وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج.
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
قسم العلوم الاجتماعية

الشعبة: علم النفس

عنوان المذكرة :

صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات
من جهة نظر معلمي مرحلة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية برج بوعرريج

مذكرة متممة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي.

- اعداد:
خيار خولة
بن مرزوق سهام

-اشراف الاستاذ :
د/ قـريـن العيـــد

2022/2021

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج.
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
قسم العلوم الاجتماعية

الشعبة: علم النفس

عنوان المذكرة :

صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات من جهة نظر معلمي مرحلة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية برج بوعريريج

مذكرة متممة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي.

– اعداد:
خيار خولة
بن مرزوق سهام

–اشراف الاستاذ :
د/ قـريـن العيــد

2022/2021

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي منحنا القوة حتى نرى حلمنا يترجم ضمن أوراق مذكرتنا فله الشكر والحمد كما ينبغي لجلال اسمه ونصلي ونسلم على هادي الأمم معلم البشرية "محمد بن عب د الله" الذي أدبه وأحسن أدبه

أما بعد فمن لم يشكر الناس لم يشكر الله فنتقدم بالشكر الجزيل للدكتور *"قرين العيد"* الذي وافق على جعل اسمه يكتب مؤطرا للدراسة وجعل بصمته تبرز على صفحات مذكرتنا وعلى صبره واهتمامه فلك منا كل معاني الاحترام والتقدير, كما نتقدم بالشكر والامتنان للدكتور *"بن مرابطة أحمد "*الذي لم يبخل علينا يوما في تقديم يد المساعدة ولكل أساتذة كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية وعلى رأسهم أساتذة تخصص علم النفس على مجهوداتهم طيلة مشوارنا الدراسي ولكل من قدم لنا يد العون ولو بحرف واحد من أجل إتمام هذا العمل، لكم أيضا يا أساتذتنا من الابتدائي إلى الجامعة ألف ألف شكر وتقدير

الإهداء

نهدي ثمرة جهدنا إلى من قال فيهما الله عز وجل في كتابه الكريم:

"واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا"

رمز التضحية والمحبة والحنان إلى من ناضلا من أجل تربيتنا وتعليمنا

..... إلى أمهاتنا وآبائنا الأعزاء.....

إلى من قال فيهم عز وجل "سنشد عضدك بأخيك" إخواننا وأخواتنا

إلى جميع أفراد عائلاتنا *"بن مرزوق"* و*"خيار"*

إلى كافة أصدقائنا الذين تسكن صورهم وأصواتهم أجمل اللحظات والأيام التي عشناها

والى كل من ساندنا بالجهد و الكلمة الطيبة والدعاء .....

خولة- سهام

ملخص الدراسة بالغة العربية:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الصعوبات التي تواجه أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية والكشف عن الفروق تبعا لعدة متغيرات منها: الجنس، الأقدمية المهنية، المادة المدرسة، الشهادة، باستخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من إعداد **كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة (2011)** على عينة قوامها **59** معلم ومعلمة ببعض ابتدائيات ولاية برج بوعريريج للسنة الدراسية 2021-2022.

تم التوصل إلى النتائج التالية:

- درجة الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (43,10)، والانحراف المعياري(7,04)،الوزن نسبي (57,47%)،في المقياس ككل

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير الجنس حيث بلغت قيمة قيمة "ت test(1.34) وقدرت قيمة sig(0.84) عند مستوى الدلالة 0.05

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير المادة المدرسة حيث بلغت قيمة "ت" (t-test) (1.45) وقدرت قيمة sig الاحتمالية ب(0.150) عند مستوى دلالة (α=0,05)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة في ضوء متغير الشهادة (أقل من ليسانس، ليسانس، ماستر) حيث بلغت قيمة(F) بـ (2,66) وقدرت قيمة(sig) بـ (0,07)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة في ضوء متغير الأقدمية المهنية، (أقل من 10سنوات، من 10إالى 21 سنة، من 21 الى 32 سنة) حيث بلغت قيمة (F) بـ (1,74) و قدرت قيمة(sig) بـ (0,18) عند مستوى الدلالة (α=0,05)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة في ضوء متغير تعداد التلاميذ داخل القسم،(أقل من25 تلميذ، من 25 إلى 35 تلميذ، أكثر من 35 تلميذ) حيث بلغت أن قيمة (F) قدرت بـ (0,046) في حين قدرت قيمة(sig) بـ (0,955) عند مستوى الدلالة (α=0,05)

– الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات. المعلم. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات

- Abstract:

The study aimed to identify the degree of difficulties faced by primary school teachers in applying the competency approach in the Algerian school and to reveal the differences according to several variables including: gender professional seniority school subject certificate using the descriptive approach and applying a questionnaire about the difficulties of applying the competency approach in school Algerian prepared by kalthoum Qaja(2011) on a sample of 59 male and female reachers in some elementary school in the state of BORDJ BOU ARREJ for the years2021-2022 and the following results were reached:

-the degree of difficulties faced by primary education teachers in applying the approach with medium competencies where the value of the arithmetic mean(43.10) the standard deviation (7.04) the relative weight(57.47) in the scale as whole

- there are no statistically significant differences in the difficulty of applying the competency approach from the point of view of primary education teachers in the light of the gender variable where the value of the t-test was(1.34) and sig(0.84) value was estimated at the significance level of 0.05

- there are no statistically significant differences in the difficulty of applying the competency approach from the competency approach from the point view of primary education teachers in the light of the variable of the school subject where the value of t-test reached(1.45) and the value off the probability sig was estimated at (0.150) at the level of significance (0.05)

- there are no statistically significant differences in the level of reality of the difficulty of applying the competency approach among professors in the light of the certificate variable (less than BA,BA ,Master) where the value of (F) reached (2.66) and the value of sig was estimated at (0.07)

-there are no statistically significant differences in the level of reality of difficulty of applying the competency approach among professors in the light of the variable of professional seniority (less than10years,from 10 to 21 year ,

from 21 to 32year) where the value of (F) reached (1.74) the value of sig was estimated at (0.18) at the significance level (0.05)

-there are no statistically significant siffrences in the level of reality of the difficulty of applying the competency approach among teachers in the light of the variable number of students within the department (less than 25 students ,from 25 to 35 students ,more than 35 students), where the value of (F) was estimated

at(0.046) while the (sig) value was estimated at(0.955) at the significance level (0.05)

-keys words: The competency approach. The Teacher. Difficulties in applying the competency approach

فهــرس المحتــويات	
المحتوى	**الصفحة**
– شكر وتقدير	أ
– الإهداء	ب
– ملخص الدراسة باللغة العربية	ت
– ملخص الدراسة باللغة الأجنبة	ث
– فهرس المحتويات	ح
– فهرس الجداول	ج
– فهرس الملاحق	د
–فهرس الأشكال	ذ
أولا: الجانب النظري	ر
– مقدمة	13-12
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة.	14
1- الإشكالية	16-15
2- الفرضيات	17
3- أهمية الدراسة	17
4- أهداف الدراسة	17
5- أسباب اختيار الموضوع	18
6- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا	18
7- الدراسات السابقة	22-19
8- تعليق على الدراسات السابقة	24-23
الفصل الثاني:المقاربة بالكفاءات	25
– تمهيد.	26

1- مفهوم الكفاية	27-26
2- الكفاية و بعض المفاهيم المرتبطة بها	29 -27
3- خصائص الكفاية	29
4- أنواع الكفاية	30-29
5- تصنيف الكفايات	30
6- تعريف المقاربة	31
7- مفهوم المقاربة بالكفاءات	32-31
8- مقارنة بين المقاربة بالكفاءات و المقاربة بالأهداف	32
9- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية	33
10- خصائص المقاربة بالكفاءات	34
11- أهداف المقاربة بالكفاءات	34
12- مبادئ المقاربة بالكفاءات	35
13- مزايا المقاربة بالكفاءات	36
14- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	37-36
- الخلاصة.	38
الفصل الثالث: التعليم الابتدائي و تكوين الأستاذ	39
-تمهيد	40
1 - تعريف المعلم	40
2- خصائص المعلم	40
3- أخلاقيات المعلم	41
4- حقوق و واجبات المعلم	42
5- معايير الحكم على مدى فعالية المعلم	43
6- الكفايات المرتبطة بشخصية المعلم	43
7- مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات	44
8-المكانة الاجتماعية للمعلم	44
الخلاصة	45

ثانيا: الجـانــب المــيدانـــي	46
الفصل السابع: الإجراءات الميدانية للدراسة.	46
- تمهيد	47
1 -الـدراسـة الاستطـلاعيـة	47
1 -1 -أهداف الدراسة الاستطلاعية	47
1 - 2 -إجراءات الدراسة الاستطلاعية	47
1 - 3 -عينة الدراسة الاستطلاعية	47
1 -4 -أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكو مترية	51-48
1 - 5 -نتائج الدراسة الاستطلاعية	52
2 -الـدراسـة الأسـاسيـة	52
2 - 1 -مجالات الدراسة	52
2 -2 - منهجية الدراسة	52
2 - 3 -مجتمع وعينة الدراسة	53
2 - 4 -أدوات جمع البيانات	53
2 -5 -الأساليب الإحصائية المستخدمة	54
- خلاصة	54
الفصل السابع: نتائج الدراسة الميدانية	55
- تمهيد	56
2 -مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والتراث النظري	70-57
3 -استنتاج عام	70
4 -مقترحات الدراسة	71
- خاتمة	73-72
- قائمة المراجع	76-74
- الملاحق	85-79

فهرس الجداول

الرقم		الصفحة
01	يوضح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية	47
02	يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد وبنود استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات	48
03	يوضح معامل الاتساق الداخلي لعبارات استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ارتباط البند بالمقياس	49
04	يبين معامل الصدق التكويني لأبعاد استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ارتباط البعد بالاستبيان	49
05	يوضح صدق المقارنة الطرفية	50
06	يبين معامل ثبات الاتساق الداخلي لاستبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات	51
07	يبين معاملات ثبات التجزئة النصفية .split-half وجتمانGuttmann للاستبيان	51
08	يبين مفتاح تصحيح استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات	53
09	يوضح التوزيع الطبيعي للبيانات	56
10	يمثل مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين	57
11	يبين قيمة(ت)لدلالة الفروق في مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس	61
12	يبين قيمة(ت)لدلالة الفروق في مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المادة المدرسة	63
13	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في ضوء متغير الشهادة	65
14	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في ضوء متغير الأقدمية المهنية	67
15	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في ضوء متغير تعداد التلاميذ داخل القسم	69

فهرس الملاحق

الرقم		الصفحة
01	استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الابتدائي	81-80
02	نتائج المعالجة الاحصائية	85-82

فهرس الأشكال

الرقم		الصفحة
01	منحنى(t)لقبول أو رفض الفرضية التاسعة حب متغير صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الذكور و الاناث عند مستوى الثقة 0.05	62
02	منحنى(t)لقبول أو رفض الفرضية التاسعة حب متغير صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات الممادة المدرسة عند مستوى الثقة 0.05	63

أولا الجانب النظري

- مقدمة:

تعد المناهج التربوية بما تشمله من أسس تاريخية واجتماعية واقتصادية وما تتعرض له من مناقشة النظريات والافكار التربوية من العلوم التي لا يستطيع أي دارس أو أي مهتم بالتربية من الاستغناء عنها، فهي الركيزة الأساسية في تشكيل و اعداد الناشئين و الشباب في المجتمع، والسير بهم نحو الأهداف المنشودة وفقا لمتطلبات العصر.

فبلا شك أن عجلة التطور الفكري، والعلمي والتكنولوجي المتسارع قد فرض وتيرته على شتى ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية وحتى التربوية منها، حيث شهد المجال البيداغوجي تطورا هائلا شمل كل جوانب العملية التربوية:من تبني مناهج، وتبني مقاربات، ووضع طرائق و أساليب، واختيار وسائل وغيرها من الجوانب التي تسهل سيرورة العملية التعلمية التعليمية وتجعل منها أكثر نجاعة وايجابية

لذلك كان الاهتمام بالمنظومة التربوية ضروريا، بل حتميا لأي بلد يطمح الى تحقيق الرقي والتطور، نظرا لكون هذه المنظومة تعمل على وضع البرامج وتطبيق المناهج التي ترمي الى اعداد اطارات اعدادا سليما

ولما كانت الجزائر أحد هذه الدول الطامحة الى تحقيق الرقي والرفاهية لشعبها عمدت الى تطوير منظومتها التربوية، بتبنيها لاستراتيجية تعليمية أكثر استجابة لمتطلبات تكوين الأفراد، حيث اعتمدت على أساليب تكوينية ذات أهداف بعيدة المدى ضمن اطار ما أسموه بالمقاربة بالكفاءات، كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية التعلمية، من خلال نظرة جديدة لمحتويات التعليم والكتاب المدرسي وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل والتقويم والزمن البيداغوجي، كما أن المقاربة تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ، وردود أفعاله أمام مختلف الوضعيات تجعل المتعلم عنصرا فاعلا نشطا، يتعلم كيف يتعلم وكيف يعمل وكيف يكون وليس مجرد مستقبل للمعرفة مثلما كان عليه الشأن في البيداغوجيا الكلاسيكية.

