محتويات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20اوت 1955-سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

عنوان الأطروحة

الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية

دراسة مقارنة بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة وبين معلمي خريجي الجامعة

-دراسة ميدانية ببعض مدارس بلديتي القل وأولاد أعطية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل مد في علم النفس البيداغوجي

إعداد الطالبة

سعاد بولعسل

إشراف الأستاذة

د. فريدة لوشاحي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
يمينة مدوري	أستاذ التعليم العالي	جامعة20 أوت 55 سكيكدة	رئيسا
فريدة لوشاحي	أستاذة محاضرة -أ-	جامعة20 أوت 55 سكيكدة	مشرفا ومقررا
محمد مناصرية	أستاذ محاضر-أ-	جامعة قسنطينة	مناقشا
عبد الوهاب رماش	أستاذ محاضر-أ-	جامعة20 أوت 55 سكيكدة	مناقشا
بن زيان مليكة	أستاذة التعليم العالي	جامعة قسنطينة	مناقشا

السنة الجامعية:2025/2024

إهداء

إلى عائلتي العزيزة مصدر قوتي:

الغالية أمي والعزيز أبي.

سندايا: الكريمين أخوايا.

القدوة أخواتي..

ريحانتا قلبي ابنتايا:

البتولويمنى.شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الكريم أن وفقني لإنجاز هاته الدراسة ومنحني جميل الصبر وقوة الإرادة والتحدي وأراني ثمرته.

كل الاحترام والتقدير للأستاذة الفاضلة ،القدوة والموجهة ،والمرشدة فريدة لوشاحي.

ملخص الدراسة

تناولت هذه الدراسة الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية وهدفت إلى الكشف عن الفروق في الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات وقد اتبعنا المنهج الوصفي حيث اعتمدنا للتحقق من فرضيات الدراسة على شبكة الملاحظة التي قسمت إلى ثلاث مؤشرات (التخطيط للدرس،تنفيذ الدرس،تقويم الدرس) في الدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية إضافة إلى تطبيق المقابلة النصف موجهة على عينة ثم اختيارها بطريقة عرضية عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة وتكونت من 30 معلم(ة) ،(15) معلما خريجي المدارس العليا و(15) معلما خريجي ،واستخدمنا مجموعة من الأساليب الإحصائية الموجودة ضمن الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات.

وقد ختمنا دراستنا بتوصيات تخص المعلمين والباحثين في مجال التربية والمعنيين بشؤون التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية

الممارسات التدريسية،المقاربة بالكفاءات،المدرسة الابتدائية

Abstract

This study focuses on the teaching practices under the competency-based approach in the primary schools to reveal the differences in the use of these practices by the teachers who graduated from the teachers' higher colleges and those who graduated from the universities.
In so doing, we adopted the descriptive method and an observation grid to test the study hypotheses. In the pilot and field studies, the grid was divided into three indices, namely the lesson plan, the lesson execution, , and the lesson assessment.. Besides, we conducted semi structured interviews with a random sample from the study population that included 30teachers; 15 are teachers' higher college graduates and 15 are university graduates.
We used different statistical methods under SPSS and found out that

- There are no statistically significant differencesbetween the two groups of teachers in lesson planning according to the competency-based approach

- There are statistically significant differencesbetween the two groups of teachers in lesson execution according to the competency-based approach

- There are statistically significant differencesbetween the two groups of teachers in lesson assessment according to the competency-based approach

In the end, the study provided recommendations to the teachers and .education scholars

Keywords

teaching practices; competency-based approach; primary school

Résumé :

Cette étude se concentre sur les pratiques pédagogiques dans le cadre de l'approche par compétences dans les écoles primaires afin de révéler les différences dans l` utilisation de ces pratiques par les enseignants diplômés des écoles supérieures des enseignants et ceux diplômés des universités. Pour ce faire, nous avons adopté la méthode descriptive et une grille d`observation pour tester les hypothèses de l`étude. Dans les études pilote et de terrain, la grille a été divisée en trois indices, à savoir le plan de leçon, l`exécution de la leçon et l`évaluation de la leçon. En outre, nous avons mené des entretiens semi-structurés avec un échantillon aléatoire de la population de l`étude qui comprenait 30 enseignants ; 15 sont diplômés des écoles supérieures des enseignants et 15 sont diplômés universitaires.

Nous avons utilisé différentes méthodes statistiques sous SPSS et avons constaté que :

Il n`y a pas de différences statistiquement significatives entre les deux groupes d`enseignants dans la planification des leçons selon l`approche par compétences

Il existe des différences statistiquement significatives entre les deux groupes d`enseignants dans l`exécution des leçons selon l`approche par compétences

Il existe des différences statistiquement significatives entre les deux groupes d`enseignants
.dans l`évaluation des leçons selon l`approche par compétences

En fin de compte, l'étude a fourni des recommandations aux
.enseignants et aux chercheurs en éducation

Mots-clés

.Pratiques pédagogiques ; approche par compétences ; école primaire

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
الفصل التمهيدي: الإطار التصوري للدراسة	
1.مقدمة _ إشكالية	**02**
2.فرياضيات الدراسة	**05**
3. دوافع الدراسة	**05**
4.أهداف الدراسة	**06**
5.أهمية الدراسة	**06**
6.تحديد المفاهيم	**06**
7.الدراسات السابقة	**09**
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول:مقاربة التدريس بالكفاءات	

فهرس المحتويات

تمهيد	
أولا :ماهية الكفاءة	**20**
1.مفهوم الكفاءة	**20**
2.المفاهيم المرتبطة بالكفاءة	**22**
3.أنواع الكفاءة	**22**
4.خصائص الكفاءة	**23**
.5أهداف الكفاءة	**23**
7.صياغة الكفاءة	**24**
ثانيا :مقاربة التدريس بالكفاءات	**26**
1.مفهوممقاربة التدريس بالكفاءات	**26**
2.الأصول النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات	**26**
3.مبادئمقاربة التدريس بالكفاءات	**27**
4.أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	**27**
5.دواعي تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	**28**
6.المقاربة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية	**30**
7. التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات	**31**
8. صعوبة تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	**34**
خلاصة الفصل	**37**

فهرس المحتويات

الفصل الثاني :الممارسات التدريسية في المدرسة الابتدائية	
تمهيد	**39**
أولا :الممارسات التدريسية	**40**
1.مفهوم الممارسات التدريسية	**40**
2.أهمية الممارسات التدريسية	**41**
3.مبادئ الممارسات التدريسية	**42**
4.أبعاد الممارسات التدريسية	**43**
5.قياس الممارسات التدريسية	**48**

فهرس المحتويات

ثانيا:المدرسة الابتدائية	**51**
1.مفهوم المدرسة الابتدائية	**51**
2. أهمية المرحلة الابتدائية	**51**
3.أهداف المرحلة الابتدائية	**52**
4 .معوقات المدرسة الابتدائية	**53**
5.التعليم الابتدائي	**54**
6.هيكلة التعليم الابتدائي بعد إصلاح المنظومة التربوية	**54**
7. معلم المرحلة الابتدائية	**55**
تكوين معلم المدرسة الابتدائية	**57**
خلاصة الفصل	**64**
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الثالث:الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	**67**
1. الدراسة الاستطلاعية	**68**
2.الدراسة الأساسية	**77**
3. مجالات الدراسة	**77**
4.منهج الدراسة	**78**
5.عينة الدراسة	**78**

فهرس المحتويات

6.أدوات جمع البيانات	**79**
7.الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**82**
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها	
1.عرض نتائج المقابلة النصف موجهة	**85**
2.عرض نتائج شبكة الملاحظة للدراسة الأساسية	**95**
3.عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	**106**
4.مناقشة عامة	**116**
الاقتراحات والتوصيات	**118**
خاتمة	**120**
قائمة المراجع	
الملاحق	
الملخص	

رقم الجدول	**العنوان**	**الصفحة**

فهرس المحتويات

01	عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية للمعلمين خريجي المدارس العليا لبعد تخطيط الدرس	**71**
02	عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية للمعلمين خريجي الجامعات لبعد تخطيط الدرس	**72**
03	عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية للمعلمين خريجي المدارس العليا لبعد تنفيذ الدرس	**73**
04	عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية للمعلمين خريجي الجامعات لبعد تنفيذ الدرس	**74**
05	عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية للمعلمين خريجي المدارس العليا لبعد تقويم الدرس	**75**
06	عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية للمعلمين خريجي الجامعات لبعد تقويم الدرس	**76**
07	استجابة أ فراد العينة(خريجي المدارس العليا)لكيفية تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.	**85**
08	استجابة أفراد العينة (خريجي)على المعايير المستخدمة أثناء عملية تقويمهم وفق المقاربة بالكفاءات.	**86**
09	استجابةأفراد العينة (خريجي المدارس العليا) لصعوبات التدريس وفق	**87**

فهرس المحتويات

	المقاربة بالكفاءات.	
10	استجابةأفراد العينة (خريجي ا لمدارس العليا)على الأبعاد الأساسية للسلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات.	**88**
11	استجابةأفراد العينة(خريجي الجامعات)لكيفية تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.	**89**
12	استجابةأفراد العينة (خريجي الجامعات)على المعايير المستخدمة أثناء عملية تقويمهم وفق المقاربة بالكفاءات.	**90**
13	استجابةأفراد العينة (خريجي الجامعات)للصعوبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	**91**
14	استجابةأفراد العينة (خريجي الجامعات)على الأبعاد الأساسي ة للسلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات	**92**
15	عرض النتائج الدراسة الأساسية الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي المدارس العليا/بعد التخطيط للدرس.	**96**

فهرس المحتويات

16	عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي الجامعات/بعد تخطيط للدرس	**97**
17	عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي المدارس العليا/بعد تنفيذ الدرس	**99**
18	عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي الجامعات/بعد تنفيذ للدرس	**100**
19	عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي المدارس العليا/بعد تقويم الدرس.	**102**
20	عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي الجامعات/بعد تقويم للدرس.	**103**
21	اختبار شابيرو للتوزيع الطبيعي لبعد تخطيط الدرس	106
22	نتائج اختبار **مان ويتني** لاختبار الفروق بين عينتي الدراسة في بعد تخطيط الدرس.	107
23	اختبار التوزيع الطبيعي لعينتي الدراسة في بعد تنفيذ الدرس	109
24	نتائج اختبار **مان ويتني** لاختبار الفروق بين عينتي الدراسة في بعد تنفيذ الدرس	110
25	اختبار التوزيع الطبيعي لعينتي الدراسة في بعد تقويم الدرس.	111
26	نتائج اختبار **مان ويتني** لاختبار الفروق بين عينتي الدراسة في بعد تقويم الدرس خريجي الجامعات	112

الفصل التمهيدي

الإطار التصوري للدراسة

مقدمة/إشكالية

تعد مقاربة التدريس بالكفاءات أحد أبرز الإصلاحات التي عرفتها منظومتنا التربوية،فهي تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على المتعلم وأداءه وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل منطق التعليم الذي يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين ، فهو تدريس يستهدف تأهيل وتكوين المتعلم للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام وضعيات مختلفة تواجهه. ومن تم فإن نجاح هذا الإصلاح التربوي لابد وأن يواكبه إصلاح على مستوى الممارسات التدريسية للمعلم والتي لابد أن تساير مقاربة التدريس بالكفاءات .على اعتبار أن المعلم هو المنفذ لهذا التغيير. فتطور أداء المعلم يجب أن يكون في صورة حلقة متصلة ،تبدأ برغبته في العمل بمهنة التعليم وإعداده في معاهد متخصصة.

ولكن وفي مقابل ازدياد عدد المتعلمين وكذا المدارس . فقد لجأ القائمون على التربية إلى توظيف نسبة كبيرة جدا من خريجي الجامعات لتغطية النقص الكبير الذي يشهده القطاع خاصة التعليم الابتدائي مع الالتزام بتكوينهم قبل الخدمة وأثناءها،حيت تم توظيف 751معلم خريج الجامعة مقابل 16معلم خريج المدرسة العليا للأساتذة بولاية سكيكدة للسنة الدراسية 2018/2017 (إحصائيات من مديرية التربية لولاية سكيكدة2018/2017).

كما تم توظيف 677 معلم خريجي الجامعة مقابل 14 معلم خريج المدرسة العليا للأساتذة بولاية سكيكدة للسنة الدراسية 2024/2022 (إحصائيات من مديرية التربية لولاية سكيكدة2024/2022)

ولكن في وقت أصبح الاهتمام فيه بنوعية التعليم وليس بكميته. فلقد ازدادت الحاجة لإعداد المعلم وتدريبه نظرا لأهمية دوره في تفعيل العملية التربوية،وكذا الحاجة للإقبال المتزايد على الالتحاق بمدارس خاصة بإعداد المعلمين . فلإعداد و تأهيل المعلم ضرورة من ضروريات التنمية لأي بلد من البلدان ، إذ يتطلب هذا التأهيل تدريب المعلم مهنيا من حيت اكتسابه المهارات التدريسية الأساسية ومهارات التفاعل الصفي وإثارة انتباه ودافعية الطلبة ،ومهارات التعامل معهم ومراعاة الفروق الفردية ، والقياس والتقويم ، وغير ذلك من المواضيع الهامة .

ويكمن الدور الفعال للمعلم في تحقيق الأهداف التعليمية إتقانه وتحكمه بثلاث استراتيجيات تدريسية لازمة لقيامه بعملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات والنجاح فيها .ويمكن تصنيف هذه المهارات إلى ثلاث ممارسات أو مهارات هي التخطيط للدرس، تنفيذ درس ،وتقويم الدرس.

فعملية الإعداد للدرس وتنفيذه وتقويمه وفق المقاربة بالكفاءات هي الأساس الذي يحدد نجاح أو فشل العملية التعلمية التعليمية ككل ،فكلما تحكم المعلم والتزم بالممارسات و الشروط الضرورية في القيام بكل مرحلة من مراحل التدريس كلما ضمن الوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة بدقة وكفاءة ،فالمتتبع لواقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يلاحظ التباين والتنوع في الممارسات والطرق التي يتبعها المعلمون وذلك لعدة متغيرات قد يكون متغير التكوين الأكاديمي للمعلم واحدا منها لذلك جاءت هذه الدراسة لمحاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي و لمعرفة المزيد عن التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية –الابتدائية على وجه الخصوص_ :

– هل توجد فروق في الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات بين معلمي المدرسة الابتدائية؟

–هل توجد فروق في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات؟

–هل توجد فروق في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءا ت وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات؟

–هل توجد فروق في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات؟

2.فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة :توجد فروق ذات دلالة إ حصائية في الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية.

الفرضيات الجزئية:

1 –توجد فروق ذات دلالة إ حصائية في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة وبين معلمي خريجي الجامعات.

2 –توجد فروق ذات دلالة إ حصائية في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين معلمي خريجي المدرسة العليا للأساتذة وبين معلمي خريجي الجامعات.

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين معلمي خريجي المدرسة العليا للأساتذة وبين معلمي خريجي الجامعات.

3.دوافع الدراسة

إن إقدامنا على الدراسة والبحث داخل المجال الشاسع لبيداغوجيا الكفاءات كان راجعا إلى حاجات ملحة أصبح يفرضها واقع التربية والتعليم ببلادنا.

1-ملائمة الموضوع لتخصصنا في علم النفس التربوي.

2 -القيمة التي يكتسيها موضوع المقاربة بالكفاءات في الإصلاحات التربوية.

3 -إمكانية معالجة الموضوع ميدانيا.

4- أهمية المرحلة الابتدائية في المسار التعليمي باعتبارها أولى المراحل التعليمية التي تحتاج عناية واهتمام كبير.

4 .أهداف الدراسة

1- الكشف عن واقع سير عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة ا لابتدائية.

2-معرفة العراقيل التي تواجه المعلمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات.

3 -التعريف بالمقاربة بالكفاءات باعتبارها من أسس الإصلاح التربوي الجديد وبهدف التطبيق الأمثل لها من قبل المعلمين والمكونين في العملية التعليمية والبيداغوجية.

5.أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليطها الضوء علىواقع الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي المدرسة الابتدائية ومعرفة طبيعة تكوينهم .

حيث تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تعالجه ،إذ يعتبر تكوين المعلم قبل وأثناء الخدمة من القضايا التي توليها الدولة اهتماما كبيرا لما يترتب عليه من جودة الأداء التدريسي أو تدنيه .وسنثير في هذه الدراسة الاهتمام بالتعليمالابتدائي .كما تسهم ميدانيا في اكتشاف ممارسات

المعلمين ،وبالتالي معرفة الكفايات التدريسية التي تسهم في نموهم الوظيفي.والتعرف على القوة والصعوبة في أدائهم ومحاولة التغلب عليها من خلال الخروج بتوصيات لمن يهمهم الأمر من أجل تطوير المعلمين مهنيا وإعادة النظر بأساليب التدريس وفق مقاربة الكفاءة وتزويدهم بممارسات حديثة.

6. تحديد مفاهيم الدراسة

1 –**الممارسات التدريسية** : هي مجمل السلوك التدريسي الفعال المتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات التي يؤديها المعلم بدرجة الإتقان من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من الموقف التعليمي .

(إيهاب المصري، طارق عامر، 2012، ص 42)

أوهي / ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى معين من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقا، ويتحدد هذا الأسلوب بإجراءات متناسقة يقوم بها المعلم والتلاميذ خلال عملية التدريس. (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص 97)

و قد عرفها معجم "مصطلحات في المناهج وطرق التدريس" الممارسة بأنها :نوع من الخبرة المنظمة نسبيا، و تشير إلى تكرار حدوث نفس الاستجابات الظاهرة، أو ما يشبهها في مواقف بيئية منظمة نسبيا، و من أمثلة ذلك: ما تهيئه المدرسة لتلاميذها من مواقف ترتبط بالمنهج، أو أنشطة خارج المنهج يتعلم منها التلاميذ.(الكسباني،2010،ص113)

التدريس/ يعرف التدريس بأنه نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه.

(إيهاب المصري، طارق عامر، 2012، ص 101)

لقد عرفه معجم التربية والتعليم بأنه :العمل الذي يقوم به المدرس لنقل المعرفة إلى المتعلمين مستخدما بذبك كل الطرق والأساليب التعليمية المساعدة على إيصال المعرفة بأسلوب واضح وسهل ،وإذا قصر المدرس في اختيار الطريقة الناجعة للتدريس فقد يؤدي ذلك إلى فشله .(عطية،2008،ص25)

- **التعريف الإجرائي:**

ويقصد بها في هاته الدراسة مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها معلم المدرسةا لابتدائية والتي تؤهله للتدريس بكفاءة من خلال قيامه بمجموعة من السلوكات المتسلسلة والمنظمة ،وتتضمن :القدرة على التخطيط للتدريس،القدرة على تنفيذ التدريس، والقدرة على تقويم المتعلمين .

أو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أومهارات وكفايات في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم والتي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.

2-<u>المقاربة بالكفاءات</u>: يتكون المفهوم من مصطلحين:

* المقاربة: هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أوالدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء.

أو هي: منهجية للبحث والدراسة وطريقة للتعامل مع موضوع أو مشكلة.

* الكفاءة: هي قدرة الفرد على تحديد المشكلة المطروحة، ومعرفة نوعيتها واستنفار الموارد الضرورية لحلها في وضعية معينة، وضمان نجاح إستراتيجية العمل الموظفة، وبلوغ الهدف المنشود مع إمكانية نقلها وممارستها في وضعيات أخرى.(محمد الله جبارة، 2009، ص70)

التعريف الإجرائي :هي بيداغوجيا جديدة في التدريس يقوم بها الأستاذ، تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية وتعمل على ربط المواقف التعليمية التي يمر بها التلميذ في المؤسسة التربوية بالحياة العملية واستغلال ما توصل إليه من المعارف المعبر عنها من خلال أبعاد(التخطيط، التنفيذ، التقويم).

- **3 – المدرسة الابتدائية:** يتضمن المفهوم مصطلحين:

* ا **لمدرسة:** تمثل بيئة تربوية تتميز باتساع مجالها حيث تتيح المزيد أمام التلميذ لاكتساب الكثير من الخبرات، فهي مركز العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة والتي تعبر عن التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ والمدرسين.

* **التعليم الابتدائي:**هو مرحلة إجبارية، ويشكل القاعدة الأساسية للتعليم النظامي ويتم في المدارس الابتدائية ،حيث يزود فيه المتعلمين بالمهارات الأساسية في بعض العلوم.

***معلم التعليم ا لابتدائي:** هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ، وبالتالي فإن نوعية المعلم ومستوى إعداده وتأهيله هي إحدى العناصر الهامة التي تحدد نمط التعليم ونوع التربية التي يعيشها الفرد والمجتمع وعلى ضوء ذلك فإن إحداث أي تطور تربوي أو تغييرها لا يتم بدون معلم على درجة عالية من الكفاءة تمكنه من إحداث هذا التغيير ،ومن هنا تبرز أهمية إعداد المعلم حتى يتمكن من القيام بالأداء المطلوب على أحسن حال. (إيهاب المصري ،طارق عامر،2013، ص6)

التعريف الإجرائي :

هو المكلف بتطبيق المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم الابتدائي، وهو الشخص الذي اخترناه كعينة للدراسة.

7.الدراسات السابقة:

من خلال استقرا ءأدبيات البحث التربوي في هـ ذا المجال يتبين لنا وجود عدد من موضوعات وبحوث الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات حيث نالت إاهتمام الكثير من الباحثين ،وكانت العديد من الدراسات في هذا المجال ، وسنستعرض في هـ ذا العنصر مجموعة من الدراسات من خلال تناول هدف الدراسة والمنهج والعينة وأداة الدراسة ثم توضيح أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين دراستنا الحالية:

❖ **دراسة محمود العرابي**(2011) بعنوان":**دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات** _دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم_هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة معلم المدرسة الابتدائية للمقاربة بالكفاءات ،ف انطلقت من التساؤل التالي:هل السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية يتوافق مع إإستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟،ول لإجابة على هذا التساؤلإتبع الباحث **المنهج** الوصفي ،أما **أداة القياس** المستعملة هي شبكة ملاحظة السلوك التدريسي للمعلم داخل القسم أما **عينة الدراسة** المطبق عليها أداة الدراسة فكان عددها (115)معلما من معلمي المدرسة الابتدائية ذكورا وإناثا .يختلفون من حيث:السن،الخبرة المهنية ،المستوى العلمي.وتوصلت الدراسة إلى أن السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية داخل القسم لايتوافق مع إستراتيجي ة التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

❖ **دراسة مراد معرف(2016):بعنوان:** "**الممارسات التقويمية في ظل المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها**" وقد هدفت هذه– الدراسة إلى الكشف عن مدى تنفيذ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات والممارسات التي تناسبها ميدانيا في مؤسسات التعليم الثانوي، في إطار الإصلاح التربوي الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية (2003)، وأهم الصعوبات التي تواجههم داخل الأقسام أثناء العملية التعليمية – التعلمية والأنشطة التقويمية التي يقومون بها، من خلال إجابات الأساتذة ووصفهم لواقعهم الميداني الذي يعملون فيه.

وقد تمثلت **إشكالية الدراسة** في التساؤلات التالية:

–هل نفدت مقاربة التدريس بالكفاءات فعلا في الميدان على مستوى التعليم الثانوي؟

-هل تمكن أساتذة الرياضيات واللغة العربية من تغيير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة؟.

-ما هي أهم الصعوبات التي تعيق الأستاذ أثناء القيام بعمليتي التدريس والتقويم؟

أجريت في (9) ثانويات بولاية وهران، علىعينة قوامها (20) أستاذ تعليم ثانوي، أجريت معهم مقابلات، طرحت عليهم فيها أسئلة حول موضوع الدراسة لوصف واقعهم الميداني، حيث اختار الباحث مادتي الرياضيات واللغة العربية لأنهما تعتبران من المواد الأساسية، ويعتمد عليهما في عملية التوجيه في السنة الرابعة متوسط ثم إلى شعب السنة الثانية ثانوي، ولأن محتواهما الدراسي يتطلب نشاطات تقويمية مستمرة ومتعددة لتمكين المتعلم من الاكتساب.

من أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي :

- هناك عدد من الأساتذة الذين شملتهم الدراسة يرون بأن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات طبقت ميدانيا وبنسبة 55%، ولكن بشكل غير كافي حيث لم توفر لهم الظروف والشروط التي تساعدهم على ذلك .

- إن الممارسات التقويمية لأساتذة الرياضيات والعلوم في مرحلة التعليم الثانوي لم تصل بعد إلى مستوى الممارسات التقويمية التي تتطلبها بيداغوجية المقاربة التي أقرها الإصلاح التربوي (2003)، والتي تؤكد عليها جميع الوثائق الرسمية التربوية، وكذلك التعليمات التي تعطى للأساتذة من قبل المفتشين ميدانيا.

-كما أكد أغلب الأساتذة على وجود صعوبات تواجههم في تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على مستوى كل من التدريس كالاكتظاظ في الأقسام ، نقص الوسائل البيداغوجية المساعدة، ضيق الوقت المخصص للبرنامج نظرا لكثافته، ضعف المكتسبات القبلية للتلاميذ، وجود فوارق كبيرة في مستوى

التلاميذ، نقص الانضباط لدى بعض التلاميذ، أما على مستوى التقويم نذكر نقص التكوين التطبيقي الكافي للأساتذة حول أساليب التقويم التي تتماشى مع طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم مما لا يسمح بإدراج عدد كافي من العمليات التقويمية أو تقويم كل تلميذ في كل النشاطات، الغياب المتكرر للتلاميذ مما يؤثر على عملية تقويم أعمالهم ونشاطاتهم، التضخيم في النتائج والعلامات والتي لا تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ.

❖ **دراسة بن نويوة جمال** بعنوان "**استخدامات أدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية ولاية لمسيلة**"، حيث تناولت الدراسة استخدام أدوات التقويم لمادة الرياضيات في ظل المقاربة بالكفاءات، من خلال واقع تطبيق لأدوات التقويم التربوي في المدارس الابتدائية وفق التساؤلات التالية:

-ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي الملاحظة كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

- ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

- مامستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

- مامستوى استخدام أساتذة الابتدائي ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

- هل توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات وفق عامل المؤهل العلمي؟

- هل توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات وفق عامل سنوات الخبرة؟

وقد تحصلت الأداة التقويمية الأولى و الثانية (الملاحظة ، الاختبارات الكتابية) على درجة مرتفعة بلغت (3.19-3.00) على التوالي، أما الأداة التقويمية الثالثة (ملف إنجازات التلميذ) فقد تحصل على درجة ضعيفة قدرت ب(1.98)، ومن جهة أخرى فقد أظهرت النتائج فروق بين الأساتذة في استخدام أدوات التقويم التربوي وفق مؤهلاتهم العلمية حيث بلغت قيمة F 4.08 ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أما عن نتيجة اختبار شيفيه 6.23 دالة إحصائيا لصالح المؤهل العلمي ليسانس، مع عدم وجود فروق بين الأساتذة وفق سنوات الخبرة من حيث قيمة F المحسوبة والتي بلغت 1,02 وهي غير دلالة إحصائيا.

- دراسة **مسمار(2002)**دراسة هدفت إلى تقويمواقع الممارسات التدريسية الفعلية لمدرسي التربية الرياضية في صفوف المرحلة الإعدادية **بدولة قطر** كما يقدرونها من خلال استجاباتهم وفقا **لمتغيرات** نوع المدرسة وجنس المعلم ومؤهله العلمي وخبراته التدريسية .حيث **أظهرت الدراسة** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ال ذين لديهم خبرات تراكمية في التدريس تزيد عن عشر سنوات.أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد أظهرت الدراسة أنه لا توجدفروق معنوية في جميع محاور الدراسة إلا في محور الإدارة إ ذ أظهر المعلمون تفوقافي استجاباتهم مقارنة مع المعلمات.
- **دراسة المومني والخزعلي(2010)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية في درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة التابعة **لوزارة التربية والتعليم الأردنية** في منطقة أربد للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن .ولتحقيق هدف البحث ،تم اختيار عينة تكونت من (162)معلمة يعملن في (35) مدرسة خاصة في محافظة أربد من أصل(315) معلمة يعملن في(94)مدرسة خاصة ،وقاما الباحثان بتصميم **أداة البحث** وتضمنت الأداة (41)

كفاية تدريسية.و**أظهرت النتائج**أن أبرز الكفايات التدريسية الممارسة من قبل المعلمات هي مراعاة الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس ،وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على إستمراريته وتصحيح إجابة الطلبة المكتوبة واللفظية بطريقة مناسبة .كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تباين في درجة ممارسة المعلمات للكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي عند المعلمات ،في حين توصل البحث إلى وجود تباين في درجة ممارسة المعلمات للكفاية التدريسية تعزى للخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التدريسية (6)سنوات.

- **دراسة محمود(2010)**هدفت إلى قياس الكفايات التدريسية البيداغوجية ،و أثر الجنس والخبرة التعليمية والتفاعل فيما بينهما،حيث تكونت عينة الدراسة من 15معلما و 15 معلمة من معلمي المرحلة الأساسية **في محافظة الزرقاء بالأردن** ،وقد تم **بناء استبيان** يتكون من 21فقرة ضمن سبعةأبعاد من أبعاد شولمان . **وتوصلت إلى النتائج** الآتية عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة المعلمين والمعلمات في الكفايات التدريسية ،وكذلك عدم وجودفروق دالة إحصائيا تعزى للخبرة.ولاختبار مصدر الفرق في الخبرات فقد تم استخداماختبار توكي .
- **دراسة مويسسيواكس ونورمان(Moussiaux and Norman,1997)** تناولت فحص مدى استخدام المعلمين لممارسات التدريس البنائي ،ولتحقيق هذا الهدف طبقت إستبانة على عينة من 285 معلما ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات ،موزعين على 45 مدرسة اختيرت بطريقة طبقية ،وأظهرت نتائج الدراسة أن 50%فأكثر من معلمي الرياضيات والعلوم قد مارسو ا التدريس البنائي ،وجاءت أهم مظاهر هذه الممارسة في استخدام الأنشطة التعاونية في حل المشكلات وتوظيف المعارف الجديدة أثناء ذلك ،استخدام الحاسوب في التعليم ،واستخدام المشاريع التعليمية كما بينت الدراسة أن معلمي العلوم أكثر استخداما لهذه الممارسات من معلمي الرياضيات.

- **دراسة ستيل(Still,2006)** هدفتإلى التعرف على تصورات والممارسات التدريسية لمعلمي الصفين الابتدائي في استخدامهم للتكنولوجيا بشكل يومي في تعليم الطلبة القراءة والكتابة .تكونت عينة الدراسة من16زيارة لمختلف مدارس الولايات المتحدة الأمريكية ،حيث ثم استخدام الملاحظة والمقابلات الشخصية كأداة لجمع البيانات للتوصل إلى نتائج الدراسة التي تمثلت في أن المعلمين يدعمون عملية تدريبهم باستخدام التكنولوجيا في تعليم الطلبة القراءة والكتابة ،كما وجدت الدراسة أن المعلمين يؤمنون بأن تطوير التواصل اللفظي مهم في عملية التعليم .كما وجدت الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة لهم التأثير أكبر في تدريس الطلبة ،حيث أنهم يستخدمون التكنولوجيا ويستفيدون في خبرتهم السابقة في خلق الدافعية والتعاون في عملية التعليم بين الطلبة.
- **دراسة كولمن(Colemon,2010)** هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية للمدارس الابتدائية من الروضة وحتى الصف الخامس ،ووقع استخدام المعلمين للرسومات التمثيلية .أجريت الدراسة في الولايات المتحدة ،حيث تكونت عينة الدراسة من 60طالبا من الصفوف الخمسة الأولى ،حيث تم استخدام الرسوم التمثيلية والصور الرقميةفي تعليمهم ،وتمت عملية تحليل البيانات من خلال أربعة مراحل وهي:تحليل الصورة أو القيامبتسمية الصورة والمرحلة الثانية القيام بوصف العلاقة الرقمية بين السياق والصورة ،والمرحلة الثالثة القيام بعمل ملاحظات عن الصور،والمرحلة الرابعة القيام باستخدام نص لوصف وتوضيح الأمثلة .تمثلت النتائج في وجود درجة عالية للفقرات المتعلقة باستخدام الرسومات التمثيلية ذات متوسطات حسابية عالية ،حيث كانت الممارسات التدريسية التي تمت ممارستها من قبل المعلمين تتضمن الرجوع إلى الرسوم التمثيلية الموجودة في الكتاب ،واستخدام أشكال فن المقارنة وتوضيح الفكرة .وقد بينت الدراسة أن 99,1% من عينة الدراسة قد استخدموا رسومات تمثيلية ،حيث كان أكثر

أنواع الرسوم التمثيلية استخدام الألبومات المصورة حيث حصلت على نسبة 98،8%من أفراد العينة ،وتلاها أشكال فن ،حيث تراوحت نسبة استخدامها بين أفراد العينة% 96،9.

التعليق على الدراسات السابقة: توصلنا من خلال عرضنا للدراسات السابقة حول الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات أن هناك اتفاق مع دراستنا الحالية في بعض الجوانب ،كما أن هناك اختلاف بينها في بعض الجوانب الأخرى وهي كالتالي:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتبين لنا ما يلي:

- الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها- ركزت بشكل أساسي على دراسة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث أجريت بعض الدراسات في مرحلة التعليم الابتدائي والأخرى في مرحلة التعليم المتوسط.

- أنأغلب الدراسات مختلفة من حيث النتائج عن بعضها البعض وذلك يعود إلى:

- ✓ اختلاف طبيعة العينة.
- ✓ اختلاف في متغير من المتغيرات.
- ✓ اختلاف الأدوات المستخدمة .
- ✓ اختلاف الفترات- الزمنية التي أجريت فيها دراسة كل باحث، مما أدى إلى وجود فروق في نتائجها.

- إن دراستنا الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة وذلك من حيث دراستها للتدريس وفق المقاربة، ولكنها اهتمت بأهم الممارسات التدريسية ولم تقتصر على ممارسة واحدة محددة فقط.

لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة، في تحديد مشكلة البحث وفي إعداد شبكة الملاحظة كأداة رئيسية للدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

مقاربة التدريس بالكفاءات

تمهيد:

التدريس بالكفاءات أصبح غاية وحقيقة ينبغي التعامل معها في اتجاه تحسين الممارسةالبيداغوجية و المردوديةالدراسية الفرديةوالجماعية، سواءا على مستوى القسم الدراسي أو على صعيد المؤسسة التعليمية .فانطلاقا من هذه المعطيات جاءت الحاجة إلى تقييم الكفاءات بالاستناد إلى مرجعيات علمية ومقاربات جربت،حيث أضحى ذلك رهانا يسعى إلى ربحه بغية المساهمة في تحقيق الجودة على صعيدعملية التدريس والتعلم وعلى صعيد بلوغ الأهداف والغايات المسطرة لنظامنا التربوي.ويكتسي ربح هذا الرهان أهمية كبرى يعظم شأنها بقدر ما يصعب على البعض التدريس بالكفاءات وهم لم يستوعبوا بعد بما يكفي مختلف مكونات وواجهات هذا المصطلح المعقد.ومن أجل تدليلالصعاب عمدنا في الفصل الأول من هاته الدراسة إلى معالجة إشكالية وضوح الرؤيا بالنسبة لمفهوم الكفاءة،كمصطلح يشكل بالدرجة الأولى موضوع التقييم .

أولا:ماهية الكفاءة

1.مفهوم الكفاءة:

إن مصطلح الكفاءة في علوم التربية لا يمكن فهم معناه إلا من خلال التيارات النفسية التربوية التي تستعملها وعليه ينبغي الرجوع إليها لفهم مختلف المعاني المرتبطة بها (التربية النفعية ،المدرسة البنائية)حيت يندرج هذا المصطلح في إطار البناءات المعرفية ويعتبر ظهوره كمؤشر تغيير إبستمولوجي .فهو يحيل إلى البناء الداخلي للفرد وإلى استطاعته ورغبته في تنمية ما يمتلكه شخصيا كفاعل مستقل ومختلف عن غيره .

وقد عرف جيلي (Gillet pierre1991)الكفاءة على أنها "نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنظمة في شكل مخطط عملياتي ،تسمح في إطار عائلة من الوضعيات بتحديد مهمة /مشكلة وحلها بكيفية فعالة ".

فيما يرى تارديف (tardif1994) أن الكفاءة "هي نظام من المعلومات السردية والشرطية والمنهجية المنظمة بشكل عملي لكي تسمح بحل المشكلات ".

أما ريجيي(Xavier roegiers.2000) فيعرف الكفاءة على أنها مجموعة من المعارف (savoir) والمعارف السلوكية (العواطف والانفعالات)(savoir être)والمهارات (المعارف الفعلية)(savoir faire)والمعارف الصيرورة (savoir devenir)

تسمح مقابل فئة من الوضعيات ب التكيف،وحل المشكلات،وإنجاز المشاريع"

أما جونار(jonnaert philippe2002) فيلخص تعريف الكفاءة في أنها "عملية تنشيط :المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية والمعارف الصيرورةفي سياق وضعية محددة وفي علاقة مع تصورات الفرد "

ويعرفها روجرس Roegiersعلى أنها" قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية–مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيات ."(Roegiers,x.2000 .P31)

وورد في تعريف محمد الطاهر وعلي "بأن الكفاءة هي قدرة الفرد على تجنيد موارده بشكل مدمج لحل وضعية مركبة " . (محمد الطاهر وعلي،2011،ص25،27)

كما تعرف على أنها :القدرة على العمل بطريقة فاعلة خلال مواجهة مجموعة من الوضعيات ،والتي يمكن التحكم فيها لأننا نتوفر في نفس الوقت على المعارف الضرورية ،والقدرة على تعبئتها بأحسن طريقة خلال الزمن المناسب لتحديد وحل المشكلات الحقيقية . (شرقي، 2010،ص66)

عموما،هي عبارة عن كل نشاط يستنفر منا بعض المعارف .بعضها أولي ومتفرق،والبعض الأخر معقد ومنظم على شكل شبكة .مما يستوجب منا التمكن من معارف واسعة.

(فليب بيرنو ترجمة :إبراهيم لعليبي،دس،ص9)

وقد وردت تعار يف كثيرة للمقاربة بالكفاءات نذكر منها :

–المقاربة بالكفاءات هي طريقة حديثة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية .

و يعرفها **فليب بيرنود** على أنها مقاربة تحدد مكانة المعارف في الفعل ،وهذه المعارف تشكل موارد خاصة لتجسيد طبيعة المشاكل وحلها ،واتخاذ القرارات.(وزارة التربية الوطنية ،2011،ص6 ،14)

"هي ابتكار وضعيات تضم المتعلم في إطارها لينمي كفاءاته وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة إعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على:

. التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونين أو التي سوف يتواجدون فيها . تحديد الكفاءات المطلوبة ألداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها . ترجمة هذه الكفاءات المطلوبة إلى أهداف وأنشطة تعلمية " (بغدادي، د س، ص120)

2. المفاهيم المرتيطة بالكفاءة:هناك بعض المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقا وهي كالتالي:

2-1 المهارة :تعرف على أنها قدرة المتعلم على إنجاز عمل معين بدرجة عالية من الإتقانوبصورة متكررة،وهي قدرة تكتسب بالتعلم بحيث ينتظر توقع نتائج مسبقة من المتعلم الذي يكتسب تلك المهارة.

2-2 القدرة : تعرف على أنها الأداء الذي يسفر عنها ويدل عليها، فكل مايقوم به الفرد من مختلف الأنشطة في حياته اليومية يدل على مدى قدرته على أداء تلك الأنشطة،فالقدرة يستدل عليها بالأداء الظاهري لنشاط معين ،أي أن القدرة تعرف على أنها مستوى الأداء المنجز في نشاط معين.

2-3 الاستعداد: يعرف على أنه السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي بحيث يمكن قياس الاستعداد بواسطة اختبارات الاستعداد.(خير الدين يحي،2005،ص100).

3.أنواع الكفاءة: تتضمن الكفاءة أربع أنواع وهي كالأتي:

.**الكفاءة القاعدية** :وهي الكفاءة التي يجب أن يتحكم المتعلم بها ،لاكتساب الكفاءات اللاحقة

الكفاءة المرحلية :وهي التي تتوسط الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية ،وهي ذات مستوى أعلى من القدرات ،والمهارات والأداءات التي تشكل المكونات ا لأساسية للكفاءة،وفي نفس الوقت لاتمثل الكفاءة الختامية.

الكفاءة الختامية :ويطلق عليها أيضا الكفاءة النهائية وتمثل الهدف العام ، أي الكفاءة التي يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام بها في نهاية المسار الدراسي.

الكفاءة العرضية :أو الكفاءة الأفقيةوهي مجموع المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد ، أي التي تتقاطع فيها المعارف ،وتندمج فيها المجالات المرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر.(محمد الصالح حثروبي،2004،ص56)

4.خصائص الكفاءة :للكفاءة خصائص عديدة يمكن تحديدها على النحو التالي :

-أنها تحدد مجموعة من الموارد؛ فتجنيد الموارد في ممارسة الكفاءة هو القيام بعمليات عقلية لتحويل المعرفة باستخدام كل من الموارد الداخلية، و الموارد الخارجية التي بحوزة الفرد لحل مشكلة ما .

-أنها ذات طابع غائي(منفعي)؛ أي أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي أو مدرسي بل تؤدي وظيفة اجتماعية,فتسخير الموارد من طرف المتعلم من اجل إنتاج شيء ما، أو حل مشكلة تطرح عليه خلال نشاطه اليومي سواء داخل المدرسة أو خارجها .

-أنها ترتبط بعائلة من الوضعيات؛ فلا يمكن فهم كفاءة ما إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس فيها .

-أنها ذات صلة بالموارد الدراسية؛ وهذه الميز ة ترتبط بسابقتها أي أنها ناتجة عن كون الكفاءة لا تعرف إلا في إطار فئة من الوضعيات المتعلقة بمشكلات خاصة، ومرتبطة بالمادة الدراسية .

-أنها قابلة للتقويم؛ فعملية تقويم الكفاءة تتم أثناء ممارستها، وفي نهاية المهمة المتعلقة بها، أي أنه يمكن قياسها بالنظر إلى مستوى النوعية الذي بلغه الإنجاز المطلوب و كذا نوعية النتيجة المحصل عليها، كما يمكن تقويم الكفاءة كذلك من خلال نوعية السيرورة بمعزل عن النتيجة.:(وعلي،2006، ص 25،26).

5.أهداف الكفاءة:تسعى الكفاءة إلى تحقيق3 أهداف وهي:

-**الهدف التشخيصي** : و يحصل في بداية التعلم حيث يسعى إلى تشخيص الصعوبات من خلال :

تصنيف المتعلمين .

-تقويم المكتسبات العقلية .

-تحديد الاستعدادات، و الميول، و القدرة الذهنية.

-**الهدف التوجيهي**: و يسعى إلى علاج الصعوبات من خلال:

-تقويم قدرة التحكم في التحكم في المستويات

- .يكون فرديا لكل تلميذ

- .التعرف على جوانب القوة و الضعف للتلميذ .

الهدف النهائي: و يدل على النتيجة النهائية عندما نقوم بتحديد مدى اكتساب التلميذ للمستوى الأدنى من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى الصف الأعلى يسعى إلى قياس الفروق بين الكفاءات المتوخاة و المحققة.

6.صياغة الكفاءة :صياغة كفاءة معناه: تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة و ليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا. و لصياغة كفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار هما:

1.6تحديد إطار ما هو منتظر من التلاميذ :ويتعلق هذا المظهر بأمرين هما :

- ✓ **-نوع المهمة المنتظر تأديتها:** أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو :

حل مشكلة؟(حل مشكلة من نوع- .(...ابتكار شيء ما (تحرير نص، إنجاز تحفة فنية- .(...التأثير على المحيط(إنجاز تحقيق حول ظاهرة اجتماعية معينة، الشروع في حملة إعلامية للتوعية حول آفة ما .

- ✓ **نوع المواد و شروط تنفيذ المهمة** : قبل صياغة الكفاءة ينبغي التفكير بشكل واضح في المواد (سندات...)التي سيستخدمها المتعلم، و كذا الشروط التي سينفذ وفقها المهمة المطلوبة منه، و هي تتعلق بالصعوبات و العوائق التي توضع أمام المتعلم و التي إذا ما تخطاها دل ذلك على تمكنه من الكفاءة المراد تنميتها عنده .

2.6الصياغة الإجرائية للكفاءة :تتطلب الصياغة الإجرائية للكفاءة الإحاطة بكل مكونات الكفاءة، و ذلك قصد الابتعاد عن الطابع العام و المجرد لها، و جعلها محسوسة قدر الإمكان و لبلوغ ذلك يتعين ضبط ما يلي:

- ✓ **السياق** و يتمثل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في إطاره

- ✓ **المعرفة:** و هي عناصر المادة أو المواد المستهدفة في الكفاءة .
- ✓ **المعرفة السلوكية:** و تعبر عنها الجو انب العاطفية الانفعالية المرادإنماؤها لدى المتعلم.
- ✓ **المعرفة الفعلية:** و ترتبط بالجوانب التنظيمية لعملية الإنتاج المنتظر
- ✓ **الدلالة:** و ترتبط بالمعنى الذي يعطى للكفاءة، و هي مؤشر دال على دافعية المتعلم .وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أنه هناك شروط ينبغي مراعاتها في صياغة كفاءة ما:

-أن يجند فيها المتعلم مجموعة من المكتسبات .

-أن تتصل بفئة من الوضعيات التي يمكن إبرازها بشكل دقيق بواسطة مجموعة من المؤشرات .

-أن تتحقق في إطار مجموعة من الوضعيات ذات معني بالنسبة للمتعلم، بحيث تجنده و يكون لها بعد اجتماعي .

-أن تسمح بأن تكون وضعيات التقويم دائما جديدة بالنسبة للمتعلم (لن تكون عملية استرجاع)

- .أن تبين بدقة وسائط عائلة وضعيات لكي تسمح بإعداد وضعيات تقويم متكافئة .

-أن تصاغ بدقة و بصفة إجرائية وتكون قابلة للتقويم بحيث يتمكن معلمان دون اتفاق مسبق من اقتراح وضعية من نفس المستوى لتقويم مكتسبات التلاميذ.(و علي،2006,ص 31،35)

ثانيا:مقاربة التدريس بالكفاءات

1.مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات:

ترتكز المقاربة بالكفاءات بصفة رئيسية على أعمال(ديكتيل dectele) في نهايات الثمانينات،وهي الأعمال التي تأسست على مفهوم الهدف النمائي للإدماج objectif terminal d'intégration الذي تمت بلورته تحت إصلاح بيداغوجيا الإدماج من قبل (كسافيروجيي)Xavier roegiers وقد تمت بصفة

تدريجية أجرأة هـ ذهـ المقاربة في العديد من الدول الأوروبية و الإفريقية مند التسعينات .(عبد الكريم غريب،2011،ص8)

2. الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات:

2-1 التصور البنائي للمعرفة : تعد المعرفة عملية بناء مستمر لا يتوقف ،يتداخل فيه المحسوس بالمجرد دون هيمنة أحدهما على الأخر،وهذا التصور مأخوذ من الإبستومولوجيا التكوينية لجون بياجيه وذلك بـأن المعرفة تتكون من التفاعل الدائم بين مكونات الفرد الداخلية ومحيطه الإدراكي عبر الاستيعابوالتلاؤم ،وما يصاحبهما من توثر وإعادة التوازن.

2-2 المدرسة السلوكية : حيث ساهمت هذه المدرسة في عقلنة العملية التعليمية التعلمية ،بـإخراجها من العشوائية ،وضبط التدخل المعرفي على شخصية المتعلمين عن طريق وضع صنافات مثل صنافة بلوم ،وهذه المرجعية اختزلت الذات الإنسانية في مجال محدد هو المجال المعرفي حيث أولت هذه الدراسة اهتماما كبيرا بالمجال المعرفي في حين أهملت الجانب الحسو حركي والجانب الوجداني في عملية التعلم ومن أجل معالجة هاته الهيمنة أو الانفصال برزت بيداغوجية الكفاءات ،وهي ترتكز على نجاح المتعلم بشكل دائم في وضعيات مختلفة داخل وخارج المدرسة.

