الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

كلية: العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية **قسم:** علم النفس

رقم التسجيل:.....

الرقم التسلسلي:.....

الموضوع:

الممارسات التعليمية لأستاذ التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية بولاية –عنابة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) بعنوان: المقاربة بالكفاءات وبالمشروع في تكوين الأساتذة تكوين مكيف مع المحيط السوسيو إقتصادي – تخصص: علم النفس التربوي–

من إعداد الطالبة:

سارة خميري

بإشراف الدكتور:

أ.د/ محمد فوزي كنازة

لجنة المناقشة:

الإسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د/ سليمان بومدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–	رئيسا
أ.د/ محمد فوزي كنازة	أستاذ التعليم العالي	جامعة صالح بوبنيدر – قسنطينة3–	مشرفا ومقررا
د. يمينة مدوري	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–	عضوا مناقشا
أ.د/ سامية ابريعم	أستاذة التعليم العالي	جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–	عضوا مناقشا
د. نادية دشاش	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة 8 ماي 1945 –قالمة–	عضوا مناقشا
د. يمينة أوباجي	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر وتقدير

بداية أشكر الله عز وجلّ على توفيقه لي لإتمام هذا العمل المتواضع، بعدها أتوّجه بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور كنازة محمد فوزي على إشرافه على هذه الرسالة وعلى توجيهاته العلمية ونصائحه القيمة التّي كانت خير معين لي لإتمام هذه الدراسة.

أشكر أعضاء اللجنة الموقرة على قبولهم مناقشة هذه الرسالة.

كما لا يفوتني شكر كل من ساعدني على إتمام هذا العمل وأخص بالذكر الدكتورة دشاش نادية، الدكتورة خلايفية نصيرة، الدكتورة هادف رانية البروفسور علي صباغ، الدكتور محمد سليمان تيش تيش، والأستاذة بوسلامة سمية.

وأخيراً أشكر جميع أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بمتوسطات ولاية عنابة على مساعدتهم لاتمام هذا العمل وعلى رأسهم مفتش المادة السيّد مرابطي عباس.

رفيقات دربي أتمنى لكن النجاح والتوفيق.

الطالبة سارة خميري

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى كلّ من شجعني وتمنّى نجاحي.

الطالبة سارة خميري

فهرست المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة.....أ ، ب

الفصل الأول: الإطار المفهمي للدراسة.

1.الإشكالية.....ص5-7

2.فرضيات الدراسة.....ص8

3.أهميّة الدراسة.....ص9

4.أهداف الدراسة.....ص9

5.مفاهيم الدراسة

1.5 الممارسات التعليمية.....ص10

2.5 التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات.....ص10

3.5 تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.....ص10

4.5 التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.....ص10

5.5 أستاذ مرحلة التعليم المتوسط.....ص10

6.5 المقاربة بالكفاءات.....ص10

6. الدراسات السابقة ص11- 19

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات: المفهوم والسيرورة.

تمهيد.....ص21

أولا: الكفاءة

1.مفهوم الكفاءة ص22-24

2.المصطلحات المرتبطة بمفهوم الكفاءة.....ص25-30

3.أنواع الكفاءات.....ص31- 32

4.خصائص الكفاءة.....ص33- 34

ثانيا: المقاربة بالكفاءات

1.مفهوم المقاربة.....ص35

2.مفهوم المقاربة بالكفاءات.....ص35

3.الخلفية التاريخية لظهور المقاربة بالكفاءات.....ص37

4. بيداغوجيا الكفاءات.....ص37

5.المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات.....ص38-39

6.أسس بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات.....ص40

7.مبادئ المقاربة بالكفاءات.....ص40

خلاصة.....ص51

الفصل الثالث: الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات:

ثلاثية: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

تمهيد.....ص53

أولا.التخطيط.....ص54-67

ثانيا.التخطيط وفق المقاربة بالكفاءات.....ص68-73

ثالثا.التنفيذ.....ص74-77

رابعا.التنفيذ وفق المقاربة بالكفاءات.....ص78- 84

خامسا.التقويم.....ص85- 97

سادسا.التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.....ص98-111

خلاصة.....ص112

الفصل الرابع: منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط

تمهيد.....ص114

أولا: منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة

1.مفهوم المنهاج.....ص115- 119

2.مادة علوم الطبيعة والحياة وأهدافها في مرحلة التعليم المتوسط.....ص120- 121

3.غايات التعليم العلمي.....ص122

4.أهمية مادة علوم الطبيعة والحياة.....ص123

5.صعوبات التعلم الخاصة بالمادة.....ص123

6.خصائص المعلم في مرحلة التعليم المتوسط.....ص123-124

ثانيا: مرحلة التعليم المتوسط

1.تعريف التعليم المتوسط.....ص127

2.أهداف التعليم المتوسط.....ص127- 128

3.الإصلاح التربوي في التعليم المتوسط في الجزائر.....ص128

4.التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط.....ص130

5. خصائص نمو المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط.....ص131-134

6.ملمح تخرج المتعلم من مرحلة التعليم المتوسط.....ص135

خلاصة.....ص136

الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة.

1.مجال الدراسة.....ص138

2.الدراسة الاستطلاعية.....ص138-140

3.منهج الدراسة.....ص141

4.أدوات جمع البيانات في الدراسة.....ص141-143

5.الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات (الصدق والثبات).....ص143-145

6.مجتمع الدراسة.....ص146-152

7.أساليب المعالجة الإحصائية.....ص153

الفصل السادس:

تحليل وتفسير نتائج الدراسة

1.تحليل ومناقشة بيانات الإستبيان.....ص155-201

2.تحليل ومناقشة بيانات شبكة الملاحظة.....ص202-226

نتائج الدراسة.....ص227-228

خاتمة.....ص230-231

ملخص.....ص233- 235

قائمة المراجع.....ص237- 245

قائمة الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يُوضّح أدوار كل من المعلم والمتعلم في ظلّ المقاربة بالكفاءات.	50
2	يُوضّح الاختلاف بين الممارسات التقليدية والممارسات وفق المقاربة بالكفاءات فيما يخص التخطيط.	73
3	يُوضّح الممارسات التقليدية والممارسات وفق المقاربة بالكفاءات في تنفيذ الدرس.	84
4	يُوضّح أنواع التقويم الثلاثة.	94
5	يُوضّح نقاط الاختلاف بين الممارسات التقليدية والممارسات الحديثة للتقويم.	111
6	يُوضّح توزيع البنود الخاصة بالممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات .	142
7	يُوضّح العبارات التّي تم تعديلها فيما يخص إستبيان .	144
8	يُوضّح قيم مقياس الثبات أو الإتساق الداخلي (الفا كرونباخ) لأبعاد الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات ككل (الإستبيان).	145
9	يُوضّح قيم مقياس الثبات أو الإتساق الداخلي (الفا كرونباخ) لأبعاد	145

	الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات ككل (شبكة الملاحظة).	
10	**يُوضّح التوزيع التكراري لمجتمع الدراسة وفقاً لمتغيّر مؤسسة التكوين.**	**147**
11	**يُوضّح التوزيع التكراري لمجتمع الدراسة وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي .**	**147**
12	**يُوضّح التوزيع التكراري لمجتمع الدراسة وفقاً لمتغيّر الأقدمية.**	**148**
13	**يُوضّح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر مؤسسة التكوين.**	**150**
14	**يُوضّح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر المؤهل العلمي.**	**151**
15	**يُوضّح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيّر الأقدمية.**	**152**
16	**يُوضّح إمتلاك الأستاذ مناهج المادة لجميع المستويات التّي يُدَّرِسُهَا.**	**155**
17	**يُوضّح إعتماد الأستاذ في التخطيط للدرس على الكتاب المدرسي والمنهاج.**	**156**
18	**يوضح مكانة المنهاج الدراسي بالنسبة للأستاذ.**	**157**
19	**يُوضّح تحَدِّيدْ الأستاذ للكفاءة المستهدفة في خطة الدرس.**	**158**
20	**يُوضّح تحَدِّيدْ الأستاذ لمؤشرات الكفاءة في خطة الدرس.**	**159**
21	**يُوضّح توفير المؤسسة للأستاذ الوسائل التعليمية الضروريّة لإنجاز الحصة التعليمية.**	**159**
22	**يُوضّح مدى كفاية الزمن المُخَصَّصْ لكل حصة تعليمية.**	**160**

23	**يُوضّح إختيار الأستاذ للنشاطات التعليمية التّي يقدمها ضمن المورد حسب طبيعة المتعلّمين.**	**160**
24	**يُوضّح تحَدِّيدْ الأستاذ في خطة الدرس التقويم التشخيصي.**	**161**
25	**يُوضّح تحَدِّيدْ الأستاذ في خطة الدرس التقويم التكويني.**	**161**
26	**يوضح تكَيّفْ الأستاذ للحصة التعليمية.**	**162**
27	**يُوضّح تفريق الأستاذ بين أنواع الكفاءات.**	**163**
28	**يُوضّح إرتكاز الأستاذ في التخطيط للدرس على الكفاءة المستهدفة.**	**163**
29	**يُوضّح تقديم الأستاذ المَوْرِدْ بوضعية تعلّم.**	**164**
30	**يُوضّح إعْتَمَادْ الأستاذ على مكتسبات المتعلّمين أثناء بِنَاءِ الكفاءة.**	**165**
31	**يُوضّح ربِطْ الأستاذ الدرس السابق بالدرس الجديد لبناء التعلّمات.**	**166**
32	**يُوضّح إنطلاق الأستاذ من وضعية مشكلة لبناء التعلّمات الجديدة.**	**166**
33	**يُوضّح وصول المتعلمين إلى حلّ المشكلة.**	**167**
34	**يُوضّح توَظّيفْ الأستاذ للوسائل والأدوات التعليمية المناسبة.**	**168**
35	**يُوضّح تشَجّيعْ الأستاذ للمتعلّمين على دمج المعارف السابقة وكسب معارف جديدة.**	**169**

36	**يُوضّح تنَوّيعْ الأستاذ في طرّق التدريس حسب المقاربة المعتمدة.**	**169**
37	**يُوضّح إتاحة الفرصة من طرف الأستاذ لجميع المتعلّمين للمشاركة في النشاطات التعليمية.**	**170**
38	**يُوضّح مدى النقاش ومبادلة الأفكار بين المتعلمين ضمن أنشطة الدرس.**	**171**
39	**يُوضّح تنَوّيع الأستاذْ من النشاطات التعليمية الخاصة بكل مورد تعلُّمي لإثارة مهارات التفكير عند المتعلّم.**	**172**
40	**يُوضّح إلتزام الأستاذ بالوقت المحدّد لكل مقطع تعلُّمي كما جاء به المنهاج.**	**173**
41	**يُوضّح إلتزام الأستاذ بالوقت المُحدّد لحلّ الوضعية الإدماجية.**	**174**
42	**يُوضّح تقَوّيمْ الأستاذ للمُكتسبات السابقة للمتعلّمين في بداية كل مورد تعلُّمي.**	**175**
43	**يُوضّح إستغلال الأستاذ لنتائج التقويم التشخيصي.**	**175**
44	**يُوضّح نوع الكفاءة التّي يستهدفها الأستاذ في التقويم التشخيصي.**	**176**
45	**يُوضّح تقوِيّمْ الأستاذ للمُكتسبات الجديدة للمتعلّمين أثناء السير في المورد.**	**177**
46	**يُوضّح إستغلال الأستاذ لنتائج التقويم التكويني.**	**177**
47	**يُوضّح نوع الكفاءة التّي يستهدفها الأستاذ في التقويم التكويني.**	**178**
48	**يُوضّح تقَوِيّمْ الأستاذ لمُكتسبات المتعلّمين عند نهاية كل مورد.**	**179**

49	يُوضّح منح الوقت اللازم من طرف الأستاذ لتقويم المورد.	179
50	يُوضّح إستغلال الأستاذ لنتائج التقويم التحصيلي.	180
51	يُوضّح نوع الكفاءة التّي يستهدفها الأستاذ في التقويم التحصيلي.	181
52	يُوضّح التقوّيم الكتابيَ لمشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات التعليمية خلال كل مورد.	181
53	يُوضّح أداة التقويم التّي يعتمد عليها الأستاذ أثناء تقويم الكفاءة المستهدفة.	182
54	يُوضّح مدى تَحَكُّم الأستاذ في بناء وضعية بشبكتها.	183
55	يُوضّح تصَحّيح الأستاذ كل وضعية بشبكة.	183
56	يُوضّح تنوّيع الأستاذ من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد.	184
57	يُوضّح إتباع الأستاذ التقويم بمعالجة بيداغوجية.	184
58	يوضح إصطحاب مذكرة التخطيط داخل القسم من طرف الأستاذ.	202
59	يُوضّح تحَديِّدْ الأستاذ للهدف من كل مورد.	202
60	يُوضّح تحَديِّدْ الأستاذ الكفاءة المُستهدفة للمورد التعلُّمي.	203
61	يُوضّح تحَديِدْ الأستاذ لمُؤَشرات كل كفاءة.	203
62	يُوضّح تحَديدْ الأستاذ لأنشطة المصاحبة للمورد.	204

63	**يُوضّح تحديد الأستاذ لوسائل التعليمية الخاصة بالمورد.**	**204**
64	**إشْتَمالْ التخطيط على أسئلة لتقويم المتعلّمين قبل البدء في تقديم المورد.**	**205**
65	**يُوضّح إشْتَمالْ التخطيط على أسئلة لتقويم المتعلّمين أثناء السير في المورد.**	**205**
66	**يُوضّح توجِيهْ الأستاذ لمجموعة من الأسئلة لاستخلاص عنوان المورد من طرف المتعلمين.**	**206**
67	**يُوضّح تقديم الأستاذ كل مورد بوضعية تعلّم.**	**207**
68	**يُوضّح إستماع الأستاذ لتصوّرات المُتعلّمين بخصوص وضعية التعلم.**	**208**
69	**يُوضّح منح الأستاذ الوقت للمتعلّمين لمُناقشة ومُبادلة الأفكار فيما بينهم بخصوص الأنشطة التعليمية المُقدمة.**	**208**
70	**يُوضّح تركْ الفرصة للمتعلّمين لايجاد الحلّ.**	**209**
71	**يُوضّح دمج الأستاذ لجميع المتعلّمين للمشاركة في حلّ الأنشطة التعليمية.**	**210**
72	**يُوضّح تقديم الأستاذ لملخص شفهي في نهاية المورد لأهم النقاط التّي تعرض لها.**	**210**
73	**يُوضّح توّجيه الأستاذ للمتعلّمين لاستنتاج إرساء المورد (الخلاصة).**	**211**
74	**يُوضّح إعْتمادْ الأستاذ على مُكتسبات المتعلّمين أثناء بناء الكفاءة.**	**211**
75	**يُوضّح ربط الأستاذ بين المورد الحالي والمورد السابق.**	**212**

76	**يُوضّح تقَدِّيمْ أمثلة من طرف الأستاذ ضمن المورد مُستمّدة من الواقع المُعاش للمتعلّم.**	**212**
77	**يُوضّح توظّيف الأستاذ للوسائل التعليمية المناسبة للشرح.**	**213**
78	**يُوضّح تنويع الأستاذ في طرق التدريس.**	**213**
79	**يُوضّح إلْتَزامْ الأستاذ بالمدّة الزمنية التّي خصصها المنهاج لكل حصة تعليمية.**	**214**
80	**يُوضّح تشخيص الأستاذ للمكتسبات السابقة للمتعلمين عند بداية كل مورد تعلمي من خلال طرحه للأسئلة.**	**215**
81	**يُوضّح تشخّيص الأستاذ للمكتسبات الجديدة للمتعلمين خلال السير في المورد من خلال طرحه للأسئلة.**	**215**
82	**يُوضّح ترك الأستاذ الوقت اللازم للمتعلّمين عند نهاية كل مورد لحلّ التقويم.**	**216**
83	**يُوضّح تصَحِّيحْ الأستاذ لأخطاء المتعلّمين كلمّا إستدعت الضرورة.**	**216**
84	**يُوضّح تنَوِّيعْ الأستاذ من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد تعلمي.**	**217**
85	**يُوضّح تكَلّيفْ الأستاذ المتعلّمين بأنشطة تعليمية عند الإنتهاء من كل مورد.**	**217**
86	**يُوضّح ترك الأستاذ الوقت اللازم للمتعلمين في نهاية المقطع التعلُّمي لحلّ الوضعية الإدماجية.**	**218**
87	**يُوضّح تشَجّيعْ الأستاذ المتعلّمين على دمج ما تمّ إكتسابه في وضعيات جديدة.**	**218**

88	**يُوضّح تقويم الأستاذ كتابيًا نشاطات المتعلّمين ومُشَاركتهم داخل القسم.**	**219**
89	**يُوضّح النتائج المتحصّل عليها من خلال تحليل نتائج بعد التخطيط.**	**219**
90	**يُوضّح النتائج المتحصّل عليها من خلال تحليل نتائج بعد التنفيذ.**	**221**
91	**يُوضّح النتائج المتحصّل عليها من خلال تحليل نتائج بعد التقويم.**	**224**

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يُبيّن تعريف الكفاءة.	25
2	يُبيّن أنواع الكفاءات.	33
3	يُبيّن خصائص الكفاءة.	34
4	يُبيّن خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	48
5	يُبيّن العوامل المتعلقة بالمُدرّس والتي تؤثر في التخطيط للدرس.	65
6	يُبيّن العوامل المتعلّقة بالتلميذ والتّي تؤثّر في التخطيط للدرس.	66
7	يُبيّن أهم عوامل المنهج التعليمي المؤثّرة في التخطيط للدرس.	66
8	يُبيّن أهم العوامل الخارجية المؤثّرة في التخطيط للدرس.	67
9	يُبيّن العلاقة بين المصطلحات: الاختبار، القياس، التقييم، التقويم.	91
10	يُبيّن التوزيع النسبي لمجتمع الدراسة وفقا لمتغيّر مؤسسة التكوين.	147
11	يُبيّن التوزيع النسبي لمجتمع الدراسة وفقا لمتغيّر المؤهل العلمي.	147
12	يُبيّن التوزيع النسبي لمجتمع الدراسة وفقا لمتغيّر الأقدمية.	148

13	**يُبيّن التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيّر مؤسسة التكوين.**	**150**
14	**يُبيّن التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيّر المؤهل العلمي.**	**151**
15	**يُبيّن التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيّر الأقدمية.**	**152**
16	**يُبيّن التوزيع النسبي إمتلاك الأستاذ لمناهج المادة لجميع المستويات التّي يُدَرِسُهَا.**	**155**
17	**يُبيّن التوزيع النسبي إعتماد الأستاذ في التخطيط للدرس على الكتاب المدرسي والمنهاج.**	**156**
18	**يُبيّن التوزيع النسبي مكانة المنهاج الدراسي بالنسبة للأستاذ.**	**157**
19	**يُبيّن التوزيع النسبي تحَدّيدْ الأستاذ للكفاءة المستهدفة في خطة الدرس.**	**158**
20	**يُبيّن التوزيع النسبي تحَدِّيدْ الأستاذ لمؤشرات الكفاءة في خطة الدرس.**	**159**
21	**يُبيّن التوزيع النسبي توفير المؤسسة للأستاذ الوسائل التعليمية الضروريّة لإنجاز الحصة التعليمية.**	**159**
22	**يُبيّن التوزيع النسبي مدى كفاية الزمن المُخَصَّصْ لكل حصة تعليمية.**	**160**
23	**يُبيّن إختيار الأستاذ للنشاطات التعليمية التّي يقدمها ضمن المورد حسب طبيعة المتعلّمين.**	**160**

24	**يُبيّن التوزيع النسبي تحَدِّيدْ الأستاذ في خطة الدرس التقويم التشخيصي.**	**161**
25	**يُبيّن التوزيع النسبي تحَدِّيدْ الأستاذ في خطة الدرس التقويم التكويني.**	**161**
26	**يُبيّن التوزيع النسبي تكَيّيِفْ الأستاذ للحصة التعليمية.**	**162**
27	**يُبيّن التوزيع النسبي تفريق الأستاذ بين أنواع الكفاءات.**	**163**
28	**يُبيّن التوزيع النسبي إرتكاز الأستاذ في التخطيط للدرس على الكفاءة المستهدفة.**	**163**
29	**يُبيّن التوزيع النسبي تقديم الأستاذ المَوْرِدْ بوضعية تعلّم.**	**164**
30	**يُبيّن التوزيع النسبي إعْتَمادْ الأستاذ على مكتسبات المتعلّمين أثناء بِنَاءِ الكفاءة.**	**165**
31	**يُبيّن التوزيع النسبي ربِطْ الأستاذ الدرس السابق بالدرس الجديد لبناء التعلّمات.**	**166**
32	**يُبيّن التوزيع النسبي إنطلاق الأستاذ من وضعية مشكلة لبناء التعلّمات الجديدة.**	**166**
33	**يُبيّن التوزيع النسبي أن الوصول إلى حلّ المشكلة يكون من طرف المتعلمين.**	**167**
34	**يُبيّن التوزيع النسبي توَظّيفْ الأستاذ للوسائل والأدوات التعليمية المناسبة.**	**168**
35	**يُبيّن التوزيع النسبي تشَجّيعْ الأستاذ للمتعلّمين على دمج المعارف السابقة وكسب معارف جديدة.**	**169**

36	**يُبيّن التوزيع النسبي تنَوّيعْ الأستاذ في طرّق التدريس حسب المقاربة المعتمدة.**	**169**
37	**يُبيّن التوزيع النسبي إتاحة الفرصة من طرف الأستاذ لجميع المتعلّمين للمشاركة في النشاطات التعليمية.**	**170**
38	**يُبيّن التوزيع النسبي مدى النقاش ومبادلة الأفكار بين المتعلمين ضمن أنشطة الدرس.**	**171**
39	**يُبيّن التوزيع النسبي تنَوّيع الأستاذْ من النشاطات التعليمية الخاصة بكل مورد تعلُّمي لإثارة مهارات التفكير عند المتعلّم.**	**172**
40	**يُبيّن التوزيع النسبي إلتزام الأستاذ بالوقت المحدّد لكل مقطع تعلُّمي كما جاء به المنهاج.**	**173**
41	**يُبيّن التوزيع النسبي إلتزام الأستاذ بالوقت المُحدّد لحلّ الوضعية الإدماجية**	**174**
42	**يُبيّن التوزيع النسبي تقَوِّيمْ الأستاذ للمُكتسبات السابقة للمتعلّمين في بداية كل مورد تعلُّمي.**	**175**
43	**يُبيّن التوزيع النسبي إستغلال الأستاذ لنتائج التقويم التشخيصي.**	**175**
44	**يُبيّن التوزيع النسبي نوع الكفاءة التّي يستهدفها الأستاذ في التقويم التشخيصي.**	**176**
45	**يُبيّن التوزيع النسبي تقَوِيّمْ الأستاذ للمُكتسبات الجديدة للمتعلّمين أثناء السير في المورد .**	**177**
46	**يُبيّن التوزيع النسبي إستغلال الأستاذ لنتائج التقويم التكويني.**	**177**
47	**يُبيّن التوزيع النسبي نوع الكفاءة التّي يستهدفها الأستاذ في التقويم التكويني.**	**178**
48	**يُبيّن التوزيع النسبي تقَوِّيمْ الأستاذ لمُكتسبات المتعلّمين عند نهاية كل مورد.**	**179**

49	**يُبيّن التوزيع النسبي منح الوقت اللازم من طرف الأستاذ لتقويم المورد.**	**179**
50	**يُبيّن التوزيع النسبي إستغلال الأستاذ لنتائج التقويم التحصيلي.**	**180**
51	**يُبيّن التوزيع النسبي نوع الكفاءة التّي يستهدفها الأستاذ في التقويم التحصيلي.**	**181**
52	**يُبيّن التوزيع النسبي التقوِّيم الكتابي لمشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات التعليمية خلال كل مورد.**	**181**
53	**يُبيّن التوزيع النسبي أداة التقويم التّي يعتمد عليها الأستاذ أثناء تقويم الكفاءة المستهدفة.**	**182**
54	**يُبيّن التوزيع النسبي مدى تَحَكُّم الأستاذ في بناء وضعية بشبكتها.**	**183**
55	**يُبيّن التوزيع النسبي تصَحّيح الأستاذ كل وضعية بشبكة.**	**183**
56	**يُبيّن التوزيع النسبي تنوّيع الأستاذ من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد.**	**184**
57	**يُبيّن التوزيع النسبي إتباع الأستاذ التقويم بمعالجة بيداغوجية.**	**184**

مقدمة

مقدمة

تم تبني المُقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا حديثة ضمن المناهج التربوية الجزائرية لضمان تحقيق الأفضل على مستوى عملية التعلم، التعليم، النتائج التحصيلية وعملية التقويم، إن التطور الحاصل في مُختلف نواحي الحياة التعليمية الإقتصادية والتكنولوجية أسفر على ضرورة هذا التجديد والتغيّير على أكثر من صعيد من أجل مُسايرة التطورات والعمل على تحقيق مُستقبل أفضل، وعليه فالمنظومة التربوية لم تُستَثنى من هذه المُتغيّرات التي بحثث عن افضل سُبل للإرتقاء بمُستوى العملية التعليمية التعلُّمية.

لقد أَوْلت المقاربة بالكفاءات أهميّة كبيرة للمتعلم والمعلم على حدّ سواء وهذا نظرًا لدورهما الفعّال وتأثيرهما المُباشر في العملية التعليمية، لهذا نجد أنّ نجاح التدريس بالمُقاربة بالكفاءات مُتوقف على المعلم ومُمارساته التعليمية الذّي إذا أتقنها أتقن بالضرورة الدور المُناط إليه وبالتالي العمل وفق ما تُمليه هذه البيداغوجيا.

وبما أنّ المُعلم هو المُساهم الأول في تحقيق الكفاءة عند المُتعلم وبالتالي هو المسؤول الوحيد على تنفيذ مُختلف هذه التغيّرات وهذا لِمَا له من تأثير كبير من خلال مُمارساته التخطيطية، التنفيذية والتقويمية التّي عليه القيام بها، نجد أنّ هذا الإصلاح الحديث أولى إهتمامًا كبيرًا للمُمارسات التعليمية للأستاذ وهذا لما يُحقّقه من نتائج مرجوة، وعليه نجد أنه تزامن معه تغيّيرات جديدة على مُستوى هذه المُمارسات التّي وجب على الأستاذ العمل بها سواء من حيث تخطيطه، تنفيذه وتقويمه للدرس.

ولعلّ من أهم الأسباب التّي دفعتنا إلى إختيار هذا الموضوع هو أنه بعد مرور فترة مُعتبرة من الإصلاح التربوي أردنا معرفة إلى أي مدى إستطاع الأستاذ التغيّير من مُمارساته التعليمية التقليدية وإستبدالها بمُمارسات جديدة وفق ما أملته هذه البيداغوجيا الحديثة.

وقد ضمت الدراسة ستة (6) فصول ومقدمة

الشق **الأول** يتضمن أربعة فصول:

الأول يرتبط بالإطار المفهمي الذّي تناولنا فيه كل من الإشكالية، فرضيات الدراسة، الأهداف والأهميّة، تحديد مفاهيم الدراسة، الدراسات السابقة، أما **الثاني** فارتبط بتحليل ومُناقشة التراث النظري للموضوع المتمثّل في التحليل الكيفي لـ:المقاربة بالكفاءات حيث عالجنا مفهوم الكفاءة، المُصطلحات المرتبطة بها، أنواعها ،خصائصها، مفهوم المقاربة بالكفاءات، الخلفية التاريخية لها، المفاهيم الأساسية، وأهم مبادئها، أما الفصل **الثالث** فاختص بالممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات تناولنا فيه: التخطيط والتخطيط وفق المقاربة بالكفاءات، التنفيذ والتنفيذ وفق المقاربة بالكفاءات، التقويم والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات. في حين عالج الفصل **الرابع** منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط في العناصر التالية: مفهوم المنهاج، مادة علوم الطبيعة والحياة، خصائص المعلم، تعريف التعليم المتوسط وأهدافه، خصائص المتعلم وملمح تخرجه...

أما الشق **الثاني** :فيضم جُزأين

الأول تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية، مجال الدراسة، المنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات، صدق وتبات أدوات الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

في حين عالجنا في الجزء **الثاني** عرض وتحليل النتائج حيث تم: تحليل ومناقشة البيانات المتعلقة بالإستبيان، تحليل ومناقشة البيانات المتعلقة بشبكة الملاحظة، نتائج الدراسة، خاتمة.

الفصل الأول:

الإطار المفهمي للدراسة

1. الإشكالية.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهميّة الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. مفاهيم الدراسة.
6. الدراسات السابقة.

1.الإشكالية

إنّ التغيرات والتطورات الحديثة التّي مست مختلف المجتمعات بسبب الانفجار المعلوماتي، التكنولوجي والاقتصادي كان لها تأثير على مختلف الأنظمة المجتمعتية بما فيها النظام التعليمي، إذ نجذ أنّ مُعظم هذه المجتمعات أخذت بعين الإعتبار هذه التغيرات لِمَا لها من أهميّة على العملية التعليمية التعلمية.

عرف العصر الحديث عدّة تطورات في شتّى مجالات الحياة، وقطاع التعليم يُعدّ واحد من بين هذه المجالات الحيوّية التّي تتعلق ببناء الفرد، ذاك المورد البشري والركيزة الأساسية لكلّ تأسيس عقلاني وسليم لبناء مُجتمع المعرفة الذّي أصبح سمّة العصر. لذا ينبغي إعداد المتعلم للتفاعل والتكيّف مع المجتمع والمُساهمة في تطويره، وتزويده بكفاءات ومعارف تشكّل أدوات تسمح له من مُواجهة مُختلف الوضعيات والمواقف في الحياة اليومية بنجاح. لكن كلّ هذّا يتطلب وجود مُؤسسات تسهر على انجاز هذه المهمّة وعلى رأسها المدرسة التّي تعمل على تحويل هذّا المسعى إلى مُمارسة فعليّة والذّي لن يتأتى إلاّ من خلال بيداغوجيا تتماشى وهذه الرُؤيا **(حاجي، 2005، ص05)**.

إنّ المدرسة الجزائرية من المؤسسات التربوية التّي شهدت في السنوات الأخيرة عدّة تحوّلات على ضوء المُستجدات العالمية مسّت منظومتها التربوية وبعبارة أدق إصلاحات في الأنظمة التعليمية، والتّي سعت إلى تحقيق أهداف مُحدّدة من أجل تعليم الأجيال وتزوّيدهم بالمعارف بطُرق تتماشى مع الاستراتيجيات التدريسية الجديدة التّي لها القُدرة على تكوين جيل جديد قادر على مُواجهة تحديات ومُستجدات المُستقبل بهدف تنوّيع المعارف، تحصيل المعلومات وحلّ المُشكلات، حيث نجد هذه التطورات قد مسّت مجال مقاربات التدريس في المدرسة حيت يمثل الانتقال من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات خير دليل وهذا نظرًا لعدد من النقائص التّي أفرزتها المُقاربة بالأهداف والتي من بينها: الاعتماد على منطق التعليم لا التعلم وهذا بالتركيز على اكتساب المعلومات المعارف النظرية وترسيخها في أذهان التلاميذ، إعتبار المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة حيث يقتصر دوره على تلقين المعارف المعلومات، أي أنّ مُمارساته التعليمية المتمثّلة في التخطيط، التنفيذ والتقويم تُركّز بالدرجة الأولى على تحقيق الأهداف دُون مُراعاة التلميذ الذّي يبقي متلقي سلبي أثناء عملية التعلم، بالإضافة إلى العديد من المشاكل المتعلقة بنوعية المُكتسبات لدى المتخرجين من لمدرسة، ضعف في النتائج المدرسية، التدهور المُستمر لمُستوى المتمدرسين، التركيز على المتعلم وسلوكه، تراكم المعارف وتجدّدها دون إقامة الروابط بينها وعدم استغلالها.

إذًا انطلاقًا من هذه المُبرّرات وانطلاقًا ممّا كشفت عنه الدراسات من عيوب تتعلق ببداغوجيا الأهداف جعل نوع التحدي الذّي يُواجه مُجتمعنا مُلحًا ومُستعجلاً يتمثّل في النوعية وحُسن الأداء ومن أجل رفع ذلك التحدي تبنت منظومتنا التربوية مسعى بيداغوجي جديد تمثّل في المقاربة بالكفاءات التّي شُرع في تطبيقها بدءًا من الموسم الدراسي 2003-2004 **(عطا الله، دون سنة، ص55)**

والتّي تهدف إلى جعل المُتعلم عُنصرًا فعّالاً في الصف الدراسي له القدرة على بناء تعلّماته بنفسه، مع إكسابه كفاءات وليس تكديس المعلومات، من أجل إفساح المجال لما لديه من طاقات كامنة وقُدرات لتظهر وتتضّح وتُعبّر عن ذاتها، مع تدريبه على كفاءات التفكير المتشعّب والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حلّ مُشكلة أو مُواجهة وضعية. ولكي تحقّق فعاليّة المُخرجات وجودتها كان على المعلمين أن يُعيدوا النظر في بعض من ممارساتهم أي من سلوكاتهم وأفعالهم وطُرقهم التّي يستخدمونها لتقديم المادة العلمية باعتبارهم أحد أقطاب المدرسة وعامل جذب أو نفور للمتعلمين وللاضطلاع بمهمتّهم على أحسن وجه عليهم من جهة إدراك تحديات مدرسة اليوم وطموحاتها التّي تصبو إليها ومن جهة أخرى إتقان العديد من الكفاءات والتحكّم فيها من أجل فعاليّة أكتر لعملية التعلّم والتعليم، وبهذا نجد أن دور المعلم لم يَعد قاصرًا على نقل المعارف إلى أذهان المتعلمين ولكنه تعدى ذلك إلى توجيه المتعلمين ومُراعاة طبيعتهم وما بينهم من فروق فردية وتشخيص صعوبات التعلم لديهم وفي ضوء ذلك يقوم باختيار وسائل وأدوات التعليم المناسبة وإثارة التفاعل بين المتعلمين وتقويم تعلّمهم باستخدام وسائل وأساليب التقويم المناسبة.

وهكذا فقد أكدّت مُعظم الدراسات والبحوث أنّ المعلم هو العامل الأساسي والفعّال في العملية التعليمية وأنه مهما يكن لدينا من أهداف طموحة وسياسات وخُطط تربوية ومناهج وتنظيمات إدارية ووسائل فانّ هذا كلّه في حقيقة الأمر يفوق الدور الأساسي والايجابي الذّي يقوم به المعلم في تسخير تلك الإمكانيات للوصول إلى الأهداف المنشودة، فهو الركيزة الأساسية في هذه المنظومة أو على الأقل العضو المؤثر فيها فعملية تحقيق الأهداف التعليمية المُحدّدة بلوغها يقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم، لأنه المسؤول عن إدارة العملية التعليمية على أسس عملية، وعلى سبيل المثال إستراتيجيات التدريس الحديثة والتكنولوجيا التعليمية الحديثة والمناهج المُطوّرة لا تستطيع وحدها تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها، إذ أنّ ذلك يعتمد على نوع المعلم ومُستواه وثقافته ومدى ما يملكه من كفاءات تعليمية وغير تعليمية تُساعده في ممارساته التعليمية، كما يُعدّ المعلم من أحد العوامل المهمّة لنجاح العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الحديثة لأنه الشخص المنُوط به إعانة المتعلم على التعلم

المستمر وبالتالي التفوّق في دراسته والإندماج في مجتمعه، لذا يُعدّ النجاح في العملية التعليمية قد لا يتم إلى من خلال ممارسات المعلم.(**صبري، توفيق، 2017، ص 09**).

وبهذا نجد أنّ إرساء المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية من أجل تحسيس المدرسة والمعلمين بممارسات تعليمية جديدة في تنشيط وتقديم المادة العلمية وفق منهجية بيداغوجية جديدة تفرض على المعلم تجارب وممارسات تعليمية مُتنوّعة تشمل مُختلف المراحل التعليمية، ولعلّ مرحلة التعليم المتوسط من أهم المراحل التعليمية التّي تمُر بالمسار التَعلُّمي للمتعلم وهذا لكونه يهدف إلى تكوين متعلمين ذوي كفاءات قادرين على حلّ المشاكل التّي تواجههم في حياتهم من خلال توظيف ما اكتسبوه من كفاءات في هذه المرحلة، ويتحقّق هذا من خلال ما تُقدمه هذه المرحلة ضمن مختلف موادها والتّي من بينها المواد العلمية كمادة علوم الطبيعة والحياة التّي تُعتبر مادة مُهمّة بالنسبة للمتعلم لما تُقدمه له من معارف ومعلومات جديدة تُساعده على بناء كفاءاته المختلفة والتّي تُساهم إلى حدّ بعيد في مختلف المواد الأخرى **(منهاج السنة الثانية متوسط لمادة العلوم، 2016، ص03)** كترقيه اللغة العربية ومدّها بالمُصطلحات العلمية وإثراء الرصيد اللغوي، العمل على إنتهاج المسعى العلمي في مُختلف المواد لغرض البحث وإستقصاء المعلومات التّي تُجند للإجابة عن التساؤلات وحلّ المُشكلات، مع تعلّم أُسس النقاش البنّاء لحلّ المُشكلات وتقبل الأخر كطرف يملك أراء ووجهات نظر مُختلفة، أيضًا ضمان دقة المفاهيم والمُصطلحات وتوحيد تداولها في بقية المواد، ترسيخ منهجية التخطيط والمُتابعة عن طريق إنجاز المشاريع، وتعزيز البُعد العلمي لمادتي التربية البدنية والتربية الإسلامية من خلال الوظائف الحيوّية.

و بناءًا عليه فإنّ الممارسات التعليمية للأستاذ تُعدّ من أساسيات تحسين التعليم والتعلم وبالتالي نجاح العملية التعليمية.

وعلى هذا الأساس تمحورت إشكالية هذه الدراسة في السؤال المركزي التالي:

هل الممارسات التعليمية لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط تتوافق مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

وتندرج تحت هذا السؤال المركزي الأسئلة الفرعية الآتية :

1.هل تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس يتوافق مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

2.هل تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس يتوافق مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ؟

3.هل تقويم أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس يتوافق مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ؟

4.هل توجد فروق في الممارسات التعليمية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تعزى للمتغيّرات المهنية

(مؤسسة التكوين، المؤهل العلمي، الأقدمية)؟

2.فرضيات الدراسة:

انطلقت هذه الدراسة من الفرضية العامة التّي مفادها:

تتوافق الممارسات التعليمية لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

وتندرج تحت هذه الفرضية الفرضيات الجزئية الآتية :

1. يتوافق تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

2. يتوافق تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

3 . يتوافق تقويم أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية بالمقاربة بالكفاءات.

4.لا توجد فروق في الممارسات التعليمية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تعزى إلى المتغيّرات المهنية

(مؤسسة التكوين، المؤهل العلمي، الأقدمية).

3.أهميّة الدراسة:

تتضّح أهميّة الدراسة من خلال:

- ✓ محاولة الإسهام في تطوير المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تصور علمي.
- ✓ إبرازها لأهميّة ممارسة المقاربة بالكفاءات ودورها الفعّال في العملية التعليمية.
- ✓ مساهمة نتائج هذه الدراسة إلى لفت النظر إلى أهميّة إعداد المعلم وتدريبه بطرق حديثة ليواكب أيّ إصلاح تربوي.
- ✓ معرفة الصعوبات التّي تُواجه أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة أثناء ممارساتهم لمبادئ المقاربة بالكفاءات.
- ✓ التعرف على الممارسات التعليمية لأستاذ التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة.

4.أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- ✓ التعرف على واقع الممارسات التعليمية لأساتذة مرحلة المتوسط ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات عن طريق كيفية :
- ✓ ممارسة أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط لعملية التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ ممارسة أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط لعملية تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ ممارسة أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط لعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ التعرف على مدى مواكبة الأساتذة لمُستجدات التعليم التّي مست مختلف أنحاء العالم.

5.مفاهيم الدراسة:

يُعتبر تحديد المفاهيم خطوة أساسية يقوم بها الباحث من أجل توجيه مسار دراسته وفهم موضوعها، ونحن في دراستنا هذه سنحاول تحديدها إجرائيًا أي كما نستخدمها:

1.5 الممارسات التعليمية

نقصد بها في دراستنا مجموع السلوكيات، الأفعال والطرق التّي يمارسها المعلم مع متعلميه خلال عملية التدريس من تخطيط، تنفيذ، وتقويم للدرس.

2.5 التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات

نقصد به مجموعة الإجراءات التّي يُمارسها المعلم بهدف الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محدّدة ولمستوى تعليمي محدّد بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات، أنشطة ،إجراءات، وسائل تعليمية، أسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة.

3.5 تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات

نقصد به الإجراءات التّي يستعملها المعلم والتّي من خلالها يعمل على تحفيز التلميذ للقيام بالأنشطة التعليمية واكتشاف المعرفة من خلال انجاز المهمّات المطلوبة منه واستغلال المُكتسبات لحلّ وضعيات المشكلة.

4.5 التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

نقصد به في هذه الدراسة العملية التّي يقوم بها المعلم بشكل دائم قبل بداية عملية التعليم والتعلم، أثناءها وعند نهايتها وتهدف إلى الحصول على بيانات كيفية أو كميّة بأدوات مختلفة وهذا من اجل الحكم على مدى تحقّق الكفاءة تم اتخاذ القرار المناسب.

5.5 أستاذ مرحلة التعليم المتوسط

نقصد به في هذه الدراسة هو الشخص الذّي يعمل في مهنة التعليم يقوم بنقل المعارف والمعلومات والخبرات لمتعلمين من أجل تحقيق الأهداف التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط التّي تعني المرحلة التّي تلي المرحلة الابتدائية والتّي تدوم أربعة سنوات بحصول المتعلم على شهادة التعليم المتوسط تهدف إلى جعله يتحكّم في قاعدة أساسية من الكفاءات والتّي تُمكّنه من مواصلة الدراسة والتكوين.

6.5 المقاربة بالكفاءات نقصد بها في هده الدراسة البيداغوجية الحديثة التّي تم تبنيها من طرف المنظومة التربوية الجزائرية في بناء المناهج الدراسية من أجل جعل المتعلم قادر على توظيف وتجنيد ما تم تعلمه في وضعية مشكلة وهذا للخروج بحلّ مناسب يضمن إكتساب الكفاءة المستهدفة.

6.الدراسات السابقة:

تمهيد

تُشكل الدراسات السابقة أهميّة كبرى لأي باحث لكونها لا يمكن انجاز أيّ دراسة جديدة دون اللجوء والاستعانة بها، فهي تُزوّد الباحث بالنتائج المُتوصّل إليها في نفس ميدان موضوع الدراسة ومن تم يبني عليها الباحث دراسته وهو الهدف الأساسي من الدراسات السابقة.

ونظرًا لأهميّة موضوع المقاربة بالكفاءات التّي تُعدّ جوهر الإصلاحات التربوية نجد العديد من الدراسات التّي قام بها الباحثين حول هذا الموضوع، ودراستنا هذه كغيرها تناولت موضوعا مُهمّا ألا وهو الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات عند أساتذة التعليم المتوسط وانطلاقا من هنا قامت الباحثة بمراجعة عدد من الدراسات التّي لها صلة بموضوع الدراسة وكانت على النحو التالي:

أولاً: الدراسات الجزائرية

1- دراسة قاسي سليمة وبوعلي بديعة(2016) :

هدفت هذه الدراسة التقويمية التّي جاءت تحت عنوان ' واقع المعلم في ظلّ التدريس بالمقاربة بالكفاءات ' إلى التعرف على واقع معلم المدرسة الابتدائية في ظلّ المقاربة بالكفاءات وذلك من خلال معرفة نسبة تقديرات معلمي المدرسة الابتدائية التقويمية لهذه المقاربة ومدى تفعيلهم لها بتطابق أدائهم لمتطلباتها محاولة الإجابة على التساؤلين :

- ما مستوى تقدير معلم المدرسة الابتدائية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟
- هل يتطابق أداء معلم المدرسة الابتدائية مع متطلبات وأهداف هذه المقاربة ؟

استخدمت الباحثتان الاستبيان كأداة للدراسة والذّي شمل المحاور التالية : نظرة وتقدير معلم المدرسة الابتدائية لهذه المقاربة، تفعيل بيداغوجيا الكفاءات في الممارسة الميدانية، تكوّنت العينة من (110) معلم مدرسة الابتدائية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أنّ نسبة 77،27 % من المعلمين تقديراتهم التقويمية للمقاربة كانت دون الوسط بمعنى أنّ أغلب أفراد العينة غير راضين عن العمل بها، كما أظهرت النتائج فيما يتعلق بتفعيل المقاربة

ميدانيا فان أدائهم لا يتطابق مع متطلباتها حيث بلغت نسبة المصرحين بذلك 59،20%.(**قاسي وبوعلي، 2016، ص 203**).

2- دراسة معرف مراد (2016):

' المعنونة بالممارسات التقويمية في ظلّ منهجية المقاربة بالكفاءات ومُعوّقاتها '

جاءت تساؤلات الدراسة كالتالي: هل نفذت مقاربة التدريس بالكفاءات فعلاً في الميدان على مُستوى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ؟ هل تمكن أساتذة مادتي الرياضيات واللغة العربية من تغيّير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة ؟ حيث كانت أهداف هذه الدراسة كالتالي: الكشف عن واقع عملية تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ومدى مُواكبته للإصلاحات التّي شُرع فيها منذ عشر سنوات، الكشف عن واقع ممارسة كل أستاذ مادة الرياضيات ومادة اللغة العربية في التعليم الثانوي والتكنولوجي للتقويم التربوي ومدى ملائمته لممارسات التقويمية القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات.

تكوّنت عينة الدراسة من 20 أستاذ للتعليم الثانوي والتكنولوجي في مادتي الرياضيات واللغة العربية استعمل الباحث المقابلة مع الأساتذة كأداة لجمع المعطيات، جاءت النتائج كالتالي: أنّ تنفيذ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لم يتم بشكل كامل وشامل، حيث لم توّفر كل الشروط التّي تساعد كل من الأستاذ والتلميذ على العمل وإنجاح العملية التعليمية التعلمية. وأنّ أساتذة مادتي الرياضيات واللغة العربية في التعليم الثانوي والتكنولوجي لم يتمكنوا إلى حدّ الآن من تغيّير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة إلى نسبيًا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية.(**معرف،2016 ، ص06**).

3- دراسة بو القمح محمد (2016) :

كان موضوع الدراسة كالأتي 'واقع التقويم التربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي'جاء سؤال الإشكالية كالتالي:ما واقع التقويم التربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي في الجزائر؟ ويتفرع هذا السؤال إلى أسئلة فرعية هي: هل توجد فروق في تطبيق مختلف أنواع التقويم بين المعلمين بإختلاف سنوات الخبرة ؟ هل توجد فروق في تطبيق مختلف أنواع التقويم بين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

هدفت إلى معرفة ممارسات المعلمين لمختلف أنواع التقويم من (تقويم تكويني، تقويم تشخيصي، تقويم تحصيلي) ،شملت عينة الدراسة عينة قدرها 196 معلما من مدارس ابتدائية.أظهرت الدراسة النتائج التالية:عدم وجود فروق

دالة إحصائيًا بين المعلمين تعزى لعامل الخبرة في تطبيق أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين تعزى لعامل المؤهل العلمي في تطبيق أنواع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

(بو القمح، 2016، ص01).

4- دراسة مسعودي محمد(2016):

عنوانها 'صعوبات تقويم المتعلمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلمين بولاية مستغانم'، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية ومدى اختلافهم باختلاف جنسهم ونوع تكوينهم من وجهة نظرهم. تكوّنت العينة من 217 معلم ومعلمة بولاية مستغانم، وقد تم استخدام الاستمارة أعدّها الباحث اعتمادا على دراسات سابقة، توصلت النتائج إلى أنّ لا توجد فروق بين المعلمين في الصعوبات مهما كان جنسهم أو نوع تكوينهم. **(مسعودي، 2016، ص86).**

5- دراسة شنه محمد رضا(2011):

تحت عنوان ' واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين ' جامعة قاصدي مرباح ورقلة هدفت إلى استكشاف واقع التدريس بالكفاءات في التعليم الابتدائي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكان مجتمعها عينة من معلمي الابتدائي بلغت (43) كما استخدمت فيها الاستمارة كأداة للدراسة توصلت النتائج إلى أنّ:

واقع التدريس بالكفايات لا يرضي إذ أنّ النسبة الكبيرة من المعلمين لم تتلقى تكوينًا وفق المقاربة بالكفاءات لا سيما الجدد منهم، حتّى الذّين أخذوا تكوينا لم يكن كافيا. كما أنّ مُستوى إدراك المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفايات ضعيف بسبب ضعف التكوين في ذلك أو انعدامه سوى ما أطلعوا عليه بأنفسهم).

(شنة،2011، ص 609).

6- دراسة طبشي بلخير وممادي شوقي(2011) :

جامعة قاصدي مرباح كانت بعنوان ' مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية (التخطيط اليومي نموذجا) جاء سؤال الإشكالية كالتالي : ما مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط ؟ وهل يختلف مستوى أداء معلمي المرحلة الإبتدائية لكفايات التخطيط بإختلاف الخبرة وطبيعة التكوين؟ هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط، قام الباحث ببناء شبكة ملاحظة لمستوى أداء معلمي مرحلة التعليم ابتدائي لكفايات التخطيط واعتمد في اختياره على العينة العشوائية البسيطة

حيث بلغ عدد أفرادها(120) معلم ومعلمة واتبع الباحث المنهج الوصفي لملائمته مع الدراسة، خلصت النتائج إلى أنّ مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط منخفض إلى حدّ ما، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء لكفايات التخطيط بين المعلمين باختلاف الخبرة وطبيعة التكوين.

(طبشي وممادي،2011 ، ص 705).

7- دراسة حديد يوسف(2009):

موضوع الدراسة:'تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية'، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر مُتغيرات: الخبرة، المُؤهل العلمي، مُؤسسة التكوين على مُمارسة الأساتذة لكفاية التدريس.

قام الباحث ببناء مقياس تقويم الكفايات التدريسية ومقياس معوقات الأداء التدريسي، شملت العينة 122 أستاذ وأستاذة عاملين بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل توصلت الدراسة إلى : عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفاية التخطيط للدرس تبعًا لمتغيراتهم الديمغرافية :الخبرة، المؤهل العلمي، مؤسسة التكوين.

عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفاية تنفيذ الدرس تبعًا لمتغيراتهم الديمغرافية: المؤهل العلمي، مؤسسة التكوين. وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفاية تنفيذ الدرس تبعًا لمتغير:الخبرة، عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفاية التقويم تبعًا لمتغيراتهم الديمغرافية : الخبرة، المؤهل العلمي، مؤسسة التكوين. **(حديد، 2009، ص380).**

8- دراسة نورة بوعيشة(2008) :

الدراسة موسومة بعنوان 'الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات ' جامعة قاصدي مرباح هدفت هده الدراسة إلى الكشف واقع الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التدريس بالكفاءات كما يراه المفتشين التربويين، جاء سؤال الإشكالية كما يلي : هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التدريس القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين ؟ بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (79) مفتشا للغة العربية في المرحلة الابتدائية.استخدمت الباحثة المنهج الوصفي مع بناء استمارة تقيس

الممارسات التدريسية القائمة على التدريس بالكفاءات.توصلت النتائج إلى أنّ : معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس التخطيط للدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس تنفيذ الدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.**(بوعيشة،2011 ، ص 732)**.

9- دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة (2006):

عنوان الدراسة ' قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم' هدفت إلى تشخيص نقاط ضعف ونقاط قوّة معلم العلوم الطبيعية في المدرسة الجزائرية وذلك فيما يخص قدرته على التحكم في كفاءات العلوم التّي هو مطالب بإكسابها للمتعلمين، تمّت الدراسة على عينة بلغ عددها 300 معلم في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، أما أداة الدراسة فكانت استبيان موّجه إلى معلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي. توصلت الدراسة إلى: أنّ أفراد عينة البحث يجدون صعوبات في قدرتهم على التحكم في كفاءات العلوم التّي تتمحور حول العمليات المنهجية الأساسية للعلوم : الاستدلال العلمي، والتحكم في الانجاز التقني وأرجعت الدراسة هذه النتائج إلى نوعية التكوين وعدم فهم أفراد العينة للتعليمات التربوية الخاصة بكفاءات العلوم.(**بوكرمة، 2006، ص08)**

ثانيًا: الدراسات العربية

1- دراسة الأسطل والرشيد جامعة أبو ظبي(2003):

تحت عنوان ' دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات ' هدفت إلى تقويم كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها أعدّ الباحتان معيار لتقويم هذه الكفاية وطُبِق على عينة مكوّنة من (183) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات، وبعد معالجة البيانات توصلت النتائج إلى: تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية التخطيط الدرسي.

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدرسي تعزى إلى جنس المعلمين (لصالح الإناث).

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدرسي بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين ذوي الخبرة (بين 5-10) لصالح الأقل خبرة.

خبرة في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدرسي.(**الأسطل والرشيد ،2003 ، ص02**).

ثالثًا: الدراسات الأجنبية

1- دراسة Drissa Traore (2014)

عنوانها **L'approche par compétence en France et Mali :compétence transversales et interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire.** تحت إشراف **Catherine Guillaumin** جامعة **François Rabelais Tours**

هدفت هذه الدراسة إلى فهم النظام التربوي الفرنسي بصفة عامة والمقاربة بالكفاءات بصفة خاصة وكان هذا من خلال معاينة الممارسات الاحترافية للمقاربة بالكفاءات للعديد من الأساتذة، استخدمت الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع المعطيات في عدد من المعاهد والثانويات.

أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي: نقص في الوقت اللازم للتدريس، نقص في الدعم الرسمي، نقص في الثقة لدى الأساتذة، نقص في كفاءات التعاون لدي بعض المدرسين للسماح بخلق فضاءات عمل بين التخصصات. (**www.Applis.univ.tours.fr**)

2- دراسة Mélanie Deronne (2012)

عنوانها **L'approche par compétence dans l'enseignement mathématique** تحت إشراف **Stéphanie Bridoux** جامعة **Monse**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على رأي الأساتذة بخصوص المقاربة بالكفاءات، تكونت عينة الدراسة من 60 أستاذ في مادة الرياضيات، أداة الدراسة كانت الاستبيان الذّي تم بناءه حول مدى استيعاب الأساتذة لما جاءت به المقاربة بالكفاءات.

توصلت النتائج إلى أنّ: معظم عينة الدراسة (أساتذة مادة الرياضيات) غير موظفين لما جاء به منهاج مادة الرياضيات أي ما جاءت به المقاربة بالكفاءات.

نقص التكوين يُعيق تطبيق مبادئ المقاربة بالكفاءات. (**Htth://math.umons.ac.be./dida.fr**)

3- دراسة Véronique Jobin (2010)

عنوانها **Formation a l'enseignement La dernière réforme de la formation a l'enseignement au Québec et sa transposition dans les pratiques des formation de maitre./ou vers une théorie critique de l'approche par compétence en formation a l'enseignement.** جامعة **Laval**.

هدفت هذه الدراسة إلى: فحص وتحليل إصلاح 2001 في ممارسة المكونين، فحص وتحليل سير المقاربة بالكفاءات في التكوين في التعليم. تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال التالي : هل هناك تغيّيرات في ممارسات المكونين للأساتذة ؟

أما بخصوص الأسئلة الفرعية فكانت كالتالي: كيف يتم نقل إصلاح 2001 في ممارسات المكونين للأساتذة ؟ كيف تتجسد المقاربة بالكفاءات في ممارسات المكونين للأساتذة ؟ المنهجية المتبعة في هذه الدراسة فيما يخص الأدوات تم إستخدام الإستبيان الإلكتروني (ضم20 سؤال وهذا بإختيار الإجابة) والمكالمات الهاتفية (ضمت 5 أسئلة مفتوحة).العينة في الإستبيان الإلكتروني كان عددها 383 مشارك، المكالمات الهاتفية 64 مشارك وبهذا نجد العينة شملت مجمل جامعات الكيبك. تحليل المعطيات: في الاستبيان الإلكتروني تم الإعتماد على التكررات والنسب المئوية، إكتشاف الإرتباطات (الجداول المتقاطعة)، وفي المكالمات الهاتفية تم الإعتماد على تحليل المحتوى.

النتائج: توصلت الدراسة إلى أن معظم عينة الدراسة ومتكونة من مكونون مؤيدون ولكن هناك صعوبات في التطبيق، أرجعوا هذه الصعوبات إلى أنه كيف يتم تحويل هذا التغيّير على أرض الواقع خصوصًا وأن التوضيحات بخصوصه ليست موجودة دائمًا في المرافقة. الحاجة أيضًا إلى التكوين خصوصًا وأنهم يعتمدون على التكوين الذاتي فقط. مُكوِنوا الأساتذة هم أصلاً لم يستفاذو من التكوين. **(www.Crifpe.Ca)**

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا لمجموعة من الدراسات يتضّح لنّا أنّ موضوع الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات موضوع ذو أهميّة كبيرة في مجال التربية وهذا راجع إلى أنّ موضوع المقاربة بالكفاءات طَرح جديد وهو موضوع الساعة والمعتمد حاليًا في إعداد الدروس وبرامج التكوين.

أولاً : أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

– الدراسات السابقة اشتركت مع الدراسة الحالية في بعض من متغيّرات الدراسة: الخبرة، المؤهل العلمي، مؤسسة التكوين.

– أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي.

– الأداة المستخدمة هي الاستبيان.

– العينة في أغلب الدراسات كانت من المعلمين.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

– اهتمت دراستنا بالتعرف على الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.

– العينة: ركزت دراستنا على مرحلة التعليم المتوسط بينما اغلب الدراسات نجدها طُبقت في المرحلة الابتدائية.

– اختلفت دراستنا مع دراسة الأسطل والرشيد، Véronique Jobin ، Drissa Traore و Mélanie Deronne في مكان إجراء الدراسة، حيث طُبقت دراستنا في بيئة جزائرية.

ثالثًا :أوجه تميّز دراستنا عن الدراسات السابقة

– اقتصرت عينة دراستنا على أساتذة التعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة.

– تناولت دراستنا واقع الممارسات التعليمية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات من التخطيط إلى التقويم مرورا بالتنفيذ.

– اقتصرت دراستنا على مرحلة تعليمية معيّنة تمثّلت في التعليم المتوسط.

– استعملت الباحثة الاستبيان وشبكة الملاحظة كأدوات للدراسة.

– تناولت دراستنا مجال دراسي جديد ألا وهو المقاربة بالكفاءات.

– جاءت دراستنا بعد مدّة زمنية معتبرة من تطبيق الإصلاحات البيداغوجية.

رابعًا : مدى مساهمة الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- وضع تصوّر عام للدراسة.
- التعرف على الممارسات التّي يجب توفرها عند الأستاذ.
- المساعدة في بناء أدوات الدراسة المتمثّلة في الاستبيان وشبكة الملاحظة.
- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- المساعدة في تفسير وتحليل نتائج الدراسة.

في الأخير تجدر بنا الإشارة إلى أنّ هذه الدراسات مهما اختلفت أو تطابقت مع دراستنا الحالية تبقى لكل منها خصوصيتها وقيمتها العلمية وهذا حسب هدفها المراد تحقيقه و حسب مجتمع الدراسة وزمن الدراسة والمنهج المعتمد.

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات:المفهوم والسيرورة

تمهيد

أولا: الكفاءة

1. مفهوم الكفاءة.

2. المصطلحات المرتبطة بمفهوم الكفاءة.

3. أنواع الكفاءات.

4. خصائص الكفاءة.

ثانيا: المقاربة بالكفاءات

1. مفهوم المقاربة.

2. مفهوم المقاربة بالكفاءات.

3. الخلفية التاريخية لظهور المقاربة بالكفاءات.

4. بيداغوجيا الكفاءات: النشأة والسيرورة.

5. المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات.

6. أسس بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات.

خلاصة

تمهيد

نظرًا للنقائص التّي أفرزتها المنظومة التربوية الجزائرية خلال عدّة سنوات في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالأهداف والتّي من بينها اقتصار دور المتعلم في إكتساب المعرفة دون توظيفها وإستفاذة منها في حياته اليومية بالإضافة إلى العمل على تحقيق الأهداف بدلاً من إكتساب كفاءات هذا ما ادى الى بروز منطق التعليم لا التعلم.

ولمعالجة هذه النقائص نجد القائمين على النظام التربوي عمدوا إلى إيجاد الحلول المناسبة التّي تُواكب التغيّرات وتعمل على تحسينها وبهذا كانت المقاربة بالكفاءات الجواب الملائم الذّي هدفه الارتقاء بالمتعلّم وجعله محور العملية التعليمية وهذا من منطلق أنّ هذه المقاربة تهتم بإدماج المعارف والمهارات والمعلومات التّي سبق أن اكتسبها ضمن وضعية مشكلة يصل من خلالها إلى اكتساب معارف ومعطيات جديدة، فالاكتساب هنا ليس اكتساب المعلومة فقط كما في السابق وإنمّا كيفية تجنيدها وتوظيفها ضمن سياقها المناسب من طرف المتعلّم وبالتالي الوصول به إلى ايجاد الحل اي إكتسابه للكفاءة المناسبة، إنها بيداغوجية تسمح ببناء الكفاءات التّي ستساعد المتعلم على التكّيف ضمن وضعيات جديدة تصادفه في حياته اليومية.

ولهذا نجد أن المقاربة بالكفاءات من مبادئها تحقيق النتائج المرجوة للمنظومة التربوية ضمن مسعاها البيداغوجي.

وعليه سيعالج هذا الفصل أدبيات الدراسة المتعلقة بمتغيّر المقاربة بالكفاءات والمتمثّلة في: مفهوم الكفاءة، أنواعها، خصائصها والمصطلحات المرتبطة بها بالإضافة إلى تعريف المقاربة، خلفيتها التاريخية، النشأة والسيرورة، مبادئ المقاربة بالكفاءات، إستراتيجيات التعليم، وأهم طرائقها في التدريس كطريقة حلّ المشكلات وطريقة بيداغوجيا المشروع، ختاما تطرقنا إلى دور كل من المعلم والمتعلم في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

1.مفهوم الكفاءة

1.1 المعنى اللغوي

ورد في لسّان العرب للعلامة ابن منظور: كَافَأَهُ على الشيّء مُكَافَأَةً وكِفَاءً: جازاه، تقول مالي بِه قِبَلٌ ولا كِفاءٌ أي مالي به طاقةٌ على أنْ أُكَافِئَهُ. وقول حَسَّانَ بن ثابت: وَرُوحُ القُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ أي جبريلُ عليه السّلام، ليس له نَظِيرٌ ولا مَثيلٌ. وفي الحديث: فنظر إليهم فقال: من يُكَافِئُ هؤلاء. وفي حديث الأَحنف: لا أُقاوِّمُ من لا كِفَاء له، يعني الشيطانَ. ويروى: لا أُقاوِلُ. والكَفِيءُ: النَظِّيرُ، وكذلك الكُفْءُ والكُفُوءُ، على فُعْلٍ وفُعُولٍ. والمصدر الكَفَاءَةُ، بالفتح والمدّ. وتقول: لا كِفَاءَ لَهُ بالكسر، وهو في الأَصل مصدر، أَي لا نظير له. والكُفْءُ: النظير المُسَّاوي. ومنه الكَفَاءَة في النِّكَاحْ، وهو أَنْ يَكُون الزوج مُسَّاوِيًا للمرأة في حَسَبِهَا ودِينِها ونَسَبِها وبَيْتِهَا وغيّر ذلك. وَتكَافَأَ الشَيْئَانِ: تَمَاثَلاَ. وَكَافَأَهُ مُكَافَأَةً وكِفَاءً: مَاثَلَهَ. ومن كلامهم: الحمد لله كِفَاءَ الواجب أَيّ قَدْرَ ما يَكُونْ له مُكافِئاً له. والاسم: الكَفاءة والكَفَاءُ. قال فَأَنْكِّحَهَا، لا في كَفَاءٍ ولا غِنًّى وهذا كِفَاءُ هذا وكِفْأَتُه وكَفِيئُه وكُفُؤُه وكَفْؤُه، بالفتح عن كراع، أَيّ مثلّه يكون هذّا في كل شيء. قال أبو زيد سَمِعْتُ امرأَة من عُقَيْلٍ وزَوجَها يَقْرَأْنَ: لَمْ يَلِّدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُّنْ لَهُ كُفىً أَحَدٌ، فألقى الهمزة وَحَوَّلَ حركتها على الفاء. وقال الزجاج: في قوله تعالى: وَلَمْ يَكُّنْ لَهُ كَفُواً أَحَدٌ، أَربعةُ أوجه للقراءة، منها ثلاثة: كُفُؤاً، بضم الكاف والفاء، وكُفْأً بضم الكفا وإسكان الفاء، وكِفْأً، بكسر الكاف وسكون الفاء، وقد قُرئ بها، وكِفَاءً، بكسر الكاف والمدّ، ولم يُقْرَأْ بها. ومعناه: لم يكن أَحَدٌ مِثْلاً لله تعالى ذِكْرُه. ويُقَالْ: فُلاَّنْ كَفِيءُ فلاّن وكُفُؤُ فلان.

وقد قرأَ ابن كثير وأَبو عمرو وابن عامر والكسائي وعاصم كُفُؤاً، مثقلاً مهموزاً. وقرأَ حمزة كُفْأً بسكون الفاء مهموزاً، وإذا وقف قرأَ كُفَا بغير همز. واختلف عن نافع فروي عنه: كُفُؤاً، مثل أَبي عَمْرو وروي كُفْأً مثل همزة. والتَّكَافُؤُ: الاسْتِواء. **(ابن منظور، دون سنة، ص140)**.

2.1 المعنى الاصطلاحي:

لقد ورد مصطلح كفاءة بتعاريف كثيرة ومُتعددّة إلّا أنه على الرغم من تعددّها فهي تتفق فيما بينها وتكمّل بعضها البعض، وفيما يلي سنورد بعضها :

يُعرف 'حاجي فريد' الكفاءة ويقول :" تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية إستناداً إلى قدرات إنبنت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات متراكمة ".**(حاجي، 2005 ، ص 16)**.

كما يعرفها 'محمد بن مبخوث' ويقول :" هي كيفية راسخة في النفس، يجانس بها المُتعلّم بين مجموعة من الموارد ويعبئها من أجل معالجة وضعية ما بنجاح". **(بن مبخوث، دون سنة، ص11)**.

وحسب وزارة التربية يُعرفها ' جيلي 'بأنها: "نظام من المعارف النظرية والإجرائية المنظمة في شكل صور (خطط) ذهنية عملية تسمح إزاء مجموعة من الأوضاع بالتعرف على مهمّة مشكلة وحلّها بعمل ناجح".(**وزارة التربية الوطنية،2004، ص17)**.

أما (Philippe Perrenoud) فقد عرّف الكفاءة على أنها:" قدرة التصرف بفاعلية في نمط محدّد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف ولكن لا تقتصر عليها".(**نفس المرجع، ص17)**.

ويُعرف(Xavier Roegiers) الكفاءة بإعتبارها: " قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مُدمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات." **(Roegiers ,2000 ,p114)**

أو هي: "إمكانية التلميذ توظيف جملة من المعارف الفعليّة منها والسلوكية لحلّ وضعية مشكل، وللتأكد من أنّ التلميذ قد اكتسب كفاءة فان المعلم يطلب منه أن يحلّ وضعية مشكل" **(المعجم التربوي، 2009، ص28)**.

أما سهيلة الفتلاوي تقدم لنّا ما يلي: **(الفتلاوي،2003، ص28)**.

يُعرف (Good) الكفاءة بأنها: " القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معيّن في المواقف العملية".

في حين يرى (Fincher) في الكفاءة مفهوما: اقتصاديا الذي يعني الاستهلاك، أو تنظيميا : يعني المقدرة في حفاظ المنظمات عن نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم، أو المفهوم الهندسي: والذي يعنّي النسبية بين المدخلات والمخرجات.

وفي المجال التعليمي تعرف الكفاءة على أنها: " مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه".

أما الكفاءة في التدريس فتعنّي:" معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهميّة ".

ويُعرف 'علي راشد' الكفاءة بأنها: "القدرة على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التّي تساعد على تحقيق الحد الأعلى من الأهداف التعليمية المنشودة" **(راشد، 2005، ص56)**.

وحسب (Meirieu) الكفاءة:" معرفة مُشَخَصَّة يُطبّق فيها عدّة قدرات أو قدرة في مجال مفاهيمي أو في مجال مادة تعليم معيّنة".(**بوكرمة،2009، ص141**).

أما (D'hainaut) فهو يرى أنّ الكفاءة:" عبارة عن مجموعة من المعارف والمعارف الفعّالة والمعارف الوجدانية التّي تسمح بممارسة دور أو نشاط بطريقة صحيحة". (**نفس المرجع، ص141**).

ويُعرفها 'محمد دريج' على أساس أنها :" قدرات تسمح للسلوك والعمل في سياق معيّن ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب". فالفرد الذّي اكتسبها يقوم بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلّها في وضعية محدّدة، الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها" (**عطا الله وآخرون، 2005، ص 57**).

وحسب 'مختار مراح وكمال العين 'الكفاءة هي: "سيرورة إدماج لبعض القدرات والمهارات والمعارف، وهي مجموعة منظمة وظيفية من معارف ومهارات وقدرات تسمح أمام جملة من وضعيات من انجاز مشاريع وحل مشاكل".(**مراح، والعين، 2005، ص 19**).

وهي أيضًا "القدرة الحقيقية والفردية في تعبئة الموارد قصد القيام بعمل ما أو إكتساب معارف (نظرية وتطبيقية) ومهارات وسلوكات تبعًا لوضعية عمل مُجسّدة ومُتغيّرة وحسب الأنشطة الشخصية والإجتماعية ".

والمهمّة التّي ينبغي تحقيقها من أجل إثبات الكفاءة ينبغي أن تكون مستحدثة، فالتلميذ الكفء هو الذّي يستطيع أن يتدبر أمره في حالات جديدة وغير مُنتظرة وحتى وإن كانت محصورة في إطار عائلة المهمات. **(Nico Hirtt, 2009, p03)**

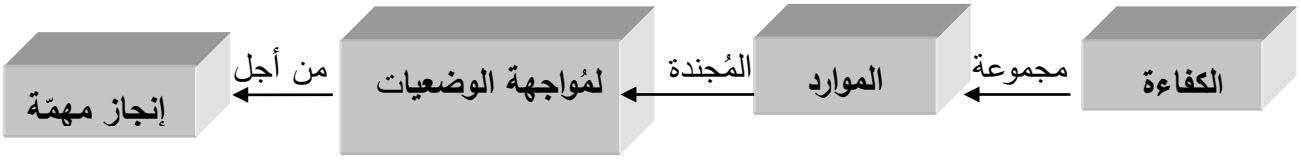
من خلال التعريفات السابقة يتضّح لنّا أنّ مصطلح الكفاءة مصطلح حديث التداول في المجال التربوي والبيداغوجي حيث أنّه يرتبط بالتصوّر الحديث لعملية التعلم والتعليم التّي تهدف إلى رفع مستوى المتعلمين، ومن خلال ما قُدِّمَ يتبيّن لنّا أنّ هذه التعاريف متقاربة في المعنى وسليمة في مفهومها العام، فالكفاءة هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف التّي تتكوّن لدى المتعلم لمواجهة مجموعة من الوضعيات والمشاكل التّي تتطلب إيجاد حلول مناسبة تتماشى معها، كما أنها تتكوّن من عناصر أساسية يُمْكّن حصرها في: القدرات والمهارات،الإنجاز أو الأداء،الوضعية.

إذن الكفاءة هيّ إنجاز المهمّات الصعبة مع إيجاد الحلّ المناسب للمشكل المطروح في الواقع، ومن خلال ما تقدّم يمكنّنا استخلاص ما يلي:

الكفاءة هي توظيف جملة من الموارد منها المعارف والقدرات والمهارات المختلفة التي تتطلب عملية الدمج فهي تستلزم تجنيد كل ما سبق لحلّ مشكلات معينة، فالكفاءة لا تمارس إلى في وضعية إدماج ذات معنى تسمح للتلميذ بمعرفة مقدرته على تجنيد مختلف مكتسباته بشكل فعّال وعلمي وإعطاء معنى لما تعلّمه.

ومن هنا ترى الباحثة أنّ التعريف الإجرائي للكفاءة كالتالي: " الكفاءة هي القدرة على إدماج مجموعة من الإمكانيات وتحويلها في وضعية معيّنة لمواجهة المشاكل أو لتحقيق مهمّة ذات طابع معقد في غالب الأحيان". وسنُوضّح تعريف الكفاءة في الشكل الموالي.

الشكل رقم (1) يُوضّح تعريف الكفاءة.



المصدر: (إعداد الباحثة).

2. المصطلحات المرتبطة بمفهوم الكفاءة :

إنّ الحديث عن الكفاءة باعتبارها مصطلح حديث التداول في أدبيات علوم التربية يجعلنا نتقاطع أو نتداخل مع تِرسانة من المصطلحات كما هو الأمر بالنسبة للقدرة، المهارة، الاستعداد، الأداء وسنتطرق في ما يلي إلى أهمّها:

1.2_القدرة:(La Capacité)

يُعرف'حاجي فريد ' القدرة: "بأنها مجموعة من الاستعدادات المكتسبة أو المتطوّرة التّي تسمح لشخص بالنجاح في القيام بنشاط عقلي أو مهني، وتترجم القدرة من خلال إمكانية القيام بنشاط أو إنجاز عمل ويُمكنها أن تكون القدرة فطرية أو مكتسبة".(**حاجي، 2005، ص 11**).

وجاء في' المعجم التربوي' القدرة هي:" مقدرة الفرد العقلية على إنجاز عمل ما أو التكيّف في العمل بنجاح ،تتحقّق بأفعال حسيّة أو ذهنية، قد تكون فطرية أو مكتسبة، كما قد تكون عامة أو خاصة. يتمثّل مصدر القدرة في طاقة الإنجاز الكامنة في الفرد تظهر في أداء الفعل بطريقة محدّدة أو في تعلّم مهارات أو اكتساب معارف معيّنة، يمكن قياس بعض القدرات عن طريق الاختبارات.(**المعجم التربوي، 2009، ص24**).

وحسب 'عطا الله أحمد وآخرون' هي: " كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيّء ما مؤهلاً للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة، بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة مثّل القدرة على تعريف الأشياء أو المقارنة بينها، والقدرة على التحليل، والاستخلاص كل هذه النشاطات عبارة عن قدرات". **(عطا الله وآخرون،2005، ص63)**.

ويعرفها' العربي سليماني': بأنها "إمكانية النجاح في مهمّة ما أو ممارسة مهمّة معيّنة وهناك من يعرفها بالرجوع إلى مفهوم الشيمات الذهنية عند بياجي، وتدخل القدرة في تكوين الكفاءة التي تستدعي قدرة واحدة أو عدّة قدرات تتآزر فيما بينها ومع مجموعة من الموارد وفق متطلبات وضعية ما وذلك بغرض المعالجة الناجعة لتلك الوضعية ".(**سليماني،2006، ص51)** .

1.1.2 تصنيف القدرات:

يقدم ' العربي سليماني' تصنيفا للقدرات كالتالي:(**نفس المرجع، ص 52**)

قدرات معرفية: كالقدرة على القراءة والقدرة على التواصل والقدرة على حلّ مشكلة والقدرة على الإبداع.

قدرات حسحركية : كالقدرة على التميّيز بواسطة الحواس والقدرة على الجرّ والدفع والجري .

قدرات سسيووجدانية : كالقدرة على التفاعل والعيش مع الجماعة والقدرة على التعاون.

2.1.2 مميزات القدرة:

تتميّز القدرة حسب 'مختار مراح وكمال العين' بالمميزات التالية: **(مراح والعين، 2005، ص17)**.

الاستعراضية (Transversalité): كل القدرات استعراضية أيّ أنها قابلة للتوظيف والتفعيل في كل المواد وبدرجات متفاوتة

التطورية (Evolutivité): تنمو وتتطور طوال حياة الإنسان، وبعض القدرات تتناقض مع مرور الوقت مثّل التذكر.

التحوّل (Transformation): القدرات تتفاعل وتندمج فيما بينها لينتج عنها قدرات إجرائية.

عدم القابلية للتقويم (Non Evaluabilité): لكون القدرة غير مرتبطة بوضعية معيّنة فلا يمكن تقويمها.

من خلال ما تقدم يمكنّنا القول أنّ مفهوم الكفاءة والقدرة مفهومان يصعب التمييز بينهما بشكل واضح إلاّ أنه يمكنّنا القول أنّ:

مفهوم الكفاءة أعّم وأشمّل من مفهوم القدرة حيث تتضمّن الكفاءة الواحدة مجموعة من القدرات فهي تتميز عنها في كونها تسمح بتوظيف مجموعة من المعارف العلمية والخبرات والقدرات والمهارات التي تجعل المتعلم يجندّها في نشاط معيّن، بينما القدرة هي إمكانية النجاح في إنجاز مهمّة ما أو تمرين أو مهنة فالكفاءة لها غاية منتهية بينما القدرة قابلة للتطور والكفاءة تظهر بطريقة صريحة بينما القدرة قد تكون كامنة.

