وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون - تيارت -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مسار علم النفس

مذكرة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: علم النفس المدرسي

الصعوبات التي يواجهها معلّمي التعليم الإبتدائي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية بولاية تيارت

إعداد الطالبتان:

- عبداوي ذهيبة
- قنوني حليمة

إشراف الأستاذ:

د/. صدقاوي كمال

السنة الجامعية: 2017- 2018

شكر و تقدير

أشكر الله عز وجل لتوفيقه لنا في مشوارنا الدراسي

و في عملنا المتواضع و أدعوه أن يوفقنا في أعمالنا المستقبلية انه سميع و بالإجابة قدير

أتقدم بالشكر الى كل من ساعدنا في هذا العمل خاصة الأستاذ المشرف الدكتور صدقاوي كمال الذي أفادنا بتوجيهاته.

والى كل أساتذة و عمال جامعة ابن خلدون كلية العلوم الاجتماعية والى الأساتذة الكرام

الذين قبلوا مناقشة هذا العمل.

اهـــــداء

أهدي عملي المتواضع

الى من ملئت جفون عيني

و شغلت شغاف قلبي

أمي الحبية

ذهيبة

اهـــــداء

أهدي عملي المتواضع إلى

" أمي العزيزة "

التي احتضنتني بحضنها صغير

و أعانتني بدعواتها و صلواتها كثيرا

و الى كل أفراد عائلتي

والى كل الزملائي و الأصدقاء

حليمة

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى أن المقاربة بالكفاءات هي تلك المقاربة ذات النظرة البعيدة لطرق التدريس و أنشطة التعليم و أسس التقييم .فهي مقاربة تتمركز حول المتعلم لتجعل منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يتعلم و كيف يمارس ما تعلمه عن دراية ووعي، وليس مجرد تلقي سلبي، واذا كان العمل بطريقة المقاربة بالكفاءات يعني التحكم في البيداغوجيات الجديدة التي تنادي بها أعتى المدارس التربوية المعاصرة، وبعد جملة الاصلاحات التي شهدتها القطاع التربوي سعيا لتحقيق النوعية و الفعالية، والتي ورد في أولوياتها اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعلم . جاءت دراستنا الحالية للكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمي التعليم الابتدائي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات ولهذا الغرض تمت صياغة فرضيات تعالج كل فرضية صعوبة واحدة، ثم تقديمها في شكل استبيان لعينة عشوائية من المعلمين في التعليم الابتدائي ويضم هذا الاستبيان خمسة أبعاد هما: التخطيط، التنفيذ، التقويم، المفاهيم، الادماج بين التعليم النظري و التطبيقي.

وبعد المعالجة الاحصائية للبيانات و تحليلها توصلت نتائج الدراسة الى أن هناك صعوبات تواجه معلمي التعليم الابتدائي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث بلغ متوسطها الحسابي الكلي 45.96 و المتوسط الفرضي الكلي 40.

Résumé

Le but de cette étude est que l’approche de compétence qui à une approche clairvoyante des méthodes d’enseignement ,des activites d'enseignement et des principes d’evaluation.

C’est une approche centrée sur l’apprenent pour faire un acteur actif qui apprend à apprendre et à pratuque ce qu’il appris conceament et conceament ;plutôt que de simplement recevoir un nécatif. Et si le travailler à la maniére des competence d’approche ; c’est maitrises les nouvelle pedagogies ce qu’il préconise.

Suite à la série de réformes engages dans le secteurs de l’education qui avaient pour objet de concrétises la qualité et efficacité en s’appuyant sur l’approche par les compétences dans l’enseignement ; notre étude se propose de déceler les difficultés rencontrées par les enseignants du cycle primaire dans l’application de cette méthodes de l’approche compétence. Pour cela nous avons atabli une sérée d’hypothés ; chacune d’elle traitant d’une difficulte particuliére ; en suite nous les avons présenté sous forme de questionnaire à un echantillons aléatoire d’enseignants du cycle primaire . Ce questionnnaire comprand à cinq démensions qui sont : Planification , Implemant , Calendrier ,Concepts, Intégration entre l’enseignement théorique et l’aducation applique.

Après le traitement statistiques des échantillons et leur analyse nous avons abouti aux conclution suivantes :le resultas de l’etude ont montré qu’il éxiste des difficultés rencontrées par les ensignants de l’enseignement primaire dans l’approche de la compétence de l’enseignement avec une moyenne arthimetique totale de 45,96 et une moyenne globale de 40.

قائمة المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

ملخص الدراسة.....أ

قائمة المحتويات.....ب

قائمة الجداول.....هـ

مقدمة 1

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

الإشكالية..... 4

فرضيات الدراسة 6

أهداف الدراسة 7

أهمية الدراسة 7

تحديد المفاهيم 8

الدراسات السابقة..... 10

التعليق على الدراسات السابقة 13

الفصل الثاني :الجانب النظري

أولا: المقاربة بالكفاءات 15

1-الروافد التاريخية للمقاربة بالكفاءات..... 15

2-دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية..... 17

3-مفهوم المقاربة بالكفاءات..... 18

4-المقاربة بالكفاءات 20

5-مستويات الكفاءة 21

6-خصائص المقاربة بالكفاءات..... 22

7-مبادئ المقاربة بالكفاءات..... 23

8-أهداف المقاربة بالكفاءات 23

9-أسس المقاربة بالكفاءات..... 24

10-مميزات المقاربة بالكفاءات 25
11-التقويم في المقاربة بالكفاءات 26
12-مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات: 26
13-أنواع التقويم..... 27
14-مكانة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات 30
خلاصة 32
ثانيا: عملية التدريس..... 33
1-مفهوم التدريس..... 33
2-أسلوب التدريس:..... 34
3-طرائق التدريس..... 34
4-استراتيجية التدريس 35
5-أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات 35
6-طرائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات..... 38
7-عملية التدريس : 42
خلاصة 43
الفصل الثالث : الجانب التطبيقي
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 45
2-حدود الدراسة..... 45
3-عينة الدراسة الاستطلاعية..... 46
4-أدوات الدراسة..... 46
خلاصة 53
ثانيا: الدراسة الأساسية 54
1-المنهج المستخدم 54
2-حدود الدراسة الأساسية : 54
3-عينة الدراسة الأساسية 55
4-أدوات الدراسة..... 55
5-الأساليب الاحصائية 56

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج

أولا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 58
ثانيا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 59
ثالثا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 60
رابعا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 60
خامسا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة 61
خاتمة 58
المقترحات والتوصيات..... 66
قائمة المراجع 65
الملاحق..... 68

قائمة الجداول

جدول رقم (01) يوضح مكان اجراء الدراسة الاستطلاعية..... 45
جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس..... 46
جدول رقم (03) يوضح أوزان الأجوبة للفقرات..... 48
جدول رقم (04) يبين معامل الارتباط بين كل عبارة من العبارات من الدرجة الكلية.....
لعبارات البعد الذي ينتمي اليه..... 48
جدول رقم (05) يمثل معاملات الارتباط بين الأبعاد و الدرجة الكلية لها..... 51
جدول رقم (06) يمثل نتائج معامل ألفاكرومباخ وفق الأبعاد و الدرجة الكلية للاستبيان. 52
جدول رقم (07) يمثل الاستبيان بطريقة التجزئة..... 52
جدول رقم (08) يمثل الحدود المكانية للدراسة الأساسية..... 55
جدول رقم (09) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس..... 55
جدول رقم (10) يمثل الشكل النهائي للأبعاد وفقرات استبيان الدراسة 56
جدول رقم (11) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد 01 (مرحلة التخطيط) 59
جدول رقم (12) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد02 (مرحلة التنفيذ) 59
جدول رقم (13) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد03 (مرحلة التقويم)... 60
جدول رقم (14) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد04 (مرحلة المفاهمية) 61
جدول رقم (15) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد05 (مرحلة الادماج بين
النظري و التطبيقي)..... 61
جدول رقم (16) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة الكلية على الابعاد الخمسة 62

مقدمة

ان للتربية دور كبير في تنمية الموارد البشرية ،باعتبارها استثمار طويل المدى يهدف الى خلق الفرد الفعال الذي يحقق لمجتمعه التطور والرقي. والتعليم كأحد أشكال التربية ينجو الى تحقيق أهدافها ،ويساهم في تعظيم دورها التنموي بكل مدخلاته، والتي على أساسها تتحدد مخرجاته وحتما يجب أن تتسم بالفاعلية والجودة.

ومما لاشك فيه أن المدرسة الجزائرية أيضا اهتمت دائما باعداد الأفراد وتهيئتم لمسايرة التطور الحاصل والمساهمة في زيادته وذلك من خلال ادخال اصلاحات هامة شملت معظم عناصر العملية التربوية كالأهداف وطرائق التدريس والمناهج ،غير أن المستقرئ لمراحل تطورها يلاحظ أنها لم تنجح في مواكبة التغييرات الاجتماعية والتطورات العلمية والتكنولوجية، فقد كانت ولازالت تعاني من مشاكل منها عدم فعالية البرامج الدراسية وضعف المردود والنوعية ،وهذا ما يدل على أنه هناك حلقة مفزعة في التعليم الجزائري تمتص جميع المجهودات الجزائرية المنصبة على التعليم، ونحن نجزم مبدئيا أن المشكلة ونقطة الضعف والحلقة المفزعة في التعليم الجزائري تتمثل في سلبيات التقويم وفساد نوعيته ووسائله وأهدافه. فاذا فسد التقويم فشل التعليم ولو بمناهجه وأهدافه وطرائقه المتجددة.

فجاء الاصلاح التربوي الجديد الذي اعتمد بيداغوجيا على الكفاءات لتحقيق أهدافه المنشودة خاصة وقد عرفت المقاربات المعتمدة سابقا عدة نقائص واختلالات في البرامج أدت الى سوء التكييف مع الواقع.

ومن منطلق أن كل تغيير أو تحديد، تتبعه جملة من الصعوبات أو العراقيل يمكن تحد من امكانية تطبيقه الفعلي. وجاءت دراستنا الحالية للكشف عن أهم الصعوبات التي يواجهها المعلمين في التدريس بالمقاربة بالكفاءات حتى تظل امكانية سد الفجوة بين الواقع والمتوقع ممكنة ومعقولة.

وقد جاءت محتويات الدراسة متمثلة في شقها النظري والتطبيقي. أما الجانب النظري فاحتوى أربعة فصول: الفصل المنهجي مخصص لاشكالية الدراسة وفرضياتها ومفاهيمها وأهدافها ثم أهمية الدراسة والدراسات السابقة وملخص الدراسة.

أما الفصل الثاني ينقسم الى شقين: الأول متمثل بعنوان المقاربة بالكفاءات بتعريفها ومبادؤها وخصائصها ومستوياتها..... اخ. أما الشق الثاني يتضمن صعوبات التدريس.

أما الفصل الثالث وهو الجانب التطبيقي الذي يضم الدراسة الاستطلاعية بمنهجها وأهدافها وعينة الدراسة وحدودها وأدوات الدراسة ويضم أيضا الدراسة الأساسية التي يتبعها المنهج والعينة والأدوات وحدودها والأساليب الاحصائية.

أما الفصل الأخير فهو يحتوي على عرض ومناقشة النتائج.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- الاشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- المفاهيم الاجرائية للدراسة

6- الدراسات السابقة

7- التعقيب على الدراسات السابقة

الإشكالية

أصبح اليوم نجاح وتطورأي أمة من الأمم مرهونا بما تقدمه من رصيدها من كفاءات فردية وجماعية لذا قد نرى أن معظم دول العالم يحرصون على تطوير وتحسين ثروتها البشرية باعتبارها العنصر الرئيسي في عملية التنمية.

وتقع المسؤولية على مجموعة من المؤسسات منها المؤسسة التربوية ، حيث أصبحت الأنظار تتوجه الى التعليم وتصفه بأنه المسؤول الأول على اعداد الفرد لمواجهة تحديات المستقبل والتكييف معها وتوظيفها بالشكل الذي يخدم المجتمع ككل ، بل مازال الاعتقاد راسخا لدى الكثير من الدول في أن اي انهزام عسكري او ضياع أو مساس بوجود المجتمع وتقدمه انما مرجعة لاختلالات وتخلف النظام التعليمي.

(يعقوب ،2002،ص4)

ونظرا لأهمية الدور الذي تلعبه التربية في تطور المجتمعات ، كان من الضروري أن يوضح التعليم على قمة سلم الاولويات. فركزت الدول اهتمامها على تحسين انظمتها التربوية وذلك من خلال القيام باصلاحات تمس جميع مكونات العلمية التعلمية.

والنظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية في العالم يسعى الى تحقيق الانسجام والتوافق مع متطلبات المجتمع وتحسين نوعيته ،فقد عرف منذ الاستقلال وحتى اليوم عدة اصلاحات شملت المحتويات ، طرق التدريس، الهياكل....الخ بدءا من اصلاح التسعينات حيث بدأ تعميم المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات والتي تلاها بعد ذلك اصلاح التعليم الثانوي بتعميم التعليم التقني ثم العودة الى النظام الذي تقلص فيه التعلم التقني ليأتي الاصلاح الجديد الذي شرع في تطبيقه ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003 تم فيه اعتماد مقاربة بيداغوجية جديدة تقوم على أساس الكفاءات في محاولة لتحقيق ما عجز عنه النظام السابق في تكوين الفرد.

وفي ذات السياق نلاحظ غياب الأساليب التي تستخدم التنبؤ بالصعوبات والعراقيل التي تواجه المعلمين والعمل على تدليلها بالاعتماد على التصور المشترك للمعلمين لما يمكن أن يحدث في المستقبل أي أن المعلمين يستطيعون استغلال قدراتهم وامكاناتهم في اختيار الطريقة التي يرونها مناسبة ولعل هذا يصب في المعنى الذي أفاده arbic ،لما تطرق للتصورات الاجتماعية معتبرا اياها رؤية عامة لموضوع ما وهي عادة ما تتضمن معلومات واتجاهات منظمة . (arbic ،1994 ،ص13)

والمقاربة بالكفاءات هي عبارة عن توجه بيداغوجي حديث يقترح تعليما اندماجيا بالدرجة الأولى ، وتمنح فيه أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلمه . فبالنسبة للتلميذ لا يتمثل الامر في تعلمه لجملة من المعارف سرعان ما يتم نسيانها وانما يتعلق الامر باكتساب كفاءات مستدامة ، تشكل حلولا لوضعيات مشكل تتعقد تدريجيا ، وتتحول بذلك الى الادوات الأساسية تمكن الافراد من الاستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية في حياتهم الشخصية و الاجتماعية .

ان التوجه البيداغوجي الجديد يستدعي بالضرورة اعادة النظر في مختلف عناصر العملية التعلمية من أهداف و مناهج ووسائل تعلمية وطرائق التدريس وفي اساليب التقويم.

وبذلك خضع النظام التربوي الى تغيير جذري تعلق ببناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية والهدف من ذلك ان " تتمكن من تنشئة جيل قادر على التكييف مع قيم الحرية و الديمقراطية وحقوق الانسان ويظل مرتبطا بهويته وتراثه ،ومستعدا للدفاع عم الذات الوطنية في كل المواقف ومهما كانت الظروف "

(بوبكر،2004،ص3)

ومن خلال كل هذه المعطيات نفترض ان المعلم قد يواجه صعوبات أثناء التدريس بالكفاءات لهذا جاءت الدراسة لمعرفة الصعوبات من خلال التساؤلات التالية :

- ما الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

فرضيات الدراسة

الفرضية العامة

هناك صعوبات تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الفرضية الجزئية

- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية الى عملية التخطيط.
- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية الى عملية التنفيذ.
- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية الى عملية التقويم.
- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية عدم التحكم في المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات.
- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية الى عملية الادماج بين التعليم النظري و التطبيقي .

أهداف الدراسة

ان ما يميز الدراسات عن بعضها رغم تشابه مواضيعها هو الهدف أو الأهداف التي يرجى الوصول اليها من خلال مجريات البحث وتندرج في :

- التعرف على مقاربة الكفاءات التي جاءها الاصلاح التربوي وعن مستجداتها ومستلزمات تطبيقها ونظرتها لعناصر العملية التربوية المعلم ،المتعلم والمادة الدراسية وهل هي مخالفة لبيداغوجيا الأهداف المعتمدة سابقا أم مكملة لها.
- الكشف عن جملة وطبيعة الصعوبات التي تواجهها المدرسة الجزائرية في تطبيق مقاربة بالكفاءات باعتبارها مقاربة جديدة في الوسط التربوي ،فمن الطبيعي أن يفسر تطبيقها لأول مرة عن عدة عائق وعراقيل وهذا ما نحاول الوصول اليه من خلال أراء معلمي التعليم الابتدائي كعينة الدراسة.
- الكشف عن قدرة المعلم في التعامل مع المقاربة التدريسية القائمة على الكفاءات والصعوبات التي تعترضه ومدى تحقيق الأهداف المتوخاة.