2-3 النظرية البنائية الاجتماعية :هي نظرية معرفية من أبرز روادها فيغو سكي، ترتكزهذه النظرية في تحليلها للعملية التعلمية التعليمية على بناء المعرفة عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يساهم بدور فعال في تطور السيرورة الذهنية للمتعلم . (خيرالدين يحي،2005،ص92).

3.مبادئ المقاربة بالكفاءات:

ويمكن تلخيص مبادئ المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

3-1 مبدأ البناء: ومعناه قيام المتعلم باسترجاع مكتسباته السابقة وتفعيلها ودمجها في التعلمات الجديدة ،وبالتالي بناء تعلم جديد وتخزينه في الذاكرة طويلة المدى.

3-2 مبد أ التطبيق : معناه ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها ،بما أن الكفاءة هي القدرة على التصرف في وضعية معينة ،يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشيطا في تعلمه .

3-3 مبدأ التكرار : ومعناه تكليف المتعلم ببعض المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول إلىالاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

3-4مبدأ الإدماج : وهو مبد أ يسمح بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات .

3-5مبدأالترابط: يسمح هذا المبدأ للمعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلموأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.(وزارة التربية الوطنية، 2011،ص06)

4.أهداف المقاربة بالكفاءات:تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف أبرزها:

_ إبراز دور المتعلم في بناء تعلمه.

_تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

_ تمكين المتعلم من معرفة طاقاته وقدراته.

_ إصلاح وتحديث محتوى المواد الدراسية لتتلاءمو واقع المجتمع المحيط بالمتعلم.

_ تجاوزواقع التعليم المبني على الحفظ والاسترجاع .

_ ربط البيئة بحاجات المتعلم،والاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة وسليمة وتنمية المهارات والميول المختلفة.(وزارة التربية الوطنية،2005؛ص83).

5.دواعي التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

منذ تبني مقاربة الكفاءات في الميدان البيداغوجي والديداكتيكي من جهة وفي مجال التدريس والتعلم من جهة ثانية ،أصبحت تطرح حولها تساؤلات عديدة أهمها :ما دواعي التدريس بالكفاءات؟ ولما التخلي عن المقاربات السابقة ، ويبقى السؤال الذي يفرض نفسه ،هو :كيف نقيم الكفاءات لنتأكد من حصول تعلمها والتحكم فيها من قبل المتعلم؟

نشير إلى أن عددا من الدول متقدمة أو في طريق النمو،قد لجأت إلى مقاربة الكفاءات في بناء مناهجها الدراسية وفي ميدان تكوين المدرسين ، ويبرز الباحثين هـ ذا التوجه بالحاجة إلى تجديد المدرسة عامة و الممارسات البيداغوجية داخل القسم أو الفصل الدراسي بشكل خاص، حيث أن المدرسة مطالبة بلعب أدوار ووظائف متعددة ،ولذلك أصبح مطلب الفعالية والنجاعة في الإنجاز والجودة في التحصيل من بين أهم القضايا التربوية و أولى الأولويات فيه ، ونتيجة ل ذلك ظهر لعدد من الباحثين والبيداغوج يين أن مقاربة الكفاءات توفر وتحقق ذلك.

وبخصوص التساؤل المطروح حول الحاجة الملحة لتبني مقاربة جديدة تضمن اجتناب مختلف عيوب ونواقص السلوكية التقليدية ، التي أدت في إطار التدريس بالأهداف إلى تجزيء المعرفة بشكل يسيء لوحدة المهارات والمعارف المراد إكسابها للمتعلمين .ومن تم اقترح بعض الباحثين اعتماد تقنية جديدة لأجرأة الأهداف التربوية بشكل يعطي الأهمية للمرامي، يتم تحديدها والتعريف بها في شكل كفاءات .

وبخصوص مبررات اعتماد الكفاءات في التربية والتعليم وإعطائها الأهمية في بناء المناهج وصياغةالمقررات سواءا على مستوى التعليم أو على مستوى التكوين فإنها ترجع لاعتبارات متعددة نلخصها فيما يلي:

الرهانات الديداكتيكية : ويمكن تلخيصها في مجموعة من العلاقات بين المضامين والكفاءات من جهة ، وبين الكفاءات ومختلف أشكال المعرفة من جهة أخرى.

رهانات التخطيط البيداغوجي :وتتلخص في ضمان إنجاح عملية الانتقال من المنظور النظري المرغوب فيه إلى المنظور التطبيقي عبر عملية أجرأة الغايات التربوية والتكوينية التي تزخر بها المناهج وترجمتها إلى أهداف عامة مبرمجة على مدى الزمن المدرسي أو زمن التكوين.

الرهانات المنهاجية :التيتؤطر مختلف سيروراتالتربية والتكوين عبر مختلف الأسلاك والمستويات التعليمية ، وتتلخص في بناء مناهج حديثة تركز على تأهيل المتعلمينبعدد من الكفاءات على مستوى كل مادة تعليمية.

رهانات التقييم والقيادة البيداغوجيةالناجعة : والمقصود هنا حاجة المدرسين إلى مقاربات في التقييم تنسجم مع متطلبات عملية التدريس والتعلم من جهة، ومتطلبات المراقبة والمصادقة الاجتماعية على نجاعة التدريس وجودة التحصيل ، وهناك أنماط مختلفة من التقويم والقيادة البيداغوجية ،نذكر منها التقويم التكويني، والتقويم الإجمالي ، والتقويم التكهني ،والتشخيص البيداغوجي .

(محمد فاتحي،2004، ص18_17)

6.المقاربة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية:

إن الوصول إلى اكتساب الكفاءة للمتعلم ،يتطلب تغييرات مهمة في الممارسات البيداغوجية ،يصحب ذلك تجديد في تكوين المعلمين والأساتذة بإحداث تغيير جذري في علاقاتهم بالمعرفة وكفاءتهم المهنية وذلك

ب:إحداث تغيير في علاقة المعلم بالمعرفة ،فيتمثل في جعل المتعلمين قادرين على استعمال المعارف التي تراكمت لديهم في مواقف حقيقية ،وهذا يقتضي إحداث تغيير جذري في الثقافة التربوية للمعلم ،تسمح له بالانتقال من منطق التعليمإلى منطق التدريب عملابمبدأ: الكفاءات تبنىبتفعيلها في مواقف معقدة.

وأما ما يتعلق بالوسائل الذاتية للمعلم ،فإن المقاربة تتطلب المبادرة بالأفكار ،وإيجاد مواقف تأخذ بالحسبان سن المتعلم ومستواه الدراسي والوقت المخصص للنشاط وطبيعة الكفاءة المقصودة .فالوسائل التربوية المعتادة لم تعد صالحة للعمل في "الوضعيات /المشكلات" .

أن يتعود المعلم على إعطاء الأولوية للتعلم بدلا من التعليم،وذلك بجعل المتعلم في اتصال مع الواقع مباشرة ،وذلك بالقيام بالتربصات الميدانية ،والعمل في المخابر،الأعمال التطبيقية ،البحث عن المعلومات والتفكير في حل المشكلات الاقتصاديةوالاجتماعية والعلمية والرياضية، القيام بالرحلات للأماكن الأثرية والاتصال المباشر بالطبيعة..،وإن تطبيق هذا المبدأ ستكون له انعكاسات هامة على المستوى البيداغوجي ، وهذا بوضع اكتساب الكفاءات في مقدمة الأولويات،وجعل التنظيم البيداغوجي مرتبط بنشاطات التعليم والتعلم ،ومحدد وفق هذا الهدف الوحيد وهو اكتساب الكفاءات .

العمل على تعديل أسلوب التقويم ،بتنمية كفاءات جديدة تعتبر تقويم الكفاءات هو أولوية ،وتقويم القدرة على إنجاز نشاطات بدل استعراض المعارف .وهذا المبدأ يسمح باستعمال جميع أنواع الاختبارات التي تسمح للمتعلم أن يبرهن عما هو قادر على إنجازه بطريقة مستقلة وتحقيق نتائج انطلاقا من معايير محددة سابقا.

يجب الوصول إلى التعليم بالكفاءات تدريجيا ،وقد يستغرق ذلك وقتا طويلا، ومن الأفضل أن نتدرج في ذلك بمراحل،كأن نبدأ مثلا ببناء الكفاءات في بعض الميادين مع مرافقتها بتكوين جيد للمعلم و تأطير جيد للمؤسسات .

ومن أجل مرافقة هذا التغيير بممارسات بيداغوجية ناجعة ،لا يكفي أن نضع له نصوصا ،بل لابد أن نعمل في نفس الوقت على بناء الكفاءات المهنية للمعلمين.

هذه البيداغوجية التي يتعين إعداد المعلم من أجلها ،تحتاج إلى مزيد من الإرادة والوقت والاستمرارية والعمل الجماعي ، والتعاون مع الآخرين من ذوي الخبرة والمعرفة ،والتعاون المستمر بين المعلمين أنفسهم لأن العمل الجماعي شكل أخر من أشكال التكوين ،حيث يتم التشاور حول المساعي التعليمية وتبادل التجارب .كما أنها تمنح مهنة التعليم قيمة معتبرة .

7.التقويم البيداغوجي في ظل المقاربة الكفاءات : لابد من التركيز على أهمية التقويم والمكانة التي يحتلها في منظومتنا التربوية في ظل الإصلاح باعتباره نشاطا مدمجا في المسار التعليمي.وللتقويم تعاريف عديدة نذكر منها:

1 -التقويم هو نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة.

2-هو سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية،وصعوبات التعلم عند المتعلم بكيفية موضوعية بالنظر إلى الأهداف وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بمساره الدراسي.

3-التقويم مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تحديد مدى قرب التلاميذ أو بعدهم عن الأهداف (الدرس،الوحدة ،المنهاج...)،وتوظيف ذلك في اتخاذ القرارات اللازمة في الدعم والعلاج.

4-التقويم هو العملية التي يهدف المعلم من ممارستها إلى تفسير البيانات التي جمعها وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلم المتعلمين.

5-التقويم هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

6-التقويم هو عملية جمع كمية من المعلومات الوجيهة،السليمة،الموثوق منها،ثم فحص درجة الملائمة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف المسطرة في البداية أو المعدلة أثناء المسار، وذلك قصد اتخاذ القرار.

ومن خلال هاته التعاريف نستنتج بـأن التقويم أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على انجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم معارف وكذلك يتطلب إيجاد وضعيات وأنشطة تسمح للمتعلم باستغلال وتجنيد موارده(معارف ومهارات...)للتعبير عن مستوى كفاءاته المختلفة بواسطة الأداء.كما ينطلق التقويم من معايير ومؤشرات معدة مسبقا.

7-1 أنواع التقويم البيداغوجي:

التقويم التشخيصي : ويكون في بداية السنة الدراسية ،أو الوحدة ،أو الدرس.والذي يساير مرحلة الانطلاق أو البدء للوقوف على قدرات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة(الإشكالية) وقدرتهم على توظيفها في بناء المفاهيم والمعارف الجديدة ،وبناء التعلمات الجديدة على أسس متينة،ويساعد هذا النوع على معرفة الصعوبات التي تواجه التعلم ومعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة.

وجاء في معجم "دولندشير Delandsheere(1992)للبحوث والتقويم التربوي،أن الاختبارات التشخيصية تهدف إلى اكتشاف نقاط الضعف والجوانب السلبية في جميع مجالات التعلم المدرسي وتستخدم لتحديد مشكلة معينة ،ونظرا لأن موضوع التقويم لم يعد يقتصر على المتعلم فحسب بل امتد إلى تنظيم النظام التعليمي للمعلم والمنهاج وطرق التدريس وكذلك تحديد العملية التي تهدف إلى إبراز العلاقات المؤثرة في سلوكات المتعلمين والتي لها تأثير على التعلم الفردي والجماعي". (Bernardrey.2006.p38)

التقويم التكويني : ويكون خلال السنة الدراسية ،وأثناء الدرس.. أي أثناء بناء التعلمات ويقصد به التعرف المستمر على تحصيل المتعلم ،ويرمي إلى قياس مدى تمكنهم من الأهداف المرحلية.

والتقويم التكويني حسب بيماد شارلي"هو التقويم الذي يتم في نهاية كل مهمة تعليمية ويهدف إلى إبلاغ المعلم على المستوى الذي وصل إليه التلميذ قصد مواجهة الصعوبات التي يتلقاها المتعلم أثناء تعلمه بهدف اكتشاف استراتيجيات تسمح للتلميذ بالتقدم ومعالجة النقائص الموجودة .

(Bemadettecharlier.2004,p8)

التقويم ألتحصيلي(الختامي):ويكون في نهاية السنة الدراسية أو طور تعليمي أو درس...،وهو يسعى إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة في المناهج أو بالنسبة لنهاية جزء منه أو لجملة من التعلمات المطلوبة أي ينصب اهتمامه على الكفاءة الختامية المنتظر إكسابها .

7-2 المبادئ الأساسية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

- ألا تفصل عملية التقويم عن عملية التعلم والتعليم ،ويجب أن يكون بعدا أساسيا فيها.
- لا يتناول التقويم المعارف في شكلها الانعزالي بل هو عملية تهدف إلى مدى تحكم المتعلم في كفاءة ما.
- إدماج الممارساتالتقويمية في المسار التعليمي كمؤشر لإظهار المستوى الذي بلغه المتعلم والصعوبات وبالتالي تعديل عملية التعلم والعلاج.
- الخطأ الذي يقع فيه المتعلم لا يشكل علامة عجز،بل مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية في مسار بناء الكفاءة.ويجب استغلاله لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة

-يجب الاعتماد على التقويم التحصيلي خاصة في الوضعيات الإدماجية القريبة قدر الإمكان من الواقع بغرض التكييف المستمر مع الحاجات الشخصيةللمتعلم.

-تنويع الوضعيات التقويمية التي تثير وتنمي لدى المتعلم مواقف واستراتيجيات مكيفة وفق ما يقتضيه حل المشكلات المطروحة.

-يجب أن يرفق التنقيط العددي بملاحظات ذات مدلول نوعي تشكل دعما لمجهود التعلم .

(محمد الصالح حثروبي،2012،ص290_298)

8. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات

لقد عرفت التربية في العشريتين الأخيرتين من القرن الماضي تغييرات عديدة على مختلف الأصعدة فبناء التعلم انتقل من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية ، ومواضيع التقويم تحولت من تقويم المعارف إلى تقويم الكفاءات ،وإعداد المناهج أصبح قائما على المقاربة بالكفاءات وقد جاءت هذه التغييرات نتيجة أبحاث وتيارات بيداغوجية أهمها ماتم في علم النفس المعرفي الذي ركز على تنظيم مكتسبات المتعلم وتحويلها وطرق كسب المعرفة واهتم بالدافعية والمقاربة التعاونية .

(محمد الطاهر وعلي،2012،ص8)

وإذا كانت الجودة ، ترتبط في عمقها بالمستويات القصوى من الكفاءات المنشودة وكذا بالممارسة الفعلية لبيداغوجيا الكفاءات ، فإنه على الرغم من الأهمية التي قد تمثلها العدة الديداكتيكية وما يرتبط بها من مناهج وبرامج وأساليب للتدريس...فإنه لا يمكننا التعرف بشكل دقيق وموضوعي على مدى تحقق تلك الكفاءات المطلوبة داخل مستوى دراسي أو سلك تعليمي معين إلا من خلال مجال التقييم وما يتضمنه من أساليب وتقنيات علمية وموضوعية .حيث تتطلب ممارسة وتطبيق المقاربة وكذلك بيداغوجيا التحكم في التدريس من طرف المعلم ومختلف الفاعلين التربويين ،التحكمفي تقنيات التقويم بجميع أنواعه (التشخيصي والتكويني) والتي تعد أبرز صعوبة تحول دون التطبيق الفعلي للمقاربة داخل وخارج المدرسة

والكل يعلم أن الكفاءة في التعليم أو الكفاءة في المنظومة التربوية تتوقف على عنصرين أساسيين هما المتعلم والمعلم ،وهذا الأخير لا ينجح إلا في بيئة تربوية وتعليمية مناسبة للتعلم وملائمة لمستواه العقلي والمعرفي والتعليمي وهذا يعني أن نجاح المقاربة بالكفاءات تبدأ من كفاءة المدرس ،والتي تعد أيضا من أبرز صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ،والسؤال الذي يفرض على كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التربوية هو هل للمدرسين كفاءة مهنية تمكنهم من فهم وتطبيق المقاربة بالكفاءات ؟و وهذا ما يدفعنا إلى التطرق إلى كفاءة المعلم التي تظهر في القدرة على التخطيط المحكم للأنشطة ،والأداء الجيد داخل الصف، والاتصال التربوي بينه وبين المتعلم .وه ذه العناصر وغيرها لا يتوصل إليها إلا إذا كون تكوينا وظيفيا وعمليا في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وطرق التدريس، وأساليب التقويم والتقييم، واطلع على المناهج وأسسها، وعرف شخصية المتعلم ومراحل نموه، وحاجاته النفسية ، ومشاكله داخل و وخارج المدرسة . (علي أوحيدة، 2017،ص5)

❖ **أجرأة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:**

مفهوم الأجرأة في النظريات التكنولوجية التربوية : هي عبارة عن بناء نظام إجرائي للتعليم والتعلم وتحضير الآليات التي تسمح بتقويم نتائج التعلم واستثمار المعلومات للقيام بالتقويم من أجل تغير نظام التعليم، واستعمال مفهوم الأجرأة هنا لايعبرعن الاهتمام بالوسائل الديداكتيكية فحسب،بل أيضا بالأهداف التربوية.

إن أجرأة (opérationnalisation) الوسائل التعليمية تعد من الخطوات الأساسية في النظريات التكنولوجية التربوية ، وهي تدل هنا على أن ضرورة "الانتقال من مستوى التصور إلى مستوى الانجاز وبالتالي ينبغي أن يقدم التدريس الوسائل والأدوات التي تمكن المدرسين من التحديد الإجرائي لأهدافهم ولأعمالهم التعليمية .

وتؤكد النظريات التكنولوجية على :

1-بناء نظام تطبيقي للتعليم والتعلم .أي تخطيط التعليم لجعل جميع عناصره فعالة تستهدف المردودية والمنفعة للفرد والمجتمع.

2-تحضير الآليات التي تسمح بتقويم نتائج التعلم ،أي إعداد أدوات التقويم(اختبارات،فروض،أسئلة..الخ) وشروط إجرائه وتحديد معايير الإتقان والنجاح.

3-استثمار المعلومات للقيام بالتقويم من أجل تغيير نظام التعليم ،أي جعل أدوات التقويم تؤدي وظائف تتلخص فيما يصطلح عليه بالتقويم التكويني.

4-تغيير سلوك المتعلم وفق ما هو محدد في الهدف التعليمي من معايير.

5-تقديم وصف دقيق للوسائط المساعدة في تحقيق الأهداف المنشودة.

خلاصة الفصل

لقد أعددنا هذا الفصل لتوضيح الرؤية فيما يتعلق بالتدريس بالكفاءات وهي الحاجة التي وقفنا عليها مرارا خاصة لدى المعلمين وأكدها لنا أكثر من اختصاصي في مجال التربية خاصة وأن المتطلبات تنادي بضرورة تحقيقالجودة الشاملة على مستوى المنظومة التربوية ،حيث حاولنا ذكر أهم المرتكزات لممارسة و أجرأة مقاربة الكفاءات بداية من صدور المناهج والكتب المدرسية وصولا إلى تقييم الكفاءات ،وأيضا التطرق لأهم صعوبات تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. وكان ذلك مناسبة لتأكيد على أن مفهوم الكفاية مرتبط بمجال مفاهيمي غني من حيث مكوناته البيداغوجية والديداكتيكية من جهة ومكوناته التقييمية من جهة أخرى وبالتالي فإن مجال تطبيق الكفاءات يعد مجالا معقدا تتفاعل فيه مقاربات منهجية متنوعة مما يتطلب التزود بما توفره الهندسة التربوية عموما وهندسة التقييم خصوصا من أدوات وتقنيات متنوعة .

الفصل الثاني

الممارسات التدريسية في المدرسة الابتدائية

تمهيد:

إن العملية التربوية التعليمية في المرحلة الابتدائية بجميع جوانبها تعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية المواقف التدريسية ، وتتأثر بعدد من العوامل منها ما يتصل بطبيعة المادة الدراسية ،ومنها مايرتبطبالمعلم من حيث قدراته وسماته الشخصية وإعداده الأكاديمي وممارسته التدريسية . وعليه فإن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يستند إلى توظيف النظريات المعاصرة التي ترمي إلى التركيز على المتعلم بالدرجة الأولى وجعله محور العملية التعليمية التعلمية، بالاعتماد على نظام متكامل من المعارف والمهارات و الأداءات والتي تسمح له بالتكيف مع الوضعيات الجديدة لتحقيق إمكانياته الذاتية وتطويرها.و عملية التدريس تحتاج معلما ملما في مجال تخصصه واحتياجات المتعلمين واستراتجيات التعلم والتعليم ،فللمعلم دور مهم في إنجاح عملية التدريس لأنه المنفذالفعليللمناهج الدراسية وتزويد المتعلمين بالخبرات وبناء المعرفة وتوظيفها.

أولا :الممارسات التدريسية:

1.مفهوم الممارسات التدريسية:

يعرفها قاسم خزعلي(2010) على أنها"القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلمين في مجال تصميم التدريس وتنفيذه وتقويمه قصد تحقيق تعلم أكثر فاعلية."(قاسمخزعلي،2010،ص559)

ويقصد بها في هاته الدراسة مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها معلم المدرسة الابتدائية والتي تؤهله للتدريس بكفاءة من خلال قيامه بمجموعة من السلوكات المتسلسلة والمنظمة ،وتتضمن :القدرة على التخطيط للتدريس،القدرة على تنفيذ التدريس، والقدرة على تقويم المتعلمين .

1-1 التدريس/ يعرف التدريس بأنه نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه.

(إيهاب عيسى ، طارق عامر، 2012، ص 101)

كما يعرف أنهمجموعة من النشاطات يؤديها المدرس في موقف تعليمي معين لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة. (قلادة، 2004،ص75)

1 2 مراحل تقديم الدرس:

يعرف التدريس على أنه عملية مستمرة تسير وفق إستراتيجية محددة تجعلها عملية مراجعة مخططة ومنظمة ،تسير وفق خطة تسمى إستراتيجية.(يوسف قطامي ،2013،ص31).

وتمر عملية تقديم الدرس عبر ثلاث مراحل أساسية ،وهي:

- **وضعية الانطلاق:** ويقوممن خلالها المعلم بمجموعة من الخطوات أهمها مايلي :
  - ✓ مراجعة الخبرات السابقة للمتعلمين.
  - ✓ توجيه تفكيرهمنحو موضوع معين .
  - ✓ تحفيزهم على التعلم والمشاركة الصفية.
  - ✓ وضع كلمات مفتاحيه لموضوع الدرس.
  - ✓ إبراز الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية في الموضوع.
  - ✓ خلق روح المناقشة.
- **وضعية بناء التعلمات** : يقومالمعلم من خلالها بعرض المعلومات الجديدة من خلال توظيفه لطرق وأساليب تدريسية مناسبة وفعالة ، واستخدام الوسائل التعليمية أثناء الدرس.
- **وضعية استثمار المكتسبات** :يقوم المعلم في هذه المرحلة بمعاينة وتقويم مخرجات المتعلمين من الدرس، وذلك من خلال :أسئلة شفهية، تدريبات عملية(قراءة،استماع،مهارات)، بحوث ميدانية .

(خالد الشهري،2013، ص48،49).

