الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne démocratique et populaires

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جـــــامعـــــة 8 مـــــاي 1945
كليـــــــة الأداب واللـغـــــــات
قســـــم اللغـــــة والأدب العـربـــي
الرقـــم .....

Université 8 mai 1945
Facultés : des lettres et des langues
Département langue et lettre arabe
N°.....

مذكرة مقدمـة لنيـل شهـادة

المـــاستـر LMD

(تخصص لسانيـات تطبيقيـة وتعليميـة اللغـة العربيـة)

إدراك المعلمين لأدوارهم في ظل المقاربة بالكفاءات

– الطور الابتدائي نموذجا –

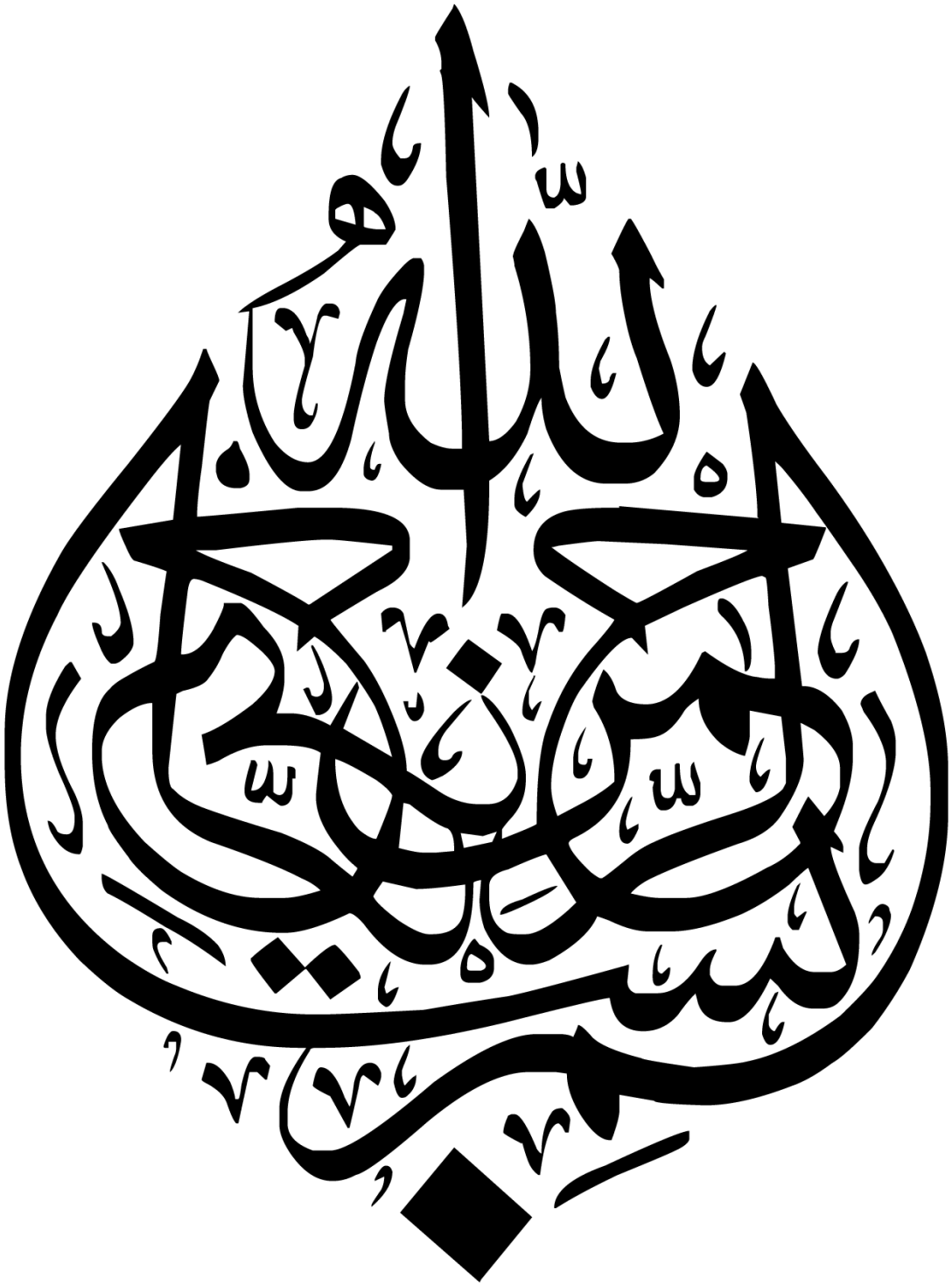
مقدمـة مـن قبـل: بـوشـريط فـايـزة

تاريخ المناقشة:2018/06/25

أمـام لجنـة المنـاقشـة:

الإسم واللقب	الرتبـــــة	الصفـــــة	الجـــامعـــة
روابحيـة لطيفـــة	أستاذ مساعد(أ)	رئـيســـــا	جامعة 08 ماي 1945
بوعمامة عبد الغاني	أستاذ مساعد (أ)	مشرفا ومقررا	جامعة 08 ماي 1945
دبـيـش وفـــاء	أستاذ مساعد(أ)	ممتحنـــــا	جامعة 08 ماي 1945

الموسم الجـــامعي: 2018/2017



الإهـــــداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى المدرسة التي علَّمتني أبجديات الحياة، إلى التي علَّمتني العطاء دون مقابل والسهر دون ملل، وكرست حياتها حتى تراني في أعلى المراتب، الى أغلى ما أملك في الوجود الى أمي العزيزة " الزهرة " أطال الله في عمرها.

إلى من علَمني العطاء دون الانتظار إلى من أحمل إسمه بكل فخر أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطفها بعد طول انتظار ، إلى ذلك الجبل الشامخ الذي بنصائحه و قَّاني شرَّ الوقوع في الخطأ و ضحَّى بسنين عمره ليراني في أعلى المراتب أبي الغالي"صالح" أطال الله في عمره .

إلى إخوتي سوسن، ياسمين، نهاد.

إلى رفيقة دربي" جيهان" إلى صديقاتي وردة، ريان، هيفاء إلى إبن عمّي "عزيز"، إلى إبنة عمتي "زهرة" وإلى إبنة عمي "سارة".

شريط فايزة

شكر و عرفان

أسمى عبارات الشكر والتقدير والامتنان ، أتقدم بها :

إلى أستاذي المشرف :الأستاذ عبد الغاني بوعمامة ، الذي يسر كل عسير ،

وسهر على تمام هذا البحث.

إلى كلّ من ساعدني بكلمة أو فكرة أو مرجع

إلى أولائك الذين ابتهلوا إلى الله سرا ، وجهرا طالبين لي العون والتوفيق.

فاللهم أجزهم عني خير الجزاء.

مقدمة

تقاس قدرة الأمم بقوة نظامها التربوي، فكلما كان هذا النظام قويًّا، ساهم في تنشئة أفراد أكفَّاء يساهموا بدورهم في تطوير مجتمعهم ورقيّه، حيث يُعد قطاع التربية والتعليم منْ أهم القضايا التي تحضى بالاهتمام الوطني، ذلك لأنَّ موضوعه بناء الإنسان القادر على التعامل مع معطيات العصر حيث يعتبر العالم الذي نعيشه اليوم عالماً متطورًّا في جميع الميادين السياسية والاقتصادية والثقافية ومع تطورّه تواجه المجتمعات مشكلات تفرض عليها ضرورة التغيير في مختلف الميادين ومنْ بينها النظام التربوي.

إنَّ عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، وضرورة تقتضيها التحولات والمستجدَّات في المجتمعات، حيث يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية، والسعي نحو الأفضل في جميع مجالات الحياة وقطاع التعليم هو أولى بهذا التطوير، إذ يشكل أبرز انشغالات الأوساط التربوية ، لأنَّه يتعلق بمجال الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تنصب، والركيزة الأساسية لكلّ تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة.

وفي هذا المنحى شهدت الجزائر بعد استقلالها مراحل انتقالية في مناهج التَّدريس، فمنها التَّدريس بالمحتويات الذي يقوم على أساس التلقين، إلى التَّدريس بالأهداف، إلى ماهو مطبَّق حاليا في المنظومة التربوية (التَّدريس بالمقاربة بالكفاءات) ، حيث شرعت الجزائر في تطبيقها ابتداء من الموسم الدِّراسي 2003/ 2004. لاتقتصر هذه المقاربة على إيصال المعلومات للتلاميذ فقط، بل تسعى إلى إكسابهم كفاءات وقدرات تمكِّنهم منْ توظيفها في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية لقد جاءت هذه المقاربة لتجعل من التلميذ محور العملية التعليمية، أمَّا وظيفة المعلِّم وفق هذه المقاربة لم تعد تقتصر على نقل المعرفة للتلاميذ فقط، بل أصبح دوره يتمثل في التوجيه والإرشاد لانَّه يُعتبر الأداة الفاعلة في إنماء قدرات التلاميذ.

وقدْ أردتُ من خلال هذه الدّراسة المعنونة بـ (إدراك المعلمين لأدوارهم في ظل المقاربة بالكفاءات –الطور الابتدائي نموذجا)، أردتُ معالجة جزئية محورية في العملية التعليمية؛ ألا وهي معرفة مدى إدراك المعلِّم لدوره وفق هذه المقاربة وما أقدمت على إجراء هذا البحث لأسباب منها:

- معرفة دور المعلم وفق هذه المقاربة.
- التقرب من مفاهيم المقاربة بالكفاءات وإبراز أهميتها في العملية التعليمية التعلمية.
- معرفة إن كانت طريقة المقاربة بالكفاءات تطبق فعليّاً في العملية التعليمية التعلمية.

يهدف البحث إلى التعريف بطريقة المقاربة بالكفاءات باعتبارها من أسس الإصلاح التربوي الجديد.

- معرفة دور المعلِّم في العملية التعليمية التعلمية وفق هذه المقاربة.
- التعرُّف على مدى تفـاعل المعلِّمين وفق هذه المقـاربــة.

وقد انطلق البحث من الإشكالية التالية:

معرفة مدى إدراك المعلِّمين لأدوارهم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

وللتفصيل أكثر في هذه الإشكالية نصوغ مجموعة من التساؤلات وهي كالآتي:

- هل المعلِّم ملتزم بطريقــة التدريس وفـق المقـاربــة بالكفـــاءات؟
- هل المعلِّم مـازال يعتمد الطريقــة القديمــة في التدريس؟
- هل تواجه المعلِّم صعوبات في تطبيق هذه المقاربة؟
- هل دور المتعلِّم واضح وفق هذه المقاربة؟

وللإجابة على هذه التساؤلات اقترحنا الفرضيات الآتية:

- للمعلم دور فعَّال في التَّدريس وفق هذه المقاربة.
- طريقة التَّدريس بالمقاربة بالكفاءات مطبقة في الواقع.
- دور المتعلِّم واضـح وفـق هذه المقـاربــة.

تكتسي هذه الدراسة أهمية من حيث طبيعة الموضوع، وتحديد دور المعلم وفق هذه المقاربة التي تُعدُّ موضوعا مُهمًّا لنجاح أي عمل لاسيما في مجال التربية والتعليم.

وكذلك يبيِّن البحث أهمية وضرورة فهم هذا الأسلوب التربوي المطبق منذ سنوات.

ومما لاشك فيه هو أنَّ كل دراسة لا تُبنى من فراغ، وهذه الدِّراسة قد سبقت بعدّة دراسات ومن بين هذه الدراسات نذكر:

- الأزهر معامير: **المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى إبتدائي**، رسالة ماجيستر، إشراف الأستاذ: د/عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، السنة الجامعية: 2015/2014.

- فاطمة زايدي: **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي –أنموذجا– رسالة ماجيستر، إشراف عزالدين صحراوي، جامعة محمد خيضر، السنة الجامعية: 2009/2008.

- دراسة بوعيشة نورة: **الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات** دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب، مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة السنة الجامعية 2008.

وللوصول إلى إجابات شافية اتبعنا المنهج الوصفي متبعة بالتحليل معتمدين على أدوات منها الملاحظة المباشرة والاستبان الذي وظَّفناه في جمع المعطيات والبيانات المتعلقة بصورة مباشرة بالبحث.

وقد بنينا هذه الدِّراسة على خطة متكونة من مدخل وفصلين: في المدخل تناولنا مختلف المناهج الكبرى التي مرَّت بها المنظومة التعليمية في الجزائر وصولا إلى المقاربة بالكفاءات، وفي الفصل النظري تحدثنا عن المقاربة بالكفاءات وطريقة التَّدريس بها وشروطها وعناصرها (المعلم ، والمتعلم والمادة التعليمية)، والتطبيقي خصصناه لجمع البيانات والمعطيات المتعلقة باستمارة الاستبانة وعرضها في شكل جداول وتحليلها وفق ماجاء في الفصل النظري من أفكار نظرية.

ولقد كان دليلنا في هذا البحث مجموعة من المصادر والمراجع، حيث تنوعت بين معاجم ومصادر ومراجع متخصصة ومقالات ومذكرات، ومن أهمها: "عبد الله الدايم: التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام ، محمد الطاهر وعلي نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات،.....إلخ".

وفي الأخير نحمد الله ونشكره على توفيقه لنا، فهو الذي ييسِّر لنا الحظ لإتمام هذا العمل الجاد، كما أشكر الأستاذ المشرف "بوعمامة عبد الغاني" الذي أعاننا بنصائحه القيمة، ونتقدم بالشكر إلى كل من أمدَّ لنا يد العون من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.

مـدخـل

تطور المقاربات البيداغوجية في المنظومة التربوية الجزائرية

تمهيد

1 – التدريس بالمضامين

2 – المقاربة بالأهداف

3 – المقاربة بالكفاءات.

تمهيد

تَنشد المجتمعات عبر التاريخ الرُّقي والتقدم، وهذا يتوقف أساساً على الاهتمام الذي توليه المنظومات التربوية لأنَّه لا يمكن أنْ تصل إلى الرُّقي، إلاَّ بالفرد الواعي المبدع الذي يستطيع التكيُّف مع الأوضاع الاقتصادية والسياسية والثقافية .[1].....

والوسيلة لبلوغ ذلك هو التَّدريس الناجح[2].

تتمثل المقاربات التعليمية التي مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر فيما يلي[3]:

1 . التدريس بالمضامين

هذه الطريقة تقوم على أساس المحتويـات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أنَّ المعلِّم في هذه الطريقة يستعمل كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ، ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها فنجده "يشرح الدرس، وينظِّم المسار، ويُنجز المذكرات، "فالمعلِّم هو مالك المعرفة"[4]، أمَّا التلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، بل هو متلق يستمع ويحفظ ويتدرَّب، إذا المعلِّم هو الذي يطرح العنوان والقضية المدروسة، ثم يقوم باستخلاص القـاعدة والتلميذ يبقى عليه بعد الحفظ والاستظهار، أيْ أنَّ وظيفته تقتصر على القيام بعملتين:

الأولى: اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كمًّا ونوعًا.

الثانية: استحضار المعرفة في حالة مساءلة.

---

[1] فاطمة زايدي: **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي –أنموذجا– رسالة ماجيستر، إشراف عزالدين صحراوي، جامعة محمد خيضر، السنة الجامعية: 2009/2008، ص 27.

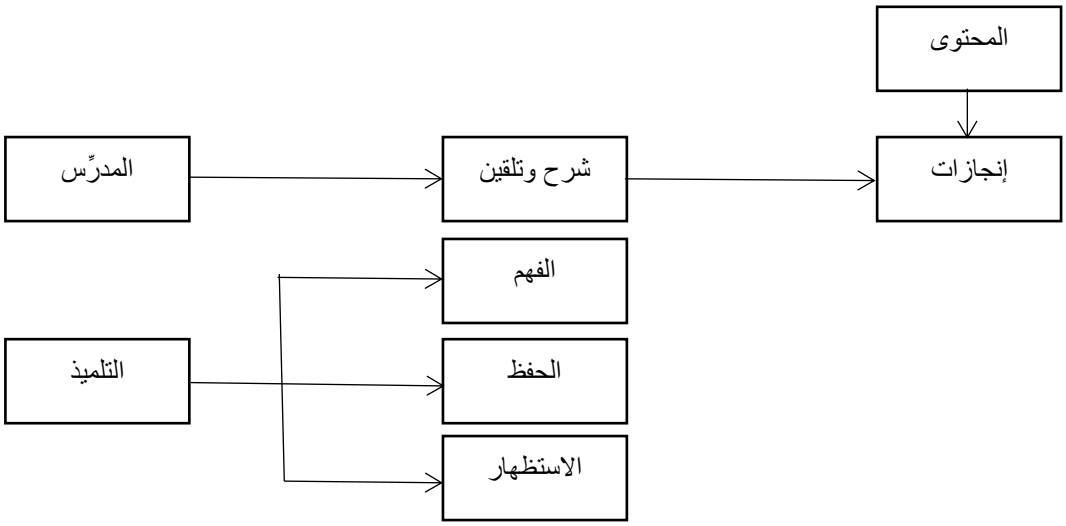
[2] المرجع نفسه، ص 27.

[3] الأزهر معامير: **المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى إبتدائي**، رسالة ماجيستر، إشراف الأستاذ: د/عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، السنة الجامعية: 2015/2014، ص 12،13.

[4] المرجع نفسه، ص 12، 13.

وهناك ما يسمى هذه الطريقة بالتلقين المطلق، أمَّا عن عناصرها فهي: المعلِّم، التلميذ المواد المدرسية، نمط التواصل، الحفظ، الاستظهار.

وهذا المنهج يمكن أنْ نمثله في المخطَّط التالي[1]:



"إنَّ المتعلِّم في نظر هذا النموذج (المضامين) يستطيع أنْ يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مساراً دراسيًّا، معينًّا، يتعامل فيه من أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية"[2].

إنَّ الهدف الرئيسي في التعليم بواسطة المحتويات هو أنْ يكتسب التلميذ مجموعة الخبرات التي تجعله قادراً على التعلُّم بنفسه، ومن غير الاعتماد على الآخرين، ويتم ذلك بواسطة اكتساب الآليات التي تمكِّنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه[3].

[1] الأزهر معامير: المرجع السابق، ص 13.

[2] فاطمة زايدي: المرجع السابق، ص 27.

[3] المرجع نفسه، ص 26،27.

2– المقاربة بالأهداف:

هي بيداغوجية تحثُّ إلى ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية وإمكانية تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مُقسَّم إلى أهداف ثانوية وتسعى كلها إلى تحقيق الهدف العام، وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلِّمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كل هدف علمي.[1]

اهتمت هذه المقاربة بالجانب الإجرائي، أهملت الجانب البيداغوجي حيث أزالت فيه العمل الانتقادي وحولته إلى ردود فعل مشروطة وتجاهل أي خصوصية وأيُّ نوع من التفكير الإبداعي لدى المتعلِّم[2].

وهي بيداغوجية ذات مصدر أمريكي سادت فيه الفلسفة النفعية التي تحثُّ على تحقيق الفعالية والمردودية في العمل المدرسي، وبالتالي يمكن اعتبارها آحادية البعد كونها غير منفتحة على نظريات التعلم، كنظرية التعلُّم المعرفي أو نظرية التعلُّم الاجتماعي أو نظرية التعلُّم النفسي الاجتماعي فهي منغلقة بدرجة متطرفة بالنزعة السلوكية، بحيث تبعد الأستاذ على تحديد الهدف من النشاط التعليمي وتترجم محتويات التَّدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتخطيطها ويصنِّفُها إلى مهارات ومعارف ومواقف[3].

إنَّ التَّعليم وفق هذه المقاربة ذات هدف اجتماعي، فالتلميذ أو الطالب يقبل أساليب تعليم تكفل له فرصة النجاح والحصول على شهادة وليس كهدف علمي وإعطاء فرصة لتأهيله وتدريبه فهي تقوم على أسلوب التملُّك الذي يكتفي فيه المتعلِّم بالتنصت للدرس وفهم معناها وبنائهما المنطقي وتسجيلها حرفيًّا في مذكرتهم لأنَّ هذا يوفر لهم النجاح في الامتحان، ولهذا فإنَّ المتعلم العربي يبدأ

[1] جدي مليكة: **المنظومة التربوية في الجزائر، المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة**، مجلة آفاق العلوم، جامعة الجلفة العدد السابع مارس 2017، ص 122.

[2] المرجع نفسه، ص 122.

[3] المرجع نفسه، ص 122.

أو ينتهي بالتَّلقين، ممَّا يقوده إلى الاستسلام ويمنع حدوث التغيِّير، ومن هنا يتعلم اللَّغْوَ ويتقبل الكلام الأجوف[1].

3- المقاربة بالكفاءات

في ضوء نقائص المدخلين السَّابقين اختارت الإصلاحات الجديدة أنْ تتبنَّى مدخلاً متطوراً من المداخل البيداغوجية حدَّدتْ على أساسه الأهداف والطرائق التعليمية، فوضعت المتعلِّم في مركز سيرورة التعليم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العملية والوظيفية من خلال إدماج يضمن تحقيق الأهداف العامة.[2]

كما تسعى إلى التَّنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات التِّلميذ من أجل اكسابه كفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية، ويطلبها سوق العمل، ولتحقيق ذلك عملت المقاربة بالكفاءات على تفعيل نظام التقويم وتدارك الأخطاء في أثناء عملية التعلُّم وعلاجها بصورة فورية[3].

ولضمان هذا الرُّقيْ المفترض، جاءت المناهج الجديدة مركزة على عدد من العناصر الأساسية بعضها ذا طابع استراتيجي، وبعضها الآخر ذات صيغة منهجية محضة، نوجزها كما يلي:

- هي مقاربة ذات توجُّه مستقبلي، بانتهاج مسعى اسْتشرافي في منظور مستقبلي، من أجل تطور وإقامة مدرسة متجدِّدة ومتكيِّفة مع المستجدات العلمية والبيداغوجية ولاسيما الاجتماعية والاقتصادية.

---

[1] جدي مليكة: المرجع السابق، ص 123.

[2] المرجع نفسه، ص 123.

[3] حرقاس وسيلة: **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات الاهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، تحت إشراف: د لوكيا الهاشمي جامعة منتوري –قسنطينة–، السنة الجامعية: 2010/2009، ص 64.

- هي مقاربة متكاملة تتيح تنظيمها أحسن وأنفع لمركبات المناهج، تنطوي على انسجام داخلي وخارجي، ووجاهة داخلية وخارجية.
- هي مقاربة متدرِّجة في مسارها العلمي والمنطقي والبيداغوجي.
- هي مقاربة متكاملة، مبنيّة على مناهج وأهداف شاملة لجميع جوانب المعرفة، وجميع جوانب شخصية المتعلِّم[1].

دواعي بناء المناهج بمقاربة الكفاءات

إنَّ العالم يعيش اليوم مرحلة الإنفجار المعرفي، الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكِّرون في إعادة بناء الفعل التَّعليمي على مبادئ مبنيَّة على ما هو أنفع وأفْيَد بالنِّسبة للمتعلِّم وأكثر اقتصادًا لوقته ومن ثمة فقد ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءة كردْ فعل للمناهج التعليمية، المثْقلة بمعارف الحياة العلمية وباختصار يمكن تحديد أساسين: "بيداغوجي" وَ "حضاري"[2].

أ – الأساس البيداغوجي:

1 – تفعيل المواد التعليمية في المدرسة والحياة.

2 – الطُّموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علميَّة.

3 – التَّخفيف من محتويات المواد المدرسيَّة.

4 – جعل المتعلِّمين يتعلمون بأنفسهم بحسن التَّوجيه.

5 – السَّعي إلى تثمين المعارف المدرسيَّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف.

[1] حرقاس وسيلة: المرجع السابق، ص 64.

[2] بكي المرسلي: **المقاربة بالكفاءات**،الجزائر،(بدون سنة)، ص 5.

ب – الأساس الحضاري:

1 – تعقد الوضعيات فرض على الإنسان ضرورة تُحدِّد حقول المعرفة الانسانية وتنوُّعِها بدل منطق وحدانية المادَّة.

2 – النَّظر إلى الحياة من منظور نفعي وعلمي.

3 – مطالب التَّنافس والمردوديَّة التي فرضته الشركات والمصانع.

4 – ضغوط الشركات للتَّعجيل بتشجيع المشروع[1].

وما يمكن استنتاجه من هذه المقاربات الثّلاثة :أنَّ المقاربة الأولى (المضامين) كان المعلِّم فيها مالكًا للمعرفة والتِّلميذ متلقٍ يسمع ويحفظ، أيْ يكون دور سلبي، أمَّا المقاربة الثّانية (الأهداف) فيكون الهدف منها هو النَّجاح في الامتحان فقط، فالمعلِّم فيها يقدِّم المعرفة ويملي الدروس على التَّلاميذ، وتسجيلها حرفيًّا في مذكراتهم لكي يضمنوا النجاح في الامتحان، أي أنَّ الهدف منها هدف اجتماعي، أمَّا المقاربة بالكفاءات فهي مختلفة تمامًا عن هذه المقاربات، إذ يكون دور المعلِّم في هذه المقاربة المنظِّم والموجِّه فقط، ونجده يتدخَّل باستمرار باعتباره مالكًا للمعرفة، ويكون التِّلميذ هنا محور العملية التعليمية.

[1] بكي المرسلي: المرجع السابق، ص 5.

الفصل الأول:

المقاربة بالكفاءات: الأصول والمفاهيم

المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات

المبحث الثاني: مفهوم المقاربة بالكفاءات ومبادئها

المبحث الثالث: مكونات العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات

المبحث الرابع: طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

المبحث الخامس: الدور المنوط للمعلم وفق المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات

تمهيد

"إنَّ تحديد المفاهيم والمصطلحات يعتبر خطوة أساسية يقوم بها الباحث من أجل تحديد مسار بحثه وكلما اتَّسم هذا التحديد بالدِّقة والوضوح سهُل على القُرَّاء الذين يتابعون البحث إدراك المعاني والأفكار التي يريد الباحث التعبير عنها دون أنْ يختلفوا فيما يقول"[1].

1 – تعريف الكفاءة:

تعرف على أنَّها: "القدرة على إنجاز النشاطات المهنيَّة المنتظرة من شخص ما في إطار الدور المنوط به في المنظمَّة إزاء المجتمع، وإذا أردنا فهي مجموع المعارف النظرية، المعارف العلمية والمعارف السلوكية المستخدمة في سياق مُعين"[2].

