وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر-بسكرة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة:

معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة

دراسة مطبقة في المرحلة الثانوية بولاية بسكرة

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالب (ة) :

- زهرة ناصري
- وردة مرداس

إشراف الأستاذ(ة) :

د/ اسماعيل رابحي

السنة الجامعية 2021 /2022

شكر وعرفان

نشكر الله عز وجل و نحمده على توفيقه لنا لإنجاز هذا البحث

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف

" رابحي اسماعيل "

الذي نحيي فيه روح التواضع و المعاملة الجيدة

كما نشكر كل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث

الباحثتين :

ناصري زهرة

مرداس وردة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر و عرفان	أ
فهرس المحتويات	ب–ث
قائمة الجداول	ج
قائمة الأشكال	ج
قائمة الملاحق	ج
مقدمة	2-1
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1. اشكالية الدراسة	5-4
2. فرضيات الدراسة	6
3. أهمية الدراسة	6
4. أهداف الدراسة	6
5. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا	7
6. الدراسات السابقة	9-7
الفصل الثاني : المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	11
أولا : الكفاءة :	
1. مفهوم الكفاءة	12-11
2. المفاهيم المرتبطة بالكفاءة	15-12
3. أنواع الكفاءات	16
4. مستويات الكفاءة	17
5. طبيعة الكفاءة	18-17
6. خصائص الكفاءة	19-18

7. أجرأة الكفاءة في الصف	19
ثانيا : المقاربة بالكفاءات	
1. مفهوم المقاربة بالكفاءات	20-19
2. الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات	25-20
3. مبادئ المقاربة بالكفاءات	26-25
4. مزايا المقاربة بالكفاءات	28-27
5. الهدف من التدريس بالكفاءات	28
6. التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	32-28
7. عقبات تطبيق المقاربة بالكفاءات	33-32
خلاصة	34
الفصل الثالث : الإجراءات الميدانية للدراسة	
1. الدراسة الاستطلاعية	34
2. الدراسة الأساسية	35
1.2. حدود الدراسة الأساسية	35
2.2.منهج الدراسة الأساسية	35
3.2. عينة الدراسة الأساسية	36
4.2. أدوات الدراسة الأساسية	42-36
الفصل الرابع : عرض و مناقشة نتائج الدراسة	
1. عرض نتائج الدراسة	47-44
2. مناقشة نتائج الدراسة	50-47
3. نتائج الدراسة	51
4. خاتمة	52
5. المصادر و المراجع	56-53
6. الملاحق	66-57

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل خصائص عينة الدراسة	36
02	يمثل الإطار المرجعي للتقويم	29
03	يبين درجات مقياس ليكارت (likert)	37
04	يبين قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات بأبعاده	38
05	يبين قيمة معامل ثبات مقياس معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات عن طريق التجزئة النصفية	39
06	يبين ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له	40
07	يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة بعد المعيقات المتعلقة بالمعلم	41-40
08	يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة بعد المعيقات المتعلقة بالمنهاج	41
09	يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة بعد المعيقات المتعلقة بالمعلم	42
10	يمثل الفروق بين الأبعاد استبيان الثلاث (بعد الأستاذ ، بعد المنهاج، بعد المتعلم) باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين .	44
11	يمثل الفروق بين الجنسين في المعيقات وفق التدريس بالكفاءات باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين .	45
12	يمثل الفروق تبعا للمؤهل الدراسي في المعيقات وفق التدريس بالكفاءات باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين .	45
13	يمثل الفروق تبعا الخبرة في المعيقات وفق التدريس بالكفاءات باستخدام اختبار تحليل التباين F .	46

14	يمثل الفروق تبعا للتخصص في المعيقات وفق التدريس بالكفاءات باستخدام اختبار تحليل التباين F	46

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل نقاط الاختلاف بين الحكم المعياري و الحكم المحكي	

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين	55
02	استبيان معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة في صورته الأولية	56-58
03	استبيان معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة في صورته النهائية	59-60
04	نتائج الدراسة ببرنامج التحليل الإحصائي spss	61-63

مقدمـــــة

في ظل التقدم التكنولوجي و الانفجار المعرفي وتغير تركيبة المجتمعات التي شهدها العالم في الفترة الأخيرة ، الأمر الذي حتم و فرض على دول العالم الثالث السير في الإصلاحات التربوية سعيا إلى بناء فرد يُعول عليه في المستقبل لتولي زمام الأمور في شتى مجالات الحياة و مواجهة النظام التي تفرضه المجتمعات المتقدمة علميا و تكنولوجيا و اقتصاديا على الدول المتخلفة ، فمنذ منتصف التسعينيات أصبحت عملية تسيير الموارد البشرية تحمل عاتقها إيجاد أحسن الطرق و أنجع التقنيات للاستفادة من الطاقات البشرية بأقل التكاليف ، ليس على مستوى التكوين المهني فحسب بل أيضا على المستوى المدرسي ، و لا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة هذه الحتميات المفروضة ، فهذه الأخيرة (المدرسة) اتخذت في ظل التغيرات السابق ذكرها مفهوما جديدا لا يحصر وظيفتها في تحصيل المتعلمين للمعارف و السلوكيات و القيم ، بل تتعداه إلى ضمان القواعد لإدماج النشء في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية ، ومن هنا يصبح إصلاح المنظومة التربوية أكثر ضرورة حيث أصبح التعليم منصبا على تعلم التلاميذ وإكسابهم الكفاءات الضرورية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي ، الاقتصادي ، الثقافي ، السياسي و المستجدات الداخلية و العالمية ، وبذلك باتت المقاربة بالكفاءات الأساس البيداغوجي المعتمد في كل الإصلاحات التعليمية العالمية . وباعتبار الجزائر جزء من هذا العالم و كبلد سائر في طريق النمو مجبر على مسايرة هذا التقدم و الازدهار الكبير الحاصل في مجال العلم و التكنولوجيا ، وعليه لابد أن تكون قادرة على الالتحاق بركب الحداثة و العصرنة ، ولن يتسنى لها إلا في إطار إستراتيجية قادرة على النهوض بمنظومة التعليم التي هي الوسيلة الأنجع لتحقيق تلك القفزة النوعية في المجال العلمي ، ولبلوغ مستوى البلدان المتطورة أقدمت الجزائر على إصلاحات في منظومة التربية و التعليم وفي سياق ذلك تبنت الجزائر منهاجا جديدا منذ 2003 يعتمد على المقاربة بالكفاءات كامتداد للتدريس بالأهداف الإجرائية ، هذه الأخيرة التي تجعل الأستاذ موجها و مرشدا و مبتكرا للإشكالية و جعل المتعلم محور العملية التربوية ، و يعتمد هذا المنهاج أو النظام الانتقال من منطلق التعليم والتلقين إلى منطلق التعلم عن طريق الممارسة ، و الوقوف على مدلول المعارف ومدى أهميتها في الحياة اليومية للفرد .

فمنذ بداية الاصلاحات التربوية و منظومة التعليم العام تنادي بتطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، على اعتبار أنها منهجا عمليا يفيد في اكتساب المتعلم جملة من المهارات و القدرات التي تمنحه مرونة في

التفكير تجعله يتجاوب مع الحياة باستقلالية ، وتمكنه من التوافق مع متطلبات و تحديات العصر بمتغيراته .

غير أن المتفحص للواقع التربوي ، و المندمج مع أفراد الأسرة التربوية يلتمس ازدواجية التوجه في مجال التدريس ، بمعنى أن هناك من ساير ركب المقاربة بالكفاءات متدربا عليها خطوة بخطوة ، وهناك من تأخر عن الركب وبقى ملازما لمنهجية التدريس بالأهداف ، مبرر توجهه بوجود جملة من الصعوبات و المعوقات التي تحول دون تنفيذ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات (الأسود، الأسود 40:2020) . وعليه تأتي هذه الدراسة للتعرف على بشكل مفصل على طبيعة هذه المعوقات وترتيبها من وجهة نظر الأساتذة .

الـفـصل الأول
الإطـار الـعـام
لـــلـدراسـة

1. اشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا
6. حدود الدراسة
7. الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

الإصلاح التربوي من أهم القضايا الأساسية التي تشغل بال التربويين ، فالإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية يرمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق و ناجح ، قصد تمكين المدرسة من مواجهة تحديات العصر الحاضرة والمستقبلية المتعددة ، وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستديمة ، لذلك ما فتئت وزارة التربية الوطنية للجزائر تحدث الإصلاحات تلو الإصلاحات ، وتدخل تعديلات و تحسينات في البرامج و الأنشطة و المواقيت بغرض الحد من تدهور المستوى للتعليم و المردود التربوي بصفة عامة ، فمن المقاربة بالمضامين (1962-1996) ، إلى المقاربة بالأهداف (1996-2002) إلى المقاربة بالكفاءات (2002 – إلى يومنا هذا) ، فقد رافقت عملية الإصلاحات التربوية في الجزائر عدة تدابير منها وقفات تقييمية تقويمية لهذا المسعى ،على سبيل المثال لا على سبيل الحصر فقد سعى القائم ون على المنظومة التربوية إلى تقويم الكتب المدرسية الجديدة ، كما سعو إلى وضع مخططات تكوينية لإعادة التأهيل وتكوين المعلمين لمسايرة التغيرات الجديدة المصاحبة لعملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات(بن بوزيد29،2009:28) .

وفي سنة2002 تم تنصيب اللجنة الوزارية للتربية الوطنية مكلفة بتحضير وإدخال ا لإصلاحات على المنظومة التربوية ، والتي ترأسها عميد جامعة باب الزوار * بن زاغو والتي قدمت عدة توصيات واقتراحات تضمنت آليات تطبيق المقاربة التدريس بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية ،والتي تم الشروع في تطبيقها مباشرة في السنة الدراسية 2002-2003 فأصبح هيكل التعليم يتوزع على ثلاث مراحل ، مرحلة التعليم الإبتدائي بنمط خمس سنوات تتوج بشهادة التعليم الإبتدائي ، مرحلة التعليم المتوسط بنمط اربعة سنوات تتوج بشهادة التعليم المتوسط ،ومرحلة التعليم الثانوي بثلاث سنوات تتوج بشهادة الباكالوريا في إحدى التخصصات المتاحة،وتم بعدها إلغاء التعليم التقني وتم دمج تخصصاته في الشعب العلمية لمرحلة التعليم الثانوي. بحيث ان التطورات الدولية التي فرضتها العولمة على مختلف الأنظمة التربوية في العالم والذي يتجلى في توجه جل الدول في العالم لإعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات وعلى إثر ذلك عرف النظام الجزائري هو أيضا آخر عمليات إصلاح تربوية شاملة منذ سنة2003 .

وهذه المقاربة يقول الأستاذ فريد حاجي (2005) تستند إلى ما أقرته النظرية البنائية التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساسا رئيسا من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي . ونحن نقول حسب اطلاعنا على هذه المقاربة من خلال التدريس والقراءات والكتابة أنها مقاربة وظيفية بنائية فبالإضافة إلى أنها تساهم في بناء المناهج الدراسية والأسس التقييمية فهي تقوم بوظيفة إكساب المتعلم كقطب من أقطاب التطبيقات البيداغوجية قدرة التحكم في الآلية التعليمية بإكسابه وظيفة ذهنية وهي القدرة على استعمال الذكاء والتفكير في حل مشكلة ما تواجهه في أي موقف أو ظرف (فريد 2005:5) .

وذلك بغرض القضاء على النقائص و التخلف المسجل في الواقع التربوي و الحد من تدهور المستوى العام للتعليم و المردود التربوي بصفة عامة ، حيث عمدت الجزائر إلى إعداد مناهج وبرامج دراسية جديدة قائمة على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف ، وكحل لتجاوز ذلك الوضع ، على اعتبار أن البيداغوجيا الجديدة تقوم على محورية المتعلم في العملية التعليمية – الت علمية ، وتتطلب من المعلم مهارات فائقة في تسيير تلك العملية ، ولعل أهم عنصر بشري في نسق تحقيق أهداف الإصلاح و تنفيذ بيداغوجيا الكفاءات هو المعلم الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية و الكفاءة في جوانبها الأكاديمية و البيداغوجية ، وإنه لأمر مشروع تماما أن تكون المسألة البيداغوجية هي المحور الرئيسي والمحرك المركزي

في عملية الإصلاح التربوي الإصلاح الشامل الذي شرعت الجزائر في تطبيقه منذ سنوات . والذي مس مختلف مكونات المنظومة التربوية . والذي بدأ بإعادة بناء المنامج الدراسية الجديدة هذه المناهج التعليمية الثرية والمتوازنة والعصرية والتي تستمد جذورها من قيم المجتمع وتبنى في الوقت ذاته، من أحدث ما توصلت إليه البحوث العلمية والاختراعات التكنولوجية.

حيث إن ثقل المهمة التربوية الملقاة على عاتق المعلم في التعليم العام جراء هذه الإصلاحات ، جعلته يواجه العديد من الصعوبات و المعوقات في تنفيذ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، لذلك تأتي هذه الدراسة للوقوف على هذه المعوقات وحصرها و تصنيفها من وجهة نظر الأساتذة ، لعلها تكون مهيأة لاقتراح آليات تمكن المعنيين من التغلب على تلك المعوقات. وذلك من خلال طرح التساؤل الرئيسي:

ما مستوى المعوقات التي تحول دون تنفيذ المقاربة **بالكفاءات** في المرحلة الثانوية **من وجهة نظر الأساتذة ؟**

2. تساؤلات الدراسة :

1. ما مستوى المعوقات التي تحول دون تنفيذ المقاربة بالكفاءات في بعد الأستاذ ؟
2. ما مستوى المعوقات التي تحول دون تنفيذ المقاربة بالكفاءات في بعد المنهاج ؟
3. ما مستوى المعوقات التي تحول دون تنفيذ المقاربة بالكفاءات في بعد المتعلم ؟
4. هل هناك فروق في المعوقات تعزى لمتغير الجنس ؟
5. هل هناك فروق في المعوقات تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ؟
6. هل هناك فروق في المعوقات تعزى لمتغير الخبرة ؟
7. هل هناك فروق في المعوقات تعزى لمتغير التخصص ؟

3. فرضيات الدراسة :

- يواجه الأساتذة معوقات في تنفيذ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية في بعد الأستاذ بمستوى مرتفع.
- يواجه الأساتذة معوقات في تنفيذ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية في بعد المنهاج بمستوى مرتفع.
- يواجه الأساتذة معوقات في تنفيذ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية في بعد المتعلم بمستوى مرتفع.
- لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس .
- لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي .
- لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الخبرة .
- لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص .

4. أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة الثانوية باعتبارها من المراحل التي تحدد مصير ملايين الطلاب فهي نقطة التحول التي يحتاجها الطالب للانتقال من مرحلة التعليم الأساسي إلى المرحلة الجامعية ، وذلك لأن في هذه المرحلة يتم تأهيل الطالب لتلقي مجموعات مختلفة من العلوم و الدراسات . وكذلك أهمية موضوع المقاربة بالكفاءات التي تعتبر استراتيجية للتعلم تعمل على جعل المتعلم قادرا على توظيف معارفه و مهاراته في وضعيات المشكلات ، من أجل اكتساب كفاءات جديدة و عالية المستوى .

5. أهداف الدراسة :

1. التعرف على مستوى المعوقات التي تحول دون تنفيذ المقاربة بالكفاءات في بعد الأستاذ
2. التعرف على مستوى المعوقات التي تحول دون تنفيذ المقاربة بالكفاءات في بعد المنهاج
3. التعرف على مستوى المعوقات التي تحول دون تنفيذ المقاربة بالكفاءات في بعد المتعلم
4. التعرف على الفروق بين الأساتذة في المعوقات حسب متغير الجنس
5. التعرف على الفروق بين الأساتذة في المعوقات حسب متغير المؤهل الدراسي
6. التعرف على الفروق بين الأساتذة في المعوقات حسب متغير الخبرة
7. التعرف على الفروق بين الأساتذة في المعوقات حسب متغير التخصص

6. تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا :

– **المعيقات :** كل صعوبة تحول دون تنفيذ المقاربة بالكفاءات مثل ماهو مخطط له و تتمثل إجرائيا في صعوبات تتعلق بالمعلم ، المنهاج ، المتعلم كما تحدده أداة الدراسة المصممة .

7. الدراسات السابقة :

دراسة حزحازى كمال (2010) بعنوان " معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية المدنية و الرياضية في ولاية بسكرة " ، هدفت هذه الدراسة الى مقارنة لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثاني والطور المتوسط حول معوقات التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية المدنية و الرياضية في ولاية بسكرة ، إعتمادا على المنهج الوصفي في هذه الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة القصدية (62) أستاذ الطور المتوسط من مجموع (204) أستاذ (32) أستاذ من الطور الثانوي من مجموع (68) و كانت أداة الدراسة استمارة استبيان ، وكانت من أهم نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في صعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط و الثانوي ، وبناءا على نتائج الدراسة تم التقدم بالعديد من التوصيات التي كان أهمها القيام بتنظيم و تكثيف الدورات التكوينية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية ، وكذلك توفير المنشئات و الوسائل البيداغوجية اللازمة لممارسة نشاط بدني تربوي هادف نتاجه تلميذ كفء وتكثيف و تشجيع الأبحاث والملتقيات العلمية الخاصة بشرح و تسليط الضوء على المقاربة بالكفاءات .

دراسة بن قسمي يعقوب ، مرتات محمد (2017) بعنوان " معوقات تطبيق الأساتذة لبعض أساليب التدريس الحديثة في درس التربية البدنية و الرياضية بمرحلة التعليم المتوسط " ، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق أساليب التدريس الحديثة في درس التربية البدنية و الرياضية بمرحلة التعليم المتوسط ، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة وجهة نظر أساتذة التربية البدنية حيال هذه المعيقات من خلال تصميم استبانة لجمع البيانات تم تقسيمها إلى ست محاور ، وقام الباحثان بالاعتماد على العينة العشوائية ، و أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في نظرة الأستاذة نحو جميع المعوقات قيد الدراسة و التي تحول دون تطبيق لأساليب التدريس الحديثة ، وبناءا على نتائج الدراسة تم التقدم بالعديد من التوصيات التي كان أهمها ضرورة تخصيص ندوات تطبيقية للأساتذة فيما

يخص أساليب التدريس الحديثة لتدريب الأساتذة على كيفية تطبيقها في الواقع الفعلي وكذلك ضرورة توفير الأدوات و الأجهزة اللازمة بالمدارس من أجل مساعدة الأساتذة على تطبيق الأساليب التدريس الحديثة .

الزهرة الأسود ، مهرية الأسود (2020) بعنوان " معوقات تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم العام من وجهة نظر عينة من المعلمين والأساتذة " هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم العام ، من وجهة نظر عينة من المعلمين والأساتذة بمختلف الأطوار التعليمية ، وقد تكونت العينة من (170) معلما وأستاذا تم اختيارهم بطريقة عرضية ، وقد بينت النتائج أن المعلمون والأساتذة يواجهون معوقات تتعلق بالجانب الذاتي ، والجانب العلائقي ، والجانب المادي، وكذا الجانب التنظيمي ، وقد تم تقديم بعض المقترحات من أجل التغلّب على تلك المعوقات من أهمها التركيز على أثناء الخدمة لجميع المدرسين من أساتذة و معلمين ، ضرورة الاهتمام بالندوات التربوية داخل المؤسسات التعليمية في مجال بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

التعليق على الدراسات السابقة :

تتفق الدراسة الحالية مع كل من (حزحازي 2010) و(الأسود،الاسود 2020) و (بن قسمي، مرتاب 2017) من حيث التناول و الهدف ، غير أن الدراسة الأولى اقتصرت على أساتذة مادة التربية البدنية و الرياضية للطورين المتوسط و الثانوي أما الدراسة الثانية شملت التعليم العام ، و الدراسة الأخيرة اختلفت من حيث الهدف فاقتصرت على التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق أساليب التدريس الحديثة في درس التربية البدنية و الرياضية بمرحلة التعليم المتوسط ، بينما الدراسة الحالية فستتناول الطور الثانوي و الأساتذة بجميع أصنافهم .

كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المستعرضة في اعتمادها على المنهج الوصفي الاستكشافي، واستخدام الاستمارة كأداة لجمع البيانات.

أما من حيث النتائج المتوصل إليها ، فنجد دراسة (حزحازي 2010) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في صعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط و الثانوي ، في حين توصلت دراسة (الأسود،الاسود 2020) إلى أن المعلمون والأساتذة يواجهون معوقات تتعلق بالجانب

الذاتي ، والجانب العلائقي ، والجانب المادي، وكذا الجانب التنظيمي ، أما دراسة (بن قسمي، مرتاب 2017) أظهرت أنه لا توجد فروق في نظرة الأستاذة نحو جميع المعوقات قيد الدراسة و التي تحول دون تطبيق لأساليب التدريس الحديثة ، بينما تسعى الدراسة الحالية إلى رصد معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة من خلال توزيع استبيان على أفراد عينة الدراسة ، ومحاولة تصنيف تلك المعوقات و ترتيبها ، وتحديد الفروق تبعا لمتغير الجنس في طرح رصد معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة ، محاولة من الباحثتين توسيع عملية البحث بالاستكشاف عن مكامن الخلل في تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي .

الفصل الثاني
المقاربة بالكفاءات

تمهيد

أولا : الكفاءة :

1. مفهوم الكفاءة .
2. المفاهيم المرتبطة بالكفاءة
3. أنواع الكفاءات
4. مستويات الكفاءة
5. طبيعة الكفاءة
6. خصائص الكفاءة
7. أجرأة الكفاءة في الصف

ثانيا : المقاربة بالكفاءات :

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات
2. الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات
3. مبادئ المقاربة بالكفاءات
4. مزايا المقاربة بالكفاءات
5. الهدف من التدريس بالكفاءات
6. التقويم وفق المقاربة بالكفاءات
7. عقبات تطبيق المقاربة بالكفاءات

خلاصة

تمهيد :

إن المنظومة التربوية تبنت نظامها التعليمي في الجزائر استراتيجية جديدة وهي المقاربة بالكفاءات وهو تصور جديد للعملية التعليمة التعلمية جاءت من أجل معالجة الاختلالات و تحسين كفاءة مخرجاتها التعليمية و تهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناء على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لادماج المعارف و اكتساب الكفاءات مما يمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهة و التفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى و اكسابهم الكفاءات التي تسمح لهم بالتكيف مع محيطهم الاجتماعي و الثقافي و السياسي و الاقتصادي .

أولا : الكفاءة :

1. **مفهوم الكفاءة : لغة :** الكفاءة : الكفىء : فهو النظير وكذلك الكفىء و الكفؤ على وزن فُعْل و المصدر الكفاءة بالفتح و المد و يقال لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر ، أي لا نظير له ، و الكفئ النظير و المساوي و منه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها و نسبها وبيتها ، وتكافأ الشيئان : مماثلا ، وكافأ مكافأة وكفاءة ماثلة ، وفي كلامهم : الحمد لله كفاء الواجب : أي قدر ما يكون مكافئا له ، وفي الحديث الشريف (والمؤمنون تتكافأ دمائهم) ، وفي حديث العقيقة (شاتان منكافئتان) أي متساويتان في القدر ، وكافيته ساويته ،وكافأته على صفعة : جازيته جزاء متكافئا لما قام به ، وكان الرسول صلي الله عليه و سلم لا يقبل الثناء إلا عن مكافئ ، وكفاه عن الشيء مكافأة : جازاه و يقال ما لي به قيل و لا كفاء : أي مالي به طاقة على أن أكافئه .

اصطلاحا : – يرى جود (1973) Good : أي الكفاءة هي : القابلية على تطبيق المبادئ و التقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العلمية .

- **في حين أن هوستن (1979) Houston :** يعرفها بأنها القدرة على فعل شيء أو احداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع .
- **وفي المجال التعليمي فإن الكفاءة :** مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه .
- **وفي المجال التدريس هي :** معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها و مالها من أهمية (زكريا ، مسعود2006:69،67) .

- الكفاءة هي مجموعة من القدرات مدمجة تمكن المتعلم و بصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما ، و التعامل معها بطريقة ملائمة .
- الكفاءة هي مجموعة قدرات منظمة تظهر من خلال نشاطات يقوم بها المتعلم على محتويات في اطار أصناف من الوضعيات ، بغية حل مشكل مطروح .
- أما Boterf فيوضح الكفاءة بأنها :

▪حسن الأداء عند مواجهة وضعية ما كأن : ينجز عملية مطلوبة ، يطبق تقنية (حاجي 17:2005) .

▪حسن التصرف و التعامل مع وضعية ما كأن : يتصرف بطريقة فعالة مع وضعية غير منتظرة ، يبادر عنه مواجهة وضعية حينما لا تتوفر جميع عناصرها ، أي معرفة ماذا يجب أن يفعل ؟ ما هي المعارف التي يجب استعمالها ؟ متى؟ ، يجبد مجموعة معارف تسمح بالإجابة عن الوضعية .

وعليه فوصف فرد بأنه كفئ ، يعني قدرته على تنفيذ عمل بشكل مرغوب و باستقلالية ، و التصرف أيضا أمام أي وضعية جديدة (حاجي 18:2005) .

وانطلاقا من التعاريف المقدمة نستنتج أن الكفاءة تعتبر من ضمن المقاربات البيداغوجيات وهي مجموعة من القدرات و المعارف المنظمة التي من خلالها المتعلم بإنجاز نشاط ما بغية الوصول إلى حل وضعية ، مشكل .

2. المفاهيم المرتبطة بالكفاءة :

▪**القدرة capacité:** هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما ومؤهلا للقيام به أو اظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تناسب مع وضعية ما ، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة ، بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة مثل القدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها ، و القدرة على التحليل و الاستخلاص .. إلخ ، كل هذه النشاطات عبارة عن قدرات .

▪ **الوضعية situation:** هي الاشكالية التي تتم إيجادها لتساعد المتعلم على توظيف مكاناته و تجعله دائما في موقع العمل الفاعل والناشط الدؤوب ، كما أنها تضفي على المادة التعليمية معان حيوية وفائدة و تكون الوضعية ذات دلالة إذا :

- جعلت التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيش
- جعلته يشعر بفاعليتها و جداولها في علاج عمل معقد .
- سمحت بتفعيل اسهام مختلف المواد في حل مشاكل معقدة (بلمرسلي ، بدون سنة : 11،12) .

▪ **المحتوى :** يقصد به مجموعة من الأشياء التي يتضمنها التعليم و معنى ذلك أن التعلم يتوخى ممارسة نشاطات من أجل تعرف على الأشياء التي تعتبر ضرورية ومن أجل تحقيق هذه الغاية قام العلماء و المختصون بوضع صنافة بسيطة لمحتوى التعلم ، أي المكونات التي يتكون منها محتوى التعلم وهي :

- المعارف الفعلية (الصرفة) : مثل تعلم القواعد النحوية والصرفية و الاملائية واللغوية
- المعارف الفعلية (المهارات) : مثل تحديد الحكم الاعرابي – الدي تعلمه سابقا – في معالجة وضعية نحوية (الدين24:2015) .
- المعارف السلوكية (المواقف) : مثل اعراب كلمة أو جملة ، أو اتمام جملة ناقصة .

▪ **المهارة : حسب تعريف (نوار) :** هي قدرة وصلت إلى درجة الاتقان و التحكم تسمح بالانتقال إلى مكتسبات معقدة ، وهي ما اكتسبه الفرد من براعة و اتقان في العمل و التكيف و التأقلم مع الأوضاع المختلفة فهي (زيتون) نتيجة لتدريب شاق و متواصل يتمرن عليه الفرد لمدة معينة ، قد تطول و تقصر حسب عامل السهولة و الصعوبة المحيطة بتلك المهارة كمهارة القراءة و الكتابة . وتتميز المهارة حسب فيليب بمجموعة من الخصائص أهمها :

- قابلة للتشخيص و التقويم على أساس سلوكات تقبل الملاحظة .
- مرتبطة بمضامين مادة ما .
- تنهي طول فترة تكوينية .

▪ **مؤشر الكفاءة :** حسب (عواريب) هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة و القياس والذي يبرز من خلاله نشاط المتعلم ، تعبيرا عن حدود فعل التحكم ، أو التحكم في مستوى الكفاءة ، ويتحقق في الجزء أو الحصة من حصص الوحدة التعليمية مثل : قراءة النص ، قراءة مسترسلة واضحة .

▪ **الاستعداد :** يعرفه (برونز) يقوله : هو القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط من الاستجابات (ردود الأفعال) ، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذ لقي التمرين الكافي و يمكن تعليم أي موضوع بفاعلية وبشكل عقلي أمين لأي طفل في أي مرحلة من النمو ، كما يعرف الاستعداد بأنه السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي ، و يمكن قياسه عن طريق اختبارت الاستعداد .

▪**السلوك :** وتعرفه (سمى) على أنه نشاط جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي يصدر عن الكائن الحي ، نتيجة لعلاقة دينامية و تفاعل بينه و بين البيئة المحيطة به ، وردت فعل لنشاط ما (زكريا ، مسعود75:2006).