2.2المهارة : (Habileté)

تُعتبر المهارة "مجموعة محصورة ضمن الكفاءات المعيّنة تنتج حالة من التعلّم، وهيّ عادة ما تُهيّأ من خلال استعدادات وراثية. والكفاءات الحركية تعني خصوصا المعرفة الفعليّة التّي تظهر على مستوى الحركات المنتظمة بشكل معقّد كما هو الشأن في مجال الرياضة وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع كيفيات المعرفة والمعرفة الفعليّة في الصناعة التقنية ومع الإنجاز، وأيضا مع الكفاءات المعرفية المجرّدة. وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساس التّي تعتبر شرطا ضمن المنهاج باعتبار هذه الأخيرة أداة الانتقال إلى المكتسبات كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبيّن كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة.

(بوكرمة،2009، ص129).

وحسب 'محمد عبد الموجود وآخرون' المهارة هي:" القدرة على أداء عمل معيّن بإتقان مع الاقتصاد في الجهد والوقت وتحقيق الأمان".(**إمام حميدة وآخرون،2000، ص11**).

ويرى 'محمد بن مبخوث' المهارة على أنها: " الحذاقة والإيغال في ممارسة العمل ليُنجز بإتقان وإحكام".

(بن مبخوث، دون سنة، ص 9).

تُعرفها 'سهيلة الفتلاوي' بأنها: " تعني ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا."(**الفتلاوي،2003، ص26**).

وتقدم لنّا' سهيلة الفتلاوي' مجموعة من الخصائص تساعد على الحكم على الأداء و الذّي يحاول تحقيقها المعلم أو المتعلم بالمهارة هي:(**نفس المرجع، ص26**).

السرعة: كثيرا ما تؤدى المهارات بسرعة.

الدقة: مع السرعة مطلوب في المهارة الدقة الدالّة على المهارة.

التآزر: التفاعل والتناسق بين المثّيرات والاستجابات تكون واضحة عندما تتوفر صحة المهارة في الأداء.

التوقيت: كثيرا ما يتطلب الأداء دقة في التوقيت للإنجاز.

الإستراتيجية: إنّ الأداء الماهر يتضمن جانبا معرفيا مهمًا، فضلاً عن الخط السلوكي الملاحظ والقابل للقياس والحكم.

1.2.2 خصائص المهارة:

وحسب' إيهاب المصري و طارق محمد' تتمثّل خصائص المهارة أيضا في: **(المصري و محمد،2013، ص 98)**.

الخاصية الأولى: تعبّر المهارة عن القدرة على أداء عمل أو عملية معيّنة وهذا العمل أو العملية يتكوّن في الغالب من مجموعة من الأداءات أو العمليات وهي العمليات الفرعية أو المهارات أو الاستجابات أو السلوكيات البسيطة التّي تتم بشكل متسلسل ومتناسق فتبدوا بعضها مع بعض.

الخاصية الثانية: تتكوّن المهارة عادة من خليط من الاستجابات أو السلوكيات العقلية والاجتماعية والحركية أو الجسمانية فمهارة مثّل إلقاء خطبة حماسيّة تبدو فيها هذه المكوّنات الثلاثة بوضوح، غيّر أنه في كثير من الحالات يغلب جانب من هذه الجوانب على غيره.

الخاصية الثالثة: يتأسس الأداء المهاري على المعرفة أو المعلومات إذ تكون المعرفة أو المعلومات جزءا لا غنى عنه من هذا الأداء ومن تم ينظر للمهارة على أنها القدرة على استخدام المعرفة في أداء عمل معيّن غير أنه يجدر التنوّيه إلى أنّ المعرفة وحدها لا تضمن تضلع الفرد أو إتقانه لأداء المهارة.

الخاصية الرابعة: يُبنّى الأداء المهاري للفرد ويُحَسَّنْ من خلال عملية التدريب أو الممارسة، فمن خلال التكرار وتحت توجيه وإشراف المعلم يظهر التحسن في الأداء.

الخاصية الخامسة: يتم تقيّيم الأداء المهاري في العادة من خلال: الدقة في القيام به والسرعة في الإنجاز.

2.2.2 تصنيف المهارات:

يتم تصنيف المهارات إلى ثلاث أنواع وهي كالتالي:(**نفس المرجع، ص99**).

المهارات المعرفية: وهي التّي يغلب عليها الأداء العقلي فعندما يوّاجه الفرد مشكلة ويفكّر في حلول لها ويجرب هذه الحلول حتّى يصل إلى الحلّ المناسب للمشكلة فهو هنا يمارس عددا من المهارات المعرفية التّي يغلب عليها الطابع العقلي الذّي أدى إلى حلّ المشكلة.

ومن بين أنواعها: حلّ المشكلة، مهارات الاستقصاء، اتخاذ القرار، مهارات التحدّث والاستماع والقراءة، والتأليف ومهارات التخطيط.

المهارات الحركية: ويغلّب عليها الأداء الحركي العضلي ومن أنواعها: مهارة الكتابة بخط اليد، مهارة التعبير بلغة الجسد، مهارة التمثيل الصامت، مهارة الطباعة والنسخ على الآلة الكاتبة.

المهارات العقلية: وهي التّي يغلب عليها الأداء الاجتماعي وتندرج تحت هذا النوع العديد من المهارات الفرعية: المهارات الاجتماعية الشخصية، مهارات المبادرة التفاعلية، مهارات الاستجابة التفاعلية.

عندما نميّز بيّن الكفاءة والمهارة نجد:(**الفتلاوي، 2003 ، ص29**).

نطاق الكفاءة أعّم وأشمّل من المهارة فالمهارة تُعَدُّ أحد عناصر الكفاءة لأنها تتطلب شروط السرعة والدقة والتكيّف ومدّة التوقيت ومستوى التمكّن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاءة أقلّ التكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة ولهذا إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيّء ما فهي تعني تحقق الكفاءة لكن هذا لا يعني أنه إذا تحققت الكفاءة لشيء ما بالضرورة تحقق المهارة .

ترتبط الكفاءة بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية. لهذا فهي تصوّر المستوى العالي من الكفاءة في الإنجاز.

3.2 الاستعداد : (Aptitude)

يعتبر الاستعداد قدرة ممكنة أو أداء متوقعا سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية. والاستعداد كأداء كامن يُمكّن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل.

والاستعداد هو نجاح كل نشاط، سواء تعلّق ذلك بمهمّة معزولة أو سلوك معقد أو تعلّم أو تمرّن على مهنة ما، فإنه يتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة ،ذلك أنّ القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين ويمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيّد كالقدرة على مخاطبة الجمهور مثلا.

الاستعداد: هو قابلية فطرية أو مكتسبة تسمح بالقيام بمظاهر تعليمية نوعية خصوصية (**مراح والعين، 2005، ص 14**).

1.3.2 أنواع الاستعداد:

يمكن التميّيز بين نوعين من الاستعدادات:استعدادات أوليّة واستعدادات ثانوية(**بوكرمة،2009، ص ص 131 132**).

الإستعداد الأولي: عندما يكون معزولا عن طريق البحث التجريبي.

الإستعداد الثانوي: فهو الذّي يتكوّن من خلال عملية التركيب بين مجموعة من الاستعدادات الأولية.

وعندما نميّز بين الاستعداد والكفاءة نجد أنّ: الاستعداد فطري وبالتعلم المستمر والتدريب المتواصل يتحوّل إلى قدرة، فهو نوّاة القدرة التّي تظهر في الكفاءة على شكل إنجاز وهو بهذا قوّة كامنة موجودة بالقوّة لدى الإنسان.

4.2 الأداء /الإنجاز :(Performance)

يُعتبر الأداء أو ما يسمّى بالإنجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التّي سيكون فيها السلوك النهائي مُلاحظا، كما يعتبر الأداة التّي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال استراتيجية التقويم وهو أيضا هدف يتضمن تفاعل أكثر من اثنين أو ثلاثة مجالات للسلوك الإنساني، بمعنى أنّ الانجاز هو المؤّشر للقدرة والاستعداد.

الأداء: "هو إنجاز يتّم باستخدام المتعلم لإمكاناته الجسمية والعقلية والنفسية، من أجل القيام بمهمّة ما" (**بن مبخوث، دون سنة، ص08**).

ويشير 'Good' للأداء على أنه:"الإنجاز الفعلّي كما يصنّف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة، وخلق فرص التعليم التّي تمكّن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات." (**زكريا،2006، ص71**).

كما يشير 'عيسى ع الرحمان' إلى الأداء على أنه: "المقدرة على القيام بعمل شيّء بكفاءة، فعّالية وبمستوى معيّن " **(نفس المرجع، ص71)**.

وكذلك يقصد بالأداء حسب 'كمال زيتون' بأنه:" تنفيذ الدرس ويتطلب من المعلم: ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، استخدام طرق التدريس متنوّعة، استخدام الوسائل التعليمية المناسبة، ربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المدرّس أكثر ممّا بالكتاب المدرسي ".**(زيتون، 2003، ص56)**.

إذن يُمكّننا القول أنّ الإنجاز هو ما يتمكّن الفرد من القيام به أنيًّا، وبهذا يصبح مفهوم الإنجاز يقترن بمفهومي الاستعداد والقدرة في مفهومهما السابق، فإذا كانت القدرة تدّل على ما يستطيع الفرد القيام به ويسجّل ذلك الفرد الملاحظ بدرجة من الدقة والوضوح، فإنّها بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعدّدة في الانجاز.

(بوكرمة، 2009، ص 134).

ويمكنّنا التمييز بين الكفاءة والأداء فيما يلي: الكفاءة ترتبط بوضعيات متعدّدة ومواقف معقدّة، بينما يقتصر الأداء على ما يقوم به الفرد أنيًّا والكفاءة لا يمكن قياسها مباشرة بينما يمكن قياس الأداءلأنها تابثة لا تتغير بينما الأداء متغيّر في المواقف وهو بهذا سلوك ظاهر بينما الكفاءة تأتي ضمنية والأداء لكي يكون فعّالا يجب أن يكون ذا كفاءات عالية.

من خلال ما تم ذكره من مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة يتضّح لنا أنّ التحكّم في بناء كفاءة معيّنة لدى التلاميذ يتطلب كفاءة عالية في العديد من المصطلحات التّي تم ذكر جزء منها، ولهذا على المعلم أن يبدل الجهد من اجل أن يصل إلى تحقيق التحكم في المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس.

3. أنواع الكفاءات:

تذهب بعض المدارس إلى تحديد ثلاثة مستويات للكفاءة:

1.3. الكفاءة الختامية: (La Compétence Finale)

حسب 'مختار مراح وكمال العين' هي:" التّي تعبّر عن الكفاءة المقصودة لسنة دراسية أو لطور بأكمله لمرحلة كاملة من التعليم".**(مراح والعين، 2005، ص29)**.

وحسب 'محمد بن مبخوث' هي: " الكفاءة التّي يرجى أن يستدّل بها المتعلّم ويبلغ أخرها عند الفراغ من مرحلة من مراحل التعلّم".**(بن مبخوث، دون سنة، ص17)**.

وهي أيضا حسب 'وزارة التربية الوطنية' : " تصف ما يمكن أن يكون المتعلّم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدّة وتظهر في نهاية سنة دراسية معيّنة ". **(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 28)**

فالكفاءة الختامية إذن هي التّي تصف عملا منتهيّا تتميّز بطابع شامل وعام، تعبّر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتّم بناؤها وتنميتّها خلال سنة دراسية أو طور، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرا المتعلّم نصوصًا ملائمة لمستواه ويتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية، المدرسية، والاجتماعية .**(عطا الله وآخرون، 2005، ص 70)**.

2.3. الكفاءة المرحلية: (La Compétence De Perfectionnement)

" كفاءة جزئية يقاد بها المعلم في وحدة دراسية أو مجموع وحدات، ويرتفع إليها المتعلّم ويسرع إلى امتلاكها بممارسة وضعيات هذه الوحدة أو الوحدات ".**(بن مبخوث، دون سنة، ص 17)**.

ويعرفها 'عطا الله أحمد وأخرون' "بقوله هي: " الكفاءة المرحلية الدّالة التّي تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معيّن وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيّد مع فهم ما يقرأ".**(عطا الله وأخرون، 2005، ص70)**.

وحسب 'عبد الله قلي 'هي:" مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمّة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجية محدّدة تساعد على اكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعليمية محدّدة ".**(قلي،2009 ، ص 144)**.

3.3.الكفاءة القاعدية:(La Compétence De Bas)

"هي الكفاءة الأساسية الضابطة التّي تنطبق على جزئياتها، يحكمها المتعلّم في نهاية السنة الدراسية ويبنّي عليها تعلّمه الجديد" **(بن مبخوث، دون سنة، ص 17)**.

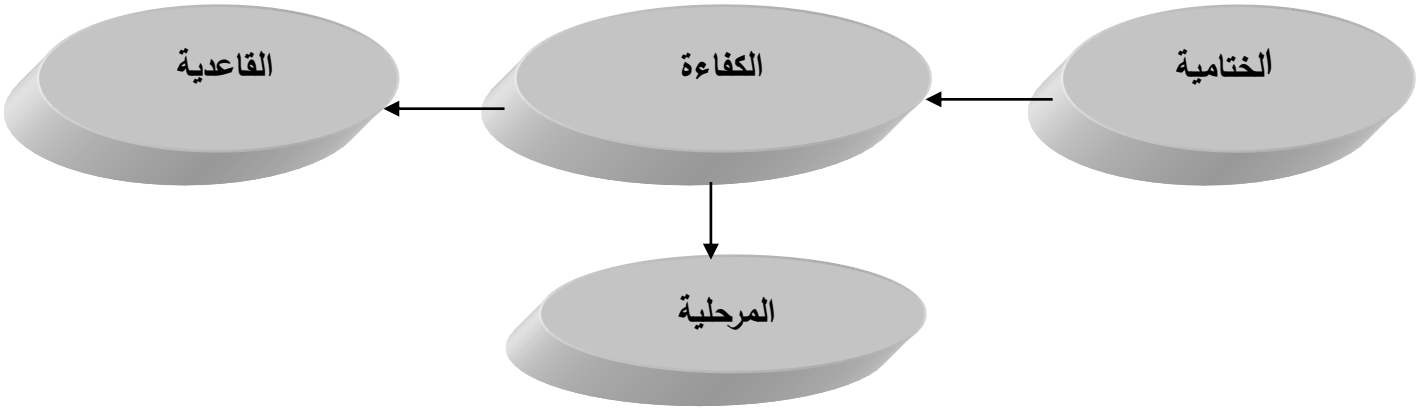
وحسب 'عطا الله أحمد وأخرون' هي: " مجموع نواتج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضّح بدقة ما سيفعله المتعلّم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محدّدة، ولذا يجب على المتعلّم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذّي يبنى عليه التعلّم".**(عطا الله وأخرون، 2005، ص 70)**.

هي: " مستوى خاص من المعارف والمهارات مقبولة استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرية."

(قلي، 2009، ص144).

وفيما يلي يوضّح الشكل أنواع الكفاءات:

الشكل رقم (02) يبيّن أنواع الكفاءات.



المصدر: (إعداد الباحثة).

4. خصائص الكفاءة : تتميّز الكفاءة بالخصائص التالية :

1.4 توظيف جملة من الموارد: إنّ الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية، المعارف التجريبية، الذاتية، القدرات والمهارات السلوكية الحركية .**(عطا الله وآخرون،2005 ، ص 58).**

2.4 الغائية النهائية: إذ أنّ تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالتها بالنسبة للمتعلّم الذّي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما أو حلّ مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية.

(حاجي،2005 ، ص21).

3.4 تعدّد الوضعيات في المجال الواحد: تتعلق الكفاءة بمجال توظيفي واحد فقط غير أنّ هذا التوظيف لابد أن يمسّ مجموعة من الوضعيات المشابهة والمخالفة التّي تندرج في نفس المجال .**(أرزيل وحسونات، 2002، ص 46)**

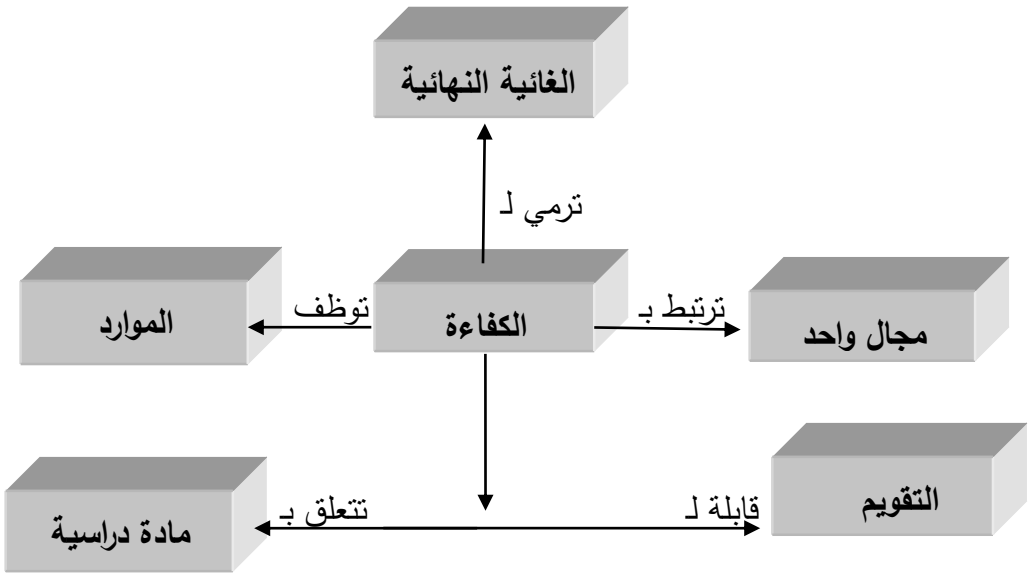
4.4 تتعلّق بالمادة الدراسية غالبا: الكفاءة في غالب الأحيان لها طابع متعلّق بالمادة الدراسية، توظّف معارف أغلبها من المادة الدراسية الواحدة وتعطي لها المعارف الدراسية بعدا مهاريا هاما، وهذّا لا ينفي وجود كفاءات غير مرتبطة بالمواد الدراسية مثل: الكفاءة في تسيير اجتماع / قيادة سيارة.**(مراح و العين،2005، ص25)**

5.4 قابلية التقويم: بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلّم، ونوعيّة الناتج الذّي توصل إليه، حتّى إنْ لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقاييس مثّل: هل الناتج الذّي قدمه المتعلّم ذو نوعية ؟ هل استجاب إلى ما طُلب منه ؟ إضافة إلى ذلك، يمكن تقويمها من حيث نوعيّة العملية التّي يقوم بها المتعلّم بغض النظر على الناتج وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين، وهيّ كلّها كفاءات.**(حاجي،2005، ص22)**.

نستخلص أن الكفاءة تستوجب تحويل المعارف والمكتسبات إذ لا يكفي أن يُنفذ المتعلم عملية تَمرن عليها وهذا بإسترجاع معلومات مُخزنة في الذاكرة فقط، بل الكفاءة بمعناها الحقيقي تظهر في قدرة المتعلم على أن يختار بنفسه من بين ما يمتلكه من موارد وما يُناسب وضعية هو بصددها أي أنّ كفاءته تبرز حينما يقوم بتجنيد معارف وحسن الأداء والتكيّف مع وضعيات جديدة وواقعية.**(Xavier Roegiers, 2002, p74)**

من خلال هذا التحليل يُمكنّنا استنتاج أنّ الكفاءة هي القدرة على توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية التعلمية في وضعية مُشكلة قصد إيجاد الحلّ المناسب. والشكل التالي يبرّز خصائص الكفاءة

الشكل رقم (03) يُوضّح خصائص الكفاءة



المصدر:(إعداد الباحثة).

قبل التطرق إلى تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات يجدر بنا أنْ نتعرّض قبل ذلك إلى تحديد مفهوم المقاربة

1.مفهوم المقاربة (Approche)يُمكننا تعريفها كما يلي :

"هي تصوّر وبناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة، وسائل، مكان، زمان، خصائص المتعلّم الوسط والنظريات البيداغوجية."(**عطا الله وآخرون،2005، ص59**).

تعني أيضا: "الخطة الموّجهة لنشاط ما مرتبط بتحقيق أهداف معيّنة في ضوء إستراتيجية تحكمّها جملة من العوامل والمؤثرات".(**نفس المرجع، ص60**).

2 . مفهوم المقاربة بالكفاءات (L'approche Par Compétence): نعرفها كما يلي :

"هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحملّه من تشابك في العلاقات تعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمُكِّنْ المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلّها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة."(**حاجي،2005، ص 11**).

وحسب'حناش فضيلة ' تُعرف المقاربة بالكفاءات على أنها: "إستراتيجية بيداغوجية مُهمّتها تنمية ملامح المتعلّم ومواصفاته من خلال مرامي المنهاج التربوي في طور من أطوار التعليم أو مرحلة من مراحله تقوم على أساس وضع المتعلّم في مواقف تستثّيره للنشاط والملاحظة والتحليل وحلّ الإشكاليات المعقدّة بهدف إكسابه كفاءات وآليات تمّكنه من التصرف بفاعلية في وسطه". (**حناش، 2007، ص 65**).

يجب الإشارة هنّا أنّ المناهج الجزائرية قبل المقاربة بالكفاءات عرفت تطورًا بيداغوجيًا تمثّل في:

المقاربة بالمضامين: جعلت هذه المقاربة المحتويات العملية محورا هادف لها حيث تُكيّف الطريقة والوسائل وحتّى طريقة تعلم التلميذ وملمحه وتهدف إلى حشو ذهن التلميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات بهدف إتمام البرامج في الوقت المحدّد لها واسترجاع المعلومات وقت الامتحانات. ولقد تأكد أنّ هذا النوع من المقاربات أظهر نقصًا واضحًا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلّم حيث لا تُعطي أهميّة لقدرة التلميذ وخصائص تعلّمه ولا لأهداف عملية التعلم ممّا أدى إلى ظهور صعوبة في اختيار وسائل وتدابير التقويم، وبما

أنّ الهدف هو توصيل المعلومات وإتمام البرنامج فإنّ المعلم يعتمد على نفسه فقط لتحقيق هذه الأهداف مستخدمًا الطريقة الإلقائية.(**حرقاس، 2010، ص157**).

المقاربة بالأهداف: لمحاولة تجاوز نقائص الأولى كانت المقاربة بالكفاءات التّي تُحول مركز الاهتمام من المحتوى إلى المتعلم فتضعه في بؤرة الفعل التعلّمي وتكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكات مُجزأة يمكن مُلاحظتها وقياسها أنيًا. وتُحدّد هذه السلوكات في الغايات والمرامي والأهداف العامة للمناهج، واستطاعت هذه المقاربة أن تفرض وجودها لفترة زمنية وتتميّز بكونّها تُنظّم عمل المعلم وتخططه بشكل أحسن وأصدق لأن إعداد الدرس يكون مُجزأ إلى أصغر عناصره ممّا يساعد المعلمين المبتدئين على أداء مهامهم ويسهّل عملية التقويم إلاّ أنّ هذه المقاربة لم تسلم هي الأخرى من النقد وكانت نتيجة هذا النقد أن غيّرت بأخرى في الجزائر على غرار ما حدت في دول العالم المتقدم بيداغوجيا الذّي بدأ يتخلى عنها في الفترة (1975-1980). (**نفس المرجع، ص 158**).

والبيداغوجيا عن طريق الأهداف مستوحاة من النظرية السلوكية القائلة بأنّ سلوك الإنسان الظاهر هو موضوع علم النفس الحقيقي.**(Nico Hirtt,ibid,p03)**

ومن أهم الانتقادات التّي وجهت للمقاربة بالأهداف ما يلي:

أنّ الأهداف السلوكية تُركّز على الأعراض فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببًا بل نتيجة وهو ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد ومن تم فإنّ التركيز على السلوك ليس أكثر فعّالية من علاج مرض معيّن وإهمال الأسباب التّي أحدثه.

اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية حيث تحدّد الأهداف سلفا ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف ويتقوقع بدلك المدرس والمتعلم في قوالب جامدة.

صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة ألاف الأهداف لسنة دراسية واحدة ممّا يشتّت جهود المعلم.(**حناش،2007، ص 38**).

3.الخلفية التاريخية لظهور المقاربة بالكفاءات :

ظهرت لفظة الكفاءة من حيث هي مصطلح تعليمي أوّل مرّة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري تم التكوين المهني، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ مفهوم الكفاءة في مجال التكوين المهني يختلف عنه في مجال التربية، ويمكن اعتبار بداية سنة 1960 مرحلة حاسمة لدخول بيداغوجية الكفاءات في النظام الأمريكي لغرض تحسين مردود التلاميذ الدراسي أمّا في فرنسا فقد ظهرت هذه المقاربة أول مرّة في سنة 1979 وذلك كمحاولة لتجاوز بعض الإخفاقات التّي مُنِيَّتْ بها بيداغوجية الأهداف في المدرسة الفرنسية وفي سنة 1980 أُضيف البعد الإنساني إلى بيداغوجيا الكفاءات في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي بلجيكا لم تظهر هذه المقاربة إلّا في سنة 1993 في مرحلة التعليم الابتدائي أوّلا. وكانت تهدف عندهم إلى إدماج التعلّمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي التعلّمي. أمّا في سنة 1999 اعتمدت هذه المقاربة في منطقة الكيباك بكندا في كل من التعليم المهني والتعليمين الابتدائي والثانوي وكان الغرض من ذلك السعي إلى تنميّة المهارات والقدرات المعقدّة بتطبيق مبادئ العلوم المعرفية لتتوافق مع العولمة.(**مراح والعين، 2005، ص ص 5، 6**).

4. بيداغوجيا الكفاءات: النشأة والسيرورة

إنّ الأساس العلمي الذّي نشأت منه بيداغوجيا الكفاءات هو النزعة البنائية التّي يتزعمها العالم السويسري "جون بياجي"والتّي ظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية التّي يتزعمّها العالم الأمريكي "واطسن" والعالم الروسي بافلوف"التّي تحصر التعلّم في مبدأ(مثير واستجابة). أمّا المنظور البنائي فينطلق من أنّ الواقع النفسي والمعرفي والاجتماعي للفرد ما هو في الحقيقة إلّا نتيجة بناء يتم انطلاقا من العلائق والتفاعلات المتبادلة بيّن هذا الفرد والوسط الذّي يعيش فيه، أيّ أنّ الواقع الذّي يعيشه كل منّا ما هو في الحقيقة إلاّ نتاج بناء قمنا به أثناء تفاعلنا مع المحيط الذّي نعيش فيه، فالمعارف حسب البنائية لا تنتقل من شخص يعرف إلى شخص لا يعرف ولا تأتي عبر الحواس وإنما يبنّيها الشخص بواسطة الأعمال التّي يجريها على الأشياء هذه الأعمال يتم هضمها فتصير صورًا وأشكالاً ذهنيّة يقوم المخ بتنظيمها وتخزيها في شكل بُنى عملياته تسمح للفرد بالتصرف بشكل مرض إزاء وضع من الأوضاع. إذن وعلى المستوى البيداغوجي نجد أنّ البنائية أثّرت على التصوّرات التعليمية الديداكتيكية حيث يوّجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تُثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، إثارة القضايا، خلق فرص المبادرة، الإبداع وتقوم هذه التصوّرات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل منطلقا لبناء وضعيّات تعلّم تسمح باكتساب مفهوم أو عملية معيّنة وذلك باعتماد على إدماج هذا المتعلّم داخل محيط حتّى يُتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذّا المحيط

وتمكّنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثّل والبناء وأساس هذه الإستراتيجية ما يلي:(**عطا الله وآخرون،2005، ص ص 78 79**).

وضَعْ المتعلّم في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية عن طريق البحث والمناقشه الجماعية عن الحلّ الأمثل الذي يتماشى ووتيرة كل متعلّم وأسلوبه سيتقلص حضور المدرس وتدخله والوصول الى استخلاص النتائج مع تحرير التقارير النهائية التي تؤدي الى مراقبة النتائج النهائية للمتعلّم.

من خلال ما ذُكِّرَ يمكنّنا القول أنّ النظرية البنائية تقوم على مبدأ أنّ المعلم لا يقدّم المعلومات والمعارف جاهزة إلى المتعلّم وإنما يعمل على إثّارة التساؤلات التّي تدفع بالمتعلّم إلى تجنيد وتوظيف مختلف المعارف لحلّ المشكلات.

1.4 أهداف المقاربة بالكفاءات:

يرى 'حاجي فريد' أنّ من بين أهداف مقاربة التدريس بالكفاءات ما يلي:(**حاجي، 2005، ص 22**).

فسح المجال أمام المتعلّم لتفجير طاقاته وقدراته الكامنة من خلال بلوّرة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التّي تتناسب وما تيسّره له الفطرة مع تدريبه على كفاءات التفكير المتشعّب هذا من خلال الربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حلّ مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية، هذا بتجسيد الكفاءات المتنوّعة التّي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية والتي ستؤدي إلى زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة، فسبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج باستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعدّدة مناسبة للمعرفة التّي يدرسها وشروط اكتسابها ستولد القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به هذا ما يؤدي إلى الاستبصار والوعي بدور العلم والتعلّم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

5.المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات:

يُمكنّنا بلورة مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات وهي على النحو التالي:(**لعزيلي،2013، ص،74**).

1.5 نص الكفاءة : هو عبارة عن نص موجز يترجم التعلّمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلّمين في نهاية مسار تعلّم ما (طور، سنة، وحدة تعلمية) ولصياغة نص الكفاءة هناك شرطان هما :

1.1.5 تحديد ما هو منتظر من المتعلّم، وذلك بتحديد الكفاءة المراد تطويرها بصورة واضحة، مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.

2.1.5 شروط تنفيذ المهمّة المنتظرة من المتعلّم.

2.5 دلالة الكفاءة: يتعلق الأمر بتوضيح غرض التكوين النوعي المقصود بالكفاءة المتعلق اكتسابها في مستوى معين، فما هي دلالة كفاءة ما، حين نتوقع تنميتها لدى المتعلمين ؟ وفي هذا السياق نشير إلى أنّ الكفاءة يمكن أن تكون أقلّ أو أكثر شمولية، ودرجة الشمولية في الكفاءة متوقفة مباشرة على تشعب العملية المطلوب إنجازها، وبالفترة الزمنية الضرورية لاستكمال التعليمات المطلوبة للتحكّم في الإنجاز. فالكفاءة التي يتوجب اكتسابها على فترة الدراسة كلّها تكون شموليتها أكبر من الكفاءة التي يتوقع اكتسابها في مستوى من المستويات.(**نفس المرجع ، ص74**).

3.5 الوضعية المشكلة: وتعني وضع المتعلّم أمام سلسلة من القدرات التّي ينبغي أن يتخذّها لبلوغ هدف اختاره بنفسه، أو اقترحه عليه مدرسه إضافة إلى ذلك، فإنّ ما يُميّز الوضعية المشكلة هو انتظامها حول عائق ينبغي التغلّب عليه من طرف المتعلّم ويستحسن أن يكون العائق واضحا ومحدّدا. كما يشترط في الوضعية المشكلة أن تتميّز بالمقاومة الكافية التّي من شأنها تحفيز المتعلّم على استثمار مكتسباته السابقة وتمثلاته وإعادة النظر فيها وإلى امتلاك أفكار جديدة في نفس الوقت.(**روجيرز،2004 ، ص،91**).

4.5 الوضعية التعليمية: تعني إثبات موضوع علمي في مكانه المناسب للمقام بالاعتماد على سند ما، ووفق تعليمة محدّدة في شكل مهمّة، يطلب من المتعلّم أداؤها بتعبئة موارده من أجل تحقيق تعلم ما.(**بن مبخوث، دون سنة، ص19**).

5.5 المؤشر: هو نتيجة لتحليل الكفاءة أو مرحلة من مراحل اكتسابها، أي سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرّف عليها، وبالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها. إنه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين المعرفية.(**الإدريسي،2006، ص08**).

6. أسس بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات: إنّ العالم يعيش اليوم مرحلة الانفجار المعرفي الأمر الذّي جعل خبراء التربية يُفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي على مبادئ مبنيّة على ما هو أنفع وأفيّد بالنسبة إلى المتعلّم وأكثر اقتصادا لوقته ومن ثمة فقد ظهرت كرد فعل للمناهج التعليمية المثقل.

مقاربة بناء المناهج بالكفاءة كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف في الحياة العملية وباختصار يمكن تحديد أساسين: بيداغوجي و حضاري.

1.6.الأساس البيداغوجي: (بكي بلمرسلي، دون سنة، ص 5).

تفعيل المواد التعليمية في المدرسة والحياة وهذا من خلال تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علمية مع ضرورة التخفيف من محتويات المواد المدرسية، ما يجعل المتعلمين يرغبون في التعلم بأنفسهم وهذا ما سيقودهم إلى السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف.

2.6.الأساس الحضاري: (نفس المرجع، ص5).

إنّ تعقد الوضعيات فرض على الإنسان ضرورة تعدّد حقول المعرفة الإنسانية وتنوّعها بدل منطق وحدانية المادة وهذا للنظر إلى الحياة من منظور نفعي وعلمي فمطلب التنافس والمر دودية والضغوط الذّي فرضته الشركات والمصانع عجّل بتشجيع هذا المشروع.

7. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:(**شرقي،2011 ، ص 59**).

1.7 مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

2.7 مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أنّ الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشّطا في تعلّمه.

3.7 مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلّم بنفس المهام الإدماجية عدّة مرّات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمّق للكفاءات والمحتويات.

4.7 مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلّم التمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات ليدرك الغرض من تعلّمه.

5.7 مبدأ الترابط : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم ،المتعلّم بالربط بين أنشطة التعليم، أنشطة التعلّم وأنشطة التقويم التّي ترمي كلّها إلى تنمية الكفاءة.

8.أهميّة المقاربة بالكفاءات:

تمتاز المقاربة بالكفاءات بما يلي: (**رحيمو بخاث وآخرون،2006، ص 22**).

1.8 وظيفة التعلّمات: ومعنى ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات تُكسب التعلّمات معنى لدى التلميذ ولا تبقيها مُجرّدة ذلك بالعمل على ربطها باهتمامات المتعلم وحاجاته بشكل علمي ووظيفي.

2.8 فعاليّة التعلّمات: وذلك لأن المقاربة بالكفاءات تعمل على ترسيخ التعلّمات وتثبيتها مع التمركز حول التعلمات التّي لها طابع جوهري وفعّال وجعل العلاقات قوية مع التعلّمات الأخرى.

3.8 بناء وتأسيس التعلّمات الاحقة: ويتجلّى ذلك في الربط بين مختلف التعلّمات التّي يكتسبها التلميذ من جهة وفي توظيف هذه المُكتسبات ضمن وضعيات تعليمية ذات معنى تتجاوز الحيز المخصّص لمستوى دراسي معيّن من جهة أخرى.

4.8 اعتماد الوضعيات التعلّمية: ومعنى ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات ترتبط أساسا بوضعيات تعلّمية تُبنى حول المضامين الدراسية لتكون مُنطلقا لبناء الكفاءات.

5.8 القابلية للتقويم:الكفاءة قابلة للتقويم أي قياس أثر التعلّمات من خلال معايير دقيقة كجودة الإنجاز ومدته.

9. مميزات التعليم بواسطة المقاربة بالكفاءات:(سليماني،2006، ص ص 59 60)

1.9 تمركز التعليم حول المتعلّم: حيث أنه لا يمكن تصوّر العملية التعليمية التعلّمية بعيدا عن المثلّث البيداغوجي أو الديداكتيكي الذّي يتكون من ثلاثة أقطاب رئيسية هي المدرس، المتعلّم والمادة الدراسية.

2.9 منح المتعلّم استقلالا ذاتيا: ويعنّي ذلك احترام حقه في الاستقلال برأيه والدفاع عنه إلى جانب حقه في الكلام، الاختلاف، النقد وحرية التعبير.

3.9 تشجّيع المتعلّم على المبادرة: إنّ بثّ روح التجديد، الخلق، الإبداع والمبادرة تعدّ من غايات الميثاق الوطني الكبرى ولذلك فإنّ مقتضياته تنسجم مع المقاربة بالكفاءات وتطبيق الحوارات ناهيك عن طرائق الاستكشاف، حلّ المشكلات وإنجاز المشاريع الشخصية.

4.9 الاهتمام بثمثلات المتعلّم: أي أنّ بيداغوجيا الكفاءات تتبنّى نظرية العقل الما قبلي وترى أنه لا يمكن حصول التعليم والتعلّم، وبالتالي لا يمكن بناء واكتساب الكفايات إلّا إذا أخذت تمثلاّت المتعلّم بالاعتبا. كما أنها

تؤمن بقدرته على تحسين خططه الاستكشافية التّي يستعملها في كلّ وضعية. وبالتالي يعتمد التعلّم على تنظيم المكتسبات وإدماجها لمعالجة الوضعيات المصادفة فالإدماج خاصية أساسية في بيداغوجيا الكفاءات.

5.9 التعلم يعتمد أساسا على الإنتاج المنتظر.

6.9 التعلم يجعل من الكفاءات موضوع التكوين، ويجعل من نشاطات التعلم والتعليم وسائل لاكتسابها.

10. استراتيجيات التعليم بالمقاربة بالكفاءات :

إنّ إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي حيث غالبا ما ترتبط الكفاءة بحلّ المشاكل المرتبطة بالمادة وتعتمد على المعارف المرتبطة بتلك المادة كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدّة مواد، ونظرا لعلاقة الانسجام والتفاعل القائمة بين المقاربة والإستراتيجية حيث كلّ تغيّير في إحداهما يتطلب تغيّيرا في الثاني .فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي

بعد انتقاله من استراتيجيه الأهداف الكلاسيكية إلى إستراتيجية التعلّم بالكفاءات يتطلب تغيّيرا مناسبا لنمط مقاربة التعليم عن ضوء الإستراتيجية المعتمدة من خلال الاستراتيجيات التالية:**(عطا الله وآخرون،2005، ص ص75 76)**

1.10 إستراتيجية التعليم: هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات مرجوة.

2.10 إستراتيجية التعلّم: يقصد بإستراتيجية التعلّم الأنماط السلوكية وعملية التفكير التّي يستخدمها التلاميذ لممارسة تعلمّهم، إنها إستراتيجية يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات معيّنة ومن أهم هذه الإستراتيجية نذكر ما يلي:

1.2.10 إستراتيجية إعادة السرد والتسميع: وتُعرف عموما بتكرار المعلومات التّي نريد تذكرها وهذا يسمّى السرد والتسميع إلاّ أنّ الإحاطة بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب فتعدّد تكرار المعلومات ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية وكتابة ملاحظات على الهامش إستراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد يمكن تعليمها للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا.

2.2.10 إستراتيجية التفصيل والتوضيح: إنها تمثّل الفئة الثانية من استراتيجيات التعلّم وهي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى وبالتالي تجعل التفكير أسهل وتساعد إستراتيجية التفصيل

في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل.

3.10 إستراتيجية التنظيم: تستهدف هذه الإستراتيجية إلى مساعدة المتعلمين على زيادة معنى للمواد الجديدة وذلك بغرض إضافة جديدة على المواد، وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعة فرعية صغيرة.

4.10 معايير اختيار الإستراتيجية المناسبة لكل وضعية تعلمية:

تخضع عملية اختيار إستراتيجية ما لعدد من المعايير والاعتبارات أهمّها:

الأهداف التعليمية المتوّخات وطبيعتها ومستواها، المرحلة التعليمية ومستوى نمو المتعلّمين فيه، قدراتهم في مختلف الجوانب، حاجاتهم ومكتسباتهم.الوسائل، الإمكانيات المادية والبيداغوجية المساعدة، المضامين والأنشطة

الخاصة بالوضعية، كذلك خلفيّة المدرس الخاصة (تكوينه) أسلوبه الخاص وتحكمه في مختلف مهارات التنشيط واختيار ما له من العوامل الملائمة مع كل وضعية.

11. طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات :

تفرض المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرائق التدريس الفاعلة والنشيطة التّي تتبنّى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكّد على معالجة الإشكاليات، إيجاد الحلول المناسبة لها والتعلّم عن طريق الممارسة، وترتكز الطرائق النشّطة على خبرة التلاميذ ومساهمتهم في دراسة الوضعيّات المناسبة وتجعل من المعلم، المتعلّم شريكين في العملية التعليمية التعلّمية بحيث يكون المعلم نشطا، محفّزا ومقوّما، أمّا المتعلّم فيكون حيويّا نشيطًا يقوم بدوره ضمن المجموعة تحت إشراف معلمه يعمل يسأل ينجح ويخفق، ومن الطرائق البيداغوجية الفاعلة التّي ينصح المعلم باعتمادها أثناء التدريس وفق المقاربة بالكفاءات: طريقة حلّ المشكلات وطريقة بيداغوجيا المشروع.

1.11.طريقة حل المشكلات: يقصد بالوضعية المسألة أو المشكلة كل وضعية تعليمية تعلّمية تتضمّن صعوبات لا يمتلك المتعلّم حلولا جاهزة لها، الشيء الذّي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة التّي تدفعه إلى بذل جهده وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة.**(سليماني، 2006، ص63)**.

ويعرف "عياش زيتون" الوضعية المشكلة بقوله بأنها" وضعية يواجهها المتعلّم وحالة يشعر فيها بأنه أمام موقف مشكّل أو سؤال محيّر لا يملك تصوّرا مسبّقًا عنه ويجهل الإجابة عنه، ممّا يحفّزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معيّنة لحلّ المشكلات."(**زيتون، 2003، ص 60**).

من مزايا هذه الطريقة أنها تمنح فرصة للتلاميذ على التعوّد على الوضعيات الجديدة والمُعقّدة، وتظهر المعرفة كمجموعة من الكفاءات التّي تسمح بحلّ المُشكلات أو تقديم إجابات على الأسئلة.**(Bernard, 2006,p 150)**

1.1.11 قواعد بناء وضعية مشكلة : لبناء وضعية مشكلة هناك مجموعة من القواعد هي:**(سليماني،2006 ،ص 64)**.

-التدرج من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المركب، من الواضح إلى المبهم ومن العملي إلى النظري.

-ارتباطها بحاجات المتعلمين واعتمادها على أنشطة استكشافية.

- اتصافها بالمقاومة الكافية لتحفيز المتعلمين على استثمار تمثلاتهم ومعارفهم السابقة.

- يجب أن تستمد الوضعيات من الحياة والأحداث اليومية.

- تختص الوضعية كذلك بالتحديد الدقيق للمنتوج المنتظر من المتعلم.

2.1.11 الخطوات اللازمة لحلّ المشكلة: **(وزارة التربية الوطنية،2006، ص27)**.

تقديم نموذج يسهّل على التلاميذ فهم خطوات عملية حلّ المشكلة التّي قد تكون كالأتي:

- تحديد الهدف الذّي نسعى إلى تحقيقه.

- تعيّين العقبات أو الحدود التّي تحول دون الوصول إلى الحلّ بسهولة.

- ذكر ما كان بالإمكان فعله لولا وجود هذه العقبات، وإذا كانت هناك ظروف تحدُّ من الحلّ نحاول أن نقرّر ماذا يمكن عمله لمواجهة هذه الحدود.

- تحديد الطرق المختلفة التّي تسمح بالتغلب على هذه العوائق.

- انتقاء البدائل التّي نعتقد أنها قادرة على حلّ المشكلة ومحاولة استخدامها.

- تقيّيم مدى فعّالية هذه البدائل.

2.11.طريقة بيداغوجيا المشروع :

إنّ بيداغوجيا المشروع عبارة عن طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تدور حول مشكلة اجتماعية اقتصادية أو سياسية أو ثقافية واضحة، وبالتالي جعلّهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة والبحث عن حلول مناسبة لها بحسب قدرات كل واحد منهم. ويجب أن يكون ذلك بإشراف الأستاذ الذّي يلعب دور الموّجه والمنشّط والوسيط وليس دور مالك المعرفة المستبد بالحلّ والعقد والرأي.(**سليماني ، 2006، ص63**).

1.2.11 مميزات بيداغوجيا المشروع: (وزارة التربية الوطنية،2006، ص22).

– المعرفة تبنّى بطريقة ذاتية أو جماعية تعاونية فهي لا تعطى جاهزة فيطلب من المتعلّمين استيعابها وتخزينها بطريقة آلية.

– نجد أنّ عملية التحفيز على التعلّم تكتسي أهميّة أكبر من عملية التعلّم ذاتها.

– المتعلّم يصبح واعيّا بحقيقة تتكوّن أمام عينه ألاّ وهي أنّ المعرفة التّي تعلّمها هي ثمرة لنشاطه وصيروراته الذهنية الخاصة.

– تنميّة الاستقلال الذاتي للمتعلّم وكذلك الحسّ الجماعي والوعي بالمسؤولية.

– النظر إلى التعلّم ككل واحد وتحطم الحواجز بين المواد الدراسية أو النشاطات.

ومن مزايا هذه الطريقة أيضًا أنها تسمح ببناء التعلّم في إطار الإنجاز من طرف المتعلمين للمشروع الذّي طلّب منهم إنجازه خارج القسم.

فإنجاز المشروع يضفي حتمًا معنى على التعلم ،فتكون بذلك التعلّمات التّي يبنيها المتعلم سبيلاً إلى خدمة أهدافه.**(Bernard, ibid, p 150)**

2.2.11 قواعد بناء مشروع : لبناء مشروع هناك مجموعة من القواعد هي:(وزارة التربية، 2006، ص 71).

– أنْ يكون المشروع مرتبطا بمعطيات الواقع المحلّي والجهوي ومنفتحا على المحيط، وأنْ يكون إنجازه ممّهدا لتحقيق كفايات المنهاج، وأنْ يكون في مستوى قدرة المتعلّمين ونضجهم العقلي، وأنْ يكون قابلا للتنفيذ.

– أنْ يكون المشروع مبنيّا على التشارك، وتتضمّن هذه المرحلة تحديد الأهداف بطريقة جماعية بين المُدرس والتلميذ وكذلك تحديد وسائل التنفيذ ومصادر المعلومات وسبل الحصول عليها.

– تنفيذ المشروع وذلك تحت إشراف المدرس وبمساعدته.

– تقويم المشروع : خلال هذه المرحلة يقوم المتعلّمون بعرض إنجازاتهم تم مناقشتها بمشاركة المدرس وبطريقة عمودية أفقية وذلك لتشخيص مواطن القوة والضعف وما تم تحقيقه من مهارات وقدرات.

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أنّ استراتيجيات التعلّم والتعليم وطرائق التدريس التّي تم ذكرها تعكس تطور العملية التعليمية التعلُّمية وفق المقاربة بالكفاءات، فاختيار الطريقة المناسبة والفعّالة واستغلال الوسيلة التعليمة الملائمة تبرز معالم التجديد والتغيّير في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

12. خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:(تمار وبن بريكة، دون سنة، ص76).

1.12 تحديد الهدف أو ما يُعرف بالكفاءة الختامية: فلا يمكن إكساب المتعلّم ما لم يكن الهدف محدّد بدقة وفق شروط الهدف الإجرائي، وأن يدرك المتعلّم ما هو منتظر منه بالضبط.

2.12 تحديد المهارات القبلية: أي تحديد المكتسبات والمعارف القبلية ، فتعلّم أي كفاءة يرتكز على المهارات والكفاءات التّي تعلّمها التلميذ سابقا، فبقدر ما تكون مكتسباته السابقة جيّدة يسهّل التعلّم اللاحق.

3.12 تحديد الكفاءة بدقة: أي تعريف الكفاءة المراد تعلّمها تعريفا شاملا تحدّد فيه نوع الكفاءة، مجالها

(معرفي، مهاري، وجداني) ومستواها وطريقة أدائها والوسائل المستعملة.

4.12 تحليل الكفاءة: أي تحديد المهارات الجزئية المكوّنة لها، فعلى المعلم أن يستخلّص كل المهارات الضرورية التّي يجب أن يتقنها التلميذ كي يكتسب الكفاءة المحدّدة، ويتطلب تحليل الكفاءة الجوانب التالية :

1.4.12 تحديد مكوّنات الكفاءة.

2.4.12 تحديد أهم العوامل المساعدة على اكتسابها.

5.12 تحديد أهّم المؤشرات الدالّة على تعلّم الكفاءة بالفعل: أي ما هي السلوكيات والأداءات التّي تظهر عند المتعلّم لنحكم عليه بأنه اكتسب الكفاءة المراد تعلّمها؟

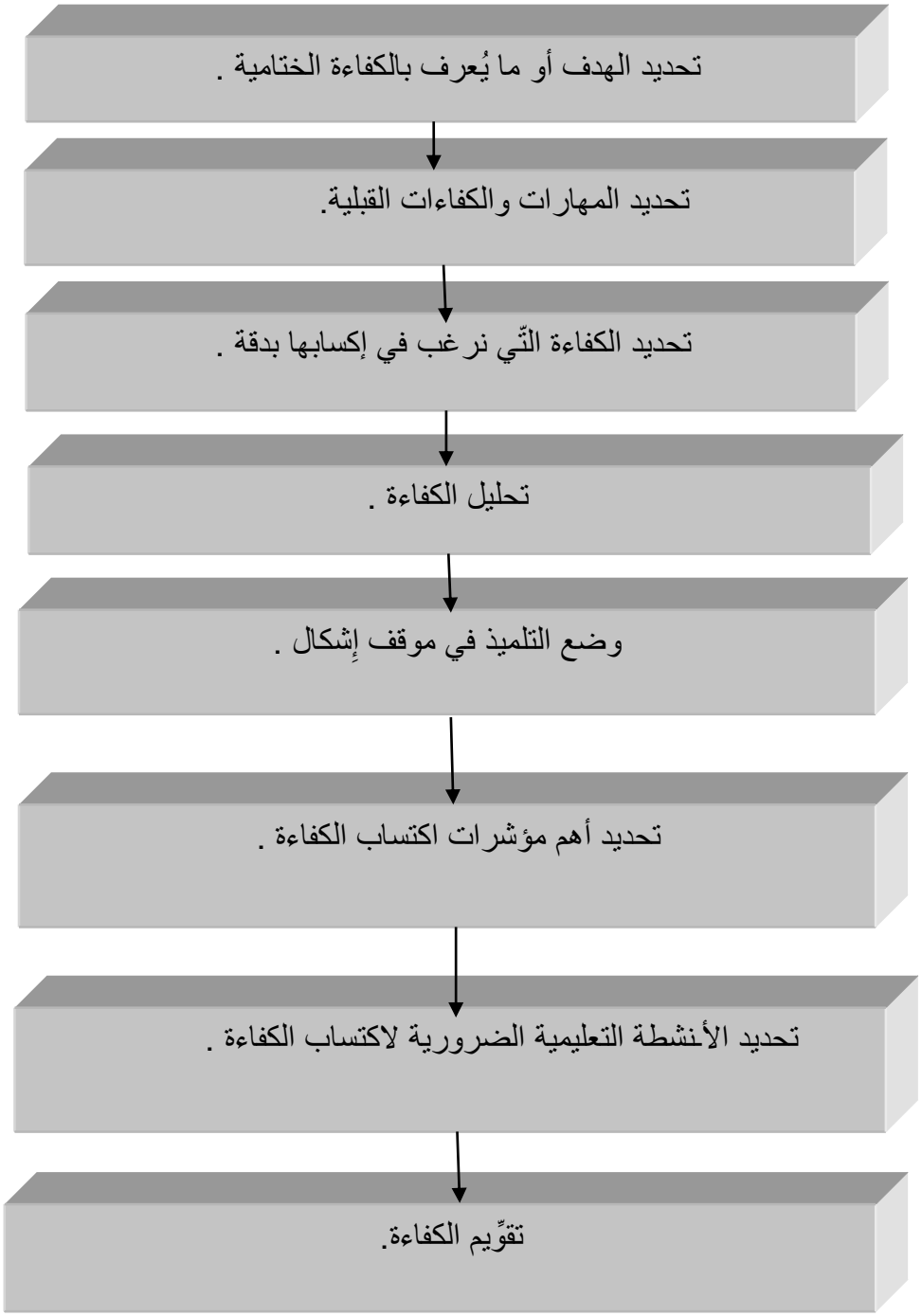
6.12 تعتمد المقاربة بالكفاءات على طريقة حلّ المشكلات: وتتمثّل في وضع المتعلّم أمام وضع أو موقف جديد يتطلب التفكير في طرائق مختلفة وخيارات متعدّدة للحلّ واتخاذ القرارات المناسبة وتجريب الحلول المختارة وتقويم النتائج، فلا يجوز إعطاء التلاميذ خطوات الحلّ، أو أنْ نطلب منهم تكرار خبرتهم أو إعادة حلّ مشكلة معروف حلّها لديهم سابقا.

7.12 تحديد الأنشطة التعليمية: على المعلم أنْ يبنّي مجموعة من الأنشطة التعليمية والتدريبات، المساعدة على اكتساب الكفاءة المحدّدة ويفترض في هذه الأنشطة أن تثّير اهتمام المتعلّم وأن تتناسب مع قدراته وميوله واتجاهاته.

8.12 تقويم الكفاءة: تنطلق عملية تقويم من مبدأ بسيط هو (أنا= ما أعرف فعله) أي أنّ قيمة الشخص تتمثّل فيما هو قادر على أدائه بشكلّ جيّد. ولا وجود للكفاءة إلاّ ما تأكد منها وتجلّى في الأداء لأنّ الكفاءة تستمّد وجودها من الفعل، ومن هنا يجب أن يكون تقويمها تقويما تكوينيا وتأهليّا أي أن تُقَوَّمَ أداء المتعلم من خلال قدرته على التحكم في الوضعيات العامة التّي تظهر في الأداء الملموس (قرارات، حلول، انجازات).

والشكل التالي يُوضّح خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

الشكل رقم(04) يُبيّن خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.



المصدر : (ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة ، ص 76)

13.دور المعلم في ظلّ المقاربة بالكفاءات :

لم يعد دور المعلم في المقاربة بالكفاءات ممثّلا في نقل المعارف وتلقين المفاهيم للمتعلّم، فقد بيّنت الدراسات والأبحاث التربوية أنّ المتعلّم يمتلك مُؤهلات ومُكتسبات وله تصوّرات وقدرات أوليّة، وما على الأستاذ إلاّ استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكّن المتعلّم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه بوضعه في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية وواقعه المعاش على أن تكون مرتبطة بمكتسباته وقدراته، وعندما يدرك المتعلّم الدلالة المعنوية لمّا يتعلّم في حلّ مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجنّد معارفه وموارده ويوّظف قدراته العقلية في التعلّم والتكيّف مع المطالب المُتغيّرة في قاعة الدراسة وخارجها وهذا ما يسعى إليه التعليم بالكفاءات. وللوصول إلى هذا المسعى المذكور لابد من تغيير الممارسة البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة تستوحي أصولها من المدرسة البنائية التّي تعطي أهميّة كبيرة لنشاطات المتعلّم وتركّز على قدراته الذاتية في التعلّم وهذه المقاربة تستدعي تصوّرًا جديدًا لعلاقة المعلم بالمتعلّم في أيّة مادة، يُصغي إليه ويضعه دوما في وضعيّة تفكير والبحث وحلّ المشاكل، يثير بها اهتمامه ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته، ولابد أنْ يكون دور الأستاذ بيداغوجيا مقتصرًا على التنشيط الفعّال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة، وتنوّيعها لتسهيل عملية التعلّم والوصول إلى هذا المسعى عليه أنْ يتفاعل مع تلاميذه ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية وميولهم والطريقة التّي يُفكرّون بها ويتصوّرون وما هي مكتسباتهم ؟ وحدود قدراتهم ؟ ومتّى يعتري أذهانهم النشاط والفتور.(**أحمد الزبير، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين، ص7**).

14. دور المتعلم في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

في رحاب المقاربة بالكفاءات لم يعد دور المتعلّم مستقبلاً للمعرفة حافظًا لها يستظهرها عندما يُطلب منه ذلك ولا يستطيع الانتفاع بها أو توظيفها في حياته اليومية بل أضحى محور العملية التربوية وعنصرًا فاعلا فيها يساهم في تحديد المسار التعليمي يُلاحظ ويبحث ليبنّي معارفه بنفسه ويستثّمر تعليماته السابقة ويسخر قدراته العقلية لحلّ الوضعيات الإشكالية التّي يقترحها عليه الأستاذ، ينمّي مهاراته بالتدرج ويتدرب على إدماج معارفه لتحقيق الكفايات المستهدفة التّي تسمح له بالتكيّف مع محيطه الاجتماعي. ونشير إلى أنّ المتعلّمين لا يتعلّمون بنفس الكيفية وهذا يستدعي من الأستاذ تنوّيع الوضعيات التعليمية التّي تسمح لكل متعلّم بالاكتساب ورفع كفايته

وتنميّة مهارته في التحليل والتصنيف والموازنة، والقراءة والنقد الموضوعي الذّي يمنحه القدرة على تثمين عمله وإدراك ما أحرزه من تقدم في مساره الدراسي.(**نفس المرجع ، ص8**).

وبهذا وحسب (**Gerard scallon**) المقاربة بالكفاءات تهتم بجعل التلميذ مسؤولاً عن تعلماته وذلك من خلال قدرته على تجنيذ موارده الداخلية والخارجية من أجل بلوغ الهدف المنشوذ. (**Gerard scallon,2004,p19**)

يتضّح ممّا سبق ذكره حول دور كل من المعلم والمتعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلّمية أنهما دوران متكاملان إذ كلّ واحد منهما يكمّل الأخر حسب وظيفته ومن خلال المشاركة الفعّالة بينهما. ويمكن تلخيص أدوار كل من المعلم والمتعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات في الجدول التالي :

الجدول رقم (01) يُلخّص أدوار كل من المعلم والمتعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

المعلم	المتعلّم
اقتراح وضعيات معقدّة على شكل مهمّات ينجزها التلميذ.	انجاز المهمّات المطلوبة منه.
تنشّيط وتوفير جو ملاءم بين التلاميذ.	توظيف المكتسبات القبلية في الحياة اليومية.
مُراعاة الفروق الفردية.	إنماء المهارات والخبرات من خلال إدماج المعارف لتحقيق الكفاءة المستهدفة.
المراقبة المستمّرة للتلاميذ.	المُشاركة في تقويم الكفاءات المكتسبة.
توفير الفرصة لإعادة استعمال الكفاءات المكتسبة في المواقف المشابهة.	القدرة على التفكير فيما يقوم به.

المصدر:(إعداد الباحثة).

خلاصة

نستخلص ممّا ورد في هذا الفصل أنّ تبنّي المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالكفاءات ليس اعتباطيًّا ولا بديلاً سريعًا وإنمّا كان ضرورة فرضتها التجربة الفعليّة في الميدان التربوي لهذا أفرزت هذه التجربة معطيات صَوَّبَتْ اتجاه المنظومة نحو هدف لا يُولي ظهره للمعارف ولا يرفض المحتويات وإنمّا يؤكّد عليها من منحى أخر وهو التفعيل والممارسة وبهذا تكون المدرسة طريق المتعلّم إلى الحياة ووجهته العِلْمِيَة العَمَلِيَّة وهذا نظرا لتقدم العلمي والتطوّر التكنولوجي الحاصل الذّي أصبح سمّة العصر والذّي فرض ضرورة التغيّير في الأنظمة التعليمية ولهذا نجد أنّ المقاربة بالكفاءات تستجيب لمتطلبات هذا التغيير من خلال أن هدفها الأساسي هو تكوين متعلمين أكفاء لهم القدرة على توظيف ما إكتسبوه في وضعيات جديدة في الحياة اليومية للوصول الى الحلّ الأمثل الذّي يُحقق النجاح وبالتالي تحقيق الذات الذّي يؤدي إلى تحقيق التوافق مع المجتمع.

وللوصول بالمتعلّم إلى تحقيق التعلّم تفرض المقاربة بالكفاءات على المعلم التخلي عن الممارسات التعليمية التقليدية التّي كانت هدفها اكتساب المعرفة دون العمل على توظيفها واستفاذة منها واستبدالها بما نصّت عليه أي بممارسات تعليمية تتم وفق ما تمليه المقاربة بالكفاءات.

الفصل الثالث:

الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات: ثلاثية التخطيط، التنفيذ، التقويم

تمهيد

أولا: التخطيط

1.التخطيط.

2.التخطيط وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا: التنفيذ

1.التنفيذ.

2.التنفيذ وفق المقاربة بالكفاءات.

ثالثا: التقويم

1. التقويم.

2.التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

خلاصة

تمهيد

تُعتبر الممارسات التعليمية التّي يتبعها المعلم (الأستاذ) من أجل مساعدة المتعلمين على التعلّم محورا أساسيا في نجاح العملية التعليمية التعلمية، إذ تُعتبر هذه الممارسات عاملاً ضروريًا في استمرار حركية الموقف التعليمي ولهذا نجد أنّ كل تغيّير يمّس المنظومة التربوية يفرض تغييرًا في الممارسات التعليمية للأستاذ سواء على مستوى تخطيطه للدرس الذّي يعتبر عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس يُحدّد فيه الإجراءات المختلفة لتحقيق الأهداف أو تنفيذه الذّي يُعتبر مرحلة العمل الفعلي للخطة التّي قام المعلم بإعدادها، أو تقويمه للدرس المتمثل في مجموعة الإجراءات التّي يقوم بها المعلم من أجل تحديد مدى تحقيق الأهداف المحدّدة سالفا.

فالمعلم إذن هو القطب الأساسي في العملية التعليمية وكل متطلبات نجاح أو فشل هذه العملية مُرتبط به وبممارساته التّي يقوم بها فهو الذّي يعمل على وضع المتعلم في وضعيات مشكلة ذات دلالة بالنسبة له مستمدة من واقعه المُعاش فهو بهذا يضمن القدرة على التوظيف وإدماج ما تم تعلمه لمواجهة هذه المشكلات والوصول إلى الحلّ.

وعليه ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى الممارسات التعليمية من خلال عرضنا للمباحث التالية: التخطيط والتخطيط وفق المقاربة بالكفاءات والذّي ضم العناصر التالية: التعريف، الأنواع، الأهميّة، المبادئ المزايا، منهجية التخطيط، المراحل الأساسية للتخطيط، مكونات خطة الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

أما التنفيذ والتنفيذ وفق المقاربة بالكفاءات فقد ضم مايلي: التعريف، التهيئة للدرس، الوسائل التعليمية، الأسئلة الصفية، الدافعية، إدارة الصف، إغلاق الدرس، الوضعية المشكلة، الوضعية الإدماجية، التعلم التعاوني.

التقويم والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات عرضنا العناصر التالية، التعريف، المصطلحات المتعلقة بالتقويم، وظائف، مستويات، أنواع التقويم، مميزات ممارسات التقويم التقليدية، دواعي إصلاح التقويم، المبادئ المنهجية للتقويم، متطلبات التقويم ....

أولا : التخطيط

1.مفهوم التخطيط

1.1. لغة:

يُقدم ابن منظور في "لسان العرب" مجموعة من التعاريف اللغوية لكلمة التخطيط ونذكر منها ما يلي:

خَطَطَ: الخَط: الطَرِيقَةُ المُسْتَطِيلَةُ في الشيّءِ، والجمع **خُطُوطُ** وقد جمعه العجّاج على **اخْطَاطِ** فقال وشمن في الغبار **كالأخطاط** ويُقال: الكلأ **خطوط** في الأرض أي طرائق لم يعمّ الغيث البلاد كلّها. وفي حديث عبد الله حيات كسلاسل الرمل و**كالخطائط** بين الشقائق، واحدتها **خطيطة** وهي طرائق تفارق الشقائق في غلظها ولينها **والخَطْ:** الطريق، يُقال إلزم ذلك الخط ولا تَظلم عنه شيئًا **والخط:** الكتابة ونحوها ممّا يخط **والخط:** الضرب من الكهانة، وخط الشيئ يَخُطه خطًا: كتبه بقلم أو غيره، **والتَّخْطِيطُ:** التَّسْطِير، التهذيب، التخطيطُ كالتَّسْطِير، تقول **خَطَطَتْ** عليه ذنوبه أي سُطرت **والخطوط** من بقر الوحش التّي تخط الارض بأظلافها، و**الخط** خط الزاجر: وهو أن يخط باصبعه في الرمل ويزجر، وثوب مخطط وكساء مخطط: فيه خطوط، وخط وجهه واختلط: صارت فيه خطوط، والخطة كالخط كأنها اسم للطريقة، **والمِخط** بالكسر: العُود الذّي يخطُ به الحائك الثوب، **والمخطاط:** عود تسوى عليه الخطوط **والخط** ضرب من البضع والخط **والخطة:** الأرض تنزل من غير أن ينزلها نازل قبل ذلك وقد **خطها** لنفسه **خطا واختلطها** وهو أن يُعَلِّمَ عليها علامة بالخط ليعلّم أنّه احتازها ليبنيّها دارًا والخطة الأرض، والأرض **الخطيطة:** التّي يُمطر ما حولها ولا تُمطر هيّ وجمعُها خطائط، وارض خطيَّة: لم تمطر وقد مطر ما حولها والخطة: الحال والأمر والخطب والاخط: دقيق المحاسن ورجل مخطط: جميل وخطة: اسم عنز والخط أرض ينسب إليها الرماح الخطية والخطي: الرمح المنسوب إلى الخط **والخطيط** : قريب من الغطيط وهو صوت النائم ومخطط كموضع.**(ابن منظور، دون سنة، ص 324،326)**.

يتبيّن لنا من خلال هذه الدلالات الاشتقاقية أنّ التخطيط عبارة عن خُطة مرسومة ومحددّة بدقة وطريقة مُسّطرة كتابةً وخطًا.

2.1.اصطلاحًا:

نال مفهوم التخطيط اهتمام الكثير من المهتمّين بنجاح العملية التربوية، لأنّ هذا الإجراء من المُحددّات الرئيسية لمدى فعّالية دور المعلم خلال الحصة الدراسية.

1.2.1 تعريف التخطيط بصفة عامة:

يعتبر'وليد جابر' التخطيط بأنه:" يعني رسمًا لمعالم الطريق التّي سيسلكها المعلم والطلاب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التدريس، وهذه العملية تتطلب من المعلم تفكيرًا تأمليًّا واعيًا".(**جابر، 2009، ص 302**).

ويُعرف 'عاطف الصيفي' التخطيط بأنه:" أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المُتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها لتحقيق أهداف مرجُوّة خلال فترة زمنية محددّة ".

(الصيفي، 2008، ص 61).

ويرى'علي راشد' أنّ التخطيط هو:" العملية التّي يتم خلالها تحديد الأهداف ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس، واتخاذ مجموعة من الإجراءات والتدابير والقرارات اللازمة لتحقيق أقصى ما يُمكن من هذه الأهداف خلال مدى زمني معين".(**راشد،2005 ، ص67**).

أمَّا' خليل شبر' فهو يُعرف التخطيط على أنه:" مجموعة من الإجراءات والتدابير يتخذّها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها". **(شبر وآخرون، 2005، ص73)**

ويعتبر 'عبد الرزاق الدليمي' التخطيط بأنه: "هو القدرة على تصوّر المستقبل لتلبية احتياجاته في ضوء الأهداف والإمكانيات، والتنبّؤ بالمُشكلات المُتوّقعة واقتراح آليات العمل المناسبة". **(الدليمي،2010، ص 24)**.

على ضوء ما تقدم من التعاريف يتضمّن التخطيط:

مهارة وفكر معمّق وهذا بتعبئة الموارد البشرية والمادية إلى أقصى حد من أجل التنبّؤ بالمستقبل والاستعداد له عن طريق اختيار الحلول المُناسبة من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة.

2.2.1. تعريف التخطيط للتدريس:

يَعتبر' دعمس' التخطيط بأنه: " العملية التّي تؤدي إلى وضع خطة تدريسية تتضمّن مواقف تعليمية بما تشمله من عمليات أخرى تقوم على تحديد الهدف واختيار الأساليب والإجراءات التّي تساعد في تحقيقهَا تقويمهَا وتنفيذهَا".(**دعمس،2009، ص73**).

وتُعرف' رافده الحريري' التخطيط الدراسي بأنه: "عملية ذهنية يقوم المعلم بكتابتها تشتمل على عناصر من أجل تحقيق أهداف محدودة وقصيرة الأمد، والمعلم الواعي هو الذّي يربط أهداف التعليم بحاجات التلاميذ

وتطلعّاتهم وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم وظروفهم، وهذا يُساعد على التنوّيع في النشاطات لتُناسب جميع التلاميذ، ذلك أنّ التلاميذ يتباينّون في مستويات الذكاء والتفكير، ولكنهم يهدفون دائما إلى زيادة حصيلتهم المعرفية والثقافية".(**الحريري،2008، ص 253**).

ويُعرِفان كل من' إبراهيم حامد الأسطل' و'سمير عيسى الرشيد' التخطيط الدراسي :" بأنه إجراءات واضحة للدور الذّي يجب على المعلم أنْ يقوم به أثناء التدريس من أنشطة للتعليم وأساليب التقويم التّي تُصَمَّمْ لتمَّكِن التلاميذ من تحقيق الأهداف المحددّة للدرس".(**الأسطل والرشيد،2003، ص16**).

ويُدَّقِقْ 'شحاتة' و'أخرون' في مفهوم التخطيط بأنه: " تصوّر عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية التّي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددّة ولمستوى تعليمي محددّ بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة مُنظمة وهادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطيّة وتقويمية مناسبة".(**شحاتة وأخرون،2003، ص 94**).

يتضّح مما سبق من تعاريف اصطلاحية لمفهوم التخطيط أنه عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس يحدّد فيه الإجراءات المختلفة لتحقيق الأهداف المحدّدة.

وتُعرف الباحثة التخطيط إجرائيا كما يلي: " التخطيط هو مجموعة الخطوات والإجراءات والتدابير التّي يتخذّها المعلم مسبّقًا قبل تنفيذ الدرس، أيّ أنه عملية عقلية منظمّة وهادفة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة بفاعلية، فهو خطة مُتكاملة يضعها المعلم لإيصال المعلومات والمعارف للمتعلّمين، ويعمل على تحققها خلال مدّة زمنية معيّنة ".

2.أنواع التخطيط للتدريس:

1.2.التخطيط بعيد المدى (السنوي، الفصلي): هو تخطيط طويل المدى حيث يحتاج تنفيذه إلى مدّة قد تكون فصلاً دراسيًا أو سنة دراسية، ويقوم المعلم في هذا النوع بدراسة المعالم الأساسية للمنهج، الأهداف العامة للمنهج، وتوزيع المقرر حسب الزمن، وعدد الحصص، كما يحدّد أساليب التقويم التّي يستخدمها لتحقيق الأهداف وذلك في أول كل عام دراسي أو فصل دراسي.(**عبد السلام،2006، ص225**).

الخطة السنوية (الفصلية): هي خطة تدريسية طويلة المدى نسبيًا، تتضمّن تخطيط عام سنوي يقوم به المعلم في بداية العام الدراسي أو الفصل الدراسي، ويستند على تصوِّر مسبّق منه لمّا سيقوم به هو أو طلابه أو كليْهما على مدى فصل دراسي أو عام دراسي وينبغي أنْ يبدأ المعلم بالتخطيط السنوي قبل بدء الدراسة بوقتٍ كافٍّ.

(سلامة وآخرون،2009، ص95).

وتُعرف أيضا بأنها خطة بعيدة المدى تُفيد في بيان المعالم الأساسية للمنهج، كما تُساعد المعلم على معرفة مدى إمكانية تنفيذ للمنهج، ومدى السرعة التّي يجب أنْ يسير بها، حتّى يتمّكن من تحقيق الأهداف التّي يسعى إلى تحقيقها، وتتضمّن عادة الخطة الخطوط العريضة دون ذكر التفضيلات.**(شبر وآخرون،2005، ص78).**

هي خطة يُوضّح فيها سير العملية التعليمية على مدار العام الدراسي لتنظيم العمل في تنفيذ أهداف العملية التعليمية المُتضمّنة في مناهج والمطلوب من المعلم تنفيذها، وهكذا فالخطة السنوية بمثابة الدليل الذّي يقود عمل المعلم. **(زيتون، 2003، ص 376).**

هي خطة بعيدة المدى تتم على مدى زمن طويل مثل: عام دراسي كامل أو فصل دراسي تهدف إلى تحديد الوسائل والمراحل المُختلفة اللازمة لتدريس المادة الدراسية في صف دراسي معيّن من خلال تقسيم موضوعات المقرّر على شهور وأسابيع العام الدراسي أو فصل دراسي. **(الطناوي،2009، ص38)**

1.1.2 عناصر الخطة السنوية: يُمكن تحديد عناصر الخطة التدريسية حسب 'علي راشد' في النقاط التالي:

(راشد، 2005، ص85).

- الأهداف التعليمية (المحتوى) وتشمل الموضوعات التّي يتضمّنها المحتوى.
- الأنشطة التعليمة التعلُمية وأساليب التدريس وطرائقه.
- وسائل وأساليب تكنولوجيا التعليم المُتاحة.
- وسائل وأساليب التقويم المناسبة.
- الزمن اللازم لتدريس كل موضوع وكل وِحدة كمًّا وتوقيت التغذية الراجعة والملاحظات: هي عبارة عن ملاحظات يستفيد منها المعلم أثناء التخطيط في السنوات القادمة.
- تحليل المحتوى: حيث يتم تحليل محتوى كل وحدة دراسية إلى مفاهيم تعميمات، مسائل.

2.1.2 الخطوات العامة لإعداد خطة سنوية: (الصيفي،2008، ص64)

- ✓ الإطلاع على محتوى المقرر الدراسي وتكوين تصوّر عام عنه.
- ✓ النظرة الفاحصة لمُفردات المقرّر الدراسي، والتفصيل الدقيق عند تدوينها في الخطة .
- ✓ مُراعاة ترابط المضامين العلمية للمادة الدراسية.
- ✓ الأخذ بعين الاعتبار المدّة الزمنية الفعليّة لتدريس المقرّر.
- ✓ استشارة المعلم الجديد لزميله المعلم ذي الخبرة والتجربة التربوية.

3.1.2 الأمور التّي يجب مُراعاتها عند إعداد خط تدريسية سنوية: (جابر،2009، ص 304)

- العطل المدرسية وتواريخها.
- عدد الحصص المقرّرة لتدريس المادة.
- الأهميّة النسبية لكل وحدة.
- جعل بعض الحصص احتياطية لمواجهة أيّ أمور طارئة .
- فترات المراجعة.

2.2.التخطيط قصير المدى: وهو التخطيط الذّي يتم خلال فترة وجيزة كالتخطيط الأسبوعي أو التخطيط اليومي الذّي يتم من أجل درس واحد أو درسين، مثل التخطيط لحصة دراسية، أو لأسبوع دراسي أو لوحدة دراسية.

(زيتون، 2003، ص 376).

الخطة الدراسية: تُعرفها 'رافذة الحريري' بأنها: "العنوان الذّي يُعطّي الشرح المُوجز لكل ما يُراد إنجازه داخل الصف والوسائل المعنيّة التّي تستخدم لهذا الغرض كنتيجة لما يحدث عن الفعاليّات أثناء المدّة التّي يقضيها التلاميذ مع المعلم ". **(الحريري، 2008، ص 255).**

ويُعرف'عادل سلامة وآخرون' خطة التدريس بأنها: " خطة تدريسية قصيرة المدى نسبيًا، تتضمّن تخطيط يقوم به المعلم لكل درس يستند على تصوّره المُسبّق للأنشطة والمواقف التعليمية التعلّمية التّي سَيقوم بها هو أو طلابه أو كليهما على مدى حصة دراسية واحدة أو أكثر".**(سلامة وآخرون،2009، ص 99).**

وحسب 'وليد جابر' الخطة الدراسية هي: " مُذكرة خاصة لدرس معيّن وتشتمل هذه الخطة على عدد من العناصر المُترابطة والمُتكاملة والمُتسلسّلة والتّي تعمل في مجمّلها على تسيِير تحقيق الأهداف المنشودة في ضوء الإمكانات المتوّفرة والزمن المحدّد ". (**جابر، 2009، ص 204**).

1.2.2 عناصر الخطة الدراسية:

هناك جوانب أساسية يجب أنْ تشتمل عليها هذه الخطة وهي كما يلي:

موضوع الدرس: ومن أهم ضوابطه أنْ يكون جزءاً من المقرّر المدرسي وملائمًا للزمن المخصّص للحصة، مع مُراعاة الدقة في تحديد عنوان الدرس.(**الصيفي، 2008، ص62**).

أهداف الدرس التعليمية (السلوكية): إنّ الهدف التعليمي المحدّد من أهّم مُكونات خطة الدرس، فهو يحدّد ما يتعيّن على المتعلّمين عمله في نهاية الدرس، كما أنه يقترّح أنشطة التعليم والتعلّم المناسبة، ولابد أنْ يأتي الهدف ليُعبِّر عن وصف دقيق وإجرائي لأشكال الأداء المُختلفة والمُتوّقعة من المتعلّمين في نهاية الدرس، وأنْ تكون هذه الأهداف محدّدة وواضحة، أي تبدأ بفعل إجرائي (سلوكي) وأن يشمّل على ناتج واحد من نواتج العلم وأن تكون مُناسبة لمستويات المتعلّمين، وأن يكون الهدف قابلاً للملاحظة. (**شبر وآخرون، 2005، ص89**).

