الجمـــهورية الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستـر

تخصص: لسانيات تطبيقية

مفاهيم المقاربة بالكفاءات في منظور معلمي الطور الابتدائي

–دراسة تحليلية–

مقدمة من قبل:

الطالب (ة): شهيناز حجوجي

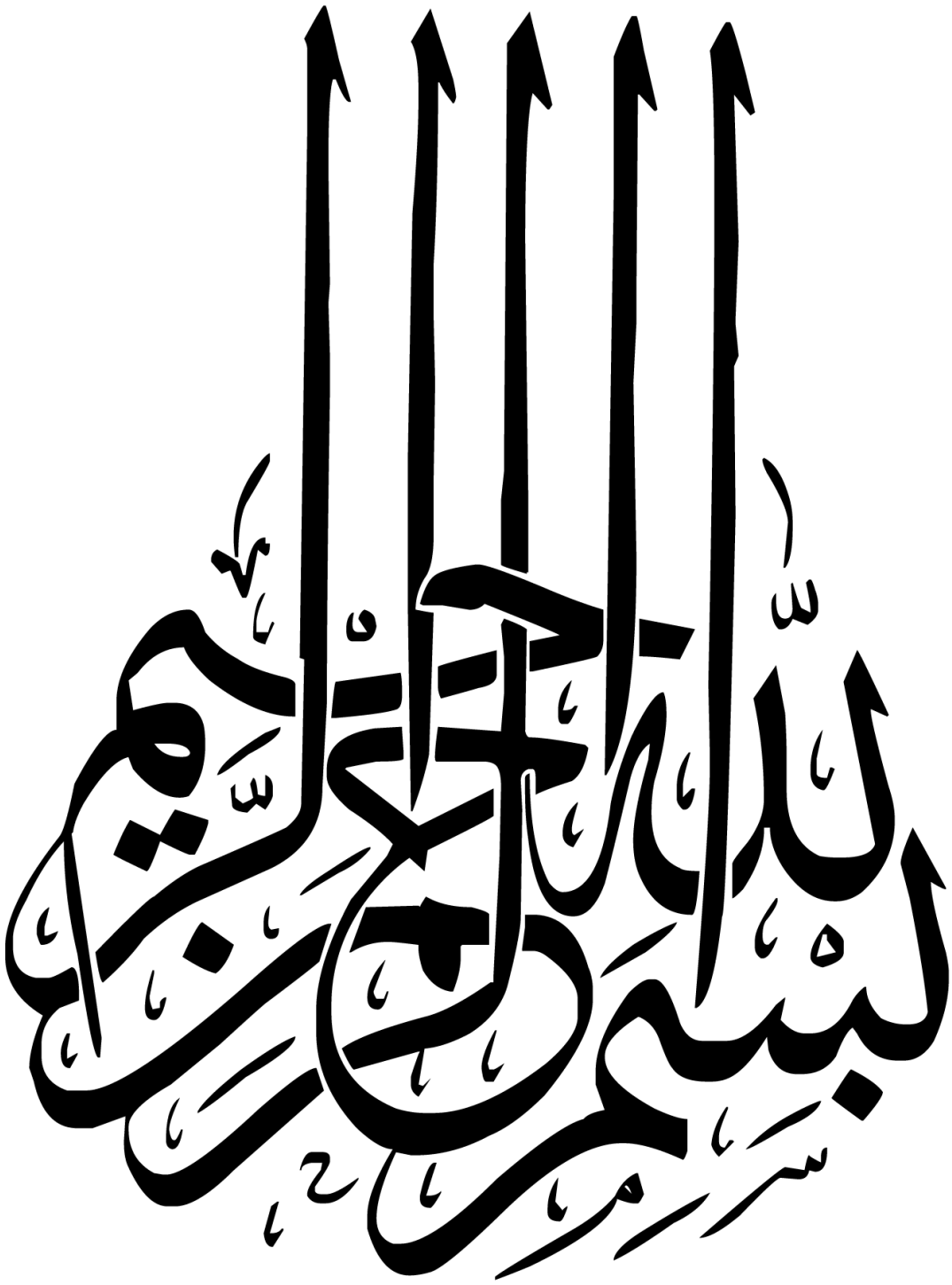
الطالب (ة): سلمى زروال

تاريخ المناقشة: 14 / 06 / 2022

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبـة	مؤسسة الانتماء	الصفة
صالح طواهري	أستاذ محاضر–أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
عبد الغاني بوعمامة	أستاذ محاضر–ب	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
الطاهر بلعز	أستاذ محاضر–ب	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022/2021


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمان الرحيم

نتقدم بالشكر والعرفان أولاً وقبل كل شيء إلى الله عز وجل الذي أنزلنا درب العلم والمعرفة وأعاننا ووفقنا على إنجاز هذا العمل

كما نتوجه بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف **"عبد الغاني بوعمامة"** الذي أفادنا بنصائحه القيمة ولم يبخل علينا بتوجيهاته وكان عونًا في اتمام هذا البحث فجزاه الله

كما نتقدم بكل معاني الشكر والامتنان إلى أسرتنا على ما قدموه لنا من دعم مادي ومعنوي

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة ونتوجه بخالص الشكر والتقدير لأساتذة قسم اللغة والأدب العربي 08 ماي 1945 قالمة

وشكرنا الخالص إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة

الحمد لله وكفى، والصّلاة على الحبيب المصطفى، وأهله ومن وفى أمّا بعد:

الحمد لله الذّي وفقّني لتثمين هذه الخطوة في مسيرتي الدّراسية بمذكّرتي هذه ثمرة الجهد والنّجاح بفضله تعالى، والتي مهداة:

إلى من سعى وشقي لأنعم بالرّاحة والهناء، الذّي لم يبخل بشيء من أجل دفعي نحو طريق النجاح إلى أعظم رجل في الكون والدي الغالي ناصر.

إلى الينبوع الذّي لا يملّ العطاء، إلى من تشاركني أفراحي ومأساتي، إلى أجمل ابتسامة في حياتي، إلى أروع امرأة في الوجود أمّي الغالية نوجود.

إلى من حبّهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي، إلى نعم الأخوان يونس وكريم دون أن أنسى ابنة عمّتي وحيدة.

إلى من علّموني حروفا من ذهب وكلمات من درر وعبارات في العلم إلى أساتذتي الكرام.

إلى كل قسم اللغة والأدب العربي وجميع دفعة 2022م، جامعة 8 ماي 1945، قالمة.

إلى كل من كان لهم أثر على حياتي، وإلى كل من أحبّهم قلبي ونسيهم قلمي.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا البحث المتواضع.

شهيناز

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا البحث، وأعطاني القوة والشجاعة ونور دربي لكي أستطيع بحوله تعالى أن أتم هذه المذكرة وأخرجها إلى النور أهدي هذا العمل إلى:

«قُل رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صغِيرًا»24-سورة الإسراء-

إلى العظيمة التي ربّتني وأنارت دربي، إلى رمز التضحية والمعناة إلى من أخص الله الجنة تحت قدميها إلى من كانت دائمًا ترافقني بدعواتها المباركة، إلى الجسر الصاعد بي إلى الجنة، إلى من أرضعتني الحب والحنان إلى رمز المحبة وبلسم الشفاء "أمي" الحبيبة

إلى من علمني العطاء دون الإنتظار إلى من أحمل اسمه، بكل فخر إلى سندي ذخري في هذه الدنيا كنت الداعم المعنوي والروحي لي أسئل الله أن يحفظك وأن يمد في عمرك لترى ثمارًا قد حان قطفها بعد طول انتظار إلى ذلك الجبل الشامخ الذي بنصائحه وقاني شر الوقوع في الخطأ وضحى بسنين عمره ليراني في أعلى المراتب أبي الغالي "رشيد"

إلى القلوب الطاهرة والعزيزة ورياحين حياتي إخوتي حسام، أيمن «**رحمه الله**»، إكرام، رحمة

إلى روح جدي الطاهرة «**رحمه الله**»

إلى صديقاتي العزيزات نهاد، جهينة، إلى التي أشكوها همومي وأحزاني وأفراحي رفيقة مشواري الجامعي "صفاء"

شكرًا لكل شخصٍ وَقفَ بجانبي شكرًا لِكُل من أخذ بيدي بر الأمان، شكرًا لكل أستاذ عَلّمني وأوصلني إلى هذه المرحلة وكان خِتامها تخرجي.

مقـــــدمة

مقدمة:

يعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، حيث يكمن دوره الفعال في تحقيق الأهداف التعليمية وإتقانه للمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس والنجاح فيها، لكن المقاربات التعليمية الحديثة أضحت تركز على المتعلم بالدرجة الأولى، وعلى البرنامج التعليمي، حسب الغايات التي تنشدها العملية التعليمية في حد ذاتها.

لهذا تعددت طرائق التدريس لتناسب تعليم الأفراد والجماعات، فهي همزة وصل بين المعلم والمحتوى والتلميذ، ولكي تنجح عملية التعليم وتحقق أهدافها لا بد من اتباع طريقة مناسبة وفق الأبعاد التعليمية.

إن تبني المقاربة الجديدة في منظومتنا التربوية يهدف بالدرجة الأولى إلى الارتقاء بالمتعلم وذلك ضمن وضعيات تعلميّة تجعل المتعلم محورًا في صلب التعلم، وهذا حسب الخبراء في التربية والتعليم لن يتحقق إلا في إطار بيداغوجيا فعالة كبيداغوجيا الكفاءات. ولهذا سعت المنظومة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات إلى تفعيل المواد الدراسية في المؤسسة التعليمية والمهنية وفي الحياة والبيئة المحيطة، والتي جاءت كحركة تصحيحية لتجاوز الثغرات التي رافقت موجة المقاربة بالأهداف. ولأن المقاربة بالكفاءات لازالت تطرح الكثير من الإشكالات والتساؤلات من قبل المعلمين والممارسين وحتى الأولياء، لهذه الأسباب وقع اختيارنا على هذا الموضوع الذي يحمل عنوان "مفاهيم المقاربة بالكفاءات في منظور معلمي الطور الابتدائي دراسة تحليلية ".

من هذه المنطلقات كانت إشكاليتنا العامة كما يلي: ما مدى استيعاب أساتذة التعليم الابتدائي لفلسفة ومفاهيم المقاربة بالكفاءات؟ ومنها تفرعت عدة إشكالات جزئية تمحورت حول:

-ما الوضع التكويني للأساتذة؟

-ماذا يعرف الأساتذة عن فلسفة ومفاهيم المقاربة بالكفاءات؟

-ما النشاطين الأساسيين للمقاربة بالكفاءات، وماذا يعرف عنها الأساتذة؟

-هل يجد الأساتذة صعوبة في التمثل لمفاهيم المقاربة بالكفاءات، وفي اجراءاتها؟

ومما دفعنا إلى البحث في هذا الموضوع تعدد مصطلحات ومفاهيم المقاربة بالكفاءات، والصعوبات التي يواجهها الأساتذة حدّيثوا العهد بالعملية التعليمية، كذلك ما يطرحه الأولياء من تساؤلات حول جدوى التعليم وفق هذه المقاربة.

وتقتضي الإجابة على الإشكالية المطروحة دراسة سائرة وفق خطة موزعة على فصلين تسبقهما مقدمة ومدخل وتتلوهما خاتمة.

تناولنا مقدمة تعريفية لموضوعنا.

أما المدخل فعنوانه ب:" تاريخ المنظومات التعليمية في الجزائر ونشأة المقاربة بالكفاءات".

أما الفصل الأول فضم الشق النظري للموضوع وعنوانه ب: "أسس ومرجعيات المقاربة بالكفاءات وخصائصها" قسمناه إلى ستة مباحث.

-المبحث الأول الموسوم ب: "تعريف المقاربة بالكفاءات وأنواعها" تناولنا فيه تعريف المقاربة، تعريف الكفاءة، وتعريف المقاربة بالكفاءات، أنواع الكفاءة، خصائصها، هرمية بنائها، مؤشراتها وقياسها.

-المبحث الثاني الموسوم ب: "أسس المقاربة بالكفاءات" تناولنا فيه علم النفس الفارقي، نظرية الذكاءات المتعددة، نظريات التعلم، وأسلوب النظم.

-المبحث الثالث الموسوم ب: " مبادئ المقاربة بالكفاءات ومرجعياتها الفكرية" تناولنا فيه بيداغوجيا الفروق الفردية، بيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا التعاقد، وبيداغوجيا المشاريع.

-المبحث الرابع الموسوم ب: "أهداف المقاربة بالكفاءات ومزاياها" تناولنا فيه أهداف المقاربة بالكفاءات وبما تميزت.

-المبحث الخامس الموسوم ب: "نشاط الإدماج في ضوء المقاربة بالكفاءات" تناولنا فيه تعريف الإدماج، تعريف نشاط الإدماج، أهميته، مميزاته وختاما مساهمة المقاربة بالكفاءات في دمج التعلمات.

-المبحث السادس الموسوم ب: "التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات" والذي تناولنا فيه تعريف التقويم التربوي، مجالاته، أنواعه وخصائصه.

ويعتبر هذا الفصل النظري الركيزة التي بني عليها الجانب التطبيقي الذي يتضمن "مدى استيعاب الأساتذة لمفاهيم ومصطلحات المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي" وكان ذلك عن طريق دراسة ميدانية؛ أجريناها من خلال توزيع استبيانات على الأساتذة ثم قمنا بتحليلها.

الخاتمة ضمناها نتائج الدراسة الميدانية، وإفرازاتها، وبعض الاقتراحات والصعوبات.

وللسير وفق الخطة المرسومة لدراستنا وتحقيق أهدافها، طبقنا المنهج الوصفي معتمدين على ملاحظاتنا الميدانية أثناء فترة التربص وعلى استمارة الاستبيان التي جعلناها أساسية في جمع المعلومات والمعطيات الضرورية لبحثنا، لنقوم بتحليليها وفق إشكالاته المطروحة.

استعملنا مجموعة من المراجع أهمها:

-نورة العايب: المقاربة بالكفاءات في المنظومة الجزائرية.

-شرقي رحيمة، بوساحة نجاة: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية.

-عفة مصطفى الطناوي: التدريس الفعال...الخ، هذا بالإضافة إلى مراجع أخرى ملمة للموضوع لا يتسع المقام لذكرها كلها، وهي موجودة في الهوامش وقائمة المراجع المستعملة.

ومن أهم الدراسات السابقة التي تطرقت لهذه البيداغوجيا:

-العرابي محمود: "دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات" رسالة ماجستير، إشراف تيلوين حبيب، جامعة وهران-السانية-،2011/2010.

-كوثر بوعصيدة: "المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية –دراسة وصفية تحليلية-" مذكرة ماستر، غير منشورة، إشراف أمال بوشحدان، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، 2018/2017.

-الأزهر معامير: "المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي" رسالة ماجستير، إشراف عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة-، 2014/2015.

يبين البحث أهمية وضرورة فهم هذه البيداغوجيا التربوية وكيفية تطبيقها على أرض الميدان.

وفي الأخير نحمد الله عز وجل ونشكره بأن سدد خطانا. نتوجه بأسمى عبارات الشكر والامتنان لكل من مد لنا يد المساعدة من قريب ومن بعيد، فإن أصبنا فمن الله تعالى، وإن أخطأنا فمن الشيطان وأنفسنا، ونسأل الله العلي القدير أن يكون عملنا خالصا له.

مدخل:

تاريخ المنظومات التعليمية في الجزائر

1. حركة التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني (1500–1830)
2. التعليم في عهد الاستعمار
3. الاصلاح التربوي في الجزائر
4. نشأة المقاربة بالكفاءات

لقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ القدم تغييرات وتحولات كثيرة، تسعى لتنمية وإعداد الفرد للحياة وكان هذا السعي متواصلا على مراحل من أجل تعزيز واقع التربية والتعليم، لذلك قطعت الجزائر أشواطا كبيرة في التعليم نمثلها فيما يلي:

1-حركة التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني (1500م-1830):

إن النظام التربوي الجزائري نظام إسلامي لا مركزي في أصله، حيث أولت الدولة اهتماما خص الشؤون السياسية، واهتمت أيضا بالدفاع عن الحدود وعن الأرض والاعتداءات والتحرّشات الأوروبية، كما اهتمت أيضا بجمع الضرائب، وتنظيم الوقف والاستفادة منه، بالإضافة إلى تنظيم الجنود ورعاية مستحقاتهم. مع العلم أن الدولة لم تكن لها أي دخل في ميدان التعليم، فلم تعمد إلى اتّخاذ نظام وزارة أو إدارة او وكالة متخصصة أو نحو ذلك من الوظائف الرسمية.

فلم يكن للنظام العثماني في الجزائر سياسة للتعليم، ولعل الصواب في ذلك أنه ألا دخل للسلطة في شؤون التعليم، فإذا ما انتشر التعليم، فالأمر لا يعود إلى السلطة وإذا تراجع فالأمر كذلك لا يعنيها.[1]

2-التعليم في عهد الاستعمار:

تعد حقبة الاستعمار بطولها فترة حساسة ومفصلية في التوجه التعليمي في الجزائر، وهو ما نحاول توضيحه فيما يلي:

الفترة الأولى: مرحلة التأسيس (الفترة الاستعمارية 1830-1962م): ظهرت هذه المدرسة بصدور قانون 13 فبراير سنة1883 الذي أصدره جول فيري وزير التربية والتعليم الفرنسي، والقاضي بتطبيق مجانية التعليم الابتدائي بالنسبة للجزائريين، وفتح مدارس عديدة لتعليمهم، وهذا تطبيقا للمخطط الفرنسي الكبير. كما أن النظام التعليمي في الجزائر المحتلة كان يسير باتجاهين غير متساويين:

- ✓ تعليم راقٍ وإجباري مجاني لسائر أبناء الأوروبيين.
- ✓ تعليم هزيل ومنحط لقلة قليلة لا تتجاوز 10% في أحسن الأحوال من أبناء الجزائر بهدف تكوين أجراء وعمال للعمل في مزارع الأوروبيين.

لقد كان التركيز على المدرسة الاستعمارية باعتبارها أول مدرسة منظمة بمفهومها الحديث تعرفها الجزائر، وهي التي سيكون لها دورا حاسما في تحديد مصير المدرسة بعد الاستقلال.[2]

---

[1] ينظر إلى: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي-من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري-، دار الغرب الاسلامي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ج1، ط2، سنة 1985م، ص 316.

2أحمد خالدي، التطور التاريخي للمؤسسة المدرسية في الجزائر: مراحل ومحطات بارزة، عصور الجديدة، مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج7، العدد 27، أكتوبر 1439هـ/2017-2018م، ص 271/268.

1. **الفترة الثانية:** في عهد الاستقلال (1962-2003م): ويمكن تقسيمها إلى مرحلتين كبيرتين: مرحلة المقاومة وإثبات الوجود، ومرحلة المواجهة والتطوير.

حيث إن مرحلة المقاومة وإثبات الوجود سادت في ظل تبني الجزائر للنظام الاشتراكي (1962-1988م) حيث مرت المدرسة الجزائرية بثلاثة مراحل جزئية في تصورها هي: مرحلة التكيف والمواءمة (1962-1970م)، مرحلة إعادة التأسيس (1970-1980م)، مرحلة التحكم (1980-1998م).

وفي الأخير نخلص إلى أن:

- ✓ كثرة الإصلاحات وعدم الاهتمام الجدي بالبحث التربوي.
- ✓ عدم الاستقرار في تسمية الهيئة الرسمية المشرفة إداريًا على المنظومة التربوية يجسد لنا درجة الاختلال الكبير وعدم الاستقرار الذي شهدته وتشهده منظومتنا التربوية، والتي يفضل بعض المربين وصفها بـ "المظلومة التربوية".
- ✓ المعاناة من الصراع بين ثنائية "المفرنس والمعرب"، خصوصا في مجال التطبيق، واستمر هذا الصراع حتى مع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000).
- ✓ انعكاس الصراع الخطير على دور ومكانة المدرسة في المجتمع الجزائري خصوصا وأن المدرسة الجزائرية غلب عليها الكم وغاب عنها الكيف.

وبالتالي شهدت المنظومة التربوية عدة تحويلات وتحويرات شملت المناهج والبرامج، وحتى النظرة لصورة الرجل الجزائري المنشود تغيرت، وأصبح لزامًا على واضعي المنهاج التكيف والتطورات السياسية الحاصلة في البلاد.

حيث أصبحت قيم المواطنة والحس المدني واحترام حقوق الإنسان والديمقراطية، أهدافا وغايات يجب على النظام التربوي التكفل بها.[1]

[1] أحمد خالدي، التطور التاريخي للمؤسسة المدرسية في الجزائر، المرجع السابق، ص 271-283.