▪**الفَعالية :** هي تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها ، ويعرفها أيضا بأنها هي القدرة على تحقيق الأهداف ، فالهدف الذي ينشط و يحفز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعالا ، من خلال الآراء في معنى الفعالية يمكن استخلاص ما يلي :

- تحقيق الهدف .
- مقارنة النتائج الأصلية .
- العمل الأقصى حد لتحقيق المخرجات المتوقع بلوغها.

▪ **الاستراتيجية :** نشاط تحويلي هادف لغايات و أغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع و إنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة و العامة ، ومن أجل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها . ويمكن إدراك معنى الاستراتيجية من خلال عناصرها و المتمثلة في :

- تنظيم العناصر في كل متكامل .
- عدم استبعاد عامل الصدفة في مجرى الوقائع .
- التخطيط لمعاينة المشكلات الناجمة عن الصدفة .
- استخدام المنهجية العلمية و التكنولوجية في مجابهة المشكلات .

▪**المعيار :** استخدم مصطلح المعيار في الدراسات الانسانية بمعنى القياس الاحصائي بالنسبة للمستوى العام أو النموذج القائم . فترى الوجودية أن المعيار من وضع الانسان و ابداعه ، أما البرغماتية فترى أن المعايير وسائل للقياس هدفها الوصول إلى نتائج ناجحة في تحقيق كمال الفعل ، وفي نظر كليهما فإن المعايير نسبية ومتغيرة (زكريا ، مسعود2006:75،85) .

هو مبدأ نعود إليه لاتخاذ حكم أو تقدير بشأن شيء ذي قيمة مثل تقويم كفاءة المتعلم في مجال ما و التأكد من درجة اكتسابها ، و للإشارة فالمعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج المتعلم ، و بالتالي وجب التسلح بمجموعة من المؤشرات التي لا تجعل هذه المعايير اجرائية .

▪**المؤشر :** هو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (اما كمية او نوعية) ، وغالبا ما يتم اللجوء إلى تحديد مؤشرات متعددة كي يتم تبين مدى احترام المعايير و بخاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار (حاجي 14:2005) .

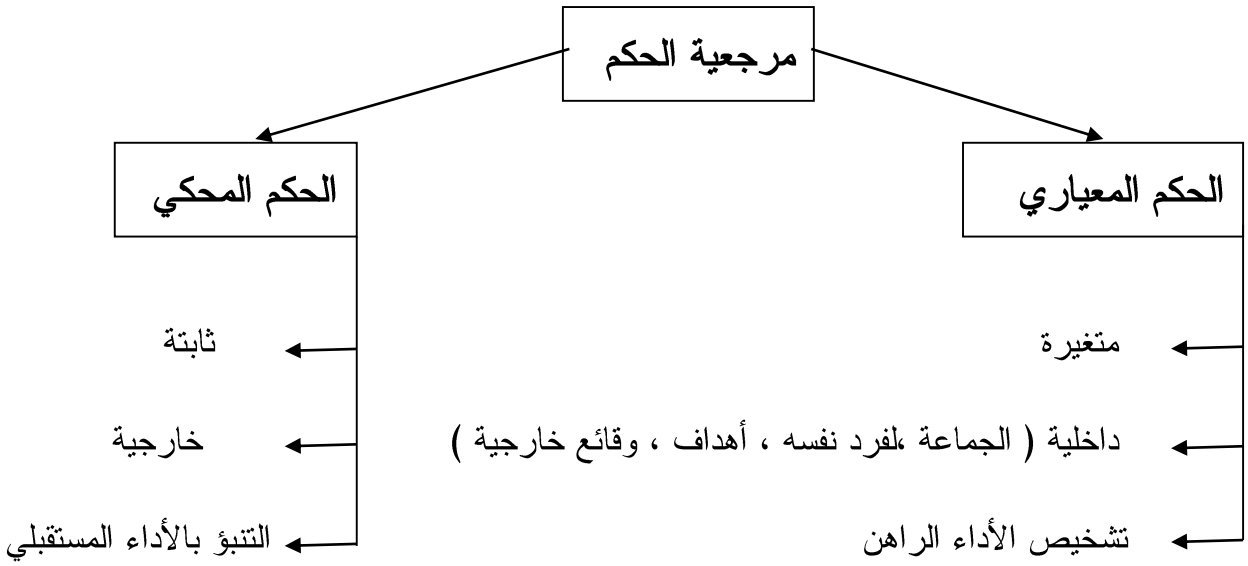
▪**المحك :** و نعني بالمحك :

- خاصية موضوع معين تعتمد لإصدار حكم تقديري على هذا الموضوع (زكريا،مسعود 86:2006).

- نموذج يستعمل لأجل المقارنة الكيفية التي لا تعتمد القياس ، و مبدأ نرجع إليه للحكم و الاستحسان

وفي الحالتين يكون المحك : عبارة عن مرجعية خارجية للحكم على الشيء ، و يشترط في البرنامج القائم على الكفاءات تحديد محكات الأداء قبل الشروع في بناء البرنامج بطريقة يستطيع الملاحظ أن يتحقق من وجود الأداء أو غيابه و درجة اتقان الأداء و ذلك باستخدام أدوات ملائمة للقياس (زكريا،مسعود 86:2006).

و بالتالي فإن المحك مثله مثل المعيار يستخدم للحكم على أداء التلميذ لكنهما يختلفان في نقاط أساسية و يمكن التعبير عن ذلك بالمخطط التالي :



الشكل 01 : يمثل نقاط الاختلاف بين الحكم المعياري و الحكم المحكي

اضافة إلى ذلك يمكم تقويمها من حيث النوعية العملية التي يقوم بها المتعلم بغض النظر عن الناتج و ذلك بالحكم على السرعة في انجاز العملية ، الاستقلالية ، احترام الآخرين وهي كلها كفاءات .

(حاجي2015:22،21) .

بناءا على خصائص الكفاءة نستخلص أن الكفاءة تدفع المتعلم بتوظيف جملة من التعلمات للانتاج أو لقيام عمل يواجهه سواء في نشاطه المدرسي أو حياته اليومية .

3. أنواع الكفاءات :

تتعدد أنواع الكفاءات و تقتصر في هذا المجال ذكر ما يلي :

1.3. الكفاءات المعرفية compétence de connaissance : لا تقتصر على المعلومات و الحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر و استخدام أدوات المعرفة و معرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية (حزحازي 56:2009) .

2.3. كفاءات الأداء compétence de performance : وتتمثل قدرة المتعلم على اظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل على أساس أن الكفاءات تعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ، ومعيار تحقيقها و هنا القدرة على القيام بالسلوك المطلوب .

3.3. كفاءات الإنجاز أو النتائج compétence de resultat : إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على اظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على أحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين (حزحازي 57:2009).

4.3. الكفاءات الوجدانية : هي نوع من الكفاءات المتصلة الاستعدادات و الميول و الاتجاهات و القيم الأخلاقية و المثل العليا و يمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية و المبادئ السائدة في أي نظام و تستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من الكفاءات ، وتكاد تجمع البحوث و الدراسات السابقة على صعوبة تحديد هذه الكفاءات و قياسها .

وأضاف **الهرمة 1996** نوعا خامسا وهو الكفاءات الاستكشافية **(الاستقصائية)** : عرفها أنها الكفاءات التي تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها الممارس للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله (محمود 76:2011) .

4. مستويات الكفاءة : وهي حسب فترات التعلم :

1.4. الكفاءة القاعدية : هو مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أم ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة و لذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة و لاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم .

- **الوحدة التعليمية :** وحدة تكوين تسمح باكتساب عنصر من كفاءة ختامية وهي مجموعة حصص مترابطة فيما بينها ومنظمة في شكل نشاطات مبنية حول المعارف المستهدفة تضمن التحكم في عنصر الكفاءة .(بلمرسي ، بدون سنة 9 ،10)

- **الحصة :** وحدة زمنية غالبا ما تكون مدتها ثلاثون دقيقة في التعليم الابتدائي .

2.4. الكفاءة المجالية : وهي مجموع الكفاءة القاعدية في مجال واحد .

3.4. الكفاءة المرحلية : إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد ، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية ، كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

4.4. الكفاءة الختامية مندمجة : هي مجموع الكفاءة المكتسبة في نهاية الطور(بلمرسي، بدون سنة 9،10)

5. طبيعة الكفاءة :

- الكفاءة فعل إشعال و استدعاء و تعبئة و ادماج و معالجة وحل وضعيات متنوعة .
- الكفاءة ليست معارف و لا قيم و لا مهارات و لا موارد كيفما كانت طبيعتها و إنما سيرورة فعل .
- الكفاءة حالة اقدار على الفعل الناجح (محمود2011:80،79) .
- الكفاءة متحولة في ذاتها و في مجالها ، بمعنى كفاءة مستوى تعليمي مثلما هي قدرة في كفاءة سلك تعليمي ، كفاءة : انشاء جمل دالة هي قدرة في كفاءة الانشاء وهذا ما يسمى تحول الكفاءة في ذاتها ، و أما تحولها في مجالها ، فيعني انتقال الكفاءة من السياق الذي تم بناؤها فيه إلى سياق آخر أو مجال آخر، فمثلا نفترض أن كفاءة نشر الخشب تم بناؤها في مجال الخشب ، ثم انتقل بها الفرد إلى نشر الحديد ، فهذا يعني تحول الكفاءة من مجالها الأصلي(محمود2011:80،79) .
- الكفاءة بنية معقدة من العمليات البيولوجية و الفسيولوجية تتجلى بناتج الفعل سواء كان داخليا (أحاسيس ، مشاعر ، تقاسيم الوجه) ، أو خارجيا (كلام ، رسم، حركة) .

- الكفاءة بناء لا يتم فقط في سياق تعليمي / تكويني بل حتى في سياق ممارساتي (معيشي ، يومي) الكفاءة لا تعني النهاية ، بل تعني بداية كفاءة أكبر منها ، ومنه لا تتوقف الكفاءة عند تحقيق أهداف معرفية أو أخلاقية أو مهارية و إنما هي الأقدار على تعبئة و ادماج ذلك من أجل التصدي لوضعيات اشكالية متنوعة و جديدة ومواجهتها بكل اقتدار .
- الكفاءة هدف وظيفي ، بمعنى الكفاءة ليست هدفا في حد ذاته و إنما لغاية توظيفها في الأداء (محمود2011:80،79) .

6. خصائص الكفاءة : تتميز الكفاءة بخمس خصائص أساسية هي :

- تجنيد أو توظيف جملة من الموارد (المعلومات ، خبرات معرفية ، سلوكات ، قدرات ، حسن أداء ، معرفة سلوكية) ، بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة و فائدة بالنسبة له
- الغائية النهائية إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضا ، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما ، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية الارتباط بفئة وضعيات (أي وضعيات ذات مجال واحد) إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة وعلى الرغم من امكانية تحويل بعض الكفاءات متميزة عن بعضها البعض ، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلا في حل مسائل ما في الرياضيات ، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحل مسائل الفيزياء ، إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين(رياضيات و فيزياء) هي من نفس فئة وضعيات (أي تتضمن قواسم مشتركة) (حاجي 22:2015،21).
- التعلق بالمادة بمعنى توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة ، وقد تتعلق بعدة مواد أي أن تنميتها لدى المتعلم يقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها .
- قابلية التقويم بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم ، ونوعية الناتج الذي توصل إليه ، حتى و إن لم يكن ذلك بشكل دقيق ، بحيث يتم تحديد مقاييس مثل هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية ؟ هل استجاب إلى ما طلب منه ؟ (حاجي 22:2015،21).

7. أجرأة الكفاءة في الصف :

و تكون بواسطة :

- جعل المتعلم يفهم ما عليه أن يفعل في طور المهارات .
- تمكينه من التحكم في الشروط الضرورية لاستعمال ما فهمه في طور القدرات .
- مساعدته على الانتقال من هذا التحكم الجزئي إلى آخر أكثر شمولية بفعل التكرار و الاستمرارية .
- اعتماد الوساطة التربوية ، وذلك بمسائلة المتعلمين للانطلاق من مكتسباتهم ، قصد الوعي بتعلماتهم ، من أجل تنمية كفاءاتهم (محمود 80:2011) .

ثانيا : المقاربة بالكفاءات :

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات :

1.1. مفهوم المقاربة : هي كيفية دراسة مشكلة فقد تكون تربوية أو غير تربوية ، أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية ، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذ التعامل من منطلقاته ووفق استراتيجية معينة في لحظة معينة ، ترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب هي الجانب الاستراتيجي و الجانب التكتيكي و الجانب النظري و الجانب التطبيقي (لالوش، كساسرة 173،174) هو تصور و بناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب ووسائل ومكان وزمان و خصائص المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية (حزحازي 53:2010) .

2.1. مفهوم المقاربة بالكفاءات : هي أحد تطور بيداغوجيا الأهداف و التي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف ، فهذه الاستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها و ترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة و بالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة معرفية نفسية وحركية . هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعلم و التعليم ، مرتكزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها و تسعى إلى تنمية قدراته و اكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة و يما يتناسب ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى(لبنى 61:2008) .

هي استراتيجية أكثر تطور لأنها تعلم المتعلم كيف يتلقى العلم و توجهه نحو تنمية القدرات العقلية السامية : التحليل ، التركيب ، حل المشكلات ، أي أنها استراتيجية تسعى إلى اكتساب الكفاءات وليست تراكم

المعارف ، وفي هذه المقاربة يتم استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاص ، و مصطلح القدرة بدلا من الهدف العام (الأسود ، الأسود 42:2020) .

2. الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات :

تطور مفهوم المقاربة بالكفاءات كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف ،الذي ظهر قصد إعداد الأجيال الصاعدة إلى حياة أفضل ، حيث كان هذا النموذج في فترة الستينيات(دوقة وآخرون 44:2014) ، بالولايات المتحدة الأمريكية ودول اوروبا ثورة تقديمية على الأساليب التقليدية التي كانت تركز اهتماماتها على تنمية القدرات العقلية فقط دون الاهتمام بالجوانب السيكولوجية الأخرى من حياة المتعلمين ، إلا أن هذا النموذج لم يطل أمده كثيرا بسبب الانتقادات التي وجهت إليه ، فعرف تراجعا أمام تقنية جديدة أطلق عليها اسم المقاربة بالكفاءات ، و قد كان الصراع على أشده بين أنصار المدرسة السلوكية التي يتأسس على مبادئها التعليم بالأهداف ، ومن أشهر روادها ثورندايك ، وطسون ، سكينر . وبين أنصار المدرسة البنائية ذات النزعة العقلانية و من بين أشهر روادها جون بياجي ، لذا تعددت و تباينت رؤى و نظريات التعلم في تفسيرها مما شكل منظورين هامين : المنظور الارتباطي (السلوكي) و المنظور المعرفي ، ويشكل المنظور الأول الخلفية النظرية للمقاربة بالأهداف ، في حين يشكل المنظور الثاني الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات،غير أن الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات (دوقة وآخرون 44:2014) .

