الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
تلمسان الجزائر

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص : التربية المدرسية والإدماج للمتعلم

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

بعنوان :

اثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي

(دراسة ميدانية بثانويات ولاية بشار)

من إعداد الطالب :
- رمضاني مصطفى

الأستاذ المشرف:
- أ.د بوغازي طاهر

أعضاء لجنة المناقشة :

أ.د. بوشلاغم يحي	رئيسا	جامعة تلمسان
أ.د. بوغازي طاهر	مشرفا ومقررا	جامعة تلمسان
د .سجلماسي محمد امين	عضوا ومناقشا	جامعة تلمسان
د . حاجب سلسبيل	عضوا ومناقشا	جامعة تلمسان

السنة الجامعية 2014- 2015

الإهـــــــــــداء

إلـــى روح جـــدي وجدتـــي الطاهـــرة رحمهـــما اللـــه

إلى من ابتغي رضاهما بعد رضا الله تعالى ..... والديّ العزيزين راجيا رضاهما .....مجاهدا لبرهمـــا ما استطعـــت إلـــى ذلك سبيـــلا .....

" أمـــــي الغاليـــة " ..... " أبـــي العزيـــز "

إلى مصدر القوة ورمز التلاحم ....إلى فخري وسندي ..... إلى إخواني وأخواتي .... عرفانا بدعمهـــم وتشجيعهـــم لـــي ...

وإلـــى كـل من علمـني حـرفا ..... وإلـــى كـل من يسلـك طريقـا يلتمـس فيـه علمـا .....

والـى كل من ساعدنـي في رحلتـي العلميـة والعمليـة ... لهـم منـي كل التقدير والاحترام ....

كما أهـدي هـذا العمـل إلـى دفعـة ماجستيـر 2012 تخصـص " التربيـة المدرسيـة والإدمـــاج الاجتماعـــي للمتعلـــم ".....

إلـى كـل زملائـي في العمـل..... والى جميع أعضاء الجمعية السياحية صنـاع الحيـاة بالواتـة

إلـى كـل من كـان لـي فضـلا في تربيتـي و تعليمـي ....

إليهـــم جميعـا اهـــدي هـــذا العمـل .....

الباحـــــث

كلمـــــــــــة شكـــــــــــر

أحمدك ربي وأشكرك على ما تفضلت علي من واسع فضلك ورحمتك و أسألك ربي بعزتك وجلالك

أن تتقبل مني هذا العمل خالصا لوجهك الكريم .....

اللهم علمنا ما ينفعنا وانفعنا بما علمتنا وزدنا علما .

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :

<< من لم يشكر الناس لم يشكر الله ومن أهدى إليكم معروفا فكافؤه ، فإن لم تستطيعوا فأدعو له >>.

من هذا المنطلق واعترافا بالجميل يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الكريم المشرف على

هذا البحث الأستاذ الدكتور " بوغازي طاهر " الذي تكرّم بإشرافه على هدا العمل وعلى إرشاداته

وتوجهاته القيمة .

وأتقدم بخالص الشكر إلى كل من مدّ لي يد العون لانجاز هذا العمل المتواضع وإتمامه واخص

بالذكر الأساتذة " بلقوميدي عباس، أمحمدي علي ، اغيات سالمة ، ساهل عبد الرحمان ..."

دون أن أنسى التلاميذ الذي شملتهم تطبيقات الدراسة ومدراء ومستشاري التوجيه واخص

بالذكر

المستشار " بوحميدي هواري"

وأساتذة الثانويات (الأخوين خلادي ، ابن بيطار ، محمودي إبراهيم).

والى العاملين في قطاع التربية والتعليم .....

كما أتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة على تكرمهم بقبول مناقشة هذه الرسالة .

الباحـــــث

فهـــــرس المحتويـــــات

المحتويـــات **الصفحـــــة**

- الإهداء ..... أ

- كلمة شكر ..... ب

- فهرس المحتويات ..... ج

- فهرس الجداول..... ط

- فهرس الأشكال ..... ي

- ملخص البحث بالعربية..... ل

- ملخص البحث بالفرنسية..... س

- مقدمة 01

الجانـــــب النظـــــري

الفصـــــل الأول : مدخـــــل الدراســـــة

01 - إشكالية الدراسة 07

02 - فرضيات البحث.....08

03- دواعي اختيار الموض.....09

04- أهداف الدراسة 10-11

05- أهمية الدراسة 11

06- التعاريف الإجرائية 12

07- الدراسات السابقة 14

الفصـــــل الثاني : التدريس والممارات التدريسية

- تمهيد..... 18

01- تعريف التدريس 18

02- متطلبات نجاح العملية التدريسية..... 19

03- الممارسات التدريسية السليمة 19-20

04- ممارسة المعلم للتدريس 22

1.4- التخطيط للدرس 23

2.4- تنفيذ الدرس 33

3.4- التقويم 36

1.3.4- أنواع التقويم.....37

- خلاصة الفصل 40

الفصـــــل الثالـث: بيداغوجية التدريـس بالمقاربـة بالكفـاءات

- تمهيد 42

أولا : المقاربة بالكفاءات .

01- تعريف المقاربة بالكفا..... 43

1.1- تحديد مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا..... 44

02- التصورات المختلفة للكفاءة 46

03- الكفاءة والنظريات التربوية 48

04- الكفاءة في الميدان التربوي 52

05- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة.....54

06- خصائص الكفاءة 58

07- أساسيات الكفاءة 61

08- أنواع الكفاءة 61-62

09- مبادئ المقاربة الكفاءة.....65

ثانيا : التدريس بالكفاءات .

01- ماهية التدريس بالكفاءات 65

02- خصائص التدريس بالكفاءات.....68

03- متطلبات التدريس بالكفاءات.....70

04- تخطيط الدرس القائم على المقاربة بالكفاءات 75

05- مستويات الكفاءة التعليمية.....76

06- السندات والوسائل المعتمدة 77

07- تنفيذ الدرس القائم على المقاربة بالكفاءات..... 79

08- تقويم الكفاءات 81

09- خصائص تقويم الكفاءات 82

- خلاصة الفصل.....88

الفصـــــل الرابـــع : التحصيـــل المعرفـي (الدراســي)

- تمهيد.....90

01- مفهوم التحصيل المعرفي (الدراسي).....90

1-1 التحصيل في اللغة 90

2-1 التحصيل في الاصطلاح 90

02- وسائل قياس التحصيل الدراسي 93

03- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 94

1.3 -العوامل المتعلقة بالتلميذ 94

2.3- العوامل المتعلقة بمحيط التلميذ 97

04- شروط التحصيل الدراسي الجيد.....103

05- أهمية التحصيل الدراسي.....105

06- أهداف التحصيل الدراسي 105

07- مشاكل التحصيل الدراسي 107

08- بعض الحلول لمشاكل التحصيل الدراسي 108

- خلاصة الفصل 109

الفصـــــل الخـامس : التعليـــم الثانـــوي تطـوره وتنظيمـــه

- تمهيد.....111

01- تعريف التعليم 111

02- تعريف التعليم الثانوي 112

03- لمحة تاريخية على نشأة التعليم الثانوي 112

04- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي 115

05- تنظيم الشعب الثانوي العام والتكنولوجي 117

06- الأهداف العامة للتعليم الثانوي 119

07- أهمية التعليم الثانوي 121

08- علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي 121

- خلاصة الفصل.....123

الجانـــــب التطبيـــــقي

الفصـــــل السـادس : الدراســـــة الميدانيـــــة

- تمهيد 126

I الدراسة الاستطلاعية :

01- الهدف من الدراسة الاستطلاعية 126

02- الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية 127

03- مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية 127

04- أدوات الدراسة ومواصفاتها 129

05- تطبيق الدراسة الاستطلاعية 130

06- تفريغ أدوات الدراسة الاستطلاعية 131

07- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة 131

II الدراسة الأساسية :

01- منهج الدراسة 142

02- الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية 142

03- مواصفات عينة الدراسة الأساسية وطرق معاينتها.....142

04- أدوات الدراسة ومواصفاتها 146

05- تطبيق وتفريغ أدوات الدراسة الأساسية 146

06- الأساليب الإحصائية 147

- خلاصة الفصل 150

الفصـــــل السابـــــع : عـــــرض نتائـج فرضيـــات البحـــث

- تمهيد 152

01- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....153

02- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 153

03- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية للفرضية الثانية.....154

04- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....157

- خلاصة الفصل 158

الفصـــــل الثامـــن : مناقـشة نتائـج فرضيـــات الدراســـة

- تمهيد 160

01- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 160

02- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....161

03- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية للفرضية الثانية.....162

04- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....164

05- خلاصة الفصل 165

- خاتمـــــــة 166

06-المساهمة العلمية للدراسة.....167

07-اقتراحات وتوصيات الدراسة.....167

- قائمة المراجع 169

- الملاح.....178

فهـــــرس الجـــداول والأشكـــال :

1- فهـــرس الجـــــداول:

رقم الجدول	محتـــــــوى الجـــــــدول	الصفحة
01	مقارنة بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات	68
02	ادوار كل من المعلم والمتعلم ضمن مقاربة التدريس بالكفاءات	71
03	أمثلة عن الكفاءة المرحلية	77
04	مكونات خطة الدرس	79
05	إعادة هيكلة مرحلة ما بعد الإلزامي التنظيم الجديد للتعليم الثانوي والعام والتكنولوجي	118
06	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	128
07	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن	128
08	قائمة الأساتذة المحكمين للاستمارة	132
09	نسبة قبول الأساتذة المحكمين لفقرات الاستمارة ومدى وضوحها	133-132
10	الاستمارة المعدلة الخاصة بمبادئ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	134
11	قيمة معامل " بيرسون" لكل فقرة من فقرات بعد الفهم	135
12	قيمة معامل " بيرسون" لكل فقرة من فقرات بعد البناء	136
13	قيمة معامل " بيرسون" لكل فقرة من فقرات بعد التطبيق	137
14	قيمة معامل " بيرسون" لكل فقرة من فقرات بعد التكرار	138
15	قيمة معامل " بيرسون" لكل فقرة من فقرات بعد الإدماج	139-138
16	قيمة معامل " بيرسون" لكل فقرة من فقرات بعد الترابط	140-139
17	نتائج حساب معامل الفا كرونباخ	141
18	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	143
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن	144
20	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانوية المنتقاة وعدد الأقسام	145
21	دلالة الارتباط بين التدريس بالكفاءات ومستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية	152
22	دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور و إناث) في التعلم بالكفاءات من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ،التكرار ، الإدماج، الترابط) في مادة اللغة العربية .	153

23	دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ،التكرار ، الإدماج، الترابط).	155
24	دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور و إناث) في مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية .	157

2- فهـــرس الأشكـــال :

رقـم الشـــكل	محتـــــــوى الشكـــــــل	الصفحـــــة
01	عوامل المدّرس المؤثرة في خطة الدرس	29
02	يلخص أهم عوامل التلميذ المؤثرة في خطة الدرس	30
03	عوامل المنهج التعليمي المؤثرة في خطة الدرس	32
04	العوامل الخارجية المؤثرة في خطة الدرس	32
05	عملية التقويم	39
06	يوضح اتجاهات تعاريف الكفاءة	46
07	خصائص الكفاءة	60
08	انواع الكفاءات في المجال التربوي	64
09	نموذج التربية والتكوين القائم على الكفاءة	72
10	مكونات المناهج في نموذج التدريس بالكفاءات	74-73
11	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	128
12	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن	129
13	نسبة اتفاق الاساتذة المحكمين مع بنود فقرات الاستمارة	133
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	144
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن	144

ملخـــــص البحـــــث :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى التحكم في تطبيق التدريس بإستراتيجية المقاربة بالكفاءات ، وأثرها على التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية ، بحيث انبثقت الدراسة من التساؤلات التالية :

- هل هناك علاقة إرتباطية بين التدريس بالكفاءات من ناحية (الفهم _ البناء _التطبيق _التكرار _الإدماج _الترابط) والتحصيل المعرفي في المادة اللغة العربية ؟

_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) في مادة اللغة العربية من ناحية (الفهم _البناء _ التطبيق _التكرار _الإدماج _الترابط) لدى تلاميذه السنة الثالثة شعبيتي آداب فلسفة وآداب لغات أجنبية ؟

_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) في مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذة السنة الثالثة شعبيتي آداب فلسفة وآداب لغات أجنبية ؟

وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (248) تلميذا وتلميذة منها (110) ذكورا و(138) إناثا من المدارس الثانوية لكل من دائرة الواتة ، ودائرة بني عباس ، ودائرة كرزاز لولاية بشار .

اعـدّ الطالـب الباحث استمــارة لمعرفة مدى تطبيق وتحكم التلاميذ في مبادئ المقاربة بالكفاءات ، وتم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين وباستخدام طريقة الاتساق الداخلي ، كما تمّ التأكد من ثباتها ومناسبتها للتطبيق بتجربتها على عينــة استطلاعيـة وتمت معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

– حساب التكرارات والنسب المئوية وهذا لمعرفة خصائص العينة المدروسة في الدراسة .

– استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الترابط بين أبعاد الاستمارة وكدا بين طريقة التدريس بالكفاءات والتحصيل المعرفي لدى التلاميذ عينة الدراسة .

– استخدام اختبار " ت " t.test لحساب دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور و إناث) في التحصيل الدراسي .

– ضف إلى ذلك الاستدلال بنتائج ومعدلات التلاميذ في الاختبار التحصيلي للفترة الثالثة في مادة اللغة العربية للعينة محل الدراسة .

وبعد والحصول على البيانات تمّ تنظيمها تم معالجتها إحصائيا للتحقق من صحة فرضيات البحث ، وبالاعتماد على البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية (spss) (1999, 10.00 spss) وجاءت النتائج كالتالي :

– بينّت نتائج اختبار الفرضية انه لا توجد علاقة ارتباطيه بين استخدام التدريس بالكفاءات ومستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذة السنة الثالثة شعبتي آداب وفلسفة وآداب لغات أجنبية .

– أظهرت نتائج اختبار فرضية البحث انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين(الذكور والإناث) من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) لدى تلاميذة السنة الثالثة شعبتي آداب وفلسفة وآداب لغات أجنبية في مادة اللغة العربية، بعد التحقق من الفرضيات الجزئية للفرضية الثانية .

– بينت نتائج اختبار فرضية البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين(الذكور والإناث) في مستوى التحصيل المعرفي (الدراسي) في مادة اللغة العربية لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب لغات أجنبية .

Résumé:

La présente étude vise à savoir comment contrôler l'application des compétences de l'approche de la stratégie de l'enseignement, et leur impact sur la collecte de connaissances dans la langue arabe pour les élèves de la troisième année de divisions éthique secondaires et de la philosophie et de l'éthique et des langues étrangères, Laket émergé de l'étude des questions suivantes:

- Y at-il une corrélation entre les compétences d'enseignement en termes de (compréhension _ construction _ application répétition La combinaison interdépendance) et la collection de la connaissance dans l'article de la langue arabe?

faire Statistiquement significative des différences entre les sexes (hommes et femmes) dans la langue arabe en termes de (compréhension _ construction _ application répétition _La combinaison interdépendance) avec ses disciples, la troisième année de l'éthique et la philosophie et les langues étrangères?

faire Aucune différence statistiquement significative entre les sexes (hommes et femmes) dans le niveau des acquis cognitifs en langue arabe de la troisième année de ses disciples l'éthique et la philosophie et les langues étrangères?

Il a été utilisé dans cette étude, l'approche descriptive, l'échantillon de l'étude comprenait 248 élèves, dont 110 hommes et 138 femmes lycée Alouata chaque cercle, et le cercle de Bani Abbas, et de la compétence du ministère de la Karzaz Béchar.

Forme des étudiants prometteurs pour savoir comment appliquer et de contrôler les étudiants dans les principes de l'approche, les compétences, et était sûr de la sincérité de visualisation sur un groupe d'arbitres et selon la méthode de la cohérence interne, était aussi sûr de la stabilité et l'adaptabilité à la demande de son expérience sur l'échantillon reconnaissance et étaient données traitées à l'aide de méthodes statistiques qui suit:

- Calculer les fréquences et les pourcentages pour cela et connaître les caractéristiques de l'échantillon examiné dans l'étude.

- Coefficient de corrélation de Pearson utilisation de test pour l'extraction de l'interdépendance entre la forme et les dimensions de l'ACD entre les compétences d'enseignement et les acquis cognitifs chez les élèves de l'échantillon de l'étude.

- Utilisation de test "T" t.test pour calculer l'importance des différences entre les sexes (hommes et femmes) dans la réussite scolaire.

- Ajouter à la conclusion que les résultats et les taux d'élèves dans les tests de rendement pour la troisième fois dans la langue arabe pour l'échantillon étudié.

Après avoir obtenu les données obtenues ont été traitées statistiquement été organisé pour valider les hypothèses de recherche, et selon le programme statistique dans les sciences sociales (SPSS) (SPSS 10.00 1999) et les résultats ont été les suivants:

- Les résultats du test de l'hypothèse qu'il n'y a pas de relation de corrélation entre l'utilisation des compétences d'enseignement et le niveau d'acquis cognitifs en langue arabe de la troisième année de ses disciples Divisions éthique et la philosophie et l'éthique de langues étrangères.

- Les résultats de l'hypothèse de recherche de test qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les sexes (hommes et femmes) en termes de (compréhension, la construction, l'application, la redondance, l'intégration, l'interdépendance) entre ses disciples la troisième année Divisions éthique et la philosophie et l'éthique des langues étrangères dans la langue arabe, après vérification hypothèses seconde hypothèse partielle.

- Les résultats de l'essai, l'hypothèse de la recherche pour l'absence de différence statistiquement significative entre les sexes (hommes et femmes) dans le niveau de réalisation cognitive (théorique) dans la langue arabe parmi les étudiants de la troisième année de divisions éthique secondaires et de la philosophie et de l'éthique de langues étrangères.

الجانب النظري

الفصـــــل الأول : مدخـــل الدراســـــة

- إشكالية الدراسة .
- الفـــــرضيـــــات .
- دواعي اختيار الموضوع .
- أهـــداف الـــدراسة .
- أهمية الدراســـــة .
- حدود الدراســـــة .
- التعاريـــف الإجرائيـــة .
- الدراســـات السابقة .

01- إشكاليـــة الدراســـة :

لقد أثبتــت وأوضحت الكثير من البحوث والدراسات لعلمـــاء النفس والتربية أن العملية التعليمية تعترضها جملة من المشكلات ، وأن أهم هذه المشكـلات وهو ما سوف نتطـرق إليــه في موضــوع بحثنــا هــذا .

وتتبعا لسيرورة هذه التغيرات والتطورات التي تطرأ في جميع المجلات الحياتية ، الإجتماعية منها والتكنولوجية مما فرض تغيرات في مناهج وطرق التدريس ،فإنتقال المنظومة التربوية في الجزائر من التدريس بالمقاربة بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات أصبحت ضرورة من قبل القائمين في ميدان التربية والتعليم ،وعليه تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الوقوف على مدى أثر استخدام التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي .

وما أردنا أن نشير إليه في بحثنا في هذا الموضوع " الكفاءة الدراسية لدى التلميذ"فالكفاءة من المواضيع الحديثة في منظومتنا التربوية ،والتي ترتبط ارتباطا مباشرا مع الحياة الدراسية لدى التلميذ فهذا الأخير هو بحاجة إلى التعامل بفعالية مع البيئة الدراسية ، وهذا مما أدى بنا إلى طرح التساؤل الأساسي وهو :هل أثرت هذه البيداغوجية (المقاربة بالكفاءات) أن تصل بنتائجها من خلال تطبيقاتها التربوية والحصول على مخارج تطبيق هذه المقاربة المتمثلة في ظهور الكفاءات المستهدفة لدى التلاميذ من خلال الفرضية ، كمساهمة لإثراء الموضوع وتسليط الضوء على هذه البيداغوجية ميدانيا في البيئة المحلية .

وبناءا على ما سبق يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

_هل هناك علاقة إرتباطية بين التدريس بالكفاءات من ناحية (الفهم _ البناء _التطبيق _التكرار _الإدماج _الترابط) والتحصيل المعرفي في المادة اللغة العربية ؟

_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مادة اللغة العربية من ناحية (الفهم _البناء _ التطبيق _التكرار _الإدماج _الترابط) لدى تلاميذه السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية ؟

_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية ؟

02 – فرضيات البحث :

انطلاقا من إشكالية الدراسية والتساؤلات السابقة حاولنا الإجابة عليها من خلال صياغة مجموعة من الفرضيات التي تسعى الدراسة إلى التحقق من صحتها وجاءت على النحو التالي :

- **الفرضية الأولى :**

❖ يوجد علاقة إرتباطية بين استخدام التدريس بالكفاءات ومستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذه السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية.

- **الفرضية الثانية :**

❖ توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

وللتحقق من هذه الفرضية يجب التحقق من الفرضيات الجزئية

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) من ناحية مبدأ الفهم لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) من ناحية مبدأ البناء لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) من ناحية مبدأ التطبيق لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) من ناحية مبدأ التكرار لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) من ناحية مبدأ الإدماج لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) عند مستوى الدلالة من ناحية مبدأ الترابط لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

الفرضية الثالثة :

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) في مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلامذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

03- دواعي اختيار الموضوع :

إن المشكلات التي تواجه الأساتذة والمعلمون اليوم في مدارسنا التعليمية في كل المستويات والتخصصات الثانوية (قضية الإصلاح) والتدريس بالمقاربة بالكفاءات ورغم أن هذه (المقاربة)

طريقة تربوية قديمة بالنسبة للمناهج التربوية وبالرغم من تداولها مدى سنوات عديدة لدى منظومات تربوية متعددة وخاصة في أوربا وأمريكا .

إلا أن المؤسسات التربوية المدرسة الجزائرية ضلت خاضعة ولفترة طويلة لطريقة التدريس وفق المقاربة بالأهداف الطريقة التي ترتكز وبشكل أساسي على كم هائل من المعلومات المقدمة إلى المتعلمين وفي خضم الإصلاحات التربوية الجديدة في منظوماتنا أدرج في الحقل التربوي مصطلح بيذاغوجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وبصورة مفاجئة جعلت القطيعة تزيح بـ 180° عن التدريس بالأهداف .

وعليه تبنت الجزائر هذه المنظومة التربوية الجديدة تحت فكرة التدريس بالمقاربة بالكفاءات وأعدت لها جانبا ماديا وتقنيا وبيداغوجيا ضخما لإعداد الفرد الناشط الحيوي والكفء في ظل تمدرسه تحت فكرة هذه المقاربة الجديدة وهي من المواضيع التي تستدعي الدراسة والبحث فقد تزايد الاهتمام عالميا بجودة التعليم بغية تحقيق الأهداف والطموحات التي تسعى إليها المجتمعات من القيام بالدور التعليمي في الإطار الإنتاجية المتزايدة وبالكفاءة المطلوبة وعلى هذا فقد كان من دواعي اختيـــار هذا الموضوع مايلي :

1- موضوع التدريس " بالمقاربة بالكفاءات" موضوع مهم لماله علاقة مباشرة بتنمية المتعلمين

2 – لتوضيح أكثر مفهوم وتطبيقات هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) للتلاميذ في مادة اللغة العربية .

3- قلة وجود دراسات سابقة في هذا الموضوع والتي تشير إلى الصيغة المباشرة " التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي."

أهداف الدراسة:

من خلال موضوعنا هذا نسعى إلى إضافة قيمة علمية في مجال التدريس وفقا لهذه البيداغوجية وعليه فالهدف من هذه الرسالة العلمية وهو كالتالي:

أ- التعرف على استخدام التدريس بالكفاءات من ناحية مبدأ (الفهم – البناء – التطبيق – التكرار – الإدماج- الترابط).

ب- معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى التحصيل الدراسي في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات .

ت- وأخيرا الخروج ببعض النتائج والتوصيات التي تساعد المسؤولين التربويين أو المختصين النفسانيين مستشاري التوجيه المدرسي المهني على فهم المشكل واقتراح إقامة ندوات وملتقيات تربوية لفهم كيفية التمكن من هذه البيداغوجية.

5 – أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية البحث في معالجة موضوع من المواضيع الهامة في مجالي التربية والتعليم، حيث يعد التدريس بالمقاربة بالكفاءات من الطرق التي تسعى إلى إنتاج متعلمين باستطاعتهم التكيف مع المواقف الجديدة من جانب ومن جانب آخر أصبحت المنظومات العالمية تتحدث عن الكفاءة الدراسية للتلاميذ ،وكيفية جعل هذا الأخير نشط وحيوي خلال كل فترات التعليم ،هذا من جهة ، ومن جهة أخرى أصبح موضوع"الكفاءة مؤشرا للربحية والإنتاجية والكفاءة في الأداء لمنظمات الأعمال " (سليمان الخضري ،أنور رياض عبد الرحيم 1993 ص:36)

وكما هو معلوم أن موضوع بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أصبح الشغل الشاغل في العاملين في قطاع التربية والتعليم لمعرفة كيف يتمكن المتعلم من تجنيد ما يملك من قدرات عندما يكون في موضوع مشكل ؟

كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في أن التحصيل الدراسي نقطة مهمة اليوم لدى، كل من المتعلمين وأولياء التلاميذ ، وحتى القائمين على قطاع التعليم أو المنظرين التربويين أو الباحثين ، فالتحصيل الأكاديمي أصبح اليوم المحور الأساسي للمستقبل العلمي و الإجتماعي لكل المنخرطين في التعليم فالقبول في المدارس والجامعات يعتمد على معدلات التحصيل الدراسي .

وفي مجتمعاتنا يهتم كل الإهتمام بالتحصيل الأكاديمي والدراسي ويعتبر الكفاءة والإنتاجية لقيمة الشخص داخل المجتمع (مرام عوض محمد سلمان ،2007 ، ص:27) .

ونقص الاهتمام الكافي في البحث في هذا الموضوع في البيئة المحلية وهذا حسب إطلاع الطالب الباحث وما توفر لديه من دراسات وأبحاث سابقة مقارنة مع البحوث التي أجريت على مواضيع أخرى ، فجاءت هذه الدراسة لتضيق الفجوة في بحث هذا الموضوع .

6- التعاريف الإجرائية للدراسة :

- **عملية التدريس** : هو نشاط مهني يتم انجازه من خلال عمليات رئيسية هي (التخطيط ، التنفيذ، والتقويم) يستهدف من خلالها مساعدة التلاميذ على التعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن تم تحسينه وفق منهجية التدريس بالكفاءات .

- **المقاربة** :هي اقتران التلاميذ من الحقيقة في توظيف معارفه وحل مسائله وليس الوصول المطلق إليها.

- **الكفاءة :** هي تجنيد التلميذ المتعلم كامل كفاءاته (قدراته القبلية من استعدادات ومهارات) لحل مشاكله(فهم وتحليل نص لغوي وتوظيفها في حياته اليومية).
- **المقاربة 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 والمهارات والمعارف ، ويتم تقويم أداء التلميذ قبل تعليمه وخلاله وفي نهايته .
- **التحصيل الدراسي :** هو مستوى الدرجات التي تحصل عليها التلميذ خلال الاختبارات الفصلية لمادة اللغة العربية .
- **تلاميذ الطور الثانوي :** هم تلاميذ السنوات (الأولى والثانية والثالثة) من التعليم الثانوي والمقصود في بحثنا هذا هم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية والذين شملتهم الدراسة .
- **تخطيط درس اللغة العربية :** هو التخطيط المعد مسبقا من طرف الأستاذ لمجموعة من أنشطة اللغة العربية التي تساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف الإجرائية للدرس .
- **تنفيذ درس اللغة العربية :** هو استخدام الأستاذ لمجموعة من التقنيات الممثلة في الأسئلة المختلفة تمارس نشاطات وكذا استخدام بطاقات التقويم لتشخيص نقاط قوة وضعف درس اللغة العربية.

7- حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالمجالات التالية :

أ – جغرافيا : تمت الدراسة في ولاية واحدة من الجنوب الجزائري وهي ولاية بشار .

ب – بشريا: تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات الأجنبية

ج – زمنيا : يتحدد التطبيق الميداني لهذا البحث بالسنة الدراسية 2013 – 2014 .

د – منهجيا : البحث الميداني يقوّم آراء التلاميذ في ممارستهم التعليمية من خلال التعلم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات ، فيعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات ، ويتبنى الدراسة الاستكشافية والمقارنة لتحقيق أهدافه.

08- الدراســـات السابقـــة :

إن موضوع بحثنا هذا قد تم تناوله في الكثير من الدراسات العربية والأجنبية باعتبار إستراتيجية التدريس بالكفاءات من أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تبنتها المنظومات التربوية باعتبارها حديثة وسوف نتطرق لبعض الدراسات السابقة وقد قمنا بتقسيمها لدراسات عربية وأجنبية

أ- الدراسات العربية :

01- دراسة قيدوم احمد :

أقيمت هذه الدراسة سنة (2011) تحت عنوان " اثر استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على مستوى التحصيل المعرفي " ، حيت تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير ما يستخدمه التلميذ من تقنيات أو كفاءات مرحلية من خلال التعلم عن طريق إستراتيجية التدريس بالكفاءات لاكتساب كفاءات نهائية ، أو كفاءات الإنتاج وبالتالي النجاح في الاختبارات التحصيلية .

وبهدف التحقق من فرضيات البحث قام الباحث بالدراسة الميدانية على عينة متكونة من 225 تلميذ من السنة الثالثة ثانوي ، و30 تلميذا من السنة الأولى ثانوي .

وقد أسفرت النتائج المتصلة بالفرضيات :

– هناك ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.05 بين أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفية ، وبين نتائج التلاميذ الناجحين في الاختبارات التحصيلية .

– هناك ارتباط عند مستوى الدلالة 0.05 بين أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفية.

– يوجد ارتباط عند مستوى الدلالة 0.05 بين استراتيجيات تسيير الموارد وبين الكفاءات الخمس اي (الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم).

2– دراسة سهيلة الفتلاوي:

أقيمت هذه الدراسة سنة (1994) بالأردن حيت شخصت بناء برنامج تدريسي لإعداد الطلبة المعلمين في ضوء الكفايات التدريسية، و قد استخدمت عينة متكونة من 36 طالبا و طالبة من المرحلة المنتهية لمعهد إعداد المعلمين المركزي في مدينة بغداد – الكرخ، قسم اللغة العربية و العلوم الاجتماعية ، قسمت العينات إلى ثلاث مجموعات في كل

مجموعة 12طالبا و طالبة كآلاتي:

♣المجموعة التجريبية الأولى: تمثل مجموعة التدريبات بالتعيينات.

♣المجموعة التجريبية الثانية: تمثل التدريب بالعرض العملي.

♣المجموعة التجريبية الثالثة: تمثل مجموعة التدريب بالطريقة التقليدية,.

و أسفرت النتائج عن:

♣متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى:74,42.

♣متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية:73,91.

♣متوسط درجات المجموعة التجريبية الثالثة:73,58.

يتضح من خلال هذه النتائج، أن تدريب الطلبة المتعلمين بطريقة التعيينات له تأثير فعال في مستوى أداء الكفايات الرئيسية المشمولة في البحث، كما أن طريقة البحث لا تختلف في فعاليتها عن تأثير التدريب الفعلي الفردي في مستوى أداء الطلبة للكفاءات التدريبية المختلفة.

أما الطريقة التقليدية، فلم تتطرق لأية كفاية من الكفايات التدريبية التي تهتم بالجانب التطبيقي في ارتباطه بالجانب النظري لمهام الكفايات التدريسية المتضمنة في مقرر طرائق التدريس.

ب-الدراسات الأجنبية :

01- دراسة "كيزليك(2002) "kizlik" " :

كما أكدت دراسة "كيزليك (2002) "kizlik" " من خلال تحليل نماذج من الخطط الخاصة بالمعلمين، أن الأخطاء التي يقع فيها المعلمون عند وضعهم خطة الدرس تتعلق بالأهداف ، إذ تتسم بعدم الدقة ، كما أن الوسائل والأدوات غير منسجمة مع مهارات التعلم ، وعدم التوافق بين طرق التدريس والأهداف، والأنشطة التعليمية غير موجهة مباشرة إلى أهداف الدرس ، وأساليب التقويم غير مرتبطة بالدرس (إبراهيم حامد الأسطل وسمير عيسى الرشيد ، 2003،ص:24) .

02- دراسة كيندر وفان ميك (1978) :

حاولا إثبات العلاقة بين تمثيل النص أثناء عملية الفهم والتلخيص لذا يقترح الباحثان مجموعة من القواعد التي يمكن استعمالها لاختصار وتكثيف المعلومات الموجودة في النص .

حيت ميز الباحثان بين مستويين من البنيات وهما كالتالي :

01- البنية الجزئية : تتضمن المعلومات القاعدية للنص حيث تتضمن هذه البنية المعاني الجزئية المتكونة من الكلمات والمفاهيم والصيغ النحوية من البنيات .

02- البنيات الكلية : تمثل المعنى العام للوصول إلى هذا المستوى يقوم المتعلم باختصار وتنظيم وتكثيف المعلومات والمعطيات القاعدية في النص .

الفصــل الثانــي : التدريس والممارسات التدريسية

- تعريـــف التدريـــــس .
- متطلبات نجاح العملية التدريسية.
- الممارسات التدريسية السلمية .
- ممارسة المعلم للتدريس .
- خلاصـــة الفصـــل .

تمهيـــــد :

كما هو معروف أن الأستاذ أو المعلم هو الشخص الإجرائي أي يقوم بإجراءات والممارسات التدريسية في ظل أهداف تربوية محددة ،وهذه الممارسات يجب أن تتوفر على جملة من الخصائص ،وتتحدد بشروط وهذا ما سوف نتطرق إليه في هذا الفصل .

1 – تعريف التدريس :

لقد تعددت النظرة إلى التدريس ، وأدى ذلك إلى اختلاف التسميات باختلاف النظرة إليه ،حيث سمي بالتعليم ،وأحيانا يسمى بالعملية التربوية وأحيانا أخرى بالعملية التعليمية التعلمية (يوسف قطامي وآخرون ،2000 ،ص : 11) .

ويعرف التدريس على أنه : << نشاط متواصل يهدف إلى إشارة التعليم وتسهيل مهمة تحققه (يوسف قطامي وآخرون ،2000 ،ص : 11) ، من هذا التعريف تظهر أهمية ممارسات المعلم في تنظيم الموقف التدريسي ،و الإعداد له من أجل إنجاح العملية التدريسية وتحقيق الأهداف المسطرة ،حيث يقوم المعلم بالعمل على إثارة التعلم من خلال ممارساته وعمل ما يمكن من أجل تسهيل التعلم .

ويعرف "كوجل " " التدريس أنه " عملية معتمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة يمكنه من تعلم وممارسة سلوك محدد أو كإستجابة لظروف محددة " (المرجع السابق ، ص: 15) ، والمقصود من هذا التعريف هو تحديد متطلبات التدريس من أدوات ووسائل وغيرها من الشروط التي يجب توفرها في الموقف التدريسي .

ويعرف التدريس من وجهة النظر التقليدية على أنه << عملية تقديم الخصائص و المعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي >>. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،2003 ، ص : 16).

و يعرف التدريس من وجهة النظر التي ترى التدريس نظاما متكاملا له مدخلاته (in puts) ومخرجاته (Outu ts) ، وخطواته وعملياته (Processe).

ويرى أصحاب هذه النظرة أن التدريس مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدات والإجراءات السلوكية ، التي تشترك جميعا من أجل تحقيق أغراض التدريس على نحو جيد (المرجع السابق ،ص : 17).

ويعرف التدريس أيضا على أنه الجانب التطبيقي للتربية يتطلب وجود مرشد قد يكون هذا المرشد معلما أو آلة مثل التلفزيون والحاسوب ....الخ (محمد سلامة ، 1999 ، ص: 98) .

ويعرف " جابر عبد الحميد جابر "<< التدريس على أنه عمل معقد وعملية متعددة الجوانب تبدأ بتخطيط متقن وتنتهي بتقويم للدرس >>) جابر عبد الحميد ، 2000 ، ص: 399)

ويرى جابر أن التدريس عملية تقتضي مهارات قبل وأثناء وبعد التدريس والتي تظهر في الخطوات الثلاثة : التخطيط ، و التنفيذ ، والتقويم .

وانطلاقا من التعريفات السابقة للتدريس نضع التعريف التالي :

التدريس هو عملية تستوجب مجموعة من الشروط والإجراءات ، كما يتحدد فيها الأدوار التي يمارسها كل من المعلم والمتعلم في جو تفاعلي ، يسمح بتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة على نحو أفضل .

2 – متطلبات نجاح العملية التدريسية :

لا يمكن تحقيق الأهداف من خلال التدريس إلا بتوفير مجموعة من الشروط والمتطلبات التي تسمح بسير الحسن للعملية التدريسية ، وتتمثل هذه الشروط والمتطلبات في النقاط الآتية :

– توفر المعلم المزود بالمهارات اللازمة لأداء مهامه .

– الإعداد الجيد للمناهج الدراسية ،ومراعاتها لحاجات المتعلمين وخصائص البيئة التي يعيشون فيها .

– توفر الوسائل والأدوات المساعدة على التعلم ، كالآلات ،والأجهزة الحديثة مثل الكمبيوتر .

– ضمان مشاركة كل الأطراف (الأولياء و المسؤولين) المعنيين في حوادث ونقاشات من شأنها تذليل الصعوبات التي تعيق العمل المدرسي .

– إعداد أنظمة تقويم مواكبة للتطورات تلقوه للاتجاهات الحديثة في المجال التربوي .

– إعطاء نوع من الحرية للعلم في تكييف البرامج ، المقررة وفق ما يلائم تلاميذه وخصوصيتهم .

– الإعداد المسبق للموقف التدريب ، والذي فيه يحدد المعلم خصائص المتعلمين ، كما يحدد فيه المعلم كيفية تقديم محتوى الدرس والزمن اللازم لذلك والأدوات والوسائل .

– أن يتسم المعلم بالمرونة في التعامل مع تلاميذ ته ، فيتخلى عن نقاط في الدروس كان يراها ضرورية ، وقد يركز على نقاط كان يعتقد في الأول أنها ليست مهمة في الدرس .

– << قيام المعلم بدراسات ميدانية ، وكتابة البحوث والتقارير والتجارب وسواها من الفعاليات والنشاطات التعليمية التي تساعد على تهيئة فرص ومواقف تعليمية ، من شأنها أن تثير دافعية

المتعلمين وتتيح لهم فرصة المشاركة الإيجابية >> (سهيلة محسن كاضم الفتلاوي ،2003 ، ص : 20) .

