وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة–

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

عنوان الأطروحة

أساليب تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط

– دراسة ميدانية ببعض متوسطات بلدية سكيكدة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل م د علم النفس البيداغوجي

إعداد الطالبة: قورداش أسماء

إشراف الأستاذة الدكتورة: خلايفية نصيرة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الاصلية	الصفة
مدوري يمينة	أستاذ محاضر صنف أ	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	رئيسا
خلايفية نصيرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	مشرفا ومقررا
عبد الله عثمانية	أستاذ محاضر صنف أ	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	عضوا مناقشا
بوكريديم فدوى	أستاذ محاضر صنف أ	المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة	عضوا مناقشا
قاسي سليمة	أستاذ محاضر صنف أ	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2021-2022

شكر وعرفان:

"رب أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وان أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" سورة النمل (19).

أشكر الله العظيم ربي العرش العظيم الذي وفقني لانجاز هذا العمل المتواضع انه نعم المولى ونعم النصير واصلي واسلم وأبارك على سيد الأنام سيد الأولين والآخرين محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان لأستاذتي خليفية نصيرة لتفضلها بالإشراف على هذا البحث العلمي.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في انجاز هذا البحث العلمي وإخراجه في صورته النهائية إلى مديري وأساتذة متوسطات بلدية سكيكدة.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	***
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الجانب التمهيدي	
1 –إشكالية الدراسة.	**6**
2 – فرضيات الدراسة.	**9**
3 – أهمية الدراسة.	**10**
4 – أهداف الدراسة.	**10**
5 –تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة.	**11**
6 –الدراسات السابقة.	**13**
الفصل الثاني: أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	
– تمهيد.	**37**
أولا :مقاربة نظرية حول التقويم التربوي.	**37**
1–التطور التاريخي للتقويم التربوي.	**37**
2–مفاهيم أساسية حول التقويم التربوي.	**40**
3–العلاقة بين مفهوم التقويم وكلا من التقييم والقياس والاختبار والتنقيط.	**43**
4– أهمية التقويم وأهدافه البيداغوجية.	**47**
5– الوظائف التعليمية للتقويم التربوي.	**51**
6–خصائص وشروط التقويم التربوي.	**52**
7–مجالات التقويم التربوي.	**54**
8– أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته.	**55**
9 –أدوات التقويم التربوي.	**66**
ثانيا: التقويم على أساس بيداغوجيا الكفاءات.	**72**
1 –مفهوم تقويم الكفاءة.	**72**
2 – إستراتيجية التقويم المتمركز على الكفاءة.	**74**
3 – خصائص وضعيات تقويم الكفاءة.	**76**

4 –معايير تقويم الكفاءة.	**77**
5 – التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من خلال المناشير الوزارية.	**80**
– خلاصة.	**83**
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا في النسق التربوي.	
تمهيد	**85**
أولا: مقاربة نظرية حول مفهوم المقاربة بالكفاءات.	**85**
1 – ماهية الكفاءة.	**85**
2 –المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.	**90**
3 –خصائص الكفاءة ومميزاتها في المجال التربوي.	**93**
4 – المكونات الأساسية للكفاءة.	**97**
5 – أنواع الكفاءة وشروط صياغتها.	**99**
6 – الكفاءة ومستوياتها في المناهج التعليمية.	**101**
7 – الهدف من تدريس المقاربة بالكفاءات.	**104**
ثانيا: الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات.	**106**
1 – بيداغوجيا التدريس بالأهداف.	**106**
2 – النظرية البنائية في المقاربة بالكفاءات.	**110**
ثالثا: طرائق تدريس الكفاءات.	**118**
1 – طريقة حل المشكلات.	**118**
2 – بيداغوجيا الادماج.	**121**
3 – طريقة المشروع.	**123**
خلاصة.	**127**
الفصل الرابع: مقاربة نظرية لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات في التعليم المتوسط.	
تمهيد.	**130**
أولا: مدخل عام للتعليم المتوسط.	**130**
1– تعريف مرحلة التعليم المتوسط.	**130**
2 – من مفهوم التعليم الأساسي الى مفهوم التعليم المتوسط.	**131**
3 – المدرسة المتوسطة في الجزائر.	**132**
4– أطوار مرحلة التعليم المتوسط.	**133**
5– خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط.	**133**

6– الوظائف التربوية لمرحلة التعليم المتوسط .	**135**
7– أهداف وأهمية مرحلة التعليم المتوسط.	**136**
8– أستاذ التعليم المتوسط ومهامه البيداغوجية.	**142**
ثانيا: مدخل مفاهيمي لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات بالتعليم المتوسط.	**146**
1 – مفهوم التعليمية(الديداكتيك).	**146**
2 –مفاهيم التعليمية.	**148**
3–العناصر المكونة للعملية الديداكتيكية.	**149**
4– أنواع الديداكتيك ومكوناتها.	**154**
5 – نظرية الوضعيات التعليمية.	**157**
6 – العقد التعليمي التعلمي.	**158**
7–منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات.	**160**
7–1 مادة علوم الطبيعة والحياة.	**160**
7–2 مادة الاجتماعيات.	**166**
خلاصة.	**176**
الفصل الخامس: الدراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية.	
تمهيد.	**179**
أولا–الدراسة الاستطلاعية.	**179**
ثانيا–الدراسة الأساسية.	**197**
1– مجالات الدراسة	**197**
1–1 المجال المكاني.	**197**
1–2 المجال الزماني.	**198**
2– منهج الدراسة.	**198**
3 – عينة الدراسة.	**198**
4–أدوات جمع البيانات.	**199**
5– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	**201**
الفصل السادس: عرض النتائج وتفسيرها.	
أولا – عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة.	**203**
1 – عرض النتائج الخاصة بالكفاءة المعرفية لمادة علوم طبيعة والحياة.	**203**
2 – عرض النتائج الخاصة بالكفاءة المنهجية لمادة علوم طبيعة والحياة.	**218**

3 – عرض النتائج الخاصة بالكفاءة السلوكية لمادة علوم طبيعة والحياة.	**230**
4– عرض النتائج الخاصة بالكفاءة المعرفية لمادة الاجتماعيات.	**237**
5 – عرض النتائج الخاصة بالكفاءة المنهجية لمادة الاجتماعيات	**252**
6– عرض النتائج الخاصة بالكفاءة السلوكية لمادة الاجتماعيات.	**266**
7– عرض النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية.	**285**
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج.	**285**
1 – مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.	**285**
2 – مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.	**288**
3 – مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.	**289**
4 –مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية.	**290**
ثالثا– مناقشة عامة.	**291**
الخاتمة.	**299**
قائمة المراجع.	**302**
الملاحق.	
الملخص.	

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس.	**46**
2	خطوات التقويم التشخيصي.	**57**
3	مراحل التقويم وفق المقاربة بالكفاءات .	**65**
4	المعايير المعتمدة في التقويم.	**79**
5	يوضح الفرق بين القدرة والكفاءة.	**92**
6	يوضح الفرق بين المقاربة التقليدية والمقاربة الحديثة.	**96**
7	مكونات الكفاءة.	**99**
8	مستويات الكفاءة في المنهاج الدراسي.	**104**
9	الفرق بين بيداغوجيا الاهداف وبيداغوجيا الكفاءات.	**116**
10	يوضح مستويات الكفاءة في التقويم.	**117**
11	الفرق بين وضعيات التعلمية والتعليمية.	**155**
12	العلاقة بين الكفاءة والموارد والميادين في كل طور.	**162**
13	برنامج السنة الثانية لمادة علوم الطبيعة والحياة.	**163**
14	منهاج التعليم المتوسط.	**165**
15	مخطط الموارد لبناء الكفاءة في مادة الاجتماعيات(جغرافيا).	**169**
16	مخطط الموارد لبناء التعلمات حسب الأطوار التعليمية.	**174**
17	اجابة أفراد العينة على البند1.	**181**
18	اجابة أفراد العينة على البند 2.	**181**
19	اجابة أفراد العينة على البند3 .	**182**
20	اجابة أفراد العينة على البند4.	**182**
21	اجابة أفراد العينة على البند5.	**183**
22	اجابة أفراد العينة على البند6.	**183**
23	اجابة أفراد العينة على البند7.	**184**
24	اجابة أفراد العينة على البند8.	**184**
25	اجابة أفراد العينة على البند9.	**185**
26	اجابة أفراد العينة على البند10.	**185**

27	اجابة أفراد العينة على البند.11	**186**
28	اجابة أفراد العينة على البند12.	**186**
29	اجابة أفراد العينة على البند13.	**187**
30	اجابة أفراد العينة على البند14.	**187**
31	اجابة أفراد العينة على البند15.	**188**
32	اجابة أفراد العينة على البند16.	**188**
33	اجابة أفراد العينة على البند17.	**189**
34	اجابة أفراد العينة على البند18.	**189**
35	اجابة أفراد العينة على البند19.	**190**
36	اجابة أفراد العينة على البند20.	**190**
37	اجابة أفراد العينة على البند21.	**191**
38	اجابة أفراد العينة على البند22.	**191**
39	اجابة أفراد العينة على البند23.	**191**
40	اجابة أفراد العينة على البند24.	**192**
41	اجابة أفراد العينة على البند25.	**192**
42	استجابة افراد العينة على انواع التقويم المتبناة في مادتي علوم الطبيعة و الحياة والاجتماعيات.	**195**
43	استجابة افراد العينة على المعايير المستخدمة أثناء عملية تقويمهم لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات في مرحلة التعليم المتوسط.	**195**
44	الصعوبات التي تواجه اساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات اثناء عملية التقويم.	**196**
45	السلوكات المرصودة للاستاذ1 في الكفاءة المعرفية لمادة علوم الطبيعة والحياة.	**203**
46	السلوكات المرصودة للاستاذ2 في الكفاءة المعرفية.	**204**
47	السلوكات المرصودة للاستاذ3 في الكفاءة المعرفية.	**205**
48	السلوكات المرصودة للاستاذ4 في الكفاءة المعرفية.	**206**
49	السلوكات المرصودة للاستاذ5 في الكفاءة المعرفية.	**207**
50	السلوكات المرصودة للاستاذ6 في الكفاءة المعرفية.	**208**
51	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة المعرفية.	**209**

52	السلوكات المرصودة للاستاذ8 في الكفاءة المعرفية.	**210**
53	السلوكات المرصودة للاستاذ9 في الكفاءة المعرفية.	**211**
54	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة المعرفية.	**212**
55	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة المعرفية.	**213**
56	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة المعرفية.	**214**
57	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة المعرفية.	**215**
58	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة المعرفية.	**216**
59	السلوكات المرصودة للاستا15في الكفاءة المعرفية.	**217**
60	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة المنهجية.	**218**
61	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة المنهجية.	**219**
62	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة المنهجية.	**219**
63	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة المنهجية.	**220**
64	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة المنهجية.	**221**
65	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة المنهجية.	**222**
66	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة المنهجية.	**222**
67	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة المنهجية.	**223**
68	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة المنهجية.	**224**
69	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة المنهجية.	**225**
70	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة المنهجية.	**225**
71	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة المنهجية	**226**
72	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة المنهجية.	**227**
73	السلوكات المرصودة للاستا14في الكفاءة المنهجية.	**228**
74	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة المنهجية.	**229**
75	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة السلوكية.	**230**
76	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة السلوكية.	**230**
77	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة السلوكية	**231**
78	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة السلوكية	**231**
79	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة السلوكية	**232**
80	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة السلوكية	**232**

81	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة السلوكية	**233**
82	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة السلوكية	**233**
83	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة السلوكية	**234**
84	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة السلوكية	**234**
85	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة السلوكية	**235**
86	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة السلوكية	**235**
87	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة السلوكية	**236**
88	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة السلوكية	**236**
89	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة السلوكية	**237**
99	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة المعرفية لمادة الاجتماعيات.	**237**
100	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة المعرفية	**238**
101	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة المعرفية	**239**
102	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة المعرفية	**240**
103	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة المعرفية	**241**
104	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة المعرفية	**242**
105	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة المعرفية	**243**
106	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة المعرفية	**244**
107	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة المعرفية	**245**
108	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة المعرفية	**246**
109	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة المعرفية	**247**
110	السلوكات المرصودة للاستاذ 12في الكفاءة المعرفية	**248**
111	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة المعرفية	**249**
112	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة المعرفية	**250**
113	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة المعرفية	**251**
114	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة المنهجية	**252**
115	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة المنهجية	**253**
116	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة المنهجية	**254**
117	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة المنهجية	**255**
118	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة المنهجية	**255**

119	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة المنهجية	**256**
120	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة المنهجية	**257**
121	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة المنهجية	**258**
122	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة المنهجية	**259**
123	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة المنهجية	**260**
124	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة المنهجية	**261**
125	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة المنهجية	**262**
126	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة المنهجية	**263**
127	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة المنهجية	**264**
128	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة المنهجية	**265**
129	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة السلوكية	**266**
130	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة السلوكية	**266**
131	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة السلوكية	**267**
132	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة السلوكية	**267**
133	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة السلوكية	**268**
134	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة السلوكية	**268**
135	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة السلوكية	**269**
136	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة السلوكية	**269**
137	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة السلوكية	**270**
138	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة السلوكية	**270**
139	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة السلوكية	**271**
140	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة السلوكية	**271**
141	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة السلوكية	**272**
142	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة السلوكية	**272**
143	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة السلوكية	**273**
144	يبين أساليب تقويم أساتذة علوم الطبيعة والحياة على محور الكفاءة المعرفية.	**274**
145	يبين أساليب تقويم أساتذةعلوم الطبيعة والحياة على محور الكفاءة المنهجية.	**276**
146	يبين أساليب تقويم أساتذة علوم الطبيعة والحياة على محور الكفاءة السلوكية.	**278**
147	يبين أساليب تقويم أساتذة الاجتماعيات على محور الكفاءة المعرفية.	**280**

148	يبين أساليب تقويم أساتذة الاجتماعيات على محور الكفاءة المنهجية.	**282**
149	يبين أساليب تقويم أساتذة الاجتماعيات على محور الكفاءة السلوكية.	**284**
150	كا2 لدلالة الفروق بين المادتين حسب الكفاءة المعرفية والمنهجية والسلوكية.	**285**

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	العلاقة بين القياس والتقويم والاختبار	**45**

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس.	**46**
2	خطوات التقويم التشخيصي.	**57**
3	مراحل التقويم وفق المقاربة بالكفاءات .	**65**
4	المعايير المعتمدة في التقويم.	**79**
5	يوضح الفرق بين القدرة والكفاءة.	**92**
6	يوضح الفرق بين المقاربة التقليدية والمقاربة الحديثة.	**96**
7	مكونات الكفاءة.	**99**
8	مستويات الكفاءة في المنهاج الدراسي.	**104**
9	الفرق بين بيداغوجيا الاهداف وبيداغوجيا الكفاءات.	**116**
10	يوضح مستويات الكفاءة في التقويم.	**117**
11	الفرق بين وضعيات التعلمية والتعليمية.	**155**
12	العلاقة بين الكفاءة والموارد والميادين في كل طور.	**162**
13	برنامج السنة الثانية لمادة علوم الطبيعة والحياة.	**163**
14	منهاج التعليم المتوسط.	**165**
15	مخطط الموارد لبناء الكفاءة في مادة الاجتماعيات(جغرافيا).	**169**
16	مخطط الموارد لبناء التعلمات حسب الأطوار التعليمية.	**174**
17	اجابة أفراد العينة على البند1.	**181**
18	اجابة أفراد العينة على البند 2.	**181**
19	اجابة أفراد العينة على البند3 .	**182**
20	اجابة أفراد العينة على البند4.	**182**
21	اجابة أفراد العينة على البند5.	**183**
22	اجابة أفراد العينة على البند6.	**183**
23	اجابة أفراد العينة على البند7.	**184**
24	اجابة أفراد العينة على البند8.	**184**
25	اجابة أفراد العينة على البند9.	**185**
26	اجابة أفراد العينة على البند10.	**185**

27	اجابة أفراد العينة على البند.11	**186**
28	اجابة أفراد العينة على البند12.	**186**
29	اجابة أفراد العينة على البند13.	**187**
30	اجابة أفراد العينة على البند14.	**187**
31	اجابة أفراد العينة على البند15.	**188**
32	اجابة أفراد العينة على البند16.	**188**
33	اجابة أفراد العينة على البند17.	**189**
34	اجابة أفراد العينة على البند18.	**189**
35	اجابة أفراد العينة على البند19.	**190**
36	اجابة أفراد العينة على البند20.	**190**
37	اجابة أفراد العينة على البند21.	**191**
38	اجابة أفراد العينة على البند22.	**191**
39	اجابة أفراد العينة على البند23.	**191**
40	اجابة أفراد العينة على البند24.	**192**
41	اجابة أفراد العينة على البند25.	**192**
42	استجابة افراد العينة على انواع التقويم المتبناة في مادتي علوم الطبيعة و الحياة والاجتماعيات.	**195**
43	استجابة افراد العينة على المعايير المستخدمة أثناء عملية تقويمهم لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات في مرحلة التعليم المتوسط.	**195**
44	الصعوبات التي تواجه اساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات اثناء عملية التقويم.	**196**
45	السلوكات المرصودة للاستاذ1 في الكفاءة المعرفية لمادة علوم الطبيعة والحياة.	**203**
46	السلوكات المرصودة للاستاذ2 في الكفاءة المعرفية.	**204**
47	السلوكات المرصودة للاستاذ3 في الكفاءة المعرفية.	**205**
48	السلوكات المرصودة للاستاذ4 في الكفاءة المعرفية.	**206**
49	السلوكات المرصودة للاستاذ5 في الكفاءة المعرفية.	**207**
50	السلوكات المرصودة للاستاذ6 في الكفاءة المعرفية.	**208**
51	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة المعرفية.	**209**

52	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة المعرفية.	**210**
53	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة المعرفية.	**211**
54	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة المعرفية.	**212**
55	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة المعرفية.	**213**
56	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة المعرفية.	**214**
57	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة المعرفية.	**215**
58	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة المعرفية.	**216**
59	السلوكات المرصودة للاستا15في الكفاءة المعرفية.	**217**
60	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة المنهجية.	**218**
61	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة المنهجية.	**219**
62	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة المنهجية.	**219**
63	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة المنهجية.	**220**
64	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة المنهجية.	**221**
65	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة المنهجية.	**222**
66	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة المنهجية.	**222**
67	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة المنهجية.	**223**
68	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة المنهجية.	**224**
69	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة المنهجية.	**225**
70	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة المنهجية.	**225**
71	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة المنهجية	**226**
72	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة المنهجية.	**227**
73	السلوكات المرصودة للاستا14في الكفاءة المنهجية.	**228**
74	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة المنهجية.	**229**
75	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة السلوكية.	**230**
76	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة السلوكية.	**230**
77	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة السلوكية	**231**
78	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة السلوكية	**231**
79	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة السلوكية	**232**
80	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة السلوكية	**232**

81	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة السلوكية	**233**
82	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة السلوكية	**233**
83	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة السلوكية	**234**
84	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة السلوكية	**234**
85	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة السلوكية	**235**
86	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة السلوكية	**235**
87	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة السلوكية	**236**
88	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة السلوكية	**236**
89	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة السلوكية	**237**
99	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة المعرفية لمادة الاجتماعيات.	**237**
100	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة المعرفية //	**238**
101	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة المعرفية //	**239**
102	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة المعرفية //	**240**
103	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة المعرفية //	**241**
104	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة المعرفية //	**242**
105	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة المعرفية //	**243**
106	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة المعرفية //	**244**
107	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة المعرفية //	**245**
108	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة المعرفية //	**246**
109	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة المعرفية //	**247**
110	السلوكات المرصودة للاستاذ 12في الكفاءة المعرفية //	**248**
111	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة المعرفية //	**249**
112	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة المعرفية //	**250**
113	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة المعرفية //	**251**
114	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة المنهجية //	**252**
115	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة المنهجية //	**253**
116	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة المنهجية //	**254**
117	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة المنهجية //	**255**
118	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة المنهجية //	**255**

119	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة المنهجية //	**256**
120	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة المنهجية //	**257**
121	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة المنهجية //	**258**
122	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة المنهجية //	**259**
123	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة المنهجية //	**260**
124	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة المنهجية //	**261**
125	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة المنهجية //	**262**
126	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة المنهجية //	**263**
127	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة المنهجية //	**264**
128	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة المنهجية //	**265**
129	السلوكات المرصودة للاستاذ1في الكفاءة السلوكية //	**266**
130	السلوكات المرصودة للاستاذ2في الكفاءة السلوكية //	**266**
131	السلوكات المرصودة للاستاذ3في الكفاءة السلوكية //	**267**
132	السلوكات المرصودة للاستاذ4في الكفاءة السلوكية //	**267**
133	السلوكات المرصودة للاستاذ5في الكفاءة السلوكية //	**268**
134	السلوكات المرصودة للاستاذ6في الكفاءة السلوكية //	**268**
135	السلوكات المرصودة للاستاذ7في الكفاءة السلوكية //	**269**
136	السلوكات المرصودة للاستاذ8في الكفاءة السلوكية //	**269**
137	السلوكات المرصودة للاستاذ9في الكفاءة السلوكية //	**270**
138	السلوكات المرصودة للاستاذ10في الكفاءة السلوكية //	**270**
139	السلوكات المرصودة للاستاذ11في الكفاءة السلوكية //	**271**
140	السلوكات المرصودة للاستاذ12في الكفاءة السلوكية //	**271**
141	السلوكات المرصودة للاستاذ13في الكفاءة السلوكية //	**272**
142	السلوكات المرصودة للاستاذ14في الكفاءة السلوكية //	**272**
143	السلوكات المرصودة للاستاذ15في الكفاءة السلوكية //	**273**
144	يبين أساليب تقويم أساتذة علوم الطبيعة والحياة على محور الكفاءة المعرفية.	**274**
145	يبين أساليب تقويم أساتذةعلوم الطبيعة والحياة على محور الكفاءة المنهجية.	**276**
146	يبين أساليب تقويم أساتذة علوم الطبيعة والحياة على محور الكفاءة السلوكية.	**278**
147	يبين أساليب تقويم أساتذة الاجتماعيات على محور الكفاءة المعرفية.	**280**

148	يبين أساليب تقويم أساتذة الاجتماعيات على محور الكفاءة المنهجية.	**282**
149	يبين أساليب تقويم أساتذة الاجتماعيات على محور الكفاءة السلوكية.	**284**
150	كا2 لدلالة الفروق بين المادتين حسب الكفاءة المعرفية والمنهجية والسلوكية.	**285**

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	العلاقة بين القياس والتقويم والاختبار	**45**

مقدمة

مقدمة:

أصبحت إشكالية التقويم في المنظومة التعليمية الجزائرية من بين الإشكاليات التي يجب التركيز عليها في الممارسات التدريسية للمعلمين في جميع المستويات الدراسية، لأنها تنطوي على صعوبات مختلفة تحتاج إلى اهتمام من جميع أطراف العملية التعليمية –التعلمية – فالأمر لا يرتكز فقط على مجرد الحديث عن الأساليب وآليات التقويم، إنما يتجاوز ذلك إلى الحديث عن السياسة التربوية التي يعتمد عليها كل بلد وفق غايات ترسمها وزارة التربية وتحدد ملامح كل متعلم من خلال المناهج التعليمية وفق ماتقتضيه الحاجات المجتمعية، فالجزائر كغيرها من الدول تبنت منهجا تربويا حديثا يعتمد على المقاربة بالكفاءات في مناهجها التعليمية وطرائقها التدريسية وأنشطتها التعليمية، بعدما كانت تعتمد على المقاربة بالأهداف في أنشطتها أي الاعتماد على الكيف قبل الكم لمعرفة الأداء الحقيقي للمتعلم وتقويمه تقويما صحيحا يساير العملية التعليمية –التعلمية،والكشف عن نقاط القوة والضعف لديه، فالتقويم لا يقتصر على منح علامة للمتعلم فقط أو إصدار حكم بل يقوم على التصحيح الدائم والمستمر لأعماله و للأنشطة التي يقوم بها داخل القسم وفق معايير تقويم يعتمد عليها المعلم لتقويم أداء متعلميه.

ولهذا فان المقاربة الجديدة والتي تدعى المقاربة بالكفاءات والتي تبنتها المدرسة الجزائرية في مدارسها تعد من بين المقاربات التعليمية المنتهجة تماشيا مع التطور التكنولوجي والمستجدات التربوية وإصلاحاتها، حيث فرضت على المعلم التعديل والتغيير في طريقة تدريسه وكذلك عملية تقويمه لأعمال المتعلم لتتماشى ومتطلبات وشروط العمل بها،فهوالموجه و المرشد للمتعلم،هذا الاخير الذي يعتبرمحور العملية التعليمية – التعلمية، عكس البيداغوجيات والمقاربات الكلاسيكية والتي كانت ترتكز على الجانب الإلقائي و الآلي في اكتساب المعارف فقط،وجعل المتعلم مجرد وعاء تصب فيها المعلومات دون

إعطاءالأهمية للجانب العقلي والنفسي والاجتماعي للتلميذ الذي هو جوهر شخصية المتعلم ومهملة بذلك كل وسائل الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم وكذلك الوسائل التعليمية.

وانطلاقا من هذا، جاءت هذه الدراسة لمعرفة الأساليب التقويمية في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، لأن الأستاذ مطالب بجعل العملية التعليمية أكثر فعالية، لأن المتعلم هو المحور الأساسي في المقاربة بالكفاءات من خلال بحثه واستكشافه عن المعرفة باستخدام مصادر متعددة تساعد على فهمه للمادة العلمية، وترك المجال له لبناء المعرفة بمفرده، وهذا مايساعد على عملية التقويم عن طريق التغذية الراجعة للوصول إلى الكفاءة المقصودة وبذلك ينعكس على أدائه داخل القسم وخارجه بربطه بالعالم الخارجي والمدرسة وذلك لتحقيق الأهداف التعليميةالمنشودة.

وللإحاطة بموضوع الدراسة اعتمدنا جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي، يتكون القسم النظري من إشكالية الدراسة، فرضيات وأهداف وأهمية الدراسة، وتحديد متغيرات الدراسة والدراسات السابقة، كما تناولنا في **الفصل الثاني** مقاربة نظرية حول التقويم (ماهية التقويم التربوي، أهميته ووظائفه وأنواعه وخصائصه ومجالاته وأدواته) والتقويم على أساس بيداغوجيا الكفاءات(مفهوم تقويم الكفاءة، إستراتيجية التقويم المتمركز على الكفاءة، خصائص وضعيات الكفاءة ومعايير تقويمها)، أما الفصل الثالث فقد تضمن ماهية الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها، وأنواعها والهدف من تدريسها وكذلك تطرقنا إلى بيداغوجيا التدريس بالأهداف والكفاءات، والفصل الرابع تناولنا فيه مرحلة التعليم المتوسط (تعريف مرحلة التعليم المتوسط، من مفهوم التعليم الاساسي الى مفهوم التعليم المتوسط، المدرسة المتوسطة في الجزائر، أطوار مرحلة التعليم المتوسط ووظائفها وأهدافهاوأستاذ التعليم المتوسط ومهامه البيداغوجية) ديداكتيك مادتي علوم الطبيعة و والحياة والاجتماعيات(مفهوم الديداكتيك، العناصر المكونة له وأنواعه ومنهاج مادة علوم

الطبيعة والحياة والاجتماعيات)، أما في الفصل الخامس فتناولنا الدراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية من خلال عرض النتائج بتفريغ محاور والاستمارة والمقابلة النصف موجهة في الدراسة الاستطلاعية، وشبكة الملاحظة في الدراسة الأساسية، وعرض النتائج على ضوء الفرضيات، ليختم الفصل السادسب مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالكفاءة المعرفية والكفاءة المنهجية والكفاءة السلوكية) وتحليل النتائج بناءا على الجانب النظري والدراسات السابقة، وفي الأخيرخاتمة سيتم عرض من خلالها جملة النتائج المتوصلإليها من خلال الدراسة النظرية والميدانية، و اقتراح مجموعة من التوصيات من اجل أخدها بعين الاعتبار في بحوث مستقبلية في المجال التربوي.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الجانب التمهيدي

1 -إشكالية الدراسة:

شهدت الجزائر في الآونة الأخيرة حراكا اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا وفكريا إثر الانفجار المعرفي الذي عرفه العالم والتطور التكنولوجي وثورة المعلومات (الاتصالات) ووسائل الإعلام والعولمة وغيرها، مما نتج عنه تزايدا في التراث المعرفي وسرعة تدفق المعلومات وظهور ما يعرف بالشبكة الدولية الانترنيت، فأصبح تقدم الدول لا يقاس بما تمتلكه من معلومات فحسب، بل وبما تستطيع توظيفه من هذه المعلومات لخدمة أفرادها ومسايرة للتطورات الحاصلة، وذلك بتزويدهم بالمعلومات والمعارف للتغلب على مشكلاتهم ومحاولة التكيف مع بيئتهم، ولن يتم ذلك إلا من خلال الاهتمام بالعملية التعليمية –التعلمية، وإعادة النظر في منظومة التعليم بما يتلاءم ومتطلبات العصر.

والجزائر كغيرها من الدول شهدت إصلاحات عديدة في المنظومة التربوية مست جميع هياكل التعليم ومستوياته وعناصره التعليمية –التعلمية ابتداء من الموسم الدراسي 2003–2004، وعلى رأسها عملية التقويم التربوي ذلك النشاط الملازم لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها باعتباره عنصرا من عناصر النسق التربوي التعلمي ذو بعد بيداغوجي بحت، إذ تعتبر السيرورة التقويمية من أهم محددات الفعل التربوي المساهمة في تحسين نوعية مخرجات العملية التعليمية – التعلمية يحدد من خلالها مدى التوافق بين أداء المتعلم و الأهداف أو النواتج المتوقعة للتعلم،فيعدل السلوك التعلمي بناءا على درجة اللاتوافق في مختلف المراحل التدريسية، مما يستوجب ممارسات تقويمية محددة ومضبوطة وفقا للمقاربة المعتمدة خلال المسار التعليمي للمتعلم هذه الرؤية الحديثة لمعالجة الخلل التعليمي بمجالاتها المتعددة واستراتيجياتها المتنوعة برزت وفقا للإصلاحات التي فرضتها تحديات العصرنة ومستلزمات التنمية الشاملة والتي أفرزت مناهج جديدة تتبني المقا ربة بالكفاءات كبيداغوجيا وظيفية نشطة متمركزة حول المتعلم كمحور العملية التعليمية–التعلمية في البناء التدريجي والمستمر للمعرفة المفعلة في المحيط الاجتماعي والمترجمة في صورة كفاءات أساسية محددة مسبقا من خلال وضعيات إدماجية وبعيدا

عن المعارف التراكمية للمقاربات الكلاسيكية، مما جعل التقويم وفق المقاربة الحديثة يعنى بتقويم الموارد الداخلية و الخارجية والوضعيات المركبة من طرف المعلم باعتماد آليات تقويمية تتباين كلما تباين الموقف التعليمي،الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في تدابير وأدوات التقويم الكلاسيكية، ذلك أن تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف والتي تبنته كل من المقاربة بالمضمون وبالأهداف، وقد جسد في شكل كفاءات معرفية ومنهجية وسلوكية تتنوع و تتباين مؤشرات تحقيقها وفقا للكفاءات المستهدفة والمخطط لها بالتركيز على المفاهيم والمبادئ والطرائق والتي تعتبر كموارد للتقويم تتطلبها الوحدة التعليمية المبنية على دروس تتضمن عناصر مفاهيمية، تتحقق خلال كفاءات قاعدية عبر نشاطات أو مؤشرات الكفاءة تستوجب اكتسابها للانطلاق في التعلمات الجديدة والتي ينبغي التأكد من تحكم التلميذ لهذه الموارد قبل تجنيده لها في وضعيات معقدة كالقدرة على استرجاع المعارف التصريحية والمنهجية والشرطية والمفاهمية وتوظيف السندات والوثائق المختلفة للوقوف على نوعية الانتاج المطلوب ومستوى النجاح في تجنيد هذه الموارد.

إن التقويم وفق هذه المقاربة لم يعد يقتصر على العملية التقييمية والذي يعبر عن عملية قاعدية يتم فيها تقدير قيمة معينة تمنح في نهاية مرحلة من مراحل التعليم، ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى المتعلم أو طرق التدريس وإصدار أحكاما عليها باستخدام طرق و أدوات متنوعة فقط،وإنما يتم بشكل متواصل ومستمر وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة، والمصاغة في شكل أهداف عامة محددة في صورة مهارات، قدرات، كفاءات، فهو "عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة "**(حاجي، 2005 ،ص 65)**، وباعتبار المتعلم محور العملية التعليمية –التعلمية فهو يقوم ببناء المعرفة والبحث عنها باعتماده على مجموعة من الموارد المعرفية والقدرات والمكتسبات القبلية التي يوظفها في مواجهة وضعية مشكلة، ولا يتم ذلك إلا بمساعدة المعلم الذي يعتبر موجها

ومنظما لمختلف التعلمات التي يكتسبها المتعلم سواء من المحيط أو المدرسة، من خلال تطبيق العملية التقويمية وفق مراحل تدريسية معينة، تتم في فترات زمنية قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية، والمتمثلة في التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي، والذي يتطلب منه تحديد أهداف ومعايير خاصة بالكفاءات المقصودة، مما يسمح له بمعرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة وقدرته على استخدامها في وضعيات مشابهة، وكذلك الوقوف على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة وبتعليمه من جهة أخرى، إذ يستخدم كأداة لتشخيص الاختلالات ويعالجها ضمن إجراءات استدراكية دائمة ومنتظمة، فيصبح التقويم تقويما تكوينيا يساير العملية التعليمية–التعلمية، وأداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات والتي تكون على شكل وحدات تعليمية تدرس في مختلف المواد التعليمية، كمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات حيث تختلف باختلاف طبيعتها بتبني أساليب تقويمية نشطة من طرف المعلم الذي وجد نفسه ملزما بالتعامل مع وضعيات تستدعي البحث والتقصي، مما يتطلب ممارسات تقويمية ومهارات وقدرات نوعية واستعدادات, حيث أن اكتساب المعلومات في مادة علوم الطبيعة والحياة يهدف الى فهم العالم الخارجي والتكيف مع المحيط التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي، ولن يتحقق فهم الذات الا بفهم المحيط وتفسير الظواهر الطبيعية والجيولوجية والبيولوجية، واكتساب مبادرة واستقلالية في حل المشكلات،أما بالنسبة لمادة الاجتماعيات، فمن أهم غاياتها اكتساب معالم تؤكد الهوية والانتماء، والتموقع في الزمان والوعي بالرهانات المستقبلية، واكتساب ثقافة جغرافية تمكن من فهم التباين والتنوع وكذلك اتخاذ التدابير الوقائية تجاه المخاطر الكبرى والحفاظ على البيئة، وتحقيقا لذلك تم تنظيم المحتويات المعرفية كموارد لمنهاج علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق ميادين شاملة لموضوعات ذات طابع معرفي ومنهجي –وسلوكي، وسعيا منا للكشف عن أساليب التقويم المتباينة وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة

التعليم المتوسط والتي تعتبر مرحلة أساسية تفصل بين التعليم الابتدائي والثانوي، أدرجت دراستنا وفق التساؤلات لتالية:

– ماهي الأساليب التقويمية المختلفة التي يعتمد عليها أساتذة التعليم المتوسط (في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات) وفق المقاربة بالكفاءات؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة وأساتذة الاجتماعيات فيما يتعلق بالأساليب التي يتبعونها لتقويم الكفاءات التعليمية (المعرفية، المنهجية، السلوكية) في القسم؟

2 – فرضيات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم اعتماد فرضيتين عامتين نوضحهما كما يلي:

* **الفرضية العامة الأولى:** " ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من الأساليب التقويمية للكفاءات التعليمية عند التلاميذ في القسم".

– الفرضيات الجزئية:

– **الفرضية الجزئية الأولى:**"ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من أساليب تقويمهم للكفاءات المعرفية عند التلاميذ في القسم".

– **الفرضية الجزئية الثانية:**"ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من أساليب تقويمهم للكفاءات المنهجية عند التلاميذ في القسم".

– **الفرضية الجزئية الثالثة:**"ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من أساليب تقويمهم للكفاءات السلوكية عند التلاميذ في القسم".

* **الفرضية العامة الثانية:** هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة وأساتذة الاجتماعيات فيما يتعلق بالأساليب التي يتبعونها لتقويم الكفاءات التعليمية (المعرفية، المنهجية، السلوكية) في القسم.

3 – أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من خلال أهمية العملية التقويمية وفق البيداغوجيا الحديثة باعتبارها إحدى أهم المقومات الأساسية للعملية التربوية، فعن طريق التقويم يمكن التعرف على ما تم تحقيقه فعليا لدى المتعلم، وإصدار حكم موضوعي على منظومة تدريس معينة أو على أحد عناصرها، وبالتالي مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها الموضوعة مسبقا، وعليه فإن تسليط الضوء على أساليب التقويم المعتمدة فعلا من طرف الأساتذة أصبح أكثر من ضرورة للكشف عن الممارسات التقويمية المتبناة ومدى تحقيقها للبيداغوجيا الحديثة ، خاصة وأن الأساتذة تعودوا على العمل وفق الطرق الكلاسيكية في تقويمهم لأداء المتعلمين، كما تساهم هذه الدراسة في توضيح الإجراءات العملية لمختلف أنواع التقويم وفقا لمكونات الكفاءة (معرفية، منهجية، سلوكية) الدالة على وضعيات إدماجية مستوحاة من الواقع المعاش وإسنادها إلى مؤشرات ومعايير تقويم علمية ومضبوطة، واتجاهات الأساتذة نحو العملية التقويمية وأهم الصعوبات التي تعترض التقويم وفق المقاربة بالكفاءات والتي تم الكشف عنها من خلال الدراسة الاستطلاعية.

4 – أهداف الدراسة :

– الكشف عن الأساليب التقويمية التي يتبعها أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات) خلال الحصص التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

- تحديد طبيعة هذه الأساليب المتبعة كمؤشرات لتقويم كل من الكفاءات المعرفية والمنهجية والسلوكية عند التلاميذ.
- تحديد الاختلافات بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات فيما يتعلق بالأساليب التي يتبعونها لتقويم الكفاءات التعليمية (المعرفية، المنهجية، السلوكية) .

5 – تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة :

❖ **تعريف الأساليب:**

يعرف معجم مصطلحات التربية والتعليم الأساليب على أنها " الوسائل والأدوات تستخدم للحصول على المعلومات أو البيانات اللازمة لتقويم المنهج المدرسي ونتاجاته التعلمية، وتصنف إلى نمطين، يتمثل الأول في الأساليب التي تعتمد على التقدير الذاتي مثل : الاستبيانات والمقابلات الشخصية وقوائم الميول ومقاييس الاتجاهات، في حين تتمثل الفئة الثانية في الأدوات التي تعتمد على الملاحظة مثل مقاييس التقدير ومجلات الحوادث الشخصية، أما النمط الثاني فيتمثل في الأدوات التي تعتمد على القياس وتتضمن أدواتاختباريه ومن أمثلتها : الاختبارات التحصيلية بأنواعها الشفهية والعملية والتحريرية (**سمارة والعديلي، 2008 ، ص 33**)، والأساليب في دراستنا تعني تلك الأدوات التي يستخدمها أساتذة التعليم المتوسط في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات لتقويم نشاطات التلاميذ داخل القسم، والمتمثلة في الأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية والفحوص والتمارين والتي تساعد في الحصول على المعلومات والبيانات .

❖ **تعريف التقويم :**

يعرف دوكوتيل (deketele) التقويم على أنه"جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملائمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية، بهدف اتخاذ قرار (**deketelejm، 1982، P12**)، و حسب حسن شحاتة فان التقويم " هو عملية تقرير قيمة الشيء أو كميته وهدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم، صلاحا وفسادا، نجاحا وفشلا بتحليل المعلومات المتيسرة ، وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف التي من شانها أن تؤثر على العمل "(**شحاتة وآخرون، 2003 ، ص 130**)، و التقويم وفقا للدراسة هو تلك الإجراءات المنظمة التي يقوم بها أستاذ التعليم المتوسط في مادتي علوم الطبيعة والاجتماعيات بهدف الحكم على الأداء المعرفي والمهاري والوجداني لتحقيق الكفاءات المستهدفة وبالتالي الأهداف التعليمية المسطرة في برنامجه الدراسي الذي يتم قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية لمعرفة مختلف الصعوبات والعراقيل التي تواجه التلميذ داخل القسم.

❖ **أساليب التقويم:**

تعرف على أنها" هي الطرق والإجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم، ويستعان في هذه الطرق والإجراءات بعدد من الأدوات أو الوسائل التي تمكن من الحصول على المعلومات والبيانات التي تعين على إجراء عملية التقويم"(**فهد البشر،2010، ص3**)، وفي دراستنا فان أساليب التقويم هي الاجراءات المعتمدة من طرف أساتذة التعليم المتوسط مستوى الاولى والثانية في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات في كل من الكفاءة المعرفية والمنهجية والسلوكية والمعبر عنها بمجموعة من المؤشرات مثال (تشخيص المكتسبات القبلية،انجاز أنشطة تقويمية متنوعة،الطلب من التلاميذ القيام بالواجبات المنزلية... الخ) وفقا لشبكة ملاحظة صممت خصيصا لذلك.

❖ **تعريف المقاربة بالكفاءات:**

تعرف الكفاءة اصطلاحا على أنها " مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، أنها بعبارة أخرى ارتفاع مستوى الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء (**علي ، 2011 ، ص 39**)، أما المقاربة بالكفاءات فهي "مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة"(**العرابي،2006، ص 81**).، وفي دراستنا تحدد الكفاءة في مدى قدرة التلميذ ومهاراته في مرحلة التعليم المتوسط للمستوى الأول والثاني على انجاز مهمة معقدة في وقت محدد وأثناء وضعه في مشكلة معينة في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات تستوجب استثمار جميع مكتسباته وموارده الداخلية والخارجية لحلها وفقا لكفاءة معرفية، منهجية، سلوكية .

6- الدراســـــات السابقـــــة :

6 -1الدراســـات العربيـــة:

* **دراسة ناصر بن صالح القرني2005بعنوان:" تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم** " ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة و أولياء الأمور وتحديد مستوى الأداء وموازنته بمعيار الأداء (70)، وحاولت استقصاء أثر كل من التخصص وجنس الطلبة وتحصيلهم الدراسي ومستوى علاقاته بالمعلمين، ومدى رغبتهم في الدراسة مع معلميهم وجنسية المعلم، ونوع مؤهله وخبرته التدريسية في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم، كما سعت إلى استقصاء اثر كل من

مهنة ولي الأمر ومستوى تواصله مع المدرسة، ومستوى متابعته لابنه في المنزل في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم، وسعت إلى تطوير معايير للتقويم أكثر دقة وتفصيلا من المعايير المستخدمة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول ثانوي والصفين الثاني الثالث ثانوي في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2004 /2005 وأولياء أمورهم، أما عينة الدراسة فقد بلغت 3880 طالبا وطالبة وأولياء أمورهم،تم اختيارهم من خمس إدارات للتربية والتعليم بطريقة عشوائية طبقية، اعتمد الباحث خلالها على استبيانين إحداهما لأولياء الأمور وضم 36 فقرة، والأخرى للطلبة ضمت 62 فقرة موزعة على سبعة مجالات في مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلمية، وفي مجال استعمال الوسائل التعليمية ومجال التفاعل الصفي والتواصل، والتقويم،والصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية والمجال الوجداني .

وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لكل من التخصص وجنس الطلبة وتحصيلهم الدراسي ومستوى علاقاتهم بالمعلمين ومستوى رغباتهم في الدراسة مع معلميهم وجنسية المعلم وخبرته التدريسية في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم لصالح تخصص الأحياء والذكور ذوي التقديرات العالية، وذوي العلاقات الجيدة بالمعلمين، والراغبين في الدراسة مع معلميهم مرة أخرى والسعوديين، وذوي الخبرة التدريسية بين(11- 15 سنة) على الترتيب، بينما لم تجد الدراسة أثرا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لنوع مؤهل المعلم في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم، كما توصلت ايضاإل بأن متوسط تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية(3.46) وبنسبة مئوية قدرها 69.80، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، طبقت الدراسة على عينة متكونة من 131 أستاذ.

*** دراسة مفلح الخزام(2007)بعنوان:**"**ممارسات معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لعملية تقويم تعلم الطلبة في تدريسهم**" حيث استخدم الباحث كل من الملاحظة والمقابلة، وتحليل الوثائق لجمع البيانات وقد توصل الى مايلي:

– تمثلت الأهداف الرئيسية للدراسة في تقويم تحصيل الطلبة في الرياضيات، أما الأهداف الثانوية فقد تمثلت في التعرف على جوانب الضعف والقوة لديهم في الرياضيات، وكذلك حثهم على دراسة ومتابعة البرنامج المقدم لهم أول بأول حتى لا تظهر الثغرات لديهم.

– مارس معلمو الرياضيات التقويم القبلي من خلال طرح أسئلة شفوية قبل بداية الدرس، ومن خلال مراقبة الوجبات المنزلية التي أعطيت لهم من قبل.

– مارس معلمو الرياضيات التقويم التكويني من خلال ملاحظة أداء التلاميذ أثناء المناقشة الصفية، تكليف التلاميذ بحل التطبيقات المباشرة للدرس(على كراريسهم،على السبورة)، تكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية من تمارين الكتاب المدرسي تراقب في الحصة القادمة.

– مارس معلمو الرياضات التقويم التحصيلي من خلال تجميع مجمل ما لاحظه المعلم لأداء التلاميذ النهائي داخل الصف في نهاية الفصل الدراسي او العام الدراسي، تقديم ثلاثة اختبارات كتابية متفرقة في الفصل الدراسي الواحد (فرضين واختبار) وملاحظة أدائهم عليها .

– ربط معلمو الرياضيات عملية التقويم بعملية التدريس الصفي التي قاموا بها من خلال المناقشات الصفية مع التلاميذ، تكليف التلاميذ بحل المسائل الصفية على كراريسهم على السبورة بعد شرح الدرس وعرض أمثلته، تكليف التلاميذ بعرض الواجبات المنزلية في نهاية الحصة .

كما أشارت النتائج إلى أن الاختبارات التي استخدمها معلمو الرياضيات في عملية التقويم كانت من إعداد المعلم و دون مراعاة جدول مواصفات الاختبار الجيد في إعدادها.

*** دراسة سفر بن حسن الزهراني(2009):**بعنوان "**العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلميين في الرياضيات** "وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبارات التحصيلية في الحكم على مستوى التلاميذ ذوي التخصص العلمي في مادة الرياضيات، حيث اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي ،واستخدم سجلات تقويم التلاميذ، نتائج اختبار تحصيلي، استمارة للمعلمين قصد جمع البيانات والمعلومات الضرورية للبحث، وقد تكونت عينة الدراسة من (461) تلميذ، اختيروا من (6) مدارس ابتدائية، و(15) معلما يدرسون مادة الرياضيات في تلك المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى:

– عدم وجود علاقة ارتباطيه بين نتائج درجات الاختبار التحصيلي ورتب التقويم المستمر(فنتائج التقويم التحصيلي كانت بعيدة كل البعد عن نتائج التقويمات المستمرة، أو حتى متعاكسة).

– عدم وجود توافق بين رتب التقويم المستمر، ورتب درجات الاختبار التحصيلي .

–ممارسة المعلمين للتقويم المستمر كان بدرجة متوسطة.

–كما أكدت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين متوسطات ممارسات معلمي الرياضيات للصف الثالث ابتدائي التقويمية المتعلقة بكيفية تطبيق عملية التقويم، وبأساليبه، وبنتائجه تعزى لكل متغيرات الدراسة.

–ضرورة استحداث مناصب جديدة، وتخفيض عدد التلاميذ في القسم، لتخفيف العبء على الأساتذة، حتى يتسنى لهم تطبيق استراتيجيات التقويم التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات.

*** دراسة آمال أحمد الزعبي وآخرون (2018)بعنوان: "الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الأردنية المشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم 2011 "**، وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في الأردنية للمشاركة في الدراسة الدولية والتي بلغ عددها (7694) طالبا وطالبة الصف الثامن أساسي، و(240) معلما ومعلمة للرياضيات، و(237) معلما ومعلمة للعلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثات بتحليل البيانات المأخوذة من استجابات المعلمين والطلبة عن فقرات من الاستبيانات المتعلقة بالممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في تلك الدراسة الدولية، وتوصلت الدراسة إلى:

- ان الاختبارات الصفية التي يجريها معلمي الرياضيات تركز على تطبيق الإجراءات الرياضية، في حين يركز معلمو العلوم على أسئلة التطبيق والمعرفة والفهم.
- ان هناك فروق في تقديرات الطلبة والمعلمين حول تكرار الواجبات المنزلية لصالح الطلبة.
- في حين يوجد اتفاق حول تقديراتهم للوقت المخصص لإتمام الفروض لكلا المادتين، غير أن الوقت يفوق المستويات المقبولة وفق المعايير العالمية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة أسئلة الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم والاطلاع على خبرات وتجارب الدول ذات الأداء المرتفع، وخاصة فيما يتعلق بالممارسات التقويمية للاستفادة منها.

*** دراسة محمد عطية أحمد عفانة بعنوان: " واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس الغوث بقطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة "**، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في المدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد اذ ما كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث

المنهج الوصفي مستخدما أداتين وهما استبانة وبطاقة ملاحظة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (60) معلما ومعلمة من شرق غزة ومن غرب غزة ، وعينة المدراء والمشرفين، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج:

- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين (الذكور) لأساليب التقويم الحديثة بلغت(45.1) واحتل البعد السابع لبطاقة الملاحظة (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) المرتبة الأولى بوزن نسبي (70.5) وهو أعلى الأوزان النسبية، ثم يليه البعد الخامس(تقويم الأداء القائم على الملاحظة)، ووزنه النسبي (56.7) ثم يليه البعد الثالث(التقويم الذاتي)، ووزنه النسبي(58.5)، ويليه البعد الأول(التقويم القائم على الأداء) ووزنه النسبي (55.8)، ثم يليه البعد الرابع(تقويم الأقران) ووزنه النسبي (46.7)، ويليه البعد الثامن (تقويم الاداء بخرائط المفاهيم)، ووزنه النسبي (23.2) ثم يليه البعد السادس(تقويم الأداء بالمقابلات) ووزنه النسبي (21.1)، ويليه البعد الثاني (ملفات الانجاز) ووزنه النسبي(20).
- المتوسطات الحسابية على واقع الاستخدام لأساليب التقويم(البديل) كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في مجال متغير الجنس.

* ومن **الدراسات العربية الجزائرية** ذات العلاقة بموضوع الدراسة نذكر:

*** دراسة بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء (2006) بعنوان: " مدى تصور معلمي العلوم الطبيعية لكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية الواردة في المناهج التعليمية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي"** ، فللحصول على التصورات المقصودة، أي تصور الكفاءات المعرفية والمنهجية للعلوم الواردة في المناهج التعليمية، اتخذت عينة متكونة من (300) معلم ومعلمة لمادة العلوم الطبيعية ، أي 100 معلم ومعلمة لكل مستوى تعليمي، تتراوح مدة خدمتهم المهنية بين 12 و30 سنة أي الكل تعامل مع المناهج الجديدة لمدة 10 سنوات على الأقل.

لقد بينت نتائج الدراسة أن المعلمين الجزائريين (أفراد العينة) للمستوى التعليمي الابتدائي المتوسط والثانوي يعانون من صعوبة تصور كفاءات العلوم الذين مطالبون بإكسابها للمتعلم ، وذلك بدرجات فهم متفاوتة وان دل ذلك على شيء فهو يدل على أن معلمي العلوم الطبيعية للمستويات التعليمية الثلاثة يفتقرون إلى البنية المعرفية الخاصة بكفاءات العلوم والتي يفترض أن يكونوا متحكمين فيها، لأنها تمثل الأهداف التربوية العلمية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها على مستوى المتعلم من جهة ومن جهة أخرى تمثل الأساس البيداغوجي الذي يعتمد في تحديد أهداف التعليم والتعلم والتخطيط للدرس وتحضير الوسائل التعليمية المناسبة للتجربة،أما فيما يخص تصور المعلم لكفاءات العلوم المعرفية، لقد بينت نتائج الدراسة أن من بين 300 معلم ومعلمة للعلوم الطبيعية في المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي، ولا واحد من أفراد العينة تمكن من إعطاء فهم صحيح وتصور كامل للكفاءات المعرفية والمنهجية.

*** دراسة يوسف خنيش(2006/2005):** بعنوان :"**صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها**"، هدفت هذه الدراسة إلى الاطلاع على واقع التقويم التربوي السائد في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال تشخيص أهم الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في هذا المجال، والتعرف على الاستراتيجيات التي يستعملونها للتغلب عليها، وأيضا الى معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الأساتذة فيما يخص الاستراتيجيات المستعملة في التغلب على تلك الصعوبات وفقا لمتغير(الجنس، الخبرة المهنية، مصدر التكوين)، حيث أجريت على عينة قدرت ب(88) أستاذ وأستاذة للتعليم المتوسط اختيروا بطريقة عشوائية من (4) متوسطات بمدينة سطيف، خلال الموسم الدراسي 2005/2004، حيث استخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة مكون من(28) بند تضمنتهم ستة محاور تم استخلاصها من التراث النظري، ومن نتائجها:

- صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي.

- صعوبات مرتبطة بطبيعة الأهداف وكثافة البرامج الدراسية.

- صعوبات مرتبطة ببناء واستعمال الأساليب التقويمية.

- صعوبات مرتبطة بتصحيح، تحليل وتفسير نتائج التقويم.

ويقابل كل محور من الصعوبات استراتيجية للتغلب عليها.

وقد توصلت دراسة يوسف خنيش إلى وجود صعوبات كثيرة يعاني منها أساتذة التعليم المتوسط منها: صعوبات في بناء واستعمال مختلف الأساليب التقويمية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات، تركيز مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ على نتائج الامتحانات الكتابية الفصلية والسنوية، مع عدم الأخذ بعين الاعتبار التقويمات الأخرى مثل الواجبات المنزلية ،التمارين التطبيقية، المشاركة في القسم ...الخ.

- وجود عشوائية في منح العلامات وخاصة تلك المتعلقة بعلامات التقويم المستمر.

-صعوبات في الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين مستوى العملية التعليمية -التعلمية للحصول على نتائج أفضل.

- أما عن أسباب وجود هذه الصعوبات فيرى الباحث بأنها قد تعود إلى:

- صعوبات في فهم فلسفة التقويم حسب المقاربة بالكفاءات(تقويم واقعي يركز على الأداء).

-صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة(أولي، مستمر).

-صعوبات متعلقة بالجانب التشريعي.

-اهتمام المدرسة الجزائرية بالنجاح الإداري أكثر من اهتمامها بالنجاح البيداغوجي.

غير أن هذه الدراسة قد توصلت إلى عدم وجود فروق في مختلف الصعوبات وفقا لمتغير الجنس ومصدر التكوين والخبرة، فالكل يعاني من صعوبات التقويم.

أما فيما يخص الاستراتيجيات المستخدمة في التغلب على صعوبات التقويم، أثبتت الدراسة وجود فروق وفق متغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة، وعدم وجود فروق حسب مصدر التكوين، لأن التكوين في كل الحالات نظري، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لأن الأساتذة يعملون في نفس البيئة المدرسية، ويخضعون لنفس القوانين واللوائح التشريعية، وهم يحاولون التكيف معها، وعليه لابد من إعطاء التقويم التربوي الأهمية التي يستحقها، خاصة في مجال تكوين المعلمين(الأولى والمستمر)، أو فيما يخص ممارساته من قبل الأساتذة.

دراسة تيعشادين محمد (2009)بعنوان: "**اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات**" ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات مع تحديد الأسباب التي تكون قد أدت إلى ذلك، انطلاقا من التساؤلات التالية:

-هل للأساتذة الجزائريين نظرة إيجابية نحو جوانب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ؟

-هل يؤثر عامل الخبرة المهنية على اتجاهات الأساتذة نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وجوانبه التطبيقية؟

وقد استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات وفق سلم ليكارث لقياس الاتجاهات، طبق على عينة مكونة من (166) أستاذ وأستاذة للتعليم المتوسط اختيروا بطريقة عشوائية من متوسطات ولاية بومرداس،

كما استخدم (كا2)واختبار(فا)لحساب الفروق في المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم جمعها، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

-كانت اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، على اعتبار مساهمته في تحقيق أهداف العملية ومسايرته لها.

-اتجاهات الأساتذة كانت إيجابية ايضا نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، وظهرت هذه النتيجة لكون التقويم الحالي أتاح أساليب تقويمية لم تكن متاحة من قبل، إضافة إلى سهولة تطبيقها.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

وتجدر الإشارة إلى أن درجة إيجابية اتجاهات الأساتذة نحو التقويم بالكفاءات لم تكن مرتفعة بل قريبة من مستوى الحياد.

* **دراسة دامخي ليلى (2012): بعنوان"وضعيات تقويم الكفاية داخل السيرورة الديداكتيكية"**: حيث استهدفت الدراسة رصد مستوى توظيف وضعيات التقويم في السيرورة الديداكتيكية، لإثراء وتدعيم الدراسات التي تناولت بيداغوجيا الكفاءات ، وقد صيغت تساؤلات حول مدى توظيف المعلم للتقويم داخل السيرورة الديداكتيكية على مستوى الوضعيات التعليمية، وبعد معالجة الموضوع من جوانبه النظرية والميدانية وجد الباحث أن توظيف المعلم لوضعيات التقويم في السيرورة الديداكتيكية كانت بنسبة ضئيلة

على مستوى كل من وضعية الانطلاق، وضعية بناء التعليم / التعلم ، وضعية الاستثمار والتوظيف، الوضعية الإدماجية، وتلخص تفسيره للنتائج الى افتقار المعلم ليس الى التكوين بمقتضيات التدريس بالكفايات فقط ، بل إلى تكوين وفق أسس ديداكتيكية بيداغوجية ونفسية.

*** دراسة لكحل لخضر 2014** بعنوان:"**التقويم في المقاربة بالكفاءات**" وهي دراسة نظرية، تناولت موضوع التقويم باعتباره موضوعا محوريا في تطبيق هذه المقاربة في منظومتنا التربوية، وقد حاول الباحث الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، حتى يتسنى للمهتمين به الفهم الجيد وبالتالي التطبيق الصحيح له، ويؤكد الباحث من خلال دراسته على أهمية التقويم في المقاربة بالكفاءات باعتباره أحد أهم العناصر التي تتطلب عناية خاصة، ذلك أن التغيير في المناهج وطرق التدريس يستلزم بالضرورة التغير في طرق التقويم نظرا لما تمثله هذه العملية من أهمية في الحكم على سير ومآل العملية التعليمية– التعلمية، وتضمنت إشكاليته تساؤلا مفاده :" إن المقاربة بالكفاءات إذا لم تغير إجراءات التقويم بحيث تقدم جوابا واضحا على السؤالين من أقوم؟ وماذا أقوم؟ فإن حظوظها في النجاح ضئيلة ، فالتقويم حسب رأيه يعتبر مشكلة المشكلات في المقاربة بالكفاءات لأنه يتطلب معاينة الكفاءات ضمن مهمات معقدة تتطلب الحكم عليها وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في تلك الأحكام باعتبار أن مؤشر النجاح هو تحقق الكفاءة وهو ما يجعل الحكم في غاية الصعوبة،مما يؤدي بالكثير من المعلمين إلى التحول إلى أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الكفاءات.

لقد حاول الباحث من خلال هذه الدراسة الوقوف على أهم ما ينبغي التركيز عليه أثناء تطبيق المقاربة بالكفاءات في مجال التقويم كأنواع التقويم وخاصة التكويني منها، والتعامل مع الأخطاء باعتبارها مفتاحا لتعديل التعلم، وتشخيص الصعوبات والتعثرات الظرفية التي يمكن أن يعاني منها المتعلم والتي يجب معالجتها في أوانها قبل أن تتطور ويصبح من الصعب تلافيها، ويرى الباحث أن اعتماد أنماط

التقويم الخاصة بالمقاربة بالكفاءات دون تحضير مسبق، يقوم على رصد الوسائل البيداغوجية والاهتمام بتكوين المعلمين الذين سيقومون بتنفيذ تلك الأنماط والأساليب سيؤدي لا محالة إلى إخفاق منظومتنا التربوية في تحقيق أهدافها المرجوة، ليؤكد في الاخير على ضرورة تكاثف الجهود من أجل الخروج من الإصلاحات الارتجالية إلى الإصلاحات القائمة على الدراسة العلمية المتأنية والتطبيق الموسع تدريجيا ، بحيث يتمكن القائمون على العملية الإصلاحية من إدخال التعديلات اللازمة دون ضياع الوقت والجهد والأهم من ذلك دون أخطاء فادحة.

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

وقد تمثلت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

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

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

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

أجريت في (9) ثانويات بولاية وهران، علىعينة قوامها (20) أستاذ تعليم ثانوي، أجريت معهم مقابلات، طرحت عليهم فيها أسئلة حول موضوع الدراسة لوصف واقعهم الميداني، حيث اختار الباحث

مادتي الرياضيات واللغة العربية لأنهما تعتبران من المواد الأساسية، ويعتمد عليهما في عملية التوجيه في السنة الرابعة متوسط ثم إلى شعب السنة الثانية ثانوي، ولأن محتواهما الدراسي يتطلب نشاطات تقويمية مستمرة ومتعددة لتمكين المتعلم من الاكتساب.

من اهم النتائج المتوصل اليها ما يلي :

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

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

–كما أكد أغلب الأساتذة على وجود صعوبات تواجههم في تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على مستوى كل من التدريس كالاكتظاظ في الأقسام ، نقص الوسائل البيداغوجية المساعدة، ضيق الوقت المخصص للبرنامج نظرا لكثافته، ضعف المكتسبات القبلية للتلاميذ، وجود فوارق كبيرة في مستوى التلاميذ، نقص الانضباط لدى بعض التلاميذ، أما على مستوى التقويم نذكر نقص التكوين التطبيقي الكافي للأساتذة حول أساليب التقويم التي تتماشى مع طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم مما لا يسمح بإدراج عدد كافي من العمليات التقويمية أو تقويم كل تلميذ في كل النشاطات، الغياب المتكرر للتلاميذ مما يؤثر على عملية تقويم أعمالهم ونشاطاتهم، التضخيم في النتائج والعلامات والتي لا تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ.

*** دراسة براهيمي ابراهيم وقرين العيد(2016):**بعنوان" **معرفة أساتذة الرياضيات للوضعية الإدماجية وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها وفق المقاربة بالكفاءات** " وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين معرفة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط للوضعية الإدماجية واتجاهاتهم نحو تطبيقها في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، و الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات على عينة قدرت في ب30 أستاذ وأستاذة لمادة الرياضيات في أربع متوسطات في ولاية برج بوعريريج .

وقد أظهرت النتائج مايلي:

–وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة معرفة أساتذة الرياضيات للوضعية الإدماجية وفق المقاربة بالكفاءات واتجاهاتهم نحوها.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة معرفة أساتذة الرياضيات للوضعية الإدماجية تعزى لمتغير الجنس.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة الرياضيات للوضعية الإدماجية تعزى لمتغير الجنس.

*** دراسة روية يحي 2016** بعنوان: "**صعوبات تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات مادة العلوم الفيزيائية نموذجا**"وقد انطلقت من التساؤل التالي:

– ما مدى ممارسة أساتذة العلوم الفيزيائية لاستراتيجيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟

– ماهي الصعوبات التي تواجه أساتذة العلوم الفيزيائية لاستخدام استراتيجيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي بالتعامل مع عينة متكونة من 90 أستاذ من التعليم الثانوي موزعين على عدة ثانويات باستخدام أداة الاستمارة متكونة من 30 بند، ومن اهم النتائج المتوصل اليها:

– تعود الأساتذة على طريقة التقويم القديمة ومقاومتهم للتغيير.

– ندرة الدورات التكوينية المقدمة للأساتذة على التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

– تعود التلاميذ والأساتذة على الأسئلة المباشرة، والأسئلة التي تعتمد على تطبيق العلاقات الرياضية.

– صعوبة بناء وصياغة الوضعية الإدماجية وعدم توفر بنك أسئلة يرجع إلى الأستاذ عند الحاجة.

إضافة الى كثافة المنهاج، عدد التلاميذ المرتفع في القسم الواحد، نفس التكوين في الجامعة والمدارس العليا للأساتذة على التقويم التربوي.

*** دراسة مهدية هامل2017** بعنوان: "**دور المعلم في التحكم في عملية التقويم بواسطة مقاربة الكفاءات لمرحلة التعليم المتوسط**"، وقد انطلقت هذه الدراسة من التساؤل التالي:

–كيف يمكن لمعلم التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية التحكم في عملية التقويم بواسطة الكفاءات ؟ وتفرع عنه التساؤلات التالية:

–ماذا نعني بالتقويم التربوي والتقويم بواسطة الكفاءات؟ وما هي أنواع التقويم ؟

–ما هي أهم الوسائل المتبعة ليتحكم أستاذ التعليم المتوسط في عملية التقويم بواسطة الكفاءات؟

-ما هي أهم المعوقات التي تعترض تطبيق عملية التقويم بواسطة الكفاءات؟ .

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث اعتمدت على استبيان كأداة للدراسة, ووزع على 28 معلم ومعلمة للتعليم المتوسط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من متوسطات بلدية الطارف، تلقوا تكوينا حول عملية التقويم بالكفاءات على يد مفتشين حسب ما صرح به الأساتذة أنفسهم(في الفترة الممتدة من 7-15 أفريل2015)، وتوصلت الدراسة إلى وعي لأساتذة ومعرفتهم لأنواع التقويم (التشخيصي -التكويني- التحصيلي)، مع تطبيقهم للتقويم التشخيصي بداية السنة بنسبة (85.27%) في توجيه التعلم، وللتقويم التكويني عقب كل درس أو حصة تعليمية، إضافة الى الاختبارات التحصيلية من فروض واختبارات(الاختبارات الكتابية بنسبة (92.86%) وعلى الاختبارات الشفوية بنسبة (14.28%) ذات الاهمية الكبيرة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات) على ان لا تكون سببا في إرهاق التلاميذ مما يؤثر على مردودهم الدراسي ، أما عن الطرق المتبعة للتحكم في عملية التقويم بالكفاءات فقد تلقي (58.71%) منهم تكوينا على يد مفتشين أو مدير المؤسسة، والاعتماد على الانترنت باستشارة أساتذة جامعيين بنسبة (7.14%)، و استشارة الزملاء وخاصة أستاذ المادة الرئيسي بنسبة .(14.28%) .

وتجدر الاشارة ان النتائج أظهرت أيضا تلقى ما يقارب نسبة(3.60%) تكوينا حول التقويم التربوي في المدرسة العليا للأساتذة أثناء التكوين الأولي، كما يتم الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة إلا انه في اغلب الأحيان يتم الاعتماد على الإلقاء التقليدي، أو تزويدهم بالمراجع التي تتحدث عن التقويم بواسطة الكفاءات

*** دراسة خنفري إلهام 2018/2017** بعنوان"**فاعلية استراتيجيات التقويم المعتمدة في قياس سيرورات التعليم والتعلم عند المتعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات بالمؤسسات التربوية في الجزائر**"وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم البيداغوجي في ظل المقاربة بالكفاءات كما هو ممارس في

الميدان، والتعرف على الشروط والمعايير المحددة لفعاليته في ظل هذه البيداغوجية ومدى تطبيقها في المؤسسات التربوية، وكذا الكشف عن نقاط القوة والضعف في الامتحانات الممارسة في ظلها، بالانطلاق من التساؤلات الرئيسية التالية :

-ما واقع استخدام استراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

-ما هي الاستراتيجيات المستخدمة في قياس الكفاءات؟

وقد تفرعت عنهما التساؤلات الفرعية:

-ما مدى فاعلية استراتيجيات التقويم المعتمدة في قياس سيرورات التعليم والتعلم عند المتعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات في المؤسسات التربوية في الجزائر؟

-ما هي نقاط الضعف والقوة في أسئلة الامتحانات الرسمية الممارسة في ظل المقاربة بالكفاءات؟

- ما هو واقع استخدام استراتيجياتي الاختبارات الموضوعية والعملية في الامتحانات الرسمية في قياس مؤشري فهم المعارف وتوظيف المهارات لدى المتعلم؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، حيث استخدمت الاستمارة كأداة رئيسية للدراسة، طبقت مع عينة قدرت ب(166) أستاذ التعليم المتوسط لأربع مواد دراسية (رياضيات، علوم، لغة عربية، تاريخ وجغرافيا) اختيروا بطريقة عشوائية من متوسطات مدينة قسنطينة، حسب متغير المشاركة في تصحيح شهادة التعليم المتوسط من عدمها، بالإضافة إلى تحليل المحتوى لعينة من أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لأربع سنوات(**2011إلى2014**)وذلك باستخدام وحدة الفكرة في دلالتها وارتباطها بمنهاج المادة ومواصفات الاختبار الجيد من جهة وفي ظل المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى خاصة بالمواد الدراسية السالفة الذكر، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– وعي الأساتذة بالتقويم البيداغوجي ووظائفه في سيرورة العملية التعليمية –التعلمية تؤكده المفاهيم التي قدموها، والطرق والأساليب و والاستراتيجيات التي عددوها من خلال إجاباتهم.

– وعيهم بمعايير التقويم المتمثلة في مراعاة مستوى المتعلمين، تنويع الأسئلة وشمولها، التدرج من السهل إلى الصعب، وضوح الأسئلة وابتعادها عن الغموض والتأويل، مع إعداد سلم التنقيط.

– الاستراتيجية الأكثر استخداما من طرف الأساتذة هي الاختبارات التحصيلية في شكل أسئلة شفوية ،تمارين و تطبيقات، وظائف منزلية، نشاط إدماجي، والامتحانات.

