

واقع مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الابتدائية

وفق المقاربة بالكفاءات

الأستاذ: حمائي عبد الرزاق

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

البريد الإلكتروني: hamaimiabdou@yahoo.fr

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع المهارات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمدرسي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين وقد تم تصميم مقياس لجمع معطيات الدراسة وزع على عينة الدراسة (67 مفتشاً) في كل من: وورقلة ، بسكرة ، والوادي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف نسبة ممارسة مهارات التدريس لدى مدرسي

المرحلة الابتدائية .

Summary

The study aimed at discovering the reality of the teaching parctices planning – executing – assessing) , that concern teachers at primary school level on the light of teaching by competencies approche . Referring to the opinions qnd positions of inspectors of education ,a questionnaire was produced to gather the tools of the study that were given to the elements that constitute the sample of the study , which is composed of the inspectors of education and teachers of the primary level (67 inspectors) in the Administrative departements of Ouargla , ,Biskra, Eloued.The results have given conclusions sentered around the weakness of the parctical percentage among teachers at primary school .

- الإشكالية:

يعد المدرس أحد أقطاب العملية التعليمية،فهو المخطط للدرس والمنفذ له،وهو الذي يقوم أداء التلاميذ ويثمن المردود التربوي،حيث أكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن نجاح أي إصلاح تربوي مرتبط بقدرة المدرس،والكفايات التدريسية التي يتمتع بها وتقوم هذه الكفايات أساساً على سلوك المدرس والممارسات التي يطبقها أثناء

عمله سواء أعلق الأمر بتخطيطه للدرس أو تنفيذه لخطة الدرس، أو تقويمه سلوك التلاميذ .

فمن الدراسات التي اهتمت بالمدرس وممارساته، دراسة قام بها "حسن شحاتة 1990 حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية في مصر، تهدف إلى معرفة الممارسات التدريسية الفعالة التي يمارسها المدرس المرتبطة بمستوى تحصيل التلاميذ، أظهرت أن اهتمام المعلمين بالمخططات كإعداد الجداول المدرسية أكثر من التخطيط للأنشطة حيث بلغت النسبة التي أظهروا هذا السلوك 94,5% وهو يمثل بالنسبة لهم تعبيراً عن مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية كما أكدت الدراسة أيضاً أن نسبة 63% من المدرسين يعتمدون عمل المجموعات وأسلوب المناقشات، ويراعون قدرات التلاميذ في تنفيذهم لدروس اللغة العربية، ورد سبب عزوف بقية المعلمين عن هذا السلوك إلى كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، كما بلغت نسبة المعلمين الذين يستخدمون الامتحانات التحريرية القصيرة لتقويم أداء التلاميذ 41% وتستهدف هذه الامتحانات استرجاع معلومات سابقة دون إبداع. (حسن شحاتة، 1997، ص 341).

لقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لما أظهرته بعض الدراسات التي قام بها باحثون جزائريون حول واقع التعليم في الجزائر، حيث أن جل هذه الدراسات و الإحصائيات أكدت ضعف المردود التربوي الذي يرجع إلى اعتبارات كثيرة، من بينها المعلم و ممارساته و تصوراته حول مهنة التعليم، ففي دراسة قامت بها "وهيبة بن عالية" (2002) حول تصور مفهوم التقويم الحديث لدى كل من المفتش و معلم التعليم الأساسي، أسفرت على أن المعلمين لا يملكون تصوراً حديثاً عن التقويم، في حين أبدى المفتشون اهتماماً أكبر لمفهوم التصور الحديث للتقويم. (وهيبة بن عالية، 2002)

و في دراسة قامت بها "حدة ميمون" (2002) حول تعامل المعلمين مع الخطأ في عملية التعلم، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والذين بلغوا 161 معلماً ومعلمة، و قد توصلت إلى أن أغلب المعلمين يتعاملون مع الخطأ تعاملًا تقليدياً، أي التعليق على الخطأ أنه خطأ وتقديم الصحيح دون تقويمه أو علاجه، وهذا ما سمته بالتعامل الحديث مع الخطأ والذي يقصد به (التقويم التكويني)، كما دلت نتائج الدراسة على أن المعلمين الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات يستجيبون لعبارات التعامل الحديث مع الخطأ المدرجة في الاستبيان أكثر من الفئات الأخرى.

و من بين الدراسات التي تطرقت إلى التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية نجد دراسة "فاطمة الزهراء أغلال" (2005)، والتي هدفت إلى تشخيص نقاط ضعف ونقاط قوة مدرس العلوم الطبيعية في المدرسة الجزائرية، وذلك فيما يخص قدرته على التحكم في كفاءات العلوم التي هو مطالب بإكسابها للمتعلمين، وقد تمت الدراسة على عيّنة بلغ عددها 300 معلم في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عيّنة البحث يجدون صعوبات في قدرتهم على التحكم في كفاءات العلوم التي تتمحور حول العمليات العقلية التي يجب أن يوظفها الفرد المتعلم، والتي تتمثل في الكفاءات المنهجية الأساسية للعلوم وهي: الاستدلال العلمي، والتحكم في المعلومات العلمية، والتحكم في الانجاز التقني، وأوعزت الدراسة هذه النتائج إلى نوعية التكوين و عدم فهم أفراد العيّنة للتعليمات التربوية الخاصة بكفاءات العلوم . (فاطمة الزهراء أغلال، 2005).

