الجـمهـوريــة الجــزائــريــة الديـمقـراطية الشــعبــية

وزارة التــعـليــم العالي والبــحـث العـلــمي

جامــعة البلـــيدة 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

اتجاهات الاساتذة حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الاعاقة السمعية

مذكـرة مقدمــة لنيل درجة الماجســتير علم النــفس

تخصص : التعليمية و مشكلات التعلم

إعداد الطالبة: **إشراف الدكتورة:**

ذيب وسيلة ركـزة سـمــيـرة

السنة الجامعية: 2015/2014

الجـمهـوريــة الجــزائــريــة الديـمقـراطية الشــعبــية

وزارة التــعـليــم العالي والبــحـث العـلــمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

اتجاهات الاساتذة حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الاعاقة السمعية

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير علم النفس

تخصص : التعليمية ومشكلات التعلم

إعداد الطالبة

ذيب وسيلة

أمام اللجــنة المشــكلة من:

أ ، محي الدين عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	رئــيــســا
أ ، ركـــزة ســمــيــرة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقـررا
أ ، العـيــادي سعـــيــد	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	عضو مناقشا
أ ، لورســي عبد الــقادر	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 2	عضو مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014

الإهـــــداء

إلى من كنت أباهي بها الدنيا لكونها أمي

إلى من ضمت شهاداتي إلى صدرها و كانت تحلم بضم المزيد

إلى الفاضلة الراحلة أمي

" **لعجال تومية** "

رحمها الله .

الشــكر و التقــدير

نشكر الله أولا و أخيرا و الذي بحمده تم هذا العمل كما يشرفني أن أتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني للأستاذة المشرفة الدكتورة" **ركزة سميرة** " لقبولها الإشراف على هذه الأطروحة و تحملها مسؤولية انجاز هذا العمل المتواضع من أول خطوة إلى آخر خطوة خطوتها في سبيل إكمال هذه الأطروحة ، بالرغم من ارتباطاتها و التزاماتها المهنية ، لذلك أرجوا ألا أكون قد خيبتها .

كما أتقدم بكل معاني الحب و الامتنان و العرفان و التقدير لزوجي أطال الله في عمره و أبقاه لي تاجا فوق رأسي ونور لعيوني التي أبصر بها على تقديم كل أنواع العون والمساعدة سواء النفسية أو العلمية أو المادية و كذلك تحمله لحماقاتي .

أيضا أقدم أسمى معاني الشكر لابي الغالي حبيبي ونور عيني، للاخوة جمال و محمد و حمزة و بلال، والاخوات صونيا و فهيمة و مسعودة و هجيرة و مروة و سعيدة و نجاة و وردة ، ولجميع عصافير البيت اطال الله في عمرهم. دون ان لا انسى مديري لوصيف عليبمدرسة صغار الصم لولاية سطيف على مده يد العون و مجمل التسهيلات شكرا لك .

ولا يفوتني أن اخص بالثناء و التقدير لكل أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا الذين كان لهم الفضل في تعليمي طوال الفترة الجامعية .

كذلك اشكر أصدقائي الطلبة اللذين درست معهم في جامعة البليدة ، دون ان انسى زملائي المعلمين والمعلمات وكذا الاخصائيين في مدرسة صغار الصم والبكم بسطيف.

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات الأساتذة نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية، و اهتمت الدراسة بالكفاءات الأدائية، و هي كفاءة التخطيط، كفاءة التنفيذ، كفاءة التقويم، حيث انطلقت من تساؤل رئيسي مفاده : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية؟

و لمعرفة ذلك، انطلقنا من فرضية عامة و ثلاث فرضيات جزئية، حيث تكونت عينة الدراسة من 80 معلم ابتدائي عادي ومعلم الإعاقة السمعية ، ولجمع البيانات تم استخدام الاستمارة و استخدام المنهج الوصفي المقارن و لتحليل البيانات إحصائيا تمت الاستعانة باختبار T، و النسب المئوية و اختبار F لنتوصل في نهاية الدراسة إلى أن الفرضية العامة قد تحققت بأنه توجد فروق بين اتجاهات الأساتذة سواء في المدرسة الابتدائية العادية أو مدرسة الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءات تعليمية في الصف و في كفاءة التخطيط، التنفيذ و التقويم، فالمنهاج واحد فقط يبقى على المعلم مراعاة قدرات و كفاءات التلاميذ سواء العاديين أو الصم.

الفهرس

أ-الاهداء

ب-الشكر و التقدير

ج-الملخص

د-قائمة المحتويات

هـ-قائمة المخططات

و-قائمة الجداول

مقدمة..... 20

الباب الاول: الجانب النظري

الفصل الاول: الفصل التمهيدي

1-1- إشكالية الدراسة 25

1-2- تحديد المفاهيم الدراسة 30

1-2-1-التدريس بالمقاربة بالكفاءات 30

1-2-2-معلم المدرسة الابتدائية 31

1-2-3-معلم الإعاقة السمعية 32

1-2-4-الاتجاهات 32

1-3- أهمية الدراسة 33

1-3-1- الأهمية النظرية 33
1-3-2- الأهمية الميدانية..... 34
1-4- أهداف الدراسة 34
1-5- الدراسات السابقة 35
1-6- الفرضيات 42
1-6-1- الفرضية العامة 42
1-6-2-الفرضيات الجزئية 42

الفصل الثاني الاتجاهات

تمهيد..... 44
2-1-مفهوم الاتجاهات..... 45
2-1-1- لغة 45
2-1-2- اصطلاحا..... 45
2-2-الفرق بين الاتجاه و المفاهيم الأخرى 47
2-2-1-العاطفة والاتجاه 48
2-2-2-التعصب والاتجاه 48
2-2-3-الرأي و الاتجاه 49
2-2-4-المعتقدات والاتجاه 49
2-2-5- الميل والاتجاه 50
2-2-6- القيم والاتجاه 50

2-3- تكونّ الاتجاهات وتباينها 51
2-4- خصائص الاتجاهات..... 55
2-4-1- الاتجاهات تكوينات افتراضية 56
2-4-2- الاتجاهات نتاج للتعلم 56
2-4-3- ثبات الاتجاهات وتغيرها 56
2-4-4- الاتجاهات محددة بموضوعاتها 56
2-4-5- الاتجاهات لها اهمية شخصية اجتماعية 57
2-4-6- الاتجاهات إقدامية- تجنبية 57
2-5- وظائف الاتجاهات 58
2-6- انواع الاتجاهات 59
2-6-1-على اساس الموضوع 60
2-6-2- على أساس الأفراد 60
2-6-3- على اساس الوضوح 60
2-6-4- على اساس القوة 61
2-6-5- على اساس الهدف 61
2-7- اهم طرق تعديل او تغيير الاتجاهات 62
2-7-1- تعديل المجال الادراكي المعرفي للفرد 63
2-7-2- تغيير الاطار المرجعي للفرد 63
2-7-3- تغيير الجماعة المرجعية 64
2-7-4- اثر وسائل الإعلام 64

2-7-5- تغيير السلوك 64
2-7-6- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه 65
2-7-7-الانظمة التعليمية 62
2-7-8-تأثير راي الاغلبية وراي الخبراء والقادة المسؤولين 62
2-7-9- المناقشة وقرار الجماعة 62
2-8- نظريات المفسرة للاتجاهات 67
2-8-1- نظرية التطابق المعرفي Cognitive congruity..... 67
2-8-2- نظرية التوازن المعرفي Cognitive Balane 68
2-8-3- نظرية التنافر المعرفي فستنجر –Cognitiveclash 68
2-9- قياس الاتجاهات 69
2-9-1- مقياس التباعد النفسي الاجتماعي 69
2-9-2- مقياس ثرستون 69
2-9-3- مقياس ليكرت 70
2-10- جوانب قياس اتجاهات المتعلمين 72
2-10-1- الاتجاه نحو الذات 74
2-10-2-الاتجاه نحو المدرسة 74
2-10-3- الاتجاه نحو الآخرين 75
2-10-4- الاتجاهات نحو الاهتمامات العامة 75
2-11- الاتجاهات الدراسية ومكوناتها 76
2-11-1- المكون المعرفي (العقلي) La composante cognitive 76

2-11-2- المكون الانفعالي (العاطفي) La composante affective 76

2-11-3- المكون الأدائي (النزوعي) L'action..... 77

خلاصة الفصل..... 78

الفصل الثالث : التدريس بالمقاربة بالكفاءات

تمهيد..... 80

3-1- مفهوم التدريس بالمقارنة بالكفاءات 81

3-1-1-مفهوم التدريس 81

3-1-1-1- لغة 81

3-1-1-1-2-اصطلاحا 81

3-1-2-مفهوم المقاربة 82

3-1-2-1-لغة..... 82

3-1-2-2-اصطلاحا 82

3-1-3-مفهوم الكفاءات 82

3-1-3-1-لغة 82

3-1-3-2-اصطلاحا 83

3-1-4-مفهوم الكفاءات التدريسية 84

3-2- العلاقة بين الكفاءة و بعض المفاهيم الأخرى 85

3-2-1-المهارة 85

3-2-2- الفعالية 86

3-2-3- الأداء 86
3-2-4- القدرة 86
3-3-مقارنة بين المقاربتين بالأهداف و بالكفاءات 87
3-4- أنواع الكفاءات و تصنيفاتها المختلفة 88
3-4-1-تصنيف بوريش 1977 للكفاءات التعليمية 89
3-4-2- تصنيف هول و جونز 1979 89
3-4-3- تصنيف فيليد 1979 للكفاءات التعليمية 89
3-4-4- تصنيف فوزي سعيد عطوي 1988 90
3-5-الخلفية (المرجعية) العلمية لبيداغوجيا الكفاءات 90
3-6- خصائص التدريس المقاربة بالكفاءات..... 92
3-7- خطوات بناء البرامج القائمة على الكفاءات..... 95
3-8- مستويات التدريس بالمقاربة بالكفاءات..... 98
3-9- تصنيف الكفاءات التدريسية في الدراسة 100
3-9-1- كفاية التخطيط 100
3-9-2-أنواع الخطط التدريسية 102
3-9-3-مكونات خطة الدرس 104
3-9-4-كفاءة التنفيذ 106
3-9-5-كفاءة التقويم 107
خلاصة الفصل..... 111

الفصل الرابع : المدرسة الابتدائية

تمهيد..... 113

4-1- تعريف المدرسة الابتدائية..... 114

4-2- خصائص المدرسة الابتدائية..... 114

4-3- أهمية المدرسة الابتدائية..... 115

4-4- وظائف المدرسة الابتدائية 118

4-5-أهداف المدرسة الابتدائية 120

4-5-1- النمو الجسمي 121

4-5-2- النمو العقلي 121

4-5-3- النمو الاجتماعي 122

4-5-4- النمو الوجداني 122

4-5-5- النمو الروحي 123

4-6- مناهج التعليم في المدرسة الابتدائية 124

4-6-1-الأنشطة المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي 124

4-6-2- تقديم محتويات مناهج التعليم الابتدائي في الجزائر 125

4-6-3- تخفيف محتويات مناهج التعليم الابتدائي واعتماد طبعة جوان 2011 126

4-6-4- المبادئ العامة لتعليمية المناهج المقررة 129

4-7- صفات المعلم الكفء 131

4-7-1- الصفات الشخصية 131

4-7-2- الصفات التنفيذية 132
4-7-3- الصفات المعرفية 133
4-7-4- الصفات التدريسية 134
4-8- ادوار المعلم 135
4-8-1- دور المعلم قديما 135
4-8-2- دور المعلم حديثا 136
4-8-3-دور المعلم مستقبلا 137
4-9- مراحل إعداد و تكوين المعلم 138
4-9-1- إعداد المعلم قبل الخدمة 138
4-9-2- إعداد المعلم أثناء الخدمة 140
4-10- برامج اعداد المعلم 142
4-10-1-مكونات برامج الاعداد 142
4-10-2- الاتجاهات العالمية في تصميم برامج إعداد المعلمين 143
4-11- استحداث أساليب جديدة في مجال تكوين المعلم 145
4-11-1- التدريس المصغر 145
4-11-2-تكنولوجيا المعلومات 145
4-11-3-تكنولوجيا التعليم 145
4-11-4- التعليم الذاتي 146
4-11-5- التعليم المبرمج 146
4-11-6- التعليم المستمر 146

خلاصة الفصل..... 147

الفصل الخامس : مدرسة الاعاقة السمعية

تمهيد..... 149
5-1-تعريف مدرسة المعوقين سمعيا 150
5-2- الواقع الحالي لمنهاج مدرسة الإعاقة السمعية 150
5-3- مكونات مناهج مدرسة الإعاقة السمعية 152
5-3-1-الأهداف 152
5-3-2- المحتوى 153
5-3-3- الكتاب المدرسي للتلاميذ الصم 154
5-3-4- الطرق التعليمية 156
5-3-5- الوسائل التعليمية 157
5-3-6- الأنشطة التعليمية 160
5-3-7- التقويم 162
5-3-8-دليل المعلم 165
5-4- صفات معلم الإعاقة السمعية 167
5-4-1- الصفات الشخصية 167
5-4-2-الصفات العلمية 168
5-5- مهام معلم الإعاقة السمعية 169
5-6- دور معلم الإعاقة السمعية 170

5-6-1- تسهيل التواصل الاجتماعي و التكيف النفسي داخل القسم 170
5-6-2-عملية التواصل مع الأهل و إشراكهم في عملية تعليم أبناءهم 170
5-6-3- زيادة دافعية الطفل أو التلميذ الأصم 170
5-6-4- المعلم و دوره في تحسين مفهوم الذات لدى الأصم 171
5-7- أهمية إعداد معلم الإعاقة السمعية 172
5-8- الكفاءات الواجب توافرها لدى معلم الإعاقة السمعية 173
5-8-1-كفاءات تخطيط الدرس 174
5-8-2-كفاءات تنفيذ الدرس 176
5-8-3-كفاءات استخدام طرق الاتصال الخاصة بالتلاميذ الصم..... 177
5-9- الاتجاهات الحديثة في تكوين معلم الإعاقة السمعية 180
5-9-1-الاتجاهات نحو دمج التربية الخاصة و التربية العادية..... 180
5-9-2- الاتجاه نحو التكوين المعتمد على الكفاءات 181
5-10- تكوين معلم الإعاقة السمعية المعتمد في الجزائر 182
5-10-1- التكوين الأولي 182
5-10-2- التكوين المستمر 183
5-10-3- دور وأهداف المركز في إعداد معلمي الإعاقة السمعية 183
5-10-4-برنامج تكوين معلمي الإعاقة السمعية 184
خلاصة الفصل..... 188

البـــاب الثـــاني: الجانب المـيـــداني

الفصـــل الـسادس : الاجراءات المنهجية

تمهيد..... 191

6-1- الدراسة الاستطلاعية 192

6-1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية 192

6-1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية 193

6-1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية 194

6-2- الدراسة الأساسية 197

6-2-1-منهج الدراسة 197

6-2-2-عينة الدراسة 199

6-2-3-حدود الدراسة 202

6-2-4- إجراءات الدراسة 203

6-2-5-أدوات الدراسة 204

6-2-6-الأساليب الإحصائية المستعملة 214

الفـــصل الســـابع: عرض البيانات و تحليل النتائج

تمهيد..... **216**

7-1-التحليل الكمي 217

7-2-التحليل الكيفي 217

7-3-عرض بيانات الفرضيات 217

7-3-1-عرض بيانات الفرضية الاولى 217
7-3-2-عرض بيانات الفرضية الثانية 217
7-3-3-عرض بيانات الفرضية الثالثة 222
7-4-تحليل نتائج الفرضيات..... 223
7-4-1-مناقشة النتائج وفق الفرضية العامة 223
7-4-2-تحليل نتائج الفرضية العامة و مناقشتها 225
7-4-3-تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى 227
7-4-4- مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتحليلها 231
7-4-5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها 239
7-5- الاستنتاج العام 244
الخاتمة..... 248
قائمة المراجع..... 252
الملاحق..... 262
الملخص باللغة الاجنبية

قائمة المخططات

الرقم	العنوان	الصفحة
01	طرق تكون الاتجاهات لدى الفرد	55
02	الخصائص المميزة للاتجاهات	57
03	تصنيف ألبورت للاتجاهات	62
04	مقياس ثرستون	71
05	نمو المعارف و بناءها	94
06	تطور مستوى الكفاءة وفق سيرورة التعلم	100
07	نموذج لمناهج التلاميذ الصم	166
08	طرق الاتصال بالتلاميذ الصم	180

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	الفرق بين العاطفة والاتجاه	48
02	الفرق بين التعصب والاتجاه	48
03	الفرق بين الرأي والاتجاه	49
04	الفرق بين المعتقدات والاتجاه	49
05	الفرق بين الميل والاتجاه	50
06	الفرق بين القيم والاتجاه	51
07	مقياس التباعد النفسي الاجتماعي	70
08	مقياس ليكرت	73
09	جوانب الاختلاف بين المقاربتين(بالأهداف–بالكفاءات)	87
10	الانشطة المقدرة في التعليم الابتدائي	124
11	خصائص المناهج الحديثة	128
12	استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو البند 1	194
13	استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو البند 2	195
14	استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو البند 3	195
15	استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو البند 4	196

16	استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو البند 5	197
17	توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع المدرسة	201
18	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	201
19	توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة	202
20	توزيع بدائل و درجات الاستبيان	206
21	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس و الدرجة الكلية للمحاور الثلاثة	209
22	قيم اختبار ت لعينتين مستقلتين و دلالتها الاحصائية بين مرتفعي و منخفضي الدرجات على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات و محاوره الثلاثة	210
23	معاملات الصدق الذاتي لمقياس الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات و محاوره الثلاثة	211
24	ثبات المقياس عن طريق الاتساق الداخلي	212
25	معاملات الثبات الفا كرونباخ	213
26	استجابة افراد العينتين نحو الفرضية الاولى	217
27	استجابة افراد العينتين نحو الفرضية الثانية	217
28	استجابة افراد العينتين نحو الفرضية الثالثة	222
29	ملخص المعالجة الاحصائية للفرضية العامة	224
30	ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية الاولى حول كفاءة التخطيط	226
31	ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية حول كفاءة التنفيذ	232
32	ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة حول كفاءة التقويم	239

مقدمة

ان الحركية السريعة لتطور المجتمعات في مختلف الميادين فرضت على التربويين والعاملين في حقل التربية والتعليم ضرورة مسايرتها والاستفادة من مزايا هذا التطور من اجل تحقيق التفاعل الايجابي مع مختلف الوضعيات الجديدة , وفي اطار هذا التطور اعتمدت وزارة التربية الوطنية مرجعية جديدة في بناء مناهج معتمدة على طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وذلك بإعادة النظر في البرامج التعليمية وكذا مراقبة ما يجري في الفصول الدراسية للوقوف على حقيقة الحياة الدراسية داخل الفصول , وتسعى لتوظيف المعارف والمهارات ذات الصلة بالمتعلم وجعله محور العملية التعلمية , اضافة الى الاستاذ الذي يشكل بأدائه احد اطراف الفصل الدراسي اذ يعتبر من اهم عناصر النظام التربوي فهو اداة الاتصال المباشر بالمتعلم حيث توكل اليه مهمة تحقيق الاهداف والغايات التربوية المنتظرة ويتوقف عليه نجاح النظام التربوي من مناهج وطرق التدريس وادارة القسم وغيرها , فهو المسؤول الاول والرئيسي في تحقيق الاهداف التربوية من خلال الممارسة الفعلية للتدريس .

وعلى هذا الاساس اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية بالبحث عن طرق واساليب تعليمية جديدة من شئنها ان ترفع من مستوى التعليم الجيد في المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ونحن نخص مدارس الاعاقة السمعية التي اعتمدت تدريس التلاميذ الصم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات , وهذا ما تريد الدراسة محاولة البحث على اتجاهات اساتذة المدارس العادية واساتذة مدارس الاعاقة السمعية للتدريس وفق هذه الطريقة والوقوف على اهم الصعوبات التي تحول دون تطبيق هذه المقاربة على ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وفئة الصم بصفة

خاصة بصفتها تنتهج منهاج التدريس الذي يقدم للعاديين , وعليه فانه من يتولى مهمة تخطيط وبناء وتنفيذ مناهج الصم من التربويين بان يكونوا على دراية كاملة بالواقع التربوي الخاص بتربية التلاميذ الصم بما يضم من مناهج وطرق تدريس وطرق اتصال ونوعية المعلمين الذين يتولون عملية تدريس تلاميذ الصم ومدى تمكنهم من الكفاءات اللازمة تخطيط , تنفيذ , تقويم التي تؤهلهم لتولي مسؤولية التدريس باعتبار المعلم هو جوهر العملية التنفيذية للمنهج وهو الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ الصم , ويعرف مدى ملائمة المادة العلمية التي تدرس للتلاميذ الصم ومدى سهولتها او صعوبتها لان درجة فقدان السمع تؤثر على الفهم واكتساب اللغة وعلى التوافق الاجتماعي والنفسي لديهم , فالمحتوى الذي يدرسه التلميذ الاصم هو نفسه المحتوى الذي يدرسه التلميذ العادي , كيف ؟ وان مستوى التحصيل لدى التلميذ الاصم يقل عن مستوى التحصيل لدى التلميذ العادي نظرا لاختلاف طبيعة كل منهما , حيث ان التلاميذ العاديين يمتلكون كل الحواس التي تعد نوافذ يطلون من خلالها على العالم الخارجي ويكتسبون كافة الخبرات على عكس التلاميذ الصم اللذين حرموا من حاسة اساسية وهي حاسة السمع التي عدم وجودها يعني عدم الفهم وعدم اكتساب اللغة , و لقد استقر في العقل والوجدان ان ما يصلح لتلميذ قد لا يصلح لتلميذ اخر من العاديين فكيف يكون الامر بالنسبة لفئة من التلاميذ يختلفون كل الاختلاف عن زملائهم من العاديين , ان الامر بحاجة الى رؤية فكرية واضحة ومغايرة لتلك التي توجه العمل في تخطيط مناهج العاديين وتدريسها للتلاميذ الصم , حتى فالمحتوى لابد ان يكون قد تم اختياره في ضوء عوامل خاصة بفئة الصم وليس من المعقول ان المحتوى يكون قد تم اختياره في ضوء معايير خاصة بالتلاميذ العاديين ونتصور انه يلائم كل التلاميذ بما فيهم الصم او غيرهم من تلاميذ الفئات الخاصة , وعليه ركزت هذه الدراسة على الكفاءات التدريسية للأستاذ سوآءا المدارس العادية الابتدائية او مدارس الاعاقة السمعية , وهي مجموع المهارات السلوكية التي ينبغي ان يؤديها الاستاذ او يظهرها

اثناء ممارسة العملية التدريسية , وقد تم الاعتماد على ثلاثة كفاءات كونها مشتقة من عمليات التدريس الاساسية (التخطيط , التنفيذ , التقويم) اي من خلال مكونات الموقف التدريسي في حين لا يعني هذا الغاء الكفاءات الاخرى او تجاهلها او اقصائها انما تم ذلك وفقا لاطار البحث النظري , ونظرا لنقص الدراسات التي تناولت التدريس بالكفاءات في مجال الاعاقة السمعية – على حد علم الباحثة –تأتي هذه الدراسة متخذة من موضوع تدريس وفق المقاربة بالكفاءات موضوعا لها ومن تطبيق استمارة الاتجاهات منهجا علميا لإنجازها ومن اساتذة المدارس الابتدائية العادية واساتذة مدارس الاعاقة السمعية عينة لتطبيقها ومن الارقام الاحصائية حقيقة علمية لتبرير نتائجها.

البـــــاب الأول

الإطـــــار النـــظـــري

الفـــصـــل الأول

الفصل التمهيدي

1-1- إشكالية الدراسة :

إن موضوع إصلاح المنظومة التربوية قد أحدث جدلا في أوساط المؤسسات التربوية التي اعتمدت على طرائق و أساليب جديدة للخروج من مرحلة التعليم القائم على التلقين و استظهار المعلومات و استرجاعها إلى مرحلة التعليم المبنية على طرائق الاكتشاف و البحث و كذا الانتقال من بيداغوجية الأهداف إلى إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات هذا النوع من التدريس الذي أصبح ذو أهمية بالغة في المنظومة التربوية .

إذ يعتبر التدريس بالمقاربة بالكفاءات اختيارا استراتيجيا لتطوير مناهج و برامج التربية والتكوين و ذلك بهدف تحسين مردودية التعليم و تسهيل التعلم و جعل التعليم في خدمة التنمية البشرية على المستوى الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي وحتى البيئي و المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية تهتم بمسار التعلم و سيرورته لكي تضمن للمتعلم انخراطا فعالا في بناء وتطوير ما تعلمه مع القدرة على توظيفها في وضعيات جديدة .

لقد صنف جاري بورش ثلاث أصناف للكفاءات : كفاءات معرفية ، كفاءات أدائية ،كفاءات إنتاجية ، والكفاءات الأدائية تمثل مجموعة الأعمال و الأفعال التي يمكن ملاحظتها و قياسها والتي تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية و الوجدانية و النفس حركية ، فالكفاءات التدريسية الأدائية تعني الأداء الفعلي للعمل التدريسي وفق متطلباته فهي في شكلها الظاهر عملية

بمعنى الأداء هو المظهر العملي للكفاءة [1]،و ما يهمنا نحن في هذه الدراسة عن هذه الأنواع من الكفاءات هي الكفاءات التدريسية التي ترتبط بالأداء الذي ينبغي أن يقوم به الأستاذ أثناء الموقف التعليمي و هذا كون الكفاءات المعرفية لا تقدم الصورة الأفضل عن واقع أداء الأستاذ فقد يظهر معرفة جيدة لما يمكن أن ينجزه أثناء التدريس ولكن من الناحية الأدائية لا ينجز هذه الكفاءات فهي تبقى مجرد معارف نظرية ، أما الكفاءات الإنتاجية أي هي مخرجات التعلم فهي لا تسمح لنا بإصدار حكم على كفاءة الأستاذ نظرا لأن التحصيل تدخل فيه مجموعة من الاعتبارات و العوامل بدءا من العوامل الذاتية المتعلقة بالتلميذ إلى العوامل الموضوعية المتعلقة بأمور الأسرة و المستوى المعيشي و الجو العام السائد في المؤسسة التربوية و كذا العوامل البيداغوجية كتوفير البرامج و كذا الوسائل التعليمية .

و انطلاقا من كل هذا اتجهت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالكفاءات الأدائية الخاصة بالأستاذ أثناء الممارسة لعملية التدريس أي في أثناء الموقف التدريسي و الذي يتشكل بدوره من ثلاث عمليات أساسية هي التخطيط ، التنفيذ ، التقويم ، و كل عملية من هذه العمليات تتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية ، من هذا الوصف للموقف التدريسي يطلب في المقابل من الأستاذ أن يظهر كفاءات تدريسية لإنجاز هذه العمليات و هي الكفاءة التخطيطية والكفاءة التنفيذية و الكفاءة التقويمية [2]و تتدرج ضمن هذه الكفاءات مجموعة من المهارات السلوكية التي يجب أن يظهرها الأستاذ أثناء التدريس والتركيز على هذه الكفاءات دون سواها لا يعني إقصاء مختلف الكفاءات التدريسية الأخرى ، ذلك ما نراه في دراسة راشدي طعيمة ، حسين غريب 1986 و التي عالجت موضوع الكفاءات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الابتدائي و خلصت

---

[1]– عبد الرحمان عبد السلام جامل . الكفايات التعلمية في القياس و التقويم . الاردن : دار المناهج 2001 .،ص: 12

[2]– عبد الحميد نشواتي . علم النفس التربوي . الاردن : دار الفرقان . ط 2 1985 . ،ص: 10

الدراسة على أن الكفاءات الواجب توافرها هي الإلمام بطرق التدريس ، إدارة الفصل ، التخطيط للعملية التعليمية ،تفهم سيكولوجية التلميذ إلقاء الدرس و التقويم.

كذلك دراسة ميلر و ميلر 1971 و التي حددت فيها مجموعة من الكفاءات اللازمة للأستاذ على عينة من الأستاذة في الولايات المتحدة الامريكية و توصلا إلى أن أهم الكفاءات اللازمة للمعلم و هي : الإلمام الجيد بالمادة الدراسية ، حفظ النظام بالفصل و ادارته ، اعداد الدرس ، التقويم ، الابتكارية في التدريس .

ترى باتريسياكاي بأن التدريس بالكفاءات هي الأهداف السلوكية المحددة بشكل واضح ودقيق و ذلك في الجوانب التي تشمل المعارف و المهارات و الاتجاهات التي هي ضرورية للأستاذ والتي يكون قادرا على أدائها ,فالتدريس بالكفاءات في المدرسة الابتدائية بأن يكون للمعلم مجموعة من المعارف و المهارات التي لها تأثير مباشر على مكتسبات التلاميذ و بالتالي التكيف و التفاعل مع المحيط بإيجابية ، و تهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسة انطلاقا من تسخير مجموع المعارف ، القدرات ، المهارات لمواجهة مختلف الوضعيات .

لقد جاءت هذه المقاربة بتصورات و مفاهيم جديدة على الأوساط التربوية و ذلك باعتماد قرارات تغيرية مقصودة تضمنت تطوير المناهج التربوية وفق اعتبارات و أسس بقصد تحقيق تعلم بأكثر كفاءة و أكثر مردودية و بالتالي أكثر فعالية و قد تطلب ذلك فكرة بيداغوجيا الكفاءات التي تستلزم التخلي عن مفهوم البرامج و الانتقال إلى مفهوم المناهج و عليه وضعت مناهج جديدة بلغة الكفاءات و هي عمليات مخطط لها من أجل تحديد الأهداف و المحتوى و الطرائق و استراتيجيات التعليم و الوسائل المعتمدة التي يتم تقييمها [1] مما أدى إلى ظهور اتجاهات للأساتذة حول إمكانية تكييف الأساتذة مع هذه المقاربة خصوصا أساتذة الإعاقة السمعية نظرا لخصوصية هذه الفئة من

---

[1]– نافذة على التربية ، 1998 : 3

المتعلمين باعتبار أن كل تغيير تتبعه مجموعة من الاتجاهات من جهة و من جهة أخرى تبني التدريس بالكفاءات مباشرة دون سابق تكوين سواء معلمين المدرسة الابتدائية أو معلمو مدرسة الإعاقة السمعية إذ وجدوا أنفسهم أمام نموذج تدريس غير مهيئين له ليطلب منهم تطبيقه حيث يرى KELLYأن ممارسة و تنفيذ العملية التدريسية يتطلب إعداد و تأهيل للمدرسين[1] خاصة و أن أي تطوير في العملية التعليمة لا يتم بمنأى عن الأستاذ الذي يعطي للتدريس بالكفاءات بعدها العملي والأدائي و نحن نخص هنا التخطيط و التنفيذ و التقويم .

فالتعليم في المنظومة التربوية أصبح قائما على الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم الذي يعتمد على مبدأ الكفاءات إذ لم يعد المنتظر من المدرسة نقل المعارف و المهارات و المواقف فحسب بل تزويد جميع المتعلمين بكفاءات تمكنهم من أن يصبحوا أفرادا مفكرين و باحثين منتجين و مبدعين مواطنين و عمالا يتكيفون مع المتغيرات و الوضعيات فاعلين في مجتمعهم .

فبيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات لم تطبق في المدارس الابتدائية فقط و إنما تبنيها حتى في المدارس الإعاقة السمعية ، هذه الفئة تدرس من البرامج و تطبق من المناهج ما يطبق على التلميذ العادي و هذا لأن هذه الفئة سليمة في قدراتها الذهنية و ملكاتها العقلية مستوعبة لما يحدث أمامها فقط تعاني من إعاقة على مستوى النطق و السمع و التلاميذ الصم يتم تدريسهم وفق هذه المقاربة شكلا و مضمونا و التي يدرس بها التلاميذ العاديون ، كذلك أستاذ التلاميذ الصم يدرس و يطبق ما يطبقه زميله الأستاذ للتلاميذ العاديين من برامج و مناهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات فأستاذ التلاميذ الصم يحتاج إلى كفاءات تدريسية معينة بدرجة من الأهمية لكي يصبح

---

[1]– عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين . الكفايات التعلمية اللازمة للمعلم واهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ووجهة المشرف عليه . المجلد 7.مجلة جامعة الملك سعود . الكويت ، 1995 ،ص: 207

مؤهلا لتدريس التلاميذ و هي كفاءة التخطيط و التنفيذ و التقويم و كذلك معرفة طرق الاتصال بتلاميذه الصم فهذه الكفاءات تحدد لنا المواصفات التي يجب توافرها لدى أستاذ الصم .

وعليه يمكن صياغة منهج سهل ذو جمل قصيرة و ألفاظ سهلة لها مقابل في لغة الإشارة بحيث يكون المنهج متفق مع احتياجات و ميول هذه الفئة و على درجة كبيرة من المرونة و لا بد أن يكون تنفيذ المنهج في ضوء عوامل خاصة بفئة الصم من جانب تخطيط و تنفيذ و تقويم البرامج فليس من المعقول أن يكون قد تم اختياره في ضوء معايير خاصة بالتلاميذ العاديين ظهرت بعض الدراسات أن مستوى التحصيل لدى التلميذ الأصم يقل بصفة عامة عن مستوى التحصيل لدى التلميذ العادي بحوالي 3 سنوات [1] و نحن لا نأخذ هذه النتائج باعتبارها أمرا مسلما به .

وعليه فإن مناهج الصم تعد موضوع نقد شديد رغم استعمالها لأهداف و محتويات و توظيف طرق التدريس والوسائل التعليمية و الأنشطة والتقويم, ولكن الأمر الجوهري أن كل هذا يعتمد على الخبرات والتقاليد المتوارثة والمأخوذة بها في تعليم العاديين في المدرسة الابتدائية و هذا هو مكمن الخطورة والعامل الحاسم الذي يعد مسؤولا عن معظم السلبيات وأوجه النقد التي توجه إلى مناهج تعليم التلاميذ الصم في الوقت الحالي ، لقد استقر في العقل و الوجدان أن ما يصلح لتلميذ قد لا يصلح لتلميذ أخر من العاديين فكيف يكون الأمر بالنسبة لفئة من التلاميذ يختلفون كل الاختلاف عن زملائهم من العاديين .

و من هذا المنطق تحاول هذه الدراسة معرفة اتجاهات الأساتذة بالمدارس الابتدائية العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات و قد خصصنا الكفاءات الأدائية : التخطيط ، التنفيذ ، التقويم و عليه فقد تم طرح التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة الذي مفاده :

---

[1]– حمد حسين اللقاني . امير القرشي . مناهج الصم التخطيط و البناء و التنفيذ . عالم الكتب . ط 1 ، 1999، ص: 81

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية و مدارس الاعاقة السمعية حول تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية ؟

و تندرج تحت التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في العملية التعليمية ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التنفيذ في العملية التعليمية ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التقويم في العملية التعليمية ؟

1-2- تحديد المفاهيم الدراسة :

1-2-1-التدريس بالمقاربة بالكفاءات :

التدريس بالكفاءات تقنية أو طريقة من الطرق البيداغوجية تنطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية تعلمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس و الوسائل التعليمية و أهداف التعلم و انتقاء المحتويات و أساليب التقويم و أدواته ، و لتحقيق ذلك لا بد من إتباع خطة عمل تتكون من عمليات و مواقف منظمة لأحداث تفاعلات بين العملية التربوية و تتمثل في ثلاث كفاءات و هي :

– **التخطيط** : اعداد و تصميم مكونات الدرس انطلاقا من أهداف متوخاة تترجم إلى أنشطة ووسائل تعليمية وإجراءات التقويم و التصحيح .

–**التنفيذ** : مرحلة الفعل التعليمي و تتمثل في تحديد المحتويات التي يمكن تعليمها و تعلمها و تحديد فيها الوسائل.

– **التقويم** : مرحلة ما بعد الفعل التعليمي و تتمثل في تقويم النتائج المحققة في كل مرحلة و في كل مقطع من مقاطعها وفي نهاية الدرس أو نهاية الوحدة أو أنها نهاية فترة التكوين المحددة[1]

–التعريف الإجرائي :

هي طريقة تطبق في المدارس التربوية الجزائرية سواء المدارس العادية أو المدارس المتخصصة مثل مدرسة الإعاقة السمعية وتهدف إلى تنمية معارف و كفاءات التلميذ و توظيفها في وضعيات مختلفة و ذلك باستخدام كفاءة التخطيط ، التنفيذ ، التقويم التي بها المعلم أثناء العملية التدريسية ، وتقاس من خلال استمارة تحتوي على هذه الكفاءات .

1–2–2–معلم المدرسة الابتدائية :

يعرف " رابح تركي " المعلم على أنه حجر الزاوية في كل إصلاح منشود في التعليم فهو العامل الأساسي في عملية تكوين المواطن الصالح تربويا و ثقافيا و أخلاقيا ووطنيا و دينيا[2]

و يعرف " عبد الله رشدان " و نعيم جعنيني " بأنه الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية [3]

التعريف الإجرائي:

هو المعلم الابتدائي الذي أوكلت إليه مهمة تربية و تعليم التلاميذ من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة فهو العنصر الفعال في نجاح العملية التعليمية التعلمية في المرحلة الابتدائية .

---

[1]– محمد الصالح الحثروبي.مدخل الى التدريس بالمقاربة بالكفاءات . الجزائر: دار الهدى للنشر و التوزيع ، 2002 ص: 12

[2]– رابح تركي . اصول التربية و التعليم . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية . ط 2 ، 1990 ص:337

[3]– رشدان ، جعنيني ، 1994 ص: 291

1-2-3-معلم الإعاقة السمعية :

هو المعلم الذي يمتلك المهارات التي تؤهلهم لكي يكون معلما قادرا على التعامل مع التلاميذ الصم و أن يكون له خبرة بمهارات الاتصال مع التلاميذ الصم و على دراية كاملة بنموهم العقلي و الاجتماعي و الانفعالي و اللغوي و تمكنه من طرق التدريس الملائمة لمناهج الصم و توفير البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية للأصم و التمتع بكفاءات أساسية تؤدي إلى نواتج التعلم الجيدة [1]

-التعريف الإجرائي:

هو ذلك الشخص الذي يقوم بتعليم التلاميذ اللذين يعانون من إعاقة سمعية من أجل إكسابهم مهارات و خبرات تساعدهم على الاندماج الاجتماعي و هذا بطرق و إجراءات تربوية خاصة و نخص بالذكر معلمي مدارس الإعاقة السمعية بولاية سطيف .

1-2-4-الاتجاهات :

هي استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يحدده شعور الفرد و سلوكه حيال الموضوعات من حيث تفصيلها و الرغبة فيها أو النفور منها

و يعرفها " ثرستون " بأنها درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبط سيكولوجي [2]ويعرفها "شيف " أنها مركب من الأحاسيس و الرغبات والمعتقدات و الميول التي كونت نمط مميز للقيام بعمل ما أو الاستجابة تحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المتنوعة[3].

---

[1]- مجلة تنمية الموارد البشرية ، 2008 : 75

[2] – landsheer .v ,1992 :77

[3]- كامل محمد محمد عويضة . علم النفس الاجتماعي . بيروت : دار الكتب العلمية ،1996 ص: 23

-التعريف الإجرائي :

هي حالة من الاستعداد لإبداءرأي اوموقف للأساتذة حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية (المدرسة الابتدائية) ومدارس الإعاقة السمعية أي محاولة معرفة هل للأساتذة اتجاهات سلبية أم ايجابية نحو هذه المقاربة , وسيتم قياسها من خلال استمارة تحتوي على كفاءات ثلاثة و هي : التخطيط ,التنفيذ, التقويم.

1-3- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية البحث بما يمكن أن يقدمه من إسهامات نظرية و تطبيقية :

1-3-1- الأهمية النظرية :

- أهمية البحث و قيمته العلمية تمكن في تشخيص واضح لواقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، الممارسة حاليا من طرف الأساتذة في التعليم الابتدائي و التعليم في الإعاقة السمعية .

- إظهار دور التكامل بين المكونات الأساسية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات و هي التخطيط و التنفيذ و التقويم

- رفع كفاءة الأستاذ في المدرسة العادية و مدرسة الإعاقة السمعية و ذلك بواسطة الطرق الحديثة في التدريس و التي من شأنها ان تؤدي إلى تحسين الأداء التربوي للأستاذ

- تعزيز البحث بمختلف المواضيع التي تمس جوانبه النظرية و التي تمس جزءا كبيرا من منظومتنا التربوية و إجراء دراسات مماثلة مستقبلية خاصة في مجال التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مدارس الإعاقة السمعية .

1-3-2- الأهمية الميدانية :

- معرفة مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في البحث و مدى توافقها مع عينة الدراسة وخصائصها .

- معرفة مدى تطابق أو اختلاف آراء المعلمين و اتجاهاتهم حول الكيفيات و الكفاءات الأكثر أهمية حسب طبيعة تكوينهما (أستاذ التعليم الابتدائي ، أستاذ المدرسة للإعاقة السمعية) وخبراتهم و ذلك من خلال تعرفهم على المزايا و الايجابيات التي توافرها الكفاءات التعليمية عند التخطيط و التنفيذ و التقويم للدرس ، أي معرفة سلبيات أو ايجابيات هذه الاتجاهات .

- معرفة الصعوبات التي واجهت المعلم في تطبيقه المنهاج التدريس بالكفاءات خاصة في مدرسة الإعاقة السمعية .

- السعي للوصول إلى نتائج يعتمد عليها في دراسات لاحقة

- العمل على تهيئة البيئة و المناخ التربوي التعليمي المناسب لتحقيق النجاح للتدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية و مدارس الإعاقة السمعية

- معرفة مدى إمكانية المساواة بين التلميذ العادي و التلميذ الأصم في تطبيق المقاربة بالكفاءات رغم اختلاف ميول و قدرات كل فئة .

- معرفة إن كان معلم الإعاقة السمعية مكون لهذه المقاربة و هل التلاميذ الصم لديهم كفاءات و استعدادات لهذه المقاربة .

1-4- أهداف الدراسة :

- الإجابة عن تساؤلات البحث

- التحقق من صدق أو عدم صدق الفرضيات

– الكشف و التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في العملية التعليمية .

– الكشف و التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التنفيذ في العملية التعليمية

– الكشف و التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءاتفي المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التقويم في العملية التعليمية .

1-5- الدراسات السابقة :

لقد حظي التدريس بالمقاربة بالكفاءات بدراسات تقويمية عديدة . و ذلك لما له من دور هام و بارز في المسيرة التربوية و بالأخص المسار التعلمي و التعليمي للمعلم و المتعلم اللذان يعتبران قطبان في النهوض بالعملية التعليمية و تقدمها فتعتبر الدراسات المتعلقة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات مصدرا هاما و تغذية راجعة تساهم في تقويمه و تطويره لتمكين التربويين من تخطي العقبات التي تفوق تقدم العملية التعليمية .

و في بحثنا فيه قلة للدراسات السابقة التي تتناول التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مدارس الإعاقة السمعية – على حد علم الباحثة – لذا سوف نتطرق إلى الدراسات التي تم جمعها حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات بصفتها مقاربة تدرس في المدارس الابتدائية و تدرس كذلك في مدارس الإعاقة السمعية بنفس المنهاج .

1-5-1- دراسة عيد علي محمد حسن : جامعة الأزهر : 1986:

بعنوان " بناء برنامج لإعداد الابتدائية قائم على الكفاءات الأدائية بالبحرين" و هي دراسة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية ، جامعة الأزهر – مصر تهدف الدراسة إلى اقتراح قائمة الكفاءات الأدائية لمعلم المرحلة الابتدائية بالبحرين يتم في ضوئها بناء برامج إعداد معلم المرحلة

الابتدائية ، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي اعتمد الباحث على مصادر لاشتقاق الكفاءات الأدائية مثل فهرس فلوريدا نموذج جامعة ستانفورد و نتائج البحوث السابقة في المرحلة الابتدائية و قد قام الباحث بتطبيق الاستمارة يكشف عن أراء المعلمين حول أهمية الكفاءات الأدائية المقترحة لمعلم المرحلة الابتدائية و مدى الحاجة التدريبية لها و استخدم المنهج التجريبي في تطبيق جزء من البرامج المقترح حيث بلغ حجم العينة 495 معلم و معلمة و قد خلصت نتائج الدارسة بأنه تخطى قائمة الكفاءات المقترحة بتقدير مهم جدا حيث يراعي المعلم عند تخطيط الدرس : المستويات المختلفة للتلاميذ عند اشتقاق الأهداف التعليمية و عند التنفيذ : توظيف فعالية الوسائل التعليمية و عند التقويم توظيف الأسئلة الشفوية و كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 95 % تتعلق بأهمية الحاجة التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية لبعض الكفاءات الأدائية .

1-5-2- دراسة لخضر اكتوف : جامعة ورقلة : 1993 :

بعنوان "بعض الصعوبات المهنية للمربي المختص اعاقة سمعية في تطبيق برامج المدرسة الابتدائية " ,دراسة لنيل شهادة ماجستيرفي علوم التربية , تهدف هذه الدراسة الى معرفة وتحديد بعض الصعوبات المهنية التي تواجه المربي المختص في تطبيق مناهج المدرسة الابتدائية , تكونت عينة البحث من مجموعة من المربيين المختصينواستخدم المنهج المسحي واسلوب الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات , ولقد اسفرت على النتائج الاتية: ان الصعوبات التي يواجهها المعلمين في تطبيق المنهاج تكمن في محتويات المنهاج نفسه بحيث انها معقدة ومجردة وصعبة وهي موجهة اساسا للأطفال العاديي السمع و المعتمد من وزارة التربية الوطنية لا يصلح تدريسه للتلاميذ الصم ولقد بينت ان نقص الوسائل التعليمية , وغياب طريقة خاصة في التدريس يشكلان صعوبات ثانوية

وعليه يقترح من خلال هذه الدراسة تعديل المنهاج بما يتوافق واحتياجات الطفل الاصم او انجاز منهاج خاص يخدم الطفل المعاق سمعيا .

1-5-3- دراسة فايزة اسكندر سدرة : جامعة أسيوط ، 1999 :

بعنوان" تقويم أداء المعلمين للكفاءات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات و مدى استخدامهم لبعض نظريات التعلم" تهدف الدراسة إلى تحديد الكفاءات التدريسية التي يجب أن يمارسها معلمي المرحلة الابتدائية و الإعدادية عند تدريسهم الرياضيات و مدى استخدام نظريات التعلم عند تدريسهم للرياضيات حيث تكونت عينة البحث من 35 معلم و كانت أداء البحث عبارة عن استمارة تحتوي على الكفاءات التدريسية اللازمة كتدريس الرياضيات و خلصت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأداء بالكفاءات التدريسية بنسبة 63.5 % و جاءت كفاءة التقويم أقل من حيث الأداء الذي كان ضعيفا فيها و خصوصا كفاءة التخطيط فكان مقبولا و هذا يدل على عدم قدرة المعلين على ترجمة الجوانب النظرية و خصوصا تطبيق و استعمال نظريات التعلم في الأداء السلوكية التي هي التخطيط ، التنفيذ ، التقويم ، و استخدامها للدرس داخل حجرة الدراسة .

1-5-4- دراسة دعيدش عبد السلام :جامعة سطيف ، 2006 :

بعنوان "تقييم الكفاءات التدريسية لاساتذة السنة الاولى متوسط في مادة الرياضيات ،و تهدف الدراسة الى معرفة الكفاءات التدريسية التي يؤديها الاساتذة لتعزيزها و تطويرها و معرفة الفروق بين الاساتذة من حيث اداؤهم للكفاءات التدريسية الثلاث :التخطيط ،التنفيذ، التقويم، و استخدم المنهج الوصفي و طبقت الاستمارة على 33 استاذ و خلصت النتائج الى ان25.80% من الاساتذة اظهروا الكفاية التخطيطية22.58% من الاساتذة اظهروا الكفاية التنفيذية و 9.70 % من الاساتذة اظهروا الكفاية التقييمية ،من هذه المؤشرات الاحصائية نجد معظم الاساتذة يتمركز اداؤهم في المستوى الضعيف و هذا ما ينعكس سلبا في تحقيق الاهداف التربوية ، و كذلك الدراسة الى

عدم وجود فروق بين اداء الاساتذة للكفايات التدريسية الثلاث رغم اختلاف نوع التكوين و الخبرة في التدريس و هذا لكون المعاهد التكنولوجية يشوبها عدة عيوب تربوية بدءا من البرامج المعتمدة الى طريقة تنفيذها و الخبرة لم تصنع الفروقلانها تتطلب تطبيق مبدا التصحيح الذاتي للاداء الواقعي مقارنة بما يجب ان يكون عليه الاداء .

1-5-5- دراسة بلقيدوم بلقاسم ،د عيدش عبد السلام ،جامعة سطيف ، 2006:

بعنوان " تقويم كفاءات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة " و هو اقتراح نموذج تقويمي لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يتكون من 4 كفاءات و هي التخطيط ، التنفيذ ، إدارة و ضبط السلوك الصفي ، التقويم و صياغة لكل كفاءة مجموعة من السلوكيات الأدائية التي يتطلب من المعلم إظهارها و هي بطاقة ملاحظة لكفاءات المدرس و قد وضعت لكفاءة التخطيط 7 بنود ، تنفيذ الدرس 7 بنود ، كفاءة ضبط و إدارة السلوك الصفي كفاءة التقويم ب 9 بنود ويكون استخدام هذه البطاقة من خلال ملاحظة شكل منظومة متكاملة في أداء المعلم و أنما تفصيلها جاء فقط لتسهيل عملية تقويمها و يمنح التقدير (03) للذي يمثل مستوى أداء عالي و بشكل مناسب ويمنح التقدير (02) عندما تظهر المهارة أي السلوك التدريسي بشكل متوسط ، و يمنح التقدير (01) عندما يظهر السلوك التدريسي بصورة ضعيفة .

1-5-6- دراسة نورة بوعيشة و سمية بن عمارة : جامعة ورقلة : 2007 :

بعنوان " تقييم ممارسة التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية " تقيم ممارسة معلمي بعض ولايات الجنوب الشرقي للتخطيط للدرس ، ترى هذه الدراسة بأن تخطيط الأنشطة التعليمية خطوة مهمة في نجاح عملية التدريس و على المعلمين أن يكونوا على قدر من الوعي لإعداد دروسهم و التخطيط لها وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات و عليه تم وضع الفرضية

العامة يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات و قد اعتمدت الدراسة على المنهج الوضعي أما العتبة فتمثلت في 67 معلم في المدرسة الابتدائية من 6 ولايات بالجنوب الشرقي الجزائري و كانت أداة البحث عبارة عن استمارة وضعت للتخطيط للدرس أما نتائج الدراسة ترى بأن نعلم المدرسة الابتدائية يمارسون التخطيط للدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بنسبة 31% من مجموع الممارسات المحددة في الاستمارة و تعد هذه النسبة ضعيفة حيث لم تصل حتى إلى نسبة 50 % من مجموع الممارسات و كذلك نتائج الدراسة ترى أن الأقدمية تلعب دورا أساسيا في عزوف المعلمين عن التخطيط المحكم و المنظم لدروسهم .

1-5-7 دراسة محمود رقية ، لكحل صليحة : جامعة الجزائر 2 ، 2012 :

بعنوان " موقف الأساتذة و الطلبة من التقويم حسب التدريس بالمقاربة بالكفاءات " دراسة ميدانية استطلاعية مقارنة بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة للآداب و العلوم الإنسانية حاولت هذه الدراسة التطرق إلى التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المدارس العليا للأساتذة و قد صيغت فرضيات التالية :

- تتباين وجهة نظر الأساتذة و الطلبة بالمدرسة مع آليات التقويم بشكل عام لا سيما التقويم وفق المقاربة بالكفاءات .

- هناك صعوبات مادية و بيداغوجية تربوية تواجه شقي العملية التربوية ، الأستاذ ، الطالب في ظل تطبيق التقويم حسب المقاربة بالكفاءات .

و المنهج المعتمد في الدراسة هي المنهج الوصفي المقارن التحليلي الذي يسلط الضوء على كفاءة التقويم التربوي وقد تبنت الدراسة أداة المقابلة المقننة ، وكذلك اختيرت العينة بطريقة عشوائية بـ 30 عينة و قد خلصت نتائج الدراسة بأنه تتباين وجهة نظر أفراد العينة أساتذة بالمدرسة طلبة ، أستاذة خريجي في مدى التجاوب مع آليات التقويم بنسبة 24% بين مؤيد في حين نسبة 52 %

تقر على عدم تجاوب الأساتذة مع آليات التقويم الذي لا يطبق بشكل تربوي و بيداغوجي بالمدرسة و يرجع ذلك لعامل بيداغوجي .

- التعليق على الدراسات السابقة:

من مجمل الدراسات السابقة العربية والمحلية الجزائرية التي تم استعراضها حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث نرى ما يلي :

- مجمل الدراسات استخدمت المنهج الوصفي لتحليل الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم وكذلك المنهج التجريبي عند اعداد برامج مبنية على الكفاءات لتدريب المعلمين في مختلف المراحل التعليمية والمواد المختلفة .

- استخدمت بطاقات الملاحظة , الاستبيان , المقابلة المقننة , لمناسبة هذه التقنيات لموضوع الدراسة.

- اعتمدت بعض الدراسات على فهارس مختلفة مثل فهرس فلوريدا وستانفورد وكذلك اعتمدت على الدراسات السابقة في مجال تحديد الكفاءات .

- اعتمدت بعض الدراسات على الملاحظة الميدانية كمصادر لاشتقاق الكفاءات سواء التعليمية او الادائية وذلك وفقا لمرحلة التعليم ومتطلبات المادة التعليمية وطرائق التدريس المستخدمة وكذلك الاعتماد على الاستبيان والملاحظة .

- توصلت دراسة بوعيشة اثناء تطبيق الاستبيان حول كفاءة التخطيط بان نسبة 31 من معلمي المدرسة الابتدائية يمارسون التخطيط للدرس وهذه النسبة ضعيفة حيث لم تصل حتي الى نسبة 50 من مجموع الممارسات الموضوعة في الاستمارة , هذه النتيجة تتفق مع دراسة حسن شحاتة 1997 الذي وجد ان معلمي اللغة العربية لا يولون اهتماما لتخطيط الدروس حيث وجد انهم يعتمدون على مخططات موضوعة سابقا تخص زملائهم او تخصهم هم في سنوات سابقة ,

وتتفق هذه النتيجة ايضا مع دراسة توفيق مرعي 1981 التي وجدت ان المعلمين يظهرون اهتماما اقل بالتخطيط للدرس وهم ليسوا بحاجة للتدريب عليه .

-فيه دراسات تحدثت على كفاءة واحدة كالتخطيط فقط كدراسة بوعيشو وبن عمارة ودراسة محمودي ولكحل حول كفاءة التقويم , وفيه من تناول الكفاءات الثلاثة : التخطيط , التنفيذ , التقويم, كدراسة محمد حسن وفايزة اسكندر .

-كذلك اختلاف عدد الكفاءات الادائية حسب كل دراسة وفقا للمتغيرات المطلوبة في الكفاءات التعليمية كدراسة بالقيدوم ودعيدش حددا اربعة كفاءات : التخطيط, التنفيذ , ادلرةوظبط السلوك الصفي , التقويم ,اما دراسة اكتوف لخضر تناولت مناهج المرحلة الابتدائية بصفة عامة .

-فيه دراسات نظرية وهي عبارة عن نماذج كدراسة بالقيدوم ودعيدش حول اعطاء نموذج تقويمي لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة .

-استثمار الدراسات السابقة في الدراسة الحالية :

– المساعدة في بلورت إشكالية الدراسة و الوقوف عند الأهمية و أهداف الدراسة

– صياغة الفرضيات بشكل واضح لمساعدة في بناء أداة الدراسة و إجراءاتها و مناقشة و تحليل النتائج

– تحديد المنهج المستخدم في الدراسة فقد تنوعت الدراسات ما بين استخدام المنهج الوصفي و التجريبي و سيتم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة

– تحديد نوعية و حجم و كيفية اختيار العينة و التحكم فيها و جميع الخطوات الإجرائية لبحث هذه الظاهرة فقد أجريت هذه الدراسات على عينات من معلمين المواد المختلفة

– الدراسات السابقة زادت الدراسة كم نظري و معرفي

– يعتبر هذا البحث في بعض جوانبه استكمالا لبعض الدراسات التي لم تتناول التدريس بالمقاربة بالكفاءات عند معلمي الإعاقة السمعية .

1-6- الفرضيات :

في ضوء الدراسة النظرية و ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفرضيات التالية :

1-6-1- الفرضية العامة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية .

1-6-2-الفرضيات الجزئية :

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في العملية التعليمية .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التنفيذ في العملية التعليمية .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التقويم في العملية التعليمية .