تعود إلى المذهب النفعي في التربية و إلى المدرسة البنائية في علم النفس ، لذلك سوف نستعرض فيما يلي أهم الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات :

1.2. المذهب النفعي في التربية : يتزعم المذهب النفعي المربي الأمريكي جون ديوي مبتكر المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم ، فقيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات (دوقة وآخرون 44:2014) . وحسب " جون ديوي " فإن طريقة التدريس بالمشاريع يجب أن يتركز فيها برنامج الأنشطة التعليمية – التعلمية على الجمع بين أربع دوافع انسانية والمتمثلة في الدافع الاجتماعي الذي يتمثل في رغبة المتعلم في تطوير خبراته ، من خلال محاكاة خبرات الآخرين في المجتمع و الدافع الانشائي و الذي يتمثل في تطوير قدراته من خلال الأنشطة التي ترتبط بالجانب الجسمي كلعب الأطفال و الأنشطة الرياضية بهدف القيام بأشياء نافعة و كذلك دافع المتعلم للبحث و التجريب و الذي يظهر في محاولته القيام ببعض الأشياء ومعرفة نتيجة ذلك الفعل ،

فضلا عن هذا يشير " ديوي" إلى الدافع المعبر و الذي يتمثل في تعبير المتعلم عن ميوله و اتصاله بغيره من المتعلمين ويرى " جون ديوي" بأن هذه الدوافع الأربعة يجب أن تعمل بشكل مدمج و في نفس الوقت ، لكي تؤدي في الأخير إلى ضمان انتقال أثر التعلم ، وعلى هذا الأساس يجب أن تصمم المواد الدراسية على هيئة مجموعة من الحرف والنشاطات البسيطة كمصدر للنشاط التعليمي – التعلمي ، وهذا بالضرورة يسهم في تطوير و تنمية القيم العليا للحياة التي تتطلب الممارسة البدوية و النشاط العقلي و التخطيط و التسيير و التجريب ، و هذا بالضرورة يستفيد منها المتعلم في حياته اليومية و كنتيجة لذلك تزاد اهتماماته و ميوله وترتفع فرصة تكوينهم لخبرات و معارف علمية جديدة نظرا لما يتيحه لهم الرصيد المعرفي السابق من مزايا في تعاملهم مع الواقع الاجتماعي وهذا خلافا لما هو قائم في المناهج التقليدية التي تتخذ مبادئ النظرية السلوكية أساسا لها (محمد148:2013) .

2.2. النظرية المعرفية : ظهر المنظور المعرفي كرد فعل للتبسيط الذي تتميز به النظرية السلوكية في تفسيرها لظاهرة التعلم ، الذي تعتبره أي التعلم بأنه تغير دائم في السلوك ، وأنه يمكن احداثه على مبدأ (المثير – الاستجابة) ومن ضمن ما كانت تعرف به هذه النظرية أن المعرفة تقع خارج عقل الفرد (المتعلم) وهي موجودة في عقل المعلم و يجب على المعلم أن ينقلها كما هي إلى عقل المتعلم أي أن المعلم هو المصدر الوحيد في عملية التعليم و التعلم (دوقة وآخرون 45:2014) .

كما لم تهتم السلوكية بالمعرفة السابقة للمتعلم ، ولا بالمعنى و لا بالدلالة ، ومن هذا يمكن وصف السلوكية بالتدريب بدلا من التربية و التعليم مقابل ذلك وبعكس ما افترضته السلوكية بالتدريب أخذت البنائية بالاهتمام بعقل الفرد (المتعلم) و كيف يحدث التعلم ، وقد استندت إلى البحوث التشريحية التي ربطت بين التعلم و نظريات جانبي الدماغ الأيمن و الأيسر الابداعي و الأكاديمي و أن أفضل تعلم هو ما يربط بين هذين الجانيبين وفي هذا افترضت البنائية وجود بنى معرفية لدى الفرد المتعلم يتم تطويرها ضمن مراحل نمائية من قبل المتعلم نفسه قسمها (بياجيه piaget) إلى أربع مراحل هي : – المرحلة الحسية الحركية .

- المرحلة ما قبل العمليات .
- مرحلة العمليات المادية .
- مرحلة العمليات المجردة .

لمعرفة كيفية حدوث التعلم في البناء المعرفي إلى بياجه الذي هو أب البنائيين ينظر إلى النمو المعرفي من زاويتين هما البنية العقلية و الوظائف العقلية ويرى أن النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما فيشير " البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل نموه أما الوظائف العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها ، الوظائف العقلية هي ثابتة لا تتغير عند الانسان و بالتالي فهي موروثة أما الأبنية العقلية فهي تتغير مع مرور الزمن نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة. حسب بياجه تقع الوظائف العقلية الأساسية في إطار وظيفتين بيولوجيتين أكثر شمولية هما : "التنظيم و التكيف " ، وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة و متكاملة أما وظيفة التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم و التآلف مع البيئة التي يعيش فيها ، التكيف عبارة عن تغيرات في العضوية تحدث استجابة لمطالب البيئة و التعلم إنما هو في حقيقة الأمر " عملية التكيف" وعملية بناء للمفاهيم و الحقائق و القيم و السلوكات و المهارات و الوظائف المرغوبة منه في البيئة ، تعتبر عملية التكيف على درجة كبيرة من الأهمية ، إذ يحدث التكيف من خلال عملية ذات شقين هما : التمثل أو الاستيعاب Assimilation و الموائمة أو المطابقة Accommodation ، تتم هاتين العمليتان ليبقى الفرد في حالة توازن حيث أن التمثل يقوم على تغيير و تحليل الخبرة الخارجية (دوقة وآخرون 45:2014) .

بحيث تناسب التراكيب المعرفية الجديدة البنى العقلية الموجودة لدى الفرد ، التمثل يمثل المعرفة المكتسبة لدى المتعلم و الموائمة تتمثل في اختيار وضعيات أو أفكار تحتوي على خصائص أو طابع جديد يكون قادرا على تغيير التصورات أو الأفكار الذهنية و تطبيقيا يؤدي هذا إلى التساؤل عن التغيرات التي ستحدث في تصورات و تصرفات المتعلم أما الموائمة فتقوم على تغيير التراكيب المعرفية الموجودة لدى الفرد بحيث تناسب الخبرات والمؤثرات الخارجية الجديدة ، فالمتعلم يعالج المعرفة الجديدة حسب المكتسبات القبلية ليستوعبها حيث يتطلب منه ذلك تطابقا جديدا لبناء معرفته ، وينتج عن هذا تغيير للأفكار السابقة حسب الوضعية الجديدة لذا يجب ضم المعرفة الجديدة إلى ما هو معروف مع القيام بتطعيم (Greffe) الأفكار السابقة و الأخذ بعين الاعتبار المخطط (schémes) التي توجد لدى المتعلم ويقصد بالمخطط النشاط الذهني السابق لوضع الخطاطة أي للتعبير عن العملية أو الخطة أو القاعدة التي تتبعها في رسم الخطاطة و التي توجد كتصور في ذهننا أو كميل في خيالنا ، أي أننا نعبر عن حالة التمثل عندما تكون الخبرات المكتسبة متناسبة مع البنى أو الخطط العقلية السائدة استيعاب الخبرات و تمثلها فإنه يكون في حالة عدم التوازن ، وهذا الميكانيزم ما يعبر عنه بالموائمة .

ففي صفوف التعليم البنائي يكون الطلاب نشيطين بدلا من كونهم سلبيين و المعلمون مسيرون أو مساندون للتعلم بدلا من ناقلين للمعرفة العلمية ، كما أن على المتعلمين أن ينشطوا معارفهم السابقة لغرض التوسع في المعرفة وصقلها " فالمعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى حيث أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة و معرفته القبلية تعد احدى المكونات المهمة في التعلم ذي المعنى بينما يؤكد كل من ستاف و غلاي (1995) steffe and Glae على نوع الأنشطة أكثر فاعلية في التعلم البنائي منها حل المشكلة التي يعتبرها أكثر الأنشطة فاعلية لاستخدام المعرفة هي الأنشطة الموجهة استقصائيا و أنشطة حل المشكلات ، فالتعلم القائم على حل المشكلات يساعد الطلبة على بناء معنى لما يتعلمونه و ينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات فهم يعتمدون على أنفسهم و لا ينتظرون أحد لكي يخبرهم بحل المشكلة ، فمثل هذه الأنشطة تشجع التلاميذ و تدفعهم للاستمرار في فحص وبناء المعرفة، ففي البنائية يتم التركيز على المتعلم بدلا من التركيز على المعلم ، إنه المتعلم الذي يتفاعل مع الأشياء و الأحداث لاكتساب الفهم لهذه الأشياء و الأحداث و ذلك في ضوء أفكار بياجي (piagt)، بأن الفهم يعني الابداع و الاختراع (دوقة وآخرون 46:2014 ، 47) .

وفي هذا فإن المتعلم عندئذ يبني معرفته و مفاهيمه وحلوله للمشكلات لهذا فإن استقلالية و ذاتية المتعلم ومبادراته لا تكون مقبولة فقط بل ينبغي تشجيعها و تفعيلها إلى حد سواء .

3.2. النظرية البنائية : أصبحت النظرة إلى التعلم كعملية معرفية اجتماعية نشطة تبنتها النظرية البنائية بتوجهاتها و تياراتها الفكرية المختلفة ، وبهذا تنطلق تصورات النظرية البنائية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي من ثلاثة مرتكزات أساسية نقدمها فيما يلي :

– المعنى يبنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للفرد (المتعلم) ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم ،وفي هذا فإن المعنى يتشكل داخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي أو البيئة الخارجية ، مقابل أنه لا يمكن أن يتشكل هذا المعنى أو الفهم لدى المتعلم إذا قام المعلم بتلقين المعلومات أو سردها عليه ان حفظها عن غيب أو رددها حفظا أو استرجعها في الامتحان لأنها معروضة للنسيان في وقت قصير نسبيا يتأثر المعنى المتشكل بالخبرات السابقة للفرد المتعلم و بالسياق الذي يحصل عليه التعلم الجديد.

– تشكيل المعاني عند الفرد (المتعلم) عملية نفسية نشطة تتطلب جهدا عقليا فالفرد المتعلم في الأصل يكون مرتاحا لبقاء البناء المعرفي عنده متزنا كلما جاءته خبرات جديدة و مثيرات بيئية جديدة متفقة مع

ما يتوقع ، إلا نه يندهش يقع في حيرة من أمره و ترتفع وتيرة القلق لديه إذا لم تتفق هذه الخبرات أو المثيرات البيئية مع توقعاته التي بناها على ما لديه من فهم سابق للمفاهيم العلمية فيصبح عندئذ بناؤه المعرفي غير متزن مما يتطلب من أن ينشط عقله سعيا وراء إعادة الاتزان Equiliration .

– البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير ، إذ يتمسك الفرد المتعلم بما لديه من معرفة مع أنها قد تكون خاطئة ويتشبث بها لأنها تقدم له تفسيرات مقنعة ، وهنا يتضح دور المعلم من خلال تقديم أنشطة و التجارب التي تؤكد صحة معطيات الخبرة وتبين الفهم الخاطئ إن كان ذلك موجود عند التعلم .

وترتكز البنائية على عدد من المبادئ الأساسية نقدمها فيما يلي :

معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم و ذلك كون المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة (دوقة وآخرون 48:2014) .

–إن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي أو البيئة الخارجية من خلال تزويده بمعلومات و خبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه و بشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح .

– لا يحدث التعلم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية ، حيث يعاد تنظيم الأفكار و الخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة .

– إن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية واقعية .

– لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنيهما من خلال التعارض الاجتماعي معهم (دوقة وآخرون 48:2014) .

3. مبادئ المقاربة بالكفاءات :

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي :

1.3. الإجمالية clobabité : بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق ، المعرفة ، المعرفة السلوكية ، المعرفة العقلية و الدلالة (طبعيلي ، أحلام 188:2019).

2.3. البناء construction : أي تفعيل المكتسبات القبلية و بناء مكتسبات جديدة و تنظيم المعرفة ، يعود الأصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية ، يتعلق الأمر بالنسبة للمتعلم إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة ، وحفظها في ذاكرته الجديدة .

3.3. التناوب Alternance : يسعى هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إلها (معامير 37:2015) .

4.3. التطبيق Application: بمعنى المتعلم بتصرف سمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشط في تعلمه .

(طعبلي ، أحلام 188،189:2019) .

5.3. التكرار Itération : أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة و أمام نفس المحتويات ، يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات و المحتويات .

6.3. الإدماج Intégration : بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها ، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي ، يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى .

7.3. التمييز Distinction : أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق و معرفة سلوكية ومعرفة فعلية و دلالة ، يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

8.3. الترابط Cohérence : يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين التعليم و أنشطة التعلم ، يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و التلميذ بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التقويم التي كلها إلى إنماء الكفاءة و إكتسابها .

9.3. التحويل Transfert: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف و قدرات مكتسبة في وضعية مغايرة ، ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي يتم فيها التعلم (طعبلي ، أحلام 188،189:2019) .

10.3. الملائمة Pertinence : أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش ، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه (معامير 38:2015) .

11.3. مبدأ التعلم الذاتي : هذا المبدأ حسب (عبد السميع) يجعل المعلم محور العملية التعليمية من حيث مساهمة المتعلم في بناء المعرفة بشكل ذاتي مما يتيح له التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات ، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة (ضياء الدين 30:2015) .

4. مزايا المقاربة بالكفاءات :

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الأتية :

1.4. تبني الطرق البيداغوجية النشطة و الابتكارية : من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعلمية ، و المقاربة بالكفاءات جاءات لتكرس ذلك إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه ، منها على سبيل المثال : إنجاز المشاريع وحل المشكلات ، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي .

2.4. تحفيز المتعلمين على العمل : يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل ، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى ، لربطها بواقعه المعيش و استغلال مكتسباته في المدرسة و خارج المدرسة لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة كما ينجز عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط المتعلمين في القسم أو قد تزول ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله و تتماشى مع ميوله و اهتماماته .

3.4. تنمية المهارات و اكساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة : تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية و العاطفية الانفعالية و النفسية – الحركية اعتمادا على الوضعيات المشكلات و اعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به (رايس 75:2020) .