وقد جاء هذا البحث كدراسة جديدة لمعرفة المزيد عن التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وذلك من خلال التعرف على التغيرات الحاصلة في ممارسة المعلمين، والإجراءات التي يستخدمونها في كل من التخطيط و التنفيذ والتقييم، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقارنة التدريس بالكفاءات، وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين المسؤولين على متابعة تنفيذ هذه المقاربة، باعتبارهم موجّهين للمعلمين، كما أنهم تلقوا تكويناً في هذا المجال، و يركزون في زيارتهم للمعلمين على مدى تنفيذ هؤلاء لهذه المقاربة في ممارساتهم البيداغوجية و بذلك نطرح إشكالية الدراسة كما يلي :

- ما هو واقع مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الإبتدائية على ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين ؟

2- التساؤلات :

نوجز تساؤلات هذه الدراسة في النقاط التالية:

- 1- هل يمارس المدرسون مهارة تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات ؟
- 2- هل يمارس المدرسون مهارة تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات ؟
- 3- هل يمارس المدرسون مهارة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ؟
- 4- هل يمارس المدرسون مهارة إدارة الصف وفق المقاربة بالكفاءات ؟

3- الفرضيات :

تم اقتراح فرضيات كإجابة عن التساؤلات وهي كما يلي :

- 1- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المدرسين في ممارستهم لمهارة تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات .
- 2- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المدرسين في ممارستهم لمهارة تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.
- 3- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المدرسين في ممارستهم لمهارة تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.
- 4- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المدرسين في ممارستهم لمهارة إدارة الصف وفق المقاربة بالكفاءات.

4- أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة من خلال :

- أنها تبحث في الجانب الوظيفي لمقاربة الكفاءات و هو من المواضيع الجديدة و المهمة.
- تعد مقارنة التدريس بالكفاءات جوهر الإصلاحات التربوية التي تشهدها المدرسة الجزائرية، وقد يساعد هذا البحث في تقويم هذه الإصلاحات بطريقة علمية وبذلك اتخاذ الإجراءات اللازمة لتدارك أي نقص أو حل أي مشكل قد يعيق مسار هذه الإصلاحات بأسلوب علمي دقيق .
- قد تسهم نتائج البحث في لفت أنظار المسؤولين والقائمين على التعليم في الجزائر إلى أهمية إعداد المدرس وتدريبه بطرق حديثة ليواكب أي إصلاح تربوي .

5- أهداف الدراسة :

تتلخص أهداف الدراسة في :

- الكشف عن واقع المهارات التدريسية لمدرسي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة التدريس بالكفاءات .
- الكشف عن الفروق كما يراها المفتشون بين صنفين من مدرسي المرحلة الابتدائية (الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية) في ممارستهم لمهارات تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه وفق المقاربة بالكفاءات .

- التعرف على وجهة نظر المفتشين التربويين حول المهارات التدريسية للمدرسين وفق المقاربة بالكفاءات.

6-التعريف الإجرائي للمفاهيم :

- أ- المهارات التدريسية : و هي أنماط السلوك التي يمارسها مدرس المرحلة الابتدائية عند تخطيطه وتنفيذه للدرس و في تقويم تلاميذه .
- ب- مقاربة التدريس بالكفاءات: تعرف على أنها إجراءات تدريسية يتم من خلالها اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من واقع التلميذ، وتصميمها على شكل مهمات ينجزها التلاميذ من خلال استخدام القدرات و المهارات و المعارف، و يتم تقويم أداء التلميذ قبل تعلمه و خلاله و في نهايته.
- ج- مهارة التخطيط للدرس: وهو مجموعة من المهارات التي يمارسها المدرس بشكل دائم، وتقاس إجرائيا من خلال استجابات المفتشين على فقرات البعد الأول من أداة الدراسة، وتتمثل هذه الإجراءات في: وصف وجيز مكتوب في دفتر خاص يبرز فيه المدرس الموضوع، والكفاءات المستهدفة، ومؤشراتها، والوسائل التعليمية، واستراتيجية التدريس و الأنشطة التعليمية التعلمية و زمنها ومراحلها، وأساليب التقويم، مع تسجيل الصعوبات المتوقعة و الحلول المقترحة .
- د- مهارة تنفيذ الدرس: و هو المهارات التي يوظفها المدرس دائما، و التي يعمل فيها على تحفيز التلميذ للقيام بالأنشطة التعليمية المستقاة من واقعه، كما يساعده على اكتشاف المعرفة من خلال الملاحظة و التجريب و إنجاز المهمات المطلوبة منه، و يساعده أيضا على تنظيم تلك المعارف و توظيفها في حل مشكلات تعليمية يقترحها عليه، كما ينظم عمل التلميذ الجماعي أو الفردي، والذي يمارس فيه التلميذ المناقشة و إقناع الآخرين، وهذه الإجراءات محددة في فقرات البعد الثاني من أداة الدراسة والتي تقيس رأي المفتش في ممارسة هذه المهارات من قبل المدرس.

- هـ- مهارة تقويم الدرس: وهو مجموعة المهارات التي يقوم بها المدرس بشكل دائم، قبل بداية عملية التعليم و التعلم، وأثناءها، وعند نهايتها، و تهدف إلى الحصول على بيانات كمية أو كمية، بأدوات مختلفة (ملاحظة، أسئلة شفوية /كتابية، أداء سلوكي مباشر) و ذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة

المستهدفة، ثم اتخاذ قرارات التحسين و العلاج، وتقاس إجرائيًا من خلال إجابات المفتشين على فقرات البعد الثالث من أداة الدراسة.