3-الإصلاح التربوي في الجزائر:

3-1-تعريف الاصلاح التربوي:

«يعرف بأنه محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقًا بالبنية المدرسية أو تنظيم الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية فقد يتخذ الإصلاح نسبًا معينة فقد يكون عامًا أو خاصًا، شاملاً أو جزئيًا، دائمًا أو مؤقتًا طويل الأجل أو قصير الأجل»[1].

يعرف أيضا: «تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبيتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغيرات الحاصلة في الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو تكنولوجية...دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع الذي يتبناه»[2].

3-2-أهداف إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية:

تسعى عملية الإصلاح التربوي إلى تحقيق عدة أهداف نذكر منها:

- ✓ إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين عليها وتمكنهم من فرص التثقيف والتكوين التي تثري خبراتهم وترفع مستوياتهم.
- ✓ مراجعة المنهاج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها الانسجام مع الأهداف المسطرة، ومواكبة المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية والاقتصادية التي يعيشها، وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي يراعي فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات وبينها وبين الحياة.
- ✓ التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانات النظام وتطلعات المجتمع من جهة أخرى.

---

[1] لكحل لخضر، إصلاح المنظومة التربوية في المغرب العربي بين البعد التاريخي وتحديات العولمة، المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر، العدد 01، ماي 2006 م، ص172.

[2] هنية عريف، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح الجزائر، العدد 29، ديسمبر2017م، ص78.

- ✓ تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل، وذلك من خلال توفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق، وبذل جهد متميز في مجال التجهيز وصناعة الكتاب وتأسيس الخدمات الصحية والنفسية، واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي، وتتيح للمتعلمين المشاركة الإيجابية في التعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم، باعتبارهم طرفا أساسيًا في عملية التعلم لا موضوعًا له.[1]

وسنتطرق هنا إلى تطور المقاربات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية:

3-3-المقاربة بالمضامين:

«تعتمد على الطريقة الإلقائية كما تتميز باحترامها لمنطق المادة واكتشاف النظرية والاهتمام بالتعليم الموسوعي غير المتخصّص، مع عدم الاهتمام بمجالات تطبيق المعارف، وكذا بآليات تطبيقها كما تتميز بصعوبة اختيار وسائل التقويم»[2]

فهذا يعني أن المقاربة بالمضامين تعد تعليم مجموعة أو قائمة من المحتويات لمواد التعليم لابُدّ من إيصالها وتبليغها للمتعلم، الذي يكتسب المعرفة بعد قطعه لمسار دراسي معين، ودور المعلّم يتمثل في تلقّيه المعارف والمهارات التي تُعَدُّ الهدف الأساس في تصور هذا النموذج.

3-4-المقاربة بالأهداف:

عرفت بأنها: «بيداغوجية تحث إلى ربط الهدف المسطر بالعملية الاجرائية وإمكانية تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مقسم إلى أهداف ثانوية وتسعى كلها إلى تحقيق الهدف العام. وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كل هدف علمي»[3].

اهتمت هذه المقاربة بالجانب الاجرائي، وأهملت الجانب البيداغوجي حيث أزالت فيه الفعل الانتقادي وحولته إلى ردود فعل مشروطة وتجاهل أي خصوصية وأي نوع من التفكير الإبداعي لدى المتعلم[4].

4-نشأة المقاربة بالكفاءات:

لا شك أن التطور الهائل الذي عرفه علم النفس جعل البيداغوجيا من جهة، والفلسفة التربوية من جهة أخرى، تبحثان في كيفيات تفعيل التعليم والتعلم؛ ويلاحظ أن بيداغوجيا الكفايات لها علاقة وثيقة بمفهوم علم

---

[1] هنية عريف، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، المرجع السابق، ص79.

[2] راضية بوعقال، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين المحتويات إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة تنوير، جامعة أم البواقي، العدد 03، سبتمبر 2017، ص63.

[3] جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة، مجلة أفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد 07، مارس 2017، ص122.

[4] المرجع نفسه، ص122.

النفس الحديث، الذي يعتبر بأن موضوع علم النفس هو دراسة التصرف، وذلك تفاديًا للمفهوم الذي تعطيه السلوكية لمصطلح السلوك، فإن علم النفس الحديث يعرفه بأنه علم التصرف (السلوك بما فيه الشعور) ...

ويتفق أغلب الباحثين على أن بيداغوجيا الكفاءات نشأت نتيجة الصراع بين نظريتين في التعلم هما: النظرية البنائية بزعامة بياجيه، والنظرية السلوكية بزعامة واطسن والعالم الروسي بافلوف.

إن أنصار النظرية الأولى ينطلقون من أن: التعلم يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات والموضوع، أي بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. بينما نجد أنصار النظرية الثانية يحصرون التعلم في مبدأ (مثير–استجابة). أما إن النظرية البنائية تنطلق من مسلمة مفادها " أن الفرد الذي يتعلم نادرا ما يوظف كل طاقته وقدراته أثناء التعلم، ومن ثم فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوى، يمكن أن يتم من خلال تبني طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية.[1]

حيث إن بيداغوجيا الكفاءات هي إحدى البيداغوجيات التربوية التي تسعى إلى العمل على إكساب المتعلم مهارات وكفاءات تتمشى مع متطلبات المجتمع وتنمية قدراته، كما أن بيداغوجيا الكفاءات جاءت لتكملة نقائص بيداغوجيا الأهداف.

[1]– زمام نور الدين، المقاربة بالكفاءات، النشأة والتطور، دفاتر المخبر، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة، المجلد 14، العدد 01، جوان 2019م، ص 146.

الفصل الأول:

المقاربة بالكفاءات ومرجعياتها الفكرية.

تمهيد

1- **تعريف المقاربة بالكفاءات وأنواعها**

2- **أسس المقاربة بالكفاءات**

3- **مبادئها ومرجعياتها الفكرية**

4- **أهداف المقاربة بالكفاءات ومزاياها**

5- **نشاط الإدماج في ضوء المقاربة بالكفاءات**

6- **التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات**

تمهيد

تشكل مصطلحات البحث العلمي أحد الركائز الأساسية التي تدعم وتقوي محتوى البحث العلمي، فمن الضرورة تحديدها أثناء القيام بدراسة أي بحث فكلما اتصف هذا التحديد بالوضوح والدقة سهل على القراء إدراك تلك الأفكار والمعاني التي يريد صاحب البحث ايصالها، وبعد الاصلاح التربوي الجديد الذي طرأ على المنظومة التربوية الجزائرية وضعت ما سمي ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي جعلت من المتعلم محور العملية التعليمة، لتحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات لأداء مهامه أو إنجاز مشاريعه أو حل مشكلته.

1-تعريف المقاربة بالكفاءات وأنواعها:

1-1-تعريف المقاربة:

أ-لغة:

«من جذر قَرُبَ، القُرْبُ نقيض البُعْد، قروب الشيء يقرُبُ قربانًا أي دنًا».[1]

«قرب قِراباَ وأقربه: عَمِلَهُ والقُرابُ والقَرابَة: القريبُ، قَارَبَ فُلان في أُمورِهِ إذا اقتصدَ المقرُبة الَمنزِل، وأصلُهُ من القُربِ وهوَ السَيرُ»[2].

ب-اصطلاحا:

تبيّن تعدد تعاريف المقاربة في حدّ ذاتها، كمصطلح علمي أو فكري نذكر منها:

«هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء؛ فالمقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي».[3]

كما «هي تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه. وكل مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل».[4]

تعرف أيضا «هي كيفية دراسة مشكلة فقد تكون تربوية أو غير تربوية أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الذي يحبذ التعامل من منطلقاته، ووفق استراتيجية معينة في لحظة معينة، ترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب هي: الجانب الاستراتيجي، الجانب التكتيكي، الجانب النظري والجانب التطبيقي».[5]

إذن فالمقاربة هي تصور قابل للإنجاز وتعد خطّة واستراتيجية منظّمة، التي تأخذ بعين الإعتبار العوامل المتداخلة حيث يرسمها الشّخص وفق مبادئ وقواعد، يبنى عليها المقرّر الدّراسي والتي من خلالها يتم تحقيق الغايات المنشودة.

---

[1] أبو الفضل جمال الدين: محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمة، بيروت، لبنان، ط 1، سنة 2003، مادة (ق. ر. ب)، ص777.

[2] المرجع نفسه، مادة (قرب)، ص777.

[3] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية إفريقيا الشرق، دار نشر المعرفة، المغرب، د.ط، سنة 2012م، ص 27.

[4] نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة سكيكدة، العدد 2، سنة 2011، ص 468.

[5] لا لونش صليحة، كساسرة ميادة، أثر تدريس المقاربة بالكفاءات على تكوين خريجي معلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة العليا للأساتذة، مجلة البحوث التربوية والتعلّميّة، جامعة أبو قاسم سعد الله الجزائر، مج 09، العدد 01، سنة 2020، ص 174/173.

1-2-تعريف الكفاءة:

أ- **لغة:**

«كافأه على الشيء مكافأة، وكفاء: جازاه، والكفيء: النظير، والكفء، كذلك...

ومنه الكفاءة في النِكاح هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها...وغيره»[1]

ب- **اصطلاحا:**

يجب أولا قبل البدء في الحديث عن عنصر الكفاءات (competency) أن ننبّه إلى أن هناك تباينا بين المفكرين وتاريخ هذا المفهوم وحتّى في تعريفه، ولذلك فمصطلح الكفاءة مفهوم واسع ومتعدد الاستخدامات، ونورد فيما يلي بعض التعريفات:

تعريف (petter Gottschalk[2]):

«الكفاءات هي عبارة عن مجموعة من المعارف، المهارات، القدرات التي يتمتع بها الفرد، والتي تتفاوت من شخص لآخر».[3]

كما تعرف الكفاءة على أنّها «مزيج للمعارف النظرية والمعرفية العلمية والخبرة الممارسة، حيث أن الوضعية المهنية هي الإطار أو الوسط الذي يسمح بملاحظتها والاعتراف بها».[4]

فهي: «القدرة على تنفيذ مجموعة مهام محددة، وهي قابلة للقياس والملاحظة في النشاط، وبشكل أوسع الكفاءة هي استعداد لتجنيد وتجميع ووضع الموارد (المعارف، المعارف العلمية، معارف التحلي) في العمل، والكفاءة لا تظهر إلا أثناء العمل».[5]

إذن الكفاءة هي القيام بتجنيد مجموعة من القدرات والمعارف والمهارات المنظّمة، التي تسمح للفرد بممارسة دور ما، أو أداء نشاط ما بشكل فعّال. وتعني أيضا قدرة المدرس بالقيام على تقويم مقدار نمو ونضج الكفاءات عند المتعلمين.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سبق ذكره، مادة (ك ف أ)، ص 152.

[2] بيتر غوتشالك: بروفسيور نرويجي ولد في 27 مارس 1950.

[3] أبو القاسم حمدي، إدارة الكفاءات والتطوير التنظيمي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، مطبوعة محاضرات مقدمة للطلبة 2019/2018 م، ص3 http://www.reserchgate.net

[4] كشاط أنيس، برباش توفيق، التحول من الكفاءة الفردية إلى الكفاءة الجماعية ضمن الممارسات الحديثة لإدارة المواد البشرية، مجلة وحدة البحث في تنمية وإدارة الموارد البشرية، سطيف، الجزائر، مج 08، العدد 02، ديسمبر 2017م، ص 300.

[5] صويلح سماح، تسيير الكفاءات في مؤسسة المطاحن الكبرى، للجنوب gmsud ب "أوماش" بسكرة، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 07، سنة 2012م، ص 100.

1-3-تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجيا تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يُمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

فإذا كانت المقاربة بالكفاءات تهدف إلى بناء كفاءات لدى المتعلمين، فإنّها في نفس الوقت طريقة جديدة في توجيه المنهاج الدراسي بمختلف مكوناته (الملمح، المحتوى، الممارسات البيداغوجية، التّقويم، تكوين المتعلمين).[1]

كما تعرف هذه البيداغوجيا بأنها نموذج من نماذج التّدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجه في محيطه ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي.[2]

ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات هي طريقة من طرائق التّدريس الحديثة، التي تجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية، والمعلّم هو المرشد والموجه والمقوّم لها، حيث ترتكز هذه البيداغوجيا على كشف القدرات الكامنة لدى المتعلّم، والعمل على تنميتها وتوظيفها في بناء الكفاءات التي يحتاجها في حياته اليومية.

1-4-أنواع الكفاءة وخصائصها وبناؤها:

تعد الكفاءة من المواضيع الحديثة والتي لها أهمية بالغة في تسيير الموارد البشرية، حيث إن هذه الأخيرة تعتبر عنصر ضروري في تحقيق أهدافها من خلال المعارف والمهارات والخبرات ومن هذا المنطلق سنحاول في هذا المبحث التعرف على أنواع الكفاءة وخصائصها، وكيف بنيت هذه الكفاءات ثم مؤشراتها وكيفية قياسها.

1-4-1-أنواع الكفاءة:

نظرا لأهمية الكفاءات تعددت أنواعها وأشكالها فقد صنفها جرادات وآخرون بأنها ثلاثة أنواع وهي:

- ✓ الكفاءات المعرفية "Compétences de Connaissance":

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

- ✓ كفاءات الأداء "Compétences de Performance":

[1] سلطاني النذير، دور المقاربة بالكفاءات في ترقية المهارات الاجتماعية (الواقع والموقوعات) لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية -حسب آراء المعلمين-، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بوضياف، العدد 02، سنة 2018، ص221.

[2] محمد قوراج، عبد الرزاق حمايمي، العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 08، سنة 2016م، ص11/10.

وتشمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إنّ الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب.

- ✓ كفاءات النتائج أو الإنجاز "Compétences de Résultats":

امتلاك الكفاءات المعرفية معناه امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة دون وجود مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، وأما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشّر يدلّ على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين، ولذلك يفترض مثلا أنّ المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيّرات في سلوك المتعلم.[1]

1-4-2-خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص هي:

- ✓ الكفاءة ذات غاية ومرتبطة بنشاط محدد: حيث إنه يتم تشغيل معارف مختلفة قصد تحقيق هدف محدد أو تنفيذ نشاط معين، فالشخص يكون كفء إذا ما استطاع تأدية هذا النشاط بصفة كاملة.
- ✓ الكفاءة ذات طبيعة سياقية (موقفية): تتغير تركيبتها وخصوصياتها وأهميتها من مكان لآخر ومن زمان لآخر.
- ✓ الكفاءة تركيبة اجتماعية وإنسانية تتشكل بطريقة مستمرة ودائمة، بمعنى أنها دائمة التغيير والتحسين.
- ✓ الكفاءة قابلة للتحويل: ينبغي أن تكون قابلة للتحويل من وضعية عمل إلى وضعية عمل أخرى...، وينبغي أن تساعد على تنمية القدرات الفردية والجماعية.
- ✓ الكفاءة غير ملموسة: هي مفهوم مجرد ومستتر إذ ما يمكن ملاحظته فقط فهي الوسائل المستعملة والأنشطة الممارسة، والنتائج المحققة.
- ✓ الكفاءة مكتسبة وقابلة للتعلم: فالفرد لا يولد كفؤا لأداء نشاط معين، وإنما يكتسب ذلك من خلال تعلم مستدام وتدريب موجه، وممارسة علمية.
- ✓ الكفاءة تتولد بدرجة عالية في حالات التفاعل الاجتماعي.
- ✓ للكفاءة أهمية ومنفعة اقتصادية للفرد والمؤسسة.[2]

[1] بكي مرسلي، وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات، ملف تعريفي بالمقاربة، د/ط، سنة 2014، ص10، www.pdffactory.com.
[2] كشاط أنيس، برباش توفيق، مرجع سبق ذكره، ص304/303.

1-4-3-هرمية بناء الكفاءات:

- ✓ كفاءات شاملة(نهائية): عبارة عن الكفاءات الختامية المدمجة في نهاية المرحلة أو الطور.
- ✓ كفاءات ختامية: عبارة عن الكفاءات المرحلية المدمجة في نهاية السنة الدراسية.
- ✓ كفاءات مرحلية: عبارة عن الكفاءات المجالية المدمجة في نهاية المحور أو المشروع.
- ✓ كفاءات مجالية: عبارة عن الكفاءات القاعدية المدمجة في مجال واحد في نهاية كل فصل (يحدد دليل بناء المناهج، أربعة مجالات من المواد هي: مجال العلوم الاجتماعية مجال اللغات، مجال العلوم والتكنولوجية، مجال الفنون الرياضية).
- ✓ كفاءات قاعدية: عبارة عن الأهداف التعليمية المدمجة في نهاية كل وحدة.
- ✓ أهداف تعليمية: عبارة عن مؤشرات الكفاءة (أهداف نوعية) مدمجة في نهاية الحصة التعليمية.
- ✓ مؤشرات الكفاءة (أهداف نوعية): عبارة عن تجزئة للأهداف التعليمية، أجزاء الحصة التعلمية.[1]

1-4-4-مؤشرات الكفاءة وقياسها:

هي سلوكات قابلة للملاحظة تُصاغ بواسطة فعل سلوكي يُدمج بين القدرة المنماة المعرفية المستهدفة.

وتعتمد المؤشرات في بناء جهاز تقويم الكفاءة، وذلك بصياغة معايير التقويم التي تساعد المتعلم في مراقبة نشاطه، وتمكن المدرس في معرفة السيرورة واكتشاف النقائص التي تعالج في الحين من خلال (الأهداف الإجرائية).

إن معالجة أي وضعية تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات هو قبل كل شيء تقاطع محورين كاملين:

- **محور الكفاءات:** ويستوجب لوضعيات إشكالية تعالج مضامين ومستويات معرفية بشكل بناء (نشاطات لاكتساب الكفاءة في إطار المعرفة).
- **محور القدرات:** هي استعدادات فطرية ومكتسبات خاصة في محيط معين قابلة للنمو ضمن سيرورة الكفاءة.

ينتج عن تقاطع المحورين مخطط يشمل جملة من السلوكات قابلة للملاحظة تسمى: " مؤشرات الكفاءة " وهي النشاطات التي يتم التدرج فيها لاكتساب الكفاءة.[2]

ومنه نستنتج أن الكفاءة هي عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات، تحتوي على ثلاثة أنواع كما تبنى على عدة كفاءات متعددة (كفاءات شاملة، كفاءات ختامية، كفاءات قاعدية...)، حيث تتطلب تسخير مجموعة مختلفة

[1] الطاهر بومدفع وعبد القادر خنوش، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية؛ لماذا؟ وكيف؟، مجلة التربية والصحة النفسية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، مج06، العدد 01، 15 أكتوبر 2020م، ص 177.

[2] طيب نايث سلمان وآخرون، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: مفاهيم بيداغوجية في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، سنة 2004م، ص32.

من الموارد كالمعارف العلمية والقدرات والمهارات المتنوعة، وهي ذات غاية مرتبطة بنشاط محدد تتميز بطبيعة سياقية تتغير من سياق لآخر بغية التوصل إلى الهدف الأمثل للوظيفة وتقاس بمؤشرات تترجم في شكل سلوكات قابلة للقياس.

يستمد التدريس بالكفاءات مرجعيته النظرية من علوم ونظريات وسنتطرق في هذا المبحث إلى: (علم النفس الفارقي، نظرية التعلم...).

2-أسس المقاربة بالكفاءات:

ترتكز المقاربة بالكفاءات على أسس ونظريات نفسية وتعليمة عديدة نذكر منها:

2-1-علم النفس الفارقي:

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مرادها أن الأفراد لا يتشابهون أبدا، حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة، فهناك دائما فوارق بينهم إن مجرد حدث وحيد على شخصياتهم تبعا لهذا، فإن لكل متعلم خبرته وتجربته الخاصة واستراتيجيته الخاصة في التعلم وهذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات تبعاً لحاجات واستراتيجية كل فرد.[1]

2-2-نظرية الذكاءات المتعددة:

توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفر الأفراد على ذكاءات متعددة، نذكر منها: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي الذكاء الحس حركي الذكاء الشخصي الذكاء الموسيقي الذكاء الطبيعي الذكاء الفضائي(المكاني) الذكاء الباطني –الذاتي والذكاء الوجودي. وهذه الذكاءات لم تكشف عنها فقط الاختبارات التي تقيس تجليتها في الإنجازات بل أكثر من ذلك، أثبتتها الدراسات العصبية والعقلية والبيولوجية والتشريحية للدماغ[2].

