

جامعة غرداية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية والاجتماعية في

مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

(دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة غرداية)

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

د. عقيل بن ساسي

إعداد الطلبة:

- فتيحة بامون

الموسم الجامعي 2013-2014

جامعة غرداية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية والاجتماعية في  
مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

(دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة غرداية)

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

د. عقيل بن ساسي

إعداد الطلبة:

- فتيحة بامون

الموسم الجامعي 2013-2014

## شكر و عرفان

لا إله إلا الله، الفرد الصمد، له الحمد و له الشكر، وحده المعين و المستعان.  
و بعد، نقدم أسمى آيات الشكر و الامتتان و التقدير و المحبة إلى الذين حملوا أقدس  
رسالة في الحياة....

إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم و المعرفة.

إلى جميع أساتذتنا الأفاضل....

و نخص بالذكر الأستاذ المشرف: عقيل بن ساسي.

و كذا الأساتذة، شيخي عبد العزيز، بقادير عبد الرحمان، و الأستاذ قشار محمد.

كما نتوجه بالشكر إلى كل من قدم لنا يد المساعدة، من موظفي قسم علم النفس، و

مدير المكتبة، و كذا رشيدة و زهية اللتان سهلتا علينا عملية اقتناء المراجع.

و إلى جميع من تعاون معنا من مديري و معلمي المدارس الابتدائية، في تسهيل



## إهداء

إلهي لا يطيب النهار إلا بطاعتك ،و لا يطيب الليل إلا بذكرك ،و لا تطيب لي هذه اللحظات إلا بشكرك و حمداً .

ثم الصلاة و السلام على نبي الرحمة سيدنا و حبيبنا محمد صلى الله عليه و سلم .

أهدي ثمرة جهدي إلى من يرتعش قلبي لذكرها.....أمي الغالية.

إلى من علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار....إلى والدي.

إلى رفيق دربي و نور عيني زوجي الغالي أحمد.

إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي، إلى من معهم سعدت و برفقتهم في

دروب الحياة سرت إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير.....أصدقائي

و إلى كل من ساعدني من قريب و من بعيد.

## فتيحة

## ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية والاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، ببعض متوسطات مدينة غرداية.

تكونت عينة الدراسة من 65 أستاذا و أستاذة موزعون على متوسطات " الشهيد الشيخ بلحاج قشار ( بنورة )، متوسطة عبد الرحمان ابن رستم، الشهيدة وريدة مداد، الربيع بن حبيب، جابر بن زيد ( غرداية )، متوسطة علي بن أبي طالب، محمد بوضياف ( الثنية )".

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة طرحنا التساؤلات الآتية:

- هل يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس؟
- هل يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الأقدمية؟
- هل يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التخصص؟

وكإجابة مؤقتة عن التساؤلات السابقة صغنا فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- لا يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس.
- لا يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الأقدمية.

• لا يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التخصص.

ولاختيار هذه الفرضيات اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يلائم دراستنا، وتم جمع بيانات الدراسة استنادا إلى النظريات و الدراسات السابقة وقمنا بإعداد وتحليل البيانات إحصائيا باستعمال برنامج spss19.0 و excel 2007 خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

• لا يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس.

• لا يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الأقدمية.

• لا يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التخصص.

## فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	شكر وتقدير	
	ملخص الدراسة	أ، ب
	فهرس المحتويات	د، هـ، و
	فهرس الجداول	و
	مقدمة	1
<b>الباب الأول: الجانب النظري</b>		
<b>الفصل الأول: تقديم الدراسة</b>		
1	مشكلة الدراسة	06
2	تساؤلات الدراسة	09
3	أهداف الدراسة	09
4	أهمية الدراسة	10
5	حدود الدراسة	10
6	التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة	11
<b>الفصل الثاني: مقارنة التدريس بالكفاءات</b>		
	تمهيد	14
1	الخلفية النظرية لمقاربة الكفاءات	14
2	مفاهيم أساسية مرتبطة بالكفاءات	18
3	خصائص الكفاءة	21
4	مستويات الكفاءة	23
5	مميزات الكفاءة	25
6	أنواع الكفاءات	25
7	مركبات الكفاءة	26
8	تقويم الكفاءة	27

27	خصائص تقويم الكفاءة	9
28	الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة	10
29	أنواع تقويم الكفاءة	11
30	التدريس بالكفاءات	12
32	خلاصة الفصل	
<b>الباب الثاني: الجانب الميداني</b>		
<b>الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة</b>		
35	تمهيد	
36	المنهج المستخدم	1
36	الدراسة الاستطلاعية	2
36	وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	1.2
37	إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية	2.2
37	وصف أدوات الدراسة	3.2
44	الدراسة الأساسية	3
44	مجتمع الدراسة	1.3
45	وصف عينة الدراسة الأساسية	2.3
45	إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	3.3
46	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	4
48	خلاصة	
<b>الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج</b>		
51	تمهيد	
51	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل العام	1
52	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول.	2
53	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني.	3
54	عرض وتحليل و مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث.	



55	خلاصة.	
58	قائمة المراجع.	
62	الملاحق.	

## فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
65	يوضح توزيع البنود على أبعادها.	رقم 01
65	يوضح صياغة العبارات قبل وبعد التصحيح.	رقم 02
66	يبين قيمة "ت" لكل بند ومستوى دلالتها.	رقم 03
66	توزيع العينة الكلية على المتوسطات.	رقم 04
68	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والتخصص و الأقدمية.	رقم 05
51	يوضح عدد أفراد العينة النسبة المئوية.	رقم 06
52	يوضح قيمة "ت" والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد أفراد العينة في فئة الجنس	رقم 07
53	يوضح قيمة "ت" والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد أفراد العينة في الأقدمية.	رقم 08
54	يوضح قيمة "ت" والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد أفراد العينة في فئة التخصص	رقم 09

## مقدمة:

عاشت الكثير من المنظومات التربوية العالمية رهانات و تحديات صعبة في البحث عن أنجع الأساليب و البيداغوجيات التربوية، من أجل مسايرة التطورات الحاصلة في الحقل المعرفي.

فكان لا بد من تطوير مناهج التدريس، التي كانت قائمة على حشو الأذهان دون الاهتمام بتتمية قدرات و مهارات و كفاءات المتعلم.

و بهذا تم الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات الذي يشكل تصورا جديدا للمنظومة التربوية التعليمية. و رغم أنه أضحى من أكبر اهتماماتها إلا أنه لا بد أيضا من معرفة واقع هذا النظام الجديد خاصة على مستوى المواد الدراسية، منها المواد الأدبية و الاجتماعية، و العمل على تقويم هذا الواقع.

وقد أتت هذه الدراسة لمعرفة" تقويم أساتذة المواد الأدبية و الاجتماعية في التعليم المتوسط لواقع تدريسهم في ظل مقاربة الكفاءات." حيث قسمت الدراسة إلى بابين في خمسة فصول:

### الباب الأول ( الجانب النظري): ويضم

**الفصل الأول:** (تقديم الدراسة) ويتم فيها تقديم المشكلة وعرض الدراسات السابقة والتساؤلات وفرضيات الدراسة وأهدافها وأهميتها متبوعة بحدود الدراسة الزمانية والمكانية والبشرية، والتعريف الإجرائي لمتغيري الدراسة.

### الفصل الثاني:مقاربة التدريس بالكفاءات.

تم التطرق في هذا الفصل إلى مجموعة من العناصر، تبدأ بتمهيد ثم التطرق للخلفية النظرية لمقاربة الكفاءات، مفاهيم أساسية مرتبطة بالكفاءات، خصائص الكفاءة، مستوياتها، ثم مميزات الكفاءة، أنواع الكفاءات و مركباتها، فنقويم الكفاءات، و خصائص تقويم الكفاءة و

الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة، أنواع تقويم الكفاءة، و أخيرا التدريس بالكفاءات، ختاماً خلاصة الفصل.

## الباب الثاني: (الجانب الميداني) ويضم:

**الفصل الثالث:** (الإجراءات الميدانية للدراسة) ويحتوي على تمهيد، ثم المنهج المستخدم، الدراسة الاستطلاعية من حيث هدفها وصف العينة وإجراءات تطبيقها، وصف أدوات الدراسة، ثم خصائصها السيكمترية والدراسة الأساسية وما تتضمنه من عينة ومجتمع الدراسة، ثم خصائصها السيكمترية والدراسة الأساسية وما تتضمنه من عينة ومجتمع الدراسة، وإجراءات تطبيقها، أساليب الإحصائية المستخدمة ثم خلاصة الفصل.

**أما الفصل الرابع:** فقد تم تخصيصه (لعرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة) حيث اشتمل على تمهيد، وعرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة وعرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الجزئيتين ثم الخلاصة..

# الباب الأول الجانب النظري

# الفصل الأول

## تقديم الدراسة

## الفصل الأول: تقديم الدراسة

- 1- مشكلة الدراسة.
- 2- تساؤلات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- حدود الدراسة.
- 6- التعريف الإجرائي لمتغيري الدراسة.

## 1. مشكلة الدراسة:

" إن الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكم المعرفي، إلى المقاربة بالأهداف القائمة على أجراًة الأهداف التعليمية، ثم إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات، يبين الحركية الكبيرة التي أصبحت تميز الأبحاث في الحقل التربوي فلم تعد المسألة مطروحة على التناقضات الموجودة بين التربية التقليدية و التربية الجديدة في محورية العملية التربوية، و أيهما أكثر خدمة للمتعلم السلطة أو الحرية، و إنما أصبحت مرتبطة بالمتعلم نفسه، بحيث لا تخرج عن محيطه المعرفي و الذهني والنفسي و الاجتماعي، و لا بد للمناهج الدراسية أن تكون مستجيبة لهذا المتعلم، وجعل مكتسباته على محك التوظيف و الانتقاء و الإدماج". ( لخضر لكحل، ص 72 ).

لذلك قد رأت الكثير من الدول في مقاربة التدريس بالكفاءات و اعتمادها في المناهج الدراسية، الوسيلة الأفضل للرفع من مستوى قدرات و كفاءات الأفراد. فمن بين هذه الدول نجد كل من فرنسا، بلجيكا و كندا، التي انتهجت منذ التسعينات التدريس بمقاربة الكفاءات.

و عليه كانت الجزائر من الدول التي تعاقبت على منظومتها التربوية إصلاحات بدأت من الاستقلال ، فقد شهدت السنوات الأولى له- 1962 إلى 1970 اهتماماً كبيراً بإعادة الاعتبار للغة العربية ، وجعلها لغة التعليم خاصة في المدرسة الابتدائية، ثم عرفت المدرسة الجزائرية تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التعليمية ، خلال السنوات الممتدة من 1970 إلى 1977، حيث ميز هذه المرحلة الاهتمام بإعداد المعلم ، ومقاييس التوجيه، وتعد أمرية 1976 أهم ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة ، حيث تتضمن إنشاء المدرسة الأساسية ، التي تم تنصيبها فعلياً في الموسم الدراسي 1980-1981 ، وتعد هذه الأمرية كقانون أساسي خاص بالتربية.