أهمية الدراسة

- تزويد المسؤولين عن العملية التعليمية بجوانب القصور المهني لدى المعلمين.
- تحديد مستوى كفايات التدريس التي يمتلكها المعلمون حتى يتم تغزيزها أو تنميتها.
- فتح المجال لدراسات أخرى للتعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي والتعرف على الصعوبات من وجهة نظر المفتشين والمدراء.
- قد تسهم هذا البحث في ازالة بعض الغموض حول صعوبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- المساهمة في دعم البحث العلمي في المجال التربوي والتعليمي لأهمية تطوير المجتمعات والرقي بها بحله لمشاكل المجتمعات وتطويره لها.
- محاولة الكشف عن جوانب النجاح والقصور الحاصلة في المنظومة التعليمية والعمل من أجل التحسن المستمر.

تحديد المفاهيم

- مفهوم المقاربة: "هي تصوير لدراسة او معالجة المشكل أوبلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم الى المحيط الفكري الذي يحبذه وكل مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل "

(محمد ،1990،ص19)

-مفهوم الكفاءة

"هي القدرة الذهنية والفسيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات والمعارف والمهارات والسلوكيات والأداءات التي تسمح بانجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل الاخطاء" (نفس المرجع ،ص 25)

مؤشر الكفاءة: هو سلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس يبرز من خلال نشاط المتعلم ويعبر عن حدوث فعل التعلم.

-مفهوم المقاربة بالكفاءات

"هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم فير مجريات الحياة بكل ماتحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن التعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي الى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة اللاستعمال في مختلف مواقف الحياة ".(حاجي ،2005،ص8)

التكوين

هو عمليات الاعداد قبل الخدمة والتدريب أثنائها وفي دراستنا نقصد به التكوين بشقية.

الاولى والذي نميز فيه بين فئتين من المعلمين ،المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية ،أواولئك الموظفون مباشرة مثل خرجي الجامعات ، والتكوين اثناء الخدمة الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية تماشيا مع الاصلاحات الجديدة حتى يكون المعلمون على دراية والمام بالمستجدات ويتمثل اساسا في الايام الدراسية التربوية وملتقايات الجهوية والوطنية ، وزيارات المسؤولين من مدراء ومفتشين .

الصعوبة

هي عائق متعدد الابعاد يواجهه معلمي المرحلة الابتدائية صاحب ظهور الاصلاح التربوي في المنظومة الجزائرية ،والذي اصبح يطلب من المعلمين تطبيق نموذج جديد هو المقاربة بالكفاءات وعلى اثر ذلك واجه المعلمين جملة من العوائق تم حصرها في اربعة ابعاد: البعد المفاهمي ويتعلق بالمفاهيم الجديدة الواردة في بيداغوجيا الكفاءات، البعد التكويني والبعد المادي وبعد الادماج بين التعليم النطري والتطبيقي.

التعلم: نشاط يطور به المتعلم "التلميذ " خبرته باستمرار .

التعليم: مجموعة نشاطات يقدمها المعلم تهدف الى احداث تغيرات في سلوك المتعلم والتعليم وفق طرقة محددة.

المعلم: هو الشخص المسير لعملية التعليم والتعلم ،اذ يقوم بتصميم بنية التعلم وتشخيص مستويات التلاميذ وكذا متابعة مدى تقدمهم .

المفهوم الاجرائي للمقاربة بالكفاءات

هي استراتيجية وظيفية تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية حيث تعمل على التحكم في مجريات الحياة بجميع مجالاتها ليصبح الفرد قادرا على تحمل المسؤولية والنجاح في الحياة العامة.

الدراسات السابقة

1-دراسة باول أشوب 2001

تعد هذه الدراسة تقويمية لما وصلت اليه مقاطعة الكبك كندا من أهداف جراء اعتماد مقاربة الكفاءات وذلك عن طريق مقاربة الباحث لنتائج المنظومة التربوية في ظل التدريس بالكفاءات وفي ظل التدريس بالأهداف .

وتوصيل الباحث من خلال هذه المقاربة الى وجود فروق في البيداغوجيا من عدة جوانب كالأهداف مردود المؤسسات التعليمية ،مردود المعلمين والتلاميذ وقد كانت الفروق لصالح بيداغوجية التدريس بالكفاءات وبهذا ثمن الباحث دور هذه المقاربة في تحسين مردود المنظومة التربوية ،وأوصى بضرورة المواصلة في الاعتماد عليها، ومتابعة مسارها بصورة مستمرة .

(الطيب ،2009-2010 ،ص9)

2-دراسة خليفة يوسف الطراونة 2005

هدفت هذه الدراسة الى الوقوف على واقع تخطيط المعلمين للعملية التعلمية في ظل التدريس بالكفاءات وذلك بمراحل الثلاث "تحديد الأهداف ،اختيار طرق التدريس المناسبة، والقيام بعملية التقويم التربوي"

وبغرض جمع البيانات اعتمد الباحث على شبكة الملاحظة قام باجرائها عدة مشرفين تربويين بالتعليم الثانوي 'مفتش التعليم الثانوي' بمحافظة لكراك بالمملكة العربية السعودية حيث اعتمد الباحث على تحليل تقارير المشرفين الذين قاموا بعملية الملاحظة لاستخلاص نتائج هذه الدراسة وتحليلها وقد شملت عليه البحث حوالي 377 أستاذ تعليم ثانوي وخاصت هذه الدراسة الى النتائج التالية :

- تأثر عملية تخطيط المعلمين للعملية التعلمية بعامل الخبرة ،حيث أن ذوي الخبرة العالية بأكثر من 18 سنة يتعاملون بسهولة ومرونة أثناء المواقف التعليمية مع العناصر الثلاثة 'الأهداف ،طرق التدريس ،التقويم ' ،بينما وجد الباحث بأن ذوي الخبرة أقل من 18 سنة يتباين مستوى قدرتهم على التخطيط للعملية التعليمية اذ أنه كلما نجد أستاذ بينهم يتقن التعامل مع العناصر الثلاثة التي ذكرنها سابقا ..

- تأثير عامل الجنس على قدرات المعلمين في التخطيط للعملي التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات ،اذ ليس هناك فروق في تعامل الجنسين مع هذه الأخيرة .

- اختلاف طرق وتعامل الأساتذة المكونين على أساس التدريس بالكفاءات مع عملية التخطيط عن طرق تعامل غير المكونين ،فالأساتذة المكونين لهم ما يكفيهم من الخبرات والمعارف والدراية بمنهجية التعليم بالكفاءات للتعامل مع الأهداف وطرق التدريس وأساليب التقويم بكل اتقان وكفاءة ،ولاشك هنا أن عامل اتجاهات الأساتذة المكونين وغير المكونين يلعب دورا هاما في عملية تخطيطهم للعملية التعليمية ،حيث أن الاتجاه الايجابي للذين تلقوا التكوين يمكنهم من التعامل بسهولة مع هذه العملية ،بينما نجد العكس لدى الذين لم يتلقوا التكوين اللازم ،وبذلك يستسلمون للعقبات التي تواجههم في العملية والناجمة عن ضعف تكوينهم أو انعدامه أصلا.

(الطيب 2009-2010 ،ص10-11)

3-دراسة لخضر قويدري 2005

وقد كان موضوع الدراسة (اتجاه معلمي المدرسة الابتدائية نحو تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات) حيث طرح الباحث من هذه الدراسة اشكالية اتجاه المدرسين نحو هذه المقاربة وهل تلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم لنتفيذها ؟

ولقد انطلق الباحث في دراسته هذه من جهل المدرسين بالتدريس وفق هذه البيداغوجية نتيجة لنقص التكوين والتدريس .

ولقد اعتمد الباحث في دراسته على الاستبيان كأداة لجمع المعلومات على الاشكالية المطروحة أما عينة الدراسة فانها لم تتجاوز 52 معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبعد تحليل البيانات تم التوصل الى النتائج التالية :

1- أن النسبة الغالبة من المدرسين تشكو من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجية ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودا عليه.
2- ان النسبة الغالبة من المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

(كرطوس ،2011-2012 ،ص24)

4-دراسة حرقوس وسيلة

بعنوان (مدى استعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات) مقدمة لنيل درجة الماجستر علم النفس الاجتماعي والاتصال

دراسة ميدانية أجريت بمقاطعة تربوية بولاية قالمة تمثلت اشكالية البحث في التساؤولات التالية :

1- هل معلمو السنة الأولى ابتدائي لهم كامل الاستعداد لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الاصلاحات الجديدة ؟
2- هل تلقى معلمو السنة الأولى ابتدائي تكوينا كافيا من أجل تطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الاصلاحات الجديدة ؟
3- هل محتوى المناهج منسجم مع طبيعة الاصلاحات الجديدة ؟

وكانت النتائج التي توصلت لها الباحثة هي :

1- ان معلمي السنة الأولى ابتدائي لم يتلقوا التكوين الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق المقاربة بالكفاءات .
2- ان اصلاح المنظومة التربوية رغم أنها حظيت بالاهتمام الكبير على المستوى العالي ورغم تسخير الأموال الطائلة لتطبيقها الا أن هذه الاصلاحات قد تحقق في كيفية تطبيقها واعداد العنصر البشري والاهتمام به لذا ينبغي التخطيط الصحيح لسياسة تكوينية شاملة حسب ما تقتضيه المعطيات الجديدة .

(كرطوس ،2011-2012 ،ص 23)

5-دراسة حرقوس وسيلة"2010"

جاءت هذه الدراسة لتقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لاهداف المناهج الدراسية الجديدية في اطار اصلاحات التربؤية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية وتمثلت اشكاليتها في السؤال عن استطاعت المقاربة بالكفاءات اكتساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة التي حددت في المناهج الجديدة وفعالية المقاربة بالكفاءات،استخدم فيها الباحث المنهاج الوصفي ومجموعة من الادوات لجمع البيانات تمثلت في الاستمارة والمقابلة والملاحظة ومجالات الدراسة وعينة الدراسة ممثلة في معلمي المرحلة ومفتشي التربية والتعليم الابتدائي وكذلك اولياء امور التلاميذ وعددهم على التوالي"100،24،30". وجاءت اسئلة الاستمارة مبنية على خمس محاور هي الكفاءات ذات الطابع الاتصالي،الكفاءات ذات الطابع المنهجي، والكفاءات ذات الطابع الفكري،الكفاءات ذات الطابع الشخصي،الكفاءات ذات الطابع العرضي. كذلك اضافة الكفاءات ذات الطابع الاتصالي مخصصة لمعلمي اللغة الفرنسية في استمارة مخصصة لهم باللغة الفرنسية وقد بنيت الاجابة على ثلاثة اختيارات هي "نعم ،لا،لا ادري"وجائت نتائج الدراسة بان اغلب الكفاءات المكتسبة جزئيا وان الكثير من الاهداف التعلمية بين الاصلاحات غير الوظيفية ولا تتناسب مع الامكانيات المتاحة والكفاءات المحددة في المناهج لم تحلل حاجيات التلاميذ ولا المجتمع ولا طبيعة

المتعلم وبيئته،حملت المعلم وحده مهمة تنفيذ الاصلاحات،التقويم مازال يهتم بالحفظ فقط مع غياب كل اشكال تقيم الكفاءات.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد الاستعراض الموجز لبعض الدراسات السابقة المتناولة لموضوعي المقاربة بالكفاءات، والتي تتجلى في الكشف عن جدوى التدريس بالمقاربة بالكفاءات ومدى تحقيقها لأهداف المناهج الدراسية والبحث في الكفاءة التعليمية عن الجودة في التعليم ومن هنا :

- ركزت هذه الدراسات على دراسة المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية فقط.

- كما ركزت دراسة كلا من ياسمينة كرطوس وحرقوس وسيلة على جانب تكوين المعلم ومؤهلاته في تطبيق الوسائل التعليمية دون الاخذ بالاعتبار الصعوبات التي يواجهها في التاقلم مع هذه المراقبة.

- كما ان الدراسة باول اسلوب تناولت المقاربة بين طريقة التدريس بالاهداف والتدريس بالكفاءات من حيث النجاحة في تحقيق الاهداف التربوية وهذا ما يعكس واقع النظومة التربوية ببلادنا مع اعتمادها على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بدلا من التدريس بالاهداف بعد الاصلاحات الاخيرة مع الاخذ بعين الاعتبار اختلاف الوسط المطبقة فيه.

- اما دراسة خليفة يوسف الطراونة فقد كانت لها اهمية من خلال تعدد الجوانب التي تحيط بطريقة التدريس بالكفاءات مثل اهداف التدريس،اساليب التقويم وغيرها من الجوانب.

الفصل الثاني :
الجانب النظري

اولا : المقاربة بالكفاءات

ثانيا : عملية التدريس

أولا: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

يتناول هذا الفصل المقاربة بالكفاءات التي اعتمدت النظام التعليمي في الجزائر كاستراتيجية جديدة جاءت من أجل معالجة اختلالات المنظومة التربوية وتحسين كفاءة مخرجاتها التعليمية والقضاء على المشاكل التي تعانيها ومن أجل الجودة في المدرسة الجزائرية متطرقين لهذا من خلال التعرف على الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات ثم دواعي تبني اختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ثم نستطرد بمفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها وأهدافها ومبادئها والتقويم بالكفاءات ثم مكانة المعلم في ظل هذه المقاربة.

1- الروافد التاريخية للمقاربة بالكفاءات

في ظل التغيرات التي عرفها العالم والتي تأسست بالدرجة الاولى على الطاقة الانسانية باعتبارها المصدر الاساسي لمختلف العلوم والمعارف. أصبح لاهتمام منصبا اساسيا على المنظومة التربوية. فكان لابد من تطوير مناهج التدريس والتي كانت قائم على حشو الأذهان بالمعارف والعلوم دون الاهتمام بالقدرات والميول وكفاءات المتعلم، وبهذا تم الانتقال من التدريس بالهداف الذي أدى بدوره الى تفتيت العملية التعليمية وتجزئة شخصية المتعلم ، الى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات الذي يشكل تصورا جديد للمنظومة التعليمية لأنه يجعل المتعلم اكثر فعالية من خلال وضعه في مواقف تتطلب منه التفكير وتبعا لهذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات كحل بيداغوجي أضحى بعد ذلك محط اهتمام جميع أوساط التربوية والتعليمية غير أن أول ظهور لمفهوم الكفاءة كان نهاية القرن 19 في محال الشغل ثم تبلور في مطلع القرن 20 عندما استعمل في مجال التكويني المهني . حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع ، ثم طور وظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين اذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية. (خالد،2004،ص 99،100)

وقد ولد هذا التيار البيداغوجي المسمى أصلا **Copetency pased education** وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية وكان أول ظهور سنة 1968. (محمد وعباد،2006،ص65)

وهو عبارة عن حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات وبداية السبعينات القرن العشرين متأثرة بتيارين اخرين هما:

Competency besed Tacher education وMinmun Competency

وقد ظهر التيار الأول عقب شعور الأفراد الشعب الأمريكي وخاصة اولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي ، بينما كان الثاني نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية ، سبب تراجع نتائج التحصيل في الاختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين.

عرف التيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني لسنوات السبعينيات ومع بداية الثمانينات القرن 20. فمن الولايات المتحدة الامريكية الى كندا الى اوروبا. تزايد الاهتمام بالاعتماد غلى الكفاءة في التعليم ، مما أدى الى تزايد تطبيقاتها .

ففي فرنسا يعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات الى سنة 1979 ولم يدخل التعليم الابتدائي الا في سنة 1993 ،وكانت تهدف الى ادماج التعليمات كمسعى في الفعل التعليمي. (وسيلة حرقاس ،ص90 -91)

وخلاصة هذا ان ظهور الكفاءة كان في الولايات المتحدة الأمريكية أما مفهومها كان مرتبط بمجال الشغل وفي التدريبات العسكرية. وبعد تطور هذا المفهوم تم استخدامه في مجال التكوين المهني ومن أسباب ظهوره في مجال التعليم نقص وضعف كفاءات المعلمين مما ادى الى تراجع مردود الاختبارات. وبعد ميلاد الكفاءة في الولايات المتحدة الأمريكية بدا هذا التوجه البيداغوجي في التوسع الى كندا ثم الى أوروبا.

وفي اطار توسيع هذه البيداغوجية وصلت الى الجزائر ، حيث تبنتها في اصلاحاتها الجديدة، وشرعت منذ السنة الدراسية 2003 و2004 في تطبيق المقاربة بالكفاءات وذلك بعد شروعة اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسية وفق المقاربة منذ سنة 1998 ليكون ذلك شروعا عمليا في الانتقال من المقاربة بالأهداف الى المقاربة الجديدة. (لخضر لكحل،صفحة72)

حيث تبنت الجزائر هذه البيداغوخية وشرعت في تطبيقها منذ سنة 2003 و2004 وكانت نقطة البداية باعداد مناهج جديدة كون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم ،فأصبح من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها لكي تصبح مسايرة لتلك التطورات التي يشهدها العالم.

2- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

هناك العديد من الدواعي التي جعلت وزارة التربية تبنيها المقاربة.