فلقد دأبت مختلف الأنظمة التربوية على إيلاء الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي-الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات الأخرى؛ في حين أن المطلوب هو الاهتمام بمختلف الذكاءات نظرًا لحاجة المجتمعات إليها ونظرًا لأن بعض الأفراد لهم استعدادات، دون الإضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة أو متكاملة.

2-3-نظريات التعلم:

يمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ وضبطها. ويكمن الهدف

[1] وزارة التربية المغربية، الدليل البيداغوجي للتعليم الإبتدائي للإختيارات والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي،سنة 2009م، ص 28.
[2] المرجع السابق، ص 28.

الأساسي لنظريات التعلم في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديل التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه[1].

بالرغم من تعدد نظريات التعلم واختلاف المجالات ذات العلاقة التي تتناولها، فإنه لا يوجد لغاية الآن نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الإنساني. ولعل ذلك يرجع إلى اتساع عملية التعلم وتعدد متغيراتها وعواملها والمجالات التي تتضمنها. وبذلك يمكن القول، إن النظر إلى الظاهرة السلوكية الإنسانية يتطلب الأخذ بعين الإعتبار العديد من الحقائق والمفاهيم والمبادئ التي جاءت بها نظريات التعلم المختلفة، وذلك للحصول على فهم أفضل لهذه الظاهرة وعدم الإكتفاء بالاعتماد على مفاهيم نظرية واحدة.[2]

2-3-1-النظرية المعرفية:

إن اهتمامات علم النفس المعرفي تتمحور حول ماله علاقة بالمعرفة من الزوايا النفسية لهذا فإن مجالها واسع يتوزع بين الدراسة والإدراك، وحل المشكلات والتطرق إلى الذاكرة والتعلم ودراسة العمليات المسؤولة عن اكتساب المعرفة ودراسة التمثلات المعرفية التي يكونها التلميذ قبل مواجهة معلومات جديدة. ومن هنا جاءت المقاربة المعرفية لتستعيض عن المقاربة المنهجية المتبعة عند السلوكيين داحضة إياها، وداعية في نفس الوقت إلى مواجهة العمليات الذهنية ونمذجتها، أي إقامة مقارنة بين ما يجري في أذهان الأفراد وما يحصل في الأنظمة الحاسوبية. إذ تعد هذه النمذجة أحكم طريقة لفهم ما يجري في دماغ الفرد لحظة استقبال المعلومات ومعالجة الرموز وحفظ عناصر في الذاكرة واسترجاعها[3].

ويختلف أصحاب النظرية المعرفية (التي من روادها العالم اللساني نعوم تشومسكي، وتريف)، عن السلوكيين في كونهم ينطلقون من السيرورات الذهنية التي تتدخل في تنظيم التعلم وتحصيله، ويذهبون إلى اعتبار التمشيات العقلية للمتعلم هي التي تتدخل في تحصيل المتعلم وليس المثير والاستجابة كما يقول السلوكيون. فالعملية العقلية في سيرورتها المضطردة هي التي يوظفها المتعلم في بناء المعرفة.[4]

[1] عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2010، ص 43،44.

[2] المرجع نفسه، ص 43،44.

[3] قيرع فتحي، المعلم والمقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة، مج 10، عدد03، سنة2017م، ص209.

[4] المرجع نفسه، ص209.

2-3-2-النظرية البنائية:

يعتبر هذا التوجه الذي أرسى دعائمه "بياجيه" على الخصوص أنّ أي معرفة تبنى مثلما يبنى كل واقع، وأنّ التعلم يتم تصوره كنتيجة للصراع المعرفي حيث يثير ويشجع سيرورة البناء الذاتي، التي تبرز من خلال تطور تدريجي للبناءات المعرفية نحو مستوى منطقي متصاعد يسمح بإدماج المعطيات في تركيب متزايد.

ويركز "بياجيه" على تفاعل الطفل مع بيئته واعتبر البيئة شرطًا أساسيًا لكي يتمكّن الطفل من الاستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية وهكذا.[1]

ولكن البنائية لا تُعنى بتدخل العوامل البيئية في تسريع النمو العقلي إلا في إطار محدود، بحيث يؤكد "بياجيه" على سيطرة النمو (النمو العقلي) على المسار التعليمي التعلّمي، فالتعلم بالنسبة إليه ليس تبليغًا للمعارف والمعلومات بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده بتفاعله مع محيطه.[2]

2-3-3-النظرية السوسيوبنائية:

النظرية السوسيوبنائية أو هي ما يطلق عليها بالبنائية الاجتماعية، ترى بأن المعارف تبنى اجتماعيًا وبشكل تبادلي، أي من خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي للمتعلم.[3]

تعود أصول المدرسة البنائية الاجتماعية إلى عالم النفس الروسي "ليف فيجوتسكي"، وقد تميزت بالتركيز على الجانب الاجتماعي في عملية التعلم وبناء المعرفة. وتسمى هذه النظرية أحيانا النظرية الثقافية الاجتماعية، لتأكيدها على دور الثقافة والمجتمع في التعلم[4].

وقد تبلورت هذه النظرية في العقدين الأخيرين من القرن العشرين الميلادي، متأثرة بكتابات فيجوتسكي الذي كان يرى أن تفكير الأطفال ولغتهم يبدآن بوصفهما وظيفتين منفصلتين، لكن تصبحان مترابطتين في سنوات ما قبل المدرسة، عندما يبدأ الأطفال في استخدام اللغة وسيلة للتفكير، وشيئا فشيئا يبدأ تعلم الطفل بالتأثر باللغة، خاصة في جانب المعارف المرتبطة بالثقافة التي يصعب أن تكتسب من خلال التعامل المباشر مع البيئة، يكتسب

[1] الطاهر بومدفع، عبد القادر خنوش، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية؛ لماذا وكيف، مرجع سبق ذكره، ص 167/168.

[2] المرجع نفسه، ص 167/168.

[3] بورقدة صغير، بيداغوجيا الكفاءات السوسيوبنائية، http://www.novapdf.com، ص101.

[4] أحمد صيد، المرتكزات النظرية والخلفية العلمية لبيداغوجيا المشروع، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، العدد 02، سنة 2017 م، ص32.

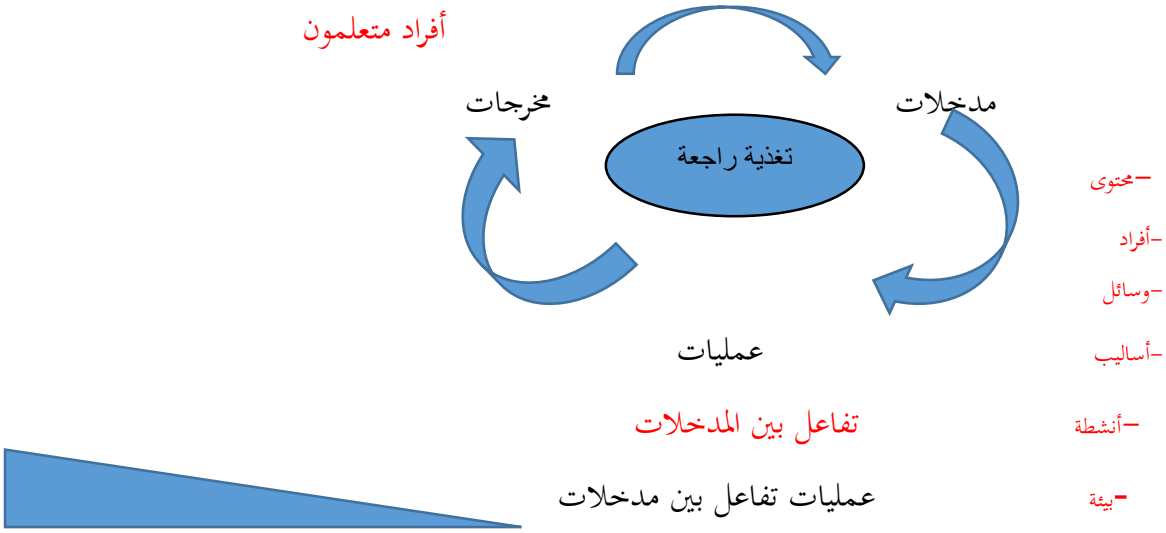
الطفل معارفه الثقافية من خلال التخاطب مع الآخرين، ويتوسع في ذلك من خلال التفكير والحديث النفسي الداخلي[1].

2-4-أسلوب النظم في ظل المقاربة بالكفاءات:

من الأساليب الحديثة التي يتزايد استخدامها بكثرة في وقتنا الحاضر في مجال التخطيط للبرامج التعليمية وطرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية ما نشير إليه بمدخل أو منحنى المنظومات.

إن الفكرة الأساسية في مدخل المنظومات هي العمل بالكلّ، وقد طرح هذه الفكرة الفلاسفة من أمثال سقراط، أفلاطون، ووايهند وغيرهم...ولكن البدايات الحقيقية لنظرية النظم لم تظهر إلا عندما أشار كوهلر إليها في (فيزيائية الجشطالتية) عام 1924م وإن كان لم يتناولها بنظرة شاملة[2].

أما العناصر الأساسية التي يتوفر عليها أسلوب النظم مبنية على المخطط التوضيحي التالي: [3]



مخطط رقم 01: يوضح أسلوب النظم في العملية التّعليميّة التعلّميّة

- **المدخلات:** هي الأجزاء التي تشكل العناصر الأساسية في المعالجة.
- **العمليّات:** هي الأنشطة الهادفة إلى تحويل المدخلات من صورتها الأولى إلى صورة أخرى تتفق وأهداف النظام.

[1] أحمد صيد، المرتكزات النظرية والخلفية العلمية لبيداغوجيا المشروع، مرجع سبق ذكره، ص32.

[2] سيف بن سعيد الحجي، مبارك بن عبد الله الضامري، ومنجد بن حمد الصافي، أسلوب النظم واستخدامه في تصميم الدرس، HTTPS://AL-MUSAWI.COM ص 04.

[3] عبد الغاني بوعمامة، المدخل المنظومي لتصميم وتطوير النظم التعليمية، الملتقى الدولي 1، تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية، 15-16 أفريل 2015م مخبر تحديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، جامعة جيلالي اليابس-سيدي بلعباس، ص09.

- **المخرجات:** هي النتاج الفعلي للعمليات.
- **التغذية الراجعة:** هي المعلومات التي تصحح مسار النظام مجسدة في عملية التقويم.

فالمقاربة المنظومية إسقاط لمفهوم النظام على أرض الواقع لتحديد حل المشكلات حيث تسمح لنا باختيار تصميم معين مناسب للنظام التعليمي المرغوب.[1]

ماذا يحقق لنا الأسلوب المنظومي من أهداف وغايات؟

يهدف أسلوب النظم في التدريس إلى تحقيق الأهداف التالية:[2]

- ✓ رفع كفاءة التدريس من جهة التعلم، والتعلم من قبل الطالب في المواد الدراسية المختلفة وربطها منظوميا مع غيرها من فروع.
- ✓ إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب، ليكون قادرا على الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته.
- ✓ إنماء القدرة على التحليل والتركيب وصولا للإبداع.
- ✓ يبحث عن الخلل في داخله أولا ثم الخارج (المحيط)، ونفس الشيء الذي تغرسه التربية في المتعلم.

إذن أسلوب النظم هو أسلوب معالجة له مراحل وهي تحديد الأهداف وتحليل عناصر النظام والتنفيذ والتغذية الراجعة.

وفي الأخير نستنتج أن المقاربة بالكفاءات هي عملية تخطيطية يتم من خلالها المعالجة والحل بمهارة تنمي الكفاءات والقدرات، حيث أنها تتميز بتحفيز المتعلمين على العمل وعدم إهمال المضامين، فهذه البيداغوجيا تستقي مفاهيمها ومصطلحاتها ومبادئها من عدة علوم ونظريات مختلفة ومتعددة (علم النفس الفارقي، نظريات الذكاءات المتعددة ...)

3-مبادئها ومرجعياتها الفكرية:

تقتضي المقاربة بالكفاءات تجاوز البيداغوجيات التقليدية، التي تدور حول المعرفة والأستاذ، إلى بيداغوجيات تغير دور المدرس من ملقن إلى منشط وموجه، سنتطرق في هذا البحث إلى البيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم (بيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا المشاريع...).

3-1-بيداغوجيا الفروق الفردية (الفارقية):

[1] عبد الغاني بوعمامة، المدخل المنظومي لتصميم وتطوير النظم التعليمية، مرجع سبق ذكره، ص09.
[2] المرجع نفسه، ص 10.

هي إحدى البيداغوجيات الحديثة المهمة في العملية التعليمية، وهي بيداغوجيا تسمى ببيداغوجيا المسارات باعتبارها تسمح بإيجاد إطار مرن، وتسمح للمتعلمين بالحصول على المعرفة وفق مساراتهم الخاصة[1].

كما أنها في حقيقتها عبارة عن نهج بيداغوجي يبحث عن تطبيق مجموعة متنوعة من الوسائل وإجراءات التعليم والتعلم، لأجل إتاحة أكبر عدد من الفرص لمتعلمين غير متجانسين من حيث الاستعدادات والمعارف، بالرغم من وجودهم جميعا في فصل دراسي واحد.

وبعبارة أخرى هي بيداغوجيا تهدف إلى جعل العملية التعليمية التعلّمية متكيفة مع الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، وتساهم في تحقيق مبدا تكافؤ الفرص وتستعمل التنويع في محتويات التعلم، والتنويع في التقنيات والوسائل عبر الزمن لتحقيق الهدف نفسه في وقت واحد.[2]

للبيداغوجيا الفارقية ثلاث مقتضيات[3]:

- ✓ **فارقية سيرورات التعلم**: حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات تعمل وفق مسارات مختلفة وفي نفس الوقت لتصل إلى هدف واحد (التعاقد، شبكة التقويم، المشروع).
- ✓ **فارقية مضامين التعلم**: حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات تعمل على مضامين مختلفة للوصول إلى نفس الهدف المسطر لجميع أفراد القسم الواحد.
- ✓ **فارقية البنيات**: إن توزيع التلاميذ إلى مجموعات فرعية في بنيات القسم يولد تفاعلات اجتماعية جديدة تؤدي إلى ردود أفعال بناءة بالنسبة للتعلم المطلوب ولذلك يجب:
  - ❖ تنويع تجميعات التلاميذ.
  - ❖ تغيير فضاء القسم أو تنظيمه بشكل مغاير.
  - ❖ استغلال موارد المدرسة.
  - ❖ إقامة بنيات للتعاون داخل المؤسسة.

[1] بكاري محمد، البيداغوجيا الفارقية ودور انتهاجها في جودة اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، مج 21، العدد 48، السنة 2019م، ص222.

[2] المرجع نفسه، ص222.

[3] بديعة بوعلي، البيداغوجيا الفارقية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، محاضرات مقياس البيداغوجيا الفارقية، ص2/1 .http://www.nuv-oeb.dz

3-2-بيداغوجيا حل المشكلات:

طريقة حل المشكلات هي عملية تفكير تمكّن المتعلّم من اكتشاف الرّوابط بين قوانين تم تعلّمها مسبقا، ويمكن أن يطبقها لحلّ مشكلة جديدة فهي تؤدّي إلى تعلّم جديد[1].

3-2-1-الخطوات العلمية لطريقة حل المشكلات:

ولقد حدد جون ديوي في كتابه كيف نفكر خمس خطوات لحل المشكلات وهي كالتالي[2]:

أ- **الإدراك بوجود المشكلة:** إدراك بالصعوبة والاحساس بالإحباط والفشل أو التعجب أو الشك

ب- **تعيين المشكلة:** التوضيح والتعريف أو تتضمن بيان الهدف الذي ينشده في ضوء تعريفه وفق الحالة التي تمخضت عنها المشكلة.

ج- **توظيف الخبرات السابقة:** مثل معلومات وثيقة الصلة بالمشكلة أو حلول سابقة، أفكار تفيد في إنشاء فرضيات وقضايا تتعلق بالمشكلة.

د- **فحص الفرضيات:** الحلول المحتملة على التوالي واعادة صياغة المشكلة إذ اقتضى الأمر ذلك.

تقويم الحلول واتخاذ القرار يستند إلى القرائن: ويتضمن ذلك دمج الحلول الناجمة في ضوء الفهم الحالي وتطبيقه في مراحل أخرى من المشكلة ذاتها.

إن هذه الخطوات المقترحة من طرف جون ديوي وخاصة من حيث ترتيبها المنطقي لم تخضع عليها تعديلات واضحة، وهي مازالت يؤخذ بها لحد الساعة وهي تمثل الخطوات الأساسية في انتهاج أسلوب حل مشكلات في عملية التدريس[3].

3-3-بيداغوجيا التعاقد:

في سبيل تعاقد صريح يتوخى الشفافية التامة بين الأطراف المعينة، على مستوى طرائق التعلم وبخصوص التزامات كل طرف اتجاه الاخر، ظهرت بيداغوجيا التعاقد كأسلوب جديد لتنظيم العلاقات في إطار الاشتغال الديداكتيكي يعتبر هذا التعاقد التزاما يقبله كل طرف متعاقد بغية اقامة علاقة واضحة وصريحة تؤدي الى تطور

---

[1] فوزية غرابي، عمور عمر، أثر أساليب التعلّم التّعاوني، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، مج 07، العدد 14، سنة 07 جوان2018 م، ص504.

[2] صباح سعاد، طريقة حل المشكلات في تكوين الكفايات لدى التلاميذ، دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 02، سنة 2013م، ص205، 206.

[3] المرجع نفسه، ص205، 206.

مستوى التبادل المشترك ويقوم هذا الالتزام على مجموعة من العناصر تحدد مسؤولية كل طرف ينخرط في التعاقد، يقبلها ويلتزم بها قبل كل شيء[1].

3-3-1-مبادئ التعاقد البيداغوجي:

تستند بيداغوجيا التعاقد إلى ثلاثة مبادئ أساسية تفرض تغييرات في الذهنيات والبنيات المدرسية، وهي[2]:

أ- **مبدأ حرية الاقتراح والتقبل والرفض** ويتضمن العناصر التالية:

- ✓ تحليل الوضعية من طرف المتعلم والمدرس.
- ✓ اقتراح تعاقد يرمي الى تحقيق هدف معرفي او منهجي أو سلوكي.
- ✓ الاشارة الواضحة لحرية اتخاذ القرار المتاحة للمتعلم التي من دونها لن يكون للتعاقد معنى.
- ✓ إيصال المعلومات الضرورية للمتعلم حتى يتمكن من التعبير عن رأيه.

ب- **مبدأ التفاوض حول عناصر التعاقد،** أي التفاوض حول[3]:

- ✓ المدة الزمنية للتعاقد.
- ✓ الأدوات المستعملة لتحقيق التعاقد.
- ✓ نوع المنتوج النهائي الذي يجسد التعاقد مثل: نص مكتوب، ملف، توليف، تركيب...
- ✓ نوع المساعدات التي يمكن ان تقدم للمتعلم من قبل الاستاذ، او الزملاء او الامهات والآباء...
- ✓ تقويم نجاح التعاقد حتى يشعر المتعلم بالاعتراف بما قام به، وإن عمله له علاقة بمساره الدراسي.
- ✓ الحلول الممكنة في حالة توقف المشروع أو عدم تحققه لأهدافه.

ج- **الانخراط المتبادل في انجاح التعاقد:**

ويهم شعور المتعلم بانخراطه الدائم طيلة مدة التعاقد لأن التعاقد يمنحه فرصة لتجريب استقلاليته بتحمله للمسؤولية كما يجب أن يبدي المدرس نفس الالتزام والانخراط في وثيقة التعاقد التي يوقعها[4].

---

[1] محمد العلوي، محمد عليلات، التعاقد الديداكتيكي، أكاديمية بني ملال، ديداكتيك العلوم، سنة 2015م، ص8.

[2] وزارة التربية المغربية، الدليل البيداغوجي للتعليم الإبتدائي للاختيارات والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي، مرجع سبق ذكره، ص32.

[3] عبد العالي أحميد، المثلث الديداكتيكي، التعاقد البيداغوجي، محاضرات في الديداكتيك العامة، جامعة مولاي اسماعيل، سنة 2019،2020م، ص 8،9.

[4] المثلث الديداكتيكي، التعاقد البيداغوجي، مرجع سبق ذكره، ص 8،9.

3-4-بيداغوجيا المشاريع:

3-4-1-تعريف المشروع:

«هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت اشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية وإن يتم في البيئة الاجتماعية».[1]

ويمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها، لذلك «فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج بدلاً من دراسة المنهج في صورة دروس يشرحها المعلم وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها هنا يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع لهم يضم عددا من وجوه النشاط ويستخدم التلميذ الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ»[2].