4.4. عدم اهمال المحتويات (المضامين) : إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين و إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته وذلك يجعلها قابلة للاستعمال الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلم و حياته منكل جوانبه النفسية منها و الاجتماعية و الثقافية

الاجتماعية، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات و إنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة ، إن الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف و المعلومات التي يكتسبها المتعلم و إنما بحصر الجواب عن السؤال : لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه ذلك ؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية (رايس 75:2020).

5.4. اعتبارها معيار للنجاح المدرسي : تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها و ذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجيا التحكم .

(رايس 75:2020)

5. الهدف من التدريس بالكفاءات :

يهدف التدريس بالكفاءات إلى تحقيق ما يلي :

- إفساح المجال للمتعلم ليبرز قدراته ويعبر عن ذاته .
- العمل على تنمية استعدادات المتعلم و قدراته ، وتوجيهها توجيها ملائما .
- تدريب المتعلم على ممارسة التفكير و الربط بين المعارف في المجال الواحد وتوظيفها لحل مشكلة ما في وضعية معينة .
- تجسيد وترجمة المكتسبات التي اكتسبها المتعلم في سياقات واقعية حقيقة .
- جعل المتعلم يدرك التكاملية القائمة بين المعارف و التداخل الموجود بين مختلف الحقول المعرفية.
- جعل المتعلم قادرا على استخدام مختلف الأدوات و المصادر لاكتساب المعارف (عوارين ، الأعور، بدون سنة : 568،569) .

6. التقويم وفق المقاربة الكفاءات :

1.6. التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات : وهو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم ، قبل بداية عملية التعليم و التعلم و أثناءها و عند نهايتها ، وتهدف إلى الحصول على بيانات كيفية و كمية ، بأدوات مختلفة (ملاحظة ، أسئلة شفوية / كتابية ، أداء سلوكي مباشر ، وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة ، ثم اتخاذ القرارات التحسين .

- إن تقويم الكفاءات هو بمثابة تقويم شيء مركب لهذا يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد و المعارف الضرورية كالعناصر المكونة لها وكذلك مساعي التحليل و البناء التي يبديها التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته واختياراته و كذلك اظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة و المكونة ، فالتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات (بن السايح ، بدون سنة : 174) .

يسمح بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات ، حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومة من الردود من أجل حل الإشكالية المطروحة في سياق المعلوم. وعند الإقبال على تقويم منتوج المتعلمين من منطلق المقاربة بالكفاءات يجب مراعاة ما يلي :

- في البداية تحديد الكفاءة بدقة انطلاقا من الوضعية .
- تبني وضعية التقويم بشكل ييسر إدماج المعارف و القدرات (المعارف الفعلية ، المعارف السلوكية).
- وضعية التقويم تكون جديدة على المتعلم .
- تخضع وضعية التقويم إلى المنتوج .
- تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدى .
- التلميذ فاعل و مشارك .
- توضع وضعية التقويم في سياق تواصلي وتكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة .
- ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.
- تكون وضعية التقويم ذات دلالة بالنسبة للمتعلم .
- الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقويم و ذلك من حيث المقروئية ودقة المعلومات (بن السايح ، بدون سنة : 174) .

إن أنسب أسلوب لتقويم الكفاءات ، هو ربط التقويم بالنشاط اليومي للمتعلم ، بإجراء تقويمات مستمرة حول قدرة المتعلمين على إنجاز نشاطات معينة باستعمال المعارف السابقة (محمود 87:2011) .

هذا الأسلوب يعتمد على جميع أنواع الاختبارات التي تسمح للطالب بأن يبرهن عما هو قادر على انجازه بطريقة مستقلة انطلاقا من معايير معدة سابقا حتى يصل إلى نتائج تجسد مستوى إلى آخر أومن مرحلة إلى أخرى ، أو من نوع من التعليم إلى تعليم آخر أو إثبات مستوى تعليمي أو تكويني بمنح شهادة معينة .

توجد المقاربة بالكفاءات في صلب التغييرات العميقة للممارسات التعليمية بحيث لم يعد يقتصر دور المدرس على اكساب المتعلم المعارف و المهارات ، بل تعداه إلى تجنيد و تعبئة تلك المعارف و المهارات (محمود 88،87:2011) .

من هنا أصبح من الضروري أن يركز تقويم الكفاءات على مدى تعبئة التلميذ وتحويله للمعارف و المهارات من خلال مهام محددة في إطار وضعيات معينة .

ونجمل الإطار المرجعي للتقويم في الجدول التالي :

	العام		الخاص	
الوظيفة	حصر الحصيلة	اتخاذ قرار منح الشهادة	الحوار	المقابلة
متى	في نهاية الدورة في نهاية السنة	في لحظات خلال البرنامج الدراسي	خلال التعلم	قبل و بعد التعلم
كيف	روائز ، اختبارات ، امتحانات	فروض ، روائز	مناقشة ، تطور التعلم	فروض ، روائز
القاعدة المرجعية	المرجعية Référentiels	المتعلم و المرجعية	المتعلم	المتعلم و المرجعية
شكل التواصل	شهادة ، دبلوم	ورق التنقيط Bulletin	حوار خاص	سجل
المسؤولية	السلطة الوصية	أساتذة الشعبة	المدرس و التلميذ	اساتذة الشعبة

الجدول 02 : يمثل الإطار المرجعي للتقويم (محمود 88،87:2011)

2.6. أنواع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات :

1.2.6. التقويم الإجمالي : يتم التقويم الإجمالي بعد القيام بمجموعة من مهام التعلم مكونة كلا لا يتجزأ يطابق مثلا دروس أو وحدات تغطي دورة أو دورات دراسية من خلال التقويم الإجمالي يتم ترتيب التلاميذ فيما بينهم بناءا على أدائهم الكلي (رايس 77:2020) .

2.2.6. التقويم الشهاداتي : يتعلق هذا النوع من التقويم بتقدير (الجزاء و العقاب) عمومي من خلال وثيقة رسمية (شهادة) أو وثيقة أخرى معترف بها رسميا من طرف الدولة ، ويمكن أن نصف هذا النوع من التقويم ضمن التقويم الإجمالي (محمود 87:2011) .

3.2.6. التقويم التشخيصي : هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس أو مجموعة دروس وفي بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للتعلم ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة (حاجي 15:2005) . بالإضافة إلى أن هذا النوع من التقويم يمكن التعرف على العلاقات الممكنة الموجودة بين مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر بشكل من الأشكال و بدرجة من الدرجات في التعلم الفردي أو الجماعي.

4.2.6. التقويم المرحلي أو التكويني : يسمح التقويم المرحلي بالتعرف على مكامن الصعوبة أثناء التعلم من أجل اقتراح استراتيجيات تساعد على التقدم و التطور كما يتميز بطابعه الخاص بحيث يسمح بإمكانية الحوار حول المحتويات و الأدوات و المواقف و العوائق .

من خلال الإطار المرجعي للكفاءات يمكن اعتبار كل تقويم تقويما تشخيصيا لأن الهدف من التقويم هذا هو تشخيص كفاءات المتعلم في مختلف مجالات التعلم و مساعدته على تنظيم مكتسباته (رايس 78:2020)

3.6. الوسائل المعتمدة في تقويم المقاربة بالكفاءات : إن تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية و الصعوبة إذ تتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة فتقويمها يتطلب وضع شبكات فردية أو جماعية

1.3.6. شبكات التقويم الفردية : يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ امكانية تقويم أدائه و قدراته بنفسه ، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من كفاءات ،كما يستطيع تحديد مواطن القوة و مواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى (بن سايح ،بدون سنة : 175) .

ويتميز هذا التقويم بكونه لا يدل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته و حول خطواته في التعلم من أجل التعديل و التحسين .

2.3.6. شبكات التقويم الجماعية : و يتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة ، و تحليل التفاعلات ضمن المجموعة و رصدها بواسطة شبكة ملاحظة

، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ باختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في انجاز العمل (بن سايح ،بدون سنة : 176) .

ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور و جوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه و يعدل من مساره التعليمي (بن سايح ،بدون سنة : 176) . و الملاحظة نوعان هما :

- **الملاحظة البسيطة :** وهي الملاحظة الأولية التي تشد انتباه المعلم بحيث يطرح فرضية لتبني استراتيجيات التحكم في الموقف التعليمي .
- **الملاحظة العلمية :** ويقصد بها المشاهدة التي يقوم بها الفاحص ، بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة سواء كانت طبيعية أو سلوكية أو تربوية أو اجتماعية ولابد من توافر مجموعة من الشروط حتى تكون الملاحظة جيدة نذكر منها ما يلي :
- وضوح الهدف .
- أن يكون موضوع الملاحظة متاحا بحيث يمكن مشاهدته بيسر (محمود 89:2011) .

7. عقبات تطبيق المقاربة بالكفاءات :

1.7. العقبات المادية :

- ضيق الأقسام الدراسية و الاكتظاظ يعيق أشكال العمل الجماعي .
- كثرة التلاميذ في القسم الواحد تحد من قدرة المعلم على التعامل مع الفروق الفردية .
- قلة وجود مكاتب داخل المؤسسة التربوية يعيق أشكال التعلم الذاتي لدى التلميذ

2.7. العقبات التكوينية :

- قلة الإطارات الكفاءة المسؤولة على تكوين المعلم حول الكفاءات .
- عدم تمكن المكونين (مفتتشين و مستشارين) من بيداغوجيا الكفاءات أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات و الأيام الدراسية .
- اقتصار التكوين على الندوات و الأيام التربوية و الملتقيات الجهوية التي تعتبر غير كافية .
- موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح بيداغوجيا الكفاءات بالدرجة الأولى .

(بن سايح ،بدون سنة:130)

- الاقتصار على الالقاء من طرف المكونين أعاق مشاركة المعلمين في المناقشة و الاستفادة الجيدة .
- مدة التكوين القصيرة لا تكفي للتعرف على مستجدات في الكفاءة و التحكم فيها .
- قلة المصادر والمراجع حول الكفاءات يشكل صعوبة في التكوين الذاتي .
- عدم متوافر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي .

3.7. العقبات المفاهيمية :

- الادماج مفهوم جديد في بيداغوجيا الكفاءات يصعب علينا تحقيقه .
- صعوبة صياغة الكفاءات حسب مستوياتها .
- العجز عن ايجاد وضعية إشكالية مناسبة للكفاءات المراد اكسابها للتلميذ .

4.7. معيقات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي :

- قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى إلى عجز التلميذ في استغلال المعارف في الميدان العلمي .
- تعود التلاميذ على التعلم السطحي (حفظ ، تكرار) يعيق تعلمهم مع الواقع .
- صعوبة دمج المعارف و المهارات و الاتجاهات في حل المشكلات .
- اعتماد الطريقة التقليدية في التدريس يقلل من تحقيق الكفاءة عند التلميذ .
- قلة الخبرات التجريبية داخل المدرسة شكل صعوبة في التكيف مع الواقع .
- صعوبة توظيف المكتسبات في المواد الدراسية المتقاربة فيما بينهما .

عجز المعلم عن تطوير الكفاءة المستعرضة يمنع توظيف التلميذ لما سبق أن اكتسبه في مواجهة مشكلات حقيقة (بن سايح ،بدون سنة : 131) .

خلاصة :

نخلص إلى القول بأن المنظومة التربوية الجزائرية انتهجت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كآلية لتحسين و تطوير تعليم التلميذ الجزائري ، باعتبار أنها منهجا عمليا يفيد في إكساب المتعلّم جملة من المهارات والقدرات التي تمنحه مرونة في التفكير تجعله يتجاوب مع الحياة باستقلالية، وتمكنه من التوافق مع متطلبات العصر بمتغيراته فقد حملت هذه المقاربة في طياتها العديد من الإيجابيات إلا أن واقع ممارستها يختلف و يعكس صورة مغايرة تماما لما يجب أن يكون ، وذلك لوجود جملة من الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وعليه فالرهان أصبح أمرا ليس سهلا مما يحتم على المنظومة التربوية رفعه لإعادة الإعتبار للمدرسة الجزائرية و بعثها من جديد .

الفصل الثالث
الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2. الدراسة الأساسية

1.2. حدود الدراسة

2.2. منهج الدراسة الأساسية

3.2. عينة الدراسة الأساسية

4.2. أداة الدراسة الأساسية

5.2. الأساليب الإحصائية للدراسة الأساسية

1. الدراسة الاستطلاعية :

تعد الدراسة الاستطلاعية أمرا ضروريا ومرحلة أولية لابد من المرور بها خاصة في البحوث الميدانية، وخاصة عندما تكون معرفة الباحث عن الموضوع سطحية وفي عمومياتها، مما تزيد من معرفته حتى يتسنى له التعمق في دراسته والتوسع في جميع جوانبها، كما تمثل الدراسة الاستطلاعية نقطة انطلاق في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي وتمثل الخطوة الأولى للدراسة الميدانية، وتكون بمثابة طمأنة وتعزيز للاستمرار في دراسة بالنسبة للباحث .

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية : هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف تمثلت في:

– التعرف على الميدان الخاص بالبحث لتحديد مدى تجاوبه واستعداده لإجراء الدراسة، وفي هذا الصدد قام الباحث بالاتصال بالمدارس الثانويات التابعة لولاية بسكرة وذلك بعد الحصول على موافقة من الجهات الرسمية المتمثلة في مديرية التربية بولاية بسكرة، من أجل معرفة مدى استعدادها لتقديم التسهيلات لتطبيق الدراسة.

– تصميم استبيان معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة لدى أساتذة الطور الثانوي ، وهذا اعتمادا على آراء الأساتذة التخصص في علوم التربية بشكل خاص، من أجل الأخذ بتوجيهاتهم فيما يخص محتوى استبيان ومدى ملاءمته للدراسة .

– التحقق من صلاحية أدوات الدراسة ، وذلك من خلال تطبيقها على عينة أولية من الفئة المستهدفة من الدراسة ، بغية تحديد خصائصها السيكومترية.

– التعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحث ليتفاداها في البحث الأساسي.

2.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمت عينة الدراسة الاستطلاعية ضمن الحدود المكانية بإحدى المقاطعات لمديرية التربية بولاية بسكرة ، وذلك خلال الموسم الدراسي : 2021 / 2022، في الفترة الممتدة بين أكتوبر 2021 و جانفي 2022، على عينة من أساتذة التعليم الثانوي قوامها 240 أستاذا.

3.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية : وتوصلنا في نهاية الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

– تحديد الثانويات التي أبدت استعدادها للتجاوب مع تطبيق إستبيان الدراسة .

– بناء استبيان **معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة** لدى أساتذة الطور الثانوي، واختبار صلاحيته من صدق وثبات.