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد:

تعتبر الاتجاهات من المواضع البالغة الأهمية في ميدان علم النفس ، وعلم التربية وعلم الاجتماع ، حيث تعد من المفاهيم الرئيسية والمهمة في علم النفس الحديث باعتبارها إحدى المحددات الأساسية للسلوك الإنساني والمعايير المكونة لمفهوم الذات فهي تعبر عن مجموعة آراء وأفكار ووجهات نظر يتبناها الفرد اتجاه موضوعات معينة تستمر معه خلال مراحل حياته والتي تسعى إلى تنمية شخصية الفرد المتعلم وتوجيهه لخدمة المجتمع .وضبط سلوكه الاجتماعي وتعديله بواسطة التنشئة الاجتماعية .

أما الجانب التربوي نجد أن دراسة الاتجاهات المتعلقة بالتلاميذ والمعلمين والعوامل المؤثرة فيهم تشغل حيزا لابأس به في البحوث التربوية النفسية وبشكل خاص تلك المتعلقة بمهنة التدريس والمباحث الدراسية .بل و يذهب بعض المربين على اعتبار الاتجاهات هي الهدف الأساسي للتربية وهي من أهم الموضوعات التي يجب أن تتركز عليها المدرسة في تنشئتها للمتعلمين .

أما في بحثنا نحن فنريد الاطلاع على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية وقد اخترنا المدرسة الابتدائية ومدارس الإعاقة السمعية أو الذين لديهم قصور سمعي . وقد تطرقنا في هذا الفصل على أهم الجوانب المتعلقة بالاتجاهات النفسية بتعريفه ، أنواعه ، خصائصه طرق تعديله وقياسه وغيرها .

2-1-مفهوم الاتجاهات:

إن الإنسان في تعامله مع الآخرين يعتمد على اتجاهاته إلى حد كبير إذ تكون علاقاته الشخصية مبنية على نوع الاتجاهات التي يحملها

2-1-1- لغة :

جاء في منجد الطلاب ان الاتجاه مشتق من فعل اتّجه .واتجه إليه :أي اقبل له رأي .وتوجه إليه : اقبل وقصد نحوه ، الجهة : القصد والنية ، ما يتوجه إليه الإنسان من عمل وغيره [1]

2-1-2- اصطلاحا :

دراسة الاتجاه قديمة النشأة ، فقد حاول كل من **ديفلير Difler** و **ويشي Wiche** تقسيم الاتجاه إلى ثلاث فئات هي :

- **الفئة الأولى:**

تتضمن التعريفات التي تعتبر الاتجاه عمليات داخلية كامنة، وترى انالاتجاه له وجود فعلي يصدر عنه سلوك الفرد ومن هذه التعريفات:

- تعريف **البورت Alport** : الاتجاه هو حالة استعداد عقلية ونفسية وعصبية تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة و التجربة التي يمر بها وتؤثر تأثيرا ملحوظا على استجابات الفرد وسلوكه إزاء جميع المواقف و الأشياء [2].

- يعرفه **دروبا Droba** : يرى بأنه استعداد عقلي لدى الفرد للاستجابة لموضوع معين او ضده .

---

[1]- فؤاد افرام البستاني . منجد الطلاب . بيروت : دار المشرق . ط 17 ، 1986 ص: 904

[2]- محمد عبد الحليم منسي و آخرون . مدخل الى علم النفس التربوي . الاسكندرية : مركز الاسكندرية للكتاب ، 2002 ص: 228

يعرفه **سميث Smith** و **برونو Brunert** و **هواينWhine** : بأنه استعداد للاستجابة نحو موضوع أو مجموعة من الموضوعات بشكل يمكننا التنبؤ بسلوك الفرد .

– نرى أن معظم هذه التعاريف يعرفون الاتجاه على انه استعداد أو ميل للاستجابة وتركيز اهتمامهم حول العلاقات بين الاتجاهات والسلوك . وان الفرد لا يستطيع التعبير مباشرة عن اتجاهاته بل يستدل على أفكاره ومشاعره من خلال سلوكه .

– **الفئة الثانية :**

ترى بان الاتجاه يكون متغير وسيطا يتوسط ما بين المنبهات و الاستجابات التي تصدر عن الفرد ويكون خلف السلوكات الظاهرة للفرد ولا يلاحظ مباشرة ومن بين هذه التعريفات :

– تعريف **آدم Adem** : الاتجاه مفهوم نفسي اجتماعي وهو متغير وسيط وتكوين افتراضي تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض وذلك إزاء موضوع نفسي اجتماعي جدلي معين [1] .

تعريف **سكوردر باكمان S. Bakaman.**: إن الاتجاهات مثلها مثل بقية المتغيرات في علم النفس لا يمكن ملاحظتها مباشرة ، فالاتجاه للفرد نحو موضوع أو قضية معين يتحدد من خلال قياسنا لهذا الاتجاه بواسطة أساليب وطرق غير مباشرة لأفكاره ومشاعره حيال هذا الموضوع.

من خلال هذه التعاريف نرى أن الاتجاه يعتبر وسيط يفسر العلاقة بين الظروف السابقة التي هي المنبهات والسلوك الذي يمكن ملاحظته كاستجابات .

– **الفئة الثالثة :**

تتعامل مع الاتجاه على انه عبارة عن ثلاث مكونات رئيسية (وجدانية ، معرفية ، سلوكية) :

---

[1]– عبد اللطيف محمد خليفة . المعتقدات و الاتجاهات نحو المرض النفسي .القاهرة : دار الثقافة للنشر و التوزيع ، 1992 ص: 46–50

يعرفه **كريتش Kretech**و**كريتشيلد** : بأنه تنظيم مستقر للعمليات الدافعية و الانفعالية و الإدراكية المعرفية لدى الشخص نحو موضوعات عالمه الفردي .

يعرفه **ولمان Walman** : بأنه عبارة عن سلوك للفرد (ايجابياًأو سلبا) نحو أشخاصأو موضوعات أو مفاهيم محددة ، فهو يتضمن ثلاث مكونات أساسيةوهي : الوجدانية ، معرفية والسلوكية [1].

أما**ميشلارجايلargule . M:** يعرفه بأنه الميل إلى الشعور أوالسلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاءأناس آخرين أو منظمات أو موضوعا أورموز .

هذه التعريفات تأكد على المكونات الثلاثة للاتجاه حيث يمثل المكون المعرفي المعتقدات ،والأفكار والحجج التي يتقبلها الفرد نحو موضوع الاتجاه . أماالمكون السلوكي فهو إصدار سلوك خاص بموضوع الاتجاه ، المكون العاطفي و الوجداني هو درجة ميل الفرد إلى تقبل أو رفض موضوع الاتجاه .

ويؤكد كل من الباحثين **عبد الكريم محمود السيد** و**كليفن** الاتجاه يعبر عن نسق او تنظيم لمشاعر الشخص ومعارفه وسلوكه واستعداده للقيام بأعمال معينة ،وتتمثل في درجات من القبول او الرفض لموضوع الاتجاه .

بعد عرض التعاريف المختلفة لمفهوم الاتجاه .نحدد الآن الفرق بينه وبين بعض المفاهيم .

2-2-الفرق بين الاتجاه و المفاهيم الأخرى :

لتوضيح مفهوم الاتجاه بشكل دقيق ، تم التعرض للفرق بين الاتجاه وبين بعض المفاهيم المقاربة له في المعنى ، وذلك حسب أراء بعض المهتمين والمختصين :

---

[1]- عبد اللطيف خليفة ، مرجع سابق،ص :51-56

2-2-1-العاطفة والاتجاه :

أشار **عبد الرحمن عيسوي** إلى إمكانية التمييز بين العاطفة والاتجاه ضمن نقاط محددة في الجدول التالي :

جدول رقم (1) الفرق بين العاطفة والاتجاه .

العاطفة	الاتجاه
شخصية وذاتية . تقتصر على الجانب الشعوري الوجداني.	اكثر عمومية و شمولية . يشتمل على جوانب عقلية ومعرفية وادراكية وسلوكية متعددة .

2-2-2-التعصب والاتجاه :

لقد أكد**عبد الرحمن عيسوي** على ضرورة التمييز والتفريق بين الاتجاه و التعصب وتتم تلخيص مواطن الاختلاف فيما بينها في الجدول التالي :

جدول رقم (2) الفرق بين التعصب و الاتجاه

التعصب	الاتجاه
اتجاه سلبي وايجابي نحو قضية او فكرة لا تقوم على أساس منطقي . مشحون شحنة انفعالية زائدة تجعل التفكير بعيدا عن الموضوعية والمنطق السليم .	يعتبر الاتجاه نواة التعصب .

2-2-3-الرأي و الاتجاه :

يتقارب كل من المفهومين الرأي و الاتجاه . ولكن هذا لا يعني انهما يؤديان إلى نفس المعنى . بحيث قام عبد الرحمن عيسوي بدراسة هذه الاختلاف فتوصل إلى ما هو موضح أدناه : [1]

جدول رقم (3) الفرق بين الرأي والاتجاه .

الرأي	الاتجاه
يشير إلى ما نعتقده انه الصواب . وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاهات . لا يوجد رأي إلاإذا كان هناك صراع ومشكلة تتطلب الحل . يعبر الرأي عن الشعور القومي السائد لدى المجتمع . قابلة للتعبير وتتأثر بأساليب الدعاية	الاستعداد العقلي للاستجابة أو الميل العام نحو الاقتراب أو الابتعاد عن موضوع ما . يشير إلى ما نحن على استعداد لعمله . أكثر عمومية من الآراء . ليس من الضرورة أن يعكس الرأي العام السائد في المجتمع . الاتجاهات خاضعة للتغيير ولكن بدرجة اقل عمقا من الآراء .

2-2-4-المعتقدات والاتجاه :

يمكن التمييز بين هذين المفهومين حسب ما يراه مصطفى فهمي في الجدول التالي :

جدول رقم (4) الفرق بين المعتقدات والاتجاه .

المعتقدات	الاتجاه
لا تتصف المعتقدات بتلك الصفة الانفعالية . فهي فكرة أورأي محايدا أو حقيقة نحو موضوع ما .	تتضمن الاتجاهات شحنات انفعالية و تتخذ صفة الثبات و الديناميكية و التحريك والدفع.

[1]- عبد الرحمان العيسوي . علم النفس بين النظرية و التطبيق . بيروت : دار النهضة العربية ،1982 ص:123

2-2-5- الميل والاتجاه :

قد يقع الخلط في غالب الأحيان بين مفهومي الميل و الاتجاه . إلا أن الاختلاف قائم بينهما .فقد وضع محمود السيد أبو النيل الفروق بينهما في الجدول أدناه :

جدول رقم (5) الفرق بين الميل و الاتجاه .

الميل	الاتجاه
يكون دائما ايجابيا . لأنه يدل على موقف القبول أو الرضا وهو يقترن عادة بالنشاط الفعلي	قد يكون ايجابيا أو سلبيا .
ترتبط اغلب ميول الفرد باستعداداته الموروثة بجوانب تركيبة الجسم .	يبقى على المستوى الفكري لا علاقة له بالاستعدادات الموروثة .
يقتصر على النشاط الذي يدفع الفرد نحو موضوع معين .	يتسع أكثر بحيث يشمل حالة التهيؤ للنشاط .
يتعلق بنواحي ذاتية شخصية ليست محل خلاف أونقاش .	الاتجاه يتعلق بأمور اجتماعية يدور حولها خلاف وتساؤلات .

2-2-6- القيم والاتجاه :

من بين المفاهيم التييجب تفريقها كذلكعن الاتجاه هي القيم ، ومن خلال الاطلاع على المراجع المختلفة . تم جمع بعض الفروق في الجدول التالي :

جدول رقم (6) الفرق بين القيم والاتجاه .

القيم	الاتجاه
القيم أكثر ثباتا واستقرارا واستمرارا . قد تكون قيمة واحدة نواة مجموعة من الاتجاهات .	الاتجاهات اقل تجريدا وعمومية من القيم . الاتجاهات تفوق في عددها القيم الموجودة عند الفرد الاتجاهات أكثر عرضة للتغيير .

وهكذا نلاحظ من خلال التحديدات السابقة أن الاتجاه مفهوم مستقل .كما أن لتكون الاتجاه جملة من النقاط نعرضها في العنصر الموالي .

2-3- تكونّ الاتجاهات وتباينها :

تتسم الاتجاهات في بداية نشأتها على اهتمامات الفرد بالجماعات التي ينتمي إليها كجماعة الأسرة وزملاء المدرسة ثم تتسع دائرتها تدريجيا لتشمل موضوعات مجردة وأمور معنوية أخرى . " فالفرد لا يولد مزودا بأي اتجاه معين نحو أي موضوع وإنما تتكون اتجاهاته نتيجة احتكاكه بمواقف خارجية متباينة تؤثر عليه بطريقة ما " .

تؤدي به في النهاية إلى تكوين اتجاهات خاصة تختلف في كيفية تكوينها .

وان الاتجاهات هي متعلقة شأنها في ذلك شان بعض مظاهر الشخصية ويمكن ان يكتسبها الفرد بناء على ما يلي :

- عندما يحصل الأفراد على معلومات ويطورون معتقداتهم عن موضوع الاتجاه .
- عندما يصبح الوجدان مرتبط ارتباطا مباشرا بالهدف من خلال عدة عمليات كالتعرض المباشر للمثير.
- التقليد و المحاكات تجعل من الفرد يكون اتجاهات واضحة .

والاتجاهات والعواطف تتكون من تكرار اتصال الفرد بموضوع اتجاه في مواقف مختلفة تغوص فيه دوافع مختلفة . وتثير فيه مشاعر سارةأو تحبط لديه بعض الدوافع وتثير في نفسه مشاعر مؤلمة وتقوم القابلية للاستهواء بدور كبير في تكوين اتجاهاتنا[1] يقصد بالقابلية للاستهواء سرعة تصديق الفرد وتقبله للآراء والأفكار دون نقد أو مناقشة خاصة إذا كانت صادرة من شخصيات بارزة وذات نفوذ او كان يعتنقها عدد كبير من الناس .

– كما تتكون الاتجاهات والعواطف عن طريق :

– الممارسة الفعلية والخبرة الشخصية والمجهود الذاتي والأخذ والعطاء إذأن الاتجاهات تكون ولا تلقن .

– الترغيب وهو من العوامل الهامة في تكوين الاتجاهات . ترغيب الفرد وتحبيبه . فالرغبة في الشيء دافع قوي للإنجاز .

– القدوة الحسنة وتأثير السلوك الفعلي المباشر [2].

ويمكن تحديد طرق تكوين الاتجاهات فيما يلي :

أولا: تكون الاتجاهات عن طريق إشباع الحاجات المختلفة : إن محاولات الفرد لإشباع حاجاته المختلفة تعترضها درجات متفاوتة للسير والصعوبة فبعض هذه الحاجات يشبعها دون جهد والأخر تتطلب تجاوز صعوبات معينة حتى يتمكن من إشباعها . وأثناء هذه المحاولات يكون اتجاه الفرد نحو الأشياء والأشخاص الذين تفاعل معهم قد تكون ايجابية إذا ساعدته هذه الأشياء على تحقيق حاجاته مثل أكل الطعام لسد الجوع ، وقد تكون سلبية إذا عرقلته .

---

[1]– ابراهيم الغمري . السلوك الانساني و الادارة الحديثة . دار الجامعات المصرية ، د س ص، 126

[2]– محمود السيد ابو النيل . علم النفس الاجتماعي .الاردن : دار عمار .ط 3 ،1989 ص: 166

ثانيا :تكون الاتجاهات عن طريق المعلومات والخبرات المختلفة : ان المعلومات لها دور مهم في تكوين اتجاهات الفرد نحو موضوعات معنية . فحينما يشعر بحاجات لتكوين اتجاه نحو موضوع معين يحاول التزود بالمعلومات المتعلقة به في مختلف المصادر .وبالتالي فان نقص هذه المعلومات لدى الفرد أو خطئها قد ينتج عنها اتجاهات غير سليمة تنعكس على سلوكاته كما ان الخبرات التي يعيشها الفرد تساهم بشكل فعال بتكوين اتجاهاته حسب نوعية هذه الخبرات مثل حقن الإبرة تعدّ خبرة مؤلمة بالنسبة للطفل فيتكون لديه اتجاه سلبي نحو الحقن ، كذلك المدرس الذي يمتلك معلومات وخبرات عن المشرف التربوي وأسلوب عمله ، فالأسلوب الإنساني و الضمير المهني الذي يعتمد على تشجيع المدرسين والعدل في التعامل معهم يؤدي الى تكوين اتجاه ايجابي لدى المدرس نحو المشرف التربوي ، أيضا اتجاهات الأساتذة نحو التدريس والتعليم بالمقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية ومدارس الإعاقة السمعية كيف هذه الاتجاهات ؟ قد تكون انطلاقا من جملة من المعلومات وخبرات تدريسية مختلفة لهؤلاء الأساتذة حول كفاءات التخطيط ، التنفيذ والتقويم .وهذا ما ستعالجه دراستنا الحالية .

ثالثا :تكون الاتجاهات عن طريق المعتقدات وقيم الجماعة : تتكون اتجاهات الفرد حسب قيم الجماعة التي ينتمي إليها ، فالجماعة تفرض قيما وأنماط من السلوك الخاصة بها على أفرادها ، حيث يرى موسين ان الاتجاه يتكون نتيجة تحقيق رضا بعض الأشخاص ليسهم الفرد في الحفاظ على حبهم ورضاهم[1].

إن الفرد الذي ينتمي إلى جماعة معنية .عليه إتباع تعاليمها والعرف السائد بها واتخاذ أفكار الجماعة أساسا لاتجاهاته حتى تحتفظ بتأييد الجماعة ومشاركته فيها كعضو ففي مجال

---

[1]– محمد منسي ، مرجع سابق، ص : 229

الاتجاهات السياسية أظهرت دراسة كل من **كامبل Camptell**و **جرين Gurin**و **ميلر Miller**"ان هناك علاقة وثيقة بين ما يفضله الفرد في الانتخابات وبين ما يفضله أصدقاؤه[1]

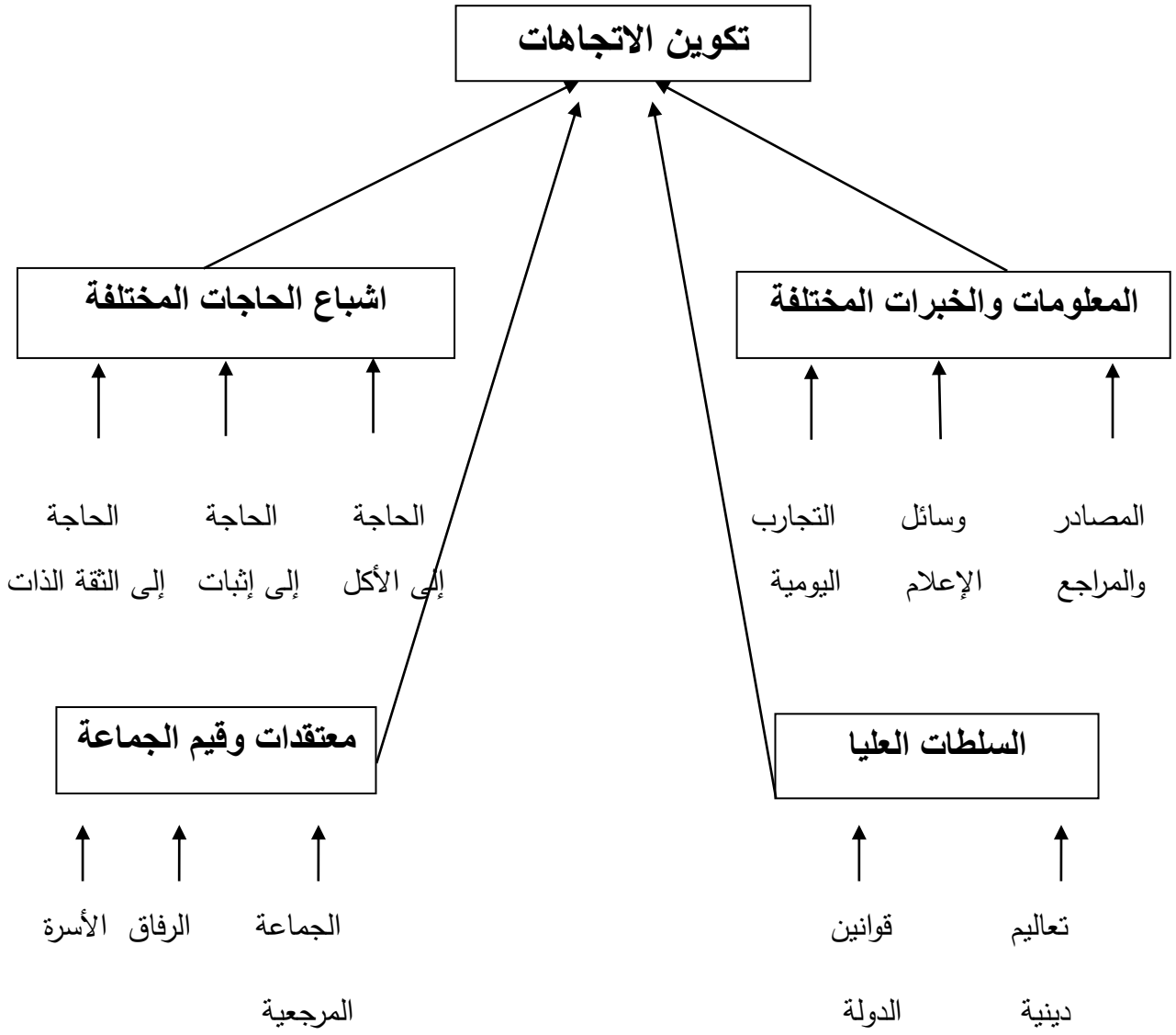
رابعا :تكون الاتجاهات عن طريق غرسها بواسطة السلطات العليا : قد يتعلم الفرد اتجاهات نظرا لخوفه من السلطات العلياأو احترامه لها بان ينفذ القوانين التي تضعها الدولة ، وتتوقف نوعية اتجاهات الفرد على فكرته نحو ذاته وعن نفسه وعلى مستوى طموحه وإمكاناته وقدراته على التكيف مع مشكلاته وقيمه الأساسية.

وبناء على ذلك فان تباين اتجاهات الأفراد في المجالات المختلفة يمكن إرجاعها إلى تباينهم في المفاهيم الذاتية واختلاف كل منهم من حيث تقديره لذاته [2].

---

[1]- ابراهيم الغمري ، مرجع سابق، ص : 128

[2]- عبد الفتاح محمد دويدار . سيكولوجيا بين مفهوم الذات و الاتجاهات . بيروت : دار النهضة العربية ، 1992 ص: 163



مخطط رقم (1) طرق تكون الاتجاهات لدى الفرد

2-4- خصائص الاتجاهات:

للاتجاهات عدة خصائص ، غير أنها تتفاوت فيما بينها من حيث الأهمية ،ومقاومة التغير والتقويم ، ولعل هذه الأخيرة تعتبر من أهم الخصائص إذ أن الشخص يكون بالنسبة لاتجاهه منه أو ضد شيء ما ، حيث يمكن إجراء هذه التقويمات لمعتقدات ولمشاعر ولسلوك الفرد المرتبط بموضوع الاتجاه اي تتميز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص نذكرها فيما يلي :

2-4-1- الاتجاهات تكوينات افتراضية :

أي نستدل عليها من خلال السلوك الظاهري للفرد فالاتجاه في ذاته غير موجود وإنما نفترضه لتفسير بعض السلوكيات التي يقوم بها الفرد في مواقف معنية " كما يعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له " [1]

2-4-2- الاتجاهات نتاج للتعلم :

ان الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتعلم بعض الاتجاهات بطريقة قصدية او غير قصدية ، حيث يشترك مع بعض الافراد في اللغة ، الثقافة ، و الدين ويميل اليهم قصد تعلم بعض الاتجاهات .

2-4-3- ثبات الاتجاهات وتغيرها :

تختلف الاتجاهات فيما بينها في درجة الثبات و التغير فالاتجاهات المكتسبة في الصغر اكثر ثباتا واقل تعرض للتعديل من بعض الاتجاهات الاخرى وتختلف الاتجاهات باختلاف المواقف التي يعيشها الفرد للتكيف مع خبرات حياته الجديدة مثل تغير الجماعة التي ينتمي اليها .

2-4-4- الاتجاهات محددة بموضوعاتها :

الاتجاه هو علاقة الفرد بموضوع ما يحدد سلوكه أي ان سلوكه في وضع معين مرتبط بنوعية موضوع الاتجاه الذي قد يكون شحصا او شيئا او فكرة .

---

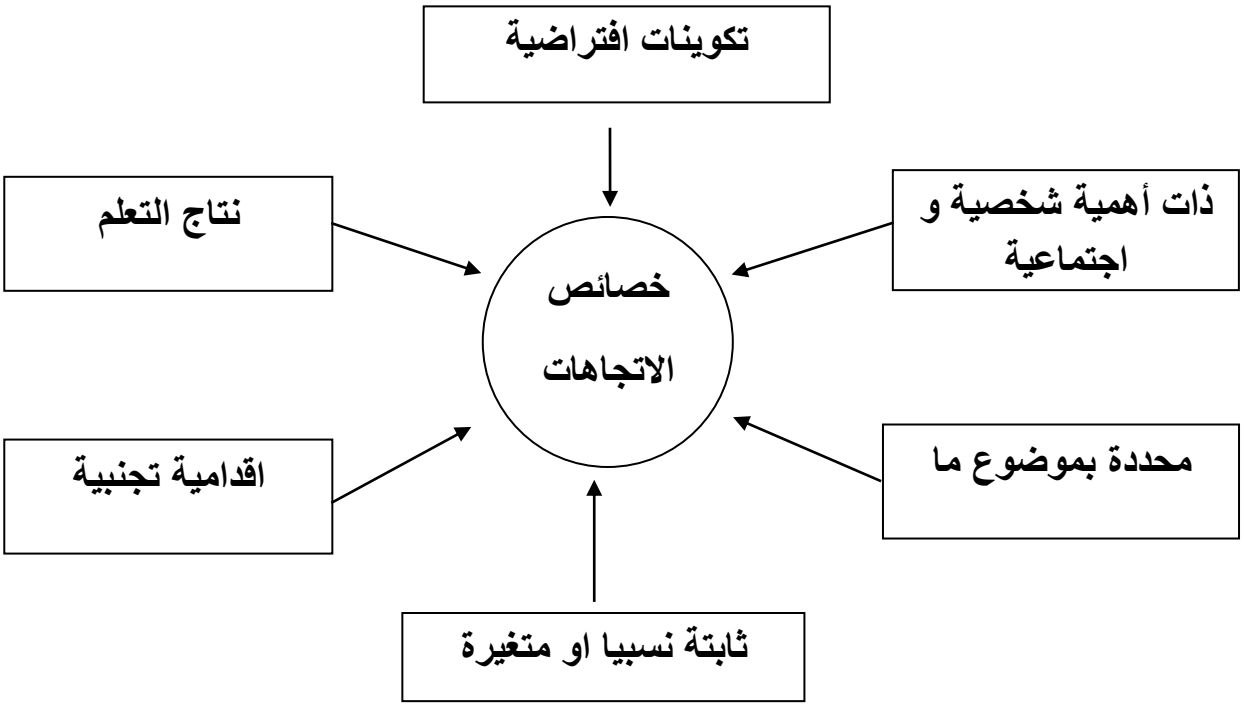
[1]- عبد الحميد نشواتي ، مرجع سابق، ص : 473

2-4-5- الاتجاهات لها اهمية شخصية اجتماعية :

تتضح من خلال علاقة الفرد بالأخرين فالاستجابات الفرد لجماعة معينة تؤثر في اتجاهاتهم نحو ذواتهم فالفرد الذي يكون اتجاهات ايجابية نحو الاخرين ويستجب لهم بصدق واخلاص تكسبهم اتجاهات ايجابية نحو انفسهم .

2-4-6- الاتجاهات إقدامية- تجنبية :

قد يدنو الفرد من بعض الموضوعات . فتتميز اتجاهات بالاقدامية والايجابية او يتجنب بعض الموضوعات فتتميز اتجاهاته بالتجنبية و السلبية .اذن نرى ان الاتجاهات تمكن الفرد من التكيف مع الاوضاع الجديدة التي يعيشها والتي تساعده في اختيار نوعية سلوكه الملائم .



مخطط رقم (2) الخصائص المميزة للاتجاهات

2-5- وظائف الاتجاهات :

يمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات النفسية الاجتماعية فيما يلي :

1 – الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره .

2 – الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد .

3 – الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أفعاله وفي أقواله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة وفي الثقافة التي يعيش فيها .

4 – الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق و التوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف وفي كل مرة تفكيرا مستقلا .

5 –الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي .

6 – الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص و للأشياء و الموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة .

7 – الاتجاه يحمل الفرد على ان يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة ازاء موضوعات البيئة الخارجية .

8 – الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات[1]

وقد اشار **كاتز Katz**الى ان الاتجاهات تقوم بوظائف عددها فيما يلي :

---

[1]– خليل عبد الرحمان المعايطة . علم النفس الاجتماعي . الاردن : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع . ط1 ، 2000 ص: 172

1 –الإتجاهات تقوم بدور التكيف : فالأفراد في بيئتهم يحاولون خفض التوتر المؤلم وتشجيع المثير السار ، فالاتجاهات المكتسبة قصد التكيف تعتبر وسائل للوصول الى الهدف المرغوب فيه وتجنب ما يؤلم ويؤذي .

2 – الاتجاهات تقوم بوظيفة التعبير عن القيم : ذلك ان الاتجاهات تمثل ردود افعال يعبر بها الانسان عن القيم و المثل التي يؤمن بها فيميل الى التصرف وفقا لها . ان الفرد يحس بالرضا من خلال التعبير عن اتجاهاته التي تعكس صورته الذاتية .

3 – تقوم الاتجاهات بوظيفة معرفية : وذلك بمساعدة الإنسان على تنظيم معلوماته عن الأشياء و الأشخاص بحسب قبوله او رفضه لها ، ومن ثم تزداد معرفته لها . فالأفراد بحاجة إلى إطار مرجعي لفهم عالمهم ، و الاتجاهات تساعد على تزويدهم بهذه المعايير[1].

4 – تقوم الاتجاهات بوظيفة الدفاع عن النفس :كوسيلة لحماية الفرد نفسه بإنكار نقائصه والدفاع عن مفهوم الذات. [2]

تتعدد وظائف الاتجاهات النفسية حسب طبيعة الشخص والبيئة المحيطة به ونرى لهذه الاتجاهات انواع عديدة وهذا ما سنراه في العنصر الموالي .

2-6- انواع الاتجاهات :

تصنف الاتجاهات على عدة اسس تبعا لتصنيف البرث وهي كالتالي :

---

[1]– احمد اوزي.المراهق و العلاقات المدرسية . الرباط . المغرب : منشورات مجلة علوم التربية . ط 2 ، 1994 ص: 169

[2]– حلمي المليجي . علم النفس المعاصر .جامعة الاسكندرية ،1985 ص: 127

2-6-1-على اساس الموضوع :

- الاتجاه العام والاتجاه الخاص : ويقصد بالاتجاه العام " ذلك الاتجاه الذي يتعلق بموضوع عام يشترك فيه اكبر عدد ممكن من الأفراد المعاصرين . بينما الاتجاه الخاص يتعلق بموضوع معين " [1]، بعبارة أخرى ان الاتجاه العام يتميز بصفة العمومية ، وينتشر ويشيع بين أفراد المجتمع ، بينما الاتجاه الخاص ينصب على النواحي الذاتية الفردية .

2-6-2- على أساس الأفراد :

- الاتجاه الجماعي ، الاتجاه الفردي : " ان الاتجاهات المشتركة بين عدد كبير من الناس تسمى اتجاهات جماعية. و الاتجاهات التي تميز فردا عن الآخر تسمى فردية (محمد زيدان ، 1965 : 183) فمثلا اذا كون المعلم اتجاها نحو مهنته مخالفا للاتجاه الذي كونته الجماعة التي ينتمي اليها نقول بان لديه اتجاها فرديا ، ويسمى الاتجاه التي كونته تلك الجماعة ككل اتجاه جماعيا .

2-6-3- على اساس الوضوح :

- الاتجاه العلني (الظاهر) ، الاتجاه السري (الخفي) : الاتجاه العلني ، هو ذلك الاتجاه " الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج او خوف . بينما الاتجاه السري فهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه [2].

- فمثلا اذا كان لمعلم ما اتجاها سلبيا نحو مهنته يتصرف بناءا عليه باللامبالاة والغياب وعدم احترامه لمحيط عمله (زملائه ، تلاميذه) يقال ان لهذا المعلم اتجاها معلنا عن رفضه لعمله

---

[1]- محمد عمر الطنوبي . قراءات في علم النفس الاجتماعي . الاسكندرية . مكتبة المعارف الحديثة حمادة زغلول ، 1999 ص: 118

[2]- حامد عبد السلام زهران . علم النفس الاجتماعي . القاهرة : عالم الكتب . ط 5 ، 1984 ص:137

، اما اذا كان لديه اتجاها سلبيا نحو مهنته ولا يقوم بتصرفات يعبر بها عن اتجاهه السلبي احتراما لقوانين الجماعة ونظمها وقيمها فيقال ان لهذا المعلم اتجاها سريا (خفيا) .

2-6-4- على اساس القوة :

- الاتجاه القوي ، الاتجاه الضعيف : " ان القوة والضعف تميز شدة الاتجاه الذي ينعكس على نزوع الفرد ومدى تفاعله مع الاخرين ، فرد الفعل الحاد في موقف اجتماعي معين انما يدل على اتجاه قوي والعكس صحيح " [1].

ومثال ذلك المعلم الذي يتفانا ويجتهد في عمله ، ويعمل بكل حماسة ودافعية نقول ان له اتجاها قويا نحو مهنته ، وكذلك بالنسبة للتلميذ الذي له قبول ورغبة قوية في الدراسة فانه ذو اتجاه قوي نحو دراسته . اما اذا ابدى نوعا من الكسل او اللامبالاة في مراجعته لدروسه فنقول انه ذو اتجاه ضعيف نحو تعليمه .

2-6-5- على اساس الهدف :

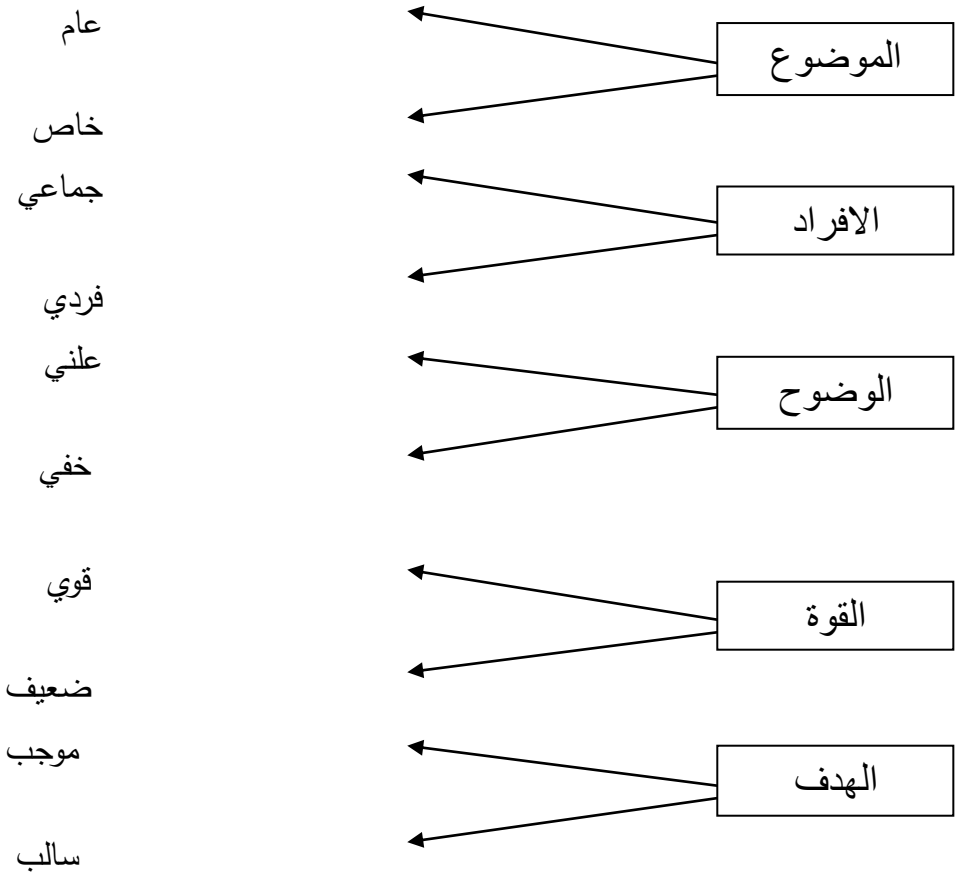
- الاتجاه الموجب ، الاتجاه السالب : " ان الاتجاه الذي ينحو (نحو) بالفرد قريبا من مدرك معين يسمى اتجاها ايجابيا ،اما الاتجاه الذي ينحو بالفرد بعيدا عن المدرك او الموضوع . فإننا نسميه اتجاها سلبيا[2].

- فإذا تقبل المعلم مثلا مهنته واهتم بها نقول بان له اتجاها ايجابيا نحو مهنته واذا بدت مظاهر اللامبالاة وعدم الاكتراث نقول ان هذا المعلم لديه اتجاه سلبيا نحو مهنته وتدريسه .

---

[1]- سيد محمد خير الله . ممدوح عبد المنعم الكناني ،سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق . بيروت : دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، 1983 ص: 248

[2]- كامل عويضة ، مرجع سابق، ص : 119



مخطط رقم (3) تصنيف ألبورت للاتجاهات .

2-7- اهم طرق تعديل او تغيير الاتجاهات :

ليست عملية تعديل الاتجاهات او تغييرها عملية سهلة ، ولعل السبب في ذلك يعود الى كون ان الاتجاهات تتكون بمرور الزمن وتتسق لتصبح من بين مكونات شخصية الفرد الاساسية ،

خصوصا ان كانت هذه الاتجاهات من النوع القوي الواضح المعالم ، حيث يرى حامد زهران " ان عملية تغيير الاتجاهات في علم النفس اشبه ما تكون بعملية تغيير الدم في الطب " [1].

فالاتجاهات قابلة للتغيير رغم انها تتميز بالثبات النسبي ولها صفة الاستقرار النسبي وعملية تغييرها تتم بالاعتماد على المعالجة الفعالة للمجال السيكولوجي والبيئي للفرد ويلخص ليفين و جراب مشكلة تغيير الاتجاهات بالعبارة التالية " اننا من الممكن ان نفعل الكثير في عملية تغيير او تعديل الاتجاهات عن طريق عملية اعادة التربية واثرها الفعال في تغيير او تعديل المجال السيكولوجي للفرد " [2].

و من اهم طرق تعديل الاتجاهات النفسية مايلي :

2-7-1- تعديل المجال الادراكي المعرفي للفرد :

ويتم تعديلها عن طريق تزويد الفرد بالمعلومات والمعارف المختلفة التي تتعلق بموضوع الاتجاه ، حيث تتكون الاتجاهات في بعض الاحيان انطلاقا من مدركات (معلومات) خاطئة عن الموضوع ولتعديل الاتجاه لابد من تقديم معلومات صحيحة متعلقة بالموضوع . فنكون بذلك قد غيرنا في المحتوى المعرفي و الادراكي لاتجاه الفرد نحو ذلك الموضوع .

2-7-2- تغيير الاطار المرجعي للفرد :

يعتمد الاتجاه على الاطار المرجعي الذي يكونه الفرد والذي يشتمل على معاييره وقيمه ومدركاته ، فاذا ما تغير هذا الاطار المرجعي تغير الاتجاه[3].

---

[1]- نبيل عبد الفتاح حافظ . عبد الرحمان سيد سليمان . سميرة محمد شند . مقدمة في علم النفس الاجتماعي . مكتبة زهراء الشرق ، د س ص: 231

[2]- مصطفى فهمي . مجالات علم النفس . دار مصر للطباعة . مطبعة بن سالم . العدد 2 ، د س ص: 123

[3]- سيد خير الله . بحوث نفسية و تربوية . بيروت : دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، 1981 ص: 121

2-7-3- تغيير الجماعة المرجعية :

وتعرف الجماعة المرجعية بأنها " الجماعة التي يرتبط الشخص بقيمها وأهدافها ومعاييرها الأخلاقية و الاجتماعية " [1] فإذا ما انتقل الفرد من جماعة إلى أخرى ، فسوف يتبنى اتجاهات مخالفة للجماعة الأولى . وهذا ما يساعده على تعديل وتغيير اتجاهاته القديمة لما يناسب مبادئ وقيم الجماعة الجديدة .

2-7-4- اثر وسائل الإعلام :

تقوم وسائل الإعلام المختلفة بتقديم المعلومات و الحقائق و الأخبار والأفكار و الآراء حول موضوع الاتجاه . وهذا يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه إما إلى الايجابية أو السلبية ، وتكمن اهميتها في كونها اصبحت كمؤثر في عملية التنشئة التطبيع الاجتماعي ، وانها تصل الى ملايين الناس في وقت قصير .

2-7-5- تغيير السلوك :

قد تحدث احيانا الظروف الاضطرارية تغيرا في سلوك الفرد وهذا ما يؤدي به الى تغيير اتجاهاته نحو موضوع ما ايجابيا او سلبا ، وهذا ما أثبته العديد من التجارب و الدراسات في هذا المجال . اين اعتبرت هذه الطريقة من الطرق الهامة التي يمكن ان تتعدل بواسطتها اتجاهات الفرد.

---

[1]- محمود منسي ، مرجع سابق، ص : 217

2-7-6- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه :

ان الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه قد يؤدي الى تغيير اتجاه الفرد نحوه . ولعل السبب في ذلك يرجع الى امور منها ان اتصال الفرد بالموضوع اتصالا مباشرا يسمح للفرد بان يتعرف على جوانب عديدة [1]

2-7-7-الانظمة التعليمية :

لقد اوضحت العديد من الدراسات ان الاتجاهات النفسية ترتكز على الكثير من الانشطة التربوية . الامر الذي جعل اصحاب هذه الدراسات يؤكدون على فكرة مفادها ان الإتجاهات النفسية للفرد ماهي الا محصلة او نتاج لعمليات تربوية معينة تعرض لها هذا الفرد [2]

2-7-8-تأثير راي الاغلبية وراي الخبراء والقادة المسؤولين :

تتأثر الاتجاهات وتتغير بالاقناع عن طريق الاغلبية وراي الخبراء المشهورين والقادة الزعماء حيث يثق الناس في آراء هؤلاء بدرجة كبيرة .

2-7-9- المناقشة وقرار الجماعة :

تؤثر المناقشات الجماعية في اتجاهات افراد هذه الجماعة وغالبا ما يتبنى هؤلاء الافراد القرارات التي تتوصل اليها الجماعة من خلال المناقشات وبالتالي تتغير اتجاهاتهم .

نرى ان هذه هي اهم الطرق الشائعة لتغيير الاتجاهات الا ان هذا التغيير ليس بالأمر الهين فهناك جملة من العوامل التي من شأنها ان تجعل من عملية تغيير الاتجاه صعبة وقد حددها " **محمود منسي** " في النقاط التالية:

- قوة الاتجاه القديم ورسوخه .

---

[1]- احمد عبد الخالق . علم النفس الاجتماعي . بيروت : الدار الجامعية للطباعة و النشر ، 1983 ص:104

[2]- نبيل عبد الفتاح ، مرجع سابق، ص: 234

- زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد .
- استقرار الاتجاه في شخصية الفرد وارتفاع قيمته واهميته .
- الاقتصار في محاولات تغيير الاتجاه على الافراد وليس الجماعة ، حيث تنتج الاتجاهات اصلا من الجماعة .
- الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الافراد .
- محاولة تغيير الاتجاه رغم ارادة الافراد .
- الدوافع القوية عند الفرد تعمل على مقاومة تغيير الاتجاهات .

رغم كل هذه العوامل التي تجعل تغير الاتجاه صعبا الا ان هناك عوامل تساعد وتيسر عملية تغيير الاتجاه يلخصها **محمود منسي** فيما يلي :

- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه .
- وجود اتجاهات متساوية في القوة والتأثير على الفرد حيث يمكن ترجيح احداهما على باقي الاتجاهات .
- عدم تبلور موضوع الاتجاه عند الفرد .
- عدم وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه .
- وجود مؤثرات مضادة للاتجاه .
- هامشية وسطحية الاتجاه [1]

نرى بان تغير الاتجاهات هو حصيلة للتفاعل الديناميكي بين الشخصية و الظروف الموقفية التي يعيشها الفرد .

---

[1]– محمود منسي ، مرجع سابق، ص : 216_220

2-8- نظريات المفسرة للاتجاهات :

هناك ثلاث نظريات هي :

- نظرية التطابق المعرفي لصاحبيها اوزجود وتاننبوم 1955 .
- نظرية التوازن المعرفي لصاحبها هيدر 1958 .
- نظرية التنافر المعرفي لفستنجر 1957 .

2-8-1- نظرية التطابق المعرفي Cognitive congruity:

يعتبر كل من **أوزجود و تاننبوم**1955**OsgoodTannbaum**من اصحاب هذه النظرية ، وقد بدأ اهتمامهما بالاتجاهات اثناء قيامهما مع سوسي 1952 بعمل مقياس لقياس المعاني ، وقد ركز هذان العالمان على عامل التقييم باعتباره بعدا من ابعاد الاتجاهات النفسية لوجود حكم على الاشياء بانها مقبولة او غير مقبولة ، والاتجاه النفسي عندهما هو بعد من عدة ابعاد في المجال الكلي للمعاني عند الشخص ، ويحلل الاتجاه الى عناصره التالية المستمدة من نظرية الاتصال :

أ) **المصدر** : وهي مصدر الاتجاه او ماهو مصدرها ؟

ب) المفهوم : ويقصد بذلك موضوع الرسالة .

جـ) التأكيد : وهو المعنى الذي يعطيه المصدر لموضوع الرسالة . و التطابق عندهما حالة من حالة اطراد التقييم ، ووجود ترابط بين المصدر والمفهوم و التأكيد .

والاتجاهات تتغيرعند وجود حالة التناقض ، أي عدم التطابق بين احكامنا على المصادر والمفهوم والتأكيد الذي يعطيه المصدر . وهنا يوجد احتمال تغيير الاتجاه .

2-8-2- نظرية التوازن المعرفي Cognitive Balane :

يرى **هيدر** ان الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة لها جاذبية ايجابية او سلبية ، وقد تطابق او لا تتطابق ، لذلك قد يكون هناك توازن او عدم توازن في نسق الاتجاهات .

فهو يرى ان هناك حركة دائمة نحو التوازن ، والتوازن يتمثل في " تلك العملية التي تتضمن التجانس بين كل العناصر الداخلة في الموقف بحيث لا يكون هناك ضغط نحو التغيير " . بمعنى ان هناك ميل لدى الافراد للقيام بفصل تلك الاتجاهات التي تتعارض والتي تتشابه وعزلها عن بعضها .

2-8-3- نظرية التنافر المعرفي فستنجر –Cognitiveclash :

لب هذه النظرية هو ان التنافر " حالة سلبية من حالات الدافعية التي تحدث حيث يكون لدى الفرد معرفتان في وقت واحد (فكرتان ، اعتقادان ، رايان) على ان لا يكون بينهما توافق [1].

فهذه النظرية تنظر للإنسان على انه حيوان يقوم بالتبرير ، كونه يحاول دوما ان يبدو معقولا امام نفسه وامام الاخرين ،ولكي يخفف او يقلل الفرد من هذا التنافر لابد ان يغير احدى الفكرتين حتى يجعلها تسيير في نفس الاتجاه مع الفكرة الاخرى .

. نرى ان هذه النظريات الثلاث تقوم على فكرة مفادها ان تغيير الاتجاهات يتم على اساس الحصول على معلومات جديدة تؤدي الى تغيير معتقدات الفرد فتتغير وجدانياته و بالتالي الحكم على الاشياء بانها مقبولة او غير مقبولة ،بعد العرض المبسط للنظريات الثلاثة سيتم تناول عنصر لا يقل اهمية والمتمثل في دراسة الاتجاهات من الجانب القياسي .

---

[1]- سعد جلال . علم النفس الاجتماعي . الاتجاهات التطبيقية المعاصرة . مكتبة المعرفة الحديثة ، 1984 ص: 179-181

2-9- قياس الاتجاهات :

يعني قياس الاتجاه تحويله من صيغته الوضعية (مع) او (ضد) الى صبغة كمية يمكن على اساسها مقارنة الأفراد أو الجماعات يبعضهم البعض ومن أكثر الوسائل انتشارا في قياس الاتجاهات ما يعرف بمقياس التقدير الذاتي وهي عبارة عن مجموعة من العبارات تتصل بموضوع الاتجاه وتتضمن هذه العبارات أو المفردات مواقف سلبية او ايجابية نحو موضوع الاتجاه وسنكتفي هنا بعرض أهم مقاييس الاتجاهات ونوجزها فيما يلي :

2-9-1- مقياس التباعد النفسي الاجتماعي :

وهو مقياس يقيس الاتجاه عن طريق تحديد المسافة الاجتماعية التي يود المفحوص أن يحتفظ بها بينه وبين افراد الجنسية او القومية التي يسأل عنها المقياس وهو مقياس وضعه **بوجاردوس** سنة 1925 الهدف منه معرفة مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء العرقيات الأخرى كالزنوج والأتراك والانجليز والايرلنديين بمعنى قياس التباعد الاجتماعي بين الأمريكيين من جهة وأبناء الشعوب الأخرى من جهة ثانية .

ولهذا المقياس قيمة تاريخية إذ انه كان أول محاولة لقياس الاتجاهات .وقد عدل أكثر من مرة واستخدم في دراسات عديدة و المثال التالي يوضح هذا المقياس:

تعليمات:

بناءا على ما تشعر به وللوهلة الأولى صنف هذه المجموعات العنصرية بناءا على واحدة أو أكثر من التصنيفات الموضحة أدناه (ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن إحساسك) :

جدول رقم (7) مقياس التباعد النفسي الاجتماعي .

التصنيف / القومية	المصاهرة	صديق شخصي	جار	زميل عمل	مواطنة في البلد	زيارة البلد	طرد من البلد
الانجليز	1	2	3	4	5	6	7
الفرنسيون	1	2	3	4	5	6	7
الالمان	1	2	3	4	5	6	7
الكنديون	1	2	3	4	5	6	7
الهنود	1	2	3	4	5	6	7
الصينيون	1	2	3	4	5	6	7

يتضح من هذا المقياس انه يقيس اتجاه التعصب العنصري و التحامل العرقي ، وهو اتجاه نفسي عالي الشدة ، ويتميز بحال إدراكي (قد يكون غير منتظم أو غير متكامل) وبمعرفة (قد تكون خاطئة) وشحنة انفعالية عالية الدرجة وسلوك قد يكون ظاهري أو غير ذلك .

2-9-2- مقياس ثرستون :

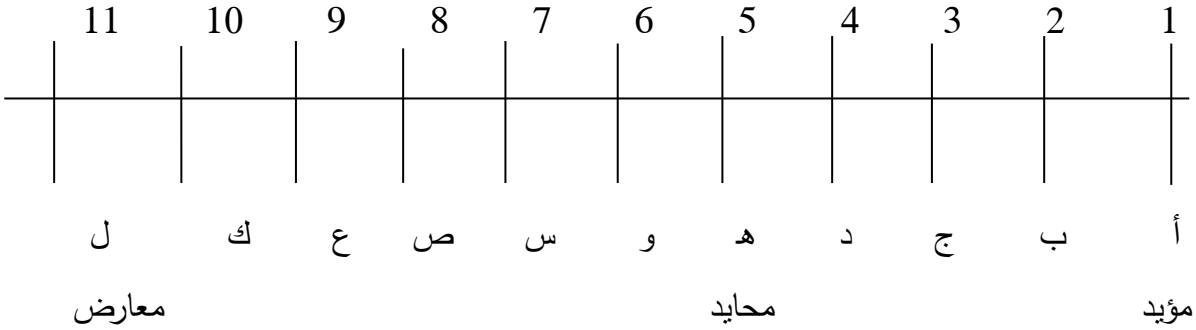
اهتم **ثرستون** اهتماما بالغا بطريقة تساوي المسافات بين البنود أو عبارات المقياس وقد كان مقياسه يستهدف قياس اتجاه الكنيسة ، وتتلخص هذه الطريقة في جمع عدد كبير من البنود التي تقيس اتجاها ما ثم يتم عرضها على المحكمين المدربين وفي نفس الوقت يمثلون المجموعة التي يريد الفاحص أن يقيس اتجاههم نحو هذا الموضوع المعين .

وقد اتبع في هذا المقياس الخطوات التالية :

1 – قام أعوانه بجمع 17 عبارة تمثل درجات متفاوتة في الاتجاه نحو الكنيسة .

2 –طلبوا من 300 محكم أن يصنفوا هذه العبارات إلى 11 مجموعة تمثل سلما متدرجا من التأييد إلى رفضها.

3 – وضع المحكمون في المجموعة الأولى جميع القضايا التي يعتبرونها مؤيدة جدا للاتجاه ، وفي المجموعة الأخيرة يضع القضايا التي يعتبرها معارضة للاتجاه ، أما المجموعة التي تقع في الوسط فيضع فيها القضايا التي يعتبرها محايدة ثم استبعد العبارات التي لا يتفق المحكمون على وضعها النسبي بين أقصى درجات التأييد أقصى درجات الرفض ، وكانوا يستندون في التعرف على الوضع النسبي للعبارة بحساب القيمة الوسطية لترتيب المحكمين لهذه العبارة بمعنى أن العبارة التي يرى نصف المحكمين أنها تقع في منزلة أدنى من منتصف المقياس والنصف الآخر يرى أنها أعلى من وزنها او سيمتها الوسطية 5 وهكذا .



مخطط رقم (4) مقياس ثرستون

وقد توصل **ثرستون** وجماعته إلى مقياس يتألف من 45 عبارة ذات أوزان مختلفة نقدم منها العبارة التالية وأمام كل واحد منها وزنها الخاص بها

قيمة القضية	القضية
0.5	– أحس أن الكنيسة هي أعظم مؤسسة بالعالم .
4.2	– اعطف على الكنيسة على الرغم من عدم اشتراكي في نشاطها .
5.5	– في بعض الأحيان اشعر بان الكنيسة لا فائدة لها وفي أحيان أحرى اشعر أن لها فائدة .
7.5	– اعتقد أن الكنيسة مؤسسة طفيلية في المجتمع .

قدمت هذه العبارات بترتيب عشوائي إلى الأفراد (عينة المفحوصين) وطلب منهم وضع علامة (v) أمام العبارة التي يتوافق معها ووضع علامة (x) أمام العبارة التي لا يوافق عليها ، تقدم درجة المفحوص بايجاد مجموع اوزان العبارات التي اعلن موافقته عليها ، و من الواضح انه كلما زادت قيمة درجة المجيب كان اتجاهه اكثر موالاة نحو الموضوع .

استخدم **ثرستون** وأعوانه هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحو موضوعات مختلفة مثل الحروب ومعاملة المجرمين و تنظيم الأسرة ونحوها.

2-9-3- مقياس ليكرت :

تقوم طريقة **ليكرت** أساسا على مفهوم الاتجاه النفسي و الخروج من نطاق الأرقام الى نطاق المعنى و المفهوم و تعتبر طريقته محاولة لتبسيط طريقة **ثرستون** السابقة وذلك بالاستغناء عن المحكمين في عمل العبارات وإنما تحتوي الأوزان هنا على عدد من العبارات يطلب من المفحوصين الاستجابة لها غير انه لا يطلب من المفحوص وضع علامة امام العبارة بل يطلب منه ان يستجيب لكل عبارة ببيان درجة موافقة او عدم موافقته عليها ، فالفرد المفحوص يبين إجابته على العبارة الواحدة بواحدة من خمس درجات هي :

1 – أوافق بشدة .

2 – أوافق .

3 – غير متأكد

4 – اعارض

5 – أعارض بشدة

وتحسب درجة كل فرد بجمع درجات استجاباته على كل العبارات ، على أن تكون أعلى الدرجات للاتجاهات الايجابية ، واقلها للاتجاهات السلبية والعكس .

تعطي هذه الاستجابات الدرجات 5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1 إذا كانت العبارة تعبر عن معنى مؤيد للاتجاه وتعطى عكس هذه الدرجات اذا كان معناها معارض أي تعطى 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 كما هو موضح في الجدول :

جدول رقم (8) مقياس ليكرت

		القيم العددية للعبارات			
العبارات المؤيدة	5	4	3	2	1
العبارات المعارضة	1	2	3	4	5
	اواقف بشدة	اوافق	غير متاكد	اعارض	اعارض بشدة

ويمكن استخدام مقياس **ليكرت** في قياس اتجاهات الأفراد نحو موضوعات كثيرة سواء كانت هذه الموضوعات اجتماعية مثل تنظيم الأسرة ، أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال ، ميادين عمل المرأة او الموضوعات التربوية دراسية كالاتجاهات نحو نظام الدراسة ومحتوى المواد ويمكن حساب

مدى صلاحية اية عبارة عن طريق معامل الارتباط بين استجابات المستجيبين لها بين درجاتهم الإجمالية في المقياس كله من ناحية ثانية ، كما نستطيع مقارنة اتجاهات مجموعتين من المستجيبين عن طريق المقارنة بين متوسطات الدرجات الإجمالية التي يحصل عليها أفراد كل المجموعتين على مقياس واحد .