2 – الممارسات التدريسية السلمية :

تعتبر الممارسات والإجراءات التي يتبعها من أجل مساعدة المتعلمين على التعلم ، عاملا مهما في إنجاح العمل التدريسي ، إذ تعد هذه الممارسات مفصلا أساسيا في استمرار حركية الموقف التعليمي ،ولقد شاعت الكثير من الممارسات بين أوساط المتعلمين والتي اكتسبوها من مدرسيهم ، وهم تلاميذ في مراحل تعليمية سابقة ، أو من التكوين الذي تلقوه قبل ممارسة المهنة أو خلالها ، ولقد اهتم الكثير من علماء التربية بممارسات المعلم في الموقف التدريسي بهدف التوصل إلى وصف الممارسات السليمة التي تضمن قدرا كبيرا من النجاح ، وتحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمة ، ولقد وضعت الجمعية الأمريكية للتعليم بسبعة مبادئ للممارسات التدريسية السليمة وهي كالأتي :

1 – الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المعلم والمتعلم :

لقد تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين سواء كان داخل الصف ، أو خارجه من شأنه تحفيز المتعلمين للتعلم وجعلهم أكثر مشاركة في العملية التدريسية .

2 _ الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين :

وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكثر عندما يكون على شكل جماعي ، فالتعاون والتشارك في أداء المهام عاملان أساسيان لتحقيق نتائج جيدة .

3- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط :

فلقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون الكثير من خلال الاستماع للمعلم وكتابة ما يملى عليهم ، و إنما يتعلمون بشكل أفضل إذا مارسوا ما يتعلمون .

4- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تقدم تغذية راجعة سريعة :

فمعرفة المتعلمين لما يعرفونه ، وتحديد مالا يعرفون تساعدهم على تقييم معارفهم وممارسة التقويم الذاتي ، من خلال إدراك الأخطاء التي يقعون فيها وتصحيحها .

5 - الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتا كافيا للتعلم :

يعد زمن التعلم عاملا مهما في تحقيق التعلم في الوقت المناسب بما يتوافق والمادة العلمية المدّرسة والطاقة اللازمة لذلك " فالتعلم هو حصيلة الزمن مع الطاقة ، وهكذا يكتسي استغلال الوقت أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم والمدّرس على السواء " (عبد الكريم قريشي ،2006 ، ص : 261).

6- الممارسات السليمة هي التي تضع توقعات عالية :

إن وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين يدفع بالمتعلمين للعمل المستمر من اجل تحقيقها .

07- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تتفهم تنوع دكاء المتعلمين وتنوع أساليب تعلمهم :

فباعتماد البيداغوجية الفارقة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في تعليمهم في ممارسات المعلم يسهل على كل منهما – المتعلم والمعلم – الوصول إلى أهداف الدرس .(المرجع السابق ، ص : 260-261) .

4- ممارسة المعلم للتدريس :

المعلم هو القطب الأساسي في العملية التدريسية وكل متطلبات نجاح هده العملية – كما ورد فيما سبق – مرتبطة بالمعلم وممارساته ، وانطلاقا من تعريف " جابر عبد الحميد جابر " السابق الذي يرى إن التدريس عملية تضم ثلاث خطوات أساسية : التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، التقويم ، سيتم الحديث في هدا العنصر بإسهاب عن هده الخطوات الثلاث وإجراءات ممارستها من قبل المعلم من خلال ما ورد عنها في المؤلفات التربوية .

4-1 التخطيط للدرس :

إن التخطيط لأي عمل يعد الخطوة الأولى والأساسية للانطلاق في انجاز العمل وإذا كان العمل في التدريس عملا صعبا و شاقا ، فإنه يحتاج إلى تخطيط دقيق ومعمق ومدروس ، يضع في حسبانه كل صغيرة وكبيرة ذلك إن الخطأ ولو كان طفيفا في هذا العمل تكون عواقبه وخيمة .

إن أي برنامج تعليمي له خطة واضحة ومحكمة سواء كان هذا البرنامج متعلقا بالبرنامج السنوي (الخطة السنوية) أو متعلقا بفصل (الخطة الفصلية) ، أو متعلقا بالدرس اليومي (خطة الدرس) ، وسيتم التركيز على تخطيط الدروس اليومية باعتبارها الخطوة العملية المباشرة للتدريس .

1.1.4 – تعريف تخطيط الدرس :

<< إن التخطيط للدروس اليومية هو ألف باء التدريس وبخاصة للمعلم المبتدأ في المهنة ، فضلا على أنها تعد أهم واجباته ومسؤوليته اليومية في التدريس >> (سهيلة محسن كاضم الفتلاوي ، 2004 ، ص:57).

ويعرّف التخطيط للدرس أيضا على انه << تصور المعلم المسبق للسبل والإجراءات يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف من اجل انجاز الأهداف المحددة >>(المرجع السابق ، ص:176)عند تخطيطه لدرسه ان يجيب عن الأسئلة التالية :

ماذا ادرّس ؟ بماذا ادرّس ؟ كيف ادرّس ؟ .

وبذلك تعد الخطة اليومية للدرس بمثابة الموجه الأساسي للنشاط التعليمي الهادف ، وتتمثل الإجابات عن الأسئلة السابقة لمكونات الخطة الدرس ، وقبل الحديث عن هذه المكونات والعوامل المؤثرة في التخطيط نورد رؤية " جابر عبد الحميد جابر " لتخطيط الدرس .

يرى **الأستاذ جابر** أن هناك مدخلين لتخطيط الدرس .

أ – مدخل الاختيار العقلاني في تخطيط الدرس :

وهذا الاختيار يعتمد على أربعة خطوات أساسية لتحقيق التخطيط الفعال وهي :

– تحديد الأهداف السلوكية .

– تحديد السلوك المدخلي للتلاميذ (المعرفة ، المهارات ، المنظورات القديمة) .

– اختيار أنشطة التعلم وتحديد تسلسلها وتتابعها ، بحيث يتحرك بالتلاميذ من السلوك ا لمدخلي إلى الأهداف .

– تقويم نواتج التعليم لتحسين التخطيط (جابر عبد الحميد جابر ، 2000 ، ص : 302) .

ب) – مدخل صورة الدرس في التخطيط للدرس :

وفي هذا المدخل يتم التخطيط للدرس انطلاقا من تسجيل أفكار تصف الأنشطة التي سوف تستخدم في الدرس ، فلقد توصل كل من كلارك وزميله « CLARK ET YINGER » (1979) عند دراستهم لتخطيط مدرّسي المرحلة الابتدائية ، إلا أن الكثير من المدرّسين لم يبدؤوا تخطيطهم بالأهداف ، بل كان اهتمامهم يدور حول الأنشطة التي سوف يستخدمها ، والمحتوى الذي سوف يدرسونه ، وحاجات التلاميذ والمواد والوسائل المتوفرة ، وقد استعملوا أيضا المعلومات السابقة ، وجدوا أيضا أن المخططات كانت تأخذ صورة قائمة موضوعات ، كما أظهرت الدراسة أن التخطيط عملية عقلية غير مكتوبة . (جابر عبد الحميد جابر ، 2000 ،ص:303) وهذا النوع من التخطيط يستخدمه المعلمون ذو أقديمة في التدريس والذين يكونون قد اكتسبوا أفكارا تمكنهم من وضع خطط انطلاقا من التجارب السابقة ، ويجدون أنفسهم قادرين على وضع خطط مختصرة تمكنهم من مراعاة ما يحدث في الفصل الدراسي أثناء تنفيذ خطة الدرس .

يتضح مما سبق أن : التخطيط للدرس هو عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس يحدد فيه الإجراءات المختلفة لتحقيق أهداف محددة .

2.1.4 – أهمية تخطيط الدرس :

إن التخطيط المسبق للدرس يساعد المعلمين على تجنب المشاكل التي يمكن أن يواجهوها خلال التدريس ، وتتمثل أهمية تخطيط التدريس فيما يلي :

– إن عدم تخطيط الدرس يحدث غموضا عند التلاميذ فهم لا يعرفون ماذا يفعلون ولماذا ؟ كما أن انعدام التخطيط قد يشعر التلاميذ بارتجالية المدرّس ومن تم يفقد الحفاظ على نظام القسم .

– يمكن التخطيط المعلم من اكتساب احترام التلاميذ وثقتهم .

– بواسطة التخطيط يمكن الحفاظ على الوضعية التدريسية والتحكم فيها .

– يساعد التخطيط على تكييف المقررات حسب خصوصية القسم .

– التخطيط يساعد المعلم على توقع المشكلات التي يمكن أن تواجهه فيفكر في طرق مواجهة هذه المشكلات عند وقوعها.(CLLUR ROBERT SOU AND RICHRD ADCLAR : P. 4)

من خلال النقاط السابقة يتضح لنا أن التخطيط له أهمية كبيرة في إنجاح العملية التدريسية وهو بمثابة المنقذ للمعلم ، إذ يجنبه الوقوع في المواقف الحرجة ، والتي يمكن أن تحدث نتيجة الارتجالية والعشوائية في تقديم الدرس ، فلا ينبغي للمعلم أن يتخذ من معرفة في مفاجآت قد تؤدي إلى فشل الدرس ،وعدم بلوغ الأهداف المحددة .

– يساعد المعلم على تجنب المواقف الطارئة التي تحدث خلال التدريس .

– يضمن حسن إدارة الوقت وتوزيعه توزيعا وظيفيا .

– << بناء سليم لموقف تعليمي يشترك خلاله كل من المعلم والطالب بفعالية >>. ; KIZLIK (2002.) P :1

– يساعد على استخدام مصـادر وإمكانات التعلم أفضل استخدام (وليام عبيد وآخرون، 1989 ، ص: 51).

– إن التخطيط والإعداد الجيد للدرس يزيد من ثقة المعلم في نفسه ويجنبه النسيان الذي يمكن أن يتعرض له نتيجة مواجهة الكثير من المواقف خلال عملية التدريس . (إبراهيم حامد الأسطل ، وسمير عيسى ، 2001 ، ص : 13 .) يسهم في نمو الخبرات لدى المعلم ومهاراته التدريسية .

– يساهم في جعل عملية التدريس عملية منظمة ومترابطة تسمح بالسير الحسن نحو بلوغ الأهداف المحددة .

3.1.4 – مكونات خطة الدرس : تتمثل مكونات خطة الدرس في :

* **المكونات الروتينية** : اسم المادة ، عنوان الدرس ، تاريخ الحصة ومدتها في التوقيت الدراسي .

* **تحديد الوسائل التعليمية** : حيث تعد الوسيلة التعليمية عاملا مهما في تحضير التلاميذ على العمل والمشاركة في الدرس ، خاصة إذا حسن اختيارها وروعي ملاءمتها لمحتوى الـدرس وخصائص المتعلمين .

* **تحديد سير الدرس** : وذلك بوصف مراحل الدرس بدءا من التهيئة إلى نهاية الدرس فالمعلم عليه أن يركز في تخطيطه على كيفية تهيئة تلاميذه وضمان استعدادهم للتعلم ، ويتم ذلك من خلال اطلاعه الواسع ، ومعرفته بتلاميذه وحاجاتهم كما على المعلم أن يحدد وبدقة إستراتيجية التدريس الملائمة التي تسمح بممارسة التلاميذ للأنشطة تحت مراقبته .

* **التقويم :** يتم تحديد أنشطة التقويم بمختلف أشكالها (تشخيص ، تكوين ، ختامي) على أن تكون هذه الأنشطة التقويمية ملائمة للأهداف المحددة ، كما يجب مراعاة التنوع فيها ، وعدم الاقتصار على الأسئلة بنوعيها الشفهية والكتابية التي تعتمد على استرجاع المعارف فقط ، مع تحديد أنواع التحفيز التي تضمن الفعالية في تعلم التلاميذ .

4.1.4 – العوامل المؤثرة في تخطيط الدرس :

جاء في السابق أن العملية التدريسية عملية معقدة ، وتتداخل فيها عناصر مختلفة وذلك مما أدى إلى صعوبة التخطيط للنشاط التدريسي وتأثره بعوامل مختلفة ، تتعلق بكل العناصر المكونة للموقف التدريسي .

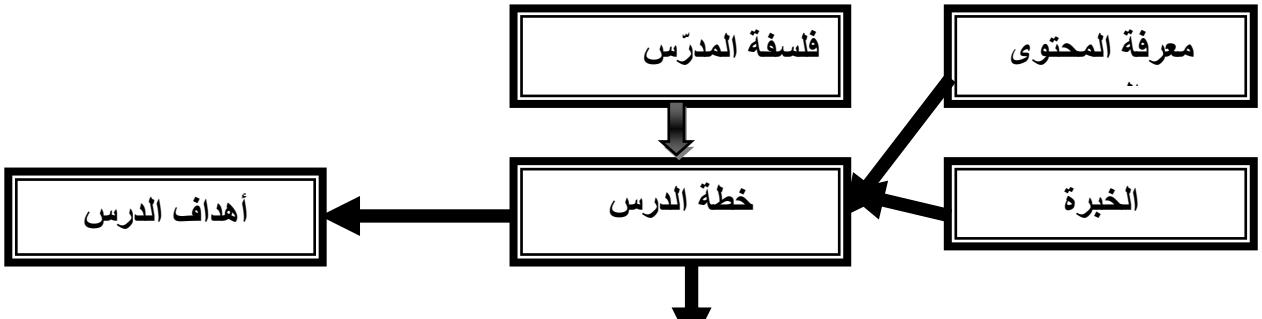
إن وصف العوامل المؤثرة في التخطيط قد لا يتوقف تأثيرها قبل البدء في الدرس ، بل قد يمتد تأثيرها حتى خلال تنفيذ الخطة وعندها نهايتها ذلك أن تنفيذ الدرس كما جاء في الخطة تماما أمرا لا يمكن الجزم بتحقيقه وتعديل خطة الدرس (سير الخطة) يكون حسب مقتضيات الموقف الذي يقدم فيه الدرس ، وضمن تأثيرات العوامل المذكورة سابقا كما أن إعادة خطط بديلة للدرس (إعادة التخطيط) أمر يقتضيه مدى سلامة المسار التعليمي الذي ينتهجه المعلم للوصول بالمتعلم لتحقيق نواتج تعليمية مرغوب فيها .

وقد حدد " **جابر عبد الحميد جابر** " العوامل المؤثرة في التخطيط المدرس فيما يلي :

أ – تأثير عوامل المدرّس في التخطيط : تتمثل عوامل المدرس المؤثرة في خطة الدرس فيما يلي :

- **الخبرة** : إن لخصائص المدرس ومعرفته بتلاميذه تأثيرا قويا في عملية التخطيط ، فقدرة المعلم على التعامل مع المواقف المفاجئة و خبرته في التدريس ، قد تعرض نوعا من الاختصار في خطة الدرس والاكتفاء بأساسيات الخطة ، من العرض التفصيلي لكل نقاط الدرس .
- **فلسفة المدرّس في التدريس** : إن لفلسفة المدرّس تأثير في أسلوب عمله ، هناك من يصمم الأنشطة بشكل يرى آخرون أن أسلوب الإرشاد والتوجيه والتلقين مناسب لتقديم الدرس .
- **معرفته للمحتوى** : إن معرفة المدرس للمحتوى هي العامل الذي لا يمكن إنكار أهمية تأثيره في التخطيط , فهي تسمح للمدرّس بتموقع أسئلة التلاميذ وكيفية الإجابة عنها ، وتزويده بكل التفسيرات المناسبة لأي رد فعل عند تنفيذ الدرس ، وهذا ما يجعل خطة الدرس أكثر واقعية وملائمة للواقع التدريسي ، فالمدرسون لا يستطيعون أن يخططوا لتدريس محتوى لا يعرفونه ، وفي مثل هذا الموقف يكون التخطيط محدودا ، وأقل إبداعا عما يمكن أن يكون عليه . (جابر عبد الحميد جابر ، 2000 ، ص :309)
- **أهداف المدرّس** : إن للأهداف التي يحددها المدرسون لدروسهم أثرا كبيرا في التخطيط ، إذ تعد بمثابة خط الوصول أو النهاية التي يجب أن يدفع المدرّس المتعلم إليه ، فكلما كانت أهداف الدرس واضحة ومحددة عند المدرّس كلما مكنّه ذلك من إحكام خطته .
- **توقعات المدرّس** : تعد توقعات المدرس المتعلقة بتلاميذه ، وما يمكّن أن تقدموه خلال الدرس كغيرها من العوامل السابقة ، لها تأثير واضح في تخطيطه لدرسه ، فإذا كانت توقعاته عالية أدى ذلك إلى تضمين خطة الدرس مواقف تدريسية من شأنها أن تتحدى إمكانيات التلاميذ ، أما إذا كانت توقعات المدرّس منخفضة فهذا يجعل من خطة الدرس مجرد وصف لمحتوى معرفي يقدم بشكل أو آخر .

ونجمل أهم عوامل المدرّس المؤثرة في التخطيط في الشكل الآتي :



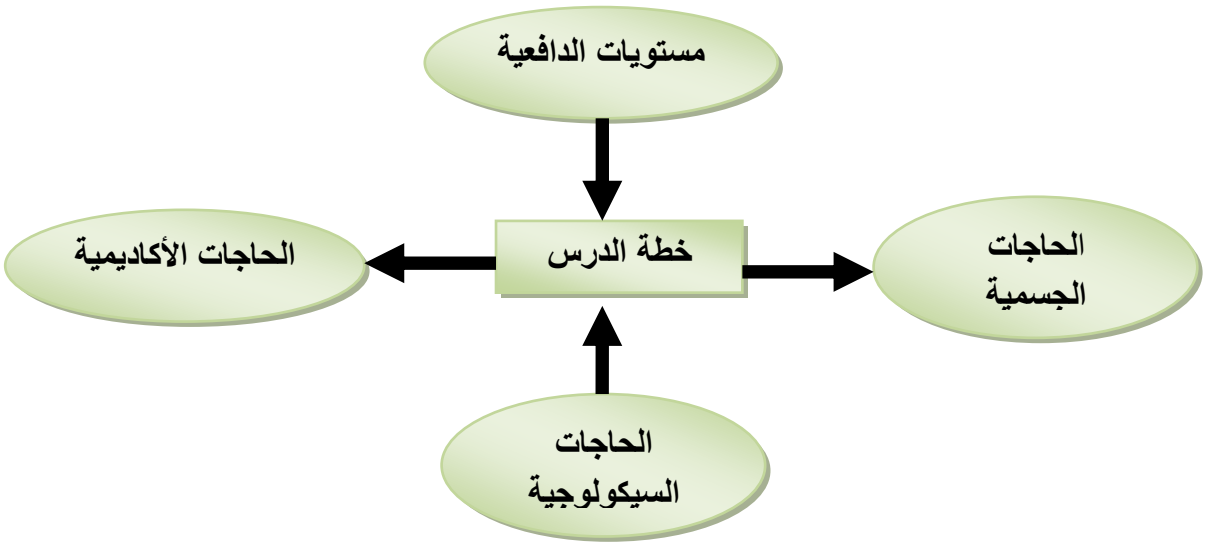
الشكل رقم (01) : عوامل المدرّس المؤثرة في خطة الدرس.

ب – تأثير العوامل المتعلقة بالتلاميذ في التخطيط :

مما لاشك فيه أن المستوى التلاميذ الذين يخطط لهم المدرّس تأثير قويا في خطة الدرس ، فالمدرّس يتعامل مع مجموعة متباينة من البشر ، ولكل واحد منهم حاجات جسمية وسيكولوجية وأكاديمية ،لا يمكن تجاهلها أثناء تخطيط الدرس ، فالعامل الأساسي لنجاح خطة الدرس هو مدى مراعاة هذه الخطة لحاجات التلاميذ ودوافعهم ، والعمل من أجل رفع مستوى الدافعية لدى التلاميذ والمحافظة عليها طيلة الدرس ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، إذ << يجيء التلاميذ إلى المدرسة أيضا ولديهم حاجات سيكولوجية وانفعالية منوعة تؤثر في أدائهم في حجرة الدراسة >> (جابر عبد الحميد جابر ،2000 ،ص : 318).

فنجاح خطة الدرس مرهون باحتوائها لكل حاجات التلاميذ رغم تبنيها ، وذلك لضمان مشاركتهم في تنفيذ الخطة فيأخذ كل تلميذ نصيبه من العمل مما يؤدي إلى تحقيق مستوى معين من الأهداف المسطرة .

الشكل رقم (02) يلخص أهم عوامل التلميذ المؤثرة في خطة الدرس.



ج – تأثير عوامل المنهج التعليمي في التخطيط :

أ- المادة الدراسية :

إن للمنهج التعليمي وما يحتويه من مواد ومعارف له تأثير على تخطيط الدرس ، فالتخطيط لمحتوى الدرس في مادة اللغة العربية مثلا يختلف عن التخطيط لمحتوى درس في مادة التاريخ .

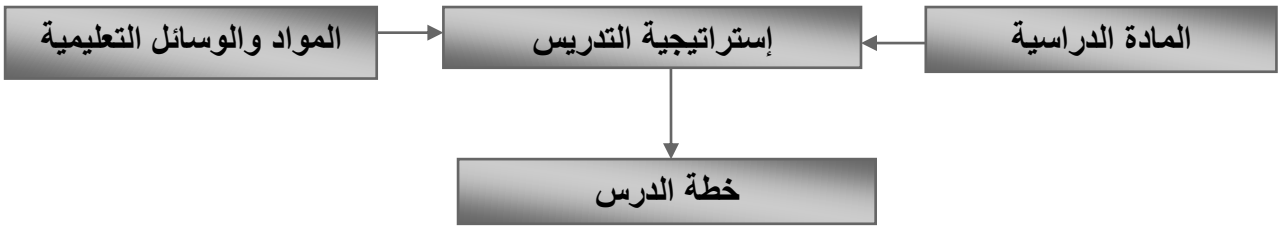
ب – إستراتيجية التدريس :

الحديث عن المادة الدراسية أو لمحتوى الدرس يجرنا إلى الحديث عن استراتيجية التدريس المناسبة لتقديم هذا المحتوى ، وكيف يخطط المدرّس لهذه الإستراتيجية الفعّالة التي تحقق أفضل النتائج لتلاميذهم ، << و من المحتمل أن تكون هناك إستراتيجية ربما تعد الأفضل لتدريس معين بغية

تحقيق أهداف تدريسية محددة مع نوعية معينة من الطلاب والمعلمين ، إذ ما توافرت لها الظروف والإمكانيات المناسبة لتطبيقها بالشكل المرغوب فيه>>. (حسن حسين زيتون ، 2003 ،ص : 8) .

ج- المواد والوسائل التعليمية :

تتأثر خطط المدرسّين بالوسائل والموارد المتوافرة المساعدة على تنفيذ الدرس ، فمدرّس الكيمياء الذي يريد أن يخطط لدرسه يجيب أن تتوافر لديه التجهيزات الفردية التي تسمح له بإجراء التجارب ، والوقوف على نتائجها وخطواتها ، ومن تم وصف هذه الخطوات في خطة الدرس ، وسواء كانت هذه الوسائل متوفرة أو غير متوفرة فالتخطيط المسبق يكون أكثر صعوبة في ظل الجهل بهذه الوسائل وإمكانية توفيرها انطلاقا من إبداع المدرس واجتهاده الخاص وفيما يلي الشكل الموضح لعوامل المنهج التعليمي المؤثرة في خطة الدرس .



الشكل رقم (03) : عوامل المنهج التعليمي المؤثرة في خطة الدرس

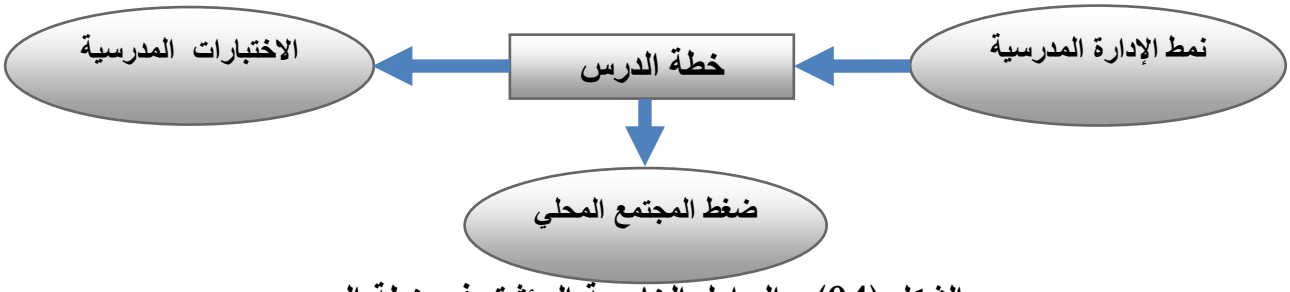
د – تأثير العوامل الخارجية :

إن للبيئة المحيطة بالمدرسة والمجتمع التي تنبثق منه هذه المؤسسة التعليمية أثر كبير في التخطيط للدرس، فكثير ما يجد المعلمون أنفسهم معرضين للضغط الاجتماعي المتزايد وما يصدر من

ممارسات عن المعلمين قد يكون في معظمه إرضاء لهذه الضغوط ، ومن بينها الأهداف المحددة سابقا والتي تكون المجتمع وفلسفته .

ضف إلى ذلك تأثير الاختبارات المدرسية التي تحددها الإدارة على تخطيط المعلم ، فكثير من المعلمين يجعلون من تخطيطهم مجرد إعداد للتلاميذ لتجاوز هذه الامتحانات والحصول على نتائج مرضية ، حيث << يعتقد كثير من المربيين أن المعلمين يشعرون أنهم مجبرون على أن يخضعوا لمتطلبات هذه الاختبارات ، بحيث تشكل خططهم للدروس وقراراتهم التدريسية >> .(جابر عبد الحميد جابر ، 2000 ، ص : 312).

والشكل رقم (04) يلخص أهم العوامل الخارجية المؤثرة في خطة الدرس



الشكل (04) : العوامل الخارجية المؤثرة في خطة الدرس .

2.4 – تنفيذ الدرس :

إذا كان التدريس نشاطا متواصلا يهدف إلى تسهيل مهمة تحقيق الأهداف المسطرة ، والوصول بالمتعلمين إلى سلوك المرغوب فيه ، فإن مهمة المعلم تسيير هذا النشاط وتنظيمه ، والتحكم في إدارته وفق ما يضمن مشاركة التلاميذ ، ودفعهم لتوظيف كل الإمكانيات والموارد المناسبة من أجل تحقيق نواتج التعلم .

إن عملية تنفيذ الدرس هي الخطوة العملية التي يتسم فيها ترجمة الأفعال والقرارات التي وضعها في خطة الدرس ، وفي هذه الخطوة تتحدد الإستراتيجية التدريسية ودور كل من التلميذ والمعلم والخبرات التعليمية ، وكيفية استخدام الوسائل والأدوات من أجل تحقق هذه العمليات مجتمعة الأهداف

التعليمية ، ففي هذه المرحلة يجند المعلم كل ما يمتلك من مهارات وقدرات ومعرفة من أجل التأثير في المتعلمين ، وذلك بالتحكم في الأحداث التدريسية التي تجري بينه وبين تلاميذه والمتمثلة في التهيئة للدخول في الدرس ، واستراتيجيات وأساليب تدريس محتوى الدرس .

1.2.4 – التهيئة للدخول في الدرس :

إن المعلم مطالب بتحريك عقول التلاميذ وحواسهم ووجدانهم ، بهدف تهيئتهم للدخول في الدرس محفزا إياهم من خلال استعمال الوسائل المساعدة على ذلك كالأسئلة وغيرها (حسن حسين زيتون، 2004 ، ص: 73).

فإذا كان الغرض الأساسي لتهيئة الدخول أغرضا أخرى تخدم في الأساس الغرض السابق ونجملها في النقاط الآتية :

– الاستحواذ على انتباه التلاميذ وتزويدهم بإطار للدرس .

– مساعدة التلاميذ على ربط المادة الجديدة أو المعلومات الجديدة بما تعلموه من قبل

– تحديد مستوى معرفة التلاميذ قبل تقديم المحتوى الجديد .

– << تزويد الطلاب بإطار عام تنظيمي أو مرجعي لها سوف يتضمنه محتوى ذلك الموضوع من نقاط وما يربطها من علاقات >> . (حسن حسين زيتون ، 2004 ، ص : 74) .

يختلف المعلمين في أساليب التهيئة للدرس حسب ما سيقدمه لتلاميذه ولقد حدد " حسن حسين زيتون " هذه الأساليب في أحد عشر أسلوبا ومنها الأساليب التالية :

- ✓ **طرح الأسئلة التحفيزية :** ويقوم المعلم بهذا الأسلوب عن طريق طرح سؤال حول الموضوع الذي يقدمه ، ويترك للتلاميذ حرية الإجابة ويسجل هذه الأفكار دون الحكم على صحتها ، ثم يخبرهم أن الإجابة على هذا السؤال تكون من خلال الدرس ويسجل العنوان على السبورة .
- ✓ **عرض الأحداث الجارية :** فإذا كان موضوع الدرس حول الصوم مثلا ، فإن المعلم يغتنم فرصة شهر رمضان ، ويسأل تلاميذه عن الأعمال التي تقوم لها أسرهم خلال هذا الشهر ، وبعد مناقشتهم يتوصل التلاميذ إلى موضوع الدرس ويسجل العنوان على السبورة .
- ✓ **ممارسة الطلاب للأنشطة الاستقصائية أو الاستكشافية :** فإذا كان موضوع الدرس تحول الأجسام الصلبة إلى السائلة مثلا ، فإن التلاميذ يقومون بنشاط عملي يتم فيه تعريض أجسام صلبة للحرارة ، ويمثل هذا النشاط مقدمة لتعليمهم ظاهرة تحول الأجسام الصلبة إلى سوائل وأسباب ذلك .
- ✓ **ربط الدرس السابق بالدرس الحالي :** فإذا كان موضوع الدرس الغداء الكامل ، فإن المعلم يبدأ الدرس يربطه بالدرس يربطه بالدرس السابق (تقسيم الأغذية) ، فنذكرهم بهذه الأقسام ويقول لهم أن في هذا الدرس يستعملون كيف يختارون من بين هذه مواد الوجبة الكاملة ثم يكتب عنوان الدرس (حسن حسين زيتون ، 2004 ، ص : 79) .

2.2.4 – إستراتيجية التدريس :

بعد أن يهيئ المعلم تلاميذه لموضوع الدرس ، فإنه يبدأ بتعليمهم عناصر الدرس بما يشمله من معلومات ومهارات .... إلخ ، ويتم هذا التعليم بالاستعانة بطرائق التدريس على اختلاف إستراتيجيتها ، وأساليب القيام بها سواء كان شرحا مباشرا أو مناقشات عن طريق الأسئلة والأجوبة ، أو استخدام

العروض العملية التي تعتمد على الاستقصاء والاستكشاف. (حسن حنسين زيتون ، 2004 ، ص : 87) .

<< إن إستراتيجية التدريس هي ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى معين من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقا ويتحدد هذا الأسلوب بإجراءات متناسقة يقوم بها كل من المعلم والتلاميذ خلال عملية التدريس >> . (المرجع السابق ، ص : 6) .

لقد عرف الأدب التربوي عدة استراتيجيات تدريسية تعدّ بالعشرات ، وفي كل عام تستحدث استراتيجيات جديدة نتيجة لأبحاث المتخصصين في ميدان التدريس إن المعلم بإمكانه أن يكون مبتكرا لإستراتيجية تدريسية ولو تميزت بخصوصية فصله وبيئته .

لقد عرفت محاولات عديدة لتقسيم إستراتيجيات التدريس من أبرزها .

إستراتجية التدريس الشرحية Expository teaching .

إستراتيجية التدريس الاستكشافيةDiscovery teaching stratégies.

وثم تقسيم الإستراتيجيات التدريس على هذا الأساس بناءا على ما يبدله التلاميذ من جهود لاكتشاف المعرفة ، فلأولى تعتمد على الشرح والتلقين وفيها مجهود التلميذ ضعيف وفي الثانية يكون مجهود التلميذ هو الغالب ، إذ يكتشف المعرفة بنفسه .

- إستراتيجية التدريس المباشر Direct teaching strategie.

- إستراتيجية التدريس غير المباشرة .Indirect teaching strategir

يتم هذا التقسيم بناءا على طريقة حصول التلاميذ على المعرفة ، ففي التدريس المباشر يتلقى التلميذ المعرفة من خلال ممارسته للأنشطة وعن طريق التعلم الذاتي دون تدخل من المعلم .

3.4 – التقويم :

وهو الخطوة التي تلي كل من التخطيط و التنفيذ والتي يسعى المعلمون إلى استخدامها لمعرفة ما إذا كان التلاميذ قد تعلموها فالتقويم خطوة ضرورية للتدريس الجيد ، إذ من خلاله يقف المعلمون على الصعوبات التي تعيق تعلم التلاميذ ، والتفكير فيما ينبغي تدريسه فيما بعد .

وقبل الحديث عن هذا العنصر يجب توضيح بعض المصطلحات المتعلقة بعملية التقويم من خلال تقديم تعريفاتها .

❖ **التقييم :**

وهي عملية يقوم بها المدرس بغرض الحصول على معلومات أو بيانات عن تلاميذه من خلال استخدام طرق عديدة كالملاحظة والأسئلة.

❖ **التقويم :**

وهي العملية التي يهدف المعلم من خلال ممارستها إلى تفسير البيانات التي جمعها، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم تلاميذه .

❖ **الاختبار :**

<< وهو أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ >>. (جابر عبد الحميد جابر ، 2002 ، ص :13) .

1.3.4– أنواع التقويم :

أ– **التقويم القبلي (قبل الدرس)** : ويسمى أيضا التقويم التشخيصي ويكون في بداية العملية

التعليمية ، ويكرر باستمرار عند كل وحدة دراسية ، ويتم في صورة اختبارات كتابية أو أسئلة شفوية أو من خـــلال ملاحظة الأداء في حالة المهارات التطبيقية ويهدف هذا النوع من التقويم إلى :

- تحديد مستوى التلاميذ ومعرفة المكتسبات القبلية التي تبني عليها معلومات الدرس الجديد .

- تحديد كمية المعلومات التي سوف تقدم والأنشطة على التلاميذ حسب حاجاتهم وقدراتهم ، وسلوكهم المدخلي .

ب – التقويم التكويني (أثناء الدرس) : ويسمى أيضا بالتقويم البنائي ، ويكون لمراقبة التي يقوم بها المعلم أثناء الدرس ، يؤكد "بلوم " على أن الهدف الأساسي للتقويم التكويني هو إدراك المتعلمون لنقاط ضعفهم ، ومعرفة المعلم للصعوبات التي يواجهها تلاميذه ، أثناء تعلمهم ومن ثم تحفيزهم على بدل مجهودات أكثر في الوقت المناسب

ويمكن تحديد أهداف هذا النوع من التقويم في :

- توجيه عملية التدريس والتعديل المستمر ،من حيث المعلومات و الأساليب التدريسية .

- تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب .

- إشراك المتعلم في تحسين طريقة تعلمه .

ج– التقويم الختامي (في نهاية التدريس) : ويسمى أيضا بالتقويم النهائي وهو إجراء يقوم به المعلم في نهاية وحدة دراسية أو مرحلية تعليمية ، ويكون عن طريق الاختبارات التحصيلية ، ويسمح بتوجيه التلاميذ واتخاذ القرارات اللازمة بالرسوب أو الانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى ، ويهدف إلى :

- الكشف عن مقدار التطور الفكري والمعرفي والسلوكي .

- الحكم على تحقيق الأهداف .

- إشراك الأولياء من خلال إبلاغهم بنتائج أبنائهم

2.3.4 - وسائل التقويم

:

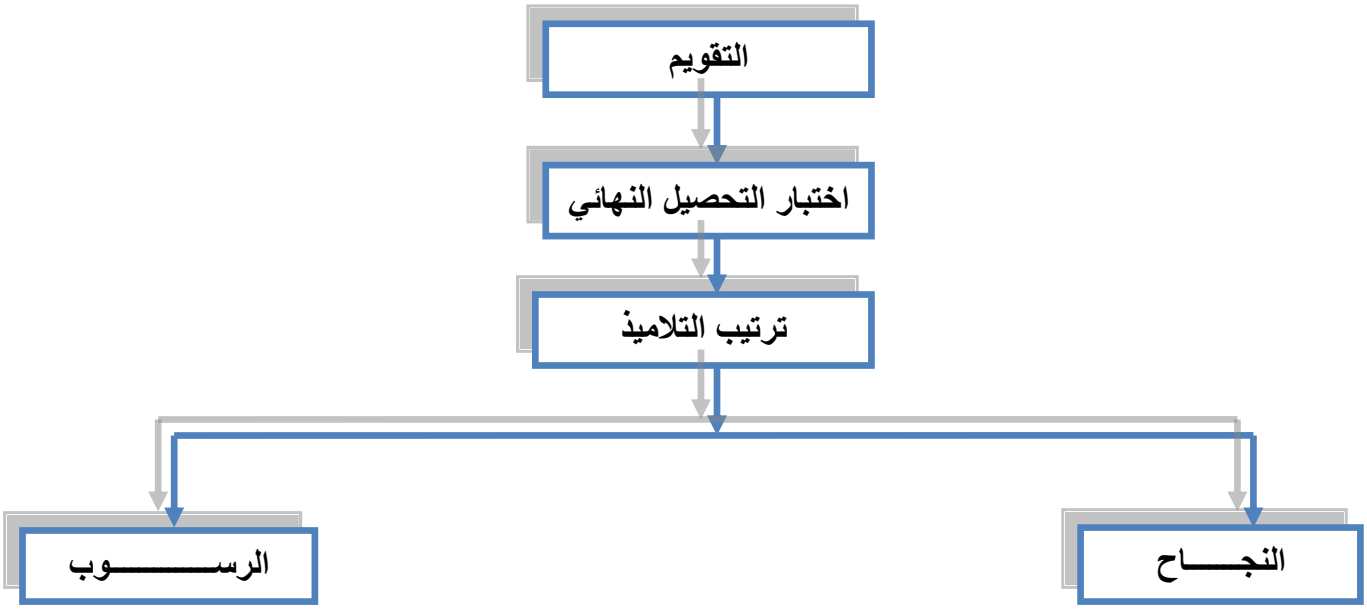
يعتمد المعلم على مجموعة من الوسائل التي تساعده على تقويم تلاميذه وتثمل في :

أ – الملاحظة :

يتفقد المعلم تلاميذه أثناء تعلمهم ، ويعتبر هذا السلوك وسيلة يتعرف من خلالها على مستوى أدائهم ، وبيان نقاط القوة والضعف لديهم ، وتتم هذه الملاحظة بمراقبة التلاميذ أثناء القيام بأنشطة الدرس ، والدخول معهم في مناقشات وحوارات ، على أن يسجل المعلم ملاحظاته في دفتر خاص .