3-4-2-أنواع بيداغوجيا المشاريع:

تنقسم المشاريع الى عدة أنواع:[3]

- ✓ مشروع المؤسسة
- ✓ مشاريع الاوراش الفنية
- ✓ مشاريع الخرجات الدراسية
- ✓ مشاريع الدعم التربوي
- ✓ مشروع الادماج الذي يهم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
- ✓ مشروع المساعدات الخاصة

3-4-3-مميزات بيداغوجيا المشاريع:

تتميز استراتيجية المشروع ب[4]:

- ✓ تنمي استراتيجية المشروع روح العمل الجماعي والتعاون، كما هو الحال في المشروعات الجماعية، وروح التنافس الحر الموجه في المشروعات الفردية.
- ✓ تشجيع على تفريد التعليم، وتضييق الفروق الفردية بين المتعلمين.

---

[1] عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، سنة 2009م، ص149

[2] المرجع نفسه، ص149.

[3] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، مرجع سبق ذكره، ص85،86.

[4] وزارة التربية والتعليم، دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال، المملكة العربية السعودية، ماي 2012م، ص126.

- ✓ يشكل المتعلم محور العملية التعليميّة، فهو الذي يختار المشروع، وينفذه تحت اشراف المعلم.
- ✓ تعمل هذه الاستراتيجية على إعداد المتعلم وتهيئته خارج أسوار المدرسة؛ حيث يترجم ما تعلمه إلى واقع عملي ملموس، ويقدم على العمل والانتاج.
- ✓ تنمى لدى المتعلم الثقة بالنفس وحب العمل، وتشجع على الإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية، وكل ما يساعده في حياته العملية.

وفي الأخير نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تجاوزت البيداغوجيات التقليدية المتمركزة حول المعرفة والمدرّس إلى بيداغوجيات تحوّل مهمة المدرس من ملقن إلى موجه ومنشط، وتمثّلت هذه البيداغوجيات في (بيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا المشاريع، وبيداغوجيا التعاقد) والتي تعتبر كلّها مرجعيات للمقاربة بالكفاءات من أجل جعل المتعلّم محور كلّ نشاط تعليمي.

4-أهداف المقاربة بالكفاءات ومزاياها:

المقاربة بالكفاءات هي مقاربة جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية، لتحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات لأداء مهامه أو إنجاز مشاريعه أو حل مشكلاته. ولذلك سنحاول من خلال هذا المبحث التطرق إلى مزايا المقاربة بالكفاءات وكذلك معرفة المرجعيات الفكرية والمبادئ التي ارتكزت عليها المقاربة بالكفاءات ثم تطرقنا إلى أهدافها وخصائصها بالإضافة إلى متطلباتها وفي الأخير تحدثنا على أسلوب النظم ودوره في تنظيم العملية التعليمية.

4-1-أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية، تعمل على تحقيق جملة من الاهداف نذكر منها[1]:

- ✓ إفساح المجال امام المتعلم من طاقات كامنة، وبلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات المناسبة وتدريبه على الكفاءة المرتبطة بين التفكير التشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد.
- ✓ تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه وزيادة قدرته على إدراك التكامل المعرفي والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- ✓ الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة وتنمية المهارات والميول وربط البيئة بحاجات التلاميذ.

[1] نورة العايب، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر، العدد 43، جوان 2015م، ص326.

- ✓ الانطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم من خلال إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي وليس بشكل تراكمي.
- ✓ تطبيق التقويم البنائي الذي ينص على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه.

4-2-أغراض المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الاغراض الآتية:

- ✓ **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:**

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.[1]

- ✓ **تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل:**

يترتب عن تبنى الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخفى أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.[2]

- ✓ **تنمية المهارات واكساب الاتجاهات، والسلوكيات الجديدة:**

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية – الحركية"، وقد تحقق منفردة أو متجمعة[3].

- ✓ **عدم إهمال المحتويات المضامين:**

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءته، كما هو الحال أثناء إنجاز مشروع مثلا.[4]

---

[1] شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 02، سنة 2017م، ص57.

[2] المرجع نفسه، ص 57.

[3] المرجع نفسه، ص 57.

[4] حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة، العدد 02، سنة 2017 م، ص205.

- ✓ **اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:**

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار[1].

4-3-خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميز المقاربة بالكفاءات بالخصائص التالية[2]:

- ✓ الإنتقال من مبدأ التعليم إلى مبدأ التعلم، والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم ولنتائج التي يحققها في عملية التعليم/ التعلم، وهذا "بتوظيف شتى المعارف المستوعبة في حل الوضعيات المعقدة التي سوف يصادفها المتعلم في حياته المدرسية والاجتماعية والمهنية"
- ✓ إدماج المعارف والسلوكات والأهداف التعلمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.
- ✓ تفريد التعليم وتكييفه للفروق الفردية داخل الفوج التعليمي، ومراعاة ملامح التعلم لكل متعلم، حيث يتم "التكفل بحاجيات كل متعلم ومراعاة تفرد قدراته وتميز مساره البيداغوجي".
- ✓ السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والانشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد المتعلم.
- ✓ تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على اداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته، ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه، «تفعيل الوظيفة التكوينية للتقييم والتي تتيح إمكانية تدارك الخلل في اثناء عملية التعلم وعلاجه بصورة فورية».
- ✓ التنسيق بين مختلف أنواع التعلمات بحثًا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلمات واستخدامها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية معينة والتكمل بينها وبين بقية المواد الدراس.

ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات أسلوب حديث ومطور يعمل على تنشيط عقل المتعلم والاستفادة من التعلمات والمعلومات المقدمة له، فهي جاءت من أجل تنمية كفاءات التلاميذ واكسابهم قيم ومعارف ومهارات تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية.

يرتبط الإدماج ارتباطا وثيقا بالكفاءات، وتستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلم يعمل على تنمية مكتسباته وخبراته القبلية وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة، وهذا ما يسمى بإدماج المكتسبات الموجودة

[1] حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص205.
[2] الطاهر بومدفع، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية؛ لماذا؟ وكيف؟، مرجع سبق ذكره، ص 175/174.

في الممارسة البيداغوجية، ولذلك سنحاول من خلال هذا المبحث معرفة ماهية نشاط الإدماج وأهميته ومميزاته ثم مساهمة المقاربة بالكفاءات في دمج التعلمات.

5-نشاط الإدماج في ضوء المقاربة بالكفاءات

5-1-تعريف الإدماج:

أ- **لغة:**

أخذ مصطلح الإدماج من الجذر اللغوي (د، م، ج)، حيث ورد في "لسان العرب"

«دمجت الأرنب في عدوها، هو سرعة وتقارب القوام، وكل صغيرة تسمى دمجا واحدا ويقال دمج في بيته أي دخل، والدموج: الدخول»[1].

ب- **اصطلاحا:**

«يعني الإدماج الطريقة التي تمكن من تجنيد عدة موارد، بهدف حل وضعية مركبة في الحياة اليومية؛ ويتعلق الأمر بطريقة تمكن من تحديد ما إذا كان المتعلم يمتلك كفاية معينة».

ويعني الإدماج من جهة أخرى؛ «إرساء روابط بين التعلمات، حتى يتسنى للمتعلم حل وضعية مركبة من خلال تجنيد معارف وإتقانات سبق للمتعلم حل وضعية مركبة من خلال تجنيد معارف وإتقانات سبق أن اكتسبها؛ لكي يكون بالإمكان تعليم وتعلم الإدماج من طرف المتعلمين تقدم لهم وضعيات مركبة تسمى بوضعيات الإدماج وتتم دعوتهم إلى حلها، فإن الإدماج يتمثل في وضعيات مركبة جديدة عن المتعلمين؛ بمعنى أن المتعلم هو الذي يباشر التعلم»[2].

يعرف كذلك: «بأنه نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعليمية تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلم في سياقات تعليمية مجزأة ضمن حصصها تشملها الوحدة التعليمية وهي تستهدف إدماج ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين متنوعة) قصد اعطائها معنى في حياة المتعلمين، فنشاط الإدماج في القراءة مثلا يتناول تطبيقات مختلفة تشمل القراءة والتعبير والتواصل والكتابة والإملاء والإدماج»[3].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سبق ذكره، مادة (د م ج)، ط 01، ص90.

[2] عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مجلة جغرافية المغرب، منشورات عالم التربية للنشر والتوزيع، 26 ماي 2015م، ص294.

[3] محمد قوراج، عبد الرزاق حمايمي، العملية التعليمية في ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سبق ذكره، ص9.

وعليه فالإدماج بيداغوجيا تجعل المتعلم يدمج جملة من المعارف والمكتسبات حيث يتم استخدامها في معالجة وضعيات مركبة جديدة لم سبق له أن مر بها.

5-2-تعريف نشاط الإدماج:

«هو نشاط ديداكتيكي وظيفته جعل المتعلم يجند مجموعة من المكتسبات المنفصلة (نقطية) بصورة جيدة في إطار وضعية ذات دلالة يكون المتعلم هو الفاعل فيها، وهذا النشاط موجه نحو كفاءة يحل فيها وضعية تستدعي ممارسة كفاءته»[1].

وعليه فنشاط الإدماج هو نشاط تعلمي، يجعل التلميذ يعيد استعمال التعلمات والخبرات السابقة من أجل إدماج مختلف المكتسبات وإعطائها معنى ودلالة.

5-3-مميزات نشاط الادماج:

يمتاز نشاط الإدماج بأنه[2]:

- ✓ نشاط يكون فيه الفاعل هو التلميذ: فالمتعلم يلعب دورا رئيسيا، فيكون هو محوره بحيث يجند فيه كل ما قد اكتسبه سابقا لكي يقوم بإنجازه على أكمل وجه وينهي هذا الدور بمجرد إنهاء دوره.
- ✓ نشاط يجند فيه المتعلّم مجموعة من المكتسبات: فهو يجند فيه مجموعة من المواد (معارف، مفاهيم قدرات) بصفة منظمة.
- ✓ نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي ادماجي: إذ ينبغي أن يهيئ التلميذ بشكل مباشر لممارسة الكفاءة.
- ✓ نشاط يتصف بالطابع الدلالي: ويقصد بذلك الوضعية الدلالية، أي لها معنى بالنسبة للتلميذ الذي يلعب الدور الاساسي، فيجب أن تكون الوضعية قريبة كل القرب من محيطه لكي يستطيع التلميذ تجنيد مكتسباته القبلية، وللإشارة أن الوضعية التي تكون مثلا ذات دلالة بالنسبة للمعلم ليست بالضرورة كذلك بالنسبة للتلميذ ككتابة رسالة إلى مسؤول لطلب إذن للتغيب عن العمل فهي بالنسبة رسالة لأُمه بمناسبة معينة كتهنئتها بعيد الأمهات.

[1] وزارة التربية الوطنية، بن الصيد بوربي سراب، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2020/2019 م، ص110.

[2] حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، دراسات لسانية، جامعة لونيسي عَلي البليدة 2 الجزائر، مج 02، العدد 09، 10 جوان 2018 م، ص154.

- ✓ نشاط مرتبط بوضعية جديدة: ينبغي ألا تكون الوضعية المختارة قد حلت من قبل جماعيًا أو فرديًا، لئلا يكون النشاط مجرد إعادة او تكرار، لأن التكرار نشاط يسهل القدرة على التمييز والمقارنة والتحليل وغيرها من القدرات، لذلك من الضروري جدًا إن تختلف الوضعية بعض الشيء عما سبقها من الوضعيات.

5-4-مساهمة المقاربة بالكفاءات في دمج التعلمات:

تسهم المقاربة بالكفاءات في دمج التعلمات عن طريق مراحل وهي كالآتي:

- ✓ يركز الإدماج على عمليتين ديناميكيتين مكملتين، تؤدي احداهما إلى تحصيل الكفاءات، أما الأخرى تؤدي إلى تقوية هذه الكفاءات، خلال برنامج التكوين.
- ✓ الكفاءة بحد ذاتها هي ناتج دمج معارف ومهارات، ويظهر هذا الإدماج عندما يكون الطالب قادرًا على بلوغ نتائج وأداءات معينة، ويفهم ماذا يفعل ويقوم به بأسلوب ذاتي، وهذا يستوجب عملية تعلم تكرارية ونشطة.
- ✓ على مستوى البرامج، فان تقوية الكفاءات يكون سهلا باتباع "نسخ مشدودة" من كفاءات عامة وخاصة في البداية الطالب ينال عدد من الكفاءات العامة التي تستخبر على طول البرامج في طرائق متنوعة ومتوافقة مع طبيعة المهام المراد انجازها.
- ✓ إن الأمر يتعلق بإدماج عمودي ينطلق من كفاءات عامة في نفس الوقت وتدريجيا: تكون التقوية من خلال كفاءات خاصة تشترك في مهام متزايدة التعقيد التي تُلزم الطالب التحكم في مجموعة من الكفاءات.
- ✓ إن الأمر يتعلق بإدماج أفقي ينطلق من كفاءات خاصة، نلاحظ أن الكفاءات ليست مرتبة، ولكن مدمجة في بعضها البعض بحيث يوجد في برنامج التكوين كفاءات قابلة للإدماج من مجموعة الكفاءات المرتبطة على الاقل بمركبات التكوين الخاص[1].

وفي الأخير نستنتج أن الإدماج نشاط بيداغوجي يتطلب تجنيد قدرات ومهارات سلوكية، بهدف حل وضعية مركبة في الحياة اليومية، حيث يدمج المتعلم معطيات ومعارف جديدة التي اكتسبها مسبقا ويقوم بإظهارها والتعبير عنها، لذلك تعد أنشطة الإدماج من أهم متطلبات المقاربة بالكفاءات.

[1] بكي مرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سبق ذكره، ص21.

6-التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات

6-1-تعريف التقويم التربوي

أ- **لغة:**

من جذر (ق، و، م) حيث جاء في لسان العرب:

«قَوَّمَ واسْتَقَامهَا أي قدرها ويقال اسْتَقَمْتُ المتاع أي قامت والاستقامة التقويم في الحديث قالوا: يَا رَسُولَ الله لَوْ قَومْتَ لَنَّا: فقال: الله هو المقَوِمْ أي سعرت لنا وهو من قيمة الشيء أي حَددت لَنا قيمتها»[1].

وقال تعالى:﴿ يَا آيُهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ ﴾[2]أي كُونوا مُجتهدين في إقامة العَدل والاستقامة.

ب- **اصطلاحا:**

«هو عملية منهجية تتضمن المعلومات عن سمة معينة، ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لنعرف مدى كفايتها»[3].

يعرف أيضا: «التقويم القائم على أن تلك المعرفة التي يتم تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلم، وتختلف تلك المعرفة من سياق إلى آخر».

ويعرف كذلك: «هو عبارة عن عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة جوانب القوة والضعف وتحقق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي.»[4]

«وعليه فالتقويم هو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، فمن خلاله يمكننا معرفة النقائص وتعثرات التلاميذ، إذن يساعد المعلم على معالجة هذه النقائص».

6-2-أنواع التقويم التربوي:

يختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه وبالمرحلة التي يتم فيها، ويمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاث أنواع من التقويم وهي:

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سبق ذكره، ص 373.

[2]سورة النساء، الآية 135.

[3]نبيل المغربي، أبعاد التعلم، عمادة البحث العلمي جامعة القدس المفتوحة، رام الله فلسطين، سنة 2018 م، ص 285.

[4]أحمد غرايسية، عواريب لخضر، استخدام أساليب التقويم التربوي الحديثة ودرها في جودة التعليم، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مج 4، العدد 2، 6ديسمبر2021 م، ص59.

6-2-1-التقويم التشخيصي:

يهدف هذا المستوى من التقويم الى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم، وبعد استخراج نتائج التقويم يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة.

لا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعلم فحسب، بل يستمر إلى المواقف التعليمية. فالانتباه إلى أن بعض التلاميذ يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية أو ذهنية تعرقل قدرتهم على التعلم وتحد من قدرتهم، كما أن تحديد العوامل الجسمية والاجتماعية والنفسية التي تؤثر في مستوى التحصيل عند التلاميذ تدخل في نطاق هذا النمط من أنماط التقويم. والتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة. كما يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الإنتهاء منها[1].

6-2-2-التقويم التكويني:

يعرف التقويم التكويني في المعجم التربوي على أنه: «عملية منظمة تتم في أثناء تكوّن المعلومة (أثناء التدريس وخلال الفصل الدراسي) يهدف إلى تصحيح مسار العملية التربوية للتلميذ والتحقق من فهمه للمعلومة التي مر بها وبيان مدى تقدمه نحو الهدف المنشود[2]».

يطبق هذا النوع من التقويم أثناء العملية التعليمية، ويتم بشكل دوري ليعبر عن مدى تطورها ومدى فاعلية طرائق التدريس المعتمدة فيها، وهو بهذا يعمل بالدرجة الأولى إلى إعادة توجيه مسار التطور التعليمي عن طريق إحداث تعديلات على مدخلات التعليم، كما يعتبر عملية منهجية تقييمية منظمة تتم خلال مسار العملية التدريسية لتزويد المتعلم والمعلم بالتغذية الراجعة ومعرفة مدى تقدمها[3].

يأتي هذا النوع من الاختبار على في أشكال عدة نذكر منها الوظائف المنزلية، الأسئلة التقويمية داخل القسم، الأبحاث والتقارير القصيرة [4]

6-2-3-التقويم النهائي (التجميعي):

وهو غالبًا ما يتم في نهاية التدريس أو الفصل الدراسي أو العام الدراسي لتحديد إلى أي حد تم تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، من خلال عملية القياس أو الملاحظات، وبالتالي تصنيف مستويات المتعلمين النهائية،

---

[1]المير بومدين، حاجي غنية، المقال: التقويم التربوي مفهومه، أهميته، أهدافه، وأنواعه، جامعة طاهري محمد بشار، ص57.

[2]فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة، الجزائر سنة 2009م، ص63.

[3]شفيقة كحول، محاضرات في مقياس التقويم التربوي، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، سنة 2020/2019 م، ص13.

[4]المرجع نفسه، ص 13.

وكذلك الحكم على فاعلية عملية التدريس. وأدواته: الملاحظات، إختبارات المعلمين، مقاييس وقوائم التقدير للأداء العلمي، الإختبارات الشفوية، الأبحاث، التقارير[1].

6-3-مجالات التقويم التربوي:

تتسع مجالات التقويم لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية من متعلم ومعلم ومنهج بجميع عناصره، وإدارة تعليمية، ونظام تعليمي بجميع ممارساته كما يتضح مما يلي[2]:

6-3-1-تقويم المتعلم:

وذلك بهدف الحصول على معلومات وملاحظات عن المتعلم من حيث مستوى تحصيله وقدراته واستعدادته بهدف اصدار حكم على العوامل التي تتدخل في تعلمه، واستخدام ذلك في اتخاذ القرارات التي تعنيه على مواصلة دراسته، وتوجيهه إلى مجالات الدراسة أو النشاط التي تتناسب مع قدراته واستعداداته.

فمن خلال التقويم يمكن معرفة مدى تقدم المتعلم في التحصيل الدراسي، واكتشاف قدراته واستعداداته العقلية النفسية وتتبع نموه في المجالات المختلفة، وتوجيهيه دراسيًا ومهنيًا.

6-3-2-تقويم أداء المعلم:

يمكن من خلال التقويم على كفاءة المعلم في الشرح، وقدرته على توصيل المعلومات للمتعلمين ومساعدتهم على استيعابها، والبحث عن الشروط والعوامل التي تكون في مجموعها المعلم الناجح من حيث الخصائص الشخصية والكفايات المهنية والاتجاهات نحو مهنة التدريس ونحو المتعلمين.

6-3-3-تقويم المنهج:

ويتضمن تقويم كل عنصر من العناصر التي تشمل عليها المنهج وهي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم الشخصية.

6-4-خصائص التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

[1]مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الاسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، سنة 2011م، ص 220.

[2]عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، تخطيطه -مهاراته-استراتيجياته- تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة2008م، ص 227.

المبدأ الأساسي لتقويم الكفاءات هو أن يجري هذا التقويم في إطار سياق معنى التقويم السياقي بمعنى[1]:

- ✓ تجسيد وضعية التقويم في مهمة يقترحها المعلم وينقدها التلميذ.
- ✓ اتسام وضعية التقويم بالشمولية والتي تسمح بتجديد كل موارد المتعلم (مهارات، معارف، قدرات) وبذلك يتميز التقويم بالكفاءات عن نماذج التقويم التقليدية بأنه تقويم يركز على أداء المتعلم، ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة يشكل مشكلا بالنسبة له، كما يتميز التقويم بالكفاءات بالتركيز على الأخطاء (التعثرات واعتبارها وسيلة للتعلم يستغلها المعلم في تعديل المسار التعليمي للتلميذ)[2].

