مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف
مجلة دولية نصف سنوية EISSN :2773-2568 ISSN :2602 554X-
المجلد 05 العدد02 السنة2020 ص ص::

و اقع توظيف الأساتذة لاستر اتيجيات التدريس النشطة ضمن البيداغوجيا الحديثة (مؤشرات من صميم الممارسة الو اقعية في المدرسة الابتدائية الجز ائرية)

The Reality of the Tracher's Actual Use of Active Teaching Within Modern Pedagogy (Real Practice Indicators in the Algerian Primary Education)

عبد الرحمان شداد * عيسى بونيسي مسنادي خدومة
جامعة زيان عاشوري الجلفة. الجزائر جامعة زيان عاشور الجلفة. الجزائر جامعة قسنطينة2 الجزائر
Houda066945@gmail.com younsiaissa17@gmail.com Cheddad2013@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/11/15 تاريخ القبول : 2020/12/30

ملخص:

لما كانت البيداغوجيا الحديثة تسعى لإحتضان المتعلم وتفعيل دوره، حيث تمكنه من بناء تعلماته بنفسه وتطويرها جاعلة منه المحور الرئيسي للعملية التعليمية –التعلمية، بل في العملية التربوية برمتها، الشيء الذي يحتم تغيير الممارسات التعليمية للمعلمين بما فيها طرق التدريس وأساليب التقويم بما يتماشى والادوار الجديد لكل من المتعلمين والمعلمين على حد السواء، وذلك لأن إقحام المتعلمين في مشاريع البحث والمعرفة، والأخذ بهم من حيث هم الى مكان أبعد منه بقلي كما يطلق عليها في أدبيات اليوم بمنطقة النمو المجاورة في إطار مراعاة وتائر المتعلمين السيكولوجية والبيولوجية الذي يصاحبه بالتالي تطويع في استخدام الزمن التعليمي، وتبني الاستراتيجيات الحديثة في التدريس تمكن المتعلم من الاندماج الفعلي في مهام التعلم، مما يفسح المجال أمامنا للحديث عن زمن التعلم الاكاديمي في إطار استغلال واضح لما يسمى بفرص التعلم (Les 'occasions d'apprendre)، وسوف نحاول من خلال هذه الورقة البحثية أن نميط اللثام عن ممارسات المعلمين في المدرسة الابتدائية الجزائرية لطرق التدريس النشطة .

الكلمات المفتاحية :

التعليم الابتدائي؛ طرق التدريس الحديث؛ فرص التعلم؛ البيداغوجيا الحديثة.

* المؤلف المراسل .

Abstract

Modern pedagogy seeks to embrace the learner.It activates his role through a learner-centered approach in Which he constructs and develops his learning. The learner, thus becomes the center not only in teaching-learning process but in the educational process as a Whole. This fact enforces a shift in the teacher's educational procedures including teaching methods and assessment strategies so as to fit With the newly assigned roles for both teachers and learners .The learner's true integrated Within the learning roles is enabled through involving learners in Knowledge and research , taking them from Where they really are to a bit further place or as labeled nowadays as the Zone of Proximal Development in a consideration to the psychological and biological impact of /on learners that results in the adaptation of the teaching time ,and adopting new strategies .The consequently leads us to talk about Academic Learning Time in an actual use of the Educational Opportunities .This paper attempts to unveil the teacher's actual use of the active teaching methods in the Algerian Primary Education.

Keywords :

Primary education ; new teaching methods ; learning opportunities ; modern pedagogy

مقدمة

إذا كانت التربية تمثل في جوهرها عملية مستقبلية تعكف المجتمعات من خلالها على إعداد مواطن الغد، إذ قامت بممارستها عليه بصفة مقصودة أو غير مقصودة عبر المؤسسات الاجتماعية المختلفة حيث تمثل المدرسة إحدى أهم هذه المؤسسات التي تمارس فيها عملية تعليم الفرد باعتبار أن التعليم ونوعيته يمثلان مؤشرا رئيسيا على مدى تقدم الشعوب، إذ يؤثر تأثيرا كبيرا وايجابيا على تنشئة الاجيال الجديدة على اسس علمية متطورة وحديثة، إذ من خلاله يتم استثمار الموارد البشرية حيث يتم تزويد الانسان بالقيم الدينية والسلوكية والمعرفية في كل المجالات بحيث يصبح الانسان مهيأ للمساهمة في بناء المجتمع الحديث، ولعل دور المدرسة ضمن الانفجار المعرفي

وتكنولوجيا المعلومات تشهد بعض التحول نظرا للضغوط العديدة المفروضة على المناهج التعلمية وكذا التحول في طرق التدريس من البسيطة المباشرة الى تبني الاستراتيجيات النشطة في التدريس من أجل جيل من المتعلمين قادرين على استعاب واستخدام التكنولوجيا لمواجهة الحياة العصرية، مما يتطلب التوجه الى الحذق بمهنة التدريس.

1. إشكالية البحـث:

في ظل الانفجار المعرفي الهائل في كافة المجالات والثورة التكنولوجية التي تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة و الاستخدام الأمثل للمعلومات، لذا أصبح إصلاح المنظومة التربوية رهان بالغ الأهمية، إذ لم يعد للتلقين مكان بل أصبح البحث عن كيفية توظيف هذه المعارف أي الانتقال بالمتعلمين من استهلاك المعارف إلى نظام إنتاجها(فليب بيرنو، 2000، ص17) وبطبيعة الحال فإن هذا ليس بالإمكان الا إذا أعيد بناء المعارف الدراسية بواسطة مبادئ البحث والقيام بتحديث مهنة المعلم وتكثيف إحترافيتها (Pernnoud.Ph,1997, P93)، ولا يتأتى ذلك إلا بتغيير تكوين المعلمين حيث أن معظم المعلمين حسب ما أورده الباحث الفرنسي السابق الذكر في الصفحة (109) تكونوا في كنف مدرسة تركز على المعارف أين تشكلت ثقافتهم ونمت علاقتهم بالمعرفة فاصبح مثل هؤلاء يرى ان المقاربة بالكفاءات او غيرها من المقاربات الحديثة موضوعا لا يعنيه لا لشيء إلا لأن تكوينهم لا يؤهلهم للخوض فيها ولا حتى الطريقة التي يدرسون بها، فالحديث بالنسبة لهم عن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أشبه ما يكون عن تنكيت بيداغوجي لا غير، لأنهم ضمنوا ما يسمى بالهوية المهنية باعتبارها أثر من أثار سياق التكوين وتجربة التعليم وما يترتب عنها من علاقات وصلات اجتماعية مختلفة، وتندرج الهوية المهنية ضمن ثقافة مهنية تشمل مجموعة طرق تفكير وفعل خاصة بفريق ما كان قد تعلمها وتقاسمها في صلته بالحرفة حيث تشمل تلك الصلة النامية والمتعلقة بالحرفة لبناء تصور إجرائي للذات لممارسته لجودته ولقيمته(رضا ساسي،2017،

ص38)، ونقلا عن (Blin,1997) لكن هذه الممارسة لم تعد صالحة ضمن تبني البيداغوجية الحديثة باعتبار هذه الاخيرة تدعو المتعلمين الى تجاوز مهنة التتلمذ الى التعلم والتكوين، وذلك في محاولة للإجابة عن التساؤل الذي سبق طرحه أثناء تبني المقاربة التقليدية والذي كان مفاده :