1- جاءت المقاربة بالكفاءات لاثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا ، وليسامحوا أو تنكر لفن تربوي عمر سنوات.
2- يفشل كثير من التلاميذ بسب عدم تمكنهم من تحويل المعارف لأنهم يكسبون معارف منفصلة عن سياقها ، ومقطوعة عن كل ممارسة.
3- من أجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط.
4- لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ مادامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها اذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.

ان المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين الاساتذة وهي تتطلب بالفعل. (أحمد ،2003 ، ص 63)

**وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد.
**تبني تخطيط مرن وذو دلالة.
**العمل باستمرار عن طريق حل المشكلات.
**اعتبار المواد كمعارف ينبغي تسخيره .

(حديدان ومعدن، 2010، ص203)

ومن الدواعي الموجبة للأخذ والعمل بالمقاربة بالكفاءات نجد:

1-التكوين المتمحور حول الكفاءة طموح لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية،فمن وجهة نظر الجانب التعليم يشكل اكتساب الكفاءات تحديا أكبر من اكتساب المعارف.
2-التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
3-النظر الى الحياة من منظور عقلي.
4-الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل خبراء التربية يفكرون في اعادة بناء المناهج.
5-المناهج التعليمية السابقة مثقلة بالمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها ان يتدبر امره في الحياة العملية ،فالفرد يحتاج مهارات تمكنه من البقاء قي عالم اليوم.
6-تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.

ان دواعي الاخذ بالمقاربة بالكفاءات كما يعتقد بلمرسلي تقوم على اساسان هما (بكي، ص05)

أ- **الأساس البيداغوجي**

-تفعيل المواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.
-الطموح الى تحويل المعرفة النظرية الى المعرفة العملية.
-جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم بخسن التوجيه.
-السعي الى تثمين المعارف المدرسية وجعلها للاستعمال في مختلف المواقف.

(بكي،ص05)

ب-الأساس الحضاري

- تعقد الوضعيات فرض على الانسان ضرورة تعدد حقول المعرفة الانسانية وتنويعها بدل منطق وحدانية المادة .

- النظر الى الحياة من المنظور نفعي وعملي.

- مطلب التنافس والمردودية الذي فرضته الشركات والمصانع.

- ضغوط الشركات للتعجيل بتشجيع المشروع. (بكي ،ص05)

ان الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية وعقبنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها ة تحقيق التكيف السليم للفرد مع المحيط ولعل أبرز دواعي اختيار التدريس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الجزائر هو ما أسلفنا ذكره باختصار.

3- مفهوم المقاربة بالكفاءات

1-مفهوم المقاربة

لغة : قارب الأمر بمعنى المحادثة بكلام حسن ، مضارعه يقارب ، والمقاربة من فعل قارب على وزن مفاعلة ، وهي تدل لغويا على "دنا" كقولنا دنه وحدثه بحديث حسن ومنها تقارب ضد "تباعد" ومنها قربى. (هني،2005،ص101)

اصطلاحا : حسب معجم مصطلحات علوم التربية فمفهوم المقاربة هو: كيفية دراسة مشكلة "تربوية أوغيرها" أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية.(بوعلاق ،2004،ص 15)

وعند لاروس المقاربة هي أسلوب معالجة الموضوع أو المشكل وهي مجموعة مساعي وأساليب موظفة للوصول الى هدف معين تحدد دلالتها من نمط العلاقة بين العام والمتعلم والمعرفة كما يعني المقاربة كمفهوم الى وجود خطة عمل استراتيجية يراد من ورائها تحقيق شئ ما استخدمت كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية ، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقات منطقية ، لتتأزر فيما بينها من اجل تحقيق غاية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة. (هني،2005،ص 01)

2- مفهوم الكفاءة

لغة : ورد في لسان العرب لابن منظور"كافأة على الشئ مكافأة" وكفاء: جازاه والكفء:النظير ، وكذلك الكفء والكفؤ ، ونقول لاكفاء له اي نظير له والكفء النظير والمساواة ، ومنه الكفاءة هي النكاح اي يكون الزوج مساويا للمرأة والكفاءة للعمل : القدرة عليه وحسن تصرفه ، وهي كلمة مولدة ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتبني والكفء لنظير والشبيه وتجمع أكفاء.(معجم الطلاب،2004،ص515)

اصطلاحا : هي مصطلح يشير الى مقدرة الفرد على أداء عمل معين باتقان وفاعلية وتعرف الكفاءة على أنها "هدف ومرمى متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على حل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوصفات باعتماد معارف مفاهمية ومنهجية مندمجة وملائمة".

وهي عبارة عن مكسب شامل يجعل المتعلم قادر على مواجهة مواقف صعبة فيجد الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجهه في العمل. (هني ، 2004، ص55)

كما أنها القدرة على انجاز عمل بشكل سليم وهي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعلمه بشكل ملائم.(بن بوزيد ، 2006، ص17)

والكفاءة التعليمية كما جاء في مصطلحات المركز الوطني للوثائق التربوية هي : مجموعة المعارف الاتجاهات والمهارات التي يكتسبها الطالب نتيجة اعداده في برنامج تعليمي معين،توجه سلوكه وترتقي بأداءه الى مستوى من التمكين ، يسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء.(عميمر،2003،ص 29)

والكفاءة ليست هدف الدرس أو التعليمات المبرمجة انما هي نتاج لعدة تعليمات وعدة قدرات وغالب ما تكون نهاية محور أو ملف أو نهاية فصل أو سنة أو نهاية طور (وزارة التربية،2004،ص 228)

فالكفاءة في المجال التعليمي ، مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المستود منه والكفاءة التعليمية هي التحكم في المعارف بدرجة عالية ومعترف بها ، حيث تسمح بالقيام بالمهارات في وضعية معينة ومعقدة .

والكفاءة عند الفرد هي التعبير عن الرصيد السلوكي الذي يجعله فعالا في وضعية معينة كمداول تربوي نجد ان الكفاءات هي مجموعة قدرات نتاج مسار تكويني تتمفصل في اطارها معارف ومهارات منهجية واتجاهات وتقوم على عنصرين هما:

- القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة.
- القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة.

4- المقاربة بالكفاءات

هي برامج تعليمية محددة لكفاءات كماهي مبنية بواسطة الاهداف الاجرائية التي تصف الكفاءات الواحب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لاكتسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السريع والفعل في مجتمعه. (نايت،2004،ص 29-30)

كما تعرف بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها ، وذلك بالسعي الى تثمين المعرفة المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مواقف الحياة. (نايت،2004،ص 33)

فهي تربط المعارف مباشرة بالممارسات الاجتماعية وبوضعيات متعددة ومشكلات ومشاريع لأنها تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا على تحصيلها.

اذا المقاربة بالكفاءات تركز على ربط المدرسة بالحياة وتعطي للعملية التعليمية بعد وظيفي حيث تمكن المتعلم من توظيف مكتسباته ومعارفه داخل القسم وخارجه.

5- مستويات الكفاءة

الكفاءات أربعة مستويات نذكرها فيما يلي:

1- الكفاءة القاعدية

ترتبط مباشرة بالوحدة التعليمية من خلال ما يتحقق في الحصة "نشاط" أو في عدد من الحصص اذ كان الدرس مشكلا من مجموعة من الوحدات "المحاور" غيرأنه اذا كانت الحصة الواحدة هي الدرس بذاتها قد تصبح عند اذا مؤشرات الكفاءة او المعايير هي "الكفاءة القاعدية"

وهي هدف أساسي يوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة ، وهي الملمح الأدق الذي ينبغي على التلميذ اكتسابه من متابعة التعليمات بنجاح حيث يستعمل مختلف موارده ، أي أن التحكم في هذه الكفاءات يضمن خدمة الكفاءة المرحلية أي تبني من تقاطع القدرات والمحتويات.

(اللجنة الوطنية للمناهج،2011-2012،ص07)

2-الكفاءة المرحلية

هي كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال فترة معينة مضبوطة بزمن محدد " شهر ثلاثي-سداسي" ،وهي هدف مرحلي دال يسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها اكثر قابلية للتجسيد حيث يصف جوانب جزئية منها ليست نهائية ضرورية لتحقيق الكفاءة الختامية ، تدمج عدة كفاءات قاعدية. (اللجنة الوطنية للمناهج،2011-2012،ص09)

3-الكفاءة الختامية

تتضمن نواتج تعليمات "سنة ،طور،مرحلة التعليم/تعلم"

مشكلة مجموعة من الكفاءات المرحلية وهي بهذا كفاءة مركبة كما يعبر عنها بالهدف النهائي الذي يصف عملا كليا منتهيا ،تتميز بطابع شامل وعام وتعبر عن مفهوم ادماجي (أي يتضمن مجموعة من الكفاءات المرحلية)،و هي عبارة عن كفاءة معقدة ضخمة تتناول من جديد المكتسبات الأساسية لسنة الدراسية او لطور من الأطوار عاملا.

(اللجنة الوطنية للمناهج،2011-2012ص 10)

6- خصائص المقاربة بالكفاءات

تتميز المقاربة بالكفاءات بعدة خصائص نذكر منها:

1- **تفريد التعليم** :أي ان التعليم في اطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وبنطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كما يشجع على استقلالية المتعلم ويفسح المجال امام مبادرته وأرائه وأفكاره.
2- **حرية المدرس واستقلاليته** : تمتاز هذه البيداغوجيا بأنها تحرر المدرس من الروتين وتشجعه على اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي الى تحقيق الكفاءات المستهدفة.
3- **تحقيق التكامل بين المواد** :أي ان الخبرات التي تقوم للمتعلم تقدم في اطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة. (اللجنة الوطنية للمناهج،2011-2012،ص 12)
4- **التقويم البنائي** : أي ان التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وانما يساير العملية التعليمية ،و المهم في العملية التقويمية هنا هي الكفاءة وليس مجرد المعرفة.
5- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار** :

من المعروف ان احسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية والتعليمية والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك اذ أنها تعمل على اقحام التلميذ في انشطة ذات معنى بالنسبة اليه،منها على سبيل المثال انجاز المشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك اما بشكل فردي او جماعي

(رمضان ومحمد ،2002،ص 11)

6- **تحفيز المتعلمين على العمل**

يترتب عن التبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف أو "تزول"كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لان كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تتناسب وتيرة عمله وتتماشى مع ميوله واهتمامه.

7- **تنمية المهارات واكساب اتجاهات وميولات جديدة**

تعمل المقاربة بالكفاءات علي تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية والانفعالية والنفسية والحركية وقد تتحقق مفردة او مجتمعة.

(رمضان ومحمد،2002،ص13)

8- عدم اهمال المحتويات "المضامين"

ان المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وانما يتم ادراجها في اطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو حال في انجاز الشروع مثلا.

9- اعتبارها معيار للنجاح المدرسي

تعبر المقاربة بالكفاءات احسن دليل على ان الجهود المبذولة من اجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

(رمضان ومحمد،2002،ص12)

7- مبادئ المقاربة بالكفاءات

1- **مبدأ البناء** : أي استرجاع التلميذ المعلومات السابقة فقد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.
2- **التطبيق :** ويعني ممارسة الكفاءة بغية التحكم فيها.
3- **التكرار**: ويقصد به تكليف المتعلم بنفس المهام الادماجية عدة مرات قصد الوصول الى اكتساب المعلم للكفاءات والمحتويات.
4- **الادماج** : يسمح الادماج بممارسة الكفاءة عند دمجها بأخرى.
5- **الترابط** : ويسمح هذا المبدأ ككل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها الى تنمية الكفاءة.

(وزارة التربية الوطنية،2004،ص74)

8- أهداف المقاربة بالكفاءات

1- افساح المجال امام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتفتح وتعبر عن ذاتها.
2- بلورت استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
3- تدريبه على كفاءات التفكير والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه الى حل مشكلة او مناقشة قضية او مواجهة وضعية.
4- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
5- زيادة قدرته على ادراك تكامل المعرفة والتبصير بالتكامل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
6- سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث ودقة الاستنتاج.

7- استنتاج أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
8- قدرته على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
9- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم قي تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

(حاجي، 2005، ص 22-23)

9- أسس المقاربة بالكفاءات

تنقسم أسس المقاربة بالكفاءات الى أسس منهجية وأخرى ذات بعد استراتيجي هي:

1- الأسس ذات البعد الاستراتيجي

هي مقاربة ذات توجه مستقبلي ذلك على أنه علاوة الاهتمام بتحسين أداء المنظومة التربوية فان الأمر هنا يتعلق بانتهاج مسمى استشرافي في منظور مستقبلي من أجل تصور اقامة مدرسة متجددة تليق بمجتمع يشهد تحولات يومية ويد نحو المستقبل، مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي غليها البرامج الدراسية.

مقاربة مندرجة باستمرار نصفي على البرامج الدراسية الديناميكية التي تهدف دوما نحو المستقبل مع مقدرها على دعم استقرار المعارف المؤقتة والتدرج بخطئ.

مقاربة عملية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تفرزه مدونة الاجراءات من الأهداف المحددة بكل وضوح وتعتمد على بناء الفرضيات وتحديد الاجراءات الدقيقة الكفيلة بوضوح تلك البرامج خير التطبيق.

(زكرياء ،2006،ص92)

2-الأسس المنهجية

تحتل الأسس المنهجية مكانة مركزية في المساعي والمقاربات المذكورة وتقوم على مجموعة من التغيرات التي يمكن ايجازها على النحو التالي :

****مبدأ الكلية والشمولية** : الذي يأخذ بعين الاعتبار مجموع الأهداف المنشودة ويعني بتحقيق جميع الجوانب المبرمجة في صلاح التخرج قبل الشروع في بناء برنامج دراسي معين.

****مبدأ الاتساق** : أو التماسك والترابط بين مختلف مكونات المنهاج بدءا من اختيار الأهداف وانتهاء بضبط استراتيجيات التقييم المقترحة في المنهاج.

****مبدأ قابلية التطبيق** : أي الأخذ بعين الاعتبار مجموعة عناصر السياق الذي يتم في تطبيق المنهاج وجدوى ذلك كله.

****مبدأ المقروئية** : أي وضوح عناصر البرنامج بحيث يكون من السير ادراك وفهم البرامج الموضوعية تحت تصرف المعلم والمتعلم.

****مبدأ التقييم** : الذي يتطلب أن يسير التقييم جنبا الى جنب مع مسار التعلم.

(زكرياء ،2006،ص94)

****مبدأ التلاؤم :** الذي يتطلب أن تكون البرامج مطابقة للأهداف المقررة وملائمة للحاجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتطلعاته.

(زكرياء، 2006،ص95)

10- مميزات المقاربة بالكفاءات

تتميز المقاربة بالكفاءات بجملة من المميزات نذكر أهمها :

- ان المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على اشراكه في المسؤولية القيادة وتتنفيذ عملية التعلم ، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة وفي وضغية مشكلات ترمي عملية التعلم الى حلها باستعمال الأدوات الفكرية ، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

- حل المشكلات او الوضعيات المشكلة هو الأسلوب المعتمد للتعليم الفعال. اذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه بادماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل الاعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا وهو بذلك يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار وكما يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها ويتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

- المتعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها فهو مسؤول على التقدم الذي ينجزه ويبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي وكما يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها انداده ويدافع عنها في جو تعاوني ويثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع أفاقها.

(بوعلاق ،2002،ص45)

11- التقويم في المقاربة بالكفاءات

ان تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف والسلوكات المدرسية وقد كثر الجدل عن مفهوم التقويم وتعددت تصنيفاته ،ووجدت صعوبة في تحديد المصطلح لكثرة الأراء في ذلك ولعلى ذلك شئ مفيد يوجب البحث الدائم والتقصي المستمر لجودة وتحسين التقويم وبالتالي الحصول على الكفاءات المستهدفة.

ذلك لأن للتقويم دور مهم في العملية التعليمية التعلمية فهو الذي يبرز العيوب والأخطاء أو المشاكل التي تعامي منها التلميذ بشكل خاص والمنظومة بشكل عام ،وعدم وضع برامج مدروسة للتقويم وتكون شهرية ودورية وسنوية.

12- مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات:

اذا كان تقويم المعارف يتمحور حول انجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها واسترجاعها،فان تقويم الكفاءات يصب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الاتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من انجازه على أرض الواقع.

(حرقاس، 2010،ص17)

ان تقويم الكفاءات المتحصل عليها يكون بالاعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة لدرجة الاتقان على مستوى الانجاز لمقطع تعليمي وتسمى بالمؤشرات الكفاءة، تهدف الى تقويم الكفاءة كاملة عند نهاية كل عنصر او مقطع تعليمي من خلال عناصرها مع العلم ان المعلومات مدمجة ومجسدة في شكل مركب ،فكل من الابعاد والمعارف ومساعي الطالب في تحليله وبناءه واختياره وقراراته وعلاقة العناصر من مكون الكفاءة تأخذ في عملية التقويم.

التقويم بالكفاءات هو عملية اصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال انشطة المتعلم. (حاجي،2005،ص65)

فالتقويم لم يعد يقتصر على علامة تمنح للتلميذ كل نهاية فصل دراسي تعليمي بل أصبح يصاغ في لب الاستراتيجية التعليمية حيث يغلب عليه الطابع التكويني

وتقويم الكفاءات ليس بالعملية السهلة ،بل يؤسس على العملية تخصيص وتحديد للكفاءات المستهدفة بالشروط الموضوعية والدقة ويتم التقويم في شكل نسق متواصل لاعتباره عنصر من عناصر العقل التربوي.