مادة الدرس: وتَكُون في صورة عناصر أساسية للدرس، وتُعَدُّ مادة الدرس هي المحتوى الدراسي الذّي يتحقق به الأهداف، ومع أنّ الكتاب المدرسي يُعتبر مصدرًا رئيسيًا لمادة الدرس إلّا أنّه غير كافٍّ ويحتاج إلى إضافات، أو إعادة تنظيم، لذلك ينبغي أن يبذل المعلم جهدًا وافرًا في إعداد مادة الدرس مراعيًّا أنْ يعتمد في اختيارها على عدّة مصادر موثوق فيها من الناحية العلمية مع مُراعاة تناسبها لمستوى التلاميذ العقلي.(**راشد، 2005، ص 97**).

الأنشطة التعليمية: يُقصد بالنشاط التعليمي كل نشاطٍ يقوم به المعلم أو المُتعلّمون أو كلاهمًا معًا بغرض تحقيق أهداف معيّنة سواء تم هذا النشاط داخل حجرة الدراسة أم خارجها، ومن المهّم أنْ يستخدم المعلم عددًا متنوّعًا من الأنشطة التعليمية في التدريس.(**الطناوي،2009، ص41**).

الوسائل والمواد التعليمية: يقوم المعلم بكتابة ما يحتاجه من وسائل تعليمية وأدوات وأجهزة ومواد تُعِينُه على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في المكان المخصّص للوسائل التعليمية من الخطة الدراسية حتى لا ينسى ما سيحتاجه منها في تنفيذه لدرسه وعلى المعلم أنْ يراعي أن تكون الوسائل محقِّقَة لأهداف الدرس مُناسبة لمستوى الطلبة وتعمل على جذب انتباههم . (**سلامة، 2009، ص 105**).

مُلخص الدرس.

2.2.2.نموذج لخطة درس: سنقدم فيما يأتي نموذج يوضح لنا كل النقاط السالف شرحها حول نموذج خطة درس.

نموذج لخطة درس			
عنوان الوحدة		**عنوان الدرس**	
الحصة:	**القسم:**	**التاريخ:**	
الأهداف التعليمية:	**الأنشطة:**	**الوسائل:**	**التقويم:**
الواجبات المنزلية:		**الملاحظات:**	

المصدر: (سلامة، 2009، ص108).

3.أهميّة التخطيط لدرس: يُعتبر الإعداد والتخطيط ركنًا أساسيًّا في عملية التربية، وتنبع أهميّته من أنه يحدّد بشكلٍ واضحٍ مسار التعامل بين الأطراف المعنيّة بتلك العملية وهي: التلميذ والمعلم والمنهج.

(جابر، 2009، ص298).

وتبدو أهميّته في النقاط التالية:(**شبر وآخرون، 2005، ص 75).**

1.3 . يساعد التخطيط **المعلم** في اختيار:

الأهداف التعليمية، اشتقاقها، تحديدها وصياغتها بحيث يُمكن ملاحظتها وقياسها.

المحتوى الذّي يقدمه لطلبته.

النشاطات التعليمية المُناسبة لتحقيق الأهداف المنشُودة التّي سبق تحديدها.

إستراتيجية التدريس (الطريقة والوسائل التعليمية ذات العلاقة المناسبة).

أساليب القياس والتقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة .

2.3. تسهم عملية التخطيط الدراسي في تطوير **العملية التربوية** من حيث: **(نفس المرجع، ص 75)**.

تطوير **الاختبارات المدرسية** وبنائها.

تطوير **مستوى التعليم** وتحسين نوعيته.

تحديد **جوانب القوة والضعف** في المناهج والمقرّرات الدراسية .

الاستعانة به كوسيلة من طرف الموّجه الفني أو مُشرف التربية في **متابعة الدرس وتقويمه.**

اكتشاف **عيوب المنهج** الدراسي، سواء ما يتعلق بالأهداف أو المحتوى، أو طُرق التدريس أو أساليب التقويم ويساعده على تحسين المنهج بنفسه أو عن طريق تقوِّيم المُقترحات الخاصة بذلك للسُّلطات المعنيّة.(**زيتون، 2003، ص 373)**.

جعله لعملية التدريس عملية **علمية منظمّة** ذات عناصر مُترابطة وواضحة.(**الطناوي،2009، ص 36)**.

3.3. يتوّقع أنْ ينعكس التخطيط الدراسي إيجابيا على **التلاميذ** من حيث أنه: **(شبر وآخرون،2005، ص 72)**.

يساعدهم على **المُشاركة الإيجابية** في تحقيق أهداف النشاطات التعليمية المختلفة.

يمكِّنهم من معرفة **الأهداف التعليمة** التّي يستحقوها في دروسهم.

ينمّي لديهم **الوعي والاهتمام** بأهميّة التخطيط في المدرسة والجامعة والحياة .

يزداد **تقديرهم لمُعلمهم** لمّا يبذله من جهد في سبيل تعلمهم.

من خلال النقاط السابقة الذكر يتضّح أنّ للتخطيط أهميّة كبيرة في إنجاح العملية التعليمية التعلّمية، فهو بمثابة المنقذ للمعلم إذْ يجنبّه الوقوع في المواقف الحرجة والتّي يمكن أن تحدِّث العشوائية عند تقديم الدرس، إذ على المعلم أن لا يتخذّ من معرفته العلميّة وخبرته المهنية أساسًا لتقديم درسه دون إعداد مسبّق له، فهذا قد يُوقعه في مفاجآت قد تؤدي إلى الإخفاق والفشل وعدم الوصول إلى الأهداف المحددة.

4.المبادئ التّي يقوم عليها التخطيط السليم لتدريس:

ينبغي على المعلم مُراعاة عدد من المبادئ أثناء عملية التخطيط للتدريس ضمانًا لجودّة الخُطط التدريسية ولتحقيق الأهداف المرجوّة من التخطيط للتدريس .ومن هذه المبادئ التّي تقدمها لنّا'عفت الطناوي' ما يلي:

(الطناوي،2009، ص ص 36 37)

فهم المعلم لكل من الأهداف التربوية العامة، وأهداف المرحلة التّي يقوم بالتدريس فيها، وأهداف تدريس مادة تخصصه وهذا بالإلمام بالمعلومات والمهارات وأوجه التفكير والاتجاهات التّي يُمكن تنميتّها من خلال تدريس المادة الدراسية، وهذا لمعرفة كيفية استخدام كل جانب من هذه الجوانب لتحقيق الأهداف المرجوّة. فارتباط خطة التدريس بواقع المتعلّمين ومبادئ تعلّمهم، وذلك من خلال دراية المعلم بالخصائص المختلفة للمتعلّمين من حيث مستواهم الدراسي، قدراتهم، حاجاتهم، استعداداتهم، اهتماماتهم، ميولهم ومُراعاة الفروق بينهم ستمكنه من ربط خطة التدريس بالإمكانات المُتاحة سواء الإمكانات المادية المتمثلة في الأجهزة والأدوات اللازمة لتدريس المادة الدراسية أو الإمكانات البشرية المتمثلة في عدد الحصص المخصصة لتدريس المادة والزمن المخصص لتدريس كل موضوع أو نشاط.

لهذا فمعرفة أساليب التدريس المُناسبة لتدريس المادة الدراسية، مع تحديد أنسب هذه الأساليب بما يتناسب مع كل طبيعة المادة الدراسية ومستويات المتعلّمين والأهداف المرجُو تحقيقها سيساعد في تحديد أساليب التقويم المُناسبة لقياس مدى نجاح الخطة الموضوعة في تحقيق الأهداف المنشودة وتشخيص نواحي القوة والضعف واتخاذ الإجراءات والوسائل المناسبة لعلاج نواحي الضعف، ومحاولة تفاديها في المخططات القادمة. وأخيرا يجب أن تكون الخطة الموضوعة مرنة بمعنى هناك إمكانية إجراء التعديلات المناسبة عليها عندما يواجه المعلم مواقف طارئة لم يتنبّأ بها ولم يضعها في اعتباره عند وضعه للخطة.

5.الاعتبارات الواجب مراعاتها عند التخطيط لعملية التدريس:

هناك عدّة اعتبارات يجب على المعلم مراعاتها عند التخطيط لعملية التدريس تكمن فيما يلي:(**راشد، 2005، ص71**).

أنْ يكون مُتمكّنًا من المادة العلمية لموضوع الدرس وهذا بتهيّئة الأنشطة التعليمية المناسبة التّي تشّدُ انتباه التلاميذ وتعمل على تحقيق الأهداف التعليمية. كما يجب الاهتمام بتقويم التلاميذ من حيث ما اكتسبوه من معرفة أو من حيث طريقة تفكيرهم أو مدى ما تكوَّن لديهم من ميول، قيم، اتجاهات ومهارات.

وبهذا يجب ألاَّ تقتصر خطة المعلم على درس واحد فقط بل عليه أنْ يُحسِّن التخطيط لوحدة دراسية كاملة حتى يكون على علْم بما سبق أنْ درسه التلاميذ، وما يمكن أنْ يدرسوه مستقبلاً، وهذا يُساعد على توفير خبرات تعليمية تعلّمية مُستمرة ومُتكاملة للتلاميذ.

6.مزايا التخطيط: لخصّها 'عبد الرزاق الدليمي' في:(الدليمي،2010، ص25)

يساعد التخطيط على: تحديد الأهداف المُراد الوصول إليها وهذا بتحديد الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ هذه الأهداف عن طريق التنسيق بين جميع الأعمال من خلال توقع الأحداث التي ستؤدي إلى تحقيق الرقابة الداخلية والخارجية على مدى تنفيذ الأهداف أي تحقيق الأمن النفسي للأفراد والجماعات، هذا ما سيقود إلى تحقيق الاستثمار الأفضل.

7.مقوّمات التخطيط الجيّد:

حسب 'أحلام ألباز' يتطلب التخطيط من المعلم الاعتبارات الآتية:(ألباز،2008، ص 8).

كتابة التخطيط: حيث يصعب على المعلم التفكير في كيفية تنفيذ الدرس، أو مواجهة المواقف وهو في حجرة الدراسة دون وجود خطة مكتوبة.

تحديد توقيت تنفيذ مراحل الدرس وأنشطة أثناء التخطيط.

مرونة تخطيط الدرسَ: إذ يُمكن للمعلم تغيير تخطيطه بناء على مستجدات حجرة الدراسة وتطويره بما يتفق مع المواقف.

استمرار التخطيط: حيث أنه من الصعوبة اعتماد المعلم على خبرته فقط عندما يكون خبيرًا دون استمرار لعملية التخطيط.

8.العوامل المؤثرة في التخطيط للدرس:

هناك الكثير من العوامل التّي تؤثر في عملية التخطيط الدراسي يُمكن أنْ تصنّف في أربع فئات، وتستند كل فئة على مصدر أو نمط من التأثير يؤّثر في تفكير المعلمين.

وقد حدّد 'علي راشد' العوامل المؤثرة في التخطيط للدرس فيما يلي: (راشد، 2005، ص ص 75 76).

1.8 عوامل تخص المعلم: تتمثّل عوامل المدرس المؤثّرة في خطة الدرس في:

1.1.8 الخبرة : إنّ مقدار الخبرة لدى المعلمين في التدريس ومع التلاميذ أحد أهم العوامل التّي تؤثّر في قرارات التخطيط، فالخبرات الماضية تساعد على إثراء التصوّرات الذهنيّة للدروس وبما أنّ المعلمين ذوي الخبرة والقدامى لهم خبرات سابقة أكبر فإن دروسهم تميل إلى تحقيق أهدافها جميعا. وبما أنّ المعلمين المبتدئين تنقصهم الخبرة

فإنه ينبغي عليهم في حالات كثيرة أن يعوّضوا عن ذلك بتخطيط مفصل عمّا يكون ضروريًا ومع اكتسابهم للخبرة يمكن للتخطيط أنْ يكون مختصرًا.

2.1.8 أسلوب المعلم: الذّي يشكل بدوره حاجته الشخصية للبيئة الصفيّة ولأسلوب حلّ المشكلات ويتفاوت المعلمون في أساليبهم الشخصية هذه. فبعض المعلمين يحتاجون إلى خطة مفصلة جدًّا عن الدرس الذّي سوف يدرّسُونه أمّا البعض الآخر فإن قائمة مختصرة تكفيهم.

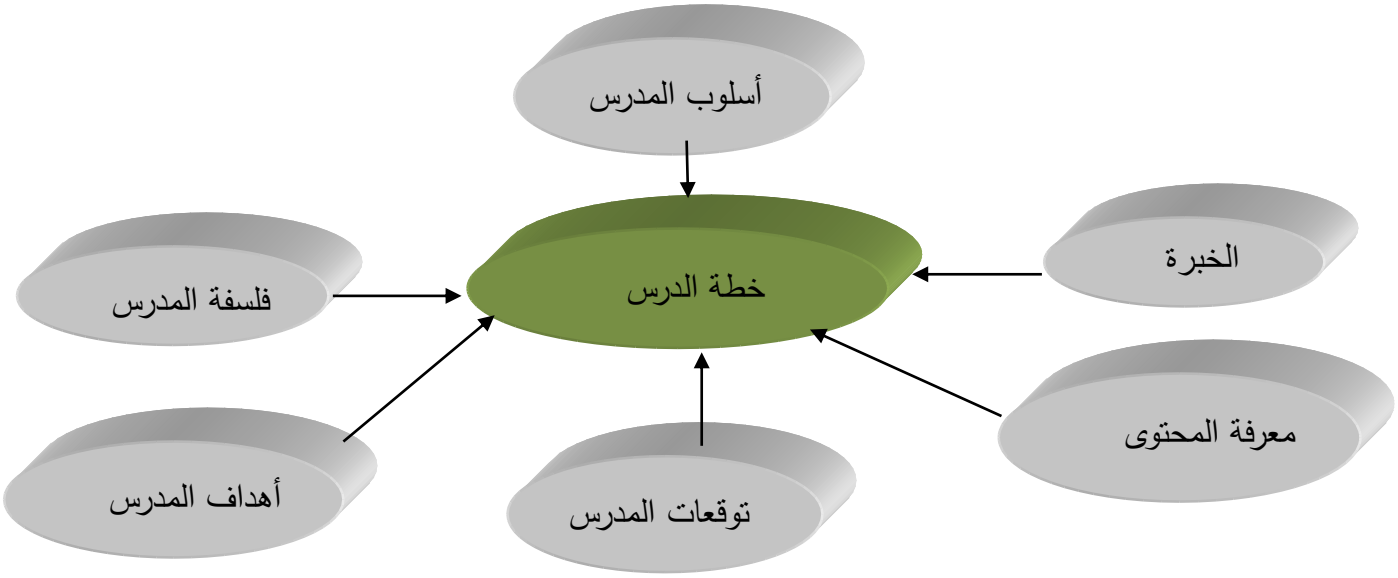
3.1.8 فلسفته في التدريس: أي نظرة المعلم للتدريس وللتعلّم بصفة عامة. ومثل هذه الفلسفات تبدأ عادة في النمو والتكوين في أثناء سنوات الإعداد للمعلم للخدمة، وتستمر في النمو والتطور والصقل مع زيادة خبرة المعلم بتلاميذ وبالتدريس في أثناء الخدمة، وفلسفات التدريس ليست مقصورة بطبيعة الحال على نظرة المعلم للتدريس والتعلّم فقط وحسب ولكنها جزء من التكوين العام الشخصي للمعلم.

4.1.8 معرفته للمحتوى: إنّ معرفة المعلم للمحتوى هو العامل المهّم الذّي يؤثّر في تخطيطه للدروس، وواضح أنّ المُعلمين لا يستطيعون أنْ يخططوا لتدريس محتوى لا يعرفونه بل من النادر أنْ يضع المعلم نفسه في موقف ليدرس موضوعا لا يعرفه، أو تكون معرفته لهذا الموضوع محدودة، وفي مثل هذا الموقف يكون التخطيط بالضرورة محدودًا وعادة ما يكون أقل إبداعًا عمّا يتوّقع أنْ يكون عليه، وعلى المعلم أنْ يتمكّن من موضوعه الذّي سيقوم بتدريسه، بل ينبغي عليه أن يقوم بدراسة إضافية للموضوع، وهذا يؤدي إلى جعل مهمّة التخطيط أكثر استغراقا للوقت وأثقلَ عبْئًا. والمعلمون الذّين يعرفون مادتهم الدراسية يستطعون بطبيعة الحال أن يضعوا خططًا لدروسهم أكثر تنوّعًا ومرونة، لأنهم يستطيعون أنْ يستخدموا المادة الدراسية بسهولة، وأن يرتّبوا أفكارهم ومعلوماتهم بطريقة أفضل.

5.1.8 أهداف المُدرّس: إنّ للأهداف التّي يضعها المعلمون لدروسهم تأثير كبير في التخطيط، إذ تمثّل التحصيل المرغوب فيه الذّي ينبغي تحقيقه من قبل التلاميذ ودرجة إتقانهم لتعلّمهم، ولو أحسن صياغة واستخدام هذه الأهداف لأصبح لها تأثير واضح ومُسيّطر في التخطيط.

6.1.8 توقعّات المُدرّس: تعدّ التوقعّات التّي يتوقعّها المعلمون من التلاميذ في فصولهم كغيرها من العوامل التّي تؤثّر على التخطيط للدرس، وفي تصوّراتهم عن الدرس، فإذا كانت توقعّات هؤلاء المعلمين عالية فان خطط دروسهم تكون متحدّية لإمكانيات التلاميذ. أمّا إذا كانت مُسلماتهم وتوقعّاتهم مُتواضعة فان الدروس ستكون محدودة المستوى. ونجمّل أهمّ عوامل المُدرّس المؤثّرة في التخطيط في الشكل التالي:

الشكل رقم(5): يُوضّح عوامل المُدرّس المؤثّرة في التخطيط



المصدر: (إعداد الباحثة).

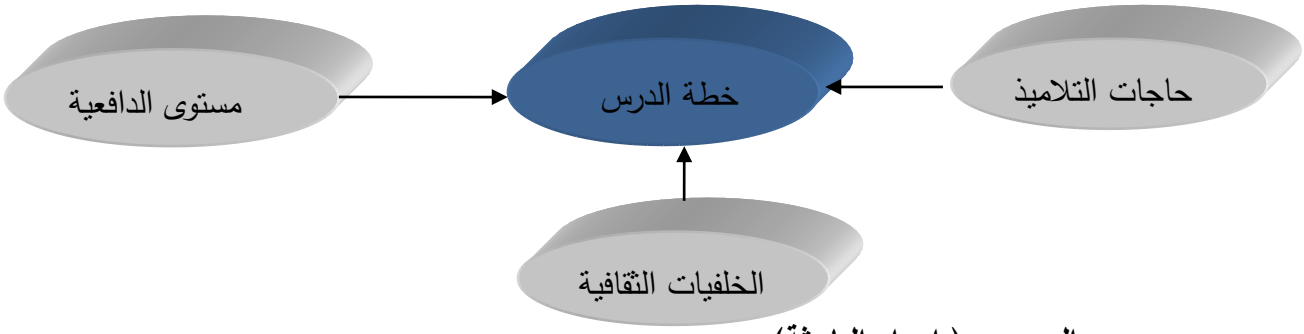
2.8 عوامل خاصة بالتلاميذ: (نفس المرجع، ص77)

1.2.8 حاجات التلاميذ: إنّ حاجات التلاميذ تؤثّر في خطط المعلمين لدروسهم، وبما أنّ كل تلميذ يختلف عن الأخر فان حاجاتهم تتباين تباينًا كبيرًا وهي تتغيّر بمرور الوقت ولهذا يأتي التلاميذ إلى المدرسة ولديهم حاجات فيزيقية، جسميّة، سيكولوجية مختلفة لا يمكن تجاهلها أثناء التخطيط، فالمعلم الجيّد هو الذّي يُراعي في تخطيطه لدروسه حاجات تلاميذه الدراسية.

2.2.8 مستوى الدافعية: ترتبط مستويات الدافعية ارتباطًا مباشرًا بالوقت والطاقة للاستحواذ على انتباه التلاميذ ليرّكزوا طاقاتهم على مهام التعلّم. وقد تنقص دافعية التلاميذ لعدّة أسباب لهذا ينبغي أن تتحدى الدروس تفكير التلاميذ، وأن توّفر تنوّعًا في الأنشطة التعليمية. لأنّ التلاميذ لا يستثمرون جهدهم في مهامٍ لا يعتقدون أنهم سينجحون فيها أو في المهام التّي لا يتمنونها، فالتخطيط الفعّال للدروس إذن يتطلب أن يكون المعلمون على وعي بإدراكات التلاميذ، وبقيم المهام التّي يطلب منهم إتمامهَا.

3.2.8 الخلفيّات الثقافية للتلاميذ: ينبغي على المعلمين أن يخطّطوا وفقًا لذلك، لمّا لها من أثر في الطريقة التّي يتوّقع أن يستجيبوا بها للمحتوى ولطرق العرض. والشكل التالي يوضّح ذلك.

الشكل رقم (6): يُوضّح العوامل المتعلّقة بالتلميذ والتّي توّثر في التخطيط للدرس



المصدر: (إعداد الباحثة).

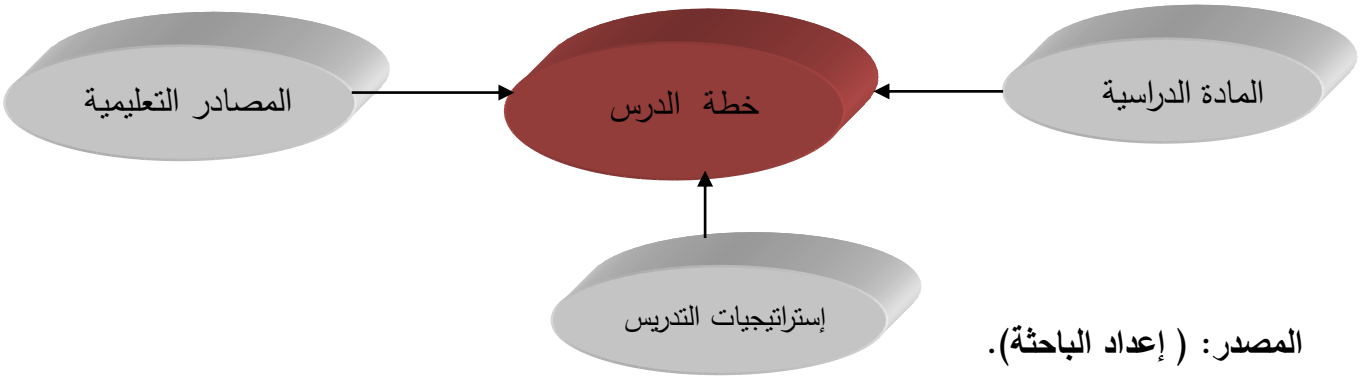
3.8 عوامل خاصة بالمنهج التعليمي:

1.3.8 المادة الدراسية: أو المحتوى الذّي يُدرِّسه المعلم يؤثّر في تخطيطه حسب طبيعة المادة الدراسية، فاللغة العربية، الرياضيات، العلوم والتاريخ تختلف اختلافًا يكفي لأن يتناول كل معلم هذه المواد الدراسية مدخلا تدريسيا مختلفا وأنشطة صفيّة مُختلفة.

2.3.8 إستراتيجيات التدريس: يعتقدون أنها أكثر الاستراتيجيات فعّالية في تنمية تلاميذهم، فمثلاً التخطيط لدرس تعلّم بالاكتشاف يتطلب توجهًا عقليًّا مختلفًا عن التخطيط للمحاضرة.

3.3.8 المصادر التعليمية: تتأثّر خطط المعلمين تأثرًا كبيرًا بتوّفرها أو عدم توّفرها، لأنّ ذّلك قد يؤدي إلى منع المعلمين من التخطيط للدروس وبالتالي تنفيذها على أساس تلك المصادر. والشكل التالي يوضّح عوامل المنهج التعليمي المؤثّرة في التخطيط للدرس.

الشكل رقم (7): يُبيّن أهم عوامل المنهج التعليمي المؤثّرة في التخطيط.



المصدر: (إعداد الباحثة).

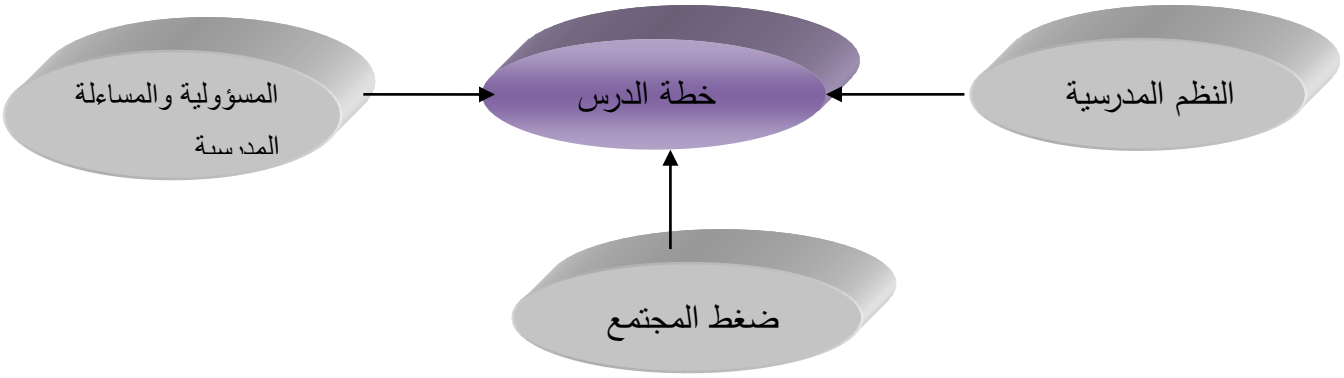
4.8 تأثير العوامل الخارجية:

1.4.8 النظم المدرسية: إنّ هذه النظم تحدّد أهدافًا على المعلمين متابعتها والعمل على تحقيقها وعلى التلاميذ أن يبلغونها. وبهذا يكون تدريسهم متسّقا مع الأهداف، وهكذا فإنّهم ليسوا أحرارا في أن يدرّسُوا أيّ موضوع يريدون تدريسه، وهذا يؤّثر في تخطيطهم لدروسهم وفي تنفيذها. وكثيرًا ما تبقى أهداف الأنظمة المدرسية وتوقعّاتها كما هي لفترة طويلة من الزمن ويغلب عليها التقليدية وتؤثّر في تخطيط المعلم لدروسه.

2.4.8 المسؤولية ومُساءلة المدرسة: من العوامل المؤثّرة على عملية التخطيط وأحد تأثيرات هذا الضغط أن تكون خطط المعلمين أكثر دقة عمّا كانت عليه في الماضي، وأن تعكس نتائج تعلّم معيّنة مقصودة.

3.4.8 ضغوط المجتمع: هذه الضغوط تؤثّر بطريقتين: الأولى هي أن يتوّقع من المعلم في بعض الأحيان أن يدرسوا موضوعات معيّنة، ويستخدموا مواد معيّنة أو أساليب تدريس بعينها، والثانية هي أن يتوقع من المعلم استبعاد هذه الموضوعات، أو تناولها بحرص شديد. والشكل التالي يوضّح ذلك.

الشكل رقم(8): يُوضّح أهم العوامل الخارجية المؤثّرة في التخطيط للدرس



المصدر: (إعداد الباحثة)

من خلال ما تم عرضه من العوامل التّي تتأثّر بها خطة الدرس وخاصة المتعلّقة بالتلميذ والمنهج نستخلص أنه وجب على المعلم دراسة كل ما قد يؤثّر على تخطيطه للدرس واستبعاد كل جزء قد يتسبّب في إرباك التنفيذ واستبداله بأخر ولاسيما وأنّ من صفات التخطيط الجيّد المرونة وعدم الجمود، والمعلم الناجح هو الذّي يسعى إلى تطوير نظام تخطيطه وإعادة النظر فيه.

ثانيا: التخطيط وفق المقاربة بالكفاءات:

لقد ورد فيما سبق أهم تعريفات التخطيط مع أنواعه وأهميّته والمبادئ التّي يقوم عليها بالإضافة إلى عناصر أخرى و فيما يلي سيتم التركيز على التخطيط وفق المقاربة بالكفاءات.

يتم التخطيط للكفاءة بأخذ السيرورة التعليمية بعين الاعتبار ويتمثّل ذلك حسب 'خير الذين هني' في:(**هني ،2005، ص218)**

القراءة المعمّقة للمناهج والوثائق المُرافقة لها للاطلاع على الوحدات التعليمية والمجالات المعرفية.

تحديد أهداف كل وحدة تعليمية. الربط بين محتويات المناهج ومضامينه.

تحديد الكفاءة القاعدية.

معرفة موضوعات أنشطة الإدماج والمشاريع البيداغوجية.

تحديد السندات والوسائل التعليمية

1.الصياغة التقنية للكفاءة:

تُصّاغ الكفاءة بشكل غير قابل للتأويل ويُشترط في ذلك حسب 'الصالح حثروبي':**(حثروبي،2012، ص64)**.

– تحديد ماهو مُنتظر من المتعلّم انجازه في شكل إنتاج أو حلّ مشكلة كتحرير نص أو كتابة رسالة أو إتمام نص.

– تحديد شروط التنفيذ بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس، مع تحديد السندات والوسائل التّي تسمح بتنفيذ هذه المهمّة.

2. مُستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية التعلّمية:(نفس المرجع، ص 65)

يُمكننا القول بأنه عند التخطيط للدرس يجب الأخذ بعين الاعتبار مستويات الكفاءة وتحديد الكفاءة المطلوبة (الكفاءة القاعدية، المرحلية الختامية التّي تم التطرق إليهم سابقًا).

3.منهجية تخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات:

تتأسس المنهجية المقترحة لتخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات حسب 'عبد الرحمان التومي' على جملة من المبادئ هي: (**التومي، 2008، ص29**).

– تمحوّر العملية التعليمية التعلّمية حول المتعلّم وحاجاته.

– تبنّي مبدأ استقلالية المتعلّم في تدبير تعلّماته أي أن يتعلّم كيف يتعلّم.

– تبنّي منهجية التعلّم الذاتي بتوظيف المقاربة التشاركية التّي تجعل من المتعلّم عنصرًا فاعلاً يُشارك في بناء معارفه.

– إيلاء أهميّة خاصة لأساليب التنشيط والفاعلية عن طريق التوجيه والإرشاد والتنظيم.

– تدبير الفضاء التربوي تدبيرًا جيّدًا.

– تبنّي مبدأ التدرج في اكتساب التعلّمات لتنمية وتطوير الكفاءات باعتماد أنشطة البناء والفهم أولاً تم تعزيز المُكتسبات ثانيًا باقتراح أنشطة للتدريب وأخيرًا القدرة على إدماج هذه المكتسبات في وضعيات مشكلة تتدرج من حيث الصعوبة والمعنى.

– تعوّيد المتعلّم على التوّسل بقدرات مهارية ووجدانية معقدّة كالملاحظة والتحليل والتركيب والاستنتاج والتطبيق والإنتاج والتقويم ويعتبر منهج حلّ المشكلات من أنسب المناهج لبناء معارف المتعلّم وإدماجها في ظلّ المقاربة بالكفاءات .

– اعتماد مختلف أنواع التقويم لتنمية وتطوير الكفاءات(تقويم تشخيصي، تكويني، الإدماج).

4.المراحل الأساسية للتخطيط وفق المقاربة بالكفاءات:

يمرّ تخطيط التعليمات وفق المقاربة بالكفاءات بالمراحل المنهجية التالية:(**نفس المرجع، ص11**).

1.4.مرحلة تحديد الكفاءة وصياغتها وفق معايير علمية: يُعتبر تحديد الكفاءة خطوة أوليّة أساسيّة لتوجيه التعلّمات وتعود مهمّة صياغة الكفاءة وتحديدها إلى السلطّة المكلَّفة بالتربية والتكوين وذلك في إطار مرجعي للكفاءات الذّي يعدّ وثيقة مرجعية تحدّد بشكلٍ منظّم الكفاءات المستهدفة في مرحلة معينّة من المسار التعليم

ولصياغة الكفاءة معايير: بناء على مجموعة من النماذج المُرتبطة بهذا المجال واستحضارًا للخصائص المميّزة للكفاءة يمكن القول أنّ صياغتها ترتبط بمجموعة من الشروط وتتطلب توفّر جملة من العناصر نذكرها فيما يلي:

1.1.4 الشروط:

الصياغة اللغوية السليمة.

الوضوح والدقة: بحيث لا يختلفان اثنان في تفسير نص الكفاءة.

الواقعية: بحيث تكون مُمكنة التطبيق لارتباطها بالبرنامج الدراسي من جهة ومراعاتها لمستوى التلاميذ ومحيطهم من جهة أخرى.

الشمولية: بحيث تشمل جميع جوانب الشخصية(المعرفية، المهارية، الوجدانية) ولا تقتصر على مجال دون غيره.

الوظيفية: بحيث تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم وتمكّنه من تعبئة موارده وتوظيفها لمواجهة مشكلات أو انجاز مهام ترتبط بحياته.

2.1.4 العناصر:

المحتوى التعليمي: الذّي نرغب من المتعلّم اكتسابه كنتيجة للعملية التعليمية ويتلخص في معارف ومهارات واتجاهات ومواقف.

المَهمّة المتوّقع القيام بها بعد عملية التعلّم والتّي تعتبر دليلاً على تحقيق الكفاءة وتتجسّد هذه المهمّة من خلال فعل مركب مرتبط بسياق معيّن.

الظروف أو الشروط الواجب توفرها في سياق المهمّة المطلوبة والتّي تشير بشكل ضمني إلى فئة الوضعيات المرتبطة بالكفاءة.

معيار الأداء المطلوب وهو المعيار الذّي في ضوئه يكون الأداء مقبولاً.

2.4.اكتساب الموارد المرتبطة بها.

3.4. إدماج هذه الموارد.

4.4 تعبئتها لحلّ وضعية مشكلة.

5. مكوّنات خطة الدرس وفق بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

يُقدم 'الصالح حثروبي' أهمّ مُكونات خطة الدرس وذلك حسب بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:

1.5 المكوّنات الفرعية (الشكلية):

النشاط – العنوان– التاريخ – المستوى الدراسي– الوسائل – رقم الحصة.

2.5 المكوّنات الأساسية:

1.2.5 الكفاءة المستهدفة: وهي أهّم عنصر في الخطة حيث ترتكز جهود التعلّم وتوجه بكل مكوناته من أجل الوصول إلى بنائها أو تنميّتها. ونص الكفاءة غالبًا ما يكون منصوصًا عليه في المناهج المقرّرة ويقصد به النص المُوجز الذّي يترجم التعلّمات التّي يجب أن يتحكّم فيها المتعلّمون في نهاية مسار دراسي والذّي قد يشمل وحدة تعليمية تعلُّمية أو سنة أو طورا. وعند صياغة منصوص الكفاءة يستلزم الأمر الانتباه إلى اعتبار أنّ هذا النص مرتبط بالكفاءة نفسها وليس بالقدرة أو الهدف.(**حثروبي، 2012، ص 64**).

2.2.5 مُؤشّر الكفاءة: هو العلامة الدالّة على بلوغ الهدف وعليه فالمؤشّر سلوك قابل للملاحظة والقياس يبرز من خلاله المتعلّم مستوى أو درجة تحكمّه في الكفاءة المستهدفة ويعبّر عنه بفعل نشاط (أدائي) يتماشى مع التعليمات المقرّرة في الحصة التعليمية التعلّمية.

3.2.5 أهداف التعلّم: هي صياغات أو عبارات تصف السلوكات النهائية للتعلّم بواسطة أفعال مُضارعة قابلة للملاحظة والقياس والتّي على أساسها تُبنى الكفاءة المستهدفة فالأهداف التعليمية تسعى إلى إحداث التغيرات

السلوكية المرغوبة لدى المتعلّم خلال أو بعد الوضعية التعليمية التعلّمية وتتميز أهداف التعلّم بـ : – وصف شروط أداء المتعلّم القابل للملاحظة (التركيز على ما يجب أن يكون المتعلّم قادراً على انجازه بدلا من معرفته.

–تحديد شروط الأداء (ذكر التعليمات والأدوات المستخدمة عند الانجاز).

والأهداف التعلمية منها مالا يتم تحقيقها في حصة واحدة ولا في عدد قليل من الحصص بل قد يستغرق تنميّتها وتتبيثها السنة الدراسية كلّها فهي لا ترتبط بسندات محدّدة ولا بنصوص ووضعيات معيّنة وعليه فهي يتكرّر ذكرها في حصص كثيرة ومنها التّي يمكن إدراج عدد منها (يقلّ أو يكثر) حسب موضوع النشاط في الحصة

الواحدة غير أنه يمكن للمعلم أن يختار التركيز على هدف دون أخر وحسب الوضعية التعليمية التعلّمية من جهة ومستوى المتعلّمين من جهة أخرى.

4.2.5 مراحل سير الدرس: وتتمثّل هذه المراحل في الوضعيات التعليمية التعلّمية التّي يعدّها المعلم ويقترحها لانجاز درسه من خلال السندات والوسائل المُتاحة وهي عبارة عن أنشطة تكون أساس لبناء التعلّمات

(المفاهيم، المعارف، القيم و المهارات)، وهي ثلاثة وضعيات: **(نفس المرجع، ص ص67 68)**.

وضعية الانطلاق: وهي وضعية تشخيصية تهدف إلى تقويم السلوك المدخلي للمتعلمين وتكون في بداية الدرس.

مرحلة بناء التعلّمات: وهي وضعية يمارس فيها المتعلّم مهام تعلمية تهدف إلى اكتساب تعلّمات جديدة تزيد من كفاءاته السابقة أو تكون أساسًا لبناء كفاءات جديدة.

مرحلة استثمار المكتسبات: وهي عبارة عن سلسلة من الأنشطة أو الوضعيات يوظّف فيها المتعلّم تعلّماته ومحك تقويمها هو المؤشّر المحدّد سابقا وتكون الوضعية في نهاية الدرس.

من خلال ما تقدم يمكنّنا القول بأنّ هذه هي المكونات الأساسية لتخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات

6. نموذج لخطة إعداد درس وفق المقاربة بالكفاءات:

الوحدة المستوى

النشاط الزمن

الموضوع الوسائل الكفاءة المستهدفة مؤشر الكفاءة

سير الحصة	أهداف التعلّم	وضعيات ومحتويات التعلّم	التقويم
وضعية الانطلاق			**التشخيصي**
مرحلة بناء التعلمات			**التكويني**
مرحلةاكتساب التعلمات			**التحصيلي**

المصدر : (حثروبي، 2012، ص 69).

من خلال ما تقدم حول التخطيط وفق المقاربة بالكفاءات يمكنّنا القول أنّ هناك تغيير جاءت به المقاربة بالكفاءات فيما يخص التخطيط وفرضت على المعلم الالتزام به ويمكنّنا أن نلخص الاختلاف بين التخطيط سابقا والتخطيط وفق المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

الجدول رقم (2): يوضّح الاختلاف بين الممارسات التقليدية والممارسات وفق المقاربة بالكفاءات فيما يخص التخطيط.

التخطيط (التقليدي)	التخطيط (وفق المقاربة بالكفاءات)
– يُركّز على اكتساب المعرفة.	– يُركّز على اكتساب الكفاءة.
– يُحدّد الأهداف العامة للدرس.	– يُحدّد الكفاءات المستهدفة للدرس.
– جامد غير قابل للتغيير. – هدفه إكمال البرنامج على حساب فهم التلميذ.	– يُراعي الفروق الفردية. – هدفه اكتساب المعلومة من طرف التلميذ.
– الاعتماد على مذكرات سابقة.	– العمل على تكييف المذكرات بما يتماشى مع متطلبات التلاميذ.

المصدر: (إعداد الباحثة)

ثالثا: التنفيذ

تمثّل عملية التعليم مرحلة العمل الفعلّي للخطة التّي قام المعلم بإعدادها ويتم من خلاله ترجمة الأهداف والأنشطة التعليمية إلى سلوكات ومهارات مدْرَكة لدى التلاميذ بغرض حدوث تعلّم يُستدل عليه عن طريق الأداءات التّي تحدّث في سلوك هؤلاء التلاميذ والتّي تتمثّل في المعارف والمهارات والاهتمامات والقيم التّي يكتسبونها داخل الصف الدراسي، وكلّ هذا يكون وفق مجموعة من الإجراءات هي:

– التهيّئة للدرس، الوسائل التعليمية، الأسئلة الصفية، دافعية التلاميذ، إدارة الصف، إدارة الوقت، إغلاق الدرس.

1.التهيّئة للدرس:

يُقصد بالتهيّئة للدرس مجموعة الأداءات التّي يقوم بها المعلم قصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد بحيث يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التفاعل، التلقي، القبول والمشاركة (**إمام مختار وحميدة،2000،ص 121**).

1.1. أهميّة التهيّئة:(سلامة، 2009، ص 122).

– تَعمل على جذب انتباه التلاميذ إلى المادة التعليمية الجديدة وتزيد من دافعيتهم للتعلّم الجديد.

– تُساعد الطُلاب في فهم موضوع الدرس لأنها تعتبر بمثابة إطار لتنظيم الأفكار والمعلومات التّي يضمّنها الدرس.

– تؤمّن الاستمرارية في العملية التعليمية التعلمية لأنها تربط بين خبرات سابقة مع خبرات جديدة.

2. الوسائل التعليمية:

يُقصد بالوسيلة التعليمية تلك الأداة التّي يستخدمها المعلم لتحسين عملية تدريسه وترفع من فاعليته وتعمّق من درجة استفادة المتعلمين منه.(**عفت، 2009، ص 81**).

ومن المعلوم أنّ الوسائل التعليمية لها دور كبير في نجاح الحصة الدراسية، فهي تعمل على جذب انتباه وتقدم المعلومات بصورة ممتعة وتبعد الرتابة والملل عن الجوّ الدراسي وتثبّت المعلومات في الذاكرة وذلك لاعتمادها على أكثر من حاسة. ولهذا نستطيع أن نقول أنّ أي حصة دراسية تخلو من الوسائل التعليمية هي حصة

ضعيفة ومصيرها الفشل، لهذا ينبغي على المعلم أن يتعرف أثناء قراءة المادة الدراسية على الوسائل المناسبة للمادة والإعداد المُسبق لهذه الوسائل بحيث تكون جاهزة للاستخدام عند بدء الحصة.**(عقل،2004، ص122)**.

1.2. أهميّة الوسائل التعليمية:(الطناوي،2009، ص ص 82 83).

– استثّارة اهتمام المتعلّم وإشباع حاجته للتعلّم.

– تساعد على زيادة خبرة المتعلّم فتجعله أكثر استعداداً للتعلّم وإقبالاً عليه.

– تنوّيع الخبرات التّي تُهيّئها المدرسة فتتيحُ له الفرصة للمشاهدة والاستمتاع والممارسة والتأمّل فتصبح المدرسة بذلك حقلا لنمو المتعلّم في جميع الاتجاهات.

– اجتناب الوقوع في اللفظية وهي أن يستعمل المعلم ألفاظًا لها عند المتعلّم أو المُستمع نفس الدلالة التّي لها عند قائلها.

– تكوين وبناء المفاهيم السليمة.

– تنوّيع أساليب التعزيز التّي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلّم.

– تنوّيع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

– ترتيب الأفكار التّي يُكوّنها المتعلّم واستمرارها.

– تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.

3. الأسئلة الصفية:

إنّ عملية التعليم هي عملية اتصال بين طرفين هما المعلم والمتعلّم، ولذلك فمن المنطقي أن يكون الاتصال في اتجاهين ولا يقتصر على اتجاه واحد وهذا يستلزم اشتراك التلميذ بايجابية في مختلف الأنشطة داخل حجرة الدراسة فيناقش ويدلّي برأيه، يفكّر، يستنتج ويَنْقد وما إلى ذلك، ويختلف التلاميذ في هذا الاشتراك كل حسب استعدّاده ولذلك فلابد أن ينوّع المعلم في استخدام الأسئلة طبقًا لمستويات التلاميذ المختلفة.**(زيتون، 2003، ص 120)**.

إنّ مهارة صياغة الأسئلة من أهمّ مهارات الاتصال بين المعلم والتلاميذ فعن طريق الأسئلة يُمكن إثارة انتباه التلاميذ ومعرفة خلفيتّهم المعرفية قبل البدء في تدريس موضوع معيّن وذلك لمعرفة مدى إلمامهم بالمُتطلبات الأوليّة اللازمة لهذا الموضوع أو تقويم استيعابهم الدرس كله أو تدريبهم على ممارسة عمليات مختلفة للتفكير.

(نفس المرجع، ص121).

1.3. أهميّة الأسئلة الصفية:(سلامة، 2009، ص128).

– تَعمل الأسئلة الصفية على إثارة اهتمام التلاميذ وتحفيزهم وجذب انتباههم للدرس إذ أنّ هذه الأسئلة تدفع التلاميذ إلى المشاركة في التفاعل الصفي وبالتالي تؤدي إلى كَسْر الجُمود واستبعاد الملّ من نفوسهم.

– تُسهّم في تنفيذ الدرس، فطريقة الحوار والمناقشة والاستجواب تدفع التلاميذ إلى المشاركة بالأسئلة والإجابة عنها ممّا يؤدي في النهاية إلى متابعتهم لعملية التعلّم مما يساعد المعلم على تنفيذ ما خططه لتنفيذه.

– تُساعد المعلم في التعرّف على ما يمتلكه تلاميذه من معارف سابقة عن موضوع الدرس، إذ أنّ التعلّم القبلي(المتطلبات القبلية) يعتبر من متطلبات التعلّم الجديد.

– تُساعد المعلم في تقويمه لتعلّم تلاميذه ومدّة تحقيقهم للأهداف المنشودة وبالتالي في اكتشاف أوجه القصور والضعف في أدائهم وتعلّمهم مما يُعينّه على استكمال النقص وسدّ الثغرات لديهم.

– تُنمي ثِّقة الطلاب بأنفسهم وخاصة عند رضا المعلم عن مستويات إجاباتهم وحصولهم على التعزيز المناسب.

– تُسْهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب فالأسئلة المدروسة والمُعِدَّة جيّدا والمطروحة بشكل صحيح تثّير التفكير لديهم.

4.إثارة الدافعية:

يستخدم الكثير من التربويين مصطلح الدافعية لوصف تلك العمليات التّي تستثّير سلوك المتعلّم وتُوّجه وتُحدّد هدف هذا السلوك وتساعده على الاستمرار، كما تُساعد المتعلّم على اختيار سلوك معيّن وبالطبع يهتّم المعلمون بنوع معيّن من الدافعية لدى طلابهم وهي الدافعية نحو التعلّم.**(سليمان، 2009، ص 192)**

1.4. أهميّة إثارة دافعية التلاميذ:

جعل التلاميذ يقبلون على التعلم بإدماجهم في مواقف التعلم هذا ما سيقلل من الملل والإحباط فتحقيق فكرة التعلم والاستمتاع في أن واحد تُعين التلاميذ على المواظبة والمثابرة في أداء هذه الأنشطة كما تساعدهم كذلك على توظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية.**(www.alukah.net)**

5.إدارة الصف:

تعني إدراة الصف فَنَّ قيادة الطلاب لتسهيل عمليتي التعليم والتعلّم، وهذا ينفي المفهوم الخاطئ لإدارة الصف عند بعض المعلمين والذّي يعني لهم ضبط الصف بالقوة والعنف، فالمطلوب من المعلم أن يُمسِّك بزمام الأمور بعقلانية بحيث يحافظ على النظام داخل حجرة الصف بشكل لا يسمح بخروج الأمور عن سيطرته، وهذا يعني أنَّ التعليم لا يُمكن أنْ يحدث في جوّ يسُوده الاضطراب والفوضى لذلك كان حسن إدارة الصف من العوامل المهمّة التّي تساعد على سير العملية التعليمية.**(عقل، 2004، ص 31)**.

وإدارة الصف تتطلب من المعلم أنْ يكون متصّفًا بصفات منها:**(نفس المرجع، ص 32)**.

– أنْ يمتلك القدرة على إدارة النقاش بحيث لا يخرج التلاميذ عن المراد مناقشته.

– أنْ لا يسمح لأحد بالتحدّث دون استئذان وعليه أن يكون حازما في ذلك لأنه إذ تهاون المعلم في هذا الأمر يعني إشاعة الفوضى وانفلات زمام الأمور بين يديه.

– أنْ يُحْسِنَ التخلص ويعني ذلك أن المعلم إذا شعر أنّ الموضوع المطروح للنقاش قد أصبح بعيدًا عن المُناقشة الحاصلة بينّه وبين تلاميذه عليه أن يَعُود إلى الموضوع الأساسي بطريقة سَلِسَة ولَبِقة دون أن يُشعرهم بذلك.

– أنّ يُهمل التجاوزات الصغيرة التّي قد تصدر من بعض التلاميذ إذا كانت لا تعيق سير العملية التعليمية.

– أنْ يُراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب من خلال الأسئلة والمناقشة.

– أنْ يعمل المعلم على إشراك الطلاب المشاغبون في الحصة الدراسية من خلال توجيه الأسئلة إليهم أو تكليفهم ببعض الأمور داخل حجرة الصف.

– أنْ يكون حازمًا وشديدًا إذا أحسّ المعلم أنّ بعض التلاميذ يتعمّدون تعطيل العملية التعليمية والتشوّيش وهذا لوقف هذه الأفعال وعليه أنْ يبقى هادئًا متزّنًا بحيث لا يفقد السيطرة على نفسه.

إذن من هنا يمكننا القول أنَّ إدارة الصف من العوامل الهامة التّي تساعد في سير العملية التعليمية ونجاحها.

6.إغلاق الدرس:

يتم غلق الدرس عادة بكلمات قليلة تبرز العمل الذّي ثم انجازه أو ملخص لجوانب التعلّم التّي تحقّقت في وقت الحصة وهناك ثلاث قضايا إدارية مهمّة تتعلّق بعملية الغلق هي:(**مشرفة، 2009، ص101**).

يجب أنْ ينتهي الدرس في التوقيت المحدّد له لا قبله ولا بعده: فالنهاية المبكرة يمكن أن تعنّي نقص الاهتمام باستغلال الوقت وإدارته ويمكن التغلّب على ذلك بالتأكيد على بعض الأمور المهمّة التّي تم تدريسها، والنهاية المتأخرة للدرس تعني نقصًا في المهارات التنظيمية الخاصة بالتعامل مع خبرات الدرس وما يصاحبها من أنشطة وهذا من شأنه غلق الدرس بسرعة على حساب تعلّم خبراته بشكل جيّد.

الإجراءات التّي تجعل التلاميذ مستعدّون لغلق الدرس أو إنهائه وتتمثل في: جمع الكتب الكراسات ،الأدوات والمواد التعليمية، إعطاء التغذية الراجعة عن العمل الذّي ثم انجازه وإعطاء الواجب المنزلي أو مهمّات يجب انجازها قبل الدرس القادم.

الحفاظ على نظام الفصل حتّى خروج المعلم منه، حيث أنه في كثير من الأحيان ينصرفوا التلاميذ والمعلم مازال داخل الصف وهذا الأمر مرفوض من الناحية الأخلاقية.

رابعا: التنفيذ وفق المقاربة بالكفاءات

إنّ المقاربة بالكفاءات تترجم أهميّة العناية بمنطق التعلّم المُرَكَّزْ على المتعلّم وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق التعليم الذّي يُركّز على المعارف التّي ينبغي اكتسابها للمتعلمين. وعليه فالتدريس بالكفاءات يعتمد أساسًا على إشراك المتعلّم في العملية التعليمية التعلّمية ويفسّح المجال كي يتعلّم بنفسه بحيث يكون مَركز النشاط و ذا دور ايجابي وفاعل داخل المدرسة وخارجها، ولَمَّا كان التعلّم عملية بنائية يُساهم فيها المتعلّم بنفسه وفق ميولاته وأهدافه ومعارفه ومهاراته فان المدرسة مطالبة بتوفير البيئة المناسبة التّي تسمح باستثمار مختلف الذكاءات المرتبطة بقدرات المتعلّم ومن خلال وضعيات تعلّم تدفعه إلى التفكير الخَلاَّق وتُمَكِّنه من تطبيق خبراته ومكتسباته وتحويلها حسب مستواه من ناحية واكتشاف تعلّمات جديدة من ناحية أخرى، ومن تمّ فان البناء السليم لوضعيات التعلّم هو الكفيل بتحقيق المراد من العملية التعليمية التعلّمية في ظلّ هذه المقاربة التّي تُحتم التَمَكُّن من آليات بناء الوضعيات المطلوب تقديمها. **(حثروبي،2012، ص 274).**

وتتمثّل هذه الوضعيات في:

1.الوضعية المشكلة:

1.1.تعريفها:

هي الوضعية التّي تطرح من خلالها للفرد مهمّة لا يتغلب عليها إلّا بالتعلّم الدقيق، هذا التعليم هو الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة الذّي يتم برفع عائق يحُول دون انجاز المهمّة. أوهي الوضعية التّي يقترح فيها المُدرّس على المتعلّم مهمّة لا يُمْكِّنه أن يتوّفق فيها دون تعلّم محدّد، هذا التعلّم يشكل الهدف الرئيسي للوضعية

المشكلة إذا ما أُنجز بإزاحة كل ما يُعرقل المهمّة. وتقوم الوضعية المشكلة على تقويم تشخيصي للتحفيزات والكفاءات والقدرات.(**اللحية، دون سنة، ص 77**).

ويُمكنّنا القول عن شخص ما أنه كفء عندما يتعلق الأمر هنا بإمكانيته في ميدان ما أن يختار وينتقي ضمن ما يملكه من معارف ومعلومات ما يتناسب مع العمل أو الوضعية الحالية التّي لابد عليه أن يجد لها حلاً مناسبًا.

مثال: كيف يُمكن لتلميذ في الإبتدائي أن يختار من العمليات الجبرية(جبر) ما يتناسب مع وضعية مشكلة في مادة الرياضيات.

وأمام كتابة نص كيف للتلميذ أن يختار المهارات اللغوية المناسبة من ضمن المهارات المتعدّدة التّي يمتلكها، (والخاصة بالمفردات والنحو...). فمن أجل الإنتقاء والإختيار ينبغي على التلميذ القيام بتأويل وتفسير الوضعية وهذا يؤدي إلى وضع (الفرضية)، إن فحص أخطاء التلميذ في تأدية مهامه تتضمّن كفاءات أي مهام معقدّة، فلا يتعلق الأمر بإحصاء الأخطاء المرتبطة بالمعارف ولكن يتعلق الأمر بإحصاء أخطاء التأويل والتفسير .**(Bernard Rey,2015,p13)**

2.1. خصائص الوضعية المشكلة:

تتميز الوضعية المشكلة بعدّة مميزات منها ما يلي: **(نفس المرجع، ص 77)**.

الشمولية: أي مهمّة شاملة تجري في سياق تتطلب أكثر من فعلٍ أو إجراء، وقابلة للتجزئة في الوقت نفسه.

التعقيد: أيّ تتطلب عدّة معارف وصراعا معرفيا.

هادفة: أيّ تستهدف تحقيق أهداف تعليمية.

المعنى: أيّ لها معنى بالنسبة للمتعلّم.

تُورّط التلميذ في العمل: أيّ مطلوب منه تجاوز العوائق وبالتالي بناء معارفه، فالوضعية المشكلة لا تَقبل الحلّ المباشر.

تساهم في **تغيير التمثّلات** وتُعيّد بناء الأفكار.

ارتباطها **بالانجاز**.

الوضعية المشكلة **ذريعة للتعلّم**.

تتسّم **بملاءمتها لمستوى التلاميذ** أيّ استبعاد الطابع التعجيزي.

الوضعية المشكلة **مهمّة ملموسة**.

تستهدف **التكوين الذاتي** للمتعلّم.

تتسّم **بالتحفيزية**.

تتسّم بخاصية **تحويلية للتعلّمات**.

تمسُّ **اهتمامات التلميذ**.

تكون في الغالب في سياق **يرتبط بإشكالية** أو مجموعة من المهام تقع تحت مهامٍ معقدّة.

تستهدف **بناء الكفاءة** في شموليتها.

تتسّم **بالمعنى** والانفتاح والدينامية وتفاعلية التلاميذ.

لا ترتبط **بتعلّم واحد** أو تخصص واحد.

إذن الوضعية المشكلة هي: وضع المتعلّم أمام موقف محيّر يدفعه إلى تجنيد وتوظيف كل مكتسباته للتوصل إلى حلٍّ لهذه المشكلة.

3.1.كيفية بناء الوضعية المشكلة:

ليس من السهل على المعلم بناء الوضعية المشكلة إذ عليه أن:(**حثروبي، 2012، ص 281)**

يحدّد بدقة ما يريده مع المتعلمين، وهذا يتطلب منه أوّلًا معرفة الكفاءات الختامية أوالقاعدية المراد بناؤها أو تنميتها، كذلك يكون على وعي بالوسائل المُساعدة على تحقيق ذلك سواء كانت معارف أو أدوات أو تقنيات وإجراءات، بإضافة إلى إنتباهه إلى الصعوبات والعوائق التّي قد تعترض سبيل المتعلّمين. ولبناء وضعية مشكلة على المعلم طرح الأسئلة التالية:

ماهي المعرفة التّي يستهدفها التعلّم (في الحصة / الوحدة) ؟

ماهي معارف المتعلّمين التّي يجب زعزعتها بوضعية مشكلة ؟

هل بإمكان المتعلّمين الشروع في حلّ المشكل ؟

ماهي مختلف مراحل وفترات النشاط (الحصة)؟

ماهو دور المعلم أثناء مختلف هذه الفترات ؟

2. الوضعية الادماجية:

يُعتبر الإدماج سيرورة لتعبئة المكتسبات التعلمية الجزئية من أجل توظيفها بطريقة مدمجة.

1.2 تعريفها :

يُعرفها (**Xavier Roegiers**) بأنها" عبارة عن وضعيات معقدة يتم إقتراحها من طرف المعلم، حيث على كل متعلم ان يُقدم مجموعة من الحلول الفردية ولذلك بتجنيذه للمعرف المكتسبة من تعلماته "(السابقة).

(Xavier Roegiers, ibid, p117)

وتعدّ الوضعية الإدماجية من زاوية المقاربة بالكفاءات وضعية مركبة حسب المبادئ ومهيّأة لتُستغل عند نهاية كل مقطع من التعلّمات المجزأة، تُصّاغ الوضعيات الإدماجية من جهة لتمكِّن التلميذ من تعلّم إدماج المكتسبات والتحقق من قدرته على ذلك وعلى تدبير المرّكب في القسم أولا ثم في الحياة اليومية ثانيا، ومن جهة أخرى تسمح للمدرّس بتقويم قدرة المتعلّم على الإدماج ومستوى تحكّمه في المضامين والمهارات والقدرات التّي أرستها مقاطع التعلّمات الجزأة .(**العبيدة، دون سنة، ص 27**).

2.2 كيفية إعداد وضعية الإدماج: (حثروبي، 2012، ص 286).

– تحديد الكفاءة المستهدفة.

– حصر التعلّمات والمكتسبات المراد إدماجها.

– اختيار الوضعية ذات الدلالة بالنسبة للمتعلّم والتّي تُتيح له فرصة إدماج ما يريد إدماجه فعلّيًا.

– ضبط طريقة الإنجاز(نشاط التعلّم، الوسائل التّي يمكن الاستعانة بها، التعليمات الدقيقة، نوع العمل فردي أو أفواج).

– تقويم النتائج أو الحلول المتوصل إليها.

3. التعلّم التعاوني:

1.3 مفهومه:

"هو أسلوب يتعلم فيه التلاميذ في مجموعات مابين 2-6 تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات، يسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم بعضا، كما تتحدّد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم وتوجيهها وإرشادها".(**شحاتة،2008، ص139**).

وهو أيضا:" نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأنّ يُعلّم بعضهم بعضا وأثناء هذا التفاعل الفعّال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية".

(كوجك،2006، ص321).

يمكننا إعطاء المفهوم التالي للتعلّم التعاوني: هو تعلّم يحدث بين عدد محدّد من المتعلمين حيث يقوم فيه بإنجاز مهمّة كُلّفوا بها من خلال المعلم حيث يعمل كل متعلّم على القيام بدوره على أتم وجه.

1.3 العناصر الأساسية للتعلّم التعاوني:

لخصّها لنا 'عبد اللطيف فرج' في(**فرج، 2005، ص ص28 29**).

الإيجابية المُتبادلة بين أطرف المجموعة: إنّ إيجابية كل فرد من أفراد المجموعة مطلب أساسي لتحقيق التعلّم التعاوني، فالنجاح لا يُحسب فرديًا ولا يمكن تحقيقه من قبل فرد دون سائر المجموعة ومن هنا فإنّ كل عنصر من عناصر المجموعة يُعدّ أساسًا في تحقيق أهداف المجموعة وإنجاحها والفشل الفردي هو فشل للفريق كلّه وليس حصرًا على فرد دون سائر الأفراد.

المسؤولية المشتركة الفردية والجماعية في التعلّم التعاوني: لا تكون المحاسبة مقتصرة على الجماعة فحسب بل إنّ كل فرد يُسّاءل كما تُسَّاءل المجموعة، وهذا يفيد أنّ كل فرد مُطالب أنْ يعمل كل ما بوسعه لينجز ما طُلب منه كفرد في المجموعة.

التفاعل وجهًا لوجه: نظرًا لمحدودية عدد المجموعة فإنّ جميع تحرّكاتهم تكون ملحوظة أمام بقية زملائهم بشكل مباشر ووجهًا لوجه وهذا التحرّك للعدد المحدود يعدّ عاملا إيجابيا في تفعيل جميع أعضاء المجموعة وأنّ ما يلي: النقاش الفكري الحاد / مُساعدة بعضهم البعض من خلال المصادر المعلوماتية المختلفة/ التغذية الراجعة من خلال أطراف المجموعة / اتخاذ قرارات مشتركة.

المهارات الاجتماعية والشخصية: حيث أنّ التعاون والصراع وجهان لذا بدا الأول انعدم الأخر فإنّ على أعضاء المجموعة أن يحقّقا التعاون وذلك من خلال الثّقة الفردية والجماعية وحُسن القيادة للمجموعة واتخاذ القرار المناسب بشكل جماعي وحُسن إدارة الحوار المجنّب للصراع والتنافس بين أعضاء المجموعة.

مُعالجة عمل المجموعة: حيث أنّ عدد المجموعة محدّد وعملها يكون وجها لوجه فإنّ من المُتوّقع أن يشُذ توجه المجموعة من هدفه إلى وجهة أخرى تنافسية وهذا بدورٍ يُصعد من أخطاء المجموعة ممّا يؤّثر سلبًا على التعلّم التعاوني وتبعًا لذلك التحصيل الأكاديمي المأمول، ومن هنا يكون دور المناقشة لبيان الإيجابيات لتعزيزها والتعرف على السلبيات لتفاديها.

2.3 دور المعلم في التعلم التعاوني:

دور المعلم في التعلم التعاوني يختلف عن دوره في التعلم التقليدي والأساليب التدريسية الأخرى ويتمثل في: **(شاهين، 2011، ص 110)**.

- اختيار وتحديد الأهداف وتنظيم الصف وإدارته.
- تحديد المهمات الرئيسية والفرعية للموضوع وتوجيه التعلم.
- تكوين المجموعات في ضوء الأسس المناسبة واختيار شكل المجموعة.
- تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل واختيار منسق كل مجموعة بشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.
- تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم بعضا.
- الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة.
- توجيه الإرشادات لكل مجموعة على حدى وتقديم المساعدة وقت الحاجة.
- ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني وتوضيح وتلخيص ما تعلمه المتعلمون.
- تقييم أداء المتعلمين وتحديد التكليفات الصعبة أو الواجبات.

3.3 خصائص التعلم التعاوني: (مرعي،2007، ص13).

يُعطي حيوية للدرس ويبعد الملل عن التلاميذ وهذا بتشجّعيهم للحصول على المعلومات ذاتيا من خلال إتاحة الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ للتعامل المباشر مع الأدوات والوسائل التعليمية وتقنيات التعليم وإجراء التجارب بأنفسهم خصوصا في المواد العلمية مع مُراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ ويُكسبهم الثقة بأنفسهم وقدراتهم ضمن إطار العمل الجماعي.

يُمكن توظيف طريقة التعلم التعاوني (طريقة المجموعات) في تدريس المفاهيم العلمية كحل التمارين الرياضية وتنفيذ التجارب العملية والتطبيقات الصفية.

من خلال ما تم عرضه حول تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات أي ما يجب أن يقوم به المعلم في هذه الخطوة نقدم الجدول رقم (3) يعرّض الاختلاف بين الممارسات التقليدية والممارسات الحديثة في تنفيذ الدرس.

جدول رقم(3) يبيّن الممارسات التقليدية والممارسات وفق المقاربة بالكفاءات في تنفيذ الدرس.

التنفيذ (التقليدي)	**التنفيذ (وفق المقاربة بالكفاءات)**
الأستاذ محور العملية التعليمية .	التلميذ محور العملية التعليمية .
إلقاء المعارف والمعلومات.	توجيه المتعلّم للبحث عن المعارف.
الاعتماد على الكتاب فقط.	استعمال الوسائل والأدوات.
الدخول مباشرة في الدرس .	بناء وضعيات معقدّة.
طرح أسئلة مباشرة.	طرح أسئلة تثير التساؤلات والرغبة والفضول في البحث.

المصدر: (إعداد الباحثة)

خامسا: التقويم

يُعدّ التقويم من أهمّ عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المُرتكزات الأساسية في العملية التعليمية التعلّمية، لما له من علاقة وثيقة بالأهداف والكفاءات المسطّرة، علاوة على كونه المعيّار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي وقياس تجاربنا الإصلاحية في مجال التربية والتعليم، ويضاف إلى ذلك أنّ التقويم هو المعيّار الحقيقي للتحقّق من الكفاءات الأساسية بل يمكن القول أنّ التقويم هو آلية إجرائية فاعلة في المجال البيداغوجي، لأنه يَقُوم بوظائف عديدة مثل: التقدير، التشخيص والانتقاء ... ومن تم لا يمكن للعملية الديداكتيكية أن تنفصل فيها المدخلات عن العمليات والمخرجات، فالعلاقة متينة بين التمفصلات الثلاثة بمعنى أنّ الأهداف والكفايات لا يمكن التحقّق منها باعتبارها مدخلات إلاّ بالمخرجات التقويمية، مرورا بالعمليات التّي تتمثّل في المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية.(**حمداوي،2015، ص91**).

1. نبذة تاريخية:

يُعتبر التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيًا، فقد ذكر' بوبهام' أنّ معظم المعلمين المتميّزين منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن ينشغلّون بالعمليات التقويمية التّي تركز على تقويم أفعالهم وأدائهم كما تُركّز على تقويم أداء الآخرين وتقويم بعض جوانب البيئة التّي يعيشون فيها. وقد ظهرت مُصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات القديمة التّي ترجع إلى عهود ما قبل التاريخ، فقد اعتبر سقراط أنّ التقويم اللفظي جزء أساسي من قياس نتائج التعلّم، كما استخدم أباطرة الصين في سنة 200 ق م الامتحانات واختبارات التقويم في هذه الفترات القديمة للأغراض التعليمية ولقياس مقدار التعلّم، المعرفة والمهارات المختلفة. ومع بداية الثورة الصناعية في أوربا أخد التقويم مكانة هامة إذْ أصبح بهذا التخصص مستقلاً، وظهر تطوره في الفترة مابين سنة 1800 وسنة 1930 لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوربية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات وقد اتسّع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلّمين وقد ازدهر التقويم مع بداية القرن العشرين.(**المنسي، دون سنة، ص07**).

1.1 مراحل تطور التقويم:

حسب 'عبد الحليم المنسي' يُمكن إيجاز مراحل تطور التقويم كما يلي: (**نفس المرجع، ص ص 8 9**).

فترة الإصلاح من سنة 1800 الى 1900م:

اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حلّ المشكلات التربوية.

فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900الى 1930م:

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية. وبطاريات الاختبارات المقنّنة وكان' روبرت ثورنديك' أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة فقد جعل للاختبارات فائدة علمية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملاً أساسيًا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل: تحديد مستويات النجاح والرسوب، نقل التلاميذ من مستوى دراسي الى مستوى دراسي أعلى منه والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

الفترة من سنة 1930إلى 1945م:

واكبت هذه الفترة أعمال 'رالف تيلر' الذّي يُعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد أهتم ' تيلر' في البداية بالقياس التربوي ولكنه ركّز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلّم التلاميذ وعند تقويم مُخرجات البرامج التعليمية المختلفة، حيث أكّد على أهميّة تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، وقد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يُسمّى بالمقاييس المرجعة إلى المحك، وقد ساعدت أعمال' تيلر' المختصين في التقويم التربوي على عمل تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

فترة الاستقرار من سنة 1945 إلى سنة 1948م:

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج ' تيلر' في التقويم التربوي بالمدارس المحليّة بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات.

وقد تطوّرت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسيّة في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة وفي بناء المناهج المدرسية حتّى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهمّ المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجّهين التربويين.

فترة الازدهار والتوّسع من سنة 1948 إلى سنة 1972م:

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم التشخيصي وعلى نماذج التقويم المتعدّدة العوامل، وقد ذكر 'بيرك' انه خلال هذه الفترة قد تمّ بناء عدد من البرامج التقويمية الهامّة والمتنوّعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة.

الفترة من سنة1973م وحتّى الآن:

تسمّى هذه الفترة بفترة التخصّص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصّص دراسي مستقّل، وقد تميزّت هذه الفترة بوجود متخصّصين محترفين في التقويم التربوي، حيث كان هناك إدراك منهم بأنّ التقويم الجيّد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمّي والكيفي.

وقد ازداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات وحتّى فترة الثمانينيات من القرن العشرين، ممّا أدّى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغيّر التربوي المنشود.

من خلال كل ذلك أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحدًا من أهمّ مجالات العلوم التربوية التطبيقية التّي تضمّ المتخصّصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي والتغيّير المنشود في المجالات التربوية المختلفة. وأصبح أيّ برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مُصاحب له ممّا أدى إلى ازدهاره ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة.

2. مفهوم التقويم:

1.2. لغة

(مادة : ق و م) قَوَّمَ المُعْوَجَ : عَدَّلَهُ وأَزَالَ عَوَجَهُ، قَوَمَ السِّلعة سعرها وثمَّنها ،وقوّم الشيء قدّر قيمتة.

(الزكي، 2003، ص123).

2.2. اصطلاحًا

يُعتبر التقويم من المفاهيم التربوية التّي نالت اهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بمجال التربية هذا ما أدى إلى ظهور عدّة تعاريف لتفسير الجانب الاصطلاحي منه، وأهمّها مايلي:

عرف 'حليمي الوكيل' التقويم بقوله:" أنه العملية التّي ترمي إلى معرفة مدى نجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التّي يتضمنّها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف حتّى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة".(**العبادي وعالية،2006، ص147**).

وعرف جرونلند التقويم بأنه:"عملية منهجية تحدّد مدى ما تحقّق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة وأنه يتضمن وصفًا كميًّا وكيفيًا بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة".(**دعمس، 2008، ص12**).

حسب هذا التعريف فإن التقويم يتّم لمعرفة مدى تحقيق التلاميذ للأهداف التربوية.

وحسب 'المعجم التربوي' التقويم:" مصطلح يعنّي في مجال التربية وحقل الاختبارات تحديد للتقدّم الذّي أحرزه الطلاب نحو تحقيق أهداف التدريس، أيّ أنه إجابة على السؤال التالي: (ما مدى إتقان الطلاب للأشياء التّي يفترض أنْ تعلمّوها؟)"(**القيسي،2010، ص186**).

كما يُعرف على أنه"عملية تقدير وقياس ووزن ومعيّار للعملية التعليمية في مجال الكمّ والنوع ليس بهدف المُحاسبة في نهاية العمل ولكن بهدف التشخيص والعلاج والوقاية، أي أنّ التقويم بمفهومه الشامل هو عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلّم بالصورة التّي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة ".(**كراجة،1997، ص106**).

التقويم هو:" تجميع وتحليل منظّم للبيانات والمعلومات الضرورية لصنع القرارات".(**الدوسري،2004، ص187**).

التقويم هو:"عملية تتضمّن إصدار حكم على قيمة شيّء معيّن أو كميّته في ضوء معيّار معيّن على أساس المقارنة بين واقع ذلك الشيء والظاهرة التّي نُريد تقويمها وبين المعيّار الذّي حددناه".(**السعدي، 2004، ص 85**).

وحسب' رافدة الحريري' التقويم هو:"عملية منظمة لجمع البيانات تمّ تفسيرها وتقيّيمها فالحكم عليها".

وتُعرفه أيضا بقولها أنّ التقويم هو:" إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معيّنة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقّق الأهداف واتخاذ القرار بشأنها".(**الحريري، 2008، ص15**).

وهو أيضا حسب' فاروق الزكي' "عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات كميّة أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار".

ويُعدّ التقويم أيضا" وسيلة موضوعية تستهدف الكشف عن حقيقة التأثير الكلّي أو الجزئي لبرنامج من البرامج أو مشروع من المشروعات في أثناء سريانه وفي تنفيذ عملياته".(**الزكي، 2003، ص123**).

من خلال ما تقدم من تعاريف لمفهوم التقويم نُلاحظ أنّ كلّها تهدف للتأكّد من مدى تحقيق الأهداف التربوية التّي تمّ وضعها مسبقا.

ومن خلال ما سبق يمكنّنا أنْ نستنتج أنّ عملية التقويم هي:

جمع البيانات أو المعلومات عن ظاهرة معيّنة قصد تصنيفها، تحليلها وتفسيرها من اجل إصدار الحكم عليها.

3.المصطلحات المتعلّقة بالتقويم:

1.3.التقييم

يُقدّم 'مصطفى دعمس' تعاريف للمفهوم التقييم بقوله:(**دعمس،2008، ص16**).

التقييم هو إصدار حكم على قيمة الشيّء (فقط دون تعديل).

التقييم هو إعطاء قيمة لشيّء ما وفق مستويات محدّدة.

التقييم هو بيان تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف التربية من خلال ما يلي: إصدار الحكم على تحصيل الطالب نموّه وصحته وقدراته واستعداداته وذكائه ومهاراته وتكيّفه.

الحكم على نتائج القياس التربوي أيّ مدى كفاية الدرجات التّي تمثّل تحصيل الطالب أو ما يمتلكه من مقدرة.

2.3.القياس

يُعرّف القياس اصطلاحا بعدّة تعاريف منها:(**علام،2000، ص13**).

أنّ القياس بمفهومه الواسع حسب 'صلاح علام' يُشير إلى الجوانب الكميّة التّي تصف خاصيّة أو سمّة معيّنة، مثل ارتفاع سائل، أو حجم كرة، أو ضغط غاز، أو التحصيل الدراسي للطالب. كما يُشير إلى عملية جمع المعلومات وترتيبها بطريقة منظمة، وبذلك يتضمّن مفهوم القياس عملية جمع المعلومات وتنظيمها، وكذلك نتيجة هذه العملية.

كما يُمكن تعريف القياس بصورة أكثر دّقة بأنه تعّيين فئة من الأرقام أو الرموز، مناظرة لفئة من الخصائص أو الأحداث طبقا لقواعد محدّدة تحديدًا جيّدًا.

يتضّح من خلال هذّا التعريف أنّ القياس هو تقدير الأشياء تقديراً كميًّا وفقًا لمقاييس معيّنة.

ويُعرفه 'عبد القادر كراجة' بقوله هو: "العملية التّي نستخدمها في وصف أو تحليل ما يوجد في الشيّء أو الحدث من الخاصية أو السّمة المراد قياسها سواء اعتمدنا في هذا الوصف أو التحليل على المقارنة بمعيّار مدرّج بصورة كميّة أو حدّدنا المستويات الكيفية التّي يجب أن يكون عليها مسميّات الخاصية أو السّمة التّي ستقاس.(**كراجة، 1997 ، ص99**).

3.3.الاختبار

الاختبار هو وسيلة للتقييم بمعنى أدّق أنه أداة قياس تستخدم لتوثّيق تعلّم التلميذ.(**جابر عبد الحميد،2006 ، ص13**).

والاختبار حسب 'جابر عبد الناصر' هو:" طريقة منظّمة تهدف إلى جمع المعلومات عن السلوك المقصود قياسه بهدف الوصول إلى مقارنة الفرد مع غيره أو مع نفسه في ضوء سلّم معيّن أو مقاييس محدّدة ".