ولا تزال المدرسة الأساسية تساهم في تخريج إطارات الدولة الجزائرية، إلا أن التطور المستمر وتجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، والتحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم، وتغيير النظام السياسي، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الأساسية

مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ، وتخريج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه الغير ، بدلاً من تخريج أفراد منتجين للعلوم والتكنولوجيا ، كل هذا جعل من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة، على أن يكون هذا الإصلاح شاملاً كلياً بدلاً من الإصلاحات الجزئية، التي ثبت عدم قدرتها على معالجة الإشكالات المطروحة في المنظومة التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا باعتماد مقارنة نظامية شاملة ، وبذلك عرفت المنظومة التربوية في الجزائر مرحلة أخرى من الإصلاحات، بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقارنة التدريس بالكفاءات، والذي شرع في تطبيقها سنة 2003 ، وتقوم هذه الإصلاحات أساساً على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتويات ، واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا. (بوعيشة نورة، ص 4).

و لتحقيق أهداف و مرامي هذا النظام الجديد، و مسايرة التطور و التقدم العلمي، كذلك للوصول إلى النتائج المرجوة و لتطبيق المنهاج في أحسن صوره على أرض الواقع لا بد من وجود المدرس الكفو، إذ يعد أهم ركيزة في العملية التعليمية والتربوية، فهو المقيم و المقوم للعملية التعليمية، حيث يعتبر التقويم بأنواعه أهم أركان مقارنة الكفاءات.

إذا بما أنه مضت 11 سنة على تطبيق مقارنة الكفاءات في نظامنا التربوي، نتساءل اليوم عن مدى تطبيق مناهج المواد التعليمية وفق المقاربة على أرض الواقع، خاصة المواد الأدبية و الاجتماعية منها، لذلك أنت دراستنا لتقوم هذا الواقع.

و من بين الدراسات التي تطرقت لتقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات، دراسة قامت بها "منى عتيق" (2010) لمعرفة واقع تطبيق مقارنة الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بولاية الطارف ( الجزائر )، و التي أسفرت على أن معظم الأساتذة لم يتلقوا تكويناً في إطار التدريس بمقاربة الكفاءات، إلا أنهم لا يرغبون كلهم في هذا التكوين، و أبدى أغلبهم قبولهم و اقتناعهم، كما أكد بالإجماع بمساهمة جملة من الظروف في إنجاح التدريس بالكفاءات. و أبدوا تأييدهم على أن للمكتسبات القبلية للتلاميذ، دور في تحديد العملية التعليمية. إلا أنه اختلفت آراء الأساتذة حول فعالية مقارنة الكفاءات في مقارنتها بسابقاتها بالتعادل تقريباً، (31/15) بالتأييد و (31/16) بالنفي.



و في دراسة قام بها " فاتح الدين شنين و شنة محمد رضا " (2010/2011) تهدف إلى استكشاف واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين في التعليم الابتدائي، حيث أظهر أغلب المعلمين عدم استفادتهم من التكوين في المقاربة، حيث بلغت نسبتهم 69.77%، و أكدوا بالإجماع عن عدم تلقيهم لتكوين كاف و كانت نسبتهم 100%، كما أكدت الدراسة على أن أغلبية المعلمين يحضرون دروسهم وفق مقارنة الكفاءات، إذ أن النسبة بلغت 79.6%، و تشير نفس النسبة إلى وجود اختلاف في التحضير وفق مقارنة الكفاءات و مقارنة الأهداف.

كما تدل نسبة 58.14% على أن أغلبية المعلمين غير منضبطون بالتدريس وفق المقاربة، و ترى نسبة 53.49% أن منهاج مقارنة الكفاءات مائل أي متجسد في الكتاب المدرسي، و تقول نسبة 53.49% أن المعلمين لا يجدون دافعية لدى التلاميذ.

### تعقيب عام على الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة التي تمكنا من الاطلاع عليها والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ساعدتنا في تكوين تصور شامل بموضوع الدراسة وذلك من خلال ما تبعه الدارسون من مناهج بحثية وما توصلوا إليه من نتائج، ومن خلال اطلاعنا على هذه الدراسات اتضح لنا جوانب التباين والتلاقي بين هذه الدراسة والدراسات السابقة.

- تتفق أغلب الدراسات على أهمية التكوين بمقاربة التدريس بالكفاءات.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف، حيث تهدف دراستنا إلى تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات و بالأخص في المواد الأدبية و الاجتماعية.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة المتعلقة بمقاربة الكفاءات في العينة، بحيث اقتصرنا هذه الدراسات على أساتذة التعليم الثانوي و معلمي المرحلة الابتدائية، أما دراستنا تناولت وجهات نظرأساتذة المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط حول واقع المقاربة.
- تتفق الدراسات السابقة مع دراستنا الحالية في اتباع المنهج الوصفي.

- قمنا ببناء أداة لتقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات، تتناسب مع عينة الدراسة. من خلال ماسبق تأتي هذه الدراسة لتقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال طرح التساؤلات التالية.

## 2. تساؤلات الدراسة:

### التساؤل العام:

ما تقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة؟

### التساؤلات الفرعية:

- هل يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس؟
- هل يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الأقدمية؟
- هل يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التخصص؟

## 3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة من خلال الكشف عن نقاط القوة والضعف.
- التعرف على وجهات نظر الأساتذة حول واقع التدريس بمقاربة الكفاءات، بالأخص في المواد الأدبية و الاجتماعية.
- معرفة الفروق في وجهات نظر الأساتذة حول واقع تدريسهم بمقاربة الكفاءات، وذلك تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص، و عدد سنوات الخبرة ( الأقدمية ).

- الكشف عن إيجابيات التدريس وفق مقارنة الكفاءات.
- معرفة مدى كفاءة أستاذ المواد الأدبية و أستاذ المواد الاجتماعية في تطبيق المقرر وفق المقارنة.

#### 4. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الأهمية العلمية في تزويد المكتبة بدراسة حول مبحث تقويم واقع التدريس بمقارنة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية لقلّة الدراسات سواء العربية أو المحلية في هذا الجانب، كما تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال كون التقويم مقدمة ضرورية، بل و أساسية لأي عملية تطويرية في جميع مراحل التعليم.

تزوّد القائمين على العملية التربوية بدراسة إمبريقية حول واقع التدريس بمقارنة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال وضعهم في صورة الواقع من أجل الوقوف على جوانب الضعف و العمل على تقويمها أثناء مهماتهم التدريسية و الإشرافية.

#### 5. حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة وفقا للحدود الزمنية والمكانية والبشرية الآتية:

1.6. **زمنياً:** أجريت هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2013-2014.

2.6. **مكانيًا:** أجريت هذه الدراسة ببعض متوسطاتمدينة غرداية وهي:

"توسطه عبد العزيز الثميني، جابر بن زيد، الربيع بن حبيب، محمد بوضياف، علي بن أبي طالب، وريدة مداد، عبد الرحمان بن رستم، الشهيد الشيخ بلحاج قشار."

1.6. **بشريًا:** تمثلت عينة بحثنا في مجموعة من الأساتذة الذين يزاولون تدريسهم في الطور المتوسط، والبالغ عددهم 65 أستاذا و أستاذة، والمتواجدين في المتوسطات السابقة ذكرهم.

#### 6. التعريف الإجرائي لمتغيري الدراسة:

مقارنة التدريس بالكفاءات:

تعرف على أنها إجراءات تدريسية يتم من خلالها اختيار وضعيات تعليمية مستنقاة من واقع التلميذ، و تصميمها 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.

### التقويم:

عملية إصدار أحكام على واقع التدريس بمقاربة الكفاءات من حيث التكوين على هذه المقاربة، الوسائل البيداغوجية، مسار التدريس، كما يتضمن تحديد صعوبات التدريس وفقها وذلك من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في المواد الأدبية والاجتماعية.

## الفصل الأول

### التدريس بمقاربة بالكفاءات

المقاربة، الوسائل البيداغوجية، مسار التدريس، كما يتضمن تحديد صعوبات التدريس وفقها وذلك من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في المواد الأدبية والاجتماعية.

## الفصل الثاني:مقاربة التدريس بالكفاءات.

### تمهيد

1. الخلفية النظرية لمقاربة الكفاءات.
2. مفاهيم أساسية مرتبطة بالكفاءات.
3. خصائص الكفاءة.
4. مستويات الكفاءة.
5. مميزات الكفاءة.
6. أنواع الكفاءات.
7. مركبات الكفاءة.

8. تقويم الكفاءة.

9. خصائص تقويم الكفاءة.

10. الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة.

11. أنواع تقويم الكفاءة.

12. التدريس بالكفاءات.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر التدريس وفق المقاربة بالكفاءات حديث بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية وبوصفه نظاما جديدا لمواجهة تحديات الانفجار المعرفي، و كذا الخروج من دائرة التلقين للوصول إلى مستوى تعليمي يمكن المتعلمين من مواجهة الوضعيات المعقدة و امتلاك الكفاءات والمهارات التي تساعد على إدماج المعارف و تحويلها إلى معارف أدائية.

و عليه تركز المناهج الحديثة على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي ، من خلال نظام الوحدات الذي يمكن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها تتوفر فيها شروط التماسك

والتكامل، بغية تحقيق كفاءات ذات طبيعة مهارية و سلوكية، تتكيف مع الواقع المعاصر في عالم الشغل و المواطنة و الحياة اليومية.

وفي فصلنا هذا سنحاول الإلمام بالعناصر المستوفية لمقاربة التدريس بالكفاءات.

## 1. الخلفية النظرية لمقاربة الكفاءات:

تستند مقاربة الكفاءات في خلفيتها النظرية على الاتجاه السلوكي و البنائي و المعرفي. دون مقاربة الأهداف ذات الخلفية السلوكية الواضحة، و إذا كان تأثر الأخيرة بالاتجاه السلوكي واضحا من خلال المحافظة على الأساليب التقييمية القائمة على أجرأة الأهداف و التقدير الكمي للأداء، فالجديد بمقاربة الكفاءات هو استنادها للاتجاه البنائي و المعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم و ما يتوفر لديه من قدرات ذاتية، كذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم.

و نشير في هذا المجال إلى نماذج بارزة هي:

### أ. النموذج البنائي:

تعود أصول هذا النموذج إلى أبحاث (بياجيه)، حيث ركز على تفاعل الطفل مع بيئته و اعتبر البيئة شرطا أساسيا لتمكن الطفل من الاستمرار في النمو، و ذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة، لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية و هكذا.

لقد جعلت النظرية البنائية من المتعلم و ما يحمله من مستوى في النمو العقلي، عنصرا رئيسا في العملية التعليمية، التعليمية، هذا ما يلتقي مع مقاربة الكفاءات في اثنين من أهم مميزاتها، ألا و هما بناء المعرفة و تفريد التعليم.

و عليه يقول "جان بياجيه" عن التعليم و البنائية " إن الفائدة الرئيسة لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي إتاحة الفرصة أمام الطفل ليقوم بتعلم ذاتي، إننا لا نستطيع تنمية ذكاء الطفل بالتكلم معه فقط، و لا نستطيع أن تمارس التربية بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعليمي، حيث يختبر نفسه و يرى ما يحصل و يستخدم الرموز و يضع الأسئلة و يفتش عن إجاباته الخاصة رابطا ما يجده هنا بما يحدث في مكان آخر، مقارنا اكتشافاته باكتشاف الأطفال الآخرين....". ( مريم سليم، 2004، ص:

( 201

يشير القول إلى أن تحقيق المتعلم لكفاءة ما في مهمة ما لا يتأتى إلا من خلال الممارسة و التجريب، و قيامه بأنشطة متنوعة في موقف تعليمي يسمح له بتوظيف معارفه، كما أن الكفاءة تظهر من خلال الإستراتيجية التي يضعها المتعلم لبناء معارفه، و استخدامها مرة أخرى في مواقف جديدة.