- الى اي مدى يستجيب التعليم للمؤشرات الحديثة والراهنة؟

- وهل يمكن التعليم بصورته الراهنة من مجابهة التحديات العصرية؟

وهذه التساؤلات تغوص بنا قبل التساؤل عن ممارسة المتعلم للتعلم ضمن البيداغوجيا الحديثة الى التساؤل عن احترافية المعلم للتدريس والتي تتجاوز في الحقيقة مجرد ضمان ما يسمى بالهوية المهنية والتي حسب العديد من الباحثين ترتبط بتصوراتهم لذواتهم فحسب ساسي ونقلا عن قوهي واخرون (Gohier et al.2001) (رضا ساسي، 2017، ص39)، فالهوية المهنية للمعلمين يغلب عليها سيادة البعد السيكولوجي الفردي على البعد الاجتماعي الجماعي، إذ يرى فيها وحسب دائما هذا الفريق من الباحثين تتمثل في التصور للذات إذ تشمل المعارف والاعتقادات والقيم والمهارات والاهداف والمشاريع والطموحات التي يعترف بها الشخص لنفسه بقطع النظر عن السياق، هذا من ناحية وبالإضافة الى صلة المعلم بالعمل بالمسؤوليات بالمتعلمين، بزملائهم المعلمين وبالمدرسة ككل، لكن بناء الهوية المهنية المقصودة باتجاه احترافية التدريس مما يجعلهم قادرين على بناء علاقة فعالة بالمعارف لدى المتعلمين، فضلا عن تدربهم على ابستمولوجيا العلوم وأصولها، بمعنى أنه بالإضافة الى بناء علاقة وطيدة بالمعارف للتحكم في تنظيم وتقويم مسعى المشروع والوضعيات التعلمية، وبالتالي فاختبار المعلم واعداده وتأهليه ثم تدريبه، لان الغرض الاساسي من وراء هذه العملية تكمن في الوصول بهم الى حد الكفاءة في سلوكهم التدريسي بدءا بالتكوين الاولي، تكوين اثناء الخدمة وصولا الى الاعتماد على التكوين المتواصل هذا الاخير الذي يتطور ويتجه صوب الكفاءات عندما

يوجه نحو الاحترافية من خلال مراقبة الافواج والمشاريع المدرسية، تحليل الممارسات ووضعيات العمل والمشاكل المهنية(Pernnoud.Ph,1997, P110) وذلك لأن الكفاءة والدافعية في تنمية حب المعرفة والتعلم يوجدان في صلب مهنة المعلم(ابن خلدون عبد الرحمان، 2010،ص 332)، فعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في التعلم وحصول ملكته، إلا أن تحقيق هذا المبتغى يستوجب تمييزا في طرق واستراتيجيات التدريس والتعلم يقتضي التحول من الاستراتيجيات المألوفة والاستراتيجيات المباشرة والمعتمدة في كثير من الاحيان على الالقاء واسلوب العرض المباشر على حد قول بول ديبون(Pol .D préface de J.M .DeKetele, 2004, P71) على أن التعلم بصورته الحديثة يتطلب إحداث وبناء طريقة تدخل بيداغوجية حيوية، خصبة.

وقد أشار ميريو (Merrieu) الى الضعف الكبير في التطبيقات البيداغوجية التقليدية القائمة على طرح الاسئلة الروتينية واسلوب العرض التقليدي بعيدا حسبه عن أي مجازفة معرفية تحمل في طياتها حاجزا أو عائقا (Obstacle) يفترض تخطيه لحدوث عملية التعلم، وعلى هذا الأساس فإن التحول نحو تبني البيداغوجيا الحديثة في المدرسة الجزائرية يقتضي على كل من المعلم والمتعلم الاتجاه الى تبني استراتيجيات التدريس الحديثة التي تفضي بالتالي الى استغلال ما يطلق عليها بفرص التعلم، من خلال انخراط المتعلم في مهام تعلمية اصيلة، وهو ما يحملنا الى التساؤل عن الاستراتيجيات التدريسية المستعملة من قبل المعلمين في المدرسة الجزائرية وضمن بيداغوجيا الكفاءات؟ وقد استندنا الى المدرسة الابتدائية كنموذج مما يمكن بالتالي كن طرح جملة من التساؤلات نجملها فيما يلي:

فهل يستند معلمي المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية وضمن بيداغوجيا الكفاءات الى استخدام استراتيجيات التدريس النشطة؟ أم أنهم لا يزالوا ينزوون الى الممارسة النمطية التقليدية؟

2. فرضيات البحث :

الفرضية العامة : الممارسات التدريسية الحالية لمعلمي المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية وضمن تبني بيداغوجيا الكفاءات تؤسس لمنطق التعلم وتترجم استثمار فرص التعلم.

الفرضيات الإجرائية :

- يوجه معلمي المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية المتعلمين في الصف نحو ممارسة مهام أدائية تعلمية

- يوظف معلمي المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تقرها بيداغوجيا الكفاءات

- الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية لا تؤسس لمنطق التعلم بل تركن للممارسات النمطية التقليدية لاستراتيجيات التدريس المألوفة وبالتالي فهي لا تخدم مسعى الكفاءات

3. أهداف البحث:

في الحقيقة نهدف من خلال هذا البحث أو الدراسة الى الوقوف على مجموعة من النقاط نجملها فيما يلي:

- الوقوف على الممارسات التدريسية في المدرسة الجزائرية ضمن بيداغوجيا الكفاءات
- الكشف عن مدى مسايرة هذه الممارسات بصورتها الحالية لمسعى تجويد المعرفة العلمية في المدرسة الجزائرية
- محاولة اظهار الشرخ الكبير الموجود بين الممارسات الميدانية في المنظومة التربوية الجزائرية والنصوص الوزارية النظرية.

4. تحديد مصطلحات البحث:

4. 1 مرحلة التعليم الابتدائي: Enseignement primaire

هي أول مرحلة من مراحل التعليم الموجهة للأطفال محددة بسن القبول والرفض تبعا للنظام المتبع لكل بلد، ويزود الأطفال في التعليم الابتدائي بالمهارات والمعارف الأساسية في اللغة القومية، ومبادئ الحساب، والجغرافيا والاشغال اليدوية ...الخ(محمد جمدان 2006، ص136)، أما مفهومنا الإجرائي لهذا المصطلح فإنه يشير إلى أنها تعتبر أول المراحل التعليمية في المدرسة الجزائرية ذات الصيغة الإلزامية تمتد في الغالب من سن 06- 07 سنوات الى 10-11 سنة يزاول فيها المتعلمين تعليمهم من الصف التحضيري الى السنة الخامسة، قسمت ضمن البيداغوجيا الحديثة الى ثلاث أطوار (طور الايقاظ والتلقين، تعميق التعلمات وطور التحكم في اللغات الاساسية) تتوج بشهادة التعليم الابتدائي التي يمتحن فيها المتعلم في مواد التعلمات الأساسية (الرياضيات، اللغة العربية و اللغة الفرنسية).

4. 2 بيداغوجية المقاربة بالكفاءات Approche par compétence:

يرى فيها الباحث الفرنسي روجرز(Roegires.X) قدرة المتعلم و إمكانيته على تجنيد مجموعة من المعارف، المعارف الأدائية لحل وضعية تنتمي إلى مجموعة من الوضعيات(Roegires.X, 2006, P255)، في حين يعتقد بيرنارد راي (Ray.B ,) أن الكفاءة استعداد لفعل إنتاج مجموعة منظمة من المعارف والمعارف الأدائية التي تسمح بتنفيذ عدد مؤكد من المهام ويصيف في ذات الصفحة على أنها قدرة التصرف بفعالية في نمط من الوضعيات(Rey, vincent C, et autres, 2004, P14)، وفي نظر الباحث السابق الذكر أن الكفاءة تتلخص في تنفيذ مهمة ما بفعالية، أي أنها فعل ذو هدف فهي ترتبط دوما بالمهمة المنفذة لها يوجد الكثير من المفاهيم المتداخلة مع بعضها البعض في آن واحد كالمعارف المصرح بها Les connaissances déclaratives والمعارف الإجرائية Les connaissances procédurales والمعارف الأدائية Les connaissances

fairesومن بين الزخم الفياض للتعاريف المتناولة للكفاءة فقد فضلنا تبني مفهوم جي ليبوتارف (Le Boterf .G)الذي يرى أن الكفاءة تتلخص في كونها تضطلع إلى إدماج عدد من المعارف والمهارات التي تترجم على شكل حسن التصرف Savoir –Agirيمكن الفرد من إنجاز مهمة وفق ما تقتضيه الوضعية –المشكلة (Situation-problème) (وزارة التربية الوطنية (2010، ص175)، وبالتالي فإن الكفاءة حسب جي ليبوتارف (Leboterf G). تبرز في حسن التصرف Savoir-Agirالذي يترجم بدوره إلى : حسن الإدماج، حسن التحويل، حسن التجنيد، وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تعني l'approche par compétence هي عبارة عن بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي تمثل اختيار منهجي يمكن المتعلم في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (حاجي فريد (2005، ص2).

