



جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة -

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الإجماع

الأداء التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ الثانوي
- دراسة ميدانية بثانوية مالك بن نبي- بولاية برج بوعريريج

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص: علم الاجتماع التربوي

إشراف الأستاذ:

مختار رحاب

إعداد الطالبة:

حيزية بلهذلي

السنة الجامعية: 2015/2014



فہرست الموضوعات

مفردة

شهدت المنظومة التربوية منذ سنة (2003) إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية و تقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة علمية جديدة تهتم بأداء والإنجاز تتمثل هذه المقاربة في مقاربة التدريس بالكفاءات، و التي تركز على منطق التعلم دون التعليم و يعتبر التلميذ محور العملية التربوية وتعد التحديات التي واجهت المنظومة التربوية في الجزائر عاملا مهما في ضرورة الإصلاح. ومع التطورات الحديثة التي عرفها هذا القرن و تطورات المناهج و الوسائل التعليمية التي تتماشى و التغيرات السريعة في مجال المعرفة ، كان من الواجب تحديث المناهج التعليمية و تعديلها و تبني مقاربات بديلة منها المقاربة بالكفاءات ، فرغم أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلا أن الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا للنمط التدريسي بالأهداف و هي الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم على حساب الكيف و بالتالي ماتت عمليات التقويم الفعال من لدن المكونين و مع تبني برامج الإصلاح و مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة مما يسبب الارتباك للمكلفين بتطبيق هذه المقاربة و عليه فانه من الملحوظ أن هذه المقاربة ظلت تتم عن سوء التطبيق أو عدم سوء الفهم ، و من هنا كان اختيار موضوع هذا البحث لنقدم و لو لمحة بسيطة حول هذه المقاربة في ظل الأداء التربوي للمعلمين لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

و لقد تم وضع خطة لهذه الدراسة جاءت على النحو التالي :

الجانب النظري :

الفصل الأول: اشتمل على الإشكالية، التساؤلات، الأهمية، الأهداف، المفاهيم، الدراسات السابقة، التأصيل النظري.

الفصل الثاني: الأداء التربوي

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

الجانب الميداني : و تقسم إلى قسمين :

أولا : إجراءات الدراسة من المنهج و الأدوات و الأساليب الإحصائية

ثانيا : تضمن عرض النتائج و مناقشتها و تحليلها و ختم الفصل بتقديم قائمة المراجع و الملاحق





الفصل الأول

الإطار المنهجي

والمفاهيمي للدراسة

I - الإشكالية.

II - أهمية الدراسة.

III - أسباب الدراسة.

IV - أهداف الدراسة

V - الفرضيات.

VI - المدخل النظري للدراسة.

VII - تحديد المفاهيم.

I - الإشكالية:

إن جميع دول العالم تتسارع إلى تحسين منظومتها التربوية سواء المتقدمة أو النامية ومن حيث هذه الدول نجد الجزائر التي أجرت عدة إصلاحات على منظومتها التربوية منذ 1962 إلى غاية يومنا هذا ولعل من بين الإصلاحات هو تطبيقها للمقاربة وفق الأهداف والتي كانت تقلص الصياغة السلوكية للأهداف النشاط البيداغوجي إلى فترات قصيرة أيضا عدم ذكرها لأداة التعلم بوضوح كما أن خلطها بين منطق التكوين ومنطق التقييم أيضا التدريس وفق الأهداف يؤدي إلى تفكيك مراحل سير الدرس، بالإضافة إلى تشتيت الأهداف الإجرائية، أي بعثرة المعارف المكتسبة كل هذه الأمور الموجودة في هذه الإصلاحات كانت تحل مشاكلها عن طريق الترقيع الجزئي، ومع التطورات الحاصلة رأت الجزائر أن أنسب إصلاح لمنظومتها التربوية هو المقاربة بالكفاءات، التي شرع في تطبيقها منذ 2003 وهي تقوم أساسا على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف والمحتويات واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي والتكنولوجي وجعل التلميذ محور العملية التعليمية والاهتمام بالنتيجة والمعرفة والاعتماد على إستراتيجية عامة تهتم الجميع وأن التعليم هو للمعرفة والإنجاز كل هذه الأمور جاءت بها الإصلاحات الجديدة.

لكن من جانب آخر لا نستطيع أن ننسى أو نهمل الأستاذ الذي يعد المسؤول الرئيسي عن طريق هذه المناهج الجديدة فهو الذي يخرجها من صفحات الكتب إلى الواقع فيترجمها إلى سلوكيات وإجراءات علمية. فالأستاذ هو أحد أقطاب العملية التعليمية فهو المخطط للدرس والمنفذ له، وهو الذي يقوم أداء التلاميذ ويضمن المردود التربوي ويوجه التلميذ للأمور التي ينبغي أن يتبعها لتحقيق نشاط دراسي جيد كما لا يمكننا أن نتجاهل دور التلميذ الذي أصبحت العملية التربوية تتمحور حوله، الذي أصبح يتلقى العديد من المعارف لتوظيفها في حل المشكلات التي تواجهه سواء في الحياة الدراسية أو اليومية خاصة في المرحلة الهامة من حياته والتي تعد مرحلة مفصلية، وهي المرحلة الثانوية والتي تعتبر المرحلة الوسطى في سلم التعليم بحيث تسبق مرحلة التعليم الابتدائي والإكمالي وتتلوها مرحلة التعليم الجامعي وهي مرحلة تتميز بتغيرات عقلية كمية كيفية مما جعلها فترة هامة جدا.

ومن هنا جاءت دراستنا هذه في محاولة منا للتعرف على دور المقاربة بالكفاءات في الأداء التربوي بثنائية مدينة برج الغدير بولاية برج بوعريريج. وعليه جاء تساؤل دراستنا على النحو التالي:

هل اعتماد طريقة المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس لها علاقة بنوعية تحسين الأداء

التربوي لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأستاذ؟



تفرعت عنه عدة أسئلة فرعية هي:

- هل يستوعب أستاذ التعليم الثانوي مضامين طريقة المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس؟
- هل يلتزم أستاذ التعليم الثانوي بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء إلقاء الدرس؟
- هل يؤدي الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل أستاذ التعليم الثانوي إلى اكتساب التلاميذ آليات الفهم والاستيعاب الذاتي؟
- هل يؤدي الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل أستاذ التعليم الثانوي إلى تنمية الدقة والوضوح في إنجاز الأنشطة التعليمية لدى تلاميذ الثانوي؟

II- أهمية الدراسة:

1. تحاول هذه الدراسة معرفة التطبيق الحقيقي والفعلي لعملية المقاربة بالكفاءات بالنسبة للأساتذة بمرحلة التعليم الثانوي.
2. معرفة مدى إمكانية هذه المقاربة في السماح للمعلم والتلميذ بمواكبة التطورات الحاصلة في العالم.
3. أيضا هذه المقاربة تؤكد على عدم اختصار التعليم في حصول المتعلم على المعرفة فقط، وإنما القدرة على التعلم والتكيف والحصول على المعارف مع تطبيقها عند الضرورة.
4. تعد المقاربة بالكفاءات في التدريس أحد الإصلاحات التربوية التي تشهدها الجزائر، وقد يساعدنا هذا البحث على تقويم هذه الإصلاحات بطريقة علمية لتدارك أي عجز فيها.
5. أيضا قد تساعد هذه النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة إلى لفت انتباه المسؤولين على أهمية إعداد المعلمين وتدريبهم بطريقة حديثة لمواكبة أي إصلاح تربوي.
6. أيضا هذه المقاربة تؤكد أهمية إكساب التلميذ للمهارات والقدرات المعرفية الجيدة لتوظيفها في النشاطات الدراسية والحياة اليومية.

III - أسباب اختيار الموضوع:

❖ أسباب ذاتية:

- الميل لدراسة هذا الموضوع والرغبة في معرفة المزيد عنه.
- الاحتكاك مع مطبقي هذه المقاربة من الأساتذة والمعلمين في المجال التدريسي.
- العمل في الميدان.....

❖ أسباب موضوعية:

أما الأسباب الموضوعية فاعتقد أن التطبيق الفعلي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجب أن يحظى بالعديد من الدراسات والأبحاث العلمية لفهم هذه المقاربة وكيفية تطبيقها في المجال التدريسي.

IV - أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مدى استيعاب أستاذ التعليم الثانوي لمضامين طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

2. الكشف عن كيفية تقييم وتقويم الأداء التربوي للتلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات.

3. الكشف عن كيفية مواكبة الأساتذة في المرحلة الثانوية لإطلاع المقاربة بالكفاءات بالتدريس ومدى استيعابها.

4. هل التطبيق الجيد للمقاربة بالكفاءات من قبل الأساتذة يؤدي إلى الإنجاز الجيد للأنشطة التعليمية لدى التلاميذ.

V - الفرضية العامة:

يؤدي التزام أستاذ التعليم الثانوي بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء عملية التدريس إلى تحسين أدائه التربوي.

❖ الفرضيات الجزئية:

1. يستوعب أستاذ التعليم الثانوي مضامين المقاربة بالكفاءات.

2. يلتزم أستاذ التعليم الثانوي بتطبيق طريقة التدريس المقاربة بالكفاءات أثناء إلقاء الدرس.

3. يؤدي الالتزام بتطبيق طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات من قبل أستاذ التعليم الثانوي إلى اكتساب التلاميذ آليات الفهم والاستيعاب الذاتي.

يؤدي الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل أستاذ التعليم الثانوي إلى تنمية الدقة والوضوح في إنجاز الأنشطة التعليمية لدى تلاميذ الثانوي.

VI - الكفاءة و النظريات التربوية

❖ نظريات المفسرة للكفاءة :

كما ورد تعريف كل من المقاربة و الكفاءة ، حيث أن المقاربة هي طريقة عمل ذات مبادئ نظرية و الكفاءة هي ما ينجزه الفرد من خلال توظيفه كل الموارد الممكنة من أجل التكيف مع المواقف

المتعددة التي تواجهه ، فإن هذا يؤكد حتمية اعتماد المقاربة على نظريات ذات تصورات فلسفية مختلفة ، خاصة أن هذه المقاربة حديثة في المجال التربوي و بذلك ستتجنب الأخطاء التي وقعت فيها بعض النظريات التعلم السلوكية و تستفيد من إنجازات النظريات الأخرى .

❖ الكفاءة و السلوكية :

إن السلوكية مدرسة من مدارس علم النفس التي تفسر التعلم بالاعتماد على استجابة الفرد لمثير معين من المثيرات التي تحيط به، و هي بذلك تعتمد على التتميط و الترويض في التعليم ، أي أنا تحدد النتائج سلفا و يقاد التلميذ إليها، و من رواد هذا الاتجاه بافلوف و واطسن حيث يفسر بافلوف التعلم بأنه عملية تحدث نتيجة الارتباط بين المثير و الاستجابة، كما دعى واطسن إلى اقتصار الدراسة على السلوك الظاهر و هو صاحب المقولة الشهية التي تدعو الى التتميط و الترويض لتحقيق أهداف التعلم .

و بذلك فان المدرسة السلوكية تركز بشكل كبير على السلوك الناتج عن التعلم دون الاهتمام بصيرورة التعلم و النسق الذي يبني فيه الفرد معارفه ، فهي لا تولي أهمية للتفكير و تجعل من المتعلم عضوا سلبيا في العملية التعليمية، فهو مجرد متلقي لما يقوله معلمه و هي بذلك تعتمد أسلوب تقييم السلوكيات القبلية للملاحظة دون البحث في خفايا هذه السلوكيات .

من خلال هذا العرض المختصر للمدرسة السلوكية ، نستشف أن المقاربة بالكفاءات جاءت كرد فعل على هذا التصور الذي يختزل التعلم في مثير و استجابة و حتى ان كان جانبا منها رأينا سابقا يهتم بسلوك المتعلم و لكن ليس بشكل منفرد ¹.

❖ الكفاءة و البراغماتية النفعية :

ظهرت الفلسفة النفعية نتيجة للتغيرات التي عرفها كل من المجال الصناعي و الاقتصادي و التربوي في النصف الأول من القرن العشرين ، و هي تستمد أفكارها من الحركة الواقعية التي تهتم بالجوانب العلمية في التربية و التي تدعو الى ربط المدرسة بالحياة .

و يعد جون ديوي 1859 ، 1952 م بين الفلاسفة الذين اهتموا بالتعليم المدرسي ، و الذي حاول تطبيق افكارهذه الفلسفة في الجانب التربوي التعليمي ، حيث تركز فكرتها الأساسية على عمل و الإنتاج ، كما يرى أصحاب هذا الفكر أن العقل مفروض على الخبرة و الخبرة هي التي تقترحه و هي التي تختبره و هي التي تجره .

¹ - د . مريم سليم ، علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2004 ، ص 18



و لقد ارتبطت الفلسفة البراغماتية بين المعرفة و العمل ، حيث لم يعد النشاط مجرد نشاط و إنما الوقوف على النتائج التي تأتي عن طريق العمل و الذي يعتمد على الذكاء في معرفة الظروف و العلاقات و التابع، و تكون هذه المعرفة أساسا لخطة العمل. إذ عندما تربط بين العمل و المعرفة نجد أن المعرفة توجه الفعل و يصبح الفعل بذلك منهجا و وسيلة لا غاية و الهدف و الغاية يجسدان القيم تجسيدا أكثر أمنا و أعظم حرية و أوسع مدى في الخبرة عن طريق تلك السيطرة الفاعلة للأمور التي تصبح ممكنة بالمعرفة و حدها.

و لقد أصبح المجال التربوي ميدان تطبيق الأفكار، حيث اعتمدت الأفكار التي لها علاقة بالأهداف التربوية و المناهج الدراسية و طرق التدريس في تنظيم العمل المدرسي، و يرى جون ديوي : إن المدرسة ليست إعداد للحياة بل هي الحياة نفسها فهو يؤمن بضرورة إشراك المتعلم في مختلف الأنشطة اشتراكا فعالا منتجا .

ويمكن تلخيص أفكار جون ديوي حول التربية فيما يلي :

- الطفل و المنهج طرفان لعملية واحدة.
 - يجب على المدرسة أن تتخلى عن الجانب الكتابي .
 - المنهج الدراسي يشمل مشاكل المجتمع الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية .
- و من خلال ماتم عرضه من أفكار تربوية لفلسفة التربية نستنتج إن الفلسفة البراغماتية أو النفعية من النظريات المؤسسة للمقاربة بالكفاءة وهذه الأخيرة تستند على الكثير من الأفكار التربوية من هذه الفلسفة و المتمثلة في تقديس العمل و التركيز على ضرورة إشراك المتعلم في عملية التعليم، و اعتبار الأنشطة و المعرفة العلمية المدرسية مواقف من الحياة يسعى المتعلم باستخدام الوسائل المتنوعة منها المعرفة – التجربة لمواجهتها عن طريق التخطيط و حل المشكلات ¹.
- وعليه تم اختيار هذه النظرية لأنها الأنسب لدراستنا (البراغماتية)

¹ د . مريم سليم ، المرجع السابق ، ص20

VII - تحديد المفاهيم:

❖ **الأداء: لغة:** لفظ مشتق من الفعل "أدا" ويعني "أدى" الشيء قام به والدين قضاؤه والصلاة قام بها بوقتها والشهادة أد لي بها، وإليه الشيء أوصل إليه وتأدى الأمر أخذ أداءه واستعد له تأدى الأمر قضي وإلى فلان توصل¹.

اصطلاحاً: تعددت المفاهيم بتعدد الآراء حول الأداء ومن بين المفاهيم ما يلي:

❖ ينظر إليها البعض على أنها " مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء هو ما تلاحظه مباشرة"².

❖ ويشير Good " للأداء على أنه الإنجاز الفعلي كما يضاف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة و المهارات.³

إجرائياً: هو الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين والقدرة الكامنة على خلق فرص للتعلم واكتساب المعرفة والمهارات.

الكفاءة: هي مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل حقل معين.⁴

أيضاً: تعرف الكفاءة على أنها: الفاعلية التي يوصف بها فعل معين وهي تعكس استخدام أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف محدد، ولا تمثل خاصية فطرية في أي فعل من الأفعال بل تحدد عن طريق العلاقة في الوسائل المتعددة والأهداف وفقاً لترتيب أولوياتها.⁵

❖ المدرسة:

1. جمع مدارس مكان الدرس والتعليم وقد تكون مدرسة ابتدائية أو متوسط أو ثانوية وقد تكون مدرسة زراعية أو صناعية أو تجارية...الخ وقد تكون مدرسة عسكرية أو بحرية...الخ وقد تكون مدرسة خارجية أو داخلية.

¹ - محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 153.

² - تشارلز بودرمان وآخرون، وهيب سمعان، الإشراف الفني في التعليم مكتبة النهضة القاهرة، 1963، ص 09.

³ - أحمد حسين اللقاني، معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، 1990، ص 189.

⁴ - شمشار رمضان، التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، ص 14.

⁵ - د. محمد عاطف غيث، نفس المرجع، ص 138.



2. مدرسة فكرية أو اقتصادية أو سياسية...الخ مذهب فكري أو اقتصادي أو سياسي...الخ.¹

❖ **التعليم الثانوي:** هو إحدى المراحل الهامة في بنية المنظومة التربوية الجزائرية باعتباره يشكل حلقة وصل بين التعليم الأساسي أو المتوسط وبين التعليم الجامعي، يهدف أساسا إلى إعداد التلاميذ خريجي التعليم الأساسي الحائزين على النتائج البيداغوجية المطلوبة والذين لديهم الاستعدادات المساعدة على تمكينهم من الفرص المتاحة لمتابعة الدراسة في إحدى الشعب أو التخصصات التي تضمنها التعليم الثانوي بقصد تمكّنهم من الالتحاق بمؤسسات التكوين العالي أو الاندماج في الحياة المهنية.²

❖ **المقاربة بالكفاءات:** هي التي تحدد مكانة المعارف في الفعل أو تشكل هذه الأخيرة موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها واتخاذ القرارات، فالمقاربة بالكفاءات طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المدرس من إعداد دروسه بشكل فعال، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم.

إذا هي مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.³

VIII- الدراسات السابقة:

❖ الدراسات الجزائرية:

تمهيد:

سنتناول في هذه الدراسات السابقة أحد الجوانب أو عدة جوانب لموضوع دراستنا، وسنحاول قدر المستطاع أن نحدد منها ما يفيد دراستنا سواء بصفة صريحة أو بصفة ضمنية بغية استخدام تفسير موضوعي للنتائج التي سنتوصل إليها من خلال دراستنا المبدئية.

¹ - دكتور عاصم نور الدين، معجم نور الدين الوسيط عربي - عربي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت سنة 2005، ص 1012.

² - دكتور برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، الدراسة نظرية ميدانية للطلبة الجامعيين والمشتغلين بالتربية والتعليم، دار الأمل للطباعة والنشر، ص 260.

³ - شمشار رمضان، نفس المرجع، ص 15.

الدراسة الأولى: من إعداد الطالبة نورة بوعيشة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، فرع علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم التدريس بعنوان الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات، دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب، نوقشت يوم 2008/03/02 .