ب – الاختبارات :

إن الاختبارات على اختلافها (شفوية / كتابية / تقليدية / موضوعية) وسيلة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ، حيث يجمع المعلم من خلالها معلومات عن التحصيل لدى تلاميذه ، وهناك اختبارات مرجعية المعيار Norm-refenced Tests وتصمم لترتيب التلميذ في مجموعة تلاميذ وذلك بمقارنة مستوى أدائه بمستوى أداء ملاءه واختبارات مرجعية المحك – acriterion referenced tests والتي يقارن فيها أداء التلميذ لمستوى محدد مسبقا (أهداف) ، والكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء المهارات ويندرج تحتها اختبارات الكفاءة واختبارات التحصيل (جار عبد الحميد جابر ، 2003 ، ص : 13) .



الشكل رقم (05) يوضح عملية التقويم

خلاصـــة الفصـــل :

تناولنا في هذا الفصل إلى الممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس ، حيث عرض أهم تعريفات التخطيط ، وعناصر خطة الدرس ، والعوامل المؤثرة فيها ، كما التطرق أيضا إلى خطوة تنفيذ الدرس من التهيئة إلى نهاية الدرس ، ثم اختتم هذا الفصل بالحديث عن التقويم ،و تعاريفه وأنواعه ووسائله ، والتي تقوم على أساس المقاربة التدريس بالكفاءات التي سوف يتم التطرق إليها بالتفصيل في الفصل الموالي .

الفصـل الثالث : بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفـــاءات

- تمهيـــد .
- ماهية المقاربة بالكفاءات.
- الكفاءة والنظريات التربوية.
- الكفاءة في الميدان التربوي .
- التعاريف التربوية للكفاءة .
- خصائص الكفـــاءة .
- أساسيات الكفـــــاءة .
- أنواع الكفـــــاءات .
- مبادئ الكفـــــاءة .
- ثانيا : التدريس بالكفاءات.
- ماهية التدريس بالكفاءات .
- خصائص التدريس بالكفاءات.
- متطلبات التدريس بالكـفاءات.
- تخطيط وتنفيذ الدرس القائم على المقاربة بالكفاءات.
- تقويم الكفـــاءات.
- خلاصـــة الفصـــل .

- إشكالية الدراسة .
- الف[illegible]

تمهيـــــــد :

إن الحديث عن الكفاءات لابد منه أن نستحضر مختلف جوانبه وذلك من أجل تحديد هذا المفهوم الذي أصبح متداولا بشكل واسع لدى كل المهتمين في مجال التربية والتعليم ، وينتظر من تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات تحسين أوضاع التعليم في العالم العربي الذي ظل يعاني من عدة مشكلات حالت دون ، تطويره والتحاقه بركب الدول المتقدمة، ومع أن التجربة لازالت حديثة العهد ،إلا أنها تحتاج إلى بعض الوقفات التقيمية والتقويمية من حين لآخر، من أجل ضبط مساراتها و وضمان القدر اللازم من عوامل تحقيق الأهداف المسطرة ،ولا يمكن اعتبار الواقع المدرسي مرآة وحيدة لهذه المقاربة ، وليست العلمية أن نرصد هدا الواقع ونحلله بعيدا عن المعرفة النظرية ، وتفحص أغلب أدبيات هدا الموضوع ، وهذا ما سيتم عرضه في هذا الفصل حيث سيتم التعرف على ماهية هذه المقاربة والتصورات المختلفة ، لها والنظريات التي تأسست عليها كما سيتم التطرق إلى تعريفات الكفاءة في المجال التربوي وأهم المفاهيم المرتبطة بها، وأنواعها ، الحديث كذلك عن الجانب العلمي لهذه المقاربة من خلال التعريف التدريس بالكفاءات وخصائصه ومتطالباته والتغيرات المفترض أن تحصل في ممارسة المعلمين والأساتذة داخل الصف الدراسي في ضؤ تطبيق هذه البيداغوجيا.

أولا: المقاربة بالكفاءات :

يشهد النظام التربوي الحديث ولوج لفظ القاموس التربوي آلا وهو كفاءة أو كفاية ، ولقد ترجمت العديد المؤلفات الأجنبية الذي ورد فيها لفظ (compeienle) ، إلا أن ترجمته إلى العربية جاءت في لفظ كفاية خاصة المؤلفات المغربية والتونسية والمشرقية ، وجاء لفظ كفاءة خاصة في المؤلفات الجزائرية وهو معتمد في كل المؤلفات الصادرة عن وزارة التربية والوطنية من مناهج ومطبوعات مدرسية وغيرها .

وسنتعامل في هذا الفصل مع مصطلح (cecompeten) بلفظية (كفاءة ، كفاية) وذلك حسب المؤلفات المذكورة سابقا ، أما ترجمة المؤلفات الأجنبية فسوف يعتمد لفظ كفاءة ، وهذا اللفظ المعتمد في هذا البحث

ماهية المقاربة بالكفاءات :

1- تعريف المقاربة بالكفاءات:

تعرّف المقاربة على أنها " تصور أو مشروع عمل يتطلب تحديد إستراتيجية خاصة تعمل على تحديد العوامل المساهمة في تحقيق الأداء الفعال " (حاجي فريد ، 2005 ، ص : 11) تعرف المقاربة أيضا على أنها "تصور نظري مكون في مجموعة مبادئ يتأسس عليها برنامج دارسي " (حسن اللحية ،2006 ،ص:29) .

ولقد ارتبط مفهوم الكفاءات في بداية ظهوره بمجال التمهين والإدارات والمقاولات حيث كانت الشركات والمؤسسات تهتم بالحصول على أفراد لهم درجة عالية من الكفاءة تمكنهم من أداء مهامهم ورفع مردودية الإنتاج ،ويذكر أن "العالم اليوسير اقتصادي كاف وراء المقاربة بالكفاءات مثل لوبتروف 1994 ولفي لوبوير" (حسن اللحية ،2006 ،ص ص : 31 – 32).

ثم تجاوز هذا المفهوم ميدان الشغل والحرف المهنية ليشمل كل ما يتعلق بالفرد عاملا أو تلميذ ،ولقد اعتبر الباحث الأمريكي "سبادي" أن مفهوم الكفاءة يشكل عنصرا رئيسيا في التكوين العام للفرد (مزيان الحاج قاسم ،2004 ، ص: 150). ومن الأوائل الذين كتبوا في المقاربة بالكفاءات في مجال التربية نجد "رومانفيل "(1996) وبيرنو (1997) ،ولقد عملت بعض المنظمات الدولية كالبنك

العالمي واليونسكو على تشجيع الإصلاح التربوي وتطوير المناهج الدراسية القائمة على تعلم مجموعة من الكفاءات الأساسية (المرجع السابق ص: 32).

وبذلك تعتبر سنوات التسعينات بداية لظهور مصطلح الكفاءة في المجال التربوي كتصور أو خطة عمل تعمل على تحسين أداء الأفراد.

1.1 تحديد مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا :

أ – لغة:

جاء في قاموس" لسان العرب" لابن منظور أن الكفاءة في النكاح هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها – الكفاء هو النظر والمساوي وتكافأ الشيئان أي كماثلا (ابن منظور ،2000 ، ص :80).

ورد في المنجد الأبجدي أن كلمة الكفاءة تدل على " القدرة على العمل وحسن القيام به كما تدل على الجدارة والأهلية ....." كفاءة وهي " المماثلة في القوة والشرف ، والقدرة على العمل وحسن تصريفه ، كفاءة وهي ما يكفي وما يغني عن غيره ". (محمد الصالح حثروبي ،2004، ص :20).

من خلال التعريفين السابقتين لكفاءة يتضح أن الكفاءة في اللغة هي المساواة والأهلية .

ب – تعريف الكفاءة اصطلاحا :

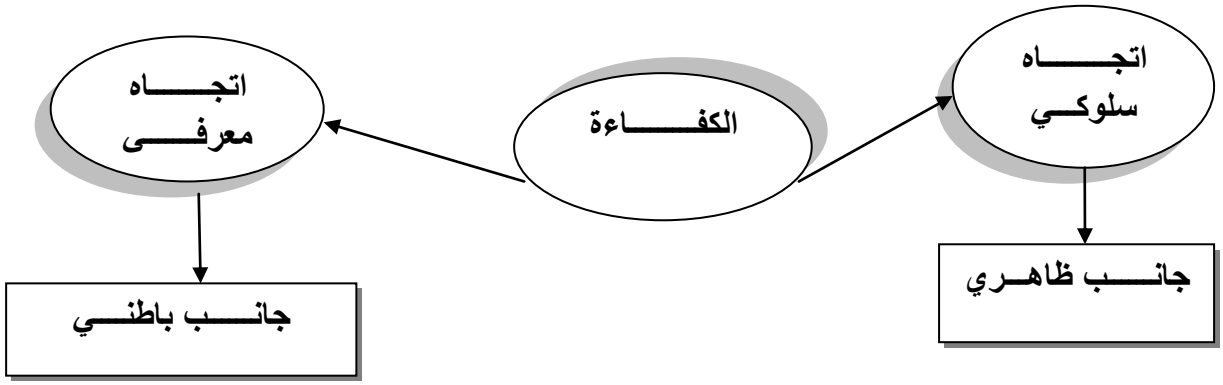
تعرف الكفاءة اصطلاحا على أنها:

" الاستعداد لقيام بعض الأفعال مثل كفاءة إدارة ما، والتي تمارس في حدود القانون "(عبد الكريم غريب ،2004 ،،ص :79) .

- "حسب القاموس التربوي " لفولكي foulque " (1971) فان الكلمةّ COMPETENCE مشتقة من الفعل COMPETER أي الذهاب PETER-ALER ومع CUM بمعنى الملائمة مع والمرافقة " إن الكفاءة هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة للانجاز لبعض الهام أو الوظائف أو القيام ببعض الأعمال " (علي احمدي ،2004).
- في قاموس (لاروس) " الكفاءة مجموعة من التدابير والقدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية وملموسة " (محمد صالح حثروبي ، 2004 ،ص :55) .
- وفي نفس المرجع يورد تعر يف معجم " ROBERT " للكفاءة حيت تدل كلمة كفء على الفرد القادر على القيام بعمل ما ، وتدل كلمة كفاءة على المعرفة المعمقة التي تسمح باتخاذ القرارات .
- " الكفاءة مفهوم يتضمن تنظيم العمل وتخطيطه ، وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية "(خير الدين هني ، 2005 ،ص:55)
- " إنها إمكانية أو استعداد داخلي دهني غير مرئي من طبيعة ذاتية أو شخصية (علي احمدي ،2004).

والجدير بالذكر إن مفهوم الكفاءة مفهوم تعدت دلالاته حيت أشار "جيلي ترومبيلي GILLE TREMBLAY" إلى أن هناك أكثر من مئة تعريف لكفاءة حيت سياق الاستعمال (لخضر زروق،2003 ،ص :61).

والملاحظ في التعريفات السابقة للكفاءة إنها تعريفات ذات اتجاهين : تعاريف ذات توجه سلوكي تحدد الكفاءة في أفعال تتجسد في أنشطة يقوم بها الفرد وتعاريف ذات توجه معرفي ، وتهتم بالفهم الذهني والقدرة المعرفية للفرد التي تظهر في مجموعة من الانجازات ينتجها الفرد ، والشكل الآلي يلخص اتجاهات تعريف الكفاءة :



الشكل رقم (6) يوضح اتجاهات تعاريف الكفاءة

2- التصورات المختلفة للكفاءة:

انطلاقا من التنوع في تعاريف الكفاءة كانت للكفاءة تصورات مختلفة كما يلي :

أ – الكفاءة كسلوك :

لقد ظهر هذا التصور في ميدان التكوين المهني ، ويركز أساسا على تحليل منصب الشغل السلوكات محددة ،وفق ما يتطلبه ذلك المنصب ،وتحدد كفاءة الفرد للحصول على المنصب انطلاقا من تمكنه من تلك السلوكات (حسن اللحية ، 2005، ص : 36)وبهذه الرؤية يمكن أن تشكل الكفاءة سلوكا شموليا قابلا للملاحظة والقياس ، حيث تقوم الإمكانيات التي يتوفر عليها الفرد انطلاقا من المقابلة ومراقبة السلوك في وضعيات غير حقيقة ،ولا يتم ملاحظة وقياس الكفاءة كغيرها من السلوكات البسيطة ، بل إنها معقدة ونهائية حيث أن المتعلم لا يمتلكها إلا بعد خضوعه لسلسلة من العمليات التعليمية التي تبرمج خلال زمن معين ، في الغالب لن يكون حصة تعليمية واحدة .(محمد الصالح قزولي ، 2004 ،ص : 03)

ما سبق يتضح لنا أن التصور السلوكي للكفاءة يحدد كفاءة الفرد من خلال انجازه الفعلي للنشاط المطلوب منه.

ب – الكفاءة كوظيفة :

يبنى هذا التصور على المهارة المركزة على الفعل أو السلوك الناجح وهو يهتم مثلا بكفاءة سياقة الشاحنة ، كفاءة الكتابة ، وتقوم هذه الكفاءة بواسطة الملاحظة المباشرة (حسن اللحية، 2005 ،ص :36).

ويرى "محمد الدريج" " أن السلوك البشري يجب أن يرتبط بهدف ، وهذا المعنى يتضمن مفهوم الكفاءة ، إذ تعد نشاطا قابلا للملاحظة فهي تتميز بكونها "أنشطة تتجمع وتتدرج في عمل مفيد وذي مغزى ، بمعنى أنها ليست مجرد فعل تثير منبهات خارجية بل هي نشاط إرادي واعي وظيفي".

- واعي : لأن الشخص أثناء انجازه لكفاءة ما يستجيب للمنبهات ويختار المعلومات ويستبعد الاستجابات التي لا تنسجم مع ما هو بصدده من نشاط .
- وظيفي : لأن الشخص الذي اكتسب كفاءة ما يوظف قدراته ومكتساباته العقلية(les prèrekuis) لإنجاز عمل ما أو لتحقيق هدف معين.
- هادف: لأنه لا توجد كفاءة دون هدف (الدريج ، 2000)،

ج – الكفاءة كمعرفة:

ويبنى هذا التصور على أن المعرفة هي المحددة للكفاءات ،حيث أن المعارف محددة لعدة مهن كالطب والهندسة ، ويندرج ضمن هدا التصور تعريف تشومسكي Chomsky الذي يعرف الكفاءة على أنها " نظام تابث من المبادئ المولدة " والذي استنبطه من خلال معرفته كيف يتعلم الأطفال للغة الأم ، حيت يرى انه هذه القدرة تسمح للفرد من إنتاج عدد لانهائي من الجمل في لغته ، كما تمكنه من الفهم التلقائي للجمل التي تنتمي لنفس اللغة (علي احمدي ، 2004) .

" إن هده القدرة حسب تشومسكي " غير قابل للملاحظة الخارجية ، ويكون الشخص خلالها عاجزا عن ذكر كيف يتمكن من إنتاج توليد جمل مفهومة ، ولا كيف يكون بمقدوره فهم الجمل ذات دلالة في لغته "(مرجع سابق) .

إن "تشومسكي" من خلال ما تم عرضه أعطى بعدا جديدا للكفاءة وهو الاستعداد لحسن الدراية والمعرفة ،حيت يختلف هدا التصور مع السلوكيين إذ أن المتعلم يوظف العمليات العقلية في بناء المعرفة التي تظهر في شكل انجاز .

3- الكفاءة والنظريات التربوية :

كما ورد في السابق من تعريف لكل من المقاربة والكفاءة ، حيت أن الأولى طريقة عمل ذات مبادئ نظرية ، والثانية عبارة عن ما يمكن إن ينجزه الفرد من خلال توظيفه كل مواد الممكنة من اجل التكيف مع المواقف المتعددة التي تواجهه ، فإن هذا يؤكد حتمية اعتماد هذه المقاربة على نظريات ذات تصورات فلسفية مختلفة ، خاصة أن هذه المقاربة الحديثة في المجال التربوي وبذلك ستتجنب الأخطاء التي وقعت فيها بعض نظريات التعلم (السلوكية) ، وتستفيد من انجازات النظريات الأخرى .

أ- الكفاءة والسلوكية :

إن السلوكية مدرسة من مدارس علم النفس ، التي تفسر التعلم في الاعتماد على استجابة الفرد لمثير معين من المثيرات التي تحيط به ، وهي بذلك تعتمد على التنميط والترويض في التعليم ، أي إنها تحدد النتائج سلفا ويقاد التلميذ إليها ، ومن رواد هذا الاتجاه " بافلوف " التعلم بأنه عملية تحدث نتيجة الارتباط بين مثير والاستجابة (مريم سليم ، 2004، ص : 144) .

كما دع " واطسون" إلى اقتصار الدراسة على السلوك الظاهر، وهو صاحب المقولة الشهيرة التي تدعو إلى التنميط الترويض لتحقيق أهداف التعليم .

وبذلك فإن المدرسة السلوكية تركز بشكل كبير على السلوك الناتج عن التعلم ، دون الاهتمام بسيرورة التعلم والنسق الذي يبني فيه الفرد معارفه ، فهي لا تولي أهمية للتفكير ، وتجعل من المتعلم عضوا سلبيا في العملية التعليمية ، فهو مجرد متلق لما يقوله معلمه وهي بذلك تعتمد أسلوب تقويم السلوكيات القابلة للملاحظة دون البحث في خفايا هده السلوكيات .

من خلال هذا العرض المختصر للمدرسة السلوكية ، نستشف من ذلك إن المقاربة بالكفاءات جاءت كرد فعل على هذا التصور الذي يختزل التعلم في مثير واستجابة ، وحتى كان جانبا منها كما رأينا سابقا يهتم بسلوك المتعلم ولكن ليس بشكل منفرد .

ب- الكفاءة والبرغماتية (النفعية) :

ظهرت الفلسفة النفعية (البرغماتية) نتيجة للتغيرات التي عرفها كل من المجال الصناعي والسياسي والاقتصادي والتربوي في النصف الأول من القرن العشرين ، وهي تستمد أفكارها من الحركة الواقعية التي تهتم بالجوانب العلمية في التربية والتي تدعو إلى ربط المدرسة بالحياة (سعد مرسي احمد ،1998، ص ص : 399-400) .

ويعد " جون ديوي" (1859-1952) من بين الفلاسفة الذين اهتموا بالتعليم المدرسي والذي حاول تطبيق أفكار هده الفلسفة في الجانب التربوي التعليمي ، حيت ترتكز فكرتها الأساسية على العمل والإنتاج ، كما يرى أصحاب هذا الفكر إن " العقل مفروض على الخبرة والخبرة هي التي تقترحه وهي التي تختبره وهي التي تجربه " (محمد لبيب النجحي ، 1981 ، ص : 23) .

ولقد ربطت الفلسفة البراغماتية بين المعرفة والعمل ، حيت لم يعد النشاط مجرد نشاط وإنما الوقوف على النتائج التي لا تأتي إلا عن طريق العمل والذي يعتمد على الذكاء في معرفة الظروف

والعلاقات والتتابع ، وتكون هذه المعرفة أساس لخطة العمل إذ " عندما تربط بين الفعل والمعرفة نجد أن المعرفة توجه الفعل ويصبح الفعل بذلك منهجا ووسيلة لا غاية ، والهدف والغاية يجسدان القيم تجسيدا أكثر أمنا وأعظم حرية وأوسع مدى في الخبرة عن طريق تلك السيطرة الفعالة للأمور التي تصبح ممكنة بالمعرفة وحدها " (المرجع السابق،/ص: 25).

ولقد أصبح المجال التربوي ميدان لتطبيق هذه الأفكار ، حيت اعتمدت الأفكار التي لها علاقة بالأهداف التربوية والمنهاج الدراسية وطرق التدريس في تنظيم العمل المدرسي ويرى " جون ديوي" أن المدرسة ليست إعداد للحياة ولكنها الحياة ذاتها ، فهو يؤمن بضرورة إشراك المتعلم في مختلف الأنشطة إشراكا فعالا منتجا (سعد مرسي احمد ،1998، ص :492)، ويمكن تلخيص أفكار " ديوي" التربوية في الأتي :

- الطفل والمنهج طرفان لعملة واحدة .
- يجب على المدرسة أن تتخلى عن الجانب الكتابي وتقدم للطفل خبرات واقعية مرتبطة بالحياة .
- المنهج الدراسي الذي يشمل مشاكل المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، ومن خلال ما تم عرضه من أفكار تربوية لفلسفة التربية نستنتج أن الاتجاه البرغماتي أو النفعي من النظريات المؤسسة والمنظرة للمقاربة بالكفاءات وهذه الأخيرة تستند على كثير من الأفكار التربوية من هذه الفلسفة والمثمتلة في تقديس العمل ، والتركيز على ضرورة إشراك المتعلم في عملية التعلم (سعد مرسي احمد ، 1998 ، ص ص : 499-500) ,

ج- الكفاءة والنظرية المعرفية :

ظهرت النظرية المعرفية كرد فعل على النظرية السلوكية التي اختزلت التعلم في مثير واستجابة ، حيث يرى أصحابها أن العمليات العقلية التي يوظفها المتعلم هي التي تحدث التعلم وليس المثير

والاستجابة ، إن أصحاب هذه النظرية يؤكدون أهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم ويركزون على أهمية كل من عملية الإدراك والتفكير

"يرى المعرفيون أن الفرد كائن فاعل دائم البحث عن المعنى ويستخدم ما لديه من قدرات للحصول على المعرفة وحل المشكلات " (مريم سليم ،2004 ، ص ص : 181 ،182)

ويعد علم النفس المعرفي أساس انطلاق أصحاب هذه النظرية والذي من رواده "تشومسكي" الذي سبق ذكر تصوره للكفاءة حيث ركز فيها على الجانب المخفي ، وهو يرى أن الكفاءة ليست سلوكا بل هي مجموعة من القواعد ليست قابلة لملاحظة وتربط الكفاية بالمهام التي يقوم بها الفرد .

إن المعارف بالنسبة لمقاربة بالكفاءة تكتسي أهمية كلما استطاع الفرد توظيفها في مواقف يمكن أن تواجهه (مزيان الحاج أحمد قاسم ،2004 ،ص : 139)، فإذا كانت النظرية المعرفية تركز أساسا على الطريقة التي تتم بها سيرورة التعلم عند الفرد , والكفاءة يستدل عليها من خلال الإنجاز الذي يحققه هذا الفرد من خلال تعبئة للمكتسبات المعرفية ، ففي الوقت الذي يمارس فيه المتعلم النشاط فإنه هناك عمليات ذهنية غير مرئية تعمل على الترتيب 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) وفي نفس المرجع ورد رأي " فليتى بيرنوا" < إن علاقات المعارف بالكفايات تعود إلى علم النفس المعرفي أولا ... >

د- الكفاءة والبنائية :

يرى أصحاب هذه النظرية أن المتعلم له دور نشط من أجل البناء المعرفي من رواد هذه النظرية " جان بياجيه " الذي يرى أن الإنسان يولد بإستعداد معين وهو ميله إلى تنظيم الخبرات التي يتعرض لها من مثيرات الخارجية ، ويعمل على تنظيمها من خلال القيام تكوينات عقلية موروثة ويقول

"جان بياجيه " عن التعليم والبنائية <<إن الفائدة الرئيسية لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي إتاحة الفرصة أمام الطفل ليقوم بتعليم ذاتي ، إننالا نستطيع تنمية ذكاء الطفل بالتكلم معه فقط ، ولا تستطيع أن تمارس التربية بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعليمي ، حيث يختبر بنفسه ويرى ما يحصل رابطا ما يجده هنا بما يحدث في مكان آخر ، مقارنا اكتشافاته باكتشاف الأطفال الآخرين ...> > (مريم سليم 2004 ، ص: 201) .

ويتضح من هذا القول أن تحقيق الكفاءة مهمة مالا يأتي إلا من خلال الممارسة والتجريب ، وقيام المتعلم بأنشطة مختلفة في موقف تعليمي يسمح له بتوظيف معارف ، وإن تحقيق الكفاءة يظهر أيضا في الإستراتيجية التي يضعها المتعلم لبناء معارفه واستعمال هذه المعارف مرة أخرى في مواقف جديدة .

4- الكفاءة في الميدان التربوي :

1 – التعاريف التربوية لكفاءة :

- **تعريف "دي كاتل" (1996):** "الكفاءة هي مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على فئة من المحتويات المعطاة في وضعيات لإيجاد حل لمشاكل مطروحة فيها" (p:65, jean_marie, deketele 1999) .

_ **تعريف" جيرارو روغيس agiersR et Gerard** " (**1993**) :< الكفاءة هي مجموعة مدمجة من القدرات والموارد التي تسمح بمواجهة فئة من الوضعيات > (jean _marie , deketagele 1999 ,p :65)

_ تعريف "**بيار جيلي piere gelet**" < الكفاءة هي نظام من المعارف المفاهيمية والعملية منتظمة في خطاطات إجرائية تسمح داخل مجموعة من الوضعيات من التعرف على مهمة ، مشكلة وحلها بإنجاز (أداء)> (pierre gelet ,1997,p :69) .

_تعريف "**فيقيان لاندوا شير**" <الكفاءة هي القدرة على انجاز مهمة بطريقة مقنعة > (de vivianelandsheere)

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن الكفاءة التعليمية قابلة للملاحظة في الأنشطة التي يمارسها المتعلم, فيها على تجنيد كل الموارد من أجل مواجهة الوضعيات الإشكالية التي يسعى إلى حلها , إلا أن لكل ليس هدفا تعليميا في حد ذاته ، وإنما الهدف الحقيقي هو وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية ، من خلال إشراكه في الحصول على المعرفة من أجل تطبيقها.

تعريف "**لوبرتوف**" **le bertof (1995)** الكفاءة هي : "معرفة التصرف ، آي أنها معرفة مدمجة تجند وتحول مجموعة من الموارد (معارف، استعدادات ،استدلالات) (pierre gelet, 1997.P :69)

ولقد أصبح هذا التعريف الأخير الأكثر شيوعا في المؤلفات التربوية التي تضمن مجال الكفاءة ،حيث استلهم "بيرنو" هذا التعريف من التعريف السابق الذي يقوم به المتعلم معتمدا في ذلك على مجموعة من الموارد (معارف ،استعدادات ،مهارات) على أن يكون هناك إدماج لهذه الموارد من أجل مواجهة مواقف تشكل عائقا بالنسبة له.

تعرف الكفاءة في المجال التعليمي في المنهاج التربوي على أنها "مجموعة منظمة وظيفة من الموارد (معارف وقدرات ومهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ مشاريع " (وزارة التربية الوطنية ، 2004 ،ص: 7).

ويعرف "**محمد الدريج**" الكفاءة على أنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب ، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محـددة" (محمد الدريج ،2000 ،ص : 50).

يتضح من خلال التعريفين السابقين أنه لا يمكن الحديث عن الكفاءة في ميدان التعليم باختصارها في المعرفة فقط ، بل هي ذات موارد مختلفة ومتعددة والمعرفة جزء من هذه الموارد وهي مرتبطة بوضعية ما قد تكون انجاز مشروع ذا علاقة بالمتعلم أو حل مشكل يواجهه ، وتظهر الكفاءة دائما من خلال الانجاز أو الأداء الفعال الذي يقوم به المتعلم والذي يعمل فيه على توظيف تلك الموارد حيث تظهر في جودة الإتقان avoirs -faire وحسن التصرف avoirs- être (وزارة التربية الوطنية ، 2003 ، ص: 131).

يمكن الحديث عن الكفاءة في التعليم على أنها الكفاءة التي تمكن المتعلمين من اكتساب المعارف وتطبيقها وتنمية التعلمات التي يحصلون عليها من الدرس والاستفادة منها في موقف آخر .

من خلال ما تم طرحه من تعاريف الكفاءة والتي تدل على تعقد هذا المصطلح خاصة عند ولوجه في ميدان التربية والتعليم ، يتضح أن الكفاءة كل مركب من مجموعة عناصر متكاملة فيما بينها ، فمجموعة المهارات التي تمكن الفرد من تحقيق أعلى درجة من الجودة والإتقان تعتبر أحد العناصر التي تشكل منها الكفاءة كما أن قدرة الفرد على التفكير المنطقي وربط العلاقات من شأنه أن يكون عنصرا فعالا مشكلا لكفاءة ، حيث أن قدرته على دمج موارده والتخطيط للأداء الفعال يكون نتيجة لتكامل عناصر الكفاءة التي يجب أن تظهر في نص الكفاءة التعليمية التي يطلب من المتعلم تحقيقها وتكون كبرهان على وجودها وهي تنحصر في الفعل الإدماج والإنتاج (خير الدين هني ،2005 ،ص : 57).

5- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة :

أ- المهارة (habileté) :

المهارة هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدرتهم على أدائها معنى بكيفية دقيقة ومتناسقة وناجحة أو يترجم هدا الأداء في الأهداف المهارتية _fairesanoir مثل مهارة القراءة > (عبد كريم غريب وآخرون ، 2001 ، ص : 161)

المهارة المرتبطة بكل ما هو عملي وتطبيق حيث أن <<المهارة قرشية الفعالية والثقة والبراعة والإتقان والاقتصاد في المجهود والوقت >> (خالد لبصيص ، 2004 ، ص : 97)

وتعتبر المهارة بذلك جملة من الكفاءات تمكن المعلم من إنجاز نشاطاته المختلفة سواء كانت في الجانب المعرفي أو الجانب الحس الحركي .

< فالمهارة موضوعّ ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية الحسية الأخلاقية ، الحركية ، والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تعرف ، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه لايمكن ملاحظتها ببساطة > (حاجي فريد ،2005 ، ص :11) وتتمثل المهارات في مجال التعليم بعدة مجالات منها :

_ أنشطة حركية تتصل بالمهارات الجسمية .

_ أنشطة مهارية متعلقة بالقراءة (النطق) والخط .

_أنشطة مهارية تعبيرية مثل الموسيقى .

وتتطلب هذه المهارات مجموعة أنشطة يقوم بها المتعلم تندرج ضمن مهارات التقليد والمحاكاة عن طريق التكرار ,المهارات الإبداع وتنمي بالعمل الذاتي والموجه (وزارة التربية والتكوين التونسية ،2006 ، ص : 46) .

ب_ الاستعداد aptitude :

يعرف "أحمد زكي بدوي " الاستعداد على أنه < القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو القدرة إذا لقني التمرين الكافي > ،كما يعرف الاستعداد بأنه <السرعة المتوقعة من المتعلم في ناحية من النواحي ويمكن قياس الاستعداد > (خير الدين هني 2004 ، ص ، 100) .

نستخلص من هذا أن الاستعداد فطري وبالتعلم المستمر والتدريب المتواصل يتحول إلى قدرة ، حيث " doronroland et parot Françoise" أن < نجاح كل نشاط سواء تعلق ذلك بمهمة منعزلة أو سلوك معقد أو تعلم أو تمرن على أن مهنة ما ، يتطلب من القدرات والتحفيزات الملائمة ، ذلك أن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين ويمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور > (فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال ، 2005 ، ص : 83) ، وعليه فإن الاستعداد يعد نواة القدرة التي تظهر في الكفاءة على شكل إنجاز (أداء) .

ج _ القدرة capacité :

تعرّف القدرة على أنها << نشاط عرفاني أو سلوكي ، وهي هيكلة تعريفية متبثة (قام ببنائها سابقا وهي قائمة في سجله المعرفي) >> (وزارة التربية التونسية، 2006 ، ص 15) ، ونفس المرجع يرد وصف " dektelè (1989) للقدرة على أنها (قدرة على إعادة القول وقدرة على إعادة الفعل) les savoire redire et les savoire refoire وتعد القدرة على إعادة القول في إعادة بناء خطاب دون التغيير في دلالته أما القدرة على إعادة الفعل فتتمثل في إعادة حركات عادية وبسيطة سبق تعلمها .

إذن فالقدرة هي كل ما يمكّن المتعلم من فعل أو قول شيء ،إذ هناك القدرة على التعرف على الأشياء ، والقدرة على حصر الأشياء وتوظيفها ، والقدرة على أداء مقاطع صوتية ...الخ

ويعرف احمد زكي بدوي" القدرة حيث يقول << القدرة هي مقدرة المرء الفعالية على انجاز عمل ما أو التكييف في العمل بنجاح ، وتحقيق بأفعال حسية كانت أو ذهنية وقد تكون فطرية أو مكتسبة >> (خير الدين هني ، 2004 ، ص : 95) .

يتضح لنا من خلال هدا التعريف ان القدرة في التعليم لا يستدل عليها الا من خلال جعل المتعلم يمارس أنشطة تعلمية مختلفة كقدرة المتعلم على الكتابة والقدرة على أداء حركات رياضية بسيطة ، والقدرة على استظهار محفوظة ... الخ ، وتتميز القدرة بالمميزات التالية :

- **الاستعراضية** : بمعنى إنها قابلة للتوظيف و الاستثمار في مختلف المواد الدراسية فالقدرة على التنظيم لا يمكن أن تكون كامنة إدا لم تبرز في تنظيم المعلومات والوقت في مختلف المواد الدراسية ، ادن فالقدرة الاستعراضية يمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية .
- **التطورية** : إن القدرة متطورة باستمرار ، وهي تتطور بكيفيات وعبر الأزمنة المختلفة ، حيث أن الإنسان يستفيد من تجاربه الشخصية في تطوير قدراته وتنميتها من خلال مكتسباته المعرفية .
- **التحولية** : إن القدرة متحولة وتتميز بتغيرها من حالة إلى أخرى ، حيث أنها تتأثر بالوضعيات المختلفة الخاصة بالتعلم والتدريب ، فالمتعلم يستطيع تحويل قدراته من مستوى إلى آخر ، فمثلا قدرة المتعلم على قراءة الأصوات والحروف (وزارة التربية الوطنية ، 2004 ص ص : 6- 7)
- **غير قابلة للتقويم** : إن القدرة صفة ، عقلية كامنة لا يمكن أن ترى ، وبالتالي يصعب تقويمها سلبا أو إيجابا ، ولكن السلوك العملي الناتج عنها هو الذي يدل على مدى فعاليتها ، لذلك نجد أن السلوك الناتج عن القدرة هو الذي يخضع للقياس وقابل للتقويم ،

فالقدرة على القراءة مثلا لا نستطيع قياسها إلا بعد أن يقوم المتعلم بفعل القراءة ، وعندها نقول أنه قادر على القراءة ، إذن << فقد تقيم القدرة بمقدار توظيفها لمحتويات معرفية معينة >> (وزارة التربية الوطنية ، 2004 ، ص ص :6 – 7) فقد يمارس المتعلم العمليات الأربع في حل مسائل رياضية ، وهنا تحكم عليه بأنه قادر على ذلك ، لكن هذا الحكم لا يؤكد لنا قدرته على استعمال تلك العمليات في الحياة اليومية .

في حين أن تقييم الكفاءة غير مرتبطة بوضعية محددة بل الكفاءة هي أن يمارس المتعلم مختلف المرافق والوضعيات .

<< إن المعارف ليست كافية لتشكيل الكفاءة بل يجب تطوير القدرات والمهارات اللازمة لذلك >> (philip pernoud , 2005 , p 4) .

6 – خصائص الكفاءة :

يمكن أن نعرف الكفاءة من خلال خمسة خصائص أساسية حددها "(xavier (2000 roegiers " وهي كالأتي :

أ– الكفاءة توظف مجموعة من الموارد :

من خصائص الكفاءة التي تميزها عن القدرة هو توظيف جملة الموارد المختلفة (معارف ، خبرات سابقة ومهارات من أنواع مختلفة) ، وهذا التعدد في الموارد المستعملة والمدمجة يجعل من الصعب تحليل من هذه المجموعة من الموارد من خلال ممارسة الكفاءة (xavier , 2000 ,p:68 roegiers)

ب- الخاصية النهائية للكفاءة :

إن الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية ، وهي ذات وظيفة اجتماعية تجعل المتعلم في موقع يؤهله لإضفاء معنى على العملية التعليمية ، كما تسح له باستغلال موارده من اجل تحقيق إنتاج شخصي أو لغرض القيام بحل مشكل مطروح في عمله المدرسي أو في حياته اليومية (xavier roegiers , 2000 ,p:68) .

ج- مرتبطة بمجال واحد في الوضعيات :

تبني المتعلم كفاءة ما ، ينبغي أن تكون الوضعيات محددة ومعرفّة بحيث يسمح هذا التحديد والحصر لجميع عناصر والمواضيع الوضعيات التعلمية ينمي الكفاءة المقصودة ، لاشك أن هناك الوضعيات المتنوعة وضرورية لتنمية الكفاءة للمتعلم ، إلا ن هذا التنوع في الوضعيات محدود ومحصور بمجال واحد مشترك من الوضعيات

وهذا يجنب ارتباط الوضعيات لاكتساب المتعلم نوع من الكفاءات المرتبطة في وضعية واحدة فتصبح الكفاءة ليست فعالة في وضعيات أخرى . (xavier roegiers , 2000 ,p:69)

د- الكفاءة مرتبطة غالبا بالسياق الذي تمارس فيه :

وذلك يعني أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المتعلق بالتعلمات التي يكتسبها المتعلم في الموقف التعليمي ، << فكفاءة القيام بالبحث في العلوم الاجتماعية يختلف عنه القيام ببحث في العلوم حتى وان كانت الخطوات الأساسية نفسها والتي هي (إطار نظري، جمع المعطيات والبيانات ... الخ) ، إلا أن الباحث في العلوم يحتاج إلى معارف متخصصة مرتبطة بالمجال المحدد الذي بصدد البحث فيه >> (xavier roegiers , 2000 ,p:68-69).

إذا فالكفاءة تبنى من خلال دمج المهارات والقدرات والمعارف التي لها ارتباط مباشر بالمواد الدراسية ، فعندما يراد إكساب التلميذ كفاءة تحرير رسالة مثلا فإن المعارف المتعلقة بالنحو والصرف ،

وعلامات الوقف والتراكيب والصيغ ، وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل في مثل هذه الوضعيات تمثل موارد أساسية لبناء هذه الكفاءة .