2.أهمية الممارسات التدريسية:

تعد الممارسات التدريسيةمن المتطلبات الرئيسية في التربية والتعليم كونها تركز على تمكين المعلمين من تنفيذ المواقف التدريسية ، وأصبح الاهتمام اليوم منصبا حول مخرجات العملية التعليمية وما يرتبط بها من مفاهيم كالقياس والتقويم ،إلى تحديد المهام التعليمية وتحليلها ،وعمليات إعداد المعلم ليكون قادرا على القيام بالمهام المطلوبة منه،فظهرت العديدمن المحاولات لتحسين وتطوير دور المعلم وتكوينه وإعداده الإعداد العلمي المناسب، مما استدعى إدخال أساليب التفاعل

اللفظي داخل غرفة الصف ، والتعليم المبرمج وأسلوب النظم وأسلوب تحليل المهام ،وأسلوب البحوث الإجرائية.

3.مبادئ الممارساتالتدريسية

لقد و ضعت الجمعية الأمريكية للتعليم سبعة مبادئ للممارسات التدريسية السليمة وهي كالأتي:

- ✓ الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين حيث تبين أن هذا التفاعل – سواءا كان داخل الصف أو خارجه – من شأنه تحفيز المعلم للمتعلمين وجعلهم أكثر مشاركة في العملية التدريسية .
- ✓ الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين حيث وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي ، فالتعاون والتشارك في أداء المهام عاملان أساسيان لتحقيق نتائج جيدة.
- ✓ الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط حيث تبين أن المتعلمين لايتعلمون الكثير من خلال الاستماع للمعلم وكتابة مايملى عليهم ،إنما يتعلمون بشكل أفضل بممارسة مايتعلمونه.
- ✓ الممارسات التدريسية السليمة هي تقدم تغذية راجعة سريعة :فبمعرفة المتعلمين لما يعرفونه،وتحديد ما لايعرفونه تساعدهم على تقييممعارفهم وممارسة التقويم الذاتي ،من خلال إدراك الأخطاء التي يقعون فيها وتصحيحها.

- ✓ الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتا كافيا للتعلم ،حيث يعد زمن التعلم عاملا مهما في تحقيق التعلم في الوقت المناسببما يتوافق والمادة العلمية المدرسة والطاقة اللازمة لذلك فالتعلم هو حصيلة الزمن مع الطاقة وهكذا يكتسب استغلال الوقت أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم والمدرس على السواء.
- ✓ الممارسة التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية فوضع توقعات عالية لأداء المتعلمين يدفع بهم للعمل المستمر من أجل تحقيقها .
- ✓ الممارسات التدريسية السليمة هي التي تتفهم تنوع ذكاء المتعلمين وتنوع أساليب تعلمهم،فاعتماد البيداغوجيا الفارقيةو مراعاة الفروق بين المتعلمين في تعليمهم يسهل على كل من المعلم والمتعلم الوصول إلى أهداف الدرس.

4.أبعاد الممارسات التدريسية :التدريس هو عملية متعددة المراحل ،يتضمن ممارسات كثيرة قبل وأثناء وبعد الحصة التدريسية،وتتمثل أبعاد التدريس في ثلاث مراحل أساسية :

4-1 بعد التخطيط للدرس :وهو تصور منظومي نسقي يعده مصمم التدريس بغرض استخدامه في تنفيذ عملية التدريس ،ويكون هذا التصور في البداية في شكل مخططأولي يتم فيه أساسا تجميع حصيلة عمليات تصميم التدريس أو مايسمى بدفتر التحضير.(زيتون،2005،ص744)

وقد عرفته المربية المعاصرة "دانيلسون" بأنه:عملية هادفة تساعد على تحقيق أهداف التدريس بكفاءة عالية (عبد الله،2004،ص32)

كما يعرف بأنه : مجموع الخطوات و الإجراءات و التدابير التي يتخذها المعلم مسبقا قبل تنفيذ الدرس ليتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس و تعلم أفضل.(أبو السميد،و عبيدات، 2007،ص9)

و قد عرف كذلك بأنهعملية تصور ذهني مقصود و مسبق للمواقف التعليمية، وما يجري فيها من فعاليات، و أنواع نشاط يراها المعلم مناسبة لتحقيق أهدافه المخطط لها، أو هو طريقة السير التي يرجع إليها المعلمفي تنفيذه للمواقف الصفية .(العياصرة،2010،ص549)

و في ضوء ما سبق ذكره من تعريفات نستخلص التعريف الأتي

التخطيط هو عملية تصور ذهني مقصود و مسبق للمواقف التعليمية، وما يجري فيها من فعاليات، و أنواع نشاط يراها المعلم مناسبة لتحقيق أهدافه المخطط لها، أو هو طريقة السير التي يرجع إليها المعلم في تنفيذه للمواقف الصفية :هو عملية عقلية أساسها التصور المسبق للمواقف التعليمية التي سيقوم المعلم بتهيئتها لتحقيق مجموعة من الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة قبل لمستوى معين من الطلبة في فترة زمنية محددة.

خصائص التخطيط للتدريس:

للتخطيط الدراسي عدة خصائص يمكن حصرها فيما يلي: (أبو السميد، و عبيدات ،2007،ص9)

-التخطيط الدراسي إعداد مسبق، يتم قبل تنفيذ الدرس فلا تدريس دون تخطيط مسبق.

-التخطيط عملية تنبؤ واعية تستند إلى معرفة عميقة لمتطلبات تعلم الطالب، حيث يتخيل المعلم الموقف الصفي و سير النشاط و تسلسله.

-التخطيط عملية شاملة متكاملة، تشتمل على جميع التدابير التالية:

*تدابير تتعلق بتحديد الأهداف و صياغتها.

* .تدابير تتعلق باختيار الأنشطة و التمرينات و المحتوى الملائم لتحقيق الأهداف * .تدابير تتعلق بإعداد المواد و الوسائل اللازمة.

* .تدابير تتعلق بأساليب و استراتيجيات التدريس الملائمة للأهداف .

*تدابير تتعلق بأدوات التقويم ووسائله للتأكد من مدى تحقيق الأهداف .

*تدابير تتعلق بالواجبات و مواد التعلم الذاتي التي تطلب من الطلاب.

وتتمثل أهمية التخطيط للدرس فيما يلي:

- يسهم التخطيط في التعرف على مفرداتالمقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديم مقترحات لتحسينها.
- يساعد المعلم على اختيار وسيلة التعليم المناسبة ،ويعينه على التعرف على الأهداف الخاصة وكيفية تحقيقها .
- يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات منظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من العشوائية محققة للأهداف الجزئية.ويجنبه الكثير من المواقف الطارئة والمحرجة.
- يسهم في نمو خبرات المعلم المعرفية أو المهارية.
- يساعد في رسم وتحديد أفضل الإجراءاتالمناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها .

4-2 بعد تنفيذ الدرس: ويتضمن تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرافقة لها وتوظيفها في العملية التعلمية التعليمية .

وتتلخص خطوات عملية تنفيذ الدرس فيما يلي :

- تحديد نقطة البداية
- التمهيد لموضوع الدرس
- عرض الدرس
- التقييم أثناء الدرس
- التدريبات
- إنهاء الدرس(عزيز إبراهيم ،2005،ص34)

متطلبات تنفيذ الدرس:

يحرص المعلم أثناء تنفيذ الحصة على مايلي:

-وجود أنموذج الحصة بين يديه .

-لا ينظر إلى الأنموذج في كل مرة .

-أن يحاول رصد الملاحظات أثناء عمل الطلاب على المهمات.

-أن يدون المعلومات الأساسية خاصة وقت البدأ .

-أن يدون وقت الانتهاء من الحصة .

-ينفذ الأنشطة كما جاءت مع مرونة في ذلك

- .يعدل عند الضرورة بشكل ملحوظ و سريع .

-لا يسمح أن يرصد الطلبة التغيير .

-يقوم الحصة مع الطلاب.

(حسنين،2007،ص141)

4-**3 بعد تقويم الدرس:** يعرف التقويم على أنه العملية التي يمكن بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوةمنها.

(الفتلاوي والهلالي،2006،ص86)

وظائف التقويم :للتقويم وظائف عديدة نذكر منها مايلي:

أ -التشخيص :إن التشخيص التحليلي لجوانب القوة و الضعف لدى كل طالب سواء عملية التدريس أو أثناءها يمكن المعلم من تقديم أساليب علاجية مناسبة.

ب-استثارة الدافعية للتعلم :يسعى الطلاب في غالبية الأحيان إلى إحراز تقدم في دراستهم، و الحصول على تقديرات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية، و لذلك فإنهم يبذلون مزيد من الجهد لإعداد أنفسهم للاختبارات مقدما، و بهذا تزداد دافعيتهم للتعلم المتعمق بدلا من التعلم السطحي للمادة الدراسية.

ج- تعزيز التقويم الذاتي :من خلال التقويم الذاتي يستطيع الطالب تصحيح بعض أخطائه بسرعة، و تجنب الإجابات غير الملائمة، فالتقويم الذاتي يعد هدفا تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه تدريجيا.

د- زيادة فاعلية التدريس :يعد التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التدريسية، حيث يقدم المؤشرات للمعلم عن فعالية تدريسه، و الجوانب التي تحتاج إلى إعادة النظر كتنظيم أو إعادة تنظيم المادة التعليمية مما يجعل تدريسه أكثر فعالية. (علام،2007،ص ص40،41)

أساليب التقويم:

هناك مجموعة من الأساليب و الطرق التي يمكن استخدمها لتحقيق أغراض عملية التقويم، و يتم تحديد هذه الأساليب و الطرق في ضوء الأهداف التي يراد تقويمها، فإذا كان الهدف التعليمي يتضمن إتقان الطالب مهارة معينة فطبيعي أن يلجا المعلم إلى تحديد مدى إتقان المتعلم لهذه المهارة عن طريق الطلب من التلميذ أن يقوم بأداء هذه المهارة، و تحديد درجة إتقانه لها، أما إذا كان الهدف التعليمي يدور حول اكتساب التلميذ مجموعة من الحقائق أو القوانين فيمكن استخدام مقياس يقيس مدى معرفة التلميذ لهذه الحقائق أو القوانين، وبالتالي فإن أساليب التقويم يتم تحديدها في ضوء الأهداف التي تسعى للتأكد من تحقيقها، و من الأساليب التقويمية التي يمكن أن يستخدمها المعلم:

الأسئلة بأشكالها المختلفة .

-ملاحظة أداء التلاميذ .

-استخدام أساليب التقويم الذات .

-استخدام الاختبارات بأنواعها .

-تكليف التلاميذ بواجبات يقومون بأدائها في الصف أو البيت(جرادات، و آخران،2008،ص74)

5.قياس الممارسات التدريسية :يعتمد في تصنيف الممارسات التدريسية على مجموعة من المعايير التالية:

5-1 حسب مصدر تنفيذها:

وسائل قياس ذاتية:حيث يعتمد في قياس عملية التدريس على المعلم نفسه،حيث يقوم نفسه بنفسه.

وسائل قياس خارجية رسمية:ويتم القياس من قبل مدير المدرسة أو المشرف التربوي.

وسائل قياس خارجية غير رسمية :حيث يتم الاعتماد في القياس على وجهات نظر المتعلمين في معلمهم ،أو وجهة نظر المعلمين في زميلهم.

5-2 حسب درجة مباشرتها:

وسائل قياس مباشرة: وتشمل أنظمة ملاحظة التدريس والتفاعل الصفي.

وسائل قياس غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يجيب عنها المعلم بنفسه،وكذا استطلاع أراء التلاميذ والتعرف على تحصيلهم ،وعلى ذكاء المعلم وخصائصه وهواياته وأنشطته داخل المدرسة وخارجها.

5-3 حسب الغرض من إجرائها:

وسائل قياس تربوية تطويرية :ويستهدف هذا الصنف تحسين سلوك المعلم التدريسي،ورفع كفايته.

وسائل قياس إدارية تنظيمية: وتستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم أو تثبيته أومكافئته.

5-4 حسب متطلبات مرات الحدوث:

وسائل قياس الحدوث المنفرد . وتتألف هذه الوسائل من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للمعلم بهدف التحقق من وجود هذا السلوك أو عدم وجوده في فترة زمنية مجددة ،وما يميز هذه الوسائل هو تسجيل السلوك التدريسي مرة واحدة مهما تعدد حدوثه خلال عملية الملاحظة ،ويتم ذلك بوضع إشارة أو رمز بجانب السلوك الذي وقع حدوثه.

وسائل قياس ذات الحدوث المتكرر:يستخدم هذا النوع من الوسائل لتسجيل السلوك التدريسي كلما تمت ملاحظته ،وتعتبر أدوات ملاحظة التفاعل الصفي هي مثال مباشر لوسائل الحدوث المتكرر.

(الشايب،2007،ص130)

أولا:المدرسة الابتدائية

1.تعريف المدرسة الابتدائية : تمثل المدرسة بيئة تربوية تتميز باتساع مجالها حيث تتيح المزيد أمام التلميذ لاكتساب الكثير من الخبرات، فهي مركز العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة والتي تعبر عن التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ والمدرسين.

وتعد أول مرحلة دراسية إلزامية والبيئة التي يتلقى بها الطفل معارفه بطريقة منظمة.

وهي مؤسسة تربوية ذات أهداف تربوية تحددها فلسفة المجتمع الذي أنشاها للمحافظة على استمرار يته وتطوره.

2.أهمية المدرسة الابتدائية:

للمدرسة الابتدائية أهمية كبيرة يمكن حصرها فيما يلي:

- تعتبر المدرسة الابتدائية مرحلة التكوين العاطفي وبناء العلاقات الاجتماعية .
- تعتبر مرحلة التكوين الوطني للمتعلموتعزيز انتمائه.
- تنمية آداب السلوك الاجتماعي .
- تكوين الضمير الذاتي ومساعدة المتعلم على اكتساب سلوكات ومواقف حياتية تتمثل في التحاور والاتصال بالغير ومعرفته. (بوبكر بن بوزيد،2006،ص13)
- تنمية مهارات المتعلم وإكسابه طرائق وأساليب التفكير العقلي السليم وتشجعيه على إنتاج وابتكار أفكار جديدة.
- تنمية وتوجيه انفعالات المتعلم الخيرية توجيها صالحا.

3. أهداف المدرسة الابتدائية : تهدف المدرسة الابتدائيةإلى ترجمة غاية التعليم وأهدافه إلى سلوك وقيم إيجابية فهي تشمل عدة جوانب:

3-1الجانبالجسمي: وذلكبتعليم المتعلم المبادئ الأساسية كطرق وأوقات الأكل،الشرب،النوم،الرياضة..

3-2 الجانب العقلي: تنمية عقل الطفل وتدريبه على :

- القراءة والحساب والكتابة.
- إكساب المتعلم الأسلوب العلمي في التفكير و التعليم.
- القدرة على الإبداع والابتكار .
- تدريبه على التفكير المنطقي وأسلوب حل المشكلات وتصحيح أفكاره ومعتقداته الخاطئة .
- اكتشاف وصقل مواهبه وقدراته وميولاته.

3-3 الجانب الاجتماعي:تهدف المدرسة إلى تعليم الطفل:

- إدراك العلاقات التي تربطه بأفراد أسرته ومجتمعه.
- معرفة حقوقه وواجباته.
- فهم البيئة التي يعيش فيها فهما صحيحا.
- تنمية روح التعاون.
- تزويده بالمهارات الحياتية الأساسية.

3-4 الجانب النفسي: بما أن المتعلم في مرحلة الطفولة وهي مرحلة حساسة ،فإن المدرسة تعمل على:

– توفير الراحة النفسية من خلال بعض النشاطات كتوجيه الانفعالات وضبطها عن طريق دمجه في الجماعة.

– تنمية القدرة على الإحساس والتذوق عن طريق بعض الدروس .

❖ كما أن للمدرسة الابتدائية المعاصرة أهداف ووظائف حيث أنه عادة ما تشتق أهداف التعليم من مصادر ثلاثة هي:المجتمع،المعرفة،والمتعلمين ،وهذه المصادر لاثبات لها من حيث هي أسماء،أما المضمون فيختلف من عصر لأخر ومن ثقافة لأخرى ومن بيئة للأخرى ،ولهذا فتلك الأهداف سابقة الذكر دائمة التغيير والإضافة والحذف ،بحسب مكونات المصادر الثلاثة السابقة في كل زمان ومكان وبمقدار ما يضيفه البحث العلمي التربوي. (عبد الباري عصر، 2005،..)

4.معوقات المدرسة الابتدائية:

رغم ما حققته المنظومة التربوية من توسع ومن انجازات وماشاهدته من تعديلات وتحسينات عبر مسيرتها مازالت رهينة مشاكل أثرت على مردودها الدراسي والتي كان من أهمها الإخفاق والفشل المدرسي الذي يعتبر مؤشر من المؤشرات الدالة على كفاءة النظام التعليمي فكلما قلت نسبته كان هذا دليلا على فعاليته وكفاءته بعناصره المختلقة وكلما زادت كان العكس وقد مس كل مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي،لما لوحظ فيه من ارتفاعلعدد الراسبين والمتسربين .وبشكل عام فإن مختلف التصنيفات التي تدرس أسباب الفشل الدراسي والتي من المفروض أن يطلع عليها المدرسون وكل من سينخرط في خطة الدعم التربوي عادة ما نصنفها إلى ثلاثمجموعات أساسية:

–الأسباب الذاتية التي ترتبط بالتلميذ وهي المتعلقة ببنيته الجسمية والنفسية .

–الأسباب الخارجية التي تعود لبنية التلميذ والتي تؤثر في أداء التلميذ من الخارج وتشكل محيطه الاجتماعي والثقافي .

-الأسباب الخارجية التي تعود للمدرسة والنظام التعليمي والتي تشكل محيطه التربوي.

وإذا اكتفينا بالحديث عن الأسبابالمدرسية للفشل الدراسي لمقتضيات منهجية بحتة ودون التقليل بطبيعة الحال من أهمية وخطورة العوامل الأخرى ،سنجدها كثيرة لعل من أهمها :

- تكدس الفصول وسوء ظروف العمل .

- عدم ملائمة البرامج.

- ظروف العمل في الوسط القروي.

وفضلا عن هاته العوامل ،فإن أهمية المناخ الاجتماعي داخل الفصل في عملية التعلم وتأثير بعض عناصره في أداء المتعلمين ،خاصة تلك التي ينتبهون إليها ويتفاعلون معها ومنها:

-نوع التنظيم داخل الصف.

-طول المقررات في جميع المواد وتكدس بعضها بشكل غير متوازن.

-العطل السنوية .

-البداية المتأخرة نسبيا للسنة الدراسية في العديد من المؤسسات والتوقف عن الدراسة السابق لأوانه.

-انشغال المدرسين بالحصص المخصصة لتصحيح الاختبارات والاجتماعات بمجالس الصفوف.

5. التعليم الابتدائي: هو مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التم درس على طريق التفكير السليم، وتؤمن له حد أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيء للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج. (محمد صالح حثروبي، 2012، ص 22)

6.هيكلة التعليم الابتدائي بعد إصلاح المنظومة التربوية: بعد إصلاح المنظومة التربوية أصبح التعليم الابتدائي يضم ست سنوات وكان تطبيقه بصورة تدريجية:

-قسم التحضيري :بدأالعمل به في الموسم الدراسي 2004/2003 وهو يختلف من منطقة لأخرى

-السنة الأولى من التعليم الابتدائي :بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2004/2003

-السنة الثانية من التعليم الابتدائي بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2005/2004

-السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2006/2005

السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2007/2006

السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2008/2007

كما تم إدراج اللغة الفرنسية إبتداءا من الثانيةابتدائي ،حيث طبقت في العام الدراسي 2005/2004 تم أصبحت تدرس في السنة الثالثة في الموسم الدراسي 2006/2005.

7.معلم المرحلة الابتدائية:

7-1 تعريف المعلم : يعتمد نجاح العملية التعليمية التعلمية في أي نظام نظام تعليمي على مدى فاعلية هذا النظام ،وتمثل مواصفات المعلم أحد أهم تلك المدخلات والذي يتوقف على نشاطه وفعاليته نجاح العملية التعليمية بأكملها وبلوغ أهدافها . ونظرا للدور المهم للمعلم نجد أن هناك جملة من التعريفات المحددة لمفهوم المعلم منها:

"المعلم هو منظم نشاطات التعلم الفردي للمتعلم ،عمله مستمر ومتناسق فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم وأن يتحقق من نتائجها.

7-2 خصائص المعلم الفعال: يتفق الكثير من الباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التعليمية ،ومنه يمكن التطرق لأهم الخصائص التي يتميز بها :

-**الرغبة في التعليم** :فالمعلم الذي تتوفر فيه الرغبة في التعليم سوف يقبل على تلاميذه بحب ودافعية وينهمك في التعليم فكرا وسلوكا ولا يتعامل معها كمهنة بل مهمة إنسانية تتطلب منه الجد .فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد الذي يضمن تطوير القدرات والحماس العملي.

-**المعرفة المعمقة والمتطورة**:وهناك أربعة أنواع من المعرفة:

معرفة عامة:هي معرفة أساليب العلوم ومبادئها .

معرفة خاصةبموضوع تعليمه: فكلما كان متمكنا من موضوع تعليمه ودراسته كلما نجح في تحقيق أهدافه التعليمة.

معرفة طرق ووسائل التعليم: وتشمل المعلومات النظرية لتخطيط التعليم وتحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم التلاميذ.

معرفة ذاته: فالمعلم الفعال هو الذي تكون له دراية بموطن ضعفه وقوته العامة في التعليم مما يعينه لاختيار الطرق والوسائل التعليمية التي تتوافق مع قدراته وإمكاناته الشخصية.

-**حسن التنظيم والإعداد المسبق** :يجب على المعلم أن يكون قادرا على تنظيم غرفة الصف وتنظيم قدر من المعرفةوالأنشطة الملائمة لمستوى الطلبة ووقت الحصة وتوصيلها أو نقلها إلى المتعلم للحد من ارتباك المتعلم تشجيع الحس بالمسؤولية الناجمة عن معرفة مايتوقعه المعلم.

(محمد أحمد كريم،2005،ص44)

-الوعي الجيد بالمفاهيم المشتغل عليها :والتعلمات المشجعة .

-استعمال التقييم لتشخيص الصعوبات الفردية ومعالجتها على جناح السرعة عبر بيداغوجيا الفوارق.

-إحصاء دقيق للمكتسبات الأساسية ،للتأكد من مستوى التلاميذ في نهاية المسلك حين طموحهم إلى لقب أو الانتقال إلى الصف الأعلى ،أو إلى مدرسة أخرى.

-منح التلاميذ إمكانية تقييم أنفسهم أو المشاركة فيه.

(فليب بيرنو،ترجمةعثمان ايت مهدي وآخرون، 210،ص249)

8..تكوين معلم المدرسة الابتدائية :إنعملية اختيار المعلمين بكل صرامة والحرص على تكوينهم عملية لم تعد قابلة للنقاش تماما ،وأن تكوينهم يجب أن يتعدى هذه العمليات التي تتم في الميدان -وخاصة بعد التخلي عن التكوين في المعاهد التكنولوجيا -إلى الجامعات أين يجد المعلم أساتذة مختصين وظروف ملائمة للتعلم،كما أن الجامعة يجب أن تنسق مع الجهات المعنية في الوزارة ،لتكون على بينة مما يجري في الميدان كي تتمكن من أداء رسالتها كاملة مع المدرسين وتحسين المردود التربوي خاصة وأن بلادنا اليوم تعرف مؤسسات جامعية كثيرة.

وعموما .فإن التكوين الذي كان يتم في المعاهد التكنولوجيا هو تكوين أولي بسيط يمكن المعلم من فقط من مباشرة المهنة.لذا لابد عليه من مواصلة تكوينه في الميدان.

التكوين المتواصل: هو تكوين يتوجه إلى المتخرجين بعد تعيينهم على مناصبهم ومباشرتهم المهنة ،تحث إشراف مدير المدرسة أولا ،ثم المستشار التربوي الذي يعمل كمساعد المشرف .والمهم هو .أن المعلم بعد سنة تقريبا من مباشرته المهنة ،تمر لجنة لتقويم عمله والنظر في مدى صلاحيته للتعليم ،فتثبته على منصبه إن كان في المستوى المطلوب،أوتؤجله إن كانت له نقائص كثيرة إلى سنة أخرى (وتتكون هذه اللجنة من مفتش المقاطعة ومدير مدرسة ابتدائي ة ،ومعلم من نفس الإطار)وبعد تثبيته في المهنة يصبح مدرسا مرسما ،ويبقى تكوينه مستمرا ما بقي في المهنة.

