



إصلاح التعليم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لمقاطعات سيدي بلعباس

Reforming education from the perspective of primary school teachers
A field study in primary schools in the provinces of Sidi Bel Abbas.

سمية بن دحو

جامعة وهران 2، الجزائر

مخبر الأرغونوميا والوقاية من الأخطار

وهران 2

sbendahou31@yahoo.com

موفق فيزازي (*)

جامعة وهران 2، الجزائر

مخبر التربية والتطور

وهران 2

fezazi.mouffek@univ-oran2.dz

تاريخ النشر: 2025/12/28

تاريخ القبول: 2025/07/07

تاريخ الإيداع: 2025/09/25

الملخص:

(*) المؤلف المرسل: موفق فيزازي: fezazi.mouffek@univ-oran2.dz.



تهدف الدراسة إلى معرفة الإصلاحات الجديدة التي أدخلت على المنظومة التربوية في الجزائر، وذلك من خلال تقديم بعض المفاهيم، والمصطلحات البيداغوجية الجديدة، وطريقة أجرائها على مستوى الواقع الاجتماعي، كما نقف عند أهم المحطات التي نركز فيها على منهجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، التي تركز على آليات توظيف الموارد بدل المعرفة التي هي وسيلة وليست غاية لذاتها.

الكلمات الدالة:

تقويم الكفاءات، التعلم الإدماجي، استراتيجيات التدريس، المعرفة.

Abstract:

The study aims to know the new reforms that have affected the education sector in Algeria by presenting some new pedagogical concepts, and trying to implement them at the level of reality. Knowledge is a means, not an end in itself.

Key Words:

Skills assessment, inclusive learning , teaching strategies , knowledge

المقدمة:

لا تخلو الممارسات التعليمية من عملية التقويم في تنفيذ البرامج التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من الإصلاحات التربوية، بحيث يتّخذ المعلم في بداية الحصة، أو البرنامج، أو بداية تطبيق منهاج، بغرض تحديد النقائص ومعرفة مستوى المهارات الحركية والفكرية المتحكم فيها من قبل المتعلمين، كما يعتمد المعلم قصد التكوين والعلاج بحيث يلجأ إليه في نهاية كل مرحلة، بهدف معرفة حصيلة ما اكتسبه المتعلم من موارد تؤهله لحل مشكل، لم يسبق له أن تعامل معه من قبل. " يتم تقييم الكفاءات بتقديم وضعيات مشكلة مستوحاة من الواقع، نختبر فيها قدرات المتعلم على الإدماج والإنجاز، وفق معايير تحدد لنا نوع المهارة التي يكتسبها، وإلى أي مدى يمكنه توظيف هذه المهارة في إنجاز مشروع بيداغوجي". و تماشياً مع المناهج الحديثة، ندرّب المتعلّم على "التعلّم الواعي" والتقييم الذاتي لمسار التعلّم، فنشعره بالاستقلالية وروح المسؤولية، والاعتماد على نفسه في حلّ المشكلات الحياتية وفق منهجية و تعقّل.

وعليه تكون إشكالية الدراسة على النحو التالي:

- ما هو التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين؟ وتتفرع إلى التساؤلات التالية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الأقدمية؟



هل توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟
فروض الدراسة:

الفرضية الأساسية:

التدريس بالكفاءات مقارنة نسقية تهدف إلى إدماج الموارد، وحل المشكلات المعقدة استنادا إلى
مجموعة من المعايير.

الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى الجنس لصالح
الأستاذات الإناث

- توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الأقدمية لصالح
الأستاذة من ذوي الخبرة أكثر من 20 سنة

- توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي،
لصالح حاملي شهادة الماستير.

أهداف الدراسة:

أهداف علمية:

معرفة الفروق في اتجاهات الأساتذة الذكور والإناث نحو التدريس بالكفاءات .

معرفة الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالكفاءات وفق متغير الأقدمية.

معرفة الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالكفاءات وفق متغير المؤهل العلمي.

أهداف عملية:

- معرفة المفاهيم الجديدة في بيداغوجية الكفاءات و طريقة تطبيقها في عملية التعلم الإدماجي.

- معرفة أثر المقاربة بالكفاءات في الحياة الاجتماعية للطلبة والآليات المطلوبة في حل المشكلات
أو إنجاز مشروع مهني.

- معرفة وضعيات التعلم المؤدية إلى تحقيق الكفاءات المرجوة.

مصطلحات الدراسة:

المقاربة بالكفاءات: هي مدخل إلى التدريس بالكفاءات، يأتي في سياق الانتقال من منطق
التعليم إلى منطق التعلم.

التعلم الإدماجي: يعني بناء وتنظيم معارف ومهارات في سياق منسجم، ومتكامل بين الوحدات
التعليمية، تهدف إلى إرساء كفاءات ذات سياق إدماجي.



وضعيّات التعلم: مواقف تعليمية مركبة جديد تدعو إلى تجنيد المعارف والمهارات، من أجل اقتراح جملة من الحلول الممكنة لتحقيق الكفاءات.
دواعي اختيار الموضوع:

- من بين الأسباب المؤدية إلى تناول هذا الموضوع ، مشكلات ضبط المصطلحات التي يقع فيها الكثير من الأساتذة والمعلمين، ومحاولة منا تبسيطها وأجرائها، انطلاقاً من مقاربات تحليلية ذات دلالة، تعتمد على وضعيات تعليمية ومواقف جديدة لم يسبق للمتعلم ان تعامل معها.
منهج الدراسة:

المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، الذي لا يقف عند حد وصف الظاهرة، بل يتعداه إلى تقديم مقارنة تحليلية للمفاهيم، والمصطلحات التي يتعامل معها الأستاذ في تنفيذه للمنهج الدراسي، على ضوء التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
أدوات الدراسة :

أستخدم الباحث في معرفة واقع المقاربة بالكفاءات، استمارة تقيس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالكفاءات حيث قسم الاستبيان إلى ثلاثة أبعاد بعد التكوين- البعد البيداغوجي- وبعد التحصيل.

بعد التكوين:

ويتكوّن من أربع فقرات كالتالي:

- فترات التكوين أثناء الخدمة كافية للتحكم في أساليب التدريس بالكفاءات.
- برنامج التكوين مشبع بطرق وإستراتيجيات التدريس.
- هناك تطابق بين برامج التكوين الموجهة للأستاذ، وبين أساليب التدريس التي يمارسها.
- المكونون مؤهلون لتكوين الأساتذة في كل التخصصات.