2-10- جوانب قياس اتجاهات المتعلمين :

تعد الاتجاهات بشكل عام وسيلة مناسبة لتفسير سلوك الفرد والتنبؤ به ، وهي في ذات الوقت نخدم حاجة إنسانية تستهدف إيجاد الاتساق و الانسجام بين ما يقوله الفرد وما يفكر به وما يعمله.

وفي حديثنا عن قياس الاتجاهات وتقويمها في ميدان التربية فانه وحسب يمكن قياس عدد من الجوانب الخاصة بالمتعلمين في المجال التربوي و الدراسي ، وتتمثل هذه الجوانب في :

2-10-1- الاتجاه نحو الذات :

بحيث نقيس كل من :

- اعتبار الذات .
- مفهوم الذات .
- تحقيق الذات .
- تكامل الشخصية .
- الثقة بالنفس .
- مركز الضبط في الشخصية (داخليا او خارجيا) .
- الفرد في الشخصية .

وتقاس هذه الجوانب بواسطة اختبارات الشخصية المعروفة في الميدان السيكولوجي لتعطي تقييما شاملا حول شخصية المتعلم .

2-10-2-الاتجاه نحو المدرسة :

بحيث نقيس للمتعلم كل من :

- الزملاء .
- المدرسين .
- الإدارة المدرسية (نظام التمدرس ، نظام المنح ...)
- عملية التعلم .
- التربية بعامة .

2-10-3- الاتجاه نحو الآخرين :

ونقيس في هذا الجانب مايلي :

- الثقة بالآخرين .
- تقبل الآخرين .
- الاهتمام بالآخرين .
- التبصر الاجتماعي .

2-10-4- الاتجاهات نحو الاهتمامات العامة :

ويتضمن هذا النوع من الاتجاهات الاهتمامات المختلفة للأفراد ، وتشتمل هذه الاهتمامات على كل من العمل والعلم ، المأكولات ، الحياة والقيم ، وغير ذلك . [1]

---

[1]- سامي محمد ملحم . القياس و التقويم في التربية و علم النفس .عمان : دار المسيرة للنشر و الطباعة و التوزيع . ط 1 ، 2000 ص: 361-362

2-11- الاتجاهات الدراسية ومكوناتها :

الاتجاهات الدراسية كنوع من الاتجاهات ، تتعلق بدرجة الشعور الايجابي او السلبي للمتعلم نحو المجالات و المسارات الدراسية ، وهي حالة من الاستعداد النفسي و العقلي لدى المتعلم ، تتشكل من خلال التجربة و الخبرة التي يمر بها في البيئة الدراسية و خارجها فتؤثر على سلوكه كان يستجيب بالرفض أو القبول تجاه مجال دراسي أو أكثر .

ويستدل على الاتجاه الدراسي للمتعلم من خلال ملاحظة سلوكه حيال المسار الدراسي موضوع الاتجاه ، والاتجاهات الدراسية بالرغم من أنها ثابتة نسبيا ، إلاأنها تتميز بالقابلية والتعديل و التغيير باعتبارها جوانب متعلمة وللاتجاهات الدراسية ثلاث مكونات أساسية هي :

2-11-1- المكون المعرفي (العقلي) La composante cognitive :

يمثل هذا المكون الجانب المعلوماتي الموجود لدى الطالب في المجال الدراسي موضوع الاتجاه ، فإذا كان الاتجاه في الأساس تفضيل مسار دراسي على آخر فان عملية التفضيل هذه لابد وان تستند إلى عمليات معرفية أو عقلية كالفهم والتمييز و الاستدلال . أي ان هناك جانبا عقليا وراء تكوين الاتجاهات .

2-11-2- المكون الانفعالي (العاطفي) La composante affective:

وهذا المكون يرتبط بمشاعر الرغبة او النفور التي يوجهها المتعلم تجاه مسار دراسي ما . فإذا أحب الطالب ورغب في دراسة ما اتجه إليها ،وإذا نفر منها اتجه عنها ، وبالتالي فان هذا المكون الانفعالي للاتجاه هو درجة تقبل الشخص لموضوع ما أو نفوره منه .

2-11-3- المكون الأدائي (النزوعي) L action:

إذا كانت الاتجاهات تعتبر موجهات لسلوك الفرد فهي اما تدفعه إلى التصرف على نحو ايجابي او سلبي نحو موضوع ما والاتجاهات الدراسية هي موجهات من سلوك المتعلم فيدفعه لان يتصرف على نحو ايجابي تجاه مجال دراسي ما أو لان يتصرف بطريقة سلبية اتجاهه .

خلاصة الفصل:

إن معرفة المربين بالطرائق التي تتشكل بها اتجاهات المتعلمين هي ذات قيمة عالية لهم وذات أهمية كبرى في ميدان التربية والتوجيه لغرض الاستفادة منها في مجال التعلم داخل القسم ، و النمو التربوي للمتعلم والمعلم على حد سواء .

وميدان التربية قد استعان بمجال الاتجاهات النفسية بغرض التعرف على اتجاهات كل من المعلم والمتعلم حيال مادة معينة أو مجموعة من المواد أو الطرائق أو المناهج الدراسية ، كما هو الحال في دراستنا الحالية دراسة اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، باستعمال متغيرات هامة جدا يلجأ إليها جل المعلمون وهي التخطيط .، التنفيذ ، التقويم للدروس في ظل هذه المقاربة المعاصرة .

الفصل الثالث

التدريس بالمقاربة بالكفاءات

تمهيد :

للتربية و التعليم في الجزائر مكانة حساسة و هذا ما اكدته الاصلاحات المستمرة من خلال تطبيق استراتيجيات تربوية متعددة لمسايرة العالم في زمن التكنولوجيا و الرفع من المردود التربوي ، و لهذا تم الانتقال من طريقة التدريس بالأهداف الى طريقة التدريس بالكفاءات ، حيث اعتمدت بيداغوجيا الكفاءات كحل لما تعانيه المنظومة التربوية من تدني المستوى و كرد فعل للمناهج المثقلة بمعارف غير ضرورية و غير صالحة لمواجهة مشكلات الحياة ، و اصبح يطلب من المدرسة ان تحقق لدى المتعلمين كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد الدراسة .

3-1- مفهوم التدريس بالمقارنة بالكفاءات :

3-1-1-مفهوم التدريس :

3-1-1-1- لغة :

أقبل على الكتاب أو العلم أو نحوها ، و التدريس من فعل درس أي انخرط في سلك التدريس[1].

3-1-1-1-2-اصطلاحا :

هو مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، و لكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الإمكانات و الوسائل و استخدامها بطرق وأساليب للوصول إلى أهدافه. [2]

أو هو عملية تقديم المعلومات و النشاطات التي تسهل على المتعلمين تحديد أهداف التعلم خاصة.

بأنه نشاط إنساني هادف و مخطط و تنفيذي يتم فيه التفاعل بين المعلم و التلاميذ **scheffer** و قد عرفه **شيفر** و موضوع التعلم وبيئة التعلم و بيئة التعليم ، ويؤدي إلى نمو الجانب المعرفي و المهاري و الانفعالي لكل من المعلم و التلاميذ و يخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة و مستمرة. [3]

---

[1]- المنجد في اللغة العربية المعاصرة . بيروت . لبنان : دارالمشرق . ط 1 ، 2000 ص: 549

[2]- يوسف الفطامي و آخرون . تصميم التدريس . عمان . الاردن : دارالفكر . ط 1،2000 ص: 95

[3]- نبيلة زكي ابراهيم . استراتيجيات و مهارات التدريس . كلية التربية . جامعة طنطا

، 1994 ص: 17

مما سبق يمكن تعريف التدريس بأنه العملية التي يقوم بها المعلم لتوصيل المحتوى للتلميذ و تمكينه من الاستفادة من الخبرات التعليمية و بلوغ الأهداف التربوية المنشودة .

3-1-2-مفهوم المقاربة :

3-1-2-1-لغة :

هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، فعله قارب على وزن فاعل المضارع منه يقارب و هي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه و حادثه بكلام حسن فهو قربان و منه تقارب ضد تباعد .

3-1-2-2-اصطلاحا :

يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما مرتبطة بأهداف معينة ، و التي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما .

و قد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها ، من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية و بيداغوجية واضحة و هي ترتبط منها بمنظور التدريس بالكفاءات[1].

3-1-3-مفهوم الكفاءات :

3-1-3-1-لغة :

ورد في المعجم الوسيط الصادر عن اللغة العربية بالقاهرة كفاءة الشيء كفاية يكفي ، استغنى به عن غيره فهو كاف ، كفى .

---

[1]- خير الدين مهني . مقاربة التدريس بالكفاءات . الجزائر : دار المدني ، 2005 ص: 101

فالكفاءة المماثلة في القوة و الشرف و منه الكفاءة في الزواج أي يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها و دينها ، competence والكفاءة للعمل القدرة عليه و حسن تصريفه و الكفاءة تقابلها في اللغة الفرنسية كلمة.

و قد ظهرت سنة 1468 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة. [1]

3-1-3-2-اصطلاحا :

تتعدد تعاريف الكفاءة حسب المرجعية المؤسسة له و الإطار المستخدم فيه ، نحن سوف نحاول التعرض لبعض التعاريف لجملة من المختصين في الحقل التربوي أهمها :

* **تعريف ديسو Dussault:** يرى بأن الكفاءة قدرة مكتسبة يبرهن عليها الشخص ، هي مجموعة مدمجة من المعارف ،المدركات ، المواقف ، المهارات .

* **تعريف رومانفيل Romainville:** الكفاءة توفير الإدماج الوظيفي للمعارف و نتعلم لنعمل ، و نتعلم لنكون في المستقبل بحيث أن الفرد عند مواجهته لعدة وضعيات فإن الكفاءة تمكنه من التكيف و من حل المشكلات و انجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل.

– إن تعريف **رومانفيل** ينطلق من فكرة الإدماج التي تمثل جوهرة الكفاءات ، فهو يركز على البعد النفعي للمعارف فلا نتعلم لمجرد تحصيل المعرفة ولكن نتعلم لنعمل و نوظف معارفنا في حياتنا اليومية و نصل بذلك إلى التكيف الذي هو الغاية القصوى من الكفاءة .

---

[1]– محمد الصالح الحثروبي . الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي . الجزائر : دار الهدى للنشر و التوزيع . ط 1 ، 2012 ، ص : 42

* **تعريف احمد شبشوب:** لا تتمثل الكفاءة في مجموعة المعلومات التي يحتاجها الفرد للقيام بنشاط فكري أو معرفي أو مهارتي بقدر ما تتمثل في القدرة على إدماج المعلومات و المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد حل ملائم لمشكل جديد. [1]

يبدوا هنا أن الكفاءة تتوزع إلى مجموعة من القدرات و المهارات و أن القدرة تترجم إلى أداءات .

من جملة التعاريف السابقة نستخلص أن الكفاءة ذات مستوى فهي كل مركب من المعارف و القدرات و الاتجاهات التي يجب أن يمتلكها الفرد من أجل مواجهة و حل مشكلات سواء كانت مشكلات تعليمية داخل المدرسة أو مشكلات حياتية متعلقة بواقعه خارج المدرسة .

و باعتبار أن دراستنا تتجه و تنفرد بتطبيق الكفاءات في مجال التعليم العادي و مجال التعليم عند ذوي الإعاقة السمعية و ذلك بتطبيق نفس البرامج التعليمية ، نريد أن نعرف الكفاءات المدرسية أو التعليمية .

3-1-4-مفهوم الكفاءات التدريسية :

. **تعريف باتريسياكاي** :الكفاءات التدريسية هي الاهداف السلوكية المحددة بشكل واضح و دقيقللتدريس ، وذلك في جوانب الخبرة التي تشمل على المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم و أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها ([2]).

---

[1]– محمد حمدي . المداخل التربوية للتعليم بالكفاءات . المغرب: دار النشر افريقيا الشرق ، 2007 ص: 65

[2]- توفيق مرعي . شرح الكفايات التعليمية . دار الفرقان للنشر و التوزيع ، 2003 ص: 23-24

– **تعريف ماجده الحبشي :** هي مجموعة الأداءات السلوكية و المهارات التي يظهرها المعلم في موقف تعليمي معين و مستوى مقبول من التمكن [1]

– **تعريف محمد حمدان :** هي عبارة عن القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم ، و لها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ أو هي القدرة على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي معين. [2]

نرى بأن الكفاءة التدريسية تعني بأن يكتسب المتعلم معارف و أن يتعلم كيف يستفيد منها في حياته اليومية، فكما أن المعلم لديه مجموعة من المعارف و المهارات التي لها تأثير مباشر على مكتسبات التلاميذ و بالتالي التكيف و التفاعل مع المحيط بإيجابية ذلك أنه في الحياة تواجهنا وضعيات يجب أن نكون أكفاء من أجل الحصول على ما نريد ، نشرح مطالبنا ، نبرر اختياراتنا ، ندافع عن حقوقنا و هذا كله يتطلب تجنيد عدة معارف مدرسية .

3-2- العلاقة بين الكفاءة و بعض المفاهيم الأخرى :

3-2-1-المهارة :

تعني المهارة السهولة و الدقة و السرعة و الإتقان و الاقتصاد في الجهد و الوقت و الأداء في عمل معين يؤديه الفرد و نميز بين المهارة و الكفاءة فيما يلي :

– نطاق الكفاءة أشمل من المهارة فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاءة

– تتطلب المهارة السرعة و الدقة و مستوى التمكن للوصول إلى الهدف أما الكفاءة تتطلب أقل التكاليف من حيث الجهد و الوقت .

---

[1]– عبد الرحمان صالح الازرق . علم النفس التربوي للمعلمين .دار الفكر العربي . ط 1 .،2000 ص: 16

[2]– انشراح ابراهيم محمد الشرفي . تعليم التفكير الابداعي لطفل الروضة . الدار المصرية اللبنانية . ط 1 ، 2005 ص: 16

- إذا تحققت المهارة في انجاز أو أداء شيء ما يعني تحقق الكفاءة

- إذا تحققت الكفاءة لشيء ما لا يعني بالضرورة تحقق المهارة

- ترتبط الكفاءة بالأعمال التنظيمية و الفنية أما المهارة أداء عملية حركية حسية. [1]

3-2-2- الفعالية :

يرى محمد عاطف أن مفهوم الفعالية مفهوم يوصف به فعل معين و هي تعكس استخدام أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف معين و محدد ، و لا تمثل خاصية فطرية في أي فعل من الأفعال بل تتحدد عن طريق العلاقة بين الوسائل المتعددة و الأهداف وفقا لترتيب أولويتها ، فالفعالية من بين المفاهيم التي تستخدم كمرادف للكفاءة حيث تعني الاستخدام الماهر للكفاءة بشكل يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي توظف من أجله. [2]

و العلاقة بين المصطلحين أن : إذا تحققت الفعالية لشيء ما يعني تحقيق الكفاءة له . الكفاءة مطلب ضروري للفعالية . الكفاءة أحد عناصر الفعالية .

3-2-3- الأداء :

الأداء مجموعة استجابات يقوم بها الفرد في موقف معين و هذا الأداء يمكن ملاحظته مباشرة و هو السلوك الظاهر المرئي للفرد و تقديره و تقويمه ، و يرتبط بالكفاءة من حيث أنه الصورة الظاهرة للكفاءة و مفهوم الكفاءة أعم و أشمل من الأداء. [3]

3-2-4- القدرة :

إن القدرة هي الأهلية و القوة و الاستطاعة و الاستعداد لفعل شيء ما و هي نشاط نمارسه مثل المقارنة ، التحليل ، التركيب ، التصنيف ، الملاحظة هذه الأفعال تدل على قدرات [1].و

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي . كفايات التدريس . دار الشروق للنشر و التوزيع . ط 1، 2003 ص: 28

[2]- محمد عاطف ، مرجع سابق، ص : 153

[3]- أحمد اللقاني ، مرجع سابق، ص : 189

القدرة تفيد عملية الدمج بين مجموعة من المهارات التي تم تكوينها عند المتعلم و هي بذلك تعد فعلا مستدمجا و يمكن أن يلاحظ بشكل مباشر .

3-3-مقارنة بين المقاربتين بالأهداف و بالكفاءات :

تمكن جوانب الاختلاف بين المقاربتين كما هو موضح في الجدول التالي: [2]

جدول رقم (9) يبين جوانب الاختلاف بين المقاربتين

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
– تعتمد على : منطق التعليم و التعلم – مبدأ الاكتساب و الأداء البسيط – الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة – الاهتمام بالنتيجة – الاهتمام بالعمل الفردي أولا ثم الجماعي ثانيا – ربط آني و تراكمي – الخطأ عيب يترتب عنه جزاء – غياب الربط و إن كان شكلي – الانطلاق و الاعتماد على الغير (كالمعلم) – الاهتمام بالمعرفة – الاعتماد على المعيار كمرجع – إستراتيجية التعليم عامة تهم الجميع – نتعلم لنعرف و ننجز – مبني على المحتويات أي هي المضامين	تعتمد على : منطق التعليم و التكوين من أجل حل المشكلات – الاعتماد على وضعيات ذات دلالة – أهمية المسار التعليمي يحدد أهمية النتيجة – بالعمل الفردي و الجماعي معا – الإدماج الفعلي الأفقي و العمودي المتواصل – النظرة الشمولية و الكلية – الخطأ مؤشر لتعديل المسار و بناء التعليمات – ربط الحياة بالواقع – الانطلاق من الذات – الاهتمام بالمعرفة الفعلية – اعتماد المحك كمرجع – إستراتيجية التعليم الخاص بكل فرد – نتعلم لنتصرف

[1]– تركي رابح ، مرجع سابق، ص : 12

[2]– عبد الله صوالح . الكتاب السنوي .الجزائر: حسين داي . المركز الوطني للوثائق التربوية .، 2003 ص: 12

اللازمة لمستوى معين و في نشاط معين و من ثم يكون المحتوى هو المعيار – الطريق البيداغوجية المعتمدة هي التعميم أي كل التلاميذ في قالب واحد على اعتبار درجة النضج لدى التلميذ واحدة و بالتالي اعتماد مسلك تعليمي واحد . – مبنية على منطق التعليم و التلقين أي ماهي كمية المعلومات و المعارف التي يقدمها المعلم – المعلم يلقن – التلميذ يستقبل المعلومات فقط –اعتماد التقويم التحصيلي – الأعتماد على درجة التذكر و المعارف و الحفظ ولا مكان لتوظيف المعارف .	– مبني على الأهداف المعلن عنها في صيغة كفاءات أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى معين و من ثمة الكفاءات هي المعيار – الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي مراعاة الفروق الفردية و الاعتماد عليها أثناء التعليم على اعتبار أن درجة النضج متباينة لدى التلاميذ و بالتالي اعتماد عدة مسالك تعليمية – مبنية على منطق التعلم أي ماهي التعليمات المكتسبة من المتعلم من خلال الاشكاليات التي يطرحها المتعلم – المعلم يقترح فهو المرشد و الموجه و المساعد للعقبات – التلميذ محور العملية التعليمية يمارس ، يجرب ، ينجح ، يفشل ، يكتسب و يحقق – اعتبار التقويم عنصر مهم لعملية التكوين فهو تكويني و القصد منه الضبط و التعديل و هو يهتم بدرجة اكتساب كفاءات و توظيفها في مواقف

3-4- أنواع الكفاءات و تصنيفاتها المختلفة :

يقصد بالتصنيف المحاور التي تدور حولها الكفاءات فمنهم من يصنفها إلى الجانب المعرفي ، الوجداني و النفس حركي و هناك من يصنفها في مجال الاتجاهات و مجال الخبرة و مجال النتائج و هناك من يصنفها حسب تعقيدها تبدأ من البسيط إلى المركب المعقد ، أما تصنيف أخر يصنفها بتحديد الأدوار و مهام المعلم مع الطلبة :

3-4-1-تصنيف بوريش 1977 للكفاءات التعليمية :

يصنف **بوريش** الكفاءات التعليمية إلى 3 أصناف هي:

3-4-1-1- الكفاءات المعرفية :و تتضمن نوعان : كفاءات طرق التدريس مثل القدرة على إدارة الصف و الإلمام بالمحتوى و المعلومات المتضمنة للمادة الدراسية .

3-4-1-2- كفاءات أدائية : و تشير إلى الأداء السلوكي داخل الفصل و من الأكثر الأدوات ملائمة لقياسها الملاحظة المنظمة .

3-4-1-3-الكفاءات الإنتاجية : تعني نواتج التعلم التي يحدثها المعلم لدى تلاميذه في الجوانب المعرفية و الوجدانية و المهارية و تقاس هذه الكفاءات بالاختبارات التحصيلية

لقد لاقى هذا التصنيف نقدا لدى الكثير من الباحثين مثل "**هول جون** 1979" حيث يرى نوعان من الكفاءات .

3-4-2- تصنيف هول و جونز 1979 :

حيث يضيف إلى تصنيف "**بوريش**" نوعان هما :

3-4-2-1- الكفاءات الوجدانية : و تشير إلى كفاءات الفرد المتصلة بالاتجاه و الميول و قيم يعتقدها و الاستعدادات .

3-4-2-2-الكفاءات الاستقصائية :تتضمن الكفاءات المتصلة بقدرة الفرد على استقصاء الحقائق و عرض المشكلات و توجيه و تسيير البحث و التقصي .

3-4-3- تصنيف فيليد 1979 للكفاءات التعليمية :

صنف الكفاءات إلى مستويات :

3-4-3-1- الإدراك : يتطلب المعرفة و المهارات الفعلية و القدرات التي تصمم في عملية التعليم

3-4-3-2- الأداء : يتطلب استراتيجيات تعليمية و مهارات مهنية تفيد عملية التعلم

3-4-3-3- الفعالية : تتطلب نوعا من التوافق بين أداء التلاميذ مع معلمهم

3-4-3-4- الاستكشاف : تتطلب نوعا من الخبرة المتميزة و كذلك أنواع النشاط التي يمكن للتلاميذ المشاركة فيها .

3-4-4- تصنيف فوزي سعيد عطوي 1988 :

صنفها من حيث درجة التعميم و التخصيص و قسمها إلى ثلاث أصناف

3-4-4-1- كفاءات تربوية عامة : تتضمن الكفاءات العامة و الواجب توفرها لدى جميع المعلمين ممن يشتغلون بالتعليم بغض النظر على تخصصاتهم و المراحل التعليمية التي يدرسونها.

3-4-4-2-كفاءات تربوية مساعدة : الكفاءات التي يجب توفرها لدى المعلم و تخص مجال التخصص في المادة الدراسية الوحيدة مثل : مادة الأحياء ، علم التشريح ...

3-4-4-3- كفاءات تربوية خاصة : الكفاءات الواجب توفرها لدى المعلم في إحدى المجالات النوعية من التعليم التجاري أو الصناعي أو التعليم العام. [1]

من مجمل هذه الكفاءات التعليمية المختلفة ركزت الدراسة الحالية على الكفاءات الادائية و السلوكية للمعلم داخل القسم وهي كفاءة التخطيط ، كفاءة التنفيذ ، كفاءة التقويم .

3-5-الخلفية (المرجعية) العلمية لبيداغوجيا الكفاءات :

نشأت النزعة البنائية كرد فعل للحركة السلوكية التي كانت تحصر التعلم في مبدأ "مثير – استجابة " هذا حسب وجهة نظر هذه النزعة هذا بسبب فشل التربية المبنية بشكل سلوكي في

[1]- عبد الرحمن الأزرق ، مرجع سابق، ص : 26 – 28

تحقيق أهدافها لذا ترتكز غالبية الكتابات المتخصصة في تاريخ الانساق البيداغوجية المعاصرة على الأساس العلمي لنشأة بيداغوجيا الكفاءات هو النزعة البنائية و التي جاءت ببدائل على مبدأ " مثير – استجابة " لتوضيح محدودية و حصرية هذا المنظور و ذلك لسببين:

1- وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استشارة خارجية .

2- أن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات فالنموذج البنائي و الذي يوضحه الشكل التالي :

مثير ← ذات ذهنية ← استجابة

جاء كبديل للنموذج السلوكي و الذي يوضحه الشكل التالي .

مثير ← استجابة . [1]

فمن دون شك أن تصور الفعل التعليمي التعلمي في ضوء المدخل السلوكي يحقق نوعا من الآلية و يتعامل فقط مع التقييم الخارجي الظاهر دون الاهتمام بالتصورات الذهنية و المتمثل في البناء الداخلي الغير مرئي و يكون التعلم ممكنا بإدماج المكتسبات و أن البنية المعرفية وخصائصها الجوهرية هي العامل الأهم في حدوث التعلم حسب **أوزيل** [2]، كما أن الصور الذهنية تحتل محور الاهتمام في نظرية **برونر** للذكاءات المتعددة كمقياس يحدث تنظيما هرميا للتعلم [3]و تنطلق النزعة البنائية من مجموعة مسلمات منها :

1 . الذات ليست سلبية في التعامل مع المحيط فهي تخضع لما تتلقاه من عمليات فهم و تأويل و ادراك و تعدل بنياتها لتتلاءم مع ما يحيط بها .

---

[1]- محمد الحثروبي ، مرجع سابق، ص : 13

[2]- عبد الله صحراوي . نظريات تدريس الرياضيات و نماذجه التطبيقية . دراسة مقدمة لملتقى تكوين اساتذة الرياضيات . مديرية التربية . سطيف ، 2004 ص: 9

[3]- محمد الحثروبي ،مرجع سابق، ص : 13-14

2 كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية مشكلة من بنيات و مفاهيم مكتسبة سابقا .

نرى مما سبق قوله انه لا يعني بالضرورة الحكم على اهمية المنظور البنائي و محدودية المنظور السلوكي ، لان المنظور السلوكي يمثل حلقة جد مهمة في بناء و تشكيل المقاربة بالكفاءات باعتبار ان السلوكيات تتحدد ضمنه عملية التقويم و كذلك ان الاهداف السلوكية و الاجرائية هي حجر الزاوية في التعليم القائم على الكفاءات .

3-6- خصائص التدريس المقاربة بالكفاءات :

إن التدريس بالكفاءات يعد تعلما يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف ، قدرات ، مهارات) و ليس تعليما لتكديس المحفوظات و المعلومات ،إنه تدريس يستهدف تكوين و تأهيل المتعلم للانخراط في الواقع و التسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها أو ترويضها لصالحه و عليه يتضح بأن:. الهدف من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصول عليها و تنظيمها و توظيفها .

- التدريس بالكفاءات يهدف إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه

- المعرفة وسيلة تساعد الفرد على تجاوز المواقف التي تواجهه في حياته المدرسية و الاجتماعية والاقتصادية .

و بهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجا تدريسيا له خصائص يمكن إجمالها في العناصر التالية :

3-6-1-تفريد التعليم :

ويقصد به جعل المتعلم يشعر بالاستقلالية خلال تعلمه و ذلك من خلال منحه فرصة إبداء أرائه و أفكاره و تجاربه ،و هو ينجز أنشطة التعلم مع مراعاة الفروق الفردية و مساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته .

3-6-2- قياس الأداء :

أي الاهتمام بتقويم أداءات المتعلمين التي يتم فيها توظيف المعارف و المهارات و القدرات بدلا من قياس المعارف النظرية .

3-6-3- تحرير المعلم من القيود :

حيث يكون للمعلم دورا فعالا في التخطيط و الإعداد للأنشطة التعليمية التعلمية وفق حاجات المتعلمين و مستوياتهم ،بحيث تسمح للمتعلمين بالمشاركة بفعالية في بناء التعلمات المستهدفة و تقويم صيرورة انجاز الأنشطة المختلفة و هذا ما يتطلب من المعلم التكوين الذاتي معرفيا و مهنيا و ملما بالمعلومات و القدرة على الإبداع .

3-6-4- دمج المعلومات و المعارف :

حيث يتم توجيه أنشطة التعليم و التعلم نحو بناء المعلومات و معرفة المعارف يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة .

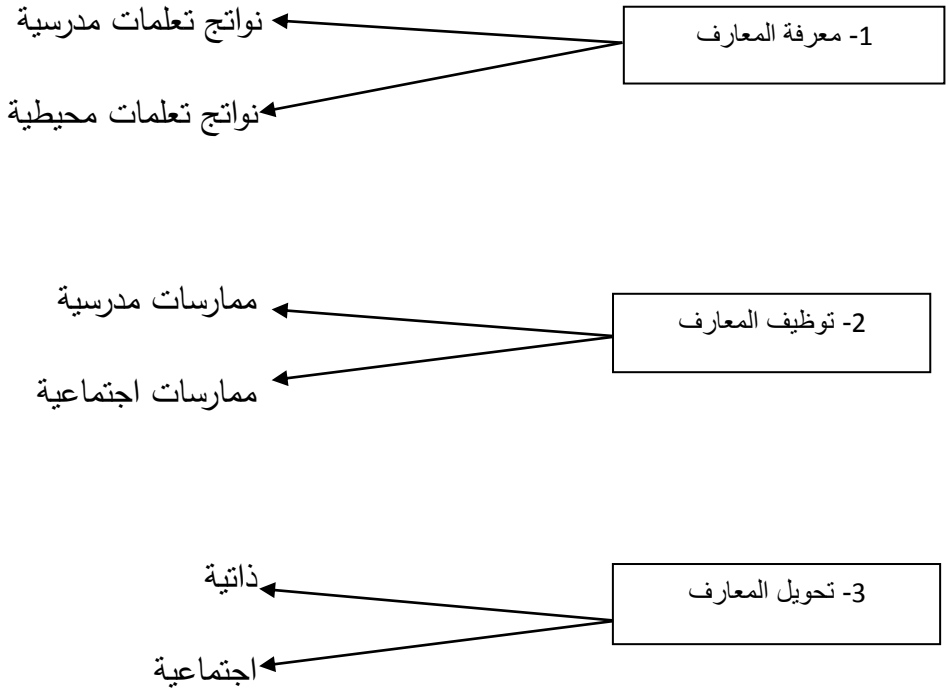
3-6-5- توظيف المعارف :

و تتمثل في استغلال المكتسبات من معارف ، قدرات ، خبرات ، مهارات لمواجهة إشكالية معينة أو الخروج من موقف يشكل عائقا بالنسبة للمتعلم و هي إشكاليات و مواقف مدرسية أو اجتماعية .

3-6-6-تحويل المعارف :

ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف و إخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي و الاجتماعي، حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في انجاز يقوم به المتعلم و قد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنفع عليه .

و الشكل التالي يوضح خصائص المقاربة بالكفاءات:



مخطط رقم 5 يبين نمو المعارف و بناءها

3-6-7- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التربوية :

فالمتعلم في ظل هذه المقاربة عنصرا فعالا و أساسيا فهو يشارك في تحديد الأهداف التي يتوخى بلوغها و في تقويم الأعمال المنجزة، كما يشارك في انجاز المهام و حل الوضعيات فالمشكلة ذات دلالة بالنسبة له سواء كان بمفرده أو في إطار تقسيم المهام و تكاملها بين أعضاء الفريق و ذلك كله في جو من التنافس الإيجابي و المسؤولية . [1]

[1]- محمد الصالح الحثروبي . مرجع سابق، ص: 100-101

3-7- خطوات بناء البرامج القائمة على الكفاءات :

يتفق من **جيرولد كمب** و **تورشن** على أن هناك ثلاث أسئلة تشكل الإطار الأساسي لتخطيط و تصميم البرامج بشكل عام و هي:

* ما الذي ينبغي أن يتعلمه التلميذ ؟

* ما المصادر و الأساليب الملائمة لتحقيق التعلم المرغوب ، و كيف يصل المتعلمون إلى غاياتهم ؟

* كيف يدرك المعلم أنه قد حقق أهداف التعلم المرغوبة ؟. [1]

و يشير نموذج **اريكسون** و **جيولاش** إلى تصميم و تطوير البرامج التعليمية القائمة على الكفاءة و التي يمكن تلخيصها وفق الخطوات التالية :

3-7-1-مرحلة التحليل :

إذ تتضمن هذه المرحلة بدورها مجموعة من العناصر وهي :

3-7-1-1- تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج : و هي الأهداف التي يراد تحقيقها من خلال البرنامج لأنه عند التخطيط للبرنامج تتحول الكفاءات إلى أهداف يسعى إلى تحقيقها كما أن تحديد الأهداف العامة في عبارات سلوكية محددة قابلة للقياس و معرفة المتعلم لها بوضوح يعد أداة قوية في مساعدة المعلم على بذل الجهود لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم إلى أقصى حد ممكن ، لأن الهدف الرئيسي لهذه البرامج هو تخريج معلم قادر على تعليم تلاميذه بفعالية و المعلم هو المحرك الرئيسي لكل هذه البرامج حيث لا بد من حصوله على كل جوانب التعلم من معرفة ، مهارات ، اتجاهات و قيم و ذلك بهدف تطوير العملية التعليمية .

---

[1]- جيرو ولدكمب . ترجمة خير كاظم . تصميم البرامج التعليمية . بيروت: دار النهضة العربية ، 2001 ص: 19

3-7-1-2-تحليل و تنظيم المحتوى : يعتبر اختيار نوع المحتوى الذي يستطيع المتعلم بواسطته الوصول إلى أهدافه من أصعب أعمال تخطيط البرامج، و يراعي عادة في اختيار محتوى البرامج أن يكون متسقا مع ما تم وضعه من أهداف، و أن يكون متصف بالمرونة و يسمح بإتاحة الفرصة للمتعلم للمناقشة و الاستعانة بالقراءات الخارجية و القيام بالأنشطة التعليمية التي تعمل على دعم عملية التعلم و تؤدي إلى تنمية الكفاءات المتضمنة في البرامج و هناك شروط يجب مراعاتها وهي كالآتي :

- يجب أن يستند المحتوى إلى أهداف معينة و أن يحقق تنوع المحتوى نفس الأهداف
- أن يتنوع تنظيم المحتوى طبقا لنظام التصنيف المستعمل حسب طبيعة المادة الدراسية
- أن يتناسب النشاط المصاحب للمحتوى و مستوى الدارسين ،و أن يكون على شكل قراءات و مناقشات وأن يؤدي النشاط أكثر من هدف في أن واحد .
- أن يكون تنظيم المادة العلمية في صورة تراكمية تستهدف تغطية كل النواحي المحددة قدر الإمكان
- عدم إغفال التنظيم السيكولوجي و التنظيم المنطقي للمادة .
- أن يكون هناك مجال للاختيار في المادة العلمية و في القراءات الخارجية و الخبرات التعليمية لمن يريد الزيادة و التعمق في الدراسة .

3-7-2-مرحلة التركيب :

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي :

3-7-2-1- الأنشطة التعليمية : تقوم الأنشطة التعليمية عادة على سلسلة من الإجراءات على نحو يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة للبرنامج ،حيث أن هناك ارتباطا عضويا بين

النشاطات التعليمية و بين الأهداف و يمكن تقسيمها إلى ثلاث أنواع : النشاطات القبلية ، النشاطات المصاحبة و النشاطات البعدية .

3-7-2-2- الأدوات و الوسائل التعليمية : يراعي في اختيار الأدوات و الوسائل التعليمية لهذه البرامج التنوع الأفقي بحيث تكون : مطبوعة ، مرسومة ، مسموعة ، مرئية و كذلك التنوع الرأسي من حيث التدرج في صعوبتها حتى تتناسب مع الفروق الفردية بين الدارسين و تستفيد برامج المتعلمين بشكل أساسي بالتقنيات التربوية كوسيط لتدريب .

3-7-2-3-تصميم الاستراتيجيات التعليمية و تحديديها : المقصود بها كيفية عرض المحتوى التعليمي كأن ينظم في صورة حقائق تعليمية ثم تجميع المحتوى التعليمي في ضوء الأهداف العامة للمحتوى و يشتق المحتوى من المناهج الحالية حتى تأتي معالجة الكفاءات و ما ينطوي عليها من كفاءات فرعية على نحو وظيفي، بحيث يكون المحتوى واردا ضمنيا في المناهج المقررة على المتدربين كما يراعي أن يكون جميع أفراد العينة ممن يدرسون هذه الموضوعات في فصولهم الدراسية .

3-7-3- مرحلة التقويم :

إن نظم التقويم القائمة على الكفاءات تنطلق من فلسفة مفادها أن التغيير الجذري في تربية المعلم و إعداده و استخدام أسلوب التعلم الذاتي عملية مستمرة، تحتاج إلى تقويم أولئك الذين سيتعلمون هذه البرامج و نظام التقويم في برامج الكفاءات هو نظام مرجعي المحك يقوم على التقويم التكويني الذي يوفر معلومات تشكل أساسا لاتخاذ القرارات الإرشادية و التوجيهية، يعقبه التقويم التجميعي و يتم عقب الانتهاء من إكمال الوحدة التعليمية أو البرامج، ذلك حتى يمكن تصنيف مستوى الأداء النهائي للدارسين و الحكم على مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية و يراعي في تقويم برامج التربية القائمة على الكفاءات تحقق النجاح عندما يتمكن المعلم من إظهار قدرته في

أداء الكفاءة المطلوبة حسب المستوى المحدد للإتقان و عدم التقيد بإعطاء درجات معينة و إنما الاكتفاء بالإشارة فقط مثل نجاح ، إكمال ... أما في حالة عدم تحقيق الكفاءة فيسجل ما يدل على ذلك مثل : لا ، ليس ، بعد ... و على الدارس أن يحاول مرة أخرى بعد أن يتلقى تغذية راجعة تتمثل في المزيد من الإشارات و التوجيهات و البدائل العلاجية . [1]

3-8- مستويات التدريس بالمقاربة بالكفاءات :

3-8-1-الكفاءة القاعدية :

هي المستوى الأول من الكفاءات ، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية و هي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات ،إذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية وفي نهاية السنة الدراسية يؤدي به ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة و يترتب عليه فشل في التعلم فينتج عن ذلك ما يلي :

- تأخر دراسي
- ضعف في المردودية و الفعالية
- قلق و توتر و اضطراب
- عزوف عن المشاركة في النشاطات الدراسية
- انعزال و انطواء أو تمرد و شغب (حسب طبيعة و نفسية المتعلم)
- تسرب مدرسي و انقطاع عن الدراسة

---

[1]- عبد الرحمن الازرق، مرجع سابق، ص: 30-32

3-8-2-الكفاءة المرحلية (المجالية) :

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية و يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا .

3-8-3- الكفاءة الختامية :

تضم مجموعة من الكفاءات المرحلية و يمكن بناءها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي . [1]

3-8-4- الكفاءات المستعرضة :

هي تركيب لمجموعة من الكفاءات في مجال معرفي واحد أو أكثر و يمكن أن توظف في مجموعة من الوضعيات المتميزة كالقراءة التي هي الأداء في كل الأنشطة و المواد اللغوية منها العلمية و الاجتماعية و غيرها

الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية مثل :

- إنشاء مقطوعة وطنية الاتفاق

- إنشاء و تركيب جمل متكونة من الفعل و الفاعل و المفعول به تركيبا صحيحا شفويا وكتابيا .

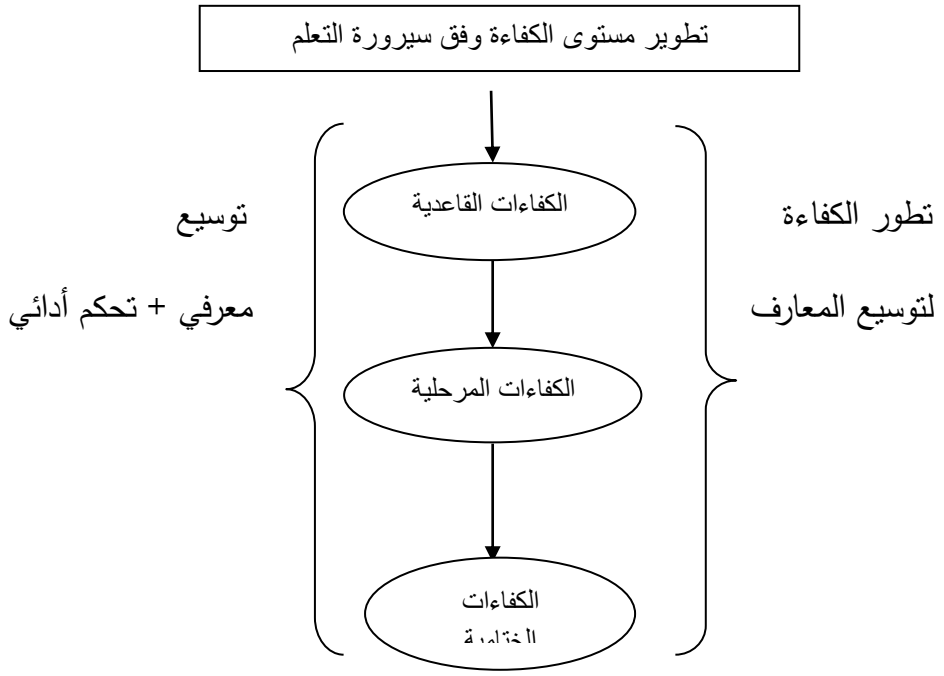
- تلاوة سورة النصر بجودة و تأثر . [2]

و يمكن توضيح تطور مستوى الكفاءة حسب المخطط التالي :

---

[1]- خير الدين مهني ، مرجع سابق، ص : 76-77

[2]- محمد الحثروبي ، مرجع سابق، ص : 56-57



مخطط رقم 6 يوضح تطور مستوى الكفاءة وفق سيرورة التعلم

3-9- تصنيف الكفاءات التدريسية في الدراسة :

3-9-1- كفاية التخطيط :

يعرف التخطيط على أنه الطريقة العقلانية و المنتظمة في صنع القرارات و حل المشكلات وهو تصميم المستقبل المؤهل و تطوير الخطوات الفعالة لتحقيقه. [1]

- و يعرف التخطيط الدراسي على أنه تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب و أنشطة و إجراءات و استخدام أدوات و أجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة [2]

---

[1]- جيمس سيرمان . ترجمة محمد طه علي . التخطيط اول خطوات النجاح ، د.س ص: 50

[2]- زيد الهويدي . مهارات التدريس الفعال . الامارات المتحدة : دار الكتاب الجامعي . ط 1 2002،ص:75

– كما يقصد به بأنه العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل طريقة أو مسار للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين. [1]

* أما كفاءة التخطيط فتعني قدرة المعلم على الإعداد المسبق و المنظم لكل موقف تعليمي بدقة و عناية محددا الخطوات و المراحل التي يتطلبها الموقف التعليمي و ما يتضمنه من موازنة بين اختيار الوسائل و الأنشطة و أساليب التقويم المناسبة و بين الأهداف المرسومة .

و التخطيط للدرس عملية مهمة جدا للمعلم لابد أن يقوم بها و ذلك لأنها تحقق ما يلي :

* اتاحة الفرصة للمعلم للاطلاع على المادة الدراسية و بذل مجهود من أجل إتقان تلك المادة الدراسية قبل مواجهة طلاب الفصل .

* يساعد التخطيط المعلم في التعرف على الصعوبات قبل مواجهتها ويساعده ذلك على اختيار الأساليب الملائمة للتغلب عليها بطريقة إبداعية. [2]

– و عملية التخطيط للدرس تساعد على اختيار ما يلي :

* الأهداف التعليمية و تحديدها و صياغتها على شكل نواتج سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها

* المحتوى الذي سيقدمه المعلم لتلاميذه

* النشاطات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية التي سبق تحديدها

* استراتيجيات التدريس المناسبة للمحتوى و كذلك الوسائل المناسبة و أساليب القياس والتقويم لمعرفة مدى و مقدار ما تحقق من أهداف تربوية

---

[1]– سهيلة الفتلاوي ، مرجع سابق، ص : 191

[2]– زيد الهويدي ، مرجع سابق، ص : 84

* تساعد المعلم المبتدئ على الثقة بنفسه و ثقة التلاميذ به و على تجاوز الشعور بالقلق خلال الأداء التعليمي للدرس .

3-9-2-أنواع الخطط التدريسية :

تستخدم عادة ثلاث أنواع من الخطط التدريسية وهي :

- خطة السنة الدراسية (خطة طويلة المدى) ← خطة سنوية
- خطة الوحدة الدراسية (خطة متوسطة المدى) ← خطة فصلية
- خطة الدرس اليومية (خطة قصيرة المدى) ← خطة يومية . [1]

3-9-2-1- الخطة السنوية :

تتضمن هذه الخطة توزيعا للوحدات الدراسية على مدى أشهر السنة الدراسية بكاملها وتتناول هذه الخطة شرحا للأهداف العامة التي يجب تحقيقها بعد دراسة جميع الوحدات الدراسية التي يستعملها التلاميذ في صف دراسي معين لمادة دراسية معينة، كما تتناول بعض القواعد التي يجب مراعاتها عند تدريس الوحدات الدراسية ،و يمكن تحديد عناصر الخطة السنوية في النقاط التالية :

- الأهداف التعليمية العامة بمجالاتها الثلاث : المعرفية ، المهارية ، الوجدانية
- المادة التعليمية (المحتوى) و تشمل الموضوعات التي يتضمنها المحتوى .
- الأنشطة التعليمية التعلمية و أساليب التدريس و طرائقه .
- وسائل و أساليب التقويم المناسبة
- التغذية الراجعة

---

[1]- علي راشد. اختيار المعلم و اعداده و دليل التربية العلمية . القاهرة : دار الفكر العربي . ط 2 ، 2005 ص: 67-82

– الزمن اللازم لتدريس كل موضوع و كل وحدة كما و توقيتا. [1]

3-9-2-2- الخطة الفصلية :

هي خطة متوسطة المدى، يخطط لإنجاز وحدات تعليمية خلال فصل دراسي و تتضمن الخطة الفصلية العناصر نفسها للخطة السنوية و لكن على مدار فصل دراسي .

3-9-2-3-الخطط اليومية :

هي خطة قصيرة المدى التي يحتاجها المعلم في عمله اليومي لإنجاز نشاط تعليمي لدرس واحد، و يعد التخطيط للدروس اليومية من أهم واجبات المعلم و خاصة المعلم المبتدئ ، ويمثل إعداد الدرس عملية فكرية يقوم بها المعلم قبل التدريس تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو و تلاميذه خلال المدة التي سيقضيها معهم، وعلى هذا ليس المقصود بإعداد الدرس كتابة المادة التي سيقوم بتدريسها أو النقاط التي سيحاول شرحها فقط بل أنه أكثر شمولا من هذا، ويحدد لنا **كمال عبد الحميد زيتون** خصائص تتم بها خطط الدرس اليومية في أربعة نقاط هي:[2]

– ضمان إجراء الإجراءات العادية بطريقة ناجحة في حجرة الدراسة .

– وضع الخطة العريضة للنشاطات اليومية .

– ضمان توفر المواد الضرورية لاستخدامها .

– تحديد الزمن اللازم لكل نشاط من النشاطات المستهدفة .

---

[1]– سهيلة الفتلاوي ، مرجع سابق، ص : 52

[2]– كمال عبد الحميد زيتون . التدريس نماذجه و مهاراته . عالم الكتب . ط 1 ، 2003 ص: 64

3-9-3-مكونات خطة الدرس :

يشمل الاعداد اليومي للدرس الخطوات التي تهدف في مجموعها إلى مساعدة المعلم على إدارة الموقف التعليمي بدرجة عالية من الكفاءة و تشمل هذه العملية الخطوات التالية : [1]

3-9-3-1- اختيار الأهداف التعليمية :

أول خطوة لإعداد الدرس الجيد هي الأهداف الخاصة بهذا الدرس و حسن صياغتها بطريقة سهلة بسيطة إجرائية يسهل تحقيقها في الوقت المحدد و بالإمكانيات المتاحة ،و أن تكون صياغة الأهداف واقعية نابعة من طبيعة الدرس و تشتق من أهداف المادة و أهداف التربية ،فالتحديد الجيد للأهداف على مستوى الدرس اليومي يتيح للمعلم من تحديد ما يلزم من طرق التدريس و الوسائل والأنشطة و أساليب التقويم .

3-9-3-2-اختيار المحتوى :

إن المادة العلمية تحقق الكثير من الأهداف مثل تنمية الميول و الاتجاهات ،فيجب أن تكون صحيحة و دقيقة و ذات أهمية وفي مستوى التلاميذ و اختيار المحتوى بالطريقة العلمية يسمح لنا في مقابل ذلك باختيار الوسائل المناسبة لتقديمه .

3-9-3-3- اختيار الوسائل التعليمية :

ينبغي أن يحددها المعلم بفهم ودراية و إدراك كامل للعلاقة بينهما أي بين الوسائل و خطة الدرس و يجب على المعلم ألا يقتصر تدريسه على الكتاب المدرسي بالرغم من أهميته و إنما يتنوع من الوسائل التعليمية كالمصادر الأصلية ، الكتب ، الأفلام و اللوحات ، النماذج ، الصور وعلى أن تكون تلك الوسائل في مستوى التلاميذ و يشترط في الوسائل ما يلي :

---

[1]- سهيلة الفتلاوي ، مرجع سابق، ص : 50

– أن تكون واضحة وفي مستوى التلاميذ

– تنوعها و استخدامها في الوقت المناسب

– مشاركة التلاميذ في اختيارها و إعدادها و استخدامها

3-9-3-4-اختيار طرق التدريس :

على المعلم أن يختار ما يراه مناسبا من طرق التدريس وفقا لنوعية الأداء المطلوب من التلاميذ فإن كان الهدف من الدرس تنمية مهارة معينة فالطريقة المناسبة هي الطريقة الأدائية ،و إذا كان الهدف أن يستنتج التلاميذ مفهوما أو علاقة فإنه يتطلب طريقة المناقشة بعد أن يستخدم طريقة الإلقاء لتقديم بعض الأفكار و الحقائق بصورة مختصرة و مثيرة للتفكير و تختلف طرق التدريس باختلاف الأهداف المرغوب فيها .

– **الملخص الصبوري** : يحتاج التلاميذ عادة إلى تلخيص المادة التي يدرسونها و على المعلم أن يعد ملخصا للدرس التي تحتوي على عناصر الدرس و أهم النقاط فيه و أن يقوم بالإجراءات التالية :

– أن يؤخذ الملخص من أفواه التلاميذ .

– أن لا يكون الملخص الصبوري وافيا حتى لا يحفظه التلاميذ و يعتمدون عليه .

– أن يرجع التلاميذ إلى مراجع و مواد دراسية أخرى بجانب الكتاب المدرسي حيث يرى **ايمن أبو نواس** أنه من عوامل نجاح عملية العرض الاستعانة بالسبورة لبيان تسلسل الدرس، بحيث يرى التلاميذ أمامهم سجلا للمفاهيم الأساسية للموضوع و يرون أمامهم بعض الرسوم التوضيحية وغير ذلك مما يعين على الفهم و الوضوح . [1]

---

[1]– ايمن ابو نواس . دليل المعلم الذكي في فن التدريس . دار الطلائع ، 1998 ص: 143

و عليه فاستخدام السبورة كما يقول " **منير مرسي** " من مهارات المعلم الناجح و ذلك في حالة اذا ما أحسن استخدامها لأنها تعتبر من أهم و أقدم وسائل التنظيم و أكثرها فائدة للمهام من خلال استخدامها لتسجيل تاريخ اليوم ، عنوان الدرس ، توضيح النقاط الغامضة ، و استخدامها لعمل تلخيصات الدروس و التمارين .

-**الواجبات المنزلية** :تشمل كذلك خطة الدرس على واجبات يكلف بها التلاميذ خارج الفصل في صورة تمارين أو مشروعات . [1]

و للواجبات المنزلية تأثيرات ايجابية متوقعة مثل أنها :

- أن لها تأثير ايجابي مرتفع على التحصيل الدراسي للطلاب فهي تزيد من تمكنهم من محتوى المادة العلمية و تعزز التعليم و تتيح فرصة للممارسات و التطبيقات العلمية .

- تساهم في تنمية قدرة الطلاب على الإبداع.

- تساعد الطلاب على تنمية صفة الاستقلالية و تحمل المسؤولية .

3-9-4-كفاءة التنفيذ :

و هي مجموعة الإجراءات العملية و الممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل ،و تعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة فقد يظهر المعلم القدرة على التخطيط و الإعداد النظري لموضوع أو درس معين لكنه عند التنفيذ قد لا يحقق الهدف المطلوب و من هنا تبدو أن قدرة المعلم في تحديد الأهداف و اختيار الوسائل عند التنفيذ بل تتجاوز في قدرته المرنة على إيجاد الوسائل المناسبة عند حدوث مواقف جديدة أو طارئة ،والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادرا على: [2]

---

[1]- علي راشد ، مرجع سابق، ص : 175

[2]- عبد الرحمن الأزرق ، مرجع سابق، ص : 30

– التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ

– عرض المادة بطريقة سليمة و ما تتطلبه من تنويع في اساليب التدريس و التنظيم و ربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة و تدوين النقاط الأساسية عليها .

– استخدام الوسائل المناسبة في محتواها و زمن عرضها

– تشجيع التلاميذ و تحفيزهم للمشاركة الايجابية في الدرس

– مراعات الفروق الفردية و استخدام أساليب التعلم الفردي و الجماعي .

– الالتزام بالوقت المخصص للدرس و السير حسب الخطة اليومية أو الفصلية

3-9-5-كفاءة التقويم :

– يعرف التقويم بأنه إصدار الحكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية و الوقوف على نقاط القدرة و نقاط الضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف و تحقيق الأهداف بطريقة أفضل و تحسين عملية التدريس [1] .

و نحن نرى بأنه تعريف شامل لأن التقويم يقف على إصلاح نقاط الضعف و التغلب عليها.

– و حسب **فؤاد أبو حطب** أنه اصدار حكم على تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدد به هذه الأهداف. [2]

– أما كفاءة التقويم فتعرف على أنها مجموعة أداءات المعلم و ممارساته الخاصة بقياس نتائج التعلم لدى التلاميذ من خلال استخدام أدوات و أساليب متعددة من أسئلة شفهية أو تحريرية أو تطبيقات عملية تمكن من التعرف على أوجه الضعف و القوة لدى التلاميذ .

---

[1]– علي راشد ، مرجع سابق، ص : 175

[2]– فؤاد ابو حطب سعيد عثمان . التقويم النفسي التربوي . القاهرة : المكتبة الانجلو مصرية .، 1992 ص: 301

3-9-5-1- أنواع التقويم :

يقسم التقويم إلى ثلاث أنماط من حيث أهدافه و أغراضه و هي :

1) التقويم القبلي :و يتم قبل بداية عملية التعلم و يهدف هذا التقويم إلى :

* تحديد مستوى استعداد المتعلم للتعلم

* كشف نواحي القوة أو الضعف لدى المتعلم

* كشف المشكلات الدراسية التي تعوق تقدم المتعلم

* كشف مستوى القدرات و اهتمامات و ميول المتعلم

2) **التقويم التكويني (البنائي)** : يقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم و التعلم أثناء سير الدرس و هو العملية التي تحرك التدريس بهدف تحديدها ما إذا كان التعلم يسير و فق ما تم التخطيط له، و هو يوفر تغذية الراجعة feed bachلكل من المعلم و المتعلم و لابد من الإشارة هنا إلى أن التقويم التكويني يقوم أثناء و

بعد تدريس موضوع أو وحدة تعليمية و يتم التقويم التكويني بوسائل منها :

- ملاحظة أداء المتعلمين للنشاطات المختلفة و تسجيلها في دفتر الملاحظات الخاصة بالمعلم مثل : مساهمة المتعلمين في النقاش حول موضوع الدرس

- الأسئلة الصفية التي يعدها المعلم ضمن خطة الدرس ثم يوجهها للطلاب أثناء و بعد نهاية الدرس للكشف عن مستويات النمو المختلفة لمتعلميه .

3) **التقويم الختامي (التحصيلي)** : يقوم على مبدأ تقويم معين لعمليتي التعليم و التعلم بعد انتهائها أي أنه يتم في نهاية برنامج تعليمي معين، بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المعلم بعد اختباره لبرنامج دراسي ،و يهدف إلى معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية .

3-9-5-2-أشكال التقويم البيداغوجي خلال السنة الدراسية :

* الملاحظة اليومية من خلال الأسئلة الشفوية و الاستجوابات الكتابية .

* العروض و الأعمال الموجهة و انجاز المشاريع و حل المشكلات المقدمة .

* الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في الفصل و يحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة و وتيرة تعلم التلاميذ .

* الاختبارات الكتابية الشهرية و الفصلية .

3-9-5-3- شروط اختبارات التقويم الشهرية والفصلية :

لضمان المصداقية و الموضوعية و العدل بين جميع المتعلمين يجب الحرص على الشروط التالية في اختبارات التقويم :

- تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات بل يطلب من المتعلم توظيف المعارف و المهارات المكتسبة في وضعيات أو مشكلات .

- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح و الدقة و الاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للطلاب

- بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة

- تحديد المدة الزمنية لإنجاز النشاط

- وضع معايير لتقييم الإنتاجات الكتابية في المواد الأدبية و النشاطات العلمية

- إعداد سلالم تنقيط دقيقة و مفصلة

- لابد أن تصحح بعناية على أن ترفق العلامة المسندة لها بملاحظات نوعية خاصة بكل تلميذ تعبر عن النتائج

التي حققها أو الصعوبات التي يواجهها مع توجيهات دقيقة تضمن السير الحسن لمسار التعلم

– تنظيم حصص خاصة بتصحيح الفروض /الواجبات / الإختبارات تبنى من خلالها الأجوبة النموذجية و اللجوء إلى أساليب التصحيح الفردي و الجماعي .

– بناء خطة لأنشطة الدعم و المعالجة البيداغوجية حسب نتائج هذا التقويم النوعي

3-9-5-4-تقويم الكفاءة :

تقويم الكفاءة ينصب على مجموعة الموارد الداخلية و الخارجية للمتعلم قصد مواجهة وضعيات تعليمية و كيفية استخدامها و مدى نجاعتها في حل المشكلة أو الخروج من الوضعية أو المأزق، و تنقسم الموارد اللازمة تقويمها إلى موارد داخلية كالمعارف و المهارات و المواقف و موارد خارجية التي ترتبط بكل أشكال الوثائق و السندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها و تكون جزء من الكفاءة كالوثائق ، مخططات ، قواميس ، و يتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة. [1]

[1]– محمد الحثروبي ،مرجع سابق، ص : 297-303

خلاصة الفصل:

نستخلص من كل ما تطرقنا له أن التدريس بالكفاءات يسعى إلى عقلنة التعليم و ذلك بإكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة التي تسمح لهم باستثمار مواردهم الداخلية و الخارجية ،من أجل وضع حلول للمشاكل التي تعترضهم في حياتهم المدرسية و الاجتماعية ، وأيضا فيها يظهر دور المعلم الكفء القادر على تحقيق اهداف تربوية ،فنحن نحتاج إلى معلمين يمتلكون كفاءات عديدة كالتخطيط ، التنفيذ و التقويم و من هنا يتحول اهتمام المدرسة من التركيز على المعارف والمعلومات إلى التركيز على الأداء الفعال .

الفصل الرابع

المدرسة الابتدائية

تمهيد:

تعد المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم. بصفة مهمة كونها اللبنة الأولى والأساسية للتلميذ وهي كذلك بمثابة الأرضية الصلبة التي تبنى عليها بقية أطوار التعليم. فالتعليم الابتدائي يساعد على تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل، وتزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة. وحتى يتم هذا التعليم لابد من وجود المعلم الذي يقوم بهذه الوظيفة المهمة ولكي يكون المعلم قادرا على أداء مهمته في العملية التعليمية التعلمية لابد ان تتوفر فيه مجموعة من القدرات والمهارات والخصائص التي تساعده وتمكنه من أداء أدواره. بحيث يتم النهوض بالتعليم بصفة عامة والتعليم الابتدائي على وجه الخصوص.

4-1- تعريف المدرسة الابتدائية:

. تعرف **اليونيسيف** بان التعليم الابتدائي هو مرحلة التعليم الاولي بالمدرسة التي تكفل للطفل الطريق للتفكير السليم وتؤمن له حدا ادنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج.

. أما تعريف **اليونيسكو** فيرى بان التعليم الابتدائي هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التحضيري والتعليم الثانوي ويبدأ غالبا انطلاقا من سن السادسة او السابعة يكتسب فيها الاطفال المعارف الاساسية [1]

. يعرفها **محمد حمدان** بان المدرسة الابتدائية هي بنية تربوية توفر للأطفال العاديين البالغين سن الدراسة ظروف مدرسية ملائمة تمنحهم فرص التعليم وتضمن لهم النمو السليم والتكوين المتوازن ويجنبهم عوامل الفشل عن طريق أدوات التعليم وأساسيات المعرفة.

. أما **محمد الطيب العلوي** يعرفها على أنها المرآة التي تنعكس عليها التنظيمات والادارة التعليمية وتتجلى فيها الجهود المبذولة في التخطيط ، التنفيذ والتقويم والتشريع والتمويل [2]

يتجلى لنا من خلال هذه التعاريف ان المدرسة الابتدائية تقوم بتزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها في المجالات المختلفة للحياة. كما ان هناك جملة من الخصائص تميز هذا النوع من التعليم.

4-2- خصائص المدرسة الابتدائية:

للمدرسة الابتدائية خصائص ومميزات تنفرد بها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية منها:

---

[1]- محمد الحثروبي ،مرجع سابق، ص: 22

[2]- عبد الرحمان بن سالم . المرجع في التشريع المدرسي الجزائري . الجزائر: ط 2،1994 ص: 15

. لها مجتمعا محددا خاصا بها هم المدرسون، التلاميذ، المدير ،ذوي الاعداد الاكاديمي المتخصص لهذه الفئة. فالقائمين بعملية التعليم يتميزون بصفات مهنية معينة، والتلاميذ يتعلمون في المدرسة الابتدائية بناءا اعتبارات محددة من حيث السن.

. المدرسة الابتدائية لها نظامها وتكوينها الواضح التي يجري التفاعل فيها بين المدرسين والتلاميذ.

. تمثل مركزا للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة التي تتخذ كمجال للتفاعل الاجتماعي حيث تتفاعل جماعات المدرسة من معلمين وتلاميذ وفقا لدستور اخلاقي.

. يسود أفرادها الشعور بالانتماء في فريق واحد .

اما "ابراهيم ناصر" فيحدد مجموعة من الخصائص التي تتصف بها المدرسة وهي:

. بيئة موسعة : توسع آفاق التلاميذ و مداركهم نحو ذاتهم و الاخرين و نحو ادوارهم نحو الماضي و الحاضر و المستقبل.

. بيئة ظاهرة: حيث تظهر ميول التلاميذ وخلفياتهم في بقعة واحدة يتسنى لهم التواصل والتفاعل مع بعضهم البعض دون الوقوف عند الفروق المادية والاجتماعية.

. بيئة مصفاة: فهي تصفية وتنقية مما قد يتعلق من شوائب وفساد ،هي تمرر الفضائل والاتجاهات الجيدة.

4-3- أهمية المدرسة الابتدائية:

ان التعليم الابتدائي هو القاعدة الاساسية في سلم التعليم ومن ثمة نجد أن جميع الدول المتحضرة تنظر الى هذه المرحلة كأساس ضروري لتربية كافة الافراد الناشئة بها وتزويدهم بقسط من المعرفة التي تؤهلهم ليتوافقوا مع مجتمعهم والتفاعل معه، بحيث يصبح الفرد قادرا على الاسهام ببناء

مجتمع ناهض. وبمقدار سلامة هذه القاعدة في سلم التعليم ورسوخها بتدرج السلم قويا صاعدا تصعد من خلاله الاجيال الى ركب الحضارة ، وبهذا نجد اهمية هذه المرحلة التي تكمن في:

. هذه المرحلة من التعليم هي الحقل الخصب الذي يجب ان تغرس فيه بذور الاتجاهات واهداف المنظومة التربوية ومن هنا يعلق المجتمع أهمية كبرى على نجاح المدرسة الابتدائية في الاداءات التربوية والتعليمية لأبناء الشعب ونهوضها بالبيئة الاجتماعية التربوية على وجه صحيح مثمر.

. المرحلة الابتدائية تتميز بانها مرحلة الفعالية والنشاط والاحتكاك الفصلي بالبيئة وبداية التحصيل المنظم. ولهذا يجب ان تقوم المناهج الدراسية على اساس علمي بحيث يتعلم الطفل بالعمل ويبني خبرته على الخبرة المباشرة، كما لا يجب ان يقتصر المنهج على العناية بمعلومات معينة وإنما يجب الاهتمام بالأثار الفكرية والنفسية التي يؤثر بها الطفل وتكوين العادات النافعة والاتجاهات النفسية السليمة.

. هذه المرحلة اكثر مرونة وقابلية للتشكيل من المراحل التالية لها، والطفل في هذه المرحلة يميل الى ان يستطلع ما بحوله ويصاحب ذلك محاولات للتجريب والحل والتركيب. ومن الممكن بل اكيد ان المدرسة توجه هذه النزعة فتتيح له الفرص لدراسة المجتمع المدرسي ثم المحلي وتحفزه على القيام بأشغال مفيدة.

. يزيد حب الطفل للتملك الى اقصاه خلال هذه المرحلة وبالتالي يصبح استغلال هذا الدافع القوي في المدرسة بجمع واقتناء واحتفاظ بكل ما يحصل عليه من اشياء كالمجلات ، الطوابع ...وهذا كي نربط هذا الميل بما نريد تعليمه من أمور تفيده في المستقبل من معلومات و كتب ونربي فيه عادات النظام والضبط .

. ان هذه المرحلة يكون فيها الطفل ميالا الى التقليد باكتساب عادات من يحيطون به ممن يعجب بهم ، كما يميل الى التمثيل . ويمكن استغلال هذه الميزة بإثارة رغباته في امور ايجابية كمحاورته عن الشخصيات الإسلامية و التاريخية فننمي فيه التقليد الايجابي والقدوة الحسنة ، وهذه الأمور قد يجدها عند ابيه في المنزل او أفراد عائلته او المعلم . وكل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية او التربية سواء داخل الإطار المدرسي او المحيط الأسري . وكذلك إعطائه فرصة ليجسد ذاته بشيء ملموس و ظاهر للاعين والمجتمع كما تكمن أهمية هذه المرحلة في اكساب الطفل لثلاث مهارات وهي :

. لغة الكتابة : اذ تجعل الطفل يتقن المهارات الأساسية في اللغة من قراءة ، كتابة المحفوظات ، قواعد ، إملاء ، إنشاء ... وهذا ليستطيع في نهاية المرحلة الابتدائية ان يكون قادرا على التعبير ، القراءة والكتابة وكذا الاتصال بالعالم المدرسي ، وافراده كالزملاء والمعلمين ، وحتى يستطيع متابعة المراحل التعليمية الأخرى بدون صعوبات ويجتازها بنجاح .

. لغة الأرقام : وتدور أساسا حول أساسيات الحساب والهندسة ، حتى يتقن التلميذ لغة الحساب ويدرك الأرقام ، الرموز . وهذا يساعده في حياته العملية وسوف تكون لديه الدقة والمنطقية في التعامل مع ما سيواجهه في المستقبل .

ـ العمل على دمج الطفل في بيئته الاجتماعية والطبيعية : ويكون عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني و القومي لبلاده وكذلك جغرافية وطنه ثم مبادئ الصحة والعلوم ،فهذه المواد مجتمعة هي التي تعمل على دمج الطفل في بيئته وبالتالي تكوينه تكوينا وطنيا قوميا سليما وبذلك يصبح مواطنا صالحا لبلاده وأفراد مجتمعه. [1]

---

[1]– رابح تركي ، مرجع سابق، ص :210

4-4- وظائف المدرسة الابتدائية :

الوظيفة هي تلك المهمة أو العمل الذي ينبغي القيام به لتحقيق هدف معين وللمدرسة الابتدائية وظائف كثيرة منها :

1 – العمل على توفير النمو المتكامل والتوازن والانسجام في شخصية الطفل وهذا يتم عن طريق اهتمام المدرسة بالأمور التالية :

. الكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم حتى تهيئ لهم الجو المناسب لنموهم بجعل التلميذ يتماشى مع هذه الميول و الاستعداد .

. العناية بصحة التلاميذ ونموهم الجسمي وذلك بتوفير الجو الصحي الملائم واكتساب التلاميذ مختلف الاتجاهات و المهارات و العادات التي تساعدهم على العناية بصحتهم .

. العناية باكتساب الطفل بعض العادات الصحية والشخصية و الاجتماعية السليمة كعادات النظافة والنظام والاحترام والدقة في المواعيد و احترام التعليمات و العمل الجماعي .

. تنمية الأطفال عقليا وجسميا وخلقيا وروحيا و اجتماعيا وقوميا وتزويدهم بالقدر الأساسي من المعارف و المهارات الفنية

. مساعدة التلاميذ على اكتساب طرق لحل المشاكل التي تواجههم وتعويده الأساليب لحلها .

. تنمية السلوك الخلقي وذلك بتعويد التلاميذ احترام حقوق الآخرين وتقديم المصلحة العامة على الخاصة و القيام بالواجبات والعمل حسب ما تقتضيه مبادئ الأخلاق السليمة

. تشجيع السلوك الاجتماعي السليم وذلك بمساعدة التلاميذ على القيام بدورهم في الأسرة و المجتمع المدرسي وعلى اكتساب القدرات و المهارات اللازمة لتكوين علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين وعلى تحمل المسؤولية لمختلف المواقف .

2 – تزويد التلاميذ بالخبرات الأساسية التي تساعدهم على مواجهة مطالب الحياة الاجتماعية حيث ينبغي ان تزود المدرسة التلاميذ بقدر من المعلومات و المهارات و العادات الاجتماعية ،حتى يتمكنوا من إدراك أحوال المجتمع الذي يعيشون فيه كذلك العناية بتربية التلميذ كفرد مستهلك ومنتج يعمل على توفير حاجاته المادية وعلى رفع مستوى معيشته عن طريق عمله اليدوي و الفكري .

3 – توجيه التلاميذ توجيها قوميا سليما وذلك بتكوين الميول والعواطف الوطنية . [1]

4 – تنمية قدرة التلاميذ على إتقان مهارات اللغة عن طريق تمكينهم من الاستماع الجيد والحديث و الكتابة و القراءة تمكينا صحيحا .

5 –إعداد التلميذ للحياة العملية إلى حد ما ، لا بتعليمه حرفة معينة بل بزيادة العناية بالمواد العلمية ، وتزويد التلاميذ بمعلومات أساسية عن بيئتهم الاجتماعية و الطبيعية وهي تقوم بذلك عن طريق مواد مثل: الجغرافيا ، التاريخ ، العلوم [2].

6 – نقل الخبرات الإنسانية للأجيال . فالإنسان يستفيد من تجارب الآخرين و المدرسة هي الوسيلة الملائمة لتحقيق تلك الاستفادة اذ تنقل تراث الأجيال السابقة إلى النشء الجديد .

7 – التعرف على خصائص المجتمع وفهم ظروفه وحاجاته وإمكانياته وذلك عن طريق فهم التلميذ في المدرسة الابتدائية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها كالأسرة ، المدرسة ، الجيران والأشخاص الذين يقومون بالخدمات العامة مثل رجال الشرطة و الصحة و البريد[3].

---

[1]– محمد الفالوقي . رمضان القذافي . التعليم الثانوي في البلاد العربية . الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث . ط 2 ،ص، 1997 : 101– 102

[2]– حسن محمد حسان . التعليم الاساسي بين النظرية و التطبيق . بيروت : دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، 1993 ص: 64

[3]– محمد الفالوقي ، مرجع سابق، ص : 102

8 – تهيئة التلميذ على استخدام يديه وتدريب أصابعه على السيطرة و التحكم في بعض الأدوات البسيطة مثل المسطرة ، المقص ، وتدريبه على كيفية تناولها وحفظها و تجنب الاستعمالات الخاطئة لها .

9 – تعويد وتنمية قدرة التلميذ على عملية النقد العقلاني ، وتهدف هذه العملية الى اتساع مدركات التلاميذ العقلية و الاجتماعية و الثقافية العامة ، والتعبير على ما هو موجود وكامن في النفس وبالتالي التنمية الشخصية الفردية .

كما ان هناك نوعين من الوظائف للمدرسة حسب **سعيد التل** :

وظيفة ظاهرة : وهي التي يمكن تمييزها من قبل المشاركين في النظام المدرسي وتتمثل في تعليم التلاميذ وتصنيفهم.

. وظيفة كامنة : وهي التي يمكن تمييزها من قبل المشاركين في النظام المدرسي ، وتتمثل في اكتساب التلاميذ للثقافة وسلوكيات حضارية .

4-5-أهداف المدرسة الابتدائية :

يمكن إجمال أهداف المدرسة الابتدائية في الأمور التالية :

. مساعدة التلميذ على النمو المتكامل (النمو الجسمي ، العقلي ، الاجتماعي ، الوجداني ، الروحي) .

إعداد التلميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها .

. تنشئة التلميذ على الاعتزاز بالوطن ومقوماته الأساسية .

. ضرورة تعاون المدرسة مع المؤسسات الأخرى في خدمة البيئة المحلية .

. ويوجد هناك مجموعة من الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة الابتدائية ان تعمل على تحقيقها مع تلاميذها ويمكن إجمالها فيما يلي :

4-5-1- النمو الجسمي :

وتهدف المدرسة الابتدائية على تحقيق النمو الجسمي السليم للتلاميذ بان يلتزم التلميذ بقواعد الصحة العامة ويمارسها ، وان يعرف مبادئ التغذية الصحية وان يقف على وسائل مقاومة الأمراض المنتشرة في البيئة ، وتكون له عادات في الأكل والشرب والنوم والراحة ،وان يتعود على ممارسة الرياضة وهذا لإكسابه اللياقة البدنية ونشر الوعي الصحي بين التلاميذ وتنميتهم لتفادي العادات الشائعة .

4-5-2- النمو العقلي :

ويستهدف النمو العقلي في المرحلة الابتدائية مايلي :

. ان يتمكن التلميذ من أدوات المعرفة الأساسية في الحساب (الجمع ، الضرب ، الطرح ، القسمة) و القدرة على استخدامها استخداما ناجحا [1]

. ان يكتسب التلميذ خلال المواقف التعليمية المختلفة المعلومات او الخبرات التي تنمي شخصيته وتزيد من فهمه للحياة و البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وهذا لمساعدته على الإندماج في حياة الجماعة و النهوض بواجباته الفردية و الاجتماعية

. ان تصبح القراءة محببة الى نفسه وان ينمو عنده حب الاستطلاع وقراءة الكتب و المجلات في شتى الميادين وذلك لتتوفر لديه القدرة على زيادة معرفته وتحصيله للمعلومات و معرفة كيفية الوصول اليها من مصادرها المختلفة .

---

[1]- عبد الله محمد عبد الرحمان . علم الاجتماع التربوي . القاهرة : دار المعرفة الجامعية .، 2003 ص: 37

. أن يقدر على استخدام ما يكتسبه فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير و الفائدة .

. أن يتدرب التلاميذ على التفكير المنظم وصحة الحكم و البعد عن التعصب وكذلك التحرر من انحرافات .

. أن تنمو لدى الطفل أو التلميذ القدرة على الابتكار و التصرف و الرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تقابله .

4-5-3- النمو الاجتماعي :

. ان يفهم التلميذ بيئته الاجتماعية فهما صحيحا . ويلم بإمكانياتها وما فيها من مؤسسات هامة (المستشفيات ، مراكز الإسعاف ، الشرطة ، الإطفاء ، مكاتب البلدية) ويعرف الخدمات التي تؤديها وكيفية الاتصال بها و الاستفادة منها في محاولة أدائها لرسالتها .

. أن يدرك الطفل العلاقات التي تربط بين أفراد أسرته وواجباته نحوها من الحب و الاحترام وبذل المعونة ويعلم واجباته نحو المجتمع .

. ان يتعود الطفل ألوان السلوك الصالح و المبادئ الخلقية مثل الواجب و التعاون مع الآخرين واحترام الغير وآرائه وانكار الذات و الولاء للجماعة و المشاركة في خدماتها .

4-5-4- النمو الوجداني :

. ان تكون لدى التلميذ الصفات الشخصية و الاتجاهات النفسية السليمة ويثق بنفسه ويحترمها .

. توجيه انفعالات التلميذ توجيها صالحا حتى لا يتعرض للكبت والانحراف .

. ان تنمي لدى التلميذ القدرة على الإحساس بالجمال وتذوقه وذلك كمظاهر الطبيعة و التعبير و الادب و الموسيقى و التمثيل .

4-5-5- النمو الروحي :

. ان يفهم التلميذ مبادئ الدين الإسلامي الأساسية .

. ان تكون لديه العقائد و الاتجاهات الدينية السليمة كالإيمان بالله ورسله وبالرسالة و الحرص على أداء الشعائر الدينية كالصلاة ، الزكاة ، الصوم وغيرها .

. أن يتطلع التلميذ على يقظة الضمير و الإيمان بالفضائل كالصدق و الأمانة و التعاون و الشجاعة .

. ان ينشأ التلميذ على حب الخير و الإسهام في نواحي البر و بذل المعونة و مساعدة المحتاج [1]

. مواصلة الدراسة او التكوين لاحقا .

. التمكن من التكنولوجيا الجديدة للإعلام و الاتصال وتطبيقاتها الأولية

---

[1]- رابح تركي ، مرجع سابق، ص : 200-216

4-6- مناهج التعليم في المدرسة الابتدائية :

4-6-1-الأنشطة المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي :

جدول رقم (10) يمثل الانشطة المقدرة في التعليم الابتدائي .

المجال	السنتان 1 و2	السنوات 3 و 4 و5
التواصلي	اللغة العربية	اللغة العربية اللغة الفرنسية
العلمي	الرياضيات التربية العلمية والتكنولوجية	الرياضيات التربية العلمية و التكنولوجية
الاجتماعي	التربية الإسلامية التربية المدنية	التربية الإسلامية التربية المدنية التاريخ الجغرافيا
الفني	التربية الموسيقية التربية التشكيلية	التربية الموسيقية التربية التشكيلية
البدني	التربية البدنية	التربية البدنية

نرى ان هذه الأنشطة التي يمكن تعلمها في مرحلة التعليم الابتدائي تعتمد على المجالات المختلفة كالمجال التواصلي و العلمي و الاجتماعي و الفني و البدني وهي معارف يمكن ان يكتسبها التلميذ في هذه المرحلة التعليمية التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية كفاءات التلميذ .

4-6-2- تقديم محتويات مناهج التعليم الابتدائي في الجزائر :

المرحلة الابتدائية تمنح تربية قاعدية لجميع التلاميذ و المتعلمين فهي توفر لهم :

. اللغة العربية : بحيث يتحكم التلميذ في القدرة على القراءة الميسرة و التعبير و التواصل مع غيره بغرض إشباع حاجاته الفردية المدرسية منها وهي عامل من عوامل شخصيته الوطنية وتمكنه من اللغة لتلقي المعارف و استيعاب مختلف المواد و التكيف مع المحيط .

. اللغة الاجنبية : يرمي تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية اولى منح المتعلم التواصل والتعبير وتوظيف مكتسباته اللغوية في نشاطاته المدرسية و الشخصية و الاجتماعية .

. التربية العلمية والتكنولوجية و الرياضية : تمكنه من اكتساب تقنيات التحليل و الاستدلال وفهم العالم الحي و الجامد . من اجل ذلك تمت المبادرة بالإدراج المبكر جدا لنشاطات التربية العلمية و التكنلوجية و الرياضية قصد حمل التلاميذ مبكرا على الملاحظة و التفكير و التجريب و البحث و الحساب و التفكير و الاكتشاف و الكتابة بلغة رياضية.

. التاريخ :بحيث تمكن المتعلم من استرجاع ماضيه الوطني بمختلف ادواره وهو بذلك يهدف الى تكوين المتعلم الجزائري ضمن الوحدة الوطنية .

. الجغرافيا : ينصب الاهتمام بجغرافية الجزائر و المغرب العربي مما يعد المتعلم للحفاظ على موارد وطنه وبيئته و العناية بها [1].

. التربية المدنية : ترقية حس المواطنة لدى المتعلم و المسؤولية وترسيخ مبادئ احترام النفس والغير و التساوي في الحقوق و الواجبات و التعاون مع الغير .

---

[1]- محمد الحثروبي ، مرجع سابق، ص : 24- 39

. التربية الاسلامية : المساهمة في تكوين شخصية المتعلم روحيا و عقائديا وخلقيا و اكساب المتعلم مجموعة القدرات و الكفاءات من خلال تنمية عادات سلوكية وفق القيم الاسلامية .

. التربية الفنية : يوقظ للمتعلم الاحاسيس الجمالية و يمكنه من المساهمة في الحياة الثقافية و ابراز مختلف المواهب و العمل على تشجيع نموها .

. التربية الموسيقية : من خلال انشاء المقطوعات الشعرية الوطنية و الاجتماعية المتصلة بالتراث و الوطن مثل: نشيد قسما .

. التربية البدنية : عملا بالمقولة " العقل السليم في الجسم السليم " كذلك جعل المتعلم يعتني بجسمه واحترام قواعد اللعبة و المنافسة و تشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظم في اطار الرياضة المدرسية .

4-6-3- تخفيف محتويات مناهج التعليم الابتدائي واعتماد طبعة جوان 2011 :

في اطار مواصلة اصلاح المناهج التعليمية الرسمية و سعيا الى تحقيق نجاعة قصوى لهذه المناهج من خلال الملاحظات و المقترحات الوجيهة التي افرزتها الممارسة الميدانية ورصدتها المتابعة المستمرة ، فقد قامت اللجنة الوطنية للمناهج بوزارة التربية الوطنية بإدخال تخفيفات مست محتويات مناهج التعليم الابتدائي التي تم تصنيفها من السنة الدراسية 2003 / 2004 بغرض احداث انسجام شامل بين المضامين المقررة يتماشى والتوقيت المخصص لها وكان ذلك عبر مراحل متتالية : جوان 2008 . جوان 2009 واخيرا جوان 2011

4-6-3-1- الاسس المعتمدة في عملية تخفيف محتويات المناهج :

. احترام التدرج المفاهيمي .

. المحافظة على المعارف المهيكلة للمادة .

. تجنب التكرار و الحشو .

. احداث الانسجام التام بين المضامين المقررة في المناهج و المواقيت الرسمية لكل مادة .

. تحسين مقروئية المناهج بحيث تصبح في متناول جميع المعلمين .

4-6-3-2- اشكال التخفيف في محتويات المناهج :

. الحذف اما لكون التعلّمات المحذوفة صعبة وفوق مستوى التلميذ او لكونها مدرجة في مستويات اعلى او مكررة في نفس المستوى الدراسي من خلال وحدة تعليمية اخرى .

. دمج بعض المواضيع في نفس المادة مثل اللغة العربية لتجنب الحشو .

. حذف بعض المضامين لتخفيف محتويات المناهج للتوافق مع الزمن المخصص للدراسة لكل مستوى دراسي .

المادة الثانية : من القرار الوزاري رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2011 :
تعتمد المناهج التعليمية طبعة جوان 2011 لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي وتطبق مع بداية الموسم الدراسي 2011 / 2012

وتتميز المناهج الحديثة بسمات وخصائص ابرزها : [1]

[1]- محمد الحثروبي ،مرجع سابق، ص : 27

جدول رقم (11) يمثل خصائص المناهج الحديثة.

الاهداف و الكفاءات	واضحة ودقيقة . . تشتق من خصائص المتعلمين و ميولهم و تكون قابلة للملاحظة والقياس.
مجالات التعلم	معرفية حس حركية – وجدانية . تهتم بالنمو المتكامل و المتوازن لشخصية المتعلم في كل المجالات .
المحتويات و المضامين	دقيقة ومتدرجة من حيث البناء – هدفها مساعدة المتعلم على التكيف مع بيئته الطبيعية و الاجتماعية . . عبارة عن خبرات و موارد يجب ان يمتلكها المتعلم لبناء كفاءاته .
مصادر التعلم	متنوعة في الوسط المدرسي و خارجه و المعلم ماهو الا مصدر منها مثل: الكتب ، الاقلام ، وسائل الاعلام ، الرحلات .
طرائق التدريس	النشطة و الفعالة والتي تدفع المتعلم لاكتشاف المعرفة بنفسه مثل حل المشكلات ، المشروع ، التعلم التعاوني .....
دور المعلم	منشط ومنظم ومسهل لعملية التعلم . . يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها و يتابع من خلال التقويم .
دور المتعلم	محرر العملية التعليمية التعلمية . فهو العنصر النشيط فيها ، فهو ينجز يبادر ، ويساهم في بناء التعلمات ، ويمارس في جو تعاوني .
التقويم	جزء في عملية التعليم و التعلم فهو مدمج فيها و ملازم لها . . التقويم كاشف للنقائص و مساعد على استدراكها وهو اداة للكشف عن مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات المستهدفة ووسيلة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم و الاسرة .

4-6-4- المبادئ العامة لتعليمية المناهج المقررة :

4-6-4-1- التدرج :

التدرج عبر السنوات الخمس لمرحلة التعليم الابتدائي بما يراعي قدرات المتعلمين وطبيعة الانشطة المقررة ، ويأخذ هذا التدرج شكل سلم للارتقاء من درجة التحسيس و الايقاظ الى درجة الاكتساب فالترسيخ و التعميق .

ويراعي في التدرج تنامي الانشطة اعتمادا على :

. التدرج في بناء الكفاءات من حيث تنوع القدرات من البسيطة الى المركبة حسب المضامين وطبيعة المنهجية و المستويات الدراسية .

. التنامي في المضامين ويظهر ذلك عند المقارنة بين مواضيع المجالات و العلاقات بينها و التنامي في تناول المفاهيم و المعارف و الظواهر و القضايا .

التنامي في القدرات العقلية ، المعرفية ، الفهم ، التوظيف ، التطبيق ، التحليل ، التركيب.....

4-6-4-2- التركيز على الكيف :

يتم ذلك بالتركيز على الكفاءات الاساسية وكذا الاولويات تبعا لخصوصيات المتعلمين وكل مستوى دراسي وتجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية مع الحرص على مشاركة جميع المتعلمين.

4-6-4-3- التوزيع :

ويتم ذلك بتوظيف بدائل متنوعة لتستجيب لحاجات المتعلمين وتدفع عنهم الخمول و الاكراه و التكرار وتجعلهم يستجيبون بفاعلية عند ممارسة مختلف الانشطة التعليمية التعلمية . وابرز هذه البدائل :

. تنويع الوضعيات التعليمية و التقويمية .

. اتباع طرائق وتقنيات نشيطة متنوعة عمل فردي ، عمل جماعي ، وضعيات الجلوس داخل الفصل وخارجه .

. الاستعانة بوسائل تعليمية متنوعة تساهم في بناء المفاهيم و اكتساب المهارات .

4-6-4-4- التكامل بين المكونات و الوحدات التعليمية :

وهو نوعان :

. تكامل افقي : بين مكونات كل نشاط تعليمي من جهة ومكونات كل مستوى دراسي من جهة ثانية . وهذا يستجيب للمقاربة بالكفاءات باعتبارها تنمي الكفاءات وتجعلها غاية اساسية لمختلف المكونات و الوحدات .

. تكامل عمودي : ويكون ذلك بين مكونات المناهج الدراسية للسنوات الخمس لمرحلة التعليم الابتدائي

4-6-4-5- اعطاء معنى للتعليمات :

وذلك بجعل التعلم له جدوى بالنسبة للمتعلم ليبذل جهدا في التعامل مع الوضعيات التي تصادفه ، وجعل المتعلم يتفاعل مع المحيط الاجتماعي و المدرسي .

4-6-4-6- التقويم :

هو عملية ترافق مختلف الانشطة ومختلف مراحل التعلم ويقضي التقويم في اطار المقاربة بالكفاءات من المدرس :

. ان يطلب من المتعلمين القيام بأعمال تسهل تفاعلهم وان يتدرج معهم في التعقيد .

. ان يدفعهم باستمرار الى التفكير في كيفية انجازهم للأعمال .

. ان يربط بين المعارف المكتسبة و استعمالاتها في سياقات جديدة متنوعة .

فالكفاءات لا تقيم الا عن طريق الاداء (أي العمل و الانتاج الملموس) وعليه ولمزيد من الاجرائية في الممارسة البيداغوجية المرتبطة بالتقويم ينبغي ان نذكر المعلم الظروف التي يجب ان يظهر فيها السلوك المنتظر و مستوى الاداء ومقاييس التقويم فضلا عن تحديده للمدة الزمنية و الوسائل اللازمة [1].

4-7- صفات المعلم الكفء :

ما من شك ان أي شخص منا مر خلال حياته المدرسية بعدد من المعلمين تمتعوا بصفات تفردوا بها عن غيرهم نذكر منها :

4-7-1- الصفات الشخصية :

. هندام مثالي أي المظهر الحسن والحفاظ على النظافة و النقاء .

. يتمتع بحيوية بدنية ولياقة جسمية كافية تؤهله للقيام بوظائفه المتعددة .

. واثق من نفسه ، ذو ضمير حي ويشيع هذه الثقة في طلابه .

. دقيق في مواعيده وتوقيتاته ، وهو بذلك يعطي طلابه نموذجا حيا لهذه الدقة .

. يشيع الحيوية بين طلابه ويبث فيهم روح الحماس لان ذلك يؤثر في فاعلية التعليم تأثيرا ايجابيا لان المتعلم يكون اكثر استجابة نحو المعلم المتحمس وبالتالي الاقبال على العمل بجدية.[2]

---

[1]- محمد الحثروبي ، مرجع سابق، ص : 134- 136

[2]- علي راشد ، مرجع سابق، ص : 55

. لابد ان يكون المعلم عادلا مع طلبته في العلاقات الانسانية وفي مراعاة الفروق الفردية عند التدريس [1]

. الشعور بالمسؤولية وتأدية الواجب ازاء عمله ووظيفته . [2]

. الشفقة والرحمة و المحبة والنصح للتلاميذ. [3]

. يحتفظ بتحكم انفعالي مناسب ، فهو لا يدع فرصة للغضب يجب ان يمتلكه عند تعاملاته المختلفة .

ان يظهر انتماؤه لوطنه وذلك في كل اقواله و افعاله و سلوكياته [4]

4-7-2- الصفات التنفيذية :

. التمكن من المادة بإعداد الدروس واستخدام طرق تربوية تساعد على الفهم وكيفية توصيل المعلومات اليهم [5]

. يخلق جوا يساعد على التعلم ويقمع السلوك غير اجتماعي [6].

. يجعل سلطته مفهومة ومقبولة على اساس الرحمة . كما يقوم بمراقبة الانشطة وتصرفات المتعلمين داخل القسم .

---

[1]- ابراهيم حامد الاسطل . فريال يونس الخالدي . مهنة التعليم و ادوار المعلم في مدرسة المستقبل . العين . الامارات العربية : دار الكتاب الجامعي . ط 1 ، 2005 ص: 261

[2]- فاروق شوقي البوهي . محمد غازي البيومي . دراسات في اعداد المعلم . مصر : دار المعرفة الجامعية ، د.س، ص: 261

[3]- ابراهيم الاسطل ، مرجع سابق، ص : 262

[4]- علي راشد، مرجع سابق، ص: 55

[5]- فاروق البوهي، مرجع سابق، ص : 78

[6]- زكي ابراهيم المنوفي . كيف تكون معلما ناجحا . عمان . الاردن : دار الفكر . ط 1 ، 1998 ص: 25

. ينقل الحماس للموضوع الذي يقوم بتدريسه . فحيوية المدرس في غرفة الصف تساعد على حيوية التلاميذ وتفاعلهم [1].

. حازم في التحكم في فصله طوال الوقت ذلك ان المعلم يقوم بدورين التعليم وادارة الفصل .

. ينوع في اساليب التدريس كحل المشكلات ، المشاريع ، التعلم التعاوني .....

. يراعي الفروق الفردية في نطاق هيكل عمل البرنامج المدرسي .

4-7-3- الصفات المعرفية :

ان ما يميز به المعلم من حصيلة معرفية و قدرات عقلية و اساليب سيستثير بها دافعية المتعلمين تعتبر من اهم مميزات المعلم المعرفية العلمية منها :

. الاعداد الاكاديمي و المهني العالي للمعلم كي يستطيع مساعدة الطلاب وان يكون ملما بجوانب المعرفة العلمية و التربوية

. القدرة على انتقاء الانشطة و الوسائل و الاساليب المناسبة للدرس .

. ان يكون مستعدا للانضمام لأي دورة او ورشة عمل علمية تساعده في تنمية كل جديد له علاقة بمهنته و المواد العلمية التي يدرسها .

. ان يكون قادرا على طرح بعض الاسئلة التي تتحدى عقول التلاميذ الموهوبين و تعمل على العصف الذهني لديهم .

. ان يكون ملما بأسس التخطيط والتنفيذ و التقويم ، التحليل وتفسير نتائج تلاميذه

. ان يهتم بنتاج تعلم الطلاب . فيقوم بعرضه لأولياء امورهم و المسؤولين التربويين .

---

[1]- روبرت رتشي . التخطيط للتدريس . الرياض . المملكة العربية السعودية : دار المريخ للنشر ، 1982 ص: 80

. ان يعرف خصائص طلابه النفسية و الاكاديمية و الاجتماعية و الاقتصادية وان يعرف اسمائهم و يخاطبهم بها.

. ان يكون فخورا لكونه معلما ويظهر فخره بذلك . باستمتاعه بما يعمل وان المادة التي يدرسها ذات قيمة عالية [1].

. ينمي علاقاته مع الطلاب ويجعلها دافئة و ملهمة ولكنها مهنية لتخفيف التوتر وتعبر عن ثقة المعلم بنفسه وتقلل مشكلات النظام الصفي .

. يعرف سيكولوجية التعلم ، وعلى وعي بالاتجاهات الجديدة في مجال التعليم . [2]

4-7-4- الصفات التدريسية :

. يختار وينظم المواد التعليمية مع تعريفه للهدف .

. على وعي بأهمية الدافعية ، لان استثارة الدافعية وتنميتها تعتبر من اولى اولويات العملية التعليمية التعلمية .

. يخلق الاستعداد للتعلم عن طريق خلق التنافس .

. يعرض المواد التعليمية بطريقة تستثير رغبة الأطفال في التعلم .

. الابتعاد عن الروتين ، ان التزام المعلم بطريقة واحدة في التدريس لجميع الدروس يجعل عمله مملا . يجب التعامل مع كل درس بشكل مستقل من حيث الطريقة و الأسلوب و التنويع في أساليب التدريس كطريقة المشروع ، حل المشكلات ، التعلم التعاوني ، المناقشة .....

. متواقف مع المقرر الذي يقوم بتدريسه .

. لديه خطط التدريس اليومية .

---

[1]- حسن منسي ، مرجع سابق، ص : 82

[2]- روبرت رتشي ، مرجع سابق، ص ، 60 – 81

. يقيم العمل بانتظام و يعيد التدريس عند الحاجة [1]

4-8- ادوار المعلم :

طوال عصر التاريخ كان ينظر إلى مهمة المعلمين على أنها نقل المعرفة و المهارة إلى الآخرين [2]

لكن المعلم فوق ذلك يجب ان يكون مرنا في تفكيره قادرا على ان يتقبل الأفكار الجديدة ويقومها وان يكيف نفسه واتجاهاته في ضوء ما فهمه عن المجتمع الذي يعمل ويعيشه فيه [3]

4-8-1- دور المعلم قديما :

لقد انحصر دور المعلم سابقا في :

. نقل المعلومات من مصادر محددة إلى الطلبة ،حيث أصبح هو نفسه المصدر الوحيد للمعلومات .

. تلقين المعلومات للطلبة و التأكد من حفظهم لها ، و توجيه الطلبة الى المحافظة على القيم و أنماط السلوك المتوازنة .

. اكتساب الطلبة مهارات محددة في القراءة والكتابة و الحساب وغيرها مما يقتضيه المنهج ويتبع ذلك استخدام وسائل محددة تقوم أساسا على حشو الذهن و الانضباط الشديد . وفرض حفظ

---

[1]- زكي المنوفي ، مرجع سابق، ص : 25 – 89

[2]- محمد محمود الحيلة. التصميم التعليمي . الاردن : دار الفكر . ط 1 ، 1999 ص: 89

[3]- محمد عبد الرحيم عدس . الادارة الصفية . الاردن : دارالمجلاوي للنشر و التوزيع . ط 2 ، 1999 ص: 143

المعلومات المقدمة كنصوص لا تقبل المناقشة واعتبار المعلم محور العملية التعليمية و الاهتمام بالجوانب النظرية دون العلمية . [1]

4-8-2- دور المعلم حديثا :

- المسؤول عن تشكيل تفكير الطلاب هو المعلم فهو يعودهم على التفكير العلمي و المنطقي و ينبغي عليه أن يرشدهم إلى كيفية الحصول على المعلومات .

- المعلم رائد اجتماعي و عنصر تغيير في المجتمع و يؤدي أنماط السلوك المرغوبة و الصحيحة أمام طلابه لأنه قدوة لهم

- المعلم عنصر تعاوني مع زملائه و مع العاملين في المدرسة ، و هو شريك في ادارة المدرسة و تنظيمها و شريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم .

- المعلم مسؤول عن تنمية ثقافته المهنية و العملية و الاجتماعية .

- توصيل المادة العلمية للتلميذ بأسلوب و بطريقة يفهمها[2].

. تنظيم العمل و النشاطات داخل الصف بحيث يرغب التلاميذ في القيام بأعمال مفيدة و يوفر له الفرصة و النجاح .

- للمعلم دور أساسي في تقويم التلاميذ في تحصيلهم و تقدمهم تقدما سليما .

. للمعلم دور نفسي يتمثل في معرفة نفسية التلميذ و استعداداته لفهم الدرس و تقبله له [3]

---

[1]- فاروق البوهي، مرجع سابق، ص : 214

[2]- محمد الحيلة ، مرجع سابق، ص : 89

[3]- غازي بيومي ، مرجع سابق، ص: 65.64

4-8-3-دور المعلم مستقبلا :

يورد **إيرليولياس** في كتابه " المعلم أمة واحدة " عدة أدوار للمعلم مستقبلا :

- المعلم هو المرشد الذي يحدد الأهداف و يرسم الحدود و فقا لحاجات الطلاب و مقدرتهم و يقرر أي فرع من التربية و التعليم يعود على التلميذ بالفائدة .

- مبدع في مادته و يخترع فيها و بإمكانه تنمية مواهبه و تنمية مواهب التلاميذ. [1]

. ملاحظ سيكولوجي و تزويده بالمعرفة السيكولوجية التي تمكنه من التشخيص السيكولوجي لمشكلات التلاميذ .

- أخصائي تكنولوجي في عالم تقنيات التربية الحديثة و هذا يتطلب أن يتضمن برنامج اعداده التدريب في استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في التدريس .

- مصلح اجتماعي يعمل على إدماج الفرد في المجتمع و تكييفه لمواجهة التغيير

- دور المعلم في تدريب التلاميذ على التعلم الذاتي و البحث عن المعارف الجديدة و استخدامها .

- محافظ على الهوية يراعي التوازن بين الحديث و القديم. [2]

---

[1]- غازي بيومي ، مرجع سابق، ص: 65-67

[2]- ابراهيم الأسطل ، مرجع سابق، ص : 74-76

4-9- مراحل إعداد و تكوين المعلم :

4-9-1- إعداد المعلم قبل الخدمة :

هو الإعداد داخل كليات التربية والإلمام بالمواد النظرية المختلفة ثم ينتقل إلى المدارس لتطبيق ما تعلمه في الدراسة النظرية . [1]

4-9-1-1- أهمية الإعداد قبل الخدمة :

- يحتل إعداد المعلمين في كثير من الدراسات و البحوث و التقارير مكانة مركزية، ذلك أنه كما يقول " **روي سنغ** " لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه "، ذلك أن الأبنية المدرسية و التجهيزات و المرافق و المناهج و الكتب و الوسائل التعليمية على أهميتها و أثارها المختلفة في العمل التربوي تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلم الكفء.

. المعلم هو أهم عنصر في منظومة التعليم على اعتبار أن المتعلم هو محور العملية التعليمية.

. بما أن الواقع الذي يعيشه المعلم الآن يختلف كثيرا عما كان عليه في الماضي فالتغيير السريع في الوقت الحاضر جعل من المتعذر على المعلم أن يكتفي بقدر محدد من المعرفة ، فأصبحت الحاجة ماسة لتطوير إعداد المعلم و تأهيله ليقوم بمهمته على أفضل وجه .

4-9-1-2- دواعي الإعداد قبل الخدمة :

و تتجلى أهمية الموضوع فيما أكدته اللجنة الدولية للتربية في تقريرها الذي قدمته لليونسكو على الدور المركزي للمعلمين و ضرورة العناية بإعدادهم قبل الخدمة و متابعة تدريبهم في أثناء الخدمة و يمكن إيجاز دواعي الإعداد قبل الخدمة في:

---

[1]- مجدى صالح طه المهدي . المعلم و مهنة التعليم بين الاصالة و المعاصرة . مصر : دار الجامعة الجديدة للنشر ، 2007 ص: 199

– **تزايد أعداد المتعلمين** : إن تربية و تعليم الأعداد الكبيرة والمتزايدة من المتعلمين، مع الاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم ومراعاة استعداده وخصائصه و الفروق الفردية بينه و بين زملائه من أهم دواعي إعداد المعلم لهذا العمل العظيم .

– **التقدم العلمي الكبير**: يمتاز العصر الحديث بتقدمه العلمي الكبير في جميع الميادين مما تظهر الحاجة إلى تكوين المعلمين قبل الخدمة و إعدادهم لمتابعة شتى الوسائل و التقنيات الممكنة .

– **تقدم وسائل المعرفة** : لم يعد الكتاب مصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث فهناك وسائل معرفية حديثة و متطورة تزيد قدرة المتعلم على التعلم ،و المعلم بحاجة إلى أن يتقن توظيفها في عمله التربوي و التعليمي .

– **الأخذ بالمنهج العلمي في التعليم** : يقوم التعليم حاليا على أسس علمية عن طريق التدريس بالمقاربة بالكفاءات و توظيف الوسائل و متابعة التقويم لكل من الهدف و الوسيلة حتى نصل إلى النتائج المرجوة .

– **تطور العلوم النفسية و التربوية**: حيث أكدت على جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية و العمل على تنمية شخصيته المتكاملة .

– **تغيير أدوار المعلم** : لم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة بل أصبح عليه أن يكون موجها و منسقا و مشجعا و محفزا لتعلم المتعلمين و قادرا على فهم خصائص نموهم و حاجاتهم و تنمية ميولهم و قدراتهم و إعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغيير. [1]

---

[1]– خالد طه الاحمد . تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريس . العين . الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي . ط 1 ، 2005 ص: 19–23

4-9-2- إعداد المعلم أثناء الخدمة :

يراد به كل برنامج منظم و مخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة و ذلك بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية و السلوكية و كل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم و التعلم و يزيد من الطاقة الإنتاجية للمعلمين[1]. و للإعداد التربوي أنواع منها :

* التدريب أو الإعداد التكميلي : و ذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم و قد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي .

* الإعداد العلاجي : و ذلك لمعالجة الضعف في إحدى الكفاءات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم و العامل التربوي .

* الإعداد التجديدي : وذلك لمسايرة المستجدات العلمية و التربوية

* الإعداد و التدريب للأعمال و المهام الجديدة : و ذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي أخر خارج غرفة الصف الدراسي.

*الإعداد الانتعاشي : هو التدريب الذي يقدم للمعلم أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعاريف و المهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي. [2]

* يتم الإعداد و التدريب بإتباع واحد من أساليب التدريب أثناء الخدمة أو الجمع بينها و هذه الأساليب تتمثل في :

1- أساليب التدريب النظري : و التي تشير إلى الوسائل التي تعتمد على السماع أو المشاركة في مناقشة لفظية أو قراءة كتاب علمي مفيد أو كتابة و قراءة تقرير ما ، و هذه الأساليب تأخذ شكل المحاضرات أو الندوات أو المناقشات أو إجراء بحوث أو حضور الاجتماعات الدورية

---

[1]- فاروق البوهي ،مرجع سابق، ص : 237

[2]- خالد الاحمد ، مرجع سابق، ص : 26

2- أسلوب التدريب الميداني : و الذي يشير إلى الوسائل العلمية و التطبيقية التي يوم بها المعلم بهدف النمو المهني و التي تأخذ شكل دراسة حالة و التدريب الميداني و الورشات التدريبية و الزيارات و الرحلات الميدانية و الدورات التدريبية و البعثات الدراسية الداخلية منها .

3- أسلوب التدريب الذاتي : هو اسلوب يتبعه المعلم مثل حضور دورات التعليم في الكمبيوتر أو التدريب من خلال شبكة الانترنيت ،أو التدريب من خلال التعليم البرامجي أو مواصلة الدراسات العليا بإحدى الكليات الجامعية التي تخرج منها أو غيرها أو التدريب من خلال الزملاء بالمدرسة التي يعمل بها. [1]

4-9-2-1- أهمية إعداد المعلم أثناء الخدمة :

يعد تدريب المعلم أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم لأن تربية المعلم عملية ذات وجهين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة و وجه يتعلق بالإعداد أثناء الخدمة و هما متكاملان ولا فائدة للتدريب أثناء الخدمة إذا لم يسبقه التعلم الذي يزود الفرد أو المعلم بالمعلومات الفنية المتخصصة و التي تعد الركيزة الأساسية في العمل التربوي .

4-9-2-2-دواعي التدريب أثناء الخدمة :

- تطور المناهج التربوية يستدعي تجديدا في تأهيل المعلم و اغناء خبراته العملية و البيداغوجية.

- تطور العلوم و طرائق تدريسها

- تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال .

- تطور النظريات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع فتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية و طرائق التدريس و التدريب

---

[1]- مجدي المهدي ، مرجع سابق، ص : 201-202

– معالجة النقص الحاصل في مرحلة الإعداد إذ ينبغي أن يتم تدريب المعلمين على ما فاتهم و ذلك لتجنيبهم سوء التكيف مع وظائفهم في الحياة .

– اتاحة الفرصة للنمو المهني و الرقي الوظيفي بزيادة الكفاءة في اتقان عمله . [1]

4-10- برامج اعداد المعلم :

4-10-1-مكونات برامج الاعداد :

وفقا للاتجاهات العالمية لإعداد المعلمين فإن برامج الاعداد قبل أو أثناء الخدمة سواء كان الإعداد تكامليا (عقب الحصول على الشهادات الثانوية) أو تتابعيا (بعد الحصول على الدرجة الجامعية) تتطلب المكونات التالية :

– الإعداد الأكاديمي .

– الإعداد المهني .

– الإعداد الثقافي. [2]

4-10-1-1- الإعداد الأكاديمي (التخصصي) :

يرتبط بالمادة الدراسية التي يتوقع أن يقوم المعلم بتدريسها في المستقبل و من خلالها يكتسب الطالب المعلم المهارات الأكاديمية و العلمية المتعلقة بموضوع التخصص و يتم تدريب الطالب المعلم على البحث و الوصول إلى المعرفة في ميدان تخصصه .

---

[1]– مجدي المهدي ، مرجع سابق ، ص : 27-29

[2]– شوقي البوهي ،مرجع سابق، ص: 235

4-10-1-2-الإعداد المهني (التربوي):

يعتبر هذا الإعداد من أساسيات برامج إعداد المعلم و الذي يتم من خلالها تزويد الطلبة المعلمين بمتطلبات تربوية مختلفة و بقاعدة معرفية مهنية واسعة و استراتيجيات تدريسية متنوعة تعد شرطا أساسيا و مطلبا لازما لجودة الأداء .

4-10-1-3- الإعداد الثقافي :

لابد لمن يعمل في السلك التدريس من ثقافة عامة تمكنه من فهم نواحي التقدم الإنساني بصفة عامة و التعرف على التطورات المختلفة في مجالات الحياة الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية و الثقافية خاصة في ظل عصر العولمة و الاتصال و سرعة انتشار المعرفة. [1]

4-10-2- الاتجاهات العالمية في تصميم برامج إعداد المعلمين :

هناك العديد من التجارب العالمية و الدراسات في مجال إعداد المعلم ،و يبرز خلال هذه الدراسات العديد من الاتجاهات في تصميم برامج الإعداد و تنفيذها ووضعت تساؤلات رئيسية تمركزت حول الاتجاهات التالية :

- خصائص المعلم
- فعالية المعلم
- معارف المعلم
- نواتج المعلم

---

[1]- ابراهيم الأسطل ، مرجع سابق، ص : 226

❖ **الإتجاه الأول : خصائص المعلم :**

سعى الخبراء إلى وضع مجموعة من خصائص المعلم مثل الاستقامة الشخصية و الإحساس الإنساني و التأهيل الأكاديمي و غيرها حيث حاولت برامج إعداد المعلم تنمية تلك الخصائص لدى طلبة كليات التربية.

❖ **الاتجاه الثاني : فعالية المعلم :**

لإعداد المعلم الفعال قامت كليات التربية بحصر الاستراتيجيات و العمليات التي يقوم بها المعلم الفعال في الميدان ،ثم طورت قوائم تقدير و ما شابهها من أدوات التقويم لتوجيه طلبة كليات التربية نحو الممارسات الصفية للمعلم الفعال في الميدان .

❖ **الاتجاه الثالث : معارف المعلم :**

يقصد بها ضرورة إعداد المعلم من خلال تكوين أساسي معرفي، و هنا ظهرت تقسيمات للمعرفة اللازمة لإعداد المعلم كالمعرفة التخصصية و المعرفة التربوية ،المعرفة التطبيقية و المعرفة الثقافية ...

❖ **الاتجاه الرابع : نواتج المعلم :**

تبلور سؤال متصل بنواتج التعليم و هو كيف نعرف؟ متى ؟ و ماذا إذا كان يعرف الطالب المعلم و يفعل ما يجب أن يفعله ؟ و للإجابة عن هذا السؤال تطلب الأمر من كليات التربية ليس فقط تحديد الأساس المعرفي للمعلم بل أيضا تحديد نواتج التعلم و ضمان تماسك المقررات الدراسية و ربط الدراسة النظرية بالخبرات الميدانية المختلفة في برامج كليات التربية و توجيهها لتحقيق مخرجات البرنامج. [1]

---

[1]– ابراهيم الأسطل ، مرجع سابق، ص : 221

4-11- استحداث أساليب جديدة في مجال تكوين المعلم :

4-11-1- التدريس المصغر :

يعد أسلوب التدريس المصغر أسلوبا متطورا في إعداد المعلم و تدريبه على مهارات التدريس في برامج اعداد المعلمين و هو أسلوب يحاول أن يبسط عملية التدريس عن طريق تدريب الطالب المعلم على المهارات اللازمة للموقف التعليمي ،و فيه يقوم المعلم بتدريس موضوع صغير حددت طرق تعلمه و نتائجه المتوقعة مسبقا حيث يسجل تدريس الطالب المعلم على شريط فيديو و يتم تقويمه من قبل المشرف ،و بعد انتهائه من مهمة التدريس يعرض عليه الشريط ليراقب نفسه أثناء إلقائه الدرس. [1]

يتم في وقت قصير يتراوح عادة من 4 إلى 20 دقيقة وعلى عدد محدود من الطلاب يتراوح عددهم من 3 إلى 10 طلاب. [2]

4-11-2-تكنولوجيا المعلومات :

بدأت تتغلغل برامج إعداد المعلم في مختلف دول العالم وذلك لتمكين المعلمين عند تخرجهم من تهيئة طلابهم لمستقبل تحكمه التكنولوجيا و التوافق مع متطلبات المستقبل .

4-11-3-تكنولوجيا التعليم :

تهدف إلى تحسين و تطوير عملية التعليم و التعلم من خلال رفع مستوى المنهج و تحسين ظروف المعلم، و تحسين الطرق و الأساليب و زيادة قدرات المعلم على التفاعل مع المتعلم في العملية التعليمية .

---

[1]- محمد عبد الرزاق ابراهيم . منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة . الاردن : دار الفكر للطباعة و النشر . ط 1 ، 2003 ص: 68

[2]- رشدي احمد طعيمة . المعلم كفاياته اعداده تدريبه . القاهرة : دار الفكر العربي . ط 1 .، 1999 ص: 202

4-11-4- التعليم الذاتي :

يعد من أهم طرق علاج الجمود التربوي الذي يتمثل في انفصال التعليم عن المجتمع فهي تسمح لكل أفراد المجتمع بأن يتعلم كل حسب قدرته و احتياجاته ،و لذلك ينبغي أن تبنى أدوار المعلم الجديد على هذا الأساس و إكساب بعض المهارات الأساسية و اللازمة لمواجهة المواقف الجديدة و حل ما يواجههم من مشكلات .

4-11-5- التعليم المبرمج :

هو أسلوب من أساليب التعليم الذاتي أو الفردي الذي يتم فيه التفاعل بين المعلم و البرنامج إلى أقصى درجة من درجات الكفاية باستثناء أن الذي يتفاعل مع التلميذ ليس المعلم الإنسان بل البرامج " المادة التعليمية المبرمجة " و التي تعد بمهارة و دقة من قبل المختصين ،عادة يكون البرنامج في كتاب مبرمج أو آلة تعليمية .