3 .4 فرص التعلم Les 'occasions d'apprentissage:

والفرصة حسب كارووول(Carroll.J.B) تعرف بمدة الزمن الممنوحة للتعلم من طرف المعلم، أي أنها كمية الزمن اللازمة لتعلم موضوع ما والحذق به ضمن وضعية تعلمية (Carroll .John .B, 1989, P26)، وهي مختلفة من متعلم لآخر، لأنها متوقفة على تجربته السابقة، وفرصة التعلم يتوقف عليها الزمن المطلوب للتعلم الى جانب كل من استعدادات المتعلمين، المثابرة، نوعية التدريس خاصة فيما يتعلق بتوظيف الطرق الحديثة والنشطة للتدريس

4-4 التدريس :L'enseignement:

فالتدريس بمثابة سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه، وينطوي تحت محاور عدة (المعلم، المتعلم، المادة الدراسية ...) (مجدي عزيز إبراهيم، 2004، ص408)، وحتى يكون فعالا يجب أن يكون هنالك نوع من التفاعل الإيجابي بين مختلف الأركان ولاسيما

ضمن الانفجار المعرفي المتزايد في المجالات العلمية المختلفة(عماد عبد الرحيم الزغلول شاكر عقلة المحاميد،2007، ص219)، ولما أحدثه من تبعات ملموسة في العملية التربوية برمتها، مما يطرح إشكالية عدم كفاية الزمن المخصص للتدريس والتقويم بصفة عامة ولاسيما بعد أن أصبح المتعلم هو المحور الرئيسي للعملية التعليمية – التعلمية، وعليه يمكن أن نعتبر أن التدريس بالمفهوم الحديث يلخص في النوع الذي يتجه نحو تحقيق الإنجاز الملموس والحقيقي أو ما يعرف بحسن التصرف (Savoir-Agir)الذي يقوم على الأداء المهم ذو المعنى، وليس الإنجاز العادي الروتيني بحيث يشغل معظم وقت المتعلمين، والتدريس بالمفهوم الحديث حسب راشد علي يشمل على ثلاثة أهداف(علي راشد، 2005،ص43) وهي :

- أن ينتج المتعلم المعرفة بدلا من استرجاع متلقاه.
- أن يستخدم المتعلم اسلوب الاستقصاء لبناء معنى لما تعلمه
- أن يستهدف المتعلم إنتاج المعرفة والانجازات ذات المعنى والقيمة أبعد من مجرد النجاحات في الامتحانات المدرسية، ومما يتقدم يمكننا القول أن التدريس من المنظور الحديث هو عبارة عن ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلا الى إحداث التغيير المطلوب مجسدا فيما يعرف بحسن التصرف والأداء بحيث يحول العملية التعليمية –التعلمية إلى عملية شراكة بين كل من المتعلم والمعلم ويستند الى العديد من الاستراتيجيات الحديثة على غرار استراتيجية التعلم التعاوني، لعب الأدوار، تبني العمل بالوضعيات المشكلة والادماجية، وضعيات التقليد والمحاكاة، استراتيجية الحوار والمناقشة....الخ .

5. الدراسة الميدانية

5. 1الاجراءات المنهجية :

عينة البحث وكيفية اختيارها: على اعتبار ان العينة جزء من المجتمع الاصلي تحتوي على بعض العناصر التي يتم اختيارها منه، ومن خلال دراستها يمكن للباحث أن يستنبط

استنتاجات يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة(جمال شحاتة حبيب 2012، ص188)، ولما كان يتعذر علينا اجراء الدراسة على المجتمع الأصلي والمتمثل في معلمي المرحلة الإبتدائية و المقدر عددهم ب3879 معلما يتوزعون على 38 مقاطعة بيداغوجية و 12 مقاطعة إدارية حسب ما أفدتنا به مديرية التربية لولاية تبسة من معلومات وبيانات، لذا قمنا باختيار 53 معلما ومعلمة ممن يدرسون في المرحلة الابتدائية بولاية تبسة موزعة على ثلاث دوائر، وقد اعتمدنا على العينة العرضية وذلك نتيجة لعدة اسباب نذكر منها ضيق الوقت، صعوبة دخول المؤسسات التربوية والتعامل مع المعلمين لذلك لم نتمكن من التواصل مع عينة أكبر مما حال دون اختيار عينة عشوائية، وقد تم اختيارهم دونما الاخذ بعين الاعتبار لأي من مواصفاتهم الديمغرافية كالجنس، وتخصص الدراسة و المؤهل العلمي وكذا سنوات الخبرة المهنية ....الخ والجدول أدناه يبين توزيع العينة حسب الانتماء للمقاطعة البيداغوجي والموقع الجغرافي :

الجدول (01) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب المقاطعة البيداغوجية والموقع الجغرافي

المقاطعة	اسم المدرسة	عدد المعلمين			الموقع الجغرافي
		العدد الكلي	العدد المستجوب	النسبة المئوية٪	
م28	حركات بوزيان	16	12	22.64	الشريعة
م31	الشيخ العربي التبسي	14	10	18.86	العقلة
م32	بوعبيدة أحمد	14	06	11.32	العقلة
م32	جويني الحفناوي	13	10	18.86	العقلة
م29	شاوشي صالح	14	08	15.099	بئر مقدم
م29	الثانوية المحولة	19	07	13.20	بئر مقدم
المجموع	06	90	53	100	03

2.5 منهج البحث :

استندنا حسب طبيعة البحث والفرضيات المطروحة الى تبني المنهج الوصفي وذلك للإحاطة بموضوع البحث الكشف عن الظاهرة وتفسيرها.

3 .5 أداة البحث:

حتى نتمكن من تحقيق الأهداف المسطرة من قبلنا من خلال تنفيذ الدراسة استندنا إلى تصميم استبيان حيث يرى فيها موريس انجرس تقنية للبحث العلمي تطبق على الافراد المستجوبين بشكل مباشر بهدف ايجاد علاقات رياضية كمية للقيام بمقارنات رقمية"Angers .M, 1996, P146 () ...ويعتبرها كذلك تقنية لاستجواب الأفراد بصفة مباشرة تؤدي (الى اظهار النواحي الكمية"(Angers .M, 1996, P165)، ويرى فيها كل من محمد عبد الجبار خندقجي، ونواف عبد الجبار خندقجي أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق الاستمارة التي تحتوي على عدد من الأسئلة، مرتبة بأسلوب منطقي مناسب، يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها" (نواف عبد الجبار خندقجي،محمد عبد الجبار خندقجي،2012، ص142)، وقد حاولنا ان نلم في الاستبيان المقدم الى المعلمين بمختلف الاستراتيجيات النشطة التي يمكن للمعلم أن يستند اليها في المرحلة الابتدائية حيث احتوى على 26 عبارة،

*صدق الاداة (صدق المحكمين):

تم عرض الأداة في مرحلة ثانية قبل النزول بها الى الميدان على ثلة من الخبراء في علوم التربية وكذا مفتشين ممن نتوسم فيهم خبرة مهنية لا بأس بها في الميدان وقد أخذنا ملاحظاتهم بعين الاعتبار قبل تطبيق الاستبيان

ثبات الاداة (الاختبار وإعادة الاختبار): تم توزيع الاستبيان على 10 معلمين ثم إعادة توزيعه بفاصل زمني قدر بـ 15 يوما، ثم تم حساب معامل الارتباط لبيرسون(Pearson) حيث تحصلنا على قيمة 0.72 وهي قيمة مقبولة تشير الى ثبات الاداة.