من هذا أصبح من الضروري أن يركز تقويم الكفاءات على تعبئة التلميذ وتحويله للمعارف والمهارات من خلال مهام محددة في اطار وضعيات معينة ، لهذا يعتبر المختصون التقويم مكون من مكونات الرئيسية لكل مقاربة.

وكرس القانون التوجيه للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 أربعة مواد حول التقييم (المواد 69 -70-71-72) وقد عرفت المادة 69 التقويم كمايلي :

التقييم عملية تربوية يندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم، يحدد التقييم ويقيس دوريا مردود كل تلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها تحدد كفايات التقييم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية. (ادير،2012،ص05)

ان المنظومة التقويمية الأكثر نجاعة هي تلك التي تصر على المكتسبات التي يجب على التلميذ الابتدائي ان يتحكم فيها ليتمكنوا من الذهاب بعيدا (جان ماري،2012 ،ص14)

يعتبر التقويم في ميدان التربية والبيداغوجية موضع حجز الزاوية من أجل عملية التطوير والاصلاح ،فلا نقاش في كوننا بصفتنا مربيين ،ممارسين ومسؤولين ،ان ابتغينا تحسين منظومتنا التربوية بيداغوجيا ،تربويا أو منظوميا ،ملزمين بانتهاج سبيل التقييم والتقويم ،و التقييم موجود في أي نظام تربوي سواء تعلق الأمر بتقويم التلاميذ ،المعلمين والأساتذة،التعليمات المؤسسات التربوية أو التقويم الداخلي والخارجي للمنظومة التربوية. (ادير ،2012 ،ص 05)

13- أنواع التقويم

ان تقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة ،وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم باعتبار أن مؤشر النجاح هو تحقيق الكفاءة فان الحكم بالنجاح أو الفشل يكون في غاية الصعوبة (عمیار،2012،ص66)

وقد تعددت طرق التقويم لكن هناك ثلاثة أنواع رئيسية من التقويم في المقاربة بالكفاءات نتناولها هنا هي:

- **التقييم التشخيصي**

هو اجراء عملي يتم في بداية الفعل التعليمي للحصول على بيانات ومعلومات عن كفاءات ،قدرات ومعارف ومهارات المتعلم السابقة والضرورية لمواصلة التعلم ، وتنحصر وظيفته في تحديد نقطة بداية المناسبة المستند اليها الفعل التعليمي ،تحديد نوع النقائص والاضطرابات ،وعليه فان التقييم التشخيصي يقوم على التقاط مؤشرات ومعلومات بناء على ثلاثة نشاطات رئيسية هي : (عمیار،2012،ص56-57)

- تقييم الوضعية المحيطية ،لفرز المعيقات والموارد وتمثلت الاشخاص المعنيين.

- صيغة مظاهر وسمات الوضعية في شكل صعوبات محددة ورغبات وتوقعات.

- تحويل هذه المظاهر الى مشكلات تحتاج الى حلول وتساعد على رسم خطة مع ايجاد الحلول ويساهم التقييم التشخيصي في عملية ادراك امكانات تعلم التلميذ وايقاع تعلمه ويمكن التمييز بين مرحلتين من التشخيص هما : تشخيص وصفي وتشخيص الأسباب.

*التقويم التكويني (البنائي)

اجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي الذي يتم أثناء الفعل لمعرفة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف المرسومة الوظيفية ،أن يقدم بسرعة التغذية الراجعة المفيدة لمواصلة التعلم ومعالجة الصعوبات الممكنة خلال تعلمه ،هو اجراء لقياس الصعوبات التي تتعرض المتعلم وبالتالي التدخل لتذليلها يتيح للمعلم:

- امكانية تمييز الفروق الفردية بين التلاميذ.

- فحص جودة التعليم ووسائله.

- معرفة صعوبة المضامين.

- ويتيح للمتعلم معرفة الصعوبات التي تعترضه ودرجة مواكبته للدرس الجديد فينضم تعليمه ويرشده بناء على تقييم مجهوده.

والصفات التي يفترض ان يتحلى بها التقييم التكويني تتمثل في :

- القابلية للتطبيق بالنسبة للمعلم.

-الفعالية بالنسبة للمتعلم.

* التقويم الاجمالي (النهائي)

اجراء عملي يتعلق بنهاية الفعل التعليمي، يمحص مدى بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس،أو وحدة دراسية او مقرر او سنة دراسية او مرحلة تعليمية كاملة بهدف اعطاء درجات تسمح بالانتقال من مستوى لأخر ويمكن الاشارة هنا أن العلاقة بين انواع التقويم الثلاثة وطيدة حيث يرتبط كل واحد منهما بالأخر، ويمكن أن يصبح أحدهما محل للأخر حسب الاغراض. (عمیار،2012،ص 60)

انه تقويم يسمح للمعلم بوضع محصلة جرد للكفاءات المكتسبة أو تركيب للتعليمات حيث تتخذ القرارت بتوجيه التلاميذ ،وهذا حسب مكتسباتهم .

(لويز،2012،ص12)

فالهدف من التقويم النهائي هو قياس مستوى تحصيل لمجمل مكتسبات ومهارات المتعلم ، يتم بغرض اثبات كفاءات في مجال معين وهو بذلك يؤدي وظيفة تأهيل، للتقويم النهائي دور حاسم في مسار المتعلم التعليمي والتي تتمثل في كونه أساس التوجيه المدرسي والمهني ،ويقدر ما يكون التقويم سليما ذو مصداقية بقدر ما يكون التوجيه صحيح وفعالا.

ويمكن اجمال اغراض التقويم الاجمالي في النقاط التالية: (عمیار،2012،ص60)

1- تقدير التحصيل النهائي للتلاميذ.
2- تزويدالمقيم بمعلومات تمكنه على اتجاذ الحكم على النتعلمين حكما عادلا وموضوعيا.
3- تقدير نجاعة المنهاج الدراسي.
4- التزويد ببيانات تمكن من اعادة تخطيط المنهاج.

ويرى بيرنو 1998 وكاردين 1944 وغيرهم من الباحثين في المجال بأن تقييم الكفاءات يتطلب اعتبار أبعاد على غرار التدريس بواسطتها وهي باختصار:

- بعد مضمون المادة الدراسية المعنية بالأمر.

- بعد المهارات أو القدرات أو الاستراتيجيات العامة ومجلاتها الرئيسية ثلاثة هي المجال الذهني والمجال الحسي الحركي ،والمجال العاطفي.

- بعد السياق أو الأدوار حيث يكون غالبا في سياق بيداغوجي معين ان التدريس بالكفاءات وكذا تقييمها يستوجب مراعاة الأدوار التربوية والاجتماعية والاقتصادية للتلميذ وبالتالي مقاييس ومعايير الجودة التي يفرضها المحيط والسياق العام.

و من المهم ادراك اهمية التقويم أو التقييم،(مازال المصطلح مثار البحث وجدل)ففي بعض البلدان يسرب نظامهم التربوي التلاميذ في وقت مبكرا فقد بينت دراسات وأكدت دراسات اليونيسيف ان الانقطاع الدراسي غالبا ما يكون سببه تنقيط سيئ البناء. (جان ماري،2012،ص12)

14- مكانة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات

ان المعلم هو المسؤول الرئيسي عن تطبيق المناهج الجديدة فهو الذي يخرجها من صفات الكتب الى الواقع،فيترجمها الى سلوكات واجراءات عملية،حيث يرى ابن القيم أن العناصر العملية التربوية ثلاثة..وثانيها المعلم الذي يتفهم هذا المنهج ويربي (بن علي،1988،ص435)

واذا كان المتعلم كما يقول ويصف جون ديوي "التعليم ليس استعداد للحياة،انه الحياة ذاتها"وجب حينها اعطاء اولوية لهذا المعلم الذي يدل على الطريق الصحيح،فهو احد اقطاب العملية التعليمية فهو المخطط للدرس،و المنفذ له،وهو الذي يقوم اداء التلاميذ ويثمن المردود التربوي،حيث اكدت العديد من الابحاث والدراسات ان النجاح اي اصلاح تربوي مرتبط بقدرة المعلم والكفايات التدريسية التي يتمتع بها ،وتقوم هذه الكفاءات اساسها على سلوك المعلم والممارسات التي يطبقها اثناء عمله سواء تعلق الأمر بتخطيطه الدرس او تنفيذه لخطة الدرس او تقويمه سلوك التلاميذ.

ان الاستاذ هو الطاقة المحركة في العملية التربوية،فهو الذي يهيأ المناخ الناسب للتلميذ ويعزز القيم الايجابية لديه....فالأستاذ هو الموجه لهذه الطاقة البشرية والتي تمثل مخزون الامة ورصيدها الذي بفضله تضمن تقدمها ورقيها. (حامد،2006،ص54)

ان المعلم في اطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتحلي في كثير من الاحيان بالطريقة الاستنتاجية في التدريس،فعليه ان يكون منظم للوضعيات،منشطا للتلاميذ،حاثا اياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون،و مسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة المعرفة،و يقدر ما يكون بحاجة الى الوسائل التعليمية ستكون حاجته اكثر الى ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشاريع ويمكن تعديد عدت عناصر في ذلك (حديدان ومعدن،2010،ص204)

-يصبح مدرب كما يحدث في ميدان رياضي او في ورشة فنية ،يدعم التعلم،ينظم وضعيات معقدة،يخترع مشاكل وتحديات ، يقترح ألغاز والمشاريع.

- دوره شديد الأهمية ،لكنه لا يحتكر الكلمة ولا يحتل صدارة المسرح. ينبغي أن تتطور كفائته المهنية باعتماد التكوين الذاتي حول:

*بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الوساطة).

*الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة التعليمية.

*اشراك المعلم والاستاذ واستراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات يعتبر أكثر من ضرورة.

*طريقة المهام والاستكشاف. (بكي،ص 142)

خلاصة

المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تعليم جديدة نسبيا في الجزائر تعتمد على نمط التعليم والتعلم مستهدفة تنمية الكفاءات لدى المتعلم والتعلم وفق هذه المقاربة يتم بممارسات تعليمية وفق وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم يحسن فيه التصرف ويوظف كفاءاته فيها بشكل صحيح لمواجهة الاشكاليات في كل أنشطة التعلمية ،يرافقه في ذلك تقويم للعملية التعلمية التعليمية في جميع مراحلها وتجد فيها المعلم المرجع الذي يعتبر كقائد موجه بخبراته وداعم للمتعلمين ،والمتعلم هو محور العملية التعليمية فهو الفاعل الأول في تكوين نفسه وتطوير مهاراته ،وللوسائل التعليمية دور بالغ الأهمية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

ثانيا: عملية التدريس

تمهيد

إن التدريس بالكفاءات يعتمد على مقاربة منهجية، تجعل من المتعلم محور العملية التّعلمية، فهو يساهم في بناء كفاءات معينة، ويستثمرها في وضعيات إشكالية تواجهه، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي على المعلم أن تكون لديه القدرة على بناء المخططات، وأن يتحكم في المفاهيم الواردة في المناهج (كفاءة، محتوى،قدرة، مؤشر، هدف...) وأن يتعمق في فهم المناهج الدراسية، و الوثائق المرافقة لها،ودلائل المعلم، لأن ذلك يساعد على فهم الإستراتيجية التي بني عليها المنهاج بجميع مكوناته وعناصره، وأن يدرك الفروق الفردية بين المتعلمين، لأن ذلك يساعده على تكييف الوضعيات، وفق ما يسمح به المستوى العام للتلاميذ ويجب" أن يدرك البعد المفاهيمي لبيداغوجيا الإدماج، ضمن سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها،ولا يجعل الحواجز المادية والنفسية بين المواد والأنشطة التي يتعامل معها التلميذ،لأن ذلك يعيق عملية الإدماج بين المعارف والكفاءات، في شكلها الاستعراضي الأفقي، فيؤدي إلى عدم تحقيق الكفاءة المستعرضة"، وعليه أن يعتمد الطرائق الفعالة الملائمة للأنشطة والمواد المراد ممارستها وأن يراعي التدرج

1- مفهوم التدريس

عرف التدريس أنه نظام من الأعمال مخطط له ،يقصد به أن يؤدي الى تعلم ونمو المتعلمين في جوانبهم المختلفة ،وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة ،يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ،يتضمن عناصر ثلاثة ،معلما،متعلما،ومنهجا دراسيا. (راشد علي،1993،ص 67)

والتدريس عملية اتصال بين المعلم والمتعلم ،حيث يحرص خلالها الأول على نقل رسالة معينة الى الثاني في أحسن صورة ممكنة .

(كمال ،2003،ص31)

وهو موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم والمتعلم وحدوث تعاون بينهما لاكتساب هذا الاخير مجموعة من التعارف والاتجاهات والمهارات التي تؤدي بدورها الى تعديل سلوكه وتعمل على نموه نموا شاملا متكاملا .

(نفس المرجع،ص 34)

والتدريس عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة واستجابة المتعلم والتي تشكل دورا جزئيا فيها،ويصب الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وعبر تعلم المتعلم. (هادي واخرون ،2010،ص19)

ويعرف عبد الرحمان عبد السلام جامل التدريس على انه كافة الظروف والامكانات التي يوفرها الأستاذ في موقف تدريسي معين ،والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلميذ على تحقيق الاهداف المحددة لذلك الموقف.

(عبد الرحمان ،2000،ص16)

فالتدريس اذن هو تلك العملية المنظمة المقصودة بهدف نقل ما في ذهن الاستاذ من معلومات ومعارف وهي عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، كما يعتبر التدريس الجانب التكنولوجي للتربية قصد اكتساب التلميذ المهارات والخبرات.

2- أسلوب التدريس:

يقصد به مجموعة الانماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه ، ويعني هذا التعريف ان أسلوب التدريس يختلف من معلم الى اخر في تنفيذ طريقة تدريس واحدة أما وسيلة التدريس فهي الوسيط الذي يمكن ان يستخدمه المعلم لتوصيل الأفكار أو المهارات للمتعلمين فتكون اما على شكل صور او رسومات او اصوات او قد تكون تصفيق اليدين او تعبيرات او تكون شريط سينمائي.

(نوال ابراهيم،2002،ص17)

وهو ذلك الاسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة . (محمد ،2008،ص14)

ويعني هذا ان اسلوب التدريس هو مجموعة القواعد والضوابط التي تنفذ بها الطريقة، اي الكيفية التي يتناول بها الأستاذ الطريقة.

3- طرائق التدريس

وهي الوسيلة التي يلجأ اليها الأستاذ لنقل خبرة بشرية ،وهي اي نظام نتبعه لتحقيق أهداف معينة. وهي مجموعة الاجراءات والكفايات التي يؤديها الأستاذ للوصول لتحقيق الأهداف.

وتعرف على انها عبارة عن مجموعة من الانظمة والترتيبات والقواعد التي تستند الى العقل ،والتي تهدف الى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة للعديد من

استراتيجيات التدريس ،مراعية في ذلك طبيعة المتعلم والمادة الدراسية وموضوع الدرس واهدافه وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة.

(كمال عبد الحميد ،2003،ص309)

وهي عبارة عن اجراء منظم في استخدام المادة العلمية والمصادر التعليمية وتطبيق ذلك بشكل يؤدي الى تعلم الطلاب بـأيسر الطرق.

(نوال ابراهيم وأخرون ،2002،ص67)

4- استراتيجية التدريس

هي عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا،وتتضمن ايضا أبعاد مختلفة مثل تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا، فهي الخطة العامة للتدريس. (كمال عبد الحميد ،2003،ص265)

أى هي خطة منظمة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية وتتضمن الطرائق والتقنيات والاجراءات المتخذة لتحقيق الاهداف. وتعتبر الاستراتيجية أوسع وأشمل من الطريقة.

5- أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

تعتبر عملية التدريس عملية متداخلة فكما تتنوع الاستراتيجيات وطرق التدريس نجد تنوع اساليب التدريس ،فجاءت اساليب التدريس لتراعي نوع النشاط والفروق الفردية للتلاميذ وترتبط بشخصية الأستاذ وسماته وهناك نوعين من الأساليب :

1-الأساليب المباشرة

وهي تلك المتكونة من أراء وأفكار المعلم الخاصة "الذاتية" ،فهو يقوم بتزويد التلاميذ بالمعارف التي يراها مناسبة ،ثم يقوم بتقييم مستوى تحصيلهم في نهاية الفصل وفقا لاختبارات محددة التي القصد منها التعرف على مدى تذكر هؤلاء المتعلمين للمعلومات والخبرات والمهارات التي قدمت لهم من طرف المعلم ومن أهم أنواع هذه الأساليب نذكر منها:

أ-الأسلوب الأمري : ويسمى أيضا بأسلوب التعليم بالعرض التوضيحي. وهو اول أسلوب في اساليب التدريس ،ويتميز بكون المدرس هوالذي يقوم باتخاذ كل القرارات "تخطيط ،تنفيذ ، تقويم" ودور المتعلم من الناحية الأخرى "الاداء ،المتابعة ،الطاعة ".