وعليه جاءت هذه الدراسة المعنونة ب"صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الابتدائي "دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة برج بوعرريج – بهدف الكشف عن صعوبات تطبيق هذه المقاربة من وجهة نظر المعلم كونه محرك أساسي في العملية التربوية، وكون هذه المقاربة تتطلب منه اعادة برمجة نفسه وفقا لمتطلباتها ذلك أنها تختلف عن سابقاتها كما أنها تركز على مجموعة من المفاهيم و التطبيقات والبرامج الجديدة

وقد كان من الضروري على المعلم من خلال هذه المقاربة أن يقتنع بأن التلميذ محور العملية التربوية التعليمية، وأنه هو المرشد والموجه، و قبل ذلك لابد أن يقتنع بها ويكون على قدر من الاستعداد لتطبيقها واستخدام المهارات الفنية والمعرفية وحسن التعامل مع المواقف .

وبهذا سنقترب من المعلمين في الطور الابتدائي لمحاولة وجهة نظرهم من تطبيق هذه المقاربة، وحول ما ان كانت هناك صعوبات تعرقل هذا التطبيق .

ولأجل التعمق أكثر في هذا الموضوع ودراسته دراسة علمية، قمنا بتقسيم بحثنا هذا الى خمسة فصول (05) في جانبين، جانب نظري، وجانب ميداني، أما الفصول النظرية فكانت ثلاثة وهي كالآتي :

الفصل الأول :الاطار العام للدراسة، تضمن الاشكالية والفرضيات وأهمية الدراسة و أسباب اختيار الموضوع المفاهيم الأساسية، الدراسات السابقة والتعقيب عليها .

الفصل الثاني :المقاربة بالكفاءات تناولنا فيه مفهوم الكفاية وبعض المفاهيم المرتبطة بها وخصائص الكفاية وتعريف المقاربة بالكفاءات ودواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في الجزائر وخصائص المقاربة بالكفاءات ومبادئها ومزاياها

الفصل الثالث: معلم مرحلة التعليم الابتدائي تطرقنا فيه الى تعريف المعلم، خصائص المعلم، أخلاقيات المعلم، معايير الحكم على مدى فعالية المعلم، الكفايات المرتبطة بشخصية المعلم، مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في تنمية المجتمع

أما الجانب الميداني احتوى على فصلين :

الفصل الرابع :الاجراءات الميدانية للدراسة تناولنا في جزءه الأول الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، اجراءات الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية نتائج الدراسة الاستطلاعية والجزء الثاني الدراسة الأساسية مجالات الدراسة، منهجية الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة و أدوات جمع البيانات، والاساليب الاحصائية المستخدمة

الفصل الخامس :نتائج الدراسة الميدانية : تطرقنا فيه الى مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات و التراث النظري،واستنتاج عام ومقترحات الدراسة

الفصل الأول :الاطار العام للدراسة

1- الاشكالية

2- الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- أسباب اختيار الموضوع

5-أهداف الدراسة

6-تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة اجرائيا

7-الدراسات السابقة

8- تعليق على الدراسات السابقة

-اشكالية الدراسة:

يقاس تقدم الأمم بقوة نظامها التربوي فكلما كان هذا النظام فعالا كلما ساهم في تنشئة وإخراج أفراد على قدر من التأهيل والكفاءة يساهمون في تطور مجتمعهم ورقيه والعكس كذلك، لهذا نجد الكثير من الدول تسعى جاهدة لاصلاح نظامها التربوي.

على هذا الأساس، نجد أن المقاربات التربوية تشهد تطورا وتحولا بطريقة تستجيب لاحتياجات المجتمع والإقتصاد والشغل المتغيرة هي كذلك، تبعا للتغيرات الفلسفية (السياسية)، الإجتماعية، الثقافية، التربوية والتكنولوجية.

وبناء على هذا نجد أن الجزائر اعتمدت مقاربات متعددة بدء بما جاء في أمرية 16 أفريل 1976 التي كانت أول دستور تربوي للنظام التعليمي الجزائري، حيث انتهجت المقاربة بالمضامين وبالأهداف، ثم ابتداء من سنة 2003 انطلقت اصلاحات جوهرية في النظام التربوي الجزائري تمثل أساسا في اعتماد المقاربة بالكفاءات، التي تصب في منحى استهداف القدرات المعرفية لدى التلاميذ في العملية التعليمية التعلمية ليكونوا مهاريين ذوو كفاءة، أي قادرين على استخدام المعرفة في مواقفهم الحياتية.**(حاجي، 2005، ص1)**

هذه المقاربة هي نتاج صراع نظري بين نظريتين في التعلم هما: النظرية البنائية التي يتزعمها العالم السويسري بياجيه الذي يرى أن التعلم يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات والموضوع والنظرية السلوكية بزعامة واطسن الذي يحصر التعلم في(مبدأ مثير واستجابة).

وتعد المقاربة بالكفاءات "منهجا عمليا يفيد في اكساب المتعلم جملة من المهارات والقدرات التي تمنحه مرونة في التفكير تجعله يتجاوب مع الحياة باستقلالية، وتمكنه من التوافق مع متطلبات العصر بمتغيراته (**العرابي، 2011، ص6)**

لهذا سعت الجزائر الى أن تواكب وتصل مصاف الدول المتقدمة عن طريق اجرائها عدة اصلاحات أهمها الاصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ سنة 2003 وتبنيها للمقاربة بالكفاءات **(العرابي، 2011، ص17)**

حيث شرعت الجزائر بتطبيق المناهج الجديدة ضمن المقاربة بالكفاءات التي تتسم بكونها متجددة من حيث الأهداف، المعارف، الكفاءات، الوسائل، المحتويات، طرق التدريس، واستثمار كل ما توصل التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا **(خلدون، 2016، ص7).**

إن تطبيق أي مقاربة لا يكون معزولا عن البيئة العامة للنظام التربوي، أي ينبغي أن يكون هناك انسجام وتكامل بين مختلف المكونات الإجتماعية والثقافية والإقتصادية والتربوية، بشكل يضمن تحقيق الغايات المسطرة، ولا يمكن حصرها فقط في البيئة المدرسية المحدودة.

غير أننا في دراستنا هذه ركزنا على مرحلة التعليم الإبتدائي التي ترتكز على مخرجاتها المراحل التعليمية الأخرى (متوسط وثانوي) حيث تظهر أهميتها من خلال ملمح تلميذ ابتدائي يتحكم في مهارات أساسية تبنى عليها التعلمات المستقبلية والمتمثلة أساسا في مهارات القراءة، الكتابة، الحساب والتواصل.

ومن هنا ارتأينا للبحث في واقع المقاربة بالكفاءات في هذه المرحلة التعليمية حيث تبرز فيها بوادر تدريب التلميذ على التعلم النشط كونه يعتبر محورا للعملية التعليمية التعلمية، حيث يتم بلورة هذا المبدأ من خلال تنظيم وتسيير هذه العملية في حد ذاتها من خلال العمل التوجيهي والإرشادي والتعليمي لأستاذ التعليم الإبتدائي، أي من خلال تسييره للدروس والحصص، سواء كان أستاذ عربية أو فرنسية.

ومن خلال إشارتنا إلى أن المقاربة بالكفاءات كتوجه فلسفي وممارساتي في النظام التربوي الجزائري خاصة ما إذا أخذنا بعين الإعتبار متطلباتها البشرية، المادية والتقنية، وبإسقاطها على واقع الأستاذ الفاعل المباشر في تخطيط، تنفيذ وتقويم العمليات التعليمية التعلمية في المدرسة الإبتدائية، فإنه قد يواجه صعوبات تحد من أدائه التعليمي، ومن خلال هذا الواقع فإننا نطرح التساؤل العام الآتي:

1- ما مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات (المتعلقة بالتخطيط، التنفيذ، التقويم) في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الشهادة؟

3- هل توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير المادة المدرسة؟

4- هل توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الأقدمية المهنية؟

5- هل توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الجنس ؟

6- هل توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء تعداد التلاميذ داخل القسم؟

2-فرضيات الدراسة :

1- مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات (المتعلقة بالتخطيط، التنفيذ التقويم) في بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين، منخفض.

2- توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين، في ضوء متغير الشهادة

3- لا توجد فروق دالة في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير المادة المدرسة

4- توجد فروق دالة في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الأقدمية المهنية

5- لا توجد فروق دالة في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الجنس

6- لا توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين، في ضوء تعداد التلاميذ داخل القسم

3-أهمية الدراسة :

يعتبر موضوع المقاربة بالكفاءات من الموضوعات الهامة التي تتطلب دراسات بحثية علمية من المختصين والدارسين والمهتمين بالشأن التربوي والتعليمي في الجزائر وتقوم أهمية هذه الدراسة على:

- إثراء الدراسات والبحوث التي تساهم في تطوير قطاع التعليم بصفة عامة والتعليم الابتدائي بصفة خاصة.
- إفادة المهتمين بالتعليم في الجزائر ببعض المشاكل والصعوبات التي تواجه المعلمين في الطور الابتدائي.
-قد تكون هذه الدراسة مفتاحا لدراسات أخرى مشابهة لها أكثر تعمقا وتخصصا في المستويات الأخرى (متوسط- ثانوي).

4-أهداف الدراسة:

لكل باحث هدف أومجموعة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها انطلاقا من طبيعة الموضوع المدروس ونحن نسعى من خلال دراستنا هذه إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها فيما يلي:

- التعرف على أهم العوائق والصعوبات التطبيقية للتدريس وفق المقاربة بالكفايات.
- التعرف على درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في التدريس بالكفايات.
- التعرف على الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في مراحل : التخطيط وتنفيذ الدرس والتقويم

– التعرف على قدرة الأستاذ في التعامل مع المقاربة التدريسية القائمة على الكفاءات والصعوبات التي تعترضه عند تطبيقها.

– معرفة مستوى صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات ومعرفة الفروق في ضوء بعض المتغيرات.

– الإجابة على التساؤلات والتأكد من صحة الفرضيات.

5– أسباب اختيار الموضوع:

– **أسباب شخصية:** الميل الشخصي للموضوع كونه يندرج ضمن تخصص علم النفس المدرسي، وكذا رغبة الباحثتان في دراسة هذا الموضوع انطلاقا من رغبتهما في مزاولة مهنة التعليم في الطور الابتدائي بعد التخرج و هذا من خلال التعرف على الصعوبات التي تواجه الأساتذة عند التدريس بالمقاربة بالكفاءات باعتبارها الطريقة الجديدة التي تبنتها المدرسة الجزائرية وحظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين في الآونة الاخيرة. وكذا مرتبطة بإمكانية إجرائنا للبحث على فئة أساتذة التعليم الابتدائي وذلك للتسهيلات التي نجدها من أساتذة ومدراء تربطنا بهم علاقة مباشرة.

– **أسباب موضوعية:**

–تبلورت من خلال ملاحظتنا المباشرة لأساتذة التعليم الابتدائي والمشاكل المتكررة التي يتم طرحها من قبلهم في تطبيق هذه المقاربة.

– محاولة التعرف على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات عن قرب.

– موضوع هام لا يتوقف البحث فيه لخدمة التعليم ومواكبة الاصلاحات.

– أخيرا التعرف على مكامن القوة والضعف في النظام التعليمي الجزائري.

6– تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا:

– **المقاربة بالكفاءات:** هي تصور تربوي بيداغوجي قائم على اختيار وضعيات، تعليمية مستسقاة من واقع التلميذ والتي تهدف الى تكوين تلميذ كفء قادر على توظيف مكتسباته في حل المشكلات المدرسية وكذا الحياتية .

– **المعلم** :هو الموظف القائم بعملية التربية والتعليم في المرحلة الابتدائية في السنوات الأولى والثانية والثالثة و الرابعة والخامسة ابتدائي للسنة الدراسية 2021–2022.

– **صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات:** هو عائق متعدد الأبعاد يواجهه أساتذة التعليم الابتدائي و الذي تزامن مع ظهور الاصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية حيث أصبح من الاساتذة تطبيق نموذج جديد للتدريس .

7-الدراسات السابقة:

1- دراسة: قويدري (2006) "بعنوان بيداغوجيا الكفاءات، تحديات وعوائق " حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق بيداغوجيا الكفاءات، على عينة تقدر(40) أستاذ من مدارس الأغواط، و كانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان، وخلصت النتائج إلى: أن النسبة الغالبة من المعلمين والتي بلغت الى 76.92 % يؤكدون انهم لم يتلقوا أي تكوين في ما يخص التدريس وفق بيداغوجيات الكفاءات، وكانت نسبة 92.30% من المعلمين الذين عبروا على ان التكوين حول التدريس بالكفايات لم يكن كافيا، وهذا ما نجم عنه غموض في التصور وصعوبة في التطبيق.