هـ- الكفاءة قابلة للتقويم :

إذا كان من الصعب تقويم القدرة لكونها غير ظاهرة فهي صفة عقلية تترجم في السلوك العملي ، فإن الكفاءة قابلة للتقويم ، حيث تقوّم من خلاله نوعية الإنتاج وذلك من خلال تقويم سرعة الإجراءات واستقلالية التلميذ وتقبله لزملائه ، كما تقوّم الكفاءة بتقويم الإنتاج النهائي الذي توصل إليه المتعلم بالمقارنة بمعايير الجودة والإتقان المحددة سابقا . (xavier roegiers , 2000 ,p:69)

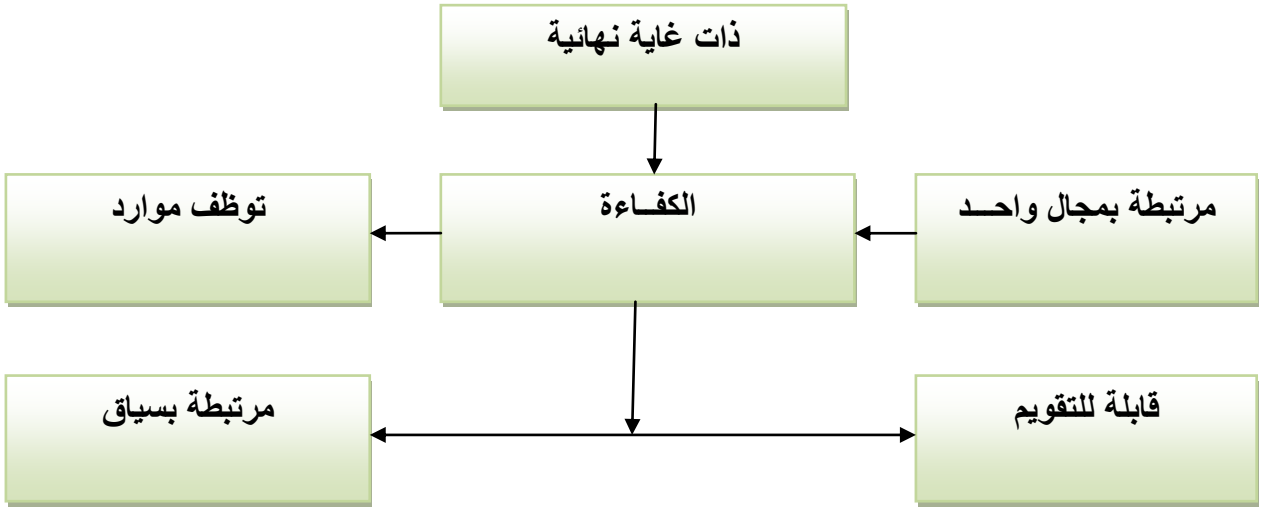
وترى الباحثة " ساندرا ميشيل " أن للكفاءة أربع خصائص هي :

- ارتباطها بالفعل ، حيث أنها لا تظهر من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد .
- ارتباطها بالوضعيات المهنية ، إذ غالبا ما ترتبط بمجال محدد من الوضعيات
- تمثل كافة جوانب شخصية الفرد من معارف ، والمهارات ، والاتجاهات .
- اندماجية ، حيث أنها تعتمد على محتويات مدمجة لا تتوقف على معرفة بعينها (عبد اللطيف الفرابي ، 2003 ، ص : 6) .

ولقد حدد مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب * والإرشاد (CEPEC) خصائص الكفاءة بـ :

- يستدل على الكفاءة من خلال الاداءات التي يقوم بها التلميذ .
- إن الكفاءة قابلة للنمو ، حيث أن الاعتناء بما يكتسبه المتعلم من القدرات المعرفية والوجدانية وحسية حركية تمثل عوامل أساسية لتشكيل الكفاءات .
- إن الكفاءة شاملة (GLOBALE) ومدمجةINTEGRATRCE أي أنها تقتضي اكتساب تعلمات في مجالات الثلاثية : المعرفي ، الوجداني ، الحسي الحركي حسب أهميتها للاستجابة للحاجيات الاجتماعية .

- إن الكفاءة يمكن حصرها وتقسيمها من خلال ملاحظة أداء المتعلم في وضعية ما (علي أحمدي ، 2004)، **والشكل رقم (07) يوضح خصائص الكفاءة.**



7 – أساسيات الكفاءة :

- تعمد المقاربة بالكفاءات على المنظور النسقي ، وهذا يعني أن الكل يفوق مجموع الأجزاء .
- ليس للمكونات نفس الأهمية وهذا يعني أن هناك أولويات .
- حتى الفرد أكثر كفاءة يخطئ أي أن للخطأ ايجابية في عملية التعلم فهو محرك للتعلم .
- ما يميز الغير عن غيره ، امتلاكه لمهارة التشخيص وما يمثله من أهمية علاج الأخطاء .
- << في المقاربة بالكفاءات يتم التعلم في سياقات ذاته ، ما يعني دوام الأثر مع الأيام حيث (حياة الطفل منبع أساسي للتعلمات المستديمة)>> .

(وزارة التربية و التكوين التونسية ، 2006 ، ص : 3).

يتضح من خلال ما تم عرضه من خصائص ومبادئ للكفاءة في الحقل التربوي أن الكفاءة في الحقل التربوي لا تتوقف على المعرفة فحسب ، وإنما تدمج مجموعة من الموارد ، وتتجسد في فعل

موجه بغاية ،أي لا تجسد إلا بالفعل الممارس الذي يقوم به المتعلم والكفاءة أشمل من الأداء ، وذات طابع اندماجي تشترط الشمولية في إكساب المتعلمين الكفاءة المطلوبة .

8- أنواع الكفاءات :

إن أي نظام تربوي عند تبنيه لمقاربة الكفاءات يسعى إلى إكساب أفراد المجتمع مجوعة من الكفاءات مرتبطة بثقافته وسياسته وخصائصه الاجتماعية والتواصلية ، ولذلك سوف تستمد الكفاءة مقومتها من هذه الخصائص << يتم في التعليم الابتدائي التركيز وبالترتيب على الكفايات التواصلية و الكفايات الإستراتيجية و الكفايات المنهجية ، و الكفايات الثقافية >> (وزارة التربية التونسية ، 2001 ، ص : 161)

إن الكفاءة الإستراتيجية تهتم بتنمية ذات المتعلم وتكوين شخصيته و تعديل منهجية عمله ، أما الكفاءات التواصلية فتهتم بتحكمه وتوظيفها توظيفا سليما في وضعيات توصيلة ، أما الكفاءات الثقافية فتمثل في هوية المجتمع الدينية والإنسانية والتاريخية (وزارة التربية التونسية ،2001 ، ص : 161) .

أما في المجال الدراسي : حسب " محمد دريج " فهناك كفاءات ممتدة أو مستعرضة تمثل مجموعة مواد دراسية مشتركة وكفاءات (نوعية) خاصة بمادة دراسية واحدة كرياضيات مثلا .

الكفاءة الممتدة أو المستعرضة :

يعرف "دريج " (2000) الكفاءة المستعرضة أو الممتدة كما يلي : << إن الكفاءات المستعرضة هي التي تمتد مجال تطبيقها أو توظيفها إلى سياقات جديدة >> (محمد صالح حثروبي ، 2004 ، ص : 100) .

وتعتبر الكفاءة المستعرضة أيضا إجراءات منهجية تشترك فيها مختلف المواد الدراسية من أجل معارف ومهارات مرغوب فيها (rey bernard , 1996 , p : 52) .

إن الكفاءة المستعرضة كفاءة متقاطعة تشترك في تكوينها أكثر من مادة دراسية ، ويتم توظيفها في وضعيات متعلقة ببعض المواد ، إذن فالكفاءة المستعرضة تكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة ، من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر (وزارة التربية الوطنية ، 2004 ، ص : 9) . ويمكن القول أن لهذا النوع من الكفاءات ميزتين أساسيتين هما :

_ << المعرفة القاعدية المؤسسة لبناء القدرة على التعلم >> .

_ << إنها متعددة المواد >> (حاجي فريد و أويدر عبد الرزاق ، 2002 ، ص : 3) .

إن اهتمام المدرسة الجزائرية بتطوير كفاءات المتعلم يهدف إلى تحقيق تعلم حسن الفعل(التصرف) ،وحسن التفكير ،ويتجلى ذلك من خلال تحديد الكفاءات الأساسية في المناهج الدراسية ،ونذكر من ذلك على سبيل المثال الكفاءات العرضية المحددة في منهاج التعليم الإبتدائي .

- معرفة القوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية .
- استعمال الرموز الرياضية .
- التعبير الشفوي والقدرة على التواصل بلغة صحيحة .
- القدرة على التفكير المنطقي .
- التحكم في جملة من الوضعيات .
- التحكم في التصرفات وتنظيم السلوكات (وزارة التربية ،2003 ، ص : 184).
- يستعمل معارف لحل مشكلات .
- وضع خطة ونتائج عمل وتبليغها كتابيا (وزارة التربية الوطنية،2006 ، ص: 4).
- **الكفاءات النوعية أو الخاصة :**

وهي كفاءات ترتبط بمادة دراسية أو بمجال معين كاللغة العربية والرياضيات والتاريخ ....الخ)، وتحدد في المناهج التربوية الخاصة بكل مادة دراسية ، الكفاءات المرغوب فيها في كل سنة من السنوات الدراسية .

ونذكر على سبيل المثال لا الحصر الكفاءات المحددة في مادة اللغة العربية بالنسبة للسنة الخامسة والتي تعد آخر المرحلة الابتدائية وتمثل هذه الكفاءات في:

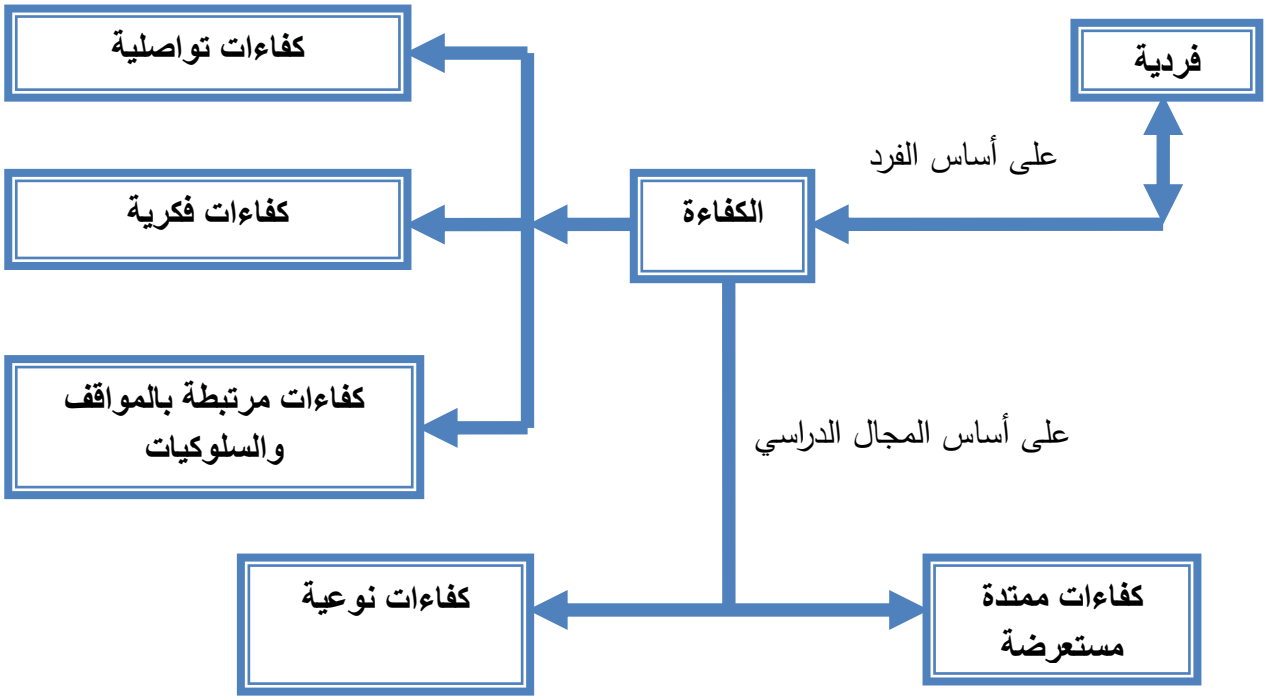
- قراءة السندات المكتوبة بطلاقة .
- تكوين حكم شخصي عن المقروء .
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات (وزارة التربية الوطنية ،2006، ص:6)

أما فيما يخص كفاءة مادة الرياضيات للسنة الخامسة الإبتدائي فهي كالآتي :

- حل مشكلات في ميدان الأعداد والحساب .
- حل مشكلات في ميدان التناسبية وتنظيم المعلومات.
- حل مشكلات في ميدان الفضاء والهندسة .
- حل مشكلات في مجال القياس (وزارة التربية الوطنية ، 2006، ص: 4). وإذا كان تقسيم "محمد الدريج" للكفاءات في مجال الدراسي إلى كفاءات ممتدة (مستعرضة) وكفاءات نوعية (خاصة) فقد ميزت الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية الكندية سنة 1997 بين أربعة أنواع من الكفاءات .
- الكفاءات المنهجية (تنظيم عمل ما).
- الكفاءات المرتبطة بالمواقف والسلوكيات .
- الكفاءات التواصلية.
- كفاءات فكرية . (محمد الصالح حثروبي ،2004 ،ص: 98).

كما يتطرق نفس المرجع إلى تقسيم آخر للكفاءات ،وتمثل في الكفاءات الجماعية ،حيث تعتبر هذه الأخيرة ، تفاعل معارف ومهارات وتجارب مختلفة يشترك في القيام بالانجاز فيها جماعة من الأشخـــاص

الشكل رقم (08) يبين أنواع الكفاءات في المجال التربوي.



بناءا على ما سبق طبيعة تطبيق الكفاءة في المجال التربوي ،والمفاهيم المرتبطة بها من استعداد وقدرة ومهارات ومبادئ، فإن الحديث عن التدريس وفق هذه المقاربة سوف يكون ضمن كل هذه المعطيات التي تعد كإطار نظري لهذه المقاربة والتدريس وفقها يعد أجرأة لها

9- مبادئ المقاربة بالكفاءات :

إن التدريس بإستراتيجية المقاربة بالكفاءات تقوم على جملة من المبادئ، والتي تجعل من المتعلم أكثر تحكاما في سيرورة الدرس والمتمثلة في التالي

1.9- **مبدأ الفهم** : يقصد بهذا المبدأ هو المعرفة القبلية للتلميذ لمدى اكتسابه لسرعة الفهم أثناء مزاولة المعلم للدرس أي هل يمتلك المتعلم القدرة على فهم العبارات التي ينطق بها المدرس دون تكرارها .

2.9- **مبدأ البناء** : أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة .

3.9- **مبدأ التطبيق** : يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما ، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه .

4.9- **مبدأ التكرار** : أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات .

5.9- **مبدأ الإدماج** : يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى .كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه .

6.9- **مبدأ الترابط** : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة .

ثانيا: التدريس الكفاءات :

1 – ماهية التدريس بالكفاءات :

لقد أصبح هدف التدريس اليوم هو إضفاء معنى للتعلم ، فالتعلم يجب أن يزود بما يسمح له من مواجهة الحياة ،وتعقيداتها التي يشهدها المجتمع البشري اليوم ، وقد أعطيت عدة تعاريف للتدريس في هذا المعنى والذي سبق ذكرها وتعدد هذه التعاريف إلا أنها تتفق كلها على أن التدريس عملية منظمة تفاعلية بين المعلم والمتعلم .

يهدف إلى مساعدة المتعلم على تطوير إمكاناته التي تسهل عملية التكيف مع البيئة المحيطة به .

ويعد التدريس بالكفاءات نموذجا واضحا على هذا النوع من التدريس ، إذ أن مقاربة التدريس بالكفاءات ، كما أشرنا سابقا تهدف أساسيا إلى حصول الفرد على كفاءات تمكنه من مواجهة مواقف الحياة ، فما المقصود بالتدريس بالكفاءات ؟

إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل ....الخ (عبد اللطيف الفارابي ، 2003)، كما يرد في نفس المرجع أن التدريس بالكفاءات يبنى بتعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها .

من خلال التعريفين السابقين يتضح أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرا فاعلا في العملية التعليمية ، كما يعتمد على أسلوب بالكفاءات منهاجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم ، يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف ، وقدرات ، ومهارات) وليس تعليما لتدريس المحفوظات والمعلومات>> (حاجي فريد، 2005 ، ص:44).

ويعرف " فليب بيرنو" (2004) التدريس بالكفاءات أيضا على أنه << تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره ،إنه تدريس يهدف لتكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة >> (عمر آيت لوتو ،2007 ،ص : 2)

وانطلاقا 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.

وفي تحديد آخر التدريس بالكفاءات يندرج ضمن تحديد المفاهيم المتعلقة بهذا النوع من التدريس نجد أن التدريس بالكفاءات يتضمن :

- << إدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته >> .
- مفهوم البنية : والتي تعني إدماج المحتويات والمعرفة وعدم تجزئتها .
- مفهوم المهمة : يتمحور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم.
- مفهوم الوضعية : أي وضع المتعلم في موقف يسمح له بانجاز عمل .(عبد اللطيف الفرابي ، 2003).

وبهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجا تدريسيا له ميزات خاصة ، وقبل التطرق لهذه المميزات لا بأس من الإشارة إلى مقارنة موجزة بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات ، ونلخصها في الجدول الآتي :

جدول رقم (01) : مقارنة بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات :

التدريـــس بالأهــداف	التــدريــس بالكــفــاءات
- تجزئة وحدات التعلم إلى مكونات متعددة تتمثل في الأهداف الإجرائية. - التحديد الدقيق والإجرائي لأهداف التعلم . - تعلم لمرجعية المدرسة السلوكية . - تعلم عبر تمارين رياضية . - تعصب ملاحظة النتائج (تقويم القدرات).	- علم شـامل - تعلم بمرجعية المعرفية البنائية - تعلم بواسطة أنشطة تطبيقية - سهولة ملاحظة النتائج (تقويم الكفاءات).

2- خصائص التدريس بالكفاءات:

كما ورد في الجدول السابق أن لكل من التدريس بالكفاءات مميزات خاصة به فيما يلي أهم العناصر التي تميز التدريس بالكفاءات :

2-1 - تفريد التعليم :

ويقصد به جعل التلميذ يشعر بالاستقلالية التامة خلال تعلمه ، وذلك من خلال منحه فرصة إبداء آرائه وأفكاره وتجاربه وهو ينجز أنشطة التعلم مع مراعاة الفروق الفردية ، ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته (خير الذين هني ، 2005 ، ص : 65) .

2-2 - قياس الأداء :

ومعنى ذلك الاهتمام بتقويم أداء المتعلمين التي يتم فيها توظيف المعارف والمهارات والقدرات بدلا من قياس المعرفة النظرية (محمد الصالح حثروبي ، 2002 ، ص : 12) .

2-3 - تمتع المعلم بنوع من الحرية :

حيث يكون للمعلم دور فعال في تحضير التلاميذ من خلال تنظيم الأنشطة وتكييفها وفق حاجاتهم ومستوياتهم ، كما يعمل على انتقاء ممارسات بيداغوجية تسمح بخلق ،وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءته ، وتقويم سيرورة انجاز أنشطة وبناء تعلمات .

ولكي يتمتع المعلم بهذه الحرية يجب أن يكون ذا كفاءة عالية من المعارف البيداغوجية ، وأن يكون قادرا على الإبداع في مجال عمله .

2- 4- دمج المعلومات :

حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج ،يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في وضعيات مختلفة

2-5 – توظيف المعارف :

وتتمثل في استغلال المكتسبات القبلية (معارف ، تجارب ، قدرات ، خبرات ، ...) لمواجهة إشكالية معينة أو الخروج من موفق يشكل عائقا للفرد .

2-6 – تحويل المعارف :

يتم ذلك من خلال توظيف المعارف وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي ، حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في انجاز ما يقوم به الفرد وقد يكون هذا الانجاز خروج من مشكلة ،أو المنتوج يعود بالنفع عليه (خير الدين هني ، 2005، ص:66).

وإضافة إلى مميزات التدريس بالكفاءات السابقة الذكر، نذكر أهم المميزات التي وردت في بعض المؤلفات التربوية في مجال الكفاءات :

- يتحول التعليم إلى التكوين والتأهيل ، وليس نظام معارف ومعلومات فقط
- اعتبار التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية وليس المعلم (عبد العزيز عميمر ، 2005،ص:9).
- النظر للمتعلم في شموليته ونموه المعرفي والحسي الحركي والاجتماعي العاطفي (مزيان الحاج احمد القاسم ،2004، ص : 169).
- تدريس يعتمد منهجية حل المشكلات والمقاربة التواصلية ومنهاج المشروعات (وزارة التربية الوطنية ،2005 ، ص: 5).
- ربط المواد المكتسبة المنفصلة بهدف تفعيلها وتوظيفها لغاية معينة (حل المشكلة) . (p:24, xavier roegiers , 2000)

ونستخلص من كل هده المميزات أن التدريس بالكفاءات يسعى إلى عقلنه التعليم ، والى مدى نجاعة المدرسة في مواكبة الوضعيات المعقدة للحياة، ومن هنا يتحول اهتمام المدرسة من التركيز على المعارف والمعلومات إلى التركيز على الأداء الفعال .

3- متطلبات التدريس بالكفاءات :

1.3- تصور آخر للتعلم :

يهدف التدريس بالكفاءات إلى تأهيل شخصية المتعلم في مواجهة الحياة و متطلباتها وبذلك ينظر إلى المتعلم وفق هده المقاربة على أنه :

- التعلم يهدف إلى اكتساب التلميذ بالكفاءة اللازمة التي تسمح له باستثمار موارد داخلية وخارجية ، من اجل وضع حلول لمشاكل تعترضه بدلا من حشوه بالمعارف .
- يعتمد على وضعيات ذات دلالة بالنسبة للتلميذ مستمدة من واقعه يمارس من خلاله أنشطة تعليمية .
- إضفاء طابع الاندماج على المعارف ، وذلك بتوظيفها في النشاطات الأداء عوض الاكتفاء بتراكمها واحتفاظ بها في الذاكرة
- السعي إلى تنمية القدرات العقلية العليا كالتحليل ،والتركيب والتقويم (محمد الصالح حثروبي ، 2002 ، ص: 16).
- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب عملا لمبدئ القائل : الكفاءات تبنى بتفعيلها في وضعيات معقدة ، وكما قال (PH.MEMIEUX): << فإن تنمية الكفاءات أن يتعلم الإنسان مالا يعرف القيام به حين يقوم بفعله >> (وزارة التربية الوطنية ، 2001 ، ص:33).

- يجند المعارف والسلوكات والمهارات والقدرات التي تتشكل منها صفة الكفاءة، ليكون المتحلى بها كفء
- تعلم يمكن المتعلم من تملك ما تعلمه والعودة إليه متى شاء البرهنة على كفاءته .

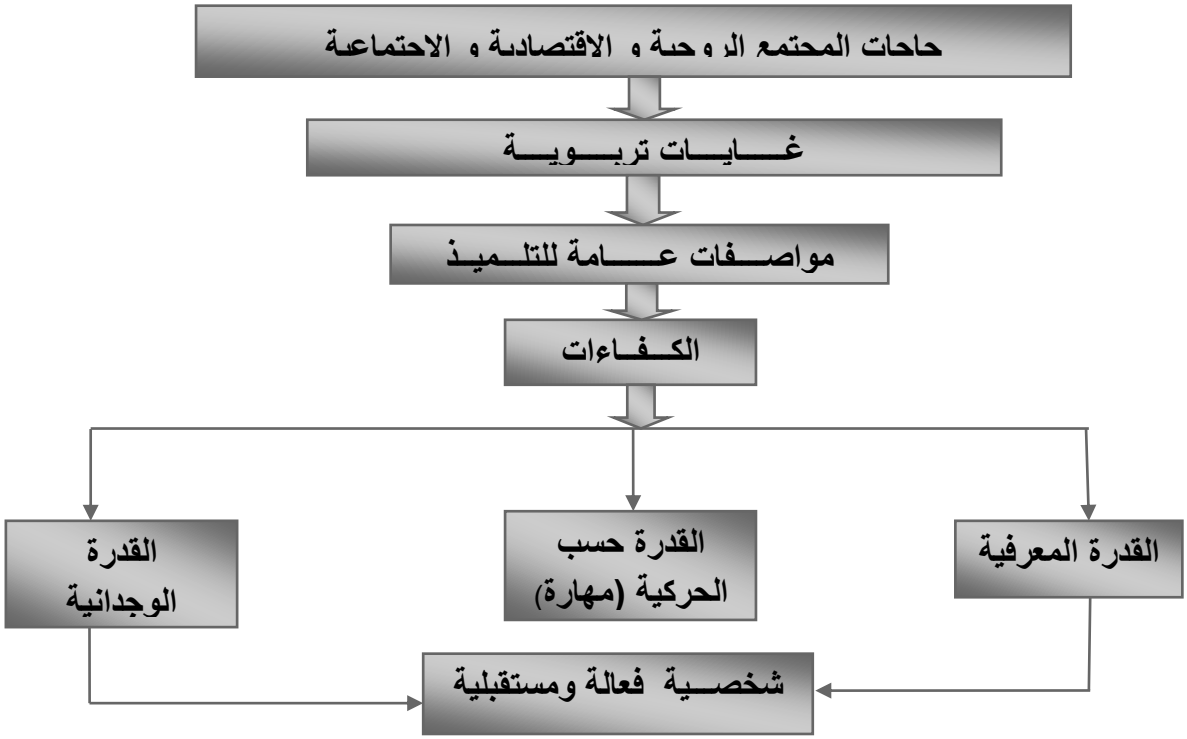
الجدول رقم (02) : يلخص ادوار كل من المعلم والمتعلم ضمن مقاربة التدريس بالكفاءات.

المعـــلـم	المتـــعلـم
_ الأخذ بعين الاعتبار السلوك المدخلي للتلميذ . _ اقتراح وضعيات معقدة بشكل مهمات ينجزها التلميذ _ مراقبة ودعم التلميذ أثناء تنفيذ المهمة . _ يوفر جو التفاعل يبن الطلبة . _ مراقبة طريقة التعلم وسياق استعمال الموارد المكتسبة . _ يوفر الفرصة لإعادة استعمال الكفاءات في مواقف أخرى .	_ انجاز مهمات معقدة لهدف محدد . _ اتخاذ القرارات حول طريقة العمل . _ توفير الموارد الممكنة لإنجاز العمل و استغلالها . _ التواصل وتقاسم المهارات والخبرات . _ التفكير فيما يقوم به . _ المشاركة في تقويم الكفاءات المكتسبة (التقويم الذاتي)

2.3 - تصور آخر للمنهاج :

لقد تحول المنهاج من منهاج تقليدي مبني على التعلم للمواد الدراسية والحقائق المنفصلة ، إلى التوجه نحو البحث ومسؤولية المتعلم تجاه تعلمه ،وتكامل المعرفة والتعلم الجماعي التعاوني (حاجي

فريد و 2005، ص : 42). ويقوم المنهاج على نموذج التربية والتكوين المبنى على الكفاءات والموضع في الشكل رقم (09) .



الشكل رقم (09) يوضح نموذج التربية والتكوين القائم على الكفاءة(gillet pierre 1997)

ويركز المنهاج على منطلقات أساسية هي :

_ اعتبار الكفاءة مبدأ منظما للتعليم حيث تكون أساسا لانتقاء المحتويات .

_تحديد الكفاءة بحيث تشمل جملة من الوضعيات تمكن من معالجة المعارف والمفاهيم بشكل بنائي .

_ الانطلاق من وضعيات إشكالية يمكن حلها بأساليب مختلفة، بحيث تستدعي مهارات فكرية ومعارف تمكن المتعلم من إظهار كفاءته .

_ التركيز على ، التصور البنائي للتعليم واعتبار محورا أساسيا للعملية التعليمية ، وإعطاء أهمية خاصة نشاطاته وقدراته الذاتية ، المعلم و سيط بين المعرفة والمتعلم على التفاعل معها ويقوم سيرورة

التعلم << وتحفيز على بذل الجهد و الابتكار ، ويجدد الوضعية ، ويحث المتعلم على التفاعل معها ويقوم سيرورة المتعلم .>> (خير الذين هني ، 2005 ، ص : 213) .

_ التخطيط للتعلم وتسير الوضعيات التعلمية وفق مايلي :

* تنظيم فضاء القسم وفق ما تقتضيه كل وضعية تعليمية تعلمية كتنظيم العمل الفردي ، عمل الأفواج المصغرة والعمل الجماعي .

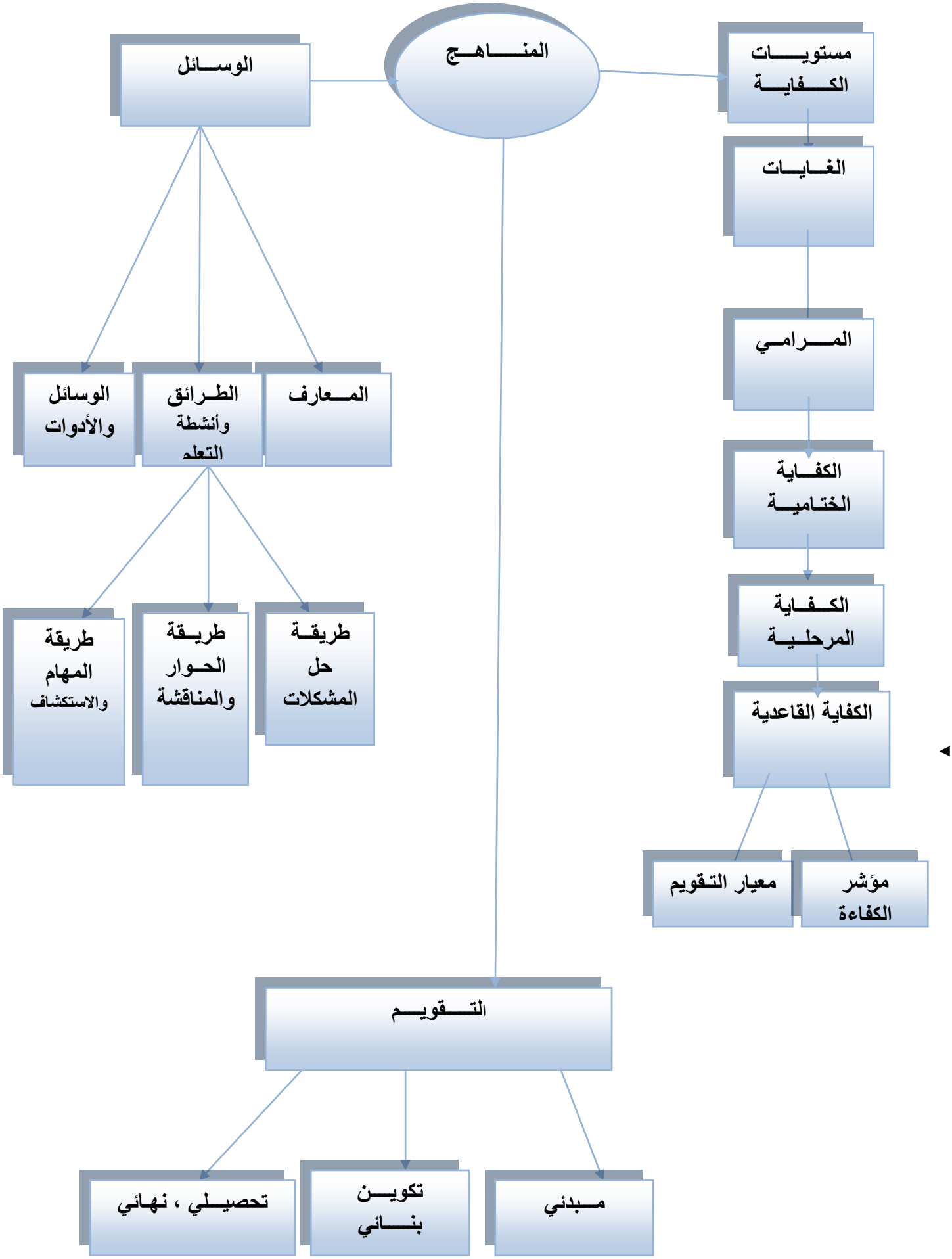
* تنويع المسارات البيداغوجية ، قصد التكفل بالصعوبة الفردية ، ووتيرة العمل الخاص بكل متعلم >> .

* التعرف على أسباب التعثر أو عدم الفهم .

* << تشجيع مختلف التفاعلات داخل القسم ، وحسن توزيع الوقت المخصص للنشاطات من ملاحظة وممارسة يدوية وحوار وحوصلة >> (وزارة التربية الوطنية ،2003 ، ص : 22) .

والشكل رقم (10) يوضح مكونات المنهاج في نموذج التدريس بالكفاءات .

الشكل رقم (10) يوضح مكونات المناهج في نموذج التدريس بالكفاءات (محمد الصالح حثروبي ،2002 ، ص : 36) .


المنـــاهـــج
الوســائل
مستويـــات الكـــفايـــة
الغـــايـــات
المـــرامـــي
الكفـــاية الختـاميـــة
الكـــفـــاية المرحلـيـــة
الكفاية القاعدية
معيار التـقويم
مؤشر الكفاءة
الوسائل والأدوات
الطـرائق وأنشطة التعلم
المـــعارف
طريقة المهام والاستكشاف
طريـقـة الحـوار والمناقشة
طريقـة حل المشكلات
التـــقويـــم
تحصيـــلي ، نـهـائي
تكويـــن بنـــائي
مـــبدئي

4- تخطيط الدرس القائم على مقاربة الكفاءات:

سيتم الحديث عن تخطيط وحدة دراسية لاكتساب التلميذ الكفاءات المحددة في المناهج ، ويتم التخطيط للكفاءة بأخذ السيرورة التعليمة يعني الاعتبار ، ذلك في :

_ القراءة المعمقة للمناهج والوثائق المرافقة لها .

_ الإطلاع على الوحدات التعليمية والمجالات المعرفية .

_ الربط بين محتويات المناهج ومضامينه .

_ تحديد أهداف كل وحدة تعليمية .

_ تحديد الكفاءة القاعدية .

_ التعرف على موضوعات أنشطة الإدماج والمشاريع البيداغوجية .

_ تحديد السندات والوسائل التعليمية الفردية والجماعية (خير الذين هني ، 2005 ،ص : 218) .

1.4- الصياغة التقنية للكفاءة :

تصاغ الكفاءة بشكل غير قابل للتأويل ويشترط في ذلك :

- تحديد ما هو منتظر من التلميذ فيشكل إنتاج أو حل مشكلة كتحرير نص ، أو كتابة رسالة ، أو إتمام نص محرر ، أو كتابة نهاية قصة .

- محدد بشروط واضحة قابلة للملاحظة والقياس – (وزارة التربية الوطنية ، 2004 ،ص : 9)

5- مستويات الكفاءة التعليمية التعلمية :

1.5- الكفاءة القاعدية :

وهي المستوى الأول من الكفاءات تتمثل بوحدة تعليمية وهي الأساس الذي يبني عليه بقية الكفاءات.

2.5- الكفاءة المرحلية :

تشكل من مجموعة من الكفاءات القاعدية وتتحقق عبر مرحلة تعليمية قد تدوم شهر أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معينا ويتم بناؤها بالشكل التالي :

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

3.5- الكفاءة الختامية :

وهي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية وتدوم سنة أو طورا أو مرحلة تعليمية معينة (خير الدين هني ، 2005 ، ص:77).

وعند التخطيط للدرس يجب أخذ مستويات الكفاءة السابقة بعين الاعتبار وتحديد الكفاءات المطلوب تحقيقها ، وتسمى هذه الكفاءات مهما كان مستواها بالكفاءات المستهدفة ، والجدول التالي يوضح مرتكزات الكفاءات الثلاثة من خلال مثال في مجال تعليمي من ملاحظة التربية التكنولوجية للسنة الأولى ابتدائي :

جدول رقم (03) : أمثلة عن الكفاءة المرحلية :

المجال التعليمي	الكفاءة القـاعدية	الكفاءة المـرحلية
	- تقدير المدة الزمنية من خلال	

الـزمـن	النشاطات التي يقوم بها الطفل – ربط الأحداث بزمن وقوعها – تطبيق التوصيات في تنظيم الوقت الشخصي	تحديد موضع الأحداث في الزمن

6– السندات والوسائل المعتمدة :

يتطلب الإعداد للأنشطة بمقاربة الكفاءات الاعتماد على وثائق ووسائل ،وهذا الإعداد للوسائل ،والإطلاع على الوثائق يجنب المعلم الوقوع في الارتجالية ،ويعتمد المدرس في إعداد الدروس على السندات التالية :

* المنهاج الدراسي

*الوثيقة المرفقة له :

* دليل المعلم .

*الكتاب المدرسي المقرر .

* كتب متعلقة بالمادة المدرسة .

1.6 – مكونات خطة الدرس :

إن مكونات خطة الدرس في ضوء التدريس بالكفاءات تشمل ما يلي :

2.1.6 – الكفاءة المستهدفة :

وهي أهم عنصر في الخطة : حيث ترتكز جهود التعلم بكل مكوناته ، من أجل الوصول إلى بنائها أو تنميتها

3.1.6– أهداف التعلم :

وهي صفات تصف السلوكات النهائية للتعلم ، والتي على أساسها تبنى الكفاءة المستهدفة .

4.1.6 – المؤشر :

ويتحدد بصياغة دقيقة حيث يحدد من خلال هذا الوصف الدقيق درجة تملك الفرد للكفاءة (وزارة التربية التونسية ، 2006 ، ص : 11) .

1.2.6 – مراحل انجاز الدرس :

وتتمثل هذه المراحل في الوضعيات التعليمية الذي يحددها المعلم لانجاز درسه من خلال السندات والوسائل ، وهي ثلاثة وضعيات :

*وضعية الانطلاق: وهي وضعية تشخيصية تهدف إلى تقويم السلوك الداخلي للتلاميذ وتكون في بداية الدرس .

* وضعية بناء التعلمات : وهي والوضعية يمارس فيها التلميذ مهام تعلمية تهدف إلى إكساب تعلمات جديدة تزيد من كفاءاته السابقة أو تكون أساسا لبناء كفاءات جيدة .

* وضعية استثمار المكتسبات : وهي عبارة عن سلسلة من التمارين يوظف فيها التلميذ تعلماته ، ومحك تقويمها هو المؤشرات المحددة سابقا ، وتكون هذه الوضعية في نهاية الدرس ، وتبقى هذه المكونات الأساسية لتخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات على أن يتم تخصيص حيز خاص من تسجيل الملاحظات حول صعوبة الدرس المتوقعة أو الملاحظة خلال تنفيذ الخطة ، وتكون خطة الدرس في شكل جدول يضم مراحل الدرس ونوع التقويم .

والجدول رقم (04) يوضح مكونات خطة الدرس .

سيرورة الدرس	وضعيات الإطلاق الأنشطة التعليم والتعلم	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	. . . . .	تقويم تشخيصي
بناء التعلمات	. . . . .	تقويم تكويني
استثمار المكتسبات	. . . . .	تقويم ختامي

07 - تنفيذ الدرس القائم على المقاربة بالكفاءات :

إن التدريس بالكفاءات يعتمد أساسا على إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية ومساعدة المتعلم على تسيير تعلمه واكتشاف المعرفة ، حيث يتم التركيز على التعلم أكثر من التعليم وعلى تجنيد المعارف والمهارات والقدرات في وضعيات معقدة ، فالكفاءة تترجم القدرات لدى التلاميذ على

جلب المعرفة وتنفيذها عمليا (رشيدة آيت عبد السلام ، 2005 ، ص ص : 5 _ 6) . وهذا يتطلب استخدام استراتيجيات تدريسية ووسائل محددة.