(عفاف عبد الكريم،1994 ،ص90)

ومن مميزات هذا الأسلوب انه فعال ومناسب مع التلاميذ صغار السن او المبتدئين ، ويمكن من السيطرة على التلاميذ اداريا وانضباطا وعملا.

ومن عيوبه أنه لا يراعي الفروق الفردية ولا يعطي للتلميذ الفرصة الكافية للمشاركة في اتخاذ القرار.

ب-الأسلوب التدريبي : في هذا النوع من الأساليب يسمح بانتقال جملة من القرارات الى المتعلمين وذلك في مراحل محددة من الدرس،فهو يعطي للتلاميذ نوع من الاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس،وبذلك تتاح فرصة الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الاداء الفني للمهارة وانتقائها. (محسن محمد ،1998،ص93)

وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بشرح وعرض المهارات ،ثم يقوم المتعلم بأدائها لفترة من الوقت، بعد ذلك يقوم المعلم بمراقبة الاداء واعطاء التغذية العكسية. (سوسكا وسارة،1991،ص351)

ومن مميزات هذا الأسلوب الاستقلالية المحددة التي يتميع بها المتعلم مقارنة بالأسلوب الأمري. ويمكن استخدام هذا الأسلوب مع مجموعة كبيرة من المتعلمين ،فهو يعطي للتلميذ الوقت الكافي للممارسة الفعالة ويعلمه كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة ،ويمكنه من العمل بصورة استقلالية وفقط منظور قواعد الدرس.

ومن عيوبه أنه يحتاج الى وسائل كثيرة ،ويأخذ وقتا طويلا من الدرس،كما لا يمكن السيطرة على حركات الفعالية الدقيقة.

(عباس وعبد الكريم ،ب.ن.سنة ،ص87)

ج-الأسلوب التبادلي : فيه تعطى للمتعلم قرارات أكثر والتي تتمثل أساسا في التقويم لتعطي تغذية راجعة ،وفيه يتم العمل على شكل افواج ويكلف كل منهما بأداء دور خاص ،فالأول يقوم بالأداء والأخر يقوم بالملاحظة والتي تسمح باعطاء تغذية راجعة للأول ، ويقتصر دور المعلم في هذا الأسلوب على ملاحظة الاثنين ،وهذا الأسلوب يعطي حرية أكثر للتلاميذ في اتخاذ القرارت وفي اعطاء التغذية الراجعة للزميل،اذا انه من الحقائق الملموسة التي تؤثر في التعلم وتحسين الانجاز هي معرفة نتائج العمل ،وفي ضوء ذلك يكون من الممكن اعطاء التغذية الراجعة للأمور التي يمكن تصحيحها من خلال مراقبة الزميل او من قبل المعلم.(نفس المرجع،ص89)

ويتميز هذا الأسلوب ببعض النقاط الأساسية :

- يفسح المجال لكل تلميذ أن يتولى مهام التطبيق.
- يفسح المجال لتعلم كيفية اعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
- لا يحتاج الى وقت كبير في التعلم.
- يفسح للتلاميذ مجالا واسعا للابداع وممارسة القيادة.

ومن عيوبه:

- صعوبة السيطرة على الدقة أثناء تنفيذ الواجب.
- الحاجة الى أجهزة ووسائل كثيرة.
- كثرة الاستعانة بالمعلم حول حل الاشكال وتنفيذ الواجب.

2-الأساليب غير المباشرة

من الاتجاهات الحديثة في التدريس تلك الأساليب التي تعتبر التلميذ محور العملية التعلمية ، وهناك اهتمام بنموه الفكري اضافة الى جوانب النمو الأخرى البدنية والوجدانية ،ومن بين هذه الاتجاهات :

أ-اسلوب الاكتشاف الموجبة

يعتمد هذا الأسلوب على نوع من التفاعل الذي يجري بين المعلم والمتعلم ،ففيه يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة المتتالية على المتعلم والتي تقابلها استجابات حركية من طرف هذا الأخير والتي تؤدي الى اكتشاف الحركة المراد الوصول اليها. ويعرف أنه التعلم الذي يحدث نتيجة معالجة المعلم المعلومات وتركيبها حتى يصل الى معلومات جديدة، والعنصر الجوهري في اكتشاف معلومات جديدة هو أنه يجب أن يلعب المكتشف دورا نشطا في تكوين المعلومات الجديدة والحصول عليه (عصام الدين ،2007،ص33)

وهذا يستلزم أن يقوم المدرس باعداد مجموعة الأسئلة قبل بداية الدرس بحيث يكون هناك أسئلة كي تقود التلميذ الى الهدف النهائي ،ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يجعل المتعلم مشاركا فعالا في العملية التعلمية التعليمية ويؤكد على تجريب الاستكشافي واستمرارية عملية التعلم.

ب-أسلوب حل المشكلات

يعتبر هذا الأسلوب امتداد لأسلوب الاكتشاف الموجب،فهو يعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم الحركية ، فالأسلوب الأول كان يتضمن سؤالا من المعلم تقابله استجابة حركية من طرف المتعلم ،أما أسلوب حل المشكلات يتضمن سؤالا واحدا من المعلم يستدعي مجموعة من الاستجابات الحركية من طرف المتعلم ،وتتجلى أهمية المشكلات في كونها أساس التعلم واكتساب المعرفة ،فتمثلت المتعلمين وتصوراتهم تتكون من خلال المشكلات والوضعيات التي يواجهونها ويحاولون ايجاد الحلول المناسبة والملائمة لها.ومن هنا فان علم النفس المعرفي يرى بأن حل المشكلات يعد أحد مظاهر النشاط العقلي لدى الانسان يجند فيه مختلف قواه العقلية.(أحمد أوزي ، 2015،ص75)

ج-أسلوب التعلم التعاوني

وهو ذلك التعلم الذي يتم في مجموعات صغيرة من المتعلمين ،ويشترط في هذا النوع من الأساليب أن تكون المجموعات غير متجانسة ،حيث يعمل كل الأفراد من أجل رفع مستوى كل فرد مكون للمجموعة ،وبهذا تحقيق التعلم المشترك ،كما يتم تقويم هؤلاء المتعلمين وفقا لمحكات موضوعة مسبقا. ويعرفه محمد عصام طربية بأنه ذلك التعلم الذي تقوم به مجموعة متعاونة ويعتبر كل فرد داخل هذه المجموعة عضو فعال يشترك في جميع عناصر أسلوب التدريس . وهو عمل الأفراد كأعضاء في جماعات وكل عضو في جماعة مرتبط عقليا وانفعاليا بأهداف الجماعة وأنظمتها . (محمد عصام ،2008،ص20)

6- طرائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات

جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يمكن المتعلم أن يكون قطبا أساسيا داخل العملية التعليمية، وأسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الأخرى التي لم تسمح له باكتساب الميكانيزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني . وهذا يعني أنها تفتح مجالا واسعا للتلميذ حتى يتعلم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة ولا ينتظر من المعلم الا الدعم والتوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي يرجى تداركه.

وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات تتميز عنها،ومن هذه الطرق نجد:

*التدريس بالمشروع

تجسد طريقة التدريس بالمشروع مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الدرس وخارجها حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي مما يساهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية .

(سهيلة محسن ،2006،ص377)

يشجع هذا الأسلوب في التدريس على تشجيع المتعلم على التقصي والاستكشاف والمسائلة والبحث عن الحلول للقضايا المطروحة . كما يساعد على اظهار الكفاءات الذهنية حتى تتوسع مداركه ودائرة معارفه. وطريقة التعلم بالمشاريع:

- تعطي المتعلم الاحساس بالتملك كونها تنطلق من الأسئلة المحورية التي يطرحها على نفسه ذات علاقة بالأهداف المحددة في المنهاج.

- تخلق عند المتعلم الاحساس بالتحدي ذلك من أجل اخراج مشروعه من مرحلة التصور الذهني الى مرحلة التنفيذ وهو أمر يتطلب كفاءات مثل كفاءة التصور والتخيل والتحليل والتركيب والبحث ولن يتأتى له هذا الا بالتواصل واقامة العلاقات التربوية داخل وخارج المدرسة مما يمنحه فرصة التعرف الواعي والحقيقي للمجال السوسيوثقافي المحلي والعالمي.

- تمنحه الاحساس بالمسؤولية للعب الدور المحوري في العملية التعلمية التعليمية بما يتناسب ومستواه المعرفي العلمي ويدفعه الى مراقبة مساره التعليمي مراقبة دقيقة ،فيتوقف وقفة نقدية بناءة عند كل مرحلة مما يعزز الاحساس لديه بالتسيير المحكم لهذا المسار . (حاجي فريد،2007،ص 37-38)

- ومن خلال طريقة التدريس بالمشروع يتعلم التلميذ كيفية تحقيق الأهداف المرصودة والتي يخطط لها بنفسه حتى يكتسبها من خلال قيامه بأنشطة متعددة حتى يكتسب الاتجاهات الايجابية والخبرات والمهارات والمعلومات والحقائق.

(مروان ابو حويج ،2001،ص175)

مراحل التدريس بالمشاريع

المرحلة الأولى : وهي المرحلة التمهيدية وفيها يتم تحفيز المتعلم وحثه على الاطلاع حتى يتمكن من اختيار ما يرغب فيه بعد أن تقدم له قائمة من المشاريع .

المرحلة الثانية : وهي مرحلة تحديد الأهداف وخلالها يقوم المعلم بجذب اهتمام المتعلم لأهمية انجازه والفائدة المرجوة من تحقيقه.

المرحلة الثالثة : وهي مرحلة وضع خطة العمل وتتم جماعيا بتقييم المهام وتوزيع الأدوار وتحديد الانجاز تحت اشراف المعلم وفقا لتوجيهاته.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة الانجاز وبدء تنفيذ الخطة المرسومة لتحقيق الأهداف المنشودة.

المرحلة الخامسة : وهي مرحلة التقييم حتى يتم مناقشة العمل والنتائج المتوصل اليها والحكم على مدى نجاخها . ويشارك المتعلم المعلمين في هذه المرحلة حتى يضع يده على موضع الخلل فيداركه في المشاريع المقبلة.

(سهيلة وكاظم ،2006،ص397-398)

التدريس بالمشكلة

طريقة تدعو المتعلم للتعلم من خلال البحث عن الاجابة السليمة لمجموع الأسئلة المطروحة التي يثيرها المتعلم والتي تعد الية لبناء المعرفة . وهذا يدفعه الى التفكير ويثير فيه الفضول المعرفي والعلمي .

وطريق التعلم بالمشكلة تحقق جملة من الأهداف نذكرها :

- تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الاشكاليات.
- تتماشى مع واقع المتعلم حيث تربطه ببيئته المحلية.
- تشجع المتعلم على البحث العلمي كونها تطرح أمامه جملة من الاشكاليات.
- تضع المتعلم أمام المسار المنهجي السليم فب اتباعه لخطوات البحث العلمي.
- تسمح للمتعلم ببناء مواقف فكرية تتفق وأهداف المادة المدروسة وطريقة التدريس بالمشكلة تتطلب :

-تنظم العمل الجماعي الذي يتطلب بدوره اثارة الأفكار من خلال ادلاء المتعلمين لمعارفهم وخبراتهم المكتسبة ضمن العمل المطلوب انجازه على أن يكون يضبط هذا العمل وتضبط الحصيلة الفردية لكل متعلم.

-شروط انجاز العمل يفتح المجال أمام أكبر عدد ممكن من المتعلمين بغية اتاحة الفرصة لتعدد الأفكار وبالتالي توسيع مجال الاستفادة مع اشراف المعلم وتوجيهه لنشاط المتعلمين حتى تتحقق النتائج المنتظرة.

-ويتم التدريس بهذه الطريقة ضمن الخطوات التالية :

*فهم المهمة باستخراج نقاط المشكلة الأساسية ، تشخيص المفاهيم والأفكار وتحديد المصطلحات بدقة وتوضيح المراد.

*ضبط المعارف والمقصود لهذا توضيح المفاهيم التي تسعى للتحكم فيها وكيفية التعامل معها والاتجاهات المرغوب تحقيقها وفتح المجال للمبادرة الشخصية وسلك عدة مسالك في تناول المشكلة لكن مع التركيز على المسالك أوالمسلك الأكثر موائمة وتشخيص المعرفة المراد اكتسابها لحل المشكلة المطروحة. (حاجي فريد ،2005،ص38-39)

وطريقة الحل بالمشكلة طريقة يبرز فيها والمتعلم حليا كعامل رئيسي في الموقف التربوي التعليمي لأنها تساعد على نمو قدرات الفرد الذهنية وغير الذهنية وتساهم في بناء امكانياته المهارتية وتعده لهذا الأخذ فرصته في توجيهه نحو استغلالها الاستغلال الأمثل في كل المجالات وفي مختلف المناحي.

مراحل التدريس بالمشكلة

المرحلة الاولى : يوجه التلميذ نحو المشكلة يختارها ذاتيا بين مجموعة من المشكلات وتثار فيها الدافعية حتى يندمج في حلها أويختار الحل المناسب لها بين الحلول المطروحة مع ضرورة شرح الأهداف من ورائها ومساعدته على اختيار أليات حلها.

المرحلة الثانية : ومن خلال هذه المرحلة يقوم التلميذ بتنظيم الدرس المتصل بالمشكلة ويساعده المعلم على تحديد أهدافه.

المرحلة الثالثة : وهي مرحلة يتم فيها البحث الفردي والجماعي حيث تجمع المعلومات وتجزئ التجارب المخبرية الطبيعية والاصطناعية التي توصل التلميذ الى ايجاد الحلول التوخاة.

المرحلة الرابعة : وهي مرحلة اعداد التقارير وتصنيف النتائج على الأجهزة المختلفة التقليدية أوالتكنولوجيا كالأوراق ،والميكروفيلم وشرائط الفيديو ،وصفحات الأنترنت...وعرضها على بقية المجموعات وعلى المعلم.

المرحلة الخامسة : وهي مرحلة تحليل عملية حل المشكلة وتقييمها تقييم ذاتي أو جماعي حتى يتم تعديل أوتغيير ما يجب تعديله. ثم يبدي المعلم رأيه النهائي في الحلول المقدمة. (جابر عبد الحميد ،1999،ص71)

7- عملية التدريس :

ان عملية التدريس تتضمن ثلاث عناصر أساسية وهي : التخطيط ،التنفيذ ،التقويم.

1-التخطيط : "وضع خطة علمية قائمة على الأسس النفسية والتربوية التي يراعي قدرات التلاميذ ،وميولهم ،واتجاهاتهم ،فيوفر لهم الأجواء الملائمة لعمليات التعلم من أسئلة،ووسائل ومادة مناسبة تثير لديهم فاعليات التعلم الناجحة بشوق واقبال ذاتيين .." (خير الدين ،1999،ص71)

ويتم عملية التخطيط على كراسة تسمى دفتر التحضير ويقوم به المعلم يوميا بتسجيل دروسه ويتابع المدير والمفتش هذه الكراسة لمعرفة ما انجزه من دروس.

2-التنفيذ

وهي الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس وتعني مجموعة الاجراءات العلمية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل .

(عبد الرحمن صالح ،2000،ص30)

على المعلم الالتفات الى مجموعة من القضايا مثل: كيفية التمهيد للدرس وطريقة عرضه والطرق التي يستخدمها في التدريس ، ومن الذي يجيب عن الأسئلة ،وكيف يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه ،ومتى يعرض الوسيلة التعليمية ، وكيف يشجع تلاميذة على المشاركة...الخ.

3.التقويم

المدرسون يقيمون مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا وعملوا على القيام به وما أدوه ... ان هذا التقييم يساعدهم على أن يقرروا ما اذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة الى ان يعاد تدريسها ،وما ينبغي تدريسه بعد ذلك ، كيف ينبغي أن يدرس وما الذي ينبغي أن يعمل على تحو مختلف في السنة التالية .

(جابر عبد الحميد، 2000، ص 388)

خلاصة

من خلال ما تم تقديمه في هذا الفصل تبين لنا مختلف المراحل التي مرت بها عملية التدريس ،وأهميتها في العملية التربوية كونها سلسلة منظمة من الفعاليات ومجموعة من العلاقات المستمرة التي تنشأ بين المعلم و يسهم فيها المتعلم بصفة جد فعالة ،فهي تساعده على النمو السليم واكتسابه المعارف والخبرات المختلفة كونها عملية ترمي الى تحقيق أهداف معينة.

الفصل الثالث :
الجانب التطبيقي

أولا : الدراسة الاستطلاعية

ثانيا : الدراسة الأساسية

تمهيد

تم تناول الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال هذا الفصل في جزئين: حيث تطرق الجزء الأول الى الدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر أهدافها وأدواتها المستخدمة اضافة الى مكان وزمن اجرائها و العينة التي اشتملتها.