4.5 أسلوب المعالجة الاحصائية : اعتمدنا في تفسير بيانات البحث على حساب التكرارات والنسب المئوية باستخدام برنامج **Excel 2010**

6. عرض نتائج الدراسة الأساسية:

الجدول(02) يمثل توجيه المعلم المتعلمين نحو ممارسة مهام تعلمية أدائية

العبـــــارات	البدائل					
	نعم			لا		
	تكرار	النسبة داخل المحور٪	النسبة خارج المحور٪	تكرار	النسبة داخل المحور٪	النسبة خارج المحور٪
بناء مواقف تعلم جديدة في الصف على صورة أداءات	40	23.12	5.20	13	33.33	1.94
توجيه المتعلمين لممارسة مهاراتهم من خلال محاكاة مواقف حياتية في الصف	30	17.34	3.90	23	58.97	3.44
إختيار نوع النشاط الملائم لقدرات المتعلمين	53	30.63	6.90	00	00	00
ربط الدرس بالبيئة المحلية للمتعلم	50	28.90	6.51	03	7.69	0.44
المجمـــــوع	173	100	22.51	39	100	5.82

بتفحصنا لنتائج المتوصل اليها عبر الجدول رقم02 نلمح نوعا من الاتجاه في ممارسات المعلمين نحو توجيه المتعلمين الى الانخراط في مهام تعلمية ادائية حيث سجلنا أعلى نسبة فيما يخص اختيار نوع النشاط الملائم لقدرات المتعلمين بنسبة 30.63٪، غير أن ذلك لا يعتبر مؤشرا كافيا إلا إذا قام المعلم بمراعاة وتائر المتعلمين اثناء اختيار النشاط أو المهمة على اعتبار أنه من منظور البيداغوجيا الفارقية فالمتعلمون لا يعالجون الوضعيات بنفس الوسائل، ولا يواجهون نفس العراقيل، ولتفادي الرجوع الى تمييز فوارق مستويات المجموعات ينبغي التمكن من ادارة اختلاف المستويات في اطار الوضعية الواحدة، التي تقتضي حسب الباحث الفرنسي فليب بيرنو (Pernnoud.PH.2010) أن يكون المعلم على دراية كاملة بما يريد فعله، وذاك بيت القصيد إذ كلما أحسن المعلم اختيار النشاط الذي يتناسب وقدرات المتعلم كلما شجع

المتعلم على الانخراط أكثر في المهمة التعلمية بدل من اظهار امتهان الإصغاء للدرس وللمعلم دون التحريك ساكنا في المشاركة في اضفاء لمسته على عملية التعلم، وبالرجوع الى ذات الجدول نلحظ تراجعا في استجابات المعلمين فيما يخص توجيه المتعلمين إلى ممارسة مهاراتهم من خلال محاكاة مواقف حياتية في الصف حيث قدرت النسبة ب17.34٪، وكذا البند الاول المتعلق ببناء مواقف تعلم جديدة على صورة أداءات، لعله من بين الاسباب التي تقف خلف ظهور بيداغوجيا الكفاءات ظهور ما يعرف بالتعلم الإتقاني الذي يهتم اهتماما بالغا بالأداء في ظل مراعاة للفروق الفردية، بالإضافة إلى تفعيل التوجه نحو التربية القائمة على العمل الميداني، وبموجب هذه الحركة يمنح المتعلمون فرصة مشاهدة مواقف تعليمية حقيقية حية ومباشرة في المدارس، وممارسة عملية التعلم مباشرة من المتدرب(محسن علي عطية، 2009، ص65)، وبالرجوع الى الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائية(وزارة التربية الوطنية،2011 ص5) نجد أنها تقر وبقوة على ضرورة تدريب المتعلمين بشكل نظامي على الطرائق الأساسية للانتقال بهم لاحقا إلى تطبيقها في وضعيات متجددة، واقحام المتعلمين في وضعيات جديدة ومعقدة وإدماجيه (اشباع اسلوب حل المشكلات)، وفيها ايماء واضح الى ضرورة بناء مواقف تعلمية في الصف على شكل أداءات.

وحسب اندريه غانيو(André .G) إن المتعلم أيا كان مستواه يشعر أن ما من شيء من المعارف قابل للاستعمال مباشرة، وذلك لان لكل مادة لغتها ومصطلحاتها (اندريه غانيو،2011، ص126)، لذا فمن الضروري مد الجسور بين المعارف المدرسة والوضعيات التي سيواجهها المتعلم في حياته اليومية لتبيان أن ما قيل هنا بالمدرسة بطريقة لا يختلف عما يقال هناك في الحياة اليومية، وممارسة هذه المواقف تستدعي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين على اعتبارهم لا يعالجون نفس الوضعية بنفس الطريقة ولا الوتيرة مما يستلزم من المعلمين اختيار النشاط الذي يتناسب وقدرات المتعلمين ولا يتأتى ذلك الا بالاستناد الى استخدام التقنيات الحديثة في التدريس مع

الحرص في أن واحد على إحترافيته، والجدول الموالي يبين مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التدريس.

الجدول (03) يمثل استناد معلمي المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التدريس الحديثة

العبـــــارات	البدائل					
	نعم			لا		
	تكرار	النسبة داخل المحور٪	النسبة خارج المحور٪	تكرار	النسبة داخل المحور٪	النسبة خارج المحور٪
طرح الدرس في صورة وضعية مشكلة	28	14.73	3.64	22	3.61	3.29
استخدام استراتيجية لعب الأدوار	10	5.26	1.30	43	7.06	6.44
بناء وضعيات إدماجية	15	7.89	1.95	38	6.23	5.69
استخدام تقنية التعلم التعاوني	05	2.63	0.65	48	7.88	7.19
تهيئة الفرصة للمتعلمين أثناء العمل في أفواج للعب الأدوار	05	2.63	0.65	48	7.88	7.19
الأخذ بعين الإعتبار شروط التعلم التعاوني عند توزيع المتعلمين على مجموعات التعلم	04	2.10	0.52	49	8.04	7.34
تصميم انشطة التعلم التعاوني بطريقة تضمن مشاركة الجميع	10	5.26	1.30	43	7.06	6.44
استخدام وضعيات التقليد والمحاكاة	04	2.10	0.52	49	8.04	7.34
مرافقة المتعلمين في الصف أثناء التعلم	51	26.84	6.64	02	0.32	0.29
توزيع الأدوار على المتعلمين أثناء العمل في أفواج	45	23.68	5.85	15	2.46	2.24
تنظيم وضعيات جلوس المتعلمين على شكل مائدة مستديرة	06	3.15	0.78	47	7.71	7.04
تنظيم وضعيات جلوس المتعلمين على شكل حرفU	02	1.05	0.26	51	8.37	7.64
اقتراح مشاريع تربوية	03	1.57	0.39	50	8.21	7.49
توظيف جهاز الحاسوب في التعلم	02	1.05	0.26	51	8.37	7.64

توظيف جهاز العرض في التعلم	00	00	00	53	8.70	7.94
المجموع	190	100	24.51	609	100	91.2