كما توصلت ايضا إلى أن الاختبارات الرسمية تستخدم استراتيجيتة الاختبارات الموضوعية والعملية في الامتحانات الرسمية في قياس مؤشري فهم المعارف وتوظيف المهارات لدى المتعلم عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

* **دراسة مسعودي أمحمد(2016)**بعنوان:" **صعوبات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية واستراتيجيات تجاوزها** " وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية ومدى اختلافهم باختلاف سنهم ونوع تكوينهم من وجهة نظرهم وتكونت عينة الدراسة من217معلما ومعلمة يختلفون باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ونوع التكوين كالتالي 122 معلما و 95 معلمة من مقاطعات مختلفة من ولاية مستغانم حيث درس الفروق بين معلمي المدرسة الابتدائية في درجة تقويم المتعلمين واستراتيجيات تجاوزها، ومن النتائج المتوصل اليها :

– يواجه المعلمون صعوبات في تقويم المتعلمين بنسبة 73.75% و26.25% ليست لديهم صعوبات في التقويم، وتختلف هذه الصعوبات باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ونوع التكوين، ومن اهم هذه الصعوبات: صعوبات لها علاقة بتكوين المعلم، التنظيم البيداغوجي، الأهداف والبرامج، تطبيق أنواع التقويم وأدواته، بناء الاختبارات التحصيلية.

* **دراسة ريان فوزية 2017 : بعنوان "التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية** " حيث هدفت هذه الدراسة الى معرفة صعوبات التقويم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المؤسسات الابتدائية وفقا للتساؤل التالي: هل هناك صعوبات تعترض معلمي الطور الابتدائي أثناء تطبيق التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟.

وقد أجريت باعتماد المنهج الوصفي على عينة متكونة من 45 معلم ومعلمة في بعض المدارس الابتدائية لولاية بومرداس، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، ومن خلال عرض ومناقشة النتائج تم التوصل إلى جملة من الصعوبات التي تواجه التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من أهمها:

-عدم إمكانية غالبية المعلمين من وضع خطة تقويمية بشكل منظم وهادف.

-اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.

- الغياب عن حصص الاستدراك.

- غياب التقويم الخاص بالفروض والاستجوابات والاكتفاء فقط بالاختبارات الفصلية والسنوية.

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

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

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

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

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

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

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

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

6-2 الدراســـات الاجنبيـــــة :

* دراسة ***Pascal Bressoux, et Pascal Pansu*** **(1995)** : وقدهدف الباحثان من هذه الدراسة المعنونة ب:"**أثر الفروق الفردية في عملية التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط**" إلى معرفة مدى ملائمة العملية التقويمية للفروق الفردية بين المتعلمين، وأثر ذلك على مستواهم التحصيلي في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية، وقد استخدم الباحثان لغرض جمع البيانات

استبيان ومقياس تقويم الفروق الذي أعده المعهد الفرنسي للبحث البيداغوجي سنة 1991، والذي قام الباحثان بتكييفه ليتماشى مع هدف الدراسة، أجريت هذه الدراسة على عينة قدرت ب400 تلميذ وتلميذة ، يشرف على تعليمهم اللغة الفرنسية والرياضيات (18) أستاذ تعليم متوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مختلف مستويات التعليم المتوسط من كلا الجنسين، وتوصل الباحثان إلى: .

– تأثر عملية التقويم سلبا بالفروق الفردية للتلاميذ ، حيث لاحظا أن هناك من التلاميذ من استطاع الإجابة على الأسئلة من المستويات الثلاثة، وأن غالبيتهم لم يستطيعوا ذلك، مما ينتج خللا في أداء المعلمين للعملية التقويمية، فأغلبهم يجدون صعوبة في التوفيق بين المستويات العقلية المتباينة بين التلاميذ.

– الأساليب المستخدمة في العملية التقويمية كرست الفروق في مستوى تحصيل التلاميذ وفي مستوى قدراتهم العقلية، فهي تستجيب لفئة ذوي القدرات العقلية المرتفعة، وبدرجة أقل لذوي القدرات المتوسطة، ولا تستجيب للفئات ذوي القدرات العقلية المنخفضة، وبذلك فإن هذه الأساليب تسهم في توسيع الهوة بين التلاميذ من حيث الفروق الفردية .

* **دراسة *Odwyer.Wang Shield* 2015** حول :" **تأثير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات للصف الثامن المشاركين في اختبار TIMSS 2007**" في استيعاب المفاهيم الرياضية، وتحصيل الطلبة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، كوريا، اليابان، سنغافورة ، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يمنحون لتلاميذهم مسائل رياضية تتحدى تفكيرهم، ويستغرقون وقتا أطول في تنفيذ أنشطة تساعد على تعميق استيعابهم للمفاهيم الرياضية، ويوظفون المناقشة والبرهان، كان تحصيل طلابهم أعلى من أقرانهم، كما برزت النتائج تركيز اغلب المعلمين على التحصيل أكثر من التركيز على التعلم، وان أغلبهم لايميلون الى استخدام المهمات ذات التحديات مع طلبتهم، كما أشارت هذه الدراسة إلى أن المعلمين

مازالوايميلون إلى استخدام الطرق التقليدية في التقويم بشكل عام في اختباراتهم التكوينية والختامية، وإلى عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلمين لطريقة التقويم منها اتجاهات وقيم المعلم، سهولة إعداد الاختبار ورصد الدرجات، وحاجة المعلم لتوثيق الأسئلة والنتائج .

*** التعليــق على الدراســات السابقــة:**

أ – العلاقة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة محمد بغداد إبراهيم ودراسة تيعشادين محمد ومفلح الخزام ومحمد عطية أحمد عفانة وأمال الزعبي ومهدية هامل وصالح القرني وحسن بن علي الجمني في دراسة متغيرات أساليب التقويم والمقاربة بالكفاءات، ولكنها اختلفت من حيث عينة الدراسة حيث أن بعض الدراسات تناولت مرحلة التعليم الابتدائي والبعض الأخر تناول مرحلة التعليم المتوسط وكذلك اختلفت في دراسة طبيعة المادة الدراسية (مادة علوم الطبيعة والحياة والرياضيات واللغة العربية).
- تتفق هذه الدراسة مع دراسة نورة بوعيشة وسمية بن عمارة في متغيري التقويم والمقاربة بالكفاءات، لكن تختلف مع الدراسة الحالية في كونها أجريت على أساتذة التعليم المتوسط أما دراسة نورة بوعيشة فقد أجريت على معلمي المرحلة الابتدائية اما دراسة بن صالح القرني فقد أجريت على التلاميذ وأولياء الأمور عكس الدراسة الجالية التي أجريت على أساتذة التعليم المتوسط (مادة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات).

ب – مكانـــــة الدراسة الحالية بين الدراســـات الحاليـــة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة سواء الدراسات الجزائرية والعربية و الاجنبية يتبين لنا ما يلي:

- الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها ركزت بشكل أساسي على دراسة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، حيث أجريت بعض الدراسات في مرحلة التعليم الابتدائي والأخرى في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات أكثر منها في مادة العلوم.
- أن اغلب الدراسات مختلفة من حيث النتائج عن بعضها البعض وذلك يعود إلى:
  - ✓ اختلاف طبيعة العينة .
  - ✓ اختلاف الأدوات المستخدمة .
  - ✓ اختلاف السنة التي أجريت فيها.
  - ✓ اختلاف الفترات الزمنية التي أجريت فيها دراسة كل باحث، مما أدى الى وجود فروق ملحوظة في نتائجها.
- إن دراستنا الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة وذلك من حيث دراستها لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات لدى أساتذة التعليم المتوسط، ولكنها لم تدرس مادة فقط بل أضافت مادتين مختلفتين الأولى علمية, والثانية أدبية، وذلك للكشف عن الصعوبات التي يتلقاها الأساتذة في تقويمهم للمادتين.
- لقد استفادت الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة، في تحديد مشكلة البحث وفي إعداد شبكة الملاحظة كأداة أساسية في الدراسة.

الفصل الثانـي:

أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد

يعد تقويم الطلبة من أهم مراحل العملية التعليمية التعلمية وأكثرها ارتباطا بالتطوير التي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة التي تمكن القائمين على عملية التعلم والتعليم من الحكم على فعاليتها لمستويات الطلبة ونموهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعددة، إذ أصبح للتقويم أهداف متنوعة، كتقويم كفايات الطلبة ومراقبة تعلماتهم وتطوير استراتيجيات تعلمهم وتقويم نموهم على مدار فترة زمنية معينة ودمج الطلبة في عملية التقويم الذاتي ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم، ومن هنا نرى انه لا يمكن لنوع واحد من التقويم أن يحقق الأهداف المرجوة كافة لهذا سوف نتطرق في هذا الفصل إلى ماهية التقويم التربوي وخصائصه وأنواعه وأدواته كذلك مكانة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

أولا : مقاربة نظرية حول التقويم التربوي

1 – التطور التاريخي للتقويم التربوي :

أ – فترة الإصلاح من سنة 1800م إلى 1900 م:

اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية، وقد شهدت هذه الفترة ظهور فكرة التربية التجريبية، حيث كان يتم استخدام المفتشين الخارجين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

ب – فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900م إلى 1930م:

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي، حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة، وكان "**روبرت ثورندايك**" احد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة، فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه

الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى منه والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة **(منسي، دس، ص 14)**.

ج – الفترة من سنة 1930 إلى 1945:

واكبت هذه الفترة أعمال "**رالف تيلر**" الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم **تيلر** في البداية بالقياس التربوي، ولكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية، وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة، حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، وقد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعية المحك، وقد ساعدت أعمال **تيلر** المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

د – فترة الاستقرار من سنة 1945 إلى سنة 1948:

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج **تيلر** في التقويم التربوي بالمدارس المحلية باالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات، وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة في بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.**(الاجرى، 2009، ص ص 18، 19)**.

هـ – فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948 إلى سنة 1972:

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل، وقد ذكر"**بيرك**" (1971) انه في خلال هذه الفترة قد تم بناء العديد من البرامج التقويمية المهمة والمتنوعة في وم أ بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة، وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعيق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة، وقد استخدم المشتغلون بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها **تيلر** في هذه المرحلة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي.

وقد تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء، وهذه النماذج تختلف على نماذج تقويم تحقيق الأهداف التربوية المنشودة **(الاجرى، 2009، ص ص 18، 19)**.

و– الفترة من سنة 1973 إلى يومنا هذا :

اتسم هذا العصر بأن اخذ التقويم التربوي شكل التخصص الدقيق حيث برز كتخصص دراسي مستقل كما أن الدعوة الشاملة لإصلاح التعليم في السبعينات والثمانينات عززت دور التقويم في تخطيط المشروعات المهمة، والإشراف على تنفيذها بهدف التوصل إلى تطوير التعليم من خلال تطوير سياساته وكذلك المناهج والبرامج .

وقد أصبح التقويم التربوي في الوقت الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي والتغيير المنشود في المجالات التربوية، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويم مصاحب

لـه، ممـا أدى إلـى ازدهـار التقـويم التربـوي ازدهـارا كبيـرا فـي جميـع المجـالات التعليميـة والتربويـة المختلفة **(شعلة وجابر ، 2000 ، ص 20)**.

لقـد مـر التقـويم التربـوي بعـدة مراحـل حيـث اتسـمت بجملـة مـن التطـورات والتغيـرات فـي مختلـف الجوانـب التربويـة والنفسـية، وكـان الهـدف الأساسـي لهـذه التغيـرات الحاصـلة هـو تطـوير العملية التقويمية وجعلها مجالا من مجالات العلوم التطبيقية في التربية.

2 – مفاهيم أساسية حول التقويم التربوي:

يعـد التقـويم مـن بـين المفـاهيم التـي ظهـرت فـي التعلـيم وعلـى يـد الكثيـر مـن العلمـاء والبـاحثين فـي هـذا المجـال والـذين قـدموا لنـا تعريفـات عديـدة ومتنوعـة وذلـك وفـق جـانبين تصـوري فكـري ويكمـن فـي كونـه عمليـة إجرائيـة، حيـث وردت كلمـة تقـويم ومشـتقاتها فـي القـرآن الكـريم فـي مواضـيع كثيـرة نـذكر منهـا علـى سـبيل المثـال لا الحصـر قولـه تعـالى " **يـا أيهـا الـذين آمنـوا كونـوا قـوامين بالقسـط شـهداء لله** " سـورة النسـاء الآيـة 135، وقولـه تعـالى " **لقـد خلقناالإنسـان فـي أحسـن تقـويم** " سـورة التـين الآيـة 4، وجـاء عـن عمـر بـن الخطـاب رضـي الله عنـه انـه تـولى أمـر المسـلمين خطـب فـيهم قـائلا: مـن وجـد فيـا اعوجاجـا فليقومـه بالسـيف، فـرد عليـه احـد السـامعين والله يـا عمـر لـو علمنـا فيـك اعوجاجـا لقومنـاه بسـيوفنا، وقـد لاحـظ نصـر الـدين رضـوان أن التعـدد والتنـوع فـي تفسـير كلمـة تقـويم، لا يقتصـر فقـط علـى لغتنـا العربيـة، وإنمـا يتعـداها إلـى اللغـات الأجنبيـة، ففـي اللغـة الانجليزيـة علـى سـبيل المثـال: بعـض الكلمـات التـي تـرتبط ضـمنا أو صـراحة بكلمـــة التقـــويم وهـــي: (apparaisement)، متابعـــة (follow)، مراقبـــة(monitoring)، تقـدير(apperciation)، تقيـيم (valuation)، تقـويم (evaluation)، **(عطـا الله وآخـرون، 2009، ص ص 90، 91)**، ويعـرف التقـويم مـن ناحيـة اللغـة تقـدير قيمـة الشـيء أو الحكـم علـى قيمتـه وتصـحيح وتعـديل مـا أعـوج، فـإذا قـال شـخص مـا انـه قـوم الشـيء، فـذلك يعنـي انـه ثمنـه وجعـل لـه

قيمة معلومة، وإذا قال قوم غصن الشجرة، فمعنى ذلك انه عدله وجعله مستقيما،أما من الناحية التربوية فيعرف على انه: " عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها " **(الحريري، 2008، ص ص 8، 9)**.

عرف **دوكوتيل (deketele)** التقويم على انه: " جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملائمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية، بهدف اتخاذ قرار "**(deketelejm، 1982، P12)**،أما **بلوم**"**bloom**" عرف التقويم على أنه: " مجموعة منظمة من العمليات التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد المقدار ودرجات ذلك التغير " **(المعهدالوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص 36)**.

يرى كلا من **وبلوم ودوكتيل** أن التقويم هو عملية منظمة في نسق معين هدفه الأساسي هو إصدار حكم أو قيمة على شيء معين، والذي يحدد وفق أهداف مسطرة والتي تظهر في شكل مخرجات للعملية التعليمية.

ويعرف **جرونلند** بأنه " عملية منهجية، تحدد مدى ماتحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا،بالإضافة إلىإصدار حكم على القيمة " **(الخياط، 2010، ص 36)**، أما **بروفس(provus)** فيعرفه على أنه " عملية الاتفاق حول مستويات البرامج التربوية أي محتواها ومراحل تصميمها، وتحديد ما إذا كانت هناك اختلاف أو تفاوت بين بعض جوانب البرنامج والمستويات التي تحكم هذه الجوانب والإفادة في تحديد أو قصور البرنامج " في حين يعرفه "**ستوفلبيم**" عملية رسم الخطوط العريضة، والحصول على معلومات

مفيدة تقدم للأطراف المعنية للاسترشاد بها في إصدارأحكام تتعلق ببدائل القرارات"(**علام ، دس ، ص22**).

ركز **جرونلند** في تعريفه للتقويم على الأهداف التربوية وكيف يتم تقويمها من خلال إصدار حكم على مدى نجاعتها أو فشلها، في حين يرى بروفس أن التقويم يتعلق بدرجة كبيرة بتحديد البرامج ومحتواها وكيفية تطويرها لمعرفة جوانب الاختلاف والتفاوت فيها، أما **ستوفلبيم**فقد ربط التقويم برسم أهداف وخطط معينة تقدم إلى الجهة المعنية، وذلك لإصدارأحكام عن فشلها أو نجاحها أو تقديم بدائل، فالتقويم وفق هذه الرؤية يتعلق بتحديد الأهداف التربوية واصدرأحكام تقويمية على مدى نجاعتها أو فشلها وذلك لتطويرها أو تعديلها وفق مايتناسب مع البرامج المعطاة.

يعرف منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط التقويم على أنه: " عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدارأحكام على مكونات العملية التعلمية التعليمية سواء ماتعلق منها بالأهداف والغايات والكفاءات المستهدفة، أوأداء التلميذ **ص (منهاج السنة الرابعة متوسط، 2013، 36)**،في حين تعرفه اللجنة الوطنية للمناهج على أنه " مسعى لجمع المعلومات قصد إصدارحكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ قرارات " (**الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، 2009 ، ص 67**)، يعرف "**دمرداش سرحان**" التقويم بأنه: " تحديد مدى مابلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى بلوغها بحيث يكون عون لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها"(**المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص ص 35، 36**).

لم تختلف التعريفات التي قدمها منهاج التعليم المتوسط والدليل المنهجي لإعداد المنهاج وكذلك التعريف الذي قدمه **دمرداش سرحان** عن التعريفات السابقة الذكر ذلك أن التقويم هو

عبارة عن إصدارأحكام تقويمية على مدى نجاعة الأهداف المسطرة من قبل وزارة التربية حيث أنهاأضافت شيئا آخر وهو مايتعلق بالكفاءة المراد تحقيقها في سلوكات المتعلمين وأدائهموذلك بغرض التشخيص لمعرفة نقاط القوة والضعف عند التلاميذ لتحسين العملية التعليمية وتطويرها.

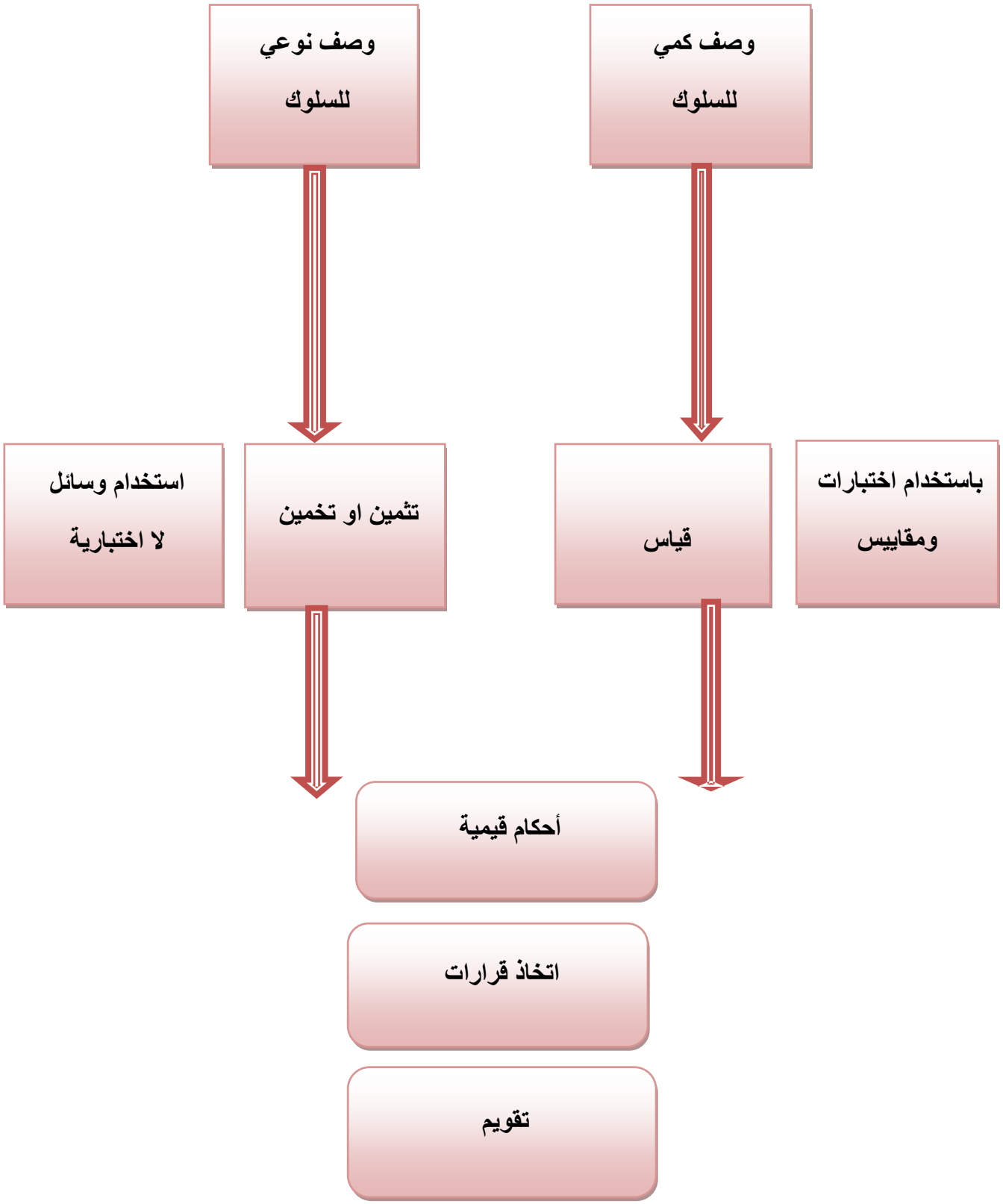
3- العلاقة بين مفهوم التقويم وكلا من التقييم والقياس والاختبار والتنقيط:

سبقت الإشارة إلى أن عملية التقويم التربوي هي العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة وهي عملية ترمي إلى معرفة مدى تحقق التغييرات المرغوب بها في سلوك المتعلمين أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

والتقويم هو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة للأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتمادا على معايير أو محكات معينة، أما التقييم أو التقدير فهو تحديد قيمة الشيء وهو عملية إصدار حكم على قيمة الشيء أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط، والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية، وإصدار حكم على مدى جودة عملية التقويم.

وفي المجال التعليمي فإن التقييم هو العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات ومخرجات أي نظام تعليمي، وإصدار حكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام، وقد يتم ذلك من خلال عمليات قياس أو بدونها، والتقييم أقدم من القياس وسابق عليه وهو يعتمد على تحديد قيمة الشيء بالحدس أو التخمين، دون الاعتماد على مقاييس ولكن في مجال التربية والتعليم لابد أن يكون التقييم معتمدا على عمليات القياس باستخدام مقاييس واختبارات على قدر كبير من الدقة والموضوعية (**الحريري ، 2008، صص 11 ، 12**).

بما أن القياس هو العملية التي يتم بها تحديد السمة أو الخاصية تحديدا كميا فان الاختبار هو الأداة التي تستخدم للوصول إلى هذا التحديد أو التحكيم فالاختبار:"هو مجموعة من الأسئلة أو المواقف التي يراد من الطالب (أوأي شخص) الاستجابة لها وتسمى الأسئلة أو المواقف، ومن الجدير بالذكر أن المواقف التي يتضمنها الاختبار لقياس سمة معينة عند فرد ما لا تشتمل كل الدلالات التي تشير إلى وجود هذه السمة أو السلوك، إذن فالاختبار التربوي أو النفسي (هو عبارة عن عينة صغيرة ولكنها ممثلة للسمة أو الخاصية المراد قياسها) والجدول التالي يوضح العلاقة بين التقويم والقياس والاختبار:



مخطط رقم(01) يبين العلاقة بين القياس والتقويم والاختبار (العزاوي، 2007، ص ص،19،20)

والجدول التالي يوضح العلاقة بين مفاهيم التقويم والتقييم والقياس والفرق بينهما، حيث أنهم يختلفون في الإجراءاتإلا أنهم يرتبطون ببعض لخدمة غرض واحد هو اتخاذ القرارات أوإصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعة مسبقا.

جدول رقم(01) يوضح العلاقة بين التقييم والتقويم والقياس(**الحريري، 2008، ص 16**).

التقويم	التقييم	القياس
هو عملية إصدار حكم على أهمية شيء ما من حيث التكاليف المناسبة أو من حيث الفعالية ويكون مقارنا أو نسبيا يتم في ضوء معايير متفق عليها أو محكات اختيارية.	هو عملية تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها.	يشير مصطلح القياس إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف مايجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وضعها بمستوى مقبول من الدقة.
التقويم أعم وأشمل من القياس حيث أن عملية التقويم تتضمن وسائل عديدة إضافة إلى القياس كالملاحظة والمقابلة والرجوع إلى السجلات وغيرها، والتقويم مصطلح شامل وعام ويتولى القيام بعملية التقويم جميع القائمين على العملية التعليمية بكاملها، مع انه يشتمل التقدير التي تتضمن القياس والتقويم	التقييم هو تقدير قيمة الشيء من خلال أي نظام تعليمي أوإصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام فالتقييم جزء من	القياس أضيق في معناه من التقويم لأنه لايعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس عملية القياس تسبق عملية التقويم وتتم باستعمال اختبار أو فحص فقط.

تقدير كمي ووصفي للسلوك والمستويات	عملية التقويم.	

يعد التقويم التربوي من بين المصطلحات الشاملة والواسعة في العملية التعليمية ويراد به إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف التربوية حيث يشمل جميع مكونات العملية التعليمية (معلم، متعلم، منهاج، طرائق التدريس....الخ) وهدفه إزالة الاعوجاج وتطوير وتحسين جودة التعليم، أما التقييم يقصد به إعطاء تقدير لقيمة مدخلات ومخرجات العملية التعليمية وفق جانبين ايجابي وسلبي والذي يحمل في طياته تشخيصا لمواطن القوة والضعف، فالتقييم هو جزء من عملية التقويم فلا نستطيع الحكم على مدى نجاعة وفشل العملية التعليمية إلا من خلال إعطاء تقدير كمي وكيفي لها ولا يتم ذلك إلا من خلال استخدام اختبارات ومقاييس والتي تعتبر أدوات تسهل علينا عملية التقويم وفق أرقام عددية تساعد على تصنيف المتعلمين وترتيبهم وكذلك اتخاذ قرارات وعلى مدى تحقق الأهداف التربوية .

3. أهمية التقويم التربوي وأهدافه البيداغوجية:

التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، فهي تبين من ناحية اتجاه نمو التلاميذ، ومن ناحية أخرى تبين مدى نجاح المعلم في عمله ومدى قدرته على التنويع في استخدام طرق التدريس الفاعلة والأنشطة المصاحبة والوسائل وأدوات التقويم المختلفة (**الحريري، 2008، ص 19**)توضيح الأهداف التربوية من خلال التعرف على نتائج التعلم من عدة جوانب:

- التخطيط للتعليم (أو تحضير الدروس) حيث يتم تحديد الأهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة.
- مشاركة التلاميذ مشاركة قائمة على الحوار،لتحقيق الأهداف العامة للتربية وخاصة في المراحل الأولى من التعليم.

- تحديد أهداف الاختبارات الوصفية التي تتطلب دائما تحديدا إجرائيا للأهداف التربوية المنشودة.
- تشخيص صعوبات التعلم لمعرفة المداخل المطلوبة لعلاج هذه الصعوبات (**الاجري، 2009، ص 25**).
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولاتهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في أنشطتهم المختلفة، والتي تساعد أيضا على توجيههم تربويا ومهنيا.
- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه، ومدى استخدامهم لهذه المعلومات والمهارات والقيم السلوكية، ومعرفة مدى نمو التلميذ ونضجه في حدود استعداداته وإمكاناته (**فالوقي، 1997، ص 187**).
- إن التشخيص الناتج عن عملية التقويم يساعد القائمين على أمر التعليم لرؤية الميدان الذين يعملون فيه بوضوح، سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي أو الكتاب المدرسي أو المنهج ...الخ.
- يزود القائمين على أمر التربية بالمعلومات اللازمة لإدخال التغيرات في المناهج لتناسب قدرات التلاميذ وحاجات المجتمع (**النور، 2007، ص 28**).
- يساعد التقويم في تحفيز التلاميذ على التعلم لأنه يمدهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم.
- يساعد التقويم في تدريب المتعلم على تقويم الأمور والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهاته وميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بشكل عام (**الحريري، 2008، ص 19**).

للتقويم التربوي أهداف عامة وأخرى خاصة وهي:

أولا : الأهداف العامة :

- معرفة مدى تحقيق الهدف أوالأهداف المرسومة.
- الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي لمختلف المؤسسات والأقسام والبرامج.
- يوضح لنا أسباب النجاح أوالإخفاق.
- يجعل المعلم على بينة من نمو تلاميذه ومقدار حاجاتهم واستعداداتهم ويساعد على كشف مواهبهم.
- الاطمئنان على أن الجهات المسؤولة أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.
- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لجهات الاختصاص توضح نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية التربوية .
- انتقاء التلاميذ يساعد التقويم في اتخاذ قرارات تتعلق بانتقاء التلاميذ والطلاب للالتحاق بالكليات والمعاهد ومراكز التدريب المهني.

ثانيا : الأهداف الخاصة وهي:

- وضع درجات للتلاميذ أي الحكم على مدى كفايتها لترفيعهم أو ترسيبهم بموجبها كثيرا ما يقترن تقويم التلاميذ بتقويم تحصيلهم الدراسي ولكن التحصيل الدراسي يعد واحدا من المتغيرات التي ينبغي أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار عند تقويمه للتلاميذ، فالتحصيل الدراسي يرتبط بمتغيرات عقلية ومعرفية كالذكاء والاستعدادات، كما يتضمن المتغيرات الوجدانية كالميول والاتجاهات والقيم، والمتغيرات الحركية والمهارية.

❖ تشخيص تعلم التلميذ أي اكتشاف مايعتريه من مشكلات وعقبات تستخدم أدوات القياس والتقويم في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلاب، وفي تشخيص الاضطرابات النفسية، وذلك من اجل اقتراح أساليب علاجية ملائمة.

❖ تزويد المرشد النفسي بمعلومات تساعده في إرشاد التلاميذ مهنيا وتربويا.

❖ تقويم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطور وفي هذه الناحية يحدد التقويم اتجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها ويبين الدرجة التي وصلت إليها في هذه الناحية من حيث نمو التلميذ ومدى نجاح المعلم **(النور، 2007، ص 26)**.

وتشير " **نائلة احمد الاجري**"إلىأن التقويم التربوي له هدفان أساسيان احدهما دافعي وهذا الهدف يمكن تحديده بالنسبة للتقويم البنائي أو التكويني كما يلي:

1. تنمية مهارات الأفراد الأدائية.

2. تنمية مستوى كفاءة الأفراد.

3. مساعدة الأفراد على تحديد أهداف المستقبل.

ـ كما يمكن تحديد هذه الأهداف أيضا بالنسبة للتقويم التجميعي فيما يلي:

1. مكافأةأداء الأفراد الجيدة.

2. التعرف على مدى تحقيق الهدف التربوي.

3ـ مساعدة الأفراد للحصول على وظيفة مناسبة لقدراتهم باستخدام الشهادة الخاصة بنتيجة التقويم.

ـ والهدف الثاني هو هدف تصحيحي ويمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم البنائي أو التكويني فيما يلي:

1تعديل الأداء الرديء.

2. تحديد المشكلات الإجرائية في أي برنامج تربوي جديد.

كما يمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم التجميعي فيما يلي:

- تحديد عيوب البرنامج التربوي موضع التقويم.
- إزالة الأخطاء من البرنامج التربوي موضع التقويم.
- التعرف على حاجات المؤسسات التربوية وتحديد أولويات هذه الحاجات.

. و يمكن انجاز أهم أهداف التقويم التربوي عامة فيما يلي:

- استثارة دافعية المتعلمين للتعلم.
- تشخيص صعوبات التعلم.
- توجيه العملية التعليمية(**الاجري،2009،ص ص 26،27**).

5 _ وظائف التقويم:

أ/ **توجيـــه الـــتعلم:** ويـتم مـن خـلال الأنشـطة التمهيديـة التـي تقـيم بطريقـة موضـوعية ومبنيـة علـى معـايير للتلميـذ قبـل أي تعلـم (بدايـة السـنة الدراسـية مـثلا) لتقـويم الكفايـات التـي اكتسـبها فـي السـنة الماضـية وذلـك مـن اجـل تشـخيص وضـبط ومعالجـة الصـعوبات التـي يمكـن أن تواجهـه ممـا يمكنه من إرساء الكفايات الجديدة المستهدفة على أسس ثابتة وراسخة.

ب/ تصـــحيح مســـارات الـــتعلم: هـي عمليـة تـؤخر فيهـا قـرارات خـلال السـنة الدراسـية قصـد تحسـين التعلمـات وبالنسـبة إلـى المـتعلم فهـي درجـة تمكنـه مـن الكفايـات بهـدف ضـبط الصـعوبات التـي تعترضـه (تقـويم تكـويني) وعلـى مسـتوى القسـم فهـي تعنـي تعـديل أنشـطة الـتعلم خـلال السـنة الدراسـية، وفـق التطـور الحاصـل فـي القسـم، و يتركـز هـذا النـوع مـن التقـويم علـى تركيـب وإدمـاج المعلومات الناتجة عن التقويم التكويني.

ج/تصـــديق التعلمـــات:نحـدد فيهـا مـدى اكتسـاب المـتعلم الكفايـات الأساسـية ثـم تنتقـل إلـى المسـتوى اللاحق،ويعتمـد هـذا التقـويم أساسـا علـى التقـويم المحكـي، ولا يسـتعان بأسـلوب التقـويم المعياري إلا لترتيب مجموعة القسمبالإضافة إلى الوظائف المباشرة لتقويم الكفايات.

وهناك وظائف غير مباشرة منها:

- تعزيز الثقة في النفس لدى المتعلم.

- إدماج الاستقلالية عند المتعلم.

- تزويـد الشـركات التربويـة (الإداريـين، المدرسـين، التلاميـذ، الآبـاء ومسـؤولي المنظومـة التربويـة) بمعلومـات تمكـنهم مـن اتخـاذ القـرارات المناسـبة فـي الوقـت المناسـب (**العربـي، 2006، ص131**).

6- خصائص وشروط التقويم التربوي:

إنأهم خصائص عملية التقويم تتمثل في الأتي:

- ✓ **شـمولية عمليـة التقـويم:**إن عمليـة التقـويم لا تتنـاول جانبـا واحـدا مـن جوانـب التلميـذ بـل تمتـد لتشـمل جميـع جوانـب النمـو المعرفـي والعقلـي والجسـمي والاجتمـاعي الـخ، كمـا تشـمل دراسـة العوامل المؤثرة في ضعف النمو، والبحث عن أفضل الأساليب لعلاج هذا الضعف.
- ✓ **اسـتمرارية عمليـة التقـويم:** إن عمليـة التقـويم لا تـأتي دفعـة واحـدة كمـا هـو الحـال فـي بعـض الامتحانـات التـي نحكـم مـن خلالهـا علـى الطـلاب بالنجـاح أو الرسـوب فـالتقويم لـيس شـيئا يـأتي بعـض عمليـة التـدريس وبعـد أن تكـون العمليـة قـد انتهـت اسـتعدادا لإجـراء عمليـة التقـويم، لان التقـويم عمليـة مسـتمرة وملازمـة لعمليـة التعلـيم تسـير جنبـا إلـى جنـب مـع أجـزاء المـنهج التربوي كجزء لا يتجزأ منه.

✓ **التقـويم عمليــة تعاونيــة:** إن التقـويم الحـديث لايعتمـد علـى فـرد واحـد بعينـه وإنمـا يشـارك فيـه كـل مـن التلميـذ والمعلـم ومـدير المدرسـة والمشـرف التربـوي والآبـاء(**النـور، 2007، ص ص 29، 30**).

✓ **الموضــوعية:** ويقصــد بالموضــوعية ألا تتــأثر نتــائج التقــويم بالعوامــل الذاتيــة للقــائمين على التقويم، وألا يعتمد التقويم على وجهات النظر الشخصية.

✓ **الصــدق:** يعنــي أن التقـويم فــي العمليــة التربويــة والتعليميــة ينبغــي أن ينطلـق مباشـرة مـن أهدافــه ولا يحيــد عنهــا، كمــا ينبغــي أن ينصــب مباشــرة علــى عناصــر العمليــة التعليميــة المــراد تقويمهـا، هـذا إلـى جانـب ضـرورة اعتمـاد التقـويم علـى اختبـارات ومقـاييس وأدوات أخـرى صـادقة أي تقيس ماوضعت لقياسه.

✓ **الثبــات:** أيــأن نتــائج التقـويم لاينبغــي أن تختلــف فــي حالــة تكـرار عمليــة التقـويم لـنفس عناصــر الموقــف التعليمــي، أو لــنفس المخرجــات تحــت نفــس الظــروف، هــذا إضــافةإلى ضــرورة اعتمــاد التقــويم علــى أدوات قيــاس ثابتــة لا تتغيــر نتائجهــا مــن وقــت لأخــر، فيمــا إذا تــم تكــرار استخدامها في ظروف واحدة.

✓ **المرونــة:** مرونــة التقـويم تعنــي مواجهــة مــا يطــرأ مــن بعــض التغييــرات علــى عناصــر العمليــة التعليميــة بحيــث يجــب أن يعطــي التقــويم بــدائل مرنــة غيــر جامــدة فيمــا يتعلــق بمســالة اتخاذ قرارات الإصلاح والعلاج.

✓ **البنائيــة:** التقـويم الجيـد هـو ذلـك التقـويم الـذي يهـدف إلـى تحسـين الواقـع وتطـويره بعيـدا عـن النقـد السـلبي والتركيـز علـى العيـوب وأوجـه القصـور التـي تتعلـق بالشـيء المقـوم (**الحريــري، 2008، ص ص 41، 42**).

✓ **الارتباط بين التقويم والأهداف:** يقصد بإرتباطية التقويم بالأهداف أن تكون أنواع السلوك المتضمنة في الأهداف ونواتج التعلم التي تشير إليها هي المحور الذي يدور حوله التقويم، والأساس الذي يقدم في ضوئه تعلم التلاميذ، ولذلك يجب أن يتضمن التقويم إصدار أحكام حول جميع الجوانب المتعلقة بأهداف كمجال من مجالات التعلم التالية:

- ❖ المعرفي.
- ❖ المهاري.
- ❖ الوجداني(**النور، 2007، ص 30**).

7- مجالات التقويم التربوي:

تتعد مجالات التقويم التربوي لتشتمل على تقويم كل جوانب العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات ويمكن إيجاز مجالات التقويم فيما يلي:

1ـ تقويم التعلم: ويتضمن هذا النوع من أنواع التقويم كل من تقدير درجات المتعلمين التحصيلية وتقدير درجات بقية نواتج التعلم وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهاري للمتعلمين.

2ـ تقويم التدريس: ويشتمل هذا النوع من أنواع التقويم على قياس وتقدير درجة كفاءة التدريس ودرجة فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

3ـ تقويم المقررات الدراسية:ويشتمل هذا النوع من أنواع التقويم على تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم المتبعة واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات هذا المقرر.

4ـ تقويم البرامج التعليمية:ويتضمن هذا النوع من أنواع التقويم قياس مدى فعالية برنامج تعليمي أو منهج دراسي معين أو تقويم مكونات برنامج تعليمي وقياس درجة كفاءته ومدى

ملائمته لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة في ضوء مستوى كفاءة الإدارة المدرسية وفعالية التدريس.

5ـ تقويم المؤسسات والنظم التعليمية الأكثر اتساعا: ويشتمل هذا النوع من أنواع التقويم على قياس مدى كفاءة البرامج التعليمية المتعددة الجوانب أو تقويم النظم التعليمية السائدة وتقويم المؤسسات التعليمية وتقويم المؤسسات التعليمية القائمة مثل الجامعات والفعالية التدريس **(الاجري، 2009، ص ص 31، 32).**

8أنواع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

يتم تقويم الكفاءات عبر ثلاث مراحل زمنية حيت تكون البداية بالتقويم التشخيصي الذي يجرى قبل الفعل التعلمي بهدف الكشف عن المكتسبات القبلية للتلاميذ قصد تدارك الناقص منها قبل الانطلاق في التعلم اللاحق، ويتم الانتقال بعد ذلك إلى التقويم التكويني الذي يساير الفعل التعلمي والهدف منه تنمية الكفاءات المدرجة في المنهاج وتقديم تغذية راجعة لكل من المعلم والتلميذ على حد سواء، ثم ننهي العملية التعليمية التعلمية بالتقويم التحصيلي والغرض منه تأهيل التلاميذ بالتأكد من مدى تحكمهم في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وكذا تقويم الكفاءة ذاتها بالتحقق من فعالية معالجة الوضعية المقترحة**(عثمانية، 2018، ص 74).**

قبل الحديث عن معايير تقويم الكفاءة يمر التقويم بثلاثة أشكال أساسية وذلك وفق لسيرورته وهدفه وكذلك الزمن الذي يجرى فيه والغرض منه وذلك بدءا من:

8– 1 التقويم التشخيصي:

وفقا لمعجم " دولندشير Delandsheere"(1992) للبحوث والتقويم التربوي، فان الاختبارات التشخيصية، تهدف إلى اكتشاف نقاط الضعف والجوانب السلبية في جميع مجالات التعلم المدرسي وتستخدم لتحديد مشكلة معينة، ونظرا لان موضوع التقويم لم يعد يقتصر على

المتعلم فحسب بل امتد إلى تنظيم النظام التعليمي للمعلم والمنهاج وطرقالتدريس وكذلك تحديد العملية التي تهدف إلىإبراز العلاقات المؤثرة في سلوكات المتعلمين والتي لها تأثير على التعلم الفردي والجماعي (**Bernarde rey,2006,p38**).

ويعد التقويم التشخيصي، حسب رأي ديشوا(DESHOIE)تدخلا في مستهل الدرس بهدف إلىإعلام التلميذ والمدرس بخصوص التمكن من المهارات الأولية والأساسية لمواجهة التعلمات المتوخاة (**غريب، 2011، ص 232**)، وهو تقويم يجرى قبل الفعل التعلمي نهدف من ورائه إلى:

تحديد موقع في بداية الحصة أو المحور أو الفصل أو السنة، بالوقوف على موارده القبلية وعلى كفاءاته الختامية قصد تدارك النواقص منها قبل الانطلاق في التعلم اللاحق ويتم ذلك بإقرار أنشطة تقتضيها الحالة أو تغيير المخطط التعليمي بما يتناسب ونتائج التشخيص (**الطاهر وعلي، 2012، ص 20**)، ويورد عبد الكريم غريب أن التقويم التشخيصي يمثل عملية ترتبط بوضعيات انطلاق المناهج والدروس، ويقصد بها تفحص معالم هذه الوضعيات وتشخيصها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات بشان التعلم اللاحق، ويساهم التقويم التشخيصي في رصد وإدراك إمكانات تعلم التلميذ من حيث:

- ✓ قصور مؤهلاته على مستوى انجاز مهام معينة.
- ✓ المعارف المتسمة بالنقص حول أساسيات المادة.
- ✓ مباشرة عملية ترشيد التعليم على ضوء إمكانات التلميذ ووتيرة تعلمه تفحص عادات سيئة اكتسبها التلميذ في السابق، وتشكل معيقا له في التصور.
- ✓ تفحص ضعف التلميذ على مستوى نقل معارفه وتعميمها (**غريب، 2011، ص 23**).

والجدول التالي يمثل اثنتي عشرة خطوة متتالية في التقويم التشخيصي، والأسئلة التي قد يسأل المعلم نفسه في كل خطوة:

جدول رقم(02) يوضح خطوات التقويم التشخيصي(رزق،**2000**، ص**10**).

الفعالية	المرحلة/ الخطوة	الأسئلة
أخذ حاجات الطلبة بعين الاعتبار	تحديد الأهداف الخاصة للدرس تحديد المعرفة السابقة تحديد الصعوبات المتوقعة	ماذا أريد أن يتعلم طلبتي اليوم؟ ماالمعرفة الضرورية لتمكين طلبتي تعرف المعرفة الجديدة؟ ما الصعوبات المتوقعة على بعض الطلبة أو جميعهم عند تقديم المعرفة الجديدة؟
الإعداد للتعلم الجديد	نشاطات تقييمية نشاطات علاجية	أي طلبة لديهم المعرفة المسبقة؟ وأي طلبة ليس لديهم هذه المعرفة؟ كيف أساعد الطلبة الضعاف لإدراك المعرفة الجديدة؟ ماالأنشطة التي تبقي طلبتي متفاعلين ومستفيدين منها ليلحق بهم الطلبة الضعاف؟
المعرفة الجديدة	قدم المعرفة الجديدة بالشرح من	ماأفضل طريقة لتقديم/ تعليم

	خلال المهام التعليمية الملائمة نشاطات تقويمية للمعرفة الجديدة نشاطات علاجية للمعرفة الجديدة	المعرفة الجديدة؟ أي طلبة أدركوا المعرفة الجديدة وأيهم لم يدركوا؟ ماالذي يساعد الطلبة الضعاف لإتقان المعرفة الجديدة؟ ماذا يشغل ويتحدى الطلبة الأقوياء؟
التسجيل والتقدير	قم بتسجيل الانجاز قم بإعلام المعنيين	كيف تفاعل كل فرد مع نشاطات اليوم؟ من يحتاج إلى مساعدة إضافية؟ من يحتاج إلى ثناء؟ من يحتاج تحديا أكثر؟ من يجب إبلاغه حول تحصيل الطلبة؟ ماافضل طريقة لتقديم المعلومات؟

8- 2 التقويم التكويني:

التقويم التكويني حسب " بيماد شارلي""**Bemedettecharlier**" هو التقييم الذي يتم من حيث المبدأ في نهاية كل مهمة تعليمية ويهدف إلىإبلاغ المعلم على المستوى الذي وصل إليه التلميذ، وذلك من اجل مواجهة الصعوبات التي يتلقاها المتعلم أثناء تعلمه بهدف اكتشاف استراتيجيات تسمح للتلميذ بالتقدم ومعالجة النقائص الموجودة **(Bemadettecharlier,2004,p8)**

وتشير " تاجليونت "كريستين" KRISTINE"(**1991، *Agiante*)**إلى أنه لايوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة وبالمقابل لاوجود للهدف إن لم يدمج في وصفه طريقة تقويمه بمعنى أن التقويم لايمكنهأن يتم بصورة علمية إن لم تحدد له مسبقا أهداف تربوية، يسعى المعلم إلى تحقيقها على مستوى المتعلم، فلا يمكن للهدف التربوي بدوره أن يتحقق إن لم تكن هناك طريقة تساعد على تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية، مما يؤكد أن التقويم عملية تكوينية مشتركة تخص كل من المعلم والمتعلم في نفس الوقت.

ولما كان السلوك القابل للملاحظة والقياس الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف يمثل الجزء الظاهري للكفاءة ونتاج التعلم نجد القراءات البيداغوجية المختلفة في مجال التقويم تؤكد على أن عملية تقويم الأهداف الإجرائية التي تصف السلوك المنتظر من المتعلم القيام به ليست غاية في حد ذاتها، وإنما الأهم يكمن في نتاج التعلم وذلك لان هذه النتائج ستساعد كل من المعلم والمتعلم على التحكم في دوره أو من خلال التقويم التكويني، يقوم المعلم بتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بعمليتي تعليمه وتعلم المتعلم، مما يسمح لهذا الأخير بإدراك مستواه المعرفي وطبيعة المجهودات التي سيبذلها ليصل إلى مستوى الكفاءة.

بهـذا يصـبح التقـويم التكـويني أداة بنـاء الـتعلم وجـزءا لا يتجـزأ مـن العمليـة التعليميـة التعلميـة التي تستلزم تقويما بيداغوجيا يرتكز على:**(نبهان، 2013، ص ص 145، 146)**.

- تحديد الأهداف التربوية من أهداف عامة، خاصة، إجرائية والنتائج المنتظرة تعلمها.
- المساعي التعليمية بمعنى المقاربة بالكفاءات مع تحديد الكفاءة المقصودة.
- التفكير في سيرورة التعلم الملائمة.

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسيين هما:

أولا: الأغراض المباشرة للتقويم التكويني وتتمثل في الأتي:

- التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة بخطوة.
- قيادة تعلم التلاميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم أوإيجاد طريقة تعلم بديلة.
- إعـادة النظـر فـي المنهـاج الدراسـي وتعديلـه إذا كـان عـاملا مـن عوامـل عـدم الـتعلم وصعوبته.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم.
- وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص الطلاب من نقاط الضعف.

ثانيا: الأغراض غير المباشرة في التقويم التكويني وتتمثل في الأتي:

- تقويـة دافعيـة الطالـب نحـو الـتعلم وذلـك لمعرفتـه الفوريـة لنتائجـه وأخطائـه وكيفيـة تصحيحها.

- تثبيت التعلم أوزيادةالاحتفاظ به.
- زيادة انتقال اثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم السابق الجيد.

ومن أدوات التقويم التكويني الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الحصة، وذلك للتأكد من أن التلاميذ قد فهموا نقطة قد انتهى لتوه من شرحها، ومن أدواتهأيضا الاختبارات القصيرة والتمارين الصفية، والوظائف البيتية، وقوائم التقدير التي يستعملها المعلم في الدروس العملية، وأية اختبارات يصممها المعلم لتغطي وحدة مستقلة **(ابو لبدة، 2008، ص ص 105، 106)**.

وبين كل من فياليت وميزونوف بعض خصائصه وسلبياته منها انه:

- **مستمر**: يستعمل طيلة أنشطة التعلم.
- **تربوي**: هو بنفسه عملية للتعلم، ويصف أنشطة التعلم الاستدراك،والتعزيز.
- **إقصائي**: يمكن من تحديد مشاكل المتعلمين أثناء ظهورها.
- **مشوش**: يؤدي إلى فردانية التعلم وتعقيد دور المدرس.
- **له متطلبات**: يجبر على إتباع برنامج دقيق للدروس وعلى انتباه دائم.

يمكن للتقويم التكويني أن يكتسي صيغ متعددة منها:

- يجب على المدرس أن يتوقع اختبارات لكل وحدة تعليمية، ولجميع وضعيات الامتحانات وان يقدم الارتجاع وإجراءات التصحيح.
- اعتماد التقويم الذاتي بواسطة مصوغات التقويم الذاتي المكتوبة أو الاعلاماتية شبكة الانترنيت التي تمكن من ولوج عدد من البرامج في مختلف المواد شريطة أن تكون متوفرة ومدمجة في التعليم**(هاروشي، 2006، ص 223)**.

ولقد حظي التقويم التكويني باهتمام كبير في أدبيات الأبحاث، حتى انه كان محور معظم المحاولات الرئيسية للدراسات التركيبية التي أجريت حول التقويم الصفي وقد

توصل بلاك ووليام بعد تجميعهما أكثر من 250 دراسة إلى أن التقويم االتكويني له تأثير أقوى في تعلم الطلاب مقارنة بالتقويم الختامي، وفي دراسة قامت بها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية سنة 2005 على مجموعة من الدول الأعضاء من بينها انجلترا، الدانمارك، فنلندا ونيوزلندا، كانت تتمحور حول التقويم التكويني في هذه الدول، ومن بين النتائج التيتوصلت إلى أن التقويم التكوينيمن بين الاستراتيجيات الأكثر فعالية في تعزيز أداء التلاميذ(**الورعادي، 2008، ص258**).

ومن أساليب التقويم التكويني وأدواته :

ذكر كل من ملحم ودحدي والعلوي وكوافحة والزواوي أنه يمكن استخدام عدد من الأساليبوالأدوات من أجل التأكد من تعلم الطلاب للمادة العلمية :

- يطرح المعلم أسئلة شفهية أثناء الحصة الدراسية للتأكد من أن تلاميذه قد فهمو نقطة قد انتهى لتوه من شرحها.
- يجري اختبارا قصيرا أثناء الحصة.
- يطلب من التلاميذ القيام بحل عدد من التمارين أثناء الحصة.
- يستخدم قوائم التقرير في الدروس العملية.
- يصمم نوعا من الاختبارات التشخيصية أو التحصيلية لتغطي وحدة من وحدات المنهاج الدراسي لذي يقوم بتدريسه.
- ملاحظة أداء الطلاب من خلال بطاقة ملاحظة.
- بطاقة ملخص انجاز المتعلم.
- يعد المتعلم تقرير أداء التلميذ لكل فترة من فترات العام الدراسي.
- تسجيل أي أفكار أو أسئلة يريد معرفتها ومناقشتها.

- التقويم الذاتي للطلاب.
- دعوة الطلاب لمناقشة أفكاركم بشأن عنوان أو نقطة تعليمية وذلك في مجموعات صغيرة.
- دعوة الطلاب إلى تلخيص وتسجيل أفكار أساسية أخذت من الحصة.
- عرض مواد نظرية باستخدام طرق غير عادية مثل المعارض والألعاب.
- الواجبات المنزلية ومتابعتها.

ويمكن للمعلم أن يختار طريقة التقويم التكويني حسب المواقف التعليمية التي يوظفها في العملية التعليمية، ويستطيع استعمال الطريقة الرسمية أو منهجية، كملاحظة التلاميذ وتشجيعهم وتنمية الدافعية لديهم، والإلحاح على المؤشرات لتقليل أو زيادة درجة الصعوبة، واستخدام جميع الأدوات التعليمية والأجهزة واستخدام الاختبارات لجمع المعلومات والدخول في التقويم الرسمي للتلاميذ من اجل تنظيم عملية التعلم(**العزيزي، 2018، ص ص 695، 696**).

8– 3 التقويم النهائي (الختامي):

ويحدث في نهاية التدريس بهدف تحديد إلىأي مدى تم تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ثم تقدير درجات الطلاب وتصنيفهم، ويرتبط التقويم النهائي بأهداف المقرر ومن أدواته الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية، والنشاطات العملية للطلاب والتقارير والأبحاث وعلى الرغم من أن الهدف الرئيسي للتقويم النهائي هو تصنيف الطلاب طبقا لتحصيلهم إلا انه يمدنا بمعلومات للحكم على تحقيق المقرر وفعالية التدريس (**كوافحة، 2003، ص 31**).

ويمكن إجمال لأغراض التقويم التحصيلي فيمايلي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف.
- تسجيل العلامة للمتعلم ليتم تقييمه بموجبها.

- إعطاء شهادات للطلبة.
- اتخاذ قرارات إدارية مثل الترسيب أو الترفيع والفصل أو الطرد.
- إعلامالآباء بنتائج أبنائهم.
- مقارنة نتائج الطلبة في الصف الواحد.
- ضبط العملية التعليمية، وذلك بمقارنة نتائج الصفوف اللاحقة بنتائج الصفوف السابقة في مهارة ما.
- التنبؤ بأداء الطلبة مستقبلا (**الخياط، 2010، ص ص 39، 40**).

ومن أهداف التقويم النهائي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف وتسجيل علامة التلميذ ليتم تقييمه بموجبها.
- مقارنة نتائج شعب الصف الواحد وضبط العملية التعليمية.
- اكتشاف الخلل في المنهاج الدراسي.
- التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلا.
- قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمحققة.

لذلك فان انجازه ينسجم مع وضعيات معينة سواء في نهاية الدرس أو نهاية المحور: في نهاية الدرس عن طريق طرح أسئلة سريعة الانجاز أو واجب منزلي الهدف منه اختبار التحكم في الأهداف النهائية.

- في نهاية المحور (وحدة تعليمية) من خلالانجاز بعض الأنشطة والقيام بمهام منزلية عن طريق أسئلة مفتوحة تضم جميع أشكال مستويات من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب للتأكد من مدى بلوغ الأهداف المحددة(**بطاهر، 2017 ، ص ص 26،27**)

من خلال هذه النقاط التي تطرقنا إليها حول أشكال التقويم تبين لنا أنها تساعدنا بشكل مباشر في الكشف عن الأداء الحقيقي للتلميذ داخل القسم وخارجه وكذلك مقارنة أدائه مع زملائه والحكم على نجاحه وفشله في العملية التعليمية التعلمية وهذا ما يقودنا إلى محاولة معرفة الاستراتيجيات والمعايير المتبناة في العملية التقويمية وهذا ما سيتم توضيحه في هذه العناصر.

جدول رقم(03): يوضح مراحل التقويم وفق المقاربة بالكفاءات(**معرف،2016، ص 5**).

الصيغ التقويمية	تقويم تشخيصي	تقويم تكويني	تقويم إجمالي
الهدف	تحديد مكامن القصوروالقوة في كفايات المتعلمين	يقدم للمتعلم أو المعلم تغذية راجعة تخص تطور التلميذ تحديد المشاكل التعليمية والتعلمية تحسين مكتسبات المتعلم	الكشف عن الحصيلة النهائية المكتسبة عند المتعلم
القرار المتخذ	علاج الصعوبات التي تعترض المتعلم قبل إكسابه كفايات جديدة	تكييف الأنشطة التعليمية مع المعلومات والبيانات تعديل مباشر وتفاعلي	الإشهاد بكفايات التلميذ في وثيقة رسمية واخذ قرار بشان انتقاله إلى مرحلة تعليمية لاحقة

الزمن	قبل مرحلة التدريس أو بداية السنة	خلال الفترة الزمنية المخصصة لوحدة تكوينية وعند الاقتضاء عند نهاية الوحدة	في نهاية مرحلة تكوينية أو سنة دراسية
أهداف بيداغوجية مقومة	كل هدف يكتسي أهمية بالنسبة للتعليم الجديد	كل هدف يكتسي أهمية عند بداية الوحدة	عينة تمثيلية من الأهداف خلال مرحلة دراسية

9 – أدوات التقويم التربوي :

تستخدم أدوات عديدة لقياس منتوج التلاميذ ومن بينها الاختبارات التحصيلية والتي تقيس الجانب المعرفي فالاختبارات الغير مقننة هي الاختبارات التي تقيس أهداف خاصة بالفصل أو المدرسة وتقيس أجزاء محددة من المحتوى بمعنى أنها تتناول معلومات ومهارات معينة ومحددة وأسئلتها نادرا مايتم تجريبها أو مراجعتها أو معالجتها وتحليلها إحصائيا وتنقسم إلى اختبارات تحريرية واختبارات شفوية:

- ✓ وتصنف الاختبارات التحريرية إلى
- ✓ مقال واختبارات موضوعية واختبارات شفوية:

- **الاختبارات الشفوية:** يركز هذا النوع من الاختبارات على الكشف عما يمكن للمتعلم أن استوعب من المادة وطريقة تعبيره عنها، وهي تساعد الطالب على تعلم المناقشة والحوار وسرعة التفكير واستخلاص الاستنتاجات، كما تفيد المعلم كثيرا في تفصيل الصف وربط

الطلبة بمادة التعلم، وبناء شخصية الطالب والكشف عن مستوى استيعاب الطلبة بشكل سريع، فهي تقدم للمعلم تغذية راجعة (**الزند وعبيدات، 2009، ص 409**).

✓ **مزاياها:**

- تساعد على إصدار الحكم على قدرة المتعلم على المناقشة والحوار وربط المعلومات.
- تساعد على سرعة تصحيح الخطأ فور وقوعه، بخلاف الاختبارات التحريرية والتي تحتاج إلى وقت التصحيح وإعادة النتائج للمتعلمين مما يسب استمرار الخطأ لديهم.
- تكون في المتعلم الايجابية، فيدافع ويناقش ويحاور المعلم حول إجابته.

✓ عيوبها:

- تكوين صورة غير صحيحة عن مستوى المتعلم في حال كونه خائفا، أو شديد الخجل والارتباك.
- توزيع الأسئلة بشكل لايحقق العدل بين المتعلمين فيوجه لأحدهم سؤالا سهلا وللأخر سؤالا صعبا.
- تأثرها بذاتية المتعلم(**الصلال،2013، ص 4**).

▪ **اختبار المقال:** هي أسئلة كتابية يطلب فيها من الطالب تنظيم إجابتهباستخدام لغته الخاصة به، وهذا النوع يظهر قدرته على التعبير والربط بين الأفكار والعرض المنطقي للموضوع الذي يتضمنه السؤال وتعتبر اختبارات المقال من أقدمأنواع الاختبارات وأكثرها شيوعا واستعمالا في المدراس وهي بدورها تنقسم إلى:

✓ **الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة:** تتميز هذه الاختبارات بأنها تركز على فكرة علمية أساسية واحدة يمكن للطالب أن يختصرها في جمل محددة، وأسئلتها تتضمن عادة التعريف أو التفسير أو التعليل أو توضح المفاهيم العلمية.

✓ **الاختبارات المقالية طويلة الإجابة:** وهي على خلاف الاختبارات المقالية قصيرة الإجابةلأنها تتطلب إجابة مطولة نسبيا، حتى تعطي الفرصة للطالب بان يقارن ويناقش ويعلل ويعبر عن أفكاره في الإجابة عن الأسئلة المطروحة ويستعملها المدرسون بكثرة (**طعبلي، 2013 ، ص ص 181 ، 182 ، 183**).

ويعتمد اختبار المقال على الأسئلة التي تتطلب من المتعلم إنشاء استجابة خاصة من عنده وبالتالي تتاح له الفرصة لاختيار المعلومات المناسبة وتنظيمها والتعبير عنها بأسلوبه الخاص، ويمكن من خلال أسئلة المقال قياس قدرة المتعلم على الربط بين المعلومات وتكاملها، وكذلك قدرته على الإنتاج والابتكار، إلى جانب سهولة صياغة أسئلة المقال مقارنة بأنواعالأسئلةالأخرى(**الطناوي،2011، ص 234**).

ومن مزاياها:

- تتيح للطالب فرصة تحليل الأفكار وتركيبها على نحو يمكنه من تعلم مهارات حل المشكلة ويشجعه على التفكير الإبداعي.
- تساعده على اكتساب عادات ومهارات دراسية جيدة، تمكن الطالب من فهم المادة على نحو كلي، وتساعده على تنظيم أفكاره ومعلوماته، وتحول دون استغراقه في حقائق ومعلومات تفصيلية مستقلة.
- لايتطلب إعدادالأسئلة المقالية جهدا ووقتا كبيرين من جانب المدرس.

عيوبها:

- قلة ثبات نتائج الاختبارات المقالية نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح.

- يتطلب تصحيح الاختبارات المقالية وقتا كبيرا، إذا ما قورن بالوقت المستغرق في تصحيح الأسئلة الموضوعية.
- لايمكن للأسئلة المقالية أن تغطي قسما كبيرا من محتوى المادة الدراسية.

وليحقق هذا النوع من الأسئلةأهدافه المنشودة يراعى فيها مايلي:

- صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومحددة، وتجنب استخدام العبارات التي يمكن أن تسبب غموضا في فهم المطلوب من هذه الأسئلة.
- التحليل الدقيق لمحتوى المادة الدراسية، وتركيز أسئلة الاختبار على الجوانب الأكثر أهمية من نتاجات التعلم التي تتضمنها المادة الدراسية.
- تغطية اكبر قدر ممكن من محتوى المادة الدراسية، والابتعاد عن اشتمال الاختبار التحصيلي على سؤال واحد أو عدد محدود من الأسئلة لايغطي مجال السلوك في تلك المادة.
- الابتعاد عن الأسئلة التي تتطلب الحفظ والاسترجاع والتركيز على تلك التي تحتاج إلى عمليات عقلية كالتفسير والتحليل والتركيب والتقويم.
- التصحيح مع الأخذ بعين الاعتبار إتاحة المجال للمتعلم لتقديم الإجاباتالأصيلة والمبدعة المستندة إلى تحليل وفهم عميقين للموقف الذي يتضمنه الاختبار(**القدومي، 2008 ، ص ص 21 ، 22**).

- **الاختبارات الموضوعية:** ويقصد بالموضوعية موضوعية تقدير الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار، بمعنى أن هذه الدرجة لا تختلف باختلاف المصححين، ولا تختلف باختلاف الحالة النفسية للمصحح، وللاختبارات الموضوعية أنواع عديدة منها اختبار الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والتكميل والمزاوجة والترتيب والتجميع.

✓ **أسئلة الصواب والخطأ:** وفيها يعطي المتعلم مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خطأ، ويطلب منه التمييز بينهما، وتحديد العبارة الصحيحة والعبارة الخطأ بوضع علامة مناسبة أمام كل عبارة اعتمادا على ماسبق تعلمه(**الطناوي،2011، ص ص 236، 237**).

✓ **أسئلة الاختيار من متعدد:** تتكون فقرة الاختيار من متعدد من مشكلة معروضة في جملة أو أكثر تسمى أصل الفقرة وتوضع في أسفل المشكلة عدة حلول أو إجابات، واحدة منها(أو أكثر) هي الإجابة الصحيحة أو أحسنالإجابات وطلب من الطالب أو المستجيب اختيار هذه الإجابة من بين الإجابات المعروضة في الفقرة وتسمى الإجابة البديلة "بدائل" أو "خيارات" ويترواح عددها عادة بين (3 – 5) بدائل في الفقرة الواحدة.

من مزاياها:

- يمكن استخدامها في تقويم أنواع متعددة من القدرات والمهارات مثل التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل.
- يمكن تقدير الإجابات بموضوعية كاملة.
- إنها أقل تأثرا بعامل التخمين.

عيوبها:

- إنإعداد هذا النوع أصعب من إعدادوصياغة الفقرات الموضوعية الأخرى.
- تتأثر بعامل التخمين ولو بنسبة اقل من فقرات الصواب والخطأ.

✓ **أسئلة ملئ الفراغ:** هذا النوع من الأسئلة سهلة الاستعمال، وهو يقوم على كتابة عبارات يترك فيها جزء ناقص يتطلب من المختبرين تكملته بالإجابات الصحيحة، وقد يعطي المختبرون مجموعة من البدائل يختار من بينها الكلمة أو العبارة الناقصة، وينبغي على المعلم في مثل هذا النوع من الأسئلة أن يغطي من خلالها معظم الموضوعات المقررة التي تمت

دراستها، كما يجب مراعاة الدقة في اختيار الألفاظ ووضوح العبارات، بحيث يفهم المختبر المقصود منها تماما دون لبس أو غموض.

✓ **أسئلة المزاوجة:** من ايجابيات هذا النوع انه يغطي جزءا كبيرا من المقرر الدراسي، هذا النوع من أكثر الأسئلة الموضوعية أهمية وفائدة، لان عنصر الموضوعية فيه متوافر بدرجة كبيرة، والعلة في ذلك أن عنصر التخمين أقل بكثير مما في غيره من الأسئلة، وخاصة أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد وهذا مايزيد من عنصر الثبات فيه، ذلك العنصر الذي يعد من المؤشرات الهامة إلى جانب عنصر الصدق في الاختبارات.

يتكون سؤال المزاوجة من قائمتين: تعرف الأولى بالمقدمات، والثانية بالإجابات، حيث يطلب من الطالب أن يجري مقابلة بين كل عنصر من عناصر المقدمات بالعنصر الذي يلائمه في الإجابات وفق قاعدة توضح له في التوجيهات، غير أن وضع الكلمات أو الجمل أو الأرقام في المقدمة يتطلب من الطالب إعمال الفكر، بحيث يختار من قائمة الإجابات ما يتناسب مع ما في القائمة الأولى من معلومات حسب الترتيب المطلوب(**الصلال،2013 ، ص ص 7، 8، 9**).

- **الاختبارات الأدائية:** هي الاختبارات التي تستخدم لمعرفة مدى قدرة الطلبة على ترجمة ماكتسبوه من معارف علمية إلى مواقف عملية تطبيقية، كما تستخدم لقياس مهارات التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات والمهارات اليدوية والقدرة على التحكم في استخدام الأجهزةوالأدوات العلمية، وتنقسم الاختبارات الأدائيةإلىالأقسام التالية:

➢ **اختبار الأداء من النوع الكتابي:** وهو الاختبار الذي يعطي أهميةأكثر لتطبيق المعرفة وقياس مهارات الأداء في مواقف تحاكي المواقف الفعلية ويمكن أن تنتهي بناتج تعليمي له قيمة.

- **اختبار الأداء الخاص بتحديد النوع:** عند إجراء هذا الاختبار يطلب من المفحوص التعرف على أداة معينة وتسمية أجزائها وتحديد وظيفتها، وفي مواقف أكثر تعقيدا.
- **اختبار المحاكاة:** عند إجراء هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يقوم بنفس الخطوات والحركات التي يطلبها القيام بالعمل الحقيقي، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات بكثرة في مجال التدريب على قيادة السيارات والطائرات ومجالات التعليم المهني، كما يستخدم في مجال التجارب المخبرية(**طعبلي، 2013، ص ص 187 ، 188**).

ثانيا: التقويم على أساس بيداغوجيا الكفاءات

1 – مفهوم تقويم الكفاءة:

" هو مجموعة السلوكات المعرفية والمهاريةوالأدائية التي يتعلمها الطالب في فترة زمنية محددة والتي تنعكس آثارها على الأداء والتحصيل المعرفي ويتم قياسها باستخدام أدوات قياس مختلفة كالاختبارات التحصيلية، بطاقات الملاحظة، ملف الطالب وقوائم التقدير"(**الفريقالوطني للتقويم، 2004، ص 26**).

ويعرفه الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي على انه " القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة، فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكل أو الخروج من الوضعية(المأزق)، وتنقسم الموارد اللازم تقويمها إلى الموارد الداخلية (المعارف،المهارات، المواقف)، والموارد الخارجية التي ترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتكون جزء من الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة معقدة " (**حثروبي، 2012، ص 303**).

فالتقويم وفق هذا المنظور هو مجموعة من السلوكيات المعرفية والأدائية والتي تقيس نتاجات التحصيل المعرفي بتجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية لمواجهة وضعية

مشكل ولا يمكن الحكم على منتوج المتعلم إلا من خلال النشاطات والمهام التي يكلفه بها المعلم داخل القسم من واجبات وتمارين وأنشطة يومية وكذلك مشاريع والتي تكون على فترات لقياس أداء التلميذ يوميا قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية وهذا لمعرفة مدى اكتساب الكفاءة المقصودة ومدى تحقق الأهداف التربوية.

وهو كذلك مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم، قبل بداية عملية التعليم والتعلم وأثناءها وعند نهايتها، وتهدف إلى الحصول على بيانات كيفية أو كمية، بأدوات مختلفة ملاحظة، أسئلة شفوية أو كتابية، أداء سلوك مباشر وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة، ثم اتخاذ قرارات التحسين.

إن تقويم الكفاءات هو بمثابة تقويم شيء مركب لهذا يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كالعناصر المكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته، واختياراته وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة، فالتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يسمح بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات، حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير معلومة من المردود من أجل حل الإشكالية المطروحة في سياق المعلوم.

وعند الإقبال على تقويم منتوج المتعلمين من منطلق المقاربة بالكفاءات يجب مراعاة مايلي:

- في البداية تحديد الكفاءة بدقة.
- تبني وضعية التقويم بشكل ييسر إدماج المعارف الفعلية والمعارف السلوكية والقدرات.
- وضعية التقويم تكون جديدة على المتعلم.
- تخضع وضعية التقويم إلى منتوج(**بن السايح، 2012، ص174**).

- تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدى.
- التلميذ فاعل ومشارك.
- توضع وضعية التقويم في سياق تواصلي وتكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة.
- ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.
- تكون وضعية التقويم ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقويم وذلك من حيث المقروئية ودقة المعلومات" **(بن السايح، 2012، ص174)**.

4. إستراتيجية التقويم المتمركز حول الكفاءة:

بالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة، فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكلة أو الخروج من الوضعية (المأزق)، وتنقسم الموارد الواجب تقويمها إلى الموارد الداخلية (المعارف، المهارات، المواقف) والموارد الخارجية التي ترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتكون جزء من الكفاءة (وثائق، مخططات، قواميس)، ويتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة (معقدة) والتي تعتبر احد الوسائل لتقويم الكفاءة وتستخدم في وضعيات تعليمية مختلفة.