4-11-6- التعليم المستمر :

تتضح أهمية التعليم المستمر في أن المعارف و المهارات التي يتلقاها الطالب المعلم في برنامج مدته 4 سنوات قد تصبح قديمة ،وذلك بسبب سرعة التغيرات الحادثة في سوق العمل و التكنولوجيا و لذلك كلما قطع المجتمع أو المعلم شوطا كبيرا نحو التنمية و التعليم و العمل كان كثيف المعرفة ، و تعاظمت في نفس الوقت خطواته عن طريق التعليم المستمر. [1]

---

[1]- محمد إبراهيم ، مرجع سابق، ص : 74-78

خلاصة الفصل:

إن المدرسة الابتدائية هي اللبنة و القاعدة الأساسية لنهضة المجتمع و تطوره و ذلك بإعدادها لأجيال المستقبل و لا يكون ذلك إلا عن طريق فريق تربوي قائم ، و على رأسه المعلم القائم على العملية التعليمية التعلمية ، فعليه تتوقف إعداد الأجيال و تكوينهم لذلك وجب الاهتمام بالمعلم الكفء لكي يكون أداءه في المستوى و بالتالي يحقق الهدف المرجو من التعليم فهو المفتاح الرئيسي لهذه الأهداف التعليمية .

الفصل الخامس

مدرسة الاعاقة السمعية

تمهيد :

إن عملية التدريس للتلاميذ الصم تحتاج إلى معلم من نوع خاص لأنه يقع عليه العبء الأكبر في مسؤولية نجاح المنهج في بلوغ أهدافه ، فالمعلم يأخذ على عاتقه مسؤولية اتباع طرق تدريس فعالة و استخدام مواد تعليمية مناسبة لإتاحة الفرصة أمام التلاميذ الصم لاكتساب خبرات جديدة في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات المستوحاة من منهج المدرسة العادية وذلك بتعليم نفس منهاج وزارة التربية و التعليم للمدرسة الابتدائية و عليه فمسؤولية المعلم تحقيق التدريس الفعال الذي يتطلب منه أن يكون متمكن من المهارات التي تساعده على التخطيط الجيد للدروس و تنفيذها و تقويمها .

5-1-تعريف مدرسة المعوقين سمعيا :

تعتبر مدرسة المعوقين سمعيا من أقدم الخدمات التربوية التي قدمت للتلاميذ الصم تشتمل على 10 تلاميذ في المستوى الابتدائي،و قد تكون مدرسة نهارية أو مدرسة داخلية يستطيع التلاميذ الإقامة بها و تشمل حجرات للنوم و يذهب الطلبة لزيارة أسرهم في نهاية الأسبوع ،و يكون الطلبة في المدرسة من الصم أو ضعيفي السمع[1].

و تستمد المدرسة المختصة "مدرسة المعوقين سمعيا " برامجها من برامج التعليم لوزارة التربية الوطنية ،و يستعين المعلم خلال تطبيقه للبرنامج بطرق ووسائل لإيصال المعلومات و استيعاب المفاهيم و العمل على تنمية الثقة بالنفس و تقبل الإعاقة و تنمية الجانب العلائقي عن طريق الاندماج في الجانب الجماعي ونحن نخص تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدرسة الإعاقة السمعية ، فالمعلم يهتم بتعليم الطفل القراءة و الكتابة و تنمية الجانب العلائقي وفق البرنامج المسطر من طرف وزارة التربية و التعليم الذي يقوم على التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

5-2- الواقع الحالي لمنهاج مدرسة الإعاقة السمعية :

إن من يتولى مهمة تخطيط و تنفيذ مناهج التلاميذ الصم أن يكون على دراية كاملة بالواقع التربوي الخاص بتعليم الصم بما يضم مناهج و طرق التدريس و طرق اتصال و نوعية المعلمين الذين يتولون حاليا عملية التدريس و مدى تمكنهم من الكفاءات اللازمة التي تؤهلهم لتولي مسؤولية التدريس، فالمعلم هو جوهر العملية التنفيذية للمنهج و هو الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ الصم و يعرف أكثر من غيره مدى ملائمة المادة العلمية التي تدرس للتلاميذ الصم و مدى سهولتها أو صعوبتها في ضوء التدريس بالكفاءات ، فالمحتوى الذي يدرسه التلميذ الأصم هو نفس المحتوى

---

[1]- ابراهيم عبد الله فرج الزريقات . الاعاقة السمعية . مبادئ التاهيل السمعي والكلامي و التربوي . الاردن : دار الفكر . ط 1 ، 2009 ص: 412

الذي يدرسه التلميذ العادي في المدارس العادية و نحن نرى أن مستوى التحصيل لدى التلميذ الأصم يقل عن مستوى التحصيل لدى التلميذ العادي فلا يمكن على الإطلاق تدريس محتوى العاديين للتلاميذ الصم نظرا لاختلاف طبيعة كل منهما ، فالمنهاج الذي يدرس للتلاميذ الصم يحتاج إلى مراجعة و إعادة النظر من قبل من يتولى مسؤولية تخطيط و بناء مناهج التلاميذ الصم.

علاوة على هذا فإن دراسة التلاميذ الصم لمحتوى منهاج التلاميذ العاديين يؤدي إلى حدوث بعض المشكلات و هي :

– عدم ملائمة صياغة محتوى الكتب الدراسية مع مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم لأن صياغة محتوى مناهج الصم لابد أن تختلف في صياغتها للتلاميذ العاديين من حيث طول و قصر الجملة ،و اختيار الألفاظ السهلة التي لها مقابل في لغة الإشارة و تدعيم الكتاب المدرسي بالصور الملونة و غيرها من الأمور التي تتلاءم مع قدرات التلاميذ الصم .

– زيادة العبء على معلم التلاميذ الصم الذي ينبغي عليه قراءة محتوى المنهج بشكل جيد لكي يستخرج الأفكار الأساسية لمحتوى الدرس و يصيغها بأسلوب سهل للتلميذ الأصم و في نفس الوقت يقوم باستبعاد الأفكار التي يصعب فهمها .

– التكامل و الانسجام مفتقد بين كل من الأهداف و المحتوى و الطرق و الوسائل و الأنشطة و التقويم و هو ما يصعب مهمة معلم الصم فهو يحتاج إلى كفاءات تدريسية معنية لكي يصبح مؤهلا لتدريس التلاميذ الصم .

– نجد أن أساليب التقويم المتبعة حاليا تعتمد على الأسئلة الموضوعية و التي تشمل أسئلة الاختيار من المتعدد و المزاوجة و الترتيب و التكميل و الصواب و الخطأ ،و بعض الأسئلة التي تعتمد على الصور و الأشكال و هي أسئلة كما نرى لا تركز على مهارات اللغة و الكتابة و يبتعد

معلمو الصم عن أسئلة المقال و الشرح و التفسير و التعليل، التي تعتمد في الإجابة عنها على وجود حصيلة لغوية مترابطة و متصلة الأفكار و المعاني و هو ما يفتقده التلميذ الأصم [1]

5-3- مكونات مناهج مدرسة الإعاقة السمعية :

نظرا للإعاقة السمعية التي يعاني منها التلاميذ الصم و التي لها تأثيرات نفسية و اجتماعية و تعليمية تؤثر بصورة مباشرة على طبيعة مكونات مناهج التلاميذ الصم و التي تتطلب طرق اتصال أثناء المنهج على درجة كبيرة من الخصوصية و لنا الآن أن نعرض مكونات مناهج مدرسة الإعاقة السمعية :

5-3-1-الأهداف :

إن طبيعة أهداف مناهج التلاميذ الصم لا تختلف كثيرا عن طبيعة أهداف مناهج التلاميذ العاديين لأن مصادر اشتقاق الأهداف واحدة بالنسبة لكل منهما ما دام التدريس بطريقة واحدة و هي المقاربة بالكفاءات ،لكن باستثناء طبيعة المتعلم وهو ما يجب مراعاته عند صياغة أهداف مناهج التلاميذ الصم بحيث تتضمن الأهداف الجوانب التالية :

- مساعدة التلاميذ الصم على تقبل إعاقتهم السمعية .
- بث الثقة في نفوس التلاميذ الصم و تدريبهم على تحمل المسؤولية .
- تنمية مهارات الاتصال المختلفة لدى التلاميذ الصم .
- تشجيع الأصم على التفاعل و الاندماج مع المجتمع من حوله .
- تنمية مهارات الحياة اليومية لدى التلاميذ الصم .
- إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ الصم .

---

[1]- حمد اللقاني، مرجع سابق، ص : 79-89

– تشجيع التلاميذ الصم على ممارسة العمل اليدوي .

– مساعدة التلاميذ الصم على التعبير عن أنفسهم من خلال ممارسة أنشطة تعليمية مختلفة.

– الاستفادة من بقايا حاسة السمع إلى أقصى درجة ممكنة مع التركيز على استغلال وتنمية حواسه الأخرى. [1]

– التدرج مع التلاميذ من السهل إلى الصعب و من الجزء إلى الكل .

– الانتقال من حالة إلى أخرى أو من درس لأخر مستعينا بالأمثلة . [2]

إن تحديد و صياغة أهداف مناهج التلاميذ الصم على نحو جيد و بشكل علمي سوف ينعكس على بقية عناصر المنهج من محتوى و طرق ووسائل و أنشطة و أساليب التقويم .

5-3-2- المحتوى :

إن طبيعة محتوى مناهج التلاميذ الصم لابد أن تكون ترجمة صادقة لما تم تحديده من أهداف ، فالمعلم عند تنظيم محتوى مناهج التلاميذ الصم عليه أن يراعي :

– تنظيم موضوعات المحتوى في تتابع معين لتحقيق استمرارية و تراكم خبرات التعلم بحيث يتدرج المحتوى من المعلوم إلى المجهول و من البسيط إلى المركب و من المحسوس إلى المجرد و من المباشر إلى غير المباشر و من المألوف إلى الغير المألوف .

– أن يتحقق مبدأ التكامل و الشمول بين وحدات المحتوى .

– أن ينظم المحتوى بطريقة تجعل جميع التلاميذ الصم على استعداد للمشاركة في تحقيق النجاح .

---

[1]– حمد اللقاني ، مرجع سابق، ص : 124

[2]– محمد احمد سعفان . سعيد طه محمود . المعلم اعداده و مكانته و ادواره في التربية العامة و التربية الخاصة و الارشاد النفسي . دار الكتاب الحديث ،دس ،ص: 191

– يجب أن ينظم المحتوى بطريقة تسمح بتنمية المهارات و المفاهيم الأساسية لدى التلاميذ الصم .

– أن يتيح تنظيم المحتوى و الخبرات التعليمية الفرص لاستخدام أكثر من مدخل و طريقة للتدريس و للاتصال مع التلاميذ الصم ،لأن تنوع طرق و مداخل التدريس و الاتصال يأتي بنتيجة لتنوع موضوعات المحتوى .

– أن تسمح موضوعات المحتوى بوجود أنشطة تعليمية هادفة تتلاءم مع قدرات و ميول و استعدادات التلاميذ الصم.

5-3-3- الكتاب المدرسي للتلاميذ الصم :

يشتمل الكتاب المدرسي على موضوعات المحتوى الذي يستخدمه التلاميذ العاديين ،لذلك يلاحظ أن استخدام المعلم لتلك الكتب أثناء عملية التدريس يقتصر فقط على توجيه نظر التلاميذ الصم إلى رؤية بعض الصور و الأشكال التوضيحية و الخرائط المتضمنة في تلك الكتب حيث يصعب على التلاميذ الصم قراءة النصوص المتضمنة في تلك الكتب نتيجة لتأثير الإعاقة السمعية على ضعف مستوى القراءة لديهم ، و تؤثر مشكلة عدم وجود كتب مدرسية خاصة بالتلاميذ الصم على أداء معلمي الصم الذين يجدون صعوبة كبيرة في تدريس كثير من المعلومات و المفاهيم و الحقائق المتضمنة في تلك الكتب ، فالكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم في مجال التربية السمعية ركيزة أساسية لا يستطيع الاستغناء عنه على اعتبار انه المصدر الرئيسي الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه .

و فيما يلي الشروط و المعايير التي يجب توافرها عند صياغة و إخراج الكتاب المدرسي للتلاميذ الصم :

– لابد أن يكون مؤلف الكتاب المدرسي على دراية كاملة بطبيعة التلميذ الأصم من حيث مراحل نموه العقلي و النفسي و الاجتماعي و الجسمي و اللغوي لأن تلك المعرفة سوف تساعده على تحديد المعلومات و الحقائق و المفاهيم و المهارات و القيم التي تتناسب مع التلاميذ الصم .

– ملائمة صياغة محتوى الكتاب المدرسي مع مستوى النمو اللغوي لدى التلاميذ الصم ،حيث يلاحظ أن الشعور بالإحباط الذي يتعرض له التلميذ الأصم غالبا ما يكون نتيجة عدم قدرته على فهم و تفسير اللغة المكتوبة المقدمة إليه ،و ينبغي عند صياغة محتوى الكتاب المدرسي للصم استخدام الجمل القصيرة و البسيطة و الابتعاد عن الكلمات الغامضة و المجردة ،و استخدام كلمات يمكن التعبير عنها بلغة الإشارة و التعبير عن الفكرة بأقل عدد من الكلمات .

– ضرورة وجود ملحق في نهاية الكتاب يشتمل على الإشارات الأساسية التي تعبر عن بعض الكلمات و المفاهيم و المصطلحات التي وردت في موضوعات محتوى الكتاب المدرسي .

– كفاية و تنوع و مناسبة وسائل الايضاح في الكتاب المدرسي و اتصالها اتصالا مباشرا بالأفكار المتضمنة في نصوص الكتاب المدرسي ،كما يراعي كفاية و تنوع ووضوح الصور و الرسوم و الأشكال التوضيحية و الخرائط و الرسوم البيانية للتركيز على مخاطبة حاسة البصر .

– كفاية و تنوع الأنشطة التعليمية التي تتلاءم مع قدرات و استعدادات و حاجات التلاميذ الصم و ارتباطها بالبيئة المحلية .

– مناسبة حجم محتوى الكتاب المدرسي لخطة الدراسة على مدار العام الدراسي مع توافر الوقت الكافي لممارسة الأنشطة التعليمية الصفية و اللاصفية و التي تساعد على تحقيق أهداف المنهج. [1]

[1]– حمد اللقاني، مرجع سابق، ص : 128– 131

5-3-4- الطرق التعليمية :

تتحدد طريقة التدريس في ضوء أهداف الدرس و طبيعة المحتوى و طبيعة المتعلم بمعنى أنه ليس هناك طريقة مثلى تصلح لكل التلاميذ الصم و لكل الدروس و في كل الأوقات فالطريقة التي تصلح لدرس معين قد لا تصلح لدرس أخر،و نفس الشيء بالنسبة للتلاميذ الذين يتفاوتون في قدراتهم العقلية و ميولهم و اتجاهاتهم و لذلك هناك بعض العوامل التي تساعد معلمي الصم على تحديد مدخل أو طريقة التدريس المناسبة منها :

5-3-4-1- أهداف الدرس :

ففي ضوء أهداف الدرس و مستوياتها يحدد المعلم الطريقة التي يتبعها لبلوغ لتلك الأهداف .

5-3-4-2-مستوى التلاميذ :

فالعمر الزمني و العمر العقلي و خبرات التلاميذ السابقة و قدراتهم و مستوى نضجهم تعد عوامل لا غنى عنها عند تحديد طريقة التدريس المناسبة .

5-3-4-3-مستوى فقدان السمع :

فمستوى فقدان السمع لدى التلاميذ المعوقين سمعيا يؤثر على طريقة الاتصال التي يستخدمها المعلم أثناء عملية التدريس .

5-3-4-4-تنظيم المنهج :

إذ أن أسلوب تنظيم المنهج يعد مسؤولية أساسية عن المدخل أو الطريقة التي يتبعها المعلم أثناء التدريس .

5-3-4-5- الوسائل التعليمية المتاحة :

إذ أن عدم توافر الوسائل التعليمية بالمدرسة أو قلتها يؤدي إلى إتباع المعلم طرق تدريس معينة في حدود الإمكانيات المتاحة .

5-3-4-6- نمط الإدارة المدرسية :

فالإدارة المدرسية الجيدة الواعية هي التي تشجع المعلمين على اتباع مداخل و طرق جديدة في التدريس .

5-3-4-7-التنظيم المدرسي :

و يتمثل في عدد تلاميذ الفصل فكلما قل عدد التلاميذ الصم داخل القسم كلما أتاح ذلك الفرصة للمعلم لكي ينوع من طرق التدريس الفعالة ،فالتدريس للتلاميذ الصم يتطلب مجهود أكبر من قبل المعلم و بالتالي فإن زيادة عدد الحصص على الحد المقرر يؤثر على طريقة التدريس .

5-3-5- الوسائل التعليمية :

الوسائل التعليمية عنصر أساسي من عناصر المنهج فهي وثيقة الصلة بأهداف و محتوى المنهج لأنه في ضوء أهداف الدرس وطبيعة موضوعه يقوم المعلم بتحديد الوسيلة التعليمية المناسبة ،كما ترتبط الوسائل التعليمية أيضا بطرق التدريس حيث تتكامل الوسيلة مع الطريقة من أجل الوصول إلى أهداف الدرس ، إن استخدام الوسائل التعليمية خاصة الوسائل البصرية عند التدريس للتلاميذ الصم على درجة كبيرة من الأهمية و ينبغي أن نكثف من استخدام الوسائل البصرية التي تخاطب حاسة البصر لدى التلاميذ الصم ، فافتقاد الأصم إلى الذاكرة السمعية يدعونا إلى ضرورة التركيز على ذاكرته البصرية .

إن استخدام الوسائل التعليمية خاصة البصرية أثناء عملية التدريس للتلاميذ الصم يساعد على تحقيق ما يلي :

– زيادة الاهتمام و الانتباه و التركيز لدى التلاميذ الصم .

– زيادة الدافعية لدى التلاميذ الصم .

– تساعد على فهم الأفكار و المفاهيم المجردة من خلال ترجمة تلك الأفكار و المفاهيم بشكل مرئي .

– توفير وقت و جهد للمعلم أثناء ما يبذله في عملية الشرح و التفسير .

– بقاء أثر التعلم لفترة طويلة نظرا لارتباط التعلم بخبرة مرئية .

– الحد من مشكلة الفروق الفردية التي تظهر بصورة واضحة بين التلاميذ الصم داخل الفصل الواحد حيث يختلفون من حيث قدراتهم و مواهبهم و خبراتهم و ذلك تبعا لاختلاف درجة فقدان السمع و العمر الزمني و سن الالتحاق بالمدرسة ... وغيرها من العوامل التي تزيد من مدى الفروق الفردية بين التلاميذ الصم .

– إثراء عملية التعلم نظرا لأن الوسائل التعليمية تخاطب المتعلم من خلال أكثر من حاسة .

و من الوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم استخدامها عند تدريس التلاميذ الصم :

– الصور الفوتوغرافية لأن الصورة أدق من الألفاظ لتوضيح المعنى في أذهان التلاميذ الصم.

– الكمبيوتر و أشرطة الفيديو و التي تتميز عن الصورة العادية بنقلها للواقع من خلال الحركة مما يثير انتباه التلاميذ الصم .

– النماذج التي يمكن من خلالها أن نتغلب عن مشكلة بعد المسافة و صعوبة الانتقال لرؤية بعض المواقع على الطبيعة .

– الخرائط بأنواعها المختلفة و التي تساعد التلميذ الأصم على إدراك العلاقات المكانية بالإضافة إلى الخرائط الزمنية التي تساعد على تنمية الإحساس بالزمن لدى الأصم .

– الكرات الأرضية التي توضح طبيعة شكل الأرض و توزيع اليابس و الماء .

– الأشكال التوضيحية و الرسوم البيانية المختلفة .

– الرحلات و المتاحف و المعارض و التمثيليات .

– مجلات الحائط و المطبوعات المختلفة

هذا بالإضافة إلى مكونات البيئة المحلية التي تعتبرها وسيلة تعليمية من الطراز الأول من حيث الثراء و التنوع و الاختلاف .

لكن هنا لابد لنا أن نشير إلى أن توافر و تعدد الوسائل التعليمية في مدراس الاعاقة السمعية لا يعني شيئا بدون وجود معلم جيد الذي يمتلك الكفاءات اللازمة ،و حتى وإن قلت الوسائل عليه أن يعمل فكره من أجل تخطيط و تصميم و تنفيذ بعض الوسائل التعليمية التي يصعب توفيرها في المدرسة و ذلك بالاشتراك مع تلاميذه الصم ، فالوسيلة التعليمية الجيدة هي الوسيلة التي تتميز بالبساطة و عدم التعقيد و قلة التكاليف .

و عليه فإن معلمي التلاميذ الصم لابد أن يراعوا عند اختيار و استخدام الوسائل التعليمية ما يلي :

– أن تكون الوسيلة التعليمية على صلة وثيقة بأهداف الدرس .

– أن تتكامل الوسيلة التعليمية مع طرق التدريس المختلفة .

– أن تتناسب الوسيلة التعليمية مع مستوى خبرات التلاميذ الصم .

– أن يتوافر عنصر الجاذبية و التشويق في الوسيلة المستخدمة .

– أن يدرس المعلم الوسيلة جيدا قبل استخدامها .

– أن تتميز الوسيلة بالبساطة و عدم التعقيد حتى لا يتشتت انتباه التلاميذ الصم .

– إعداد الوسيلة قبل بدء الحصة بوقت كاف .

– أن يستخدم المعلم الوسيلة في الوقت المناسب أثناء الشرح .

– أن يتاح للتلاميذ الصم الفرصة للمشاركة في استخدام الوسيلة ورؤيتها جيدا ومن الضروري أن يقوم المعلم في بداية العام الدراسي بتحديد الوسائل التعليمية التي تتناسب مع محتوى المنهج الذي يقوم بتدريسه طوال العام الدراسي .

5-3-6- الأنشطة التعليمية :

احتلت الأنشطة التعليمية مكان الصدارة في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي ركزت اهتمامها على نشاط المتعلم و ميوله و اهتماماته ، و قد انعكس هذا الاهتمام على أهداف المنهج و جميع عناصره و عليه فلا يوجد نشاط تعليمي بدون هدف، و الأنشطة التعليمية تمثل المحور الأساسي لمعظم البرامج التربوية الخاصة بالتلاميذ الصم نظرا لتأثيرها الإيجابي على مستوى خبرات التلميذ و مساهمتها الفعالة في تعديل سلوكه و في تنمية مهارات الاتصال لديه و النشاط المدرسي له قيمة تربوية في تعليم الصم .

و يمكن توضيح أهمية الأنشطة التعليمية في مجال تعليم التلاميذ الصم فيما يلي :

– تعويد التلاميذ الصم على المشاركة في تخطيط الأنشطة و توزيع الأدوار فيما بينهم مما يساعد على بث الثقة في نفوسهم و على خلق الشعور بالاستقلالية .

– تنمية مهارات الاتصال المختلفة لدى الأصم من خلال المناقشة و تبادل الأدوار و الخبرات و التفاعل الذي يسود بين المعلم و التلاميذ الصم من ناحية و بين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية أخرى .

– تدريب التلاميذ الصم على تحمل المسؤولية و العمل التعاوني .

– تنمية المهارات المعرفية لدى الأصم ، خاصة فيما يتعلق بكيفية تحديد مصادر المعرفة و استخلاص المعلومات منها، مما يعمل على إثارة النشاط العقلي لدى الأصم .

– تنمية ميول و اتجاهات و قيم معينة لدى الأصم مثل الصدق و الأمانة و التعاون و مساعدة الغير .

– تعمل الأنشطة التعليمية على الربط بين النظري و التطبيقي من خلال العلاقة بين ما يدرسه كمحتوى نظري و ما يمارسه في المجالات العملية المختلفة كالمشاريع و غيرها .

و للأنشطة التعليمية في مجال تربية التلاميذ الصم وظائف تتمثل في :

– تحقيق التوافق الذاتي المدرسي و الاجتماعي لدى الأصم .

– زيادة الدافعية للتعلم لدى الأصم .

– المحافظة على الصحة النفسية للأصم من خلال تقدير الذات .

– تساعد على تحقيق التعلم الذاتي .

– علاج بعض المشكلات السلوكية التي تواجه بعض التلاميذ الصم مثل الانسحاب و الخجل و الخوف من مواجهة الآخرين .

– توفر الخبرات الحسية المباشرة اللازمة لحدوث التعلم .

– الكشف عن القدرات الكامنة لدى التلاميذ الصم و تنميتها خاصة القدرات الإبداعية .

– تكسب التلميذ الأصم القدرة على الملاحظة و المقارنة و الدقة في أداء العمل و احترام و تقدير العمل اليدوي .

– تنمية المهارات المعرفية لدى التلاميذ الصم مثل مهارة الربط و الاستنتاج و المقارنة و تحديد مصادر المعرفة و استخلاص المعلومات منها .

– تجعل الدراسة في المدرسة أكثر جاذبية مما يقلل من نسبة غياب التلاميذ .

– تخطيط و تنفيذ و تقويم الأنشطة التعليمية المختلفة .

– توفير جو من الصداقة و الود بين المعلم و التلاميذ و بين التلاميذ بعضهم البعض .

و إذا ما نظرنا لهذه الوظائف المختلفة للأنشطة التعليمية فإن هناك بالمقابل معايير لاختيار الأنشطة التعليمية للتلاميذ الصم و هي :

– أن تتلاءم الأنشطة مع الأهداف و المحتوى و الطريقة .

– أن تتلاءم الأنشطة مع طبيعة الأصم من حيث حاجاته و اهتماماته و ميوله و قدراته بحيث تسمح بإظهار مهارات و قدرات التلاميذ الصم .

–أن تتيح فرصة المشاركة أمام جميع التلاميذ الصم .

– أن تتنوع الأنشطة التعليمية بحيث تراعي الفروق الفردية لدى التلاميذ الصم .

– أن تتناسب طبيعة الأنشطة مع الوقت المخصص لها .

و عليه فإن النشاط المدرسي نراه لا يعني شيئا بدون وجود المعلم المتحمس لممارسة هذا النشاط ،و على المعلم أن يكون على وعي بما يتم تحديده من أنشطة تعليمية على مستوى تخطيط المنهج و لا يشكل أي قيد عند تنفيذ تلك الأنشطة .

5-3-7- التقويم :

التقويم عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية ،و التقويم في جوهره عبارة عن عملية تشخيص و علاج ووقاية ، و التشخيص يتمثل في تحديد مواطن القوة و الضعف في الشيء المراد تقويمه و التعرف على أسباب ذلك، العلاج يتمثل في محاولة وضع حلول مناسبة للقضاء على نواحي الضعف و القصور و الاستفادة من نواحي القوة ، أما الوقاية تتمثل في محاولة تدارك الأخطاء خلال المراحل المختلفة لتخطيط و تنفيذ الخبرات التعليمية التي يشتمل عليها المنهج ، و التلاميذ الصم في حاجة إلى تقويم تقدمهم الدراسي بشكل مستمر و من خلاله يستطيع المعلم أن

يتحقق من مدى تحقق الأهداف و في ضوء ذلك يقوم بإعادة النظر في طرق و استراتيجيات التدريس و في الوسائل التي قام باستخدامها .

و المعلم الجيد هو الذي يكون على علم بالمستوى المعرفي لتلاميذه الصم وذلك قبل تبنيه لطرق التدريس المختلفة ، لأن طريقة التدريس و المواد و الوسائل التعليمية و الأنشطة و طرق الاتصال كل ذلك يعتمد على مدى معرفة المعلم بخصائص النمو العقلي و الاجتماعي و النفسي و اللغوي للتلاميذ الصم ،و في ضوء هذه المعلومات أيضا يستفيد منها المعلم عند بناء الاختبارات و أدوات التقويم الخاصة بالتلاميذ الصم .

و الواقع إن عملية تقويم التلاميذ الصم تعترضها صعوبات كثيرة نظرا لطبيعة تقويم الجانب اللغوي لدى التلاميذ الصم ،حيث تعتمد معظم أساليب التقويم على اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة الأمر الذي يجعل بناء الاختبارات و أدوات التقويم تحتاج إلى تصميم خاص .

و فيما يلي بعض المبادئ الأساسية التي يجب أن تراعى عند تقويم التلاميذ الصم :

1- لابد أن يحدد المعلم بالضبط ما الذي يقيسه الاختبار، مع ضرورة مراعاة قصور اللغة و صعوبات الاتصال لدى التلاميذ الصم و للتخفيف من حدة هذه المشكلة لابد من مراعاة ما يلي عند بناء الاختبارات المختلفة :

- عدم استخدام أسئلة المقال لأنها لا تتناسب مع قدرات التلاميذ الصم نظرا لأنها تقيس القدرة على التعبير الكتابي و على تنظيم المعلومات و الربط بينها و القدرة على التفكير الناقد و التقويم و هو ما ينطبق أيضا على أسئلة الشرح و التفسير و التي تتطلب صياغة تركيبات لغوية مترابطة و متصلة المعاني و الأفكار و هو ما يشكل صعوبة بالنسبة للتلاميذ الصم نظرا لقصور اللغة المكتوبة .

– التركيز على استخدام الأسئلة الموضوعية و التي لا تتطلب القدرة على التعبير الكتابي ،و التي تشمل أسئلة الاختيار من متعدد و أسئلة التكميل و اسئلة المزاوجة و أسئلة الصواب و الخطأ و أسئلة الترتيب و الأسئلة التي تعتمد على الصور و الرسوم البيانية و أسئلة الخرائط مع توافر الشروط الواجب توافره الصياغة تلك الأسئلة بشكل جيد .

– صياغة أسئلة التقويم بصورة تتلاءم مع مستوى النمو اللغوي للتلاميذ الصم بحيث يراعي استخدام العبارات القصيرة و المعبرة في نفس الوقت عن مضمون الفكرة بأقل عدد من الكلمات ،و البعد عن الكلمات المجردة و الغامضة و الكلمات التي تحمل اكثر من معنى و ذلك نظرا لوجود اختلافات كثيرة بين التلاميذ الصم و التلاميذ العاديين في فهم مفردات الاختبار و في تحديد الإجابة المطلوبة عن كل سؤال فعلى سيبل المثال : فإن كلمة (وُلدَ) في الجملة التالية (وُلدَ الرسول في عام الفيل) تختلف عن كلمة (وَلَدٌ) في الجملة التالية : (يوجد وَلَدٌ و بنت في الحديقة) هذا الاختلاف بين الكلمتين معروف بالنسبة للتلاميذ السامعين ، ولكن الوضع مختلف بالنسبة للتلاميذ الصم حيث يختلط عليهم الأمر للتفريق بين الكلمتين و قس على ذلك أمثلة كثيرة .

2– لابد من مراعاة ثقافة التلميذ الأصم و الخلفية الاجتماعية له و مستوى فقدان السمع لديه عند تصميم الاختبار .

3– ينبغي عدم وضع التلاميذ الصم في موضع مقارنة بينهم و بين التلاميذ العاديين في ضوء نتائج الاختبارات و المقاييس المختلفة لأن تلك المقارنة ستكون بالتأكيد مقارنة ظالمة ،و في غير صالح التلاميذ الصم و ذلك نظرا لوجود الإعاقة السمعية و تأثيرها على نمو اللغة لدى الصم كما أن الاختبارات تتطلب استخدام اللغة سواء في شرح و تقديم التعليمات أو عند الإجابة .

4– ضرورة ألا تقتصر عملية التقويم على الجانب المعرفي فقط بل ينبغي إتباع أسلوب التقويم الشامل الذي يتناول جميع جوانب شخصية التلميذ الأصم ، لأن الاختبارات التحريرية التي

تقيس الجانب المعرفي لدى التلميذ الأصم لا تقيس على وجه الدقة مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ الأصم نظرا لقصور مهارات القراءة و الكتابة لديه لذا تبرز الحاجة إلى تبني أساليب تقويم جديدة غير تقليدية مع التلاميذ الصم مثل تصميم اختبارات تقيس مدى تمكن الأصم من مهارات الاتصال الكلي بما تضم من لغة الاشارة و هجاء الاصابع و قراءة الكلام و الكتابة و الرسم و التمثيل ... واختبارات أخرى لقياس جوانب التوافق المختلفة لدى الصم أو تطبيق نفس الاختبارات التحريرية مرة أخرى و لكن من خلال قيام التلميذ الأصم بالإجابة عنها باستخدام لغة الإشارة و هو نوع من التقويم يمكن أن نطلق عليه التقويم الإشاري .

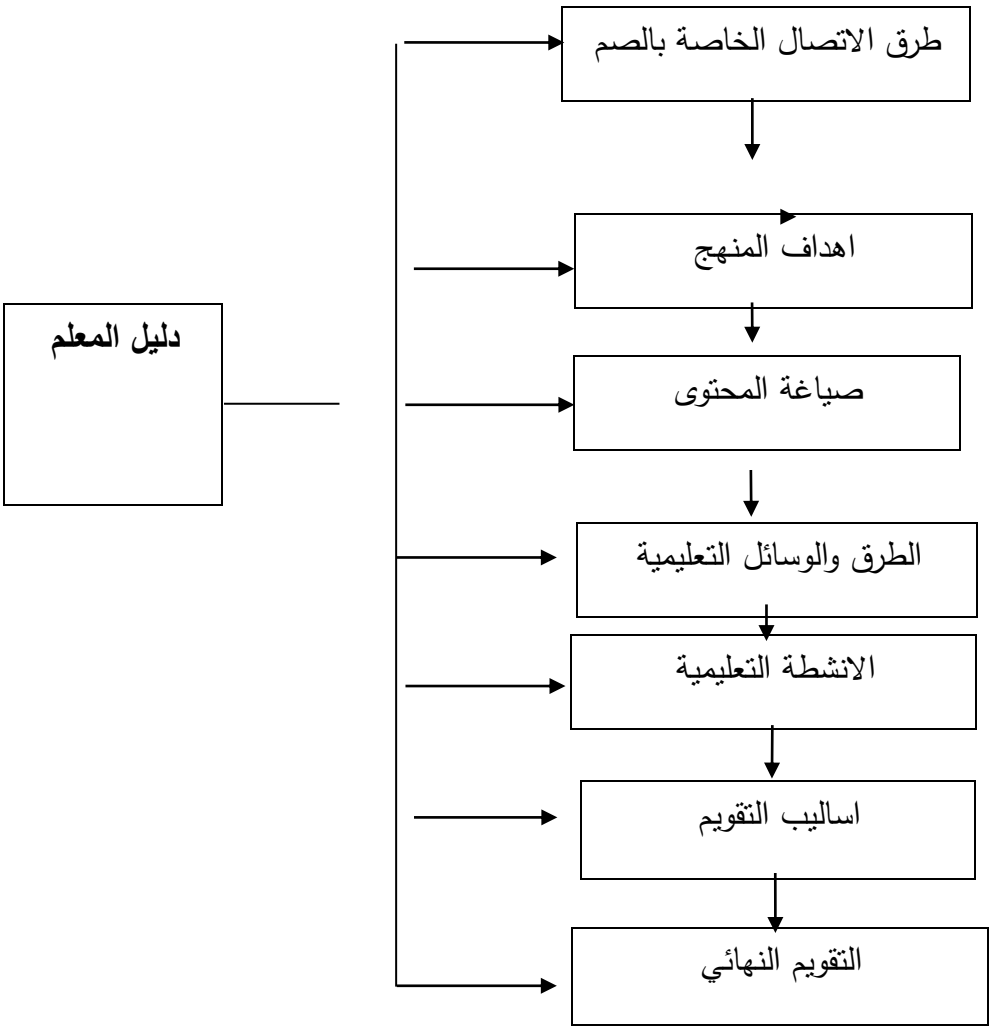
و عليه فإنه لابد من العمل على بناء أدوات خاصة بتقويم التلاميذ الصم حتى لا يتم تقويمهم في ضوء المعايير التي تم وضعها لتقويم التلاميذ العادي السمع مما يؤدي الى إظهار معظم التلاميذ الصم بالعجز نظرا لأن أدوات التقويم المطبقة حاليا تشير غالبا إلى انخفاض معدلات التحصيل و الذكاء لدى الصم مقارنة بالتلاميذ العاديين.

5-3-8-دليل المعلم :

دليل المعلم مكون أساسي من مكونات المنهج فهو يعد غاية في الأهمية بالنسبة لمناهج الفئات الخاصة و هو فكر معين له أسس و مكونات معينة و ينتقل بالتالي من كونه فكرا ليكون واقعيا مطبقا في الميدان ، و يسمى في معظم الأحيان بمرشد المعلم أو دليل تنفيذ المنهج و المعلم لابد أن يدرس الفكر الذي سيستند إليه المنهج و أهدافه و مضمونه و أساليب التدريس المناسبة و الأنشطة المصاحبة و أساليب التقويم، إن التفاعل بين هذه المكونات لابد أن يوضع في دليل المعلم و منه يستطيع أن يخطط الخبرات اليومية المناسبة و التي تساعده على انجاز الأهداف المرغوب فيها، فمعلم الصم إذا ما اعتمد على الدليل الخاص بالمنهج فهو مطالب ايضا بأن يقدم

للتلاميذ كل ما من شأنه أن يثري المواقف التعليمية بالنسبة للصم و هو الأمر الذي يجعلهم قادرين على الاستمتاع بمواقف التعليم و الاستفادة منها [1]

والمخطط التالي يوضح نموذج لمناهج التلاميذ الصم:



مخطط رقم (7) يمثل نموذج لمناهج التلاميذ الصم.

[1]– حمد للقاني ، مرجع سابق، ص : 142–153

5-4- صفات معلم الإعاقة السمعية :

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في عملية تعليم الصم و يحمل على عاتقه الكثير من المسؤوليات و المهام ، و قد وضع الباحثين صفات يجب توفرها لمعلم الصم **منتسوري** و**بستالوزي** و **فروبل** و من أهمها :

5-4-1- الصفات الشخصية :

- الثبات الانفعالي و القدرة على التحكم بالانفعالات و الضبط الانفعالي و تحمل المشكلات التي تواجهه و القدرة على حلها و التعامل معها .
- الصبر و الاحتمال في التعامل مع الأصم لأنه ربما يحتاج لفترة طويلة حتى يتقن بعض الحروف أو الكلمات .
- الوعي و الإدارة للصف و سرعة البديهة و المرونة في التعامل .
- حب العمل و التعامل مع التلاميذ الصم .
- الاتجاه الايجابي نحو الإعاقة السمعية .
- السيرة الاجتماعية الحسنة .
- سلامة الحواس من الإعاقات .
- الخلو من الأمراض المعدية و المزمنة .
- الكفاءة في إيصال المعلومات و زيادة خبرات التلاميذ الصم .
- القدرة على التعامل مع أسر المعوقين سمعيا بفعالية .

5-4-2-الصفات العلمية :

- التخصص في المجال (مجال الإعاقة السمعية) و معرفة شخصية الطفل الأصم .

- القدرة على التعامل مع المعينات السمعية و معالجة المشاكل البسيطة التي قد تحدث داخل غرفة الصف .

- القدرة على توظيف الوسائل المساعدة و طرق الاتصال في التعامل مع الصم .

- تأهيل مناسب في علم النفس و تعليم الصم و أساليب تدريس الصم و الصوتيات و علم النفس النمو و مراحل النمو و المناهج و الأساليب و علم النفس التربوي و الدوافع و الانفعالات و تعديل السلوك .

- خبرة كافية في التدريب الميداني .

- القدرة على إعداد الدروس و صياغة الأهداف و أساليب تنفيذها. [1]

- الاتسام باللياقة و القدرة على التصرف في المواقف و الظروف المختلفة. [2]

- معرفة كافية في إدارة الفصل و إثارة التفاعل الصفي و معالجة المشكلات الصفية .

- مقدرة على إعداد و تصميم الوسائل التعليمية المختلفة .

- مقدرة في إعداد الاختبارات وتصحيحها وتفسير نتائجها.[3]

- أن يتقبل أراء و أفكار الآخرين وهذا تطبيقا لمبدأ الاختلاف. [4]

---

[1]- عصام نمر يوسف . الاعاقة السمعية . دليل عملي علمي للآباء و المربين . عمان . الاردن : دار المسيرة . ط 1 ، 2007 ص: 63-64

[2]- خولة احمد يحي . البرامج التربوية للافراد ذوي الحاجات الخاصة . الاردن : دار المسيرة . ط 1 ،2006 ص: 414

[3]- عصام نمر، مرجع سابق، ص : 64

[4] Jaques ladous L'educateur dans L'education spécialisée : 1977 ،44

– أن يكون متدرب على طرق تعلم التلاميذ الصم مثل : طريقة الاتصال اليدوي ، لغة الإشارة و طريقة الاتصال الكلي. [1]

– العمل على أن يتقبل التلميذ الأصم إعاقته و محاولة امتصاص إعاقته من خلال إدارته لذاته و مساعدته على التوافق و التكيف الاجتماعي. [2]

5-5- مهام معلم الإعاقة السمعية :

حددت مهام معلم الإعاقة السمعية من الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية حسب المرسوم التنفيذي رقم 09-353 المؤرخ في 8 نوفمبر 2009 الموافق ل 20 ذو القعدة 1430 / العدد 64 حسب المادة 71 : بأن مهام معلم التعليم المتخصص بما يلي :

– ضمان تعليم متخصص في الطور الابتدائي للمعوقين بصريا أو سمعيا أو حركيا أو ذهنيا باستعمال طرق و تقنيات مناسبة .

– دعم و مرافقة التلاميذ المعوقين بصريا أو سمعيا أو حركيا أو ذهنيا الذين لديهم صعوبات مدرسية عن طريق تنظيم دروس استدراكية فردية و دروس الدعم المدرسي .

– ضمان المتابعة و التقييم البيداغوجي للتلاميذ .

– المشاركة في إعداد و تكييف برامج التعليم المتخصص .

– يلزمون بحجم ساعي أسبوعي مدته 22 ساعة. [3]

---

[1]– محمد سعفان ، مرجع سابق، ص : 204

[2]– يعقوب خديجة . صدى الاصم . مجلة سنوية لمدرسة صغار الصم الاغواط .العدد 2 مطبعة بن سالم ، 2006 ص: 6

[3]– الجريدة الرسمية، المرسوم09-353 المؤرخ 2009: المادة71

5-6- دور معلم الإعاقة السمعية :

يلعب معلم الإعاقة السمعية دورا هاما بالنسبة للتلاميذ الصم ما يلي :

5-6-1- تسهيل التواصل الاجتماعي و التكيف النفسي داخل القسم :

معلم التلاميذ الصم يمكنه إيجاد مناخ مناسب للتعليم و قد يكون المناخ متحررا لدرجة يشعر معها التلميذ الأصم بنوع من الألفة و الراحة و الثقة و هذا الأمر يتطلب من المعلم المزيد من فرص التدريب بتنمية مهاراته في هذا الجانب، كما يجب عليه أن يكون ناصح أمين للطلاب و مرشد و موجه و بالتالي يقوم المعلم بتهيئة بيئة اجتماعية تتلاءم و العملية التربوية بحيث يتم فيها بناء علاقات اجتماعية و تفاعل يتحقق من خلالها تواصل مفتوح بين كل من المعلم و التلميذ .

5-6-2-عملية التواصل مع الأهل و إشراكهم في عملية تعليم أبناءهم :

إن إشراك الأهل في البرنامج التعليمي للتلميذ الأصم يأخذ درجات و أشكال مختلفة أين يسمح للأهل بأن يكونوا كمعلمين مؤقتين أو مساعدين خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة أو المدرسة الابتدائية ، و كذا من أجل أن تكون العلاقة بين المعلم و الآباء فعالة كما يعتبر التواصل كوسيلة يتم من خلالها تعريف الآباء بطبيعة النظام المدرسي و المدرسين اللذين يسعون لتحقيق حد أدنى من الاندماج و يبذلون جهدا لاجتذاب انتباه الآباء للمسائل الهامة . [1]

5-6-3- زيادة دافعية الطفل أو التلميذ الأصم :

ليس هناك تعلم بدون دافعية فهي القوة التي تجعل الفرد يبذل الجهد و النشاط اللازم لحدوث التعلم لذلك فإن على المعلم أم يمتلك المهارات اللازمة لإثارة و زيادة التعلم لدى التلاميذ الصم وذلك :

---

[1]- ابراهيم امين القيروي . الاعاقة السمعية . جامعة عمان . كلية الدراسات التربوية العليا . دار يافا العلمية للنشر و التوزيع ، 2006 ص: 200-202

– بوضع أهداف واضحة أمام التلميذ الأصم حتى يشعر بأن ما يدرسه من خبرات له صداه في حياته اليومية و بالتالي زيادة مستوى الدافعية لديه.

– مراعاة ميول و اهتمامات و استعدادات التلاميذ الصم عند التخطيط للأنشطة التعليمية المختلفة

– الاستفادة من مبدأ التعزيز أثناء عملية التدريس مما يمكن المتعلم من الاحتفاظ بالدافعية اللازمة و التعزيز الغير اللفظي يتلاءم أكثر مع طبيعة التلميذ الأصم ،حيث يتضمن تعبيرات الوجه و الإشارات و الإيماءات و حركة الرأس و الجسم .

– أن يطلع المعلم تلاميذه الصم على مدى تقدمهم في عملية التعلم من خلال إجراء الاختبارات المختلفة ، لأن معرفة التلميذ الأصم بمدى ما حققه من نجاح يؤدي إلى زيادة دافعيته لتحقيق المزيد من النجاح .

– صياغة بعض موضوعات المحتوى على شكل مشكلات تثير دوافع التلاميذ للتوصل إلى حل لها .

– على المعلم أن يقيم علاقات متينة مع تلاميذه الصم لكي يخفف من تأثير الاتجاهات السلبية اتجاه المدرسة لدى بعض التلاميذ و التي تؤثر على مستوى الدافعية لديهم .

– على المعلم الاهتمام بتوفير مناخ صفي ايجابي يساعد على مشاركة التلاميذ الصم .

5-6-4- المعلم و دوره في تحسين مفهوم الذات لدى الأصم :

التلاميذ الصم غالبا ما يلتحقون بالمدرسة و هم يفتقدون الثقة بالنفس أو التقدير الذاتي لذلك فإن المعلم الجيد مطالب باتخاذ التدابير و الإجراءات اللازمة لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذه الصم من خلال الممارسات التالية :

– على المعلم استخدام أساليب التعزيز المختلفة عند تقويم أعمال التلاميذ الصم فالتلميذ الأصم بحاجة إلى المدح و التشجيع خاصة إذا كانت إجابته صحيحة .

– تصحيح الكراريس مع تصويب الأخطاء بوضوح .

– على المعلم أن يتجنب المرافق التي يمكن أن يكون فيها التلميذ الأصم في وضع مقارنة مع الآخرين .

– على المعلم أن يبذل الجهد لاكتشاف مواطن التميز لدى التلاميذ الصم الضعفاء التحصيل لأنهم غالبا ما يمتلكون قدرات و مهارات كامنة لا تظهر في مجال الدراسة الأكاديمية و على المعلم تنمية تلك المهارات بطريقة مناسبة لكي يشعر التلميذ بقيمته وسط رفاقه .

– على المعلم أن يمتدح السلوك بصرف النظر عن شخصية التلميذ .

– على المعلم أن يشيد و لو لدقائق أثناء اجتماعات مجلس الآباء بالجوانب الايجابية لكل التلاميذ الصم خاصة التلاميذ ضعفاء التحصيل، و التحدث في كيفية معاونة الاباء لأبنائهم في المنزل على اعتبار ان جهود الوالدين مكملة لجهود المعلم داخل القسم .

نحن نرى أن التدريس الفعال للتلاميذ الصم يتطلب وجود معلم متمكن من العديد من الكفاءات التي تؤهله لكي يكون قادرا على ممارسة أدواره عند تدريس التلاميذ الصم على نحو أفضل .

5-7- أهمية إعداد معلم الإعاقة السمعية :

تعد عملية إعداد معلمي الصم على درجة كبيرة من الأهمية لأنه مهما توفرت لدينا الإمكانيات المختلفة من مناهج جيدة ووسائل تعليمية حديثة و متنوعة و أساليب إدارة علمية ، فإن كل ذلك لا يعني شيئا دون وجود المعلم المعد إعدادا جيدا و الذي يملك المهارات التي تؤهله لكي يكون معلما جيدا قادرا على التعامل مع التلاميذ الصم ، اذ لا يكفي حب المعلم لعمله فلابد أن

يكون خبيرا بلغتهم و مهارات الاتصال الخاصة بهم و على دراية كاملة بطبيعة النمو العقلي و الاجتماعي و الوجداني و اللغوي و المشكلات السلوكية التي ترتبط بفقدان حاسة السمع، و تلك المعرفة تجعل المعلم مؤهلا لتحديد الأهداف التدريسية و المواد و الوسائل التعليمية و الأنشطة المصاحبة و تقويم عملية التعلم بالإضافة إلى ذلك فان تلك المعرفة تدعم وجود المعلم داخل حجرة الدراسة كقائد فعال قادر على توفير البيئة المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية ، فالمعلم في مجال تربية التلاميذ الصم صاحب مهنة و رسالة سامية لذلك فإن أي قصور في إعداده و تأهيله سوف ينعكس بالسلب على أداءه أثناء عملية التدريس و بالتالي عدم تمكنه من تحقيق أهداف المنهج لأن المنهج بمفهومه الشامل منظومة متكاملة من الخبرات المترتبة التي يتم التعبير عنها و ترجمتها من خلال عناصر المنهج بشكل متتابع و متناسق ، بحيث يتم ترجمة الهدف إلى محتوى مناسب و الذي يقوم المعلم بتدريسه باستخدام طرق تتناسب مع طبيعة الهدف و المحتوى و طبيعة التلميذ بالإضافة إلى استخدام وسائل و أنشطة تعليمية وثيقة الصلة بالمحتوى و الطريقة ، ليصلوا أخيرا على بلوغ الأهداف المنشودة فالمعلم يقوم بأعمال و يمارس كفاءات أساسية من شأنها أن تؤدي إلى نواتج تعلم جيدة و باقية الأثر لدى التلاميذ الصم .

5-8- الكفاءات الواجب توافرها لدى معلم الإعاقة السمعية :

تعرف الكفاءة بأنها مجموعة المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم و تساعده في أداء عمله داخل الفصل أو خارجه ، وعليه فالمعلم لابد أن يمتلك كفاءات معينة تؤهله لكي يؤدي دوره على نحو أفضل لأن اي قصور في تلك الكفاءات أو بعضها سيؤثر على أداء المعلم و بالتالي عدم بلوغ الأهداف المنشودة .

وهناك خمسة عوامل أساسية لتحقيق كفاءة المعلم و هي :

1- التمكن من المعلومات النظرية الخاصة بالتعلم و السلوك الإنساني .

2- التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم المعلم بتدريسه .

3- امتلاك الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم و نحو التلاميذ الصم .

4- التمكن من مهارات التدريس المختلفة .

5- التمكن من مهارات الاتصال الخاصة بالتلاميذ الصم .

وكذلك يجب على معلم الإعاقة السمعية أن يمتلك كفاءات عامة يشترك فيها مع جميع المعلمين العاديين مثل كفاءات تخطيط و تنفيذ الدرس ، و كفاءات استخدام الوسائل التعليمية و كفاءات إدارة الفصل ، و كفاءات التقويم و غيرها من الكفاءات العامة إضافة إلى أن هناك كفاءات تخصصية ترتبط بنوع المادة التي يقوم المعلم بتدريسها .

و فيما يلي الكفاءات اللازمة و الواجب توافرها لمعلمي التلاميذ الصم بكافة تخصصاتهم العلمية :

5-8-1-كفاءات تخطيط الدرس :

5-8-1-1-صياغة أهداف الدرس :

تصاغ أهداف الدرس صياغة اجرائية بما يتلاءم مع مستوى خبرات التلاميذ الصم و تصاغ بصورة واضحة و محددة و الهدف يجب تحقيقه خلال زمن الحصة ، و الأهداف تشتمل على أهداف خاصة بمهارات الاتصال كذلك يمكن قياس أهداف الدرس .

5-8-1-2-تحديد الوسائل التعليمية :

يجب على معلم تلاميذ الصم بتحديد الوسائل التعليمية المرتبطة بأهداف و موضوع الدرس و مثيرة لاهتمامات التلاميذ الصم ،و أن تتلاءم مع طبيعة الإعاقة السمعية للتلاميذ الصم , وأن

تكون دقيقة علميا و خالية من التفصيلات الغير الضرورية و يسهل الحصول عليها من البيئة المحلية .

5-8-1-3- تحديد الأنشطة التعليمية :

يجب على معلم التلاميذ الصم تحديد الأنشطة التعليمية المرتبطة بأهداف الدرس و تتناسب مع قدرات و ميول التلاميذ الصم و تتيح الفرصة لمشاركة معظم التلاميذ الصم و تساعد على تنمية مهارات الاتصال لدى التلاميذ الصم كذلك تساعد التلميذ الأصم على معرفته بالبيئة التي حوله .

5-8-1-4-عرض المادة العلمية لموضوع الدرس :

على المعلم أن يطلع جيدا على محتوى الدرس وأن يحدد المعلومات و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات و القيم التي يتوقع أن يكتسبها التلاميذ الصم و التي ستنمو لديهم .

5-8-1-5-التدريس :

على المعلم أن يحدد المدخل أو طريقة التدريس التي تتناسب مع طبيعة أهداف و محتوى الدرس و مع طبيعة التلميذ الأصم ، و قد يستخدم المعلم أكثر من طريقة تدريس في الدرس الواحد كما أنه يحرص على تكامل خطة سير الدرس مع المادة و الوسائل و الأنشطة التعليمية كما يعد وسائل التقويم المناسبة مع طبيعة الأصم و التي تستخدم أثناء عملية التدريس .

5-8-1-6-الملخص الصبوري :

يجب أن يكون الملخص الصبوري يشتمل على العناصر الأساسية لموضوع الدرس و يتجنب استخدام الكلمات الغامضة و التي قد تشكل صعوبة لدى التلاميذ الصم ، كما يجب على المعلم أن يستخدم كلمات يمكن ترجمتها إلى لغة الإشارة و يستخدم عبارات قصيرة بسيطة التركيب .

5-8-1-7- التقويم:

على المعلم أن يربط أسئلة التقويم بأهداف الدرس و أن يختار أسئلة التقويم تتناسب مع مستوى مهارات القراءة و الكتابة لدى التلاميذ الصم و أن ينوع من أساليب التقويم ، و أن يصيغ الأسئلة بعبارات بسيطة موجزة وأن يستخدم أسئلة تقيس قدرة التلميذ الأصم على التعبير بطرق الاتصال المختلفة .

5-8-2-كفاءات تنفيذ الدرس :

أثناء تنفيذ الدرس على معلم الإعاقة السمعية أن يستخدم التهيئة المناسبة لتنشيط و جذب انتباه التلاميذ الصم و أن ينوع في مداخل و طرق و استراتيجيات التدريس وفقا لطبيعة الدرس و طبيعة التلاميذ الصم ، كما يحرص المعلم على إثارة الدافعية للتعلم لدى تلاميذه الصم و يبني طريقة تدريسه على الخبرات السابقة للتلاميذ الصم و أن يستخدم طريقة المناقشة من خلال أساليب الاتصال المختلفة و التمثيل و لعب الأدوار في تدريس بعض الموضوعات و طريقة حل المشكلات خاصة المشكلات التي ترتبط بالحياة اليومية للتلاميذ الصم و طريقة المشاريع و التعلم التعاوني ، و التعليم الفردي لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ الصم و يستخدم طريقة الإلقاء التي تعتمد على لغة الإشارة و أن يستخدم الأمثلة والتشبيه لكي يقرب المفاهيم المختلفة في أذهان التلاميذ الصم .

و على المعلم أن يستخدم الوسائل التعليمية التي تخاطب حاسة البصر لدى تلاميذه الصم مثل البطاقات ، الصور ، اللصقات ، الخرائط ، الكمبيوتر ...الخ وأن يستخدم الوسائل التعليمية في الوقت المناسب و أن يعرضها بطريقة جيدة و يستخدمها في عملية التقويم أيضا أن يخصص وقت كاف لممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة و أن يتأكد من متابعة تلاميذه الصم له أثناء قيامه بعملية التدريس ، و أن يشجع تلاميذه على إلقاء الأسئلة و أن يوزع الأسئلة على تلاميذه توزيعا

عادلا و يستخدم كذلك الاختبارات التشخيصية خاصة في بداية العام الدراسي ، وأن يستخدم اختبارات الذكاء المناسبة لقياس ذكاء تلاميذه الصم و أن يستخدم أيضا الاختبارات الموضوعية في تقويمهم وأن يراعي تنوع أسئلة التقويم لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ الصم و يستخدم كذلك أساليب تقويم تعتمد على لغة الإشارة (التقويم الاشاري) وأن يعمل على تشخيص نواحي الضعف و معالجتها لدى تلاميذه ، أيضا ان يستخدم نتائج الاختبارات في تعديل طرق التدريس المختلفة .

5-8-3-كفاءات استخدام طرق الاتصال الخاصة بالتلاميذ الصم :

5-8-3-1-استخدام لغة الإشارة:

على المعلم أن يستخدم الإشارات بسهولة و سرعة ودقة ، وأن يترجم الإشارات التي تصدر عن التلاميذ الصم بشكل جيد و أن يتابع جيدا حركة اليدين و الأصابع التي تصدر من التلاميذ الصم أثناء استخدام لغة الإشارة و أن يستخدم تعبيرات الوجه المناسبة التي تعبر عن مضمون الإشارة، و يحرص على معرفة الإشارات الجديدة التي تصدر من التلاميذ الصم و يتعاون مع تلاميذه الصم في ابتكار إشارات جديدة تخدم موضوع الدرس ، يحفظ الإشارات التي تعبر عن شخصية كل تلميذ من تلاميذ الفصل لأن كل تلميذ له إشارة تدل على اسمه و يحرص على معرفة الإشارات السرية التي يستخدمها التلاميذ الصم و أن يترجم كذلك الملخص السبوري إلى لغة الإشارة ، يترجم قائمة الكلمات الجديدة التي وردت في الدرس إلى لغة الإشارة ، و يتعاون مع التلاميذ الصم لتوحيد الإشارات التي قد يوجد فيها اختلاف في أسلوب أدائها ، يحرص على طبع الإشارات المختلفة و توزيعها على التلاميذ الصم و أسرهم .