### ب. النموذج المعرفي:

يعود هذا النموذج في أصوله إلى جهود كل "بياجيه" و "فيغو تسكي" و قد ظهرت النظرية المعرفية كرد فعل على النظرية السلوكية التي اختزلت التعلم في مثير واستجابة، حيث يرى أصحابها أن العملية العقلية التي يوظفها المتعلم، هي التي تحدث التعلم و ليس المثير و الاستجابة.



إن أصحاب هذه النظرية يؤكدون أهمية الإدراك و الفهم في عملية التعلم» يرى المعرفيون أن الفرد كائن فاعل دائم البحث عن المعنى و يستخدم ما لديه من قدرات للحصول على المعرفة و حل المشكلات».

( مريم سليم، 2004، ص ص:182،181)

إن المعارف بالنسبة لمقاربة الكفاءات تكتسي أهمية كلما استطاع الفرد توظيفها في مواقف يمكن أن تواجهه. ( مزيان الحاج أحمد قاسم، 2004، ص: 139)

إذا كانت النظرية المعرفية تركز أساسا على الطريقة التي تتم بها سيرورة التعليم عند الفرد. و الكفاءة يستدل عليها من خلال الإنجاز الذي يحققه هذا الفرد بتخزينه للمكتسبات المعرفية، ففي الوقت الذي يمارس فيه المتعلم النشاط، فإن هناك عمليات ذهنية غير مرئية تعمل على ترتيب و تنظيم تلك الأنشطة.

فالكفاءة من المنظور المعرفي هي عملية دينامية يعمل فيها الفرد على استعمال معارف مكتسبة من قبل في سياق جديد و شكل وظيفي. ( الحسن اللحية، 2005، ص: 32 )

من خلال ما سبق يتضح أن مقاربة الكفاءات تعتبر نتيجة بيداغوجية لجملة من النظريات و الاتجاهات، التي أعطت أهمية أكبر للمتعلم و اعتبرته محور العملية التعليمية، متجاوزة بذلك نمطية التعليم و الاهتمام بالتقدير الكمي فقط لأداء المتعلم.

### ج\_ النموذج السلوكي:

يذهب أصحاب هذا الاتجاه\_ في تحليل عملية التعلم \_ إلى أن التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم. و عادة ما يرمز السلوكيون إلى المعادلة التعليمية السلوكية بالرمز (م،إ) أي أن المثير يؤدي إلى الاستجابة.

معنى ذلك أن التعلم عند المتعلمين يحدث نتيجة سلسلة من المثيرات و الاستجابات. وليس نتيجة سيرورة ذهنية، تنظمها العمليات العقلية، و لا دخل للعقل في ذلك، و لا سيما في مجال تعلم اللغة.

لذلك كانت السلوكية تركز و بشكل أكثر على السلوك الناتج عن التعلم، و من ثمّ وجهت اهتمامها إلى ما يجب على المعلم فعله من أساليب العرض و التدريب المتكرر، والتعزيز و التعليم المبرمج، يقول أحد علماء النفس عن التعليم المبرمج: (إنه التطبيق الأول للطرائق المخبرية المستعملة في دراسة عملية التعلم على المشكلات العملية للتربية، و الطرائق العملية التي يشير إليها العالم هي طرائق سكنر في ضبط السلوك) وكان لهذا التدريب عند سكنر أثره البالغ في سلوك الحيوانات التي دربها على ذلك.

( خير الدين هني، ص: 88، 89 )

من خلا هذا التقديم، يتضح لنا أن المدرسة السلوكية تهتم السلوكيات التي ينجزها المتعلم، من غير الاهتمام بالسيرورات الذهنية التي لها دخل في التعلم.

## 2. مفاهيم أساسية مرتبطة بالكفاءات:

### تعريف الكفاءة:

استعمالنا لمصطلح الكفاءة لا يعني أنه أكثر دلالة من الكفاية، بل إن السبب في استعمالنا لهذا المصطلح يعود بالدرجة الأولى إلى استعماله في المناهج الرسمية الجزائرية، و في كل الحالات فإن العبرة في هذا المجال تكون بالدلالة الاصطلاحية للمصطلح، و هو ما سنقف عليه من خلال التعاريف التالية:

( غريب، 2006، ج1، ص: 163، 167).

في القاموس " لاروس " « الكفاءة مجموعة من التدابير و القدرات و الاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها و استعمالها في مواقف حقيقية و ملموسة .»

( محمد الصالح حثروبي، 2004، ص: 20 ).

و يعرفها " رومانفيل " بأنها « الإدماج الوظيفي للدرايات و الإتقان، و حسن التواجد مع الغير، و حسن التخطيط للمستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل .»

و هي عند " فرانسواز و آلان " « مجموعة من السلوكيات الممكنة ( الحس حركية، المعرفية، و الوجدانية )، التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين .»

و تعرف أيضا بأنها « مجموع السلوكاتالسوسيووجدانية، كما تفيد كذلك المهارات المعرفية أو السيكوحسية حركية، فالكفاية بهذا المعنى تحيل على أنماط من التعلم المرتبطة، في الوقت نفسه بالمجالات المعرفية و السيكوحركية و السوسيووجدانية.»

و ذكر " سكالون " مجموعة من التعاريف التي وجد أنها من الممكن أن تعبر عن مفهوم الكفاءة و هذه التعاريف هي:

- الصفات العامة للشخص.
- إدماج المعارف بكل مستوياتها ( المعارف بمفهومها العام، معرفة الفعل، معرفة التواجد ).
- نظام من المعلومات المتعلقة بالمفاهيم و التطبيقات.
- حالة الشخص.
- القدرة على التحويل.
- مجموعة مدمجة من المهارات.

## □ القدرة على الفعل.

بعد عرض هذه التعاريف نجد أن التعريف الأكثر تعبيراً عن مدلول الكفاءة، هو التعريف الذي قدمه " روجرز " حيث يقول « الكفاءة هي إمكانية الشخص في تجديد، بطريقة متداخلة لمجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل عائلة من الوضعيات، مشكلات ». ما نستخلصه من خلال هذه التعاريف، هو تأكيدها على ما أتت به هذه المقاربة من إضافات لم تكن في سابقتها، فنجد تأكيدها على الإدماج و الإنجاز و التوظيف والممارسة الفعلية الناجعة، و مواجهة الوضعيات من خلال إدراكها و فهمها... الخ و نلاحظ أن مختلف التعاريف المقدمة للكفاءة ذات طابع معرفي سلوكي. و قد عبر الأستاذ " محمد فاتحي " عن هذا المعنى المعرفي السلوكي للكفاءة، حينما حدد مقاربتين لفهمها، أولاهما المقاربة الذهنية، التي تعتبر الكفاءة فيها كتلة من المعارف مرتبطة فيما بينها، و ثانيهما المقاربة التصرفية السلوكية، ترتبط الكفاءة فيها بالقدرة على الإنجاز. ( فاتحي، 2004، ص: 34، 35 ).

**المهارة:**

إن المهارة مرتبطة بكل ما هو عملي و تطبيقي حيث أن « المهارة قرينة الفعالية و الدقة و البراعة و الإتقان و الاقتصاد في المجهود و الوقت ». .

( خالد لبصيص، 2004، ص: 97 )

و تعتبر المهارة بذلك جملة من الكفاءات تمكن المتعلم من إنجاز نشاطاته المختلفة سواء كانت في الجانب المعرفي أو الجانب الحس حركي.

« فالمهارة موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية، و المهارة ثابتة نسبياً لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، و هي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة ». .

( حاجي فريد، 2005، ص: 11 ).

### الأداء:

### لغة:

و هو لفظ مشتق من ( أدى ) الشيء، قام به، و الدين قضاة، و أدى الشهادة: أدلى بها، وتأدى للأمر، أخذ أداءه و استعد له، تأدى الأمر، قضي، و تأدى إلى فلان: وصل.

( المعجم الوسيط: ص 10 )

### إصطلاحا:

هو " النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز، و التي تكون محددة في شكل سلوكيات، أداءات قابلة للملاحظة و القياس."

و أيضا " هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد، و يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح و الدقة، و هو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق أنيا، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك، أي سلسلة من الأفعال و الأنشطة و العمليات."

و يشير GOOD للأداء على أنه " الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة، وخلق فرص التعليم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة و المهارات."

و يرى الكراء ( 1982 ) إلى الأداء على أنه:

" الناتج السلوكي الذي يحققه المنهاج، كما تظهره عملية التقويم."

إن الأداء لا يعني الكفاءة، حيث أن الأداء يقتصر فقط على إظهار السلوك، إذ لا يعبر السلوك الظاهري بدرجة كافية عن الكفاءة.

و بذلك تعني الكفاءة: السلوك المظهر و أشياء أخرى مثل: المعرفة الكامنة و الامهارات و الاتجاهات.

( محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود: ص77، 79 )

### 3. خصائص الكفاءة:

عندما نقبل على الحديث عن الكفاءة أو بالأحرى عن خصائصها فإن الاهتمام ينصرف إلى إظهار التمييز القائم بين القدرة *capacité* و الكفاءة *compétence* ومن هذا المنظور فإن ثمة خصائص يمكن إجمالها في ما يلي:

أ. الإهتمام بالدور النشط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

ب. تشجيع الإستقلالية و المبادرة لدى المتعلم.

ج. تقديم أنشطة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

د. تثير التساؤلات لدى المتعلمين.

و. تطلب من المتعلم أن يقيم علاقات بين تعلماته.

هـ. تطلب من المتعلم أن يفكر فيما تعلمه و في استراتيجيات التعلم.

ي. الكفاءة ذات طابع نهائي: حيث أن الشخص الذي يحصل كفاءة ما، يكون قد

حصل على قوة للتحرك بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية.

م. الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد (كفاءة مجالية): إن

تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة،

يعني ضمن وضعيات قريبة من بعضها البعض، مثال ذلك:

كتابة تقرير وجيز موجه إلى النشر في مجلة بخصوص إشكالية إدماج الشباب في

المنظومة التربوية.

ف. قابلية الكفاءة للتقييم: تقيم الكفاءة أساساً بدلالة المنتج و على وجه الخصوص في المجال المدرسي يقيم التلميذ بدلالة ما ينتجه. و ذلك باعتبار جملة من المقاييس في مقدمتها جودة الإنتاج ملائمة للمطلوب.

ر. توظف مجموعة من الإمكانيات: إن الكفاءة كما سلف تتطلب تسخير جملة من الإمكانيات المختلفة و المتنوعة مثل: المعارف العلمية/ المعارف الفعلية المتنوعة/ و المعارف السلوكية. في الغالب تكون هذه الإمكانيات خاصة بإدماج الكفاءة.

علما أن الكفاءة تظهر عند المتعلم بعد التقييم، و هي تعبر عن سلوك قابل للملاحظة و القياس.