البعد البيداغوجي:

ويتكون من أربع فقرات كالتالي:

- التدريس بالكفاءات يتطلب استخدام طرق وإستراتيجيات فعالة لتحقيق الأهداف.
- ضرورة استخدام وسائل تكنولوجية متطورة في إرساء الكفاءات المستهدفة.
- الأستاذ قادر على إحالة المعارف النظرية إلى ممارسات فعالة بمعية التلاميذ.
- تقويم وضعيات التعلم يخضع لمعايير علمية.

بعد التحصيل:

- ويتكون من أربع فقرات كالتالي:
- نتائج التلاميذ مرضية وتعكس كفاءاتهم.
 - المعالجة والدعم البيداغوجي يساعدان المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في تجاوز مشكلات التعلم.
 - مستوى الرضا الاجتماعي النوعي يفوق 70%.
 - الدفتر الصحي البيداغوجي يعد حافزا للوصول بالتلميذ إلى تحقيق الجودة.
- 1- الإطار النظري للبحث:
- 1- ماهية التعلم بالمقارنة بالكفاءات:
- مفهوم المقارنة:
 - لغة: قارب الأمر بمعنى: ترك الغلو وقصد السداد والصدق فيه.
 - و المقارنة حسب (Larousse) هي أسلوب معالجة موضوع أو مشكل.
 - بمعنى مجموعة المساعي، والأساليب الموظفة لتحقيق الأهداف المرجوة.
 - إصطلاحا:
 - "هي الأفعال والتصرفات الهادفة ، التي تمكّن من التدرج ، و القرب من الشيء".
 - (طيب نايت وآخرون، 2004: 20)
 - "هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة تأخذ في الحسبان ، كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال". (حاجي فريد، 2006: 7)
 - "هي الكيفية العامة لإدراك و دراسة مسألة ما أو الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة".
1. 2. أنواع المقارنة:
- هناك أنواع من المقاربات في المجال التعليمي نذكر على سبيل المثال لا الحصر:
1. 2. 1- المقارنة التحليلية:
- وتعني دراسة أجزاء الظاهرة، و العلاقة التي تربط هذه الأجزاء فيما بينها لتشكّل الكلّ.
1. 2. 2- المقارنة النسقية:
- هذا النوع من المقارنة يشخّص العلاقات الداخلية ما بين مكونات وضعية بيداغوجية.
1. 2. 3- المقارنة الإستنتاجية:



- هي مقارنة تتبع نمطا من البرهنة تستخلص منه نتيجة أو عدة نتائج.
1. 2. 4- المقاربة الشاملة:
- يرتكز فيها الانتباه على ديناميكية مكونات الظاهرة أو المشكلة، وعلى تفاعل العلاقات لعناصر الظاهرة.
1. 2. 5- المقاربة التكميلية للمواد:
- هي طريقة لحل مشكلة باللجوء إلى استخدام معطيات من مختلف المواد.
1. 2. 6- مقارنة المشروع:
- هي مقارنة بيداغوجية تدرج فيها الأهداف الخاصة للتعليم، في مخطط يهدف إلى تحقيق إنجاز.
1. 2. 7- المقاربة الاتصالية:
- يتمتع الإنسان بقدرة فائقة في مجال الاتصال و التواصل، مما يجعله يتفاعل اجتماعيا مع أفراد بيئته
- أو بيئة اجتماعية أخرى، موظفا في ذلك حصيلته اللغوية.
- "إنَّ القدرة على التعبير وفهم الرسالة القادمة من الطرف الآخرين ،إنما يتم بطريقتين أساسيتين هما:
- أولا: اتصال شفوي يمتاز بأنه تلقائي، ويتضمن القدرة على الاستماع.
- ثانيا: اتصال كتابي ويرتبط بتعلم القراءة و الكتابة عن طريق تقنيات معينة لتنمية قدرتين أساسيتين هما:
- الفهم والتعبير.
- عموما المقاربة هي:
- "أسلوب دراسة موضوع، أو تناول مشروع، أو حلّ مشكلة، أو تحقيق غاية."
- "تعتبر من الناحية التعليمية، قاعدة نظرية تتضمّن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصوّر وبناء منهاج تعليمي".
- (طيب نايت وآخرون، 2004: 21)
1. 3- تعريف الكفاءة:
- "كلمة أسفنجية حديثة الاستعمال في مجال التربية، فهي مفهوم استعراضي متعدد التفسير والاستعمالات في مجال التربية و التكوين." (G.Bontin et L.julien).



إنَّ الكفاءة التي تهمنا هي التي تسمح للفرد بالتكيف مع المواقف الجديدة، والتفاعل مع أجزائها، (لأن مفهومها يتأسس في معظمه على غموضه وتعدد معانيه، إلى درجة أنه قد يصبح "حقيبة" أو حسب (Alber jacquar) كلمة أسفنجية فكما يمتص الإسفنج شيئاً فشيئاً المواد التي يصادفها، تثرى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها).
- لغة: هي المماثلة في القوة والشرف، وتعني القدرة على العمل وحسن تصرفه.
- اصطلاحاً:

الكفاءة (compétence) هي:

" حسن التصرف savoir agir المبني على التجنيد والاستعمال الناجح للموارد".
هي القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من أداء عدد من المهام.
الكفاءة هي:

" نظام من المعارف المفاهيمية الإجرائية المنظّمة في مخططات عملية، والتي تمكّن داخل عائلة من الوضعيات من التعرف على مهمّة وحلّها بعملية ناجحة". (Gillet)
أما Perrenoud فيرى أن الكفاءة هي:

"القدرة على الفعل الناجح، في مجابهة عائلة من الوضعيات، التي تتطلب القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الضرورية، وتوظيفها مع وعي بالنتائج المتوخاة، قصد تحديد المشاكل المجابهة، وبلوغ الحلّ في الوقت المحدّد". (Ph.Perrenoud P16:1999)
الكفاءة :

"مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، و من المهارات المعرفية، ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه". (d'Hainaut Louis).
أما ديكاتل (De ketele):

فيعرّف الكفاءة على أنّها (مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات المكتسبة عن طريق التعلم، بحيث تشكل خبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معيّن .
يعرف واعلي الكفاءة بأنّها:

"نتاج عمليات تعلّم تتشكّل من نظام من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والمواقف، يمثلها الفرد وتوجّه نحو صنف من الوضعيات المهنية، أو المدرسية". (عسعوس، 2012: 110)



2-التعلّم بالمقاربة بالكفاءات:

يقصد بها الإدماج الذي يستند إلى ديناميتين متكاملتين، الدينامية التي تؤدي إلى اكتساب الكفاءة من جهة والدينامية التي تؤدي إلى تعزيز هذه الكفاءات. إن الكفاءة هي نتيجة إدماج المعارف والمهارات، و يتجلى الإدماج عندما يكون المتعلم قادرا على تحقيق نتائج وأداءات محدّدة وعلى فهمه ما يعمل، وما يقوم به في استقلالية تامة. أما الحصول على التعزيز فيكون على مستوى البرنامج ، بفضل نسيج محكم للكفاءات العامة، والكفاءات الخاصة فالمتعلّم يكتسب عددا من الكفاءات ثم يجربها، ويتمرّس عليها في سياقات تتنوّع وفق المهام المراد إنجازها، وهنا يحدث إدماج عمودي يحصل اعتمادا على الكفاءات العامة؛ وفي الوقت ذاته يحصل التعزيز تدريجيا من خلال كفاءات خاصة ومهام متنامية التعلّد تجعل المتعلم يتحكّم في جملة من الكفاءات، وفي هذه الحالة يتعلّق الأمر بإدماج أفقي انطلاقا من الكفاءات الخاصة.

فإذا أخذنا على سبيل المثال:

مادة التعبير الكتابي " فإن إدماج التعلّم يظهر عندما يكتب المتعلم التعبير دون أخطاء، أو أن الأخطاء لا تتجاوز الحد الأدنى الموضوع لها وفق مستوى الأداء المطلوب فالصعوبة التي تحول دون الكتابة بطريقة صحيحة، تعدّ لذا لها مؤشرا على قصور إدماج التعلم وضعفه. بناء على ما سبق، فإن مستوى إدماج التعلّمات، على مستوى البنية المعرفية يرتكز على (الفعل -الفهم-الاستقلالية).

2. 1- الفعل:

إنّ القدرة على الفعل تظهر من خلال الأداء والنتائج القابلة للملاحظة والقياس. و النتائج في المقاربة بالكفاءات توصف من خلال المعطيات، وعناصر الكفاءة، بينما تحدد الكفاءات بمعايير الأداء وسياق التنفيذ، وأما الأداء فيكون محصورا ، ومحددا ، بالشروط الخاصة به، وبظروف وسياق الإنجاز.

2. 2- الفهم:

إنّ التعلّمات القاعدية التي يمتلكها المتعلم خلال سيرورة من التعلّمات هي التي ستمكّنه من فهم ما يعمل، وهذه التعلّمات هي بمثابة مقدمة لإدماج المكتسبات القبلية ، وبالتالي لابد من أن تكون ملائمة لمرحلة تسبق عملية الإدماج زمنيا. فعلى سبيل المثال لا الحصر:



يصعب علينا أن نتخيل متعلماً يستطيع أن يكتب بلا أخطاء نحوية، دون الإلمام بقواعد اللّغة. فالفعل(الكفاءة) والفهم(التعلّم القاعدي) لا يمكن الفصل بينهما.
3.2- الاستقلالية:

للحرية في التعلم دور في تفعيل التعلّّمات وإرساء الكفاءات، بحيث أن استقلالية المتعلّم في البحث عن المعرفة والتشبع بقيمها وتوظيفها في إطارها الديدانكي، تؤهله مستقبلاً في التكيف مع مختلف الوضعيات، والمواقف التعلّمية المعقدة، كما أن مفهوم الاستقلالية في التعلّم هو مصدر للذة، بل في كثير من الأحيان يعدّ شرطاً أساسياً في التعلّم. فهذا(كارل روجرس) الذي يبني كل بيداغوجيته على مبدأ حرية التعلّم، حيث عنون أحد كتبه بهذا(Freedom to learn)"حرية التعلم".الذي أقر فيه أنه يجب احترام وجهات نظر المتعلم في التأسيس للمعرفة الحقّة.

3- أنواع الكفاءات ومستوياتها:

3.1- الكفاءات العامة:

بالإضافة إلى المعارف التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، فإنها مطالبة أيضاً بإكسابهم كفاءات أكثر عموماً، وذات طابع منهجي، تلکم هي المعارف الناتجة عن تطبيق منهجيات تمكّن كل من المعلم والمتعلم من التفكير والملاحظة، والتحليل، والتركيب، والاستدلال والحكم، والبحث عن المعلومات واختيارها، وتنظيم الفكر، فكل هذه الخصائص تولّد لدى المتعلمين طاقة نفسية بيولوجية اجتماعية تمكّنهم من استيعاب المعارف، وتكييفها وفق متطلبات المهمة.

فالرغبة في التعلم، والفضول، والصرامة، وروح الإقبال، وبذل الجهد، والإبداع، واستقلالية الفكر، تصرفات تيسّر أداء المهام وهي ضرورية في وضعيات العمل الجديد.

أنواعها:

3.1.1- الكفاءات المتعلقة بالقدرات الفكرية:

- القدرة على الفهم وتنمية روح النقد.

- القدرة على التحليل والتركيب.

- القدرة على تعهد مشاريع وتنفيذها.

- الأهلية لحل المشكلات.

- الإبداع وشحن روح الجمال.

- القدرة على الاتصال والتواصل.