أما الجزء الثاني فتضمن الدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعه و مكان وزمن اجرائها وكيفية القام بها وصولا الى تحديد خصائص مجتمع العينة التي شملتها و أدوات المستخدمة في الحصول على النتائج والأساليب الاحصائية المتبعة في تحليل النتائج.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية في هذه الدراسة الى :

- تحديد الموضوع بدقة لمراحل صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي .
- تحديد عينة الدراسة
- تحديد تساؤلات الدراسة المطروحة في الاشكالية.
- تحديد أدوات الدراسة والوسائل التي سوف تعتمد عليها في الدراسة الأساسية.

2- حدود الدراسة

مكان الدراسة : أقيمت الدراسة بثلاث ابتدائيات داخل و خارج ولاية تيارت حيث توافقت مع 2018 (2018/04/25 حتى 2018/05/02)

جدول رقم (01) يوضح مكان اجراء الدراسة الاستطلاعية

الابتدائية	العنوان
عبد الحميد ابن باديس	تيارت
ابن خلدون	فرندة
محمد بهلول	فرندة

3- عينة الدراسة الاستطلاعية

تعريف العينة

تعرف العينة على أنها مجتمع الدراسة التي تجمع منها االبيانات الميدانية وهي تعتبر جزء من الكل ،أنه تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثل للمجتمع لتجرى عليها الدراسة فهي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ،قد تعمم نتائج الدراسة على المجتمع ككل (زرواتي رشيد، 2008، ص 267)

وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين و المعلمات بتيارت و فرندة ،وقد اختيرت بطريقة عشوائية حيث وزعت 60 استبانة و استرجعت 40 استبانة فقط.

جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	عدد المعلمين	النسبة المئوية
ذكور	08	%26.6
اناث	22	% 73.3
المجموع	30	%100

4- أدوات الدراسة

خطوات بناء أدوات الدراسة

أولا : الصدق

يعرف صدق الاختبار على أنه الدرجة التي تقيس بها ما نريد قياسه أو أنه درجة التي تقترب منها بنجاح تام لقياس ما نريد قياسه كما بعرفه عبد الخالق ،يشير الصدق الى مدى صلاحية الاختبار و صحته في قياس ما يعلن أنه يقيسه ،فلدينا صدق الاختبار اذن غلى أمرين هما : ما الذي يقيسه الاختبار ؟ وكيف ينجح قياسه . (الأنصاري ،بدر محمد ، ،2002 ص93)

1-صدق المحكمين

تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي درست عملية التدريس فوجدنا أنها تدرس صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ،فمن منطلق ذلك ارتأت الباحثتان دراستهما في التعليم الابتدائي .

كما تم بناء استبيان استنادا على الدراسات السابقة و الدراسة الاستطلاعية.

2-التعريف الاجرائي

مجموعة استجابات معلمي التعليم الابتدائي على استبيان صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تمثلت في 05 أبعاد :البعد الأول : التخطيط ،البعد الثاني : التنفيذ ،البعد الثالث : التقوي،البعد الرابع : المفاهيمية ، البعد الخامس : الادماج بين النظري و التطبيقي ، على أساس انطباق مؤشرات الابعاد المذكورة على البدائل : دائما ، أحيانا ، أبدا.

- وبعد ان تمت صياغة فقرات مقياس صعوبات التدريس بصورته الأولية قامت الباحثتان بعرضه على 05 محكمين للحكم على مدى فاعليته وصلاحيته لقياس ما صمم قياسه للاستفادة من ملاحظاتهم في ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح الفقرات و دقتها العلمية .
- فتمت الموافقة عليه من طرف كل الأساتذة المحكمين ولم يكن فيه اي تعديل ،فكل الفقرات تقيس ما صمم لقياسه.

كما جاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية على النحو التالي :

- التعرف على ميدان الدراسة الحالية.
- الاتصال بمدير كل مدرسة ابتدائية بقبوله اجراء مقابلة مع المعلمين.
- تم مقابلة المعلمين لمعرفة الصعوبات التي يواجهونها في التدريس .

3-تعليمة التطبيق والتصحيح

في اطار اعدادنا لمذكرة التخرج ماستر علم النفس المدرسي بعنوان الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،اتقدم لسيادتكم بهذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الفقرات لذ أرجو من منكم قرائته بتمعن و الاجابة علية بوضع علامة(x) على الخيار المناسب ، نؤكد لكم أن هذا الاستبيان سيبقى في سرية تامة ولا يطلع عليه أحد خارج المهمة العلمية.

ويتم جمع درجات الاستبيان عن طرق جمع قيم العلامات (×) داخل خانات التفسير و التقديرات كالتالي :

جدول رقم (03) يوضح أوزان الأجوبة للفقرات

دائما	أحيانا	أبدا
03	02	01

4-صدق الاتساق الداخلي

بعد عرض الاستبيان الى المحكمين وتصحيحه ثم تطبيقه على عينة مكونة من 30 معلم في مدرستين ابتبائيتين : "عبد الحميد ابن باديس و ابن خلدون" في ولاية تيارت و دائرة فرندة .

وبعد تحكيم الاستبيان من طرف المحكمين تم حساب صدق الاستبيان الداخلي الذي يعبر عن ارتباطات بين الفقرات و أبعادها و درجاتها الكلية و فيما يلي عرض نتائج التي أسفرت عنها المعالجة الاحصائية لصدق الاستبيان .

جدول رقم (04) يبين معامل الارتباط بين كل عبارة من العبارات من الدرجة الكلية لعبارات البعد الذي ينتمي اليه.

البعد الأول : مرحلة التخطيط

رقم الفقرة	علاقتها بالبعد	علاقتها بالدرجة الكلية
01	0.59**	0.35
02	0.49 **	0.46**
03	0.59 **	0.50**
04	0.88 **	0.53**

05	0.35	0.30
06	0.55**	0.30
07	0.63**	0.40*

البعد الثاني : مرحلة التنفيذ

رقم الفقرة	علاقتها بالبعد	علاقتها بالدرجة الكلية
01	0.27	0.34
02	0.64**	0.67**
03	0.57**	0.39*
04	0.69**	0.30
05	0.74**	0.65**
06	0.24	0.04
07	0.62**	0.51**
08	0.63**	0.32
09	0.57**	0.43 *
10	0.69**	0.63**

البعد الثالث: مرحلة التقويم

رقم الفقرة	علاقتها بالبعد	علاقتها بالدرجة الكلية
01	0.48**	0.24
02	0.58**	0.50**
03	0.71**	0.40*
04	0.31	0.29
05	0.41*	0.40*
06	0.85**	0.37*
07	0.43*	0.47**

البعد الرابع : المرحلة المفاهمية

رقم الفقرة	علاقتها بالبعد	علاقتها بالدرجة الكلية
01	0.31	0.06
02	0.60**	0.32
03	0.59**	0.31
04	0.59**	0.47**
05	0.48**	0.58
06	0.54**	0.52**
07	0.34	0.24
08	0.59**	0.55**

البعد الخامس : مرحلة الادماج بين النظري و التطبيقي

رقم الفقرة	علاقتها بالبعد	علاقتها بالدرجة الكلية
01	0.64**	0.45*
02	0.70**	0.44**
03	0.62**	0.21
04	0.59**	0.20
05	0.72**	0.34
06	0.83**	0.48**
07	0.73**	0.27

يتضح من الجدول رقم (04) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة و مجموع درجات البعد و البعد الذي ينتمي اليه دالة عند 0.01 و0.05 أن هناك 19 فقرة غير دالة هي :1-5-6-8-11-13-15-18-21-22-25-26-27-29-31-35-36-37-39.

جدول رقم (05) يمثل معاملات الارتباط بين الأبعاد و الدرجة الكلية لها

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط	0.70**	0.01
التنفيذ	0.88**	0.01
التقويم	0.69**	0.01
المفاهيمية	0.66**	0.01
الادماج بين التظري و التطبيقي	0.49**	0.01

يتضح من الجدول رقم (05) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة للاستبيان والدرجة الكلية له جميعها دالة ما بين (0.70-049) وهذه الدلالة الاحصائية عند المستوى (0.01).

ثانيا : الثبات

هو درجة استقرار فيما يتحقق من أداة القياس مع الزمن (عادل ، النعمي محمد وعناب ،2012، ص 25)

1- طريقة ألفا كرومباخ :

بعد حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان تم حساب ثباته عن طريق معامل ألفاكرومباخ لمعرفة تجانس بين فقرات الاستبيان ،كما هو موضح في الجدول التالي

جدول رقم (06) يمثل نتائج معامل ألفاكرومباخ وفق الأبعاد و الدرجة الكلية للاستبيان.

الأبعاد	معامل ألفاكرومباخ	ألفاكرومباخ الكلي
التخطيط	0.77	0.76
التنفيذ	0.73	
التقويم	0.77	
المفاهمية	0.78	
الادماج بين النظري و التطبيقي	0.79	

نلاحظ من الجدول رقم(06) معامل ألفاكرومباخ المحصور بين 0.73 و0.77 على قدر من الثبات . هذا تبينه قيمة معامل ألفاكرومباخ الكلي و قيمة الأبعاد الخمسة التي فاقت 0.73.

2- التجزئة النصفية :

جدول رقم (07) يمثل الاستبيان بطريقة التجزئة

معامل التجزئة النصفية	معامل تصحيحه بمعادلة
0.78	0.79

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن معامل التجزئة النصفية 0.78 بعد التصحيح بمعامل سبيرمان 0.79 وعليه الاستبيان بدرجة قوية ودالة وعلسه فان الأداة على درجة الثبات تجعلها صالحة لتطبيق على أفراد الدراسة الأساسية .

والهدف من بناء الاستبيان في الدراسة الحالية قياس صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

خلاصة

ان الدراسة الاستطلاعية هي الخطوة التمهيدية للدراسة الأساسية بعينة التأكد على مدى صلاحية أدوات الدراسة المستخدمة قبل تطبيقها على العينة الاستطلاعية الأساسية ،كما تم اتباع مجموعة من الخطوات لبناء أداة الدراسة و التأكد من خصائصها السكومترية وملائنتها للدراسة ، وأن فقرات الدالة المتمثلة في الاستبيان تتوافق مع أبعاد الدراسة .

ثانيا: الدراسة الأساسية

تمهيد

تعتبر الدراسة الأساسية المرحلة الثانية بعد الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها التحقيق من أدوات الدراسة ، وخصائصها السيكومترية لتحديد العينة.

وفي الداسة الأساسية سوف تقوم الباحثتان بتطبيق أداة الدراسة على عينة البحث، بعينة جمع والمعلومات التي تساعد على الاجابة على التساؤلات الدراسية ،كما أن هناك اجراءات متبعة في هذه الدراسة المتكون من المنهج المستخدم للعينة – الأدوات و الأساليب المعالجة الاحصائية.

1-المنهج المستخدم

من خصائص البحث هو تحديد المنهج المناسب للدراسة و بما أن الدراسة هدفت لمعرفة الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

ونظرا لموضوع الدراسة فقد اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي.

ويعرف المنهج الوصفي كما يلي :

هو الطريقة من طرق التحليل وتفسير شكل علمي منظم من أجل الوصول الى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية .

كما يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتنفيها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة. (بوحوش،عمار و محمد محمود ،2009 ،ص139) .

2- حدود الدراسة الأساسية :

أ- الحدود المكانية :

أجريت الدراسة على مستوى 6 ابتدائيات في ولاية تيارت و خارجها كمايلي:

جدول رقم (08) يمثل الحدود المكانية للدراسة الأساسية

قاسم حسين بفرندة	تازي بتيارت
صراط سعيد بفرندة	لويس باستور بتيارت
الوزير أبو الحسن بتيارت	

ب-الحدود الزمنية

أجريت الدراسة من 2018/05/08حتى2018/05/13

3- عينة الدراسة الأساسية

تكونت عينة الدراسة من (60) معلم ابتدائي بولاية تيارت و دائرة فرندة ،تم اختيارهم بطريقة عشوائية ،ولقد تم تطبيق أداة الدراسة على العينة من خلال توزيع الاستبيان على كل معلم و معلمة ابتدائي .

جدول رقم (09) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	عدد المعلمين	النسبة المئوية
ذكور	16	% 26.7
اناث	44	%73.3
المجموع	60	% 100

4- أدوات الدراسة

تم الاعتماد على أداة لجمع البيانات تمثلت في استبيان لمعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالمقاربة بالكفاءات ويمكن وصف شكل الاستبيان النهائي كالتالي :

جدول رقم (10) يمثل الشكل النهائي للأبعاد وفقرات استبيان الدراسة

أبعاد الاستبيان	عدد الفقرات
التخطيط	04
التنفيذ	06
التقويم	04
المقاهمية	03
الادماج بين النظري و التطبيقي	03
المجموع : 05ابعاد	20

5- الأساليب الاحصائية

- تم الاعتماد على الحزمة الاحصائية SPSS باستخدام الأساليب التالية :
  - النسبة المئوية استجابت العينة على الاستبيان
  - المتوسط الحسابي
  - الانحراف المعياري
  - المتوسط الفرضي.

الفصل الرابع:
عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

تحلل هذه الدراسة وفق الأساليب الاحصائية المذكورة في فصل الاجراءات المنهجية .

وفي هذا الفصل سوف نتطرق الى الاجابة عن معالجة الفرضيات ومناقشة النتائج على ضوء الاطار النظري و الدراسات السابقة على النحو التالي :

عرض نتائج التساؤل الرئيسي الذي ينص على مايلي :

ما الصعوبات التي يواجهها معلمي التعليم الابتدائي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

وللاجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على 5 فرضيات جزئية :

الفرضية الأولى : تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي إلى عملية التخطيط.

الفرضية الثانية : تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي إلى عملية التنفيذ.

الفرضية الثالثة : تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي إلى عملية التقويم.

الفرضية الرابعة : تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي إلى عدم التحكم في المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات.

الفرضية الخامسة : تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي إلى عملية الادماج بين التعليم النظري و التطبيقي.

أولا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي إلى عملية التخطيط.
- لقد استعملت الباحثتان الاحصاء الوصفي وهذا عن طريق حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة البالغة عددها 60 معلم في البعد الأول الذي ينص على صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وفق عملية التخطيط .

وكذا حساب المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي و الانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (11) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد 01 (مرحلة التخطيط)

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري
60	9.46	08	1.62

نلاحظ من خلال الجدول (11) أن هناك صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وفق مرحلة التخطيط وهذا ما تبنيه قيمة المتوسط الحسابي حيث تراوحت استجابات أفراد العينة على البعد الأول بالمتوسط الحسابي الذي قدر ب9.46 حيث فاقت المتوسط الفرضي ب 08 فهي درجة مرتفعة.

ثانيا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي إلى عملية التنفيذ.
- للاجابة على التساؤل استعملت الباحثتان الاحصاء الوصفي وهذا عن طريق حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة في البعد الثاني الذي ينص على صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وفق عملية التنفيذ وكذا حساب المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي و الانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (12) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد02 (مرحلة التنفيذ)

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري
60	12.72	12	2.52

نلاحظ من خلال الجدول (12) أن هناك صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وفق مرحلة التنفيذ وهذا ما تبنيه قيمة المتوسط الحسابي حيث تراوحت استجابات أفراد العينة على البعد الثاني بالمتوسط الحسابي الذي قدر ب 12.72 حيث فاقت المتوسط الفرضي ب 12 فهي درجة مرتفعة.

ثالثا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم إلى عملية التقويم.

-لقد تم حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة في البعد الثالث الذي ينص على صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وفق عملية التقويم وكذا حساب المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي والانحراف المعياريكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (13) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد03 (مرحلة التقويم)

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري
60	9.40	08	1.81

نلاحظ من خلال الجدول (13) أن هناك صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وفق عملية التقويم وهذا ما تبنيه قيمة المتوسط الحسابي حيث تراوحت استجابات أفراد العينة على البعد الثالث بالمتوسط الحسابي الذي قدر ب 9.40 حيث فاقت المتوسط الفرضي ب 08 فهي درجة مرتفعة

رابعا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي إلى عدم التحكم في المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات.

-لقد تم حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة في البعد الرابع الذي ينص على صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وفق عملية المفاهيم وكذا حساب المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد04 (مرحلة المفاهمية)

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري
60	7.53	6	1.12

نلاحظ من خلال الجدول (14) أن هناك صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وفق عملية المفاهيم وهذا ما تبنيه قيمة المتوسط الحسابي حيث تراوحت استجابات أفراد العينة على البعد الرابع بالمتوسط الحسابي الذي قدر ب 7.53 حيث فاقت المتوسط الفرضي ب 06 فهي درجة مرتفعة

خامسا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

- تعود صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي إلى عملية الادماج بين التعليم النظري و التطبيقي.

--لقد تم حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة في البعد الخامس الذي ينص على صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وفق عملية الادماج بين التعليم النظري والتطبيقي وكذا حساب المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي و الانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (15) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على البعد05 (مرحلة الادماج بين النظري و التطبيقي)

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري
60	6.80	06	1.25

نلاحظ من خلال الجدول (15) أن هناك صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وفق مرحلة الادماج بين النظري و التطبيقي وهذا ما تبنيه قيمة المتوسط الحسابي حيث تراوحت استجابات أفراد العينة على البعد الخامس بالمتوسط الحسابي الذي قدر ب 6.80 حيث فاقت المتوسط الفرضي ب 06 فهي درجة مرتفعة.