1.7- وضعيات التعلم :

<< يقصد بوضعية السياق أو الظروف التي تتم فيها عملية التعلم وتؤدي إنتاج تعليمي جديد تنمو من خلاله الكفاءة(خير الدين هني ،2005 ، ص: 119) ، وهي وضعيات تعطي معنى للتعلم ، حيث تقيم المتعلم وتثمن دوره ،وتمكنه من تعبئة مكتسباته وتوظيفها وتكون أقرب ما يمكن من الوضعيات الحقيقية وتكون مألوفة لدى المتعلم (وزارة التربية التونسية ،2006 ، ص: 13)، وتمثل الوضعيات في:

1.1.7- وضعية مشكل:

وهي وضعية يحتاج إليها المتعلم في معالجتها إلى مسار منطقي ،وهي تستدعي القيام بمحاولات وطرح التساؤلات والبحث عن حلول مبدئية تمهيدا للحل النهائي وأخيرا مقارنة النتائج وتقييمها .

إن وضعية تعلم مبنية بكيفية يعجز المتعلم عن حلها بمجرد الاسترجاع والتطبيق .(وزارة التربية التونسية ،2006 ،ص: 14).

2.1.7 - انجاز مشروع : ليس الهدف من انجاز المشروع تقديم محتوى معرفي جاهز يتعلق بمادة دراسية معينة ، بل هو فضاء تعلمي تعليمي يقوم على مسارات متنوعة تسهم في تنمية جملة من الكفاءات .

ويعرف المشروع على أنه << مهمة محددة تنجزها المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم ،وهي تتطلب منهم استعدادا وانخراطا وتكون نابعة من إرادة ذاتية قائمة على رغبة حقيقة وتعطي إلى منتوج مادي ملموس >> (وزارة التربية التونسية ،2005 ،ص : 16)

3.1.7- وضعية الإدماج :

وتميز هذه الوضعية أنها توظف جملة من المكتسبات فتدمجها وتوجهها نحو القيام بعمل ما أو نشاط معين ، بالنسبة للمسار الدراسي أو في الحياة العادية أو المهنية (وزارة التربية الوطنية،2004 ، ص: 8) .

8 – تقويم الكفاءات :

إن التقويم هو أداة تستخدم في خدمة التعلم وتحسين المسار التعليمي للمتعلم بدل استخدامها في الانتقاء والتصنيف ، وتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طريقة تقويم فعالة حيث يعتبر هذا التقويم << مسعى يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار ، وبعبارة أوضح هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو من خلال أنشطة التعلم المختلفة.>> (حاجي فريد،2005 ، ص: 19). وليس الهدف من التقويم بالكفاءات تحديد مستوى تحصيل المتعلم بل الهدف منه معرفة الطريقة التي بها التلميذ لحل مشكلة ما. (فوزي بن دريدي ،2002 ، ص: 31) . وقبل الحديث عن كيفية التقويم بالكفاءات تحدد مفهوم المعيار المرتبط بهذا النوع من التقويم .

المعيار كما يعرفه (Xavier roegiers . 2000)

بأنه خاصية ،وصياغته تتطلب تحدد هذه الخاصية وذلك باستعمال :

- اسم اصطلح عليه ايجابيا أو سلبا مثال (الملائمة ، الانسجام ، الدقة .....)

- استعمال اسم موصوف وصفا ايجابيا مثال (تأويل صحيح ، استعمال جيد ، إنتاج ذاتي).

- أو باللجوء إلى السؤال : هل يجلس جيدا ؟ هل يستعمل الأدوات بشكل صحيح ؟. ونبه (Xavier roegiers) " إلى ضرورة الابتعاد عن صياغة المعايير تخلط بين المعيار والهدف مثال : الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 100 ، هذا اللفظ ليس معيارا وإنما هو النتائج كلها معايير تستند إلى الهدف المميز وهو << الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 100 >> وتحتاج عملية صياغة المعايير إلى التمييز بين المعيار والمؤشر ، حيث أن تقوم الكفاءة لدى المتعلمين والتأكيد من درجة تملكها تستند إلى جملة من المعايير بيد أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج التلاميذ لذا وجب تحديد مجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية وهنا يميز بين المعايير والمؤشر << فالمعيار هو خاصية يجب احترامها وله خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير خاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار >>.

9- خصائص تقويم الكفاءات :

المبدأ الأساسي لتقويم الكفاءات هو أنه يجري هذا التقويم في إطار سياق معين (التقويم السياقي) بمعنى :

- تجسيد وضعية التقويم في مهمة يقترحها المعلم وينفذها التلميذ .

- اتسام وضعية التقويم بالشمولية والتي تسمح بتجسيد كل موارد المتعلم . (مهارات ، معارف ، قدرات) (محمد الطاهر وعلي ،2006 ، ص : 218).

وبذلك يتميز التقويم بالكفاءات عن نماذج التقويم التقليدية بأنه تقويم يركز على أداء المتعلم ، ومدى قدرته على أداء المتعلم ، ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة تشكل مشكل بالنسبة له ، كما يتميز التقويم بالكفاءة بالتركيز على الأخطاء ، اعتبارها وسيلة للتعلم يستغلها المعلم في تعديل المسار التعليمي للتلميذ .

2.9– كيف تقوم الكفاءة :

قبل البدء بعملية التقويم لا بد من تحديد العمليات أو الخطوات التي يجب أن يقوم به المعلم حتى يستطيع القول انه قام بعملية التقويم بالكفاءات ، وتتخذ هذه الخطوات بالإجابة عن التساؤلات التالية :

ماذا أقوم ؟ متى أقوم ؟ وما هي الوسائل المعتمدة في التقويم ؟

أ _ ماذا أقوم ؟ :

بالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة , فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد كيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكل أو الخروج من الوضعية (المأزق) ، وتنقسم الموارد اللازم تقويمها إلى: الموارد الداخلية (nternési ressources)تتعلق بالمعارف (savoirs) والمعارف الفعلية (airef savoir) ، موارد خارجية (xternese ressources) وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتكون جزءا من الكفاءة (وثائق ، سندات ، مخططات ، قواميس) ، وتتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية معقدة وهي وضعية تعلم إدماجية تتوفر فيها المميزات التالية :

_ وضعية تسمح بتقويم الكفاءة .

_ تتيح توظيف المكتسبات السابقة .

_ ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعة .

_ تكون درجة تعقيدها تتماشى وقدرات التلاميذ .

(محمد الطاهر وعلي،2006 ، ص ، 219) .

ب- من أقوم ؟ .

إن التقويم بالكفاءات يكون داخل العملية التعليمية وليس خارجا عنها ، وبذلك فإنه يأتي على ثلاثة أشكال طبقا للمرحلة التي يطبق فيها ، قبل بداية التعليم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد :

- **التقويم التشخيصي** : والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ للكفاءات القاعدية السابقة، وفي حالة عدم التحكم فيها بيد المعلم أنشطة العلاج و الاستدراك .

- **التقويم التكويني** : والهدف منه هو مساعدة المتعلم العاجلة ، وأخباره بصفة مسترسلة ومرحلية عن صعوبات التعلم ودرجة تطوره ، فهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم .

- **التقويم التحصيلي** : والهدف منه تأهيل المتعلم بالتأكيد عن مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة (محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص : 221) .

ج _ **الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة :**

إن تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة إذ نتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة فتقويمها يتطلب وضع شبكات للتقويم الفردية أو جماعية .

_ شبكات التقويم الفردية :

يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلاميذ إمكانية تقويم آدائه وقدراته بنفسه ،فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات ، كما يستطيع تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى ، ويتميز هذا التقويم بكونه لا يدل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته ، وحول خطواته في التعلم من اجل التعديل والتحسين (محمد بوعلاق ، 2004) .

- شبكات التقويم الجماعية :

ويتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة ، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة ، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتح للتلميذ اختبار مدى نجاح العمل ، ويستخلص من تعبير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين ، خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعليمي (وزارة التربية التونسية ، 2006 ، ص : 13) .

3.9- إعداد شبكة التقويم :

تعرف شبكة التقويم على أنها أداة تسمح بحصر العمليات والأفعال التي تحدث في وضعيات تعلمية معينة ، واستخدامها لأغراض تقويمية ، ويتطلب إعداد هذه الشبكة أربع جوانب هامة :

1 - تحديد المهمة .

2- ضبط المؤاشرات .

3- تحديد المعايير التقويم .

4 - إعداد سلالم التقدير (محمد الطاهر وعلى ، 2006 ،ص : 222) .

1 - تحديد المهمة : تعرف المهمة بأنها نشاط يقوم به التلميذ ويكون قابلا للملاحظة والقياس ، ويعتبر تحديد المهمة أحد العوامل الأساسية في مسار عملية التقويم ، وكمثال على ذلك :

_ كتابة بطاقة دعوى لحضور حفل .

_ تركيب أشكال للحصول على مجسم معين .

2 - ضبط المؤشرات : كما ذكر سابقا عن المؤشرات أنها سلوكات تصف مدى التحكم في الكفاءة ومدى احترام معاييرها .

3 - تحديد معايير التقويم : كل مهمة تتحدد بمعايير يتم من خلالها تقويم كفاءة التلميذ في انجاز هذه المهمة

4 - إعداد سلالم التقدير : وهي تساعد المقوّم على إصدار الحكم عن مدى تمكن التلميذ من المعايير من سيتم اتخاذ القرار المناسب ويصنف : محمد الطاهر وعلي" السلالم المستخدمة في ملاحظة المعايير إلى مجموعتين هما :

أ) _ السلالم المتجانسة (ذات الشكل الواحد) وهي تستعمل في الأداءات المعقدة ويذكر منها :

_ السلم اللفظي : verbale echelle مثل : حسن ، جيد جدا ، مرضي ، غير مرضي .

_السلم العددي : numerique echelle مثل : 1-3-9-10-12-25 .

_ السلم الحرفي : litterale echelle مثل : أ،ب،ج،د .

ب)_ السلالم الوصفية : وهي نوعان

_ السلالم النوعية : atives echellequalit مثل المشاركة في القسم : يشارك لا يشارك .

_ السلالم الكمية : quantitatuves echelle ومثال ذلك : تحديد عناصر المهمة بدرجات ، كل عنصر بدرجة ، مثال ذلك : درس الإملاء سيتم وضع إشارة في الشبكة حسب الدرجة أكثر من 4 أخطاء بين 3،4 أخطاء .(محمد الطاهر وعلي ،2006، ص ص :222-226)

4.9- وظائف الاختبار في التقويم بالكفاءات:

1- **الوظيفة الإشهادية** : وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلمات التي من المفروض إنها اكتملت وتبعا لذلك سيصدر بمقتضاه الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه كما يسمح بتحديد مدى تملك التلميذ للمكتسبات المقيمة من خـلال الاختبارات الفصلية (ديسمبر، مارس ، ماي) ، ومن خلال هذه الاختبارات يتحدد تملك التلاميذ لتعلمات كل فصل ، إلا أن اختباري الفصلين الأولين يؤديان الوظيفة الثانية للاختبار .

2- **الوظيفة التعديلية** : يؤدي الاختبار هده الوظيفة طالما لم يبلغ التعلم نهايته ، ومثال ذلك الاختبارات الشهرية في المواد الدراسية (رياضيات ، لغة عربية ، لغة فرنسية) ، حيت يتم اللجوء إلى هذه الاختبـارات لتحديد مستوى التلاميذ والقيام بأنشطة علاجية قبل الاختبارات النهائية .

3- **وظيفة توجيهية** : يؤدي الاختبار هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقويم المكتسبات القبلية (قبل بداية التعلمات) حيت << تهدف هذه الوظيفة إلى معرفة ما إذا كان المتعلمون يمتلكون مؤهلات و قابليات لمتابعة الوحدة الدراسية الجديدة ، وفي هذا السياق يمكن للمدرس ان

يستعمل اختبارات الاستعداد أو اختبارات تنبؤية ... أو يعطي للمتعلمين تمارين أنية وعاجلة لمعرفة مدى تحكمهم في معاريف معينة >>(محمد بوعلاق ،2006،ص :194).

- **خلاصة الفصل :**

تناول هذا الفصل في جزئه الأول التعريف بالمقاربة بالكفاءات ، حيث تم تعريف المقاربة بالكفاءات ، كما تم الحديث أيضا عن الكفاءة في الميدان التربوي من حيث المفاهيم المرتبطة بها ، وخصائصها وأنواعها .

أما في جزئه الثاني فقد تناول الجانب التطبيقي للمقاربة بالكفاءات ، حيث تم الحديث عن التدريس بالكفاءات ماهيته ، وخصائصه ، ومتطلباته ، حيت تم عرض تصور للمتعلم ودور المعلم والمتعلم في ضوء هذه البيداغوجية ،كما تم التطرق في هذا الجزء إلى الممارسات التدريسية كالتخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه القائمة على المقاربة بالكفاءات وقد حددت هذه الممارسات في أداة الدراسة التي سوف تستعمل في جمع المعطيات وسيتم عرض كيفية بناء هذه الأداة وخصائصها السيكومترية في الجانب الميداني .

الفصـــل الـــرابـــع : التحصـــيل المعرفـــي (الدراســـــــي)

- ✓ تمهـــــــيد .
- ✓ مفهوم التحصيل الدراســـي .
- ✓ العوامل المؤثرة في التحصيل الدراســـي .
- ✓ شروط التحصـــيل الدراســـي .
- ✓ أهمية التحصـــيل الدراســـــي .
- ✓ أهداف التحصـــيل الدراســـي .
- ✓ مشاكل التحصـــيل الدراســـي .
- ✓ بعض الحلول لمشاكل التحصيل الدراسي .
- ✓ خلاصـــــة الفصـــل .

تمهيـــــد :

إن عملية انتقال التلميذ من مستوى دراسي إلى آخر مرهون بتحصيله الدراسي الذي يؤهله للنجاح فالتحصيل الدراسي إذ يعد ، من أهم الموضوعات التي شغلت العديد من الأبحاث و الدراسات ، فهو يعتبر أساس العملية التربوية ، ففي هذه الدراسة يعتبر التحصيل الدراسي متغير تابعا وخاضعا لتأثير الأسلوب التعليمي ، المنتهج له وهو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، وسوف نتعرض فـيء هذا الفصل إلى مفهومه وأنواعه ثم إلى أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ وكذا شروط التحصيل الجيد ،وأهدافه ووصولا إلى ذكر المشاكل التي تعيق التحصيل الدراسي وبعض الحلول لهذه المشاكل .

1- مفهوم التحصيل الدراسي :

1.1 التحصيل في اللغة:

حصّل الشيء يحصّل حصولا و التحصيل تميز ما يحصل وقد حصلت الشيء تحصيلا أي أجمعه ، حصل الشيء تجمع وثبت و المحصول ،و الحاصل وتحصل الكلام ورده إلى محصول. (علي عبد الحميد احمد، 2010 ، ص : 89)

كما يعرف التحصيل : مصدره في العرف العام جمع العلم مطلقا ، بأن التحصيل عام في تحصيل كل شيء ولكنه غلب استعماله في تحصيل العلوم. (بطرس البستاني ، 1987 ،ص :217)

2.1 التحصيل في الإصطلاح :

يعرفه فاخر عاقل التحصيل الدراسي على انه " هو الحصول على المعارف و المهارات". (فاخر عاقل ، 1998 ،ص : 17)

أما الطاهر سعد الله فيعرّف التحصيل على انه يعني المعرفة التي يتحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط ومع العمل المدرسي . (الطاهر سعد الله ، 1991 ، ص : 46)

أما بوغازي طاهر (2004) فيعرفه بما يلي " يراد به مدى تحصيل التلاميذ للمقرارات الدراسية ويقدّر من خلال ما حصّل عليه من نتائج في الامتحانات (بوغازي الطاهر، 2004، ص:41).

من خلال هذين التعاريف السابقة نلاحظ أن فاخر عاقل يتفق مع الطاهر سعد الله وبوغازي الطاهر على أن التحصيل الدراسي هو المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من برنامجه المدرسي وهذا يتكيف مع الوسط المدرسي .

*أما هاوز وهاوز hawse and hawes ، فيريان بأنه الإنجاز هو الأداء الناجح أو المتميز في مواضيع أو ميادين أو دراسات خاصة و الناتج عادة عن المهارة و العمل الجاد المصحوبين بالاهتمام ، وهو الذي كثيرا ما يختصر في شكل علامات أو نقط أو درجات أو ملاحظات وصفية. (مولاي بود خيلي محمد، 2004 ، ص : 326)

أما صلاح الدين علام : فيعرف التحصيل بأنه مدى استيعاب التلاميذ بما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ، وتقاس بالدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية. (رشاد صلاح الدين الدمنهوري، 2006 ، ص :65)

أما عبد الرحمن العيسوي فيرى بأنه " مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها التلميذ نتيجة التدريب و المرور بخبرات سابقة وتستخدم كلمة تحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم أو تحصيل العامل من الدراسات التجريبية التي يلتحق بها ". (عبد الرحمن العيسوي ، 1987 ، ص: 166)

وهو ما يوافقه عليه إبراهيم الكناني الذي يرى بأن التحصيل الدراسي هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة و الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الإختبار، أو تقديرات المدرسين أو كليهما معا. (علي عبد الحميد احمد، 2010 ، ص: 92)

أما سيد خير الله , فحدد التحصيل الدراسي إجرائيا بقوله : هو كل ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية بالمدارس في نهاية العام الدراسي وهو ما يعبر عنه المجموع العام.

أما صلاح علام (2000) فيعرّف التحصيل الدراسي على انه يمثل درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين ، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه التلميذ في تلك المادة أو الذي وصل إليه ، ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المحددة من قبل المعلمون أو كلاهما معا ، وهو كذلك مستوى اكتساب التلميذ للحقائق و المفاهيم و التعلمات المنظمة في وحدة بناء الكائن الحي عند مستويات الاستذكار.

والفهم التطبيقي و الذي يقدر بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض . (بن يوسف آمال، 2008 ، ص: 68)

من خلال هذه التعاريف نستنتج وجود اختلافات التي قد لا تكون جذرية لكنها تتعلق بوجهة النظر الخاصة بكل عالم وباحث واثر الاختصاص عليه وكذا تكوينه ، فأغلب التعاريف متداخلة ومرتبطة ومتكاملة وأهم ما يمكن إستنتاجه من خلال ما ذكر آنفا أن التحصيل الدراسي يتمثل فيما يلي:

- المستوى من الفهم والاستيعاب الذي يصل إليه التلميذ.
- هناك أدوات محددة ومقننة تحدد هذا المستوى .
- وهناك كذلك العديد من المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي .

- التحصيل لا يقتصر فقط على تقييم وتقدير مستوى التلميذ بل يمتد إلى تقييم أداء المعلم و المنهاج الدراسي وكذا الأسلوب التعليمي .

2 – وسائل قياس التحصيل الدراسي:

وهي تتمثل في الاختبارات التي تصمم لقياس المهارات و المعرفة التي حصلها الفرد في جوانب نشاطه التعليمي، وذلك من اجل تحديد جوانب الامتياز و التفوق، وتتنوع اختبارات التحصيل بحسب الهدف الذي يراد قياسه من الناحية التحصيلية ومن بينها :

1.2 الاختبارات الكتابية : وتضم الاختبارات المقالية و الموضوعية .

1.2. 2 الاختبارات المقالية :

وهي أداء من أدوات القياس وتشمل سؤالا أو عدة أسئلة تعطي للطالب من اجل الإجابة عليها , وهنا يكون على الطالب استرجاع المعلومات التي درسها ، ويأخذ منها ما يناسب السؤال المطروح أمامه . (سعيد حسني العزة ، 2007 ، ص: 198)

ومن خلال هذا النوع من الاختبارات نستطيع الحكم على مقدرة الطالب وكفايته العلمية وأفكاره المنطقية وأسلوبه التعبيري و نوازن بينه وبين الطلبة الآخرين. (محمد عطية الأبراشي، 2004 ،ص 360:)

3.1.2 الاختبارات الموضوعية :

وهي الاختبارات التي تتطلب من المتعلم التعرف على إجابات معينة لأسئلتها وتسمى الموضوعية لأن إجاباتها لا تتأثر بذاتية المصحح. (عماد عبد الرحيم زغلول ، 2002،ص:354)

ويمكن لأي إنسان تصحيحها إذا أعطى له مفتاح الإجابة ، وطريقة الإجراء لأن إجاباتها محددة بدقة ، بحيث لا يختلف في تصحيحها اثنان ، فهذه الاختبارات تعكس قدرة الطالب وتمثيلها تمثيلا دقيقا وصحيحا. (سعيد حسين العزة ،2007 ،ص: 202)

4.1.2 الاختبارات الشفوية :

هي عبارة عن أسئلة شفهية توجه إلى التلميذ ويتلقاها من المعلم أو المدرس وجها لوجه، للإجابة عليها وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس مدى فهم التلميذ للحقائق ،و المفاهيم وقدرته على التعبير عن نفسه شفهيا. (سعيد حسني العزة ، 2007 ، ص: 213)

5.1.2 الاختبارات الأدائية أو العملية :

وهي نوع من الاختبارات التعاونية لها صفة عملية تقوم على تقديم الأداء باعتباره المحك الحقيقي لمعارف الفرد ويأخذ هذا النوع من الاختبارات بعين الاعتبار الكفاية ،والدقة في الأداء. (سعيد حسني العزة ، 2007 ، ص: 214)

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

تتفاعل العديد من العوامل لتؤثر في التحصيل الدراسي للتلميذ سواء ما تعلق بالتلميذ نفسه أو بالمعلم مقدم المادة الدراسية أو بالصف الدراسي ، الذي يحصل فيه المعارف وبعض العوامل الأخرى تتعلق بالأسرة

1.3 العوامل المتعلقة بالتلميذ نفسه :

1.1.3العوامل العقلية :

يقصد بالعوامل العقلية الوراثية التي يولد بها الفرد ،حيث أكدت الدراسات بأن فترة الحمل مهمة جدا لتنمية القدرات الفكرية لدى الجنين سواء كانت بإتباع أسلوب تغذية سليم أو بوجود توازن نفسي عند الأم الحامل. (عبلة بساط جمعة ،2005 ، ص ص: 312-313)

كما تعرف القدرة العقلية بأنها كل ما يستطيع الفرد أداؤه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية ، سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من غير تدريب كالقدرة على المشي ، و القدرة على حفظ الشعر و القدرة على الكلام بلغة أجنبية ، أو على إجراء إكساب عقلي وقد تكون القدرة فطرية كالذكاء أو مكتسبته مثل القدرة على التمييز . (علي عبد الحميد أحمد ، 2010 ، ص : 108)

وقد بينت نتائج الدراسات في التحصيل بشكل واضح أهمية القدرات العقلية في التحصيل الدراسي ، كما أظهرت ارتباطا متفاوتا بالمواد الدراسية ، ويشير عطية (1959) إلى ذلك وذكر أن معظم البحوث بينت وجود علاقة بين بعض الفترات العقلية وبين بعض التخصصات الدراسية حيث وجد علاقة بين نتائج الاختبارات الميكانيكية وبين نتائج كليات الهندسة والمدارس الصناعية. (الحسين بن حيدر محمد النعيمي، 2003 ، ص: 9)

ومن القدرات العقلية الخاصة التي لها اثر في التحصيل الدراسي والتي نالت الحظ الوافر من الدراسات في الرياضيات القدرات المكانية فقد قام كل من (جاي و ماكدانيل Guy and 1977Mekhdaniel) بدراستها لبيان العلاقة بين الفترات المكانية و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودلت نتائج الدراسة على أن متوسط درجات القدرات المكانية للطلبة ذوي التحصيل المرتفع في الرياضيات فاق متوسط درجات القدرات المكانية للطلبة ذوي التحصيل المنخفض كما تشير الدراسات أن متوسط درجات الذكور في القدرات المكانية يفوق متوسط درجات

الإناث في اختيارين مقدرات المكانية من أصل أربع اختبارات . (عدنان سليم عابد ، 1994 ، ص: 207)

1.3. 2 العوامل النفسية :

تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذلك لأن الاستعدادات المرضية مثل الدوافع ، الميول ، القلق والإحباط ، الحرمان ، الشعور بعدم الأمن ، نقص الثقة في النفس من السلوكات التي لا تشجع التلميذ على المثابرة ، و الكفاح للنجاح مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة. (محمد قريشي ، 2002 ،ص :72)

وأهم العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل نذكر ما يلي :

–الدافعية للإنجاز : كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة ايجابية دالة بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي فالأفراد ذوي الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة. (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000، ص : 59)

وتوصل عبد اللطيف بن محمد الحلبي وحمزة عبد الحكيم الرياشي إلى أن ضعف الدافع لدى الطلاب اقل ارتباطا بانخفاض التحصيل الدراسي في الرياضيات بكلية المعلمين بالإحصاء، كما يقررها أعضاء هيئة التدريس. (عبد اللطيف بن محمد الحلبي، حمزة عبد الحليم الرياشي، 1994، ص :95)

يقول رسول الله " ص" طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة " وعنه أيضا أن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضاء بما يصنع" ولتحفيز الأبناء على طلب العلم والإنجاز ، قال الله تعالى في كتابه العزيز "يرفع الله الذين آمنوا منكم و الذين أوتوا العلم درجات " صدق الله العظيم (المجادلة الآية 11)

– مفهوم الذات : أظهرت العديد من الدراسات العلاقة الإرتباطية الموجبة بين مفهوم الذات و التحصيل الدراسي لدى المتعلمين من هذه الدراسات دراسة إبراهيم محمد عيسى التي تناولت العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع و العاشر و الحادي عشر في الأردن ، واستقصاء اثر كل من الجنس والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي في مفهوم الذات لدى عينة من التلاميذ قوامها 720 تلميذ حيث بينت النتائج أن قيم معاملات الارتباط مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائية لدى مختلف مجموعات الدراسة . (إبراهيم محمد عيسى، 2006 ،ص : 11)

– الثقة بالنفس : التي تمكن التلميذ من مواجهة كل ما يعترضه من أمور سلبية ، فنجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال و النشاطات ، وهي شرط أساس للتعلم وتشمل على ثلاثة مبادئ :

– الميل إلى التعبير عن الأفكار بثقة.

– الميل إلى الحديث بكل راحة.

– الميل إلى جعل آرائه ذات قيمة . (عقيل بن ساسي، 2007 ، ص : 81)

3.1.3 العوامل الجسمية :

وهي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ حيث أن سوء صحته الجسمية تدعو إلى كثرة الغياب عن المدرسة ، وتأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد وفي دراسة قام بها سيمونSimone و تتعلق بالخصائص الجسمية و الاستعداد للدراسة ، وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية حيث وجد أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية هم أكثر رسوبا من زملائهم الناجحين والأكثر نضجا. (محمد قريشي، 2002 ، ص : 69)

3. 2 عوامل متعلقة بمحيط التلميذ :

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم" كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه " وانطلاقا من هذا الحديث يمكن القول أن هناك العديد من العوامل الخارجية التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ ومنها :

1.2.3 العوامل الأسرية :

تلعب الظروف الأسرية دورا في تحديد مقدار التحصيل وذلك لأن الظروف الأسرية الجيدة من شأنها أن توفر الجو النفسي و المادي والاجتماعي المشجع على التحصيل ، أما الظروف البيئية فبإمكانها أن تعرقل نمو التلميذ الجسمي والانفعالي و النفسي و العقلي وبالتالي تؤثر على تحصيله الدراسي ومن العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل نذكر :

- حجم الأسرة : أكدت بعض الدراسات أن التلاميذ القادمون من اسر كبيرة الحجم غالبا ما يكون انجازهم العملي اقل من مستوى انجاز التلاميذ القادمون من اسر متوسطة العدد ومن بين هذه الدراسات (دراسة أنا ستازي Anastazi 1956 ودراسة دوجلاس Dauglass 1964 ودراسة دافيDavie 1972) واستخلصوا أن تلاميذ الأسرة كبيرة الحجم يقل تحصيلهم نتيجة الحالة الاقتصادية التي تكون عليها عائلاتهم وان اغلبهم كانوا يتوقفون عن الدراسة ويتوجهون إلى العمل لمساعدة أسرهم في مصاريف البيت في حين أن أبناء الأسر محدودة العدد يواصلون دراستهم ولا توجد عندهم رغبة في ترك الدراسة ولا يتوجهون إلى العمل فالآباء متكفلون بمصاريف دراستهم ويفكرون فقط في الدراسة إلا أن هذا لا يمكن اعتباره معيار ثابتا . (مولاي بودخيلي،2004، ص : 66)
- العلاقات داخل الأسرة : فالجو الأسري الذي يتسم بالتعاون و الوفاء ينعكس بشكل مباشر على أفراد الأسرة بالإيجاب ويهيئ لهم فرص النجاح و التكيف السليم ، فالتلاميذ الذين يعانون من التفكك

الأسري الناتج عن الطلاق ، وغياب الأب بشكل دائم عن الأسرة أو فقدان احد الوالدين يعانون من مشكلات عاطفية وسلوكية بدرجة اكبر من غيرهم ويميلون أيضا إلى الانطواء وكانوا اقل حساسية للقبول الاجتماعي واقل قدرة على ضبط النفس و التوافق من المواقف الاجتماعية. (محمد قريشي، 2002،ص :71)

كذلك فإن الأمن النفسي والاجتماعي للطفل داخل الأسرة يؤثر ايجابيا في تحصيل الطالب الدراسي بينما تؤدي الاختلافات و الخلافات الأسرية وما تسببه من قلق مما يؤدي إلى اهتزاز ثقة الطالب في نفسه وفي أبويه مما يكون له اثر سيئ على تحصيل الدراسي. (رجاء محمود أبو علام ونادية شريف، 1987 ، ص :214)

ويدخل في هذا الإطار ما ذكره قوطرش(1991) من مشاحنات على مسمع ومرأى الطفل بين الأب والأم او بين الأم وأهل الزوج مثل الحماة بنت الحماة الكنة ....إلخ هذه الأمور التي تعتبر تافهة بالنسبة للكبار إلا أنها بالغة التأثير على الاستقرار العاطفي للطفل وقد تجعل التلميذ متأخرا دراسيا . (أمال بن يوسف، 2008 ، ص : 79)

- المستوى العلمي و الثقافي و الاقتصادي للأسرة : ويقصد به مستوى التعليم و الدخل ونوعية السكن وموقعه حيث تؤثر على تكوين الشخصية العلمية للأبناء فالوضع الاقتصادي والاجتماعي للمتعلم الأثر الأكبر في التوجيه نحو الدراسة وطلب الحصول على اكبر قدر من المعلومات و الخبرات المدرسية ، فالتلميذ الذي يعيش في وسط اجتماع وثقافي غني سوف يساعده هذا الوسط على الاكتساب و التوسع في الحقائق ويكونوا أغنياء بالتجارب و الخبرات التعليمية التي تزودهم وتزيد من معارفهم ، كما يساهم المستوى الاقتصادي المتوسط و الحسن على توفير وتنويع المصادر و الإمكانيات التي تسهل وتعمق المعرفة من الكتب و المجلات العلمية ، وساعات الإنترنيت التي تزيد من مجال المعرفة وتقديم المعلومات بإسهاب عن الموضوعات التي تهم المتعلم ، في حين ان الذي

يكون دخله منعدم أو ضعيف ، فيفكرون في توفير الغذاء على الأقل والأمور الأساسية وهذا ما أكده بلانت plant 1960 التي تؤكد أن الدخل المنخفض له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي لأبناء الأسر الفقيرة ولكن هذا ليس دائما فقد يكون بالعكس فأبناء الأسر الفقيرة هم الذين يتفوقون ويستمرون في الدراسة ويكون تحصيلهم جيد كمحاولة منهم لحل هذا المشكل لاحقا و الهروب من الوضع الراهن بالدراسة الانشغال بها .

أما المستوى الثقافي للأسرة فتأثره بارز فلوالدين ذوي المستوى التعليمي و الثقافي المرتفع يساهمون بتوفير الجو العلمي و الثقافي المناسب داخل البيت ، وذلك بتوفير الكتب و المجلات ومساعدة أبنائهم على الدراسة و المراجعة. (مولاي بودخيلي، 2004 ، ص : 67) .

2.3. 2 العوامل البيئية المدرسية :

– المدرسة : تعتبر المدرسة أهم مؤسسة اجتماعية تربوية لها وظائف تنفرد بأدائها وأخرى تتشارك فيها مع الأسرة ، فالمدرسة تكمل دور الأسرة في تنمية الجانب الفكري و الثقافي والأخلاقي والاجتماعي للأبناء الذي يساعدهم في القدرة على التكييف و الحكم على الأمور من الوجهة الصحيحة ، فالمدرسة يجب أن تكون البيئة الصالحة لنمو الأطفال نموا طبيعيا واكتسابهم المعرفة ولكي تقوم المدرسة بوظيفتها يجب أن توفر ما يلي :

- شعور الطلبة بالاستقرار النفسي والبعد عن القلق و التوتر
- أن يكون البناء المدرسي متكاملا من حيث الشروط الصحية و التربوية
- أن يكون للمعلمين خبرة في الإدارة الصفية وفي تدريس مواد تخصصهم .
- العناية الجماعية و الفردية للتلاميذ ليكون هناك مجال لتنمية شخصيتهم .

- أن يدرك التلميذ انه عضو في مجموعة القسم وليس له الحق في أن يحظى باهتمام خاص يفوق ما يحظى به الآخرون .

أن تدرك أن التلميذ محور العملية التربوية وليست المادة الدراسية ويجب على المدرسين تلبية احتياجات التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وقابليتهم ومواهبهم .(محمد عبد الرحيم عدس،1996،ص ص: 38-39).

- المناهج الدراسية :

إن المناهج الدراسية ومدى ملائمتها مع مستوى وقدرات التلاميذ إذ كلما كانت المناهج الدراسية مراعية لقدرات التلميذ وعمره العقلي و الزمني وخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها ، كلما ساهمت في نجاح المتعلم ، فمثلا في مرحلة الطفولة يجب أن يعتمد المقرر الدراسي على الأشياء الملموسة و المحسوسة حتى يسهل إدراكها، وكذا مدى مراعاة التسلسل الزمني و التدرج في الصعوبة و التعقيد ، فيجب أن يساير المنهاج الدراسي متطلبات الحياة الاجتماعية و الظروف البيئية وتكون أكثر علمية وعملية التي تشمل مختلف المواضيع التي تثير اهتمام ودافعتيه التلاميذ .

- صفات المعلم وخصائصه :

يعد المعلم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمة فهو حجر الزاوية لها ، فالتعليم يتطلب أن تتوفر في المعلم مجموعة من الخصائص و المميزات تجعله يقوم بالدور المنوط به ، وعلى رأسها أن تكون لديه التجربة و الإلمام بكل المعلومات و المواضيع التي تهم تلاميذه وان يكون المعلم ذو خلق حسن ومتذوق وفنان في مهنته على أحسن وجه ، وقد قامت الباحثة رمزية الغريب(1970) بدراسة حول اثر شخصية المعلم على تحصيل التلاميذ وقد استخلصت وجود العديد من الصفات التي تمثل في المشاركة الوجدانية ، و العطف على التلاميذ و البشاشة و المرح تعمل على ربط ودعم

العلاقة بينهم ، وعليه فنفسية التلميذ تتأثر بشخصية المعلم وبكل ما يحمله من صفات وخصائص جسمية وخلقية ومزاجية ومهنية وهذا ينعكس ايجابيا أو سلبيا على تحصيلهم الدراسي. (زيدي ناصر الدين،2007،ص :85) .

فقد يكون التلميذ متوسط القدرات أو حتى من المتفوقين دراسيا لكن تدهور علاقته بالمعلم يؤدي إلى كرهه له هذا الكره الذي يشمل المادة الدراسية وقد يمتد لبقية المواد ومنه تدني أو انخفاض تحصيله.

- الامتحانات :

فالامتحانات المدرسية لها أهمية خاصة بالنسبة للصحة النفسية للتلميذ فيما أنها جزء أساسي من البرنامج التربوي ، فلا يجب أن يعطي المدرس انطباعا لتلاميذ على أن الامتحانات شيء يبحث عن الخوف و الرهبة ، بل على العكس ينبغي أن تكون وسائل مساعدة لكل من التلاميذ و المدرسين والى أي حد قد حققوا تقدما في اكتساب المعارف و المهارات ، كما أنها وسائل تستخدم كمشروع تعاوني بينهم ، فالامتحانات بالصورة الخاطئة التي تتم بها تمثل فترات من التوتر التي تؤدي إلى تعطيل الأفراد في عملية تحصيلهم .(علي عبد الحميد احمد، 2010 ، ص ص: 118-119)

-الإدارة المدرسية :

تلعب الإدارة المدرسية هي الأخرى دورا أساسيا في تسيير عملية التعلم وبالتالي في تحديد نسبة التحصيل ، حيث أن الإدارة التي تراعي الظروف والأجواء التي تكون فيها المؤسسة من شأنها أن تساعد أو تعرقل سير البرنامج الدراسي وهذا على حسب طبيعة تعاملها ومعاملتها فالإدارة المتسلطة تنفر كل من المعلمين و التلاميذ على حد السواء من المدرسة وبالتالي تقلل من فاعلية التدريس وتخفض الإرادة والدافعية فينخفض تحصيل التلاميذ والعكس فالإدارة المعتدلة في قراراتها سوف تحاول جلب كل الطرفين من اجل الإنجاز. (بن يوسف آمال، 2008 ، ص : 109)

– وجود الأنشطة الرياضية و الفنية و العلمية :

فالمؤسسة التي تتوفر داخلها أنشطة رياضية وفنية وثقافية وعلمية تساهم في التخفيف من الضغوطات و الصراعات التي يشعر بها التلميذ من جراء التعب الناتج عن الدراسة المستمرة ، فالمدرسة تحاول خلق جو نفسي مريح و جو آخر للمنافسة يستمتع من خلاله التلاميذ ، ويغيرون الجو وكل هذا يعطيهم نفسا جديدا وطاقة متجددة من اجل الدراسة ، والاستمرار فيها وبحماسة ورغبة فوجود مثل هذه الأنشطة يساهم في رفع تحصيل ودافعية التلاميذ للدراسة .