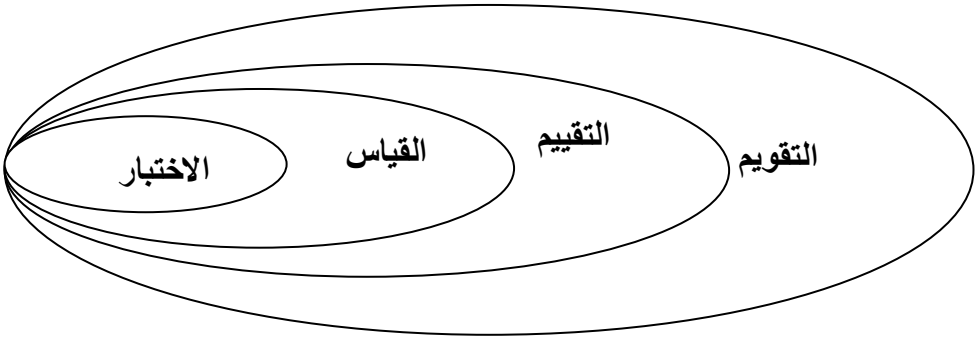
وهو أيضا: "مجموعة من الأسئلة أو المواقف المطلوب الإجابة عنها أو التصرف إزائها لنحصل في الغالب على قيمة عددية لخصائص أوسمات أو مهارات للطالب في السلوك الذّي نريده من وراء إتمام العملية التعليمية أي أنّ الاختبار التحصيلي هو إجرّاء منظّم لقياس تحصيل الطالب لأهداف تعليمية معيّنة.(**جابر عبد الناصر، دون سنة، ص85**).

الاختبار هو:" أداة قياس تتألف عادة من مجموعة من التمارين وقع اختيارها على ضوء أهداف نَوَّدُ قياس درجة تحققها قبل التعلّم". (**المعجم التربوي، 2009، ص58**).

إنّ هذه المصطلحات ذات علاقة مُتداخلة ومُتكاملة إلاّ أنه يمكنّنا القول أنَّ:

التقويم أعّم من التقييم والقياس لأّن **التقويم** هو الحكم على عملٍ أو شخصٍ أو مهمّةٍ ما، بهدف إصدار حُكم عليها بغرض التعديل أي أنّ التقويم هو تثمّين وتقييم بعد الإخضاع لطرائق ومعايير **كالاختبار** الذّي يُعدّ الوسيلة المناسبة للتقويم، أمّا **التقييم** فهو القيمة أو التقدير الكمي (دون تعديل)، بينما يكون **القياس** أوّل خطوة يبدأ بها المُقَوِّم للحكم على المُنجز مادام خاضعًا للقياس الكمّي والكيفي. وفي الشكل التالي نوضّح العلاقة بين هذه المصطلحات.

الشكل رقم (9) يوضّح العلاقة بين المصطلحات: الاختبار، القياس، التقييم، التقويم.



المصدر:(حمداوي، 2015، ص93).

4.وظائف التقويم التربوي:

من المعروف أنّ للتقويم عدّة وظائف أساسية يمكن حصرها في مايلي:**(حمداوي،2015، ص ص 95 96).**

1.4.الوظيفة الاجتماعية:

تتمثّل في معرفة مدى صلاحيّة النظام التربوي لمُسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيّير المجتمع أو التكيّف معه، ومدى قدرتها على إعداد المتعلّم اجتماعيا، وتأهيله نظريًا وتطبيقيًا لخدمة المجتمع والسيّر نحو أفاق زاهرة.

2.4.الوظيفة البيداغوجية:

تتجلّى في تقويم العملية التعليمية التعلّمية، والتأكد من تحقّق الأهداف المُسطّرة في شكل سلوكيات وكفايات واختبار الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية والاستراتيجيات المتبعة في إلقاء الدروس وتحليل السياقات الاجتماعية والنفسية للمتعلّمين بغيّة معرفة مواطن الخلل والإخفاق عن طريق المُعالجة يعني أنّ التقويم إجراء تشخيصي لمستوى المتعلّمين والأساتذة معًا.

3.4.الوظيفة المُؤسساتية:

تُحِيلنا على سلطة المُدرس حين يشهرها في وجه التلميذ للنظام المؤسساتي، وفي هذا الصدد يقول 'بلبل' إنّ هدف الوظيفة الاجتماعية هو في الأخير توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، بينما نجد العكس في التقييم البيداغوجي حيث إنّ الهدف هو خلق مجموعة متجانسة لأنّ

المشروع البيداغوجي للمُدرس لا يمكن أن يهدف إلّا إلى إنجاح المجتمع، أو على الأقلّ الأغلبية. أمّا بالنسبة للوظيفة المؤسساتية والتّي تعتبر وسيطة بين الوظيفتين: الاجتماعية والبيداغوجية فهدفها لا يمكن أن يكون إلّا متناقضا لأنّه في الوقت نفسه يهدف إلى الارتقاء والتصفية، فقرار التصفية والارتقاء مُتعلّقان بنوع السنة الدراسية، ففي بعض الأحيان تحدّد مسبّقا نسبة النجاح لمستوى معيّن كما أنّ لنفس القرارين علاقة بالمؤسسات فبعضها أكثر تسامحًا والبعض الأخر أكثر تشدّدًا أي أنّه أكثر تصفية.

5.مُستويات التقويم:

يتفق معظم الباحثون 'ديكارت وبلوم' في تحديد مستويات التقويم التربوي بخمسة مستويات:(**مقداد وآخرون ،1998، ص281**).

المستوى الأول: يضمّ جميع الجوانب الهامّة في العملية التربوية كتقييم الأهداف التربوية العامة المُنشقّة من القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية.

المستوى الثاني: تقويم الأهداف التفصيلية لمضمون العملية التربوية ويتضمّن تقويم أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم وأهداف كل مادة من المواد الدراسية.

المستوى الثالث: تقويم محتويات المناهج في كل مادة لكل صنف وتحليل المضامين والموضوعات وتحديد هذه الموضوعات.

المستوى الرابع: تقويم طرق التدريس ونواحي النشاط التربوي على مستوى المدرسة وعلى مستوى القسم.

المستوى الخامس: تقويم العمل اليومي داخل القسم بين المدرس والتلاميذ

يتضّح من تحديد مستويات التقويم أنّها تبدأ من العام إلى الخاص أي من الأهداف الكبرى للعملية التربوية إلى الخليّة المركزية لهذه العملية والمتمثّلة في القسم.

6.أنواع التقويم:

ترى أغلب البحوث التّي تناولت موضوع التقويم بالدراسة على أنه يُمكّن تقسيمه إلى عدّة أنواع وهذا تبعًا للأساس المُعتمد في التصنيف، وعلى أساس الوظيفة ينقسم إلى: تقويم تشخيصي، تقويم تكويني وتقويم ختامي.

1.6.التقويم التشخيصي:

ويُسمى أيضا بالتقويم القبلي أو المبدئي أو التمهيدي يجرى هذا النوع من التقويم قبل عملية التعلّم تبرز أهميّته في:

الكشف على المُتطلبات السابقة للتلاميذ وخلفيّاتهم المعرفية لموضوع التعلّم، بحيث يمكن إعادة النظر في الأهداف التعليمية التّي وُضعت أساسًا لتحقيقها من خلال عملية التعلّم.(**ملحم،2002، ص48**).

اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية المناسبة للمتعلّمين عند تخطيط المناهج الدراسية، حيث يساعد على تحديد المستوى الذّي يجب أن تبدأ منه فعليّة التعلّم.(**الطناوي،2009، ص231**).

تحديد الطلاب الذّين تتأثّر سلوكياتهم أو تعلّمهم سلبًا بعوامل خارجة عن برنامج التدريس، ويشمل التقويم التشخيصي تحديد العوامل الجسمية والوجدانية والبيئية والنفسية خارج غرفة الصف والتّي تؤثّر في سلوك بعض الطلاب. (**محمد علي،2001، ص 71**).

تحديد مستوى استعداد المتعلّمين للتعلّم ومستوى البدء به، أو التعرّف إلى المدخلات السلوكية لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس لدرس أو موضوع معين.(**سمارة و العديلي،2008، ص 74**).

الكشف عن نواحي الضعف أو القوة في تعلّم الطلبة، وبالتالي كشف المشكّلات الدراسية التّي يعاني منها الطلبة والتّي قد تعوّق تقدمهم الدراسي.(**نفس المرجع، ص74**).

2.6. التقويم التكويني:

يُطلق عليه أيضا التقويم البنائي أو الشكلّي أو المستمّر وأحيانا التطوري، يجرى هذا النوع من التقويم أثناء عملية التعلّم وبشكل دوري تبرز أهميته في:(**ملحم،2002، ص 49**).

التزويد بمعلومات مستمّرة عن سير العملية التعليمية.

تحديد فاعلية طرائق التعلّم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل .

تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية.

توفير التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلّم ومخططي المناهج والبرامج التعليمية.

تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة.

مدى استيعاب الطلبة وفهمهم لموضوع تعليمي تعلمي محدد حصة أو وحدة دراسية.

3.6.التقويم الختامي:

يطلق عليه أيضا التقويم النهائي أو التجميعي، يُجرى التقويم الختامي مع نهاية عملية التعلّم لوحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية بهدف تحقيق الوظائف الأساسية لعملية التقويم تبرز أهميّته في:

إعطاء تقديرات للمتعلّمين تبيّن مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمّنه تلك الأهداف.

تزويد ببيانات يمكّن على أساسها إعداد التقارير والشهادات الدراسية للتلاميذ.

تقدير أثر وفعّالية المنهج أو البرنامج التعليمي تقديرًا شاملاً بعد أن اكتمل تطبيقه.

ويمكن تلخيص أنواع التقويم الثلاثة في الجدول الأتي:

الجدول رقم (4) يلخّص أنواع التقويم الثلاثة.

أنواع التقويم	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم الختامي
الفترة الزمنية	قبل عملية التعلّم.	أثناء عملية التعلّم.	نهاية عملية التعلّم.
أهميّته	الكشف عن مواطن القوة والضعف عند المتعلمين.	التزويد بمعلومات مستمّرة عن سير العملية التعليمية وبالتغذية الراجعة لتحسين المستوى التعليمي للمتعلمين.	إعطاء تقديرات للمتعلمين والحكم على انتقالهم.

المصدر:(إعداد الباحثة).

7.أهداف التقويم التربوي :

يهدف التقويم التربوي حسب الجميل شعلة إلى تحقيق أهداف متعدّدة في توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها، ويمكن إيجازها فيما يلي:(**شعلة، 2000، ص34**).

– اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المُناسبة للمواقف التربوية والتعليمية.

– صياغة الأهداف السلوكية وتعديلها باستمرار بما يتناسب مع مستويات المتعلّمين على أساس التجارب العملية والخبرة والتطبيق الذّي يكشف عادّة عمّا إذا كانت الأهداف مُمْكِّنة التحقيق أم بحاجة إلى تعديل صياغة تجعلها ممكّنة التطبيق.

– التعرف على المناهج والمقرّرات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها بما يحقّق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية.

– الوقوف على مدى التقدّم الذّي تصل إليه المدرسة في تحقيق أهدافها، وذلك عن طريق التعرف على:

نمو المتعلّمين وإمكانياتهم، نجاح المعلم في عمله، نواحي القوة والضعف في النشاط المدرسي (أو بصفة عامة التعرّف على مدى فاعلية المُدخلات والعمليات إلى جانب نمو المتعلّمين).

– تشخّيص ما يُصادف المعلم والمتعلّم والمدرسة من صعوبات ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها.

– تحليل خبرات المتعلّمين واكتشاف ميولهم وقدراتهم وأخطائهم وتفادي هذه الأخطاء مستقبلا وزيادة دافعيّتهم للتعلّم.

– التأكد ممّا يطرأ من تغيّير على سلوك المتعلّمين حيث أنّ التعلّم الحقيقي هو الذّي يؤدي إلى التعديل في السلوك.

– الكشف عن مدى التوافق مع القيم الأخلاقية التّي أقرّها المجتمع.

– انتقاء المتعلّمين وتصنيفهم ونقلهم بين الصفوف والمراحل الدراسية المُختلفة على أسس علميّة سليمة.

وقد لخص(Gérard Figari Et Lucie Mattier) لنا أهداف التقويم في:

(Gérard Figari Et Lucie Mattier, 2006, p51)

- عملية الإنتقاء.
- الترقية في العمل.
- تحسين الممارسات التعليمية.
- التطوير المهني للمعلمين أي تطوير مهاراتهم الفردية والجماعية.

ممّا سبق يمكنّنا القول أنّ أهداف التقويم التربوي هي الكشف عن مواطن الضعف في العملية التعليمية في الأهداف والمناهج وطرق وأساليب التدريس من أجل التغلب عليها، وكذلك الكشف عن جوانب القوة لتدعيمها وتعزيزها، الأمر الذّي يقودنا إلى القول أنّ التقويم التربوي مدخل لتطوير وإصلاح النظم التعليمية.

8. خصائص التقويم التربوي:

يقدم لنا 'نذير العبادي' أهمّ خصائص التقويم التربوي فيما يلي:(**العبادي،2006، ص155**).

الاستمرارية: حيث يُلازم التقويم العملية التعليمية التعلّمية من بدايتها حتّى نهايتها أو من بداية الحصة حتى نهايتها.

الديمقراطية: أي تقوم على أساس احترام شخصيّة التلميذ واحترام أراءه ورغباته وميولّه ومُراعاة الفروق الفردية بينهم.

المنهجية: أي أنّ التقويم عملية قائمة على أُسُسٍ علمية موضوعية، بعيدًا عن الارتجاليّة والعشوائيّة والذاتية، حتى تكون الأحكام الصادرة صادقة.

التميّيز: ويكون التقويم مميّزًا إذّا كان قادرًا على التميّيز بين المستويات ويساعد على إظهار الفروق الفردية، ويضع كل تلميذ في مكانه المناسب.

التنوّيع في الأساليب والوسائل: لأنه يشمّل جميع جوانب الخبرة ومستوياتها وجميع جوانب النمو وأهدافه المتنوّعة.

التشخيص والعلاج: أي أنْ يكون قادرًا على وصف نواحي القوّة ونواحي الضعف في عمليات الأداء وفي انتاج هذا الأداء والاستفادة من نواحي القوّة وعلاج نواحي الضعف.

التحسين من العملية التعليمية: أي أنْ يكون وظيفيًّا يُستفاد منه في تحسين العملية التعليمية وفي إحداث تغيّيرات ايجابية في جميع عناصرها. والشكل المُوّالي يوضّح خصائص التقويم الجيّد.

اتسّاق التقويم مع **أهداف المنهج.**

الشمولية: ينبغي أنْ يكون التقويم شاملاً لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلّمية والذّي يشمل جميع: مستويات الأهداف المعرفية الوجدانية النفس حركية، نواحي النمو الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والوجدانية، مكوّنات المنهج، المقرّر، الكتب، الطرق، الأساليب والوسائل والنشاطات، جميع ما يؤثّر في العملية التعليمية التعليمة كالأهداف، المناهج، التلاميذ، المعلمين، الإداريين، المباني، المرافق، الوسائل، المعدّات والظروف الاجتماعية العائلية والثقافية.

9.وسائل التقويم:

1.9. تعريف الاختبار: (تم التطرّق إليه سابق).

2.9. أنواع الاختبارات:(سعيدة، دون سنة ، ص58).

1.2.9 الاختبارات الشفوية: هي اختبارات توّجه فيها الأسئلة إلى المتعلّم مُشافهة وتُستعمل في مجالات معيّنة من التحصيل كتلاوة القرآن وإلقاء القصائد الشعرية والإنشاد وبالنسبة لنشاط الرياضيات تكون من خلال الحساب الذهني.

2.2.9 الاختبارات المقالية أو الإنشائية: يُطلب من المتعلّم أن ينتّج نصّا (يَسّرد، يَصّف، يُحلّل، يُعلّل، يُقارن، يُناقش). تستعمل في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي في الإنتاج الكتابي خاصة.

3.2.9 الاختبارات الموضوعية: هي حديثّة العهد مُقارنة بالاختبارات المقالية وسمِّيت كذلك من طريقة تقنين إصلاحها، ومن أمثلة الاختبارات الموضوعية:الاستبيان ذو الاختبارات المتعدّدة، وصيغة الصحيح /خطأ. تستعمل في المرحلة الابتدائية من التعليم الابتدائي في المواد الاجتماعية.

4.2.9 الاختبارات الأدائية: هي اختبارات تقيس الأداء العملي للمتعلّم، وتُستخدم في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي خاصة في التربية التقنّية والتشكيليّة والبدنيّة.

3.9. مزايا استخدام الاختبارات:

مزايا استخدام الاختبارات حسب 'عبد القادر كراجة' كالتالي:(**كراجة ،1997 ، ص 101**).

مساعدة المعلم أثناء الشرح وتقديم المادة الدراسية في الاهتمام لنواحي معيّنة من جوانب التحصيل الدراسي ممّا يساهم في زيادة فعّالية العملية التعليمية ويرفع من مستوى التحصيل الدراسي.

الكشف عن الفروق ومحاولة دراستها والتعرّف على مجالاتها المختلفة بهدف إنماء اللازم منها ومقارنة الفرد بغيره أو التعرّف على نواحي القوّة والضعف في الفرد بالنسبة لذاته أو الانتقاء والتوجيه للمهن أو التعليم بأنواعه المختلفة.

الاستفادة من نتائج الاختبارات والمقاييس في التوجيه والإرشاد، فتطبيق الاختبارات العقلية على الملتحقين بالمرحلة الأولى يسهّم في اكتشاف حالات التخلف العقلي وتوجيهها من البداية إلى التدريب على مهارات تناسب المستوى الفكري لأصحابها كما أنّ تطبيق الاختبارات النفسية والتربوية يساعدنا في الكشف عن حالات التأخّر الدراسي ومسبّباته ممّا يسهم في البحث عن العلاج المناسب لكل حالة أو تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة.

سادسا: التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

كما تطرّقنا سابقا أنّ المقاربة بالكفاءات تهدف إلى تنميّة قدرات المتعلّم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التّي تسمح له بحلّ المشاكل اليومية ،ولتأكّد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوى المتعلّم على المعلم(الأستاذ) أن يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات العلميّة وعامل تعلّم المتعلّم ذلك حتّى يتبيّن بواسطة عملية التقويم التّي تُعتبر نشاطًا ضروريًا لازم لخدمة العملية التعليمية مستوى الكفاءات العلمية والتقنية الضرورية لحلّ المشكل.

ولمّا كانت بيداغوجيا الكفاءات التّي تبنّتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم المتعلّم كيف يتعلّم نجد هذه العملية تستلزم من المعلم تطبيق التقويم الذّي يتطلب تحديد أهداف التقويم ووضع معايير النجاح وذلك حتّى يتمكّن من مُلاحظات تساعده على تبيّين نقاط الضعف ونقاط القوّة الخاصة بتعليمه من جهة، وبتعلّم المتعلّم من جهة أخرى.(**نبهان،2013، ص 144**).

1.مُميّزات ممارسات التقويم التقليدية:

حسب وزارة التربية تتميّز ممارسات التقويم أساسًا بـ:(**النشرة الرسمية، 2005، ص04**).

– تفوّق الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعدّيل مسّار عملية التعليم والتعلّم.

– اعتبار عملية التقويم مجرّد إجراء لقياس المعارف المكتسبة بدلًا من وضع تقويم التعلّمات وفقًا لأهداف بيداغوجية محدّدة بوضوحٍ ومرتبطة بمستويات معيّنة لتنميّة الكفاءات.

– استخدام التقويم لأغراض إدارية أساسًا(إجازات، ارتقاء، إعادة توجيه) والذّي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ.

– غياب مُلاحظات ذات طابع نوعي والتّي تعدّ أكثر تعبيرًا عن مستويات تحصيل التلاميذ.

2.دواعي إصلاح نظام التقويم:

لمّا كان التقويم في صُلب العملية التعليمية فانه يشكّل حجر الزاوية في الإصلاح التربوي الشامل حسب 'الصالح حثروبي' قصد: (**حثروبي،2012، ص291**).

تطوير مُمارسات التقويم بمختلف أشكاله بحيث تنسجم مع أهداف المناهج التعليمية الجديدة المبنّية وفق المقاربة بالكفاءات.

تحسين نوعيّة التعليم الممنوح وتقليص عوامل الفشل الدراسي والرفع من مردود المنظومة التربوية على اعتبار أنّ التقويم بتعدّد مجالات تطبيقه ووظائفه يعدّ ركيزة أساسيّة في الفعل التربوي.

إعطاء دور نشيط للمتعلّم في تقويم مساراته واستراتيجيّاته التعليمية التّي تُنمّي استقلاليته وقدراته المعرفية المختلفة.

توجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلّمات وتكيّيفها مع حاجات المتعلّمين الذّين يعانون صعوبات أو الذّين يجدون سهولة في التعلّم.

تنميّة المفهوم الواسع للتقويم لدى كلّ المتدخلين في المسّار التربوي وإدراجه ضمن الخطة الشاملة لإحداث التغيّير النوعي.

3.مفهوم التقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

للتقويم تعاريف متعدّدة حسب 'الصالح حثروبي' سنقتصر على ذكر البعض منها:(**نفس المرجع،292)**

التقويم هو نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسّطرة والنتائج المحقّقة.

التقويم سيرورة تهدف الى تقدير المردودية الدراسية وصعوبات التعلّم عند المتعلم بكيفية موضوعية بالنظر إلى الأهداف، وذلك من أجل اتخاذ أفضل القدرات الممّكنة المتعلّقة بمسّاره الدراسي.

التقويم هو العملية التّي يهدف المعلم من ممارستها إلى تفسير المعلومات التّي جمعها، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلّقة بتعلّم تلاميذه.

هو أيضا مجموعة الإجراءات التّي يقوم بها المعلم من أجل تحديد مدى قرب التلاميذ أو بعدهم عن أهداف (الدرس، الوحدة، المناهج) وتوظّيف ذلك في اتخاذ القرارات اللازمة في الدعم والعلاج.

هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّمين بكفاءة واقتدار.

التقويم هو عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلّم التّي هي بصدد النمو وبناء من خلال أنشّطة التعلّم المختلفة.

من خلال ما تقدم يمكن للباحثة تعريف التقويم اجرائيًا في ظلّ المقاربة بالكفاءات كالأتي: " التقويم هو عملية جمع المعلومات بغرض مقارنتها بالأهداف الموضوعة مسبقا من أجل إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلّم."

وبناء على ما سبق يُمكنّنا القول أنّ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يحتل مكانة هامّة في المنظومة التربوية في ظلّ الإصلاح وهذا باعتباره نشاط مُدمّجا في الفعل التعليمي، والتقويم المقصود هنا هو تقويم للكفاءات بدلا من تقويم معارف كما في السابق، وأنه من أجل تقويم كفاءة لابّد للمعلم من وضع التلميذ في وضعيات مُشكلة تتطلب منه تجنيد معارفه ومهاراته وبالتالي معرفة مستوى اكتسابه للكفاءة من خلال أدائه.

4.وظائف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يسعى التقويم في إطار التوّجه الجديد إلى تحقيق وظيفتين أساسيتين:

1.4.وظيفة تكوينية: للضبط البيداغوجي التّي يتم على مستوى التلاميذ فيسهّل لهم تصحيح استراتيجيات تعلّمهم، وعلى مستوى المدرس فيساعده على تكيّيف تعلّمه(المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلّم).

2.4.وظيفة تحصيلية: لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات فيتمّكن من الحصول على عناصر التقدير المضبوط والدقيق والعادل لنتائج المتعلّمين وعلى نجاعة المناهج وتطبيقها (إقرار كفاءات المتعلّم المكتسبة أو التّي في طور النمو ويُلخّص لنا (Xavier Roegiers) وظائف التقويم في ثلاث وظائف رئيسية هي:

(Xavier Roegirs, ibid, p78)

وظيفة توجيه التعّلم: ويقصد بها الوقوف على المُكتسبات السابقة للمتعلّم لتنميّتها باعتبارها أساسيّة في بناء التعليمات الجديدة.

وظيفة تعديل مسّار التعلّم: وتتصّل بمرحلة بناء التعلّمات وتتدرج في سياق عملية التعليم والتعلّم.

وظيفة التأهيل: وتتصّل بمخرجات عملية التعلّم وتعني إثبات المؤهّلات.

5.أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات: (حثروبي، 2012، ص294)

1.5.التقويم التشخيصي: (في بداية السنة الدراسية، أو وحدة، أوالدرس) والذّي يسّاير مرحلة الانطلاق (البدء) للوقوف على قدرات المتعلّمين ومكتسباتهم القبلية (المهارات، سلوكات، استعدادات) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة (الإشكالية) وقدرتهم على توظّيفها في بناء المفاهيم والمعارف الجديدة أي لتحديد نقطة الانطلاق وبناء التعلّمات الجديدة على أسس متّينة.

يُساعد هذا النوع من التقويم على معرفة الصعوبات والحواجز التّي تواجه المتعلّمين في التحكم في الإجراءات المختلفة مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة ومن ثمّ تتم عملية الانطلاق في بناء التعلّمات الجديدة، تستدعي وضعية الانطلاق إذًا تقويمًا تشخيصي وتكتسي عملية التشخيص هذه ميزّة خاصة إذ تدخل في سياق بناء وهيكلة الكفاءة فهي ليست عملية معزُّولة أو منفصلة عن المسّار التعليمي التعلّمي إنها خطوة مدعمّة ومكمّلة لهذا المسّار بل تعدّ أساسية فيه.

2.5.التقويم التكويني:(خلال السنة الدراسية، أثناء الدرس) يسار العملية التعليمية التعلمية أي أثناء بناء التعلّمات ويندرج ضمنها، ويُقصد به التعرف المستمر على تحصيل المتعلّمين وكيفية تدرّجهم في التعلّم ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكّنهم من الأهداف المرحلية .

يساعد هذا النوع من التقويم على إخبار المتعلّم عن المسافة التّي تفصله عن الهدف البيداغوجي، في حين يسمّح للمدرس بالتعرف على مدى تدرج المتعلّم في المُكتسبات وتعثراته(التغذية الراجعة) ومن ثمّ يعمل التقويم التكويني بصفة مستمّرة على تعديل سلوك المتعلّمين وتصويب تعلّماتهم وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة.

إذن التقويم التكويني هو تقويم بيداغوجي محضّ غايته دعم وتحسين عملية التعّلم، موجه بالأساس نحو الأنشطة التّي يقوم بها المعلم والمتعلّم والهدف من كل ذلك ضمان تطوّر مستمّر للتعلّمات بواسطة أنشطة تصحيحية أو إثرائية.

1.2.5 مراحل التقويم التكويني: يتفّق المختصون في التقويم على أنّ التقويم التكويني يتمّ في ثلاثة مراحل مستمّرة ومتكرّرة هي: **(نبهان محمد،2013، ص146)**

المرحلة التنبوئّية: يتم في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفاءات التّي يمكن للمتعلّم أن يكتسبها ذلك حسب الأهداف التربوية المُراد تحقيقها ممّا يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتّى يكون المتعلّم على علم بما يجب تعلّمه أو النشاط الذّي يقوم به، فهذه المرحلة إذًا تسمح للمتعلّم بادراك المعرفة العلمية المراد تعلّمها، أمّا فيما يخص المتعلّم فتسمح له هذه المرحلة بادراك الإمكانات التشخيصية أي تلك التّي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المكوّنة لشخصية المتعلّم المعرفية والنفس حركية والوجدانية، حيث يُساعده ذلك على الكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية وكذا تنظيم مادة التعليم.

المرحلة التشخيصيّة: تُجرى العملية التشخيصيّة طيلة الفترة التعليمية من البداية إلى النهاية ويكتشف المعلم من خلالها مستوى كفاءات المتعلّم خاصة بالمجالات الثلاثّة المعرفية والنفس حركية والوجدانية ممّا يساعد على اختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم حيث يتم ذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في التخطيط المُلائّم للموقف أم بالنسبة للمتعلّم تسمح له هذه المرحلة بادراك النقائص والصعوبات الخاصة بتعلّمه ممّا يجعل هذه المرحلة التشخيصيّة عملة ذات وجهين تخصّ في نفس الوقت المعلم والمتعلّم.

مرحلة الجرد: تتم عملية الجرد في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى(الدرس، الموضوع) يقوم فيها المعلم بإحصاء الكفاءات المعرفية(المعلومات) والكفاءات الفعليّة والوجدانية التّي اكتسبها المتعلّم حيث تساعد نتائج الجرد كل من المعلم والمتعلّم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التّي حدّدت في المرحلة التنبوئيّة.

2.2.5 خصائص التقويم التكويني: خصائص التقويم التكويني كما ترى 'نبهان محمد' كالتالي:

عملية شاملة: بمعنى أن يكون التقويم شاملاً لجميع الأهداف التربوية تلك الخاصة بالمعرفة الفعليّة والمعرفة الوجدانية والمتعلّقة بالأهداف المعرفية والنفس حركية والوجدانية.

يُبْنَّى التقويم على معايير: بمعنى أن تحدّد المعايير التّي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مُستوى المتعلّم وتبيّن مستوى اكتساب الكفاءات والتحكّم فيها وبناءا عليها يمكن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النجاح لذا سميّت معايير التقويم بمعايير النجاح.

التقويم التكويني عملية مستمّرة: بمعنى أن يكون التقويم مستمّرًا ومتكرّرًا طوال الفترة التعليمية التعلّمية وذلك حتّى يصبح بمثابة مصدر التدعيم المعرفي الذّي من شأنه أن يثّير رغبة التعلّم لدى المتعلّم عن طريق التعديل والتصحيح، وليس المقصود هنا رتبة المتعلّم حسب نتائج الاختبار وإنمّا الأهم هو أن يقوم المتعلّم باختبار أدائه من خلال صيرورة اكتساب المعلومات لهذا يجب على المتعلّم أن يكون على علم بمعايير النجاح التّي حدّدها المعلم حتّى يعمل على تحقيقها أو تجاوزها.

التقويم التكويني تقويم تحليلي: بمعنى أنّه يعتمد على عملية تحليل نتاج نشاط المتعلّم سواء كان كتابي أو شفوي، وذلك لأنّ النشاطات التّي يقوم بها المتعلّم لا تمثّل إلاّ الجزء الظاهري للكفاءة أمّا فيما يخصّ مصدرها فيمثّله الجزء الباطني الذّي لا يمكن ملاحظته ولكن يمكّن التعبير عنه عن طريق الأداء. فتحليل هذه النشاطات حسب أسس علمية يسمح لنا بادراك مؤشّرات النجاح أو الفشل من جهة، ومن جهة أخرى يسمح لنا بالاطلاع على مستوى كفاءات المتعلّم المتعلّقة بالمعرفة والمعرفة الفعليّة والوجدانية. **(نفس المرجع، ص 147).**

3.5 التقويم التحصيلي: (في نهاية السنة الدراسية أو طور تعليمي أو درس) يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقّق التعلّمات المقصودة في المناهج أو بالنسبة لنهاية جزء منه أو بالنسبة لجملة من التعلّمات المطلوبة للانتقال إلى قسم دراسي أعلى أو لاختتام الدراسة.

فالتقويم التحصيلي إذنْ ينصب اهتمامه على الكفاءة الختامية المُنْتَظَرَة اكتسابها من طرف المتعلّمين في نهاية فترة تعليمة أو طور أو مقرر دراسي، فهو يرمي إلى تسيّير مُكتسبات المتعلّم المعرفية والمهارية والوجدانية

للتعرّف على مدى بلوغه الملمح المُستهدف في نهاية مرحلة أو طور أو سنة، والتقويم التحصيلي من حيث أنه حوصلة لمجمّل مكتسبات ومهارات المتعلّم إنمّا يتمّ بغرض إثبات كفاءات هذّا الأخير في مجال معيّن وهو يؤدّي بذلك وظيفة التأهيل، ومن ناحية أخرى فإّن هذا النوع من التقويم له دور حاسم في مسّار التلميذ التعليمي، وتكمُّن خطورته في كونّه أساس التوجيه المدرسي للتلميذ الذّي يتوقف على مدى مصداقيته فبقدر ما يكون التقويم التحصيلي سليمًا وصادقًا بقدر ما يكون التوجيه صحيحا وفعّالا.(**حثروبي، 2012، ص 295**).

بناء على ما سبق يمكنّنا القول أنّ التقويم بمختلف أنواعه سواء التشخيصي أو التكويني أو التحصيلي هو عبارة عن عملية مستمرة يقوم بها المعلم للتأكد من مدى اكتساب المتعلّمين للكفاءات المراد اكتسابها وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة معيّنة. ويُمكن إيجاز كل النقاط سابقة الذكر في ما يلي :

السؤال	الإجابة	النتيجة
التقويم ما معناه ؟	الفعل	إنتاج معلومات تسمح بضبط وإستخراج قيمة، إعطاء معنى ،أي ليس فقط إصدار حكم والقيام بالمراقبة.
على أي شيء يرتكز ؟	الموضوع	تقويم الكفاءات أي ليس تقويمًا للمعارف والقدرات والأهداف الخاصة فقط.
أين؟ متى؟	المكان/ الزمن	التقويم خلال التكوين/عند نهاية المسار /أثناء المسار التعلمي.
لماذا ؟	الوظيفة	تقويم لتحسين التعلم. تقويم من أجل القيام بحوصلة للمكتسبات السابقة. تقويم من أجل تحفيز المتعلمين.
من؟	المتعلمون	تشجيع مساعي التقويم الذاتي قصد تطوير الإستقلالية عند المتعلم.
كيف؟	الوسائل	من خلال أدوات التقويم المناسبة.

المصدر:(Leopold paquay et all, 2002, p14)

6.المبادئ المنهجية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات :

حسب وزارة التربية ترتكز النظرة الجديدة للتقويم على المبادئ المنهجية التالية: (**النشرة الرسمية لوزارة التربية ،2005، ص06**).

1.لا يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكلّ وهو في طور البناء مدرّجًا لمختلف الموارد للكفاءة. فإعداد التلاميذ إلى هذا النمط من التقويم يستلزم اختبارهم في وضعيات معقدّة تتطلب توظيف مجموعة مكتسبات أساسيّة.

2.يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعلّمي والتّي تُمَّكِن من إبراز التحسينات المحقّقة واكتشاف الثغرات المُعَرِّقِلَة لتدّرج التعلّمات وبالتالي من تحديد العمليات المُلائمة لتعديل عملية التعلّم وللعلاج البيداغوجي.

3.إنّ أساليب التقويم التحصيلي لابد أن تعتمد أساسًا على جمع معلومات موثُوق منها ووجّيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكّم في الكفاءات المستهدفة قصد تكيّيف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميّزة للتلاميذ.

4.إنّ النتائج المدرسية في التصّور التقليدي للتقويم يُعبّر عنها في شكل تنقيط عددي وقصد تدعيم قراءتها يجب مُرافقة هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعّي تشكّل دعمًا لمجهود التعلّم ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ المعلم والولي.

5.يجب اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعلّم وتمكّنه من تبنّي موقفًا تأمليًّا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليّتها.

7.تقويم الكفاءة:

حسب 'الصالح حثروبي' تُعرّف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدّة، فتقويم الكفاءة إذن ينصب على تلك الموارد وكيفيّة استخدامها ومدى نجاعتها في حلّ المشكلة أو الخروج من الوضعية (المأزق) وتنقسم الموارد اللازم تقويمها إلى الموارد الداخلية (معارف، مهارات، مواقف) والموارد الخارجية التّي ترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التّي يكون المتعلّم بحاجة إليها وتكون جزء من الكفاءة (وثائق، مخططات، قواميس).

ويتّم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلّم أمام وضعية مُشكلة والتّي تعتبر أحد الوسائل الأساسية لتقويم الكفاءة والتّي توّفر فيها المميّزات التالية:(**حثروبي، 2012، ص 303**).

–أنْ تكون وضعية التقويم مركبة: وهذا يعني أن تضع المتعلّم أمام مشكلة لا يكون حلّها بتوظيف مورد تعليمي واحد بل بتعبئة مجموعة مختلفة من الموارد المكتسبة وحسن استغلال الموارد الخارجية المتاحة.

– أنْ تكون ملائمة: وتتحقّق المُلائمة عندما تكون المُكتسبات المَطلوب تعبئتها إدماجية مناسبة لمستوى المتعلّم أثناء اكتساب التعلّمات السابقة.

– أنْ تكون ذالّة بالنسبة للمتعلّم أي مُستمَّدة من واقعه.

– أنْ تكون جديدة: أي أنْ تكون غير منجزة سابقا من طرف المتعلّمين ولكنّها تنتمي إلى فئة من وضعيات بناء كفاءة ولها نفس درجات التركيب والصعوبة.

– أنْ تكون لغتها واضحة: أي أنْ يكون نص وضعية التقويم بلغة مفهومة من طرف المتعلّم خالية من كل لبس أو تأويل.

– أنْ تكون تعليماته واضحة ودقيقة: وهذا يعني وضوح ما ينبغي على المتعلّم انجازه في نص الوضعية مع الإدراك الدقيق للمهمّة المطلوب انجازها.

إنّ أنشطة التقويم التّي يقوم بها المعلمون في الأقسام تُعتبر مختلفة ومتنوّعة، فالمسائل المختلفة التّي تطرح بالنسبة لكلّ وضعية تقويمية تأخذ إنطباعات خاصة عندما يتعلق الأمر بالتكلم عن تقويم الكفاءة. **(Léopold (Paquay et all ,Ibid,p13**

1.7 مكونات وضعيات التقويم (الوضعية المشكلة):(حثروبي،2012، ص 305).

السيّاق: وهو الظروف المحيطة بالتحقّق من الكفاءة أو محيط الموقف المنتظر اتخاذه.

السند(الدعامة):هي الشكل الذّي يحمل المعلومات التّي يجب توظيفها كليًّا أو جزئيًا قصد إنجاز المطلوب.

التعليمة: تُشير إلى مهمّة أو المهام المطلوب إنجازها وتكون بأفعال تستهدف أنشطة مركبة.

2.7 مراحل تقويم الكفاءة:

يتطلب تقويم الكفاءة المراحل التالية:

تحديد **الكفاءة المستهدفة** بالتقويم.

تحليل **الكفاءة** من حيث المهام ويقصد به ماهو مُنتظر من المُتعلّم انجازه، والموارد ويقصد به ما ينبغي على المتعلّم تعبئتّه وتوظيفه (معارف، مهارات، مواقف).

بناء **الوضعية المشكلة** التّي ستقاس من خلالها الكفاءة.

تحديد **معايير ومؤشّرات** الإنجاز.

3.7 الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة :

1.3.7 شبكات التقويم الفردية: يتّم التقويم الذاتّي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلاميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه فيتفّق على ما حقّقه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات كمّا يستطيع تحديد مواطن القوة

ومواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى، ويتميّز هذّا التقويم بنقطة بل يدّل على الحكم الذّي يصدره التلميذ على ذاته وحول خطواته في التعلّم من أجل التعديل والتحسين.

2.3.7 شبكات التقويم الجماعية: ويتّم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلّم المختلفة وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة، وتقويم العمل الجماعي يُتيح للتلميذ اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في انجاز العمل ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلّمه ويعدّل من مساره التعليمي.

ولإعداد شبكات التقويم الفردية أو الجماعية يجب ضبط أربع جوانب هامّة فيها وهيّ:

تحديد المهمّة: تُعرّف المهمّة بأنها نشاط يقوم به التلاميذ ويكون قابلاً للملاحظة والقياس ويعتبر تحديد المهمّة أحد العوامل الأساسية في مسّار عملية التقويم.

ضبط المؤشّرات: وهي عبارة عن سلوكات تصّف بدقة مدى التحكّم في الكفاءة ومدى احترام معاييرها.

تحديد معايير التقويم: كل مهمّة تحدّد بمعايير يتم من خلالها تقويم كفاءة التلميذ في إنجاز هذه المهمّة.

إعداد سلالم التقدير: وهي تُساعد المعلم على إصدار الحكم على مدى تمكّن المتعلّم من المعايير ومن تمّ **اتخاذ القرار المناسب** ومن أبرز السلالم المستخدمة في تقويم الأداءات:

السلم اللفظي: مثل جيّد، حسن، مرض، غير مرض.

السلم العددي: مثل 1، 04، 08، 09، 10.

السلم الحرفي: مثل أ، ب، ج، د.

السلم الكمّي: تحديد عناصر المهمّة بدرجات كل عنصر بدرجة ومن تمّ يتم حساب عدد الإجابات الصحيحة حسب نوع الإشارات الموضوعة في الشبكة.

السلم النوعّي: ويكون بتوظيف عبارات دقيقة تصّف مدى امتلاك المتعلّم للكفاءة ومدى تفاعله مع التعلّمات ضمن مجموعة القسم.

8.مراحل إعداد اختبار تقويم في المقاربة بالكفاءات:

يمكن إجمال خطوات إعداد اختبار تقويم (الوضعية الإدماجية) في المقاربة بالكفاءات في الأتي:

(محمد الطاهر علي، 2012، ص ص 44 45).

– تحديد الكفاءة (أو الكفاءات) المراد تقويمها.

– بناء وضعية أو اثنين على علاقة بالكفاءة، على أن تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات مع التأكد على أن تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات مع التأكد على أن المتعلم لم يسبق له أن صادف مثلها من قبل، وإلاّ يكون حلّ الوضعية في هذه الحالة استرجاعا.

– صياغة واضحة للسندات والتعليمية لكي تظهر المهمة لازم إنجازها واضحة بدورها بالنسبة للمتعلم.

– تحديد مُؤشرات كل معيار عليها في عملية التصحيح.

– إعداد شبكة التصحيح.

– يجب الحرص على أن يتحقق كل معيار عدّة مرات وبشكل مستقل.

9.وظائف الاختبار في التقويم بالكفاءات:(حثروبي، 2012، ص ص 301، 302).

1.9.الوظيفة الاشهادية: وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلّمات التّي من المفروض أنّها اكتملت وتبعًا لذلك سيسند نقطة بمقتضاها الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه، كما سيسمح بتحديد مدى امتلاك المتعلّم للمُكتسبات المستهدفة من خلال الاختبارات الفصلية.

2.9 الوظيفة التعديلية: الاختبارات الشهرية في مواد التعلّم الأساسية تؤّدي هذه الوظيفة طالما أنّ التعلّم لم يبلغ نهايته حيث يتم اللجوء إليها لتحديد المستوى الذّي بلغه المتعلّمون ومن تمّ القيام بأنشطة علاجية وتدعيمية قبل الاختبارات الفصلية أو النهائية.

3.9.الوظيفة التوجيهية: يؤّدي الاختبار هذه الوظيفة عندما يتعلّق بتقويم المكتسبات القبلية(قبل بداية التعلّمات) حيث تهدف هذه الوظيفة إلى معرفة ما إذا كان المتعلّمون يمتلكون مؤهّلات وقابلية لمتابعة الوحدة التعليمية الجديدة وفي هذا السيّاق يمكّن للمدرس أنْ يستعمل اختبارات الاستعداد أو يعطيّ للمتعلّمين تمارين أنيّة وعاجلة لمعرفة مدّة تحكُمّهم في معارف معيّنة.

10.متطلبات التقويم بالكفاءات:

إنّ عملية التقويم عملية شَاملة ومُتكاملة وهَادفة ومُلازمة لكل فعل تعليمي تعلّمي لذا تتطلب جملة من المهارات نذكر منها ما يلي:**(حاجي، 2005، ص ص71 72)**.

1.10. مهارة صياغة الأسئلة: تعدّ من المهارات لإثراء عملية التعلّم وهناك أربعة معايير أساسيّة للسؤّال الجيّد إذ يجب أن يكون: واضحا غيّر معقّد يستطيع أن يفهمّه المتعلّم، مثّيرًا للتفكي، متوافقا مع سنّ وقُدرات واهتمامات المتعلّم.

أمّا بالنسبة إلى إستراتيجية توجيه الأسئلة أو استقبال إجابات المتعلّمين إذ ينبغي:

تقديمها بصوت يسمح لكل متعلّم سماعها بوضوح، توجيهها بدون تنظيم معيّن بالنسبة للمتعلّمين، توزّيعها بصورة عادلة قدر الإمكان، الاستماع بعناية لمّا يقوله المتعلّم، مدح الإجابة الصحيحة لأن الإثابة الفوريّة تعزّز الإجابات الصحيحة وتسهم في مشاركة المتعلّم في الحوار في الموقف التعليمية الموّالي، تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة أو غير الصريحة التّي تساعد المتعلّم على تقديم إجابات صحيحة، عدم مقاطعة المتعلّم أثناء الإجابة إلاّ للضرورة.

2.10.مهارة المُلاحظة: إذا كان التدريس بالكفاءات يتمركز حول المتعلّم كي يبني تعلّماته بنفسه من خلال وضعه أمام موقف تعليمي تعلّمي (وضعية مُشكل) فإن المدرس عليه أنْ:

يُلاحظ المتعلّم وهو يعمل طيلة الأسبوع ليعرّف الكثير عن مُكتسباته البُنيوّية والوظيفية وكيفية عمله وإيقاعه ونجاحه وتعثّره، تم ثوتيق الملاحظات وتدوينها بشكلّ منهجي وتحليلها بغيّة استثمّارها في حوار بيداغوجي متماثل.

تكون الملاحظة التكوينية على أساس بناء تمثّلات واقعيّة عن التعلّم وظروفه وكيفية إنجازه وميكانيزماته ونتائجه وتستجيب لحاجات المتعلّم وانتظاراته.

يهتم في الملاحظة التكوينية بمؤهّلات المتعلّم وطرائق عمله وكيفيّات تعلّمه واستعداده وحوافزه ورغباته، وبعبارة أخرى يهتم بكل المظاهر المعرفية والعاطفية والماديّة التّي تُيسّر أو تمنع التعلّم شريطة أن تكون الملاحظة التكوينية مناسبة للحاجات ولأهميّة المُشكلات المطروحة التّي سيتم حلّها.

تكون ملاحظته ثاقبة وذلك بتسلّحه بالعديد من الأدوات المفاهيمية ونماذج من علم النفس كنظريات التعلّم وديداكتيك المواد والمفاهيم الأفقيّة وبيداغوجيا الأخطاء حتّى ترقى هذه الملاحظة إلى ملاحظة جوهرّية لأنّ إدراك المدرس لمّا هو كامن لدى المتعلّم واكتشاف القوّة التّي يُمكّن أن تنمو في ذاته هما التصرفان الوحيدان اللذّان يُبرهنّان على أنه يثق به ويحترمه.

3.10. مهارة الحوار البيداغوجي: هناك عدد قليل من المتعلّمين من يستطعون تفسير كيفيّة تعلّمهم والإجابة عن سبب القيام بهذه العملية أو تلك وسبب بداية أو إنهاء حجاجه أو برهنته بهذا الشكل أو ذاك، لذا من الضروري أن يُتيح المدرس للمتعلّم فرصة التساؤل عن سيروراته الإجرائية ومُساعدته على تحديدها حتّى يجعله فاعّلاً في تعلّمه يُزيح عن اكتشافاته طابع الاعتباطية وهذا من خلال حوار:

تَماثلي يتخلّل الملاحظة أو يلي التقويم الكتابي لاسيما وأنّ هذّا الأخير لا يُتيح معرفة الكيفيّة التّي سلكها المتعلّم في تنفيذ إنجازه أي في تحقيق تعلّمه الذاتّي وهل توصّل إلى الحلّ صدفة أم عبر الذكاء أو عبر الاستحضار الآلي للمعارف.

بيداغوجي يُمكِّن المدرس من اختيار التدخلات الديداكتيكية والأدوات التّي تُتِيح تعديل كيفيّة التعلّم لديه أو تطويرها، ومن تمّ الوعي بها كما يُمَكِّن الحوار من مُناقشة العلامة والمُساعدة على التقويم الذاتي وعلى التعرّف على تقنيّاته المتعدّدة وعلى معاييره من جهة أخرى، وحينما يُقدّر المتعلّم أيّة معايير تكون مهمّة بالنسبة إليه وأيّة أهداف حاول تحقيقها والى أيّ حدّ تم له ذلك، يتعلّم بذلك تحمّل مسؤولية نفسه واختياراته ويتخلّص من تبعيّة للمدرس الذّي يؤّثر سلوكه في تكريسها أو التحرّر منها. ويمكّن من الكشف عن مختلف أسباب التعثّر ابتداء من السيكوعاطفي (كسل، قلة التركيز ، عدم الاهتمام) إلى ما يرتبط بالحوار سواء التدخل أو غيابه مرورا بالمنهاج (عدم إعادة النظر في عمله، عدم إعطاء اعتبار للمتطلبات) على أنّ المدرس لا ينوب في الحوار أو المساعدة الاجتماعية فهو لا يعطي أبدا درسا خاصا ولا يسعى من خلال الحوار إلى فرض رأي وإنما يسعى إلى التزوّد بمعلومات عن الأساليب التّي يمكن أن يُوظّفها المتعلّم لامتلاك المعرفة والتحكّم في الكفاءات وبالمقابل يخبّر المتعلّم عن الأساليب التّي يمكن أن يوظّفها لاكتساب ذلك وهكذا ينتهي الحوار بالمدرس على تمثّل أكثر دقة بواقع المتعلّم والى وعي جديد بالعناصر التّي يجب أن ينصب عليها جهده لبلورة أدائه.

4.10.مهارة وضع تناغم بين الإيقاع البيداغوجي والإيقاع الزمني: إنّ الإيقاع المدرسي ليس فقط مسألة توزيع زمني، بل هو نتيجة تصوّر بيداغوجي ينظر إلى الزمن في ضوء الأهداف البيداغوجية للمشروع التيّ هي في الأصل ترجمة لحاجات المتعلّم المرصودة. لذا استبدلت بيداغوجيا الكفاءات الإيقاع التقليدي الذّي يستجيب لاكتساب المعارف في ذاتها بإيقاع جديد يتميّز بالتدبير المرّن للوحدات التعليمية حتّى يستجيب لتنوّيع سيرورات التعلّم بدءاً من ترتيب الأولوّيات مع كل فريق إلى أن تستجيب هذه الوحدات لأهداف المشروع التعليمي التعلّمي.

5.مهارة تحليل النتائج وتفسيرها: إعطاء الأجوبة رموزًا عوّض العلامة فان هذا يُساعد المدرس على تقوّيم إنتاج المتعلّم (المعارف، الفعّالة، والمهارات والقدرات).

6.مهارة تتطلب تحديد ناتج المتعلّم: تتطلب من المُدرس جملة الإجراءات تتمثّل في:

تحديد مرجعيّة معايير يلجأ إليها عند إصدار حكم على ناتج المتعلّم، وكلّما كانت المعايير مفصّلة ودقيقة كلّما كان التقويم منسجّمًا وواضحًا.

التحقّق والتدقيق في فهم المعايير بمعنى أنّ المتعلّم يشعر أحيانا بالا مساواة أثناء تقديم المُدرس لنتائج الامتحان ويؤدّي ذلك إلى توتّر العلاقة البيداغوجية بين المُدرس والمتعلّم ويكمُن السبب في عدم وجود تفسيرات واضحة ودقيقة لمعايير التقويم، ولتجنّب هذه السلبيّات ينبغي ترقية التقويم الذاتي أو الجماعي في مرحلة التعلّم.

إعداد معايير في مرحلة التعلّم أي إعداد شبكة بالمُشاركة الفعليّة للمتعلّم عند تحديد كفاءة ما ممّا يسمح بتحقيق عمل تكويني حقيقي وقيادة المُدرس المُتعلّم نحو تحديد معايير تقويم مهمّة ما يدفعه نحو التعمّق في هذّه المهمّة ووضع سيرورتها على المحك (مراحل التنظيم، نوعيّة الناتج المنتظر) وهذا العمل سيكون له الأثّر على أداءاته ويُساهم في تطوير دور المُدرس والمُتعلّم والمَهمّة المستهدفة.

إنّ التقويم التقليدي من النوع المعياري يسمح بصعوبة من إثبات علاقة مباشرة بين نوعية التعليم المقدم والنتائج المدرسية للتلاميذ.

إنّ النتائج المحصل عليها (الكفاءات) التّي تلاحظ من قبل هذا النوع من التقويم هي قابلة للتأثير من قبل عدّة عوامل أخرى من بينها: مكتسبات التلاميذ ومهاراتهم ونوعية التعليم المُحصّل عليه سابق والمستوى الإجتماعي والإقتصادي، فمثل هذا النوع من التقويم لا يسمح بعزل أثر المعلم عن بقية العوامل الدراسية أو غير الدراسية التّي لها تأثير على النتائج الدراسية للتلاميذ. **(Clermont Gauthier et All ,2004,p03)**

من خلال ما تم عرضه حول التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وما يجب أن يقوم به الأستاذ أثناء ممارسته لهذه الخطوة سنحاول تلخيص أهّم نقاط الاختلاف بين الممارسات التقليدية والممارسات الحديثّة للتقويم في الجدول التالي:

جدول رقم (5): يوضح نقاط الاختلاف بين الممارسات التقليدية والممارسات الحديثة للتقويم.

التقويم (التقليدي)	التقويم (وفق المقاربة بالكفاءات)
– تقويم من أجل إصدار حكم.	– تقويم من أجل تشخيص نقاط القوة والضعف.
– تقويم يُركّز على تقويم المعارف.	– تقويم يُركّز على تقويم الكفاءات.
– الاهتمام بالتقويم من أجل إعطاء التلميذ النقطة.	– التقويم من أجل تعديل نقاط الضعف عند التلميذ.
– لا مجال لتشخيص من أجل التعديل.	– مساعدة التلميذ على تحسين مسار تعلّمه.
– التقويم يكون كمّي فقط.	– التقويم يكون كمّي وكيفي.

المصدر: (إعداد الباحثة).

خلاصة

يُمكنّنا القول أنّ المقاربة بالكفاءات هي إحدى البيداغوجيات التي تهدف إلى تنمية الكفاءات عند المتعلم وهذا للوصول به إلى مستوى خلق متعلم كفء قادر على مواجهة مختلف مشكلات الحياة، وهذا من خلال بناء مناهج تتماشى مع مختلف التغيرات الحديثة والتي تساهم في بناء هذه الكفاءات من خلال عمليتيّ التعلّم والتعليم وهذا لن يتأتى إلاّ في إطار ممارسات تعليمية يقوم بها المعلّم من خلال تخطيطه لدرسه الذي يهدف من وراءه إلى تنبؤ لأي طارئ قد يعيق العملية التعليمية وبالتالي تحقيق الكفاءة المستهدفة ،تنفيذ الدرس وهذا ببناء وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم تُمكّنه من اكتساب كفاءات التّي سيوّظفها عند مواجهة إشكاليات مماثلة في مختلف الأنشطة التعليمية بإضافة إلى تقوّيمه للمتعلّم الذي إستدعت المقاربة بالكفاءات تصورا حديثا لفعل التقويم وهذا عبر تقويم الكفاءة في مختلف مراحل العملية التعليمية ممّا سيسمح للمعلم بالتعرف على مواطن القوة والضعف عند المتعلم وبالتالي إتخاذ القرار المناسب وتقديم المعالجة البيداغوجية الفعّالة.

ولهذا نستخلص أن المقاربة بالكفاءات أفسحت مجالاً واسعًا للممارسات التعليمية من خلال إفساحها المجال للمعلم للتعرف والإبداع كفاعل ومنشط للتعلمات من خلال قيامه بممارساته التعليمية في مختلف المراحل التعليمية والتي من بينها إعداد وضعيات مشكلة معقدة، تحفيز المتعلم ودفع به لمواجهة هذه المشكلات، حث المتعلمين على توظيف معارفهم وإعتبارها موارد يستوجب إستغلالها، تنظيم أنشطة، العمل على خلق جو من النقاش والتحاور وتبادل الأفكار فيما بينهم، الدفع بالمتعلمين إلى التفكير في مختلف مصادر إنجاز المهمّة، إشراكهم في تقييم إنتاجاتهم وتعلماتهم.

الفصل الرابع:

منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط.

تمهيد

أولا: منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة

1. مفهوم المنهاج.

2. مادة علوم الطبيعة والحياة وأهدافها في مرحلة التعليم المتوسط.

3. غايات التعليم العلمي.

4. أهمية مادة علوم الطبيعة والحياة.

5. صعوبات التعلم الخاصة بالمادة.

ثانيا: مرحلة التعليم المتوسط

1. تعريف التعليم المتوسط.

2. أهداف التعليم المتوسط.

3. الإصلاح التربوي في التعليم المتوسط في الجزائر.

4. التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط.

5. خصائص نمو المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط.

خلاصة

تمهيد

يُعتبر التعليم المتوسط مرحلة هامة من المراحل التعليمية التّي تمر بالمسار التعلُّمي للمتعلم هذا لكونه يهدف إلى تكوين متعلمين ذوي كفاءات قادرين على حلّ المشاكل التّي تواجههم في حياتهم من خلال توظيف كفاءاتهم التّي إكتسبوها في هذه المرحلة.

ويتحقّق هذا من خلال ما تقدمه هذه المرحلة ضمن مختلف موادها التعليمية سواء المواد الأدبية كمادة اللغة العربية أو المواد العلمية كمادة علوم الطبيعة والحياة والتّي تُعتبر مواد مهمّة بالنسبة للمتعلم لما تقدمه له من معارف ومعلومات جديدة تُساعده على بناء كفاءاته المختلفة. من هنّا يتبيّن أنّ للتعليم المتوسط دور كبير في النظام التعليمي لهذا أَولته الجزائر عناية كبيرة من خلال إستحداث لمناهج جديدة في العديد من المواد والتّي من بينها منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة وهذا نظرًا لأهميّة ما تحققه هذه المادة ضمن مرحلة التعليم المتوسط من خلال نشاطاتها ذات الطابع العلمي والتطبيقي والتّي هدفها التطوير التدريجي وتنمية المنهجية العلمية للمتعلمين ممّا يُساعدهم على تصحيح وإعادة هيكلة تصوراتهم وعلى إكتساب طرائق ناجعة لبناء المعرفة العلمية وتنمية القدرات وإكتساب كفاءات لحلّ المشكلات.

وهذا ما سنحاول توضيحه من خلال هذا الفصل ضمن تقديم مجموعة من العناصر المُهمّة المتمثّلة في:

مفهوم المنهاج، مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط، غايات التعليم العلمي، أهميّة مادة علوم الطبيعة والحياة، صعوبات التعلم الخاصة بالمادة، مفهوم التعليم المتوسط، أهدافه، أهم التطورات، التنظيم والبناء الفكري في مرحلة التعليم المتوسط، خصائص نمو المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط.

قبل الحديث عن منهاج ومادة علوم الطبيعة والحياة يجذر بنا الإشارة إلى النظام التربوي في الجزائر.

مراحل النظام التربوي:(بوفلجة غياث، 2002، ص ص 41 49)

المرحلة الأولى:1962 -1970

لقد كان التعليم غداة الإستقلال مُقسّمًا إلى مرحلتين وهُما مرحلة التعليم الإبتدائي ومرحلة التعليم العام، وهو ما صار يُعرف فيما بعد بمرحلة التعليم المتوسط. كانّ التركيز في هذه الفترة على تعميم التمدرس أكثر من العناية بالبرامج التربوية والإصلاح التربوي، حيث حافظ التعليم على نفس البرامج الفرنسية مع تعريب مواد الشعب المعربة.

المرحلة الثانية:1970-1980

تميّزت هذه المرحلة بالأعمال التحضيرية للإصلاح التربوي في إطار مُخططات التنميّة، وهو إصلاح شامل في مجالات الهياكل ومضامين البرامج وطرائق وإستراتيجيات التدريس. وقد عرفت هذه المرحلة صُدور أمرية 76 التّي تطرقت إلى كلّ من: البحث التربوي، إعداد البرامج والوسائل التعليمية، تكوين المستخدمين، التنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي، التوجيه المدرسي، الخدمات الإجتماعية ،الإدارة المدرسية.

هناك عدّة أسباب ودوافع أدّت إلى ضرورة إيجاد مدرسة جزائرية يُمكن إرجاع ذلك في مرحلة التعليم المتوسط إلى العيوب التالية:

- إزدواجية في طبيعة التكوين: وهذا لأنه تكوين نظري عام.
- إزدواجية في لغة التكوين: حيث هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط معربون ومفرنسون (أو ما يطلق عليهم مزدوجي اللغة).
- عدم شمولية التعليم المتوسط: لم يكن التعليم المتوسط إجباريًا ولا مُتوفرًا لكلّ الأطفال الذّين يرغبون في الإلتحاق بهذه المرحلة من التعليم.
- تغلُّب الطريقة الإلقائية والتمركز حول المعلم.

المرحلة الثالثة: 1980-1990

ما يُطبع على هذه المرحلة هو إقامة المدرسة الأساسية إبتداءً من الدخول المدرسي 1980-1981 وقد تم تعميمها بشكل تدريجي، لقد تم تصميم المدرسة الأساسية بحيث تكون وحدة تنظيمية شاملة ومتكاملة ومندمجة.

المرحلة الرابعة: 1990- إلى اليوم

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية إجراءات إصلاحية تمثلت أهمّها فيما يلي:

- أهم تعديل كان بتكيّيف أمرية 76 حتى تواكب التغيّرات.
- إجراء تعديلات جزئية على البرامج الإجتماعية، تم مجموع المواد سنة1993 في إطار تخفيف المحتويات مع إعادة الصياغة سنة1996.
- إدراج اللغة الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي.
- محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي ،تنفيذًا لما جاء في أمرية 76.
- تم إنشاء المجلس الأعلى للتربية لتنسيق الإصلاح سنة 1996 .

أولا : منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة

1.مفهوم المنهاج :

1.1.المفهوم الكلاسيكي: (بوكبشة جمعية،2013، ص 22).

لقد عُرّف المنهاج كلاسيكيًا بأنه" مجموعة المواد الدراسية أو المُقرّرات التّي يدرسها التلاميذ في الصف".

ويرى 'طه إبراهيم فوزي' "بأنه كلّ الخبرات المُخطّطة التّي تُقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس".

المنهاج الدراسي يتمثّل في المُقرّر الدراسي الذّي يدرسه المُتعلمون في صُفوفهم.

وهو أيضًا مجموع الخبرات والأنشطة التّي تُقدمها المدرسة تحت إشرافها بقصد إحتكاكهم بها وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الإحتكاك والتفاعل يحدث تعلّم أو تعديل في سلوكهم ويُؤدي هذّا إلى تحقيق النمو الشامل المُتكامل الذّي هو الهدف الأسمى للتربية.(**لخضر لكحل كمال فرحاوي، 2009، ص 111).**

2.1. المفهوم الحديث: (نفس المرجع، ص 23).

"هو مجموعة من الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية، التّي تُخطّطها المدرسة وتُهيّئها لتلاميذها هدف إكسابهم أنماط من السلوك أو تعديله وتفسير أنماط أخرى من السلوك نحو الإتجاه المرغوب ومن خلال مُمارسته لجميع الأنشطة اللازمة والمُصاحبة لتعلّم تلك الخبرات يُساعدهم في إنماء نُموهم".

"هو وثيقة بيداغوجية رسميّة تصدر عن وزارة التربية تُقنّن الإطار الإجباري لتعليم مُعيّن"

يُفترض فيه أنْ يشتمل على جُملة من العناصر تتمثّل في الأتي: **(www.onefd.edu)**

الأهداف بمُستوياتها المُختلفة.

المُحتويات التّي ينبغي أنْ تعترض وفق شُروط التدرّج والإستمرارية والتكامل.

الطرق والأدوات التعليمية.

تدابير **التقويم**.

مقارنة بين المنهاج التقليدي والحديث:

المنهاج التقليدي يُركّز على الكم مع الجانب المعرفي في إطار ضيّق ويهتم بالنمو العقلي للمتعلم أي يُكيّف المتعلم للمنهاج أما **المنهاج الحديث** فيُركز على الكيف ويهتم بطريقة التفكير للمتعلم والمهارات التّي تُواكب تطوره،كما يهتم بجميع أبعاد نمو المتعلم أي يُكيّف المنهاج للمتعلم.

وبهذا تُعتبر المناهج إحدى أهم المركبات الأساسية للعملية التربوية، فهي تعكس فلسفة المجتمع وثقافته التّي تنبثق منها نظرته إلى الفرد والدور المُنتظر منه القيام به داخل مجتمعه للمحافظة على كيانه وضمان تماسكه وتحقيق أماله وطموحاته، كما أنّ المناهج تُترجم مُختلف النشاطات التعليمية /التعلُّمية التّي تُسهم في التغيّير المنشود للمجتمع وفي تطويره.

إنّ المناهج التعليمية المُطبّقة في مُؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد مُحتوياتها إلى عقود خلت، أي إلى سنوات إقامة المدرسة الأساسية، ولم يشملها التعديل أو التغيّير باستثناء بعض المواد، وبذلك فهي لا تُواكب في مُجملّها التغيّرات الحاصلة في المجتمع الجزائري أو العلمي والمعرفي الذّي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والإتصال وفي مجال علوم التربية. لذلك أضحى تغيّير المناهج وتحديث مُحتوياتها أمرًا يفرض نفسه، خاصة وأنّ المجتمع يعرف تحديات جديدة مع بداية الألفية الحالية، لن تُرفع إلاّ بإعداد الجيّد والتربية الناجعة للأجيال تكون للمناهج فيها دور أساسي وجوهري. **(وزارة التربية الوطنية، 2009، ص68)**

3.1 المنطلقات الأساسية لإصلاح المناهج:

1.3.1 بعدها الوطني: المتمثّل في دعم الوحدة والهوية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث: العروبة والإسلام والأمازيغية، تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية والشعبية، إبراز القيم التّي جاء بها الدين الإسلامي من تسامح ونزاهة وإستقامة وحب للعمل وقراءة واعية للنصوص الأساسية وترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالإختلاف والتنوّع الجهوّي، إبراز كل جوانب الهوّية الوطنية من خلال التكفل بالتاريخ القديم والحديث والتعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات البيئية والإقتصادية ودورها في حضارات العالم قديمًا وحديثًا.

2.3.1 بعدها الديمقراطي: المتمثّل في ترقية الروح الديموقراطية الحق في التربية ومجانية التعليم وتكافؤ الفرص بين جميع الفئات وتكيّيف التعليم لأغلبية المتعلمين والتكفل بإختلافهم وتنوّعهم وتوفير حدّ أدنى من الكفاءات والمعارف للجميع، ضمان حدّ أدنى من المُستوى الثقافي للعيش في إنسجام مع الأخرين، والتكفل بالأطفال الذّين يُظهرون إحتياجات خاصة وتحضير المواطن للحياة الإجتماعية والفردية التّي تُؤهله للإختيارات الشخصية وتحمّل مسؤوليتها.

3.3.1 بعدها العالمي والعصري: المتمثّل في ضمان ثقافة علمية وتكنولوجية لكلّ مواطن للتمكّن من الإندماج في العالم الجديد للعلم والتكنولوجيا، وضمان التفتّح على العالم والإطلاع على مشاكله وحلّها، وضمان تنميّة الفكر الناقد الذّي يسمح بإختيار الإستعمالات الإيجابية للعلوم وضمان التواصل مع الحضارات والثقافات العالمية المختلفة عن طريق تعلّم اللغات.

4.1 الأسس المنهجية والتربوية في بناء المناهج: (نفس المرجع، ص69 70).

1.4.1 الاختيارات المنهجية: تم تبني المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج، وإعتبار التقيّيم بُعدًا من أبعاد الفعل التعليمي التعلمي ومركبة من مركبات أي منهاج تعليمي، إعتماد الطرائق النشيطة والتفاعلية التّي تتلاءم مع المقاربة، تحقيق التناسق الأفقي والعمودي بين المناهج التعليمية وإعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها كمسعى منهجي لابد منه.

2.4.1 المبادئ العامة لبناء المناهج: وجاهة المنهاج وإستجابته لحاجات المجتمع فمن أغراض إصلاح المناهج هوإعداد المتعلم لمواجهة تحديات العصر والإستجابة لحاجات المجتمع في الألفية الجديدة والتكفل بأبعاد الديمقراطية والعصرنة والعولمة، الإنسجام العمودي للمادة الواحدة والتنسيق الأفقي بين المواد بحيث لا تُعتبر كلّ مادة مستقلة عن المواد الأخرى، تنميّة الكفاءات الأساسية المرتبطة بالمادة والكفاءات المستعرضة، التوفيق بين المحتوى وبين قدرات المتعلم الإستيعابية وتنميّة قدرات المتعلم الفكرية والإجتماعية وفق مُتطلبات العصر.

3.4.1 المبادئ التربوية التّي إعتمدت في بناء المناهج: إعتبار المتعلم محور العملية التربوية، وترشيد إستعمال الزمن البيداغوجي، المعالجة البيداغوجية الشاملة بإعتماد كلّ الأساليب بما فيها التقيّيم والتكوين مع إدراج أبعاد جديدة في المناهج مثّل البعد البيئي والبعد الصحي وحقوق الإنسان، التكامل بين النشاطات الصفية واللاصفية ومراعاة تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة والتكفل بالتلاميذ الذّين يُبدون إستعدادات خاصة، تجديد وتحديث المُحتويات بما يُناسب محيط المتعلم، الإهتمام بتنميّة النشاطات الفكرية والتحكّم في توظيف المعارف وإدراج المعلوماتية كوسيلة تعليمية تستغل في تدريس المواد مع إدراج البعد التاريخي في تدريس العلوم في مختلف المراحل.

يُعتبر منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التعليم المتوسط جُملة مُنسقة ومُنسجمة لمفاهيم علمية مفتاحية تُمثّل الأسس المنطقية المُعتمدة في بناء وتنظيم المُحتويات المعرفية لبرامج السنوات الأربع. ويعود إنسجام المادة التعلمية إلى الترابط بين هذه المفاهيم التّي تكتسب وظيفتها داخل الشبكة المفاهيمية كما يتجلى التنسيق العمودي سواء من مرحلة لأخرى أو في أطوار المرحلة الواحدة على مُستوى التطوّر اللولبي للمفاهيم وكذا تباين زاوية التناول حسب الكفاءة المُستهدفة. كما يُعتبر منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة وسيلة تطوير التعلّمات الأساسية أي التحكّم في التعبير بأشكاله المُختلفة مثل التعبير الكتابي، الشفهي والتبليغ بالأسلوب العلمي كالرسم والتخطيط وإستعمال الترميز العلمي أي إكتساب لغة ذات طابع علمي دقيق.

وبهذا فإنّ برنامج مادة علوم الطبيعة والحياة لا يُمكن إعتباره قائمة من النشاطات التعليمية والوظائف الحيوّية أو الظواهر الطبيعية المعزولة عن بعضها البعض، بل هو جُملة مُنظمة مُنسجمة تستهدف تطوير وتدعيم البنيات المعرفية لدى المُتعلم والتّي تسمح له بتوسيع وتتمين معارفه المفاهيمية وتنميّة القُدرات والمهارات والمواقف لتُشكّل بمجملها موارد تُجنّد بشكل مُدمج أمام وضعيات مشاكل ومهمّات.**(منهاج علوم الطبيعة والحياة، مرجع سابق، ص128)**.

يُعتمد في كُتب مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة المتوسط على عدّة مقاطع تعليمية خاصة بكلّ سنة تعليمية وهذا وفقًا لتصوّر الجديد لصياغة المناهج المبنيّة وفق المقاربة بالكفاءات ويُمكنّنا أن نُجمّل محتوى مادة علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التعليم المتوسط في:

السنة الأولى من التعليم المتوسط (مادة علوم الطبيعة والحياة):**(كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة،2017 ، ص02)**

المقطع التعلمي01 التغدية عند الإنسان .

المقطع التعلمي02 التحصل على الطاقة عند الإنسان .

المقطع التعلمي03 الإطراح عند الإنسان .

المقطع التعلمي04 التكاثر الجنسي عند الإنسان .

المقطع التعلمي05 التغدية عند النبات الأخضر.

المقطع التعلمي06 التحصل على الطاقة عند النبات الأخضر.

المقطع التعلمي07 إنتاش البذرة كمظهر لنمو وتطور النبات.

المقطع التعلمي08 التكاثر عند النباتات ذات الأزهار.

المقطع التعلمي09 الخلية.

السنة الثانية من التعليم المتوسط (مادة علوم الطبيعة والحياة): **(كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة ،2017، ص02)**

المقطع التعلمي01 الوسط الحي.

المقطع التعلمي02 توزع الكائنات الحية في أوساطها.

المقطع التعلمي03 التكاثر وإعمار الأوساط .

المقطع التعلمي04 تصنيف الكائنات الحية.

المقطع التعلمي05 المستحاثات .

السنة الثالثة من التعليم المتوسط (مادة علوم الطبيعة والحياة): **(كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة ،2017 ، ص02)**

المقطع التعلمي 01 الديناميكية الداخلية للكرة الأرضية .

المقطع التعلمي 02 الديناميكية الخارجية للكرة الأرضية.

المقطع التعلمي03 إستغلال الموارد الطبيعية الباطنية .

المقطع التعلمي04 التربة ثروة طبيعية هشّة.

السنة الرابعة من التعليم المتوسط (مادة علوم الطبيعة والحياة): **(كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة ،2009، ص ص 4 5)**.

المجال01 التغذية عند الإنسان.

المجال02 التنسيق الوظيفي في العضوية.

المجال03 إنتقال الصفات الوراثية.

2.مادة علوم الطبيعة والحياة و أهدافها في مرحلة التعليم المتوسط :

تُعتبر مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط امتدادا للبعد البيولوجي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية في مرحلة التعليم الإبتدائي وهي مادة ترمي إلى فهم الذات البيولوجية، والحفاظ على سلامتها، ومن خلالها على المحيط والبيئة مع مُسايرة التطور العلمي والتكيّف التكنولوجي والإقتصادي والإجتماعي.

وباعتبار فهم الذات مرهون بفهم المُحيط ومُختلف الظواهر الطبيعية فإنّ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط تُزوّد المُتعلمين بأدوات مفتاحية للوصول التدريجي إلى مُستوى من الفهم والتفسير لظواهر الطبيعية واكتساب مُبادرة وإستقلالية في حلّ مُشكلات من الحياة اليومية وبناء الحياة الشخصية. **(منهاج السنة الثانية، 2016، ص01)**.

إنّ مادة علوم الطبيعة والحياة بطابعها المُتميّز والمُتمثّل في السعي للتعرف على المُحيط، الظواهر والوقائع الحيوّية والجيولوجية لفهمها وتفسيرها، تسمح بالبناء المُستمّر والتدريجي خلال المرحلة المتوسطة لجملة من المعارف العلمية والكفاءات الأساسية التّي تُزوّد المُتعلمين بأدوات مفتاحية للوصول تدريجيًا إلى ترقية المُواصفات المُتعلقة بالفكر العلمي المُتمثّلة في: الموضوعية، مُناقشة أفكار وتقديم حُجج ومُبررات ممّا يُساعد على تكوين أفكار واقعية موضوعية فضولية ونقدية، تجعلهم من المُواطنين الذّين يتحلون بالوعي وروح المسؤولية والمُبادرة والإستقلالية في العمل بفضل البناء المُتدرّج والجماعي لمفاهيم علمية.(**منهاج مادة العلوم، مرجع سابق، ص128)**.

أما بخصوص أهداف مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط فتشمل ما يلي:

(الوثيقة المرافقة للمنهاج، 2016، ص 4).

- إكساب المُتعلم ثقافة علمية قاعدية ضرورية.

- تعزيز التعلّمات المُكتسبة في المرحلة السابقة بمُستوى تناول أعلى يُساير النمو العقلي.
- تطوير اللغة المنطوقة والمقروءة والمكتوبة بأسلوب علمي مُهيكل.
- ترسيخ لدى المُتعلمين قيمًا أخلاقية وإجتماعية وفكرية وثقافية.
- تسمح للمُتعلمين بفهم أولي للذات البيولوجية والبيئية وتحليل الظواهر الطبيعية من خلال بناء مجموعة مُتكاملة من المفاهيم العلمية على إمتداد المسار المدرسي المُتواصل الذي يُزوّد المُتعلمين بالمفاتيح الضرورية للمرور التدريجي إلى مُستوى من الفهم الفكري والعلمي للعالم المحيط بهم.
- تنميّة الصفات المتعلقة بالتفكير العلمي، الفضول الفكري، الإستدلال، التبرير العلمي.
- ترسيخ المواقف الموضوعية الدائمة.
- المُساهمة في تطوير كفاءات تُعدّ حُلولاً لوضعيات مُشكلة ذات دلالة في المدرسة تُهيئهم لمُجابهة مُشكلات في حياتهم الخاصة والاجتماعية.

يجب أن يُعتنى بتعليم المواد العلمية عناية خاصّة، وذلك بسبب إنعكاسات العلوم على تكوين الإنسان المُعاصر وعلى تطوّر المجتمع.

ويهدف هذا التعليم إلى إكساب التلميذ المعارف والكفاءات الأساسية التّي تُمكّنه من الرُقيّ تدريجيًا إلى مُستوى عالٍ من الفهم والتحكّم الفكري ومن فهم العالم المُحيط به والتكيّف معه ومن حلّ المُشكلات التّي تُصادفه في حياته اليومية أو الميدان العلمي.(**المرجعية العامة للمناهج، 2016، ص63)** .

3.غايات التعليم العلمي:

على أساس التشخيص والتوجّهات العالمية المُميّزة في هذّا المجال والإهتمام بجعل التعليم مُطابقًا للغايات التربوية للمنظومة الوطنية، فقد ظهرت توجّهات هامّة ومُفيدة لتحسين نوعية التربية العلمية: **(المرجعية العامة للمناهج، 2016، ص 63)**.

- الإدراج المُبكّر لنشاطات الإيقاظ العلمي بهدف تعلّم التلاميذ – منذ الصغر– المُلاحظة، الإستدلال، والتجريب لبناء معرفة أوّلية حول أشياء طبيعية أو تقنية في الحياة اليومية.
- تعليم الأطفال – من خلال التجربة والمُلاحظة البسيطة – المُناقشة والتعليل والتعاون وبعبارة أخرى تعلّم مُمارسة نقاش الأفكار مع إحترام الغير والوقائع.
- البناء التدريجي والجماعي للحقائق العلمية التّي تُشكّل وسيلة لتعزيز التعلّمات الأساسية من إمتلاك اللغة العلمية.

