف على خصائص العينة الممتدة بين عدة كليات، وكذا حجم المجتمع الأصلي للدراسة، وذلك بمساعدة الطاقم الإداري بالكليات، كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع عينة الدراسة الاستطلاعية تمهيدا للدراسة الأساسية، وتطبيق أداة من أدوات الدراسة والمتمثلة في الاستحضار التسلسلي.

3.2.الفترة الممتدة من أواخر شهر جانفي 2019 (بعد نهاية امتحانات السداسي الأول) إلى غاية أواسط شهر فيفري (قبيل الحراك الشعبي):

في هذه الفترة وبعد إعداد أداة الدراسة من قبل الباحثة، تم عرض الأداة على مجموعة من الأساتذة بغرض تحكيمها، وتهيئتها للاستخدام في الدراسة الأساسية.

4.2.الفترة الممتدة بين أواخر شهر أفريل 2018 (بداية رجوع الأساتذة إلى حجرات الدروس) إلى غاية بداية شهر جويلية:

وخلالها بدأت الباحثة بتطبيق أداة وتقنية الدراسة على عينة الدراسة الأساسية، وصعوبة التواصل المباشر مع العينة دفع بالباحثة إلى اللجوء إلى الطريقة الإلكترونية في توزيع الأداة (عن طريق البريد الإلكتروني)

وواجهت الباحثة صعوبات كبيرة في استرجاع الاستمارات التي تم توزيعها يدويا أو إرسالها عبر البريد الإلكتروني، فالعينة كانت منشغلة بتقديم المحاضرات من ثم إجراء امتحانات السداسي الثاني، وبعدها مباشرة إجراء الامتحان الاستدراكي، ناهيك عن التصحيح وإعلان النتائج...إلخ

ومع مجيء العطلة الصيفية وصعوبة إن لم نقل استحالة التواصل مع أغلبية عناصر العينة، دخلت الدراسة في مرحلة ركود.

5.2.الفترة الممتدة بين بدايات أواسط شهر سبتمبر إلى غاية نهاية شهر ديسمبر 2019:

تم خلالها تكملة الدراسة الأساسية وذلك بتوزيع الاستمارات على العينة، مع تطبيق تقنية الاستحضار التسلسلي على بقية أفراد العينة.

6.2.أما خلال شهر جانفي 2020:

في هذه الفترة تم تفريغ البيانات من أجل القيام بعملية التحليل والمناقشة، وتمت الاستعانة ببرنامجي الـspss، والـ Evoc في المعالجة الإحصائية.

ثالثا. الدراسة الاستطلاعية:

تمثل مرحلة جد هامة تسبق الدراسة الأساسية أو الميدانية للبحث، وهذه الخطوة لابد من اجرائها، اذ تعتبر بوابة إلى الدراسة الأساسية ومفتاح نجاح هذه الدراسة، وتتضمن الدراسة الاستطلاعية عينة أولية تنتمي الى نفس المجتمع الذي تنتمي إليه العينة الرئيسية، وتعرف الدراسة الاستطلاعية أو الكشفية على أنها: « دراسات يقوم بها الباحث بهدف التعرف على المشكلة، وهذا النوع من الدراسة يقوم به الباحث عادة عندما يكون ميدان البحث جديدا، لم يسبق أن استكشف طريقه باحثون آخرون وأن مستوى المعلومات عن البحث قليل » (بن صغير، 2019، ص19)

1. الأهداف الرئيسية للدراسة الاستطلاعية:

يهدف إجراء الدراسة الاستطلاعية قبل الدراسة الأساسية إلى:

- التعرف على خصائص مجتمع الدراسة.
- تحديد حجم المجتمع وكذا حجم العينة والطريقة المثلى لاختيارها.

- الكشف عن أبعاد أخرى للموضوع لم يتم التطرق اليها نظريا.

- التأكد من إمكانية تطبيق تقنية الدراسة والمتمثلة في " الاستحضار التسلسلي L'évocation Hiérarchisée".

- محاولة التحكم في إجراءات ومراحل تطبيق هذه التقنية.

- التعديل في فرضيات الدراسة إن استدعى الأمر ذلك، مع الضبط النهائي لها.

2. الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية مع بداية السنة الجامعية 2019/2018 وبالضبط خلال السداسي الأول من تلك السنة.

طبقت الدراسة على عينة من أساتذة جامعة 8 ماي 1945 بـ قالمة، وبالضبط بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ضمن التخصصات التالية: (علم النفس، الفلسفة، علم الاجتماع، علم المكتبات، آثار، تاريخ، علوم الإعلام والاتصال).

3.عينة الدراسة الاستطلاعية:

1.3.وصف العينة:

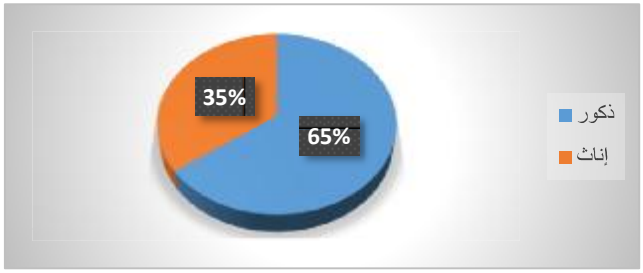
تمثلت في مجموع أساتذة جامعة قالمة وبالضبط كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، والذين بلغ عددهم 20 أستاذ وأستاذة.

2.3.خصائص العينة:

1.2.3.حسب الجنس:

جدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس مع النسب المئوية.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	13	%65
الإناث	07	%35

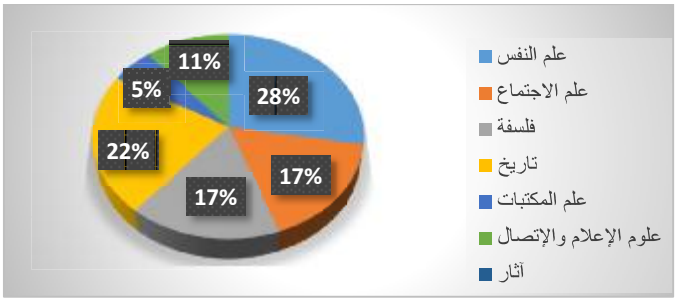


شكل رقم(06): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس مع النسب المئوية.

2.2.3.حسب التخصص:

جدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص مع النسب المئوية.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علم النفس	05	%25
علم الاجتماع	03	%15
فلسفة	03	%15
تاريخ	04	%20
علم المكتبات	01	%05
علوم الاعلام والاتصال	02	%10
آثار	02	%10
المجموع	20	%100



شكل رقم (07): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص مع النسب المئوية.

4.التقنيات والأدوات المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية:

تم الاعتماد في الدراسة الاستطلاعية على تقنيتين هما:

1.4.المقابلة: وتم اعتمادها في شقين:

– **الشق الأول من الدراسة:** والذي يتمثل في التعرف على عينة الدراسة وخصائصها وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية.

– **الشق الثاني من الدراسة:** تم اعتمادها لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول التكوين الذي يخضع له الأستاذ الجامعي حديث التوظيف وفق المقاربة بالكفاءات، فطبقت التقنية على أحد أفراد الهيئة التكوينية " **الدكتورة حرقاس وسيلة**"

وتعرف المقابلة بأنها:« تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد الذين تم سحبهم بكيفية منعزلة، غير أنها تستعمل في بعض الحالات إزاء المجموعات من أجل استجوابهم بطريقة نصف موجهة والقيام بسحب عينة كيفية بهدف التعرف بعمق على المستجوبين » (موريس أنجرس، 2006، ص197)

2.4.طريقة الاستحضار التسلسلي L'évocation Hiérarchisée: (تم التطرق إليها سابقا)

تطبق هذه الطريقة وفق عدة مراحل: (أنظر الملحق 02)

المرحلة الأولى: التداعي الحر: Une phase d'association libre

في هذه المرحلة يتم الاعتماد على كلمة تكون منطلقا لتداعي الأفكار، فمن خلال هذه الكلمة نطلب من الأفراد إنتاج كل الكلمات والعبارات التي تخطر بذهنهم بطريقة تلقائية وأقل مراقبة.

المرحلة الثانية: المرحلة التسلسلية أو الترتيبية: Une phase de Hiérarchisation

بعد قيام الفرد بالتداعي وطرح الأفكار في شكل مفردات، يتم ترتيب تلك المفردات حسب الأهمية، وبعد الجمع للمفردات المتداعية نحصل على عنصرين وهما: رقم تكرار الظهور، ورتبة الأهمية التي منحها العميل لمفرداته أو عباراته، وعليه يمكن تحديد العوامل المركزية من خلال قوة تكرار الظهور وقوة وترتيب الأهمية وبالتقاطع فيما بينهما يمكننا الحكم مبدئيا على العناصر المركزية المكونة للتصور.

المرحلة الثالثة: التحليل L'analyse.

تعتمد هذه المرحلة على تبويب الكلمات والتعابير المتحصل عليها عبر المرحلتين السابقتين، إذ تجمع المعطيات وإجابات الأفراد تحت كلمات وعبارات مشتركة أي تحمل نفس المعنى، بعد هذا نحصل على مجموعة من المفردات والعبارات، نقوم بحساب تكرار العناصر والأهمية المعطاة لكل عنصر، ثم نقوم بإجراء تقاطع المعلومات المجمعة في جداول بسيطة.

5.نتائج الدراسة الاستطلاعية:

لتطبيق هذه التقنية أو الطريقة وضعنا التعليمة التالية:" **ما هي الخمس كلمات التي تتبادر إلى ذهنك عند سماعك أو قراءتك لعبارة " المقاربة بالكفاءات**"، وبعد طرح الكلمات أو العبارات يطلب من كل فرد ترتيب تلك الكلمات أو العبارات حسب أهميتها بالنسبة له.

وبعد الحصول على البيانات بالطريقة السالفة الذكر، تم جمع المفردات أو العبارات ذات المعنى المشترك في فئات، وقمنا بعدها بحساب التكرار، وقيمة الأهمية لكل فئة وتحصلنا على الأفكار التالية:

جدول رقم (06): يمثل نتائج الاستحضار التسلسلي (أ)

الرقم	المفردة	التكرار	الأهمية
1	صقل المواهب	2	4
2	التفتح على المحيط الخارجي	4	6
3	اكتشاف الكفاءات وتنميتها	4	16
4	تعتمد على التطبيق في الميدان	2	5
5	فعّالة في تكوين المتعلمين	12	30
6	صعبة التطبيق	8	25
7	المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية	5	21
8	وسائل وتقنيات حديثة ومتنوعة	13	37
9	دور المعلم التوجيه	2	7
10	العمل المشترك بين المعلم والمتعلم	4	14
11	بيداغوجيا حديثة في البيئة الجزائرية	5	16
12	غامضة	4	16

13	مكتسبات قبلية للمتعلم	3	6
14	فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع	2	5
15	هناك أمل في نجاحها إن توفرت الشروط الملائمة	3	9
16	عدم تكييفها مع البيئة الجزائرية	6	17
17	مستقبل لامع ونتائج إيجابية إن طبقت فعلا وكما يجب	2	8
18	الخوف	1	5
19	تحكم	1	3
20	المنهاج	1	5
21	استحداث تخصصات جديدة	1	2
22	احترام الفروق الفردية لدى المتعلمين	1	2
23	العبرة بالنتائج	1	5
24	المقاربة غير ناجحة في الميدان	1	1
25	تعتمد على كفاءة المعلم	1	5
26	ضعف المضمون الدراسي	1	4
27	الإتقان	1	2
28	تنظيم وتخصص ومنهجية	1	5
29	سوء التقدير	1	4
30	غرض سياسي وعولمة	2	9
31	تفكير عقلاني	1	2
32	مستقبل مجهول	1	1

جدول رقم(07): يمثل نتائج الاستحضار التسلسلي (ب)

الرقم	المفردة	التكرار	الأهمية	المجموع
1	وسائل وتقنيات حديثة ومتنوعة	32	32	64
2	فعّالة في تكوين المتعلم	31	31	62
3	صعبة التطبيق	30	30	60
4	عدم تكييفها مع البيئة الجزائرية	29	28	57
5	المتعلم محور العملية التعليمية	28	29	57
6	بيداغوجيا حديثة في البيئة الجزائرية	27	27	54
7	غامضة	26	26	52
8	اكتشاف الكفاءات وتنميتها	25	25	50
9	العمل المشترك بين المعلم والمتعلم	24	24	48
10	التفتح على المحيط الخارجي	23	18	41
11	هناك أمل في نجاحها إن توفرت الشروط الملائمة	22	23	45
12	مكتسبات قبلية للمتعلم	21	19	40
13	غرض سياسي وعولمة	20	22	42
14	مستقبل لامع ونتائج إيجابية ان طبقت كما يجب	19	21	40
15	دور المعلم التوجيه	18	20	38
16	فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع	17	17	34
17	تعتمد على التطبيق في الميدان	16	16	32
18	صقل المواهب	15	10	25
19	الخوف	14	15	29
20	المنهاج	13	14	27
21	العبرة بالنتائج	12	11	23
22	تعتمد على كفاءة المعلم	11	13	24

23	تنظيم وتخصص ومنهجية	10	12	22
24	سوء التقدير	9	9	18
25	ضعف المضمون الدراسي	8	8	16
26	تحكم	7	7	14
27	الاتقان	6	6	12
28	تفكير عقلاني	5	5	10
29	احترام الفروق الفردية لدى المتعلمين	4	4	8
30	استحداث تخصصات جديدة	3	3	6
31	غير ناجحة في الميدان	2	2	4
32	مستقبل مجهول	1	1	2

ومن خلال معطيات الجدول رقم (6) والجدول رقم (7) قمنا بإجراء التقاطع للبيانات المجمعة وكان ذلك وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (08): يمثل تقاطع البيانات المجمعة من تقنية الاستحضار التسلسلي:

		الأهمية	
		كبيرة	ضعيفة
التكرار	قوي	**الخانة الأولى (النواة المركزية)** استخدام وسائل وطرق حديثة ومتنوعة–فعالة في تكوين المتعلم–صعبة التطبيق	**الخانة الثانية (العناصر المحيطية الأولى)** عدم تكييفها مع البيئة الجزائرية– بيداغوجيا حديثة–اكتشاف الكفاءات وتنميتها– العمل المشترك بين المعلم والمتعلم– تفتح على المحيط –مكتسبات قبلية للمتعلم–فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع–تعتمد على التطبيق في الميدان–صقل المواهب–غامضة
	ضعيف	**الخانة الثالثة (العناصر المتناقضة)** المتعلم محور العملية التعليمية–غرض سياسي وعولمة–دور المعلم التوجيه– الخوف–المنهاج – هناك أمل في نجاحها إن توفرت الشروط الملائمة	**الخانة الرابعة (العناصر المحيطية الثانية)** العبرة بالنتائج–تعتمد على كفاءة المعلم–تنظيم تخصص ومنهجية– سوء التقدير–ضعف المضمون الدراسي–تحكم–الإتقان–تفكير عقلاني–احترام الفروق الفردية لدى المتعلمين– استحداث تخصصات جديدة–مقاربة غير ناجحة في الميدان–مستقبل مجهول

– **الخانة الاولى:** تضم العناصر الأكثر تكرارا والأكثر أهمية عند أفراد العينة والتي تعبر عن النواة المركزية للتصورات الاجتماعية حول المقاربة بالكفاءات، حيث تمثلت في العبارات التالية:

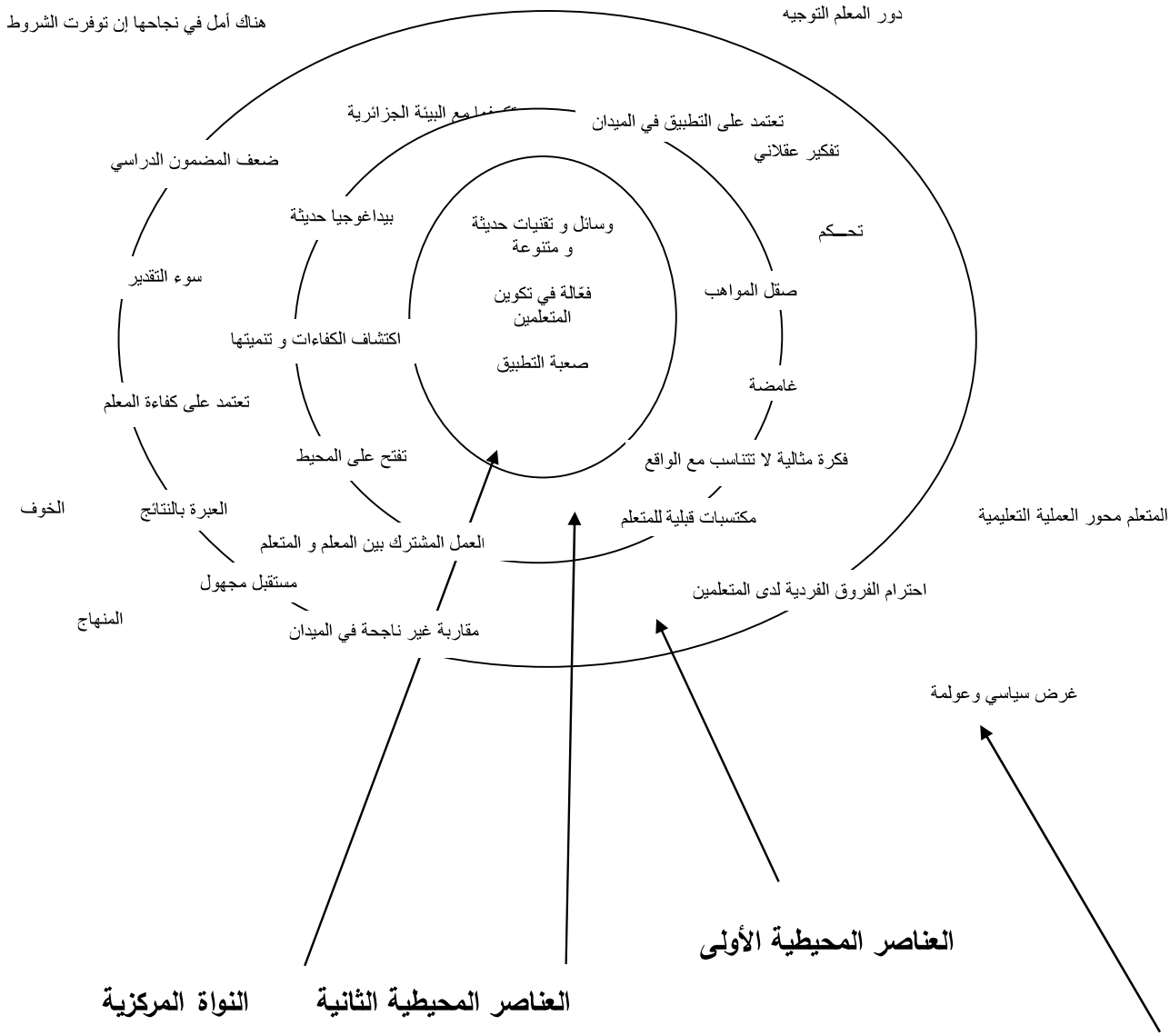
استخدام وسائل وطرق حديثة ومتنوعة–فعالة في تكوين المتعلم–صعبة التطبيق

– **الخانة الثانية:** وتضم العناصر الأكثر تكرار والأقل أهمية والتي تعبر عن العناصر المحيطية الأولى وتمثلت في: عدم تكييفها مع البيئة الجزائرية–بيداغوجيا حديثة–اكتشاف الكفاءات وتنميتها–العمل المشترك

بين المعلم والمتعلم–تفتح على المحيط –مكتسبات قبلية للمتعلم–فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع–تعتمد على التطبيق في الميدان–صقل المواهب–غامضة

– **الخانة الثالثة:** وضمت العناصر الأقل تكرارا والأكثر أهمية بالنسبة لأفراد العينة، وشملت العبارات التالية: المتعلم محور العملية التعليمية–غرض سياسي وعولمة–دور المعلم التوجيه–الخوف–المنهاج، هناك أمل في نجاحها إن توفرت الشروط الملائمة، وهذه العناصر تمثل العناصر المتباينة، التي تشير إلى أنه هناك مجموعة من أفراد العينة تمتلك تصورات مختلفة، حيث يمكن للنواة المركزية أن تتشكل من هذه العناصر، كما يمكن لهذه العناصر أن تكون مكملة للعناصر المحيطية الأولى.

– **الخانة الرابعة:** تتكون من العناصر الأقل تكرار والأقل أهمية في تصور الأفراد، ويطلق عليها العناصر المحيطية الثانية حيث ضمت العبارات التالية: العبرة بالنتائج–تعتمد على كفاءة المعلم–تنظيم تخصص ومنهجية–سوء التقدير–ضعف المضمون الدراسي–تحكم–الإتقان–تفكير عقلاني–احترام الفروق الفردية لدى المتعلمين–استحداث تخصصات جديدة–مقاربة غير ناجحة في الميدان–مستقبل مجهول.



شكل رقم(08): يمثل أهم العناصر المركزية والمحيطية المشكلة للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة الجامعيين (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة).

المصدر: من تصميم الباحثة

رابعا-الدراسة الأساسية:

1.منهج الدراسة:

ويقصد بالمنهج « مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف» (موريس أنجرس،2006، ص 98)

ومنهج الدراسة لا يختار عبثا وإنما بناء على طبيعة الموضوع المدروس وكذا الهدف من الدراسة.

وكوننا بصدد استكشاف للتصورات الاجتماعية حول المقاربة بالكفاءات لدى شريحة معينة من شرائح المجتمع

ألا وهي فئة الأساتذة الجامعيين، فالدراسة الحالية تنتمي إلى الدراسات الوصفية والتي« تتضمن دراسة الحقائق

الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف... » (إبراهيم، 2000، ص125) وهذا ما يميز دراسة التصورات عن باقي

الدراسات فالتصورات تتأثر بعامل الزمان والمكان إذن فالمنهج الوصفي هو الأنسب لتبني الدراسة وبلوغ أهداف البحث على حد اعتقادنا، والذي يعرف على أنه:« أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة» (محمد عبيدات وآخرون،1999، ص46)

2.مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، أو هو مجموعة من الأفراد تشترك في صفات وخصائص محددة من قبل الباحث، انه الكل الذي نرغب في دراسته، لكن يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفرداته يسمى العينة. (عمار بوحوش، 1990، ص42)

من خلال دراستنا نحن لا نطمح إلى إجراء بحث يضم كل مفردات المجتمع، أو إجراء مسح شامل عن تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات، وذلك لان هذا يحتاج إمكانيات مادية وبشرية كبيرة من جهة، والتي ليست متوفرة في الآجال القريبة، ومن جهة أخرى فالدراسة الحالية ما هي إلا دراسة استكشافية

والطريقة الأمثل لهذا النوع من الدراسات هي طريقة أو أسلوب المعاينة أو العينة بشرط أن تكون هذه الأخيرة ممثلة تمثيلا حقيقيا لمفردات المجتمع الأصلي الذي سحبت منه.

وفي دراستنا هذه المجتمع الأصلي تمثل في أساتذة الجامعة (جامعة 8 ماي 194 قالمة)

والذي بلغ عددهم 872 أستاذ موزعين على 7 كليات.

وفيما يلي سيتم توزيع عناصر مجتمع الدراسة وفقا للعديد من المتغيرات:

جدول رقم (09): يمثل توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الجنس:

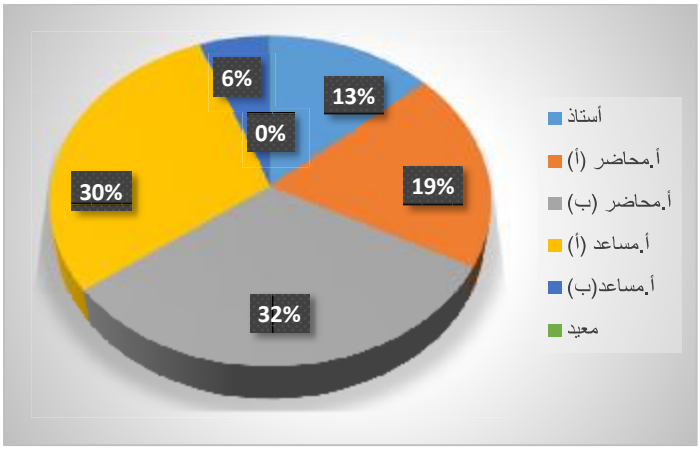
	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	500	%57,34
إناث	372	%42,66
المجموع	872	%100

شكل رقم (09): يمثل توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

يتضح من خلال الجدول رقم (9) والشكل رقم (9) أن نسبة الذكور في مجتمع الدراسة تمثل (57,33%)، ويقابلها نسبة الإناث (42,67%)، وبالتالي فهناك تقارب نوعا ما بين فئتي الذكور والاناث من حيث العدد.

جدول رقم (10): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب الرتبة الوظيفية:

	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	117	%13,42
أ.محاضر (أ)	169	%19,38
أ.محاضر (ب)	279	%32,00
أ.مساعد (أ)	257	%29,47
أ.مساعد(ب)	49	%5,62
معيد	01	%0,11
المجموع	872	%100

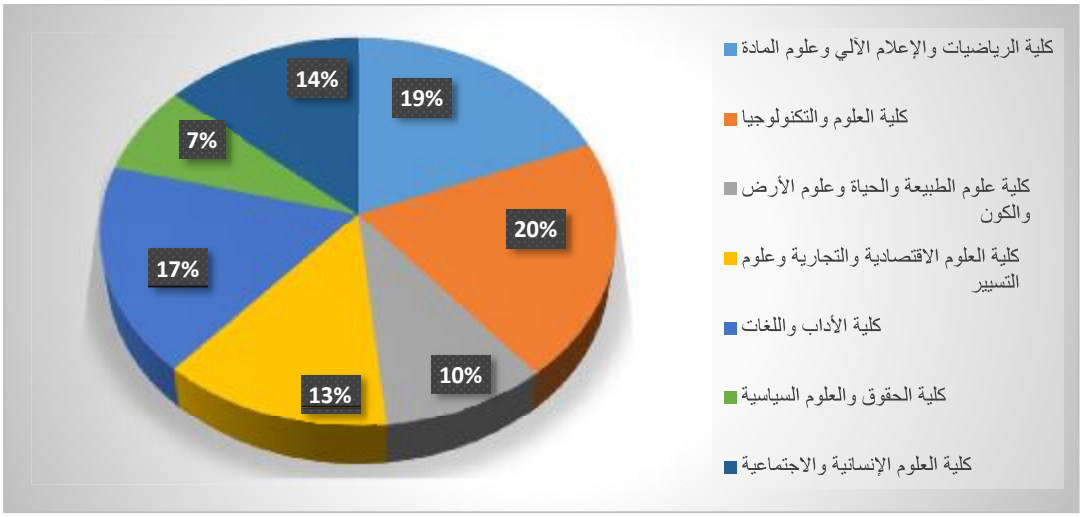


شكل رقم (10): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب الرتبة الوظيفية.