كما تُعرَّف كذلك بأنَّها "جملة منظمَّة وشاملة لمعارف ومهارات تَسْمح بالتعرف على وضعية إشكالية من بين عائلة من الوضعيات والتمكُّن من حلِّها بفعالية (الأداء)"[3] .

الكفاءة هي معرفة إدماجية مبنيَّة على تسخير مجموعة من إمكانيات (معارف، مهارات طرائق تفكير، استعدادات ....)[4].

---

[1] طبة عارم: **التدريس بالكفاءات والتوافق الدِّراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط**، مذكرة ماستر، إشراف الاستاذ: أ. محمد طريفي، جامعة العربي التبسي، تبسة، السنة الجامعية 2016 – 2017، ص 11.

[2] الزهرة شنكامة: **تسيير الكفاءات البشرية في المؤسسة، دراسة حالة اتصالات الجزائر بورقلة، مذكرة ماستر أكاديمي** إشراف: د، قاسم ميلود، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، السنة الجامعية 2012 – 2013، ص 12.

[3] خير بغدادي وزهرة شوشان: **المقاربة بالكفاءات في التوجيه والارشاد المدرسي والمهني**، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 2، السنة 2014، ص 181.

[4] المرجع نفسه، ص 181.

ويُعرِّفها محمد الدريج بأنَّها: "نظام من المعارف المفاهمية والذهنية والمهارتية العلمية، التي تنظم في خطط إجرائية، تمكِن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة الإشكالية وحلَّها بنشاط وفعالية".[1]

2 – مفهوم المقاربة

أ – لغة: "من جذر قَرُبَ، القُرْبُ نقيض البُعْد، قروب الشيء يقرُبُ قرباناً أي دناً"[2].

ب – اصطلاحا: "هي تصوُّر لمشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار العوامل المتداخلة لتحقيق الأداء الفعَّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلِّم والوسط والنظريات البيداغوجية"[3].

والمقاربة أيضا: "طريقة تعتمد لتحقيق غرض معين في المجال التربوي، وقد اعتمد البعض على المعنى اللُّغوي لها أي جعل التلميذ أكثر قربا إلى كفاءته، بمعنى أنَّ هناك جهدا يبذل من طرف المعلِّم قصد تقريب التلميذ إلى كفاءاته أي مميِّزاته العقلية والجسدية"[4].

"فالمقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التَّدريسية والتي تقوم على تقريب المتعلِّم إلى كفاءاته وهي أيضاً التي يتم من خلالها دفع المتعلِّم لأي استثمار واستغلال ما يملكه من قدرات وإمكانيات"[5].

---

[1] لخضر لكحل: **المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق، مجلة الباحث الانسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة العدد 4، السنة 2011، ص 77.

[2] أبي الفضل جمال الدين: محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب، دار الكتب العلمية**، بيروت، لبنان، ط1، 2003، مجلة 12 مادة (ق ر ب) ص 777.

[3] نورة العايب: **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، جامعة أم البواقي عدد 43 جوان 2015، ص 322.

[4] المرجع نفسه، ص 322.

[5] المرجع نفسه، ص 322.

3– التقويم

"هو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة ما تم تحقيقه من أهداف وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على مختلف مستوياتهم ومع الإمكانيات المستخدمة"[1].

4 – مفهوم التَّدريس بالكفاءات

"تعددت النظرة إلى مفهوم التَّدريس وأدى ذلك إلى اختلاف التسميات على اختلاف النظرة إليه حيث يسمى بالتَّعليم، وأحيانا أخرى تسمى بالعملية التربوية، ويسمى أيضا بالعملية التعليمية"[2].

أ – تعريف التَّدريس:

يُعرف بأنَّه: "عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون من خلالها كل منَ المعلِّم والمتعلِّم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة"[3].

ب – تعريف التَّدريس بالكفاءات:

يُعرَّف بأنَّه: "جعل المتعلِّم يبني مسار تعلُّمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلِّم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل وهو دمج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته"[4].

ومنه نستنتج بأنَّ التَّدريس بالكفاءات يكون من خلال تعاون كل من المعلِّم والمتعلِّم.

---

[1] قدير تمزور: **الجودة التعليمية في إطار المقاربة بالكفاءات، رسالة ماستر**، إشراف دكتور، عطاء الله سحوان، ربان عاشور الجلفة، السنة الجامعية 2016/2015، ص 10.

[2] طبه عارم: المرجع السابق، ص 11.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **مدخل إلى التدريس**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الثاني، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2010، ص 11.

[4] طبه عارم: المرجع السابق، ص 12.

5 – المعلِّم: "هو الشخص الميَّسر لعملية التعليم والتعلُّم، إذ يقوم بتصميم بيئة التعلُّم وتشخيص مستويات التلاميذ وكذا متابعة مدى تقدُّمِهُم، وهو الموظف المعيَّن من وزارة التربية والتعلِّيم المكلَّف في التَّدريس في المدرسة"[1].

المبحث الثاني: مفهوم المقاربة بالكفاءات ومبادئها

1 – تعريف المقاربة بالكفاءات

"هي بيداغوجية وظيفيَّة تعمل على التحكُّم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله الكلمة من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمكِّن المتعلِّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك للسَّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[2].

– تعريف المقاربة بالكفاءات إجرائيًّا

"كيفية منهجية حديثة في تقديم الدروس وتنفيذ المناهج، ويكون التركيز على المتعلِّم الذي يعتبر محور العملية التَّعليمية، حيث لا يكتفي بتلقِّي المعلومات، وإنما يبني معارفه بنفسه وتهدف إلى جعل المتعلم فعَّالا في مجتمعه يساهم في تطوره"[3].

فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكِّن المدرِّس من إعداد دروسه بشكل فعال، فهي تنصُّ على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها وسيتواجد عليها المتعلِّم، كما أنَّها تنص على التحاليل الدقيقة التي يتواجد فيها المتعلِّمون أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات

---

[1] قدير تمزور: المرجع السابق، ص 9.

[2] نصيرة رداف: **الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات**، مجلة دفاتر للعلوم الانسانية، جامعة بسكرة، العدد9 السنة 2016، ص 140.

[3] ياسمينة بريحة: **التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالكفاءات**، الربعة متوسط عينة، مذكرة الماستر، إشراف الدكتور: عمر بويقار جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–السنة الجامعية 2013 – 2014، ص 11.

المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية".[1]

2 – مبادئ المقاربة بالكفاءات

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

أ – مبدأ البناء: أي استرجاع التِّلميذ لمعلوماته السابقة، قصد رجلها بمكتسابتها الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

ب – مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أنَّ الكفاءات تُعرَّف عند البعض أنَّها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطاً في تعلُّمه.

ج – مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلِّم بنفس المهام الإدماجية عدَّة مرَّات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمَّق للكفاءات والمحتويات.

د – مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقْرن بأخرى، كما يتيح للمتعلَّم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات ليدرك الغرض من تعلمه.

و – مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل مِنَ المعلِّم والمتعلِّم بالربط بين أنشطة التعلِّيم وأنشطة التعلُّم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة[2].

ن – الإجمالية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة ، نظرة عامة مقاربة شاملة)، ويسمح هذا المبدء من التحقُّقْ من قدرة التلميذ على تجميع مكوِّنات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفية الفعلية والدَّلالة.

---

[1] نوره العايب: المرجع السابق، ص 323.

[2] بوساحة نجاة وشرقي حليمة: **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 4، 2013، ص 59.

ز – التمييز: أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية ودلالة ويتيح هذا المبدأ التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءات.

ر – الملاءمة: أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومُحفزة من المتعلَّم ومن الواقع المعيش للمتعلم الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلُّمه.

ذ – التحويل: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة لتلك التي تم فيها التعلُّم[1].

3 – نشأة بيداغوجية الكفاءات

ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما أنَّه صار مرتبطاً بالتَّدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع، ثم طُوِّر ووظف أخيرا في مجال التَّعليم والتَّكوين، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقارنة بالكفاءات.

وقد ولد هذا التيار البيداغوجي المسمى أصلا Comptency based education وتطور في الولايات المتحدة الامريكية وهو عبارة على حركة بيداغوجية متمحورة على الكفاءات ظهرت في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات متأثرة بتيارين أخرين هما Compétency based teachr éducation minmum compétency، وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرِّسين ممَّا تسبب في ضعف النظام المدرسي بينما كان الثاني نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي، وقد

[1] معوش عبد الحميد: **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الادماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم ونموها (بحث ميداني)، مذكرة ماجيستر**، تحت إشراف الدكتور: برو محمد، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012/2011، ص 57، 58.

ظهر هذا النقص في مردود كل الدوائر والاختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكُلِّيات ومراكز التكوين المهني.

ومن مؤسسي حركـــة التكوين بالكفـــاءات هم: Stephen sunderland،Audie cochen منْ كليات الخدمات الانسانية نيويورك the coleige of humain servicies وَ sœur joel read من كلية alverno de milwauke وأيضا jean cohen من l'antioch scool law في واشنطن[1].

4 – أنواع الكفاءات

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الكفاءات وهي[2]:

أ – الكفاءات المعرفية: وتتضمن المعارف والمعلومات والقدرات الفعلية لأداء الفرد مهمة معينة.

ب – الكفاءات الأدائية: وتمثل المهارات النفس حركية، خاصة في هذه المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتَّكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.

ج – الكفاءات الوجدانية: ويشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني وتعطي جوانب كثيرة منها:

- اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه اتقانها.
- تقبله لنفسه.
- ميوله نحو المادة التعليمية.

[1] بن سي مسعود لبني: **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانية بولاية ميلة**–إشراف: الدكتور: عزوز لخضر، مذكرة ماجيستر، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2007 – 2008، ص 75 ،76.

[2] عباد مسعود ومحمد بن يحي زكرياء: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دط 2006، ص 94.

د – الكفاءات الإنتاجية: ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أيْ نجاح المختص في أداء عمله، (ليس ما يؤدِّيه لكن ما يترتب عمَّا يؤدِّيه)[1].

5– خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

تتميز بيداغوجيا المقاربة بالخصائص التالية[2]:

أ – تفريد التعليم: أي أنَّ التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلِّم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كما يشجع على استقلالية المتعلِّم ويفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره.

ب – حرية المدرس واستقلاليته: تمتاز هذه البيداغوجيا بأنَّها تحرِّرُ المدَّرس من الروتين وتشجيعه على اختبار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدِّي إلى تحقيق الكفاءة المستهدفة.

ج – التقويم البنائي: أي أنَّ التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنَّما يُسيِّر العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هما هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

د – تحقيق التكامل بين الأفراد: أيْ أنَّ الخبرات التي تقدم إلى المتعلِّم تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.

بالإضافة إلى الخصائص السابقة فهي تتميز كذلك بما يلي[3]:

- النظر إلى الحياة من منظور علمي.
- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.

---

[1] عباد مسعود ومحمد بن يحي زكرياء: المرجع السابق، ص 94.

[2] الأخضر عواريب ،واسماعيل الأعور: **التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 4، سنة2011، ص 567.

[3] عبد الرزاق حايمي ومحمد قوارح: **العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والتعليمية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 8، السنة 2016، ص 12.

- تفعيل المضامين والمحتويات في المدرسة والحياة.
- تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.[1]

6– متطلبات المقارب بالكفاءات:

تتطلب المقاربة بالكفاءات جملة من القدرات والمعارف والمهارات ذات العلاقة غير أنَّ الكفاءة لا ترتبط أبداً بالمعرفة بل ترتبط بمكتسبات قابلة للقياس والملاحظ أنَّ الكفاءة مفهوم يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف في وضعيات جديدة[2].

الانتقال من منطلق التَّعليم إلى منطلق التعلم.

- إدماج المعارف والسُّلوكيات والأهداف التقليدية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.
- السَّعي إلى تحقيق التكامل بين الأنشطة الدراسية المختلفة.
- تطبيق التقويم التكويني الذي ينُص على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه، وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكُّم المرغوب فيه والتأكد من تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.
- استراتيجية التعلُّم التعاوني apprentissage cooperatif التي تعُدُّ من تقنيات بيداغوجيا الكفاءات.[3]

---

[1] عبد الرزاق حايمي ، ومحمد قوارح:المرجع السابق، ص12.

[2] بوعلي بديعة ، وقاسي سليمة: **واقع المعلم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات**، مجلة دفاتر العلوم الانسانية، العدد 09 جامعة بسكرة، السنة 2016، ص 205.

[3] المرجع نفسه، ص 205.

- يشارك المعلِّم في القسم على تفعيل بيداغوجيا الفروق الفردية في التعلُّم وتجديد العلاقات مع المتعلِّمين ومعرفة أحسن لكل متعلِّم.
- التعلُّم موجه لنحو الحياة، أي إعطاء معنى لأنشطة القسم.
- توجيه التعلِّيم نحو تنمية القدرات العقلية العليا، التحليل، التركيب، وحل المشكلات[1].
- يعتمد على وضعيات ذات دلالة بالنسبة للتلميذ مستمد من واقعه يمارس من خلاله أنشطة تعليمية.
- إضفاء طابع الإدماج على المعارف، وذلك بتوظيفها في نشاطات الأداء عوض الاكتفاء بتراكمها والاحتفاظ به في الذاكرة[2].

7 – مزايا المقاربة بالكفاءات

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التالية[3]:

أ – تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار: من المعروف أنَّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلِّم محور العملية التعليمية والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذ أنَّها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحلِّ المشكلات"، ويتم ذلك إمَّا بشكل فردي أو جماعي.

---

[1] بوعلي بديعة ، وقاسي سليمة: المرجع السابق، ص 205.

[2] رمضاني مصطفى: **أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور الثانوي (دراسة ميدانية)، مذكرة ماجيستر**، تحت إشراف الأستاذ أ.د بوغازي طاهر، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية جامعة أبي بكر القايد، السنة الجامعية، 2014-2015، ص 87.

[3] حديدان صبرينة، معدن شريفة: **مدخل إلى تطبيق المقاربـــة بالكفاءات في ظل الاصلاح التربوي الجديد في الجزائر** مجلة للعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 4، السنة 2010، ص 204.

ب – تحفيز المتعلمين (المتكوِّنين) على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تُولِّد الدافع للعمل لدى المتعلِّم، فتَخُفُ أو تُزيل كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لأنَّ كلَّ واحد منهم سوف يُكلَّف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتمامه.

ج – تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات الميول والسلوكيات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) [1].

د – عدم إهمال المحتويات (المضامين): فهي لا تستبعد المضامين بل يتم إدراجها في إطار ينجزه المتعلِّم لتنمية كفاءاته[2].

هـ – اعتبارها بمعيار للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنَّ الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤدي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار[3].

8 – الهدف من اعتماد المقاربة بالكفاءات:

- إنَّ التفوُق والسبق الدولي يبدأ من الأسرة والقسم من المعلِّم ومن المنهاج المقرر التفوق يجب أنْ يعتمد على الوصول إلى الإبداع وليس الإبداع أنْ يتجاوز التعليم للامتحانات إلى التعلُّم إلى الحياة[4].
- فالمدرسة الحديثة تعتمد تعليم أسس الاتصال ومهارات حل المشكلات وتجاوز العقبات وتركز على التلميذ المتكوّن ونشاطه وردود أفعاله اتجاه وضعيات ومشكلات وتدريبه على المنهجية

[1] حديدان صبرينة، معدن شريفة: المرجع السابق، ص 204.

[2] قويدر تمزوز: المرجع السابق، ص 43.

[3] المرجع نفسه، ص 43.

[4] أحمد بن محمد بونوة: **المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي**، الجزائر، 2014، ص 13.

والطريقة لحل المشكلات مع الاستناد على المعارف ليستثمرها في إصدار الأفكار المساعدة لتجاوز العقبات[1].

- وهدف المقاربة بالكفاءة دمج المعارف والطرق والمواد لتجنيدها وتوظيفها في الحياة وتوظف لحلّ المشكلات.

وهذه المقاربة تحدد استراتيجية العمل داخل المدرسة.

- وتحدد علاقـــة المعلّم بالمعرفة والمتعلّم وتجعل المعلّم هو المسؤول على تنفيذ وإجراء المنهـــاج في الميدان (وثيقة المنهاج "منهاج نظري" والمعلّم هو "المنهاج التنفيذي الفعلي")[2].

- والمنهاج في ظل الإصلاحات في الجزائر نوعي يراعي الهوية في ظل العولمة واعتماد المقاربة الكفائية في الجزائر هو تأسيس لاستراتيجية شاملة للتصور والتخطيط ورسم الأهداف والأداء والتأطير والتسيير في مختلف المستويات والمجالات، فالمعلّم موجّه ومحفِز ووسيط والمتعلّم فاعل.[3]

9– التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هو معاينة القدرة على إنجاز نشاطات محددة بدلا من استعراض المعارف الشخصية، فالأداءات أو المهارات التي تؤدّي إلى اكتساب الكفاءة هي أجرأة لهذه الأخيرة لذا يتم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في وضعية يحقق فيها المتعلّم مهمة يُظهِر من خلالها سلوكات ذات دلالة وكمؤشرات[4].

---

[1] أحمد بن محمد بونوة : المرجع السابق، ص 13.

[2] المرجع نفسه،ص 14.

[3] المرجع نفسه، ص 14.

[4] العرابي محمودة: **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية**، اشراف أ . د تيلوين حبيب، مذكرة الماجيستر، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، السانية – 2010 – 2011، ص 88 ، 89.

ولم يعد التقويم يقتصر على العلامـــة التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليميـــة أو تقدير عام في الكشف المدرسي إنمَّا يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي ذلك لأنَّ الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة مهـــارات أو قدرات أو كفاءات فإنَّها تصاغ داخل استراتيجية التعليم والتعلُّم في شكل نسق تكون فيه عملية التعلِّيم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية فيكون بذلك عنصر التقويم، مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعلُّم والتعليم غير معزول عنها، فهو بذلك يغلب عليه طابع التكوين[1].

يعتبر التقويم وفق "المقاربة بالكفاءات" عملية تربوية ترمي إلى تعديل المفاهيم العلمية من خلال تصليح الإعوجاج الخاص بالكفاءات المعرفية التقنية للمتعلِّم، ممَّا يجعل من التقويم في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات وعامل تكوين المتعلِّم – لهذا أصبح التقويم التربوي حسب التعليمات التربوية الخاصة "بيداغوجيا الكفاءات" يستلزم من المكون تحديد أهداف ومعايير نجاح خاصة الكفاءات المقصودة، حيث يسمح ذلك للمكوِّن بالاطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم[2].

والتقويم بالكفاءات مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلِّم، بمعنى هو عملية إصدار حكم على كفاءات المتعلِّم التي هي بصدد النمو والبقاء من خلال أنشطة النمو المختلفة[3].

التقويم في هذه البيداغوجيا يختلف تماما عما كان عليه سابقاً، ففي البيداغوجيا التقليدية ينطلق من تقويم المعارف، أمَّا التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ينطلق من تقويم كفاءات، وبالتالي لا يتطلب استدعاء معارف بقدر ما يتطلب توظيف تلك المعارف، ومن هنا التقويم بالكفاءات هو: "تقويم القدرة

---

[1] بني سي مسعود لبني: المرجع السابق ، ص137.

[2] خالد دالاس: **التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات**، 05 - 08 -2009، 20:01، عن الموقع: www.djelfa.info

[3] نورة العايب: المرجع السابق، ص 326.

على تنفيذ مهام محددَّة بنجاح من اختزال بعض المعلومات والمعارف المتفارقة، ما يجعل التحصيل أنَّه أداء وقدرة على إنجاز شيء ما"، والكفاءة تتضمن توسُّع نطاق الفهم والمعرفة وتنمية مهارات متعددة وكاملة[1].

نستخلص ممَّا ورد أنَّ المقاربة بالكفاءات، جاءت كرَدْ فعل للمقاربات التي سبقتها التي كانت لا تعتمد على التلاميذ، فهي جاءت لترقية التعلِّيم وتفعيله، وقد جاءت هذه المقاربة لتجعل من التلميذ محور العملية التعليمية، ولتجعل عملية التَّدريس مشتركة بين المعلِّم والمتعلِّم، كما أنَّ لهذه المقاربة خصائص ومميزات جعلتها تتميز عن باقي المقاربات.

كما نلاحظ أنَّ هذه المقاربة جاءت للتخفيف عن المواد، وتفعيل المضامين، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، كما أنَّ التقويم وفق هذه المقاربة يختلف عن التقويم كما كان في السابق، فأصبح التقويم ينطلق من تقويم كفاءات، لأنَّ في السابق كان ينطلق من تقويم معارف.

[1] نورة العايب: المرجع السابق، ص 327.

المبحث الثالث: مكونات العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات

1 – تعريف التعليمية:

أ – لغة :

كلمة التعليمية في اللُّغة مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه "تَفعيل" وأصل اشتقاق "تعليم" من "عَلِم" وجاء في لسان العرب: علَّم وفقه وعلَّم الأمر تعلَّمَهُ وأتقنه"[1]، ونقول: "علَّمَهُ العلم تعليماً... وعلَّمه إيَّاه فتعلَّمه"[2] ومنه نستنتج أنَّ التعليمية تهتم بكل ما هو تعليمي وتعلُّمي.

ب– اصطلاحا

التعليمية : يقابلها في اللغات اللاَّتينية didactique – didactikos – didacticom .

"وتعني التَّدريس، أطلقها اليونان على الشعر التعليمي الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية، وعلم التَّدريس هو الذي يقابل مصطلح الديتاكتيك، وأمَّا معجم التربية فيترجم كلمة الديتاكتيك، إلى التعليمية أو التدريسية، والشائع هو التعليمية أو الديتاكتيك أو علم التَّدريس".

نظر اهتمام علماء التربية بعلم التَّدريس أعطيت تعريفات كثيرة للتعليمية منها:

"هي تفكير وبحث يهتمان بأهداف التعليم وبطبيعة هذه الأهداف المعرفية ، وبنظامها الابستيمولوجي وبمنهجيتها البنائية وبتنظيمها المنهجي[3].

"هي أبحاث حول الشروط المرتبطة بخاصيات ومميزات بمعنى أنَّ التعليمية تهتم بدرجة أقلْ بالمفاهيم والمدلولات، بذاتها منها نظامها البنيوي في حالة التعلُّم، كما تهتم بالمكتسبات القبلية وارتباطها بهذه

---

[1] ابن منظور: **لسان العرب، دار صادر بيروت**، لبنان، ط1، الجزء4، 1997، مادة (ع ل م)، ص 416.

[2] الفيروز أبادي، محمد يعقوب، **القاموس المحيط**، الجـزء الرابـع، دار الجبل، بيروت، لبنان، مـادة (ع ل م)، ص 155.

[3] فاطمة زايدي: المرجع السابق، ص 16.

المفاهيم وبالتَّصورات البسيطة العادية التي يحملها المتعلِّم عن هذه المفاهيم وبمختلف الصعوبات والاعتراضات التي بإمكان هذه المفاهيم أنْ تعيق عملية التَّعليم"[1].

"هي أبحاث تَهتم بكيفيات التدخل الديداكتيكي، ويعني بذلك أنَّ التعليمية تقوم بعملية ربط كل النقاط والقضايا التي تأتي سابقة لأهداف المعلِّم ولتنظيم حالات التعليم ولعملية إمداد الوحدات التعليمية وللتكيُّف مع مجموع العاملين"[2].

فإذا نظرنا إلى التعريف الأول وجدناه على ربط المعرفة بالمدرسة كمركز إشعاع لها، وأمَّا التعريف الثاني فيضيف إلى الأول الفرد المتعلِّم ما اكتسبه من معلومات ومعارف، أمَّا التعريف الثالث فينظر إلى التعليمية على أنَّها تكامل بين المادة التعليمية والمعلِّم باعتباره الوسيط والمتعلم كطرف مستقل لهذه المادة التعليمية، وهكذا التعريفات السابقة تشترك أو تتقاطع في الاهتمام بالمعارف كمادة تعليمية تُقدِّمها المدرسة بواسطة الأساتذة ويتلقاها المتعلم فرداً أو مجموعات[3].

2 – عناصر العملية التعليمية

لا تكتمل العملية التعليمية إلاَّ باكتمال عناصرها المسطرة تحت ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي والمتكون من الأقطاب الثلاثة التالية: المعلِّم، المتعلِّم، والمعارف[4].

[1] فاطمة زايدي، المرجع السابق، ص 16.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

[3] المرجع نفسه، ص 16.

[4] المرجع نفسه، ص 16.

أولا : المعلِّم: هو طاقة الإبداع في العملية التعليمية، وأهم العناصر المدخلية في تلك المنظومة تَصلُح بِصلاحه، وتَضعف بضعفه، يحضى في تراث العربي بمسميات متعددة من بينها الأستاذ، والشيخ والعالم والمؤدب ....الخ، كانت لهم أهمية كبرى في الحياة الاجتماعية والعلمية لأسباب ودواعي اختصرها الجاحظ في النقاط التالية:

- حاجة الملوك لهم، الأمر الذي يظهر جليًّا في اتخاذ الملوك المؤدَّبين لتأديب أبنائهم على مرِّ العصور.
- عدم استنكاف أصحاب العلم الأدباء الكبار عن العمل في هذه المهنة.
- حاجة الناس إلى المعلِّمين في كل ميادين الحياة العملية[1].

من هذا المنطلق وضعوا مجموعة الشروط الوجب توفرها في المعلِّم، حتى تكون أهلا للمسؤولية الملقاة على عاتقه، وهو ما لم يغفل عليه العلماء العرب قديماً عنه ويمكن إيجاز أهم تلك الشروط في النقاط التالية:

- **الاستعاد المهني:** وهو الاستعداد القبلي لهذه المهنة، من كل النواحي بما في ذلك النواحي النفسية والأدائية، أو المهارات والكفاءات اللغوية .....الخ، فاشترطوا حينئذ ألاَّ ينتصب لهذا المنصب العملي الخطير إلا بعد أنْ يستكمل عُدَّته ويشهد له بذلك أفاضل أساتذته وكبار علماء عصره أو بلدته على الأقل[2].

[1] مناع آمنة: **أقطاب المثلث الديداكتيكي في الترا ث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة:** تحديدا المصطلح والتعريف بالمفهوم مجلة الواحات للبحوث والدراسات: غرداية، المجلة، العدد2، (2014)، ص 149.