• ولقد تمحور سؤال الإشكالية حول:

❖ هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التدريس القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات وذلك من

وجهة نظر المفتشين التربويين؟

والتي انبثق منها عدة تساؤلات بدورها تم صياغة العديد من الفرضيات والتي جاءت على النحو

التالي:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما لتخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستها لتنفيذ الدرس القائم على التدريس بالكفاءات.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم في ظل التدريس بالكفاءات.

4. ولقد كان منهج الدراسة المستخدم هو المنهج الوصفي، مع استخدام الاستبيان، أما فيما يخص عينة الدراسة فهي تمثل عدد أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم 79 مفتشا للغة العربية في المرحلة الابتدائية كلهم ذكور ويتوزعون على ست ولايات جنوبية: ورقلة، غرداية، الوادي، الأغواط، بسكرة إليزي.

نتائج الدراسة:

❖ فرضية الأولى: تنص الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين

بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز في ممارستها التخطيطي للدرس القائم على التدريس بالكفاءات.

▪ إن المفتشين لا يرون فرقا بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارسة التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات.

▪ وقد يعود ذلك إلى أن كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية يعمل في نفس البيئة

التعليمية وقد كانت هذه ملاحظة المفتشين الذين أجابوا على الاستبيان، بحيث يعتقدون أن كل منهما يقوم

بنفس العمل ويمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى عامل الأقدمية حيث أن الأستاذ المجاز أقل أقدمية من المعلم، وهذا ما يجعل الأستاذ المجاز يلجأ إلى معلم المدرسة الأساسية عن تخطيطه لدروسه. وقد يعتمد على توصياته ومذكراته السابقة، وبذلك يكون العمل على تخطي الدروس يكون موحداً، والأكيد أنو بعيد عن ممارسات التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات، وذلك بسبب نقص التكوين الكافي في مجال التدريس بالكفاءات.

❖ **فرضية الثانية:** تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز في ممارستها تنفيذ الدرس وفق التدريس بالكفاءات.

▪ ويستنتج من هذا أن المفتشين لا يرون فرقا بين ممارسة معلم المدرسة الأساسية وممارسة الأستاذ المجاز لتنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

▪ وتعزي هذه النتيجة إلى أن المفتشين عند زيارتهم للمعلم وملاحظتهم للموقف التدريس يركزون على مراحل الدرس وطريقته تقديم الأنشطة الموضحة في المنهاج وفق منهجية عمل محددة في المنهاج وخاصة الخطوات الأساسية للدرس معتقدين في ذلك أن العمل ليعدهم عن النقد الذي يمكن أن يواجه لهم من قبل المفتش.

❖ **فرضية الثالثة:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية و الأستاذ المجاز في ممارستها التقييم وقف التدريس بالكفاءات.

▪ وجود فروق دالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستها للتقييم بالكفاءات، وهذه الفروق لصالح معلم المدرسة الأساسية.

▪ وقد يرجع ذلك إلى أن المعلم وبحكم خبرته قد اكتسب مهارات في تفسير الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وآليات العلاج كما يكون أكثر التزاما في نظر المفتشين في تنفيذ تعليمات الإدارة والأوامر وخاصة التي تدور حول تقويمات أعمال التلاميذ وتنفيذ حصص الاستدراك حتى وإذا كانت لا تفي بالغرض المطلوب ولا تتم في الصورة التي يجب أن تكون عليها، إلا أنها تبقى محاولة تقف بعض النتائج

❖ **تعقيب حول الدراسة الأولى:**

إن هذه الدراسة تتقاطع مع المتغيرات الثاني في دراستي والمتمثل في المقاربة بالكفاءات، ومن خلال هذه الدراسة توضح لنا أن للخبرة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فيما يخص التنفيذ والتخطيط للدرس أهمية كبيرة، حيث أن الأستاذ ذو الخبرة القليلة يلجأ إلى من هم أكثر منه خبرة .



ولكن ليس من الضروري أن يلجأ هؤلاء الأساتذة إلى ذوي الخبرة خاصة بعد التطور التكنولوجي الهائل الذي وفر فرصة التعلم الذاتي لكل الأفراد وكل شرائح المجتمع.

❖ الدراسة الثانية:

أنجزت هذه الدراسة من قبل بن جدو بوطالي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضة، تحت عنوان الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية والرياضة المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية، دراسة ميدانية لمعاهد التربية البدنية والرياضة الجزائرية، تحت إشراف الأستاذ الدكتور بن عكي محمد آكلي، للسنة الجامعية: 2007، 2008.

ولقد تمحورت إشكالية هذه الدراسة على التكلم عن الأسباب حول المقاربة بالكفاءات وربطها بمربي التربية البدنية والرياضة، ولقد جاءت فرضياتها على النحو التالي:

1. لا يوجد أثر لممارسة التدريب في كل من التعيينات التدريبية والعرض العلمي في مستوى "أداء الطلبة/ المربين" من بعض الكفاءات التدريسية.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبين متوسطات درجات الأداء للمجموعة التجريبية الأولى التي تمارس التدريب بالتعيينات وبين متوسط الأداء للمجموعة التجريبية الثانية التي تمارس التدريب بالعرض العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأداء للمجموعة التجريبية الأولى وبين متوسط درجات الأداء للمجموعة الضابطة التي تمارس التدريب بالطريقة التقليدية.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأداء للمجموعة التجريبية الثانية وبين متوسط درجات الأداء للمجموعة الضابطة.

5. يتفاوت أثر التدريب حسب القدرات الوظيفية والعلائقية والشخصية للطلبة/ المربين.

6. "الطلبة / المربين" الذكور أكثر أنجازاً للكفاءات التدريبية بالكفاءات.

أما فيما يخص استخدام المنهج فلقد تم اختيار المنهج الوصفي التفسيري " مع استخدام المقابلة والملاحظة المنظمة" ولقد تم تطبيقه على مجتمع دراسة يتألف من طلبة مرحلة ليسانس " السنوات الثالثة والرابعة" لمعاهد وأقسام التربية البدنية والرياضية بالجامعات الجزائرية، ولقد بلغت عينة الدراسة (450 طالب / مربي) للتربية البدنية والرياضة من بينهم (430 طالب و 20 طالبة) من طلبة السنوات الثالثة والرابعة.

خلاصة فرضيات ونتائج الدراسة:

- جدوى التدريب الفردي بطريقة التعيينات وأثرها في اكتساب الطالب/ المربي الكفاءات التدريسية المختلفة.
- إمكانية استخدام العرض العلمي لكونه طريقة تدريبية غير مكلفة نسبيا ودوره في إعداد مربوا التربية البدنية والرياضة في معاهد التكوين.
- الطريقة التقليدية في إعداد المربي فعالة لتحقيق أهداف البرامج التدريبية للمربين.
- إن الطلبة/ المربين ينجزون الكفاءات التدريسية الخاصة بالجانب الوظيفي بالمعيار المحدد وبالتالي كانت قدراتهم مقبولة.

✓ وفي ضوء الإطار النظري السابق وما توصلت إليه نتائج و مؤشرات نقترح ما يلي:

✓ لما كانت أدوار المربي متعددة ومهامه "متطورة بتطور طبعة العصر الذي شهد ثورة هائلة في التقنية ونظم الاتصالات في مختلف المجالات، لذا فإن الأمر يتطلب تبصير المربي بمهامه وأدواره المهنية والاجتماعية والثقافية الراهنة وذلك يتضمن برامج إعداد وتدريب المربين مساحة من خريبتها التعليمية بتلك المهام والأدوار المتعددة.

✓ يعد المربي حجر الزاوية في بناء شخصية الناشئ منذ المراحل الأولى وعليه ينبغي أن يكون على درجة من الوعي الفكري والثقافي والاجتماعي لا يأتي ذلك إلا من رفع مستوى إعداداته وتدريبه في مستوى المرحلة الجامعية ويتحقق بالتوسع في إنشاء كليات التربية والمعاهد العليا لإعداد المربين في مختلف مناطق الوطن.

✓ إقامة دورات تدريبية للمربي أثناء الخدمة وذلك لرفع كفاءتهم التدريبية والأدائية وإثراء معارفهم.

تعقيب حول الدراسة الثانية:

إن هذه الدراسة تتقاطع مع موضوع دراستي في المتغير الثاني وهو المقاربة بالكفاءات، ولقد وضحت لنا هذه الدراسة مدى الأهمية المعرفية للمربي من جانب الأدوار والمهام التي يقوم بها في تطبيق العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، أيضا مدى أهمية إعداد وتكوين الطلبة في المرحلة الجامعية بصورة جيدة ومفيدة مستقبلا.

❖ الدراسة الثانية:



أنجزت هذه الدراسة من قبل قرابيرية حرقاس وسيلة، وهي رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، بعنوان تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة، تحت إشراف أ. د لوكيا الهاشمي، وذلك سنة 2009.2010.

أما فيما يخص إشكالية الدراسة فلقد جاءت على النحو التالي:

هل استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة والتي حددت في المناهج؟ ومن هذا التساؤل تمخضت عدة فرضيات أولها:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي خاصة باللغة العربية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي الخاص باللغة الفرنسية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المنهجي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات طابع الفكري.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات طابع الشخصي والاجتماعي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات العرضية.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات.

ولقد كان المنهج المستخدم من طرف الباحثة هو المنهج الوصفي مع استخدام أدوات جمع البيانات التالية: الملاحظة، المقابلة، الاستمارة، أما فيما يخص حجم العينة فلقد كان 100 معلم باستخدام العينة العشوائية البسيطة.

نتائج الدراسة:

- لقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أغلبية الكفاءات المحددة في المناهج الجديدة اكتسبت جزئياً بمعنى أن أقل من 50% من التلاميذ فقط اكتسبوا هذه الكفاءات.
- إتاحة الفرص لبحوث قادمة لمعرفة أسباب قصور هذه الإصلاحات في تحقيق الأهداف المسطرة.

تعقيب حول الدراسة الثالثة:

إن هذه الدراسة تشترك مع موضوع دراسي في المتغير الثاني ألا وهو المقاربة بالكفاءات، ولقد وضحت لنا هذه الدراسة مدى قصور هذه المقاربة في تحقيق الأهداف المسطرة والمرجوة تحقيقها في المجال التربوي.

تعقيب جميع الدراسات السابقة:

لعل ما نستطيع أن نخلص إليه من جميع هذه الدراسات أن للخبرة في المجال التربوي أهمية كبيرة في فهم الإصلاحات الجديدة " المقاربة بالكفاءات"، أيضاً المعرفة العلمية بالأدوار والمهام المنوطة بكل مربّي تربوي أو معلم أو أستاذ يساعد في التطبيق الجيد لهذه المقاربة، كما لا ننسى أهمية التكوين الجيد بالنسبة للطالب الجامعي خلال فترة دراسته وذلك بهدف تشكيل جيل قادر على مواكبة الإصلاحات الجديدة، أيضاً استطعنا أن نعرف أن هذه الإصلاحات لمتصل إلى المستوى المطلوب في تحقيق أهدافها.



1- تعريف الأداء:

يستخدم مصطلح الأداء على نطاق واسع ومع ذلك يصعب تعريفه إذ نجد كم هائل من التعريفات حوله سنتطرق إلى البعض منها:

❖ يعرف قوديت Godet الأداء على أنه: « مجموعة من المعايير الملائمة للتمثيل والقياس التي يحددها الباحثون والتي تمكن من إعطاء حكم قيمي على الأنشطة والنتائج والمنتجات وعلى آثار المنشأة على البيئة الخارجية».¹

❖ ويعرفه صقر عاشور: « بأنه قيام الفرد بالأنشطة والمهام التي يمكن أن يتكون منها عمله».² وهذا يعني أن الفرد ملزم بمتطلبات العمل وما يحتويه من الأنشطة لإنجاز الأعمال المطلوبة منه لتحقيق الهدف المسطر له.

❖ ويعرفه منصور أحمد: بأنه « كفاءة العامل لعمله ومسلكه فيه ومدى صلاحيته في النهوض بأعباء عمله وتحمله لمسؤولياته في فترة زمنية محددة» .³

فالأداء يمكن أن يقاس كما وكيفا ويتمثل أساسا في مردودية العامل. ❖ ويقصد عشوي من جهته بالأداء: المستوى الذي يحققه الفرد عند قيامه بعمل ما فالأداء يرتبط بتحقيق مستويات مختلفة للمهام المطلوب إنجازها، وعلى كل فإن الأداء يكون نتيجة امتزاج عدة عوامل كالجهة المبذول وإدراك الدور ومستوى القدرات التي يتمتع بها الفرد».⁴

2- سلوك الأداء ومحدداته:

يقصد بسلوك الأداء ومحدداته السلوك الذي يقوم به الفرد أثناء إنجاز مهمة تختلف من فرد لآخر وتختلف أيضا حسب طبيعة ونوع العمل المطلوب أدائه، هناك نشاطات تتطلب جهد عقليا وطاقات جسمية وحركات منتظمة وهكذا يمكن ملاحظته، وهناك نشاطات فكرية ذهنية مثل: التفكير أو العمل الإداري... الخ.

¹ - قوديت godet، 1990، ص 91.

² - صقر عاشور أحمد، إدارة الأفراد، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، 1983، ص10.

³ - منصور أحمد منصور، المبادئ العامة في إدارة القوى العاملة، وكالة المطبوعات الكويت، 1973، ص 15.

⁴ - عشوي مصطفى، أسس علم النفس الصناعي والتنظيمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1992، ص30.

ويحدد سلوك الأداء في ثلاثة عوامل أساسية وهي: الجهد المبذول، قدرات وخصائص الفرد، إدراك الفرد لدوره الوظيفي.¹

الأداء: الجهد المبذول + القدرات والخصائص الفردية + إدراك الفرد لدوره الوظيفي.

الجهد المبذول: يعكس درجة حماس الفرد لأداء عمله في الواقع أي أن الفرد ليبذل جهدا بدافع معين يدفعه لأداء ذلك العمل.

القدرات والخصائص الفردية: تمثل قدرات وخصائص الفرد السابقة التي تحدد درجة وفاعلية الجهد المبذول.

إدراك الفرد لدوره الوظيفي: ويقصد به تصوراته وانطباعاته عن السلوك والأنشطة التي يتكون منها عمله وعن الكيفية التي ينبغي أن يمارس بها دوره في المنظمة.

يتبين مما سبق أن الفرد يؤدي عمله بدافع حماسي الذي يتوقف على مدى تأثير قدراته وكفاءته على أدائه الذي يتوقف بدوره على ما توفره وتهيئة ظروف وبيئة عمله من تسهيلات لممارسة عمله.

3- مفهوم المعلم:

هناك عدة مفاهيم للمعلم، نستعرض لذكر مفهومين الأول " لمحمد سلامة آدم" حيث يعرف المعلم على أنه: "مدرّب يحاول بالمثل وبشخصيته أن يتحقّق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسندّها إليهم، وبالتالي يعلمهم كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم اليومية والاجتماعية".

أما التعريف الثاني: يقول "أن المعلم عامل رئيسي في كل نظام تعليمي، كما أنه ركن أولي في كل إصلاح تربوي ونهضة علمية، وهو الأمين الأول على رعاية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

وعليه نجد أن الأستاذ هو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في إنجاز العملية التعليمية وصياغتها المناسبة للتلاميذ والطلاب بحيث يتيح لهم التحصل على أحسن النتائج وأقوَمَها في تنقيف العقول وتشكيل المواطن الكفء".²

4- المدرس والمحتوى: بعض طرق التدريس تقلل علاقة التفاعل بين المدرس والطالب ففي بعض

مواقف التدريس يعتبر هذا الوصف كافي عندما يؤثر المعلم على الطالب من خلال توصيل المحتوى يحول علاقة عملية التفاعل التي تأثيره لعب الحيوانات.

¹ - صقر عاشور أحمد، المرجع سابق، ص 105.

² - محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، ط1، دار البعث، الجزائر، ص17.

المعلم عندما ما يريد توصيل سلوك معين للطالب فإنه يتجاهل عملية العلاقة بين الطالب والمدرس للوصول إلى الحقيقة أو الهدف المطلوب.

وهذه الحالة من العلاقة Person To- Person inter عندما يكون هدف المحتوى غامض ولكن هذا مركز المعلومات التعليمية، وتوجد علاقة تفاعل بين المدرس والطالب من أول إلى آخر المحتوى يجب أن تكون معلومات المدرس من المحتوى التعليمي مختلفة من شخص إلى آخر. اكتساب الطالب التعليم من المعلوم الرياضيات أو أي مواد أخرى فنجدها مختلفة عن التي يستخدمها في النشاط الوظيفي.

5- المحتوى وعلاقته بالأهداف:

أهمية تطوير المنهج ليست فقط لفهم طبيعة المحتوى ولكن أيضا لمعرفة علاقته بالأهداف التعليمية، وأحيانا نطالب بأن يكون هناك استعمال مباشر بين المحتوى والأهداف المدرسية وفي كثير من الحالات يكون الاتصال بين المحتوى والأهداف لطيف جدا وغير مباشر إذا وجد ككل (وحدة). تتأمل هذا المثل وهذه الأهداف للتطور.

- صفات جيدة واحترام الذات.
- الشعور بقيمة وفضل النفس والفخر بعمله.
- مدينة جيدة.
- عدد عائلي جيد.

عندما تتعامل مع محتوى المنهج يكون صعب فعلا إذا لم يكن فعلا لتحديد جوانب المحتوى التسلط ونتيجة الأهداف السابقة، بواسطة وسائل الحقائق والمعرفة والأساسيات والقيم نحن ندرك بيئتنا وحل مشكلاتنا وخلال التألف والتعاون لتقديم المعلومات وهم قادرين لتكوين تكنولوجيا جديدة وزيادة كفاءة العمل وتسهيل وتدبير إدارة النظم الاجتماعية المعقدة لكن لكل المعلومات لا تعمل على تحسين الزواج وتحسين المدنيين وزيادة الإنسانية وزيادة احترام النفس. لذلك الاتصال بين المنهج وهذه الأهداف يكون غير مباشر ولطيف.

المدرس يجب أن يعرف الطرق المختلفة لنتائج المحتوى وحكمها يكون صعب وعلاقتها بالخبرات المتعلقة والمساعدة للانتفاع وأخذ بعضها ووضع علاقات جديدة وكيف يعرفها، ويعملها بأشكال مختلفة.

6- الخلاصة حول الأهداف:

إن قضية الأهداف كما رأيناها ليست جديدة وأن أصولها من الممكن رصدها من البداية: فجوهان هيربارت/ وهيربرت سبنسر في ألمانيا وإنجلترا، وبعد ذلك من خلال النص الذي يسمى الاقتراب العلمي من حل مشاكل التربية.

مع التأكيد على سيطرة النظام التحليلي خلال الثلاثين سنة الأولى من القرن، فالمفهوم السائد أصبح أمريكيا نتيجة الأعمال فرانكلين بوبيت ووريت شارترز، وعندما انهارت حركة تطوير المناهج في 1930... حافظ رالف تيلور على الفكرة حية في عالم الإختبار والتقويم حتى أعيد تقديمها في المنهج الجديد عام 1950 هيلدا ياتا وروبرت ماجر السابقين في محيط نظرية المنهج والأخيرين في ميدان برامج التعليم أعاد تبسيط، التكتيك والجزء الجوهرى لعملية التصميم في المناهج والتدريس.