يتضح من خلال الجدول رقم (10) والشكل رقم (10) أن فئات الأساتذة متباينة من حيث الرتبة الوظيفية، إذ نجد الأساتذة المحاضرين صنف(ب) أكثر عددا بنسبة (32%) من إجمالي عدد الأساتذة مقارنة بباقي الفئات، وتليها نسبة الأساتذة المساعدين صنف (أ) (29,47%)، ثم نسبة الأساتذة المحاضرين صنف(أ) (19,38%)، وبعدها نجد فئة الحاملين لرتبة أستاذ بنسبة (13,42%)، وأيضا نجد الأساتذة المساعدين صنف (ب) يمثلون (5,62%) من مجموع الأساتذة الكلي، وأخيرا نجد أستاذ واحد معيد أي بنسبة (0,11%).

جدول رقم(11): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات:

الكليات	التكرار	النسبة المئوية
كلية الرياضيات والإعلام الآلي وعلوم المادة	165	%18,92
كلية العلوم والتكنولوجيا	174	%19,95
كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض والكون	83	%9,52
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	115	%13,19
كلية الأدب واللغات	152	%17,43
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	119	%13,65
كلية الحقوق والعلوم السياسية	64	%7,34
المجموع	872	%100



شكل رقم (11): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات.

يتضح من خلال الجدول رقم (11) والشكل رقم (11) أن توزيع الأساتذة حسب الكليات يتسم بالتباين في العدد، فنجد كلية العلوم والتكنولوجيا لها النصيب الأوفر من عدد الأساتذة وبنسبة (19,95%)، وتليها كلية الرياضيات والاعلام الآلي وعلوم المادة بنسبة (18,92%)، ثم نجد كلية الآداب واللغات بنسبة (17,43%)،

وبعدها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة (13,65%)، أما علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض والكون بنسبة (9,52%)، وأخيرا كلية الحقوق والعلوم السياسية بنسبة (7,34%).

3.عينة الدراسة:

تعتمد قيمة المنهج الوصفي اعتمادا أكيدا على كيفية تمثيل " عينة" البحث المختارة لموضوع البحث (كيران،2008، ص47) فلابد من الدقة في اختيار عينة الدراسة.

وتعرف العينة على أنها: « مجموعة فرعية من عناصر مجتمع معين» (موريس انجرس،2006، ص301)

1.3.وصف العينة:

وبلغت عينة الدراسة الحالية 132 أستاذ وأستاذة ينتمون إلى جامعة 8 ماي 1945 بقالمة والموزعة على 5 كليات.

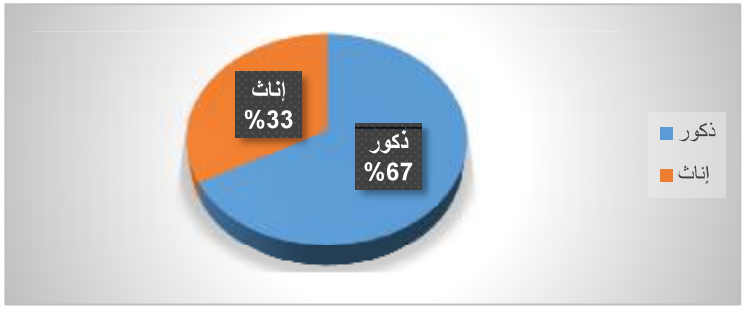
تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية، وذلك عن طريق السحب بالصدفة لوحدات تشمل كل واحدة منها على عدد معين من عناصر مجتمع البحث.

2.3.خصائص العينة:

1.2.3.حسب الجنس:

جدول رقم (12): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس مع النسب المئوية:

	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	88	%66,92
إناث	44	%33,08
المجموع	132	%100



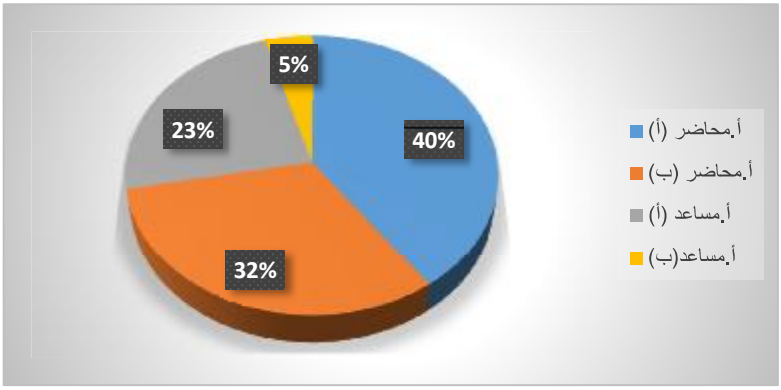
شكل رقم (12): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس مع النسب المئوية.

يتضح من خلال الجدول رقم (12) والشكل رقم (12) أن نسبة الذكور في عينة الدراسة تمثل (67%)، ويقابلها نسبة الإناث (33%)، وبالتالي فعدد الذكور ضعف عدد الإناث.

2.2.3.حسب الرتبة الوظيفية:

جدول رقم (13): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الرتبة الوظيفية مع النسب المئوية:

	التكرار	النسبة المئوية
أ.محاضر (أ)	53	%40,15
أ.محاضر (ب)	42	%31,82
أ.مساعد (أ)	31	%23,48
أ.مساعد(ب)	6	%4,55
المجموع	132	%100

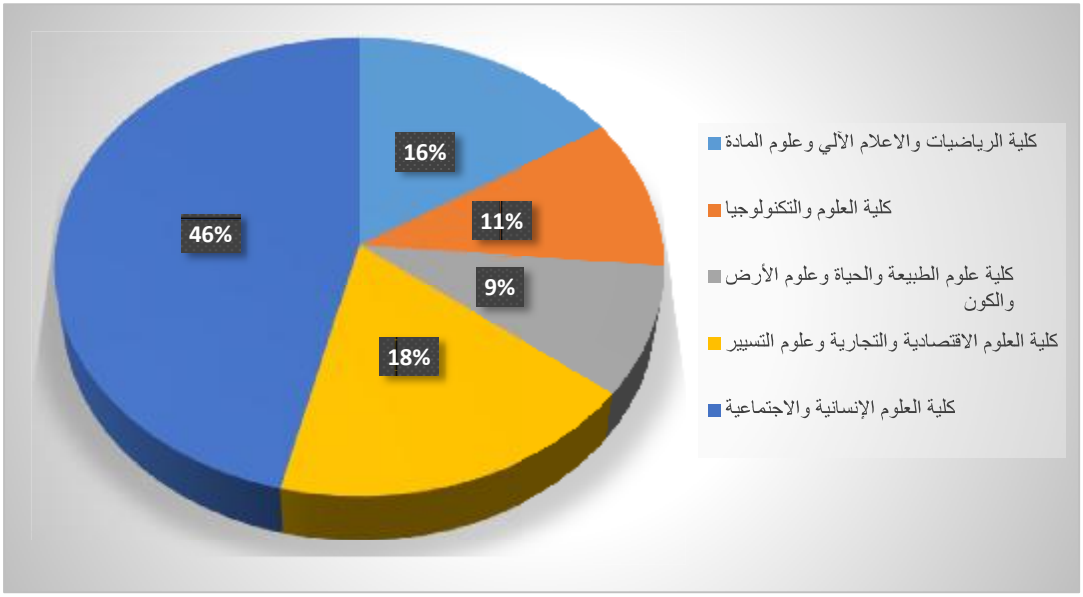


شكل رقم (13): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الرتبة الوظيفية.

3.2.3.حسب الكليات:

الجدول رقم (14): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات مع النسب المئوية:

الكـــــــــــــليات	التكرار	النسبة المئوية
كلية الرياضيات والإعلام الآلي وعلوم المادة	21	%15,90
كلية العلوم والتكنولوجيا	14	%10,61
كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض والكون	12	%9,10
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	24	%18,18
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	61	%46,21
المجموع	132	%100



شكل رقم (14): يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات.

يتضح من خلال الجدول رقم (14) والشكل رقم (14) أنه هناك تباين في توزيع عينة الدراسة الأساسية وفقا للكليات الخمس المأخوذة منها العينة (كلية الرياضيات والإعلام الآلي وعلوم المادة، كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض والكون، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية) وكانت نسب الأساتذة موزعة على التوالي حسب ترتيب الكليات، (15,90%)، (10,61%)، (9,10%)، (18,18%)،(46,21%).

خامسا-تقنيات وأدوات الدراسة الأساسية:

إن الباحث يركز باهتمام على اختيار تقنيات وأدوات جمع البيانات والمعطيات الخاصة بالظاهرة المراد دراستها، واختيار التقنية والأداة يتعلق أساسا بطبيعة موضوع الدراسة، والهدف المراد الوصول إليه، وبما أن الباحثة بصدد استكشاف التصورات الاجتماعية التي يحملها الأساتذة الجامعيين حول المقاربة بالكفاءات، وبغرض اختبار فرضيات الدراسة الحالية، قامت الباحثة باعتماد تقنيتين هامتين للكشف عن التصورات الاجتماعية، وهما طريقة الاستحضار التسلسلي، وطريقة الاستمارة التمييزية.

أما الاستحضار التسلسلي فقد تطرقت إليه الباحثة فيما سبق، وأما الاستمارة التمييزية فهي أداة تبنى من خلال الأفكار التي يتم الحصول عليها من خلال البيانات المجمعة من تطبيق تقنية الاستحضار التسلسلي على أفراد العينة.

- تحديد الخصائص السيكومترية للأداة المعتمدة في الدراسة الأساسية (الاستمارة التمييزية):

تم عرض أداة الدراسة الأساسية والتي تم إعدادها من طرف الباحثة بناء على معطيات و بيانات مجمعة من تقنية الاستحضار التسلسلي والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية، و الأداة عبارة عن استمارة تمييزية تحوي مجموعة من البنود (18 بند)، وبها 3 بدائل (أكثر تميزا ووصفا (+)، plus ou moins (-،+)، أقل تميزا ووصفا).

تم عرضها على مجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص والخبرة من أجل تحكيمها من الناحية اللغوية، أي تحديد مدى وضوح العبارات المدرجة ومدى وملائمتها.

والملحق رقم (03) يوضح أسماء المحكمين الذين تم الاستعانة بهم والرتبة العلمية لكل منهم.

وبعد تفريغ الاستمارات الخاصة بالتحكيم (أنظر الملحق (04)) وجدت نسبة اتفاق 78,88 % من طرف المحكمين حول صلاحية العبارات، والجدول الموالي يبين نتائج التحكيم:

جدول رقم (15): يمثل بنود الاستمارة التمييزية وعدد اتفاقات المحكمين مع النسب المئوية:

الرقم	العبارة	عدد المحكمين	عدد الاتفاقات	النسبة المئوية
01	يعتمد في تطبيق المقاربة بالكفاءات طرق ووسائل حديثة ومتنوعة.	10	7	%70
02	المقاربة بالكفاءات فعّالة ولها نتائج إيجابية في تكوين المتعلمين	10	9	%90
03	المقاربة بالكفاءات مقاربة صعبة التطبيق	10	6	%60
04	بيداغوجية الكفاءات بيداغوجية حديثة	10	9	%90
05	المقاربة بالكفاءات لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية	10	8	%80
06	المقاربة بالكفاءات فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع	10	6	%60
07	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد التطبيق الميداني	10	7	%70
08	المقاربة بالكفاءات غامضة وتحتاج إلى تكوين مستمر للمعلمين	10	6	%60

09	تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على كفاءة المعلم	10	8	%80
10	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أساسه العمل المشترك بين المعلم والمتعلم	10	10	%100
11	يتسم المضمون الدراسي المسطر وفق المقاربة بالكفاءات بالضعف	10	7	%70
12	هناك سوء تقدير لهذه المقاربة	10	6	%60
13	المقاربة بالكفاءات مقاربة غير ناجحة في الميدان	10	7	%70
14	اعتماد المقاربة بالكفاءات يساعد على اكتشاف الكفاءات وتنميتها	10	9	%90
15	في بيداغوجية الكفاءات المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية	10	10	%100
16	المقاربة بالكفاءات غرضها سياسي في ظل العولمة	10	7	%70
17	في بيداغوجية الكفاءات دور المعلم هو التوجيه	10	10	%100
18	هناك أمل في نجاح بيداغوجية الكفاءات إن توفرت الشروط الملائمة	10	10	%100

وبعد الأخذ بآراء الأساتذة المحكمين ومن خلال الملاحظات التي تم طرحها، قامت الباحثة بإحداث بعض التغييرات على العبارات، وذلك من ناحية الصياغة (إضافة، حذف، تغيير لبعض الكلمات، أو إعادة الصياغة بشكل كلي) والشكل النهائي لأداة الدراسة (الاستمارة التمييزية) موضح بالملحق رقم (04)

سادسا-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

لا نستطيع التأكد من صحة فرضيات الدراسة إلّا من خلال استخدام طرق وتقنيات إحصائية مناسبة والتي من شأنها المساعدة على معالجة البيانات الخاصة بصورة كمية مما يزيد في دقة البيانات، ويجعل من الدراسة أكثر موضوعية وعلمية، ولهذا اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق تقنية الاستحضار التسلسلي، والاستمارة التمييزية، وتمثلت هذه الأساليب الإحصائية في:

-النسبة المئوية.

-المتوسط الحسابي

-الانحراف المعياري.

-الاختبار التائي (T) لحساب الفروق.

-معامل تحليل التباين الأحادي (anova).

وقد تم الاعتماد على برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في حساب النتائج.

كما تم اعتماد برنامج التصورات الاجتماعية (EVOC 2005) طبعة جوان 2006 وذلك لقياس نتائج الاستحضار التسلسلي، والذي وضعه فرجاس وزملائه سنة2006.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة لتحقيق أغراض الدراسة الميدانية، والتي تعد الأهم في الدراسة إذ من خلالها يتمكن الباحث من العبور إلى الجانب الميداني وفق خط سير صحيح، وتختلف تلك الإجراءات باختلاف طبيعة الموضوع والهدف من الدراسة، وبعد عرضها بشكل تسلسلي منظم، سنحاول التطرق لاحقا لآخر جزء من أجزاء البحث ليكتمل هذا الأخير، والذي يتمثل في عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

أولا-عرض النتائج.

1.عرض نتائج الفرضية العامة.

2.عرض نتائج الفرضيات الجزئية.

ثانيا-مناقشة النتائج.

1. مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.

2.مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة.

3.مناقشة النتائج على ضوء النظريات.

استنتاج عام

تمهيد:

بعد استعراض أدبيات البحث وجمع المادة العلمية والوقوف على أهم العناصر والأفكار التي تعنى بمتغيرات الدراسة (التصورات الاجتماعية، المقاربة بالكفاءات) بغية الالمام بها، ووضعها في قالب نظري، تم الانتقال بعدها إلى الجانب التطبيقي، والذي يعد الجزء الأهم من البحث، إذ من خلاله تظهر بصمة الباحث وتتضح في النتائج المتوصل إليها، والتي تعد رصيد معرفي جديد وإضافة قَيمة للعلم، والجانب التطبيقي ذو شقين، الشق الأول من خلاله تم عرض أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة ليأتي بعدها الشق الثاني كآخر فصل من فصول الدراسة وهو فصل عرض ومناقشة النتائج وسيتم التطرق إليه فيما يلي.

أولا-عرض النتائج:

1.عرض نتائج الفرضية العامة للدارسة:(التصورات الاجتماعية التي يحملها الأساتذة الجامعيين حول المقاربة بالكفاءات ذات طبيعة سلبية):

1.1.عرض نتائج الفرضية العامة تبعا للبيانات المجمعة من تقنية الاستحضار التسلسلي:

بعد القيام بجمع تداعيات الأفراد والتي كانت في شكل مفردات وعبارات (614 كلمة وعبارة) (أنظر الملحق رقم(05))، تم وضعها تحت محاور كبرى، وفيما بعد تمت معالجتها بواسطة برنامج **Evoc**، ليتم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم(16): يمثل استجابات أفراد العينة على تقنية الاستحضار التسلسلي:

	الرتبة الضعيفة > 3	**الرتبة القوية≤ 3**
	منطقة النواة المركزية	**المنطقة المحيطية الأولى**
	الأستاذ يحتاج الى تكوين حول المقاربة بالكفاءات أساسها العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم طرق ووسائل حديثة لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية دور العلم التوجيه فعالة في تكوين المتعلمين تقييم سلبي لها	بيداغوجية حديثة معارف علمية
	منطقة العناصر الفارقية (المتناقضة)	**المنطقة المحيطية الثانية**
	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد التطبيق الميداني التعليم	صعبة التطبيق اكتشاف كفاءات المتعلم وتنميتها تقويم

يبين الجدول رقم (16) المبين أعلاه تصورات الاساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال توضيح وضعية المفردات الأكثر تكرارا والتي ذكرت أكثر من ثلاث مرات(03) موزعة حسب التكرارات التي تكون أكبر أو أقل من عشرة(10) ورتبة أهمية أكبر أو أقل من (03)، وهذا التقاطع بين رتبة الظهور وتكرار المفردة سمح لنا بالحصول على النتائج المعبر عنها في الجدول رقم(15) وفق الخانات الأربعة المقترحة لتحليل هذه التقنية، والتي سنوضحها كالآتي:

– **منطقة النواة المركزية:** تحتوي هذه المنطقة العناصر الأكثر تكرارا والمهمة في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات، والتي كانت مرتبة حسب تكرارها كالآتي: الأستاذ يحتاج الى تكوين حول المقاربة بالكفاءات، أساسها العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم، طرق ووسائل حديثة، لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية، دور المعلم التوجيه، فعالة في تكوين المتعلمين، تقييم سلبي لها.

– **المنطقة المحيطية الأولى:** وتضم العناصر الآتية والمرتبة أيضا حسب تكرارها: بيداغوجية حديثة، معارف علمية.

– **المنطقة المحيطية الثانية:** وهي تمثل منطقة العناصر الأقل تكرارا والأقل أهمية، ونذكرها مرتبة حسب تكرارها كالآتي: صعبة التطبيق، اكتشاف كفاءات المتعلم وتنميتها، تقويم.

– **منطقة العناصر الفارقية (المتناقضة)** وتضم العناصر الآتية: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد التطبيق الميداني، التعليم.

وبالتالي فالملمح العام لتصور الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات وفقا لتقنية الاستحضار التسلسلي قد اتضح، وذلك من خلال بروز عناصر التصور أي النواة المركزية والعناصر المحيطية، بالإضافة إلى العناصر المتناقضة.

أما لب التصور والذي يمثل النواة المركزية فهو مبني على أفكار أساسها أن تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم ودور المعلم في العملية التعليمية التعلمية هو توجيه المتعلم، ويتطلب تطبيقها طرق ووسائل حديثة، ولهذه المقاربة نتائج فعّالة في تكوين المتعلمين، إلاّ أنه لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية أي لم توفر لها الشروط المناسبة. وهذه الأفكار أكثر ثباتا وصلابة، أي من الصعب تغييرها.

وأما النظام المحيطي أي العناصر المحيطية التي تنتظم حول النواة المركزية مكملة لها، تتميز بكونها مرنة أقل صلابة وقابلة للتغيير مما يسمح للتصورات بالتكيف الفعّال مع التطورات والظروف الجديدة مع الحفاظ على المعنى المركزي لها، فأهم الأفكار التي احتواها النظام المحيطي تمثلت في الإشارة إلى حداثة هذه البيداغوجية في البيئة الجزائرية، وكون هذا المقاربة تعمل على اكتشاف كفاءات المتعلم وتنميتها مما يدل على فعاليتها في تكوين المتعلمين، إلّا أنها صعبة التطبيق وقد يرجع ذلك إلى عدم تكييفها أي عدم توفير الشروط الملائمة.

وبالإضافة إلى النظام المركزي والنظام المحيطي نجد ما يعرف بالعناصر المتناقضة أو المتباينة والتي تميزت بالظهور بتكرارات قليلة ولكن بدرجة أهمية كبيرة، أي أنها أفكار ذات أهمية كبيرة لدى أفراد العينة بالرغم من تكراراتها الضعيفة، ويمكن الاستدلال من خلال هذه العناصر على احتمال وجود مجموعة فرعية تمثل الأقلية ذات التمثيل مختلف، وقد تتكون النواة المركزية من عنصر أو عناصر موجودة ضمن العناصر المتباينة، والأفكار التي أولتها القلة من عينة الدراسة أهمية كبيرة تمثلت في أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد التطبيق الميداني، التعليم.

وعموما إذا قمنا بتحليل محتوى تصورات أفراد العينة للمقاربة بالكفاءات نجد أن لديهم مجموعة من المعارف والمعلومات حول هذه المقاربة، والتي يشترك فيها كافة الأفراد، والتي تمثل في مجملها ما يعرف بالحس المشترك لديهم، فنجد أن معلوماتهم ذات الطابع العلمي.

ومن خلال تصورهم نجد أنه برز جانب قيمي معياري، يتضح من خلال السلبية في تقييمهم لهذه المقاربة.

2.1.عرض نتائج الفرضية الرئيسية تبعا للبيانات المجمعة من الاستمارة التمييزية:

للتحقق من الفرضية الرئيسية للدراسة قمنا بتطبيق أداة ثانية، كأداة تكميلية لتقنية الاستحضار التسلسلي والمتمثلة في الاستمارة التمييزية، والتي سبق وأن أشرنا إليها، إذ تسمح هذه التقنية بدراسة التصورات الاجتماعية، وتحديد العناصر الأكثر تمييزا ووصفا لموضوع الدراسة أي موضوع التصور (المقاربة بالكفاءات)، وبتطبيقها يتمكن الباحث من رسم ثلاث (3) منحنيات، بأشكال مختلفة، يعبر كل منحنى على العناصر التي تنتمي للنظام المركزي، والعناصر التي تنتمي للنظام المحيطي.

والاستجابة من طرف المبحوثين، تكون من خلال وضع إشارة (+) أمام ستة عبارات يتم اختيارها على أنها الأكثر تمييزا ووصفا للمقاربة بالكفاءات، وإشارة (−) أمام ستة عبارات تم اختيارها على أنها أقل تمييزا

ووصفا للمقاربة بالكفاءات، والعبارات الست الباقية تمثل العبارات أو البنود المتأرجحة بين الأقل والأكثر تمييزا ووصفا للمقاربة بالكفاءات، وبعدها إعطاء درجات لكل استجابة تم الحصول عليها.

وكانت الاستجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة نحو بنود أو عبارات الاستمارة التمييزية كالتالي:

جدول رقم(17): يمثل استجابات أفراد العينة نحو بنود الاستمارة التمييزية:

الرقم	البنود	أكثر تمييزا ووصفا للمقاربة بالكفاءات(+)	محايد	أقل تمييزا ووصفا للمقاربة بالكفاءات(−)
01	يعتمد في تطبيق المقاربة بالكفاءات طرق ووسائل حديثة ومتنوعة.	93	16	23
02	المقاربة بالكفاءات فعّالة في تكوين المتعلمين	91	19	22
03	المقاربة بالكفاءات مقاربة صعبة التطبيق	43	28	61
04	بيداغوجية الكفاءات بيداغوجية حديثة	68	25	39
05	المقاربة بالكفاءات لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية	59	35	38
06	المقاربة بالكفاءات فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع	32	44	56
07	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد على التطبيق الميداني	74	30	28
08	المقاربة بالكفاءات غامضة وتحتاج إلى تكوين مستمر للأساتذة.	47	34	51
09	تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على كفاءة المعلم	68	32	32
10	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أساسه العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم.	59	37	36
11	يتسم المنهاج المسطر وفق المقاربة بالكفاءات بالضعف	4	65	63
12	هناك سوء تقدير لهذه المقاربة	23	53	56

13	المقاربة بالكفاءات مقاربة غير ناجحة في الميدان	6	71	55
14	اعتماد المقاربة بالكفاءات يساعد على اكتشاف كفاءات المتعلم وتنميتها	41	50	41
15	في بيداغوجية الكفاءات المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية	25	61	46
16	المقاربة بالكفاءات غرضها سياسي في ظل العولمة	5	73	54
17	دور المعلم في بيداغوجية الكفاءات هو توجيه المتعلم	28	62	42
18	هناك أمل في نجاح بيداغوجية الكفاءات إن توفرت الشروط الملائمة لتطبيقها	24	58	50

من خلال البيانات الموضحة بالجدول وقراءتنا لمختلف البنود يتضح أن استجابات أفرد العينة تسمح برسم منحنيات مختلفة خاصة بكل بند، وكل منحنى له شكل خاص ومعنى خاص يوضح العناصر المركزية والعناصر المحيطية والمتناقضة التي ليست من مكونات التصور، أي أن المنحنى يحدد طبيعة انتماء البند للتصور الاجتماعي، ومدلول المنحنيات كالتالي:

- إذا كان المنحنى على شكل حرف(J): البند ينتمي إلى النظام المركزي.
- إذا كان المنحنى على شكل (جرس Cloche): البند ينتمي إلى النظام المحيطي.
- إذا كان المنحنى على شكل حرف(U): البند عبارة عن مكون من مكونات العناصر المتناقضة.