[2] عبد الله الدايم: **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، دارالعلم للملايين بيروت لبنان، ط5 1984، ص 171.

- **التفرُّغ**: "وذلك بالاكتفاء والتفرغ لمهنة التَّعليم حتى لا يتشتت الذهن ولا تضعف العزيمة مع انشغالات أخرى، وهو ذات الأمر الذي نصَّ عليه أسلافنا فاشترطوا في ذلك تخليه "عن كل شيء للتَّعليم، وألاَّ يشتغل بغير صناعته"[1].

والمتأمل في النصوص التراثية حول هذا الشرط يجد أنَّ فجواها ومضامينها، منها ما يُركِّز على جهد المعلِّم وعدم تصريفه إلاَّ فيما يعود بالنفع على المتعلِّم، ومها ما يركِّز على ما يتقاضاه المعلِّم من أجر، على نحو ما أدلى به القابسي في قوله "من واجب المعلِّم انصرافه إلى عمله وعدم الانشغال عن تعليم الصبيان بأيِّ شيء من الأشياء لأنَّه يتلَّقى أجراً على عمله، فلا بُدَّ له من وفاء ما استؤجر عليه".[2]

- **الصبر**: وذلك حتى يتسنى له ممارسة عمله على أكمل وجه وهو ما نلتسمه من خلال الفكر التربوي في سير العلماء، والصبر هاهنا تتعدد جوانبه ومناحيه، فمنهم من ربطه بالصبر على المتعلِّم، وذلك ببذل جهد في تفهيم كل طالب ما يتحمله ذهنه[3]، ومنهم من ربطه بالكفاءة المهنية وتطوير الذات، وهناك منْ جعله يرتبط بمهنة التَّعليم في حدِّ ذاتها.

- **التطوير الذاتي**: "وذلك بالتطلُّع إلى كمراتب أسمى، سواء بالتطوير في الكفاءة اللُّغوية، أو غيرها من الكفاءات التي ينبغي توفرها في المعلِّم الجيد، بحكم أنَّه من صفات المربي الجدير أنَّه لا يكتفي بما وصل إليه منْ عِلم، بلْ يتطلب المزيد منه ويتحمل المشاق في سبيله"[4].

---

[1] محمد بن سحنون: **كتاب آداب المعلمين، تع: محمد العروسي المطوي وحسين حسني عبد الوهاب** دار الكتب الشرقية تونس، ط، 1392/1972م، ص 49.

[2] أحمد فؤاد الأهواني: **التربية في الاسلام**، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1967، ص 205.

[3] عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الرشودي: **الفكر التربوي عند الشيخ عبد الرحمان السعدي: دراسة تحليلية ناقدة**، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الرياض –جدة، دط، 2000م، ص 438.

[4] حسن بن علي بن حسن الحجاجي: **الفكر التربوي عند ابن القبع**، دار حـافظ للنشر والتوزيع، الرياض جدة، ط1، 1988م ص 445.

نستنتج من خلال هذا أنَّ المعلِّم هو أساس العملية التعليمية، لأنَّ العملية التعليمية تصلح لصالحه وتضعف بضعفه.

ثانيا: المتعلِّم:

يعتبر المتعلِّم الطرف الثاني والأساسي في العملية التعليمية التعلمية وهو في هذه البيداغوجيا الجديدة محور ومركز العملية التعليمية، بل هو المستهدف منها ولذلك يستوجب على كل تخطيط تربوي الاهتمام به من الناحية النفسية والاجتماعية والجغرافية وكذلك العوامل التالية:

"النضج العقلي للتلميذ، والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات وحتى القدرات الفكرية والمهارات ومستوى ذكائه، وما يُؤثِّر به من عوامل بيئية في المجتمع في البيت والمجتمع".

"فالمتعلِّم هو ذلك الشخص الذي يمتلك قدرات عاداته، فهو مهيأ سلفاً للانتباه والاستيعاب ودور المعلِّم بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التَّدعيم المستمِّر لاهتمامه وتعزيزها ليتِّم تَقدُّمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلُّم".

ومن هنا يمكننا القول بأنَّ المتعلِّم مطالب بشكل أو بآخر الامتثال والاستجابة لمطالب وأوامر مُعلِّمه، وحتى لأعضاء الأسرة التربوية والنظام التربوي للمؤسسة بصفة عامة، كما أنَّه مُلون بجمع الأعمال والأدوار الصفية وغير الصفية، فالمتعلِّم الكفؤ: "هو الذي تكون لديه رغبة وميل ودافع نحو التعلُّم والذي يكون قادر على إدماج كل المواد المختلفة، ويسعى إلى تطبيق معارفه واستغلال تعليمه في حياته اليومية[1]"

[1] بلخديم سوريـة، **تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات** – السنة الخامسة ابتدائي –أنموذجا مذكرة مـاستر أشرف عليها، باديس لهويمل ، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية:2016/2015، ص 15.

فمن خلال ما سبق يُمكننا استخلاص جملة من الصفات الواجب توفرها في المتعلِّم وهي على النحو التالي:

- أنْ تكون لدية الرغبة في التعلُّم.
- أنْ يكون قدوة، وأن يكون علمه مقترنا بالعمل وأنْ يكون زاهداً.
- أنْ يكون متواضعاً لا يتكبر على العلم، ولا يتأمر على المعلِّم.
- أنْ يكون له منهج في التعلُّم[1].

إنَّ ما يقوم به التلميذ لاستيعاب المعلومات جعل التربويين يُرَكِّزون على أهمية الدَّور الذي يقوم به المتعلِّم في العملية التربوية الناجحة، وبتعبير آخر يمكن القول أنَّ الدَّور الذي يقوم به المتعلِّم لا يقِّل أهمية عن دور المدرس، حيث ينظر اليوم إلى العملية التعليمية على أنَّها عملية تفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم في محيط معين، وانطلاقا من هذا التعريف يمكن القول بأنَّ التلميذ أصبح يلعب دوراً جوهريّاً في العملية التعليمية، وقد دفع وقد دفع هذا الدور واضعي المناهج والمدرسين إلى الأخذ بعين الاعتبار خصائص التلاميذ أثناء عملية التَّدريس وهذه الخصائص لا تنحصر فيما يسمى بالفروق الفردية[2].

نستنتج من خلال هذا أنَّ المتعلم في القديم ملقنًا ودوره سلبي غير أنَّه في الآونة الأخيرة أصبح الركيزة التي يقوم عليها العملية التعليمية التعلمية.

[1] بلخديم سورية: المرجع السابق ، 15.

[2] ناصر عبد الحميد: **أهمية دور المتعلم في انجاح العملية التعليمية**، تاريخ النشر: 2016/03/14، عن الموقع: https://www.new.educ.com/

ثالثا : المحتوى التعليمي

أي المادة اللغوية المطلوب تدريسها للمتعلِّم، وجملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية كما أنَّها تظهر في سياق المحتوى اللغوي والمحدد مسبقا في المقررات والبرامج التعليمية عبر الأطوار المختلفة وفي العصور العربية الأولى كان اهتمامهم في بناء المحتوى التعليمي وانتقاء مادَّته بكل ما من شأنه خدمة الدين الإسلامي، وعليه يحتل النص القرآني والحديث النبوي الشريف الصدارة بين النصوص الأخرى وفي هذا الصدد ذكر الجاحظ قصة عقبة بن أبي سفيان الذي أوصى معلِّم أولاده قائلا له: "علِّمهم كتاب الله وورِّثهم من الحديث أشرفه ومن الشعر أعْلَمه، ولا تَنقلُهم من علم إلى آخر حتى يحكموه فإنَّ ازدحام الكلام في السمع مشغلة في الفهم[1]، ثم إنَّ هذا النص فيه من الإشارات التربوية المهمَّة للوصول إلى مستوى الجودة في صياغة محتوى يتميز بالإحكام والدِّقة والجودة كما أنَّ الجاحظ لم يقف عند ذلك الد بل تَفطنَّ إلى مسألة مُهمَّة وهي أنَ المحتوى التعليمي تنظر إليه من زاويتين، الحجم وطبيعة المادة، وذلك ما نبَّه عليه في أخر كلامه حيث قال "ازدحام الكلام في السمع مشغلة في الفهم" إشارة منه إلى ضرورة انتقاء الأهم للمتعلِّم وعدم الإكثار عليه إلاَّ بما يحتاجه في تلك الفترة التعليمية.[2]

أمَّا معايير اختيار المادة التعليمية وانتقائها فقد كانت نصوصهم تتضمن عدة مبادئ أساسية في اختيار المحتوى وبنائه نوجز أهميتها فيما يلي:

- **مراعاة طبيعة المتعلِّم**: من خلال مراعـاة المحتوى التعليمي لمستوى المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم، وتواجهاهم، باختيار المفردات التي تتناسب مع السن التعليمي وهو ما يمكن أن

[1] محمد بن سحنون: المرجع السابق، ص 148.

[2] المرجع نفسه، ص 148.

تلتمسه في الفكر التربوي، لإبن خلدون، حيث نصَّ على أنَّ "مراعاة مقدر الطالب ومساعدته على واجب المعلِّم أنْ يعطي بحسب قدرات الطالب من المعلومات ومساعدته على استيعابها"[1].

- **مراعاة الأهداف البيداغوجية المسطرة مسبَقا:** ومن ثم يتوجب مراعاة ضرورة توافق المحتوى التعليمي مع الأهداف البيداغوجية المسطرة للمرحلة التعليمية، وهو ما اتفق عليه الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، حيث خَلصُوا إلى أنَّه يتوجب "على المعلِّمين أنْ يختاروا لطلابهم ما يفي بالغرض، ويحقق الهدف"[2].

- **ضرورة ارتباط المحتوى التعليمي بواقع المجتمع وثقافته:** وذلك من خلال اختيار المحتوى المتناسب مع احتياجات المتعلم، وبيئته وثقافته، وعاداته ومجتمعه ..... وهكذا، وفي هذا المقال وجب على المعلِّم أنْ "يهتم مع طلابه بالدُروس المهمة فيقدِم ما تكثر حاجتهم إليه على غيره"[3].

وهو ما اتفق ابن خلدون وابن الأزرق حيث نادوا بضرورة "اختيار الأنسب للمتعلِّم من الفن الواحد، تَوجَب على المعلِّمين أن يختاروا إلى طلابهم ما يفي بالغرض ويحقق الهدف، وذلك أن يقتصر المعلُّمون على المسائل الأساسية فقط دون الدخول في الشروحات المتنافرة والمتفارقة"[4].

نلاحظ أنَّ أسلافنا انتبهوا إلى الكثير من مفاهيم اللِّسانيات التعليمية، فكما رأينا انتباههم للمفاهيم الأساسية التي استبقوا ركب الحضارة سوى في المصطلحات.

---

[1] عبد الأمير شمس الدين: **الفكر التربوي عند ابن خلدون وأبن الأزرق**، الشركة العلمية للكتـاب، بيروت –لبنان، ط1 1991 ص 77.

[2] المرجع نفسه، ص 76 ، 77.

[3] عبد الله الدائم: المرجع السابق، ص 172.

[4] عبد الأمير شمس الدين: المرجع السابق، ص 76 ، 77.

وفي ذلك السياق انتبه العرب قديما إلى مسألـــة التدرج في عرض المادة التعليمية، لما في ذلك من تأثير مهم على الاكتساب والتحصيل الجيِّد، وفي هذا الاطار يعد ابن خلدون أكثر من عالج هاته القضية بكثير من التوضيح والتسيير على نحو قوله :" اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلِّمين إنمَّا يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا يُلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن في أصول ذلك الباب، ويَقرُب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرُد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنَّها جزئية وضعية[1].

المبحث الرابع: طرائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات

جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يُمكِّن المتعلِّم أنْ يكون قطبا أساسيًّا داخل العمليـة التعليميـة وأسلوب يتجاوز من خلال إعطائه المقاربات الأخرى التي لم تسمح له باكتساب الميكانيزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني – وهذا يعني أنَّها تفتح المجال واسعاً للتلميذ حتى يتعلَّم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة ولا ينتظر من المعلِّم إلاَّ التعليم والوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يرجى تداركه.[2]

وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرائق تدريس تختلف عن بقية المقاربات تتميز عنهـا ومن هذه الطرق نجد[3]:

[1] مناع أمنه: المرجع السابق، ص 152.

[2] نصيرة رداف: المرجع السابق ، ص140، 141.

[3] المرجع نفسه، ص 140 ، 141.

1: التدريس بالمشروع

تُجسِّد طريقة التدريس بالمشروع مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرف الدرس وخارجها حتى يتمكن المعلِّم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي ممَّا يساهم في تنمية قدراته العقلية الشخصية والاجتماعية.

يشجع هذا الأسلوب في التَّدريس على تشجيع المتعلِّم علة التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن الحلول للقضايا المطروحة، كما يساعد على إظهار الكفاءات الذهنية حتى تتوسع مداركه ودائرة معارفه.[1]

ومن مزايا طريقة التعلم التعلم بالمشاريع :[2]

- تعطي المتعلِّم الإحساس بالتملُّك كونها تنطلق من الأسئلة المحورية التي يطرحها على نفسه ذات علاقة بالأهداف المحددة في المناهج.
- تخلق عند المتعلِّم الإحساس بالتحدي ذلك من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصوُّر الذهني إلى مرحلة التنفيذ وهو أمر يتطلب كفاءات مثل كفاءة التصور والتخيُّل والتحليل والتركيب البحث والتنقيب ولن يتأتى له إلى التواصل وإقامة العلاقات التربوية داخل وخارج المدرسة ممَّا يمنحه فرصة التعرُّف الواعي والحقيقي للمجال السوسيوثقافي المحلي والعلمي.

تمنحه الإحساس بالمسؤولية للعب الدور المحوري في العملية التعليمية التعلمية بما يتناسب ومستواه المعرفي العلمي ويدفعه إلى مراقبة مساره التعليمي مراقبة دقيقة، فيتوقف وقفة نقدية بناءة عند كل مرحلة ممَّا يُعزِّز لديه الإحساس بالتمييز المحكم لهذا المسار.

[1] نصيرة رداف: المرجع السابق ، ص 141.

[2] المرجع نفسه، ص 141.

ومن خلال طريقة التدريس بالمشروع يتعلم التلميذ كيفية تحقيق الأهداف المرصودة والتي يخطط لها بنفسه حتى يكتسبها من خلال قيامه بأنشطة متعددة حتى يكتسب الاتجاهات الإيجابية والخبرات والمهارات والمعلومات والحقائق[1].

2: طريقة المشكلات

وهي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتُعد آلية لبناء المعرفة، كما أنَّها تُركز على نشاط المتعلم حيث تسمح له المجال للتفكير[2].

- وضع المدرِّس في العملية التعليمية في إطار بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:[3]

إنَّ المدرس في إطار التدريس بالكفاءات كما قلنا سابقا لا يقوم بدور الملقِ للمعارف وإنَّما يقوم بدور الموجه والمشرف على النشاط التعليمي، كما يقوم بتحضير وتهيئة المواقف التي تسمح للمتعلِّم بأن يُعبِّر عن شخصية في ممارسته لأي نشاط تعليمي، وهذا الأمر يتطلب توفر جملة من القدرات في شخصية المدرِّس نذكر منها، أنْ يكون قادرا على:

1- توفير وضعيات تعليمية مناسبة يمارس فيها المتعلِّم تعلُّمه بكيفية نشطة ومتحمسة.

2- توفير المحيط والجو المساعدين على التعلُّم كإحضار الوسائل المسهِّلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف.

[1] نصيرة رداف: المرجع السابق، ص 141.

[2] عبد الرزاق حمايمي ، ومحمد قوارح: المرجع السابق، ص 18.

[3] المرجع نفسه، ص18.

3- تكوين علاقات حميمية مع تلاميذه أساسها البعد الإنساني وليس البعد الأستاذي الذي لا يؤدِّي إلى تكوين علاقات مزيفة تجعل هذا الأخير يرتدي قناعا يخفي حقيقته ويتصرف وفق انتظارات المدرِّس وليس من ذاته واهتماماته.[1]

4- انصهار المدرِّس في المتعلِّم لرؤية الأمور بعين هذا الأخير حتى يتفهم كيونته، ومن ثم عليه أنْ ينصت إليه ليس الإنصات الحسِّي أي السَّماع إلى آرائه وأفكاره وإنما الإنصات إليه كشخص وكذات لها مشاعر ولها أحاسيس ولها رؤية مستقلة.

5- الانتقال من وظيفة التحكم المطلق في الموقف التعليمي إلى وضع التفاوض مع المتعلِّم فيما يخصُّ توزيع الأدوار، بحيث يهدف هذا التفاوض إلى الفهم المتبادل والاحترام الكامل للأدوار وقواعد التنظيم والأشغال التي تحكم الموقف[2].

وممَّا يمكن استنتاجه أنَّ المدرِّس في إطار هذه المقاربة يقوم بدور المنشط حينما تحتاج إلى مجموعة التلاميذ إلى حل لإحدى المشكلات، والمستشار حينما يحتاج إلى أجواء تنظيم ولاختصاصي بضروب المعرفة حينما تنشأ عقبة ما، وهكذا ينخرط المعلِّم في لعبة ينتقل فيها من منطق التعلِّيم إلى منطق التكوين[3].

[1] عبد الرزاق، حمايمي ومحمد قوارح: المرجع السابق ، ص 18.

[2] المرجع نفسه، ص 18.

[3] المرجع نفسه، ص 18 ، 19.

3: بيداغوجيا الإدماج

ارتبط نشاط الإدماج ارتباطا وثيقا بالكفاءات، إذ في إطاره تمارس هذه الأخيرة وتنمى وذلك أنْ يوظِّف المتعلِّم مكتسباته المدرسية في وضعيات ذات دلالة، الأمر الذي يجعل التلاميذ في حركة وحيوية دائمتين داخل القسم وداخل المخبر أو في الورشة أو في الساحة أو في الحديقة وخارج المدرسة (في المرافق العمومية المختلفة: المتحف أو البلدية أو المصنع....)[1].

يتطلب نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات تغيير في الممارسة البيداغوجية سيصبح المعلِّم فيه مُكوِّنًا أكثر منه معلِّم ومنظما للوضعيات ومبتكرا لها بدل التركيز على المحتويات، فهو بقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية للتركيز على المحتويات ستكون حاجته إلى ابتكار الأفكار والوضعيات والإبداع فيها، فالعمل وفق هذا الأسلوب يعني أنَّه سيكون منشطا للتلاميذ ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي وحاثًّا إيَّاهم على الملاحظة وتبادل الرأي في إطار العمل الفردي والجماعي، عليه التسلح بالشجاعة ما يتخذه من مبادرات والقدرة على قيادة الأفواج وتوجيهها والدراية ببناء المشكلات وإعداد المشاريع[2].

أ- تعريف نشاط الإدماج

نشاط الإدماج هو نشـــاط ديداكتيكي وظيفتـــه الأســاسية جعل المتعلِّم يجند مجموعـــة من المكتسبات التي كانت موضوع مكتسبات منفصلـــة نقطيــة يتعلق الأمر إذن بأوقات تعلم الهدف من الوصول بالمتعلم إلى إدماج مختلف المكتسبات واعطائها معنى.[3]

[1] محمد الطاهر وعلي: **نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات**، دارالكتب العلمية، بدون طبعة، الجزائر ص 2.

[2] المرجع نفسه، ص 2.

[3] المرجع نفسه، ص 3.

ففي السنة الأولى الابتدائية مثلا يمكن للمتعلِّم بعد تعلُّم مجموعة من الحروف أنْ يشكل منها كلمات ذات مدلول[1].

ب – مميزات نشاط الإدماج

- نشاط يكون فيه الفاعل هو التلميذ.
- نشاط تجند فيه مجموعة من المكتسبات.
- نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي إدماجي.
- نشاط يتصف بالطابع الدلالي.
- نشاط مرتبط بوظيفة جديدة[2].

[1] محمد الطاهر وعلي : المرجع السابق، ص 3.

[2] المرجع نفسه، ص 4.

المبحث الخامس: الدور المنوط للمعلم في المقاربة بالكفاءات

هناك اعتبارات تربوية في إعداد المعلِّم، تقوم أساسها على تأكيد أهمية الإعداد الجيِّد بصفة عامة، وتأكيد النظرة إلى التعلِّيم باعتباره مهنة، وما يتصل بذلك من المطالب المهنيـة المتعلقة بهـا فمن أهم العوامل المؤثرة تأثيراً مباشرا على أداء المعلِّم لدوره المهني، ما يتعلق أساسا بنوعية الإعداد الذي تلقاه قبل دخوله المهني، كما أنَّ الإعداد الجيِّد للمعلِّم مسألة مزرية، من أجل تحسين نوعيته.[1]

ومن هنا تأتي أهمية المعلِّم الجيد الواعي لخطورة مهمته ودوره في نجاح العملية التربوية، فوجود المعلِّم الجيِّد يعني نجاح العملية التربوية برمتها، وبوجود المعلِّم الجيد نضمن أن الجهود المضيئة التي بذلناها في التخطيط وتحديد الأهداف وبناء المنهج، وقد أصبحت في أيدي أمينة قادرة عل إيصال ما تريده من أهداف.[2]

والمعلِّم الآن لم يعد كما كان بالأمس، فقد كانت مهنة التعلِّيم مشاعة يدخلها كل من يريد أن يكون معلما، دون مراعاة للتخصص والمستوى التربوي، وقد اهتمت الدولة أخيرا بالمعلم، لأنَّه حجر الزاوية في العملية التعليمية، فأعدته خصيصا لهذه المهنة، اعداد مهنيًّا تربويا وثقافيا، بل زاد اهتمامها له، حيث أصبح متخصصا للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، ولكي يؤدي دوره كمعلِّم على أتمِّ أداء، وقد هيئت الفرصة لغير المتخصصين من المعلِّمين لكي يتأهلوا مهنيا على طريق برامج دراسية وتدريبية لهم[3].

---

[1] سهام عميرة، عبيدي مريم: **كفاءة المعلم في إطار إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية** –واقع وآفاق –، مذكرة ليسانس في الأدب العربي، إشراف الأستاذ، بلعز محمد الطاهر، جامعة 08 ماي 1945 قالمة السنة الجامعية 2009 – 2010 ص 25.

[2] المرجع نفسه ، ص 25.

[3] المرجع نفسه، ص 25.

ولذلك فالمعلِّم الذي لا يملك الكفاءات التعليمية المناسبة ولايدرك خطورة مهمته، يصبح عبئا على العملية التعليمية وعائقا أمام تقدمِّها، وتصبح كل جهودنا في الإصلاح والتطوير والأهداف التي تسعى إليها مجرد نظريات خالية من مضمونها، ويعم التردي كل مناحي العملية التربوية، حتى ينعكس ذلك على المجتمع برمته[1].

1 – المعلم :

أ – لغة : منْ عَلِم تعليماً، ونقول علَّم الشيء، أي بيّنَه ووضحه[2].

ب – اصطلاحا : أنَّه ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية الأبناء وتعليمهم وهو موظف منتظم من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجراً نظير قيامه بذلك[3].

وتدل كلمة المعلِّم كما جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة :أنَّ المعلِّم إسم فاعل فيسمى مدرِّساً أو أستاذا"[4].

1 – ويُعرِّف كذلك المعلم "بأنَّه العنصر الأول في العملية التعليمية، إذ أنَّ المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم ومساعدة الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح ويُسر"[5].

---

[1] سهام عميرة، عبيدي مريم: المرجع السابق، ص 25.

[2] نور الهدى عكيشي: **المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في العملية التعليمية (دراسة ميدانية)**، شعبة علوم الاجتماع مذكرة ماستر، جامعة الوادي، إشراف الاستاذ عثمان، السنة الجامعية 2014/2013، ص 17.

[3] المرجع نفسه، ص 17.

[4] دخان سارة: **صورة المعلم في المجتمع الجزائري**، دراسة ميدانية بمنطقة سطيف، مذكرة ماجيستر جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، السنة الجامعية 2015/2014، ص 23.

[5] نولر الدين زمام، صباح سليماني، **تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العملية التعليمية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد الحادي عشر، جوان 2013، ص 164.

2– وعُرِّف بأنَّـــه: "المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسيـــة للأطوار الثلاثـة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعلمية، يهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسِّي والديني والاجتماعي والأخلاقي"[1].

3 – هناك منْ عرَّفه على أنَّه " رجل عالم لأنَّه يجب أن يكون معلِّما جيِّدا حيويا ليتمكن من تحديد أهدافه ومثله العليا التي رسمها لنفسه باعتباره فيلسوفا ومصلحا وعالما"[2].

ويتضح من خلال هذا التعريف أنَّ للمعلم دورا أساسيا، وفعالا في العملية التعليمية التعلميـة لما يمتاز به من مؤهلات وكفاءات تمكنه من تبسيط المادة العلمية وشرحها للطلاب بأسهل الطرق.

2 – مفهوم المهنة:

المهنة كلمة ذات مدلول وصفي تشير إلى مجموعة من السمات الأساسية التي تتصف لها كثير من الأعمال مثل الطب والمحاماة، وهما من الأعمال التي أصطلح على تسميتها، تقليديًّا بالمهن والكتابات بكثرة لا تنتهي حول هذا الموضوع: معنى المهنة معاييرها ومستوياتها ومكانتها ....الخ[3].

ومن أهم السمات، أو المعايير التي تتفق عليها معظم الكتابات في هذا الموضوع لوصف المهنة هي: أنَّ الممارسة في المهنة تقوم وتؤسس على معارف نظرية واسعة، وأنَّ المهني يحتاج إلى إعداد طويل نسبيًّا كي يؤهل لممارسة المهنة كما توجد لكلِّ مهنة أخلاقها الخاصة بها التي تحكم سلوك أعضائها وتقاليدهم ومعايير انتقائهم وترتيب مستوياتهم المهنية والمهني يتمتع بقدر كبير من المسؤولية.[4]

---

[1] بن زاف جميلة: **تأهيل المعلم في ضوء الاصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية** جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 13، ديسمبر 2013، ص 186.

[2] المرجع نفسه، ص 186.

[3] محمد أحمد كريم، عنتر لطفي محمد وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار والمعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعـــة الورق اسكندرية، 2002، ص 12.

[4] المرجع نفسه، ص 12.