- القدرة على التقييم والتقييم الذاتي.
- و يعرف محمد صالح حثروبي الكفاءات المعرفية:
- بأنها: مجموعة من الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف، التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية المهارات.
3. 1. 2- الكفاءات المنهجية:
- وتعني:
- القدرة على فهم القوانين وتطبيقها، وعلى وضع قوانين خاصة به.
- القدرة على اكتشاف وتوظيف مصادر المعلومات الملائمة.
- القدرة على توظيف الطرائق الملائمة لمعالجة معلومات، باستعمال أحدث التكنولوجيات.
- القدرة على تنظيم العمل حسب الآجال.
- (إن الكفاءات ذات الطابع المنهجي "كفاءات تتكون من قدرات، ومعارف إجرائية تستدعي تجنيد الموارد لتطبيق الإجراءات في حل وضعيات مشكلة، وتكييف وإعداد إجراءات أخرى قصد حلّ وضعيات مشكلة جديدة، لم يسبق حدوثها.) (حثروبي، 2012، 36)
3. 1. 3- الكفاءات المتعلقة بالألفة الاجتماعية:
- القدرة على التطبيق في الحياة اليومية لقواعد العيش في المجتمع.
- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي.
- التربية الثقافية واحترام الاختلاف.
- التربية البيئية.
- تطبيق القواعد المتعلقة باللياقة وحفظ الصحة.
- التربية على وسائل الإعلام.
- التفتح على ثقافات الشعوب، ومسايرة مستجدات العصر.
- ويرى حثروبي أنّ الكفاءات ذات الطابع المنهجي هي:
- "مجموعة من الكفاءات الإدماجية التي في إمكانها أن تجنّد الموارد الشخصية، أو الاجتماعية للفوج حول تحقيق مشروع."
- 4- الكفاءات في مجال اللّغة:
- التعبير العام.
- شرح المقاربة المتعلقة بمعرفة برنامج اللّغة العربية.



كما يجب أن يكون التحكم في اللغة انشغالا يهتم به في كل المواد الدراسية ولدى كل المدرسين، باعتبار أن اللغة :

وسيلة للاتصال الفكري والاجتماعي في كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي، فاللغات: العربية ، والأمازيغية ، والأجنبية و مختلف اللغات التعبيرية إنما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلية.

4. 1- الكفاءات الممتدة أو المستعرضة:

يعرفها الدرج (2000) على النحو التالي:

(إن الكفاءات المستعرضة هي التي يمتد مجال تطبيقها أو توظيفها إلى سياقات جديدة).
وتعتبر الكفاءات المستعرضة أيضا، إجراءات منهجية تشترك فيها مختلف المواد الدراسية، من أجل معارف ومهارات مرغوب فيها. (Rey Bernard 1996, p 52)
إن الكفاءات المستعرضة تكوّن مجموعة التعلّيمات المتقاطعة، أو المدمجة، من مجالات متنوعة ومرتبطة بمادة دراسية واحدة، أو أكثر.

ولهذه الكفاءات ميزتين أساسيتين هما:

- المعرفة القاعدية المؤسسة لبناء القدرة على التعلم.

- إنها متعددة المواد. (حاجي فريد ، 2002، 3)

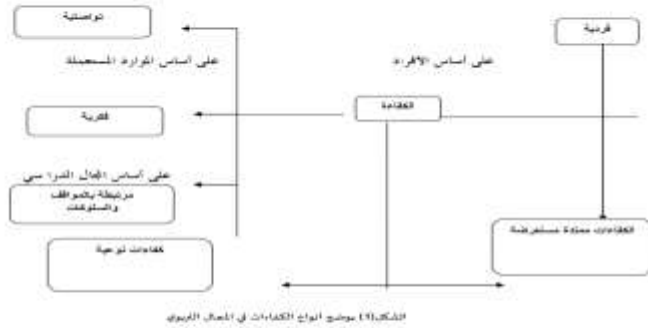
4. 2- الكفاءات النوعية والخاصة:

الكفاءات النوعية أو الخاصة ترتبط بمادة دراسية أو مجال معين كاللغة، التاريخ، الرياضيات... الخ

وتحدّد في المناهج التربوية الخاصة بكلّ مادة دراسية الكفاءات المرغوب فيها في كلّ سنة من السنوات الدراسية.

وإن كان هذا التقسيم يوضح المعالم الكبرى لمفهوم الكفاءة إلا أن وزارة التربية الكندية (1997) تضع تقسيما آخرًا أكثر تفصيلا ووضوحا وهو الكفاءات ذات الطابع المعرفي، المنهجي، الاجتماعي التواصلية.

نموذج لتصنيف الكفاءات التعليمية



5- مستويات الكفاءات:

للكفاءة مستويات نذكرها كالتالي:

5. 1 - الكفاءات القاعدية:

(و تعني تحكّم التلميذ فيها من خلال قدرته على استيعاب المعارف القاعدية، للدخول في تعلّم جديد، ذو ارتباط بها دون أن تواجهه صعوبات في حلّ المشكل التعليمي).
وتتحقق هذه الكفاءة في نشاطات الوحدة التعليمية.

5. 2- الكفاءات المرحلية:

(هي كفاءات بلغت الدرجة العليا من التحكّم، لكنها لا تعيق متابعة التعلم (المالية).
مثال: ذكر أجزاء الجملة الاسمية دون الرجوع إلى كتاب النحو. (هذه كفاءة مرحلية) بينما استعمال الكتاب كفاءة قاعدية.



3. 5- الكفاءة الختامية:

(يسمى ديكتيل بالكفاءة المبكرة، ويمكن من خلال تحقيق هذه الكفاءة، التنبؤ بملح المتعلم وبالتخصص الذي يليق به مستقبلا، وبالتالي يستطيع الأستاذ أن يتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين، ويعالجها في حينها.

وهذه الكفاءة تدلّ على فترة زمنية يصبح فيها المتعلم متحكما في المادة المعرفية، وقد تمتد هذه الفترة الزمنية سنة أو طورا دراسيا من مرحلة التعليم). (عسوس، 2012: 113)

6- الكفاءات المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي:

➤ نشاط اللّغة العربية

في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قادرا على: التحكم في القراءة والكتابة والإنتاج الكتابي.

6. 1- مستوى التعبير الوظيفي:

(هذا النوع من التعبير يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم داخل و خارج المدرسة، فيه يعبر المتعلم عن ما يجوب في عقله من أفكار و تصورات عن حياته ، مترجما في ذلك مشاعره وأحاسيسه واتجاهاته نحو الموقف) مثلا:

- تلخيص نص، كتابة دعوة، ملء استمارة الخ

6. 2- التعبير الإبداعي:

وهو لا يختلف عن التعبير الوظيفي من حيث الهدف التربوي، إلا أنه يميّز الفروق الفردية في التعبير عن الأحداث

و المواقف و المشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبي مشوّق، قد يكون بواسطة قصة أو شعر أو خاطرة أو مقالة أدبية.

و من بين شروطه:

- يطلب من المتعلم صياغة نص موضوع التعبير (السند)، صياغة مناسبة واضحة العبارات ودقيقة من حيث المطلوب.