5-8-3-2-استخدام هجاء الأصابع:

على المعلم أن يجيد التعبير عن أشكال الحروف الهجائية الخاصة باللغة العربية باستخدام هجاء الأصابع و أن تكون حركة أصابعه تتميز بالسرعة و المرونة أثناء استخدامه لهجاء الأصابع

ووضع أصابعه ،و يأخذ زاوية رؤية مناسبة بالنسبة لمكان جلوس التلاميذ الصم داخل حجرة الدراسة ،و أن يستخدم هجاء الأصابع التي تعبر عن موضع الهمزات و التشكيل بالفتحة و الكسرة و الضمة و الشدة (بالنسبة لمعلم اللغة العربية) . و يجيد التعبير عن أشكال الحروف الهجائية الخاصة باللغة الانجليزية باستخدام هجاء الأصابع (بالنسبة لمعلم اللغة الانجليزية) و أن يستخدم هجاء الأصابع بشكل متكامل مع لغة الإشارة .

5-8-3-3- استخدام قراءة الشفاه :

على المعلم أن يدرب التلميذ الأصم على قراءة حركة الشفاه و اللسان و أن يتمكن من قراءة تعبيرات الوجه و أن يقف في وضع مناسب يتيح للتلاميذ الصم رؤية وجهه جيدا و أن يستخدم حركات الجسم و اليدين و تعبيرات الوجه بمصاحبة الكلمات المنطوقة ،و أن يتأكد كذلك من وجود مصدر ضوء مناسب في القسم حتى يتسنى رؤية وجه المعلم و أن يتأكد من عدم وجود مشتتات للانتباه أثناء التدريب على قراءة الكلام ، و يتأكد من أن المسافة التي بينه و بين تلميذه مسافة مناسبة لكي يتابعه بصورة جيدة ، يتأكد أيضا من انتباه و تطلع التلميذ إلى وجهه أثناء التدريب على النطق و قراءة الكلام و أن ينطق الحروف الهجائية بوضوح و أن يتكلم بصورة طبيعية دون انفعال و ان يكرر الكلام غير المفهوم، يبدأ التدريب بالحروف المتحركة ثم على الحروف الساكنة ، وأن يضع يد التلميذ الأصم على أنفه أو حلقه أو صدره لكي يشعر التلميذ بالذبذبات الصادرة عن هذه المواضع أثناء تدريبات النطق ، وأن يشجع التلميذ الأصم على إخراج صوته و يظهر التشجيع و المدح كلما نجح التلميذ الأصم في قراءة الكلام و النطق .

5-8-3-4-استخدام تدريبات السمع:

على المعلم أن يعرف مستوى سمع كل تلميذ من تلاميذ الفصل و أن يحرص على التأكد من عمل أجهزة السمع ، و أن يضبط سماعات الأذن الخاصة بالتلاميذ المعوقين سمعيا ، يدرب

التلاميذ المعوقين سمعيا على سماع الأصوات المختلفة مثل أصوات الطيور و الرياح و الحيوانات و أن يدرب التلاميذ على التمييز بين بعض الأصوات المختلفة، و يحرص على اقتران السمع بالرؤية و اللمس أثناء تدريبات السمع و يوجه كلامه أثناء الحديث تجاه الأذن القوية أو التي بها بقايا سمع .

5-8-3-5- استخدام الاتصال الكلي :

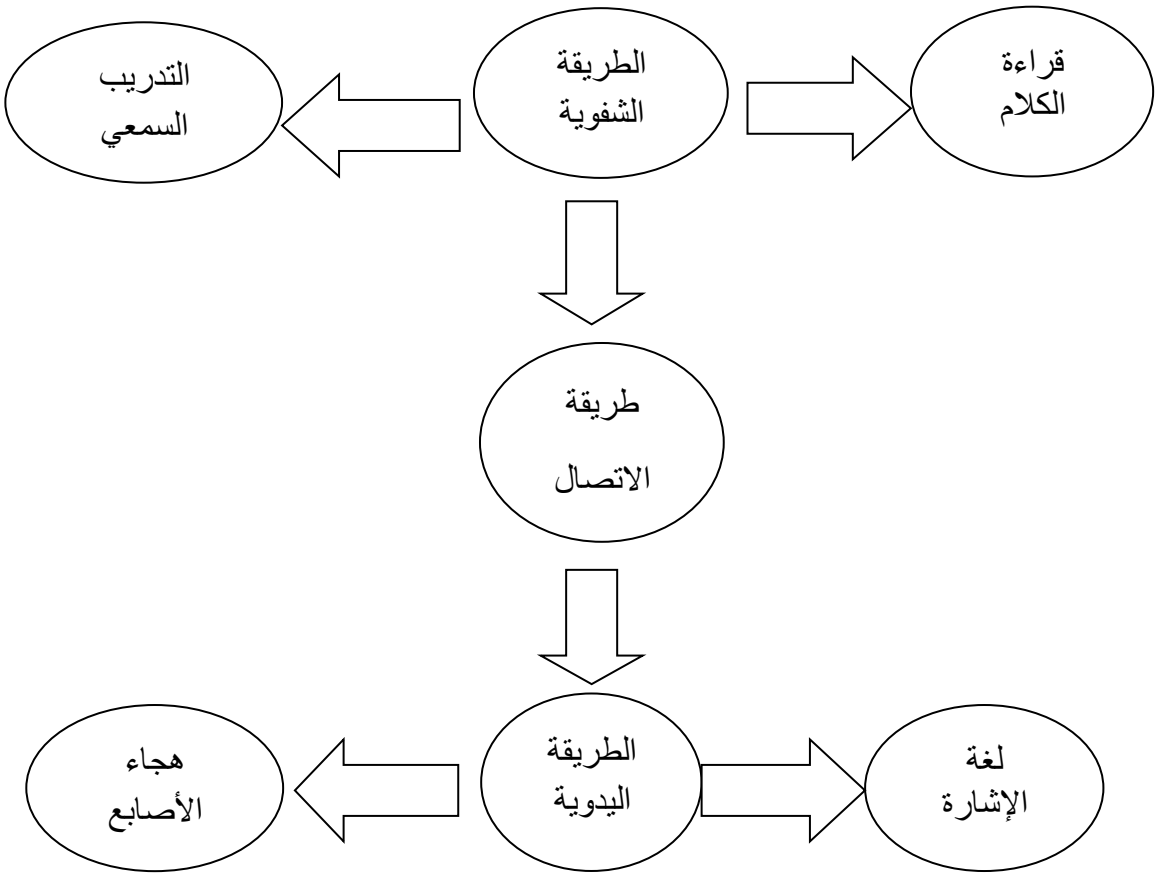
يستخدم المعلم الطرق التالية في الاتصال بالتلاميذ الصم :

يستخدم لغة الإشارة- يستخدم هجاء الأصابع- يدمج استخدام لغة الإشارة مع هجاء الأصابع. [1]

و يستخدم تدريبات السمع و النطق و قراءة الكلام، و إيماءات الوجه و أن يستخدم حركات الجسم، و الكتابة و الرسم و الصور و أن يستخدم طريقة الاتصال المناسبة لطبيعة التلميذ و طبيعة الخبرات التعليمية وفيما يلي طرق الاتصال بالتلاميذ الصم:

---

[1]- حمد اللقاني، 1999 : 181-193



مخطط رقم (8) يوضح طرق الاتصال بالتلاميذ الصم

5-9- الاتجاهات الحديثة في تكوين معلم الإعاقة السمعية :

تتمحور الاتجاهات الحديثة في تكوين معلم الصم حول القضايا التالية :

5-9-1-الاتجاهات نحو دمج التربية الخاصة و التربية العادية:

من الاتجاهات الحديثة تكوين معلم التعليم المتخصص للإعاقة السمعية على تأدية أدوار جديدة أكثر تنوعا و تختلف عما كانت عليه في السابق ، فقد كان في السابق تكوين المعلم على العمل في مدارس خاصة ، أما الآن فالاهتمام منصب على تزويد المعلم بالمهارات اللازمة للعمل في أوضاع متنوعة و أقل تقييدا فلابد أن يكتسب المعلم في هذا المجال القدرة على :

– الاشتراك في التخطيط للنشاطات المدرسية الملائمة لتحقيق الدمج

– الاشتراك في البرامج التوجيهية للآباء و للمجتمع بشأن التلاميذ الصم و رعايتهم .

– إعداد برامج لتهيئة التلميذ الأصم للالتحاق بالصفوف العادية .

– تهيئة التلاميذ في الصفوف العادية بإلحاق التلاميذ الصم و ضمهم لصفوفهم

5-9-2- الاتجاه نحو التكوين المعتمد على الكفاءات :

لقد ارتبطت تنمية الكفاءات التعليمية و التدريسية للمعلم بحركة كبرى في مجال تكوين المعلم سميت بحركة إعداد المعلم القائمة على الكفاءات، وتعتبر هذه الحركة من أبرز الاتجاهات في بداية السبعينيات ومن العوامل المساعدة على ظهورها :

– النقد الموجه لبرامج التكوين التقليدية التي لم تكن مرتبطة بحاجات الإنسان المعاصر و تنمية قدراته على مجابهة واقع العصر.

– تطور تكنولوجيا التربية و الذي يتطلب تقسيم التعليم إلى كفاءات محددة يمكن التكوين عليها و الانتقال من كفاءة إلى أخرى بعد اتقانها.

– ظهور فكرة التعلم بالأهداف السلوكية ، كان لظهور هذه الفكرة و صياغتها على شكل نتاجات تعليمية أثر كبير في ظهور حركة تربية المعلم القائمة على الكفاءات.

– ظهور مدخل التعلم حتى التمكن، و قد دفع ذلك بالعاملين في مجال إعداد البرامج لمعلمي التعليم المتخصص إلى بذل جهود مكثفة من أجل التعرف على المهارات و القدرات اللازمة التي يجب توفيرها لدى المعلم الناجح [1]

[1]– خولة يحي ،مرجع سابق ، ص: 421-422

5-10- تكوين معلم الإعاقة السمعية المعتمد في الجزائر:

يعد تكوين معلم الإعاقة السمعية بمركز CNFPH أي المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة ، وهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري أنشئ بمقتضى المرسوم رقم 87/257 بتاريخ 1 ديسمبر 1987 ، يعمل على تكوين مختصين في الإعاقة على مختلف أنواعها و ذوي الصعوبات داخل المراكز المختصة التالية :

- المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين ذهنيا
- مدارس المعوقين سمعيا
- مدارس المعوقين بصريا
- المراكز الطبية البيداغوجية للمعوقين حركيا
- مراكز النقص التنفسي
- مراكز رعاية الأيتام

و يضم التكوين نوعين : الأولي و المستمر :

5-10-1- التكوين الأولي :

ينظم المركز سنويا مسابقات للالتحاق بالفروع و الاختصاصات التالية : - مربي : متعدد التخصصات حائز على شهادة البكالوريا مدة التكوين عامين

- مربي مختص : فرع إعاقة ذهنية - فرع نفسية حركية - فرع مساعد إجتماعي مدة التكوين 3 سنوات حائز على شهادة البكالوريا .

- معلم التعليم المختص : فرع إعاقة سمعية - فرع إعاقة بصرية مدة التكوين 3 سنوات و يكون المترشح حائز على شهادة البكالوريا .

5-10-2- التكوين المستمر :

يقدم المركز تكوينا مستمرا لمهني المراكز المختصة و ذلك قصد تطوير خبرات المختصين في مجال التربية الخاصة و العمل الاجتماعي .

و لضمان احتياجات التكوين الأولي و التكوين المستمر يتوفر المركز على الوسائل البيداغوجية التالية : داخلية للبنات و الذكور تتسع ل 300 سرير و مطعم و نادي و أماكن للراحة و الترفيه و مكتبة تتسع ل 150 قارئ تحتوي على 4500 عنوان و ما يزيد عن 6500 نسخة ،و تسعة أقسام للدرس و الأعمال التطبيقية و 6 ورشات ،ورشة سمعي بصري ، مخبر للتصوير ، قاعة خاصة نفسي حركي ، ورشة للتربية الخاصة ورشة التنطيق ، ورشة للأشغال اليدوية ، و قاعة محاضرات تتسع ل 315 مقعد و يتكون المركز من عدة هياكل هي :

- المديرية الفرعية للتكوين و التربصات
- المديرية الفرعية للبرامج و المناهج و الوسائل البيداغوجية و الوثائق
- المديرية الفرعية للإدارة و المالية
- المجلس البيداغوجي

و لضمان تجدد المعلومات للمشرفين على التكوين يتعامل المركز في إطار التكوين المتواصل مع جامعة قسنطينة ، المركز الاستشفائي الجامعي ، الجمعيات الوطنية و الفرنسية ،معهد الشبه الطبي .

كما يعمل المركز على تنظيم ملتقيات دولية ، ملتقيات وطنية ، و أيام دراسية .

5-10-3- دور وأهداف المركز في إعداد معلمي الإعاقة السمعية :

إن المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة يضمن تكوينا لمعلمي التعليم المتخصص الذي يكمن دورهم في عرض التعلم اي إيصال المعارف القابلة

للفحص و المراجعة للطفل ذو القصور السمعي أو الأصم و ما يعترضه من صعوبات لأداء مهنته في التواصل مع الطفل الأصم و استعمال وسائل تعليمية و معينات سمعية، و كذا فهم خلفية هذه الصعوبات و ذلك بفهم خصائص الطفل الاصم و لهذا يهدف المركز الوطني CNFPH لتكوين المستخدمين المختصين و إكساب المعلم المختص للمعلومات الكافية حول حاجات هذه الفئة خلال فترة تكوينية وذلك بغية إعداده لأداء مهنته مستقبلا و لسد حاجات القطاع الاجتماعي لمستخدمين مؤهلين لهذا العمل ، لذا فإن تكوين معلمي التعليم المتخصص يمر بعمليات التناوب بين التكوين النظري و التطبيقي (المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين) .

5-10-4-برنامج تكوين معلمي الإعاقة السمعية :

يكون التكوين على مدار ثلاث سنوات السنة الأولى جذع مشترك ،أما السنة الثانية و الثالثة يتم فيها التخصص و يتكون برنامج تكوين المعلمين من جانبين نظري و تطبيقي .

5-10-4-1- الجانب النظري :

❖ **محتوى السنة الثانية :**

- **اللسانيات و الصوتيات :** تسمح للمتربص المعلم بمعرفة التيارات الكبرى للسانيات و الصوتيات و كذلك تطور اللغة و الكلام لدى المعاق سمعيا و خصوصية الجهاز الصوتي .

- **إعاقة سمعية و النمو النفسي للطفل الأصم :** معرفة المتربص المعلم مفهوم النمو المعرفي، النفسي، الحركي ،العاطفي، الاجتماعي لدى الأصم

- **بيداغوجيا التعليم :** معرفة طرق التعليم

– **بيداغوجيا خاصة** : تأهيل المتربص المعلم للإستراتيجية البيداغوجية الخاصة المطورة لأنماط الاتصالات المعينات السمعية ، الوسائل التعليمية المستعملة مع الطفل الأصم ،اكتساب نشاطات التنطيق ما قبل المدرسة و المناهج المستعملة [1]

– **النفسية الحركية و اللغة:** تعنى بتشخيص علم النفس الحركي و تطوير اللغة و هذا للتعريف بالتأثيرات الخاصة بالإعاقة السمعية و مميزاتها حول مجمل شخصية الطفل الأصم .

– **سمعي بصري:** يعمل على تعريف المتربص المعلم بالوسائل و المعينات السمعية البصرية لتسهيل التعبير، الاتصال و التواصل و التنشيط .

– **التشريح:** العمل على معرفة مختلف المعارف اللازمة و مميزات و مكونات تشريح الأذن و تطورها الوظيفي

– **النشاط الجسمي المكيف** : التعرف على مفاهيم عامة حول النشاط البدني المكيف مع الإعاقة السمعية و تعليمه و بالتالي التطور الشخصي

– **الإيقاع الجسماني و الموسيقي** :هذه الورشة التربوية تسمح بتطبيق التقنيات و الطرق المستعملة في البيداغوجية الخاصة و هذا حسب الإيقاع الجسماني و الموسيقي ، التعبير الجسماني ، الاتصالات الشفهية و الغير الشفهية و مختلف الحواس .

❖ **محتوى السنة الثالثة :**

– **النشاط الاجتماعي الثقافي** : يعمل على معرفة مختلف الأدوات التقنية لتنشيط الفرق أو الجماعات في مختلف مراحل المؤسساتية و العمل على اكتشاف معنى الحياة الاجتماعية داخل مؤسسة اجتماعية .

---

[1]– المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين . برنامج تكوين المعلم المتخصص اعاقة سمعية ،2010

– **بيداغوجية التعليم** : معرفة تعليمية التعليم في المدرسة و كيفية تحضير الاختبارات وتقييمها .

– **القياس السمعي:** معرفة تقنيات التشخيص و تقييم الوظيفة السمعية.

– **تربية و إعادة التربية الحركية** : معرفة كل ما يتعلق بالتربية و إعادة التربية الحسية الحركية للاضطرابات المرتبطة بالإعاقة السمعية .

– **ورشة التنطيق** : تهدف الورشة إلى تطبيق نشاطات التكفل بدءا بالتربية الأولية للوقوف على تربية سمعية باستعمال الأجهزة ، اللغة و التعبير الجسمي ، التربية الحسية و الرياضيات ، الكتابة و التمهيد إلى لغة الإشارات .

– **السمعي البصري** : معرفة منهجية استعمال الوسائل التعليمية لكي يسهل عليه الاتصال والتنشيط .

– **منهجية البحث** :اكتساب طريقة منهجية للبحث عن موضوع و هيكلته في كل مراحل البحث منها الملاحظة ، البناء والتحليل كذلك تزويد المعلم بمجموعة من وسائل البحث لمعالجة الإشكاليات المطروحة . [1]

5-10-4-2-الجانب التطبيقي :

وهو عبارة عن تدريبات ميدانية علي طول فترة التكوين بغية اكتشاف الواقع المؤسساتي وتجسيد المكتسبات خلال التكوين النظري وتهدف هذه التدريبات إلى مايلي :

- **التدريب الأول** : تدريب الاكتشاف والملاحظة (مدة شهر) :

والهدف منه تمكين المعلم من التعرف على مدرسة الإعاقة السمعية صلاحياتها. أهدافها وطرق تسيير التكفل ومختلف أطوار التعليم مع الوقوف على الفرقة البيداغوجية تشكيلها ومهامها .

---

[1]– وثيقة برنامج تكوين المعلم المختص إعاقة سمعية

كما يلاحظ المتربص النشاطات التعليمية المطبقة وما يصدر من المعلمين والمتعلمين من سلوكيات وتصرفات .

❖ **التدريب الثاني** :التدريب على العمل رقم 01 (مدة شهر) :

الهدف منه تمكين المعلم المتربص من معرفة وتطبيق الطرق والتقنيات والوسائل التعليمية والمواد المدرسية في مرحلة التنطيق بمستوييها الاول والثاني .

❖ **التدريب الثالث:** التدريب على العمل رقم 02 (مدة شهر) :

الهدف منه تمكين المعلم المتربص من استعمال طريقة تربوية مناسبة لتوعية قصور المتكفل بهم وتطبيقها مع الأطفال مع إنجاز بطاقة فنية للنشاطات التي يقوم بها .

❖ **التدريب الرابع** :الإحالة على الوضعية المهنية (شهر) :

الهدف منه أنه يسعي لجعل المعلم المتربص قادرا على تصميم وتقييم مشروع نشاط فردي من خلال ظواهر ومشاكل استوقفته وعليه القيام بتشخيصها وتحليلها ومن خلالها يبني مشروعا تدخليا . كما يساعد المعلم المتربص على اختيار موضوع المذكرة.

❖ –**التدريب الخامس** :تدريب التخصص أو نهاية التكوين (شهران) :

الهدف منه أن يقوم المعلم المتربص بإعداد مذكرة التخرج وهو تدريب على منهجية البحث ، تسمح له بتطبيق المعلومات المكتسبة وتكون بمثابة نهاية التكوين .[1]

[1]– المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين ،مرجع سابق،2010

خلاصة الفصل:

ان معلم التلاميذ الصم في مدارس الإعاقة السمعية يحتاج إلى كفاءات تدريسية معينة على درجة كبيرة من الأهمية لكي يصبح مؤهلا لتدريس التلاميذ الصم ، وتلك الكفاءات تحدد لنا المواصفات التي يجب توافرها لدى معلم التلاميذ الصم وهي التخطيط و التنفيذ والتقويم ونضيف أيضا كفاءات طرق الاتصال بالتلاميذ الصم ، حتى يستطيع تدريس محتوى وضع أصلا للتلاميذ العاديين .

البـــاب الثـــاني

الإطـــار المـــيـــداني

الفصـــل الـسادس

الاجراءات المنـهجية

تمـهيد :

يعتبر الجانب التطبيقي مرحلة من مراحل البحث ، إذ بواسطته يتمكن الباحث من جمع الحقائق و المعلومات حول موضوع الدراسة و هذا عن طريق النزول إلى الميدان للتحقق من صدق أو نفي الفرضيات المطروحة. من خلال هذا الفصل يتم توضيح الإطار المنهجي للدارسة الميدانية و ذلك من خلال التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية بتحديد مجالات الدراسة و العينة و المنهج المعتمد ثم التطرق بعدها لتبيان الأدوات التي ستتم الاستعانة بها في جمع المعطيات و البيانات حول الموضوع التي تتطلبها الدراسة و كذا الأساليب الإحصائية ثم التعرف على النتائج و تحليلها .

6-1- الدراسة الاستطلاعية :

6-1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية المدخل الأول و الرئيسي في أية دراسة علمية مهما كانت طبيعتها و مجرى تناولها ، إذ بواسطتها نتمكن من تشكيل و بناء الهيكل النهائي للدراسة الفعلية التي تخص الموضوع ، " تسمح الدراسة الاستطلاعية بتكوين فكرة عامة حول الدراسة التي سيقوم بها الباحث و كذا تعطي فكرة عن كيفية اختيار العينة المراد دراستها و عن موضوع الدراسة "[1] ، و عليه فقد كانت أهداف الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

- أنها كانت المرحلة المبدئية بالنسبة للجانب التطبيقي ، إذ من خلالها تم التعرف على ميدان إجراء الدراسة .

- الحصول على نظرة مبدئية حول عينة الدراسة النهائية .

- إزالة الغموض عن الجوانب الخفية للموضوع وصلا إلى تصور شامل كما يجب فعله في الدراسة النهائية .

- صياغة المشكلة صياغة دقيقة تمهيدا لبحثنا .

- وضع الفرضيات المتعلقة بالمشكلة و إخضاعها للبحث العلمي الدقيق للتحقق من صدقها أو نفيها .

- محاولة الوصول إلى تصور حول كيفية تصميم أداة البحث النهائية و هذا من خلال الإجابة عن تساؤلات الإستبان الاستطلاعي المفتوحة حيث تم ترك الحرية التامة للمعلم الابتدائي و معلم الإعاقة السمعية للتعبير عن كل ما يراه حول موضوع التدريس بالمقاربة بالكفاءات و إعطاء رأيه بصراحة حول هذه المقاربة هذا من جهة و من جهة أخرى لعل هو الأهم عدم الإيحاء

---

[1]- مليكة العقاب . اسس البحث العلمي . الاردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .ط1، 2007 : ص131

للمعلم بأي شكل من الأشكال بالإجابة المناسبة إذا افترضنا أن الاستجابة تكون باختيار بديل من البدائل التي نقترحها و بذلك نضمن الموضوعية و الصدق في الاستجابات و كذلك عدم تحيز المعلم إلى اختيارات ربما لم تخطر على باله حتى .

– اكتشاف المؤشرات التي تمكننا من بناء أداة البحث .

و تمثلت بنود الاستمارة الاستطلاعية كما يلي :

1– ما رأيك في التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟ وضح ذلك ؟

2– ما هي الخطوات التي تقوم بها قبل تقديم الدرس ؟ وضح ذلك ؟

3– كيف تتعامل مع تلاميذك داخل القسم ؟ وضح ذلك ؟

4– أثناء توصيل المعلومات للتلاميذ تختار الوسائل و الأنشطة المناسبة ؟ وضح ذلك ؟

5– كيف تقوم بعملية التقويم مع تلاميذك ؟ وضح ذلك ؟

6-1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 22 معلم ،11 معلم ابتدائي و 11 معلم للإعاقة السمعية حيث تم سحبهم بطريقة عشوائية و ذلك بترقيم المجتمع الإحصائي في كل من المدرسة الابتدائية و مدرسة الإعاقة السمعية ثم تمت كتابتها على قصاصات و طيها ثم بعدها ثم السحب العشوائي لكلى المدرستين ، و قد تم استرجاع كل الاستمارات حيث تم إعطاء 5 استمارات للمدرسة الابتدائية لمعوش الساسي بسطيف ،و 6 استمارات لابتدائية كتفي إسماعيل الخاصة بالمدارس العادية و تم توزيع 11 استمارة لمدرسة المعاقين سمعيا بسطيف و قد حرصت الباحثة على استرجاع كل الاستمارات الموزعة و تمت الدراسة الاستطلاعية على مدار الفترة الزمنية الممتدة بين 10 فيفري 2014 إلى غاية 20 فيفري 2014 .

6-1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية :

بعد القيام بجمع الاستمارات و التي تحتوي على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية ، تم استخدام طريقة تحليل المحتوى و التي تنص على تحديد الاستجابات في وحدات و حساب تكرارها و النسبة المئوية لها و ذلك للوقوف على أهمية هذه الإجابات من خلال تحليلها إلى وحدات و ذلك لبناء الاستمارة النهائية و من خلال التساؤلات العامة لاستمارة الدراسة الاستطلاعية و كانت الاستجابات كما يلي :

البند 1 : ما رأيك في التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟ و ضح ذلك ؟

جدول رقم 12 يوضح استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو البند 1

الوحدات	التكرار	النسبة المؤوية
يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية	22	%100
تنوع اساليب التدريس كطريقة حل المشكلات ، المشاريع	18	%81،81
دور المعلم أنه الموجه و المنشط للعملية التعليمية	15	%68،18

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية المعلمين سواء في المدارس العادية الابتدائية أو المدارس المتخصصة إعاقة سمعية على أن التلميذ أو المتعلم هو محور العملية التعليمية و هذا بنسبة 100 % ، كذلك يرون بأن التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتنوع أساليب التدريس وفق هذه المقاربة الحديثة مثل طريقة حل المشكلات و طريقة المشروع ... و غيرها و ذلك بنسبة 81،81 % ، دور المعلم بأنه هو الموجه و المنشط للعملية التعليمية أثناء التدريس بالمقاربة بالكفاءات عكس المقاربة بالأهداف حيث كان هو محور التدريس و ذلك بـ 68،18 % .

البند 2: ما هي الخطوات التي تقوم بها قبل تقديم الدرس ؟ و ضح ذلك ؟

جدول رقم13 يوضح استجابة أفراد الدراسة الاستطلاعية نحو البند 2

الوحدات	التكرار	النسبةالمؤوية
التخطيط الجيد للدرس	22	%100
تحديد الأهداف العامة و السلوكية للدرس	20	%90،90
اختيار طرق التدريس المناسبة عند تقويم الدرس	16	% 72،72

يمكننا أن نلاحظ معظم أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بأن التخطيط الجيد و المحكم للدرس من أهم الخطوات التي يجب أن يقوم بها المعلم قبل تقديم الدرس وذلك بنسبة 100 % كما أن تحديد الأهداف العامة و السلوكية للدرس كذلك من أهم الخطوات التي يحددها المعلم و ذلك بنسبة 90،90 % و كذلك يجب اختيار طرق التدريس المناسبة عند تقديم الدروس و ذلك بأن لكل درس طريقته المناسبة و ذلك طبعا وفقا للهدف المنشود بنسبة 72،72 % .

البند 3 : كيف تتعامل مع تلاميذك داخل القسم ؟ وضح ذلك ؟

جدول رقم14 يوضح استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو البند 3

الوحدات	التكرار	النسبةالمؤوية
تستخدم عبارات المدح لخلق الدافعية	22	%100
تقبل الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ	14	%63،63
التعامل مع المشكلات الصفية بإيجابية	15	%68،18

من خلال الجدول نرى بأن جل المعلمين اتفقوا على أن عبارات المدح تخلق الدافعية بين التلاميذ داخل القسم سواء المدح بصورة فردية أو جماعية و كذلك التعزيز اللفظي يخلق الدافعية و ذلك بنسبة 100 %، كذلك تقبل الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ فيه من يتقبل هذه الفروق و فيه من لا يتقبلها و يراها بأنها تعيق مسار تقديمه للدرس و ذلك بنسبة 63،63 % كذلك التعامل مع المشكلات الصفية بإيجابية و هذا ما أكدته بنسبة 68،18 % .

البند 4 : أثناء توصيل المعلومات للتلاميذ تختار الوسائل و الأنشطة المناسبة ؟ و ضح ذلك ؟

جدول رقم15 يوضح استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو البند 4

الوحدات	التكرار	النسبة المؤوية
اختيار النشاط المناسب للهدف المناسب	22	%100
استخدام وسائل تتناسب و قدرات التلاميذ	22	%100
استخدام أساليب التعلم الفردية و الجماعية	13	%59،09

من خلال الجدول للبند 4 يوضح بأن اختيار النشاط المناسب طبقا للهدف المناسب و كذلك استخدام وسائل تعليمية مناسبة لقدرات التلاميذ تؤدي لتوصيل المعلومات لهم وذلك يكون بشكل أفضل و يتحقق الهدف المنشود بنسبة 100 %، كذلك استخدام أساليب التعلم الفردية و الجماعية ففيه من يجمع على أن عملية التعليم تكون بأسلوب التعلم الجماعي أو عن طريق التعلم التعاوني و معظمهم من يرى بأن التعلم الفردي لا يصلح في القسم مع عدد كبير من التلاميذ و ذلك بنسبة 59،09 % .

البند 5 : كيف تقوم بعملية التقويم مع التلاميذ ؟ وضح ذلك ؟

جدول رقم16يوضح استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو البند 5

الوحدات	التكرار	النسبة المؤوية
التقويم القبلي : تحديد مستوى التلاميذ قبل البدء في الدرس	09	%40،90
التقويم التكويني: تطرح الأسئلة أثناء إلقاء الدرس	17	%77،27
التقويم الختامي : تطرح أسئلة تعتمد على الفهم	11	%50

من خلال الجدول نلاحظ بأن معظم المعلمين لا يحددون مستوى التلاميذ قبل البدء في الدرس أي لا يحددون نواحي القوة و الضعف لدى التلاميذ قبل بدء الدرس بنسبة 40،90 % و هذا بالنسبة للتقويم القبلي ، أما التقويم التكويني أكد المعلمون بأنهم يطرحون الأسئلة أثناء إلقاء الدرس و يقومون بعملية التقويم المستمر بنسبة 77،27 % أما التقويم الختامي فنصف عدد المعلمين يجمعون على أن الأسئلة المقدمة للتلاميذ تعتمد على الفهم و لا تكون كل الأسئلة كذلك بحكم المرحلة العمرية للتلميذ الابتدائي أي ما بين الفهم و الحفظ بنسبة 50 %

كذلك من نتائج الدراسة الاستطلاعية : مدى استيعاب و فهم العينة لبنود الاستمارة حتى يتسنى للدراسة ضبط الاستمارة في صورتها النهائية و كذلك ضبط الإشكالية و فرضيات الدراسة .

6-2- الدراسة الأساسية :

6-2-1-منهج الدراسة :

ان كل دراسة تقتضي منهج بحث معين إذ لا توجد طريقة واحدة بل توجد عدة طرق تختلف باختلاف طبيعة موضوع البحث و بما أن الهدف من الدراسة هو محاولة معرفة اتجاهات الأساتذة

نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية الابتدائية و المدارس المتخصصة إعاقة سمعية فإن طبيعة الموضوع وصفية تفرض علينا استخدام المنهج الوصفي المقارن ، فالمنهج الوصفي حسب **هويتني**." بأنه دراسة الوقائع السائدة المترتبة بظاهرة أو موقف معين أو مجموعة من الأفراد أو مجموعة من الأحداث "[1] ، و نحن في بحثنا اخترنا المنهج الوصفي لأن طبيعة موضوع التدريس بالكفاءات يقتضي ذلك بوصف هذه الظاهرة عن طريق جمع و عرض و تحليل و تفسير و ترتيب للمعطيات النظرية و البيانات الميدانية بغية الوصول إلى نتائج علمية .

أما المنهج المقارن يعرفه **اميل دوركايم** " المنهج المقارن هو الطريقة التي بها نعرف أن ظاهرها هي نتيجة لظاهرة أخرى و ذلك عن طريق مقارنة الحالات الخاصة بكل ظاهرة " .

و في هذه الدراسة نضع موضوعين في وجه مقارنة و هي التدريس بالكفاءات في المدارس العادية الابتدائية و مدارس الإعاقة السمعية مستخدمة تقنيات المقارنة التي هي أوجه الاختلاف و التشابه بين موضوعين فالاختلاف هو أن التدريس بالكفاءات يطبق على تلاميذ عاديين لهم كفاءات و مدخلات و قدرات و كذلك تطبق على تلاميذ الصم ليس لهم كفاءات و قدرات مثل التلاميذ العاديين ، أما أوجه التشابه هو المنهاج نفسه يطبق على التلاميذ العاديين و التلاميذ و التلاميذ الصم ، فالكتاب المدرسي الذي على التلميذ العادي هو نفسه عند التلميذ الأصم و بالتالي عمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي المقارن الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة بجميع خصائصها و القيام بعملية مقارنة البيانات التي تم جمعها ثم محاولة الوصول إلى أساليبها و العوامل التي تتحكم فيها ، و أخيرا الوصول إل نتائج قابلة للتعميم .

---

[1]– حسين عبد الحميد رشوان . في مناهج العلوم . الاسكندرية . مؤسسة شباب الجامعة ، 2003 ص: 66

6-2-2-عينة الدراسة :

تعد العينة إحدى الركائز الأساسية للبحث الإمبريقي لأنها تتيح الفرصة الحصول على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية و الاقتصاد و الزمن دون أن يؤدي هذا إلى الابتعاد عن الواقع المراد معرفته.

و نظرا لأن العينة لا تدرس جميع وحدات البحث بل تدرس جزءا صغيرا من مجتمع البحث و هذا بعد اختيارها اختيارا عشوائيا أو منظما و هذا وفق لطبيعة المتغيرات و الظروف و السمات التي تميز مجتمع البحث ، فإنه يعتبر استعمال أسلوب العينة من أهم الأساليب و أدقها في الدراسات العلمية و لكون أن الهدف من هذه الدراسة هو محاولة معرفة اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية الابتدائية و مدارس الإعاقة السمعية ، فقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على العينة العشوائية البسيطة بالنسبة للمعلمين الابتدائيين حيث تكتب أسماء أفراد العينة (المعلمين) على بطاقات متشابهة تماما ثم خلط هذه البطاقات ببعضها حتى يختفي كل أثر للترتيب ثم نختار عددا من البطاقات من المجموعة كلها بعدد الوحدات التي تتكون منها العينة [1]، وأيضا لأن العينة المدروسة متجانسة و سهولة الحصول عليها ، و اختيار العينة القصدية بالنسبة لمعلمي الإعاقة السمعية " أساس الاختيار هو خبرة الباحث و معرفته بأنهذه العينة تمثل مجتمع البحث "[2]

و عليه تم سحب عينة الدراسة وفقا للخطوات التالية :

---

[1]- رشيد زرواتي . تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية و الانسانية . الجزائر : دار زاعياش للطباعة والنشر .ط4، 2012 ص: 250

[2]- محمد بوعلاق. الموجه في الاحصاء الوصفي والاستدلالي . الجزائر: دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع ، 2009 ص: 21

6-2-2-1-تحديد حجم المجتمع الإحصائي للدراسة :

تمثل أفراد المجتمع الإحصائي للدراسة بالنسبة للمعلمين العاديين الابتدائيين في المدارس الابتدائية لبلدية سطيف ب 650 معلم ابتدائي أما المجتمع الإحصائي لمعلم الإعاقة السمعية فقد تم حصر كل المجتمع الإحصائي أي مسح كل المعلمين و ذلك في ولايات سطيف ، البرج ، المسيلة ، و يقدر عددهم ب 40 معلم .

6-2-2-2- تحديد حجم العينة :

بعد ما تم حصر أفراد المجتمع الاحصائي للدراسة بالنسبة لمعلمي المدارس العادية فقد تم ترقيم المدارس الابتدائية العادية بعد ذلك تم السحب العشوائي ل 4 ابتدائيات ثم كتابة أفراد العينة أي المعلمين في قصاصات ورقية و طيها ثم تم السحب العشوائي ل 40 معلم ابتدائي موزعين على 4 ابتدائيات ، أما مدارس الاعاقة السمعية فقد تم أخذ كل المجتمع الاحصائي من ولايات سطيف ، برج بوعريريج ، مسيلة .

توزيع افراد العينة حسب متغير نوع المدرسة:

الجدول رقم 17 يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع المدرسة

المدرسة العادية الابتدائية			المدرسة المتخصصة إعاقة سمعية		
	أفراد العينة			أفراد العينة	
	التكرار	النسبة المئوية		التكرار	النسبة المئوية
حشمي الحسين	8	%20	سطيف	15	37،5
كتفي اسماعيل	10	%25	برج بوعريريج	12	30
لمعوش الساسي	12	%30	مسيلة	13	32،5
بن معيزة محمد	10	%25			
المجموع	40	%100	المجموع	40	%100

-توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجدول رقم 18 يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المدرسة العادية الابتدائية				المدرسة المتخصصة إعاقة سمعية			
ذكر		أنثى		ذكر		انثى	
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
10	%25	30	%75	15	%37,5	25	% 62،5

- توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة :

جدول رقم 19 يوضح أفراد العينة حسب متغير الخبرة .

المدرسة العادية الابتدائية				المدرسة المتخصصة إعاقة سمعية			
أكثر من 5 سنوات		أقل من 5 سنوات		أكثر من 5 سنوات		أقل من 5 سنوات	
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
26	%65	14	%35	28	%70	12	%30

6-2-3-حدود الدراسة :

تعتبر عملية تحديد المجال المكاني و الزماني و البشري للدراسة المراد القيام بها من طرف الباحث أمرا لابد منه في عملية البحث و تحديد مجال و حدود الدراسة عملية لا تقل أهمية عن باقي الخطوات المتبعة في الدراسة .

6-2-3-1- الحدود المكانية:

تم إجراء الدراسة بالمدارس العادية الابتدائية و هي لمعوش الساسي حشمي حسين ، كتفي إسماعيل ، بن معيزة محمد و هي ابتدائيات متواجدة بمدينة سطيف ، و كذلك تمت الدراسة بمدارس الإعاقة السمعية في ولايات سطيف ، البرج ، مسيلة .

6-2-3-2- المجال الزمانية :

بدأت الدراسة الميدانية منذ شهر جانفي إلى غاية شهر أفريل 2014 حيث تم في هذه الفترة زيارة المدارس العادية الابتدائية و مدارس الإعاقة السمعية بهدف الحصول على معلومات و

بيانات خاصة حول عينة الدراسة ، و كذا تصميم أداة البحث ثم توزيع الاستمارة على عينة الدراسة و حساب خصائصها السيكومترية و اعتماد الأساليب الإحصائية ثم تحليل و مناقشة النتائج .

6-2-3-3- الحدود البشرية :

بما أن الدراسة تناولت اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات فإن مجالها البشري كان يمس أساتذة المدارس العادية الابتدائية و أساتذة الإعاقة السمعية .

6-2-4- إجراءات الدراسة :

تم إتباع الخطوات التالية :

- أثار اهتمام الباحثة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مدرسة الإعاقة السمعية التي تعمل بها بصفتها مربية متخصصة لهذه الفئة ، و قد لاحظت بأن نفس المنهاج الذي يطبق على التلاميذ العاديين يطبق على التلاميذ الصم ، و من هنا بدأت الفكرة حول موضوع البحث الذي كان تحت عنوان : اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية .

- بعد أن تم ضبط المتغيرات و إنهاء الجانب النظري و تحديد العينة .

- القيام بالدراسة الاستطلاعية على 22 معلم ابتدائي و معلم إعاقة سمعية

- تم بناء الاستمارة النهائية انطلاقا من نتائج الدراسة الاستطلاعية ، و الدراسات السابقة كذلك استشارة الأساتذة و الجانب النظري .

- تم عرض الاستمارة على أساتذة محكمين من جامعة سطيف ، جامعة برج بوعريريج .

- ثم الحصول على ترخيص من الإدارة لتسهيل مهمة تطبيق الاستمارة على العينة .

- قامت بعملية التفريغ في قائمة استجابات المعلمين الابتدائيين ، وفي قائمة أخرى فرغت استجابات معلمي الإعاقة السمعية .

و قد تمت الاستعانة ببرنامج **spss**لحساب الخصائص السيكومترية للأداة ، و كذلك الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة .

- ثم تم عرض البيانات و مناقشة و تحليل نتائج الفرضيات.

6-2-5-أدوات الدراسة :

من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لإنجاز موضوع الدراسة لابد أن نعتمد على جملة من الأدوات نستخدمها في الجانب الميداني لإتمام الدراسة و هذا بغرض الوصول إلى الهدف المتوخي من الدراسة و نظرا لأهمية مرحلة جمع البيانات في الدراسات الوصفية المقارنة فإنه من الضروري اختيار أدوات دقيقة و علمية قدر الإمكان لتمكننا من جمع أكبر قدر ممكن من البيانات

*** الاستمارة (الاستبيان) :**

و يعرف على أنه " سلسلة من الأسئلة التي تتعلق بموضوع أو موضوعات سيكولوجية ، تربوية ، اجتماعية يعطى لمجموعة من الأفراد بغرض الحصول على بيانات تتعلق ببعض المشكلات "[1].

و لتصميم استبيان هذه الدراسة تم الاعتماد على ما أوضحنا سابقا :

- الاطلاع على الأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة أي الجانب النظري
- نتائج الدراسة الاستطلاعية
- نتائج الدراسات السابقة
- إجراء مقابلات مع الأساتذة سواء بالنسبة للمدارس العادية الابتدائية و مدارس الإعاقة السمعية من أجل جمع المعلومات حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

---

[1]- فاروق الجوهي، مرجع سابق، ص: 190

– حيث تم بناء الاستبيان بعد تحديد مختلف الجوانب و المؤشرات التي تكون محتوى الدراسة و اشتملت أداة الدراسة بصورتها النهائية على 72 بند إذ انقسم الاستبيان إلى قسمين :

قسم المعلومات الشخصية : يحاول هذا القسم جمع معلومات و بيانات شخصية عن المعلمين و هذا بهدف تحديد خصائص العينة و كانت المعلومات تخص ما يلي :

– المدرسة العادية ابتدائي / المدرسة المتخصصة إعاقة سمعية

– الجنس : ذكر / أنثى

– الخبرة : أكثر من 5 سنوات / أقل من 5 سنوات .

– أما القسم الثاني من الاستبيان فقد احتوى على 72 بند موزعة على ثلاثة محاور تعالج فرضيات الدراسة و هي :

* **المحور الأول** : و يغطي الفرضية الأولى الخاصة بالفرق بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية الابتدائية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في العملية التعليمية و قد احتوى على 14 بند مقسم إلى مؤشرين هما :

– مؤشر تحديد ماذا ندرس ؟ من البند 01 إلى البند 08

مؤشر تحديد كيف ندرس ؟ من البند 09 إلى البند 14

* **المحور الثاني** : و يغطي الفرضية الثانية الخاصة بالفروق بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية الابتدائية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التنفيذ في العملية التعليمية و قد احتوى على 39 بند مقسم إلى مؤشرين هما :

- مؤشر ضبط و إدارة القسم : من البند 15 إلى البند 37 .
- – مؤشر توصيل العملية التعليمية : من البند 38 إلى البند 53 .

*** المحور الثالث :**

و يغطي الفرضية الثالثة الخاصة بالفروق بين اتجاهات أساتذة المدارس العادية الابتدائية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءات التقويم في العملية التعليمية و قد احتوى على 19 بند مقسم إلى ثلاثة مؤشرات :

- مؤشر التقويم القبلي : من البند 54 إلى البند 57
- مؤشر التقويم التكويني : من البند 58 إلى البند 63 .
- مؤشر التقويم التحصيلي (الختامي) : من البند 64 إلى البند 72.

و اعتمدت في بناء الاستبيان على ثلاث بدائل و هي : نعم ، أحيانا ، لا .

و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم20 يوضح توزيع بدائل و درجات الاستبيان

البديل	الدرجة
نعم	2
أحيانا	1
لا	0

6-2-5-1- الخصائص السيكومترية للاستبيان :

إن أي أداة لجمع البيانات لا يمكن أن تكون موضوعية و ذات فائدة إلا إذا تم حساب خصائصها السيكومترية (الثقل العلمي) أي الصدق و الثبات.

أولا : حساب الصدق :

تم استشارة مجموعة من الأساتذة للتحكيم (انظر الملاحق) ،و هذا من خلال عرض الاستبيان في صورته المبدئية و ذلك للتحكيم من حيث :

- الارتباط بموضوع الدراسة و مدى تحقيقه لأهدافها
- سلامة العبارات من حيث الصياغة اللغوية و مدى ارتباطها بالمحور المراد قياسه
- إضافة أو تعديل أو حذف بعض العبارات التي يرى المحكم ضرورة القيام بذلك
- صحة البدائل .

و عليه فقد تم تقديم الاستبيان للتحكيم حيث تم تقسيمها إلى أربعة أعمدة واحد يخص الهدف من البند و الثاني مضمون البند الثالث يخص قياس البند أي : يقيس / لا يقيس و العمود الرابع خاص بالملاحظات مثل : حذف أو دمج أو تعديل البند ... إلخ .

و بناءا على ما سبق أجريت على الاستبيان تعديلات و التي جاءت معظم ملاحظات المحكمين متفقة إلى حد كبير و أهمها ما يلي :

1- تغيير البدائل من بديلين (نعم – لا) إلى ثلاث بدائل (نعم – أحيانا – لا) و هذا لأن مضمون البنود يتماشى بالإجابة نعم – أحيانا – لا

2- تم اقتراح البند رقم 6 و هو أنه وجب على المعلم : الانتقال من البسيط ‘إلى المعقد أثناء تقديم الدرس

3- تقسيم كفاءة التخطيط إلى مؤشرين و هما :

- مؤشر تحديد ماذا ندرس ؟
- مؤشر تحديد كيف ندرس ؟

4- في البند رقم 26 من عبارة " تستخدم عبارات المدح لخلق الدافعية " استبدال كلمة خلق بكلمة سن لأن كلمة خلق هي صفة لله تعالى هو وحده الذي يخلق و بالتالي تصبح العبارة " تستخدم عبارات المدح لسن الدافعية "

5- كذلك في البند 31 استبدال كلمة يخلق بكلمة يجلب في العبارة " تعزيزك للتلاميذ يخلق التشجيع و الحافز للمشاركة " الى تعزيزك للتلاميذ يجلب التشجيع والحافز للمشاركة .

6- في البند 29 العبارة " تضيف نقطة إضافية للإجابة الصحيحة في الوقت المناسب " و استبدالها بعبارة " تستخدم التعزيز في الوقت المناسب " هنا أكد المحكمون أن التعزيز يكون معنوي أو مادي .

7- كان الاستبيان يحتوي على 75 بند ثم تعديله إلى 72 بند لأنه فيه بعض البنود كانت متشابهة في المعنى تم وضعها تحت بند واحد .

. يعد قياس صدق الاستبيان عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وقد تم التأكد من صدق مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات في الدراسة الحالية بثلاث طرق هي: صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية، وكذا الصدق الذاتي، وجاءت النتائج كما يلي:

أ- صدق الاتساق الداخلي للاستبيان:

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة،فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للاستبيان وقد تم الاعتماد على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل محور من المحاور الثلاثة، بعد استبعاد الدرجة الفرعية للمحور، كما يلي:

الجدول رقم21 معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان والدرجة الكلية للمحاور الثلاثة

المحاور	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
كفاءة التخطيط	**0.52** **
كفاءة التنفيذ	**0.89** **
كفاءة التقويم	**0.78** **

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أن معاملات الإرتباط الثلاثة لمحاور الاستبيان بدرجته الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت بين 0.52 بالنسبة للمحور الأول الخاص بكفاءة التخطيط، و0.78 بالنسبة للمحور الثالث الخاص بكفاءة التقويم، أما المحور الثاني المتعلق بكفاءة التنفيذ فقد قدر بـ: 0.89 وهو بذلك أعلى قيمة.

و يمكننا القول أن مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات صادق ودرجة صدقه مقبولةوهو ما يمكننا من الإعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ب- الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية:

لقد تم فحص الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية للاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات من خلال مقارنة الدرجات المتطرفة (العليا والدنيا) لأفراد عينة الدراسة على المقياس، وذلك بالنسبة للاستبيان ككل وكذا بالنسبة للمحاور الثلاثة، حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازليا وأخذت 27% من درجات الثلث الأعلى و27% من درجات الثلث الأدنى (وكان عددهم معا 22) ثم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم 22 قيم اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الاحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات ومحاوره الثلاثة

المقياس ومحاوره	الثلث الأعلى (ن=11)		الثلث الأدنى (ن=11)		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجات الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
كفاءة التخطيط	26.72	1.10	16	2.60	-12.56**	**2.84**	20
كفاءة التنفيذ	70.54	1.43	48.63	4	-17.06**		
كفاءة التقويم	36.90	1.13	23.81	3.54	-11.66**		
الدرجة الكلية للمقياس	130.81	1.99	95.18	6.17	-18.21**		

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول أن كل قيم اختبار ت لعينتين مستقلتين جاءت دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01، تراوحت بين 11.66- كأقل قيمة بالنسبة للمحور الثالث الخاص بكفاءة التقويم، في حين كانت أكثر من ذلك بالنسبة للمحور الأول الخاص بكفاءة التخطيط والذي بلغت قيمته 12.56- وهي بدورها أقل من قيمة المحور الثاني الخاص بكفاءة التنفيذ والتي بلغت 17.06- أما قيمة الدرجة الكلية للاستبيان فكانت أعلى من قيم المحاور الثلاثة حيث بلغت

18.21- . أما فيما يخص قيمة ت المجدولة فقد كانت منخفضة جدا مقارنة بالقيم المحسوبة حيث بلغت: 2.84 عند درجة حرية 20 ومستوى دلالة 0.01.

في ضوء ما سبق يمكننا القول أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الثلثين الأعلى والأدنى في مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات ومحاوره، بمعنى أن المقياس استطاع التمييز بن مرتفعي ومنخفضي الدرجات سواء في الدرجة الكلية أو بالنسبة للمحاور الثلاثة ، ومنه الاستبيان صادق ويمكننا الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية.

ت- الصدق الذاتي:

استخرجت دلالات الصدق الذاتي لاستبيان الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعاملات ثبات الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم 23 معاملات الصدق الذاتي لمقياس الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات ومحاوره الثلاثة

المقياس ومحاوره	معاملات الصدق الذاتي
كفاءة التخطيط	**0.92**
كفاءة التنفيذ	**0.91**
كفاءة التقويم	**0.91**
الدرجة الكلية	**0.95**

يتضح من الجدول أن معاملات الصدق الذاتي للاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات قد تراوحت بين 0.91 و0.95 وقد كان هدف الباحثة من حساب هذا النوع من الصدق هو معرفة

النهاية العظمى أو أقصى درجة يمكن أن يبلغها صدق هذه الاستبيان، بحيث لا يمكن لمعاملات الصدق الأخرى أن تتجاوز قيم الصدق الذاتي.

ثانيا: ثبات الاستبيان :

تم التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام بطريقتين هي: طريقة الاتساق الداخلي (معاملات ارتباط البنود بالمؤشرات الفرعية التي تنتمي اليها)، وطريقة ألفا (α) كرو نباخ، وجاءت النتائج كما يلي:

أ- ثبات المقياس عن طريق الاتساق الداخلي (معاملات ارتباط البنود بالمؤشرات الفرعية التي تنتمي اليها) :

الجدول رقم 24 طريقة الاتساق الداخلي للاستبيان

المحاور / المؤشرات	كفاءة التخطيط	كفاءة التنفيذ	كفاءة التقويم
مؤشر: تحديد ماذا ندرس؟	**0.86**		
مؤشر: تحديد كيف ندرس؟	**0.83**		
مؤشر : ضبط و ادارة القسم		**0.93**	
مؤشر: توصيل العملية التعليمية		**0.84**	
مؤشر: التقويم القبلي			**0.73**
مؤشر: التقويم التكويني			**0.77**
مؤشر: التقويم التحصيلي (الختامي)			**0.76**

** دال عند مستوى 0.01

من خلال الجدول يتضح أن معاملات ارتباط المؤشرات الفرعية بالمحاور التي تنتمي اليها في مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات جات كلها مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01، حيث بلغت 0.86 و0.83 على الترتيب بالنسبة للمحور الأول الخاص بكفاءة التخطيط، كما بلغت 0.93 و0.84 على الترتيب بالنسبة للمحور الثاني الخاص بكفاءة التنفيذ، أما المحمور الثالث والخاص بكفاءة التقويم فقد قدرت معاملات ارتباطه مع مؤشراته الفرعية الثلاثة بـ: 0.73، 0.77، 0.76 على الترتيب.

وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول أن المؤشرات الفرعية متسقة مع المحاور في قياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات مما يدل على أن الاستبيان ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ:

كما تم التأكد من ثبات استبيان الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات عن طريق حساب قيمة معامل معامل ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية وكذا بالنسبة للمحاور الثلاثة (كفاءة التخطيط، كفاءة التنفيذ، وكفاءة التقويم) كل محور على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم 25 معاملات الثبات ألفا (α)كرونباخ

المحور	معامل ألفا (α) كرونباخ
كفاءة التخطيط	**0.72**
كفاءة التنفيذ	**0.80**
كفاءة التقويم	**0.79**
الدرجة الكلية	**0.86**

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات قد بلغت: 0.86، في حين انخفضت هذه الدرجة بالنسبة للمحاور الثلاثة، حيث قدرت بـ: 0.72 بالنسبة للمحور الخاص بكفاءة التخطيط وهي أقل قيمة، كما قدرت بـ: 0.80 بالنسبة للمحور الخاص بكفاءة التنظيم، أما المحور الخاص بكفاءة التقويم فقد بلغت قيمة معامل ثباته باستخدام معامل ألفا (α) كرونباخ: 0.79 .

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول أن قيم ثبات الاستبيان ومحاوره الثلاثة مرتفعة، مما يدل على تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيم التي تم الوصول اليها تفسر أكثر من 80% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعةمما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

كما نلاحظ أن قيم معاملات الثبات التي تم التوصل اليها باستخدام معامل ألفا (α) كرونباخ أقل من قيم معاملات الثبات التي تم التوصل اليها باستخدام معامل جاتمان وذلك لأن معامل ألفا(α) يمثل متوسط قيم طرق التجزئة الممكنة للمقياس عند تقدير الثبات، ولهذا يعتبر هذا المعامل الأكثر دقة واستقرارا والأقل تذبذبا.

6-2-6-الأساليب الإحصائية المستعملة :

تم استخدام الأساليب الإحصائية عن طريق تقنية **spss**و هي :

- متوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين
- النسب المئوية
- اختبار F.

الفـــصل الســـابع

عرض البيانات و تحليل النتائج

تمهيد:

سنحاول من خلال هذا الفصل عرض البيانات التي تحصلنا عليها من خلال دراستنا الميدانية وكذلك التعليق عليها وذلك عن طريق استخدام اسلوبين هما :

7-1-التحليل الكمي :

يعبر عن المحاولات الجادة لفهم الظاهرة المدروسة من خلال الارقام والنسب المئوية في شكل معطيات احصائية وجداول رقمية تدل على مؤشرات ذات فروق من شئنها ان تعطي هذه الارقام في استخلاص نتائجها ومناقشتها مناقشة علمية .

7-2-التحليل الكيفي :

يكون في مجال معالجة المعطيات الاحصائية التي جمعت في الاطار النظري ومقارنتها بالنتائج التي تم تحصيلها في الميدان اي مقارنة النتائج بما طرح من فرضيات في الجانب النظري , و التعليق عليها , ومحاولة تفسيرها للوصول الى نتائج عامة لهذه الدراسة .