وتتخذ كثير من الكتابات التي تهتم بهذا الموضوع، مهنتي الطب والمحاماة كنمط مثالي للمهنة فهما المهنتان اللَّتان ينطبق عليهما كل معايير المهنة أو هما، بالأحرى كما يقول أريك هويل، المهنتان اللَّتان قد أشتق منهما معايير المهنة وتصنف معظم هذه الكتابات الأعمال إلى صنفين متمايزين يطلق عليها لفظ مهني ، ويطلق عليها المعايير (أو السمات) السابقة وأخرى أعمال لا تتوفر فيها هذه المعايير ويطلق عليها لفظ صناعات وحِرف[1].

3– بعض صفات المتعلم

أولا : الموهبة:

المعلم الموهوب هو ذلك المعلم الذي يستطيع التحدث بلباقة، ويوصل أفكاره إلى الآخرين بسهولة ويسر مع قدرته على إقناعهم، كما أنَّه يمكنه جذب انتباه المتعلم إليه لاستعماله عناصر التشويق[2].

لكن الموهبة لا تكفي وحدها لصنع معلِّم جيد، بل تحتاج إلى صقل عن طريق الاطلاع على تجارب الآخرين، والتدريب والاسترشاد بآراء العارفين بخصائص المتعلم والطرق والاستراتيجيات الفعَّالة في التَّدريس[3].

ثانيا: المساهمة في اصلاح نظام التعليم

يشعر المعلم الجاد المخلص، أنَّ مهمته لا تقف عند حد ما يقدمه في الفصل الدراسي، ولئِّن كانت المسؤولية عن نظم التعليم والمناهج، وما يتعلق بذلك من أمور يعنى بها غير المعلم، إلاَّ أنَّ ذلك لا يعفيه من السعي إلى الإصلاح، وهو حين يحمل هذا الهم في خاطره، ويدرك أنَّ هذه المهمة جزء من

---

[1] محمد أحمد كريم، عنتر لطفي محمد وآخرون: المرجع السابق، ص 12.

[2] عائشة بدوي: **أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد (دراسة استكشافية)**، مذكرة ماجيستر، جامعة قاصدي مربـــاح ورقلة نوفشت يوم 2009/01/18، ص 55.

[3] المرجع نفسه، ص 55.

مسؤوليته، سيسهم في اقتراح بناء على إدارة المدرسة، أو تنبيه على ملاحظ أو مناقشة هـادئة في قرار وسيدعوه ذلك أيضا للمساهمة في إبداء اقتراح أو تصحيح خطأ حول منهج مادة يُدرسها، أو طرح فكرة بنَّاءة والكتابة عنها، أو السعي لدراسة ظاهرة من الظواهر السلبية في نظام التعليم أو مشكلة من مشكلاته، ولهذا كان السلف يوصون المعلم بالعناية بحماية نظام التعليم من المخالفات الشرعية، ولو كانت في نظر البعض من الأمور اليسرة[1].

ثالثا: حث الطالب على العلم وتحريضه عليه

إنَّ غرس حب المعلم، والعناية به من أهم الصفات التي تنبغي أن يتسم بها المدرس وهي وصية يوصي بها المعلم مَنْ سلف من أهل العلم، قال الامام النووي:" وينبغي أن يرغبه العلم، ويذكره بفضائله وفضائل العلماء، وأنَّهم ورثة الأنبياء صلوات الله وسلامه عليهم، ولا رتبة في الوجود أعلى من هذه"[2].

وفي عصرنا الحالي تزداد القضية تأكيدا، وتستحق المزيد من الرعاية والعناية، إذا كثرت الصوارف والشواغل للجيل المعاصر من الملاهي ووسائل قضاء الشهوات، مِمَّا يجعل العلم والعناية به في مرتبة متأخرة من اهتمامات الطالب، هذا إن وجد ذلك أصلا[3].

والترغيب في العلم والحث عليه ليس بالضرورة حكرا على طريقة واحدة تتمثل كما يتصور البعض بالحديث النظري المستفيض عن فضائل العلم وأهله، وعن تقصي الجيل الحاضر في ذلك[4].

عن هذا الحديث مطلب له أهميته، لكن حين ينصف لذلك عنايتنا بغرس حب العلم عند تلامذتنا من خلال إعطائهم المزيد ممَّا يشد انتباهم من الفوائد العلمية، وتعويدهم على القراءة، ومن خلال توجيههم لكتب مفيدة ومشوقة، وحين يلتمسون عنايتنا نحن لما نقدمه لهم، ويرون أثر العلم على

---

[1] محمد بن براهيم الهزاع: المعلم، دار القاسم للنشر والتوزيع، ط1، 1425هـ، 2004م، ص 36.

[2] محمد بن عبد الله الدويش: **المدرس ومهارات التوجيه**، دار الوطن للنشر والتوزيع، الريـاض، ط4 1421 هـ – 2000م ص47.

[3] المرجع نفسه، ص 47.

[4] المرجع نفسه، ص 47.

ما نقدمه، ونضيف لذلك كله نماذج من سير أهل العلم وعنايتهم به، إنَّنا من خلال ذلك كله يمكن أنْ نسهم في دفع الهم العلمي لدى طلابنا من مرحلة أعلى ممَّا عليه في الواقع[1].

4- أدوار العلم

الدور هو نمط من الدوافع والأهداف والمعتقدات والقيم والسلوك التي من المتوقع أن يراها عضو الجماعة ممن يشغل مركزا بعينه، والدور يضيف السلوك المتوقع من شخص ما في موقف ما والدور إذا نشاطات سلوكية تتوقع الجماعة من الفرد الذي يشمل عملا أو وظيفة ما أن يقوم بها.[2]

والدور أيضا هو تتابع نمطي، الأفعال متعلقة يقوم بها فرد منَ الأفراد في موقف تفاعلي تخريجاً من ذلك فإنَّ دور فرد ما يرتبط بالأدوار الأخرى للآخرين.[3]

وبناء على ذلك فإن دور المعلم ما هو إلاَّ نمط من السلوك المتوقع من أعضاء مهمة التعليم وتعدد هذه الأنماط بتعدد المراكز والمسؤوليات الموكلة إلى كل معلم[4].

من أدوار المعلم أنْ يكون قائدا اجتماعيا وذلك لقيامه بإشباع حاجات الجماعة كما أنَّه ينشط الدوافع لدى الأفراد ولابد أنْ يكون ذا خبرة ومعلومات واسعة، حتى لا يفقد مكانته العلمية بين تلاميذه، كما يجب أنْ يدرك أنَّ المعرفة ليس لها حدود، وهي تتزايد دائما ومستمرة، وعلى المعلم أيضا أنْ يكون ملِّما بأنماط مختلفة عن طريق التعليم والتَّدريس[5].

---

[1] محمد بن عبد الله الدويش :المرجع السابق، ص 47، 48.

[2] المرجع نفسه، 47، 48.

[3] المرجع نفسه ، ص47،48.

[4] أحمد رشوان، وحسين عبد الحميد أحمد: **العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع**، الناشر مؤسسة شباب الجامعة الاسكندرية، مصر، ط2007، ص 186.

[5] المرجع نفسه، ص188.

يجب على المعلم أيضا أنْ يؤكد قدرته على حفظ النظام بين تلاميذه، وهو مسؤول عن غرس القيم الحميدة وأنماط السلوك الموجبة، وذلك بنقل القيم الاجتماعية، وهي أهم عامل لتربية الشخصية[1].

ويجب على المعلم كذلك أن يعمل على تغيير شخصية تلاميذه برفع مستوى نموهم الروحي والثقافي والاجتماعي والعاطفي وغرس الاتجاهات الملائمة وتنميتها لدى الطفل وأنْ يحدث تغييرا إلى ما هو أفضل في سلوكهم وشخصياتهم، فيكون قادراً على إعطائهم الفرص للتفكير المنطلق أكثر من إعطائهم فرصا لجمع المعلومات وحشدها.[2]

5 – تقويم المعلم

إنَّ أهمية التعليم وما يشمله بالنسبة لأية أمة تسعى نحو إعداد أجيال قادرة على الدفع بها قدمـا جعلت من المعلم الذي يلقي على عاتقه القيام بهذا العمل عنصراً مُهمًّا من العملية التعليمية التعلميـة وقد أكدت الكثير من الأبحاث والدراسات التي تجري اليوم في مجال التدريس وعناصره أهمية المدرس وما يقوم به من أجل تعليم التلاميذ وهذه الأهمية أفرزت قضية جودة المعلم ونوعيته حيث برز تقويم أداء المعلم كعامل أساسي في تقويم العملية التربوية، مع أنَّ هذا النوع من التقويم كان معروفا منذ عهد قديم، حيث يذكر جابر عبد الحميد جابر" إنَّ تقويم المدرسين كان نشاطاً دراسيًّا منذ عهد سقراط وغير أنَّه لم يظهر كتصور متبلور متماسك لتقدير المدرِّس وتقويمه حتى ستينيات القرن العشرين"[3].

ولقد قامت العديد من الأبحاث لتحديد كيفية تقويم إعداد المدرس منها أبحاث اهتمت بأساليب الملاحظة في حجرة الدراسة، وأبحاث أخرى اهتمت بتحديد أنماط سلوك المدرس، والتي أصبحت في المستقبل تُعرف بالمهارات التدريسية التي يجب توفرها في المعلِّم، ومن بينها عمل "مادلين هانتر"

[1] أحمد رشوان، وحسين عبد الحميد أحمد: المرجع السابق ، ص 188.

[2] المرجع نفسه، ص 188.

[3] نورة بوعيشة: **الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، (دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب)**، مضطرة ماجيستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، السنة الجامعية 2008، ص 26.

1982 madline hunter الذي أعتمد في أبحاثه على النظرية السلوكية القائمـة على: التعلم والدافعية وانتقال الأثر لتحديد الممارسات التدريسية التي تهدف إلى تحسين أداء المدرس وهذا الاتجاه في التقويم مازال قائما إلى اليوم ،"إنَّ التدريس لا يمثل حقيقة تحديًّا للمعلم مثلما يمثل إدارة سلوك التلاميذ"[1].

إنَّ تقويم أداء المدرس ليس تقويما لسلوكيات المعلم فحسب بل تقويما لردود الأفعال عند تعامله مع التلاميذ، حيث دلت الأبحاث أنَّ سلوكيات المعلم مرتبطة بسلوك التلميذ إذ يعد سلوك المعلمين غير المقبول نتيجة لسوء سلوك تلاميذهم[2].

من خلال ما سبق يتضح أنَّ تقويم المعلم، هو تقويم لموقف التدريس بكل ما يحتويه من ممارسات وتفاعلات بين المعلم وعناصر الموقف التدريسي، (تلاميذ، مادة تدريسية ،وسائل تعليمية ...) والتي يفترض من المسؤولين على تقويم المعلم (المدير، المفتش) أخذها بعين الاعتبار[3].

6– ملمح المعلم الكفء

المعلِّم الكفء هو الذي يقوم بدوره كما يجب من خلال الجوانب التالية:[4]

أولا : الجانب البيداغوجي:

- الوضوح من حيث الصرامة والفعالية في التخطيط للتعليمات
- يختار أنشطة بطريقة بيداغوجية معقولة.
- المراقبة من حيث سير الأنشطة.

---

[1] نورة بوعيشة: المرجع السابق ، ص 26.

[2] المرجع نفسه، ص 26.

[3] المرجع نفسه، ص 26.

[4] حمانة كريم ومحدب رزيقة: **الطرائق البيداغوجية بين النظري والتطبيق**، مجلة دفاتر العلوم الانسـانيـة العدد9، السنة 2016 ص 96 ، 97 .

- يضمن التقنيات ذات الأولوية لسير الأنشطة.
- يضمن سير النشاط وفق محتوى التعلُّم.
- يراقب النشاط في القطار الزمني المتخصص للتعلم.
- الإشارة من حيث النشاط:

♦ ينوع في مختلف النشاطات.

♦ يعمل على انطلاق وضعية التعلم من خلال إشكالية.

- احترام سيرورة المتعلم:

♦ إعطاء الأفضلية لترجمة الأهداف إلى واقع ملموس.

♦ منح الفرص للمتعلم أن يترجم مكتسباته القبلية إلى تعليمات جديدة.

ثانيا: الجانب الاتصالي:[1]

- يعبر بِلغة صحيحة تناسب مستوى المتعلمين.
- يتأكد من الفهم الجيِّد للشرح.

إنَّ التعلم يقوم أساسا على الخبرات وردود الأفعال، فالمعلم يظهر مهاراته الاتصالية من خلال تبليغ المعلومات التي تصف بوضوح الشرح والتحكم في اللغة الحيوية في التعبير.

- **إثارة الحيوية:**

يُعبر بطريقة حيوية، ينوع في وسائل الاتصال وأنواع التواصل، يشغل جدية التعابير اللاشفوية (الحركات، الايقاعية، والجسمية).

[1] حمانة كريم ،ومحدب رزيقة: المرجع السابق ، ص 97.

- **إحترام قيم الحوار:**

يعرض خدماته على التلاميذ ويستقبل أسئلتهم بتفهُّم، ويحفز على المشاركة الفردية والجماعية.

ثالثا: الجانب التأطيري:[1]

- مراقبة الانضباط:

- يحذر التلاميذ من مصادر الشعب والإزعاج.
- يستكشف السلوكات المزعجة.
- يتدخل بصرامة ضد السلوكات غير المقبولة.
- احترام مبدأ المشاركة والعدالة.

7- مواصفات الأستاذ الكفء

المعلِّم هو ذلك الشخص الذي لديه الرغبة والميل والدافع لممارسة مهنة التَّدريس وعرَّفه محمد أمين المفتي أنَّه "ذلك العنصر الأساسي في إقناع المحيط بقيمة المهنية بالسهر على تجسيد النوايا التربوية وهذا لتلبية احتياجات التكوين لك تلميذ، بحيث مشاركتهم وتحسناتهم تمثل علامات الفعالية، ونجاعة الأسلوب البيداغوجي المطلق من طرفه، وهذا نظرا للدور الذي يلعبه في العملية التربوية، وحتى يتمكن هذا المعلِّم من تعليم مهارات التفكير وتنميتها لدى المتعلِّم، لابدَّ من توفر بعض الشروط والخبرات لديه وتتلخص فيمايلي:[2]

---

[1] حمانة كريم ،ومحدب رزيقة: المرجع السابق، ص 97.

[2] بوجمية مصطفى: **اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضة بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية)**، مذكرة ماجيستر جامعة الجزائر، معهد التربية البدنيــة والرياضة، إشراف الدكتور ر ح، حريتي، السنة الجامعية 2009/2008، ص 55 ، 56.

- فهم العلاقات القائمة بين متغيرات المشكلة.
- صوغ صحة العلاقات وتأكيدها.
- قياس المناقشات من خلال تحديد العلاقات وحلِّها.
- أنْ يتحكم في المواد الدراسية المنوط بتدريسها.
- أنْ يكون بدراية جيدة فيم يخص بيداغوجيات التعليم والتعلم، ووسائلها.
- أنْ يكون قادرا على التصرف والتكيُّف مع قدرات المتعلمين وتقييم نشاطهم بكل موضوعية.
- أنْ يكون قادرا على الأخذ بعين الاعتبار بما يسمى بالفروق الفرديـــة بين المتعلمين وذلك في مجالين:

أ – القدرات العقلية: وتتمثل في القدرة اللفظية والتفكير النطقي والتذكر والابتكار.

ب – القدرات الحركية: وتتمثل في القدرة الآلية وتحريك بعض أعضاء الجسم والتوافق العضلي العصبي، ورد الفعل والقدرة العضلية.

- أنْ يكون قادراً على تحديد السلوك البدئي للمتعلمين، ويراعي السرعة الذاتية له أثناء العمل.
- أنْ يكون قادرا على التعزيز الفوري، وإنجاز التغذية الراجعة بعد كل خطورة، أو بعد كل تقييم مرحلي لعناصر الدرس.
- أن يكون قادرا عل التفنن في ابتكار الوسائل التعلمية/التعلمية واستعمال مختلف وسائل التوضيح المتاحة على مستوى المؤسسة[1].

[1] بوجمية مصطفى: المرجع السابق، ص 55.

8 – المعلم في المقاربة بالكفاءات

- منشط.
- منظم للوضعيات التعليمية وواضح مبتكر لها من الواقع.
- موجه ومسهل عملية البحث[1].
- حاثًّا إيَّاهم على الملاحظة والتشاور والتعاون، ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة المعرفة، وبقدر مايكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجاته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلُّم التي تواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشـــاريع ويمكن تعديد عدة عناصر في ذلك:[2]
- يُصبح مدرب كما يحدث في ميدان رياضي أو في ورشة فنية، يدَعم التعلم، ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح الغاز والمشاريع.
- دوره شديد الأهمية، لكنه لا يحتكر الكلمة ولايحتل صدارة المسرح، ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية باعتماد التكوين الذاتي حول:
- بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الوساطة).
- الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة التعليمية.
- إشراك المعلم والأستاذ في استراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقارنة بالكفاءات يعتبر أكثر من ضرورة.
- طريقة المهام والاستكشاف.

[1] أحمد بن محمد بونوة: المرجع السابق، ص 18.

[2] قويدر تمزور: المرجع السابق، ص 53 ، 54.

ونستنتج من خلال هذا بأنَّ دور المعلم في المقاربة بالكفاءات يختلف عن دوره في التعليم التقليدي، حيث أصبح دوره دور الموجه والمنظم، كما أنَّه يقوم بتحفيز المتعلمين وفق طريقة التعليم النشط، كما أنَّه أصبح يركز على نشاط المتعلم في العملية التعليمية.

9 – الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات:

لا تقوم مهمة المعلم الجديدة على إرتجال الدروس ولكنها ترتكز على ضبط وتسوية سيرورة التعلم، وعلى بناء مشكلات مركبة ومتزايدة التعقيد، وهذا يتطلب منه تغيِّيرا جوهريا في هويته المهنية فمن الطبيعي أنَّ وظيفته الجديدة أصبحت تقتصر على التوجيه والتحفيز دون أن يحلَّ محل المتعلم وإذا كان دوره في مقاربة المحتويات هو تقميص دور العالم، فإنَّ بناء الكفاءات وترسيخها تقتضي منه امتلاك بعض هذه الكفاءات قبل كل شيء" ستتحول وظيفة المدرس كُليًّا في منظور دعاة المهنية بحث سيصبح المدرس هو المنظم والمرافق والمصاحب والمقوم والوسيط والمعدل والمنشط"[1].

يُعتبر التَّدريس بالكفاءات منهجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم، تعلم يهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات بالحياة الحاضرة والمستقبلية، وهذه البيداغوجيا بالدينامية فهي تفسح مجالا واسعا للممارسة التعليمية، حيث تعطي المعلم مجالا واسعا للتصرف والإبداع، كفاعل مشارك مساعد ومنشط للتعلمـــات ولا يستقيم هذا التدريس إلا مع التزام المعلم بأدواره الجديدة التي ذكرها:[2]

أولا: مساعدة المتعلم على تحويل المعارف إلى موارد يحسن استغلالها بفعالية:

فدور المعلم في هذه الحالة لا يقتصر على إنتاج وضعيات جيدة بل على التدريب المستمر للمتعلم على استثمار موارده في حل وضعيات متكافئة لوضعيات التعلم والإدماج.

---

[1] أحمد حسينـة: **الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سطيف، العدد16 سنة 2012، ص 2.

[2] المرجع نفسه ، ص 2، 3.

ثانيا: الانطلاق في التدريس ومشكلات مطروحة

يتعين على المعلم استحضار أصناف مختلفة من الوضعيات، المشكلة كمرحلة أولى تم تفعيل القدرات بشكل واقعي وحي كما تعر بناء وضعية مشكلة.

"فالمشكلة الجديرة بالحل هي التي تتبع من اهتمام واضح بها، والتي تعطي للمتعلم أكثر من حل واحد لها.

ثالثا : إبتكار عدةطرق ديداكتيكية جديدة:

أنْ ينتج وضعيات مشكلات حسب الكفاءة المرصودة انطلاقا من المعطيات المتوفرة لديه وأنْ يحدد الأدوار والوظائف ويوزع المقاطع على الحصة وأنْ يبتكر الوسائل التعليمية الملائمة خاصة وأنَّ البرامج المعلوماتية متوفرة وسهلة لأداء المعلم[1].

رابعا : التفاوض حول مشاريع المتعلمين وتوجيههم لحل الوضعية الادماجية : إنَّ العمل

بمقاربة الكفاءات أنْ يتنافى والعلاقة الأحادية التسلطية من المعلم حيث لا يمكن تصور أنَّ المعلم وحده هو الذي يحدد سيرورة حل الوضعية المشكلة، مهمته الجديدة أضحت التحفيز وتقديم مقترحات من خلال التفاوض حولها، فتصبح دالة تستقطب اهتمام المتعلمين ويعتبر التفاوض صيغة دالة عن احترام أراءهم ووسيلة لإشراكهم في العمل بعد إعداد الوضعيات المناسبة.

1 – اقتسام السلطة مع المتعلمين، وإرساء قواعد الديمقراطية وممارسة ذلك عن قناعة وإشراكهم في المسؤولية.

2 – معرفة كافية بخصائص وشروط العمل التعاوني وبدينامية الجماعات الصغيرة وباستراتيجية المشروع.

[1] أحمد حسينة: المرجع السابق، ص 4 ، 5.

3 – القدرة على التواصل والتفاعل وتنشيط المناقشات، وتحليل المهام وتوزيع الأدوار، يؤكد فيليب برينو إلى أنَّ دور المتعلم في بيداغوجيا الوضعيات المشكلات يكمن في الإشراك والمساهمة في مجهود جماعي لإنجاز مشروع وبناء كفاءات جديدة وله الحق في المحاولة والخطأ وهو مدعو للإفصاح عن شكوكه وإظهار استدلاله، والوعي بطرائقه في الفهم والحفظ والتواصل[1].

وممَّا نستخلصه هنا أنَّ دور المعلم يختلف كل الاختلاف عن دوره في التعليم التقليدي ذلك بأنَّه يجعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، من خلال ابتكار طرق جديدة يكون فيها موجها ومتدخلا إنْ استوجب الأمر ، وله بالإضافة إلى ذلك أدوار أخرى كثيرة في ظل المقاربة بالكفاءات.

وعليه فإنّها تُعطي للمتعلِّم أهمية بجعله محور للعملية التعليمية التعلمية، الأمر الذي جعل دور المعلم يختلف كل الاختلاف عن دوره في التعليم التقليدي الذي أعطى أهمية للمعلم ومادة التعليم.

[1] أحمد حسينة: المرجع السابق، ص 4 ، 5.

الفصل الثاني:

آراء المعلمين حول أدوارهم في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد

المبحث الأول: منهج البحث و أدواته

المبحث الثاني : سير العمل الميداني

المبحث الثالث: ميدان البحث وعينته

المبحث الرابع : قراءة إحصائية للمعطيات والبيانات

البحث الخامس: تحليل نتائج الاستبانة

تمهيد

بعد التطرق للجانب النظري للدِّراسة سنتعرض في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي الذي يعدُّ منْ أهم مراحل البحث العلمي الذي يعتمد عليه الباحث منْ خلال توسيع مجال بحثه ودراسته.

ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى نقاط عدة ومهمة تثري وتوضح الظوابط الأساسية لموضوعنا، وهي منهج الدراسة في شقها التطبيقي، مجالات الدراسة وعينتها، أدوات جمع البيانات وعرض نتائجها وتحليلها، ثم خاتمة.

المبحث الأول:منهج البحث وأدواته

يعتبر المنهج الركيزة الأساسية في أي موضوع من الموضوعات فهو مجموعة مبادئ وخطوات منظمة نتبعها من أجل الوصول إلى النتيجة العلمية أو البرهنة عليها، وبما أنَّ صيغة موضوعنا اجتماعي فإنَّ دراسته تتطلب المنهج الوصفي لملائمة طبيعة الدراسة[1].

-تعريف المنهج الوصفي: "هو منهج يقوم على كشف الظاهرة وتحليل نتائجها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها للتعرف على جوهر موضوعنا للوصول إلى نتيجة واضحة"[2].

خصَّصْنا للفصل الثاني الجوانب التطبيقية للبحث الميداني، حيث وظَّفنا ثلاث أدوات للبحث و هي:

1- الملاحظة: "هي الوسيلة التي نحاول بها التَّحقُّقْ من السلوك الظاهري للأشخاص وذلك بمشاهدتهم وهم يُعبرِّون عن أنفسهم في مختلف الظروف والمواقف التي اختيرت لتمثل ظروف الحياة العادية أو لتمثل مجموعة خاصة من العوامل"[3].

2- **الاستبانة:** "مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يَطرَحُها بحثه، وترسل الاستبانة بالبريد أو بأيِّ طريقة أخرى إلى مجموعة من الأفراد أو المؤسسات التي اختارها الباحث لبحثه لكي يتم تعبئَتها ثم إعادتها للباحث"[4].

ويكون عدد الأسئلة التي تحتوي عليها الاستبانة كافية ووافية لتحقيق هدف البحث بصرف النظر عن عددها[5].

---

[1] طبة عارم: التدريس بالكفاءات، المرجع السابق، ص 65.

[2] المرجع نفسه، ص 65.

[3] عبد المجيد إبراهيم مروان: **أسس البحث العلمي للرسائل الجامعية**، د-ط، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، د،ب 2000،ص176.

[4] أمجد قاسم: **التربية والثقافة، منهجية البحث العلمي**، أبريل 2011،13 al3loom.com,

[5] المرجع نفسه.

3- المعالجة الإحصائية: اعتمدنا في قراءة وتحليل بيانات الأسئلة على النسب المئوية، إذ الغرض منها هو بناء صورة عن واقع الموضوع المعالج.

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

ب-حساب النسبة المئوية :لإعطاء دلالة للتكرارات ثمّ ترجمتها إلى نسب مئوية وثمّ حسابها وفقا لـ : النسبةالمئوية $= \frac{\text{تكرارالعبارات} \times 100}{\text{عددالأفراد}}$

المبحث الثاني: طريقة سير العمل الميداني

-تم عرض الاستبانة على الأستاذ المشرف والغرض منه هو التأكُدْ من أنَّ الأسئلة واضحة ومفهومة وتُحقِّقُ غرض الدِّراسة وتَخدم فرضيات البحث، وبعد مراجعة الأسئلة والتصحيح وتغيير البعض منها حسب ملاحظات الأستاذ، أين قمنا بتوزيع الاستبانة على مجموعة من الأساتذة وذلك من أجل الوُقوف على نقائض وثغرات الاستبانة قبل التوزيع النِّهائي لها.