- الحرص على استغلال المناسبات والأحداث والمواقف لإثراء الموضوعات الكتابية، ودفع المتعلمين لاستثمار مكتسباتهم اللغوية وكذا توظيف القيم و المعارف، التي تمّ التعرض إليها في الوحدة التعليمية.



-استخراج العناصر الأساسية التي سيتم التركيز عليها أثناء الإنتاج، من خلال الحوار الفعال الذي يحدثه الأستاذ داخل الصف في إطار التصميم المناسب (المقدمة-التحليل-الخاتمة)
- تخصيص الوقت الكافي لإنتاج النص.
- الحرص على تصحيح التعبيرات خارج القسم بعناية مركزة، وذلك بوضع التقديرات المناسبة لها واعتماد شبكة التقييم.
(الارتباط بالموضوع، تسلسل الأفكار، صحة المعلومات، سلامة الألفاظ).
- الاتفاق مع المتعلمين على تصنيف الأخطاء وترميزها واستنتاج نوع الخطأ.
و يعرف الباحث حلوش التعبير الإبداعي كالتالي:
"يكون غرضه الإفصاح عن الأفكار، والخواطر، والمشاعر الوجدانية حول موضوع ما بأسلوب مشوق وأداء أدبي عال، قصد التأثير في نفوس القارئ، والسامعين، ومن أمثلة التعبير الإبداعي:
- تأليف القصائد، والقصص، والمسرحيات، وكتابة المقالات في مختلف المجالات أو ما يكتب عن حياة الزعماء والعظماء."
7- الوضعية المؤدية إلى اكتساب الكفاءات:
1.7- وضعية التعلم والاكتشاف:
(وتتسم بالتعقيد لأنها تجعل المتعلم يكتسب المعارف عن طريق البحث والاستقصاء، ممّ يزيده فضولاً ودافعية في اكتساب الخبرة التعليمية، والاستمتاع بتعلماته.
و تظهر الوضعية الاستكشافية في إطار إشكالية لا يمكن حلّها بالآليات والمعارف السابقة فحسب، بل بإدماج الخبرة المكتسبة بالمواقف الجديدة للوصول إلى نتائج وحقائق علمية جديدة.
كما أن هذه الوضعية تقوم على ثلاث عمليات أساسية هي:
أ- الملاحظة والشعور بالمشكلة.
ب- الفهم والتفكير ومحاولة استخراج العلاقات والروابط عن طريق المحاولة والخطأ.
ت- الحركة والإنجاز والربط بين مختلف المثيرات بكيفية تمكّن من اكتشاف الحل).
2.7- وضعية التعلم الآلي:
"تتجسّد أنشطة التعلم الآلي في إنجاز تمارين متنوّعة في إطار التعلّيمات المحدّدة" (هّتي، 2005:ص123)



يظهر المتعلّم في هذا النشاط أكثر حيوية واندفاعا غير مسبوق، إذ يعتمد في تعلّماته على نفسه وإمكاناته الشخصية، فيختار آليات تعلّم تتوافق وخصائصه النفسية والعقلية، فيتكوّن لديه أسلوب خاصّ في التعامل مع المشكل وينمي مهاراته الأدائية وبالتالي يحتلّ هذا النشاط أهمية قصوى في المقاربة بالكفاءات.

من بين مميّزات هذه الوضعية:

- يعتمد المتعلم من خلالها على قدراته وإمكاناته الفردية.
- تجعله يختار الآليات والطرائق التي تتوافق مع خصائصه.
- إتاحة الفرص لتدعيم وتثبيت المكتسبات وآليات التعلّم الجديدة.
- تمتاز أنشطتها بالحيوية والفاعلية والنشاط.

3.7- وضعية التعلم الإدماجي:

هي وضعية مركّبة من عائلة وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم، ويطلب منه حلّها بتوظيف كلّ الموارد التي اكتسبها (تجنيد المعارف، مهارات ومعارف سلوكية) بشكل معين قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها وفق متطلّبات الوضعية المشكّلة. تتميّز هذه الوضعية بتوظيف جملة من المكتسبات فتدمجها وتوجّهها نحو القيام بعمل أو نشاط معيّن، بحيث يكون ملموسا بالنسبة للمتعلّم، فهي إذن ذات طابع اجتماعي، يحمل معنى سواء بالنسبة للمسار المدرسي، أو المهني، أو الحياة العادية للمتعلّم. وهناك الإدماج العمودي الذي يكون في مادة واحدة، والإدماج الأفقي الذي تتحقّق من خلاله الكفاءات العرضية في أكثر من مادّة.

مثال:

إنجاز مشروع بطاقة تهنئة ترسل إلى الأمّهات بمناسبة عيد الأمّ.

4.7- وضعية المشكّلة: يعرف "جون ديوي" المشكّلة بأنّها:

"حالة من الحيرة والشك والتردد، تتطلب بحثاً أو عملاً يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد في الوصول إلى حل."

ويعرفها "ماكنتوش و جاريت Mcintosh & jarrett" بأنّها:

"شيء ما، صعب أن تتعامل معه أو تفهمه."

ويعرفها مجدي عزيز إبراهيم بأنّها:



" موقف يواجه الفرد ويحتاج إلى حل، حيث لا يرى الفرد طريقاً واضحاً للتوصل إلى الحل المنشود."

كما يعرف "كرومباخ" المشكلة (المسألة) بأنها:

" كل موقف يكون مشكلة للفرد، حينما يكون في حاجة لإعطاء جواب، ولا يوجد لديه بحكم العادة جواب جاهز."

أما "هارتوج" فيعرف المشكلة بأنها:

"موقف أثّر حوله سؤال محدد دون أن يدل ذلك السؤال على نوع العملية اللازمة للحل."

المشكلة عموماً هي:

موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد ويشعر بحاجة هذا الموقف أو السؤال إلى الحل، في حين لا توجد لديه إمكانيات أو خبرات حالية مخزنة في بنيته المعرفية، والتي تمكنه من الوصول إلى الحل بصورة فورية، بل عليه بذل جهد معرفي ومهاري للوصول إلى الحل المناسب.

وتتكون وضعية المشكلة حسب (Rogers Exavier) من:

الوضعية: "تحليل إلى الذات في علاقتها بسياق معين أو يحدث، مثل خروج المتعلم إلى نزهة" المشكلة: "تتمثل في استثمار معلومات، أو إنجاز مهمة، أو تخطي حاجز لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي."