وفي الأخير نستنتج أن التقويم عنصر أساسي في بيداغوجيا التدريس، حيث إنه يعتبر أداة فعالة لقياس نمو التلاميذ ويقدر حاجاتهم القبلية كما أنه ضروري لتشخيص صعوبات التعليم، وهو أحد ركائز العملية التعليمية، هدفه التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ ومعالجة نقاط ضعفهم.

[1] بن الطاهر نور الدين، أوشيش الجودي، اشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة المداد، جامعة عَلي لونيسي البليدة 2، العدد 02 31ديسمبر2020م، ص98.

[2] المرجع نفسه، ص 98.

الفصل الثاني:

رؤية الأساتذة لمفاهيم المقاربة بالكفاءات وممارستهم لإجراءاتها.

تمهيد

1-خطوات العمل الميداني

2-سير العمل الميداني

3-قراءة في معطيات وبيانات الاستبيان

4-تحليل نتائج الاستبيان

تمهيد

يعتبر الفصل التطبيقي عمود البحث ككل لكونه يتضمن معطيات وبيانات البحث وتحليلها، وفي إطار دراستنا لموضوع نظرة الأساتذة لمفاهيم المقاربة بالكفاءات قمنا بدراسة ميدانية بهدف تحصيل معلومات دقيقة، والتي تعود بثمارها بالنسبة للعملية التعليمية وقد تم إخضاع هذه الدراسة إلى التجريب باستخدام وسيلة عملية وهي الاستبيان بإتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة.

1-خطوات العمل الميداني:

1-1خطواته:

يعد المنهج المستخدم في الدراسة عماد البحث العلمي، فهو الطريقة التي يتبعها الباحث أو الدارس في دراسته لموضوع ما، وذلك للوصول إلى الأهداف المنشودة.

يعرف أيضا بأنه: «الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم المختلفة».[1]

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه: المنهج الذي يشمل البحوث التي ترتكز على ما هو كائن الآن في حياة المجتمع، والمنهج الوصفي هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينهما و بين أخرى، إن البحث الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة، فضلا عن الأبحاث الوصفية لا تقتصر على التنبؤ بالمستقبل بل أنها تنفذ من الحاضر إلى الماضي لكي تزداد تبصرا بالحاضر.[2]

1-2 أدواته:

أما عن أدوات الدراسة فقد وظفنا ثلاث أدوات:

1-2-1-الملاحظة:

«هي الوسيلة التي نحاول بها التحقق من السلوك الظاهري للأشخاص، وذلك بمشاهدتهم وهم يعبرون عن أنفسهم في مختلف الظروف والمواقف التي اختيرت لتمثل ظروف الحياة العادية أو لتمثل مجموعة خاصة من العوامل»[3].

---

[1] سعد سلمان المشهداني، مناهج البحث الإعلامي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط 1، سنة2017م، ص159.

[2] رحيم يونس كرو والعزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، ط1، سنة 2008م، ص97.

[3] عبد المجيد إبراهيم مروان، أسس البحث العلمي للرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة 2000م، ص176

1-2-2-الاستبيان:

«هو مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع جديدة عن الموضوع أو التأكد من معلومات متعارف عليها غير مدعمة بحقائق»[1].

1-2-3-المعالجة الإحصائية:

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا في التعامل مع البيانات على أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة والفهم، من حيث الشكل وأيضا المحتوي، وتشمل هذه الجداول.

حساب التكرارات: حيث تم حسابها من خلال إجابات الأساتذة على كل عبارة في الاستمارة.

حساب النسبة المئوية: لإعطاء دلالة للتكرارات ثم ترجمتها إلى نسب مئوية وثم حسابها وفقا لـ:

$$\%100 = \frac{\text{التكرارات عدد} \times 100}{52}$$

2-سير العمل الميداني:

لقد قسمنا الاستبانة إلى محاور تعالج مفاهيم وإجراءات المقاربة بالكفاءات بيناها ونظمناها وفق ما يمكنه منحنا معطيات ومعلومات مفيدة وقد تم عرض الاستبانة على الأستاذ المشرف والهدف منه هو التأكد من أن الدراسة تخدم فرضيات البحث، وبعد التأكد من مضمونها حسب ملاحظات الأستاذ وزعناها على مجموعة من الأساتذة لتسجيل إجاباتهم ومن ثم إعادتها وتضمنت 35 سؤالا، وقد تنوعت أسئلة الاستبانة فهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصمّمة يراد بها التوصل إلى حقائق يهدف إليها الباحث، و اختلفت الأسئلة بين مغلقة (نعم/ لا) و الغرض منها أننا نريد إجابة محددة، أما الأسئلة النصف مغلقة غرضها أنها تتطلب إجابات و تبرير واضح من المبحوث نفسه مثل (هل فعلاً يوجد في التعليمية ما يدمجه التلاميذ؟... نعم/ لا، مع التعليل). أما الأسئلة المفتوحة الغرض منها أنها تسمح لأفراد العينة الإجابة بكل حرية وعدم تقييدهم على إبداء رأيهم، وعدم حصر أفكارهم مثل (ما معنى المقاربة بالكفاءات؟، ماذا تعني لك الوضعية الإدماجية؟). وقد قسمت الأسئلة إلى 4 محاور وهي كالآتي:

المحور الأول: يتضمن الأسئلة من 1 إلى 7: (خاص بالجانب التكويني للمعلم).

المحور الثاني: يتضمن الأسئلة من 1إلى 9: (خاص بمفاهيم في المقاربة بالكفاءات).

[1]- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبان، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، ط 04، سنة2017م، ص67.

المحور الثالث: يتضمن الأسئلة من 1 إلى 7: (خاص بالوضعيات الادماجية).

المحور الرابع: يتضمن الأسئلة من 1 إلى 12: (خاص بالتقويم).

2-1-وصف عينة وميدان الدراسة:

من أجل دراسة علمية لا بد من وضع منهجية تتوافق مع طبيعة البحث، في إطار هذه المنهجية بتحديد نوع العينة المختارة كأساس للبحث، حيث تعرف «إنها مجموعة فرعية من عناصر مجتمع البحث كما أنها ذلك الجزء من المجتمع الذي يجري اختيارها وفق قواعد وطرق عملية بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا».[1]

لقد شملت عينة بحثنا كل أساتذة اللغة العربية من التعليم الابتدائي، وكان عدد أفرادها 52 بين معلم ومعلمة.

2-2-الحدود المكانية:

تم توزيع الاستبانات على (ستة) 6 مدارس ابتدائية موزعة في الجدول الآتي:

اسم المدرسة	البلدية	عدد الاستبيانات
أحمد مناجلي	بوعاتي محمود	12
سليمان بوحرام	قصر العازب	14
البشير الابراهيمي	بوعاتي محمود	12
عبد الحق بوكحيل	عين رقادة	14
عبد الحميد بن باديس	بوعاتي محمود	6
محمد صالح سوداني	حجر المركب	7

جدول رقم (01): يوضح أسماء المدارس التي وزعت الاستبيانات عليها.

ملاحظة: 10 استبيانات لم يتم استرجاعها من أصل 62.

2-3-الحدود الزمانية:

تمثلت حدود الدراسة الميدانية من2022/03/15 إلى 2022/03/30.

[1]- محمد در، أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، العدد 9، سنة 2017، ص 313.

2-4-حجم العينة:

بلغ عدد أفراد العينة الدراسية 52 أستاذًا، قمنا بتوزيع استمارات الاستبانة الخاصة بدراستنا عليهم لجميع السنوات، وأجابوا على مختلف الأسئلة المطروحة، بناءً على الإجابات قمنا بتحليل النتائج المتوصل إليها.

3-قراءة إحصائية للمعطيات والبيانات.

3-1-حول الجانب التكويني للمعلم.

3-1-1-الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	05	%9.61
أنثى	47	%90.38
المجموع	52	%100

جدول رقم (02): جنس المعلم.

قراءة الجدول رقم 02

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة الإناث ضمن أفراد العينة، قد بلغ (47) سبعة وأربعون، وبذلك بلغت نسبتهم 90,38% حيث فاق عدد الأساتذة الذكور الذي بلغ عددهم(5) خمسة أساتذة، أما نسبتهم قدرت بـ 9,61%، ومنه نلاحظ طغيان العنصر النسوي على القطاع التربوي، وهذا راجع إلى أن مهنة التعليم تناسب المرأة أكثر من الرجل.

3-1-2-الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
من 1إلى 5 سنوات	20	%38.5
من 6 إلى 10 سنوات	25	%48.1
أكثر من 10 سنوات	07	%13.5
المجموع	52	%100

جدول رقم (03): الخبرة المهنية.

قراءة الجدول رقم 03

تعرف الخبرة بأنها معرفة أدائية أو معرفة خاصة تكتسب من خلال الممارسة او عن طريق التجربة. فنلاحظ من خلال الجدول أن أعلى نسبة قدرت بـ 48,10% ممثلة فئة الأساتذة التي تتراوح أقدميتهم بالتعليم الابتدائي ما بين 6 إلى 10 سنوات، تليها فئة الأساتذة التي تتراوح مدة أقدميتهم ما بين 1 إلى 5 سنوات حيث قدرت أقدميتهم بنسبة 38,50%، وأخيرا فئة الأساتذة التي تفوق أقدميتهم عن 10 سنوات، حيث قدرت نسبتهم بـ 13,50%. إن توفرت لدى المتعلم الخبرة في مجال اختصاصه فهذا يعود بالنفع عليه وعلى المتعلم، وبهذا فالخبرة المهنية تؤدي إلى التجديد والإبداع والتطوير داخل المؤسسة.

3-1-3-الشهادة المتحصل عليها:

الشهادة المتحصل عليها	التكرارات	النبة المئوية
ليسانس	42	%80.8
دراسات عليا	07	%13.50
خريج مؤسسة تكوين (مدرسة عليا)	05	%9.61
خريج تكوين متخصص (معهد تكويني)	01	%1.92
المجموع	55	%105.75

جدول رقم (04): يوضح الشهادة العلمية والمهنية للأساتذة.

قراءة الجدول رقم 04

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة من أفراد العينة ترجع للأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس بنسبة 80,80%، وتأتي بعدها فئة الأساتذة المتحصلون على دراسات عليا بنسبة 13,50%، أما الأساتذة خريجي مؤسسة التكوين متخصص (مدرسة عليا) قدرت نسبتهم بـ 9,61%، بينما المتحصلين على شهادة التخرج من المعهد التكويني كانت نسبتهم شبه منعدمة حيث بلغت نسبتهم 1,92%، كما نلاحظ أيضا أن المجموع يفوق نسبة 100% وذلك راجع للأساتذة المتحصلين على أكثر من شهادة.

وعليه فأكثر المعلمين متحصلين على شهادة الليسانس، وذلك لكون المشاركة في مسابقة التوظيف للمرحلة الابتدائية قائم على شهادة الليسانس.

3-1-4-يتعلق بالرتبة الوظيفية للمتعلمين:

الرتبة الوظيفية للمتعلمين	التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ	33	%63.46
أستاذ رئيسي	15	%28.84
أستاذ مكون	03	%5.76
فئة الممتنعين	01	%1.92
المجموع	52	%100

جدول رقم (05): يوضح الرتبة الوظيفية للمتعلمين.

قراءة الجدول رقم 05

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن معظم الأساتذة برتبة "أستاذ" وذلك بنسبة 63,46%، أما الأساتذة الذين يملكون رتبة أستاذ رئيسي بلغت نسبتهم بـ 28,84%، وأخيرا الأساتذة المتحصلون على رتبة أستاذ مكون بلغت نسبتهم بـ 5,76%، والذين امتنعوا عن الإجابة قدرت نسبتهم بـ 1,92%.

3-1-5-يتعلق بالتخصص العلمي الأصلي للمعلم:

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
لغة وأدب عربي	20	% 38.46
علم اجتماع	7	% 13.46
علم النفس	0	% 0
ع. ط. والحياة	9	% 17.30
تخصصات أخرى	18	% 34.61
المجموع	54	% 103.83

جدول رقم (06): يوضح التخصص العلمي الأول للأساتذة.

قراءة الجدول رقم 06

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة التخصص اللغة والأدب العربي تفوق نسبة التخصصات الأخرى حيث قدرت ب 38.46 % وهذا يدل على تمكن أساتذة اللغة العربية في اجتياز مسابقات التوظيف وهذا راجع

لتكوينهم العلمي. كما نلاحظ نسبة التخصصات الأخرى قريبة جدا من تخصص اللغة والأدب العربي، حيث قدرت بـ 34.61 % ويدل هذا على فتح مسابقات التوظيف بنسبة أكبر في مجال التعليم.

3-1-6-هل أجريت تكوينا في المقاربة بالكفاءات؟

التكوين في المقاربة بالكفاءات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	29	% 55.76
لا	19	% 36.53
الممتنعين	04	%7.69
المجموع	52	%100

جدول رقم (07): يوضح إجراء تكوين المقاربة بالكفاءات.

قراءة الجدول رقم 07

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يملكون تكوينا في المقاربة بالكفاءات قدرت ب 55.76 % في حين قدرت نسبة الأساتذة الذين لا يملكون تكوينا في المقاربة بالكفاءات ب 36.53 % وهي النسبة الأدنى، وامتنعوا عن الإجابة 7,69%. فنلاحظ أن أغلب الأساتذة يملكون خبرة في المقاربة بالكفاءات.

-إذا نعم ما طبيعته وموضوعه؟

والأساتذة الذين أجابوا نعم كانت إجابتهم كالتالي:

طبيعته:

- تكوينات دورية نظرية وتطبيقية مع مفتشة المادة.
- خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف والنظرة إلى الحياة من منظور عملي والسعي إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- يخص هذا التكوين معرفة الطرق البيداغوجية وتحفيز المتعلمين على الجهد وتنمية مهاراتهم والميل إلى سلوكات جديدة للوصول إلى معيار ناجح.

موضوعه:

- مفهوم المقاربة بالكفاءات.
- مفهوم الكفاءة.
- مميزات المقاربة بالكفاءات.

- خصائص المقاربة بالكفاءات.
- مفاهيم المصطلحات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات وطريقة تقديم حصص اللغة العربية والرياضيات تزامنا مع تطبيق المناهج.
- دور وأهمية المقاربة بالكفاءات في تحسين مستوى المتمدرس.
- مبادئ المقاربة بالكفاءات.

من خلال إجابات الأساتذة نجد أنهم تلقوا العديد من التكوينات وتختلف من تكوين لآخر، حيث كانت هذه التكوينات متعلقة بمفاهيم المقاربة بالكفاءات وأنشطتها.

3-1-7-كم سنة درّست وفق المقاربة بالكفاءات؟

عدد السنوات	التكرارات	النسبة المئوية
سنة واحدة	5	% 9.61
سنتين	11	% 21.15
ثلاث سنوات	2	% 3.84
أو أكثر	29	% 55.76
الممتنعين	05	%9.61
المجموع	52	%100

جدول رقم (08): يوضح فترة تدريس الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات.

قراءة الجدول رقم 08

نلاحظ أن نسبة تدريس الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات قدرت ب 55.76 % وهي أعلى نسبة، وهي نسب متفاوتة نوعا ما، وامتنعوا عن الإجابة 9,61%، ومدى قدرة الأساتذة وتمكنهم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

3-2-حول مفاهيم عامة في المقاربة بالكفاءات

3-2-1-ما معنى المقاربة بالكفاءات؟

وهذه كانت إجابات الأساتذة:

- هي القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة وإثراء دعم وتحسن البيداغوجيا، فهي تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية.

- هي مقاربة أساسها أهداف مُعلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة.
- هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك وتعقيد في العلاقات الاجتماعية.
- هي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح على صورتها.
- هي تصور تربوي ينطلق من الأفكار المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي.
- تجعل المعارف قابلة للقياس والتحويل والتجنيد في وضعيات واقعية.

من خلال إجابات الأساتذة نجدهم يدركون معنى المقاربة بالكفاءات.

3-2-2-هل ساعدتك منهجية المقاربة بالكفاءات في التدريس؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	25	%48.07
لا	08	%15.38
الممتنعين	19	%36.53
المجموع	52	%100

جدول رقم (09): يوضح كيفية التدريس وفق منهجية المقاربة بالكفاءات.

قراءة الجدول رقم 09

من خلال نتائج الجدول تبين لنا أن نسبة 48,07% أجابوا (نعم) في حين نجد ان نسبة 15,38% أجابوا بـ (لا)، حيث أن هذه الفئة لم تتأقلم مع منهجية المقاربة بالكفاءات. والذين امتنعوا عن الإجابة قدرت نسبتهم بـ 36,53%.

3-2-3-هل تلائم المقاربة بالكفاءات مستوى المتعلمين وقدراتهم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	34	%65.38
لا	18	%34.61
المجموع	52	%100

جدول رقم (10): يوضح مدى ملائمة المقاربة بالكفاءات لمستوى المتعلمين وقدراتهم.

قراءة الجدول رقم 10

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة (65.38%) أجابوا (نعم) وعللوا ذلك بـ:

- أنها تجعل من التّعلّمات السابقة أساسا لبناء تعلّمات جديدة.
- لأن المقاربة بالكفاءات تمكن المتعلم من إبراز مهاراته الذاتية وتهتم بالعمل الفردي والجماعي.
- تعنى بالفروق الفردية وبموارد المتعلم وتمكنه من الغوص في المشكلة.
- تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

في حين بلغت نسبة (34.61%) بمن أجابوا (لا) وعللوا ذلك بـ:

- المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى وسائل وتكنولوجيا حديثة.
- تحتاج إلى أطفال عاشوا ذلك الواقع الذي تنطلق منه المشكلة الأم.
- يجب أن تكيف هذه المقاربة إمكانات المجتمع وبناء مناهج تربوية على أساسها.

وهذه الإجابات تؤكد حاجة المتعلمين للوسائل التكنولوجية الحديثة.

3-2-4-هل ترون أنكم في حاجة إلى التكوين أكثر في مفاهيم المقاربة بالكفاءات؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	43	%82.69
لا	09	%17.30
المجموع	52	%100

جدول رقم (11): يوضح مدى حاجة الأساتذة إلى التكوين أكثر في مفاهيم المقاربة بالكفاءات.

قراءة الجدول رقم 11

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من الأساتذة أجابوا (نعم) حيث قدرت بـ 82.69%، وهذا يدلّ على أن أغلبية الأساتذة يرون أنهم في حاجة إلى التكوين أكثر في مفاهيم المقاربة بالكفاءات. في حين نجد أن نسبة 17.30% يرون أنهم ليسوا في حاجة إلى التكوين. حيث نلاحظ أن هناك أساتذة لم يتكونوا أكثر في هذه المقاربة.

3-2-5-هل تواجه صعوبة في فهم مفاهيم المقاربة بالكفاءات؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	31	%59.61
لا	21	%40.38
المجموع	52	%100

جدول رقم (12): يوضح مدى صعوبة فهم الأساتذة لبعض المصطلحات التربوية المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات.

قراءة الجدول رقم 12

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يواجهون صعوبة في فهم مفاهيم المقاربة بالكفاءات التربوية التي لها علاقة وهي أعلى نسبة حيق قدرت بـ (59.61%)، أما الأساتذة الذين لا يواجهون صعوبة قدرت نسبتهم بـ (40.38%)، حيث نلاحظ أن معظم الأساتذة يواجهون صعوبة في فهم مصطلحات المقاربة بالكفاءات.

3-2-6-في اعتقادك هل المقاربة بالكفاءات فعالة في العملية التعليمية؟

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
نعم	45	% 86.53
لا	6	% 11.53
الممتنعين	1	%01.92
المجموع	52	%100

جدول رقم (13): يوضح مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية.

قراءة الجدول رقم 13

تبين لنا من خلال إجابات الأساتذة أن الذين أجابوا نعم قدرت نسبهم بـ (86.53%) وهي أعلى نسبة وهم الذين في اعتقادهم أن المقاربة بالكفاءات فعالة في العملية التعليمية وعللوا ذلك بـ:

- أنها أحسن حفظ للمكتسبات لاعتمادها أسلوب حل المشكلات.
- جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا.
- تساعد على تحقيق أهداف وأنشطة تعليمية.
- تحفز المتعلمين على العمل وتنمية مهاراتهم.

- فعالة في حالة تعديل المنهاج والبرامج.

في حين الأساتذة الذين أجابوا بـ (لا) قدرت نسبتهم (11.53%) حيث إنهم لا يعتقدون أنها فعالة في العملية التعليمية، وعللوا ذلك بـ:

- المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى جهود الأستاذ والأسرة، لكن في بعض الأحيان خاصة في الأرياف يكون الجانب الأسري مفقودًا.
- التلميذ لا يتعامل مع هذه البيداغوجيا لأنها لا تحقق معه، فهي غير مجدية للتلميذ الضعيف.