7-3-عرض بيانات الفرضيات :

7-3-1-عرض بيانات الفرضية الاولى :

جدول رقم 26 يوضح استجابة افراد العينتين نحو الفرضية الاولى

البنود	معلمي المدرسة الابتدائية العادية						معلمي مدرسة الاعاقة السمعية					
	نعم		لا		احيانا		نعم		لا		احيانا	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	10	25	10	25	20	50	15	37,5	08	20	17	42,5
2	20	50	08	20	12	30	21	52,5	06	15	04	10
3	25	62,5	08	20	07	17,5	19	47,5	12	30	09	22,5
4	19	47,5	06	15	15	37,5	17	42,5	10	25	13	32,5

40	16	22,5	09	37,5	15	32,5	13	7,5	03	60	24	5
30	12	15	06	55	22	15	06	10	04	75	30	6
22,5	09	15	06	62,5	25	20	08	37,5	15	42,5	17	7
30	12	25	10	45	18	22,5	09	15	06	62,5	25	8
20	08	20	08	60	24	27,5	11	7,5	03	65	26	9
17,5	07	7,5	03	50	20	20	08	05	02	75	30	10
37,5	15	22,5	09	40	16	15	06	40	16	45	18	11
25	10	20	08	55	22	27,5	11	15	06	57,5	23	12
25	10	12,5	05	62,5	25	15	06	10	04	75	30	13
17,5	07	15	06	67,5	27	20	08	10	04	70	28	14

يتضح من خلال عرض بيانات الفرضية الاولى التي توضح استجابة افراد العينتين من معلمي المدرسة الابتدائية العادية ومعلمي المدرسة المتخصصة اعاقة سمعية حول بنود الفرضية الاولى الخاصة بكفاءة التخطيط, حيث بلغت عند معلمي المدرسة الابتدائية العادية اكبر استجابة حول نعم في البنود 06,10,13 بنسبة 75% وبلغت 40%كأكبر استجابة في البند 11 نحو لا , اما اكبر استجابتهم نحو احيانا في البند 01 بلغت 50 %.

اما عند معلمي المدرسة المتخصصة اعاقة سمعية بلغت اكبر استجابة نحو نعم في البند 14 بنسبة 67,5 %, وبلغت اكبر استجابة نحو لا في البند 03 بنسبة 30 %, وبلغت اكبر استجابة نحو احيانا في البند 01 بنسبة 42,5% .

7-3-2-عرض بيانات الفرضية الثانية :

جدول رقم 27 يوضح استجابة افراد العينتين نحو الفرضية الثانية

البنود	معلمي المدرسة الابتدائية العادية						معلمي مدرسة الاعاقة السمعية					
	نعم		لا		احيانا		نعم		لا		احيانا	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
15	27	67,5	04	10	09	22,5	25	62,5	07	17,5	08	20
16	12	30	11	27,5	17	42,5	16	40	09	22,5	15	37,5
17	24	60	02	05	14	35	28	70	01	2,5	11	27,5
18	22	55	06	15	12	30	21	52,5	02	05	17	42,5
19	10	25	18	45	12	30	16	40	09	22,5	15	37,5
20	19	47,5	10	25	11	27,5	12	30	18	45	10	25
21	20	50	07	17,5	13	32,5	30	75	04	10	06	15
22	40	100	00	00	00		40	100	00	00	00	00
23	18	45	06	15	16	40	11	27,5	04	10	25	62,5
24	26	65	03	7,5	11	27,5	24	60	02	05	14	35
25	28	70	08	20	04	10	29	72,5	06	15	05	12,5
26	35	87,5	01	2,5	04	10	36	90	01	2,5	03	7,5
27	37	92,5	01	2,5	02	05	36	90	02	05	02	05
28	40	100	00	00	00	00	40	100	00	00	00	00
29	31	77,5	04	10	05	12,5	28	70	03	7,5	09	22,5

12,5	05	10	04	75	30	20	08	7,5	03	72,5	29	30
22,5	09	05	02	72,5	29	17,5	07	2,5	01	80	32	31
05	02	00	00	95	38	10	04	00	00	90	36	32
00	00	00	00	100	40	00	00	00	00	100	40	33
22,5	09	15	06	62,5	25	20	08	12,5	05	67,5	27	34
00	00	00	00	100	40	10	04	10	04	80	32	35
17,5	07	70	28	12,5	05	17,5	07	20	08	62,5	25	36
17,5	07	00	00	82.5	33	12,5	05	2,5	01	38,5	34	37
22,5	09	2,5	01	75	30	20	08	00	00	80	32	38
00	00	00	00	100	40	12,5	05	05	02	82,5	33	39
37,5	15	15	06	47,5	19	45	18	17,5	07	37,5	15	40
25	10	12,5	05	62,5	25	15	06	05	02	80	32	41
25	10	25	10	50	20	50	20	17,5	07	37,5	15	42
57,5	23	20	08	22,5	09	40	16	05	02	55	22	43
12,5	05	00	00	87,5	35	22,5	09	02,5	01	75	30	44
17,5	07	00	00	82,5	33	20	08	00	00	80	32	45
25	10	2,5	01	72,5	29	20	08	05	02	75	30	46
15	06	00	00	85	34	17,5	07	00	00	82,5	33	47
22,5	09	2,5	01	75	30	25	10	05	02	70	28	48

00	00	00	00	100	40	00	00	00	00	100	40	49
25	10	15	06	60	24	50	20	25	10	25	10	50
00	00	00	00	100	40	00	00	00	00	100	40	51
12,5	05	00	00	87,5	35	22,5	09	05	02	72,5	29	52
47,5	19	27,5	11	25	10	37,5	15	22,5	09	40	16	53

يتضح من خلال عرض بيانات الفرضية الثانية و التي توضح استجابة معلمي المدرسة الابتدائية العادية و معلمي المدرسة المتخصصة اعاقة سمعية حول بنود الفرضية الثانية الخاصة بكفاءة التنفيذ , حيث بلغت عند معلمي المدرسة الابتدائية العادية اكبر استجابة نحو نعم في البنود 22 ,28 ,33 ,49 , 51 , بنسبة 100 %, اما اكبر استجابة نحو لا في البند 19 بنسبة 45 %, واكبر استجابة نحو احيانا في البند 42 بنسبة 50%.

و بلغت عند معلمي المدرسة المتخصصة اعاقة سمعية اكبر استجابة نحو نعم في البنود 22 , 28 ,33 , 35 , 39 , 49 , 51 , بنسبة 100 %, اما اكبر استجابة نحو لا في البند 36 بنسبة 70 %, و اكبر استجابة نحو احيانا في البند 23 بنسبة 62.5 %.

7-3-3-عرض بيانات الفرضية الثالثة :

جدول رقم 28 يوضح استجابة افراد العينتين حول الفرضية الثالثة

البنود	معلمي المدرسة الابتدائية العادية						معلمي مدرسة الاعاقة السمعية					
	نعم		لا		احيانا		نعم		لا		احيانا	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
54	12	30	06	15	22	55	20	50	08	20	12	30
55	15	37.5	11	27.5	14	35	18	45	04	10	18	45
56	30	75	02	05	08	20	32	80	01	2.5	07	17.5
57	31	77.5	00	00	09	22.5	34	85	00	00	06	15
58	15	37.5	06	15	19	47.5	30	75	04	10	06	15
59	32	80	00	00	08	20	40	100	00	00	00	00
60	22	55	02	05	16	40	14	35	06	15	20	50
61	30	75	00	00	10	25	32	80	00	00	08	20
62	28	70	02	05	10	25	27	67.5	04	10	09	22.5
63	40	100	00	00	00	00	30	75	00	00	10	26
64	35	87.5	00	00	05	12.5	25	62.5	03	7.5	12	30
65	36	90	01	2.5	03	7.5	30	75	02	05	08	20
66	35	87.5	00	00	05	12.5	34	85	00	00	06	15
67	32	80	03	7.5	05	12.5	35	87.5	01	2.5	04	10

25	10	12.5	05	62.5	25	25	10	00	00	75	30	68
15	06	05	02	80	32	17.5	07	7.5	03	75	30	69
15	06	80	32	05	02	25	10	75	30	25	10	70
25	10	50	20	25	10	10	04	00	00	90	36	71
00	00	00	00	100	40	00	00	00	00	100	40	72

يتضح من خلال عرض بيانات الفرضية الثالثة والتي توضح استجابة معلمي المدرسة الابتدائية العادية ومعلمي المدرسة المتخصصة اعاقة سمعية حول بنود الفرضية الثالثة الخاصة بكفاءة التقويم , حيث بلغت عند معلمي المدرسة الابتدائية العادية اكبر استجابة نحو نعم في البندين 63 و 72 بنسبة 100 %و اما اكبر استجابة نحو لا في البند 70 بنسبة 75% واكبر استجابة نحو احيانا في البند 58 بنسبة 47,5%.

وبلغت عند معلمي المدرسة المتخصصة اعاقة سمعية اكبر استجابة نحو نعم في البندين 59 و72 بنسبة 100 %, اما اكبر استجابة نحو لا في البند 70 بنسبة 80 %, واكبر استجابة نحو احيانا في البند 60 بنسبة 50%.

7-4-تحليل نتائج الفرضيات:

7-4-1-مناقشة النتائج وفق الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة في الدراسة الحالية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية و للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين عن

طريق المعالجة الإحصائية spssمن أجل المقارنة بين درجات الأساتذة في المدارس الابتدائية العادية و أقرانهم في مدارس الإعاقة السمعية على استمارة الاتجاهات (من تصميم الباحثة) نحو المقاربة بالكفاءات و جاءت النتائج كما يلي :

جدول رقم29 يوضح ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية العامة

مجموعتي المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت) المحسوبة	قيمة اختبار(ت) المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المدارس الابتدائية العادية	40	114,5	14,75	3,00	2,61	78	0,01
المدارس الإعاقة السمعية	40	103,90	2,43				

❖ **الخلاصة الإحصائية :**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29) و الذي يمثل ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية العامة بأن 40 معلم للمدارس الابتدائية العادية ، بلغ متوسطهم الحسابي 114,50 بانحراف معياري 14,75 و أن 40 معلم بمدارس الإعاقة السمعية بلغ متوسطهم الحسابي 103,90 بانحراف معياري 2,43، و عليه جاءت قيمة اختبار (ت) المحسوبة 3،00 أكبر من (ت) المجدولة 2,61 بدرجة حرية 78 و مستوى الدلالة 0,01 و عليه نحن متأكدون بنسبة 99 % من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية .

7-4-2-تحليل نتائج الفرضية العامة و مناقشتها :

7-4-2-1- تحليل نتائج الفرضية العامة

من خلال التحليل الإحصائي لبنود الاستمارة و مناقشته الفرضيات الجزئية للدراسة توصلنا على أنه :

- الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق حيث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في المدارس الابتدائية العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في العملية التعليمية .

- أما بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية تحققت حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في المدارس الابتدائية العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التنفيذ في العملية التعليمية .

- أما بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة تحققت حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في المدارس الابتدائية العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التقويم في العملية التعليمية .

من خلال ما سبق نستنتج بأن الفرضية العامة للدراسة قد تحققت و التي مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية .

7-4-2-2-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تنص هذه الفرضية : على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في العملية التعليمية و للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) العينتين مستقلتين عن طريق المعالجة الإحصائية **spss** من أجل المقارنة بين درجات الأساتذة في المدارس الابتدائية و أقرانهم في مدارس الإعاقة السمعية على المحور الأول المتعلق بكفاءة التخطيط و جاءت النتائج الإحصائية كما في الجدول التالي :

جدول رقم 30 يوضح ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى حول كفاءة التخطيط

مجموعتي المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت) المحسوبة	قيمة اختبار(ت) المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المدارس الابتدائية العادية	40	21,95	4,44	0,48	1,98	78	0,05
المدارس الإعاقة السمعية	40	21,50	3,84				

❖ **الخلاصة الإحصائية :**

من خلال ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى ، نرى ان (ت) المحسوبة تقدر ب 0,48 و هي أقل من (ت) المجدولة 1,98 عند درجة الحرية 78 و مستوى الدلالة 0,05 و منه يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في المدارس الابتدائية العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في العملية التعليمية .

❖ **الخلاصة البيداغوجية :**

الفرق في الاتجاهات و الآراء ليس جوهري و بالتالي لا يوجد هناك اختلاف بين أراء أساتذة المدارس الابتدائية العادية ومدارس الإعاقة السمعية حول المؤشرات الأكثر أهمية في هذا المحور و بالتالي كفاءة التخطيط ليس لها تأثير على آرائهم (فرضية لم تتحقق) .

7-4-3-تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

انطلاقا من التحليل الإحصائي وجدنا أنه لا توجد فروق بين استجابات معلمي المدرسة الابتدائية العادية و معلمي مدرسة الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات و التي تم تقسيمها إلى مؤشرين هما : تحديد ماذا ندرس ؟ – تحديد كيف ندرس ؟

في مؤشر ماذا ندرس ؟ تم ملاحظة استجابات أفراد العينتين كانت معظمها بنعم فقد كانت استجابة معلمي المدرسة الابتدائية العادية في البند 2 بنسبة 50 % ممن أجابوا بنعم كانت حول تحديد الأهداف العامة و السلوكية للعملية التعليمية و هي الأهداف التي يراد تحقيقها من خلال البرنامج لأنه عند التخطيط للبرنامج تتحول الكفاءات إلى أهداف يسعى إلى تحقيقها كما نجد أن تحديد الأهداف العامة في عبارات سلوكية محددة قابلة للقياس و أن الهدف الرئيسي لهذه البرامج هو تخريج معلم قادر على تعليم تلاميذه بفعالية ، و المعلم هو المحرك الرئيسي لكل هذه البرامج

و ذلك بهدف تطوير العملية التعليمية و في نفس البند أكد زملائهم من معلمي مدرسة الإعاقة السمعية بنسبة 50 % لنعم أن طبيعة أهداف مناهج الصم لا تختلف كثيرا عن طبيعة أهداف مناهج التلاميذ العاديين لأن مصادر اشتقاق الأهداف واحدة بالنسبة لكل منهما و هي الكتاب المدرسي و ذلك بموجب اتفاقية تعاون رقم 042 أوت 2008 بين وزارة التضمن الوطني و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج ووزارة التربية الوطنية حيث جاء في المادة الخامسة من الاتفاقية " تلتزم وزارة التربية الوطنية بتوفير الكتاب المدرسي للتلاميذ المعاقين و التلاميذ المتكفل بهم في المؤسسات المتخصصة " (أنظر للملاحق) ، لكن باستثناء طبيعة التلميذ و هو ما يجب مراعاته عند صياغة الأهداف لمناهج الصم ، بحيث تتم ترجمة الهدف الى المحتوى المناسب و الذي يقوم المعلم بتدريسه باستخدام طرق تتناسب مع طبيعة الهدف و المحتوى بالإضافة إلى استخدام وسائل و أنشطة تعليمية وثيقة الصلة بالمحتوى و الطريقة ليصلوا أخيرا إلى بلوغ الأهداف المنشودة ، في حين نرى البند 3 حيث أجاب معلمي المدرسة الابتدائية نحو نعم بنسبة 62,5 % حول تحديد نوع الهدف (رياضيات ، لغة ، أشغال يدوية) فنرى أنه أول خطوة لإعداد الدرس الجيد هي وضع الأهداف الخاصة لكل درس و حسن صياغتها بطريقة سهلة بسيطة إجرائيا يسهل تحقيقها في الوقت المحدد و أن تكون صياغة الأهداف واقعي نابعة من طبيعة الدرس و تشتق من المادة التعليمية في حين أكد زملائهم من معلمي مدرسة الإعاقة السمعية الذين أجابوا بنعم بنسبة 47,5 % بأن صياغة أهداف الدرس بما يتلاءم مع مستوى خبرات التلاميذ الصم ، ونرى في البند 4 حيث أجاب معلمي المدرسة الابتدائية بنسبة 47,5 % لنعم حول تحديد معايير الإداء المقبول للدرس فعلى المعلم الاهتمام بأداءات التلاميذ و التي يتم فيها توظيف المعارف و المهارات و القدرات بدلا من قياس المعارف النظرية فقط , وهذا ما يتفق مع دراسة (فايزة اسكندر سدرة 1999) حيث توصلت نتائج هذه الدراسة ان المستوى العام لأداء الكفاءات التدريسية كان بنسبة

63,5 %حيث كانت كفاءة التخطيط واعداد الدرس مقبولا نوعا ما , وهذا يدل على عدم قدرة المعلمين على ترجمة الجوانب النظرية وخصوصا استعمال نظريات التعلم في الاداءات السلوكية للدرس داخل حجرة الدراسة ، في حين أن نسبة 42,5 % كأكبر استجابة نحو نعم لمعلمي الإعاقة السمعية أن على المعلم أن يكون خبيرا بلغة الصم و مهارات الاتصال الخاصة بهم و على دراية كاملة بنموهم اللغوي و العقلي و المشكلات السلوكية التي ترتبط بفقدان حاسة السمع ، أما البند 5 نرى أن نسبة 60 % ممن أجابوا بنعم من معلمي المدرسة الابتدائية حول تحليل مهمة التدريس قبل تقديم الدرس و هي قدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم لكل موقف تعليمي بدقة و عناية محددا الخطوات و المراحل التي يتطلبها الموقف التعليمي و ما يتضمنه من موازنة بين اختيار الوسائل و الأنشطة و أساليب التقويم المناسبة و بين الأهداف المرسومة ، أما معلمي الاعاقة السمعية أجابوا بنعم بنسبة 40 % فهم يرون ما يراه زملائهم بأن تحليل مهمة التدريس في تنظيم وتتابع معين لتحقيق استمرارية التعلم بحيث يتدرج من المعلوم إلى المجهول و من البسيط إلى المركب و من المحسوس إلى المجرد و من المباشر إلى الغير مباشر ، و أن يكون ترجمة صادقة لما تم وضعه من أهداف و كلها أنشطة تعليمية هادفة تتلاءم مع قدرات و ميول و استعدادات التلاميذ الصم ، أما البند 6 بنسبة 75 % ممن أجابوا بنعم من معلمي المدرسة الابتدائية حول الانتقال من البسيط إلى المعقد أثناء تقديم الدرس ، فيجب التدرج في بناء الكفاءات و يأخذ هذا التدرج شكل سلم الارتقاء من درجة التحسين و الإيقاظ إلى درجة الاكتساب فالترسيخ و التعميق نفس الاستجابة على البند بنسبة 55 % من معلمي مدرسة الإعاقة السمعية .

و منه نرى مؤشر تحديد ماذا ندرس ؟ أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية و معلمي مدرسة الإعاقة السمعية لأن المناهج واحدة و الكتاب المدرسي واحد فقط نأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلم العادي و المتعلم الأصم .

أما مؤشر تحديد كيف ندرس ؟ فقد تمت ملاحظة أن معظم الاجابات بالنسبة لبنود هذا المؤشر كانت نحو نعم حيث نرى في البند 9 أن نسبة 65 % من معلمي المدرسة الابتدائية أجابوا بنعم حول اختيار طرق التدريس المناسبة ، فعلى المعلم أن يختار ما يراه مناسبا من طرق التدريس وفقا لنوعية الأداء المطلوب من التلاميذ و تختلف طرق التدريس باختلاف الأهداف المرغوبة و هذا ما أكده زملائهم معلمي مدرسة الإعاقة السمعية بنسبة 60 % حول طرق التدريس المناسبة فاستخدام طريقة المناقشة و استخدام أساليب الاتصال المختلفة و التمثيل و لعب الأدوار و طريقة حل المشكلات خاصة المرتبطة بالحياة اليومية للتلاميذ الصم وطريقة المشاريع و التعلم التعاوني و التعلم الفردي لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ الصم و يستخدم طريقة الإلقاء التي تعتمد على لغة الإشارة و أن يستخدم الأمثلة و التشبيه لكي يقرب المفاهيم المختلفة في أذهان التلاميذ الصم : أما البند 10 فيرى معلمي المدرسة الابتدائية ممن أجابوا بنعم أن نسبة 75 % حول تحديد الوسائل التعليمية المساعدة في العملية التعليمية قبل البدء في الدرس و المناسبة لكل هدف تعليمي بحيث لا يقتصر التدريس على الكتاب المدرسي بالرغم من أهميته و إنما ينوع من الوسائل التعليمية كالمصادر الأصلية ، الكتب ، الأفلام ، اللوحات ، النماذج ، الصور ، و أن تكون واضحة و في مستوى التلاميذ ، كذلك و في نفس البند يرى 50 % من معلمي مدرسة الإعاقة السمعية بأن تحديد الوسائل التعليمية بأن تكون مثيرة لاهتمامات التلاميذ الصم و أن تتلاءم مع طبيعة الإعاقة السمعية و أن تكون خالية من التفصيلات الغير ضرورية و يسهل الحصول عليها في البيئة المحلية ، و نرى البند 12 أن نسبة 57,5 % أجابوا بنعم من معلمي المدرسة الابتدائية الذي محوره أن المعلم يقوم بتحديد الأنشطة التعليمية لكل هدف فالمادة العلمية تحقق الكثير من الأهداف مثل تنمية الميول و الاتجاهات فيجب أن تكون الأنشطة ذات أهمية و في مستوى التلاميذ و بالطريقة العلمية و أن يؤدي النشاط أكثر من هدف في آن واحد و يجب

التخطيط مسبقا ، و قد جاءت هذه النتيجة متفقة نوعا ما مع ما توصلت إليه الباحثتان (نورة بوعيشة, وسمية بن عمارة 2007) تريان بأن تخطيط للأنشطة التعليمية خطوة مهمة في نجاح عملية التدريس و على المعلمون أن يكونوا على قدر من الوعي لإعداد دروسهم و التخطيط لها وفق التدريس بالكفاءات و أن معلمو المرحلة الابتدائية يمارسون التخطيط للدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بنسبة 31 % من مجموع الممارسات المحددة ، و تعد هذه النسبة ضعيفة حيث لم تصل حتى إلى نسبة 50 % من مجموع الممارسات لأن هناك من الأساتذة من يولون اهتمام أقل بالتخطيط للدرس خاصة المعلمين ذو الأقدمية لا يخططون لدروسهم بشكل روتيني بل يكتفون بوضع تصور ذهني للأنشطة التي سوف يمارسونها مع تلاميذهم ، و يرى معلمي مدرسة الإعاقة السمعية بنسبة 55 % حول البند 12 أنه يجب على معلم التلاميذ الصم تحديد الأنشطة التعليمية المرتبطة بأهداف الدرس و تتناسب مع قدرات وميول التلاميذ و تساعد على تنمية مهارات الاتصال و تساعدهم على معرفة البيئة التي حولهم

و عليه نستنتج أن الفرضية الجزئية الأولى لم تحقق بحيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية و معلمي الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في العملية التعليمية

7-4-4- مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتحليلها :

7-4-4-1- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التنفيذ في العملية التعليمية .

و لتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين عن طريق المعالجة الإحصائية **spss** من أجل المقارنة بين درجات الأساتذة في المدارس الابتدائية العادية و أقرانهم

في مدارس الإعاقة السمعية على المحور الثاني المتعلق بكفاءة التنفيذ و جاءت النتائج الإحصائية في الجدول التالي :

جدول رقم 31 يوضح ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية حول كفاءة التنفيذ

مجموعتي المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت) المحسوبة	قيمة اختبار(ت) المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المدارس الابتدائية العادية	40	60,97	8,94	3,62	2,61	78	0,01
المدارس الإعاقة السمعية	40	54,30	7,47				

❖ الخلاصة الإحصائية :

من خلال ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية نرى بأن 40 معلم للمدارس الابتدائية العادية بلغ متوسطهم الحسابي 60,97 بانحراف معياري 8,94 ، و أن 40 معلم بمدارس الإعاقة السمعية بلغ متوسطهم الحسابي 54,30 بانحراف معياري 7,47 ، و عليه نرى أن (ت) المحسوبة 3,62 أكبر من (ت) المجدولة 2,61 بدرجة حرية 78 و مستوى الدلالة 0,01

و عليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في المدارس الابتدائية العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التنفيذ في العملية التعليمية .

❖ خلاصة البيداغوجية :

الفرق في الاتجاهات و الآراء جوهري و بالتالي هناك اختلاف بين أراء أساتذة المدارس الابتدائية العادية ومدارس الإعاقة السمعية حول المؤشرات و الكفاءات الأكثر أهمية في هذا المحور, و بالتالي كفاءة التنفيذ لها اراء مختلفة (الفرضية تتحقق) .

7-4-4-2-تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

انطلاقا من التحليل الإحصائي وجدنا ان الفروق كانت دالة أي وجود فروق بين استجابات أفراد العينتين و المتمثلتين في معلمي المدرسة الابتدائية العادية و معلمي مدرسة الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التنفيذ في عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات و التي حددت بالكفاءات بمؤشرين هما : ضبط و إدارة القسم و توصيل العملية التعليمية .

في مؤشر ضبط و إدارة القسم فقد كانت الاستجابات ب نعم ، لا ، أحيانا ، فالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي أكدوا في البند 18 بنسبة 55 % أنها تتحكم نسبيا في عملية دخول و خروج التلاميذ من القسم فعلى المعلم أن يكون حازم في فصله طوال الوقت و هذا ما نراه في البند 17 بنسبة 60 % فعلى المعلم أن يجعل سلطته مفهومة و مقبولة على أساس الرحمة ، أما البند 30 أكدت نسبة 72,5 % بأن تعزيز التلاميذ يؤدي إلى المنافسة بينهم و يخلق الاستعداد للتعلم و هذا ما أكدته نسبة 100 % في البند 33 أن الاتجاهات الموجبة نحو المعلم و القسم تجلب الدافعية نحو الدراسة ، أما البند 36 أكدت نسبة 62,5 %من معلمي المدرسة الابتدائية دائما أنها متقبلة للفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ فللمعلم دور نفسي يتمثل في معرفة نفسية التلاميذ و تقبلهم و في نفس العينة نرى في البند 35 حيث 38 % أكدوا أنهم بإمكانهم تمييز التلاميذ من خلال

قدراتهم و ميولهم المختلفة حيث أن المعلم لم يعد مجرد ملقي للمعرفة بل أصبح عليه أن يكون موجها و منسقا و مشجعا و محفزا لتعلم التلاميذ و قادر على فهم خصائصهم و حجاتهم لإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير ، أما استجابات معلمي مدرسة الإعاقة السمعية كانت متفاوتة بنعم – لا – أحيانا ، حيث سجلت نسبة 75 % في البند 21 حول إمكانية متابعة أكثر من تلميذ في أن واحد فكانت الإجابة بنعم لأن عدد التلاميذ في القسم الواحد حوالي 10 تلاميذ فهذا العدد قليل مقارنة بأقرانهم التلاميذ العاديين الذين يفوق عددهم في القسم الواحد 45 تلميذ ، و نرى في البند 22 أن نسبة 100 % تستخدم اماءات و تعابير الوجه لجلب الانتباه لأنه على معلم الإعاقة السمعية أن يكون متدرب على طرق تعليم التلاميذ الصم مثل طريقة الاتصال اليدوي لغة الإشارة ، طريقة الاتصال الكلي ، القراءة على الشفاه...و هذا ما يتفق مع النموذج التقويمي في دراسة(بلقيدوم بلقاسم و دعيدش عبد السلام 2006) الموجه لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة , والتي صيغت لكل كفاءة مجموعة من السلوكيات الادائية التي يتطلب من المعلم اظهارها حيث وضعت لكفاءة التخطيط 07 بنود , كفاءة التنفيذ 09 بنود , كفاءة ضبط وادارة الصف 07 بنود , كفاءة التقويم 09 بنود , حيث يمنح التقدير (03) للذي يمثل مستوى اداء عالي وبشكل مناسب وقد ركزوا في كفاءة التنفيذ على ضرورة اتقان معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لطرق الاتصال الخاصة بهذه الفئة ، كذلك في البند 26 نسبة 90 % تستخدم عبارات المدح لسن الدافعية فعلى المعلم استخدام أساليب التعزيز المختلفة عند تقويم أعمال الصم فالتلميذ الأصم بحاجة إلى المدح و التشجيع خاصة إذا كانت إجابة صحيحة ،و في البند 23 من نفس العينة معلمي المدرسة الإعاقة السمعية و التي كانت إجابتهم أحيانا أن نسبة 63,5 % أنها لا تلتزم باحترام الوقت الكافي لكل درس و ذلك لأن تلاميذ الصم قد يستغرق معهم المعلم وقت إضافي في عملية التعلم خصوص أن ميزة الفروق الفردية موجودة بينهم أيضا في البند 31 أن

نسبة 72,5 % ترى بأن التعزيز يجلب التشجيع و الحافز للمشاركة فالتعزيز الغير اللفظي يتلاءم أكثر مع طبيعة التلميذ الأصم حيث يتضمن تعبيرات الوجه و الإشارات الرأس و الجسم عكس التلميذ العادي يصلح معه التعزيز اللفظي ، أما البند 33 بنسبة 100 % ترى بأن على المعلم أن يقيم علاقات متينة مع تلاميذه الصم لكي يخفف من تأثير الاتجاهات السلبية اتجاه المدرسة لدى بعض التلاميذ وعلى المعلم الاهتمام بتوفير مناخ صفي ايجابي يساعد على مشاركة التلاميذ الصم و بالتالي تحسين مفهوم الذات لدى تلاميذه أما البند 36 بنسبة 70 % ممن أجابوا ب لا أنهم غير متقبلين للفروق الفردية التي تظهر بصورة واضحة لبعض التلاميذ الصم داخل الفصل الواحد حيث يختلفون في قدراتهم و ميولهم ومواهبهم و خبراتهم و ذلك تبعا لاختلاف درجة فقدان السمع و العمر الزمني و سن الالتحاق بالمدرسة فمنهم من يدرس سنة أولى ابتدائي و عمره 10 سنوات و غيرها من العوامل التي تزيد من مدى الفروق الفردية بين التلاميذ الصم .

و عليه توجد فروق بين استجابات معلمي المدرسة الابتدائية و معلمي الإعاقة السمعية فلاحظنا كل فئة كيف تتحكم و تضبط إدارة القسم خاصة و أن العدد متفاوت في الأقسام كما اشرنا .

أما مؤشر توصيل العملية التعليمية فقد كانت استجابات معلمي المدرسة الابتدائية العادية متأرجحة بين نعم ، لا ، أحيانا ، ففي البند 39 بنسبة 82,5 % أن اختيار النشاط المناسب لقدرات التلاميذ كل مرحلة مهم فيجب أن يكون هناك تكامل أفقي بين مكونات كل نشاط تعليمي من جهة و مكونات كل مستوى دراسي من جهة ثانية و هذا يستجيب للمقاربة بالكفاءات باعتبارها تنمي الكفاءات و تجعلها غاية أساسية أيضا نفس الفئة لمعلمي المدرسة الابتدائية بنسبة 45 % في البند 40 حول مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ كانت معظمها نحو أحيانا و نعم فنرى أن بعض المعلمين يصيبهم الملل و المهم لديهم أن يتقيد بما جاء في البرنامج و يكمله في الوقت

اللازم و فيه من يضع التلاميذ كلهم في قالب واحد على اعتبار أن درجة النضج لدى التلاميذ واحدة و بالتالي اعتماد مسلك تعليمي واحد ، فلا بد أن تكون للمعلم القدرة على انتقاء الأنشطة و الوسائل و الأساليب المناسبة لهذه الفروق الفردية و في نطاق هيكل عمل البرنامج المدرسي واعتماد عدة مسالك تعليمية و نرى في البند 41 أن نسبة 80 % من يقوم بالتمهيد للدرس لإثارة اهتمام التلاميذ فعلى المعلم أن يعرض المواد التعليمية بطريقة تستثير رغبة التلاميذ في التعلم و المعلم الابتدائي لا يرى مشكلة في ذلك لأنه قد يستثيرهم بالكلام فقط بعكس معلمي مدرسة الإعاقة السمعية الذي يجب أن يستثيرهم بالإشارات و الوسائل ...، و في البند 43 الذي كانت إجاباته بين نعم ، أحيانا أن 55 % ممن أجابوا بنعم يقوم بربط النشاط الحالي بالمكتسبات المعرفية السابقة فيجب على المعلم أن يعمل على تنامي القدرات العقلية و المعرفية للتلاميذ كالفهم ، التوظيف ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، و يرى البند 46 أن نسبة 75 % تستخدم وسائل إيضاحية تتناسب مع قدرات التلاميذ فالمعلم عند اختيار الوسائل التعليمية يراعي أن تكون متنوعة و متدرجة في الصعوبة ، و البند 51 أن نسبة 100 % تستخدم أساليب التعلم الجماعية و إتباع طرائق و تقنيات نشطة و متنوعة و لا يحس بالروتين كطريقة المشروع ، حل المشكلات التعلم التعاوني ، المناقشة بحيث يستطيع في الأخير كما أكدته نسبة 40 % من البند 53 أن يقوم بعملية التغذية الراجعة عند نهاية كل حصة التي تعتبر توجيهات و بدائل علاجية ، هذا و كله فقد جاء في المادة الثانية من القرار الوزاري رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2001 " تعتمد المناهج التعليمية طبعة جوان 2011 لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي وتطبق مع بداية الموسم الدراسي 2011-2012 " وهذا في اطار مواصلة اصلاح المناهج التعليمية الرسمية من خلال الملاحظات و المقترحات الوجيهة التي أفرزتها الممارسة الميدانية للمعلمين و رصدتها المتابعة المستمرة و هذا لتجنب الحشو و التكرار و إحداث الانسجام التام بين المضامين المقررة في المناهج و

المواقيت الرسمية لكل مادة و غيرها من الأمور التربوية ، أما بالنسبة لمعلمي الإعاقة السمعية فقد كانت استجاباتهم حول مؤشر توصيل العملية التعليمية بين نعم ، لا ، أحيانا ، حيث نرى في البند 39 ممن كانت إجاباتهم 100 % لنعم تقوم باختيار النشاط المناسب لقدرات التلاميذ الصم بحيث تتلاءم الأنشطة مع طبيعة الأصم من حيث حاجاته و قدراته ، كذلك البند 43 بنسبة 54,5 % أجابوا بأحيانا أن يقوم المعلم بربط النشاط الحالي بالمكتسبات المعرفية السابقة بشكل نسبي لأن التلاميذ الصم سرعان ما يتشتت انتباههم و تركيزهم لذا يجب أن يحرص المعلم على أن يبني طريقة تدريسه على الخبرات السابقة للتلاميذ الصم وهذا ما يتفق مع دراسة (لخضر اكتوف 1993) الذي يرى بان الصعوبات التي يواجهها معلمي الصم هي في تطبيق المنهاج الذي يرى بان محتوياته معقدة ومجردة وصعبة وهي موجهة اساسا لاطفال العاديي السمع الموضوعة من طرف وزارة التربية الوطنية وهذه المناهج لا تخدم قدرات التلاميذ الصم الذين يركزون بشكل كبير على ذاكرتهم البصرية ، و البند 44بنسبة 75 % أن المعلم يستخدم وسائل إيضاحية مساعدة على الفهم حيث ترتبط الوسائل بطرق التدريس من أجل الوصول إلى أهداف الدرس ، إن استخدام الوسائل خاصة البصرية عند تدريس التلاميذ الصم على درجة كبيرة من الأهمية لأنها تخاطب حاسة البصر لديهم لافتقادهم الذاكرة السمعية لذا على المعلم التركيز على ذاكرته البصرية التي تؤدي إلى التركيز و الفهم و الانتباه و بالتالي زيادة الدافعية نحو التعلم و أيضا ترجمة الأفكار و المفاهيم بشكل مرئي و البند 46 بنسبة 72,5 %حول استخدام وسائل إيضاحية من بينها الكتاب المدرسي الذي يشتمل على موضوعات المحتوى الذي يستخدمه التلاميذ العاديين ، فتلك الكتب يصعب على التلاميذ الصم قراءة النصوص المتضمنة في الكتاب المدرسي نتيجة لتأثير الإعاقة السمعية و ضعف القراءة لديهم و يؤثر على أداء المعلم الذي يجد صعوبة كبيرة في تدريس الكثير من المعلومات و المفاهيم و الحقائق المتضمنة في تلك الكتب فالكتاب المدرسي في مجال الإعاقة

السمعية ركيزة أساسية لا يستطيع الاستغناء عنها لأنه مصدر إعداد الدروس بالنسبة للمعلم فيجب ملائمة صياغة محتواه مع مستوى النمو اللغوي حيث يلاحظ الشعور بالإحباط و هذا ما لاحظته الباحثة باعتبارها مربية متخصصة في مدرسة الإعاقة السمعية لاحظت تعرض التلميذ الأصم للإحباط نتيجة عدم قدرته على فهم و تفسير اللغة المكتوبة المقدمة إليه ، و ينبغي عند صياغة محتوى الكتاب المدرسي للصم استخدام جمل قصيرة و بسيطة و الابتعاد عن الكلمات الغامضة و المجردة و استخدام كلمات يمكن التعبير عنها بلغة الإشارة و التعبير عن الفكرة بأقل عدد من الكلمات و يرى البند 47 التي نسبته 87 % حول استخدام وسائل إيضاحية في الوقت المناسب فيجب استخدام الصور الفوتوغرافية لأن الصور أدق من الألفاظ في توضيح المعنى في أذهان التلاميذ الصم ،وكذلك الكمبيوتر و أشرطة الفيديو و الخرائط بأنواعها التي تساعد التلميذ الأصم على إدراك العلاقات المكانية بالإضافة إلى الخرائط الزمنية التي تساعد على تنمية الإحساس بالزمن ،وايضا الكرات الأرضية التي توضح طبيعة شكل الأرض و توزيع اليابس و الماء ، الأشكال التوضيحية ، الرحلات ، المتاحف ، و التمثيليات و لعب الأدوار بالإضافة إلى مكونات البيئة المحلية التي تعتبر وسيلة تعليمية من الطراز الأول من حيث الثراء و التنوع و الاختلاف و يجب أن تتميز الوسائل بالبساطة و عدم التعقيد حتى لا يتشتت انتباه التلاميذ .

و بالتالي الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية و معلمي الاعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التنفيذ في العملية التعليمية .

7-4-5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها :

7-4-5-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

تنص هذه الفرضية : على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في المدارس العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التقويم في العملية التعليمية

و للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) العينتين مستقلتين عن طريق المعالجة الإحصائية **spss** من أجل المقارنة بين درجات الأساتذة في المدارس الابتدائية العادية و أقرانهم في مدارس الإعاقة السمعية على المحور الثالث المتعلق بكفاءة التقويم و جاءت النتائج الإحصائية كما في الجدول التالي :

جدول رقم 32يوضح ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة حول كفاءة التقويم

مجموعتي المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت) المحسوبة	قيمة اختبار(ت) المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المدارس الابتدائية العادية	40	31,07	5,51	2,50	1,98	78	0,05
المدارس الإعاقة السمعية	40	28,20	4,70				

❖ **الخلاصة الإحصائية :**

من خلال ملخص المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة نرى بأن 40 معلم للمدارس الابتدائية العادية بلغ متوسطهم الحسابي 31,07 بانحراف معياري 5,51 ، و أن 40 معلم بمدارس الإعاقة السمعية بلغ متوسطهم الحسابي 28,20 بانحراف معياري 4,70 ، و عليه نرى أن (ت) المحسوبة 2,50 أكبر من (ت) المجدولة 1,98 بدرجة حرية 78 و مستوى الدلالة 0,05 و عليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في المدارس الابتدائية العادية و مدارس الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التقويم في العملية التعليمية .

❖ **خلاصة البيداغوجية :**

الفرق في الاتجاهات و الآراء جوهري و بالتالي هناك اختلاف بين أراء أساتذة المدارس الابتدائية العادية ومدارس الإعاقة السمعية حول المؤشرات والكفاءات الأكثر أهمية في هذا المحور و بالتالي كفاءة التقويم لها آراء مختلفة (الفرضية تتحقق) .

7-4-5-2-تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

انطلاقا من التحليل الإحصائي وجدنا ان الفروق كانت دالة أي وجود فروق بين استجابات أفراد العينتين و المتمثلين في معلمي المدرسة الابتدائية العادية و معلمي مدرسة الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التقويم في عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات و التي حددت بثلاثة بمؤشرات هي : مؤشر التقويم القبلي ، مؤشر التقويم التكويني ، ومؤشر التقويم الختامي .

في مؤشر التقويم القبلي لوحظ أن استجابات أفراد العينتين كانت بنعم ، لا ، أحيانا حيث كانت استجابة معلمي المدرسة الابتدائية العادية في البند 54 بنسبة 50 % أي نصف أفراد العينة الذين أجابوا بنعم حول قيام المعلم بتحديد مستوى التلاميذ قبل البدء في الدرس ، فالمعلم عليه أن يعرض النشاط التعليمي في حدود قدرة التلميذ مع مراعاة الفروق الفردية ، و في نفس البند نرى أنه

55 % أجابوا أحيانا من معلمي مدرسة الإعاقة السمعية ترى أن المعلم الجيد هو الذي يكون على علم بالمستوى المعرفي للتلاميذ الصم و ذلك قبل تبنيه لطرق التدريس المختلفة لأن طريقة التدريس و المواد و الوسائل التعليمية و الأنشطة و طرق الاتصال كل ذلك يعتمد على مدى معرفة المعلم بخصائص النمو العقلي و الاجتماعي و النفسي و اللغوي للتلاميذ الصم و في ضوء هذه المعلومات أيضا يستفيد منها المعلم عند بناء الاختبارات و أدوات التقويم الخاصة بالتلاميذ الصم و نرى البند 55 أكدت 37,5 %من معلمي المدرسة الابتدائية و هي أكبر نسبة التي أجابت بنعم حول تحديد نواحي القوة و الضعف لدى التلاميذ قبل الدرس فالمعلم يجب أن يكون على دراية بنفسية التلاميذ و استعداداتهم لفهم الدرس و يعرف خصائص طلابه النفسية و الأكاديمية و في نفس البند أكد زملائهم معلمي الإعاقة السمعية التي كانت إجاباتهم بين نعم و أحيانا و ذلك بنسبة 45 % أجابوا بنعم و 45 % أجابوا ب أحيانا في تحديد نواحي القوة و الضعف لدى التلاميذ حيث أن التقويم في جوهره عبارة عن عملية تشخيص و علاج ووقاية فالتشخيص يتمثل في تحديد مواطن القوة و الضعف لدى التلاميذ الصم و العلاج يتمثل في محاولة وضع حلول مناسبة للقضاء على نواحي الضعف و القصور و الاستفادة من نواحي القوة أما الوقاية محاولة تدارك الأخطاء في تخطيط و تنفيذ المنهج ، أما البند 57 أكد معلمو المدرسة الابتدائية بنسبة 77,5 % أنها تستخدم أساليب متعددة لمعرفة صعوبات التلميذ بحيث يطلب من التلاميذ القيام بأعمال تسهل تفاعلهم و أن يتدرج معهم في التعقيد و إغناء خبرات المعلم العملية و الطرائقية .

على العموم توجد فروق بين أراء المعلمين المدرسة الابتدائية و معلمي مدرسة الإعاقة السمعية حول مؤشر التقويم القبلي .

أما بالنسبة لمؤشر التقويم التكويني فقد تمت ملاحظة أن معظم الإجابات بالنسبة لبنود هذا المؤشر كانت متأرجحة نحو نعم ، أحيانا ، و هذا ما نراه في البند 58 حيث أكد معلمو المدرسة

الابتدائية الذين أجابوا ب أحيانا بنسبة 47,5 %و كانت أكبر استجابة لديهم بأنهم أحيانا يقوموا بطرح الأسئلة أثناء إلقاء الدرس و في نفس البند أكد زملائهم من معلمي مدرسة الإعاقة السمعية و الذين أجابوا بنعم بنسبة 75 % أنهم يقوموا بطرح الأسئلة أثناء إلقاء الدرس للتأكد من فهم التلاميذ الصم للدرس و في البند 59 أكد نسبة 100 % من معلمي الإعاقة السمعية أنهم يستعينوا بالملاحظة المباشرة لتقويم التلاميذ أثناء الدرس لأنه لا يوجد تقويم شفوي مسموع ، أما البند 60 فقد أجاب 55 % بنعم و هم معلمي المدرسة الابتدائية أنهم يقوموا بإعطاء تمارين أثناء الحصة سواء في مجموعات أي التعلم التعاوني أو الإجابة تكون فردية كذلك أسئلة صفية يعدها المعلم ضمن خطة الدرس ثم يوجهها للطلاب أثناء و بعد نهاية الدرس للكشف عن مستويات النمو المختلفة لمتعلميه في حين و في نفس البند أكد 50 % من معلمي الإعاقة السمعية ممن أجابوا ب أحيانا أنهم يعطوا تمارين أثناء الحصة لأن معلم الصم يقوم بعملية التكرار عدة مرات و على حده فهو في غنى للتمارين داخل الدرس و عليه توجد فروق بين إجابات معلمي المدرسة الابتدائية و معلمي مدرسة الإعاقة السمعية حول التقويم التكويني .

و فيما يخص مؤشر التقويم الختامي كانت معظم استجابات أفراد العينتين بين نعم ، لا ، أحيانا حيث نرى في البند 64 أن معلمي المدرسة الابتدائية ممن أجابوا بنعم بنسبة 87,5 % تتأكد من فهم التلاميذ للدرس عند نهاية كل حصة حتى يتحقق الهدف المراد تحقيقه فالكفاءات لا تقيم إلا عن طريق الأداء أي العمل و الإنتاج الملموس و عليه و لمزيد من الإجرائية في الممارسة البيداغوجية المرتبطة بالتقويم ينبغي أن يذكر المعلم الظروف التي يجب أن يظهر فيها السلوك المنتظر و مستوى الأداء و مقاييس التقويم فظلا عن تحديده للمدة الزمنية و الوسائل اللازمة و هذا ما توافق مع دراسة (محمودي رقية و لكحل صليحة ، 2012) حول التقويم حسب المقاربة بالكفاءات حيث خلصت الدراسة أنه تتباين وجهة نظر أفراد العينة و هم أساتذة و طلبة حول كفاءة

التقويم نرى نسبة 24 % مؤيد لعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ، أما نسبة 52 % تقر عدم التجاوب مع آليات التقويم فهي ترى أن التقويم لا يطبق بشكل تربوي و بيداغوجي و ترجع ذلك لعوامل و صعوبات مادية و بيداغوجية تربوية تواجه شقي العملية التربوية (الأستاذ – الطالب) و نرى البند 70 ان معلمي مدرسة الإعاقة السمعية من أجابوا ب لا ب 80 % حول طرح الأسئلة التي تعتمد على التحليل فقد كانت الإجابة ب لا ذلك أن أسئلة التحليل لا تتناسب مع قدرات التلاميذ الصم نظرا لأنها تقيس القدرة على التعبير الكتابي و على تنظيم المعلومات و الربط بينها و القدرة على التفكير الناقد و التقويم و هو ما ينطبق أيضا على أسئلة الشرح و التفسير و التي تتطلب صياغة ترتيبات لغوية مترابطة و متصلة المعاني و الأفكار و هو ما يشكل صعوبة بالنسبة للتلاميذ الصم نظرا لقصور اللغة المكتوبة لديهم بل التركيز على استخدام الأسئلة الموضوعية و التي تشمل أسئلة الاختيار من متعدد واسئلة التكميل و أسئلة المزاوجة و أسئلة الصواب و الخطأ و أسئلة الترتيب و الأسئلة التي تعتمد على الصور و الرسوم البيانية و أسئلة الخرائط مع توافر الشروط الواجب توافرها لصياغة تلك الأسئلة بشكل جيد ،وفي نفس البند اكد 75 % من معلمي المدرسة الابتدائية ممن أجابوا ب أحيانا ، نعم أنهم أحيانا يعتمدون على طرح أسئلة تعتمد على التحليل ممن تتحدى عقول التلاميذ الموهوبين و تعمل على العصف الذهني لديهم ، أما البند 71 فنرى أن نسبة 90 % من معلمي المدرسة الابتدائية الذين أجابوا بنعم حول طرحهم للأسئلة الشفوية و مساهمة التلاميذ في النقاش حول موضوع الدرس و هو يوفر بذلك تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم في نفس البند نرى أن نسبة 50 % من معلمي مدرسة الإعاقة السمعية الذين أجابوا ب لا حول طرح الأسئلة الشفوية فالواقع أن عملية تقويم التلاميذ الصم تعترضها صعوبات كثيرة نظرا لطبيعة تقويم الجانب اللغوي و الشفوي حيث تعتمد معظم أساليب التقويم على

اللغة سواء المكتوبة أو لغة الإشارات أو حتى المنطوقة الأمر الذي يجعل بناء الاختبارات و أدوات التقويم تحتاج إلى تصميم خاص .

و عليه نستنتج أن الفرضية الإجرائية الثالثة قد تحققت أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية و معلمي الإعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التقويم في العملية التعليمية .

7-5- الاستنتاج العام :

خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

- حيث توصلنا في كفاءة التخطيط بأنه لا يوجد فروق في الاتجاهات بين أساتذة المدرسة الابتدائية العادية و أساتذة مدرسة الإعاقة السمعية لأن الأهداف العامة و السلوكية للعملية التعليمية واحدة و هذا ما جاء به الكتاب المدرسي الموحد بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الصم والمقدم من طرف وزارة التربية الوطنية بموجب اتفاقية تعاون رقم 042 أوت 2008 بين وزارة التضامن الوطني و الأسرة ووزارة التربية الوطنية ، هذا و جاء في المادة الثانية 02 من القرار الوزاري رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2011 أنها تعتمد المناهج التعليمية بطبعة جوان 2011 لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي و تطبق مع بداية الموسم الدراسي 2011/ 2012 ، فالتدريس بالمقاربة بالكفاءات تدرس في المدارس الابتدائية العادية و مدارس الإعاقة السمعية بنفس المناهج و نفس الكتب المدرسية ، لذا على كل معلم مراعاة طبيعة و مستوى و قدرات المتعلم و الانتقال معه من البسيط إلى المعقد و اختيار طرق التدريس المناسبة فعند صياغة الكتاب المدرسي يجب أن يكون ملائما مع مهارات القراءة للتلاميذ الصم لأن عملية صياغة محتوى التلاميذ الصم لابد أن تختلف عن صياغتها للتلاميذ العاديين من حيث طول و قصر الجملة و اختيار الألفاظ السهلة التي لها مقابل في لغة الإشارة بالإضافة إلى طريقة تنظيم وطباعة

الكتاب المدرسي و مدى تدعيمه بالصور الملونة و غيرها من الأمور التي لابد من مراعاتها بحيث تتلاءم مع قدرات التلاميذ الصم و في استعمالها للكفاءات الثلاث ففي دراسة (عيد علي محمد حسن ، 1986) و التي تهدف غلى اقتراح قائمة من الكفاءات الأدائية لمعلم المرحلة الابتدائية بالبحرين ، و قد خلصت نتائج الدراسة بأن تحظى قائمة الكفاءات المقترحة بتقدير مهم جدا حيث يراعي المعلم عند تخطيط الدرس : المستويات المختلفة للتلاميذ عند اشتقاق الأهداف التعليمية وعند التنفيذ يراعي توظيف الوسائل التعليمية و عند التقويم توظيف الأسئلة الشفوية و كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 95 % تتعلق بأهمية الحاجة التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية لبعض الكفاءات الأدائية و نرى في كفاءة التنفيذ بأن مؤشر ضبط و إدارة القسم قد أوجد فروق في اتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية العادية و مدرسة الإعاقة السمعية إذا ما اشرنا إلى عامل عدد التلاميذ في القسم الواحد حيث نرى أن معلم الإعاقة السمعية لديه 10 تلاميذ في الصف الواحد رغم هذا العدد القليل إلا أنه فيه فروق فردية الموجودة بين التلاميذ الصم لأن العمر الزمني يختلف من تلميذ لأخر و كل واحد حسب درجة صممه و كذلك افتقار التلاميذ للذاكرة السمعية التي ينعكس على توصيل العملية التعليمية من طرف معلم الإعاقة السمعية الذي يسعى إلى استخدام وسائل تتميز بالبساطة و عدم التعقيد حتى لا يتشتت انتباه التلاميذ الصم و يستخدم الوسائل التي تخاطب حاسة البصر ، كل هذا دعى إليه المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة الذي انعقد في أكتوبر 1995 بمصر, حول ضرورة إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة و استخدام الوسائل التعليمية الضرورية لكل إعاقة .

فالمعلم عندما يطالب بتنفيذ منهج ما مع تلاميذ الصم يجب أن يكون هذا المنهج متفقا مع احتياجات و ميول هذه الفئة و أن يكون على درجة كبيرة من المرونة مما يسمح للمعلم بحرية

الحركة و التنويع بالقدر الذي يناسب تلاميذه و على النحو الذي يتفق مع ما يوجد بينهم من فروق فردية .

كذلك في كفاءة التقويم توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق بين اتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية العادية و مدرسة الإعاقة السمعية فنرى بأن التقويم سواء القبلي أو التكويني أو الختامي فكل معلم يقيم تلاميذه حسب مستوياتهم و قدراتهم و بالتالي يحاول الوقوف على نواحي الضعف وتقويتها و تدعيم جوانب القوة فمعلم المدرسة الابتدائية العادية يستعمل الأسئلة الشفوية و الكتابة وأسئلة التحليل و المقال و الحفظ و الفهم بالإضافة إلى الأسئلة الموضوعية أما معلمي مدرسة الإعاقة السمعية يعتمد على الأسئلة الموضوعية و التي تشمل أسئلة الاختيار من متعدد و الترتيب و التكميل و الخطأ و الصواب بالإضافة إلى بعض الأسئلة التي تعتمد على الصورة و الأشكال وهي أسئلة كما نرى لا تركز على مهارات اللغة و الكتابة لذلك يبتعد معلمو الصم عن أسئلة المقال و الشرح و التفسير و التعليل التي تعتمد في الإجابة عنها على وجود حصيلة لغوية مترابطة و متصلة الأفكار و المعاني و هو ما يفتقده التلميذ الأصم كذلك نلاحظ أن بعض الأساتذة سواء المدرسة الابتدائية أو مدرسة الإعاقة السمعية بأنهم غالبا ما يقصرون في بعض الأنشطة التقويمية لصالح إنهاء محتوى الدرس وفق الخطة الزمنية المحددة و لتدارك أي تأخر في البرنامج على حساب إتباع إجراءات و عمليات التقويم و هذا ما خلصت إليه نتائج الدراسة بأن هناك قصور واضح في أداء أساتذة مادة الرياضيات للكفاءات التدريسية المعتمدة في الدراسة كما أن هناك تفاوت حتى في أداء الأستاذ الواحد لهذه الكفاءات (التخطيطية ، التنفيذية ، التقويمية) توصلت بأن كل أستاذ يظهر مستوى أداء مختلف عن الكفاءات الأخرى يعني لا يوجد فروق بين أداء الأساتذة للكفاءات الأدائية الثلاثة عكس دراستنا الحالة التي رات بأنه توجد فروق في كفاءة التنفيذ و التقويم و اعتمدت هذه الدراسة نسبة 70 % نسبة أداء عالي للكفاءة ، حيث توصلت إلى

25,80 % من الأساتذة أظهروا الكفاءة التخطيطية لمستوى عالي و 22,58% من الأساتذة أظهروا الكفاءة التنفيذية بمستوى عالي و 9,70 % من الأساتذة أظهروا الكفاءة التقويمية بمستوى عالي حيث تمركز أداء الأساتذة في المتوسط و الضعيف وهذا ما ينعكس سلبا على تحقيق الأهداف التربوية لأن بهذا الأداء يكون هناك اخلال بإحدى الشروط الأساسية في العملية التعليمية.

الخاتمة

ان الجزائر تسعى الى تحقيق معنى الاندماج التربوي والاجتماعي لجميع شرائح المجتمع وبالتالي تحملت مسؤولية تعليم التلاميذ العاديين مع اقرانهم التلاميذ الصم وهذا ادراكا منها انهم مواطنون لهم حقوق وعليهم واجبات.

ولقد اعتنت بهم العناية اللازمة واتخذت كافة التدابير والاجراءات التي يمكن ان تساهم فب دمج الصم في مجتمع العاديين, الى حد ان يشعروا بان الجميع سواء , وان الدولة تنظر اليهم جميعا بمعايير واحدة و ثابتة .

ولقد حظي الاطفال الصم بالحق في التعليم مثلهم مثل الاطفال عاديي السمع , وطبقت عليهم نفس المناهج التعليمية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية , لكن هذا الاخير لا يتماشى والقدرات المعرفية للطفل الاصم , وقد يصل في بعض المرات الى حذف بعض دروس بحجة انها مجردة لا يمكن للطفل الاصم استيعابها , ولعلنا نستطيع ان نقول ان مجرد توفير تلك المناهج لا يعد كافيا , ولكن لابد ايضا من توافر المكونات والعناصر الاساسية لتلك المناهج من طرق ووسائل وانشطة تعليمية واساليب التقويم .

ايضا توافر النظم والضوابط التي يمكن ان تهيء نواقف تعليمية وتربوية لهذه الفئة , بحيث تؤهلهم للاستمرار في التعليم في مستويات اخرى .