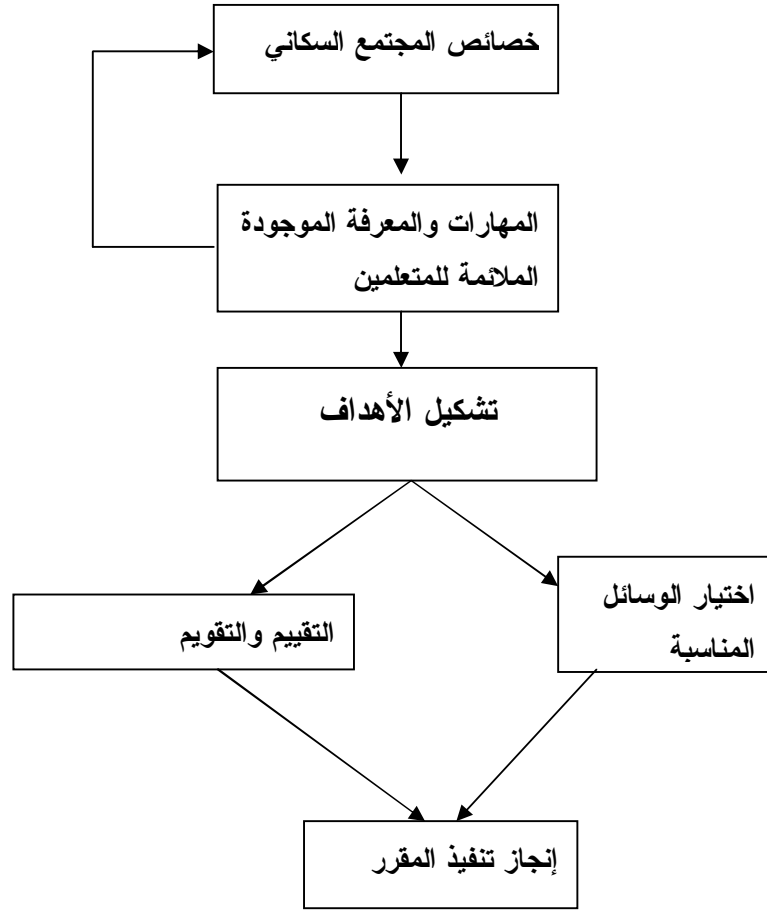
هذا ما يتضح في كتاب جان بياجيه من التعليم وسيكولوجية الطفل 1971 الذي يؤيد فيه الطرق الحديثة للتعليم، ويؤيد كل الآراء التي تقف ضد المدرسة التقليدية مثل أعمال بستالوزي، وفرويل وروسو ولكنه أضاف إليها قوانين النمو العقلي من خلال دراسة سيكولوجية الطفل التي تساعد في عمليتين: التعليم والتعلم، وتتمثل وجهة نظر بياجيه في أن المدرسة التقليدية تضع قيودا على التلميذ على الرغم مما يبذله العلم من جهود إلا أن التلاميذ الموهوبين الذين لديهم نشاط زائد يواجهون بضغوط من جانب المعلم والمدرسة.

على العكس من المدرسة الحديثة التي تركز على النشاط التلقائي في إطار الميول والاهتمام وبذلك يتولى النشاط والابتكار فتلميذ عندما يتعلم من خلال سلوك حل المشكلة فإنه يستفيد من خبراته السابقة ويختبر الفروض التي يضعها، وبالتالي ينمو تفكيره ويتكون لديه نشاط عقلي يواجهه من خلاله المشكلات التي تواجهه ولذلك فإن طريق التدريس يجب أن تعكس الأهداف الاجتماعية فالمدرسة ليست هي المكان الوحيد للتعليم، ولكن التعليم يشمل البيئة كلها وبالتالي تتحدد مسؤولية المعلم في توجيه التلاميذ في ضوء قدراتهم واهتماماتهم... الخ الأنشطة الهادفة التي تؤدي إلى إشباع هذه الحاجات والميول، وهنا تأتي أهمية تنمية التفكير الذي يلعب دورا حيويا في تفاعل التلميذ مع بيئته.

و هكذا فإن الأهداف يمكن رؤيتها أيضا من خلال القيمة كمييار للسلوك المتوقع من جانب الفلسفة السائدة في المجتمع وتطوره.

وهذا التوجه القيمي نحو تفسير الأهداف وما يترتب عليها من إجراءات تخطيط وتنفيذ للمنهج الدراسي يدعونا إلى دراسة المضمون الاجتماعي للمنهج والذي يتحدد فيما يسمى بالمنهج الخفي أو المستتر. ذلك أن الذي يجب أن يتقرر بين افتراض واحد أو بديلا واحد أحسن من الأمر في تنظيم المنهج وإنما المشكلة أكثر تعقيدا من ذلك، ما الذي يجب أن يتقرر عندما يكون أحد الافتراضات ملائم عن الآخر.

الأهداف و الأغراض



نموذج مبسط يوضح إتجاه تخطيط المنهج.

وذلك دليل تجريبي لمساندة الرؤية بأن فهم المدرس لأشكال مختلفة من المعلومات وتناولها لعمل اختلاف في تعلم الطلاب ذلك يكون بسبب جيد للنظر للأمام لتحسين معدل التعلم مع زيادة قدرة المدرس على تناول أشكال المعلومات.

و أخيرا مساهمة خبراء المنهج والمدرسين لتأثير المعلومات يجب أن يكون متعلق مباشرة لاكتشاف أشكال محتوى المنهج في مجال البحث والممارسة.¹

7- مفهوم جودة أداء المعلم:

أولا علينا أن نحدد ما المقصود بأداء المعلم حيث عرفه أحمد الصغير "أنه جميع سلوكيات وممارسات المعلم التي تعبر عن مسؤولية المهنية والأكاديمية والثقافية، التي ينبغي أن يقوم بها في مجال

¹ - د. محمود أبوزيد إبراهيم، د. أسماء حمود غانم، المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة الجامعية، ص 50.

- عمله والتي يتم إنجازها داخل أو خارج المدرسة والتي تتكامل فيما بينها لتشكل قوة دافعة لعمليات تعلم التلاميذ، وفيما يأتي عرض لأهمية جوانب الأداء المهني للمعلم.¹
- وعرف سعيد جودة أداء المعلم، "بأنها إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم، من خلال تطوير أدائه العلمي وتمكنه من تخصصه ومتابعة الجديد والحديث فيه، وتطوير أدائه المهني بما يمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، والعمل على تحقيقها وقياسها أو استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة في بيئة الصف التعليمية، مع تطوير أساليب تقويم الطلاب المختلفة والعمل بتنوعها".²
 - أما كوتر بلجون فقد عرفت جودة الأداء المهني للمعلم على أنها: "قيام المعلم بمتطلبات الأداء المهني بدقة في المجالات المختلفة وفقا لمعايير محددة".³

8- معايير جودة المعلم في العملية التعليمية:

- يشير عبد الرزاق إلى أن الغرض النهائي للمعايير يتمثل في منح بعض الموثيق والتأكيدات المتعلقة بمؤهلات الأفراد الذين يمارسون مهنة التدريس،
- و يتضمن جودة المعلم عموما مجموعة من المجالات الفرعية يمكن ذكرها فيما يلي:
- ❖ **مجال التخطيط:** من المعايير المرتبطة به تحديد الاحتياجات العلمية للطلاب والتخطيط لأهداف كبرى وليست لمعلومات تفصيلية وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.
 - ❖ **مجال المادة العلمية:** من المعايير المرتبطة به التمكن من بنية المادة العلمية، التمكن من طرق البحث فيها، القدرة على إنتاج المعرفة.
 - ❖ **مجال مهنية المعلم:** من معايير، أخلاقيات المهنة، التنمية المهنية.
 - إن وجود مجموعة معايير تحدد جودة المعلم لمن الأهمية بما كان يساعد على:
 - ❖ **التقييم الموضوعي لأداء المعلم من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه.**

¹ - أحمد حسين الصغير، معايير تقويم أداء المعلم، دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 5 على العدد (2) - 2008، ص 85.

² - السعيد فيصل محمد عبد الوهاب، فعالية جودة أداء المعلم، في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها المشرفون ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنوعية، جامعة الملك سعود، 2007، ص 474.

³ - بلجون كوتر جميل: تطورات المعلومات والطالبات، لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة الجمعية السعودية (2008)، ص 562.

❖ دفع المعلم إلى التفكير في ممارساته ومحاكمتها ذاتياً، ومن ثم تطوير هذه الممارسات أولاً بأول تجاه مستويات الأداء المحددة المنظمة في تلك الفترة.

❖ توجيه ببرامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة باتجاه أهداف مرغوبة تشتق من معايير الممارسة المهنية المتفق عليها.¹

9- أهداف معايير جودة المعلم في النظام التعليمي:

إن المفهوم جودة المعلم مرتكزات أخلاقية ومهنية ينطلق منها ليحقق مجموعة الأهداف التي تعمل الجودة الشاملة لتحقيقها في مجال التطوير المهني للمعلم ومن أهم المرتكزات حول هذا الموضوع نجد ما يلي:

❖ إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها وأساليبها، وهو ما يعد من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة للنظام التعليمي، التي أصبحت من الأمور الضرورية للتطوير المستمر للنظام التعليمي.

❖ كل إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير الجودة في التعليم لا يمكن أن يحقق أهدافه ما لم تشكل التنمية المهنية للمعلم بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح أو التطوير.

❖ البرامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فهي لا تخرج عن كونها مدخلاً لسلسلة متواصلة من فعاليات وأنشطة التدريب والتأهيل على مدار الحياة المهنية للمعلم.

❖ أحد أهم ضمانات استمرارية التنمية المهنية للمعلم يحتاج إلى مشاركة مجتمعية حقيقية ومخططة في جميع مراحلها وفعاليتها، من خلال دمج كل من يؤثر في تعليم الطلاب وتعلمهم في إطار ما يعرف بالمجتمعات التعلم.

❖ التنمية المهنية للمعلم تتجح أكثر عندما تكون جزءاً من نظام أكبر لاختيار إعداد وترخيص ومنح شهادات التأهيل الراقي للمعلمين.

❖ ومع التطورات الحاصلة في جميع المجتمعات يجب على المدرسة أن تتماشى معها لتأهيل معلمها وذلك عن طريق مجموعة من الأهداف:

¹ - محمد عبد الرزاق إبراهيم، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان،

- ❖ تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين اتجاهاتهم، وصقل مهاراتهم التعليمية، وزيادة معارفهم، وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.
- ❖ تجديد معلومات المعلمين وتمييزها وتمكينهم من الوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرائق التدريس والمحتوى الدراسي.
- ❖ تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلم قبل الحزمة وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات الإعداد عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين منها.
- ❖ الإطلاع على أحداث النظريات التربوية والنفسية والطرائق الفعالة واستخدام الأساليب الجديدة في التدريس مثل التعليم المبرمج أسلوب حل المشكلات والتعلم الذاتي.
- ❖ تدريب المعلمين على تقنيات وأساليب التعلم الذاتي وتمكينهم من ممارسة التعلم المستمر.¹

10- دور جودة المعلم في نظام جودة التعليم:

يعتبر المعلم من أهم عناصر نظام التعليم الذي يعتمد عليه بشكل أساسي في تطبيق نظام جودة التعليم للحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلاب.

إن الهدف الأساسي للمدرسة هو عملية التعليم والتعلم الهادف لذا يعطي عدد كبير من التربويين وزنا أكبر لدور المعلم وما يقوم به في حجرة الدراسة في عملية التغيير التربوي، وهذا التغيير يعتمد إلى حد كبير على ما يفقده المعلم ويعمل به، فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفاء الذي يملك الكفاءات الشخصية والمهنية.

ونذكر بعض أدوار المعلم في نظام الجودة على النحو التالي:

- *تشكيل حجرة الدرس بالشكل المناسب لعملية التعلم.
- *تنسيق المعرفة وتطويرها.
- *تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.
- *تعريف طلابه بمصادر المعرفة المختلفة.
- *توفير بيئة صفية معززة للتعلم.
- *تفريد التعليم كون كل طالب يحتاج إلى تعلم مناسب لطبيعته نموه ووضوحه.

¹ - عبد السميع محمد مصطفى وآخرون، الجودة في التعليم مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير، تقرير المركز القومي

للبحوث التربوية والمكتب الأقليمي لليونسكو، القاهرة، مصر، 2008.

- * تقديم تغذية راجعة لكل طالب.
- * التعاون مع الزملاء المعلمين وتبادل الخبرات، المعلومات، تغذية راجعة.
- *توظيف تقنية المعلومات في التعليم.
- *يكون لدى المعلم الرغبة في جمع المعلومات وتحليلها من أجل تحسين التعليم.
- *يكون المعلم حريص على الالتزام بالتحسين المستمر.¹

11- العوامل المؤثرة في أداء المعلم:

- *التغيرات في المناهج الدراسية.
- *توقعات المجتمع ومتطلبات المؤسسات الاجتماعية.
- *تطور المعرفة والتقدم التكنولوجي.
- *طبيعة خصائص نمو التلميذ.
- *المستوى الفني للمعلم.
- *التجهيزات والإمكانات المتاحة.
- *أساليب التقويم.²

- التلميذ:

تعريف التلميذ: إن التلميذ هو الأساس لعملية التربية والتعليم.

- ❖ يعرفه رابع تركي « بأنه هو الهدف الأول في العملية التربوية، فنحن نبقى المدارس من أجل تعليم تلاميذنا لخدمة المجتمع، وإن هذا التعليم مجهزا بكل الوسائل والإمكانيات الضرورية التي تساعد التلميذ على الاستيعاب وتحقيق تحصيل أفضل في الفصل الدراسي».³
- ❖ ويقوم التلميذ بمجموعة من الأنشطة داخل المدرسة، ومن خلال هذه الممارسة يتعلم مجموعة المعايير المحددة للأداء، وهي الاستقلالية، وتعني الاعتماد على النفس في الأداء والتحصيل والمبادرة والدقة في الأداء، ضبط النفس...الخ.

¹ - محسن بن نايف، إستراتيجية نظام الجودة في التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، المملكة العربية السعودية 2006، ص 34، 35.

² - أ. د. عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساليب التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، ص 404، 405، 407.

³ - تركي رابع، أحوال التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص235.

■ ويعرفه تالكوت بارسونز: «أن التلميذ في المرحلة الابتدائية لا يقوم على أساس اكتسابه لمجموعة من المعارف والمهارات فقط، وإنما أيضا على أساس اكتساب مجموعة من القيم والاتجاهات والأنماط السلوكية المحددة بدوره كتلميذ في هذه المرحلة مثل: الاستقلالية، الاعتماد على النفس، المبادرة السعي إلى تحقيق النجاح، الثقة في الأداء، التعامل عندما يتطلب الموقف، العمل الفردي والعمل الجماعي، احترام الآخرين... الخ.

■ كما يرى أيضا أن تعليم التلميذ يتعدى في هذه المرحلة إلى اكتساب أنماط سلوكية يمارسها المعلم معه ويحاول إعداده من خلالها في جوانب قيمة تدخل في تكوين اتجاهاته وشخصيته.¹

■ وبذلك فإن التلميذ يكتسب المعرفة ويتعلم القواعد السلوكية بطريقة مقصودة من خلال الأنشطة التي يمارسها في المدرسة وداخل الفصل الدراسي، وغير مقصودة من خلال المحيط الذي يعيش فيه، باكتسابه للأنماط السلوكية والمعايير الإيجابية التي تؤهله للتفاعل مع الواقع الاجتماعي.

12- العوامل المتعلقة بشخصية التلميذ:

وتشمل الذكاء والقدرات الخاصة أو الطائفية الذاكرة، التفكير.

- **الذكاء:** "للقدرات العقلية دور بارز في عملية التحصيل الدراسي وخاصة الذكاء".²

حيث يعتبر أهم القدرات العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي والضرورية للنشاط المدرسي وذلك لوجود علاقة ارتباطية بينهما، فقد أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطات موجبة بين الذكاء والميل العلمي عموما واللغوي خصوصا لدى التلميذ.³

كما أن للذكاء درجات، فهناك الذكي، المتوسط، الغبي وهي إشارة إلى الفروق في كل خطوة يقوم بها أثناء تقديم الدروس.⁴

¹ - هدفى سمية، العقوبة في المدرسة، أسبابها وأنماطها، رسالة ماجستير، علم النفس، جامعة قسنطينة، 2002، ص7.

² - بوزيرة نصيرة، علوان زهية، دراسة في أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، رسالة لنيل شهادة ليسانس، تحت إشراف أحمادي فتيحة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة 2000، ص35.

³ - محي الدين عبد العزيز، صعوبات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وعلاقتها بالبيئة الأسرية، دراسة ميدانية،

رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة بوزريعة، 1990، ص 39.

⁴ - بوزيرة نصيرة، علوان زهية، مرجع سابق، ص37.

❖ **القدرات الخاصة:** وتتمثل في القدرة اللغوية، القدرة على الاستدلال والقدرة المكانية، حيث كشفت معظم الدراسات والبحوث عن طبيعة العلاقة القائمة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة، وبهذا اتضح أن أكثر هذه القدرات ارتباطاً بالتحصيل الدراسي هي القدرة اللغوية.¹

❖ **الذاكرة:** وهي القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات والحقائق والصور الذهنية وغيرها، وكل هذا يؤثر في التحصيل الدراسي للتلاميذ بشكل إيجابي، عكس التلاميذ الذين لديهم صعوبة في التذكر.

❖ **التفكير:** يستخدم علماء النفس هذه الكلمة كتسمية عامة لأنشطة عقلية مثل الاستدلال، حل المشكلات، تكوين المفاهيم.²

❖ **المستوى الصحي للتلميذ:** ويتمثل في البنية الجسمية حيث لها أثر كبير في التحصيل الدراسي بصفة عامة وسلامة الحواس والخلو من العاهات الجسمية، أي لا يمكن للتلميذ أن يتجاوب دراسياً مع مرحلة دراسية معينة إذ لم يمتلك الصحة العقلية، ولم يكن له الاستعداد الجسمي اللازم لمرحلة معينة فقد وجد سيمون فيرستر في دراسة قام عن الخصائص الجسمية والاستعداد الدراسي، أن التلاميذ الذين رسبوا في السنة الأولى ابتدائي كانوا أقل نضجاً من الناحية الجسمية عن مجموعة الناجحين.³

وذلك بسبب عدة مشاكل منها العاهات والحواس مثل السمع البصر... الخ.

13- الخصائص الشخصية للتلميذ:

أ- قوة الدافعية للتعلم:

تعتبر الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين ومنه يعتبر الدافع محركاً أساسياً نحو النشاط المؤدي لاكتساب وإشباع الحاجة، فكلما كان الدافع قوياً، كان اتجاه الفرد نحو التعلم قوياً، أيضاً فقدرات التلميذ الجسمية لا تكفي وحدها لبذل الجهد في التحصيل الدراسي، بل لابد من أن يتوافر أيضاً دافع قوي للتحصيل والتفوق والدافع يعتبر كقوة دافعة داخل الفرد ذاته.