من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ أن أغلبيتهم اتفقوا على أن المقاربة بالكفاءات فعالة في العملية التعليمية.

3-2-7-هل استطاعت المقاربة بالكفاءات أن تتدارك نقائص المقاربة بالأهداف؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	35	%67.30
لا	14	% 26.92
الممتنعين	03	%5.76
المجموع	52	%100

جدول رقم (14): يوضح مدى تدارك المقاربة بالكفاءات لنقائص المقاربة بالأهداف.

قراءة الجدول رقم 14

نلاحظ أن إجابات الأساتذة الذين أجابوا (نعم) قدرت نسبتهم بـ: (67.30%)وعللوا ذلك بـ:

- أن المقاربة بالكفاءات جاءت لتصحيح الوضع السابق.
- جعل التلميذ محور العملية التعليمية.
- المقاربة بالأهداف تحقق هدف على مستوى قصير، أما المقاربة بالكفاءات تحقق هدف على مستوى شامل وتغرس روح الإبداع والابتكار.

من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ أن المقاربة بالكفاءات استطاعت ندارك نقائص المقاربة بالأهداف.

في حين الأساتذة الذين أجابوا (لا) قدرت نسبتهم (26.92%) والذين يرون أن المقاربة بالكفاءات لم تستطع تدارك نقائص المقاربة بالأهداف وعللوا ذلك بـ:

- المقاربة بالكفاءات تعتمد على الوسائل وهذا ما تفتقده في جميع الأطوار ولم تُوَفر لها الشروط اللازمة مع أنها أحسن من المقاربة بالأهداف.

3-2-8-هل جاءت المقاربة بالكفاءات بالجديد في منهجية التدريس؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	44	% 84.61
لا	6	% 11.53
الممتنعين	2	%3.84
المجموع	52	%100

جدول رقم (15): يوضح إذا جاءت المقاربة بالكفاءات في منهجية التدريس.

قراءة الجدول رقم 15

نلاحظ أن أغلب الأساتذة كانت إجاباتهم (نعم) حيث قدرت بنسبة (84.61%) وهي أعلى نسبة، حيث أنهم يرون أن المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد في منهجية التدريس، أما الأساتذة الذين أجابوا بـ (لا) قدرت نسبتهم (11.53%)وهي أدنى نسبة. والذين امتنعوا عن الإجابة قدرت نسبتهم بـ: (3.84%).

3-2-9-هل ترون مفاهيمها مستوعبة بينما تطبيقها إجرائيا صعب؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	26	%50
لا	21	% 40.38
الممتنعين	05	%9.61
المجموع	52	%100

جدول رقم (16): يوضح مدى استيعاب الأساتذة لمفاهيم المقاربة بالكفاءات بينما إجرائيا صعبة.

قراءة الجدول رقم 16

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا نعم هي (50%) أي انهم يرون مفاهيم المقاربة بالكفاءات مستوعبة وتطبيقها إجرائيا صعبة. وقدرت نسبة الذين أجابوا (لا) بـ (40.38%) وهي نسب متفاوتة. والذين امتنعوا عن الإجابة قدرت نسبتهم (9.61%).

3-3-الوضعيات الإدماجية

3-3-1-ماذا تعني لك الوضعيّة الإدماجية؟

وكانت هذه أهم إجابات الأساتذة جمعناها في شكل نقاط:

- هي وضعية مركبة يتطلب حلها تجنيد معارف ومهارات سبق التلميذ أن درسها لكن بشكل مجزأ في ترتيب معين وضمن سياق مختلف.
- هي نشاط موجه نحو كفاية "كفاءة" ما أو نحو هدف ختامي اندماجي.
- نشاط يرمي إلى حل "وضعية" تماثل الوضعية التي يكون فيها التلميذ مدعوا إلى ممارسة كفاءاته يعني أن الألفاظ ينبغي أن يُهيئ التلميذ لها بشكل مباشر لممارسة الكفاءة.
- هي وضعية استثمار المكتسبات القبلية للمتعلم تمكنه من ادماج مكتسباته التي يتم تناولها في مقطع تعليمي أو أكثر.
- هي وضعية قريبة من الوضعية المعيشية أو المهنية.

من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ أن كل الأساتذة يدركون معنى الوضعية الإدماجية.

3-3-2-ماذا يدمج المتعلم في الوضعية الإدماجية؟

جاء في الاستبيان إجابات الأساتذة حول ما الذي يدمجه المتعلم في الوضعية الإدماجية كالتالي:

- يدمج المتعلم مكتسبات سابقة أو مهارات اكتسبها من تلك التعلمات لإنتاج وضعيات جديدة أو حل مشكلات قد تصل به إلى بداية تعلمات أخرى.
- يدمج المتعلم موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو من مجالات مختلفة مرتبطة بالكفاءات المستهدفة.
- الإدماج هو عملية تقويم التفاعل بين مجموعة العناصر المتعلقة بمقطع تعليمي.

من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ أن الأساتذة يدركون ما يدمج المتعلم في الوضعية الإدماجية.

3-3-3-هل فعلا يوجد في التعليمية (القسم) ما يدمجه التلاميذ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	52	100
لا	0	%0
المجموع	52	%100

جدول رقم (17): حضور الإدماج فعليا في القسم.

قراءة الجدول رقم 17

نلاحظ أن الأساتذة الذين أجابوا (نعم) قدرت نسبتهم بـ (100%) أي أن كل الأساتذة يرون ان هناك فعلا ما يدمجه التلاميذ في التعليمية. وعللوا ذلك بـ:

- يدمج المتعلم ما تعلمه في حل الوضعيات المتعلقة بما درسه خلال الدرس الواحد أو من مقطع في كل المواد.
- دمج التعلمات تعمل على دعم المتعلمين الذين يعانون من صعوبات. فتدفع بالمتعلم إلى تجميع وتنظيم مكتسباته قصد استعمالها في وضعية مركبة ومن هنا يكون قد أدمج وحقق الهدف.

ومن خلال إجابات الأساتذة نلاحظ أن هناك فعلا ما يدمجه المتعلم في التعليمية.

3-3-4-هل تتمكن من إنجاز موضوعات الأنشطة اللغوية المقررة في المنهاج؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	39	% 75
لا	11	% 21.15
الممتنعين	02	%3.84
المجموع	52	%100

جدول رقم (18): يوضح مدى تمكن الأساتذة من إنجاز موضوعات الأنشطة المقررة في المنهاج.

قراءة الجدول رقم 18

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا (نعم) قدرت بـ (75%)، حيث أن معظم الأساتذة يتمكنون من إنجاز موضوعات الأنشطة اللغوية المقررة في المنهاج المدرسي، في حين نجد أن نسبة (21.15%) أجابوا بـ (لا)، والذين امتنعوا عن الإجابة قدرت نسبتهم بـ (3.84%).

3-3-5-هل يتم توظيف هذه الأنشطة في الوضعيات الإدماجية؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	48	%92.30
لا	02	%3.84
الممتنعين	02	%3.84
المجموع	52	%100

جدول رقم (19): يوضح إذا ما يتم توظيف الأنشطة في الوضعيات الإدماجية.

قراءة الجدول رقم 19

من خلال نتائج الجدول تبين لنا أن نسبة 92.30% أجابوا (نعم) وهذا يدل على أن أغلب الأساتذة يقومون بتوظيف أنشطة المنهاج في الوضعيات الادماجية، أما الفئة المتبقية التي قدرت نسبتها بـ (3.84%) أجابوا (لا)، حيث أنهم لم يوظفوا الأنشطة في الوضعيات الإدماجية.

3-3-6-هل الوضعيات الإدماجية المقرّرة كافية لترسيخ القاعدة اللغويّة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	23	%44.23
لا	26	%50
الممتنعين	03	%5.76
المجموع	52	%100

جدول رقم (20): يوضح إذا الوضعيات الإدماجية المقرّرة كافية لترسيخ القاعدة اللغوية.

قراءة الجدول رقم 20

نلاحظ من خلال الجدول ان نسبة (44.23%) أجابوا بـ (نعم)، في حين نسبة (50%) أجابوا بـ (لا)، والذين امتنعوا عن الإجابة قدرت نسبتهم بـ (5.76%).

3-3-7-ما الصّعوبات التي يُبديها المتعلم في الوضعيات الإدماجية؟

جاء في الاستبيان إجابات الأساتذة حول الصّعوبات التي يُبديها المتعلم في الوضعيات الإدماجية:

- ضيق الوقت لا يسمح للأستاذ بتدريب المتعلم على حل وضعيات إدماجية كافية.
- بعض المتعلمين رغم اكتسابهم المعارف إلا أنهم لا يحسنون الربط بينها وتوظيفها في الوقت المناسب.
- افتقار المتعلم للرصيد اللغوي وذلك لعدم المطالعة والقراءة.
- الحشو الكبير في المناهج والمتعلم ليس لديه القدرة على استيعاب معلومات تفوق طاقته.
- عدم قراءته للسند والتعليمة بدقة.
- لا يضع خطة عمل ولا ينظم أفكاره.

من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ ان هناك العديد من الصعوبات التي يبديها المتعلم في الوضعيات الإدماجية.

3-4-التقويم

3-4-1-هل تستخدمون الأسئلة الموضوعية في تقويم تحصيل التلاميذ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	50	%96.15
لا	1	%1.92
الممتنعين	1	%1.92
المجموع	51	%100

جدول رقم (21): يوضح إذا الأساتذة يستخدمون الأسئلة الموضوعية في تقويم تحصيل التلاميذ.

قراءة الجدول رقم 21

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا (نعم) قدرت بـ (96.15%) وهي أعلى نسبة، حيث أن أغلب الأساتذة يستخدمون الأسئلة الموضوعية في تقويم تحصيل التلاميذ. أما الذين أجابوا (لا) قدرت نسبتهم بـ (1.92%).

3-4-2-هل تعتمدون على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التوسع في الإجابات؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	44	% 84.62
لا	8	% 15.38
المجموع	52	% 100

جدول رقم (22): يوضح طبيعة الأسئلة المعتمدة من قبل الأساتذة لقياس قدرتهم على التوسع في الإجابات.

قراءة الجدول رقم 22

يتبين لنا من خلال الجدول أن إجابات الأساتذة الذين أجابوا (نعم) قدرت نسبتهم بـ (84.62%) وهي أعلى نسبة وبالتالي معظم الأساتذة يعتمدون على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التوسع في الإجابات، أما الفئة التي أجابت (لا) قدرت نسبتهم بـ (15.38%) وهي نسب متفاوتة جدا.

3-4-3-أي نوع من الأسئلة الأكثر استعمالا؟

وهذه كانت إجابات الأساتذة:

- الأسئلة الشفوية.
- الأسئلة الذهنية.
- في الطور الأول (تلوين الإجابة الصحيحة).
- أسئلة الفهم وأسئلة الحفظ.
- أسئلة التحليل، التركيب والتطبيق.
- الأسئلة الموضوعية.
- أسئلة صح أم خطأ.
- أسئلة الإجابات القصيرة.
- أسئلة المقارنة، الترتيب والربط.

ومن خلال هذه الإجابات نلاحظ أن الأسئلة تختلف من طور لآخر، حيث أن هذه أغلب الأسئلة الأكثر استعمالا.

3-4-4-هل تراعي الفروق الفردية في صوغ أدوات التقويم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	52	%100
لا	0	% 0
المجموع	52	%100

جدول رقم (23): نوعية الأسئلة التي تقيس لفروق الفردية في صوغ أدوات التقويم.

قراءة الجدول رقم 23

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا (نعم) قدرت بـ (100%) حيث أن كل الأساتذة يراعون الفروق الفردية في صوغ أدوات التقويم.

3-4-5-ما هو رأيكم في التقويم؟

كان رأي الأساتذة حول التقويم كالتالي:

- هو أحد الركائز الأساسية في عملية التعليم، ويركز على التنمية الشاملة للمتعلم لاكتساب المعارف فحسب.
- يكسب التلميذ كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته اليومية لمواجهة الوضعيات المشكلة.

- يمكن من معرفة مدى تمكن التلاميذ واستيعابهم للموارد التعليمية.
- هو تحصيل حاصل لما قدمه الأستاذ وما تلقاه التلميذ فهو وسيلة لمعرفة مدى فهم المتعلم.
- وأخيرا التقويم هو محور العملية التعليمية يمكننا من خلاله معرفة نقاط ضعف المتعلمين.

مما سبق نلاحظ أن الأساتذة يرون أن التقويم هو الركيزة الأهم في العملية التعليمية.

3-4-6-ما أنواع التقويم التي تعرفها؟

وهذه كانت إجابات الأساتذة:

- التقويم التشخيصي.
- التقويم التكويني.
- التقويم النهائي.
- التقويم الإقداري.
- التقويم الإشهادي.
- التقويم التتبعي.
- التقويم الآني وغير الآني.

3-4-7-هل تدوّن أخطاء التلاميذ وتصّنفها في شكل مجموعات؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	27	%51.92
لا	24	% 46.15
الممتنعين	01	%1.92
المجموع	51	%98.07

جدول رقم (24): يوضح إذا الأستاذ يدون أخطاء التلاميذ ويصنفها في شكل مجموعات.

قراءة الجدول رقم 24

يتبين لنا من خلال الجدول أن الأساتذة الذين أجابوا (نعم) قدرت نسبتهم بـ (51.92%)، حيث أنهم يدوّنون أخطاء التلاميذ ويصنّفونها في شكل مجموعات، أما فئة الذين أجابوا (لا) قدرت نسبتهم بـ (46.15%) فهم لا يدوّنون الأخطاء.

- **إذا كانت (لا) فما السبب من هذه الأسباب؟**

السبب	التكرارات	النسبة المئوية
لضيق الوقت	15	% 28.84
للعدد الكبير للتلاميذ	05	% 9.61
لكثافة البرنامج	13	% 25
لسبب آخر	03	% 5.76
المجموع	36	%69.21

جدول رقم (25): يوضح سبب عدم تدوين الأساتذة لأخطاء التلاميذ.

قراءة الجدول رقم 25

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه إجابات الأساتذة الذين اجابوا (لا) وعينوا السبب حيث قدرت نسبة ضيق الوقت بـ (28.84%) وهي أعلى نسبة حيث أن معظم الأساتذة لا يدونون الأخطاء لضيق الوقت، أما نسبة كثافة البرنامج قدرت بـ (25%) وهي ثاني أعلى نسبة بعد ضيق الوقت، أما من لا يدونون الأخطاء للعدد الكبير للتلاميذ قدرت نسبتهم بـ (9.61%)، ولأسباب أخرى قدرت بـ (5.76%).

3-4-8-هل يعدّ التقويم عنصرا ضروريا في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

وهذه كانت إجابات الأساتذة:

- لأنه إجراء يكمن في جمع معطيات ومعالجتها بهدف تحديد مستوى بلوغ الأهداف مقارنة بالمستوى المطلوب.
- عنصر مهم لأنه يضبط الصعوبات التي تعترضه فتصحح المسار وتخفي الثغرات.
- مكوّن رئيسي في عملية التعليم، فمن خلاله نستطيع قياس مدى تحقيق الكفاءات لدى المتعلمين.
- هو أداة فعالة لقياس مدى تطور المتعلمين وقد يكون آنيا أو بعديا.
- يبين مستوى التلاميذ والفروق الفردية بينهم.

من خلال ما سبق نلاحظ أن التقويم عنصر ضروري ومهم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

3-4-9-ما هي أساليب التقويم التي تتّبعها في التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

أساليب التقويم	التكرارات	النسبة المئوية
التقويم الجماعي	26	%50
التقويم التعاوني	06	%11.53
التقويم الذاتي	34	%65.38
المجموع	66	%126.91

جدول رقم (26): يوضح أساليب التقويم المتبعة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

قراءة الجدول رقم 26

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ان نسبة الأساتذة (50%) أجابت بانها تتبع اسوب التقويم الذاتي، بينما نسبة (11.53%) تعتمد في تقييمها على الأسلوب التعاوني، وأخيرا فئة الأساتذة التي تتبع أسلوب التقويم الذاتي وهو أعلى نسبة قدرت بـ (65.38%).

3-4-10-كيف كانت عملية التقويم التربوي في ظل جائحة كورونا؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
فعالة	13	%25
غير فعالة	36	%69.23
الممتنعين	03	%5.76
المجموع	52	%100

جدول رقم (27): يوضح مدى فعالية عملية التقويم في ظل جائحة كورونا.

قراءة الجدول رقم 27

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة (25%) أجابت بأن عملية التقويم فعالة في ظل جائحة كورونا، بينما نسبة (69.23%) أجابت بأنها غير فعالة وهي تمثل أكثر نسبة أي أغلبية الأساتذة يؤكدون عدم فعاليتها. والذين امتنعوا عن الإجابة قدرت نسبتهم بـ (5.76%).

والذين أجابوا بعدم فعاليتها كانت صعوباتهم تتمثل في:

- ضيق الحجم الساعي.
- المتعلم يدرس يوم بيوم مما أثر سلبا على عملية التقويم.

- أصبح تقديم الدروس نوعا ما صعب.
- انعدام التقويم واقتصاره على التقويم الختامي فقط.
- دمج بعض الدروس.
- حشو المعلومات للتلاميذ.
- كثرة المحتويات وطول المقرر الدراسي.

وهذه كانت أهم الصعوبات التي كانت في عدم فعالية التقويم التربوي في ظل جائحة كورونا.

3-4-11-هل أثر نظام التفويج على أهداف التقويم التربوي؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	27	%51.92
لا	25	%48.07
المجموع	52	%100

جدول رقم (28): يوضح مدى تأثير نظام التفويج على أهداف التقويم التربوي.

قراءة الجدول رقم 28

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة (51.92%) أجابت (نعم)، بينما نسبة (48.07%) أجابت (لا) حيث أنهم لا يرون أن نظام التفويج أثر على أهداف التقويم التربوي. والذين أجابوا بنعم تمثلت الآثار الناجمة من نظام التفويج على اهداف التقويم التربوي عندهم في:

- ترك فراغ أطول للمتعلم خارج محيط المدرسة، ومن هنا غلب عليه الجانب الترفيهي أكثر.
- تعب المعلم في تقديم الدروس المكررة للفوجين بسرعة.
- عدم فهم المتعلم لهذه الدروس المقدمة.
- عدم تقويم المتعلمين كما في السابق بسبب الحالة النفسية لهم والخوف من الفيروس.
- ضعف مستوى التلاميذ.

3-4-12-هل حققت عملية التقويم التربوي أهدافها أثناء جائحة كورونا؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%34.61
لا	30	%57.69
الممتنعين	4	%7.69
المجموع	52	%100

جدول رقم (29): يوضح ما إذا حققت عملية التقويم أهدافها أثناء جائحة كورونا.

قراءة الجدول رقم 29

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة (34.61%) أجابوا (نعم)، أما نسبة (57.69%) أجابت بـ (لا)، بينما نسبة (7.69%) امتنعوا عن الإجابة.

والذين أجابوا بأن عملية التقويم التربوي لم تحقق أهدافها أثناء جائحة كورونا يرون ذلك لصعوبات تمثلت في:

- كثرة الدروس في وقت زمني ضيق.
- التقويم شمل جزءا فقط من الكفاءات المقدمة.
- غلبة الجانب المعرفي على الجانب المهاري.
- الأستاذ لم يجد الوقت الكافي لتقييم المتعلم في كل وحدة، والتقويم في كل فصل غير كافٍ تماما.
- وأخيرا البرنامج فاشل ومرهق للأستاذ والتلميذ مما جعل هذا الأخير يدخل في متاهات نتيجة الحشو الدائم.

4-تحليل نتائج الاستبيان

المحور الأول: حول الجانب التكويني للمعلم.

-يقر (80.8%) من أفراد عينة الدراسة على أنهم تحصلوا على شهادة الليسانس وهذا راجع إلى طغيان هذه الشهادة لأن الوزارة الجزائرية تنص في دستورها على أن أستاذ التعليم الابتدائي يجب أن يكون حاملا لهذه الشهادة، أما في المرتبة الثانية تأتي الدراسات العليا (جدول رقم 4)، ومنه نستنتج أن أساتذة التعليم الابتدائي متحصلين على شهادات متنوعة.

-من خلال ما أشرنا إليه سابقا (جدول رقم 5) نلاحظ أن أساتذة التعليم الابتدائي أغلبيتهم (رتبة أستاذ)، وهذا يدل على عدم تكوينهم.

- يقر (38.46%) من أفراد عينة الدراسة أن أغلبيتهم متخصصون في اللغة والأدب العربي، فطبيعة الحال أن هذا التخصص مهنته الأصلية التعليم (جدول رقم 6).