و-مهارة إدارة الصف: يشير مفهوم إدارة الصف إلى المهام والإجراءات التدريسية والتنظيمية التي يقوم بها المدرس داخل الصف الدراسي، وتتضمن إجراءات الضبط وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ ذاتيا، دون رهبة أو خوف من عقاب من أجل تحقيق النتائج المستهدفة.

و- مدرس المرحلة الابتدائية: هو الموظف القائم بمهمة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية لموسم الدراسي 2013/2014، و يكون إما مدرس مدرسة أساسية وهو خريج المعهد التكنولوجي للتربية أو موظفًا توظيفًا مباشرًا، أو يكون أستاذًا مجازًا و هو حاصل على شهادة الليسانس و موظف عن طريق مسابقة شفوية ثم كتابية .

و- المفتش: و هو موظف ذو خبرة في مجال التعليم يمارس مهنة التفتيش و الإشراف على المدرسين في المدرسة الابتدائية وذلك بولاية ورقلة للموسم الدراسي 2013/2014.

7-حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمجالات التالية :

- أ) الحدود المكانية : المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعات التفتيش على مستوى ولايات كل من ورقلة، الوادي، بسكرة.
- ب) الحدود البشرية: مفتشو التربية والتعليم الأساسي للمرحلة الابتدائية .
- ج) الحدود الزمنية: يتحدد التطبيق الميداني لهذا البحث بالموسم الدراسي 2013/2014

الإجراءات المنهجية:

1- منهج الدراسة:

إعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بممارسة مدرسي المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلم المدرسة الأساسية) لكل من مهارة التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال استجابات المفتشين التربويين على فقرات أداة الدراسة .

2- عينة الدراسة :

تتمثل عينة الدراسة في كل عدد أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم 79 مفتشاً 1 في المرحلة الابتدائية، ويتوزعون على ثلاثة ولايات جنوبية هي: ورقلة، بسكرة الوادي ويتمثل توزيعهم في الجدول التالي رقم (1) :

الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب الولايات

النسبة المئوية	العدد	مجتمع الدراسة
%31.64	25	الوادي
%34.17	27	ورقلة
%34.17	27	بسكرة
% 100	79	المجموع

فعلى سبيل المثال لا الحصر نورد الجدول الإحصائي الذي يبين أعداد مدرسي المرحلة الابتدائية بصنفيه والمقاطعات التفتيشية التي ينتمون إليها في ولاية ورقلة وذلك حسب المعلومات الإحصائية المقدمة من طرف مكتب الإحصاء بمديرية التربية بورقلة، حيث أن كل مقاطعة تفتيشية يشرف عليها مفتش واحد:

الجدول رقم (2) معلومات إحصائية حول عدد مدرسي المرحلة الابتدائية

لبعض مقاطعات ولاية ورقلة

المقاطعة	عدد مدرسي المدرسة الأساسية	عدد الأستاذة المجازين	المجموع
مقاطعة ورقلة 1	133	94	227
مقاطعة حاسي مسعود	156	52	208
مقاطعة الحجيرة	120	48	168
مقاطعة تفرت 1	179	79	258
مقاطعة الطيبات 1	89	69	158
المجموع	677	342	1019

ومن خلال الجدول نستخلص أن عدد المفتشين رغم قلتهم إلا أنهم يشرفون على عدد كبير من المدرسين، وهذا ما يسمح بالحصول على معلومات كافية حول المهارات التدريسية التي يمارسها مدرسي المرحلة الابتدائية.

ولقد بلغ عدد الاستمارات التي تم استرجاعها 66 استمارة من أصل 79 استمارة موزعة والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والأقدمية:

جدول رقم (3) : توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي والأقدمية

المؤهل العلمي	الأقدمية			المجموع
	أقل من 5 سنوات	5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
شهادة الليسانس	06	08	17	31
أقل من شهادة الليسانس	00	05	30	35
المجموع	06	13	47	66

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن الذين لهم أقدمية أقل من 05 سنوات حاصلين كلهم على شهادة الليسانس وذلك لأن وزارة التربية الوطنية أصبحت تشترط في الذين يتقدمون لمهنة التدريس حصولهم على شهادة الليسانس.

3- أداة الدراسة:

تم تصميم مقياس يقيس المهارات التدريسية القائمة على التدريس بالكفاءات من خلال ثلاثة أبعاد (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لكل بعد فقراته التي تعبر عنه. حيث يتكون المقياس من جزأين للإجابة، جزء خاص بمدرس المدرسة الأساسية والآخر خاص بالأستاذ المجاز، ويتكون من ثلاثة أبعاد وهي: التخطيط والتنفيذ والتقويم يتكون كل بعد من مجموعة من الفقرات تدور حول موضوع الدراسة، وهي كلها في الاتجاه الموجب أي أن كل الفقرات تقيس الممارسات القائمة على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ووضعت ثلاث بدائل أجوبة هي: دائماً، أحياناً، أبداً .