وللتوضيح فصياغة الوضعية الإدماجية حسب غزافييريجرس (ROEGIERSXAVIE2000) تعتمد على ثلاثة مكونات:

1ـ السياق:ويتعلق بالمعلومات (المعطيات) الضرورية لحل الوضعية، قد يكون السياق مدرسيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا أو تاريخيا أو ثقافيا أو زراعيا أو غيره.

2ــ السـند (أو السـندات): قـد يكـون السـند نصـا أو نصوصـا أو صـورة أو عـدة صـور أو خريطة أو مخططا أو تسجيلا صوتيا أو غيرها.

3ــ التعليمـة:وتـرتبط بالمهمـة المطلـوب أداؤهـا مـن طـرف المـتعلم، تكـون التعليميـة سـؤالا مطروحا بشكل صريح وواضح وغير قابل للتأويل.

ومن الشروط اللازم مراعاتها في صياغة وضعية إدماجية مايلي:

- ✓ أن يواجه فيها المتعلم مشكلا ينبغي حله.
- ✓ أن تكون على علاقة بالكفاءة المراد تقويمها.
- ✓ أن تكون مركبة، بمعنى حلها يتطلب من المتعلم تجنيد عدد معتبر من الموارد.
- ✓ أن تـدرج فيهـا معلومـات مشوشـة، والغـرض منهـا هـو تـدريب المـتعلم علـى معالجـة المعلومات، أي انتقاء مايحتاج إليهوإبعاد مالا يحتاج منها.
- ✓ أن تكـون دالـة، أي ذات معنـى ليتحقـق ذلـك يجـب أن تنطلـق مـن الواقـع المعـيش للمتعلم.
- ✓ أن يستهدف منها إرساء قيمة ولو بشكل غير مباشر (المعارف السلوكية).
- ✓ أن تكـون جديـدة بالنسـبة للمـتعلم، وذلـك للتأكـد مـن قدرتـه علـى تحويـل المعرفـة (**الطـاهر وعلي، 2012، ص ص 33، 34**).

5.خصائص وضعيات تقويم الكفاءة :

❖ **أن تكـون وضـعية التقـويم مركبـة:** وهـذا يعنـي أن تضـع المـتعلم أمـام مشـكلة لا يكـون حلهـا بتوظيـف مـورد تعليمـي واحـد، بـل بتعبئـة مجموعـة مختلفـة مـن المـوارد المكتسـبة، وحسـن استخدام الموارد الخارجية المتاحة.

❖ **أن تكـــون وضـــعية التقـــويم ملائمـــة:** وتتحقـق الملائمــة عنــدما تكــون المكتســبات المطلوبة تعبئتها بطريقة إدماجية مناسبة لمستوى المتعلم أثناء اكتساب التعلمات السابقة.

❖ **أن تكون وضعية التقويم ذات دلالة** بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه.

❖ **أن تكـــون وضـــعية التقـــويم جديـــدة:** أي أن تكـون غيـر منجـزة سـابقا مـن طـرف المتعلمـين ولكنهـا تنتمـي إلـى فئـة مـن وضـعيات بنـاء الكفـاءة ولهـا نفـس درجـات التركيـب والصعوبة.

❖ **أن تكـون لغتهـا واضـحة:** أي أن يكـون نـص وضـعية التقـويم بلغـة مفهومـة مـن طـرف المتعلم خالية من لبس أو تأويل.

❖ **أن تكـون تعليماتـه واضـحة ودقيقـة:** يعنـي وضـوح مـا ينبغـي علـى المـتعلم انجـازه فـي نص الوضعية، مع الإدراك الدقيق للمهمة المطلوب انجازها .

و تجـدر الإشـارة إلـى أن **وضـعية تقـويم الكفـاءة**تحـدد انطلاقـا مـن العناصـر الآتيـة:**(حثروبـي، 2012، ص ص 303، 304)**.

- الكفاءات المراد تقويمها.
- ظروف (شروط) التقويم.
- تحديد النشاط المراد تحقيقه.
- ظروف (شروط) انجاز نشاط.
- الأداء المنتظر وفق معايير التقويم (مؤشرات التقويم).

6 – معايير تقويم الكفاءة:

التقـويم مـن منظـور المقاربـة بالكفايـات عمليـة مندمجـة فـي سـيرورة العمليـة التعليميـة التعلميـة، تواكب مختلف مراحلها، وتقدم معطيات لتعديل مسارها وتصحيح ثغراتها.

في المقاربة بالكفايات تتغير وظيفة التقويم من تقويم يقارن مستوى المتعلم مع مستوى باقي أفراد المجموعة إلى تقويم يحدد مستوى المتعلم بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة انطلاقا من إمكانياته وخصوصياته وذلك بالاعتماد على مفهومين رئيسيين يرتبطان مباشرة بعملية التقويم هما: المعيار والمؤشر

1.6 المعيـــــار:

حسب معجم علوم التربية، يعتمد المعيار لإصدار حكم تقديري على موضوع معين، ويعرفه**روجيرس(ROEGIERS)** باعتباره صفة تميز انجاز مهمة معقدة، ويمكن صياغته إما باستعمال اسم يصطلح عليه إيجابا (الملائمة، الانسجام، الدقة، الإبداع، السرعة)وإما باستعمال اسمي يرفق بمتمم يصطلح عليه (استعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي ...) وإما باللجوء إلى سؤال (هل التركيب تام ؟ هل أنجز التلميذ عمله بشكل نظيف)، ولعملية تحديد المعيار لتقويم الكفايات ثلاث مزايا أساسية: **(التومي، 2008، ص 136)**.

1. منح نقطة أكثر دقة للتلميذ.
2. تثمين العناصر الايجابية في انجازات التلميذ.
3. تشخيص تعثرات التلاميذ بشكل دقيق.

كما يعرف المعيار كذلك على انه صفات المنتوج المنتظر، ويتصف بالتجرد والعمومية والمثالية، والمعايير المعتمدة هي **الملائمـــة**(تطابق منتوج المتعلم مع متطلبات المنتوج المنتظر)**والتوظيف المناسب للموارد**(الاستعمال الصحيح للمكتسبات)و**الانسجام**(نهج المتعلم لخطة منطقية مراعيا تسلسلا في كتاباته أوأقواله دونما خلط أو تناقض)، و**سلامةاللغة**(الكتابة أو التعبير بصياغات خالية شوائب اللغة وأخطائها)، و**تميز التقديم**(جودة العرض)**(بواجلابن، 2013، ص 8)**.

ونظـرا لأهميـة المعـايير فـي عمليـة التقـويم فـان **روجيـرس** ينبـه إلـى ضـرورة الاعتمـاد علـى عدد جد محدود من المعايير.

ويعتبـر العديـد مـن البـاحثين أن تحكـم التلميـذ فـي معيـار مـا تحكمـه قاعـدة "2/3" التـي تتأسـس علـى مبـدأ ضـمان علـى الأقـل ثـلاث فـرص لكـل تلميـذ مـن اجـل تقـويم مـدى تحكمـه فـي المعيـار المنشـود إذا ثبـت نجـاح التلميـذ فـي فرصـتين مـن أصـل ثلاثـة، يـتم الجـزم بتحكمـه فـي ذلـك المعيـار، وتعتبـر هـذه العتبـة ادنـي مسـتويات الـتحكم فـي معيـار مـا، وهنـاك معيـارين يـتم الاعتمـاد عليهمـا فـي التقويم:

أ/ معـايير الحـد الأدنـى: تعـد هـذه المعـايير معـايير إشـهادية، نقـرر مـن خلالهـا أن المـتعلم أهـل للنجاح أو للإخفاق وبالتالي يحول عدم التحكم فيها دون مواصلة التعلم.

ب / معـايير التميـز: تعـد هـذه المعـايير غيـر ضـرورية للتصـريح بنجـاح المـتعلم، بيـد أنهـا تمكـن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلم ومن ثم ترتيبهم ترتيبا تفاضليا.

مثال : المعايير المعتمدة لتقييم انجاز في التعبير الكتابي :**(التومي، 2008،ص 137)**.

جدول رقم(04) يبين معايير التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

معايير الحد الأدنى
1. وضع تصميم للموضوع: مقدمة، عرض، خاتمة.
2. ملائمة الانجاز لما هو مطلوب.
3. عرض الأفكار وتنظيمها.
4. سلامة اللغة.
5. احترام علامات الترقيم.

معايير التميز
1. إدراج الاستشهادات.
2. تنظيم الورقة.

6. 2 المؤشر:

نحتاج في عملية صياغة المعايير إلى التمييز بين المعيار والمؤشر الدال، لان المعيار له خصائص عامة ومجردة ولا يمكن أن يتناول إلا من خلال عدد من المؤشرات، فالمؤشر يمثل معطى (كميا أو كيفيا) قابلا للملاحظة والقياس وعلامة خاصة على بلوغ الهدف المنشود، وعلى هذا الأساس تعد صياغة المؤشرات أمرا ضروريا في كل مرحلة من مراحل اكتساب الكفاية، فعلى سبيل المثال يمكن أجرأة المعيار المرتبط ب تنظيم الورقة من خلال المؤشرات التالية: **(التومي، 2008، ص ص 137، 138)**.

- وضوح الخط.
- الالتزام بعدد السطور.
- ترك هامش للتصحيح.
- ترك فراغ عند بداية كل فقرة.

إذن يعتبر المعيار والمؤشر من بين المستويات التي تظهر الأداء الحقيقي للتلميذ بالنسبة لنفسه أو مقارنة بالآخرين، وهذا ما يدل على تحقق الكفاءة المقصودة، فمن خلالها نستطيع الكشف عن الخلل الموجود في العملية التعليمية وقد أوضحت المناشير الوزارية طبيعية التقويم وكيفية تنظيمه وإجرائه حسب الزمن المخصص له وكذلك كل مستوى دراسي وهذا ما سوف نتطرق إليه في هذا العنصر.

7- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من خلال المناشير الوزارية:

أصدرت وزارة التربية الوطنية مجموعة من المناشير لتقنين عملية تقويم ومراقبة أعمال التلاميذ ابتدءا من المناشير للسنوات 1982 ،1987 ومرورا بالسنوات 1989، 1998،1997 ،2000 ليطور نظام التقويم البيداغوجي والممثل في خضوع انتقال التلاميذ وتدرجهم لمقاييس بيداغوجية دون غيرها بناءا على الإصلاحات التي استحدثت في المنظومة التعليمية ابتداءا من السنوات 2003، 2004 ومن أهمالمناشير التي تضمنت في طياتها التقويم البيداغوجي والذي يساير المقاربة بالكفاءات نتطرق إلى كل من المنشور **رقم 2039 /05 المؤرخ 13 مارس 2005** والمنشور التطبيقي **رقم 26 المؤرخ في 15 مارس 2005** المعدل فهو يختلف عن المبادئوالأهداف والغايات مع أنماط التقويم السابقة مع تعديل في الوتيرة لاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي وفي المواد التي تشكل المواد الأساسية في التعلم **(التربية الوطنية، 2010، ص 4)**.

فيما يتعلق **بإجراء التقويم** تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية باستغلال وتحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية السابقة وكذا نتائج الفحوص التشخيصية التي تم إجراؤها على تلاميذ مختلف مستويات التعليم في مطلع السنة الدراسية، يقوم مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة والمتضمنة مخططات التقويم والمشاريع العلاجية البيداغوجية، يحدد في هذا المخطط البرنامج الأولي الخاص برفع مستوى القسم وكل مادة وأساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم والعلاج البيداغوجي التي ستنظم طوال السنة الدراسية، ويكون هذا المخطط قابلا للتعديل حسب التدرج في التعلمات، ويأخذ التقويم البيداغوجي أشكالا متنوعة خلال السنة الدراسية، يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعلمات، ويكون على شكل:

- استجوابات شفوية وكتابية.

- عروض ووظائف منزلية.
- فروض محروسة.
- اختبارات.

تنظم هذه النشاطات حسب التدرج في التعلمات الواردة في المناهج الدراسية الرسمية، وتتخلل هذه التعلمات المنتظمة نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذ طبقا لمبدأ الإدماج المنصوص عليه في المنشور ومن ثمة ينظم المدرس حصصا يدرب من خلالها التلاميذ على توظيف واستعمال (بصفة تدريجية) المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيات مشكلة التي تتميز في البداية بالبساطة والسهولة ثم تتعقد تدريجيا .

أما بالنسبة **لتنظيم التقويم:** فتتم عملية مراقبة التعلمات من خلال الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة، الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها حسب أهداف المادة ووتيرة التلاميذ في التعلم، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات، الاختبارات الشهرية التي تنظم على النحو الأتي: ثلاثة (03) اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة(03) اختبارات في الفصل الثاني، واختباران في الفصل الثالث، وينظم كل اختبار(بصفة إلزامية) مباشرة بعد النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات **(التربية الوطنية، 2010، ص ص10، 11، 12)**.

ومن خلال قراءاتنا للمرجعية العامة للمناهج وجدنا أن لنجاح التقويم لابد من الاعتماد على مجموعة من البناءات البيداغوجية والمتمثلة في:**(المرجعية العامة للمناهج، 2008، ص 58)**.

- ✓ استغلال المحاولات والخطأ التي يقوم بها المتعلمون في تحديد وتنمية العمليات المعرفية وماوراء المعرفية.

- ✓ تنويع الوضعيات التقويمية التي تثير وتنمي لدى المتعلم مواقف واستراتيجيات مكيفة وفق ماتقتضيه حل المشكلات المطروحة.
- ✓ تطبيق أسلوب دفتر المتابعة الذي يجمع الأعمال التي أنجزها التلاميذ، والتي تشهد على حصيلة كفاءاتهم.
- ✓ إدراج المشروع البيداغوجي الفردي أو الجماعي (بوجه خاص) كأسلوب لإدماج الكفاءات التي تمكن من تنمية نشاطات التعلم.
- ✓ وضع آليات التقويم من النظراء(التلاميذ)، والتقويم الذاتي الذي يولد لدى التلاميذ تصرفات نقدية ونقد الذات، وينمي كفاءاته (المعرفية والعلاقاتية).

خلاصة:

يعتبر التقويم الركيزة الأساسية لتحسين نوعية التعليم وجودته، وجزء من ممارسات المسار التعلمي، لأنه يبرز التحسينات والأهداف المحققة، ويحدد العمليات والوسائل الملائمة لتعديل التعلم، فالبيداغوجيا الجديدة التي تبنتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعلم كل متعلم، وتعتبره الفاعل النشط في العملية التعليمية، بينما المعلم موجها لها فقط، ونجد أن هذه العملية تستلزم من المعلم تحديد معايير ومؤشرات منهجية تبين نجاح المتعلم وفشله وتبين أدائه الحقيقي في الوصول إلى تحقيق الكفاءات المقصودة وهذا ما حاولنا توضيحه في هذا الفصل بالاعتماد على ماهو موجود في المناشير الوزارية الخاصة بعملية التقويم في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي وكذلك المناهج العامة للتربية، بالرغم من الصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء تقويمهم لأعمال التلاميذ داخل القسم وخارجه لأنهم يجهلون المعايير المنهجية للتقويم ويعتمدون على الجانب العشوائي، لهذا لابد من إعطاء أهمية كبيرة للعملية التقويمية واضطلاع كل من المعلمين والعاملين في القطاع التربوي على معايير التقويم ومستجداته لتحسين العملية التعليمية.

الفصل الثالث:

المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا في النسق التربوي

تمهيد:

في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الذي شهده العالم في هذه الآونة الأخيرة ظهرت تغييرات جدرية في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، هذه الأخيرة استحدثت فيها العديد من المناهج في مختلف المراحل الدراسية، لهذا كان لزاما على المنظومة التربوية إدخال مجموعة من الإصلاحات على برامجها الدراسية لتساير التغييرات الحاصلة في قطاع الشغل، بعدما كانت تعتمد على البعد الكمي انتقلت إلى البعد الكيفي والنوعي من خلال تأهيل الموارد البشرية القادرة على الاندماج في محيط اقتصادي عالمي، وذلك من خلال تبنيها للمقاربة بالكفاءات والتي تعتمد على جودة التعليم من خلال تمكين التلميذ للمشاركة الفعالة في بناء المعارف وذلك وفقا لإصلاحات تربوية، وسوف نسعى جاهدين في هذا الفصل لتحديد المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالكفاءة ومعرفة مختلف الأطر النظرية التي تحدد معايير وشروط العمل بها في الجانب المدرسي، وكذلك الاستراتيجيات المستخدمة فيها.

أولا: مقاربة نظرية حول مفهوم المقاربة بالكفاءات.

1 – ماهية الكفاءة:

تعرف المقاربة بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أوحل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من اجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة(**عواريب،2008،ص 565**)، فالمقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة(**العربي، 2006 ،ص 81**).

أما الكفاءة من الناحية اللغوية فقد تعددت اشتقاقاتها في اللغة العربية وكذلك اللغة اللاتينية، حيث وردت في لسان العرب للعلامة ابن منظور "كافأه " على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه والكفيء: النظير وكذلك الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة، ونقول لا كفاء له، بالكسر وهو في الأصل مصدر لا نظير له والكفاء: النظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصرفه، وهي كلمة مولدة " أما لفظة كفاءة في المعنى اللاتيني **compétence** ظهرت سنة (1968) بالولايات المتحدة الأمريكية بمعان مختلفة الاصطلاح، وقد ذكر العديد من الباحثين مجموعة من المفاهيم والمصطلحات في هذا الإطار.

فقد عرفها روجرز **Rogers** "عبارة عن مجموعة مدمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا" ويرى برينو**Perrenoud** " أن الكفاءة قدرة الشخص على التصرف بفاعلية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف ولكن لا تقتصر عليها" أما القاموس البيداغوجي فيعرفه " تمثل ما يقدر الفرد على انجازه والحيازة على الكفاءة يعني امتلاك معرفة أو إجادة ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد والفرد الكفء هو من يثبت معرفته أو الخبير في ميدان ما " أما ري بيرنارد **Rey Bernard** فيعرف الكفاءة على أنها "نظام من المعارف النظرية والإجرائية، المنظمة في شكل صور(خطط) ذهنية عملية تسمح إزاء عائلة من الأوضاع، بالتعرف على مهمة مشكلة وحلها بعمل ناجح " في حين عرفها لويس **دينو louis d'Hainaut** "هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية، الوجدانية ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة ، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه "، ويعتبر دوكوتيل **dekettele** الكفاءة "هي الاستجابة التي تدمج وتسخر مجموعة من القدرات والمعارف المستعملة بفاعلية في وضعيات مشكلة وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها "أما من المنظور المدرسي، فالكفاءة عرفت على أنها "

مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ (**عطا الله وآخرون، 2009، ص ص 56، 57**)،بالإضافة إلى ذلك فقد عرفها القاموس الموسوعي للتربية والتكوين "الخاصية الايجابية للفرد، والتي تشهد بقدرته على انجاز بعض المهام، ويقر بأن الكفايات شديدة التنوع حيث نجد الكفايات العامة (CG) أو الكفايات القابلة للتحويل (CT) ، وهي كفايات تمكن من انجاز مهام محددة وتوظف في مهام خاصة جدا(**العربي ، 2006 ، صص 28 ،29**) في حين يرى بلانك (1982) **blank** " الكفاية هي مجمل السلوك المتضمن للمعارف والمهارات والاتجاهات التي توظف من اجل تحقيق الأهداف المرجوة "،أما جود(**Good**) يعرف الكفاءة على أنها "القدرة على انجاز النتائج المتوقعة المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات، " أما الفتلاوي فتعرفها على أنها " قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب(معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم انجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة " ويعرفه كذلك جيلي بيار **Gillet Pier** في الجانب التربوي بأنها" نسق من المعارف المفاهيمية والعلمية المنظمة في شكل تخطيطات إجرائية والتي تمكن انطلاقا من فئة من المواقف من تحديد مهمة مشكلة وحلها بعمل ناجح (أداء)" وترى **تاقليانت Tagliante** بأن الكفاءة " تتعلق بمهارة ضمن موقف يرتبط بمعارف مستنبطة أو بالخبرة" أما **بورشي Porcher**فيرى أنها " مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المنظمة بغية انجاز مهمة تتصف عموما بالتعقيد وذلك بطريقة ملائمة"(**الفتلاوي ، 2004 ، ص ص 21 ، 22**).

تتفق جل التعريفات المقدمة نحو نقطة أساسية و جوهرية هي أن الكفاءة ترتبط بجملة من المعارف والقدرات والمهارات والتصرفات والتي تكون على شكل ثلاث جوانب معرفية، نفسية وحس حركية، وكذلك قدرة الفرد على التصرف بفاعلية أثناء مواجهة وضعية من المشكلات، بالنسبة لنقاط الاختلاف فكل باحث

يراها حسب توجهه النظري فدينو ركز على كلمة التصرف في مختلف المواقف لحل وضعية مشكل معين في حين يرى برنارد أن الكفاءة تتمثل في الخطط الذهنية التي يتم استخدامها لمواجهة هذه المواقف بجانبها النظري والإجرائي، كذلك لم يختلف التعريف الذي قدمه دوكوتيل عن التعاريف السابقة و ركز على كيفية استثمار المعلومات والمعارف النظرية وتوظيفها في الجانب التعليمي لحل مشكل معين، أما المنظور المدرسي فقد ربط الكفاءة بمجموعة من الأهداف المسطرة والتي تكون في شكل مرحلة من المراحل التي يمر بها التلميذ أثناء تعليمه، ومن ناحية أخرى يرى فيليب برينو الكفاءة بمجموعة من الموارد والتي يجب أن تكون لدى الفرد ليواجه مشكل معين، كذلك يتفق كلا من بلانك ووايتي والفتلاوي حول نقطة أساسية ألا وهي أن الكفاءة تحمل جوانب سلوكية ومعرفية وأدائية متعلقة بأهداف محددة وموضوعة مسبقا ويمكن ملاحظتها والحكم عليها في ضوء النتائج المتوصل إليها، في حين تشير تعاريف كلا من جيلي بيار وتاقليانت وبورشي إلى أن الكفاءة ترتبط بالمهارات والقدرات والمعارف والاتجاهات ضمن مواقف معينة لانجاز عمل ما وعليه تعرف الكفاءة على أنها القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية والسلوكية والأدائية لحل وضعية مشكل معينة وذلك وفق أهداف تعليمية مسطرة، تجعل من المتعلم قادرا على التصرف بفاعلية في مختلف المواقف التربوية والتي تتطلب منه استثمارها للاستفادة منها في حياته اليومية وتكيفه مع الواقع الذي يعيش فيه.

ومن هنا نستنتج أن للكفاءة معان عديدة حسب الباحثين إذ أنها تعني قدرة الفرد على التصرف بفاعلية في مجال معين من خلال استخدام موارده الداخلية والخارجية في معالجة المواقف التي تعترضة في حياته اليومية، ولكن الذي يهمنا هو الكفاءة في المجال التربوي وبالتحديد في المدرسة عن طريق التفاعل الموجود في القسم بين المعلم والمتعلم، لأن التلميذ حين يوضع في وضعية مشكلة معينة يتطلب منه مجموعة من المهارات والحلول السريعة للوصول إلى الكفاءة المقصودة،فالمقاربة بالكفاءات ليست مفهوما جديدا، لكنها

تختلف عن قطاع التعليم، لأنه كان معمول بها في التكوين المهني، حيث ينظر إليها على أنها وظيفة إنتاجية لكنها في التعليم تعني المعلم والمتعلم بتوظيف مجموعة من القدرات كالتحليل والتعبير في تناول بعض الوضعيات وللتوضيح أكثر سوف نتطرق للمفاهيم المرتبطة بالكفاءة.

وعليه فقد عرف هذا التيار البيداغوجي في الولايات المتحدة الامريكية وهو عبارة عن حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات وبداية السبعينيات، وترمي المقاربة بالكفاءات إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة، وهي لاتتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية ولكنها جاءت لتأكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة في المجتمع، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا.

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية.

إن المقاربة بالكفاءات مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات واستجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا وبالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته وتساعده على التعلم بنفسه، وهكذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له حل المشكلات مرحلة بمرحلة(**مسعودة بن السايح، دس، ص169**).

2 – **المفاهيم المرتبطة بالكفاءة :**

هناك بعض المصطلحات التي لها علاقة وطيدة بالكفاءة وذلك لكون الكفاءة مصطلح معقد وتحتاج لتحليل لمعرفة معناها وعلاقتها بالمصطلحات الأخرى، و تعتبر المهارة، القدرة، الاستعداد مصطلحات متعلقة بها وسيتم توضيحها فيما يلي:

يعرف" أحمد زكي بدوي الاستعداد على أنه " القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط من الاستجابات (ردود أفعال) حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي، كما يعرف الاستعداد بأنه السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي، ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد " **(هني، 2004، ص 100)** .

ويعرف كذلك على انه" قابلية فطرية أو مكتسبة تسمح القيام بمظاهر تعليمية نوعية خصوصية ويساعد على تقديم مردود عملي في ميدان معين "، إذن فالاستعداد يتعلق بشكل كبير بالجانب الفطري الموروث في اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات وذلك للوصول إلى مستوى الكفاءة ولا يستطيع ذلك إلا من خلال التمرن في فعل شيء معين ويمكن قياسه من خلال اختبارات ".

ويرى **Doronroland et Parrot Françoise**"إن نجاح كل نشاط سواء تعلق ذلك بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو تمرن على مهنة ما، يتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة، ذلك أن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين ويمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور"**(بوكرمة، 2005، ص 83)**.

يعرفها جيلي القدرة على أنها " القدرة ليست ملكة داخلية ولا استعدادا متجانسا يتطور من تلقاء ذاته، بل هي على العكس نتيجة تجارب اكتساب الكفايات في عدة ميادين، مثلا إذا أخذنا القدرة على التحليل

وتقطيع موضوع إلى أجزاء ودراسة العلاقات فيما بينها، فان بإمكاننا أن نفترض أنشطة التعليم المتعلقة بمختلف الموضوعات، يمكنها أن تساعدنا على البناء التدريجي لقدرة فالتحليل أكثر عمومية " (**العربي، 2006، ص 52**) .

ويعرف أحمد زكي بدوي " القدرة هي مقدرة المرء الفعلية على انجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح، وتتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية وقد تكون فطرية أو مكتسبة " (**هني، 2004، ص 95**).

نستخلص من هذا أن الاستعداد يختلف عن القدرة في كون أن إحداهما فطري والأخر مكتسب، فالقدرة تتشكل بالتجربة والتكيف بالعالم الخارجي لتصبح بذلك كفاءة كما تتدخل في هذه العملية مجموعة من القدرات الذهنية والحسية وذلك لتساعد الفرد على انجاز مهمة معينة عند التعرض لموقف معين.

أما المهارة تعرف على أنها" هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدرتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، ويترجم هذا الأداء في أهداف مهارية مثل مهارات القراءة" (**غريب وآخرون، 2001، ص 161**).

إذن فالمهارة تتضمن الاستعداد والقدرة ولكنها ترتبط بالأداء الجيد لمهمة معينة لأنها تتعلق بالدقة والإتقان في أدائها، على عكس الاستعداد والقدرة، فالمهارة تظهر في شكل سلوكيات يمكن الحكم على فعاليتها لأنه يتم ملاحظتها مباشرة وتقديرها كميا أو كيفيا.

جدول رقم(05) يوضح الفرق بين القدرة والكفاءة (**بكيري لخضر، دس، ص ص 111، 112**).

القدرة	**الكفاءة**
تمثل الأساس	تمثل البناء
مستوى نمو عام	مستوى تكوين خاص
مكون طبيعي ومعرفي	مكون معرفي وأدائي
القدرة تنمو	الكفاءات تتركب
تنمو بتوالد الكفاءات	تتركب بنواتج التعلمات
غير مرتبطة بالزمن	مرتبطة بالزمن أحيانا
تنمو طبيعيا وتعلميا	تتكون تعلميا
مؤثرات داخلية وخارجية	مواردها مضامين معرفية مختلفة
غير قابلة للتقويم المباشر	قابلة للتقويم بمؤثرات سلوكية
تندمج داخل نفس المجال وخارجه	تندمج في علاقة داخلية لمجال نفسه وخارجه
توظف لممارسة تعليمية واجتماعية	تؤدي ممارسة تعليمية واجتماعية
متعددة المجالات النمائية	متعددة المصادر
نموها غير منته مستمر	غايتها متنامية
تضمر بعدم تنميتها وتوظيفها	تتلاشى وتزول بعدم توظيفها بالإهمال والنسيان

وفي هذا الصدد أشار روجرز إلى ثلاث عناصر أو تحديات تبرز ظهور هذه المقاربة الجديدة:

- ✓ غزارة المعلومات وتكاثرها السريع ما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عميقة وجامدة ومتجاوزة.
- ✓ الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحياة اليومية.
- ✓ محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فاعلية ومردودية المؤسسة التربوية.

وقد حدد ساندر ودارمو SENDER ANA DRUMIMON ست مراحل لاكتساب الكفاية وهي:

- **الوعي:** ينمي الفرد وعيه للكفاية الخاصة به.
- **الإدراك:** يدرك كيفية عمل الكفاية.
- **تقويم الذات:** تقويم الفرد لذاته في تقويم الكفاية.
- **التجربة:** يجري التجارب لإيجاد الطريق للسلوك اللازم للكفاية.
- **الممارسة:** يمارس هذه الكفاية بشكل أفضل.
- **تطبيقات العمل:** يمارس هذه الكفاية لتحقيق متطلبات العمل(**فاطمة الزهراء صادق،2014، ص ص 123،124**).

3 – خصائص الكفاءة :

المقاربة بالكفاءات مجموعة الممارسات التي تؤخذ كنقطة انطلاق لها وكمحرك للنشاط التربوي حسب حاجيات المتعلم ورغباته من اجل بلوغ الهدف، أي أنها تكون قد نقلت المتعلم من دائرة التعليم إلى دائرة التعلم الموجه الذي يكون فيه الاعتماد على الذات وعلى العقل بالدرجة الأولى، فيكتسب المهارات والقدرات لمواجهة الحياة العملية، وتجعل من المعلم موجها ومقوما لهذه الذات المتعلمة، إن هذه المقاربة تتجه أساسا

نحو تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم لمواجهة الحياة العملية وإعطاء الأولوية لبناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق بدل الاهتمام بتدريس المعرفة وحدها، فكان من أهم خصائص هذه المقاربة :

✓ **اجرائية ومغياة :** تستمد الكفاية معناها من العمل والفعل، فهي دائما كفاية من اجل الفعل ومن اجل غاية وهدف ما إذ لا يمكن أن تتصور عملا أو نشاطا بدون هدف، وبالتالي فان الكفاية غير قابلة للفصل عن النشاط الذي تتجلى من خلاله، أننا أكفاء من اجل مهمة أو مجموعة من المهام، ومادامت الكفاية فعلا له غاية ومقصد، فانه من واجب المدرس أن يحفز التلاميذ للقيام بأنشطة صالحة للاستعمال، أي أنشطة يدركون فائدتها بأنفسهم إذ أن التعلم الحقيقي ليس التخزين، ولكنه قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمعرفة وقدرته على استعمالها، حيث ترى فيفيان دولاندشير أن الكفاية ذات صلة بالممارسة والفعل، وذلك لأنها تتمظهر في الأنشطة التي يؤديها الفرد، لكن هذه الخاصية لا تعني بالضرورة أن النشاط هو تطبيق الكفاية أو معادل لها وإنما تعني أنها مؤشر عليها (**العربي، 2006، ص 33**).

✓ **توظيف جملة من الموارد** :إن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية ومعارف تجريبية وقدرات ومهارات سلوكية ومهارات حركية (في مجال التربية البدنية والرياضية)

✓ **الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد :** إن تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة وضعيات قريبة من بعضها البعض، فمن اجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة مثل أخذ رؤوس الأقلام في وضعيات مختلفة، فاخذ رؤوس الأقلام في درس ليست هي كفاءة اخذ رؤوس الأقلام في اجتماع.

✓**الكفاءات غالبا ما تتعلق بالمادة:** في اغلب الأحيان توظف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

✓**القابلية للتقويم:** عكس القدرات، فالكفاءة تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها، لان صياغتها تتطلب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس، إن تقييم الكفاءة يتطلب وضع المتعلم في إشكالية تقتضي دمج وتسخير مجموعة من الموارد(**عطا الله وآخرون، 2009، ص ص 58، 59**).

وترى الباحثة " ساندرا ميشيل " أن للكفاءة أربع خصائص وهي :

- ارتباطها بالفعل، حيث أنها لا تظهر إلا من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد.
- ارتباطها بوضعيات مهنية، إذ غالبا ما ترتبط بمجال محدد من الوضعيات.
- تمثل كافة جوانب شخصية الفرد من معارف ومهارات، واتجاهات.
- اندماجية، حيث أنها تعتمد على محتويات مدمجة لا تتوقف على معرفة بعينها (**الفرابي، 2003، ص 6**).

من الخصائص السابقة نستخلص أن الكفاءة تعتمد بشكل أساسي على إشراك المتعلم في العملية التعليمية وتفسح له المجال كي يتعلم بنفسه، بحيث يكون مركز النشاط وله دور ايجابي داخل المدرسة وخارجها، فالكفاءة تتطلب مجموعة من الموارد المعرفية والسلوكية والأدائية لمواجهة مختلف الوضعيات والمواقف التعليمية التي يمر بها المتعلم والتي تتطلب منه توظيف خبراته ومكتسباته حسب مستواه واكتشاف تعلمات جديدة من ناحية أخرى.

وانطلاقا من ذلك فان بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تتميز بالخصائص التالية:

- تفريد التعليم أي أن التعليم في هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كما يشجع على استقلالية المتعلم ويفسح المجال أمام مبادراته و آرائه وأفكاره.

- حرية المدرس واستقلاليته، تمتاز هذه البيداغوجيا بأنها تحرر المدرس من الروتين وتشجعه على اختبار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.
- التقويم البنائي، أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.
- تحقيق التكامل بين المواد أي أن الخبرات التي تقدم للمتعلم تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.

وبالإضافة إلى الخصائص السابقة فإنها تتميز كذلك بما يلي:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد و الأنشطة الدراسية.
- تفعيل المضامين والمحتويات في المدرسة والحياة.
- تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

والجدول التالي يوضح بالضبط المميزات التي تتميز بها هذه المقاربة كما يوضح الفرق بينها وبين المقاربة التقليديةّ:

الجدول رقم(06) يوضح الفرق بين المقاربة التقليدية والمقاربة الحديثة(**الاخضر عواريب،دس، ص ص 567، 568**).

المقاربات التقليدية	**المقاربة بالكفاءات**
منطق التعليم والتعلم.	منطق التعليم والتكوين.
مبدأ الاكتساب للمعارف.	مبدأ حل المشكلات.

الاعتماد على جميع الوضعيات القريبة والبعيد.	الاعتماد على وضعيات ذات دلالة.
الاهتمام بالنتيجة.	أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة.
الاهتمام بالعمل الفردي أولا ثم الجماعي.	الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا.
الربط الآلي والتراكمي,	الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي.
أولوية الجزء من الكل.	النظرة الشمولية والكلية.
غياب ربط المعلومات بالواقع.	ربط المدرسة بالواقع.
اعتماد المعيار كمرجع.	اعتماد المحك كمرجع.
نتعلم لنتعرف.	لنتعلم لنتصرف.

4 – المكونات الأساسية للكفاءة :

تتكون الكفاءة من ثلاث عناصر حسب فريدريك Fredrikألا وهي:

4 -1 – المكون المعرفي :

يشتمل على عددا من المفاهيم والمبادئ التي تتصل بالكفاءة ومما لاشك فيه فهي أساس ضروري لإتقان الكفاءة ومعرفتها نظريا هو يزود المعلم بالخلفية النظرية التي يحتاجها لمعرفة كيفية أداء ما تتطلبه الكفاية من أعمال وخطوات في ضوء تلك المفاهيم والمبادئ(**المصري وعبد الرؤوف، 2013، ص 24**).

4 – 2 –المكون العملي (الأدائي):

يشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها ومن ضمنها مهارات يدوية ولفظية وغيرها بما فيها القراءة والكلام والمناقشات والكتابة والرسم واستخدام وسيلة تعليمية، والتخطيط للدرس وتركيب أجهزة وتشغيلها و إعداد أسئلة.

4 – 3– المكون الوجداني:

يشتمل هذا المكون على جملة الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الايجابية التي تتصل بالمهنة ومهامها، ويؤدي تبنيها وممارستها في إطار العمل إلى الالتزام المهني ويكون بذلك أدى عمله بأمانة لقول الرسول صلى الله عليه وسلم " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه "

إن المتأمل للكفايات الأدائية التالية يستطيع بسهولة أن يتبين الأبعاد الثلاثة المعرفية والعملية والوجدانية لكل منها، فكفاية تخطيط الدروس للتعليم الصفي، وكفاية توظيف التجارب العلمية في التعليم، وكفاية تنظيم المناقشات الصفية جميعها تتطلب :

– جملة من المعارف والحقائق المتصلة بها.

– عددا من المهارات العملية الحركية .

– اقتناعا وإيمانا بقيمة المهارات وجدواها، وحرصا على تنفيذها وتوظيفها في تنفيذ المهام المنوطة بالعلم بإتقان وفاعلية (**مرعي وآخرون، 2007، ص ص 233، 244**).

تعد هذه المكونات أساسية في الكفاءة لأنها تعتبر موارد يستخدمها المتعلم في مختلف النشاطات التربوية والتي تتطلب منه لحل وضعيات إدماجية معينة، ففي الجانب المعرفي يجب أن تكون لديه معرفة شاملة بمختلف المواد التي يدرسها أو اضطلع عليها من خلال قراءاته النظرية، بالإضافة إلى ذلك فهو يقوم بتطبيق تلك المعارف من اجل ملاحظتها وإصدار أحكام عليها بصفة تجريبية تمكنه من اكتساب مهارات معينة باستعمال وسائل تعليمية دون أن ننسى المكون الوجداني كقيمة فعلية في هذه المقاربة لأنه يكسب المتعلم اتجاها معينا نحو المواد التعليمية التي يدرسها وكذلك كيفية التعامل معها عند التعرض لموقف معين.

جدول رقم(07) يوضح مكونات الكفاءة (**محمد شريف صليحة،2013، ص 80**).

كفاءات معرفية	وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد لمهمة معينة.
كفاءات أدائية	وتمثل المهارات النفس حركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.
كفاءات وجدانية	وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني وتغطي جوانب كثيرة منها: اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانه. تقبله لنفسه. ميوله نحو المادة.
كفاءات إنتاجية	ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله(ليس ما يؤديه، لكن ما يترتب على ما يؤذيه).

5 – أنواع الكفاءات وشروط صياغتها :

إن النظام التربوي وفق هذه المقاربة يسعى إلى إكساب المتعلم مجموعة من السلوكيات التي تساعده في حياته اليومية ، ويندرج هذا النظام وفق فلسفة ومقومات تسعى الدولة الجزائرية إلى تحقيقها وفق أهداف معينة والتي نجدها ضمن المناهج التعليمية والتي تسعى لتكوين شخصية المتعلمين خلال كفاءات معينة

وتوظيفها في وضعيات معينة، ويرى" محمد دريج " أن هناك كفاءات ممتدة آو مستعرضة تمثل مجموعة مواد دراسية مشتركة، وكفاءات نوعية خاصة بمادة دراسية واحدة كالرياضيات مثلا.

5 – 1 الكفاءة الممتدة أو المستعرضة :

– يعرف الدريج (2000) الكفاءات المستعرضة أو الممتدة كما يلي : " إن الكفاءات المستعرضة هي التي يمتد مجال تطبيقها أو توظيفها إلى سياقات جديدة " **(حتروبي، 2004، ص 100)**.

إن الكفاءات المستعرضة كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها أكثر من مادة دراسية، ويتم توظيفها في وضعيات متعلقة ببعض المواد، إذن فالكفاءة المستعرضة تكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة، من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر**(وزارة التربية الوطنية، 2004، ص9)**،ويمكن القول إن لهذا النوع من الكفاءات ميزتين أساسيتين هما:

– المعرفة القاعدية لبناء القدرة على التعلم.

– أنها متعددة المواد **(حاجي و اويدر، 2002، ص 3)**.

5– 2 – الكفاءات النوعية أو الخاصة :

و هي كفاءات ترتبط بمادة دراسية أو بمجال معين كاللغة و الرياضيات و التاريخ..... إلخ، و تحدد في المناهج التربوية الخاصة بكل مادة دراسية، الكفاءات المرغوب فيها في كل سنة من السنوات الدراسية.

و نذكر على سبيل المثال لا الحصر الكفاءات المحددة في مادة اللغة العربية بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي و التي تعد آخر سنة في المرحلة الابتدائية و تتمثل هده الكفاءات في :

– قراءة السندات المكتوبة بطلاقة.

– تكوين حكم عن المقروء.

- التعبير الشفوي السليم و التحكم في الوضعيات التواصلية المتنوعة.
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات **(وزارة التربية الوطنية،2006،ص6)**.

أما فيما يخص كفاءات مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي فهو كالآتي :

- حل مشكلات في ميدان الأعداد و الحساب.
- حل مشكلات في ميدان التناسبية و تنظيم المعلومات.
- حل مشكلات في ميدان الفضاء و الهندسة
- حل مشكلات في مجال القياس**(وزارة التربية الوطنية ،2006،ص4)**.

و إذا كان تقسيم "محمد الدريج" للكفاءات في المجال الدراسي إلى كفاءات ممتدة (مستعرض)و كفاءات نوعية (خاصة) فقد ميزت الوثيقة الصادرة عن الوزارة الكندية لسنة 1997 بين أربعة أنواع من الكفاءات :

- الكفاءات الفكرية (طرق أو مناهج العمل الفكري).
- الكفاءات المنهجية (تنظيم عمل ما).
- الكفاءات المرتبطة بالمواقف و السلوكيات.
- الكفاءات التواصلية **(حثروبي ،2004،ص98)**.

6-الكفاءة ومستوياتها في المناهج التعليمية :

أ-الكفاءات القاعدية:

وهي الكفاءة البسيطة المرتبطة مباشرة بالوحدة التعلمية (درس أو مجموعة دروس)التي تحتوي على الحد الأدنى من المعارف والسلوكات التي تجعل نشاطات المتعلم ووضعياته تتمحور حولها، أنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة فهي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به

في ظروف معينة، وكلما تحكم فيها – دون عوائق وصعوبات – اكتساب تعلمات جديدة لاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم .

أمثلة عن كفاءات قاعدية :

- يقرأ المتعلم قراءة متصلة اعتمادا على مكتسباته وانطلاقا من النص في الكتاب.
- يستعمل آلية الجمع بدون احتفاظ، انطلاقا من مشكلات حسابية يكلف بحلها.
- ينطق الشهادتين نطقا سليما لمواجهة موقف يتطلب منه ذلك.
- يرد على ما يسمعه استنادا إلى حوار يجريه مع المعلم (**الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، 2011، ص ص 64، 65**).

ب –الكفاءة المرحلية :

أنها مرحلة دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بفصل بشهر أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كان يقرا التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، يبين هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو مجالا معينا، ويتم بناؤها على المجال التالي: كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية (**حاجي، 2005، ص 13**) .

ج –الكفاءة الختامية :

إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرا المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية

د – الكفاءات المستعرضة:

مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، أو حسن الفعل، ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة فالقراءة مثلا هي أداة الأداء لكل الأنشطة والمواد اللغوية منها والعلمية والاجتماعية وغيرها، إن الاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية أو الأفقية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم هي :

- المرور من التعلم الذي يركز على المواد، إلى تعلم يركز على المتعلم.

- المرور من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد **(عطا الله وآخرون، 2009 ،ص ص : 71، 72)**.

ولصياغة الكفاءة هناك شرطين أساسيين هما :

أ – تحديد ما هو منتظر من المتعلم وذلك بتحديد الكفاءة المراد تنميتها بصورة واضحة مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.

ب – ضبط شروط تنفيد المهمة المنتظرة من قبل المتعلم (تحديد طبيعة التعليمات : الآلات أو التجهيزات أو الوثائق أو المراجع التي يجب استعمالها) **(مسعودي، 2003، ص 96)**.

ويمثل الجدول التالي مستويات الكفاءة، من أدنى كفاءة متضمنة في الحصة إلى أعلى مستوى لها والمتضمن في المنهاج الدراسي لمستوى دراسي أو طور أو مرحلة:

الجدول رقم(08): يوضح مستويات الكفاءة(**سي يوسف صبرينة، 2012،ص 54**).

مستويات الكفاءة	مراحل ظهور مستويات الكفاءة
مؤشر الكفاءة	هو الهدف الإجرائي الذي يتخلل حصة من الحصص والمتمثلة في إجابات التلاميذ.
كفاءة حصة	هي الهدف الخاص من كل درس أو حصة من الحصص.
كفاءة قاعدية	ترتبط بعدد من الحصص أو وحدة تعليمية أو ملف أو مجال.
كفاءة مرحلية	تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية وتظهر في الشهر أو في آخر الفصل.
كفاءة ختامية نهائية	تضم مجموعة من الكفاءات المرحلية لنشاط من الأنشطة المقررة وتظهر في آخر السنة أو نهاية الطور أو المرحلة.
كفاءة ختامية مدمجة أو كفاءة استعراضية أو كفاءات عرضية	ترتبط بالمنهاج المقرر، لأنها تضم مجموعة من الكفاءات الختامية النهائية لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات.

7 – الهدف من تدريس المقاربة بالكفاءات :

للمقاربة بالكفاءات أهداف عديدة تسعى إلى تحقيقها في سلوكات المتعلمين اليومية أو أثناء مواجهتهم لوضعيات أو مواقف أو مشكلات معينة والتي تتدرج وفق نواحي معرفية وأدائية ووجدانية ومن بينها مايلي :

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات، لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها .
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

– تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية .

– تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .

– زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

– سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

– استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة ومناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

– القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.

– الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة ويمكن تلخيص هذه الأهداف في النقاط التالية:

– النظرة إلى الحياة من منظور عملي.

– ربط التعليم بالواقع والحياة.

– الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.

– العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية **(حاجي،2005، ص ص 22، 23)**.

من خلال هذه المقاربة نلاحظ أن المنطق التي تركز عليه هذه الكفاءة هي جعل المتعلم محور العملية التعليمية وإعطائه كل الحرية للتعبير عن كل أفكاره واتجاهاته إزاء موقف معين عايشه في حياته الاجتماعية فهي لا تجعل منه منعزل عن حياته اليومية بل يبقى دائما على اتصال بالواقع مباشرة وبذلك يربط كل المعارف التي اكتسبها بالواقع، كما تكسبه هذه المقاربة مجموعة من القدرات العقلية كالتحليل والتركيب والاستنتاج وكيفية استخدامها في وضعيات تعليمية معينة، بالإضافة إلى ذلك تمكنه من تطبيق مختلف المعارف النظرية ميدانيا من خلال ملاحظتها مباشرة.

ثانيا – الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات :

1 – بيداغوجيا التدريس بالأهداف :

إذا كنا نتساءل : كيف ندرس ؟ كيف نخطط للعملية التعليمية وكيف ننجز الفعل التعليمي ؟ وكيف نقيم العمل الذي انجزناه ؟ فان هذه التساؤلات وغيرها تقودنا حتما إلى الحديث عن البيداغوجيا التي نجيب من خلالها عن هذه الانشغالات، خاصة إذا علمنا أن كل مقاربة بيداغوجية تتحدد من خلال طبيعة الأهداف ، وكذلك طبيعة العلاقة بين الأقطاب الثلاثة المعلم والمتعلم والمادة التعليمية ثم نوع التخطيط والانجاز والتقييم، إن كل ممارسة للتدريس تكشف بالضرورة عن مقاربة بيداغوجية معينة، وقد حصرها علماء التربية في مقاربتين بيداغوجيتين الأولى تنظر الى المعلم على انه محور الفعل التعليمي التعلمي هو الذي يخطط وينفذ ويقيم ويقود عملية التواصل، الثانية ترى أن المتعلم هو حجر الزاوية في فعل التعليم والتعلم لان له ذاتا فاعلة قادرة على البحث والاكتشاف، من خلال هاتين المقاربتين تتجلى التربية في بعدها المعياري من خلال الغايات والمرامي التي تسعى إلى بلوغها، والتربية في بعدها البنائي والوظيفي من خلال المهام والأدوار والعمليات التي تقود إلى بلوغ تلك الغايات **(الزايدي ، 2009 ، ص 30)**.

وتجدر الإشارة إلى أن ابستيمولوجيا وسيكولوجية الأهداف تستمد أسسها من النظرية السلوكية، حيث شكلت هذه الأخيرة أساسا نظريا للعديد من البيداغوجيات، إذ معظم النظريات التي يطلق عليها نظريات التعلم الكلاسيكي تستمد أصولها من هذه النظرية السلوكية كنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك ونظرية المنعكس الشرطي لبافلوف ونظرية المتغيرات المتوسطة لكلارك وغيرها.

من خلال هذه المقاربة يتضح لنا أن بيداغوجيا الأهداف ركزت بصفة كبيرة على تحديد السلوك المراد الوصول إليه وفق مرامي وغايات تسعى وزارة التربية إلى تحقيقها في سلوكات المتعلمين ضمن أبعاد

فلسفية وثقافية وشخصية، متبعة بذلك مجموعة من الطرائق والأساليب تحدد في برنامج دراسي معين وتختلف باختلاف الأهداف التي يضعها المعلم في تخطيطه للدرس أو تنفيذه أو تقويمه ، فهي تعتبر المعلم هو الفاعل الأساسي في العملية التعليمية ويبقى المتعلم مجرد متلقي لأهداف سلوكية محددة سلفا.

إن كل ممارسة تربوية تستمد أسسها من بيداغوجيا الأهداف تعتمد في بناء تخطيط الوضعية التعليمية التعلمية على جملة من الخطوات الأساسية يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تحديد الهدف التعليمي.
- اختيار الإستراتيجية التعليمية- التعلمية- الملائمة لتحقيق الهدف: في هذه المرحلة يحرص المعلم على التفكير في الوسائل والأدوات والأنشطة والمحتويات التي تمكنه من بلوغ الأهداف المتوخاة.
- اختيار أدوات وأساليب التقويم للتأكد من مدى تحقيق الأهداف السابقة.

رغم المجهودات التي قام بها الباحث ينفي بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلا أنها تعرضت لانتقادات كثيرة من خلال فشل المدرسة في دمج المتعلمين في الوسط الاجتماعي، الذي اعتمد على النظريات السلوكية حيث أنها ألغت الجانب الإبداعي في التلميذ في مختلف المواقف التي تعطي الأولوية للذات الفاعلة النشيطة، لان من الأسس الفلسفية التي قامت عليها الفلسفة البراغماتية التي ظهرت على يد شارل موريس ووليام جيمس وشارل ساندرس وبيرس وجون ديوي المنفعة، وقد عرفت بالتداولية وبالأدائية وكذلك بالتجريبية لأنها ترفض التجريد وتنظر إلى الخبرة والمعرفة على أنها تمثل الوسائل والأدوات التي تؤدي إلى تحقيق الغايات العامة، وهكذا ظهرت بعض الانتقادات على شكل تساؤلات كالآتي:

- هل يمكن حصول تعلم دون مشاركة فعلية للذات المتعلمة ؟

- هل المثيرات هي الدافع الوحيد في الحصول على التعلم ؟
- ألا يكون العلم في هذا الطور السلوكي مجرد تشرب سلبي لمثيرات المحيط الخارجي ؟
- ألا تؤدي هذه النظرة في المجال التعليمي إلى تكريس الطرائق البيداغوجية التي تعلي من شان تنظيم المجال البيداغوجي على حساب الذات المتعلمة ؟

فقد اهتمت بيداغوجيا الأهداف بتصنيف السلوك الملاحظ وهي بهذا العمل التي قامت به لا تختلف عن تكنولوجيا التعلم بالتعزيز التي استمدها سكينر Skinner من النظرية النفسية للسلوك، ولا من النظرية التيلورية(**Taylorisme**) التي جزأت السلوك إلى حركات أولية فالكل يتصور الكفاءة كسلوك ويتجاهل مصدرها الذي هو العقل(**بوكرمة، 2008، ص 20**).

وبناءا على ذلك اقترح رالف لينتون في عام 1935 تنظيما علميا عقلانيا للتربية والتعليم،يراعى فيه تكيف الإنسان لحاجات وقيم المجتمع ويترجم ذلك إلى أهداف محددة ومن هنا وضع رالف تايلر أربع مبادئ أساسية متعلقة بالأهداف بحيث:

- يجب أن يكون المحتوى معروض بطريقة واضحة لالبس فيه.
- يجب أن يصف نشاط المتعلم وفق سلوك يمكن ملاحظته.
- يجب أن يفصح عن الشروط التي يجب أن تتجلى في السلوك المطلوب.
- يجب تحديد مستوى الحاجات والمطالب الذي يتعين أن يتموضع ضمنها المتعلم، وتحديد المعايير التي تستخدم لتقويم هذا التعلم.

وعلى الرغم من المكتسبات الهامة لبيداغوجيا الأهداف التي تم اعتمادها في المنظومة التربوية إلى أن هذه المكتسبات لم تمنع من بروز بعض النقائص قلصت من مقومات الفعل التعليمي المتمركز حول المتعلم للأسباب التالية:

- الاهتمام المفرط بالقياس الكمي للمعارف لتحقيق الأهداف.
- بروز علاقة ميكانيكية بين مثير واستجابة التلميذ في إطار البحث عن سلوكيات قابلة للملاحظة.
- تجزيء وحدات التعلم الى عناصر متعددة (الأهداف الإجرائية) مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للتلميذ.
- انعدام التلازم بين المكتسبات المدرسية التي لا تحمل أي دلالة بالنسبة إليه، وما يتطلب حل المشكلات التي تصادف التلميذ في حياته اليومية، مما يحول دون استثمارها في تحفيزه على التعلم.
- عدم الاهتمام بالشروط التي يتم بها اكتساب المعرفة **(زمام نور الدين، دس، ص ص 144 ،145)**

فهذه البيداغوجيا التي عرفت رواجا كبيرا في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، والتي اهتمت بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت الذات العارفة والعقل الذي يعد جوهر هذا النتاج من جهة ومن جهة أخرى فان الصياغة السلوكية للأهداف تنتج أهداف قصيرة المدى، ولا تذكر أداة التعلم بوضوح أي تجزيء التكوين إلى تعلمات، فعدم بلوغ النتائج المدرسية المستوى المطلوب والمستهدف نتيجة نقائص بيداغوجيا الأهداف بالإضافة إلى تأثير التكوين المهني في التعليم العام، والتغيرات المحيطة بالمدرسة عموما والمدرسة الجزائرية خصوصا في شتى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية أدى بها إلى تغيير مناهجها واستراتيجيات التدريس فيها **(زايدي ، 2009 ، ص ص 44 ، 45)**،حيث فرضت هذه التغييرات على المنظومة التربوية إعادة النظر في مختلف مناهجها وطرائق تدريسها لهذا تبنت مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات ضمن هذه الإصلاحات الجديدة وسوف نسعى من خلال هذا

العنصر إلى توضيح المبادئ والأهداف والغايات الفلسفية التي جاءت بها هذه المقاربة كبديل لإستراتيجية المقاربة بالأهداف.

7 – 2 النظرية البنائية في المقاربة بالكفاءات:

يهتم التيار البنائي بكل من سيرورة التعلم والأبستمولوجيا، بمعنى آخر يهتم هذا التيار بدراسة طريقة التعلم لدى الأفراد وبطبيعة المعارف، ويتفق معظم الباحثين في هذا المجال حول نظرية بنائية واحدة لا تختلف مبادئها عند الواحد أو الآخر إلا في نقطة واحدة ألا وهي التكامل ما بين البناء الفردي والبناء الاجتماعي للمعارف، وينتج عن هذا الأمر تصور خاص لمفهوم التعلم حسب موقف المنظرين من نقطة الاختلاف، ولعل أفضل طريقة نتناول بها هذه النظرية هي مقابلتها مع النظرية السلوكية، والتي تهتم بتغيرات السلوك لدى المتعلم وتنظر إلى الفكر بوصفه فضاء فارغا يجب ملؤه بالمعارف بواسطة المجهودات التي يبدلها كل من المعلم والمتعلم، في حين نجد أن البنائية ترى بان المتعلم يقوم ببناء الحقائق اعتمادا على ملاحظاته للتجارب السابقة .

تأثرت النظرية البنائية بأعمال كل من الطبيب النفسي السويسري جون بياجي والامريكي جيروم برونر، فقد أثار الباحثان جانب جديد من المفهوم السابق للتعلم والمعرفة، ويرتكز طرح برونر على الفكرة التي ترى بان المتعلم يقوم ببناء المعنى بمفرده أثناء مرحلة التعلم، بمعنى أدقأن التعلم عبارة عن بناء المعنى، باختصار ترتكز نظرية برونر على مبدأين هما:(**ساسي ، 2014 ، ص ص 100 ، 101**).

- يقوم المتعلم ببناء المعرفة بطريقة ديناميكية ولا يتلقاها بصورة سلبية من المحيط.
- التعلم عبارة عن عملية تكيف ترتكز على التجربة المكتسبة المتغيرة بشكل مستمر.

ويعتبر برونر عملية التعلم نموا عقليا يزيد في قدرة المتعلم على إيجاد تكامل بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة، أما فيما يخص النمو العقلي فيتطلب عنده تزايد الاستقلال عن التأثير المباشر للمثيرات، باستعمال العمليات المعرفية الوسيطة التي تمكن المتعلم من معالجة المثيرات على المستوى الرمزي، كما يعطي برونر أهمية للتطور الوجداني للفرد المتعلم فيما يخص عمليتي التعلم والنمو العقلي.

أما فيما يخص المتطلبات التي يجب على المتعلم إتباعها حتى يتمكن من التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه، ويتمكن من التطور العقلي والوجداني، نجد الباحث برونر يحدد مجموعة من المتطلبات المراد إتباعها لتحقيق ذلك ، ونظرا لأهمية هذه المتطلبات بالنسبة للموضوع ، نذكرها فيما يلي :

- تطوير النسق الداخلي المتعلق بتمثيل الأشياء والأحداث.
- تزايد القدرة على استخدام الكلمات والرموز لتحليل ما تعلمه المتعلم تحليلا منطقيا وكذا تحليل ما يستطيع تعلمه في المستقبل.
- يعتمد النمو العقلي على التفاعل المشروط بين المعلم والمتعلم.
- استعمال اللغة كأداة تمكن المتعلم من فهم النظام في بيئته ووسيلة تيسر التعلم.
- يسمح النمو العقلي للمتعلم بان يصبح أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط المختلفة في البيئة وأكثر قدرة على توزيع إمكانياته العقلية لتحقيق الهدف.

ومن هنا يركز التعليم البنائي على التعلم باعتباره عملية، ويشجع ويقبل استقلالية الطالب المتعلم ومبادراته، ويشجع الاستقصاء والتحري ويدعم التعلم التعاوني ويأخذها بعين الاعتبار عن طريق مجموعة من المعتقدات والاتجاهات ومعارف الطالب المتعلم السابقة، ويتطلب تزويد المتعلمين بالمعلومات الكافية لبناء المعارف الجديدة وفهم المعاني من خلال الخبرات وأنشطة التعلم الأصلية

الحقيقية ويفرض على المعلم دورا ميسرا أو مساعدا للتعلم ، وفي هذا السياق لخص فيليب ثلاثة أدوار مميزة للمتعلم وهي :(**شرفاوي،2012 ، ص ص 34، 61**).

- ✓ الفرد(المتعلم) النشط، والمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والطالب المتعلم يناقش ويحاور، ويضع فرضيات تفسيرية ويأخذ وجهات النظر بدلا من السماع أو القراءة أو القيام بالأعمال الروتينية التقليدية.
- ✓ الفرد(المتعلم) الاجتماعي، وفي هذا تبنى المعرفة والفهم اجتماعيا، فالطالب المتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي فحسب، وإنما بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.

وعلى الرغم من أن البنائية لم تقدم استراتيجيات تدريسية محددة بذاتها، فإنها تعددت الاستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية المنبثقة منها، إلى أنها قدمت معايير ومقترحات للتدريس الفعال وفي هذا تعتمد استراتيجيات ونماذج التدريس وفقا لمنظور البنائية من خلال مواجهة الطلبة بمشكلات حقيقية واقعية أو أسئلة بحثية قابلة للاختيار وإيجاد حلول لها، وتقوم البنائية على مبدأ أن المعرفة ليست شيئا يمكن نقله من فرد إلى آخر، وبالتالي يجب أن تبنى من قبل الفرد المتعلم من خلال خبراته السابقة.

وتقوم البنائية على ثلاثة معطيات وهي:

- ففي سياقها الابستيمولوجي تعتبر بناء من قبل المتعلم.
- وفي مجال علم النفس المعرفي تركز على السيرورات التي تتدخل في التعلم، وليس على المثير والاستجابة، فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة.

- أما في المجال البيداغوجي فهي تتضمن الاستراتيجيات التي يضعها المدرس ليساعد المتعلمين على بناء معارفهم.

ويمكننا تلخيص ذلك بما قاله "انطوان بروست" في تعريفه للبنائية يمكن تلخيص البنائية في المجال البيدغوجي في عبارة واحدة: أن المعارف لا تمرر وذلك خلافا للاعتقاد السائد، بل يتم بناؤها بصفة مستمرة من قبل المتعلم(**بوجمية مصطفى،2009 ،ص72**).

إن بيداغوجيا الكفاءات هي احدي البيداغوجيات التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة الشخصية المتوازنة الفاعلة، وأنها جاءت كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف، وتخضع المنظومات التربوية في كل دول العالم الى المراجعة والنقذ بين الفترة والأخرى قصد تثمين أو إصلاح أو تغيير ما يمكن تغييره، والكشف عن نقاط القوة والضعف في كل نظام، بما يتماشى مع التطورات السريعة في كل مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وحتى الفكرية والتربوية.

وتعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات ويهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة.

وبما أن الكفايات تعتبر من بين المفاهيم الحديثة داخل الحقلين السيكولوجي والبيداغوجي على حد سواء، وباعتبارها وسيلة أساسية للتكيف مع المحيط المحلي والعالمي فهي في عصرنا الراهن محط اهتمام جميع المؤسسات التربوية والتعليمية، فالتربية بصفة عامة تسعى إلى تسيير عملية التكيف، والتعليم بالمدرسة يسعى بدوره الى تحقيق تكيف أفراد المجتمع داخل المحيط الذين يتفاعلون معه، خاصة وان المنافسة بين مختلف المجتمعات، أصبحت تفرض من خلال منطقها كما تفترض على الأقل، وبمعنى معين ثلاث أمور:

- أن نكون قادرين على انتقاء داخل كلية المحيط، العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة التدخل، كما هو الأمر بالنسبة للنشاط الذي يحمل حسب الحالة.
- بعد تحديد خطة، يمكن أن نشغل مجموعة من الحركات أو الأنشطة التي تساعد على بلوغ الأهداف المحددة مسبقا.

كما أن الأهداف المحددة مسبقا، والتي تعرفنا عل تمكننا منها أو عدم بلوغها، ينبغي أن نعتبر نتائجها خلال عملية تحديد المشاريع الجديدة **(زمام نور الدين ،دس ، ص ص 147،151)**.

ويمكن القول بان مساهمة بيداغوجية الكفاءات في ترقية العملية التعليمية تحدد أساسا في ثلاث مستويات هي:

أ –إعطاء دلالات للتعلمات وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد التعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية او في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد.

ب – جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة فتكون المكتسبات أكثر ارتباطا فيما بينها وأكثر وضوحا ويكون الاهتمام منصبا على الأهم.

ج – بناء التعلمات الداخلية وجعل مختلف مكتسبات المتعلمين في وضعية تناسق تدريجي وتوظيف متصل وفي وضعيات ذات دلالي يجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي حيث يبنى داخليا لدى المتعلم نظاما أكثر شمولية وبهذا تسهم بيداغوجيا الكفاءات في بناء التعلمات الداخلية وتأسيسها وبالتالي في وضع المتعلم الكفء **(بكي بلمرسلي،دس ، ص 20)**.

وفقا لهذه النظريات التي تم عرضها فإننا نجد أن المقاربة بالكفاءات تعتمد بشكل أساسي على مبادئ وأفكار النظرية البنائية لأنها تركز على أن المتعلم هو الفاعل النشط في العملية التعليمية- التعلمية -، بينما المعلم هو الموجه لها وفق بيداغوجيا نشطة تجعل من التعلم عملية بناء وتركيب المعارف والمعلومات المستقاة من البيئة الخارجية للتلميذ والتي تفيد في تكوينه بالاعتماد على موارده الداخلية والخارجية والتي تجعل من المتعلم مستقل في تفكيره وتشجعه على المشاركة الايجابية داخل القسم من خلال التغذية الراجعة التي تحدث بينه وبين زملائه وذلك بتوظيف خبراته السابقة التي اكتسبها من محيطه الاجتماعي والخبرات الجديدة، وهذا ما أكده برونر أن النمو العقلي يعتمد بشكل أساسي على التفاعل المشروط بين المعلم والمتعلم لأنه يسمح للتلميذ بان يصبح أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط المختلفة في البيئة وأكثر قدرة على توزيع إمكانياته العقلية لتحقيق أهدافه، وبذلك فإن التعليم لم يعد عملية تلقين المعارف فحسب والذي يتولى الدور الرئيسي في إعطاء المعلومات وجعل التلميذ مجرد آلة تصب فيها جميع المعارف النظرية، بل أصبح هندسة تعنى ببناء المعرفة وتركيبها وفق مخططات ذهنية حسب بياجي ومهارات معرفية ووجدانية وسلوكية في كل مادة من المواد الدراسية من خلال أنشطة مؤسسة على الإدماج ووفق مبادئ المقاربة بالكفاءات والتي تستهدف قدرات المتعلم العقلية وإحداث تغييرات في سلوكاته تمكنه من اكتساب كفاءات ذات طبيعة مهارية وسلوكية للتكيف مع الواقع والحياة اليومية.

وسوف نعرض جدول يوضح الفرق بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

جدول رقم(09) يوضح الفرق بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات(**بكيري لخضر،دس، ص 121**).

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
تنطلق من هدف محدد	لا تنفي ضرورة تحديد الأهداف
تنطلق من هدف عام تتم تجزئته إلى أهداف خاصة وإجرائية	لا تنطلق من أهداف عامة تسمى كفاءات كفاءة الفهم، وكفاءة التحليل، وكفاءة التركيب
تركز على تنمية السلوك	تركز على جهد المتعلم
تركز على جهد المعلم والمتعلم	يعد المدرس وسيطا بين المعرفة والمتعلم
المدرس هو المالك الفعلي للمعرفة	يسهل عملية التعلم الذاتي
يتدخل باستمرار	يهتم التقويم بالسيرورة التعليمية من البداية إلى النهاية
المتعلم يستجيب لمثيرات الموقف التعليمي المحيطة	يساهم المتعلم في عملية بناء المعرفة أو الكفاءة
سلبي	المتعلم يكون ايجابيا وفعالا
له حوافز تتحكم فيها تدعيمات المحيط الخارجي تمتاز بخاصية التجزئة	للمتعلم حوافز مرتبطة بتصوره للمهمة وبقدراته الذاتية ويحقق الأهداف حسب ما يبدله من جهد

وتتميز النظرية البنائية بعدد من التوجهات التعليمية ومن بين أهم هذه الاتجاهات تم التركيز على ثلاث توجهات رئيسية هي: النظرية البنائية لجون ديوي، البنائية المعرفية ل"نعوم تشومسكي" والبنائية الاجتماعية لفيقوتسكي وتلخص الاتجاهات الثلاث في الجدول التالي:

الجدول رقم(10): يوضح مستويات الكفاءة في التقويم(**سي يوسف صبرينة، 2012،ص 59**).

	البنائية **متعلم / معرفة**	**البنائية الاجتماعية** **متعلم/وسيط/ معرفة**	**المعرفية** **متعلم/ معلم**
نمط التعليم	قدرة الشخص على التعليم تتوقف على ما يتوفر من وضعيات تساعد على تطور قدراته	بناء وضعيات يكون فيها للوساطة المعرفية دور كبير في التعلم	بناء وضعيات توظف فيها المكتسبات القديمة لتحصيل المعرفة الجديدة مع الأخذ بإستراتيجية التعلم التي يضعها المعلم
يتم التعلم بواسطة	البناء التدريجي للمعرفة في شكل حلزوني عن طريق ربط العلاقة بين المكتسبات القبلية والمعارف الجديدة	إحداث تفاعل بين المدرس والمتعلمين عن طريق علاقة تساعد على بناء المعرفة واكتسابها	اكتساب تدريجي للمعارف عن طريق تنظيم المعارف وغربلتها اعتمادا على أعمال ينفذها المتعلم
مهام المدرس	توفير الشروط الملائمة لمساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة	يكون وسيطا بين المعرفة والمتعلم يثير الصراعات الاجتماعية المعرفية	يدرب المتعلمين بشكل منظم على تجنيد استراتيجياتهم في التعلم

دور المتعلم	يشكل المحور الأساسي في عملية التعلم ويكون نشيطا وفاعلا في جميع انجازاته	قطب العملية التعليمية يستعمل المعرفة في بناء صراعات معرفية أرقى	يبني معارفه بفاعلية تصبح لديه رغبة في التعلم تعطي أهمية للأعمال التي ينجزها
التقويم	أساسه تكويني يخدم التعلم بالاعتماد على التغذية الراجعة	تكويني يؤدي ثلاث وظائف: التشخيص والعلاج والتعديل	تكويني يقوم على التغذية الراجعة في الاستراتيجيات الموظفة من قبل المتعلمين
المرجع	بياجي	فيقوتسكي	شومسكي

ثالثا : طرائق تدريس الكفاءة

1 – طريقة حل المشكلات :

في المقاربة بالكفاءات وخاصة فيما يتعلق بالتحويل أو الاستثمار، يحتل مفهوم الوضعية أو الوضعية المشكلة مكانة مركزية في هندسة التكوين بصفة عامة، نظرا لان عدة التكوين أو المنهاج، يستعمل من البداية إلى النهاية، الوضعية كإطار أو وعاء لتعبئة المكتسبات، سواء كان ذلك في تعلم التحويل أو في تقويم القدرة عليه أو في تحديد أو تقويم درجة التحكم في الكفايات.

يمكن القول بان الوضعية إطار سياقي يجعل المتعلم يحس بأنه في وضع مألوف يضعه أمام عائق جديد أو مركب وهذا العائق الذي يتم تصوره كمشكل يجب حله أو كمهمة يكلف انجازها في كل مرة جهدا اكبر يتطلب تعبئة انتقائية ومدمجة لموارد أو معارف تم اكتسابها في السابق ويساهم تعدد الوضعيات التي

تتميز بتصاعد وتيرة متطلباتها على المدى القريب في بناء معارف ومهارات جديدة وعلى المدى المتوسط أو البعيد في التحكم التدريجي في الكفايات **(مرعي والحيلة، 2007، ص10)**.