2. الدراسة الأساسية :

لما كان البحث الحالي يسعى لتناول موضوع **معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة** لدى أساتذة الطور الثانوي ، ، فإن طبيعة البحث تفرض تبني المنهج الوصفي ، فالباحث يهدف من خلال تطبيق هذا المنهج إلى الوصول للوصف الظاهرة ومحاولة إيجاد الأسباب الفعلية لها وكيفية إيجاد سبل وحلول للخروج منها بشكل علمي ومنهجي يسمح بتناول الظاهرة العلمية كما هي في الواقع.

1.2. حدود الدراسة :

- **حدود زمانية :** أجريت الدراسة خلال السنة الدراسة من 24 مارس 2022 إلى 20 أفريل 2022.
- **حدود مكانية :** لقد تم إجراء الدراسة الميدانية على أساتذة التعليم الثانوي في مدينة بسكرة.
- **حدود بشرية :** تألف مجتمع الدراسة من الأساتذة التعليم الثانوي للعام الدراسي (2022/2021) ، وقد بلغ عدد أفراد العينة المختارين بطريقة عشوائية 120 أستاذ وأستاذة .

2.2.منهج الدراسة الأساسية :

تعتمد صحة أي بحث علمي وبدرجة كبيرة على المنهج المستعمل والكيفية التي استعمل وفقها، ويعرف المنهج في البحث العلمي بأنه الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (بلمهدي136:2017).

ويعرف النقيب المنهج بأنه :"خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية، أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة ما، أو البرهنة عليها" (النقيب120:1997).

وبما أن الدراسة الحالية تهتم بالكشف عن المعوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة لدى أساتذة الطور الثانوي ، فإننا نعتمد المنهج الوصفي و الذي يعرف بأنه : " عبارة عن طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من اجل الوصول إلى الأغراض المحددة لوضعية إجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو إنسانية ،يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة " (بحوش، الذنبيات , 1995 :139،140) .

3.2. عينة الدراسة الأساسية :

تمثل المجتمع الأصلي الذي استمدت منه عينة بحثنا، يتمثل المجتمع الأصلي للعينة من (11) ثانوية في مدينة بسكرة تضم (1035) أستاذ تعليم ثانوي ، ولغرض الدراسة الميدانية تم إختيار عينة مكونة من (120) أستاذ و أستاذة بطريقة الطريقة العشوائية البسيطة بنسبة 50% من المجتمع الأصلي .

4.2. خصائص عينة الدراسة :

	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	النسبة المئوية
ثانوية السعيد	70	40	%57.14
ثانوية مكي مني	84	40	%47.61
ثانوية قروف	86	40	%46.51
المجموع	**240**	**120**	50%

جدول 02 : يمثل خصائص عينة الدراسة

3.2. أدوات الدراسة الأساسية :

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض الدراسة العلمية من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث ، ويؤكد الباحثون على أهمية المنهجية في البحوث العلمية ، ذلك أن قيمة الدراسة ونتائجها ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث ، ونوع الادوات التي يستخدمها بطريقة واضحة، حتى يتمكن من تطبيق أهداف بحثه ، والتحقق من فرضياته و الاسئلة التي يسعى إلى الإجابة عنها(ملحم 286:2017)

وتختلف أدوات الدراسة العلمية ووسائلها من بحث إلى اخر، فمن الاختبارات إلى الاستبيانات واستمارات الاستفتاء إلى المقابلة والملاحظة وغير ذلك.

وعرفها محمد خليل عباس بانها : (الوسائل التي يستخدمها الباحث في أسفائه أو حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعنية في بحثه (عباس وآخرون237:2007).

استخدم الباحثتين في جمعه لبيانات بحثه مجموعة من الأدوات وكان الهدف الأساسي من ورائها التحقق من الفرضيات المتبناة في هذه الدراسة ، وجاءت الأدوات كالآتي:

- استبيان **معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة** لدى أساتذة الطور الثانوي كما يلي:

1.5. استبيان : معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة لدى أساتذة الطور الثانوي:

ويهدف إلى استبيان معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة لدى أساتذة الطور الثانوي ، وقد تم بناء عباراته اعتمادا على التراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغير معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة لدى أساتذة الطور الثانوي ،ويتضمن المقياس 22 بندا موزعة على 03 محاور وهي كالآتي :

المحور	عدد البنود	البنود
معيقات متعلقة بالمعلم	05	12 -13 -19– 20- 21
محور معيقات متعلقة بالمنهاج	10	01- 02- 06- 08- 09- 10- 11-15-17-22.
محور معيقات متعلقة بالمتعلم	06	03- 04- 05- 07- 14- 18 .
المجموع	22 بند	من 01 إلى 22 .

وفيما تخص طريقة تنقيط استبيان معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة ، فقد تم اتباع طريقة التدرج التجميعي **ليكارت (likert)**، حيث يتكون هذا السلم من خمسة اجابات محتملة تتراوح بين معارض بشدة وموافق، كما هو مضح في الجدول رقم **(09)** يوضح درجات مقياس ليكارت :

الجدول رقم (03) : درجات مقياس ليكارت (likert):

الاستجابة / العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
إيجابية	5	4	3	2	1

كما يمكن ان يصنف مستوى درجة المعيقات بعد جمع نقاط الاستبيان .

2.5. الخصائص السيكومترية :

1.2.5. الصدق:

– **صدق المحكمين :** قام الباحث بعرض أداة الدراسة الخاصة بالضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي على مجموعة من الأساتذة في علوم التربية وعلم النفس والقياس النفسي بالإطلاع على أداة الدراسة والحكم على مدى مناسبة بنود الاستبيان في قياس الغرض والهدف الذي اعدت من أجله، وقد تم الاخذ بآرائهم و إقتراحاتهم من حيث إعادة صياغة بعض العبارات وحذف العبارات التي ليس لها علاقة بمتغيرات الدراسة وإضافة بنود اخرى لم يصل اليها الباحث من قبل ، مع العلم ان عدد البنود الأداة في صورته الأولى بلغ 50 بندا وبعد التقيد بملاحظات الأساتذة المختصين في المجال تقلص عددها إلى 22 بند في صورته النهائية

– **الصدق الاتساق الداخلي:** وقد تم حساب هذا من الصدق عن طريق حساب معامل الإرتباط (pearson) ، وعلاقة هذا من البند بالدرجة الكلية للاستبيان من جهة أخرى، وقام الباحث بحذف أي بند يكون إرتباطه بالمحور الذي ينتمي إليه أو بالدرجة الكلية للاستبيان غير دال إحصائيا، وقد اسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن البيانات الموضحة في الجدول التالي:

2.2.5. التحقق من صلاحية أدوات الاستبيان :

أولا : ثبات استبيان معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات:

أ. معامل التناسق: طريقة معامل ألفا–كرونباخ :

تم حساب معامل ألفا– كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 30 مدرسا على استبيان معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات بأبعاده، والجدول الموالي يوضح قيمة معامل الثبات:

جدول رقم (03): قيمة معامل الثبات ألفا-كرونباخ لاستبيان معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات بأبعاده

أبعاد الاستبيان	عدد البنود	عدد أفراد العينة	قيمة معامل ألفا- كرونباخ
معيقات متعلقة بالمعلم	6	30	*0.707
معيقات متعلقة بالمنهاج	10		*0.786
معيقات متعلقة بالمتعلم	6		*0.739
ثبات الاستبيان ككل	22		*0.812

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معامل التناسق (ألفا-كرونباخ) لأبعاد استبيان معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات تراوحت بين: (0.707 و 0.786)، وهي قيم مقبولة من التناسق، بينما قدت قيمة معامل التناسق للاستبيان ككل بـــ: (0.812) وهي قيمة عالية، ما يؤكد أن هذا الاستبيان على درجة عالية من الثبات يجعلنا نطمئن لنتائجه لاحقا.

ب. طريقة التجزئة النصفية للاستبيان :

تم تقدير ثبات استبيان معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تقسيم المقياس لجزأين متكافئين الأول يضم البنود الفردية من الاستبيان والثاني يضم البنود الزوجية منه، وذلك لبيانات 30 مدرسا والجدول الموالي يوضح قيمة معامل الثبات:

جدول رقم (04) : قيمة معامل ثبات استبيان معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات عن طريق التجزئة النصفية

البنود	عدد البنود	عدد الأفراد	قيمة ألفا لكرومباخ	قيمة الارتباط	قيمة سبيرمان و بيرسون
القسم الاعلى	11	30	,544	,677	,820**
القسم الأدنى	11		,663		

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا لكرومباخ للجزء الأول للاستبيان (البنود الفردية) قدرت بـــ (0.544)، بينما قيمة معامل ألفا لكرومباخ للجزء الثاني (البنود الزوجية) قدرت

بـــ (0.663)، وقد قدرت قيمة الارتباط بين الجزأين (0.677)، وبعد إجراء المعادلة التصحيحية عن طريق جيتمان وقدرت قيمة ثبات الاستبيان بـــ: (0.820) وهي قيمة عالية توحي بأن الاستبيان المستخدم في هذا البحث يتمتع بقدر مقبول من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه لاحقا.

ثانيا : صدق استبيان معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات:

أ. صدق الاتساق الداخلي : ارتباط الأبعاد أو الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاستبيان

تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لاستبيان معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات، من خلال حساب قيم ارتباط أبعاد الاستبيان مع الدرجة الكلية له، وتمثلت النتائج في الجدول أدناه :

جدول رقم (05) يبين ارتباط أبعاد الاستبيان مع الدرجة الكلية له.

البعد	الإستبيان	قيم الارتباط	قيمة معامل التحديد
معيقات متعلقة بالمعلم	الدرجة الكلية للإستبيان	0.821**	0.674
معيقات متعلقة بالمنهاج		0.844**	0.712
معيقات متعلقة بالمتعلم		0.73**	0.541

** دال عند α=0.01 * دال عند α=0.05

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن كل معاملات ارتباط الأبعاد أو الاختبارات الفرعية للإستبيان مع الدرجة الكلية له جاءت مرتفعة نوعا ما ودالة إحصائيا إذ تراوحت قيم الارتباط ما بين:(0.736 و 0.844) وجاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة: (α=0.01) ، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد نجدها تراوحت بين: (0.541 و 0.712) أي أن كل بعد من أبعاد الإستبيان له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته 54% من التباين في الدرجة الكلية للإستبيان، وعليه يمكن القول أن جميع هذه الأبعاد ذات تماسك داخلي قوي تجعل الإستبيان ككل يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب . صدق الاتساق الداخلي : ارتباط الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية للبعد أو الاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه:

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الإستبيان مع الدرجة الكلية للبعد أو الاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه، وفيما يلي سنعرض نتائج معاملات الارتباط بين درجات العبارات مع الدرجة الكلية للأبعاد:

جدول رقم (06) يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة بعد المعيقات المتعلقة بالمعلم

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل التحديد
1	,765**	0.585	4	,557**	0.310
2	,614**	0.376	5	,625**	0.390
3	,589**	0.346	6	,620**	0.384

** دال عند α=0.01

أظهرت النتائج المدرجة في الجداول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات بعد المعيقات المتعلقة بالمعلم مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.557 و0.765)** وهي قيم جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد نجدها تراوحت بين: **(0.310 و 0.585)** أي أن كل فقرة من فقرات البعد لها القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **31%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى **58%** وعليه يمكن القول أن جميع هذه البنود متسقة داخليا مع الإستبيان الفرعي الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (07) يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة بعد المعيقات المتعلقة بالمنهاج

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل التحديد
7	,525**	0.275	12	,517**	0.267
8	,683**	0.466	13	,676**	0.456
9	,629**	0.395	14	,796**	0.633
10	,646**	0.417	15	,624**	0.389
11	,616**	0.379	16	,604**	0.364

** دال عند α=0.01 * دال عند α=0.05

أظهرت النتائج المدرجة في الجداول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات بعد المعيقات المتعلقة بالمنهاج مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.517 و0.796)** وهي قيم جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد نجدها تراوحت بين: **(0.267 و 0.633)** أي أن كل فقرة من فقرات البعد لها القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **26%** من

التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى **63%** وعليه يمكن القول أن جميع هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (08) يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة بعد المعيقات المتعلقة بالمعلم

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل التحديد
17	,635**	0.403	20	,482**	0.232
18	,724**	0.524	21	,723**	0.522
19	,468*	0.219	22	,718**	0.515

** دال عند α=0.01 * دال عند α=0.05

أظهرت النتائج المدرجة في الجداول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات بعد المعيقات المتعلقة بالمعلم مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.468 و0.724)** وهي قيم جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** و**(α=0.05)** ، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد نجدها تراوحت بين: **(0.219 و 0.524)** أي أن كل فقرة من فقرات البعد لها القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **21%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى **52%** وعليه يمكن القول أن جميع هذه البنود متسقة داخليا مع الإستبيان الفرعي الذي تنتمي إليه.

وبالرجوع لجميع الأبعاد ببنودها نجدها تتمتع بتماسك داخلي قوي، ما يجعل استبيان معيقات تطبيق التدريس بالكفاءات على قدر عال من الصدق وموثوق النتائج لاحقا.

الفصل الرابع
عرض و مناقشة نتائج الدراسة و تفسيرها

1. عرض نتائج الدراسة
2. مناقشة نتائج الدراسة
3. نتائج الدراسة
4. خاتمة
5. قائمة المراجع
6. الملاحق

1.عرض نتائج الدراسة :

1.1. عرض النتائج الخاصة بمحاور الاستبيان الثلاث (بعد الأستاذ ، بعد المنهاج، بعد المتعلم) :

الجدول (10) يمثل الفروق بين الأبعاد استبيان الثلاث (بعد الأستاذ ، بعد المنهاج، بعد المتعلم)

الاحصاءات					
		المعلم	المنهاج	المتعلم	المعيقات
العينة	الفعلي	120	120	120	120
	المفقودة	0	0	0	0
متوسط الدرجات		13,3500	20,9500	12,0833	46,3833
الانحراف المعياري		3,76550	5,41217	3,59407	10,10881
المتوسط الوزني		2,225	2,186111	2,013889	2,141667
الانحراف المعياري		0,627583	0,569077	0,599012	0,493571
الترتيب		1	2	3	///
المستوى		ض	ض	ض	ض

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأن الترتيب الفعلي للمعيقات للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات جاء على النحو التالي:

- المرتبة الأولى كانت لصالح المعلم بمتوسط حسابي (13,3500) و انحراف معياري (3,76550) ومتوسط وزني قدره 2.225 بفروق (46,3833) وجاءت في المستوى الضعيف .