3-2- الخصائص السيكمترية:

3-2-1- الصدق:

- صدق التحكيم: تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، وبعض المفتشين عددهم 09 محكمين، حيث كان يحوي 57 فقرة منها 17 فقرة خاصة بالتخطيط و 24 فقرة خاصة بالتنفيذ

و16فقرة خاصة بالتقويم، وقد اعتمدت على الآراء والملاحظات السابقة للسادة المحكمين في تعديل الأداة والجدول الآتي يوضح عدد الفقرات قبل التعديل وبعده:

جدول رقم (4): يوضح عدد الفقرات في كل بُعد قبل التعديل وبعده

الأبعاد	عدد الفقرات قبل التعديل	عدد الفقرات بعد التعديل
التخطيط للدرس	17	16
التنفيذ	24	22
التقويم	16	16
المجموع	57	54

أ) صدق الاتساق: من خلال هذا النوع من الصدق يتم التعرف على مدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، والذي يعبر عن الصفة المطلوب قياسها ولتحقق من ذلك تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى ارتباط كل فقرة ببعدا وذلك بحساب الارتباطات بين درجة الفقرة ودرجة البعد بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية والجزء المتعلق بالأستاذ المجاز، وذلك باعتماد استجابة 20 مفتشاً على الأداة، وتم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار الثالث عشر، لحساب معاملات الارتباط وقد أظهرت النتائج ما يلي:

أولاً: بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول التالية:

جدول رقم (5) يبين قيمة معامل "بيرسون" لكل فقرة من فقرات بعد التخطيط

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,48	0,05
02	0,46	0,05
03	0,56	0,01
04	0,53	0,05
05	0,53	0,05
06	0,47	0,05
07	0,47	0,05
08	0,51	0,05

0,05	0,47	09
0,05	0,48	10
0,05	0,54	11
0,01	0,60	12
0,05	0,47	13
0,01	0,75	14
0,01	0,57	15
0,01	0,57	16

نلاحظ من الجدول رقم (5) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التخطيط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على قوة ارتباط الفقرات ببعضها .

جدول رقم (6) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التنفيذ

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,49	0,05
02	0,51	0,05
03	0,81	0,01
04	0,49	0,05
05	0,56	0,05
06	0,45	0,05
07	0,46	0,05
08	0,45	0,05
09	0,63	0,01
10	0,47	0,05
11	0,47	0,05
12	0,62	0,01
13	0,61	0,01
14	0,45	0,05
15	0,48	0,05
16	0,68	0,01
17	0,66	0,01
18	0,57	0,01

0,05	0,54	19
0,01	0,63	20
0,05	0,47	21
0,05	0,45	22

نلاحظ من الجدول رقم (6) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التنفيذ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على مدى تناسق الفقرات ببعدها. جدول رقم (7) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التقويم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,65	0,01
02	0,83	
03	0,72	
04	0,62	
05	0,64	
06	0,64	
07	0,67	
08	0,78	
09	0,65	
10	0,71	
11	0,62	
12	0,62	
13	0,65	
14	0,66	
15	0,65	
16	0,68	

نلاحظ من الجدول رقم (7) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التقويم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01 وهذا يدل على قوة ارتباط الفقرات ببعدها.

ثانيًا : بالنسبة للجزء المتعلق بالأستاذ المجاز وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول التالية: جدول رقم (8) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التخطيط

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,49	0,05
02	0,57	0,01
03	0,63	0,01
04	0,49	0,05
05	0,55	0,05
06	0,64	0,01
07	0,47	0,05
08	0,67	0,01
09	0,54	0,05
10	0,56	0,05
11	0,66	0,01
12	0,53	0,05
13	0,49	0,05
14	0,48	0,05
15	0,47	0,05
16	0,47	0,05

نلاحظ من الجدول رقم (8) أن معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التخطيط دال إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على ارتباط عال بين الفقرة وبعدها. جدول رقم (9) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التنفيذ

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,47	0,05
02	0,48	0,05
03	0,71	0,01
04	0,47	0,05
05	0,47	0,05

0,05	0,48	06
0,05	0,49	07
0,05	0,49	08
0,05	0,55	09
0,05	0,51	10
0,05	0,47	11
0,01	0,61	12
0,05	0,47	13
0,05	0,47	14
0,05	0,47	15
0,01	0,62	16
0,01	0,64	17
0,01	0,66	18
0,01	0,74	19
0,05	0,48	20
0,05	0,47	21
0,05	0,47	22

نلاحظ من الجدول رقم (9) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التنفيذ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على قوة ارتباط الفقرات ببعدها. جدول رقم (10) يبين قيمة معامل بيرسون لكل فقرة من فقرات بعد التقويم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,49	0,05
02	0,67	0,01
03	0,68	0,01
04	0,57	0,01
05	0,55	0,05
06	0,48	0,05
07	0,73	0,01
08	0,61	0,01
09	0,57	0,01

0,01	0,62	10
0,01	0,62	11
0,05	0,48	12
0,05	0,55	13
0,05	0,47	14
0,05	0,47	15
0,01	0,69	16

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات التقويم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على مدى تناسق الفقرات ببعضها .

يتضح مما سبق أن فقرات الأداة في الجزأين على قدر من الصدق يجيز استعمالها كاملة .

2.3.3- الثبات: يقصد بثبات الاختبار هو مدى الدقة والاتساق أو استقرار نتائجه لو أعيد تطبيقه مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة. (بشير معمرية، 2002، ص 188)

ولقد تم التأكد من ثبات الاستبيان بجزأيه (معلم م.أ، أستاذ مجاز) بأسلوبين، الأسلوب الأول حساب معامل ألفا كرونباخ ، ويتمثل الأسلوب الثاني في التجزئة النصفية باستخدام معادلة "جتمان"، ولقد تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في حساب معاملات الثبات .