ومن خلال البنود الموضحة في الجدول السابق تم الحصول على الجداول والمنحنيات التالية الخاصة:

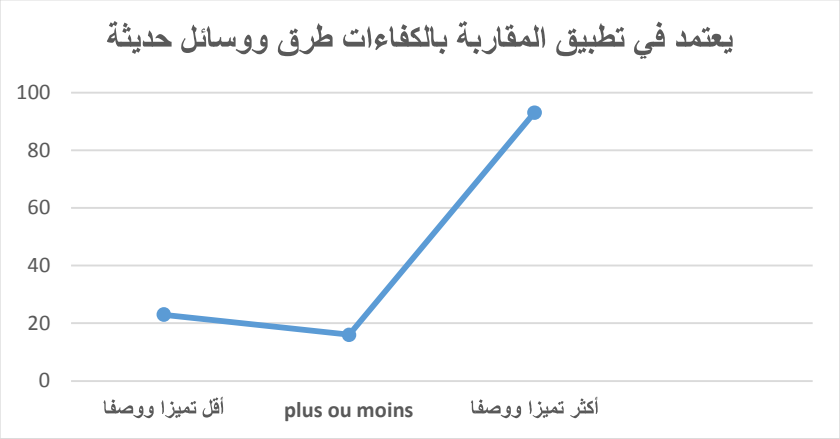
البند رقم (01):"يعتمد في تطبيق المقاربة بالكفاءات طرق ووسائل حديثة"

جدول رقم (18): يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (1).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	16	%12,1
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	23	%17,4
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	93	%70,5
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (18)، أن نسبة 70,5% يرون أن البند رقم (1) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 17,4% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 12,1% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (15): يمثل ملمح البند رقم (1)

من خلال الشكل رقم(15) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (1) " **يعتمد في تطبيق المقاربة بالكفاءات طرق ووسائل حديثة**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (93).
- حد الحياد بقيمة (16).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (23).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل حرف(J)، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المركزي (النواة المركزية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

أي أن فكرة اعتماد طرق ووسائل حديثة في تطبيق المقاربة بالكفاءات تتمركز في النظام المركزي للتصور لدى أفراد العينة.

وعلى خلاف المقاربات السابقة المعتمدة في التدريس، فإن المقاربة بالكفاءات تفرض العمل بطرائق تدريس حديثة فاعلة ونشيطة تتبنى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتعمل على معالجة الاشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات، وترتكز هذه الطرائق على المساهمة الفعّالة للمتعلم في دراسة الوضعيات المناسبة، وتجعل من المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعليمية التعلمية، بحيث يكون المعلم منشطا، محفزا، موجها ومقوما، أما المتعلم فيكون حيويا نشيطا، يقوم بدوره ضمن المجموعة تحت اشراف أستاذه (معلمه).

ومن بين أهم تلك الطرائق، نجد بيداغوجية حل المشكلات، والتي تعتبر من الأساليب الفاعلة في تنمية التفكير لدى المتعلمين، فحل المشكلات من التعليمات الأكثر فعالية في إحداث التعلم، لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلم، وتنمي قدراته العقلية، فتساعده على إيجاد الحلول للمشكلات، فتشجعه على البحث، التنقيب، التساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء. وعليه فالغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة المتعلمين على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها، إذ تمثل إحدى الطرق التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية –التعلمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصر على المراقبة والتوجيه، وتتفق هذه الطريقة مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فإنها تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى المتعلمين، وتدربهم على خطوات البحث والتفكير العلميين.

وتُنَمي هذه الطريقة النشاط الذاتي لدى المتعلم أثناء سعيه لإيجاد حلول للمشكلات العلمية المطروحة، كما تمكن المتعلم من اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الطريقة التي تمكنه من حل المشكلة المطروحة وتطبيقها في مواقف جديدة، كما تعمل أيضا على اثارة دافعية المتعلم للتعلم، كما تزيد رصيده اللغوي والمفاهيمي، اذ يتعرض المتعلم اثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى الكثير من المفاهيم تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات المرغوب فيها، ضف إلى ذلك الاستمتاع بالعمل اذ يتم الاقبال على المشكل برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة مما يؤدي إلى الشعور بالمتعة.

كما نجد أيضا بيداغوجية المشروع والمشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد، ويتسم بكونه عمليا وتحت اشراف المعلم، هادفا ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية، ولا يختار المشروع عشوائيا وإنما بمراعاة حاجات التلاميذ وميولهم، وكذا يجب التنويع في المشروعات المختارة فلا يجب أن تقتصر على مجموعة أنشطة دون أخرى، وذلك من أجل تنمية العديد من الجوانب لدى المتعلم.

وتهدف هذه الطريقة إلى تقديم محتوى حي للتعليم، واتباع مجرى آخر لاكتساب المعرفة بدلا من التلقين، ونجدها أيضا تعمل على خلق روح الابداع لدى المتعلم، كما تزيد من دافعيته للتعلم وتخلق لديه الاستقلالية المعرفية، وتنمي مهاراته الاجتماعية.

وتعمل طريقة المشروع على تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه، حيث يحتاج المشروع في تمثيله وتنفيذه الكثير من الجهد والمثابرة والبحث والعمل المتواصل من قبله، مع تنمية القدرات الفكرية والمعرفية لدى المتعلمين، وتدفعهم إلى التفكير الحر والابداع والبحث والقراءة وجمع وتنظيم جميع المعلومات، مع استثارة عنصر التشويق لديهم من أجل التعلم. وتتيح هذه الطريقة العديد من الفرص أمام التلاميذ لاكتشاف ميولات متعددة ومهارات اجتماعية وتوسع مدركاتهم في قبول آراء الآخرين واحترامها وتنمي لديهم آداب المناقشة الموضوعية والحوار،

وتنمي لديهم أيضا بعض العادات الإيجابية كالتعاون والتشاور وتحمل المسؤولية، كما تساعدهم على التحليل والتفسير والربط وتوقع الأحداث وصياغة وإجراء المقارنات، كما أنها تكشف عن مواهب المتعلمين.

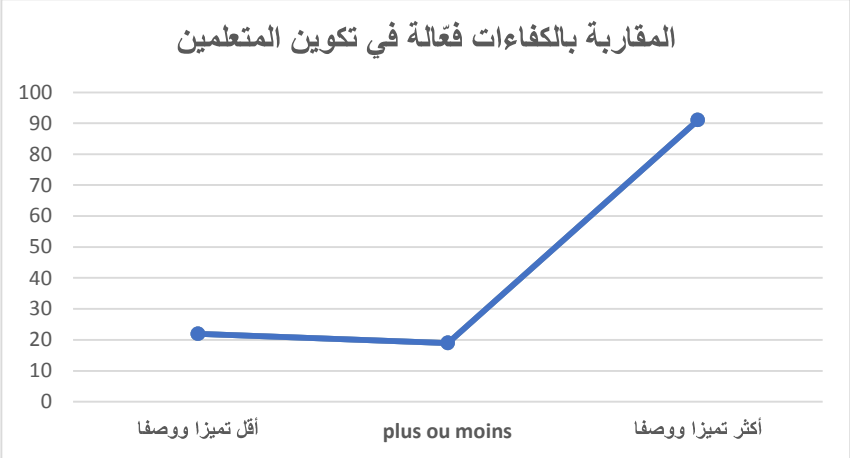
البند رقم (02):"المقاربة بالكفاءات فعّالة في تكوين المتعلمين"

جدول رقم (19): يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (02)

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	19	%14,4
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	22	%16,7
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	91	%68,9
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (19)، أن نسبة 68,9% يرون أن البند رقم (1) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 16,7% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 14,4% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، وبالتالي هناك احتمالية في انتمائه إلى عناصر النواة المركزية (النظام المركزي).



شكل رقم (16): يمثل ملمح البند رقم (2)

من خلال الشكل رقم(16) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (2) " **المقاربة بالكفاءات فعّالة في تكوين المتعلمين**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (91).
- حد الحياد بقيمة (19).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (22).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل حرف(J)، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المركزي (النواة المركزية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

بمعنى أن فكرة "المقاربة بالكفاءات فعّالة في تكوين المتعلمين" تتمركز في جوهر التصور لدى أفراد العينة،

وتكمن فعالية هذه المقاربة في تكوين المتعلمين في كونها تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم تنمية شاملة ومتكاملة من جميع النواحي (الجسمية، العقلية، الاجتماعية) وهذه التنمية لا نتوصل إليها إلّا إذا علمنا المتعلم كيف يسأل، ويجيب، كيف يفكر ويبحث، كيف يتكيف وكيف يتعلم...، وذلك بإعطائه مفاتيح المعرفة لا المعرفة ذاتها.

ويتحقق ذلك من خلال المناهج والطرائق المعتمدة في التدريس، فحل المشكلات أو أسلوب الوضعيات/ المشكلة مثلا هو أسلوب فعّال فابتكار وضعيات ذات معنى محفزة للمتعلم، ومن واقعه المعيش، الأمر الذي يسمح له بادراك المغزى وبالتالي تشجيعه على التعلم، كما تتيح هذه الطريقة الفرصة للمتعلم في بناء معارفه ذاتيا، وادماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة، فيفسح له المجال لإظهار طاقاته الكامنة، وتدريبه على كفاءات التفكير، وتنمية قدراته العقلية، وبمعنى آخر تفعيل المكتسبات القبلية لديه وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف بالعودة إلى معلوماته السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة. أي اعتماد البنائية في تكوين المعارف، يعد أهم مبدأ تقوم عليه المقاربة بالكفاءات والذي يعود أصله إلى المدرسة البنائية.

بالإضافة على اكساب المتعلم القدرة على الربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة، مع تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها في سياقات واقعية، واكسابه القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة.

وبالإضافة إلى كون هذه المقاربة تنمي الجانب المعرفي للمتعلم، فإنها أيضا تنمي الجانب النفسي لديه، فتعمل على تنمية شخصيته فمن خلال اشراكه في عملية تعلمه وبحثه عن المعلومة، يكسبه ذلك ثقة في النفس، وقدرة على مواجهة المواقف الحياتية، وكذلك من خلال العمل الجماعي يتخلص المتعلم من بعض المشكلات النفسية والسلوكية كالخجل، الانطواء...أي تعمل أيضا على تعديل السلوكات اللاسوية لديه.

والأهم من كل هذا من خلال اعتمادها في التدريس يتم إعداد فرد كفء قادرا على أداء مهنة معينة.

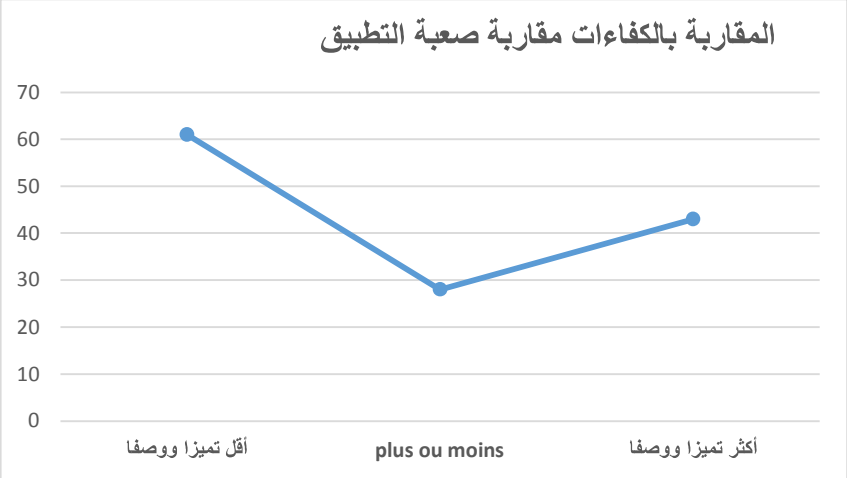
البند رقم (03):"المقاربة بالكفاءات مقاربة صعبة التطبيق"

جدول رقم (20): يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (03)

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	28	%21,2
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	61	%46,2
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	43	%32,6
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (20)، أن نسبة 70,5% يرون أن البند رقم (1) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 17,4% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 12,1% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (17): يمثل ملمح البند رقم (3)

من خلال الشكل رقم(178) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (3) " **المقاربة بالكفاءات صعبة التطبيق**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (43).
- حد الحياد بقيمة (28).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (61).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل حرف(U)، والذي يؤكد أن هذا البند من مكونات العناصر المتناقضة.

وهذا يدل على أن فكرة "المقاربة بالكفاءات صعبة التطبيق" لا تنتمي إلى حقل التصور العام لأفراد العينة، ولكن قد تكون صلب التصور لفئة قليلة من الأساتذة، أي يمكن أن تكون عنصر من عناصر النظام المركزي لجماعة فرعية داخل الجماعة الكلية.

وقد ترجع صعوبة تطبيق هذه المقاربة إلى عدم تكييفها مع البيئة الجزائرية، أي عدم توفير الشروط الملائمة لتطبيقها، فهي تتطلب مكوّن (معلم) كفء له دراية كافية بمضمونها، ومتكون (متعلم) ذو ملمح خاص يتماشى ومتطلباتها، كأن تكون له مكتسبات قبلية يوظفها أثناء تعلمه.

ليس هذا فقط بل حتى المناخ التعليمي لم يهيأ بشكل ملائم، فهذه المقاربة تتطلب إمكانيات ووسائل مادية، عدد تلاميذ قليل...وللأسف هذا ما لم يتم توفيره، فتطبيقها كان بشكل مفاجئ، حال دون توفير أدنى الشروط لذلك.

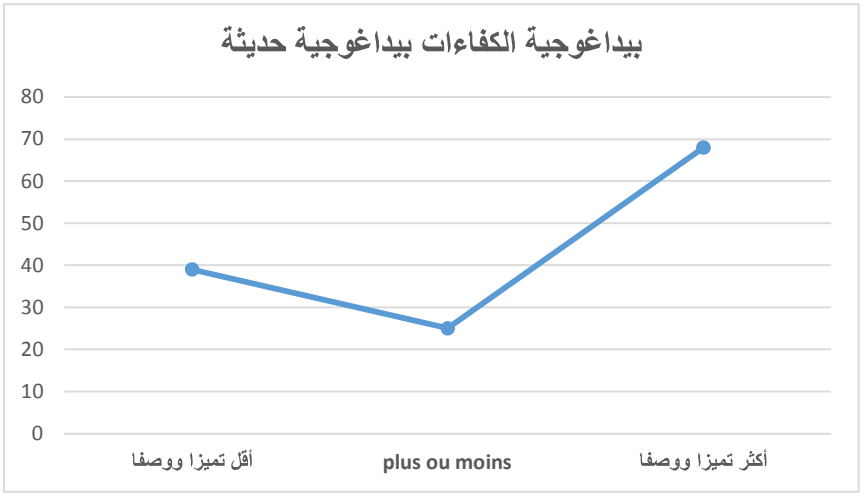
البند رقم (04):"بيداغوجية الكفاءات بيداغوجية حديثة"

جدول رقم(21): يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (04):

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	25	%18,9
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	39	%29,5
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	68	%51,5
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (21)، أن نسبة 51,5% يرون أن البند رقم (1) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 29,5 يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 18,9% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (18): يمثل ملمح البند رقم (4)

من خلال الشكل رقم(18) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة نحو البند رقم (4) " **بيداغوجية الكفاءات بيداغوجية حديثة**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (68).
- حد الحياد بقيمة (25).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (39).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل حرف(J)، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المركزي (النواة المركزية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

مما يدل على أن فكرة حداثة هذه البيداغوجية تقع في صميم التصور لأفراد العينة، وفعلا فهذه المقاربة حديثة نوعا ما على البيئة الجزائرية، فقد جاءت كبديل للمقاربة بالأهداف، بناء على إصلاحات مست المنظومة التربوية منذ سنة 2003، حيث تم اعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات جوهرها إذ تعد تصور جديد للعملية التعليمية التعلمية، يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي المبني على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات.

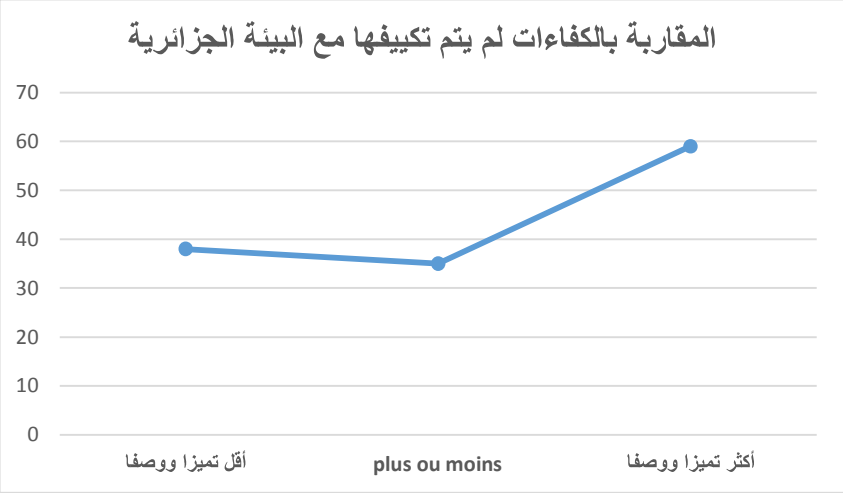
البند رقم (05):" المقاربة بالكفاءات لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية"

جدول رقم (22) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (5).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	35	%26,5
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	38	%28,8
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	59	%44,7
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (22)، أن نسبة 44,7% يرون أن البند رقم (1) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 28,8% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 26,5% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (19): يمثل ملمح البند رقم (5)

من خلال الشكل رقم(19) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة نحو البند رقم (5) " **المقاربة بالكفاءات لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (59).
- حد الحياد بقيمة (35).

- حد أقل تمييزا (-) بقيمة (38).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل حرف(J)، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المركزي (النواة المركزية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

أي أن فكرة عدم تكييف المقاربة بالكفاءات مع البيئة الجزائرية تتمركز في صميم تصورات الأساتذة الجامعيين لهذه المقاربة، فعدم التكييف دلت عليه أغلب الدراسات المحلية (تم عرضها من خلال الدراسات السابقة)، أي أن هذه الفكرة لم تأتي من عدم فقد ترجع إلى المحيط وما يحمله من مؤشرات حولها، أو قد ترجع إلى الخبرة التي يمتلكها الأستاذ الجامعي، فهناك من زاول مهنة التدريس بالأطوار الأولى فيما سبق أو شغل منصب في القطاع التربوي (مستشار، مفتش ...) وبالتالي له دراية كافية حول خلفية تطبيق هذه المقاربة.

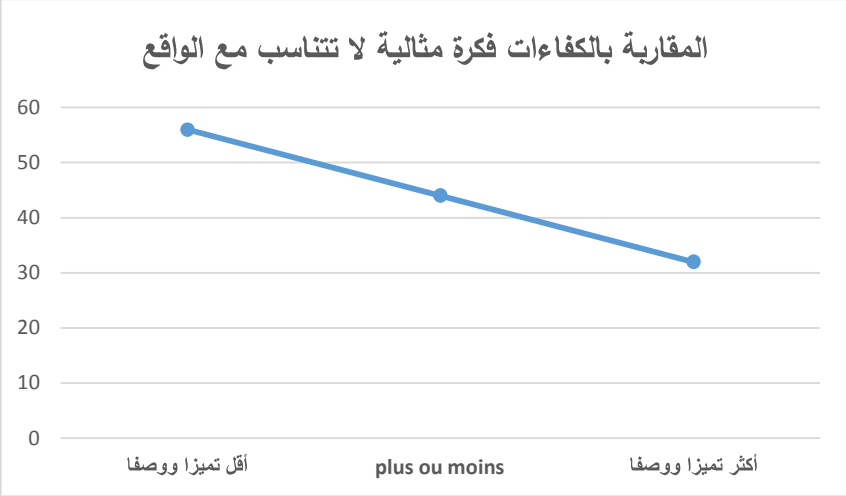
البند رقم (06):"المقاربة بالكفاءات فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع"

جدول رقم (23) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (06).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	44	%33,3
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	56	%42,4
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	32	%24,2
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (23)، أن نسبة 24,2% يرون أن البند رقم (06) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 42,4% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 33,3 % في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (20): يمثل ملمح رقم (6)

من خلال الشكل رقم(20) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة نحو البند رقم (6) " **المقاربة بالكفاءات فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (32).
- حد الحياد بقيمة (44).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (56).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى لا ينتمي إلى أصناف المنحنيات الثلاث الدالة على ملامح العناصر المكونة للتصور، وبالتالي فتوزيع استجابات عينة نحو هذا البند غير واضح، وهذا ما قد يرجع تعريفه على أنه بند غير مفهوم عند أفراد العينة والذي قد يعبر على وجود مجموعات تحتية تتناقض حول مركزية هذا العنصر بالنسبة لموضوع التصور.

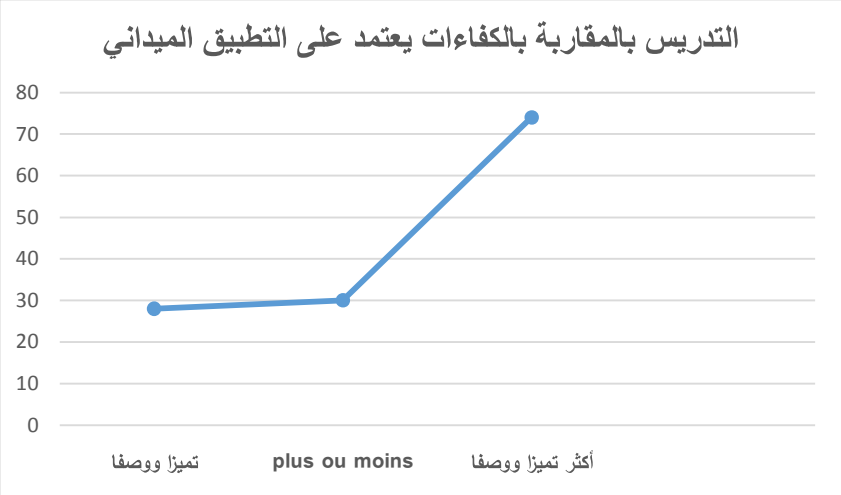
البند رقم (07):"التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد التطبيق الميداني"

جدول رقم(24): يمثل استجابات أفراد عينة الدراسة نحو البند رقم (07).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	30	%22,7
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	28	%21,2
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	74	%56,1
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (24)، أن نسبة 56,1% يرون أن البند رقم (1) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 21,2% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 22,7% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (21): يمثل ملمح البند رقم (7)

من خلال الشكل رقم(21) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (7) " **التدريس بالمقاربة بالكفاءات يعتمد على التطبيق الميداني** "، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (74).

- حد الحياد بقيمة (30).
- حد أقل تمييزا (-) بقيمة (28).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل حرف(J)، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المركزي (النواة المركزية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

أي أن صلب التصور للمقاربة بالكفاءات لدى أفراد العينة، يحوي فكرة أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد على التطبيق الميداني. التطبيق بمعنى التعلم بالتصرف، بغرض ممارسة الكفاءة والتحكم فيها، وهو أحد المبادئ التي تقوم عيها هذه المقاربة ومن خلاله يكون المتعلم نشطا في تعلمه.

فعلى خلاف المقاربة بالأهداف التي كانت تتبنى مبدأ التعليم الذي يغلب عليه الطابع النظري، إذ يتم تلقين المعارف للمتعلم من طرف المعلم، فعلى خلاف ذلك فالمقاربة بالكفاءات جاءت بمبدأ التعلم الذي من خلاله يقوم المتعلم باكتساب معارفه بنفسه، وهذا من خلال سعيه الدائم للبحث عن المعلومة، ويتجسد ذلك في المشاريع التي يقوم بها، فيقوم بربط الجانب النظري بالجانب الميداني، مما يجعله في نشاط وحركية دائمة للبحث عن المعلومة.

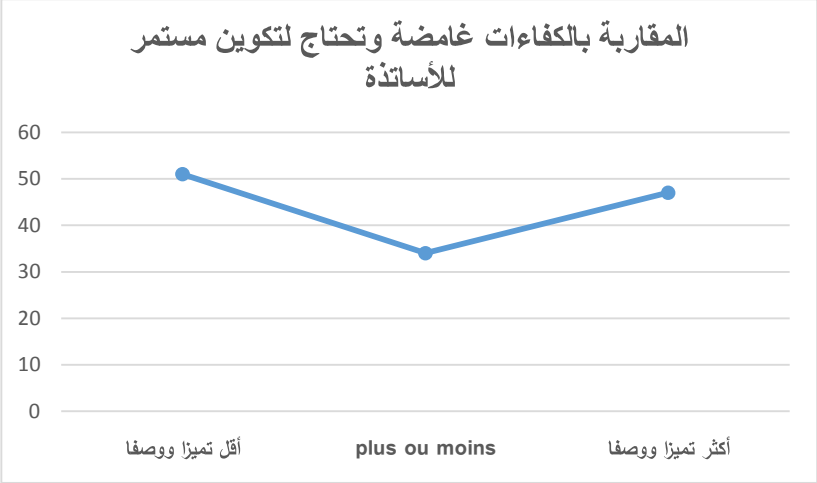
البند رقم (08):"المقاربة بالكفاءات غامضة وتحتاج على تكوين مستمر للأساتذة"

جدول رقم (25) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (08).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	34	%25,8
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	51	%38,6
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	47	%35,6
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (25)، أن نسبة 35,6% يرون أن البند رقم (08) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 38,6% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 25,8% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (22): يمثل ملمح البند رقم (8)

من خلال الشكل رقم(22) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (8) " **المقاربة بالكفاءات غامضة وتحتاج تكوين مستمر للأساتذة**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (47).
- حد الحياد بقيمة (34).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (51).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل حرف(U)، والذي يؤكد أن هذا البند من مكونات العناصر المتناقضة.