– الجو الاجتماعي للمدرسة :

ويقصد به شبكة العلاقات التي تسود داخل المدرسة بين عناصر المجتمع المدرسي بما فيهم المدير و الطاقم البيداغوجي و التلاميذ والذين يشكلون محور العملية التعليمية فالبيئة التي تحقق علاقات طيبة فيما بينهم تحقق الهدف المراد الوصول إليه وهو النجاح وأي تعكر في البيئة الاجتماعية يؤدي إلى الفشل والكسل وانتشار ظاهرة الهروب من المدرسة . (محمد القريشي، 2002 ، ص: 73)

فالبيئة المدرسية العائلية المفعمة بالتواد و التقبل تساعد على زرع الثقة في ذات التلميذ وتحقيق الإشباع العاطفي والانطلاق نحو الإنجاز الدراسي و النجاح و العكس صحيح .

4- شروط التحصيل الدراسي الجيد :

هناك عدة شروط توصل إليها العلماء تجعل التحصيل الدراسي جيدا وهي كالأتي:

4. 1 التكرار :

و التكرار المفيد هو التكرار القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه و الملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد, أما التكرار الآلي الأهم فلا فائدة منه لأن فيه ضياع للوقت و الجهد

وفيه جمود لعملية التعلم و التكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لابد أن يكون مقرونا بتوجيه المعلم نحو الطريقة المثلى وحول الارتفاع المستمر بمستوى الأداء .

4. 2 الدافع :

لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة وكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا ، وهنا يجب الإشارة إلى تأثير الثواب و العقاب في إثارة الدافع أو إطفائه فالتعزيز الإيجابي يؤدي إلى زيادة التعلم وحدوث التغيير في السلوك .

4. 3 التدريب في التكرار الموزع و المركز:

ويقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة ، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب فقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب و الشعور بالملل ، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان وكذلك أن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد هذا إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع ، وإقباله على التعلم باهتمام كبير ، وقد أثبتت الدراسات أن التدريب الموزع أحسن من التدريب المتصل. (عبد الرحمان العيسوي، 2004، ص : 41)

4.4 الطريقة الكلية و الجزئية :

لقد اختلف العلماء في تفضيل أو استحسان طريقة على أخرى فتفضل الطريقة الكلية إذا كانت المادة الدراسية غير مجزئة أما الطريقة الجزئية فيفضل إستخدامها في حالة تعدد أجزاء المادة أو صعوبتها.

4. 5 نوع المادة الدراسية ومدى تنظيمها :

كلما كانت المادة مرتبطة منطقيا ، ومترابطة الأجزاء ، واضحة المعنى تكون سهلة الحفظ و المراجعة .

4. 6 التسميع الذاتي :

وهي محاولة استرجاع أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات و القدرة على استدعائها .

4. 7 التوجيه و الإرشاد :

ثبت أن التحصيل المقترن بالتوجيه أفضل من التحصيل بدونه فالتلميذ الموجه والمرشد يعي أهمية ما حصله ويعرف ماذا يريد.(رشاد صلاح الدمنهوري،1999 ، ص : 87)

8.4 النشاط الشخصي :

ويعتبر امثل السبل لاكتساب المهارات و الخبرات و المعلومات و المعارف المختلفة فالتعليم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الشخصي للمتعلم بحيث أن المعلومات التي يتحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه تكون أكثر رسوخا في ذهنه و أكثر عصيانا على الزوال و النسيان . (عبد الرحمن العيسوي، 1984 ، ص ص : 198-202)

5- أهميـــــة التحصيـــل الدراســي :

يحتل التحصيل الدراسي مكانة بارزة في حياة التلاميذ فمن خلاله يستطيع أن :

- يتعلم أهم أساليب المعاملة التي تمكنه من التكيف مع الأفراد المحيطين به .
- يساهم في التنمية الاجتماعية و التطور الحضاري .
- تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى تليها .

– معرفة القدرات الفردية و الخاصة للمتعلم وإمكانياته .

– يعمل على تحفيز المتعلمين على الاستذكار وبذل جهد أكثر .

– يساعد على تقويم التحصيل المعرفي ، ومعرفة ما إذا وصل المتعلمون إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي .

– من الممكن أن نستخدم نتائج التحصيل في تقويم طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون ، فطرق التدريس الجيدة تؤدي إلى تحصيل جيد.(بن يوسف آمال ، 2008 ، ص : 111)

ومن خلال هذا العرض المبسط نستنتج أن أهمية قياس التحصيل في الانتقال من مستوى إلى أخر بل تتعداه إلى تقويم أداء المعلم ومدى كفايته ومدى نجاعة النظام التربوي المتبع ككل .

6- أهداف التحصـــيل الدراســـي :

تتعدد الأهداف التي يسعى كل من المعلم و التلميذ تحقيقها من خلال قياس التحصيل الدراسي و التي يكون هذا الأخير مفتاحا ومنعرجا حاسما في تقرير ما يليه وابرز هذه الأهداف ما يلي :

- يسمح التحصيل الدراسي بمتابعة سير التعلم ، وتقدير الأمور التي تمكن منها المتعلم ، والأشياء التي استعصت وصعب عليه إدراكها وهذا يساعد كثيرا كل من المعلم والإدارة التربوية .
- يسمح التحصيل الدراسي للتلميذ بإعادة صياغة الأهداف التعليمية و التي ترتبط بخصائص نمو التلاميذ آخذين بعين الاعتبار قدراتهم ومعارفهم وميولهم وكل هذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أداءات المتعلمين .
- تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للتعلم من حيث إعطاء النقاط و العلامات بعد إجراء الامتحانات فالتعليق الإيجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسيكولوجية التعزيز. (بوسنة محمود، 2007 ، ص :85)

- تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها فمن خلال نتائج التحصيل يتمكن المعلم من التعرف على التحسينات و التقدم الذي طرأ على سير أداء وتعلم التلميذ وكذا الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات ، وتدفعه إلى اختيار الحلول أو البدائل المناسبة، لذلك مما يزيد على إقبال متعلميه على التعلم ويكون بذلك عنصر محفز ومحبب للتعلم فالمعلم الذي يعطي لتلاميذه علامتهم وملاحظاته بصورة جماعية ،فإن التلميذ إذا ما شعر بأن أداءه اقل أو أدنى من نتائج زملائه الذين تفوقوا عليه وقد دعمهم وشجعهم وقدر مجهوداتهم وكانوا محل إعجابه وتقديره فيشجعه هذا على بذل جهد أحسن وأكثر للحصول على هذه المرتبة الراقية ، أما من كان أداؤه جيد فيعمل للحفاظ على هذه الصورة المثالية التي هو عليها .
- الإرشاد و التخطيط التربوي حيث يقوم الطالب بالتخطيط السليم لدراسة إذا اختار ما يناسب قدراته واستعداداته وقدراته الخاصة ، ولا توجد وسيلة تعرفنا بهذه العوامل سواء الاختبارات التربوية و النفسية
- الحصول على العلاقات لاتخاذ قرارات إدارية مختلفة ، ومن هذه القرارات الترقية واتخاذ إجراءات تحسينية وتدريبية .
- التشعيب إذا انتقل عدد كبير من التلاميذ إلى المدرسة فإنها قد تستعمل معدلاتهم في المواد المختلفة لتوزيعهم على شعب متباينة من حيث القدرات التحصيلية . (رائد خليل العبادي، 2006 ، ص ص : 67-68)

7- مشاكل التحصيل الدراسي :

يواجه التلميذ في مشواره الدراسي عديد المشاكل التي تعرقل او تعيق تحصيله الدراسي ويصعب حصرها ونذكر منها مثالا ما يلي :

1.7 التساهل: سواء كان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلق رغبة متدنية لدى التلاميذ في التحصيل .

2.7 الإهمال وعدم الاهتمام: كإنشغال الآباء ببعض شؤونهم الخاصة ، وينسون أطفالهم كما لو أن التحصيل لا معنى لهم عندهم ، أو أن الابن أو المعلم هو المسؤول عنه .

3.7 الرفض والنقد المستمرين: يتصف الأفراد الموصوفين بالعجز أو الرفض وعدم اللياقة ويكون لديهم إحساس بالنقص الغضب الشراسة مما يؤدي إلى ردود فعل سلبية .

4.7 عدم معرفة الطفل بطرق الدراسة الصحيحة : فكثير ما نجد الأطفال لا يعرفون كيف يدرسون ولا كيف يستفيدون من مكتبة المدرسة في تطوير قدراتهم المعرفية. (جودت عزة عبد الهادي , سعيد حسني العزة, 2004 ، 188-193)

5.7 المفاهيم الوالدية الخاطئة : فقيامهما بتعليم أبنائهم وتدريسهم وتدريبهم على التعلم في مرحلة مبكر من الطفولة وقبل وصولهم إلى مرحلة النضج والاستعداد الجسمي و العقلي و الاجتماعي المطلوب فهذا يخلق مشاكل وخيمة على التحصيل الدراسي . (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004 ، ص : 90).

8- بعض الحلول لمشاكل التحصيل الدراسي:

طالما شغل تدني التحصيل العديد من الباحثين و الدارسين في مختلف المجالات النفسية الاجتماعية والاقتصادية وسعت كلها إلى إيجاد حلول أو حتى التخفيف من انخفاض التحصيل ، وقدموا العديد من البدائل والحلول ونذكر منها ما تيسر لنا كما يلي:

- تشجيع الوالدين لأطفالهم على الدراسة وتقديم التعزيزات المناسبة والاهتمام بهم .
- تقبل الأطفال وتشجيعهم على المحاولة وبذل أقصى الجهد من أجل النجاح وتفادي وتجنب مخلفات الإحباط و الفشل .

- تعريف التلاميذ بالتعليم الفعال وأسلوب حل المشكلات وكيفية إشباع رغباتهم وحب الاستطلاع .

(جودة عزة عبد الهادي ، سعيد حسني العزة ، 2004 ، ص ص : 188-191)

- عدم الإسراف في التساهل مع الأطفال ووضع قوانين وضوابط لسلوكهم .
- توعية الأولياء بالطرق السليمة للتعلم وكيفية التعامل مع أبنائهم خاصة في مراحل متقدمة من العمر .
- انتهاج أساليب تدريس أثبتت نجاعتها وكفاءتها في تنمية التحصيل .
- خلق جو صفي يشجع على الإبداع و التعلم الجيد .
- تطوير وتدريب الأداء التعليمي للمعلمين بما يناسب الطرق الحديثة و التغيرات المستمرة في المناهج و البرامج الدراسية .

خلاصة الفصل :

إن التعرّض في هذا الفصل لمتغير التابع في الدراسة الحالية يسهل علينا معرفته أكثر، وكذا معرفة مختلف العوامل المؤثرة فيه, فالتحصيل الدراسي كما رأينا آنفا ،ليس مؤشرا على قدرات التلميذ فقط بل دليل على مدى كفاءة المنظومة التربوية ككل بداية من الذين اشرفوا على بناء المناهج الدراسية ووصولا إلى غرفة القسم وما تحويه من مختلف الأطراف من المعلم ومدى كفاءته وطريقة التدريس ومدى نجاعتها ،وكذا المعرفة من حيث تناسبها مع المستوى العقلي و النفسي والاجتماعي للتلاميذ ، إن هذا التداخل يظهر كذلك من خلال تفاعل عديد العوامل الذاتية، و الأسرية، والمحيطية المحددة لمستوى التحصيل فهذا التداخل يخلق عديد المشاكل تتشابك فيها جميع الأطراف السابقة .

الفصـــل الخـــامس : التعليـم الثانـــوي تطوره وتنظـــيمه

- تمهيـــــد .
- تعريف التعلـــيم .
- تعريف التعليم الثانوي .
- لمحة تاريخية على نشأة التعليم الثانوي .
- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي .
- الأهداف العامة للتعليم الثانوي .
- أهمية التعليم الثانوي .
- علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي.
- خلاصـــة الفصـــل.

تمهيـــــد:

يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي والتربوي في العالم ليس فقط بسب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الجامعي من جهة ،وبين التشغيل والتكوين المهني من جهة أخرى، إنما بصفة خاصة لأنه يمثل مرحلة منتهية ومتواصلة في نفس الوقت ،وهذا يكون بامتحان شهادة الباكلوريا التي تعتبر الجسر لمزاولة الدراسات العليا أي تحديد مصيره ومستقبله الدراسي والمهني، ولقد شهد التعليم الثانوي تطورا ملحوظا عن طريق نتائج ايجابية كالتوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي وتزايد عدد التلاميذ.

1 – تعريف التعليم:

التعليم في كل زمان ومكان هو وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقائها واستمرارها فالتعليم يهتم بإكساب الإنسان أساليب التعامل مع المواقف الإجتماعية المختلفة ، لذا فإن أحد التعريفات المهمة للتعليم هو تعديل السلوك الإنساني ، وتنميته وتطويره وتغييره نحو الأفضل ، ويتضح أن التعليم عمل إنساني أي أن مادته هو الأفراد وحدهم دون الكائنات الحية الأخرى ، لذا فإن التعليم بمثابة عملية لها مراحلها وأهدافها فالمعرفة ، أو المهارة أو الأخلاق الحسنة ليست في ذاتها تعليما ولكنه تدل فقط على أن الفرد تعلّم وعندما نقول تعلّم معناه أنه مرّ بعملية معينة أما الأصول التي تستند إليها عملية التعليم فهي مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة، فالتعليم أسسه الاجتماعية والثقافية وأصوله نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية (مجدي عزيز إبراهيم،2001، ص ص : 248-249).

2- تعريف التعليم الثانوي:

تعرّف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات وخصائص تميزها عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية ، الأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري ، تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى (صالح محمد زكي، 1972 ،ص: 14)

لقد تم الشروع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية وفقا لمؤهلات الطلبة ، وحاجات المجتمع بنظام جديد يعرف " بالمقاربة بالكفاءات" ويمكن أن نستدل هنا بالمصطلح الذي حددته " اليونسكو "UNESCO" المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي ، وذلك معظم بلدان العالم المتقدمة منها والنامية على حد سواء (الميثاق الوطني، 1986، ص : 279).

فالتعليم الثانوي إذن هو المرحلة التالية من مراحل نظام التعليم العام والتي تلي مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط ، وفي هذه المرحلة يبدأ تخصص الطلبة في العلوم أو في الآداب.

3- لمحة تاريخية على نشأة التعليم الثانوي:

إن الباحث في تاريخ الأمم وتراثها وحضاراتها يجد في تربية الأبناء وتعليمهم وإعدادهم للحياة المستقبلية كانت من بين الاهتمامات الأساسية لجميع الآباء ، فيحاولون توفير التعليم لأبنائهم قدر ما

استطاعوا إما في بيوتهم أو في مدارس خاصة أو في مدارس نظامية وهذا لتحقيق أهداف وغايات مختلفة تبعا لمستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية أو لمسؤوليتهم السياسية أو لمعتقداتهم الدينية ومن أجل ذلك أنشأت وأقيمت المدارس التعليمية بمختلف مراحلها ومستوياتها لتهيئ الظروف المواتية لإرتقاء كل فرد إلى منسوب أعلى من الرشد والوعي لممارسة أنشطة الحياة المختلفة .

بخصوص مدارس التعليم الثانوي فقد نشأت نشأة نظامية وأكاديمية بارزة في بداية العصور الذهبية اليونانية ، وذلك لما بدأ العجز واضحا على التعليم الأول(الابتدائي) في تلبية الحاجات الاقتصادية والسياسية لبعض الطبقات الاجتماعية والمالية العائلية ، أما الطبقات المتوسطة والعامة ، فليس لها الحق في هذا النوع من التعليم حتى لا تصل إلى المناصب السياسية العليا في البلاد، حيث كانت هذه المناصب لا تمنح إلا لمن له معارف ومعلومات عن مختلف العلوم ، حتى لا تظهر قدراتهم ، ومهاراتهم في المناقشات السياسية الفلسفية التي تسمح لهم بالإرتقاء والتقدم إلى مرتبة النخبة المختارة لإدارة شؤون البلاد السياسية والإقتصادية ، وكل هذا كان حافزا قويا لتوسيع نطاق المدرسة الثانوية ، وتنوع علومها ومعارفها فكانت العلوم التي تدرس فيها هي العلوم اللغوية والآداب والهندسة النظرية وعلوم البلاغة ، وبقيام الحضارة الرومانية سارع الرومانيون إلى ترجمة العلوم اليونانية وآدابها ونقلوا هذا النوع من المدارس إلى بلادهم فظهر نوع جديد من المدارس يختلف عن مدارسهم المعروفة أطلق عليهم اسم المدارس " الأجرومية " تهتم بالقواعد الصرفية و النظر في النصوص الأدبية وكانت تحتوي (130) مدرسة ثانوية تعد الأفراد للإشتراك في حياة الأمة والحصول على المراكز الهامة من وظائف مجلس الشيوخ الروماني ، ويشرف على التدريس في هذه المدارس أساتذة يونانيون وقد اهتموا بتدريس الآداب اليوناني وثقافتهم.

لما سقط الحكم الجمهوري وقام مقامه النظام الإمبراطوري انخفضت قيمة هذه المدارس لتغير أساليب الحكم وأصبحت الخطابة ليست من أساليب الحيوية المؤثرة في السياسة العامة لكن الكنيسة الكاثوليكية أرادت أن تعيد لهذه المدارس اعتبارها وقيمتها خدمة لأغراضها الخاصة المتمثلة في إعادة الأشخاص الراغبين في العمل في الكنائس أو ليصبحوا في المستقبل قادة لها ، أو مترجمين للإنجيل وفهمه فهما صحيحا ومن أجل تحقيق هذه الأغراض قدمت لها مساعدات، و تشجيعات مالية كثيرة أنعشت هذه المدارس التي ظلت تهيئ الموظفين السياسيين وتكوين القساوسة ولما قاربت العصور الوسطى من نهايتها وتغيرت وظيفة هذه المدارس الثقافية ، و الإقتصادية تغيرت وظيفة هذه المدارس خاصة بعد أن بدأت تتدفق على أوروبا موجات متتابعة من الكتب العربية الإسلامية المترجمة وما تحمله من نظريات وأفكار علمية تتحدى الأفكار المسيحية ، وصارت أوروبا كلها تمـوج بالعلم والفلسفة .

فشقت هذه الأمواج الثقافية الحركة العلمية في المؤسسات التعليمية ، ووسعت دائرة العلوم الأخرى ، كالعلوم الإنسانية والطبيعية التجريبية والرياضية والطب التي تساعد على تنشيط الحركة العلمية في الجامعات الأوروبية ، ونتيجة لهذا التفاعل الثقافي والفلسفي والعلمي قامت اتجاهات فكرية جديدة مثل الاتجاه الواقعي ، الذي يبحث عن المفاهيم والآراء العامة والاتجاه الإنساني بالتأمل في العالم واستقصاء البحث في العلوم الطبيعية .

تعتبر هذه العوامل وغيرها مفتاح لباب النشاط المعرفي العقلي ووسعت نافذة الحياة أمام الطبقات المختلفة في أوروبا فكانت بمثابة المولد الجديد للعقل الذي بدأ يتحرر من السلطة التي تتحكم فيها الكنيسة، مما أدى إلى تغيير المدرسة الثانوية والتأثير فيها بحيث اتسعت مجالاتها، وتنوعت موادها الدراسية وصار من بين أهدافها فهم التراث الإنساني كله، والإطلاع على حياة المجتمعات السابقة

حتى صارت تعرف بالمدارس الإنسانية زادت النهضة العلمية اتساعا وعمقا في مجال الاكتشاف و الاختراع ، تزايد بعد ذلك عدد من العلماء في مختلف العلوم والفنون ، وكذا التطورات الإقتصادية والصناعية ، وقيام الثورة الصناعية في أوروبا التي كانت بحاجة كبيرة إلى قدرات علمية ومهارات يدوية تواكب تطورات الجارية في عالم الصناعة فبدأت المؤسسات التعليمية الثانوية والعالية تكثيف برامجها وفقا لمتطلبات العصر الصناعي ، وقبلت فكرة إدخال الدراسة الفنية والتدريس التقني ضمن مواد الدراسة في التعليم الثانوي حتى صارت وظيفة المدرسة الثانوية هي خدمة أهداف تعلم الحرف والمهارات والتنمية الاستعدادات، خدمة المطالب الصناعية الحديثة التي ساعدت على انتشار التعليم الثانوي وتوسعه في أوروبا وغيرها من القارات الأخرى (علي براجل، 1991، ص: 8- 19)

4 – المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي:

4 . 1 مبادئ التنظيم المشتركة بين نمطي التعليم :

أ- يرمي التعليم الثانوي إلى ضمان التكوين العام لكل طلابه من أجل :

* تسهيل إدماجهم في الحياة الاجتماعية

* دعم ثقافتهم الأساسية والعامة

* اكتسابهم لمعارف نظرية وعلمية يمكن استثمارها في مختلف فضاءات النشاط والتكوين .

ب – يتابع طلبة تعليمهم في السنة الأولى ذو جذعين مشتركين إحداهما ذو اتجاه أدبي الثاني ذو اتجاه علمي وتكنولوجي

ت – في نهاية الجذع المشترك بناءا على تقييم نتائج الطلبة وقدراتهم في حدود التي تسمح لها الخريطة المدرسية .

ث – من الضروري أن توفر شعب التعليم الثانوي تكوينا واسعا يمكن للطلبة من اكتساب معارف النظرية والتقنية والمهارات المتنوعة ويمكن إعادة التوجيه الطلبة في نهاية السنة الثالثة ثانوي عند الضرورة بناءا على مقاييس تربوية صارمة .

ج – يخضع تحديد شعب التعليم الثانوي مبادئ الانسجام الاقتصادي داخل المنظومة التربية والتكوين.

تختم السنة الثالثة في نمط التعليم بامتحان خاص هو:

– إما باكلوريا الثانوي.

– إما باكلوريا التعليم الثانوي التكنولوجي(قرار إعادة هيكلة التعليم الثانوي، 1992، ص: 3– 4).

2 . 4 مبادئ تنظيم شعب التعليم الثانوي والتكنولوجي :

أ– يوجه طلبة الجذوع المشتركة المقبولون في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى إحدى شعب هذا النمط من التعليم التي تناسبهم أكثر من غيرها .

ب – تستجيب شعب التعليم العام والتكنولوجيا لنمط الانسجام العمودي بين الجذوع المشتركة في السنة أولى ثانوي ، وشعب التعليم العالي وفق المجالات الكبيرة للتكوين .

ث – تكوين المجالات التعليمية التي تناولها كل شعبة واسعة بالقدر الكافي للاستجابة لمستلزمات التكوين العالي .

ج – يمكن تنظيم جديد لإعادة توجيه بين الشعب المتقاربة عند الضرورة .

د – من الضروري أن يسمح تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بالتكفل بالطلبة الذين يظهرون تفوقا ملحوظا في مادة أو مجموعة من المواد (المنشور الوزاري،2001 ، ص: 9 – 10).

5 – تنظيم الشعب الثانوي العام والتكنولوجي :

5 . 1 مجموعات شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

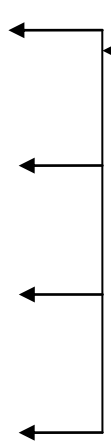
5 . 1 . 1 مجموعة الشعب الأدبية :

تتضمن شعبيتين هما:

. شعبة الآداب وفلسفة .

. شعبة تسيير واقتصاد

. شعبة تقني رياضـــي



هندسة مدنيـــة

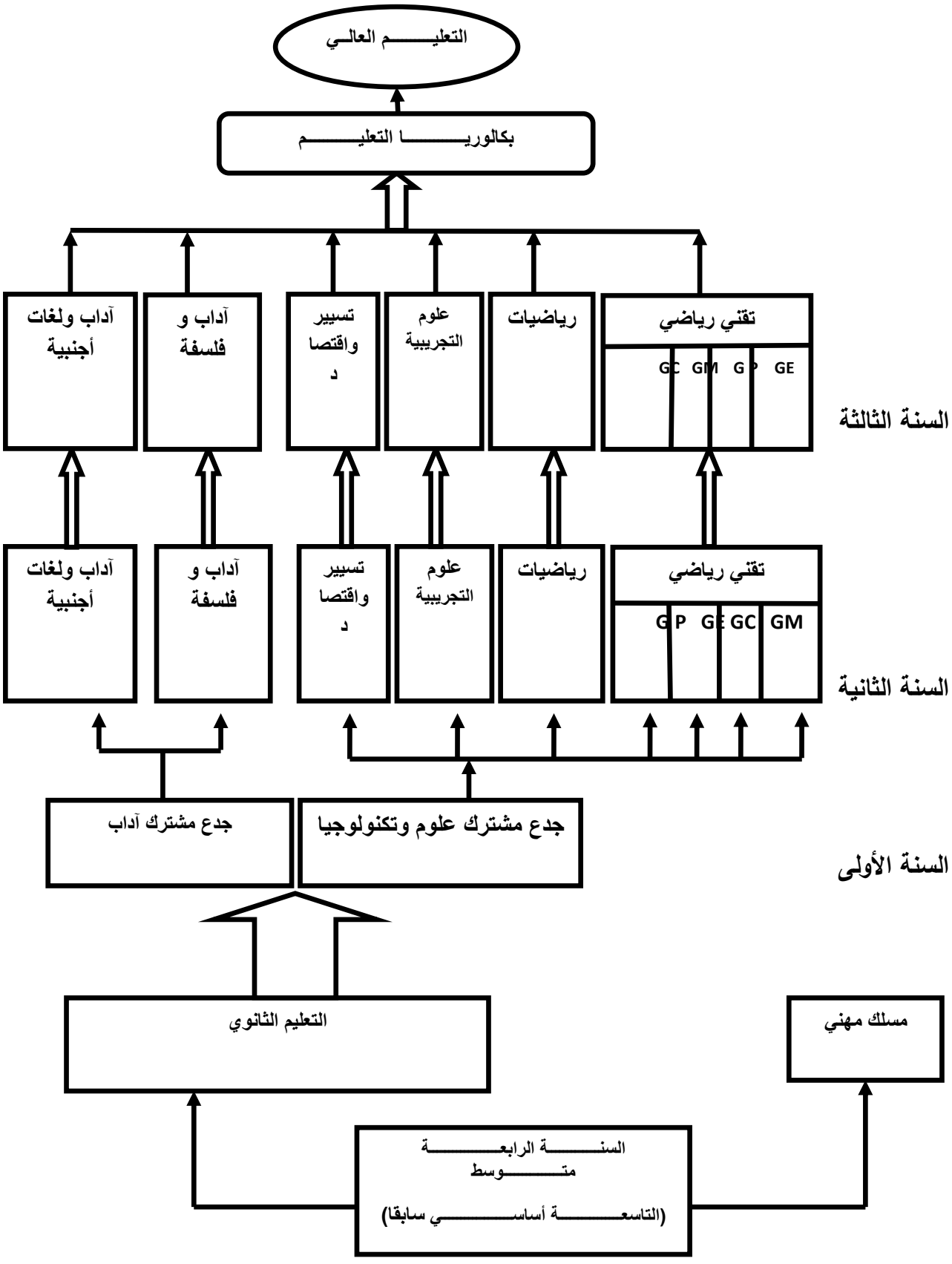
هندسة كهربائية

هندسة ميكانيكية

هندسة الطرائـــق

وتتميز عموما هذه المجموعة بتعليم يغلب عليه الطابع العلمي، حيث يواجه الطلبة على حسب هذه الشعب .

والمخطط التالي رقم (11) يوضح إعادة هيكلة مرحلة ما بعد الإلزامي التنظيم الجديد للتعليم الثانوي والعام والتكنولوجي .



المخطط التالي رقم (11) يوضح إعادة هيكلة مرحلة ما بعد الإلزامي التنظيم الجديد للتعليم الثانوي والعام والتكنولوجي .

7- الأهداف العامة للتعليم الثانوي:

الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام ، وتحدد مسار اتجاهاته ، ونمط مناهجه وكيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين من الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال وحياة المجتمع ، و الانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف التالية :

1 - إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع .

2 - تزويد الطلاب بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي .

3 - تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا .

4 - تزويد الطلاب المهارات السلوكية والقيم .

5 - تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.

6 - تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكييف.

7- تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف و الأحداث الدولية .

8 - إكساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير المجال .

9 - مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين .

(رمضان محمد القدافي ومحمد الفالوقي ،1997، ص ص: 123- 135) .

حسب الباحث " **فولكي** " "PAUL FOULQUE"(1997) التعليم الثانوي يسعى إلى تكوين إنسان كإنسان وليس لوظيفة محددة وإذا كانت المدرسة الثانوية لا تعطي ثقافة علمية فهي يجب أن تجعل الأفكار في حالة تقبل ثقافة من هذا النوع فيما بعد فهي إذا كانت تحضر الإنسان لوظيفة معينة فهي تجعله أكثر قدرة على التحضير للوظيفة وبصفة عامة فأهداف المدرسة الثانوية يمكن أن نلخصها في النقاط التالية :

7- 1تحقيق النمو المتكامل للطالب في إطارين هما :

7 . 1. 1- الإطـــــار العقلـــي :

توفر الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والجرأة .

7. 1. 2- الإطار الاجتماعي العام :

بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد ، وإعداد الطالب لحياة العملية في المجتمع وتنمية الاتجاه العلمي واحترام العمل اليدوي و الالتزام الاجتماعي أما النظام التربوي الجزائري فحدد أهداف التعليم الثانوي كالآتي :

- يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية ، منهجية سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية ويمكن حصر الأهداف المعرفية فيما يلي :

- التحكم في اللغة العربية والتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية والتحكم في الرياضيات ومعرفة لغتين أجنبيتين على الأقل

- تربية المواطن وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطن وتنظيم المجتمع والتنمية الاجتماعية و الاقتصادية .

– يساهم التعليم الثانوي في دعم و اكتساب جملة من السلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج فعالة بالنسبة لنشاطات التعليمية ولعملية التعلم .

8– أهمية التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي يقابل أهم وأحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ذات الإتجاهات والقيم السليمة وهذه الفترة من العمر (12– 18) تمثل :

- مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمته ومعتقداته وسلوكه وهويته .
- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة لتربية في أي مجتمع خاصة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم (الإبتدائي) تهتم بإمداد الشيء الأساسيات الأولى لتعلم من قراءة وكتابة وعمليات حسابية وأصول الانتماء والمواطنة وأن المرحلة الأخيرة من التعليم (الجامعي) تقتصر على فئة منتقاة لأسباب علمية و اقتصادية و اجتماعية وظيفة وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

9– علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي:

من القضايا التعليم الأساسية في إصلاح التعليم الثانوي هو ربط هذه المرحلة بالتعليم العالي وجعل شعبه وتخصصاته تتساوى أو تكافأ مع تخصصات التعليم العالي ومع أساليبه ونشاطه التربوي العام وتبدو ضرورة التوفيق بينهما في بعض الجوانب مثل :

1– إعداد التلاميذ إعداد متكاملا لمهن والوظائف حسب ما يقتضيه المجال العلمي في البلاد .

2 – إعدادهم لإكتساب أسس المعرفة التي تمكنهم من التواصل في الخبرة التعليمية و الإنتقال من مستوى أعلى من المراحل التعليمية أو في الوظيفة المهنية و التدريبية بنوع تحصيلي ثابت ومستقر.

إن هذه الأسس المعرفية العلمية تجعل التلاميذ فيما بعد قادرين على تتابع الدراسة العلمية في المستويات العليا ، والحقيقة التي تؤكدها هي أن النظام التعليم يمثل التعليم العام وفروعه تمثل الشعب والتخصصات وهذه الفروع ترتبط ارتباطا وثيقا بمجالين أساسيين هما:

– التعليم العالي .

– الحاجات الاجتماعية الاقتصادية .

فكلما دعت الضرورة أو تطورات الحاجة أصبح الوضع يتطلب ظروف معينة أو قدرة خاصة أو تكوينا محددا أطلقت الفروع أغصانا جديدة لكنها تبقى لاصقة ومتصلة بالجذع الأصلي تغدي منه و يغذي المجالات المتصلة بها.

إن العلاقة تكون أسلوب تعاوني يخف من حدة التوتر القائم بين التعليم والتخطيط الاقتصادي (علي براجل،1991،ص: 222).

خلاصـــــــــــــة الفصـــــــل :

يتبين لنا أن مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية ، فيها يبدي التلميذ رغبته في التغيير ، وتمتاز بنظام ومنهج خاص وصارم، يهدف إلى تكوين جيد للتلاميذ المقبلين في نهاية الثانوية على اجتياز شهادة تمكّنهم من دخول الجامعة .

كما تتعاقب فترة التمدرس لدى التلميذ في الثانوية تغيرات على المستوى الثقافي والعلمي نظرا لمعارف الجديدة التي يتلقاها ، ونظرا لاندماجه في جماعات مختلفة ، مما يجعل هذه المرحلة الهامة تخضع لعدة إصلاحات تربوية لمواكبة التطور العلمي وكذلك لأحداث التوافق وتنمية الدافعية لتعلم من خلال مناهج مرتبطة بخبرات التلاميذ فهم يسعون إلى التحرر من سيطرة الراشد عن طريق النجاح ودخول الجامعة.

الجانب التطبيقي

الفصـــل الســـادس : الدراســـة الميدانيـــة

I الدراسة الاستطلاعية :

- الهدف من الدراسة الاستطلاعية .
- الإطار الزماني والمكاني .
- مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية .
- أدوات البحث ومواصفاتها .
- تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية .
- تفريغ أدوات الدراسة الاستطلاعية .
- الخصائص السيكومترية
- ملخص التعديلات الملحقة بأدوات البحث .

II الدراســـة الأساسيــة :

- منهج الدراسة .
- الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية .
- مواصفات عينة الدراسة الأساسية .
- طريقة تطبيق وتفريغ أدوات الدراسة .
- الأساليب الإحصائية المطبقة
- خلاصـــة الفصـــل

تمهيـــــد:

يكتسي موضوع التدريس بالكفاءات أهمية كبيرة وحيزا هاما في المناهج الدراسية في كل المراحل التعليمية عامة ، ومرحلة التعليم الثانوي خاصة ، واستخدمت هذه الإستراتيجية كما سبق الذكر بالموازاة والإصلاحات الجديدة (2004/2003) ، كوسيلة أو كطريقة للتعلم والكشف عن مدى امتلاك الكفاءات لدى المتعلمين ، ولغرض اختبار الفرضيات والتأكد من قبولها أو رفضها ، وقصد الوصول بالبحث للغاية المرجوة ، و المتمثلة في الكشف عن الحقائق ، تمّ البحث في جانبه التطبيقي بعض الثانويات بولاية بشار وذلك بحكم تواجد أفراد عينة الدراسة المختارة بها .

وقد ضم هذا الفصل إجراءات البحث الاستطلاعي ، منهج البحث ، وإجراءات الدراسة الأساسية التي تمثلت في تحديد المجتمع البحثي ، كما تضمن عرضا عن عينة البحث ومحددات اختيارها ، ووصف أداة جمع البيانات والخصائص السيكومترية لها ، وإجراءات تطبيقها وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

I – الدراسة الاستطلاعية :

1 – الهدف من الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث هو تحقيق الأهداف التالية :

* اختيار أدوات البحث والذي يعتبر شرطا أساسيا لصدق وموضوعية أي بحث علمي ويتمثل ذلك في حساب صدق وثبات الأدوات المستعملة في الدراسة .

* التعرف على ميدان البحث والصعوبات التي يمكن أن تواجه إجراءات البحث في صورته النهائية

* التعرف على خصائص ومواصفات أفراد العينة .

2 – الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية :

تم الشروع في هذه الدراسة وتطبيق أداة جمع المعلومات (الاستمارة) في 27 افريل2014 وهذا بثانوية الأخوين خلادي بدائرة الواتة ولاية بشار .

3 – مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة معاينتها :

أ – طريقة اختيار العينة:

تقديم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث أجريت عملية السحب العشوائية من بين 22 ثانوية بولاية بشار لاختيرت ثانوية واحدة لإجراء الدراسة الاستطلاعية وداخل هذه الثانوية يسحب قسم واحد من أقسام السنة الثالثة ثانوي للمبررات التالية :

– تركز جل الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي أجريت حول الموضوع على تلاميذ المرحلة الإبتدائية باعتبارها المرحلة الأولى في المسار التعليمي نذكر منها دراسة امال بن يوسف (2008) والتي قامت بدراسة العلاقة بين التدريس باستراتيجيات التعليم الحديثة وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مما جعل منا تغيير الطور التعليمي بالثانوي لإثراء دراسات جديدة في هذا الطور .

– قدرة التلاميذ في هذا المستوى التعليمي على التعامل الجيد مع أدوات البحث (الاستمارة) بنوع من الفهم والمتابعة الجيدة خلافا لتلاميذ المستوى الإبتدائي و المتوسط .

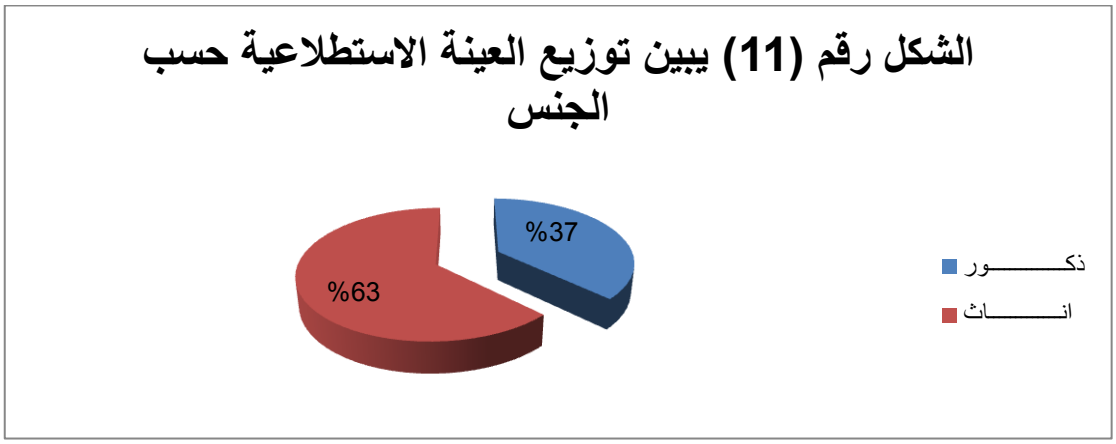
ب – مواصفات العينة :

- **توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس :**

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية لثانوية الأخوين خلادي بالواتة والمنتقاة بشكل عشوائي كما سبقت الإشارة إليه وكان عدد التلاميذ (35) تلميذ وتلميذة وهي موزعة كالأتي :

الذكور		الإناث		المجموع
العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية %	
13	% 37، 14	22	% 62 ، 85	35

الجدول رقم (06) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس :

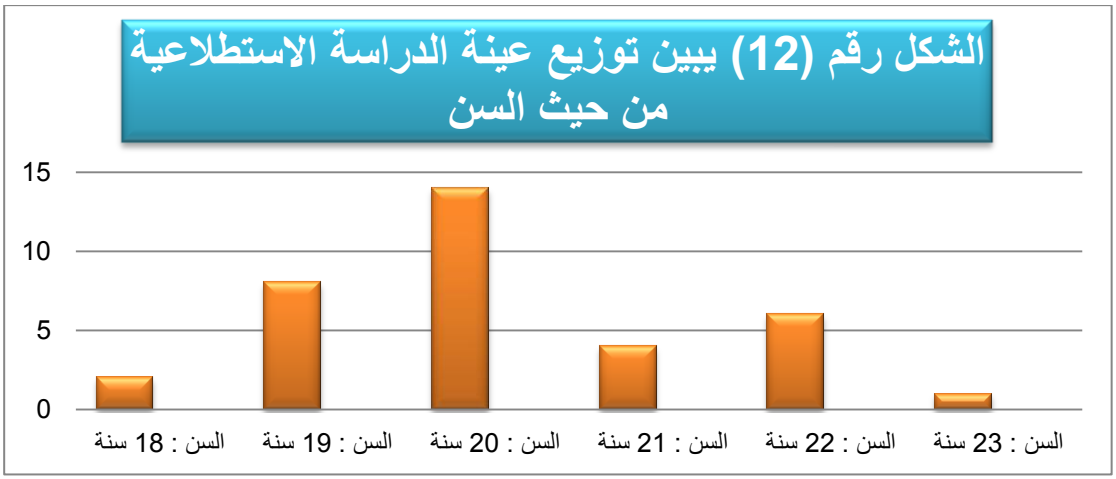


يظهر من خلال الجدول رقم (06) ، والشكل رقم (11) أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور .

توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية مابين (18 – 23) وهي موزعة كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول رقم (02) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن:

السن	18 سنة	19 سنة	20 سنة	21 سنة	22 سنة	23 سنة	المجموع
عدد التلاميذ	02	08	14	04	06	01	35
النسبة المئوية	% 5،71	% 22،85	% 40	% 11،42	% 17 ،14	% 2،85	%100



من خلال الجدول رقم (07) و الشكل رقم (12) يظهر أن نسبة التلاميذ في سن 18 سنة قدرت بـ 71، 5 % في حين قدرت نسبة التلاميذ في السن 19 سنة بـــ 25 ،22 % تليها نسبة 40 عند ذوي السن 14 سنة بعد ذلك نسبة 42، 11% بالنسبة للتلاميذ ذوي السن 21 سنة ضف إلى ذلك نسبة 14 ،17 % بالنسبة للتلاميذ ذوي 22 سنة وأخيرا نسبة 85 ،2 % في سن 23 سنة وهي أصغر نسبة .

4 – أدوات الدراسة ومواصفتها :

لتحقيـق أهـداف الدراسة قام الطالب الباحث ببناء استمارة والتي تكونت في صورتها الأولية من(40) فقرة موزعة على ستة (6) أبعاد ، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث ، والاعتماد على الممارسين في قطاع التعليم من أساتذة ومستشارين و مفتشين تربويين من اجل المساعدة على تكوين وانتقاء فقرات هذه الاستمارة ، بالإضافة إلى ذلك اعتمدنا على نتائج الاختبار التحصيلي للثلاثي الأخير للموسم الدراسي ، لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي اداب وفلسفة و اداب ولغات اجنبية لكي تساعدنا على التأكد والتحقق من خلال نتائج فرضيات البحث .

❖ **الخصائص السيكومترية للإستمارة :**

بات معروفا أن استمارة البحث هي وعاء يهتم بمجموعة من الأسئلة الموجهة للمبوحثين بهدف الحصول على المعلومات التي تساعد الباحث في اختيار الفرضيات .

وبالنظر إلى العينة وخصائصها وإلى الإطار النظري وأدبيات البحث وبالاتفاق مع الأستاذ المشرف ثم اختيار الفقرات لبناء الاستمارة وحذفت فقرات نظرا لعدم مناسبتها،و تكونت الاستمارة من قسمين :

القسم الأول : تضمن البيانات الشخصية لأفراد العينة باعتبارها تغيرات مستقلة وهي : الجنس والسن والقسم (الصف) .

القسم الثاني : يشمل هذا القسم فقرات الإستمارة وهي موزعة على الأبعاد التالية :

- بعد الفهم عند التلاميذ في إطار التعلم ببيذاغوجية التدريس بالكفاءات .
- بعد البناء عند التلاميذ في إطار التعلم ببيذاغوجية التدريس بالكفاءات .
- بعد التطبيق عند التلاميذ في إطار التعلم ببيذاغوجية التدريس بالكفاءات .
- بعد التكرار عند التلاميذ في إطار التعلم ببيذاغوجية التدريس بالكفاءات .
- بعد الإدماج عند التلاميذ في إطار التعلم ببيذاغوجية التدريس بالكفاءات .
- بعد الترابط عند التلاميذ في إطار التعلم ببيذاغوجية التدريس بالكفاءات .

5 – تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية :

بعد حصول الطالب الباحث على رخصة لتطبيق الدراسة الاستطلاعية قام بتطبيق أداة البحث (الاستمارة) بعد الاتفاق مع المدير المؤسسة وذلك في ساعات الفراغ للتلاميذ عينة الدراسة و بالتنسيق مع مستشار التوجيه وذلك في الفترة الصباحية حيث يكون التلاميذ في حيوية ونشاط .

كانت البداية بتقديم الباحث لمحة موجزة عن دواعي وجودها بين التلاميذ وعن أهمية البحث العلمي والتربوي وهذا كله من أجل لفت انتباههم وإعطائهم نظرة ايجابية عن البحث ، وبعد ذلك ثم توزيع الاستمارة، وكذلك تقديم الشرح الوافي لطريقة الإجابة على الفقرات .

وبعد التأكد من الفهم الجيد لفقرات الاستمارة ، طلب منهم البدء في الإجابة ،و بعد الانتهاء ثم جمع الأوراق وبداية عملية التفريغ .

6 – تفريغ أدوات الدراسة الاستطلاعية :

ثم وضع سلم التنقيط بعد تصميم الاستمارة ، فأعطيت الفقرات التي هي في اتجاه الخاصية الدرجة (1) والتي عكس اتجاه الخاصية الدرجة (0) .

7 – الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

7. 1 صدق المحكمين (صدق المحتوى):

للتحقق من صدق أداة البحث ثم عرض الاستمارة على ستة أساتذة محكمين من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعات مختلفة ، من ذوي الخبرة والاختصاص ، وهذا لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية ووضوح الفقرات من الناحتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته ومدى إنتماء ومناسبة

كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه وإبداء التعديلات ، أو الملاحظات في حال ما احتاجت الفقرة إلى تعديل أو حذف أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في هذه الاستمارة .

- الجدول رقم (08) يبين قائمة الأساتذة المحكمين للإستمارة :

الر قم	اسم ولقب الأساتذة	هيئة التدريس
01	الأستاذ الدكتور : بوشلاغم يحيى	جامعة أبوبكر بلقايد – تلمسان
02	الأستاذ الدكتور: بلقوميدي عباس	جامعة السانية – وهران
03	الأستاذ المساعد : مسلم عبد الله	جامعة أبوبكر بلقايد – تلمسان
04	الأستاذة المساعد : عباسة أمينة	جامعة أبوبكر بلقايد – تلمسان
05	الأستاذ المساعد : ساهل عبد الرحمان	المركز الجامعي – غليزان
06	الأستاذة المساعد: أغيات سالمة	الجامعة الإفريقية – أدرار

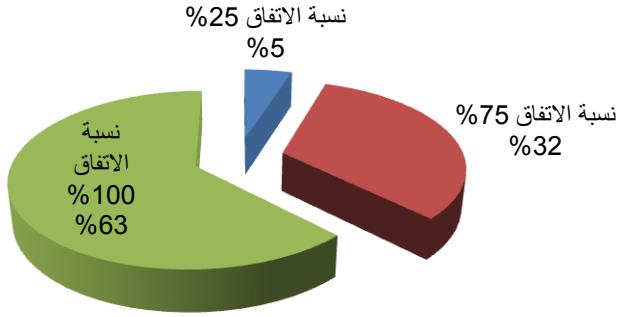
بعد عرض الاستمارة على الأستاذة المذكرين في الجدول أعلاه وإعطائهم الوقت اللازم لدراسة الأبعاد والفقرات تم استرجاعها واستخلاص نتائج التحكيم.

والجدول رقم (09) يبين نسبة قبول المحكمين لفقرات الاستمارة ومدى وضوحها.

رقم الفقرة	نسبة الاتفاق %	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق %
01	%100	21	%100
02	%75	22	%100
03	%75	23	%100

% 75	24	%100	04
% 50	25	% 100	05
%25	26	%100	06
% 100	27	%100	07
%100	28	%75	08
% 100	29	%100	09
%100	30	%100	10
%100	31	%100	11
%100	32	%75	12
%100	33	%100	13
%100	34	%75	14
%100	35	%75	15
%75	36	%75	16
%100	37	%100	17
%100	38	%75	18
%75	39	%100	19
%75	40	%75	20

الشكل رقم (13) يبين نسب اتفاق الاساتذة المحكمين مع بنود فقرات الاستمارة



يتضح لنا من خلال الجدول رقم (09) والشكل رقم (13) أن عدد الفقرات التي وافق عليها المحكمون بنسبة 75 % بلغت (13) فقرة بنسبة 32.5% من نسبة القبول الكلي ، أما الفقرات التي وافق عليها المحكمون بنسبة 100% بلغت (25) فقرة بنسبة بلغت 63% من نسبة القبول الكلي ، أما في ما يخص الفقرات التي بلغت نسبة 25% بلغت 05 % فهي مرفوضة قابلة للتعديل أو التغيير .

والجدول رقم (10) يوضح العبارات المعدلة للاستمارة الخاصة بمبادئ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

رقم الفقرة	العبـــارة قبل التعديـــل	العبـــارة بعد التعديـــل
01	افهم جيدا الكلمات والعبارات التي ينطق بها الاستاذ	افهم جيدا العبارات التي ينطق بها الاستاذ
02	لدي السرعة في فهم الموضوع المراد دراسته	افهم الدرس بسرعة من خلال الموضوع المراد دراسته
04	اصغي جيدا للأستاذ لكي افهم	اصغي جيدا للأستاذ لكي افهم الدرس
07	احفظ جيدا الدروس السابقة لأنشطة اللغة العربية	اذاكر جيدا الدروس السابقة لأنشطة اللغة العربية

11	يوجهني الاستاذ في بناء معلوماتي الجديدة في النحو والبلاغة	يوجهني الاستاذ في بناء معلوماتي الجديدة في كل نشاط
13	استطيع بناء وتصميم الدرس بناءا على الدرس السابق	اعتمد في تصميم الدرس على الدرس السابق
15	ادعم اجاباتي في تحليل النصوص الادبية بأساليبي الخاصة	ادعم اجاباتي في تحليل النصوص الادبية بأسلوبي الخاص
24	اشعر انني كفؤ في تحليل المسائل اللغوية	اشعر انني كفؤ في تحليل التمارين اللغوية
35	يسعى الاستاذ الى تقييم اجاباتي اثناء الدرس	يقوم الاستاذ الى تقييم اجابتي اثناء الدرس
37	اشعر بافتخار عند تقييم الاستاذ لإجاباتي اثناء الدرس	يعجبني عند تقييم الاستاذ لإجاباتي اثناء الدرس
40	التقييم المستمر يعمل على تثبيت المعلومات والمعارف تدريجيا	التقييم المستمر يعمل على تثبيت المعلومات والمعارف

7-2 الصدق الذاتي :

- صدق الاتساق الداخلي :

من خلال هذا النوع من الصدق يتم التعرف على مدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه 100% والذي يعبر عن الصفة المطلوبة قياسها ، وللتحقق من ذلك تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى ارتباط كل فقرة ببعدها ، ومعرفة كذلك مدى ارتباط كل الأبعاد بالبعد لفقرات الاستبيان ، وذلك باعتماد استجابة 35 تلميذ على الأداة ، وثم استخدام البرنامج الإحصائي spss الإصدار العاشر لحساب معاملات الإرتباط وقد أظهرت النتائج ما يلي :

❖ أولا: بالنسبة للجزء الاول للاستبيان المتعلق باول مبدأ للتدريس بالمقاربة بالكفاءات وهو الفهم وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول الآتية

جدول رقم (11) يبين قيمة معامل "بيرسون " لكل فقرة من فقرات الفهم

رقم الفقرة	معامـــل الارتبـــــاط	مستـــــوى الدلالـــــة
01	0,39	0,05
02	0,46	0,01
03	0,43	0,01
04	0,35	0,05
05	0,56	0,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة معامل ارتباط " بيرسون " لكل فقرة من فقرات الفهم ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو 0,01 وهذا يدل على قوة ارتباط الفقرات ببعدها .

❖ ثانيا: بالنسبة للجزء الثاني للاستبيان المتعلق بثاني مبدأ للتدريس بالمقاربة بالكفاءات وهو البناء وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول الآتية

جدول رقم (12) يبن قيمة معامل "بيرسون " لكل فقرات بعد البناء .

رقم الفقرة	معامـــل الارتبـــــاط	مستـــــوى الدلالـــــة
06	0,51	0,01
07	0,25	غير دالة
08	0,20	غير دالة

09	0,50	0,01
10	0,26	غير دالة
11	0,31	غير دالة
12	0,52	0,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون " لكل من الفقرات رقم (06 , 09 , 12) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 وهذا يدل على مدى تناسق الفقرات ببعدها أما فيما يخص الفقرات (07 , 08 ,10 , 11) فهي غير دالة مما استوجب من الطالب الباحث إعادة صياغتها لكي تتناسب مع فقرات بعدها .

❖ ثالثا: بالنسبة للجزء الثالث للاستبيان المتعلق بثالث مبدأ للتدريس بالمقاربة بالكفاءات وهو التطبيق وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول الآتية

الجدول رقم (13) يبن قيمة معامل " بيرسون " لكل فقرة من فقرات بعد التطبيق .

رقم الفقرة	معامـــل الارتبـــــاط	مستـــــوى الدلالـــة
13	0,37	0,05
14	0,20	غير دالة
15	0,20	غير دالة
16	0,35	0,05
17	0,52	0,01
18	0,46	0,01
19	0,45	0,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون " لكل من الفقرات رقم (13، 16،17 ،18 ، 19) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 و 0,05 وهذا ما يدل على تناسقها ببعدها أما بالنسبة للفقرات رقم (14 ، 15) فهي فقرات غير دالة إحصائيا ولا تناسب مع البعد لذا تم تعديلهما في الأداة.

❖ رابعا: بالنسبة للجزء الرابع للاستبيان المتعلق برابع مبدأ للتدريس بالمقاربة بالكفاءات وهو التكرار وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول الآتية

الجدول رقم (14) بين قيمة معامل "بيرسون " لكل فقرة من الفقرات بعد التكرار

رقم الفقرة	معامـــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
20	0,33	غير دالة
21	0,01	غير دالة
22	0,51	0,01
23	0,42	0,05
24	0,38	0,05
25	0,59	0,01
26	0,64	0,01

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة معامل الارتباط " بيرسون " لكل من الفقرات رقم (22 ، 23،24 ،25 ، 26) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 و 0,05 وهذا يدل على مدى تناسب هذه الفقرات مع بعدها وبالنسبة للفقرات رقم(20 ، 21) فهما غير دالة لذلك سيتم تعديل هذه الفقرات في المقياس (الاستبيان) .

❖ خامسا: بالنسبة للجزء الخامس للاستبيان المتعلق بخامس مبدأ للتدريس بالمقاربة بالكفاءات وهو الإدماج وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول الآتية

الجدول رقم (15) يبن قيمة معامل "بيرسون " لكل فقرة من فقرات بعد الادماج

رقم الفقرة	معامـــل الارتبـــــاط	مستـــــوى الدلالـــــة
27	0,73	0,01
28	0,38	0,05
29	0,62	0,01
30	0,45	0,01
31	0,41	0,01
32	0,23	غير دالة
33	0,55	0,01

يبين لنا الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الإرتباط " بريسون " لكل من الفقرات رقم (27، 28 ، 29 ، 30 ،31 ،33) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 و0,05 وهذا يدل على قوة ارتباط الفقرات مع بعدها أما فيما يخص الفقرة الغير دالة وهي رقم (32) تحذف من المقياس وتعوض بفقرة جديدة لكي تتناسب مع فقرات البعد .

❖ سادسا: بالنسبة للجزء السادس للاستبيان المتعلق بسادس مبدأ للتدريس بالمقاربة بالكفاءات وهو الترابط وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط في الجداول الآتية

الجدول رقم (16) يتضمن قيمة معامل "بيرسون " لكل فقرة من الفقرات بعد الترابط

رقم الفقرة	معامـــل الارتبـــــاط	مستـــــوى الدلالـــة
34	0,73	0,01
35	0,38	0,05
36	0,62	0,01
37	0,45	0,01
38	0,41	0,05
39	0,41	غير دالة
40	0,55	0,01

يظهر لنا الجدول رقم (16) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون " لكل من الفقرات رقم (34 ، 35 ، 36 ، 37 ، 38 ، 40) أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 و 0,01 وهذا يدل على تناسق الفقرات ببعدها أما بالنسبة للفقرة (39) تم حذفها لعدم دلالتها مما يؤدي بنا إلى تعديلها أو حذفها حسب مدى تناسق الفقرات مع بعدها .

يتضح لنا مما سبق أن فقرات الأداة على قدر من الصدق ويجيز استعمالها ما عدا بعض الفقرات التي يجب حذفها أو تعديلها .

3.7 الثبات:

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

ولقد تم التأكد من ثبات الاستبيان بأسلوب حساب معامل " ألفا كرونباخ " ولقد تم استخدام البرنامج الإحصائي spss في حساب معاملات الثبات .

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على النتائج المتحصل عليها (استجابة 35 تلميذ) والتي تثبت لنا معرفة مدى ارتباط الفقرات بالبعد والجدول التالي يوضح لنا ذلك .

جدول رقم (17) نتائج حساب معامل ألف كرونياخ

الأبعـــــاد	معامل ألفا كرونباخ
الفهم	0,60
البناء	0,65
التطبيق	0,54
التكرار	0,63
الإدماج	0,68
الترابط	0,59
الكلي	0,72

يتضح لنا من الجدول رقم (17) أن معامل "ألفا كرونباخ " لبعد الفهم والبناء والتطبيق والتكرار والإدماج والترابط بلغ على التوالي: 0,06 , 0,65 , 0,54 , 0,63 , 0,68 , 0,59 وبلغ معامل البعد الكلي 0,72 وهي معاملات عالية تدل على مدى تناسق الفقرات بكل بعد .

نستخلص مما سبق أن كل معامل الثبات المحسوب هي معاملات عالية تدل على أن الأداة تتمتع بقدر لابأس به من الثبات .

من خلال الخطوات السابقة في تقدير صدق وثبات الأداة تم التأكد من قدرة الأداة على قياس ما ضعت من أجله وبالتالي الاطمئنان لاستخدامها لجمع بيانات الدراسة .

II- الدراسة الأساسية :

وقد سبقت الدراسة الأساسية بدراسة استطلاعية ثم من خلالها التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المقرر تطبيقها وأنها صالحة للتطبيق وهذا بعد التعديلات التي أدخلت عليها ، كما ساعدت على ضبط وتحديد مجتمع الدراسة وهــذا من أجل اختيار عينة الدراسة الأساسية .

1- منهج الدراسة :

لقد اعتمد الطالب الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يرتكز على الاتجاه الكمي الإحصائي حيث يقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ، وإعطاء تقرير وصفي عنها (عبد الرحمان عدس ، 1993، ص : 17) ، كما يهدف إلى وصف الظاهرة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع ويشتمل على التحليل والتفسير واكتشاف العلاقات بين المتغيرات .

2 – الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية:

ثم تطبيق هذه الدراسة في 08 /2014/05 إلى غاية 2014/05/14 وهذا بالمدارس الثانوية التالية :ثانوية الأخوين خلادي بدائرة الواتة وثانوية ابن البيطار بدائرة بني عباس وثانوية محمودي ابراهيم بدائرة كرزاز ولاية بشار .

3- مواصفات عينة الدراسة الأساسية وطرق معاينتها :

أ – مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع هذه الدراسة في تلاميذ المرحلة الثانوية البالغ عددهم 248 تلميذا وتلميذة والمسجلين رسميا للموسم الدراسي 2013 / 2014 بالدوائر الادارية التالية : الواتة و بني عباس و كرزاز بولاية بشار والذين يمثلون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الحالية.

ب – طريقة اختيار العينة :

تم اختيار عينة هذه الدراسة بطريقة عشوائية ،حيث اختيرت من بين (22) ثانوية ثلاث (3) ثانويات لإجراء الدراسة مثلما ذكرنا سابقا ، وداخل هذه الثانويات أجريت الدراسة على أقسام الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات أجنبية وبلغ عدد التلاميذ (248) تلميذا وتلميذة .

ج – مواصفات العينة:

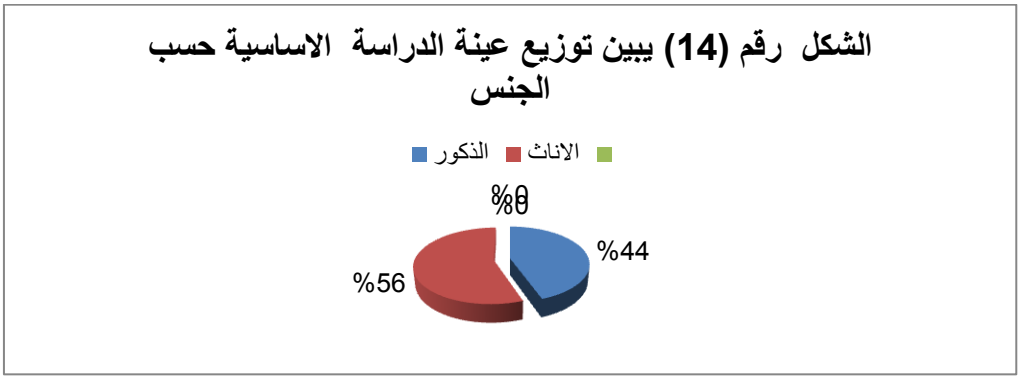
- **توزيع عينة الدراسة حسب الجنس :**

تمثلت عينة الدراسة الأساسية في تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية لكل من ثانوية الأخوين خلادي ، ابن البيطار ،محمودي ابراهيم وبلغ عددهم (284) تلميذ وتلميذة وهي موزعة كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول رقم (18) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

الذكـــــور		الإنـــــاث		المجمـــــوع
العدد	النسبة	العدد	النسبة	
110	%44	138	%56	248

الشكل رقم (14) يبين توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس



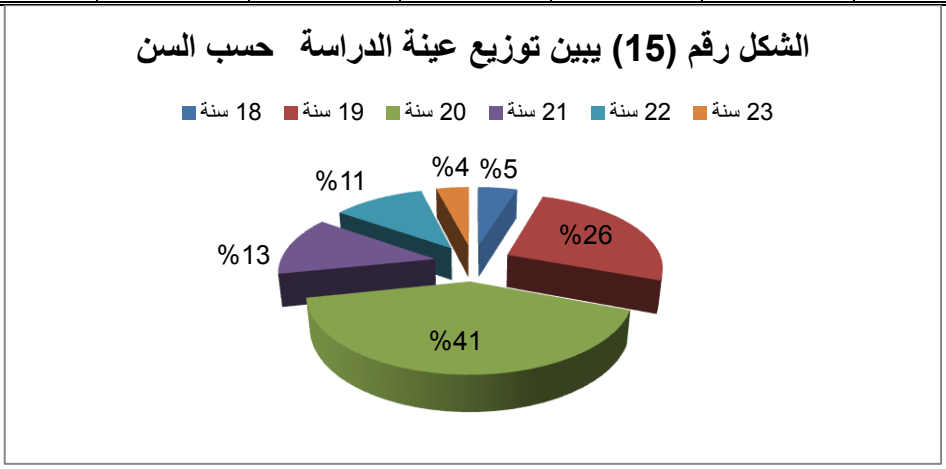
من خلال الجدول رقم (13) والشكل رقم (14) يظهر لنا توزيع تلاميذ عينة هذه الدراسة حسب الجنس ، حيث بلغت النسبة المؤوية للذكور 44% من المجموع الكلي للعينة ، في حين بلغت النسبة المئوية للإناث 56%ويظهر أن هناك تفوق الإناث على الذكور.

- **توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن :**

الجدول رقم (19) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن:

السـنـــة	18 سنة	19 سنة	20 سنة	21 سنة	22 سنة	23 سنة	المجموع
العـــدد	12	64	102	32	28	10	248
النسبة المؤوية	%4,83	%25,80	%41,12	%12,90	%11,29	%4,03	

الشكل رقم (15) يبين توزيع عينة الدراسة حسب السن



يظهر من خلال الجدول رقم (19) والشكل رقم (15) توزيع تلاميذ هذه العينة حسب السن ، وقد حددت النسبة 41,12% للتلاميذ سن 20 سنة باعتبارها أكبر نسبة في عدد التلاميذ ، وقدرت النسبة 25,80 % في سن 19 سنة،في حين بلغت نسبة 12,90% في سنة 32 سنة أما سن 28 سنة فقدرت بـ 11,29 %وقدرت في سن 18 سنة بـــ 4,83. %ونسبة 4,03% بالنسبة لسن 23 سنة وهي أصغر نسبة .

- توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات وعدد الأقسام :

تم انتقاء المدارس الثانوية بطريقة عشوائية كما ذكرنا سابقا وهي موزعة كما هو مبين في الجدول التالي

الثانويات	الأخويـــن خـــــلادي		ابـن البيطـــار		محمـــودي إبراهيـــم		المجمـوع
الشعبة	آداب وفلسفة	آداب ولغات أجنبية	آداب وفلسفة	آداب ولغات أجنبية	آداب وفلسفة	آداب ولغات أجنبية	
عدد الأقسام	01	01	02	01	01	01	07
عدد الذكور	13	15	38	15	16	13	110
نسبة الذكور	%11,81	%13,63	34,54 %	%13,63	%14,54	%11,81	44%
عدد الإناث	23	13	31	26	24	21	138
نسبة الإناث	%16,66	%09,42	22,46 %	%18,84	%17,39	%15,21	%56
المجموع	35	33	73	34	37	36	248

_ الجدول رقم (20) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات المنتقاة وعدد الأقسام

من خلال الجدول رقم (20) يظهر توزيع الثانويات المنتقاة بشكل عشوائي كما سبقت الإشارة إليه ، وكذا الأقسام المقرر التعامل معها في إجراء الدراسة الأساسية وعدد ها(07) بمجموع (248) تلميذا وتلميذة ، حيث بلغت النسبة الكلية للذكور 44% من المجموع الكلي للعينة البالغ (110) ، في حين بلغت النسبة المئوية الكلية للإناث56 % من المجموع الكلي للعينة البالغ (138) ، ويظهر هنا أن وجود تباين بين النسبتين الذي كان لصالح الإناث .

4- أدوات الدراسة ومواصفاتها :

تمثلت أداة الدراسة في استمارة التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتي تم بناؤها من طرف الطالب الباحث وبمساعدة بعض الأساتذة الذين لهم خبرة وباع طويل في قطاع التدريس حيث تضمنت (40) فقرة موزعة على (06) أبعاد وذلك بعد عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (06) أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية من جامعات مختلفة حيث تم الاتفاق على نسبة 85 % من مجموع الفقرات أما نسبة 25% فأجمعوا على تعديل وتصحيح الفقرات .

5- تطبيق وتفريغ أدوات الدراسة الأساسية :

- ❖ تحديد ساعة الفراغ ، تم تطبيق الاستمارة مباشرة وذلك بالشكل التالي .
- ❖ توزيع نسخ الاستمارة على التلاميذ .
- ❖ قراءة الفقرات جيدا وشرح طريقة الإجابة عن الاستمارة .
- ❖ إعطاء أمثلة توضيحية قبل البدء في الإجابة .
- ❖ تنبيه التلاميذ ضرورة ملىء البيانات الشخصية .

❖ شرح كل فقرة على حدى وبعد الانتهاء من شرح الفقرات تعطى الإشارة للتلاميذ للإجابة وهكذا حتى انتهاء كل الفقرات .

❖ بعد الانتهاء تم جمع الأوراق على التلاميذ و من ثم بداية عملية التفريغ .

06 – الأساليب الإحصائية :

إن الهدف من استعمال الأساليب الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل والتفسير والحكم . (بلقوميدي ،2000 ، ص: 106) .

بالرجوع إلى فرضيات الدراسة فقد استعملت الطالب الأساليب الإحصائية الحالية لمعالجة البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة وبالاعتماد على البرنامج الإحصائي في العلـوم الاجتماعيــة (1999 _ 10,00) وهي كالأتي :

6. 1– حساب التكرارات والنسب المئوية هذا لوصف عينة الدراسة من ناحية الجنس والسن وتوزيعهم من ناحية المؤسسات والأقسام محط الدراسة ودلالة الفروق في عباراتها وفقا لمتغيراتها

$$س = \frac{م \times 100}{ع}$$

حيث – س : النسبة المئوية

- م : مجموع عدد التكرارات
- ع : المجموع الإجمالي لأفراد العينة

6. 2 حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ (Alpha cronbach) لتحديد وحساب ثبات أداة البحث (الاستبيان) بطريقة الاتساق الداخلي :

معامل الثبات = ن / (ن – 1) × (1 – مجموع تبيانات الأسئلة / تباين الدرجات الكلية)

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{i \sum S_2}{S_{i2}}\right)$$

حيث: –**k** على أنه عدد مفردات الإختبار

–(k – 1): عدد مفردات الإختبار

–($\sum s_2$ i) : تباين درجات كل مفردة من أفراد الاختبار

–(Si_2) : التباين الكلي لمجموع مفردات الاختبار

6. 3 حساب معامل الارتباط بيرسون واستعمل كذلك لإيجاد العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي والتدريس بالمقاربة بالكفاءات لقياس الفرضية الأولى .

$$\frac{N\sum xy - (\sum y)}{\sqrt{n\sum y_2 - (\sum y)_2}\ \sqrt{n\sum x_2 - (\sum x)_2}}$$

$$ر = \frac{ن \times \text{مج س ص} - (\text{مج س} \times \text{مج ص})}{\sqrt{[ن \times \text{مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \times \text{مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث : ر: معامل الارتباط

– س : درجات المجموعة "أ"

– ص : درجات المجموعة " ب "

– ن : عدد أفراد المجموعة

4.6– اختبار (ت) t test للدلالة الإحصائية :

لمجموعتين مستقلتين وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في درجات التحصيل الدارس وأبعاد التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

5.6– المتوسط الحسابي :

يعتبر أشهر مقاييس النزعة المركزية ويستخدم لجمع قيم كل عناصر المجموعة تم قسمة النتيجة على عدد عناصر أو أفراد المجموعة (حلمي عبد القادر ، 2003 ص: 57) .

ويعبر عنه بـــ : م = مج س / ن حيث م : المتوسط الحسابي للدرجات

ن : عدد الأفراد

مج س : مجموع الدرجات

والهدف من استعماله هو الحصول على متوسطات الدرجات .

6.6– الانحراف المعياري :

ويعتبر هو كذلك من اهم مقاييس التشتت ويفيد في معرفة طبيعة توزيع افراد العينة ، اي مدى انسجامها وهو يتأثر بالمتوسط (بلقوميدي ،2000 : 16) .

ويعبر عنه بـ : ع = مج س (س– م) 2/ن√

حيث : ع = الانحراف المعياري

مج س (س– م)/ ن = مجموع مربع انحراف الدرجات عن المتوسط

ن = عدد الأفراد.

خلاصـــة الفصـــل :

عرض في هذا الفصل أهم الخطوات التي يجب أن تتوفر في أي بحث علمي يدرس مشكلة ما بطريقة علمية ، حيث تم عرض منهج الدراسة وأسباب اختياره ، مجتمع الدراسة ، وخصائصه ، تم التطرق إلى وصف أداة جمع البيانات ابتداءا من فكرة بنائها أي صورتها النهائية مع التأكيد على دقة البيانات التي تجمع بها من خلال عرض الصدق والثبات لهذه الأداة ، كما ورد في هذا الفصل الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل المعطيات وتقديم الوصف الإحصائي والتي سيتم عرضها في الفصل القادم مع تقديم تفسير علمي القائم على الإحصائيات والإطار النظري للدراسة .

الفصـــل السابـــــع : عرض نتائـــج فرضـــيات الدراســـــة

- تمهيـــــد .
- عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى .
- عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية .
- عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة .
- خلاصـــة الفصـــل.

تمهيـــــد :

بعد تفريغ الاستمارات و إدخالها في البرنامج الإحصائي (SPSS.10) قام الطالب الباحث بإجراء العمليات الحسابية التي يقتضيها البحث العلمي ، والتي تسمح باختبار فرضيات البحث المعتمدة ، وتتمثل هذه العمليات من خلال الأساليب الإحصائية الوصفية المذكورة سالفا ، وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

I- عرض نتائج نتائــج الفرضيــة الأولــى :

1- **عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى** : التي تنص على انه هناك علاقة ارتباطيه بين التدريس بالكفاءات من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) ومستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية .

الجدول رقم :(21) يبين دلالة الارتباط بين التدريس بالكفاءات ومستوى التحصيل المعرفي في مدة اللغة العربية .

المتغيــرات	العينـة	المتوســط الحسابـي	الانحــراف المعيــاري	"ر" المحسوبــة	"ر" الجدوليــة	درجـــــة الحريـــة	مستـــوى الدلالـة
المقاربـة بالكفاءات	248	27,60	3,45	0,03	1,96	246	0,60 غير دال
التحصيـل المعرفـي	248	9,86	2,39				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (21) أن توقعنا في الفرضية الأولى وجود ارتباط موجب بين التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، ومستوى التحصيل المعرفي لدى أفراد العينة (التلاميذ) وهذا الذي لم نتوصل إليه بعد المعالجة الإحصائية ، فالجدول يظهر عدم وجود علاقة إرتباطية موجبة بين المتغيرين، حيث بلغت "ر" المحسوبة 0,30 وهي سالبة وبلغت "ر" الجدولية 1,96 عند درجة حرية (ن-2) =246 ومستوى دلالة قدر بـ 0,60 وهو ارتباط غير دال إحصائيا .

II- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: والتي تنص على : يوجد فرق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) في التعلم بالكفاءات من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية .

الجدول رقم (22) يبين دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور و إناث) في التعلم بالكفاءات من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج , الترابط) في مادة اللغة العربية .

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المقاربة بالكفاءات	الذكور 110	**27,65**	**3,38**	**0,22**	**1,64**	**246**	**0,81 غير دال**
	الإناث 138	**27,55**	**3,67**				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) أن توقعنا في الفرضية الثانية انه وجود فرق بين الجنسين (ذكور وإناث) ، وهذا ما لم يتحقق بعد المعالجة الإحصائية فالجدول يبين عدم وجود فرق

بين الجنسين حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 0,22 وبلغت قيمة "ت" الجدولية 1,96 عند درجة حرية (ن-2) = 246 بمستوى دلالة قدر بـــ0,81 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

III عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات الجزئية للفرضية الثانية :

3- عرض نتائج الفرضيات الجزئية للفرضية الثانية وهم كالأتي :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية الفهم لدى تلاميذه الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية البناء لدى تلاميذه الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية التطبيق لدى تلاميذة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية التكرار لدى تلاميذة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية الإدماج لدى تلاميذة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية الترابط لدى تلاميذة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

الجدول رقم (23) : يبين دلالة الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار، الإدماج ، الترابط) .

الأسلوب الاحصائي / المتغيرات	الذكـــور		الإناث		قيمة "ت" المحسوبة	درجـــة الحريـــة	مستـوى الدلالـــة
	م1	ع1	م2	ع2			
الفهـــــم	3,72	0,99	3,44	0,98	2,19	246	0,02
البنـــــاء	4,29	1,40	4,28	1,46	0,04	246	0,96
التطبيـــق	4,63	1,30	4,66	1,42	-0,18	246	0,85
التكـــرار	4,55	1,32	4,83	1,49	-1,5	246	0,12
الإدمـــاج	4,56	1,58	4,46	1,56	0,53	246	0,59
التـــرابط	5,91	0,91	5,88	0,97	0,20	246	0,83

يظهر من خلال نتائج الجدول رقم (23) فقد تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور وإناث) ، في أبعاد التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، حيت تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في بعد " **الفهم** " حيت بلغ المتوسط الحسابي 3,72 و 3,44 لديهم انحراف معياري قدره 0,99 ولمعرفة الفرق بينهما بلغت "ت" المحسوبة 2,19 بمستوى دلالة 0,02 وهي قيمة غير دالة

كما تبين انه عدم وجود فروق بين الجنسين(ذكور و إناث) في بعد " **البناء**" حيت بلغ قيمة المتوسط الحسابي لديهم 4,29 وبانحراف معياري بلغ قدره 1,46 وبلغت قيمة "ت" المحسوبة 0,04 بمستوى دلالة 0,96 وهي قيمة غير دالة .

كما اتضح كذلك كما هو في الجدول انه عدم وجود فروق بين الجنسين(ذكور و إناث) في بعد" **التطبيق**" حيت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لديهم 4,66 والانحراف المعياري مابين 1,30 و1,42 وبلغت قيمة "ت" المحسوبة 0,18 – بمستوى دلالة 0,85 وهي قيمة غير دالة .

وتبين أيضا عن عدم وجود فروق بين الجنسين(ذكور و إناث) في بعد "**التكرار**" حيت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لديهم مابين 4,55 و 4,83 وانحراف معياري قدره مابين 1,32 و1,49 وبلغت قيمة "ت" المحسوبة 1,55- بمستوى دلالة 0,12 وهي قيمة غير دالة .

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين(ذكور و إناث) في بعد "**الادماج**" حيت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لديهم مابين 4,56 و 4,64 وانحراف معياري قدره 1,58 وبلغت قيمة "ت" المحسوبة 0,53 بمستوى دلالة 0,58 وهي قيمة غير دالة .

كما لاحظنا كذلك من خلال جدول النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين(ذكور و إناث) في بعد "**الترابط**" حيت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لديهم مابين 5,91 و 5,88 وانحراف معياري قدره 0,97 وبلغت قيمة "ت" المحسوبة 0,20 بمستوى دلالة 0,83 وهي قيمة غير دالة .