بإمعاننا النظر في النتائج المدونة في الجدول أعلاه ومحاولتنا قراءتها قراءة تحليلية يتبين لنا أن أعلى استجابة كانت من نصيب مرافقة المتعلمين في الصف وذلك بوزن مئوي قدره26.84٪، وبذلك يحتل هذا البند الصدارة في استخدامات المعلمين دائما حسب تصريحاتهم، فالمقاربة بالكفاءات حسب ما ورد في المنشور الوزاري رقم2003/245 تجعل من حل المشكلات أو الوضعيات المشكلة الاسلوب المعتمد للتعلم الفعال(وزارة التربية الوطنية (2004/2003) ، إذ انها تتيح الفرصة للمتعلمين بناء معارفهم بالمفهوم الواسع وذلك بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة حتى يتمكن من مجابهة الوضعيات التي سيواجهها خارج المدرسة وفي هذا الاطار يقول ستوردير 'إن تمكين الطفل من بناء كفاءات لا يستطيع استعمالها خارج المدرسة لا يتماشى مع فكرة التربية الشاملة(كاترين بوغارت و ساندرين، 2008، ص37) وبالنسبة للمتعلم عموما ومتعلم المرحلة الابتدائية على الخصوص فإنه يحتاج الى مرافقة المعلم له اثناء العمل على الوضعيات التعلمية سواء كانت وضعيات مشكلة أو إدماجية او غيرها، غير اننا نلحظ ايضا في هذا الجدول نوعا من التناقض في استجابات المعلمين فعلى الرغم من أن مرافقة المتعلم وهو يشتغل على مهام التعلم شرط ضروري ضمن البيداغوجيا الحديثة سواء أثناء العمل الفردي أو خلال العمل في مجموعات، فالعمل التكويني المركز المدعم بالمرافقة يمكّن المعلم من تحديد أفضل مؤشّرات التعلم التي تتيح تنظيما تفاعليًّا، بالإضافة الا أنّ هذه المرافقة لا تتم على أيام أو فترات متقطعة إذا رغب بطبيعة الحال المعلم تنمية الخيال، القدرة على التعبير و المجادلة ، روح الملاحظة ، التعاون، لذا يجب على المعلمين أن يراقبوا أنشطة المتعلمين والقيام بمعالجتها مع احترام وتيرة المتعلم في ذلك، ولا يقتصر على مرافقة المتعلمين الاكثر نشاطا في الحصة من خلال عملية التغذية الراجعة التي في الغالب ما يكتفي فيها البطيء بالنظر اليهما بشيء من اللاّمبالاة، فمثلا

يمكن أن يمتد المعلم بمرافقته للمتعلمين الأخرين حتى وان كان قابعا في الجزء الخلفي من الحجرة يشتغل مثلا مع مجموعة صغيرة للقراءة لكنّه على وعي بما يقوم به المتعلمين الأخرين من أنشطة في أجزاء أخرى من الحجرة، وبذلك فقط يقلّلون من فترات التعطيل إلى الحد الأدنى من زمن التعلم، غير ان النتائج المدونة أعلاه تظهر حسب تصريحات المعلمين أنهم لا يستندون الى الاستراتيجيات الحديثة في التدريس على غرار استخدام تقنية التعلم التعاوني، تقنية لعب الادوار، التقليد والمحاكاة، والتي احتلت نسب متدنية في استخدامات المعلمين على الرغم من أن التحول الذي شهدته وتشهده الحياة العصرية في جميع مجالاتها وميادينها أصبح يقتضي اليوم اكثر من ذي قبل التغيير في انماط التدريس والتحول من العمل بمنطق التعليم الى ارساء منطق التكوين والتدريب لتطوير الكفاءات المستهدفة، وبالتالي تكوين أفراد أكفاء يستوفون شروط التكوين ولا يتم ذلك الا إذا أتيحت الفرصة أمام المتعلم لممارسة فعل التعلم بالمتعة التي ترتبط ارتباطا وثيقا بلعب الطفل المتعلم للدور ولاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي، والذي يكون ظاهرا للعيان أن المتعلم يشعر بالبهجة في التعلم أثناء لعبه.

ومنه فإن لعب الدور أثناء ممارسة التعلم التعاوني يجعل المتعلم يمارس التعلم انطلاقا من اشباع رغبة في التعلم وليس الارغام على ممارسة بعض الطقوس المدرسية كالوصول في الوقت المحدد، والاتصاف بالوداعة والانتباه والاجتهاد والقيام بالواجبات وكذا امتلاك ادوات العمل والتي تختبئ دوما تحت ازار التوهم بممارسة التعلم ،وهذه النتائج تحيلنا مرة أخرى للتساؤل عن استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في المدرسة الجزائرية ولاسيما إذا ما تعلق الامر بتفعيل لعب الدور لدى المتعلم فمجرد الحديث عن مدرسة الجودة وعن تأسيس الجودة داخل المدرسة تتجه نحو التعاون ولعب الدور داخل الفوج التعاوني حسب ما اشار اليه وليام قلاسر (Glasser.W.) أثناء اطنابه في الحديث عن العمل في مدرسة الجودة مما تستدعي مراجعة العقد التعليمي (Contrat didactique) (Glasser .W, 1997, P95)،إذ أن العمل على وضعيات تتطلب

تجاوز حاجر او العمل على ما يعرف بتحقيق الهدف- الحاجز وبالتالي تستدعي العمل ضمن فريق، وذلك لأن بعضا من هذه الوضعيات لا يمكن بنائها ولا الاشتغال عليها الا في ظل التفاعلات الاجتماعية، وهذا ما نستدل عليه من خلال نتائج تنظيم وضعيات جلوس المتعلمين التي تتناسب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس على غرار وضعية الجلوس على شكل مائدة مستديرة وحرفU،فالغاية بالدرجة الاولى من استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة هو وضع المتعلم في وضعية التعلم القصوى حتى يتسنى لنا الارتقاء بكل متعلم الى مستوى التحكمات المستهدفة، والتي لا يكفي أن تكون هادفة وذات معنى فقط، بل يجب أيضا أن تسترعي همته في منطقة التطور أو النمو القريبة منه، وبالتالي يجب على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار الشروط الواجب مراعاتها عند العمل باستراتيجية التعلم التعاوني فيما يخص توزيع المتعلمين على شكل مجموعات للتعلم،على إعتبارها أنها موقف تعليمي يعمل فيه المتعلمين على شكل مجموعات في تفاعل إيجابي متبادل يشعر فيه كل من منهم انه مسؤول عن تعلمه وكذا تعلم الاخرين بهدف تحقيق اهداف مشتركة وهوما يعكس استمرارية الفريق التربوي(عامر رضا،2013، ص19)، حيث جاءت نسبة توظيفها من قبل المعلمين متدنية حيث لا تتعدى نسبة2.10٪ ، في حين جاء توزيع الادوار على المتعلمين مرتفع نوعا ما وبنسبة 23.68٪، تبني المدخل القائم على الكفاءات في التدريس أمر يستوجب استحداث أدوار للمتعلم وتشجيعه ليشتغل عليها منذ الصغر بدءا بالمرحلة الابتدائية إن لم نقل المرحلة التحضيرية، ومن الأدوار المستحدثة للمتعلم أحصها لنا الباحث الفرنسي فليب بيرنو (Pernnoud.Ph) عددا في خمس أدوار أساسية وهي على التوالي الاشراك، الشفافية، التشبث او العناد، المسؤولية، التعاون (Pernnoud.Ph, 1997, P92)،وممارسة هذه الادوار تستدعي من المعلم جعل المتعلم يختار بنفسه دوره داخل مجموعة العمل التي ينتمي اليها، وفسح المجال امام المتعلم يجعل المعلم يتطلع من خلال الدور المختار من طرف المتعلم الى العبور أو المرور الى نظام تفكيره ومعرفة موقعه من عملية التعلم ولعل هذا ما أشار ت

له كل من (Catherine B et Sandrine.D) حينما أشارت الى القصة التي حكاها ميريو المتعلقة بمسرحية مثلت في حصة من حصص اللّغة الفرنسية فالمتعلمين النجباء الّذين يجيدون الحديث يؤدون الادوار الأولى، الرسامون منكبون على الديكور في صمت يائس، الخجول منهم يصحّح الأخطاء اللّغوية ويظل منهمكا في هذه المهمة التي يحسنها كمصحّح بارع حتى أنه لا يلمس فرشاة أو يتفوه بكلمة(كاترين بوقرت ،ساندرين ديلمارت(2008، ص37)... وبالتالي فمن خلال هذه المسرحية نستنتج أن كل متعلم يختار الدور بحسب قدرته على الأداء، وعليه يمكن الكشف عن المتعلم من خلال الدور المختار من قبله، وما قيل عن هذه المسرحية يمكن أن يقال في حالة اشتغال المتعلمين على وضعية أخرى، فتصريحات المعلمين تظهر أن ممارساتهم تتجه صوب الإشراف على توزيع الأدوار على المتعلمين بدل تركهم هم الذين يختارون دورهم بأنفسهم.