وقد يكون هذا العنصر من عناصر نظام مركزي خاص بمجموعة فرعية (أقلية)، ضمن المجموعة الكلية أي قد نجد مجموعة من الأساتذة لديهم تصور مختلف بتركيبة مختلفة عن تصور باقي الأساتذة.

وغموض المقاربة لا يرجع بالضرورة إلى المقاربة نفسها، وإنما إلى عدم تكوين المعلم حولها، فكما سبق وأن أشرنا إلى أن هذه المقاربة اعتُمدت فجأة ولم يتم تهيئة الظروف الملائمة لتطبيقها، وبهذا فمن الضروري أن يتم تكوين المتعلم حولها وتمكينه منها.

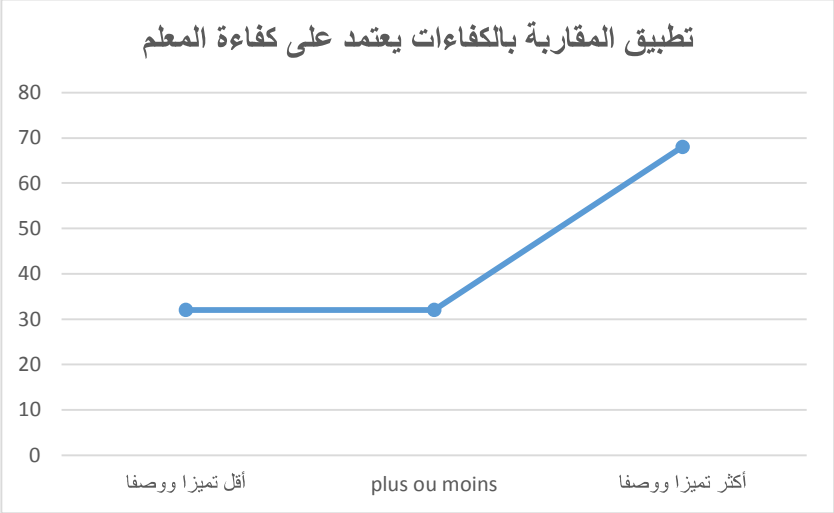
البند رقم (09):"تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على كفاءة المعلم"

جدول رقم (26) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (09).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	32	%24,2
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	32	%24,2
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	68	%51,5
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (26)، أن نسبة 51,5% يرون أن البند رقم (09) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 24,2% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 24,2% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (23): يمثل ملمح البند رقم (9)

من خلال الشكل رقم(23) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (9) " **تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على كفاءة المعلم**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (68).
- حد الحياد بقيمة (32).

- حد أقل تمييزا (-) بقيمة (32).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل حرف(J)، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المركزي (النواة المركزية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

بمعنى أن " تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على كفاءة المعلم" فكرة تنتمي إلى صلب التصور لدى عينة الدراسة.

من الذي يدرس وفق المقاربة بالكفاءات؟ المعلم هو من يدرس وفقها، وأن يقوم بذلك بفعالية يتطلب منه كفاءة، إذن فتطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على كفاءة المعلم، كونه المشرف الأول على العملية التعليمية، بحكم وضعه المتميز داخل القسم واحتكاكه الدائم بالمتعلمين فهو الأكثر تأثيرا على سلوكاتهم، أي أن فعّالية تطبيق المقاربة بالكفاءات من فعّاليته بالدرجة الأولى، فنجاح العملية التعليمية التعلمية في أي نظام تعليمي يعتمد على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام والتي من بينها نجد المعلم بمواصفاته، باعتباره العنصر المنشط لها.

وكي يكون المعلم فعّال لابد من أن تتوفر لديه مجموعة خصائص كالقدرة العقلية والتي أهمها الذكاء، بالإضافة إلى الرغبة في التعليم والتي تولد لديه الدافعية لأداء عمله فينجزه بحب وتفان مما يجعل أدائه يتميز بالجودة، فيبذل قصار جهده لإفادة المتعلمين، ويسعى دائما إلى التطوير والتجديد في مجال عمله، وهذا يعود بالنفع على المتعلم من جهة والمجتمع ككل من جهة أخرى.

ويجب أن يتسم بالاتزان الانفعالي، فمهنة التعليم خاصةً تتطلب ذلك، ولأن المعلم كائن بشري لديه حياته الخاصة متغير باستمرار يتأثر ويؤثر في الغير، له انفعالات تتبعها سلوكات معينة، ولأنه داخل حجرة الدرس يتعامل باستمرار مع أفراد (متعلمين) تختلف سماتهم وفقا لفروقات فردية تميزهم، فلابد عليه من ضبط انفعالاته، فأي انفعال سلبي قد يؤثر عليهم، بالإضافة إلى ذلك فلابد عليه أن يتكيف ليتمكن من خلق المناخ التربوي السوي للمتعلمين، ويجب أن يوفر الخبرات اللازمة لتنمية مدركاتهم وتشجيعهم على اكتساب الخبرة الجديدة، والقدرة على تنمية الدوافع لدى المتعلمين لمساعدتهم على تحقيق النجاح.

والأهم من كل ذلك فلابد على المعلم أن تكون له دراية مطلقة بهذه المقاربة، أي يجب أن يكون ملما بها، سواء من الجانب النظري (المعلوماتي) أو الجانب العملي الأدائي، كمعرفة طرق ووسائل التعليم الخاصة بهذه المقاربة والتمكن من استخدامها، وبهذا يتحقق التطبيق الأمثل لهذه المقاربة.

وأخيرا فإن كفاءة المعلم تشمل الجانب المعرفي، الجانب الانفعالي والجانب السلوكي الأدائي.

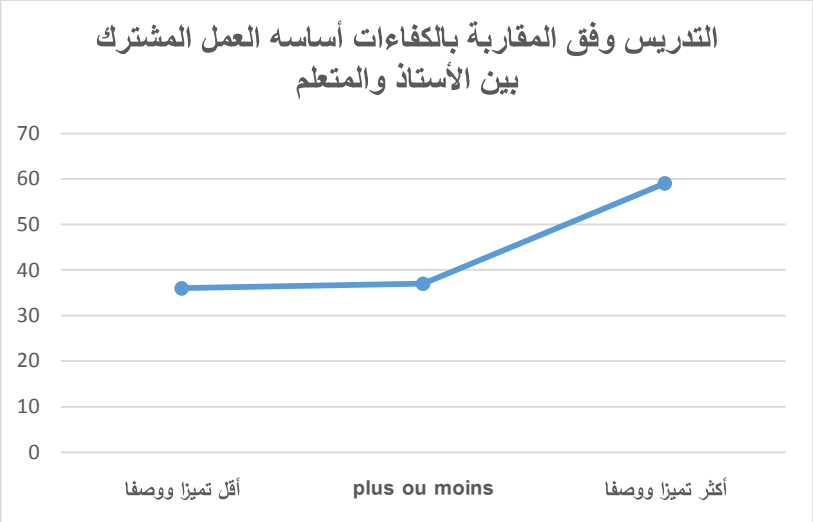
البند رقم (10):"التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أساسه العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم"

جدول رقم (27) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (10).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	37	%28,0
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	36	%27,3
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	59	%44,7
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (27)، أن نسبة 44,4% يرون أن البند رقم (10) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 27,3% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 28,0% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (24): يمثل ملمح البند رقم (10)

من خلال الشكل رقم(24) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (10) " **التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أساسه العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (59).
- حد الحياد بقيمة (37).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (36).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل حرف(J)، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المركزي (النواة المركزية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

أي أن جوهر التصور للمقاربة بالكفاءات لدى عينة الدراسة يحوي فكرة " التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أساسه العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم".

فعلى خلاف المقاربة بالأهداف التي تبنت مبدأ التعليم، والذي أساسه التلقين الذي يعتمده المعلم كونه محور العملية التعليمية التعلمية لإيصال المعلومة للمتعلم دون أي جهد من هذا الأخير في البحث عنها، جاءت المقاربة بالكفاءات بأدوار جديدة لكل من المعلم والمتعلم، أدوار متكاملة، أساسها العمل المشترك بينهما، فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، يعمل على تسهيل عملية التعلم ويحفز المتعلم على الجهد والابتكار، يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها، وأيضا يتابع مسيرة المتعلم باستمرار من خلال تقويم مجهوداته، أما المتعلم كونه محور العملية التعليمية التعلمية وفقا لهذه المقاربة، فهو عنصر نشط إيجابي، مسؤول عن التقدم الذي يحرزه، يبادر ويساهم في إيجاد المعلومة وبالتالي في تحقيق تعلمه، يثمن تجاربه السابقة وخبراته ويعمل على توسيع آفاقها، أي بناء معارف جديدة بالاعتماد على معارف سابقة (مكتسبات).

وبالتالي فالعمل المشترك بين المعلم والمتعلم هو الأساس الذي من خلاله تتحقق الأهداف التعليمية، والتي أهمها الوصول بالمتعلم إلى أقصى درجات التعلم.

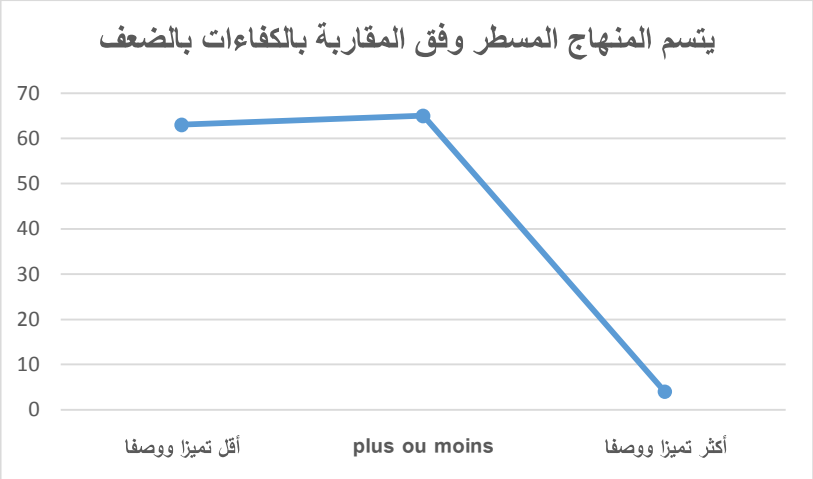
البند رقم (11):"يتسم المنهاج المسطر وفق المقاربة بالكفاءات بالضعف"

جدول رقم (28) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (11).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	65	%49,2
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	63	%47,7
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	04	%3,0
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (28)، أن نسبة 3,0% يرون أن البند رقم (1) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 47,7% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 49,2% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) لم يختاروا هذا البند (الحياد)



شكل رقم (25): يمثل ملمح البند رقم (11)

من خلال الشكل رقم(25) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (11) " **يتسم المنهاج المسطر وفق المقاربة بالكفاءات بالضعف**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تميزا ووصفا (+) بقيمة (4).
- حد الحياد بقيمة (65).
- حد أقل تميزا (−) بقيمة (63).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل جرس، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المحيطي (العناصر المحيطية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

أي أن أفراد عينة الدراسة، يرون أن المنهاج المسطر وفق المقاربة بالكفاءات يتسم بالضعف، والمنهاج يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي جميع النشاطات او الممارسات المخطط لها من قبل المدرسة وتكون ذات طابع اجتماعي، ثقافي، فني، علمي... يتم تهيئتها لمساعدة المتعلم على تحقيق انتاجات تعليمية منشودة.

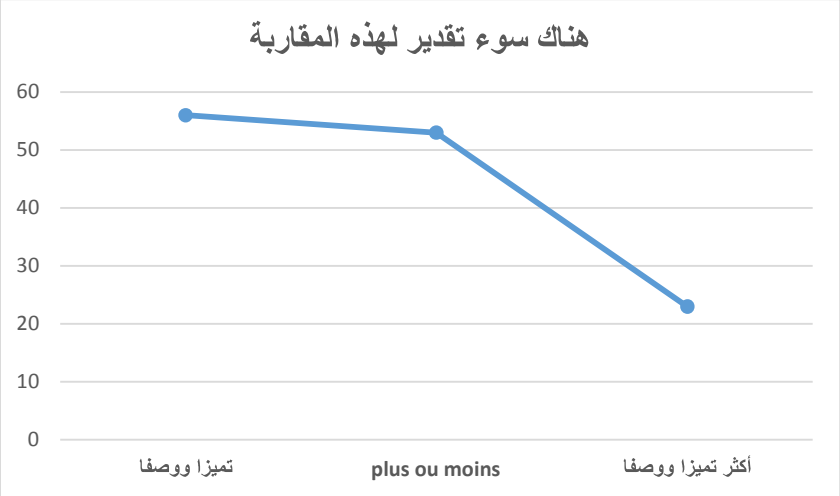
البند رقم (12):"هناك سوء تقدير لهذه المقاربة"

جدول رقم (29) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (12).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	53	%40,2
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	56	%42,4
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	23	%17,4
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (29)، أن نسبة 17,4% يرون أن البند رقم (12) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 42,4% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 40,2% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) يرون بأن هذا البند أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (26): يمثل البند رقم (12)

من خلال الشكل رقم(26) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (12) "**هناك سوء تقدير لهذه المقاربة**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (23).
- حد الحياد بقيمة (53).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (56).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل جرس، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المحيطي (العناصر المحيطية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

أي أن أفراد عينة الدراسة من خلال استجاباتهم اتضح أنهم يرون بأنه لم يتم تقدير هذه المقاربة تقديرا جيدا من قبل الفاعلين التربويين قبل تفعيلها في المجال التربوي داخل البيئة الجزائرية، إذ لم يتم دراسة ما مدى ملاءمتها للتطبيق من حيث متطلباتها وشروطها والمعطيات المتاحة.

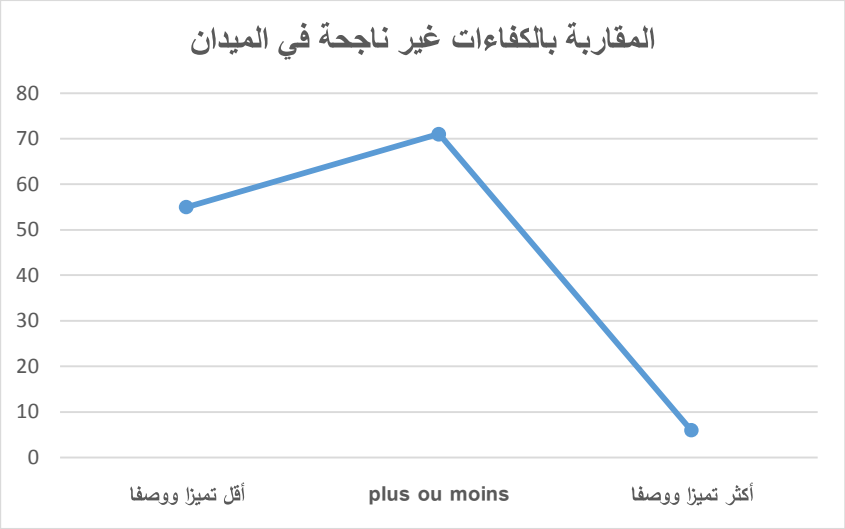
البند رقم (13):"المقاربة بالكفاءات مقاربة غير ناجحة في الميدان"

جدول رقم (30) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (13).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	71	%53,8
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	55	%41,7
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	06	%4,5
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (30)، أن نسبة 4,5% يرون أن البند رقم (13) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 41,7% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 53,8% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) لم يختاروا هذا البند (الحياد).



شكل رقم (27): يمثل ملمح البند رقم (13)

من خلال الشكل رقم(27) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (13) " **المقاربة بالكفاءات غير ناجحة في الميدان**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (6).
- حد الحياد بقيمة (71).

- حد أقل تمييزا (-) بقيمة (55).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل جرس، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المحيطي (العناصر المحيطية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

أي أن فكرة عدم نجاح المقاربة بالكفاءات ميدانيا تقع في النظام المحيطي للتصور لدى أفراد العينة، وقد يرجع هذا الحكم بعدم نجاحها إلى تفاعل أفراد العينة مع البيئة الاجتماعية كالاحتكاك مثلا بالمعلمين الممارسين لعملهم وفق هذه المقاربة، وحصولهم على معلومات توحي بذلك، بالإضافة إلى المؤشرات التي يفرزها المحيط.

وقد يرجح عدم نجاح هذه المقاربة في البيئة الجزائرية إلى عدم تكييفها وعدم توفير الشروط المناسبة لتطبيقها كما سبق وأشرنا لذلك.

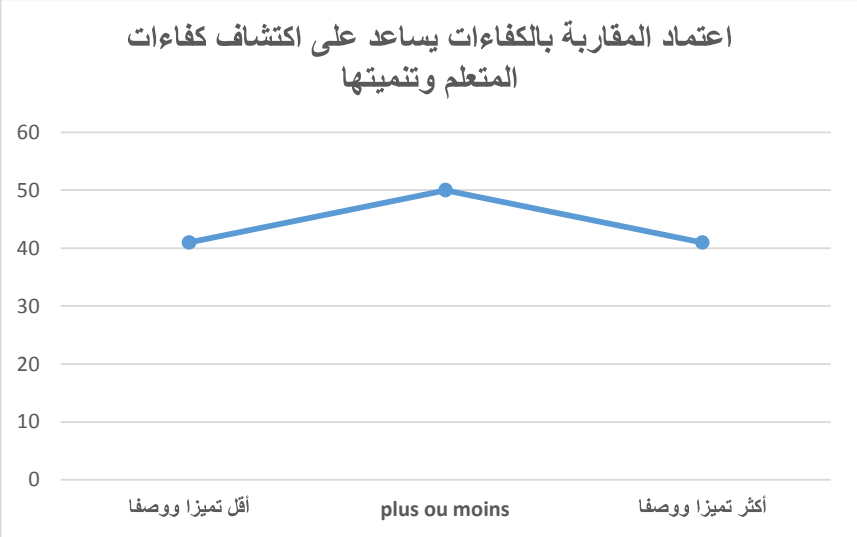
البند رقم (14):"المقاربة بالكفاءات غامضة وتحتاج على تكوين مستمر للأساتذة"

جدول رقم (31) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (14).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	50	%237,9
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	41	%31,1
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	41	%31,1
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (31)، أن نسبة 31,1% يرون أن البند رقم (14) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 31,1% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 37,9% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) لم يختاروا هذا البند (الحياد)



شكل رقم (28): يمثل ملمح البند رقم (14).

من خلال الشكل رقم(28) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (14) " **اعتماد المقاربة بالكفاءات يساعد على اكتشاف كفاءات المتعلم وتنميتها**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (41).
- حد الحياد بقيمة (50).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (41).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل جرس، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المحيطي (العناصر المحيطية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

فالمتعلم تغير دوره في إطار هذه المقاربة، فبعد أن كان عنصر سلبي مستقبل للمعلومة فقط، أصبح عنصر نشط فاعل في العملية التعليمية، يسعى باستمرار إلى الحصول على المعلومة وبناء المعرفة وتحقيق تعلمه، وفي خضم الممارسات التي يقوم بها يكتسب كفاءات، وتنمى بشكل تدريجي.

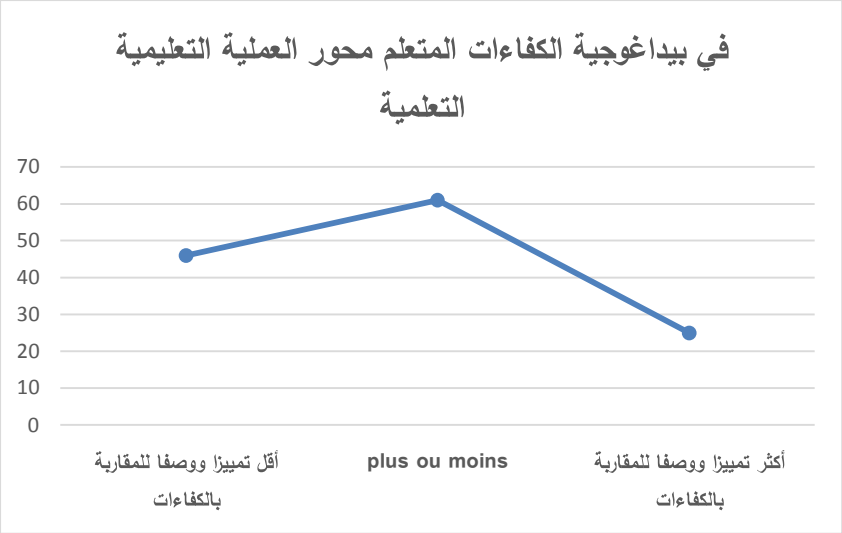
البند رقم (15):"في بيداغوجية الكفاءات المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية"

جدول رقم (32) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (15).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	61	%46,2
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	46	%34,8
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	25	%18,9
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (32)، أن نسبة 18,9% يرون أن البند رقم (15) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 34,8% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 46,2% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) لم يختاروا هذا البند (الحياد).



شكل رقم (29): يمثل ملمح البند رقم (15)

من خلال الشكل رقم (29) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (15) " **في بيداغوجية الكفاءات المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (25).

- حد الحياد بقيمة (61).
- حد أقل تمييزا (-) بقيمة (46).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل جرس والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المحيطي (العناصر المحيطية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

إذ أن هذه المقاربة جاءت بأفكار مغايرة لسابقاتها، متبنية مبدأ التعلم والذي يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فهو العنصر الفاعل النشط الباحث عن المعلومة، المحدث لعملية تعلمه، اذ تعمل على اشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، ويتضح ذلك من خلال الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، فالأول يدل على المعلومات التي يجب تلقينها للمتعلم خلال فترة معينة فيكون بذلك سلبيا مستقبلا للمعلومة فقط، أما الثاني فيشمل جميع العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم فيكون بذلك عنصر إيجابي، مشارك في عملية التعلم.

ونجد أيضا أن الطرائق المعتمدة في التدريس وفق هذه المقاربة توحي بمدى الاهتمام بالمتعلم وإعطائه الأولوية وجعله محورا أساسيا في عملية التعلم، فمثلا المشاريع المختارة للمتعلمين وفق بيداغوجية المشاريع لا يتم وضعها اعتباطيا وانما بمراعاة حاجات المتعلمين وميولهم، أي مراعاة التوازن بين حاجاتهم الحقيقية وبين ميولهم التي يمكن أن تلبى. مع مراعاة أيضا الفروق الفردية بينهم والعمل على تقريبها، عن طريق تبادل الخبرات بينهم من خلال المشاريع التي قامت بها المجموعة المتفوقة مع غيرهم من ذوي القدرات المتوسطة أو الضعيفة.

ليس هذا فقط بل نجد أن هذه الطريقة تستند إلى أسس من خلالها يتضح الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي للمتعلم، فنجدها تهتم بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيسي في عملية التعلم، كما تحثه على النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل، وكذا منحه الحرية بغية تفجير طاقاته وبروز مواهبه وتحفيزه على الابتكار والابداع، مع مراعاة ميوله واهتماماته، واعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنظر إليها على أنها صورة للحياة الاجتماعية.

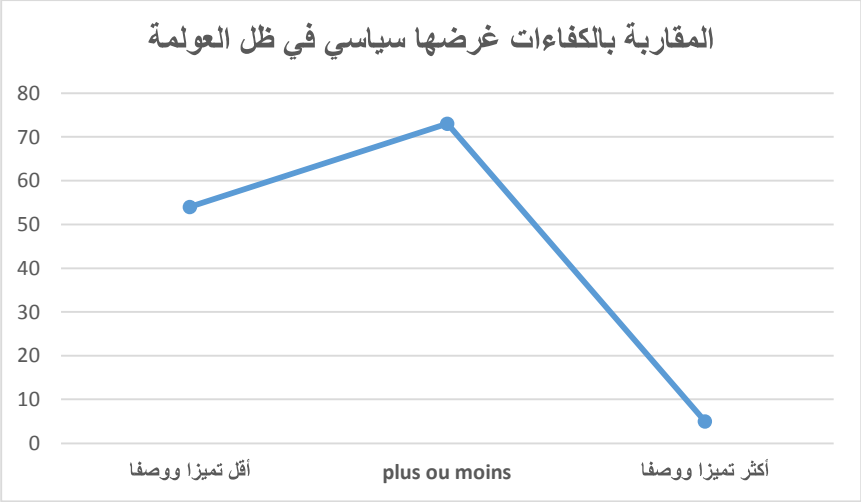
البند رقم (16):"المقاربة بالكفاءات غرضها سياسي في ظل العولمة"

جدول رقم (33) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (16).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	73	%55,3
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	54	%40,9
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	05	%3,8
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (33)، أن نسبة 3,8% يرون أن البند رقم (16) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 40,9% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 55,3% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) لم يختاروا هذا البند (الحياد).



شكل رقم (30): يمثل ملمح البند رقم (16)

من خلال الشكل رقم(30) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (16) " **المقاربة بالكفاءات غرضها سياسي في ظل العولمة**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (5).
- حد الحياد بقيمة (73).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (54).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل جرس، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المحيطي (العناصر المحيطية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

فانتهاج هذه المقاربة كان ضرورة لابد منها، فمع دخول العالم الألفية الثالثة وما حملته هذه الأخيرة من تغيرات وحقائق ومفاهيم جديدة مثل العولمة والمنافسة واقتصاد السوق والتكنولوجيات الحديثة وغيرها من المستجدات السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية برزت حتمية التغيير من أجل مواكبة العالم، وتحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى المجالات.

والتعليم هو الأرضية الخصبة التي تنتج المورد البشري المحدث للتغيير، فمن خلاله يعد الفرد الذي يعتبر الركيزة الأساسية لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح من سمات العصر الحالي.
وعلى غرار باقي الدول فالجزائر انتهجت طريق التغيير، وهذا ما عكسته الإصلاحات التربوية التي قامت بها، حيث تم اعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات جوهرها.