¹ - يوسف مصطفى القاضي وآخرون، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، ط1، دار المريخ، المملكة العربية السعودية 1981، ص400.

² - يندال دافيد وآخرون، **مدخل إلى علم النفس**، ترجمة سيد الطواب وآخرون، ط2، دار ماكمل وهيل للنشر، القاهرة ص373.

³ - بوزيرة نصيرة، علوان زهية، مرجع سابق، ص34.

كل هذا لن يتحقق إلا بتهيأت الظروف المناسبة، التي ترفع من مستوى الدافع لدى التلميذ من أجل
تحصيل جيد.¹

ب- الميل نحو المادة الدراسية:

لقد بنيت الدراسات منها دراسة " كوان" ودراسة لـ " كاتل" ودراسة " كوردن" من أن هناك
ارتباطا وثيقا بين التحصيل الدراسي والميل نحو المادة الدراسية حيث نجد أنه كلما ازداد ميل التلميذ نحو
المادة الدراسية ازداد تحصيله فيها وكلما قل الميل نقص التحصيل في هذه المادة الدراسية.

ج- تكوين مفهوم إيجابي عن الذات:

تلعب اتجاهات التلميذ نحو ذاته دورا هاما في توجيه سلوكه، كما أن فكرة التلميذ عن ذاته وقدراته
تلعب دورا هاما في تحصيله، ذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي وبالقدرة على
المواصلة في البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل أيضا كقوة ضاغطة على الفرد إذ تدفعه إلى مزيد من
تحقيق الذات، وتعزيز المفهوم الإيجابي عنها أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة.

د- الثقة بالنفس:

تعتبر الثقة بالنفس من بين العوامل الشخصية المهمة أيضا، حيث تعني الشعور بالقدرة والكفاءة
على مواجهة كل العقبات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة، فمثل هذا الشعور من قبل التلميذ يعتبر
حافز للعمل والانطلاق دون خوف للوصول إلى الهدف.²

هـ- الاهتمام بأداء الواجبات:

يعتبر الاهتمام بأداء الواجبات المدرسية من قبل التلميذ عاملا من العوامل التي تؤدي إلى التحصيل
الدراسي الجيد وذلك أن الوصول إلى مستوى عال من التحصيل الدراسي الجيد يحتاج إلى مواصلة الجهد
والمثابرة والاهتمام بأداء الواجبات المطلوبة لتحقيق الهدف المنشود.³

14- العلاقة بين التلميذ والمعلم:

لم نتعرض هنا للحديث عن فروع التربية وطرائقها ولن نتحدث عن مهمة المعلم في عمله
التربوي لأننا نعتبر الأساس في التربية القديمة هي العلاقة بين التلميذ والمعلم النظر لأنها العلاقة بين
التلميذ والمعلم وهذه العلاقة يجب أن يعاد فيها النظر لأنها قائمة على الخضوع والسلطة، فهي معززة من
جهة المعلم بالامتيازات التي يتمتع بها من حيث العمر والمعرفة والسلطة المطلقة كما أنها معززة من جهة

¹- محي الدين توق، أسس علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2005، ص269.

²- يوسف مصطفى القاضي، مرجع سابق، ص 434.

³- محمد برو، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، قسم علم التربية، جامعة الجزائر 1992

التلميذ كما يشعر به من نقص وما يحس به من واجب الطاعة ويرى البعض أن الأنظمة التربوية تمر اليوم بأزمة تدهور السلطة وهذه الأزمة يمكن أن تلتبس بها أسبابا سياسية واجتماعية وثقافية عميقة ولكن أكثر ما يتميز به هذا العصر هو نشوء حركة تناهض الأشكال البائدة من العلاقات بين التلميذ والمعلم وقد اتخذت هذه الحركة عدة صور من بينها الموقف السلبي والتمرد على الأنظمة والتغيب عن الدروس والمناهضة والقيام بمحاولات لتسيير المؤسسات التربوية تسير اشتراكي أو ذاتيا.

وإذا نظرنا إلى المسألة من زاوية التربية المستمرة طوال الحياة ونظرنا كذلك إلى المستوى الذي بلغته المعرفة اليوم فإننا نلاحظ أن كلمة معلم التي نطقها على المربي مستعملة في غير محلها مهما كان المعنى الذي تحمله إياها فمن الواقع أن مهمة المعلم لم تعد منحصرة في تلقين المعلومات لأن تلك المهمة أخذت اليوم تركز على إيقاظ الفكر وإنعاشه أي المعلم مدعو بالإضافة إلى أعماله المعتادة إلى أن يكون مرشدا وطرفا في الحوار بينه وبين التلميذ أنه لن يكتفي بسرد الحقائق الجاهزة بل يساعد التلميذ على تقليب وجوه الرأي في المسائل فلا بد إذن من أن يخصص مزيدا من الوقت والجهد للفاعليات المنتجة الخلاقة في مجال تبادل الرأي والنقاش والتنشيط والتفاهم والتشجيع وهكذا فإن التربية لا يمكن أن تصيغ بالصيغة الديمقراطية إذا لم تتطور العلاقات بين المعلمين والمتعلمين عن الصورة السابقة.*

15- التحصيل الدراسي:

❖ مفهوم التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من جملة المفاهيم التي لم يوضع لها تعريف فأغلب التعريفات متداخلة ومختلفة.

- **فالتحصيل لغة:** مشتق من الفعل حصل عليه أو جمعه.

- **اصطلاحا:**

فهو يدل على كل ما يكتسبه الشخص من مهارات فكرية أو غيرها، وغالبا ما يقترن التحصيل بالدراسة، فنقول تحصيل دراسي، ويعني مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معنية من خلال مقررات دراسية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.¹

*- د. محمود أبو زيد إبراهيم، د. أسماء محمود عالم، المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة الجامعية ص 31، 32.

¹ - أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 84.

❖ حيث أن يشير إلى ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة.¹

وبطبيعة الحال فإن التعرف على هذا الانجاز لا يتم إلا من خلال قياس هذه الأهداف المحددة، ولهذا فقد درج الباحثون إلى تعريف التحصيل الدراسي من خلال النتائج كما يستدل عليه من الاختبارات التحصيلية المختلفة.

و قد أرجع العديد منهم إمكانية تحديد درجة التحصيل بدرجة الاختبار في مادة ما، أو مجموعة الدرجات في فصل أو عام دراسي.

❖ فنجد في قاموس علم النفس هذا التعريف: « بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجري من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة.²

❖ أما وبستر فيعرفه على أنه: «أداء الطالب لعمل ما من ناحية الكم أو الكيف».

❖ كما يعرفه رشاد صالح دمنهوري: « المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية ما».³

وعليه فإن التحصيل الدراسي لم يقتصر مفهومه على معنى واحد حيث أن هناك من يرى أنه كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة في المدرسة، وهناك من يرى أنه القدر الكمي " العلامات" التي يجب أن يحصلها المتعلم خلال تعليمه.

كل هذه التعاريف والمفاهيم تقودنا للقول: أن التحصيل الدراسي هو ذلك التقييم الكمي للنشاط المبذول من طرف التلميذ أو الطالب سواء كان هذا النشاط عقليا أو بدنيا.

16- أهمية وأهداف التحصيل الدراسي:

إذا كانت المجتمعات الحديثة اليوم تستمد بناء قطاعاتها المختلفة من ما توفره لها مخرجات التعلم بأنواعها فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس التحصيل الدراسي، الذي أصبح في مفهوم العصر الأداة لقياس الجدارة الأهلية والمفتاح الذي بواسطته تتفتح أبواب التدرج العلمي الذي قاده أبنائها.

¹ - حنان بنت حمادي، متطلبات الكفاية العامة والأكاديمية، مطلب تكميلي لنيل ماجستير في علم النفس، السعودية 2006، ص50.

² - رشاد صالح دمنهوري، عباس محمود عوض، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة، 2006، ص85.

³ - رشاد صالح دمنهوري، عباس محمود عوض، المرجع نفسه، ص86.

❖ و قد ذكرنا أن التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر في أثر التفوق الدراسي، حيث جاء في موسوعة علم النفس الشاملة.

يمكن أن ينظر معظم الطلبة نظرة موضوعية لأنفسهم، إذا ما استخدمنا درجات التحصيل لأغراض شخصية.

❖ ومما يلاحظ أنه عندما يحصل الطالب على درجة تحصيلية غير مناسبة فإنه غالباً ما يحاول أن يبذل جهداً أكبر، إلا أن ما يبدو لا معنى له هو الحاجة إلى إرسال تقرير الطالب إلى منزله وبالتالي تكون نتيجة الطالب معروفة أمام الملاء، وبعد كل هذا فإن المدرسة يجب أن تكون المكان الذي يمكن أن يخطئ فيه الطالب دون خوف أو تهديد وأن تجعله يدرك بأن أية محاولة يقوم بها لأول مرة يمكن أن ينجم عنها بعض الأخطاء.

❖ كما أن الدرجات التحصيلية تساعد الطالب على التعرف على نقاط القوة والضعف، كما يهدف التحصيل الدراسي إلى تمكين المتعلم من معرفة مستواه وتربيته بمستوى ورتبة زملائه في نفس الصف، وفي نفس الوقت قول نعيم الرفاعي: « إن الهدف من معرفة تحصيل التلاميذ هو ترتيبهم ومعرفة مدى قدرتهم على استيعاب المعارف والمهارات المختلفة في مادة معينة خلال فترة زمنية محددة».¹

17- شروط التحصيل الدراسي:

لقد كان الفضل للعالم الألماني "Epenghausse" إبانغ هاوس في كشف قوانين وشروط التحصيل المختلفة وهذا بفضل تجاربه في هذا الميدان، فمن تجاربه أنه أحضر بعض الأشخاص العاديين وأعطى لكل واحد منهم كلمات عديمة المعنى لكي يرى الزمن اللازم لحفظه، وقد اختار كلمات بدون معنى التكون قد مرت بخبرتهم سابقاً فيسهل عليهم حفظها بل أراد أن تكون جديدة وقد وصل هو وغيره من العلماء بعد تجاربهم إلى تحديد هذه الشروط:

❖ **الشروط الداخلية:** إذا كانت موضوعات الحفظ ذات صلة بالشخص أو مرت بخبراته السابقة فإن عدد المرات اللازمة يمكن له حفظ أبيات من الشعر عكس الذي أحب الاتجاه العلمي. إن الحالة النفسية والجسمية للفرد لها تأثير كبير في سرعة الحفظ، كما أن البنية الجسمية السليمة للتلميذ تطبع في نفسه الانتباه والاستعداد التلقائي للمعلومات، فإنه يكون أسرع للفهم والحفظ.

¹ - أمينة محمد الطاهر، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، بحث لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، دمشق

كما أن الذكاء الشخصي للتلميذ أثر في سرعة التحصيل وقوة التعليم، إذ أن التلميذ مرتفع الذكاء أسرع في الحفظ والفهم من متوسط الذكاء أو الغبي.

❖ **الشروط الخارجية:** التكرار الموزع لعدد مرات الحفظ خير من التكرار المركز في زمن متصل، فالأول يثبت المعلومات لمدة أطول.

- إذ اتخذ الفرد نغمة معينة أثناء القراءة فإنها تساعد على سرعة الحفظ.
- من السهل حفظ الكلمات ذات المعاني في وقت أسرع حتى وإن كانت عديمة المعنى.
- إذا كانت المادة المراد حفظها كقصيدة شعرية فيجب تقسيمها إلى أجزاء متعددة على أساس منطقي.

▪ يجب على الفرد القيام بعملية تسميع ذاتي بين الحين والآخر لما حفظه حتى يعرف الأجزاء التي لم يتم حفظها فيزيد من قراءتها.¹

18- وسائل قياس التحصيل الدراسي:

وتتنوع اختبارات التحصيل بحسب الهدف الذي يراد قياسه من الناحية التحصيلية وفيما يلي سوف نتعرض باختصار لمفهوم الامتحانات المختلفة:

❖ الاختبارات المقالية:

تساهم هذه الاختبارات في قياس أساليب عند التلاميذ حيث تمنحه قدرا من الحرية في تشكيل استجاباته وتمكنه من بيان قدرته على الحفظ والتذكر والتنظيم والتحليل والتفكير، وتقسم الاختبارات المقالية من حيث درجة الحرية التي توفرها للتلميذ لدى صياغة إجابته وتكوينها إلى نوعين:

أ- **الاختبارات ذات الأسئلة المحددة:** وفيها تحدد الأسئلة بحيث تبين للتلميذ مجال الإجابة وطرق تشكيلها مثال: قارن بين الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي من حيث طرق التعلم والتعليم.

ب- **الاختبارات ذات الأسئلة الأقل تحديد:** إن هذا النوع من الاختبارات يتيح للطالب تنظيم أفكاره والتعبير عنها بطريقة التي يراها مناسبة.

مثال: ما البرنامج التعليمي الأكثر فعالية في تعليم الطفولة المبكرة؟²

¹ - كمال محمد عويصة، علم النفس، ط1، دار الكتب العلمية بيروت، 1996، ص168.

² - حنان العنابي، علم النفس التربوي، ط1، دار صفاء، عمان، 2008، ص 250، 251.

❖ الاختبارات الموضوعية:

هي ذلك النوع من الاختبارات الذي يتيح للطالب تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات التلميذ ذاته ومن أنواعها¹:

أ- الاختبارات من متعدد: وهو أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعاً، حيث يستخدم هذا النوع من الاختبارات في تقويم الأهداف الخاصة بتذكر أو حفظ الحقائق والتفاصيل.

ب- اختبار الصواب والخطأ: « أسئلة البديلين » ويتطلب هذا النوع اختيار إجابة واحدة من الإجابتين كالحكم على العبارة بالصواب أو الخطأ نعم أو لا... ويستخدم في قياس نتائج التعليم التمييزي البسيط.

ج- اختبار المطابقة أو المزوجة: يستخدم هذا الاختبار في تقويم أهداف معرفة الحقائق والتفاصيل التي تتطلب التعرف البسيط مثل: القواعد والأمثلة، العلماء ونظرياتهم... الخ.

د- اختبار التكميل أو ملأ الفراغ أو أسئلة الإجابة القصيرة: ويتطلب هذا النوع إجابة قصيرة، ويستخدم في تقويم التذكر والحفظ وبعض المهارات المعرفية العليا مثل: القدرة على حل المسائل الرياضية والمشكلات العلمية.²

19- علاقة التلميذ بالتحصيل الدراسي:

❖ التحصيل الدراسي ينبه المعلم على المستوى المعرفي والعلمي الذي وصل إليه التلاميذ وما هي النقائص ومحاولة معالجتها.

❖ يساهم التحصيل الدراسي في تصنيف التلاميذ وتقديم تقديرات حول أدائهم.

❖ يساهم في معرفة الأمور التي تبدو صعبة للتلميذ ومحاولة معالجتها واستدراكها.

❖ يساهم التحصيل الدراسي من خلال النتائج المقدمة والمتحصل عليها للتلميذ كدافع ومحفز للتعليم سواء هذه النتائج إيجابية أو سلبية.

❖ يساهم التحصيل الدراسي من خلال تشجيع المعلم للتلاميذ المتفوقين أمام جميع الزملاء خاصة الضعفاء إلى محاولة منهم إلى تحسين مستواهم لنيل نفس الإعجاب والتقدير.³

¹ - نفس المرجع، ص 250.

² - نفس المرجع، ص 253، 256.

³ - بوسنه محمود، علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2007

تمهيد:

يعتبر نظام التدريس عن طريق المقارنة بالكفاءات من المواضيع التي تستقطب أعمال المهتمين بشؤون التربية في شتى دول العالم، سواء المربون أو مخططي المناهج أو المشرفين على قطاع التربية والتعليم أو الباحثين الأكاديميين، ولقد تعددت النقاط التي انصبت حولها الآراء والمؤلفات والتي تتعلق بهذه المقارنة ونحن من خلال هذا الفصل سنسلط الضوء على النقاط التي تخدم بحثنا حيث سنتناول مفهوم المقارنة والأصول التاريخية، أنواعها، مستوياتها، مبادئها وأسسها وأهدافها، مبررات اختيارها ونختتمها بالحديث عن الانتقادات الموجهة لها.

1- تعريف المقارنة بالكفاءات:

من بين المستجدات البيداغوجية في المناهج الجزائرية الجديدة، اعتماد المقارنة بالكفاءات كمنهجية لتنفيذ البرامج، وكأساس لتحقيق الأهداف المسطرة وسنحاول التعرف على هذا المصطلح فيما يلي:

❖ الكفاءة لغة :

جاء في أدبيات اللغة العربية الكفيء: الشيء النظير ومنها الكفاء ، والمصدر كفاءة، ويقال الرجل الكفاء — المماثل ولا كفاءة له: لا نظير له، ومنه الكفاءة المماثلة في القوة والشرف، والكفاءة في الزواج: أي الرجل مساويا للمرأة في دينها وعلمها وغير ذلك، يشير معه الكفاءة إذا إلى المماثلة والتساوي، وتؤكد عليه الآية الكريمة ولم يكن له كفوا أحد، وهي تحمل معنى الكفاءة أي المنافسة.¹ و يذهب جود Good إلى تعريف الكفاءة اقتصاديا، بأنها القدرة الفرد على الحياة والمعيشة ويشير لفظ Conpe tencies بمعنى كفاءات وهي مفاهيم خاصة ومهارات واتجاهات معينة.

❖ المقارنة لغة:

المقارنة من قرب وقارب واقترب من، بمعنى وصل إلى مستوى معين أو محدد والمقارنة هي كل ما يقارب بين فكرتين، قطبين أو اتجاهين، والمقارنة في التعليم هي كل ما يقرب التلميذ من النتيجة والمقارنة بالكفاءات هي العمليات والخطوات التي تقرب التلميذ تدريجيا من المستوى المحدد في المناهج ويكون مماثلا له.

❖ الكفاءة اصطلاحا:

إن مفهوم الكفاءة تأسس في معظمه على غموض وتعدد معانيه إلى درجة أنه أصبح حسب استعارة ألبارجاكار Albert jacquard كلمة اسفنجية، فكما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها، تثري كلمة الكفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها.²

¹ - منجد اللغة والآداب والعلوم، الطبعة 18، بيروت ص20.

² - المركز الوطني للوثائق التربوية، المقارنة بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوية، 2003.

ذلك لأنها مفهوم مشترك بين عدة ميادين، وهو يتراوح بين طرفين مستعمل في بحث علم النفس منفصل عن كل محتوى نشاط، ويرج إلى ضرورة المعرفية والدافعية للشخص، ومستعمل في ميدان تسير الوظائف يستطيع أن يذهب إلى التحليل الخاص للأداء المرتبط بممارسة نشاط مهني معين، ومن الطرف إلى الآخر، عرفت الكفاءة ما يزيد عن مئة تعريفا اقتصادي وتنظيمي وهندسي وتعليمي.

- الكفاءة مفهوم هندسي أصلا يعني النسبة بين المدخلات والمخرجات.
- تعرف اقتصاديا على أنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة وجهد ممكن.
- وتعرف في الميدان المهني بأنها القدرة على إنجاز نشاطات ملموسة تتفرع من مهام خاصة بحرفة ما على درجة معينة من الامتياز.