"وتحدث الوضعية المشكلة خلخلة في البنية المعرفية للمتعلم، كما تساهم في إعادة بناء التعلّيمات، مما يزيد المتعلم شعوراً وإحساساً بهذا المشكل، معنى ذلك هناك إحساس عند الإنسان بوجود عائق يعترض سبيل تفكيره، و يمنعه من تحقيق هدفه." (عسوس، 2012: ص134)

8- أنواع المشكلات:

أ- حسب درجة وضوح المعطيات والأهداف:

ب- مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف واضحة ومحددة:

مثال:

غرفة محيطها 120 م وطولها ضعف عرضها، أحسب مساحتها.

ج- مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة والأهداف غير محددة بشكل واضح:



مثال: تخيل أنك مسؤول في مكتب إعلانات، وكلفت بكتابة إعلان ثقافي لإحدى المجالات، اقترح اسم المجلة واكتب نص الإعلان، وكيف يمكن تنظيم حملة إعلانية شاملة؟
د- مشكلات معطياتها غير واضحة وأهدافها واضحة ومحددة:
مثال:

قارن بين أبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب رضي الله عنهما استناداً إلى قول العقاد "كان أبو بكر نموذج الاقتداء في صدر الإسلام، وكان عمر في تلك الفترة نموذج الاجتهاد".
هـ- مشكلات تكون المعطيات والأهداف فيها غير واضحة:
هل اللغة العربية قادرة على استيعاب الحضارة الغربية، بما يستجد فيها من مفردات؟
و- حسب معرفة كل من المعلم والمتعلم لطريقة الحل والحل:
ز- المشكلة وطريقة الحل معروفة للمعلم والمتعلم، والحل معروف للمعلم فقط.
ح- المشكلة معروفة للمعلم والمتعلم، وطريقة الحل والحل معروفان للمعلم فقط.
ط- المشكلة معروفة للمعلم والمتعلم، وكلاهما لا يعرف طريقة الحل والحل.
ك- المشكلة ليست معروفة أو محددة، وطريقة الحل والحل غير معروفين لكل من المعلم والمتعلم.

9- خصائص المشكلات التعليمية:

9.1- خصائص طريقة التفكير وحل المشكلات:

تعتبر طريقة التفكير وحل المشكلات أسلوب فعال من أساليب التدريس القائم على الفهم، إذ يعمل على تنمية الفكر عند التلاميذ، وتوفر لهم الفرصة لتحقيق الذات وتنمية القدرات العقلية ومن خصائصها مايلي:
- إثارة الدافعية للمتعلم: حيث تعمل المشكلة المطروحة على تحفيز التلاميذ للبحث والتجريب، وإشباع دافع التحدي وحب الاطلاع والاستكشاف.
- تعلم المفاهيم: تسمح عملية البحث والمعالجة بالتعرض لمفاهيم عديدة تساعد على اكتساب المعارف والمهارات.
- تعديل الأطر المرجعية أو تغييرها: أثناء عملية البحث عن الحل يختبر المتعلم إمكاناته وخبراته، ويصحح المفاهيم المرجعية الخاطئة لديه.
- التعلم من خلال العمل: يعتبر المسعى من خلال المعالجة المنهجية لحل المشكل، تعلمًا سواء كان ما افترضه المتعلم صحيحاً أو خاطئاً.



- الاستمتاع بالعمل: يتم الإقبال على المشكلة برغبة للتعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة، والعمليات العلمية، انطلاقاً من الشعور بضرورة الحل والعمل على ذلك بشكل ممتع.
- استخدام الخبرات السابقة: يوثق استخدام الخبرات الترابط بين المعلومات السابقة واللاحقة ويجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم.

9.1.1 - مكوناتها:

ينتظر من الطفل في المدرسة أن يصل إلى الهدف الأقصى من العمليات العقلية، عن طريق حلّ المشكلات بواسطة معالجة المعلومات وتنامي قدرات الإدراك والتفكير والتذكّر. ويشير علماء النفس المعرفي إلى أربع خطوات لحلّ المشكلة:

- تحديد المشكلة وتحديد أهدافها.

- تخطيط تصميم حلّ المشكلة:

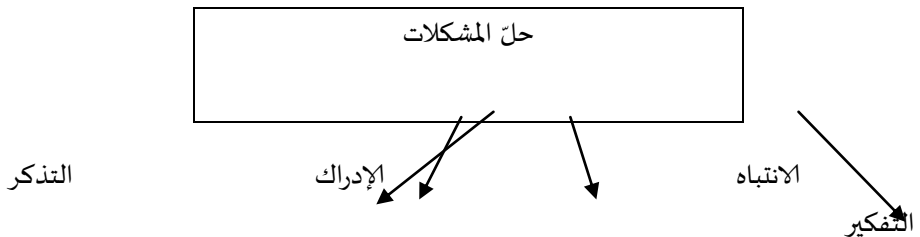
- تخطيط التصميم يعني وضع الخطوات الصحيحة التي تؤدي إلى حلّ المشكلة.

- مراقبة التقدّم في الحلّ. وهو نوع من التقييم الذاتي.

- اختيار الحلّ: ويهدف لتتأكد من سلامته.

في مجال اللغة فإن طريقة حلّ المشكلة مجدية في تنمية القدرات الفكرية للمتعلم، لأننا نتوقع من الطفل بناء جمل أكثر تعقيداً وفهماً للجمل ذات الصياغات المتشابهة والمختلفة في المعنى، كما ينتظر منه أن يصل إلى تحقيق كفاية التواصل بتجويد مهارتي الاستماع والحديث، واكتساب مهارتي القراءة والكتابة.

إليك هذا المخطط الذي يوضّح مكونات طريقة التفكير وحلّ المشكلات.



الشكل (2) يوضح مكونات طريقة حل المشكلات.



10- إستراتيجيات التدريس بالكفاءات -كيف أخطّط للتعلّيمات؟

يمثل التخطيط السنوي للتعلّيمات محورا في تحديد الكفاءات الختامية المستهدفة، التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية السنة ،وكذا في تنظيم التعلّيمات المتعلقة بالمعارف والمهارات السلوكية لممارسة هذه الكفاءات.