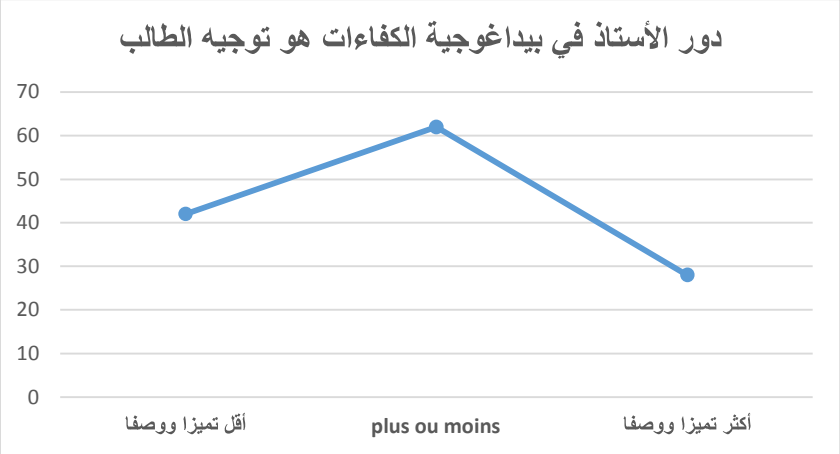
البند رقم (17):"دور الأستاذ في بيداغوجية الكفاءات هو توجيه الطالب".

جدول رقم (34) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (17).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	62	%47,0
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	42	%31,8
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	28	%21,2
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (34)، أن نسبة 21,2% يرون أن البند رقم (17) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 31,8% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 47,0% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) لم يختاروا هذا البند (الحياد).



شكل رقم (31): يمثل ملمح البند رقم (17)

من خلال الشكل رقم(31) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة نحو البند رقم (17) " **دور الأستاذ في بيداغوجية الكفاءات هو توجيه الطالب**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (28).
- حد الحياد بقيمة (62).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (42).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل جرس، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المحيطي (العناصر المحيطية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

فبيداغوجية الكفاءات جاءت بأدوار جديدة لكل من المعلم والمتعلم، فالمعلم مهمته الجديدة لا تقوم على ارتجال الدروس ولكنها ترتكز على ضبط سيرورة التعلم، اذ يقوم بتسهيل عملية التعلم ويحفز المتعلم على الجهد والابتكار، يتابع باستمرار المتعلم من خلال تقويم مجهوداته، وبهذا فأصبحت مهمته تقتصر على التوجيه والتحفيز. أما محور العملية التعليمية التعلمية هو المتعلم اذ يعتبر العنصر الفاعل النشط فيها.

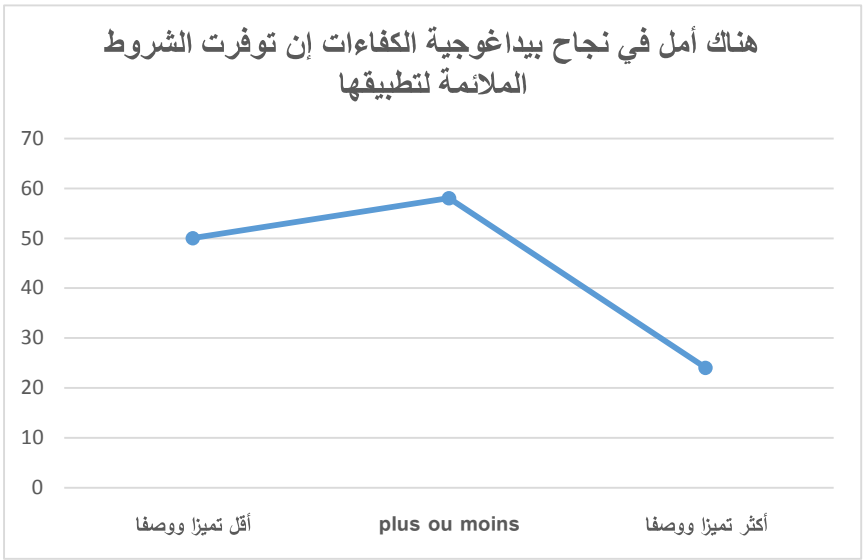
البند رقم (18):"هناك أمل في نجاح بيداغوجية الكفاءات إن توفرت الشروط الملائمة"

جدول رقم (35) يمثل استجابات أفراد العينة نحو البند رقم (18).

	التكرار	النسبة المئوية
محايد	59	%44,7
أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	49	%37,1
أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات	24	%18,2
المجموع	132	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (35)، أن نسبة 18,2% يرون أن البند رقم (18) أكثر وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 37,1% يرون أنه أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات، ونسبة 44,7% في الحياد.

أي أن أغلبية أفراد العينة (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) لم يختاروا هذا البند (الحياد)



شكل رقم (32): يمثل ملمح البند رقم (18)

من خلال الشكل رقم(32) نلاحظ أن استجابة أفراد العينة (الأساتذة الجامعيين) نحو البند رقم (19) " **هناك أمل في نجاح بيداغوجية الكفاءات إن توفرت الشروط الملائمة**"، أنتجت منحنى له ثلاثة حدود على المعلم المتعامد:

- حد أكثر تمييزا ووصفا (+) بقيمة (24).
- حد الحياد بقيمة (58).
- حد أقل تمييزا (−) بقيمة (50).

والإيصال بين تلك الحدود الثلاث يسمح بتشكيل منحنى على شكل جرس، والذي يؤكد أن هذا البند من العناصر المكونة للنظام المحيطي (العناصر المحيطية) للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات.

فبالرغم من صعوبة تطبيق هذه المقاربة لعدم تكييفها مع البيئة الجزائرية و توفير الشروط الملائمة، إلّا أن أفراد العينة لهم نظرة مستقبلية إيجابية حيال هذه المقاربة، فهم يرون أن أمل نجاحها مرتبط بشروط تطبيقها، وهذا ما بينته استجاباتهم نحو البند رقم (18) والتي تدل على انتماءه لمجال تصورهم للمقاربة بالكفاءات وبالتحديد للنظام المحيطي.

إذن ومن خلال استجابات الأفراد نحو البنود، والمنحنيات الموضحة لها تبين احتمالية انتماء كل من البند رقم (1) "يعتمد تطبيق المقاربة بالكفاءات طرق ووسائل حديثة" والبند رقم (2) "المقاربة بالكفاءات فعالة في تكوين المتعلمين" والبند رقم (4) " بيداغوجية الكفاءات بيداغوجية حديثة" والبند رقم (5) " المقاربة بالكفاءات لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية"، البند رقم (7) " التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد على التطبيق الميداني"، البد رقم (9)"تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على كفاءة المعلم"، البند رقم (10)" التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أساسه العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم" إلى منطقة النواة المركزية (النظام المركزي) للتصور لأنها تقدم وصفا ذا أهمية يعبر عن تصوراتهم الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات، حيث اخذت نسب توزيعهم شكل حرف "J".

وأيضا من خلال استجاباتهم، تبين احتمالية انتماء كل من البند رقم (11) "يتسم المنهاج الدراسي المسطر وفق المقاربة بالكفاءات بالضعف"، والبند رقم (12) "هناك سوء تقدير لهذه المقاربة"، والبند رقم (13) " المقاربة بالكفاءات مقاربة غير ناجحة في الميدان"، والبند رقم (14) " اعتماد المقاربة بالكفاءات يساعد في اكتشاف كفاءات المتعلم وتنميتها"، والبند رقم (15)" في بيداغوجية الكفاءات المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية"، والبند رقم (16) " المقاربة بالكفاءات غرضها سياسي في ظل العولمة"، والبند رقم (17) " دور المعلم في بيداغوجية الكفاءات هو توجيه المتعلم"، تنتمي إلى النظام المحيطي.

أما البند (3) "المقاربة بالكفاءات مقاربة صعبة التطبيق" والبند رقم (8) المقاربة بالكفاءات غامضة وتحتاج الى تكوين مستمر للأساتذة" والبند رقم (18) " هناك أمل في نجاح بيداغوجية الكفاءات إن توفرت الشروط الملائمة" فهي بنود يحتمل انتمائها إلى العناصر المتناقضة.

أما فيما يخص البند رقم (6)" المقاربة بالكفاءات فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع" فيحتمل انتمائه إلى العناصر المتناقضة.

من خلال النتائج المتحصل عليها من تقنية الاستحضار التسلسلي والموضحة بالجدول رقم (15) والنتائج المتحصل علها من الاستمارة التمييزية والموضحة بالجدول رقم (16)، وبإحداث التقاطع نجد أن عناصر التصور تتموضع كما يلي:

- **عناصر النواة المركزية (النظام المركزي):**

وتشتمل على العناصر التالية: يعتمد في تطبيق المقاربة بالكفاءات طرق ووسائل حديثة، أساسها العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم، فعالة في تكوين المتعلمين، لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية.

- **العناصر المحيطية (النظام المحيطي):**

وتشتمل على العناصر التالية: تعتمد على التطبيق الميداني، دور الأستاذ في بيداغوجية الكفاءات هو التوجيه، المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. تقييم سلبي لهذه المقاربة. معارف علمية.

- **العناصر المتناقضة:**

وتشمل **على العناصر التالية:** صعبة التطبيق، هناك أمل في نجاح بيداغوجية الكفاءات ان توفرت الشروط الملائمة، غامضة وتحتاج تكوين مستمر للأستاذ.

2. عرض نتائج الفرضيات الجزئية:

1.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى " (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (α=0.05)"

للتحقق من فرضية الفروق في التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لدى الأستاذة الجامعيين، اعتمدنا في ذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من الجنسين، وبعدها تم حساب الاختبار التائي(T) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، لتحديد الفروق حسب الدلالة الإحصائية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (36): يمثل نتائج اختبار (T) لحساب الفروق في التصور للمقاربة بالكفاءات بين الجنسين (ذكور/ إناث):

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكور	88	35.95	0,47	0,53-	0,59	غير دالة
اناث	44	36,00	0,43			

من خلال النتائج الموضحة بالجدول فإننا نلاحظ أن قيمة t=-0.53 عند درجة حرية 130، وهي بذلك غير دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة sig=0.59 والذي هو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة **(α=0.05)**"

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية المقرة بعدم وجود فروق دالة احصائيا في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس، ونرفض الفرضية البديلة المقرة بوجود الفروق.

2.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة (عدد سنوات التدريس بالجامعة) عند مستوى دلالة (α=0.05)")

للتحقق من الفرضية حول الفروق حسب متغير الخبرة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي، وهو الأنسب لحساب الفروق في مثل هذه الحالة والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (37): يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي Anova لحساب الفروق في التصور للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة (عدد سنوات التدريس بالجامعة):

التصور	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	0,64	3	0,216	1,01	0,389	غير دالة
داخل المجموعات	27,23	128	0,213			
المجموع الكلي	27,87	131				

من خلال النتائج الموضحة بالجدول فإننا نلاحظ أن قيمة f=1.01 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة المحسوب sig=0.389 والذي قيمته أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في دراستنا (**α=0.05**) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية المقرة بعدم وجود فروق في التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة الجامعيين حسب الخبرة (سنوات التدريس بالجامعة).

3.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير التخصص (حسب الكليات) عند مستوى دلالة (α=0.05)")

للتحقق من الفرضية حول الفروق حسب متغير التخصص، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتخصصات التابعة للكليات التالية: (كلية الرياضيات والاعلام الآلي وعلوم المادة، كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض والكون، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية) وتم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي، وهو الأنسب لحساب الفروق في مثل هذه الحالة والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (38): يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي Anova لحساب الفروق في التصور للمقاربة بالكفاءات حسب متغير التخصص (حسب الكليات):

التصور	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	0,211	4	0,053	0,242	0,914	غير دالة
داخل المجموعات	27,668	127	0,218			
المجموع الكلي	27,879	131				

من خلال النتائج الموضحة بالجدول فإننا نلاحظ أن قيمة f=0.242 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة المحسوب sig=0.914 والذي قيمته أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في دراستنا (α=0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية المقرة بعدم وجود فروق في التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة الجامعيين حسب التخصص ونرفض الفرضية البديلة المقرة بوجود الفروق.

ثانيا. مناقشة النتائج:

1. مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

1.1. مناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة :(التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة الجامعيين ذات طبيعة سلبية)

من خلال استجابات أفراد العينة والممثلة نتائجها في الجدولين رقم (15) و(16) يتضح أن صلب تصوراتهم للمقاربة بالكفاءات مبني على معارف علمية يكسوها الطابع السلبي، ويبرز ذلك من خلال الأفكار المتداعية من قبلهم المشكلة للبنية التصورية لديهم والتي تنتظم ضمن نواة مركزية تشتمل على معارف علمية مثل(استخدام وسائل وطرق حديثة ومتنوعة–فعالة في تكوين المتعلمين، لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية، أساسها العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم) وبهذا فإن صلب التصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات مرتبط بهذه العناصر، التي تدل على أن الأستاذ الجامعي مدرك وعلى دراية بأن الوسائل والطرق المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تتسم بالحداثة تتماشى والتطور الحاصل، وأيضا يدرك كيفية العمل داخل القسم وفق هذه المقاربة والذي أساسه المشاركة والتفاعل بين الأستاذ والمتعلم وهذا يتضح من خلال تداعيتهم مثل (الأداء الجماعي، المشاركة، التفاعلية)، أي أن المتعلم أصبح عنصر فاعل في العملية التعليمية وله دور في تعلمه وهذا على خلاف ما تميزت به المقاربة بالأهداف التي كان المتعلم فيها عنصر سلبي، متلقي فقط، والأهم من كل كذلك أجمع أفراد عينة الدراسة على أن هذه المقاربة فعّالة في تكوين المتعلمين، وهذا ما يتجلى في تداعياتهم مثل (نوعية، مقاربة تهتم بتنمية الافراد ذوي المهارات، مقاربة تعمل على تطوير الأفراد المبدعين، تمكن المتعلمين من حل مشكلاتهم الاجتماعية والاقتصادية، الجودة، التميز، الوصول بالمتلقي لأقصى درجات التعليم، تكوين شخصية الطالب، صقل المواهب، تنمية الميولات، تحصيل علمي أكثر، توظيف المعرفة في الحياة العملية، مستوى جيد، فعاليتها أكثر من المقاربة بالأهداف، الانسان المناسب في المكان المناسب...) فهذه المقاربة تعمل على تنمية الأفراد ذوي المهارات وتطور المبدعين منهم، وتساعد على اكتشاف المواهب، ويتحقق ذلك من خلال المنهاج والطرق والوسائل المعتمدة في التدريس، وأيضا الوصول بالمتعلمين إلى أقصى درجات التعلم فالمتعلم في بيداغوجية الكفاءات عنصر فاعل نشط، يساهم في البحث عن المعلومة و من يبحث عن المعلومة ليس كمن تقدم له، فالبحث عن المعلومة يساعد على ترسيخها وفهمها، وبالتالي تحصيل علمي أكثر يتبعه تحسين للمستوى، وهذا ما يجعل

التدريس وفق هذه المقاربة يتسم بالجودة، فينتج لنا فردا متمكنا ذو شخصية متميزة، قادر على توظيف معارفه في حياته اليومية، وقادرا على حل مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية، وما التعليم إلا بوابة التوظيف ولأن بيداغوجية الكفاءات تتبع مبدأ العلم من أجل المنفعة لا العلم من أجل العلم فهذا ما يجعل من الفرد المتكون وفقها فردا معدا من أجل شغل منصب معين، أي التكوين يكون وفق متطلبات الوظيفة، وبالتالي تحقيق مقولة الانسان المناسب في المكان المناسب، هذا ما تتسم به هذه المقاربة إن طبقت كما يجب، إلّا أنه لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية فلم توفر لها الشروط الملائمة وهذا ما أشارت إليه تداعيات أفراد العينة (عدم توفر الشروط الملائمة، غياب محيط اجتماعي واقتصادي، عدم تكييفها مع البيئة الجزائرية...)

وأيضا من خلال تداعياتهم برزت جملة من العناصر تشكل في مجملها للنظام المحيطي لتصورهم للمقاربة بالكفاءات، فنجد أن تلك الأفكار ما هي إلا امتداد لما تضمنته النواة المركزية، فنجد أن منها ما يوحي بحداثة هذه البيداغوجية مثل (بديل للمقاربة بالأهداف، إصلاحات تربوية، اصلاح جديد الجيل الثاني، يتم اتباعها حاليا في المدارس الجزائرية، التأكيد عليها مؤخرا من قبل الوزارة)، ومنها ما يتعلق بالمعلم كتحديد أدواره مثل (دور العلم هو التوجيه، الأستاذ هو الموجه، تحفيز الطالب على العمل، خلق روح الابتكار لدى المتعلم، القيادة، التوجيه، التخطيط للعلم) وهذا الدور المنسب للمعلم خاص ببيداغوجية الكفاءات أي يدرج ضمن الأدوار الحديثة للمعلم، أيضا كون هذه المقاربة تعتمد بشكل كبير على التطبيق الميداني مثل (تطبيق ميداني، التعليم التطبيقي، ممارسات واقعية، الجانب العملي...) فالتطبيق الميداني تختص به مقاربة الكفاءات أي أنه يدخل ضمن الأساليب الحديثة المعتمدة في التدريس، ويتضح ذلك من خلال بيداغوجية المشروع، إذن فلو لاحظنا هذه الأفكار لوجدنا أنها تصب في مجملها في قالب واحد يحمل فكرة أن المقاربة بالكفاءات تعتمد طرق ووسائل حديثة وهذا ما أشار إليه لب تصوراتهم من خلال ما بينته عناصر النواة المركزية، ونجد أيضا أن أفراد العينة يدركون أن في بيداغوجية الكفاءات المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال تداعيتهم والتي نجد منها (الطالب هو من يستنتج عنوان الدرس، المقاربة التي تهتم بالرأس مال البشري، اشراك الطالب في البحث عن المعلومة، الاعتماد على ذكاء الطالب، إعطاء دور كبير للطالب في عملية البحث، الاعتماد على كفاءة الطالب، المتعلم محور العملية التعليمية ...) وهذا ما يميز المتعلم في بيداغوجية الكفاءات، إذ نجد أن له دور جديد يتسم بالفاعلية والنشاط على عكس بيداغوجية الأهداف.

ولكن وبالرغم من ذلك فتقييم أفراد العينة لهذه المقاربة اتسم بالسلبية مثل (لا يوجد ترغيب في الدراسة، لا يوجد تشجيع، لا توجد أنشطة ترفيهية، سياسة البلدان المتخلفة، سوء التقدير، سلبية، ضعف المستوى الدراسي، ضعف المادة العلمية، فيها نفاق، التركيز على الكمية لا النوعية، مكون غير كف، غير ناجحة، ...) وهذا لم يأتي من عدم بل جاء كنتيجة حتمية لعدم تكييفها مع البيئة الجزائرية أي عدم توفير الشروط الملائمة لها سواء ما يتعلق بالمكون (المعلم) كتكوينه مثلا أو ما يتعلق ببيئة التدريس من إمكانيات مادية (وسائل، أقسام، ....)، أو ما يتعلق بالمتعلم، فتطبيق المقاربة بالكفاءات في البيئة الجزائرية كان بشكل مفاجئ فلم يتم تهيئة الأرضية المناسبة له، فلم يتم تكوين الأساتذة حول هذه المقاربة، ولم يتم توفير الإمكانيات المادية الملائمة...

والإضافة إلى المعارف التي تحملها عينة الدراسة حول المقاربة بالكفاءات فإنه لديهم بعض المعتقدات والآراء نحوها وهذا ما توضحه أفكارهم المتداعية، إذ يرون بأنها صعبة التطبيق وهذا ما اظهرته العناصر المتناقضة ذات التكرار القليل مثل (صعبة التطبيق، تطبيق شكلي، لا تطبق بشكل لائق، تطبيق جزئي...) وأيضا يرى الأساتذة الجامعيين أن هذه المقاربة غامضة وتحتاج إلى تكوين مستمر للأساتذة حولها مثل (غامضة، تكوين الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات، عدم قدرة الأستاذ على العمل بها، تتطلب تكوين متواصل للأستاذ، لا تتناسب غالبا مع مستوى الأستاذ، المعلم يعتمد على الأولياء في الترغيب والتعليم...) وتلك الآراء والأحكام المسبقة ساهمت في بناء التصور لديهم، فحسب **دوركايم** "التصور لا يكون بسبب بعض الأفكار التي تثير انتباه الأفراد، ولكنها بقايا لرواسب حياتنا الماضية، إنها عادات مكتسبة وأحكام مسبقة..." وقد تكون تلك الأفكار نتاج تجربة شخصية حيث نجد أنه هناك من الأساتذة الجامعيين من كانت لهم فرصة التدريس بالأطوار الأولى من التعليم وبالتالي درَّسوا وفقا لتلك المقاربة، وأيضا نجد منهم من شغل مناصب عمل في إطار تلك المقاربة كمفتش أو مستشار التوجيه... مما أكسبهم الخبرة، إلّا أننا نجد أيضا بعض الأساتذة إن لم نقل أغلبهم وبالرغم من كونهم لم يدرّسوا وفقا لهذه المقاربة، إلّا أن تصوراتهم حولها كانت سلبية نوعا ما، وقد يرجع ذلك لما يتلقاه الأستاذ الجامعي ويستدخله من معارف ومعلومات من البيئة المحيطة به فحسب **كلودين هرزليش** " معارف الفرد هي جملة تصوراته، فما يتلقاه الفرد من محيطه يعالج ذهنيا بتأثير عوامل داخلية و اجتماعية و يكوّن ما يعرف بالتصور..."، ومهما كان نوع تلك المعارف أو المعلومات فهي تؤثر في الفرد وأفكاره، سواء كانت علمية أو عامية نابعة من المحيط الثقافي والاجتماعي، فحسب **موسكوفيسي** المعلومات بشتى أنواعها هي الأساس في بناء التصور وكون هذه المقاربة طبقت في

الأطوار الأولى من التعليم(ابتدائي، متوسط، ثانوي) لفترة معتبرة وما ترتب عنها من نتائج، فقد يكون منطلق تلك الأفكار التي يحملها أفراد عينة الدراسة من هنا.

ولكن بالرغم من كل ما سبق فأفراد العينة لديهم نظرة مستقبلية إيجابية حول هذه المقاربة، إذ يرون أنه هناك أمل في نجاح هذه البيداغوجية إن توفرت لها الشروط الملائمة، ويتضح ذلك من خلال استجاباتهم والمنتظمة ضمن العناصر المتناقضة، والتي قد توحي بوجود جماعة فرعية تحمل تصور اجتماعي للمقاربة بالكفاءات يختلف في صلبه عن التصور الاجتماعي للجماعة الأصلية، أي أنه قد نجد مجموعة من الأساتذة الجامعيين (الأقلية) ضمن الجماعة الكلية، لديهم أفكار ومعتقدات وآراء واتجاهات نحو هذه المقاربة تنتظم حول نواة مركزية مغايرة للنواة المركزية لتصور باقي الأساتذة، والتي قد تتمحور حول فكرة أن المقاربة بالكفاءات صعبة التطبيق وقد يرجع ذلك لعدم تكييفها مع البيئة الجزائرية أي عدم توفير الشروط الملائمة لها، وغامضة وتحتاج تكوين مستمر للأساتذة حولها وهذا أيضا سببه عدم تكييفها ونتيجته صعوبة تطبيقها، ولكن وبالرغم من ذلك فهناك أمل في نجاحها إن توفرت الشروط الملائمة، أي إن تم تكييفها مع البيئة الجزائرية.

2.1.مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات الجزئية:

1.2.1.مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الأولى:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس)

بالنسبة للفروق في التصورات للمقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس نستدل بنتائج اختبار(T) لحساب الفروق والموضحة في الجدول رقم (36)، اذ يتضح انه لا توجد فروق في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات تبعا لجنسهم، وقد يرجع ذلك لطبيعة الموضوع، فالمقاربة بالكفاءات كموضوع للدراسة يتسم بطابعه التربوي الأكاديمي، وفي هذا النوع من المواضيع غالبا ما لا تكون هناك اختلافات في الأفكار والمعتقدات والاتجاهات وعامل الجنس هنا لا يؤثر بشكل كبير في تصور الأفراد، على عكس المواضيع ذات الطابع الاجتماعي وخاصة المواضيع الحساسة منها كالسيدا، الجنسية المثلية، المرأة العازبة ... نجد أن التصورات لمثل هذه المواضيع تتباين تبعا للجنس، فنجد في الغالب تباين في الأفكار والمعتقدات والاتجاهات، فالأنثى غالبا ما تطغى عليها العاطفة في الحكم على الأمور والأشياء على عكس الرجل الذي يُحَكم عقله في الغالب، خاصة وأن هذه الظواهر والمشكلات الاجتماعية ظهورها يرتكز أساسا على طبيعة جنس الأفراد.

2.2.1. مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثانية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة (عدد سنوات التدريس)).

بالنسبة للفروق في التصورات للمقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة، نستدل بنتائج اختبار التباين الأحادي لحساب الفروق في التصور حسب الخبرة والموضحة في الجدول رقم (37)، اذ يتضح انه لا توجد فروق في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات تبعا لخبرتهم المهنية (سنوات التدريس بالجامعة)، وقد يرجع ذلك إلى كون الأساتذة الجامعيين وعلى اختلاف خبرتهم المهنية لديهم مستوى علمي وثقافي متقارب إلى حد كبير، وخبرتهم تتعلق في الغالب بمجال تدريسهم أي أن خبرتهم لا تكسبهم أفكار حول المقاربة بالكفاءات، وبالتالي المقاربة بالكفاءات كموضوع للتصور يولد لديهم أفكار جد متقاربة.

3.2.1. مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثالثة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات حسب متغير التخصص)

بالنسبة للفروق في التصورات للمقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص نستدل بنتائج اختبار التباين الأحادي لحساب الفروق في التصور حسب التخصص والموضحة في الجدول رقم (38)، اذ يتضح انه لا توجد فروق في تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات تبعا لتخصصهم، وقد يرجع ذلك أيضا إلى طبيعة الموضوع الذي يغلب عليه الطابع الأكاديمي التربوي، وعموما فالتخصص هنا لا يؤثر في تصور الأساتذة، خاصة وأن التخصصات المدرجة في الدراسة بعيدة عن المجال التربوي، فمن خلال الاحتكاك بأفراد عينة الدراسة ومن خلال المقابلات التي تم اجراءها معهم ومن خلال الأفكار المجمعة من تداعياتهم اتضح أن أفكارهم جد متقاربة.