▪ تختصرها منظمة اليونسكو 1978 في نوعية حسن الفعل والفهم والتقييم التي تتطلبها وظيفة أو مهمة خاصة.

- أما في مجال التعليم فيعرفها لوسي دينو Louis Dhainait بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات النفسية، الحس حركية التي تسمح بممارسة لائحة لدور ما، أو وظيفة ما أو نشاط ما.

ويعرفها بيار جيلي Pierre Gilet بأنها حس التصرف والتكيف في وضعيات إشكالية فهي إذا إجادة الفعل Savoir faire التعليمي بكل تفاصيله وأنواعه ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة تكون قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة، ويخص الفعالية فهي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة، والنتائج الملاحظة والكفاءة شرط الفعالية¹.

❖ المقاربة بالكفاءات:

هي عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقييم وفقا لمقاييس محددة مسبقا.

❖ **التعريف الإجرائي:** لقد اعتمدنا في البحث التعريف الإجرائي الموجود في المناهج الجديدة للإصلاحات التربوية الجزائرية حتى يكون التطابق بين ما نبحث فيه وبين الواقع، وهي كيفية منهجية في تقديم الدرس وتنفيذ المناهج تتخلص في الإجابة على الأسئلة التالية:²

¹ - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، ط2، عالم الكتب القاهرة، 2005، ص 50.

- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف و سلوكات وقدرات وكفاءات؟¹
- ما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة و نجاعة لإكساب هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة.
- كيف يمكن أن يقوم أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءة المستهدفة؟
- فالتقويم هو جزء من هذه الإستراتيجية؟

2-الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات.

قبل ظهور المقاربة بالكفاءات، كانت جل الأنظمة التربوية في العالم تعتمد على طريقة التدريس بالأهداف السلوكية، والتي كانت تعتمد في عملية التعليم والتعلم على مبادئ المدرسة السلوكية، حيث كانت تحصر عملية التعلم في المبدأ " مثير، استجابة" بهدف تعديل سلوك المتعلم وتعبيره من خلال الاستجابة الشرطية للمثيرات الخارجية، ونظرا لعيوب هذه البيداغوجيا ثارت المدرسة البنائية و البراغماتية عليها وذلك من خلال أعمال المربي الأمريكي " جون ديوي" والذي توصل إلى ابتكار طريقة الحوار وأسلوب حل المشكلات في عملية التعليم، وهذا المذهب كان يقيس قيمة التعلم بما يحققه من فائدة ومنفعة، وهذا يعتبر مبدأ من أهم مبادئ التدريس بالكفاءات حاليا².

ولقد عمل الرواد الأوائل للمدرسة البنائية أمثال " بياجيه، بيرونير" على تطوير المبادئ الأولى لهذه المدرسة حيث ساهم "بياجيه" بنظرية النمو المعرفي التي كانت سائدة والقاتلة بأنه لا يوجد هناك تعلم دون مثير واستجابة، إذ أن " بياجيه" فسر عملية التعلم على أنها علاقة تأثير وتأثر بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، وكذلك من خلال الإدماج بين مثيرات البيئة والتطورات السابقة للفرد، وهذا مع سيطرة النمو العقلي على عملية التعلم، فتعلم الفرد يتم من خلال مراحل متتابعة ومسيرة لمرحل النمو العقلي للفرد حتى تتحقق لديه عملية اكتساب المعارف، وبعدها حاول رواد المدرسة البنائية الجديدة أمثال " كليرمون" وما " تبي" تطوير أفكار " بياجيه" باقتراح مفهوم الأزمة الانفعالية الاجتماعية كقاعدة للنمو والتعلم فبالنسبة لهم فإن الأزمة المعرفية الداخلية للفرد غير كافية للتعلم لأن التعلم إلى جانب أنه عملية تبادل وتداول بين المعلم والمتعلم في القسم فإنه كذلك عملية اجتماعية على اعتبار أن المتعلم لا يتعلم الأشياء والحقائق بمعزل عن المجتمع وإنما يتم ذلك من خلال محاكاته لعدة مواقف و سلوكات ونماذج اجتماعية معينة³.

وهذه النظرية تؤكد على الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعليمية إذ تعتبره محور الفعل التعليمي، ومن هذا المنطلق فالمعلم لا يقدم معلومات جاهزة للمتعلم، ولكن يقدم له فقط

¹- الطاهر وعلي محمد، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ط1، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2006، ص30.

²- سلسلة من قضايا التربية، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق، التربية، العدد 34، سنة 2002.

³- الطاهر وعلي محمد، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ط1، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2006، ص30.

توجيهات سديدة حيث يقوم المتعلم بدوره إلى تحويلها إلى معلومات ومعارف فعلية، وبهذا فالكفاءة حسب هذه النظرية تتحدد على أنها معرفة مهارية تكتسب في سابق الإنجاز كما تركز هذه المدرسة كذلك على دفع التلميذ إلى مختلف مصادر المعرفة للسماح له بإثراء وبناء واقعه وفهمه بشكر جلي، ويتم السماح له ببناء المعرفة من خلال قيامه هو نفسه ببناء تعلماته بالاستناد إلى معارفه السابقة وبصيغة أخرى فإن المكتسبات الجديدة للمتعلّم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يعرفه من معارف ومعلومات سابقة وهذا في إطار المحيط الاجتماعي والتعليمي ومن هنا يتمثل دور المعلم في الملاحظة والتشخيص وممارسة التقويم بمختلف أشكاله وعدم إعاقة المسار الداخلي لنمو المتعلم".¹

3-أنواع الكفاءات:

نتفق على أن أي عمل يتطلب القيام به كفاءة مناسبة، لها خصائصها ومميزاتها عن بقية الكفاءات الأخرى. في عام 1991، ميز المجلس الوطني الفرنسي للبرامج التعليمية بين ثلاثة أنواع من الكفاءات هي:

•كفاءات في مجال التحكم اللغوي.

•كفاءات مرتبطة بالمفاهيم المدرسية.

•كفاءات ممتدة أو مستعرضة.

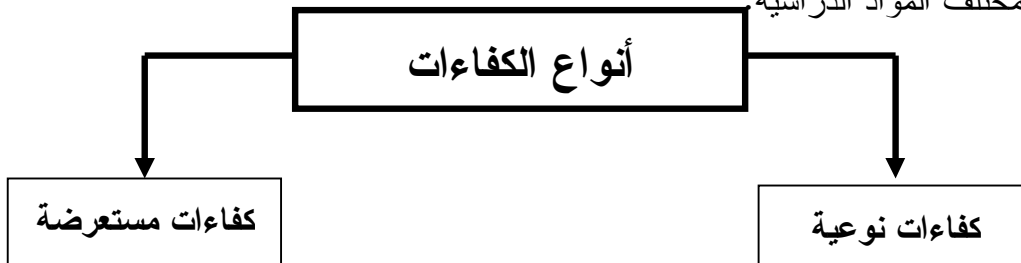
أما محمد الدريج فقد قسم الكفاءة إلى قسمين:

❖ كفاءة نوعية خاصة:

هي كفاءات خاصة ترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد وهي ترتبط بنوع محدد من المهام وبمادة دراسية كالرياضيات مثلاً.

❖ كفاءات ممتدة "مستعرضة":

وهي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة وهي خطوات عقلية وسهمية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية



الشكل (01) أنواع الكفاءات حسب الدريج

¹ - سلسلة من قضايا التربية، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 34 سنة 2002.

وهناك من يقيم الكفاءات إلى الأنواع الثلاثة التالية:¹

❖ كفاءات معرفية:

وتعني بها امتلاك الفرد الكفاءات المعرفية أي يمتلك المعارف اللازمة لممارسة عمل مادون أن يكون هناك مؤثر على أنه امتلاك القدرة على الأداء.

❖ كفاءات أدائية:

وتشمل قدرة الفرد على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة أي تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته.

❖ كفاءات الإنجاز أو النتائج:

وهي توصل الفرد إلى إحداث النتائج المتوقعة.

4- مستويات الكفاءة:

تقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

❖ الكفاءة القاعدية:

هي الأساس الذي يبنى عليه التعلم، وهي نواتج التعلم الأساسية التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه في ظروف معينة.

❖ الكفاءة المرحلية:

هي مجموعة من الكفاءات القاعدية تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين.

❖ الكفاءة الختامية: هي مجموعة من الكفاءات المرحلية تعبر عن مفهوم إدماجي يتم بناءها خلال سنة دراسية أو طور.

❖ الكفاءة العرضية "الأفقية":

هي كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة، كما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات ذات الارتباط ببعض المواد.²

5- مبادئ المقاربة بالكفاءات: البناء: حيث يتم:

* استرجاع واستحضار المتعلم للمعارف السابقة.

¹ - محمد الدريج: الكفاءات في التعليم، منشورات رمسيس، الرباط، 2000، ص 87.

² - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة أبنا، الجزائر، 2003، ص 25.

* ربطها بالمكتسبات الجديدة.

* تخزينها في الذاكرة.

التطبيق: أي ضرورة الممارسة والتمرن من أجل التمكن.

التكرار: تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات من أجل الوصول إلى اكتساب معمق للكفاءات.

الترابط: أي المزاوجة بين أنشطة التعليم والتعلم وأنشطة التقويم وذلك قصد تنمية الكفاءة.

الإدماج: ويسمح بممارسة الكفاءة عندما تكون مقرونة بكفاءة أخرى، حتى يدرك المتعلم الغرض من تعلمه.¹

6- أسس المقاربة بالكفاءات:

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

* الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية التعليمية.

* تعتبر المعرفة وسيلة لتحقيق الأهداف وهي تدخل ضمن وسائل متعددة لمعالجة مختلف الأنشطة.

* تجاوز الطريقة التقليدية المعتمدة على الحفظ والاستماع.

* عدم تجزئة الفعل التعليمي التعليمي، بل ترافقه باعتباره كما لا متناهيًا من السيرورات المتداخلة والمتراصة فيما بينها.

* تمكن من اكتساب عادات جديدة، ومهارات مختلفة مع ربط واقع التلميذ بمواضيع دراسته.

* تستجيب للمتغيرات الحاصلة في المجتمع، وإنتاج مواطن ماهر كفء².

7- أهداف التدريس بالكفاءات:

يهدف التدريس بالكفاءات من وراء العملية التعليمية التعليمية إلى بلوغ مجموعة من الأهداف ومن

بينها:

* اكتساب الكفاءات للمتعلم، فيما أن الكفاءة هي المرتكز الأساسي لمختلف مجالات الحياة الإنسانية

وميدان التربية والتعليم لا يشذ عن القاعدة، إذ أن التدريس في ظل هذه المقاربة يركز على المتعلم من

حيث هو كائن بشري ينمو ويتطور ويسعى دائماً لتقديم الأحسن في مجمل نشاطاته اليومية، بتوظيفه

¹ - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **كفايات التدريس**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 66

ص 69.

² - لخضر زروق، **تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات**، دار هومة، الجزائر، 2003، ص73.

للخبرات والمعارف التي يكتسبها حسب ما يقتضيه هذا الواقع، ومن هنا كان هدف التدريس بالكفاءات من هذه الناحية هو تنمية الطابع الابتكاري لدى المتعلم، وهذا ما نلاحظه في اختلاف تعامل المتعلمين مع التمارين والمسائل المطروحة عليهم من توظيف كفاءاتهم المكتسبة لإيجاد الحلول المناسبة لها.

* بناء معارف قابلة للتجديد، فيما أن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل التلميذ قادراً على توظيف أغلبية المعارف والخبرات خارج المدرسة من خلال ممارسات اجتماعية، تستمد من عدة حقول دراسية، ومن هنا كان هدف هذه المقاربة تمكين المتعلم من التدريب في متلقي معارف داخل القسم، وفي شكل مشاريع متعددة التخصصات والممارسات المتدرجة في التعقيد والتركيب، وتجدر الإشارة بأن عملية تجديد المعارف تعتمد على أساليب البحث والمناقشة العملية.¹

* مساعدة المعلم والمتعلم على صياغة وتحديد الأهداف التدريسية، فمن عيوب بيداغوجية الأهداف أنها تقدم الأهداف جاهزة للمعلم والمتعلم وذلك في محتويات المواد الدراسية والكتب المتعلقة بها وفي دليل المنهاج والأهداف المنشورة، والأهداف بهذه الصيغة قد تكون غير متوفرة في بعض الأحيان، ومن هنا يستلزم الأمر على المعلم والمتعلم القيام بتحديداتها بنفسها ولذا فبيداغوجية الكفاءات تتيح لهما ذلك من خلال الطرق التدريسية المختلفة التي تعتمد فيها، البرامج والتقويم الذي يتبع ذلك يمكنه من تحديد الأهداف التعليمية للأنشطة اللاحقة من خلال ما توصل إليه من نتائج وملاحظات جراء العملية التقويمية لمدى تحقيق الأهداف السابقة والراهنة.²

* توظيف المعارف في حل مشاكل واقعية، حيث أن بيداغوجية الكفاءات تهدف إلى جعل الفرد يحول معارفه الدراسية إلى موارد لحل المشكلات واتخاذ القرارات المرتبطة بجوانب معينة من حياته وقوام مستقبله، ففي هذه الحالة معنى التلميذ أن المعارف التي يكتسبها في الحياة الدراسية لها أسس إجرائية مرتبطة بالممارسات السلوكية في الحياة الاجتماعية، ومن هنا كان هدف التدريس بالكفاءات ذات بعد مهني وتوظيفي للمعارف، وعليه فهدفها تدريب المتعلم على مهنة نافعة تكون مرتبطة أشد الارتباط بمستقبله.³

¹ - برينو فيليب، المقاربة بالكفاءات، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، دون طبعه، الجزائر 2003، ص 30.

² - راشد علي، كفاية الأداء التدريسي، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص 165.

³ - فتلاوي سهيلة، محسن كاظم، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 80.

* الاهتمام بالجوانب الثلاثة للشخصية المتعلم، فما هو معروف أن شخصية الفرد لها ثلاثة جوانب وهذه الجوانب تركز عليها المقاربة بالكفاءات بصفة كلية أثناء العملية التعليمية فهي تهتم بالعنصر المعرفي الذي يتضمن مختلف العمليات الذهنية والقدرات العقلية الضرورية لأداء مهام الكفاءة، والعنصر السلوكي الذي يشتمل على الأعمال والإنجازات التي يمكن ملاحظتها وقياسها، وتقويمها والعنصر الوجداني الذي يجعل من الكفاءة أساسا لاتزان الفرد نفسا، ومنه فهذه المقاربة بالكفاءات هنا هي تنمية هذه الجوانب لدى المتعلم.¹

* تضيق الفجوة بين الجانب النظري والتطبيقي للمعارف، فهذه المقاربة تعمل على إحكام الترابط والتكامل بين هذين الجانبين، فيما أن الحكم على مدى تمكن المتعلم من إنقاذ الكفاءات يتوقف على الأداء والتطبيق الإجمالي لها في الحياة اليومية، فإن التدريس في هذه المقاربة يعمل على تلقين المعارف النظرية بوسائل تعليمية قائمة على أساس الممارسة والتطبيق في الواقع، لجعل المعارف المتعلمة من طرف التلاميذ مرتبطة بوسائل تطبيقية يترجمها فيما بعد في مواقف حياتية.

8- مبررات اختيار المقارنة:

- يقع اختيار المدخل عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.
- تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المستوحاة من التربية وهي بذلك تتدرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينهما.
- تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات يتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي باعتباره كما لا متناها من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.
- وتكمن هذه المقاربة باعتمادها في تدريس المادة من الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادة جديدة لا سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة تاريخيا وتراثيا وقيما بمواضيع دراسة التلميذ وحاجاته الضرورية.

¹ - فتلاوي سهيلة، المرجع نفسه، ص 90.

■ يؤدي بناء المناهج بهذه المقاربة إلى إعطاء مرونة أكثر وقابلية أكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ماله علاقة بتطور شخصية المتعلم.

تستجيب المقاربة للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي كما تتوخى الوصول إلى مواطن ما هر يتركه التعلم فيه أثرا دائما ويمكنه من التكيف مع مختلف إشكالية الحياة.¹

9- الانتقادات الموجهة للمقاربة التدريس بالكفاءات:

رغم التأييد الذي قوبلت به مقاربة التدريس بالكفاءات واعتمادها من طرف عدة أنظمة تربوية عبر العالم، إلا أن هذه المقاربة لم تسلم من انتقادات البعض لها، ومن هذه الانتقادات نذكر ما يلي:

* صعوبة دمج المعارف المختلفة في وضعية تعليمية واحدة، فإذا كان التدريس بالكفاءات يقوم على أساس الجمع بين تشغيل مكوناتها المتعددة، وبين دمجها بشكل كلي في وضعية معينة فإن تسيير العملية التعليمية- بمنطق الدمج والجمع بين المعارف أمر صعب على المعلم إلى جانب صعوبة اكتسابه واستيعابه من طرف أغلب المتعلمين.²

* صلاحية هذه المقاربة لنظم التعليمية في إطار التكوين المهني وعدم انطباق ذلك على النظام التعليمي العام فهذه المقاربة طبقت أولا في مجال التكوين المهني ثم نقلت إلى نظام التعليمي العام فإذا كانت هذه المقاربة قد حققت ما هو مرجو منها في قطاع التكوين المهني الذي يقوم منطق التعليم فيه على الممارسة والتدريس وغايته هو جعل الفرد قادرا على إتقان عمل أو مهنة معينة، فإن الأنشطة التعليمية لا يمكن لها بأي حال من الأحوال وتحت ظرف كان أن تتحول إلى أعمال وإنجازات تطبيقية لا تقارن لكفاءة في إطار وضعية مشكلة.³

* إذا كان الهدف من اعتماد التدريس بالكفاءات هو جعل عملية التقويم تتم بأكثر دقة، فإن تقويم الكفاءات يستوجب ملاحظتها ضمن مهمات معقدة بغرض الوصول إلى أحكام دقيقة، فإن هذا يفتح المجال الواسع أمام اختلاف الأحكام في النجاح والفشل مما يجعل التقويم عملية صعبة الأداء بالنسبة للمعلمين وذلك نجد أغلبهم في ظل هذه المقاربة يلجئون إلى استعمال أساليب التقويم التقليدية وهذا ما يؤدي إلى إصدار

¹ - الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، أكتوبر 2006.

² - برينو فيليب، المقاربة بالكفاءات، ترجمة مصطفى بن حبليل، المركز الوطني للوثائق التربوية، دون طبعه، الجزائر، ص105.

³ - روجيرز جزافيني، وآخرون، بيداغوجية الإدماج، الإطار النظري للوضعية التعليمية، ط1، ترجمة بوتكلاوي لحسن،

مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، 2005، ص 63.

الأحكام على المعارف بدل الكفاءات، فعدم تغيير أساليب التقويم من طرف المعلمين يقلص من فعالية الطرق التدريسية واستراتيجياتها فيحول ذلك دون التأكد من دمج المتعلم للمعلومات في معالجة الوضعية مشكلة، وبذلك تصبح عملية التقويم عقيمة وغير مجدية لعملية التدريس بالكفاءات.