التكوين المستمر: هو تكوين يستمر مع المعلم طيلة حياته المهنية ،نظرا للمستجدات التي تعرفها التربية بصورة دائمة ،ولأن المعلم متمرس وباحث في نفس الوقت ،ولأن المتعلمين يختلفون من حيث قدراتهم

العقلية ،وسرعة الفهم والاستيعاب .../لدا يجب عليه أن يكون دائم البحث عن الوضعيات التربوية التي تسمح له بحسن استثمار الوقت وبلوغ أهدافه معهم وفق أساليب بيداغوجية ناجحة.

(قيبوعة محمد،2016،ص20، 23)

مجالات إعدادا الأستاذ (المعلم):

يتم إعداد القائم بمهنة التعليم في جوانب و مجالات عديدة، نذكر منها ما يلي :

الإعداد التخصصي :يقصد بجانب أو مجال الإعداد التخصصي المادة العلمية النظرية و العملية التي تقدم للطالب المعلم أثناء فترة إعداده، و التي تتعلق بتخصص معين مثل: الرياضيات،اللغة، العلو م و غيرها من التخصصات الأخرى، باعتبارها أحد المقومات الأساسية في عملية إعداده، و التي بدون الإلمام الكافي بها لا يستطيع الأداء الجيد أمام من يدرسهم، لأن المعلم لا يوصف بالكفاءة كما لا يوصف تعلمه بالجودة حتى تكتمل له معرفة مادة تخصصه أو المواد التي يقوم بتدريسها حتى يلم بطبيعتها من حيث محتواها و ما تشتمل عليه من تفاصيل و فروع، و حتى يكون مستوعبا لها و متفهما لأصولها. و كلما كانت إحاطة من يقوم بمهنة التعليم بمادته أوسع كلما كان ميل طلابه إليه أكبر فيحبونه و يعجبون به،و يقبلون عليه لما يجدونه عنده من غزارة المادة و حسن التصرف في أطراف الحديث.(المهدي،2007،ص177)

الإعداد لثقافي :و يتضمن هذا المجال دراسة الطالب المعلم للمواد التي تزوده بثقافة عامة تعده أو تساعده في عملية التعلم، و معرفة المجتمع و البيئة التي يعيش و يتعامل معها

(الفتلاوي،2004،ص31)

كما يشتمل كذلك على الدراسات الثقافية التي تقدم للدارسين في مؤسسة الإعداد من معارف، و قيم، و اتجاهات، و أساليب التفكير، و عناصر الثقافة الخاصة بحضارة معينة، و التي تستهدف مساعدة القائم

بمهنة التعليم في أداء مهنته التربوية، و الثقافية، و الاجتماعية بحيث يستطيع أن يسهم في العناية بصحة الفرد و المجتمع المحلي، و التكيف الانفعالي، و الاجتماعي، و العائلي،و المواظبة على المستوى القومي و العالمي، و فهم البيئة، و القدرة على التعبير عن النفس، وتذوق الموسيقى، و تقدير التفكير معنى و قيمة، و القدرة على اختيار المهنة، و هي أهداف تنبع من طبيعة الثقافة ذاتها التي تشير إلى أساليب الحياة المختلفة و أنماط السلوك التي تنتج من تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها من أجل تحقيق حاجاته النفسية، و العقلية، و الحسية،و التي تتم في أحد الجانبين:إما الجانب الفكري المعنوي الذي يتمثل في مجموعة القيم، و الاتجاهات،و العادات و التقاليد، و اللغة، و الفن، و الدين، و الفلسفة، و العلوم، و إما الجانب المادي الذي يتمثل في الناتج المادي للإنسان مثل:المباني و الأسلحة،و الزراعة، و الصناعة و غيرها...التي يمكن أن يعبر عنها بمفهوم المدينة أو الحضارة(المهدي،2007،ص ص177،179)

و حتى يؤتى هذا الجانب أو المجال ثمره في إعداد المعلم الذي يسهم في تربية الإنسان ينبغي أن يتضمن هذا الجانب في البرامج التي يقدم فيها داخل مؤسسات الإعداد الملامح الآتية:

-معايشة الطالب المعلم و دراسته لتراث الثقافة بعامة و أمته بخاصة كي يربط ماضيه بحاضره، و مستقبله، و يفهم علاقة هذا التراث بالتطور الحضاري الحادث يوما بعد يوم .

-الاستفادة من الدراسات العلمية و المقررات الدراسية المختارة من فروع المعرفة الأخرى، و توظيفها لحل المشكلات التي تواجه الطالب المعلم.

-,تطوير مهارات الطلاب و صقل قدراتهم، و توجيه اهتماماتهم،و التأكيد على القيم التي تساعد على التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه الطالب، و مقابلة الحاجات الشخصية له إنسانا،و عاملا، ومواطنا، و عضو في المجتمعين:الصغير (الأسرة)، و الكبير (المجتمع).

(الخميسي، 2002،ص ص142، 144)

و على أية حال فان نقاط و محاور التركيز على برامج الإعداد الثقافي للطالب المعلم تختلف من جماعة إلى أخرى , و من كلية لأخرى بحسب الفلسفات التي تتبعها على الجامعة أو كلية , ثم تركيز على اللغات الأجنبية إلى جانب العلوم الاجتماعية في بعض الكليات , بينما تركز كليات أخرى على العلوم الطبيعية و التجريبية أكثر من العلوم الاجتماعية و الإنسانية , بينما تعطي كليات أخرى وزنا أكبر لدور القيم و الأخلاقيات المهنية , و تكوين أرضية نظرية أو فكرية للمعارف والعلوم

. و تجدر الإشارة إلى أنه قد ظهر حديثا في كل من الولايات لمتحدة الأمريكية , و كندا , و البيان تخصيص نسبة تتراوح ما بين 50-75 %من الزمن المقرر لإعداد المعلمين للتربية العامة أو الثقافة العامة.

الإعداد المهني أو التربوي : ويقصد بهذا الجانب و المجال الدراسات التي تقدم للدارس في مؤسسات إعداد المعلمين , و التي تزوده بمعرفة دقيقة بطبيعة عملية التعلم , و بخصائص المتعلم النفسية , و بقدراته و ميوله , و استعداداته , و بطرائق التعليم المناسبة , و التي من شأنها أن تحقق للمعلم التوافق المهني و الكفاية المهنية , تلك الكفاية التي تعتمد على مهاراته في القيام بالعملية التعليمية , و التي اكتسبها من خلال فهمه للفلسفة التربوية السليمة , و لأصول التربية , و مبادئ علم النفس , و من تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف , دقيقة المحتوى , و من استخدامه لطرق و أساليب التدريس و القويم المناسبة . و هذا الجانب من أخطر و أهم الجوانب في عملية الإعداد باعتباره المميز الأساسي الذي يعلي من شأن كليات إعداد المعلمين وخاصة كليات التربية دون غيرها من الكليات الأخرى و يعني هذا الجانب أيضا بالمقررات الدراسي في المواد التربوية النفسية نظريا و عمليا و التي تسهل على الطالب المعلم عملية التعليم و التعلم و تنظيم المواقف التعليمية – التعلمية , و مواجهة المواقف التدريسية المتغيرة المتعلقة بإدارة و تنظيم الصف , و الاتصال , و التفاعل مع المتعلمين (الفتلاوي , 2004 , ص 30)

مسؤوليات الأستاذ (المعلم):

يشترك المعلمون جميعا في مسؤوليات مشتركة مهما اختلف التخصص الواحد عن الآخر، ومن أبرز هذه المسؤوليات:

- **التعليم والتدريس** :و يتطلب ذلك أن يكون المعلم متمكنا من المادة الدراسية التي تخصص فيها،كما يجب عليه أن يكون على دراية بكيفية تعليم هذه المادة .

-**تثقيف الطلاب** : ينبغي على المعلم أن لا يتوقف عند تخصصه ،بل أن يبدأ من الفصل ، وتهيئة مناخ للثقافة العامة يربط المادة بالبيئة،ويتناول قضايا المجتمع، بل والقضايا القومية ،والعالمية بطريقة لا تتعارض مع قدرات التلاميذ .

تدريب الطلاب على البحث عن المعرفة :فلا ينبغي أن يتوقف أمر المعلم على التلقين ،والتحفيظ،ذلك لأن عملية التلقين والتحفيظ تخلق شخصيات سلبية، و إ نما عليه أن يدفع تلاميذه إلى التفكير ،والبحث ، والاستقصاء ،والتجديد.

تهيئة مناخ الحرية والديمقراطية وحفظ النظام :والحرية لا تعني حالة الفوضى ، بل الحرية نظام ،ومن الأهمية أن يخلق المعلم مناخ ديمقراطي في فصله،و أن يشعر تلاميذه بالحرية،و أن يتيح لهم فرصة التعبير عما يريدون،و أن يشاركوا في رسم السياسات ،والقرارات،وفي نفس الوقت يسعى إلى أن ينبع النظام من داخل التلاميذ،و أن لا يشعروا بأنه مفروض عليهم من الخارج .

الاتصال بالآباء والبيئة :تقع على عاتق المعلم مسؤولية خلق قنوات الاتصال والتفاعل بين فصله ومدرسته،و أولياء أمور التلاميذ ، والبيئة الخارجية، حتى يكون هناك تعاون وتكامل بين المدرسة–كوسيط تربوي –، والبيت–كوسيط تربوي– ،وبين البيئة والمجتمع –كوسيط تربوي أيضا– نظرا لأن المدرسة ليست وحدها هي الوسط المربي.

التخطيط للنشاط والإشراف على تنفيذه :فينبغي على المعلم أن لا يهمل النشاط داخل حجرة الدراسة أو خارجها ،ومن هنا وجب عليه أن يهتم بالنشاط على أساس علمي تربوي ،و أن يخطط له بمشاركة تلاميذه حتى يضمن اهتمامهم به،ودفاعهم عنه، ومشاركتهم الإيجابية في تنفيذه ،والإشراف عليه .

التنمية المهنية الذاتية :ينبغي على المعلم أن يبادر في تنمية ذاته تخصصيا وتربويا،ومن العبث أن يظل متخلفا في عصر الانترنت .

تقويم التعليم ونمو التلاميذ :فالمعلم مسئول عن تقويم نفسه سلوكيا و أدائيا،وتقويم عملية التعليم في فصله ، وتقويم تلاميذه، مسئول عن إشراك التلاميذ في تقويم أنفسهم،وتقويم التعلم والتعليم،وهو بذلك يدرب التلاميذ على الايجابية ،والمشاركة،والديمقراطية،والنقد الموضوعي أيضا .

مسؤوليته تجاه المواد التعليمية :فالمدرسون اليوم في أكثر الدول تقدما قد أعطوا حرية أكبر في تحديد المنهج،و أنواع النشاط التعليمي لتلاميذهم ،وهم كأفراد وجماعات يعدون خطط العمل للسنة الدراسية متضمنة المواد التعليمية بما فيها الكتب المدرسية،والمواد الإضافية ،وأنواع النشاط .

مسؤوليته تجاه الإ رشاد والتوجيه عن المعلم مسئول عن تقديمالعون لتلاميذه في المشاكل المتنوعة منها : مشاكل الصحة، والحياة الاجتماعية،والتوجيه التعليمي ،والعلاقات المنزلية ،واختيار المهنة ،ونشاط أوقات الفراغ ، وهي مسؤوليات ضخمة تتطلب من المدرس أن يعد إعدادا خاصا لها كي يكون ناجحا.**مسؤوليته تجاه الصحة النفسية** :في المدارس الحديثة يعتبر نمو الشخصية السليمة الصحيحة من أهم الأغراض للبرنامج الشامل للمواد ،و الطرق التعليمية، ومن المعتقد الآن أن أحد أسباب الأمراض العقلية عند الشباب والكبار يرجع إلى أحداث غير سارة مرت بهم في حياتهم المدرسية. والمعلم هنا مسئول عن تنظيم المواقف التي يشترك فيها التلميذ دون ضغط من الخارج ،كذلك ينبغي على المعلم أن يعنى بنفسه ، وصحته العقلية ،والنفسية .

مسؤوليته تجاه النشاط المدرسي خارج الفصل :ينتظر من المعلم في المدرسة الحديثة أن يساعد في إدارة وجه من أوجه النشاط المدرسي كريادة فصل ،أو جمعية من جمعيات النشاط المدرسي،وهذه المسؤولية التربوية هي خبرة تتطلب بذل جهد ،ونظرا لما ينجم عنها من نمو تربوي قيم وجب أن يخطط لهذا النشاط، وينفذ بحيث يسهم في تحقيق الأهداف التربوية .

مسؤوليته تجاه البحث العلمي :أن أفضل فرص المعلم لمعرفة ما ينبغي عليه عمله مع تلاميذه يتوقف على جهوده المستمرة لتحسين عمله باستخدام الأساليب الفنية للبحث،والمدرس أو المعلم مسئول عن الاستفادة من نتائج البحوث التي يجريها المهتمون بها من ذوي القدرة على إجرائها،مع ضرورة وقوفه على أحدث نتائج البحوث في ميدان عمله ،و أن يعرف كيف يقوم نتائج هذه البحوث ويفسرها.

(رشوان ،2006،ص ص 191،،189)

خلاصة الفصل

يتضح لنا بأن التعليم الابتدائي أهم مرحلة ،فهو القاعدة الأساسية في بناء التعليم،ولهذا توليالدولة أهمية كبيرة لهذه المرحلة،فبصلاحها تصلح المراحل التعليمية التالية،وتعد الممارسات التدريسية أحد الركائز الرئيسية في نجاح العملية التعليمية ، فمن خلالها يتم نقل وتبادل المعارف والخبرات والمهارات بين المعلم والمتعلمين ، وتتطلب هذه الممارسات تطوير مهني مستمر للمعلم والذي يعد من أهم الركائز التي تسهم في إصلاح التعليم والارتقاء بمخرجاته .ويقاس نجاحه في أداء مهمته بمدى امتلاكه للكفاءات التدريسية مثل التخطيط وتنفيذ الدرس والتقويم ..

الجانب الميداني

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل ا لإجراءات المنهجية التي أتبعت للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها من خلال وصف منهجية الدراسة وعينتها ، وكذلك الأدوات المستخدمة وطرق إعدادها وصدقها وتباتها والمعالجات الإحصائية التي تعتمد عليها في تحليل النتائج ، فمن خلاله سوف نحاول معرفة الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي المدرسةالابتدائية.

1.الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة من خطوات البحث العلمي، حيث تعمل كأداة أساسية لتوجيه الباحث لموضوع بحثه، وتمكنه من تحديد الميدان الذي ستتم فيه الدراسة وتقييم إمكانية إنجازها في أرض الواقع وكذلك تحديد العينة، وإمكانية تطبيق الوسائل والأدوات المراد استخدامها وفرضيات البحث، وعليه فقد تم اعتمادأداتين لجمع البيانات مع عينة من معلمي المدرسة الابتدائية لمقاطعتي القل و أولاد أعطية تحقيقا لهدفين أساسيين:

– الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمي المدرسة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات، مما يساعدنا في التقرب أكثر من عينة الدراسة النهائية تحضيرا لبناء و تطبيق شبكة الملاحظة في الدراسة النهائية وتحليل وتفسير نتائجها .

– الكشف عن الفروق بين معلمي المدرسة الابتدائية في الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات (خريجي الجامعات، خريجي المدارس العليا) ومختلف الصعوبات والعراقيل التي تواجههمامن خلال مقابلات نصف موجهة وذلك تحضيرا للإجراءات المنهجية والتطبيقية لإجراء الدراسة النهائية.

وقد عرضت الشبكة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلم الاجتماع بجامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة– والذي بلغ عددهم (06) أساتذة وذلك لتحكيم مدى وضوح تعليماتها ثم تعديلها في ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين.

❖ **مجالات الدراسة الاستطلاعية:**

- ✓ **المجال المكاني** : أجريت الدراسة الاستطلاعية في بعض ابتدائيات مقاطعة القل وأولادأعطية ولاية سكيكدة وقد شملت ستة(6) ابتدائيات وهي كالأتي: ابتدائية رابح طينونة،ابتدائية سلوغة محمد، ابتدائيةأحمد طويل، ابتدائية بوجنيبة مسعود ،ابتدائية غميرد،ابتدائية بوصوفة.
- ✓ **المجال الزمني** : أجريت هذه الدراسة في الموسم الجامعي 2019 /2020.حيث انطلقت الدراسة الاستطلاعية من أوائل نوفمبر إلى نهاية جانفي2020.
- ✓ **المجال البشري :** تم تطبيق شبكة الملاحظة مع 06 معلمين،(03) معلمين خريجي المدارس العليا و(03) معلمين خريجي الجامعات .

ولحساب الصدق تم تطبيق معادلة لوشي **LOWSHé**التي تقيس صدق المحتوى لكل بند وفق القانون التالي:

$$CV_R = \frac{ne - \frac{Ne}{2}}{\frac{NE}{2}}$$

تكونت الشبكة من 30 بند مقسمة إلى03أبعاد أساسية، تضمن البعد الأول التخطيط للدرس في حين ارتبط البعد الثانيبتنفيذ الدرس ، أما البعد الثالث فقد تضمن التقويم ، طبقت على عينة تكونت من 06 معلمين 03معلمين خريجي الجامعات و03 معلمين خريجي المدارس العليا .

وقد عرضت الشبكة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلم الاجتماع بجامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة– والذي بلغ (تم اختيارهم كونهم أساتذة مكونين في مشروع المقاربة بالكفاءات)

عددهم (06) أساتذة وذلك لتحكيم مدى وضوح تعليماتها و ثم تعديلها في ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين.

ولحساب الصدق تم تطبيق معادلة لوشي التي تقيس صدق المحتوى لكل بند وفق القانون التالي:

ولحساب قيمة الصدق الكلي تم استخدام الصيغة التالية:

وتم التوصل إلى النتيجة التالية:

0.80 = RVC

وبما أن 0.80 أكبر من 0.75 فإن الشبكة صادقة.

وللتأكد من ثبات الشبكة تم توزيعها على عدد معين من المجموع الكلي للمعلمين والذي بلغ عددهم (05) أساتذة مع حساب ألفا كرونباخ:

بتطبيق الصيغة التالية:

للحصول على :0.84= α، وبما أن 0.84 أكبر من 0.75 فإنها ثابتة.

1.عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية

جدول رقم (01)عرض نتائج المعلمين خريجي المدارس العليا

❖ **بعد التخطيط للدرس**

عدد الأساتذة	01		02		03		النسب المؤية لكل مؤشر	
المؤشرات	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر1	6	11.32	6	11 .32	6	11 .11	18	%11
المؤشر2	5	9.43	5	9.43	6	11 .11	16	%10
المؤشر3	6	11.32	6	11 .32	6	11.11	18	%11
المؤشر4	6	11.32	6	11 .33	6	11 .11	18	%11
المؤشر5	6	11.32	6	11 .32	6	11 .11	18	%11
المؤشر6	6	1132	6	11 .32	6	11 .11	18	%11
المؤشر7	6	11.32	6	11 .32	6	11 .11	18	%.11
المؤشر8	6	11.32	6	11 .32	6	11 .11	18	%11
المؤشر9	6	11.32	6	11 .32	6	11 .11	18	%11
المجموع	53	100%	53	100%	54	100%	160	%100

جدول رقم (02)عرض نتائج المعلمين خريجي الجامعات

❖ **بعد التخطيط للدرس**

	01		02		03		النسب المئوية لكل مؤشر	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المؤشر1	6	%11	%6	%11	6	%11	18	%11
المؤشر2	6	%11	6	%11	6	%11	18	%11
المؤشر3	6	%11	6	%11	6	%11	18	%11
المؤشر4	6	%11	6	%11	6	%11	18	%11
المؤشر5	6	%11	6	%11	6	%11	18	%11
المؤشر6	6	%11	6	%11	6	%11	18	%11
المؤشر7	5	%9	6	%11	5	%9	16	%10
المؤشر8	6	%11	6	%11	6	%11	18	%11
المؤشر9	6	%11	6	%11	6	%11	18	%11
المجموع	53	100%	54	100%	53	100%	160	%100

مناقشة نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية بعد تخطيط الدرس بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات:

يتضمن الجدولان(01)و(02)على مؤشرات متطابقة تعكس أداء المعلمين في بعد تخطيط الدرس .حيث سجلنا في معظم المؤشرات على نسب مئوية متساوية قدرت ب 11%مما يدل على تخطيط متوازن وتابث بين المعلمين باستثناء المؤشر الثاني (مؤشر الكفاءة المحددة) حيث سجل بنسبة 10%لدى المعلمين خريجي المدارس العليا.في حينسجلنا نسبة 9% في المؤشر السابع (مؤشر اختيار الطرائق المناسبة لطبيعة وموضوع المادة والكفاءة المستهدفة)بالنسبة للمعلمين خريجي الجامعات.

يظهر من خلال الجدول(01)والجدول(02)أن كلا الفئتين من المعلمين تضع أهمية كبيرة على وضوح الأهداف والكفاءات والتركيز على إعداد الوسائل التعليمية المناسبة وتوفيرها مسبقا مما يعكس فهما جيدا لأهمية التخطيط الجيد وفق المقاربة بالكفاءات ويدل على التزام كل من

أفرادالعينة على التخطيط والتحضير للدرس وفق المقاربة بالكفاءات،وهو عنصر أساسي لتعزيز فعالية التدريس وتحقيق نتائج ايجابية لدى المتعلمين.

جدول 03عرض نتائج المعلمين خريجي المدارس العليا

❖ **بعد تنفيذ الدرس:**

عدد الأساتذة	01		02		03		النسب المئوية لكل مؤشر	
المؤشرات	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المؤشر **10**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر **11**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر **12**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر **13**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر **14**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر **15**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر **16**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر **17**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر 18	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر 19	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر **20**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر 21	**6**	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المؤشر **22**	6	**8%**	**6**	**8%**	**6**	**8%**	18	**8%**
المجموع							**234**	**100%**

جدول رقم 04 عرض نتائج المعلمين خريجي الجامعات

❖ **بعد تنفيذ الدرس:**

عدد الأساتذة المؤشرات	01		02		03			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المؤشر **10**	**6**	8%	**6**	**9%**	**6**	8%	18	**9%**
المؤشر **11**	**3**	4%	**2**	**3%**	**3**	4%	8	4%
المؤشر **12**	**3**	4%	**2**	3%	**3**	4%	8	4%
المؤشر 13	**6**	8%	**6**	**9%**	**6**	8%	18	**9%**
المؤشر **14**	**6**	8%	**6**	**9%**	**6**	8%	18	**9%**
المؤشر **15**	**6**	8%	**6**	**9%**	**6**	8%	18	**9%**
المؤشر **16**	**6**	8%	**6**	**9%**	**6**	8%	18	8%
المؤشر **17**	**6**	8%	**6**	**9%**	**5**	7%	17	8%
المؤشر 18	**5**	7%	**5**	**7%**	**6**	**9%**	16	**9%**
المؤشر 19	**6**	8%	**6**	**9%**	**6**	8%	18	**9%**
المؤشر **20**	**6**	8%	**6**	**9%**	**6**	8%	18	**9%**
المؤشر 21	**6**	8%	**6**	**9%**	**6**	8%	18	**9%**
المؤشر **22**	6	8%	**6**	**9%**	**6**	8%	18	**9%**
المجموع							**211**	100

مناقشة نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية بعد تنفيذ الدرس بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات

يتضمن الجدول (03) والجدول (04) على مؤشرات بعد تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات .بالنسبة للمعلمين خريجي المدارس العليا تحصلوا في جميع المؤشرات على نسب متساوية قدرت ب **8%** مما يدل على تنفيذ متوازن وتابث لبعد التنفيذ بين المعلمين .في المقابل سجلت تفاوت وتباين في مؤشرات تنفيذ الدرس بالنسبة للمعلمين خريجي الجامعات ،حيث سجل المؤشر 11(ينطلق من وضعية مشكل لبناء تعلمات جديدة)على نسبة 4% ونفس النسبة سجلت في المؤشر 12،بينما بلغ إجماليمؤشرات بعد التنفيذ

الخاص بخريجي المدارس العليا ب 234 بينما بلغ مجموع مؤشرات بعد التنفيذ الخاص بخريجي الجامعات ب211.مما يشير إلى وجود فروق في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين أفراد العينتين.