ومن ثمة فالوضعية المشكلة هي وضعية تعلم مبنية بكيفية يعجز المتعلم عن حلها بمجرد الاسترجاع والتطبيق ومن هذا المنظور لا يمكن الحديث عن اكتساب المتعلم لكفاءة ما إلا حين يعمل ويواجه وضعية مشكلة جديدة ذلك انه من احد العناصر الأساسية للكفاءة هو القدرة على التكيف مع الوضعية الجديدة والتصرف معها بفاعلية.

والمشكلة تعني " موقفا مربكا، سؤالا محيرا يواجه المتعلم ويجعله يشعر بالحاجة إلى التعامل مع هذا الموقف أو حل ذلك السؤال فالوقت الذي لا يملك فيه إمكانات أو خبرات مخزنة في بنيته المعرفية تمكنه من تحقيق ذلك بصورة فورية أو روتينية، وقد لا يصل للحل بسرعة وسهولة، بل يتطلب منه بذل جهد معرفي أو مهاري لبلوغ الهدف.

وتتكون الوضعية المشكلة حسب روجرس من:

- **وضعية** : تحيل إلى الذات في علاقتها بسياق معين أو بحث مثل: خروج المتعلم إلى نزهة، زيارته لمريض، اقتنائه لحاجيات معينة .....

- **مشكلة** : وتتمثل في استثمار معلومات أو انجاز مهمة أو تخطي حاجز لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي.

تعتبر وضعية مشكلة :

- عندما لا يكون بحوزة المتعلم بعض الموارد التي تساعده.
- عندما تبدي العقبة نوعا من المقاومة تستفز المتعلم وتدفعه إلى البحث وبذل الجهد.
- عندما يدرك المتعلم بان العقبة يمكن تخطيها **(حثروبي، 2012، ص ص 278، 279)**.

ويتحدث فليب برينو عن الوضعية – المشكلة– في سياق حديثة عن التعاقد ويلاحظ أن دور التلميذ في البيداغوجيا المتمركزة حول المعرفة، يتمثل في الاستماع ومحاولة الفهم وانجاز التمارين، أما في بيداغوجيا الوضعيات المشكلات، فانه يشارك وينخرط في الجماعة لإعداد المشاريع، كما أن له الحق في التعبير عن رأيه (**العربي، 2006، ص 64**).

وثمة نوعان من الوضعيات وهي :

أ – وضعيات التعلم: وهي تستهدف انجاز مهام من طرف المتعلم وفق منهجية معينة تقوده إلى صياغة فكرة أو استنباط تعريف أو حل مسالة أو الإجابة عن تساؤل وبالتالي فهي تساعد على إرساء معارف ومهارات وتقنيات سلوكية جديدة من خلال نشاطات ملموسة تستجيب لحاجات المتعلم ومن ثم تساهم في بناء وتطوير كفاءاته.

ووضعيات التعلم هذه هي :

1 – وضعية التعلم الاستكشافي 2 – وضعية التعلم الآلي

ب – وضعيات الهدف : وهي تستهدف اختبار المتعلم أثناء مهمة التوقف للتعلمات المنتظمة، حيث يقوم المتعلم أمام هذه الوضعيات بتجنيد مختلف موارده (المعارف، المهارات، والمعارف السلوكية ....) للوصول الى الحل، وكلما حقق المتعلم نجاحا دل ذلك على حسن الأداء، وبناء عليه يتم تطوير الكفاءات المستهدفة

ووضعيات التعلم الهدف هي :

– وضعية الإدماج – وضعية التقويم – وضعية الدعم والعلاج.

1 – وضعية التعلم الاستكشافي :

هي سياق يحدث تعلما جديدا، سواء كان مفهوما جديدا، أو قاعدة جديدة، وعادة ما تتعلق هذه الوضعيات بتعلمات محددة ومعينة، هدف خاص تصبو الي تحقيقه أو قدرة تعمل على تعميقها.

وتظهر الوضعية الاستكشافية في إطار إشكالية لا يمكن حلها بالآليات والمعارف التي اكتسبها من قبل بل يتطلب حلها اكتساب معارف ومهارات جديدة تؤدي بدورها إلى تعلمات جديدة .

وتقوم الوضعية الاستكشافية على ثلاث عمليات أساسية هي : (**حثروبي،2012، ص284**).

أ – الملاحظة وإثارة فضول المتعلم وجعله يحس بالمشكلة .

ب الفهم والتفكير ومحاولة استخراج العلاقات والروابط عن طريق المحاولة والخطأ.

ج – الحركة والانجاز والربط بين مختلف المثيرات بكيفية تمكن من اكتشاف الحل.

2 – وضعية التعلم الآلي :

هي سياق يتيح للمعلم التدرب على آلية استخدام وتوظيف مختلف المكتسبات القبلية(مهارات، معارف، سلوكات) وتتجسد أنشطة التعلم الآلي في التطبيقات والتمارين المتنوعة التي تلي مرحلة بناء التعلمات.

و من مميزات هذه الوضعية :

- يعتمد المتعلم من خلالها على قدراته وإمكاناته الفردية .
- تجعله يختار الآليات والطرائق التي تتوافق مع خصوصياته.
- تتيح الفرصة – بشكل اكبر – لتدعيم وتثبيت المكتسبات واليات التعلم الجديدة .
- تمتاز أنشطة التعلم الآلي بالحيوية والفاعلية والنشاط .

3 – وضعية الإدماج :

هي وضعية مركبة وذات دلالة بالنسبة للمتعلم، ويطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها (تجنيد معارف ومهارات ومعارف سلوكية) بشكل معين، قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة وتكييفها مع متطلبات الوضعية المشكلة.

وتتميز هذه الوضعية بأنها توظف جملة من المكتسبات فتدمجها وتوجهها نحو القيام بعمل أو بنشاط معين، بحيث يكون ملموسا بالنسبة للمتعلم، فهي ذات بعد اجتماعي يحمل معنى سواء بالنسبة للمسار المدرسي أو الحياة العادية أو المهنية.

تقدم وضعية الإدماج بعد انجاز عدد من الحصص أو وحدة تعليمية اكتسب من خلالها المتعلم جملة من التعلمات المنفصلة والمختلفة للوصول به إلى إدماج هذه المكتسبات وإعطائها معنى ودلالة في سياقات مختلفة (**حثروبي، 2012، ص ص 284، 285**)يشير روجيرز إلى الإدماج باعتباره بيداغوجيا قائمة على الذات، بل ذهب إلى حد استعماله كمرادف لمصطلح " المقاربة بالكفايات الأساسية " فهو يعرف الإدماج باعتباره "عملية يتم من خلالها جعل مختلف العناصر، التي كانت منفصلة في البداية، مترابطة بهدف استعمالها بشكل متناسق ومنتظم تبعا لهدف معين".

يعتبر الإدماج حسب مجموعة " pole de l'est " الكبيكية كندا، جزء لايتجزا من سيرورة تعليمية تعلمية تتضمن مجموعة من المراحل المترابطة :

- تفعيل المكتسبات المعرفية السابقة والتي لها علاقة بالتعلمات الجديدة .
- بناء معارف جديدة وربطها بالمعارف السابقة.
- تنظيم التعلمات وهيكلتها من أجل تيسير استخدامها في الوقت المناسب.
- تطبيق التعلمات المهيكلة في وضعيات بسيطة.

إذن وضعية المشكلة تعتبر طريقة ناجعة لأنها تجسد مدى تمكن التلميذ من الكفاءة المطلوبة منه وذلك في شكل وضعية إدماجية تثير تفكيره وتجعله يستثمر كل مكتسباته القديمة والجديدة حيث يربط بينها لحل وضعية جديدة تتطلب منه استخدام كل معارفه ومهاراته وخبراته في معالجة موضوع اجتماعي وثقافي معين.

ومن مكونات وضعية الإدماج جملة من العناصر المقدمة للمتعلم والمكونة من:

- **السياق:** يصف الموقع الذي نتموقع فيه ومستمد من واقع المتعلم.
- **السند:** مجموعة العناصر المادية الافتراضية أو الحقيقية التي تقدم للمتعلم بمعالجتها من أجل انجاز المطلوب.
- **الوظيفة:** تحدد الغرض من الإنتاج المفترض.

التعليمة: هي توجيهات صريحة تقدم للمتعلم لانجاز المطلوب.

ومن خصائص الوضعية الإدماجية ما يلي:

- ✓ تتميز بوجود رهان يبرر حلها.
- ✓ تعرض بأسلوب قصصي مما يحفز المتعلم على تقمص دور الشخص الذي تطرح عليه المشكلة.
- ✓ تتضمن مجموعة من القيم مثل مراعاة مقومات المجتمع واحترام المحيط وسلامة الفرد.
- ✓ تعتمد على وثائق وأسانيد حقيقية.
- ✓ تتوفر على مهمة أو أكثر تكون مركبة.
- ✓ يتطلب حلها تعبئة مجموعة من الموارد المعارف والمهارات والسلوكيات.
- ✓ يفضي حلها إلى إنتاج.
- ✓ تتضمن معلومة مشوشة لا يحتاجها المتعلم في الحل لتكتسب طابعا واقعيا(**روبة يحي، 2016، ص6**).

2 – طريقة المشروع :

إن بيداغوجيا المشروع عبارة عن" طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية، تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو ثقافية واضحة " وتعتبر هذه الطريقة المعلم محور العملية التعلمية، وترتكز على مبدأ النشاط الذاتي عن طريق العمل، إذ أن المتعلم يتعلم عن

طريق الخبرة الشخصية والصراعات الفردية الداخلية وأيضا عن طريق المشاركة، ويمكن أن نميز بين المشاريع الفردية والجماعية، كما يجب أن نحدد الهدف من المشروع ثم ننتقل إلى التخطيط ثم التنفيذ وأخيرا التقويم.

ومن أهداف تطبيق إستراتيجية المشروع في المجال التربوي ما يلي:

- ربط المتعلم بالحياة الاجتماعية والثقافية.
- جعله قادرا على دراسة القضايا البيئية والاقتصادية والقانونية .
- تدريبه على مهارات التخطيط والتنظيم.
- تنمية روح المبادرة والتعاون والعمل المشترك (**العربي، 2004، ص ص 69، 70**).

وتمر عملية عمل المشروع بأربع خطوات رئيسية هي:

اختيار المشروع : تعد عملية اختيار المشروع من أهم خطوات أو مراحل عمل المشروع لان الاختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، بينما الاختيار السيء أو الفشل في الاختيار المناسب يعرض المشروع للفشل الحتمي ويجعل من الخطوات الأخرى اللاحقة خطوات عديمة الجدوى وتتسب في إهدار الوقت.

وضع الخطة:

حتى ينجح أي مشروع لابذ من وضع خطة مفصلة تبين سير العمل في المشروع والإجراءات اللازمة لإنجازه، فبعد أن ينجز الطالب الخطوة الأولى ويختار المشروع الذي يناسبه ويتلاءم مع رغباته، يقوم بالتعاون مع المعلم بوضع خطة مفصلة واضحة لتنفيذ المشروع.

تنفيذ المشروع :

يتم في هذه المرحلة، ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، حيث يقوم الطالب في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطة المشروع تحت مراقبة (المشروع) المعلم وإشرافه

وتوجيهاته، ويقوم المعلم بإرشاد الطلبة وتحفيزهم على العمل وتنمية روح الجماعة والتعاون بين الطلبة والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منه.

تقويم المشروع :

خلال هذه المرحلة يقوم المتعلمون بعرض انجازاتهم ثم مناقشتها بمشاركة المدرس وبطريقة عمودية أفقية، وذلك لتشخيص مواطن القوة ومواطن الضعف، وما تم تحقيقه من مهارات وقدرات **(مرعي والحيلة، 2007، ص ص 71، 79، 80)**.

تبنت المقاربة بالكفاءات طريقة المشروع كإحدى استراتيجياتها لأنها تركز على المتعلم وتجعل منه محور العملية التعليمية ولهذا فان المتعلم في بيداغوجيا المشروع هو الذي يبحث عن المعرفة من خلال خبراته من الواقع وكذلك استثماره لمكتسباته القبلية، و تبادل المعارف مع زملائه في الصف حيث تسمح لهم هذه الطريقة باكتشاف معلومات جديدة بين بعضهم البعض وتنمي فيهم روح القيادة والاعتماد على الخبرات والتجارب اليومية لعلاج مشكلة معينة يواجهه.

إن المدرس في إطار التدريس لا يقوم بدور الملقن للمعارف وإنما يقوم بدور الموجه والمشرف على النشاط التعليمي، كما يقوم بتحضير وتهيئة المواقف التي تسمح للمتعلم بان يعبر عن شخصيته في ممارسته لأي نشاط تعليمي، وهذا الأمر يتطلب توفر جملة من القدرات في شخصية المدرس نذكر منها، أن يكون قادرا على:

- توفير وضعيات تعليمية مناسبة يمارس فيها المتعلم تعلمه بكيفية نشطة ومتحمسة.
- توفير المحيط والجو المساعدين على التعلم كإحضار الوسائل المسهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف.

- تكوين علاقات حميمية مع تلاميذه أساسها البعد الإنساني الذي لا يؤذي إلى علاقات مزيفة.
- أن يجسد السلوك الديمقراطي في القسم وان تكون له معرفة جيدة بديناميات الجماعة.
- الانتقال من وظيفة التحكم المطلق إلى الموقف التعليمي إلى وضع التفاوض مع المتعلم فيما يخص توزيع الأدوار، بحيث يهدف هذا التفاوض إلى تحقيق الفهم المتبادل والاحترام الكامل للأدوار وقواعد التنظيم والأشغال التي تحكم الموقف.

والخلاصة أن المدرس في هذه المقاربة يقوم بدور المنشط حينما تحتاج مجموعة التلاميذ إلى حل لإحدى المشكلات، وهكذا ينخرط المدرس في لعبة ينتقل فيها من منطق التعليم إلى منطق التكوين (**الاخضر عواريب، دس، ص 574**).

خلاصة

إن المبادئ التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات كلها ركزت على المتعلم وقدرته على اكتساب المعلومات واستثمارها في وضعية معينة على غرار ما جاءت به المقاربة بالأهداف من حيث تجزيئها للأفعال السلوكية والتي يجب أن تظهر عند نهاية حصة تعليمية معينة، مع العلم أن التطورات التكنولوجية والعلمية الحاصلة أثرت على المدرسة في جميع مستوياتها الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية مما انعكس ذلك على المنظومة التربوية بجميع هياكلها بدءا بالتلميذ والمعلم والطاقم الإداري لان المدرسة انتقلت إلى فضاء اكتساب المعرفة وإنتاجها من خلال التركيز على ربط القدرات بعمليات التفكير العليا والتي تمكن المتعلم من التعامل مع التغييرات المتسارعة ولكن للحكم على جودة العملية التعليمية ومخرجاتها لابذ من الاعتماد على تقويم الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات ومهارات وقدرات والتي تحدد في شكل أهداف لمستويات مختلفة بعد أن يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين، فالمقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي ترمي إلى الانطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم بالاستناد إلى مجموعة مدمجة من المهارات والمعارف والخبرات السابقة والتي تتيح للمتعلم انجاز مهمة وفق شروط تتطلبها المبادئ الأساسية للكفاءات وهذا ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة وخاصة النظرية البنائية التي تبنى عليها المقاربة بالكفاءات كون المعرفة تبنى ولا تنتقل فوفق مايراه بياجي في مقاربته النظرية البنائية أنه عندما يوضع المتعلم في وضعية مشكلة ثم يتم إثارته ودفعه إلى التفاعل مع الموضوع يستخدم التلميذ كل حواسه ثم يقارن ويميز ويصل إلى مرحلة بناء الفرضيات أي الشروع في بناء معرفة أولية حتى يصل إلى بناء الحقائق بنفسه وفي هذا الصدد أكد برونر في قوله أن النمو العقلي يعتمد على التفاعل المشروط بين المعلم والمتعلم لأنه يسمح للتلميذ بان يصبح أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط المختلفة مع البيئة وأكثر قدرة على توزيع إمكانياته العقلية لتحقيق أهدافه.

وعليه فان التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يستند إلى توظيف النظريات المعاصرة والتي ترمي إلى التركيز على المتعلم بالدرجة الأولى وجعله محور العملية التعليمية التعلمية، بالاعتماد على نظام متكامل من المعارف والمهارات و الأداءات والتي تسمح له بالتكيف مع الوضعيات الجديدة لتحقيق إمكانياته الذاتية وتطويرها للأحسن بإنجازه لمهام معينة وفي مدة زمنية قصيرة.

الفصل الرابع:

مقاربات نظرية لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات في التعليم المتوسط

تمهيد:

تمثل المرحلة المتوسطة بحكم موضعها من السلم التعليمي مرحلة ذات انتقال في حياة التلميذ والتي لها أهداف خاصة وعامة تختلف عن المرحلة السابقة وعن المرحلة اللاحقة في النظام التعليمي الجزائري، وفق منهاج دراسي لكل مادة تعليمية من خلال تزويد المتعلم بالأسس العلمية والكفاءات اللازمة لمتابعة الدراسة وحل المشكلات التي تعترضه في المواقف التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات والتي تهدف إلى تكوين التلميذ تكوينا في جميع المجالات وله القدرة على مواجهة الواقع الذي يعيش فيه وسنسعى في هذا الفصل إلى تقديم المهام البيداغوجية والتربوية لأستاذ التعليم المتوسط ومنهاج مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات.

اولا : مدخل عام للتعليم المتوسط

1 . تعريف مرحلة التعليم المتوسط:

يعرف حسن شحاتة المرحلة المتوسطة بأنها" نظام التعليم العام وتسمى المرحلة الإعدادية في بعض الدول وتلك المرحلة تلي سابقتها المرحلة الابتدائية(مدة الدراسة فيها ست سنوات) ومدة الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط ثلاث سنوات سابقا، وهي تسبق المرحلة الثانوية(مدة الدراسة ثلاث سنوات)"(**شحاتة وآخرون،2003، ص267**)، أما زكريا اسماعيل أبو الضبيعات فقد عرفها بأنها" مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية النشء تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله، يراعى فيها نمو وخصائص الطور الذي يمر به وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم"(**أبو الضبيعات،2009، ص8**).

المدرسة المتوسطة أو مرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة التي تقع في السلم التعليمي بين الابتدائي والثانوي، وقد تسمى أيضا بالمرحلة الإعدادية أو التكميلية في بعض الدول العربية، فهي المرحلة

المتوسطة لنظام التعليم العام، والتي تلي المرحلة الابتدائية ووحدها الدراسة بها أربع سنوات، وتسبق المرحلة الثانوية حيث تتراوح أعمار تلاميذ المدرسة المتوسطة ما بين 12.15 سنة **(القدافي، 1996، ص ص120-121)**.

وتعرف وزارة التربية الوطنية مرحلة التعليم المتوسط على أنها" هو ذلك التعليم الذي يشكل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي وهو يجعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية و التأهيلية من مواصلة الدراسة والتكوين الإلزامي أو الإدماج في الحياة العملية**(وزارة التربية الوطنية،2003، ص 10)** .

وعليه فمرحلة التعليم المتوسط تقع ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته ويلتحق بها التلميذ بعد الحصول على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، وتستغرق مدة الدراسة في هذه المرحلة أربع سنوات، يعقد في نهايتها امتحان عام بنظام الفصلين الدراسيين، يحصل الناجح فيه على شهادة إتمام الدراسة المتوسطة(الكفاءة المتوسطة) والتي تؤهله للالتحاق بإحدى مدارس التعليم العام أو المهني.

2. من مفهوم التعليم الأساسي إلى مفهوم التعليم لمتوسط:

يمثل التعليم الأساسي الطور الثالث من المدرسة الأساسية التي تظم ثلاث أطوار ويطلق على هذه المرحلة بالمرحلة التوجيهية لأن في هذه المرحلة تبدأ عملية توجيه التلميذ وتضم السنوات السابعة والثامنة والتاسعة حيث تدوم مدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وتختم بحصول التلميذ على شهادة التعليم الأساسي وأكثر ما يلاحظ في هذه الفترة أنها ترتكز على البرامج حيث يمثل محور العملية التعليمية تماما كما في التربية التقليدية، حيث أن السعي لتكوين التلاميذ حسب تصميم محدد سلفا وهذا ما يتعارض والمبدأ التربوي القائل: "إن العملية التربوية، ومن ضمنها البرنامج، إنما وجدت من أجل التلاميذ ".

كما يعتمد الأساتذة في تقييم على ما يسمى بالمذكرة التعليمية ، حيث أن إلقاء الدروس لا يجب أن يكون وفقا لطريقة بافلوف pavlov (مثير، استجابة)، أي على عكس الطريقة الإلقائية ونظرا لضرورة تكييف المنظومة التربوية مع التطورات الحاصلة عبر مختلف مناطق العالم فقد عمدت الجزائر إلى إدخال إصلاحات على المنظومة التربوية فظهرت نتيجة لذلك عدة مفاهيم جديدة منها مفهوم التعليم المتوسط الذي حل محل التعليم الأساسي الذي يدوم أربع سنوات بدل من ثلاث سنوات حيث تمتد من 11-15/12-16 سنة يختم بحصول المتعلم على شهادة التعليم المتوسط.

كما أنه في هذه المرحلة أصبح المتعلم جوهر العملية التعليمية ومحورها وتغيرت بذلك طرق التدريس والتقييم فمن الاعتماد على الطريقة التقليدية الإلقائية إلى الاعتماد على الطريقة الحوارية الاستنتاجية وبذلك الاستغناء على المذكرة (**مزيان، 1994، ص 201**).

3 .المدرسة المتوسطة في الجزائر:

هي نظام جديد قديم فبعدما قامت الحكومة الجزائرية باختصار مرحلة التعليم المتوسط من 4 سنوات إلى 3 سنوات ودمجها في مرحلة التعليم الابتدائي والتي تستغرق 6 سنوات ظهرت تسمية جديدة، وهي المدرسة الأساسية وهذا بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية سنة 1976م، وبذلك مرحلة التعليم الأساسي، تستغرق 9 سنوات بحيث الطفل الذي يدخل المدرسة وعمره 6 سنوات لا يغادرها إلا وفي عمره 16 سنة وتم الجمع بين المرحلة الابتدائية والمتوسطة في التعليم ابتداء من السنة الدراسية 1980-1981 وبدأ العمل بها من نفس السنة (**رابح، 1999، ص 13-14**).

عادت الجزائر إلى فصل مرحلة التعليم المتوسط عن مرحلة التعليم الابتدائي، في إطار إصلاح المنظومة التربوية وتطبيقا للمقررين: المقرر 01 رقم007/و ت و/أخ والمؤرخ في 2003/02/14 والمقرر 2 رقم 023/و ت و/أخ والمؤرخ في 2004/06/04- وعمت بتدابير المنشور المتعلق بالتحضير التربوي

للموسم الدراسي 2003-2004م يشرع في السنة أولى من التعليم المتوسط ذي الأربع سنوات بداية من الموسم الدراسي 2003-2004م **(النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مدير التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتبة النشر العدد، 470، جويلية، أوت، 2003)**.

4.أطوار مرحلة التعليم المتوسط:

أ – الطور الأول: ومدته سنة واحدة ويشكل فترة التجانس والتكيف والاستكشاف، إذ أن الانتقال من الابتدائي إلى المتوسط يشكل تغييرا جذريا للتلميذ من خلال تنظيم التعليم في مواد مستقلة، تغيير طرائق العمل، إدراج اللغة الأجنبية الثانية.

ب – الطور الثاني: ومدته سنتان ويمكن من تعزيز وتعميق التعلمات خلال سنتين وليشكل فترة أساسية في اكتساب وتنمية كفاءات المادة والكفاءات العرضية.

ج – الطور الثالث: ومدته سنة واحدة ويمكن الطور الثالث والنهائي للتعليم الإلزامي من توجيه التلميذ ما بعد الإلزامي إضافة إلى تعميق التعلمات وفحص مكتسبات التلميذ من كفاءات المواد والكفاءات العرضية التي يستهدفها التعليم المتوسط**(وزارة التربية الوطنية،2003 ،ص 11)**.

5. خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط:

5– 1 النمو الجسمي والحركي:

يظهر النمو الجسمي من خلال نمو الأبعاد الخارجية للمراهق كالطول والوزن والتغيرات في ملامح الوجه، وغير ذلك من مظاهر خارجية تصاحب عملية النمو وكذلك نمو الأجهزة الداخلية وخاصة نمو الغدد الجنسية ومن خلال هذه التغيرات يواجه المراهق مطالب جديدة، ويستجيب للنتائج والآثار التي تتركها تلك التغيرات**(الزعبي،2009، ص 41)**،ففي هذه المرحلة تستمر معدلات الزيادة في النمو الجسمي

بصفة عامة، حيث يزداد الطول والوزن، ويتحسن المستوى الصحي بصفة عامة، ويزداد النضج والتحكم في القدرات المختلفة، ويصبح التوافق الحركي في هذه المرحلة أكثر توازنا ،مما يسمح للطالب بممارسة مختلف ألوان النشاط الرياضي.

5– 2 النمو الانفعالي:

يشكل النمو الانفعالي عند المراهق جانبا أساسيا من جوانب النمو التي تطرأ على الشخصية، وهذا النمو له علاقة بطبيعة التغيرات الفسيولوجية الداخلية التي تتم في هذه المرحلة من العمر وما يصاحبها من تغيرات في المشاعر والإحساس، كما أن له علاقة بالبيئة الخارجية الاجتماعية خاصة التي تحيط بالمراهق وتكون بمثابة مثيرات أساسية لانفعالاته (**الزعبي،2009، ص 71**)، وفي هذه المرحلة يبدأ المراهق في محاولة التعرف إلى الجنس الآخر، يكون متردد، خجول وهو دائم الصراع النفسي بين رغباته التي يريدها أن تلبى من ناحية والخوف من المجتمع من ناحية أخرى(**تركي، 1990، ص243**)، ونلاحظ على المراهق في هذه المرحلة الحساسية الانفعالية ويميل إلى التمرد والاستقلالية وفي هذه الحالة يجب منحه الثقة بالنفس من خلال تعزيز المواقف الايجابية.

5–3 النمو العقلي: من أهم مميزات هذه المرحلة ما يلي:

- ✓ ينمو الذكاء بسرعة.
- ✓ يتطور الإدراك من المستوى الحسي إلى المستوى المجرد.
- ✓ تظهر القدرة على الابتكار بشكل أكبر.
- ✓ ينتقل تفكيره من المحسوسات إلى المجردات.

✓ يميل المراهق إلى التفكير الديني، إلى الاعتماد على المنطق أكثر من الاعتماد على الذاكرة والحفظ الآلي، وقد دلت الأبحاث على المراهقين أنهم يميلون ميلا قويا إلى القراءة والاطلاع على كتب الأدب والفلسفة والدين والرحلات، وأخبار الأبطال(**تركي،1990، ص 243**).

✓ يتميز تفكير المراهق بحريته، كما أن العمليات العقلية تتزايد في مرونتها والتحكم فيها وهذا ما يمكن المراهق من التفكير دون استخدام أشياء حقيقية أو إحداث حقيقية أو أحداث واقعية.

✓ في مرحلة المراهقة يبدأ عنده بناء أنظمة ومخططات عقلية حيث يهتم بماذا بالإضافة إلى ما هو محتمل(**الزعبي،2009 ،ص 57**).

5-4 النمو الاجتماعي:

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، حيث يستمر تعلم واستدخال القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص الهامين في حياة الفرد مثل الوالدين والمدرسين والرفاق، ومن الثقافة العامة التي يعيشها المراهق، ويؤدي الانتقال من المرحلة الإعدادية(المتوسطة) إلى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالأهمية وتوسيع الأفق الاجتماعية والنشاط الاجتماعي، ويمكن أن نلاحظ النزعة إلى الاستقلال الاجتماعي والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس.

6. الوظائف التربوية لمرحلة التعليم المتوسط:

الوظيفة الأولى:

- +تتمثل في رفع مستوى التلاميذ القادمين من مرحلة التعليم الابتدائي وتأهلهم في الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي، فهي مرحلة إجبارية لكل التلاميذ تسمح بالرفع من مستواهم العلمي حتى يكونوا قادرين على التلاؤم مع متطلبات العصر الذي يتميز بالتطور السريع.

الوظيفة الثانية:

- تتمثل في التقريب بين النظري والتطبيقي، بحيث يصبح التلميذ في هذه المرحلة يجمع بين العلوم الإنسانية والاجتماعية من جهة والعلوم التطبيقية من جهة أخرى الأمر، الذي يجعل التلميذ قادرا على الجمع بين المعرفة والنظريات العلمية في الفيزياء والكيمياء والعلوم التطبيقية الأخرى وبين تطبيقاتها في الصناعة والزراعة، وبالتالي يصبح التلميذ قادرا على التفكير العلمي بذهنه والعمل المهني والتكنولوجي بيده(**تركي،1990، ص ص 58، 59**).

7- أهمية وأهداف مرحلة التعليم المتوسط :

7- 1 أهمية مرحلة التعليم المتوسط:

- ❖ تزويد المتعلم بالأسس العلمية والكفاءات اللازمة لمتابعة الدراسة وحل الإشكالية التي تعترضه.
- ❖ تزويد المتعلم بثقافة علمية تمكنه من فهم ذاته والمحيط الذي يعيش فيه للحفاظ على مكانته.
- ❖ إكساب المتعلم تفكيرا علميا بالعمل ضمن الجماعات واحترام الرأي الآخر.
- ❖ الوصول بالطالب أو المتعلم إلى مستوى تحصيل متميز.
- ❖ مساعدة المتعلم على الانتقال من دور الطفولة إلى دور النضج والبلوغ.
- ❖ تنمية رغبة المتعلم في المعرفة والبحث عن المعلومات، وكذا تنمية ميوله العلمية، ومهارات التفكير لديه.
- ❖ تنمية القدرة على الاستنتاج والتحليل والنقد والمقارنة(**مصطفى،2002، ص 18**).

7- 2 أهدافها:

إن مرحلة التعليم المتوسط باعتبارها وحدة تنظيمية، ضمن نظام تعليمي توفر تربية مستمرة في السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط، فهي تتيح لكل تلميذ جزائري التعليم بصفة مجانية من السن 11 -16 سنة، فضلا عن تكوينه نظريا وتطبيقيا، فهي تهدف إلى إعطاء تربية واحدة وقدر متساوي من المعلومات في فترة 4 سنوات، كما تمكن التلميذ من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، وتتيح لهم التجارب مع المحيط، وفي هذه المرحلة يتعلم التلاميذ الأسس الرياضية والعلمية، الأمر الذي يمكنه من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال، وفهم العالم الحي والجامد، إضافة إلى التربية البدنية وممارسة منظمة للنشاطات، وتحفيز التلاميذ على المشاركة في مختلف المنافسات التي تنظم في إطار الرياضة المدرسية وكذا تعلم اللغات الحية(**تركي،1990، ص ص13، 14**).وقد أشار زكريا إسماعيل أبو الضبيعات إلى مجموعة من الأهداف لمرحلة التعليم المتوسط وهي:

- ✓ تمكين العقيدة الإسلامية في نفس التلميذ وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته وتنمية محبة الله وخشيته.
- ✓ تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة للسن حتى يلم بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.
- ✓ تشويقه إلى البحث عن المعرفة وتعويده التأمل والتتبع العلمي.
- ✓ تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى التلميذ.
- ✓ تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه وتنمية روح الإخلاص والنصح(**أبو الضبيعات،2009، ص 291**).

ومن بين أهداف مرحلة التعليم المتوسط كذلك:

- ✓ تربية مستمرة من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط.

- ✓ إعطاء قدر متساو من المعلومات في أربع سنوات.
- ✓ اكتساب المهارات والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد وكذلك السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
- ✓ تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- ✓ التمكن من التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال والمثابرة وقوة التحمل.
- ✓ التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية، تقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- ✓ تتويج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان يحول له الحق في الحصول على شهادة التعليم المتوسط.
- ✓ توجيه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الناجحين إلى التعليم الثانوي العام أو التقني إلى التعليم المهني وذلك حسب رغباتهم وفقا للمقاييس المعتمدة في التوجيه(**النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2003، ص 51**).

ويمكن أن نلخص الأهداف التي يجمعها التعليم الأساسي في نقطتين مهمتين هما:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعليم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف.

واستنادا إلى هذين الهدفين الرئيسين في تشكل النظام التعليمي الأساسي الذي تعد المرحلة المتوسطة احد مكوناته، يمكن القول أن العملية التعليمية في المرحلة المتوسطة تقوم على أهمية تزويد المتعلم أو التلميذ بأساليب تحسين وتنمية مردوده التعليمي، الذي يتأسس على جملة من المقومات تشكل القيم التربوية، استنادا إلى أن المنظومة التربوية تهدف لخلق وبناء فرد متشبع بالقيم الوطنية والروحية التي تمكنه من التعامل بشكل سليم مع التحديات.

كما أن تزويد التلاميذ بالقيم والمواقف في هذه المرحلة يمكنهم من:

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى الحياة.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد.
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما، وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

✓ إن الغاية العامة التي يتمحور حولها التعليم الأساسي تتبين في مهمة تطوير أداء المتعلم إلى حدود التماشي مع متطلبات ومستجدات العصر، فتستدعي لبلوغ ذلك كل الإجراءات والوسائل التعليمية التي تجعل المتعلم يتحرر من قيود التعليم التقليدي، الذي كانت تلخصه المقاربات التعليمية التقليدية في مبدأي التلقين والحفظ للتلاميذ(**أحلام علية،2020، ص ص57 ،58**).

ويمكن أن نخص جملة الكفاءات التي تلزم المتعلم هذه المرحلة بحديث خاص يتشارك مع الإشارة إلى تلك الخصائص الخاصة بالتعليم المتوسط، بالنظر إلى احتواء الأهداف على أهم الكفاءات التي يجب أن يزود بها المتعلم في هذه المرحلة التعليمية، ويحدد المختصون في هذا الشأن تلك الكفاءات فيما يأتي:

أ – كفاءات ذات طابع فكري وآخر منهجي:

وتدرج هذه الكفاءات ضمن ما يعرف بالكفاءات العرضية التي تعني القدرة على الاستخدام الفعال لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات والنشاطات، لمواجهة وضعية جديدة أو مألوفة والتكيف معها سواء داخل المدرسة أو خارجها، فطبيعة الكفاءات العرضية الشمولية تسمح للمتعلم بان يوظف ما اكتسبه في مواجهة الوضعيات المختلفة وتحدد في ضوء هذه الكفاءات العرضية مجموعة من الكفاءات ذات الطابع الفكري والمنهجي التي ينبغي أن يتسلح بها التلميذ:

- يمارس قدراته على الملاحظة والتصنيف.
- يستعمل البرهان الاستقرائي و الاستنتاجي.
- يعتني بمشكلات تناسب سنه.
- يعبر عن رأيه.
- يمارس فضوله وخياله وإبداعه.
- يمارس استقلاليته.

أما بالنسبة للكفاءات ذات الطابع المنهجي فنجدها هي الأخرى شمولية في تصوراتها وتتمثل في جعل المتعلم :

- ✓ ينظم عمله وينجزه بإتقان.
- ✓ يندمج في مجموعة عمل، ويساهم في انجاز المهام المشتركة.
- ✓ يقوم بتحاليل بسيطة بغرض الفهم.
- ✓ يستخدم مساعي وترتيبات لإنجاز عمل معين.

وفي خضم تعرض التلميذ إلى مناخ علمي ومنهجي تحده جملة من المؤسسات التي تشرك التلميذ في سيرورة الفعل التعليمي و التعلمي، وتجعله محور تمركز جميع الممارسات التعليمية، فان حصول هذه الكفاءات المتنوعة لديه يمثل نقلة هامة في تحقيق أهداف المنهاج الخاصة بالمرحلة المتوسطة.

ب – كفاءات ذات طابع تواصلي:

وتعني كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي، فاللغات العربية، الامازيغية والأجنبية ومختلف اللغات التعبيرية إنما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي ولهذا فلكل ما يكتسبه التلميذ أبعاد تواصلية يمكن أن يستفيد منها في بناء سلوكاته سواء داخل القسم التعليمي أو خارج إطار المدرسة، لان ذلك يسمح بان تكون شخصية هذا المتعلم سوية تتلاءم مع مختلف التغيرات والتحولات القائمة داخل واقعه المعيش ومن بين تلك الكفاءات التي تخص مرحلة التعليم المتوسط نذكر ما يأتي:

- يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل.
- يتواصل باستعمال مختلف أساليب التواصل: الأدبية، الفنية ، البدنية.
- يستعمل وسائل الإعلام والاتصال للبحث والتواصل مع أقرانه.
- يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب والحوار المسؤول والبناء.

ج– كفاءات ذات طابع اجتماعي:

إن هذا النوع من الكفاءات يجمع بشكل لافت للانتباه بين مختلف الكفاءات ذات الطابع الفكري والمنهجي والتواصلي، حيث يتعلق تكوين المتعلم اجتماعيا بجملة الخبرات والمكتسبات الفكرية والمنهجية والتواصلية التي حققها بعد تكوين خاص بتلك المجالات، ونعني بالكفاءات ذات الطابع الاجتماعي مجموع الكفاءات الإدماجية التي بإمكانها أن تجند الموارد الشخصية والجماعية للفوج

حول تحقيق مشروع ما ومن ذلك يعي المتعلم أن فرديته لا تتحقق إلى في ضوء الجماعة التي ينتمي فيها، وتكفل الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي، التي ينبغي أن يتزود بها المتعلم في المرحلة المتوسطة، تواجدا مناسبا للفرد داخل حياته الاجتماعية، ويمكن أن نحدد تلك الكفاءات فيما يأتي:

- يتعرف على القيم الاجتماعية ويستلهم منها.
- ينمي سلوكات التعاون والتضامن المناسبة لسنه.
- يهتم بمحيطه القريب، ويساهم في تنظيم النشاطات الكبرى التي تقام داخله.
- يشارك في حماية نوعية محيطه القريب.
- يساهم في فظ الموارد الطبيعية، ويتبنى سلوكات المحافظة عليها.

إن الحرص على تكوين المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط تكوينا تطبعه الأهمية داخل الوسط المدرسي وخارجه يحدد الكفاءات المتنوعة التي تلزم لتلميذ هذه المرحلة، بالنظر إلى الأهداف الخاصة بالمرحلة المتوسطة، فهذا التكوين ينبني على أسس تعليمية هامة ينبغي أن يزود بها المتعلم لأنه موجه نحو مراحل تعليمية عالية ا نحو الحياة العملية، وهذان الأمران يتطلبان حضورا نوعيا للمتعلم بعد أن أنهى فترة التكوين في مرحلة التعليم المتوسط**(أحلام علية.،2020، ص ص61،62،63)**.

8. أستاذ التعليم المتوسط ومهامه البيداغوجية:

هو موظف تكون في معاهد تكنولوجية للتربية سابقا لمدة ثلاث سنوات ومدارس وطنية لتكوين أساتذة التعليم المتوسط حاليا لمدة أربع سنوات ، يتم توظيفه في التعليم مباشرة بعد أن يتحصل على شهادة ليسانس في التعليم ، أما حاملي شهادات لليسانس من خريجي الجامعات فيتم توظيفهم عن طريق إجراء مسابقة كتابية وأخرى شفهية . يكلف الأستاذ حسب اختصاصه بعد التعيين بتعليم المواد العامة او

التكنولوجية في مرحلة الثالثة من المدرسة الأساسية حيث يقوم بإعداد الدروس وتقييمها ، كما عليه أن يشارك في الاجتماعات والمجالس المنصوص عليها في التشريع المدرسي حيث يخضع الأستاذ لسلطة مدير المؤسسة ويراقب نشاطاته التعليمية مفتش المادة . **(بن عمارة ، 2016، ص 23)**.

القرار الوزاري رقم 153 في 02/26 / 1991 يحدد مهام أساتذة التعليم الثانوي والأساسي في:

المادة 1 : يمارس الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي مهامهم وفقا لأحكام المرسوم رقم 49 /90 وتحت سلطة مدير المؤسسة.

المادة 2 : يقوم الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة على كل سلك، ويلزمون بأداء الساعات الإضافية المسندة لهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 3 : تتمثل مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ وتعليمهم، فهو يقوم بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

- ✓ **النشاطات البيداغوجية :**

المادة 4 : تشتمل النشاطات البيداغوجية على :

- التعليم الممنوح للتلاميذ.
- العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها.
- تأطير التداريب والخرجات التربوية.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات .
- المشاركة في مجالس التعليم ومجالس الأقسام.
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

المادة 5 : يقوم الأستاذ بمنح التلاميذ تعليما يضبطه قانونا ومواقيت وبرامج وتوجيهات تربوية وتعليمات رسمية، ويتعين عليه التقيد بها بصفة كاملة.

المادة 6 : يتولى الأستاذ اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها، وهو المعني بها مباشرة إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام.

المادة 7: يتولى الأستاذ حساب المعدل في مادته وتسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في فروض المراقبة المستمرة والاختبارات والملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة.

المادة 8 :يلزم الأساتذة بالمشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة التي يكونون أعضاء فيها.

المادة 9: يخضع الأساتذة إلى المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

المادة 10: تدخل مشاركة الأساتذة في الأنشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات السلمية من حيث إجرائها وحراستها وتصحيحها ولجانها، في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

- ✓ **النشاطات التربوية :**

المادة 11 : يساهم الأستاذ بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وتربية التلاميذ وإعطاء المثل بالآتي:

- ✓ المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما.
- ✓ المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.
- ✓ الاهتمام بكل من شأنه ترقية الحياة في المدرسة.

المادة 12: يكون الأستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة وجدول التوقيت الرسمي.

المادة 13: يكون الأستاذ مسؤولا عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه وعلى أمنهم ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.

المادة 14: لا يمكن للأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته، ويشغل قاعة أخرى غير القائمة التي عينت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.

المادة 15: يمنع الدخول على أستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدرس باستثناء مدير المؤسسة والموظفين القائمين بمهمة التفتيش أو التكوين والبحث والتوجيه والعون المعين لجمع غيابات التلاميذ ويمكن نائب المدير للدراسات ومستشار التربية إما بطلب من الأستاذ أو بأمر من المدير، وتخضع كل الأشكال الأخرى للدخول إلى رخصة يمنحها مدير المؤسسة.

المادة 16: تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار ولاسيما القرار رقم 1011 المؤرخ في 1983/09/15(**Montada.echoroukonline.com**).

ثانيا: مدخل مفاهيمي لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات بالتعليم المتوسط:

1 – تعريف التعليمية(الديداكتيك):

يعرف حقل الديداكتيك، ضمن علوم التربية، سواء على مستوى التراكم النظري الابستيمولوجي وعلى المستوى المعرفي حيث تنحدر كلمة ديداكتيك (التعليمة)، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني didactikos أو didaskein وتعني حسب قاموس روبير الصغير" درس أو علم ويقصد بها اصطلاحا كل ما يهدف إلى التثقيف والى ماله علاقة بالتعليم ولقد عرف محمد الدريج الديداكتيك في كتابه" تحليل العملية التعليمية هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولإشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري"كما تتضمن البحث في المسائل التي طرحها تعليم مختلف المواد، ومن هنا تأتي تسمية تربية خاصة، أي خاصة بتعليم المواد الدراسية الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد، في مقابل التربية العامة الديداكتيك العام، التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم.

أما ميالريه عن محمد الدريج عرف في كتابه تحليل العملية التعليمية –التعلمية– أو الديداكتيك بأنها هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المسطرة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد ومن هنا تأتي تسمية "تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد أو منهجية التدريس المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات، في مقابل التعليمية العامة التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة.

ويعرف بروسو الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يتدرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفس حركية ويقول بروسو أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات او المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشتغل بها تصوراته المثالية أو يرفضها، و يعرف سميث التعليمية فرع من فروع علوم التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة، كما يرى فولكي أنها" كل ما يعنى بالتدريس فهي فن أو تقنية التدريس، ويعني ذلك أنها تهتم بطرق التدريس".

أما لاند فقد عرفها على أنها الديداكتيك هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس وانه نهج أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية(**بكاي سعد،دس، ص3**)، كما تعرف الديداكتيك على أنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ(**قايد وسبيعي،2010، ص36**).ويعرف كذلك كوليدراي COLIDRAY الديداكتيك على أنها "تعني فن التدريس، وكثيرا ما تستعمل هده الكلمة لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس، فان المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية" والديداكتيك كذلك يعرف على انه الدراسة العلمية لنظام وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم قصد تحقيق هدف معرفي، أو عاطفي أو حركي".

فالديداكتيك إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن:

- ✓ تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكدا في طبيعة وغايات تعليمها.
- ✓ صياغة فرضياتها انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

- ✓ دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس المادة(**صهود،2015،ص ص 121، 122، 123**).

2 – مفاهيم التعليمية:

❖ **الوضعية التعليمية– التعلمية:**

تمتاز الوضعية التعليمية– التعلمية بأنها تمزج بين التعليم، أي مجموع العمليات التي توفرها عناصر الوسط التربوي من معلمين وأولياء أمور بالإضافة إلى المؤسسة التربوية، وبين التعلم الذي هو مجموع العمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معينة الهدف منها هو اكتساب مؤهلات جديدة من معارف ومواقف ومهارات.

❖ **المثلث التعليمي:** ويتكون من جوانب ثلاثة متساوية، تمثل العلاقات الناشئة بين مكوناته الثلاثة المعلم ويقصد به المكون أو المرشد والمتعلم يقصد به التلميذ المتكون أو المتدرب، والمعرفة ويقصد بها المضمون، أي الموضوع الذي سوف يتعلمه المتكون,

وتهتم الديداكتيك بتحليل هذه العلاقات التي تتجلى في الوضعيات التعليمية– التعلمية أي بمسائل التدبير الديداكتيكي للمعلم المتمثل في تصوره للوضعيات الديداكتيكية وتنظيمه للمعرفة ومنهجية تقديمها، وهو ذو بعد ابستيمولوجي يعكس علاقة المعلم بالعلم وبعد بيداغوخي يتمثل في علاقة المعلم بالمتعلم يقف فيه المعلم على الفروق الفردية بين المتعلمين وعلى ميولهم واتجاهاتهم وكذلك انشغالاتهم وحاجاتهم وهو يتوقف على الكفاءات التواصلية للمعلم وبعد تكويني يعكس علاقة المتعلم بالعلم وفيه يتناول الديداكتيك مسائل تمثل المتعلم وتصوراته والعوائق التي تواجهها عملية التعلم(**عيسى،2015،ص ص 166، 123**).

❖ **التبليغ أو النقلة التعليمية:**

ويهتم بالتحولات التي تطرا على المعرفة حتى تصبح صالحة للتعلم وهذا يستدعي انتقالها عبر مراحل متتابعة:

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة المعرفة المتداولة من طرف المختصين "معرفة العالم" و تتمثل في مجموع المفاهيم والقوانين والتعريفات المبنية على المفاهيم المجردة ومنفتحة على كل ماهو جديد.
- **المرحلة الثانية:** وفيها يتم ضبط المعرفة الواجب تعلمها، وانتقالها الى المعرفة المطلوب تعلمها والمتمثلة في صياغة المناهج والبرامج الرسمية وبذلك تضبط عوامل الانتقال المعرفي لكل تخصص.
- **المرحلة الثالثة:** وتمتاز بصياغة المناهج والكتب المدرسية وهيكلة محتواها المعرفي، ويعتمد في اكتسابها على العمل التربوي للمعلم وعلى المراقبة التربوية وعلى ضوابط التقويم المختلفة(**بعلي،2010،ص11**).

3 .العناصر المكونة للعملية الديداكتيكية:

إن نجاح العملية التعليمية تتوقف على جملة من الأركان أو العناصر الأساسية التي يستوجب انسجامها وتكاملها يتم تحقيق الغايات البيداغوجية، وان هذه الأركان تكون ما يعرف في الأوساط التعليمية بالوضعية الديداكتيكية وتتمثل هذه العناصر المكونة فيما يلي :

- **المتعلم أو الطالب:**

أما الطالب فهو بمثابة المكون، ذلك الطرف المستقبل في العملية التعليمية الذي يمتلك قدرات واستعدادات فردية شخصية تكونت ونمت ونضجت بمرور المراحل التعلمية، لا بذ منه تكييفها وتوجيهها توجيها سليما، حيث يتدخل الأستاذ البيداغوجي بكفاءاته اللغوية ومهاراته التعلمية، وهكذا يكون دور

الأستاذ الحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه، وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم.

حيث يعتبر المتعلم الطرف الثاني والأساسي في العملية التعليمية التعلمية وهو في هذه البيداغوجيا الجديدة محور العملية التعليمية، بل هو المستهدف منها، ولذلك يستوجب على كل تخطيط تربوي الاهتمام به من الناحية النفسية والاجتماعية والجغرافية، وذلك من خلال مراعاة العوامل التالية: النضج العقلي للتلميذ، والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات وحتى القدرات الفكرية والمهارات ومستوى ذكائه، وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع، فالمتعلم هو ذلك الشخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم.

ومن هنا يمكننا القول بان المتعلم مطالب بشكل أو بآخر الامتثال والاستجابة لمطالب و أوامر معلمه، وحتى لأعضاء الأسرة التربوية والنظام التربوي للمؤسسة بصفة عامة، كما انه ملون بجميع الأعمال والأدوار الصفية وغير الصفية، فالمتعلم الكفء هو الذي تكون لديه رغبة وميل ودافع نحو التعلم والذي يكون قادرا على إدماج كل المواد المختلفة، ويسعى إلى تطبيق معارفه واستغلال معارفه في حياته اليومية.

فمن خلال ما سبق يمكننا استخلاص جملة من الصفات الواجب توفرها في المتعلم وهي على النحو التالي: **(عطية، 2006 ,ص39)**.

- أن تكون لديه الرغبة في التعلم.
- أن يكون قدوة وان يكون علمه مقترنا بالعمل.
- أن يكون متواضعا.
- أن يكون مطيعا لا مجادلا.

- أن يكون له منهج في التعلم.

- **الأستاذ :**

وهو العنصر الأساسي والقاعدي في العملية التعليمية وهو بمثابة الطرف المرسل، تكمن مهمته في الإبلاغ والإفهام وتوصيل الرسالة التعليمية إلى المتلقي الذي هو المتعلم بوضوح وبساطة، انه المحرك في العملية التعليمية التواصلية التي تتم بينه وبين المتعلمين وتكمن براعة الأستاذ في طاقته وقدرته على تبليغ الرسالة في شموليتها.

لا بذ أن يكون الأستاذ مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وهكذا تتوقف قدرة الأستاذ في أداء وظيفته التعليمية على استعداداته العلمية والمنهجية والمعرفية والبيداغوجية التربوية.

ومن جهة أخرى فان للمعلم دور بالغ التأثير في حياة أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، بحيث أننا نجد أن عمله المهني يخرج عن نطاق أسوار المدرسة التي يعمل فيها، ليمتد إلى البيئة المحيطة فيه، وبهذا الدور إذن يفرض على المعلم أن يكون محط أنظار الآخرين بصفة دائمة مما يتطلب منه الحرص على التحلي بأخلاق حميدة.

ويمكن تحديد أدوار ومواصفات المدرس الكفء في ضوء بيداغوجيا الكفاءات في النقاط التالية:

- ✓ ينبغي أن يتمتع بصحة جيدة أي انه لا يعاني من أمراض مزمنة لان مهنة التدريس تتطلب جهدا بدنيا يرافقها عمل شاق، مما يعني أنه لا يستطيع أن يقوم بهذه المهنة معلم مريض، إضافة إلى خلو الجسم من العاهات والعيوب ومن أمثلتها عيوب النطق والعيوب الخاصة كحاستي السمع والبصر، وذلك أن مهنة التدريس تعتمد بشكل أساسي على التفاعل بين المعلم والمتعلم وهذا ما يتطلب سلامة هذه الحواس.

- ✓ أن تكون للمعلم الرغبة في التدريس لان حبه لهذه المهنة وميله إليها أمر ضروري، بحيث لا يستطيع هذا المدرس أن يزاول هذه المهنة إن لم يحبها.
- ✓ ينبغي أن يهتم بمظهره الخارجي، بمعنى أن يكون لباسه نظيفا مرتبا منسجما مع العادات والتقاليد السائدة في المجتمع الذي يعمل فيه.
- ✓ على المعلم أن يمتلك قدرا غزيرا من المعرفة بأشكالها المختلفة في مجال تخصصه، كما أنه من الضروري أن يلم بالفروع الأخرى في مجال تخصصه والعلاقة بينهما ومن جهة أخرى ينبغي على المعلم أن يتقن أساليب البحث لمتابعة ما يستجد من معرفة في مجال تخصصه، إذ أن تمكنه من هذه الأساليب يساعده على تعليمها لطلابه، فالمعرفة وحدها لم تعد كافية ل متطلبات العصر الحاضر، بل لا بذ أن تقترن بأساليب البحث عنها لتجديدها باستمرار.
- ✓ على المعلم أن يكون فاهما للأسس النفسية للتعلم وهذه الأسس تشمل: أسس التعلم الجيد، و نظريات التعلم المختلفة وتطبيقاتها في مجال التدريس والخصائص الجسمية والعقلية للطلاب وخاصة طلاب المرحلة التي يدرسها، والاستفادة من إلمامه بهذه الجوانب وتطبيقها في عملية التدريس حيث قال خالد لبصيص في هذا الصدد" أن يكون مطلعا على بيداغوجيا التعليم وال تعلم، يجب أن يكون قادرا على التحكم في المواد الأساسية، أن يكون موضوعيا في التعامل مع التلاميذ دون أن يحدث فروقا بينهم من خلال مراعاة الفروق الفردية.
- ✓ إلمامه بمهارات التدريس وتمكنه من تطبيقها ينبغي على المعلم أن يكون ملما بالمهارات ا للازمة لأداء مهنته بشكل فاعل ومتمكنا من تطبيقها على أرض الواقع، ومن بين هذه الكفايات أو المهارات: مهارات تخطيط الدرس مثل صياغة الأهداف، تحديد الإجراءات والأنشطة وطرائق التدريس، تحديد الوسائل التعليمية، وتحديد وسائل التقويم، ومهارات تنفيذ

الدرس مثل مهارة الإدارة الصفية، مهارة التعزيز، مهارة الحوار والمناقشة ومهارة بدء الحصة و غلقها ومهارة تقويم التدريس التقويم التكويني والمرحلي والختامي.

- ✓ ينبغي أن تتوفر في المعلم جملة من الصفات الأخلاقية المتمثلة في الصدق، الصبر، التواضع، الأمانة، الوفاء، العفو وحتى يستطيع المعلم نقل هذه الصفات إلى طلابه وزرعها فيهم يجب أن تظهر في سلوكاته من خلال ما يلي: **(عطية، 2006 ,ص32)**.
  - ✓ التأني والروية في معالجة المواقف.
  - ✓ الإخلاص في العمل.
  - ✓ العطف على المتعلم والتجاوب معه.
  - ✓ الأمانة والصدق.
  - ✓ العدل في التعامل مع المتعلمين.
  - ✓ الصبر والتحمل وحسن التصرف.
  - ✓ التواضع وعدم التكبر.

- **الطريقة:**

وهي المصدر أو الوسيلة أو حتى القناة التي تمكن التفاعل والتواصل والتبليغ بين طرفي العملية التعليمية (الأستاذ والطالب) وهي أيضا ذلك المنهج العلمي المتبع من قبل أستاذ المادة والذي يمكنه من تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخاة من العملية التعليمية.

إن نجاح العملية التعليمية يتوقف على نجاح الطريقة التي يأخذ بها الأستاذ بوصفه إجراء بيداغوجيا، حيث يسهر على تطوير الطرق التعليمية **(بن دحو نسرين كنزة، 2014 ,ص ص 22، 23 ،24)**.

4.أنواع الديداكتيك ومكوناتها:

ورغم ما يكتنف الديداكتيك من صعوبات للمهتمين بهذا الحقل لجئو إلى التمييز في الديداكتيك بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

- **الديداكتيك العام: يهتم** بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

- **الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد:** يهتم بتدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، لكن هناك تداخل بين الاختصاصين، بل لابذ من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية، إن التأمل في أي مادة دراسية يجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، فلسفية وغيرها كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولا عن تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك، فلا بذ من تجاوز الانفصال القطيعة بين النظريات العامة والأساليب العملية التطبيقية ، فعلينا كمدرسين ألا نحاول الوصول إلى أفضل الطرق العملية فحسب، بل نحاول أن نتبين بوضوح ، مابين النتائج التي نتوصل إليها عند ممارسة الفصل الدراسي، وبين النظريات العامة من علاقة جدلية.

- مكونات الديداكتيك أو التعليمية: **(قايد وسبيعي،2010، ص ص 36، 37).**

- البعد السيكولوجي (المتعلم).
- البعد البيداغوجي (المعلم).
- البعد المعرفي (المادة الدراسية) .

وللتعليمية (الديداكتيك) العديد من الدراسات في مجال كيفية حصول التعلم، حيث اهتمت بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المدرس والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين، وذلك قصد تسهيل عملية امتلاك المعرفة من قبل المتعلم، من ناحية أخرى بحثت التعليمية في الكشف عن مختلف

الآليات المستخدمة من قبل المتعلم لاكتسا ب المفاهيم والمعارف المتصلة بمجال معرفي معين، أي دراسة مختلف القضايا التي يطرحها تدريس مادة معرفية محددة، وتوصلت إلى أن المتعلم يمكن أن يواجه صعوبات وعوائق في مجال ما، لكن ليس بالضرورة أن يواجه نفس هذه الصعوبات والعوائق في مجال معرفي آخر، بمعنى أن تدريس اللغة العربية مثلا يختلف في طرقه وأساليبه عن تلك الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس العلوم الطبيعية، وكذلك تشير بحوث التعليمية أن عملية التعلم لا تتصل بالمتعلم فقط، بل تتصل بمختلف أقطاب العملية التربوية من (معرفة ومدرسة ومنظومة تربوية ومحيط اجتماعي / ثقافي.....الخ) وقد استطاعت التعليمية أن تدحض ذلك الاعتقاد ومفاده أن التعليم يفضي حتما إلى التعلم، في حين أن سلوكات المتعلم تختلف في الوضعيات التعليمية عنها في الوضعيات التعلمية وهذا ما يفسره الجدول التالي:

جدول(11): يوضح الفرق بين وضعيات المتعلم.

سلوكات المتعلم في الوضعيات التعلمية	سلوكات المتعلم في الوضعيات التعليمية
– يطرح أسئلة بصفة تلقائية. – يبحث، يجرب، يحاول. – يقترح حلولا مع زملائه ويناقشها. – يطرح فرضيات عمل، يثبت من صحتها. – يقيم، يصدر أحكاما.	– يستمع، يستجيب لأسئلة المدرس. – يقدم إجابة، يعيد إجابة متعلم آخر. – يطبق قاعدة، ينجز تمارين. – ينفذ تعليمات، يسجل معلومات. – يبقى صامتا.

والمتتبع لحالة الارتباك التي يشكو منها المتعلم بعد كل موقف تعليمي، ما هي إلا نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقله عند كل نشاط تعليمي، بحكم منطق التعليم الذي يركز على

تلقين المعارف وتبليغها من قبل المدرس مع تهميش يكاد يكون كاملا لدور المتعلم في الفعل التعليمي / التعلمي، مما أدى بهذا الأخير إلى:

- ✓ تفضيل حفظ جزء كبير مما يتعلمه.
- ✓ صعوبة تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في الكتاب المدرسي.
- ✓ تفضيل الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات التي تتطلب تفكيرا عميقا.
- ✓ اختلاط الاستنتاجات عليه بالحجج والأمثلة.
- ✓ اعتقاد أن ما يتعلمه خاص بالمدرس ولا صلة له بالواقع.

ولما كان هذا الأسلوب في التعل يم لا يفضي إلى التعلم الحقيقي الذي يستند على مرتكزات متعددة، سيكولوجية وبيداغوجية ومؤسساتي ة، ترى الدراسات التربوية الحديثة أن معالجة هذه الإشكالية، يبدأ بتغيير دور المتعلم والمدرس في العملية التعليمية/ التعلمية، فالمتعلم يصبح مشاركا نشطا فيها، يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة من خلا ل طرح الأسئلة والفرضيات، وممارسة التفكير والنقذ والتعاون وفي المقابل يلعب المدرس دور الموجه وال مرشد والمسهل للتعلم، إذ لا يسيطر على الموقف التعليمي، لكن يديره إدارة ذكية، يوجه المتعلم نحو الهد ف منه، ولاشك أن منطق التعلم هذا يقود المتعلم إلى:

- الحرص على فهم ا لمعنى الإجمالي للموضوع.
- تخصيص وقت كا ف للتفكير بأهمية ما يتعلمه.
- محاولة ربط الأف كار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها.
- ربط كل موض وع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة.
- محاولة الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى.
- حل المشكلا ت سواء كانت في شكل أنشطة تعلم أو هي من صميم الحياة اليومية. **(حاجي، 2005، ص ص48،47،46)**.

5 .نظرية الوضعيات التعليمية:

تنسب هذه النظرية ل Brousseau Guy حيث يعرف التعليمية بأنها " مادة تربوية موضوعها التركيب بين العناصر البيداغوجية وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ ق صد تسهيل تعلمهم".

يؤكد بروسو على الوضعيات التعليمية من المواقف التعليمية " انها نظرية" مكنت من التعرف على علم جديد يسمى تعليمية المواد، والوضعية التعليمية " فعل التعليم والتعلم التي تشمل أنماط التفاعل بين مدرس، تلاميذ ومادة قصد تحقيق أهداف معينة" وتنطلق هذه الأخيرة من فكرة أن المعرفة في التصور العام للتدريس هي التحام بين الأسئلة أو المسائل الجيدة والأجوبة الجيدة، حيث يضع الأستاذ المسألة وعلى التلميذ الإجابة عنها، إذا أجاب عنها فهو يبرهن على أنه قد اكتسب معرفة، أما اذا تعذر عليه الجواب فيعني ذلك أنه يحتاج إلى مساعدة والتي تكون بتدخل المعلم، بحيث يحدث لدى التلميذ تفاعلا مستقلا، ولكي يحدث ذلك فان المعلم يتدخل أو لا يتدخل حسب الحالات لإعطاء معلومات إضافية أو لطرح أسئلة، وبالتالي يكون مشاركا في أنظمة تفاعلات التلميذ مع المسائل التي يطرحا وهذا ما يسمى بالوضعية التعليمية.

وحسب بروسو فان مفاهيم التلميذ تنتج عن التفاعل المتبادل والمستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها هذا الأخير، حيث يتم خلالها استغلال مكتسباته السابقة التي قد تعدل أو تتمم أو ترفض، وهنا طبعا يتدخل المعلم انطلاقا من اختيارات مدروسة للمسائل المقترحة ، بحيث تسمح هذه المسائل للتلميذ بقبولها والاستجابة لها بنشاط حركي أو شفهي أو ذهني.

لقد قدم بروسو وصفا للوضعيات التعليمية في المواد، والذي كان لها أثر واضح على الأعمال والبحوث المنجزة في هذا المجال، وتتمثل هذه الأشكال من الوضعيات فيما يلي: **(تعوينات ، 2010، ص ص7 ،8).**

- **وضعيات الفعل:** ويظهر خلالها التلاميذ معارف على شكل أخذ قرار.
- **وضعيات الصياغة:** يعبر أثناءها التلاميذ بأسلوبهم الخاص عن تصورهم للخاصيات المتعرف عليها والاجراءات التي يقومون بها.
- **وضعيات المصادقة:** يعلل التلاميذ أثناءها تصريحاتهم ويضعون سياقا للبرهان.
- **وضعيات المؤسسة:** يؤسس التلاميذ الخاصيات المعلنة سابقا ويجردونها من سياق النص ويضعونها في إطار المعرفة الرياضية."

6 .العقد التعليمي – التعلمي:

مفهوم أدخله كل من غي بروس و GUY BROUSSEAU وايف شوفلار YVES CHEVALLARD ويقصدان بها، نسق من الالتزامات المتبادلة بين طرفي العملية التعليمية– التعلمية(المعلم والمتعلم) والتي ينبغي أن تتجلى في سلوكات وأعمال محددة، مبنية على قواعد معلومة منهما وتفرضها طبيعة المادة التعليمية.

كما جاء في معجم علوم التربية: " اتفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرس والتلميذ، وينبغي هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبا ت المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف" (**عيسى، 2015، ص 168**).

ويمثل مجمل العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في أغلبها ما هي الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال حصة تعليمية، ولكون هذه الواجبات تتغير بتغير الوضعيات فان بنود العقد التعليمي – التعلمي تصبح متحركة وتتطور حسب تقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة المدرسية أو تعثرهم في هذا المسار، وهو يسبق الوضعية التعليمية – التعلمية ويحددها: إن تعايش المعلم مع المتعلم داخل المؤسسة المدرسية يفرض عليهما ومنذ اللحظة الأولى الالتزام ببعض الواجبات والتمتع بمجموعة من الحقوق، ولهذا فإن مفهوم العقد يطبق في المواد

العلمية(الرياضيات، الفيزياء,,) أكثر مما يطبق في المواد الاجتماعية(التاريخ مثلا) وذلك تبعا للطبيعة المهيكلة التي تمتا ز بها المواد العلمية.

- **تصورات التلاميذ:**

يلتحق التلاميذ بالقسم بخلفيات معرفية، وتصورات ذهنية مسبقة يستعملونها في تفسير ظواهر العالم الذي يعيشون فيه، وعلى المعلم الذي يهدف إلى تغيير أو تطوير تلك التصورات أن يبني خطته انطلاقا من تلك التصورات لأن الانطلاق من تصورات المتعلمين.(بعلي، 2010 ، ص 12).

وهذه التمثلات هي مجموع التصورات التي يمتلكها المتعلم عن العالم والأشياء والتي مصدرها محيطه الاجتماعي– الثقافي والعمل الديداكتيكي يتمثل في معالجة تمثلات المتعلم لإحلال تصورات أخرى أكثر تأسيسا من الناحية العلمية، فالمتعلم لاينتقل من الجهل الى المعرفة بل من تمثل الى آخر يكون أكثر نضجا وانتاجا واذا كان البعض يدعو إلى تخطي التمثلات على اعتبار أنها تشكل عوائق أمام التعلم فإن الكثير من الديداكتيكيين يدعو الى استثمارها ومعالجتها بوصفها نظام تفسيري وجب التعامل معه على أساس أنه منطق لعملية التعلم(**عيسى، 2015، ص 168**).

- **أخطاء التلاميذ:**

لم يعد خطأ التلاميذ في نظر المربين يستوجب المعاقبة عليه لكي لا يتكرر، بل أصبح الأداة التي تشير الى الصعوبات التي يصادفها المتعلم عند محاولة انطلاقه في عملية التحصيل المدرسي لمعارف جديدة.

- **الوضعية– المشكل:**

إن لكل موقف تعليمي نقطة بدء، والوضعية– المشكل هي بمثابة نقطة انطلاق للعملية التعليمية– التعلمية يكون الهدف منه هو بناء المعرفة الجديدة، فالمتعلم في هذا الوضع يكون مجبرا عل تطبيق مااكتسبه من أفكار ومهارات قبلية من أجل ايجاد حل للمشكل المطروح، وهذا مايقوده الى اعادة

صياغة فرضياته من أجل ايجاد حل للمشكل المطروح، واستعمال قدراته العقلية الذاتية لجمع معارفة المتشتتة والتفكير في تجريب وسائل أخرى تحد من تعثره أثناء تحقيق مشروعه وتمكنه من استنباط الحلول المناسبة للوضعية المشكل(**بعلي، 2010، ص 12**).

7.منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط:

7– 1 مادة علوم الطبيعة والحياة:

تعتبر مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط امتدادا للبعد البيولوجي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية في مرحلة التعليم الابتدائي وهي مادة ترمي إلى تمكين المتعلم من فهم الذات البيولوجية والحفاظ على سلامتها،ومن خلالها على المحيط والبيئة ومسايرة التطور العلمي والتكيف مع المحيط التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي، وذلك ما ينص عليه القانون التوجيهي للتربية بوضوح" يتميز العالم اليوم بالتوسع اللامتناهي وتجديد المعرفة لذا فقد أصبح لزاما علينا أن نتجه نحو الاستثمار في الذكاء".

- تساهم المادة إلى حد بعيد في بناء مختلف الكفاءات العرضية كونها تستوجب توظيف المسعى العلمي ومختلف أدوات التبليغ التي تمكن من هذه الكفاءات العرضية من:
  - ✓ ترقية اللغة العربية ومدها بالمصطلحات العلمية وإثراء الرصيد اللغوي.
  - ✓ انتهاج المسعى العلمي في مختلف المواد لغرض البحث واستقصاء المعلومات التي تجند للإجابة عن التساؤلات وحل المشكلات.
  - ✓ تعلم أسس النقاش البناء لحل المشكلات وتقبل الآخر كطرف يملك آراء ووجهات نظر مختلفة.
  - ✓ ضمان دقة المفاهيم والمصطلحات وتوحيد تداولها في بقية المواد.
  - ✓ ترسيخ منهجية التخطيط والمتابعة عن طريق إنجاز المشاريع.

✓ تعزيز البعد العلمي لمادتي التربية البدنية والتربية الإسلامية من خلال دراسة الوظائف الحيوية(أفات وأمراض كالمخدرات والسيدا...).

✓ تفسير تنوع التضاريس وتطورها،تدعيما للمكتسبات في الجغرافيا.

➢ ومن خلال القانون التوجيهي للتربية تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى لمادة علوم الطبيعة والحياة كالأتي :

- **طبيعة الموارد المجندة:** إن تنظيم المحتويات المعرفية كموارد لمنهاج علوم الطبيعة والحياة تم على أساس ميادين شاملة لموضوعات العالم الحي والظواهر الطبيعية، ولدا جاءت ميادين ممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية والمواضيع العلمية على درجة كبيرة من الاندماج والتكامل، وتنتظم الموارد المعرفية في ميادين وهي:

❖ **الإنسان والصحة:** لبناء كفاءات لها علاقة بالأسس العلمية للمحافظة على الصحة.

❖ **الإنسان والمحيط:** لبناء كفاءات لها علاقة بالحفاظ على المحيط وحسن التصرف أمام الكوارث الطبيعية والاستغلال العقلاني للثروات الطبيعية.

وتتضمن هده الميادين أبعادا هي:

❖ **البعد البيولوجي:** يهدف إلى التعرف على الوظائف البيولوجية كما يسمح باكتشاف بعض الاختلالات البيولوجية والبحث عن حلول لها.

❖ **البعد البيئي:** يهدف إلى التعرف على التنوع البيولوجي والبيئي ودور الإنسان في حماية البيئة والحفاظ عليها.