كذلك للتعرُّف على مدى وضوح الأسئلة، والأسئلة التي قد تسبب حرجاً للمعلِّمين أو عدم الإجابة عنها.

تحتوي الاستبانة على(52) اثنين وخمسين سؤالاً، وقد تنوعت أسئلة الاستبانة بين الأسئلة المغلقة والأسئلةالمفتوحة،وقد قُسِّمت أسئلة الاستبانة إلى خمسة محاور تمثلت كالآتي:

المحور الأول: (ويشمل الأسئلة من 1إلى 10) ويشمل هذا المحور الجانب الإدراي والخبرة الميدانية.

المحور الثاني: (ويشمل الأسئلة من 1إلى14) هذا المحور يدور حول الوضعيات الإدماجية.

المحور الثالث: (وتشمل الأسئلة من 1إلى 12) يدور هذا المحور حول مُهمة الأستاذ والمعلِّم.

المحور الرابع: (ويشمل الأسئلة من 1إلى 4) يدور هذا المحور حول طرق التدريس.

المحور الخامس: (ويشمل الأسئلة من 1 إلى 12) يدور هذا المحور حول التقويم أو التقييم المستمر.

المبحث الثالث: وصف عيِّنة وميدان البحث

لقد تمَّ اختيار عيِّنة البحث بصفة عشوائيـــة، إذ شملت كلَّ المعلِّمين الذين درَّسوا أو يُدرِّسون في الابتدائي في ظلِّ المقاربة الجديدة، وكان عدد أفراد العيِّنة (27) معلِّم ومعلِّمة، وحتى تكون العيِّنة ذات مواصفات دقيقة، فقد تحتَّم علينا مراعاة الخبرة العامة وهي الأقدمية في التَّعليم، وكُّل مايتعلَّق بها من مؤشرات، كاستفادة المعلِّم من تربُصَاتْ أو ندوات أو أيام دراسيَّة تخصُّ المقاربة بالكفاءات .

تمَّ توزيع الاستبانات على ثلاثة مدراس إبتدائية كانت كالآتي:

إبتدائية بورجيبة لعماري

تقع هذه الابتدائيـــة ببلديـــة بـــومهرة أحمد، حيث تمَّ بنـــاءها سنة 2002، حيث تقع في التخصيص الاجتماعي رقم واحد،وتقدَّرُ مساحتها 00. 690، ويبلغ عدد حجراتها (5) حجرات رقم تعريفها الوطني 2427007، ويبلغ عدد أساتذتها (7) أستاذة.

إبتدائية غريب الكبلوتي

تقع هذه الابتدائية ببلدية بومهرةأحمد،تمَّ بناءها سنة 1970، حيث تقع في شارع أوَّل نوفمبر 1954، تبلغ مساحتها 140310.00، ويبلغ عدد حجراتها (22) حجرة، رقم تعريفها الوطني 241362، أماَّ عدد أساتذتها (25) أساتذ، أين تمَّ توزيع الإستبانة على (13) أستاذ فقط ورفض بقية الأستاذة الإجابة على الاستبانة بحجة أنَّ وقتهم غير كافِ.

إبتدائية الناظور الجديدة

تقع في بلدية الناظور،تمَّ بناءها سنة 2001، حيث تقع بني مزلين _قالمة، تبلغ مساحتها 1800.02، وبلغ عدد حجـــراتها (7) حجرات، رقم تعريفـــها الوطنـــي 24.11.004 أمَّا عدد أساتذتها (7) أساتذة.

وزِّعت الاستبـانات في الفترة الممتدة مابين 2018/2/25 إلى 201/3/14، وتم تحليهـــا في شهر أفريل.

المبحث الرابع: قراءة إحصائية للمعطيات والبيانات

المحور الأول: الجانب الإدراي والخبرة الميدانية؟

س1: كم سنة لديك في سلْكِ التَّعليم؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
سنة	1	%3.70
من4سنوات إلى 8سنوات	16	%59.25
من 15سنةإلى20سنة	2	%7.41
أكثرمن 20سنة	8	%29.63
المجموع	27	%100

جدولرقم (1): يوضح الخبرة الميدانية للمنتسبين في التعليم عامة.

قراءة الجدول

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ نسبة من أربعِ سنواتٍ إلى ثمانٍ سنواتٍ (4سنوات –8سنوات) هي أعلى نسبة حيث قدرَّت بـ (59.25%)، وتقابلها نسبة (29.63%) وهي الفئة الأكثر من عشرين (20سنة)، ثم تأتي نسبة (7.41%) و هي خاصة بالفئة من خمسة عشر إلى عشرين سنة (15 سنة إلى 20 سنة)، وأقل نسبة هي (3.70%) وهي خاصة بالذِّين لديهم سنة (1) واحدة في سلك التعليم، ممَّا يدل على أنَّ معظم أفراد العيّنة لديهم خبرة وأقدمية في التعليم.

س2: كم سنة درَّست وفق المقاربة بالأهداف ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
0	19	%70.37
من 2-6 سنوات	5	%18.52
10سنوات -20سنة	2	%7.41
أكثر من20سنة	1	%3.70
المجموع	27	%100

جدول رقم (2): يوضح الخبرة الميدانية حول التدريس وفق المقاربة بالأهداف

قراءة الجدول

من خـــلال قراءة الجـدول نلاحظ أنَّ نسبة صفر (0%) هي أعلـى نسبة حيث قُـدِّرت بـ (70.37%) وتليها نسبة (18.52%) وهي خاصة بالفـئة مـن سنتين إلى سـتٍّ سنـــوات (2-6 سنوات)، ثم تأتي نسبة (7.41%) وهي خاصة بالفئة من عشر سنوات إلى عشرين سنة (10 سنوات -20سنة)، و أقلّ نسبة هي (3.70%) وهي خاصة بالذِّين لديهم أكثر من عشرين سنة (20سنة)، ومن ثمة نخلص أنَّ أغلبية الأساتذة لم يدرسوا وفق المقاربة بالكفاءات لأنَّهم قي تلك الآونة لم يكونوا ملتحقين بسلك التعليم.

س3: كم سنة درَّست وفق المقاربة بالكفاءات؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
سنة	1	%3.70
سنتان	8	%29.63
من 4سنوات-8سنوات	13	%48.15
10سنوات	1	%3.70
أخرى	4	%14.81
المجموع	27	%100

جدول رقم (3): يوضح الخبرة الميدانية حول طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة من أربع سنوات إلى ثمانية سنوات (4 سنوات-8 سنوات) هي أعلى نسبة حيث قدِّرت بـ (48.15%)، وتقابلها نسبة (29.63%) وهي الفئة التي درَّست سنتان (2) وفق هذه المقاربة، ثم تأتي نسبة (14.81%) ثم تأتي نسبة (3.70%) وهي خاصة بالفئة التي درَّست سنة (1) واحدة، في حين قُدِّرت فئة الذِّين دُرِّسوا عشر سنوات (10) (3.70%).

س4: هل تلقيتمْ تكويناً خاصًّا في المقاربة بالكفاءات؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%100
لا	0	%0
المجموع	27	%100

جدول رقم(4): يوضح مدى تلقي الأساتذة للتكوين الخاص بالمقاربة بالكفاءات

قراءة الجدول

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ نسبة (100%) ممَّن كانت إجابتهم بنعم، حيث أجابوا بأنَّهم تلقوا تكويناً خاصّاً في المقاربة بالكفاءات، ممَّا تبيَّن لنا أنَّ جل المبحوثين تلقوا إعداد خاص وفق هذه المقاربة.

س5: إذا كانت إجابتك بنعم فكم من مرة ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مرة واحدة	2	%7.41
مرتان	8	%29.63
3مرات	10	%37.04
أخرى	7	%25.93
المجموع	27	%100

جدول رقم (5): يوضح التكوين وعدد مراته

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ الأساتذة قد تلقوا تكوينات خاصَّة وفق هذه المقاربة حيث بَلَغتْ نسبة الذِّين تكوَّنوا مرَّة واحدة (1) (7.41%)، في حين بلغت نسبة الذِّين تكوَّنوا مرَّتان (2)

(29.63%)، أمَّا نسبة الذِّين تَكوَّنوا ثلاث (3) مرات بلغت (37.04%) في حين بلغت نسبة الذِّين تَكوَّنوا أكثر من مرّة (25.93%).

س 6: ماهو موضوع التكوين؟

-موضوع التكوين الأول:

-مبادئ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

-التعريف بكيفية التَّدريس بالكفاءات.

-ماهي المقاربة بالكفاءات.

-الفرق بين التَّدريس بالأهداف والتَّدريس بالكفاءات.

-التشريع المدرسي الحقوق والواجبات.

-مهام أستاذ المدرسة الابتدائية.

-المقاربة بالكفاءات وأهدافها.

-كيفية بناء مذكرة في ظلِّ المقاربة بالكفاءات.

-موضوع التكوين الثاني:

- مهارات الاتصال التعليمي (التَّدريس) لدى المتعلِّم.

-أهداف المقاربة بالكفاءات.

-مُهِمَّة الأستاذ والمتعلِّم.

-العطل المرضية.

-الحركة التنقلِية.

-التقويم التربوي.

-بيداغوجيا المشروع والتقويم التربوي.

-تحسين الأداء بالمقاربة بالكفاءات.

-التَّدريب على التعلُّم بالمقاربة بالكفاءات.

-موضوع التكوين الثالث:

-الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا.

-علم النفس التربوي.

-نظريات التعلُّم.

-طرائق التَّدريس.

-مقاربة الجيل الثاني، ومقارنة بين الجيلين، سيكولوجية الطفل.

أمَّا الأساتذة الذين تَكوَّنُوا أكثر من مرة، فقد كان موضوع تكوينهم حول:

-اللُّغة.

-الرياضيات.

-المصطلحات البيداغوجية.

-البيداغوجيا الفارقية.

-الكفاءات و عناصرها.

من خلال إجابات الأساتذة نجدأنَّهم تلقوا عدة تكوينات مختلفة وفق هذه المقاربة، حيث تمثلت في طرائق التدريس، مهمة الأستاذ والمتعلم..... الخ.

س7: هلْ تَرون أنَّكم في حاجة للتَّكوين والمزيد مِنَ التَّكوين في مفاهيم المقاربة؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%66.67
لا	9	%33.33
المجموع	27	%100

جدول رقم (7): يوضح مدى الحاجة إلى التكوين والمزيد من التكوين في مفاهيم المقاربة

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (66.67%) ممَّن أجابوا بـ (نعم) ، في حين نجد نسبة (33.33%) ممَّن أجابوا بـ (لا)، من ثمة نخلص حاجة المدرس إلى الملتقيات والندوات التي تعرفه أكثر على هذه المقاربة.

س8: هلْ تَرَوْنَ مفاهيمها مستوعبة بينما تطبيقها إجرائيّاً صعب؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%51.85
لا	13	%48.15
المجموع	27	%100

جدول رقم (8): يوضح ما مدى مفاهيمهامستوعبة بينما تطبيقها إجرائيّاً صعب

قراءة الجدول

يتبين لنا من خلال الجدول أنَّ نسبة (51.85%) أجابوا (بنعم)، في حين نجد أنَّ نسبة (48.15%) أجابت بـ (لا)، أمَّا الأساتذة الذين أجابوا نعم فقد برَّرُوا ذلك ورأوا أنَّ الجوانب التي تستوجب التَّكوين تتمثل في:

- المزيد من الدروس النموذجية وخاصَّة في الرياضيات.

فيما يخصُّ حل المشكلات:التَّدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

-عدم توفُّرْ الوسائل.

-دُرُوس تطبيقية في المواد الأساسية:في اللُّغة العربية (فهم المنطوق والتعبير الشفوي) (فهم المكتوب) وفي الرياضيات.

-دورات مكثفَّة لتقريب المفاهيم أكثر.

من خلال إجابات الأساتذة نجد البعض منهم مازال يجد صعوبة في تطبيق هذه البيداغوجيا وأرجعوا ذلك إلى عدة أسباب ومنها نقص الوسائل التي تقرب المفاهيم ..... الخ.

س9: تبنَّت وزارة التربية الوطنية التَّدريس بواسطة الكفاءات فهل تعتقد أنَّها؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ضرورية ومُهمة بالنسبة للأستاذ	7	%25.93
ضرورية ومُهمة بالنسبة للتلميذ	13	%48.15
تُعكر السَّير الحسن لعمل الأستاذ	0	%0
تبعد الأستاذ و التلميذ عن الأساليب الروتينية	7	%25.93
تجدِّدْ جهود الأستاذ وتعرقل آداءه	0	%0
المجموع	27	%100

جدول رقم (9): يبيِّن أهمية التدريس بالكفاءات في نظر الأستاذ

قراءة الجدول

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (48.15%) أجابت بأنَّها ضرورية ومهمة بالنسبة للتلميذ وذلك بجعله محور العملية التعليمية، ثم تليها نسبة (25.93%) التي ترى بأنَّها ضرورية ومُهمة بالنسبة للأستاذحيث تجعله منظم وموجه فقط ونسبة (25.93%) حيث ترى أنَّها تبعد الأستاذ والتلميذ عن الأساليب الروتنية وهي الطريقة القديمة التي كانت تعتمد على الحفظ والاسترجاع فقط.

س10: ما هي بالنسبة لك المرتكزات الأكثر أهمية في إعداد الدَّرس؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الكفاءات المستهدفة	26	%96.30
المحتويات	1	%3.70
المجموع	**27**	**%100**

جدول رقم (10): يوضح الجدول المرتكزات الأكثر أهمية في إعداد الدرس

قراءة الجدول

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها نلاحظ أنَّ نسبة (96.30%) أجابت بأنَّ الكفاءات المستهدفة هي الأكثر أهمية في إعداد الدَّرس، في حين نجد نسبة (3.70%) أجابت بأنَّ المحتويات هي الأكثر أهمية في إعداد الدَّرس ونلاحظ أنَّها نسبة قليلة.

المحور الثاني: حول الوضعيات الإدماجية

س1: هل تترك الفرصة للتلميذ لمواجهة أوليَّة للمشكلة المعروضة في كل وضعية؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%92.59
لا	2	%7.41
المجموع	27	%100

جدول رقم (11): يوضح ما مدى ترك الفرصة للتلميذ لمواجهة أوليَّة للمشكلة المعروضة

قراءة الجدول

يتبين لنا من خلال الجدول أنَّ نسبة الإجابات (بنعم) قدِّرت بـ (92.59%) وهي أعلى نسبةتمثلها نسبة الإجابات بـ(لا) وهي (7.41%)، حيث أنَّ هذه الفئة مازالت تعتمد على الطريقة القديمة.

س2: لإدماج مفهوم معين هل تطرحه مباشرة؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	1	%3.70
لا	26	%96.30
المجموع	27	%100

جدول رقم (12): يوضح مدى طريقة طرح مفهوم الإدماج

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ أعلى نسبة قد بلغت (96.30%) وهي نسبة الذين أجابوا بـ (لا)، أي أنَّهم لا يقومون بطرح مفهوم الإدماج[1] مباشرة، ثم تأتي نسبة (3.70%) ممَّن أجابوا (بنعم) وهي أقل نسبة.

س3: هلْ تَأخُذ بعين الإعتبار سلسلة الوضعيات التِّي تُؤدِّي الى المفهوم؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%92.59
لا	2	%7.41
المجموع	27	%100

جدول رقم (13): يوضح سلسلة الوضعيات التي تؤدي إلى المفهوم

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (92.59%) ممَّن أجابوا (بنعم) أي أنَّهم يأخذون سلسلة الوضعيات التي تؤدي إلى المفهوم، تليها نسبة (7.41%) ممَّن أجابوا بـ (لا).

س4: هلْ تَتَوقع مسَّبقاً الصعوبات أمام التي يصادفها التلاميذ وضعية؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	%88.89
لا	3	%11.11
المجموع	27	%100

جدول رقم (14): يوضح الصعوبات التي يصادفها التلاميذ أمام وضعية

[1] ينظر محمد الطاهر وعلي: المرجع السابق، ص 38.

قراءة الجدول

من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ أنَّ نسبة (88.89%) ممَّن أجابوا بـ (نعم) أي أنهم يتوقعون مسبقا الصعوبات التي يصادفها التلميذ أمام وضعية، تليها نسبة (11.11%) ممّن أجابوا (لا).

-إذا كانت إجابتك (نعم) فَما الذِّي تقوم به كعملية استباقية؟

-مُحاولة تبسيط الوضعية و تقريبها حسب مستوى التلاميذ.

-يجب التنبؤ بهذه العوائق وكشفها والعمل على معالجتها ليتمكَّن المتعلِّم من اكتساب معارف جديدة.

-التَّحضير الجيَّد.

-أَقيس مُكتسباتهم القبلية،أعزِّزُأسئلتي بأمثلة من واقعهم اليومي،أُجسِّد وضعية في القسم.

-شرح الوضعية وتبسيطها بالإعتماد على الأساليب والوسائل الناجحة.

-التَّمهيد للدُّخول في الدَّرس بطريقة بسيطة وسهلة تجعله يفهم الدَّرس،دون استعمال الطريقة الموجودة في الكتاب.

-تمهيد وتعزيز المعارف والكفاءات المستهدفة.

-الأخذ بعين الإعتبار الفروقات الفردية.

-التَّمهيد—التَّبسيط-التَّذكير.

-في اللُّغة مثلا:يكون التَّنبيه والتَّوجيه على الإلتزام بالموضوع.

-في الرياضيات لايترك له الحرية في البحث والتخبُّطْ حتى الوصول أو الإقتراب وإنْ عَجَز يكون الشرح و التفسير والمناقشة.

من خلال إجابات الأساتذة نجدهم يتبعون عدة طرق متنوعة وذلك لتبسيط الدرس وجعله مفهوما لدى التلميذ.

س5: هل تقوم بإعداد الوضعيات بناءا على مكتسبات سابقة درَّستها؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%100
لا	0	%0
المجموع	100	%100

جدول رقم (15): يوضح إعداد الوضعيات بناءاً على مكتسبات سابقة

قراءة الجدول

يتبين لنا من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ أنَّ نسبة (100%) أجابوا (نعم)، أيْ أنَّهم يقومون بإعداد الوضعيات بناءاً على مكتسبات سابقة، وهذا مايؤكِّدبأنَّ المعلِّمين مدركين لأدوارهم.

س6: حدِّدْ مايجب على المتعلِّم القيام به في الوضعية الإدماجية؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
-استعمال موارد معينة في حل وضعية.	10	%37.03
-استخدام مكتسبات سابقة في حلّ وضعية.	10	%37.03
-أنْ يدمج عدَّة مكتسبات سابقة لحل وضعيةمركبة.	7	%25.93
المجموع	27	%100

جدول رقم(16): يوضح ما يجب على المعلم القيام به في الوضعية الإدماجية

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ نِسبة (37.03%) أجابت بأنَّ المتعلِّم يقوم في الوضعية الإدماجية باستعمال موارد معينة في حلِّ مشكلة، ونسبة (37.03%) أجابت بأنَّ المتعلِّم يقوم في الوضعية الإدماجية باستخدام مكتسبات سابقة في حلِّ وضعية، ونسبة (25.93%) أجابت بأنَّ المتعلِّم يقوم في الوضعية الإدماجية بإدماج عدَّة مكتسبات سابقة لحلِّ وضعية مركبة.

س7: إنَّ بيداغوجيا الإدماج تَرتكز على الإستغلال المنتظم لوضعيات الإدماج؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%100
لا	0	%0
المجموع	27	%100

جدول رقم (17): يوضح ماإذا كانت بيداغوجيا الإدماج ترتكز على الإستغلال المنتظم لوضعيات الإدماج

قراءة الجدول

يتبين لنا من خلال الجدول أنَّ نسبة (100%) أجابوا (نعم)، حيث يَرَوْن أنَّ بيداغوجيا الإدماج ترتكز على الإستغلال المنتظم لوضعيات الإدماج.

س8: هل تقوم بتحديد مؤشرات تقيس من خلالها مدى تَحقُّقْ الكفاءة الهدف عند التِّلْميذ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%100
لا	0	%0
المجموع	27	%100

جدول رقم (18): يوضح تحديد المؤشرات الي يقيس من خلالها مدى تحقق الكفاءة الهدف عندالتلميذ

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (100%) أجابوا (نعم)، أيْ أنَّهم يقومون بتحديد مؤشرات يقيسون من خلالها مدى تحقُّقْ الكفاءة الهدف عند التِّلميذ.

س9: ما هي أنواع المؤشرات التي تعرفها؟

وكانت إجابات الأساتذة كالآتي:

-في المجال المعرفي: معالجة المعلومات،انتقاء المعطيات، الإجابة الدقيقة.

-في المجال الاجتماعي: تقبُّلْ الرأي الآخر، التَّحكُمْ في الإنفعالات السِّلبية داخل القسم.

- مقياس ديكارت.

-الألغاز.

-أنْ يستثمر مكتسباته ومعارفه استثماراً صحيحاً.

-يُعيِّن الأعداد مشافهة وكتابة وَيَعرِف مبادئ التِّعداد العشري.

- يتعرَّف على مختلف أشكال الحروف.

- المؤشر: رمز ملموس قابل للملاحظة والقياس مثل: الدِّقة، الوُضوح، الإنسجام الأصالة الوجاهة الملاءمة.

- أنواع المؤشرات هي:التقويم المستمر،الاختبارات الفصلية.

-مؤشر الكفاءة: وهو الموقف السلُّوكي الذي يبرِّر مدى تحقُّقْ النتائج خلال حصيلة تعليمية والذي بِتطورِّه تتَّطور الكفاءة المستهدفة.

وهذه الإجابات تبيّن أنَّ جل الأساتذة المبحوثين يستعملون عدة مؤشرات والتي من خلالها تتحقق النتائج.

س10: هل تساهم الوضعيات الإدماجية في حلّ المشكلات لدى التلاميذ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%40.74
لا	1	%3.70
أحياناً	15	%55.56
المجموع	27	%100

جدول رقم (20): يوضح مدى إسهام الوضعيات الإدماجية في حل المشكلات لدى التلاميذ

قراءة الجدول

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أنَّ نسبة الإجابات (بأحياناً) قدِّرت بـ (55.56%) ثمَّ تليها نسبة (40.74%) ممَّن أجابوا بـ (نعم)، وأصغر نسبة قدِّرت بـ (لا)حيث بلغت (3.70%) وقد علَّلُوا سبب ذلك حسب شخصية كل تلميذ (فروق فردية).

س11: هلْ ترى بأنَّ تدريسك لبعض المواد بالوضعيات الإدماجية له دور فعَّال في توافق التلاميذ دراسيّاً؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%59.26
لا	1	%3.70
أحياناً	10	%37.04
المجموع	27	%100

جدول رقم (21): يوضح دور الوضعيات الإدماجية في توافق التلاميذ دراسيّاً

قراءة الجدول

من خلال نجد أنَّ نسبة (59.26%) ممَّن كانت إجابتهم (نعم)، وتليها نسبة (37.04%) ممَّن أجابوا ب (أحياناً)، وأقل نسبـــة هي فئـــة الإجـــابات بـ (لا) قـدِّرت بـ (3.70%)، وهذه المواد تكون علمية وأدبية، وهذا على اعتبار أنَّ الوضعيات الإدماجية تجعل التلميذ يستثمر جميع مكتسباته القبلية.

س12: هلْ تراعي أثناء تدريسك مبدأ التعلُّم الذاتي؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%51.85
لا	0	%0
أحياناً	13	%48.14
المجموع	27	%100

جدول رقم (22): يوضح مراعاة مبدأ التعلم الذاتي أثناء التدريس

قراءة الجدول

يتبين لنا من خلال الجدول أنَّ نسبة الإجابات بنعم قدِّرت بـ (51.85%) أي أنَّهم يراعون في تدريسهم مبدأ التعلم الذاتي، في حين أنَّ الإجابات بأحياناً قدِّرت بـ (48.14%).

س13: هلْ تكلِّف التلاميذ بحلِّ تمارين تطبيقية ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%92.59
لا	0	%0
أحيانا	2	%7.41
المجموع	27	%100

جدول رقم (23): يوضح تكليف التلاميذ بحل تمارين تطبيقية

قراءة الجدول

يتبين لنا من خلال الجدول أنَّ نسبة الإجابات بنعم قدِّرت بـ (92.59%) أي أنَّهم يقومون بتكليف التلاميذ بحل تمارين تطبيقية، في حين أنَّ الإجابات بأحياناً قدرت بـ (7.41%).

س14: هل لديك طرق أخرى أثناء التَّدريس ببداغوجيا الإدماج؟

وهذه كانت إجابات الأساتذة:

1-تثمين المعارف المدرسيَّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة والتفاعل مع البيئة واتخاذ المواقف.

2- التقويم.

3- العمل التعاوني.

4- جعل المتعلِّم هو محور العمليَّة التَّعليمية مع تذليل الصعوبات فيما بعد.

5- طريقة المشروع.

6- العمل في مجموعات.

7- التَّدريس بالأفواج لأنَّه يسمح للكثير في المشاركة والإدلاء بآرائهم.

8- مبدأ البحث عن حلول أخرى، تنوُّع الإجابات مثلا في الرياضيات عملية الطرح يَتحقَّقُ من صحتها بالجمع، يكتشف الخطأو يحاول تصحيحه، يُقارن، يُحلِّلُ، إنجاز المشاريع .

9- التعلُّم النشط مثل: ورشات التفكير.

10- طريقة حل المشكلات والاعتماد على النفس.

11- طريقة التعليم التفاعلي،طريقة المناقشة الجماعية،طريقة الأسئلة (الإستجواب).

من خلال إجابات الأساتذة نجدهم يستعملون عدة طرق منها العمل التعاوني، طريقة حل المشكلات .... الخ.

المحور الثالث: حول مهّمة الأستاذ و المتعلِّم

س1: هل ترى أنَّ دور المتعلِّم في المقاربة بالكفاءات واضح؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%96.30
لا	1	%3.70
المجموع	27	%100

جدول رقم (25): يوضح مدى وضوح دور المتعلّم في المقاربة بالكفاءات

قراءة الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (96.30%) ممَّن أجابوا بـ (نعم) حيث رأوا أنَّ دور المتعلَّم واضح وفق هذه المقاربة، في حين نجد نسبة (3.70%) ممَّن أجابوا بـ (لا) وهذا راجع إلى نقص الوسائل البيداغوجية التي تجعل دوره غير واضح، بالإضافة إلى الإكتظاظ داخل الأقسام.