أ- معامل ألفا كرونباخ:

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على النتائج المتحصل عليها (استجابة 20 مفتشاً) بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية، والجزء المتعلق بالأستاذ المجاز وكانت النتيجة كما يلي:

أولاً: بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية

جدول رقم (11): نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ

بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية

معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد
0,79	التخطيط

0,85	التنفيذ
0,82	التقويم
0,93	الكلي

يتضح من الجدول رقم (11) أن معامل "ألفا كرونباخ" لبعد التخطيط والتنفيذ والتقويم بلغ على التوالي 0,79 ، 0,85 ، 0,82 وبلغ المعامل الكلي 0,93 وهي معاملات عالية تدل على مدى تناسق فقرات كل بعد .

ثانيًا: بالنسبة للجزء المتعلق بالأستاذ المجاز

جدول رقم (12) : نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ

بالنسبة للجزء المتعلق بالأستاذ المجاز

معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد
0,79	التخطيط
0,80	التنفيذ
0,82	التقويم
0,92	الكلي

يلاحظ من الجدول رقم (12) أن معامل "ألفا كرونباخ" لبعد التخطيط والتنفيذ والتقويم بلغ على التوالي 0,79 ، 0,80 ، 0,82 وبلغ المعامل الكلي 0,92 وهي معاملات عالية تدل على تناسق فقرات الأداة .

ب- التجزئة النصفية:

أظهرت نتائج حساب معامل الثبات باستخدام معادلة "جتمان" لكل جزء على حدة ما يلي: جدول رقم (13) :نتائج توضيح معامل الثبات عن طريق معادلة جثمان

بالنسبة للجزء المتعلق بمعلم المدرسة الأساسية

معامل الثبات	الأبعاد
0,90	التخطيط
0,91	التنفيذ
0,92	التقويم

يتضح من الجدول رقم (13) أن معاملات الثبات لكل من التخطيط والتنفيذ والتقويم عالية حيث بلغت على التوالي: 0,90 ، 0,91 ، 0,92 ،

جدول رقم (14): نتائج توضيح معامل الثبات عن طريق معادلة جثمان بالنسبة للجزء المتعلق بالأستاذ المجاز

الأبعاد	معامل الثبات
التخطيط	0,83
التنفيذ	0,88
التقويم	0,90

يلاحظ من الجدول رقم(14) أن معاملات الثبات لكل من التخطيط والتنفيذ والتقويم بلغت بالترتيب: 0,83 ، 0,88 ، 0,90 .

نستخلص مما سبق أن كل معاملات الثبات المحسوبة سواء أكانت عن طريق تطبيق معادلة ألفا كرونباخ أو عن طريق معادلة جثمان ، هي معاملات عالية تدل على أن الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات .

من خلال الخطوات السابقة في تقدير صدق وثبات الأداة ، تأكد قدرة الأداة على قياس ما وضعت من أجله وبالتالي الاطمئنان لاستخدامها لجمع بيانات الدراسة.

4- الأساليب الإحصائية:

لقد تمت الاستعانة بالبرامج الإحصائي SPSS لمعالجة بيانات الدراسة حيث تم استخراج :

- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي.
- معادلة جثمان لتقدير الثبات بالتجزئة النصفية .
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق.
- النسب المئوية.
- اختبارات لدراسة الفروق لعينتين مرتبطتين.

5-1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

والتي تنص أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المدرسين في ممارستهم لمهارة تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات والجدول رقم(15): يوضح متوسط نسب

ممارسة مهارة التخطيط للدرس لدى كل من الأستاذ المجاز ومدرس المدرسة الأساسية من وجهة نظر المفتشين

متوسط النسب	تقديرات المفتشين
%27,51	ممارسة الأستاذ المجاز
%31,25	ممارسة معلم المدرسة الأساسية

يتضح من الجدول أن متوسط النسب لممارسة الأستاذ المجاز التخطيط للدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات بلغت %27,51 وذلك حسب المفتشين التربويين، وبلغت %31,25 بالنسبة لمدرس المدرسة الأساسية .

يستنتج من الجدول رقم (15) أن المفتشين يرون أن الأستاذ المجاز يمارس مهارة التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات بنسبة %27,51، وأن مدرس المدرسة الأساسية يمارس ذلك بنسبة %31,25، وهذا يعني أن مدرس المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، مدرس مدرسة أساسية) لا يمارس دائماً في تخطيطه للدرس الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات والمحددة في المقياس الذي وجه للمفتشين، إذ أن نسب الممارسة السابقة حسب تقدير المفتشين لم تصل حتى إلى 50%، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة "حسن شحاتة" (1999) الذي وجد أن معلمي اللغة العربية لا يولون اهتماماً لمهارة التخطيط للدروس حيث وجد أنهم يعتمدون على مخططات موضوعية سابقاً تخص زملاءهم أو تخصصهم هم في سنوات سابقة ، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة "توفيق مرعي" (1981) والتي وجدت أن المعلمين يظهرون اهتماماً أقل بمهارة التخطيط للدرس وهم ليسوا بحاجة للتدريب عليه .