* تتطلب المقاربة بالكفاءات تكويننا خاصا للمعلمين يهدف تسهيل مهمتهم التعليمية في ظل هذه المقاربة إذ عليهم أن يكونوا على دراية بالإطار النظري لتفسيرها، وأن يكونوا متحكمين في الجانب اليداكتلي ليتماشى عملهم مع متطلبات هذه المقاربة الجديدة، كما يجب تكوين خاص لهم متعلق بجانب التقويم، على اعتبار أن التقويم من أهم عناصر هذه المقاربة، ولا شك أن مختلف الدول التي اعتمدت هذه المقاربة قد اصطدمت بمشكلة ضعف تكوين المعلمين وفق هذه المقاربة ولو بنسب متفاوتة، حيث أغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمين مرتبطة بجانب التكوين وصعوبة ممارسة مهنة التعليم من طرفهم وهذا هو واقع الحال بالنسبة للمعلمين الجزائريين.¹

* يعاب على هذه المقاربة بأنها ذات توجه نفعي براغماتي، على اعتبار أن الكفاءات تكتسب معناها من خلال توظيفها في حل المشكلات ذات فائدة بالنسبة لكل مجالات الحياة وبهذا تكون الكفاءة في موقف التعليم أهم من التلاميذ، وهذا ما يتناقض مع أحد مبادئ هذه المقاربة ألا وهو جعل المتعلم محور العملية التعليمية، إذ أن هذا الدور المحوري للتلميذ يتعلق فقط بتكوين اليد العاملة المؤهلة لاستغلالها في المجالات المختلفة خصوصا المجالات الاقتصادية، وبهذا تقاس كفاءة الفرد بمدى قدرته على الإنتاج، فتفقد بذلك المعالم الشخصية للمتلمع معناها، بحيث أن في ظل هذه المقاربة لا تتم مراعاة عامل صعوبة تحقيق الأفراد لهذه الكفاءات من خلال عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم.²

¹ - برينو فليبيب، المرجع نفسه، ص 105.

² - روجيرز جزافيي، وآخرون، المرجع نفسه، ص 63.

خلاصة الفصل:

لا شك بأن موضوع مقاربة التدريس بالكفاءات سيظل محل عدة أعمال وأبحاث، وسيلقي المزيد من التناول، كلما زاد اعتماد بلدان المعمورة لهذه المقاربة الجديدة في التعليم، ولقد تعرفنا من خلال ما تناولناه في هذا الفصل على مفهوم التدريب بالكفاءات والأصول التاريخية، أنواعها، أهدافها، مبررات اختيارها وختمتها بالانتقادات.



الجانِب الميسراني

1-مجالات الدراسة :

المجال المكاني : ثانوية مالك بن النبي، دائرة برج الغدير ، ولاية برج بوعرييج وفق ما قدم لنا من معلومات و وثائق رسمية من طرف إدارة المؤسسة ، تم تعريف المؤسسة كما يلي :
تم افتتاح ثانوية مالك بن النبي في 1985/09/23 و تبلغ مساحتها 18543
الرقم الوطني لتعريف المؤسسة : 340902396

المجال البشري: أساتذة ثانوية مالك بن نبي ببرج الغدير والبالغ عددهم 43 أستاذ كانت المدة الزمنية التي أجريت فيها دراستنا مقسمة إلى قسمين.
❖ مرحلة الاطلاع النظري .

❖ المرحلة الاستطلاعية: تم الاتصال بأساتذة من قسم علم الاجتماع بجامعة لمسيلا و مناقشة المفاصل الرئيسية في دراستنا خصوصا حول الميدان الذي ستجرى به الدراسة، كما قمت بزيارة استطلاعية للمؤسسة التربوية محل الدراسة و إجراء مقابلة مع ذوي الاختصاص.
النزول للميدان: تتحدد هذه الدراسة ميدانيا للسنة الدراسية : 2015/2014 من 01 أفريل 2015 إلى غاية 05 ماي 2015.

2-المنهج و الأدوات المستعملة :

المنهج: يستوجب توفر مجموعة من الشروط و لعل من أبرزها تحديد و اختيار المنهج المناسب الذي يتماشى و الإشكالية التي انطلقت منها الدراسة و الوصول إلى نتائج علمية تتصف بدقة و الصدق و من أبرز تعريفات المنهج نجد :تعريف الدكتور رشيد زرواتي بقوله : " هو الطريق المؤدي على البحث عن حقيقة مستخدمين في ذلك مجموعة من القواعد العامة التي تسير للباحث طريق البحث للوصول الشبحة و يسمى العلم الذي يبحث في طريق البحث عن الحقيقة بعلم المناهج ¹

والأسلوب الوصفي التحليلي في البحث بصورة عامة " لا يقف فقط عند جمع البيانات ووصف الحقائق مع أن هذه الأمور خطوات ضرورية بل إنه يجب تجاوزها إلى تنظيم البيانات المتجمعة وتحليلها واشتقاق إجابات ذات دلالة بالنسبة للمشكلة التي يعالجها البحث"

وهذا ما سنقوم به في البحث الحالي باعتبار دراستنا وصفية للأداء التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات للتلاميذ في المرحلة الثانوية و لهذا تبين أن المنهج المناسب لدراستنا هو المنهج الوصفي و يتجلى واضحا في طريقة طرح إشكالياتها وفرضياتها التي انطلقت منها وأهدافها وكذا تساؤلاتها وفي

¹ -رشيد زرواتي ، مناهج و أدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، ط 1 ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع

تناول أدبيات الموضوع المتعلق بالمشكلة وهذا من الناحية النظرية أما في الجانب الميداني فقد تجلى في طريقة معالجة البيانات الكمية من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب النسب المئوية

- التكرارات

- الكاف تربيع ، كاي مربع

و قد اعتمدت دراستنا في جمع البيانات على مصدرين أساسيين:

أ- **المصادر النظرية:** تم الاستعانة للقيام بهذه الدراسة بجمع المعلومات حول موضوع البحث من

الدراسات السابقة التي تناولت بعضا من جوانب الموضوع كما تم الاعتماد في هذه الدراسة على:

- أولا: المنجد والقواميس

- ثانيا: المراجع التي تتضمن عناصر ومعلومات حول الموضوع

- ثالثا: المذكرات التي تم اعتمادها كدراسات سابقة

ب- **الميدان:**

نظرا لطبيعة الدراسة وأهدافها تم جمع بياناتها ميدانيا باستخدام الأدوات التالية: الاستمارة و المقابلة.

3- أدوات جمع البيانات:

من المسلم به أن نجاح البحث في تحقيق أهدافه يتوقف على الاختيار الرشيد لأنسب الأدوات الملائمة للحصول على البيانات والجهد الذي يبذله الباحث في تمحيص هذه الأدوات وتنقيتها وجعلها على أعلى مستوى من الكفاءة ومعنى ذلك أنه من الضروري أن تتحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يتحصل عليها عن طريق أدوات البحث وقد اعتمدت دراستنا على أدوات منهجية تم اختيارها بناءا على طبيعة الموضوع المتمثل في وصف العلاقة القائمة بين الأداء التربوي و المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي بالإضافة إلى ملاءمتها للمنهج الوصفي الذي تم اختياره لإتمام هذه الدراسة وتتمثل هذه الأدوات في:

أ- **الاستمارة:**

يتوقف اختيار الأداة البحثية على طبيعة المنهج ، و طبيعة الميدان لذلك استعملنا أداة الاستمارة و تعد ضرورية من أجل جمع البيانات من الميدان خاصة في حالة اتساع حجم المجتمع المدروس ، و هي أكثر انتشارا في البحوث السوسولوجية .

ولقد تمت صياغتها تماشياً مع إشكالية البحث و الأسئلة التي أثارها و الأهداف المسطرة و فرضيات الدراسة ، و تعرف بأنها عبارة عن مجموع من الأسئلة المكتوب التي تعد بقصد الحصول على المعلومات و آراء المبحوثين حول الظاهر أو موقف معين¹ و يعرفها مورييس أنجرس¹ هي تقني مباشرة للتقصي العلمي ، تستعمل إزاء الأفراد و تسمح باستجوابهم بطريقة موجهة ، و القيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقة رياضية و القيام بمقارنات رقمية¹ . ولقد اشتملت الاستمارة التي اعتمدها في دراستي على 31 سؤال موزعة على خمسة محاور المحور الأول: محور البيانات الشخصية لوصف عينة الدراسة من حيث الجنس، العمر، التخصص الشهادة المتحصل عليها، الأقدمية، أما المحور الثاني: خاص بالفرضية الأولى و التي تتضمن مدى استيعاب الأستاذ لمضامين المقاربة بالكفاءات، أما المحور الثالث : خاص بالفرضية الثانية و التي تتضمن مدى التزام الأستاذ بتطبيق هذه المقاربة ، أما المحور الرابع : فيتضمن مدى تنمية الدقة و الوضوح في إنجاز الأنشطة لدى التلاميذ أما المحور الخامس : فيتضمن مدى الالتزام بتطبيق المقاربة في الفهم و إنجاز المشاريع لدى التلاميذ.

ب- المقابلة:

تعريف المقابلة: "هي محادثة موجهة يقوم بها الفرد مع الآخر أو مع الآخرين بهدف الحصول على المعلومات اللازمة للاستخدام في بحث علمي أو في توجيه والتشخيص والعلاج أو من أجل معرفة حقيقة أمر محدد وجوهر المحادثة السؤال والجواب"².

ولا يخفى علينا أن المقابلة أنواع و نظراً لطبيعة و إشكالية دراستي فتبين أن الأنسب هو المقابلة المفتوحة أو الحرة لجمع البيانات قريبة الشبه بالاستبيان مع بعض الاختلاف في بعض الوجوه والجوانب مثل خاصية التفاعل الذي يتحقق بين الباحث والمبحوث نتيجة الحوار الذي يجري بينهم في موضوع البحث والدراسة وشرط أن يكون مبوباً منظماً ومحدد المحاور ومسيراً من طرف الباحث

وقد أجرينا المقابلة مع أساتذة الثانوية محل الدراسة و الذين يشكلون مجتمعين عينة الدراسة و التي تتكون من 43 مفردة حيث تم اختيارهم 10 مفردات قصدياً تم إجراء مقابلات معهم كونهم أكثر الأساتذة تطبيقاً لطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

وكان هدفنا من إجراء هاته المقابلات معرفة الأداء التربوي و علاقته بالمقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ الثانوي بالإضافة إلى إمدادنا بمعلومات تدعم وتتحقق من البيانات والمعطيات التي تم جمعها من

¹ - مورييس أنجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، تدريبات علمية ، ترجمة : بوزيد صحراوي و آخرون دار القصبية للنشر ، الجزائر ، 2004 ، 2006 ، ص 204 .

² - د. صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، ص 37

خلال أدوات جمع البيانات الأخرى خاصة الاستمارة وقد تمحورت جل أسئلة المقابلة حول طبيعة العلاقات بين المقاربة بالكفاءات و أداء التربوي.

4-مجتمع الدراسة :

هو مجموع عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة، تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، و التي يجري عليها البحث أو التقصي.¹

العينة و كيفية اختيارها :

العينة: مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين.²

اعتمدت في دراستي على أسلوب المسح الشامل وذلك نظرا لأن ميدان الدراسة اقتصر على ثانوية مالك بن النبي ببرج الغدير لولاية برج بوعريريج حيث كان مجتمع البحث يتكون من 43 أستاذ وذلك لأنه من خلال الاستطلاع وإجراء بعض الاتصالات والمقابلات مع طاقمها الإداري وكذا بعض من أساتذة فتيين لنا أنها تطبق طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بصورة مستمرة و منتظمة، و ذلك راجع إلى الدورات التكوينية التي نظمتها المؤسسة لصالح الأساتذة في هذا المجال .

5- صعوبات البحث:

✓ عدم تقبل الأساتذة للإجابة عن الأسئلة إلا بصعوبة كبيرة .

✓ عدم الترحيب من طرف المدراء لإجراء الدراسة الميدانية في مؤسساتهم .

✓ تحجج الأساتذة بعدم إيجاد الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة .

* الثبات بطريقة التناسق الداخلي للاستمارة المستخدمة في بحثي:

تم حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها عن طريق معامل الثبات لالفا كرونباخ حيث بلغت قيمته 0.640 وهذه القيمة لا تختلف كثيرا عن قيمة الثبات التي تم حسابها بطريقة التجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول رقم 1.

جدول يوضح ثبات الاستمارة بطريق التناسق الداخلي.

عدد العبارات	الفاكرونباخ
30	0.640

¹ - مورييس أنجريس، مرجع سابق ، ص 301

² - نفس المرجع ، 301



الجدول رقم (1) : يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث وفق الجنس .

الجنس	التكرارات	النسبة
ذكر	16	37,2%
أنثى	27	62,8%
المجموع	43	100%

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت من جنس الإناث والتي قدرت 62,8% تليها نسبة 37,2% ولقد مثلت نسبة الذكور ، و يمكن القول أن سبب وجود أكبر نسبة مثلتها الإناث هو أن الإناث في تزايد مستمر خاصة في مجال الدراسة، فنجد أن معظم خرجي الجامعات و العاهد العليا هم من الإناث و ذلك بسبب ميول الإناث للدراسة أكثر من الذكور .

الجدول رقم (2) : يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث وفق السن.

العمر	التكرارات	النسبة
29-20	11	25,6%
40-29	21	48,8%
49 -40	11	25,6%
المجموع	43	100%

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت من أفراد العينة الذين يتراوح عمرهم 29-40 والت قدرت بـ 48,8% من أفراد العينة تليها النسبتين المتساويتين بنسبة 25,6% لكل من الأفراد الذين يتراوح عمرهم من 20 إلى 29 و من 40 إلى 49 فأكثر، و يمكن رد الاختلاف في نسبة الأعمار إلى خروج عدد كبير من الأساتذة بسبب العمر الكبير لهم و المحافظة على من هم في عمر متوسط يسمح لهم بعملية التدريس في هذا الطور الحساس من المرحلة العمرية للتلاميذ .

الجدول رقم (3) : يوضح التخصص .

التخصص	التكرارات	النسبة
تاريخ	4	09,5%
رياضيات	5	13,5%
فلسفة	4	09,5%
فرنسية	4	09,5%
اقتصاد	4	09,5%
علوم إسلامية	4	09,5%
علوم	4	09,5%
فيزياء	4	09,5%
انجليزية	5	13,5%
أدب عربي	5	13,5%
المجموع	43	100%

من الجدول أعلاه يتبين لنا أكبر نسبة من أساتذة الثانوية قد توزعت على المواد الآتية: رياضيات انجليزية ، أدب عربي بنسبة 13,5% تليها نسبة 09,5% و التي مثلتها المواد التالية : تاريخ رياضيات ، فلسفة، فرنسية، اقتصاد علوم إسلامية ، عاوم طبيعية ، فيزياء .

و يمكن إرجاع السبب في ارتفاع النسبة في المواد السابقة هو الحاجة لأساتذة في هذا التخصص بسبب العدد الكبير للتلاميذ ، أيضا تقسيم الحصص لفترات صباحية و مسائية و بالتالي زيادة عدد الأساتذة في نفس التخصص لأنه لا يمكن لأستاذ واحد أن يدرس هذا العدد الهائل من التلاميذ .

الجدول رقم (4) : يوضح الشهادة المتحصل عليها .

الشهادة	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	33	76,7%
ماجستير	0	0%
ماستر	10	23,3%
دكتوراه	0	0%
المجموع	43	100%

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة مثلت الأساتذة الذين تحصلوا على شهادة ليسانس قدرت بنسبة 76,7% تليها نسبة 23,3% والتي مثلت شهادة الماستر، تليها النسبتين المتساويتين لشهادتي الماجستير و الدكتوراه بنسبة 0%.

و يمكن القول أن أكبر نسبة والتي مثلتها شهادة ليسانس ويمكن إرجاع ذلك إلى نجاح هؤلاء الأساتذة في مسابقات التوظيف واختيارهم للتدريس بالمؤهل العلمي المتمثل في حيازتهم على شهادة الليسانس أما النسبة المتبقية فهي لمن استطاعوا إكمال دراستهم سواء بسبب عدم وجود وظيفة أو الرغبة في مواصلة الدراسة و تحسين المستوى العلمي لهؤلاء الأساتذة

الجدول رقم (5) : يوضح توزيع أفراد المجتمع وفق سنوات تدريس بالمؤسسة .

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 05	15	34,90%
من 05 إلى 10	8	18,60%
من 10 إلى 15	6	14%
من 15 فأكثر	14	32,60%
المجموع	43	100%

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة مثلثها الفئة ذات الأقدمية في سنوات العمل والتي كانت 34,90% بالنسبة للأساتذة والتي كانت أقل من 05 سنوات، تليها نسبة 32,60% بالنسبة للأساتذة الذين عملوا من 15 فأكثر سنوات، تليها نسبة 18,60% بالنسبة للأساتذة الذين عملوا من 05 إلى 10 سنوات تليها نسبة 14% و التي مثلت عدد سنوات العمل بالنسبة للأساتذة الذين عملوا 10 إلى 15 سنة . يتضح لنا أن ارتفاع نسبة عدد سنوات العمل بالنسبة للأساتذة الذين عملوا أقل من خمس سنوات يمكن أن يكون سببه هو خروج عدد كبير من الأساتذة بسبب إنهاء عدد سنوات العمل القانونية أو كبر السن.

المحور الثاني: مدى تحكم الأستاذ في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (6): يوضح مدى استيعاب أفراد مجتمع البحث للتدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات.

النسبة المئوية	التكرارات	
83,70%	36	نعم
16,30%	7	لا
100%	43	المجموع

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة من الأساتذة الذين كانت لهم القدرة على استيعاب طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتي قدرت نسبتهم بـ 83, 70% أجابوا بنعم تليها نسبة 16, 30% أجابوا بلا. من خلال النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن استيعاب الأساتذة لطريقة المقاربة بالكفاءات راجع إلى الاستفادة من الدورات التكوينية و التوجيهات المقدمة من طرف المفتشين التربويين حول هذه المقاربة

الجدول رقم (7): يوضح الجدول مدى تطبيق مضامين المقاربة من طرف الأساتذة أثناء إلقاء الدرس.

النسبة المئوية	التكرارات	
74,4%	32	نعم
25,6%	11	لا
100%	43	المجموع

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة من أفراد العينة الذين أجابوا بأنهم يطبقون مضامين المقاربة بالكفاءات والتي قدرت نسبتهم بـ 74,4% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم تليها نسبة 25,6% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا .

و يمكن القول من خلال النتائج المتحصل عليها أن معظم الأساتذة يطبقون مضمون المقاربة بالكفاءات و ذلك بسبب التزامهم بما جاء فيها حول العملية التعليمية .

الجدول رقم (8): يوضح مدى استفادة الأساتذة من وجود دورات تكوينية لإستوضح طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

النسبة المئوية	التكرارات	
65,1%	28	نعم
34,9%	15	لا
100%	43	المجموع

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت من أفراد العينة الذين أجابوا أنهم يستفيدون من الدورات التكوينية والتي قدرت بـ 65,1% تليها نسبة 34,9% أجابوا بلا وعليه يمكن القول أن الدورات التكوينية التي يتلقاها الأساتذة قد لبت حاجاتهم من المعرفة العلمية حول هذه المقاربة .