2- دراسة: بن سي مسعود لبنى(2008) " بعنوان واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات " حيث هدفت هذه الدراسة الى الوقوف على واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات فانطلقت من عدة تساؤلات وللإجابة على هذه التساؤلات اتبعت المنهج الوصفي التحليلي باعتباره يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، أما عينة الدراسة فكانت متكونة من معلمي التعليم الابتدائي لسنوات الاصلاح وبلغت (52) معلما بالنسبة للذكور و(58) معلما يختلفون من حيث الجنس والسن والمستوى التعليمي. والوسائل المعتمدة في الدراسة كانت الاستمارة بحيث تكونت من 39 عبارة موزعة على 5 محاور وتم توزيع هذه الاستمارة على المعلمين. واعتمدت الباحثة في بحثها هذا للتعامل مع البيانات المتحصل عليها على اسلوب احصائي بسيط يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة والفهم من حيث الشكل وأيضا المحتوى إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية هدفت الى تحديد موضوع البحث بدقة والتحضير لبناء الشكل النهائي لاستمارة البحث. وتوصلت الدراسة في هذا البحث على أن : النتائج المتحصل عليها تدل على أن تطبيق التقويم التكويني في مدرسة ابتدائية يواجه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص تكوين المعلمين ونقص الوقت المخصص للحصة الدراسية وكثافة عدد التلاميذ في القسم وكثافة المناهج التعليمية ولهذا فإن التقويم الحالي في المدرسة الابتدائية في ضوء النتائج المتوصل إليها في هذا البحث لايزال تقليديا لا يحقق أهداف في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

3- دراسة: العطوي اسيا(2010)"بعنوان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي ". حيث هدفت هذه الدراسة للتعرف على أهم الصعوبات التي يواجهها المعلم عند تحقيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية وتم اتباع المنهج الوصفي المناسب والأمثل لمثل هذه المواضيع، أما العينة فتم اعتماد معلمين من التعليم الابتدائي كعينة أساسية تساعد على تحقيق أهداف البحث والتي قدرت بحوالي (1100) معلم تعليم الابتدائي، وكان الاستبيان كأداة لجمع البيانات احتوى على

4 محاور، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي المرجلة الابتدائية يواجهون صعوبات (مادية، تكوينية، مفاهيمية ، صعوبات التكامل بين النظري و التطبيقي) في تطبيق المقاربة بالكفاءات ، كما انه لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق المقاربة بالكفاءات حسب متغيرات التكوين الاولي ، التكوين أثناء الخدمة والخبرة.

4- دراسة : قاجة و بن سكيريفة(2010) :"بعنوان الصعوبات التي تواحه المعلمين في التدريس بالكفايات (دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بورقلة) ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات، واقتضت هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي معتمدة على الاستكشاف، وتكونت عينة الدراسة من (74) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي 2011/2010 وقد بنت الباحثتان استبانة اشتملت عل 25 بندا موزعة على 3 عناصر حيث كشفت نتائج الدراسة على أن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي 1.85.

5- دراسة :عتيق (2011) بعنوان "واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي"، هدفت الدراسة إلى تقييم تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة قصدية قوامها 31 أستاذ خلال الفترة 17-26 أكتوبر 2010 بثانويتين في إحدى بلديات ولاية الطارف، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان شمل أربعة بنود، حيث توصلت الدراسة إلى:أن المقاربة بالكفايات مقبولة من طرف أساتذة التعليم الثانوي، وهم مقتنعون بها، ولديهم الاستعداد اللازم لتطبيقها، فهي مفيدة وناجحة اذا توفرت الشروط اللازمة، كما أنهم يؤيدون فكرة المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس ويقدمون بدائل لإنجاح تطبيق المقاربة بالكفايات، كما يهتمون بدور العائلة في إنجاح هذه المقاربة .

6- دراسة: شنين و شنة (2011) بعنوان "واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين" حيث هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع التدريس بالكفاءات في التعليم الابتدائي من خلال الإجابة على الاستمارة المقدمة لفئة معلمي المدرسة الابتدائية، وذلك بطرح وجهة نظرهم لواقع التدريس بالكفاءات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكان مجتمعها عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بلغت (43) للعام الدراسي 2011/2010، كما استخدم فيها استبيان كأداة للدراسة وتضمنت المحاور التالية : تكوين المعلمين على التدريس بالكفاءات، ممارسة التدريس بالكفاءات، الوسائل البيداغوجية الخاصة بالتدريس بالكفاءات، التغذية الراجعة بعد التدريس بالكفاءات، وبعد جمع البيانات و تحليلها إحصائيا باستخدام النسبة المئوية

توصلت الدراسة إلى أن :واقع التدريس بالكفاءات لا يرضي، إذ أن النسبة الكبيرة من المعلمين لم تتلق تكوينا وفق التدريس بالكفاءات لاسيما الجدد منهم حتى إذا أخذوا تكوينا لم يكن كافيا .

ومستوى ادراك المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ضعيف بسب ضعف التكوين في ذلك أو انعدامه .

نقص الدافعية للدارسة عند الكثير من التلاميذ خاصة لدى الذكور.

7-دراسة :مجيدي (2014) بعنوان " دراسة تقييمية لواقع تطبيق بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولاية الجزائر"، حيث هدفت الدراسة إلى تقييم بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات لتوضيحها من جهة ولمعرفة وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي فيما يتعلق بالقيمة التربوية لهذه البيداغوجية المطبقة منذ عدة سنوات وللاطلاع على العوائق المعرفية والمادية التي تقف كعائق أمام تطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات، أجريت الدراسة على مستوى تسعة ثانويات بولاية الجزائر وأكدت النتائج أن : لبيداغوجية التدريس بالكفاءات قيمة تربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، وعلى الرغم من تثمين الأساتذة للقيمة التربوية لها إلا أنه لديهم عوائق معرفية اختلفت تصاعديا حسب سنوات الأقدمية المهنية ،كما تم استنتاج وجود عوائق مادية متعلقة بمستلزمات تطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات، على الرغم من أن الفروق غير دالة إحصائيا لجنس معين على حساب الجنس الآخر بين الذكور والإناث.

8-دراسة: قرين و براهيمي (2017) " بعنوان مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية من وجهة نظر مفتشي وأساتذة التعليم المتوسط " حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط، وباستخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبيان مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية، إعداد حرقاس وسيلة (2010)، على عينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة المسيلة خلال السنة الدراسية 2015/2014 قوامها (20) أستاذ ومفتش، وأظهرت النتائج ما يلي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للكفاءات العرضية، ووجود نسبة 59 من الأساتذة و55 من المفتشين عبروا عن ضعف اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للكفاءات العرضية . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين فيما يخص فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة .ووجود نسبة 52 من الأساتذة و56 من المفتشين يقرون بضعف فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات العرضية وفق المناهج الجديدة.

9- دراسة : بزقراري و جوال (2017) " بعنوان واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التعليم الابتدائي" حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع التدريس بالكفاءات في المرحلة الابتدائية وكذلك معرفة طريقة التدريس التي تستخدم من طرف المعلمين وكذلك مراحل التقويم وأدواته ، وذلك بطرح وجهة نظرهم للتدريس بالكفاءات من خلال استجابتهم على الاستبيان، واستخدام المنهج الوصفي في التدريس، وكانت عينة الدراسة مكونة من (35) أستاذ . وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام التكرارت والنسب المئوية تم التوصل إلى : تحسن كبير في واقع التدريس بالكفاءات فكل الأساتذة أجابوا بأنهم تلقوا تكوينا حول هذه المقاربة . أغلب الأساتذة كانت إجابتهم بأن التكوين الدي تلقوه كان كافيا للتدريس بهذه المقاربة . استخدام طرق متنوعة في التدريس والتخلي عن الطريقة التقليدية .اعتمد التقويم من طرف الأساتذة قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية. التركيز على الامتحان الكتابي في عملية التقويم.

10- دراسة :ياحي (2017) "بعنوان متطلبات التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي دراسة (ميدانية بثانويات مدينة المسيلة)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة متطلبات التدريس بالكفاءات الواجب توفرها من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة، ومن تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (210) أستاذ يدرسون بمدينة المسيلة ولتحقيق غرض الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، ولجمع المعلومات صمم الباحث مقياس مكون من خمسة مراحل والتي تمثل متطلبات الدراسة بالمقاربة بالكفاءات، وهي : تكوين الوسائل التعليمية، دور المتعلم، دور الاستاذ، التقويم، ويتكون المقياس من 54 بند، مسجل أمامها مقياس ثلاثي متدرج (دائم، أحيانا، أبدا) وتم حساب معاملات الصدق والثبات وتم تطبيقها ميدانيا، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : اتفاق أغلبية الاساتذة على متطلبات الدراسة بالمقاربة والكفاءات والتي يجب توفيرها وهي : التكوين، الوسائل التعليمية، دور المتعلم في العملية التعليمية، دور الاستاذ في العملية التعليمة، التقويم .

11- دراسة :هويدي، و دركي(2018) " بعنوان الصعوبات التي تواجه الاساتذة في عملية التدريس بالكفاءات "، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الصعوبات التطبيقية التي تواجه المعلم في منهج الجيل الثاني وعلاقتها ببعض المتغيرات : الجنس، العمر، المؤهلات العلمية . وقد اشتملت عينة الدراسة على بعض أساتذة التعليم الابتدائي والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يناسب طبيعة المواضيع، أما أدوات جمع البيانات المستخدمة فتمثلت في : استبيان مصمم لقياس الصعوبات التطبيقية التي يتعرض لها اساتذة التعليم الابتدائي في منهج الجيل الثاني، وبناءا على ذلك تم صياغة عدة تساؤلات: ماهي الصعوبات التي يتعرض لها أساتذة التعليم الابتدائي في منهج الجيل

الثاني هل تختلف هذه الصعوبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس هل تختلف هذه الصعوبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الاقدمية أو أكثر من 10 سنوات هل تختلف هذه الصعوبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف مؤسسات التكوين الأولي .

12-دراسة: بلمهدي (2018) " دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي " والتي هدفت إلى الكشف عن دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وتم اختيار عينة طبقية متكونة من (370) أستاذ وأستاذة بولاية غلزان للموسم الدراسي 2018/2017 واتبعت الباحثة المنهج الوصفي وسعيا لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة استبيانا لقياس الكفاءة التدريسية تم التحقق من دلالات صدقه وثباته و بعد اجراء عملية التحليل الاحصائي بواسطة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الاحادي توصلت الدراسة الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان تعزى لمتغير المؤهل العمي والخبرة (الأقدمية المهنية) على التوالي.

8-التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد هذا الاستعراض الموجز لبعض الدراسات السابقة والمتناولة لموضوع صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات قصدنا من خلالها إلى تدعيم بحثنا والاستفادة مما توصلت إليه وقد وجدنا مواطن الاتفاق بينهما وبين دراستنا وكذلك مواطن الاختلاف نظرا لتوجهات الباحثين المختلفة حي أن هناك اتفاق بين الدراسات السابقة وهذه الدراسة تتجلى في الكشف عن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات وصعوبات تطبيقها في المدرسة الجزائرية حيث نجد كذلك اتفاق من حيث أهداف كل دراسة كدراسة (العطوي آسيا، 2010) والتي هدفت إلى التعرف على أهم الصعوبات التي يواجهها المعلم عند تحقيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية . وكذا دراسة (كلثوم قاجة، مريم بن سكيريفة، 2011) والتي هدفت إلى معرفة درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات، كما نجد دراسة (هويدي ودركي، 2018) و التي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التطبيقية التي تواجه المعلم في منهج الجيل الثاني وعلاقتها ببعض المتغيرات: الجنس، العمر، مؤهلات علمية. هذا فيما يخص أهداف الدراسة أما بالنسبة لعينة الدراسة نجد تشابه واتفاق للعديد من الدراسات من حيث العينة فنجد مثلا دراسة (بن سي مسعود ليلى، 2008) ودراسة (العطوي آسيا، 2010) ودراسة (شنين و شنة، 2011) ودراسة (بزقراري وجوال، 2017)، دراسة (هويدي و دركي، 2018) والتي اعتمدت كلها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي . أما فيما يخص المنهج فقد اعتمدت معظم الدراسات المنهج الوصفي في تحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها.

أما مواطن الاختلاف نجد أن هناك اختلاف لبعض الدراسات من حيث الأهداف وقد تنوعت وتعددت حسب طبيعة كل موضوع حيث نجد دراسة (الأخضر قويدري، 2006) فهدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات، أما دراسة (مجيدي، 2014) فقد هدفت إلى تقييم بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات من جهة ولمعرفة وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي فيما يتعلق بالقيمة التربوية لهذه البيداغوجيا المطبقة منذ سنوات من جهة أخرى، أما دراسة (قرين وبراهيمي، 2017) فقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حست أساتذة التعليم المتوسط.