- تعلّم كيفية إعداد نظام تصوّري خاص بميدان من ميادين المعرفة والتمفصل بين المواد وذلك بنقل المعلومات المُكتسبة بطريقة مُتفرّقة إلى مفاهيم خاضعة للسلّم العلمي.

4.أهمية مادة علوم الطبيعة والحياة :

تُساهم المادة لحدّ بعيد في بناء مُختلف الكفاءات كونها تستوجب توظيف المسعى العلمي ومُختلف أدوات التبليغ.

تُمكّن هذه الكفاءات من: **(منهاج السنة الثانية، 2016، ص03)**.

- ❖ ترقية اللغة العربية ومدّها بالمُصطلحات العلمية وإثراء الرصيد اللغوي.
- ❖ إنتهاج المسعى العلمي في مُختلف المواد لغرض البحث وإستقصاء المعلومات التّي تُجند للإجابة عن التساؤلات وحلّ المُشكلات.
- ❖ تعلّم أُسس النقاش البنّاء لحلّ المُشكلات وتقبّل الأخر كطرف يملك أراء ووجهات نظر مُختلفة.
- ❖ ضمان دقة المفاهيم والمُصطلحات وتوحيد تداولها في بقية المواد.
- ❖ ترسيخ منهجية التخطيط والمُتابعة عن طريق إنجاز المشاريع.
- ❖ تعزيز البُعد العلمي لمادتي التربية البدنية والتربية الإسلامية من خلال الوظائف الحيوّية (أفات وأمراض كالمُخدرات والسيدا).
- ❖ تفسير تنوّع التضاريس وتطوّرها تدعيمًا للمُكتسبات في الجغرافيا.

5. صعوبات التعلّم الخاصة بمادة علوم الطبيعة والحياة :

إعتبارًا أنّ مادة علوم الطبيعة والحياة تصبو لجعل المُتعلم في مرحلة التعليم المتوسط قادرًا على التفسير الأولي لمُختلف الوظائف الحيوّية والظواهر الطبيعية، وإنطلاقًا من المفاهيم الشاملة المُهيكلة للمادة فإنّ المضامين المعرفية الوادرة في المنهاج مُستقاة من مفاهيم مُدمجة، إلاّ أنّ بناء هذه المفاهيم وغيرها قد تُعيقه مجموعة من التصوّرات الأوليّة، وهي تلك النماذج التفسيرية التّي تسمح له بفهم ما يُحيط به.

وهذه التصوّرات قابلة للتطور أثناء عملية التعلّم التّي تُؤدي إلى إعادة هيكلة البُنية المعرفية الأوليّة وعليه فإنّ تجاهل هذا التصوّرات يُشكّل حواجز للتعلّم.

بعض عراقيل تطوّر التصوّرات:

التصوّرات مُرتبطة أساسًا بالتطور النفسي الوراثي وبالسياق الإجتماعي والثقافي وكذا بالمُستوى المعرفي القاعدي للمتعلم كونها صورة ذهنية وبنية، فعلى هذا الأساس يجب وضع المُتعلم أمام وضعيات تُقدّم فيها الظواهر العلمية نوعًا من التحدي أين تكون نماذجه التفسيرية غير كافية والتّي تحدث زعزعة لأفكاره وتصوراته في مُحاولة لتفسير الظاهرة.(**الوثيقة المرفقة للمنهاج، 2016، ص04**).

6. خصائص المعلم في مرحلة التعليم المتوسط :

لقيام المعلم بممارساته التعليمية في التربية المعاصرة ينبغي أن يتصف بعدّة خصائص نُوضّحها فيما يلي:(**عبد العظيم و رضا توفيق، 2017، ص ص 40**).

1.6 الجانب العقلي والمعرفي:

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة ورفع مُستوى كفايتهم الإجتماعية، فإنّ المعلم يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تُمكّنه من إعانة طلبته على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية أي أن يعرف ما يُعلّمه أتم المعرفة وأن يكون مُستوعبًا لمادة تخصصه أفضل إستيعاب ويكون مُتمكّنًا من فهم المادة التّي أُلقيت على عاتقه تمكّنًا تامًا، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، مرن التفكير يُداوم على الدراسة والبحث في فُروع المعرفة التّي يقوم بتدريسها ومُلمًا بالطرق الحديثة في التربية. كذلك يحتاج المعلم إلى معرفة طُرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي بإستعمال طُرق فعّالة ووسائل مُعيّنة تُيسّر تعلّم الطلبة وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف وتقويم تعلّم طلبته وتوجيههم لمزيد من التعلّم.

2.6 الرغبة الطبيعية في التعليم:

فالمعلم الذّي تتوفر لديه هذه الرغبة سوف يقبل طُلابه بموضوعية وحب ودافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرًا وسلوكًا وشعورًا. ويُشجعه على تكريس جُلّ جُهده للتعليم مهنة إختارها عن رغبة ذاتية يُشبّع من خلالها

حاجات إنسانية وإجتماعية لديه ويُحقّق من خلاله ذاته الإجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والإبتكار لصالح المهنة كذلك أن يحرص على حُضور الدورات التدريبية والإستفاذة منها في مجال عمله وبذلك ينمو مهنيًا ويتقدم علميًا.

3.6. الجانب النفسي والإجتماعي: (نفس المرجع، ص41)

إنّ المعلم الكفء هو الذّي يتمتّع بمجموعة من السمات الإنفعالية والإجتماعية ومن أبرز هذه السمات أن يكون مُتزنًا في إنفعالاته وفي أحاسيسه ذا شخصية بارزة مُحبًا لطلبته مُلتزمًا بأداب المهنة وأن يكون واثقًا بنفسه وأن يحترم شخصية طلبته حازمًا معهم، وأن يتصف بالمهارات الإجتماعية لأنّ المجتمع المدرسي مُجتمع إنساني يقوم على التفاعل الإجتماعي بين أعضائه من طلبة ومعلمين وإداريين وموجّهين وأولياء الأمور ويفرض هذّا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعًا والمُحافظة على علاقات إيجابية فعّالة.

كذلك أن يتميّز بالموضوعية والعدل في الحُكم ومعاملة الطلبة والبعد عن الإنحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي أو في حُكمه على نتائج تعلّمهم وعلى إنجازاتهم أو إخفاقاتهم حتّى يشعر الطلبة أنهم في أيدي أمينة، كذلك أن يتميّز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني وأن يتقبّل توجيهاته وإرشاداته بصدر رحب وعقل مفتوح ولا ينظر إليها على أنها إهانة موّجهة لشخصه أو فيها إنتقاص من قدرته لانّ هذه النظرة تحول بينه وبين نموه المهني وتحدّ من درجة تقدمه وفاعليته في مهنته، كذلك أن يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال حتّى يتحمّل القيام بدوره ومهامه من منظور الرسالة التربوية الجديرة بالتحمّل والصبر على صعوباتها وتحديها.

ويُقدّم لنا (**Philipe Perrénoud**) الكفاءات المهنية العشر التّي يجب أن تكون عند المعلم والتّي نوردها في النقاط التالية: **(Philipe Perrénoud,1999,p06)**

العمل بطريقة أخلاقية ومسؤولة: كل أستاذ يُساهم في التكوين الإجتماعي والمدني للتلاميذ، وبصفته عامل في الدولة يُظهر وعي مهني في تتبع مبادئ تتعلق بالواجبات الأدبية، يحترم شخصية التلميذ وحرية الرأي، ويعمل على تنمية سلوكات موضوعية ويسهر على سرّية بعض المعلومات الخاصة بالتلاميذ وعائلاتهم فيمارس حريته ومسؤوليته البيداغوجية في إطار الإلتزامات القانونية.

إتقان اللغة الفرنسية من أجل التعليم والتواصل: في إستعماله للغة الفرنسية يكون حريصًا على نوعية اللغة لدى التلاميذ ففي كلّ مهامه يُعبّر بوضوح على أخد بعين الإعتبار مُستوى تلاميذه.

السيطرة على التخصص المُدرَّس والتّي تكون بإمتلاك ثقافة عامة جيّدة: المعلم أخصائي في مادته، وهو قادر على التلقين الصحيح لتلاميذه في إطار تعليم فعّال، فعليه السيطرة على فن التعليم وعليه إستخدام مقاربات متعدّدة الإختصاصات، وهو يعرف عملية التلقين والصعوبات التّي يُصادفها التلاميذ وطرق معالجتها.

تنظيم العمل في القسم: المعلم يعرف كيف يجعل التلاميذ يُحرزون تقدمًا وكيف يُنظم العمل في القسم، لكي تكون ظروف العمل مناسبة في القسم وهذا بإحترام قواعد الحياة في المجتمع.

الأخذ بعين الإعتبار تنوّع المتعلمين: المعلم يستخدم قيم الإختلاط سواء تعلق الأمر بإحترام المساواة بين التلاميذ مع الأخذ بعين الإعتبار وتيرات التلقين، ومرافقة كل تلميذ حتى أصحاب الإحتياجات الخاصة.
تقويم المتعلمين: يعرف المدرس كيف يُقيم تقدم التلقينات ويستخدم نتيجة تقيّيماته لتكيّيف تعليمه مع تقدم تلاميذه، ويُطور التقيّيم الذاتي لديهم ويقوم بإيصال إلى الأولياء تطوّر النتائج المدرسية لكل تلميذ.

تصميم وتنفيذ ما تم التخطيط له: التحكّم في مادته شرط ضروري في التعليم، فالمدرس له معرفة معمقة وواسعة لمادته وسيطرة على المسائل المسجلة في البرامج، فهو يُساعد تلاميذه في إكتساب الكفاءات المطلوبة ويحرص على تناسق مشروعه المهني.

إتقان إستعمال تكنولوجيا الإعلام والإتصال: كلّ المعلمين والأساتذة يجب أن يكونوا متمكنين من إستخدام المعلومات والتواصل، وكذلك إستعمالها في ممارساتهم التعليمية.

العمل ضمن فريق وهذا بالتعاون مع أولياء الأمور وشركاء المدرسة: المدرس يُساهم في حياة المدرسة والمؤسسة، ويساهم أيضًا في حياة المؤسسة المدرسية ويعمل مع الفرق التربوية للمدرسة، وأقسامه ومعلمي مادته، فالمعلم يساعد التلميذ في بناء مشروعه التوجيهي وهذا بتعاون مع أولياء التلاميذ.

التدريب على الإبتكار المستمّر في الممارسات التعليمية: فالمدرس يُجدّد معلومات مادته البيداغوجية ويعرف كيف يلجأ إلى أولئك القادرين على جلب المساعدة أو الإستشارة في ممارسة عمله ويكون قادرًا على القيام بتحليل نقدي لعمله وتعديله.

ثانيا: مرحلة التعليم المتوسط

1.تعريف التعليم المتوسط:

يُعرف حسن شحاتة المرحلة المتوسطة بأنها " نظام التعليم العام وتُسمى المرحلة الإعدادية في بعض الدول وتلك المرحلة التّي سابقتها المرحلة الإبتدائية (مدّة الدراسة فيها ست سنوات) ومدّة الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط ثلاث سنوات سابقًا، وهي تسبق المرحلة الثانوية (مدّة الدراسة فيها ثلاث سنوات)".**(شحاتة وأخرون ،2003، ص 267)**.

أما زكريا إسماعيل أبو الضبيعات فقد عرفها بأنها" مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية النشء تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله، يُراعي فيها نمو وخصائص الطور الذّي يمّر به وهي تُشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم".**(أبو الضبيعات، 2009، ص291)**.

ويُعرف أيضا التعليم المتوسط بأنه المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، له غايات خاصة يهدف إلى جعل كل تلميذ يتحكّم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التّي تُمكّنه من مُواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية ولا ينبغي إعتبار التعليم المتوسط على أنه مرحلة تحضيرية للتعلم الثانوي فقط.

يتم هذا التعليم في مُؤسسة التعليم المتوسط (المتوسطة) التّي عليها إعداد مشروعها (مشروع المؤسسة) الذّي يُحدّد النشاطات البيداغوجية للمُؤسسة وكيفيات تنفيذها وتقويمها. **(المرجعية العامة للمناهج، 2016، ص51)**.

يُمكن القول أنّ التعليم المتوسط هو المرحلة التّي تلي المرحلة الإبتدائية والتّي تدوم أربعة سنوات تنتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم المتوسط.

2.أهداف التعليم المتوسط:

تُجزّأ سنوات التعليم المتوسط الأربع إلى ثلاث أطوار تتميّز بأهداف محدّدة: **(نفس المرجع، ص51)**.

الطور الأول: أو طور التجانس والتكيّف، ويُمثّل السنة الأولى سنة ترسيخ المُكتسبات والتجانس والتكيّف مع تعليم، يتميّز بإعتماده على المادة المُستقلة أكثر وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية.

الطور الثاني: أو طور الدعم والتعمّق، ويُمثّل السنتين الثانية والثالثة، ويُخصّص لدعم الكفاءات ورفع المُستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

الطور الثالث: أو طور التعميق والتوجيه، ويُمثّل السنة الرابعة حيث بالإضافة إلى تعميق وتنميّة التعلّمات في مُختلف المواد يتم فيها تحضير توجيه التلاميذ نحو شُعب التعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة العملية، وذلك بالعناية والمُتابعة البيداغوجية وبنشاطات يغلب عليها العمل التطبيقي ويُتوّج التعليم الإلزامي بشهادة التعليم المتوسط.

ويهدف التعليم المتوسط أيضًا إلى تحقيق ما يلي: (بن فليس، 2014، ص55).

منح المُحتويات التربوية الأساسية من خلال مُختلف المواد التعليمية التّي تتضمّن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التّي تُمكّن التلاميذ من:

- إكتساب هويتهم بما يتماشى والقيم الإجتماعية والروحية والأخلاقية ومُقتضيات الحياة في المُجتمع.
- تعلّم المُلاحظة والتحليل والإستدلال وحلّ المُشكلات وفهم العالم الحيّ والإبداع.
- التمكّن من التكنولوجيا الجديدة للإعلام والإتصال وتطبيقاته الأوليّة.
- التفتح على الثقافات والحضارات الأجنبية وتقبل الإختلاف مع مُواصلة الدراسة والتكوين لاحقًا.
- جعل التلميذ يتحكمّ في قاعدة من الكفاءات التّي تُمكّنه من مُواصلة الدراسة والتكوين ما بعد الإلزامي في الحياة العملية.

وعليه نستطيع القول أنّ التعليم المتوسط يهدف إلى تحقيق أهداف مُعيّنة على المتعلم إكتسابها وهذّا لتحقيق التعلّمات الخاصة بهذه المرحلة.

3.الإصلاح التربوي في التعليم المتوسط في الجزائر:

مرت مرحلة التعليم المتوسط بتعديلات وإصلاحات منذ 1962 أدت إلى تغيّير في تنظيم المرحلة وهذا توافقًا مع السياسة التربوية المنهجية، حيث كانت مرحلة بعد الإستقلال إلى غاية بداية السبعينات تُوفّر ثلاث أنماط من التعليم، وتنتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم المتوسط والتعليم التقني الذّي يمنح ثلاثة سنوات من التعليم ينتهي بشهادة الكفاءة المهنية ،والتعليم الفلاحي الذّي يدوم 3 سنوات وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية.

ومع بداية السبعينات جاءت الإصلاحات التربوية التّي تضمنها أمرية 16 أفريل 1976 والتّي حدّدت إقامة المدرسة الأساسية، وكانت أول بداية فعلية لها في الموسم الدراسي 1980-1981، والتّي تُوّجت ببناء صيغة

المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات مُواكبة للتغيّير الإجتماعي والإقتصادي ووجوب التعليم وإجباريته، وبذلك أصبحت المرحلة المتوسطة تُمثل الطور الثالث منها، تم خضعت للإصلاح من جديد لتُواكب التغيّرات العالمية والمحلية من خلال العمل بمرحلة التعليم المتوسط ذات الأربع سنوات إنطلاقًا من الموسم الدراسي 2004/2003.**(نفس المرجع، ص ص 52 53).**

عرف الدخول المدرسي 2004/2003 جُملة من الإجراءات تدخل في إطار الإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية وهي: **(وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 72)**

تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط: وبهذا الإجراء تُطبق المناهج الجديدة التّي أُعدّت لهذا المُستوى، إضافة إلى عناصر التجديد التالية:

البدء في تدريس اللغة الأنجليزية كلغة أجنبية ثانية.

تغيّير مادة التربية التكنولوجية إلى مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا وإدراج البعد الكيميائي بها.

إدراج أنشطة لاصفية.

الكتب المدرسية: إنّ الكتب المدرسية التّي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميّز بكونها تُترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعلمية والسندات التربوية. ولهذا فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أو الأستاذ أداة عمل ضرورية فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم.

لذلك رُوعي في إعدادها جملة من الإعتبارات التربوية، البيداغوجية، االعلمية والجمالية حتّى تكون في مُستوى المناهج الجديدة وأداة فعّالة بين أيدي المتعلمين، ومن بين الكُتب المدرسية الجديدة بالنسبة للسنة الأولى متوسط: كتاب: اللغة العربية / اللغة الأمازيغية / اللغة الفرنسية /الأنجليزية/ ت.إسلامية/ التربية مدنية/ التاريخ والجغرافيا/ الرياضيات/ علوم الطبيعة والحياة / العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا.

إستعمال **الترميز العالمي** والمُصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة :المبادئ الموّجهة لتطبيق إدراج الترميز العالمي يتم تعليم المواد العلمية والتكنولوجية باللغة العربية على مستوى مختلف كل المراحل، ويتم تعلم هذه المواد مرفوقًا بإكتساب الترميز العالمي والمصطلحات العلمية وإستعمالها بصفة تدريجية.

ولإدراج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية أهداف منها:**(نفس المرجع، ص 100)**

تمكين المتعلم من المعلومات العلمية والتكنولوجية العلمية لتدعيم كفاءاته الثقافية والعلمية والمهنية بما في ذلك تكنولوجيا الإعلام والإتصال.

تمكينه من إستعمال التوثيق العلمي والتقني باللغة العربية واللغات الأجنبية.

تدعيم تساوي الفرص بين التلاميذ بتمكين خريجي التعليم الإجباري والتعليم الثانوي من إكتساب الكفاءات الضرورية في مجال الترميز والمُصطلحات العلمية، للسماح لهم بإختيار التوجيه الملائم لقدراتهم ورغباتهم ولمشاريعهم المستقبلية ومتابعة دراستهم أو تكوينهم بنجاح في الشعبة المختارة بدون عائق لغوي.

المساهمة في الحدّ من التسرب المدرسي .

يُطبّق الإتجاه العالمي في كتابة العمليات الرياضية في السنة الأولى متوسط أي من اليسار إلى اليمين، وتستعمل الرموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة إلى جانب الرموز بالعربية المستعملة سابقا.

يُدرج المصطلح العلمي باللغة الأجنبية إلى جانب المصطلح باللغة العربية، ويرتكز على المفاهيم والأفكار الأساسية للبرنامج ويُدمج في المادة العلمية.

4. التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط :

يتضّح من المرسوم رقم (247) في 4 جوان 2003 الرغبة في شمولية المرحلة لكلّ الجوانب التعليمية ومُحاولة العمل بطريقة تكون النتائج التعليمية للتلاميذ مُحقّقة بصورة فعّالة ومردود مُلائم ذلك بإتباع المقاربة البيداغوجية للتدريس بالكفاءات والتّي تعني وصول المتعلم إلى الأداء الإيجابي لعمل مُعيّن أو قدرته على توظيف معارفه بطُرق مُنظمة. فهدف المرحلة هو الوصول إلى مُخرجات تربوية بعد إنقضاء مدّة الأربع سنوات

التّي يُزاول فيها التلميذ تعليمه حيث تجعله قادرًا على التحكّم في إستعمال كلّ المعارف التّي تلقاها وتتكوّن لديه القُدرة على إيجاد الحُلول المُناسبة من الوضعية التّي تُواجهه والإستفاذة من معلوماته في حياته الشخصية ممّا يُسهّل له الإتصال والتواصل بصورة جيّدة مع محيطه ويكون فعّالاً داخل الجماعة ،ويُمكن إختزال مجموعة العمليات المُنتظر تحقيقها بعد نهاية المرحلة والحصول على شهادة التعليم المتوسط فيما يلي:(**بن فليس، 2014، ص54)**

الفعل: وذلك بالعمل على إنجاز أعمال ومشاريع وإيجاد حلول واقعية للمشكلات وتنميّة قدرات التلميذ على التحليل والتركيب وإنجاز التمارين.

الفهم: والذّي يُبنى على القدرة على إستغلال المعلومات بدل الحشو وكثرة المعارف بل أنّ كثرة هذه المعارف مرتبط أساسًا بمدى القدرة على الإستفادة منها.

الإستقلالية: أي قدرة التلاميذ على الإعتماد على أنفسهم ممّا يمنح لهم فرص الإبتكار والتحكّم الفردي في الأشياء والموضوعات والظواهر.

تنظيم هذه المعارف في هذه المرحلة في مجموعة مواد دراسية كاللغات التّي تسمح للتلميذ بالتواصل مع الأخرين وإستعماله اللغة في حياته الشخصية وفي نشاطه مع الجماعة، كما تسعى التربية الدينية إلى تهذيب سلوك التلميذ والعمل بقيم الذين الإسلامي، وتُحقّق له التربية المدنية التكيّف مع الأخرين والتدريب على المسؤولية بمعرفة القوانين التّي يجب العمل بها لتنظيم الحياة العامة، وتُمكّنه مادة التاريخ والجغرافيا من معرفة علاقته بمحيطه الخارجي، وتُمكنّه الرياضيات من توظيفها في حياته اليومية، كما تضعه مادة علوم الطبيعة والحياة في موقع يعي فيه الظواهر والقوانين الطبيعية وإستعمال لغة العلم للإتصال ولا يتأتى ذلك إلاّ بالإستعانة بالعلوم الفيزيائية كما تسعى المناهج المُمثلة لهذه المرحلة إلى تطوير الجانب الجمالي وهو ما تُعبّر عنه التربية الموسيقية والتشكيلية والتربية البدنية.**(نفس المرجع، ص 54)**.

5. خصائص نمو المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط :

تُعدّ المراهقة فترة إنتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج فهي كتقاطع طُرق حيث يُواجه المراهق السؤال الملح "من أنا" لذلك يجب أن يُؤسّس المُراهق هوايات إجتماعية ومهنية أساسية حتّى لا يظلّ مُشوّش التفكير غامض الشعور حول الأدوار التّي سيقوم بها كشخص ناضج. ولذا يجب على المدرسة مُراعاة أن تكون المناهج ذات علاقة وطيدة ببحث التلميذ عن الفهم الشخصي لذاته وما يتوافق مع بحثه عن هويته وقد تشمل المناهج المواد التالية من أجل بلوغ الهدف: مقررات عن المخدرات، مقررات عن الجنس، النمو الإنساني، علم الإجتماع، العلاقات الشخصية ... ممّا يُساعد التلميذ على تكوين فلسفته في الحياة.(**الشيباني، 2003، ص203**).

ومن مظاهر النمو في مرحلة المراهقة ما يلي:

1.5.النمو الجسمي:(كامل عويضة، 1996، ص 118).

إنّ جسم الإنسان من المُقوّمات الأساسية في تكوين شخصيته لذا كانت التغيّرات التّي تطرأ على الجسم من الأهميّة بمكان، وهذه التغيّرات ليست مُهمّة في ذاتها بقدر ما هي مُهمّة من حيث تأثيرها غير المُباشر على شخصية المراهق وقدراته وسلوكه وعقله وعواطفه تتأثّر كلّ منها بالأخرى.

ويُؤثر في النمو الجسمي للمراهق عاملان أحدهما داخلي وهو الوراثة والأخر خارجي وهو البيئة ولا يُمكن فصل أحد العاملين عن الأخر. إذن فالنمو الجسماني يُقصد به "التغيرات في الأبعاد الخارجية للمراهق كالطول والعرض والوزن وغيرها".

ومرحلة المراهقة تُعتبر طفرة في النمو الجسماني فهي مرحلة نمو جسمي سريع حيث تستمّر معدلات الزيادة في النمو حيث يزداد الطول زيادة سريعة ويزداد وزن الجسم.

وإزاء النمو الجسمي في مرحلة المراهقة يجب على الآباء والمربين مُراعاة ما يلي:**(نفس المرجع، ص120)**.

– إعداد المراهقين للنضج الجسمي والتغيّرات الجسمية التّي تطرأ في هذه المرحلة: معناها والفروق الفردية منها وتقبلها والتوافق معها وإعداد البرامج التربوية المُخطّطة الخاصة بذلك.

– مراعاة الفروق الفردية بين الجنسين بصفة عامة.

– الإهتمام بالتربية الصحية والقضاء على الأمية الصحية والعناية بالطب الوقائي.

– عدم التركيز على النمو العقلي المعرفي على حساب النمو الجسمي.

– العمل على إستثمّار طاقة المراهقين في أوجه النشاط المختلفة داخل وخارج المدرسة.

– توجيه المراهقين إلى المعلومات والقواعد الصحية اللازمة لسلامتهم الجسمية.

– توعية المراهقين بأهميّة التربية الرياضية بالنسبة لتنميّة الكفاية الجسمية.

2.5.النمو الانفعالي:(الشيباني، 2003، ص205).

تكثر إنفعالات المراهق وتتنوّع كمًا وتختلف إستجاباته للمُثيرات نوعًا عن إستجاباته في المراحل السابقة وفيما يلي بعض مظاهر النمو الإنفعالي:

– يتحوّل إنفعال المراهق من الإنفعال المُوّحد أو البسيط(الموقف الواحد) إلى الإنفعال المركب أو المعقّد (الموقف قد يثير أكثر من إنفعال).

– إنفعالات الطفولة مثيراتها مادية محسوسة بينما تكون في المراهقة مادية ومعنوية أو مادية في أنّ واحدٍ.

– إنفعالات الطفولة محدّودة بينما إنفعالات المراهقة كثيرة ومتشعّبة وحادة ولاسيما في بداية المرحلة فنلاحظ عدم الإتزان الإنفعالي والثورة لأبسط الأمور والعجز عن التحكّم فيها مثل الصراخ أو البكاء.

– يبرز إنفعال حب الذات كأهم إنفعال لهذه المرحلة فهو يعتني بذاته البدنية والتحلّي بالصفات التّي تجذب إنتباه الأخرين.

وهناك بعض الصفات الإنفعالية للمراهق منها:

شدة الحساسية، اليأس، القلق والكأبة، التمرد والعصيان، التهوّر.

3.5.النمو العقلي: (عويضة، 1996، ص ص 142،143)

تشهد مرحلة المراهقة الطفرة النهائية في النمو العقلي المعرفي، إذ تتميّز بأنها فترة تميّز ونضج في القدرات وفي النمو العقلي عُمومًا ومن تم فإنّ تعلم المراهق يشمل تزويده بقوّة عقلية عظيمة تُساعده في نموه المُتكامل، وتظهر القدرات الخاصة كالمواهب وكذلك ينمو الذكاء نموًا مُطردًا، وتزداد في هذه المرحلة سُرعة التحصيل وإمكانياته.

تنمو في هذه المرحلة القدرة على التعلم ويُلاحظ أنّ التعلم يُصبح منطقيًا لا أليًّا ويبعد عن طريق المُحاولة والخطأ وينمو الإنتباه والإدراك، ينمو التذكر معتمدًا على الفهم وإستنتاج العلاقات وتنمو معه القدرة على الإستدعاء والتعرّف وتزداد القدرة على التخيّل المجرّد المبني على الألفاظ ويتجه من المحسوس إلى المجرّد وتزداد القدرة على التفكير والإستدلال والإستنتاج والحكم على الأشياء وحلّ المشكلات وتنمو القدرة على التحليل والتركيب وتنمو المفاهيم المعنوية مثل الخير، ويميل المراهق إلى رؤية الأشياء على مُستوى مفاهيمي.

4.5.النمو الإجتماعي: (هنام،1984، ص ص 251 250)

يُؤدي الإنتقال من المدرسة الإبتدائية إلى المدرسة الإعدادية إلى زيادة الثقة في النفس والشعور بالأهميّة وتوسيع الأفق الإجتماعي والنشاط الإجتماعي ويتسّع نطاق الإتصال الشخصي مع السنين خاصة في حالة الشخصية المُنبسطة حيث يسعد المراهق بمشاركة الأخرين والخبرات والمشاعر والإتجاهات والأفكار. أما في حالة الشخصية المنطوّية فإنّ المراهق يظلّ مشغولاً بنفسه ويستغرق وقتًا طويلاً حتّى يتجه نحو الأخرين.

ومن أهم العوامل المُؤثرة في السلوك الإجتماعي للمراهق في هذه الفترة: الإستعداد وإتجاهات الوالدين وتوقعاتها، الأسرة ومستواها الإجتماعي الإقتصادي، رأي الرفاق، مفهوم الذات، المدرسة ومطالبها، النضج الجسمي، المجتمع والثقافة العامة.

ومن الناحية التربوية يجب مُراعاة ما يلي:

- الإهتمام بالتربية الإجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع والعناية بالإرشاد النفسي.
- الإهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة في جميع نواحي العملية التربوية.
- تشجيع التعاون مع أفراد الأسرة والمنظمات الإجتماعية الأخرى.
- إشراك المراهق في إختيار أصدقائه مع توجيهه.
- إحترام ميل المراهق ورغبته في التحرّر والإستقلال. - توسيع خبراته.

شخصية المتعلم

(الجسمي، الحسي) يظهر هذا الجانب في إستغلال الحواس.

(العقلي، المعرفي) يظهر هذا المجال في العمليات العقلية من: انتباه، إدراك وتذكر كذلك في المهارات الفكرية كإستقراء، إستنتاج، تصنيف، ترتيب، ملاحظة، تحليل وتركيب.

(الاجتماعي، الوجداني) يظهر هذا المجال في زيادة الثقة بالنفس، توسيع الأفق الإجتماعي، قوة الإيمان بالله، حب الجمال....

(أوحيدة، 2017، ص55).

6. ملمح تخرج المتعلم من مرحلة التعليم المتوسط :

في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم مُتحكّمًا في الكفاءات الأساسية التالية:(**منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة، 2013، ص129**).

إكتساب جُملة مُنسقة ومُنسجمة لمفاهيم أساسية ضرورية للفهم والتحكّم في العالم الطبيعي بمُستوى تناول يتماشى ومُكتسباته وتصوراته ومدى نُضجه العقلي.

التحكّم في المظاهر الأساسية للمُقاربة العلمية في حلّ المشكلة (الطريقة التجريبية).

تطبيق الإستدلال العلمي المنطقي، التحليل والنقد.

إستخدام إستراتيجيات التقصي ومُعالجة المعلومات.

صياغة مُشكل وطرح الفرضيات.

إمتلاك طرائق العمل وتطبيقها بصفة مُستقلة وإبداعية.

إنجاز تركيب لموضوع (حوصلة).

إعداد مشروع شخصي، تخطيط عمليات، إستعمال أدوات.

التحكّم في اللغة الشفهية والكتابة كوسيلة لهيكلة الفكر وعامل للإتصال.

الإتصال الفعّال باللغة الخاصة بمجال العلوم (ترجمة أفكار ومُلاحظات إلى مُخططات).

التمكّن من مُختلف الخدمات ذات طابع الإجتماعي التّي يُقدمها الإعلام الألي.

تبني سلوك الإثبات الذاتي وإستقلالية الفكر.

الإندماج والتكيّف مع حياة المُجتمع.

إدراك أهميّة وقيمة التقدّم العلمي والوعي بأثره على نفسه والمجتمع والمحيط.

الوعي بالمشاكل الرّاهنة للحياة، الصحة والبيئة.

التأثير والتفاعل بشكل مسؤول مع مُحيطه. **تبني** سلوك ومواقف صحية وقائية تتوافق مع المعارف المُكتسبة.

خلاصة

يعتبر التعليم في الجزائر أحد أهم القطاعات التّي أولت لها الدولة أهميّة بالغة من جميع النواحي.

تعد مرحلة التعليم المتوسط من المراحل الحاسمة في مسار المتعلم حيث يتعلم في هذه المرحلة كل المقررات والأسس في كل المواد التعليمية، حيث تتوافق هذه المرحلة مع أهم فترة من فترات حياته وهي المراهقة التّي تُعتبر من المراحل العمرية الهامة جدا في حياة الانسان لانها ذات طبيعة خاصة، فهي تمثل مرحلة إنتقالية بين الطفولة والبلوغ يتعرض فيها المتعلم إلى جملة من التحوّلات المختلفة كتغيرات التّي تشمل نواحي عديدة كالتطور العصبي والذهني العاطفي والاجتماعي، هذه التغيرات تعتمد على الفرد نفسه. بالإضافة إلى أنها تترك أثار كبيرة على شخصيتة سواء كانت إيجابية أو سلبية، يتم خلالها اكتساب المعارف والمهارات المختلفة ويتعلم الفرد كيف يتحكم في مشاعره ويدير علاقاته ليُمكّنه ذلك من اكتساب الهوية التّي تجعله جاهزا لمواجهة مصاعب الحياة.

ولكي يحقق التعليم المتوسط أهدافه ينبغي عليه أن تتناسق وتتداخل كل مواده مع بعضها البعض لأنها تحقّق لدى المتعلم مجموعة من الكفاءات التّي تُساعده على تكملت مشواره الدراسي وبناء على إثرها تعلّماته اللاحقة، وخُصوصًا ما سيتم إكتسابه في مادة علمية كمادة علوم الطبيعة والحياة التّي هدفها تكوين إنسان مُعاصر ذو ثقافة علمية قاعدية ضرورية تُساعد على تطوّر مجتمع راقي هدفه تحقيق أسمى درجات الفهم والتكيّف وحلّ المشكلات التّي تصادف المتعلم في حياته اليومية.

الفصل الخامس:

الإطار المنهجي للدراسة

1. مجال الدراسة.
2. الدراسة الاستطلاعية.
3. منهج الدراسة.
4. أدوات جمع البيانات في الدراسة.
5. الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات(الصدق والثبات).
6. مجتمع وعينة الدراسة.
7. أساليب المعالجة الإحصائية.

1. مجال الدراسة:

أُجريت هذه الدراسة بمتوسطات ولاية عنابة والمُقدّر عددهم بـ (87) متوسطة.

الملحق رقم (1) يوضح كيفية توزيع المجال التربوي على إقليم ولاية عنابة (بلديات، متوسطات، أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).

قامت الباحثة بالدراسة الميدانية بعد أخذ تصريح من طرف رئيس قسم علم النفس بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة – وتقديمه لمديرية التربية بولاية –عنابة– أنظر **الملحق رقم(2)** حيث قامت هذه الأخيرة بمنحنا ترخيص بالدخول إلى متوسطات ولاية –عنابة– لإجراء دراستنا وهذا كما يوضحه **الملحق رقم(3)** ، حيث قمنا في بادئ الأمر بمقابلات أوليّة مع بعض الأساتذة قصد التعرف أكثر على مكان وعينة الدراسة وكان ذلك في شهر فيفري2017، أما التاريخ الفعلي لإجراء الدراسة الميدانية فكان خلال الفصل الثاني والثالث من السنة الدراسية 2017-2018 في الفترة الممتدة من ديسمبر 2017 إلى غاية ماي من 2018.

2.الدراسة الاستطلاعية: (وصف لظروف الدراسة الاستطلاعية)

تُعدّ الدراسة الاستطلاعية أساسًا جوهريًا لبناء أي دراسة علمية وهو الأمر الذّي يساعد الباحث في جمع المعطيات الأوليّة عن مكان ومجتمع الدراسة، وكذا التعرف على انتقاء عينة الدراسة وفق متطلبات البحث وبالتالي تسمح أيضا بالتيقن من صلاحية استخدام تقنيات جمع البيانات والأساليب المختلفة لاختبار فروض الدراسة، وقد مكّنتنا الدراسة الاستطلاعية من :

- تحديد مجتمع وعينة الدراسة وتحديد أهم خصائصهما.
- تحديد مكان إجراء البحث الميداني (المتوسطات نموذجا).
- تحديد طبيعة الأدوات المناسبة.

إنّ المُعطيات السابقة مهدت للباحثة رسم الخطوط العريضة لإجراء مقابلات أوليّة مع بعض أساتذة التعليم المتوسط والذّين اختيروا بطريقة قصديه من المجتمع الكلي للدراسة وهذا حسب الظروف والإمكانيات التّي أُتيحت لنا في هذا المجال والتّي قُدر عددهم بـ أثني عشر(12) أستاذ يُدرسون(مادة اللغة العربية / التربية الإسلامية خمسة 05 أساتذة، خمسة 05 مادة علوم الطبيعة والحياة، إثنان 02 مادة الإجتماعيات) في الفترة الممتدة من 29 جانفي إلى غاية فيفري 2017 بداية الفصل الثاني، مع العلم أنهم سيتم استبعادهم من عينة الدراسة حتّى

تكون إجراءاته المنهجية أكثر موضوعية بهدف التأكد من قابلية الموضوع للدراسة الميدانية. وبناء على ذلك يتم تحديد الأبعاد التّي ستعتمدها الباحثة في بناء أدوات الدراسة ومحاورهم وفق المحاور الرئيسية للموضوع.

تمحوّرت أسئلة المقابلة النصف موّجهة التّي تم توجيهها لعينة الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

أسئلة الدراسة الاستطلاعية:

بالنسبة لسؤال الأول

ما هي الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات ؟ وكان الهدف من وضع هذا السؤال معرفة أكثر الممارسات التعليمية المُتداولة عند الأستاذ.

بالنسبة لسؤال الثاني

هل الممارسات التعليمية تتم وفق المقاربة بالكفاءات ؟ وكان الهدف من وضع هذا السؤال معرفة مدى ممارسة الأستاذ للمقاربة بالكفاءات.

بالنسبة لسؤال الثالث

هل المادة التّي تُدرسها تُطبّق فيها المقاربة بالكفاءات ؟ وكان الهدف من وضع هذا السؤال معرفة أكثر المواد المطبق فيها المقاربة بالكفاءات.

من خلال طرح تلك الأسئلة على مفردات عينة الدراسة الاستطلاعية كانت استجاباتهم على النحو التالي:

بالنسبة لسؤال الأول

من خلال استجابات مفردات عينة الدراسة على هذا السؤال تبيّن لنا آن الممارسات التعليمية للأستاذ والتّي قصدنا بها في دراستنا هذه مجموع السلوكات، الأفعال والطرق التّي يمارسها الأستاذ مع متعلميه خلال عملية التدريس هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم. حيث أنّ كل مفردات العينة البالغ عددها اثني عشر اجمعوا على هذه الممارسات سواء خارج القسم أي (قيامهم بالتخطيط) أو داخله (أي تنفيذ وتقويم الدرس).

بالنسبة لسؤال الثاني

من خلال استجابات مفردات عينة الدراسة على هذا السؤال تبيّن أنّ هناك اختلاف في أراء الأساتذة في الإجابة على هذا السؤال، حيث جاءت الإجابة بـ نعم 58% وهذا ما أرجعناه إلى خبرة كل أستاذ في الميدان، فقد كانت هناك استجابات ايجابية فيما يخص هذا السؤال من قبل الأساتذة الجدد الذّين قدموا ايجا بات تؤكد تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات تخطيطهم للدرس(وجود المذكرة، وثائق وسندات، الكراس اليومي) إلى التقويم مرورا بالتنفيذ وهذا لأنهم لم يعرفوا سواها(على حسب تعبير إحدى الأستاذات) وهذا راجع إلى أنهم مجبرون من طرف المفتشين على التدريس بهذه الطريقة كما أنهم في تكوين مستمر بخصوصها خلال الندوات التكوينية (سواء من طرف مفتش المادة أو الأستاذ المُكوّن) والتّي تسعى هذه الندوات إلى تكوين صورة عامة حول المقاربة بالكفاءات لدى أستاذ من أجل فهمها واستيعابها وبالتالي تطبيقها. أما نسبة 42 % فكانت مقدمة من طرف الأساتذة ذوي الخبرة (القدامى) والذّين درّسوا بطريقة القديمة و الحديثة والذّين أظهروا من خلال ايجاباتهم نقص في الإرادة للقيام بالتغيّير في أسلوب العمل وبرّروا أنّ ممارساتهم لا تتم وفق المقاربة بالكفاءات لوجود عوائق ونقائص قدموا منها ما يلي: ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، نقص الوسائل البيداغوجية التّي تساعد على التنفيذ، كثافة البرنامج الدراسي مع ضرورة تنفيذه.**(أنظر الملحق رقم4)**

بالنسبة لسؤال الثالث

وُجِّه السؤال لأساتذة اللغة العربية والتربية إسلامية، الاجتماعيات، علوم الطبيعة والحياة، الفيزياء فقد خلصنا إلى: أنّ طبيعة المادة هي التّي تُساعد في تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات وأنّ مادتي العلوم والفيزياء أكثر المواد التّي تُطبق فيهما وهذا راجع إلى خصوصية كل مادة التّي تستدعي العمل بالأفواج، تقديم الدرس باستعمال أدوات ووسائل، وضع التلميذ في وضعيات مشكل وجعله يصّل إلى نتيجة بتوجيه الأستاذ، القيام بتجارب في المخبر (وهذا من متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات).

على أساس ما تم من إجراءات في الدراسة الاستطلاعية، ومن خلال ما تحصّلت عليه الباحثة من استجابات حول أسئلة المقابلة الأوليّة الموّجهة نحو جزء من المجتمع الكلي للدراسة، كل هذا سيساعد في بناء الأدوات الأساسية والنهائية للدراسة وتحديد أبعادهم بطريقة أكثر موضوعية والتّي تُوفي بغرض الدراسة.**(أنظر الملحق رقم05)**

3. منهج الدراسة:

كَوْنَ هذه الدراسة تهدف للتعرف على واقع الممارسات التعليمية لأستاذ التعليم المتوسط ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على التدريس بالكفاءات، فان ذلك يستلزم الاعتماد على المنهج الوصفي من أجل وصف وتحليل الجوانب المتعلقة بمشكلة الدراسة. كما تم الاعتماد أيضًا على الإحصاء كطريقة من طرق البحث التّي تعتمد على الأسلوب الكمّي في تحليل البيانات واختبار الفرضيات نظرا لما تُقدمه أدوات الدراسة المستخدمة من بيانات إحصائية يتم تحليلها وتفسيرها على ضوء المعطيات المُحدّدة للأهداف وعينة الدراسة.

4.أدوات جمع البيانات في الدراسة:

1.4 المقابلة:

إستخدمت الباحثة المقابلة النصف موجهة في بداية الدراسة (الدراسة الإستطلاعية) من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على أساتذة التعليم المتوسط حول موضوع الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.

2.4 الاستبيان:

بناءًا على طبيعة البيانات المُراد جمعها وعلى المنهج المُتبع في هذه الدراسة اعتمدت الباحثة على الاستبيان (الاستمارة) كأداة رئيسية صُمّمت خصيصًا لهذا الغرض كونها الأداة الأكثر مُلائمة لتحقيق أهداف الدراسة، وانطلاقًا من مشكلة الدراسة فقد تم تصميم استبيان يضم جزئين الجزء الأول خاص بالبيانات الأوليّة والمتمثّلة في (مؤسسة التكوين، المؤهل العلمي، الأقدمية) أما الجزء الثاني فقد ضمّ أبعاد الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات والمتمثّلة في:(التخطيط، التنفيذ، التقويم) كما هو مُوضّح فيما يلي:

الجزء الأول: يتعلق بالبيانات المهنية: (مؤسسة التكوين، المؤهل العلمي، الأقدمية).

الجزء الثاني: يتعلق بأبعاد الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

قامت الباحثة ببناء إستبيان حول أبعاد الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات وذلك انطلاقا من:

- إجراء مقابلات نصف موجهة مع أساتذة التعليم المتوسط حول موضوع الدراسة.(**أنظر الملحق رقم 04، 05**).

- الاطلاع على التراث النظري ذو الصلة المباشرة بموضوع الدراسة.

– مراجعة محتوى المناهج التربوية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية لمختلف سنوات التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة وكل الوثائق الأخرى وإستخراج منها مؤشرات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

– الحضور في الأيام التكوينية الخاصة بتكوين المتربصين في مادة علوم الطبيعة والحياة المنعقدة في شهر (ديسمبر 2017) و(شهر مارس 2018) تحت إشراف مفتشي المادة.

–حضور ندوات تربوية وأيام دراسية مع مفتشي مادة علوم الطبيعة والحياة حول المقاربة بالكفاءات في شهر (أفريل 2018).

اشتمل الاستبيان على ثلاثة أبعاد وهي التخطيط، التنفيذ، التقويم وقد بلغ عدد عباراته (42) عبارة.

والجدول رقم (6) يُوضّح توزيع بنود الاستبيان الخاص بالممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.

الأبعاد	البنود
1.التخطيط	1، 2 ،3 ،4 ،5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13.
2.التنفيذ	14، 15، 16، 17، 18 ،19 ،20، 21، 22، 23، 24، 25، 26.
3.التقويم	27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37 ، 38 ،39، 40 ،41، 42.

3.4 شبكة المُلاحظة:

كُلما تعدّدت أدوات البحث العلمي كُلما سهل على الباحث جمع المعلومات المراد الوصول إليها لهذا تم الإعتماد على شبكة الملاحظة لان من مميزاتها أنها تسمح بجمع المعلومات من خلال مراقبة الظاهرة في ظروفها الواقعية ممّا يزيد من دقة المعلومات والنتائج المتحصل عليها، أيضا تُمكن شبكة الملاحظة من رصد بعض الأمور الأساسية التّي قد تغفل عليها الأدوات الأخرى خاصة وأنها من الأدوات التّي تصف المعلومات والبيانات بطريقة تفصيلية والتّي تعكس مختلف التأثيرات التّي تصاحب وقوع السلوك بصورة حيّة.

مراحل بناء شبكة الملاحظة :

*لاطلاع على الجانب النظري المُتعلّق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

*الاطلاع على الدراسات السابقة.

*إجراء مُقابلات نصف موجهة مع مفتشي التربية والتعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة واستشارتهم.**(أنظر الملحق رقم 06)**.

وصف شبكة الملاحظة:

احتوت شبكة الملاحظة على الممارسات التعليمية لأستاذ التعليم المتوسط في صورتها النهائية على ثلاثة أبعاد مثلّت المراحل الأساسية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وُزّعت على(31) بنداً كُلها بنود موجبة تعكس الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.

كانت الأبعاد كما يلي:

1. بعد التخطيط احتوى على (08) بنود من البند رقم (01) إلى البند رقم(08).
2. بعد التنفيذ احتوى على (14) بندًا من البند رقم (09) إلى البند رقم(22).
3. بعد التقويم احتوى على (09) بنود من البند رقم (23) إلى البند رقم(31).

5.الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

1.5 صدق أدوات الدراسة:

قُمنا في هذه الدراسة بالتأكد من صدق الأدوات والمُراجعة النهائية لهم إعتمادًا على الصدق الظاهري(صدق المحكمين) من خلال عرضهم على عدد من الأساتذة المُحكمين **(أنظر الملحق رقم 7)** من ذوي الإختصاص والذّي بلغ عددهم ستة(06) أساتذة يعملون في جامعات أكاديمية مُختلفة: جامعة 20 أوث 1955 سكيكدة، جامعة قسنطينة 02، جامعة08 ماي 1945 قالمة.

انطلاقًا من المُلاحظات المُقدّمة من الطرف الأساتذة المُحكمين، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة وكانت هذه التعديلات فيما يلي :

- تم تعديل وصياغة بعض البنود.
- حذف بعض البنود المُكرّرة.

- إعادة صياغة الشكل النهائي للاستبيان.

الجدول رقم (7) يُوضّح البنود التّي تم تعديلها فيما يخص الإستبيان .

البند	الصيغة الأوليّة للبند	الصيغة النهائية للبند
06	- الوسائل التعليمية المعتمد عليها في تقديم الدرس متوفرة.	- هل تُوفر لك المؤسسة الوسائل التعليمية الضرورية لإنجاز الحصة التعليمية ؟
07	- تحتوي خطة الدرس على النشاطات التعليمية.	- هل تختار النشاطات التعليمية التّي تُقدمها ضمن المورد حسب طبيعة المتعلمين؟
09	- تقوم بتحديد بعض مؤشرات الكفاءة المراد تحقيقها.	- هل تُحدّد مؤشرات الكفاءة في خطة الدرس ؟
15	- تعمل على بناء وضعيات مشكلة معقدة.	-هل تبدأ في تقديم المورد بوضعية تعلم ؟
22	- تستخدم الوسائل والأدوات المناسبة.	- هل تُوظّف الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة ؟
55	- تستخدم شبكة معايير مفصلة ودقيقة عند التقويم.	- هل تُصحّح كل وضعية بشبكة؟

بالنسبة للعبارة التّي تم حذفها من الإستبيان الأولي فهي: العبارة رقم (48) (تجري التقويم الختامي).

وبالتالي بلغ عدد بنود الإستبيان في شكله النهائي (42) بند بالاضافة إلى (03) أسئلة تقيس المتغيّرات المهنية **الملحق رقم (8)** يُوضّح الإستبيان في صورته الأوليّة، **والملحق رقم (9)** يُوضّح الإستبيان في صورته النهائية.

***فيما يخص شبكة الملاحظة :**

جاءت تقديرات المحكمين كما يلي:

- **فيما يخص أبعاد الشبكة:**

قد أجمع المحكمين على مناسبة هذه الأبعاد لتساؤلات الدراسة.

- فيما يخص بنود الشبكة:

قد اجمع معظم المحكمين على سلامة معظم البنود، إلاّ أنّ بعضهم إقترح حذف وتعديل وتوضيح بعض البنود حتّى تصبح أكثر إجرائية. **والملحق رقم (10)** يُوضّح شبكة الملاحظة في صورتها النهائية.

2.5 ثبات أدوات الدراسة:

* لقياس مدى ثبات أداة الدراسة(الإستبيان) إستخدمت الباحثة معامل الإتساق الداخلي ألفا كرونباخ.

وقد إعتمدنا على هذا المعامل دون غيره كون الباحثة إعتمدت في الإجابة على بنود الإستبيان على أكثر من بديلين.

الجدول رقم (8) يُوضّح قيم مقياس الثبات أو الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ
42	**0.793**

يتبيّن لنا من الجدول أنّ قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات المعتمدة في الإستبيان ككل كانت (0.79) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يّدل على أنّ الإستبيان المُصمّم من طرف الباحثة يتميّز بالثبات.

* لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (شبكة الملاحظة) إستخدمت الباحثة معامل الإتساق الداخلي ألفا كرونباخ .

الجدول رقم (9) يُوضّح قيم مقياس الثبات أو الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

الأبعاد	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ
التخطيط	**08**	**0.734**
التنفيذ	**04**	**0.823**
التقويم	**09**	**0.510**
/	**31**	**0.733**

من خلال الجدول أعلاه تبيّن أنّ قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات المعتمدة في شبكة الملاحظة ككل كانت (0.73) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يّدل على أنّ شبكة الملاحظة المُصمّمة من طرف الباحثة تتميّز بالثبات.

6. مجتمع الدراسة:

1.6 العينة:

إعتمدنا على أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة وهذا من أجل ضمان الدقة في جمع البيانات. حيث تم توزيع الإستبيان على كل مفردات مجتمع الدراسة والذّي قُدّر عددهم بـ (268) أستاذا في مادة علوم الطبيعة والحياة مُوزّعين على سبعة وتمانون(87) متوسطة بولاية عنابة وهذا حسب إحصائيات سنة 2018/2017 المُقدمة لنا من طرف مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية –عنابة–، عمدنا إستبعاد المفردات التّي أُجريت معها المقابلة أثناء الدراسة الإستطلاعية وعددهم خمسة(05) أساتذة يُدرسون مادة علوم الطبيعة والحياة، كما أستبعدنا خمسة وعشرون(25) إستمارة لعدم كفاية معلوماتها وعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي بسبب عدم إكتمال بياناتها الأساسية، كما سجلنا ضياع ستة وأربعون(46) إستمارة، وبهذا إستطاعت الباحثة أن تسترجع مئة وإثنان وتسعون (192) إستمارة أي ما يُعادّل نسبة 71.64%.

1.1.6 كيفية توزيع الإستبيان:

تم توزيع جزء من الاستبيانات بشكل مباشر من خلال الذهاب إلى بعض المتوسطات، أما الجزء الأخر فتم توزيعه خلال الندوات التربوية المنعقدة في شهر أفريل 2018 والمنظمة من طرف مديرية التربية.

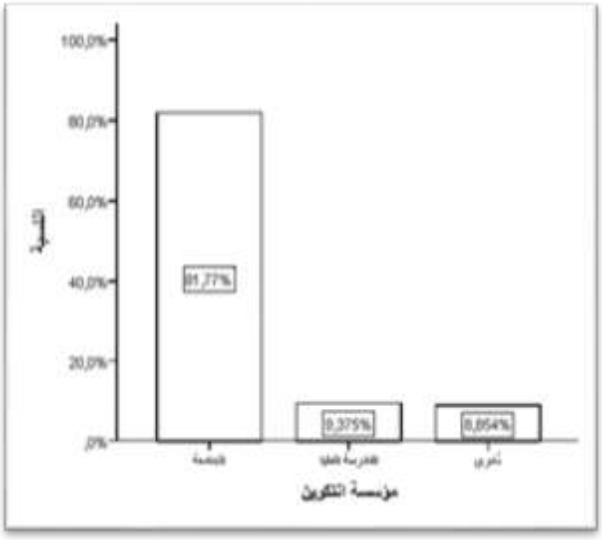
2.1.6 خصائص مجتمع الدراسة:

يتناول هذا الجزء وصفًا للمتغيّرات المهنية لمجتمع الدراسة والتّي تمثّلت في:(مؤسسة التكوين، المؤهل العلمي، الأقدمية) وقد تم إختيار هذه المتغيّرات تحديدًا إنطلاقًا من الدراسة الإستطلاعية، الدراسات السابقة والجانب النظري للدراسة.

أ. مؤسسة التكوين:

يُوضّح الجدول والشكل رقم (10) التكرارات والنسب المئوية لمجتمع الدراسة وفقًا لمتغيّر مؤسسة التكوين.

مؤسسةالتكوين	التكرار	النسبةالمئوية(%)
الجامعة	157	81.77
المدرسة العليا	18	9.37
أخرى	17	8.85
المجموع	192	100



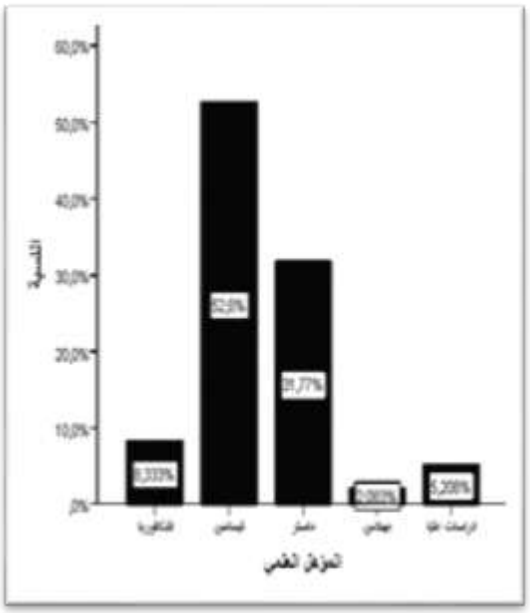
التعليق:

يُشير الجدول أعلاه أنّ عدد الأساتذة خريجي الجامعة (157) بنسبة مئوية قدرها 81.77%، وعدد الأساتذة خريجي المدرسة العليا (18) بنسبة مئوية قدرها9.37 %، وأخيراً بلغ عدد الأساتذة خريجي مؤسسات أخرى (المعهد التكنولوجي) (17) أستاذ بنسبة 8.85%. يبدو أن العينة تضم كل مؤسسات التعليم العالي المشاركة في مخرجات العملية التربوية.

ب. المؤهل العلمي:

يُوضّح الجدول والشكل رقم (11) التكرارات والنسب المئوية لمجتمع الدراسة وفقًا لمتغيّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبةالمئوية(%)
البكالوريا	16	8.33
ليسانس	101	52.60
ماستر	61	31.77
مهندس	04	2.08
دراسات عليا	10	5.20
المجموع	**192**	**100**



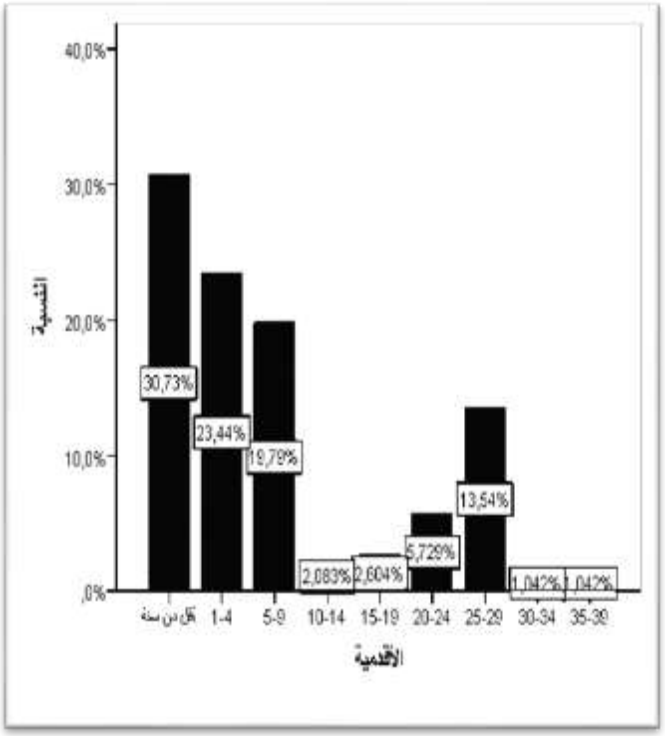
التعليق:

بالنسبة لتوزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي ومن خلال الجدول أعلاها: أكبر نسبة في مجتمع الدراسة من حملة شهادة ليسانس إذ بلغت نسبتهم 52.60% و قُدر عددهم بـ(101) أستاذ، يليهم حاملي شهادة الماستر بنسبة 31.77% والمُقدّر عددهم بـ (61) أستاذ، تم حاملي شهادة البكالوريا بنسبة 8.3% والمُقدّر عددهم بـ(16) أستاذ، تم حاملي شهادة الدراسات العليا بنسبة 5.20% والمُقدّر عددهم بـ (10) أساتذة، وأخيرا حاملي شهادة مهندس بنسبة 2.08% وعددهم(4) أساتذة.

ج. الأقدمية :

يُوضّح الجدول والشكل رقم (12) التكرارات والنسب المئوية لمجتمع الدراسة وفقًا لمتغيّر الأقدمية

الأقدمية	التكرار	النسبةالمئوية(%)
أقل من سنة	59	30.73
1 -4	45	23.44
5 -9	38	19.79
10 -14	4	2.08
15 -19	5	2.60
20 -24	11	5.72
25 -29	26	13.54
30 -34	2	1.04
35 -39	2	1.04
المجموع	192	100



التعليق:

تُشير الشواهد الإحصائية وفقًا لمتغيّر الأقدمية أنّ: فئة (أقل من سنة) جاءت نسبتها 30.73% بتكرار(59) أستاذ من بين مجتمع الدراسة، في حين كانت نسبة مَن تتراوح أقدميتهم من (1-4) سنوات 23.44% والمُقدّر عددهم بـ (45) أستاذ، ومن (5-9) سنوات بنسبة 19.79% والمُقدّر عددهم بـ (38) أستاذ، أما بالنسبة لفئة

(25–29) سنة كانت بنسبة 13.54% والمُقدّر عددهم بـ (26) أستاذ، ومن (20–24) سنة بنسبة 5.72% والمُقدّر عددهم بـ (11) أستاذ، ومن (10–14) سنة بنسبة 2.08% والمُقدّر عددهم بـ (4) أساتذة، ومن (15–19) بنسبة 2.60% والمقدر عددهم بـ(5) ومن (30–39) سنة بنسبة 1.04% والمُقدّر عددهم بـ(4) أساتذة.
وكخلاصة يُمكننا القول أنّ مجتمع الدراسة يتميّز بما يلي:

- نسبة 81.8 % من أفراد مجتمع الدراسة خريجي الجامعة.
- نسبة 52.6% من أفراد مجتمع الدراسة يحملون شهادة ليسانس.
- نسبة 30.7% من أفراد مجتمع الدراسة يمتلكون أقدمية أقلّ من سنة.

2.5 شبكة الملاحظة:

تم تطبيق شبكة الملاحظة على سبعة وعشرون(27) أستاذ في مادة علوم الطبيعة والحياة من مجموع (268) أستاذ مُوزّعين على مختلف متوسطات ولاية عنابة، تم إختيار عدد العينة(27) أستاذ وهذا بأخذ نسبة 10% من المجتمع الكلي (268).

تم إختيار(27) أستاذ بطريقة عشوائية بسيطة والتّي تُعتبر حسب **'محمد بوعلاق'** الأسلوب الأمثل لإختيار العينة إذا كان المجتمع المدروس معروفًا ومتجانسًا وأيضا تعتمد العينة البسيطة على إعطاء نفس الفرصة الإختيار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث.(**بوعلاق،2009، ص18**).

أعطت الباحثة أرقام لقائمة المتوسطات التّي تحصلت عليها، تم وضع الأرقام في كيس وسحب الأرقام واحد تلو الأخر حتي إستكمل الحجم المناسب للعينة(27).

1.2.5 كيفية تطبيق شبكة الملاحظة:

كانت الملاحظة بالمشاركة (دور الباحثة) حيث قمنا بتطبيق شبكة ملاحظة الممارسات التعليمية لأستاذ التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة داخل القسم بإتباع الخطوات التالية:

- الجلوس في مكان تستطيع فيه الملاحظة.
- مدّة الملاحظة إستغرقت مابين 1ساعة و2 ساعتين لكل حصة وهذا حسب النظام المعمول به في المؤسسات التربوية.
- كل أستاذ يتم الحضور معه أربع حصص تعليمية في الأسبوع.
- وضع علامة(+) أمام البديل المناسب عند حدوث الممارسة التعليمية.

- طُبقت شبكة الملاحظة على سبعة وعشرون(27) أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط.
- قبل البدء في الدرس تطلب الباحثة من الأستاذ تقديم الوثائق التعليمية التالية(الكراس اليومي، المذكرة، الوسائل التعليمية) وذلك لوضع العلامة المناسبة أمام البديل المناسب الخاص بكل بند من بنود بعد التخطيط.
- إختارت الباحثة تطبيق شبكة الملاحظة في مادة علوم الطبيعة والحياة دون غيرها بإعتبارها مادة تستجيب لمتطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهذا من حيث طبيعة وبرنامج المادة الذّي يحتوي على مختلف النشاطات العلمية ذات الطابع (الفكري، التحليلي، التركيبي، الإستنتاجي ...)، كذلك تعتبر مادة العلوم من المواد الأساسية في عملية التوجيه في السنة الرابعة متوسط إلى شعب مرحلة الثانوي.

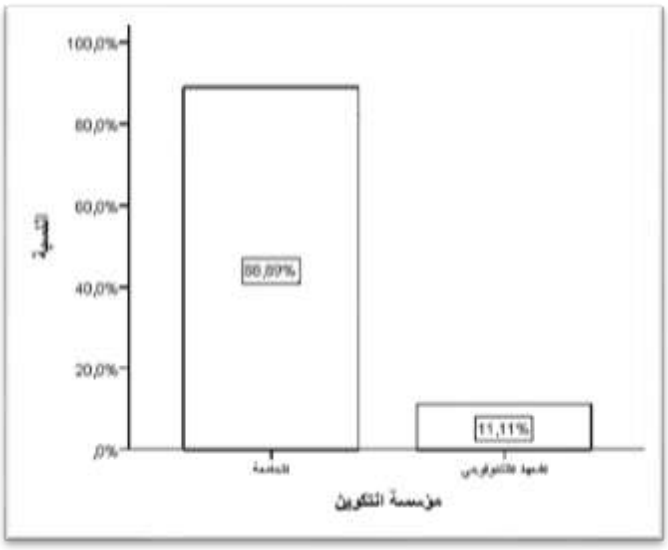
كذلك ما توصلنا إليه من نتائج من خلال الدراسة الاستطلاعية التّي قمنا بها واحتكاكنا بالأساتذة المفتشين.

2.2.5 خصائص عينة الدراسة

أ. مؤسسة التكوين:

يُوضّح الجدول والشكل رقم (13) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر مؤسسة التكوين

مؤسسةالتكوين	التكرار	النسبةالمئوية(%)
الجامعة	24	88,89
المعهدالتكنولوجي	3	11,11
المجموع	27	100



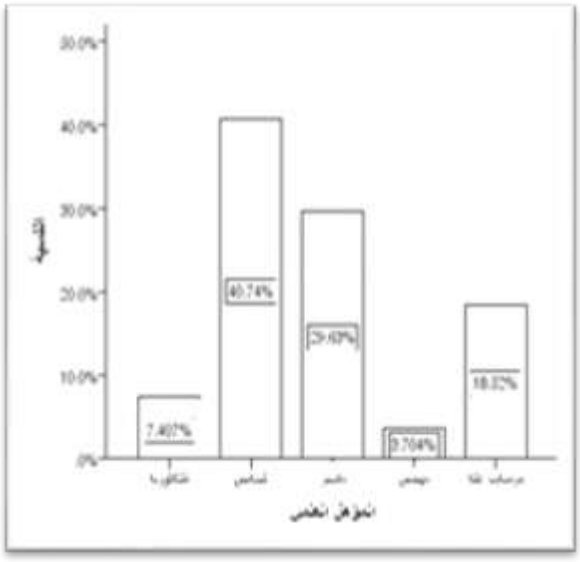
التعليق:

يتضح من الجدول أنّ عدد الأساتذة خريجي الجامعة(24) أستاذ بنسبة مئوية قدرها 88.89% وعدد الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي (03) أساتذة بنسبة مئوية مقدرة بـ11.11 %.

ب.المؤهل العلمي :

يُوضّح الجدول والشكل رقم (14) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية(%)
البكالوريا	2	7.40
ليسانس	11	40.74
ماستر	8	29.63
مهندس	1	3.70
دراسات العليا	5	18.52
المجموع	27	100



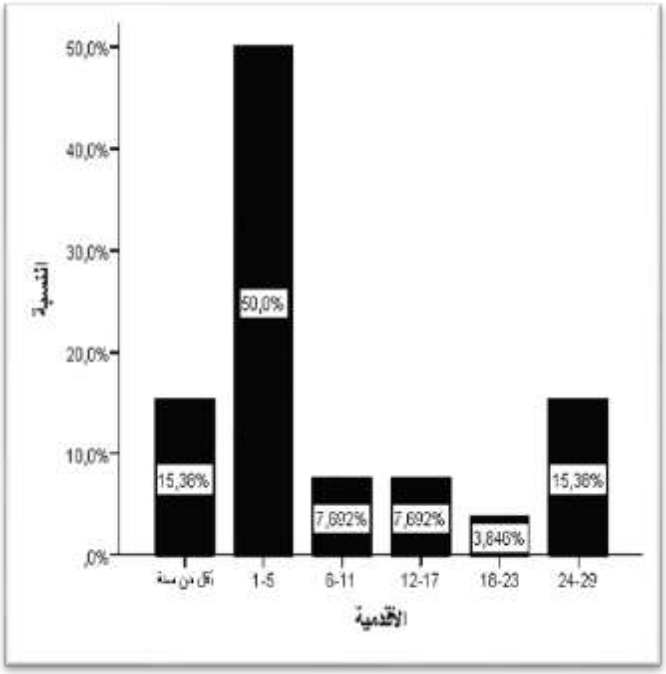
التعليق:

يتضّح من خلال الجدول أنّ من مجموع أفراد العينة هناك نسبة 40.74 % من الأساتذة حاملي شهادة الليسانس والمُقدّر عددهم بـ (11) أستاذ وهي أعلى نسبة، يليها حملة شهادة الماستر بنسبة29.63 % والمُقدّر عددهم بـ(08) أساتذة، ثم حاملي شهادة الدراسات العليا بنسبة 18.52 %والمُقدّر عددهم بـ (05)أساتذة، أما الباقي هم من حاملي شهادة البكالوريا بنسبة07 %والمُقدّر عددهم بـ (02) أستاذين، وبنسبة قليلة جدا شهادة مهندس بنسبة 03 %والمُقدّر عددهم بـ(01) أستاذ.

ج.الأقدمية:

يُوضّح الجدول والشكل رقم (15) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر الأقدمية

الأقدمية	التكرار	النسبةالمئوية(%)
أقل من سنة	4	15.38
1 -5	14	50.0
6 -11	2	7,69
12 -17	2	7,69
18 -23	1	3,84
24 -29	4	15.38
المجموع	27	100



التعليق:

من خلال قراءتنا للجدول أعلاه يُمكنّنا القول أنّ أغلب أفراد العينة هم من ذوي أقدمية تتراوح بين(1-5) سنوات وذلك بنسبة 50% وبتكرار(14) أستاذ، يليها عدد الأساتذة من ذوي أقدمية(أقلّ من سنة) بنسبة 15.38% وبتكرار(04)أساتذة، أما نسبة الأساتذة ذوي أقدمية ما بين (6-17) فقد قُدّرت بـ 15% وبتكرار(04) أساتذة، وبين(24-29) 15.3 % بتكرار (04) أساتذة وأخيرًا تراوحت نسبة الأساتذة من (18-23) 3.84% بتكرار (01) أستاذ من مجموع عينة الدراسة.

وكخلاصة يُمكننا القول أنّ عينة الدراسة تتميّز بما يلي :

- نسبة 88.8 % من عينة الدراسة خريجي الجامعة.
- نسبة 40.7% من عينة الدراسة يحملون شهادة ليسانس.
- نسبة 50% من عينة الدراسة يمتلكون أقدمية من 1-5 سنوات.

7. أساليب المعالجة الإحصائية :(الإجراءات الإحصائية المستخدمة في الدراسة)

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التّي تم جمعها فقد تم الإعتماد على العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التّي قامت الباحثة بإستخدامها في معالجة البيانات وهذا بما يتماشى وفرضيات الدراسة وهي :

1.7 الأسلوب الكمي: (الإحصاء الوصفي والإستدلالي) والذّي يعتمد على :

- إيجاد التكرارات والنسب المئوية لبنود كل بعد من أبعاد الإستبيان وشبكة الملاحظة، وقد إستخدمنا هذا الأمر من أجل معرفة تكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل بند من البنود وهذا لتعرف على خصائص مجتمع وعينة الدراسة وتحقيق أهدافها.

- حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغيّرات المهنية الخاصة بالدراسة.

- قياس ثبات أدوات الدراسة ودرجة الإتساق الداخلي بين بنودها باستخدام معامل الإرتباط ألفا كرونباخ.

- الإستعانة بالرسوم البيانية(مخطط الأعمدة، دوائر النسبية) لوصف المتغيّرات االمهنية.

- إستخدام تحليل التباين أنوفا لمعرفة دلالة الفروق بين الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات وفق للمتغيّرات المهنية (مؤسسة التكوين، الأقدمية، المؤهل العلمي).

2.7 الأسلوب الكيفي :

وذلك من خلال تحليل بنود الاستمارة وشبكة والملاحظة وتفسيرها.

الفصل السادس:

تحليل وتفسير نتائج الدراسة.

أولا: تحليل ومناقشة البيانات المتعلقة بالإستبيان.

ثانيا: تحليل ومناقشة البيانات المتعلقة بشبكة الملاحظة.

نتائج الدراسة.

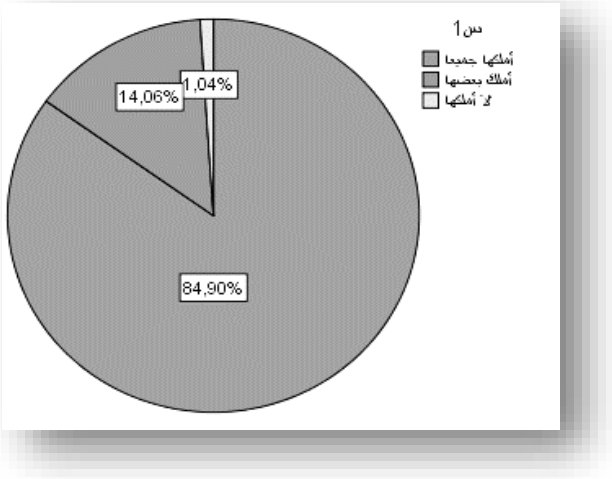
خاتمة.

أولا: تحليل البيانات المتعلقة بالاستبيان

1. تحليل البيانات المتعلقة ببعد التخطيط للدرس:

الجدول والشكل رقم (16) يُوضّح إمتلاك الأستاذ مناهج المادة لجميع المستويات التّي يُدَرِسُهَا.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
أملّكها جميعا	163	84.90
أملك بعضها	27	14.06
لا أملّكها	2	1.04
المجموع	192	100

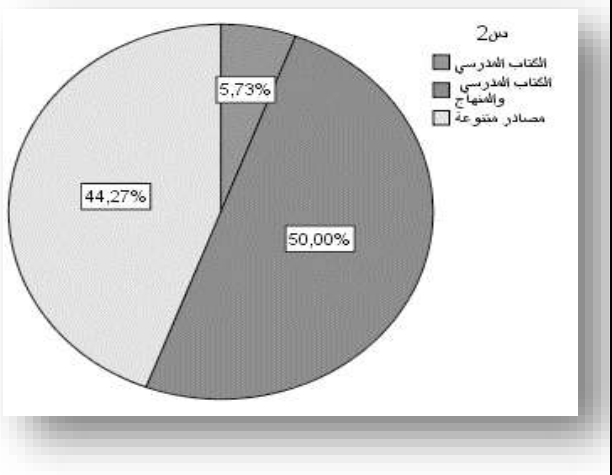


يتضّح لنا من نتائج الجدول وما يُمثّلها في الرسم البياني أنّ نسبة الأساتذة الذّين يملكون المناهج جميعًا 84.90% وهي أعلى نسبة، تليها نسبة الذّين يملكون بعضها 14.06%، في حين نسبة الأساتذة الذّين لا يملكون مناهج مادتهم 1.04% وهي نسبة ضعيفة مُقارنة بأعلى نسبة.

نستنتج من هذّا أنّ جلّ مُجتمع الدراسة يملكون المناهج الدراسية الخاصة بمادتهم هذّا سَيساعدهم حتمًا في بناء خطة دراسية مُحكمة مُستخرج مُؤشراتها من المنهاج الدراسي، فامتلاك الأساتذة لجميع المناهج مُؤشر على مُتابعتهم للمُستجدات الخاصة بالإصلاحات التربوية التّي تُحتّم عليهم الإطلاع على كُلّ ما هو جديد، كذلك نُفسّر هذه النسبة المُرتفعة بأنّ مُدّة الإصلاح التربوي هي مدّة كفيلة بأن يتحصل الأستاذ على المناهج وبالتالي يمتلكها جميعًا، وأيضًا يُعتبر المنهاج وثيقة رسميّة على الأستاذ الإعتماد عليها ليستخرج مُمَارساته التعليمية المطلوبة منه والتّي تنصّ عليها المقاربة بالكفاءات، فخطة الدرس تتأثّر حتمًا بالمنهاج.

أما نسبة 14.06% فسّرناها بأنّ الأستاذ الذّي لا يملك المنهاج لا يستطيع مُواكبة التغيّيرات وبالتالي لا يُطبّق مبادئ المقاربة بالكفاءات، وأيضًا لا يُكوّن فكرة عن طبيعة البرنامج وما يجب القيام به وما لا يجب القيام به، فهو بهذا لا يُحقّق الربط بين النشاطات التعليمية اللازمة ضمن المنهاج ولا يُحقّق الكفاءات المطلوب إكسابها للمتعلمين. وهو بهذا يخرج عن إطار التدريس بالمُقاربة بالكفاءات.

الجدول والشكل رقم (17) يُوضّح إعتماد الأستاذ في التخطيط للدرس على الكتاب المدرسي والمنهاج



التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
الكتاب المدرسي	11	5.73
الكتاب المدرسي والمنهاج	96	50.00
مصادر مُتنوّعة	85	44.27
المجموع	192	100

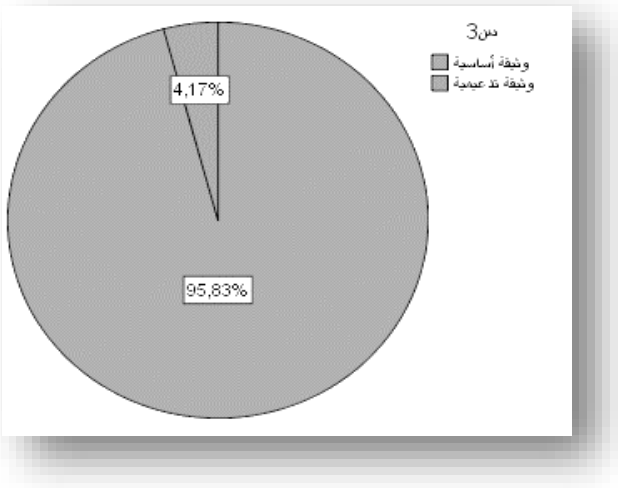
تُبيّن لنا مُعطيات الجدول والرسم البياني المُرافق لها أنّ نسبة الأساتذة الذّين يعتمدون في تَخطيطهم للدرس على الكتاب المدرسي والمنهاج50% وهي أعلى نسبة، تليها نسبة الذّين يعتمدون على مصادر مُتنوّعة في التخطيط بـ 44.27%، بينما كانت أضعف نسبة للأساتذة الذّين يعتمدون في تخطيطهم على الكتاب المدرسي بـ 5.73%.