و عموما نبدأ بتوزيع المقررات الإدماجية على مدار السنة، ثمّ ننظم تعلّيمات ظرفية بين وضعيتين إدماجيتين لكلّ مجال معرفي.

بمعنى هناك تعلّيمات ظرفية خلال فترة زمنية محدّدة تصل إلى خمسة أسابيع، أما الأسبوع السادس فيخصّص للتعلّيمات الإدماجية فقط تتوسطها حصص لتقييم التعلّيمات.

مثال عن التخطيط النموذجي للتعلّيمات:

- تخصيص الفترة الموجهة.

- تحديد فترة في بداية السنة للتأكد من اكتساب الكفاءات الختامية والهدف الختامي الإدماجي للسنة الماضية.

- تخصيص فترة للتقييمات التكوينية الوسيطة للمعالجات.

- تخصيص فترة من (أسبوع إلى أسبوعين) في نهاية السنة لتطوير الوضعيات التي تعكس الكفاءات الختامية.

- يخصّص هذا الأسبوع للتعلّيمات الإدماجية، واثمين الكفاءات الختامية بحيث "يحلل المتعلّم في هذه الأسابيع ثلاث وضعيات لكلّ كفاءة ختامية.

- واحدة للتقرب حيث يمكن حلّ الوضعية ضمن فوج صغير (3 متعلّمين).

- واحدة تكون بمثابة تقييم تكويني ، وينجزها المتعلم بمفرده.

- واحدة تكون للمعالجة أو للتقوية (التدعيم) ويقوم بحلّها فرديا.

توزيع مجموعة التعلّيمات الظرفية في باقي الفترات:

مفتاح السّلم:



تقييم تشخيصي لبداية السنة

تقييم إسهادي

تقييمات تكوينية وسيطية

مقرر إدماج نهاية السنة

مقررات إدماجية وسيطية

تعلمات ظرفية

الشكل رقم (03): سلم التعلمات الظرفية والإدماجية

2- الإطار المنهجي للدراسة

الدراسة الأساسية:

- عينة الدراسة الأساسية:

تتمثل عينة الدراسة في أساتذة التعليم الابتدائي قوامها أربعون (40) أستاذا ممن لديهم أقدميه أقل من أقل من (10) سنوات، 10 سنوات وأقل من 20 سنة، 20 سنة فأكثر وتلقوا تكويننا في ميدان التدريس بالكفاءات موزعة حسب الجنس والأقدمية، والمؤهل العلمي كالآتي:
الجدول رقم (01) يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية

المؤهل العلمي				الأقدمية				الخصائص العينة
المج	ماستير	ليسانس	بكالوريا	المج	20س فأكثر	10س وأقل من 20س	أقل من 10س	سنوات العمل
20	8	8	4	20	5	9	6	إناث
20	6	12	2	20	3	14	3	ذكور
40				40				المجموع العام

- أدوات الدراسة الأساسية:



استبيان لقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالكفاءات، يتكون من ثلاثة أبعاد (بعد التكوين- البعد البيداغوجي- بعد التحصيل) علما أن كل بعد يحتوي على أربع فقرات.

-منهج الدراسة :

اعتمدنا في دراستنا لواقع التدريس بالكفاءات، المنهج الوصفي، والذي لا يقف عند وصف الظاهرة بل إلى تفسيرها وتحليل متغيراتها، لمعرفة درجة استجابة المعلمين للإصلاح التربوي الذي أقرته وزارة التربية الوطنية والذي يهتم بآليات توظيف المهارات التعليمية، للوصول إلى حل المشكلات المعقدة، وإعطائها دلالات اجتماعية إنطلاقا من الواقع.

عرض ومناقشة النتائج:

أولا: عرض النتائج

الفرضية الأولى:

- توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

الجدول رقم (02) يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة –متغير الجنس.

stat الخصائص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Mann Whitney	sig
الذكور	2.45	0,58	157,23	0.324
الإناث	2.19	0.47	151.76	0.432

يوضح الجدول رقم (02) القيم التي أفرزتها نتائج الفرض القاضي بوجود فروق في اتجاهات الأساتذة تعزى إلى متغير الجنس، بحيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي للذكور (2.45) والإناث (2.19)، وانحراف معياري للذكور (0,58) أما الإناث (0.47) وأما قيمة اختبار Mann Whitney للذكور تساوي (157,23) والإناث (151.76) وهي قيم إحصائية غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05).



الفرضية الثانية: - توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، لدى أساتذة التعليم الابتدائي، تعزى إلى متغير الأقدمية لصالح الأساتذة من ذوي الخبرة أكثر من 20 سنة.

الجدول رقم (03) يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة -متغير الأقدمية.

stat الخصائص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Kruskal-Wallis	sig
أقل من 10س	1.99	0.53	1.28	0.53
10س وأقل من 20س	2.08	0.62	1.61	0.38
20س فأكثر	2.67	0.71	2.13	0.27

يوضح الجدول رقم (03) القيم التي أفرزتها نتائج الفرض القاضى بوجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات بحيث قدرت المتوسطات الحسابية للفئات الثلاث أقدميه أقل من 10 سنوات ، 10 سنوات وأقل من 20 سنة ، 20 سنة فأكثر على التوالي: (1.99)، (2.08) (2.67)، وانحرافات معيارية على التوالي: (0.53)، (0.62)، (0.71)، أما قيمة اختبار (Kruskal-Wallis) فقدرت على التوالي: (1.28)، (1.61)، (2.13). وهي قيم غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

وعليه لا توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، لدى أساتذة التعليم الابتدائي، تعزى إلى متغير الأقدمية.