وقد تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى الأقدمية بالنسبة لمدرس المدرسة الأساسية حيث أن أقل أقدمية بالنسبة لهذا النوع من المعلمين هي 11 سنة، إذ تم التوقف عن توظيف المعلمين بهذه الطريقة منذ سنة 1996، فهذه الأقدمية تلعب دوراً أساسياً في عزوف المعلمين عن مهارة التخطيط المحكم والمنظم لدروسهم، والاكتفاء بالإطلاع على أنشطة الدرس والاعتماد على الخبرة التي اكتسبها خلال سنوات التعليم، حيث يذكر "جابر عبد الحميد جابر" أن المعلمين ذوو الأقدمية لا يخططون لدروسهم بشكل روتيني بل يكتفون بوضع تصور ذهني للأنشطة التي سوف يمارسونها مع تلامذتهم .

ولأن مهارة التخطيط للدرس في ضوء التدريس بالكفاءات تتطلب بالدرجة الأولى تحديد الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، وصياغتها صياغة دقيقة، وهذا يصعب على المعلمين القيام به في ظل نقص التكوين، وإذا كانت الكفاءة التعليمية كما عرّفها "xavier Roegiers" «مجموعة مدمجة من القدرات والمواد التي تسمح بمواجهة فئة من الوضعيات»

(Xavier Roegiers, 2000, P:65)

فإن المدرس غير قادر على تحديد تلك الموارد والقدرات التي يجب على المتعلم توظيفها خلال إنجاز النشاط التعليمي، وهو يجهل الكفاءة المراد إكسابها له، حيث أكدت دراسة "فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال" (2005)، أن معلمي العلوم في المدرسة الجزائرية لا زالوا لا يدركون الكفاءات المطلوب إكسابها للتلاميذ.

أما بالنسبة للأستاذ المجاز فإن عامل الخبرة أيضاً يؤثر في ممارسته لمهارة التخطيط للدرس، حيث أن أقصى مدة لأقدمية هذا النوع من المعلمين هي 11 سنة، إذ بدأ توظيف هذا السلك من المعلمين سنة 1996، وهذه السنوات القليلة مقارنة بمعلم المدرسة الأساسية، تجعله يلجأ إلى هذا الأخير لمساعدته في تخطيط الدروس وبالتالي تكرار خطط قديمة، أو النقل الحرفي للمذكرات النموذجية في المناهج، وقد ذكر "جابر عبد الحميد جابر" في هذا الصدد أن المدرسين المبتدئين يعتمدون الخطط النموذجية في وضع خططهم للدروس، وهذا الأمر لا يتناسب مع مقارنة التدريس بالكفاءات التي تتطلب تكييف هذه الخطط الموجودة في المناهج مع مستوى التلاميذ وحاجاتهم .

وبذلك فإن مهارة تخطيط كل من مدرس المدرسة الأساسية أو الأستاذ المجاز مازال بعيداً عن التدريس بالكفاءات، وذلك ما أكدته النسبة المنخفضة لممارسة التخطيط القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات، حسب المفتشين التربويين وتبقى هذه النتيجة مرتبطة بعينة الدراسة

2-5- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

والتي تنص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائي بين المدرسين في ممارستهم لمهارة تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات والجدول رقم (16) : يوضح متوسط نسب ممارسة مهارة تنفيذ الدرس لدى كل من الأستاذ المجاز ومدرس المدرسة الأساسية

تقديرات المفتشين	متوسط النسب
ممارسة الأستاذ المجاز	16,72%

18,18%	ممارسة معلم المدرسة الأساسية
--------	------------------------------

يتضح من الجدول أن متوسط النسب لممارسة الأستاذ المجاز تنفيذ الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات بلغت 16,72%، أما بالنسبة لمعلم المدرسة الأساسية فقد بلغت 18,18% وذلك حسب المفتشين التربويين.

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن المفتشين يرون أن الأستاذ المجاز ينفذ درسه وفق مقارنة التدريس بالكفاءات بنسبة (16,72%)، وأن مدرس المدرسة الأساسية يمارس ذلك بنسبة (18,18%)، ويلاحظ أن نسبي الممارسة منخفضتان إذ لم تصل إلى 50%، ويستنتج من هذا أن مدرسي المرحلة الابتدائية سواء أكانوا مدرسي مدرسة أساسية أو أساتذة مجازين لا يمارسون دائمًا مهارة تنفيذ الدرس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات، وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها "حسن شحاتة" (1991) والتي توصلت إلى أن نسبة 80% من المدرسين لا يمارسون إجراءات تسمح للتلاميذ بمعايشة الدرس والاندماج فيه أو المشاركة بفعالية وكفاءة .

وتعزى نتائج الدراسة إلى أن المدرس يولي أهمية كبيرة للمعارف والحقائق، فيهتم بالدرجة الأولى بإيصالها إلى التلميذ بأي وسيلة حتى ولو بفرض السيطرة وعدم السماح للتلميذ بالمشاركة وإبداء الرأي إلا أن التدريس بالكفاءات يعتبر المعارف مجرد مورد مساعد كغيره من الموارد لبناء الكفاءة حيث أن الكفاءة التعليمية حسب "PH.Perrenoud" هي « قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة فئة محددة من الوضعيات». (PH.Perrenoud,1998,P:17)

وهذا يقتضي على المدرس أن يقدم درسه من خلال وضع التلميذ في وضعية مشكل يستخلص من حلها معرفة جديدة، إلا أن المعلم يمارس التدريس كما درس هو، أو كما أعد للقيام بمهنة التدريس، والإعداد في مجال الكفاءات ينقص معلمي المرحلة الابتدائية إضافة إلى كثافة البرنامج الدراسي واحتوائه على كم هائل من المعلومات ، جعل المعلم يركز على نقلها إلى التلاميذ ، وعلى سبيل المثال في كتاب التربية التكنولوجية للسنة الأولى ابتدائي يوجد أكثر من 8 مجالات مفاهيمية ، وكل مجال يحوي معلومات ومعارف كثيرًا ما يقدمها المعلم عن طريق الشرح والعرض، بدلاً من إنجاز المهمات والأنشطة، رغم أن الكتاب المدرسي فيه العديد من الأنشطة للتلوين والربط إلا أنها تبقى جامدة وغير مشوقة بالنسبة للتلميذ .