وأخيرا دراسة (باجي، 2017) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة متطلبات التدريس بالكفاءات الواجب توفرها من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

1-مفهوم الكفاية

2- الكفاية و بعض المفاهيم المرتبطة بها

3-خصائص الكفاية

4-أنواع الكفاية

5-تصنيف الكفاية

6-تعريف المقاربة

7-مفهوم المقاربة بالكفاءات

8-مقارنة بين المقاربة بالكفاءات و المقاربة بالأهداف

9-دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

10-خصائص المقاربة بالكفاءات

11-أهداف المقاربة بالكفاءات

12-مبادئ المقاربة بالكفاءات

13-مزايا المقاربة بالكفاءات

14-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

خلاصة

- تمهيد:

لقد انتهجت الجزائر مطلع القرن الواحد و العشرين بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، بالرغم من أنها بيداغوجيا قديمة التداول خاصة في الدول الغربية والتي برزت مع ظهور النظريات المعرفية في علم النفس، وهي مقاربة تنتقل من منطق التعليم الذي يرتكز على المعارف الى منطق التعليم الذي يركز على المتعلم ، هذا الأخير يعتبر محور وعنصر نشط في العملية التعليمية التعلمية .

وفي هذا الفصل سنتناول المقاربة بالكفاءات من حيث المفهوم، الخصائص، المبادئ، أهدافها، مزاياها ودواعي اختيارها في الجزائر .

1- مفهوم الكفاية

1-1- المعنى اللغوي للكفاءة:

تكثر معاني كلمة الكفاءة في المعاجم اللغوية اذ أن هناك خلافا بين المربين في تعريف الكفاءة "فمن حيث اللفظ هناك وجهة نظر تقول :ان الكلمة مشتق من الاكتفاء فيقال: كفاءة الشيء ويكفيه الشيء، واكتفى به "**(زيتون، 2003، ص49)**

ويقال :كافأه على الشيء مكافأة وكفاه: جازاه

والكفء أيضا بمعنى جدير ذو أهلية، أهل لذلك قدير، صحاب مقدرة واختصاص في عمله

أما الكفاءة فهي: المهارة، البراعة، الحذق، المقدرة المهنية، كأن نقول كفاءة عامل، وكفاءة طبيب وتعني أيضا كلمة كفاءة: مقدرة مؤهلات مكتسبة، وجمعها كفاءات أي مؤهلات **(أنطوان، 2000، ص137،138)**

1-2- المعنى الاصطلاحي للكفاءة :

تعددت التعاريف والآراء التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى فيرى **فينشر** أن الكفاءة يمكن أن تعرف بمفاهيم اقتصادية أو تنظيمية أو هندسية .ففي الوسط الاقتصادي مثلا تعرف الكفاءة بأنها: "هي الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين "**(زيتون، 2003، ص51)**.

وفي هذا الصدد يجب أن نشير الى فكرة هامة ورئيسة، هي أن مصطلح الكفاءة أو ما أستعمل كان في أوساط العمل خاصة في قطاع التكوين المهني **(الحمزة، 2006، ص248)**

وقد سعت منظمة اليونيسكو عام 1978 الى اعطاء تعريف عام للكفاءة المهنية قائلة فيه:أن الكفاءة المهنية هي نوعية حسن الفعل والفهم والتقييم التي تتطلبها وظيفة أومهنة خاصة، أومجموعة مهن متشابهة،هي مجموعة مؤهلات عملية ضرورية لممارسة مهنية معينة "**(ألمان وهاشمي، 2000، ص05)**

أما ما يخص تبني الوسط التربوي للكفاءة. فقد تمخض من الخبرة الطويلة للتكوين المهني، الذي ما فتئ أن أصبح مقاربة متبعة في العملية التعليمية التعلمية، وفي هذا الميدان أي الوسط التربوي نعرض بعض التعاريف العديدة للكفاءة كما ذكرها بعض العلماء

يعرفها **جيرارد وروجررس:**" الكفاءة مجموعة من القدرات المدمجة التي تتيح بشكل تلقائي ادراكي الوضعية أو الاجابة عنها اجابة ملائمة "**(عميم، 2005، ص12)**

ويعرفها "**بريـان**"**brien** :هي تلك القدرة لدى الشخص على انجاز مهمة معينة،انها مجموع المعارف والمهارات والمواقف التي يتم استشارتها وتعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة "**(بومدفع وخنوش، 2020، ص7)**

يعرفها "**هيوستن:**" القدرة على فعل شيئ أواحداث تغيير متوقع أوناتج متوقع "**(خلدون، 2016، ص11)**

ويقول" **شومسكي** "أن الكفاءة عبارة عن قدرة كامنة داخل النفس الفردية تعبر عن وجودها في صورة سلوكات أدائية منسجمة تهدف الى انجاز مهمة أوتحقق هدف مستقبلي معين بناءا على معايير أومقاييس معينة "**(حمو، 2012، ص24)**

ويعرفها محمد الطاهر "هي قدرة الفرد على تجنيد موارده بشكل مدمج لحل وضعية مركبة" **(بولعسل، 2021، ص84)**

ويعرفها فريد حاجي "هي القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات، وكذلك القدرة على التحويل، أي تكييف التصرف مع وضعية جديدة، والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها، كما أنها ادخار الجهد والاستفادة منه أكثر، زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتواصل ".**(حاجي، 2005، ص4)**

اذن الكفاءة هي مجموعة مدمجة من القدرات والموارد والمعارف والمهارات الضرورية لانجاز مهمة على أحسن وجه

2- الكفاءة وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

الحديث عن الكفاءة يتطلب الحديث عن بعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بها:

2-1- الفعالية: تعرف الفعالية بأنها" تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها "

- العلاقة بين الفعالية و الكفاءة:

-الفعالية أهم وأشمل من الكفاءة.

-الكفاءة ليست شرطا كافيا، لكنها شرط ضروري.

-الكفاية يعني أيضا، الوصول الى الهدف ،ولكن بأقل جهد و في أقصر مدة وبأقل تكلفة.**(عباد وبن يحيى، 2006، ص10)**

2-2 الاستراتيجية: "نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع وانجاز مجموعة من الاجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها "

-**علاقة الاستراتيجية بالكفاءة** : نتج عن المقاربة بالكفاءات في مجال التعليم متطلبات جديدة لاستراتيجيات التعليم _التعلم، تتمثل فيما يلي :

-تغيير صيغ المناهج شكلا ومحتوى

-تغيير أنماط النشاطات البيداغوجية

-تغيير ذهنية المعلم

2-3- الأداء :هو النتائج الذي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات أداءات قابلة للملاحظة والقياس"

- **علاقة الأداء بالكفاية** :تتضمن الكفاية كل ما يتعلق بالمعرفة الضمنية، والتي تتيح للفرد أن يسلك سلوكا معينا وفق تلك المعرفة الضمنية، وهي بمثابة قدرة داخلية تجسده العملية الأنية، طبقا للتنظيم الداخلي الخاص بذلك المجال، فالكفاية، إذن هي التي تتيح للفرد الذي لا يمتلك، في الواقع، معرفة واعية بالقواعد والشروط التي تخضع له عملية الأداء السلوكي أن يلم بصورة كافية بنواحي استخدام تلك المهارة في عملية الأداء، دون أن يقع في الأخطاء، كما تمكنه الكفاية في أن يدرك الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها شخص آخر عند نفس المهارة في عملية الأداء.

2-**4 المهارة** :يعرف المهارة بأنها:"ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء أكان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا."**(الفتلاوي، 2003، ص7)**

- **العلاقة بين المهارة و الكفاءة :**

-المهارة: الجزء الأدنى كما يقوم به الفرد.

-الكفاءة :هي المستوى الذي يصل إليه الفرد في أدائه للكفاية.

-الكفاية :أوسع من المهارة والكفاءة، فهي تتضمن إضافة إلى ما تضمنه كل من المهارة والكفاءة، تتضمن الأسس العلمية والمعرفة النظرية للمهارة وما تتطلبه من اتجاهات وقيم**(عباد وبن يحيى، 2006، ص82)**

2-5 القدرة : هي"جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة،وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة".**(عباد وبن يحيى، 2006، ص87)**

3- خصائص الكفاية :

3-1 الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد :والسر في ذلك أن الحياة عادة ما تضعنا أمام وضعيات جديدة نسعى أو نحاول أن نتحكم فيها بالاعتماد على ما لدينا من تجارب ومكتسبات ذلك اما بتكرارها أو تجديدها .فالكفاءة ترجمان للمعارف والمهارات لما تصادفنا وضعيات، فهي بهذا المعنى تتحقق ضمن الوضعيات التي تمارس فيها .

3-2 الكفاءة تجند جملة من الموارد :ان ينبوع الكفاءة يتشكل من معارف، تجارب، قدرات ومهارات .....الخ . لقد دلنا على هذا معانيها التي جاد بها المفكرون، فاذا كانت الكفاءة نهرا فالموارد الاخرى هي روافد، بهذا المعنى لا ينبغي أن نتحدث عن الكفاءة دون تحديد نوع الموارد التي تجندها تلك الكفاءة أي أن الموارد بمثابة وسائط وروابط تؤدي الى اكتساب الكفاءة

3-3 الكفاءة استعراضية :لقد استطاع فيليب بيرنو الغوص في المعنى الاستعراضي للكفاءة، لأن الكفاءات تقاس على أشباهها وأمثالها، لأن في اعتقاده التحليل عملية عقلية تؤدي الى تفكيك الموضوع الى عناصره الأساسية بغرض ادراك العلاقات فيما بين تلك العناصر وبعد ذلك تتشكل صورة عن الكل، وهنا يتفرع التحليل الى موضوعات أخرى ، والسبب في ذلك أن الفرد الذي يتحكم في الخطوات التحليلية العامة يمكنه استعمال نفس الخطوات في موضوعات متشابهة، لأنها تبقى عالقة في الذهن أما اذا كانت الموضوعات غير متشابهة اي لا بخصوص مادة واحدة، فالمتعلم في هذه الحالة مطالب ببناء كفاءة تحليلية خاصة بكل مجال **(لبيض، 2009، ص ص141-142)**

4-_أنواع الكفاية :

هنالك العديد من الكفاءات و نذكر ما يلي:

4-1 كفاءات معرفية :و هي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد الى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية .

4-2 كفاءات الأداء: وتشمل قدرة المتعلم على اظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل،على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب

4-3 كفاءات الانجاز أو النتائج : ان امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هنالك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الاداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فهذا يعني القدرة على اظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على احداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين .

و من هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي: التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيئ معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها **(قاسي، 2020، ص42)**

5- تصنيف الكفاية :

تصنف الكفايات في ثلاثة أنواع هي :

- **الكفايات المرتبطة بتنمية الذات :** و هي التي يرجى منها تنمية شخصية المتعلم

- **الكفاية القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي :**وهي الكفايات التي من شأنها أن تساهم في تلبية حاجات التنمية الاجتماعية للبلاد **(فاتحي، 2004، ص9)**

- **الكفايات القابلة للتصرف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية:** وهي الكفايات التي تساعد في اندماج المتعلم في القطاعات الانتاجية .**(بلمهدي، 2018، ص36-37)**

كما أورد (رمو،2013،ص45):تصنيف بلوم للكفايات في ثلاثة أنواع :

- **كفايات معرفية :**لا بدأن يستند التعليم الى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالتعليم في شتى مجالات عمله وتتمثل الكفايات المعرفية في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم الضرورية للمعلم في مادته والبيئة المحيطة والطالب الذي يتعامل معه .

- **كفايات وجدانية :**تتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم والقيم التي يجب أن يؤمن بها وأشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها، فهي تشير الى استعدادات المعلم مثل اتجاهاته نحو مهنة التدريس وثقته بنفسه واحترامه للآخرين .