الفرضية الثالثة:

- توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (04) يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة –متغير المؤهل العلمي.

sig	Mann Whitney	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	stat / الخصائص
0.31	1.56	0.97	1.61	بكالوريا+معهد
0.47	2.34	1.53	2.11	ليسانس
0.52	2.49	1.63	2.26	ماستير

يوضح الجدول رقم (04) مخرجات المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى حيث قدرت المتوسطات الحسابية لكل من الأساتذة حاملي شهادة البكالوريا (1,61) وانحراف معياري قدره (0,97) وأما اختبار (Mann Whitney) قدرت قيمته ب (1.56) وهو غير دال عند مستوى الدلالة (0,05). أما الأساتذة حاملي شهادة ليسانس فكانت نتائج المعالجة الإحصائية كالتالي: المتوسط الحسابي (2.11) وانحراف معياري قيمته (1.53) أما اختبار (Mann Whitney) فقيمته تساوي (2.34) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

أفرزت نتائج الفرضية الثالثة لفئة الأساتذة الحاملين شهادة ماستير القيم التالية: المتوسط الحسابي (2.26) وانحراف معياري (1.63) وقيمة اختبار (Mann Whitney) تساوي (2.49) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

ثانيا: مناقشة النتائج

-مناقشة الفرضية الأولى:

- توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى الجنس لصالح الإناث. أسفرت النتائج عن نفي وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05), في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الجنس، وعليه نرفض فرض البحث ونقبل الفرض البديل، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (حبال ياسين) على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي قوامها (50) أستاذًا وأستاذة ، حيث أفرزت نتائج دراسته ،عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو التدريس بالكفاءات تعود إلى متغير الجنس(حبال ، 2018)



وتفسير ذلك مرده أن الأساتذة باختلاف جنسهم تمرنوا على هذه المقاربة الجديدة، وأصبحوا متحكمين في بيداغوجية التدريس بالكفاءات ، وإن دل على شيء، إنما يدل على أن الأساتذة ذكور وإناث تلقوا تكويناً شاملاً في التقويم وفي التحكم في أساليب وطرائق التدريس، كما يدل أيضاً على الأهمية القصوى التي توليها وزارة التربية في الإصلاحات المستمرة الذي يعطي للمعلمين فرص الإبداع في تنفيذ المناهج التربوية ، باعتماد طرائق وإستراتيجيات حديثة، واستخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق الأهداف المرجوة، وكذا فرص نقل الخبرات التعليمية من جيل إلى جيل جديد عن طريق التكوين المستمر للمعلمين ، ومرافقة هيئة التفيتيش للمعلمين الجدد، داخل وخارج الإطار الرسمي للتعليم.

-مناقشة الفرضية الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الأقدمية لصالح الأساتذة من ذوي الخبرة أكثر من 20 سنة.

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس بالكفاءات تعود إلى الأقدمية ،وعليه فإننا نرفض الفرض البحثي، ونقبل الفرض الصفري، وتفسير هذه النتيجة يبين أن الأقدمية في التعليم ليست بالضرورة متغيراً يؤثر في الظاهرة التربوية، لأن المعلمين رغم اختلاف رتبهم وأقدميتهم في التعليم (أستاذ تعليم ابتدائي أو أستاذ رئيسي أو مكون) إلا أنهم يخضعون لبرنامج تكويني واحد، وجلهم يتمتع بخبرة تعليمية في كل الأطوار التعليمية ، مما يساعدهم أكثر الإطلاع على المنهاج التربوي لكل مستوى من مستويات التعليم ،على غرار الاجتماعات التنسيقية الأسبوعية التي تساعد المعلمين على تدارك التأخر في تنفيذ المنهاج الدراسي ،كلّ هذه العوامل، تبرر اتفاق المعلمين في وجهة نظرهم نحو التدريس بالكفاءات على أنهم متحكمون في طرق التدريس وأساليب التقويم.

-مناقشة الفرضية الثالثة:

- توجد فروق دالة إحصائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة الماستير.

أفرزت نتائج الفرضية الثالثة القاضية بوجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس بالكفاءات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ،على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) لدى معلمي المدرسة الابتدائية من وجهة نظرهم نحو التدريس بالكفاءات ، وهذا ما يفسر أن الأساتذة وبعد تجربتهم التي تفوق 5 سنوات استطاعوا أن يتكيفوا مع

تعليمات المناهج الدراسية ، إلى جانب التكوين المكثف التي أقرنه وزارة التربية لتحسين مستوى المعلمين وصلحهم بأحدث تكنولوجيات التربية والتعليم ، وتعزيز التعلم بأحدث الوسائل الرقمية التي من شأنها أن تيسر عملية التعليم وتحقيق الأهداف المتوخاة ، كما أن للمرافقة البيداغوجية دور في تحسين مستوى الأساتذة وتدريبهم على التحكم في الطرائق البيداغوجية، وأساليب التقويم وبالتالي فقد لا يؤثر متغير المؤهل العلمي في اتجاهات المعلمين نحو التدريس بالكفاءات بل هناك تكيف سريع مع الوضعيات التعليمية من قبل الأساتذة ويبقى المؤهل العلمي والخبرة المهنية عاملان أساسان في إعادة تنظيم التعلم ، وفي التكوين.

الخاتمة:

تعد طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات من الإستراتيجيات الفعالة التي تعتمد على المنظومة التربوية في الجزائر، لأجل تقديم تعلّقات إدماجية ذات دلالة يكون لها دور في إرساء مختلف الكفاءات المستهدفة من التعلم، ويكون لها أثرا إيجابيا على المتعلم بحيث تكسبه الخبرات والمهارات التعليمية و ترسيخ القيم ومعايير الجودة والتميز ، كي يكون قادرا على التكيف مع المواقف، من أجل اتخاذ القرار.

1. قائمة المراجع والمصادر:

1. مراد فايز وندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية - مصر، (د ط)، (2003).
2. خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، مطبعة عين البنيان، (ط1)، (2005).
3. فريد حاجي، مقارنة مشروع المؤسسة تجويد للفعل التربوي وإعداد للحياة، دار الخلدونية للنشر والتوزيع-الجزائر، (د ط)، (2006).
4. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، (2012).
5. طيب نايت سليمان ، المقاربة بالكفاءات، الجزائر-تيزي وزو، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع (ط1)، (2004).
6. محمد عسعوس، -مقاربة التعليم والتعلّم بالكفاءات، الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، (ط1) (2012).
7. ياسين حبال ، التعليم بالكفاءات ودوره في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ من وجهة نظر المعلمين المجلة المغربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، المجلد (09)، عدد خاص ، (2018).



المراجع باللغة الأجنبية:

- 1-Franc élie(1962),cours de pédagogie, éditions des frères maristes-Bruxelles.
- 2-Xavier Rogers(2006),l'approche par compétence dans l'école algérienne, ministère de l'éducation nationale.
- 3-De ketele(j-m)(dir) (1986),l'évaluation approche prescriptive ou descriptive ? Bruxelles ,De Boeck.
- 4-Perrenoud(p)
,(1999) l'évaluation des élèves, paris, Bruxelles , De Boeck Université ,