يتبين من الجدول أن المعلمين خريجي المدارس العليا يتبعون تنفيذا متجانسا وفعالا .مما يعكس استقرارا في ممارساتهم التدريسية .بالمقابل يعاني خريجو الجامعات من تفاوت وتباين في ممارساتهم التدريسية حيث يظهر ضعف في مؤشرات معينة مثل القدرة على الانطلاق من وضعية مشكل لبناء تعلمات جديدة .هذا التباين يعكس اختلافا في التجارب التعليمية والتكوين الذي خضع له كلا أفراد العينة .

جدول رقم(05)عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية :

معلمي خريجي المدارس العليا

❖ **بعد تقويم الدرس:**

عدد الأساتذة	01		02		03		النسب المئوية لكل مؤشر	
المؤشرات	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المؤشر23	**6**	13%	**6**	13%	6	13%	18	13%
المؤشر24	**6**	13%	**6**	13%	6	13%	18	13%
المؤشر25	**6**	13%	**6**	13%	6	13%	18	13%
المؤشر26	**6**	13%	**6**	13%	6	13%	18	13%
المؤشر27	**6**	13%	**6**	13%	6	13%	18	13%
المؤشر28	**6**	13%	**6**	13%	6	13%	18	13%
المؤشر29	**6**	13%	**6**	13%	6	13%	18	13%
المؤشر30	**6**	13%	**6**	13%	6	13%	18	13%
المجموع							**144**	100

جدول رقم(06)عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية :

معلمي خريجي الجامعات

❖ **بعد تقويم الدرس**

عدد الأساتذة المؤشرات	01		02		03			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المؤشر23	3	9%	3	9%	3	8%	9	9%
المؤشر24	2	6%	2	6%	6	15%	10	10%
المؤشر25	3	9%	3	9%	3	8%	9	9%
المؤشر26	**6**	18%	**6**	18%	6	15%	18	17%
المؤشر27	**6**	18%	**6**	18%	6	15%	18	17%
المؤشر28	4	12%	**4**	12%	6	15%	14	13%
المؤشر29	3	9%	**3**	9%	3	8%	9	9%
المؤشر30	**6**	18%	**6**	18%	6	15%	18	17%
المجموع							**105**	100

مناقشة نتائج تفريغ شبكة الملاحظة للدراسة الاستطلاعية بعد تقويم الدرس بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات

يتضمن الجدولان(5)و(6)على مؤشرات تقويمية تعكس أداء المعلمين في بعد تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات .في الجدول الخاص بالمعلمين خريجي المدارس العليا سجلت جميع المؤشرات بنسبة قدرت ب13% مما يدل على اتساق عالي في تقييم الأداء .بالمقابل في جدول خريجي الجامعات سجلنا تفاوت وتباين في النسب بشكل ملحوظ .حيث سجلت نسبة المؤشرات رقم 23 و24و29على 9% .

كما سجل إجمالي النقاط في جدول المدارس العليا على 144نقطة.بينما بلغ مجموع مؤشرات خريجي الجامعات ب105 مما يشير إلى وجود فروق ملحوظة في بعد تقويم الدرس بين كلا أفراد العينة .

يظهر من خلال الجدولين 5 و 6 إن المعلمين خريجي المدارس العليا يتبعون نهجا متجانسا وفعالا في جميع المؤشرات .مما يعكس استقرارا في ممارساتهم التدريسية .بالمقابل يعاني خريجو الجامعات من تفاوت وتباين في الأداء ,حيث يظهر انخفاض في الأداء في العديد من المؤشرات ,وخاصة في التقويم التشخيصي وتنوع الأسئلة .هذا التباين يعكس اختلافات محتملة في التكوين أو طبيعة التكوين .ويشير إلى ضرورة تعزيز مهارات التقويم والتغذية الراجعة لدى خريجي الجامعات لتحسين جودة التدريس وتلبية احتياجات المتعلمين بشكل أفضل .

الاستنتاج: إن القراءة الأولية لهذه النتائج الكمية تظهر الفروق في الممارسات التدريسية بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين معلمي خريجي الجامعات وفق المقاربة بالكفاءات . وهذا ما دلت عليه النسب المئوية للسلوكات المرصودة في بعدي تنفيذ الدرس وتقويم الدرس ،ماعدا بعد التخطيط كان هناك توافق في ممارسة تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين كل من معلمي خريجي المدارس العليا وكذا المعلمين خريجي الجامعات .

2.الدراسة الأساسية:

بعد قيامنا بالدراسة الاستطلاعية.والتي تطرقنا إلى تفاصيلها ،عرضها ونتائجها،سنتطرق بالتفصيل إلى الدراسة الأساسية .

3.مجالات الدراسة الأساسية:

- ✓ **المجال المكاني:** أجريت الدراسة في بعض ابتدائيات مقاطعة القل وأولادأعطية ولايةسكيكدة وقد شملت ستة(6) ابتدائياتوهي كالأتي:ابتدائيةرابح طينونة،ابتدائية سلوغةمحمد،ابتدائية أحمد طويل،ابتدائيةغميرد حسين، ابتدائية بوجنيبة مسعود،ابتدائيةأحمد بوصوفة.

- ✓ **المجال الزمني** :أجريت هذه الدراسة في الموسم الجامعي 2020 – 2021 .حيث انطلقت الدراسة الأساسية وإجراءاتها من أوائل شهر جانفيإلى نهاية شهر جوان.
- ✓ **المجال البشري :**تم تطبيق شبكة الملاحظة مع 30 معلم(ة) ‘(15) معلما خريجي المدارس العليا و(15) معلما خريجي الجامعات ، مع الحد الأدنى من الحجم الساعي للحصص والذي بلغ 05 حصص لكل معلم ، بمدة زمنية قدرها 45 دقيقة.

4. منهـج الدراســة:

يعتبرالمنهج الوصفي أحد أهم المناهج الشائعة التي يعتمد عليها الباحث في موضوعه، فمن خلاله يتمكن الباحث من وصف الظاهرة وتحليلها إلى أجزاء، وكذلك تفسيرها وعرضها بأسلوب علمي، وبغرض الاستكشافتم اختيار المنهج الوصفي في دراستنا الحالية والتي تدور حول الممارسات التدريسية لمعلمي المدرسةالابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات.

5.عينـــة الدراســة :

نظرا لتعذر تحقيق الاختيار اللاعشوائي لأفراد المجتمع الأصلي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة لجأت الباحثة إلى العمل في المؤسسات المتاحة أو ما يسمى بالعينات العرضية، أين تلقت الباحثة تسهيلات سواءا لحضور الدروس في الأقسام أو لتطبيق شبكة الملاحظة، وقد شملت عينة الدراسة (6) ابتدائيات، وعلى هذا الأساس فقد تم تطبيق شبكة الملاحظة مع 30 معلم(ة)‘(15) معلماخريجي المدارس العليا و(15) معلما خريجي الجامعات ، مع الحد الأدنى من الحجم الساعي للحصص والذي بلغ(05)حصص لكل معلم ، بمدة زمنية قدرها 45 دقيقة، نظرا للصعوبات الجمة و التي صادفتنا خلال حضورنا لمختلف الحصص المبرمجة ولعل من أهمها الغيابات المتكررة لبعض الأساتذة لظروفهم

الشخصية أحيانا وأيضا لظروف مهنية كالاجتماعات الطارئة والمبرمجة تارة أخرى.وكذلكالظروف الصحية التي مررنا بها كجائحة كرونا.

6.أدوات جمع البيانات :

- تم اعتماد شبكة الملاحظة في الدراسة الاستطلاعية(تم ا لإشارة إليها بالتفصيل سابقا) تحضيرا للدراسة الأساسية والتي اعتمدنا من خلالها على المقابلات النصف موجهة وشبكة الملاحظة.

6-1.شبكة الملاحظة:

تم استعمال شبكة الملاحظة كوسيلة لجمع البيانات وذلك لمعرفة الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات ، وقد تكونت الشبكة من 30بندا مقسمة إلى ثلاث محاور، حيث تضمن المحور الأولبعد تخطيط الدرس، في حين ارتبط المحور الثانيبتنفيذ الدرس، أما المحور الثالث فقد تضمن تقويم للدرس.

ولبناء أداة الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

- **تحديد الهدف العام من شبكة الملاحظة:**

تحدد هدف شبكة الملاحظة بالنسبة للدراسة الحالية في معرفة الممارسات التدريسية لمعلمي المدرسة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءاتوذلك من خلال ملاحظة أداء المعلم داخل حجرة الدرس والمدة الزمنية 45د لكل حصة وتسجيل سلوكاته خلال أدائه للتدريس في الحصة التعليمية وف ق مؤشرات تضمنتها ثلاث(3) أبعاد أساسية: بعد التخطيط، بعد التنفيذ، بعدالتقويم .

- **تصميم شبكة الملاحظة :**

مررنا بمراحل لإنجاز شبكة ملاحظة في صورتها الأولية تمكننا من ملاحظة السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية فقد اطلعنا على الدراسات التي تناولت واقع التدريس في المدرسة الابتدائية وكذلك القيام بقراءات حول المقاربة بالكفاءات وإجراء مقابلات مع مفتشي التربية والتعليم بالاعتماد على عدة شبكات ملاحظة في مجال التربية والتفاعل الصفي من أهمها شبكة فلاندرز، وتم عرض شبكة الملاحظة على محكمين في نفس التخصص، وعدلت الشبكة في ضوء ملاحظات المشرف تمهيدا لعرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التعديل على مجموعة من المحكمين، واشتملت شبكة الملاحظة على (30) مؤشر موزعة على (3) أبعاد رئيسية وهي على النحو التالي :

- ❖ بعد التخطيط للدرس: يشتمل على (09)مؤشرات فرعية.
- ❖ بعد تنفيذ الدرس: يشتمل على (13) مؤشرا فرعيا.
- ❖ كفاءة تقويم الدرس : يشتمل على (08) مؤشرات فرعية.

- **صدق شبكة الملاحظة**

وللتأكد من أن الدراسة الحالية (شبكة الملاحظة) تقيس ما أعدت له، فقد تم التأكد من صدقها من خلال **الصدق الظاهري** حيث عرضت الشبكة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة قسم علم النفس وعلم الاجتماع بجامعة 20 أوث 1955 –سكيكدة – والذي بلغ عددهم (04) أساتذة وذلك لتحكيم مدى وضوح تعليماتها في ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين (الأساتذة تم توجيهنا إليهم كونهم أساتذة مكونين في مشروع المقاربة بالكفاءات)، والمتمثلين في:

- الأستاذقيرة إسماعيل
- الأستاذ دشاشنادية
- الأستاذ بوعطيط سفيان

- الأستاذة شلي نورة
- الأستاذ حميدشة نبيل

ولحساب الصدق تم تطبيق معادلة لوشي **LOWSHé**التي تقيس صدق المحتوى لكل بند وفق القانون التالي:

$$CV_R = \frac{ne - \frac{Ne}{2}}{\frac{NE}{2}}$$

- **<u>ثبات شبكة الملاحظة</u>**

تم التحقق من ثبات شبكة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين، حيث تم تطبيقها بم شاركة ملاحظ متعاون تم تدريبه على كيفية استخدام شبكة الملاحظة على عينة استطلاعية من 05 معلمين(خريجي المدارس العلياوخريجي الجامعات) وبعد رصد التغيرات الكمية لأداءالمعلمين وملاحظة كل معلم خلال حصة دراسية كاملة، قمنا بحساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الملاحظ الأول والثاني باستخدام معادلة COOPER*التي تنص على :نسبة الاتفاق =(عدد مرات الاتفاق على عدد مرات الاتفاق+مرات* عدم الاتفاق) x100

متوسط الاتفاق بين الملاحظين:

564 =6 – 94 بمعدل (88 إلى 100 %)

وبعد تطبيق المعادلة على التقديرات الكمية لأداء المعلمين في شبكة الملاحظة، وجد أن نسبة الاتفاق بين الملاحظين قدرت 88% لمجموع فقرات شبكة الملاحظة، وتعتبر نسبة الاتفاق التي تزيد عن 80 %(دالة على ارتفاع في ثبات شبكة الملاحظة) وبذلك يمكن الاطمئنانإلى ثبات شبكة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق.

6-2.المقابلة النصف موجهة

تم إجراء مقابلة نصف موجهة مع ثلاثين (30) معلما، تضمنت الأسئلة التالية:

- ما هي الأبعاد الأساسية للسلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات ؟

- كيف تتم عملية تنفيذ الدرس؟

- ماهي المعايير المستخدمة أثناء عمليةالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟

- ماهي الصعوبات التي تواجهها أثناء عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

7. الأساليبالإحصائية المعتمدة في الدراسة :

لقد تم استخدام الأساليب التالية :

-معادلة لوشي لحساب صدق شبكة الملاحظة والاستمارة .

-معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستمارة.

-معادلة كوبر **COOPER** لحساب ثبات الملاحظين.

-المتوسط الحسابي التكرارات والنسب المئوية.

-الاختبارات الامعلمية(الابارمترية) لدراسة دلالة الفروق بين المعليمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات.

ومن أجل التحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحاسوب، باعتماد الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة بالبرنامج الإحصائي (**SPSS**).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

1.عرض ومناقشة نتائج المقابلة النصف موجهة

تم إجراء مقابلة نصف موجهة مع ثلاثين (30) معلما،(15معلم خريج المدارس العليا،و 15 معلم خريج الجامعات) تضمنت الأسئلة التالية:

- ما هي الأبعاد الأساسية للسلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات؟

- كيف تتم عملية تنفيذ الدرس؟

- ماهي المعايير المستخدمة أثناء عمليةالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟

- ماهي الصعوبات التي تواجهونها أثناء عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

1-1 عرض ومناقشة نتائج المقابلة النصف موجهةللمعلمين خريجيالمدارس العليا:

جدولرقم (07) : يبين استجابة أفراد العينة(خريجي المدارس العليا) على الأبعاد الأساسية للسلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات

الأبعاد	التكرارات	النسب المئوية %
تخطيط الدرس	05	%33.33
تنفيذ الدرس	05	%33.33
تقويم الدرس	05	%33.33
المجموع	**15**	**%100**

التعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة إجابات المعلمين خريجي المدارس العلياعلى السؤال الأول والذي يدور حول أبعاد السلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات متقاربة حيث تحصلنا على نسب بتكرارات مرتفعة من المجموع الكلي لعدد المعلمين وهذا يعني أن كل المعلمين متفقين على أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءاتيمربثلاثة مراحل أساسية والمتمثلة في التخطيط للدرس،تنفيذ الدرس،تقويم الدرس.

جدول رقم(08): يبيناستجابة أفراد العينة(خريجي المدارس العليا): لكيفية تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات

تنفيذ الدرس	التكرارات	النسب المئوية %
الانطلاق منوضعية مشكل لبناء تعلمات جديدة	04	%26.26
استخداماالأدوات والوسائل لتمثيل وتوضيح النشاطات	04	%26.26
اعتماد الطرائق البيداغوجية النشيطة	04	%26.26
مراقبة أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءة	03	%20
المجموع	**15**	**%100**

التعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة إجابات المعلمين خريجي المدارس العلياعلى السؤال الأول والذي يدور حول كيفية تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات متقاربة حيث تحصلنا على نسبة بتكرار مرتفعة من المجموع الكلي لعدد المعلمين وهذا يعني أن كل المعلمين متفقين على كيفية تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (09) : يبين استجابة أفراد العينة على المعايير المستخدمة أثناء عملية تقويمهم وفق المقاربة بالكفاءات لمعلمي خريجي المدارس العليا

معايير التقويم	التكرارات	النسب المئوية %
المشاركة في القسم	06	%40
إنجاز الواجبات والمشاريع	04	%26.66
الأسئلة الشفوية	05	%33.33
المجموع	**15**	**%100**

التعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك تنويع في معايير التقويم وفق المقاربة بالكفاءات التي يستخدمها المعلمين خريجي المدارس العليا، حيث نجد أن المشاركة في القسم قدرت نسبتها ب 40%وهي نسبة كبيرة حسب استجابات الأساتذة يليها بعد ذلك الأسئلة الشفوية بنسبة 33.33%، ثم إنجاز الواجبات والمشاريع التي قدرت نسبتها ب 26.66% وهذا يرجع لطبيعة كل أسلوب يستخدمه الأستاذأثناء تقويمه للتلاميذ.كما أنها نسب متقاربة.وهذا يعني أن كل أفراد العينة متفقين حول المعايير المستخدمة أثناء تقويمهموفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (10) : يبين استجابةأفراد عينة خريجي المدارس العليا للصعوبات التي تواجه معلمي المدرسة الابتدائية في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

صعوبات التدريس	التكرار	النسب المئوية
كثافة المنهاج	05	%33.33
الوقت غير كاف	04	%26.66
الاكتظاظ	06	%40
الأجهزة والوسائل البيداغوجية	00	%"0
نقص التكوين والورشات	00	%00
المجموع	**15**	**%100**

التعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أنهناك 03 صعوبات مهمة بالنسبة للمعلمين خريجي المدارس العليا أثناء عملية تدريس المقاربة بالكفاءات من بينها الاكتظاظ الموجود في الأقسام، حيث قدر بنسبة40% يليها بعد ذلك كثافة المنهاج بنسبة 33.33%، أما فيما يخص الوقت فـإنه غير كافوقدرت نسبته ب26.66.%.وتعتبر هاته الصعوبات صعوبات إدارية تنظيمية خارج صلاحيات المعلم.

1-2عرض نتائج المقابلة النصف الموجهة للمعلمين خريجي الجامعات :

جدولرقم (11) : يبين استجابة أفراد العينة(خريجي الجامعات) على الأبعاد الأساسية للسلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات

الأبعاد	التكرارات	النسب المئوية %
تخطيط الدرس	13	%86.66
تنفيذ الدرس	02	%13.33
تقويم الدرس	00	%00
المجموع	**15**	%100

التعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة إجابات المعلمين خريجي الجامعات على السؤال الأول والذي يدور حول أبعاد السلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات متفاوتة حيث تحصلنا على نسبة بتكرار مرتفعة من المجموع الكلي لعدد المعلمين على إجابة التخطيط للدرس قدرت ب86.66%،في حين كانت نسبةإجابة تنفيذ الدرس ضعيفة قدرت ب 13.33%،أما بعد تقويم الدرس لم يذكره أحد من أفراد العينة بنسبة 0%وهذا يعني أن المعلمين خريجي الجامعات ليسو متفقين على أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يمر بثلاثة مراحل أساسية والمتمثلة في التخطيط للدرس،تنفيذ الدرس،تقويم الدرس.

جدول رقم(12): يبين استجابة أفراد العينة(خريجي الجامعات):لكيفية تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات

تنفيذ الدرس	التكرارات	النسب المئوية %

الانطلاق من وضعية مشكل لبناء تعلمات جديدة	00	%00
استخدام الأدوات الوسائل لتمثيل وتوضيح النشاطات	08	%53.33
اعتماد الطرائق البيداغوجية النشيطة	04	%26.66
مراقبة أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءة	03	%20
المجموع	**15**	**%100**

التعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة إجابات المعلمين خريجي الجامعات على السؤال الذي يدور حول كيفية تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات متفاوتة حيث تحصلنا على نسبة بتكرار مرتفعة من المجموع الكلي لعدد المعلمين حول محور استخدام الأدوات لتمثيل وتوضيح النشاطات بنسبة 53.33%ثم اعتماد الطرائق البيداغوجية النشيطة بنسبة ضعيفة 26.66% ثم مراقبة أداء المتعلمين للتأكدمن تحقق الكفاءة بنسبة ضعيفة قدرت ب 20% ،أماالانطلاق من وضعية مشكل فكانت النسبة00% وهذا يعني أن كل المعلمين غير متفقين على كيفية تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (13) : يبين استجابة أفراد العينة على المعايير المستخدمة أثناء عملية تقويمهم وفق المقاربة بالكفاءات لمعلمي خريجي الجامعات

معايير التقويم	التكرارات	النسب المئوية %
المشاركة في القسم	13	%86.66
إنجاز الواجبات والمشاريع	00	%00
الأسئلة الشفوية	02	%13.33
المجموع	15	**%100**

التعليق :

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أنمعايير التقويم وفق المقاربة بالكفاءات التي يستخدمها المعلمين خريجي الجامعاتغير متنوعة، حيث نجد أن المشاركة في القسم قدرت نسبتها ب %86.66وهي نسبة كبيرة حسب استجابات المعلمين يليها بعد ذلك الأسئلة الشفوية بنسبة منخفضة قدرت ب 13.33%، أماإنجاز المشاريع والواجبات لم تذكر من قبل المعلمين 00%.

جدول رقم (14) : يبين استجابة أفراد عينة خريجي الجامعات للصعوبات التي تواجه معلمي المدرسة الابتدائية في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

صعوبات التدريس	التكرار	النسب المئوية
كثافة المنهاج	01	%6.66
الوقت غير كاف	02	%%13.33
الاكتظاظ	03	%20
الأجهزة والوسائل البيداغوجية	00	%"00
نقص التكوين والورشات	09	%60
المجموع	**15**	**%100**

التعليق: من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك صعوبات متعددة أثناء عملية تدريس المقاربة بالكفاءات من بينها نقص التكوين والورشات وسجلت نسبة كبيرة حيث قدر بنسبة 60% يليها بعد ذلك الاكتظاظبنسبة20%، أما فيما يخص الوقت فإنه غير كاف فكانت النسبة 6.66%وهي نسبة منخفضة، أما بالنسبة للإمكانيات والأجهزة فلم نذكر من بين الصعوبات.

الاستنتاج:

يتبين من خلال نتائج تفريغ مضمون المقابلة النصف موجهة مع المعلمين خريجي المدارس العليا يتبين أنهم متفقين ولديهم اتجاهات إيجابية حول الأبعاد الأساسية للسلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات ، وهذا ماتم توضيحه في إجاباتهم على الأسئلة المطروحة، حيث قدرت النسبة المئوية لكل بعد من أبعاد

السلوك التدريسي ب 33.33%، فأفراد العينة من خريجي المدارس العليا اتفقوا على أن الممارسة التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات لها ثلاثة أبعاد رئيسية تتمثل في التخطيط التنفيذ والتقويم.

أما فيما يخص نتائج تفريغ مضمون المقابلة النصف موجهة للمعلمين خريجي الجامعات نستنتج أن المعلمين غير متفقين حول الأبعادالأساسية للسلوك التدريسي وفق المقاربة بالكفاءاتحيث ذكر أغلب أفراد العينة بعد التخطيط للدرس أما بعد تنفيذ الدرس فقد كانت نسبته منخفضة في حين لم يتم ذكر بعد التقويم للدرس.

كما يتبين أن المعلمين خريجي المدارس العليا متفقين حوول كيفية تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات حيث تحصلنا على نسب بتكرارات مرتفعة ،في حين أن إجابات المعلمين خريجي الجامعات كانت متفاوتةوبعض المحاور لم يتم ذكرها حيث أن المعلمين غير متفقين حول كيفية تنفيذالدرس وفق المقاربة بالكفاءات.أي أن هناك فروق بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

كما تبين النتائج أن المعلمين خريجي المدارس العليا اتفقوا على أن المشاركة في القسم لها دور في نجاح العملية التقويمية بنسبة 40%فمن خ لالها يمكن معرفة التغذية الراجعة للت لاميذ يليها بعد ذلك الأسئلة الشفوية بنسبة 33.33% ، ثم إنجاز الواجبات والمشاريع التي قدرت نسبتها ب 26.66% وهذا يرجع لطبيعة كل أسلوب يستخدمه الأستاذ أثناء تقويمه للتلاميذ .كما أنهانسب متقاربة.وهذا يعني أن كل أفراد العينة متفقين حول المعايير المستخدمةأثناء تقويمهموفق المقاربة بالكفاءات. كما يملك معلمين المدارس العليا معارف نظرية في ما يخص أدبيات المقاربة بالكفاءات ومختلف آليات التقويم الواجب اعتمادها،و هذه النتائج تظهر أن المعلمين خريجي المدارس العليا لم يختلفوا في اتجاهاتهمالإيجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعليه يمكن تفسير ذلك من خ لال مكونات الإتجاه في حد ذاته وهومن

المكونات الإدراكية و المعبرة عن مدى إدراك ا لمعلمين للسياسة التربوية الحديثة من حيث أهميتها في استثمار الموارد الداخلية و الخارجية للمتعلم وعليه فأغلب المعلمين خريجي المدارس العليا يعتمدون المقاربة بالكفاءات في العملية التقويمية ويتبنون إتجاهاتإيجابية .