وتعد كثرة أعداد التلاميذ في القسم الواحد عاملاً آخر يحول دون ممارسة التدريس بالكفاءات خاصة المتعلقة بالأنشطة الجماعية، أو بما يعرف بالتعلم التعاوني ولقد أكد ذلك "حسن شحاتة" (1990) حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية أن نسبة 63% يعتمدون عمل المجموعات وأسلوب المناقشات، وأرجع عزوف البقية عن تلك الممارسات إلى أعداد التلاميذ المتزايدة في أقسامهم.

ولأن التدريس بالكفاءات « يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع » (عمر آيت لوتو، 2001، ص02)

ورغم أن المفتشين يكتفون من الزيارات والندوات التربوية والأيام الدراسية قصد شرح خطوات مهارة تنفيذ الدروس خاصة المتعلقة بحصص إنجاز المشروع، التي يظهر فيها دمج التلميذ لمعارفه ومهاراته وقدراته من أجل إنتاج معين، كتحرير رسالة في اللغة العربية أو إقامة مشتل في التربية التكنولوجية، إلا أن المعلمين يستغلون هذه الحصص لإنجاز التمارين أو المذاكرة، وعليه فإن المفتشين مازالوا يرون ممارسات المعلمين في تنفيذ الدروس لم ترق إلى الممارسات القائمة على التدريس بالكفاءات المحددة في المقياس.

5-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

والتي تنص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين المدرسين في ممارستهم لمهارة تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات والجدول رقم (17): يوضح متوسط نسب ممارسة مهارة التقويم لدى كل من الأستاذ المجاز ومدرس المدرسة الأساسية .

تقديرات المفتشين	متوسط النسب
ممارسة الأستاذ المجاز	17,16%
ممارسة معلم المدرسة الأساسية	25%

يتضح من الجدول أن متوسط النسب لممارسة الأستاذ المجاز التقويم بالكفاءات حسب المفتشين بلغت 17,16% ، أما بالنسبة لمعلم المدرسة الأساسية قد بلغت 25%.

يستخلص من الجدول رقم (17) أن المفتشين يرون أن مدرس المدرسة الأساسية يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة (25%)، أما بالنسبة للأستاذ المجاز فقد بلغت (17,16%) ويلاحظ أن النسبتين منخفضتان، وهذا يشير إلى أن ممارسات التقويم لدى مدرس المرحلة الابتدائية بصنفيه أستاذ مجاز أو مدرس مدرسة أساسية لا تكافئ

دائماً الممارسات القائمة على المقاربة، بالكفاءات التي تهدف أساساً إلى تحسين وتعديل المسار التعليمي للتلميذ واعتبار الاختبار مجرد وسيلة للحصول على بيانات ومعلومات، تساعد المدرس على تشخيص العوائق وصعوبات التعلم والعمل على تذليلها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "وهيبة بن عالية" (2002) والتي وجدت أن تصور المعلمين للتقويم تصور تقليدي لا يتعدى الاختبارات الانتقائية ومنح الدرجات، في حين وجدت أن تصور المفتشين كان قريباً من التصور الحديث للتقويم (التقويم التكويني).

وتتفق أيضاً مع دراسة "حدة ميمون" (2002) التي توصلت إلى أن معلمي المدرسة الجزائرية يتعاملون مع الخطأ تعاملاً تقليدياً، أي مجرد الكشف عن الخطأ وتقديم الصحيح دون البحث في أسبابه أو استغلاله في تسهيل تعلم التلاميذ، وبما أن التقويم بالكفاءات هو تقويم ملازم للعملية التعليمية التعلمية، وليس خارجاً عنها، حيث يهدف تقويم الكفاءات إلى

« معرفة الطريقة التي يحل بها التلميذ مشكلاً ما » (فوزي بن دريدي ، 2002، ص:31) وبذلك يخضع التلميذ إلى تقويم مسار تعلمه من بدايته إلى نهايته حيث يعمل المدرس على إجراء أنواع التقويم الثلاثة (تشخيصي، تكويني، نهائي)، وقد يقوم المدرس بهذه العمليات إلا أنها تستهدف مدى حصول التلميذ على المعرفة، وبذلك فهو يمارس التقويم بمفهومه التقليدي، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة، إذ توصلنا إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية، لا زالت ممارساتهم في التقويم تقليدية، تعتمد على الاختبارات كوسيلة وحيدة للكشف عن مستوى التلاميذ وتعتبر الدرجات هي محك النجاح أو الفشل.

وقد يعود ذلك إلى المدة الزمنية القصيرة نسبياً في تطبيق الإصلاحات فالأقدمية في ممارسة أسلوب معين تمثل محدداً من محددات ممارسات المدرسين لمهارة التقويم بالكفاءات، وهذا قد يحتاج إلى دراسات أخرى تتبعية مرتبطة بالزمن للتأكد من ذلك ولقد أكد "علي تعوينات" (1998) أن نتائج هذه الممارسات في التقويم المدرسي ليست ذات قيمة حقيقية، فالتفوق المدرسي لا يعني التفوق في الحياة كما أن الفشل المدرسي لا يعني بالضرورة الفشل في الحياة (محمد مقداد وآخرون، 1998، ص 11).