( بكي بلمرسلي: ص 6،7 )

و ترى الباحثة " ساندراميشيل " أن للكفاءة أربع خصائص و هي:

- ارتباطها بالفعل، حيث أنها لا تظهر إلا من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد.
  - ارتباطها بوضعية مهنية، إذ غالبا ما ترتبط بمجال محدد من الوضعيات.
  - تمثل كافة جوانب شخصية الفرد من معارف، و مهارات، و اتجاهات.
  - اندماجية، حيث أنها تعتمد على محتويات مدمجة لا تتوقف على معرفة بعينها.
- ( عبد اللطيف الفارابي، 2003، ص: 6 ).

#### 4. مستويات الكفاءة:

##### تحديد المفهوم:

« الكفاءة مفهوم تطوري، يبني تدريجيا عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، و من البسيط إلى المركب، تظهر في تعلمات التلاميذ خلال مراحل متوالية، إذ يتحقق كل مستوى منها في مرحلة تعليمية معينة.

فهي- بناء على ذلك- تشكل مسارا بنائيا اندماجيا لمعارف و سلوكات، تتأزر فيه الكفاءات ضمن نسق بنائي، و ليس في شكل تكديسي تراكمي.»  
(خير الدين هني، 2005، ص:75).

و هذا البناء هو أهم ما يميز بيداغوجيا الكفاءات، فتتدرج مستوياتها حسب مراحل التكوين، كما سنراه في التالي:

### 1. الكفاءة القاعدية:

هي المستوى الأول من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية. و هي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات. و إن فشل المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات و عوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.

### 2. الكفاءة المرحلية أو المجالية:

يتشكل هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، و يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا، أو سداسيا، أو مجالا معينا. و يتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية 1+ كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 3= كفاءة مرحلية.

### 3. الكفاءة الختامية:

و هي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، و يمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية، أو طور تعليمي.

### 4. الكفاءة المستعرضة:



إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة، لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المجال أو المشروع، فإن الكفاءة المستعرضة أو الأفقية، تبنى من تقاطع المعارف و المهارات و السلوكات المشتركة بين كل التعلّيمات، أو المواد و النشاطات. كما يمكن تحقيقها عندما تدمج نواتج تعلّيمات مختلفة، فقد تتركب من كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد ( معارف عمودية في مادة واحدة )، أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، فتوظف تلك المعارف و السلوكات و المهارات في عائلة من الوضعيات ( دروس مختلفة، مسائل متنوعة، تمارين..... الخ ).

( خير الدين هني، 2005: ص94، 96 )

### 5- مميزات الكفاءة:

1. استعراضية قابلة للتوظيف في موارد مختلفة اللغة و متعلقة بمواد دراسية.
2. تطويرية تنمو طوال حياة الإنسان و قد تنقص مثلاً: القدرة على التذكر.
3. تحويلية تتحول من حالة إلى أخرى: ( التفاوض = الكلام + الاستماع + البرهنة ).
4. غير قابلة للتقويم يتعذر التحكم فيها بدقة مثلاً: ( تدوين معلومات في وضعيات مختلفة ).
5. و كذا تتجلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها و تتطلب عدة مهارات.
6. أنها مفيدة من حيث أن لها قيمة على المستوى الشخصي و الاجتماعي و المهني هي مرتبطة بإنجاز نشاطات تمارس في حالات واقعية، تسمح بالاستفادة من المهارات.

(hanifima.ths.com)

### 6- أنواع الكفاءات:

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الكفاءات و هي:

1. **الكفاءات المعرفية *compétences de connaissances***: و تتضمن المعلومات والمعارف و القدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.

2. الكفاءات الأدائية **compétences de performances** : و تمثل المهارات النفس حركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية و المواد المتصلة بالتكوين البدني و الحركي، و أداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفاءات معرفية.

3. كفاءات الإنجاز أو النتائج **compétences de résultats**: إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين. أي أن الأمر ليس متعلقا بالأداء إنما بما يترتب عنه من نتائج.

(نورة بوعيشة، 2008:ص87،86 )

إذا فالكفاءات التعليمية = التمكن من المعلومات و المهارات و حسن الأداء+ درجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها.

### 7- مركبات الكفاءة:

أ. المحتوى **continue**: هي الأشياء التي يتناولها التعلم، لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة، و لأننا عندما نتعلم فإننا نتعلم بعض الأشياء. و قد قام عدد من الباحثين بتصنيف مبسط لمحتويات التعلم فحصره في ثلاثة أنماط من الأشياء هي:

- المعارف المحضة ( الصرفة ).
- المعارف الفعلية ( المهارات ).
- المعارف السلوكية ( المواقف ). و هذه المعارف الضرورية التي يستند إليها التعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات مثلا:
- معرفة قاعدة نحوية ( معرفة صرفة ).
- استعمال مفردات في وضعيات مناسبة ( مهارة ).
- التركيز من أجل تجاوز صعوبات الاستعمال ( سلوك ).

ب. القدرة **capacité**: هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما و مؤهلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكيات تتناسب 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...الخ.

ج.الوضعية **situation**: هي الإشكالية التي يتم إيجادها لتساعد المتعلم على توظيف إمكانياته و تجعله دائما في موقع العمل الفاعل، كما أنها تضيف على المادة التعليمية معان حيوية و مفيدة، و تكون الوضعية ذات دلالة إذا:

- جعلت التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيش.
- جعلته يشعر بفاعليتها و جدواها في علاج عمل معقد.
- سمحت بتفعيل إسهام مختلف المواد في حل مشاكل معقدة.

(بكي بلمرسلي، ص13،12 )

## 7- تقويم الكفاءة:

قياس و تفسير مكتسبات التلاميذ: يرى " مونتانييه " أن التلميذ المكون خير من تلميذ رأسه محشو بالمعلومات المختلفة، و التربية الحديثة تصبو إلى هذا النوع من التكوين ابتداء من المراحل الأولى من التعليم.

و لمواجهة الحياة و المستقبل يحتاج الفرد إلى كيفية وضع استراتيجية اقتحام هذا المستقبل المجهول، فبالتالي هو محتاج إلى معارف، لكن ليست المعارف وحدها التي تمكنه من بناء حياته خارج أسوار المدرسة و لذلك فعندما نقيم المتعلم دون الخروج عن نطاق ملاحظة عمل يقوم به، مظهرا فيه كفاءته المكتسبة و التي لا تعد في النهاية إلا أن تكون على شكل كفاءة واحدة ( تحرير فقرة، كتابة موضوع، رسم مخطط...).

(hanifima.ths.com)

و يعتبر التقويم " مسعى يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التعلّات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّم بكفاءة و اقتدار، و بعبارة أوضح هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم التي هي بصدد النمو و البناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة ".  
( حاجي فريد، 2005: ص19 )

### 8- خصائص تقويم الكفاءات:

أن المبدأ الأساسي لتقويم الكفاءات هو إجراؤه ضمن سياق معين ( التقويم السياقي )  
بمعنى:

- تجسيد وضعية التقويم في مهمة يقترحها المعلم و ينفذها التلميذ.
- اتسام وضعية التقويم بالشمولية و التي تسمح بتجنيد كل موارد المتعلّم ( مهارات، معارف، قدرات..).

( محمد الطاهر وعلي، 2006: ص218 )

لذلك يتميز التقويم بالكفاءات عن النماذج التقليدية للتقويم، بتركيزه على الأداء و مدى القدرة في توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة تشكل مشكلا بالنسبة له. كما يعتبر التقويم بالكفاءات وسيلة لتصحيح و تعديل المسار التعليمي.

### 9- الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة:

#### 9-1. شبكات التقويم الفردية:

يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه و قدراته بنفسه، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات، كما يستطيع تحديد مواطن القوة و الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى، و يتميز هذا التقويم بكونه لا يدل على النقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته، و حول خطواته في التعلّم من أجل التعديل و التحسين.

( محمد بوعلاق، 2004 )

## 9-2. شبكات التقويم الجماعية:

يتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة، و تحليل التفاعلات ضمن المجموعة و رصدها بواسطة شبكة الملاحظة، و تسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة و تقويم العمل الجماعي للتلميذ، اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل، و يستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور و جوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه و يعدل من مساره التعليمي.

( نورة بوعيشة، نفلا عن وزارة التربية التونسية، 2006: ص 13 )

## 10- أنواع تقويم الكفاءات:

### 10-1. التقويم التشخيصي:

هو التقويم الذي يتم في بداية التعلم، أي قبل تقديم المحتوى التعليمي، بهدف الاستعلام عن مستوى التلاميذ، و تحديد ما يتوفر لديهم من إمكانيات، و ما يستلزم من متطلبات للتكيف مع موضوع التعلم الجديد.

( فؤاد أبو حطب، ص 12، 13 )

فالعملية التعليمية تحتاج إلى الحد الأدنى المعطيات الأساسية اللازمة للبدء بالتدريس، و في حال عدم توفرها يعمل المعلم على تمكين التلاميذ منها بواسطة برنامج المعالجة ( العلاج التعويضي ) الهادف إلى إزالة المعوقات و سد الثغرات، تمهيدا لانطلاق التعلم بشكل صحيح.

و يكون هذا التقويم بواسطة الاختبارات الشفوية و الخطية التي تتضمن الأسئلة الموجهة، و على المعلم أن يعدها بطريقة منظمة، انطلاقا من دروس سابقة

ومعارف مكتسبة. تمكنه من قياس الاستعدادات الأولية و الميول الخاصة، و نسبة الاندماج في العمل الجماعي.

( أحمد عودة، ص32 )

### 10-2. التقويم التكويني أو البنائي:

هو تقويم مستمر يلزم عملية التعلم في جميع جوانبها و يتكامل مع أنشطتها المدرسية، و بخاصة تلك التي تعتمد البنائية. حيث يكون للمتعلم الدور المركزي، و هذا لا يعني إلغاء دور المعلم.

حيث يهدف إلى تمكين المتعلم من معرفة ما حققه خلال فترة التعلم، و إطلاع على نقاط الضعف بهدف معالجتها.

إعادة النظر في طرائق التدريس لتحسينها و تطويرها إن لم تؤد الغاية المنشودة، و تبني استراتيجيات تعليمية جديدة.

توظيف بعض الأساليب العلاجية للتغلب على الصعوبات، كالتكرار و مراجعة المتطلبات الأساسية غير المتحققة. (مقرر التقييم، 1999: ص10)

### 10-3. التقويم التقريري أو النهائي:

هو التقويم الذي يعتمد في نهاية عملية التعلم، أي عند الانتهاء من تدريس المحاور أو الوحدات التعليمية، و ذلك لتقويم المكتسبات الإجمالية، و استخلاص الحصيلة منها، بغية تقرير النتيجة و إصدار الحكم، و يكون من خلال اختيار فردي كتابي، و لمدة محددة، و يقاس بالعلامة.

و يهدف إلى:

1. تقدير مدى تحصيل التلاميذ، و كفاءاتهم في نهاية عملية التعلم.
2. توفير المعلومات التي تساعد في تقدير مدى كفاءة المنهج المقرر.
3. تكوين البيانات و الأفكار التي يعتمد عليها في تعديل المنهج إذا لزم الأمر.
4. منح الشهادة أو الإجازة بأن المتعلم حقق الأهداف المرجوة.