- **كفاءات أدائية :** تتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية التي ينخرط فيها،وتشمل هذه الكفايات قدرة المعلم على اظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية ، وهذه الكفايات تتعلق بإعداد أداء المعلم لا بمعرفته

مثال:أن يضع المتعلم خطة يومية،يحدد أهدافا متنوعة، وأن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية واضحة محددة. ومعيار تحقق الكفاية هنا هو قدرة المعلم على القيام بالسلوك المطلوب، والمعلم مطالب بإبداء القدرة على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله **(جرادات و أخرون، 2008، ص63)**

6- تعريف المقاربة :

يعرفها **فريد حاجي** بأنها: تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجا، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ بالحسبان في كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية.**(حاجي، 2005، ص2)**

- كما تعرف المقاربة على أنها تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية، وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية، تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند اليها تصور وبناء منهاج تعليمي، وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل**(عبد العزيز، 2018، ص13)**

و حسب **كساسرة صليحة** فان المقاربة هي: "كيفية دراسة مشكلة فقد تكون تربوية أو غير تربوية –أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس الى العالم الفكري الذي يحبذ التعامل من منطلقاته، ووفق استراتيجية معينة في لحظة معينة، ترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب هي: الجانب الاستراتيجي والجانب التكتيكي والجانب النظري والجانب التطبيقي "**(كساسرة و لالوش، 2022، ص173)**

7-مفهوم المقاربة بالكفاءات :

- **تعريف1:**تعرف المقاربة بالكفاءات على أنها "منهج بيداغوجي يرمي الى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية" **(معامير، 2015، ص29)**

- **تعريف2:**هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته **(الحثروبي، 2002، ص12)**

- **تعريف3:** "هي العملية التي تكون فيها نتائج التعلم تمثل أهداف محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تترجم في صورة أفعال سلوكية،ينتج عن كل تعلم اكتساب سلوك جديد أو أداء فعال" **(العطوي، 2010، ص26)**

– **تعريف4:** "هي تصور بيداغوجي يبني استراتيجية في التعليم والتعلم، متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية و محورها،وتسعى الى تنمية قدراته واكسابه مهارات و كفاءات، بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى "**(براهيمي، 2017، ص3)**

مجمل القول أن المقاربة بالكفاءات عبارة عن تصور ومنهج تربوي بيداغوجي يعتبر المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية ويهدف الى تنمية مهاراته و قدراته واكسابه سلوكات جديدة لمواجهة كل المعيقات المجتمعية

8–مقارنة بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف

يمكن التفريق بين أسلوب التدريس بالكفاءات وأسلوب التدريس بالأهداف بناء على مجموعة من العناصر وهذه بعضها:

8–1 من حيث المدخل النظري:انبثقت المقاربة بالأهداف عن المدرسة السلوكية استمدت منها محتواها فهي ترجع العملية التعليمية إلى مبدأ مثير– استجابة في حين انبثقت المقاربة بالكفاءات عن ثلاث مدارس أساسية وهي: المدرسة المعرفية، والمدرسة البنائية، والمدرسة البنائية الاجتماعية.

8–2 من حيث مفهومي" التعليم والتعلم: تقوم "المقاربة بالأهداف" على أساس أن "التعليم" هو الجوهر وبناء على هذا فـ:

– التعلم يتم بطريقة آلية عن طريق إنتاج استجابات بناء على قوة المثير وليس إنتاج أفراد لهم القدرة على حل المشكلات التي تعترضهم.

– الأهمية تمنح لعملية التعليم وليس التعلم بمعنى أن هذا الأخير نتيجة والتعليم سبب، وتقاس جودة التعلم المكتسب بمدى جودة التعليم المقدم، وبناء على هذا الأساس فالمقاربة بالأهداف تركز على دور المعلم أكثر.

– المقاربة بالأهداف تبنى على مجموعة أهداف جزئية قصيرة المدى وتحقيقها لا يعني بالضرورة تحقيق الهدف العام.

– المقاربة بالأهداف تهتم بالنتائج والعوائد من التعليم.

– المقاربة بالأهداف تركز على تجزئة المحتوى.

–تقوم "المقاربة بالكفاءات" على أساس أن "التعلم" هو الجوهر وبناء على هذا فـ:

– المقاربة بالكفاءات تركز على ربط المكتسبات السابقة مع المعارف الجديدة ويكون التعلم فيها تحديا بالنسبة للمتعلم يوظف فيه كل إمكاناته وقدراته الخاصة.

– الأهمية تمنح لعملية التعلم وليس التعليم**(شتوي، 2009، ص23)**

9-دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية :

- هنالك العديد من الدواعي التي جعلت وزارة التربية تتبنى هذه المقاربة:

- جاءت المقاربة بالكفاءات لاثراء و دعم وتحسين البيداغوجيا وليس لمحو أو تنكر لفن تربوي عمر سنوات طويلة .

- يفشل كثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة .

- من أجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط. **(وزارة التربية، 2013، ص8)**

- لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية. اذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية .

- ان المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين و الأساتذة، وهي تتطلب بالفعل

- وضع و توضيح عقد تعليمي جديد

- تبني تخطيط مرن وذو دلالة

-العمل باستمرار عن طريق المشكلات

-اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها **(قاسي، 2020، ص48)**

- ان دواعي الأخذ بالمقاربة بالكفاءات كما يعتقد بلمرسلي تقوم على أساسان هما :

- **الأساس البيداغوجي :**

-تفعيل محتويات والمواد التعليمية في المدرسة والحياة

-الطموح الى تحويل المعرفة النظرية الى معرفة عملية

-جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم حسن التوجيه **(بكي، ب س، ص5)**

- **الأساس الحضاري:**

-تعقد الوضعيات فرض على الانسان ضرورة تعدد حقول المعرفة الانسانية وتنويعها بدل منطق وحدانية المادة.

-النظر الى الحياة من المنظور النفعي والعملي

-مطلب التنافس والمردودية الذي فرضته الشركات والمصانع

10- خصائص المقاربة بالكفاءات :

- تتميز هذه المقاربة بالخصائص التالية :

– الانطلاق من منطق التعليم الى منطق التعلم والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم .

– ادماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي

– تفريد التعليم و تكييفه للفروق داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ.

– السعي الى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد التلميذ

– تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الاتقان والتحكم المرغوب فيه .

– التدرج في بناء المفاهيم واكساب المتعلم المعارف والسلوكات الناتجة .

– تحويل المعرفة النظرية الى معرفة عملية **(سنقوفه وعوفي، 2021، ص133)**

– قياس الأداء بالاهتمام بتقويم الأداءات والسلوكات بدلا من المعرفة الصرفة والنظرية.

– اعطاء حرية أوسع للمعلم لتنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء

– دمج المعلومات لتنمية كفاءات أو حل اشكاليات في وضعيات مختلفة.

–توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة استغلال الموارد المكتسبة **(الحثروبي، 2002، ص12)**

– مما سبق يمكننا تلخيص مميزات و خصائص المقاربة بالكفاءات في كونها تتبنى الطرائق البيداغوجية النشطة بتنظيم وتنشيط وضعيات التعليم و الابتكار بحيث يصبح المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

11– أهداف المقاربة بالكفاءات :

– تدريب المتعلم على تجسيد الكفاءات المختلفة التي استفادها من تعليمه في سياقات واقعية ومختلفة تطور مهاراته باستمرار .

– فسح المجال لدى التلميذ أو المتعلم على ابراز طاقاته وقدراته الكامنة لتظهر وتعبر عن نفسها بنفسها من الأنشطة المتعددة والمحفزة على التفكير والتفاعلية

– تدريب الطالب أو المتعلم على التفكير والربط بين المعارف في مجال واحد بالاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة بتفكير متشعب في سعيه اليومي أمام المشاكل أو القضايا والوضعيات الموجهة له .

– سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث ودقة الاستنتاج للمتعلم

–المقدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر التي تحيط به

– الوعي بدور المعلم والتعليم في التغيير واقعه وتحسين نوعية الحياة **(تمزور، 2017، ص44)**

12– مبادئ المقاربة بالكفاءات :

– تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ أهمها:

– **الاجمالية** :بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة(وضعية معقّدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة) ويسمح هذا المبدأ بالتحقّق من قدرة التّلميذ على تجميع مكوّنات الكفاءة الّتي تتمثّل في السّياق والمعرفة السّلوكية والمعرفة الفعلية والدّلالة.

– **البنائية** : أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعلّق الأمر بالعودة إلى معلومات المتعلّم السّابقة وربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطّويلة.

– **التناوب:** أي الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها(الأجزاء) ثمّ العودة إليها.

– **التطبيق:** بمعنى التّعلم بالتّصرف بغرض ممارسة الكفاءة والتّحكّم فيها لأنّ الكفاءة تُعرف على أنّها القدرة على التّصرف والمهمّ في هذا أن يكون المتعلّم نشطا في تعلّمه.

– **التكرار**: أي وضع المتعلّم عدّة مرات أمام نفس المهام الإدماجية الّتي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات، ويسمح هذا المبدأ بالتّدرج في التّعلّم قصد التّعمّق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

– **الادماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض،لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنّه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

– **التمييز:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية، ودلالة، ويتيح هذا المبدأ التّمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

– **الملائمة:** أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفّزة للمتعلّم ومن واقع المتعلّم المعيش، الأمر الّذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلّمه **(مزهود، 2021، ص91–92)**.

– **الترابط** : يتعلّق الأمر هنا بالعلاقة الّتي تربط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التعلّم، مماّ يسمح لكلّ من المعلّم والتّلميذ بالرّبط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التّعلّم وأنشطة التّقويم الّتي ترمي كلّها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

– **التحويل:** أي الانتقال من مهمّة أصلية إلى مهمّة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، وينصّ هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك الّتي تمّ فيها التّعلّم.**(وعلي محمد الطاهر، 2007، ص10–12)**

13-مزايا المقاربة بالكفاءات :

ان التدريس بالمقاربة بالكفاءات يمتاز ب:

- **تحفيز المتعلمين على العمل** :يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم ،فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سيكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتماماته .

- **تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات** :تعمل المقاربة على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية)، والنفسية الحركية وقد تتحقق منفردة أومجتمعة .

- **عدم اهمال المحتويات (المضامين)**:ان المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد وانما سيكون ادراجها في اطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال أثناء انجاز المشروع مثلا .

- **اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي**: تعتبر المقاربة أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل المتعلم تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار **(بن بوزيد، 2017، ص38، 39)**

14-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات :

على المعلم أن يدرك مفهوم" التقويم وفق المقاربة بالكفاءات "الذي يعتبر هذا الأخير عملية تربوية تهدف الى تعديل العملية من خلال أخذ بيد التلاميذ بطيئي التعلم لمواكبة أقرانهم في القسم، وكذا تصحيح الاعوجاج الخاص بالكفاءات المعرفية والتقنية للمتعلم

- **التقويم التشخيصي**: يكشف المعلم من خلال هذا التقويم مستوى كفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاث، المعرفية والنفس الحركية، والوجدانية مما يساعد على اختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم، حيث يتم ذلك بالرجوع الى الوراء والتفكير في التخطيط الملائم للموقف.**(سحنون، 2018، ص41،43)**

- تحديد مدى توافر متطلبات دراسة المنهاج لدى المتعلم وذلك بإعداد قائمة بمعلومات السابقة المطلوبة بتعلم هذه الوحدة.

- القيام بتكييف أنشطة التدريس أخدا في عين الاعتبار مدى استعداد المتعلم بدراسة، وذلك بتحديد الأخطاء المتوقع، وتوقع الصعوبات التي يمكن أن تواجه التعليم والتعلم.

- القيام بتدريس بعض المهارات المبذولة واللازمة لدراسة المنهاج، إذا كشف الاختبار القبلي ويكون ذلك:

- وضع تخطيط نموذجي يكفل توزيع الوقت من خلال استراتيجية التقويم التشخيصي قبل بدء بتدريس الوحدة.

- القيام بالتخطيط لحصة أولية لمناقشة التلاميذ من أجل تحديد المستوى الأولي للأداء.

– تقسيم التلاميذ دون علمهم إلى فئات حسب مستويات الأداء وبما يكون مناسب.

– القيام بإعداد كراسة الإخبار القبلي لقياس مستوى الأداء القبلي للمتعلمين.

– **التقويم التكويني:** يسمح التقويم التكويني للأستاذ بالاطلاع على نقاط القوى والضعف الخاصة بتعلم المتعلم وتحديد الأهداف التربوية، وتحديد معايير النجاح والتقويم، ووسائل التقويم مما يسهل على الأستاذ توجيه المتعلم (اصلاح الاعوجاج الخاص بالكفاءات المعرفية و التقنية للمتعلم)

– تحديد الأهداف التربوية (عامة، خاصة، إجرائية) والنتائج المنتظر تعلمها.

– تحديد المساعي التعليمية والمقصود هنا " المقاربة بالكفاءات" مع تحديد الكفاءة المقصودة.

– الإعلان عن الموقف أو النشاط أو المعرفة العلمية المراد تعلمها الخطوة السابقة، حاول ادراك الامكانات التشخيصية أي تلك التي تسمح بشخيص مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم ،المعرفية والنفس حركية والوجدانية، التي تساعده على الكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية، وكذا تنظيم مادة التعليم

– **التقويم التحصيلي:**يسمح التقويم التحصيلي جرد مكتسبات المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في نهاية الفترة التعليمية سواء كانت هده الفترة طويلة، متوسطة أو قصيرة المدى.

– يشارك التقويم التحصيلي في تقويم تطبيقات بيداغوجية تخص نشاط التقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم ما في نهاية الفترة التعليمية الدرس، الثلاثي، السداسي أو نهاية السنة.