❖ **البعد الجيولوجي:** يمكن من فهم الظواهر الطبيعية، والتعرف على الثروات وخصائصها، ومن ثمة الاستغلال العقلاني لها.

❖ **البعد المعلوماتي:** يسمح باستخدام أداة الإعلام الآلي كلما استدعى الموقف التعليمي دلك، ويكون مرتبط بمشروع ونشاط بحث يناسب قدرات واهتمامات المتعلمين في هده المرحلة(**منهاج مرحلة التعليم المتوسط،2016 ،ص97**).

- **مخطط الموارد لبناء كفاءات مرحلة التعليم المتوسط** :مصفوفة الموارد هي جملة منظمة لموارد ذات طابع معرفي ومنهجي، مجندة لتحقيق كفاءات المنهاج، يمكن هدا الجدول من رؤية أفضل للعلاقة بين الكفاءة والموارد والميادين في كل طور.

جدول رقم(12) يبين مخطط الموارد لبناء الكفاءات.

الأطوار	الميادين	الكفاءات المستهدفة	موارد بناء الكفاءات		
			معرفية		منهجية
الطور الأول	الإنسان والصحة	أمام الاختلالات وظيفية عند الإنسان يقدم إرشادات وجيهة بتجنب موارده المتعلقة بالمقاربة الأولية للتنسيق الوظيفي للعضوية	التغذية عند الإنسان والقواعد مصدر الأغذية وتركيبها دور الأغذية في الجسم الرواتب الغذائية والتوازن الغذائي الحصول على الطاقة: التنفس _ إظهار عملية التنفس عند الإنسان	التغذية عند النبات الأخضر أغذية النبات الأخضر التركيب الضوئي انتقال النسغ الحصول على الطاقة عند النباتات التنفس التخمر	أنماط الاستدلال العلمي استقصاء المعلومات وضع علاقة منطقية بين معلومات تطبيق

	الإنسان والمحيط	يتصرف بوعي للحفاظ على المحيط بتجنب موارده حول المظاهر المميزة للحياة عند النبات الأخضر	_ تعريف التنفس كمصدر للطاقة _ القواعد الصحية للتنفس الاطراح وثبات الوسط الداخلي جهاز الاطراح دور الكليتين في ثبات الوسط الداخلي التكاثر الجنسي عند الإنسان مكونات الجهاز التكاثري الالقاح القواعد الصحية للتكاثر	نمو وتطور الجنين عند الكائنات الحية انتاش البدر: كمظهر لنمو وتطور النبات التكاثر عند النباتات ذات الأزهار الخلية وحدة بنائية دراسة الخلية الحيوانية دراسة الخلية النباتية	المسعى التجريبي النمذجة أشكال التبليغ بالأسلوب العلمي التعبير باللغة العلمية تطبيق الترميز العلمي

- **برنامج السنة الأولى من التعليم المتوسط:**

جدول رقم(13) يبين برنامج السنة الأولى للتعليم المتوسط.

الكفاءة الشاملة		يحافظ على صحة وصفة غيره, و يتدخل ايجابيا لحماية محيطه
القيم والمواقف	الهوية والضمير الوطني	ينمي ميله و اهتمامه باللغة العربية و يستخدمها لتقديم أعماله يحس بالمسؤولية اتجاه القضايا المرتبطة بالصحة والمحيط
	المواطنة	يحترم الإنسان، البيئة والحق في الحياة يتقبل الآخر كطرف يمتلك آراء ووجهات نظر مختلفة

		يعي بصحة جسمه ويحافظ على صحة الآخرين
	التفتح على العالم	يميل إلى استعمال وسائل العصرنة ومسايرة التطور العلمي
الكفاءات العرضية	طابع فكري	يستخدم والتقصي لتطوير تصوراته حول ظاهرة علمية أو حدث يضع فرضيات ويختبر صحتها بإخضاعها للممارسة العملية يحدد حلول معقولة لمشكلات علمية
	طابع منهجي	ينظم مهامه المختلفة يبحث عن المعلومات ويعالجها وفق مسعى علمي يستعمل أدوات الملاحظة والتسجيل والقياس
	طابع تواصلي	يستعمل اللغة العربية لاكتساب المعارف العلمية وتبليغها كتابيا وشفاهيا يستعمل مختلف أشكال التعبير والتبليغ: مخططات لترجمة الأفكار، الرسم، النمدجة، الترميز العالمي يوظف الوسائل التكنولوجية المختلفة
	طابع شخصي واجتماعي	يمارس العمل التعاوني ضمن فريق ويخطط العمليات ويستعمل الأدوات والتقنيات والموارد لتحقيقه يتفاعل بشكل منسجم مع الآخرين

جدول رقم (14) (مناهج مرحلة التعليم المتوسط،2016، ص ص 96، 101 ،105).

الميادين	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	الموارد المعرفية	أنماط من وضعيات تعلمية	معايير ومؤشرات التقويم	الزمن
الإنسان والصحة	أمام اختلال وظيفي أو وراثي يقدم إرشادات وجيهة بتجنيد موارده بالمقاربة الأولية للتنسيق الوظيفي للعضوية	تصنيف الأغذية حسب المصدر والتركيب	التغذية عند الإنسان مصدر الأغذية وتركيبها: الأغذية التي نتناولها من أصل عضوي (نباتي أو حيواني) أو معدني تحتوي الأغذية العضوية على غلوسيدات، بروتينات	وضعيات تثير تساؤلات حول عواقب سوء التغذية للتوصل إلى دور الأغذية في الجسم وبناء	مع1 : ينظم الأغذية حسب معايير يميز بين غذاء عضوي وغذاء معدني يعرف كلا من الغذاء المركب والغذاء الكامل يصنف الأغذية المركبة حسب الغذاء البسيط السائد فيها	4 ساعات
		الربط بين طبيعة الغذاء ودوره في العضوية	وفيتامينات نميز أغذية بسيطة وأغذية مركبة الغذاء الكامل يحتوي على كل الأغذية البسيطة			

			دور الأغذية في الجسم تستعمل الأغذية من طرف العضوية من اجل النشاط والنمو والصيانة، وتصنف على أساس دورها إلى أغذية الطاقة كالغلوسيدات والدسم ليبيدات أغذية البناء مثل البروتينات، الماء والأملاح المعدنية	مفهوم التوازن الغذائي	مع 2 : يشخص أعراض نقص أو غياب بعض الأغذية يذكر دور الاغذية البسيطة في الجسم يربط بين أعراض مرضية ونقص غداء محدد	3 ساعات

2-7 مادة الاجتماعيات:

- **التاريخ:**

تعريف مونيو H.MONIOT سنة 1993: وهو مختص في تعليمية التاريخ ويعرفها في كتابه تعليمية التاريخ كمايلي:" من المهم أن نأكد على أمر مبدئي وهام: إن تعليمية المادة لا تأتي بعد هذه المادة لتلتصق بها حتى تعطي قيمة مضافة من الناحية التربوية، إن التعلمية تحلل عن قرب تدريس هذه المادة وظروف تعلمها من طرف التلاميذ، إنها تدرس العمليات التي تجري بذهن المتعلم عندما يتعلم هذا الأخير من ناحية وتساعد المدرس على السيطرة على المشاكل المترتبة

عن تدريس التاريخ للتلاميذ من ناحية أخرى، وقد أصبحت تعليمية المواد مجالا للبحث والمعرفة"(**بعلي ، 2010، ص ص 20 ،21**).

غايات المادة في مرحلة التعليم المتوسط: يرمي منهاج التاريخ في التعليم المتوسط إلى تمكين المتعلمين من:

- ✓ اكتساب معالم تؤكد الهوية والانتماء.
- ✓ التموقع في الزمان والوعي بالرهانات المستقبلية.
- ✓ تنمية القدرة على القراءة الذكية للتاريخ بشكل عام، والتاريخ الوطني بشكل خاص من خلال البحث والتقصي والتحليل النقدي للأحداث.
- ✓ فهم الحاضر واستشراف المستقبل والمساهمة في حل مشكلات المحيط الاجتماعي.
- ✓ مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل: يتصرف بشكل مسؤول في محيطه الاجتماعي، انطلاقا من الدروس المستنبطة من التاريخ الوطني والتاريخ العام معبرا عن وعيه برهانات المجتمع.
- ✓ من خلال قراءاته وتحليله النقدي للأحداث التاريخية التي ميزت الجزائر والعالم عبر العصور، يفهم الحاضر ويتصرف فيه بشكل مسؤول.
- ✓ من خلال تعرفه على المنجزات الحضارية والكشف عن أساليب تكيف الإنسان مع وسطه، يقدر المتعلم قيمة الموروث التاريخي الوطني كمكون للهوية الوطنية.
- ✓ ينطلق من تشخيص أوضاع العالم قبل الإسلام ليستدل على ما أحدثته البعثة المحمدية من تغيير في تاريخ البشرية ودور المغاربة في نشر الإسلام والتصدي للغزو الصليبي والمد الاستعماري.
- ✓ اعتمادا على التوثيق التاريخي، يقدم تحليلا نقدي اللأحداث ويستخلص منها ما يمكنه من التعبير عن اعتزازه بمآثر وبطولات شعبه.

- **طبيعة الموارد المجندة:** تتمثل طبيعة الموارد المجندة في تعلم مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط في المعرفة التاريخية الصرفة والمهارات والسلوك.

✓ **المعرفة التاريخية الصرفة:** ترتبط المعرفة التاريخية بمقاربتين أساسيتين: المقاربة الموضوعاتية والمقاربة الكرونولوجية، تتكاملان لتجنيد وبناء مفاهيم التاريخ، كمفاهيم أولية ومفردات ترتبط بالحدث والزمان والمرحلة والحقبة والعصر والمفاهيم التصنيفية ترمي إلى: الترتيب والتصنيف وإجراء المقارنة، ومفاهيم ارتباطيه تفسر علاقة الإنسان بالأحداث والآخر، وذلك كله للوصول إلى مفاهيم نظرية، وقد تم رصد المضمون المعرفي وفق مقاربتين المقاربة الكرونولوجية وتخص إطار ضبط الميادين المعرفية المختلفة:

- الوثائق التاريخية .

–التاريخ الوطني.

–التاريخ العام.

المقاربة الموضوعاتية وتخص الموضوعات المختلفة التي يتم تناولها على النحو التالي:العصور التاريخية، إنسان العصور القديمة، المخلفات الأثرية، الحضارة، البناء الحضاري.....

المهارات: ترتبط المعرفة الأدائية لمادة التاريخ في التعليم المتوسط ب:

- التوظيف المنهجي لأدوات المادة.
- إعطاء دلالة للوثيقة التاريخية موضوع الدراسة (نص، جدول، خريطة، صورة، مخطط).
- الاستعمال السليم والوظيفي للغة المادة ومفاهيمها، من خلال التواصل الشفوي والكتابي.
- التمرس على تقديم نصوص تحليلية نقدية وإصدار أحكام موضوعية.

السلوك: يرمي تدريس مادة التاريخ إلى تأكيد الهوية والانتماء لدى المتعلم وإكسابه ثقافة تاريخية تمكنه من التحلي بالفكر النقذي والقراءة الذكية للتاريخ والاستفادة من تجارب الآخرين والتصرف المسؤول في محيطه الاجتماعي، مع التأكيد على الأصالة والاعتزاز بمآثر وبطولات شعبه.

- **مخطط الموارد لبناء الكفاءات:**

جدول رقم (15) مخطط الموارد لبناء الكفاءات(مناهج مرحلة التعليم المتوسط،2016، ص ص 96، 101 ،105).

الأطوار	الميادين	الكفاءات المستهدفة	موارد بناء الكفاءات	
			موارد معرفية	**موارد منهجية**
الطور الاول	الوثائق التاريخية	يوظف الآثار بشكل منهجي لوضع كرونولوجيا العصور القديمة واكتشاف نمط معيشة إنسان ما قبل التاريخ	دراسة الآثار القديمة: الغدوات الحجرية، العظام، النقوش، الرسومات	ينتقي مصادر المعلومات الملائمة يستغل المعلومة يصدر أحكاما نقذية بعد التحاليل البسيطة قصد الفهم يعبر عن رأيه يحلل يصنف يستقرئ

	التاريخ الوطني	يصنف المنجزات الحضارية القديمة في الجزائر وشمال إفريقيا مبرزا دور الممالك الامازيغية في مواجهة الاستعمار القديم	الجزائر وشمال إفريقيا في العصور القديمة: التطور الحضاري للمماليك شمال إفريقيا في العصور القديمة الاستعمار الثلاثي القديم لشمال إفريقيا(الروماني والوندالي والبيزنطي)	ويستخلص ينظم عمله يستغل تقنيات الإعلام والتواصل يتواصل بشكل جيد ومفهوم يتدخل بعبارات شفوية أو كتابية سليمة يحسن استعمال ادوات وتقنيات للتبليغ والتواصل يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة يتصف بالجدية والفعالية في محيطه الاجتماعي يعبر عن رأيه
	التاريخ العام	ينطلق من منجزات الحضارات القديمة في العالم لاستخلاص عاملي التأثير والتأثر وتحديد المجالات الجغرافية لكل منها	الحضارات القديمة:(المصرية الرافدين، الرومانية، اليونانية، القرطاجية) مواطنها وعوامل قيامها منجزاتها	

			الحضارية بعدا والتأثير والتأثر	يحترم قواعد العمل في فوج يقترح الحلول الذكية يستدل عن هويته الوطنية من خلال تاكييد ارتباطه بوطنه.

جدول رقم(15)(منهاج مرحلة التعليم المتوسط،2016، ص ص 241 ،242 ،249).

- **الجغرافيا:**

تعريف ماسون M. MASSON وهي مختصة في تعليمية الجغرافيا وفي كتابها الجغرافيا المدرسية بدأت تعريفها لتعليمية الجغرافيا بالاستفسار التالي، ماهي العليمية وماهي رمشاغلها؟ تهتم تعليمية الجغرافيا بتحليل ملابسات تدريس هذه المادة المدرسية التي توجه للمتعلمين داخل الفصل، وتحتوي على مضامين قد تم بناءها في علاقة متينة مع البحث العلمي الجامعي، غير أن الجغرافيا تتميز عن الرياضيات مثلا بتعدد مراجعها الأكاديمية، لذلك الجغرافيا تختلف باختلاف توجهاتهم الابستيمولوجية سواء كانت هذه التوجهات صريحة أو ضمنية(**بعلي ، 2010، ص21**).

تتضح وظيفة الجغرافية، من خلال دراسة جملة من الإشكاليات المطروحة بالنسبة للسكان والتنمية، حيث نجد الإنسان في قلب النظام البيئي، كأكبر مغير للوسط الطبيعي، يساهم باستراتيجياته ونشاطاته وقراراته وما يصنعه من أدوات وما يمارسه من نشاط في التأثير على البيئة إيجابا وسلبا، لذا فان

الجغرافية الوظيفية تساعد على حسن التصرف في الفضاء الجغرافي من حيث التموقع والانتقال والتعامل مع وضعيات حياتية بما يساعد المتعلم على التفكير واقتراح الحلول لمشاكل السكان والتنمية والبيئة.

- **غايات المادة في مرحلة التعليم المتوسط:** ترمي الجغرافيا في التعليم المتوسط إلى تحقيق غايات تتمثل في تمكين المتعلمين من:

✓ تأكيد هويتهم وانتمائهم، و التموقع والتعامل الايجابي مع المحيط.

✓ اكتساب ثقافة جغرافية تمكن من فهم التباين والتنوع في المجال الجغرافي، وربط العلاقة بين الإنسان والتنمية والبيئة واستغلاله للموارد الطبيعية.

✓ اكتساب آليات التصرف بشكل مسؤول، واتخاذ التدابير الوقائية تجاه المخاطر الكبرى والحفاظ على البيئة.

- **مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل** : تساهم مادة الجغرافية في تحقيق الملمح الشامل من خلال الكفاءات التالية:

❖ اقتراح الحلول المناسبة لعقلنة الموارد الطبيعية في الجزائر والعالم، من خلال توظيف أدوات المادة والكشف عن مشاكل السكان والتنمية والبيئة.

❖ ربط العلاقة بين الإنسان وأساليب تأقلمه مع مجاله الجغرافي، بعد الكشف عن التنوع والتباين الجغرافيين في العالم.

❖ إبراز التباين والتنوع الجغرافيين وعلاقة ذلك بالسكان في القارات.

❖ استغلال الخرائط والإحداثيات الجغرافية لإبراز أهمية الموقع وتنوع المجال الطبيعي للجزائر وصولا إلى تثمين جهود التنمية والحفاظ على الموارد.

- **طبيعة الموارد المجندة:** تتمثل طبيعة الموارد المجندة في تعلم مادة الجغرافية في مرحلة التعليم المتوسط فيما يلي: المعرفة الصرفة، والمهارات أو المعرفة الأدائية، والمعرفة السلوكية.

أ – **المعرفة الجغرافية الصرفة:** ترتبط المعرفة الجغرافية الصرفة بمفاهيم المادة، كمفاهيم أولية تتمثل في مفردات ومصطلحات جغرافية ومفاهيم تصنيفية تتناول التنوع والتباين الجغرافي ومفاهيم ارتباطيه تفسر العلاقة بين الإنسان ومحيطه أو بيئته وصولا إلى مفاهيم نظرية تتناول تجارب الإنسان وأساليب تكيفه مع المحيط وحلوله في معالجة وضعيات حياتية وقد تم رصد ترتيب المضمون المعرفي تبعا للميادين المعرفية التالية:

- ✓ المجال الجغرافي.
- ✓ السكان والتنمية.
- ✓ السكان والبيئة .

ب – **المهارات (الأداء):** ترتبط المهارات أو المعرفة الأدائية في مادة الجغرافية في التعليم المتوسط بمهارات توظيف أدوات المادة بشكل منهجي مثل:

- ❖ استقراء الخرائط والمعطيات والجداول الإحصائية وباقي السندات، من صور ونصوص قصد معالجة وضعيات مشكلة ذات الصلة بالمادة.
- ❖ الاستعمال السليم للغة المادة من خلال التواصل الشفوي والكتابي.
- ❖ مهارات التموقع وتحديد المكان واستخلاص ما يتطلب الموقع الجغرافي والموقع الفلكي وفهم الظاهرة الجغرافية محل الدراسة.

ج – **المعرفة السلوكية** :ترمي الجغرافية الوظيفية إلى تمكين المتعلم من التحلي بروح المسؤولية والمواطنة من خلال اكتساب المعرفة والمهارات التي تساعده على السلوك السوي في محيطه ومجاله الجغرافي، كأن يتصرف بشكل ايجابي تجاه البيئة ويقترح الحلول للمشاكل المطروحة في محيطه

الاجتماعي ويتخذ إجراءات وقائية من المخاطر الكبرى ويساهم في الحفاظ على الموارد الطبيعية والمواقع الجغرافية.

- **مخطط الموارد لبناء الكفاءات:**

جدول رقم (16) (**مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص ص 262 ،263، 270**).

الأطوار	الميادين	الكفاءات الختامية المستهدفة	الموارد لبناء الكفاءات	
			موارد معرفية	موارد منهجية
	المجال الجغرافي	يعتمد معالم وإحداثيات جغرافية للتموقع وتحديد المجال الجغرافي مبرزا أساليب تأقلم الإنسان مع بيئات جغرافية متنوعة	**التموقع الجغرافي:** الكرة الأرضية المعالم والإحداثيات الجغرافية المجموعات الكبرى لسطح الأرض	يستثمر المعلومة يصدر أحكاما نقدية بعد التحاليل البسيطة قصد الفهم يعبر عن رأيه يستعمل التفكير من نوع الاستقراء والاستنتاج ينظم عمله يستغل تقنيات الإعلام والتوصل

	السكان والتنمية	يحلل العوامل المتحكمة في توزيع السكان مقترحا حلولا لمشاكل التنمية	**السكان في العالم**:المراكز الكبرى للتجمع السكاني العوامل المتحكمة في توزيع السكان مشاكل السكان والحلول	يتواصل بشكل جيد ومفهوم يتدخل بعبارات شفوية أو كتابية سليمة ويحسن استعمال أدوات وتقنيات للتبليغ والتواصل يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة يتصف بالجدية والفعالية في محيطه الاجتماعي
	السكان والبيئة	ينطلق من نشاط الإنسان وتهيئته للإقليم مقترحا حلولا تحقق التوازن البيئي	**الإنسان والبيئة** نشاط الإنسان التدهور البيئي الحلول لمشاكل البيئة	يبدي اعتزازه بانتمائه الوطني يعبر عن وعيه بأهمية الحفاظ على الموارد الطبيعية يمارس مواطنته من خلال تبنيه للحلول الوجيهة يعبر عن وعيه بالمصالح المشتركة والمتكاملة بين الجزائر وبقية بلدان العالم

خلاصة:

من خلال هذا العرض يتضح لنا أن المرحلة المتوسطة هي مرحلة بالغة الأهمية بالنسبة للتلميذ قبل انتقاله إلى المرحلة الثانوية من خلال تكوين شخصيته في جميع المواقف التعليمية لحل المشكلات التي تعترض التلميذ والذي يظهر جليا في المناهج التعليمية والمواد التعليمية المؤسسة وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتي ترمي إلى تكوين التلميذ تكوينا بيداغوجيا يعتمد فيه على نفسه في انتقاء المعلومات ومعالجتها للوصول إلى الكفاءات المقصودة من خلال المنهاج الذي يتقيد به طيلة العام الدراسي ومواد تعليمية لها أهداف خاصة وعامة وكذلك وظائف معرفية وسلوكية والتي تساعده على التكيف مع محيطه وتعليمه التحليل النقذي للأشياء والأحداث التي يقوم بدراستها بإيجاد الحلول للافتراضات التي يطرحها.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية

بعد إنهائنا للجانب النظري الذي يعتبر القاعدة الأساسية لموضوع دراستنا سوف نتطرق إلى الجانب التطبيقي، ومن خلاله سوف نحاول معرفة أساليب تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط، وذلك بدءا بعملية جمع البيانات والتي تعد من بين المراحل المهمة في البحث العلمي وذلك بالاستعانة بمجموعة من الأدوات والوسائل التي تيسر للباحث موضوع بحثه وتساعده في تحقيق أغراض البحث العلمي وأهدافه وسنتناول في هذا الفصل كلا من الدراسة الاستطلاعية ومجالات الدراسة الميدانية المكانية والزمنية، منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات وأخيرا سنتناول الأساليبالإحصائيةالمستعملة في الدراسة.

اولا/ الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية احدى خطوات البحث العلمي، حيث تعمل كأداة أساسية لتوجيه الباحث لموضوع بحثه، كما ستمكنه من تحديد الميدان الذي ستتم فيه الدراسة وتقييم إمكانية انجازها في أرض الواقع وكذلك تحديد العينة، وإمكانية تطبيق الوسائل والأدوات المراد استخدامها وفرضيات البحث، وعليه فقد تم اعتماد اداتين لجمع البيانات مع عينة من اساتذة التعليم المتوسط لبلدية سكيكدة تحقيقا لهدفين اساسيين:

– الكشف عن اتجاهات الاساتذة نحو العملية التقويمية بالتعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات من خلال سلم ليكارت، فالاتجاه يتحكم في سلوك الافراد وفقا للدراسات النظرية والميدانية في هذا المجال(النظرية الوظيفية)، مما يساعدنا في التقرب اكثر من عينة الدراسة النهائية تحضيرا لبناء و تطبيق شبكة الملاحظة في الدراسة النهائية وتحليل وتفسير نتائجها .

– الكشف عن العملية التقويمية لمادتين متباينتين احداهما علمية والاخرى أدبية (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من حيث انواع ومعايير التقويم المعتمدة ومحتلف الصعوبات والعراقيل التي تواجه اساتذة المادتين في العملية التقويمية من خلال مقابلات نصف موجهة وذلك تحضيرا للاجراءات المنهجية والتطبيقية لاجراءات الدراسة النهائية.

1. عرض ومناقشة انتائج الإستمارة المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية :

تكونت الاستمارة من 25 بند مقسمة الى اربعة محاور أساسية، حيث تضمن المحور الاول مفهوم الكفاءة في حين ارتبط المحور الثاني بالتقويم التشخيصي ، أما المحور الثالث فقد تضمن التقويم التكويني ، و المحور الرابع حول التقويم التحصيلي باعتماد سلم ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، اوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة)، وزعت على عينة عشوائية قوامها 120 استاذ واستاذة في مادة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات على بعض متوسطات بلدية سكيكدة(المقاوم سي زغدود،يمونة قموح، سالم صبحي، لخضر قصاب، حي 700مسكن، عبد الحميد العمراني ، اين جبير، ابن خلدون، الاخوة بوزغاية، الخوارزمي، عواد زيدان، صالح جفال، صالح سعدي، ساكر حسين، المرحوم بودخانة) ، الا انه تم استرجاع 54 استمارة فقط من المجموع الكلي للعينة .

وقد عرضت الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلم الاجتماع بجامعة 20 أوث 1955 – سكيكدة– والذي بلغ عددهم (04) أساتذة وذلك لتحكيم مدى وضوح تعليماتها ثم تعديلها في ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين.

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

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

ولحساب قيمة الصدق الكلي تم استخدام الصيغة التالية:

$$CV_R = \frac{CV_{R1} + CV_{R2} + \dots CV_{RN}}{n}$$

وتم التوصل إلى النتيجة التالية:

RVC = 0.80

وبما أن 0.80 أكبر من 0.75 فإن الاستمارة صادقة.

وللتأكد من ثبات الاستمارة تم توزيع الاستمارة على عدد معين من المجموع الكلي للأساتذة والذي بلغ عددهم (05) أساتذة مع حساب ألفا كرونباخ:

بتطبيق الصيغة التالية:

$$\alpha = \frac{\text{نن}}{-1}\left(1 - \frac{\text{ف ع}^2}{\text{ك ع}^2}\right)$$

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

- **المحور الأول: حول مفهوم المقاربة بالكفاءات**

جدول (17) خاص بالبند رقم 01 : " تشير الكفاءة إلى قدرة المتعلم على التصرف بفاعلية في موقف معين" .

تشير الكفاءة إلى قدرة المتعلم على التصرف بفاعلية في موقف معين						المتوسط الحسابي
الإختيارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	4.24
النسبة	33.3%	59.03%	5.6%	%1.9	%00	
المجموع	%100					

التعليق:من خلال نتائج هذا الجدول نجد أن أغلب أفراد العينة بنسبة59.03% يؤكدون على أن الكفاءة هي قدرة المتعلم على التصرف بفاعلية في موقف معين.

جدول(18) خاص بالبند رقم 02 :" تعبر الكفاءة على مجموعة من القدرات التي تستعمل في وضعيات مشكلة تقيس القدرات الحقيقية للتلميذ" .

تعبر الكفاءة على مجموعة من القدرات والمعارف التي تستعمل في وضعيات مشكلة تقيس القدرات الحقيقية للتلاميذ						المتوسط الحسابي
الإختيارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	4.39
النسبة	48.01%	42.06%	9.3%	%00	%00	
المجموع	%100					

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول نلاحظ أن جل أفراد العينة وبنسبة كبيرة يرون أن الكفاءة هي مجموعة من القدرات التي تستعمل في وضعيات مشكلة التي تقيس القدرات الحقيقية للتلاميذ.

جدول(19) خاص بالبند رقم 03 :" مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يحددها المعلم سلفا في شكل أهداف لاتخاذ قرارات معينة ".

مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يحددها المعلم سلفا في شكل أهداف لاتخاذ قرارات معينة						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعار ض	أعارض بشدة	4.06
النسبة	20%	72.2%	7.4%	%00	%00	
المجموع	%100					

التعليق:من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة أفراد العينة كانت بنسبة 72.2%وهذا فيما يخص أن الكفاءة تعتبر مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يحددها المعلم سلفا في شكل أهداف لاتخاذ قرارات معينة.

جدول(20) خاص بالبند رقم 04: " الكفاءة هي مجموعة من الأهداف المميزة التي تتحقق في نهاية فترةتعليمية."

الكفاءة هي مجموعة من الأهداف المميزة التي تتحقق في نهاية فترة تعليمية						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	4.15
النسبة	.22.2%	72.02%	% 3.7	%1.9	%00	
المجموع	%100					

التعليق:إن النتائج المبوبة في هذا الجدول بنسبة معتبرة تظهر بأن الكفاءة هي مجموعة من الأهداف المميزة التي تتحقق في نهاية فترة تعليمية.

جدول(21) خاص بالبند رقم05: "الكفاءة هي القدرة على تجنيد الموارد الداخلية والخارجية التي يتعلمها التلميذ في فترة زمنية محددة".

الكفاءة هي القدرة على تجنيد الموارد الداخلية والخارجية التي يتعلمها التلميذ في فترة زمنية محددة						المتوسط الحسابي
الإختيارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.93
النسبة	13.3%	70.04%	13%	%3.7	%00	
المجموع	%100					

التعليق:إن نتائج هذا الجدول تعكس وبوضوح على أن الكفاءة حسب تصور الأستاذ هي القدرة على تجنيد الموارد الداخلية والخارجية بنسبة 70.04%.

جدول(22) خاص بالبند رقم 06:" مجموعة السلوكات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تكون الأداء المتوقع من التلميذ".

مجموعة السلوكات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تكون الأداء المتوقع من التلميذ						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	4.06
النسبة	38.9%	38.9%	11.1%	%11.1	%00	
المجموع	%100					

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول نجد أن نسبة الموافقة تقدر بـ 38.9% وهذا يعني أن جل أفراد العينة يؤكدون على أن الكفاءة هي عبارة عن سلوكات معرفية وأدائية ووجدانية التي تكون الأداء المتوقع من التلميذ.

جدول(23) خاص بالبند 07: " يقصد بها الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية وفاعلية البرنامج التعليمي".

يقصد بها الوقوف على مدى تحقيقا لأهداف التربوية وفاعلية البرنامج التعليمي						المتوسط الحسابي
الإختبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.83
النسبة	24.1%	48.1%	44.8%	%13.0	%00	
المجموع	%100					

التعليق: من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة كبيرة من الأساتذة ترى أن الكفاءة هي عبارة عن تحقيق أهداف تربوية.

- **المحور الثاني: حول التقويم التشخيصي**

جدول(24) خاص بالبند رقم 08 : " انجاز اختبار تشخيصي في بداية كل سنة دراسية".

انجاز اختبار تشخيصي في بداية كل سنة دراسية						المتوسط الحسابي
الإختيارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.91
النسبة	40.7%	37.0%	5.6%	%5.6	%11.1	
المجموع	%100					

التعليق:يتفق معظم أفراد العينة بنسبة 40.7% على أنهم يستخدمون التقويم التشخيصي في بداية كل سنة دراسية.

جدول(25)خاص بالبند رقم 09: " تشخيص المكتسبات القبلية عن بداية كل حصة تعليمية"

تشخيص المكتسبات القبلية عند بداية كل حصة تعليمية						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.65
النسبة	29.6%	35.02%	9.3%	%22.2	%3.7	
المجموع	%100					

التعليق: من خلال نتائج هذا الجدول نلاحظ أن نسبة35.02%من الأساتذة تجزم بأنها تقوم بتشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ عند بداية كل حصة تعليمية.

جدول(26) خاص بالبند رقم 10 " الانطلاق من أخطاء التلاميذ أثناء عملية التقويم".

الانطلاق من أخطاء التلاميذ أثناء عملية التقويم						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	4.52
النسبة	55.6%	40.07%	3.7%	%00	%00	
المجموع	%100					

التعليق: إن الملاحظ من خلال النتائج أن معظم الأساتذة ينطلقون من أخطاء التلاميذ أثناء عملية تقويمهم وكانت نسبة موافقتهم مرتفعة.

جدول(27) خاص بالبند رقم 11 : " التنويع في الأسئلة المطروحة (شفوية- كتابية) لمعرفة مدى تمكن التلميذ من المادة العلمية"

التنويع في الأسئلة المطروحة (شفوية – كتابية) لمعرفة مدى تمكن التلميذ من المادة العلمية						المتوسط الحسابي
الإختيارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	4.07
النسبة	33.3%	44.04%	20.4%	%1.9	%00	
المجموع	%100					

التعليق:نرى من خلال هدا الجدول أن الأساتذة يتفقون بنسبة 44.4 % على أنهم ينوعون بين الأسئلة المطروحة ودلك لمعرفة أداء التلميذ داخل القسم.

جدول(28) خاص بالبند رقم 12: " تقديم أجوبة محددة عن كيفية تصحيح المعارف أثناء الاختبارات فقط".

تقديمأجوبة محددة عن كيفية تصحيح المعارف أثناء الاختبارات فقط						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	2.41
النسبة	07.4%	07.04%	18.5%	%51.9	%14.8	
المجموع	%100					

التعليق: من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة المعارضة تقدر ب% 51.9 وهذا ما يدل على أن أفراد العينة تقدم أجوبة للتلاميذ وتصحح معارفهم ليس أثناء الاختبارات فقط بل خلال الحصص التدريسية لمعرفة مدى اكتسابهم للمعلومات.

- **المحور الثالث: التقويم التكويني**

جدول(29) خاص بالبند رقم 13: " تتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة"

المتوسط الحسابي	تتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة					
	الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
4.16	النسبة	33.3%	48.01%	3.7%	%7.4	%7.4
	المجموع	%100				

التعليق:يتفق معظم الأساتذة بنسبة كبيرة حول مدى تمكنهم من معرفة مدى فهم التلاميذ للدروس في نهاية الحصة وهدا ما يؤكد على تركيزهم على التغذية الراجعة للتلميذ.

جدول (30) خاص بالبند رقم 14:" تكليف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم"

المتوسط الحسابي	تكليف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم					
	الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
3.37	النسبة	40.7%	50.0%	1.9%	%7.4	%00
	المجموع	%100				

التعليق:من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك نسبة معتبرة من الأساتذة أجابت بالموافقة على أنهم يكلفون التلاميذ بمهمات متنوعة لمعرفة أدائهم خارج القسم.

جدول(31) خاص بالبند 15 :" تجد صعوبة في خلق جو من الحوار داخل القسم"

تجد صعوبة في خلق جو من الحوار داخل القسم						المتوسط الحسابي
الإختيارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.48
النسبة	07.4%	51.09%	13.0%	%25.9	%1.9	
المجموع	%100					

التعليق:من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الأساتذة يتفقون على أنهم يجدون صعوبة في خلق جو من الحوار داخل القسم وهدا حسب الفروق الفردية للتلاميذ وطبيعة المادة الدراسية.

جدول(32) خاص بالبند 16: " التقويم المستمر لا يعبر عن الأداء الحقيقي للتلميذ".

التقويم المستمر لا يعبر عن الأداء الحقيقي للتلميذ						المتوسط الحسابي
الإختيارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.83
النسبة	24.1%	35.02%	11.1%	%24.1	%5.6	
المجموع	%100					

التعليق: من خلال الجدول أعلاه فقد بلغت نسبة الموافقة ب35.02% ، أما نسبة المعارضة فقد قدرت ب 5.6%، وهذا يعني أن التقويم لايعبر عن الأداء الحقيقي للتلميذ.

جدول(33) خاص بالبند17: " التركيز على الأنشطة التطبيقية لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف عند كل تلميذ".

التركيز على الأنشطة التطبيقية لمعرفة جوانب القوة والضعف عند كل تلميذ						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.27
النسبة	14.8%	64.08%	9.3%	%11.1	%00	
المجموع	%100					

التعليق:يتفق معظم الأساتذة بنسبة 64.08 % على أنهم يركزون على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدروس لمعرفة مدى تمكن التلميذ من المادة ومعالجة القصور الناتج على عدم فهمه لبعض المعارف.

جدول(34) خاص بالبند رقم18 :استخدام الوضعية المشكلة يأخذ الكثير من الوقت أثناء عملية التقويم

استخدام الوضعية المشكلة يأخذ الكثير من الوقت أثناء عملية التقويم						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.88
النسبة	9.3%	48.01%	11.1%	%24.4	%00	
المجموع	%100					

التعليق:من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن الأساتذة يجدون صعوبة كبيرة في استخدامهم للوضعية المشكلة وأنها تأخذ الكثير من الوقت لأنها تحتاج إلى عملية إدماج للمعارف.

جدول(35) خاص بالبند رقم 19: استخدام الملاحظة لجمع المعلومات التي وصل إليها التلاميذ

استخدام الملاحظة لجمع المعلومات عن المستوى الذي وصل إليه التلميذ						المتوسط الحسابي
الإختيارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.33
النسبة	31.5%	27.8%	9.3%	%5.6	%25.9	
المجموع	%100					

التعليق: :من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معظم الأساتذة يستعملون عملية الملاحظة لجمع المعلومات حول أداء التلميذ.

المحور الرابع : التقويم التحصيلي

جدول (36) خاص بالبند 20: استخدام التقويم التكويني بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة

استخدام التقويم الختامي بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة						المتوسط الحسابي
الإختيارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.09
النسبة	14.8%	27.08%	% 16.07	%33.3	%7.4	
المجموع	%100					

التعليق: من خلال نتائج الجدول أعلاه نجد تباين في إجابات الأساتذة فيما يتعلق بالتقويم الختامي فمنهم من يستخدمه عند نهاية كل وحدة تعليمية بنسبة 27.08% ومنهم من لا يقوم بذلك بنسبة 33.3%.

جدول(37) خاص بالبند 21: أسئلة الامتحانات صعبة من حيث إعدادها

أسئلة الامتحانات صعبة من حيث إعدادها						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	2.88
النسبة	9.3%	29.06%	7.4%	%48.7	%5.6	
المجموع	%100					

التعليق:: من خلال النتائج المتحصل عليها نجد ان هناك تباين بين الأساتذة من حيث صعوبة أو سهولة بناء الامتحانات التحصيلية إذ تقدر نسبة المعارضة 48.7%، والموافقة 29.06%.

جدول(38) خاص بالبند 22 : الوقت المخصص للدراسة غير كاف لإجراء عملية التقويم

الوقت المخصص للدراسة كاف لإجراء عملية التقويم						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	3.8
النسبة	9.3%	29.06%	7.4%	%48.1	%5.6	
المجموع	%100					

التعليق: معظم الأساتذة في هدا البند يرون على أن الوقت غير كاف لإجراء عملية التقويم.

جدول(39) خاص بالبند 23 : تعتمد على معايير لتقويم الوضعيات الإدماجية

تعتمد على معايير لتقويم الوضعيات الإدماجية						المتوسط الحسابي
الإختيارت	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة	4.07
النسبة	16.9%	55.06%	22.2%	%5.6	%00	
المجموع	%100					

التعليق: من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الأساتذة يعتمدون على معايير لتقويم الوضعيات الإدماجية حيث بلغت نسبة موافقتهم ب 55.06%.

جدول(40) خاص بالبند 24 : تتطلب عملية التقويم العديد من الوقت والجهد

المتوسط الحسابي	تتطلب عملية التقويم العديد من الوقت والجهد					
	أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الإختيارت
4.07	%3.7	%3.7	11.1%	44.04%	37.0%	النسبة
	%100					المجموع

التعليق:يتفق معظم الأساتذة بنسبة 44.04 % على أن عملية التقويم تحتاج العديد من الوقت والجهد

جدول(41) خاص بالبند 25 : تعاني من مشكلة الاكتظاظ داخل القسم

المتوسط الحسابي	تعاني من مشكلة الاكتظاظ داخل القسم					
	أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الإختيارت
4.7	%00	%00	3.7%	18.05%	77.8%	النسبة
	%100					المجموع

التعليق: نفسر نتائج الجدول أعلاه أن الأساتذة يوافقون بشدة على أن الاكتظاظ يؤثر على عملية التقويم كونهم لا يستطيعون معرفة الفروق الفردية.

❖ إن القراءة الأولية لهذه النتائجالكمية تظهر أن الاساتذة لديهم اتجاهات ايجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، والتي لا تختلف باختلاف متغير المؤهل العلمي والخبرة المهنية، وهذا ما دلت عليه النسبة المئوية لموافقة الأساتذة على مختلف المحاور بالإيجاب، ففي محور الكفاءة قدرت النسبة

المئوية للعبارة رقم (01) ب 59.03 %.،كما يملك معارف نظرية في ما يخص أدبيات المقاربة بالكفاءات ومختلف آليات التقويم الواجب اعتمادها، وهذا فيما يخص المحور الأول والذي يتعلق بمفهومه للمقاربة بالكفاءات،فحسبهالكفاءة تعبر في مكوناتها على مجموعة من القدرات والمعارف الممثلة في السلوكات المعرفية والمهارية والوجدانية تستعمل في وضعيات مشكلة،إذ تقيس القدرات الحقيقية للتلاميذ، وهذا ما أكدته مختلف المفاهيم النظرية المحددة للمقاربة مجموعة من الموارد التي يشغلها المتعلم قصد معالجة وضعية بنجاح *Dekatele*بالكفاءات وهي حسب من الموارد ". وهذا ما أكده البند الذي مفاده أن الكفاءة هي القدرة على تجنيد الموارد الداخلية والخارجية التي يتعلمها التلميذ في فترة زمنية محددة.

- يتضح من خلال النتائج الخاصة بموضوع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات و المحدد في أنواعه أن الأساتذة يجدون صعوبة في تطبيق التقويم المبنى على المقاربة بالكفاءات ومختلف الأدوات اللازمة خاصة في التقويم التكويني مقارنة بالأنواع الأخرى، ففي ما يتعلق بالتقويم التشخيصي نجد أن المتوسط الحسابي بلغ3.91.واغلب الأساتذة ينجزونه في بداية كل سنة دراسية، كما يستهلون الدرس بتشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ بنسبة كبيرة،فنجد ان نسبة موافقة الأساتذة قدرة 35.02% وهذا فيما يخص البند (7) و المتمحور حول تشخيص المكتسبات القبلية عند بداية كل حصة تعليمية أي أنهم قبل بداية أي حصة دراسية يبدأ الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة لمعرفة مدى تمكن التلميذ من المعلومات السابقة ، كما بلغت النسبة المئوية للمعارضة للبند(10) ب51.9%وهذا يدل على إن الأستاذ يصحح المعارف ليس في وقت الامتحانات فقط وإنما خلال سير الحصص الدراسية لمعرفة الصعوبة التي تواجه التلميذ أثناء الدرس وتصحيح مفاهيمه قبل القيام بعملية التقويم النهائي.
- أما في التقويم التكويني فالأساتذة يجدون صعوبة في تقويمهم لأداء التلاميذ ونشاطاتهم داخل القسم وفقا للمقاربة و إجراءاتها التطبيقية والراجع إلى عدم القدرة على الموازنة بين كثافة البرنامج والحجم الساعي المخطط له ومتطلبات هذا النوع من التقويم مع مشكلة الاكتظاظ داخل الأقسام التي أثرت على المتابعة الفردية لأعمال التلاميذ بصفة فردية حيث عبر عليها الأساتذة بنسبة موافقة كبيرة ب 77.8 %وهذا ما يجعل الأساتذة يجدون مشكلة في مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ رغم محاولة تكليفهم في كل مرة بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم.

- ومن أهم الصعوبات التي ذكرها الأساتذة صعوبة في خلق جو من الحوار داخل القسم وهذا ما عبرت عنه نتائج الاستمارة الموجهة، فالأساتذة يقومون بتطبيق الأنشطة الصفية (تمارين ،مشاريع.....) عند نهاية كل حصة لمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم ومعالجتها في الوقت الآني قبل الانطلاق في التعلمات الجديدة ، حيث بلغت نسبة الموافقة ب 48.01 % وهذا يخص البند (13) " التأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة ، ومن جهة أخرى عبر الأساتذة على البند رقم (16)بالمعارضة بنسبة 35.02 % أي أن التقويم المستمر لا يعبر عن الأداء الحقيقي للتلميذ ، أي انه للحكم على أداء التلميذ وفق معايير المقاربة بالكفاءات يستوجب ملاحظة جميع الجوانب المعرفية و المهارية، والسلوكية للتلميذ لمعرفة الأداء المتوقع منه كذلك وجدنا أن الأساتذة يجدون صعوبة في استخدام الوضعية المشكلة لأنها تأخذ الكثير من الوقت بنسبة 48.01% وتحتاج لدمج مختلف المعارف والقدرات التي تم اكتسابها من قبل.
- في ما يتعلق بالتقويم التحصيلي فرغم الصعوبات التي ذكرها الأساتذة في عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات والمعبر عنه في معظم إجابات الأساتذة على بعض العبارات بالمعارضة بنسبة 48.1 %، إلا أنهم يعتمدون معايير تقويمية لمختلف الوضعيات الإدماجية والتي تستوجب ممارسات تدريسية لابد من توفرها عند المعلم وهذا ما أكدته المناشير المنظمة لعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات أن السيرورة التقويمية تتطلب ممارسات ومهارات وقدرات نوعية لابد من توفرها من طرف كل من المعلم والمتعلم معا، للتطوير في أساليب التقويم وتعديل إجراءات الانتقال بالاهتمام بأنشطة و أعمال المتعلم عند إصدار الحكم.

ان هذه النتائج تظهر ان الاساتذة لم يختلفوا في اتجاهاتهم الايجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعليه يمكن تفسير ذلك من خلال مكونات الاتجاه في حد ذاته من المكونات الإدراكية و المعبرة عن مدى إدراك الأساتذة للسياسة التربوية الحديثة من حيث أهميتها في استثمار الموارد الداخلية و الخارجية للمتعلم وأيضا من حيث المكون المعرفي والتي عبر عنها بالمفاهيم الدقيقة و الواضحة عن المقاربة،أما المكون الانفعالي فقد ظهر في ذلك الاتجاه الايجابي.فوفقا للنظرية الوظيفية فالاتجاه يتحكم في السلوك.

وعليه فأغلب الاساتذة يعتمدون المقاربة بالكفاءات في العملية التقويمية ويتبنون اتجاهات ايجابية و التي لا تختلف باختلاف متغير الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي في حدود هذه الدراسة الاستطلاعية .

2. عرض ومناقشة نتائج المقابلة النصف موجهة

تم إجراء مقابلة نصف موجهة مع عشر (10) أساتذةلمادتي علوم الطبيعة والحياة ومادة الاجتماعيات ببلدية سكيكدة ، تضمنت الاسئلة التالية:

- ما هي أنواع التقويم المتبناة في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات ؟

- ماهي الاليات المعتمدة في تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات ؟

- ماهي الصعوبات التي تواجهونهاأثناء عملية تقويمكم لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات ؟

جدولرقم (42) : يبين استجابة أفراد العينة على أنواع التقويم المتبناة في مادتي علوم الطبيعة و الحياة والاجتماعيات

الانواع	التكرارات	النسب المئوية %
تقويم تشخيصي	04	%40
تقويم تكويني	03	%30
تقويم تحصيلي	03	%30
المجموع	**10**	%100

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة إجاباتالأساتذة على السؤال الأول والذي يدور حول أنواع التقويم المتبناة في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات في مرحلة التعليم المتوسط متقاربة حيث تحصلنا على نسبة 30 بتكرار قدره 03من المجموع الكلي لعددالأساتذة وهذا يعني أن كل الأساتذة متفقين على أن التقويم يمر بثلاثة أنواعأساسية والمتمثلة في تقويم تشخيصي، تكويني تحصيلي .

جدول رقم (43) : يبين استجابة أفراد العينة على المعايير المستخدمة أثناء عملية تقويمهم لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط

معايير التقويم	التكرارات	النسب المئوية %
المشاركة في القسم	03	%30
الاعتناء بالكراس	02	%20
انجاز الواجبات	02	%20

المشاريع المقدمة	01	%10
الأسئلة الشفوية	02	%20
المجموع	**10**	**% 100**

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك تنويع في معايير التقويم في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات، حيث نجد أن المشاركة في القسم قدرت نسبتها ب 30%وهي نسبة كبيرة حسب استجابات الأساتذة يليها بعد ذلك انجاز الواجبات والأسئلة الشفوية بنفس النسبة، والاعتناء بالكراس فقد قدرت بنسبتها ب20% وهذا يرجع لطبيعة كل أسلوب يستخدمه الأستاذأثناء تقويمه للتلاميذ، والمشاريع المقدمة قدرت نسبتها ب 10% وهي نسبة قليلة مقارنة مع آليات التقويم المتبناة سابقا في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات.

جدول رقم (44) : يبين الصعوبات التي تواجه أساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات أثناء عملية التقويم

صعوبات التقويم	التكرار	النسب المئوية
مشكلة الاكتظاظ	04	%40
الوقت غير كاف	03	%30
الحالة الاجتماعية	01	%10
الإمكانياتوالأجهزة	02	%20
المجموع	**10**	**%100**

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك صعوبات متعددة أثناء عملية تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات من بينها الاكتظاظ الموجود في الأقسام، حيث قدر بنسبة 40% يليها بعد ذلك كثافة المنهاج، أما فيما يخص الوقت فانه غير كاف، أما بالنسبة للإمكانياتوالأجهزة فقد اتفق جميع الأساتذة على أنها من صعوبات تقويم المادة، تليها بعد ذلك الحالة الاجتماعية وتأثيرها على عملية التقويم لكن ليست بنسبة كبيرة.

❖ يتبين من نتائج تفريغ مضمون المقابلة النصف موجهة مع الأساتذة حول أنواع التقويم المتبناة في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات أنهم يستخدمون التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي، وهذا ماتم توضيحه في استجاباتهم على الأسئلة المطروحة، حيث قدرت النسبة المئوية لأنواع التقويم ب

30%،أما بالنسبة لآليات التقويم المستخدمة أثناء عملية التقويم فان معظم الأساتذة اتفقوا على أن المشاركة في القسم لها دور في نجاح العملية التقويمية بنسبة 30%لأنه من خلالها يمكن معرفة التغذية الراجعة للتلاميذ وكذلك الاعتناء بالكراس والحضور وانجاز الواجبات المنزلية، لكن يرجع كل هذا الى خصوصية كل مادة من المواد، فهناك مواد نظرية تحتاج للشرح والتحليل والتركيب ومواد تطبيقية تحتاج لأنشطةآنية للحكم على أداء التلميذ في القسم ومعرفة تقويمه المستمر، كما سجلنا من خلال هذه المقابلة العديد من الصعوبات التي تواجه الأساتذةأثناء تقويمهم للمادة ومنها مشكلة الاكتظاظ داخل القسم وهذا مانجده في جميع المؤسسات التعليمية ويرجع ذلك إلى سوء التخطيط وعدم توفر الإمكانيات المادية، كذلك كثافة المنهاج الدراسي يعني أن الحصص التدريسية غير كافية والحجم الساعي للأستاذلايساعده في تطبيق معايير التقويم للحكم على الأداء الحقيقي للتلميذ مقارنة بنفسه ومع الآخرين، وعليه فعدم توفر الإمكانيات وجهل الاساتذة لمعايير التقويم تؤثر على العملية التقويمية مما يجعلهم يستخدمون التقويم الكلاسيكي الذي الهدف منه إعطاء نقطة للتلميذ لاتعبر بالضرورة عن أدائه الحقيقي وبالتالي فلن يستطيع الوصول إلى الكفاءة المقصودة .

ثانيا/الدراسة الأساسية

1. مجالات الدراسة الأساسية

1.1 المجال المكاني : أجريت الدراسة في بعض متوسطات بلدية سكيكدة وقد شملت خمس (05) متوسطات وهي كالاتي :

- **متوسطة المقاوم سي زغدود** : تقع في حي عيسى بوكرمة تم افتتاحها سنة 1988، تتربع على مساحة تقدر ب 617600 م2، يبلغ عدد الحجرات 25حجرة، منها 3 مخابر وورشتان، في حين يبلغ عدد التلاميذ 665 تلميذ وتلميذة، و36 أستاذ (ة).
- **متوسطة لخضر قصاب** :تقع في حي 500 مسكن، تم افتتاحها سنة 1956، تتربع على مساحة قدرها 1000 م2 تحتوي على 16 حجرة، ويبلغ عدد التلاميذ 630 تلميذ وتلميذة، في حين يبلغ عدد الأساتذة 31.

➢ **متوسطة سالم صبحي:** تقع في حي 700 مسكن ، تم افتتاحها سنة 1981، تتربع على مساحة قدرها 10730 م2 ، تحتوي على 17 حجرة، يبلغ عدد التلاميذ فيها 714 تلميذ وتلميذة، في حين يبلغ عدد الأساتذة 32 أستاذ (ة).

➢ **متوسطة يمونة قموح:** تقع في وسط المدينة ، تم افتتاحها سنة 1980، تتربع على مساحة قدرها 160 م2، تحتوي على 20 حجرة منها مخبران و3 ورشات، ويبلغ عدد التلاميذ فيها540 تلميذ وتلميذة، في حين يبلغ عدد الأساتذة 24 أستاذ وأستاذة.

➢ **متوسطة مجاهد مرحوم بودخانة:** تقع في حي 700 مسكن، تتربع على مساحة قدرها 10 آلاف م2، تم افتتاحها سنة 2009، تحتوي على 19 حجرة، منها مخبران وورشتان، ويبلغ عددالتلاميذ 750 تلميذ وتلميذة، في حين يبلغ عدد الاساتذة 46 أستاذ وأستاذة.

➢ **2.1 المجال الزمني** : أجريت هذه الدراسة في الموسم الجامعي 2017 – 2018 وفي الفترة الممتدة من شهر نوفمبرإلى شهر مايحيث انطلقت الدراسة الاستطلاعية من أوائل نوفمبر إلى نهاية ديسمبر2017، أماالدراسة الأساسية وإجراءاتها فقد انطلقت من أوائل شهر جانفيإلي نهاية شهر ماي 2018.

2. منهـج الدراســة :

يعتبر المنهج الوصفي احد أهم المناهج الشائعة التي يعتمد عليها الباحث في موضوعه، فمن خلاله يتمكن الباحث من وصف الظاهرة وتحليلها إلى أجزاء، وكذلك تفسيرها وعرضها بأسلوب علمي، وبغرض الاستكشاف تم اختيار المنهج الوصفي في دراستنا الحالية والتي تدور حول أساليب تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة ومادة الاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط .

3. عينــة الدراســة :

نظرا لتعذر تحقيق الإختيار العشوائي لأفراد المجتمع الأصلي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة لجأت الباحثة إلى العمل في المؤسسات المتاحة أو ما يسمى بالعينات العرضية، أين تلقت الباحثة تسهيلات سواءا لحضور الدروس في الأقسام أو لتطبيق شبكة الملاحظة، وقد شملت عينة الدراسة 5 متوسطات من مجموع 14 متوسطة و114 أستاذ(علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات) في بلدية سكيكدة ، وعلى هذا الأساس فقد تم تطبيق شبكة الملاحظة مع كل أساتذة (علوم الطبيعة الحياة والإجتماعيات)

الذين يدرسون بهذه المتوسطات تبلغ قوامها 30 استاذ(ة) في كلا المادتين (15) استاذ في مادة علوم الطبيعة والحياة و(15) استاذ في مادة الاجتماعيات وفقا للمستويات التي يدرسونها الاولى و الثانية متوسط ، (متوسطة المقاوم سي زغدود، سالم صبحي، لخضر قصاب، ويمونة قموح،المجاهد المرحوم بودخانة)مع الحد الأدنى من الحجم الساعي للحصص والذي بلغ (09) حصص فقط، بمدة زمنية قدرها 60 دقيقة، نظرا للصعوبات الجمة و التي صادفتنا خلال حضورنا لمختلف الحصص المبرمجة وفقا لرزنامة اسبوعية لكل أستاذ على حدى، ولعل من اهمها الغيابات المتكررة لبعض الاساتذة لظروفهم الشخصية احيانا و ايضا لظروف مهنية كالاجتماعات الطارئة والمبرمجة تارة اخرى.

4, أدوات جمع البيانات :

- تم اعتماد كل من المقابلة النصف موجهة ، وسلم ليكارت الخماسي في الدراسة الاستطلاعية (تم الاشارة اليها بالتفصيل سابقا) تحضيرا للدراسة الاساسية والتي اعتمدنا من خلالها على شبكة الملاحظة.

- **شبكة الملاحظة:**

تم استعمال شبكة الملاحظة كوسيلة لجمع البيانات وذلك لمعرفة أساليب تقويم أساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات، وقد تكونت الشبكة من27بند مقسمة إلى ثلاث محاور، حيث تضمن المحور الأول الكفاءة المعرفية، في حين ارتبط المحور الثاني الكفاءة المنهجية، أما المحور الثالث فقط تضمن الكفاءة السلوكية .

ولبناء أداة الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

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

تحدد هدف شبكة الملاحظة بالنسبة للدراسة الحالية في معرفة أساليب تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط وذلك من خلال ملاحظة أداء الأستاذ داخل حجرة الدرس والمدة الزمنية ساعة لكل حصة وتسجيل سلوكاته خلال أدائه للتدريس في الحصة التعليمية وفقمؤشرات التي تمكنه من انجاز التقويم وفق (3) محاور أساسية كفاءة معرفية، كفاءة منهجية، كفاءة سلوكية.

- **تصميم شبكة الملاحظة :**

تم تصميم شبكة الملاحظة بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في مجال التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، بالاعتماد على عدة شبكات ملاحظة في مجال التربية والتفاعل الصفي من أهمها شبكة فلاندرز.

وفي ضوء مما سبق أعدت الباحثة الصورة الأولية لشبكة الملاحظة، وتحتوي على كفاءات فرعية خاصة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وهل يعتمد عليها أستاذ علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات أثناء تقويمه وفق مؤشرات معينة، وتم عرض شبكة الملاحظة على محكمين في نفس التخصص، وعدلت الشبكة في ضوء ملاحظات المشرف تمهيدا لعرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التعديل على مجموعة من المحكمين، واشتملت شبكة الملاحظة على (27) مؤشر موزعة على (3) محاور رئيسية وهي على النحو التالي :

- ❖ كفاءة معرفية : تشتمل على (14)مؤشرافرعيا.
- ❖ كفاءة منهجية : تشتمل على (10) مؤشرا فرعيا.
- ❖ كفاءة سلوكية : تشتمل على (3) مؤشرا فرعيا.

- **<u>صدق شبكة الملاحظة</u>**

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

- الأستاذ قيرة اسماعيل
- الأستاذ بومدين سليمان
- الأستاذ عثمانية عبد الله
- الأستاذة شلي نورة

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

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

- **ثبات شبكة الملاحظة**

تم التحقق من ثبات شبكة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين، حيث تم تطبيقها بمساعدة ملاحظ متعاون تم تدريبة على كيفية استخدام شبكة الملاحظة على عينة استطلاعية من 5 أساتذة (علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات) وبعد رصد التغيرات الكمية لأداءالأساتذة وملاحظة كل أستاذ خلال حصة دراسية كاملة، قمنا بحساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الملاحظ الأول والثاني باستخدام معادلة *COOPER* والتي تنص على: نسبة الاتفاق = (عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق) 100x

متوسط الاتفاق بين الملاحظين:

564 =6 – 94 بمعدل (88 إلى 100 %)

وبعد تطبيق المعادلة على التقديرات الكمية لأداءالأساتذة في شبكة الملاحظة، وجداان نسبة الاتفاق بين الملاحظين قدرت 88% لمجموع فقرات شبكة الملاحظة، وتعتبر نسبة الاتفاق التي تزيد عن 80 % (دالة على ارتفاع في ثبات شبكة الملاحظة) وبذلك يمكن الاطمئنان إلى ثبات شبكة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق.

5. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة :

لقد تم استخدام الأساليبالتالية : معادلة لوشي لحساب صدق شبكة الملاحظة والاستمارة .

- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستمارة.
- معادلة كوبر **COOPER** لحساب ثبات الملاحظين.
- المتوسط الحسابي التكرارات والنسب المئوية.
- كا2 لدراسة دلالة الفروق بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات في أساليب التقويم.

ومن أجل التحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحاسوب، باعتماد الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة بالبرنامج الإحصائي **(SPSS)**، ومن خلال برنامج (SPSS) قمنا بجميع العمليات الإحصائية والمبينة في مختلف جداول الدراسة.

الفصل السادس

عرض النتائج وتفسيرها

أولا – عرض نتائج الدراسة :

للكشف عن أساليب تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط قمنا بصياغة 27مؤشر سلوكي أساسي موزع على ثلاث كفاءات وذلك على النحو التالي:

- كفاءة معرفية : (14) مؤشر فرعي.
- كفاءة منهجية : (10) مؤشر فرعي.
- كفاءة سلوكية : (3) مؤشر فرعي.

ولمعرفة أساليب تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات حسب الكفاءة المعرفية تم تسجيل السلوكات المرصودة خلال الحصص التي تم حضورها مع أساتذة مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وحساب كلا من التكرارات والنسب المئوية لكل من المادتين على حدى.

❖ **مادة علوم الطبيعة والحياة**

1.عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة:بمحور الكفاءة المعرفية:

جدول رقم(45): السلوكات المرصودة للاستاذ (1).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية %
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	3	2.65%
	المؤشر2	9	%7.96
	المؤشر3	9	7.96%
	المؤشر4	9	7.96%
	المؤشر5	8	7.07%
	المؤشر6	9	7.96%
	المؤشر7	8	7.07%
	المؤشر8	9	7.96%
	المؤشر9	9	7.96%

	المؤشر10	8	7.07%
	المؤشر11	9	7.96%
	المؤشر12	8	7.07%
	المؤشر13	9	7.96%
	المؤشر14	6	5.30%
	المجموع	113	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار تتباين نسبته بين(7.96–7.07) %، عدا في المؤشر (01) و الذي مفاده "**الانطلاق من أخطاء التلميذ** " و المؤشر (14) و الذي مفاده "**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**، اين بلغت نسبة تكرار السلوك 2.65%و 5.30%على التوالي.

جدول رقم(46): السلوكات المرصودة للاستاذ (2).

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	2	1.81%
	المؤشر2	9	8.18%
	المؤشر3	9	8.18%
	المؤشر4	9	8.18%
	المؤشر5	9	8.18%
	المؤشر6	9	8.18%
	المؤشر7	0	0%
	المؤشر8	9	8.18%
	المؤشر9	9	8.18%
	المؤشر10	9	8.18%
	المؤشر11	9	8.18%

	المؤشر12	9	8.18%
	المؤشر13	9	8.18%
	المؤشر14	9	8.18%
	المجموع	110	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته 8.18% ، عدا في المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** "، اين بلغت نسبة تكرار السلوك 1.81%، والمؤشر (07) والذي مفاده :" **يناقش تعلمات كل تلميذ**" **اين لم يتم تسجيل اي ملاحظة** .

جدول رقم(47): السلوكات المرصودة للاستاذ (3).

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	4	3.63%
	المؤشر2	9	8.18%
	المؤشر3	9	8.18%
	المؤشر4	9	8.18%
	المؤشر5	9	8.18%
	المؤشر6	9	8.18%
	المؤشر7	9	8.18%
	المؤشر8	5	4.54%
	المؤشر9	7	6.36%
	المؤشر10	9	8.18%
	المؤشر11	9	8.18%
	المؤشر12	9	8.18%
	المؤشر13	9	8.18%

	المؤشر14	4	3.63%
	المجموع	110	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته 8.18% ، عدا في المؤشر (01) و الذي مفاده:" **الانطلاق من أخطاء التلميذ** "، والمؤشر (14) و الذي مفاده :" **يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**"حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 3.63% لكليهما، كما نسجل نسبة تكرار السلوك التي بلغت 4.54% للمؤشر (08) و نسبة 6.36% للمؤشر (9) والذي مفاده :"**يطلب من التلاميذ تقديم أمثلة حول موضوع الدرس**".

جدول رقم(48): السلوكات المرصودة للاستاذ (4).

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	5	4.16%
	المؤشر2	9	7.5%
	المؤشر3	9	7.5%
	المؤشر4	9	7.5%
	المؤشر5	7	5.83%
	المؤشر6	9	7.5%
	المؤشر7	9	7.5%
	المؤشر8	9	7.5%
	المؤشر9	9	7.5%
	المؤشر10	9	7.5%
	المؤشر11	9	7.5%
	المؤشر12	9	7.5%
	المؤشر13	9	7.5%
	المؤشر14	9	7.5%
	المجموع	120	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته 7.5 % ، عدا في المؤشر (01) والذي مفاده :" **الانطلاق من أخطاء التلميذ** "، والمؤشر (05) و الذي مفاده :" **يترك المجال للمناقشة الجماعية**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 5.83%.

جدول رقم(49): السلوكات المرصودة للاستاذ (5).

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	6	5.55%
	المؤشر2	9	8.33%
	المؤشر3	8	7.40%
	المؤشر4	9	8.33%
	المؤشر5	9	8.33%
	المؤشر6	9	8.33%
	المؤشر7	8	7.40
	المؤشر8	7	6.48%
	المؤشر9	8	7.40%
	المؤشر10	8	7.40%
	المؤشر11	6	5.55%
	المؤشر12	8	7.40%
	المؤشر13	8	7.40%
	المؤشر14	5	4.62%
	المجموع	108	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته 8.33% ، عدا في المؤشر (01) و الذي مفاده: " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** "، والمؤشر (11) و الذي مفاده :" **يشجع التلاميذ على المشاركة أثناء الدرس**"حيث بلغت نسبة تكرار السلوك

5.55%لكليهما، كما نسجل نسبة تكرار السلوك التي بلغت4.62% للمؤشر (14) والذي مفاده :"**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة** ".

جدول رقم(50): السلوكات المرصودة للاستاذ (6).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	1	0.96%
	المؤشر2	9	8.65%
	المؤشر3	9	8.65%
	المؤشر4	9	8.65%
	المؤشر5	9	8.65%
	المؤشر6	9	8.65%
	المؤشر7	7	6.73%
	المؤشر8	5	4.80%
	المؤشر9	9	8.65%
	المؤشر10	5	4.80%
	المؤشر11	9	8.65%
	المؤشر12	9	8.65%
	المؤشر13	8	7.69%
	المؤشر14	6	5.76%
	المجموع	104	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (6.73 – 7.69 – 8.65)%، بينما سجلنا نسبة 5.76% للمؤشر (14) والذي مفاده:"**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**"كما بلغت نسبة تكرار السلوك4.80% لكلا المؤشرين (08) و (10) على التوالي :"**يقوم بتنويع الأسئلة المطروحة**"،"**يسمح للتلميذ بالتغذية**

الراجعة"، لينعدم تقريبا تسجيل ملاحظة المؤشر (01) اين بلغت نسبة تكرار السلوك 0.96% والذي مفاده :" **الانطلاق من أخطاء التلميذ** ".

جدول رقم(51): السلوكات المرصودة للاستاذ (7).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	0	0%
	المؤشر2	9	8.82%
	المؤشر3	8	7.84%
	المؤشر4	9	8.82%
	المؤشر5	6	5.88%
	المؤشر6	6	5.88%
	المؤشر7	9	8.82%
	المؤشر8	7	6.86%
	المؤشر9	9	8.82%
	المؤشر10	9	8.82%
	المؤشر11	9	8.82%
	المؤشر12	8	7.84%
	المؤشر13	9	8.82%
	المؤشر14	4	3.92%
	المجموع	102	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته 8.82% ، عدا في المؤشر (01) و الذي مفاده: " **الانطلاق من أخطاء التلميذ**"لينعدم تقريبا تسجيل ملاحظة، والمؤشر (11) و الذي مفاده :" **يشجع التلاميذ على المشاركة اثناء الدرس**"حيث بلغت

نسبة تكرار السلوك 5.88% لكليهما، كما نسجل نسبة تكرار السلوك التي بلغت4.62% للمؤشر (14) والذي مفاده :"**يناقش تعلمات كل تلميذ على السبورة**".

جدول رقم(52): السلوكات المرصودة للاستاذ (8).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر 1	0	%0
	المؤشر 2	9	%9
	المؤشر 3	6	%6
	المؤشر 4	9	%9
	المؤشر 5	8	%8
	المؤشر 6	8	%8
	المؤشر 7	9	%9
	المؤشر 8	9	%9
	المؤشر 9	8	%8
	المؤشر 10	9	%9
	المؤشر 11	9	%9
	المؤشر 12	9	%9
	المؤشر 13	5	%5
	المؤشر 14	2	% 2
	المجموع	100	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9 – 8)%، بينما سجلنا نسبة 6% للمؤشر (3) والذي مفاده:"يقدم أجوبة محددة عن كيفية تصحيح المعارف."كما بلغت نسبة تكرار المؤشر(13) 5% والذي مفاده:"**ينطلق من وضعية مشكل لبناء**

التعلمات الجديدة" ، كما لم نسجل اي ملاحظة في المؤشر1 والذي مفاده :" **الانطلاق من أخطاء التلميذ**".

جدول رقم(53): السلوكات المرصودة للاستاذ (9).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	5	4.23%
	المؤشر2	9	7.62%
	المؤشر3	9	7.62%
	المؤشر4	9	7.62%
	المؤشر5	9	7.62%
	المؤشر6	9	7.62%
	المؤشر7	9	7.62%
	المؤشر8	9	%7.62
	المؤشر9	9	7.62%
	المؤشر10	9	7.62%
	المؤشر11	9	7.62%
	المؤشر12	9	7.62%
	المؤشر13	9	7.62%
	المؤشر14	5	4.23%
	المجموع	118	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته 7.62% ، عدا في المؤشر (01) و الذي مفاده: " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** "، والمؤشر (14) و الذي مفاده :" **يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 4.23% لكليهما.

جدول رقم(54): السلوكات المرصودة للاستاذ (10).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	1	0.90%
	المؤشر2	9	8.10%
	المؤشر3	9	8.10%
	المؤشر4	9	8.10%
	المؤشر5	9	8.10%
	المؤشر6	9	8.10%
	المؤشر7	8	7.20%
	المؤشر8	8	7.20%
	المؤشر9	8	7.20%
	المؤشر10	9	8.10%
	المؤشر11	9	8.10%
	المؤشر12	7	6.30%
	المؤشر13	9	8.10%
	المؤشر14	7	6.30%
	المجموع	111	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (7.20- 8.10 -30.6-)%، بينما سجلنا نسبة 0.90 للمؤشر (1) والذي مفاده:" **الانطلاق من أخطاء التلميذ**"كما بلغت نسبة تكرار المؤشر(12) 6.30% والذي مفاده:"**يتأكد من البناء الصحيح للمعارف السابقة**" ،والمؤشر(14) بنسبة تكرار6.30% والذي مفاده:"**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة.**

جدول رقم(55): السلوكات المرصودة للاستاذ (11).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر 1	0	0%
	المؤشر 2	9	7.69%
	المؤشر 3	9	7.69%
	المؤشر 4	9	7.69%
	المؤشر 5	9	7.69%
	المؤشر 6	9	7.69%
	المؤشر 7	9	7.69%
	المؤشر 8	9	7.69%
	المؤشر 9	9	7.69%
	المؤشر 10	9	7.69%
	المؤشر 11	9	7.69%
	المؤشر 12	9	7.69%
	المؤشر 13	9	7.69%
	المؤشر 14	9	7.69%
	المجموع	117	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته 7.69% ، عدا في المؤشر (01) و الذي مفاده: " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " فلم نسجل أي ملاحظة سلوكية.