( عبد الرحمان حسن الإبراهيم، 1982: ص 160 )

## 11- التدريس بالكفاءات:

لقد أصبح هدف التدريس اليوم هو إضفاء معنى على التعلم، فالمتعلم يجب أن يزود بما يسمح له من مواجهة الحياة، و تعقيدها التي يشهدها المجتمع البشري اليوم، و لقد أعطيت عدة تعاريف للتدريس في هذا المعنى و الذي سبق ذكرها، و رغم تعددها إلا أنها تتفق كلها على أن التدريس عملية منظمة تفاعلية بين المعلم و المتعلم، تهدف إلى مساعدة المتعلم على تطوير إمكانياته التي تسهل عملية التكيف مع البيئة المحيطة به.

" إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي و ما يتضمنه من معلم و زملاء و محتوى معرفي و وسائل... الخ

( عبد اللطيف الفارابي، 2003 )

كما يرد في نفس المرجع أن التدريس بالكفاءات يبني بتعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشكلات و البحث عن حلولها.

من خلال التعريفين السابقين يتضح أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من التعلم عنصرا فاعلا في العملية التعليمية، كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات و إنتاج المشاريع كأسلوب للتدريس و بهذا يعتبر " التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم و ليس برنامجا للتعليم، تعلم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات ( معارف و قدرات و مهارات ) و ليس تعليما لتكديس المحفوظات و المعلومات ". ( فريد حاجي، 2005: ص 44 )

و يعرف " فيليب بيرنو " (2004) التدريس بالكفاءات أيضا على أنه: " تدريس يستهدف تنظيم المعرفة و تنشيط آليات اكتسابها و استخدام الواقع و استثماره، إنه تدريس يستهدف تكوين و تأهيل التلميذ للانخراط في الواقع و التسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه و بهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة ".

( عمر آيت لوتو، 2007: ص 2 )

و انطلاقا من هذا التعريف نحدد ثلاث نقط أساسية للتدريس بالكفاءات:

- الهدف من التدريس ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصول عليها وتنظيمها.
  - يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه.
  - المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه.
- و في تحديد آخر للتدريس بالكفاءات يندرج ضمن تحديد المفاهيم المتعلقة بهذا النوع من التدريس نجد أن التدريس بالكفاءات يتضمن: إدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاءاته.
- مفهوم البنية: و التي تعني إدماج المحتويات و المعرفة و عدم تجزئتها.
  - مفهوم النشاط: حيث تعتبر أنشطة تعليمية تعلمية منفتحة على المتعلم.
  - مفهوم المهمة: يتمحور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم.
  - مفهوم الوضعية: أي وضع المتعلم في موقف يسمح له بإنجاز عمل.
- ( عبد اللطيف الفارابي، 2003 )

### خلاصة الفصل:

من خلال ما عرضناه نجد في الفصل عن المقاربة، نجد أن مقاربة الكفاءات و على غيرها من المناهج السابقة، أنها مقاربة تختص بتوظيف العمليات العقلية العليا لغرض الإنجاز، لا التلقي والتخزين لأجل الاسترجاع فقط، وأن جل اهتمامها منصب على المتعلم الذي هو محور العملية التعليمية، كما أن أسلوب حل المشكلات و بناء المشروع تمكن المتعلم من الاندماج والتفاعل في مواقف تعليمية تكسبه خبرات لأجل توافق حياتي أحسن.



# الباب الثاني

## الجانب الميداني

# الفصل الثالث

## إجراءات الدراسة الميدانية

## الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

1. المنهج المستخدم.
2. الدراسة الاستطلاعية.
  - 1.2- عينة الدراسة الاستطلاعية.
  - 2.2- إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية.
  - 3.2- وصف أدوات الدراسة.
- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
- وصف أداة القياس المستخدمة
- الخصائص السيكومترية لأداة القياس
3. الدراسة الأساسية
  - مجتمع الدراسة
  - وصف عينة الدراسة الأساسية
  - إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة

## تمهيد:

نتناول في هذا الفصل الإجراءات الميدانية للدراسة، وذلك من خلال تبيان المنهج المستخدم، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، ووصف أدوات الدراسة والطرق المستعملة في حساب صدقها وثباتها، وكذا الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة تساؤل الدراسة.

### 1. منهج الدراسة:

لقيام أي دراسة لا بد من اتباع منهج مناسب: ومنهج البحث كما يقول عبد الكريم (1982) وعبارة عن " الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة " (عمار الطيب كشرود، 2007، ص216)

والمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي لمناسبته للدراسة الحالية.

### 2. الدراسة الاستطلاعية:

هي الخروج إلى الميدان وتطبيق أدوات الدراسة بهدف:

- التدريب على تطبيق أدوات القياس.
- التحقق من صلاحية الأداة ومدى وضوح عبارتها، وسلامة تعليماتها.

- معرفة الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المستعملة في الدراسة، وتعديل وتدارك الأخطاء قبل إجراء الدراسة الأساسية.
- معرفة الصعوبات التي تواجه الباحث وتفاديها في الدراسة الأساسية.

### 1.1. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

وشملت 30 أستاذا وأستاذة اختيروا بطريقة عشوائية يتوزعون على المتوسطات التالية: "متوسطة أحمد هرويني ، متوسطة أول نوفمبر 1954، علي بن أبي طالب.

### 2.2. إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية في كل من متوسطات " أحمد هرويني، أول نوفمبر 1954، علي بن أبي طالب".  
وفي أيام 13/14/15/18/19/20. ماي وزعنا المقياس على أساتذة المواد الأدبية و المواد الاجتماعية في المتوسطات، حيث بلغ عددهم 30 أستاذ وأستاذة.  
وصف أدوات الدراسة: في هذه الدراسة استخدمنا أداة لتقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

### 1.3.2. وصف أداة تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات: لبناء هذا المقياس اتبعنا

الخطوات الآتية:

- أ. الهدف من بناء المقياس: الهدف من بناء هذه الأداة، هو تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط.
- ب. تحديد أبعاد مقارنة التدريس بالكفاءات واستنتاج تعريفها الإجرائي: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، و نذكر منها:

- دراسة منى عتيق (جامعة عنابة، الجزائر، 2010).
- دراسة فاتح الدين شنين و شنة محمد رضا (المركز الجامعي بالوادي، 2011/2010).
- دراسة عائشة بلهيش محمد العمري و غزير عبد الله السعيد (جامعة طيبة، السعودية، 1431/1430).

### ج. نستنتج الأبعاد الآتية:

**التكوين للتدريس بمقاربة الكفاءات:** اكتساب أساتذة المواد الأدبية و الاجتماعية لمعارف و مهارات و قدرات في سياق مقارنة الكفاءات.

**الوسائل البيداغوجية الخاصة بالمواد الأدبية و الاجتماعية وفق مقارنة الكفاءات (المنهاج):** الوسائل التعليمية التي يستعين بها الأستاذ لإيصال المعلومات و إنجاز العملية التعليمية وفق مقارنة الكفاءات (مثل: المنهاج).

**صعوبات تدريس المواد الأدبية و الاجتماعية وفق المقاربة:** الوسائل التعليمية التي يستعين بها الأستاذ لإيصال المعلومات و إنجاز العملية التعليمية وفق مقارنة الكفاءات (المنهاج).

**تقييم الأساتذة لمسار التدريس في إطار مقارنة الكفاءات:** عملية وصول الأستاذ إلى إصدار أحكام على درجة فعالية التدريس بالكفاءات، و محاولة إعطاء بدائل تقويمية.

### د. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

**مقاربة التدريس بالكفاءات:**

تعرف على أنها إجراءات تدريسية يتم من خلالها اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من واقع التلميذ، و تصميمها 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.

### التقويم:

عملية إصدار أحكام على واقع التدريس بمقاربة الكفاءات من حيث التكوين على هذه المقاربة، الوسائل البيداغوجية، مسار التدريس، كما يتضمن تحديد صعوبات التدريس وفقها وذلك من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في المواد الأدبية والاجتماعية.

و يحدد إجرائيا

### وصف الأداة في صورتها الابتدائية:

بعد تحديد الأبعاد وتحليلها إلى مؤشرات صغنا (26) بندا، مقسمة على أربعة أبعاد، ويقابل كل بند بديلين للأجوبة هي "نعم، لا".

### الجدول رقم (1): يبين توزيع البنود على أبعادها.

العدد	رقم البند
التكوين للتدريس بمقاربة الكفاءات	1،2،3،4،5.
الوسائل البيداغوجية الخاصة بالتدريس وفق المقاربة ( المنهاج )	6،7،8،9،10.
صعوبات تدريس المواد الأدبية و الاجتماعية وفق المقاربة	11،12،13،14،15.
تقييمك لمسار تدريس مادتك وفق هذه المقاربة	19(1-19، 2-19، 3-19، 4-19، 19-5) 20،21،22.

### 2.3.2. الخصائص السيكومترية لمقياس مقارنة التدريس بالكفاءات:

يقصد بالخصائص السيكومترية للمقياس هي تلك المتعلقة بصدق و ثبات الأداة، والمعايير التي يتم حسابها بعد تجريب المقياس على عينة ممثلة للمجتمع.

(صلاح أحمد و أمين علي، 2005، ص350)

#### أولاً: الصدق:

يعتبر الصدق من الشروط المهمة الواجب توافرها في أداة جمع المعلومات، ويقصد بصدق الاختبار هو " مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه" (مقدم عبد الحفيظ، 2011، ص146).

#### 1. صدق المحكمين:

ومن خلاله نقيس صدق محتوى الأداة.

ويقصد به " مدى تمثيل بنود المقياس لمحتوى السمة موضع لقياس"

(صلاح أحمد، أمين علي، 2005 ، ص351)

استخدمنا هذا النوع من الصدق بعد توزيع استمارة تحكيم (ملحق رقم1) على خمس أساتذة اختصاص علم النفس المدرسي بجامعة غرداية (ملحق رقم2).

وبعد جمع الاستمارات والاطلاع عليها، وجدنا موافقة الأساتذة المحكمين على معظم البنود غيرت صياغة بعض العبارات لعدم موافقة أغلب المحكمين أنها



تقيس مقارنة التدريس بالكفاءات و هي ( 1، 10، 2، 22، 20) والجدول الآتي يوضح الصياغة قبل وبعد التصحيح.

جدول رقم (2): يوضح صياغة العبارات قبل وبعد التصحيح

رقم العبارة	صياغة العبارة قبل التصحيح	صياغة العبارة بعد التصحيح
01	- تلقيت تكويننا كافيا للتدريس بمقاربة بالكفاءات.	- تلقيت تكويننا كافيا بمقاربة التدريس بالكفاءات.
02	- أرغب في تكوين في هذه المقاربة.	- التكوين في هذه المقاربة أمر لا بد منه.
10 <sup>ل</sup> ع د	- مقرر المواد الأدبية و الاجتماعية لا يثير دافعية التلاميذ.	- مقرر المواد الأدبية و الاجتماعية لا يعكس أهداف مقاربة الكفاءات.
20	- إجراء بحوث تقييمية للمقررات الدراسية، من طرف وزارة التربية.	- أقترح إجراء بحوث تقييمية للمقررات الدراسية، من طرف وزارة التربية.
22 <sup>د</sup>	- إجراء دراسات مقارنة بين الجنسين للتأكد من مدى تحقيق المقررات لأهدافها.	- أقترح إجراء دراسات مقارنة بين الجنسين للتأكد من مدى تحقيق المقررات الدراسية لأهدافها.