إذن وعموما بالنسبة للفروق في التصورات للمقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (الجنس، الخبرة، التخصص)، والموضحة في الجداول رقم (36)، (37)، (38)، فلا توجد فروق في تصورات الأساتذة الجامعيين حول المقاربة بالكفاءات وقد يرجع ذلك إلى كون العينة لها نفس المستوى الثقافي، ولهذا دور كبير في تحديد طبيعة التصور هذا من جهة ومن جهة أخرى طبيعة الموضوع المتصور تحدد مضمون التصور، فالمقاربة بالكفاءات كموضوع للدراسة يتسم بطابعه التربوي الأكاديمي، وفي هذا النوع من المواضيع غالبا ما لا تكون هناك اختلافات في الأفكار والمعتقدات والاتجاهات...على عكس المواضيع ذات الطابع الاجتماعي او المواضيع الحساسة كالسيدا، الجنسية المثلية، .... والتي تعتبر من الطابوهات في مجتمعنا وتتباين الآراء والمعتقدات والأفكار حولها لدى مختلف شرائح المجتمع.

2. مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة:

اثبتت الدراسة الراهنة من خلال النتائج التي تم التوصل إليها أن أفراد العينة والمتمثلين في الأساتذة الجامعيين (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) تصوراتهم للمقاربة بالكفاءات مبنية على معارف وأفكار ومعلومات علمية إلا أنه يطغى عليها طابع السلبية الذي يتضح من خلال التداعيات التي تم طرحها من طرفهم والتي توحي بوجود أحكام مسبقة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي تم ذكرها سلفا في بعض الجوانب، ففي دراسة الباحثة "**أحميد حسينة**" الموسومة بـ "**مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بمقاربة الكفاءات والواردة في مناهج السنة الأولى ابتدائي**" والتي كان الهدف منها معرفة ما مدى إدراك معلمي السنة الأولى ابتدائي للمفاهيم التربوية المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات والواردة في المنهاج بعد تلقيهم لعدد من التكوينات وهل إدراكاتهم تختلف باختلاف خبرتهم وكيفيات توظيفهم، ومدة تكوينهم في هذه المقاربة، وبعد الدراسة والتحليل للبيانات تم التوصل إلى نتائج مفادها أن المعلمين المنفذين لمناهج الإصلاح غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وبالتالي فهم غير قادرين على ممارسة التدريس بالكفاءات، باعتبارهم يفتقرون لأهم ملمح للمعلم المتمكن وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولا ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانيا.

أي أن المعلمين غير قادرين على ممارسة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، لغموض هذه المقاربة من جهة وعدم كفاءتهم من جهة أخرى وهذا ما يجعل من تطبيقها أمر صعب. وهذا ما يتوافق مع الأفكار التي طرحتها أفراد عينة الدراسة الحالية من خلال تداعياتهم والتي كانت جزء من تصوراتهم لهذه المقاربة.

ونجد أيضا أن الدراسة الحالية تتوافق إلى حد كبير في جزء من نتائجها مع دراسة الأستاذة **العطوي آسيا** والتي كانت بعنوان "**صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي**"(**سنة2007**) والهادفة إلى التعرف على مقاربة الكفاءات التي جاء بها الإصلاح التربوي هذا من جهة والكشف عن جملة وطبيعة الصعوبات التي تواجهها المدرسة الجزائرية في تطبيقها لهذه المقاربة باعتبارها مقاربة جديدة في الوسط التربوي من جهة أخرى، ومن خلال التحليل للبيانات المتحصل عليها تم الكشف عن العديد من الصعوبات منها المادية، مثل (ضيق الأقسام الدراسية والاكتظاظ يعيق أشكال العمل الجماعي، كثرة التلاميذ في القسم الواحد تحد من قدرة المعلم على التعامل مع الفروق الفردية، انعدام – قلة–المكتبات داخل المؤسسة التربوية يعيق أشكال التعلم الذاتي لدى التلاميذ) ومنها التكوينية مثل: قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول الكفاءات، عدم تمكن المكونين (مفتشين،

مستشارين) من بيداغوجيا الكفاءات أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات والأيام الدراسية، اقتصار التكوين على الندوات والأيام التربوية والملتقيات الجهوية التي تعتبر غير كافية، الاقتصار على الإلقاء من طرف المكونين أعاق مشاركة المعلمين في المناقشة والاستفادة الجيدة. موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح بيداغوجيا الكفاءات بالدرجة الأولى–معاناة المعلم من الناحية المادية تقلل من إمكانية التكوين الذاتي–مدة التكوين قصيرة لا تكفي للتعرف على المستجدات في الكفاءات والتحكم فيها– قلة المصادر والمراجع حول مقاربة الكفاءات يشكل صعوبة في التكوين الذاتي–عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي، ومنها المفاهيمية مثل: الإدماج مفهوم جديد في بيداغوجيا الكفاءات يصعب تحقيقه–عدم التمكن من خلق وضعية إشكالية تتطلب توظيف الكفاءات المدمجة–عدم التمكن من طريقة المشروع في تكوين الكفاءات–عدم التمكن من تطوير الكفاءات المستعرضة–عدم القدرة على إيجاد الوضعية الإشكالية المناسبة للكفاءات المراد إكسابها للتلميذ–الكفاءة مفهوم جديد يصعب إدراكه بشكل جيد– صعوبة التفريق بين الهدف والكفاءة، ومنها أيضا صعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي: قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى إلى عجز التلميذ في استغلال المعارف في الميدان العلمي–تعوَّد التلاميذ على التعلم السطحي (حفظ، تكرار، تقليد) يعيق تعاملهم مع الواقع–طغيان النزعة المجردة والاعتماد على الحفظ والاسترجاع أدى إلى صعوبة ترجمة المفاهيم إلى وقائع ملموسة–صعوبة دمج المعارف والمهارات والاتجاهات في حل المشكلات–اعتماد الطرق التقليدية في التدريس يقلل من تحقيق الكفاءة عند التلميذ– صعوبة توظيف المكتسبات في مواد دراسية متقاربة فيما بينها–عجز المعلم عن تطوير الكفاءات المستعرضة يمنع توظيف التلميذ لما سبق أن اكتسبه في مواجهة مشكلات حقيقية. أي أن هذه المقاربة صعبة التطبيق في البيئة الجزائرية وهذا ما يتوافق مع تصورات أفراد عينة الدراسة الحالية، ونجد أيضا دراسة الأستاذة **حرقاس وسيلة** وهي دراسة **تقييمية لمدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية"(سنة2010)** والتي هدفت من خلالها لمتابعة الإصلاحات التربوية الجديدة والوقوف على مدى تحقيق أهدافها، هذا من جهة ومن جهة أخرى المساهمة في توصيل صوت المعلمين الذي لا يكاد يسمع، وإذا سمع لا يستجاب – على حد قول الباحثة– إلى المسؤولين، وللمجتمع ككل الذي يتهمهم بأنهم سبب ضعف التعليم، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الباحثة إلى أن الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد انطلاقا من تحليل حاجيات التلميذ، ولا حاجيات المجتمع، ولا طبيعة المتعلم وبيئته بالإضافة إلى أن كثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير

واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة، وكثير منها غير وظيفية، وتحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات، الأمر الذي صعَّب تطبيقها وتحقيقها، ومازالت المدرسة تركز على المعارف ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ وقوة الذاكرة، مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات، وإلى حد يومنا هذا مازال المعلمون لم يفهموا ما هو مطلوب منهم بالتحديد بسبب ضعف التكوين الأكاديمي، عدم دقة التكوين التأهيلي، فبناء على نتائج الدراسة فالمقاربة لم تتوفر لها الشروط الملائمة، وغامضة، ولا تتناسب مع البيئة الجزائرية ولم يتم تكييفها، وهذه النتائج تتوافق مع نتائج الدراسة الحالية فتصورات أساتذة الجامعة للمقاربة بالكفاءات تشتمل على فكرة عدم تكييف هذه المقاربة مع البيئة الجزائرية، مما جعلها صعبة التطبيق.

وتتفق أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قامت بها الأستاذة **منى عتيق** والتي كانت حول" **واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي**"**(سنة2010)** فهدفت من خلالها للكشف عن مدى اقتناع أساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفايات وأخذ نظرة عن واقع تطبيقها مع الكشف عن ايجابيات المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس بالثانوية وكذا التفطن والتنبه لنقائص تطبيق هذه المقاربة في الميدان التعليمي.

وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى أن المقاربة بالكفاءات مقبولة من طرف أساتذة التعليم الثانوي باختلاف تخصصاتهم، وهم مقتنعون بها ولديهم الاستعداد اللازم لتطبيقها، فهي مفيدة وناجحة ولكن إن توفرت مجموعة من الشروط تمثلت في مجموعة بدائل تقويمية متمثلة في: تقليص عدد التلاميذ في القسم، تقليص الحجم الساعي، سهر العائلة على عدم ترك الدروس تتراكم.

وحسب النتائج يتضح أن أساتذة الطور الثانوي مقتنعون بهذه المقاربة ويقرون بمدى فعّاليتها ويرون أنها ناجحة ومفيدة ويقبلون بتطبيقها، ولكن إن توفرت الشروط اللازمة، وهذا ما يدل على عدم تكييفها مع البيئة الجزائرية.

وهذه النتائج تتوافق مع الدراسة الحالية في كون تصورات أساتذة الجامعة للمقاربة بالكفاءات تشتمل على فكرة أن المقاربة بالكفاءات فعّالة ولكن لم يتم توفير الشروط المناسبة لها، أي لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية.

أما دراسة الأستاذ **حبيب تيليوين** الموسومة بـ "**المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة والتقليدية**" والتي تناول فيها موضوع الحداثة والتقليد في المناهج الجزائرية في المدرسة الأساسية من خلال 4 زوايا متكاملة،

تناول في الجزء الأول موقف الفكر التربوي الجزائري والتربويين الجزائريين من التربية الحديثة، والجزء الثاني تناول فيه كيفية تبني المدرسة الجزائرية لمفهوم الحداثة على البيداغوجيا المفروض اتباعها على مستوى المناهج، أما الجزء الثالث والرابع فنجد فيهما الدراسة الميدانية التي صنفت المعلمين إلى صنفين مجردون محدثون وتقليديون لا يتماشون مع التغيير وإصلاح المناهج، والتي هدف من خلالها إلى التعرف على موقف المعلمين الممارسين للتعليم في المدارس الأساسية، من مبادئ التربية الحديثة والتقليدية، وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى أنه يوجد تمايز بين التصور للتعلم ومفهومه بين المعلمين، ففئة المحدثين من المعلمين توافق على أن يكون للتلميذ دور بسيط في العملية التعليمية التعلمية، يشارك في انجاز الدرس، يتمتع بهامش من الحرية واللعب وأن يحترم الفروق الفردية بين التلاميذ، بينما المعلمون التقليديون يعتمدون على أنفسهم كليا في إنجاز الدروس لا يتسامحون مع تحرير التلميذ لأن في ذلك عدم احترام لقواعد الانضباط، إذن ومن خلال النتائج يتضح أنه هناك من المعلمين من يقبلون تطبيق هذه المقاربة (المحدثين) أي أنه لديهم نظرة إيجابية نحو هذه المقاربة ويتضح ذلك من خلال إدراكهم بأن المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وتقبل ذلك، ومنحه دور بسيط في العملية التعليمية وإشراكه (المتعلم) في انجاز الدرس، ومنهم من يرفض تطبيقها(التقليديين) أي أنهم يمتلكون نظرة سلبية لهذه المقاربة، فلا يقبلون بتخل المتعلم في العملية التعليمية، لأنه وحسب رأييهم إخلال بقواعد الانضباط، وبالتالي فتطبيق المقاربة بالكفاءات لم يتم بشكل صحيح في أوساط المعلمين(التقليديين)، والذين كانت لديهم نظرة سلبية معبرة عن الرفض التام لهذه المقاربة، وهذا ما يتطابق إلى حد كبير مع نتائج الدراسة الحالية.

ونجد أيضا دراسة **معرف مراد** والتي تمحورت حول " **الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها**"**(سنة 2015)**، فبعد تحليل البيانات توصل إلى نتائج مفادها أن تنفيذ طريقة " التدريس بالمقاربة بالكفاءات " لم يتم بشكل كامل وشامل، حيث لم تتوفر كل الظروف والشروط التي تساعد كل من الأستاذ والتلميذ على العمل، وإنجاح العملية التعليمية التعلمية، وأساتذة مادتي الرياضيات واللغة العربية في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لم يتمكنوا إلى حد الآن من تغيير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة إلا نسبيا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية.

أي أن نتائج الدراسة تقر بعدم توفر الشروط الملائمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات، بمعنى أنه لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية وهذا ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية، وأخيرا نجد دراسة **محمد بوالقمح** حول "**تطبيق أساتذة التعليم الثانوي لأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات**" بعد تحليل النتائج تم التوصل إلى أن

أساتذة التعليم الثانوي بولاية قسنطينة لا يتحكمون في المقاربة بالكفاءات، وهذا يرجع إلى عوامل عديدة أساسها النقص في التكوين الذي يشكل حجر الزاوية في الصيرورة البيداغوجية.

أي أنه هناك عجز في الجانب التكويني للأستاذ حول هذه المقاربة. وهذا ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية، ويتضح من خلال الأفكار التي يحملها أفراد العينة ضمن تصوراتهم لهذه المقاربة، وتظهر من خلال تقييمهم السلبي لها والذي برز في تداعياتهم مثل (الأستاذ غير كفء، لا تتناسب غالبا مع مستوى الأستاذ، عدم قدرة الأستاذ على العمل بها، المعلم يعتمد على الأولياء في التعليم، تتطلب تكوين متواصل للأستاذ...)

3.مناقشة النتائج على ضوء النظريات:

من خلال تداعيات أفراد العينة(الأساتذة الجامعيين) حول موضوع المقاربة بالكفاءات، اتضح بروز مجموعة من العناصر المتباينة في الأهمية، منها ما هو أساسي والمتمثلة في(التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أساسه العمل المشترك بين الأستاذ والمعلم، يعتمد في تطبيق المقاربة بالكفاءات طرق ووسائل حديثة، المقاربة بالكفاءات فعّالة في تكوين المتعلمين، المقاربة بالكفاءات لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية، تقييم سلبي للمقاربة بالكفاءات)، ومنها ما هو مهم والمتمثلة (بيداغوجية الكفاءات بيداغوجية حديثة، اعتمادها يساعد على اكتشاف كفاءات المتعلم وتنميتها، المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، في بيداغوجية الكفاءات دور المعلم هو التوجيه، مقاربة غير ناجحة في الميدان)، ومن العناصر ما هو ثانوي والمتمثلة في(المقاربة بالكفاءات مقاربة صعبة التطبيق، غامضة وتحتاج إلى تكوين مستمر للأستاذ حولها، هناك امل في نجاح بيداغوجية الكفاءات إن توفرت الشروط الملائمة).

إذن ومن خلال ما سبق نلاحظ أنه هناك تسلسل هرمي للعناصر سابقة الذكر (أساسي، مهم، ثانوي)، وبالتالي وحسب نظرية النواة المركزية لـ"أبريك" فتصور الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات يعكسه التنظيم (المحتوى) الذي شكلته تلك العناصر المرتبة بشكل خاص، ومعرفة ذاك المحتوى يعتبر أهم شيء في دراسة تصوراتهم (حسب أبريك).

والتصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات عبارة عن معارف معدة اجتماعيا، أي أنها معرفة **سوسيو معرفية** منظمة بطريقة خاصة، وفهم الميكانيزمات التي تتدخل الممارسات الاجتماعية للأساتذة الجامعيين والتي تتدخل فيها تصوراتهم، تتطلب ضرورة معرفة المحتوى والتنظيم الداخلي لتصوراتهم الاجتماعية، والذي يعتبر نسق قيمي مدرّج من المعتقدات المشتركة والمتوافق عليها بينهم، وذاك النسق يظم عناصر محيطية، وتعتبر

بمثابة المكمل الضروري للنواة المركزية، وامتداد لها، وهي تجعل الواقع ملموسا، فتساعد على ترسيخ تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات واستعمالها في حياتهم اليومية، فهي بمثابة الجانب الظاهر من تصوراتهم، إذ يمكن الوصول اليها من خلال ملاحظة الأساتذة الجامعيين ومقابلتهم، إذن فهي الواسطة بين النواة المركزية و والواقع الملموس.

وتعمل تلك العناصر لكونها أكثر ليونة وأقل صلابة من عناصر النواة المركزية، تعمل على تكييف تصورات الأساتذة الجامعيين مع التطورات والظروف الجديدة لتسمح بالحفاظ على النظام المركزي للتصور الاجتماعي للمقاربة بالكفاءات، وتلك العناصر المحيطية منتظمة حول نواة مركزية، هذه الأخيرة تعطي معنى ودلالة لتصور الأساتذة، وتكون مشبعة بنظامهم القيمي، وتعتبر الأكثر ثبات واستقرارا، والأصعب تغييرا، لاحتوائها على الذاكرة الجماعية للأساتذة الجامعيين، والنواة المركزية تعمل على خلق معنى لعناصر أخرى مكونة لتصوراتهم، وتحدد طبيعة العلاقات التي تربط بين عناصر تصورهم، وأيضا تنظم العناصر المحيطية وتحدد طبيعة العلاقات التي تربط بينها.

وقد تختلف تركيبة النواة المركزية في موضوع التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات، اذ يمكن الحصول على نواتين مركزيتين مختلفتين عن بعضهما البعض من حيث المكونات.

وهذا ما يمكن أن نجده في العناصر المتناقضة، فقد تكون النواة المركزية تنتمي لتلك العناصر، وبالتالي فهناك إمكانية وجود مجموعة فرعية لها تصورات مختلفة بنواة مركزية مختلفة، أي أن أساس التصورات لهذه الجماعة الفرعية ترتكز على أفكار فحواها أن هذه المقاربة صعبة التطبيق، وغامضة وتحتاج الى تكوين مستمر للأساتذة، ولكن هناك أمل في نجاحها ان توفرت الشروط الملائمة.

استنتاج عام للدراسة:

من خلال جمع ومعالجة البيانات وتحليلها إحصائيا، تم التوصل إلى أن تصورات أساتذة جامعة 8 ماي 1945 –قالمة–، للمقاربة بالكفاءات مبنية على معارف علمية وهذا ما بينته التداعيات المطروحة من قبلهم، وقد يرجع ذلك إلى كون هذه الفئة من نخبة المجتمع، تتميز بمستوى عالي من العلم تستند في طرح أفكارها إلى خلفية معرفية ثرية، ولكن وبالرغم من تلك المعارف العلمية حول هذه المقاربة إلّا أن تصوراتهم اكتستها السلبية، وهذا ما يتضح من خلال أفكارهم التي كانت في شكل تقييمات وآراء وأحكام أبدتها العينة والموحية بذلك، ولكن تلك السلبية لا تمس المقاربة في حد ذاتها وإنما ترجع إلى عدم تكييفها مع البيئة الجزائرية، مما جعلها صعبة التطبيق، فالمقاربة فعّالة وذات نتائج إيجابية في تكوين المتعلمين إن توفرت لها الشروط الملائمة، والتي من بينها نجد كفاءة المعلم، فهذا الأخير هو المشرف الأول على العملية التعليمية، ونجاحها يعتمد على مدى فاعليته وفعاليته باعتباره العنصر المنشط، وليتحقق ذلك لابد عليه من أن يكون متمكن من هذه المقاربة، وهذا يتطلب دورات تكوينية حولها.

وبالرغم من التقييم السلبي لتلك المقاربة من طرف أفراد عينة الدراسة، إلّا أنه كانت لديهم نظرة مستقبلية إيجابية نحوها، فهم يرون أنه هناك أمل في نجاحها إن توفرت الشروط الملائمة.

ومن النتائج المتوصل إليها أيضا في هذه الدراسة نجد أن تصورات الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات لا تختلف تبعا لجنسهم أو لتخصصهم أو لخبرتهم في مجال التدريس بالجامعة، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الموضوع من جهة فموضوع المقاربة بالكفاءات ذو طابع تربوي أكاديمي، وفي هذا النوع من المواضيع غالبا ما يكون هناك تقارب في الأفكار والمعتقدات والاتجاهات...على عكس المواضيع ذات الطابع الاجتماعي أو المواضيع الحساسة كالسيدا، الجنسية المثلية، .... والتي تعتبر من الطابوهات في مجتمعنا والتي غالبا ما تتباين الآراء والمعتقدات والأفكار حولها لدى مختلف شرائح المجتمع.

كما قد يرجع عدم الاختلاف في النتائج إلى كون عينة الدراسة تم أخذها من شريحة واحدة من شرائح المجتمع ألا وهي شريحة الأساتذة الجامعيين الذين يتميزون بالتقارب الفكري.

خاتمة

قامت الباحثة بهذه الدراسة بغية الوقوف على التصورات التي يحملها الأساتذة الجامعين (جامعة 8 ماي 1945 قالمة) حول المقاربة بالكفاءات، ومحاولة معرفة فيما اذا كانت تتأثر بمتغير الجنس، متغير التخصص ، ومتغير الخبرة، وبعد تطبيق تقنية الاستحضار التسلسلي والاستمارة التمييزية على عينة الدراسة، وأيضا بعد استكمال بقية الإجراءات المنهجية وجمع البيانات ومعالجتها بواسطة برنامج الـ Spss، وبرنامج الـ Evoc، واستخدام مختلف الأساليب الإحصائية تم التوصل إلى نتائج مفادها أن المضامين التي يحملها الأساتذة الجامعيين (أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة) من أفكار ومعتقدات واتجاهات وآراء حول المقاربة بالكفاءات والمكونة في مجملها لما يعرف بالتصور، تنتظم في شكل مزيج بين معارف علمية حول المقاربة بالكفاءات، وتقييمات سلبية لها، ونظرة مستقبلية إيجابية يكتسيها الأمل، حيث انتظمت تلك الأفكار ضمن نواة مركزية مقرة بفعّالية المقاربة في تكوين المتعلمين، والتي أساسها العمل المشترك بين المعلم والمتعلم، بالاعتماد على الوسائل والطرق حديثة، ولكن وبالرغم من تلك الأفكار التي يحملونها حولها إلّا أن تقييمهم لها كان سلبي، فمن خلال التداعيات التي تم طرحها من طرفهم اتضح أنهم يرون أنه لا يوجد ترغيب وتشجيع في الدراسة، والكتب كثيرة، وأنه لا توجد أنشطة ترفيهية، يرو أنها مقاربة لا تتناسب مع الواقع، وأنها سياسة البلدان المتخلفة، ويرون عموما أنها غير ناجحة، فللوهلة الأولى نلتمس التناقض في الأفكار المطروحة من قبلهم فمن جهة يقرون بفعاليتها ومن جهة أخرى يقييمونها بالسلب ويقرون بعدم نجاحها، ولكن هناك عنصر آخر وهو الأهم والفاصل وهو عدم تكييف هذه المقاربة مع البيئة الجزائرية، وبالتالي فالتقييم السلبي لهذه المقاربة مرتبط بالنطاق الجغرافي، بمعنى أنهم يرون أنها فعّالة في مضمونها، وتتطلب تكييفها مع البيئة الجزائرية، أي بتوفير الشروط الملائمة لنجاحها.

فعدم تكييفها مع البيئة الجزائرية وعدم توفير الشروط الملائمة لتطبيقها والتي أهمها توفير مكون (معلم) كفء خلق صعوبة في تطبيقها، ولكن يبقى الأمل في نجاحها مستقبلا مرتبط بتكييفها، وهذا ما بينته تداعيات بعض الأساتذة (الأقلية) والتي دلت عليها العناصر المتباينة (المتناقضة) الموحية بإمكانية وجود جماعة فرعية تنتمي للجماعة الأصلية (عينة الدراسة)، وهذه الجماعة الفرعية لها تصورات تختلف في مضمونها عن التصورات التي تحملها الجماعة الأصلية.

ولا تتأثر تصورات أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة حول المقاربة بالكفاءات تبعا لجنسهم، أو تخصصهم أو سنوات تدريسهم بالجامعة، وقد يرجع ذلك لطبيعة الموضوع من جهة والمستوى العلمي والثقافي لعينة الدراسة من جهة أخرى.

ولأن التصورات الاجتماعية لها دور كبير في تحديد سلوكات الأفراد، فإن تصور الأساتذة الجامعيين لهذه المقاربة يحدد سلوكهم، وبما أنهم (الحديثي التوظيف) مطالبون باعتمادها في التدريس (مستقبلا) فهذا قد يتأثر بتصوراتهم لها.

وكون تصوراتهم تتسم بالسلبية عموما نحو هذه المقاربة فقد يتبعها سلوك سلبي كرفض انتهاجها في التدريس مثلا، وبالتالي لابد من إحداث تعديل في تلك التصورات التي تحملها هذه الفئة، فصحيح أن التصور صلب وصعب التغيير أو التعديل خاصة ما يحتويه النظام المركزي، ولكن إمكانية التعديل واردة، فالممارسات الاجتماعية تتغير وتؤدي في النهاية إلى التغيير في التصورات، فالتغيرات في البيئة قد يتطلب تبني ممارسات جديدة تماما ومتعارضة مع تلك التي يوحي بها التصور، إذن فلو توفرت الشروط الملائمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات ولو تم تكييفها مع البيئة الجزائرية لتغيرت الأفكار حولها وبتغير تلك الأفكار يتغير السلوك، فتصبح النظرة لهذه المقاربة نظرة إيجابية و بالتالي تطبيقها واعتمادها في التدريس.