الجدول رقم (9) : يوضح مساهمت المشرفون التربويون في توضيح طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لصالح الأساتذة .

النسبة المئوية	التكرارات	
76,7%	33	نعم
23,3%	10	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت من الأساتذة الذين أجابوا بأن المشرفون التربويون يساهمون في توضيح هذه المقاربة والتي قدرت بـ 76,7% تليها نسبة 23,3% من أفراد العينة أجابوا بلا.

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن المفتشون التربويون يساهمون و بشكل كبير في توضيح طريقة المقاربة بالكفاءات للأساتذة من خلال معلوماتهم و توجيهاتهم.

الجدول رقم (10): يوضح الأهداف المرجوة من طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس

النسبة المئوية	التكرارات	
39,5%	17	نعم
60,5%	26	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 60, 5% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا، تليها نسبة 39, 5% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم.

و عليه يمكن القول أن معظم الأساتذة لهم نوع من الغموض الخاص بأهداف التي ينبغي أن تتحقق بسبب هذه المقاربة و ربما يكون السبب في هذا الغموض هو عدم استنباط هذه المقاربة من الواقع الجزائري و بالتالي كانت أهدافها غير واضحة.

الجدول رقم (11): يوضح مدى توفر الوسائل التعليمية التربوية التي تساعد على تطبيق طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

النسبة المئوية	التكرارات	
18,6%	8	نعم
81,4%	35	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة من أفراد العينة أجابوا بعدم وجود وسائل تعليمية لتطبيق هذه المقاربة والتي قدرت بـ 18, 6% 81, 4% تليها نسبة 18, 6% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم. من خلال نتائج الجدول أعلاه يمكن القول أن الوسائل التعليمية الموضحة لطريقة المقاربة بالكفاءات غير متوفرة أو غير متاح وذلك بسبب نقص الموارد المالية بالمؤسسة محل الدراسة وفق ما أجاب به الطاقم الإداري للمؤسسة من خلال المقابلة التي أجريت معهم (مدير الثانوية).

الجدول رقم (12) : يوضح العلاقة بين الأقدمية و تستخدم أسلوب التعلم الذاتي لمواكبة هذه المقاربة.

الأقدمية	أسلوب التعلم الذاتي		نعم	لا	المجموع
	أقل من 5 سنوات	التكرار			
أقل من 5 سنوات	النسبة	% 73,3	%26,7	4	15
	التكرار	7	1	8	
من 5 إلى 10 سنوات	النسبة	%87,5	%12,5	1	8
	التكرار	6	0	6	
من 10 إلى 15	النسبة	%100	%0	0	6
	التكرار	5	9	14	
من 15 فأكثر	النسبة	%35,7	%64,3	9	14
	التكرار	29	14	43	
	المجموع	46,7	%32,6	14	43
					%100

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن الاتجاه العام 46,7% و % من أفراد العينة أجابوا بأنه يوجد تعلم ذاتي لمواكبة هذه المقاربة، تنصدها نسبة 100% الذين لديهم أقدمية من 10 إلى 15، و نسبة 87,5% من أفراد العينة الذين لهم أقدمية من 5 إلى 10 ، و نسبة 73,3 % من أفراد العينة الذين لهم أقدمية أقل من 5 و نسبة 35,7% من أفراد العينة الذين لهم أقدمية من 15 فأكثر ، مقابل 32,6% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا حول أسلوب التعلم الذاتي ، تنصدها نسبة 64,3% من أفراد العينة الذين لهم أقدمية من 15 فأكثر، و نسبة 26,7% من أفراد العينة الذين أقدميتهم أقل من 5 و نسبة 12,5% من أفراد العينة الذين لهم أقدمية من 5 إلى 10 يتضح من نتائج الكاي تربيع أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية و نرفض الفرضية البديلة التي تنص على أنه يوجد علاقة بين الاقدمية و اختلاف الاستعدادات بين الأساتذة .

من خلال نتائج الجدول نستنتج أنه يوجد علاقة بين الاقدمية والتعلم الذاتي ذلك بسبب و ذلك بسبب أن كل من المعلمين الجدد و الذين لهم فترة أطول كل منهم يحرص على التعلم الذاتي و تطوير المعرفة لديهم بسبب تطورات العصر و متطلباته .

المحور الثالث: مدى التزام أستاذ التعليم الثانوي بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء إلقاء الدرس.
الجدول رقم (13): يوضح الوحدات التعليمية ومدى ملائمة لتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أفراد مجتمع البحث.

النسبة المئوية	التكرارات	
30,2%	13	نعم
69,8%	30	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 69, 8% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا، تليها نسبة 30, 2% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم.
من خلال نتائج الجدول أعلاه يمكن القول أن الوحدات التعليمية غير ملائمة لتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات وذلك بسبب الغموض و الحجم الكبير و الوقت الغير كافي لتطبيق هذه المقاربة.

الجدول رقم (14): يوضح العراقيل التي تحول دون تطبيق المقاربة بالكفاءات في الوحدات التعليمية.

النسبة المئوية	التكرارات	العراقيل
100%	43	الوقت المتاح للحصة التدريسية غير كاف والحجم الساعي للتدريس في الدورات التكوينية
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن جميع أفراد العينة أجابوا بنسبة 100% أن العراقيل التي تحول دون تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات هو الوقت و الحجم الساعي.

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن سبب وجود هذه العراقيل هو كثافة البرامج و المناهج في كل وحدة تعليمية.

الجدول رقم (15): يوضح مدى الالتزام بطريقة المقاربة بالكفاءات ومدى تماشيها مع المدة الزمنية المتاحة للوحدة التعليمية.

النسبة المئوية	التكرارات	
18,6%	8	نعم
81,4%	35	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 81,4% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا تليها نسبة 18,6% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم.

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن المدة الزمنية المتاحة غير كافية لتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات بسبب الكثافة في المناهج التربوية.

الجدول رقم (16): يوضح الالتزام بطريقة المقاربة بالكفاءات ومدى مساهمتها في التخفيف من جهد الأستاذ أثناء سير العملية التربوية.

النسبة المئوية	التكرارات	
69,8%	30	نعم
30,2%	13	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 69,8% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم تليها نسبة 30,2% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا.

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن الالتزام من طرف الأستاذ بطريقة المقاربة بالكفاءات يخفف من جهده وذلك بسبب إشراك التلميذ في العملية التعليمية و جعله محور فاعل فيها هذا أدى إلى التقليل من جهد الأستاذ لأنه أصبح موجه فقط .

المحور الرابع : الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل أستاذ الثانوي يؤدي إلى الفهم و الاستيعاب في انجاز الأنشطة التعليمية .

الجدول رقم(17): يوضح الالتزام بطريقة المقاربة بالكفاءات ومدى تحقيقه للكفاءة المستهدفة

النسبة المئوية	التكرارات	
34,9%	15	نعم
65,1%	28	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 65, 1 % من أفراد العينة الذين أجابوا بلا تليها نسبة 34, 9% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم.

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن ليس في جميع الأحوال الالتزام بطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى تحقيق الكفاءة المستهدفة و ذلك بسبب المرحلة العمرية و ما يمر به التلميذ خاصة في مرحلة المراهقة هذا يجعله لا يركز و بالتالي حتى وان التزم بتطبيق المقاربة فهي لن تحقق الكفاءة المستهدفة .

الجدول رقم (19): يوضح الجدول مدى تماشي مضمون طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات مع المرحلة التعليمية بالنسبة للتلاميذ .

النسبة المئوية	التكرارات	
60.5%	26	نعم
39.5%	17	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 60.5% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم تليها نسبة 39.5% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا .

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتماشى مع المرحلة العمرية للتلاميذ وذلك بسبب التخطيط الأولي لهذه المقاربة بالاهتمام بالمراحل العمرية للتلميذ .

الجدول رقم (20): يوضح مدى تحقيق إلتزام الأستاذ بتطبيق طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من طرف التلاميذ يؤدي إلى الوضوح و فهم الأنشطة التعليمية .

النسبة المئوية	التكرارات	
69.8%	30	نعم
30.2%	13	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 69.8% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم تليها نسبة 30.2% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا. وعليه ومن خلال النتائج المتحصل عليها يمكن القول إن التطبيق الفعلي و الجيد لطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يساهم في إعطاء صورة أوضح و فهم أكثر حول الأنشطة التعليمية للتلاميذ .

الجدول رقم (21): يوضح الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل الأساتذة وعلاقته بتبسيط الأنشطة التعليمية لدى التلاميذ.

النسبة المئوية	التكرارات	
72.1%	31	نعم
27.9%	12	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 72.1% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم تليها نسبة 27.9% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا .

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن الالتزام بهذه المقاربة يسهل على التلميذ و يبسط له الأنشطة التعليمية و ذلك بسبب البحث و حل المشكلات التربوية بصورة جيدة و مستمرة يعطيه الخبرة و المعرفة و بالتالي تبسيط هذه المقاربة في الأنشطة التربوية.

الجدول رقم (22) : يوضح الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل الأساتذة يؤدي إلى تذليل صعوبة المادة التعليمية لدى التلاميذ .

النسبة المئوية	التكرارات	
67.4%	29	نعم
32.6%	14	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 67.4% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم تليها نسبة 32.6% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا.

و يمكن القول من خلال نتائج الجدول أعلاه انه كلما كان هناك فهم و تطبيق مسطر و مخطط بصورة جيدة يؤدي على قدرة التلميذ على تفادي وتذليل الصعوبات في المادة التدريسية خصوصا في المواد ذات الصلة بالأسئلة المجردة و الاستقهامات الفكرية في مجال المواد الأدبية والفلسفية والأمر ذاته بالنسبة للمواد ذات الصلة بالمعادلات الرياضية والعلمية .

الجدول رقم (23): يوضح الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات وعلاقته بإحداث سهولة لدى التلاميذ في انجاز المشاريع.

النسبة المئوية	التكرارات	
76.7%	33	نعم
23.3%	10	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 76.7% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم تليها نسبة 23.3% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا .

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن التطبيق الفعلي لهذه المقاربة و جعل التلميذ محور العملية التعليمية جعله في موقف يفرض عليه أن يجتهد لكي يسهل على نفسه انجاز الأنشطة التعليمية وفق هذه المقاربة .

المحور الخامس : الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل أستاذ التعليم الثانوي يؤدي إلى الدقة و الوضوح في انجاز الأنشطة التعليمية .

الجدول رقم (24): يوضح الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من طرف التلاميذ يسهل على المتعلم تنفيذ الأنشطة التعليمية.

النسبة المئوية	التكرارات	
68.0%	37	نعم
14.0%	6	لا
100%	43	المجموع

يوضح الجدول أعلاه أن أكبر نسبة كانت 68.0% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم ، تليها نسبة 14.0% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا .

من خلال نتائج الجدول أعلاه يمكن القول أنه كلما كان للأستاذ دراية و إحاطة علمية و معرفية كبيرة هذا يعود على التلميذ بإعطائه صورة أدق و أوضح في إنجاز الأنشطة العلمية التعليمية .

الجدول رقم (25): يوضح مدى الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس وتحقيق الإتقان في انجاز المشاريع .

النسبة المئوية	التكرارات	
79.1%	34	نعم
20.9%	9	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 79.1% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم تليها نسبة 20.9% من أفراد العينة الذين أجابوا بلا .

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن التطبيق الفعلي و الجدي و لهذه المقاربة يؤدي إلى إلتزام التلاميذ والإتقان و هذا بسبب جعل التلميذ محور العملية التعليمية أيضا محاولة إنشاء جيل نافع في شتى المجالات و هذا ما جاءت به النظرية البراغمية والتي تبنيها في دراستنا .

الجدول رقم (26) : يوضح العلاقة بين استيعاب الأساتذة ومدى تحقيق الإتقان في إنجاز المشاريع .

المجموع	لا	نعم	الإتقان في إنجاز المشاريع	
			الاستيعاب	
36	4	32	التكرار	نعم
%100	%11.1	%88.9	النسبة	
7	5	2	التكرار	لا
%100	%71.4	%28.6	النسبة	
%43	9	34	التكرار	المجموع
%100	%20.9	%79.1	النسبة	

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن الاتجاه العام هو 79.1% من أفراد العينة أجابوا بأنه يوجد إتقان في إنجاز المشاريع ، تنصدها نسبة 88.9% من أفراد العينة أجابوا أنه يوجد استيعاب لهذه المقاربة، و نسبة 28.6% من أفراد العينة أجابوا بأنه لا يوجد استيعاب لهذه المقاربة، مقابل نسبة 20.9% من أفراد العينة أجابوا أنه لا يوجد إتقان في إنجاز المشاريع ، تنصدها نسبة 71.4% من أفراد العينة أجابوا انه لا يوجد استيعاب لهذه المقاربة ، و نسبة 11.1% من أفراد العينة الذين أجابوا بأنه يوجد استيعابا لهذه المقاربة. يتضح من نتائج الكاي تربيع أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 00.5 و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه يوجد علاقة بين الاستيعاب و الإتقان.

من خلال نتائج الجدول نستنتج انه يوجد علاقة بين استيعاب الأساتذة للمقاربة بالكفاءات وعلاقة ذلك بالالتزام أثناء عملية التدريس وإنجاز المشاريع من طرف التلاميذ و ذلك بسبب المعرفة العلمية بهذه المقاربة و معرفة حيثياتها ، و من خلال ما جاءت به النظرية البراغمية و التي تبحث عن الجودة و الإتقان لتحقيق أكبر قدر من الفائدة مستقبلا .

الجدول رقم (27): يوضح الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من قبل التلاميذ يؤدي إلى التحسين في انجاز المشاريع .

النسبة المئوية	التكرارات	
76.7%	33	نعم
23.3%	10	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن أكبر نسبة كانت 76.7% من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم ، تليها نسبة 23.3% من أفراد العينة أجابوا بلا .

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن كلما كان التلميذ ملتزم بهذه المقاربة أدى ذلك إلى تحسين انجازه للمشاريع و يعود ذلك إلى التعلم الذاتي و البحث و التقصي و التحلي بالزاد المعرفي في حل المشكلات التربوية .

و هذا ما أتت به النظرية البراغماتية بجعل التلميذ محور العملية التربوية .

الجدول رقم (28): يوضح العلاقة بين استيعاب المقاربة التدريسية بالكفاءات من قبل الأساتذة وعلاقته بالتطوير في إنجاز المشاريع لدى التلاميذ.

المجموع	لا	نعم	التطوير في إنجاز المشاريع الاستيعاب	
			نعم	لا
36	4	32	التكرار	
%100	%11.1	%88.9	النسبة	
7	5	2	التكرار	
%100	%71.4	%28.6	النسبة	
43	9	34	التكرار	المجموع
%100	%20.9	%79.1	النسبة	

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن الاتجاه العام هو 79.1% من أفراد العينة أجابوا بأنه يوجد تطوير في إنجاز المشاريع، تنصدرها نسبة 88.9% من أفراد العينة أجابوا أنه يوجد استيعاب لهذه المقاربة و نسبة 28.6% من أفراد العينة أجابوا بأنه لا يوجد استيعاب لهذه المقاربة، مقابل نسبة 20.9% من أفراد العينة أجابوا أنه لا يوجد تطوير في إنجاز المشاريع ، تنصدرها نسبة 71.4% من أفراد العينة أجابوا انه لا يوجد استيعاب لهذه المقاربة ، و نسبة 11.1% من أفراد العينة الذين أجابوا بأنه يوجد استيعاب لهذه المقاربة. يتبين من نتائج الكاي تربيع أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه يوجد علاقة بين الاستيعاب و التطوير .

من خلال نتائج الجدول نستنتج انه يوجد علاقة بين مدى الاستيعاب للمقاربة التدريسية وتحقيق تطوير لدى التلاميذ في إنجاز المشاريع و ذلك بسبب المعرفة العلمية بهذه المقاربة و معرفة حيثياتها ، و من خلال ما جاءت به النظرية البراغمية و التي تبحث عن الجودة و التطوير لتحقيق أكبر قدر من الفائدة مستقبلا .



الجدول رقم (29): يوضح الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من قبل الأساتذة وعلاقته بدفع التلاميذ إلى الابتكار في انجاز المشاريع .

النسبة المئوية	التكرارات	
79.1%	34	نعم
20.9%	9	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة كانت 79.1% من أفراد العينة أجابوا بنعم ، تليها نسبة 20.9% من أفراد العينة أجابوا بلا .

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن الالتزام بهذه المقاربة يؤدي إلى الإبداع في انجاز المشاريع وقد يرجع السبب إلى توفر الوسائل التعليمية الجيدة و الموضحة لهذه المقاربة و بالتالي يكون الإنجاز جيد .

الجدول رقم (30): يوضح الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس وتحقيق الإبداع في انجاز المشاريع لدى التلاميذ.

النسبة المئوية	التكرارات	
72.1%	31	نعم
27.9%	12	لا
100%	43	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن أكبر نسبة كانت 72.1% من أفراد العينة أجابوا بنعم ، تليها نسبة 27.9% من أفراد العينة أجابوا بلا .

من خلال نتائج الجدول يمكن القول أنه كلما كان هناك التزام بهذه المقاربة فإن الإبداع موجود وسبب ذلك هو التمرن الدائم على حل المشكلات التربوية و تدارك الأخطاء و بالتالي تصحيحها و محاولة الإبداع أكثر، وهذا ما جاءت به النظرية البراغماتية التي تنص على تحقيق الفائدة و النوعية الجيدة في المجال التربوي .

6- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات :

❖ مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى :

من خلال نتائج الجدول رقم 6 تبين أن جميع الأساتذة يستوعبون طريقة المقاربة بالكفاءات أيضا نتائج الجدول رقم 7 يبين أن مضامين هذه المقاربة مطابقة أثناء إلقاء الدرس ، أيضا نتائج الجدول رقم 8 يبين أن الأساتذة يخضعون إلى دورات تكوينية ، أيضا يوضح الجدول رقم 9 أن المفتشون يساهمون في توضيح هذه المقاربة، أيضا الجدول رقم 12 يوضح وجود علاقة بين الأقدمية و أسلوب التعلم الذاتي . و بالتالي الفرضية الأولى تحققت .

❖ مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثانية :

من خلال نتائج الجدول رقم 13 يتضح لنا أن الوحدات التعليمية غير ملائمة لتطبيق هذه المقاربة أيضا الجدول رقم 14 وضح أنه توجد عراقيل منها الحجم الساعي، أيضا الجدول رقم 15 أن الوقت لا يتماشى مع طريق المقاربة بالكفاءات. وبالتالي يمكننا القول واستنادا إلى المعطيات الإحصائية الواردة في الجداول المذكور أعلاه أن الفرضية الثانية لم تتحقق.

❖ مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثالثة :

من خلال الجدول رقم 18 يتبين أنه توجد علاقة بين الأقدمية و اختلاف الاستعدادات و القدرات أيضا الجدول رقم 19 يبين أن طريقة المقاربة تتماشى مع المرحلة العمرية ، أيضا الجدول رقم 20 و 21 و 22 و 23 يبين أن الالتزام بهذه المقاربة يؤدي إلى الفهم و الوضوح و التبسيط في الأنشطة و تذليل الصعوبات و تسهيل انجاز المشاريع وبالتالي يمكننا القول واستنادا إلى المعطيات الإحصائية الواردة في الجداول المذكور أعلاه أن الفرضية الثالثة قد تحققت بنسبة معتبرة.