أما فيما يخص نتائج المعلمين خريجي الجامعات فقد أظهرت أن معايير التقويم التي يستخدمونها غير متنوعة، حيث نجد أن المشاركة في القسم قدرت نسبتها ب 86.66%وهي نسبة كبيرة حسب استجابات المعلمين يليها بعد ذلك الأسئلة الشفوية بنسبة منخفضة قدرت ب 13.33%، أماإنجاز المشاريع والواجبات لم تذكر من قبل المعلمين 00%.وتظهر النتائج أن المعلمين خريجي الجامعات يختلفون في اتجاهاتهم نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعليه فأغلب المعلمين خريجي الجامعات لايعتمدون المقاربة بالكفاءات في العملية التقويمية.

أي أن هناك فروق بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

كما يتضح من خلال النتائج الخاصة بالصعوبات التي تواجه المعلمين خريجي المدارس العليا في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أن هناك 03 صعوبات مهمة بالنسبة للمعلمين خريجي المدارس العليا أثناء عملية تدريس المقاربة بالكفاءات من بينها الاكتظاظ الموجود في الأقسام التي أثرت على المتابعة الفردية لأعمال التلاميذ بصفة فردية حيث عبر عليها المعلمين خريجي المدارس العليا بنسبة موافقة كبيرة حيث قدر بنسبة 40%وهذا ما يجعل الأساتذة يجدون مشكلة في مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ رغم محاولة تكليفهم في كل مرة بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم يليها بعد ذلك كثافة المنهاج بنسبة 33.33%، أما فيما يخص الوقت فإنه غير كافوقدرت نسبته ب 26.66% .وتعتبر هاته الصعوبات صعوبات إدارية تنظيمية خارج صلاحيات المعلم.

في حين يتضح من خلال النتائج الخاصة بالصعوبات التي تواجه المعلمين خريجي الجامعات أن هناك صعوبات متعددة أثناء عملية تدريس المقاربة بالكفا ءات من بينها نقص التكوين والورشات وسجلت نسبة كبيرة حيث قدر بنسبة 60% وهذاراجع إلى نقص التكوين خاصة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يليها بعد ذلك الاكتظاظ بنسبة20%وهذا ما يجعل الأساتذة يجدون مشكلة في مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ رغم محاولة تكليفهم في كل مرة بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم، أما فيما يخص الوقت فإنه غير كاف فكانت النسبة 6.66%وهي نسبة منخفضة، أما بالنسبة للإمكانيات والأجهزة فلم تذكر من بين الصعوبات.

2.عرض نتائج شبكة الملاحظة للدراسة الأساسية:

للكشف عن الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمين التعليم الابتدائي قمنا بصياغة 30مؤشر سلوكي أساسي موزع على ثلاث أبعاد وذلك على النحو التالي:

- بعد التخطيط للدرس: (09) مؤشرات فرعية.
- بعد تنفيذ : (13) مؤشرا فرعيا.
- بعد تقويم للدرس : (08) مؤشرات فرعية.

ولمعرفة الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية تم تسجيل السلوكات المرصودة خلال الحصص(06 حصص)التي تم حضورها مع المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات وحساب التكرارات والنسب المئوية لكليهما

جدول رقم(15) عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي المدارس العليا/بعد التخطيط للدرس

عدد الأساتذة	1		02		03		4		05		06		07		8		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
المؤشرات	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر1	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	90	11.19
المؤشر2	5	9.61	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	89	11.01
المؤشر3	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	90	11.13
المؤشر4	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	90	11.13
المؤشر5	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	5	9.61	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	5	9.61	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	88	11.13
المؤشر6	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	116 .11	6	11 .11	6	11 .11	90	11.13
المؤشر7	5	9.61	6	11 .11	6	11 .11	5	9.61	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	5	9.61	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	87	11.01
المؤشر8	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	90	11.13
المؤشر9	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11.53	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	6	11 .11	90	11.13
المجموع																															804	100

جدول رقم (16)عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي الجامعات :

بعد تخطيط الدرس

عدد الأساتذة	01		2		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
المؤشرات	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر1	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	90	11.19
المؤشر2	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	5	9.61	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	90	11.19
المؤشر3	6	11.11	5	9.61	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.53	6	11.11	5	9.61	6	11.11	6	11.11	6	11.11	87	10.82
المؤشر4	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	90	11.19
المؤشر5	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	90	11.19
المؤشر6	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.53	6	116.11	6	11.11	6	11.11	90	11.19
المؤشر7	6	11.11	5	9.61	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	5	9.61	6	11.11	5	9.61	6	11.11	6	11.11	6	11.11	87	10.82
المؤشر8	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	90	11.19
المؤشر9	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.53	6	11.11	6	11.11	6	11.11	90	11.19
المجموع																															804	100

يتعلق الجدولان (15)و(16) بتقييم الممارسات التدريسية لخريجي المدارس العليا وخريجي الجامعات في مجال التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات .يتضمن كل جدول 9 مؤشرات تتعلق بأبعاد التخطيط للدرس ،حيث يتم تقييم أداء 15 معلما ،تتراوح النسب المئوية للمعلمين بين 87% و 90% لكل مؤشر ،مما يدل على مستوى أداء متقارب في جوانب التخطيط.

المؤشرات المتعلقة بصياغة الأهداف ،والكفاءة القاعدية ..مثل المؤشر(1)حيث سجلت نسبة قدرها 11.19% ، مما يدل على التزام المعلمين بصياغة أهداف واضحة وإجرائية

الأداء في المؤشر 7(اختيار الطرائق المناسبة لطبيعة وموضوع المادة)سجل اقل نسبة ب ن 87%.، حيث يظهر ضعف في اختيار الطرق التعليمية المناسبة مما يستدعي التركيز على تطوير هذه المهارات وضرورة تحسين استراتيجيات التعليم .

كما تشير النتائج إلى أن خريجي المدارس العليا وخريجو الجامعات يظهرون مستوى عال من الالتزام بالتخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات .وأنه لا توجد فروق في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات

جدول رقم (17) عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي المدارس العليا

بعد تنفيذ الدرس

عدد الأساتذة	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
المؤشرات	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر **10**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر **11**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر **12**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر **13**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر **14**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر **15**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر **16**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر **17**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر 18	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر 19	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر **20**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر 21	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المؤشر **22**	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	7.69
المجموع																															1170	100%

جدول رقم (18) عرض النتائج الخاصة ..بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي الجامعات:

بعد تنفيذ الدرس

عدد الأساتذة	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
المؤشرات	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر **10**	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المؤشر **11**	1	1.53	2	2.98	2	3.03	2	2.98	1	1.53	1	1.53	1	1.53	2	2.98	2	2.98	2	2.98	2	2.98	1	1.53	1	1.53	1	1.53	1	1.53	23	2.55
المؤشر **12**	1	1.53	2	2.98	2	3.03	2	2.98	1	1.53	1	1.53	1	1.53	2	2.98	2	2.98	2	2.98	2	2.98	1	1.53	1	1.53	1	1.53	1	1.53	23	2.55
المؤشر 13	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المؤشر 14	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المؤشر **15**	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المؤشر **16**	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المؤشر **17**	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المؤشر 18	3	4.61	3	4.47	2	3.03	3	4.47	3	4.61	3	4.61	3	4.61	3	4.47	3	4.47	3	4.47	3	4.47	3	4.61	3	4.61	3	4.61	3	4.61	44	4.88
المؤشر 19	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المؤشر **20**	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المؤشر 21	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المؤشر **22**	6	9.23	6	8.95	6	9.09	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	8.95	6	9.23	6	9.23	6	9.23	6	9.23	90	10
المجموع																															990	**100%**

التعليق على الجداول:

الجدولان (17)و(18) يركزان على بعد تنفيذ الدرس ،يتكون كل جدول من 13 مؤشرا يتم من خلالها تقييم اداء15 معلما من كل مجوعة .

في جدول الخاص بالمعلمين خريجي المدارس العليا يتبين أن كل المؤشرات تم تسجيلها بنسبة 7.69% مما يشير إلىأداء تابث ومتوازن ،فكل المعلمين خريجي المدارس العليا قدمو ا تقييم جيد في كل المؤشرات مما يشير إلى فهم شامل وتطبيق لممارسة تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

بينما نلاحظ في الجدول الخاص بالمعلمين خريجي الجامعات فمؤشرات بعد تنفيذ الدرس تم تسجيلها بنسب وبتكرارات متفاوتة ومتباينة فأ غلب مؤشرات بعد تنفيذ الدرس تم تسجيلها بتكرار نسبته 9.23%، عدا المؤشر رقم11 الذي يتضمن "ينطلق من وضعية مشكل لبناء تعلمات جديدة" والمؤشر رقم 12 الذي يتضمن "وضعية مشكل تثير لدى المتعلم دافعا قويا" حيث بلغت نسبتهما 1.53%،والمؤشر رقم 18 والذي يتضمن "احترام الوقت المخصص لكل مرحلة من مراحل الدرس"،حيث بلغت نسبته 4.61%.حيث يظهر هذا تباين في الأداء مما يشير إلى وجود نقاط ضعف ملحوظة.وحاجة ملحة لتطوير ممارستهم التدريسية .

كما قدرت إجمالي نقاط مؤشرات بعد تنفيذ الدرس في جدول خريجي المدارس العليا ب 1170،بينما في جدول خريجي الجامعات ب 990 .

وهذا ما يؤكد تفوق معلمي خريجي المدارس العليا فيتنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (19) عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي المدارس العليا:

بعد تقويم الدرس

عدد الأساتذة	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
المؤشرات	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر23	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	12.5
المؤشر24	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	12.5
المؤشر25	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	12.5
المؤشر26	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6		6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5		12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	12.5
المؤشر27	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	12.5
المؤشر28	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	12.5
المؤشر29	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5		12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	12.5
المؤشر30	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	90	12.5
المجموع																															720	100%

جدول رقم (20)عرض النتائج الخاصة بالممارسات التدريسية للمعلمين خريجي الجامعات:بعد التقويم للدرس.

عدد أساتذة ممارسات	01		02		03	04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
ممارسة23	3	9 .09	3	9 .09	3	7.69	3	7.69	3	7.69	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	7.69	45	8.67
ممارسة24	2	6 .06	2	6 .06	6	.38 15	6	15.38	2	15.38	2	6 .06	2	6 .06	2	6 .06	2	6 .06	2	6 .06	2	6 .06	2	6 .06	2	6 .06	3	6 .06	6	15.38	46	8.86
ممارسة25	3	9 .09	3	9 .09	3	7.69	3	7.69	3	7.69	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	6	9 .09	3	7.69	48	9.24
ممارسة26	6	.18 18	6	18 .18	6	.38 15	6	15.38	6	15.38	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18		18 .18	6	18 .18	6	18 .18	3		6	15.38	87	16.76
ممارسة27	6	.18 18	6	18 .18	6	.38 15	6	15.38	6	15.38	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	15.38	90	17.34
ممارسة28	4	.12 12	6	12 .12	6	.38 15	6	15.38	4	15.38	4	12 .12	4	12 .12	4	12 .12	4	12 .12	4	12 .12	4	12 .12	4	12 .12	4	12 .12	4	12 .12	6	15. 38.	68	13.10
ممارسة29	3	9 .09	3	9 .09	3	7.69	3	7.69	3	7.69	3	9 .09	3	9 .09		9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3	9 .09	3		3	7.69	45	8.67
ممارسة30	6	.18 18	6	18 .18	6	.38 15	6	15.38	6	15.38	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	18 .18	6	15.38	90	17.34
المجموع																															519	100%

التعليق على الجداول:

يظهر الجدولان(19)و(20)تقييم الممارسات التدريسية في بعد تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات ،يتضمن كل جدول 8مؤشرات .

في الجدول الخاص بخريجي المدارس العليا تظهر جميع المؤشرات بنسبة 12.5% مما يعكس استقرارا الأداء في مختلف أبعاد تقويم الدرس

بينما يظهر الجدول الخاص بالمعلمين خريجي الجامعات أن أ غلب مؤشرات بعد تقويم الدرس تم تسجيلها بتكرار ات متباينة، فالمؤشر رقم **23**الذييتضمن"تطبيق التقويم التشخيصي قبل انطلاق كل وحدة تعليمية" ،والمؤشر رقم 25 الذي يتضمن "يراقب أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءة"،والمؤشر رقم 29الذي يتضمن"ينوع من أساليب التقويم"سجلت نسبتهم8.67%،أما المؤشر رقم 26 الذي يتضمن" يقدم نشاطات للمتعلمين يطلب منهم إنجازها خارج الحصة" والمؤشررقم27الذي يتضمن"يطرح أسئلة لمعرفة مدىتحقق أهداف الدرس"،والمؤشر رقم 30 الذي يتضمن "يصحح الخطأ"سجلت نسبته 17.34%،أما المؤشر 24 الذي يتضمن"ينوع من الأسئلة التي تقيس مختلف مجالات التعلم"سجلت نسبته ب 9.25% ،والمؤشر رقم 28 الذي يتضمن"ربط الخبرات التعليمية الجديدة بخبرات المتعلمين السابقة"سجلت نسبته12.10%وهذا يوضح تباين وتفاوتا كبيرا في الأداء .

كما قدر إجمالي نقاط المؤشرات في الجدول الخاص بالمعلمين خريجي المدارس العليا هو 720 .بينما سجلت 519 نقطة في الجدول الخاص بالمعلمين خريجي الجامعات .وهذا يدل على تفوق واضح لخريجي المدارس العليا في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات،بينما بينما يعاني خريجو الجامعات من تباين وضعف كبير يعكس اختلافات في التكوين.

3.عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

3-1.عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات الإحصائية:

3-1-1.اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة وبين معلمي خريجي الجامعات.

جدول رقم(21) اختبار شابيرو للتوزيع الطبيعي للمتغير الأول بعد التخطيط للدرس

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	قيمة اختبار كولموغروف	درجة الحرية	Sig	قيمة اختبار شابيرو	درجة الحرية	Sig
بعد التخطيط للدرس	0.488	30	0.000	0.492	30	0.000

تشير نتائج اختبارات شابيرو-ويلك وكولموغوروف-سميرنوف إلى أن البيانات المتعلقة بعد التخطيط للدرس لا تتوزع بشكل طبيعي. في اختبار شابيرو-ويلك، كانت قيمة الاختبار 0.492 مع قيمة احتمالية (Sig) قدرها 0.000، بينما في اختبار كولموغوروف-سميرنوف كانت قيمة الاختبار 0.488 مع نفس القيمة الاحتمالية. نظرًا لأن القيم الاحتمالية أقل من 0.05، فإننا نرفض فرضية التوزيع الطبيعي، مما يعني أن البيانات لا تتبع هذا التوزيع.

تعكس هذه النتائج وجود تباين كبير أو قيم شاذة في البيانات، مما يفرض قيودًا على أنواع التحليل الإحصائي التي يمكن استخدامها لاحقًا. من المهم تحليل البيانات بشكل أعمق لفهم الأسباب المحتملة

لهذا الانحراف. يُوصى باستخدام طرق إحصائية غير معلمية مثل اختبار مان–ويتني لضمان دقة النتائج. كما ينبغي النظر في إجراء تحليل إضافي للتعرف على العوامل التي قد تؤثر على توزيع البيانات، مع إمكانية استخدام تقنيات مثل التحويلات أو استبعاد القيم الشاذة إذا كانت تؤثر بشكل كبير على النتائج.

جدول رقم(22)يبين نتائج اختبار مان ويتني لبعد تخطيط الدرس

الإبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة اختبار Z	قيمة اختبار مان ويتني	Sig
بعد التخطيط للدرس	الأساتذة خريجو الجامعة	15	5.96	15.5	0.00	112.5	1
	الأساتذة خريجو المدارس العليا	15	5.96	15.5			

تشير نتائج اختبار مان–ويتني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المدارس العليا بعد التخطيط للدرس. حيث كانت قيمة اختبار مان–ويتني U تساوي 112.5، مع متوسط رتب قدره 15.5 لكل مجموعة، وقيمة Z تساوي 0.00، مما يدل على عدم وجود اختلافات ملحوظة بين المجموعتين. كما أن القيمة الاحتمالية (Sig) كانت 1، مما يعني أن النتائج ليست ذات دلالة إحصائية. هذه النتائج تدعم فكرة أن الأساليب التعليمية المستخدمة في كلا المجموعتين قد تكون متشابهة في تأثيرها على الأداء بعد التخطيط للدرس، مما يعكس عدم وجود تأثير كبير لمؤسسة التخرج على النتائج التعليمية. وبالتالي، يمكن القول إن كلا المجموعتين تتمتعان بمستوى مشابه من

الكفاءة في التخطيط للدرس، مما يشير إلى أن العوامل الأخرى مثل التدريب والتكوين قد تلعب دورًا أكبر في الأداء.

تعكس هذه النتائج توازنًا في جودة التعليم بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المدارس العليا. قد يشير ذلك إلى أن كلا المؤسستين توفران بيئة تعليمية فعالة، مما يؤدي إلى نتائج متقاربة في الممارسة التدريسية. هذا يتماشى مع دراسات سابقة أظهرت أن جودة التعليم لا تعتمد فقط على المؤسسة التعليمية، بل تتأثر أيضًا بعوامل أخرى مثل التكوين والتدريب.

وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الأولى والتي مفادها " **توجدفروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة وبين معلمي خريجي الجامعات)**" غير محققة وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة وبين معلمي خريجي الجامعات

بما أن عينة الدراسة اقل من 50 فرد فإننا سنعتمد على نتائج اختبار شابيرو بدل كولموغروف سميرنوف.

الجدول رقم(23). يبين اختبار التوزيع الطبيعي لعينتي الدراسة في بعد تنفيذ الدرس.

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	قيمة اختبار كولموغروف	درجة الحرية	Sig	قيمة اختبار شابيرو	درجة الحرية	Sig
بعد تنفيذ الدرس	0.336	30	0.000	0.688	30	0.000

تشير نتائج اختبارات شابيرو–ويلك وكولموغوروف–سميرنوف إلى أن البيانات المتعلقة بعد تنفيذ الدرس لا تتوزع بشكل طبيعي. في اختبار شابيرو–ويلك، كانت قيمة الاختبار 0.688 مع قيمة احتمالية (Sig) قدرها 0.000، بينما في اختبار كولموغوروف–سميرنوف كانت قيمة الاختبار 0.336 مع نفس القيمة الاحتمالية. نظرًا لأن القيم الاحتمالية أقل من 0.05، فإننا نرفض فرضية التوزيع الطبيعي، مما يعني أن البيانات لا تتبع هذا التوزيع.

تعكس هذه النتائج وجود تباين كبير أو قيم شاذة في البيانات، مما يفرض قيودًا على أنواع التحليل الإحصائي التي يمكن استخدامها لاحقًا. من المهم تحليل البيانات بشكل أعمق لفهم الأسباب المحتملة لهذا الانحراف. يُوصى باستخدام طرق إحصائية غير معلمية مثل اختبار مان–ويتني لضمان دقة النتائج. كما ينبغي النظر في إجراء تحليل إضافي للتعرف على العوامل التي قد تؤثر على توزيع البيانات، معإمكانيةاستخدام تقنيات مثل التحويلات أو استبعاد القيم الشاذة إذا كانت تؤثر بشكل كبير على النتائج.

الجدول رقم (24) يبين نتائج اختبار مان ويتني لبعد تنفيذ الدرس

الإبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة اختبار Z	قيمة اختبار مان ويتني	Sig
بعد تنفيذ الدرس	الأساتذة خريجو الجامعة	15	6	23	-5.089	0.000	0.00
	الأساتذة خريجو المدارس العليا	15	5.06	8			

تشير نتائج اختبار مان–ويتني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المدارس العليا بعد تنفيذ الدرس. حيث كانت قيمة اختبار مان–ويتني U تساوي 0.00، مع متوسط رتب قدره 23 للأساتذة خريجي الجامعات و 8 للأساتذة خريجي المدارس العليا. كما أن قيمة Z كانت – 5.089، مما يدل على وجود اختلاف كبير لصالح الأساتذة خريجي الجامعات. القيمة الاحتمالية (Sig) كانت 0.000، مما يعني أن النتائج ذات دلالة إحصائية. هذه النتائج تشير إلى أن الأساتذة خريجي الجامعات قد يكون لديهم أساليب تدريس أكثر فعالية أو خبرة أكبر في تنفيذ الدروس، مما يؤدي إلى أداء أفضل في هذه المرحلة.

تعكس هذه النتائج الفروق في الممارسات التدريسية في بعد تنفيذ الدرس ة بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المدارس العليا. قد يشير ذلك إلى أن الأساتذة خريجي

وهذا يجعلنا نقبل الفرضية البديلة (**توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات**)،ومنه يمكن القول أن الفرضية محققة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة وبين معلمي خريجي الجامعات.

بما أن عينة الدراسة اقل من 50 فرد فإننا سنعتمد على نتائج اختبار شابيرو بدل كولموغروف سميرنوف.

الجدول رقم (25) يبين اختبار التوزيع الطبيعي لعينتي الدراسة في بعد تقويم الدرس.

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	قيمة اختبار كولموغروف	درجة الحرية	Sig	قيمة اختبار شابيرو	درجة الحرية	Sig
بعد تقويم الدرس	0.328	30	0.000	0.709	30	0.000

تشير نتائج اختبارات شابيرو–ويلك وكولموغوروف–سميرنوف إلى أن البيانات المتعلقة بعد تقويم الدرس لا تتوزع بشكل طبيعي. في اختبار شابيرو–ويلك، كانت قيمة الاختبار 0.709 مع قيمة احتمالية (Sig) قدرها 0.000، بينما في اختبار كولموغوروف–سميرنوف كانت قيمة الاختبار 0.328 مع نفس القيمة الاحتمالية. نظرًا لأن القيم الاحتمالية أقل من 0.05، فإننا نرفض فرضية التوزيع الطبيعي، مما يعني أن البيانات لا تتبع هذا التوزيع.

تعكس هذه النتائج وجود تباين كبير أو قيم شاذة في البيانات، مما يفرض قيودًا على أنواع التحليل الإحصائي التي يمكن استخدامها لاحقًا. من المهم تحليل البيانات بشكل أعمق لفهم الأسباب المحتملة لهذا الانحراف. يُوصى باستخدام طرق إحصائية غير معلمية مثل اختبار مان–ويتني لضمان دقة النتائج.

كما ينبغي النظر في إجراء تحليل إضافي للتعرف على العوامل التي قد تؤثر على توزيع البيانات، مع إمكانية استخدام تقنيات مثل التحويلات أو استبعاد القيم الشاذة إذا كانت تؤثر بشكل كبير على النتائج.

الجدول رقم(26) يبين نتائج اختبار مان ويتني لبعد تقويم الدرس

الإبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة اختبار Z	قيمة اختبار مان ويتني	Sig
بعد تقويم الدرس	الأساتذة خريجو الجامعة	15	6	23	5.140 –	0.000	0.00
	الأساتذة خريجو المدارس العليا	15	4.33	8			

تشير نتائج اختبار مان–ويتني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المدارس العليا بعد تقويم الدرس. حيث كانت قيمة اختبار مان–ويتني U تساوي 0.000، مع متوسط رتب قدره 23 للأساتذة خريجي الجامعات و 8 للأساتذة خريجي المدارس العليا. كما أن قيمة Z كانت – 5.140، مما يدل على وجود اختلاف كبير لصالح الأساتذة خريجي الجامعات. القيمة الاحتمالية (Sig) كانت 0.000، مما يعني أن النتائج ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكننا القول توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة وبين معلمي خريجي الجامعات.