س2: فيما يتمثل دور المعلِّم في منظور المقاربة بالكفاءات؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
في رصد المعلومات و المعطيات التي يستخدمها المتعلِّم أثناء الدرس.	/	%0.00
في جمع الوسائل التربوية المساعدة فقط.	/	%0.00
في نقل المعلومة إلى التلاميذ جاهزة.	/	%0.00
في توجيه التلاميذ لفهم المطلوب.	5	%18.52
في تنشيط عملية التعلُّم.	7	%25.92
في مساعدة التِّلميذ وتوجيهه لبناء المعرفة(المفهوم).	12	%44.44
في إتاحة الفرصة لفهم المشكلة ووضع الخطوات النفسية اللازمة لحلِّها.	5	%18.52
المجموع	27	%100

جدول رقم (26): يوضح دور المعلّم في المقاربة بالكفاءات

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (44.44%)، أجابت بأنَّ المعلِّم في المقاربة بالكفاءات يتمثل دورُه[1] في مساعدة التلميذ وتوجيهه لبناء المعرفة (المفهوم)، ثمَّ تليها نسبة (25.92%) التي أجابت بأنَّ دور المعلِّم يتمثل في تنشيط عملية التعلم، ثم تأتي نسبة (18.52%) التي أجابت بأنَّ دور المعلِّم يتمثل في توجيه التلاميذ لفهم المطلوب ونسبة (18.52%) أجابت بأنَّ دوره يتمثل في إتاحة الفرصة لفهم المشكلة ووضع الخطوات النفسية لحلِّها، وهذه الإجابات تؤكد بأنَّ المعلِّمين مدركين لأدوارهم وفق هذه المقاربة.

[1] ينظر أحمد حسينة: المرجع السابق ، ص 52، 53، 54.

س3: هلْ تَطلب منَ التِّلميذ أنْ يُعيد ما علَّمته؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%92.59
لا	2	%7.41
المجموع	27	%100

جدول رقم(27): يوضح إعادة التلميذ ما تعلمه

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة الإجابات بنعم قدِّرت بـ (92.59%)، في حين أنَّ الإجابات بـ (لا) قدِّرت بـ (7.41%)، وهذا راجع إلى الإلتزام بالوقت.

س4: عندما يصادف التلاميذ صعوبة في الفهم أثناء الدرس،هلْ تغيِّر الوضعية أم تستمرُّ معها؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%100
لا	0	%0
المجموع	27	%100

جدول رقم (28): يوضح مدى تغيير الوضعية عند إيجاد صعوبة في فهم الدرس

قراءة الجدول

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ نسبة (100%) أجابوا (نعم)، أي أنَّهم يغيِّرُون الوضعية عندما يصادف التلاميذ صعوبة في الفهم أثناء الدَّرس.

س5: يَحتاج المتعلِّم أثناء الدرس إلى:

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
إدماج نفس المكتسبات بشكل مختلف مع باقي الوضعيات	19	%70.37
استرجاع ماتعلَّمه في الغد	8	%42.11
المجموع	27	%100

جدول رقم (29): يوضح ما يحتاج إليه المتعلم أثناء الدرس

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (70.37%) أجابوا بأنَّ المتعلِّم يحتاج إلى إدماج نفس المكتسبات بشكل مختلف مع باقي الوضعيات، في حين أنَّ نسبة (42.11%) أجابوا بأنَّ المتعلِّم يحتاج إلى استرجاع ماتعلَّمه في الغد.

س6: ترى المقاربة بالكفاءات أنَّ على المدرِّس أنْ يَقترح ويَقيس ما يبدو له قابلا للتحقق أو الفهم؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%96.30
لا	1	%3.70
المجموع	27	%100

جدول رقم (30): يوضح مايجب على المدّرس أنْ يقترحه ويقيس ما يبدو له قابلا للتحقق أو الفهم في المقاربة بالكفاءات.

قراءة الجدول

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (96.30%) أجابوا بنعم، في حين أنَّ الإجابات بـ (لا) قدِّرت بـ (3.70%)، وهي أصغر نسبة.

س7: هلْ ترى أنَّ مُهِمَتك الأساسية هي نقل ما يحتويه الكتاب المدرسي إلى عقول التلاميذ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	0	%0
لا	27	%100
المجموع	27	%100

جدول رقم (31): يوضح ما إذا كانت مهمة الأستاذ تتمثل في نقل ما يحتويه الكتاب المدرسي إلى عقول التلاميذ

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (100%) أجابوا بـ (لا)، حيث رأوْا أنَّ مُهِمَتهم تتمثل في:

-العمل على أن يكتسب التلاميذ آلية للفهم الذاتي وأخذ المبادرة في البحث والفهم.

-التَّحرُر وفسح للمبادرة الذاتية من طرف المعلِّم في حدود المنهاج المعتمد ومراعاة مُركِّبات الكفاءة وأنماط الوضعيات الإدماجية.

-توصيل المعارف وفق الكفاءات المستهدفة خلال الدَّرْس.

-يمكن للوضعيات الموجودة في الكتاب لا تتوافق مع المؤشرات المسطرة.

-أَرْسَخُ في ذهنه كلَّ ما يهُمُه في الحياة.

-إضافة على محتوى الكتاب يجب التوسُّع أكثر للإلمام على قدر المستطاع بالمعارف وعدم حصرها في موضوع معيَّن (ترك الحرية والمجال).

-على الأستاذ أنْ يجعل الكتاب المدرسي كسند يرجع إليه وقت الضرورة بل عليه أنْ يأخذ منه الكفاءات المستهدفة للدرس.

- يستخدم الكتاب المدرسي كوسيلة: فالأستاذ يساعد التلميذ في عملية التعلِّيم والتعلُّم.

-يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة من بين الوسائل المستعملة عند الأستاذ.

– مُهِّمتي أنْ لا أربط بالمحتوى (الكتاب) بلْ السَّعي جاهدة لتحقيق الكفاءة المستهدفة.

– الكتاب المدرسي ماهو إلاَّ وسيلة تساعد التلميذ على إكتساب المعرفة، وبالتالي فالمعلِّم هو مُوَجه و مُنَشِطْ للعملية التعليمية.

– المعلِّم مُنَشِط ومُنَظِّم وليس ملقنًا، وهو يُسهِّل عملية التعلُّم، ويحُفزُّ على الجهد وعلى الإبتكاركما يُعِدُّ وضعيات ويحُثُّ المتعلِّم على التعامل معه.

وعموما وحسب إجابات الأساتدة فإنَّهم يعتبرون الكتاب المدرسي ماهو إلاَّ وسيلة .

س8: هل تُلِّح على الحفظ عند التحضير للإمتحانات؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%48.15
لا	14	%51.85
المجموع	27	%100

جدول رقم (32): يوضح ما إذا كان الأستاذ يُلّح على الحفظ عند التحضير للإمتحانات

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (51.85%) ممَّن كانت إجابتهم بـ (لا) أي أنَّهم لا يُلِّحون على الحفظ عند التحضير للإمتحانات، تليها نسبة (48.15%) ممَّن كانت إجابتهم بـ (نعم)، ومنه نخلص اعتماد بعض الأساتذة على الطريقة القديمة التي تنص على الحفظ.

س9: إختر الإجابة الصحيحة، المقاربة بالكفاءات تعتبر:

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
التِّلميذ محور العملية التعليمية	21	%77.78
المعلِّم هو مركز وعمود التعليمية	1	%3.70
المادة التعليمية هي محور العملية	0	%0
المعلِّم و المتعلِّم هما محور التعليمية	1	%3.70
كلُّهم يشكِّلُون عمود التعليمية	4	%14.81
المجموع	27	%100

جدول رقم (33): يوضح ماهي المقاربة بالكفاءات وماذا تعتبر

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (77.78%) ترى بأنَّ المقاربة بالكفاءات تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية، ثم تليها نسبة (14.81%) التي ترى بأنَّهم كلّهم يُشكِّلُون عمود التعليميةونسبة (3.70%) التي ترى بأنَّ المقاربة بالكفاءات تعتبر المعلِّم هو مركز وعمود التعليميـة في حين ترى نسبة (3.70%) كذلك بأنَّ المعلِّم والمتعلِّم هما محور العملية التعليمية.

س10: هل ترى:

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أنَّ المعلِّم هو مالك المعرفة	1	%3.70
أنَّ التلميذ سلبي في العملية التعليمية	0	%0
دور التلميذ هو التلقِّي	0	%0
أنَّ التلميذ هو الذي يبني معرفته ذاتياً	26	%96.30
المجموع	27	%100

جدول رقم (34): يوضح دور كل من المعلم والمتعلم في المقاربة بالكفاءات

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ أعلى نسبة قدرَّت بـ (96.30%) حيث يرَوْنَ بأنَّ التلميذ هو الذي يبني معرفته ذاتياً، وأصغر نسبة قدرَّت بـ (3.70%) حيث ترى هذه النسبة بأنَّ المعلِّم هو مالك المعرفة، وهذه الفئة نجدها مازالت تعتمد الطريقة القديمة في التدريس.

س11: اختر ماينا‌سب مهمَّة المعلِّم في ظلِّ المقاربة بالكفاءات؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
المعلِّم مُصَمِّمْ ومُهندس لعملية التعلِّيم	7	%25.93
المعلِّم مُدرِّس نشط	7	%25.93
المعلِّم مُسهِّل لعملية التعلُّم	8	%29.63
المعلِّم مُقوِّم لعملية التعلُّم	5	%18.51
المجموع	27	%100

جدول رقم (35): يوضح مُهّمة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (29.63%) أجابت بأنَّ دور المعلِّم[1] في المقاربة بالكفاءات يتمثل بأنّه مُدرِّس نشط، ثم تليها نسبة (25.93%) حيث ترى هذه الفئة بأنَّ المعلِّم مُصَمِّم ومُهندس لعملية التعلِّيم، في حين ترى نسبة (25.93%) كذلك أنَّ المعلِّم مُدرِّس نشط وأصغر نسبة(18.51%) حيث ترى هذه الفئة بأنَّ المعلِّم مُقوِّم لعملية التعلُّم.

س12: ألا ترى مع مرور الوقت في التَّدريس بالكفاءات أنَّك في حاجة إلى تطوير آدائك؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%92.59
لا	2	%7.41
المجموع	27	%100

الجدول رقم (36): يوضح ماإذا كان المعلّم في حاجة إلى تطوير الآداء في التدريس بالكفاءات

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (92.59%) ممَّن أجابوا بـ (نعم)، في حين بلغت نسبة (7.41%) ممَّن أجابوا بـ (لا).

- أمَّا الأساتذة الذين أجابوا بـ (نعم) فالجوانب التي يرون التَّكوين ضرورياً فيها تتمثل في:
- ضرورة التَّكوين كُلَّما كان هنالك جديد ومتغيرات حتى يكون المعلِّم على دراية واطلاع.
- تعلُّم الإعلام الآلي مثلا لأنَّه يفتح أبواب كثيرة أمام المعلِّم والمتعلِّم، حيث بالأنترنيت تزال كلَّ الإبهامات، تجعل المتعلِّم يتطلَّعُ على الجديد دائماً.
- اللُّغة والرياضيات ومعرفة التطور التكنولوجي في هذا المجال.

[1] ينظر أحمد بونوة، المرجع السابق ، ص 51.

- الجانب المعرفي- الوجداني.

- مُواكبة التطور الحاصل في المجال وتجديد الوسائل ووسائط الفهم.

- التَّكوين المستمر والذاتي في العملية.

-علم النفس التربوي لأنَّه يزيد من فعالية خبرة التَّعليم.

- طرائق التَّدريس.

-الجانب البيداغوجي للتعلِّيم بالمقاربة بالكفاءات.

- الجانب الوجداني ضروري للمعلِّم والمتعلِّم.

- طرق جديدة للتعلُّم النَّشِطْ.

- الإنسان دائما في حاجة ومازال يحتاج إلى تعلُّم (القياس خاصة في مجال إنجاز شبكات التقويم الملزوم تطبيقها في جميع الميادين).

- مهما كانت مكانة المعلِّم فهو دائماً بحاجة إلى تحسين مستواه، وذلك سواء كان عن طريق البحث و الاجتهاد، أو عن طريق الدورات التكوينية.

وهذه الإجابات تؤكد حاجة الأساتذة إلى الملتقيات و الندوات التي تخص المقاربة بالكفاءات.

المحور الرابع: حول طرائق التدريس

س1: ما هي طرائق التَّدريس التي تستعملها أثناء الدرس؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة%
طريقة حل المشكلات	12	%44.44
طريقة المشروعات	4	%14.81
الطريقة الحوارية (المناقشة)	8	%29.62
طريقة الإلقاء	3	%11.11
المجموع	27	%100

جدول رقم (37): يوضح طرق التدريس المستعملة في التدريس

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (44.44%)، تستعمل طريقة حل المشكلات لأنَّها تجعل التلميذ في قلب العملية التعليمية تليها نسبة (29.62%) حيث ترى هذه الفئة أنَّها تستعمل الطريقة الحوارية المناقشة لأنَّها تجعل التلميذ يتفاعل مع الأستاذ، في حين ترى نسبة (14.81%) أنَّها تستعمل طريقة المشروعاتلانَّها تجعله يبحث ويكتشف، ثمَّ تأتي نِسبة (11.11%)، حيث تستعمل هذه الفئة طريقة الإلقاء، وهذه الطريقة تجعل التلميذ دائما منتبهًا مع الأستاذ.

س2: عندما تُحضِّر الدِّرس أو تكتب الكفاءات المستهدفة هلْ تَحرُص على أنْ يعرِف التلاميذ هذه الكفاءات؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%44.44
لا	15	%55.56
المجموع	27	%100

جدول رقم (38): يبين مدى حرص الأستاذ على معرفة الكفاءات المستهدفة عند التلميذ

قراءة الجدول

يتبين لنا من خلال الجدول أنَّ نسبة (55.56%) وهي أعلى نسبة أجابت بأنَّها لا تحرص على أنْ يَعرِف التلاميذ هذه الكفاءات، ونسبة (44.44%) أجابت بنعم.

س3: هل تجد صعوبة في تطبيق هذه البيداغوجيا بالنسبة إلى:

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
إعداد الدُرُوس	2	%7.41
تنفيذ الدُرُوس	12	%44.44
تقويم الدُرُوس	1	%3.70
في كُلِّ تلك المراحل	6	%22.22
غَير ذلك	6	%22.22
المجموع	27	%100

جدول رقم (39): يوضح صعوبة مصدر تطبيق بيداغوجيا الكفاءات

قراءة الجدول

من خلال الجدول نجد نسبة (7.41%) يُقرُّون بأنَّهم يجدون صعوبة في إعداد الدُرّوسوهذاراجع إلى نقص الوسائل كالمراجع ونسبة (44.44%) يجدُون صعوبة في تنفيذ الدُرُّوس ومنها نقص الوسائل البيداغوجية ومنها الأنترنيت، و(3.70%) يجدُون صعوبة في تقديم الدُرُّوسوهذا راجع إلى الإكتظاظ داخل الأقسام،ونسبة (22.22%) أجابوا بأنَّ الصعوبة في كلِّ تلك المراحل، في حين أجابت نسبة (22.22%) غير ذلك.

س4: ترجع هذه الصعوبات التي تواجهها إلى:

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
عامل التَّكوين	16	%59.26
عامل بيداغوجي	7	%25.93
عامل نفسي	3	%11.11
لاشيء	1	%3.70
المجموع	27	%100

جدول رقم (40): يوضح مصدر الصعوبات الخاصة بتطبيق هذه البيداغوجيا

قراءة الجدول

من خلال الجدول الذي يبيِّن الصعوبات التي يواجهها المعلُّمون في تطبيق هذه البيداغوجيا نجد نسبة (59.26%) يُقِرُّون بأنَّ مصدر الصعوبة هو عامل التكوين حيث يقصد به التربصات والندوات ونسبة (25.93%) يجدُون مصدر الصعوبة في عامل بيداغوجي ومنها نقص الوسائل البيداغوجية، ونسبة (11.11%) أجابوا بأنَّ مصدر الصعوبة هو عامل نفسي حيث نجدبعض الأساتذة ما زالوا لم يتعودواعلى هذه المقاربة، في حيـــن نجد نسبة (3.70 %) يُقِرُّون بأنَّهم لا يجدُون صعوبة.

المحور الخامس: محور التقويم أو التقييم المستمر

س1: اختر الإجابة الصحيحة

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
التقويم يتضمن التَّقيِّيم فقط	0	%0
التقويم هو التقييِّم بِعينه	0	%0
التقويم يتضمن التقييم والمعالجة	25	%92.59
التقويم هو القياس	2	%7.41
المجموع	27	%100

جدول رقم (41): يوضح التقويم وما يتضمنه

قراءة الجدول

من خلال ملاحظة الجدول نجدُ أنَّ نسبة (92.59%) ترى بأنَّ التقويم يتضمن التقيِّيم و المعالجة، ونسبة (7.41%) التي ترى بأنَّ التقويم هو القياس.

س2: ما أنواع التقويم التي تعرفها؟

وهذه كانت إجابات الأساتذة:

- التقويم التشخيصي: ويكون في بداية السنة أو بداية تدريس موضوع جديد أي بداية وحدة دراسية.
- التقويم التَّكويني: يظهر في شكل أسئلة مرافقة فورية، دورية لكلِّ عنصر من عناصر الدرس.
- التقويم التحصيلي: يُطبَّق في نهاية الفعل التعليمي ويقيس النتائج النهائية.
- التقويم المرحلي.
- التقويم النهائي.
- التقويم البنائي.
- تقويم فصلي: يكون كل فصل بغض النظر عن الاختبارات الرسمية.

- تقويم شهري.
- التقويم الإشادي.
- التقويم الذاتي.
- تقويم الأقران: وينتهي بالمعالجة البيداغوجية.

س3: على اعتبار أنَّ التقويم هو تقويم متواصل، ما هي إجراءات التقويم؟

وكانت إجابات الأساتذة كالآتي:

- أسئلة أثناء الدرس لمعرفة مدى فهم المتعلِّم للدرس.
- تمارين تطبيقية.
- واجبات منزلية.
- مُشاركة التلاميذ في القسم خلال الدرس، السُّلوكات الحميدة للمتعلِّم، مدى إنجاز المتعلِّم لواجباته المنزلية.
- تمارين قصيرة (شفوية، كتابية)، اللَّوحة (إملاء مثلا)، أُقوِّم بأسئلة محددة في بداية الدرس الهدف منها استخراج عناصر نحتاجها في الدرس الجديد، يعرض صورة أو وثائق بتكملة عمل ناقص مثلا: أُقوِّم بوضع ما بمعنى إسقاط التعلُّمات تَصلُح هذه الأخيرة (ت / تشكيلية، ت /مدنية).

-إشارة الوضعية –التجريب وتنفيذ المهمَّة والعمق في المهام وإعادة الإستثمار، وتقوية المادة مثلا:اللُّغة العربية (وضعيات) إدماجية لكل مقطع،لمواد الأخرى وضعيات إدماجية تخص محاور كلَّ ميدان: الرياضيات وضعية مركبة تخصُّ محتويات المقطع، نشاطات تنجز في نهاية كل شهر أو نهاية كل وحدة.

- يجب وضع اليد في اليد على الفئة التي تحتاج إلى دعم ومعالجة مواطن الضعف قبل فوات الأوان تكون المعالجة درس يُدرس حتى لاتتفاقم المشكلة.

-التقويم المستمر هو تقويم متواصل يخضع لإجراءات كَوْنَه معياراً يجعل التلميذ دائماً على استعداد ومُدَّتُه لاتتجاوز(15د) مع مراعاة المواظبة وكتابة الدروس.

-ملاحظة التلميذ داخل القسم، الواجبات المنزلية، المشاركة داخل القسم، المشاريع الإختبارات.

س4: فيما يفيدك التقويم المستمر؟

وكانت إجابات الأساتذة كالآتي:

- كشف العناصر النجيبة.
- كشف الأخطاء ،الثغرات، الإختلالات،النقائص ومعالجتها، دعمها في كل فرصة.
- عملية التقويم تُشكل المسار التلميذ الدِّراسي في الفصل الواحد، وبالتالي تكون نقطة لمعرفة إن كان هناك مواطن ضُعْف أو خلَلْ في عملية سيره الدِّراسي وتَداركها.
- معرفة مدى إدراك المتعلِّم للتعلمات.
- مساعدة المعَّلم على معرفة تلاميذه وقُدُراتهم ومشكلاتهم التي تواجههم أثناء تعليمهم.
- معرفة نواحي القوة والضعف في عملية التنفيذ.
- يتَعرف المعلِّم مواطن الخلل في أسلوبه.
- يُفيد التقويم أيضاً في استعداد التلميذ يوميّاً (حفظ الدروس، نظام الكرَّاسات،كذلك تحفيز الطالب على العمل والجهد والمذاكرة).
- متابعة ومعالجة أوجه القصور التي تظهر على مستوى آدائهم.
- اكتشاف صعوبات التعلُّم مبكرًا.
- معالجة الإخفاقات الواردة لدى المتعلِّم للوصول به إلى المستوى المطلوب.

وهذهالإحابات تبين أنَّ للتقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية.

س5: ما هو أسلوبك في التقويم بعد الدرس؟

وكانت إجابات الأساتذة كالآتي:

- الواجبات.
- طرح أسئلة حول الدَّرس المقدّم.
- تقديم وحل بعض التطبيقات التي يتم حلُّها في القسم،فردياً أو جماعياً.
- الامتحانات القصيرة.

– الاختبارات الشفوية لأنَّها تساعد على جعل العملية التعليمية مستمرة ومباشرة.

– أُقدِّم وضعيات استثمار جديدة في سياقات متنوعة.

– أتبِّع طريقة (لامارتينار) أي علم اللَّوحة.

– طرح أسئلة شاملة تُلَّخص العناصر وترتكز بالأحرى على أهمِّ المعارف المستهدفة حسب الوقت.

– إعادة تقديم المحتوى بصورة جديدة ووضع ذهن المتعلِّم في مشكلة تحتاج إلى حل.

–إعتماد أسئلة شفوية.

– التطبيقات بعد التقديم للدَّرس تأتي المعالجة والتي تتطلب بدورها الوقت المناسب والمعالجة تكون خاصة بأصحابها الذِّين ظهرت عليهم نقائص في أعمالهم.

– طرح مشكلة بسيطة ومعالجتها ومناقشها فرديًّاأو جماعيًّا.

–تطبيق حول مادَرَسَه المتعلِّم كتابيًّاعلى الألواح أو الكرَّاسات .

س6: ما هي الآليات اوالإستراتجية التي تتبِّعها عند ظهور صعوبات في فهم وضعية تعليمية جديدة؟

وكانت إجابات الأساتذة كالآتي:

– أُغيِّر الوضعية، أعطي أمثلة متنوعة ،أَقيس درجة الصعوبة لازالت أمْ زالت بأسئلة أنتظر من ورائها الإستثمار.

– أعطي واجبا منزليًّا .

– المساندة والتشجيع الإيجابي.

– حصة الإستدراك.

– اللُّجوء إلى المكتسبات القبلية التي تخدم الوضعية الجديدة.

– المناقشة والتوضيح والتبسيط.

– تفكيك الصعوبات في أسبوع الإدماج.

– التَّقريب إلى الواقع واللّجوء إلى الوسائل المساعدة.

- اللُّجوء إلى العمل الجماعي (المناقشة) والمحاورة الجماعية، العمل والتفويج.
- استعمال الملموس، التطبيق في الواقع.
- طرح أسئلة أخرى تحُسِّن على البحث.

س7: تتعامل بموضوعية في تقويمك لكفاءات التلاميذ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%96.30
لا	1	%3.70
المجموع	27	%100

جدول رقم (47): يوضح مدى تعامل الأساتذة بموضوعية في تقويم كفاءات التلاميذ

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ أغلبية الأساتذة الذّين أجابوا(بنعم) نسبتهم (96.30%) حيث أنَّهم لايدخلون العوامل الذاتيةوأقل نسبة قدرَّت بـ (3.70%) ممَّن أجابوا بـ (لا)، وهذه النسبة نجدها تغلب الطابع الذاتي على الموضوعي.

س8: في رأيك لماذا التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف؟

وكانت هذه إجابات الأساتذة:

- الموضوعية من الأسس التي يقوم عليها التقويم بالكفاءات لأنَّ الهدف من التعلُّم في ظل المقاربة بالكفاءات هو تدعيم الجوانب الإجابية وعلاج السلبية كما ينبغي تجنب العوامل الذاتية.
- لأنَّ التقويم بالكفاءات يكون مستمر (شهري).
- لأنَّ التقويم بالكفاءات يكون شامل.
- في المقاربة بالكفاءات يكون التقويم مستمر (شهري، فصلي، تعديل مسار) أمَّا التَّدريس بالأهداف يكون التقويم على شكل نقطة (فرض واختبار).
- لأنَّ التقويم بالكفاءات يراعي الفروقات الفردية بين مهارات المتعلِّمين ويعتمد على مجهود التلميذ.

– لأنَّ المتعلّم محور العملية التعليمية ويسمح له بالبحث والاكتشاف وفتح مجال المناقشة والخطأ والمحاولة.

ومن خلال إجابات الأساتذة نجد أنَّ التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف وذلك لأنَّه يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية.

س9: يساعد التقويم بالكفاءات على تجاوز صعوبات التعلّم لدى التلاميذ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%59.26
لا	1	%3.70
أحياناً	10	%37.04
المجموع	27	%100

جدول رقم (49): يوضح ماإذا كان التقويم بالكفاءات يساعد على تجاوز صعوبات التعلم

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ تفاوت في النسب حول ماإذا كان التقويم يساعد على تجاوز صعوبات التعلُّم، حيث نجد نسبة (59.26%) ممَّن أجابوا (بنعم)، تليها نسبة (37.04%) ممَّن أجابوا بأحياناً، وأقل نسبة قدِّرت بـ (3.70 %) ممَّن أجابوا بـ (لا).

س10: هلْ تَستخدم التعزيز لزيادة التوافق الدِّراسي لدى التلاميذ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%96.30
لا	1	%3.70
المجموع	**27**	%100

جدول رقم (50): يوضح استخدام التعزيز لزيادة التوافق الدّراسي لدى التلاميذ

قراءة الجدول

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة (96.30%) وهي أعلى نسبة أجابت بـ (نعم) وهذا ما يبُيِّن أهمية التعزيز في رفع مستوى التلاميذ، وأقل نسبة قدرت بـ (3.70%) ممَّن أجابوا بـ (لا).