– القيام بإعطاء المتعلمين في بداية المنهاج المقرر اختبارا قبليا شبيها بالاختبارات التي سوف تطبق عليهم خلال فترات العام الدراسي وفي نهاية العام، فمثل هذا الاختبار القبلي سوف يلفت النظر إلى طبيعة المادة الدراسية من ناحية وإلى أسلوب صياغة الأسئلة، ويفيد الاختبار القبلي المعلم في اطلاعه على مدى استعداد المتعلمين لدراسة المقرر.

– القيام بتطبيق اختبارات قصيرة تدريبية بعد دراسية كل وحدة من وحدات المقرر.

– القيام بإجراء اختبارات مختلفة تقيس مدى اكتساب المتعلم للكفاءات: تحريرية، أو شفوية.

– إصدار أحكام تتعلق بالتلميذ كالإكمال والنجاح والرسوب.

– توزيع التلاميذ على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة.

– إجراء مقارنات بين نتائج التلاميذ في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة **(وزاة التربية الوطنية، 2014، ص27،30)**

- خلاصة:

بعدما تطرقنا في العرض النظري الى ماهية المقاربة بالكفاءات من حيث تعريف الكفاءة أنواعها وتعريف المقاربة بالكفاءات، خصائصها، مبادئها وأهدافها، ودواعي اختيارها في الجزائر ومزاياها يمكن القول أن الكفاءة هي أن تكون للتلميذ القدرة على توظيف مختلف المعارف المكتسبة في المدرسة وفي الحياة اليومية بعد عملية التعلم، وبيداغوجيا الكفاءات تحرص على أن ينمي المتعلم كفاءاته الضرورية التي تسمح له بالانتقال من سنة الى أخرى، ومن أجل هذا وجب الحرص على ترخيس وتثبيت المعارف والعلوم واستخدام مختلف المهارات في حل الوضعيات والاشكالات التي قد تعترض التلميذ .

الفصل الثالث :معلم مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد

1- تعريف المعلم

2-خصائص المعلم

3-أخلاقيات المعلم

4-حقوق وواجبات المعلم

5-معايير الحكم على مدى فعالية المعلم

6-الكفايات المرتبطة بشخصية المعلم

7-مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

8-المكانة الاجتماعية للمعلم

خلاصة

تمهيد :

ان منطلق التربية والتعليم يركز على المعلم كونه حامل الرسالة التعليمية والمنشط التربوي في العملية التعليمية وذلك من خلال قيامه بدور المشرف والموجه وابتعاده عن التلقين –خاصة في ظل بيداغوجيا الكفاءات – والسيطرة على الصف الدراسي والتركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية ومن أجل ذلك كان من الضروري التركيز على المعلم وخصائص التي يتميز بها ومهامه في ضوء هذه المقاربة والحقوق والواجبات الخاصة به وهذا ما سنتطرق اليه في هذا الفصل .

1- تعريف المعلم :

- **تعريف1:** المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من الظلمات الجهل عابر بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم.**(رشوان، 2007، ص181)**

- **تعريف2:** المعلم هو حلقة وصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا، لتحقيق المواءمة بين متطلباتهما فيعملان سويا وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات التفكير الصحيح.

- **تعريف3:** ويعرفه محمد سلامة آدم بأنه الشخص الذي يحاول أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوكيات المنشودة الذي يستند إليهم وبالتالي يعلمهم من خلال كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم الاجتماعية واليومية.**(عكيشي، 2014، ص7)**

- **تعريف4:** هو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعلمية التعليمية وضبطها واستخدام تقنيات التعلم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم **(بلمهدي، 2018، ص62)**

2- خصائص المعلم:

من الخصائص الواجب توفرها في المعلم لكي يؤدي دوره بكفاءة وهذا ما أورده **(أسد و الكناني، 1996، ص156)** كما يلي :

- يجب على المدرس أن يكون مدركا لمميزاته ونقاط الضعف عنده، لكي يطور نفسه الى الأحسن .

– لكي يهتم التلاميذ بالدرس، يجب على المدرس ألا ينسى أن يتحدث بقدر الامكان مع كل تلميذ والنظام في الفصل مرتبط بسلوك المدرس، فالمدرس ذو الشخصية المرحة والواثق من نفسه، يمكنه أن يسيطر على تلاميذه، ومثل هذا المدرس يندر أن تقابله صعوبات طالما أنه متمكن من مادته ويجيد طرق التدريس

– للمدرس مشاكله وأحزانه الخاصة، ولكن من واجبه ألا يشعر التلاميذ بضيقه او بمزاجه غير المعتدل فالمدرس الذي لا يسيطر على نفسه بصرف النظر عن السبب، يكون غير محبوب من تلاميذه .

– يجب على المدرس ألا يتخذ أحكام مسبقة على التلاميذ، فالمدرس الجيد يبحث دائما عن الجوانب الايجابية عند تلاميذه وينميها لكي يتخطى بها الجوانب السلبية

– المظهر المدرس مدلول كبير بالنسبة للتلاميذ فيجب أن تكون ملابسه نظيفة وأنيقة .**(بلمهدي، 2018، ص63)**

3- أخلاقيات المعلم:

لا بد أن يظهر في سلوك المعلم المساعد الأخلاقيات التالية:

– إظهار الالتزام بواجباته ومسؤولياته المهنية وتأديتها بإخلاص وأمانة وتواضع.

– تقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.

– يتواصل مع الطلبة في غرفة الصف، أو أي مرفق آخر من مرافق المدرسة، بمودة وتعاطف.

– التزام القيم الحميدة في التعامل مع المعلم القائد وزملائه الآخرين وإدارة التعليم وأولياء أمور الطلبة وأية أطراف أخرى.

– التعاون مع أولياء أمور الطلبة وكافة فعاليات المجتمع المحلي ذات العلاقة من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.

– استخدام مصادر المعلومات بمهنية وأخلاقية عالية، ويلتزم بالأمانة العلمية، وتوجيه الطلبة لاستخدامها بطريقة أخلاقية أيضاً.

– الالتزام العقلي برسالة دائرة التربية والتعليم، والعمل حسب الإمكانيات المتاحة على المشاركة الفاعلة في تحقيقها

– المحافظة على المظهر العام الذي يليق بمهنته، كمعلم عهد إليه المجتمع تربية أبنائه.

– التعاون مع زملائه والاهتمام بتنميتهم مهنياً بكل الوسائل المتاحة.

– التصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم، والابتعاد عن العصبية والتهور. **(مهاني، 2010، ص32)**

4- حقوق و واجبات المعلم:

حتى نطالب المعلم بواجباته ونحاسبه على التقصير يجب أن نعطيه حقوقه كاملة، **ومن هذه الحقوق ما يلي:**

– التناسب الفعلي بين قدرات المعلم والأعباء المنسوبة إليه؛ فكلما كان عد د الطلاب في الصف قليلاً كانت الفائدة المرجوة لهم أكثر، وكلما كان عدد الحصص الموكلة للمعلم أقل كان إنتاجه أفضل. فكما نعلم أن عدد تلاميذ الصف الواحد في بعض المدارس، وخاصة على المستوى المحلي، يتجاوز 35 طالبا ونصاب المعلم الأسبوعي 24 حصة يضاف إلى ذلك الواجبات العملية التي تضاف له ويراها البعض أنها تدخل في واجبه التعليمي.

– توفير كل الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة والتجهيزات التي قد يحتاج إليها أثناء تأديته لعمله، التي تساعد على وصول المعلومة للطلاب.

– تحسين الوضع المادي للمعلم يلعب دوراً فعالاً في دفعه نحو العطاء الجاد.

– فن الإدارة التعليمية والقيادية، خاصة فيما يتعلق بمدير المدرسة.

– يجب إعطاء الحق للمعلم في الحوار والمناقشة الديمقراطية وتشجيعه على إبداء الرأي، حتى لو كان هذا الرأي مخالفاً لآراء من هم أعلى منه.

– أن نتجنب قدر الإمكان توجيه اللوم وخطابات لفت النظر، لأن مفعول كثرة الانتقادات عكسي وتكون سبباً مباشراً في إحباطه بدلاً من تقويمه.

في الوقت الذي تمنح فيه مثل هذه الحقوق للمعلم، في ظل المؤسسة التعليمية العصرية، يجب أيضاً أن تكون بالمقابل واجبات سيؤديها، **من هذه الواجبات:**

– الاهتمام الفعلي بالطلاب، فهم أم الغد ورجال المستقبل الذين تقوم عليهم تنمية المجتمعات وتقدمها، ويتحقق هذا الاهتمام من خلال:

– تدريب وتشجيع الطلاب على الأسلوب التعاوني في الحياة، وترغيبهم في البحث عن الحقيقة أينما كانت و بأسلوب علمي.

– التعرف إلى حاجات التلاميذ في المدرسة والبيت والمجتمع.

– عدم التعارض بين القيم الأسرية والمدرسية.

– تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القيم وترغيبهم في الأخلاق الحميدة.

– المساهمة الجادة في المجتمع، من خلال النشاطات التي تقوم بها المدرسة لخدمة البيئة المحلية.

– الالتزام بحضور الاجتماعات ومجالس الآباء.

- أن يمتنع عن مزاولة أي عمل آخر، مهما كانت الظروف والأسباب
- تنمية جوانب التلميذ، الجسمية والعقلية والأخلاقية. **(مهاني، 2010، ص36)**

5- معايير الحكم على مدى فعالية المعلم:

- يلخص المركز الوطني الشامل لجودة أداء المعلم في الولايات المتحدة بحثا يلخص فاعلية المعلم في خمس نقاط :

- يعقد المعلم الفاعل أمالا عريضة على تلاميذه جميعا، ويساعدهم على التعلم.

- يسهم المعلم في تحسين المخرجات الأكاديمية والوجدانية والاجتماعية للطلاب، كالحضور المنتظم الى المدرسة، والنجاح الى الصف اللاحق في الوقت المحدد والتخرج والاعتداد بالذات والسلوك التعاوني .

- يستخدم المعلم موارد مختلفة لتحضير الخطط الدراسية وتوفير فرص التعلم للتلاميذ، ورصد التقدم الذي يحرزه الطالب، وتعديل طرائق التدريس بحسب الضرورة، وتقويم التعلم باستخدام مصادر متعددة للأدلة.

- يسهم المعلم الفاعل في تطوير الفصول الدراسية والمدارس التي تعلي قيمة التنوع والأخلاقيات المدنية المتحضرة

- يتعاون المعلم مع زملائه والجهاز الاداري وأولياء الأمور والمربين والمحترفين من أجل ضمان نجاح طلابه، ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة والذين ترتفع فرص فشلهم في المدرسة **(الدخيل، 2015، ص33)**

6- الكفايات المرتبطة بشخصية المعلم:

من بين الكفايات المتعلقة بالمعلم الكفء حسب السميع وحولة :

6-1- المظهر العام: من حيث الالتزام بالزي المناسب والبساطة والاعتدال في الملبس، والعناية بالنظافة الصحية والبدنية .

6-2- الصوت:من حيث قوة الصوت ووضوحه والطلاقة اللغوية .

6-3- الاتزان الانفعالي :ويشمل الهدوء والقدرة على ضبط النفس والثقة بالنفس، والتواضع والشجاعة والجرأة في الحديث .

6-4- الموضوعية والأمانة الفكرية: وتتضمن القدوة الحسنة، العدالة، واحترام الفروق الفردية في قدرات التلاميذ.

6-**5-الانضباط** :ويشمل تطبيق القواعد والقوانين والالتزام والمواضبة والصبر والتمسك بالقيم والمبادئ الدينية، والتعاطف مع الاخرين، وسعة الصدر واحترام اراء الاخرين وقوة الملاحظة والقدرة على القيادة وحب العمل والنظام والتعاون مع الاخرين **(السميع وحوالة، 2005، ص114)**

7- مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات:

- المعلم نشط و منظم وليس ملقنا للمعارف.
- يسهل المعلم عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.
- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها ويتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.
- يعمل على تنمية كل ما من شأنه أن يدفع بالمتعلم الى اعادة توظيف مكتسباته.
- يتمتع المعلم بالحرية في تنظيم نشاطات التعليم والتعلم واختيار الوضعيات التعليمية.
- يستعمل التقويم من باب التكوين، المعالجة والاستدراك .
- يوزع موضوعات البرنامج حسب مخطط يراعي فيه المستوى الفعلي للمتعلمين.
- ينجز الدفتر اليومي وسجل المناداة .
- ينظم المعلقات (التوقيت الأسبوعي، هرم أعمار التلاميذ، نسبة الحضور والغياب الشهرية).
- يزين الحجرة المدرسية .
- يشارك في النشاط الثقافي .
- يعتمد على الأفواج الصغيرة في التدريس (تفويج تلاميذ القسم الواحد).