من الناحية الكيفية، تعكس هذه النتائج الفروق في الممارسات التدريسية بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المدارس العليا. قد يشير ذلك إلى أن الأساتذة خريجي ال مدارس العليا يستخدمون أساليب تدريس أكثر فعالية وتتماشى مع مقاربة التدريس بالكفاءات ، مما يسهم في تحسين أدائهم في بعد تقويم الدرس. هذه النتائج تتماشى مع دراسة سابقة.

وهذا يجعلنا نقبل الفرضية البديلة التي مفادها أنه توجد فروق دالةإحصائيا بين المعلمين خريجي المدارس العليا والمعلمين خريجي الجامعات في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

2.3.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات الإحصائية:

3-2-1.اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات"

ويتبين من خلال الأرقام الإحصائيةكما موضح في الجدولين(21)و(22) على أن الفرضية غير محققة وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات،ويوضح الجدولين 15و16أن كل مؤشرات بعد التخطيط للدرس تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته ب 11.19%لكلا أفراد العينتين ،وأنه سواءا المعلمين خريجي الجامعات و المعلمين خريجي المدارس العليا يستهلون الحصص التدريسية بوضع المتعلمين في وضعيات مشكلة قصد تهيئتهم لاكتشاف،وإثارة دافعيتهم للبحث والتعلم،وكذلك يضعون مخطط لتوزيع الوقت وتقسيمه بشكل منتظم لإنهائها في الوقت المحدد،وأيضا اختيار طريقة التدريس المناسبة ،وكذلك الوضعيات المشكلة المقدمة للمتعلمين ترمي إلى اكتشاف الكفاءات والقدرات الموجودة لديهم.

3-2-2.اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي الجامعات وبين المعلمين خريجي المدارس العليا

ومن خلال النتائج والأرقام الإحصائية يتبين أن الفرضية تحققت ،و يتبين من خلال الجدول (16)أن كل مؤشرات بعد تنفيذ الدرس تم تسجيلها بتكرار نسبته 7.69% بالنسبة للمعلمين خريجي المدارس العليا،فالمعلمين خريجي المدارس العليا يحرصون في هاته المرحلة(تنفيذ الدرس)على توفير بيئة تدريسية

مناسبة تساعد على توجيه وإثارة دافعية المتعلمين كما يتضح من خلال الجدول أنهم يراعون الفروقات الفردية بين المتعلمين .

كمايوضح الجدول رقم(17) أنه بالنسبة للمعلمين خريجي الجامعات فمؤشرات بعد تنفيذ الدرس تم تسجيلها بنسب متفاوتة حيث سجلت بتكرار نسبته 9.11%، عدا المؤشر رقم11 الذي يتضمن "ينطلق من وضعية مشكل لبناء تعلمات جديدة" والمؤشر رقم12 الذي يتضمن "وضعية مشكل تثير لدى المتعلم دافعا قويا" حيث بلغت نسبتهما 2.55%،والمؤشر رقم 18 والذي يتضمن "احترام الوقت المخصص لكل مرحلة من مراحل الدرس"،حيث بلغت نسبته 4.88%،وهذا ماجعل تنفيذ الدرس لا يتوافق مع مقاربة الكفاءات.

كما تشير النتائج إلى أن خريجي المدارس العليا يتفوقون في تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات، بينما يحتاج خريجي الجامعات إلى تعزيز مه اراتهم وممارساتهم في بعض المجالات. إن تحسين الممارسات التدريسية يتطلب استثمار التدريب والتطوير المهني لضمان جودة التعليم في المدرسة الابتدائية.

3-2-3.اختبارالفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي الجامعات وبين المعلمين خريجي المدارس العليا ،ومن خلال النتائج الكمية والأرقام الإحصائية يتبين أن الفرضية تحققت،حيث يبين الجدول رقم(19) يتبين أن أغلب مؤشرات بعد تقويم الدرس تم تسجيلها بتكرار نسبته 12.5%.أيأن المعلمين خريجي المدارس العليا يقومون بالتقويم وفقا لمقاربة الكفاءات أي يقومون بتقويم المتعلمين تقويما مستمرا من خلال إعداد أسئلة بعد تنفيذ كل معرفة وقياس مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة.أيأن تقويم المعلمين خريجي المدارس العليا للدرس يتوافق مع مقاربة الكفاءات.

أما بالنسبة للمعلمين خريجي الجامعات فمن خلال الجدول رقم (20)يتبين أن أغلب مؤشرات بعد تقويم الدرس تم تسجيلها بتكرارات متباينة، فالمؤشر رقم 23الذي يتضمن"تطبيق التقويم التشخيصي قبل انطلاق كل وحدة تعليمية" ،والمؤشر رقم 25 الذي يتضمن "يراقب أداء المتعلمين للتأكدمن تحقق الكفاءة"،والمؤشر رقم 29الذي يتضمن"ينوع من أساليب التقويم"سجلت نسبتهم 9.09% ،أما المؤشر رقم26 الذي يتضمن" يقدم نشاطات للمتعلمين يطلب منهم إنجازها خارج الحصة" والمؤشر رقم 27 الذي يتضمن"يطرح أسئلة لمعرفةمدى تحققأهداف الدرس"،والمؤشررقم 30 الذي يتضمن "يصحح الخطأ"سجلت نسبتهم ب 18.18% ،أما المؤشر 24 الذي يتضمن"ينوع من الأسئلة التي تقيس مختلف مجالات التعلم"سجلت نسبته ب 6.06% ،والمؤشر رقم 28 الذي يتضمن"ربط الخبرات التعليمية الجديدة بخبرات المتعلمين السابقة"سجلت نسبته12.12% ،وهذا ما يؤكد لنا تحقق الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي الجامعات وبين المعلمين خريجي المدارس العليا.

4.مناقشة عامـــة لنتائج الدراسة

من خلال قراءتنا لمضمون شبكة الملاحظة وبعد تحليلنا الكمي و الكيفي لها وللأداة المرافقة ووفقا لنتائج الدراسة والأدبيات الإمبريقية وبعض الدراسات السابقة.، وعلى ضوءعرض ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية فإن الفرضية العامة للدراسة تحققت أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات،نظرا لتحقق الفرضيتين الجزئيتين الثانيةوالثالثة ومفادهما على التوالي:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات .حيث اتضح أن ممارسات كل من المعلمين خريجي المدارس العلياوالمعلمين خريجي الجامعات كانت متباينة ،وهذا التباين كان دال إحصائيا وذلك من خلال حساب ك2 لكل بند من بنود الشبكة.

وقد أظهرت النتائج أن المعلمين خريجي المدارس العليا يحرصون على توفير البيئة الصفية المناسبة المساعدة على توجيه ،وإثارة دافعية المتعلم نحو البحث عن المعرفة ،وتنمية حب الاكتشاف ،التحليل والاستنباط والنقد وتنمية الفكر الإبداعي قصد تحقيق أحد أهداف المقاربة بالكفاءات والمتمثل في تجاوز الواقع المعتمد على الحفظ والاسترجاع.في حيثأظهرت نتائج بعد تنفيذ الدرس بالنسبة للمعلمين خريجي الجامعات أن أغلب مؤشراته لم تكن ممارسة بشكل مقبول.

أما **الفرضية الثالثة** التي نصت على أنه:

–توجدفروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي الجامعات.فقد تحققت أيضا حيث أظهرتالنتائج أن المعلمين خريجي المدارس العليا يمارسون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ويطبقونه بشكل مقبول لمعرفة مدى تقدم وقياس مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة،في حين أظهرت نتائج بعد تقويم الدرس للمعلمين خريجي الجامعات أن أغلب مؤشراته لم تكن ممارسة وفق متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

في حين أن **الفرضية الأولى** لم تتحقق، حيث بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين خريجي المدارس العليا وبين المعلمين خريجي

الجامعات.فنتائج بعد التخطيط للدرس أظهرت أن كل المؤشرات كانت ممارسة بالمستوى المطلوب تتوافق مع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

ومنأهم الحلول والتوصيات التي تقدمها الدراسة للتطبيق الفعلي للمقاربة بالكفاءات:

من بين الملاحظات البارزة فيما يتعلق بالأداء التدريسي نسجل الحاجة الماسة إلى تكوين المكونين ،حيث تظهر أهمية تأهيل المربي مرورا بالطور الابتدائي حيث شهد محور التكوين نقصا ملحوظا ولم يحظى سوى بعمليات محدودة لم ترقى هي أيضا إلى مستويات التي تؤهلها لتحقيق الفعالية المطلوبة والمرجوة لضمان الجودة في التكفل بالمعلمين وتحقيق الكفاءة.

ومن أهم الحلول و التوصيات نذكر :

- لا بد من إعداد مشروع وخطة تنفيذ ووسائل تقييم تكون بمثابة معايير تدلنا على مدى انشغالنا وفق المقاربة بالكفاءات وتطبيقها فعلا ، وهذه التغييرات تكمن في تلقي المعلم تكوين خاص بمقاربة الكفاءات وتوظيفه لمختلف استراتيجيات التدريس الفعالة .
- استمرارية التكوين بشقيه النظري وخاصة التطبيقي.
- التوظيف الجيد والفعال للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وابتكار طرق تقييم جديدة واعتماد التفريد في التعليم.
- اللجوء إلى مقاربات بيداغوجية وأدوات ديداكتيكية،تمكننا من الأجرأة المثلى للكفاءات التي نريد إكسابها للمتعلمين .
- تغيير أشكال وأساليب تكوين المدرسين وإشراك الأساتذة الباحثين والبيداغوجين في عملية التكوين المستمر وخاصة ما يعرف بالتكوين أثناء الخدمة.بالتنسيق مع مختصين في مجال التربية.

- إعادة صياغة الفعل البيداغوجي وإعادة هيكلة المنظومة التربوية وتحديث مناهجها، ومضامين البرامج وإعادة تأهيل بعض المواد الدراسية وتدعيم وترقية البعض الأخر.
- تطوير ممارسات التقويم بمختلف أشكاله بحيث تنسجم مع أهدافالمناهج التعليمية الجديدة المبنية وفق المقاربة بالكفاءات.
- توجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلمات وتكييفها مع حاجات المتعلمين الذين يعانون صعوبات أو الذين يجدون سهولة في التعلم.
- تنمية المفهوم الواسع للتقويم لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجه ضمن الخطة الشاملة لإحداث التغير النوعي.
- إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته و إستراتيجياته التعليمية التي تنمي استقلاليته و قدراته المعرفية.
- تحسين نوعية التعليم الممنوح وتقليص عوامل الفشل الدراسي ،والرفع من مردود منظومتنا التربوية.
- التخفيف من البرامج المكثفة وإيجاد الحلول لمشكلة الاكتظاظ بالأقسام .

خاتمة:

لقد أعددنا هاته الدراسة نظرا للاستجابة الملحة لتوضيح الرؤية فيما يتعلق بالتدريس بالكفاءات وهي الحاجة التي وقفنا عليها مرارا خاصة لدى المعلمين وأكدها لنا أكثر من اختصاصي في مجال التربية خاصة وأن المتطلبات تنادي بضرورة تحقيق الجودة الشاملة على مستوى المنظومة التربوية،حيث حاولنا ذكر أهم المرتكزات لممارسة وأجرأة مقاربة الكفاءات بداية من صدور المناهج والكتب المدرسية وصولا إلى تقييم الكفاءات ،وأيضا التطرق لأهم صعوبات تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.كان ذلك مناسبة لتأكيد على أن مفهوم الكفاية مرتبط بمجال مفاهيمي غني من حيث مكوناته البيداغوجية والديداكتيكية من جهة ومكوناته التقييمية من جهة أخرى وبالتالي فان مجال تطبيق الكفاءات يعد مجالا معقدا تتفاعل فيه مقاربات منهجية متنوعة مما يتطلب التزود بما توفره الهندسة التربوية عموما وهندسة التقييم خصوصا من أدواتوتقنيات متنوعة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1-إيهاب المصري،طارق عامر (2012)،الكفايات المهنية والمهارات التدريبية والتدريب، ط1،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

2-بوبكر بن بوزيد(2006)،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية ،الديوان الوطني للمطبوعات ،الجزائر،ط1.

3-جرادات،عزت و آخران(2008)،التدريس الفعال،ط1،دار الصفاء،الأردن .

4-جرجس،ميشال(2005)،معجم مصطلحات التربية و التعليم،ط1،دار النهضة،لبنان.

5-حاجي فريد(2005)،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات،دار الخلدونية،القبة،الجزائر.

6-حثروبي محمد الصالح (2004)،المدخلإلى التدريس بالكفاءات،ط 2،شركة الهدى للنشر ،الجزائر.القاهرة.

7- حسنين،محمد (2007)،التخطيط لدرس فعال،ط1،دار مجدلاوي،الأردن) .

8-حمد الله جبارة (2009)،مؤشرات كفاية المدرس،الطبعة الأولى،مطبعة النجاح ،الدار البيضاء.

9-خالدبن محمد الشهري (2012)،المعلم الناجح/دليل عملي للمعلم.

10-خير الدين هني(2005)،مقاربة التدريس بالكفاءات ،ط1.

11-رشوان، حسين (2006)،العلم و التعليم و المعلممن منظور علم الاجتماع ،ط1 ،مؤسسة شباب الجامعة،مصر .-

12-زيتون، حسن(2005)،التدريس رؤية في طبيعة المفهوم ،ط2،مصرعالم الكتب.

13-عبد الباري عصر(2005)،تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ،مركز الإسكندرية للكتاب ،د ط ،عمان.

14-عبد الله،عبد الرحمان(2004)،التربية العملية و مكانتها في برامج تربية المعلمين ،ط1،دار وائل ،الأردن.

15-عبد الكريم غريب (2008)،بيداغوجيا المشروع،ط1،منشورات عالم التربية ،الدار البيضاء،المغرب.

16-عبد الكريم غريب(2011)،بيداغوجيا المشروع،ط1،منشورات عالم التربية ،الدار البيضاء ،المغرب.

17-عطية،محسن(2004)،الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال،ط1،دار الصفاء،الأردن.

18-علام،صلاح الدين(2007)،القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية ،ط1 ،دار المسيرة،الأردن.

19-علي أوحيدة(2017)،التدريس بالكفاءات ،دار التلميذ للنشر.

20-علي أوحيدة(2017)،فن التعليم بالكفاءات ،دار التلميذ للنشر.

21-عزيز إبراهيم(2005)،التدريس الإبداعي وتعلم التفكير ،عالم الكتب،القاهرة.

22-فليب بيرنو ترجمة :إبراهيم لعليبي،(دس)،بناء الكفاءات انطلاقا من الابتدائي،المركز الوطني للوثائق التربوية.

23- فليب بيرنو،تر: عثمانايت مهدي وآخرون(210)،عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس،المركز الوطني للوثائق التربوية.

24–قاسم خزعلي(2010)،الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدرسة الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص ،جامعة البلقاء التطبيقية ،مجلة جامعة دمشق –العدد الثالث ،الأردن.

25–قلادة(2004)،الأساسيات في تدريس العلوم ،ط1،دار المعرفة الجامعية،مصر.

26–قيبوعة محمد(2016)،المعلم–حول تعليمية الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي– ،ط1،منشورات الأنيس/الجزائر.

27–محمد أحمد كريم(2005)/مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، ط.1شركة الجمهورية الحديثة،مصر.

28–محمد الطاهر وعلي(2011) ، بيداغوجية الكفاءات، ط2، دار الورسم للنشر والتوزيع،الجزائر.

29–محمد الطاهر وعلي (2012)،الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)،ط2، دار الورسم للنشر والتوزيع،الجزائر.

30–محمد شرقي (2010)،مقاربات بيداغوجية،إفريقيا الشرق.

31–محمد فاتحي(2004)،تقييم الكفاءات،ط 1،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة–الدار البيضاء،المغرب.

32–وزارةالتربية الوطنية(2011)،التدرج السنوي للتعلمات مرحلة التعليم الابتدائي،جوان،ديوان المطبوعات المدرسية.

33– وزارة التربية الوطنية (2011)، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،جويلية،ديوان المطبوعات المدرسية

34-يوسف قطامي(2013)،إستراتيجية التعليم والتعلم المعرفية ،ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

35-أبو السميد، سهيلة، و عبيدات ذوقان (2007)،استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين ،دليل المعلم و المشرف التربوي،ط1، دار الفكر،الأردن.

36-الخميسي، سلامة.(2002)،دراسات و بحوث عن المعلم العربي بعض قضايا التكوين و مشكلات المهارة المهنية (ط1)،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،مصر.

37-الشايب،محمد الساسي(2007)،علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ،رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي ،كلية العلوم الاجتماعية ،جامعةوهران .

38-العياصرة،وليد (2010) ، التربية الإسلامية و استراتيجيات تدريسها و تطبيقاتها العملية ط 1،دار المسيرة،الأردن.

39-الفتلاوي،سهيلة.(2004)، كفايات تدريس المواد الاجتماعية- بين النظرية و التطبيق في التخطيط و التقويم- ،(ط1)،دار الشروق،الأردن.

40-الفتلاوي،احمد الهلالي(2006)،المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي،دار الشروق ،عمان.

41-الكسباني،محمد .(2010)،مصطلحات في المناهج و طرق التدريس. ط 1،مؤسسة حورب الدولية،مصر.

42-المهدي،مجدي (2007)، المعلم و مهنة التعليم بين الأصالة و المعاصرة ، (ط 1)،دار الجامعة الجديدة، مصر.

43- Bernard rey2006,les compétences alécole apprentissage et évaluation, de boek,bruxelle,Belgique,2ed.

44- Bemadettecharlier2004,diplôme de formation continue en enseignement supérieure et technologie de l éducation,universitédéfibrage suisse.

45Roegiers,x,(2000),une pédagogie de l'intégration compétences et l'intégration de acquis dans l enseignement, Bruxelles ,

الملاحق

شبكة الملاحظة في صورتها الأولية

اسم المقاطعة/ اسم المؤسسة/ السنة الدراسية/

النشاط الموضوع/ المدة/

القسم/ جنس المعلم/ الخبرة المهنية/

المستوى التعليمي للمعلم (طبيعة التكوين)/ تاريخ الحصة/

الأبعاد	البنود	تحقق	لم يتحقق	التكرار
	أهداف الدرس والكفاءة القاعدية مصاغة بطريقة واضحة وإجرائية			
	مؤشرات الكفاءة محددة			
	الوقت المخصص لكل مرحلة من مراحل الدرس محدد			
	خطة الدرس تحدد النشاطات التعليمية التي يقوم بها المتعلم			
	خطة الدرس ترتبط بالإمكانيات المتاحة(المادية والبشرية والزمنية)			

بعد التخطيط للدرس	إعداد أسئلة تقويم الدرس			
	اختيار الطرائق المناسبة لطبيعة وموضوع المادة والكفاءات المستهدفة			
	اختيار الطرائق المناسبة لاحتياجات المتعلمين			
	إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لتقديم الدرس وتوفيرها مسبقا			
بعد تنفيذ الدرس	تهيئة التلاميذ ذهنيا			
	ينطلق من وضعية مشكل لبناء تعلمات جديدة			
	وضعية المشكل تثير لدى المتعلم دافعا قويا للتعلم			
	يستخدم المعلم الأدوات والوسائل لتمثيل وتوضيح النشاطات			
	يقدم للمتعلم تعليمات وشروط			

	انجاز واضحة لا تقبل التأويل			
	يشجع المعلم السلوك الايجابي لدى المتعلمين ويعززه			
	يعتمد الطرائق البيداغوجية النشطة			
	استغلال الوسائل البيداغوجية المناسبة وجميع المعينات ذات العلاقة بالدرس(أشرطة،خرائط ..) حسب الأنشطة والوضعيات			
	احترام الوقت المخصص لكل مرحلة من مراحل الدرس			
	طريقة التدريس نشطة وفعالة وتدفع المتعلم لاكتشاف المعرفة بنفسه			
	ربط الخبرات التعليمية الجديدة بخبرات المتعلمين السابقة(معرفة مستوى المتعلمين وخبراتهم المعرفية السابقة وقدرتهم على تقبل الخبرات)			

	يطرح أسئلة لمراقبة مستوى اكتساب المعارف أثناء التعلم			
	يعطي أمثلة من الواقع			

بعد التقويم للدرس	تطبيق التقويم التشخيصي قبل انطلاق كل وحدة تعليمية			
	ينوع من الأسئلة التي تقيس مختلف مجالات التعلم (المعرفي			
	يراقب أداء المتعلمين للتأكد من تحقق الكفاءة			
	يقدم نشاطات للمتعلمين يطلب منهم انجازها خارج الحصة			

	يطرح الأسئلة لمعرفة مدى ماتحقق من أهداف الدرس			
	يستخدم المعلم أسلوب التغذية الراجعة أثناء الشرح			
	ينوع من أساليب التقويم (شفهي تحريري موضوعي)			
	يصحح الخطأ			

التكوين_طبيعة		Statistique	Std. Error
.02376 5.9556 Mean خريجو المدارس العليا التخطيط للدرس	95% Confide Lower Bound	5.9046	.580
	Mean	6.0065	1.121
	Upper Bound	5.9630	
	5% Trimmed Mean	6.0000	
	Median	.008	
	Variance	.09201	
	Std. Deviation	5.78	
	Minimum	6.00	
	Maximum	.22	
	Range	.00	
	Interquartile Range	-1.672-	
	Skewness	.897	
	Kurtosis		
.02376 5.9556 Mean خريجو الجامعات	95% Confide Lower Bound	5.9046	.580
	Mean	6.0065	1.121
	Upper Bound	5.9630	
	5% Trimmed Mean	6.0000	
	Median	.008	
	Variance	.09201	
	Std. Deviation	5.78	
	Minimum	6.00	
	Maximum	.22	
	Range	.00	
	Interquartile Range	-1.672-	
	Skewness	.897	
	Kurtosis		
.02014 5.0615 Mean الدرس			
95% Confidence Interval for Lower Bound		5.0183	

MeanUpper Bound	5.1047	
5% Trimmed Mean	5.0598	
Median	5.0000	
Variance	.006	
Std. Deviation	.07801	
Minimum	5.00	
Maximum	5.15	

Range .15

Interquartile Range	.15	
Skewness	.455	.580
Kurtosis	-2.094-	1.121
.08864 4.3250 Mean 95 خريجو الجامعات تقويم الدرس% Confide Lower Bound	4.1349	.580
Mean Upper Bound	4.5151	1.121
5% Trimmed Mean	4.3056	
Median	4.1250	
Variance	.118	
Std. Deviation	.34330	
Minimum	4.13	
Maximum	4.88	
Range	.75	
Interquartile Range	.75	
Skewness	1.176	
Kurtosis	-.734-	

a. تنفيذ الدرس is constant when خريجو المدارس العليا =التكوين_طبيعة. It has been omitted. b. تقويم الدرس is constant when خريجو المدارس العليا =التكوين_طبيعة. It has been omitted.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
التخطيط للدرس 30 100.0% 0 .0% 30 100.0% الدرس 30 100.0% 0 .0% 30 100.0%						

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	.000	30	.000	.492	30	.000
	.000	30	.000	.688	30	.000
	.000	30	.000	.709	30	.000

Test

Ranks

التكوين_طبيعة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
عات 15 15.50 232.50 خريجو المدارس العليا التخطيط للدرس 15 50	30		
الجامعات 15 8.00 120.00 خريجوا المدارس العليا تنفيذ الدرس 15 00			
	30		
ارس العليا تقويم الدرس 120.00 8.00 15 خريجوا الجامعات 15 23.00	30		

Test Statistics[b]

Mann-Whitney U

Wilcoxon W

Z

Asymp. Sig. (2-tailed) Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] a. Not corrected for ties.

	تنفيذ الدرس التخطيط للدرس	
112.500	.000	.000
232.500	120.000	120.000
.000	-5.089-	-5.140-
1.000	.000	.000
1.000[a]	.000[a]	.000[a]

b. Grouping Variable:التكوين_طبيعة