- المرتبة الثانية كانت لصالح المنهاج بمتوسط حسابي (20,9500) و انحراف معياري (5,41217) ومتوسط وزني قدره (2,186111) بفروق(10,10881) وجاءت في المستوى الضعيف.

- المرتبة الثالثة كانت لصالح المتعلم بمتوسط حسابي (12,0833) و انحراف معياري (3,59407) ومتوسط وزني قدره (2,013889) بفروق(2,141667) وجاءت في المستوى الضعيف.

2.1. عرض نتائج الدراسة الخاصة بالفروق تبعا لمتغير الجنس :

وقد تمت الإجابة إحصائيا عن طريق اختبار (T test) لعينتين مستقلتين لتقدير الفرق بين الجنسين في المعيقات وفق التدريس بالكفاءات، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (11) : يمثل الفروق بين الجنسين في المعيقات وفق التدريس بالكفاءات :

أبعاد المعيقات	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	التقدير
بعد المعلم	2,584	118	0,011	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05
بعد المنهاج	0,871	118	0,273	لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05
بعد المتعلم	1,100	118	0,072	لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه توجد فروق في ت المعوقات الخاصة ببعد المعلم حيث بلغت قيمة ت = 2.584 وهي دالة عند 0.05 ، في حين كانت الفروق غير دالة سواء في بعدي المنهاج و المتعلم وكذا المعيقات ككل حيث جاءت قيم ت على الترتيب 0.871 و1,100 وكلها لم تكن دالة حيث بلغت دلالتها على الترتيب 0,05

3.1. عرض نتائج الدراسة الخاصة الفروق تبعا لمتغير المؤهل الدراسي :

الجدول رقم (12) يمثل الفروق تبعا للمؤهل الدراسي في المعيقات وفق التدريس بالكفاءات

الأبعاد	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	التقدير
بعد المعلم	2,327	118	0,269	لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05
بعد المنهاج	-1,110	118	0,269	لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05
بعد المتعلم	-0,996	118	-0,996	لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق في المعوقات الخاصة ببعد المعلم و بعد المنهاج وبعد المتعلم حيث بلغت قيمة ت على الترتيب 2,327 و1,100- و 0,996 - وكلها لم تكن دالة حيث بلغت دلالتها على الترتيب 0,05 .

4.1. عرض نتائج الدراسة الخاصة بمتغير الخبرة :

الجدول رقم(13) يمثل الفروق تبعا الخبرة في المعيقات وفق التدريس بالكفاءات

الأبعاد	قيمة التباين الداخلي	درجة الحرية	قيمة الدلالة	التقدير
بعد المعلم	7.115	2	0,001	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,01
بعد المنهاج	1.969	2	0,144	لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05
بعد المتعلم	0.298	2	0.743	لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه توجد فروق في المعوقات الخاصة ببعد المعلم حيث بلغت قيمة ت 7,115 وهي دالة عند 0,01 في حين كانت الفروق غير دالة سواء في بعدي المنهاج و المتعلم حيث بلغت قيم ت على الترتيب 1,969 و 0,298 و كلها غير دالة حيث بلغت دلالتها على الترتيب 0,05 .

5.1. عرض نتائج الدراسة الخاصة بمتغير التخصص :

الجدول رقم (14) يمثل الفروق تبعا للتخصص في المعيقات وفق التدريس بالكفاءات

الأبعاد	قيمة التباين الداخلي	درجة الحرية	قيمة الدلالة	التقدير
بعد المعلم	4,241	7	0,000	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01
بعد المنهاج	2,896	7	0,008	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01
بعد المتعلم	3,223	7	0.004	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه توجد فروق في المعوقات الخاصة ببعد المعلم والمنهاج وبعد المتعلم حيث بلغت قيم ت على الترتيب 4,241 و 2,896 و 3,223 و كلها دالة حيث بلغت دلالتها على الترتيب 0,01 .

2. مناقشة نتائج الدراسة :

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

والتي مفادها : يواجه الأساتذة معوقات في تنفيذ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية في بعد الأستاذ بمستوى مرتفع ، وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق المتوسط الحسابي للدرجات

(46,3833) والمتوسط الوزني (2,225) ، وجاء في المستوى الضعيف ، و عليه نرفض الفرضية الأولى للبحث .وهذا راجع الى ان المدرسة الجزائرية قبل توظيف الاستاذ في التعليم تخضعه الى تكوين اكاديمي قبل وبعد التوظيف . وكذلك في فترة كورونا تم التدريس بالتفويج 25 تلميذا في القسم مما ساهم وسهل في تطبيق المقاربة بالكفاءات وجعلت من هذا الاخير منشطا ومنظما ومرشدا وحرا في إلقاء وضعيات التعلم الجديدة .

2.2.مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

والتي مفادها : يواجه الأساتذة معوقات في تنفيذ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية في بعد المنهاج بمستوى مرتفع . وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق المتوسط الحسابي للدرجات و المتوسط الوزني ، حيث قدرت (10,10881) والمتوسط الوزني ب(2.186111) و جاء في المستوى الضعيف ، و عليه نرفض الفرضية الثانية للبحث . وهذا ما أثبتته دراسة (حمزة راوية: 2017) التي توصلت إلى أنه لا يواجه الأساتذة معوقات في تنفيذ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية في بعد المنهاج بمستوى مرتفع

وهذا راجع الى ان الجزائر اتخذت قرار اصلاح المنظومة التربوية من خلال تبني منهاج الجيل الثاني لإصلاح التعليم وصد الثغرات التي لم يستطيع " منهاج الجيل الأول " إدراحها ومنه نلاحظ أن إصلاح الجيل الثاني يستند وبشكل خاص الى المفهوم العام لإصلاح التربوي الذي هو عبارة عن سيرورة متواصلة ديناميكية ودائمة تتضمن مراحل للمتابعة والتعديل من أجل ضمان السير الحسن والطبيعي للمنظومة التربوية ولا يكون

ذلك إلا من خلال اجراء تعديلات شاملة وأساسية في السياسة التعليمية تؤدي إلى تغيرات في المحتوى والفرصة التعليمية والبنية الاجتماعية لنظام التعليم في مجتمع ما خصوصا بعد إن بات من الضروري العمل على استنهاض قدرات المتعلم نحو الإرتواء من فيض الخبرات الحضارية المختلفة .

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

والتي مفادها : يواجه الأساتذة معوقات في تنفيذ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية في بعد المتعلم بمستوى مرتفع ، وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق المتوسط الحسابي للدرجات (2,141667) والمتوسط الوزني (2,013889) ، وجاءت في المستوى الضعيف ، و عليه نرفض الفرضية الثالثة للبحث . و هذا ما يتوافق مع دراسة (احمد حسينة . بدون سنة) التي أشارت إلى أنه يتطلب العمل في منظور التدريس بالكفاءات تحليل التغيرات التي تطرأ على وضعية وادوار المتعلم كونه شريكا اساسيا في العملية التعلمية حيث ثبت انه كلما كان المتعلم مطلعا على معنى العمل والمعارف المدرسية يأخذ موقفا ايجابيا ازاء مدرسته وينخرط بتلقائية لتفعيل العقد الديداكتيكي المقترح عليه حيث ينشط ويبدع ويتعاون مع معلمه ليبتكر وضعيات مشكلات ملائمة يندمج معها .

حيث أن المتعلم إعتاد على المقاربة بالكفاءات من المستوى الإبتدائي والمتوسط والثانوي وهذا نظرا إلى الإصلاحات التربوية منذ 2003 إلى يومنا هذا.

4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

والتي مفادها : لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس . وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق إختبار (t test) لعينة واحدة لتقدير الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس معيقات التدريس المقاربة بالكفاءات ، ومن خلال الجدول (14) نلاحظ أن قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري هو فرق جوهري ، حيث قدرت قيمة t test في بعد المعلم 2,584 وهي قيمة دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0,05) في بعد المنهاج 0,871 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0,05) و في بعد المتعلم 1,100 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0,05) ، و عليه نقبل الفرضية الرابعة للبحث .

وهذا ما يتوافق مع دراسة (سعود مبارك ، سيف بدر ،2019) وهنا نبرر هذه النتيجة ويؤكد سيلفرمان (1986) أن التفوق والموهبة تظهر لدى الإناث في سن أصغر من الذكور فالإناث يقرأن ويكتبن ويتحدثن بطلاقة في أعمار أصغر من أقرانهم من الإناث ذوات القدرة العادية ومن الذكور المتفوقين .

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي . وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق إختبار (t test) لعينة واحدة لتقدير الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس معيقات التدريس المقاربة بالكفاءات ، ومن خلال الجدول (15) نلاحظ أن قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري هو فرق جوهري ، حيث قدرت قيمة t test في بعد المعلم 2.327 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0,05) في بعد المنهاج 1,110- وهي قيمة غير دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0,05) و في بعد المتعلم دال 0,996-وهي قيمة غير دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0,05) ، و عليه نرفض الفرضية الخامسة للبحث وذلك راجع إلى أن التدريس في المؤسسات التربوية أصبح الآن يخضع في توظيفه إلى عدة مستويات ليسانس ، ماستر ،دراسات العليا ، دكتوراه في العملية التعلمية ، لاحظنا كلما كان الأستاذ لديه مؤهلا دراسيا أعلى تميزت طريقته في التدريس بالجدية والوضوح والكفاءة العالية في تطبيق المقاربة بالكفاءات وتميز طلابه عن غيرهم .

6.2. مناقشة نتائج الفرضية السادسة :

والذي مفادها : لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الخبرة . وقد تمت معالجة هذه الفرضية بالأسلوب الاحصائي تحليل التباين وقدر المتوسط التربيعي بين المجموعات (192,575) وقدر داخل المجموعة ب(100,643) وعند دلالة (0,152) ، و عليه نرفض الفرضية السادسة للبحث . و هذا ما جاء في دراسة (مبروكة ساري نصر.2014.2013) وهذا راجع الى ان الأستاذ يلعب دورا هاما في تحقيق الاهداف التعليمية لذا يعتمد نجاح اي مخطط تربوي او نظام تعليمي على الاستاذ بالإضافة الى دوره في التأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو الدراسة والمدرسة وهذا ما يحتاج الى خبرة .

ان اختلاف الخبرة لا يؤثر في المنهاج والمتعلم وانما يؤثر في المعلم فقد يمكن للأستاذ ان يمارس كافة اساليب التدريس ورغم هذا فقد يعاني من صعوبة وفهم ومسايرة تنفيذ المقاربة بالكفاءات فمن 1الى 10 سنوات يملك خبرة متوسطة ومن 10فما فوق يملك خبرة جيدة الا انها تتفقان في عدم رفضهم لهذه المقاربة

7.2. مناقشة نتائج الفرضية السابعة :

والذي مفادها : لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص . وقد تمت معالجة هذه الفرضية بالأسلوب الاحصائي تحليل التباين وقدر المتوسط التربيعي بين المجموعات (354,430) وقدر داخل المجموعة ب(86,423) وعند دلالة (0,000) ، و عليه نرفض الفرضية السابعة للبحث . و هذا ما جاء موافق لدراسة (مبروكة ساري نصر ،2013،2014) والتي أثبت أن تطبيق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية يختلف باختلاف التخصص ،وهذا راجع إلى أن ثانوية العقيد السعيد عبيد تحتوي على 80 أستاذا ينقسمون إلى تخصص أدبي وتخصص علمي حيث قد يعمل هذان التخصصان على بلورة فكر ووعي الأستاذ ويساهم في تشكيل شخصية سوية لأستاذ لكي يصبح فاعلا في عمله مستقبلا. فالتخصص في دراستنا يؤثر علة معيقات أساتذة التعليم الثانوي نحو إستراتيجية المقاربة بالكفاءات وهذا لان المقاربة بالكفاءات لا تطبق على جميع المواد في كل التخصصات وكلما كان الأستاذ يعمل في تخصصه كان العطاء أكثر

4. نتائج الدراسة :

من خلال ما تم عرضه في هذه الدراسة التي هدفت إلى التعرف على معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ، وذلك من خلال اختبار التساؤل الرئيسي الذي ينص على : ما معوقات تنفيذ مقاربة التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ؟

وبعد تحليل و إثراء متغيرات الدراسة وتطبيق إستبيان جمع البيانات على عينة الدراسة المتمثلة في أساتذة التعليم الثانوي و المكونة من 120 أستاذا ، تم تفريغ البيانات و معالجتها احصائيا و تفسيرها و مناقشتها على ضوء ما توفر من الدراسات السابقة توصلت الدراسة إلى النتائج :

أكدت على أن أساتذة التعليم الثانوي لا يواجهون معوقات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات في كل من الأبعاد الثلاثة (المعلم ، المنهاج ، المتعلم) . إلا أن بعد المعلم هو البعد الأكثر تأثيرا في تحديد وجود المعوقات من عدمها ولمسناه في متغير الجنس حيث قيمة ت قدرت ب 2.584 ، والمؤهل الدراسي بلغت قيمة ت ب 2.327 ، الخبرة كذلك تميزت قيمة المتوسط التربيعي للمجموعات ب 192.575 وفي المتغير الأخير التخصص بلغت قيمة المتوسط التربيعي للمجموعات 354.430 .

فإن إصلاح التربية و التعليم من الأمور المهمة خاصة أن المجتمع في تطور دائم و مستمر، يخضع لتغيرات تفرضها عوامل داخلية و خارجية، و من أهم مظاهر المنظومة التربوية الجزائرية هو إستراتيجية المقاربة بالكفاءات ، فإذا كانت هذه المقاربة متعلقة بالمناهج و التي هي إحدى مكونات العملية التعليمية ، فالأستاذ أيضا المحرك و القائد فيها فهو جزء مكملا لهذه المقاربة، و من هنا اهتمت دراستنا بمعوقات هؤلاء الأساتذة من خلال معرفة مدى تأثير الجنس و الخبرة و التخصص والمؤهل على تنفيد المقاربة بالكفاءات لنخلص في الأخير بأن متغير التخصص أثر إيجابا في بعد المعلم ،المنهاج ، والمتعلم .

خاتمـــــــــــة

وقد حاولنا في دراستنا هذه قدر المستطاع ان نقدم التفسير المنطقي للنتائج التي توصلنا اليها من خلال دراستنا الميدانية وكان ذلك في حالتين في حالة تطابق نتائج دراستنا مع الدراسات السابقة او في الحالة التي لم تتطابق نتائجنا معها.