وربما يعود ذلك إلى التصورات الراسخة في العقل الباطني للمعلمين بضرورة توزيعهم للأدوار التي تعد جانبا من سلطة المعلم داخل الصف، وكذا لاعتقادهم الراسخ بعدم قدرة المتعلمين على اختيار أدوارهم اختيارا صحيحا، إذ يكون في غالب الاحيان قائد المجموعة هو أحد المتعلمين النجباء القريبين من المعلم، اين يكون في نظر المعلم الاختيار الامثل الذي لا يعيق عمله مشاكل السلطة والزعامة، ثم ينظر اليه أنه بمثابة سلطة أقامها الفريق ذاته، فيما يجد المتعلمين بطيء التعلم مهمشين فيكتفون بعد ذلك بمتابعة عمل القائد والأعضاء النشطين دون ابداء اي رغبة في التغيير ويطبع هذا التعود في ذهنية المتعلم بدءا بالتعليم الابتدائي وصولا الى مراحل أخرى وهنالك يصعب التغيير، ومن ثمة تبدا القلة غير المتفاعلة في ممارسة لعبة المغادرة بالنسبة للمتعلمين الذين يشعرون "بالتخلي" لذلك غالبا ما يتلاشى الفريق إذا فرضت عليه الادوار وبالتالي لا يمكن له الاشتغال على العمل، ومن ثمة فإن العمل الحقيقي للفريق يبدأ عندما نبتعد عن حائط المبكى باستعمال الاستقلالية المتوفرة كاملة، وبقدرة كل عنصر حازم في الفريق على التفاوض الحاسم على تحقيق المشروع الذي لا يكون الا إذا اختار كل عنصر

في الفريق دوره بنفسه(Pernnoud.Ph, 1997, P81)، وذلك حديث اخر حينما نتحصل على مثل هذه النتائج في ظل تبني المنظومة التربوية لبيداغوجيا المشروع والذي ادلت النتائج أعلاه على عدم حيازة المشاريع التربوية على اهتمام المعلمين إذ لم تستحوذ سوى على 1.57٪، وهي نسبة ضئيلة من الاستخدام على اعتبار أن بيداغوجيا المشروع أو التعلم بواسطة المشاريع الذي يمكن المتعلمين من ممارسة أدوارهم الحديثة التي تفوق الاعتكاف على ممارسة مهنة التتلمذ على اعتبار منطق الفعل الذي اقره وتحدث عنه الباحث الفرنسي فليب بيرنو (Perrenoud .Ph) يكمن في حسن استعمال الكفاءات المتوفرة والتي تمثل حسبه نقطة التقاء كل من المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا المشروع و البيداغوجيات التعاونية التي ليس الهدف منها استقلالية التعلمات وتفعيلها بالدرجة الاولى، وإنما مواجهتها للحواجز، والتي تحتم بالضرورة توظيف الميديا الجديدة(نادية بوشلالق، 2017، ص269).

فحسب النتائج المحصل عليها والمدونة في الجدول أعلاه يتبين لنا أن استخدام وسائل الاعلام ضمن عصر التكنولوجيا في المدرسة الجزائرية منعدم فهو لا يتجاوز حدود1.05٪ بالنسبة لاستخدام جهاز الحاسوب في التعلم و 00٪ بالنسبة لجهاز العرض، لذا يجب على المعلمين أن يمارسوا هم أيضا ما يسمى بالاستيقاظ التكنولوجي "Veille technologique" الى جانب الاستيقاظ الثقافي والديالكتيكية البيداغوجي، ليعوا ما سوف تكون عليه المدرسة وجمهورها غدا، مما سيجبرهم على الاطلاع على ما يجري في ساحة التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال التي نلاحظ من خلال النتائج التي سبق عرضها أنها دون اهتمام المعلمين على غرار المرحلة التعليمية لأن متعلم المرحلة الابتدائية لا يختلف في استعمال التكنولوجيات الحديثة عن غيره من متعلمي الاطوار الاخرى مادام أنه يجيد استخدامها في دور الشباب وفي البيت، مما سيتخذ المعلم من هذه الوسيلة كأداة مساعدة على التعليم من حيث ممارسة التعلم انطلاقا من الاشياء التي يرغب المتعلم فيها، والتكنولوجيات الحديثة تسمح بإنشاء وضعيات تعلم ثرية، مركبة

ومتنوعة، كما تمكن المعلم من استحداث وضعيات التعلم وعزوف المدرسة عن استخدام تكنولوجيات الاتصال الحديثة تحيلنا على التساؤل عن كيفية إقناع المتعلمين بمدى حاجتهم مستقبلا للمعرفة العلمية في مجتمع تشتغل فيه التكنولوجيات، وهو ما دعت إليه نادية بوشلالق من خلال دعوتها الى ضرورة تبني ما يسمى بالتعلم المقلوب (Flipped learning) مادام متعلم اليوم مرتبط بشبكات التواصل الاجتماعي ومواقع الانترنيت أكثر من ارتباطه بالمدرسة وكتبها، حيث يقابل أصدقائه في الفاسبوك ويسجل أحداثه في الانستغرام وغيره في حين ان المدرسة لاتزال تمنع هذه الأجهزة في حين كان عليها ان توظفها لحل الواجبات المنزلية، إنجاز المشاريع(جون ماري بيبان واخرون،2009، ص145)، وتشجيع التفاعل بين المتعلمين والتواصل الإيجابي، وانطلاقا مما سبق يمكن لنا القول انه وعلى الرغم من محاولة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة إلا انها تبقى دون المتوسط وعلى الارجح انهم لا يزالوا يركون لممارسة بعض الطرق التدريسية التي لا تتعدى حدود الممارسة النمطية التقليدية وهو ما ستبرزه نتائج الجدول الموالي:

الجدول(04) يمثل الإستراتيجيات التدريسية التقليدية ضمن ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية

العبـــــارات	البدائل					
	نعم			لا		
	تكرار	النسبة داخل المحور٪	النسبة خارج المحور٪	تكرار	النسبة داخل المحور٪	النسبة خارج المحور٪
استخدام استراتيجية التعلم في مجموعات ثنائية	36	8.88	4.68	17	89.47	2.54
اجراء مراجعة الدرس السابق	53	13.08	6.90	00	00	00
بناء وضعيات تعلمية بسيطة	53	13.08	6.90	00	00	00

استخدام استراتيجية التعلم الفردي	53	13.08	6.90	00	00	00
اقتراح تمارين بسيطة	52	12.83	6.77	01	5.26	0.14
طرح اسئلة مثيرة للتذكر والاسترجاع	53	13.08	6.90	00	00	00
تكليف المتعلمين بأنشطة تنمي التنافس بين المتعلمين	52	12.83	6.77	01	5.26	0.14
تكليف المتعلمين بأنشطة تنمي التعاون بين المتعلمين	53	13.83	6.90	00	00	00
المجموع	405	100	/	19	100	/
المجموع الكلي	768	/	52.72	667	/	2.82