نستخلص من هذه النسب أنّ الأستاذ يعتمد في تخطيطه للدرس على الكتاب المدرسي والمنهاج بنسبة 50% فسّرناه بمُواكبته إلى حدٍّ ما ما جاءت به بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات التّي جعلت المنهاج المرجع الأساسي الذّي يُستخرِج منه التعلّمات اللازم تقديمها للمتعلمين لتحقيق ملمّح التخرج لديهم، وبهذا فالأستاذ هنّا يبنّي التصوّر اللازم للمُمارساته ضمن المقاربة بالكفاءات هذا ما أكّدته لنا النسبة الأعلى المُتحصّل عليها من خلال إجابات الأساتذة.

أمّا من يعتمدون على مصادر مُتنوّعة 44.27% نُفسّرها أنّ الأستاذ ضمن عملية التجديد وجدّ نفسه هو الأخر مُلزم بالتجديد ضمن خطة درسه وهذا ببحثه عن مصادر مُتنوّعة تُساعده في بناء خطة جيّدة، بالمُقابل أيضًا وجدنا نسبة 5.73% من الأساتذة يَعتمدون فقط على الكتاب المدرسي أثناء التخطيط فسّرناها بتمسّك هذه النسبة بالطريقة القديمة في التدريس لانّ الطريقة الحديثة تستلزم العمل بالوضعيات، إختيار أساليب التقويم، تحقيق الكفاءة المستهدفة، العمل على الوصول إلى الكفاءة الختامية، وهذّا لا يمكن تحقيقه بعيدًا عن المنهاج الحديث.

الجدول والشكل رقم (18) يُوضّح مكانة المنهاج الدراسي بالنسبة للأستاذ

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
وثيقة أساسية	184	95.83
وثيقة ثانوية	08	4.17
وثيقة تدعيمية	00	00
المجموع	192	100



نستخلص من بيانات الجدول أعلاه والرسم البياني أنّ نسبة الأساتذة الذّين يُمثّل المنهاج بالنسبة لهم وثيقة أساسية 95.83 % وهي الأكبر، بينما من يُمثّل بالنسبة لهم وثيقة تدعيمية سوى 4.17.%.

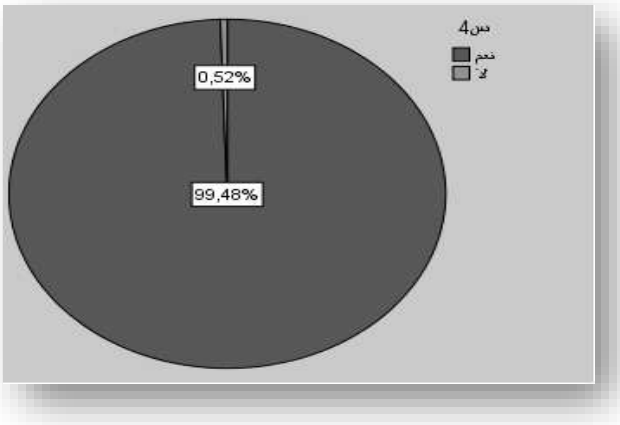
تدّل هذه النسبة المئوية 95.83% أنّ الأستاذ يَعتبر المنهاج وثيقة أساسية وهذّا لأنه وثيقة رسميّة صادرة عن الجهات المعنيّة حيث لابد عليه أن ينفذ ما جاء به من تعليمات ويُسقطها من خلال مُمَارسته على حصته التعليمية وهذا ما وجدناه مُؤكّدًا عند الأساتذة من خلال إجاباتهم على هذا السؤال.

إنّ هذه الدلالات التّي تعكسها هذه النسبة المُرتفعة دليل على أنّ الأستاذ ذو وعي بأنه هو المسؤول الأوّل على تنفيذ ما جاء به المنهاج الدراسي من خلال مُمَارساته التعليمية المُستجدة والمُستخرجة من المنهاج.

أما من يرون بأنّ المنهاج بالنسبة لهم هو وثيقة تدعيمية فقط بنسبة 4.17% فسّرناها بعدم مُواكبتهم للتجديد ورفضهم الإطلاع على التغيّير على مُستوى المناهج هذا ما سيجعل مُمَارساتهم التعليمية مُمَارسات تقليدية بعيدة جدًّا عن المُمارسات المُستجدة ضمن المنهاج.

الجدول والشكل رقم (19) يُوضّح تحَدّيدْ الأستاذ للكفاءة المستهدفة في خطة الدرس.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	191	99.48
لا	01	0.52
المجموع	192	100



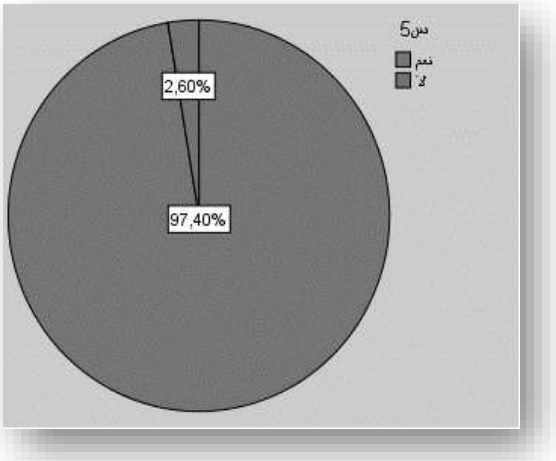
بناءًا على البيانات المُبوّبة في الجدول أعلاه والرسم المُرافق لها يتبيّن أنّ نسبة الأساتذة الذّين يُحددّون في خطة درسهم الكفاءة المُستهدفة 99.48% وهي نسبة عاليّة جدًّا، أمّا من لا يُحددّون الكفاءة المستهدفة في خطة درسهم فلم تتعدى النسبة إلاّ 0.52% وهي نسبة ضعيفة جدًّا مقارنة بحجم مجتمع الدراسة.

أمّا بالنسبة للسؤال **الخامس** فكذلك جاءت النسب مرتفعة جدًّا بالنسبة لتحديد الأساتذة في خطة درسهم لمُؤشرات الكفاءة بنسبة 97.40% والباقي بنسبة 2.60% لا يُحددّون المُؤشرات.

نستخلص من إجابات الأساتذة على السؤال الرابع والخامس أنّ تحديد الكفاءة ومُؤشراتها في خطة الدرس شيء أساسي ومهم جدًّا إذ أنّ بتحديد الكفاءة يعرف الأستاذ إلى أين يُريد الوصول بالمتعلّم فهي حسب (**سهيلة الفتلاوي**) معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهميّة في العملية التعليمية (**الفتلاوي، 2003، ص28**)، وهي أيضًا ما يُريد الأستاذ أنْ يُحقّقه في نهاية كل فترة تعليمية أو مرحلة دراسية.(**بوكرمة،2009، ص141**)، ومؤشر الكفاءة هو العلامة الدالّة على بلوغ الهدف وعليه فالمؤشر سلوك قابل للملاحظة والقياس يُبرز من خلاله المتعلم مُستوى أو درجة تحكمّه في الكفاءة المُستهدفة ويُعبّر عنه بفعل نشاط (أدائي) يتماشى مع التعليمات المُقرّرة في الحصة التعليمية التعلُمية.(**حثروبي، 2012 ، ص64**)

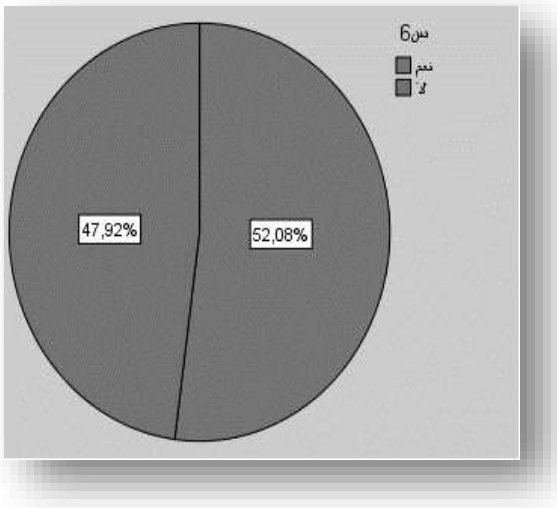
الجدول والشكل رقم (20) يُوضّح تحَدِّيدْ الأستاذ لمؤشرات الكفاءة في خطة الدرس.

التكرارالنسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	187	97.40
لا	5	2.60
المجموع	192	100



الجدول رقم (21) يُوضّح توفير المؤسسة للأستاذ الوسائل التعليمية الضروريّة لإنجاز الحصة التعليمية.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	100	52.08
لا	92	47.92
المجموع	192	100

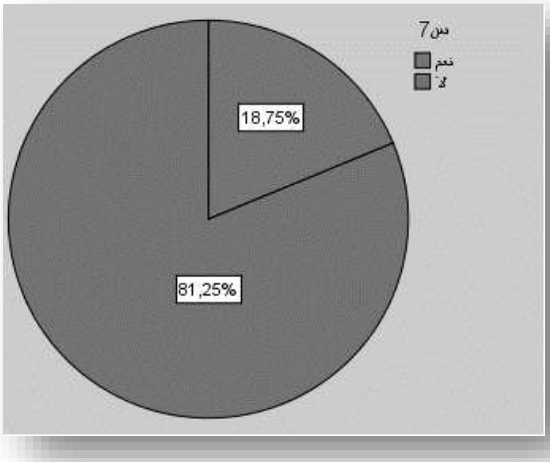


جاءت إجابات الأساتذة على هذا السؤال بـ 52.08% بنعم و 47.92% بـ لا وهي نسب مُتقاربة نوعًا مَا، نُفسّرها بأنّ هناك بعض المُؤسسات التربوية تُوّفر الوسائل التعليمية المُناسبة لسير الحصة التعلُمية، أمّا البعض الأخر من المُؤسسات لا تُوّفر لأساتذتها الوسائل المُساعدة على توصيل المعلومة للمتعلم. إذ تُعتبر الوسيلة التعليمية حسب المقاربة بالكفاءات وسيلة أساسية لابد منها فهي تُساعد المعلم على توصيل الخبرات الجديدة إلى متعلميه بطريقة أكثر فاعلية وأبقى أثرًا (**وطاس، 1988، ص55**)، خُصوصًا في مادة العلوم التّي تُعتبر مادة حيّة تتطلب التجربة الحيّة في الكثير من الدروس، فعدم توّفر الوسيلة التعليمية يجعل من الأستاذ هو مصدر المعلومة عِوّضًا أن يكون المتعلم هم مصدرها من خلال مُلاحظته وإستنتاجه وتحليله وتركيبه هذا مُنافي لما

جاءت به المقاربة بالكفاءات التّي جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية والأستاذ مُوّجهًا فقط، فالإستعانة بالوسائل والأدوات التعليمية يُعتبر حجر الزاوية في عملية التدريس المقاربة بالكفاءات.

الجدول والشكل رقم (22) يُوضّح مدى كفاية الزمن المُخَصَّصْ لكل حصة تعليمية

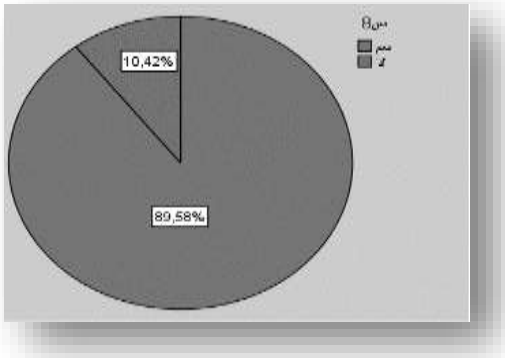
التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	36	18.75
لا	156	81.25
المجموع	192	100



من خلال الجدول أعلاه والرسم البياني المُقابل جاءت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا بـ لا 81.25 % أي أنّ الزمن المُخصّص لكل حصة تعليمية غير كافٍ، بينما من أجابوا بـ نعم بنسبة 18.75% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة الأولى، يُمكنّنا تفسير هذا بطول البرنامج في مادة العلوم خُصوصًا في السنة الأولى من التعليم المتوسط الذّي لا يتماشى مع الحجم الساعي المُخصّص له، كذلك كثرة الوضعيات الخاصة بكلّ مورد تعلُّمي، وأيضًا عدم إلتزام بعض المُؤسسات التربوية بالحجم الساعي المُخصّص لكلّ حصة تعليمية حسب ما جاء في المنهاج الدراسي والمُقدّر بساعتين مُتتاليتين لكلّ حصة تعليمية في مادة العلوم وهذا بسبب قلّة الأقسام الدراسية.

الجدول والشكل رقم (23) يُوضّح إختيار الأستاذ لنشاطات التعليمية التّي يُقدمها ضمن المورد حسب طبيعة المتعلّمين.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	172	89.58
لا	20	10.42
المجموع	192	100

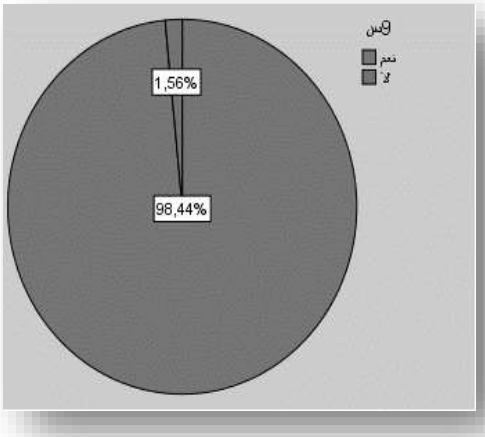


يُوضّح الجدول أعلاه وما يُرافقه من رسم بياني أنّ نسبة الأساتذة الذّين يختارون النشاطات التعليمية التّي يُقدمونها ضمن المورد حسب طبيعة المتعلمين بـ 89.58% وهي الأعلى مُقارنة بنسبة من لا يختارون النشاطات التعليمية حسب طبيعة المتعلمين وهم 10.42%.

هذا يعكس لنا ما تتطلبُه المقاربة بالكفاءات التّي أولت مكانة هامّة للمتعلم وهذا بالأخذ بعين الإعتبار طبيعة المتعلم ضمن إختيار النشاطات التعليمية المناسبة له.

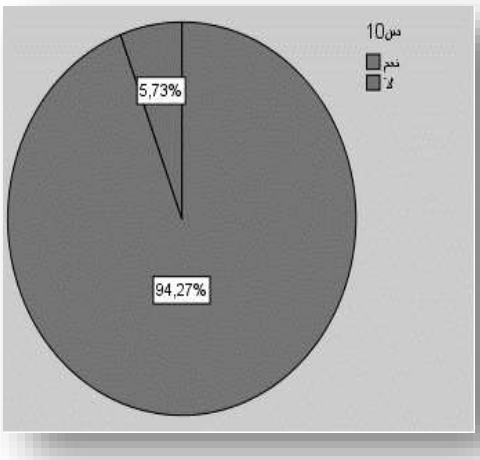
الجدول والشكل رقم (24) يُوضّح تحَدِّيدْ الأستاذ في خطة الدرس التقويم التشخيصي.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية (%)
نعم	189	98.44
لا	3	1.56
المجموع	192	100



الجدول والشكل رقم (25) يُوضّح تحَدِّيدْ الأستاذ في خطة الدرس التقويم التكويني.

التكرارالنسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	181	94.27
لا	11	5.73
المجموع	192	100



يتضّح لنا من خلال الجدولين رقم (24) و(25) أنّ جُلّ الأساتذة بنسبة 98.44% و 94.27% يُحددّون في خطة درسهم التقويم التشخيصي والتقويم التكويني، أمّا من لا تتضمّن خطة درسهم التقويمين فجاءت النسب ضعيفة جدًّا وهي على التوالي 1.56%و 5.73%.

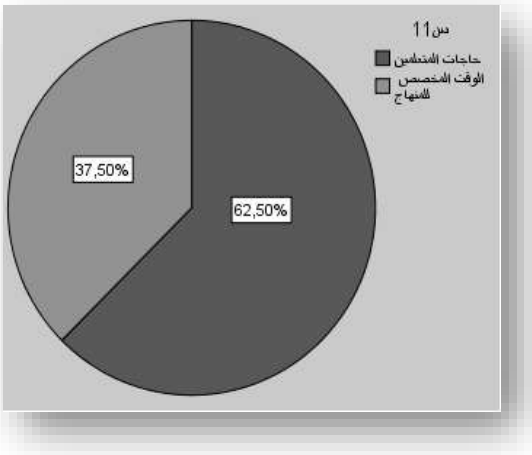
تُوضّح هذه النسب المُرتفعة بأنّ 98.44% من الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بأنهم يُحدّدون التقويم التشخيصي و94.27% منهم يُحدّدون التقويم التكويني في خطة درسهم.

نُفسّر هذه النسب بأنّ الأساتذة أدركوا المكانة الهامّة للتقويم ضمن المقاربة بالكفاءات والتّي إعتبرته من المُرتكزات الأساسية في العملية التعليمية التعلُّمية لأنّ له علاقة مُباشرة بتحقيق الكفاءات المُستهدفة.

أما نسبة 1.56% و5.73% فهي نسبة قليلة جدًّا من الأساتذة الذّين أجابوا بأنهم لا يُحدّدون في خطة درسهم التقويم التشخيصي والتكويني فسّرناها بإرتباط الأساتذة في التدريس بالطريقة القديمة والتّي لا تُولي أهميّة للتقويم بأنواعه التشخيصي والتكويني والاكتفاء بالتقويم الختامي الذّي يكون في نهاية السنة بغرض الحكم بالفشل أو النجاح على المتعلم.

الجدول والشكل رقم (26) يُوضّح تكَيّيفْ الأستاذ الحصة التعليمية حسب حاجات المتعلمين.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
حاجات المتعلّمين	120	62.50
الوقت المخصّص للمنهاج الدراسي	72	37.50
المجموع	192	100

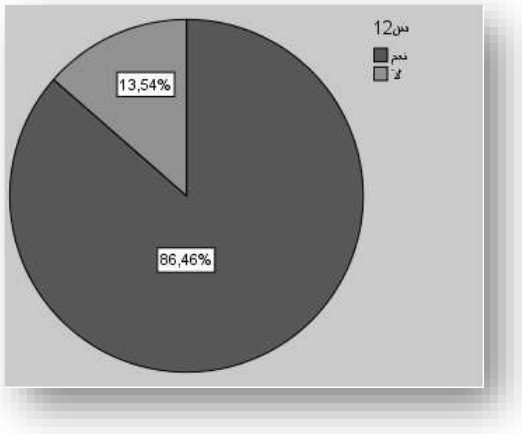


نستخرج من الجدول أعلاه وما يُرافقه من رسم بياني النسب التالية 62.50% من الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بأنهم يُكيّفون الحصة التعليمية حسب حاجات المتعلمين، بينما 37.50% أجابوا بأنهم يكيّفون الحصة التعليمية حسب الوقت المُخصّص للمنهاج الدراسي.

نستخلص من هذه الدلالات النسبية أنّ أغلب الأساتذة يُكيّفون الحصة التعليمية حسب حاجات المتعلمين، أي يأخذون بعين الإعتبار المتعلم ككائن له حاجاته الخاصة التّي لابد من مُراعاتها والتّي تُؤثّر على سير الحصة، أما نسبة 37.50 % من الأساتذة أجابوا بأن تكيّيفهم للحصة يكون حسب الوقت المُخصّص للمنهاج الدراسي فسّرناها بتركيزهم على إنهاء البرنامج وعدم أخذ المتعلم بعين الإعتبار، فَتخوّف الأساتذة من عدم إنهاء البرنامج حسب الوقت المُخصّص له ضمن المنهاج الدراسي يجعلهم يتغاضون على الكثير من النقاط أثناء الحصة التعليمية والتّي من بينها حاجات المتعلمين وهذا مُنافي لما جاءت به بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

الجدول والشكل رقم (27) يُوضّح تفريق الأستاذ بين أنواع الكفاءات

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
أُفَرِّقْ	166	86.46
لا أُفَرِّقْ	26	13.54
المجموع	192	100



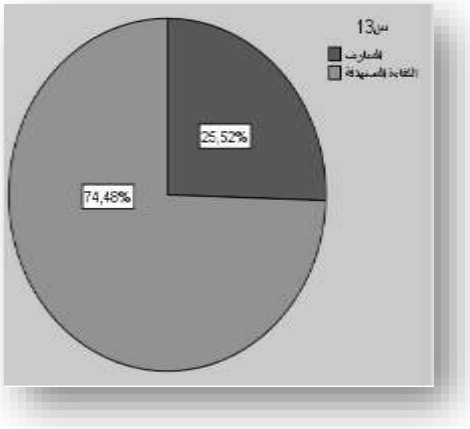
من البيانات المُسجّلة في الجدول أعلاه وما يُرافقها من رسم بياني يتضّح أنّ نسبة 86.46% من الأساتذة يُفرّقون بين أنواع الكفاءات (قاعدية، مرحلية، ختامية)، أمّا نسبة 13.54% فقط من الأساتذة لا يُفرّقون بينهم.

إستنادًا على هذه النسب يُمكنّنا القول أنّ النسبة الأعلى للأساتذة الذّين يُفرّقون بين الكفاءات تَدُّل أنّ هناك فهم ووضوح من طرفهم لهذه المُصطلحات، والسبب يرجع إلى أنّ هذه المُصطلحات هي من بين المُصطلحات الجوهرية التّي أتى بها الإصلاح التربوي، أيضًا إرتباط هذه الأنواع بأنواع التقويم الذّي يُعتبر جزأ لا يتجزأ من العملية التعليمية والذّي لابد للأستاذ أن يفقه بين نوع الكفاءة وما يُناسبها من نوع تقويم.

أمّا نسبة 13.54% من الذّين لا يُفرّقون بين أنواع الكفاءات تَدّل على عدم فهمهم لمُتطلبات المقاربة بالكفاءات والذّي لا يمكن أن يكون بعيدًا عن فهمهم لمُصطلحاتها الأساسية .

الجدول والشكل رقم (28) يُوضّح إرتكاز الأستاذ في التخطيط للدرس على الكفاءة المستهدفة.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
المعارف	49	25.52
الكفاءة المستهدفة	143	74.48
المجموع	192	100



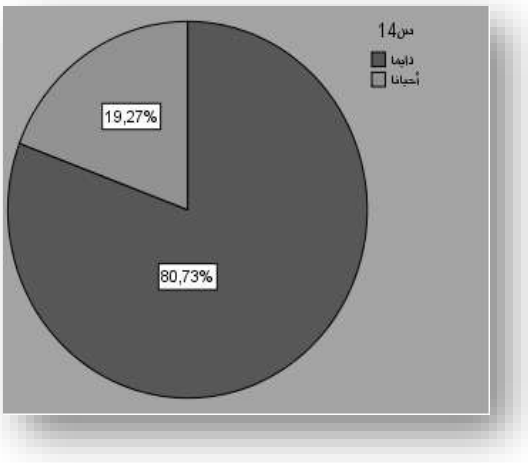
إنّ النتائج التّي تحصلنا عليها من الجدول أعلاه وما يُمثّلها في الرسم البياني تُبيّن لنا أنّ نسبة 48.74% من الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بأنهم يرتكزون في التخطيط للدرس على الكفاءة المُستهدفة، بينما 25.52% منهم يرتكزون على المعارف عند التخطيط للدرس.

نُفسّر هذه النسب بأنّ 74.48% من الأساتذة يرتكزون في التخطيط للدرس على الكفاءة المُستهدفة وهذه نسبة تُمثّل عدد كبير منهم مُؤشر على إستيعابهم على أنّ الكفاءة المُستهدفة من أهمّ العناصر في خطة الدرس حيث ترتكز جُهود تعلّماتهم وتوجهاتهم من أجل الوصول إلى بناء الكفاءة أو تنميتّها(**حثروبي،2012، ص64**)، أما نسبة25.52% من الأساتذة فأجابوا بأنهم يرتكزون على المعارف عند التخطيط للدرس نُفسّرها بتمسّك هذه الفئة منهم بالطريقة التقليدية في التدريس والتّي تعوّدوا عليها ومن الصعب عليهم التخلّي عنها وهذا ما عبّروا عنه من خلال إجاباتهم على هذا السؤال.

2. تحليل البيانات المتعلقة ببعْدْ تنفيذ الدرس:

الجدول والشكل رقم (29) يُوضّح تقديم الأستاذ المَوْرِدْ بوضعية تعلّم.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
دائما	155	80.73
أحيانا	37	19.27
أبدا	00	00
المجموع	192	100

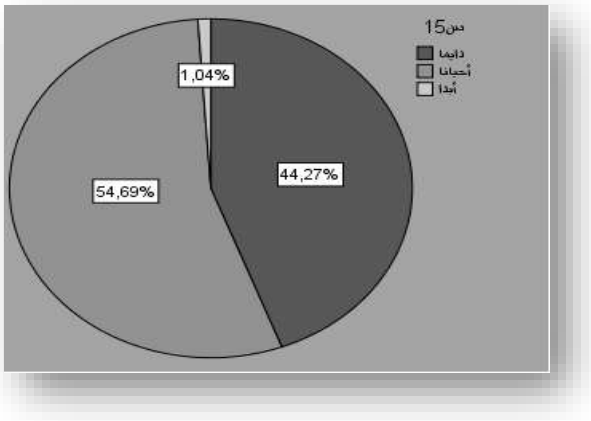


من خلال الجدول والرسم البياني جاءت النسب كالتالي: 80.73% من الأساتذة أجابوا بأنهم دائمًا يبدؤون في تقديم المورد بوضعية تعلّم، بينما نسبة 19.27% أجابوا بأنهم أحيانًا فقط يبدؤون بتقديم المورد بوضعية تعلم. نستخلص من هذه النسب أنّ: مُعظم الأساتذة يضعون المتعلمين في وضعية تعلّم لبناء التعلّمات وهذا مُؤشر جيّد يدّل على تطبيق ماجاء به المنهاج وبالتالي تطبيق المقاربة بالكفاءت التّي إعتبرت الوضعية موقف مُثير يُبنى على أساسه التعلّمات الاحقة فمن خلالها نترك المتعلم يسأل، يبحث، يُفكّر وبالتالي يصّل إلى المعلومة بنفسه فيُحقّق الأستاذ هنّا ما جاءت به المقاربة بالكفاءات والمثمثّل في جعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية وأيضًا التقيّد بأهم خطوة من خطوات تنفيذ المورد ألاّ وهي الوضعية.

أما نسبة 19.27% أحيانًا فقط ما يبدؤون بالوضعية أثناء تقديمهم للمورد فسّرناه بـ: غياب الوضعية معناه غياب أساس من أسس المقاربة بالكفاءات، وأيضًا عدم إتاحة الفرصة للمتعلمين من خلال الوضعية للبحث والإستكشاف يخلّق متعلمين جامدين مصدر المعرفة عندهم الأستاذ وهذا عكس ما تطرقنا إليه في الجانب النظري ويتنافي مع المُقاربة بالكفاءات.

الجدول والشكل رقم (30) يُوضّح إعْتَمادْ الأستاذ على مكتسبات المتعلّمين أثناء بِنَاءِ الكفاءة.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
دائما	85	44.27
أحيانا	105	54.69
أبدا	02	1.04
المجموع	192	100



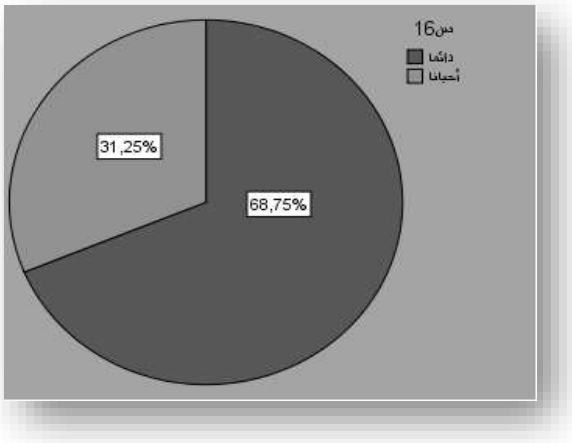
إنّ النتائج المُتحصّل عليها من خلال هذا الجدول والرسم البياني الممثّل لها تُبيّن لنا أنّ نسبة 54.69 % من الأساتذة أحيانًا فقط يعتمدون على مُكتسبات المتعلمين أثناء بناء الكفاءة، بينما 44.27 % دائمًا يعتمدون على مُكتسبات المتعلمين أثناء بناء الكفاءة، تليها نسبة قليلة جدًّا 1.04% لا يعتمدون أبدًا على مُكتسبات المتعلمين أثناء بناء الكفاءة.

نُفسّر هذّا بأنّ أعلى نسبة كانت من الأساتذة الذّين أحيانًا فقط ما يعتمدون على مُكتسبات المتعلمين أثناء بناء الكفاءة معناه أنّ الأستاذ مازال يعتمد على نفسه في تقديم المعارف للمتعلمين ولا يعتمد على المتعلم الذّي يُعتبر محور العملية التعليمية وهذا عكس ما جاءت به المقاربة بالكفاءات.

أما نسبة 44.27% فنُفسّرها بأنّ هُناك مِن الأساتذة مَن يعتمدون دائمًا على مُكتسبات المتعلمين لبناء الكفاءة أي جعل المتعلم هُنا محور العملية التعليمية من خلال الإعتماد الكلّي عليه لبناء كفاءاته وبهذا نقول بأنّ الأستاذ فهم مُمارساته ضمن المقاربة بالكفاءات والتّي تنصّ على التخلّي عن أسلوب التلقين وتقديم المعلومة الجاهزة وإستبدالها بمُكتسبات المتعلم السابقة وبناء عليها المُكتسبات الجديدة.

الجدول والشكل رقم (31) يُوضّح ربِطْ الأستاذ الدرس السابق بالدرس الجديد لبناء التعلّمات.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
دائما	132	68.75
أحيانا	60	31.25
أبدا	00	00
المجموع	192	100



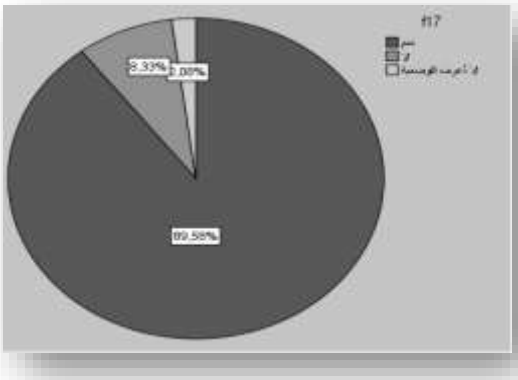
جاءت الإجابات الخاصة بهذا البند كما يلي: 68.75% من الأساتذة يربطون دائمًا الدرس السابق بالدرس الجديد لبناء التعلّمات، بينما نسبة 31.25% أحيانًا مَا يربطون الدرس السابق بالدرس الجديد.

على ضوء هذه النسب يُمكنّنا تحليلها كما يلي: أنّ الأساتذة ضمن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات مُطالبون بالربط بين مختلف الموارد لإنهاء كل المقاطع التعلُّمية، إذ نجذ منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة موارده مترابطة إذ لا يُمكن تخطي مورد سابق لبناء مورد جديد فالجديد يُبنّى على ما تم تقديمه سابقًا وهذا ما دعت إليه المقاربة بالكفاءات ضمن مناهجها الجديدة وهذا لتحقيقها في الأخير لعملية الإدماج ضمن الوضعية المشكلة التّي يُوضّع فيها المُتعلم والتّي من خلالها يربط المتعلم بين ما إكتسبه ويوظفه لحلّها.

أما نسبة 31.25 % أحيانًا ما يربطون الدرس السابق بالجديد، نُفسّرها بعدم ربط الأستاذ بين مُختلف التعلّمات مِمّا سيخلق لدى المتعلم معارف مشتّتة ليس لها أهداف معيّنة ولا يستطيع توظيفها لحلّ مشكلٍ مطروحٍ.

الجدول والشكل رقم (32) يُوضّح إنطلاق الأستاذ من وضعية مشكلة لبناء التعلّمات الجديدة.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	172	89.58
لا	16	8.33
لا أعرف الوضعيةالمشكلة	04	2.08
المجموع	192	100

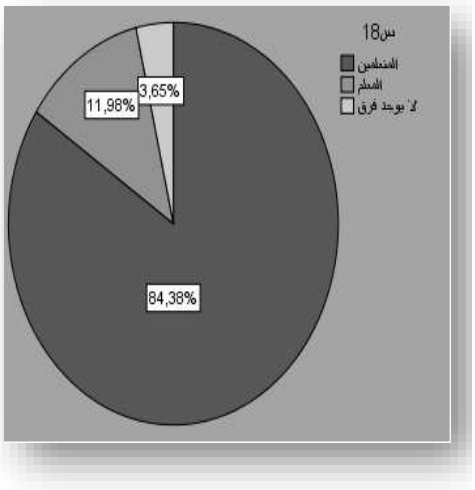


جاءت نتائج الجدول أعلاه وما يُرافقها من رسم بياني أنّ نسبة الأساتذة الذّين أجابوا بأنهم ينطلقون من وضعية مشكلة لبناء التعلّمات الجديدة 89.58% ومن لا ينطلقون من وضعية مشكلة لبناء التعلّمات الجديدة بنسبة 8.33%، أما من أجابوا بأنهم لا يعرفون الوضعية مشكلة فكانت النسبة 2.08%.

الجدول والشكل رقم (33) يُوضّح أنّ حلّ المشكلة يكون من طرف المتعلمين

.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
المتعلّمين	162	84.38
من طرف المعلم لضمان الحلّ الصحيح	23	11.98
لا يوجد فرق	07	3.65
المجموع	192	100



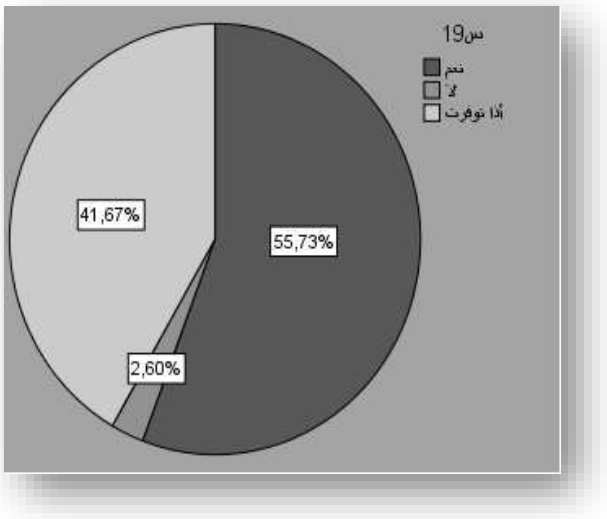
تُبيّن لنا مُعطيات الجدول أعلاه والرسم البياني الذّي يُمثلها أنّ نسبة 84.38% من الأساتذة يرون أنّ الوصول إلى حلّ المُشكلة يكون من طرف المتعلمين، مُقابل نسبة 11.98% يرون بأنّ الوُصول إلى الحلّ يكون من طرف المعلم، بينما أقلّ نسبة 3.65% رأت بأنه لا يُوجد فرق بين الأستاذ والمتعلم في تقديم حلّ للمُشكل المطروح.

نستنتج من هذه النسب بأنّ غالبية الأساتذة تفهّمُوا وأدركوا جيّدًا دورهم ضمن الوضعية الجديدة أي التدريس بالمُقاربة بالكفاءات التّي جعلت من المُتعلم محور العملية التعليمية والأستاذ ما هو إلاّ مُوّجهًا له وهذا وفق ما جاء به المنهاج وهذا ما تطرقنا إليه في الجانب النظري.

أما تفسيرنا للنسب المُتبقية التّي رأت بأنّ الوصول إلى حلّ المشكلة يكون من طرف المعلم، أو لا يُوجد فرق بين الطرفين في تقديم الحلّ أنهم يمثلون النسب الأضعف التّي لم تصّل حتّى إلى ثُلث مجتمع الدراسة أي مازلت مُمارساتهم بالطرق القديمة أي أنهم مصدر تقديم الحلّ للمتعلم .

الجدول والشكل رقم (34) يُوضّح توَظّيفْ الأستاذ للوسائل والأدوات التعليمية المناسبة.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	107	55.73
لا	05	2.60
إذا توفرت	80	41.67
المجموع	192	100

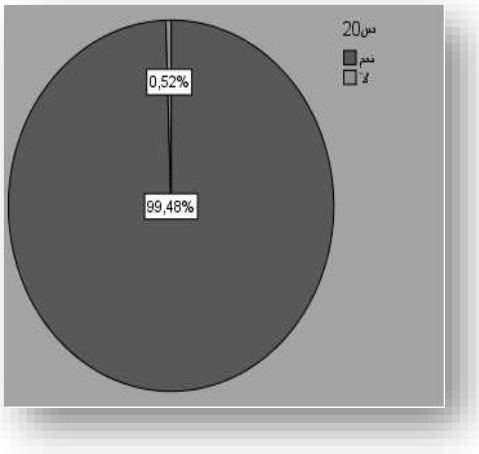


من خلال البيانات المُبوّبة في الجدول أعلاه وما يُرافقها من رسم بياني نستخلص أنّ نسبة 55.73% من الأساتذة يُوظفون الوسائل والأدوات التعليمية المُناسبة، تليها نسبة 41.67% من يُوظفون الوسائل والأدوات إذا توفرت داخل مؤسساتهم التعليمية، أما أضعف نسبة 2.60% فكانت للذّين لا يُوظفون الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة.

تكشف لنا هذه الدلالات النسبية أنّ أعلى نسبة من الأساتذة يُوظفون الوسائل والأدوات التعليمية هذا مُؤشر جيّد على فهم الأساتذة لأهميّة الوسيلة الحيّة خُصوصًا في مادة كمادة العلوم التّي لابد من توفرها لتقديم الدرس، أما نسبة 41.67% منهم من يُوظفون الوسائل إذا توفرت عندهم دليل على عدم فهم ما جاء به المنهاج المبني وفق المقاربة بالكفاءات في مادة العلوم الذّي نصّ على ضرورة توفر الوسيلة لتصِل المعلومة للمتعلم وبالتالي تحقيق بناء الكفاءة فعدم توفرها معناه الإكتفاء بتقديم معارف جافة من طرف الأستاذ أي عدم تدخل المتعلم بمُلاحظاته وتحليلاته وإستنتاجاته وتفسيراته التّي ستكون حتمًا من خلال الوسيلة الحيّة أي التدريس هنا يكون مُنافي لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

الجدول والشكل رقم (35) يُوضّح تشَجِّيعْ الأستاذ للمتعلّمين على دمج المعارف السابقة وكسب معارف جديدة

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	191	99.48
لا	01	0.52
المجموع	192	100

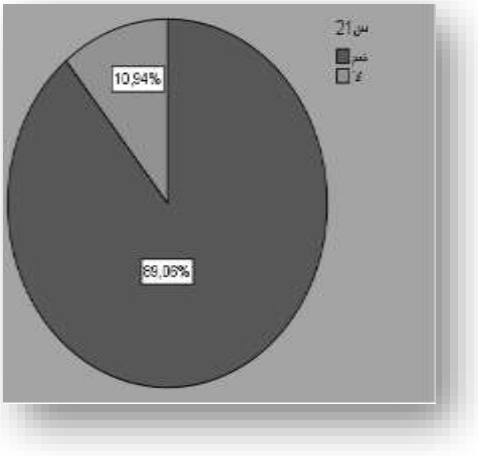


نستخلص من الجدول أعلاه وما يُمثله من رسم بياني أنّ أغلب أفراد مجتمع الدراسة بنسبة 99.48% يُشجعون المتعلمين على دمج المعارف السابقة وكسب معارف جديدة، أما من لا يُشجعون على عملية الإدماج فبنسبة مُنعدمة 0.52% .

من خلال هذه الدلالات النسبية يُمكنّنا القول أنّ الأساتذة أدركوا أهميّة الإدماج في المقاربة بالكفاءات وبالتالي فهُم يعملون على تشجيع المتعلمين على دمج المعارف المُكتسبة السابقة لكسب معارف جديدة، وهذا إنطلاقًا لِمَا أولته المقاربة بالكفاءات لهذه العملية وهذا كما تطرقنا له في الجانب النظري إذ رأينا أنّ الإدماج يسمح للمتعلم بتجنيذ مُكتسباته التّي كانت موضوع تعلّمات منفصلة (معارف، مهارات) وتوظيفها بشكل مُترابط. فالإدماج إذن يُحقّق للمتعلم الكفاءة المُستهدفة التّي تسمح له بالتكيّف.

الجدول والشكل رقم (36) يُوضّح تنَوّيعْ الأستاذ في طرّق التدريس حسب المقاربة المعتمدة.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	171	89.06
لا	21	10.94
المجموع	192	100

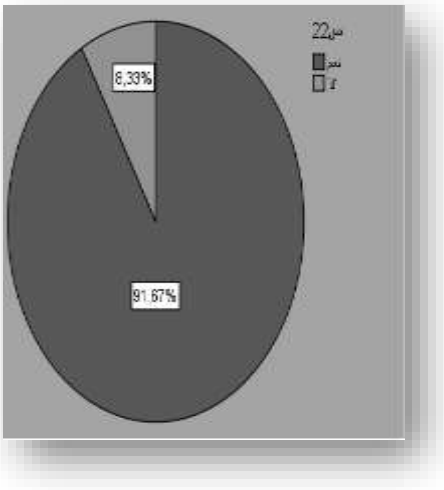


تُبيّن مُعطيات الجدول والرسم البياني الذّي يُمثلها أنّ نسبة الأساتذة الذّين يُنوّعون في طُرق التدريس حسب المقاربة المُعتمدة هي الأعلى 89.06% ، وأضعف نسبة هي من الأساتذة الذّين لا يُنوّعون من طرق التدريس حسب المقاربة المُعتمدة 10.94%.

هذه النسب لها دلالة تحليلية كالتالي: إنّ طرائق التدريس المُعتمدة من طرف أغلب أفراد مجتمع الدراسة قريبة جدًا من مُتطلبات المقاربة بالكفاءات التّي تنصّ على الطرائق النشطة في التدريس كالعمل بالوضعية المشكلة، طريقة بيداغوجيا المشروع، التعلم التعاوني وغيرها من الطرائق التّي تحث عليها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، هذه الطرق لها دلالة إيجابية فهي تترك المتعلم يصّل إلى الحلّ لوحده بتوظيفه لما إكتسبه سابقًا، ولكن هذا لم نجده عند بعض الأساتذة الذّين تمثلت نسبتهم 10.94% فسّرناها سابقًا بإعتمادهم على الطريقة التقليدية في التدريس وبالتالي طرائقهم سَتَبْتَعِدْ عن ما تطلبه المقاربة بالكفاءات .

الجدول والشكل رقم (37) يُوضّح إتاحة الفرصة من طرف الأستاذ لجميع المتعلّمين للمشاركة في النشاطات التعليمية.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	176	91.67
لا	16	8.33
المجموع	192	100



تُشير بيانات الجدول أعلاه وما يُرافقها من رسم بياني أنّ أغلب الأساتذة يُتيحون الفرصة لجميع المُتعلمين للمُشاركة في النشاطات التعليمية 91.67%، بينما من لا يُتيحون الفرصة للجميع سوى نسبة تمثلت في 8.33%.

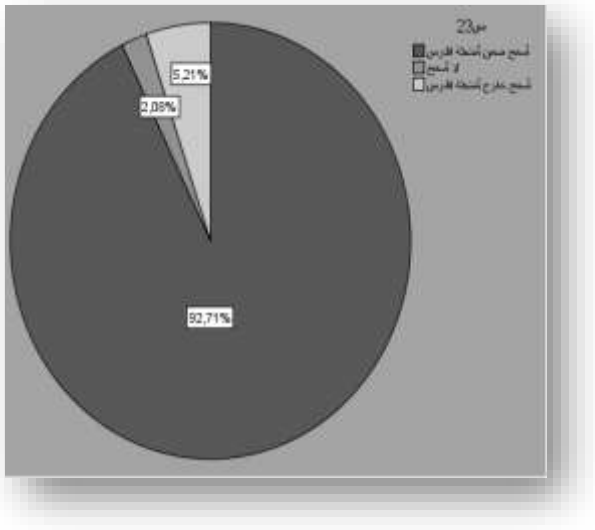
نستخرج من هذه النسب التفسير التالي:أغلب الأساتذة يُتيحون الفرصة لجميع المتعلمين للمُشاركة في النشاطات التعليمية هذا الأمر يتوافق مع ما جاءت به المقاربة بالكفاءات التّي تفرض إتاحة الفُرصة لجميع المتعلمين لإكتساب الكفاءة المُستهدفة بهدف إستخدامها في حلّ الوضعيات المشكلة التّي تُصادفهم في حَياتهم

المُستقبلية، وبالتالي القضاء على الفروق الفردية بين المتعلمين وخلق كذلك متعلمين راغبين في التعلم أكثر يحملون صفات الحيوّية والنشاط والرغبة في البحث وهذا ما نادت به المقاربة بالكفاءات.

أما نسبة 8.33% وهي نسبة قليلة نُفسّرها بأنّ هناك بعض الأساتذة يُتيحون الفرصة فقط للمتعلمين المُتفوّقين للمُشاركة في النشاطات التعليمية من أجل السير بسرعة وعدم التأخر في الدروس، هذا الأمر يبتعد عن توجيهات المقاربة بالكفاءات التّي لا تُريد خلق مُتعلمين سلبيين عاجزين عن الوصول إلى الحلّ بأنفسهم و الإكتفاء به من طرف الأستاذ أو المتُفوّقين.

الجدول رقم (38) يُوضّح النقاش ومُبادلة الأفكار بين المتعلمين ضمن أنشطة الدرس.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
أسمح ضمن أنشطة الدرس	178	92.71
لا أسمح	4	2.08
أسمح خارج أنشطة الدرس	10	5.21
المجموع	192	100

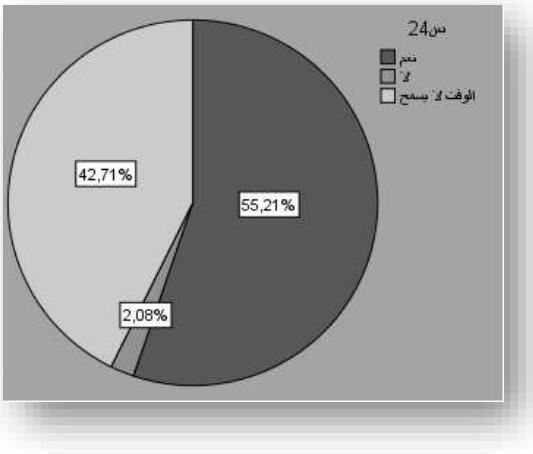


بناءًا على بيانات الجدول أعلاه والرسم المُرافق له يتضّح أنّ نسبة الأساتذة الذّين يسمحون بالمُناقشة ومُبادلة الأفكار بين المتعلمين ضمن أنشطة الدرس هي الأعلى 92.71%، تليها نسب مُنخفضة جدًّا بين من لا يسمحون وبين من يسمحون بالمُناقشة ومُبادلة الأفكار بين المتعلمين خارج أنشطة الدرس بـ 2.08% و5.21%

بيّنت لنا هذه النسبة الأعلى أنّ الحصة التعليمية مُسيّرة من قبل الأستاذ الذّي عبّر بأنه يسمح بتبادل النقاش والأفكار بين المتعلمين ضمن أنشطة الدرس فقط، بينما بقية النسب فهي لم ترتقي حتّى إلى ثلث مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (39) يُوضّح تنَوّيع الأستاذْ من النشاطات التعليمية الخاصة بكل مورد تعلُّمي لإثارة مهارات التفكير عند المتعلم

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم أُنَوِّعْ	106	55.21
لا أُنَوِّعْ	4	2.08
الوقت لا يسمح	82	42.71
المجموع	192	100



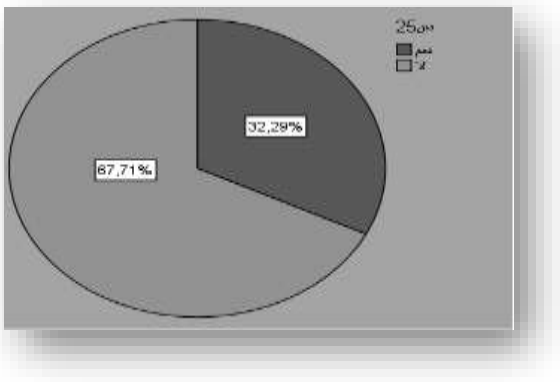
نستخرج من الجدول أعلاه وما يُرافقه من رسم بياني أنّ نسبة الأساتذة الذّين أجابوا بـ نعم يُنوّعون من النشاطات التعليمية الخاصة بكل مورد تعلُّمي لإثارة مهارات التفكير عند المتعلّم 55.21%، تليها نسبة 42.71% من الأساتذة قدموا إجاباتهم على أنّ الوقت لا يسمح لهم بالتنوّيع، أما أضعف نسبة بـ2.08% من الأساتذة قد أجابوا بـ لا يُنوّعون من النشاطات التعليمية الخاصة بكلّ مورد تعلُّمي لإثارة مهارات التفكير عند المتعلّم.

نُفسّر هذه النسب أنّ هناك جزء من مجتمع الدراسة يُنوّعون من النشاطات التعليمية بهدف إثارة مهارات التفكير عند المتعلّم، بينما هناك أيضًا جزء أخر وهم عدد مُعتبر من مجتمع الدراسة لا يسمح لهم الوقت بالتنوّيع من النشاطات هذا حسب ما قدمُوه من إجابات يدّل على إكتفاء الأساتذة بالنشاطات الكتاب دون التنوّيع الذّي يعدّ شيء أساسي لابد من أخده بعين الإعتبار وهذا لوجود فروق فردية بين المتعلمين التّي تستوجب من الأستاذ إنطلاقًا من معرفته بطبيعة مُتعلميه أنه يختار ويُنوّع من أنشطة درسه وفق ما تُمليه طبيعة المتعلمين وهذا ما نادت به المقاربة بالكفاءات.

أما النسبة القليلة جدًّا من الأساتذة الذّين لا يُنوّعون من النشاطات التعليمية الخاصة بكل مورد تعلُّمي نُفسّرها بإعتمادهم على الطريقة التقليدية في التدريس التّي تكون هدفها الأساسي إكمال البرنامج وبالتالي يكون هُنّا الأستاذ في سباق مع الزمن لإكمال جميع النشاطات المطلوب منه تقديمها للمتعلمين أي حتمًا لا يكون هناك تنوّيع في النشاطات التعليمية الخاصة بكل مورد تعلُّمي.

الجدول والشكل رقم (40) يُوضّح إلتزام الأستاذ بالوقت المحدّد لكل مقطع تعلُّمي كما جاء به المنهاج

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	62	32.29
لا	130	67.71
المجموع	192	100



نرى من خلال نتائج الجدول وما يُمثلها من رسم بياني أنّ الأساتذة الذّين لا يلتزمون بالوقت المُحدّد لكلّ مقطع تعلّمي كما جاء به المنهاج يُشكلون النسبة الأعلى بـ 67.71% ، بينما من يلتزمون بالوقت المُحدّد لكلّ مقطع تعلّمي كما جاء به المنهاج بـ 32.29% وهي النسبة الأضعف.

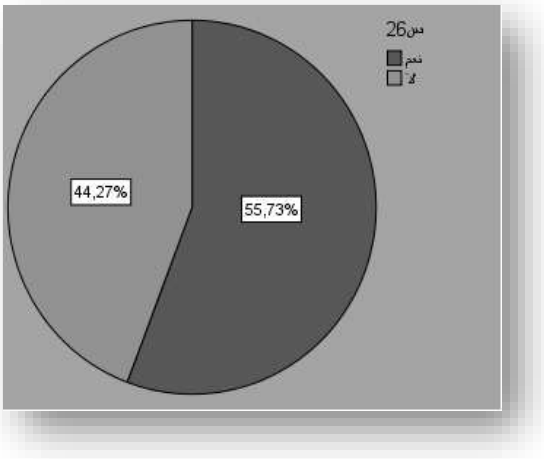
فسّرت الباحثة هذّه الدلالات بأنّ غالبية أفراد مجتمع الدراسة لا يلتزمون بالوقت المُحدّد لكلّ مقطع تعلمي كما جاء به المنهاج بإرجاع السبب في ذلك إلى كوّن كثرة النشاطات الواردة في المنهاج والمُتعلقة بكل مورد تعلُّمي ضمن كل مقطع خاص بها، أيضًا الحجم الساعي المُخصّص لا يكفي هذا ما يجعل الأستاذ لا يلتزم بالوقت المحدّد.

فعدم التحكّم في الوقت خُصوصًا من طرف الأساتذة قليلي الخبرة وهم في هذه الدراسة يُمثلون أعلى نسبة يجعلهم يجهلون الطريقة المُثلى لتسيّير الحصة التعلُّمية وإنهائها ضمن الوقت المُخصّص لها.

أما فيما يخصّ النسبة المتمثّلة في 32.29% من الأساتذة الذّين يلتزمون بالوقت المُحدّد كما جاء به المنهاج تعكس لنا العلاقة بين الخبرة وكيفية تسيّير الحصة، فالأستاذ الذّي درّس لسنوات سابقًا سيتحكم بشكلٍّ جيّد في البرنامج الدراسي عكس الأستاذ الحديث، وبالتالي هُنّا سيلتزم بالوقت المُحدّد لإكمال برنامجه الدراسي.

الجدول والشكل رقم (41) يُوضّح إلتزام الأستاذ بالوقت المُحدّد لحلّ الوضعية الإدماجية.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	107	55.73
لا	85	44.27
المجموع	192	100



جاءت نسبة الإجابة على البند (26) كما هو مُبيّن في الجدول أعلاه وما يُمثله من رسم بياني كالتالي: 55.73% من الأساتذة أجابوا بـ نعم يلتزمون بالوقت المحدّد لحلّ الوضعية الإدماجية، و44.27% أجابوا بـ لا يلتزمون بالوقت المحدّد لحلّ الوضعية الإدماجية.

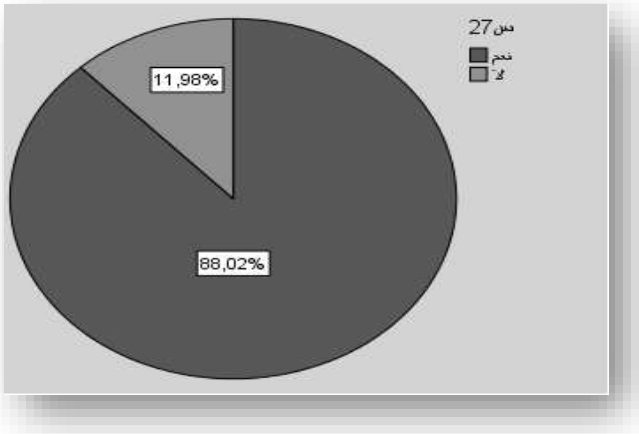
نُحلّل هذه النسب المُتقاربة بأنّ مُجتمع الدراسة إنقسم إلى جُزأين مُتقاربين في الإجابة على هذا السُؤال، فالنسبة الأولى مثّلت مَن هم مِن الأساتذة الذّين يلتزمون بالوقت المُحدّد هذا مُؤشر على إحترامهم لِمَا نصّ عليه المنهاج فيما يخصُ الوقت المحدّد للوضعية الإدماجية، هذا الإلتزام دليل أيضًا على وعي الأساتذة بأهميّة الوضعية الإدماجية ضمن المُقاربة بالكفاءات فالأستاذ حسبها مُطالب بتخصيص الوقت لحلّ هاته الوضعية والتّي من خلالها يُمكّنه أن يحكم على مُستوى إكتساب الكفاءة عند المتعلم، وأيضًا عن طريق الوضعية الإدماجية يتعلّم المتعلم كَيفية الدمج بين ما إكتسبه وبالتالي يُوظفه لحلّها.

أما تفسّيرنا لنسبة الثانية من الأساتذة الذّين لا يلتزمون بالوقت المُحدّد كما جاء به المنهاج لحلّ الوضعية الإدماجية دليل على عدم إحترام ماجاء به المنهاج، أيضًا عدم فهم للطريقة التدريس الحديثة التّي إعتبرت الوضعية الإدماجية من أهم ركائز المقاربة بالكفاءات وأولتها أهميّة كبيرة تمثّلت في بناء الإختبارات الرسميّة المُتكوّنة من وضعيات إدماجية. فعدم الإلتزام بالوقت المُخصّص وإستغلاله في أشياء أخرى كتكملت البرنامج على حساب هذا الوقت وهذا ما لاحظناه أثناء قيامنا بدراستنا سيؤدي إلى مُخرجات دون المُستوى المطلوب والتّي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها.

3. تحليل البيانات المتعلقة ببعْدْ التقويم .

الجدول والشكل رقم (42) يُوضّح تقويم الأستاذ للمُكتسبات السابقة للمتعلّمين في بداية كل مورد تعلُّمي.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	169	88.02
لا	23	11.98
المجموع	192	100

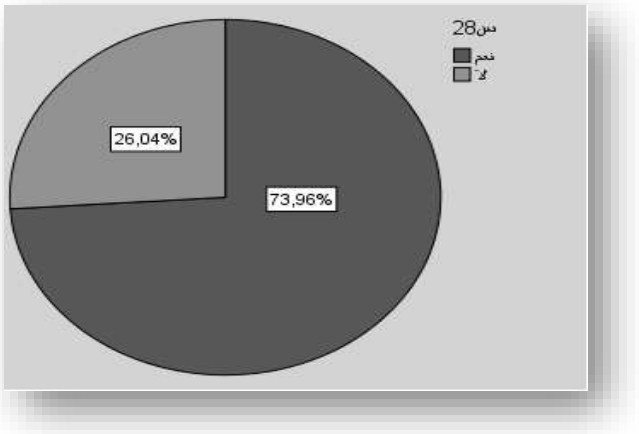


من خلال إستنطاقنا لنتائج الجدول أعلاه وما يُمثلها من رسم بياني نجذ أنّ نسبة الأساتذة الذّين أجابوا على هذا السُؤال بأنهم في بداية كل مورد تعلّمي يُقوّمون المُكتسبات السابقة للمتعلمين 88.02% وهي أعلى نسبة، أما نسبة 11.98% فقط منهم أجابوا بأنهم لا يُقوّمون المُكتسبات السابقة للمتعلمين في بداية كل مورد تعلّمي.

نُفسّر هذا بضرورة قيام الأستاذ بهذا التقويم وهذا لمعرفة مُستوى مُتعلّميه قبل البدء في تقديم المعارف وهذا ليتمكّن من التوجيه الصحيح لمتعلميه وفق ما تُمليه إحتياجاتهم البيداغوجية، أما نسبة 11.98% فنُفسرها بعدم قيام عدد ضعيف من الأساتذة بهذا النوع من التقويم معناه أنهم لا يُلُونَه دور كبير في عملية تقديم المعارف ولا يرتكزون على نتائجه وهذا عكس مُتطلبات المقاربة بالكفاءات.

الجدول والشكل رقم (43) يُوضّح إستغلال الأستاذ لنتائج التقويم التشخيصي.

التكرارالنسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	142	73.96
لا	50	26.04
المجموع	192	100

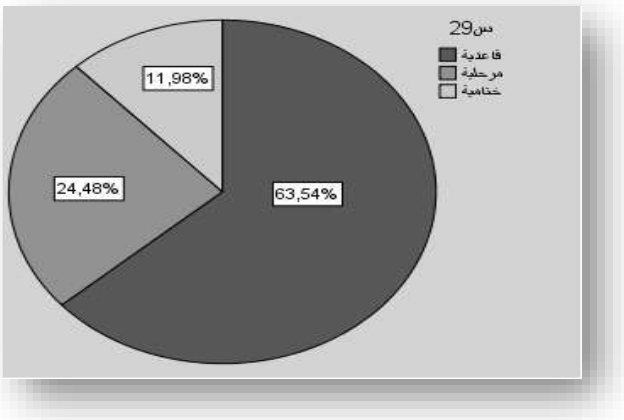


تُوضّح لنا مُعطيات الجدول وما يُقابلها من رسم بياني أنّ نسبة 73.96% من الأساتذة يستغلون نتائج التقويم التشخيصي، بينما نسبة 26.04% منهم لا يستغلون نتائج التقويم التشخيصي.

نستنتج من هذه الدلالات النسبية أنّ هُناك نسبة مُعتبرة من الأساتذة تستغل نتائج التقويم التشخيصي إما من أجل المُعالجة البيداغوجية أو تشخيص نقاط القوة والضعف، أما نسبة 26.04% منهم لا تستغل نتائج التقويم التشخيصي فنُفسّرها بعدم قيام هذه الفئة أصلاً بإجراء التقويم التشخيصي في بداية الحصة التعليمية.

الجدول والشكل رقم (44) يُوضّح نوع الكفاءة التّي يستهدفها الأستاذ في التقويم التشخيصي.

التكرارالنسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
قاعدية	122	63.54
مرحلية	47	24.48
ختامية	23	11.98
المجموع	192	100

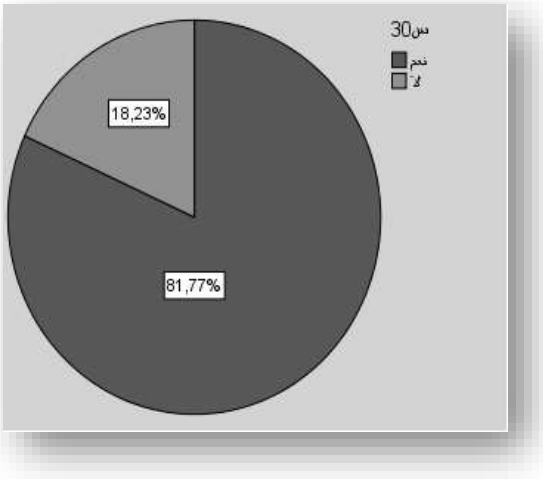


تُبيّن لنا نتائج الجدول وما يُرافقها من رسم بياني بأنّ نسبة الأساتذة الذّين أجابوا بأنّ نوع الكفاءة المُستهدفة في التقويم التشخيصي هي الكفاءة القاعدية 63.54%، أما نسبة من أجابوا بأنها مرحلية 24.48%، تليها نسبة من أجابوا بأنها الكفاءة الختامية 11.98%.

نُفسّر هذه النسبة المُرتفعة من الأساتذة الذّين قَدّمُوا الإجابة الصحيحة بأنّ الكفاءة القاعدية هي الكفاءة المُستهدفة في التقويم التشخيصي بأنّ المُدّة الطويلة للإصلاح التربوي سمحت للأستاذ أنْ يفقه هذه المُصطلحات، أما النسب المُتبقية من الذّين أجابوا بأنّ الكفاءة المرحلية والكفاءة الختامية هي أنواع الكفاءات المُستهدفة في التقويم التشخيصي نُفسّرها بعدم إستيعاب بعد الأساتذة لهذه المُصطلحات وبالتالي عدم التفريق بينها وبين نوع التقويم المُناسب لها.

الجدول والشكل رقم (45) يُوضّح تقَوِيمْ الأستاذ للمُكتسبات الجديدة للمتعلّمين أثناء السير في المورد.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	157	81.77
لا	35	18.23
المجموع	192	100

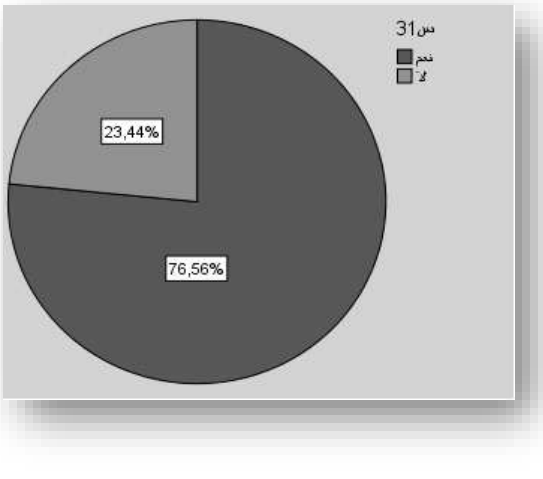


إنّ المُلاحِظ للجدول أعلاه وما يُمثله من رسم بياني يستنتج أنّ نسبة الأساتذة الذّين يُقوّمون المُكتسبات الجديدة للمتعلمين أثناء السير في المورد 81.77% وهي نسبة مُرتفعة، أما من لا يُقوّمون المُكتسبات الجديدة للمتعلمين أثناء السير في المورد 18.23%.

نستنتج من هذه النسب أنّ الأستاذ أدرك ضرورة قيامه بالتقويم التكويني لِمَا له من أهميّة في العملية التعليمية لأنه ومن خلاله يستطيع الأستاذ التزوّد بمعلومات مُستمّرة عن سير العملية التعليمية، أما نسبة 18.23% ممّن لا يُقوِّمون المُكتسبات الجديدة للمتعلمين أثناء السير في المورد نُفسّرها بأنّ الأستاذ هُنّا هدفه فقط تقديم المعلومة دون مُراعاة مُستوى إكتسابها وهذا من خلال عدم إجرائه للتقويم التكويني وهذا عكس ما نادت به المقاربة بالكفاءات.

الجدول والشكل رقم (46) يُوضّح إستغلال الأستاذ لنتائج التقويم التكويني .

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	147	76.56
لا	45	23.44
المجموع	192	100

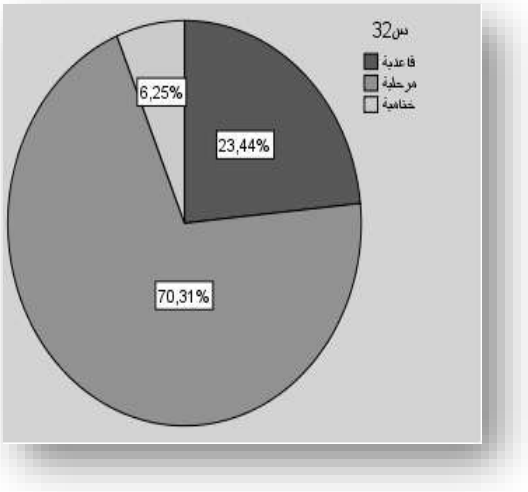


بيّنت لنا أرقام الجدول وما يُوافقها من رسم بياني أنّ نسبة 76.56% من الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بأنهم يستغلون نتائج التقويم التكويني، بينما نسبة 23.44% منهم لا يستغلون نتائج التقويم التكويني.

نُفسّر هذه الدلالات النسبية بأنّ أغلب أفراد مجتمع الدراسة بنسبة 76.56% يستغلون نتائج التقويم التكويني هذا مُؤشر على فهم الأساتذة لمُتطلبات المقاربة بالكفاءات التّي ترى بأنه لابد من إستغلال النتائج المُتحصّل عليها من التقويم التكويني لتقديم المُعالجة البيداغوجية اللازمة للمتعلم، أما نسبة 23.44% فهي نسبة الأساتذة الذّين لا يقومون بإجراء التقويم التكويني و بالتالي لا يستغلون نتائجه.

الجدول والشكل رقم (47) يُوضّح نوع الكفاءة التّي يستهدفها الأستاذ في التقويم التكويني.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
قاعدية	45	23.44
مرحلية	135	70.31
ختامية	12	6.25
المجموع	192	100

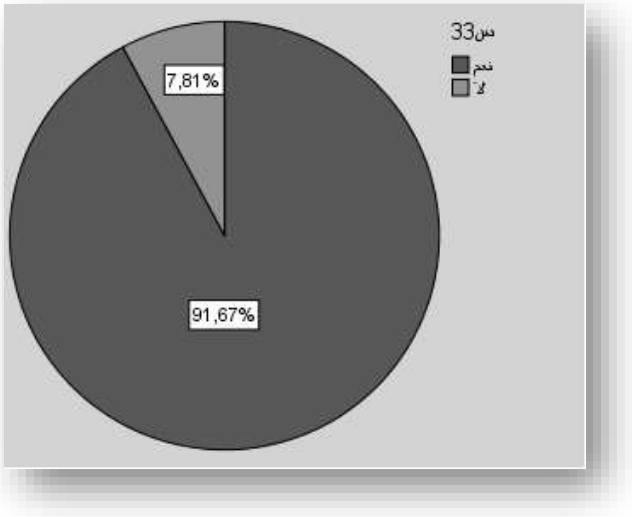


من خلال قرائتنا لنتائج المُسجلة في الجدول أعلاه وما يُرافقها من رسم بياني نستنتج أنّ نسبة الأساتذة الذّين أجابوا بأنّ نوع الكفاءة المُستهدفة في التقويم التكويني هي الكفاءة القاعدية 23.44%، أما نسبة من أجابوا بأنها الكفاءة المرحلية 70.31%، تليها نسبة من أجابوا بأنها الكفاءة الختامية 6.25%.

نُفسّر النسبة المُرتفعة 70.31% من الأساتذة الذّين أجابوا بأنّ الكفاءة المرحلية هي الكفاءة المُستهدفة في التقويم التكويني بأنهم يفقهون ولو نظريًا هذه المُصطلحات، أما بقيّة النسبة مِمَّنْ أجابوا بأنّ الكفاءة القاعدية 23.44% و الكفاءة الختامية 6.25 % هي من أنواع الكفاءات المُستهدفة في التقويم التحصيلي نُفسّرها بعدم إستيعاب الأساتذة لهذه المصطلحات الحديثة.

الجدول والشكل رقم (48) يُوضّح تقَوِيمْ الأستاذ لمُكتسبات المتعلّمين عند نهاية كل مورد.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
نعم	176	91.66
لا	16	8.33
المجموع	192	100

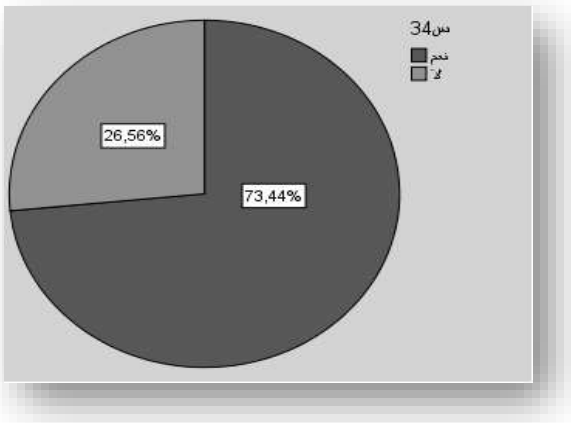


تُشير النتائج المُوضّحة في الجدول أعلاه وما يُمثلها في الرسم البياني أنّ نسبة 91.66% من الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بأنهم يُقوّمون مُكتسبات المتعلمين عند نهاية كل مورد، بينما نجذ نسبة 8.33% من الأساتذة أجابوا بأنهم لا يُقوّمون مُكتسبات المتعلمين عند نهاية كل مورد.

نُفسّر النسبة المُرتفعة 91.66% بأنّ جُلّ الأساتذة يقومون بهذه الخُطوة وهي تقويم المورد والتّي تُعتبر خطوة أساسية على الأستاذ القيام بها ليتمكّن من معرفة مُستوى إكتساب المعلومة عند المتعلمين، أما نسبة 8.33% هي نسبة ضعيفة نُفسّرها بإستغلال الأستاذ للوقت من أجل السير في تقديم البرنامج.

الجدول والشكل رقم (49) يُوضّح منح الوقت اللازم من طرف الأستاذ لتقويم المورد.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية%
نعم	141	73.44
لا	51	26.56
المجموع	192	100

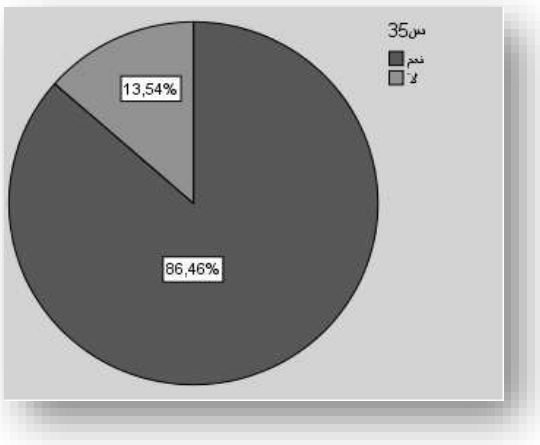


تبين لنا الأرقام المُتضمّنة في الجدول وما يُعبّر عنها من رسم بياني إجابات الأساتذة عن السؤال(34)، حيث ظهرت نسبة 73.44% من الأساتذة يمنحون الوقت اللازم لتقويم المورد وهي نسبة مُعتبرة، وفي المُقابل نجد نسبة 26.56% منهم أجابوا بأنهم لا يمنحون الوقت اللازم لتقويم المورد.

تَدّل هذه النسبة 73.44% المُرتفعة ممّن يمنحون الوقت اللازم لتقويم المورد أنهم أدركوا دور المتعلم ضمن ما تُمليه المقاربة بالكفاءات التّي أقرت أنه لابد من منحه الوقت الازم أثناء الوضعية المُشكلة ليُفكر، يستنتج، يحلّل وبالتالي يَصلّ إلى الحلّ، أما نسبة 26.56% منهم قالوا بأنهم لا يمنحون الوقت اللازم لتقويم المورد نُفسّرها بإعتماد الأستاذ على نفسه لتقديم الحلّ وعدم إعطاء الفرصة للمتعلم وهذا عكس ما جاءت به المقاربة بالكفاءات.

الجدول والشكل رقم (50) يُوضّح إستغلال الأستاذ لنتائج التقويم التحصيلي .

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	166	86.46
لا	26	13.54
المجموع	192	100

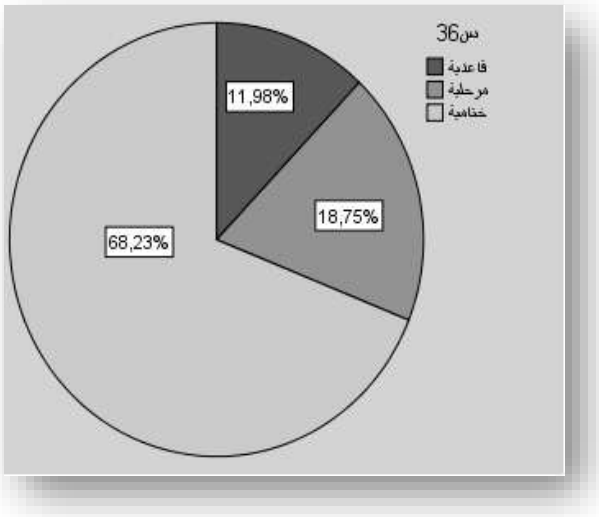


إذا أردنا إستنطاق النتائج المُسجّلة في الجدول أعلاه وما يُعبّر عنها في الرسم البياني نجد أنّ 86.46% من الأساتذة يستغلون نتائج التقويم التحصيلي، بينما 13.54% لا يستغلون نتائج التقويم التحصيلي.

نُفسّرها بأنّ المقاربة بالكفاءات ترى أنه لابد على الأستاذ إستغلال نتائج التقويم التحصيلي في تقديم تقرير فيما يخص أثر المنهاج الدراسي على المتعلمين، من أجل تشخيص عيوبه والعمل على تحسينها، من أجل النهوض بالمنظومة التربوية، أما نسبة 13.54% فنُفسّرها بتمسّك هذه الفئة بالطريقة التقليدية التّي لا تستغل النتائج من أجل المعالجة.

الجدول والشكل رقم (51) يُوضّح نوع الكفاءة التّي يستهدفها الأستاذ في التقويم التحصيلي

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
قاعدية	25	13.02
مرحلية	36	18.75
ختامية	131	68.23
المجموع	192	100

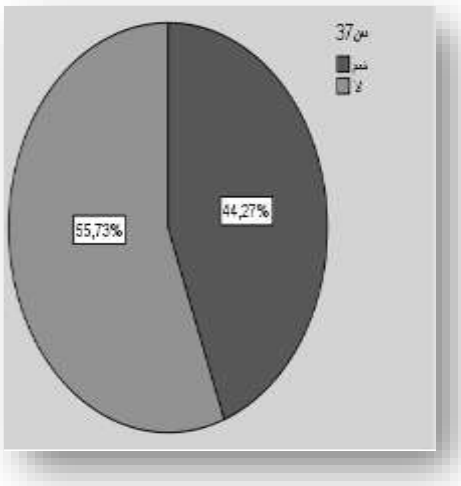


يتضمّن هذا الجدول والرسم البياني الذّي يُمثله النتائج الخاصة بإجابات الأساتذة على هذا السؤال، فقد أظهرت النتائج أنّ 13.02% من الأساتذة أجابوا بأنّ الكفاءة القاعدية هي نوع الكفاءة التّي يستهدفونها في التقويم التحصيلي و18.75% منهم أجابوا بأنها الكفاءة المرحلية، بينما 68.23% من الأساتذة أجابوا بأنّ نوع الكفاءة المُستهدفة في التقويم التحصيلي هي الكفاءة الختامية.