جدول رقم(56): السلوكات المرصودة للاستاذ (12).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر 1	0	0%
	المؤشر 2	9	7.69%
	المؤشر 3	9	7.69%
	المؤشر 4	9	7.69%
	المؤشر 5	9	7.69%
	المؤشر 6	9	7.69%
	المؤشر 7	9	7.69%
	المؤشر 8	9	7.69%
	المؤشر 9	9	7.69%
	المؤشر 10	9	7.69%
	المؤشر 11	9	7.69%
	المؤشر 12	9	7.69%
	المؤشر 13	9	7.69%
	المؤشر 14	9	7.69%
	المجموع	117	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته 7.69% ، عدا في المؤشر (01) و الذي مفاده: " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " فلم نسجل أي ملاحظة سلوكية.

جدول رقم(57): السلوكات المرصودة للاستاذ (13).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	2	1.73%
	المؤشر2	9	7.82%
	المؤشر3	9	7.82%
	المؤشر4	9	7.82%
	المؤشر5	9	7.82%
	المؤشر6	9	7.82%
	المؤشر7	9	7.82%
	المؤشر8	9	7.82%
	المؤشر9	8	6.95%
	المؤشر10	9	7.82%
	المؤشر11	9	7.82%
	المؤشر12	8	6.95%
	المؤشر13	8	6.95%
	المؤشر14	7	6.08%
	المجموع	115	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار بلغت نسبته 7.82% ، عدا في المؤشر (01) و الذي مفاده: " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " حيث بلغت نسبة تكراره 1.73% ، في حين بلغت نسبة تكرار (المؤشر9) والذي مفاده: "**يطلب من التلاميذ تقديم أمثلة حول موضوع الدرس** " **و** (المؤشر12) والذي مفاده: "**يتأكد من البناء الصحيح للمعارف السابقة**"بنسبة تكرار6.95%**و** (المؤشر14)والذي مفاده:"**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**" حيث بلغت نسبة تكراره 6.08%.

جدول رقم(58): السلوكات المرصودة للاستاذ (14).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	2	2.27%
	المؤشر2	8	9.09%
	المؤشر3	5	5.68%
	المؤشر4	8	9.09%
	المؤشر5	7	7.95%
	المؤشر6	8	9.09%
	المؤشر7	6	6.81%
	المؤشر8	7	7.95%
	المؤشر9	7	7.95%
	المؤشر10	8	9.09%
	المؤشر11	8	9.09%
	المؤشر12	6	6.81%
	المؤشر13	6	6.81%
	المؤشر14	2	2.27%
	المجموع	88	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (6.81- 7.95-9.09)%عدا في المؤشر (1)مفاده: " **الانطلاق من أخطاء التلميذ**"، والمؤشر (14) و الذي مفاده :" **يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 2.27% لكليهما.

جدول رقم(59): السلوكات المرصودة للاستاذ (15).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر 1	0	0%
	المؤشر 2	9	9%
	المؤشر 3	6	6%
	المؤشر 4	9	9%
	المؤشر 5	8	8%
	المؤشر 6	8	8%
	المؤشر 7	9	9%
	المؤشر 8	9	9%
	المؤشر 9	8	8%
	المؤشر 10	9	9%
	المؤشر 11	9	9%
	المؤشر 12	9	9%
	المؤشر 13	5	5%
	المؤشر 14	2	2%
	المجموع	100	100

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (8 –9)%عدا في المؤشر (1)مفاده: " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " فلم نسجل أي ملاحظة سلوكية والمؤشر (14) و الذي مفاده :" **يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 2%.

2- عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة : محور الكفاءة المنهجية:

جدول رقم(60): السلوكات المرصودة للاستاذ1.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%10.34
	المؤشر16	9	%10.34
	المؤشر17	9	%10.34
	المؤشر18	9	%10.34
	المؤشر19	9	%10.34
	المؤشر20	9	%10.34
	المؤشر21	9	%10.34
	المؤشر22	8	%9.19
	المؤشر23	8	%9.19
	المؤشر24	8	%9.19
	المجموع	87	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.19-10.34)%.

جدول رقم(61): السلوكات المرصودة للاستاذ2.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%10.11
	المؤشر16	9	%10.11
	المؤشر17	9	%10.11
	المؤشر18	9	%10.11
	المؤشر19	9	%10.11
	المؤشر20	9	%10.11
	المؤشر21	8	%8.98
	المؤشر22	9	%10.11
	المؤشر23	9	%10.11
	المؤشر24	9	%10.11
	المجموع	89	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (8.98-10.11)%.

جدول رقم(62): السلوكات المرصودة للاستاذ3.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%10.11
	المؤشر16	9	%10.11
	المؤشر17	9	%10.11
	المؤشر18	9	%10.11
	المؤشر19	9	%10.11

	المؤشر20	9	%10.11
	المؤشر21	9	%10.11
	المؤشر22	9	%10.11
	المؤشر23	8	%8.98
	المؤشر24	9	%10.11
	المجموع	89	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (8.98-10.11)% ماعدا المؤشر(23)والذي مفاده: "**يقوم بإعداد أسئلة في صورة انجازات سريعة**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 8.98%

جدول رقم(63): السلوكات المرصودة للاستاذ4.

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	6	%9.37
	المؤشر16	0	%0
	المؤشر17	0	%0
	المؤشر18	8	%12.5
	المؤشر19	9	%14.06
	المؤشر20	9	%14.06
	المؤشر21	9	%14.06
	المؤشر22	6	%9.37
	المؤشر23	8	%12.5
	المؤشر24	9	%14.06
	المجموع	64	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.37- 12.5 -14.06)%، بينما لم نسجل أي ملاحظة سلوكية للمؤشر (16) والذي مفاده:" **يرتب الاهداف ترتيبا هرميا**"و المؤشر(17) والذي مفاده:"**يصيغ الأهداف الاجرائية بدقة** " ،والمؤشر(22) بنسبة تكررا9.37% والذي مفاده:"**ينطلق من وضعية ادماج عند بداية كل درس**"

جدول رقم(64): السلوكات المرصودة للاستاذ5.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءةمنهجية	المؤشر15	9	%10.22
	المؤشر16	9	%10.22
	المؤشر17	9	%10.22
	المؤشر18	9	%10.22
	المؤشر19	9	%10.22
	المؤشر20	8	%9.09
	المؤشر21	9	%10.22
	المؤشر22	9	%10.22
	المؤشر23	9	%10.22
	المؤشر24	8	%9.09
	المجموع	88	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.09-10.22)% ماعدا المؤشر(20) الذي مفاده: "**يحدد الوسائل التعليمية على السبورة**"والمؤشر(24)الذي مفاده: "**يختبر الوضعيات التقويمية بحيث تمكن التلميذ من استثمار مكتسباته**" حيث بلغت نسبة تكرارهما للسلوك9.09%

جدول رقم(65): السلوكات المرصودة للاستاذ6.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	8	%8.87
	المؤشر16	8	%8.87
	المؤشر17	9	%11.11
	المؤشر18	9	%11.11
	المؤشر19	9	%11.11
	المؤشر20	7	%8.64
	المؤشر21	7	%8.64
	المؤشر22	8	%8.87
	المؤشر23	8	%8.87
	المؤشر24	8	%8.87
	المجموع	81	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (8.87-11.11)%.

جدول رقم(66): السلوكات المرصودة للاستاذ7.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	7	%8.86
	المؤشر16	6	%7.59
	المؤشر17	9	%11.39
	المؤشر18	8	%10.12
	المؤشر19	6	%7.59

	المؤشر20	8	%10.12
	المؤشر21	9	%11.39
	المؤشر22	9	%11.39
	المؤشر23	9	%11.39
	المؤشر24	8	%10.12
	المجموع	79	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (7.59- 10.12-11.39)%، عدا المؤشر (15) والذي مفاده:"**يحدد الكفاءة القاعدية على السبورة**" بنسبة تكرار8.86% والمؤشر (16) والذي مفاده:"**يرتب الاهداف ترتيبا هرميا**" بنسبة تكرار7.59%.

جدول رقم(67): السلوكات المرصودة للاستاذ8.

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	8	%9.30
	المؤشر16	7	%8.13
	المؤشر17	9	%10.46
	المؤشر18	9	%10.46
	المؤشر19	9	%10.46
	المؤشر20	9	%10.46
	المؤشر21	8	%9.30
	المؤشر22	9	%10.46
	المؤشر23	9	%10.46
	المؤشر24	9	%10.46
	المجموع	86	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية تم تسجيلها بتكرار 10.46%، عدا المؤشر (16) والذي مفاده:"**يرتب الاهداف ترتيبا هرميا**" بنسبة تكرار 8.13%.

جدول رقم(68): السلوكات المرصودة للاستاذ9.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	7	%9.72
	المؤشر16	6	%8.33
	المؤشر17	6	%8.33
	المؤشر18	7	%9.72
	المؤشر19	9	%12.5
	المؤشر20	9	%12.5
	المؤشر21	9	%12.5
	المؤشر22	6	%8.33
	المؤشر23	7	%9.72
	المؤشر24	6	%8.33
	المجموع	72	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (8.33- 9.72 -12.5)%، عدا المؤشر (16) والذي مفاده:"**يرتب الاهداف ترتيبا هرميا**" والمؤشر (17) والذي مفاده:"**يصيغ الاهداف الاجرائية بدقة** " والمؤشر(22) والذي مفاده:"**ينطلق من وضعية ادماج عند بداية كل درس**" بنسبة تكرار لهما 8.33%.

جدول رقم(69): السلوكات المرصودة للاستاذ10.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	8	%10.95
	المؤشر16	1	%1.36
	المؤش17	2	%2.73
	المؤشر18	9	%12.32
	المؤشر19	9	%12.32
	المؤشر20	9	%12.32
	المؤشر21	9	%12.32
	المؤشر22	8	%10.95
	المؤشر23	9	%12.32
	المؤشر24	9	%12.32
	المجموع	73	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (10.95-12.32)%، عدا المؤشر (16) والذي مفاده:"**يرتب الاهداف ترتيبا هرميا**" بنسبة تكرار1.36% والمؤشر (17) والذي مفاده:"**يصيغ الاهداف الاجرائية بدقة** " بنسبة تكرار2.73%.

جدول رقم(70): السلوكات المرصودة للاستاذ11.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	6	%7.31
	المؤشر16	9	%10.97
	المؤشر17	9	%10.97
	المؤشر18	9	%10.97

	المؤشر19	8	%9.75
	المؤشر20	8	%9.75
	المؤشر21	8	%9.75
	المؤشر22	8	%9.75
	المؤشر23	8	%9.75
	المؤشر24	9	%10.97
	المجموع	82	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.75-10.97)%، عدا المؤشر (15) والذي مفاده:"**يحدد الكفاءة القاعدية على السبورة**" بنسبة تكرار 7.31% .

جدول رقم(71): السلوكات المرصودة للاستاذ12.

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%10.46
	المؤشر16	8	%9.30
	المؤشر17	8	%9.30
	المؤشر18	9	%10.46
	المؤشر19	9	%10.46
	المؤشر20	8	%9.30
	المؤشر21	9	%10.46
	المؤشر22	9	%10.46
	المؤشر23	8	%9.30
	المؤشر24	9	%10.46
	المجموع	86	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.30-10.46)%.

جدول رقم(72): السلوكات المرصودة للاستاذ13.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%12
	المؤشر16	6	%8
	المؤشر17	8	%10.66
	المؤشر18	8	%10.66
	المؤشر19	5	%6.66
	المؤشر20	8	%10.66
	المؤشر21	9	%12
	المؤشر22	9	%12
	المؤشر23	7	%9.33
	المؤشر24	6	%8
	المجموع	75	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (8-12- 10.66)%، عدا المؤشر (16) والذي مفاده:"**يرتب الاهداف ترتيبا هرميا**" بنسبة تكرار8% والمؤشر (19) والذي مفاده:"**ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لاهداف الدرس** " بنسبة تكرار6.66%وكذلك المؤشر(24) حيث بلغت نسبة المؤشر8 %.

جدول رقم(73): السلوكات المرصودة للاستاذ14.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	5	%8.77
	المؤشر16	9	%15.78
	المؤشر17	7	%12.28
	المؤشر18	5	%8.77
	المؤشر19	8	%14.03
	المؤشر20	8	%14.03
	المؤشر21	7	%12.28
	المؤشر22	1	%1.75
	المؤشر23	4	%7.01
	المؤشر24	3	%5.26
	المجموع	57	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (8.77-12.28-14.03)%، عدا المؤشر (15) والذي مفاده:"**يحدد الكفاءة القاعدية على السبورة**"والمؤشر(18) والذي مفاده:"**يضع مؤشرات لكل كفاءة**" بنسبة تكرار لهما 8.77% وكذلك المؤشر(22) والذي مفاده"**ينطلق من وضعية ادماج عند بداية كل درس**" حيث بلغت نسبة المؤشر1.75 % وكذلك المؤشر(23) والذي مفاده " **يقوم باعداد أسئلة في صورة انجازات سريعة**" بنسبة تكرار 7.01% وأخيرا المؤشر (24) والذي مفاده"**يختبر الوضعيات التقويمية بحيث تمكن التلميذ من استثمار مكتسباته**" بنسبة تكرار5.26%.

جدول رقم(74): السلوكات المرصودة للاستاذ15.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%11.25
	المؤشر16	9	%11.25
	المؤشر17	9	%11.25
	المؤشر18	9	%11.25
	المؤشر19	6	%7.5
	المؤشر20	9	%11.25
	المؤشر21	6	%7.5
	المؤشر22	9	%11.25
	المؤشر23	6	%7.5
	المؤشر24	8	%10
	المجموع	80	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (7.5-11.25)%، عدا المؤشر (19) والذي مفاده:"**ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس**"والمؤشر(21) والذي مفاده:"**يضع مؤشرات لكل كفاءة**" وكذلك المؤشر(23) والذي مفاده " **يقوم باعداد أسئلة في صورة انجازات سريعة**"بنسبة تكرار لهما 7.5%.

3 – عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة: محور الكفاءة السلوكية:

جدول رقم(75):السلوكات المرصودة للاستاذ1.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءةسلوكية	المؤشر25	8	%40
	المؤشر26	9	%45
	المؤشر27	3	%15
	المجموع	20	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (40–45)% في المؤشر (25) والذي مفاده"**يطلب من التلاميذ القيام بواجبات منزلية**" والمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**"، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار15%.

جدول رقم(76): السلوكات المرصودة للاستاذ2.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%60
	المؤشر26	4	%26.66
	المؤشر27	2	%13.33
	المجموع	15	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (60– 26–27)%عداالمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**" قدرت نسبة تكراره26.66%، والمؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار13.33 %.

جدول رقم(77): السلوكات المرصودة للاستاذ3.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	7	%41.17
	المؤشر26	7	%41.17
	المؤشر27	3	%17.64
	المجموع	17	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار نسبته بين 41.17%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 17.64%.

جدول رقم(78): السلوكات المرصودة للاستاذ4.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%39.13
	المؤشر26	9	%39.13
	المؤشر27	5	%21.73
	المجموع	23	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار نسبته 39.13 %، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 21.73%.

جدولرقم(79): السلوكات المرصودة للاستاذ5.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	7	%41.17
	المؤشر26	8	%47.05
	المؤشر27	2	%11.76
	المجموع	17	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (41.17-47.05)%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار11.76%.

جدول رقم(80): السلوكات المرصودة للاستاذ6.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	8	%50
	المؤشر26	6	%37.5
	المؤشر27	2	%12.5
	المجموع	16	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (37-50)%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار12.5%.

جدول رقم(81): السلوكات المرصودة للاستاذ7.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	8	%34.78
	المؤشر26	9	%39.13
	المؤشر27	6	%26.08
	المجموع	23	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (34.78 – 39.13)% للمؤشر(25) و(26)، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار26.08%.

جدول رقم(82): السلوكات المرصودة للاستاذ8.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	8	%33.33
	المؤشر26	9	%37.5
	المؤشر27	7	%29.16
	المجموع	24	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (33.33–37.5)%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار26.16%.

جدول رقم(83): السلوكات المرصودة للاستاذ9.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	8	%38.09
	المؤشر26	7	%33.33
	المؤشر27	6	%28.57
	المجموع	21	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (38.09–33.33)%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 28.57%.

جدول رقم(84): السلوكات المرصودة للاستاذ10.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%33.33
	المؤشر26	9	%33.33
	المؤشر27	9	%33.33
	المجموع	27	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بنفس تكرار السلوك حيث قدرت نسبته 33.33%.

جدول رقم(85): السلوكات المرصودة للاستاذ11.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%36
	المؤشر26	8	%32
	المؤشر27	8	%32
	المجموع	25	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بنفس تكرارفي المؤشرين (26) و(27) حيث قدرت النسبة ب 32%.

جدول رقم(86): السلوكات المرصودة للاستاذ12.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%42.85
	المؤشر26	8	%38.09
	المؤشر27	4	%19.04
	المجموع	21	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (38.09–42.85)%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار19.04%.

جدول رقم(87): السلوكات المرصودة للاستاذ13.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%42.85
	المؤشر26	%9	%42.85
	المؤشر27	3	%14.28
	المجموع	21	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بنفس التكرار والذي قدرت نسبته 42.85%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 14.28%.

جدول رقم(88): السلوكات المرصودة للاستاذ14.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	8	%40
	المؤشر26	8	%40
	المؤشر27	4	%20
	المجموع	20	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بنفس التكرار والذي قدرت نسبته 40%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 20%.

جدول رقم(89): السلوكات المرصودة للاستاذ15.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%37.5
	المؤشر26	9	%37.5
	المؤشر27	6	%25
	المجموع	24	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بنفس التكرار والذي قدرت نسبته 37.5%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 25%.

❖ **مادة الاجتماعيات.**

1. عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة :الكفاءة المعرفية:

جدول رقم(90): السلوكات المرصودة للاستاذ (1).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	3	2.58%
	المؤشر2	9	7.75%
	المؤشر3	9	7.75%
	المؤشر4	9	7.75%
	المؤشر5	9	7.75%
	المؤشر6	9	7.75%
	المؤشر7	6	5.17%
	المؤشر8	9	7.75%
	المؤشر9	8	6.89%

	المؤشر10	9	7.75%
	المؤشر11	9	7.75%
	المؤشر12	9	7.75%
	المؤشر13	9	7.75%
	المؤشر14	9	7.75%
	المجموع	116	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار نسبته 7.75%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 2.65% والمؤشر(7) والذي مفاده "**يناقش تعلمات كل تلميذ**"بتكرار نسبته 5.17 %والمؤشر(9) والذي مفاده "**يطلب من التلاميذ تقديم أمثلة حول موضوع الدرس** "بتكرار نسبته 6.89%.

جدول رقم(91): السلوكات المرصودة للاستاذ (2).

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	2	1.76%
	المؤشر2	9	7.96%
	المؤشر3	9	7.96%
	المؤشر4	9	7.96%
	المؤشر5	8	7.07%
	المؤشر6	9	7.96%
	المؤشر7	9	7.96%
	المؤشر8	9	7.96%
	المؤشر9	8	7.07%
	المؤشر10	9	7.96%
	المؤشر11	9	7.96%

	المؤشر12	9	7.96%
	المؤشر13	8	7.07%
	المؤشر14	6	5.30%
	المجموع	113	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية تم تسجيلها بتكرار نسبته % 7.96، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 1.76% والمؤشر(14) والذي مفاده "**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**"بتكرار نسبته 5.30 %.

جدول رقم(92): السلوكات المرصودة للاستاذ (3).

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	3	2.77%
	المؤشر2	9	8.33%
	المؤشر3	8	7.40%
	المؤشر4	9	8.33%
	المؤشر5	9	8.33%
	المؤشر6	9	8.33%
	المؤشر7	3	2.77%
	المؤشر8	9	8.33%
	المؤشر9	9	8.33%
	المؤشر10	9	8.33%
	المؤشر11	9	8.33%
	المؤشر12	9	8.33%
	المؤشر13	7	6.48%
	المؤشر14	6	5.55%
	المجموع	108	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 8.33%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 2.77%، وكذلك المؤشر (07) والذي مفاده"**يناقشتعلمات كل تلميذ**"حيث بلغت نسبة تكراره 2.77% والمؤشر(14) والذي مفاده "**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**"بتكرار نسبته 5.55%.

جدول رقم(93): السلوكات المرصودة للاستاذ (4).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	3	2.58%
	المؤشر2	9	7.75%
	المؤشر3	9	7.75%
	المؤشر4	9	7.75%
	المؤشر5	5	4.31%
	المؤشر6	5	4.31%
	المؤشر7	9	7.75%
	المؤشر8	9	7.75%
	المؤشر9	9	7.75%
	المؤشر10	9	7.75%
	المؤشر11	9	7.75%
	المؤشر12	9	7.75%
	المؤشر13	9	7.75%
	المؤشر14	9	7.75%
	المجموع	116	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 7.75%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك2.58%، وكذلك المؤشر (05) والذي مفاده"**يترك المجال للمناقشة الجماعية**"والمؤشر (06) والذي مفاده "**يمهد للدرس عن طريق سؤال**"حيث بلغت نسبة تكرارهما4.31%.

جدول رقم(94): السلوكات المرصودة للاستاذ (5).

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	3	2.83%
	المؤشر2	9	8.49%
	المؤشر3	9	8.49%
	المؤشر4	9	8.49%
	المؤشر5	9	8.49%
	المؤشر6	9	8.49%
	المؤشر7	9	8.49%
	المؤشر8	7	6.60%
	المؤشر9	6	5.66%
	المؤشر10	9	8.49%
	المؤشر11	9	8.49%
	المؤشر12	9	8.49%
	المؤشر13	8	7.54%
	المؤشر14	1	0.94%
	المجموع	106	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 8.49%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار

السلوك 2.83 %، وكذلك المؤشر (08) والذي مفاده"**يقوم بتنويع الأسئلة شفوية – كتابية**"حيث بلغت نسبة تكراره 6.60% والمؤشر(09) والذي مفاده "**يطلب من التلاميذ تقديم أمثلة حول موضوع الدرس**"بتكرار نسبته 5.66%، وكذلك المؤشر(14) والذي مفاده"**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**"بتكرار نسبته 0.94 %.

جدول رقم(95): السلوكات المرصودة للاستاذ (6).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	1	0.89%
	المؤشر2	9	8.03%
	المؤشر3	9	8.03%
	المؤشر4	9	8.03%
	المؤشر5	7	6.25%
	المؤشر6	9	8.03%
	المؤشر7	6	5.35%
	المؤشر8	9	8.03%
	المؤشر9	8	7.14%
	المؤشر10	9	8.03%
	المؤشر11	9	8.03%
	المؤشر12	9	8.03%
	المؤشر13	9	8.03%
	المؤشر14	9	8.03%
	المجموع	112	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 8.03%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار

السلوك 0.89%، وكذلك المؤشر (07) والذي مفاده"**يناقشتعلمات كل تلميذ**"حيث بلغت نسبة تكراره 5.35%.

جدول رقم(96): السلوكات المرصودة للاستاذ (7).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	1	0.93%
	المؤشر2	9	8.41%
	المؤشر3	9	8.41%
	المؤشر4	8	7.47%
	المؤشر5	9	8.41%
	المؤشر6	9	8.41%
	المؤشر7	8	7.47%
	المؤشر8	8	7.47%
	المؤشر9	7	6.54%
	المؤشر10	9	8.41%
	المؤشر11	9	8.41%
	المؤشر12	9	8.41%
	المؤشر13	5	4.67%
	المؤشر14	7	6.54%
	المجموع	107	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 8.41%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 0.93 %، وكذلك المؤشر (09) والذي مفاده"**يطلب من التلاميذ تقديم أمثلة لموضوع الدرس**"حيث بلغت نسبة تكراره 6.54% ، أما المؤشر (13) والذي مفاده"**ينطلق من وضعية مشكل لبناء**

التعلمات" فقد قدرت نسبة تكراره 4.67% والمؤشر(14) والذي مفاده "**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**"بتكرار نسبته 6.54%

جدول رقم(97): السلوكات المرصودة للاستاذ (8).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	2	2.22%
	المؤشر2	7	7.77%
	المؤشر3	7	7.77%
	المؤشر4	8	8.88%
	المؤشر5	5	5.55%
	المؤشر6	8	8.88%
	المؤشر7	8	8.88%
	المؤشر8	7	7.77%
	المؤشر9	8	8.88%
	المؤشر10	9	10%
	المؤشر11	9	10%
	المؤشر12	8	8.88%
	المؤشر13	3	3.33%
	المؤشر14	1	1.11%
	المجموع	90	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها تراوحت مابين(7.77-8.88- 10)%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 2.22 %، وكذلك المؤشر (05) والذي مفاده"**يترك المجال للمناقشة الجماعية**"حيث بلغت نسبة تكراره 5.55%،أما المؤشر(13) والذي مفاده"**ينطلق من وضعية مشكلة لبناء**

التعلمات الجديدة" فقد بلغت نسبة تكراره3.33%والمؤشر(14) والذي مفاده "**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**"بتكرار نسبته 1.11%

جدول رقم(98): السلوكات المرصودة للاستاذ (9).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	3	2.63%
	المؤشر2	9	7.89%
	المؤشر3	9	7.89%
	المؤشر4	8	7.01%
	المؤشر5	9	7.89%
	المؤشر6	9	7.89%
	المؤشر7	4	3.5%
	المؤشر8	9	7.89%
	المؤشر9	9	7.89%
	المؤشر10	9	7.89%
	المؤشر11	9	7.89%
	المؤشر12	9	7.89%
	المؤشر13	9	7.89%
	المؤشر14	9	7.89%
	المجموع	114	% 100

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 7.89، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 2.77%، وكذلك المؤشر (07) والذي مفاده"**يناقشتعلمات كل تلميذ**"حيث بلغت نسبة تكراره 3.5%.

جدول رقم(99): السلوكات المرصودة للاستاذ (10).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	0	0%
	المؤشر2	9	8.49%
	المؤشر3	8	7.54%
	المؤشر4	9	8.49%
	المؤشر5	9	8.49%
	المؤشر6	9	8.49%
	المؤشر7	8	7.54%
	المؤشر8	8	7.54%
	المؤشر9	7	6.60%
	المؤشر10	9	8.49%
	المؤشر11	9	8.49%
	المؤشر12	8	7.54%
	المؤشر13	5	4.71%
	المؤشر14	8	7.54%
	المجموع	106	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 8.49%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** "حيث لم نسجل أي ملاحظة للسلوك ، وكذلك المؤشر (09) والذي مفاده"**يطلب من التلاميذ تقديم أمثلة حول موضوع الدرس**"حيث بلغت نسبة تكراره 6.60% والمؤشر(13) والذي مفاده "**ينطلق من وضعية ادماج لبناء التعلمات**"بتكرار نسبته 4.71 %.

جدول رقم(100): السلوكات المرصودة للاستاذ (11).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	3	2.58%
	المؤشر2	8	6.89%
	المؤشر3	9	7.75%
	المؤشر4	9	7.75%
	المؤشر5	8	6.89%
	المؤشر6	9	7.75%
	المؤشر7	7	6.03%
	المؤشر8	9	7.75%
	المؤشر9	9	7.75%
	المؤشر10	9	7.75%
	المؤشر11	9	7.75%
	المؤشر12	9	7.75%
	المؤشر13	9	7.75%
	المؤشر14	9	7.75%
	المجموع	116	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 7.75%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 2.58 %.

جدول رقم(101): السلوكات المرصودة للاستاذ (12).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	5	4.13%
	المؤشر2	9	7.43%
	المؤشر3	9	7.43%
	المؤشر4	9	7.43%
	المؤشر5	9	7.43%
	المؤشر6	9	7.73%
	المؤشر7	9	7.43%
	المؤشر8	9	7.43%
	المؤشر9	9	7.43%
	المؤشر10	9	7.43%
	المؤشر11	9	7.43%
	المؤشر12	9	7.43%
	المؤشر13	9	7.43%
	المؤشر14	8	6.61%
	المجموع	121	100%

التعليق::نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 7.43%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 4.13 %.

جدول رقم(102): السلوكات المرصودة للاستاذ (13).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	3	2.70%
	المؤشر2	9	8.10%
	المؤشر3	9	8.10%
	المؤشر4	9	8.10%
	المؤشر5	8	7.20%
	المؤشر6	9	8.10%
	المؤشر7	9	8.10%
	المؤشر8	9	8.10%
	المؤشر9	8	7.20%
	المؤشر10	9	8.10%
	المؤشر11	9	8.10%
	المؤشر12	9	8.10%
	المؤشر13	8	7.20%
	المؤشر14	3	2.70%
	المجموع	111	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها نسبته 8.10%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 2.70 %.

جدول رقم(103): السلوكات المرصودة للاستاذ (14).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	1	0.94%
	المؤشر2	9	8.49%
	المؤشر3	9	8.49%
	المؤشر4	8	7.54%
	المؤشر5	8	7.54%
	المؤشر6	9	8.49%
	المؤشر7	8	7.54%
	المؤشر8	8	7.54%
	المؤشر9	7	6.60%
	المؤشر10	9	8.49%
	المؤشر11	9	8.49%
	المؤشر12	9	8.49%
	المؤشر13	6	5.66%
	المؤشر14	6	5.66%
	المجموع	106	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها حيث تراوحت مابين (7.54-8.49)%، عدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 0.94 % وكذلك بلغت نسبة تكرار المؤشر(13) و(14) 5.66 % والذي مفاده " **ينطلق من وضعية مشكلة لبناء التعلمات**"و"**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**" على التوالي.

جدول رقم(104): السلوكات المرصودة للاستاذ (15).

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
الكفاءة المعرفية	المؤشر1	3	2.60%
	المؤشر2	9	7.82%
	المؤشر3	9	7.82%
	المؤشر4	9	7.82%
	المؤشر5	9	7.82%
	المؤشر6	9	7.82%
	المؤشر7	4	3.47%
	المؤشر8	9	7.82%
	المؤشر9	9	7.82%
	المؤشر10	9	7.82%
	المؤشر11	9	7.82%
	المؤشر12	9	7.82%
	المؤشر13	9	7.82%
	المؤشر14	9	7.82%
	المجموع	115	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المعرفية التي تم تسجيلها حيث بلغت 7.82%، ماعدا المؤشر (01) و الذي مفاده " **الانطلاق من أخطاء التلميذ** " اين بلغت نسبة تكرار السلوك 2.60%.

2 – عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة : الكفاءة المنهجية:

جدول رقم(105): السلوكات المرصودة للاستاذ1.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	8	10%
	المؤشر16	8	10%
	المؤشر17	8	10%
	المؤشر18	9	11.25%
	المؤشر19	5	6.25%
	المؤشر20	7	8.75%
	المؤشر21	8	10%
	المؤشر22	9	11.25%
	المؤشر23	9	11.25%
	المؤشر24	9	11.25%
	المجموع	80	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (10–11.25)% ماعدا المؤشر(19)والذي مفاده: "**ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 6.25%، أما المؤشر(20) والذي مفاده **ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس** بنسبة تكرار8.75%.

جدول رقم(106): السلوكات المرصودة للاستاذ2.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	10.58%
	المؤشر16	9	10.58%
	المؤشر17	9	10.58%
	المؤشر18	9	10.58%
	المؤشر19	8	9.41%
	المؤشر20	9	10.58%
	المؤشر21	6	7.05%
	المؤشر22	9	10.58%
	المؤشر23	8	9.41%
	المؤشر24	9	10.58%
	المجموع	85	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار نسبته 10.58% ماعدا المؤشر(21)والذي مفاده: "**ينجز أنشطة تقويمية متنوعة**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 7.05%.

جدول رقم(107): السلوكات المرصودة للاستاذ3.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	10.71%
	المؤشر16	9	10.71%
	المؤشر17	9	10.71%
	المؤشر18	9	10.71%
	المؤشر19	7	8.33%
	المؤشر20	9	10.71%
	المؤشر21	8	9.52%
	المؤشر22	9	10.71%
	المؤشر23	9	10.71%
	المؤشر24	6	7.14%
	المجموع	84	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار نسبته 10.71% ماعدا المؤشر(19)والذي مفاده: "**ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 8.33%، أما المؤشر(24) والذي مفاده "**يختبر الوضعيات التقويمية بحيث تمكن التلميذ من استثمار مكتسباته**"بنسبة تكرار 7.14%

جدول رقم(108): السلوكات المرصودة للاستاذ4.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%10
	المؤشر16	9	%10
	المؤشر17	9	%10
	المؤشر18	9	%10
	المؤشر19	9	%10
	المؤشر20	9	%10
	المؤشر21	9	%10
	المؤشر22	9	%10
	المؤشر23	9	%10
	المؤشر24	9	%10
	المجموع	90	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار قدرت نسبته10% .

جدول رقم(109): السلوكات المرصودة للاستاذ5.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	4	%5.71
	المؤشر16	9	%12.85
	المؤشر17	9	%12.85
	المؤشر18	9	%12.85
	المؤشر19	8	%11.42

	المؤشر20	7	%10
	المؤشر21	9	%12.85
	المؤشر22	2	%2.85
	المؤشر23	7	%10
	المؤشر24	6	%8.57
	المجموع	70	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (10-11.42- 12.85)% ماعدا المؤشر(15)والذي مفاده: "**يحدد الكفاءة القاعدية على السبورة**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 5.71%، أما المؤشر(22) والذي مفاده "**ينطلق من وضعية ادماج عند بداية كل درس**" بنسبة تكرار2.85%، والمؤشر(24) والذي مفاده "**يختبر الوضعيات التقويمية بحيث تمكن التلميذ من استثمار مكتسباته**"بنسبة تكرار 8.57%.

جدول رقم(110): السلوكات المرصودة للاستاذ6.

	المؤشرات	**السلوكات المرصودة**	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءةمنهجية	المؤشر15	9	%11.53
	المؤشر16	9	%11.53
	المؤشر17	9	%11.53
	المؤشر18	9	%11.53
	المؤشر19	5	%6.41
	المؤشر20	9	%11.53
	المؤشر21	5	%6.41
	المؤشر22	9	%11.53
	المؤشر23	7	%8.97
	المؤشر24	7	%8.97
	المجموع	78	100%

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار قدرت نسبته 11.53 % ماعدا المؤشر(19)والذي مفاده: "**ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس**" والمؤشر(21) والذي مفاده "**ينجز أنشطة تقويمية متنوعة** " بنسبة تكرار 6.41% لكلاهما.

جدول رقم(111): السلوكات المرصودة للاستاذ7.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	8	%10.52
	المؤشر16	7	%9.21
	المؤشر17	8	%10.52
	المؤشر18	8	%10.52
	المؤشر19	8	%10.52
	المؤشر20	8	%10.52
	المؤشر21	8	%10.25
	المؤشر22	7	%9.21
	المؤشر23	6	%7.89
	المؤشر24	8	%10.52
	المجموع	76	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار نسبته 10.52% ماعدا المؤشر(23)والذي مفاده: "**يقوم باعدادأسئلة في صورة انجازات سريعة**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 7.89%.

جدول رقم(112): السلوكات المرصودة للاستاذ8.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	3	%4.68
	المؤشر16	7	%10.39
	المؤشر17	7	%10.39
	المؤشر18	7	%10.39
	المؤشر19	7	%10.39
	المؤشر20	8	%12.5
	المؤشر21	8	%12.5
	المؤشر22	4	%6.25
	المؤشر23	6	%9.37
	المؤشر24	7	%10.39
	المجموع	64	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (10.39-12.5)% ماعدا المؤشر(15)والذي مفاده: "**يحدد الكفاءة القاعدية على السبورة**" حيث بلغت نسبة تكرار السلوك 4.68%، أما المؤشر(22) والذي مفاده "**ينطلق من وضعية ادماج عند بداية كل درس**" بنسبة تكرار6.25%، والمؤشر(23) والذي مفاده "**يقوم باعدادأسئلة في صورة أنجازات سريعة** "بنسبة تكرار 9.37%.

جدول رقم(113): السلوكات المرصودة للاستاذ9.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	7	%9.58
	المؤشر16	6	%8.21
	المؤشر17	7	%9.58
	المؤشر18	9	%12.32
	المؤشر19	6	%8.21
	المؤشر20	7	%9.58
	المؤشر21	8	%10.95
	المؤشر22	8	%10.95
	المؤشر23	8	%10.95
	المؤشر24	7	%9.58
	المجموع	73	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.58-10.95- 12.32)% ماعدا المؤشر(16)والذي مفاده: "**يرتب الاهداف ترتيبا هرميا**" %، المؤشر(19) والذي مفاده "**ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس**" حيث بلغت نسبة تكرارهما بنسبة تكرار 8.21% .

جدول رقم(114): السلوكات المرصودة للاستاذ10.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	4	%6.5
	المؤشر16	5	%8.19
	المؤشر17	7	% 11.47
	المؤشر18	7	%11.47
	المؤشر19	8	%13.11
	المؤشر20	4	%6.55
	المؤشر21	8	%13.11
	المؤشر22	5	%8.19
	المؤشر23	6	%9.83
	المؤشر24	7	%11.47
	المجموع	61	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (11.47-13.11)% ماعدا المؤشر(15)والذي مفاده: "**يحدد الكفاءة القاعدية على السبورة**" 6.5%،أماالمؤشر(16) والذي مفاده "**يرتب الاهداف ترتيبا هرميا**" حيث بلغت نسبة تكراره 8.19% ، في حين قدرت نسبة تكرار المؤشر(20) 6.55% والذي مفاده "**يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس**"والمؤشر (22) والذي مفاده "**ينطلق من وضعية ادماج عند بداية كل درس**" بنسبة تكرار8.19% وكذلك المؤشر(23) والذي مفاده" **يقوم باعداد أسئلة في صورة انجازات سريعة**"بنسبة تكرار9.83%.

جدول رقم(115): السلوكات المرصودة للاستاذ11.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%10.84
	المؤشر16	9	%10.84
	المؤشر17	8	%9.63
	المؤشر18	9	%10.84
	المؤشر19	7	%8.43
	المؤشر20	9	%10.84
	المؤشر21	8	%9.63
	المؤشر22	8	%9.63
	المؤشر23	8	%9.63
	المؤشر24	8	%9.63
	المجموع	83	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.63-10.84)% ماعدا المؤشر(19)والذي مفاده: "**ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس**" 8.43 %.

جدول رقم(116): السلوكات المرصودة للاستاذ12.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%10.58
	المؤشر16	9	%10.58
	المؤشر17	8	%9.41
	المؤشر18	8	%9.41
	المؤشر19	8	%9.41
	المؤشر20	9	%10.58
	المؤشر21	7	%8.23
	المؤشر22	9	%10.58
	المؤشر23	9	%10.58
	المؤشر24	9	%10.58
	المجموع	85	%100

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.41-10.58)% ماعدا المؤشر(21)والذي مفاده: "**ينجز أنشطة تقويمية متنوعة**" بتكرار نسبته 8.23 %.

جدول رقم(117): السلوكات المرصودة للاستاذ13.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%11.11
	المؤشر16	8	%9.87
	المؤشر17	8	%9.87
	المؤشر18	9	%11.11
	المؤشر19	8	%9.87
	المؤشر20	7	%8.64
	المؤشر21	8	%9.87
	المؤشر22	8	%9.87
	المؤشر23	7	%8.64
	المؤشر24	9	%11.11
	المجموع	81	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.87-11.11)% ماعدا المؤشر(20)والذي مفاده: "**يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس** "والمؤشر(23) والذي مفاده "**يقوم باعداد أسئلة في صورة انجازات سريعة**" حيث بلغت نسبة تكرارهما8.64 %.

جدول رقم(118): السلوكات المرصودة للاستاذ14.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	8	%12.5
	المؤشر16	7	%9.45
	المؤشر17	8	%12.5
	المؤشر18	8	%12.5
	المؤشر19	8	%12.5
	المؤشر20	7	%9.45
	المؤشر21	8	%12.5
	المؤشر22	6	%8.10
	المؤشر23	6	%8.10
	المؤشر24	8	%12.5
	المجموع	74	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (9.45-12.5)% ماعدا المؤشر (22) والذي مفاده "**ينطلق من وضعية ادماج عند بداية كل درس**" وكذلك المؤشر(23) والذي مفاده" **يقوم باعداد أسئلة في صورة انجازات سريعة**"بنسبة تكرارلهما8.10 %.

جدول رقم(119): السلوكات المرصودة للاستاذ15.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة منهجية	المؤشر15	9	%10.34
	المؤشر16	9	%10.34
	المؤشر17	9	%10.34
	المؤشر18	9	%10.34
	المؤشر19	8	%9.19
	المؤشر20	8	%9.19
	المؤشر21	8	%9.19
	المؤشر22	9	%10.3
	المؤشر23	9	%10.34
	المؤشر24	9	%10.34
	المجموع	87	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة المنهجية الذي تم تسجيلها بتكرار نسبته 10.34%.

3-عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة :الكفاءة السلوكية:

جدول رقم(120): السلوكات المرصودة للاستاذ1.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءةسلوكية	المؤشر25	9	%33.33
	المؤشر26	9	%33.33
	المؤشر27	9	%33.33
	المجموع	27	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار قدرت نسبته33.33%.

جدول رقم(121): السلوكات المرصودة للاستاذ2.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	7	%41.17
	المؤشر26	6	%35.29
	المؤشر27	4	%23.52
	المجموع	17	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (41.17-35.29)%في المؤشر (25) والذي مفاده"**يطلب من التلاميذ القيام بواجبات منزلية**" والمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**"، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار23.52%.

جدول رقم(122): السلوكات المرصودة للاستاذ3.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%52.94
	المؤشر26	5	%29.41
	المؤشر27	3	%17.64
	المجموع	17	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار نسبته 52.94%عداالمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**"بتكرار نسبته 29.41 %، والمؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 17.64%.

جدول رقم(123): السلوكات المرصودة للاستاذ4.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%33.33
	المؤشر26	9	%33.33
	المؤشر27	9	%33.33
	المجموع	27	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار قدرت نسبته33.33%.

جدول رقم(124): السلوكات المرصودة للاستاذ5.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%42.85
	المؤشر26	8	%38.09
	المؤشر27	4	%19.04
	المجموع	21	%100

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار نسبته 42.85%للمؤشر (25) والذي مفاده"**يطلب من التلاميذ القيام بواجبات منزلية**" %والمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**"بتكرار نسبته 38.09%، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**"بنسبةتكرار 19.04%.

جدول رقم(125): السلوكات المرصودة للاستاذ6.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%33.33
	المؤشر26	9	%33.33
	المؤشر27	9	%33.33
	المجموع	27	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار قدرت نسبته33.33%.

جدول رقم(126): السلوكات المرصودة للاستاذ7.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	7	%38.88
	المؤشر26	7	%38.88
	المؤشر27	4	%22.22
	المجموع	18	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكيةتم تسجيلها بتكرار 38.88% ، ماعدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 22.22 %.

جدول رقم(127): السلوكات المرصودة للاستاذ8.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	8	%42.10
	المؤشر26	8	%42.10
	المؤشر27	3	%15.78
	المجموع	19	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار 42.10%، ماعدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 15.78%.

جدول رقم(128): السلوكات المرصودة للاستاذ9.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%52.94
	المؤشر26	6	%35.29
	المؤشر27	2	%11.76
	المجموع	17	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار 52.94%، ماعداالمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**"، بنسبة تكرار35.29 %والمؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 11.76 %.

جدول رقم(129): السلوكات المرصودة للاستاذ10.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	7	%46.66
	المؤشر26	7	%46.66
	المؤشر27	1	%6.66
	المجموع	15	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار 46.66%، في المؤشر (25) والذي مفاده"**يطلب من التلاميذ القيام بواجبات منزلية**" والمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**"، ماعدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 6.66 %.

جدول رقم(130): السلوكات المرصودة للاستاذ11.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%33.33
	المؤشر26	9	%33.33
	المؤشر27	9	%33.33
	المجموع	27	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار قدرت نسبته33.33%.

جدول رقم(131): السلوكات المرصودة للاستاذ12.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%42.85
	المؤشر26	9	%42.85
	المؤشر27	3	%14.28
	المجموع	21	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار 42.85%،ماعدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 14.28 %.

جدول رقم(132): السلوكات المرصودة للاستاذ13.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	8	%40
	المؤشر26	7	%35
	المؤشر27	5	%25
	المجموع	20	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار تباينت نسبته بين (40-35)% في المؤشر (25) والذي مفاده"**يطلب من التلاميذ القيام بواجبات منزلية**" والمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**"، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار25%.

جدول رقم(133): السلوكات المرصودة للاستاذ14.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	7	%38.88
	المؤشر26	7	%38.88
	المؤشر27	4	%22.22
	المجموع	18	100%

التعليق:نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار 38.88%في المؤشر (25) والذي مفاده"**يطلب من التلاميذ القيام بواجبات منزلية**" والمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**"، عدا المؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار22.22%.

جدول رقم(134): السلوكات المرصودة للاستاذ15.

	المؤشرات	السلوكات المرصودة	
		التكرارات	النسب المئوية
كفاءة سلوكية	المؤشر25	9	%52.94
	المؤشر26	5	%29.41
	المؤشر27	3	%17.64
	المجموع	17	100%

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلب مؤشرات الكفاءة السلوكية تم تسجيلها بتكرار 52.94 %بالنسبة للمؤشر(25)، والمؤشر(26) والذي مفاده"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس**"، بنسبة تكرار35.29 %والمؤشر (27) والذي مفاده:"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" بنسبة تكرار 17.64 %.

❖ عرض نتائج تفريغ شبكة الملاحظة الاجمالي لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات :

انطلاقا من مختلف شبكات الملاحظة لكل استاذ على حدى وفق كل مادة من المواد المعنية، نعرض في ما يلي نتائج التفريغ الاجماليلشبكة الملاحظة لكل من أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة و الاجتماعيات وفقا للانواع الثلاث للكفاءة (المعرفية، المنهجية، السلوكية) كما يلي:

1- عرض النتائج الخاصة بالكفاءة المعرفية لدىأساتذة علوم الطبيعة والحياة:

جدول (135): يبين أساليب تقويم مادة علوم الطبيعة والحياة على محور الكفاءة المعرفية

عدد الأساتذة / المؤشرات	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر1	3	2.65	2	1.81	4	3.63	5	4.18	6	5.55	1	0.96	0	0	0	0	5	4.23	1	0.90	0	0	0	0	2	1.73	2	2.27	0	0	31	1.90
المؤشر2	9	7.96	9	8.18	9	8.18	9	7.5	9	8.33	9	8.65	9	8.82	9	9	9	7.62	9	8.10	9	7.69	9	7.69	9	7.82	8	9.09	9	9	134	8.21
المؤشر3	9	7.96	9	8.18	9	8.18	9	7.5	8	7.40	9	8.65	8	7.84	6	6	9	7.62	9	8.10	9	7.69	9	7.69	9	7.82	5	5.68	6	6	123	7.57
المؤشر4	9	7.96	9	8.18	9	8.18	9	7.5	9	8.33	9	8.65	9	8.82	9	9	9	7.62	9	8.10	9	7.69	9	7.69	9	7.82	8	9.09	9	9	134	8.21
المؤشر5	8	7.07	9	8.18	9	8.18	7	7.5	9	8.33	9	8.65	6	5.88	8	8	9	7.62	9	8.10	9	7.69	9	7.69	9	7.82	7	7.95	8	8	125	7.66
المؤشر6	9	7.96	9	8.18	9	8.18	9	7.5	9	8.33	9	8.65	6	5.88	8	8	9	7.62	9	8.10	9	7.69	9	7.69	9	7.82	8	9.09	8	8	129	7.90
المؤشر7	8	7.07	0	0	9	8.18	9	7.5	8	7.40	7	6.73	9	8.82	9	9	9	7.62	8	7.20	9	7.69	9	7.69	9	7.82	6	6.81	9	9	117	7.17
المؤشر8	9	7.96	9	8.18	5	4.54	9	7.5	7	6.48	5	4.80	7	6.86	9	9	9	7.62	8	7.20	9	7.69	9	7.69	9	7.82	7	7.95	9	9	120	7.35
المؤشر9	9	7.96	9	8.18	7	6.36	9	7.5	8	7.40	9	8.65	9	8.82	8	8	9	7.62	8	7.20	9	7.69	9	7.69	8	6.65	7	7.95	8	8	126	7.72
المؤشر10	8	7.07	9	8.18	9	8.18	9	7.5	8	7.40	5	4.80	9	8.82	9	9	9	7.62	9	8.10	9	7.69	9	7.69	9	7.82	8	9.09	9	9	128	7.84
المؤشر11	9	7.96	9	8.18	9	8.18	9	7.5	6	5.55	9	8.65	9	8.82	9	9	9	7.62	9	8.10	9	7.69	9	7.69	9	7.82	8	9.09	9	9	131	8.03
المؤشر12	8	7.07	9	8.18	9	8.18	9	7.5	8	7.40	9	8.65	8	7.84	9	9	9	7.62	7	6.30	9	7.69	9	7.69	8	6.65	6	6.81	9	9	126	7.72
المؤشر13	9	7.96	9	8.18	9	8.18	9	7.5	8	7.40	8	7.69	9	8.82	5	5	9	7.62	9	8.10	9	7.69	9	7.69	8	6.65	6	6.81	5	5	121	7.41
المؤشر14	6	5.30	9	8.18	4	3.63	9	7.5	5	4.62	6	5.76	4	3.92	2	2	5	4.23	7	6.30	9	7.69	9	7.69	7	6.08	2	2.27	2	2	68	4.16
المجموع																															1613	100
النسبة المئوية للكفاءة المعرفية																															%86	

التعليق على النتائج:

يتبين من خلال الجدول أعلاهتبني أساتذة التعليم المتوسط لأساليب تقويم متنوعة في مادة علوم الطبيعة والحياة وفقا للكفاءة المعرفية من خلال جملة من المؤشرات تم تسجيل تكرار رصدها بنسب متفاوتة ، فبالنسبة للمؤشر (06) والذي مفاده :"**يمهد للدرس عن طريق سؤال**" ظهر بنسبة 7.90%مقارنة بالمؤشرات الاخرى والتي تباينت بنسب متقاربة ومتساوية في اغلب المؤشرات لكل من المؤشرات (10) والذي مفاده" **يسمح للتلميذ بالتغذية الراجعة**" بنسبة تكرار 7.84 %والمؤشرين(12):" **يتأكد من البناء الصحيح للمعارف**" و(09):""**يطلب من التلاميذ تقديم أمثلةحول موضوع الدرس**"" بنسبة تكرار7.72% لكليهما، 7.66%للمؤشر(05):"**يترك المجال للمناقشة الجماعية**" والنسبة7.57% للمؤشر (03) "**يقدم أجوبة محددة عن كيفية تصحيح المعارف**"،7.41%للمؤشر(13) :"**ينطلق من وضعية مشكل لبناء التعلمات الجديدة**"،والمؤشر (08):"**يقوم بتنويع الأسئلة المطروحة** "بنسبة تكرار 7.35%،7.17 %للمؤشر (07):"**يناقش تعلمات كل تلميذ** "، 8.03% للمؤشر (11):"**يشجع التلاميذ على المشاركة أثناء القسم** "،8.21%للمؤشرين(02) :"**يحدد نقطة انطلاق الدرس** " والمؤشر(04) "**يشخص المكتسبات القبلية عند بداية كل درس**"، أما بالنسبة للمؤشر (14) والذي مفاده :"**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة** " فإننا سجلنا نسبة تكرارا 4.16%، ليظهر المؤشر (01) بنسبة تكرار 1.68 %والذي مفاده :"**ينطلق من أخطاء التلميذ** ".

2- عرض النتائج الخاصة بالكفاءة المنهجية لدىأساتذة علوم الطبيعة والحياة:

جدول (136): يوضح أساليب أساتذةمادة علوم الطبيعة والحياةوفق المقاربة بالكفاءات لمحور الكفاءة المنهجية

عدد الأساتذة / المؤشرات	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر15	9	10.34	9	10.11	9	10.11	6	9.37	9	10.22	8	8.87	7	8.86	8	9.30	7	9.72	8	10.95	6	7.31	9	10.46	9	12	5	8.77	9	11.25	118	9.93
المؤشر16	9	10.34	9	10.11	9	10.11	0	0	9	10.22	8	8.87	6	7.59	7	8.13	6	8.33	1	1.36	9	10.97	8	9.30	6	8	9	15.78	9	11.25	105	8.83
المؤشر17	9	10.34	9	10.11	9	10.11	0	0	9	10.22	9	11.11	9	11.39	9	10.46	6	8.33	2	2.73	9	10.97	8	9.30	8	10.66	7	12.28	9	11.25	112	9.42
المؤشر18	9	10.34	9	10.11	9	10.11	8	12.05	9	10.22	9	11.11	8	10.12	9	10.46	7	9.72	9	12.32	9	10.97	9	10.46	8	10.66	5	8.77	9	11.25	126	10.60
المؤشر19	9	10.34	9	10.11	9	10.11	9	14.06	9	10.22	9	11.11	6	7.59	9	10.46	9	12.5	9	12.32	8	9.75	9	10.46	5	6.66	8	14.03	6	7.5	123	10.35
المؤشر20	9	10.34	9	10.11	9	10.11	9	14.06	8	9.09	7	8.64	8	10.12	9	10.46	9	12.5	9	12.32	8	9.75	8	9.30	8	10.66	8	14.03	9	11.25	127	10.69
المؤشر21	9	10.34	8	8.98	9	10.11	9	14.06	9	10.22	7	8.64	9	11.39	8	9.30	9	12.5	9	12.32	8	9.75	9	10.46	9	12	7	12.28	6	7.5	125	10.52
المؤشر22	8	9.19	9	10.11	9	10.11	6	9.37	9	10.22	8	8.87	9	11.39	9	10.46	6	8.33	8	10.95	8	9.75	9	10.46	9	12	7	12.28	9	11.25	117	9.84
المؤشر23	8	9.19	9	10.11	8	8.98	8	12.05	9	10.22	8	8.87	9	11.39	9	10.46	7	9.72	9	12.32	8	9.75	8	9.30	7	9.33	4	7.01	6	7.5	117	9.84
المؤشر24	8	9.19	9	10.11	9	10.11	9	14.06	8	9.09	8	8.87	8	10.12	9	10.46	6	8.33	9	12.32	9	10.97	9	10.46	6	8	3	5.26	8	10	118	9.93
المجموع																															1188	100
النسبة المئوية للكفاءة المنهجية																															%88	

التعليق على النتائج :

يتبين من خلال الجدول أعلاه تنويعأساتذة التعليم المتوسط لأساليب تقويم مادة علوم الطبيعة والحياة وفقا للكفاءة المنهجية من خلال جملة من المؤشرات تم تسجيل تكرار رصدها بنسب متفاوتة ، فبالنسبة للمؤشر (18) والذي مفاده :"**يضع مؤشرات لكل كفاءة**" ظهر بنسبة 10.60%مقارنة بالمؤشرات الاخرى والتي تباينت بنسب متقاربة ومتساوية في اغلب المؤشرات بين نسبة 10.69%لكل من المؤشرات (20):" **يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس**"و المؤشر(21):"**ينجز أنشطة تقويمية متنوعة**" بنسبة10.52%،والمؤشر (19):"**ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس**" والنسبة9.94% للمؤشر (24) "**يختبر الوضعيات التقويمية بحيت تمكن التلميذ باستثمار مكتسباته**"،أماالمؤشر (22) :"**ينطلق من وضعية ادماج عند بداية كل درس**" و المؤشر(23) :"**يقوم باعداد أسئلة في صورة انجازات سريعة**" فقد بلغت نسبتهما9.84% ،والمؤشر (17):" **يصيغ الأهداف الاجرائية بدقة**" بنسبة 9.42%، والمؤشر(16):"**يرتب الأهداف ترتيبا هرميا**"،%بنسبة قدرت ب8.83 %.

3- عرض النتائج الخاصة بالكفاءة السلوكية لدىأساتذة علوم الطبيعة والحياة:

جدول (137): يوضح أساليب أساتذةمادة علوم الطبيعة والحياةوفق المقاربة بالكفاءات لمحور الكفاءة السلوكية.

عدد الأساتذة / المؤشرات	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر 25	8	40	9	60	7	41.17	9	39.13	7	41.17	8	50	8	34.78	8	33.33	8	38.09	9	33.33	9	36	9	42.85	9	42.85	8	40	9	37.5	125	40.32
المؤشر 26	9	45	4	26.66	7	41.17	9	39.13	8	47.05	6	37.5	9	39.13	9	37.5	7	33.33	9	33.33	8	32	8	38.09	9	42.85	8	40	9	37.5	115	37.09
المؤشر 27	3	15	2	13.33	3	17.64	5	21.73	2	11.76	2	12.5	7	26.08	7	29.16	6	28.57	9	33.33	8	32	4	19.04	3	14.28	4	20	6	25	70	22.58
المجموع																															310	100
النسبة المئوية للكفاءة السلوكية																															%76	

التعليق على النتائج:

يتبين من خلال الجدول أعلاه تنويعأساتذة التعليم المتوسط لأساليب تقويممادة علوم الطبيعة والحياة وفقا للكفاءة السلوكية من خلال جملة من المؤشرات تم تسجيل تكرار رصدها بنسب متفاوتة ، فبالنسبة للمؤشر (25) والذي مفاده :"**يطلب من التلميذ القيام بواجبات منزلية** " ظهر بنسبة 40.32%مقارنة بالمؤشرات الاخرى، حيث قدرت النسبة المئوية للمؤشر(26) والذي مفاده :"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس أثناء عملية التقويم**"بنسبة 37.09 % ، أما المؤشر(27) والذي مفاده :"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**"قدرت نسبته ب22.58 %.

4- عرض النتائج الخاصة بالكفاءة المعرفية لدىأساتذة الاجتماعيات:

جدول (138): يوضح أساليب أساتذةمادةالاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات لمحور الكفاءة المعرفية.

عدد الأساتذة / المؤشرات	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر 1	3	2.58	2	1.76	3	2.77	3	2.58	3	2.83	1	0.89	1	0.93	2	2.22	3	2.63	0	0	3	2.58	5	4.13	3	2.70	1	0.94	3	2.60	36	2.17
المؤشر 2	9	7.75	9	7.96	9	8.33	9	7.75	9	8.49	9	8.03	9	8.41	7	7.77	9	7.89	9	8.49	8	6.89	9	7.43	9	8.10	9	8.49	9	7.82	132	7.96
المؤشر 3	9	7.75	9	7.96	8	7.40	9	7.75	9	8.49	9	8.03	9	8.41	7	7.77	9	7.89	8	7.54	9	7.75	9	7.43	9	8.10	9	8.49	9	7.82	131	7.90
المؤشر 4	9	7.75	9	7.96	9	8.33	9	7.75	9	8.49	9	8.03	8	7.47	8	8.88	8	7.01	9	8.49	9	7.75	9	7.43	9	8.10	8	7.54	9	7.82	131	7.90
المؤشر 5	9	7.75	8	7.07	9	8.33	5	4.31	9	8.49	7	6.25	9	8.41	5	5.55	9	7.89	9	8.49	8	6.89	9	7.43	8	7.20	8	7.54	9	7.82	121	7.30
المؤشر 6	9	7.75	9	7.96	9	8.33	5	4.31	9	8.49	9	8.03	9	8.41	8	8.88	9	7.89	9	8.49	9	7.75	9	7.43	9	8.10	9	8.49	9	7.82	134	8.08
المؤشر 7	6	5.17	9	7.96	3	2.77	9	7.75	9	8.49	9	8.03	8	7.47	8	8.88	4	3.5	8	7.54	7	6.03	9	7.43	9	8.10	8	7.54	4	3.47	107	6.45
المؤشر 8	9	7.75	9	7.96	9	8.33	9	7.75	7	6.60	6	5.35	8	7.47	7	7.77	9	7.89	8	7.54	9	7.75	9	7.43	9	8.10	8	7.54	9	7.82	128	7.72
المؤشر 9	8	6.89	8	7.07	9	8.33	9	7.75	6	5.66	9	8.03	7	6.54	8	8.88	9	7.89	7	6.60	9	7.75	9	7.43	8	7.20	7	6.60	9	7.82	121	7.30
المؤشر 10	9	7.75	9	7.96	9	8.33	9	7.75	9	8.49	8	7.14	9	8.41	9	10	9	7.89	9	8.49	9	7.75	9	7.43	9	8.10	9	8.49	9	7.82	135	8.14
المؤشر 11	9	7.75	9	7.96	9	8.33	9	7.75	9	8.49	9	8.03	9	8.41	9	10	9	7.89	9	8.49	9	7.75	9	7.43	9	8.10	9	8.49	9	7.82	135	8.14
المؤشر 12	9	7.75	9	7.96	9	8.33	9	7.75	9	8.49	9	8.03	9	8.41	8	8.88	9	7.89	8	7.54	9	7.75	9	7.43	9	8.10	9	8.49	9	7.82	133	8.02
المؤشر 13	9	7.75	8	7.07	6	6.48	9	7.75	8	7.54	9	8.03	5	4.67	3	3.33	9	7.89	5	4.71	9	7.75	9	7.43	8	7.20	6	5.66	9	7.82	113	6.81
المؤشر 14	9	7.75	6	5.30	6	5.55	9	7.75	1	0.94	9	8.03	7	6.54	1	1.11	9	7.89	8	7.54	9	7.75	8	6.61	3	2.70	6	5.66	9	7.82	100	6.03
المجموع																															1657	100
النسبة المئوية للكفاءة المعرفية																																**%75**

التعليق على النتائج:

يتبين من خلال الجدول أعلاه تنويعأساتذة التعليم المتوسط لأساليب تقويم مادةالاجتماعيات وفقا للكفاءة المعرفية من خلال جملة من المؤشرات تم تسجيل تكرار رصدها بنسب متفاوتة ، فبالنسبة للمؤشر (06) والذي مفاده :"**يمهد للدرس عن طريق سؤال**" ظهر بنسبة 8.08 %مقارنة بالمؤشرات الاخرى والتي تباينت بنسب متقاربة ومتساوية في اغلب المؤشرات بين نسبة 8.14%لكل من المؤشرات (10):" **يسمح للتلميذ بالتغذية الراجعة**" (11):"**يشجع التلاميذ على المشاركة داخل الدرس**"،8.02% للمؤشر (12):"**يتأكد من البناء الصحيح للمعارف**" والنسب7.96% للمؤشر (02) "**يحدد نقطة انطلاق الدرس**"،أما بالنسبة للمؤشر(3) والذي مفاده"**يقدم أجوبة محددة عن كيفية تصحيح المعارف**"والمؤشر (04):"**يشخص المكتسبات القبلية عند بداية كل درس**"،بنسبة 7.90% لكليهما7.72%للمؤشر (08) :"**يقوم بتنويع الأسئلة المطروحة شفوية وكتابية** "، أما بالنسبة للمؤشر (9) والذي مفاده :" **يطلب من التلاميذ تقديم أمثلة حول موضوع الدرس**" فإننا سجلنا نسبة تكرارا 7.30%، "، 6.81% للمؤشر(13):"**يتأكد من البناء الصحيح للمعارف**"والمؤشرين(7)و (14)والذي مفادهما"**يناقشتعلمات كل تلميذ**"و"**يناقش التلاميذ في المفاهيم ويكتبها على السبورة**" بنسبة 6.45%و6.03%،ليظهر المؤشر (01) بنسبة تكرار 1.68 %والذي مفاده :"**ينطلق من أخطاء التلميذ** ".

5- عرض النتائج الخاصة بالكفاءة المنهجية لدىأساتذة الإجتماعيات:

جدول (139): يوضح أساليب أساتذةمادة الاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات لمحور الكفاءة المنهجية.

عدد الأساتذة / المؤشرات	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر15	8	10	9	10.58	9	10.71	9	10	4	5.71	9	11.53	8	10.52	3	4.86	7	9.58	4	6.5	9	10.84	9	10.58	9	11.11	8	12.5	9	10.34	114	9.73
المؤشر16	8	10	9	10.58	9	10.71	9	10	9	12.85	9	11.53	7	9.21	7	10.39	6	8.21	5	8.19	9	10.84	9	10.58	8	9.87	7	9.45	9	10.34	120	10.24
المؤشر17	8	10	9	10.58	9	10.71	9	10	9	12.85	9	11.53	8	10.52	7	10.39	7	9.58	7	11.47	8	9.63	8	9.41	8	9.87	8	12.5	9	10.34	123	10.50
المؤشر18	9	11.25	9	10.58	9	10.71	9	10	9	12.85	9	11.53	8	10.52	7	10.39	9	12.32	7	11.47	9	10.84	8	9.41	9	11.11	8	12.5	9	10.34	128	10.93
المؤشر19	5	6.25	8	9.41	7	8.33	9	10	8	11.42	5	6.41	8	10.52	7	10.39	6	8.21	8	13.11	7	8.43	8	9.41	8	9.87	8	12.5	8	9.19	110	9.39
المؤشر20	7	8.75	9	10.58	9	10.71	9	10	7	10	9	11.53	8	10.52	8	12.5	7	9.58	4	6.55	9	10.84	9	10.58	7	8.64	7	9.45	8	9.19	117	9.99
المؤشر21	8	10	6	7.05	8	9.52	9	10	9	12.85	5	6.41	8	40.52	8	12.5	8	10.95	8	13.11	8	9.63	7	8.23	8	9.87	8	12.5	8	9.19	116	9.90
المؤشر22	9	11.25	9	10.58	9	10.71	9	10	2	2.85	9	11.53	7	9.21	4	6.25	8	10.95	5	8.19	8	9.63	9	10.58	8	9.87	6	8.10	9	9.19	111	9.47
المؤشر23	9	11.25	8	9.41	9	10.71	9	10	7	10	7	8.97	6	7.89	6	9.37	8	10.95	6	9.83	8	9.63	9	10.58	7	8.64	6	8.10	9	9.19	114	9.73
المؤشر24	9	11.25	9	10.58	6	7.14	9	10	6	8.57	7	8.97	8	10.52	7	10.39	7	9.58	7	11.47	8	9.63	9	10.58	9	11.11	8	12.5	9	9,19	118	10.07
المجموع																															1171	100
النسبة المئوية للكفاءة المنهجية																															% 86	

التعليق على النتائج :

يتبين من خلال الجدول أعلاهتنويع أساتذة التعليم المتوسط لأساليب مادةالاجتماعيات وفقا للكفاءة المنهجية من خلال جملة من المؤشرات تم تسجيل تكرار رصدها بنسب متفاوتة ، فبالنسبة للمؤشر (18) والذي مفاده :"**يضع مؤشرات لكل كفاءة**" ظهر بنسبة 10.93%مقارنة بالمؤشرات الاخرى والتي تباينت بنسب متقاربة ومتساوية في اغلب المؤشرات بين نسبة 10.50% لكل من المؤشرات (17):"**يصيغ الأهداف الاجرائية بدقة**"و المؤشر(16):"**يرتب الأهداف ترتيبا هرميا** " بنسبة10.24%، والمؤشر (24):"**يختبر الوضعيات التقويمية بحيث تمكن من استثمار مكتسباته**" والنسبة10.07%،أما بالنسبة للمؤشر(15) والذي مفاده"**يحدد الكفاءة القاعدية على السبورة**" فقد قدرت نسبتهما ب9.73 %، وكذلك المؤشر (22) :" **ينطلق من وضعية ادماج عند بداية كل درس**"% فقد سجلنا نسبة9.47%، والمؤشر (19):" **ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس**" بنسبة 9.39%.

6- عرض النتائج الخاصة بالكفاءة السلوكية لدىأساتذةالاجتماعيات:

جدول (140): يوضح أساليب أساتذةمادةالاجتماعيات المقاربة بالكفاءات لمحور الكفاءة السلوكية.

عدد الأساتذة / المؤشرات	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		13		14		15		النسبة المئوية لكل مؤشر	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	%
المؤشر25	9	33,33	7	41.17	9	52.94	9	33.33	9	42.85	9	33.33	7	38.88	8	42.10	9	52.94	7	46.66	9	33.33	9	42.85	8	40	7	38.88	9	52.94	125	40.58
المؤشر26	9	33.33	6	35.29	5	29.41	9	33.33	8	38.09	9	33.33	7	38.88	8	42.10	6	35.29	7	46.66	9	33.33	9	42,85	7	35	7	38.88	5	29.41	111	36.03
المؤشر27	9	33.33	4	23.52	3	17.64	9	33.33	4	19.04	9	33.33	4	22.22	3	15.78	2	11.76	1	6.66	9	33.33	3	14.28	5	25	4	22.22	3	17.64	72	23.37
المجموع																															308	100
النسبة المئوية للكفاءة السلوكية																															%76	

التعليق على النتائج:

يتبين من خلال الجدول أعلاه تنويع أساتذة التعليم المتوسط لأساليب تقويم مادةالاجتماعياتوفقا للكفاءة السلوكية من خلال جملة من المؤشرات تم تسجيل تكرار رصدها بنسب متفاوتة ، فبالنسبة للمؤشر (25) والذي مفاده :"**يطلب من التلميذ القيام بواجبات منزلية** " ظهر بنسبة 40.58 %مقارنة بالمؤشرات الاخرى، حيث قدرت النسبة المئوية للمؤشر(26) والذي مفاده :"**يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس أثناء عملية التقويم**"بنسبة 36.03% ، أما المؤشر(27) والذي مفاده :"**يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية**" قدرت نسبته ب23.37%.

7 – عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العامة الثانية:

هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات فيما يتعلق بالاساليب التي يتبعونها لتقويم الكفاءات التعليمية (المعرفية، المنهجية، السلوكية) في القسم.

جدول رقم(141): يوضح كا تربيع لدلالة الفروق بين المادتين حسب الكفاءةالمعرفية/ المنهجية/ السلوكية.

نوع الكفاءة	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الكفاءة المعرفية	0.61	5.991	2	0.05
الكفاءة المنهجية				
الكفاءة السلوكية				

التعليق: يتضح من خلال الجدول أعلاه بأن قيمة كا2 المحسوبة والمقدر ب0.61 دال عند مستوى الدلالة 0.05 ، وهي أقل من كا2 الجدولية 5.991، بدرجة حرية 2، وبذلك نقبل الفرض الصفري القائل لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات فيما يتعلق بالأساليب التي يتبعونها لتقويم الكفاءات التعليمية(المعرفية، المنهجية، السلوكية)، ونرفض الفرض البديل.

ثانيا/ مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

1 –مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى :

من خلال ماتم التوصل إليه وذلك فيما يخص الفرضية الأولى والتي مفادها:"ينوع أساتذة التعليم المتوسط علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات من أساليب تقويمهم للكفاءات المعرفية عند التلاميذ في القسم" فقد

قدرت النسبة 86 % بالنسبة لأساتذة علوم الطبيعة والحياة ونسبة 75 % لمادة الاجتماعيات وهذا مايظهر جليا في المؤشرات التي تم الاعتماد عليها في محور الكفاءة المعرفية، بدءا بتشخيص المكتسبات القبلية فالأساتذةيستهلون الدرس بمعرفة المكتسبات القبلية لدى التلميذ إذ لايمكن الانطلاق في نقطة تعلم جديدة إلا من خلال معرفة المعلومات المسبقة وهذا ما تم تسجيله في المادتين (علوم الطبيعة والحياة – الاجتماعيات)، حيث يعتمد الأساتذة في تحديد نقطة انطلاق الدرس على وضعيات تساعد في تقويم الكفاءة المعرفية للتلميذ من خلال الأنشطة التعليمية للتقويم التكويني (وضعية الانطلاق الأم) ، ويمهد بعض الأساتذةللدرس عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة لمعرفة المعلومات المسبقة بطرح فرضيات وعلى سبيل المثال مادة العلوم حيث تعتمد على حل المشكلات في وضعيات تعليمية معقدة.