من خلال قراءتنا التحليلية للنتائج المدونة في الجدول الذي بين أيدينا يتضح لنا جليا أنه يوجد نوع من التقارب في استجابات المعلمين والتي تتراوح بين 13.08٪ و12.83٪،مع أنها تحمل نوعا من التناقض في الممارسات يجعلنا نتساءل مرارا عن معقولية أن نسعى من خلا ل بنائنا للأنشطة الصفية من تنمية التعاون والتنافس في الوقت ذاته، نعتقد أنه لم يعد في ظل تبني بيداغوجيا المشكلات في وسعنا اثارة الحديث عن تنمية التنافس حتى على مستوى المرحلة الابتدائية، فمتعلم هذه البيداغوجيا يقارن ذاته بالنظر الى قدراته، بالنظر الى ما سيستطيع ممارسته وفعله، وليس لمقارنة نفسه بزملائه الاخرين، وعليه فإن اصرار المعلمين في منظومتنا التربوية على استعمال هذه اللفظة وممارستها ماهي في الحقيقة الا مجرد استبداد في حق مسعى المشكلات، العمل على بيداغوجيا الوضعيات المشكلة يختلف اختلافا كبيرا عن ممارسة التمارين التقليدية التي كانت تظهر للمتعلم وكأنها مهمة تنزل من السماء، بالإضافة إلى أنها تحصل بالتطبيق الفوري مثلا في الرياضيات للحساب الخوارزمي، أو الاستعمال التلقائي للطرق الأخيرة المدرسة، فيما التدريس بالوضعيات المشكلة تستدعي نمطا أخر من الممارسة فالمتعلمون مطالبون بالبحث عن حلول لها وبنائها، في حين يفترض أن تكون المهمة المقترحة ضمن منطقة تطورهم القريب تستند إلى نوع من استئناس الحقل التصوري المقصود ، مما

يفتح المجال للاشتغال عليها كل حسب سرعته، حاجته ووتيرته الخاصة سواء كانت سريعة أم بطيئة، مما يؤدي إلى اندماج كل منهم في المهمة المشتغل عليها، فيقلل بالتالي من الاهتمام بالزمن فيحدث نوع من انصهار المتعلم في الزمن وهو يشتغل على المهمة المراد حلها، مما يحيله إلى التعلم بالنظر إلى ما يكتسبه من مهارات ومالم يكتسبه للتو في ظل ما يعرف بممارسة التعلم الذاتي بعيدا عن منافسة الآخر فيما يخص تحصيل الدرجات الرقمية والتصنيفية التي لا تعبر في كثير من الاحيان على المستوى الحقيقي للمتعلم، فوضع المتعلم في مركز العملية التعليمية – التعلمية ضمن البيداغوجيا الحديثة يستدعي تغييرا على مستوى التصورات وكذا الممارسات البيداغوجية التي تمكن كل من المعلم والمتعلم من تحقيق الاهداف المسطرة، ولأن تنمية الكفاءات تبدأ من المرحلة الابتدائية، لذا من واجب المعلمين مراعاة ذلك في الأنشطة المقترحة من قبلهم، ولأن المقاربة الكفاءات تقوم أصلا على الاشتغال على وضعيات مشكلة مفتوحة، وهذا النوع الذي غالبا لا يمكن للفرد معالجتها فرديا وإنما يستحسن العمل عليها جماعيا أين تحيل على تفاعل الأقران مع بعضهم البعض في أفواج مختلطة تكون مزيجا بين الضعيف، المتوسط والقوي حتى يتسنى لهم زعزعة بعض التمثلات والاحكام المسبقة، إذ غالبا ما يتعلم المتعلم مع قرينه ما لا يتمكن منه مع معلمه، لأن الامر يتعلق بإثارة التناقض وتبادل الحجج حتى يتمكن كل فرد في المجموعة من تنفيذ تصوراته وتبريرها.

وبالتالي فإن السعي من وراء بناء أنشطة في مواد التعلمات الأساسية سيؤدي حتما الى تحويل الصراع الاجتماعي المعرفي الى عملية (فليب بيرنو، 2010،ص82)، ومن ثمة التمكن بشكل تدريجي من بناء العلاقة الغيرية والاندماج في المهمة فحلي به أن يكون حذرا، ولا يمكن له بأي حال من الأحوال ان يتقي ذلك إلا من خلال اختراع بيداغوجيا تعاونية فارقية نشطة على مقاس متعلميه أي أنه ليس مستحيلا أن نعثر مرة أخرى على فريني جديد على حد قول فليب بيرنو، إذا ما تحلى المعلم بابتكارية، وطاقة ومثابرة مما يحيل بالتالي إلى تنمية التعاون بين المتعلمين أكثر من العمل على إثارة التنافس بينهم الذي في الغالب لا يخدم البيداغوجيا الحديثة(فليب بيرنو، 2000، ص18)، خاصة إذا لازلنا نركز على جانب التذكر والاسترجاع وطرح اسئلة على شكل تمرينات بسيطة فوجه

التجديد في بيداغوجيا الكفاءات هو التخلي عن تلقين المعارف الجاهز و ليس المعارف بحد ذاتها والتي تمثل إحدى مرتكزاتها، والعمل على اكساب المتعلم كيفية البحث عنها أو مساعدته على اكتساب الوسائل المؤدية اليها، لأنه من المعتاد حسب الباحث الفرنسي فليب بيرنو(Pernnoud,Ph) أن يقيم الفرد في عالم الشغل حسب كفاءته، وذلك ليس غريبا عن عالم الدراسة ولو من حيث ان اختبار كتابيا أو استجوابا شفويا كلها تعتبر حسبه وضعيات لا يمكن الخروج منها بمجرد معارف فقط، وإنما معارف قابلة للتجنيد لتحقيق الهدف المناسب بالشكل المطلوب مع القدرة على إعادة التركيب من جديد والعمل على ابتكار مالا يعرف(Roegires.X, 2011, P113)، وبالتالي فإن للأسئلة التي يطرحها المعلم في الصف دور بالغ الاهمية في معرفة أسباب التعثر والخلل عند المتعلم، مما يستدعي من معلم البيداغوجيا الحديثة التي أقرت له وظائف غير التي عهدها والفها ضمن مقاربتي الاهداف والمضامين، ممارسة الاسئلة الصفية بما يتماشى ونوع التفكير الذي تسعى هذه البيداغوجيا الى ارسائه لدى المتعلم، مادامت أنها تجعل من التقويم التكويني متعدد الابعاد وجها لها وأحد اهم بعديها حسب مانوه اليه الباحث روجرز كزافي (Roegiers .X) إذ اعتبر أن عملية التعلم ضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تقوم على بعدين هامين:

- تنظيم وبناء الوضعيات التعلمية التي تقوم على المعارف الادائية والسلوكية وممارسة التقويم التكويني، بالنسبة لتركيز المعلمين على الاسئلة من نوع التذكر والاسترجاع لا تخرج عما كشفت عنه العديد من الدراسات التي أقرت أن جل المعلمين يعمدون الى طرح كم هائل من الاسئلة أثناء تدريسهم حيث تمثل نصيب الاسئلة مقارنة بالأساليب الاخرى المعتمدة 80%، ولكن معظمها لا يخرج عن اطار اسئلة التذكر واسترجاع المعلومات التي لا تتطلب سوى فهما سطحيا للمادة وتعتمد على الذاكرة الصماء للإجابة عنه، وبالتالي فإن هذه النتائج لم تخرجنا بعد من الممارسة التقليدية، وهذا بطبيعة الحال يدعونا للتساؤل عن مدى تمسك المعلمين بالممارسات التقليدية على الرغم أننا كما رأينا أن

أغلبهم وظفوا في إطار تبني البيداغوجيا الحديثة وبالتالي فإنهم تمرسوا بما يكفي عن طرق واساليب التدريس والتقويم ضمنها.

7. تفسير الفرضيات على ضوء النتائج

* بالنسبة للفرضية الاجرائية الاولى التي تقر بتوجيه معلمي المرحلة الابتدائية متعليمهم لممارسة مهام تعلمية أدائية بعد تحقق ثلاث بدائل من بين اربعة فإنه على هذا الاساس يمكن القول بتحقق الجزئي للفرضية الاجرائية الاولى وعليه فمعلمي المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية يحاولون توجيه متعليمهم نحو الانخراط في مهام أدائية من خلال ممارساتهم التدريسية .