❖ **التوصيات والإقتراحات:**

➢ **التوصيات:**

من خلال ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة من نتائج والتي توحي في مجملها بالنظرة السلبية التي يبديها الأساتذة الجامعيين نحو المقاربة بالكفاءات والتي برزت من خلال تصوراتهم لها، فلابد أن تتغير هذه النظرة وأن تزول، خاصة وأن هذه الفئة مطالبة بالعمل وفق هذه المقاربة، وبهذا يمكننا أن نشير إلى بعض التوصيات الموجهة إلى الجامعة كونها الهيئة أو الجهة الرسمية التي يمارس فيها الأستاذ الجامعي وظائفه ومهامه، وبالتالي هي المسؤول الأول الذي يساهم في التغيير والتطور، وتوصيات الدراسة تتمثل في:

– ضرورة توفير الشروط الملائمة لتطبيق التدريس وفق هذه المقاربة في الوسط الجامعي.

– ضرورة تكوين الأساتذة الجامعيين حول هذه المقاربة بشكل مستمر مع تعميم التكوين على جميع الأساتذة (لا يجب أن يقتصر التكوين على الأساتذة حديثي التوظيف فقط).

➢ **الإقتراحات:**

ولأن هذه المقاربة تطبيقها لم يبقى يقتصر على الأطوار الأولى من التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بل تعداه إلى الطور الجامعي مؤخرا، إذ تم ادراجها ضمن البرامج التكوينية للأساتذة الحديثي التوظيف كمحور هام من محاور التكوين، بغية اتباعها في التدريس، فإن الدراسة الحالية تفتح آفاقا لدراسات جديدة حول الموضوع، وإن تم تطبيقها واعتمادها في التدريس بالجامعة مستقبلا، فلا بد من معرفة:

✓ ما مدى تطبيق الأساتذة الجامعيين للمقاربة بالكفاءات؟

✓ ما مدى فعّالية المقاربة بالكفاءات في تكوين الطالب الجامعي؟

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

❖ **الكتب والمجلات:**

1. أحمد جابر، وليد، محمد السعيد، سعيد، محمد أحمد، أبو السعود.(2005). **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**. ط2

2.الحريري، رافدة.(2010).**طرق التدريس بين التقليد والتجديد**.ط1. الأردن: دار الفكر.

3.القبيلات، دراجي عيسى. (2005). **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال**. عمان.ط1: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

4.**الثورة المعرفية وإشكالية السيكولوجيا في الوطن العربي، تطور التفكير السببي لدى الطفل/ تدريس الفلسفة**. (2003). المجلد الثالث. العدد25: مجلة علوم التربية (دورية مغربية نصف سنوية)

5. اللجنة الوطنية للمناهج.(2009).**المرجعية العامة للمناهج** – معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم-8-4 المؤرخ في 23 يناير 2008.

6. الهلالي، الشربيني الهلالي.(2007).**التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

7. أوحيدة، علي.(2017). **التدريس بالكفاءات**: دار التلميذ للنشر.

8. أوحيدة، علي.(2017). **فن التعليم بالكفاءات**: دار التلميذ للنشر.

9. بوحوش، عمار.(1990). **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

10. بن حسين فرج، عبد اللطيف.(2005). **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون**. الأردن: المسيرة للنشر والتوزيع.

11. بن خميس أمبوسعيدي، عبد الله، بن محمد البلوشي، سليمان.(2015). **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**. ط1. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

12. بن صغير، كريمة.(2019). مطبوعة في منهجية البحث العلمي.جامعة قالمة.

13. بن يحي زكريا، محمد، عباد، مسعود.(2006). **التدريس عن طريق 1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات 2-المشاريع وحل المشكلات**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

14. بوسمان، كريستيان، ماري، فرانسواز، جزافيي روجيي وآخرون.(2005). **أي مستقبل للكفايات**. ترجمة عبد الكريم غريب، ط1. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

15. خروف، حميد، قيرة، اسماعيل، بومدين، سليمان.(2007). **النسق القيمي والتصورات الاجتماعية**. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر: منشورات مخبر العلوم الاجتماعية وقضايا المجتمع.

16. زكي ناشف، سلمى.(2009). **المفاهيم العلمية وطرائق التدريس**. ط1: دار المناهج للنشر والتوزيع.

17. طعيمة، رشدي أحمد.(2006). **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**.ط2.القاهرة: دار الفكر العربي.

18. عامر، طارق عبد الرؤوف، المصري، إيهاب عيسى.(2017). **أدوار وأداء المعلم**.ط1.القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

19. عبد الهاشمي، عبد الرحمان، علي عطية، محسن.(2009). **مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم**. ط1.الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

20. علام، صلاح الدين محمود.(2019). **خرائط المنهج وتقويم نواتج التعلم في التعليم العام والجامعي في القرن الحادي والعشرين**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

21. عمارة، طلال.(2015). **تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات دليل عمل وسند تكويني**. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

22. غريب، عبد الكريم.(2003). **استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**. ط3: منشورات عالم التربية.

23. غريب، عبد الكريم، فاتحي، محمد.(2004). **تقييم الكفايات**. ط1 الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

24. كيران، جازية.(2008). **محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

25. طه الأحمد، خالد. (2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**. ط1. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

26. محسن كاظم الفتلاوي، سهيلة.(2003). **كفايات التدريس، المفهوم، التدريب، الأداء**.ط1. الأردن: دار الشروق للنشر.

27. موريس، أنجرس.(2006). **منهجية ابحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات علمية**. ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون. الجزائر: دار القصبة للنشر.

28. هويدي، عبد الباسط.(2016). **نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية**. ط1، الجزائر: دار الحامد للنشر.

29. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج .(2004). **مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

30. وليم و.لامبرت، ولاس إ. لامبرت. (1993). **علم النفس الاجتماعي**. ترجمة سلوى الملا. ط2. القاهرة: دار الشروق.

❖ **المذكرات والأطروحات:**

1.العرابي، محمود.(2011). **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات**. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة وهران السانية. الجزائر.

2. العطوي، آسيا.(2010). **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي**. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة فرحات عباس سطيف. الجزائر.

3. الحاج الشيخ سمية. (2013). **التصورات الاجتماعية للمرض العقلي لدى الأطباء**. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. الجزائر.

4. بوزريبة، سناء. (2012). **مدى مساهمة التصورات والانتظارات المهنية في اختيار التخصص الدراسي المهني**. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. الطارف. الجزائر.

5. بوسنة، عبد الوافي زهير.(2008). **التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي**. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الإكلينيكي.

6. بومدين، سليمان.(2003).**التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر**. رسالة دكتوراه دولة غير منشورة. قسم علم الاجتماع. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

8. بن سي مسعود، لبنى. (2008). **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

9. بن شيخ الحسين، وئام.(2012). **تصورات أولياء التلاميذ للتربية التحضيرية في المدرسة الجزائرية**، مذكرة لنيل شهادة ماجستير. قسم علم النفس. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

10. بن صغير، كريمة.(2009). **التصورات الاجتماعية للسيدا**، مذكرة لنيل شهادة ماجستير. قسم علم النفس. جامعة 20أوت 1955. سكيكدة. الجزائر.

11. بن ملوكة، شهيناز.(2015). **التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة**. أطروحة مقدمة للحصول على شهادة دكتوراه علوم. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة وهران2. الجزائر.

12. حرقاس، وسيلة.(2010). **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه علوم. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

13. خلايفية، نصيرة.(2012). **التصورات الاجتماعية لدور المدرسة عند الأحداث المنحرفين**. أطروحة دكتوراه علوم فرع علم النفس الاجتماعي.

14. عامر، نورة. (2012). **دراسة التصورات لظاهرة الكتابات الجدارية لدى أساتذة الجامعة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة فرحات عباس سطيف. الجزائر.

15. عتيق، منى. (2013). **الطلبة الجامعيون: تصوراتهم للمستقبل وعلاقتهم بالمعرفة**. الجزائر.

16. غانم، ابتسام. (2009). **التصور الاجتماعي للعذرية عند الطالبة الجامعية**. مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس.

17.لبيض، عبد المجيد.(2009). **تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للاشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات**. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية. قسم علم النفس والعلوم التربوية. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

18. معامير، الأزهر. (2015). **المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**. مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير. قسم اللغة والأدب العربي. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

19. معوش، عبد الحميد.(2012). **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الادماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي. قسم علم النفس. جامعة مولود معمري تيزي وزو. الجزائر.

20. مقدم، فتيحة.(2009). **تصورات الطلبة لمتعاطي المخدرات في الوسط الجامعي حسب مجموعة من المتغيرات**. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي. جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة. الجزائر.

21. ملود، سيد علي.(2005). **تمثلات عمال القطاع الصناعي الخاص الواقع المهني**. مذكرة لنيل شهادة ماجستير. تخصص تنظيم وعمل. الجزائر.

22. ميروح، عبد الوهاب.(2020).**تصورات العاملين للعدالة في العمل وعلاقتها بتماسكهم المهني** .أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم. قسم علم النفس. جامعة عبد الحميد مهرين قسنطينة 2.الجزائر.

23. هامل، سميرة.(2012). **التصورات الاجتماعية للسجين لدى مسؤولي المؤسسات المتعاقدة مع وزارة العدل وأثرها في إعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين**. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي. الجزائر.

❖ **المقالات العلمية:**

1. بليردوح، كوكب الزمان. (2015). التصورات الاجتماعية عند الطالبات الجامعيات (المخطوبات) لسمات شريك الحياة المثالي، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. العدد 11. جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي.الجزائر.

2. نعمون، عبد السلام .(2015). النظام التربوي الجزائري ومبررات اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية. **مجلد ب** عدد44. 493-509. كلية علم النفس وعلوم التربية. جامعة قسنطينة2 عبد الحميد مهري. الجزائر.

3. هويدي، عبد الباسط.(2015). محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق الكفاءات. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد 12. جامعة الشهيد حمة لخضر. الوادي. الجزائر.

4.جلول، أحمد، الجموعي، مومن بكوش.(2014). التصورات الاجتماعية -مدخل نظري- . مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد السادس. جامعة الوادي. الجزائر.

5. شين، سعيدة.(2016). التصورات الاجتماعية للعوامل المحددة لمكانة المعلم في المجتمع – دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطور الابتدائي بمدينة بسكرة- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 24.

6. عشيشي، نوري.(2016). التصورات الاجتماعية لمعلمي المدارس الابتدائية للطفل الموهوب. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد 1. جامعة محمد بوضياف المسيلة. الجزائر

7. عناد مبارك، بشرى.(2012). التمثيلات الاجتماعية وعلاقتها بالتوجه نحو السيادة الاجتماعية لدى المنتمين للأحزاب السياسية .مجلة الفتح . العدد الحادي والخمسون. كلية التربية الأساسية. جامعة ديالي.

8. معزوزي، ميلود.(2015). مساهمة حصة التربية البدنية والرياضية في تنمية شخصية التلميذ في ضوء المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 20 معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

المراجع باللغة الفرنسية:

1. Abric , J.C.(1997).**pratiques sociales et représentations**.2ème édition. Paris. puf

2. Abric, J.C.(2003).**Méthodes d'étude des représentations sociales**.Fraance. Edition érès

3. Bonardi, C. et Roussiau, N .(2001). **Les représentations sociales**. **état des lieux et perspectives** .Belgique. Edition pierre Mardaga éditeur

4. Fisher, G. N. (1987) . **les concepts fondamentaux de la psychologie**. Montréal. paris. Duond.

5. Garnier, c. et al.(2000).**Représentation sociale et éducation**. Montréal .édition nouvelle.

6.Gille,Tremblay.(1990). **aprops des compétences comme principe d'organisation d'une formation**. bulletin d'information.vol 6 ;n 9

7. Gilly, M.(1980) . Maitre élève, **role institutionnel et représentation** .puf .paris.

8. Jodelet , D.(1989). **Folie et représentation sociale** .puf. paris.

9. Jodelet, D.(1990).**Les représentations sociales .phénomènes .concepts et théorie. In Serge Moscovici .psychologie sociale** .puf. paris.

10. Jodelet, D.(1991).**Les représentations sociales** .puf .paris.

11. Jodelet, D.(1993). **Les représentations sociales, regard sur les connaissances ordinaires.** revue humaine **.**paris**.**

12. Moscovici , S.(1976), **La psychanalyse son image et son public**. 2èm édition. Puf. paris.

13. Moscovici, S .(2003). **Psychologie sociale**. 1er Edition. Presses Universitaire de France . Quadrige.

14. Moliner, P.(2001). **La dynamique des représentations sociales** . presses Universitaires de Grenoble.

15.Richard ,J. C. (1980).**traite de psychologie cognitive**, tome 3. dunod . paris.

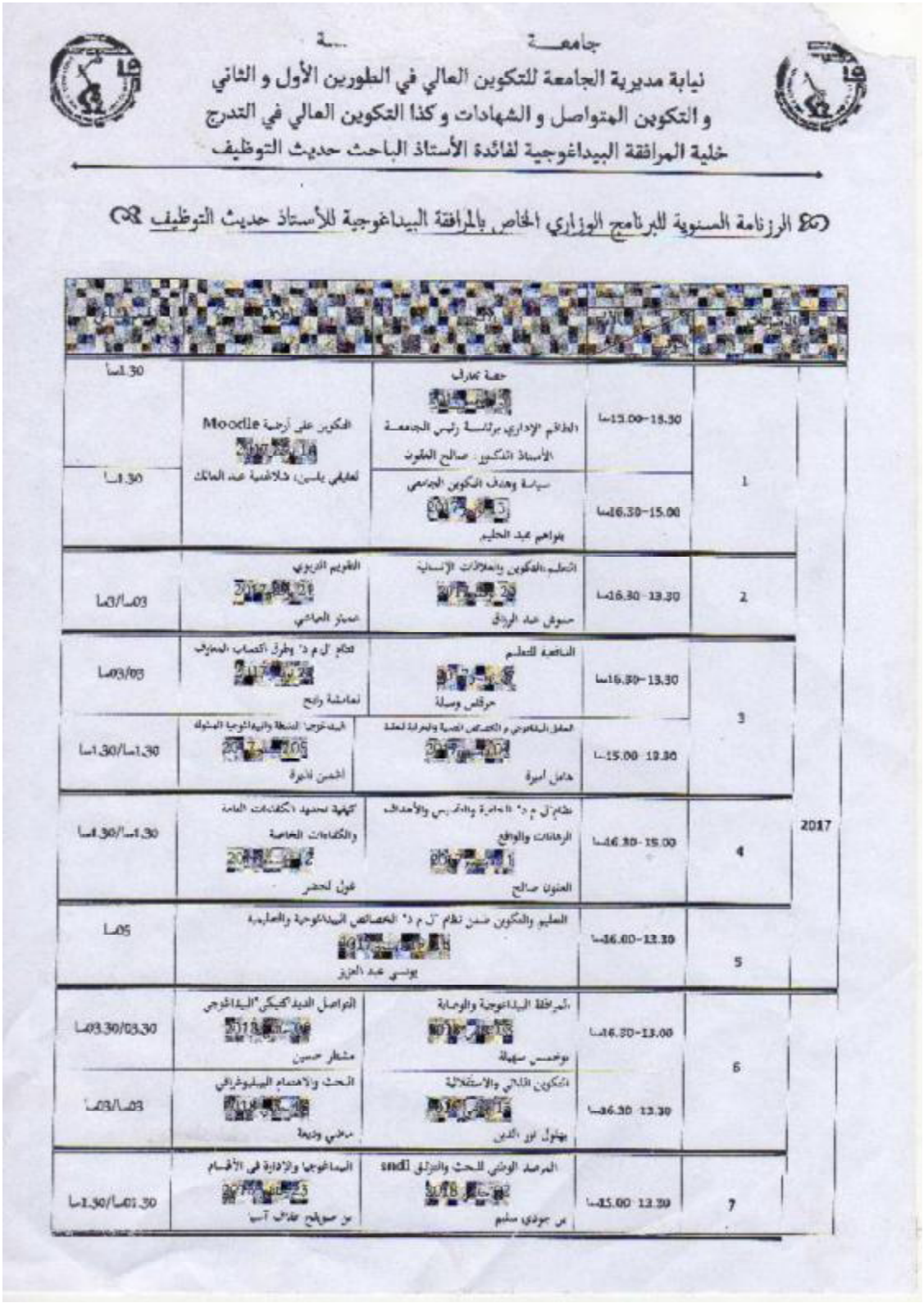
16. Rouquette.M ,et Rateau.P.(1998). **introduction à l'étude des représentations socials** . presse universitaires de Grenoble.

17. Runo Borbalon,J.C.(1993).**une notion clef des science humaines**. revue sciences humaines.

18 .Seca, J.M.(2002). **les représentations sociales**. Armand colin / VUEF. paris.

الملاحق

ملحق رقم (01): يمثل البرنامج التكويني للأساتذة حديثي التكوين بجامعة 8 ماي 1945 قالمة



جامعـــة 8 ماي 1945 قالمة

نيابة مديرية الجامعة للتكوين العالي في الطورين الأول و الثاني
و التكوين المتواصل و الشهادات و كذا التكوين العالي في التدرج
خلية المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف

الرزنامة السنوية للبرنامج الوزاري الخاص بالمرافقة البيداغوجية للأستاذ حديث التوظيف

2017	1	13.00-15.30سا	حفلة تعارف النظام الإداري برئاسة رئيس الجامعة الأستاذ الدكتور: صالح المقبوت		1.30سا
		15.00-16.30سا	سياسة وهدف التكوين الجامعي بواهم عبد الحليم	التكوين على أرضية Moodle لعلاقي ياسين، خلاصية عبد المالك	1.30سا
	2	13.30-16.30سا	التعليم والتكوين بالعلاقات الإنسانية مسوس عبد الرزاق	التقويم التربوي عمير العباسي	03سا/03سا
	3	13.30-16.30سا	الماهية للتعليم حرقاس وسيلة	تنظيم ل م د وطرق اكتساب المعارف نعاسة رابح	03سا/03سا
		13.30-15.00سا	العقل البشري و الكفاءات العقلية والمعرفية لعملية هامل أميرة	البيداغوجيا المنطقية والبيداغوجيا المشكلة الحسين فاتيرة	1.30سا/1.30سا
	4	15.00-16.30سا	نظام ل م د الجامعة والتدريس والأهداف الرهانات والواقع العنون صالح	كيفية تحديد الكفاءات العامة والكفاءات الخاصة غول لخضر	1.30سا/1.30سا
	5	13.30-16.00سا	التعليم والتكوين ضمن نظام ل م د الخصائص البيداغوجية والمعايير يونسي عبد العزيز		05سا
	6	13.30-16.00سا	المراحل البيداغوجية والوصاية بوخمس سهيلة	التواصل الديداكتيكي "البيداغوجي مشطر حسين	03.30سا/03.30سا
		13.30-16.30سا	التكوين الذاتي والاستقلالية بوشول نور الدين	البحث والاهتمام البيبليوغرافي مرغني وديعة	03سا/03سا
	7	13.30-15.00سا	المرصد الوطني للبحث والتوثيق sndl بن عودي سليم	البيداغوجيا والإدارة في الأقسام بن صويلح عبد الله آسيا	1.30سا/1.30سا

8	16.30-15.00سا	شبكة المكتبات والمديريات الفرعية في نظام "ل م د" حرقاس وسيلة قواعد مراقبة المعرف في نظام "ل م د" بلهادي سليم	1.30/1.30سا
	16.30-15.00سا	التصنيفات الحديثة لتطوير(الاستقلالية،عمل جماعي،التوجه الذاتي.....) بهدان عبد القادر	03.30سا
9	16.30-13.30سا	C2i(Certificat Informatique et Internet) بن عبد الله احسن يوسف، برحومة نبيل	15.00سا
10	16.00-13.30سا	التعليم عن بعد وتقنية Moodle لحقيقي ياسين	05سا
11	16.00-13.30سا	ورشة الطرق لتشريح الثالب بوصبرة عبد الله	05سا
12	16.00-13.30سا	حقيبة الأشغال،التربصات،المحتويات التطبيقية وتقنيات الادارة وتمكنات التعليم حميد حملاوي	05سا
13	16.30 13.30	حصص تعليم اللغة –المركز المكثف للغات لعياشي زهوري، أيت قاسي	10سا
14	16.00-13.30سا	منهجية كتابة المقالات العلمية في المجلات المحكم امرج بالقاسم	05سا
	16.00-13.30سا	شروط المشاركة في الملتقيات شافي فراح	05سا
15	16.30-13.30سا	طرق وكيفيات إعداد برنامج تكوين ذات نوعية جيدة–ضمان الجودة– يلس امينة، العقون عبد القادر	10سا
16	16.00-13.30سا	إعداد برنامج التكوين المتعلم والمحيط بولوح مسعود، بودالية طارق	05سا
17	16.00-13.30سا	دفتر الشروط ووقة التكوين في النشاط التكويني لحمر مصطفى	05سا
19 18	14.30-13.30سا	العصرنة المعنوية والمهنية للجامعة الدايب سمية دور ومهام البحث العلمي بورجية طارق	01/ 01سا
20	16.00-13.30سا	الأخلاق والآداب في العلم الجامعي–السير الذاتوجي– شوايدية منية	05سا
22 21	14.30-13.30سا	العناية من التكوين الجامعي منور عثمان العلاقات الخارجية حمدي رشيد	01/01سا

2018

ملحق رقم (2): يمثل الشكل العام لاستمارة الاستحضار التسلسلي:

الجمـــهورية الجـــزائرية الديمقراطية الشـــعبية

وزارة التعـــــليم العالـــي و البحـث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-

كلية العلو م الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الطالبة: مناعي سناء/ المشرف: د.خلاصي مراد

تخصص: علم النفس التنظيم والعمل وتسيير الموارد البشرية/ سنة ثالثة دكتوراه

عنوان الدراسة: التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لدى الأستاذ الجامعي.

أستاذي الفاضل /أستاذتي الفاضلة:

نحن بصدد إجراء دراسة ميداينة، وهذا السؤال جد مهم في دراستنا ونجاح هذه الدراسة يتوقف على مدى تعاونكم، وهذا ما نرجوه من سيادتكم.

ملاحظة: المعلومات التي تقدمونها تستغل لغرض علمي فقط.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: .....

سنوات التدريس بالجامعة: .....

نص السؤال: أكتب خمس كلمات أو عبارات تتبادر إلى ذهنك عند سماعك أو قراءتك عبارة " مقاربة بالكفاءات"

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

رتب الكلمات أو العبارات التي كتبتها حسب أهميتها بالنسبة لك.(أعد كتابة الرقم فقط)

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

ملاحظة: التصور لا يعني بالضرورة معلومات يقينية، فقد يكون معرفة ساذجة، فأي فكرة يتم طرحها من قبلكم تدخل في مجال التصور.

أستاذي الفاضل/ أستاذتي الفاضلة

شكرا على تعاونكم

مع فائق الاحترام ولتقدير لسيادتكم

ملحق رقم (03): يمثل أسماء الأساتذة المحكمين مع الرتبة العلمية:

قائمة الأساتذة المحكمين من داخل الوطن	
أسماء المحكمين	**الرتبة**
د.العافري مليكة	أستاذ محاضر (أ)
د.إغمين نذيرة	أستاذ محاضر (أ)
د.بن صغير كريمة	أستاذ محاضر (أ)
د.حرقاس وسيلة	أستاذ محاضر (أ)
د.دشاش نادية	أستاذ محاضر (أ)
د.مشطر حسين	أستاذ محاضر (أ)
د.مكناسي محمد	أستاذ محاضر (أ)
قائمة الأساتذة المحكمين من خارج الوطن	
د.الحسين محمد عبد المنعم	أستاذ علم النفس –كلية الآداب–جامعة القاهرة–مصر
د. سامي نصار	أستاذ أصول التربية –كلية الدراسات العليا للتربية–جامعة القاهرة–مصر

ملحق رقم(04): يمثل نموذج استمارة التحكيم

استمارة تحكيم

موضوع الدراسة: التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لدى الأستاذ الجامعي.

الطالبة: مناعي سناء / تخصص علم النفس التنظيم والعمل وتسيير الموارد البشرية

أستاذي المحترم يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الأداة للقيام بتحكيمها، وأحيطكم علما بأنني بصدد القيام بدراسة ميدانية خاصة بأطروحة الدكتوراه (دكتوراه ل م د) تحت عنوان " **التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لدى الأستاذ الجامعي** " ونظرا لخبرتكم العلمية أود وضع هذه الاستمارة التمييزية بين أيديكم لتحكيمها، وهذا بغرض التأكد من مدى مصداقية البنود في قياس موضوع دراستنا، وكذا من حيث السلامة اللغوية وتعديل ما ترونه أنتم يستحق التعديل.

مع فائق الاحترام والتقدير لسيادتكم...

الرقم	العبارة	مدى وضوح العبارة			مدى ملائمة العبارة		
		واضحة	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	ملائمة	ملائمة إلى حد ما	غير ملائمة
01	يعتمد في تطبيق المقاربة بالكفاءات طرق ووسائل حديثة ومتنوعة.						
02	المقاربة بالكفاءات فعّالة ولها نتائج إيجابية في تكوين المتعلمين						
03	المقاربة بالكفاءات مقاربة صعبة التطبيق						
04	بيداغوجية الكفاءات بيداغوجية حديثة						
05	المقاربة بالكفاءات لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية						
06	المقاربة بالكفاءات فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع						
07	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد التطبيق الميداني						
08	المقاربة بالكفاءات غامضة وتتطلب تكوينا مستمرا للمعلمين						
09	تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على كفاءة المعلم						
10	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أساسه العمل المشترك بين المعلم والمتعلم						
11	يتسم المضمون الدراسي المسطر وفق المقاربة بالكفاءات بالضعف						
12	هناك سوء تقدير لهذه المقاربة						

13	المقاربة بالكفاءات مقاربة غير ناجحة في الميدان						
14	اعتماد المقاربة بالكفاءات يساعد على اكتشاف الكفاءات وتنميتها						
15	في بيداغوجية الكفاءات المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية						
16	المقاربة بالكفاءات غرضها سياسي في ظل العولمة						
17	في بيداغوجية الكفاءات دور المعلم هو التوجيه						
18	هناك أمل في نجاح بيداغوجية الكفاءات إن توفرت الشروط الملائمة						

ملحق رقم (05): يمثل استمارة التمييز (الاستمارة في صورتها النهائية)

الجمـهورية الـجـــــزائرية الديـــــمقراطية الشـــــــعبية

وزارة التـعليم العـالي والبـحث العـــلمي

جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–

قسم علم النفس.