- من خلال ما أشرنا إليه سابقا نلاحظ أن نسبة (55.76%) أجروا تكوينا في المقاربة بالكفاءات (جدول رقم7)، في حين أكدت نسبة (36.53%) عكس ذلك.

ومنه نستنتج بأن الأساتذة اطلعوا على مفاهيم المقاربة بالكفاءات وذلك من خلال طبيعة التكوين وموضوعه الذي تلقوه.

-يقر (55.76%) من أفراد عينة الدراسة أنهم درسوا وفق المقاربة بالكفاءات أكثر من ثلاث سنوات، وهذا دلالة على أن أغلبيتهم متمكنين من هذه البيداغوجيا.

ونخلص من الجانب التكويني للمعلم أن هناك تنوع في الخبرة المهنية، الشهادات المتحصل عليها، الرتب الوظيفية، التكوين في المقاربة بالكفاءات.

تحليل نتائج المحور الثاني: حول مفاهيم عامة في المقاربة بالكفاءات.

من خلال تعريفنا السابق للمقاربة بالكفاءات: «بأنها نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية...»[1]. وجدنا تعاريف الأساتذة

أن أغلبيتهم يدركون معنى المقاربة بالكفاءات وهذا راجع إلى تكوينهم (جدول رقم7) من طرف الوزارة الوصية لتمكينهم من تطبيق المنهاج الجديد وذلك من خلال التحاقهم بالندوات التربوية واطلاعهم على الوثائق الرسمية كالكتاب المدرسي ودليله ومجهوداتهم الفردية المتمثلة في (قراءة الكتب والمجلات والمقالات الالكترونية...).

ومنه نستنتج أن المعلمين يدركون أن المقاربة بالكفاءات تستوجب استعمال المهارات والمعارف في وضعيات جديدة وتطويرها، كما أنها تعتمد على تنمية كفاءات المتعلم بحيث يكون فيها هو محور العملية التعليمية.

-يرى معظم الأساتذة (48.07%)، (الجدول رقم9) بالنسبة لقيمة منهجية المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس ساعدتهم عكس نسبة (15.38%). ومنه نستنتج أن هذه البيداغوجيا تحول مهمة المدرس إلى موجه ومنشط وحاثا على الملاحظة والمشاورة والتعاون.

-يقر (65.38%) من أفراد عينة الدراسة بأن المقاربة بالكفاءات تلائم مستوى المتعلمين وقدراتهم، في حين أكدت نسبة (34.61%) عكس ذلك، (جدول رقم10). ومن خلال ما أشرنا إليه سابقا أن ملائمة المقاربة

[1]- ينظر محمد قوراج، عبد الرزاق حمايمي، مرجع سبق ذكره، ص 10-11.

بالكفاءات لمستوى المتعلمين وقدراتهم تعتبر ميزة من مزايا هذه البيداغوجيا حيث تساعد على تنمية المهارات واكساب الاتجاهات، والسلوكات الجديدة.[1]

ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه منها: إنجاز مشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك بشكل فردي أو جماعي.

-يقر (82.69%) من أفراد عينة الدراسة بأنهم في حاجة إلى التكوين أكثر في مفاهيم المقاربة بالكفاءات، في حين تؤكد نسبة (17.30%) أنهم ليسوا في حاجة إلى التكوين (جدول 11)

ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات مازالت تطرح غموضا كبيرا في إدراك مفاهيمها والأساتذة مازالوا لم يتكونوا أكثر في هذه المقاربة، وهذا يدل على حاجتهم الضرورية إلى الندوات التفتيشية والملتقيات والمؤتمرات التي تعرّفهم أكثر على أساليب تدريس هذه البيداغوجية.

-يقر (59.61%) من أفراد عينة الدراسة أنهم يواجهون صعوبة في فهم مفاهيم المقاربة بالكفاءات، في حين أكدت نسبة (40.38%) عكس ذلك، (جدول رقم 12)، وخلال ما أشرنا إليه سابقا أن المقاربة بالكفاءات تستقي مفاهيمها ومصطلحاتها من عدة نظريات وعلوم.[2]

ومنه نستنتج أن كثرة وتنوع المصطلحات التي جاءت بها هذه البيداغوجيا كانت سببًا في صعوبة فهم الأساتذة لمفاهيم المقاربة بالكفاءات كما نستنتج أن نسبة معتبرة من المعلمين في حاجة إلى التكوين واستيعاب مفاهيم نظريات التعلم وعلم النفس وغيرها من العلوم ذات صلة بالمقاربة بالكفاءات.

-يرى (86.53%) من أفراد عينة الدراسة أن المقاربة بالكفاءات فعالة في العملية التعليمية، في حين تؤكد نسبةّ (11.53%) بأنها غير فعالة، جدول رقم 13).

ومنه نستنتج أن اغلبية الأساتذة أجمعوا على أنها فعالة لأنهم يضعون المتعلم في وضعيات تدفعهم إلى تجنيد مختلف الموارد للقيام بما هو مطلوب منهم وذلك لتنمية قدراتهم العملية (التحليل، التركيب...)، بالإضافة إلى أنها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو يشترك فيها من حيث التعلم الذاتي واستخدام أسلوب الاكتشاف والتركيز على الفهم والاشتراك في تصحيح وتخطيط وتنظيم المنهج، وتمكنه من حل المشكلات والاعتماد على نفسه ودور المعلم هنا يكون كموجه فقط؛ حيث إنه يعمل على تيسير عملية التعلم وتنسيق جهود التلاميذ وتشجيعهم. وكذلك ربطهم بالحياة الاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالمشكلات الاجتماعية.

[1] – شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، مرجع سبق ذكره، ص 57.

[2] – الدليل البيداغوجي، مرجع سبق ذكره ص 28.

-يقر (67.30%) من أفراد عينة الدراسة أن المقاربة بالكفاءات استطاعت أن تتدارك نقائص المقاربة بالأهداف وهذا راجع إلى «أنها كانت تهتم بالجانب الإجرائي وأهملت الجانب البيداغوجي...»[1]، في حين أكدت نسبة (26.92%) عكس ذلك، (جدول رقم 14).

ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات جاءت لتصحيح الوضع السابق وجعل التلميذ هو محور العملية التعليمية فالمقاربة بالكفاءات استطاعت تدارك نقائص المقاربة بالأهداف لأن لها فوائد تعود على المتعلمين بالكفاءات فهو أسلوب حديث ومطور يعمل على تنشيط العقل والاستفادة من المعلومات.

-يرى (84.61%) من أفراد عينة الدراسة أن المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد في منهجية التدريس لأنها اهتمت بالخبرة التربوية لإكساب عادات جديدة وتنمية المهارات والميول وربط البيئة بحاجات التلاميذ[2] في حين تؤكد نسبة (11.53%) أنها لم تأتِ بالجديد في منهجية التدريس، (جدول رقم 15).

ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لأنها مقاربة أساسها تحقيق الهدف والتي تركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعليم.

-يرى (50%) من أفراد عينة الدراسة أن المقاربة بالكفاءات مفاهيمها مستوعبة بينما تطبيقها إجرائيا صعب، في حين أكدت نسبة (40.38%) عكس ذلك، (جدول رقم 16)، وحسب آراء الأساتذة التي تلقيناها من خلال دراستنا الميدانية أن مفاهيم المقاربة بالكفاءات كانت غير مستوعبة وتطبيقها صعب وذلك بسبب كثرة المصطلحات والتشابه فيما بينها (كفاءة قاعدية، كفاءة ختامية، الميدان...) حيث لم تكن هذه المصطلحات متداولة في المقاربات السابقة.

ومنه نستنتج أن هناك أساتذة مازالوا يجدون صعوبة في تطبيق هذه المقاربة، وهذا راجع إلى نقص الوسائل التعليمية التي تسهل وتقرب المفاهيم.

ونخلص من هذا المحور أن أغلب الأساتذة لا يدركون معنى المقاربة بالكفاءات، ويقرون بأنها تلائم مستوى المتعلمين وقدراتهم، ولاحظنا أنهم ليسوا مستوعبين لمفاهيمها كما أن تطبيقهم لها صعب.

تحليل نتائج المحور الثالث: الوضعيات الإدماجية.

-من خلال التعاريف السابقة للوضعية الإدماجية من طرف أفراد عينة الدراسة نستنتج أن معظم الأساتذة يدركون معنى الوضعيات الإدماجية.

[1] – جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص122.

[2] – نورة العايب، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص326.

ومن نستنتج أن الوضعية الإدماجية هي نشاط يعتمد ببساطة على ان كل الأشخاص لهم قيمة واحدة ويستحقون نفس الفرص والخبرات، فالإدماج هو اضطراري للتدريس بالكفاءات كون الكفاءة الختامية لا تتحقق إلا إذا تمكن المتعلم من تنظيم مكتسباته

-يقر (100%) من أفراد عينة الدراسة ان هناك فعلا ما يدمجه التلاميذ في التعليمية (القسم) وأكدوا على ذلك، (الجدول رقم17)، كما ذكرنا سابقا في تعريف الإدماج: «بأنه نشاط تطبيقي مركب ...الخ».[1]

ومنه نستنتج أن فعلا هناك ما يدمجه المتعلم في التعليمية بالتدريب، والممارسة مع توفير الوسائل والأساليب لأنه يعمل على دمج مكتسباته القبلية من تعلمات معرفية، مهارية ووجدانية، حتى يعالج تلك الإشكالية المحددة.

-يرى (75%) من أفراد عينة الدراسة أنهم يتمكنون من إنجاز موضوعات الأنشطة اللغوية المقررة في المنهاج، في حين أكدت نسبة (21.15%) عكس ذلك، (الجدول رقم 18).

ومنه نستنتج أن هناك أساتذة لا يتمكنون من إنجاز موضوعات الأنشطة اللغوية بسبب كثافة البرنامج وضيق الوقت.

-يقر (92.30%) من أفراد عينة الدراسة انه يتم توظيف الأنشطة اللغوية في الوضعيات الإدماجية، في حين تؤكد نسبة (3.54%) أنه لا يتم توظيفها، (الجدول رقم 19).

ومنه نستنتج أن الأسئلة المقدمة من طرف الأستاذ تحتوي على إدماج ما اكتسبه المعلم من الأنشطة المقررة في المنهاج.

-يرى (44.23%) من افراد عينة الدراسة أن الوضعيات الإدماجية المقررة كافية لترسيخ القاعدة اللغوية، في حين أكدت نسبة (50%) أنها غير كافية، (الجدول رقم 20).

ومنه نستنتج أن الوضعيات الإدماجية غير كافية، وهذا يمكن أن يكون بسبب فشل الأساتذة في إيصال المعلومات والمعارف وذلك بعدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ، أو لصعوبة الأنشطة في حد ذاتها.

-من خلال ما سبق نستنتج افتقار المتعلمين للرصيد الكافي يسبب لهم ضعف في الظواهر النحوية والصرفية والاملائية، كما يسبب لهم عدم التحكم في استعمال المعارف والمهارات، كما يجب على الوضعيات أن تكون ملائمة للموارد.

ونخلص إلى أن الوضعية الإدماجية هي استثمار المكتسبات القبلية للمتعلم تمكنه من إدماج مكتسباته وتوظيفها في نهاية كل مقطع تعليمي.

[1] – محمد قوراج، عبد الرزاق حمايمي، العملية التعليمية في ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 09.

تحليل نتائج المحور الرابع: التقويم

-يقر (96.15%) من أفراد عينة الدراسة، أنهم يستخدمون الأسئلة الموضوعية في تقويم تحصيل التلاميذ، (الجدول رقم 21) وهذا يدل على أن جل الأساتذة يمنحون الفرص للتلاميذ من خلال الأسئلة التي توافق قدراتهم ويتقيدون بأسئلة تخص الوحدة التعليمية التي درسها.

-يقر (84.62%) من أفراد عينة الدراسة، أنهم يعتمدون على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التوسع في الإجابات، (جدول رقم 22) وهذا يدل على ان الأسئلة تكون شاملة وتراعي الفروق الفردية ومستوى المتعلمين وبالتالي تسمح للتلميذ على التوسع في إجاباته. في حين اكدت نسبة (15.38%) عكس ذلك وهذا راجع إلى عدم اهتمام الأستاذ بالتلميذ.

ومنه نستنتج أن أسئلة الأساتذة تراعي الفروق الفردية للتلاميذ وتتيح الفرصة للجميع وتكون شاملة لكل الدروس.

– من خلال ما أشرنا إليه سابقا أن الأسئلة الأكثر استعمالا تختلف من نوع إلى آخر (الأسئلة الشفوية، أسئلة التحليل، أسئلة التركيب والتطبيق)[1].

-يقر (96.15%) من أفراد عينة الدراسة أنهم يراعون الفروق الفردية في صوغ أدوات التقويم، (جدول رقم 23)، وعليه فالفروق الفردية ركيزة أساسية في تحديد المستويات العقلية والأدائية.

ومنه نستنتج أن التلاميذ في الفصل الدراسي الواحد ليسوا متجانسين ولا متساويين فيما يملكونه من صفات وخصائص رغم أنهم متقاربون في أعمارهم، وهذه الفروق أمر طبيعي بين الأفراد فعليه يجب على الأساتذة مراعاة هذه الفروق.

ومن خلال تعريفنا السابق للتقويم: «هو عبارة عن عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة جوانب القوة والضعف...»[2] ومن خلال أراء الأساتذة في التقويم التي ذكرناها سابقا نستنتج:

أن التقويم هو تحديد نقطة البداية ونقطة النهاية للتلميذ أي مراقبة مستمرة وإنشاء بطاقة خاصة لكل متعلم بتحديد قدراتهم التحصيلية واختيار المعلم الطريق الملائم لكل متعلم للوصول به إلى المبتغى، مع مراعاة الفروق الفردية

[1]– مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، ص 220.

[2]– أحمد غرايسية، عوايرب لخضر، استخدام أساليب التقويم التربوي الحديثة ودورها في جودة التعليم، مرجع سبق ذكره، ص59.

في عملية التقويم فهو إجراء فعال لبلوغ الهدف ومعرفة درجة حصول التغييرات للمتعلم مع تغير نتائجه، ومن هنا كان لابد من الإختبارات، وفروض وتقويمات شفوية وإدماجات أسبوعية وتمارين يومية في القسم.

-من خلال ما أشرنا إليه سابقا أن أنواع التقويم هي التقويم التشخيصي[1]، التقويم التكويني[2]، التقويم النهائي[3]، ومنه نستنتج أن كل الأساتذة يدركون أنواع التقويم لكن تختلف تسمية نوع التقويم من أستاذ إلى آخر.

يقر (51.92%) من أفراد عينة الدراسة أنهم يدونون أخطاء التلاميذ ويصنفونها في شكل مجموعات، في حين أكدت (46.15%) عكس ذلك، (جدول رقم 24).

ومنه نستنتج أن ضيق الوقت وكثافة البرنامج والعدد الكبير للتلاميذ من الأسباب الرئيسية التي تمنع الأستاذ من تدوين أخطاء التلاميذ وتصنيفها.

من خلال أراء الأساتذة يعد التقويم عنصر ضروري في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لأنه أساس عملية تحسين نوعية التعليم حيث يكسب المتعلم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته اليومية لمواجهة الوضعيات المعقدة كما يمكن من معرفة التناقض وثغرات التلاميذ، ويبين مستواهم وفروقهم الفردية كما يساعد المعلم على معالجة النقائص الموجودة بينهم.

-يرى (65.38%) من أفراد عينة الدراسة أن التقويم الذاتي هو الأكثر استعمالا (الجدول رقم 26) لأن من خلاله يمكن التعرف على الفروق الفردية للتلاميذ ومستوى فهمهم واستيعابهم وعليه فالتقويم الذاتي يعتبر عملية تقييمية للمعلم نفسه بغرض معرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة ومدى فعالية الأساليب والطرق التي يتبعها في المدرسة وتحديده للصعوبات والمشكلات التي تواجهه في عمله.

- يقر (69.23%) من أفراد عينة الدراسة أن عملية التقويم كانت غير فعالة في ظل جائحة كورونا (جدول رقم 27) وهذا راجع إلى حشو المعلومات للتلاميذ من خلال كثرة المحتويات وطول المقرر الدراسي.

ومنه نستنتج أن جائحة كورونا لعبت دورا في فعالا في عدم فعالية التقويم التربوي.

-يقر (51.92%) من أفراد عينة الدراسة أن نظام التفويج أثر عللا أهداف التقويم التربوي، في حين تؤكد نسبة (48.07%) عكس ذلك، (جدول رقم28). ومنه نستنتج أن ارهاق المعلم في إعادة المعلومات يوميا أدى إلى ضعف المستوى التحصيلي للتلاميذ وبذلك لم تتحقق الأهداف المنشودة.

---

[1] المير بومدين، حاجي غنية، التقويم التربوي، مفهومه، أهميته، أهدافه، وأنواعه، مرجع سبق ذكره، ص 57.

[2] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 63.

[3] مركز نون والترجمة، مرجع سبق ذكره، ص220.

- يقر (57.69%) من أفراد عينة الدراسة أن عملية التقويم لم تحقق أهدافها أثناء جائحة كورونا وهذا راجع إلى ضيق الوقت وعدم تناول التلميذ لكل المعارف، وتقديم المعارف فقط لكل تطبيق والعمل بالأفواج كان من الأسباب الرئيسية التي جعلت عملية التقويم لم تحقق.

ومنه نستنتج أن ضيق الوقت كان من الأسباب الرئيسية التي جعلت التقويم لا يتحقق أهدافه.

ونخلص في الأخير إلى التقويم هو أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، كما أن عملية التقويم مرتبطة تمام الارتباط بالمنهاج الدراسي وأهدافه التربوية والتعلمية والنفسية، فالتقويم عبارة عن تشخيص عمل التلاميذ وتمييز مَنْ الذي أتقن عمله عن غيره.

خاتمة

خاتمة:

في نهاية بحثنا هذا الذي حاولنا فيه تسليط الضوء على مدى استيعاب المعلمين لمفاهيم المقاربة بالكفاءات، وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب والإجراءات التي نقف من خلالها على دور المعلم وما مدى تطبيقه لها، وما الصعوبات التي تواجهه في تطبيقها، فخلصنا إلى مجموعة من النتائج نجملها في النقاط التالية:

- ✓ حسب أراء الأساتذة أن المقاربة بالكفاءات جعلت من المتعلّم محور العملية التعليميّة والمعلّم موجه ومرشد فقط.
- ✓ سعت المقاربة بالكفاءات إلى إعداد قدرات ومهارات المتعلّم الذهنية والنفسية لمواجهة محيطه المدرسي والخارجي.
- ✓ أن المقاربة بالكفاءات تشكل صعوبة في مفاهيمها وأن الأساتذة مازالوا في حاجة إلى استيعابها خصوصا في العلوم ذات الصلة بعملية التعليم وعلم النفس.
- ✓ تطرح المقاربة بالكفاءات شرحا واسعا بين الواقع الإجرائي لها وبين إدراك مفاهيمها.
- ✓ يدرك الأساتذة قيمة نشاط الإدماج ويستوعبونه ولكن تطبيقه حسب رأيهم يستوجب الكثير من العوامل والظروف والشروط، حتى تتحقق أهدافه.
- ✓ يدرك المعلمون أهمية ومركزية عملية التعليم في ضوء المقاربة بالكفاءات، لكن يجدون صعوبات جمة في التمثّل لمفاهيمه وإجراءاته في أرض الواقع.

خلاصة القول إنّ المقاربة بالكفاءات جاءت لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وساعدت على تحقيق أهداف وأنشطة تعلميّة، لكن تبقى الإشكالية في نقص الوسائل التعليمية.

من خلال هذه النّتائج اعترضتنا عدّة صعوبات تمثّلت في:

- ضعف تكوين الأساتذة لمفاهيم وأنشطة المقاربة بالكفاءات وكيفية تطبيقها على أرض الواقع (المدرسة) أدّى إلى صعوبة تحقيق أهداف وغايات هذه البيداغوجيا.
- عدم توفير الوسائل التعليميّة في العملية التعلّميّة أدى إلى عدم فعاليتها بالشكل المطلوب.

- ضيق الوقت وكثافة البرنامج ونظام التّفويج أدّى إلى عدم نجاح عمليّة التّقويم وتحقيق أهدافها المنشودة.
- ندرة المراجع في هذا الموضوع خاصة الكتب.
- فترة التربص كانت من الأسباب الأساسية في صعوبة سير عملية بحثنا، لكن كانت لها إيجابيات من جوانب أخرى.