ولقد حاولنا خلال هذا البحث الكشف عن اتجاهات الاساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات عند التلاميذ العاديين والتلاميذ الصم و النتائج المنبثقة عن هذه الدراسة تؤكد ان المنهاج يعود الى عدم ملائمته لطبيعة الطفل الاصم وللتخبط و الارتجال للمعلمين في تنفيذه .

فالمنهاج يجعل من المحتوى لا يتماشى مع الاهداف , وهو ما يؤثر بدوره بالسلب على طرق التدريس و الوسائل و الانشطة واساليب التقويم , ولان جميع عناصر المنهج عبارة عن سلسلة متصلة الحلقات , كل عنصر يؤثر ويتأثر بالعناصر الاخرى .

ومهما كان المنهج جيدا فهذا لا يعني شيئا بدون وجود معلم جيد على وعي بطبيعة الاصم وطرق الاتصال به ,لان افتقار التلاميذ الصم الى الذاكرة السمعية يدعو الى ضرورة التركيز على ذاكرته البصرية , بالإضافة الى تمكنه من الكفاءات التدريسية العامة والنوعية التي تؤهله لتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس, وهو ما يتطلب اعداد معلمي الصم اعداد جيدا على اعتبار انه ليس بالضرورة ان يكون كل معلم قادر على تدريس التلاميذ الصم .

وقد تبين من خلال الدراسة انه هناك اختلاف في اتجاهات الاساتذة نحو التدريس بالمقاربة الحالية وهي التدريس بالكفاءات

بالإضافة الى اهمية التبكير بتربية وتعليم الاطفال الصم وذلك عقب تشخيص حالة الصمم .

لذلك يمكننا القول بان النتائج التي توصلنا اليها لا تخلو من العجز والقصور , ونتمنى ان تلي هذه المحاولة العديد من المحاولات الاخرى لتكمل هذه الدراسة , وبالتالي تكون لدينا خبرات تسهم في بلورة خطة تربوية واضحة المعالم نتبناها في مجال تربية وتعليم التلاميذ العاديين والتلاميذ الصم.

الاقتراحات والتوصيات :

ان دراستنا لاتجاهات الاساتذة نحو تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدارس العادية ومدارس الاعاقة السمعية للنتائج المتوصل اليها من خلال هذه الدراسة , نرى بان عملية تعليم التلاميذ العاديين والصم تواجههم مشكلات عديدة تقف في سبيل تربيتهم وتعليمهم على نحو افضل .

وعلى اساس اوجه القصور المختلفة التي توصلنا اليها , نتقدم بالاقتراحات التالية :

1. التكثيف من الدورات التكوينية للأساتذة .
2. توفير وسائل خاصة للتدريس بهذه الطريقة.
3. توضيح البرامج وفق هذه البيداغوجيا في اطار الندوات التربوية .
4. تشجيع البحوث العلمية المهتمة بطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات .
5. تقوية العلاقة التعليمية بين المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية.
6. تخصيص برامج لتوعية الاباء والامهات وتعريفهم بالأسلوب الامثل للتعامل مع طفلهم .الاهتمام بالكشف المبكر للإعاقة السمعية وذلك بالتنسيق بين مختلف القطاعات (مديرية الصحة , مركز الامومة والطفولة , البلدية , مديرية التربية , مديرية النشاط الاجتماعي).
7. ضرورة تزويد الطفل الاصم بالمعينات السمعية والتكفل بمصاريفها من طرف الدولة نظرا لأثمانها الباهظة وعدم قدرة الاولياء على شرائها.
8. خلق اطار قانوني لتمدرس الطفل الاصم , حتى لا يلتحق في سن متأخرة بمرحلة التعليم الابتدائي .
9. الاهتمام بنوعية تكوين المعلمين , الذين يتولون عملية تدرسي التلاميذ الصم من اجل تمكنهم من الكفاءات اللازمة التي تؤهلهم لتولي مسؤولية التدريس للتلاميذ الصم , باعتبار ان المعلم هو جوهر العملية التنفيذية للمنهاج .

10. تدريب المعلمين اثناء الخدمة على استخدام الاجهزة المختلفة للتدريب السمعي سواء الاجهزة الفردية او الجماعية , والتي تستخدم للاستفادة من بقايا السمع لدى التلاميذ المعوقين سمعيا وكذلك وتدريبهم على طرق التواصل المختلفة باعتبارها احدى الركائز الاساسية التي سيتم في ضوئها تنفيذ المنهاج , فضلا على انها تشتمل على مهارات اساسية لابد من التأكد من ان المعلم قد اتقنها بدرجة عالية .

11. العمل على بناء ادوات خاصة بتقويم التلاميذ الصم حتى لا يتم تقييمهم على ضوء المعايير التي تم وضعها لتقييم التلاميذ عاديي السمع , مما يؤدي الى اضطهاد معظم التلاميذ الصم و الحكم عليهم بالعجز, نظرا لان ادوات التقويم المطبقة حاليا تشير غالبا الى انخفاض في معدلات التحصيل والذكاء لدى الصم مقارنة بالتلاميذ عاديي السمع لاعتمادها على الاساليب اللفظية او التي تعتمد على اسئلة الشرح والمهارة اللغوية في التفسير .

قائمة المراجع

اولا- المراجع العربية :

1-ابراهيم الغمري . السلوك الانساني و الادارة الحديثة . دار الجامعات المصرية .

2-ابراهيم امين القيروي . الاعاقة السمعية .2006. جامعة عمان .كلية الدراسات التربوية العليا . دار يافا العلمية للنشر والتوزيع .

3-ابراهيم حامد الاسطل . فريال يونس الخالدي . 2005 . مهنة التعليم و ادوار المعلم في مدرسة المستقبل . العين . الامارات العربية : دار الكتاب الجامعي . ط 1 .

4-ابراهيم عبد الله فرج الزريقات . 2009 . الاعاقة السمعية . مبادئ التاهيل السمعي والكلامي و التربوي . الاردن : دار الفكر . ط 1 .

5-احمد اوزي . 1994 .المراهق و العلاقات المدرسية . الرباط . المغرب : منشورات مجلة علوم التربية . ط 2 .

6-احمد حسين اللقاني . احمد علي الجمل . 1990 . معجم المصطلحات التربوية . القاهرة : عالم الكتب .

7-احمد عبد الخالق . 1983 . علم النفس الاجتماعي . بيروت : الدار الجامعية للطباعة و النشر .

8-انشراح ابراهيم محمد الشرفي . 2005 . تعليم التفكير الابداعي لطفل الروضة . الدار المصرية اللبنانية . ط 1 .

9-ايمن ابو نواس . 1998 . دليل المعلم الذكي في فن التدريس . دار الطلائع .

10-توفيق مرعي . 2003 . شرح الكفايات التعليمية . دار الفرقان للنشر و التوزيع .

11-الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية . العدد 64 . المؤرخة : 8 نوفمبر 2009 .

12-جيرو ولدكمب . ترجمة خير كاظم . تصميم البرامج التعليمية . بيروت: دار النهضة العربية .

13-جيمس سيرمان . ترجمة محمد طه علي . التخطيط اول خطوات النجاح .

14-حامد عبد السلام زهران . 1984 . علم النفس الاجتماعي . القاهرة : عالم الكتب . ط 5 .

15-حسن عمر منسي . 2000 . ادارة الصفوف . الاردن : دار الكندي للنشر و التوزيع . ط 2

16-حسن محمد حسان . 1993 . التعليم الاساسي بين النظرية و التطبيق . بيروت : دار النهضة العربية للطباعة و النشر .

17-حسين عبد الحميد رشوان .2003. في مناهج العلوم . الاسكندرية . مؤسسة شباب الجامعة.

18-حلمي المليجي . 1985 . علم النفس المعاصر .جامعة الاسكندرية .

19-حمد حسين اللقاني . امير القرشي . 1999. مناهج الصم التخطيط والبناء و التنفيذ . عالم الكتب .ط1 .

20-خالد طه الاحمد . 2005 . تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريس . العين . الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي . ط 1 .

21-خليل عبد الرحمان المعايطة . 2000 . علم النفس الاجتماعي . الاردن : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع . ط1 .

22-خولة احمد يحي . 2006. البرامج التربوية للافراد ذوي الحاجات الخاصة . الاردن : دار المسيرة .ط1.

23–خير الدين مهني .2005 . مقاربة التدريس بالكفاءات . الجزائر : دار المدني .

24–رابح تركي . 1998 . اصول التربية و التعليم . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية . ط 2

25–رشدي احمد طعيمة . 1999 . المعلم كفاياته اعداده تدريبه . القاهرة : دار الفكر العربي . ط 1 .

26–رشيد زرواتي .2012. تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية و الانسانية . الجزائر : دار عياش للطباعة والنشر.ط4.

27–روبرت رتشي . 1982 . التخطيط للتدريس . الرياض . المملكة العربية السعودية : دار المريخ للنشر .

28–زكي ابراهيم المنوفي . 1998 . كيف تكون معلما ناجحا .عمان. الاردن : دار الفكر. ط 1

29–زيد الهويدي . 2002 . مهارات التدريس الفعال . الامارات المتحدة : دار الكتاب الجامعي . ط 1 .

30–سامي محمد ملحم . 2000 . القياس و التقويم في التربية و علم النفس .عمان : دار المسيرة للنشر و الطباعة و التوزيع . ط 1 .

31–سعد جلال . 1984 . علم النفس الاجتماعي . الاتجاهات التطبيقية المعاصرة . مكتبة المعرفة الحديثة .

32–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي . 2003 . كفايات التدريس . دار الشروق للنشر و التوزيع . ط 1 .

33-سيد خير الله . 1981 . بحوث نفسية و تربوية . بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر .

34-سيد محمد خير الله . ممدوح عبد المنعم الكناني . 1983 . سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق . بيروت : دار النهضة العربية للطباعة و النشر .

35-عبد الحميد نشواتي . 1985 . علم النفس التربوي . الاردن : دار الفرقان . ط 2 .

36-عبد الرحمان العيسوي . 1982 . علم النفس بين النظرية و التطبيق . بيروت : دار النهضة العربية .

37-عبد الرحمان بن سالم .1994 . المرجع في التشريع المدرسي الجزائري . الجزائر: ط 2

38-عبد الرحمان صالح الازرق . 2000 .علم النفس التربوي للمعلمين .دار الفكر العربي .ط 1

39-عبد الرحمان عبد السلام جامل .2001 .الكفايات التعلمية في القياس و التقويم . الاردن : دار المناهج .

40-عبد الرحمان عبد السلام جامل .2002 . طرق التدريس العامة و مهارات التنفيذ و تخطيط عملية التدريس . دار المناهج للطباعة و النشر . ط 3

41-عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين . 1995. الكفايات التعلمية اللازمة للمعلم واهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ووجهة المشرف عليه . المجلد 7.مجلة جامعة الملك سعود . الكويت :

42-عبد الفتاح محمد دويدار . 1992 . سيكولوجيا بين مفهوم الذات و الاتجاهات . بيروت : دار النهضة العربية .

43–عبد اللطيف محمد خليفة . 1992 . المعتقدات و الاتجاهات نحو المرض النفسي .القاهرة : دار الثقافة للنشر و التوزيع .

44–عبد الله صحراوي . 2004 . نظريات تدريس الرياضيات و نماذجه التطبيقية . دراسة مقدمة لملتقى تكوين اساتذة الرياضيات . مديرية التربية . سطيف .

45–عبد الله صوالح . 2003 . الكتاب السنوي .الجزائر: حسين داي . المركز الوطني للوثائق التربوية .

46–عبد الله محمد عبد الرحمان .2003 . علم الاجتماع التربوي . القاهرة : دار المعرفة الجامعية .

47–عصام نمر يوسف . 2007 . الاعاقة السمعية . دليل عملي علمي للآباء و المربين . عمان . الاردن : دار المسيرة . ط 1 .

48–علي راشد. 1996 . اختيار المعلم و اعداده و دليل التربية العلمية . القاهرة : دار الفكر العربي . ط 2 .

49–فاروق شوقي البوهي . 2001 . التخطيط التعليمي . مصر : دار قباء للنشر و التوزيع .

50–فاروق شوقي البوهي . محمد غازي البيومي . دراسات في اعداد المعلم . مصر : دار المعرفة الجامعية .

51–فاروق شوقي الجوهي . 2005. مناهج البحث في التربية وعلم النفس .مصر : شركة الجمهورية للطبع والنشر.

52–فؤاد ابو حطب سعيد عثمان . 1992 . التقويم النفسي التربوي . القاهرة : المكتبة الانجلو مصرية .

53-فؤاد افرام البستاني . 1986 . منجد الطلاب . بيروت : دار المشرق . ط 17 .

54-كامل محمد محمد عويضة . 1996 . علم النفس الاجتماعي . بيروت : دار الكتب العلمية

55-كمال عبد الحميد زيتون . 2003 . التدريس نماذجه و مهاراته . عالم الكتب . ط 1 .

56-مجدى صالح طه المهدي . 2007 . المعلم و مهنة التعليم بين الاصالة و المعاصرة . مصر : دار الجامعة الجديدة للنشر .

57-محمد احمد سعفان . سعيد طه محمود . المعلم اعداده و مكانته و ادواره في التربية العامة و التربية الخاصة و الارشاد النفسي . دار الكتاب الحديث .

58-محمد الصالح الحثروبي . 2002 .مدخل الى التدريس بالمقاربة بالكفاءات . الجزائر: دار الهدى للنشر و التوزيع.

59-محمد الصالح الحثروبي . 2012 . الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي . الجزائر : دار الهدى للنشر و التوزيع . ط 1 .

60-محمد الفالوقي . رمضان القذافي . 1997 . التعليم الثانوي في البلاد العربية . الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث . ط 2 .

61-محمد بوعلاق. 2009 . الموجه في الاحصاء الوصفي والاستدلالي . الجزائر: دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع.

62-محمد حمدي . 2007 . المداخل التربوية للتعليم بالكفاءات . المغرب: دار النشر افريقيا الشرق

63-محمد عاطف . 1995 . قاموس دار الاجتماع . دار المعرفة الجامعية .

64-محمد عبد الحليم منسي و آخرون . 2002 . مدخل الى علم النفس التربوي . الاسكندرية : مركز الاسكندرية للكتاب .

65-محمد عبد الرحيم عدس . 1999 . الادارة الصفية . الاردن : دار المجلاوي للنشر و التوزيع . ط 2 .

66-محمد عبد الرزاق ابراهيم . 2003 . منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة . الاردن : دار الفكر للطباعة و النشر . ط 1 .

67-محمد عمر الطنوبي .1999 .قراءات في علم النفس الاجتماعي . الاسكندرية . مكتبة المعارف الحديثة حمادة زغلول .

68-محمد محمود الحيلة. 1999 . التصميم التعليمي . الاردن : دار الفكر . ط 1 .

69-محمود السيد ابو النيل . 1989 . علم النفس الاجتماعي . الاردن : دار عمار . ط 3 .

70-محمود منسي . 1990 . علم النفس التربوي للمعلمين . الاسكندرية . دار المعرفة الجامعية .

71-المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين .2010 . برنامج تكوين المعلم المتخصص اعاقة سمعية .

72-مصطفى فهمي . مجالات علم النفس . دار مصر للطباعة .مطبعة بن سالم . العدد 2.

73-مليكة العقاب . 2007.اسس البحث العلمي . الاردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .ط1.

74-المنجد في اللغة العربية المعاصرة .2000. بيروت . لبنان : دار المشرق . ط 1.

75–نافذة على التربية . 1998.نشرة اعلامية شهرية يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية .وزارة التربية الوطنية . العدد 9.ص3.

76–نبيل عبد الفتاح حافظ . عبد الرحمان سيد سليمان . سميرة محمد شند . مقدمة في علم النفس الاجتماعي . مكتبة زهراء الشرق .

77–نبيلة زكي ابراهيم . 1994 . استراتيجيات و مهارات التدريس . كلية التربية . جامعة طنطا

78–يعقوب خديجة . 2006.صدى الاصم . مجلة سنوية لمدرسة صغار الصم الاغواط .العدد 2 مطبعة بن سالم .

79–يوسف الفطامي و آخرون . 2000 . تصميم التدريس . عمان . الاردن : دار الفكر . ط 1

ثانيا -المراجع الاجنبية:

80-Émile Durkheim 1990 les règles de la méthode sociologique. France : presse universitaire de france.5eme Edition.

81-Jaques ladous 1977 L'éducateur dans L'éducation spécialisée.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة فرحات عباس سطيف

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا

الموضوع : استمارة لتحكيم الاساتذة

تهدف هذه الاستمارة الى التعرف على "اتجاهات الاساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الاعاقة السمعية ".

و قد خصصنا عينة من معلمون للتعليم الابتدائي و معلمون بمدرسة الاطفال المعوقين سمعيا باعتبار ان المدرستين تطبق نفس منهاج التدريس بالكفاءات. و قد اردنا معرفة هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الاساتذة نحو هذه المقاربة خاصة في مدرسة الاعاقة السمعية لأنها تطبق على تلاميذ الاعاقة السمعية الذين لا يملكون نفس القدرات والمدخلات التي يملكها التلاميذ العاديين.

و عليه صيغت الفرضية العامة كما يلي :

. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الاساتذة نحو تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية و مدارس الاعاقة السمعية

الفرضيات الجزئية :

. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الاساتذة في المدارس العادية و مدارس الاعاقة السمعية حول تطبيق كفاءة التخطيط في العملية التعليمية.

. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الاساتذة في المدارس العادية و مدارس الاعاقة السمعية حول

تطبيق كفاءة التنفيذ في العملية التعليمية.

. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الاساتذة في المدارس العادية و مدارس الاعاقة السمعية حول

تطبيق كفاءة التقويم في العملية التعليمية.

و عليه اطلب من سيادتكم المحترمة ان تكونوا محكمين لاستمارتي هذه وان تفيدونا بمعلوماتكم ونصائحكم و ارشاداتكم القيمة.

شكرا جزيلا.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة البليدة .2.

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية.

قسم العلوم الاجتماعية .

استمارة الدراسة

التعليمات:

تهدف هذه الاستمارة الى التعرف على اتجاهك نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات سواء التدريس بهذه المقاربة في المدرسة الابتدائية او مدرسة الاعاقة السمعية و قد خصصنا ثلاث كفاءات في دراستنا و هي كفاءة التخطيط. التنفيذ. التقويم فالمعلم هو المنفذ الاول لهذه الكفاءات التعليمية و عليه اقرا كل عبارة جيدا ثم ضع علامة(x)امام الاختيار المناسب علما انه لا توجد اجابة صحيحة او اخرى خاطئة .فقط المطلوب منك ان تجيب بما يتناسب مع رايك الشخصي وان تختار اجابة واحدة لكل عبارة و لا تترك اي عبارة دون الاجابة عنها و اعلم ان اجابتك ستحاط بالسرية التامة و لا يطلع عليها احد سوى الباحث و لأغراض البحث العلمي.

و شكرا جزيلا على تعاونكم.

البيانات الشخصية :

المدرسة :الابتدائية ☐ اعاقة سمعية ☐

الجنس : انثـــى ☐ ذكر ☐

الخبرة : اكثر من 5 سنوات ☐ اقل من 5 سنوات ☐

العبارات	نعم	لا	احيانا
المحور الاول: كفاءة التخطيط			
مؤشر : **تحديد ماذا ندرس؟**			
1. تقوم بتحديد مهارات و قدرات التلاميذ المتعامل معهم قبل البدء بالدرس			
2تقوم بتحديد الاهداف العامة و السلوكية للعملية التعليمية			
3. تقوم بتحديد نوع الهدف (رياضيات، لغة، اشغال يدوية...)			
4. تقوم بتحديد معايير الاداء المقبول للدرس			
5. تقوم بتحليل مهمة التدريس قبل تقديم الدرس			
6. تقوم بالانتقال من البسيط الى المعقد اثناء تقديم الدرس			
7. تستخدم المراجع الخارجية و بيئة التلميذ كمصادر اضافية في تحضير الدرس			
8. تقوم بحصص الاستدراك كدعم للتلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم			

مؤشر: تحديد كيف ندرس؟			
9. تختار طرق التدريس المناسبة عند تقديم الدرس			
10. تقوم بتحديد الوسائل التعليمية المساعدة في العملية التعليمية قبل البدء في الدرس و المناسبة لكل هدف تعليمي			
11. تقوم بتحديد الوقت اللازم لكل درس			
12. تقوم بتحديد الانشطة التعليمية لكل هدف			
13. تقوم بترتيب النشاطات اي التي تتطلب القدرات الذهنية صباحا و الادائية مساءا			
14. تقوم بتحديد المكان المناسب لكل نشاط (قسم، الساحة....)			
المحور الثاني : كفاءة التنفيذ			
مؤشر : ضبط و ادارة القسم			
15. تستخدم العقاب اللفظي عند معالجة الازعاج داخل القسم			
16. تستخدم العقاب غير اللفظي عند معالجة الازعاج داخل القسم			
17تطبق قواعد ضبط السلوك على جميع تلاميذ القسم			
18. تتحكم في عملية دخول و خروج التلاميذ من القسم			
19. تتحكم في الاجابات الجماعية للتلاميذ			
20. تقوم باشراك التلاميذ في تطبيق اجراءات داخل القسم كفتح النوافذ ،مسح الصبورة، جمع الكراريس....			
21. بامكانك متابعة اكثر من تلميذ في آن واحد			

22. تستخدم توجيهات جلب الانتباه المباشر كتغيير نبرة الصوت، ملامح الوجه، اشارات اليد....			
23. تستغل الوقت الكافي لكل درس			
24. فترة انتقالك من حصة الى اخرى هي حصة قصيرة			
25. انت متمكن من الحد من التدخلات و السلوكات الغير مرغوب فيها			
26. تستخدم عبارات المدح لسن الدافعية			
27. تستخدم عبارات المدح بصورة فردية			
28. تستخدم عبارات المدح بصورة جماعية			
29. تستخدم التعزيز في الوقت المناسب			
30. تعزيزك للتلاميذ يؤدي الى المنافسة بين التلاميذ			
31. تعزيزك للتلاميذ يجلب التشجيع و الحافز للمشاركة			
32. تقوم بتهيئة بيئة فيزيقية صفية ملائمة (انارة ، تهوئة ، توفير المواد التعليمية.....)			
33. تعتقد ان الاتجاهات الموجبة نحو المعلم و القسم بصفة عامة يجلب الدافعية نحو الدراسة			
34. تتعامل مع المشكلات الصفية بايجابية			
35. بامكانك تمييز التلاميذ من خلال قدراتهم و مهاراتهم المختلفة			
36. انت متقبل للفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ			
37. تتجنب السخرية و مقارنة التلاميذ فيما بينهم			

مؤشر: توصيل العملية التعليمية			
38. تقوم باختيار النشاط المناسب للهدف المناسب			
39. تقوم باختيار النشاط المناسب لقدرات التلاميذ			
40. تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ و تقدم انشطة مختلفة تتناسب مع مستوى كل تلميذ			
41. تقوم بالتمهيد قبل بدء الدرس و هذا لإثارة اهتمام التلاميذ			
42. تقوم بربط النشاط الحالي بالأنشطة السابقة او الاخرى			
43. تقوم بربط النشاط الحالي بالمكتسبات المعرفية السابقة			
44. تستخدم وسائل ايضاحية مساعدة في عملية الفهم			
45. تستخدم وسائل ايضاحية تتناسب و الهدف من الدرس			
46. تستخدم وسائل ايضاحية تتناسب و قدرات التلاميذ			
47. تستخدم وسائل ايضاحية في الوقت المناسب			
48. تقوم بتحفيز التلاميذ للمشاركة في نشاطات داخل القسم			
49. تعزز و تمدح الاجابات الصحيحة			
50. تستخدم اساليب التعلم الفردية			
51. تستخدم اساليب التعلم الجماعية			
52. تقوم بعملية التكرار اثناء تقديم الدرس			
53. تقوم بعملية التغذية الراجعة عند نهاية كل حصة			

المحور الثالث: كفاءة التقويم			
مؤشر: التقويم القبلي			
54. تقوم بتحديد مستوى التلاميذ قبل البدء في الدرس			
55. تمكنت من تحديد نواحي القوة و الضعف لدى التلاميذ قبل الدرس			
56. تمكنت من تحديد مجمل الصعوبات التي تعيق التلاميذ في عملية الاكتساب			
57. تستخدم اساليب متعددة لمعرفة صعوبات التلميذ			
مؤشر: التقويم التكويني			
58. تقوم بطرح الاسئلة اثناء القاء الدرس			
59. تستعين بالملاحظة لتقويم التلاميذ اثناء الدرس			
60. تعطي تمارين اثناء الحصة			
61. تعطي تمارين و واجبات منزلية			
62. تقوم بتوزيع الاسئلة بشكل عادل على التلاميذ			
63. تقوم بعملية التقويم المستمر			
مؤشر: التقويم التحصيلي (الختامي)			
64. تاكدت من فهم التلاميذ للدرس عند نهاية كل حصة حتى يتحقق الهدف المراد تحقيقه			
65. تتجنب التهكم و الضحك عند الاجابة الخاطئة			
66. تعطي الوقت للتلاميذ للاجابة			

67. اثناء تقييم التلاميذ تعتمد على اكثر من اسلوب			
68. تقوم بطرح اسئلة تعتمد على الفهم			
69. تقوم بطرح اسئلة تعتمد على الحفظ			
70. تقوم بطرح اسئلة تعتمد على التحليل			
71. تقوم بطرح اسئلة شفوية			
72. تقوم بطرح اسئلة كتابية.			

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

اتفاقية تعاون رقم 048/أو1 2008

بين

وزارة التضامن الوطني و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج

و

وزارة التربية الوطنية

أوت 2008

إن وزير التضامن الوطني و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج، من جهة،

و

وزير التربية الوطنية من جهة أخرى ،

يتفقان على ما يلي :

المادة الأولى: تحدد هذه الاتفاقية مجال التعاون بين وزارة التضامن الوطني و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج و وزارة التربية الوطنية فيما يتعلق بعملية الدخول المدرسي 2008 – 2009 .

المادة الثانية: تشارك وزارة التضامن الوطني و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج في إحصاء و تحديد فئة التلاميذ المنتمين للعائلات المحرومة قصد تمكينهم الاستفادة من الحق في المنحة المدرسية .

المادة الثالثة: تلتزم وزارة التضامن الوطني و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج بتوفير اللوازم المدرسية للتلاميذ المحرومين .

المادة الرابعة: تتكفل وزارة التضامن الوطني و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج بتوفير النقل المدرسي بالمناطق المحرومة و النائية .

المادة الخامسة: تلتزم وزارة التربية الوطنية بتوفير الكتاب المدرسي للتلاميذ المعاقين و التلاميذ المتكفل بهم بالمؤسسات المتخصصة .

المادة السادسة: تلتزم وزارة التربية الوطنية بالمساهمة في عملية إدماج التلاميذ المعاقين سمعيا و بصريا و المتخلفين ذهنيا في الوسط المدرسي العادي و توفير الوسائل التقنية التعليمية الخاصة بهم و كذا في إعداد البرامج التعليمية الملائمة لهم.

المادة السابعة: تساهم وزارة التضامن و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج في تجهيز المطاعم المدرسية ، لاسيما بالمناطق النائية.

المادة الثامنة : تضمن وزارة التضامن الوطني و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج الدعم المدرسي لتلاميذ الجنوب و الهضاب العليا و مرافقتهم في مسارهم الدراسي عن طريق الجامعيين المعينين في إطار برنامج توظيف الشباب الحاصل على شهادة جامعية .

المادة التاسعة: تساهم وزارة التضامن الوطني و الأسرة و الجالية الوطنية بالخارج في تنظيم المخيمات الصيفية و الرحلات الترفيهية لفائدة التلاميذ المحرومين ، لاسيما تلاميذ الجنوب و الهضاب العليا .

المادة العاشرة: يسري مفعول هذه الاتفاقية ابتداء من تاريخ التوقيع عليها من الطرفين.

حررت بالجزائر في .....

وزير التضامن الوطني و الأسرة
و الجالية الوطنية بالخارج

وزير التضامن الوطني و الأسرة
و الجالية الوطنية بالخارج

الدكتور جمال ولد عباس

وزير التربيـــــة
الوطنيـــــــة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .

****

وزارة التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني

وزارة التربية الوطنية

مشروع قرار وزاري مشترك يتضمن تنظيم الإطلاع التربوي لإختصاص الإمتحانات المدرسية للسنة التحضيرية (مشروع ص ج ا م ت ت ل ت)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني وزارة التربية الوطنية

قرار وزاري مشترك مؤرخ في ..... الموافق ل ..... يتضمن تنظيم الإطار التربوي لإجتياز الإمتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسبا .

إن وزير التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني .

و وزير التربية الوطنية .

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 01-139 المؤرخ في 8 ربيع الأول 1422 الموافق 31 مايو سنة 2001 المتضمن تعيين أعضاء الحكومة .
- بمقتضى الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين .
- بمقتضى المرسوم رقم 80-59 المؤرخ في 8 مارس 1980 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 و المتضمن إحداث المراكز الطبية التربية أو المراكز المتخصصة و سير مراكز الطب – البيداغوجي التعليم المتخصص للطفولة المعوقة في تعليم الأطفال المعوقين و تنظيمها و سيرها .
- بمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر 1998 المتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس "ناقصي السمع و المكفوفين " في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية .

- بمقتضى القرار الوزاري و المؤرخ في 12 أفريل 1999 المتضمن إعادة تنظيم شهادة التعليم الأساسي المعدل .

- بمقتضى المرسوم رقم 94-265 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية .

- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 01-317 المؤرخ في 28 رجب عام 1422 الموافق 16 أكتوبر سنة 2001 المتضمن صلاحيات وزير التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني .

- يقرران مايلي -

المادة الأولى : يهدف هذا القرار إلى تنظيم الإطار التربوي لاجتياز الإختبارات و الإمتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسيا (صغار الصم ، و صغار المكفوفين) المتمدرسين في المؤسسات المتخصصة (صغار الصم ، و صغار المكفوفين) التابعة لقطاع التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني ، و في الأقسام الخاصة بالأطفال ضعيفي الحواس في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية " الأقسام المدمجة ".

المادة 02 : تطبق في المؤسسات المتخصصة لصغار الصم ، و صغار المكفوفين التابعة لقطاع التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني برامج التعليم الأساسي وفق طرق و وسائل و تقنيات مكيفة حسب الإعاقة .

المادة 03 : تكيف الوسائل التربوية البيداغوجية اللازمة لتطبيق البرامج الدراسية المقررة داخل المؤسسات المتخصصة المذكورة في المادة الثانية من هذا القرار حسب ما تتطلبه الإعاقة . و تقوم لجنة تربوية مشكلة لهذا الغرض من الوزارتين المعنيتين بتكييف هذه البرامج .

المادة 04 : يتولى مفتشو التربية و التعليم الأساسي بالتنسيق مع المفتشين التقنيين البيداغوجيين التابعين لقطاع وزارة التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني ، كل حسب إختصاصه ، متابعة تطبيق البرامج التعليمية لوزارة التربية الوطنية في المؤسسات المتخصصة " مدارس صغار الصم و صغار المكفوفين".

المادة 05 : تجرى الاختبارات الفصلية في المؤسسات المتخصصة وفق الإجراءات التنظيمية المعمول بها في قطاع التربية .

المادة 06 : تعتبر المؤسسات المتخصصة ملحقة بقطاع جغرافي وفق التقسيم المعمول به في قطاع التربية الوطنية ، و ذلك فيما يتعلق بالإختبارات و الإمتحانات و الإنتقال من طور إلى طور، مع مراعاة إعاقات التلاميذ و مكان إقامتهم عند التوجيه إلى التعليم الثانوي .

المادة 07 : يعتبر التلاميذ المكفوفون و الصم المتمدرسون في المؤسسات المتخصصة التابعة لقطاع التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني تلاميذ نظاميين و بهذه الصفة يتم تسجيلهم لإجتياز إمتحان شهادة التعليم الأساسي على مستوى المؤسسات المتخصصة التي يتمدرسون بها ، وفق برنامة الإمتحانات المدرسية و شروط التسجيل .

المادة 08 :يمكن أن يشارك الأساتذة و المعلمون في المؤسسات المتخصصة و كذا المديرون في لجان الإختبارات الفصلية المشتركة و الإمتحانات المدرسية وفق الإجراءات المعمول بها في قطاع التربية الوطنية .

المادة 09 : يقوم معلم أو أستاذ معين من المؤسسة المتخصصة أو مدير المؤسسة المتخصصة المشارك في لجنة الإمتحانات المدرسية بطبع الأسئلة بطريقة براي عند إنطلاق سير الإمتحان .

المادة 10 : في حالة عدم توفر الجهاز المخصص للطبع بالبراي يوضع المكفوفون الممتحنون في قاعات خاصة بهم ، و يتولى حارس إملاء الأسئلة كما يتولى كتابة الأجوبة التي يمليها عليه الممتحن على ورقة الإمتحان .
يضاف إلى التوقيت الرسمي الخاص بكل مادة زمن إضافي يغطي مدة إملاء الأسئلة أو كتابتها بالبراي و كتابة الأجوبة على ورقة الإمتحان الرسمية .
تضيف لجنة الإختبارات و الإمتحانات للتلاميذ الصم توقيتا مناسبا لقراءة الأسئلة باستخدام الوسائل الإيمائية المساعدة على التواصل.

المادة 11 : يشارك المفتشون ،و المستشارون البيداغوجيون المختصون و كذلك المديرون التابعون لقطاع التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني في لجنة المداولة الخاصة بالإختبارات المدرسية للإنتقال و التوجيه .

المادة 12 : يشارك المعلمون و الأساتذة المختصون العاملون في المؤسسات المتخصصة للمعوقين حسيا التابعة لوزارة التنشيط الإجتماعي و التضامن الوطني في لجان التصحيح الخاصة بالإمتحانات المدرسية طبقا للإجراءات المعمول بها في قطاع التربية الوطنية .

المادة 13 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .

وزير التربية الوطنية

وزير التنشيط الإجتماعي
و التضامن الوطني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التشغيل و التضامن الوطني

وزارة التشغيل و التضامن الوطني وزارة التربية الوطنية

03 ديسمبر 2007

الرقم 1590 /ت.ع/

إلى

السيدات والسادة / مديري النشاط الإجتماعي
مديري التربية للولايات
مفتش أكاديمية ولاية الجزائر

الموضوع : ف/ي الأقسام الخاصة بالأطفال ضعيفي الحواس.

المرجع : القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 21 شعبان 1419 الموافق لـ 10 ديسمبر 1998 المتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس (ناقصي السمع و المكفوفين) بالمؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية.

تطبيقا لأحكام القرار الوزاري المشترك ، المتضمن فتح الأقسام الخاصة بالأطفال ضعيفي الحواس في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية ، يذكر ويحدد هذا المنشور كيفيات فتح ، تنظيم وسير الأقسام الخاصة.

1 – الإجراءات التنظيمية :

تحدد مديريات النشاط الإجتماعي إحتياجاتها التي تتمثل في منحها المقرات البيداغوجية والأثاث المدرسي الضروري لتعليم الأطفال ضعيفي الحواس في نهاية كل سنة وتعبر عن رغبتها في فتح أقسام في مؤسسات تعليمية، لدى مصالح مديريات التربية أومفتش الأكاديمية التي تقوم بتوفيرها لها ،و تعقد جلسة عمل لهذا الغرض بين مصالح التربية ومصالح النشاط الإجتماعي على مستوى كل ولاية، و تحرر في نهاية الإجتماع مقررات لفتح الأقسام المتفق عليها ثم ترسل نسخ من هذه المقررات إلى الوزارة الوصية لكل قطاع، وبعد ذلك تعد مديرية النشاط الإجتماعي على مستوى الولاية قائمة إسمية بالأطفال المعنيين و ترسل نسخا منها إلى مفتش الأكادمية ومديريات التربية لتتولى بدورها إرسالها إلى مديري المؤسسات المعنية.

2 –التأطير البيداغوجي :

يتم تعيين المعلمين المختصين (أستاذ في التعليم المتخصص ومعلم في التعليم المتخصص) إضافة إلى مستخدمين نفسانيين بيداغوجيين (مختص نفساني ومختص أرطوفوني) لتأطير الأقسام الخاصة.

وتجدر الإشارة إلى خضوع مستخدمي الأقسام الخاصة للمراقبة والتقييم من طرف المفتشين البيداغوجين التابعين لقطاع التضامن الوطني و مفتشي قطاع التربية الوطنية.

يتولى مديرو النشاط الإجتماعي فتح مناصب مالية للمؤطرين في ميزانية تسيير مديرية النشاط الإجتماعي قبل كل دخول مدرسي.

وعليه، تقوم مديريات التربية ، مفتشية أكاديمية الجزائر و مديريات النشاط الإجتماعي بالتنسيق فيما يخص تسيير و تقييم ترتيبات الدمج المدرسي للتلاميذ المعوقين في نظام التعليم العادي .

ينبغي إعلام الإدارتين المركزيتين بالصعوبات و العراقيل التي قد تعترضكم.

3-التجهيزات المتخصّصة :

يوفر قطاع التضامن الوطني لإدارة المدرسة، التجهيزات الضرورية للتعليم المتخصّص لفائدة التلاميذ المعوقين حسيا و يضمن صيناتها.

ويجب على مديري النشاط الإجتماعي أن يسجلوا، على غرار عملية التجهيزات المخصصة للمؤسسات في حساب الولاية، التجهيزات المتعلقة بالأقسام الخاصّة طبقا للتنظيم المعمول به.

4 - البرامج :

يخضع التعليم المتخصص في الأقسام الخاصة إلى البرامج الرسمية لقطاع التربية الوطنية أخذا بعين الإعتبار المناهج و التقنيات التي تتناسب مع نوع الإعاقة .

5 - التكوين :

سعيا لتحسين شروط التكفل المتعلقة بالإدماج المدرسي، يتولى مديري النشاط الإجتماعي بمشاركة مديري التربية و مفتش أكادمية الجزائر برمجة وتنظيم أيام تكوينية(الرسكلة والتأهيل المهني) لفائدة المتدخلين - من القطاعين - في الأقسام المدمجة على المستوى المحلي.

6 – المتابعة والتقييم الخاص بالتلاميذ ناقصي الحواس :

يشارك المعلمون والأساتـــذة المتخصصون في مجالس الأقسام علـــى مستوى المؤسسات التعليمية لتـــقييم النتائج الدراسية والنـــظر فـــي إمكانية إنتقالهم من سنة إلى أخرى أو إنتقالهم إلى التعليم الثانوي وتوجيهـــهم إلـــى فروع أخرى.

وفـــي الأخـــير، نـــؤكد عـــلى التطبيق الصارم لما ورد في هذا المنشـــور و موافاتنا بالصعوبات التي قد تعترضكم في تطبيقه.

وزير التشغيل و التضامن الوطني

وزير التشغيل والتضامن الوطني

الطيب بلعيـــز

وزيـــر الـــتربية الـــوطنيـــة

وزير التربية الوطنية

عبد الكريم تبون

ملحق خاص بنتائج الدراسة

الفرضية العامة:

Group Statistics

المجموعتين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات المدرسة الابتدائية	40	114,0500	14,75779	2,33341
مدرسة الاعاقة السمعية	40	103,9000	15,40363	2,43553

Independent Samples Test

			الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances		F	,180	
		Sig.	,673	
t-test for Equality of Means		t	3,009	3,009
		df	78	77,857
		Sig. (2-tailed)	,004	,004
		Mean Difference	10,15000	10,15000
		Std. Error Difference	3,37292	3,37292
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	3,43503	3,43483
		Upper	16,86497	16,86517

الفرضية الجزئيةالأولى:

Group Statistics

المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحور الاول: كفاءة التخطيط	المدرسة الابتدائية	40	21,9500	4,44309	,70251
	مدرسة الاعاقة السمعية	40	21,5000	3,84974	,60870

Independent Samples Test

			المحور الاول: كفاءة التخطيط	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances		F	,105	
		Sig.	,746	
t-test for Equality of Means		t	,484	,484
		df	78	76,450
		Sig. (2-tailed)	,630	,630
		Mean Difference	,45000	,45000
		Std. Error Difference	,92954	,92954
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-1,40057	-1,40116
		Upper	2,30057	2,30116

الفرضية الجزئية الثانية:

Group Statistics

المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحور الثاني : كفاءة التنفيذ	المدرسة الابتدائية	40	60,9750	8,94567	1,41443
	مدرسة الاعاقة السمعية	40	54,3000	7,47028	1,18116

Independent Samples Test

			المحور الثاني : كفاءة التنفيذ	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances		F	1,241	
		Sig.	,269	
t-test for Equality of Means		t	3,622	3,622
		df	78	75,596
		Sig. (2-tailed)	,001	,001
		Mean Difference	6,67500	6,67500
		Std. Error Difference	1,84276	1,84276
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	3,00635	3,00451
		Upper	10,34365	10,34549

الفرضية الجزئية الثالثة:

Group Statistics

المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحور الثالث: كفاءة التقويم	المدرسة الابتدائية	40	31,0750	5,51635	,87221
	مدرسة الاعاقة السمعية	40	28,2000	4,70788	,74438

Independent Samples Test

			المحور الثالث: كفاءة التقويم	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances		F	,374	
		Sig.	,542	
t-test for Equality of Means		t	2,507	2,507
		df	78	76,120
		Sig. (2-tailed)	,014	,014
		Mean Difference	2,87500	2,87500
		Std. Error Difference	1,14667	1,14667
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	,59215	,59126
		Upper	5,15785	5,15874

الصدق باستخدام المقارنة الطرفية لمقياس اتجاهات الاساتذة نحو تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات

Group Statistics

	المجموعتين العليا والدنيا	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اتجاهات الاساتذة نحو تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات	المجموعة الدنيا	11	95,1818	6,17767	1,86264
	المجموعة العليا	11	130,8182	1,99089	,60028

Independent Samples Test

			اتجاهات الاساتذة نحو تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F		7,115	
	Sig.		,015	
t-test for Equality of Means	t		-18,210	-18,210
	df		20	12,055
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	Mean Difference		-35,63636	-35,63636
	Std. Error Difference		1,95698	1,95698
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-39,71854	-39,89809
		Upper	-31,55418	-31,37464

T-Test

الصدق باستخدام المقارنة الطرفية المحور الاول: كفاءة التخطيط

Group Statistics

	المجموعتين العليا والدنيا	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحور الاول: كفاءة التخطيط	المجموعة الدنيا	11	16,0000	2,60768	,78625
	المجموعة العليا	11	26,7273	1,10371	,33278

Independent Samples Test

			المحور الاول: كفاءة التخطيط	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F		9,595	
	Sig.		,006	
t-test for Equality of Means	t		-12,565	-12,565
	df		20	13,471
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	Mean Difference		-10,72727	-10,72727
	Std. Error Difference		,85377	,85377
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-12,50821	-12,56519
		Upper	-8,94634	-8,88935

T-Test

الصدق باستخدام المقارنة الطرفية المحور الثاني : كفاءة التنفيذ

Group Statistics

	المجموعتين العليا والدنيا	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحور الثاني : كفاءة التنفيذ	المجموعة الدنيا	11	48,6364	4,00681	1,20810
	المجموعة العليا	11	70,5455	1,43970	,43408

Independent Samples Test

			المحور الثاني : كفاءة التنفيذ	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F		9,061	
	Sig.		,007	
t-test for Equality of Means	t		-17,067	-17,067
	df		20	12,540
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	Mean Difference		-21,90909	-21,90909
	Std. Error Difference		1,28372	1,28372
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-24,58688	-24,69278
		Upper	-19,23130	-19,12540

T-Test

الصدق باستخدام المقارنة الطرفية المحور الثالث: كفاءة التقويم

Group Statistics

	المجموعتين العليا والدنيا	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحور الثالث: كفاءة التقويم	المجموعة الدنيا	11	23,8182	3,54452	1,06871
	المجموعة العليا	11	36,9091	1,13618	,34257

Independent Samples Test

			المحور الثالث: كفاءة التقويم	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F		5,617	
	Sig.		,028	
t-test for Equality of Means	t		-11,665	-11,665
	df		20	12,034
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	Mean Difference		-13,09091	-13,09091
	Std. Error Difference		1,12228	1,12228
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-15,43194	-15,53538
		Upper	-10,74988	-10,64643

Correlations

الصدق عن طريق الاتساق الداخلي (الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه والدرجة الكلية للأبعاد)

Correlations

		المحور الاول: كفاءة التخطيط	المحور الثالث: كفاءة التنفيذ	المحور الثاني: كفاءة التقويم	
المحور الاول: كفاءة التخطيط	Pearson Correlation	1	,244	,210	
	Sig. (2-tailed)		,128	,192	
	N	40	40	40	
المحور الثاني: كفاءة التنفيذ	Pearson Correlation	,244	1	,578**	
	Sig. (2-tailed)	,128		,000	
	N	40	40	40	
المحور الثاني: كفاءة التقويم	Pearson Correlation	,210	,578**	1	
	Sig. (2-tailed)	,192	,000		
	N	40	40	40	
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	,528**	,898**	,788**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

الصدق عن طريق الاتساق الداخلي (الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول ومؤشريه)

Correlations

		المحور الاول: كفاءة التخطيط	مؤشر: تحديد ماذا ندرس؟	مؤشر: تحديد كيف ندرس؟
المحور الاول: كفاءة التخطيط	Pearson Correlation	1	,866**	,834**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	40	40	40
مؤشر: تحديد ماذا ندرس؟	Pearson Correlation	,866**	1	,446**
	Sig. (2-tailed)	,000		,004
	N	40	40	40
مؤشر: تحديد كيف ندرس؟	Pearson Correlation	,834**	,446**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	
	N	40	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

الصدق عن طريق الاتساق الداخلي (الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الثاني ومؤشريه)

Correlations

		المحور الثاني: كفاءة التنفيذ	مؤشر : ضبط و ادارة القسم	مؤشر: توصيل العملية التعليمية
المحور الثاني: كفاءة التنفيذ	Pearson Correlation	1	,939**	,848**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	40	40	40
مؤشر : ضبط و ادارة القسم	Pearson Correlation	,939**	1	,613**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	40	40	40
مؤشر: توصيل العملية التعليمية	Pearson Correlation	,848**	,613**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	40	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

الصدق عن طريق الاتساق الداخلي (الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الثالث ومؤشراته)

Correlations

		المحور الثالث: كفاءة التقويم	مؤشر: التقويم القبلي	مؤشر: التقويم التكويني	مؤشر: التقويم التحصيلي (الختامي)
مؤشر: التقويم القبلي	Pearson Correlation	,737**	1	,361*	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000		,022	,024
	N	40	40	40	40
مؤشر: التقويم التكويني	Pearson Correlation	,770**	,361*	1	,366**
	Sig. (2-tailed)	,000	,022		,020
	N	40	40	40	40
مؤشر: التقويم التحصيلي (الختامي)	Pearson Correlation	,766**	,357*	,366*	1**
	Sig. (2-tailed)	,000	,024	,020	
	N	40	40	40	40
المحور الثالث: كفاءة التقويم	Pearson Correlation	1	,737**	,770**	,766
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

صدق عن طريق الاتساق الداخلي (الارتباط بين المحور الأول وبنوده)

Correlations

		المحور الاول: كفاءة التخطيط
المحور الاول: كفاءة التخطيط	Pearson Correlation	1
	N	40
VAR00001	Pearson Correlation	,330
	Sig. (2-tailed)	,038
	N	40
VAR00002	Pearson Correlation	,469
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	40
VAR00003	Pearson Correlation	,415
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	40
VAR00004	Pearson Correlation	,642
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00005	Pearson Correlation	,525
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	40
VAR00006	Pearson Correlation	,526
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00007	Pearson Correlation	,222
	Sig. (2-tailed)	,168
	N	40
VAR00008	Pearson Correlation	,475
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	40
VAR00009	Pearson Correlation	,276
	Sig. (2-tailed)	,085
	N	40
VAR00010	Pearson Correlation	,324
	Sig. (2-tailed)	,041
	N	40
VAR00011	Pearson Correlation	,522
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	40
VAR00012	Pearson Correlation	,549
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00013	Pearson Correlation	,596
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00014	Pearson Correlation	,592
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40

Correlations

صدى عن طريق الاتساق الداخلي (الارتباط بين المحور الثاني وبنوده)

Correlations

		المحور الثاني: كفاءة التنفيذ
VAR00015	Pearson Correlation	-,007
	Sig. (2-tailed)	,964
	N	40
VAR00016	Pearson Correlation	,458
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	40
VAR00017	Pearson Correlation	,604
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00018	Pearson Correlation	,539
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00019	Pearson Correlation	,667
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00020	Pearson Correlation	,346
	Sig. (2-tailed)	,029
	N	40
VAR00021	Pearson Correlation	,054
	Sig. (2-tailed)	,740
	N	40
VAR00022	Pearson Correlation	,412
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	40
VAR00023	Pearson Correlation	,255
	Sig. (2-tailed)	,112
	N	40
VAR00024	Pearson Correlation	,208
	Sig. (2-tailed)	,198
	N	40
VAR00025	Pearson Correlation	,495
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	40
VAR00026	Pearson Correlation	,308
	Sig. (2-tailed)	,054
	N	40
VAR00027	Pearson Correlation	,346
	Sig. (2-tailed)	,029
	N	40
VAR00028	Pearson Correlation	,328
	Sig. (2-tailed)	,039
	N	40
VAR00029	Pearson Correlation	,451
	Sig. (2-tailed)	,003

	N	40
	Pearson Correlation	,387
VAR00030	Sig. (2-tailed)	,014
	N	40
	Pearson Correlation	,155
VAR00031	Sig. (2-tailed)	,338
	N	40
	Pearson Correlation	,496
VAR00032	Sig. (2-tailed)	,001
	N	40
	Pearson Correlation	,373
VAR00033	Sig. (2-tailed)	,018
	N	40
	Pearson Correlation	,303
VAR00034	Sig. (2-tailed)	,057
	N	40
	Pearson Correlation	,530
VAR00035	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
	Pearson Correlation	,247
VAR00036	Sig. (2-tailed)	,125
	N	40
	Pearson Correlation	,416
VAR00037	Sig. (2-tailed)	,008
	N	40
VAR00038	Pearson Correlation	-,019
	Sig. (2-tailed)	,909
	N	40
	Pearson Correlation	,040
VAR00039	Sig. (2-tailed)	,808
	N	40
	Pearson Correlation	,063
VAR00040	Sig. (2-tailed)	,698
	N	40
	Pearson Correlation	,564
VAR00041	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
	Pearson Correlation	,598
VAR00042	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
	Pearson Correlation	,501
VAR00043	Sig. (2-tailed)	,001
	N	40
	Pearson Correlation	,215
VAR00044	Sig. (2-tailed)	,182
	N	40
	Pearson Correlation	,189
VAR00045	Sig. (2-tailed)	,243
	N	40
VAR00046	Pearson Correlation	,277

	Sig. (2-tailed)	,083
	N	40
VAR00047	Pearson Correlation	,538
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00048	Pearson Correlation	,511
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	40
VAR00049	Pearson Correlation	,608
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00050	Pearson Correlation	,236
	Sig. (2-tailed)	,142
	N	40
VAR00051	Pearson Correlation	,439
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	40
VAR00052	Pearson Correlation	,274
	Sig. (2-tailed)	,087
	N	40
VAR00053	Pearson Correlation	,060
	Sig. (2-tailed)	,714
	N	40
المحور الثاني: كفاءة التنفيذ	Pearson Correlation	1
	N	40

Correlations

الصدق عن طريق الاتساق الداخلي (الارتباط بين المحور الثالث وبنوده)

Correlations

		المحور الثالث: كفاءة التقويم
VAR00054	Pearson Correlation	,463
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	40
VAR00055	Pearson Correlation	,623
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00056	Pearson Correlation	,625
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00057	Pearson Correlation	,410
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	40
VAR00058	Pearson Correlation	,418
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	40
VAR00059	Pearson Correlation	,464
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	40
VAR00060	Pearson Correlation	,391
	Sig. (2-tailed)	,013
	N	40
VAR00061	Pearson Correlation	,607
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00062	Pearson Correlation	,645
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00063	Pearson Correlation	,568
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00064	Pearson Correlation	,343
	Sig. (2-tailed)	,030
	N	40
VAR00065	Pearson Correlation	,601
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
VAR00066	Pearson Correlation	,216
	Sig. (2-tailed)	,180
	N	40
VAR00067	Pearson Correlation	,464
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	40
VAR00068	Pearson Correlation	,474
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	40

,612	48	
,592	49	
,327	50	
,454	51	
,317	52	
,125	53	
,730	54	مؤشر: التقويم القبلي
,792	55	
,790	56	
,556	57	
,609	58	مؤشر: التقويم التكويني
,689	59	
,628	60	
,705	61	
,762	62	
,696	63	
,456	64	مؤشر: التقويم التحصيلي (الختامي)
,452	65	
,310	66	
,405	67	
,759	68	
,452	69	
,653	70	
,462	71	
,533	72	

VAR00069	Pearson Correlation	,324
	Sig. (2-tailed)	,042
	N	40
VAR00070	Pearson Correlation	,294
	Sig. (2-tailed)	,066
	N	40
VAR00071	Pearson Correlation	,385
	Sig. (2-tailed)	,014
	N	40
VAR00072	Pearson Correlation	,351
	Sig. (2-tailed)	,026
	N	40
المحور الثالث: كفاءة التقويم	Pearson Correlation	1
	N	40

امل ألفا لثبات مقياس الاتجاه

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,868	72

تجزئة النصفية لثبات مقياس الاتجاه

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,762
		N of Items	36[a]
	Part 2	Value	,741
		N of Items	36[b]
	Total N of Items		72
Correlation Between Forms			,868
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,930
	Unequal Length		,930
Guttman Split-Half Coefficient			,928

التجزئة النصفية لثبات محور التخطيط

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,353
		N of Items	7
	Part 2	Value	,597
		N of Items	7
	Total N of Items		14
Correlation Between Forms			,754
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,86
	Unequal Length		,860
Guttman Split-Half Coefficient			,85

التجزئة النصفية لثبات محور التنفيذ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,70
		N of Items	20[a]
	Part 2	Value	,60
		N of Items	19[b]
	Total N of Items		3
Correlation Between Forms			,732
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,84
	Unequal Length		,84
Guttman Split-Half Coefficient			,840

التجزئة النصفية لثبات محور التقويم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,589
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	,68
		N of Items	9[b]
	Total N of Items		19
Correlation Between Forms			,723
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,83
	Unequal Length		,840
Guttman Split-Half Coefficient			,835

- عامل ألفا لثبات محور التخطيط

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,721	1

ـامل ألفا لثبات محور التنفيذ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,806	3

ـامل ألفا لثبات محور التقويم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,793	19

المؤشرات الفرعية	رقم البند	معامل الارتباط
مؤشر: تحديد ماذا ندرس؟	01	,493
	02	,451
	03	,441
	04	,761
	05	,642
	06	,612
	07	,149
	08	,543
مؤشر: تحديد كيف ندرس؟	09	,459
	10	,394
	11	,607
	12	,676
	13	,638
	14	,692
مؤشر : ضبط و ادارة القسم	15	,113
	16	,523
	17	,668
	18	,622
	19	,590
	20	,380
	21	,096
	22	,441
	23	,270
	24	,327
	25	,354
	26	,287
	27	,441
	28	,292
	29	,422
	30	,371
	31	,298
	32	,532
	33	,322
	34	,364
	35	,457
	36	,278
	37	,482
مؤشر: توصيل العملية التعليمية	38	,003
	39	,112
	40	,249
	41	,526
	42	,606
	43	,601
	44	,275
	45	,245
	46	,374
		,595

R E S U M E

La présente étude vise à la connaissance des orientations des professeurs envers l'enseignement par la méthode d'approche par compétences au niveau des écoles ordinaires et des écoles destinées aux malentendants ; elle a mis l'accent sur les capacités de rendement, à savoir la capacité de schématisation, la capacité d'exécution et la capacité d'évaluation, à partir de la problématique fondamentale suivante : existe-t-il des différences statistiques significatives entre les orientations des enseignants des écoles ordinaires et ceux des écoles pour malentendants en ce qui concerne l'approche par compétences dans l'acte pédagogique ?

Pour cela, nous sommes partis d'une hypothèse générale et trois hypothèses particulières avec la constitution d'un échantillon d'étude de 80 enseignants du cycle primaire ordinaire et du cycle réservé aux malentendants et, pour la collecte des opinions, nous avons utilisé un questionnaire avec mise en œuvre de la méthode descriptive comparée. Pour l'analyse des données statistiques nous avons eu recours au test T et pour la détermination des taux au test F, pour arriver au terme de l'étude, à la confirmation de l'hypothèse générale selon laquelle il existe des différences dans les orientations des enseignements tant au niveau des écoles de l'enseignement primaire ordinaire que dans celles réservées aux malentendants en ce qui concerne la pratique de l'approche par compétences dans l'alignement et la capacité de schématisation, d'exécution et d'évaluation. La méthodologie est unique, seulement il appartient à l'enseignant de tenir compte des capacités tant des élèves ordinaires que de celles des élèves malentendants.