-يعمل مع كل التلاميذ. **(لبيض، 2009، ص67)**

8- المكانة الاجتماعية للمعلم:

-تعتبر قضية التنمية واحدة من القضايا المهمة والمعاصرة، حيث دونها لن يحدث تغيير للأفضل للمجتمعات على جميع المستويات سواءا كان ذلك من الجوانب الاقتصادية أم الاجتماعية أم الثقافية أم غيرها.وتتحقق التنمية من الجهود البشرية والسياسات الرشيدة في التخطيط وهي إحدى القضايا الوطنية ذات الأبعاد المتشعبة، وهناك العديد من المؤسسات التي تسهم في خدمة قضايا التنمية تأتي في مقدمتها المدارس، بوصفها أعرق المؤسسات الأكاديمية التي تسعى إلى خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته وحل مشكلاته بأساليب علمية متطورة ولقد أنشأ الإنسان المدرسة كمؤسسة اجتماعية لتحقيق الأهداف التربوية الفردية والجماعية والتي كانت تتمثل منذ القدم في إعداد الأفراد للحياة، بإكسابهم أساليب التفكير والسلوك والمهارات العلمية

والقيم الحياتية عن طريق التفاعل المباشر بالبيئة بحيث يتفهمون بينهم، حتى إذا غادروا المدرسة أمكنهم التكيف مع مجتمعهم مزودين بالخبرات التي اكتسبوها فيسهمون في تطوي وتنمية المجتمع وبالرغم من إدراك الجميع لأهمية المعلم والمكانة التي يشغلها في العملية التربوية، والمحاولات المتعددة لإصلاح شأنه فإنه لايزال في وضع لا يحسد عليه ولا تزال مهنة التعليم لا تجتذب النوعيات الممتازة القادرة على تحمل المسؤوليات في إعداد جيل جديد، فرواتب المعلمين قاصرة حتى عن الوفاء بحاجاتهم الضرورية مما يدعوهم للقيام بأعمال إضافية لا تمت إلى عملهم بصلة. كما لا تزال المكانة الاجتماعية للمعلم لا تصل إلى المستوى المنشود، فهو محاصر من الجميع، وهو الضحية التي تنسب إليها أخطاء التربية وفشلها في تحقيق أهدافها.**(عكيشي، 2014، ص67، 68)**

خلاصة:

ركزت هذه الدراسة في هذا الفصل على عنصر أساسي في المدرسة الابتدائية وهو المعلم حيث تم عرض أهم التعريفات لهذه الشخصية، وما يجب توافرها من خصائص،وماله من حقوق وما عليه من واجبات والكفاءات اللازمة له، ومن هذا العرض يمكن القول أن المعلم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية.

ثانيا:
الجانب الميداني

- تمهيد:

بعدما تطرقنا الى الجانب النظري الذي تم فيه التعرف على المتغيرات الأساسية في الدراسة، سيتم في هذا الفصل التطرق الى الجانب الميداني حيث سنقوم بالتطرق الى الدراسة الاستطلاعية و أهدافها واجراءتها ومن ثم التطرق الى عينة الدراسة الاستطلاعية و أدواتها و الخصائص السكومترية للاستبيان المستخدم في الدراسة. بالاضافة الى المنهج المستخدم في الدراسة و عينة الدراسة الأساسية وغيرها من الاجراءات المنهجية.

1- الدراسة الاستطلاعية.

تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة خاصة بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الاستمرار في معالجة مشكلته بطريقة تستند على أدوات علمية موضوعية فهي تساعد الباحث على الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل الموضوع أو المشكلة المطروحة وتساعده على تصميم وسيلة جمع البيانات وصياغة الفرضيات .

1-1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية

- تحديد موضوع البحث بدقة .
- تكوين نظرة أولية على المتغيرات التي نريد دراستها لكي نتمكن من صياغة الفرضيات على ضوئها.
- اختيار المنهج المناسب للدراسة .
- المساعدة في تحديد الوسيلة التي يتم استخدامها لجمع البيانات.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

- قامت الباحثتان بالاتصال بمدراء المؤسسات المتعاونين معهم بعد اعلامهم بمحتوى الدراسة من أجل تسهيلهم لمهمة تقديم أداة البحث للأساتذة من أجل الاجابة عليها، من ثم قامت الباحثتان بشرح طريقة ملء البيانات الشخصية المرفقة مع أداة البحث، وكذا شرح طريقة الاجابة عليها للأساتذة.

واخيرا بعد اتمامهما لجمع أداة البحث على الأساتذة قامتا بالتعبير عن كامل الشكر والتقدير للمدراء و الأساتذة لتعاونهم معهما.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية

- اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على 32 معلم ومعلمة في مرحلة التعليم الابتدائي من خارج عينة الدراسة الأساسية موزعة كما يلي :

جدول رقم (01): يوضح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية.

المدارس الابتدائية	عدد المعلمين
1/ كتفي الحوسين	13
2/ صالحي الجودي	11
3/فتحة السعيد	08

المصدر :اعداد الباحثتان

حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية، مما يسهل التعامل مع المعلمين واسترجاع الإجابات على الأسئلة في ظرف وجيز، كما يمكن التردد على المؤسسات التي يعملون بها عدة مرات وبسهولة.

1-4- _أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية:

تمثلت أدوات الدراسة الاستطلاعية في استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين. **(إعداد كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة، 2011)**

1-4-1 الخصائص السيكومترية لاستبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين **في الدراسة الحالية:**

1-4-1-1 الصدق: يعد الصدق إحدى الخصائص المهمة في الحكم على صلاحية المقياس وهو أكثر الصفات التي يجب أن يتصف بها المقياس، ويذكر **(السيد والبهي فؤاد، 1979، ص594)** أن " الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالسمة التي يقيسها ."

- تم التأكد من صدق الأداة بمجموعة من أنواع الصدق وهي:

-_صدق المحكمين:_حتى تتأكد الباحثتان من الصدق الظاهري (المحكمين) لاستبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات إعداد**(كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة، 2011)** تمَّ عرضه قبل تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية، على (07) أساتذة من تخصصات مختلفة من قسم العلوم الاجتماعية جامعة برج بوعريريج، حيث طُلِب منهم الحكم على مدى ملاءمة وصلاحية الأداة لتحقيق أهداف الدراسة، ولحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند للبعد الذي يندرج تحته والمقياس ككل، تمَّ استخدام طريقة النسب المئوية التالية: $\frac{\text{عدد الاتفاقات}}{\text{عدد المحكمين}} \times 100$

وقد أظهرت النتائج عند استخدام المعادلة لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة الصدق الظاهري للبنود (00 %) بالنسبة للبنود، و (00%) للأبعاد،حسب الجدول رقم (00):

الجدول رقم (02): يبين نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد وبنود استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات.

البعد01		البعد 02		البعد 03	
العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق
01	100%	01	100%	01	100%
02	100%	02	100%	02	100%
03	100%	03	100%	03	100%
04	100%	04	100%	04	100%
05	100%	05	100%	05	100%
06	100%	06	100%	06	%100
07	100%	07	100%	07	%100
		08	100%		
		09	100%		
		10	100%		
		11	%100		
صدق البعد 01	%100	صدق البعد 02	%100	صدق البعد 03	%100
المقياس ككل	%100				

المصدر :اعداد الباحثتان

- **أولا صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب هذا النوع من الصدق من خلال حساب ارتباط البند بالمقياس والبعد بالمقياس حسب الجدول رقم():

- الجدول رقم (03): معامل الاتساق الداخلي لعبارات استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات(ارتباط البند بالمقياس ككل).

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	*0.48	7	*0.449	13	0,527	19	*0,538	25	*0,371
2	*0.888	8	0.440	14	0,611	20	*0,488	26	
3	0,527	9	0,257	15	0,540	21	0,241	27	
4	0,408	10	0,283	16	0,440	22	0,341	28	
5	0,258	11	0,474	17	0,365	23	*0,524	29	
6	0.170	12	0,437	18	0,449	24	*0,580	30	

المصدر :اعداد الباحثتان

_(**) معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01)

_(*)معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05)

يبين الجدول رقم (03) معاملات ارتباط كل بند من البنود بالدرجة الكلية للاستبيان، وهي في أغلبها دالة عند مستوى الدلالة (0,01) (0,05)، ومعاملات الارتباط أغلبها محصورة بين (0.48 و0.888) وبذلك تعتبر بنود الاستبيان صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

– **الصدق البنائي أو التكويني:** تمَّ حساب الصدق البنائي أو التكويني استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية له.

- الجدول رقم (04): معامل الصدق التكويني لأبعاد الاستبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي(ارتباط البعد بالاستبيان ككل).

الاستبيان	الأبعاد	معامل الارتباط	قيمة (Sig)	N
صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي	التخطيط	0,68**	0,005	32
	التنفيذ	0,88**	0,000	32
	التقويم	0,79**	0,000	32

المصدر :اعداد الباحثتان

من خلال الجدولين السابقين يتضح، أن أغلب بنود وأبعاد الاستبيان تتمتع بمعامل ارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05 أو 0,01).

– **صدق المقارنة الطرفية:** تم حساب صدق المقارنة الطرفية للأداة، عن طريق إيجاد الفروق في الأداء لكل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، من مجموع استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والجدول رقم(05) يوضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (05): صدق المقارنة الطرفية للاستبيان :

الاستبيان	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (Sig)	القرار
صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين	العليا	11	51,7273	3,03315	20	9.496	0,000	دالة إحصائيا
	الدنيا	11	38,1818	3,62817				

المصدر :اعداد الباحثتان

نلاحظ من خلال نتائج **الجدول رقم(05)** أن قيمة **(ت) المحسوبة** عند درجة **حرية (20)** ومستوى دلالة **(α= 0,05)** قدرت بـ **(9.496)** وقدرت قيمة**(Sig)** بـ **(0,000)** وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة **α = (0.01)** لأنها أكبر قيمة من مستوى الدلالة المعتمد**(α= 0,05)**، مما يعني أن هناك فروق دالة عند مستوى دلالة **(α= 0.01)** بين درجات أداء المجموعتين العليا والدنيا لدى أفراد العينة الاستطلاعية، وبالتالي فإن الاختبار مميز وصالح للاستعمال.

1-4-1-2- الثبات:

- **معامل الثبات ألفا كرونباخ (krombakhAlpha)**:يعتبر معامل الفا كرومباخ حالة خاصة من معادلة "كيودر" و"ريتشارد سون"، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار، و يتم حساب كل من بنود الاختبار ثم مجموع التباينات، وكذلك تباين الدرجة الكلية للاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط.**(أبو هاشم حسن، 2006، ص8)**

و تم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة بعد تطبيق استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين على العينة الاستطلاعية وبعد المعالجة الاحصائية للنتائج قدر الثبات بـ (0.81) عند مستوى الدلالة (0,05) وهو معامل ثبات عال ودال حسب الجدول الموالي:

- جدول رقم(06): يبين معامل ثبات الاتساق الداخلي لاستبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين

العينة	البنود	Alpha
32	25	** 0,81

المصدر :اعداد الباحثتان

- معاملات ثبات (التجزئة النصفية، وجوتمان):

تم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة، بعد تطبيق اسبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد معالجة النتائج تم الاعتماد نتائج المعادلة المصححة لجوتمان فليكهالمز المقدر ب (0.77) وذلك لأن معاملات الثبات الجزء الأول والتي قدرت ب (0.68) والجزء الثاني و التي قدرت ب (0.78) متباعدة وكذا الانحراف المعياري للجزء الأول والثاني و التي قدرت ب (34.29) و (250.88) متباعدة عند مستوى الدلالة (0,01) وهي معاملات ثبات مقبولة ودالة حسب الجدول(07)

- جدول رقم(07): يبين معاملات ثبات (التجزئة النصفيةSplit-Half ، وجتمانGuttmann) لاستبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين.

الأجزاء	البنود	معامل سبليتهالف	المعادلة المصححة سبيرمان براون	معامل جوتمان
الجزء 1	12	**0,68	0.79	**0.77
الجزء 2	13	**0,78		
الجزءان معا	25	**0,50		

المصدر :اعداد الباحثتان

5-1- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

- أجريت الدراسة الاستطلاعية ببلدية خليل ببرج بوعريريج لوقوعها في محيط جغرافي يمكن من التردد عليها بسهولة إضافة إلى وجود استعداد من قبل المدراء والمعلمين للتعاون معنا. وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 32 أستاذ في التعليم الابتدائي .

- واستخدمت في هذه الدراسة كأداة لجمع البيانات: المقابلة

- حيث بدأت الدراسة الاستطلاعية بزيارة ميدانية لابتدائيات بلدية خليل بولاية برج بوعريريج وإجراء مقابلات مع مدراء الابتدائيات للحصول على تراخيص من أجل توزيع الاسبيانات على المعلمين والشرح لهم على كيفية الإجابة عليه .

2- الدراسة الأساسية.

2-1- مجالات الدراسة: إن الدراسة الحالية المتمثلة في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين لها مجالات زمنية ومكانية و أخرى بشرية وهي :

- **المجال الزماني :** تم انجاز هذه الدراسة الاساسية خلال الفترة ما بين 20/فيفري/ 2022 و/مارس /2022 ، لتوزيع واستلام اداة البحث وتفريغ البيانات ومعالجتها احصائيا.