س11: هل تستخدم نتائج التقويم المستمر للكشف على المستوى الحقيقي للتلاميذ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%81.48
لا	1	%3.70
أحياناً	4	%14.81
المجموع	**27**	%100

الجدول رقم (51): يوضح استخدام نتائج التقويم المستمرللكشف عن المستوى الحقيقي للتلاميذ

قراءة الجدول

يوضح الجدول أنَّ نسبة (81.48%) بالمئة أجابت بأنَّها تستخدم نتائج التقويم للكشف على المستوى الحقيقي للتلاميذ، ثم تليها نسبة (14.81%) بالمئة ممَّن أجابو بـ (أحيانا) وأقل نسبة (3.70%) ممَّن أجابوا بـ (لا).

س12: أثناء بدء الدرس تحرص على تقويم المكتسبات السابقة للتلاميذ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%100
لا	0	%0
المجموع	27	%100

جدول رقم (52): يوضح تقويم المكتسبات السابقة للتلاميذ

قراءة الجدول

من خلال الجدول نجد أنَّ نسبة (100%) ممَّن كانت إجابتهم بـ (نعم) أي أنَّهم يعملون على تقويم المكتسبات السابقة للتلاميذ، والهدف منها حسب ماأجابوا يكون بهدف تصحيح مسار تعلُّم المتعلِّم.

المبحث الخامس : تحليل نتائج الاستبانة

تحليل نتائج المحور الأول: الجانب الإداري و الخبرة الميدانية

- يُقرُّ (100%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة على أنَّهم تلقوا تكوينا خاصًّا في المقاربة بالكفاءات وكان هذا أكثر من مرة، (جدول رقم 4)، ومنه نستنتج بأنَّ الأساتذة اطلعوا على الطرق المصاحبة لمقاربة التَّدريس بالكفاءات (جدول رقم 4).

- يُقِرُّ (66.67%) من أفراد عيّنة الدارسة بأنّهم في حاجة إلى التكوين والمزيد من التكوين في مفاهيم المقاربة في حين ترى نسبة (33.33%) عكس ذلك (جدول رقم7).

ومنه نستنتج بأنَّ هناك أساتذة مازالوا لم يتكوَّنُوا أكثر وفق هذه المقاربة.

-يُقرُّ (51.85%) من أفراد عيِّنة الدراسة بأنَّ مفاهيمها مستوعبة، بينما تطبيقها الإجرائي صعب في حين أكَّدت نسبة (48.15%) عكس ذلك، (جدول رقم8).

ومنه نستنتج أنَّ هناك أساتذة مازالوا يجدون صعوبة في تطبيق هذه البيداغوجيا، وهذا راجع إلى نقص الوسائل البيداغوجية.

-من خلال ماأشرنا إليه سابقاً في تعريف المقاربة بالكفاءات[1]،نلاحظ أنَّ نسبة (48.15%) تُؤكِّد بأنَّها ضرورية ومهمة بالنسبة للتلميذ، ونسبة (25.93%) أجابت بأنَّها ضرورية ومُهمة بالنسبة للأستاذ، ونسبة (25.93%) تؤكدّ بأنَّها تُبعد الأستاذ والتلميذ عن الأساليب الروتينية التي كانت تعتمد على الحفظ والاسترجاع فقط (جدول رقم9).

[1] ينظر ياسمينة بريحة، المرجع السابق، ص 15.

ومنه نستنتج بأنَّ هذه المقاربة تجعل من التلميذ أهم فاعل قي العملية التعليمية، كما تبعدهم كذلك عن الروتين القديم الخاص بالمنهجية القديمة، كما تجعل من الأستاذ الموجه و المنظم في العملية التعليمية.

-يُقرُّ (96.30%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّ الكفاءات المستهدفة هي الأكثر أهمية في إعداد الدَّرس، في حين تُؤَكِّدُ نسبة (3.70%) بأنَّ المحتويـــات هي الأكثر أهميـــة في إعداد الدرس (جدول رقم10).

ومنه نستنتج بأنَّ الكفاءات المستهدفة في الأكثر أهمية في إعداد الدرس وهي كفاءة يصل إليها التلميذ من خلال حصة أو عدَّة حِصَصْ، في حين أنَّ المحتويات هي تخصُّ موضوع الدَّرس المقدَّم.

تحليل نتائج المحور الثاني: حول الوضعيات الإدماجية

- من خلال ماأشرنا إليه سابقاً في تعريف طريقة حل المشكلات[1]، نجد أنَّ نسبة (92.59%) تُؤَكِّد بأنَّها تترك الفرصة للتلميذ لمواجهة أولية للمشكلة المعروضة في كلِّ وضعية، في حين تُؤَكِّد نسبة (7.41%) عكس ذلك وبرُّوا سبب ذلك بأنَّ طريقة حل المشكلات هي طريقة بيداغوجية يُوظِّف فيها المتعلِّم معارفه ومكتسباته ودائماً بتوجيه المعلِّم (جدول رقم11).

ومنه نستنتج بأنَّ الأساتذة يتركون الوقت الكافي للتلميذ لمواجهة المشكلة في كلِّ وضعية وذلك باعتبارها تجعلهم محور العملية التعليمية.

-من خلال ما أشرنا إليه سابقا في تعريف الإدماج[2]،نجد أنَّ نسبة (96.30%) أجابت بأنَّها لا تطرحه مباشرة، ونسبة (3.70 %) أجابت عكس ذلك، (جدول رقم12).

[1] ينظر عبد الرزاق ،حمايمي ومحمد قوارح: المرجع السابق، ص 36.

[2] ينظرمحمد الطاهر وعلي: المرجع السابق، ص 38.

ومنه نستنتج أنَّ أغلبية الأساتذة لايقومون بطرحه مباشرة، وهذا على اعتبار أنَّ الإدماج هو توظيف المتعلِّم لمختلف مكتسباته السابقة، حيث تسعى إلى إقامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة.

-يُقرُّ (92.59%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة على أنَّهم يأخذون بعين الإعتبار سلسلة الوضعيات التي تؤدي إلى المفهوم، في حين أكِّدت نسبة (7.41%) عكس ذلك، (جدول رقم13).

ومنه نستنتج بأنَّ سلسلة الوضعيات هي التي يوجد فيها المتعلِّم في علاقة مع المادَّة الدِّراسية،ومع المدَّرِس حيث يُقدِّم المعلِّم عدد كبير من الوضعيات التي يصل من خلالها إلى الفهم.

-يؤكِّد (88.83%) من أفراد عيّنة الدراسة على أنَّهم يتوقعُّون مسبّقاً الصعوبات التي يصادفها التلاميذ أمام وضعية ما، في حين أكَّدتْ نسبة (11.11%) عكس ذلك (جدول رقم14).

ومنه نستنتج بأنّ الأساتذة يحاولوا تبسيط هذه الوضعيات وشرحها بطريقة سهلة ومفهومة ويكون ذلك باعتمادهم على عدة طرق متنوعة.

-يُقرُّ (100%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة أنَّهم يقومُون بإعداد الوضعيات بناءا على مكتسبات سابقة (جدول رقم15).

ومنه نستنتج بأنَّ الأساتذة يعتمدون في إعداد الوضعيات بناءا على مادرسه التلميذ سابقا.

-يقرُّ (37.03%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة، بأنَّ دور المتعلِّم في الوضعية الإدماجية يتمثل في استعمال موارد معيَّنة في حلِّ وضعية، في حين تؤكدنسبة (37.03%) استخدام مكتسبات في حلِّ وضعية، أما نسبة(25.93%) فترى بأنَّه يُدمج عدَّة مكتسبات سابقة لحلِّ وضعية مُرَكبة (جدول رقم16).

ومنه نستنتج الوضعية الإدماجية، هي توظيف المتعلم لكل الموارد التي اكتسبها وذلك من أجل حلّ وضعية.

-يرى (100%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّ بيداغوجيا الإدماج ترتكز على الإستغلال المنتظم لوضعيات الإدماج، (جدول رقم17).

ومنه نستنتج بأنَّ عملية الإدماج عملية نربط بواسطتها بين العناصر المنفصلة، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى.

-يرى (100%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّهم يقومون بتحديد مؤشرات يقيسون من خلالها مدى تحقق الكفاءة الهدف عند التلميذ، (جدول رقم18).

ومنه نستنتج بأنَّ مُؤشر الكفاءة يعتبر العلامة أو النتيجة الدَّالة على حدوث فعل التعلُّم ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلُّم.

-يرى (40.74%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّ الوضعيات الإدماجية تساهم في حلِّ المشكلات لدى التلاميذ، في حين تُؤكِّد نسبة (55.56%) أنَّها تساهم أحياناً فقط، في حين ترى نسبة (3.70%) أنَّها لاتساهم في حل المشكلات لدى التلاميذ، (جدول رقم20).

ومنه نستنتج بأنَّ الوضعية الإدماجية أسهمت في إنماء الكفاءات لدى التلاميذ، لأنَّ من خلالها يستثمر المتعلم جميع معارفه السابقة لحل مشكلة.

-يُقِرُّ (59.26%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّ التَّدريس بواسطة الوضعيات الإدماجية له دور فعَّال في توافق التلاميذ، في حين تُؤكِّد نسبة (37.04%) أنَّها تساهم أحياناً، أمَّا نسبة (3.70%) فهي تؤكدأنَّها لا تساهم، (جدول رقم21).

ومنه نستنتج بأنَّ التَّدريس بواسطة الوضعيات الإدماجية يسهم في توافق التلاميذ دراسيّاً وذلك على اعتبار أنَّ الوضعيات الإدماجية هي استثمار التلميذ لجميع معارفه، وهذه المواد سواء كانت علمية أم أدبية.

-يرى (51.85%) من أفراد عينة الدراسة بأنَّهم يراعون في تدريسهم مبدأ التعلُّم الذاتي، في حين تؤكِّد نسبة (48.14 %) بأنَّها تستخدمه أحياناً، (جدول رقم22).

ومنه نستنتج بأنَّ التعلُّم الذاتي هو التعلُّم الذي يعتمد فيه التلميذ على نفسه، وباعتبار أنَّ المعلِّم هو الموَّجه والمنظَم في القسم، وبالتالي فهو الذي يتحكَّم في زمام العملية التعليمية، كما يساعد كذلك التعلم الذاتي بتحمل التلميذ مسؤولية تعلمه، وهو يجعل كذلك العلاقة بين التلميذ والمعلم أكثر تعاونية، كمايؤدي كذلك إلى رفع مستواهم.

-يرى (92.59%) من أفراد عيَّنة الدراسة بأنهَّم يكلِّفُون التلاميذ بحلِّ تمارين تطبيقية، في حين أكدت نسبة (7.41%) عكس ذلك، (جدول رقم23).

ومنه نستنتج أنَّ التمارين التطبيقية من فوائدها أنَّها تقوي الذاكرة وتزيد من القدرة على فهم الدرس.

تحليل نتائج المحور الثالث (حول مهمة الأستاذ و المتعلم)

تُؤكِّد نسبة (96.30%) بأنَّ دور المتعلِّم واضح، في حين أكَّدت نسبة (7.03%) عكس ذلك (جدول رقم25).

ومنه نستنتج بأنَّ قلة الوسائل التعليمية التي تُقرِّب المفاهيم للمتعلِّم هي التي تجعله دوره غير واضح.

-للمعلِّم أدوارُ كثيره في المقاربة بالكفاءات كما أشرنا إليها سابقاً[1]، وهذا ما أكَّده أفراد عيِّنة الدِّراسة حيث نجد نسبة (18.5%) أجابت بأنَّ دوره يتمثل في توجيه التلاميذ لفهم المطلوب في حين نجد نسبة (25.92%) أجابت بأنَّ دوره يتمثل في تنشيط عملية التعلُّم، في حين تُؤكِّد نسبة (44.44%) أنَّ دوره يتمثل في مساعدة التلميذ وتوجيهه لبناء المعرفة(المفهوم) أمَّا نسبة (18.52%) فأجابت بأنَّ دوره يتمثل في إتاحة الفرصة لفهم المشكلة ووضع الخطوات النفسية لحلِّها، (جدول رقم26).

ومنه نستنتج بأنَّ دور المعلم وفق هذه المقاربة يختلف عن دوره القديم حيث أصبح دوره يتمثل في التوجيه و الإرشاد.

[1] ينظر أحمد حسينة:المرجع الســابق، ص 52، 53.

-يُقرُّ (92.59%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّهم يطلبون من التلميذ أن يعيد ماعلَّموه إيَّاه، في حين تُؤكِّد نسبة (41.71%) عكس ذلك، (جدول رقم27).

ومنه نستنتج أنَّ الأساتذة يعوِدُون التلاميذ على الحفظ، وذلك لكي تبقى المعلومات موجودة في ذاكرته ويستحضرها عند الحاجة.

-يُقرُّ (100%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّهم يُغيِّرون الوضعية عندما يجد التلاميذ صعوبة في الفهم (جدول رقم28).

ومنه نستنتج حرص الأساتذة على فهم التلاميذ للدرس، فهم يحاولون أن يؤدُّوا رسالتهم على أكمل وجه.

-يرى (70.37%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّ المتعلِّم يحتاج إلى إدماج نفس المكتسبات السابقة مع باقي الوضعيات، في حين تُؤكِّد نسبة (42.11 %) بأنَّه يحتاج إلى استرجاع ماتعلَّمه في الغد (جدول رقم29).

ومنه نستنتج بأنَّ المتعلِّم أثناء تعلمه، فإنه يحتاج إلى إدماج نفس المكتسبات السابقة واستحضار المعلومات المهِّمة عند الحاجة.

-يقرُّ (30.96%) من أفراد عينِّة الدِّراسة بأنِّ المقاربة بالكفاءات ترى أنِّ على المدِّرس أنْ يقترح ويقيس مـــا يبدو لـــــه قابلا للتحقق أو الفهم، في حين تُؤكِّد نسبة (3.70%) عكس ذلك (جدول رقم30).

ومنه نستنتج أنَّ المعلم في المقاربة بالكفاءات هو المنظَّم والموجِه وبالتالي هو الذي يقترح ويقيس، في حين أنَّ غياب الوسائل البيداغوجية فهو يؤثر على دوره.

-يقرُّ (100%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّ مُهِمَتُهم الأساسية لاتتمثل في نقل مايحتويه الكتاب المدرسي، (جدول رقم31) .

ومنه نستنتج بأنَّ الكتاب المدرسي ماهو إلا وسيلة، تساعد التلميذ على إكتساب المعرفة.

-يقرُّ (51.8%) بأنَّهم لايُلِّحُون على الحفظ عند التحضير للامتحان، في حين تُؤَكِّدنسبة (48.15%) عكس ذلك، (جدول رقم32).

ومنه نستنتج بأن هناك أساتذة مازالوا يعتمدون الطريقة القديمة التي تنص على الحفظ والاسترجاع.

من خلال ماأشرنا إليه سابقا في تعريف المقاربة بالكفاءات[1]، حيث تُؤَكِّد نسبة (77.78%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة حيث تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية وفق هذه المقاربة في حين أكِّدت نسبة (3.70%) أنَّ المعلِّم هو مركز وعمود التعليمية وفق هذه المقاربة، أمَّا نسبة (3.70%) ترى أنَّ المعلِّم والمتعلِّم هما محور العـــتملية التعليمية، في حـــين أكَّـدت نســـبة (14.81%) أنَّهم كُلُّهم يُشكِّلُون عمود العملية، (جدول رقم33).

ومنه نستنتج أنَّ المقاربة بالكفاءات تعتبر كل من المعلِّم والمتعلَّم محور العملية التعليمية حيث لا يمكن الإستغناء عن أيِّ واحد منهما.

-يقرُّ (96.30%) من أفراد عيَّنة الدِّراسة أنَّ التلميذ هو الذي يبني معرفته ذاتياً، في حين أكَّدت نسبة (3.70%) أنَّ المعلِّم هو مالك المعرفة، (جدول رقم34).

ومنه نستنتج بأنَّ التلميذ هو الذي يبحث ويكتشف عن المعلومات و يعتمد على نفسه في كل شيء وذلك من أجل بناء ذاته بنفسه.

من خلال ماأشرنا إليه سابقاً بأنَّ المعلِّم في المقاربة بالكفاءات يتمثل في أنَّه منظِّم للوضعيات التعليميـــة، منَّشـــط، وموجـــه لعمليـــة البحـــث[2]، وهذا مـــا أكَّدتـــه أفـــراد عيِّنـــة الدِّراســـة (جدول رقم35).

-يقرُّ (92.59%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة أنَّهم في حاجة إلى تطوير أدائهم في التدريس بالكفاءات في حين ترى نسبة (7.41%) عكس ذلك، (جدول رقم36) .

[1] ينظر ياسمينة بريحة، المرجع السابق، ص 15.

[2] ينظر أحمد بونوة: المرجع السابق، ص 51.

ومنه نستنتج أنِّ هناك أساتذة لديهم أقدمية في التعليم، في حين أنَّ البعض الآخر مازال في حاجة إلى تكوين أدائه.

تحليل نتائج المحور الرابع: حول طرق التدريس

من خلال ماأشرنا إليه سابقاً حول طرق التَّـــدريس في المقاربة بالكفـاءات[1]، حيث نجد نسبة (44.44%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة تستعمل طريقـــة حل المشكـــلات ونسبـــة (29.62%) تستعمل الطريقة الحوارية (المناقشة)، في حين تستعمل نسبة (11.11%) طريقة الإلقاء، ونسبة (14.81%) تستعمل طريقة المشروعات، (جدول رقم37).

نستنتج من خلال هذا بأنَّ الأساتذة ينوِّعون في طرق التَّدريس التَّدريس، حيث يستعملون طريقة حل المشكلات باعتبارها تجعل من التلميذ عنصر فعّالاً، والبعض الآخر يستعمل الطريقة الحوارية (المناقشة) باعتبارها تعتمد على النقاش وتجعل التلميذ يعبر عن أفكاره، حيث تكون فرصة للتلميذ لإبداء رأيه والبحث عن الحقيقة عن طريق التفكير، وهناك من يستعمل طريقة الإلقاء حيث يعتمد فيا التلميذ على الإستماع أي أنّ المعلم يتكلم والتلميذ يستمع، بالإضافة إلى طريقة المشروعات حيث يقدم فيها التلميذ مشروع أنجزه بنفسه حيث تجعله يبحث و يكتشف.

-يُقرُّ (55.56%) من أفراد عيِّنة الدراسة بأنَّهم يحرصون على أنْ لا يعرف التلاميذ الكفاءات المستهدفة، في حين تُؤكِّد نسبة (44.44%) عكس ذلك، (جدول رقم38).

ومنه نستنتج أنَّ هناك أساتذة يحتفظون بالكفاءات المستهدفة ويتركونها غامضة في ذهن التلميذ، في حين نجد البعض الآخر منهم يُصرِّح بها، وهي طريقة تجعل التلميذ على دراية مايقومبه.

-يُقرُّ (44.44%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّهم يجدون صعوبة في تطبيق هذه البيداغوجية في تنفيذ الدروس، في حين نجدنسبة (22.22%) تجـــد صعـــوبة في تقويم الدروس، كما نجـــد كذلك نسبـــة (22.22%) تجد صعوبة في تقويم الدروس، ونسبة (7.41%) تجد صعوبة في إعداد الدرس (جدول رقم39).

[1] ينظر نصيرة ردَّاف: المرجع السابق، ص 34، 35، 36، 37.

ومنه نستنتج بأنَّ الأساتذة مازالوا يجدون صعوبة في تطبيق هذه البيداغوجيا وهذا راجع الى الإكتظاظ داخل الأقسام، ونقص الوسائل البيداغوجية.

-يُقرُّ (59.26%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّ هذه الصعوبات ترجع إلى عامل عامل التَّكوين في حين تُرجع نسبة (25.93%) هذه الصعوبات إلى العامل البيداغوجي، أمَّا نسبة (11.11%) ترجع هذه الصعوبات إلى العامل النفسي، في حين تقر نسبة (70.3%) أنَّها لا تجد صعوبة (جدول رقم40).

ومنه نستنتج بأنَّ نقص الوسائل البيداغوجية، وتغيير المصطلحات والإنتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، أثَّر كثيراً على الأساتذة في تطبيقهم لهذه البيداغوجيا.

تحليل نتائج المحور الخامس (محور التقويم أو التقييم المستمر)

حسب ماأشترنا إليه سابقا في تعريف التقويم التربوي[1]، حيث نجد نسبة (92.59%) ترى بأنَّ التقويم يتضمن التقييم والمعالجة، ونسبة (7.41%) ترى بأنَّ التقويم هو القياس (جدول رقم41).

ومنه نستنتج بأنَّ التقويم يتضمن التقيِّيم والمعالجة، وذلك للكشف عن الصعوبات والنقائص ومعالجتها، وهو يسمح كذلك للمتعلم من التعلم واكتشاف أخطائه.

-يُقرُّ (96.30%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة بأنَّهم يتعاملون بموضوعية في تقويم كفاءات التلاميذفي حين ترى نسبة (7.41%) عكس ذلك (جدول رقم 47).

ومنه نستنتج أنَّ الأساتذة يتعاملون بموضوعية،ولايدخلون العوامل الذاتية، بالإضافة إلى مراعاتهم الفروق الفردية.

-يُقرُّ (59.29%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة أنَّ التقويم بالكفاءات يساعد على تجاوز صعوبات التعلُّم، في حين ترى نسبة (37.04%) أنَّه أحياناً ما يؤدِّي إلى تجاوز صعوبات التعلُّم، في حين ترى نسبة (3.70%) أنُّه لا يساعد على تجاوز صعوبات التعلم، (جدول رقم48).

[1] ينظر: خالد دالاس، المرجع السابق، ص 24.

ومنه نستنتج أنَّ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، يدرب المتعلم على ملاحظة أخطائه والقدرة على تجاوزها، في حين أنّ نقص الوسائل البيداغوجية والاكتظاظ داخل القسم له تأثير على ذلك.

-يُقرُّ (96.30%) من أفراد عينّة الدِّراسة أنَّهم يستخدمون التعزيز لزيادة التوافق الدِّراسي لدى التلاميذ، في حين تُؤكِّد نسبة (3.70%) عكس ذلك، (جدول رقم50).

ومنه نستنتج أنَّ التعزيز يؤدي إلى إستثارة الدافعية للتلميذ، كما يؤدي كذلك إلى رفع معنوياته وزيادة الثقة بنفسه، وهو يساعد على نجاح العملية التعليمية، حيث يكون ذلك من خلال إدماجهم.

-يُقرُّ (81.48%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة أنَّهم يستخدمون نتائج التقويم المستمر للكشف عن المستوى الحقيقي للتلاميذ، في حين نجد نسبة (14.81%) أنَّها تستخدمه أحياناً، في نجد نسبة (3.70%) لاتستخدمه، (جدول رقم51).

ومنه نستنتج أنَّ التقويم نقطة لمعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ، و بالتالي فهو مُهِّم في العملية التعليمية، كما يؤدي كذلك إلى معرفة نقاط القوة وتعزيزها ومعرفة نقاط الضعف وعمل خطط لعلاجها.

-يُقرُّ (100%) من أفراد عيِّنة الدِّراسة أنَّهم أثناء بدء الدرس يحرصون على تقويم المكتسبات السابقة للتلاميذ، (جدول رقم52).

ومن هنا نستنتج بأنَّ للتقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث يكون ذلك من أجل تصحيح مسار تعلُّم المتعلِّم، حيث يعتبر التقويم وفق هذه المقاربة تدريب المتعلم على ملاحظة ما يقوم به وبالتالي فإنَّه يحكم على تصرفاته.

خـاتمـة

في نهاية بحثنا هذا الذي حاولنا فيه تسليط الضوء على مدى إدراك المعلِّم لدوره في المقاربة بالكفاءات، وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب والإجراءات التي نقف من خلالها على دور المعلِّم وفق هذه المقاربة وما الصعوبات التي تواجهه في تطبيقها، فخلصنا إلى مجموعة من النتائج نجملها في النقاط التالية:

1-تعتبر طريقة التَّدريس بالمقاربة بالكفـاءات مطبقـة في الواقع على الرغم من الصعوبـات التي تواجه المعلِّمين كقلة الوسائل التعليمية.

2- لم يتخلَّص المعلُّمون خصوصا القدماء منهم من مفاهيم وإجراءات المقـاربة القديمة حيث وجـدوا صعوبـة في تبني إجـراءات المقـاربـة بالكفـاءات وهـذا تجلى بوضوح في سلوكاتهم ومعاملاتهم اليومية في العملية التَّدريسية.

3-ضعف تكوين المكوِّنين والمعلمين على حد سواء حول مفاهيم وأهداف المقاربة بالكفاءات وكيفية تطبيقها، أدى إلى صعوبة تحقيق أهداف هذه المقاربة .

4-دور المتعلم غير واضح وفق هذه المقاربة ويرجع ذلك إلى غياب الوسائل التي تبرز دوره.

وقد واجهت الأساتذة عدة صعوبات عند تطبيق هذه البيداغوجيا نذكر منها:

5-ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم بالإضافة إلى عدم توفر الوسائل التعليمية ممَّا أدى بالمعلِّمين إلى إيجاد العديد من الصعوبات في تطبيق هذه المقاربة.

6-صعوبة تطبيق هذه المقاربة وخصوصا في المرحلة الابتدائية وذلك لصعوبة الاستعاب من طرف المتعلِّم.

7-تعـود بعـض الأسـاتذة على الطريقـة القديمـة، جعلـهم غير قـادرين على التكيُّف مع الإصلاحات الجديدة، وذلك لأنَّ أغلبهم أمضى وقتا طويلا للتَّدريس وفق المقاربات السابقة.