وبعد التدقيق لاستجابات المعلمين لهذه الأبعاد نجدها موضحة في الجدول الذي يمثل الحساب المتوسط الكلي و المتوسط الفرضي الكلي والانحراف المعياري الكلي للأبعاد الخمسة .

جدول رقم (16) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة الكلية على الابعاد الخمسة

عدد العينة	المتوسط الحسابي الكلي	المتوسط الفرضي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
60	45.96	40	6.00

نلاحظ من خلال الجدول (16) أعلاه أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات حيث قدر ب (45.96) في حيث أن المتوسط الفرضي قدر ب(40) وهذا يدل على أن درجة الصعوبة الأبعاد مرتفعة.

و من هنا كشفت النتائج أن درجة الصعوبات التي يواجهها المعلمين في التدريس بالمقاربة بالكفاءات مرتفعة في كل مراحل عملية التدريس ،وهذا مؤشر خطير لأن نتائجه تنعكس على تعلم التلاميذ .

ويمكن غزو ذلك الى عدة أسباب منها :

- عدم تكوين المعلم في التدريس بالكفايات والتي تمثلت في بعض الندوات التربوية أو الأيام الدراسية وهناك من لم يحضر لأي منها : فالمقاربة بالكفاءات مازالت غير واضحة في أذهان المعلمين لجدتها و من المعلوم " أن زرع النبات يستوجب التربة الملائمة وهذا يعني أن تكوين المدرسين شرط أساسي لادماج مفاهيم تربوية جديدة لان ممارسة ما هو جديد يتطلب تغييرا في المفاهيم و التصورات و تغيير قناعات مترسخة منذ سنين ظلت تشكل عائقا أمام التجديد ،كما يتطلب اعداد المدرسين الممارسين بأدوات اجرائية و جعلهم في مواكبة دائمة لمستجدات الحقل التربوي عن طريق اعادة تكوين الممارسين "(عبد اللطيف الفاربي ،عبد العزيز الغرضاف ، بدون-سنة ،صفحة 187)
- وقد يعود السبب الى أن هناك فئة من المعلمين لم يعدوا أصلا للتعلم و انما تخرجوا من الجامعة وتوظفوا مباشرة بعد نجاحهم في المسابقة التي تنظمها مديرية التربية فهؤلاء لم يتلقوا تكوينا خاصا بالتعلم الابتدائي لا من حيث كيفية التعامل مع التلاميذ ،ولا من حيث معرفة متطلبات النمو الخاصة بكل مرحلة ولا من حيث مهارات التدريس .وهذا السبب ليس بالأمر الهين اذ توصل الباحثون الى " أن هناك من يعتقد أن الاعداد التربوي للمعلم أمر اضافي أو ثانوي ، وأن مهارات التدريس انها تأتي وتكتسب من خلال الخبرة بعد التخرج " (السيد سلامة الخميسي ،(2002) ،صفحة 186)

- وقد يكون التكوين غير مرتبط بالكفايات المهنية لدى المعلم و التي تعرف بأنها " امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف و المهارات و الاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره و مهامه المهنية ،والتي تظهر في أدائه و توجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى هحدد من الاتقان ، ويمكن ملاحظتها و قياسها بأدوات معدة لهذا الغرض "(عبد الحمان صالح الأزرق ،(2000) ،صفحة 19)
- حيث يجب تقويم الكفايات المهنية لدى المعلمين بأدوات موضوعية و من ثم تحديد الكفايات التي لم يتمكنوا منها لاجل وضعها بعين الاعتبار أثناء اعداد البرامج التكوين المعلمين.
- كما يمكن أن يعود السبب الى كثرة عدد التلاميذ في القسم و التي قد تصل احيانا الى 48 تلميذا وهذا يؤدي الى عدم كفاية الزمن المخصص للّأنشطة .

من كل ما سبق نستنتج انه لا يمكن ارجاع الصعوبات التي يعانيها المعلمين الى سبب واحد بعينه وذلك لكثرة الأسباب وتعقدها فقد يكون المعلم مصدر هذه الصعوبات أو التلميذ أو اسباب خارجة عنهما منها ظروف المدرسة أو المنظومة التربوية .

خاتمة

خاتمة

من خلال ما سبق يمكن الوصول الى أن الهدف من المدرسة اليوم ليس تلقين المعارف ،بل اعداد المتعلم للتفاعل والتكييف مع المجتمع المساهم في تطويره . فالمتعلم المزود بالكفاءات والمعارف يستطيع مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف.

وعلى هذا الأساس كان لابد من مناهج تتماشى وتفعيل الفعل التربوي وذلك باعتماد المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية ، وهي المقاربة التي تجعل المتعلم المحور الأساسي في عملية التعليم والتعلم ، اي طرفا فعالا ونشطا ومن بين متطلبات هذه المقاربة ضرورة تحكم المعلم في البيداغوجيا الجديدة المعتمدة في التدريس من بينها التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

وفي هذا الصدد جاءت هذه الدراسة ،و من خلال دراستنا الميدانية لهذا الموضوع فقد توصلنا الى مجموعة من النتائج تسمح لنا بالكشف عن صعوبات التدريس لبتي يواجهها معلمي التعليم الابتدائي ،فمعلم المدرسة الابتدائية مازال لم يدرك جيدا طرقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،فهذه المقاربة تتطلب من المعلم التخطيط والتنفيذ والتقويم وفق ما تقتضيه الطرق النشطة .

ومن خلال المؤشرات التي رصدناها المتعلقة ببعد التخطيط وفق المقاربة بالكفاءات فقد أظهرت نتائجها أن أغلب سلوكات المعلم كانت تستجيب لهذه المقاربة في حين نجد أن المعلم مازال لا يعرف كيف يصوغ الكفاءة القاعدية للدرس بطرقة واضحة وهذا راجع لعدم ادراك المفهوم الحقيقي لهذا المصطلح .

أما النتائج المتعلقة ببعد التنفيذ وفق المقاربة بالكفاءات فقد أظهرت أن تدريس المعلم مازال كلاسيكيا يعتمد على منطق التعليم وليس التعلم فنجد أغلبهم مازال يعتمد طريقة تدريسه على طريقة الالقاء.

أما البعد الثالث من أبعاد التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو التقيم فهو يرافق العملية التعليمية التعلمية في جميع مراحلها فهو يقوم على قاعدة استرجاع المعارف وهذا يتنافى مع مبادئ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

وفي الختام نستطيع القول أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى المعلمين لم ترقى الى المستوى المطلوب وأن المعلم مازال يواجه صعوبات في تطبيقها ولم يستطيع مسايرة اصلاح المنظومة التربوية وأن ممارساته داخل القسم مازالت كلاسيكية تقليدية وأنه مازال يهتم أساسا بايصال المعرفة وتبني منطق التعليم .

المقترحات والتوصيات

- تبني طرق التدريس الحديثة و التي تستعمل فيها الأجهزة و التقنية الحديثة .
- تنفيذ ما جاء في الاصلاحات و تزويد المدارس بالأنترنت و الاعلام الألي .
- تكوين فريق بحث يتولى بناء شبكة ملاحظة تضم جميع المؤشرات التي تعكس استراتيجية التدريس.
- دراسة الصعوبات و العراقيل التي تعترض المعلمين عن التدريس بالمقاربة بالكفاءات .
- الدعم المستمر للمؤسسات التربوية.
- نوصي المعلمين باستخدام وسائل التقويم المختلفة و تقديم التغذية الرجعية الملائمة لها.
- ضرورة اطلاع المعلمين على المناهج.
- ضرورة تبني المعلم منطق التعلم و التعليم وحده.
- تعزيز الخافية النظرية لدى المعلم بكل ما يرتبط بالمقاربة بالكفاءات .

نوصي المعلمين بتحسين الممارسات التربوية ،وهذا يتطلب تطوير الطرائق البيداغوجية التقليدية نحو مقاربات أكثر انفتاحا وتمحور أساسا حول فعل التعلم

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- السيد سلامة الخميسي (2002) ،**دراسات وبحوث عن المعلم العربي ومشكلات الممارسة المهنية** ،دار الوفاء، القاهرة.

2- أحمد ابراهيم أحمد (2003) ،**الجودة الشاملة بين الادارة المدرسية** ،دار الوفاء الاسكندرية ،مصر.

3- أحمد أوزي (2015) ،**التعلم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا متفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ** ،ط1 ،منشورات مجلة علوم التربية ،دار البيضاء.

4- بكي بلمرسلي (بدون سنة) ،**المقاربة بالكفاءات**، الجزائر.

5- بوبكر خيشان، محمد بن يسعي، العربي مراد، (2004)، **اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الإبتدائي**، ط.1، دليل المعلم، الجزائر.

6- بوعملاق محمد (2004) ،**مدخل المقاربة تعليم بالكفاءات** ،قصر الكتب، الجزائر

7- بوبكر بن بوزيد (2006) ،**المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر.

8- جابر عبد الحميد جابر (1999) ، **استراتيجية التدريس و التعلم** ،دار الفكر العربي، القاهرة.

9- حسن بن علي حسن الحجاجي (1988) ،**الفكر التربوي عند بن القيم** ،دار الحافظ للنشر و التوزيع ،السعودية.

10- حاجي فريد (2005) ، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات** ، دار الخلدونية القبة، الجزائر.

11- حامد عمار (2006) ،**دراسات في التربية و الثقافة** ،دار العربية للكتاب ، القاهرة.

12- خالد لبصيص (2004) ،**التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف** ،ط1 ،دار التنوير للنشرو التوزيع ، الجزائر.

13- خير الدين هني (2005) ،**مقاربة التدريس بالكفاءات** ،ط1 ، الجزائر.

14- راشد علي (1993) ،**مفاهيم و مبادئ تربوية** ،ط1،دار الفكر العربي ،مصر.

15- زرواتي رشيد (2008) ،**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ،ط 1،ديوان للمطبوعات ،جامعة قسنطينة.

16- سوسكا و سارة (1991) ،**تدريس التربية الرياضية** ،ترجمة صالح و آخرون.

17- سليمان نايت و آخرون (2004) ،**المقاربة بالكفاءات** ،دار الأمل ،الجزائر.

18- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2006) ،**المنهاج التعليمي و التدريس الفعال** ،دار الشروق للنشر و التوزيع ،عمان ،الاردن.
19- عفاف عبد الكريم (1994) ،**التدريس بالتعلم في التربية البدنية و الرياضة** ، منشأة المعارف ،الاسكندرية.
20- عبد الرحمان عبد السلام حامل (2000) ،**طرق التدريس العامة و مهارات تخطيط و تنفيذ عملية التدريس** ،ط 1،دار المنهاج ،عمان.
21- عميمر عبد العزيز (2003) ،**المقاربة بالكفاءات** ،دار الهدى ،الجزائر.
22- عصام الدين متولي عبد الله (2007) ،**طرق التدريس التربية البدنية بين النظري و التطبيق** ،ط1، دار الوفاء للطباعة و النشر ،الاسكندرية.
23- عباس أحمد السامراني و عبد الكريم السامراني ،**الكفاءات التدريسية.**
24- عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز القرضاف (بدون سنة) ،**كيفية تدريس بواسطة الأهداف** ، سلسلة علوم التربية 2.
25- كمال عبد الحميد زيتون(2003) ،**التدريس نماذجة ومهاراته** ،ط1،عالم الكتب،القاهرة
26- محمد غريب عبد الكريم (1990) ،**دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية** ،ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر.
27- محسن محمد حمص(1998)،**المرشد في تدريس التربية الرياضية** ،منشأة المعارف ،الاسكندرية.
28- مروان أبو حويج (2001) ،**المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها وعناصرها وأساسها و علمياتها** ،دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان ،الأردن.
29- محمد أرزيل و محمد حسونات (2002) ،**نحو استراتيجية تعليم المقاربة بالكفاءات** ،دار الأمل ،الجزائر.
30- معجم الطلاب (2004) ،**دار الكتاب العلمية** ،بيروت ،لبنان.
31- محمد بن يحي زكرياء و عباد مسعود (2006)، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات مشاريع و حل المشكلات** ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ،وزارة التربية الوطنية ،الجزائر.
32- محمد عصام طرابية (2008) ،**أساليب و طرق التدريس الحديثة** ،ط1،دار حمورابي للنشر و التوزيع، الاردن.
جمعية الاصلاح الاجتماعي ،الجزائر.
33- نوال ابراهيم شلتوت وميرفت علي خفاجة (2002)،**طرق التدريس في التربية الرياضية** ،ط1،مكتبة ومطبعة والاشعاع الفني ،مصر.

34- هادي طوالبيه وآخرون(2010) ،**طرائق التدريس** ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة ،عمان.
35- يعقوب أحمد الشراح، (2002)، **التربية وأزمة التنمية البشرية**، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض.

الوثائق التربوية

1- وزارة التربية الوطنية (2004) ،**مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر.
2- مدرية التعليم الأساسي (2011-2012) ،**اللجنة الوطنية للمناهج** ،**الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات.

قائمة الأطروحات و المذكرات

- Abric, j-c, (1994), **pratique sociale et représentation**, paris, puf.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم التربوية للطالب عبد المجيد لبيض تحت عنوان **"تصورات معلمي المدرسة الإبتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات**، ص.13.

الطيب مجيدي (2009-2010) ،**دراسة تقييمية لواقع تطبيق منهجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير . الجزائر.

-حرقاس وسيلة (2010) ،**تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في اطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية** ،**أطروحة الدكتوراه** ،جامعة قسنطينة ،الجزائر.

قائمة المجلات

1- حديدان صبرينة وشريفة معدن (2010)،مدخ**ل الى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الاصلاح التربوي الجديد في الجزائر** ،**مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية** ،العدد4،الصفحات 203-200-205
2- جان ماري (2012) ،**مقابلة مع مجلة بحوث التربية** ،العدد3 ،الصفحات 14-17

3- سعيد عمیار (2012)،**اشكالية تقويم الكفاءة ،مجلة الباحث** ،العدد 6 ،الصفحات 56-57-60-66.

4- لويزبيلار (2012)**موقع التقويم في المنظومة التربوية ،مجلة بحوث و تربية** ،العدد3 ،الصفحة 02

5- محمد ادير (2012) **موقع التقويم في المنظومة التربوية**،،مجلة بحوث وتربية،العدد3،الصفحة 5

الملاحق

ملحق رقم :01

جامعة ابن جلدون

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

مسار علم النفس

استبيان حول :

الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات

في اطار اعدادنا لمذكرة التخرج ماستر علم النفس المدرسي بعنوان الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،اتقدم لسيادتكم بهذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الفقرات لذ أرجو من منكم قرائته بتمعن و الاجابة علية بوضع علامة(x) على الخيار المناسب ، نؤكد لكم أن هذا الاستبيان سيبقى في سرية تامة ولا يطلع عليه أحد خارج المهمة العلمية.

البيانات الشخصية :

الجنس: ذكر(..) أنثى(..)