من خلال ما سبق في الجانب النظري والتطبيقي حاولنا الخروج بجملة من التّوصيات والاقتراحات:

- يجب توفير الوسائل البيداغوجية اللازمة لإنجاح العملية التّعليميّة التّعلّمية.
- على الوزارة الوصيّة تكثيف دورات تفتيشيّة وتكوينيّة للأساتذة من أجل فهم واستيعاب طرق التّدريس الجديدة.
- يجب تبسيط مفاهيم ومصطلحات المقاربة بالكفاءات للأساتذة وذلك من أجل تطبيقها بنجاح.
- ضرورة تقليص البرنامج الدّراسي وذلك من أجل تخفيف العبء على المعلّم والمتعلّم.
- نرجو أن تكون في المستقبل دراسات وبحوث هادفة حول هذه البيداغوجيا خصوصًا في التّعليم الإبتدائي لأنه الركيزة الأساسية لكل مراحل التّعلّم كَكُلّ.

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وفقنا في الإحاطة بكل جوانب البحث وإن كُنّا قد أغفلنا جانبًا من الجوانب فهذا ما يتميّز به البحث العلمي من استمرارية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- القرآن الكريم رواية ورش عن نافع، الخطاط عثمان طه، دار الجديد، ط 1، القاهرة، 2019م.

اولا: المعاجم

- أبو الفضل جمال الدين: محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمة، بيروت، لبنان، ط 1، سنة 2003.

ثانيا: المراجع

- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، دار نشر المعرفة، بناء كفاية إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، سنة 10 أفريل 2012م.
- رحيم يونس كرو والعزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، ط1، سنة 2008م.
- سعد سلمان المشهداني، مناهج البحث الإعلامي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط 1، سنة2017م/ 1437هـ.
- طيب نايث سلمان وآخرون، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: مفاهيم بيداغوجية في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، سنة 2004م.
- عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، سنة 2009م.
- عبد المجيد إبراهيم مروان، أسس البحث العلمي للرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة 2000م.
- عزت جرادات، التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 1993.
- عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، تخطيطه –مهاراته–استراتيجياته– تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة2008م.
- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2010.
- عمار بوحوش، محمد محمود الذبيان، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، الجزائر، ط 04، سنة2017م.
- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق، ملحقة سعيدة سنة 2009م.
- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي–من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري–، دار الغرب الاسلامي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ج1، ط2، سنة 1985م.

- محمد العلوي، محمد عليلات، التعاقد الديداكتيكي، ديداكتيك العلوم، أكاديمية بني ملال، المغرب، سنة 2015م.
- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الاسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط 01، سنة 2011م.
- نبيل المغربي، أبعاد التعلم، جامعة القدس المفتوحة، عمادة البحث العلمي، رام الله فلسطين، سنة 1439هـ / 2018 م.

ثالثا: المجلات والدوريات:

- أحمد خالدي، التطور التاريخي للمؤسسة المدرسية في الجزائر: مراحل ومحطات بارزة، عصور الجديدة، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج7، العدد 27، أكتوبر 1439هـ/2017-2018م.
- أحمد صيد، المرتكزات النظرية والخلفية العلمية لبيداغوجيا المشروع، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – الجزائر–، العدد 02، سنة 2017 م.
- أحمد غرايسية، عوايرب لخضر، استخدام أساليب التقويم التربوي الحديثة ودرها في جودة التعليم، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مج 4، العدد 2، 6ديسمبر2021 م.
- بكاري محمد، البيداغوجيا الفارقية ودور انتهاجها في جودة اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، مج 21، العدد 48، السنة 2019م.
- جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة، مجلة أفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد 07، مارس 2017.
- حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 02، سنة 2017 م.
- حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، دراسات لسانية، جامعة لونيسي عَلي البليدة 2 الجزائر، مج 02، العدد 09، 10 جوان 2018 م.
- رحيم يونس كرو والعزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، ط1، سنة 2008م.
- سلطاني النذير، دور المقاربة بالكفاءات في ترقية المهارات الاجتماعية (الواقع والموقعات) لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية –حسب آراء المعلمين–، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بوضياف، العدد 02، سنة 2018.
- شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 02، سنة 2017م.

- صباح سعاد، طريقة حل المشكلات في تكوين الكفايات لدى التلاميذ، جامعة محمد خيضر، العدد 02، سنة 2013م.
- صويلح سماح، تسيير الكفاءات في مؤسسة المطاحن الكبرى، للجنوب gmsud ب "أوماش" بسكرة، مجلة العلوم الاقتصادية
- الطاهر بومدفع وعبد القادر خنوش، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية؛ لماذا؟ وكيف؟، مجلة التربية والصحة النفسية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، مج06، العدد 01، 15 أكتوبر 2020م.
- بن الطاهر نور الدين، أوشيش الجودي، اشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة المداد، جامعة عَلي لونيسي البليدة 2، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 31ديسمبر2020م.
- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية للنشر والتوزيع، مجلة جغرافية المغرب، 26 ماي 2015م.
- فوزية غرابي، عمور عمر، أثر أساليب التعلّم التّعاوني، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، مج 07، العدد 14، سنة 07 جوان2018 م.
- قيرع فتحي، المعلم والمقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة، مج 10، عدد03، سنة،2017م.
- كشاط أنيس، برباش توفيق، التحول من الكفاءة الفردية إلى الكفاءة الجماعية ضمن الممارسات الحديثة لإدارة المواد البشرية، مجلة وحدة البحث في تنمية وإدارة الموارد البشرية، سطيف، الجزائر، مج 08، العدد 02، ديسمبر 2017م.
- لا لونش صليحة، كساسرة ميادة، أثر تدريس المقاربة بالكفاءات على تكوين خريجي معلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة العليا للأساتذة، مجلة البحوث التربوية والتعلّميّة، جامعة أبو قاسم سعد الله الجزائر، مج 09، العدد 01، سنة 2020.
- لكحل لخضر، إصلاح المنظومة التربوية في المغرب العربي بين البعد التاريخي وتحديات العولمة، المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر، العدد 01، ماي 2006 م.
- محمد در، أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد 9، سنة 2017.
- محمد قوراج، عبد الرزاق حمايمي، العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 08، سنة 2016م.
- نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة سكيكدة، العدد 2، سنة 2011.

- نورة العايب، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر، العدد 43، جوان 2015م.
- هنية عريف، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح الجزائر، العدد 29، ديسمبر2017م.
- والتسيير والعلوم التجارية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 07، سنة 2012م.

رابعا: المداخلات

- بوعمامة عبد الغاني، المدخل المنظومي لتصميم وتطوير النظم التعليمية، مخبر تحديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، الملتقى الدولي 1، تكنولوجيا التعلم والعملية التعليمية، 15-16 أفريل 2015م.
- المير بومدين، حاجي غنية، المقال: التقويم التربوي مفهومه، أهميته، أهدافه، وأنواعه، جامعة طاهري محمد ورقلة.

خامسا: الرسائل والمذكرات والمطبوعات

- بديعة بوعلي، البيداغوجيا الفارقية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي.
- شفيقة كحول، محاضرات في مقياس التقويم التربوي، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، مطبوعة بيداغوجية، سنة 2020/2019 م.
- عبد العالي أحميد، المثلث الديداكتيكي، التعاقد البيداغوجي، محاضرات في الديداكتيك العامة –الفصل الثاني–، تخصص التعليم الإبتدائي، جامعة مولاي اسماعيل، مطبوعة بيداغوجية، سنة 2019،2020م.
- أبو القاسم حمدي، إدارة الكفاءات والتطوير التنظيمي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، 2019/2018 م.

سادسا: المواقع الالكترونية

- بورقدة صغير، بيداغوجيا الكفاءات السوسيوبنائية، http://www.novapdf.com.
- سيف بن سعيد الحجي، مبارك بن عبد الله الضامري، ومنجد بن حمد الصافي، أسلوب النظم واستخدامه في تصميم الدرس، HTTPS://AL-MUSAWI.COM.

سابعا: الوثائق والمناشير الرسمية

- بكي مرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، دون ط، سنة 2014.

🕮 وزارة التربية المغربية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي للاختبارات والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي، 23 مارس 2009م.

🕮 وزارة التربية والتعليم، دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال، المملكة العربية السعودية، ماي 2012م.

🕮 وزارة التربية الوطنية، بن الصيد بوربي سراب، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2020/2019 م.

ملاحـــق

المحور الأول: حول الجانب التكويني للمعلم

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-الخبرة المهنية:

من 1 إلى 5 سنوات ☐ من 6 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

3-الشهادة المتحصل عليها:

شهادة ليسانس ☐ دراسات عليا ☐

خريج مؤسسة تكوين متخصص (مدرسة عليا) ☐ خريج تكوين متخصص (معهد تكويني) ☐

4-يتعلق بالرتبة الوظيفية للمعلمين:

أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

5-يتعلق بالتخصص العلمي الأصلي للمعلم:

لغة وأدب عربي ☐ علم إجتماع ☐ علم النفس ☐

علوم الطبيعة والحياة ☐ تخصصات آخر ☐

6-هل أجريت تكوينا في المقاربة بالكفاءات أو في أنشطتها؟

نعم ☐ لا ☐

إذا نعم ما طبيعته وموضوعه؟

.....

.....

.....

-7كم من سنة درست وفق المقاربة بالكفاءات ؟

سنة واحدة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ☐ أو أكثر ☐

المحور الثاني: حول مفاهيم عامة في المقاربة بالكفاءات

1-مامعنى المقاربة بالكفاءات؟

.....

2-هل ساعدتك منهجية المقاربة بالكفاءات في التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

3-هل تلائم المقاربة بالكفاءات مستوى المتعلمين وقدراتهم؟

نعم ☐ لا ☐

مع التعليل .....

.....

4-هل ترون أنكم في حاجة إلى التكوين أكثر في مفاهيم المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

5-هل تواجه صعوبة في فهم مفاهيم المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

6-في اعتقادك هل المقاربة بالكفاءات فعالة في العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

مع التعليل .....

7-هل استطاعت المقاربة بالكفاءات أن تتدارك نقائص المقاربة بالأهداف؟

نعم ☐ لا ☐

مع التعليل .....

8-هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد في منهجية التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

9-هل ترون مفاهيمها مستوعبة بينما تطبيقها إجرائيا صعب؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: الوضعيات الإدماجية

1-ماذا تعني لك الوضعيّة الإدماجيّة؟

.....

2-ماذا يدمج المتعلّم في الوضعيّة الإدماجيّة؟

.....

3-هل فعلاً يوجد في التعليميّة (القسم) ما يدمجه التّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

مع التّعليل .....

4-هل تتمكّن من إنجاز موضوعات الأنشطة اللغويّة المقرّرة في المنهاج؟

نعم ☐ لا ☐

5-هل يتّم توظيف هذه الأنشطة في الوضعيّات الإدماجيّة؟

نعم ☐ لا ☐

6-هل الوضعيّات الإدماجيّة المقرّرة كافية لترسيخ القاعدة اللغويّة؟

نعم ☐ لا ☐

_7ما الصّعوبات التي يبديها المتعلّم في الوضعيّات الإدماجيّة ؟

.....

.....

المحور الرّابع: التّقويم

1-هل تستخدمون الأسئلة الموضوعية في تقويم تحصيل التّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

2-هل تعتمدون على الأسئلة الّتي تقيس قدرة التّلميذ على التّوسع في الإجابات؟

نعم ☐ لا ☐

3-أي نوع من الأسئلة الأكثر استعمالا؟

.....

4-هل تراعي الفروق الفردية في صوغ أدوات التّقويم؟

نعم ☐ لا ☐

5-ما هو رأيكم في التّقويم؟

.....

6-ما أنواع التقويم التي تعرفها؟.....

7-هل تدوّن أخطاء التّلاميذ وتصنّفها في شكل مجموعات؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك (لا) فما السبب من هذه الأسباب؟

لضيق الوقت ☐ للعدد الكبير للتّلاميذ ☐ لكثافة البرنامج ☐ لسبب آخر ☐

8-هل يعدّ التّقويم عنصر ضروري في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

.....

9-ماهي أساليب التقويم الّتي تتّبعها في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

التقويم الجماعي ☐ التقويم التعاوني ☐ التقويم الذاتي ☐

10-كيف كانت عمليّة التّقويم التّربويّ في ظلّ جائحة كورونا

فعالة ☐ غير فعالة ☐

في حالة عدم فعاليتها ما هي الصعوبات؟.....

11-هل أثر نظام التفويج على أهداف التقويم التربوي؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم ما هي الآثار الناجمة؟ .....

12-هل حققت عملية التقويم التربوي أهدافها أثناء جائحة كورونا؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة ب لا ما هي أهم الصعوبات؟ .....

فهرس الجداول والمحتويات

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يوضح أسماء المدارس التي وزعت الاستبيانات عليها.	39
02	جنس المعلم.	40
03	الخبرة المهنية.	40
04	يوضح الشهادة العلمية والمهنية للأساتذة.	41
05	يوضح الرتبة الوظيفية للمتعلمين.	42
06	يوضح التخصص العلمي الأول للأساتذة.	42
07	يوضح إجراء تكوين المقاربة بالكفاءات.	43
08	يوضح فترة تدريس الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات.	44
09	يوضح كيفية التدريس وفق منهجية المقاربة بالكفاءات.	45
10	يوضح مدى ملائمة المقاربة بالكفاءات لمستوى المتعلمين وقدراتهم.	45
11	يوضح مدى حاجة الأساتذة إلى التكوين أكثر في مفاهيم المقاربة بالكفاءات.	46
12	يوضح مدى صعوبة فهم الأساتذة لمصطلحات ومفاهيم المقاربة بالكفاءات.	47
13	يوضح مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية.	47
14	يوضح مدى تدارك المقاربة بالكفاءات لنقائص المقاربة بالأهداف.	48
15	يوضح إذا جاءت المقاربة بالكفاءات في منهجية التدريس.	49
16	يوضح مدى استيعاب الأساتذة لمفاهيم المقاربة بالكفاءات بينما إجرائيا صعبة.	49
17	يوضح حضور الإدماج فعليا في القسم.	50
18	يوضح مدى تمكن الأساتذة من إنجاز موضوعات الأنشطة المقررة في المنهاج.	51
19	يوضح إذا ما يتم توظيف الأنشطة في الوضعيات الإدماجية.	51
20	يوضح إذا الوضعيات الإدماجية المقرّرة كافية لترسيخ القاعدة اللغوية.	52
21	يوضح إذا الأساتذة يستخدمون الأسئلة الموضوعية في تقويم تحصيل التلاميذ.	53
22	يوضح إذا الأساتذة يعتمدون على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التوسع في الإجابات	53
23	نوعية الأسئلة التي تقيس لفروق الفردية في صوغ أدوات التقويم.	54
24	يوضح إذا الأستاذ يدون أخطاء التلاميذ ويصنفها في شكل مجموعات.	55
25	يوضح سبب عدم تدوين الأساتذة لأخطاء التلاميذ.	56

26	يوضح أساليب التقويم المتبعة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.	57
27	يوضح مدى فعالية عملية التقويم في ظل جائحة كورونا.	57
28	يوضح مدى تأثير نظام التفويج على أهداف التقويم التربوي.	58
29	يوضح ما إذا حققت عملية التقويم أهدافها أثناء جائحة كورونا.	59

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
مقدمة	أ-ب-ج
مدخل تاريخ المنظومات التعليمية في الجزائر	
1-حركة التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني (1500م-1830)	5
2- التعليم في عهد الاستعمار	5
3-الإصلاح التربوي في الجزائر	7
3-1 تعريف الاصلاح التربوي	7
3-2 أهداف إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية	7
3-3 المقاربة بالمضامين	8
3-4 المقاربة بالأهداف	8
4-نشأة المقاربة بالكفاءات	8
الفصل النظري المقاربة بالكفاءات ومرجعياتها الفكرية	
تمهيد	11
1-تعريف المقاربة بالكفاءات وأنواعها	12
1-1-تعريف المقاربة	12
1-2 تعريف الكفاءة	13
1-3 تعريف المقاربة بالكفاءات	14
1-4 أنواع الكفاءة وخصائصها وبناؤها	14
1-4-1 أنواع الكفاءة	14
1-4-2 خصائص الكفاءة	15
1-4-3 هرمية بناء الكفاءات	16
1-4-4 مؤشرات الكفاءة وقياسها	16
2-أسس المقاربة بالكفاءات	17
2-1 علم النفس الفارقي	17
2-2 نظرية الذكاءات المتعددة	17
2-3 نظريات التعلم	17

2-3-1 النظرية المعرفية	18
2-3-2 النظرية البنائية	19
2-3-3 النظرية السوسيوبنائية	19
2-4 أسلوب النظم في ظل المقاربة بالكفاءات	20
3-مبادئها ومرجعياتها الفكرية	21
3-1 بيداغوجيا الفروق الفردية (الفارقية)	21
3-2 بيداغوجيا حل المشكلات	22
3-2-1 الخطوات العلمية لطريقة حل المشكلات	22
3-3 بيداغوجيا التعاقد	23
3-4 بيداغوجيا المشاريع	24
3-4-1 تعريف المشروع	24
3-4-2 أنواع بيداغوجيا المشاريع	25
3-4-3 مميزات بيداغوجيا المشاريع	25
4-أهداف المقاربة بالكفاءات ومزياها	26
4-1 أهداف المقاربة بالكفاءات	26
4-2 أغراض المقاربة بالكفاءات وخصائصها	26
4-3 خصائص المقاربة بالكفاءات	27
5-نشاط الإدماج في ضوء المقاربة بالكفاءات	28
5-1 تعريف الإدماج	28
أ-لغة	28
ب-اصطلاحا	29
5-2 تعريف نشاط الإدماج	29
5-3 مميزات نشاط الادماج	30
5-4 مساهمة المقاربة بالكفاءات في دمج التعلمات	30
6-التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	31
6-1 تعريف التقويم التربوي	31
أ-لغة	31
ب-اصطلاحا	32

6-2 أنواع التقويم التربوي	32
6-2-1 التقويم التشخيصي	32
6-2-2 التقويم التكويني	33
6-2-3 التقويم النهائي (التجميعي)	33
6-3-مجالات التقويم التربوي	33
6-3-1 تقويم المتعلم	34
6-3-2 تقويم أداء المعلم	34
6-3-3 تقويم المنهج	34
6-4 خصائص التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	34
الفصل التطبيقي رؤية الأساتذة لمفاهيم المقاربة بالكفاءات وممارستهم لإجراءاتها	
تمهيد	37
1-خطوات العمل الميداني وأدواته	37
1-1 خطواته	37
1-2 أدواته	37
1-2-1 الملاحظة	37
1-2-2 الاستبيان	38
1-2-3 المعالجة الإحصائية	38
2-سير العمل الميداني	38
2-1 وصف عينة وميدان الدراسة	39
2-2 الحدود المكانية	39
2-3 الحدود الزمانية	39
2-4 حجم العينة	40
4-تحليل نتائج الاستبيان	59
خاتمة	68
قائمة المصادر والمراجع	71
الملاحق	77
فهرس الجداول	82
فهرس المحتويات	82

ملخص	/

ملخص:

تناولنا في هذه الدراسة موضوع مفاهيم المقارنة بالكفاءات من منظور معلمي الطور الابتدائي –دراسة تحليلية–هدفت دراستنا إلى تسليط الضوء على المقاربة بالكفاءات، وإبراز مدى استيعاب الأساتذة لمفاهيم ومصطلحات هذه المقاربة وانسجامهم معها، وما مدى تطبيقها إجرائيا.

لقد كان دور المعلم في طرائق التدريس التقليدية ينحصر على حشو عقل المتعلم بالمعلومات الجاهزة، ولما جاءت البيداغوجيا الجديدة المتبناة في بناء المناهج التعليمية المستحدثة ضمت المنظومة التربوية الجزائرية أصبح دور المتعلم هو محور العملية التعليمية للتعلميّة، لكن المعلمين وجدوا صعوبة في تطبيق هذه المقاربة بسبب نقص الوسائل التعلمية وضعف تكوينهم لمفاهيم هذه البيداغوجيا أدى إلى صعوبة تحقيق أهدافها.

الكلمات المفتاحية: المعلم–المتعلم–المقاربة بالكفاءات–البيداغوجيا.

Abstract :

In this study, we dealt with the subject of competency comparison concepts from the perspective of primary school teachers - an analytical study.

The role of the teacher in traditional teaching methods was limited to filling the learner's mind with ready-made information, and when the new pedagogy adopted in building the updated educational curricula included the Algerian educational system, the role of the learner became the focus of the educational process of learning, but teachers found it difficult to apply this approach due to the lack of means The educational and poor formation of the concepts of this pedagogy led to the difficulty of achieving its objectives.

Keywords: teacher - learner - competency approach – pedagogy.