وقد عمل المفتشون من خلال الندوات والأيام الدراسية في الآونة الأخيرة على توضيح كفايات إجراء التقويم، وخاصة المتعلقة باختبارات النجاح لمستوى أعلى، وتعد

المناشير والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية دليلاً على ذلك، حيث ورد في أغلب هذه التعليمات التركيز على التقويم التكويني، واعتبار الاختبار وسيلة لجمع المعطيات والبيانات اللازمة للكشف عن مواطن الضعف ولاستدراكها من خلال الحصص العلاجية.

و يبقى هدف كل هذه المحاولات تحديد إجراءات التقويم التي يجب على المدرس القيام بها للارتقاء إلى الممارسات الصحيحة لتقويم الكفاءة التي لا يكفي الاختبار لتقويمها، أو التأكيد على أن التلميذ قد إكتسبها .

4-5- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

والتي تنص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المدرسين في ممارستهم لمهارة إدارة الصف وفق المقاربة بالكفاءات والجدول رقم (18): يوضح متوسط نسب ممارسة مهارة إدارة الصف لدى كل من الأستاذ المجاز ومدرس المدرسة الأساسية .

متوسط النسب	تقديرات المفتشين
17,72%	ممارسة الأستاذ المجاز
18,18%	ممارسة معلم المدرسة الأساسية

يتضح من الجدول أن متوسط النسب لممارسة الأستاذ المجاز لمهارة إدارة الصف وفق المقاربة بالكفاءات حسب المفتشين بلغت 17,72%، أما بالنسبة لمدرس المدرسة الأساسية قد بلغت 18,18%. يستخلص من الجدول رقم (18) أن المفتشين يرون ممارسة مهارة إدارة الصف ضعيفة متقاربة بين المدرسين ويعزى ذلك إلى افتقارهم إلى التكوين البيداغوجي ونقص الزاد التربوي والتجربة والممارسة لديهم خاصة الجدد مع إهمالهم لقواعد الاتصال الجيد ومن الأسباب عدم القدرة على إدارة الحوار وعدم القدرة على مواجهة المشكلات التي تطرأ في حصة الدرس مع وجود ضيق في الأفق النفسي الاجتماعي عند بعضهم إما لصغر السن وقلّة التجربة أو لظروف اجتماعية تلقي بظلالها على حصص الدرس مثل مشاكل عدم التفاهم بين الأزواج أو سوء العلاقة بين المدرس وذويه والآثار التي يتركها مرض بعض أفراد الأسرة على نفسية المعلم.

ويقول يوسف ونايفة قطامي في كتاب سيكولوجية التدريس (إن إدارة التعلم الفعال لا تحقق إلا بتوفر إدارة صفية جيدة ولقد أوضحت مجموعة من الدراسات

أفرتسون وزملائه 1983 أهمية إدارة الصف كشرط ضروري للتدريس الفعال وأن هذه الإدارة تتضمن عدة عناصر منها : التخطيط والتنفيذ الجيد للدرس وفقا لفترات زمنية محددة في الصف واتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل التلاميذ ، وتقديم تغذية راجعة ووسائل متعددة واختزال سلوك التلميذ المشاغب (يوسف ونايفة قطامي، 2001، ص 335)

كما توصل كل من موسكوفيتز وهيامان 1976 إلى نفس النتيجة السابقة، ويستفاد من هذا الكلام أن المهارات التدريسية مرتبطة ببعضها البعض ومتفاعلة مع بعضها، وهذا يعطي مبررا للقول بأن من أسباب إختلاف أداء المدرسين لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان هو عدم التحضير الجيد وعدم التخطيط مع عدم التنفيذ مع سوء تعامل مع التلاميذ المشاغبين حيث يعطى لمشاغباتهم أكثر مما تستحق من التنبيه والملاحظة وقد يصل الأمر إلى حد الشتم والتعير والإهانة وهذا يعكس جو الصف ويصعب إدارته ويؤدي إلى ضعف الحافز وقلة الدافعية فتتخفض درجة التحصيل.

1- المراجع العربية

- 01- حسن شحاتة (1997) أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 02- عمر آيت لوتو (2001) سياق التدريس باعتماد الكفايات منشور بتاريخ 2007/04/15 في الموقع <http://www.chathaaya.com>
- 03- فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال (2006) قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءة العلوم ، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه غير منشور، الجزائر
- 04- فوزي بن دريدي (2002)، الوافي في التدريس (التدريس بالكفاءات) دار الهدى، عين المليلة، الجزائر.
- 05- محمد مقداد وآخرون (1998) قراءات التقويم التربوي، ط1، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي ، الجزائر.
- 06- وهيبة بن عالية (2002) تصور مفهوم التقويم لدى كل من مفتش ومعلم التعليم الأساسي ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ، غير منشورة مودعة بالمكتبة الوطنية العامة الجزائر
- 07- يوسف قطامي وآخرون (2003) تصميم التدريس، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

II- المراجع الأجنبية

- 8 -Philippe Pernoud (1998) construire des compétences des l'ecole , 2^e ed ,ESF éditeur ,Paris
- 9 -Xavier Roegiers (2000) une pedagogie de l'intégration, 2^e ed , de boeck, Bruxelles.