مرحلة التخطيط

الرقم	البنود	دائما	أحيانا	أبدا
1	اجد صعوبة في صياغة الكفاءة القاعدية			
2	اجد صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة			
3	اجد صعوبة في طريقة التدريس المناسبة للدرس			
4	اجد صعوبة في وضع الرسائل التعليمية التي تساعد على استيعاب الدرس لعدم توفرها			
5	اجد صعوبة في ايجاد بعض المصادر الخارجية اثناء الاعداد			
6	اجد صعوبة في اختيار نوع الاختبار التحصيلي المناسب لتقويم التلاميذ			

7	اجد صعوبة في اختيار الانشطة(التمارين)المناسبة للدرس نظرا لكثرة المعلومات			

مرحلة التنفيذ

1	اجد صعوبة في استشارة دافعية بعض التلاميذ			
2	اجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ مشاركين فاعلين في الدرس			
3	اجد صعوبة في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ لانها تفوق مستواهم			
4	اجد صعوبة في شد انتباه التلاميذ طوال الحصة			
5	اجد صعوبة فس جعل جميع التلاميذ يندمجون في النشاط الصفي			
6	اجد صعوبة في توزيع اسئلة حسب مستوى ذكاء التلاميذ			
7	اجد صعوبة في تكييف الدرس حسب مستوى التلاميذ			
8	اجد صعوبة في ضبط بعض سلوكات التلاميذ اثناء الدرس كالتشويش مثلا			
9	اجد صعوبة في التعامل مع فئة التلاميذ المفؤقين لاشراك التلاميذ اخرين في النقاش			
10	اجد صعوبة في الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم(الضعاف)			

مرحلة التقويم

1	اجد صعوبة في تكييف وضعية جلوس التلاميذ داخل القسم حسب ما تستدعيه انشطة التعلم			
2	اجد صعوبة في جعل التلاميذ ينجزون كل الانشطة(تمارين)المقترحة للضيق الوقت			
3	اجد صعوبة في تسجيل تقدم التلاميذ بصورة منظمة			
4	اجد صعوبة في تحديد نوع الواجبات المنزلية التي اكلف بها التلاميذ			

5	اجد صعوبة في مراقبة الواجبات المنزلية للتلاميذ			
6	اجد صعوبة في تصحيح كل انشطة المواد			
7	اجد صعوبة في تصحيح الواجبات المنزلية			

مرحلة المفاهيم

1	أجد صعوبة في تحديد العقوبة للتلاميذ الذين لاينجزون واجباتهم			
2	أجد صعوبة في تحقيق ادماج مفهوم جديد في بيداغوجيا الكفاءات			
3	أجد صعوبة في خلق وضعية الاشكالية التي تتطلب توظيف الكفاءات			
4	اجد صعوبة في تطوير الكفاءات المستعرضة			
5	اجد صعوبة في ايجاد الوضعية الاشكالية المناسبة للكفاءات المراد اكتسابها للتلميذ			
6	اجد صعوبة في التفريق بين الهدف و الكفاءة			
7	أجد صعوبة في تطبيق طريقة حل المشكلات في تكوين الكفاءات			

مرحلة الادماج بين النظري و التطبيقي

1	اجد صعوبة في صياغة الكفاءات حسب مستوياتها			
2	اجد صعوبة في توظيف المكتسبات في مواد دراسية متقاربة فيما بينها			
3	اجد صعوبة في دمج المعارف و المهارات و الاتجاهات في حل المشكلات			
4	اجد صعوبة في التكييف مع الواقع لقلة الخبرات التجريبية داخل المدرسة			
5	اجد صعوبة في تعود التلاميذ على التعلم السطحي(تكرار-تقليد) مما يعيق تعاملهم مع الواقع			
6	اجد صعوبة في تطوير الكفاءات المستعرضة التي تمنع توظيف التلاميذ لما سبق ان اكتسبه في مواجهة المشكلات الحقيقية			

7	اجد صعوبة في الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس التي تقلل من تحقيق الكفاءة عند التلميذ			
8	اجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الى الوقائع الملموسة بسبب طغيان النزعة المجردة و اعتماد على الحفظ و الاسترجاع			

ملحق02:

1- متغير الجنس حسب الدراسة الاستطلاعية

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	8	26,7	26,7	26,7
	أنثى	22	73,3	73,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

2- صدق الاتساق الداخلي

Corrélations

		أ1	أ2	أ3	أ4	أ5	أ6	أ7	تخطيط	كلي
أ1	Corrélation de Pearson	1	,390*	,132	,616**	,135	,133	,207	,599**	,357
	Sig. (bilatérale)		,033	,486	,000	,477	,482	,273	,000	,053
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
أ2	Corrélation de Pearson	,390*	1	,176	,601**	-,076	-,067	-,031	,497**	,469**
	Sig. (bilatérale)	,033		,353	,000	,691	,726	,870	,005	,009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
أ3	Corrélation de Pearson	,132	,176	1	,585**	-,010	,268	,175	,598**	,500**
	Sig. (bilatérale)	,486	,353		,001	,957	,152	,355	,000	,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
أ4	Corrélation de Pearson	,616**	,601**	,585**	1	,102	,334	,375*	,883**	,532**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001		,591	,071	,041	,000	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
أ5	Corrélation de Pearson	,135	-,076	-,010	,102	1	,050	,313	,354	,303
	Sig. (bilatérale)	,477	,691	,957	,591		,795	,092	,055	,104
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
أ6	Corrélation de Pearson	,133	-,067	,268	,334	,050	1	,587**	,553**	,308
	Sig. (bilatérale)	,482	,726	,152	,071	,795		,001	,002	,098
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
أ7	Corrélation de Pearson	,207	-,031	,175	,375*	,313	,587**	1	,630**	,404*
	Sig. (bilatérale)	,273	,870	,355	,041	,092	,001		,000	,027
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
تخطيط	Corrélation de Pearson	,599**	,497**	,598**	,883**	,354	,553**	,630**	1	,707**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,000	,055	,002	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

كا	Corrélation de Pearson	,357	,469**	,500**	,532**	,303	,308	,404*	,707**	1
ل	Sig. (bilatérale)	,053	,009	,005	,002	,104	,098	,027	,000	
ي	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	ب6	ب7	ب8	ب9	ب10	تنفيذ	كلي
ب1	Corrélation de Pearson	1	,271	,283	,094	,302	,499**	-,043	,083	-,103	,132	,391*	,467**
	Sig. (bilatérale)		,147	,129	,620	,105	,005	,823	,665	,589	,486	,033	,009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب2	Corrélation de Pearson	,271	1	,444*	,383*	,574**	,285	,297	,234	,397*	,231	,685**	,661**
	Sig. (bilatérale)	,147		,014	,037	,001	,127	,110	,213	,030	,219	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب3	Corrélation de Pearson	,283	,444*	1	,293	,453*	,343	,552**	-,066	,050	,340	,612**	,633**
	Sig. (bilatérale)	,129	,014		,117	,012	,064	,002	,731	,792	,066	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب4	Corrélation de Pearson	,094	,383*	,293	1	,292	,285	,297	,542**	,525**	,303	,673**	,469**
	Sig. (bilatérale)	,620	,037	,117		,118	,127	,110	,002	,003	,103	,000	,009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب5	Corrélation de Pearson	,302	,574**	,453*	,292	1	,206	,315	,273	,246	,542**	,703**	,675**
	Sig. (bilatérale)	,105	,001	,012	,118		,275	,090	,144	,189	,002	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب6	Corrélation de Pearson	,499**	,285	,343	,285	,206	1	,342	,218	,191	,013	,558**	,549**
	Sig. (bilatérale)	,005	,127	,064	,127	,275		,065	,248	,313	,944	,001	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب7	Corrélation de Pearson	-,043	,297	,552**	,297	,315	,342	1	,121	,255	,548**	,631**	,460*
	Sig. (bilatérale)	,823	,110	,002	,110	,090	,065		,525	,174	,002	,000	,010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب8	Corrélation de Pearson	,083	,234	-,066	,542**	,273	,218	,121	1	,500**	,274	,534**	,525**
	Sig. (bilatérale)	,665	,213	,731	,002	,144	,248	,525		,005	,142	,002	,003

ب9	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,103	,397*	,050	,525**	,246	,191	,255	,500**	1	,228	,573**	,326
	Sig. (bilatérale)	,589	,030	,792	,003	,189	,313	,174	,005		,226	,001	,078
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب10	Corrélation de Pearson	,132	,231	,340	,303	,542**	,013	,548**	,274	,228	1	,611**	,558**
	Sig. (bilatérale)	,486	,219	,066	,103	,002	,944	,002	,142	,226		,000	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
تنفيذ	Corrélation de Pearson	,391*	,685**	,612**	,673**	,703**	,558**	,631**	,534**	,573**	,611**	1	,883**
	Sig. (bilatérale)	,033	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,002	,001	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
كلي	Corrélation de Pearson	,467**	,661**	,633**	,469**	,675**	,549**	,460*	,525**	,326	,558**	,883**	1
	Sig. (bilatérale)	,009	,000	,000	,009	,000	,002	,010	,003	,078	,001	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		ج1	ج2	ج3	ج4	ج5	ج6	ج7	تقويم	كلي
ج1	Corrélation de Pearson	1	,330	,149	,039	,061	,403*	-,068	,486**	,241
	Sig. (bilatérale)		,075	,431	,837	,747	,027	,723	,006	,199
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج2	Corrélation de Pearson	,330	1	,387*	,030	,063	,387*	,030	,583**	,507**
	Sig. (bilatérale)	,075		,035	,875	,739	,035	,875	,001	,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج3	Corrélation de Pearson	,149	,387*	1	,065	,248	,666**	,065	,715**	,401*
	Sig. (bilatérale)	,431	,035		,734	,187	,000	,734	,000	,028
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج4	Corrélation de Pearson	,039	,030	,065	1	-,326	,403*	,039	,312	,297
	Sig. (bilatérale)	,837	,875	,734		,078	,027	,837	,093	,111
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج5	Corrélation de Pearson	,061	,063	,248	-,326	1	,095	,449*	,416*	,401*
	Sig. (bilatérale)	,747	,739	,187	,078		,619	,013	,022	,028
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

ج6	Corrélation de Pearson	,403*	,387*	,666**	,403*	,095	1	,234	,852**	,375*
	Sig. (bilatérale)	,027	,035	,000	,027	,619		,214	,000	,041
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج7	Corrélation de Pearson	-,068	,030	,065	,039	,449*	,234	1	,436*	,479**
	Sig. (bilatérale)	,723	,875	,734	,837	,013	,214		,016	,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
تقويم	Corrélation de Pearson	,486**	,583**	,715**	,312	,416*	,852**	,436*	1	,694**
	Sig. (bilatérale)	,006	,001	,000	,093	,022	,000	,016		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
كلي	Corrélation de Pearson	,241	,507**	,401*	,297	,401*	,375*	,479**	,694**	1
	Sig. (bilatérale)	,199	,004	,028	,111	,028	,041	,007	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		د1	د2	د3	د4	د5	د6	د7	د8	مفاهيم	كلي
د1	Corrélation de Pearson	1	-,028	,050	-,027	,136	,167	,111	-,075	,315	,062
	Sig. (bilatérale)		,884	,794	,885	,473	,379	,559	,695	,090	,746
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
د2	Corrélation de Pearson	-,028	1	,448*	,302	,272	-,028	,028	,448*	,604**	,328
	Sig. (bilatérale)	,884		,013	,105	,146	,884	,884	,013	,000	,077
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
د3	Corrélation de Pearson	,050	,448*	1	,340	,183	,174	,075	,108	,594**	,315
	Sig. (bilatérale)	,794	,013		,066	,333	,357	,695	,571	,001	,090
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
د4	Corrélation de Pearson	-,027	,302	,340	1	,202	,110	,027	,463**	,597**	,478**
	Sig. (bilatérale)	,885	,105	,066		,285	,563	,885	,010	,000	,008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
د5	Corrélation de Pearson	,136	,272	,183	,202	1	,272	-,136	,061	,483**	,182
	Sig. (bilatérale)	,473	,146	,333	,285		,146	,473	,749	,007	,336
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

د6	Corrélation de Pearson	,167	-,028	,174	,110	,272	1	,250	,299	,545**	,523**
	Sig. (bilatérale)	,379	,884	,357	,563	,146		,183	,109	,002	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
د7	Corrélation de Pearson	,111	,028	,075	,027	-,136	,250	1	,075	,342	,246
	Sig. (bilatérale)	,559	,884	,695	,885	,473	,183		,695	,065	,189
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
د8	Corrélation de Pearson	-,075	,448*	,108	,463**	,061	,299	,075	1	,594**	,558**
	Sig. (bilatérale)	,695	,013	,571	,010	,749	,109	,695		,001	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
مفاهيم	Corrélation de Pearson	,315	,604**	,594**	,597**	,483**	,545**	,342	,594**	1	,663**
	Sig. (bilatérale)	,090	,000	,001	,000	,007	,002	,065	,001		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
كلي	Corrélation de Pearson	,062	,328	,315	,478**	,182	,523**	,246	,558**	,663**	1
	Sig. (bilatérale)	,746	,077	,090	,008	,336	,003	,189	,001	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		و1	و2	و3	و4	و5	و6	و7	تطبيقي	كلي
و1	Corrélation de Pearson	1	,492**	,237	,239	,364*	,492**	,322	,649**	,455*
	Sig. (bilatérale)		,006	,207	,203	,048	,006	,083	,000	,012
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
و2	Corrélation de Pearson	,492**	1	,237	,239	,619**	,492**	,322	,701**	,446*
	Sig. (bilatérale)	,006		,207	,203	,000	,006	,083	,000	,014
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
و3	Corrélation de Pearson	,237	,237	1	,383*	,237	,619**	,322	,622**	,212
	Sig. (bilatérale)	,207	,207		,037	,207	,000	,083	,000	,261
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
و4	Corrélation de Pearson	,239	,239	,383*	1	,239	,383*	,489**	,596**	,207
	Sig. (bilatérale)	,203	,203	,037		,203	,037	,006	,001	,272
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

و5	Corrélation de Pearson	,364*	,619**	,237	,239	1	,492**	,569**	,728**	,342
	Sig. (bilatérale)	,048	,000	,207	,203		,006	,001	,000	,064
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
و6	Corrélation de Pearson	,492**	,492**	,619**	,383*	,492**	1	,569**	,833**	,481**
	Sig. (bilatérale)	,006	,006	,000	,037	,006		,001	,000	,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
و7	Corrélation de Pearson	,322	,322	,322	,489**	,569**	,569**	1	,739**	,278
	Sig. (bilatérale)	,083	,083	,083	,006	,001	,001		,000	,138
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
تطبيقي	Corrélation de Pearson	,649**	,701**	,622**	,596**	,728**	,833**	,739**	1	,499**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
كلي	Corrélation de Pearson	,455*	,446*	,212	,207	,342	,481**	,278	,499**	1
	Sig. (bilatérale)	,012	,014	,261	,272	,064	,007	,138	,005	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ملحق رقم :03

3- الثبات بطريقة ألفا كرومباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,803	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
تخطيط	165,3000	236,286	,671	,773
تنفيذ	160,8667	195,913	,712	,738
تقويم	165,0667	236,616	,604	,779
مفاهيم	162,2333	241,220	,646	,780
تطبيقي	166,2333	242,599	,499	,792
كلي	90,4667	94,395	,910	,763

4- التجزئة النصفية و معامل بيرسون

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,820
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	,791
		Nombre d'éléments	19[b]
	Nombre total d'éléments		39
	Corrélation entre les sous-échelles		,658
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,794
	Longueur inégale		,794
	Coefficient de Guttman split-half		,780

a. Les éléments sont : أ1, أ2, أ3, أ4, أ5, أ6, أ7, ب1, ب2, ب3, ب4, ب5, ب6, ب7, ب8, ب9, ب10, ج1, ج2, ج3.

b. Les éléments sont : ج3, ج4, ج5, ج6, ج7, د1, د2, د3, د4, د5, د6, د7, د8, و1, و2, و3, و4, و5, و6, و7.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
أ1	88,2333	91,357	,347	,879
أ2	88,1667	89,316	,419	,877
أ3	87,9000	89,472	,383	,878
أ4	88,2333	88,668	,505	,876
أ5	88,1667	90,557	,349	,879
أ6	87,7333	90,823	,333	,879
أ7	88,1000	90,300	,358	,878
ب1	88,3333	91,678	,304	,879
ب2	88,5000	86,466	,602	,873
ب3	88,5000	87,017	,512	,875
ب4	88,5000	88,879	,402	,878
ب5	88,3000	85,045	,687	,871
ب6	88,3333	94,368	-,033	,886
ب7	88,1667	88,420	,415	,877
ب8	88,4000	89,490	,372	,878
ب9	88,2333	88,461	,367	,879
ب10	88,2333	86,047	,626	,873
ج1	87,9000	91,403	,246	,880
ج2	88,3667	89,757	,371	,878
ج3	88,1000	90,369	,257	,881
ج4	87,9000	91,197	,265	,880
ج5	88,0333	90,723	,275	,880
ج6	88,1000	89,403	,329	,879
ج7	87,9000	89,266	,448	,877
د1	87,8667	94,740	-,061	,885
د2	88,0667	90,133	,424	,877
د3	88,1000	89,197	,466	,877
د4	87,9000	90,231	,408	,878
د5	87,9667	92,378	,180	,881
د6	87,8667	89,844	,456	,877
د7	88,0667	92,133	,211	,881
د8	88,1000	88,783	,506	,876
و1	88,2000	89,821	,436	,877
و2	88,2000	89,545	,465	,877
و3	88,2000	90,441	,372	,878
و4	88,3000	91,872	,261	,880

و5	88,2000	90,234	,393	,878
و6	88,2000	88,028	,624	,874
و7	88,1667	90,144	,390	,878

ملحق رقم :05

5- تغير الجنس حسب الدراسة الأساسية

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	16	26,7	26,7	26,7
	أنثى	44	73,3	73,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

6- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
تخطيط	60	5,00	12,00	9,4667	1,62049
تنفيذ	60	9,00	18,00	12,7667	2,52020
تقويم	60	4,00	12,00	9,4000	1,81519
مفاهيم	60	6,00	9,00	7,5333	1,12697
تطبيقي	60	3,00	9,00	6,8000	1,25954
كلي	60	33,00	59,00	45,9667	6,00837
N valide (listwise)	60				

الملحق رقم 06 : يبن أسماء الأساتذة المحكمين و تخصصاتهم

اسم ولقب الأستاذ المحكم	التخصص	مكان العمل	الدرجة العلمية
بلعاليا محمد	القياس و التقويم	جامعة تيارت	محاضر (ب)
قندوز محمود	أرطوفونيا	جامعة تيارت	أستاذ مساعد (أ)
حامق محمد	علم النفس العيادي	جامعة تيارت	أستاذ مساعد (أ)
بوكصاصة نوال	علم النفس العيادي	جامعة تيارت	أستاذة مساعدة (ب)
جميلة هدور	علم النفس العيادي	جامعة تيارت	أستاذة مساعدة (ب)