التعديلات السابقة تم توزيع المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، لأجل حساب صدق كل بند، الصدق الكلي، والثبات الكلي للمقياس.

## 2. الصدق التمييزي:

بعد تفريغ البيانات رتبنا الأفراد حسب المجموع الكلي ترتيباً تنازلياً، ثم أخذنا نسبة 33,33% من العدد الكلي للعينة (30)، أي 10 أفراد في الأعلى ليمثلوا المجموعة ذات الدرجات العليا، و10 أفراد في الأسفل ليمثلوا المجموعة ذات الدرجات الدنيا. ثم طبقنا اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متساويتين في العدد، حسب المعادلة التالية:

$$t = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{s^2}{n_1} + \frac{s^2}{n_2}}}$$

حيث:

م1: المتوسط الحسابي للمجموعات العليا.

م2: المتوسط الحسابي للمجموعات الدنيا.

ع1: الانحراف المعياري للمجموعة العليا.

ع2: الانحراف المعياري للمجموعة الدنيا. ن: عدد أفراد العينة.

ن: عدد أفراد العينة. (محمود السيد أبو النيل، 1987، ص131)

**جدول رقم (3):** يبين قيمة "ت" لكل بند ومستوى دلالتها.

رقم البند	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
-----------	----------	---------------

دال عند 0,01	2.400	1
دال عند 0,05	1.809	2
دال 0,01	3.361	3
غير دال	-.400	4
دال 0,01	2.394	5
غير دال	-.586	6
دال عند 0,01	5.099	7
دال عند 0,01	3.361	8
دال عند 0,01	9.798	9
دال عند 0,01	2.179	10
دال عند 0,01	-2.021-	11
دال عند 0,01	13.266	12
دال عند 0,05	4.733	13
دال عند 0,01	8.102	14
دال عند 0,01	2.179	15
دال عند 0,01	7.200	16
دال عند 0,01	3.523	17
غير دال	1.000	18
غير دال	.000	19
غير دال	-1.622	20
دال عند 0,01	4.549	21
غير دال	1.216	22
غير دال	-1.033	23
غير دال	1.216	24

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن البنود 4، 6، 18، .غير مميزة لذلك تم حذفها.

لكن لم يتم حذف البنود 19،21،24،24،26 رغم أنها غير مميزة لأنها بنود جيدة، والصدق التمييزي مرتبط بالعينة، لأنه إذا وسعنا العينة يمكن أن تصبح مميزة.

### ثانياً: الثبات:

"يعتبر المقياس ثابتاً، إذا كان يعطي نفس النتائج باستمرار، إذا ما تكرر تطبيقه على نفس المفحوصين، وتحت نفس الظروف." (عبد الفتاح محمد دويدار، 2007، ص114)

والثبات من أهم الأسس التي تقوم عليها خطوات بناء الاختبار النفسي، وللتحقق من ثبات هذا المقياس قمنا باستخدام معامل ألفا كرومباخ، وذلك حسب المعادلة التالية:

$$\left[ \left( \frac{\text{مج ع}^2}{\text{ع ك}^2} \right) - 1 \right] \times \frac{ن}{1 - ن} = \alpha$$

حيث أن:

مج ع<sup>2</sup> ب = مجموع تباينات البنود.

ع ك<sup>2</sup> = تباين الاختبار الكلي.

ن = عدد البنود. (بشير معمرية، 2007، ص185)

وبعد حسابه بلغت قيمة  $\alpha = 0.747$  ، وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح مما يدل

على أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ.

بعد التحقق من صدق وثبات المقياس وتفيحه قمنا بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية.

**3. الدراسة الأساسية:****1.2. مجتمع الدراسة:**

تتكون الدراسة الأساسية من أساتذة المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطات مدينة غرداية، ويصل العدد الإجمالي لهم (65) أستاذا وأستاذة ينتمون إلى (08) متوسطات.

بعد الحصر الشامل اخترنا 07 متوسطات ل (65) أستاذا و أستاذة تتوفر فيهم شروط الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على قوائم أساتذة المواد الأدبية و الاجتماعية

**2.3. وصف عينة الدراسة الأساسية:**

**جدول رقم (04):** يبين توزيع العينة الكلية على المتوسطات التالية.

عدد أساتذة المواد الأدبية والاجتماعية	اسم المتوسطة
09	متوسطة الشيخ عبد العزيز الثميني
08	عبد الرحمان بن رستم
09	محمد بوضياف
11	وريدة مداد
09	الشهيد الشيخ بلحاج قشار
09	الربيع بن حبيب
10	جابر بن زيد

**3.3. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:**

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة، واصلنا إجراء الدراسة الأساسية، والتي كان الغرض منها هو اختبار تساؤل الدراسة.

شملت عينة الدراسة الأساسية 65 أستاذًا و أستاذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وكان ذلك نتيجة تسهيلات إجراء الدراسة الأساسية التي تلقيناها من طرف مديري ومعلمي عينة الدراسة الأساسية.

حيث تم توزيع استبانات تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات أيام 22-25-26- حيث 27 ماي 2014 على أساتذة المواد الأدبية و الاجتماعية حيث خصص لهم الوقت الكافي للإجابة على المقياس.

نشير إلى أن توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس و الأقدمية والتخصص كان كالتالي:

**جدول رقم (05):** يبين الجدول الآتي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والأقدمية و التخصص.

65	33	الذكور	الجنس
	32	الإناث	
65	34	من 5 إلى 15 سنة	الأقدمية
	31	من 16 إلى 35 سنة	
65	33	مواد أدبية	التخصص
	32	مواد اجتماعية	

#### 4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لمعالجة تساؤل الدراسة استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

نستخدم لمعالجة التساؤل العام والتأكد من طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، حسب القانون التالي:

$$r = \frac{n \text{مج} (س \times ص) - \text{مج} س \times \text{مج} ص}{\sqrt{[n \text{مج} (س) - 2(\text{مج} س)] \times [n \text{مج} (ص) - 2(\text{مج} ص)]}}$$

(بشير معمرية، 2007، ص176)

حيث:

س= درجة على الاختبار الأول.

ص= الدرجة على الاختبار الثاني.

ن: عدد أفراد العينة.

#### 2.4. معادلة دلالة الفروق الإحصائية بين معاملات الارتباط:

إذا كانت القيمة الناتجة:

- تقع بين 1،96 و 2،58 كان الفرق دالا عند 0.05.

- من 2.58 فما فوق كان الفرق دالا عند 0.01

- أقل من 1.96 كان الفرق غير دال أي يقبل الفرض الصفري.

وقد تم استخدامها في اختبار صحة الفرضيات الجزئية، وطبقت وفقا للمعادلة

التالية:

$$\text{معادلة دلالة الفروق بين معاملات الارتباط} = \frac{z_2 - z_1}{\sqrt{\frac{1}{3-n_2} + \frac{1}{3-n_1}}}$$

حيث أن:

ز1: المقابل اللوغاريتمي معامل الارتباط في المجموعة الأولى(1).

ز2: المقابل اللوغاريتمي معامل الارتباط في المجموعة الثانية

ن1: العدد في المجموعة الأولى(1).

ن2: العدد في المجموعة الثانية (2). (محمود السيد أبو النيل، 1987، ص246)

ولإشارة فإن تفرغ وتحليل البيانات إحصائيا تم باستعمال برنامج:

EXCEL 2007 وSPSS19.0

### خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض تفاصيل الإجراءات الميدانية للدراسة انطلاقا من تعريف المنهج والدراسة الاستطلاعية، ووصف عينتها، وإجراءات تطبيقها مرورا بوصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية، والدراسة الأساسية وما تتضمنه من مجتمع وعينة وإجراءات تطبيقها، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة فروض الدراسة لكي نتوصل إلى النتائج و مناقشتها و تفسيرها و، وهذا ما سنعرضه في الفصل الموالي.



## الفصل الرابع

عرض ومناقشة وتحليل وتفسير النتائج

## الفصل الرابع : عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

- 1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل العام.
  - 2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول.
  - 3- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني.
  - 4- عرض و تحليل و مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث.
- خلاصة الفصل.

## تمهيد:

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الميدانية، سنعرض في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج تساؤلات الدراسة وذلك في ضوء الدراسات السابقة والخلفية النظرية للدراسة.

### 1. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير التساؤل العام:

ينص التساؤل العام على: " ما تقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة؟"

**الجدول رقم (06):** يوضح عدد أفراد العينة و النسبة المئوية.

تصنيف الفئات		النسب المئوية	عدد أفراد العينة	المتغيرات
المتوسط الحسابي	التكرار			
21.538	14	%24.21	ن = 65	تقويم واقع مقاربة
67.692	44	%70.35		

الكفاءات		06.2%	07	10.692
----------	--	-------	----	--------

من خلال الجدول رقم (06) يتضح أن التقويم جيد عند قيمة 21.538 و متوسط عند 67.692 و ضعيف عند 10.692 ، ذلك أن تقويم أساتذة المواد الأدبية و الاجتماعية لواقع مقارنة التدريس بالكفاءات يختلف.

## 2. عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول:

ينص التساؤل الفرعي الأول على أنه: "لا يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس".

**الجدول رقم (07):** يوضح قيمة " ت " و "المتوسط الحسابي"، " الانحراف المعياري" و عدد الأفراد في فئة الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة ت المجدولة		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	الجنس
	0,05	0.01						
غير دالة	1.67	2.39	63	1,023	2,83	32.09	33	ذكور
					2,59	32.78	32	إناث

من خلال الجدول رقم ( 07 ): يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة بلغت " 1.023 " و هي أقل من "ت" المجدولة التي بلغت " 1.67 " عند درجة حرية 63 و مستوى دلالة 0.05 ، و

هذا يدل على أن الفروق غير دالة، ويشير هذا إلى أن تقويم أساتذة المواد الأدبية والاجتماعية لا يختلف تقويمهم لمقاربة التدريس بالكفاءات باختلاف جنسهم.

### 3. عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

الذي ينص على: " لا يختلف تقويم واقع مقاربة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية والاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الأقدمية.

جدول رقم (08): يوضح قيمة "ت"، "المتوسط الحسابي"، "الانحراف المعياري" وعدد الأفراد في فئة الأقدمية.

مستوى الدلالة	قيمة ت المجدولة		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	الأقدمية
	0,05	0.01						
غير دالة	1.67	2.39	63	0,242	2,41	32.50	38	16-5
					3,15	32.33	27	36-20

من خلال الجدول رقم (08): يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت "0.242" وهي أقل من "ت" المجدولة التي بلغت "1.67" عند درجة حرية 63 و مستوى دلالة 0.05، و

هذا يدل على أن الفروق غير دالة، ويشير هذا إلى أن تقويم أساتذة المواد الأدبية والاجتماعية لا يختلف تق ومهم لمقاربة التدريس بالكفاءات باختلاف أقدميتهم في التدريس.

#### 4. عرض و تحليل و تفسير و مناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثالث:

ينص على " لا يختلف تقويم واقع مقارنة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية والاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التخصص.".