*بالنسبة للفرضية الاجرائية الثانية التي تقر بتبني الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تمكن من استثمار فرص التعلم، وانطلاقا من النتائج المحصل عليها يتضح لنا ان جل البدائل أو المؤشرات المعتمدة تدل على التوظيف المتدني الذي لم يرق بعد الى الاستخدام الامثل الذي يتماشى وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ماعدا منها ما يتعلق بمرافقة المتعلمين في الصف والذي سبق أوضحنا أنها تختلف في حد ذاتها باختلاف ممارسات المعلمين والتي ترتبط بصورة كبيرة بتصوراتهم قبل ممارساتهم وايضا ما يتعلق بالوضعيات سواء منها المشكلة أو الادماجية والتي ترتبط بالنصوص الرسمية أكثر من ارتباطها بالممارسة الميدانية، وعليه يمكن القول بعدم تحقق الفرضية الإجرائية الثانية ومعلمي المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية لا يتبنون العمل باستراتيجيات التدريس الحديثة وعليه لا يمكننا الاقرار باستغلال فرص التعلم مدام أن جل زمن الحصة يتعلق بعمل المعلم أكثر من عمل المتعلم، اي الحديث عن الزمن التعليمي بعيدا عن استغلال زمن التعلم وخاصة ما يتعلق بزمن التعلم الأكاديمي (ALT).

*بالنسبة للفرضية الإجرائية القائلة بتوجه الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية نحو الممارسات التقليدية النمطية حيث اظهرت النتائج تحقق جل المؤشرات

الدالة على ركون المعلمين للممارسات النمطية التقليدية وعلية فإن الفرضية الثالثة تحققت، ومن ثمة لا يمكننا الحديث عن احترافية التدريس في ظل هذه الممارسات،

خاتمـــة :

عطفا على ما سبق يمكن القول بأن اصلاح نظام التعليم لا يمكن أن يكون رهان بالغ الاهمية إلا إذا كان بالدرجة الاولى لصالح المتعلمين أين يتعدى فيه المتعلم مجرد ممارسة مهنة التتلمذ ويتجاوز المعلم فيه مجرد ممارسة مهنة التعليم وتكثيف احترافيتها التي تفرض تغييرا في وظائف المعلمين وأدوار المتعلمين كل على حد السواء مما يلزم وبالتالي وضع عقد ديداكتيكي جديد، يكون الكل فيه مدعوما لممارسة المعرفة البعدية وتنمية ما وراء المعرفة مما يفرض ضرورة التعامل مع عدم التجانس بين المتعلمين داخل الصف ، وهذا كله يحتاج الى تطويع في الزمن التعليمي بحيث يمكن من التعلم الفعلي،من خلال بإعادة بنائه من جديد على ضوء عدد من نتائج الاعمال الحديثة في هذا المجال على المستوى العالمي بعامة والمحلي بخاصة، ولأن ممارسة التدريس من المنظور الحديث يستدعي تبني استراتيجيات مغايرة والتي تستلزم احداث تغيير على الزمن المدرسي والتعليمي بصفة خاصة يدير أوقات ووتائر التعليم والتعلم و الحياة المدرسية، وفي ظل بيداغوجيا الكفاءات التي تتطلب ثلة من الممارسات المختلفة عن سابقتها في مقاربتي المحتوى والاهداف، لذا فإنها تتطلب بالضرورة إدماج معايير تعددية الزمن والوتائر بعيدا عن الانحصار بين مربعات صغيرة من 45 الى 60 دقيقة مما يفسح المجال واسعا لتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة وبالتالي استغلال فرص التعلم.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

1. ابن خلدون عبد الرحمان (2010) مقدمة ابن خلدون ، ط1،دار ابن الجوزي، القاهرة ،مصر، ص332
2. اندريه غانيو(2011) ،طريقة أخرى لتقييم التلاميذ (Evaluer autrement les élèves)، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية ، حسين داي ، الجزائر .

3. جمال شحاتة حبيب (2012) ، قضايا منهجية في البحث في الخدمة الاجتماعية ، ط1، الكتب الجامعي الحديث ، حلوان مصر.
4. جون ماري بيبان واخرون(2009) معالم التعليم اليوم (Repères pour Enseigner Aujourd'hui) ،ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية ،حسين داي، الجزائر.
5. حاجي فريد(2005)،المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية ،العدد 17،المركز الوطني للوثائق التربوية ،حسين داي الجزائر.
6. رضا ساسي (2017)،تمهين المعلمين مقاربة سوسيولوجية ، مجلة المربي ، العدد22، التدريس في الابتدائي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر جامعة الوادي، الجزائر .
7. عامر رضا(2013)،أساليب التعلم النشط ودورها في إدارة الصف، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 02
8. علي راشد(2005)،كفايات الاداء التدريسي، ط1،دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
9. عماد عبد الرحيم الزغلول ،شاكر عقلة المحاميد(2007)،سيكولوجية التدريس الصفي ،ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، الاردن .
10. فليب بيرنو(2000)،المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟،ترجمة مصطفى بن حليبس، سلسلة من قضايا التربية ،العدد34،المركز الوطني للوثائق التربوية ،حسين داي الجزائر .
11. فليب بيرنو(2000)،المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟،ترجمة مصطفى بن حليبس، سلسلة من قضايا التربية ،العدد34،المركز الوطني للوثائق التربوية ،حسين داي الجزائر.
12. فليب بيرنو(2010) ،عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس (Dix nouvelles compétences pour enseigner) ،ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية ،حسين داي ، الجزائر.
13. كاترين بوغارت و ساندرين (2008)، نحو نموذج اخر لإدارة الوقت المدرسي ، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر .
14. مجدي عزيز ابراهيم (2004)،موسوعة التدريس (الجزء الاول أ. ت)،دار المسيرة ،عمان ،الأردن.
15. محسن علي عطية (2009)، المناهج الحديثة وطرق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
16. محمد جمدان (2006) ، معجم مصطلحات التربية والتعليم ، ط1، دار الكنوز المعرفية ، الأردن.
17. نادية بوشلالق (2017) ، التعلم المقلوب ، الكتاب السنوي السادس ، أعمال الملتقى الدولي حول الإصلاحات التربوية رهانات وتحديات ،جامعة محمد بن أحمد وهران 02، دار الكنوز للنشر والتوزيع ، تلمسان ،الجزائر.
18. نواف عبد الجبار خندقجي ،محمد عبد الجبار خندقجي(2012) ،مناهج البحث العلمي(منظور تربوي معاصر)،ط1،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،الأردن.

19. وزارة التربية الوطنية (2004/2003)، المنشور الوزاري 1312 و ت/أع / المؤرخ في 30.03.2003 رقم2003/289، يتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2004/2003

20. وزارة التربية الوطنية (2010) ، دليل منهجي في القويم التربوي ،مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.

21. وزارة التربية الوطنية (2011)، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

22. Angers .M(1996), Initiation pratique à la méthodologie des sciences, Les Editions CEC Inc., Québec.
23. Carroll .John .B (1989),The Carroll model,A25 year Retrospectives and prospective ,Review Educational Researcher,Vol18 n° 1,American Association.
24. Glasser .W(1997), Enseigner à l'école qualité,1édition,Bibliothèque nationale du Québec Canada.
25. Pernnoud.Ph (1997), construire des compétences de l'école, ESF éditeur, France ,p93
26. Pol .D préface de J.M .Deketele(2004) , faire des enseignants,02 tirage, De Boek université, Bruxelles ,Belgique.
27. Rey, Vincent C, et autres(2004), Les compétences l'école, 2édition, édition De Boeck, Bruxelles.
28. Roegires.X(2006), L'école et l'évaluation, 1édition,édition De Boek Université Bruxelles.
29. Roegires.X(2011), des situation pour intégrer les acquis scolaire ,03édition ,Bruxelles, DeBoek.