اذن لا يسعنا إلا القول بان هذه الدراسة التي قمنا بها تمثل محاولة متواضعة لتسليط الضوء على احدى المواضيع المهمة التي شغلت بال العديد من المهتمين بالمجال التربوي والباحثين الأكاديميين في الآونة الاخيرة الا وهو موضوع معيقات تنفيذ المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الاساتذة في المرحلة التعليم الثانوي من حيث زوايا بحثنا ارتبطت بطبيعة اهتمامنا وبحدود قدراتنا وتبقى عدة زوايا مرتبطة بموضوع مقاربة التدريس بالكفاءات لا يمكن لدراستنا هذه ان تستوعبها دفعة واحدة ولذا يمكن ان تكون النتائج التي توصلنا اليها في هذه الدراسة مفتاح لعدة مواضيع تربوية ونفسية ترتبط بنفس الموضوع والتي تستحق العناية بالبحث المنهجي الموضوعي وهذه الاخيرة قد تكون محل جذب انتباه الباحثين الأكاديميين الذين قد يرونها عنصرا غائبا عن دراستنا هذه ، وتوصلنا في دراستنا هذه أن أساتذة التعليم الثانوي لا يواجهون معيقات في تنفيذ المقاربة بالكفاءات في كل الأبعاد الثلاثة كل من : المعلم ،المنهاج ،المتعلم ، وهذا راجع إلى تجاوب الأساتذة مع الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوي وتغيير المنهاج .

فالفروق في بعد الأستاذ قد ترجع إلى أن عينة الدراسة كانوا أكثر تركيزا في البعد الذي ينطبق عليهم وهو بعد التخصص ، فتخصص الأستاذ التعليمي يلعب دورا هاما في تنفيد المقاربة بالكفاءات بكل إرتياحية ضف إلى ذلك أن الأفواج التربوية أصبحت لا تتجاوز 25 تلميذا في القسم في ظل كوفيد كورنا ،مما سهل على تطبيقها بصورة أفضل للخروج بنتائج تزيدها فخرا وتقلص الضغوط والمشاكل . و توصي الدراسة الحالية بما يلي :

-الاهتمام بآراء الأساتذة فيما يتعلق بموضوع مقاربة التدريس بالكفاءات وبكل القضايا المرتبطة بقطاع التربية و التعليم على اعتبار تعاملهم المباشر مع كل جديد يطرأ على مجال التربية و التعليم و على كل المستويات.

- العناية بتكوين المعلمين (التكوين الأولي ، التكوين التناوبي ، التكوين عن بعد) ليكون قادرا على مواكبة التغييرات و إصلاحات المنظومة التربوية .

- إعادة النظر في مناهج التكوين الخاصة بالمعلمين و جعلها أكثر ارتباطا بأسس المقاربة بالكفاءات .

قائمة المراجع و المصادر

قـــــائمة المراجع

- أحمد حسينة (بدون سنة) الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات ، سطيف 2. ع

- أحمد دوقة و آخرون (2014) دور التعلم الذاتي التنظيم و أثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات ، الجزائر : كنوز الحكمة للنشر و التوزيع.

- الأخضر عواريب ، الأعور اسماعيل ، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات ، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ، عدد خاص ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة (الجزائر) .

- الأزهر معامير (2015) المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي ، مذكرة معدة لنيل شهادة الماجيستير ، تخصص تعليمية اللغة العربية و تعلمها.

- بكي بلمرسي (بدون سنة) المقاربة بالكفاءات .

- بن السايح مسعودة (2018) الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات ، المجلد (05) ، العدد(14) ، جامعة الأغواط .

- بن السايح مسعودة(بدون سنة) واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ، مجلة العلوم الإجتماعية و الانسانية ، العدد الرابع عشر ، جامعة الأغواط .

- بن سي مسعود لبني (2008) واقع التقويم من التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، دراسة ميدانية بولاية ميلة ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في العلوم التربوية ، تخصص تقييم أنماط التكوين ، جامعة منتوري قسنطينة .

- بن فردية ضياء الدين (2015) فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في تخصص دراسات لسانية تطبيقية،جامعة غرداية .

- تيعشادين محمد (2013) اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات و أثرها على توافقهم المهني ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علوم التربية ، جامعة الجزائر 2.

- حاجي فريد (2005) بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد و المتطلبات – ، الجزائر : دار الخلدونية للنشر و التوزيع .

- حرحازي كمال (2010) معوقات تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية و الرياضية ، دراسة مقارنة بين أساتذة الطورين المتوسط و الثانوي في ولاية بسكرة ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في التربية البدنية و الرياضية ، تخصص الإرشاد النفسي الرياضي.

- حمزة رواية (2017) واقع اللغة العربية في ضوء منهاج الجيل الثاني ، مجلة العلوم الانسانية ، العدد 48، جامعة محمد خيضر بسكرة .

- دلالوش صليحة ، كساسرة ميادة (2020) أثر تدريس المقاربة بالكفاءات على تكوين خريجي معلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة العليا للأساتذة ، مجلة البحوث التربوية و التعليمية ، المجلد 9 ، العدد 1، جامعة الجزائر .

- الزهرة الأسود ، معمرية الأسود (2020) معوقات تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم العام ، دراسة استكشافية من وجهة نظر عينة من المعلمين و الأساتذة ،مجلة الباحث في العلوم الانسانية و الإجتماعية ، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي .

- سعود مبارك سالم البادري ، سيف بدر محمد الكندي (2019) أسباب تفوق الاناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي و أولياء أمور الطلبة ، مجلة روافد ، المجلد 3، العدد 1 .

- العرابي محمود (2011) دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير ، تخصص بناء وتقويم المناهج ، جامعة وهران –انسانية –.

- مبروكة ساري نصر (2014) اتجاهات أستاذة التعليم الثانوي نحو استراتيجية المقاربة بالكفاءات ، دراسة ميدانية بثانوية حساني عبد الكريم نموذجا ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربية ، جامعة الوادي .

- محمد الطاهر طعبلي ، بشيري أحلام (2019) اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية ، مجلة الابراهيمي للدراسات النفسية والتربوية ،المجلد (02) ، العدد(02) ، جامعة الجزائر .

- محمد بن يحي زكريا ، عباد مسعود (2006) التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، المشاريع وحل المشكلات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، الجزائر .

الملاحق

الملحق (01) :

القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

الرقم	إسم و لقب الأستاذ	التخصص
01	مدور مليكة	أ.د علم النفس المعرفي
02	هدار سليم	د .علوم التربية
03	كحول شفيقة	أ.د علوم التربية

الملحق 02 : الاستبيان في صورته الأولية

المحور الأول :البيانات الشخصية

1-الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

2- االمؤهل العلمي.....

3-التخصص العلمي:.....

4- سنوات الخبرة : أقل من خمس سنوات ☐ من 05 إلى 10 سنوا ☐ أكثر من 10 سنوا ☐

رقم العبارة	نص العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول معيقات متعلقة بالمعلم: هل ترى أن صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ترجع إلى:						
1	نقص التكوين الجامعي، والتكوين أثناء الخدمة للمعلمين والأساتذة					
2	قلة الدراية بمتطلبات المقاربة بالكفاءات.					
3	نقص الندوات والملتقيات والأيام الدراسية المقاربة بالكفاءات.					
4	عدم مواكبة التكوين لمتطلبات التطبيق الفعلي لهذه المقاربة.					
5	افتقار التكوين للجانب التطبيقي واقتصاره على الجانب النظري.					
6	تزايد العبء المهني على الأستاذ بسبب هذه المقاربة.					
7	نقص الحوافز المادية للأستاذ.					

8	عدم دراية الأستاذ بخصائص المتعلم النمائية.					
9	نقص تكوين الأستاذ في تنويع طرائق التدريس.					
10	قلة دافعية الأستاذ واستعداده للتجديد.					
المحور الثاني : معيقات متعلقة بالمنهاج: هل ترى أن صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ترجع إلى:						
11	عدم كفاية الوقت اللازم لتنفيذ محتويات المنهاج وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.					
12	كثافة البرامج وتغييرها في كل مرة.					
13	صعوبة تنفيذ بعض طرائق التدريس مع جميع التلاميذ.					
14	غموض الأهداف الإجرائية المطلوبة في محتوى المنهاج.					
15	صعوبة بناء وضعيات إدماجية في ظل هذه المقاربة.					
16	صعوبة تقييم المكتسبات في ظل هذه المقاربة.					
17	عدم ملاءمة المناهج مع الخصائص المعرفية للمتعلم.					
18	الحشو الزائد في محتويات المقررات الدراسية.					
19	عدد المواد الدراسية الكبير أرهق التلميذ.					
20	عدم ارتباط المناهج بواقع التلميذ المعاش.					

المحور الثالث : معيقات متعلقة بالمتعلم:						
21	قلة دافعية المتعلم وإقباله على التعلم.					
22	التباين الواضح في الفروق الفردية بين المتعلمين.					
23	العبء الزائد على المتعلم كون المقاربة بالكفاءات تعتبر المتعلم هو منتج المعرفة.					
24	عدم الدعم الوالدي للأبناء في إنجاز الأنشطة المقترحة.					
25	ضعف وتدني مستوى المتعلم					
26	إهمال المتعلم واللامبالاة بسبب الاهتمام بالألعاب التكنولوجية.					
27	تنامي المشكلات السلوكية لدى المتعلم كنقص الانتباه أو فرط النشاط.					
28	صعوبة خلق جو من الحرية للتلاميذ أثناء تقديم الدرس					

الملحق 02 : الاستبيان في صورته النهائية :

المحورالأول :البيانات الشخصية

1-الجنس : ذكر انثى

2- االمؤهل العلمي.....

3-التخصص العلمي:.....

4- سنواتالخبرة: أقل من خمس سنوات من 05 إلى 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

رقم العبارة	نص العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المحورالأول معيقات متعلقة بالمعلم: هل ترى أن صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ترجع إلى:					
1	قلة الدراية بمتطلبات المقاربة بالكفاءات.					
2	نقص الندوات والملتقيات والأيام الدراسية المقاربة بالكفاءات.					
3	عدم مواكبة التكوين الجامعي لمتطلبات التطبيق الفعلي لهذه المقاربة.					
4	افتقار التكوين الجامعي للجانب التطبيقي واقتصاره على الجانب					
5	عدم دراية الأستاذ بخصائص المتعلم النمائية.					
6	نقص تكوين الأستاذ في تنويع طرائق التدريس.					
	المحور الثاني: معيقات متعلقة بالمنهاج: هل ترى أن صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ترجع إلى:					
7	عدم كفاية الوقت اللازم لتنفيذ محتويات المنهاج وفق بيداغوجيا					
8	كثافة البرامج وتغييرها في كل مرة.					
9	صعوبة تنفيذ طرائق التدريس مع جميع التلاميذ.					
10	غموض الأهداف الإجرائية المطلوبة في محتوى المنهاج.					
11	صعوبة بناء وضعيات إدماجية في ظل هذه المقاربة.					
12	صعوبة تقييم المكتسبات في ظل هذه المقاربة.					
13	عدم ملاءمة المناهج مع الخصائص المعرفية للمتعلم.					
14	الحشو الزائد في محتويات المقررات الدراسية.					
15	عدد المواد الدراسية الكبير أرهق التلميذ.					
16	عدم ارتباط المناهج بواقع التلميذ المعاش.					
	المحور الثالث : معيقات متعلقة بالمتعلم:					
17	قلة دافعية المتعلم وإقباله على التعلم.					

18	التباين الواضح في الفروق الفردية بين المتعلمين.					
19	العبء الزائد على المتعلم كون المقاربة بالكفاءات تعتبر المتعلم هو منتج					
20	عدم الدعم الوالدي للأبناء في إنجاز الأنشطة المقترحة.					
21	ضعف وتدني مستوى المتعلمين					
22	إهمال المتعلم واللامبالاة بعملية التعلم .					

الملحق 03 : نتائج الدراسة :

نتائج الفرضية الأولى :

الاحصاءات					
		المعلم	المنهاج	المتعلم	المعيقات
العينة	الفعلي	120	120	120	120
	المفقودة	0	0	0	0
متوسط الدرجات		13,3500	20,9500	12,0833	46,3833
الانحراف المعياري		3,76550	5,41217	3,59407	10,10881
المتوسط الوزني		2,225	2,186111	2,013889	2,141667
الانحراف المعياري		0,627583	0,569077	0,599012	0,493571
الترتيب		1	2	3	///
المستوى		ض	ض	ض	ض

نتائج الفروق في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس :

الإحصائيات					
	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري
	دكر	26	15,0000	3,66606	,71897
	انثى	94	12,8936	3,68218	,37979
المعلم	دكر	26	21,7692	5,65903	1,10983
	انثى	94	20,7234	5,35092	,55191
المتعلم	دكر	26	12,7692	3,66942	,71963
	انثى	94	11,8936	3,56949	,36816
المعيقات	دكر	26	49,5385	9,64668	1,89187
	انثى	94	45,5106	10,10881	1,04264

نتائج الفروق في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات باختلاف المؤهل الدراسي :

الإحصائيات					
	ع.مؤهل	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري
المعلم	ماستر	66	14,0606	3,29978	,40618
	ليسانس	54	12,4815	4,13335	,56248
المنهاج	ماستر	66	20,4545	4,22513	,52008
	ليسانس	54	21,5556	6,57229	,89438
المتعلم	ماستر	66	11,7879	3,35360	,41280
	ليسانس	54	12,4444	3,86892	,52649
المعيقلت	ماستر	66	46,3030	7,66404	,94338
	ليسانس	54	46,4815	12,54538	1,70721

نتائج الفروق في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات تبعا للخبرة :

أنوفا						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	تباين داخلي	دلالة
المعلم	بين المجموعات	182,968	2	91,484	7,115	,001
	المجموعات الداخلية	1504,332	117	12,858		
	المجموع	1687,300	119			
المنهاج	بين المجموعات	113,479	2	56,739	1,969	,144
	المجموعات الداخلية	3372,221	117	28,822		
	المجموع	3485,700	119			
المتعلم	بين المجموعات	7,796	2	3,898	,298	,743
	المجموعات الداخلية	1529,370	117	13,072		
	المجموع	1537,167	119			
المعيقات	بين المجموعات	385,149	2	192,575	1,913	,152
	المجموعات الداخلية	11775,218	117	100,643		
	المجموع	12160,367	119			

نتائج الفروق في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات تبعا للتخصص :

أنوفا						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	تباين داخلي	دلالة.
المعلم	بين المجموعات	353,504	7	50,501	4,241	,000
	المجموعات الداخلية	1333,796	112	11,909		
	المجموع	1687,300	119			
المنهاج	بين المجموعات	534,210	7	76,316	2,896	,008
	المجموعات الداخلية	2951,490	112	26,353		
	المجموع	3485,700	119			
المتعلم	بين المجموعات	257,734	7	36,819	3,223	,004
	المجموعات الداخلية	1279,433	112	11,424		
	المجموع	1537,167	119			
المعيقات	بين المجموعات	2481,010	7	354,430	4,101	,000
	المجموعات الداخلية	9679,357	112	86,423		
	المجموع	12160,367	119			