جدول رقم (09): يوضح قيمة "ت"، "المتوسط الحسابي"، "الانحراف المعياري"

وعدد الأفراد في التخصص

مستوى الدالة	قيمة ت المجدولة		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	التخصص
	0,05	0.01						
غير دالة	1.67	2.39	63	0.421	2,20	32.29	34	أدبية
					3,22	32.58	31	علمية

من خلال الجدول رقم (09): يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت "0.421" و هي أقل من "ت" المجدولة التي بلغت "1.67" عند درجة حرية 63 و مستوى دلالة 0.05 ، و هذا يدل على أن الفروق غير دالة، ويشير هذا إلى أن تقويم أساتذة المواد الأدبية والاجتماعية لا يختلف تق ومهم لمقاربة التدريس بالكفاءات باختلاف تخصصهم.

### خلاصة

توصلت الدراسة الحالية التي حاولت معرفة تقويم واقع مقاربة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، و المبنية على التساؤلات و الإطار النظري.

- تقويم واقع مقاربة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة كان جيدا عند 21.538 و متوسط عند قيمة 67.692 وضعيف عند قيمة 10.692.

- لا يختلف تقويم واقع مقاربة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة العليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس.

- لا يختلف تقويم واقع مقاربة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة العليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الأقدمية.

- لا يختلف تقويم واقع مقاربة التدريس بالكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية في مرحلة العليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التخصص.

- **توصيات الدراسة:**

- العمل على بناء برامج تدريبية في مقارنة الكفاءات لفئة أساتذة المواد الأدبية والاجتماعية لما توجد من صعوبة في تطبيق المفاهيم المجردة وفق المقاربة.
- ربط قنوات الاتصال و الحوار بين الباحثين و الأساتذة، لزيادة الخبرة و الاستفادة العلمية.
- وضع برنامج وزاري مكثف لكل المؤسسات التعليمية هدفه التدريب و إعادة الرسكلة وفق المستجدات.
- إعادة النظر في بناء الكتاب المدرسي، من حيث التصميم، مراعاة المرحلة النمائية للتلميذ، بأن يكون وفق معايير و أسس و خصائص مقارنة الكفاءة.



# قائمة المراجع

## المراجع:

1. أسيل أكرم الشوارب (2008) النمو الخلقى والاجتماعي، ط1، عمان: دار حامد.
2. أحمد عودة، القياس و التقويم في العملية التربوية، د.ط، الجزائر.
3. خير الدين هني (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن، الجزائر.
4. خير الدين هني (1999) تقنيات التدريس، ط1، الجزائر: بدون دار النشر.
5. خالد لبصيص (2004) التدريس العلمي و الفني الشفاف لمقاربة الكفاءات والأهداف، د.ط، دار التنوير، الجزائر.
6. صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان (2005) الاختبارات المقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط2، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
7. عبد الفتاح محمد دويدار (2007) مناهج البحث في علم النفس وفنائه كتابة البحث العلمي، د.ط، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
8. عبد الرحمان حسن الإبراهيم و آخر (1982) استراتيجيات التخطيط و تطويرها في البلاد العربية، د.ط، دار النهضة العربية، القاهرة.
9. عبد اللطيف الفارابي (2004) ، المقاربة بالكفايات ، المفاهيم و الممارسات ، بحث منشور بتاريخ 08 / 02 / 2007 ، الموقع .EDT  
http://TARBAUOUIYATE.BOARD.COM
10. عمار الطيب كشرود (2007) البحث العلمي ومناهجه في العلوم الإجتماعية والسلوكية، ط1، عمان:، دار المناهج.
11. غريب، عبد الكريم (2006) المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكلوجية، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
12. فاتحي محمد، تقييم الكفايات (2004) ، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
13. فريد حاجي (2005) ، بيداغوجية التدريس بالكفاءات ( الأبعاد و المتطلبات ) ، دار الخلدونية ، الجزائر.
14. فؤاد أبو حطب، دليل المعلم في تقويم الطالب، د.ط، القاهرة.

15. محمد الصالح حثروبي (2002) , المدخل إلى التدريس بالكفاءات , دار الهدى عين مليلة , الجزائر.
16. محمود السيد أبو النيل(1978)علم النفس الإجتماعي،د.ط، بيروت: دار النهضة العربية.
- 17.مقدم عبد الحفيظ(2011) الإحصاء والقياس النفسي والتربوي،د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 18.مقدم عبد الحفيظ،(2011) الإحصاء والقياس النفسي والتربوي،ط3، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 19.محمد بوعلاق(1999) الهدف الإجرائي تمييز صياغته،قصر الكتاب، الجزائر.  
الرسائل:
- 20.نورة بوعيشة(2008) الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات،جامعة قاصدي مرباح،ورقلة، الجزائر.  
المجلات و المناشير:
- 21.بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- 22.عمر آيت لوتو(2001) سياق التدريس باعتماد الكفاءات، منشور بتاريخ 2007/04/15 موقع [http //CHATHAAYA .Com](http://CHATHAAYA.Com)
- 23.محمد الطاهر وعلي(2006) التقييم في المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات، العدد 4، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر.
- 24.محمد بن يحي زكريا و آخون(2006) التدريس عن طريق. المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني للتكوين، الجزائر.
- 25.محمد زكريا و آخرون(2006) مادة التربية و علم النفس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.مقرر التقييم(1999) منشورات المركز التربوي للبحوث و الإنماء، بيروت.
- 26.وزارة التربية التونسية(2006) الوثيقة البيداغوجية، المركز الوطني البيداغوجي، الجمهورية التونسية.

مواقع الأترنت:

[Hanifima.ths.com/sity articles.](http://Hanifima.ths.com/sity%20articles)

[w.w.w.pdfactory.com](http://w.w.w.pdfactory.com)

## المراجع الأجنبية:

1. Scallon, Gérard(2007), l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, édition de Boeck université, 2ème édition, Bruxelles .
2. Rogiers(xavier),mars1999,savoirs capacités et compétences à l'école,forum,pédagogieswatson,cite in « l'homme du 2ème siècle,vol1,édition okad .
3. Gherib,Abdelkrim,(2010),compétences et pédagogie d'intégration,ED monde de l'éducation,casablanca

الملاحق

## الملحق (01)

معهد العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

استمارة تحكيم

الأستاذ(ة) الكريم(ة).....

الدرجة العلمية: .....

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي معنونة بـ : "   
تقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية والاجتماعية في مرحلة التعليم   
المتوسط من وجهة نظر الأساتذة"

قمت بإعداد " استبانته " لغرض: تقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في الماد الأدبية و   
الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة لذا نرجو منكم تحكيمها   
وتعديل ما ترونه مناسباً وذلك من حيث:

1-مدى وضوح التعليمات.

2-مدى مناسبة المثال التوضيحي.

3-مدى كفاية بدائل الأجوبة.

4-مدى قياس البعد للأداة.

5-مدى جودة الصياغة اللغوية لل فقرات.

6-قياس الفقرات للخاصة.

ويكون ذلك من خلال المعطيات الآتية :

## **1-التعريف الإجرائي للتدريس بالكفاءات: هو تطبيق مختلف الطرق و التقنيات لفائدة**

جميع التلاميذ، حيث يسمح لهم باكتساب مهارات، قدرات، واتجاهات في سياق محدد، قصد توظيفها في حل مشكلات.

### **2-التقويم:**

عملية إصدار أحكام على واقع المناهج الدراسية للمواد الأدبية و الاجتماعية من وجهة نظر الأساتذة.

## **2- التعريف الإجرائي للأبعاد:**

### **2-1-التكوين للتدريس بمقاربة الكفاءات:**

اكتساب أساتذة المواد الأدبية و الاجتماعية لمعارف و مهارات و قدرات في سياق مقارنة الكفاءات.

### **2-2-الوسائل البيداغوجية الخاصة بالمواد الأدبية و الاجتماعية وفق**

#### **مقاربة الكفاءات(المنهاج):**

الوسائل التعليمية التي يستعين بها الأستاذ لإيصال المعلومات و إنجاز العملية التعليمية وفق مقارنة الكفاءات ك( المنهاج).

### **2-3-صعوبات تدريس المواد الأدبية و الاجتماعية وفق مقارنة الكفاءات:**

مجموع العوائق التي يواجهها أساتذة المواد الأدبية و الاجتماعية في تطبيقهم لمقاربة الكفاءات.

### **2-4-تقييم الأساتذة لمسار التدريس في إطار مقارنة الكفاءات:**

عملية إصدار أحكام و إعطاء بدائل تقويمية.



### 3- وصف محتوى الأداة في صورتها الابتدائية: قمت بصياغة 27 بندموزعة على

أبعاده الأربعة ( التكوين للتدريس بمقاربة الكفاءات، الوسائل البيداغوجية الخاصة بتدريس المواد الأدبية و الاجتماعية وفق مقاربة الكفاءات ( المنهاج)، صعوبات تدريس المواد الأدبية وفق مقاربة الكفاءات، تقييمك لمسار تدريس مادتك في إطار هذه المقاربة) بطريقة عشوائية، حيث يتاح للمعلم أن يختار إجابته على مقياس متدرج من بديلين هي ( نعم - لا).

ولتسهيل عملية التحكيم ستجدون مجموعة من الجداول كل جدول يخص مطلوبا معينا، وتكون الإجابة بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة، كما أن أسفل كل جدول مكان مخصص لملاحظات أخرى ترونها ذات أهمية.

#### 1- مدى وضوح التعليمات:

##### التعليمات:

##### أخي الأستاذ/ أختي الأستاذة.

في إطار إنجاز بحث علمي يهدف إلى تقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية، نضع بين يديكم مجموعة من العبارات والمطلوب منكم قراءة كل عبارة بعناية والإجابة عنها كاملة دون استثناء، وذلك من خلال وضعك لعلامة (x) تحت الاختيار الذي ينطبق عليك، علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بل المهم الإجابة بصراحة تامة على السؤال المطروح، وستحاط إجابتكم بالسرية التامة.

جدول رقم 1 : خاص بمدى وضوح التعليمات

واضحة	واضحة بدرجة متوسطة	واضحة بدرجة جيدة	
غير واضحة			التعليمات

ملاحظات:.....  
 .....  
 .....

2- مدى مناسبة المثال التوضيحي:

مثال توضيحي: بعد قراءتك للعبارة ( تلقيت تكويننا للتدريس بمقاربة الكفاءات) وكانت

إجابتك لهذه العبارة بنعم، فسوف تكون بالشكل الآتي:

لا	نعم	
	X	تلقيت تكويننا للتدريس بمقاربة الكفاءات.

جدول رقم 2 : خاص بمدى مناسبة المثال التوضيحي

مناسب	مناسب بدرجة متوسطة	مناسب جدا	
غير مناسب			المثال

ملاحظات:.....  
 .....  
 .....

### 3- مدى كفاية بدائل الأجوبة:

جدول رقم 3 : خاص بمدى كفاية بدائل الأجوبة

غير كافية	كافية بدرجة متوسطة	كافية جيدا	
			بدائل الأجوبة

..... ملاحظات:

.....

.....

### 4- مدى قياس البعد للخاصة:

#### جدول رقم 4 : خاص بمدى قياس البعد للخاصة

لا يقيس	يقيس بدرجة متوسطة	يقيس بدرجة جيدة	الأبعاد
			التكوين للتدريس بمقاربة الكفاءات
			الوسائل البيداغوجية الخاصة بتدريس المواد الأدبية و الاجتماعية والمقاربة ( المنهاج )
			صعوبات تدريس المواد الأدبية و الاجتماعية وفق المقاربة
			تقييمك لمسار تدريس مادتك في إطار هذه المقاربة

..... ملاحظات: .....