من جهة أخرى لاحظناأنالأساتذة يتبنون التغذية الراجعة للتلاميذ لكن هي عبارة عن أسئلة مباشرة فقط حول موضوع الدرس ولاتثير التفكير ونحن نعرف أن البيداغوجيا الجديدة (المقاربة بالكفاءات) تحتاج إلىإعمال عقول التلاميذ للوصول إلى ابداعأفكار جديدة، وليست مجرد معرفة معلومات سطحية حول الدرس، كما يشجعون التلاميذ على المشاركة أثناء الدرس،ممايساعد على تشخيص ومعرفة المكتسبات القبلية للتلميذ،مما يشير الى مدى اكتساب الكفاءة المتعلقة بمحور من محاور الدرس الذي يتعلق بسلسلة النشاطات المتتابعة،إذ لايمكن الانتقال إلى كفاءة أخربإلا من خلال معرفة الكفاءة التي سبقتها وفق مبدأ التدرج ، والاعتماد على تحضير الدروس وانجاز الواجبات في المنزل لتدعيم المشاركة الايجابية والفعالة، حيث لوحظ هذا المؤشر في كلا المادتين علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات ، أما بالنسبة للمؤشر و الذي مفاده تنويع الأسئلة (الشفوية والكتابية) فإن بعض الاساتذة فقط يعتمدون على أسئلة روتينية سواء شفوية أو كتابية أو التي لها علاقة بالدروس السابقة، ويظهر الفرق جليا في المؤشر رقم (7):" يناقش تعلمات كل تلميذ"فلابد أن يناقش الاستاذ وفق هذه المقاربة المفاهيم والمصطلحات الاساسية للدرس لاكسابها للتلميذ،وهذا ما تعتمد عليه النظرية المعرفية لبياجي من حيث معرفة المعلومات في ذهن التلميذ وكيف تتم معالجتها في موقف سلوكي أو وضع التلميذ في وضعية مشكل معقد وكيف يتم حلها باستخدام موارده الداخلية والخارجية.

في المقاربة الكلاسيكية يتبنى الاساتذة في تقويمهم الاختبارات التحصيلية والتي تستوجب إجابة نموذجية، وفقا للاختبارات والفروض فقط، بينما في المقاربة الحديثة فيظهر التقويم التكويني والمتمثل في مختلف الأنشطة أنواع متعددة من أنماط التقويم حيث يتم عرض أجوبة محددة عن كيفية تصحيح

المعارف (المؤشر3) وفقا لخصوصية كل مادة تعليمية فنحن نعرف أن مادة علوم الطبيعة والحياة تحتاج إلى بيداغوجيا تصحيح المعارف لأنها من العلوم الدقيقة ومصطلحاتها ومفاهيمها علمية مقارنة مع مادة الاجتماعيات لأنها مادة مجردة ولايمكن ملاحظة الأحداث في الواقع خاصة في التاريخ حيث يستطيع التلميذ التعبير عن خصائص الأشياء بطريقته الخاصة، المهم أن لايخرج على نطاقها لأنه مجبر باحترام معايير شبكة التقويم لمعرفة هل هناك تطابق بين إجاباتهوالإجابات النموذجية فيها ، بالاضافة الى اعتماد الأساتذة على العمل الفوجي من خلال مناقشة السندات الورقية في مادة الاجتماعيات، أما في مادة علوم الطبيعة والحياة فهم يستخدمون الكاشف الضوئي في عرض المادة العلمية و في تقويمهم للتلاميذ .

كما نلاحظ أن بعض الأساتذة يطلبون من احد التلاميذ كتابة الدرس على السبورة والذي يسمونه عرض المنتوج الخاص بكل مجموعة فوجية وهذا للكشف عن أخطائهم وخاصة في مادة الاجتماعيات من خلال الوضعية التقويمية والتي تصل مدتها إلى 20 دقيقة مثال في مادة الجغرافيا (تحديد العلاقة بين سكان شمال افريقيا واليونان والرومان بالاستعانة بالخرائط الموجودة في الكتاب المدرسي)، أما المؤشر 1 والذي يتعلق ب:" الانطلاق من أخطاء التلميذ " فقد وجدنا أن معظم الأساتذة لا يعتمدون على هذه الإستراتيجية وهي بيداغوجيا التعلم من خلال الخطأ، لان الوقوع في الخطأ يساعد على تعلم أشياء ومفاهيم جديدة،وبالنسبة لمناقشة التلاميذ في المفاهيم وكتابتها على السبورة للمؤشر14ففي كلتا المادتين توجد عينة قليلةمن الأساتذة تستخدم السبورة أثناء عملية التقويم ومعظمهم يناقشونها شفويا وقد لاينتبه إليها التلاميذ فيخفقون في الحصول على علامة جيدة في الامتحانات والفروض المحروسة.

وعليه فمن خلال محور الكفاءة المعرفية يتبين لنا أن الأسئلة الشفوية والمشاركة داخل القسم وتشخيص المكتسبات القبلية والاعتماد على الاختبارات التحصيلية تستخدم كلها بنفس الطريقة وحسب طبيعة كل مادة ولكن تختلف من حيث درجتها ومدى تطبيقها، لان الأساتذةفي حاجة دائمة ومستمرة إلى تطوير كفاءاتهم المعرفية لمراقبة تعلمات التلاميذ والمعلومات التي يملكونها، لتسهيل عملية تقويم كفاءة التلاميذ.

لقد اتفقت هذه النتائج المتعلقة بالمحور الاول (الكفاءة المعرفية) من خلال أغلب مؤشراتها مع دراسة مهدية هامل 2017 بعنوان دور المعلم في التحكم في عملية التقويم بواسطة مقاربة الكفاءات لمرحلة التعليم المتوسط والتي توصلت الى وعي الأساتذة ومعرفتهم لأنواع التقويم التشخيصي، التكويني، مع

تطبيقهم للتقويم التشخيصي بداية السنة بنسبة 85.27 % في توجيه التعلم وللتقويم التكويني عقب كل درس أو حصة تعليمية (انظر مؤشرات الكفاءة المعرفية)، ومنه يمكن القول أن الفرضية الأولى قد تحققت أي ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من أساليب تقويمهم للكفاءة المعرفيةعند التلاميذ في القسم.

2 –مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية :

من خلال ماتم التوصل إليه وذلك فيما يخص الفرضية الثانية والتي مفادها:" ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من أساليب تقويمهم للكفاءات المنهجية عند التلاميذ في القسم" كذلك فقد قدرت النسبة 88 %بالنسبة لأساتذة علوم الطبيعة والحياة ومادة الاجتماعيات بنسبة 86 % وهذا مايظهر جليا في المؤشرات السلوكية للأساتذة، فمن خلال ملاحظاتنافان المؤشر (1) والذي يدور حول "تحديد الوسائل التعليمية أثناء التقويم"، وذلك باعتمادهم على السندات سواء في مادة الاجتماعيات أو مادة العلوم، و الكتاب المدرسي وذلك وفق عملية التفويج، ولكن أساتذة العلوم يستخدمون وبكثرة الكاشف الضوئيأثناء عملية التقويم وخاصة في حصص المخبر، من ناحية أخرى لاحظناأنالأساتذة ينجزون أنشطة تقويمية متنوعة ولكن في مادة علوم الطبيعة والحياة،لأنه مايلاحظ عليه أن يطبق في وضعية إدماجيةأو يكون عبارة عن نشاط تقويمي يعرض على التلميذ ، وفي كلتا المادتين لاحظنا أنالأساتذةيستخدمون الوضعيات التقويمية بحيثتمكن التلميذ من استثمار مكتسباته القبلية وخاصة في مادة الاجتماعيات اين يتم الاعتماد على الوضعية التقويمية وذلك بدءا بالوضعية الجزئية ووصولا إلى حل المشكلة الأم التي تدور حول محور الدرس وكذلك عند نهاية الميدان الخاص بالوحدة التعليمية سواء في الجغرافيا أو التاريخ لمعرفة الموارد المكتسبة عند التلميذ وكيف يتم التعامل مع وضعيات مشكلة أثناء الاختبارات التحصيلية يعني بمثابة اختبار لمدى تمكن التلميذ من الوصول إلى الكفاءة المقصودة والصعوبات التي تعترضه أثناء التعامل معها، وهذا مايستخدم في التقويم التكويني للتلميذ من خلال هذه الأنشطةوأثناء كل وضعية جزئية، ولا يمكن البدء بتطبيق الدروس أو الشروع فيها إلا من خلال وضع مؤشرات لكل كفاءة، لان كل كفاءة عامة تحتاج إلى كفاءات فرعية للوصول إليها، وقد لوحظ هذا المؤشر لدى اغلب الأساتذة ، لان النشاط التعلمي لكل محور يقترن بكل كفاءة المرجو بلوغها، وبالنشاطات التقويمية والمؤشرات الموضوعةليعرف مدى تمكنه منها وهذا مايجعل التلميذ يفشل فيها، كذلك نسجل عدم التنويع في الأسئلة المطروحة تبعا لأهداف الدرس وحسب كل مادة من المواد، لان الأساتذة يعتمدون على

كفاءات جزئية تدمج فيها جميع الموارد السابقة وفق مؤشرات الكفاءة التي تهدف إلى الوصول إليها، فالأسئلة تطبيقية أكثر منها نظرية وخاصة في مادة التاريخ عكس مادة علوم الطبيعة والحياة، كما يستخدم بعض الأساتذة كذلك وضعيات حل للمشكلة وفي كلتا المادتين،فبعد حل هذه الوضعية والعمل في شكل أفواج يقوم احد الأفواج بكتابة منتوجه على السبورة لأنهأحسن منتوج وبذلك يتم العمل ببيداغوجيا حل المشكلات ففي مادة علوم الطبيعة والحياة يتم الاعتماد على نشاطات مكثفة وأسئلة في صورة انجازات كل نشاط يليه تطبيق في عمل فوجي من خلال الكتاب المدرسي وحل كل الأنشطة التقويمية ،وهذا مايدل على أن التقويم لايمارس من خلال الاختبارات التحصيلية فقط، بل أثناء الدروس والاعتماد على الفروض اليومية لمعرفة الضعف الموجود لدى التلميذ وعلاجه ضمن حصص استدراكية أو خلال النشاط الصفي، لان الأساتذة يستخدمون بطاقة تقنية أثناء سير الدرس، أو يعتمدون على الكتاب المدرسي، لهذا نرى أن الكفاءة المنهجية ترجع إلى الجانب التنظيمي لمراحل إعداد الدرس للأستاذ، وكذلك حسب خصوصية كل مادة، وهل يتم الاعتماد على ماهو مقرر من الوزارة أو اجتهادات شخصية من الأستاذ للوصول إلى الكفاءة وكذلك الأساليب والوسائل المستخدمة غير كافية لتقويم أداء التلميذ، وهذا مايتفق مع نتائج دراسة يوسف خنيش 2005-2006 بعنوان صعوبات في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها كصعوبات مرتبطة بكل من طبيعة التكوين ، طبيعة الأهداف وكثافة البرامج الدراسية .

ومنه يمكن القول أن الفرضية الثانية قد تحققت أي ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من أساليب تقويمهم للكفاءة المنهجية عند التلاميذ في القسم.

3 –مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة:

من خلال ماتم التوصل إليه فيما يخص الفرضية الثالثة والتي مفادها :"ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من أساليب تقويمهم للكفاءات السلوكية عند التلاميذ في القسم " فقد كانت نسبته 76% بالنسبة لأساتذة علوم الطبيعة والحياة و76 %بالنسبة للاجتماعيات، فبالنسبة للمؤشر الأول والذي يدور حول التركيز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس،فان معظم الدروس يتم تقويمها من خلال أنشطة تطبيقية،الا ان الوقت غير كاف لانجازها، كذلك لاحظنا أنأساتذةعلوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات يكلفون التلاميذ بالقيام بالواجبات المنزلية لأنها تساعد في مدى تمكن التلاميذ من الكفاءة، ومعالجة النقائص والضعف الموجود لدى التلميذ، أما المؤشر الأخير والذي مفاده :" يطلب من التلاميذ

القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية"،فان معظم الأساتذة يقومون بتكليف التلاميذ بمشاريع خاصة في مادة علوم الطبيعة والحياة مثل تكليفيهم بالقيام بمشروع يدور حول المواد الكيميائية وتأثيرها على الجملة العصبية ويتم في شكل أفواج.

وبذلك نرى أن محور الكفاءة السلوكيةيستوجب من الأساتذةالقيام بأنشطة مختلفة لتقويم الأداء الحقيقي للتلميذ وفي جميع الجوانب التعليمية (المعرفية – العاطفية – السلوكية) ليستطيع الانتقال إلى الكفاءة الجديدة، وهذا ماتستدعيه المقاربة بالكفاءات والاعتماد كذلك على المشاريع لأنها تركز على نشاط التلميذ ودوره في البحث عن المعرفة والتعامل معها أثناء حل المشكلة التي تعترضه سواء في القسم أو في حياته اليومية.

ومنه يمكن القول أن الفرضية الثالثة قد تحققت أي ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات) من أساليب تقويمهم للكفاءة السلوكية عند التلاميذ في القسم.

من خلال النتائج المتوصل اليها فيما يخص الفرضية الأولى والثانية والثالثة فإنها تدل على تحقق الفرضية العامة الاولى أي ينوع أساتذة التعليم المتوسط (علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات) من أساليب تقويمهم للكفاءات التعليمية عند التلاميذ في القسم.

4–مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة الثانية:

من خلال ماتم التوصل اليه في الفرضية العامة الثانية والتي مفادها:"هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات، فيما يتعلق بالأساليب التي يتبعونها لتقويم الكفاءات التعليمية(المعرفية، المنهجية، السلوكية):، فقد تحصلنا في كا2 المحسوبة على 0.61 وهي أقل من كا2 المجدولة 5.991 عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا مايشير الى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات في أساليب تقويمهم للكفاءات التعليمية، ومنه يمكن القول أن الفرضية العامة الثانية محققة أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

ومنه يمكن القول أن الفرضية العامة الثانية والتي مفادها "هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والاجتماعيات فيما يتعلق بالأساليب التي يتبعونها لتقويم الكفاءات التعليمية(المعرفية، بالمنهجية، السلوكية)" غير محققة وبالتالي لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05.

ثالثا/ مناقشة عامـــة

من خلال قراءتنا لمضمون شبكة الملاحظة وبعد تحليلنا الكمي و الكيفي لها ووفقا لنتائج الدراسة لكلتا المادتين علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات، وتبعا لمؤشرات الكفاءة المعرفية ،المنهجية والسلوكية والادبيات الامبريقية وبعض الدراسات السابقة.، فان الاساتذة يتبنون اساليب تقويمية متنوعة في ظل المقاربة بالكفاءات مستمدة من مناهج التعليم المتوسط للجيل الثاني (وفقا لدراستنا) تحقيقا لغايات المادة التعليمية ، فبعد عقد من الاصلاحات التربوية منذ تبني المقاربة بالكفاءات تظهر نتائج الدراسة محاولات الاساتذة في اعتماد اساليب تقويم للكفاءات المخطط لها بغية اكسابها للمتعلم في كلتا المادتين، ففي مادة علوم الطبيعة والحياة من اهم الغايات المسطرة وفق منهاج الجيل الثانيفي مرحلة التعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة تمكين المتعلم من فهم الذات البيولوجية، والحفاظ على سلامتها، ومن خلالها على المحيط والبيئة ، مع مسايرة التطور العلمي والتكيف مع المحيط التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعيوذلك ما ينص عليه القانون التوجيهي للتربية، ولن يتحقق فهم الذات الا بفهم المحيط و تفسير الظواهر الطبيعية واكتساب مبادرة واستقلالية في حل مشكلات من الحياة اليومية، و تنمية روح المسؤولية بترقية المواصفات المتعلقة بالفكر و الاسلوب العلميمن خلال بناء مستويات اعلى لكفاءات عرضية بنيت على اساس ملمح التخرج سطر في شكل مشروع تربوي مدرسي تعاقدي (الكفاءة الشاملة والختامية)، وفق معايير اساسها التدرج، و التكامل بين المراحل التعليمية والاطوار في كل مرحلة وفق مقتضيات المقاربة المعتمدة وخصوصيات كل مرحلة تكريسا للنموذج البنائي في الاداء، أما بالنسبة لمادة الاجتماعيات فمن أهم غاياتها اكتساب معالم تؤكد الهوية والانتماء، التموقع في الزمان والوعي بالرهانات المستقبلية وفهم الحاضر واستشراف المستقبل والمساهمة في حل مشكلات المحيط الاجتماعي وكذلك اكتساب ثقافة جغرافية تمكن من فهم التباين والتنوع في المجال الجغرافي، اكتساب آليات التصرف بشكل مسؤول واتخاذ التدابير الوقائية تجاه المخاطر الكبرى والحفاظ على البيئة(**انظر مناهج الجيل الثاني لمادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات)**، وتحقيقا لتلك تم تنظيم المحتويات المعرفية كموارد لمنهاج علوم الطبيعة والحياة وفق ميادين شاملة لموضوعات العالم الحي و الظواهر الطبيعية ذات طابع معرفي ومنهجي

مجندة لتحقيق كفاءات المنهاج (الانسان والصحة ، الانسان والمحيط) كمثال عن الطور الأول والثاني صدد الدراسة على التوالي)، يتم تقويم مدى التحكم في هذه الموارد لحل وضعيات مشكلة اي درجة اكتساب المتعلم للكفاءة ومختلف المفاهيم بمؤشرات ومعايير وفق اساليب تقويم مضبوطة لكل كفاءة على حدى، وقد ظهر تقارب في نسب تكرار السلوكات المرصودة عند أساتذة مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات، اذ لم نسجل اختلاف في اعتماد اساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في دراستنا و بالترتيب التالي حيث احتلت الكفاءة المنهجية المرتبة الأولى تليها الكفاءة المعرفية في المرتبة الثانية، أما الكفاءة السلوكية في المرتبة الثالثة في كلتا المادتين بنسب متقاربة حيث قدرت الكفاءة المنهجية نسبتها في علوم الطبيعة والحياة 88%، وفي مادة الاجتماعيات 86% وهذا ما يحقق الغايات والاهداف المرجوة من مادة علوم الطبيعة والحياة حيث ترتكز على مبداين أساسيين المقاربة بالكفاءات المستحاة من البنائية الاجتماعية، والمقاربة النسقية تشكل هذه المقاربة المؤسسة على البناء الفكري والبنائية الاجتماعية وتمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة وكذلك في مادة الاجتماعيات، فمن بين مؤشراتها المنهجية حسب المنهاج الدراسي التوظيف المنهجي لأدوات المادة والاستعمال السليم والوظيفي للغة المادة ومفاهيمها من خلال التواصل الشفوي والكتابي، بالاضافة الى اعطاء دلالة للوثيقة التاريخة موضوع الدراسة من خلال المخططات والخرائط والسندات والصور التي تعتمد على تعليمية مادة الاجتماعيات في الكفاءة المنهجية ونذكر من اهم مؤشراتها: والتي تتعلق بتنفيذ الدرس والطرق والوسائل والكيفية التي يستخدمها الأساتذة لتنظيم التعلمات وإكساب التلاميذ الكفاءة المطلوبة أثناء عرضهم وتناولهم للمادة المدرسة وتقويمهم لأداء التلاميذ، فحسب مؤشرات الكفاءة المنهجية تحديد الكفاءة القاعدية على السبورة وهي الكفاءة البسيطة المرتبطة مباشرة بالوحدة التعلمية (درس أو مجموعة دروس) التي تحتوي على الحد الأدنى من المعارف والسلوكات التي تجعل نشاطات المتعلم ووضعياته تتمحور حولها، أنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها التلميذ لاكتساب الكفاءات اللاحقة فهي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ماسيفعله المتعلم أو ماسيكون قادرا على أدائه مثال في مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية**(نموذج لدرس):** يعرف التلميذ مختلف أنماط التكاثر التي تسمح بإعمار وغزو الأوساط من طرف الحيوانات، وكذلك يضع مؤشرات لكل كفاءة فقد قدرت نسبتها ب 10.60%لأنه يجب وضع مؤشرات من طرف الأساتذة لتوضيح النقاط والمعايير التي يجب أن يصل إليها التلميذ لا بالاعتماد على الجانب العشوائي في طرح موضوع الدرس سواء في مادة علوم الطبيعة و

الحياة والاجتماعيات، إذ أن مؤشر الكفاءة يبين الوجهة أو الهدف الذي يريد أن يصل إليه التلميذ في نهاية كل كفاءة وبذلك تتم وفق سياق منظم ويستطيع التلميذ أن يكتسب المعرفة من البسيط إلى المعقد ومن الجزء إلى الكل، ولان مؤشر الكفاءة يحتاج إلى مدة زمنية للوصول إلى تحقيقه وهذا مايطلق عليه الكفاءة المقصودة المطلوبة من التلميذ في نهاية كل وحدة تعليمية معينة، ومن بين مؤشرات الكفاءة في علوم الطبيعة والحياة مثلا:

- أن يربط بين التكاثر وإعمار الوسط.
- أن يحدد إستراتيجية الاعمار من خلال تحليل الصور والوثائق.

إضافةإلى ذلك فان وسائل التقويم مختلفة وتستخدم بأشكال متعددة وهذا ماهو ملاحظ في مؤشر يحدد وسائل تعليمية مناسبة أثناء عملية التقويم بنسبة تقدر ب 10.69% مقارنة بالمؤشرات الأخرى المتعلقة بالكفاءة المنهجية، لان الوسيلة تساعد في الكشف عن الأداء الحقيقي للتلميذ والمستوى الذي وصل إليه وهل اكتسب الكفاءة المطلوبة أم لا، فوسائل التقويم هاته يلزم أن تكون في خدمة التعلمات وتمكن الأستاذ والتلميذ من الحصول على معلومات مفيدة وخلق جو من الحوار والمناقشة مع التلاميذ (التقويم الأكثر تكوينا) وتجعل من التلميذ ينتبه إلى الموضوع المطروح ويستخدم قدراته لحل المشكل الذي يعترضه.

أما بالنسبة للكفاءة المعرفية والتي احتلت المرتبة الثانية فقد قدرت نسبتها 86 % لأساتذة علوم الطبيعة والحياة و75 % بالنسبة لأساتذة الاجتماعيات ونذكر من بين مؤشراتها:البدء بتشخيص المكتسبات القبلية عند بداية كل حصة، حيث وجدنا أن معظم الأساتذة يستهلون الدرس بمعرفة المكتسبات القبلية عند كل تلميذ بنسبة 73%، وهذا ماركز عليه بياجي في نظريته وهو مايسميه **بالتوازن القديم** حيث يحاول التلميذ الربط بين المعرفة الجديدة التي يكون بصدد اكتسابها والمعرفة القديمة أي المكتسبات القبلية ويبحث عن الربط بين المعرفتين، وهذا مايدل على أن التلميذ يستخدم ذكائه في الربط بين الأفكار والمعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة، ولكن ليس كل التلاميذ يصلون إلى هذه المرحلة لأن ذلك يرجع إلى مدى تثبيت المعارف لديهم، وكذلك محاولاتهم للربط بين كلا النوعين من المعارف، إلا أن هناك صعوبات في تطبيقها وفقا لمبادئ المقاربة بالكفاءات فحسب ملاحظاتناالجانبية ونتائج (الدراسة الاستطلاعية) يرجع ذلك إلى أن الوقت غير كاف لكلتا المادتين (علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات)، كما يعتمد الأساتذة في تحديد نقطة انطلاق الدرس والتي تسمى بوضعية **(الانطلاق الأم)** والتي يطرح فيها المشكلة المراد معالجتها بوضوح بنسبة % 8.21 وفقا لما هو مقرر في الكتاب المدرسي، أما المؤشر الذي يتعلق بالانطلاق من وضعية

مشكل لبناء التعلمات الجديدة فقد قدرت نسبتها ب7.41 % وترتبط ارتباط وثيقا بوضعية الانطلاق، حيث يوضع التلميذ في وضعية مشكل معقد باستخدام موارده الداخلية والخارجية لحل هذه المشكلة وتكون عبارة عن استثمار جميع الدروس السابقة ووضعيات التعلم في شكل نشاطات جزئية لتحقيق الكفاءات المستهدفة من الوحدة، ويتم توظيفها في حل هذا المشكل، وفي كلتا المادتين، ففي مادة العلوم على سبيل المثال يتم الانطلاق من خلال وضع فروض أو تصورات للتلاميذ على السبورة ومحاولة التحقق منها عند نهاية كل نشاط تعليمي بقراءة السندات واستخدام جهاز العرض والصور و الكتاب المدرسي ، بينما في مادة الاجتماعيات(تاريخ وجغرافيا) تعتمد بشكل أساسي على قراءة السندات من الكتاب المدرسي، وحل مختلف الوضعيات الجزئية للوصول إلى حل المشكلة الأم التي تطرح في بداية كل حصة تعليمية، فوفقالمايراه**بياجي** في مقاربته النظرية البنائية أنه عندما يوضع المتعلم أمام وضعية مشكلة ثم يتم إثارته ودفعه إلى التفاعل مع الموضوع يتم ذلك من خلال طرح الأسئلة بلماذا؟ مارأيك؟ حيث يلاحظ أجزاء الموضوع باستعمال كل حواسه، ثم يقارن ويميز ويصل إلى مرحلة بناء الفرضيات ،أي الشروع في بناء معرفة أولية حتى يصل إلى بناء الحقائق بنفسه، وتجدر الاشارة الى أن إعداد وضعية مشكلة تعتبر من بين اهم الصعوبات التي يواجهها الاساتذة لغياب نموذج يعتمد عليه في بناء وضعية مشكل تناسب كل نشاط تعليمي.

ان مؤشر التغذية الراجعة للتلاميذ ظهر بنسبة7.84%الا ان اغلب الأسئلةالمطروحة تصاغ بطريقة مباشرة وسطحية حول موضوع الدرس ولاتثير التفكير حسب رأينا خاصة وانه من بين مبادئ البيداغوجيا الجديدة (المقاربة بالكفاءات) التركيز علىتنشيط عقول التلاميذ وتنمية التفكير الابداعيبالاعتماد على الواقع، وهذا ماأكده**برونر** في قوله أن النمو العقلي يعتمد بشكل أساسي على **التفاعل المشروط بين المعلم والمتعلم** لأنه يسمح للتلميذ بان يصبح أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط المختلفة في البيئة و على تسخير إمكانياته العقلية لتحقيق أهدافه، وهذا ما عبر عنه مؤشر :" مدى تشجيع الأستاذ للتلاميذ على المشاركة داخل حجرة الدرس "، والذي ظهر بنسبة8.03 %، فالحوار الذي يجريه المدرس بالقسم كما يرى **برناردري:**" له أهمية كبيرة، وهذه المحاورة الخاصة الفردية أساسية لتوعية المتعلم بعملياته التعلمية الخاصة بالنظر إلىأداءاته، ينبغي لهذه المحاورة الخاصة التي تستعمل لدى العديد من المدرسين أن تسمح لهم باستيعاب عملية تعلم التلاميذ وتكييف تدخلاتهم التعلمية بناءا على التسيير الذهني المقترح من طرف لاغراندري وذلك الذي يقترحه **(PNL) البرمجة العصبية اللسانية**، من أجل محاورة المتعلم وتطوير

قدراته، وأداءاته على المدى البعيد، و هو رهان التقويم التكويني، لكن واقع القسم اليومي لا يسمح بإجراء حوار يومي وفردي مع جميع التلاميذ، ومن ثمة من الضرورة تنظيم التعلمات داخل القسم" ، وفعلا هذا ما تم ملاحظته في تعاملنا مع مختلف الاساتذة ، وما يدعم ذلك ايضا المؤشر والذي مفاده:" ينوع الاساتذة في الأسئلة المطروحة أثناء الدرس " والتي قدرت بنسبة 26.7 % ، مما يترجم عدم التنويع في الاسئلة سواء الشفوية أو الكتابية ذات النمط الروتيني .

ومن جانب آخر فمن خلال المؤشر :" ينطلق الأستاذ من أخطاء التلاميذ" والذي ظهر بنسبة 1.90%والتي تعبر على عدم تبني بيداغوجيا الخطأ عند كل الاساتذة والتي تنادي بها المقاربة بالكفاءات وفقالاتجاهالنظرة البنيوية للخطأ، فحسبهالايمكن اكتساب معرفة جديدة الا من خلال اكتساب المعارف القبلية التي تعلمها التلميذ من خلال إدراكه للخطأ بنفسه ، والعمل على تطوير تحفيزه الداخلي والخارجي الذي يعتبر من بين الأولوياتلإثارة سلوك التلميذ نحو التعلم وجعله يكتسب المعرفة بنفسه ويصحح أخطائه ، إلا في تصحيح الامتحانات الكتابية .

من ناحية أخرى فان الكفاءة السلوكية والتي احتلت المرتبة الثالثة فقد قدرت نسبتها 76% في كلتا المادتين علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات،حيث تعتبر كمؤشر ظاهري للحكم على الكفاءة المكتسبة لدى التلاميذ داخل القسم من خلال أدائهم لمختلف الأنشطة المطلوبة منهم سواء كانت عبارة عن واجبات منزلية أو فروض أو مشاريع، فقد بلغت نسبة المؤشر الأول40.32%والذي مفاده:" القيام بواجبات منزلية "، فالواجبات هي مجموعة من الأسئلة الموجودة في المنهاج الدراسي ويطلب من التلميذ حلها خلال فترة زمنية محددة، ليتم تقييم مستوى أداء كل تلميذ، وهذا ماتؤكده المناشير الوزارية **(النشرة الرسمية للتقويم والقبول والتوجيه)**أن طبيعة الفروض المحروسة ومواضيع الواجبات المنزلية يجب التنويع في أغراضها وحسن صوغها وتزويد التلاميذ بالإرشادات والأدوات التي تساعدهم على معالجة أمور أساسية، هذا الى جانب تدريبهم على كيفيات البحث وإستعمال المراجع وكل الجوانب المنهجية وأساليب وعرض وتقديم الأعمال المنجزة مع مراعاة طبيعة المادة المدرسة والمستوى التعليمي وأهداف البرامج والقدرات المستهدف تنميتها أو الكفاءات والجوانب المرغوب تقويمها والكشف عنها وكذلك فإن الفائدة من إعطاء الواجبات المنزلية لايتم إلا من خلال تصحيحها بالطريقة المناسبة والى جانب التصحيح يجب تحليل الأخطاء المسجلة والتنويه بالحلول المبتكرة وبالمنهجية الجيدة في الإجابة، حيث يمكن التلاميذ من التصحيح الذاتي واكتشافالأخطاء والنقائص التي تتضمنها إجاباتهم، بين أما المؤشر الثاني والمرتبط ب "التركيز على

الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس"فقد ظهر بنسبة 37.09% في المادتين، من خلال أنشطة أدائية تمكن الأستاذ من ملاحظة السلوكاتالمباشرة للتلميذفي شكل تمارين تطبيقية فوفقا للمنشور الوزاري (أفريل 2005) والذي ينص على اجراءات التقويم من خلال تنظيم النشاطات حسب التدرج في التعلمات الواردة في المناهج الدراسية الرسمية، والتي تتخلل هذه التعلمات المنتظمة نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذ طبقا لمبدأ الإدماج، ومن ثمة ينظم المدرس حصصا يدرب من خلالها التلاميذ على توظيف واستعمال (بصفة تدريجية) المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة للوضعيات – مشكلة التي تتميز في البداية بالبساطة والسهولة ثم تتعقد تدريجيا، أما فيما يخص المؤشر الأخيرالذي مفاده" يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية"فقد بلغت نسبتها 22.58%حيث يعتبر المشروع طريقة من طرق المقاربة بالكفاءات في شكل وضعيات تعليمية تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أوثقافية واضحة، ترتكز على مبدأ النشاط الذاتي عن طريق العمل، ويمكن أن نميز بين المشاريع الفردية والجماعية ودورها في تكوين التلاميذ لانها تعتمد على مبدأ البحث على المعلومة من مصادر متعددة وكيفية انتقائها للتلاؤم مع المعلومات المعطاة من قبل المدرس كما تنمي روح الجماعة من خلال تبادل المعارف بين التلاميذ.

أما بالنسبة للفرضية العامة الثانية والتي مفادها:"هناك فروق ذات دلالة احصائية لدى أساتذة علوم الطبيعة والاجتماعيات فيما يتعلق بالأساليب التي يتبعونها لتقويم الكفاءات التعليمية" ، فقد تحصلنا على عدم وجود فروق بين المادتين في أساليب التقويم عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على أن الاجراءات المعتمدة من طرف أساتذة لاتختلف في مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات لمستوى الأولى والثانية في كل من الكفاءة المعرفية والكفاءة المنهجية والكفاءة السلوكية في مختلف المؤشرات والمتمثلة في تشخيص المكتسبات القبلية ومناقشة تعلمات كل تلميذ....الخ، وهذا ما أقره المنشور الوزاري 15 مارس 2005 يتم من خلال الاستجوابات الشفوية وعروض ووظائف منزلية، فروض محروسة واختبارات معتمدة في كلتا المادتين أما بالنسبة لتنظيم التقويم يتم من خلال الملاحظات اليومية، الأسئلة الشفوية، والاستجوابات الكتابية ذلك حسب أهداف المادتين والتي تعتبر كفاءات قاعدية في المقاربة بالكفاءات ووتيرة التعلم والحجم الساعي للتدريس، حيث أن الهدف الأساسي اكساب مفاهيم تدمج في البنية المعرفية للتلمبيذ في شكل وضعية اشكالية تجعله يتحكم فيها و تسمح له بالتكيف مع محيطه الاجتماعيي والطبيعي بايجاد حل للمشكلات المطروحة وتنمية الفكر العلمي و الاستدلالي

والاجتماعي باستخدام الأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي وفهم الحاضر وتأهيله لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية .

الخاتمة

الخاتمة:

يعتبر التقويم الركيزة الأساسية لتحسين نوعية التعليم وجودته، وجزء من ممارسات المسار التعلمي، لأنه يبرز التحسينات والأهداف المحققة، ويحدد العمليات والوسائل الملائمة لتعديل التعلم، فالبيداغوجيا الجديدة التي تبنتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعلم كل متعلم، وتعتبره الفاعل النشط في العملية التعليمية، بينما المعلم موجها لها فقط، ونجد أن هذه العملية تستلزم من المعلم تحديد معايير ومؤشرات منهجية تبين نجاح المتعلم وفشله وتبين أدائه الحقيقي في الوصول إلى تحقيق الكفاءات المقصودة.

وخاصة أن الإصلاحات الجديدة أعطتأهمية كبيرة من خلال وصف أداء التلميذ وصفا دقيقا باستثمار مكتسباته القبلية ووضعه في مشكلة تتطلب حلا سريعا بالاستفادة من إمكانياته لتوظيفها في الواقع، ولكن لا يتأتى ذلك إلى باستخدام استراتيجيات وأساليب وخطط لإنجاح العملية التقويمية ومن ثم تحقيق الأهداف ومحاولة التعرف على المشكلات التي تعترضه وحلها.

ومن هنا نقترح بعض التوصيات والتي من شأنها أن تساهم في فتح آفاق جديدة للباحثين:

- ✓ تنظيم دورات تكوينية للأساتذة والمفتشين حول آليات تطبيق التقويم وأساليبه وفق المقاربة بالكفاءات بالتنسيق مع المختصين في مجال التربية في الجامعة.
- ✓ توحيد عملية التقويم بين الأساتذة لتسهيل تطبيقه وفق المقاربة بالكفاءات (تبني معايير التقويم الوزارية).
- ✓ التخفيف من البرامج المكثفة وإيجاد حل لمشكلة الاكتظاظ في الأقسام لتطبيق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ التنويع في أساليب التقويم الحديثة في جميع المواد التعليمية.
- ✓ الاعتماد على شبكة تقويموفق معايير موحدة في كل مادة من المواد التعليمية.
- ✓ إشراك الأساتذة في العمليات الإصلاحية، فمدى الوعي بأهمية الإصلاحات يخلق دافعية عند الشريك المعنى و المكلف فينتج سلوكا بناءا على ذلك و المتمثل في الأداء والفعالية أين يقترح حلولا لمختلف الصعوبات التي تواجهه.
- ✓ تغير نمط الاختبارات من حيث الشكل والنوع والكم فالاختبارات الشهرية تعيد المتعلم إلى النمطية.

- ✓ توفير الوسائل وتكنولوجيا الإعلام والاتصال لتسهيل عملية تقويم أداء التلاميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1-أبو لبدة سبع محمد (2008)،**مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**(ط1)، دار الفكر، عمان، الاردن.

2-الأجري نائلة أحمد(2009)،**الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي**(ط1)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

3 -أحمد قايد نور الدين وآخرون، **التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08 .

4-اسليماني العربي(2006)،**الكفايات في التعليم-من أجل مقاربة شمولية**-(ط1)، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب.

5-أفنان نظيرة دروزة(2005)، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**(ط1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

6-اكزافي روجرس تأليف ناصر موسى بختي(2006)، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**(دط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

7 -أوحيدة علي (دس)،**فن التعليم بالكفاءات للمعلمين والأساتذة**(دط)، دار التلميذ للنشر، الجزائر.

8 -أوحيدة علي(دس)،**التدريس بالكفاءات للمعلمين والأساتذة**(دس)، دار التلميذ للنشر، الجزائر.

9 -بعلي الشريف حفصة(2010)، **التعليمية**، معهد العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد 1 ، جامعة الواد.

10 -بكاي سعد، **دروس في مقياس تعليمية الالعاب المستوى السنة الثانية ليسانس الادارة والتسيير الرياضي**.

11 -بكيري لخضر، **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ضبط المفاهيم والخصائص**، مجلة التراث، العدد27، المجلد الاول.

12 -بلمرسلي بكي ، **المقاربة بالكفاءات**، وزارة التربية الوطنية.

13 –بواجلابن الحسن (2013)، **التقويم التربوي**(دط)،المركز الوطني لمهن التربية والتكوين، مراكش، المغرب.

14–بوكرمة فاطمة الزهراء(2008)، **الكفاءة مفاهيم ونظريات**(دط)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر.

15 –تركي رابح تركي(1990)، **أصول التربية والتعليم**(ط1)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

16 –تعوينات علي(2010)، **التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي**، الملتقى الوطني الأول حول

17تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر.

18 –التومي عبد الرحمان(2008)، **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات**، الجزائر.

19 –حاجي فريد(2005)، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الابعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، القبة، الجزائر.

20 –حثروبي محمد الصالح (2012)،**الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة ، الجزائر.

21 –حريري رافدة (2008)، **التقويم التربوي**(دط)، دارالمناهج، عمان،الاردن.

22 –الحسن أسماء ، **مقرر القياس والتقويم المحاضرتين السادسة والسابعة (الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية)**، جامعة حماه، كلية التربية، 2020/2019 .

23 –الخياط ماجد محمد(2010)، **أساسيات القياس والتقويم في التربية**(ط1)، دار الراية، عمان، الاردن.

24 –الخياط محمد ماجد (2010)،**أساسيات القياس والتقويم في التربية**(ط1)، دار الراية، عمان، الاردن.

25–الدريج محمد(1991)،**التدريس الهادف – مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية**(دط)، الرباط، المغرب.

26 –الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

27 – رابح أمحمد وبوهادي عابد(2021)، **تحليل الفعل الديداكتيكي**، المجلد 5 العدد 01، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر.

28 –رزق أبو صفر، ابراهيم الرواشدة وآخرون(2000)، **مرشد المعلم في التقويم التشخيصي**.

29 –روبة يحي، **صعوبات تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات في مادة العلوم الفيزيائية نموذجا** در اسة ميدانية 2016، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية.

30 –ريال فايزة ، **التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية** (دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات ولاية بومرداس، مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، المجلة 5 العدد 12، ديسمبر 2017 .

31 –زايدي فاطمة , مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير بعنوان **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات** السنة الجامعية 2009.

32–الزند وليد خضر وآخرون(2009)،**المناهج التعليمية، تصميمها، تنفيدها، تقويمها، تطويرها**(دط)، عالم الكتب الحديث، اربد، عمان.

33 –ساسي أمال, أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الترجمة بعنوان **طرق ومناهج تعليم الترجمة – مقاربة معرفية** السنة الجامعية 2013 – 2014.

34 –شعلة محمد عبد السميع وجابر عبد الحميد جابر(2000)، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات**(دط)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

35 –صادق فاطمة الزهراء ، **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المفهوم والممارسة**، المجلد2، العدد6 جويلية 2014.

36–صلاح أحمد مراد(2005)، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية –خطوات، إعدادها وخصائصها**(ط2)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

37 –الصلال هناء (2013)، **الدورة التدريبية في الاختبارات التحصيلية**، عمان ، الاردن.

38 –صهود محمد ، **مفهوم الديداكتيك– قضايا وإشكالات** – كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط المغرب.

39 –طاب عيسى(2015)، **في سؤال الديداكتيك**، مجلة دراسات، العدد السابع.

40 –طعبلي محمد الطاهر(2013)، **مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية– معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها**،عدد10 جوان.

41 –الطناوي عفت مصطفى (2011)، **التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه**(ط2)، دار المسيرة، عمان، الاردن.

42– العبادي رائدة خليل(2006)، **الاختبارات المدرسية**(ط1)، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الاردن.

43 –عثمانية عبد الله ، **فعالية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي** دراسة ميدانية بثانوية عين مخلوف ولاية قالمة، مجلة التواصل في العلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد 24 عدد 53 جوان 2018 .

44 –العزيزي عيسى بن فرج العزيزي، **فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الاعمال بجامعة شقراء** العدد 41 ، المجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية جامعة بابل، كانون أول 2018.

45 –عطا الله أحمد وآخرون(2009)، **تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الاجرائية والمقاربة بالكفاءات**(دط)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

46 –عطية محسن علي (2003)، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دا المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

47 –عقل أنور(2002)، **تطوير وتقويم أداء الطالب**(ط1)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

48 –علام صلاح الدين محمود (2003)، **التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**(ط1)،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

49 –علية احلام , رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الاداب واللغة العربية بعنوان **التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء اصلاحات الجيل الثاني** جامعة محمد خيضر بسكرة 2019 –2020

50 –عواريب الأخضر، **التقويم في اطار المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية ،عددخاص.

51 –غاستون ميالاريه ت فؤاد شاهين(دس)، **علم نفس التربية**(دط)، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان.

52 –غريب عبد الكريم (2008)، **بيداغوجيا المشروع**(ط1)، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

53 –غريب عبد الكريم(2011)،**بيداغوجيا الإدماج – نماذج وأساليب التطبيق والتقييم**(ط2)، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الجزائر.

54 –فاتحي محمد(2004)،**تقييم الكفايات**(ط1)،دار منشورت عالم التربية، الدار البيضاء،المغرب.

55– فالوقي محمد هاشم (1997)، **بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيد**(دط)، المكتب الجامعي، طرابلس، ليبيا.

56 –الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2004)، **تفريد التعليم في اعداد وتأهيل المعلم– النموذج في القياس والتقويم التربوي**(ط1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

57 –فريحة أحمد، **التقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات (اشكالية التطبيق) مادة الفلسفة مثالا**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، العدد 19 ماي 2018 .

58 –الفريق الوطني للتقويم(2004)، **استراتيجيات التقويم وأدواته.**

59 –القانون التوجيهي للتربية(2008)، رقم 08 –4 المؤرخ في 23 يناير.

60 –القدومي عبد الناصر (2008)، **الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها، مركز القياس والتقويم،** عمان، الاردن.

61 –قطيط غسان يوسف(2009)، **حوسبة التقويم الصفي**(ط1)، دار الثقافة، عمان، الاردن.

62 –كرو العزاوي رحيم يونس(2007)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**(ط1)،دار الدجلة، عمان، الأردن.

63 –كوافحة تيسير مفلح(2003)،**القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**(ط1)، دار المسيرة، عمان ، الاردن.

64 –محمد الطاهر وعلي(2012)، **الوضعية الادماجية–التقويم في المقاربة بالكفاءات**(ط2)، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر.

65 –محمد الطاهر وعلي(دس)، **بيداغوجية الكفاءات**(ط2)، الورسم للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر.

66 –مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية بعنوان **اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات** دراسة ميدانية على مستوى ثانويات ولاية الجزائر _ جامعه الجزائر_ 2008–2009 .

67 –مرعي توفيق أحمد و الحيلة محمد محمود(2007)، **طرائق التدريس العامة**(ط3)، دار المسيرة، عمان، الاردن.

68 –مزيان سعد، **قراءات في طرق التدريس**، جمعية الاصلاح الاجتماعي، ط1 ، باتنة.

69 –مشتت زائد محمد ، **الاختبارات والقياس محاضرات الفصل الاول** (2018)، عمان، الاردن.

70 –ملحم سامي محمد (2005)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**ط(3)، دار المسيرة ، عمان، الاردن، ط3

71 –منسي محمود عبد الحليم (دت)،**التقويم التربوي**(دط)، دارالمعرفة الجامعية،الاسكندرية، مصر.

72 –نبهان يحي محمد (2013)، **التربية الحديثة المعاصرة**(دط)، دار جهينة، عمان، الاردن.

73 –نبهان يحي محمد(2013)، **التربية الحديثة المعاصرة**(دط)، دار جهينة، عمان، الاردن.

74 –النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2010) ، **التقويم والقبول في النظام التربوي**، الجزء الثاني، عدد خاص، المديرية الوطنية للتوثيق مكتب النشر.

75 –النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2008)، **المرجعية العامة للمناهج**، عدد خاص.

76 –النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مدير التقويم والتوجيه والاتصال والمديرية الفرعية للتوثيق، مكتبة النشر، العدد 470، جويلية–أوث 2003.

77 –النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **مدير التقويم والتوجيه والاتصال**، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتبة النشر العدد، 470، جويلية، أوت، 2003.

78 –النور أحمد يعقوب النور(2007)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**(دط)،دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

79 –نوفل محمد بكر وفريال محمد أبو عواد(2011)،**علم النفس التربوي**(ط1)، دار المسيرة، عمان، الاردن.

80 –هاروشي عبد الرحيم (دس)، **بيداغوجيا الكفايات مرشد المدرسين والمكونين**(دط)، نشر الفنك، الدار البيضاء.

81 –هوارد سلفان ونورمان هجنز(ت) محمد عيد ديراني ومصطفى محمد متولي(1994)،**التدريس من أجل الكفاية**(ط1)،جامعة الملك سعود، الرياض،السعودية.

82 –الورعادي فاتح، **بناء بطاقة الملاحظة لقياس درجة استخدام أساتذة اللغة العربية لاساليب التقويم التكويني في ضوء المقاربة بالكفاءات** – دراسة ميدانية على عينة من أساتذة اللغة العربية للسنة الاولى–

83– *Bemadette charlier(2004) , **diplôme de formation continue en enseignement superieure et technologie de l'education**, universitie defriburage suisse.*

*84– Bernard rey(2006) , **les compétences à l'ecole– apprentissage et evaluation** , de boeak, bruxelle, Belgique ,2ed.*

*85– Montada.echoroukonline.com.*2018 على الساعة 10:30 يوم 13 مارس

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة–

كلية : العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم : علم النفس

التخصص: مقاربة بالكفاءات في تكوين الأساتذة.

استمارة بحث حول:

أساليب تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط.

في إطار انجاز أطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس البيداغوجي بعنوان أساليب تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط.

أتقدم اليك أيها الأستاذ(ة) بهذا الاستبيان راجية منكم تقديم العون من خلال الاجابة على مضمون عباراته بكل صدق لأن نجاح البحث يتوقف على ذلك ونحيطكم علما أن اجابتكم ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لاغراض البحث العلمي.

ملاحظة: الاجابة تكون بوضع علامة (X) أمام الجواب المناسب

من اعداد الطالبة: **من إشراف الاستاذة:**

قورداش أسماء خلايفية نصيرة

أولا : البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية : 1 – 5 ☐ 6 – 10 سنوات ☐ 11 – 15 سنة ☐

من16 فما فوق ☐

المؤهل العلمي : ليسانس ☐ ديبلوم دراسة عليا ☐

المادة التعليمية : .....

	البنود	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
محور مفهوم الكفاءة	1 – تشير الكفاءة الى قدرة المتعلم على التصرف بفاعلية في موقف معين					
	2– مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يحددها المعلم سلفا في شكل أهداف لاتحاد قرارات معينة					
	3– تعبر الكفاءة على مجموعة من القدرات والمعارف التي تستعمل في وضعيات مشكلة تقيس القدرات الحقيقية للتلاميذ					
	4– الكفاءة هي مجموعة من الاهداف المميزة التي تتحقق في نهاية فترة تعليمية					
	5– الكفاءة هي القدرة على					

	تجنيد الموارد الداخلية والخارجية التي يتعلمها التلميذ في فترة زمنية محددة					
	6- مجموعة السلوكات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تكون الاداء المتوقع من التلميذ					
	7- يقصد بها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية وفاعلية البرنامج التعليمي					
محور التقويم التشخيصي	8- تنجزاختبار تشخيصي في بداية كل سنة دراسية					
	9- تشخص المكتسبات القبلية عند نهاية كل حصة تعليمية					
	10- يستفيد التلاميذ من أخطائهمأثناء عملية التقويم					
	11- تنوع في الأسئلة المطروحة (شفوية – كتابية) لمعرفة مدى تمكن التلميذ من المادة العلمية					
	12- تقدمأجوبة محددة عن كيفية تصحيح المعارف أثناء الاختبارات فقط					
محور التقويم التكويني	13-تتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة					
	14- تكلف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم ادائهم خارج القسم					
	15- تجد صعوبة في خلق					

	جو من الحوار داخل القسم					
	16- التقويم المستمرلا يعبر عن الأداء الحقيقي للتلميذ					
	17- تركز على الأنشطة التطبيقية لمعرفة جوانب القوة والضعف عند كل تلميذ					
	18- استخدام الوضعية المشكلة يأخذ الكثير من الوقت أثناء عملية التقويم					
	19- تستخدم الملاحظة لجمع المعلومات عن المستوى الذي وصل اليه التلميذ					
محور التقويم التحصيلي	20- تستخدم التقويم الختامي بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة					
	20-أسئلة الامتحانات صعبة من حيث إعدادها					
	21- الوقت المخصص للدراسة كاف لإجراء عملية التقويم					
	22- تعتمد على معايير لتقويم الوضعيات الإدماجية					
	23- تتطلب عملية التقويم العديد من الوقت والجهد					
	24- تعاني من مشكلة الاكتظاظ داخل القسم					

شبكة الملاحظة

اسم الاستاذ :		المؤسسة :		
رقم الزيارة:	اليوم :	التاريخ :	القسم:	موضوع الدرس:

	المؤشرات	السلوكات	
		رصدت	لم ترصد
الكفاءة المعرفية	1-ينطلق من أخطاء التلميذ		
	2-يحدد نقطة انطلاق الدرس		
	3-يقدم أجوبة محددة عن كيفية تصحيح المعارف		
	4-يشخص المكتسبات القبلية عند بداية كل درس		
	5-يترك المجال للمناقشة الجماعية		
	6-يمهد للدرس عن طريق سؤال		
	7-يناقش تعلمات كل تلميذ		
	8-يقوم بتنويع الأسئلة المطروحة(شفوية-كتابية)		
	9-يطلب من التلاميذ تقديم أمثلة الموضوع الدرس		
	10-يسمح للتلميذ بالتغذية الراجعة		
	11-يشجع التلاميذ على المشاركة أثناء الدرس		
	12-يتأكد من البناء الصحيح للمعارف السابقة		
	13-ينطلق من وضعية مشكل لبناء التعلمات الجديدة		
	14-يناقش التلاميذ في المفاهيم و يكتبها على السبورة		
الكفاءة المنهجية	15-يحدد الكفاءة القاعدية على السبورة		
	16-يرتب الأهداف ترتيبا هرميا		
	17-يصيغ الأهداف الإجرائية بدقة		
	18-يضع مؤشرات لكل كفاءة		
	19-ينوع بين أسئلة المناقشة تبعا لأهداف الدرس		
	20-يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس		

	21-ينجز أنشطة تقويمية متنوعة		
	22-ينطلق من وضعية إدماج عند بداية كل درس		
	23-يقوم بإعداد أسئلة في صورة انجازات سريعة		
	24-يختبر الوضعيات التقويمية بحيث تمكن التلميذ من استثمار مكتسباته		
الكفاءة السلوكية	25-يطلب من التلميذ القيام بواجبات منزلية		
	26-يركز على الأنشطة التطبيقية المصاحبة للدرس		
	27-يطلب من التلاميذ القيام بمشاريع تتعلق بكل وحدة دراسية .		

التعليـــم المتوسّـــــط

-منـــهاج التـــاريـــــــخ

-منـــهاج الجغـــرافيـــــا

-منـــهاج التـربيـــة المدنيـــة

2016

الفهـــــــــرس

منهـــاج التاريـــــــــخ..... 03

منهـــاج الجغرافيـــــــا..... 28

منهـــاج التربيـــة المدنيـــة..... 54

المـــلـــحـــــــــق..... 75

التعلـيـم المتـوسّـــط
منهـــاج التاريـــخ

2016

الفهرس

1. تقديم المـادّة
1.1 غايات مادّة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط
2.1 مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل
3.1 طبيعة الموارد المجندة
4.1 مساهمة المادة في التحكم في المواد الأخرى
2. ملامح التخرّج الخاصّة بالمادّة (المرحلة، الطور، السنة)
1.2 ملامح التخرج من التعليم الأساسي
2.2 ملامح التخرج من التعليم المتوسط
3.2 ملامح التخرج من سنوات التعليم المتوسط
3. مخطط الموارد لبناء الكفاءة
4. البرامـج السنويـة
1.4 برنامج السنة الأولى من التعليم المتوسط
2.4 برنامج السنة الثانية من التعليم المتوسط
3.4 برنامج السنة الثالثة من التعليم المتوسط
4.4 برنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط
5. كيفية وضع المنهاج حيّز التطبيق
1.5 توصيات تتعلّق بوضع المنهاج حيّز التطبيق

1.تقديم المادة

يعتبر التاريخ ذاكرة الشعوب، والحافظ لتجاربها وكفاحها عبر الأزمنة والعصور، وهو نتاج عوامل وتطورات أدت إلى ما هو عليه الحال من أوضاع ومشكلات. والإنسان في حاجة إلى الاستفادة من خبرة غيره، والاقتداء بمن كان لهم التأثير على مسار الأحداث. وعليه، فإنّ التاريخ هو استجلاء لسجلّ الماضي، قصد فهم الحاضر بما من شانه أن يمكّن من التصرّف الإيجابي المسؤول في المحيط الاجتماعي، واستشراف المستقبل.

« تخصّص برامج التاريخ في مختلف الأطوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني، وذلك لكونه البوتقة التي تنصهر فيها الهوّية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمّة الجزائرية تتطوّر فيه. وعلى المتعلّم أن يستلهم من ماضيه الوطني بشتّى جوانبه، دون أن يفضّل فترة تاريخية معيّنة عن أخرى.

وفي هذا السياق، ينبغي أن تسعى برامج التاريخ إلى تكوين المتعلّم في إطار مفهوم الهويّة الجزائرية.»[المرجعية العامّة للمناهج].

إن المدخل البيداغوجية لهذه المادة مدخل يعطي الأولوية للمحيط القريب الجواري الاستكشافي (معالم مادّية ورمزية): إمّا بالموروث المحلّي، أو بأماكن مشحونة بالذّاكرة مثل عناصر المحيط القريب من التلميذ (احتفالات، تواريخ، أعياد ميلاد...)، التي تيسّـر تدوير محور الزمن (التواريخ الدورية) وترسيخها.

ولتحقيق ذلك، ينبغي إعطاء الأولوية للسندات التعليمية (الديداكتيكية):كتب، صور، أشرطة وثائقية، أغاني، أناشيد... إلى جانب النشاطات البيداغوجية الحيّة، مثل الزيارات الميدانية للآثار التاريخية، زيارة المتاحف، دعوة شخصيات تاريخية (مجاهدين ، معطوبيّ حرب التحرير).

لذا فإنّ البيبليوغرافيا الأولى بالنسبة للتلاميذ، هو ما يجمعونه فرديا أو جماعيا في محيطهم من صور، وحجر، ومستحثّات، وما يحصلون عليه أثناء الزيارات البيداغوجية، والتسجيلات والفيديوهات للشخصيات التاريخية، ذلك ما ينبغي أن يشكّل أهدافا تركّز عليها هذه المادّة أكثر، لكونها نشاطات تثير فضول التلميذ على الاكتشاف، ولا تقتصر على تقديم معلومات ومعارف جافّة.

من المؤكّد أنّ مكانة البيئة المحلّية والعلاقة العاطفية التي تبدأ تنميتها لدى التلميذ منذ التعليم الابتدائي، سترتبط تدريجيا بالشعور الجماعي، ثمّ بفكرة وجود جماعة أوسع من العائلة وأكبر من الحيّ، والذي يسمّى البلد أو الوطن، والأمّة، والهويّة.

هذه المرجعيات التي تشكّل قاعدة مشتركة محلّية في البداية، ثمّ وطنية، ثمّ أخيرا عالمية، يجب أن تنهل من معرفة أكيدة ثابتة معزّزة بالاكتشافات والنظريات العلمية المحقّقة. وبذلك، على التلميذ أن يقدّر مكانة الجزائر في التاريخ العالمي دون مبالغة ولا إجحاف، كما يجب أن يعي ما يوحّد البشرية وتنوّعها (حيث تبرز أهمّية الفترة ما قبل التاريخ)، مع إبراز مكانة "الشرق الإفريقي" كأصل للإنسانية، إلى جانب مكانة منطقتنا (بلاد المغرب حاليا)، "عين لحنش" حيث يوجد أقدم حقل في شمال إفريقيا عمره حوالي مليونيّ سنة،

والهيكل العظمي "تيغنّيف" (مليون سنة)، وموقع "بير العاتر" بتبسّة الذي يعود تاريخه إلى ما بين100 000 إلى 000 50سنة، وفنّ النقوش والرسوم الصخرية (000 20سنة) بالأطلس الصحراوي، وبجاية، والهقار والطاسيلي...

إنّ هذا السرد الوطني يبرز أهمّية ترسيخ الفترات الكبرى لتاريخنا من ما قبل التاريخ والتاريخ القديم الى المعاصر مرورا بالحديث، وذلك بغرض غرس كرونولوجيا (التسلسل الزمني) لدى أطفالنا وشبابنا، تمكّن من استعراض مستمرّ لمسار تطوّر ثقافات مرحلة ما قبل التاريخ، والفترة التاريخية. كما يمكّن هذا السرد أيضا من ترسيخ جغرافيّ لأماكن عبر التراب الوطني. وبعبارة أخرى، فإنّه يمكّن المتعلّم من التحكّم في مفهوميّ الزمن والمكان، والأحداث التي صنعت التطوّرات الثقافية الوطنية.

1.1 غايات مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط

يرمي منهاج التاريخ في التعليم المتوسّط إلى تمكين المتعلّمين من:

*اكتساب معالم تؤكّد الهوية والانتماء؛

*التموقع في الزمان والوعي بالرهانات المستقبلية؛

*تنمية القدرة على القراءة الذكية للتاريخ بشكل عام، والتاريخ الوطني بشكل خاص، من خلال البحث والتقصّي والتحليل النقدي للأحداث؛

*فهم الحاضر واستشراف المستقبل والمساهمة في حل مشكلات المحيط الاجتماعي.

2.1 مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل

يتصرف بشكل مسؤول في محيطه الاجتماعي، انطلاقا من الدروس المستنبطة من التاريخ الوطني والتاريخ العام، معبرا عن وعيه برهانات المجتمع؛

- من خلال قراءته وتحليله النقدي للأحداث التاريخية التي ميزت الجزائر والعالم عبر العصور، يفهم الحاضر ويتصرف فيه بشكل مسؤول؛
- من خلال القراءة النقدية للإحداث التاريخية التي ميزت الجزائر والعالم عبر العصور؛
- من خلال تعرفه على المنجزات الحضارية والكشف عن أساليب تكيف الإنسان مع وسطه، يقدر المتعلم قيمة الموروث التاريخي الوطني كمكون للهوية الوطنية؛
- ينطلق من تشخيص أوضاع العالم قبل الإسلام ليستدل على ما أحدثته البعثة المحمدية من تغيير في تاريخ البشرية ودور المغاربة في نشر الإسلام والتصدي للغزو الصليبي والمد الاستعماري
- اعتمادا على التوثيق التاريخي ،يقدم تحليلا نقديا للإحداث ويستخلص منها ما يمكنه من التعبير عن اعتزازه بمآثر وبطولات شعبه.

3.1 طبيعة الموارد المجندة

تتمثل طبيعة الموارد المجندة في تعلم مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط في المعرفة التاريخية الصرفة؛ والمهارات، والسلوك.

المعرفة التاريخية الصرفة: ترتبط المعرفة التاريخية الصرفة بمقاربتين أساسيتين: المقاربة الموضوعاتية والمقاربة الكرونولوجية، تتكاملان لتجنيد وبناء مفاهيم التاريخ، كمفاهيم أولية ومفردات ترتبط بالحدث والزمان والمرحلة والحقبة والعصر ومفاهيم تصنيفية ترمي إلى: الترتيب، التصنيف وإجراء المقارنة، ومفاهيم ارتباطية تفسر علاقة الإنسان بالإحداث والآخرين تأثيرا وتأثرا، وذلك كله للوصول الى مفاهيم نظرية، ترتبط بالمثل المضروب والعبرة المستخلصة من تجارب الآخرين. وقد تم رصد المضمون المعرفي، وفق مقاربتين: المقاربة الكرونولوجية، وتخص إطار ضبط الميادين المعرفية المختلفة:

- لوثائق التاريخية؛
- التاريخ الوطني؛
- التاريخ العام؛

المقاربة الموضوعاتية وتخص الموضوعات المختلفة التي يتم تناولها على النحو التالي:

-العصور التاريخية، إنسان العصور القديمة، المخلفات الأثرية، الحضارة، البناء الحضاري، التفاعل الحضاري، الحضارة المغربية، الحضارة الإسلامية، الوحدة الروحية، الترابط الثقافي، الكيانات السياسية، الخلافة العثمانية معالم التشكل الوطني(الدولة الجزائرية الحديثة)،العلاقات الخارجية،الاستعمار والمقاومة،الحركة الوطنية،استرجاع السيادة الوطنية، الجزائر والقضايا الدولية.

المهارات: ترتبط المعرفة الأدائية لمادة التاريخ في التعليم المتوسط بـ :

- التوظيف المنهجي لأدوات المادة؛
- إعطاء دلالة للوثيقة التاريخية موضوع الدراسة (نص، جدول، خريطة ، صورة، مخطط...)؛
- الاستعمال السليم والوظيفي للغة المادة ومفاهيمها، من خلال التواصل الشفوي والكتابي؛
- التمرس على تقديم نصوص تحليلية نقدية وإصدار أحكام موضوعية.

السلوك: يرمي تدريس مادة التاريخ إلى تأكيد الهوية والانتماء لدى المتعلم وإكسابه ثقافة تاريخية تمكنه من التحلي بالفكر النقدي والقراءة الذكية للتاريخ والاستفادة من تجارب الآخر والتصرف المسؤول في محيطه الاجتماعي، مع التأكيد على الأصالة والاعتزاز بمآثر وبطولات شعبه.

2.2 ملامح التخرّج من التعليم المتوسط

القيم والمواقف	الهويـة	يكتسب الوعي بجذور هويّته الوطنية واصوله التاريخية.	يعبّر عن ارتباطه المتين بارض الاجداد والدفاع عن التراب الوطني.	يكتسب الوعي بمكوّنات هويّته من خلال اكتشاف تجذره التاريخي.
	الضمير الوطني	يعبّر عن تجنبه للانسلاخ والذوبان في مجتمعات أخرى.	يعبّر عن تجنبه للانسلاخ والذوبان في مجتمعات اخرى.	يعتز بانتمائه للجزائر.
	المواطنة	يعمل على إبراز دور الشخصيات التاريخية والأبطال والشهداء في محيطه الاجتماعي.	يعمل على إبراز دور الشخصيات التاريخية والابطال والشهداء في محيطه الاجتماعي.	يبدي اهتماما بالتاريخ الوطني.
	التفتح على العالم	يبدي اعتزازا بمساهمة الجزائر في صنع جزء من تاريخ البشرية.	يبدي اعتزازا بمساهمة الجزائر في صنع جزء من تاريخ البشرية.	يتفتح على العالم من خلال اكتشاف ثقافات شعوب أخرى.
الكفاءات العرضية	طابع فكري	- يلاحظ، ينتقي، يستخلص، يرتب،يصنف، يستثمر المعلومات؛ - يفسّر، يحلّل، ويلخص؛ - يصدر أحكاما نقدية؛ - يستنتج يستقرئ ؛ - يعبر عن حبه الاطّلاع ؛ - يقترح الحلول المناسبة لمشكلات اجتماعية معيشة.	يلاحظ، ينتقي، يستخلص، يرتب،يصنف، يستثمر المعلومات؛ - يفسّر، يحلّل، ويلخص؛ - يصدر أحكاما نقدية؛ - يستنتج وستقرئ ؛ - يعبر عن حبه الاطّلاع ؛ - يقترح الحلول المناسبة لمشكلات اجتماعية معيشة.	- يبني المفاهيم الخاصّة بمادّة التاريخ، الأوّلية منها والتصنيفية والارتباطية؛ - يرتّب على سلالم زمنية الأحداث محلّ الدراسة، ويعلّق عليها؛ - يقارن الفترات التاريخية بغيرها، ويستخلص أوجه الشبه والاختلاف.
	طابع منهجي	يستقرئ الخرائط والصور والبيانات والنصوص بشكل منهجي؛ - يتحكّم في خطوات إنجاز مشروعه الخاصّ؛ - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل؛ يعرف استخدامات متعددة لتقنيات الإعلام والتواصل.	يتخذ طرق عمل ناجعة؛ يعود إلى تصوّراته لمعرفة أشكال مختلفة من الأداء؛ يستقرئ الخرائط والصور والبيانات والنصوص بشكل منهجي؛ يتحكّم في خطوات انجاز مشروعه الخاصّ؛ يستغل تقنيات الإعلام والتواصل؛ يعرف استخدامات متعدّدة لتقنيات الإعلام والتواصل	- يحلل وثيقة بسيطة ويحدّد بعض مميزاتها؛ - يحدّد مراحل أساسية في النص؛ - يبحث عن المفردة الجديدة في القاموس.
	طابع تواصلي	- يتواصل بشكل جيّد ومفهوم مع الآخرين؛ - يشرح مسعاه باتّصال شفوي وكتابي؛ - يجري حوارا أو مناقشة حول موضوع محدّد مرتبط بسياق ثقافي أو اجتماعي.	- يختار وسيلة التواصل الناجعة تبعا للوضعية المستهدفة - يتواصل بشكل جيّد ومفهوم مع الآخرين.	- يشرح مسعاه ويبرر اختياراته؛ - يوظّف أدوات ولغة المادّة بشكل سليم في وضعية تواصلية شفوية وكتابية؛ - يستخدم الحاسوب في بحثه.
	طابع شخصي اجتماعي	يتحلى بالموضوعية في إصدار القرارات، ويبرّر مواقفه بالحجّة والإقناع؛ يثري رصيده الثقافي بالتبادل والقراءة المتنوّعة؛ يحدّد لنفسه هدفا، ويعمل على استقلالية أعماله؛ - **يبرر مواقفه في محيطه على أساس الحجة و الإقناع.**	يتحلى بالموضوعية في إصدار القرارات، ويبرّر مواقفه بالحجّة والإقناع؛ يثري رصيده من الثقافة التاريخية بالمطالعة والتبادل؛ - يحدّد لنفسه هدفا، ويعمل على استقلالية أعماله.	- ينظم عمله الشخصي؛ - يتحلّى بروح العمل ضمن فريق؛ - يكتسب الوعي بمحيطه القريب.

الكفاءات	الميدان	ملمح التخرج من التعليم المتوسّط	ملمح التخرج من الطور 3 المتوسّط	ملمح التخرج من الطور 2 المتوسّط	ملمح التخرج من الطور1المتوسّط
الكفاءات الشاملة		في نهاية مرحة التعليم المتوسّط، يكون المتعلم قادرا على فهم الحاضر، ويتصرّف فيه بشكل مسؤول امن خلال قراءته وتحليله النقدي للأحداث التاريخية التي ميّزت الجزائر والعالم عبر العصور.	في نهاية الطور الثالث من التعليم المتوسّط، يكون المتعلّم قادرا على تقديم تحليل نقديّ للإحداث التاريخية التي عرفتها الجزائر منذ الاحتلال الفرنسي، مستخلصا ما تضمنته المقاومة الوطنية والثورة التحريرية الكبرى من مآثر وبطولات شعبه.	في نهاية الطور الثاني من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على الاستدلال على ما أحدثته البعثة المحمدية من تغيير في تاريخ البشرية ودور المغاربة في نشر الإسلام والتصدي للغزو الأجنبي بعد تشخيص أوضاع العالم قبل الإسلام	في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على إبراز قيمة الموروث التاريخي الوطني كمكون للهوية الوطنية ، من خلال التعرف واكتشاف المنجزات الحضارية وأساليب تكيف الإنسان مع وسطه.
الكفاءات الختامية	الوثائق التاريخية	يدرس الوثائق التاريخية دراسة منهجية كمدخل الى الموضوعات محل الدراسة .	1- يدرس الوثيقة التاريخية دراسة منهجية باعتبارها من ادوات بناء المعرفة التاريخية (رسائل ، معاهدات و بيانات ....)	يدرس وثائق وخرائط تاريخية بشكل منهجي قصد توظيفها كمدخل إلى الدراسة التاريخية	يوظف الآثار بشكل منهجي لوضع كرونولوجيا العصور القديمة واكتشاف نمط معيشة إنسان ما قبل التاريخ.
	التاريخ الوطني	يستغل التوثيق التاريخي المناسب للتعرف على أطراف الصراع في منطقة البحر الأبيض المتوسط والكشف عن مظاهر قوة الدولة الجزائرية الحديثة مبررا شرعية المقاومة الوطنية ، مبديا تمسكه بقيم الثورة التحريرية الكبرى	يستغل التوثيق التاريخي المناسب في دراسة الاستعمار الفرنسي و المقاومة الوطنية و الثورة التحريرية الكبرى، مشيدا بالمآثر و البطولات الشعبية	يستغل التوثيق التاريخي المناسب لاستخلاص التحول الحاصل في الجزائر بعد الفتح الإسلامي ودور الدولة الجزائرية الحديثة في منطقة البحر الأبيض المتوسط.	يصنف المنجزات الحضارية القديمة في الجزائر و شمال إفريقيا (الحضارة اللوبية والبونية) مبرزا دور الممالك الأمازيغية في مواجهة الاستعمار القديم .
	التاريخ العام	ينطلق من محطات تاريخية معلمية تعكس الأحداث الكبرى والمنجزات الحضارية عبر العصور و التحول في فضاء شمال إفريقيا بعد الفتح الإسلامي لاستخلاص معلومات تاريخية تمكنه فهم الحاضر و استشراف المستقبل .	يوظف الوثائق التاريخية المناسبة للتعرف على موقف الجزائر المبدئي من القضايا العادلة في العالم.	ينطلق من التغييرات التي أحدثها الإسلام في العالم لإبراز العلاقات و مظاهر الصراع بين الغرب المسيحي والشرق الإسلامي	ينطلق من منجزات الحضارات القديمة في العالم لاستخلاص عاملي التأثير والتأثر وتحديد المجالات الجغرافية لكل منها.