الطالبة: مناعي سناء/ **المشرف:** د. خلاصي مراد

تخصص: علم النفس التنظيم والعمل وتسيير الموارد البشرية.

عنوان الدراسة: التصورات الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات لدى الأستاذ الجامعي (دراسة ميدانية بجامعة 8 ماي 1945 قالمة)

أستاذي الفاضل / أستاذتي الفاضلة:

نحن بصدد إجراء دراسة ميدانية، وهذه الاستمارة جزء مهم من الدراسة، الرجاء تعاونكم من أجل إتمام الدراسة، وذلك من خلال قراءة كل عبارة والاجابة بوضع:

علامة (+) أمام ستة (6) عبارات ترى أنها أكثر تمييزا ووصفا للمقاربة بالكفاءات.

علامة (–) أمام ستة (6) عبارات ترى أنها أقل تمييزا ووصفا للمقاربة بالكفاءات.

والباقي في الحياد.

الرقم	العبارة	أكثر تمييزا ووصفا للمقاربة بالكفاءات (+)	الحياد	أقل وصفا وتمييزا للمقاربة بالكفاءات (–)
01	يعتمد في تطبيق المقاربة بالكفاءات طرق ووسائل حديثة.			
02	المقاربة بالكفاءات فعّالة في تكوين المتعلمين.			
03	المقاربة بالكفاءات مقاربة صعبة التطبيق.			
04	بيداغوجية الكفاءات بيداغوجية حديثة			
05	المقاربة بالكفاءات لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية			
06	المقاربة بالكفاءات فكرة مثالية لا تتناسب مع الواقع			
07	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد التطبيق الميداني.			
08	المقاربة بالكفاءات تكوينا مستمرا للمعلمين			
09	تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد على كفاءة المعلم			

10	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أساسه العمل المشترك بين الأستاذ والمتعلم			
11	يتسم المنهاج الدراسي المسطر وفق المقاربة بالكفاءات بالضعف			
12	هناك سوء تقدير لهذه المقاربة			
13	المقاربة بالكفاءات مقاربة غير ناجحة في الميدان			
14	اعتماد المقاربة بالكفاءات يساعد على اكتشاف الكفاءات وتنميتها			
15	في بيداغوجية الكفاءات المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية			
16	المقاربة بالكفاءات غرضها سياسي في ظل العولمة			
17	دور الأستاذ في بيداغوجية الكفاءات هو التوجيه الطالب			
18	هناك أمل في نجاح بيداغوجية الكفاءات إن توفرت الشروط الملائمة			

ملحق رقم (6): يمثل الكلمات والعبارات المتداعية من طرف أفراد العينة:

أسلوب تدريس حديث، مقاربة تعتمد على التطبيق الميداني، تتطلب إمكانيات مادية ووسائل تعليمية، تتطلب تكوين متواصل للأستاذ، مقاربة تحفز الطالب على العمل، يتم اتباعها حاليا في المدارس الجزائرية، المعرفة توجد داخل دماغ الأستاذ، تتطلب إمكانيات خاصة، الأستاذ هو الموجه، تسمح بتوظيف المعرفة في الحياة العملية، القدرات، المنافسة، قليلة جدا، لا يوجد تشجيع، في بعض الأحيان هناك عرقلة، سياسة البلدان المتخلفة، الإدارة لا تتناسب مع البحث، استغلال قدرات التلميذ في تدريسه، تنمية القدرات الذاتية للتلميذ، عدم الاعتماد على التلقين، جعل التلميذ يبتكر، جعل التلميذ يفكر بحرية، التعلم الذاتي، التركيب، الاستنتاج، الاستنباط، التحليل، التعلم، تشغيل، مقاولة، مهارة، بيداغوجية معرفية، اصلاحات تربوية، الجودة، الكفاءة، التميز، القدرات، المنافسة، التدريس، المنهج الدراسي، طرق التدريس، العملية التعليمية، التعليم، نظام lmd، جديدة التطبيق، تأكيد عليها من قبل الوزارة، تتماشى والبرامج التعليمية الجديدة، فعالية أكبر من مقاربة الأهداف، التقويم التشخيصي، التقويم المرحلي، الكفاءة القاعدية، الكفاءة الختامية، جيدة، فيها نفاق، لا تتماشى دوما، مجرد فكرة، يأتي دورها، إيجاد حلول للمشكلات، جودة التعليم، التركيز على الفرد لتنمية المهارات، بيداغوجية التعليم لتنمية الكفاءات، الاندماج والتلاؤم، الكفاءة، التكوين، التعليم، التطور، الوسائل، طريقة جديدة في التدريس، اشراك الطالب في البحث عن المعلومة، إعطاء دور كبير للطالب في البحث، التخلص من الطريقة الكلاسيكية في التلقين، الاهتمام بالفئة المتميزة من الطلبة، وظيفة، خبرة، تعليم عالي، علم، نوعية، توجيه، جودة، كفاءة، تسيير، اشراف، الفاعل، الملمح، المؤهلات، نظام ليبيرالي، سياسي، عولمة، النشاط الذاتي، مشاركة الطالب الفعّالة، الاعتماد على الكلام الشفوي، الأستاذ موجه بالدرجة الأولى، المقاربة تستدعي الاطلاع والثقافة، المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، التنويع في طرائق التدريس، احترام الفروق الفردية لدى المتعلمين، تغير وضعيات التعلم، صقل المواهب، تحكم، بيداغوجية المشاريع، اتقان، تطبيق، انجاز، الكفاءة، المعلومات المكتسبة، فهم الدرس، المعارف القبلية، المشاركة الجماعية، المتعلم، الأستاذ، توجيه، الكفاءات، نتيجة، الأستاذ، متعلم، التعليم، بيداغوجية، طريقة، منهجية، كفاءات المتعلم، المشاركة، المساهمة، الممارسة، الإبداع، الجهد، الاتقان، الجد، التضحية، العمل، المثابرة، منهجية تدريس، الكفاءة، تلميذ، فعالية، قدرة، كفاءات متعددة، المهارات، المعرفة، التكوين، التخطيط، التنظيم، الخبرة، التخصص، الميول، الرغبة، الاستعداد، الاعتماد على وسائل تعليمية حديثة، التعليم التطبيقي، التعليم التفاعلي، خلق روح الابتكار

لدى المتعلم، العمل الجماعي، ممارسة، نشاط، تكيف، ابداع، حل المشكلات، المعرفة العميقة والشاملة لمادة التدريس، نضج وتوازن شخصية المعلم، التحكم في مهارات الاتصال، التحكم في تقنيات التعليم الحديثة، وضوح الهدف والرؤية، الكفاءة، المعالجة، الجيل الثاني، الوضعيات الجديدة، أساليب التقويم الحديثة، تحقيق الكفاءة لدى المتعلم، التكوين الذاتي، المتعلم هو محور العملية التعليمية، الأستاذ موجه فقط للمتعلم، الأستاذ ليس ملقن، المتعلم يبحث عن المعلومة ولا تقدم له، منهجية، ذكاء، ربط، حوصلة، إبداع، طريقة جديدة في التدريس، التلميذ محور العملية التعليمية، الأستاذ له دور الموجه أكثر من أي دور آخر، طريقة تعتمد على الطرق والوسائل التدريسية الحديثة، تمكننا من اكتشاف قدرات وكفاءات المتعلم، حسن، تحسين، مستوى، الجودة، لا أؤمن بها، تحتاج إلى إعادة فهم، ضعف المادة العلمية، عدم قدرة الأستاذ على العمل بها، لا تطبق بشكل لائق، حققت نجاحات، فعّالة، سلبية، التركيز على الكمية لا النوعية، غير ناجحة، لم يتم تكييفها مع البيئة الجزائرية، عدم توفر الشروط الملائمة للتطبيق، الكفاءة، الخبرة، التخصص، الشهادة العلمية، تطور منظومة التعليم، وسائل وطرق جديدة، التغيير في طريقة التعليم، تحصيل علمي أكثر، تحفيز، التلميذ هو محور العملية التعليمية، تعتمد على استراتيجيات التدريس الحديثة، تعتمد على أساليب تقويم حديثة ومتنوعة، بديل للمقاربة بالأهداف، الوضعيات الادماجية، بيداغوجية المشروع،

التوجيه، قيمة القدرات والمهارات، الابداع، الرضا الوظيفي، تقريب الفكرة من الطالب، تعلم، ترتكز على المتعلم، من خلالها تكتشف قدرات التلميذ، يكون دور المعلم فيها توجيهيا، الأستاذ، القدرات، الوسط، الذكاء، التكيف، هي طريقة في التدريس، برنامج، بيداغوجية، مقاربة، مهارة، القدرة على التحصيل، التفاعلية، المشاركة، التمييز، تنمية مهارات الطالب، توجيه الطالب، استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال، تطوير مهارات الحوار والنقاش، تطوير كفاءة الأستاذ، الأستاذ، الكفاءة، دور الطالب، الإنجاز، العملية التعليمية، التوظيف حسب القدرات الحقيقية للمترشح، استعمال الكفاءات الحقيقية في مجال معين، التدريس حسب الاستيعاب، الاكتساب حسب الكفاءات، تحقيق الأهداف تدريجيا حسب الكفاءات المكتسبة، في المقاربة بالكفاءات المتعلم أساس العملية التعليمية، الاعتماد على الكفاءات السابقة، الاعتماد على الوسائل الحديثة، يعتمد على كفاءات المتعلم، يعتمد على شروط معينة، اكساب المتلقي كفاءات معينة، تحرير الكفاءة، عدم التلقين، الوصول بالمتلقي إلى أقصى درجات التعلم، تكوين الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات، غامضة، لم يتم تكييفها، عدم توفر الشروط الملائمة، غير ناجحة، غامضة، صعبة التطبيق، لا تتناسب مع البيئة الجزائرية، المهارة، المكتسبات، الأنشطة، العملية التعليمية، الاعتماد على ذكاء الطالب، جعل الطالب يستنتج لوحده، المقارنة مع معطيات قديمة، استعمال

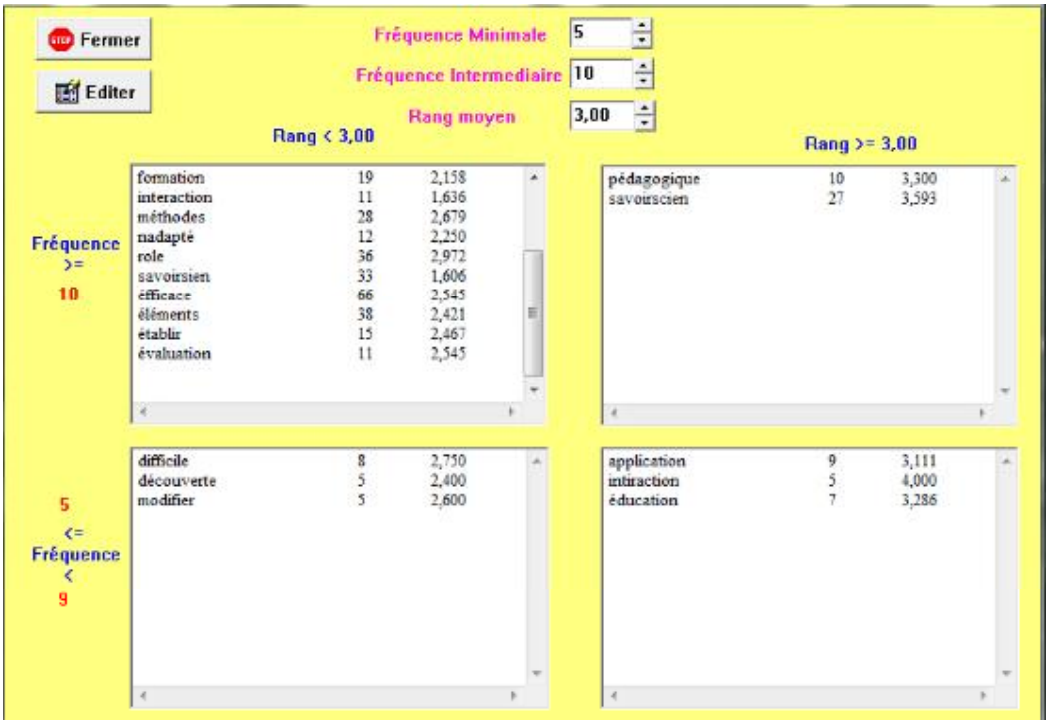
أدوات تعليمية مناسبة، حل المشكلات، مناقشة وقيادة الطلبة إلى الوصول على الفكرة، التحليل الدقيق والعميق للفكرة المراد توصيلها، القدرة على استعمال المهارات المكتسبة، الاعتماد على كفاءات الطالب، تقريب مفاهيم جديدة بمفاهيم سابقة، طريقة تدريس جديدة، وسائل تدريسية حديثة، عمل الطالب فردي، الاعتماد على الكفاءات السابقة، طرق تدريس بعيدة عن التلقين، المتعلم أساس التعليم، المعلومات السابقة، الأستاذ، التلميذ، التعليم، المواقف، الحياة اليومية، تقييم، الكفاءات، العملية التعليمية، المتعلم، وسائل بيداغوجية، حل المشكلات، تحليل المشكلات، تفكير ذهني، استبعاد المعلومات غير الضرورية، بناء قدرات ذاتية، استعمال التكنولوجيا الحديثة، الاعتماد على الطالب، الاعتماد على الكفاءات التعليمية، المهارة، المعرفة، السلوك، تحفيز، الأداء الجماعي، الفعالية، الفاعلية، الانحراف، تحقيق الأهداف، القيادة، تنمية الكفاءات، المهارة، المعرفة، السلوك، أقطاب الكفاءات، تطوير، تحفيز، زيادة معارف، شراكات علمية وبحثية، اكتساب المهارات، مكثف، لا يوجد ترغيب في المدرسة، أشعر أن المعلم يعتمد على الأولياء في الترغيب والتعليم، لا توجد أنشطة ترفيهية، كثرة الكتب، مواهب، المعارف، الإدارة، الكفاءات، المعارف، المواهب، التكوين، تدريب، تأهيل، إشراك الطالب في اعداد الدرس، تحضير الطالب ذهنيا، الطالب هو من يستنتج عنوان الدرس، العدد يكون قليل للطلبة، الطلبة يتعاونون في استخراج القواعد العامة للدرس، عمل جماعي، المهارة، السلوك، المعرفة، التدريب، التكوين، المبادرة، التحفيز، صعبة التطبيق، غياب محيط اجتماعي واقتصادي يسهل العملية التعليمية، الكفاءة، تكوين متخصص، تحسين المستوى، جودة التدريس، رفع الكفاءة، الفاعلية، الابداع، المبادرة، الارتباطية، الجودة، الفاعلية، التدريس الجيد، القدرة ، التمييز، تكوين، رسكلة، يوم دراسي، ملتقيات، تكوين، علم النفس التربوي، المنهجية في التعليم، الأساليب البيداغوجية للتكوين، المناقشة والحوار، التقييم الذاتي، المعرفة، الكفاءة، الفعالية، النجاعة، الدراية، المستوى، العلم، الرشادة، مستويات، التنظيم، قدرات علمية، معلومات سابقة، الكفاءة المهنية، تحسين الجانب العملي، الجودة، المهارة، التخصص، نظام، التركيز، الكفاءة، المهارة، البيداغوجيا، الكفاءة، البيداغوجيا، التقييم التربوي، المرافقة البيداغوجية، المشاركة، المواجهة، المبادرة، التشجيع، الجدية، الكفاءة، المنافسة، القدرة، الجودة، النجاح، فكر، تكوين، جودة، حصاد علمي، تميز، مهارات ملموسة، ممارسات تطبيقية أثناء التدريس، كفاءات متعلقة بالحياة اليومية، ممارسات واقعية، مقاربة تطبيقية، تحصيل الكفاءة، طريقة حديثة، المتعلم محور العملية التعليمية، تعتمد على الكفاءة، طرق تدريس حديثة، تتطلب تطبيق ميداني، مدخلات، برامج تعليمية، وسائل، جودة التعليم، مخرجات، كفاءات، مهن، تشغيل، مقاربة بيداغوجية جديدة، الجانب العملي، التحفيز، التدريس بالمشاركة، تقديم بحوث وواجبات باستمرار، تقويم مستمر، المداومة والانضباط، مشاركة الطالب في عملية التدريس، نشاط

المتعلم، تعلم نشط، حل المشكلات، ربط التعليم بالواقع، التعلم بالاكتشاف، التعليم الجيد، التدريب المستمر، التكنوقراط، التحكم والسيطرة، المعرفة، التحصيل العلمي، يعتمد على الطالب، الابداع، التحكم، القدرة، التواصل، المعرفة، الكفاءة في التدريس، مستوى جيد، متمكن في الوظيفة، مستوى لا بأس بهن أستاذ متمكن، تعتمد على طرق ووسائل متنوعة، المتعلم محور العملية التعليمية، المعلم يلعب دور الموجه، دور متكامل بين المعلم والمتعلم، طريقة مختلفة في التدريس، جودة التدريس، التعلم، التعليم، الابداع، الدافعية، إشكالية، تمهيد، سندات، عمل جماعي، نتيجة من انجاز الطالب، الحوار، النقاش، كفاءات بيداغوجية، تكوين مستمر ورسكلة للأساتذة، مناهج بيداغوجية متينة ومضبوطة، رفع يد الإدارة عن العملية البيداغوجية لصالح الأستاذ، الكفاءة، الإشكالية، القدرة، الابتكار، التخصص، وضعية مشكلة، الموهبة، الخوف، وضعية تعليمية، المركبات، التقويم التحصيلي، القدرة، التفتح، الاندماج، التنظيم، التخصص، المنهجية، سوء التقدير، عدم التكييف، عدم تهيئة الظروف المناسبة، تطبيق شكلي جزئي، تقريب المعلومات للطالب، المشاركة، العمل الجماعي، الأستاذ والطالب محور المقاربة، إيجاد الحلول للإشكاليات، مقاربة بديلة لمقاربة الأهداف، تبدأ من قدرات المتعلم، تضع التلميذ أمام المهام التي يجب إنجازها، صعوبة في التطبيق، عدم فهمها من طرف المكون، بيداغوجية حديثة، فعالية، هدف اجرائي، صعبة التطبيق، تجنيد للمعارف السابقة، قدرات عقلية، عدم التناسب بين المقاربة والعمل الميداني، مكون غير كفء، عدم ربط المبادئ الخاصة بالكفاءة بالواقع الاجتماعي، عدم تناسب هذه المقاربة مع البيئة الجزائرية، التكوين، التعلم الذاتي، تطوير التعليم وتحسين الأداء، منهج حديث، المتعلم هو المحور، التشخيص، التقويم، قدرات، كفاءات، التقييم، متعلم، مادة تعليمية، معلم، وسائل مستخدمة، الكفاءة المرجوة، المتعلم مركز التعليم، التفاعلية طالب/ أستاذ، القدرة على الربط بين النظري التطبيقي والميداني، مهارات للدخول في الحياة المهنية، القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، الكفاءات، المهارات، المعارف، التكيف، الوضعيات، تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار، تحفيز المتعلمين على العمل، تنمية المهارات، عدم اهمال المحتويات، مبادئ المقاربة، المعيارية، الكفاءة، التحسين، الجودة، الكفاءة، احترام تخصص الأستاذ، مقاييس التدريس محددة بدقة، تعيين مقاييس حسب نخصص وقدرات الأستاذ، اختيار الطالب وفق المستوى، الكفاءة، نظام تربوي، برامج دراسية، lmd، كفاءة، مهارة، المورد البشري، المستوى التعليمي، الأهداف، التكوين، الخبرة، المتعلم محور العملية التعليمية، الكفاءة المستهدفة، الأستاذ، التقنيات الحديثة، المقاربة التي تهتم بالكفاءة كما ونوعا، المقاربة التي تهتم بتسيير الكفاءات، المقاربة التي تهتم برأس المال البشري، المقاربة التي تهتم بتنمية الأفراد ذوي المهارات، المقاربة التي تركز على تطوير الافراد المبدعين، الكفاءة، القدرة، الاهتمام، الجدارة، الجودة، المنافسة، المهارة، الابداع، تحليل وفهم،

تكافؤ الفرص، الانسان المناسب في المكان المناسب، تشجيع التخصصات، القيام بالسياسة العامة نحو الأفضل، طريق نحو النمو والازدهار، مجهود خاص، الاعتماد على النفس، الثقة بالنفس، التعلم الذاتي، تكوين الشخصية، النظرة المستقبلية، تكوين مستمر، المنهج الذي يعتمد على الفهم، الرؤية الشاملة، القدرات، حل المشكلات، المكتسبات القبلية، التعلمات، الوضعية الادماجية، التحصيل العلمي، الاستعداد النفسي، الرغبة، سعة الاطلاع.

ملحق رقم (07): يمثل مخرجات برنامج الـ Evoc

```
Les 3 colonnes correspondent respectivement :
    au Mot
    à sa Fréquence
    à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 5

**********************************
Cas ou la Fréquence >= 10
                    et
       le Rang Moyen < 3

apprenant                                54    2,204
apprendre                                14    2,643
concepts                                 34    2,618
connaissances                            38    2,553
enseignant                               27    2,741
formation                                19    2,158
interaction                              11    1,636
méthodes                                 28    2,679
nadapté                                  12    2,250
role                                     36    2,972
savoirsien                               33    1,606
éfficace                                 66    2,545
éléments                                 38    2,421
établir                                  15    2,467
évaluation                               11    2,545

**********************************
Cas ou la Fréquence >= 10
                    et
      le Rang Moyen >= 3

pédagogique                              10    3,300
savoirscien                              27    3,593

**********************************
Cas ou la Fréquence  < 10
                    et
       le Rang Moyen < 3

difficile                                 8    2,750
découverte                                5    2,400
modifier                                  5    2,600

**********************************
Cas ou la Fréquence  < 10
                    et
       le Rang Moyen >= 3

application                               9    3,111
intiraction                               5    4,000
éducation                                 7    3,286
```


Fermer
Editer
Fréquence Minimale
5
Fréquence Intermediaire
10
Rang moyen
3,00
Rang < 3,00
Rang >= 3,00
Fréquence >= 10
formation 19 2,158
interaction 11 1,636
méthodes 28 2,679
nadapté 12 2,250
role 36 2,972
savoirsien 33 1,606
éfficace 66 2,545
éléments 38 2,421
établir 15 2,467
évaluation 11 2,545
pédagogique 10 3,300
savoirscien 27 3,593
5 <= Fréquence < 9
difficile 8 2,750
découverte 5 2,400
modifier 5 2,600
application 9 3,111
intiraction 5 4,000
éducation 7 3,286

ملحق رقم (08) : يمثل مخرجاتSpss

v1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	16	12,1	12,1	12,1
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	23	17,4	17,4	29,5
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	93	70,5	70,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	19	14,4	14,4	14,4
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	22	16,7	16,7	31,1
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	91	68,9	68,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	28	21,2	21,2	21,2
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	61	46,2	46,2	67,4
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	43	32,6	32,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	25	18,9	18,9	18,9
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	39	29,5	29,5	48,5
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	68	51,5	51,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	35	26,5	26,5	26,5
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	38	28,8	28,8	55,3
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	59	44,7	44,7	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	44	33,3	33,3	33,3
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	56	42,4	42,4	75,8
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	32	24,2	24,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

الملاحـــــــق

v7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	30	22,7	22,7	22,7
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	28	21,2	21,2	43,9
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	74	56,1	56,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	34	25,8	25,8	25,8
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	51	38,6	38,6	64,4
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	47	35,6	35,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	32	24,2	24,2	24,2
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	32	24,2	24,2	48,5
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	68	51,5	51,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	37	28,0	28,0	28,0
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	36	27,3	27,3	55,3
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	59	44,7	44,7	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	65	49,2	49,2	49,2
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	63	47,7	47,7	97,0
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	4	3,0	3,0	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	53	40,2	40,2	40,2
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	56	42,4	42,4	82,6
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	23	17,4	17,4	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

الملاحـــــــق

v13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	71	53,8	53,8	53,8
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أقل	55	41,7	41,7	95,5
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	6	4,5	4,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	50	37,9	37,9	37,9
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أقل	41	31,1	31,1	68,9
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	41	31,1	31,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	61	46,2	46,2	46,2
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أقل	46	34,8	34,8	81,1
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	25	18,9	18,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v16

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	73	55,3	55,3	55,3
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	54	40,9	40,9	96,2
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	5	3,8	3,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v17

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	62	47,0	47,0	47,0
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	42	31,8	31,8	78,8
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	28	21,2	21,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

v18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	58	43,9	43,9	43,9
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا اقل	50	37,9	37,9	81,8
	بالكفاءات للمقاربة ووصفا تمييزا أكثر	24	18,2	18,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Test T

[Veu_de_données1] C:\Users\m\Documents\قراءة جديدة.sav

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
[illegible]	[illegible]	88	[illegible]	,42778	[illegible]
	[illegible]	44	[illegible]	,44139	[illegible]

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الاستثمار	L'hypothèse de variances égales	[illegible]	,182	,532	130	,596	,04545	,08547	-,12353	,21443
	L'hypothèse de variances inégales			,551	94,267	,583	,04545	,08256	-,11847	,20939

Unidirectionnel

ANOVA

الاستثمارة

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	,647	3	,216	1,013	,389
Intragroupes	27,232	128	,213		
Total	27,879	131			

Unidirectionnel

ANOVA

الاستثمارة

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	,647	3	,216	1,013	,389
Intragroupes	27,232	128	,213		
Total	27,879	131			