.....

## 5-مدى جودة الصياغة اللغوية لل فقرات:

جدول رقم 5 :خاص بمدى جودة الصياغة اللغوية لل فقرات

الفقرات	مقبولة	غير مقبولة	اقتراح البديل
1-تلقيت تكويننا للتدريس بمقاربة الكفاءات.			
2- أرغب في تكوين مماثل.			
3-أنا مقتنع بالتدريس وفق هذه المقاربة.			
4-التدريس وفق مقارنة الكفاءات يحتاج لتدريب و تكوين متواصل.			
5-نقص التكوين لا يؤدي بالضرورة إلى الفشل في تدريس هذه المقاربة.			
6 - تلعب الوسائل الديداكتيكية دورا هاما في إنجاح التدريس بالكفاءات في مادتك.			
7-التصميم الحديث لكتب المواد الأدبية و الاجتماعية مناسب للقدرات الذهنية للتلاميذ.			
8-النشاطات المتعلقة بهذه المقاربة في المواد الأدبية و الاجتماعية تساعد على الفهم.			

			9-يمكن تطبيق محتوى المادتين وفق المقارنة.
			10-مقرر المواد الأدبية و الاجتماعية ممل و لا يثير دافعية التلاميذ.
			11-أواجه صعوبات في تدريس محتوى المادة وفق مقارنة الكفاءات.
			12-استيعاب التلاميذ لمحتوى المادة وفق المقارنة ضعيف.
			13-طرائق و تقنيات التدريس بمقارنة الكفاءات لا تتاسب سياق المواد الأدبية و الاجتماعية.
			14-تدريس المادتين وفق هذه المقارنة غير فعال.
			15-المكتسبات القبلية للتلاميذ غير كافية لاستيعاب محتوى المادتين وفق المقارنة.
			16-التدريس وفق مقارنة الكفاءات سهل و فعال مقارنة بسابقاتها.

			17-أرى أن تكثيف التكوين و التدريب على مقارنة الكفاءات سيتمكن المدرس من التمرس أكثر.
			18-أرى أنه من الضروري جداً توفير الوسائل التعليمية الأنسب لتطبيق المنهاج وفق هذه المقاربة.
			19-أرى أنه لا بد من إعادة النظر في بناء المقررات و البرامج جعلها مناسبة ل:
			19-1-مستوى القدرات الذهنية للتلاميذ.
			19-2-الأساليب التقويمية و التعليمية لمقاربة الكفاءات.
			19-3-حجم القسم.
			19-4-مستوى تمكن الأستاذ من المادة وفق المقاربة.
			19-5-الوسائل البيداغوجية المتاحة.
			20-إجراء بحوث تقويمية للمقررات الدراسية.

			21- العمل على إزالة التناقضات من البيئة التعليمية.
			22- إجراء دراسات مقارنة بين الجنسين للتأكد من مدى تحقيق المقررات الدراسية لأهدافها.

ملاحظات:

.....

.....

.....



الملحق رقم (02)

جامعة غرداية

قسم علم النفس المدرسي

أخي الأستاذ/أختي الأستاذة

في إطار إنجاز بحث علمي يهدف إلى تقويم واقع التدريس بمقاربة الكفاءات في المواد الأدبية و الاجتماعية، نضع بين يديكم مجموعة من العبارات و المطلوب منكم قراءة كل عبارة بعناية و الإجابة عنها كاملة دون استثناء، علما أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل الإجابة المعتبرة تتم من خلال وضعك لعلامة (X) في الخانة التي تنطبق على حالتك، و يقدر هذا السلوك كقيمة مضافة للبحث العلمي.

بيانات شخصية:

الجنس:..... عدد سنوات الخبرة في التعليم:

التخصص: أستاذ مواد أدبية  أستاذ مواد اجتماعية

الأبعاد	العبارات	البدائل	نعم	لا

		1- تلقيت تكويننا كافيًا بمقاربة التدريس بالكفاءات.	<b>التكوين للتدريس بمقاربة الكفاءات.</b>
		2- التكوين في هذه المقاربة أمر لا بد منه.	
		3- أنا مقتنع بالتدريس وفق هذه المقاربة.	
		4- نقص التكوين لا يؤدي بالضرورة إلى الفشل في تدريس هذه المقاربة.	
		5- التصميم الحديث لكتب المواد الأدبية و الاجتماعية مناسب للقدرات الذهنية للتلاميذ.	
		6- النشاطات المتعلقة بهذه المقاربة في المواد الأدبية و الاجتماعية تساعد على الفهم.	
		7- يمكن تطبيق محتوى المادتين وفق المقاربة.	
		8- مقرر المواد الأدبية و الاجتماعية لا يعكس أهداف مقاربة الكفاءات.	

		09- أواجه صعوبات في تدريس محتوى المادة وفق	<b>صعوبات</b>	<b>تدريس</b>
--	--	--	---------------	--------------

		مقاربة الكفاءات.	
		10-استيعاب التلاميذ لمحتوى المادة وفق هذه المقاربة ضعيف.	
		11-طرائق و تقنيات التدريس بمقاربة الكفاءات لا تناسب سياق المواد الأدبية و الاجتماعية.	
		12-تدريس المادة وفق هذه المقاربة غير فعال.	
		13-المكتسبات القبلية للتلاميذ غير كافية لاستيعاب محتوى المادتين وفق المقاربة.	
		14-التدريس وفق مقاربة الكفاءات سهل و فعال مقارنة بسابقاتها.	تقييمك لمسار تدريس مادتك في إطار هذه المقاربة.
		15-أرى أن تكثيف التكوين على مقاربة الكفاءات سيمكن المدرس من التمرس عليها أكثر.	
		16-أرى أنه لا بد من إعادة النظر في بناء المقررات و البرامج بما يجعلها مناسبة ل:	
		16-1-مستوى القدرات الذهنية للتلاميذ.	
		16-2-الأساليب التقويمية و التعليمية لمقاربة	

		الكفاءات.
		16-3- حجم القسم.
		16-4- مستوى تمكن الأستاذ من المادة وفق المقاربة.
		16-5- الوسائل البيداغوجية المتاحة.
		17- أقتراح إجراء بحوث تقييمية للمقررات الدراسية، من طرف وزارة التربية.
		18- العمل على إزالة التناقضات من البيئة التعليمية (المزج بين بيداغوجيا الأهداف و مقارنة الكفاءات).
		19- أقتراح إجراء دراسات مقارنة بين الجنسين للتأكد من مدى تحقيق المقررات الدراسية لأهدافها.

الملحق (03): أسماء الأساتذة المحكمين

رقم	الاسم	الدرجة العلمية	مكان التدريس
1	جمعة أولاد حيمودة	دكتوراه علم النفس المدرسي	جامعة غرداية
2	بن ساسي عقيل	دكتوراه علم النفس المدرسي	جامعة ورقلة
3	شخي عبد العزيز	ماجستير علم النفس التربوي	جامعة غرداية
4	الشايب الساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة
5	لسود الزهرة	دكتوراه علم النفس المدرسي	جامعة ورقلة

الملحق رقم (04):

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00001	Equal variances assumed	35.745	.000	2.400	48	.020
	Equal variances not assumed			2.400	32.823	.022
VAR00002	Equal variances assumed	17.551	.000	1.809	48	.077
	Equal variances not assumed			1.809	24.000	.083
VAR00003	Equal variances assumed	161.185	.000	3.361	48	.002
	Equal variances not assumed			3.361	24.000	.003
VAR00004	Equal variances assumed	.647	.425	-400-	48	.691
	Equal variances not assumed			-400-	47.319	.691
VAR00005	Equal variances assumed	7.438	.009	2.394	48	.021
	Equal variances not assumed			2.394	46.954	.021
VAR00006	Equal variances assumed	1.409	.241	-586-	48	.561
	Equal variances not assumed			-586-	43.685	.561
VAR00007	Equal variances assumed	14976.000	.000		48	.000
	Equal variances not assumed			5.099	24.000	.000
VAR00008	Equal variances assumed	161.185	.000	3.361	48	.002

	Equal variances not assumed			3.361	24.000	.003
VAR00009	Equal variances assumed	42.667	.000	9.798	48	.000
	Equal variances not assumed			9.798	24.000	.000
VAR00010	Equal variances assumed	24.842	.000	2.179	48	.034
	Equal variances not assumed			2.179	38.569	.036
VAR00011	Equal variances assumed	.000	1.000	-2.021-	48	.049
	Equal variances not assumed			-2.021-	48.000	.049
VAR00012	Equal variances assumed	17.551	.000	13.266	48	.000
	Equal variances not assumed			13.266	24.000	.000
VAR00013	Equal variances assumed	4.285	.044	4.733	48	.000
	Equal variances not assumed			4.733	46.154	.000
VAR00014	Equal variances assumed	.000	1.000	8.102	48	.000
	Equal variances not assumed			8.102	48.000	.000
VAR00015	Equal variances assumed	24.842	.000	2.179	48	.034
	Equal variances not assumed			2.179	38.569	.036
VAR00016	Equal variances assumed	.647	.425	7.200	48	.000
	Equal variances not assumed			7.200	47.319	.000
VAR00017	Equal variances assumed	14.921	.000	3.523	48	.001
	Equal variances not assumed			3.523	44.463	.001

VAR00019	Equal variances assumed	4.355	.042	1.000	48	.322
	Equal variances not assumed			1.000	24.000	.327
VAR00020	Equal variances assumed	.000	1.000	.000	48	1.000
	Equal variances not assumed			.000	48.000	1.000
VAR00021	Equal variances assumed	11.030	.002	-1.622-	48	.111
	Equal variances not assumed			-1.622-	44.891	.112
VAR00022	Equal variances assumed	43.199	.000	4.549	48	.000
	Equal variances not assumed			4.549	37.455	.000
VAR00023	Equal variances assumed	6.543	.014	1.216	48	.230
	Equal variances not assumed			1.216	42.224	.231
VAR00024	Equal variances assumed	4.637	.036	-1.033-	48	.307
	Equal variances not assumed			-1.033-	39.416	.308
VAR00026	Equal variances assumed	6.543	.014	1.216	48	.230
	Equal variances not assumed			1.216	42.224	.231



تحليل التباين الفرعي 1

Group Statistics

VAR00003	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
VAR00002 1.00	32	32.7813	2.59943	.45952
2.00	33	32.0909	2.83244	.49306

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00002	Equal variances assumed	.056	.814	1.023	63	.310
	Equal variances not assumed			1.024	62.814	.310

التباين الفرعي 2

Group Statistics

VAR00005	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
VAR00004 1.00	38	32.5000	2.41336	.39150
2.00	27	32.3333	3.15009	.60624

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00004	Equal variances assumed	1.902	.173	.242	63	.810
	Equal variances not assumed			.231	46.522	.818

التساؤل الفرعي 3

**Group Statistics**

VAR00007		N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
VAR00006	1.00	31	32.5806	3.22257	.57879
	2.00	34	32.2941	2.20920	.37887

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00006	Equal variances assumed	4.681	.034	.421	63	.675
	Equal variances not assumed			.414	52.461	.680

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	65	28,00	39,00	32,4308	2,72127
Valid N (listwise)	65				