3.2 ملامح التخرّج من سنوات التعليم المتوسّط

الكفاءة	الميدان	ملمح التخرج من السنة4 متوسّط الطور الثالث	ملمح التخرج من السنة3 متوسّط الطور الثاني	ملمح التخرج م نالسنة2 متوسّط الطور الأوّل	ملمح التخرج من السنة1 متوسّط
الكفاءة الشاملة		في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، يكون المتعلم قادرا على تقديم تحليل نقدي للتطورات التاريخية للجزائر منذ الاحتلال الفرنسي إلى يومنا هذا، مستخلصا ما تضمنته المقاومة الوطنية والثورة التحريرية الكبرى من مآثر وبطولات شعبية.	في نهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسّط، يكون المتعلّم قادرا على التعبير عن اعتزازه بمكانة الدولة الجزائرية ودورها في صد الهجمات الأوربية على السواحل المغاربية، بعد التعرف على مظاهر الصراع حول منطقة البحر الأبيض المتوسط في العصر الحديث.	في نهاية السنة الثانية من التعليم المتوسّط، يكون المتعلم قادرا على ربط العلاقة بين الفتوحات الإسلامية و مجالات التأثير الحضاري للإسلام في العالم،بعد الكشف عن المبادئ التي قام عليها المجتمع الإسلامي الجديد.	في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسّط، يكون المتعلم قادرا علىإبراز قيمة الموروث التاريخي الوطني كمكون للهوية الوطنية ، من خلال التعرف واكتشاف المنجزات الحضارية وأساليب تكيف الإنسان مع وسطه.
الكفاءات الختامية	الوثائق التاريخية	يدرس الوثيقة التاريخية دراسة منهجية باعتبارها من أدوات بناء المعرفة التاريخية (رسائل، معاهدات وبيانات).	يستقرئ نماذج من الخرائط التاريخية لاستخلاص معلومات تتعلق بتطور الخلافة العثمانية والدولة الجزائرية الحديثة .	يدرس الوثيقة التاريخية من حيث الطبيعة، المصدر والنوع(صحيفة المدينة المنورة ...).	يوظّف الآثار بشكل منهجي لوضع كرونولوجيا العصور القديمة واكتشاف نمط معيشة إنسان ما قبل التاريخ.
	التاريخ الوطني	يستغل التوثيق التاريخي المناسب في دراسة الاستعمار الفرنسي والمقاومة الوطنية والثورة التحريرية الكبرى، مشيدا بالمآثر والبطولات الشعبية.	يستعمل التوثيق المناسب لتحليل عناصر بناء الدولة الجزائرية الحديثة ذات السيادة الكاملة وإبراز مظاهر قوتها في منطقة البحر الأبيض المتوسط وعلاقتها الخارجية.	يستغل التوثيق المناسب للوقوف على المحطات الكبرى من تاريخ الجزائر منذ الفتح الإسلامي إلى مواجهة الغزو الاسباني والبرتغالي للمدن الساحلية .	يصنف المنجزات الحضارية القديمة في الجزائر و شمال إفريقيا (الحضارة اللوبية والبونية) مبرزا دور الممالك الأمازيغية في مواجهة الاستعمار القديم.
	التاريخ العام	يوظف الوثائق التاريخية المناسبة للتعرف على موقف الجزائر المبدئي من القضايا العادلة في العالم.	يستقرئ التوثيق التاريخي المناسب للتعرف على مظاهر النهضة الأوربية الحديثة مع ربط العلاقة بين الفتوحات العثمانية في أوربا والحملات الصليبية.	يعتمد خرائط الفتوحات الإسلامية والتوثيق المناسب لإبراز التأثيرات الحضارية في أوربا والعالم.	ينطلق من منجزات الحضارات القديمة في العالم لاستخلاص عاملي التأثير والتأثر وتحديد المجالات الجغرافية لكل منها.

القيم والمواقف	الهوية	يعبر عن ارتباطه المتين بأرض الأجداد والدفاع عن التراب الوطني.	يبدي اعتزازه بهويته الوطنية وأصوله التاريخية.	يكتسب الوعي بجذور هويته الوطنية وأصوله التاريخية.	يكتسب الوعي بجذور هويته الوطنية وأصوله التاريخية.
	الضمير الوطني	يعي موقعه الاجتماعي في وطنه.	يعبر عن وعيه بانتمائه الوطني	يعبر عن تمسكه بتعاليم الإسلام	يؤكد على بعدي الأصالة والانتماء الوطنيين.
	المواطنة	يعمل على إبراز دور الأبطال والشهداء في محيطه الاجتماعي.	يعتز بماضي الجزائر التاريخي المشرف.	يمارس مواطنته من خلال إبداء وعيه بقيم المجتمع الجزائري المسلم	يمارس مواطنته من خلال إبداء وعيه بأهمية الموروث التاريخي الوطني.
	التفتح على العالم	يعتز بدور الجزائر ومساهمتها في صنع أحداث التاريخ العالمي.	يعتز بمساهمة الجزائر في صنع جزء من تاريخ منطقة البحر الأبيض المتوسّط.	يعتز بدور الجزائر في الحفاظ على تعاليم الدين الإسلامي الحنيف	يعتز بدور إنسان شمال إفريقيا والجزائري في المساهمة في صنع التاريخ.
الكفاءات العرضية	طابع فكري	- يستثمر المعلمات -ينتقي المصادر الملائمة - يلاحظ، يرتب، يصنف يفسر، - يحلل، يستخلص، يلخص - يقيم نتائج عمله - يصدر أحكاما نقدية - يستغل التحاليل البسيطة - يمارس الفكر الخلاق	- يعطي معنى للأحداث بالتركيز على مفاهيم التاريخ (التطور، التحول، الثبات، المرحلية، السببية -ينظم المعلومات - ينتقي المصادر الملائمة - يلاحظ، يرتب، يصنف يفسر، يحلل، يستخلص ،يلخص - يستغل التحاليل البسيطة قصد الفهم	- يعطي معنى للأحداث بالتركيز على مفاهيم التاريخ (التطور، التحول، المرحلية، السببية..) - ينمي مهاراته الفكرية من تحليل وتصنيف ومقارنة وتقييم وتعميم. - يستخلص العلاقة المتبادلة بين الوقائع التاريخية وتأثيراتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية	- يوظف الكرونولوجيا لتحديد المراحل التاريخية (ما قبل التاريخ والتاريخ القديم) - ينمي مهاراته الفكرية من تحليل وتصنيف ومقارنة وتعميم و تقييم -ينتقي المصادر الملائمة - يلاحظ، يرتب، يفسر، يستخلص، يلخص.
	طابع منهجي	- يبحث عن المعلومات من مصادرها، يدونها وينظمها ويصنفها قصد استثمارها بشكل مناسب. - يوظف خط التسلسل الزماني (الكرونولوجيا) لتفسير السيرورة التاريخية وربط الماضي بالحاضر. - يتحكم في خطوات انجاز مشروعه - يستقرئ الخرائط والصور والبيانات والنصوص بشكل منهجي - ينظم عمله - يعرف استخدامات متعددة لتقنيات الإعلام والتواصل.	يبحث عن المعلومات من مصادرها، يدونها و ينظمها ويصنفها قصد استثمارها. يستقرئ الخرائط والصور والبيانات والنصوص بشكل منهجي. يعود إلى تصوراته لمعرفة أشكال مختلفة من الأداء - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل	- يستغل تقنيات الإعلام التواصل - يستعمل أدوات الإعلام يبحث عن المعلومات من مصادرها، يدونها وينظمها ويصنفها قصد استثمارها. يستقرئ الخرائط والصور والبيانات والنصوص بشكل منهجي.	يبحث عن المعلومات من مصادرها، يدونها و ينظمها ويصنفها قصد استثمارها بشكل مناسب يستقرئ الخرائط والصور والبيانات والنصوص بشكل منهجي.

	طابع تواصلي	- يتحكم في عناصر التواصل الشفوي والكتابي ؛ - يجري حوارا أو مناقشة حول موضوع مرتبط بسياق ثقافي أو اجتماعي أو علمي (إحياء مناسبة - التعريف بشخصية - التعليق على حدث) - يتساءل ويكيف تواصله حسب الطرف المستقبل يختار وسيلة التواصل الناجعة تبعا للوضعية المستهدفة	- يوظف مفاهيم المادة بشكل مناسب فيما يخص الاتصال الشفوي أو الكتابي. - يتواصل بشكل جيد ومفهوم .	- يتدخل بعبارات شفوية او كتابية سليمة ويحسن استعمال أدوات المادة وتقنيات التبليغ والتواصل. - يحترم القواعد تبعا للتعبير محل الاختيار - يستطيع ان يختار الاستراتيجيات الفعالة للتواصل	- يتدخل بعبارات شفوية او كتابية سليمة ويحسن استعمال أدوات المادة وتقنيات التبليغ والتواصل . - يختار وسيلة التواصل الناجعة
	طابع شخصي اجتماعي	- يتحلى بالموضوعية في إصدار القرارات و تبرير المواقف بالإقناع والحجة يستفيد من الدرس المستخلص من المثال التاريخي. يثري رصيده الثقافي بالتبادل وقراءات متنوعة يحدد أهدافه ويتمتع بالاستقلالية تدريجيا	- يستفيد من الدرس والعبرة المستخلصة من المثال التاريخي. - يبدي سلوكا إيجابيا اتجاه الذات والآخرين واتجاه العمل المطلوب - يستزيد من رصيده الثقافي بالتبادل وقراءات متنوعة	- يبدي سلوكا إيجابيا اتجاه الذات والآخرين واتجاه العمل المطلوب - يثق في نفسه - يعرف نتائج نشاطه ، نجاحاته وصعوباته	- يبدي سلوكا إيجابيا اتجاه الذات والآخرين واتجاه العمل المطلوب - يندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشترك.

3.مخطّط الموارد لبناء الكفاءات

الأطوار	الميادين	الكفاءات الختامية	موارد بناء الكفاءات	
			موارد معرفية	موارد منهجية
الطور 1	الوثائق التاريخية	يوظف الآثار بشكل منهجي لوضع كرونولوجيا العصور القديمة واكتشاف نمط معيشة إنسان ما قبل التاريخ.	• **دراسة الآثار القديمة** - مواطن بقايا إنسان الزمن القديم - أنواع الآثار القديمة: الأدوات الحجرية، العظام، المسكوكات، النقوش الرسومات، والمخطوطات والألواح...	- ينتقي مصادر المعلومات الملائمة يستغل المعلومة - يصدر أحكاما نقدية بعد التحاليل البسيطة قصد الفهم؛ - يعبر عن رأيه؛ - يحلل يصنف يستقرئ ويستخلص؛ - ينظم عمله ؛ - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل؛ - يتواصل بشكل جيد ومفهوم ؛ - يتدخل بعبارات شفوية او كتابية سليمة ؛ - يحسن استعمال أدوات وتقنيات للتبليغ والتواصل؛ - يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة؛ - يتّصف والفعالية في محيطه الاجتماعي - يحترم قواعد العمل في الفوج؛ - يقترح الحلول الذكية ؛ - يستدل على هويته الوطنية من خلال تأكيد؛ ارتباطه المتين بأرض الأجداد .
	التاريخ الوطني	يصنف المنجزات الحضارية القديمة في الجزائر وشمال إفريقيا (الحضارة اللوبية والبونية) مبرزا دور الممالك الأمازيغية في مواجهة الاستعمار القديم .	الجزائر وشمال إفريقيا في العصور القديمة: - التطور الحضاري لممالك شمال إفريقيا في العصور القديمة - الحضارة اللوبية والبونية . - الاستعمار الثلاثي القديم لشمال إفريقيا (الروماني الوندالي والبيزنطي)	
	التاريخ العام	ينطلق من منجزات الحضارات القديمة في لعالم لاستخلاص عاملي التأثير والتأثر وتحديد المجالات الجغرافية لكل منها.	الحضارات القديمة: (ألمصريه،الرافدية، الرومانية، اليونانية، القرطاجية) - مواطنها وعوامل قيامها، - منجزاتها الحضارية - بعدا التأثير والتأثر .	

الأطوار	الميادين	الكفاءات الختامية	موارد بناء الكفاءات	
			موارد معرفيـة	موارد منهجية
الطور 2	الوثائق التاريخية	يدرس الوثيقة التاريخية من حيث الطبيعة، المصدر و النوع (صحيفة المدينة المنورة...)	• **الخريطة التاريخية** -الخلافة العثمانية - التوسعات العثمانية	- يستغل المعلومة - ينتقي مصادر المعلومات الملائمة - يصدر أحكاما نقدية بعد التحليل . - يحلل يصنف يستقرئ ويستخلص - يعبر عن رأيه - يحلل يصنف يستقرئ ويستخلص - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل. - يعبر بالرسم - يتواصل بشكل جيد ومفهوم - يتدخل بعبارات شفوية أوكتابية سليمة - يساهم في العمل المشترك - يتصف بالجدية في محيطه الاجتماعي - يحترم قواعد العمل في الفوج - يستدل على هويته الوطنية من خلال تأكيد ارتباطه المتين بأرض الأجداد.
	التاريخ الوطني	يستغل التوثيق المناسب للوقوف على المحطات الكبرى في تاريخ الجزائر منذ الفتح الاسلامي إلى مواجهة الغزو الاسباني و البرتغالي للمدن الساحلية	• **الدولة الجزائرية الحديثة** - طبيعة العلاقات الجزائرية بالخلافة العثمانية - مؤسسات الدولة الجزائرية الحديثة - مكانة الدولة الجزائرية الحديثة في منطقة البحر الأبيض المتوسط	
	التاريخ العام	يعتمد خرائط الفتوحات الاسلامية و التوثيق المناسب لإبراز التأثيرات الحضارية في أوروبا و العالم.	النهضة الأوربية - عوامل النهضة الأوربية - مظاهر النهضة الأوربية - اختلال التوازن بين الشرق والغرب	

	الوثائق التاريخية	يستقرئ نماذج من الخرائط التاريخية لاستخلاص معلومات تتعلق بتطور الخلافة العثمانية و الدولة الجزائرية الحديثة	• **الخريطة التاريخية** - الخريطة التاريخية - الخلافة العثمانية - التوسعات العثمانية	
	التاريخ الوطني	يستعمل التوثيق المناسب لتحليل عناصر بناء الدولة الجزائرية الحديثة ذات السيادة الكاملة و إبراز مظاهر قوتها في منطقة البحر الأبيض المتوسط و علاقاتها الخارجية	• **الدولة الجزائرية الحديثة** - طبيعة العلاقات الجزائرية بالخلافة العثمانية - مؤسسات الدولة الجزائرية الحديثة - مكانة الدولة الجزائرية الحديثة في منطقة البحر الأبيض المتوسط	
	التاريخ العام	يستقرئ التوثيق التاريخي المناسب للتعرف على مظاهر النهضة الأوروبية الحديثة مع ربط العلاقة بين الفتوحات العثمانية في أوروبا و الحملات الصليبية	**النهضة الاوربية** - عوامل النهضة الاوربية - مظاهر النهضة الاوربية - اختلال التوازن بين الشرق والغرب	

التعلـيـم المتـوسّـــط
منهـــاج الجغرافيـــا

2016

الفهرس

1. تقديم المـادّة
1.1 غايات مادّة الجغرافيا في مرحلة التعليم المتوسط
2.1 مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل
3.1 طبيعة الموارد المجندة
4.1 مساهمة المادة في التحكم في المواد الأخرى
2. ملامح التخرّج الخاصّة بالمادّة (المرحلة، الطور، السنة)
1.2 ملامح التخرج من التعليم الأساسي
2.2 ملامح التخرج من أطوار التعليم المتوسط
3.2 ملامح التخرج من سنوات التعليم المتوسط
3. مخطط الموارد لبناء الكفاءة
4. البرامـج السنويـة
1.4 برنامج السنة الأولى من التعليم المتوسط
2.4 برنامج السنة الثانية من التعليم المتوسط
3.4 برنامج السنة الثالثة من التعليم المتوسط
4.4 برنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط
5. كيفية وضع المنهاج حيّز التطبيق
1.5توصيات تتعلّق بوضع المنهاج حيّز التطبيق

1.1 غايات مادّة الجغرافيا في مرحلة التعليم المتوسط

ترمي الجغرافيا في التعليم المتوسط إلى تحقيق غايات تتمثّل في تمكين المتعلمين من:

- تأكيد هويتهم وانتمائهم، والتموقع والتعامل الايجابي مع المحيط؛
- اكتساب ثقافة جغرافية تمكن من فهم التباين والتنوع في المجال الجغرافي، وربط العلاقة بين الإنسان والتنمية والبيئة، واستغلاله للموارد الطبيعية؛
- اكتساب آليات التصرف بشكل مسؤول، واتخاذ التدابير الوقائية تجاه المخاطر الكبرى والحفاظ على البيئة.

2.1 مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل:

تساهم مادة الجغرافية في تحقيق الملمح الشامل من خلال الكفاءات التي سيأتي بيانها :

- اقتراح الحلول المناسبة لعقلنة استغلال الموارد الطبيعية في الجزائر والعالم، من خلال توظيف أدوات المادة والكشف عن مشاكل السكان والتنمية والبيئة.
- ربط العلاقة بين الإنسان وأساليب تأقلمه مع مجاله الجغرافي، بعد الكشف عن التنوع والتباين الجغرافيين في العالم.
- إبراز التباين والتنوع الجغرافيين وعلاقة ذلك بالسكان في القارات
- استغلال الخرائط والإحداثيات الجغرافية لإبراز أهمية الموقع وتنوع المجال الطبيعي للجزائر وصولا إلى تثمين جهود التنمية والحفاظ على الموارد الطبيعية.

3.1 طبيعة الموارد المجندة

تتمثل طبيعة الموارد المجندة في تعلم مادة الجغرافيا في مرحلة التعليم المتوسط فيما يلي: المعرفة الصرفة، والمهارات (أو المعرفة الأدائية)، والمعرفة السلوكية.

أ) **المعرفة الجغرافية الصرفة:** ترتبط المعرفة الجغرافية الصرفة بمفاهيم المادة، كمفاهيم أولية تتمثل في مفردات ومصطلحات جغرافية ومفاهيم تصنيفية تتناول التنوع والتباين الجغرافي ، ومفاهيم ارتباطية تفسر العلاقة بين الإنسان ومحيطه او بيئته وصولا إلى مفاهيم نظرية تتناول تجارب الإنسان وأساليب تكيفه مع المحيط وحلوله في معالجة وضعيات حياتية ،وقد تم رصد وترتيب المضمون المعرفي، تبعا للميادين المعرفية التالية :

- المجال الجغرافي؛
- السكان والتنمية؛
- السكان البيئة.

ب) المهارات (الأداء): ترتبط المهارات، أو المعرفة الأدائية، في مادة الجغرافيا في التعليم المتوسط بمهارات توظيف أدوات المادة بشكل منهجي، مثل:

- استقراء الخرائط والمعطيات العددية والجداول الإحصائية وباقي السندات ، من صور ونصوص ، قصد معالجة وضعيات مشكلة ذات الصلة بالمادة،
- الاستعمال السليم للغة المادة من خلال التواصل الشفوي والكتابي،
- مهارات التموقع وتحديد المكان واستخلاص ما يتصل بالموقع الجغرافي والموقع الفلكي، وفهم الظاهرة الجغرافية محلّ الدراسة؛

ج) المعرفة السلوكية : ترمي الجغرافيا الوظيفية إلى تمكين المتعلم من التحلّي بروح المسؤولية والمواطنة من خلال اكتساب المعرفة والمهارات التي تساعده على السلوك السوي في محيطه ومجاله الجغرافي، كان يتصرف بشكل ايجابي تجاه البيئة، ويقترح الحلول للمشاكل المطروحة في محيطه الاجتماعي، ويتخذ إجراءات وقائية من المخاطر الكبرى ، ويساهم في الحفاظ على الموارد الطبيعية والمواقع الجغرافية.

4.1 مساهمة المادّة في التحكّم في الموادّ الأخرى

الجغرافيا نقطة التقاء المواد التعليمية، توظف المعطيات المعرفية لتلك المواد بما يمكّن من فهم الظاهرة الجغرافية محل الدراسة؛ وتساهم في التحكم في المواد الأخرى،كإثراء العربية بزاد لغوي من خلال المفاهيم والمصطلحات. أمّا التاريخ، فعلاقته بالجغرافيا تكاملية، إذ يتناولان الظاهرة نفسها من حيث بعدها المكاني والزماني. فمثلما يرتبط الحدث في مسار وقوعه وتطوره بالمكان، يرتبط المكان بالتغير والتحول عبر الزمان.وللجغرافيا ارتباط أيضا بالتربية المدنية، من خلال تحديد مواقع مقرات المؤسسات العمومية، التلوث، البيئة.

كما تستعمل الجغرافيا مفاهيم رياضية، كالأعداد والإحصائيات والرسومات البيانية لفهم ظاهرة جغرافية.

2. ملامح التخرّج الخاصة بالمادة(المرحلة، الطور، السنة):

هي جملة القيم المتعلقة ببناء الشخصية والكفاءات العرْضية (فكرية، منهجية، تواصلية، شخصية واجتماعية) وكفاءات المادّة، تم تحريرها بشكل متناسق ومنسجم حسب الجداول الآتية.

1.2 ملامح التخرج من التعليم الأساسي

الكفاءة	الميدان	ملمح التخرج من التعليم الأساسي	ملمح التخرج من مرحلة التعليم المتوسّط	ملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي
الكفاءات الشاملة		في نهاية التعليم الأساسي يكون المتعلم قادرا على الانسجام في مجاله الجغرافي بتوظيف ما اكتسبه من معرفة ذات الصلة بالسكان والتنمية والبيئة وتهيئة الإقليم في الجزائر والعالم .	في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على اقتراح الحلول المناسبة لعقلنة استغلال الموارد الطبيعية في الجزائر والعالم . من خلال توظيف أدوات المادة والكشف عن مشاكل السكان والتنمية والبيئة.	- في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على المساهمة في اقتراح حلول ذكية لمشاكل السكان والبيئة في محيطه القريب ، بعد معرفة معطيات مجاله الجغرافي المحلي والوطني .
الكفاءات الختامية	المجال الجغرافي	يتمرس على توظيف أدوات المادة ومفاهيمها بشكل منهجي من اجل استغلالها في اكتشاف المجال الجغرافي.	يستغل أدوات ومفاهيم المادة بشكل منهجي لاستخلاص نتائج التباين والتنوع الجغرافي في الجزائر و العالم.	يوظف أدوات ومفاهيم المادة بشكل منهجي من أجل التموقع وفهم الظواهر الجغرافية المختلفة.
	السكان والتنمية	يربط العلاقة بين السكان والتنمية في الجزائر والعالم على ضوء ما يستخلصه من معطيات حول مدى استغلال موارد الوسط الطبيعي ومختلف أنواع النشاط الاقتصادي .	يؤكد على أهمية التنمية المستدامة والحفاظ على البيئة بعد ربط العلاقة بين توزيع السكان وتهيئتهم للإقليم وتنوع نشاطهم الاقتصادي .	يربط العلاقة بين جهود التنمية المحلية و الوطنية وعلاقة ذلك بالتطور الاقتصادي والاجتماعي.
	السكان والبيئة	ينطلق من تهيئة الإقليم لاقتراح الحلول المناسبة لمشاكل البيئة والمخاطر الكبرى في الجزائر والعالم .	باستغلال المعطيات الجغرافية يستخلص مشاكل التدهور البيئي والمخاطر الكبرى في الجزائر والعالم قصد اقتراح الحلول المناسبة.	ينطلق من أمثلة واقعية من محيطه للمساهمة باقتراح إجراءات ملائمة لحماية البيئة والوقاية من المخاطر الكبرى .
القيم والمواقف	الهوية	يعتز بانتمائه إلى الجزائر، مهد ومنبع جذور هويته الوطنية.	يبدي ارتباطه المتين بأرض الأجداد والدفاع عنها ، واعيا بقيمة و جمال بلاده	يعتز بهويته الجزائرية وانتمائه الى الجزائر
	الضمير الوطني	ينمي اتجاهات مرغوب فيها تجاه مجاله الجغرافي و يحافظ على استغلال موارد البلاد والمواقع الجغرافية والأثرية .	ينمي اتجاهات مرغوب فيها تجاه مجاله الجغرافي كموارد طبيعية ومواقع الجغرافية واثرية	يتخذ مواقف ايجابية من اجل الحفاظ على موارد البلاد
	المواطنة	- يبدي روح المواطنة المسؤولة انطلاقا من فهم مجاله الجغرافي وقضايا مجتمعه و محيطه.	- يبدي روح المواطنة المسؤولة من خلا ل الاهتمام بقضايا مجتمعه و محيطه.	- يتحلى بروح المواطنة المسؤولة
	التفتح على العالم	يؤكد وعيه بالمصالح والمنافع المشتركة والمتكاملة بين الجزائر وبقية بلدان العالم.	يؤكد وعيه بالمصالح والمنافع المشتركة والمتكاملة بين الجزائر وبقية بلدان العالم.	يتقبل الأخر ويكتشف مجالات جغرافية وثقافية أخرى .

الكفاءات العرضية	طابع فكري	- يستثمر المعلمة - يتصور طرق حل المشكلة ويختار انسبها - يقيم نتائج عمله - يصدر أحكاما نقدية بعد التحاليل البسيطة - يعبر عن رأيه - يستعمل التفكير من نوع الاستقراء والاستنتاج - يعبر عن حب الاطلاع والتصور والإنشاء. - يتحكم في المفاهيم الأساسية والمصطلحات الجغرافية - يتبنّى المسعى الاستدلالي بتجنيده لموارد المادة لضبط الأبعاد المكانية وتحليل عناصر الظاهرة الجغرافية - يعي الرهانات والتحديات من خلال فهم التحولات الحديثة والتوجهات ذات العلاقة بمكونات المجال الجغرافي.	- يستثمر المعلمة - يتصور طرق حل المشكلة ويختار انسبها - يقيم نتائج عمله - يصدر أحكاما نقدية بعد التحاليل البسيطة قصد الفهم - يعبر عن رأيه - يستعمل التفكير من نوع الاستقراء والاستنتاج - يعبر عن حب الاطلاع والتصور والإنشاء. - يتحكم في المفاهيم الأساسية والمصطلحات الجغرافية - يتبنى المسعى الاستدلالي بتجنيده لموارد المادة لضبط الأبعاد المكانية و تحليل عناصر الظاهرة الجغرافية - يعي الرهانات والتحديات من خلال فهم التحولات الحديثة والتوجهات ذات العلاقة بمكونات المجال الجغرافي البيئي	- يستثمر المعلمة - يتصور طرق حل المشكلة ويختار انسبها - يقيم نتائج عمله - يصدر أحكاما نقدية بعد التحاليل البسيطة قصد الفهم - يعبر عن رأيه - يستعمل التفكير من نوع الاستقراء والاستنتاج - يتعرف على عناصر الظاهرة الجغرافية .
	طابع منهجي	- يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل - يستثمر المعطيات في التحليل وتصور الحلول - يطرح إشكاليات تخصّ الظاهرة الجغرافية ويصيغ الفرضيات بما يمكّنه من التدرج في حلّها - يتحكّم في خطوات انجاز مشروعه الخاص .	- يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل. - يجمع معطيات مختلفة ويستثمرها في التحليل وتصور الحلول - يطرح إشكاليات تخص الظاهرة الجغرافية ويصيغ الفرضيات وفق ما يمكنه من التدرج في حلها - يتحكم في خطوات انجاز مشروعه الخاص .	- يتخذ طرق عمل ناجعة من خلال تنظيم عمله - يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل. - يحدد مراحل أساسية في النص

	طابع تواصلي	- يتواصل بشكل جيد ومفهوم - يتدخل بعبارات شفوية او كتابية سليمة ويحسن استعمال أدوات وتقنيات للتبليغ والتواصل. - يحاور ويناقش في موضوعات جغرافية - يحسن استغلال وسائل الاتصال والخطاب الاستدلالي في عملية التبليغ.	يتواصل بشكل جيد ومفهوم من طرف الاخرين - يتدخل بعبارات شفوية او كتابية سليمة ويحسن استعمال أدوات وتقنيات للتبليغ والتواصل. - يجري حوارا أو مناقشة حول موضوع جغرافي	- يتواصل بشكل جيد ومفهوم من طرف الآخرين - يعرض كتابيا أو شفويا معلومات مكتسبة مع الاستدلال.
	طابع شخصي اجتماعي	- يعرف ذاته ويثق في نفسه - يتمتع بالاستقلالية شيئا فشيئا يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة يتصف بالمبادرة واقتراح حلول موضوعية تخص مشكلات جغرافية . يتصف بالجدية والفعالية في محيطه الاجتماعي - ينتهج تصرفا إيجابيا تجاه مجاله الجغرافي ويكون متبصرا بالمشكلات الحساسة لوطنه.	- يعرف ذاته ويثق في نفسه - يتمتع بالاستقلالية شيئا فشيئا يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة يتصف بالمبادرة واقتراح حلول موضوعية تخصّ مشكلات جغرافية . - يتصف بالجدية والفعالية في محيطه الاجتماعي ينتهج تصرفا إيجابيا تجاه مجاله الجغرافي ويكون متبصرا بالمشكلات الحساسة لوطنه. - يتصف بالجدية والفعالية في التعاون والمساهمة في العمل الجماعي .	- يعرف ذاته ويثق في نفسه - يتمتع بالاستقلالية شيئا فشيئا - يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة - يبدي حب الاطلاع

2.2 ملامح التخرّج من أطوار التعليم المتوسّط

الكفاءات	الميدان	ملمح التخرج من التعليم المتوسط	ملمح التخرج من الطور3	ملمح التخرج من الطور 2	ملمح التخرج من الطور 1
الكفاءة الشاملة		في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على اقتراح الحلول المناسبة لعقلنة استغلال الموارد الطبيعية في الجزائر والعالم، من خلال توظيف أدوات المادة والكشف عن مشاكل السكان والتنمية والبيئة.	في نهاية الطور الثالث من التعليم المتوسّط، يكون المتعلم قادرا على استغلال الخرائط والإحداثيات الجغرافية لإبراز أهمية الموقع وتنوع المجال الطبيعي للجزائر وصولا إلى تثمين جهود التنمية والحفاظ على الموارد الطبيعية .	في نهاية الطور الثاني من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على إبراز التباين والتنوع الجغرافيين وعلاقة ذلك بالسكان في القارات	في نهاية الطور الأول من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على ربط العلاقة بين الإنسان وأساليب تأقلمه مع مجاله الجغرافي ، بعد الكشف عن التنوع والتباين الجغرافيين في العالم .
الكفاءات الختامية	المجال الجغرافي	يستغل أدوات ومفاهيم المادة بشكل منهجي لاستخلاص نتائج التباين والتنوع الجغرافيين في الجزائر والعالم.	يستغل الخرائط والإحداثيات الجغرافية لإبراز أهمية الموقع وتنوع المجال الطبيعي للجزائر.	يستغل أدوات المادة للتعرف على المجال الجغرافي للقارات محل الدراسة	يعتمد معالم وإحداثيات جغرافية للتموقع وتحديد المجال الجغرافي مبرزا أساليب تأقلم الإنسان مع بيئات جغرافية متنوعة.
	السكان والتنمية	يؤكد على أهمية التنمية المستدامة والحفاظ على البيئة بعد ربط العلاقة بين توزيع السكان وتهيئتهم للإقليم وتنوع نشاطهم الاقتصادي .	يدرس المظاهر السكانيةفي الجزائر مبرزا جهود التنمية وأهمية الاستغلال العقلاني للموارد الطبيعية.	ينطلق من الخصوصيات الطبيعية والبشرية للقارات، وعلاقة السكان بمجالات التنمية لاستخلاص المشاكل البارزة واقتراح الحلول الممكنة.	يحلل العوامل المتحكمة في توزيع السكان مقترحا حلولا لمشاكل التنمية.
	السكان والبيئة	باستغلال المعطيات الجغرافية يستخلص مشاكل التدهور البيئي والمخاطر الكبرى في الجزائر والعالم قصد اقتراح الحلول المناسبة.	بعد الكشف عن حجم وآثار المخاطر الكبرى في الجزائر يقترح الإجراءات الوقائية منها .	يربط العلاقة بين استغلال الإقليم والتدهور البيئي في كل من أمريكا الجنوبية وحوض البحر الأبيض المتوسط .	ينطلق من نشاط الإنسان وتهيئته للإقليم مقترحا حلولا تحقق التوازن البيئي .
القيم والمواقف	الهوية	يبدي ارتباطه المتين بأرض الأجداد والدفاع عنها، واعيا بقيمة وجمال بلاده	يعتز بانتمائه إلى الجزائر، من خلال تأكيد أصوله وهويته الوطنية.	يعتز بانتمائه إلى الجزائر، من خلال تأكيد أصوله وهويته الوطنية.	يستدل على هويته الوطنية من خلال تأكيد ارتباطه المتين بأرض الأجداد

	الضمير الوطني	ينمي اتجاهات مرغوب فيها تجاه مجاله الجغرافي كموارد طبيعية ومواقع الجغرافية وأثرية	يتخذ مواقف ايجابية ويتصرف بشكل ايجابي تجاه المخاطر البيئية والمشكلات المعيشة في مجتمعه	يحافظ على موارد البلاد والمواقع الجغرافية والأثرية .	يعبر عن وعيه بأهمية موارد الطبيعية البلاد .
	المواطنة	يبدي روح المواطنة المسؤولة من خلا ل الاهتمام بقضايا مجتمعه ومحيطه	يساهم في اقتراح حلول ناجعة لمشاكل السكان والبيئة.	يتبنى الحلول الناجعة لمشاكل البيئة والسكان.	يمارس مواطنته من خلال التعبير عن مسؤوليته تجاه مجالـه الجغرافي والقضايا الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بمحيطه.
	التفتح على العالم	يؤكد وعيه بالمصالح والمنافع المشتركة والمتكاملة بين الجزائر وبقية بلدان العالم.	يعتز بإسهامات الجزائر في تنمية علاقات التعاون وحسن الجوار	يؤكد على أهمية المبادرة بالتنمية المستدامة على المستوى القاري والعالمي.	يعبر عن وعيه بالمصالح والمنافع المشتركة بين الجزائر وغيرها من البلدان.
الكفاءات العرضية	طابع فكري	- يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل - يستثمر المعطيات في التحليل - يطرح إشكاليات تخص الظاهرة الجغرافية ويصيغ الفرضيات وفق ما يمكنه من التدرج في حلها - يتحكم في خطوات انجاز مشروعه الخاص	- يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل. - يجمع معطيات مختلفة ويستثمرها في التحليل وتصور الحلول	- يتخذ طرق عمل ناجعة من خلال تنظيم عمله - يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل. - يجمع معطيات مختلفة ويستثمرها في التحليل وتصور الحلول.	- يتخذ طرق عمل ناجعة من خلال تنظيم عمله - يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل.
	طابع منهجي	- يتواصل بشكل جيد ومفهوم الآخرين - يتدخل بعبارات شفوية أو كتابية سليمة ويحسن استعمال أدوات وتقنيات للتبليغ والتواصل. - يجري حوارا أو مناقشة حول موضوع جغرافي	- يتواصل بشكل جيد ومفهوم - يتدخل بعبارات شفوية أو كتابية سليمة ويحسن استعمال أدوات وتقنيات للتبليغ والتواصل. - يجري حوارا أو مناقشة حول موضوع جغرافي	- يتواصل بشكل جيد ومفهوم - يتدخل بعبارات شفوية او كتابية سليمة ويحسن استعمال أدوات وتقنيات للتبليغ والتواصل. - يجري حوارا أو مناقشة حول موضوع جغرافي.	- يتواصل بشكل جيد ومفهوم من طرف الآخرين - يتواصل كتابة وشفويا بشكل سليم.

	طابع تواصلي	- يعرف ذاته ويثق في نفسه - يتمتع بالاستقلالية شيئا فشيئا - يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة - يتصف بالمبادرة واقتراح حلول موضوعية تخص مشكلات جغرافية - يتصف بالجدية والفعالية في محيطه الاجتماعي - ينتهج تصرفا إيجابيا تجاه مجاله الجغرافي ويكون متبصرا بالمشكلات الحساسة لوطنه . - يتصف بالجدية والفعالية في التعاون والمساهمة في العمل الجماعي .	- يعرف ذاته ويثق في نفسه - يتمتع بالاستقلالية شيئا فشيئا - يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة - يتصف بالمبادرة واقتراح حلول موضوعية تخص مشكلات جغرافية - يتصف بالجدية والفعالية في محيطه الاجتماعي - ينتهج تصرفا إيجابيا تجاه مجاله الجغرافي ويكون متبصرا بالمشكلات الحساسة لوطنه . - يتصف بالجدية والفعالية في التعاون والمساهمة في العمل الجماعي	- يعرف ذاته ويثق في نفسه - يتمتع بالاستقلالية شيئا فشيئا - يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة - يتصف بالمبادرة واقتراح حلول موضوعية تخص مشكلات جغرافية - يتصف بالجدية والفعالية في محيطه الاجتماعي	- يعرف ذاته ويثق في نفسه - يتمتع بالاستقلالية شيئا فشيئا - يتعاون ويندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة - يبدي سلوكا إيجابيا اتجاه الذات والآخرين واتجاه العمل المطلوب - يتصف بالجدية والفعالية في محيطه الاجتماعي
	طابع شخصي اجتماعي	- يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل - يستثمر المعطيات في التحليل - يطرح إشكاليات تخص الظاهرة الجغرافية ويصيغ الفرضيات وفق ما يمكنه من التدرج في حلها - يتحكم في خطوات انجاز مشروعه الخاص	- يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل. - يجمع معطيات مختلفة ويستثمرها في التحليل وتصور الحلول	- يتخذ طرق عمل ناجعة من خلال تنظيم عمله - يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل. - يجمع معطيات مختلفة ويستثمرها في التحليل وتصور الحلول.	- يتخذ طرق عمل ناجعة من خلال تنظيم عمله - يتكيف مع المهمة والسياق - ينظم عمله - يستغل تقنيات الإعلام والتواصل.

التعليـــم المتوسّـــــط
منهاج علـوم الطبيعـة والحيـاة

2016

الفهرس

1. تقديم المادّة
1.1 غايات تدريس مادة علوم الطبيعة و الحياة في مرحلة التعليم المتوسّط
2.1 مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل
3.1 طبيعة الموارد المجندة
4.1 القيم والمواقف في مادة علوم الطبيعة و الحياة
5.1 الكفاءات العرضية
6.1 المبادئ المؤسسة للمنهاج
2. ملامح التخرّج الخاصّة بالمادّة (المرحلة، الطور، السنة)
1.2 ملامح التخرّج من مرحلة التعليم المتوسط
2.2 ملامح التخرّج من أطوار التعليم المتوسط
3.2 ملامح التخرّج من سنوات التعليم المتوسط
3. مخطط الموارد لبناء كفاءات مرحلة التعليم المتوسّط
1-3 جدول مصفوفة الموارد المعرفية
4. البرامج السنوية
1.4 البرامج السنوية من التعليم المتوسط (السنوات الأربعة)
5. وضع المنهاج حيّز التطبيق
1.5 توصيات تتعلّق بكيفية تطبيق المنهاج
2.5 توصيات تتعلّق بمدوّنة الوسائل التعليمية
3.5 التقويم
6. المصطلحات الأساسية

- **الإنسان والصحة:** لبناء كفاءات لها علاقة بالأسس العلمية للمحافظة على الصحة.
- **الإنسان والمحيط:** لبناء كفاءات لها علاقة بالحفاظ على المحيط و حسن التصرف أمام الكوارث الطبيعية و الاستغلال العقلاني للثروات الطبيعية.

وتتضمن هذه الميادين أبعادا هي:

- **البعد البيولوجي** : يهدف إلى التعرف على الوظائف البيولوجية كما يسمح باكتشاف بعض الاختلالات البيولوجية والبحث عن حلول لها
- **البعد البيئي** : يهدف إلى التعرف على التنوع البيولوجي والبيئي و دور الإنسان في حماية البيئة و الحفاظ عليها.
- **البعد الجيولوجي:** يمكن من فهم الظواهر الطبيعية، والتعرف على الثروات وخصائصها، ومن ثمةالاستغلال العقلاني لها.
- **البعد المعلوماتي**: يسمح باستخدام أداة الإعلام الآلي كلما استدعى الموقف التعلمي لذلك ، ويكون مرتبطا بمشروع ونشاط بحث يناسب قدرات واهتمامات المتعلمين في هذه المرحلة.

4.1 القيم و المواقف في مادة علوم الطبيعة و الحياة

1. يثمّن التفكير العلمي؛
2. يجسّد خطوات التفكير العلمي؛
3. يقدّر العمل ويثابر عليه؛
4. يستعمل الترميز العالمي في كتاباته؛
5. يحافظ على البيئة والنظافة وقواعد الصحة؛
6. يبادر إلى تحقيق هدف جماعي ويثابر عليه.

5.1 الكفاءات العرضية

- **كفاءات ذات طابع فكري؛**

1. يلاحظ ويستكشف؛
2. يبحث بنفسه عن المعلومات في الوثائق والمصادر المختلفة؛
3. يجد حلولا لوضعيات مشكلة بما يتناسب مع سنّه و اهتماماته؛
4. يتحقّق من صحّة النتائج ويصادق عليها؛

5. يقيّم نتائج عمله.

➢ **كفاءات ذات طابع منهجي**

1. يخطّط لعمله و ينظّمه؛
2. يرتّب الوثائق وينظّم المعلومات؛
3. يُعدّ خططا ملائمة لحلّ وضعيات مشكلة؛
4. يحقّق مشروعا فرديا ويشارك في مشروع جماعي.

➢ **كفاءات ذات طابع تواصلي**

1. ينمّي قدراته التعبيرية "مشافهة وكتابة"؛
2. يستعمل مكتسباته في كافة أشكال التواصل؛
3. يحسن تكييف قدراته التعبيرية مع متغيّرات الوضعية التواصلية؛
4. يستعمل تكنولوجيات الإعلام والاتّصال.

➢ **كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي**

1. يعبّر عن أفكاره ويتبادل الآراء محترما آداب الحوار؛
2. يندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة؛
3. يثق في نفسه و يثبت استقلاليته كفرد؛
4. ينجز المهام التي التزم بأدائها؛
5. يقيّم عمله ذاتيا و يقبل التقويم من قبل أقرانه في الفوج؛

يتحلّى بروح الفضول والاطلاع والمبادرة والإبداع.

6.1 المبادئ المؤسّسة للمناهج

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدّدة بوضوح.

ويعتمد بناء المنهج على احترام المبادئ الآتية:

- **الشمولية:** أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية؛
- **الانسجام:** أي وضوح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهاج؛
- **قابلية الانجاز:** أي قابلية التكيّف مع ظروف الإنجاز؛
- **المقروئية:** أي البساطة و وضوح الهدف ودقّة التعبير؛
- **الوجاهة:** أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية؛
- **قابلية التقويم:** أي احتواء معايير قابلة للقياس.

وتتلخّص المبادئ المؤسّسة للمناهج في ثلاثة مجالات : الأخلاقي ، الإبستيمولوجي (الفلسفي) ، المنهجي والبيداغوجي.

1. في المجال الأخلاقي (القيمي):

حسب ما جاء في المرجعية العامّة للمناهج ، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كلّ متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلّقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي)،

2. في المجال الإبستيمولوجي(الفلسفي المعرفي)

على المحتويات التعليمية أن تتجنّب تكديس المعارف، بل ينبغي أن تفضّل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادّة ، والتي تشكّل أسس التعلّمات وتيسّر الانسجام العمودي للموادّ الملائم لهذه المقاربة؛

3 . في المجال المنهجي والبيداغوجي:

ترتكز المناهج الجديدة على مبدأين أساسيين: **المقاربة بالكفاءات** المستوحاة من البنائية الاجتماعية، والمقاربة **النسقية**. تشكّل هذه المقاربة المؤسّسة على البناء الفكري و**البنائية الاجتماعية.**

- المحور الرئيس للمناهج الجديدة تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه.

2. ملامح التخرّج الخاصّة بالمادّة (المرحلة، الطور، السنة)

يسعى منهج علوم الطبيعة والحياة إلى تطوير كفاءات لدى التلاميذ تطورا نوعيا بالتدريج من الطور الأول إلى نهاية مرحلة التعليم المتوسط، بانسجام مع المكتسبات المعرفية للتلاميذ ونموهم العقلي واستعداداتهم وملكاتهم.

بني نظام الكفاءات الذي تم اعتماده على أساس ملامح التخرج التي تتوج المرحلة وهو نظام يزود الأساتذة بمعالم واضحة، و يساعدهم في ممارساتهم البيداغوجية التي ترافق بناء هذه الكفاءات. وقد جاءت ملامح التخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي.

1.2 ملامح التخرّج من التعليم الأساسي

	ملمح التخرّج من التعليم الأساسي	ملمح التخرّج من التعليم المتوسط	ملمح التخرّج من التعليم الابتدائي
الكفاءة الشاملة	في نهاية مرحلة التعليم ألأساسي: يقترح المتعلّم حلولا مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالحفاظ على الصحة، باستمرارية الحياة، وبتثمين المحيط والثروات الطبيعية كما يكون قادرا على المشاركة في مناقشات مفتوحة حول المسائل العلمية الراهنة، خاصة في مجالي الصحّة والمحيط.	يقترح حلولا مؤسّسة علميا استجابة لمشاكل متعلّقة بالحفاظ على الصحة، و تثمين المحيط و يكون قادرا على المشاركة في مناقشات مفتوحة حول المسائل العلمية الراهنة.	يقترح حلولا مؤسّسة علميا استجابة لمشاكل متعلّقة بالحفاظ على الصحة وباستمرارية الحياة.
الكفاءات الختامية	يقدم إرشادات لمشاكل اختلالات وظيفية للعضوية بتجنيد موارده المتعلقة بالتغذية والتنسيق الوظيفي والوحدة الوظيفية للكائنات الحية.	يقدم إرشادات لمشاكل اختلالات وظيفية للعضوية بتجنيد موارده المتعلقة بالتنسيق الوظيفي للعضوية.	يتصرف بوعي وعقلانية أمام مشكلات متعلقة بالمحافظة على سلامته العضوية.
	يساهم في الحفاظ على توازن النظام البيئي وعلى التنوع البيولوجي والمناظر الطبيعية مع استقراء تاريخ المناطق ويتصرف بمسؤولية أمام الظواهر الطبيعية المدمرة وأهم الموارد الطبيعية للبلاد	يضع خطة لحل مشكل اختلال بيئي ويتخذ التدابير المناسبة أمام الظواهر الطبيعية المدمرة ،و التسيير العقلاني للثروات الطبيعية بتجنيد موارده حول تنوع الأنظمة البيئية و نشاط الكرة الأرضية	يساهم في الحفاظ على توازن النظام البيئي بتجنيد موارده المتعلقة بتنوع العالم الحي وعواقب التلوث

2.2 ملامح التخرّج من أطوار التعليم المتوسط

	ملمح التخرّج من التعليم الأساسي	ملمح التخرّج من التعليم المتوسط	ملمح التخرّج من الطور 3 المتوسّط	ملمح التخرّج من الطور 2 المتوسّط	ملمح التخرّج من الطور 1 المتوسّط
الكفاءة الشاملة	في نهاية مرحلة التعليم ألأساسي: يقترح حلولا مؤسّسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالحفاظ على الصحة، باستمرارية الحياة، وبتثمين المحيط والثروات الطبيعية كما يكون قادرا على المشاركة في مناقشات مفتوحة حول المسائل العلمية الراهنة، خاصة في مجالي الصحة والمحيط.	في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، يقترح حلولا مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالحفاظ على الصحة، باستمرارية الحياة، وبتثمين المحيط والثروات الطبيعية كما يكون قادرا على المشاركة في مناقشات مفتوحة حول المسائل العلمية الراهنة.	يقترح حلولا مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالصحة والمشاركة في حوارات مفتوحة حول المسائل الراهنة في المجال العلمي.	يقترح حلولا مؤسسة استجابة لمشاكل متعلقة بالبيئة و يساهم في التسيير العقلاني للموارد الطبيعية	يحافظ على صحته وصحة غيره و يتدخل ايجابيا لحماية محيطه
الكفاءات الختامية	ك خ1: يقدم إرشادات لمشاكل اختلالات وظيفية للعضوية بتجنيد موارده المتعلقة بالتغذية والتنسيق الوظيفي والوحدة الوظيفية للكائنات الحية.	ك خ1: يقدم إرشادات لمشاكل اختلالات وظيفية للعضوية بتجنيد موارده المتعلقة بالتنسيق الوظيفي.	ك خ1: يقدم إرشادات وتفسيرا علميا لمشاكل اختلال وظيفي عضوي ووراثي بتجنيد موارده المتعلقة بالتنسيق الوظيفي للعضوية، بالتكاثر وانتقال الصفات الوراثية.		ك خ1: أمام اختلالات وظيفية عند الإنسان، يقدّم إرشادات وجيهة بتجنيد موارده المتعلقة بالتنسيق الوظيفي للعضوية.
	ك خ2:يساهم في الحفاظ على توازن النظام البيئي وعلى التنوّع البيولوجي والمناظر الطبيعية مع استقراء تاريخ المناطق ويتصرّف بمسؤولية أمام الظواهر الطبيعية المدمّرة، وأهمّ الموارد الطبيعية للبلاد.	ك خ2: يضع خطّة لحلّ مشكل اختلال بيئي، ويتخذ التدابير المناسبة أمام الظواهر الطبيعية المدمّرة، والتسيير العقلاني للثروات الطبيعية بتجنيد موارده حول تنوع الأنظمة البيئية و نشاط الكرة الأرضية		ك خ2: يقترح حلولا مؤسّسة علميا من أجل التسيير العقلاني للموارد الطبيعية والحفاظ على توازن النظام البيئي ويتخذ التدابير المناسبة امام عواقب ظاهرة طبيعية مدمرة مجندا موارده المتعلقة بدينامية الكرة الأرضية الثروات الطبيعية، الأنظمة البيئية والتنوع البيولوجي.	ك خ 2: يتدخّل بوعي في الحفاظ على المحيط بتجنيد موارده حول المظاهر المميزة للحياة عند النبات الأخضر.

3.2 ملامح التخرج من سنوات التعليم المتوسّط

	ملمح التخرّج من التعليم المتوسّط	ملمح التخرّج من السنة 4	ملمح التخرّج من السنة 3	ملمح التخرّج من السنة 2	ملمح التخرّج من السنة 1
		الطور الثالث	الطور الثاني		الطور الأوّل
الكفاءة الشاملة	يقترح حلولا مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالحفاظ على الصحة وتثمين المحيط و يكون قادرا على المشاركة في مناقشات مفتوحة حول المسائل العلمية الراهنة.	يقترح حلولا مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالصحة والمشاركة في حوارات مفتوحة حول المسائل الراهنة في المجال العلمي.	يقترح حلولا مؤسسة علميا أمام عواقب الظواهر الطبيعية المدمرة ويحافظ على المناظر والموارد الطبيعية مع التسيير العقلاني لها .	يساهم في الحفاظ على توازن الأنظمة البيئية والتنوع البيولوجي.	يحافظ على صحته وصحة غيره ويتدخل ايجابيا لحماية محيطه.
الكفاءات الختامية	يقدم إرشادات لمشاكل اختلالات وظيفية للعضوية بتجنيد موارده المتعلقة بالتنسيق الوظيفي للعضوية	يقدم إرشادات وتفسيرا علميا لمشاكل اختلال وظيفي عضوي ووراثي بتجنيد موارده المتعلقة بالتنسيق الوظيفي للعضوية ،بالتكاثر وانتقال الصفات الوراثية .			أمام اختلالات وظيفية عند الإنسان، يقدم إرشادات وجيهة بتجنيد موارده المتعلقة بالمقاربة الأولية للتنسيق الوظيفي للعضوية.
	يساهم في الحفاظ على توازن النظام البيئي والتنوع البيولوجي ويتصرف بمسؤولية أمام الظواهر الطبيعية المدمّرة والموارد الطبيعية بتجنيد موارده المتعلقة بالتوازن البيني والتنوع البيولوجي وديناميكية الكرة الأرضية.		يقترح حلولا مؤسّسة علميا أمام عواقب الظواهر الطبيعية المدمرة ويحافظ على المناظر الطبيعية كما يساهم في التسيير العقلاني للثروات الطبيعية بتجنيد الموارد المتعلقة بديناميكية الكرة الأرضية والثروات الطبيعية.	يساهم في الحفاظ على توازن البيئي والتنوع البيولوجي بتجنيد موارده المتعلقة بالأنظمة البيئية والتنوع البيولوجي ودور الإنسان في ذلك .	يتصرّف بوعي للحفاظ على المحيط بتجنيد موارده حول المظاهر المميّزة للحياة عند النبات الأخضر.

3. مخطط الموارد لبناء كفاءات مرحلة التعليم المتوسّط

1.3 جدول مصفوفة الموارد المعرفية

مصفوفة الموارد هي جملة منظّمة لموارد ذات طابع معرفي ومنهجي، مجنّدة لتحقيق كفاءات المنهاج . يمكّن هذا الجدول من رؤية أفضل للعلاقة بين الكفاءة والموارد والميادين في كلّ طور من الأطوار.

الأطوار	الميادين	الكفاءات المستهدفة	موارد بناء الكفاءات	
			معرفية	منهجية
الطور الأول	الإنسان والصحّة	أمام اختلالات وظيفية عند الإنسان، يقدم إرشادات وجيهة بتجنيد موارده المتعلقة بالمقاربة الأولية للتنسيق الوظيفي للعضوية.	ـ التغذية عند الإنسان والقواعد الصحية . مصدر الأغذية وتركيبها؛ . دور الأغذية في الجسم؛ . الرواتب الغذائية والتوازن الغذائي. ـ الحصول على الطاقة :التنفس . إظهار عملية التنفس عند الإنسان؛ . تعريف التنفس كمصدر للطاقة؛ .القواعد الصحية للتنفس؛ ـ الإطراح وثبات الوسط الداخلي . جهاز الإطراح؛ . دور الكليتين في ثبات الوسط الداخلي. ـ التكاثر الجنسي عند الإنسان . مكونات الجهاز التكاثري؛ . الالقاح؛ .القواعد الصحية للتكاثر.	ـ التغذية عند النبات الأخضر . أغذية النبات الأخضر؛ . التركيب الضوئي؛ . انتقال النسغ. ـ الحصول على الطاقة عند النباتات . التنفّس .التخمّر ـ نمو وتطور الجنين عند الكائنات الحية . انتاش البذرة كمظهر لنمو وتطور النبات. ـ التكاثر عند النباتات ذات الأزهار ـ الخلية وحدة بنائية .دراسة الخلية الحيوانية؛ .دراسة الخلية النباتية.	ـ أنماط الاستدلال العلمي ـ استقصاء المعلومات ـ وضع علاقة منطقية بين معلومات ـ تطبيق المسعى التجريبي ـ النمذجة ـ أشكال التبليغ بالأسلوب العلمي ـ التعبير باللغة العلمية ـ تطبيق الترميز العالمي
	الإنسان والمحيط	يتصرّف بوعي للحفاظ على المحيط بتجنيد موارده حول المظاهر المميّزة للحياة عند النبات الأخضر.		

الأطوار	الميادين	الكفاءات المستهدفة	موارد بناء الكفاءات	
			معرفية	منهجية
الطور الثاني	الإنسان والمحيط	تقترح حلولا مؤسّسة علميا من أجل التسيير العقلاني للموارد الطبيعية والحفاظ على توازن النظام البيئي ويتخذ التدابير المناسبة امام عواقب ظاهرة طبيعية مدمرة مجنّدا موارده المتعلقة بدينامية الكرة الأرضية الثروات الطبيعية، الأنظمة البيئية والتنوع البيولوجي.	عناصر الوسط الحي العلاقات القائمة بين عناصر الوسط الحي تأثير العوامل اللاحيوية على توزع الكائنات الحية ونشاطها النظام البيئي ومكانة الإنسان فيه التكاثر الجنسي وغزو الأوساط التكاثر الخضري وإعمار الأوساط. تنوع أعضاء الحركة والتنقل حسب الأوساط. - تنوّع الأجهزة والأعضاء وفق أوساط العيش - المستحاثات وشروط الاستحالة - المستحاثّات وتصور أوساط الحياة القديمة. - النشاط الداخلي للكرة الأرضية وأثره على تنوع التضاريس - النشاط الخارجي للكرة الأرضية وأثره على تنوع التضاريس. - الثروات الطبيعية في الجزائر واستغلالها.	- أنماط الاستدلال العلمي - استقصاء المعلومات - وضع علاقة منطقية بين معلومات - تطبيق المسعى التجريبي - النمذجة - أشكال التبليغ بالأسلوب العلمي - التعبير باللغة العلمية - تطبيق الترميز العالمي

الأطوار	الميادين	الكفاءات المستهدفة	موارد بناء الكفاءات	
			معرفية	منهجية
الطور الثالث	الإنسان والصحّة	يقدم إرشادات وتفسيرا علميا لمشاكل اختلال وظيفي عضوي ووراثي بتجنيد موارده المتعلقة بالتنسيق الوظيفي للعضوية، بالتكاثر وانتقال الصفات الوراثية.	- التحولات الغذائية في الجهاز الهضمي. - مسار ومصير الأغذية - استعمال المغذيات - التنسيق العصبي - الاستجابة المناعية والاختلالات المناعية - تشكل الأمشاج والالقاح - الدعامة الوراثية لانتقال الصفات الوراثية	- أنماط الاستدلال العلمي - استقصاء المعلومات - وضع علاقة منطقية بين معلومات - تطبيق المسعى التجريبي - النمذجة - أشكال التبليغ بالأسلوب العلمي - التعبير باللغة العلمية - تطبيق الترميز العالمي

4. البرامـج السنويـة

1.4 البرامج السنوية من التعليم المتوسط (السنوات الأربعة)

برنامج السنة الأولى متوسط

الكفاءة الشاملة	يحافظ على صحّته وصحة غيره، و يتدخّل ايجابيا لحماية محيطه				
الميادين	الكفاءات الختامية	مركّبات الكفاءة	الموارد المعرفية	أنماط من وضعيات تعلّمية	معايير ومؤشرات التقويم	الزمن
الإنسان و الصحة	أمام اختلالات وظيفية عند الإنسان ، يقدم إرشادات وجيهة بتجنيد موارده المتعلقة بالمقاربة الأولية للتنسيق الوظيفي للعضوية.	تصنيف الأغذية حسب المصدر والتركيب.	**التغذية عند الإنسان** **مصدر الأغذية وتركيبها**: الأغذية التي نتناولها من أصل عضوي (نباتي أو حيواني) أو معدني. - تحتوي الأغذية العضوية على غلو سيدات ، ليبيدات ، بروتينات وفيتامينات. - نميز أغذية بسيطة وأغذية مركبة - الغذاء الكامل يحتوي على كل الأغذية البسيطة	وضعيات تثير تساؤلات حول معايير تصنيف الأغذية والتوصل الى بناء مفهوم الغذاء الكامل و لأغذية البسيطة ودورها في العضوية	**مع 1 : يصنف الأغذية** -يميز بين غذاء عضوي و غذاء معدني -يعرف كلا من الغذاء المركب و الغذاء الكامل -يصنف الأغذية المركبة حسب الغذاء البسيط السائد فيها.	04سا
		الربط بين طبيعة الغذاء ودوره في العضوية.	**دور الأغذية في الجسم** - تستعمل الأغذية من طرف العضوية من أجل النشاط والنمو والصيانة، و تصنف على أساس دورها إلى: * أغذية الطاقة كالغلو سيدات والدسم ليبيدات. * أغذية البناء مثل البروتينات ، الماء والأملاح المعدنية والفيتامينات.	وضعيات تثير تساؤلات حول عواقب سوء التغذية للتوصل إلى دور الأغذية في الجسم و بناء مفهوم التوازن الغذائي	**مع2 : يشخصّ أعراض نقص أو غياب بعض الأغذية** -يذكر دور الأغذية البسيطة في الجسم -يربط بين أعراض مرضية و نقص غذاء محدد.	03سا
		تبني القواعد السليمة للتغذية	**الرواتب الغذائية والتوازن الغذائي** - الراتب الغذائي هو كمية الأغذية اللازمة لتلبية حاجيات جسم شخص ما خلال مدة 24 ساعة. تختلف الرواتب الغذائية حسب النشاط ، الجنس ، العمر، حالة الجسم والظروف المناخية (درجة الحرارة) الرواتب الغذائية الأساسية هي: راتب النمو راتب الصيانة وراتب العمل أو النشاط. يجب أن يكون الراتب الغذائي كاملا و متزنا لسدّ حاجات العضوية كمّا ونوعا. الوجبة المتوازنة هي وجبة متنوعة وكافية لتلبية حاجات العضوية.	وضعيات تثير تساؤلات حول اختلاف كميات الغذائية المستهلكة يوميا من طرف أفراد متواجدين في مواقف مختلفة.	**مع3: يطبق أسس التغذية الصحية** يقدم النصائح التي تخص التغذية الصحية -يقترح وجبة غذائية حسب الجنس العمر، النشاط والظروف المناخية.	04سا

		تمييز خصائص سطوح التبادل	**الحصول على الطاقة عند الإنسان:** - تتنفس أغلبية الكائنات الحية حيث تمتص ثاني الأكسيجين(O_2) من الوسط وتطرح غاز ثاني أكسيد الكربون(CO_2) وبخار الماء. و تعرف هذه العملية بالمبادلات الغازية التنفسية. - تتم المبادلات الغازية التنفسية على مستوى الأسناخ الرئوية عند الإنسان. تشكل الأسناخ سطوح تبادل وتتميز ب: -مساحتها الكبيرة -غناها بالشعيرات الدموية	طرح وضعية تثير تساؤلات حول طبيعة ومقر المبادلات الغازية التنفسية عند الإنسان للتوصل إلى بناء مفهوم سطح التبادل.	**مع1: يقدم تفسيرا أوليا للتنفس** - يذكر طبيعة المبادلات الغازية التنفسية عند الإنسان. - يعلل تباين تركيز الغازات بين الدم الداخل والخارج من الرئة عند الإنسان. - يصف الأسناخ كسطح تبادل.	04سا
		تعريف التنفس كمصدر للطاقة	**التنفس :** -هو إنتاج الطاقة اللازمة لنشاط العضوية وذلك باستعمال العناصر الغذائية في وجود ثناني الأكسيجين(O_2).	طرح وضعيات تثير تساؤلات حول زيادة الشدة التنفسية و الحاجة إلى الغذاء أثناء ارتفاع نشاط العضوية، للتوصل إلى بناء مفهوم التنفس كمصدر للطاقة	**مع2:يعرف التنفس كعملية إنتاج الطاقة** - يفسر زيادة استهلاك الغذاء والأكسيجين عند زيادة الجهد العضلي - يقدم تعريفا للتنفس	03سا
		تطبيق قواعد التنفس الصحي	يتطلب الحفاظ على سلامة الوظيفة التنفسية تطبيق قواعد صحية منها: تهوية أماكن العمل والنوم. ممارسة الرياضة. تجنب التدخين والهواء الملوث.	طرح وضعيات مرتبطة باختلال وظيفة التنفس عند الإنسان للتوصل إلى إبراز أهمية التنفس الصحي	**مع3: يحدد القواعد الصحية للتنفس** - يربط بين بعض المشاكل الصحية التنفسية وبعض السلوكات السلبية. - يبرر أهمية ممارسة الرياضة للتنفس الصحي .	02سا

الملخص:

تناولت هذه الدراسة موضوع أساليب تقويم مادتي علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط، باعتبار أن التقويم هو القاعدة الأساسية للكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ والحكم على أدائه وفشله في إنجاز مهمة معينة، وقد هدفت إلى الكشف عن الأساليب التقويمية التي يتبعها أساتذة التعليم المتوسط خلال الحصص التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات وتحديد الاختلافات الجوهرية فيما يتعلق بنوعية الأساليب التقويمية المتبعة حسب طبيعة كل مادة (علوم الطبيعة والحياة، الاجتماعيات)، و طبقت الدراسة على 5 متوسطات ، حيث شملت العينة 30 أستاذ(ة) في بلدية سكيكدة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، واختيار العينة العرضية للمؤسسات التربوية، وللتحقق من الفرضيات قمنا بتطبيق شبكة الملاحظة داخل حجرة الدرس والتي قسمت إلى ثلاث مؤشرات (الكفاءة المعرفية، الكفاءة المنهجية، الكفاءة السلوكية)، احتوت الشبكة على 27 مؤشر، ومن أجل معالجة نتائج الدراسة اعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية، ، كا2، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

– من خلال محور الكفاءة المعرفية تحصلنا على 86% بالنسبة لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة و 75 %مادة الاجتماعيات، وهذا يدل على أنّ الكفاءة المعرفية يعتمدون عليها من أسئلة شفوية والمشاركة داخل القسم وتشخيص المكتسبات القبلية والاعتماد على الاختبارات التحصيلية فهي تستخدم كلها بنفس الشيء وحسب طبيعة كل مادة ولكن لا تختلف من حيث درجتها ومدى تطبيقها، لأنّ الأساتذة بحاجة إلى تطوير كفاءاتهم المعرفية لمراقبة تعلمات التلاميذ.

– أما فيما يخص الكفاءة المنهجية فقد قدرت النسبة ب 88% بالنسبة لأساتذة علوم الطبيعة والحياة و 86% في مادة الاجتماعيات وهذا لأنها ترجع إلى الجانب التنظيمي لمراحل إعداد الدرس للأستاذ وكذلك الأساليب والوسائل التي يعتمدها الأساتذة غير كافية لتقويم أداء التلميذ.

– أما محور الكفاءة السلوكية فقد قدرت النسبة ب 76% بالنسبة لأساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات وهذا يعني أنّ الأساتذة ينوعون في أساليب تقويمهم للمواد التعليمية في جميع الجوانب المعرفية والمنهجية والسلوكية ليستطيع التلميذ الانتقال إلى الكفاءة الجديدة وهذا ما تستدعيه المقاربة بالكفاءات والاعتماد كذلك على المشاريع

لأنها تركز على نشاط التلميذ ودوره في البحث عن المعرفة والتعامل معها أثناء حل المشكلة التي تعترضه في القسم أو في حياته اليومية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى الدلالة 0.05بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة والاجتماعيات فيما يتعلق بالأساليب التي يتبعونها لتقويم الكفاءات التعليمية(المعرفية، المنهجية، السلوكية).

الكلمات المفتاحية: أساليب، تقويم ، مادة علوم الطبيعة والحياة، مادة الاجتماعيات، المقاربة بالكفاءات.

Résumé:

Cette étude concerne le sujet des styles d'évaluation des deux matières de sciences de la vie et de la nature et de l'histoire-géographie d'après l'approche par compétence pour les professeurs de l'enseignement du moyen , en sachant que l'évaluation est la base essentielle pour identifier le réel niveau de l'apprenant et de juger son application et de son échec dans une tâche précise, Cette étude a pour objectif de prendre connaissance des styles d'évaluation prises en compte par les enseignants des science naturelles et d'histoire-géo d'après l'approche par compétence dans l'enseignement du moyen et aussi identifier les différences essentielles a la qualité des styles d'évaluation selon la nature de chaque matière , Et elle s'est déroulée dans 5 établissements du cycle moyen en prenant en compte le nombre de 30 enseignants dans la commune de Skikda, en se basant sur la méthode descriptive, et en choisissant l'échantillon accidentel des établissement éducative et pour vérifier les hypothèses nous avons appliqué la grille d'observation au sein de la classe et qui est divisée en trois indicateurs (la compétence cognitif, la compétence méthodologique, et la compétence comportementale), en sachant que la grille comporte 27indicateurs, et pour le traitement des résultats de l'étude, nous nous sommes basés sur le programme des données statistique des sciences sociales (spss) ou nous avons utilisé les méthodes statistique pour connaitre l'application de l'évaluation au cycle moyen par les enseignants:les pourcentages, les moyennes arithmétiques, k2, et après le traitement statistique, nous avons obtenu les résultats suivants :

- D'après le chapitre de la compétence cognitive, nous avons obtenu 88% pour les enseignants des science naturelles et 86%pour l'histoire-géographie et c'est ce prouve que les enseignants ne prennent en compte la compétence cognitive dépend des questions orales , la participation au sien

de la classe, diagnostique les acquisition tribales er prendre en compte les tests de réussite en sachant que cette évaluation de fait de la même manière mais diffère d'une matière à un autre selon son degré et son application car les enseignants ont besoin de développer leurs compétences cognitive pour observer les acquis des apprenants .

- Tandis que se qui concerne la compétence méthodologique, elles ont été estimées à 86% ,pour les enseignants des science naturelles et 75% pour l'histoire-géographie ce qui montre que les enseignants de science de la vie et de la nature ainsi que ceux d'histoire-géo, revient à l'aspect organisationnel aux étapes de la préparation du cours par les enseignants mais aussi la particularité de chaque matière et de méthodes et moyens et outils utilises par les enseignants sont insuffisants pour évaluer les apprenants.

- Quant au chapitre de la compétence comportementale, le pourcentage a été estimé à76% ,pour les enseignants des science naturelles et l'histoire-géographié la montre que les enseignants varient dans leurs styles d'évaluation pour les matières éducatives dans tous les domaines cognitives, méthodologique et comportementaux pour que l'apprenants puisse acquérir une nouvelle compétence et c'est ce à quoi vise l'approche par compétences et tenir compte aussi des projets car elle se base sur l'action de l'apprenant et son rôle dans la recherche des connaissances et de l'utiliser pour trouve des solutions à des situations problèmes au sein de la classe et dans la vie quotidienne.

- El n'y a pas de différences statistiquement significatives de 0.05 entre les enseignants des science naturelles et l'histoire-géographie qui concerne les styles qu'ils utilisent pour évaluer les compétence pédagogique(cognitif ,méthodologique ,comportementale).

Les mots clé : styles, évaluation ,matière de science de la vie et de la nature ,histoire-géo, approche par compétence.