❖ مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرابعة:

من خلال نتائج الجدول رقم 24 و 25 أن الالتزام بهذه المقاربة من قبل التلاميذ يؤدي إلى تسهيل و الإتقان في إنجاز المشاريع، أيضا الجدول رقم 26 و 28 يوضح انه توجد علاقة بين الاستيعاب و الإتقان و التطوير، أيضا الجدول رقم 27 و 29 يوضح أن الالتزام بطريقة التدريس المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى التحسين و الابتكار في إنجاز المشاريع. وبالتالي يمكننا القول واستنادا إلى المعطيات الإحصائية الواردة في الجداول المذكور أعلاه أن الفرضية الرابعة قد تحققت.

7- استنتاجات عامة:

❖ من خلال مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات وجدنا أن الأساتذة يستوعبون طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات ومضامينها أثناء إلقاء الدروس وهم يخضعون لدورات تكوينية، كما أن المشرفون التربويون يساهمون في توضيح هذه المقاربة هي وجود علاقة بين الأقدمية وأسلوب التعلم الذاتي.

❖ و يتبين لنا أيضا أن الوحدات التعليمية غير ملائمة لتطبيق طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات مع وجود عراقيل منها الوقت غير كافي في تطبيق المادة العلمية

❖ ويتبين لنا أيضا أنه توجد علاقة بين الأقدمية واختلاف الاستعدادات والقدرات بين التلاميذ وان هذه المقاربة تتماشى مع المرحلة العمرية للتلميذ وهي تساهم في تسهيل وتذليل الصعوبات في انجاز هذا المشاريع.

❖ ويتبين لنا أن طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يساهم في الإتيان والابتكار والإبداع في انجاز الأنشطة التعليمية.

اقتراحات و توصيات:

- ❖ معرفة رأي التلميذ حول هذه المقاربة .
- ❖ هذه المقاربة غير ناجحة في مجتمعنا .
- ❖ تكوين الأساتذة جيدا
- ❖ توفير الوسائل الخاصة و الوسائل التكنولوجية لنجاح هذه المقاربة .
- ❖ عند استرداد أي منهجية معينة علينا تكيفها مع الواقع الجزائري و قيمه و عاداته و قيمه
- ❖ التكوين المستمر و المتجدد للأساتذة حول هذه المقاربة .
- ❖ الدعم المستمر من طرف المفتشين للأساتذة حول المقاربة بالكفاءات .

الخاتمة

إن التغيرات الحاصلة في عصرنا فرضت على المنظومة التربوية التغيير في مناهجها، وبالتالي كان على الجزائر تبني طريقة تدريس أخرى هي طريقة تدريس وفق المقاربة بالكفاءات والتي كانت موضوع دراستنا، ولقد أثبتت هذه الدراسة أن أساتذة ثانوية مالك بن نبي يطبقون ويستوعبون مضامين وطريقة تدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مع وجود نقص في الوسائل التعليمية التي تساعد على تطبيق طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.



فائفة المصادر والمرامع

المصادر والمراجع:

- 1- المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوية، 2003.
- 2- أ. د. عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساليب التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة.
- 3- برينو فيليب، المقاربة بالكفاءات، ترجمة مصطفى بن حبليس، المركز الوطني للوثائق التربوية، دون طبعه، الجزائر
- 4- بلجون كوثر جميل: تطورات المعلمات والطالبات ليسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة الجمعية السعودية (2008).
- 5- بوسنه محمود، علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 2007
- 6- تركي رابح، أحوال التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
- 7- تشارلز بودرمان وآخرون، وهيب سمعان، الإشراف الفني في التعليم مكتبة النهضة القاهرة، 1963.
- 8- حنان العنابي، علم النفس التربوي، ط1، دار صفاء، عمان، 2008
- 9- خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة أبناء، الجزائر، 2003.
- 10- د. مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2004
- 11- د. محمود أبو زيد إبراهيم، د. أسماء محمود عالم، المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة الجامعية.
- 12- د. محمود أبوزيد إبراهيم، د. أسماء حمود غانم، المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة الجامعية.
- 13- دكتور برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، الدراسة نظرية ميدانية للطلبة الجامعيين والمشتغلين بالتربية والتعليم، دار الأمل للطباعة والنشر.
- 14- راشد علي، كفاية الأداء التدريس، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

- 15- رشاد صالح دمنهوري، عباس محمود عوض، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة، 2006.
- 16- رشيد زرواتي ، مناهج و أدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعي ، ط 1، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، 2007 .
- 17- روجيرز جراففي، وآخرون، بيداغوجية الإدماج، الإطار النظري الوضعيات الأنشطة ط1، ترجمة بوتكلوي لحسن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، 2005.
- 18- السعيد فيصل محمد عبد الوهاب، فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها المشرفون ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنقية، جامعة الملك سعود، 2007
- 19- سلسلة من قضايا التربية، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق، التربية، العدد 34 سنة 2002.
- 20- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2005.
- 21- صقر عاشور أحمد، إدارة الأفراد، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، 1983.
- 22- الطاهر وعلي محمد، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ط1، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2006، ص30.
- 23- عبد السميع محمد مصطفى وآخرون، الجودة في التعليم مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير تقرير المركز القومي للبحوث التربوية والمكتب الأقليمية لليونسكو، القاهرة، مصر، 2008.
- 24- عشوي مصطفى، أسس علم النفس الصناعي والتنظيمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1992.
- 25- قوديت godet 1990.
- 26- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، ط2، عالم الكتب القاهرة 2005.
- 27- كمال محمد عويصة، علم النفس، ط1، دار الكتب العلمية بيروت، 1996.
- 28- لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003.

29- محسن بن نايف، إستراتيجية نظام الجودة في التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، المملكة العربية السعودية، 2006.

محمد الدريج: الكفاءات في التعليم، منشورات رمسيس، الرباط، 2000

30- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية ط1، دار البعث، الجزائر.

محمد عبد الرزاق إبراهيم، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر

31- محي الدين توك، أسس علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2005.

منصور أحمد منصور، المبادئ العامة في إدارة القوى العاملة، وكالة المطبوعات الكويت، 1973.

32- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات علمية، ترجمة بوزيد

صحراوي و آخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، 2006.

33- نصر الدين زبيدي، سيكولوجيا المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر

و التوزيع ، الجزائر، 2007 .

34- نوري عباس عبد الله العلواني، التعليم الثانوي، تجارب عربية و عالمية، ط 1 ، المؤسسة الجامعية

للدراسات و النشر و التوزيع ، 1991 ، لوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ للسنة الثالثة من التعليم

الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، أكتوبر 2006

35- وزارة التربية الوطنية ، المسار الدراسي للتعليم الأساسي 2009.

36- يندال دافيد وآخرون، مدخل إلى علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، ط2، دار ماكميل وهيل

للنشر، القاهرة .

37- يوسف مصطفى القاضي وآخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ، المملكة

العربية السعودية، 1981.

المعاجم و القواميس:

38- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

39- دكتور عاصم نور الدين، معجم نور الدين الوسيط عربي- عربي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت

سنة 2005.

40- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، 1995.

41- منجد اللغة والآداب والعلوم، الطبعة 18، بيروت.



المجلات:

42- مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، المجلد 5 على العدد (2) - 2008.

الرسائل:

43- أحمد حسين الصغير، معايير تقويم أداء المعلم، دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات "

44- أمينة محمد الطاهر، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، بحث لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، دمشق، 2005/ 2006.

45- بوزيرة نصيرة، علوان زهية، دراسة في أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة رسالة لنيل شهادة لسانس، تحت إشراف أحمادي فتيحة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة 2000

46- حنان بنت حمادي، متطلبات الكفاية العامة والأكاديمية، مطلب تكميلي لنيل ماجستير في علم النفس، السعودية، 2006.

47- محمد برو، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، قسم علم التربية جامعة الجزائر 1992.

48- محي الدين عبد العزيز، صعوبات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وعلاقتها بالبيئة الأسرية دراسة ميدانية، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة بوزريعة، 1990.

49- هدي سمية، العقوبة في المدرسة، أسبابها وأنماطها، رسالة ماجستير، علم النفس، جامعة قسنطينة 2002.



المحور الأول : البيانات الشخصية:

1 - الجنس :

انثى

ذكر

☐☐

2 - العمر :

50 - 59 فأكثر

40 - 49

30 - 39 من

20 - 29 من

☐☐☐☐

3 - التخصص :

.....

4 - الشهادة المتحصل عليها :

دكتوراه

ماجستير

ماستر

ليسانس

☐☐☐☐

5 - الأقدمية :

..... كم عدد سنوات الخدمة في مجال التدريس؟

المحور الثاني : مدى تحكم استاذ التعليم الثانوي لطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

6 - هل يستوعب جميع أساتذة التعليم الثانوي طريقة تدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

نوعا ما

لا

نعم

☐☐☐

7 - هل تطبق مضامينها في إلقاء الدرس ؟

نوعا ما

لا

نعم

☐☐☐

8 - هل سبق لك وأن تلقيت تكوينا في طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

لا

نعم

☐☐

إذا كان الجواب بنعم فهل هذه الدورات التكوينية كافية لتحقيق الغرض؟

.....

9 – هل يساهم المفتشون في توضيح هذه المقاربة بالنسبة للأساتذة ؟

نعم ☐ لا ☐

10 – هل الأهداف المرجوة من طريقة المقاربة بالكفاءات واضحة المعالم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

11 – هل الوسائل التعليمية التربوية المتاحة كافية في تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس ؟

نعم ☐ لا ☐

12 – هل تستخدم أسلوب التعلم الذاتي لمواكبة هذه المقاربة ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

المحور الثالث : مدى التزام أستاذ التعليم الثانوي لتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات اثناء إلقاء الدرس؟

13 – هل الوحدات التعليمية ملائمة لتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐ أذكر أمثلة عن بعض الدروس

14 – ماهي العراقيل التي تحول دون تطبيق الأستاذ لطريقة المقاربة بالكفاءات في الوحدات التعليمية ؟

15 – هل الإلتزام بطريقة المقاربة بالكفاءات يتماشى مع المدة الزمنية المتاحة للوحدة التعليمية ؟

نعم ☐ لا ☐

16 – هل الإلتزام بطريقة المقاربة بالكفاءات تخفف من جهد الأستاذ أثناء سير العملية التربوية ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع : الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل الأستاذ الثانوي يؤدي إلى الفهم والاستيعاب في إنجاز الأنشطة التعليمية؟

17 - هل الالتزام بطريقة التدريس المقاربة بالكفاءات يؤدي دائما على تحقيق الكفاءة المستهدفة لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

18 - هل الالتزام بطريقة التدريس المقاربة بالكفاءات مناسب لقدرات التلاميذ باختلاف استعداداتهم؟

نعم ☐ لا ☐

19 - هل تتماشى طريقة التدريس المقاربة بالكفاءات مع طبيعة المرحلة التعليمية بالنسبة للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

20 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من طرف التلاميذ يؤدي إلى الوضوح و فهم الأنشطة التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

21 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى تبسيط الأنشطة التعليمية لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

22 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى تذليل صعوبة المادة التعليمية لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

23 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات يسهل على المتعلم إنجاز الأنشطة التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الخامس : الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل أستاذ التعليم الثانوي يؤدي إلى الدقة و الوضوح في إنجاز الأنشطة التعليمية .

24 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من طرف التلاميذ يسهل على المتعلم تنفيذ الأنشطة التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

25 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس يؤدي إلى الدقة في إنجاز المشاريع ؟

نعم ☐ لا ☐

26 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس يؤدي إلى الإتقان في إنجاز المشاريع؟

نعم ☐ لا ☐

27 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من طرف التلاميذ يؤدي إلى التحسين في إنجاز المشاريع ؟

نعم ☐ لا ☐

28 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس يؤدي إلى التطوير في إنجاز المشاريع من قبل التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

29 - هل الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس يؤدي إلى الابتكار في إنجاز المشاريع من قبل التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

30 - هل يؤدي الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس يؤدي إلى الإبداع في إنجاز المشاريع ؟

نعم ☐ لا ☐

32 - هل يؤدي الالتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس يؤدي إلى التعليم التعاوني لدى التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

31 - إقتراحاتك حول الموضوع .

.....
.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي .

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

الكلية : كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية .

قسم : علم الاجتماع.

تخصص : تربوي .

السنة : الثانية ماستر.

موضوع الدراسة :

الأداء التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ الثانوي

أرجو من سيادتكم الإجابة على كل الخانات الاستبيان وذلك بوضع علامة (x) في الخانة التي ترونها معبرة بصدق عن آرائكم مع الحرص على عدم ترك خانة دون إجابة ، علما أن هذه المعلومات ستستخدم للبحث العلمي .

إشراف :

أ . د . رحاب مختار

إعداد الطالبة :

بلهذلي حيزية

السنة الجامعية: 2014/2015

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث وفق الجنس .	52
02	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث وفق السن .	53
03	يوضح التخصص .	54
04	يوضح الشهادة المتحصل عليها .	55
05	يوضح توزيع أفراد المجتمع وفق سنوات تدريس بالمؤسسة.	56
06	يوضح مدى استيعاب أفراد مجتمع البحث للتدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات.	57
07	يوضح الجدول مدى تطبيق مضامين المقاربة من طرف الأساتذة أثناء إلقاء الدرس.	58
08	يوضح مدى استفادة الأساتذة من وجود دورات تكوينية لإستوضح طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات.	59
09	يوضح مساهمت المشرفون التربويون في توضيح طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لصالح الأساتذة .	60
10	يوضح الأهداف المرجوة من طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس	61
11	يوضح مدى توفر الوسائل التعليمية التربوية التي تساعد على تطبيق طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	62
12	يوضح العلاقة بين الأقدمية و تستخدم أسلوب التعلم الذاتي لمواكبة هذه المقاربة.	63
13	يوضح الوحدات التعليمية ومدى ملائمة لتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أفراد مجتمع البحث.	64
14	يوضح العراقيل التي تحول دون تطبيق المقاربة بالكفاءات في الوحدات التعليمية.	65
15	يوضح مدى الالتزام بطريقة المقاربة بالكفاءات ومدى تماشيها مع المدة الزمنية المتاحة للوحدة التعليمية.	66
16	يوضح الالتزام بطريقة المقاربة بالكفاءات ومدى مساهمتها في التخفيف من جهد الأستاذ أثناء سير العملية التربوية.	67
17	يوضح الالتزام بطريقة المقاربة بالكفاءات ومدى تحقيقه للكفاءة المستهدفة	68
19	يوضح الجدول مدى تماشي مضمون طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات مع المرحلة التعليمية بالنسبة للتلاميذ	69

20	يوضح مدى تحقيق إلتزام الأستاذ بتطبيق طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من طرف التلاميذ يؤدي إلى الوضوح و فهم الأنشطة التعليمية .	70
21	يوضح الإلتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل الأساتذة وعلاقته بتبسيط الأنشطة التعليمية لدى التلاميذ.	71
22	يوضح الإلتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات من قبل الأساتذة يؤدي إلى تذليل صعوبة المادة التعليمية لدى التلاميذ .	72
23	يوضح الإلتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات وعلاقته بإحداث سهولة لدى التلاميذ في انجاز المشاريع.	73
24	يوضح الإلتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من طرف التلاميذ يسهل على المتعلم تنفيذ الأنشطة التعليمية.	74
25	يوضح مدى الإلتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس وتحقيق الإتقان في انجاز المشاريع .	75
26	يوضح العلاقة بين استيعاب الأساتذة ومدى تحقيق الإتقان في إنجاز المشاريع .	76
27	يوضح الإلتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من قبل التلاميذ يؤدي إلى التحسين في انجاز المشاريع .	77
28	يوضح العلاقة بين استيعاب المقاربة التدريسية بالكفاءات من قبل الأساتذة وعلاقته بالتطوير في انجاز المشاريع لدى التلاميذ.	78
29	يوضح الإلتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس من قبل الأساتذة وعلاقته بدفع التلاميذ إلى الابتكار في انجاز المشاريع .	79
30	يوضح الإلتزام بتطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات أثناء التدريس وتحقيق الإبداع في انجاز المشاريع لدى التلاميذ.	80

شكر وتقدير

المقدمة

أ

الفصل الأول: الإطار المنهجي والمفاهيمي للدراسة

04	I - الإشكالية
05	II - أهمية الدراسة
05	III - أسباب اختيار الموضوع
06	IV - أهداف الدراسة
06	V - الفرضية العامة
06	VI - الكفاءة و النظريات التربوية
09	VII - تحديد المفاهيم
10	VIII - الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الأداء التربوي

18	1- تعريف الأداء.
18	2- سلوك الأداء ومحدداته.
19	3- مفهوم المعلم.
19	4- المدرس والمحتوى.
20	5- المحتوى وعلاقته بالأهداف.
20	6- الخلاصة حول الأهداف.
22	7- مفهوم جودة أداء المعلم.
23	8- معايير جودة المعلم في العملية التعليمية.
24	9- أهداف معايير جودة المعلم في النظام التعليمي.
25	10- دور جودة المعلم في نظام جودة التعليم.
26	11- العوامل المؤثرة في أداء المعلم.
27	12- العوامل المتعلقة بشخصية التلميذ.
28	13- الخصائص الشخصية للتلميذ.
29	14- العلاقة بين التلميذ والمعلم.



- 30 - 15 التحصيل الدراسي.
- 31 - 16 أهمية وأهداف التحصيل الدراسي.
- 32 - 17 شروط التحصيل الدراسي.
- 33 - 18 وسائل قياس التحصيل الدراسي.
- 34 - 19 علاقة التلميذ بالتحصيل الدراسي.

الفصل الثالث: المقارنة بالكفاءات

- 36 تمهيد:
- 36 1- تعريف المقارنة بالكفاءات.
- 38 2- الأصول التاريخية للمقارنة بالكفاءات.
- 39 3- أنواع الكفاءات.
- 40 4- مستويات الكفاءة.
- 40 5- مبادئ المقارنة بالكفاءات
- 41 6- أسس المقارنة بالكفاءات.
- 41 7- أهداف التدريس بالكفاءات.
- 43 8- مبررات اختيار المقارنة.
- 44 9- الانتقادات الموجهة للمقارنة التدريس بالكفاءات.
- 46 خلاصة

الفصل الرابع : منهجية البحث وعرض وتحليل النتائج

- 48 1- مجالات الدراسة .
- 48 2- المنهج و الأدوات المستعملة .
- 49 3- أدوات جمع البيانات.
- 51 4- مجتمع الدراسة .
- 51 5- صعوبات البحث.
- 81 6- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات .
- 82 7- استنتاجات عامة.
- 84 خاتمة

86

قائمة المصادر والمراجع

ملاحق: (الاستمارة + البطاقة الفنية للمؤسسة)

98

فهرس: الجداول

100

فهرس: الموضوعات



تمحمد الله