نستنتج من خلال كل هذه المعالجات الإحصائيات انه لا توجد فروق بين الجنسين (الذكور ,والإناث) في كل أبعاد التدريس بالمقاربة بالكفاءات أي أن الفرضية لم تتحقق و بالتالي عامل الجنسين لا يؤثر في تطبيق إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

VI–عرض نتائج الفرضية الثالثة :

1_عرض نتائج الفرضية الثالثة : التي تنص على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور و الإناث) في مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة و آداب ولغات أجنبية.

الجدول رقم (24) : يبين دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية .

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحصيل المعرفي	الذكور :110	9,80	2,33	-0,36	1,96	(ن-2) 246	0,71 غير دالة
	الاناث :138	9,91	2,32				

يظهر لنا من حلال الجدول رقم (24) توقعنا في الفرضية الرابعة انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور وإناث) في مستوى التحصيل المعرفي وهذا ما تحقق بعد المعالجة الإحصائية, حيث بلغت "ث" المحسوبة 0,36- وهي سالبة بمستوى دلالة قدره 0,71 عند درجة الحرية 246 وهو غير دال .

خلاصـــــة الفصـــــل :

من خلال الفصل قمنا بالمعالجة الإحصائية لنتائج البحث , والتي من خلالها تساعدنا على التحقق من فرضيات البحث حيث تبين لنا من خلالها ، أن توقعنا في الفرضية الأولى عكس النتيجة المتوصل إليها أي عدم تحققها ، وتبعتها الفرضية الثانية بفروضها الجزئية إلى أن تحققت الفرضية الثالثة حيت تأكد وعدم وجود فرق .

الفصـــل الثـــامـــــن : مناقشـــة نتائـــج فرضـــيات الدراســـــة

- تمهيـــــد .
- مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى .
- مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية .
- مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة .
- خلاصـــة الفصـــل.

تمهيـــــد :

بعد عرض النتائج الحسابية والتي تسمح باختبار الفرضيات البحث المعتمدة ، وتمثل هذه العمليات من خلال الأساليب الإحصائية الوصفية المذكورة سالفا ، وفي ما يلي مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة .

I- مناقشــة نتائــج الفرضيــة الأولــى :

2- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى** : التي تنص على انه هناك علاقة ارتباطية بين التدريس بالكفاءات من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) ومستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية .

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم تحقق هذه الفرضية كما يتضح لنا ذلك من خلال الجدول رقم (21) من خلال قيمة المتوسط الحسابي للمقاربة بالكفاءات والذي بلغ 27,60 وهي أكبر مقارنة بالمتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي الذي بلغ 9,86 وكما هو معروف أن التدريس بإستراتيجية الكفاءات تتطلب عدة ممارسات تدريسية سليمة حيت تجعل من المتمدرس محور العملية التعليمية من ناحية إشراكه في عملية تنفيذ الدرس وكيفية الوصول إلى الهدف التربوي ، برسم خطة تعليمية معينة للدرس،و كما هو مبين في الجانب النظري ان اذا تم التطبيق الجيد والممنهج لعملية تنفيذ ممارسات التدريسية الجيدة ضف إلى ذلك أن عملية التقويم لدى المدرسون مازالت تعتمد على مبدأ الاختبارات التحصيلية والحكم عليها بعدد الدرجات المتحصل عليها .

وتجدر الإشارة إلى أن التحصيل المعرفي ليس وليد الطريقة التدريسية فقط فهناك عوامل مؤثرة فيه مثل الدوافع النفسية من ناحية الرغبة والدافعية والرضا نحو التعلم وكذا الخلفية الأسرية والاجتماعية

للتلاميذ ،حيت نجد أن التلميذ الذي يعيش في وسط أسرة ذات مستوى علمي مستوى لا بأس به أو عالي له دور كبير في عملية التشجيع نحو التعلم مما ينعكس ايجابيا على التحصيل المعرفي ، وكذا الإدارة المدرسية والجو النفسي الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية ، أن هذا العامل الأخير يؤثر مباشرة على التحصيل الدراسي للتلميذ لان العلاقات المدرسية التي ينسجها المتعلم داخل المدرسة أي إذا كان المتمدرس له علاقة حسنة مع فئة أقرانه داخل الصف أو خارجه أو المحيط المدرسي بصفة عامة من المنطقي والمعقول يؤثر من الناحية الايجابية على المردود التحصيلي للمعارف والعكس صحيح .

فإستراتيجية التدريس بالكفاءات لن تستطيع بمفردها تحسين التحصيل الدراسي أو المعرفي في مادة اللغة العربية التي تتطلب تركيزا جيدا باستخدام العمليات العقلية ففشل التطبيق الجيد للإستراتيجية لا يعود إلى عدم كفاءتها كطريقة تدريسية وإنما يرجع إلى بعض العوامل نذكر منها :

- نقص التدريب الجيد للأستاذ .

- غياب الانغماس الايجابي في أنشطة التعلم وانجاز التمارين .

- نقص الروح الجماعية داخل مجموعة التلاميذ ، وبروز الفردية لدى بعض أفراده خاصة المتفوقين أي ما يعرف بالنرجسية .

II- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: والتي تنص على : توجد فرق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) في التعلم بالكفاءات من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية .

لقد أسفرت النتائج المبينة في الدراسة عن عدم تحقق هذه الفرضية كما هو موضح في الجدول رقم (22) حيت يظهر لنا انه لا يوجد فرق بين الجنسين (ذكور وإناث) من ناحية تجاوبهما في إطار التدريس بالكفاءات وهذا ما تدعو إليه هذه الإستراتيجية التعليمية والتي تؤكد على وجوب العمل الجماعي بين المتعلمين حيت لا تمكن التلميذ من الانزواء أو الانعزال لوحده حتى ولو كان بصدد تأدية مهمة موكلة إليه ، سواء أكانت مشروعا أو إشكالا معقدا تستدعي تكافل فريق ويستلزم قدرات مختلفة في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق .

ومن خلال النتائج قد يعود عدم وجود فرق في درجة الاستيعاب لدى الذكور و الإناث في مجال التدريس بالكفاءات تعتمد بالدرجة الأولى على المتعلمين لتسيير الدرس ويكون عمل المربي أو المعلم هنا هو التوجيه وتقيم الأداءات وتقويمها لا غير .

III مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات الجزئية للفرضية الثانية :

3- مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية للفرضية الثانية وهم كالأتي :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية الفهم لدى تلاميذه الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية البناء لدى تلاميذه الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية التطبيق لدى تلاميذة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية التكرار لدى تلاميذة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية الإدماج لدى تلاميذة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور و إناث) من ناحية الترابط لدى تلاميذة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية في مادة اللغة العربية.

أسفرت نتائج الدراسة عن عدم تحقق الفرضية كما يتضح ذلك من نتائج الجدول رقم (23) فقد تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في اكتساب التعلم بمبادئ التدريس بالكفاءات أي أن عامل الجنس غير دال إحصائيا لدى عينة البحث ، عكس اتجاه فرضية البحث ، وبالتالي قبول الفرض الصفري للبحث القائم على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) بشكل عام .

ويمكن تفسير هذه النتيجة والتي تؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين لطبيعة التخصص في الشعبة الدراسية لأن عينة الدراسة تركز أكثر على مادة اللغة العربية وآدابها باعتبارها مادة محورية رئيسية ضمن المواد المدرسة .

ويعزى عدم وجود فروق بين الجنسين (الذكور و الإناث) كذلك إلى طبيعة ممارسات التدريس السليمة التي توفرها إستراتيجية التدريس بالكفاءات من خلال تشجيع التعلم التعاوني بين التلاميذ داخل

القسم هذا مما يؤدي بنا إلى الاتفاق مع دراسة حسن حسين زيتون (2003) التي أكدت على وجود طريقة التعلم التعاوني في إطار التدريس بالمقاربة بالكفاءات على زيادة الدافعية الداخلية لدى التلاميذ وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة المدرسة ، كما يساعد المعلم على معالجة المشاكل التربوية التي تواجه التلميذ من خلال جماعة الأقران ، والمحيط المدرسي إلا أننا من خلال الزيارات الميدانية للفصول الدراسية للثانويات محط الدراسة تفتقد نوعا ما هذه الاستراتيجية في التعلم حسب طريقة كل أستاذ في الممارسات التدريسية داخل القسم، وهذا ما تم استنتاجه من خلال ايجابات التلاميذ حول فقرات الاستبيان المتعلقة بالتعلم التعاوني بين التلاميذ داخل وخارج اوقات الدراسة .

VI–مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

4- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة :** التي تنص على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور و الإناث) في مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة و آداب ولغات أجنبية.

أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق الفرضية كما يتضح ذلك من نتائج الجدول رقم (24) فقد تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة و آداب ولغات أجنبية حيث يعزى ذلك لطبيعة التخصص في الشعبة الدراسية لأن عينة الدراسة تركز أكثر على مادة اللغة العربية وآدابها باعتبارها مادة محورية رئيسية ضمن المواد المدرسة في شعبتي آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات أجنبية لها دور كبير في اجتياز عقبة امتحان شهادة الباكلوريا أي أن المتعلمين يبدلون قصارى جهدهم من اجل التحكم فيها واستيعابها جيدا .

ضف إلى ذلك يمكننا تفسير عدم وجود فرق بين الجنسين إلى عامل المنهاج الدراسي أو المقرر والذي هو موحد بين كلا الشعبتين المدرستين من ناحية الشعبتين محط الدراسة ، وهذا ما تتفق بعض الدراسات أن قليلا ما توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التحصيل المعرفي .

وكما هو معروف في الأواساط التعليمية انه يتم التركيز أكثر على مدى معرفة الكم في مستوى التحصيل الدراسي وليس الكيف اي مدى جودة المعارف والمعلومات المتحصل عليها أي معارف ترسخ في الدهن المتعلم والعمل على تطويرها في المستقبل من ناحية البحث العلمي .

- خلاصـــة الفصـــل :

وفي الأخير وكخلاصة حول النتائج المتوصل إليها بالدراسة وبعد مناقشتها حسب الفرضيات ، يمكننا القول أن نتائج الفرضيات جاءت اغلبها غير دالة إحصائيا ونجملها في مايلي :

فبداية بالفرضية الأولى والتي نصت على انه توجد علاقة ارتباطيه بين استخدام التدريس بالكفاءات ومستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذه السنة الثالثة شعبتي آداب وفلسفة وآداب لغات أجنبية فقد كشفت نتائج هذه الفرضية عن عدم تحققها .

وفيما يتعلق بالفرضية الثانية التي تنص على انه توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين(الذكور والإناث) من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) لدى تلاميذة السنة الثالثة شعبتي آداب وفلسفة وآداب لغات أجنبية في مادة اللغة العربية، بعد التحقق من الفرضيات الجزئية للفرضية الثانية إلا انه تبن لنا انه لم تتحقق هذه الفرضية .

وفي الأخير فيما يتعلق بالفرضية الثالثة التي نصت على انه توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين(الذكور والإناث) في مستوى التحصيل المعرفي (الدراسي) في مادة اللغة العربية لدى تلامذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب لغات أجنبية فلم تتحقق لم تكشف النتائج عن وجود فروق فقد أثبتت ووافقت عليها بعض الدراسات وحالفتها دراسات أخرى .

خاتمـــــــــــــة

على ضوء إشكالية الدراسة وفرضياتها والتي تهدف إلى معرفة مدى الأثر الذي يحدثه التعلم عن طريق المقاربة بالكفاءات من خلال مستوى التحصيل المعرفي لذى تلاميذ السنة الثالثة شعبتي اداب وفلسفة و اداب ولغات اجنبية في المرحلة الثانوية من التعليم ، وبناءا على المعطيات التي جمعت من دراسة هذا المتغير .

توصل الطالب الى النتائج التالية :

– بينت نتائج اختبار الفرضية انه لا توجد علاقة ارتباطيه بين استخدام التدريس بالكفاءات ومستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذه السنة الثالثة شعبتي آداب وفلسفة وآداب لغات أجنبية .

– أظهرت نتائج اختبار فرضية البحث انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين(الذكور والإناث) من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) لدى تلاميذة السنة الثالثة شعبتي آداب وفلسفة وآداب لغات أجنبية في مادة اللغة العربية، بعد التحقق من الفرضيات الجزئية للفرضية الثانية .

– بينت نتائج اختبار فرضية البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين(الذكور والإناث) في مستوى التحصيل المعرفي (الدراسي) في مادة اللغة العربية لدى تلامذة السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وآداب لغات أجنبية .

وبالتالي كانت هذه النتائج النهائية التي توصلت اليها الدراسة وهي مرتبطة بالعينة التي أجريت عليها الدراسة ، وبظروف إجراء هذه الدراسة ، وربما كانت هذه النتيجة منطلقا ومحفزا لبحوث ودراسات أخرى .

6- المساهمة العلمية للدراسة :

بعد القيام بالدراسة الميدانية ، وبعد الانتهاء من عرض ومناقشة النتائج ارتاء الطالب الباحث تقديم المساهمة العلمية للدراسة في النقاط التالية :

- ✓ تعتبر هذه الدراسة محاولة للتعرف على مدى تحكم التلاميذ بمبادئ التعليم بالمقاربة بالكفاءات من ناحية (الفهم ، البناء ، التطبيق ، التكرار ، الإدماج ، الترابط) .
- ✓ تفيد القائمين على العملية التعليمية في التعرف على نقاط الضعف والقوة في استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات وتأثيرها على مستوى التحصيل المعرفي وتساعدهم على وضع برنامج دراسي يتلائم والفروق الفردية بين التلاميذ .
- ✓ تقديم استمارة لقياس التحكم بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات
- ✓ إضافة علمية للبحوث المتخصصة في مجال استراتيجيات التعلم في العملية التعلمية التعليمية في الجزائر .

7- اقتراحات وتوصيات الدراسة :

- الاهتمام بالإعداد المهني والأكاديمي للمعلم و الأستاذ ، بحيث تكون لديه قدرا كافيا من المعلومات الخاصة بالمقاربة بالكفاءات باعتبارها مازالت تشكل بعض الغموض في كيفية تناولها في الأواسط التربوية ومعرفة المشكلات التعلمية لدى التلاميذ .

- التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول استراتيجيات و بيذاغوجيات التعلم في كافة الأطوار التعليمية .
- كما يوصي الطالب الباحث بإجراء دراسات أكاديمية مماثلة على عينة اكبر حجما وفي مستويات تعليمية مختلفة وتشمل عدة ولايات في الوطن .

قائـــــمة المراجـــــــــع

- المراجع باللغة العربيـــة
- المجلات و الدوريـــــــات
- البحوث العلمـــــــية
- المعاجـــم والقواميـــــس
- مواقـــع الانترنيـــــت
- المراجع باللغة الفرنسيـــة

قائمـــــــة المراجـــــــــع

قائمة المراجع باللغة العربية :

أ- الكتـــــب :

01- الطاهر سعد الله .(1991)، علاقة التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي ، ب ط ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

02- بن عودة بن ناصر وآخرون .(2012) ، المقاربة بالكفاءات وضعيات – مشكلات وتعلم ، كرسات المركز الوطني للبحث في الانتربولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC) ، وهران ، الجزائر .

03- بوسنة محمود .(2007)،علم النفس القياسي ، المبادئ الأساسية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، ط1 .

04- بوشلاغم يحي .(2011) ، مدخل إلى منهجية البحث النفسي التربوي ، دار الكنوز للإنتاج والنشر والتوزيع ، تلمسان ، الجزائر ، ط1.

05- بوغازي طاهر .(2004) ، علاقة القيم بالتوافق والتحصيل الدراسي في الأسرة والمدرسة ، دار قرطبة للنشر والتوزيع ،الجزائر ، ط 1 .

06- جودت عزة عبد الهادي ، سعيد حسين العزة .(2004)، مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، دار الثقافة ، الأردن ، ط1 .

07- جابر عبد الحميد جابر .(2000) ، مدّرس القرن 21 الفعّال " المهارات والتنمية المهنية " ،دار الفكر العربي ، مصر ، ط1 .

08- حامد عبد السلام زهران .(1974) ، علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، ط3 .

09- حامد عبد السلام زهران .(1984) ، علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان، ط5 .

10- حاجي فريد .(2005) ، بيذاغوجية التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط1.

11- حسين اللحية .(2005)، نهاية المدرسة ، الشغل و الكفايات والمعارف النفعية ، مكتبة توبا يدسون ، الدار البيضاء ، المغرب ،ط1 .

12- خير الدين هني .(2005)،مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة العربي بن مهيدي ، الجزائر ، ط1 .

13- خالد لبصيص .(2004)، التدريس العلمي والفني الشفاف بالمقاربة بالكفاءات و الأهداف ، دار التنوير ، الجزائر ،ط1.

14- رائد خليل العبادي .(2006) ، الاختبارات المدرسية ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1.

15- رجاء محمد أبوعلام ونادية شريف .(1987)، الفروق الفردية وتطبيقات تربوية ، دار القلم ، الكويت ط1 .

16- رشاد صلاح دمنهوري .(2006)،التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، القاهــرة ، ب ط .

17- رشاد صلاح دمنهوري .(1999)،التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، القاهـــرة ، ب ط .

18- رشيدة ايت عبد السلام .(2005) ، لمدا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية المشروع ، منشورات الشهاب ، الجزائر ، ط1 .

19- رمضان محمد القدافي و محمد الفالوقي .(1997) ، العلوم السلوكية في مجال الإدارة و الإنتاج ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، مصر ،ط3 .

20- زيدي نصر الدين .(2007)، سيكولوجية المدّرس ، دراسة وصفية تحليلية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ط1 .

21- سعيد حسني العزه .(2007) ، الإرشاد النفسي ، دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، ط 1 .

22- سعد مرسي احمد .(1998)، تطور الفكر التربوي ، المكتبة التربوية ، القاهرة ، مصر، ط1 .

23- سليمان الخضري الشيخ وأنور رياض عبد الرحيم .(1993)، مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم ،منشورات مركز البحوث التربوية ،جامعة قطر .

24- سيهلة محسن كاظم فتلاوي .(2003) ، الكفايات التدريسية " المفهوم ، التدريب ، الأداء ، سلسلة طرائق التدريس ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 .

25- صلاح احمد زكي .(1972)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي ، دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ط1 .

26- عبلة باسط جمعة .(2002) ، مهارات في التربية النفسية ، دار المعرفة الجامعية ، بيروت ، لبنان ، ط1 .

27- عدنان سليم عابد .(2007) ، القدرة المكانية والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ط1 .

28 – زيدي ناصر الدين .(2000) ،سيكولوجية المدرس ، دراسة وصفية تحليلية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط1 .

29- عماد عبد الرحيم زغلول .(2002) ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الأردن ،ط 2 .

30- عبد اللطيف محمد الحلبي و حمزة عبد الحكيم الرياشي .(1994)، العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالإحساء ، يقررها أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

31- عبد الرحمان العيسوي .(1984) ، علم النفس ، دار النهضة العربية ، لبنان ، بيروت ، ط 1 .

32- عبد الرحمان العيسوي .(1987) ، سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر ،دار الوثائق ، الكويت ، ط1 .

33- عبد الرحمان العيسوي .(2004)، علم النفس التربوي ، دراسة في التعلم وعادات الاستذكار ومعوقاته ، دار النهضة العربية ، لبنان ، بيروت ، ط4 ,

34- عمار بخوش و محمد محمود الذنيبات .(2007) ، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط1.

35- علي مهدي كاضم .(2001) ، القياس والتقويم في التعلم والتعليم ، دار الكتب للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ط1 .

36- عبد الله قلي و فضيلة حناش .(2009) ، التربية العامة ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر ، ط1 .

37- عبد المنعم المليجي .(1971) ، النمو النفسي ، دار النهضة ، بيروت ، لبنان ،ط1 .

38- فاخر عاقل (1998) ،علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، لبنان ، بيروت ، ط2 .

39- فارعة حسن محمد .(1999)، دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجية التعليم ، عالم الكتب ،القاهرة ، مصر ،ط1 .

40- فاروق شوقي البوهي .(2009) التخطيط التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، مصر ،دون تاريخ .

41- فاخر عقيل .(1985)، علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، لبنان ، بيروت ، ط11 .

42- كزافي روجيريس .(2007). التدريس بالكفاءات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات ، ترجمة : الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود ، مكتبة المدارس ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 .

43- مريم سليم (2004)، علم النفس النمو ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 .

44- محمد لبيب النجيحي .(1981)، دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ط2 .

45- محمد عبد الرحيم عدس .(1996)، المعلم الفاعل والتدريس الفعّال ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 .

46- محمد عطية الابرشي .(1993)، روح التربية والتعليم ، دار الفكر العربي ، مصر ، ط1 .

47- مولاي بودخيلي محمد .(2004)، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،ط1 .

48- مرام عوض محمد سلمان .(2007) ، مهارات التدريس الفعالة ،دار النهضة الحديثة ، بيروت ، لبنان ، ط1 .

49- محمد الصالح حثروبي .(2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ،عين ميلة ، الجزائر ، ط1 .

50- مجدي عزيز إبراهيم .(2004)، إستراتيجية التعليم وأساليب التعلم ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ، مصر، ط1 .

51- مجدي عزيز إبراهيم .(2001)، رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ، مصر، ط1 .

52- مسلم محمد .(2005) ، منهجية البحث العلمي ، دليل طلاب العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ، الجزائر ، ط1 .

53- مزيان محمد .(2006) ، مبادئ في البحث النفسي والتربوي ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ، الجزائر ، ط2 .

ب- المعاجم والقواميس :

54- ابن منظور .(1997) ، لسان العرب ،المجلد الخامس ،دار الجبل ، بيروت ، لبنان .

55- بطرس البستاني .(1987) ، محيط المحيط ،قاموس للغة العربية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، لبنان ، ط 1 .

56- حسن شحاتة وزينب النجار .(2003) ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر ، ط1 .

57- المنجد في اللغة و الإعلام .(2003) ، دار المشرق ، بيروت ، لبنان ، ط 40 .

58- المنجد الأبجدي للطلاب .(1967) ، دار المشرق ، بيروت ، لبنان ، ط2 .

ج – الوثائق الرسمية :

59- مديرية التربية والتكوين خارج المدرسة .(1973) ، دروس في التربية وعلم النفس ، الطباعة الشعبية ، الجزائر .

60- الجريدة الرسمية الجزائرية .(2008) ، المطبعة الرسمية العدد الرابع ، الجزائر العاصمة .

61- المنشورات الوزارية ، الميثاق الوطني .(1986) ، حزب جبهة التحرير الوطني ، الجزائر .

62- وزارة التربية الوطنية ، المنشور الوزاري .(2001) ، " القرار المتضمن إعادة هيكلة التعليم الثانوي ، المؤرخ في شهر مارس ، الجزائر .

63- وزارة التربية الوطنية .(2001) ، فلمدا المقاربة بالكفاءات ، الجزائر .

64- وزارة التربية والتكوين التونسية .(2006) ، الوثيقة البيداغوجية ، المركز الوطني البيذاغوجي ، الجمهورية التونسية .

د- المجلات والدوريات :

65- إبراهيم محمد عيسى .(2001)، قاس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سوريا ، المجلد 4 العدد 2 .

66- إبراهيم حامد الاسطل وسمير عيس الرشيد .(2003) ، دراسة تقويمية لكفاية التخطيط المدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ضبي ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الأول ، دمشق ، سوريا ،العدد 4.

67- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء .(2006) ، الإصلاح التربوي في الجزائر ، مجلة الباحث ، العدد الرابع ، الجزائر .

68- محمد بوعلاق .(2006)، التدريس بالكفاءات والتدريس بالأهداف أية علاقة ، محاضرة غير منشورة ، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة ، الجزائر .

69- محمد الدريج .(2000) ، الكفايات في التعليم ، دار المعرفة للجميع ، المغرب ، العدد 16 .

و- الرسائـــل و الأطروحـــات الجامعيـــة :

رسائـــل الدكتـــوراه :

70- علي عبد الحميد احمد .(2010) ، التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية ، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية ، تخصص علم النفس التربوي ، مكتبة حسن العصرية ، بيروت ، لبنان .

71- قرايرية حرقاس وسيلة . (2010) ، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية ، مذكرة منشورة تحت إشراف ، الأستاذ لوكيا الهاشمي ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة منتوري ، قسنطينة .

72- نزيم صرداوي .(2008) ، المحددات الغير الذهنية للتفوق الدراسي ، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية ، جامعة الجزائر .

رسائـــل الماجستيـــر :

73- أمال بن يوسف .(2008)، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي ، رسالة ماجيستير في علوم التربية مودعة بجامعة الجزائر .

74- بلقوميدي عباس .(2001) ، المستوى الاقتصادي والتعليمي وعلاقتهما بالتحصيل في مادة الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، تحت إشراف احمد معروف ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة وهران .

75- عقيل بن ساسي .(2007)، فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لذى تلاميذ 3 متوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مودعة بجامعة قاصدي مرباح بورقلة .

76- فريدة قادري .(2005) ، اثر الأهداف التعليمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لذى تلاميذ السنة التاسعة ، ماجستير غير منشورة في علوم التربية قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.

77- معوش عبد الحميد .(2012) ، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاههم نحوها ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير منشورة في علم النفس المدرسي ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو .

78- محمد قريشي .(2005) ، القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مودعة بجامعة الجزائر .

79- نورة بوعيشة .(2008) ، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المقاربة بالتدريس بالكفاءات ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، منشورة ، فرع علم النفس وعلوم التربية ، تخصص علم التدريس ، جامعو قاصدي مرباح ، ورقلة .

80- الحسين بن حيدر محمد النعيمي .(2003) ، العلاقة بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض السعودية .

قائمـــة المراجـــع باللغـــة الأجنبيـــة :

81- Spss 10.00. (1999), for windows version , spss inc.

82- Cllur robertsou and Richard adclaur.(2001) ,evaluation des apprentissages dans une approche par competences , 2edition de boeck , université Belgique .

83- piére gillet. (1986) ,l'utilisation des objectifs en formation , évolution education permanent , nr 85 .

84- xavier roegiers. (2000), evaluer des compétences , guide pratique , université , lile , France .

ي- مواقـــع الويـــب :

85- سلامة عبد الحفيظ. (07-05-2013) ، مدى أهمية الكفايات التعليمية الأساسية لتدريس الحاسب الآلي وممارستها من وجهة نظر هيئة التدريس www.docs.ksu.edu.sa/DOC/articles

86- http : // maktoobblog.com

87-http:// home economics .net goo/t2866- topic

88- http:// www.alriyadh .com /2008/10/20/articles 382155.html

قـــــــــائمة الملاحـــق

- الملحـــق الأول : استمارة الدراسة قبل التعديل
- الملحـق الثانـــي : استمارة الدراسة بعد التعديل

جامعـــــــــة أبو بكر بلقا يد كليـــة العلـوم الاجتماعيـــة

قسم علم النفس وعلوم التربية

الملحـــــق الأول

استمارة الدراسة قبل التعديل

أيها المتعلم :.....

في إطار انجاز بحث تربوي اكاديمي يتناول " اثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية " ولجمع معلومات حول ذلك نقدم لك هذا الاستبيان لتقرأه جيدا وتضع علامة (X) في الخانة المناسبة وليست هنا إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لذا يرجى منك تقديم الإجابة بعد الإمعان في قراءة الفقرات بكل صدق وموضوعية كما نحيطك علما أن هذه المعلومات لن تستخدم خارج نطاق البحث العلمي ولا تستغل إلا لذلك فقط .

وأعلم أن صدق نتائج البحث تتوقف على مدى صراحتك في الإجابة وشكرا جزيلا على حسن تعاونك .

البيانـــــات الشخصيـــــــــة :

الاسم واللقب : .....

الســـــن : .....

الجنـــس : ذكر ☐ أنثى ☐

القســـــم : .....

معيد السنـــة : معيد مرة واحدة ☐ معيد مرتين ☐ غير معيد ☐

تم بناء الاستبيان على 06 ابعد وهي (الفهم – البناء – التطبيق – التكرار– الإدماج – الترابط)وهي المبادئ التي تقوم عليها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وتم تقسم فقرات هدا الاستبيان كما هو مبين في الجدول :

الأبعـــــــــــــــاد	الفقـــــــــــــــــــــرات
بعد الفهم	من الفقرة 01 الى 05
بعد البناء	من الفقرة 06 ال 12
بعد التطبيق	من الفقرة 13 الى 19
بعد التكرار	من الفقرة 20 الى 26
بعد الادماج	من الفقرة 27 الى 33
بعد الترابط	من الفقرة 34 الى الفقرة 40

الرقـم	العبـــــــــــــــارة	نعـم	لا
01	افهم الكلمات والعبارات التي ينطق بها الأستاذ		
02	لدي سرعة في فهم الموضوع المراد دراسته		
03	أتشارك مع زميلي في فهم الدرس		
04	أصغي جيدا للأستاذ لكي افهم		
05	اطلب من الأستاذ تكرار الشرح لأتمكن من الفهم		
06	استرجع معلومات السابقة حول الإعراب بطلب من الأستاذ أثناء بداية الدرس		
O7	أحفظ جيدا الدروس السابقة لأنشطة اللغة العربية		
08	اربط المعلومات القبلية بالحالية لفهم الدرس الجديد		
09	استرجع المعارف السابقة بطلب من الأستاذ خلال الدرس		
10	أوظف خبراتي ومهاراتي دون مساعدة الأستاذ		
11	يوجهني الأستاذ في بناء معلوماتي الجديدة في النحو والبلاغة		
12	استطيع بناء وتصميم الدرس بناءا على الدرس السابق		
13	استطيع تطبيق مكتسباتي العلمية (الصرف ،النحو....) أثناء الدرس		
14	أتعاون مع زملائي في القسم من اجل تطبيق القواعد النحوية		
15	يساعدني الأستاذ دائما في انجاز مشروع أدبي		

16	ادعم إجاباتي في تحليل النصوص الأدبية بأساليبي الخاصة		
17	استعين بمهارتي البلاغية لتحسين النطق السليم للمفردات والكلمات		
18	لدي القدرة على استعمال الألفاظ والعبارات الجيدة لإنشاء أسلوب أدبي		
19	أحسن التحكم بالجمل والمفردات اللغوية خارج نطاق القسم		
20	يكلفني الأستاذ باستمرار بتحليل النصوص الأدبية		
21	اكرر دائما مراجعة الدروس في النحو البلاغة والصرف أثناء المذاكرة		
22	اشعر أنني قادر على إعادة الدرس عدة مرات		
23	أسعى بصفة دائمة حل الوضعيات الإدماجية في النصوص		
24	اشعر إنني كفؤ في تحليل المسائل اللغوية		
25	بإمكاني أن أتعمق في البحث في مادة اللغة العربية		
26	أتحكم جيدا في محتويات أنشطة اللغة العربية		
27	استطيع الربط بين موضوعات مادة اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى		
28	استعين بمواد أخرى في تحليل النصوص الأدبية		
29	تفوقي في بعض المواد ساعدني في فهم مادة اللغة العربية		
30	أحاول جعل قدراتي في أنشطة اللغة العربية في خدمة المواد الأدبية الأخرى		
31	لدي ثقة بمعلوماتي الجديدة لاستعمالها في معالجة المشكلات واقتراح		

	الحلول		
32	أتشارك مع زملائي في الشعب الأخرى في حل الواجبات و التمارين		
33	أوفق بين معارفي السابقة والجديدة في نشاطات اللغة العربية		
34	في نهاية كل درس يتم اختتامه بتمارين تقييميه		
35	يسعى الأستاذ إلى تقييم الإجابات أثناء الدرس		
36	الأستاذ يطرح الأسئلة قبل بداية الدرس		
37	اشعر بالافتخار عند تقييم الأستاذ لإجابتي أثناء الدرس		
38	اكتشف مستواي في مادة اللغة العربية من خلال عملية التقييم		
39	التقييم المستمر يعمل على تثبيت المعلومات والمعارف		
40	أعطي اهتماما بالغا لتوجيهات والإرشادات الأستاذ		

جامعـــــــــة أبو بكر بلقا يد كليـــة العلـوم الاجتماعيـــة

قسم علم النفس وعلوم التربية

الملحـــــق الثـــــانـــي

استمارة الدراسة بعد التعديل

أيها المتعلم :.....

في إطار انجاز بحث تربوي اكاديمي يتناول " اثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية " ولجمع معلومات حول ذلك نقدم لك هذا الاستبيان لتقرأه جيدا وتضع علامة (X) في الخانة المناسبة وليست هنا إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لذا يرجى منك تقديم الإجابة بعد الإمعان في قراءة الفقرات بكل صدق وموضوعية كما نحيطك علما أن هذه المعلومات لن تستخدم خارج نطاق البحث العلمي ولا تستغل إلا لذلك فقط .

واعلم أن صدق نتائج البحث تتوقف على مدى صراحتك في الإجابة وشكرا جزيلا على حسن تعاونك .

البيانـــــات الشخصيـــــــــة :

الاسم واللقب : .....

الســـــن : .....

الجنـــس : ذكر ☐ أنثى ☐

القســـــم : .....

معيد السنـــة : معيد مرة واحدة ☐ معيد مرتين ☐ غير معيد ☐

تم بناء الاستبيان على 06 ابعد وهي (الفهم – البناء – التطبيق – التكرار– الادماج – الترابط)وهي المبادئ التي تقوم عليها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وتم تقسم فقرات هدا الاستبيان كما هو مبين في الجدول :

الأبعـــــــــــــــاد	الفقـــــــــــــــــــــرات
بعد الفهم	من الفقرة 01 إلى الفقرة 05
بعد البناء	من الفقرة 06 إلى الفقرة 12
بعد التطبيق	من الفقرة 13 إلى الفقرة 19
بعد التكرار	من الفقرة 20 إلى الفقرة 26
بعد الادماج	من الفقرة 27 إلى الفقرة 33
بعد الترابط	من الفقرة 34 إلى الفقرة 40

الرقـم	العبـــــــــــــــــــــارة	نعـم	لا
01	افهم جيدا العبارات التي ينطق بها الأستاذ		
02	افهم الدرس بسرعة من خلال الموضوع المراد دراسته		
03	أتشارك مع زميلي في فهم الدرس		
04	أصغي جيدا للأستاذ لكي افهم الدرس		
05	اطلب من الأستاذ تكرار الشرح لأتمكن من الفهم		
06	استرجع معلومات السابقة حول الإعراب بطلب من الأستاذ أثناء بداية الدرس		
O7	أذاكر جيدا الدروس السابقة لأنشطة اللغة العربية		
08	اربط المعلومات القبلية بالحالية لفهم الدرس الجديد		
09	استرجع المعارف السابقة بطلب من الأستاذ خلال الدرس		
10	أوظف خبراتي ومهاراتي دون مساعدة الأستاذ		
11	يوجهني الأستاذ في بناء معلوماتي الجديدة في كل نشاط		
12	استطيع بناء وتصميم الدرس بناءا على الدرس السابق		
13	اعتمد في تصميم الدرس على الدرس السابق		
14	أتعاون مع زملائي في القسم من اجل تطبيق القواعد النحوية		
15	ادعم إجاباتي في تحليل النصوص الأدبية بأسلوبي الخاص		

16	ادعم إجاباتي في تحليل النصوص الأدبية بأساليبي الخاصة		
17	استعين بمهارتي البلاغية لتحسين النطق السليم للمفردات والكلمات		
18	لدي القدرة على استعمال الألفاظ والعبارات الجيدة لإنشاء أسلوب أدبي		
19	أحسن التحكم بالجمل والمفردات اللغوية خارج نطاق القسم		
20	يكلفني الأستاذ باستمرار بتحليل النصوص الأدبية		
21	اكرر دائما مراجعة الدروس في النحو البلاغة والصرف أثناء المذاكرة		
22	اشعر أنني قادر على إعادة الدرس عدة مرات		
23	أسعى بصفة دائمة حل الوضعيات الإدماجية في النصوص		
24	اشعر أنني كفؤ في تحليل التمارين اللغوية		
25	بإمكاني أن أتعمق في البحث في مادة اللغة العربية		
26	أتحكم جيدا في محتويات أنشطة اللغة العربية		
27	استطيع الربط بين موضوعات مادة اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى		
28	استعين بمواد أخرى في تحليل النصوص الأدبية		
29	تفوقي في بعض المواد ساعدني في فهم مادة اللغة العربية		
30	أحاول جعل قدراتي في أنشطة اللغة العربية في خدمة المواد الأدبية الأخرى		
31	لدي ثقة بمعلوماتي الجديدة لاستعمالها في معالجة المشكلات واقتراح		

	الحلول		
32	أتشارك مع زملائي في الشعب الأخرى في حل الواجبات و التمارين		
33	أوفق بين معارفي السابقة والجديدة في نشاطات اللغة العربية		
34	في نهاية كل درس يتم اختتامه بتمارين تقييميه		
35	يقوم الأستاذ إلى تقييم إجابتي أثناء الدرس		
36	الأستاذ يطرح الأسئلة قبل بداية الدرس		
37	يعجبني عند تقييم الأستاذ لإجاباتي أثناء الدرس		
38	اكتشف مستواي في مادة اللغة العربية من خلال عملية التقييم		
39	التقييم المستمر يعمل على تثبيت المعلومات والمعارف		
40	التقييم المستمر يعمل على تثبيت المعلومات والمعارف		

ملخـــــــص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر التدريس بإستراتيجية المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل المعرفي (الدراسي) لدى تلاميذة السنة الثالثة ثانوي بولاية بشار ، حيث اشتملت عينة الدراسة (248) تلميذ وتلميذة للاختصاصين آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية ، ولمعالجة النتائج استخدمنا الوسائل الإحصائية ، استنتجنا أن التدريس بالكفاءات اثر في تحديد مستوى التحصيل المعرفي .

الكلمـــات المفتاحيـــة: التدريس ، المقاربة بالكفاءات ، التحصيل المعرفي.

Résumé:

L'étude visait à identifier l'effet des compétences d'approche de la stratégie de l'enseignement et de leur relation à la collecte de la connaissance (académique) avec les élèves de wilaya Bechar secondaire de troisième année, où constitué l'échantillon de l'étude (248) male de sexe féminin de spécialistes lettre et la philosophies de lettre de langues étrangères, et de traiter les résultats, nous avons utilisé des méthodes statistiques, nous avons conclu que les compétences d'enseignement avoir un impact dans la détermination du niveau de réalisation cognitive.

***Le Mots clés*:** l'enseignement, les compétences d'approche, les acquis cognitifs.

Summary:

The study aimed to identify the effect of the teaching strategy approach competencies and their relationship to the collection of knowledge (academic) with His disciples the third year secondary Bechar state, where comprised the study sample (248) male and female pupils of specialists ethics and philosophy and ethics of foreign languages, and to address the results we used statistical methods, we concluded that teaching competencies an effect in determining cognitive achievement level.

Key words: teaching, approach competencies, cognitive achievement.