فسّرنا النسبة المُرتفعة التّي أدلى بها الأساتذة أنهم يُدركوا نوع الكفاءة المُستهدفة المُناسبة لنوع التقويم بالمُقابل نجذ النسبتين السابقتين اللتّان تدلان على عدم التفريق بين هذه الأنواع الثلاث من الكفاءات.

الجدول والشكل رقم (52) يُوضّح تقوّيم كتابيًّا الأستاذ لمشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات التعليمية

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	85	44.27
لا	107	55.73
المجموع	192	100

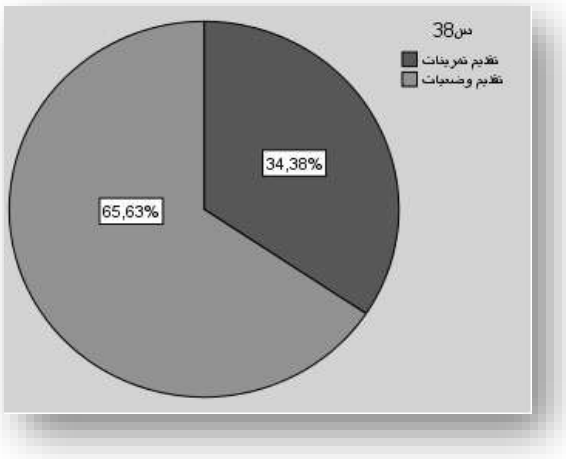


إنّ القراءة المُباشرة لمُحتويات هذا الجدول والتدقيق في الرسم البياني يكشف لنّا أنّ نسبة 44.27% من الأساتذة يُقوّمون كتابيًا مُشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات خلال كلّ مورد، ونسبة 55.73% منهم لا يُقوّمون كتابيًا مُشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات خلال كلّ مورد.

إستنتجنا من هذه النسب أنّ 44.27% من الأساتذة يُقوّمون كتابيًا مُشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات خلال كلّ مورد دليل على أهميّة عملية التقويم التّي تُعتبر نشاطًا ضروريًا لخدمة العملية التعليمية، أما أعلى نسبة منهم 55.73% لا يُقوّمون كتابيًا مُشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات خلال كل مورد وبالتالي إهمالهم لهذه الخطوة لا يُمكّنهم من معرفة مُستوى إكتساب الكفاءات عند المتعلمين والتّي ستُبنى عليها إكتساب كفاءات أخرى.

الجدول والشكل رقم (53) يُوضّح أداة التقويم التّي يعتمد عليها الأستاذ أثناء تقويم الكفاءة المستهدفة

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
تقديم تمارينات	66	34.38
تقديم وضعيات ادماجية	126	65.62
المجموع	192	100

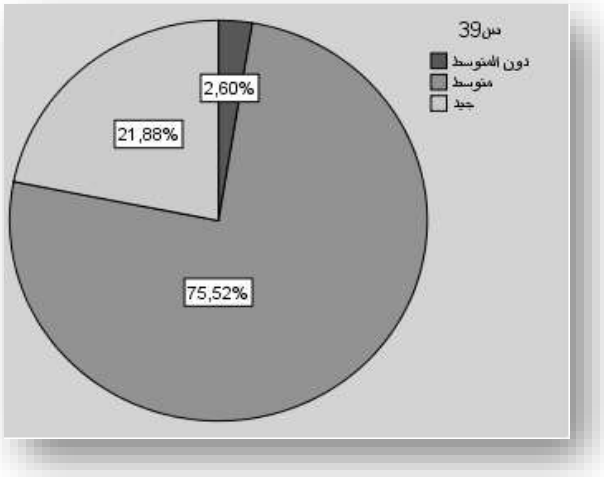


تُبيّن نتائج هذا الجدول والرسم البياني الذّي يُمثلها أنّ نسبة الأساتذة الذّين يعتمدون أثناء تقويمهم للكفاءة المستهدفة على التمرينات 34.38 %، بينما من يعتمدون على الوضعيات أثناء تقويمهم للكفاءة المستهدفة فقد جاءت النسبة 65.62 %.

تَدُلُ هده النسبة 34.38% ممن يعتمدون أثناء تقويمهم على التمرينات على تمسّك الأستاذ بالطريقة التقليدية في التقويم التّي تقوم على تقديم التمرينات، أما 65.62% من الأستاذ يعتمدون على الوضعيات أثناء تقويمهم للكفاءة المُستهدفة نُفسّرها أنهم أدركوا بأنّ المُقاربة بالكفاءات أتت بالجديد المُتمثّل في الوضعية المشكلة.

الجدول والشكل رقم (54) يُوضّح مدى تَحَكُّم الأستاذ في بناء وضعية بشبكتها

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبةالمئوية(%)
تحكم دون المتوسط	5	2.60
تحكم متوسط	145	75.52
تحكم جيّد	42	21.88
المجموع	192	100

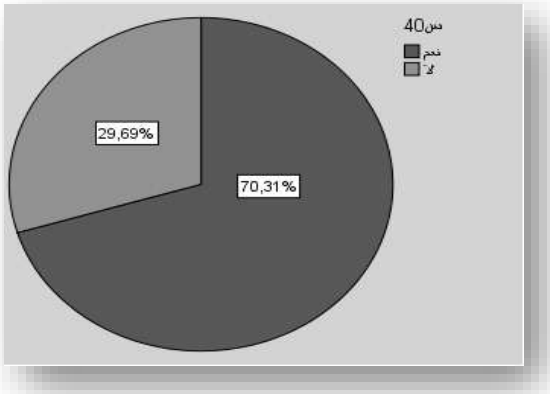


يُوضّح لنا هذا الجدول وما يُرافقه من رسم بياني النتائج الخاصة بإجابات الأساتذة على السؤال رقم (39) فقد أجاب 2.60% منهم بأنّ تحكّمهم دون المتوسط في بناء وضعية بشبكتها، وأنّ 75.52% أجابوا بأن تحكّمهم متوسط و21.88% أجابوا بأنّ تحكّمهم جيّد في بناء وضعية بشبكتها.

نُحلّل النسبة المُرتفعة 75.52% من الأستاذة الذّين أجابوا بأنّ تحكّمهم مُتوسط في بناء وضعية بشبكتها بأنّ وبعد مرور فترة مُعتبرة من تبني المُقاربة بالكفاءات في النظام التربوي إلاّ أنّ الأساتذة لم يتمكّنوا بعد من الوُصول إلى المُستوى المطلوب من المُمارسة فيمَا يَخص بناء وضعية بشبكة، أما نسبة النسب المُتبقية فهي نسب ضعيف ولا تُعبّر عن أغلبية أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول والشكل رقم (55) يُوضّح تصَحّيح الأستاذ كل وضعية بشبكة.

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	135	70.31
لا	57	29.69
المجموع	192	100

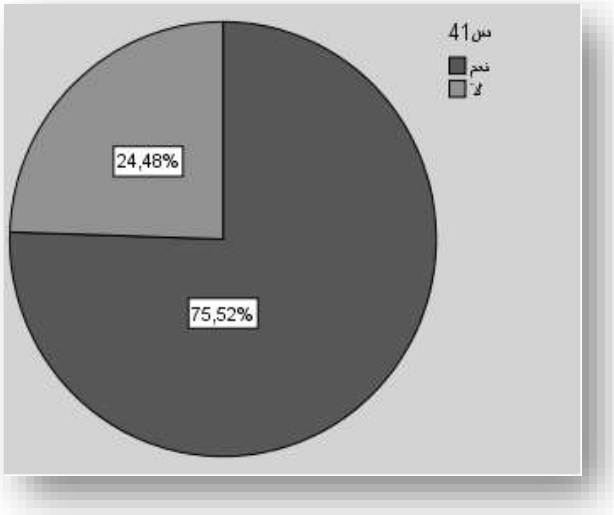


من خلال تفحُصّنا لهذا الجدول وما يُعبّر عنه من رسم بياني إكتشفنا أنّ 70.31% من الأساتذة أجابوا بأنهم يُصحّحون كل وضعية بشبكة، وفي المُقابل نجد 29.69% لا يُصحّحون كل وضعية بشبكة.

نُفسّر نسبة 70.31% من الأستاذة الذّين يُصحّحون كل وضعية بشبكة بإتباعهم لِمَا جاءت به المُقاربة بالكفاءات التّي أَدخلت المَفاهيم الحديثة كالوضعية والشبكة والتّي على الأستاذ أن يتحكّم في مُمارساتهم، أما نسبة 29.69% مِمّن لا يُصحّحون كل وضعية بشبكة فسّرناها بعدم تحكّم الأستاذ في تصحيح الوضعية بشبكة.

الجدول والشكل رقم (56) يُوضّح تنوّيع الأستاذ من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد.

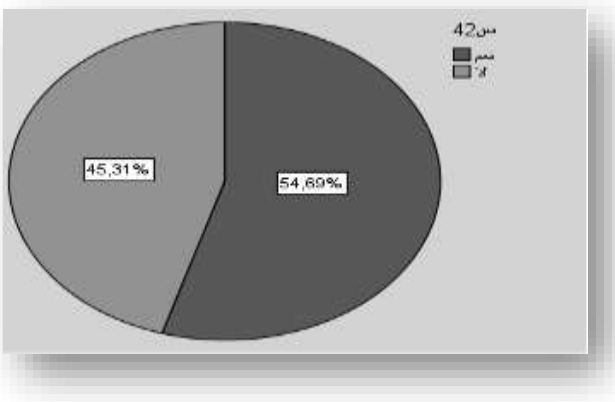
التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	145	75.52
لا	47	24.48
المجموع	192	100



تُوضّح لنا النتائج المُوضّحة في هذا الجدول وما يُوافقها من رسم بياني أنّ نسبة الأساتذة الذّين يُنوّعون من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد 75.52% ونسبة مَن لا يُنوّعون مِن الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد 24.48% .

الجدول والشكل رقم (57) يُوضّح إتباع الأستاذ التقويم بمعالجة بيداغوجية

التكرار النسبي / الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	105	54.69
لا	87	45.31
المجموع	192	100



تُبيّن الأرقام المُتضمنة في الجدول أعلاه وما يُرافقها من رسم بياني إجابات الأساتذة حيث ظهرت نسبة 54.69% منهم يتبعون التقويم بمُعالجة بيداغوجية، وفي المقابل نسبة 45.31% منهم لا يتبعون التقويم بمعالجة بيداغوجية.

4. تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال المتمثّل في :

هل توجد فروق في الممارسات التعليمية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تُعزى للمُتغيّرات المهنية (مُؤسسة التكوين، الأقدمية، المؤهل العلمي).

تتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الجزئية التاليّة :

1.4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُمارسة أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المُتوسط التخطيط للدرس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تُعزى إلى المُتغيّرات المهنية:(مُؤسسة التكوين، الأقدمية، المؤهل العلمي).

1.1.4. حسب مُتغيّر مُؤسسة التكوين :

يتبيّن من الجدول (**أنظر الملحق رقم11**) أنّ قيمة(ف) هي 0.17 بدرجة حرّية 2 وأنّ قيمة مُستوى الدلالة الإحصائية 0.84، وهي أكبر من مُستوى الدلالة 0.05 مِمّا يعني أنّ(ف) دالّة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مُمارسة التخطيط للدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى لمُتغيّر مُؤسسة التكوين.

2.1.4.حسب مُتغيّر الأقدمية :

إنطلاقًا من الجدول (**أنظر الملحق رقم 12**) يتضّح أنّ قيمة (ف) هي 2.55 بدرجة حرّية 8 وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية 0.01 وهي أصغر من 0.05 ممّا يعني أنّ (ف) غير دالّة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة 0.05 ، أي توجد فروق في التخطيط للدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى لمُتغيّر الأقدمية .

3.1.4. حسب مُتغيّر المُؤهل العلمي :

يتضّح من الجدول (**أنظر الملحق رقم13**) أنّ قيمة (ف) هي 1.11 بدرجة حرّية 4 وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية 0.35 وهي أكبر من 0.05 ممّا يعني أنّ (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05، أي أنه

لا توجد فروق في مُمارسة التخطيط للدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى لمُتغيّر المُؤهل العلمي.

2.4 .هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُمارسة أستاذ مادة العلوم بالتعليم المتوسط تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى إلى المُتغيّرات االمهنية: (مُؤسسة التكوين، الأقدمية، المؤهل العلمي) .

1.2.4.حسب متغيّر مؤسسة التكوين :

يتضّح من خلال الجدول **(أنظر الملحق رقم14)** أنّ قيمة (ف)0.01 بدرجة حرّية 2 وأنّ قيمة مُستوى الدلالة 0.98 وهي أكبر من مُستوى الدلالة 0.05 بكثير، مِمّا يعني أنّ (ف) دالّة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى لمُتغيّر مُؤسسة التكوين.

2.2.4. حسب مُتغيّر الأقدمية :

نستنتج من الجدول **(أنظر الملحق رقم15)** أنّ قيمة (ف) 4.94 بدرجة حرّية 8 وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية هي 0.00 وهي أصغر من 0.05، ممّا يعني أنّ (ف) غير دالّة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة 0.05، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى لمُتغيّر الأقدمية.

3.2.4.حسب مُتغيّر المُؤهل العلمي :

يُلاحظ من الجدول **(أنظر الملحق رقم16)** أنّ قيمة (ف) هي 0.42 بدرجة حرّية 4 وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية 0.79 وهي أكبر من 0.05 ممّا يعني أنّ (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05، من هنا يُمكنّنا القول أنه لا تُوجد فروق في مُمارسة تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى لمُتغيّر المُؤهل العلمي.

3.4 .هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُمارسة أستاذ مادة العلوم بالتعليم المتوسط التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى إلى المتغيّرات المهنية : (مُؤسسة التكوين، الأقدمية، المُؤهل العلمي).

1.3.4.حسب مُتغيّر مُؤسسة التكوين :

من خلال الجدول **(أنظر الملحق رقم17)** تبيّن لنا أنّ قيمة (ف) هي 0.22 بدرجة حرّية 2 وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية 0.80 وهي أكبر من 0.05 ممّا يعني أنّ (ف) دالّة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة 0.05 ، وبالتالي لا نستطيع رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر مُؤسسة التكوين.

2.3.4.حسب مُتغيّر الأقدمية :

من خلال إستقرائنا للجدول(**أنظر الملحق رقم18**) تتضّح لنا أنّ قيمة (ف) 0.88 بدرجة حرّية 8 وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية 0.53 وهي أكبر من 0.05 ممّا يعني أنّ (ف) دالّة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة 05.0، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى لمُتغيّر الأقدمية.

3.3.4. حسب مُتغيّر المُؤهل العلمي :

يتضّح من الجدول(**أنظر الملحق رقم19**) أنّ قيمة (ف) 0.10 عند درجة الحرّية 4 وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية 0.98 وهي أكبر من 0.05 ممّا يعني أنّ (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05، هذا ما يدّل على أنه لا توجد فروق في مُمارسة التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر المُؤهل العلمي.

ثانيا : مُناقشة البيانات المتعلقة الإستبيان

1. مُناقشة النتائج الخاصة ببعد التخطيط للدرس

كان نص هذه الفرضية : يتوافق تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

بعد عرض النتائج المُوضّحة في الجداول السابقة والمُتعلّقة بالبُعد الأول التخطيط للدرس يتضّح لنا من خلال إجابات الأساتذة على بُنود البُعد الأول أنّ مُمارساتهم لتخطيط كانت وفق ما تُمليه بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات وهذّا ما أوضحتّه النسب المئوية التالية :

بالنسبة للبُند الأول: كان جُلّ الأساتذة (163) أستاذ ما يُمثلها من نسبة مئوية 84.9% يملكون مناهج المادة لجميع المُستويات التّي يُدرسوها.أي أنّ الأستاذ أثناء تخطيطه للدرس لابد له من الإطلاع على المنهاج ليستخرج منه خُطة درس تكون وفق ما تُمليه بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

فالمناهج هي إحدى أهم المركبات الأساسية للعملية التربوية، فهي تعكس فلسفة المجتمع وثقافته التّي تنبثق منها نظرته إلى الفرد والدور المُنتظر منه القيام به داخل مجتمعه للمحافظة على كيانه وضمان تماسكه وتحقيق أماله وطموحاته.(**وزارة التربية الوطنية،2009، ص68**)

أما بالنسبة للبند الثاني: فتبيّن أيضًا أنّ أغلب الأساتذة (96) بنسبة 50% يعتمدون على الكتاب المدرسي والمنهاج، و(85) أستاذ بنسبة 44.3% يعتمدون على مصادر مُتنوّعة في التخطيط للدرس، هذا ما يدُّل على أنّ الأستاذ أثناء التخطيط للدرس يتقيّد بما جاء به المنهاج وهذا ما تُفسّره نتائج إجابة الأساتذة على **البند الثالث** بخصوص أنّ مُعظمهم (184) بنسبة 95.8% صرّحوا بأن المنهاج وثيقة أساسية.

أما بخصوص البند الرابع والخامس: فكانت نتائجه كالتالي: يُحدّد(191) أستاذ الكفاءة المُستهدفة في خطة الدرس بنسبة 99.5%، ويُحدّد (187) أستاذ مُؤشرات الكفاءة في خطة الدرس بنسبة 97.4% هذا يدّل على أنّ الأساتذة أثناء التخطيط للدرس يُحدّدون الكفاءة ومؤشراتها. فالمؤشر هو نتيجة لتحليل الكفاءة أي هو سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرف عليها وبالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في إكتسابها فهو علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف (**الإدريسي،2006،ص08**). هذا سيُساعدهم على النجاح بتدريس وفق المُقاربة بالكفاءات.

أما نتائج البند السادس: فكانت (100) أستاذ ما يُمثلها نسبة مئوية قدرها 52.1% تُوفر لهم المُؤسسة التعليمية الوسائل الضرورية لإنجاح الحصة التعليمية وهذّا من مُتطلبات المُقاربة بالكفاءات.

وفي قراءة تحليلية للبند السابع : يتبيّن لنا من خلال إجابة (156) أستاذ بنسبة 81.3% بـ لا يكفي الوقت المُخصّص لكل حصة تعليمية دليل على وُجود هفوة بين البرنامج المُقدَّم والزمن المُخصّص له وهذا لا يُساعد أكيد الأستاذ أنه يُقدم درسه وفق ما تُمليه بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

البند الثامن: كانت نتائجه مُقدّرة بـ (172) أستاذ مُقابل 89.6% يختارون النشاطات التعليمية التّي يُقدمونها ضمن المورد حسب طبيعة المُتعلمين وهذا ما جاءت به بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات التّي تركت الحرّية للأستاذ ولم تُقيّده بنشاطات مُعيّنة يُقدِّم من خلالها المورد التعلُّمي بل جعلته يُقدِّم ما يراه مُناسب لطبيعة مُتعلميه فهو أدرى بهم عن غيره.

نتائج البندين التاسع والعاشر: عند قرائتنا لنتائج البند التاسع نجد أنّ (189) أستاذ بنسبة 98.4% يُحدّدون في خطة درسهم التقويم التشخيصي، **والبند العاشر** نجد (181) أستاذ بنسبة 94.4% أيضا يُحدّدون في خطة درسهم التقويم التكويني، هذا ما نُفسّره بأنّ التقويم يحتل مكانة هامّة ضمن بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات إذ إعتبرته جُزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلُّمية والتّي لابد أن يكون مُصاحبًا لها خلال كل مَراحلها.

كما نجد أنّ أغلب الأساتذة أجابوا على البند الحادي عشر بـ 62.5% والمُقدّر عددهم بـ(120) أستاذ على أنهم يُكيّفون حِصتهم التعليمية حسب حَاجات المُتعلمين، أي أنهم يُراعون حَاجات المُتعلمين عند تقديمهم للدرس وهذا ما جاءت به المُقاربة بالكفاءات أنه لابد على الأستاذ أن يأخد في حُسبانه حَاجات المُتعلمين والتّي تُؤثر على الخُطة الدراسية وبالتالي الحصة التعليمية، فكل مُتعلم يختلف عن الأخر وحَاجاتهم تَتباين تبايُنًا كبيرًا وهي تتغيّر بمُرور الوقت ولهذا يأتي المُتعلمين إلى الحصة التعليمية ولديهم حَاجات مُختلفة لا يُمكن للأستاذ تجاهلها أثناء التخطيط فالمُعلم الجيّد هو الذّي يُراعي في التخطيط حَاجات مُتعلميه.(**راشد، 2005، ص78**).

أما البند الثاني عشر: جاءت نتائجه كالتالي (166) أستاذ بنسبة 86.5% يُفرّقون بين أنواع الكفاءات

(قاعدية، مرحلية، ختامية) يُمكنّنا تفسير هذا على أنّ أغلب أفراد مجتمع الدراسة كانوا ذوي أقدمية مُتوسطة أي أنهم مازالوا في مرحلة التكوين على المُستجدات هذا ما يُفسّر لنا فَهمهم لمُصطلحات المُقاربة بالكفاءات والتفريق بينها.

وبخصوص البند الثالث عشر: تُبيّن إجابات الأساتذة أنّ(143) منهم وما يُقابلها من نسبة 74.5% أنهم يُركزون في تخطيطهم للدرس على الكفاءة المُستهدفة، إذا نُفسّره بأنّ مُصطلح الكفاءة هو مفتاح التجديد في بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات وأنّ الأساتذة أدركوا الفرق بين التدريس قديمًا والتدريس وفق بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات التّي تنصّ على تحقيق الكفاءة المُستهدفة عند المُتعلم.

يُمكنّنا ردّ النتيجة التّي توصلت إليها هذه الدراسة الحالية إلى أقدمية(الخبرة) أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط، حيث جاء جُلّ أفراد مُجتمع الدراسة ذوي أقدمية مُتوسطة إذ بلغت نسبة 30% منهم ذوي أقدمية أقل من سنة، و 23.4% ذوي أقدمية من(4-1) سنوات.

فللأقدمية دَور أساسي في التخطيط للدرس، فالأساتذة حديثي التدريس أكيد سيعملون على التخطيط الجيّد لدُروسهم وفق ما تُمليه المُقاربة بالكفاءات، فَنقص الخبرة لديهم يُولّد نوع من عدم الإرتياح لو قَدِموا للحصة التعليمية دُون التخطيط لها، حيث ذكرنا في الجانب النظري أنّ من بين العوامل المُؤثّرة في التخطيط للدرس الخبرة، إذ يذكر(**علي راشد**) أنّ مِقدار الخبرة لدى المُعلمين في التدريس ومع التلاميذ أحد أهم العوامل التّي تُؤثر في قرارات التخطيط، فالمُعلمين المُبتدئين الذّين تنقصهم الخبرة فإنه ينبغي عليهم في حالات كثيرة أن يُعوّضوا عن ذلك بتخطيط مُفصّل عمّا يكون ضروريًا(**راشد، 2005، ص75**).

فهذا التصّور الذّي يملكّه الأساتذة ذوي أقدمية مُتوسطة يجعلهم يُكيّفون مُمارساتهم وفق ما تُمليه الإصلاحات التربوية خُصوصًا وأنّ المناهج الحديثة تحتوي على الخُطط الخاصة بكل مقطع تعلُمي وبشكل مُعمّق والذي يُعرف على أنه " مجموعة منسقة ومرتبة من الوضعيات التعليمية المختلفة التّي تُمكّن من نمو الكفاءة بمختلف أنواعها"(**وزارة التربية الوطنية،2006،ص15**)، أيضًا إحتواء المناهج على نُصوص الكفاءة المُستهدفة التّي لابد أن يضعها الأستاذ في خُطة درسه ويعمل على تحقيقها عند المُتعلم، كذلك إحتواء المناهج على كلّ المُصطلحات البيداغوجية التّي يحتاجها الأستاذ للتخطيط.

ولأنّ التخطيط للدرس وفق المُقاربة بالكفاءات يتطلب أوّلاً تحديد الكفاءة المُستهدفة عند المُتعلمين هذا الأمر سيكون سهلًا على الأساتذة القيام به لأنهم مُتعوّدين عليه، إذ أنّ نسبة 30% ذوي أقدمية أقلّ من سنة يعني مازالوا في مرحلة تلقي التكوين البيداغوجي على طريقة التدريس الحديثة.

وإذا كانت الكفاءة كما عرفها **(Xavier Rogiers)** عبارة عن مجموع مُندمجة من القُدرات تُتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والإستجابة له بشكل يتميّز بالوجاهة.(**وزارة التربية الوطنية، 2004، ص 17)** فالأستاذ هنا لابد له أن يُراعي معرفته للكفاءة ومُؤشراتها المُراد إكسابها لمُتعلميه وبالتالي يُمكّنه التخطيط لها.

إذن ومن خلال النتائج المُتحصّل عليها من إجابات الأساتذة على هذا البُعد نستنتج أنّ تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتُوسط للدرس يتوافق مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات. ومنه يُمكنّنا قبول الفرضية الأولى والتّي مفادها:

يتوافق تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتُوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. تُغايّر هذه النتائج ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة **(الأسطل والرشيد، 2003)** التّي توصلت إلى تدني مُستوى أداء مُعلمي الرياضيات لكفاية التخطيط للدرس، دراسة(**نورة بوعيشة،2008)** التّي توصلت أنّ مُعلمو المرحلة الإبتدائية لا يُمارسون التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات، دراسة **(طبشي بلخير ومرادي شوقي،2011)** خلُصّت النتائج إلى أنّ مُستوى أداء مُعلمي المرحلة الإبتدائية لكفايات التخطيط مُنخفض إلى حدٍ ما، دراسة(**قاسي سليمة وبوعلي بديعة، 2016)** أظهرت النتائج فيما يتعلق بتفعيل المُقاربة بالكفاءات فإنّ أداء مُعلم المدرسة الإبتدائية لا يتطابق مع مُتطلباتها حيث بلغت نسبة المُصرحين بذلك %59.20

2.مناقشة النتائج الخاصة ببعد تنفيذ الدرس

نص الفرضية كان: يتوافق تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات .

يتضّح لنا من الجداول السابقة الخاصة بالبعد الثاني تنفيذ الدرس والمُتكوّن من ثلاثة عشر(13) بند أنه:

فيما يخُص البند الرابع عشر والسابع عشر: جاءت إجابات(155) أستاذ مُقابل نسبة 80.7% بـ دائمًا تقديم المورد يكون بوضعية تعلم، نستخلص من هذا أنّ جلّ الأساتذة أجابوا بأنهم يبدؤون المورد بوضعية تعلّم فسرناها بأنّ المُقاربة بالكفاءات أتت بالوضعية التعلُّمية والتّي هي وضعية مُشكلة يُعدُّها الأستاذ لتمكِين المُتعلمين من بناء تعلّمات جديدة مُتنوّعة ومُتكاملة تُمكّنهم من تجنيد مُكتسباتهم لإيجاد حلّ للمُشكلة المطروحة وهذا يقتضي عملية بناء وتنميّة الكفاءة وهذا ما هدفت إليه المُقاربة بالكفاءات من خلال إدخالها لمُصطلح الوضعية المُشكلة **(وزارة التربية الوطنية، 2015، ص04).**

البند السادس عشر: إجابات مُعظم الأساتذة بدائمًا يربطون الدرس السابق بالدرس الجديد لبناء التعلُمات أشارت إليه نسبة 68.8% دليل على إهتمام الأساتذة بربط الدروس فيما بينها هذا يعود إلى تفريقهم بين مُختلف أنواع الكفاءات(قاعدية، مرحلية، ختامية) من خلال إجاباتهم على سؤال سابق، هذه الأنواع هي التّي على أساسها يتم الربط بين الدروس، فكلّ درس يُحقّق كفاءة مُعيّنة يبني عليها تحقيق كفاءة تالية، فالربط هُنّا بين التعلّمات من مبادئ المُقاربة بالكفاءات التّي نادت به النظرية البنائية.أي إسترجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

ومن خلال مُناقشتنا للبند الثامن عشر: نجذ أنّ أكثر الأساتذة (162) ما يُقابلها نسبة تُقدر بـ 84.4% يرون أنّ الوصول إلى حلّ المُشكلة يكون من الطرف المُتعلمين، نُفسّر هذا بأنّ جُلّ الأساتذة أدركوا أنهم ضمن المُقاربة بالكفاءات لابد أن تقتصر مُمارساتهم على توجيه المُتعلمين فقط وتركهم ضمن الوضعيات المُشكلة يبحثون عن الحلّ لوحدهم وهذا حسب ما جاءت به بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات التّي غيّرت من مُمارسات الأستاذ وإقتصرتها على التوجيه على عكس المُتعلم التّي فتحت له المجال للبحث والتقصي من أجل إيجاد الحلول المُناسبة.

أما بخصوص الإجابة على البند العشرين ومن خلال قرائتنا التحليلية للنتائج التالية:(191) أستاذ بنسبة 99.5 % أي أنّ جُلّ الأساتذة يُشجعون المُتعلمين على دمج المعارف السابقة وكسب معارف جديدة وهذا من مُقوّمات المُقاربة بالكفاءات التّي دعت إلى تشجيع وتحفيز المُتعلمين على عملية الدمج والتّي من خلالها يستطيع الأستاذ الحكم على مدى تحقّق أو عدم تحقّق الكفاءة والذّي لا يتم إلاّ من خلال عملية الإدماج والتّي

تعني "جعل مختلف العناصر التّي كانت منفصلة في البداية مترابطة بهدف إستعمالها بشكل متناسق ومنتظم تبعل لهدف معين" **(التومي ،2008، ص 09)**

البند الواحد والعشرين: نستنتج من هذه النتائج أنّ (177) أستاذ مثلثها نسبة 89.1 % يُنوّعون في طُرق التدريس وهذا حسب المُقاربة المُعتمد الذّي تترك المُتعلم يصل إلى النتيجة لوحده بتوجيه من الأستاذ فقط. فسّرناها بأنّ المُقاربة بالكفاءات دعت إلى التنوّيع في طرائق التدريس الفاعلة والنشيطة التّي تتبنى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي وتؤكد على معالجة الإشكاليات، إيجاد الحلول المناسبة لها، والتعلم عن طريق الممارسة.**(سليماني، 2006، ص 63)** لمَا لها من صدى على المُتعلم الذّي تتركه يصّل إلى الحلّ لوحده بتوجيه من الأستاذ فقط.

البند الثاني والعشرين: جاءت الإجابة على هذا البند بطريقة إيجابية حيث بلغ عدد الأساتذة المُجيبين بإيجاب كما يلي: (176) أستاذ بنسبة 91.7% يُتيحون الفُرصة لجميع المُتعلمين للمُشاركة في النشاطات التعليمية، نُفسّره بأنّ المقاربة بالكفاءات رأت أنه من الضروري على الأستاذ إتاحة الفُرصة للمُتعلم للمُشاركة في النشاطات التعليمية من أجلّ التعرف على نقاط القوة والضعف لديه، مُستوى إكتسابه للكفاءة التعرف أيضًا على طبيعة مُتعلميه وإحتياجاتهم كلّ هذا يتم التعرف عليه إذ أتاح الأستاذ الفُرصة للمُتعلم ضمن دوره الجديد وترك أسلوب الهيمنة وفق الطريقة الكلاسيكية التّي تقتل روح المُشاركة والمُبادرة .

وعلى عكس ما توصلنا إليه من نتائج بخصوص البُنود السابقة نجذ أنّ البُنود التالية:

(15، 19، 23، 24، 25، 26) نتائجها لا تستجيب لمُتطلبات التدريس بالمُقاربة بالكفاءات.

حيث ومن خلال إجابة الأساتذة على البند الخامس عشر الذّي كان نصّه تعتمد على مُكتسبات المتعلمين أثناء بناء الكفاءة نجد إجابة (105) من الأساتذة بنسبة 54.7% أحيانًا فقط يعتمدون على مُكتسبات المُتعلمين نُفسّر هذه النسبة بضعف مُستوى المُتعلمين الذّي يترك الأستاذ لا يعتمد على مُكتسباتهم لبناء الكفاءة وهذا مُنافي لما جاءت به بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات التّي جعلت المُتعلم محور العملية التعليمية وهو الذّي عليه بناء معارفه بنفسه بتوجيهه فقط من طرف الأستاذ.

وعند تحليلنا لنتائج البند التاسع عشر نجد(107) من الأساتذة بنسبة 55.7% أجابوا بأنهم يُوظفون الوسائل والأدوات التعليمية المُناسبة لكن أيضًا هُناك (80) أستاذ بنسبة 41.7% وهي نسبة مُعتبرة أجابوا بأنهم يُوظفون الوسائل والأدوات التعليمية إذا توفرت داخل مؤُسستهم التعليمية لأنه وفي الإجابة السابقة على السؤال

السادس من البعد الأول لاحظنا أنّ (92) أستاذ أجابوا بأنّ المُؤسسة التعليمية التّي ينتمون إليها لا تُوفر لهم الوسائل والأدوات المُناسبة لسير الحصة التعليمية وبالتالي لا يُوظفون الوسائل اللازمة.

أما نتائج البند الثالث والعشرين:(178) أستاذ بنسبة 92% يسمحون بمُناقشة ومُبادلة الأفكار بين المُتعلمين ضمن أنشطة الدرس، نستنتج أنّ الأستاذ لا يفتح باب النقاش والحوار إلاّ من خلال أنشطة الدرس وهُناك فئة منهم لا تفتح النقاش أبدًا مع المُتعلمين هذا مُنافي لما جاءت به المُقاربة بالكفاءات التّي وكما طرقنا سابقًا تدعو إلى ترك الحرّية للمُتعلم للمُناقشة والتعبير، للبحث والإستكشاف وعدم تقيّيد المُتعلم وبالتالي إعتماد على نفسه للوُصول إلى النتيجة المُتوّقعة وهذا من أجل ترسيخ عنده دوره الجديد وفق ما تمليه المُقاربة بالكفاءات.

ويمكن تفسير النتائج المُتحصّل عليها من خلال البند الرابع والعشرين كما يلي:(82) من الأساتذة بنسبة 42.7% الوقت لا يسمح لهم بتنوّيع من الأنشطة التعليمية الخاصة بكل مورد، يُمكن أن نقول بأنّ عدم التّنوّيع من الأنشطة التعليمية الخاصة بكل مورد والإكتفاء بنشاط واحد يُقدِّم على إثره الأستاذ المورد التعلُّمي يُمكّن أن يُؤثّر على المُتعلمين من حيث إكتسابهم للمعلومة حيثُ أنه وكما هو معروف هناك فروق فردية بين المُتعلمين فالمُتعلم الذّي يفهم المَعلومة من نشاط واحد عكس الذّي لابد من التنوّيع له ليصّل إلى مُستوى الفهم، وهذا عكس ما نجده في مناهج المُقاربة بالكفاءات.

أما بالنسبة للنتائج المُتحصّل عليها من خلال إجابة الأساتذة على البند الخامس والعشرين كانت(130) أستاذ أجابوا بأنّ المنهاج الدراسي لا يسمح لهم بالإلتزام بالوقت المُحدّد لكلّ مقطع تعلّمي أي إنهائه ضمن الوقت المحدّد كما جاء في المنهاج الدراسي مردُّه أنّ الحجم الساعي المُخصّص له لا يتماشى مع المنهاج الدراسي نظرًا لطُوله خُصوصًا في السنة الأولى من التعليم المتوسط وبالتالي هنّا يَجد الأستاذ نَفسه في دَوامة التَخلّي عن الكثير من مُتطلبات المُقاربة بالكفاءات لإنهاء البَرنامج الدراسي المُحدّد ضمن المِنهاج والتّي من ضِمنها عدم الإلتزام بالوقت.

ومن خلال تحليلنا لنتائج البند السادس والعشرين والمُتمثّل في هل يلتزم الأستاذ بالوقت المُحدّد لحلّ الوضعية الإدماجية جاءت نتائجه كما يلي:(107) من الأساتذة بنسبة 55.7% يلتزمون بالوقت المُحدّد لحلّ الوضعية الإدماجية، أما (85) منهم بنسبة 44.3% لا يلتزمون بالوقت المحدّد لحلّ الوضعية الإدماجية وهي أيضًا نسبة مُعتبرة لها مَدلولها الخاص المُتمثّل في أنّ الأساتذة وخوفًا من عدم إكمالهم للبَرنامج الدِراسي نظرًا لطُول المنهاج وهذا ما أكدته لنا نتائج البند الخامس والعشرين أنّ الأساتذة يَلجاؤون إلى تعويض الوقت المُحدّد

لحلّ الوضعية الإدماجية الذّي يُمثل ساعتين حسب ما ورد في منهاج مادة العلوم بتقديم موارد جديدة وهذا ما يُبرّر عدم إلتزامهم بالوقت المُحدّد وهذا ما لاحظناه من خلال شبكة المُلاحظة.

تُعزى نتائج هذه الدراسة التّي توصلنا إليها من خلال تحليلنا لبُنود البُعد الثاني والتّي تُمثل خطوات تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات، أنّ الأساتذة مازالوا لا يعتمدون بنسبة كلية على مُكتسبات المتعلمين أثناء بناء الكفاءة وبالتالي يَفرضُون سَيطرتهم في إيصال المَعلومة للمُتعلمين وعدم السماح لهم أن يكونوا محورًا للعملية التعليمية، ولأنّ المُقاربة بالكفاءات ترى أنه لابد من مُساعدة وتوجيه المُتعلم ليصل للمعلومة وبالتالي بنائه للكفاءة، حيث أنّ الكفاءة حسب **(Phillippe Perrnoud)** هي قُدرة التصرف بفاعلية في نمط مُحدّد من الأوضاع. **(وزارة التربية الوطنية،2009، ص17)** هذا يتطلب من الأستاذ أن يبدأ في تقديم المورد بوضعيّة تعلّم يكتسب من خلالها المُتعلم الكفاءة وهذا يكون بالإستعانة بالوسائل والأدوات التعليمية المُناسبة للمادة.

ولأنّ أُستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط أجاب بأنه يُوظّف الوسائل والأدوات التعليمية أثناء الحصة إذا توفرت لديه فكيف له إذن أن ينفذ درسه وفق بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات التّي تستدعي الوسيلة الحيّة خُصوصًا في مادة العلوم لتقديم المورد هذا ما جعل المُعلم يُركّز على نقل المعلومة بطريقة جافة دون الإستعانة بالوسائل وهذا مُنافي للمُقاربة بالكفاءات التّي تستدعي التغيّير في الوسائل التقليدية المعروفة وإستبدالها بالوسائل والأدوات الحديثة.

ولأنّ التدريس وفق بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات يستدعي العمل على بناء الكفاءات عند المُتعلم من خلال منحه الوقت اللازم لتفكير والإستنتاج، التحليل والتركيب من خلال التنوّيع من النشاطات التعليمية الخاصة بكل مورد تعلُّمي التّي تحتاج إلى المزيد من الوقت خاصة مع كثافة البرنامج الذّي لا يسمح للأستاذ بالإلتزام بالوقت المُحدّد لكل مقطع تعلُّمي كما جاء به المنهاج الدراسي، فمسألة الوقت وكثافة البرنامج تَتطلبان بدل المزيد من الجهد من طرف الأستاذ هذا ما جعل أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط يُركّز على نقل المعارف إلى المُتعلمين أكثر من تركيزه على نقلها وفق ما تُمليه الطريقة الحديثة.

وتُعدّ أيضًا مسألة الإكتظاظ بالقسم عاملاً أخر أحال الأستاذ على عدم تنفيذ درسه وفق ما تُمليه المُقاربة بالكفاءات بخصوص ترك الحرّية للمُتعلمين للمُناقشة وتبادل الأفكار والخبرات فيما بينهم، فخشية الإنفلات وعدم السيطرة على المُتعلم جعل من الأستاذ لا يسمح بالنقاش إلاّ ضمن أنشطة الدرس فقط، كذلك يُمكنّنا القول بأنّ هيمنة الأستاذ على تسيّير الحصة التعليمية لا يترك المجال للمُتعلمين للتفكير والنقاش هذّا ما يقودنا إلى النمط التقليدي في التدريس.

من خلال النتائج التّي تحصلنا عليها من تحليلنا لإجابات الأساتذة على هذا البُعد نستنتج أنّ تنفيذ أستاذ مادة العلوم في مرحلة التعليم المتوسط للدرس لا يتوافق مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ومنه يُمكنّنا القول أن الفرضية الثانية القائلة :

يتوافق تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لم تتحقق.

نتائج هذه الفرضية تتوافق مع العديد من الدراسات والتّي من بينها :

دراسة (نورة بوعيشة،2008) التّي توصلت أنّ مُعلم المرحلة الإبتدائية لا يمارس تنفيذ الدرس وفق مُقاربة التدريس بالكفاءات.

ودراسة **(معرف مراد، 2016)** جاءت النتائج كالتالي: أنّ تنفيذ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لم يتم بشكل كامل وشامل، حيث لم توّفر كل الشروط التّي تساعد كل من الأستاذ والتلميذ على العمل وإنجاح العملية التعليمية التعلمية. وأنّ أساتذة مادتي الرياضيات واللغة العربية في التعليم الثانوي والتكنولوجي لم يتمكنوا إلى حدّ الآن من تغيّير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة إلى نسبيًا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية.

3.مناقشة النتائج الخاصة ببعد التقويم

كان نص هذه الفرضية : يتوافق تقويم أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية بالمُقاربة بالكفاءات.

من خلال مُناقشتنا لنتائج البند السابع والعشرين والبند الثلاثين والبند الثالث والثلاثين نجد أنّ (169) من الأساتذة يُقوّمون المُكتسبات السابقة للمتعلمين ما يُقابلها نسبة تُقدر بـ 88% أي أنّ الأستاذ عند بداية كل مورد يَقوم بالتقويم التشخيصي، و (157) من الأساتذة يُقوّمون المُكتسبات الجديدة للمُتعلمين أثناء السير في المورد ما يُقابلها نسبة تُقدر بـ 81.8% أي أنّ الأستاذ أثناء السير في المورد يَقوم بالتقويم التكويني، و(176) من الأساتذة يُقوّمون مُكتسبات المُتعلمين عند نهاية كل مورد ما يُقابلها نسبة تُقدر بـ 91.7% أي أنّ الأستاذ عند نهاية كلّ مورد يَقوم بالتقويم التحصيلي. وكما نعلم أنّ التقويم التشخيصي وفق المُقاربة بالكفاءات يُساير مرحلة الإنطلاق وهذا للوقوف على قُدرات المُتعلمين ومُكتسباتهم القبلية ومدى إرتباطها بالوضعية الجديدة وقُدرتهم على توظيفها في بناء المفاهيم والمعارف الجديدة أي لتحديد نُقطة الإنطلاق وبناء التعلّمات الجديدة

على أُسس متينة، و التقويم التكويني وفق المُقاربة بالكفاءات هو يُساير العملية التعليمية التعلمية أي أثناء بناء التعلّمات ويندرج ضمنها ويُقصد به التعرف المُستمّر على تحصيل المتعلمين وكيفية تدرّجهم في التعلّم، أما التقويم التحصيلي وفق المُقاربة بالكفاءات هدفه إصدار الحكم على مدى تحقّق التعلُّمات المقصودة في المناهج أو بالنسبة لنهاية جزء منه أو بالنسبة لجملة من التعلُّمات المطلوبة للإنتقال إلى قسم دراسي أعلى أو لإختتام الدراسة.(**حثروبي،مرجع سابق، ص295**).

وكما تشير النتائج المتعلقة بالبند الثامن والعشرين والبند الواحد والثلاثين والبند الخامس والثلاثين أنّ جُلّ الأساتذة(142) يستغلون نتائج التقويم التشخيصي بنسبة تُقدر بـ 74% ، و(147) بنسبة 76.6% يستغلون نتائج التقويم التكويني، و(166) بنسبة 86.5% يستغلون نتائج التقويم التحصيلي. فسرناها أنّ المُقاربة بالكفاءات تُركّز على إستغلال نتائج التقويم التشخيصي في التعرف على الصُعوبات والحواجز التّي تُواجه المُتعلمين في التحكّم في الإجراءات المُختلفة مع تحديد أسباب الصُعوبات بهدف مُعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة، وتُركّز على إستغلال نتائج التقويم التكويني في إخبار المُتعلم عن المَسافة التّي تفصله عن الهدف البيداغوجي في حين يسمح للأستاذ بالتعرف على مَدى تدرّج المُتعلم في المُكتسبات وتعثراته(التغدية الراجعة) ومن تم يعمل التقويم التكويني بِصفة مُستمّرة على تعديل سُلوك المُتعلمين وتَصويب تَعلُّماتهم وتَصحيح مَسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية المُلائمة، بينما تُركز أيضًا على إستغلال نتائج التقويم التحصيلي للتعرف على مدى بُلوغ المَلمح المُستهدف للمُتعلم في نِهاية مَرحلة أو طَور أو سنة بِغرض التَوجيه الصَحيح والفَعّال له.

أمّا البند التاسع والعشرين والبند الثاني والثلاثين والبند السادس والثلاثين فقد أظهر أنّ مُعظم الأساتذة أجابوا بأنّ الكفاءة القاعدية هي نوع الكفاءة المُستهدفة في التقويم التشخيصي فنجد(122) منهم ما يُقابلها نسبة تُقدر بـ 63.5%، و(135) أجابوا بأنّ الكَفاءة المَرحلية هي نوع الكَفاءة المُستهدفة في التقويم التكويني ما يقابلها نسبة تُقدر بـ 70.3% ، و(131) أجابوا بأنّ الكَفاءة الخِتامية هي نوع الكَفاءة المُستهدفة في التقويم التَحصيلي ما يُقابلها نسبة تُقدر بـ 68.2% يدّل هذا على أنّ الأساتذة فَهِموا ولو نظريًا هذه المُصطلحات البيداغوجية الحديثة وهذا ما إستنتجناه من خِلال إجاباتهم التّي قَدموها.

أما البند الرابع والثلاثين فكانت نتائجه كما يلي (141) ما نسبته 73.4% يمنحون الوقت اللازم لتقويم المورد، فالمُقاربة بالكفاءات تَحُثُّ على منح الوقت اللازم للمُتعلم الذّي يسمح له بالبحث والإكتشاف الذّي يقوده إلى الوُصول إلى الحلّ ومن تم إكتساب الكفاءة.

وإذا إستعرضنا أيضًا نتائج البند السابع والثلاثين نجد أنّ (107) أستاذ ما نسبته 55.7% لا يُقوِّمون كتابيًا مُشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات خلال كل مورد، أي أنّ الأساتذة لا يُركّزون على هذا النوع من التقويم بل يكتفون بالتقويم النهائي للمُتعلمين ويتجاهلون دور هذا النوع من التقويم الذّي يُساهم فإعطاء نظرة شاملة عن المُتعلم ومُكتسباته، وفي هذا المجال أعطت المُقاربة بالكفاءات نوع من الأهميّة لهذا التقويم، فالتقويم كتابيًا للنشاطات المُسندة للمُتعلمين يُعتبر مُؤشر يُساعد الأستاذ على الحُكم على مَدى إكتساب الكفاءة المُستهدفة، وهو أيضًا أنسب أُسلوب لتقويم الكفاءات أي تقويمًا مُستمرًا يُساعد على التعرف على قدرة المُتعلم في حلّ النشاطات ومدى قدرته على تجنيذ ما إكتسبه خلال عملية التعلّم.

أما نتائج البند الثامن والثلاثين فجاءت (126) ما يُقابلها نسبة 65.6% من الأساتذة يعتمدون أثناء تقويهم للكفاءة المُستهدفة على الوضعيات، أي أنّ الأساتذة أثناء التقويم يعتمدون على الوضعية المُشكلة وهذا لأنه وحسب المُقاربة بالكفاءات الكفاءة لا تُقوّم إلاّ بوضعية.

كذلك جاءت نتائج البند التاسع والثلاثين (145) ما نسبته 75.5% من الأساتذة أجابوا بأنّ تَحكّمهم مُتوسط في بناء وَضعية بِشبكتها، أي أنّ هذّه المُمارسة لم تَرتقي إلى المُستوى المَطلوب بعد فأغلبهم لا يستطيع تقويم الوضعية المُشكلة بشبكة من أجلّ التعرف على مدى تحكمّ المُتعلم في المُشكل المَطروح، ومن النقاط الأساسية للتقويم وفق المُقاربة بالكفاءات نجد تصحيح الوضعية المُشكلة بشبكة التّي بفضلها نستطيع الحُكم على أداء المُتعلّم.

أما البند الأربعين نتائجه(135) من الأساتذة بنسبة 70.3% يُصحّحون كل وضعية بشبكة لكن دون المُستوى المَطلوب وهذا ما عبّرت عنه إجابات الأساتذة على السؤال السابق.

البند الواحد والأربعين فقد أظهر أنّ الأساتذة الذّين يُنوّعون من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد (145) بنسبة 75.5% وهي أعلى نسبة، نتيجة هذا البُند تَعكس لنا التَضارب في إجابات الأساتذة الذّين عبّروا فيما سبق ومن خلال أسئلة سابقة بأنّ الوقت لا يسمح لهم بالتنوّيع من الأنشطة التعليمية الخاصة بكل مورد تعلُّمي.

البند الثاني والأربعين (87) من الأساتذة بنسبة 45.3% لا يتبعون التقويم بمُعالجة بيداغوجية، نستنتج من هذه النسبة أنّ الأساتذة مازالوا يُمارسون التقويم بصورته التقليدية لأنّ التجديد فيما يخص التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات يَنص ويَرتكز على المُعالجة البيداغوجية لِمَا لها من أهميّة في تعديل المسار التعليمي التعلُّمي للمُتعلم وهذا ما تطرقنا إليه سابقًا.

عندما نُحاول النظر للنسب المئوية المُتحصّل عليها سابقًا من زاوية أخرى في التحليل يُمكّننا إعتبار غالبية أفراد مُجتمع الدراسة ومن خلال إجاباتهم لا يُحقّقون بشكلٍ مقبول مُختلف مُتطلبات أنواع التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات والسبب يَكمُن أساسًا في الإختلاف الجوهري بين إجاباتهم على مُختلف أسئلة البُعد الثالث.

حيث وجدنا أنّ أُستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المُتوسط ومن خلال ما قَدَّم من إجابات أنه يقوم بإجراء التقويم بمُختلف أنواعه (التشخيصي، التكوين، الختامي)، قد يَقوم الأستاذ بهذه العمليات لكنه يهدف من وراءها إكساب المعرفة للمتعلمين وليس الهدف معرفة نقاط القوة والضعف ومُستوى إكتساب الكفاءة بغرض القيام بالمُعالجة البيداغوجية وهذا ما أكدته لنا إجابات الأساتذة على السُؤال الثاني وأربعون حيث جاءت نسبة 45% منهم لا يقومُون بالمُعالجة البيداغوجية وهي نسبة مُعتبرة مُقارنة بحجم مجتمع الدراسة. إذن من هُنا يُمكّننا القول بأنّ الأستاذ يُمارس التقويم بمفهومه التقليدي ولا يرى الفرق بين تقويم الكفاءات والتقويم التقليدي.

كما وجدنا أيضًا أنّ أغلب الأساتذة يُفرّقون بين أنواع الكفاءات(قاعدية، مرحلية، ختامية) فسرناها بأنّ هذا الفهم للمُصطلحات التّي جاءت بها المُقاربة بالكفاءات هو فهم نظري فقط وليس معناه بأنّ هذه المُصطلحات مُطبّقة بصفة جيّدة من طرف الأساتذة فالإشكال الذّي يظهر هُنا ليس في فهم المُصطلحات بل في كيفية تطبيقها على أرض الواقع خُصوصًا ما توصلنا إليه أنّ هناك العديد من العراقيل التّي تُعيق التطبيق الميداني والتّي من بينها ضعف مُستوى المُتعلمين، عدم توفر الوسائل والأدوات التعليمية المُناسبة داخل المؤسسات، كثافة البرنامج الدراسي، ضيق الوقت.

وبما أنّ التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات هو تقويم مُلازم للعملية التعليمية التعلُّمية هدفه تحسين وتعديل المسار التعلُّمي للمُتعلم نجذ الأستاذ لا يُقوّم كتابيًا مُشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات خلال كل مورد تعلّمي هذا نظرًا لضيق الوقت وكثافة البرنامج الثُنائيتيْن اللتّان تم الحديث عنهما سابقًا يجعلان الأستاذ يُهمّل هذه النقطة التّي تُعدّ الركيزة الأساسية في التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات، وإكتفاء الأستاذ بتقويم المُتعلم في الإختبارات الرسميّة لا يُعدّ وسيلة للحصول على بَيانات ومَعلومات تُساهم في تقديم المُعالجة البيداغوجية المُناسبة .

بإضافة أيضًا إلى أنّ المَناشير والتَعليمات الصَادرة عن وزارة التربية الوطنية تُركّز على التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات خُصوصًا التقويم التكويني الذّي يُمارس خلال النشاط ويهدف إلى تقيّيم التحسّن المُحقّق من طرف المُتعلم وفهم طبيعة الصُعوبات التّي تعترضه أثناء التعلّم ويهدف هذا التقويم إلى تحسين المسار التعلُّمي للمُتعلم

أو تصحيحه أوتعديله. ومثال ذلك المنشور رقم(05.2039) المُؤرخ في 13 مارس 2005 والذّي يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي.

كما نجذ أيضًا أنّ المُفتشين خلال الندوات والأيام الدراسية يعملون على توضيح كيفية إجراء مُختلف أنواع التقويم كما جاءت به المناهج الحديثة خاصة في الأقسام التّي ستجتاز شهادة التعليم المتوسط والتّي لابد لأساتذتها التحكّم الجيّد في بناء الوضعيات بشبكتها وهذا عكس ما توصلنا إليه أنّ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط لحدّ الآن تحكُمّه مُتوسط في بناء وضعية بشبكتها إذن الأستاذ هُنا لم يصّل بعد إلى مُستوى المُمارسة المَطلوبة منه هذّا ما عكس تردّي نتائج شهادة التعليم المتوسط في مادة العلوم خلال الموسم الدراسي 2017/ 2018.

وكنتيجة فيما يخص البعد الثالث (التقويم) نستطيع أن نقول أن الفرضية الثالثة القائلة:
يتوافق تقويم أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط الدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لم تتحقق.
نتائج هذه الفرضية تتوافق مع نتائج دراسة كل من :
دراسة **(نورة بوعيشة،2008)** التّي توصلت إلى أنّ معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس التقويم وفق مُقاربة التدريس بالكفاءات.

دراسة **(معرف مراد،2016)** التّي أكدت أنّ أساتذة مادتي الرياضيات واللغة العربية في التعليم الثانوي والتكنولوجي لم يَتمكنوا إلى حدّ الآن من تغيّير مُمارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومُتطلبات هذه المُقاربة إلى نسبيًا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية.

دراسة **(مسعودي محمد، 2016)** توصلت النتائج إلى أنّ : المُعلمين يُواجهون صُعوبات في تقويم المُتعلمين.

4. مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الرابع

كان نص هذه الفرضية: لا توجد فروق في المُمارسات التعليمية وفق بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات تُعزى إلى المُتغيرات المهنية (مُؤسسة التكوين، المُؤهل العلمي، الأقدمية).

من خلال النظر في الملاحق (11)،(12)،(13) يتضّح أنّ قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة للفروق في مُمارسة التخطيط وفق المُقاربة بالكفاءات وفقاً للمُتغيرات المهنية (مُؤسسة التكوين، المُؤهل العلمي) كانت أكبر

من مُستوى الدلالة النظري 0.05 ، مِمَّا يُشير إلى قُبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق في مُمارسة التخطيط للدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى للمُتغيّرات المهنية (مُؤسسة التكوين، المُؤهل العلمي).

بينما جاءت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة للفروق في مُمارسة التخطيط وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا للمُتغير المهني(الأقدمية) أصغر من مُستوى الدلالة النظري0.05 ، مِمّا يَشير إلى رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق في مُمارسة التخطيط للدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى للمُتغيّر المهني(الأقدمية).

إنّ هذه النتيجة تُوافق ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة **(حديد يوسف، 2009)** التّي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة مُمارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التخطيط للدرس تبعًا لمُتغيراتهم الديمغرافية (مُؤهلاتهم العلمية ومُؤسسة تكوينهم). وتتفق أيضًا مع دراسة **(إبراهيم الأسطل وسمير الرشيد،2003)** التّي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المُعلمين لكفاية التخطيط الدرسي بين المُعلمين ذوي الخبرة .

بينما تُغاير هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة**(حديد يوسف،2009)** التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة مُمارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التخطيط للدرس تبعًا لمُتغيّر الديمغرافي(الخبرة المهنية) وتغاير أيضا دراسة **(طبشي ومرادي 2011)** التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء لكفاية التخطيط بين المعلمين بإختلاف الخبرة.

ومن خلال النظر في الملاحق أيضا (14)،(15)،(16) يتضّح أنّ قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة للفروق في مُمارسة تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا للمُتغيرات المهنية(مُؤسسة التكوين ، المُؤهل العلمي)

كانت أكبر من مُستوى الدلالة النظري 0.05 ، مِمّا يُشير إلى قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق في مُمارسة تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى للمُتغيّرات المهنية (مُؤسسة التكوين ،المُؤهل العلمي).

بينما جاءت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة للفروق في مُمارسة تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا للمُتغير المهني(الأقدمية) أصغر من مُستوى الدلالة النظري 0.05 ، مِمّا يُشير إلى رفض الفرضية الصفرية

و قبول الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق في مُمارسة تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى للمُتغيّر المهني (الأقدمية).

إنّ هذه النتيجة تُوافق ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة **(حديد يوسف ،2009)** التّي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة مُمارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تنفيذ الدرس تبعًا لمُتغيراتهم المهنية (مُؤهلاتهم العلمية ومُؤسسة تكوينهم) ، ووجود فروق في درجة مُمارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التخطيط للدرس تبعًا لمُتغيّر الديموغرافي(الخبرة المهنية) .

* يمككنا تبرير النتائج السابقة بالتوزيع المتباين في الأقدمية إذ أن أغلب أفراد عينة الدراسة وبنسبة 30.7% يمتلكون أقدمية متوسطة هذا ما أثر على ممارساتهم لعملية التخطيط والتنفيد الدرس، فالأستاذ حديث الأقدمية هو أستاذ دائم التواصل على التكوينات البيداغوجية والأيام الدراسية، دائم الإطلاع على كل المستجدات البيداغوجية هذا ما أثّر على ممارساتهم لعملية التخطيط والتنفيذ.

أما فيما يخص مؤسسة التكوين نجد أغلب الأساتذة تلقو نفس التكوين البيداغوجي،أما مؤهلاتهم العلمية فهي متشابهة إلى حد ما وهذا ما لم يؤثر على ممارساتهم التخطيطية والتنفيذية.

أمّا من خلال الملاحق السابقة (17)،(18)،(19) يتضّح أنّ قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة للفروق في مُمارسة التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات وفقاً للمُتغيرات المهنية (مُؤسسة التكوين، المُؤهل العلمي، الأقدمية) كانت أكبر من مُستوى الدلالة النظري0.05 ، مِمَّا يُشير إلى قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق في مُمارسة التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات تُعزى للمُتغيّرات المهنية (مُؤسسة التكوين، المُؤهل العلمي، الأَقدمية).

إنّ هذه النتيجة تُوافق ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة **(حديد يوسف،2009)** التّي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة مُمارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التقويم تبعًا للمُتغيرات الديمغرافية (المُؤهل العلمي، ومُؤسسة التكوين، الخبرة)، ودراسة **(بو القمح محمد،2016)** التّي توصلت أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المُعلمين تُعزى لعامل(الخبرة والمُؤهل العلمي) في تطبيق أنواع التقويم في ظلّ المُقاربة بالكفاءات.

ثانيا: تحليل البيانات المتعلقة بشبكة الملاحظة

1. تحليل البيانات المتعلقة ببعد التخطيط للدرس:

البند 01: يَصْطَحِبْ مُذكرة التخطيط داخل القسم.

الجدول رقم (58) يُوضّح إصْطحابْ مُذكرة التخطيط داخل القسم من طرف الأستاذ.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	27	100
لا يوجد	00	00
المجموع	27	100

من خلال هذا الجدول جاءت النسبة الخاصة بهذا البند كالتالي:100% من الأساتذة يصطحبون مُذكرة التخطيط داخل القسم.

نُفسّر هذا أنّ كلّ أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة يصطحبون معهم داخل القسم مذكرة التخطيط الخاصة بكل مورد (درس).

البند 02: يُحَدِّدْ الهدف من كل مورد.

الجدول رقم (59) يُوضّح تحَدِيّدْ الأستاذ للهدف من كل مورد.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	23	85.18
لا يوجد	4	14.81
المجموع	27	100

نُلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ مُمارسة الأستاذ لهذا البُند كانت في المُستوى المطلوب إذ مثلثها النسبة التالية 85.18 %، بينما وجدنا نسبة 14.81% فقط لا يُحدّدون في خُطة الدرس الهدف الخاصة بكلّ مورد.

هذا يعكس لنا أنّ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة يُحدّد في خطة درسه الهدف الخاصة بكلّ مورد، أما النسبة المتبقيّة فنُفسّرها بإكتفاء الأستاذ فقط بتحديد الكفاءة المُستهدفة في خطة الدرس وإهمال خطوة تحديد الهدف من الدرس.

البند 03: يُحَدِّدْ الكفاءة المُستهدفة للمورد التعلُّمي.

الجدول رقم (60) يُوضّح تحَديِّدْ الأستاذ الكفاءة المُستهدفة للمورد التعلُّمي.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	26	96.29
لا يوجد	1	3.70
المجموع	27	100

يُبيّن الجدول أنّ نسبة 96.29% من الأساتذة يُحدّدون الكفاءة المُستهدفة للمورد التعلّمي، في المُقابل هُناك نسبة ضعيفة جدًّا تُقدّر بـ 3.70% ممّن لا يحدّدون الكفاءة المُستهدفة للمورد التعلمّي.

نستنتج من هذه النسبة المُرتفعة 96.29% أنّ الأساتذة ونظرًا لأهميّة الكفاءة المُستهدفة والتّي معناها ما ينبغي الوصول إليه من طرف المُتعلم في العملية التعليمية نجد مُعظم الأساتذة يحدّدونها في خطة الدرس، أما نسبة 3.70% فهي نسبة مُنخفضة من الأساتذة الذّين لا يُحدّدون في خُطة درسهم الكفاءة المُستهدفة دليل على عدم إهتمامهم بما يجب تحقيقه عند المُتعلم.

البند 04: يُحَدِّدْ مُؤَشرات كل كفاءة.

الجدول رقم (61) يُوضّح تحَديِدْ الأستاذ لمُؤَشرات كل كفاءة.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	25	92.59
لا يوجد	2	7.40
المجموع	27	100

من خلال هذا الجدول تُظهر لنا النسب كالتالي:92.59% من الأساتذة يُحدّدون مُؤَشرات كلّ كفاءة، و7.40% فقط لا يعملون على ذلك.

من هذه النسب يُمكّننا القول أنّ جُلّ أفراد عينة الدراسة يُحدّدون مُؤَشرات كلّ كفاءة.

البند 05: يُحَدِّدْ الأنشطة المصاحبة للمورد.

الجدول رقم (62) يُوضّح تحَديدْ الأستاذ لأنشطة المصاحبة للمورد.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	27	100
لا يوجد	00	00
المجموع	27	100

يُوضّح الجدول أنّ كلّ أفراد عينة الدراسة وبنسبة 100% يُحدّدون الأنشطة التعليمية المُصاحبة للمورد.

نُفسّر هذا بأنّ الأستاذ يُقدّم الأنشطة التعليمية والتّي من خلالها يستخلص المُتعلم المعارف والمعلومات التّي تُساعده على بناء كفاءته، وبهذا فتحديد الأنشطة التعليمية في خُطة الدرس أمر هام تُبنى عليه الحصة التعليمية.

البند 06: يُحّدد الوسائل التعليمية الخاصة بالمورد.

الجدول رقم (63) يُوضّح تحديد الأستاذ لوسائل التعليمية الخاصة بالمورد.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	25	92.59
لا يوجد	2	7.40
المجموع	27	100

نستخرج من بيانات الجدول أنّ أغلب أساتذة المادة وبنسبة 92.59% يُحدّدون الوسائل التعليمية الخاصة بتقديم المورد، في المُقابل 7.40% فقط لا يحدّدون في خُطة الدرس الوسائل التعليمية الخاصة بتقديم المورد.

نرى من خلال هذه النسبة 92.59% أنّ الأستاذ على دراية بالوسائل المُناسبة التّي تُساعده على تقديم المورد (الدرس)، أما النسبة المتبقيّة فنفسّرها بعدم إعتماد الأستاذ على الوسائل التعليمية وذلك لأسباب عديدة أهمّها عدم توفرها.

البند 07: يَشْتَمِلْ التخطيط على أسئلة لتقويم المتعلّمين قبل البدء في تقديم المورد.

الجدول رقم (64) يُوضّح: إشْتَمالْ التخطيط على أسئلة لتقويم المتعلّمين قبل البدء في تقديم المورد.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	21	77.77
لا يوجد	6	22.22
المجموع	27	100

تُظهِر لنا نتائج الجدول أعلاه أنّ أغلب الأساتذة بنسبة قدرها 77.77% يُحدّدون في خُطة درسهم أسئلة لتقويم المُتعلمين قبل البدء في تقديم المورد، و 22.22% لم نجذ في خُطة درسهم أسئلة لتقويم المُتعلمين.

نستنتج من هذه النسب أنّ أغلب الأساتذة 77.77% ذوي وعي بأنه لابد أن تتوفر خُطة الدرس على التقويم التشخيصي هذا نظرًا لمّا له من أهميّة في العملية التعليمية التعلّمية، بينما أقلّ نسبة 22.22% نفسّرها بعدم قيام الأستاذ بهذا النوع من التقويم ولهذا لا يُوليه أهميّة في خُطة درسه وهذا ما لاحظناه.

البند 08: يَشْتَمِلْ التخطيط على أسئلة لتقويم المتعلّمين أثناء السير في المورد.

الجدول رقم (65) يُوضّح إشْتَمالْ التخطيط على أسئلة لتقويم المتعلّمين أثناء السير في المورد.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	20	74.07
لا يوجد	7	25.92
المجموع	27	100

تُترجم لنا البيانات المُسجلة في الجدول أنّ نسبة 74.07% من الأساتذة خطة درسهم تشتمل على أسئلة لتقويم المتعلمين أثناء السير في المورد، بينما 25.92% ومن خلال مُلاحظتنا لخُطة الدرس لم نجدها تحتوي على أسئلة لتقويم المتعلمين أثناء السير في المورد.

من خلال تحليلنا لهذه النسب نجذ أنّ 74.07% من الأساتذة يُحدّدون الأسئلة لتقويم المُتعلمين أثناء السير في المورد وهذا نظرًا لأهميّة هذه الخطوة في عملية التقويم ككلّ، أنا نسبة 25.92%من الأساتذة ممّن لا يُحدّدون الأسئلة فنرجعها إلى إهمال الأساتذة لهذه الخُطوة نظرًا لِمَا لها من عرقلة للعملية التعليمية وهذا حسب ما قدموه من إجابات.أما نسبة 25.92% نفسّرها بعدم قيام الأستاذ بالتقويم التكويني.

2. تحليل البيانات المتعلقة ببعْدْ تنفيذ الدرس:

البند 09: يُوَجِهْ مجموعة من الأسئلة لاستخلاص عنوان المورد من طرف المتعلمين.

الجدول رقم (66) يُوضّح توجِيهْ الأستاذ لمجموعة من الأسئلة لاستخلاص عنوان المورد من طرف المتعلمين.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	5	18.51
لا يوجد	22	81.48
المجموع	27	100

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة مُمثّلة في 81.48% من الأساتذة لا يُوجهون مُجموعة من الأسئلة لإستخلاص عُنوان المورد من طرف المُتعلمين، وأنّ نسبة 18.51% فقط منهم يُوجهون الأسئلة لإستخلاص عُنوان المورد من طرف المُتعلمين.

من خلال هذه النسبة 81.48% يُمكّننا القول أنّ غياب هذه الخُطوة من خطوات تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات قد ينعكس بشكل سلبي على المُتعلمين إذ يقضي على التشويق ويعمل على خُمول ملكات التفكير عندهم، إلاّ أنّ نسبة 18.51% من الأساتذة الذّين يُطبقون هذه الخُطوة تعكس تحقيقهم لمُتطلبات المنهاج

الدراسي، وتُعبّر هذه النسبة أيضًا على قُدرة الأستاذ على الوصول إلى إستخلاص عُنوان المورد من طرف المُتعلمين وبالتالي تشجعيهم على التفاعل والمُشاركة في بناء الدرس.

البند 10: يَبْدَأُ المورد بوضعية تعلّم.

الجدول رقم (67) يُوضّح تقديم الأستاذ كل مورد بوضعية تعلّم.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	10	37.03
لا يوجد	17	62.96
المجموع	27	100

يتبيّن من خلال مُعطيات الجدول أنّ إستعمال الأستاذ لوضعية التعلّم في تقديمه للمورد موجودة لكن بشكل ضعيف وهذا ما لاحظته الباحثة بنسبة تُقدر بـ 37.03%، تليها نسبة الأساتذة الذّين لا يوجد لديهم تطبيق لهذه الخطوة بنسبة 62.96%.

تعكس لناهذه النسب أنّ أساتذة التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة لا ينطلقون أثناء تدريسهم من الوضعية 62.96% وهذا بالرغم من أنها تُعدّ قاعدة أساسية في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات حيث إعتبرتها وضعية مركبة هادفة لها صلّة مباشرة وغير مباشرة بالواقع المعيش، تُمكّن المتعلم من إكتشاف علاقات جديدة وحلول متباينة للوضعية المُعطاة إعتمادًا على مُكتسباته وخبراته وإستنتاجاته ليصلّ إلى إنتاج جديد خاص به **.(علي أوحيدة، مرجع سابق،ص 26)**.

أما نسبة 37.03% ممّن يُقدمون المورد بوضعية تعلّم تعكس لنا مُسايرة الأساتذة لما طرحه المنهاج الحديث.

البند 11: يستمع لتصوّرات المُتعلّمين بخصوص وضعية التعلّم.

الجدول رقم (68) يُوضّح إستماع الأستاذ لتصوّرات المُتعلّمين بخصوص وضعية التعلّم.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	8	29.62
لا يوجد	19	70.37
المجموع	27	100

نُلاحظ من خلال البيانات المُدونة في الجدول أعلاه أنّ أكثر من نصف أفراد العينة كانت مُمارساتهم لهذا البند دُون المُستوى المَطلوب ما تُمثل نسبة 70.37% أي أنّ الأستاذ لا يستمع لتصورات المُتعلمين بِخصوص وضعية التعلّم، أما النسبة الأخرى فكانت ضعيفة قُدرت بـ 29.62%.

البند12: يمنح الوقت للمتعلّمين لمُناقشة ومُبادلة الأفكار فيما بينهم بخصوص الأنشطة التعليمية المُقدمة.

الجدول رقم (69) يُوضّح منح الأستاذ الوقت للمتعلّمين لمُناقشة ومُبادلة الأفكار فيما بينهم بخصوص الأنشطة التعليمية المُقدمة.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	8	29.62
لا يوجد	19	70.37
المجموع	27	100

تُشير بيانات الجدول أنّ أعلى نسبة كانت للأساتذة الذّين لا يمنحون الوقت للمُتعلّمين لمُناقشة ومُبادلة الأفكار فيما بينهم بِخصوص الأنشطة التعليمية المُقدمة بـ70.37% تليها نسبة الذّين يمنحون الوقت للمُتعلمين بـ 29.62% .

تَعكس لنا هذه النسبة المُرتفعة 70.37% من عدم منح الوقت للمُتعلّمين لمُناقشة ومُبادلة الأفكار فيما بينهم بِخُصوص الأنشطة التعليمية المُقدمة، ومن خلال مُلاحظتنا أرجعناها إلى العوامل التالية : ضيق الوقت، أيضًا تخوف الأستاذ من عدم إكمال الدرس في حصته، المُناقشة وتبادل الأفكار يخلق نوع من الفوضى بين المُتعلمين وقد يأخذ منحى أخر غير الأنشطة التعليمية المُقدمة وهذا حسب الأساتذة، لذا يلجأ الأستاذ لتجنب مثل هذه المُمارسات.أما نسبة 29.62% فَنُرجعها إلى العوامل التالية: تحكّم الأستاذ في تسيّير الحصة، التحكّم في الوقت، امتلاك الخبرة، وهذا ما جاءت به المناهج الجديدة التّي تترك في بنيتها وطريقة التعامل معها هامشًا أوسع للمعلم أو الأستاذ في إستغلال التوقيت على أنه وسيلة لتحقيق تدريب وتنمية الكفاءات والقدرات المتوخاة.

(وزارة التربية الوطنية،2009 ، ص75).

البند 13: يَتْرُكْ المتعلّمين هم الذّين يصلون إلى الحلّ.

الجدول رقم (70) يُوضّح تركْ الأستاذ المتعلّمين هم الذّين يصلون إلى الحلّ.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	12	44.44
لا يوجد	15	55.66
المجموع	27	100

من خلال قراءتنا للجدول أعلاه نرى أنّ أغلب مُمارسات الأساتذة لهذا البُند كانت دُون المُستوى المَطلوب أي بنسبة تُقدر بـ55.66%، في المُقابل أيضًا هُناك نسبة 44.44% يتركون المتعلّمين هم الذّين يصلون إلى الحلّ.

هذا يُترجم لنا أنّ مُعظم الأساتذة بنسبة 55.66% مازالت مُمارساتهم تقليدية أي يعتمدون على أنفسهم في تقديم الحلّ للمُتعلمين، أما نسبة 44.44% فهي تعكس لنا تغيّير الأستاذ للمُمارساته وإستبدالها بالمُمارسات الحديثة التّي ترى أنّ المُتعلم هو محور العملية التعليمية.

البند 14: يُدْمّج جميع المتعلّمين للمشاركة في حلّ الأنشطة التعليمية.

الجدول رقم (71) يُوضّح دمج الأستاذ لجميع المتعلّمين للمشاركة في حلّ الأنشطة التعليمية.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	8	29.62
لا يوجد	19	70.37
المجموع	27	100

تُشير معطيات الجدول أنّ أعلى نسبة 70.37% من الأساتذة لا يُدْمّجون جميع المتعلّمين للمُشاركة في حلّ الأنشطة التعليمية، في حين كانت نسبة 29.62% منهم يُدْمّجون جميع المُتعلّمين للمُشاركة في حلّ الأنشطة التعليمية.

من خلال مُلاحظتنا نُفسّر هذه النسبة المُرتفعة 70.37% من الأساتذة الذّين لا يُدْمّجون جميع المُتعلّمين للمُشاركة في حلّ الأنشطة التعليمية على أنهم يعتمدون فقط على المُتفوقين من المتعلّمين لإنجاز الحصة التعليمية وهذا لتدارك الوقت والسير في تقديم الموارد (الدروس) وهذا يعكس لنا الطريقة الكلاسيكية التّي يكون

فيها الأستاذ هدفه تقديم المعلومات والمعارف بأي طريقة وهذا ما لا يترك للأستاذ الفُرصة كي يُدمج عدد كبير من المُتعلمين في حلّ الأنشطة التعليمية وهذا ما تم مُلاحظته.

البند 15: يُقدم ملخص شفهي في نهاية المورد لأهم النقاط التّي تعرض لها.

الجدول رقم (72) يُوضّح تقديم الأستاذ لملخص شفهي في نهاية المورد لأهم النقاط التّي تعرض لها.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	2	7.40
لا يوجد	25	92.59
المجموع	27	100

هذا الجدول يُبيّن لنا أنّ جُلّ مُمارسات الأساتذة لهذا البُند كانت دون المُستوى المطلوب ما تُقدره نسبة 92.59% أي أنّ أغلب الأساتذة لا يُقدمون مُلخص شفهي في نهاية المورد لأهم النقاط التّي يتعرضون لها، أما أفراد العينة المُتبقين فهذا البند كان مُمارس لديهم بنسبة 7.40% وهي نسبة ضئيلة جدًّا.

البند 16: يُوّجه المتعلّمين لاستنتاج إرساء المورد (الخلاصة).

الجدول رقم (73) يُوضّح توّجيه الأستاذ للمتعلّمين لاستنتاج إرساء المورد (الخلاصة).

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	3	11.11
لا يوجد	24	88.88
المجموع	27	100

البيانات الموجودة في الجدول تُبيّن لنا أنّ نسبة 88.88% من الأساتذة كانوا لا يُوجهون المتعلمين لإستنتاج إرساء المورد (الخلاصة)، بينما 11.11% فقط منهم يعملون على ذلك.

مردُ هذه النسب أنّ الأساتذة مازالوا مُستحوذين على الحصة التعليمية وهذا من خلال ما لاحظناها، أيضًا عدم تقبل الأساتذة أنّ المُتعلم هو الذّي يُسير الحصة التعليمية هذا ما سينتج عنه تقديم الخلاصة من طرف الأستاذة.

البند 17: يَعْتَمِدْ على مُكتسبات المتعلّمين أثناء بناء الكفاءة.

الجدول رقم (74) يُوضّح إعْتمادْ الأستاذ على مُكتسبات المتعلّمين أثناء بناء الكفاءة.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	12	44.44
لا يوجد	15	55.55
المجموع	27	100

النتائج المُبيّنة في الجدول تُترجم لنا أنّ أغلب الأساتذة ومن خِلال مُلاحظتنا لا يعتمدون على مُكتسبات المُتعلمين أثناء بناء الكفاءة وهذا بنسبة 55.55%، في المُقابل وجدنا نسبة الفئة المُتبقية 44.44% كانت مُمارساتهم لهذا البند في المُستوى المطلوب.