ومن خلال ما تناولناه في الجانب النظري والتطبيقي لقد حاولنا الخروج بجملة من التوصيات والاقتراحات:

- ضرورة اهتمام الأساتذة بالبحث والمطالعة لأجل تعميق وتوسيع المعارف الخاصة بطرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- ضرورة توفير الوسائل البيداغوجية اللاَّزمة لإنجاح العملية التعليمية التعلمية .
- وجوب تبسيط مفاهيم المقاربة بالكفاءات للأساتذة وذلك من أجل تطبيقها بصورة صحيحة .
- ضرورة توفير كتب ومراجع للمعلِّمين وذلك للتعرف أكثر على هذه المقاربة.
- ضرورة التكوين الجيِّد للأساتذة ممَّا يؤهلهم لتطبيق هذه المقاربة.
- ضرورة تقليص عدد التلاميذ داخل القسم بحيث يسهل على الأساتذة ملاحظتهم واشراكهم جميعا في الدرس.
- ضرورة ربط الحياة المدرسية بالحياة العائلية عن طريق إشراك الآباء في أمور قضايا أبنائهم.
- ضرورة المتابعة المستمرة لأداء المعلِّمين ومراقبة المشاكل التي تعترضهم في تطبيق المقاربة بالكفاءات.
- التشجيع على ضرورة إجراء المزيد من الدِّراسات حول طريقة التَّدريس وفق المقاربة بالكفاءات في جميع الأطوار التعليمية.
- ضرورة الاهتمام بالإعداد المهني للمعلِّم وذلك بإقامة دورات تكوينية ليكون لديه قدر كاف من المعلومات في تطبيق هذه المقاربة.

قـائمـة المصـادر والمـراجـع

قائمة المصادر والمراجع

أولا/:المعاجم:

1) أبوالفضل جمال الدين: محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب، دار صادر بيروت** لبنان ط1 الجزء4، 1997، مادة (ع ل م).

2) محمد يعقوب، الفيرز أبادي، القاموس المحيط، الجزء 4، دار الجبل، بيروت، لبنان مادة (ع ل م).

ثانيا/:المراجع:

3) أحمد بن محمد بونوة: **المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي**، الجزائر، 2014.

4) أحمد رشوان، وحسين عبد الحميد أحمد: **العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع** الناشر مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر، ط2007.

5) أحمد فؤاد الأهواني: **التربية في الاسلام**، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1967.

6) بكي المرسلي (بدون سنة): **المقاربة بالكفاءات**، الجزائر.

7) حسن بن علي بن حسن الحجاجي: **الفكر التربوي عند ابن القيم**، دار الحافظ للنشر والتوزيع الرياض جدة، ط1، 1988 م.

8) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:**مدخل إلى التدريس**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الثاني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

9) عباد مسعود ومحمد بن يحي زكرياء: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الجزائر، دط، 2006.

10) عبد الأمير شمس الدين:**الفكر التربوي عند ابن خلدون وأبن الأزرق**، الشركة العلمية للكتاب، بيروت – لبنان، ط1، 1991.

11) عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الرشودي: **الفكر التربوي عند الشيخ عبد الرحمان السعدي**: دراسة تحليلية ناقدة، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الرياض – جدة، دط 2000م.

12) عبد الله الدايم:**التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين** أراء العلم للملايين، بيروت لبنان، ط5، 1984.

13) عبد المجيد إبراهيم مروان: **أسس البحث العلمي للرسائل الجامعية**، د-ط، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، د، ب، 2000.

14) محمد أحمد كريم، عنتر لطفي محمد وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار والمعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، إسكندرية، 2002.

15) محمد الطاهر وعلي: **نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات**، دار الكتب العلمية، بدون طبعة، الجزائر، 2007.

16) محمد بن براهيم الهزاع:**صفات المعلم**، دار القاسم للنشر والتوزيع، ط1، (1425هـ 2004م).

17) محمد بن سحنون: **كتاب أداب المعلمين، تع: محمد العروسي المطوي وحسين حسني عبد الوهاب**، دار الكتب الشرقية، تونس، ط1، 1972/1392م.

18) محمد بن عبد الله الدويش: **المدرس ومهارات التوجيه**، دار الوطن للنشر والتوزيع الرياض ط4، 1421هـ – 2000م.

ثالثا/:المجلات:

1) أحمد حسينة: **الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سطيف2، العدد16، سنة 2012.

2) الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور: **التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 4، سنة 2011.

3) بن زاف جميلة: **تأهيل المعلم في ضوء الاصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 13، ديسمبر 2013.

4) بوساحة نجاة وشرقي حليمة:**بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 4، 2013.

5) جدي مليكة: **المنظومة التربوية في الجزائر، المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة**، مجلة آفاق العلوم، جامعة الجلفة، العدد السابع، مارس 2017.

6) حديدان صبرينة: معدن شريفة، **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الاصلاح التربوي الجديد في الجزائر**، مجلة للعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 4، السنة 2010.

7) حمانة كريم ومحدب رزيقة: **الطرائق البيداغوجية بين النظري والتطبيق**، مجلة دفاتر العلوم الانسانية، العدد9، السنة 2016.

8) خير بغدادي وزهرة شوشان: **المقاربة بالكفاءات في التوجيه والارشاد المدرسي والمهني** مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة العدد 2، السنة 2014.

9) علي بديعة وقاسي سليمة: **واقع المعلم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات**، مجلة دفاتر العلوم الانسانية، العدد 09، جامعة بسكرة، السنة 2016.

10) عبد الرزاق حمايمي ومحمد قوارح:**العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات** مجلة الحكمة للدراسات التربوية والتعليمية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة العدد8، السنة 2016.

11) لخضر لكحل: **المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق، مجلة الباحث الانسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 4، السنة 2011.

12) مناع أمنة: **أقطاب المثلث الديداكتيكي في الترا ث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة**: تحديدا المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات: غرداية المجلة، العدد2 (2014) .

13) نصيرة رداف: **الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات**، مجلة دفاتر للعلوم الانسانية، جامعة بسكرة، العدد9، السنة 2016.

14) نورة العايب: **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، عدد 43، جوان 2015.

15) نولر الدين زمام: صباح سليماني، **تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العملية التعليمية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد الحادي عشر جوان 2013.

قائمة المخطوطات والرسائل الجامعية:

1) الأزهر معامير:**المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى إبتدائي، رسالة ماجيستر**، إشراف الأستاذ: د/عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح ورقلة السنة الجامعية: 2015/2014.

2) بلخديم سورية، **تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات** –السنة الخامسة ابتدائي–أنموذجا، **مذكرة ماستر**، أ، ذ، باديس لهويمل، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية: 2016/2015.

3) بوجمية مصطفى: **اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضة بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية)، مذكرة ماجيستر** جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضة، إشراف الدكتور ح. حريتي، السنة الجامعية 2009/2008.

4) حرقاس وسيلة: **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات الاهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، **رسالة دكتوراه**، تحت إشراف: د لوكيا الهاشمي، جامعة منتوري –قسنطينة–، السنة الجامعية: 2010/2009.

5) دخان سارة: **صورة المعلم في المجتمع الجزائري**، دراسة ميدانية بمنطقة سطيف، **مذكرة ماجيستر**، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، السنة الجامعية 2015/2014.

6) رمضاني مصطفى: **أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور الثانوي (دراسة ميديانية)، مذكرة ماجيستر**، تحت إشراف الأستاذ أ.د بوغازي طاهر، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر القايد، السنة الجامعية 2014-2015.

7) الزهرة شنكامة: **تسيير الكفاءات البشرية في المؤسسة، دراسة حالة اتصالات الجزائر بورقلة، مذكرة ماستر أكاديمي**، إشراف: د، قاسم ميلود، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، السنة الجامعية 2012 – 2013.

8) سهام عميرة، عبيدي مريم: **كفاءة المعلم في إطار إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية** – واقع وأفاق–، **مذكرة ليسانس**، في الأدب العربي، اشراف الاستاذ، بلعز محمد الطاهر جامعة 08 ماي 1945 قالمة، السنة الجامعية 2009 – 2010.

9) طبة عارم: **التدريس بالكفاءات والتوافق الدِّراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة ماستر**، إشراف الاستاذ: أ، محمد طريفي، جامعة العربي التبسي، تبسة، السنة الجامعية 2016 – 2017.

10) عائشة بدوي:**أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد (دراسة استكشافية)، مذكرة ماجيستر**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، نوقشت يوم 2009/01/18.

11) فاطمة زايدي: **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي –أنموذجا– **رسالة ماجيستر**، إشراف عزالدين صحراوي، جامعة محمد خيضر السنة الجامعية: 2009/2008.

12) قدير تمزور: **الجودة التعليمية في إطار المقاربة بالكفاءات، رسالة ماستر**، إشراف دكتور عطاء الله سحوان، ربان عاشور الجلفة، السنة الجامعية 2016/2015.

13) مسعود لبني: **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة** – إشراف: الدكتور: عزوز لخضر، **مذكرة ماجيستر**، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2007 – 2008.

14) العرابي محمودة: **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية اشراف أ . د تيلوين حبيب، مذكرة الماجيستر**، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران السانية – 2010 – 2011.

15) معوش عبد الحميد:**درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي الوضعية الادماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم ونموها (بحث ميداني) مذكرة ماجيستر** تحت إشراف الدكتور: برو محمد، جامعة مولود معمري، تيزي وزو 2012/2011.

16) نور الهدى عكيشي: **المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في العملية التعليمية (دراسة ميدانية)**، شعبة علوم الاجتماع، **مذكرة ماستر**، جامعة الوادي، إشراف الاستاذ عثمان، السنة الجامعية 2014/2013.

17) نورة بوعيشة: **الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات (دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب)، مذكرة ماجيستر**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، السنة الجامعية 2008.

18) ياسمينة بريحة: **التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالكفاءات**، الرابعة متوسط عينة، **مذكرة الماستر**، إشراف الدكتور: عمر بويقار، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–السنة الجامعية 2013 – 2014.

رابعا/:المواقع الإلكترونية

1) أمجد قاسم: **التربية والثقافة ،منهجية البحث العلمي**، تاريخ النشر أبريل 2011/13/ عن الموقع al3loom.com.

2) خالد دالاس: **التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات**، تاريخ النشر 05 / 08 /2009 20:01/ عن الموقع: www.djelfa.info

3) ناصر عبد الحميد: **أهمية دور المتعلم في انجاح العملية التعليمية**، تاريخ النشر: 2016/03/14/ عن الموقع: https://www.new.educ.com/

الملحـق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي

جـامعـــة 8 مـاي 1945–قـالمـة–

كليـــة الآداب واللّغـــات

قسم اللغة و الأدب العربي

استمارة استبان

الإستبانة الموجهة لمعلمي التعليم الإبتدائي

أساتذتي الكرام:

أضع بين أيديكم مجموعـة من الأسئلـة، التي تخدم الجزء الأهم من بحثي في إطـار مذكرة مكملـة لنيل شهـادة المـاستر حول "مدى إدراك المعلمين لأدوارهم في ظل المقـاربـة بالكفـاءات – الطور الإبتدائي نموذجـا"، تخصص لسـانيـات تطبيقيـة، أرجو من حضرتكم أن تعيروني قليلا من وقتكم للإجـابـة على هذه التسـاؤلات مع توخي مبدأ الصدق في الإجـابـة.

إعداد الطالبـة: بـوشريـط فـايزة

إشراف الأستاذ : بوعمامة عبد الغاني

ملاحظـــــة: هذه المعلومات لا تستعمل إلاَّ لأغراض علمية

المحور الأول : الجانب الإداري و الخبرة الميداني

أ- معلومات إدارية :

س1- كم سنة لديك في سلك التعليم؟

5سنوات	10سنوات	15سنة	20سنة	أخرى

س2- كم سنة درست وفق المقاربة بالأهداف؟

س3- كم سنة درست وفق المقاربة بالكفاءات؟

سنتان	5سنوات	10سنوات	أخرى

س4- هل تلقيتم تكوينا خاصا في المقاربة بالكفاءات؟

	نعم		لا

- إذا كانت إجابتك بنعم ، فكم من مرة؟

س5 ماهو موضوع التكوين؟

موضوع التكوين الأول: .....

موضوع التكوين الثاني: .....

موضوع التكوين الثالث: .....

س6– هل ترون أنكم في حاجة إلى التكوين و المزيد من التكوين في مفاهيم المقاربة؟

نعم ☐ ☐ **لا**

س7– هل ترون مفاهيمها مستوعبة بينما تطبيقها إجرائيا صعب؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

– إذا كانت إجابتك نعم ، فما الجوانب التطبيقية التي تستوجب تكوينكم عليها؟

.....

.....

س8– تبنت وزارة التربية الوطنية التدريس بواسطة الكفاءات فهل تعتقد أنها:

– ضرورية ومهمة بالنسبة للأستاذ.

– ضرورية و مهمة بالنسبة للتلميذ.

– تعكر السير الحسن لعمل الأستاذ.

– يبعد الأستاذ و التلميذ عن الأساليب الروتينية.

– تجدد جهود الأستاذ و تعرقل أداءه.

س9– ماهي بالنسبة لك المرتكزات الأكثر أهمية في إعداد الدرس؟

– المحتويات.

– الكفاءات المستهدفة.

المحور الثاني : حول الوضعيات الإدماجية:

س1– هل تترك الفرصة للتلميذ لمواجهة أولية للمشكلة المعروضة في كل و ضعية؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

– إذا كانت إجابتك ب(لا)، فلماذا؟

.....

.....

س2– لإدماج مفهوم معين هل تطرحه مباشرة؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

س3– هل تأخذ بعين الإعتبار سلسلة الوضعيات التي تؤدي إلى المفهوم؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

– إذا كانت إجابتك ب (لا) ، فلماذا؟

.....

.....

س4– هل تتوقع مسبقا الصعوبات التي يصادفها التلاميذ أمام وضعية ما؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

– إذا كانت إجابت(نعم)، فما الذي تقوم به كعملية استباقية؟

.....

.....

س5– هل تقوم بإعداد الوضعيات بناءا على مكتسبات سابقة درستها؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

س6– حدد مايجب على المتعلم القيام به في الوضعية الإدماجية؟

– استعمال موارد معينة في حل مشكلة

– استخدام مكتسبات سابقة في حل وضعية

– أن يدمج عدة مكتسبات سابقة لحل و ضعية مركبة

– أن يعتمد على المعلم في جمع الموارد و تحديد المكتسبات السابقة

س7– إن بيداغوجيا الإدماج ترتكز على الإستغلال المنتظم لوضعيات الإدماج؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

س8– هل تقوم بتحديد مؤشرات تقيس من خلالها مدى تحقق الكفاءة الهدف عند التلميذ؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

س9– ماهي أنواع المؤشرات التي تعرفها

.....

.....

س10– هل تساهم الوضعيات الإدماجية في حل المشكلات لدى التلاميذ؟

☐ ☐ ☐

س11– هل ترى بأن تدريسك لبعض المواد بالوضعيات الإدماجية له دور فعال في توافق التلاميذ دراسيا؟

☐ **نعم** ☐ **لا** ☐ **أحيانا**

في حالة إجابتك بنعم، هل هذه المواد : علمية ؟ ☐ **أدبية؟** ☐

س12– هل تراعي أثناء تدريسك مبدأ التعلم الذاتي؟

☐ **نعم** ☐ **لا** ☐

س13– هل تكلف التلاميذ بحل تمارين تطبيقية؟

☐ **نعم** ☐ **لا** ☐ **أحيانا**

س14– هل لديك طرق أخرى أثناء التدريس ببيداغوجيا الإدماج؟

.....

.....

المحور الثالث : حول مهمة الأستاذ و المتعلم

س1– هل ترى أن دور المتعلم في المقاربة بالكفاءات واضح؟

☐ ☐

نعم لا

– إذا كانت إجابتك ب (لا)، فلماذا؟

.....

.....

س2– فأين ترى دور المعلم في منظور المقاربة بالكفاءات متمثلا:

– في رصد الموارد و المعطيات التي يستخدمها المتعلم أثناء الدرس

– في جمع الوسائل التربوية المساعدة فقط

– في نقل المعلومة إلى التلاميذ جاهزة

– في توجيه التلاميذ لفهم المطلوب

– في تنشيط عملية التعلم

– في مساعدة التلميذ و توجيجه لبناء المعرفة (المفهوم)

– في إتاحة الفرصة لفهم المشكلة ووضع الخطوات النفسية اللازمة لحلها

س3– هل تطلب من التلميذ أن يعيد ما علمته؟

☐ نعم ☐ لا

س4– عندما يصادف التلاميذ صعوبة في الفهم أثناء الدرس ، هل تغير الوضعية أم تستمر معها؟

☐ نعم ☐ لا

س5– يحتاج المتعلم أثناء التعلم إلى:

– إدماج نفس المكتسبات بشكل مختلف مع باقي الوضعيات

– استرجاع ماتعلمه في الغد

س6– ترى المقاربة بالكفاءات أن على المدرس أن يقترح و يقيس مايبدو له قابلا للتحقق أو الفهم؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

س7– هل ترى أن مهمتك الأساسية هي نقل مايحتويه الكتاب المدرسي إلى عقول التلاميذ

☐ **نعم** ☐ **لا**

– إذا كانت إجابتك ب(لا)، فما هي مهمتك؟

.....

.....

س8– هل تلح على الحفظ عند التحظير للإمتحانات ؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

س 9– إختر الإجابة الصحيحة المقاربة بالكفاءات تعتبر :

– التلميذ هو محور العملية التعليمية

– المعلم هو مركز و عمود التعليمية

– المادة التعليمية هي محور العملية

– المعلم و المتعلم هما محور العملية التعليمية

– كلهم يشكلون عمود التعليمية

س10– هل ترى؟

– أن المعلم هو مالك المعرفة

– أن التلميذ سلبي في العملية التعليمية

– دور التلميذ هو التلقي

– أن التلميذ هو الذي يبني معرفته ذاتيا

س11– اختر ما يناسب مهمة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

– المعلم مصمم و مهندس لعملية التعلم

– المعلم مدرس نشط

– المعلم مسهل لعملية التعلم

– المعلم مقوم لعملية التعلم

س12– ألا ترى مع مرور الوقت في التدريس بالكفاءات أنك في حاجة إلى تطوير أدائك؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

– إذا كانت إجابتك (نعم)، فما الجوانب التي ترى التكوين ضروريا فيها؟

.....

.....

المحور الرابع: حول طرائق التدريس :

س1– ماهي طرائق التدريس التي تستعملها أثناء الدرس؟

- **طريقة حل المشكلات**
- **طريقة المشروعات**
- **الطريقة الحوارية(المناقشة)**
- **طريقة الإلقاء**

س2– عندما تحضر الدرس أو تكتب الكفاءات المستهدفة هل تحرص على أن يعرف التلاميذ هذه الكفاءات؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

س3– هل تجد صعوبة في تطبيق هذه البيداغوجيا بالنسبة إلى:

- **إعداد الدرس**
- **تنفيذ الدروس(أسلوب التدريس)**
- **تقويم الدروس**
- **في كل تلك المراحل**
- **غير ذلك**

س4– ترجع هذه الصعوبات التي تواجهها إلى:

- **عامل التكوين**

- **عامل بيداغوجي**
- **عامل نفسي**

المحور الخامس: محور التقويم أو التقييم المستمر:

س1 – اختر الإجابة الصحيحة؟

- **التقويم هو التقييم بعينه**
- **التقويم يتضمن التقييم فقط**
- **التقويم يتضمن التقييم والمعالجة**
- **التقويم هو القياس**

س2– ماأنواع التقويم التي تعرفها؟

.....

.....

س3– على اعتبار أن التقويم المستمر هو تقويم متواصل، ماهي إجراءات التقويم؟

.....

.....

س4– فيما يفيدك التقويم المستمر؟

.....

.....

س5– ماهو أسلوبك في التقويم بعد الدرس؟

.....

.....

س6– ماهي الآليات أو الإستراتيجية التي تتبعها عند ظهور صعوبات في فهم وضعية تعلمية جديدة؟

.....

.....

س7– تتعامل بموضوعية في تقويمك لكفاءات التلاميذ؟

☐ نعم ☐ لا

س8– في رأيك لماذا التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف؟

.....

.....

س9– يساعد التقويم بالكفاءات على تجاوز صعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

☐ نعم ☐ لا

س10– هل تستخدم التعزيز لزيادة التوافق الدراسي للتلاميذ؟

☐ ☐

نعم لا

- في حالة إجابتك بنعم ، هل من خلال إدماجهم ☐

تستخدم نتائج التقويم المستمر للكشف على المستوى الحقيقي للتلاميذ؟

☐ نعم ☐ لا

س12- أثناء بدء الدرس تحرص على تقويم المكتسبات السابقة للتلاميذ ؟

- إذا كانت إجابتك بنعم ، هل من أجل :
- انتقاء الناجح من الفاشل ☐
- تصحيح مسار تعلم المتعلم ☐

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	رقم الصفحة
شكر وعرفان	/
إهداء	/
مقدمة	أ – ب – ج
مدخل	5
تطور المقاربات البيداغوجية في المنظومة التربوية الجزائرية	
تمهيد	5
1التدريس بالمضامين	5
2 المقاربة بالأهداف	7
3 المقاربة بالكفاءات	8
دواعي بناء المناهج بمقاربة الكفاءات	9
الفصل الأول: المقاربة بالكفاءات الأصول و المفاهيم	
تمهيد	12
1 – تعريف الكفاءة	12
2 – مفهوم المقاربة	13
أ – لغة	13
ب – اصطلاحا	13
3 – التقويم	14
4 – مفهوم التدريس بالكفاءات	14
أ – تعريف التدريس	14
ب – تعريف التدريس بالكفاءات	14
5 – المعلم	15
المبحث الثاني : مفهوم المقاربة بالكفاءات ومبدائها	15
1– تعريف المقاربة بالكفاءات	15

فهرس الموضوعات

- تعريف المقاربة بالكفاءات إجرائيًا	15
2- مبادئ المقاربة بالكفاءات	16
3 - نشأة بيداغوجيا الكفاءات	17
4 - أنواع الكفاءات	18
5 - خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	19
6 - متطلبات المقاربة بالكفاءات	20
7 -مزايا المقاربة بالكفاءات	21
8- الهدف من اعتماد المقاربة بالكفاءات	22
9 - التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	23
خلاصة	25
المبحث الثالث: مكونات العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات	26
1 - تعريف التعليمية	26
أ- لغة	26
ب- اصطلاحا	26
2- عناصر العملية التعليمية	27
أولا: المعلم	28
ثانيا: المتعلم	30
ثالثا : المحتوى التعليمي	32
المحث الرابع : طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات	34
1- التدريس بالمشروع	34
2- طريقة المشكلات	36
3- بيداغوجيا الإدماج	38
المحث الخامس: الدور المنوط للمعلم في المقاربة بالكفاءات	40
1- المعلم	41

أ- لغة	41
ب- اصطلاحا	41
2- مفهوم المهنة	42
3- بعض صفات المعلم	43
أولا: الموهبة	43
ثانيا: المساهمة في إصلاح نظام التعليم	43
ثالثا : حث الطالب على العمل و تحريضه عليه	44
4- أدوار المعلم	45
5- تقويم المعلم	46
6- ملمح المعلم الكفء	47
أولا: الجانب البيداغوجي	47
ثانيا : الجانب الإتصالي	48
ثالثا : الجانب التأطيري	49
7- مواصفات الأستاذ الكفء	49
أ- القدرات العقلية	50
ب- القدرات الحركية	50
8- المعلم في المقاربة بالكفاءات	51
9- الأدوار الجديدة للمعلم من منظر المقاربة بالكفاءات	52
أولا: مساعدة المتعلم على تحويل المعارف إلى موارد يحسن استغلالها بفعالية	52
ثانيا: الانطلاق في التدريس من مشكلات مطروحة	53
ثالثا: ابتكار عدة طرق ديداكتيكية جديدة	53
رابعا : التفاوض حول مشاريع المتعلمين وتوجيههم لحل الوضعية الإدماجية	53
خلاصة	54
الفصل الثاني : آراء المعلمين حول أدوارهم في ظل المقاربة بالكفاءات	

فهرس الموضوعات

تمهيد	56
المبحث الأول منهج البحث و أدواته	57
المبحث الثاني : سير العمل الميداني	59
المبحث الثالث: ميدان البحث و عينته	60
المبحث الرابع: قراءة إحصائية للمعطيات و البيانات	61
البحث الخامس : عرض وتحليل نتائج الاستبانة	98
خاتمة	109
- قائمة المصادر والمراجع	112
- الملحق	119
- فهرس الموضوعات	133

ملخص الدّراسة

هدفت الدّراسة إلى إلقاء الضوء على المقاربة بالكفاءات، وإبراز مدى إدراك المعلّم لدوره وفق هذه المقاربة، ومعرفة ما مدى مواكبة المعلمين لهذه المقاربة وانسجامهم معها، ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها:

أنَّ المقاربة بالكفاءات من المقاربات الجديدة التي جاءت لتعطي أهمية للتعليم وللمعلم والمتعلّم حيث تعتبره محور العملية التعليمية، إلا أنَّ هناك صعوبات تواجه المعلّمين في تطبيق هذه البيداغوجيا كنقص الوسائل التعليمية، والإكتظاظ داخل الأقسام ممَّا يجعل دور المتعلم غير واضح وفق هذه المقاربة، وللمعلّم دوراً كبيراً وفق هذه المقاربة وذلك باعتباره المنظم والموّجه بالإضافة إلى تنشيط العملية التعليمية.

الكلمات لمفتاحية: المعلم – المتعلم – المقاربة بالكفاءات.

Résume

L'étude visait à mettre en lumière l'approche par les compétences, en insistant sur la sensibilisation des enseignants de son rôle conformément à cette approche, à quel point les enseignants suivent cette approche et l'harmonie avec cela, une des découvertes les plus importantes résultats que nous avons obtenus :

l'approche par les compétences des nouvelles approches qui sont venues pour donner l'importance d'enseignement (éducation) et enseignant et l'apprenant, car il considère comme au l'axe du processus éducatif, mais est là des difficultés faisant face aux enseignants dans la l'application de cette pédagogie comme le manque de moyens éducatifs, et le Surchargeant dans les sections qui font le rôle de l'apprenant n'est pas clair selon cette approche, l'enseignant est placé à un rôle majeur, comme l'organisateur et routeur du processus d'enseignement.

Mots clés : Enseignant – Apprenant - L'approche par les compétences.

Abstract

The study aimed to shed light on the approach of competencies, and to highlight the role of the understanding of the teacher, according to this approach, has which point the teachers follow this approach and the harmony with it, one of the most important discoveries results which we obtained:

The approach by the skills of the new approaches which came to give the importance of teaching (education) and teacher and the learner, because it considers as in the axis of the educational process, but is difficulties there facing enseignanst in the application of this pedagogy, as the lack of educational means, and Overloading (it) in the sections which make the role of the learner is not clear according to this approach, he teacher is placed in a major role, as an organizer and a router of the process of education

Keywords: Teaching - Learner - Approach of competencies