البند 18: يربط بين المورد الحالي والمورد السابق.

الجدول رقم (75) يُوضّح ربط الأستاذ بين المورد الحالي والمورد السابق.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	18	66.66
لا يوجد	9	33.33
المجموع	27	100

نتائج الجدول تُبيّن أنّ أغلب مُمارسات الأساتذة كانت في المُستوى المطلوب بنسبة قدرها 66.66% وهذا يدُّل على أنّ جُلّ الأساتذة يربطون بين المورد السابق والمورد الحالي، بينما نسبة 33.33% فكانت مُمارساتهم لهذا المُؤشر دُون المُستوى المُتوقع من خلال المُقاربة بالكفاءات.

البند 19: يُقَدِّمْ أمثلة ضمن المورد مُستمّدة من الواقع المُعاش للمتعلّم.

الجدول رقم (76) يُوضّح تقَدِّيمْ أمثلة من طرف الأستاذ ضمن المورد مُستمّدة من الواقع المُعاش للمتعلّم.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	18	66.66
لا يوجد	9	33.33
المجموع	27	100

يَظهر لنا من خلال نتائج الجدول أنّ هناك نسبة كبيرة من الأساتذة يُمارسون هذا المُؤشر بنسبة 66.66%، بينما نجذ أيضًا نسبة تُقدر بـ 33.33% لا يُمارسون هذا المؤشر.

تُبيّن لنا هذه النسبة المُرتفعة66.66 % أنّ أغلب الأساتذة يُقدمون الأمثلة ضمن المورد مُستمّدة من الواقع المُعاش للمتعلّم وهذا ما دعت إليه المقاربة بالكفاءات. أما نسبة 33.33% فهم لا يعملون على ذلك.

البند 20: يُوظّف الوسائل التعليمية المناسبة للشرح.

الجدول رقم (77) يُوضّح توظّيف الأستاذ للوسائل التعليمية المناسبة للشرح.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	7	25.92
لا يوجد	20	74.07
المجموع	27	100

نستنتج من المُعطيات الواردة في الجدول أعلاه أنّ مُمارسات الأساتذة لهذا البُند جاءت كالتالي: 74.07% من الأساتذة لا يُوظّفون الوسائل التعليمية المُناسبة للشرح، في المُقابل نجذ 25.92% منهم يعملون على ذلك.

نترجم هذه النسبة74.07% بأنّ هُناك فئة كبيرة من أفراد العينة لا يُوظفون الوسائل التعليمية المُناسبة للشرح وهذا نظرًا لعدم توفرها وهذا من خلال ما لاحظناه، أما نسبة 25.92% فُنرجعها إلى دافعية الأستاذ في حدّ ذاته وعمله على توفير هذه الوسائل، التّي تعتبر بكل أنواعها أدوات ضرورية ومُساعدة على تطبيق المناهج، بما يتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه وهي تُشكّل للمتعلم مصدرًا أساسيًا لتعلّماته.**(مديرية التقويم والتوجيه، مرجع سابق ، 73).**

البند 21: يُنَوِّعْ في طُرق تدريسه.

الجدول رقم (78) يُوضّح تنَوّيعْ الأستاذ في طُرق تدريسه.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	1	3.70
لا يوجد	26	96.29
المجموع	27	100

بيانات الجدول تُشير إلى أنّ الأساتذة الذّين لا يُوجد لديهم تنَوّعِ في طُرق التدريس يُشكلون النسبة الأعلى بـ 96.29 %، بينما من يوجد لديهم تنَوّعِ في طُرق التدريس بنسبة 3.70 %وهي نسبة ضعيفة جدًا.

تُبيّن لنا هذه النسبة المرتفعة 96.29 %من الأساتذة الذّين لا يُنوعون من طُرق التدريس الهوة الحاصلة بين الجانب النظري الذّي أتت به المقاربة بالكفاءات وبين الجانب التطبيقي المفروض أنه ينعكس على مُمارسات الأساتذة داخل الحصة التعليمية، أما نسبة 3.70% فهي تَخص الذّين يعملون على التنَوّعِ في طُرق التدريس.

البند 22: يَلْتَزِمْ بالمدّة الزمنية التّي خصصها المنهاج لكل حصة تعليمية.

الجدول رقم (79) يُوضّح إلْتَزَامْ الأستاذ بالمدّة الزمنية التّي خصصها المنهاج لكل حصة تعليمية

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	3	11.11
لا يوجد	24	88.88
المجموع	27	100

يُبيّن لنا هذا الجدول أنّ مُعظم أساتذة التعليم المُتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة لا يَلتزمون بالمُدّة الزمنية التّي خصصها المنهاج لكلّ حصة تعليمية وهذا ما عبّرت عنه النسبة المُرتفعة 88.88%، في المُقابل نجذ نسبة 11.11% منهم يلتزمون بالمدّة الزمنية التّي خصصها المنهاج لكل حصة تعليمية.

من خلال قرائتنا التحليلية لهذه النسب يُمكّننا القول أنّ نسبة 88.88 % والتّي تدّل على عدم الالتزام بالمدّة الزمنية مردها العديد من العوامل التّي لاحظناها والتّي تم الحديث عنها سابقًا كمسألة ضيق الوقت وكثرة الأنشطة والوضعيات.أما نسبة 11.11% ممّن يلتزمون بالمدّة الزمنية التّي خصصها المنهاج لكلّ حصة تعليمية نُرجعها ومن خلال مُلاحظتنا إلى خبرة الأستاذ التّي تجعله يتحكّم في مُقتضيات العملية التعليمية.

3. تحليل البيانات المتعلقة ببعد تقويم الدرس:

البند 23: يُشخّص المكتسبات السابقة للمتعلمين عند بداية كل مورد تعلمي من خلال طرحه للأسئلة.

الجدول رقم (80) يُوضّح تشخيص الأستاذ للمكتسبات السابقة للمتعلمين عند بداية كل مورد تعلمي من خلال طرحه للأسئلة.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	14	51.85
لا يوجد	13	48.14
المجموع	27	100

النتائج الواردة في هذا الجدول تُبيّن لنا أنّ أغلب مُمارسات الأساتذة لهذا البُند كانت في المُستوى المطلوب بنسبة 51.85% أي أنّ جُلّ الأساتّذة يُشخصون المُكتسبات السابقة للمُتعلمين عند بداية كل مورد تعلمي من خلال طرح الأسئلة، في المُقابل أيضًا نجد نسبة 48.14% منهم وهي نسبة مُعتبرة لا تعمل على ذلك.

البند 24: يُشخّص المكتسبات الجديدة للمتعلمين خلال السير في المورد من خلال طرحه للأسئلة.

الجدول رقم (81) يُوضّح تشخّيص الأستاذ للمكتسبات الجديدة للمتعلمين خلال السير في المورد من خلال طرحه للأسئلة.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	3	11.11
لا يوجد	24	88.88
المجموع	27	100

يظهر لنا من نتائج هذا الجدول أنّ نسبة 88.88% من الأساتذة وهي أعلى نسبة مُقارنة بنسبة 11.11% لا يشخّصون المُكتسبات الجديدة للمتعلمين خلال السير في المورد من خلال طرح الأسئلة.

البند 25: يترك الوقت اللازم للمتعلّمين عند نهاية كل مورد لحلّ التقويم.

الجدول رقم (82) يُوضّح ترك الأستاذ الوقت اللازم للمتعلّمين عند نهاية كل مورد لحلّ التقويم.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	3	11.11
لا يوجد	24	88.88
المجموع	27	100

نُلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ عددًا كبيرًا من الأساتذة كانوا لا يتركون الوقت اللازم للمتعلّمين عند نهاية كل مورد لحلّ التقويم وهذا ما بينته النسبة المُرتفعة 88.88%، بينما وجدنا نسبة 11.11% يعملون على ذلك أي ترك الوقت اللازم للمُتعلّمين عند نهاية كل مورد لحلّ التقويم.

البند 26: يُصَحِّحْ أخطاء المتعلّمين كلمّا إستدعت الضرورة.

الجدول رقم (83) يُوضّح تصَحِّيحْ الأستاذ لأخطاء المتعلّمين كلمّا إستدعت الضرورة.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	22	81.48
لا يوجد	5	18.51
المجموع	27	100

تُظهر لنا نتائج الجدول أنّ نسبة 81.48% من الأساتذة يُصححون أخطاء المُتعلمين كلما إستدعت الضرورة، بينما وجدنا نسبة 18.51% منهم لا يُصححون أخطاء المُتعلمين.

نستنتج من خلال هذه المُعطيات أنّ جُلّ الأساتذة المُلاَحظين يعملون على تصحيح أخطاء المتعلمين.

البند 27: يُنَوِّعْ من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد تعلمي.

الجدول رقم (84) يُوضّح تنَوِّيعْ الأستاذ من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد تعلمي.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	00	00
لا يوجد	27	100
المجموع	27	100

من خلال نتائج الجدول يتبيّن أنّ نسبة 100% من أفراد عينة الدراسة كانت سُلوكاتهم دون المُستوى المطلوب وهذه النسبة هي مُمثّلة لجلّ أفراد عينة الدراسة.

أي أنّ مُعظم الأساتذة لا يُنوّعون من الأنشطة التقويمية عند نهاية كلّ مورد.

البند 28: يُكَلِّفْ المتعلّمين بأنشطة تعليمية عند الإنتهاء من كل مورد.

الجدول رقم (85) يُوضّح تكَلّيفْ الأستاذ المتعلّمين بأنشطة تعليمية عند الإنتهاء من كل مورد.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	5	18.51
لا يوجد	22	81.48
المجموع	27	100

نُلاحظ من خلال قرائتنا لنتائج هذا الجدول أنّ عددًا كبيرًا من الأساتذة كانت مُمارساتهم لهذا البُند دون المُستوى المطلوب ما يُقابلها نسبة 81.48% و 18.51% فقط منم يُمارسون هذا البند .

إذن تدّل هذه النسب على أنّ جُلّ الأساتذة لا يُكلفون المُتعلمين بأنشطة تعليمية عند الإنتهاء من كلّ مورد.

البند29: يترك الوقت اللازم للمتعلمين في نهاية المقطع التعلُّمي لحلّ الوضعية الإدماجية.

الجدول رقم (86) يُوضّح ترك الأستاذ الوقت اللازم للمتعلمين في نهاية المقطع التعلُّمي لحلّ الوضعية الإدماجية.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	4	14.81
لا يوجد	23	85.18
المجموع	27	100

عند مُلاحظتنا لنتائج هذا الجدول يُمكنّنا القول أنّ أغلب الأساتذة بنسبة 85.18% لا يُمارسون هذا المؤشر، ما يُقابلها نسبة 14.81% فقط منهم يعملون على ذلك.

على إثر هذا يُمكنّنا القول أنّ أغلب أفراد عينة الدراسة لا يتركون الوقت اللازم للمُتعلمين في نهاية المقطع التعلُّمي لحلّ الوضعية الإدماجية.

البند 30: يُشَجِّعْ المتعلّمين على دمج ما تمّ إكتسابه في وضعيات جديدة.

الجدول رقم (87) يُوضّح تشَجّيعْ الأستاذ المتعلّمين على دمج ما تمّ إكتسابه في وضعيات جديدة.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	21	77.77
لا يوجد	6	22.22
المجموع	27	100

من خلال مُلاحظتنا لنتائج الجدول أعلاه نرى أنّ نسبة 77.77% من الأساتذة يُشجعون المتعلّمين على دمج ما تمّ إكتسابه في وضعيات جديدة وهي تمثّل أغلب أفراد العينة، في المُقابل نجذ نسبة تُقدر بـ22.22% فقط لا يُشجعون المتعلّمين على دمج ما تمّ إكتسابه في وضعيات جديدة.

البند 31: يُقَوِّمْ كتابيًا نشاطات المتعلّمين ومُشَاركتهم داخل القسم.

الجدول رقم (88) يُوضّح تقويم الأستاذ كتابيًا نشاطات المتعلّمين ومُشَاركتهم داخل القسم.

التوزيع التكراري والنسبي / البند	التكرار	النسبة المئوية (%)
يوجد	2	7.40
لا يوجد	25	92.59
المجموع	27	100

نتائج الجدول أعلاه بيّنت لنا أنّ أعلى نسبة 92.59% كانت للأساتذة الذّين لا يُقوِّمون كتابيًا نشاطات المتعلّمين ومُشَاركتهم داخل القسم وأضعف نسبة 7.40% للذّين يُقوِّمون كتابيًا نشاطات المتعلّمين ومُشَاركتهم داخل القسم.

ثانيا: مُناقشة بيانات شبكة الملاحظة

1. مُناقشة النتائج الخاصة ببعد التخطيط للدرس: كان نص هذه الفرضية : يتوافق تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (89) يُوضّح النتائج المتحصّل عليها من خلال تحليل نتائج بُعد التخطيط.

بعد التخطيط	يوجد		لا يوجد	
	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)
البند 1	27	100	0	0
البند 2	23	85.18	4	14.81
البند 3	26	96.29	1	3.70
البند 4	25	92.59	2	7.40
البند 5	27	100	0	0
البند 6	25	92.59	2	7.40
البند 7	21	77.77	6	22.22
البند 8	20	74.07	7	25.92

ملاحظة: تم حساب النسبة المئوية الخاصة ببعد التخطيط ككل كالتالي:

8 *100 = 100% يوجد

8

0*100 = 00 %لا يوجد

8

8 (عدد تكرار السلوك الموجود).

100 (النسبة المئوية).

8 (عدد الإجمالي للبنود الخاصة بالبعد).

بعد عرض النتائج في الجدول أعلاه والخاصة بالبعد الأول من الدراسة (التخطيط للدرس) يتضح لنا أنّ:

أساتذة مادة علوم الطبيعة في مرحلة التعليم المتوسط يُخططون للدرس وفق ما تُمليه بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وهذا ما وضحته النسب المئوية المُرتفعة التّي تحصلنا عليها من خلال تحليلنا لملاحظاتنا الخاصة بالمؤشرات التّي رصدناها لهذا البعد والتّي جاءت كالتالي:

100%،85.18% ،96.29%،92.59%، 100% ، 92.59 %، 77.77%، 74.07%.

نُفسّر هذه النسب المرتفعة بأنّ خُطط الدرس أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط تتضمّن تحديد الكفاءة المستهدفة ومؤشراتها من المورد مع تحديد الهدف الخاص من كل مورد، مع تحديد الأنشطة المُصاحبة وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة، بالإضافة إلى إحتواء خطة الدرس على أسئلة التقويم التشخيصي والتقويم التكويني.هذه كلّها مُؤشرات تعكس لنا مُتطلبات المقاربة بالكفاءات وتدّل على إستيعاب الأستاذ لما يجب أن تحتويه خطة درسه .

إذن ومن خلال النتائج المُتحصّل عليها من مُلاحظتنا للممارسات للأساتذة نستنتج أنّ تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس يتوافق مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات. ومنه يُمكنّنا قبول الفرضية الأولى والتّي مفادها :

يتوافق تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتُوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وهذا ما أكدته النسبة الكلية (100%) المُتحصّل عليها من خلال حساب نتائج البعد الأول.

تُغايّر هذه النتائج ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (**الأسطل والرشيد، 2003**) التّي توصلت إلى تدني مُستوى أداء مُعلمي الرياضيات لكفاية التخطيط للدرس، دراسة (**نورة بوعيشة،2008**) التّي توصلت أنّ مُعلمو المرحلة الإبتدائية لا يُمارسون التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات، دراسة (**طبشي بلخير وممادي شوقي،2011**) خلُصّت النتائج إلى أنّ مُستوى أداء مُعلمي المرحلة الإبتدائية لكفايات التخطيط مُنخفض إلى حدٍ ما، دراسة (**قاسي سليمة وبوعلي بديعة ،2016**) أظهرت النتائج فيما يتعلق بتفعيل المقاربة بالكفاءات فإن أداء معلم المدرسة الإبتدائية لا يتطابق مع مُتطلباتها حيث بلغت نسبة المُصرحين بذلك59.20

2. مناقشة النتائج الخاصة ببعد تنفيذ الدرس: نص الفرضية كان: يتوافق تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات .

الجدول رقم(90) يُوضّح النتائج المتحصّل عليها من خلال تحليل نتائج بعد التنفيذ

بعد التنفيذ	يوجد		لا يوجد	
	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة(%)
البند 9	5	18.51	22	81.48
البند 10	10	37.03	17	62.96
البند11	8	29.62	19	70.37
البند 12	8	29.62	19	70.37
البند 13	12	44.44	15	55.55
البند 14	8	29.62	19	70.37
البند 15	2	7.40	25	92.59
البند 16	3	11.11	24	88.88
البند 17	12	44.44	15	55.55
البند 18	18	66.66	9	33.33
البند 19	18	66.66	9	33.33
البند20	7	25.92	20	74.07
البند 21	1	3.70	26	96.29
البند 22	3	11.11	24	88.88

ملاحظة: تم حساب النسبة المئوية الخاصة ببعد التنفيذ ككل كالتالي:

$$\frac{2 * 100}{14} = 14.28\% \text{ يوجد}$$

$$\frac{12 * 100}{14} = 85.71\% \text{ لا يوجد}$$

2 (عدد تكرار السلوك الموجود).

12(عدد تكرار السلوك الغير موجود).

100 (النسبة المئوية).

14 (عدد الإجمالي للبنود الخاصة بالبعد).

أدى تحليل ومناقشة البيانات المُتحصّل عليها من خلال البعد الثاني إلى أنه :

بالرغم من أنّ الوضعية المشكلة تُعَدّ ركيزة أساسية من ركائز المقاربة بالكفاءات إلاّ أننا وجدنا أنّ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة لا يُوجّه الأسئلة التمهيدية لإستخلاص عنوان المورد من طرف المتعلمين ولا يبدأ بوضعية تعلم وجاءت النسب كالتالي:62.96%و81.48% فسّرنا هذه النسب المرتفعة ومن خلال مُلاحظتنا أنّ الأستاذ تعوّد على الطريقة الكلاسيكية في التدريس والعمل بها لمدّة طويلة جعله لا يستطيع التخلّي عنها وبالتالي مازالت مُمارساته تقليدية فهو لا يُحفز المتعلمين على إستخلاص عنوان المورد (الدرس) بل وجدنا مُعظم الأساتذة ومن خلال مُلاحظتنا يُسجلون العنوان بصفة ألية على السبورة ويبدؤون في الدرس مُباشرة دون الوضعية المشكلة التّي لابد منها، وبالتالي هنا نجد الأستاذ إستحوذ على الحصة التعليمية وأصبح هو محورها وهو مُسيّرها من خلال تقديمه للمعارف وهذا ما أكدته لنا النسبة المئوية المرتفعة 70.37% بخصوص البند الحادي عشر والذّي وجدناه غائبًا في مُمارسات الأستاذ فهو لا يستمع لتصورات المتعلمين بخصوص وضعية التعلم وهذا لأنه لم يبدأ منها من الأساس، أما بخصوص منح الأستاذ الوقت اللازم للمتعلمين لمناقشة ومبادلة الأفكار فيما بينهم بخصوص الأنشطة التعليمية المُقدّمة فقد وجدنا من خلال إجابات الأساتذة على الإستبيان ومن خلال المُلاحظة التّي قُمنا بها أنّ مسألة ضيق الوقت تلعب دورًا كبيرًا في تَخلّي الأستاذ عن هذا المُؤشر الذّي يُعتبر من أهم مُؤشرات التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلى العديد من المُؤشرات الأخرى التّي لها بها الصلّة وهذا ما عبّرت عنه النسبة

المرتفعة 70.37%، وهذا أيضًا ما سيقود الأستاذ إلى عدم ترك الفرصة للمتعلمين لكي يصلوا بأنفسهم إلى الحلّ وهذا ما عبّرت عنه النسبة المرتفعة 55.55%، أيضًا كثافة البرنامج الدراسي مع مسألة ضيق الوقت سينتج عنها لزامًا هذه النسب المرتفعة 70.37% من عدم إدماج جميع المتعلمين للمشاركة في حلّ الأنشطة التعليمية وهذا ما لاحظناه خلال دراستنا وإكتفاء الأستاذ بعدد قليل وهم النخبة لتسيّير الحصة التعليمية. أما فيما يخص البند الخامس عشر والمتمثّل في تقديم الأستاذ لملخص شفوي في نهاية المورد لأهم النقاط التّي تعرض لها خلال الحصة جاءت النسبة 92.59% فسرناها أنّ الأستاذ يتغاضى عن هذا المُؤشر ليتدارك مُؤشرات أخرى، وكنتيجة حتمية سيُقدم الأستاذ بنفسه الخلاصة ولا يعمل على توجيه المتعلمين لذلك، وهو بطبيعة الحال مُنافي لما جاءت به المناهج الحديثة وجاء هذا بنسبة 88.88%.

ومن خلال مُلاحظتنا ومن خلال ما جمعناه من إجابات من طرف الأساتذة وجدنا أنّ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة لا يعتمد على مُكتسبات المتعلمين أثناء بناء الكفاءة ما قدرناه بنسبة 55.55% هذا ما أرجعناه إلى: ضعف مُستوى المتعلمين، عدم إمتلاكهم لمُكتسبات سابقة خُصوصًا مع مسألة عدم إكمال البرنامج الدراسي وأنّ المستويات الدراسية مُترابطة والدروس مُكمّلة لبعضها البعض فمن خلال مُلاحظتنا لأقسام السنة الثانية وجدنا أنّ المتعلمين لا يملكون أدنى فكرة عن بعض المواضيع خُصوصًا وأنها مُبرمجة ضمن البرنامج الدراسي الخاص بالسنة الأولى ففاجئنا الأساتذة بأنهم في العادة لا يُكملون إلاّ ثُلث البرنامج الدراسي في السنوات الأولى متوسط نظرًا لطوله، أما نسبة 66.66% فهي تُعبّر عن ربط الأستاذ بين المورد الحالي والمورد السابق مُؤشر على إستيعاب الأستاذ لضرورة الربط الذّي يُولّد فيما بعد الإدماج بين ما تم إكتسابه من أجل توظيفه لحلّ المشكلات التّي تُواجه المتعلمين، وبهذا نجد أيضًا الأستاذ يعمل على تقديم أمثلة ضمن المورد (الدرس) مُستمّدة من الواقع المُعاش للمتعلم 66.66% وهذا ما دعت إليه المقاربة بالكفاءات أنه لابد من تقريب المتعلم من واقعه وهذا من أجل تمكينه من حلّ مُشكلات مُشابهة لو إستلزم الأمر، أما بخصوص توظيف أستاذ المادة للوسائل التعليمية المُناسبة للشرح فنجد 74.07% من الأساتذة لا يُوظفون الوسائل التعليمية المُناسبة وهذا لعدم توفرها داخل المؤسسات التعليمية وهذا ما لاحظناه وما أكدته أيضًا النسبة المئوية المُتحصّل عليها من خلال إجابات الأساتذة على بنود الإستبيان، وَعُمومًا ومن خلال مُلاحظتنا وجدنا جُلّ الأساتذة لا يعملون على التنوّيع في طُرق التدريس كما جاءت بها المقاربة بالكفاءات وإكتفائهم بنفس الطريقة في التدريس وإختيارها يكون راجع لتوفيرها للوقت. وأيضًا عدم إلتزام الأستاذ بالمدّة الزمنية التّي خصصها المنهاج لكل حصة بنسبة 88.88% هذا ما أرجعناه إلى: كثرة الأنشطة التعليمية الخاصة بكل حصة وبالتالي هنا كثافة الأنشطة تتطلب مزيدًا من الوقت والجهد، أيضًا عدم تحكم الأستاذ في الوقت خصوصًا إذا كان من ذوي خبرة متوسطة.

إذن من خلال النتائج التّي تحصلنا عليها بخصوص هذا البعد نستنتج أنّ تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس لا يتوافق مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ومنه يُمكنّنا القول أن الفرضية الثانية القائلة: يتوافق تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لم تتحقق وهذا ما أكدته لنا النسبة الكلية (85.71%) المتحصّل عليها من خلال حساب النسبة المئوية الخاصة بهذا البعد ككل.

نتائج هذه الفرضية تتوافق مع العديد من الدراسات والتّي من بينها :

دراسة (نورة بوعيشة،2008) التّي توصلت أنّ معلم المرحلة الإبتدائية لا يمارس تنفيذ الدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

ودراسة **(معرف مراد،2016)** جاءت النتائج كالتالي: أنّ تنفيذ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لم يتم بشكل كامل وشامل.

3. مناقشة النتائج الخاصة ببعد تقويم الدرس

نص الفرضية كان : يتوافق تقويم أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم(91) يُوضّح النتائج المتحصّل عليها من خلال تحليل نتائج بعد التقويم.

بعد التقويم	يوجد		لا يوجد	
	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)
البند 23	14	51.85	13	48.14
البند 24	3	11.11	24	88.88
البند 25	3	11.11	24	88.88
البند 26	22	81.48	5	18.51
البند 27	00	00	27	100
البند 28	5	18.51	22	81.48
البند 29	4	14.81	23	85.18
البند 30	21	77.77	6	22.22
البند 31	2	7.40	25	92.59

ملاحظة: تم حساب النسبة المئوية الخاصة ببعد التقويم ككل كالتالي:

3 *100 = 33.33% يوجد

⟺

9

6*100 = 66.66 %لا يوجد

⟺

9

3 (عدد تكرار السلوك الموجود).

6 (عدد تكرار السلوك الغير موجود).

100 (النسبة المئوية).

9 (عدد الإجمالي للبنود الخاصة بالبعد).

من خلال تحليلنا لنتائج البعد الثالث يتضّح ما يلي:

أنّ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات عملية مُلازمة للمسار التعلّمي منذ بدايته إلى نهايته وبالرغم من هذا وجدنا أستاذ التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة يُشخص فقط المُكتسبات السابقة للمتعلمين عند بداية كل مورد تعلمي وهذا ما لاحظناه من خلال طرحه للأسئلة وهو ما عبّرت عنه النسبة التالية 51.85%، نستنتج من هذا قيام الأستاذ بالتقويم التشخيصي في بداية كل حصة. أما بخصوص تشخيص المُكتسبات الجديدة للمتعلمين خلال السير في المورد فقد لاحظنا عدم قيام الأستاذ بهذه المُمارسة بنسبة 88.88% وهي تُعبّر لنا عن جُلّ أفراد عينة الدراسة أي أنهم لا يُقومون بالتقويم التكويني الذّي إعتبرته المقاربة بالكفاءات جزء أساسي في العملية التعليمية، وفيما يخص التقويم الخاص بكل نهاية مورد(درس) فقد لاحظنا الأستاذ لا يترك الوقت اللازم للمتعلمين للمحاولة وهذا ما فسرته النسب المرتفعة 88.88% وهذا نظرًا لضيق الوقت وكثافة الأنشطة التّي تُحيل الأستاذ عن هذه المُمارسة وعلى العديد من المُمارسات كعدم التنوّيع من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد تعلمي، فقد لاحظنا إكتفاء الأساتذة بنشاط واحد دون غيره وهذا من أجل المرور مباشرة في المورد المُوالي بنسبة 100% وهي تُمثّل كل أفراد عينة الدراسة، عدم تكليف الأستاذ المتعلمين بأنشطة تعليمية عند الإنتهاء من كل مورد بنسبة 81.48%، عدم ترك الوقت اللازم للمتعلمين في نهاية كل مقطع تعلمي لحلّ الوضعية الإدماجية بنسبة 85.18%، وأيضًا وجدنا الأستاذ لا يعمل على تقويم كتابيًا نشاطات المتعلمين ومُشاركتهم

داخل القسم بنسبة92.59%، ولكن بالرغم من هذا فقد وجدنا الأساتذة يحرصون على تصحيح أخطاء المتعلمين كلما إستدعت الضرورة لذلك وهذا بنسبة 81.48% بالإضافة إلى العمل على تشجيع المتعلمين على دمج ما تم إكتسابه في وضعيات جديدة بنسبة 77.77%.

وكنتيجة فيما يخص البعد الثالث (التقويم) نستطيع أنْ نقول أن الفرضية الثالثة القائلة:
يتوافق تقويم أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط الدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لم تتحقق وهذا ما أكدته لنا النسبة الكلية (66.6%) المتحصّل عليها من خلال حساب نتائج البعد الثالث، نتائج هذه الفرضية تتوافق مع نتائج دراسة كل من :

دراسة **(نورة بوعيشة،2008)** التّي توصلت إلى أنّ معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

دراسة **(معرف مراد،2016)** التّي أكدت أنّ أساتذة مادتي الرياضيات واللغة العربية في التعليم الثانوي والتكنولوجي لم يتمكنوا إلى حدّ الآن من تغيّير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة إلى نسبيًا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية .

دراسة **(مسعودي محمد، 2016)** توصلت النتائج إلى أنّ :المعلمين يُواجهون صعوبات في تقويم المتعلمين.

نتائج الدراسة

1.النتائج المتعلقة بالإستبيان

1.1 نتائج الفرضية الأولى

يتوافق تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

2.1 نتائج الفرضية الثانية

لا يتوافق تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

3.1 نتائج الفرضية الثالثة

لا يتوافق تقويم أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

4.1 نتائج الفرضية الرابعة

لا توجد فروق في الممارسات التعليمية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تُعزى إلى المُتغيرات المهنية(مُؤسسة التكوين ،المُؤهل العلمي ،الأقدمية).

2.النتائج المتعلقة بشبكة الملاحظة

1.2 نتائج الفرضية الأولى

يتوافق تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

2.2 نتائج الفرضية الثانية

لا يتوافق تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

3.2 نتائج الفرضية الثالثة

لا يتوافق تقويم أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

على ضوء هذه النتائج المتعلقة بالفرضيات الجزئية الثلاثة والمُتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس يُمكنّنا القول أنّ الفرضية العامة للدراسة لم تَتحقّق أي أنه لا تَتوافق المُمارسات التعليمية لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المُتوسط مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

وهذا راجع لعدم تحقّق الفرضيتين الجزئيتين الثانية والثالثة اللتان كان نصهما:

*يتوافق تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

بينما الفرضية الأولى نجدها تحققت وكان نصّها:

* يتوافق تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

خاتمة

هدف مدرسة الألفية الثالثة هو تحقيق الأفضل على مستوى المخرجات التعليمية وهذا عن طريق إكساب المتعلمين كفاءات تُساعدهم على مواجهة مختلف الوضعيات التي تُصادفهم في الحياة اليومية.

وعلى هذا الأساس تم تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كبديل جديد يتماشى مع مختلف متطلبات هذا العصر، هذه البيداغوجيا التّي جعلت من المتعلم محورًا أساسيًا في العملية التعليمية التعلمية وهذا من خلال الإرتقاء بدوره، ومن المعلم وجعله موجها للفعل التعليمي عن طريق العمل على التغيّير من ممارساته التقليدية وإستبدالها بممارسات جديدة وفق ما نصت عليه هذه البيداغوجيا.

فمن خلال قيامنا بدراسة موضوع الممارسات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات توصلنا إلى أن هذه الأخيرة مازلت لا تتوافق مع متطلبات المقاربة بالكفاءات، أي أن أستاذ التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة لم يستطع بعد مسايرة الإصلاح وهذا بسبب جملة من العوائق منها: كثافة البرنامج الدراسي، ضيق الوقت، إرتفاع عدد المتعلمين داخل القسم الواحد، إنعدام الوسائل التعليمية... حيث وجدنا أن ممارساته مازالت تقليدية فبخصوص تنفيذه للدرس مزال يُركز فقط على إيصال المعرفة للمتعلمين وليس على إكتساب الكفاءة ومدى القدرة على توظيفها ضمن الوضعيات المشابهة، أما تقويمه للدرس فكان بالطرق التقليدية التّي هدفها إعطاء النقطة للمتعلمين دون مراعاة عملية التعديل والمعالجة البيداغوجية .

ولأن المقاربة بالكفاءات تتطلب العمل بالوضعيات المشكلة أين سيجد المتعلم نفسه يعمل، يبحث، يُفكر، يستنتج ،يُحلّل، وجب هنّا على المعلم العمل على التغيّير من طريقة تدريسه.

وعلى إثر ما كشفت عنه نتائج دراستنا، إرتأينا أن نقترح بعض التوصيات التّي يُمكن أن تكون لها دور في المُساهمة في الإرتقاء بمُستوى المُمارسات التعليمية للأساتذة.

بِخصوص المنظومة التربوية نقترح ما يلي:

- ❖ إشراك الأساتذة في كل عملية إصلاح تقوم بها، لأنّ الأستاذ هو المسؤول الوحيد عن تنفيذ هذه التغيّيرات.
- ❖ إعادة النظر في المَناهج الدراسية والتّي تَخص مرحلة التعليم المُتوسط مع العمل على تخفيف مُحتواه.
- ❖ العمل على التكوين الدائم للأساتذة سواء الجدد منهم أو الأساتذة المُكوّنين وهذا للإطلاع بصفة مُستمّرة على كل المُستجدات.

- ❖ توفير لجان بيداغوجية مهمّتها مراقبة الأساتذة بصفة دورية.
- ❖ توفير الوسائل والأدوات التعليمية المُناسبة داخل المُؤسسات التربوية وهذا لمُواكبة التطورات الحاصلة في ميدان التربية.
- ❖ العمل على التقليل من عدد المُتعلمين داخل القسم الواحد وهذا من أجل مُسايرة مُتطلبات التدريس بالمُقاربة بالكفاءات.
- ❖ إيجاد حلّ لمسألة ضيق الوقت وكثرة الأنشطة كإصدار كتب يتم جمع داخلها كل الأنشطة اللازمة التّي تخص كل المقاطع التعلّمية الخاصة بكل مرحلة من المراحل التعليم المتوسط.
- ❖ توحيد طريقة التدريس بالمُقاربة بالكفاءات عبر كل ولايات الوطن.

بخصوص الأساتذة نقترح ما يلي :

- ❖ ضرورة الإطلاع على كل مُستجدات القطاع التربوي.
- ❖ العمل على التكوين الذاتي.
- ❖ العمل على التخلّي عن طرائق التدريس التقليدية.
- ❖ محاولة التغلّب على الصعوبات والعوائق التّي تُحيل التدريس بالمُقاربة بالكفاءات.
- ❖ تقبّل فكرة التجديد والتغيّير في المُمارسات التعليمية.
- ❖ ضرورة حضور التكوينات والأيام الدراسية المُنظمة من طرفي مُفتشي المواد.

بخصوص الباحثين نقترح ما يلي :

- ❖ إجراء دراسات أكثر تعمقًا فيما يخص موضوع المُقاربة بالكفاءات.
- ❖ القيام بدراسات على عينة أكبر من التّي استعملناها في دراستنا وعلى مراحل تعليمية أخرى وعلى عدّة مواد مُتنوّعة وهذا للوقوف على جوانب أخرى ربما تم إهمالها دون قصد من طرفنا.
- ❖ إجراء دراسات تخص معرفة إتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمُقاربة بالكفاءات.
- ❖ تطوير أدوات الدراسة سواء الإستمارة أو شبكة المُلاحظة وهذا بإضافة مُؤشرات أخرى تعكس التدريس بالمُقاربة بالكفاءات والتّي لم يتم التعرض لها ضمن أدواتنا .
- ❖ القيام بدراسة تحليلية للمناهج الصادرة عن وزارة التربية الوطنية فيما يخص مرحلة التعليم المتوسط وهذا للوقوف على النقائص والأخطاء التّي تحتويها.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات التعليمية لأساتذة التعليم المتوسط ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، لهذا إنطلقت من التساؤل الأتي: هل الممارسات التعليمية لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط تتوافق مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟ وللإجابة عن هذا التساؤل إتبعنا المنهج الوصفي التحليلي، إعتمدت الباحثة على الإستبيان وشبكة الملاحظة كأدوات لجمع البيانات تم إعدادهما بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وإستخلاص منهم أهم المؤشرات التّي تعكس منهجية التدريس وفق هذه البيداغوجيا.

عينة الدراسة في الإستبيان قُدّرت بـ (192) أستاذ، وفي شبكة الملاحظة قُدّرت بـ (27) أستاذ.

بعد جمع المعلومات، تبويبها، وتحليلها، إعتمادًا على الأساليب الإحصائية الملائمة(الإحصاء الوصفي الإستدلالي) من خلال الحزم الإحصائية (Spss) توصلنا إلى النتائج التالية:

الفرضية العامة للدراسة لم تَتحقّق أي أنه لا تَتوافق المُمارسات التعليمية لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المُتوسط مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

وهذا راجع لعدم تحقّق الفرضيتين الجزئيتين الثانية والثالثة اللتان كان نصهما:

*يتوافق تنفيذ أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات.

* يتوافق تقويم أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المُقاربة بالكفاءات

بينما الفرضية الأولى نجدها تحققت وكان نصّها:

* يتوافق تخطيط أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط للدرس مع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

وتوصلنا أيضًا إلى أنه: لا توجد فروق في الممارسات التعليمية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تعزى إلى المتغيرات المهنية (مؤسسة التكوين، المؤهل العلمي، الأقدمية).

الكلمات المفتاحية: الممارسات التعليمية– المقاربة – الكفاءة– الأستاذ– مرحلة التعليم المتوسط.

Résumé:

Cette recherche a pour but décrire la réalité des pratiques enseignantes au moyen par rapport à divers enjeux que soulevé la mise en œuvre un enseignement centré sur l'approche par compétence.

Sur ceux, notre question de départ est comme suit : est ce que les pratiques enseignantes au moyen, par les enseignants des sciences naturelles et de la vie s'approprient avec l'approche par compétence ?

Afin de répondre à notre questionnement, nous avons opté pour la méthode descriptive et analytique.et pour la collecte des données, nous nous sommes appuyés sur un questionnaire et une grille d'observation.

L'échantillon du questionnaire comportait 192 enseignants, tandis que celui de la grille d'observation, il s'est résumé qu'a 27 enseignants.

Après le traitement statistique des données par le biais du logiciel (spss), nous avons constaté que l'hypothèse générale de notre étude n'est pas confirmée. Ceux à dit que l'enseignement des sciences naturelles et de la vie au moyen n'est pas conforme avec l'approche préconisée.

Nous avons également conclu, qu'il n'ya pas de différences dans les pratiques enseignantes selon l'approche par compétence, et certains variable professionnelles (établissement de formation, la qualification scientifique, l'ancienntеté)

Les mots clés :

Les pratiques enseignantes - approche– compétence- enseignant – enseignement moyen.

Abstract:

This study aimed to know about the teaching practices and how it agree with the p. approaches,

The question is: Are M.S. teacher practices suit the pedagogical approaches?

To answer, we vie followed the analytic and descriptive ways.

The researcher based on note and clarification as instrument to collect information .through (spss) us sot the following results:

General supposition: the aim has not been achieved because the teaching practices don't suit the pedagogical approach.

Sailable p. approached must be applied by the biology teacher.

St Supposition has been realized because the teaching planning agrees with the p. approaches.

Mo, differences behieen the t. practices and the p. approaches.

Key words: teacher practices –approach-competence-teacher-middle teaching period.

قائمة المراجع

أولًا / المراجع باللغة العربية:

1-الكتب:

-إبن منظور،(د. س)، معجم لسان العرب، دار المعارف القاهرة، الجزء الثاني.

-إبراهيم بدر الشيباني،(2003)، سيكولوجية النمو تطور النمو من الإخصاب حتي المراهقة، ط1، مركز المحفوظات والتراث والوثائق، الكويت.

-إيهاب المصري وطارق محمد،(2013)، الكفايات المهنية والمهارات التدريسية والتدريب، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

-إكزافي روجيرس،(2006)، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية.

-إمام مختار حميدة وأخرون،(2000)، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

-أحلام الباز حسن،(2008)، التخطيط للتدريس ومكوناته، المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي.

-أنس قاسم،(2003)، الفروق الفردية والتقويم، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

-العربي سليماني،(2006)، الكفايات في التعليم، ط1، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.

-الجميل شعلة،(2000)، التقويم التربوي للمنظومة التربوية، ط1، دار الفكر العربي،القاهرة.

-الحسن لحية،(د. س)، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق.

-الحسن لحية،(2011)، الإمتحانات المهنية، دار النشر المعرفة ،المغرب.

-المعجم التربوي،(2009)، مصطلحات ومفاهيم تربوية.

-بوفلجة غياث،(2002)، التربية والتكوين بالجزائر، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع .

-توفيق مرعي ومحمد الحيلة،(2005)، طرائق التدريس العامة، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

-جابر عبد الحميد،(2002)، إتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، ط1، دار الفكر العربي،القاهرة.

-جميل حمداوي،(2015)، مكونات العملية التعليمية التعلمية، ط1، شبكة ألوكة ، المغرب.

-حسن شحاتة،(2008)، إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية.

-خالد عقل،(2004)، المعلم بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

-خديجة بن فليس،(2014)، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية.

-خليل شبر وأخرون،(2005)، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع.

-خير الدين هني،(2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

-راشد الدوسري،(2004)، القياس والتقويم التربوي الحديث، ط1، دار الفكر،عمان.

-رافدة الحريري،(2010)، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، عمان.

-رافدة الحريري،(2008)،التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

-رمضان إرزيل ومحمد حسونات،(2002)، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ط2.

-روجيرز،(2004)، بيداغوجيا الكفايات، ط1، النجاح الجديدة الدار البيضاء للنشر والتوزيع.

-زكريا إسماعيل أبو الضبيعات،(2009)، إعداد المعلمين، ط1، دار الفكر،عمان الأردن.

-سامي ملحم،(2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

-ساهرة السعدي، (2004)، مهارات التدريس والتدريب عليها، ط1، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

-سليمان إبراهيم،(2010)، المرجع في صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

-سهيلة الفتلاوي،(2003)، الكفايات التدريسية، ط1، دار الشروق عمان، الأردن.

-شحاتة وأخرون،(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

-صلاح علام، (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

-طلعت همام، (1984)، علم النفس التطوري، ط1، دار عمان، الأردن.

-عادل سلامة وأخرون،(2009)، طرائق التدريس العامة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

-عاطف الصيفي، (2008)، المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث، ط1، دار أسامة للنشر، عمان.

-عبد الحميد شاهين، (2011)، إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية.

-عبد الرحمان التومي،(2008)، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات.

-عبد الرحمن عدس ويوسف قطامي،(2003)، علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

-عبد الرزاق الدليمي،(2010)، الإعلام إشكاليات التخطيط والممارسة، ط1، دار جرير.

-عبد السلام مصطفى عبد السلام، (2006)، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، ط1، دار الجامعة الجديدة المنصورة، مصر.

-عبد العظيم صبري رضا توفيق،(2017)، إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، ط1، دار الكتب المصرية.

-عبد القادر كراجة، (1997)، القياس والتقويم في علم النفس، ط1، دار اليازوري، عمان.

-عبد اللطيف فرج، (2005)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

-عطا الله أحمد وأخرون،(2005)، تدريس التربية البدنية والرياضية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

-عفت الطناوي،(2009)، التدريس الفعال، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع .

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

-علي راشد، (2005)، كفايات الأداء التدريسي، ط1، ملتزم الطبع والنشر دار الفكر العربي، القاهرة.

-علي مشرفة، (2009)، إستراتيجيات ومهارات التدريس في العلوم الإنسانسة، دار الكتاب الحديث.

-فاروق الزكي،(2003)، معجم مصطلحات التربية لفظا وإصطلاحا، دار الوفاء لطباعة والنشر، الإسكندرية.

-فاطمة الزهراء بوكرمة،(2009)، الكفاءة مفاهيم ونظريات، ط2، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

-فريد حاجي ،(2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

-كامل محمد عويضة ،(1996)، علم النفس النمو ، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان.

-كمال زيتون،(2003)، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

-كوثر حسين كوجك،(2006)، إتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط3،عالم الكتب للنشر والتوزيع.

-لطيفة لعبيدة،(د. س)، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس الدار البيضاء.

-محمد الصالح حثروبي،(2012)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، دار الهدى،الجزائر.

-محمد الطاهر وعلي،(2012)، الوضعية الإدماجية، ط2، الورسم للنشر والتوزيع.

-محمد بن مبخوث،(د. س)، أساسيات في المقاربة بالكفاءات.

-محمد بوعلاق،(2009)،الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

-محمد حسب الله،(2009)، طرائق التدريس العامة.

-محمد سليمان، (2009)، الإدارة الصفية، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

-محمد عبد المقصود، (2007)، ط1، المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

-محمد غنيمة، (2005)، التخطيط التربوي، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

-محمد فاتحي،(2004)، تقييم الكفايات، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

-محمد علي، (2011)، موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، دار الميسرة.

-محمد مقداد وأخرون،(1998)، قراءات في التقويم التربوي، ط2، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر.

-محمد نبهان،(2013)، التربية الحديثة المعاصرة، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان.

-محمد وطاس،(1988)، أهميّة الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

-محمود منسي وأحمد صالح، (2007)، التقويم التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب.

-مختار مراجع وكمال العين، (2005)، مقاربة بالكفاءات.

-مصطفى دعمس،(2009)، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء.

-ناجي تمار وعبد الرحمن بن بريكة، (د. س)، سند تربوي.

-نبيل عبد الهادي،(2001)، القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2 ، دار وائل للنشر والطباعة، عمان.

-نذير العبادي،(2006)، تصميم التدريس، ط،1 دار يافا العلمية، عمان.

-نصر الدين جابر،(د. س)، دروس في علم النفس البيداغوجي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

-وليد جابر، (2009)، طرق التدريس العامة، ط3، دار الفكر، عمان.

2- المناشير الوزارية :

-وزارة التربية الوطنية،(2017)، دليل إستعمال الكتاب المدرسي، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، مادة علوم الطبيعة والحياة.

-وزارة التربية الوطنية،(2017)، دليل إستعمال الكتاب المدرسي، السنة الثانية من التعليم المتوسط، مادة علوم الطبيعة والحياة.

-وزارة التربية الوطنية،(2017)، دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، مادة علوم الطبيعة والحياة.

-وزارة التربية الوطنية،(2017)، كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات.

-وزارة التربية الوطنية،(2017)، كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات.

-وزارة التربية الوطنية،(2017)، كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات.

-وزارة التربية الوطنية،(2016)، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج.

-وزارة التربية الوطنية،(2016)، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

-وزارة التربية الوطنية،(2016)، منهاج السنة الثانية لمادة علوم الطبيعة والحياة.

-وزارة التربية الوطنية،(2013)، منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة.

-وزارة التربية الوطنية،(2009)، التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

-وزارة التربية الوطنية، (2009)، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

-وزارة التربية الوطنية،(2009)، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، ج1، ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النضر.

-وزارة التربية الوطنية،(2009)، كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات.

-وزارة التربية الوطنية، (2006)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية.

-وزارة التربية الوطنية، (2006)، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

-وزارة التربية الوطنية، (2005)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

-وزارة التربية الوطنية، (2005)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

-وزارة التربية الوطنية،(2005)،النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،إصلاح نظام التقويم التربوي ،العدد أفريل 488.

-وزارة التربية الوطنية،(2005)، وحدة النظام التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

-وزارة التربية الوطنية، (2004)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية.

-وزارة التربية الوطنية،(2004)، المدخل إلى الكفايات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،الجزائر.

-وزارة التربية الوطنية،(2004)،النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،الجزائر.

-وزارة التربية الوطنية، (د. س)، المقاربة بالكفاءات.

3 -المجلات العلمية:

-إبراهيم الأسطل وسمير الرشيد،(2003)، دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات ،مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ،العدد الرابع.

-رحيمة شرقي و نجاة بوساحة،(2011)، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد الرابع.

-سليمة قاسي و بديعة بوعلي، (2016)، واقع المعلم في ظلّ التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة دفاتر، العدد التاسع.

-طبشي بلخير ومادي شوقي،(2011)، مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،العدد الرابع.

-فاتح لعزيلي،(2013)، التدريس بالكفاءات، مجلة معارف كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، العدد الرابع عشر

-محمد رضا شنة،(2011)، واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الرابع.

-مسعودي محمد،(2016)، صعوبات تقويم المتعلمين، دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات، العدد السابع عشر.

-معرف مراد، (2016)، الممارسات التقويمية في ظلّ منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السادس والعشرون.

-مي مرعي،(2007)، التعلم التعاوني ومادة الرياضيات مقاربة ودرس تطبيقي، المجلة التربوية، العدد أربعون.

-نورة بوعيشة،(2011)، الممارسات التدريسية في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،العدد الرابع.

-جمعية بوكبشة،(2013)، مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، العدد العاشر.

4-الرسائل الجامعية:

-فاطمة الزهراء بوكرمة،(2006)، قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم، دراسة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

-محمد بو القمح،(2016)، واقع التقويم التربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات، دراسة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة.

-يوسف حديد،(2009)، تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، دراسة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة.

5- المواقع الإلكترونية :

-من الموقع **Htth://math.umons.ac.be./dida.fr** بتاريخ 2019/02/22 على الساعة 46.14.

-من الموقع **www.applis.univ.tours.fr** بتاريخ 2019/02/22 على الساعة 14.46.

-من الموقع **www.crifpe.ca** بتاريخ 2019/02/27 على الساعة 17:52.

-من الموقع **www.onefd.edu** بتاريخ 2018/03/12 على الساعة 14:45

ثانيًا/ المراجع باللغة الأجنبية:

-Bernard Rey, (2006), les compétences a l'école ,2edition, de boek Bruxelles.

-Bernard Rey.(2015), L'évaluation, université libre de Bruxelles.

-Clermont Gauthier et All, (2004), Qualité de l'enseignement et Qualité de l'éducation, revue des résultats de recherche, document préparé pour EFA global monitoring report Unesco.

-Gérard scallon, (2004), l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence ,2éme édition, canada.

-Gérard Figari Et Lucie Mattier, (2006), Recherche sur l'évaluation en éducation, L'harmattan, France.

-Jean François Marcel,(2004),les pratique enseignantes hors de la classe, L'harmattan ,France.

-L'évaluation des compétence chez l'apprenant pratique méthodes et fondements,(2002) ,collection recherches en formation des enseignants et en didactique presses ,universitaires de Louvain.

-Nico Hirt et All, (2009), l'approche par compétence : une mystification pédagogique, articale a été publié dans l'école démocratique n=39.

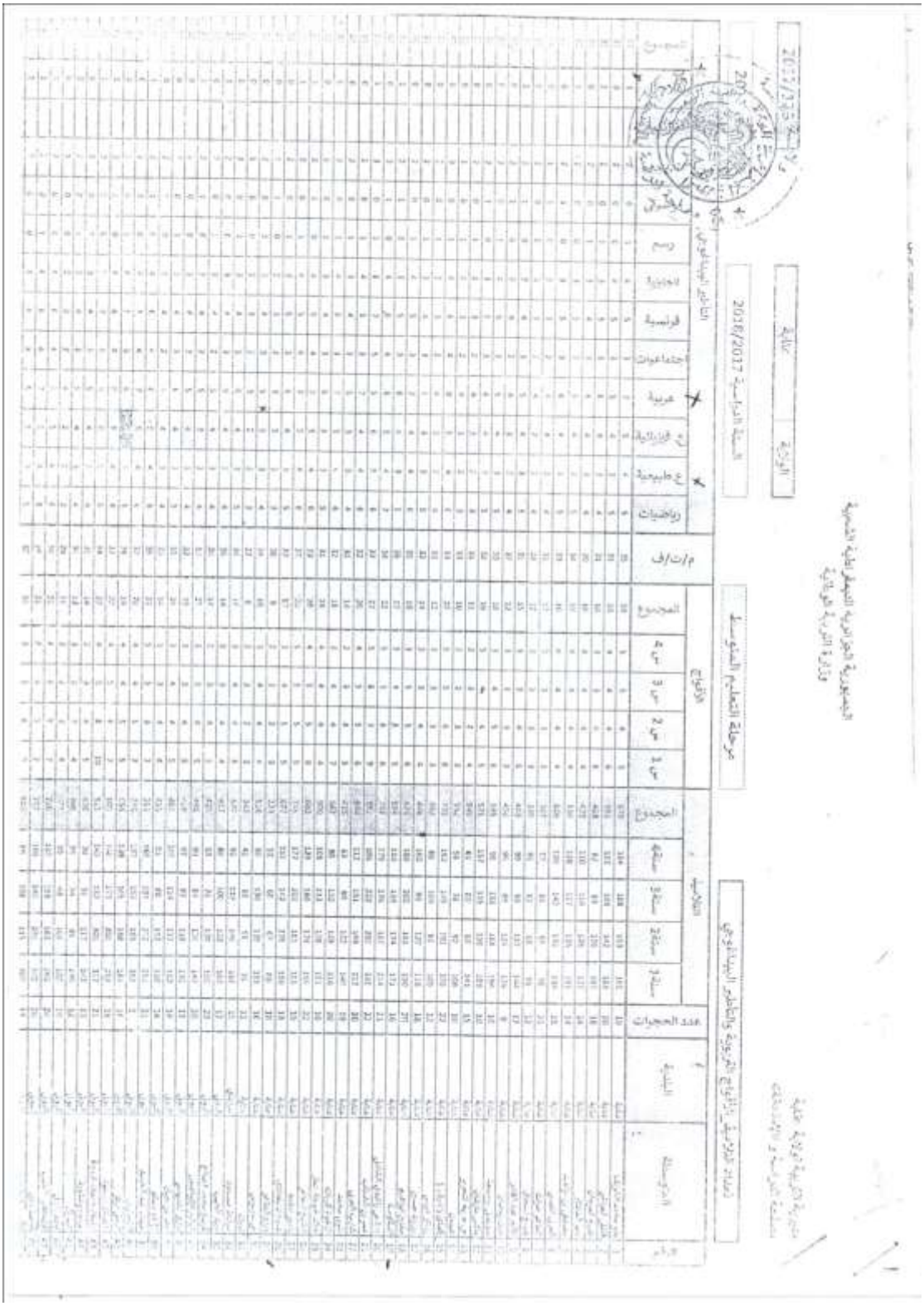
-Philipe Perrénoud. (1999), dix compétence pour enseigner ESF éditeur, paris.

-Xavier Roegies, (2002), une pédagogique de l'intégration –compétence et intégration des acquis l'enseignement, de boek paris.

-Xavier Roegies, (2000), l'école et l'évaluation, 2edition, de boek Bruxelles.

قائمة الملاحق

الملحق رقم: (01) يوضّح توزيع المجال التربوي على إقليم ولاية عنابة (بلديات ، متوسطات ، أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)



المتوسطة	البلدية	عدد الحجرات	التلاميذ سنة 1	سنة 2	سنة 3	سنة 4	المجموع	الأفواج س 1	س 2	س 3	س 4	المجموع	م/ت/ف	رياضيات	ع.طبيعية	ع.فيزيائية	عربية	اجتماعيات	فرنسية	انجليزية	رسم	موسيقى	تـ.بدني	أمازيغية	إعلام آلي	المجموع
المجاميع		1 163	15 736	12 030	10 084	8 596	46 446	449	363	309	271	1 392	2 853	406	268	327	489	252	387	269	43	35	105	0	24	2 645

ولاية ... 23 أفريل 2017

الملحق رقم: (02) يوضّح التصريح من طرف رئيس قسم علم النفس.

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur
Et de la recherche scientifique
Université du 20 août 1955 - Skikda
Faculté des sciences sociales et des sciences humaines
Département de Psychologie

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة – 20 أوت 1955 – سكيكدة
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية
قسم علم النفس

إلى السيد/ مدير مديرية التربية – ولاية عنابة -

الموضوع: **طلب تقديم مساعدة**

تحية طيبة و بعد ، يشرفنا أن نتقدم من سيادتكم المحترمة تقديم يد المساعدة لطالبة

خميري سارة

المسجلة في السنة : **الثالثة دكتوراه** علم النفس

تخصص: **علم النفس البيذاغوجي** ، وذلك فيما يخص الاستفادة من تربص ميداني بغرض البحث العلمي.

و في الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس
د. رمضان شبت

الملحق رقم: (03) يوضّح ترخيص بالدخول إلى متوسطات ولاية عنابة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

عنابة: 2017/12/12

ولاية عنابة
مديرية التربية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

مدير التربية

إلى

السيدات والسادة مديري المتوسطات

رقم: 2354/م ت ت / 2017

متوسطة هيمون - عنابة -
البريد الوارد رقم: 2098/M.S
بتاريخ: 2017/09/05

الموضوع: ترخيص بالدخول إلى المؤسسة.
المرجع: مراسلة جامعة 20أوت 1955- سكيكدة / كلية العلوم الإجتماعية و العلوم الإنسانية
قسم علم النفس.

بناءا على المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أنهي إلى علمكم اننا نرخص للطالبة خميري سارة بصفتها طالبة بجامعة 20أوت 1955- سكيكدة / كلية العلوم الإجتماعية و العلوم الإنسانية قسم علم النفس ، بالدخول إلى المؤسسات التربوية من أجل بحثها الميداني.

وعليه فالمطلوب منكم تمكينها من القيام ببحثها الميداني على أحسن وجه .

ملاحظة : الترخيص خلال السنة الدراسية 2018/2017

تقبلوا مني فائق عبارات التقدير و الاحترام

تسهيل مهمة الطالبة

ع/ مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

حسان بلقاضي

الملحق رقم:(04) يوضّح الإجابة على السؤال الثاني من الدراسة الإستطلاعية

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	%58
لا	05	%42
المجموع	12	%100

الملحق رقم:(05) يوضّح الإجابة على السؤال الثالث من الدراسة الإستطلاعية

المادة	التكرارات	النسبة المئوية
اللغةالعربية/ت.إسلامية	05	%42
اجتماعيات	02	%16
علوم الطبيعة والحياة	05	%42
المجموع	12	%100

الملحق رقم (06): يُوضّح محاور المقابلة مع المفتشين

1. ماهي المؤشرات التي تعتمد عليها لمعرفة مدى تطبيق الأستاذ للمقاربة بالكفاءات ؟
2. هل الأستاذ يُدرّس وفق ما تُمليه المقاربة بالكفاءات ؟
3. هل تَمَكّن الأستاذ من تغيير ممارساته وفق هذه البيداغوجيا الحديثة ؟
4. هل طبيعة المادة تستجيب لمتطلبات المقاربة بالكفاءات ؟

الملحق رقم:(07) يُوضّح قائمة أسماء المحكمين

الإسم واللقب	المؤسسة
أ.د/ صباغ علي	جامعة قسنطينة 02.
د.خلايفية نصيرة	جامعة 20أوث 1955 سكيكدة.
د.دشاش نادية	جامعة قالمة.
د.هادف رانية	جامعة 20أوث 1955 سكيكدة.
د.مدوري يمينة	جامعة 20أوث 1955 سكيكدة.
مفتش التربية لمادة العلوم مرابطي عباس	مديرية التربية لولاية عنابة.

الملحق رقم :(08) يُوضّح الإستبيان في صورته الأوليّة.

أستاذي الفاضل تحيّة طيّبة :

أضع بين أيديكم هاته الاستمارة وشبكة الملاحظة بهدف تحكيمهما للإجراء دراسة بعنوان : الممارسات التعليمية لأستاذ التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات: دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية عنابة وذلك في إطار إنجاز أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د).شاكرة ومقدرة لكم ما تبدلونه من جهد ووقت في سبيل إبداء الرأي والمشورة لي حيال هذا الاستبيان وشبكة الملاحظة من تعديل أو حذف أو إضافة وذلك حسبما ترونه مناسباً لتطوير أداة الدراسة ونجاحها.

أولاً : البيانات الأولية

-الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

-الأقدمية :

-طبيعة التكوين : خريجي جامعات ☐ خريجي مدارس عليا ☐

-المادة المدرسة :

الرقم	الاستجابة / العبارات	يقيس	لا يقيس	الملاحظة
	بعد : التخطيط للدرس			
1	تقوم بوضع خطة تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ.			
2	خطة الدرس تتضمن تحديد دقيق للكفاءة.			
3	الكفاءة المستهدفة للدرس مصاغة بطريقة موضوعية.			

4	الكفاءات التعليمية مصنفة حسب مستوياتها (قاعدية/ مرحلية / ختامية).			
5	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضع خطة الدرس.			
6	الوسائل التعليمية المعتمد عليها في تقديم الدرس متوفرة.			
7	تحتوي خطة الدرس على النشاطات التعليمية .			
8	تشمل خطة الدرس على أساليب تقويم الكفاءة المستهدفة .			
9	تقوم بتحديد بعض مؤشرات الكفاءة المراد تحقيقها.			
10	خطة الدرس تحترم المنهاج.			
11	خطة الدرس تتضمن التقويم التشخيصي.			
12	خطة الدرس تتضمن التقويم التكويني .			
13	خطة الدرس مكيفة حسب مستوى التلاميذ.			
14	تختار الإستراتيجية المناسبة لتقديم الدرس.			
بعد : تنفيذ الدرس				
15	تعمل على بناء وضعيات مشكلة معقدة.			
16	تعمل على تحفيز التلميذ لمواجهة هذه الوضعيات.			

17	تعتمد على خبرات التلاميذ أثناء عرض الدرس.			
18	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء الدرس.			
19	تربط الدرس السابق بالدرس الجديد.			
20	تراعي الشروط اللازمة لبناء وضعية مشكلة.			
21	الوضعية المشكلة المقدمة تثير تساؤلات عند التلاميذ.			
22	تستخدم الوسائل والأدوات المناسبة.			
23	الوضعية المشكلة مأخوذة من الواقع.			
24	تترك التلميذ هو الذي يصل إلى الحل.			
25	تستخدم عبارات المدح والثناء لتشجيع التلاميذ.			
26	تحترم الوقت المخصص للدرس.			
27	تتأكد من مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات المقدمة.			
28	تربط بين محتوى الدرس ومستوى التلاميذ.			
29	تستغل المكتسبات القبلية للتلاميذ.			
30	تشرك التلميذ عند استخدام الوسائل التعليمية.			

31	تعمل على خلق جو من النقاش والتحاور وتبادل الأفكار.			
32	الوضعية المشكلة تتفق مع طبيعة الكفاءة المستهدفة.			
33	تتأكد من فهم الجميع لتعليمة الوضعية المشكلة.			
34	تطرح أسئلة تثير عند المتعلمين الرغبة في البحث.			
35	تمنح للتلاميذ وقتا كافيا للبحث في حل للمشكلة.			
36	تخصص وقتا كافيا لتحليل الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ قصد تصحيحها.			
37	تشجع التلاميذ الذين وصلوا إلى النتيجة.			
38	تطرح أسئلة على التلاميذ تقوم إجاباتها على الاستنتاج.			
39	تشجع التلاميذ على دمج المعارف السابقة وكسب معارف جديدة.			
40	تضع التلاميذ في وضعيات مشكلة لبناء المعارف الجديدة.			
بعد : التقويم				
41	تجري تقويم قبل بداية الدرس.			

42	تتأكد من فهم التلاميذ في نهاية الدرس.			
43	تتأكد من اكتساب التلميذ للكفاءة المستهدفة.			
44	تطرح أسئلة للتأكد من درجة الاستيعاب.			
45	تشخص جوانب القوة والضعف في تعلم التلاميذ.			
46	تستخدم التغذية الراجعة لإعلام التلاميذ بمستواهم المعرفي.			
47	تعالج نقاط الضعف عند التلاميذ.			
48	تجري التقويم الختامي.			
49	تعمل على أسلوب التدريس من خلال نتائج التقويم.			
50	تخبر التلميذ بطبيعة المجهود الذي لابد أن يبذله ليصل إلى الكفاءة.			
51	تشخص صعوبات التعلم التي تواجه التلميذ داخل القسم.			
52	تستدرك مواطن الضعف لدى التلميذ من خلال الحصص الاستدراكية.			
53	تنوع في طرحك للأسئلة.			
54	توجه التلميذ حسب قدراته واستعداداته من خلال نتائج التقويم.			

55	تستخدم معايير مفصلة ودقيقة عند التقويم.			
56	تدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي .			
57	تعمل على صياغة أنشطة إدماجية.			
58	تتأكد من خلال التقويم بأن المعارف المقدمة قد استوعبت.			
59	تعتبر نقطة الاختبار وسيلة تساعدك على الكشف عن مواطن الضعف لدى التلميذ.			
60	تحلل الأخطاء المرتكبة من قبل التلميذ وتعمل على تصحيحها.			

ملاحظة : ستعتمد الباحثة في هذه الدراسة على سلم ليكرت الثلاثي (دائما ، أحيانا ، أبدا).

الملحق رقم: (09) يُوضّح الإستبيان في صورته النهائية.

الإستبيان.

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة تحيّة طيّبة:

نَضَعُ بين أيديكم هذا الإستبيان ونرجو منكم الإجابة على كل أسئلته ، وذلك بوضع علامة(+) أمام الإجابة التّي ترونها مناسبة .

أولاً: البيانات الأولية

- مؤسسة التكوين: الجامعة ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐ أخرى ☐

- المؤهل العلمي : بكالوريا ☐ ليسانس ☐ ماجستير ☐ ماستر ☐ مهندس ☐

- الأقدمية :

بُعْدْ: التخطيط للدرس .

1) هل تَمْلِّكْ مناهج المادة لجميع المستويات التّي تُدَّرِسُهَا ؟ أملّكها جميعا ☐ أملك بعضها ☐ لا أملّكها ☐

2) تَعْتَمِّدْ في تخطيطك للدرس على ؟ الكتاب المدرسي ☐ الكتاب المدرسي والمنهاج ☐ مصادر ☐ مُتنوّعة

3) ماذا يُمَثِّلْ المنهاج الدراسي بالنسبة لك ؟ وثيقة أساسية ☐ وثيقة ثانوية ☐ وثيقة تدعيمية ☐ وثيقة رسميّة ☐

4) هل تُحَدِّدْ الكفاءة المستهدفة في خطة الدرس ؟ نعم ☐ لا ☐

5) هل تُحَدِّدْ مؤشرات الكفاءة في خطة الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

6) هل توفر لك المؤسسة الوسائل التعليمية الضروريّة لإنجاز الحصة التعليمية ؟ نعم ☐ لا ☐

(وسائل مخبرية ، مطبوعات العمل الفوجي).

7) هل الزمن المُخَصَّصْ لكل حصة تعليمية كَافٍ ؟ نعم ☐ لا ☐

8) هل تختار النشاطات التعليمية التّي تُقدمها ضمن المورد حسب طبيعة المتعلّمين؟ نعم ☐ ☐

9) هل تُحَدِّدْ في خطة الدرس التقويم التشخيصي نعم ☐ لا ☐

10) هل تُحَدِّدْ في خطة الدرس التقويم التكويني نعم ☐ لا ☐

11) هل تُكَيِّفْ الحصة التعليمية حسب ؟ حاجات المتعلّمين ☐ الوقت المخصّص للمنهاج الدراسي ☐

12) هل تُفَرِّقْ بين أنواع الكفاءات (قاعدية ، مرحلية ، ختامية) ؟ أُفَرِّقْ ☐ لا أُفَرِّقْ ☐

13) هل تَرْتَكِّزْ في تخطيطك للدرس على؟ المعارف ☐ الكفاءة المستهدفة ☐

بُعْدْ : تنفيذ الدرس.

14) هل تَبْدَأْ في تقديم المَوْرِدْ بوضعية تعلّم؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

15) هل تَعْتَمِّدْ على مكتسبات المتعلّمين أثناء بِنَاءِ الكفاءة ؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

16) هل تَرْبِطْ الدرس السابق بالدرس الجديد لبناء التعلّمات ؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

17) هل دائما تنطلق من وضعية مشكلة لبناء التعلّمات الجديدة ؟

نعم ☐ لا ☐ لا أعرف الوضعية المشكلة ☐

18) هل ترى أنّ الوصول إلى حلِّ المشكلة يكون من طرف ؟

المتعلّمين ☐ من طرف المعلم لضمان الحلّ الصحيح ☐ لا يوجد فرق ☐

19) هل تُوَظِّفْ الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة ؟ نعم ☐ لا ☐

20) هل تُشَجِّعْ المتعلّمين على دمج المعارف السابقة وكسب معارف جديدة ؟ نعم ☐ لا ☐

21) هل تُنَوِّعْ في طرّق التدريس حسب المقاربة المعتمدة ؟ (بيداغوجيا المجموعات،بيداغوجيا المشروع)

22) هل تُتِيْحْ الفرصة لجميع المتعلّمين للمشاركة في النشاطات التعليمية ؟ نعم ☐ لا ☐

23) هل تسمح بمناقشة ومبادلة الأفكار بين المتعلّمين ؟

أسمح ضمن أنشطة الدرس ☐ لا أسمح ☐ أسمح خارج أنشطة الدرس ☐

24) هل تُنَوِّعْ من النشاطات التعليمية الخاصة بكل مورد تعلُّمي لتثّير مهارات التفكير عند المتعلّم ؟

نعم أُنَوِّعْ ☐ لا أُنَوِّعْ ☐ الوقت لا يسمح ☐

25) هل يسمح لك المنهاج الدراسي من الإلتزام بالوقت المحدّد لكل مقطع تعلُّمي؟ نعم ☐ لا ☐

26) هل تلتزم بالوقت المُحدّد لحلّ الوضعية الإدماجية ؟ نعم ☐ لا ☐

بُعْدْ: التقويم .

27) هل في بداية كل مورد تعلُّمي تُقَوِّمْ المُكتسبات السابقة للمتعلّمين ؟ نعم ☐ لا ☐

28) هل تستغل نتائج التقويم التشخيصي ؟ نعم ☐ لا ☐

29) ما نوع الكفاءة التّي تستهدفها في التقويم التشخيصي ؟ قاعدية ☐ مرحلية ☐ ختامية ☐

30) هل أثناء السير في المورد تُقَوِّمْ المُكتسبات الجديدة للمتعلّمين ؟ نعم ☐ لا ☐

31) هل تستغل نتائج التقويم التكويني ؟ نعم ☐ لا ☐

32) ما نوع الكفاءة التّي تستهدفها في التقويم التكويني: قاعدية ☐ مرحلية ☐ ختامية ☐

33) هل عند نهاية كل مورد تُقَوِّمْ مُكتسبات المتعلّمين ؟ نعم ☐ لا ☐

34) هل تمنح الوقت اللازم لتقويم المورد؟ نعم ☐ لا ☐

35) هل تستغل نتائج التقويم التحصيلي ؟ نعم ☐ لا ☐

36) ما نوع الكفاءة التّي تستهدفها في التقويم التحصيلي ؟ قاعدية ☐ مرحلية ☐ ختامية ☐

37) هل تُقوِّم كتابيًّا مشاركة المتعلمين في حلّ النشاطات التعليمية خلال كل مورد ؟ نعم ☐ لا ☐

38) ماهي أداة التقويم التّي تعتمد عليها أثناء تقويمك للكفاءة المستهدفة

تقديم تمارينات ☐ تقديم وضعيات ادماجية ☐

39) ما مدى تَحَكُّمِكَ في بناء وضعية بشبكتها ؟

تحكم دون المتوسط ☐ تحكم متوسط ☐ تحكم جيّد ☐

40) هل تُصَحّح كل وضعية بشبكة؟ نعم ☐ لا ☐

41) هل تُنوّع من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد ؟ نعم أنوّع ☐ لا أنوّع ☐

42) هل تتبع التقويم بمعالجة بيداغوجية ؟ نعم ☐ لا ☐

الملحق رقم :(10) يُوضّح شبكة الملاحظة في صورتها النهائية.

اسم المؤسسة: السنة الدراسية:
رقم الزيارة : تاريخ المُلاحظة: ..../...../.....
الميدان: المقطع: المورد: المُدّة: القسم:
الأقدمية : مؤسسة التكوين: المُؤهل العلمي:

الأبعاد	البُنود	البدائل		
		يوجد	لا يوجد	تكرار السلوك
التخطيط للدرس	1-يَصْطَحِبْ مُذكرة التخطيط داخل القسم.			
	2-يُحَدِّدْ الهدف من كل مورد.			
	3- يُحَدِّدْ الكفاءة المُستهدفة للمورد التعلُّمي.			
	4- يُحَدِّدْ مُؤشرات كل كفاءة.			
	5- يُحَدِّدْ الأنشطة المصاحبة للمورد.			
	6- يُوَفِّرْ الوسائل التعليمية الخاصة بالمورد.			
	7- يَشْتَمِلْ التخطيط على أسئلة لتقويم المتعلّمين قبل البدء في تقديم المورد.			

	8- يَشْتَمِلْ التخطيط على أسئلة لتقويم المتعلّمين أثناء السير في المورد.				
تنفيذ الدرس	9- يُوَجِهْ مجموعة من الأسئلة التمهيدية لاستخلاص عنوان المورد من طرف المتعلمين				
	10-يَبْدَأُ المورد بوضعية تعلّم.				
	11-يستمع لتصوّرات المُتعلّمين بخصوص وضعية التعلم.				
	12- يمنح الوقت للمتعلّمين لمُناقشة ومُبادلة الأفكار فيما بينهم بخصوص الأنشطة التعليمية المُقدمة .				
	13 يَتْرُكْ المتعلّمين هم الذّين يصلون إلى الحلّ .				
	14 - يُدْمّج جميع المتعلّمين للمشاركة في حلّ الأنشطة التعليمية				
	15-يُقدم ملخص شفهي في نهاية المورد لأهم النقاط التّي تعرض لها.				
	16- يُوّجه المتعلّمين لاستنتاج إرساء المورد (الخلاصة).				
	17- يَعْتَمِدْ على مُكتسبات المتعلّمين أثناء بناء الكفاءة				
	18- يربط بين المورد الحالي والمورد السابق.				
	19- يُقَدِّمْ أمثلة ضمن المورد مُستمّدة				

	من الواقع المُعاش للمتعلّم.			
	20- يُوظّف الوسائل التعليمية المناسبة للشرح			
	21- يُنَوِّعْ في طُرق تدريسه.			
	22- يَلْتَزِمْ بالمدة الزمنية التّي خصصها المنهاج لكل حصة تعليمية			
	23- يُشخّص المكتسبات السابقة للمتعلمين عند بداية كل مورد تعلمي من خلال طرحه للأسئلة.			
التقويم	24- يُشخّص المكتسبات الجديدة للمتعلمين خلال السير في المورد من خلال طرحهللأسئلة			
	25- يترك الوقت اللازم للمتعلّمين عند نهاية كل مورد لحلّ التقويم.			
	26- يُصَحِّحْ أخطاء المتعلّمين كلمّا إستدعت الضرورة.			
	27- يُنَوِّعْ من الأنشطة التقويمية عند نهاية كل مورد تعلمي.			
	28- يُكَلِّفْ المتعلّمين بأنشطة تعليمية عند الإنتهاء من كل مورد.			
	29- يترك الوقت اللازم للمتعلمين في نهاية المقطع التعلمي لحلّ الوضعية الإدماجية.			
	30- يُشَجِّعْ المتعلّمين على دمج ما تمّ إكتسابه في وضعيات جديدة.			
	31- يُقَوِّمْ كتابيا نشاطات المتعلّمين ومُشَاركتهم داخل القسم.			

الملحق رقم :(11) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين Anova للفروق في مُمارسة التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات وفقًا لمُؤسسة التكوين .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرّية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.004	2	0.002	0.17	0.84
داخل المجموعات	1.970	189	00.010		
المجموع	**1.974**	**191**			

الملحق رقم :(12) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين Anova للفروق في مُمارسة التخطيط للدرس وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر الأقدمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرّية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.198	8	0.02	2.55	0.01
داخل المجموعات	1.775	183	0.01		
المجموع	**1.973**	**191**			

الملحق رقم:(13) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين Anova للفروق في مُمارسة التخطيط للدرس وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر المُؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرّية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.046	4	0.01	1.11	0.35
داخل المجموعات	1.927	187	0.01		
المجموع	**1.973**	**191**			

الملحق رقم:(14) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين Anova للفروق في مُمارسة تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر مُؤسسة التكوين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرّية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.001	2	0.001	0.01	0.98
داخل المجموعات	6.597	189	0,035		
المجموع	**6.598**	**191**			

الملحق رقم :(15) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين Anova للفروق في مُمارسة تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر الأقدمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرّية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.172	8	0.14	4.94	0.00
داخل المجموعات	5.426	183	0.03		
المجموع	**6.598**	**191**			

الملحق رقم :(16) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين Anova للفروق في مُمارسة تنفيذ الدرس وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر المُؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرّية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.060	4	0.15	0.42	0.79
داخل المجموعات	6.539	187	0.03		
المجموع	**6.598**	**191**			

الملحق رقم:(17) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين Anova للفروق في مُمارسة التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر مُؤسسة التكوين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرّية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.22	0.80
داخل المجموعات	8.54	189	0.04		
المجموع	**8.56**	**191**			

الملحق رقم:(18) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين Anova للفروق في مُمارسة التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر الأقدمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرّية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.317	8	0.04	0.88	0.53
داخل المجموعات	8.247	183	0.04		
المجموع	**8.564**	**191**			

الملحق رقم :(19) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين Anova للفروق في مُمارسة التقويم وفق المُقاربة بالكفاءات وفقًا لمُتغيّر المُؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرّية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.020	4	0.00	0.10	0.98
داخل المجموعات	8.545	187	0.04		
المجموع	**8.564**	**191**			