- **المجال المكاني :** تم إنجاز الدراسة الأساسية في بعض ابتدائيات ولاية برج بوعريريج .

- **المجال البشري:** تمت الدراسة على مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية برج بوعريريج.

2-2- منهج الدراسة: نظرا لتعدد المناهج في إجراء البحوث في العلوم الاجتماعية، فإن اختيار المنهج المناسب للدراسة يتوقف على نوع الدراسة وطبيعة وهدف الموضوع المختار، وبما أن دراستنا تهدف إلى تحديد صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية فإن المنهج المناسب لهذا الموضوع هو : **"المنهج الوصفي " (دراسة تحليلية، مقارنة)** .

- **تحليلية:** لأنها تبحث في مدى وجود صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

- **مقارنة:** تبحث في الفروق في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية في ضوء بعض المتغيرات: الجنس – الشهادة – المادة المدرسة– الأقدمية المهنية – تعداد التلاميذ داخل القسم –

2-3- <u>مجتمع وعينة الدراسة.</u>

2-3-1 مجتمع الدراسة: ونعني بمجتمع الدراسة من الناحية الاصطلاحية هي تلك المجموعة الأصلية التي تؤخذ من العينة، وقد تكون هذه المجموعة: مدارس، فرق تلاميذ أو أي وحدات أخرى **(عبد المجيد إبراهيم، 1999، ص145)**

- وفي دراستنا اعتمدنا على مجتمع أساتذة التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2021-2022 في عدة مؤسسات التابعة اقليميا لولاية "برج بوعريريج" منها: ابتدائية محمد جلال – لوعيل جودي– الاخوة براهم شاوش– الاخوة نباش– بن كحلة أحمد – خلافي موسى–بلحول العربي. و البالغ عددهم الاجمالي (70) أستاذ و أستاذة .

<u>2-3-2 عينة الدراسة:</u> تمثلت عينة الدراسة في أساتذة التعليم الابتدائي ببعض مقاطعات ولاية برج بوعريريج ذكورا وإناثا وتم سحبهم بأسلوب المعاينة العشوائية ونوع العينة : بسيطة

- **حجم العينة و تمثيلها:** تم تحديد حجم العينة استنادا إلى معادلة "كوكران" وبعد الاطلاع على جدول المعادلة تم تحديد نسبة العينة (59) التي تناسب المجتمع (70) بنسبة 84،28% .

2-4- أدوات جمع البيانات.

قصد التعرف على صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية قامت الباحثتان باستخدام استبيان لصعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ل**(كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة،2011)**.

2-4-1 وصف الاستبيان في نسخته الأصلية:

- تم الاعتماد على استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات من إعداد **(كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة، 2011)** والذي يتكون من (25) بند، والمتكون من 3 بدائل وهي منخفضة، متوسطة، عالية، موزعة على ثلاثة أبعاد: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

و قد اعتمدنا على مفتاح التصحيح الموضح في الجدول التالي(08) :

الجدول(08) يبين مفتاح تصحيح استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي

البدائل	منخفضة	متوسطة	عالية
البنود	1	2	3

المصدر :اعداد الباحثتان

2-4-2 الخصائص السيكومترية للاستبيان في نسخته الأصلية:

- تم تطبيق الاستبانة عل 27 معلما ومعلمة للعام الدراسي 2010-2011 لحساب الصدق والثبات وكانت النتائج كالتالي :

-**الصدق:** لقد تم حساب صدق الاستبانة باستعمال طريقة المقارنة الطرفية حيث تم ترتيب دجات أفراد العينة الاستطلاعية تصاعديا وأخذت نسبة 33,33% من ذوي الدرجات المنخفضة و33,33% من ذوي الدجات المرتفعة ثم تم تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق **(فؤاد البهي السيد،1978 ، ص341)** والذي بلغت قيمته 12،61 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة ب2،92 عند درجة الحرية 16 وهي دالة عند مستوى0،01 مما يعني وجود فروق و بالتالي يمكننا الحكم على الاستبانة أنها تمتلك القدرة على التمييز.

-**الثبات:** لقد تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيمها إلى قسمين تضمن القسم الأول البنود الفردية، وتضمن القسم الثاني البنود الزوجية ثم حسب معامل الارتباط بيرسون بينهما حيث بلغت قيمته 07،0 وتم اخضاعه لمعادلة التصحيح سبيرمان براون فبلغت قيمته0،87 وهي أكبر من قيمة "ز" المجدولة المقدرة ب0،84 عند درجة حرية 25 وهي دالة عند مستوى 0،01

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة: بعد عملية جمع البيانات ومن أجل معالجتها وتحليلها وتفسيرها، اعتمدت الباحثتان على مجموعة من الأساليب الاحصائية الوصفية والاستدلالية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية (spss) وقد ارتبطت هذه الأساليب بطبيعة الدراسة والمنهج المتبع وهذه الأساليب هي :

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- التكرارت
- النسب المئوية
- اختبار "ت" تاست t-test لعينتين مستقلتين
- اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (anova)

خلاصة:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى جميع الاجراءات المنهجية التي يجب إتباعها في أي دراسة، فقد تم التعرض إلى المنهج المتبع وهو الوصفي التحليلي المقارن كونه الملائم للدراسة ثم بينا عينة الدراسة ومواصفاتها، ثم عرضنا ادوات جمع البيانات ومجالات الدراسة مكانيا وزمانيا وبشريا وأخيرا أساليب المعالجة الاحصائية.

الفصل الخامس : نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الفرضيات والتراث النظري

2-استنتاج عام

3- مقترحات الدراسة.

- خاتمة.

- قائمة المراجع

- الملاحق

- تمهيد:

بعد عرض مختلف الإجراءات الميدانية للدراسة الاستطلاعية والأساسية من مجالات، ومنهج، ومجتمع، وعينة، وأدوات لجمع مختلف البيانات، في هذا الفصل نحاول عرض معطيات الدراسة الميدانية وتحليلها، من خلال البيانات المتحصل عليها من المبحوثين، وكذا تفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري في الموضوع، للوصول إلى إجابات منطقية وموضوعية لتساؤلات الدراسة، والتأكد من صحة الفرضيات و مدى تحققها من عدمه.

1- التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

لإجراء عمليات المعالجات الإحصائية للفرضيات، لابد أن نتأكد أولاً من أن طبيعة البيانات تتوزع توزيعا اعتداليا(توزيع طبيعي) أم لا، لاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة الفرضيات والوصول إلى نتائج حقيقية تعبر فعلا عن دلالتها الاحصائية، وللتأكد من اعتدالية توزيع السمات المدروسة لدى أفراد عينة الدراسة، استعمل الباحثتان اختبار "كولموجروفسميرنوف، Kolmogorov-Smirnov Test"واختبار"شبيرو ويلكShapiro-Wilk"، التي تعرف باختبارات حسن المطابقة أو جودة التوفيق، وقد صممت هذه الاختبارات لمقارنة توزيع معين والذي يمثل في هذه الدراسة صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالتوزيع الطبيعي، وأظهرت نتائج هذا التأكد من أن بيانات السمات المدروسة تتوزع توزيعا طبيعيا، ما سمح للباحث استخدام الاختبارات المَعلَمِية (بارومترية) لمعالجة البيانات ذات التوزيع الطبيعي، والنتائج ممثلة حسب الجدول رقم (09)

1-1 توزيع قيم صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الأساتذة حسب معادلتي "كولموجروفسميرنوف، Kolmogorov-Smirnov Test، شبيرو ويلكShapiro-Wilk Test " حسب الجدول رقم (09)

الجدول رقم (09): يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
صعوبات التطبيق	,074	59	,200*	,982	59	,519
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. LillieforsSignificance Correction						

المصدر :اعداد الباحثتان

من خلال الجدول رقم (09)، تُبين نتائج التحليل الإحصائي لبيانات صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة أساتذة التعليم الابتدائي أن قيمة الدلالة (Sig=0.20) حسب اختبار كولموجوروفسميرنوف

(Kolmogorov-Smirnov Test) ، و أن قيمة الدلالة (Sig=0.51) حسب اختبار شبيرو ويلك Test Shapiro-Wilk، أي أكبر من (0,05)، وبالتالي فبيانات صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة أساتذة التعليم الابتدائي المسحوبة من مجتمع الدراسة تتبع بياناته التوزيع الطبيعي.

2- عرض وتحليل و مناقشة نتائج الدراسة و تفسيرها:

2-1- عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها : التي نصت على أن مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات (المتعلقة بالتخطيط ؛التنفيذ؛ التقويم) بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين منخفض، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، واعتمادا على استبيان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ، وبعد تفريغ الاستجابات وحساب المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية، ودرجة التقدير لكل بند تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم(10):

- الجدول رقم(10): يمثل مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين .

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الأهمية النسبية
البعد الأول: التخطيط					
1	أجد صعوبة في صياغة الكفاءة القاعدية	1,51	0,57	50,28 %	متوسط
2	أجد صعوبة صياغة مؤشر الكفاءة	1,42	0,62	47,46	متوسطة
3	أجد صعوبة في طريقة التدريس المناسبة للدرس	1,36	0,58	45,20	متوسطة
4	أجد صعوبة في وضع الوسائل التعليمية التي تساعد على استيعاب	2,12	0,70	70,62 %	عالية
5	أجد صعوبة في ايجاد بعض المصادر الخارجية أثناء الاعداد	1,69	0,62	56,50	متوسط
6	أجد صعوبة اختيار نوع الاختبار التحصيلي المناسب لتقويم	1,49	0,65	49,72	متوسطة
7	أجد صعوبة في اختيار الانشطة (التمارين) المناسبة للدرس نظرا لكثرة المعلومات	1,44	0,65	48,02 %	متوسطة
8	البعد ككل	11,03	2,48	52,54	متوسطة
البعد الثاني: التنفيذ					
1	أجد صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ	1,85	0,69	61,58	متوسط
2	أجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ مشاركين فاعلين في	1,76	0,60	58,76	متوسطة
3	أجد صعوبة في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ لأنها تقوف مستواهم	2,08	0,79	69,49 %	عالية
4	أجد صعوبة في شد انتباه التلاميذ طول الحصة	1,69	0,68	56,50	متوسط
5	أجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ يندمجون في النشاط الصفي	1,58	0,62	52,54	متوسطة
6	أجد صعوبة في توزيع الأسئلة حسب مستوى ذكاء التلاميذ	1,46	0,62	48,59	متوسطة
7	أجد صعوبة في تكييف الدرس حسب مستوى التلاميذ	1,42	0,59	47,46 %	متوسطة
8	أجد صعوبة في ضبط بعض سلوكات التلاميذ أثناء الدرس كالتشويش مثلا	1,36	0,55	45,20 %	متوسطة
9	أجد صعوبة في التعامل مع فئة التلاميذ المتفوقين لاشراك التلاميذ الاخرين في النقاش	1,58	0,70	52,54 %	متوسطة
10	أجد صعوبة في الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (	2,00	0,79	66,67	عالية

11	أجد صعوبة في تكييف وضعية جلوس التلاميذ داخل القسم حسب ما تستدعيه أنشطة التعلم	1,36	0,660,79	45,20 %	متوسطة
	البعد ككل	18,14	3,47	54,96	متوسطة
البعد الثالث: التقويم					
1	. أجد صعوبة في جعل التلاميذ ينجزون كل الأنشطة (التمارين) المقترحة لضيق الوقت	2,34	0,76	77,97 %	عالية
2	أجد صعوبة في تسجيل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة	1,64	0,61	54,80	متوسط
3	أجد صعوبة في تحديد نوع الواجبات المنزلية التي أكلف بها	1,34	0,54	44,63	متوسطة
4	. أجد صعوبة في مراقبة الواجبات المنزلية للتلاميذ	1,90	0,74	63,28	متوسطة
5	أجد صعوبة في تصحيح أنشطة كل المواد	2,36	0,78	78,53	عالية
6	أجد صعوبة في تصحيح الواجبات المنزلية	2,19	0,78	72,88	عالية
7	أجد صعوبة تحديد العقوبة للتلاميذ اللذين لا ينجزون واجباتهم	2,17	0,83	72,32	عالية
	البعد ككل	13,93	2,71	66,34	عالية
المقياس ككل		43,10	7,04	57,47 %	متوسط

المصدر :اعداد الباحثتان

تُبين نتائج الجدول رقم (10) أن درجة تقدير عينة الأساتذة لمدى وجود صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في أغلب عبارات الاستبيان كانت متوفرة بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة في المقياس ككل(43,10)، وبلغ الانحراف المعياري للمقياس ككل(7,04)، وبلغ الوزن النسبي (57,47%)، من أفراد عينة الدراسة الذين يرون بأن صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات متوفرة بدرجة متوسطة وقد ورد ذلك في العبارات التالية:(07,06,05,03,02,01) للبعد الأول و(11,09,08,07,06,05,04,02,01،) للبعد الثاني و(04,03,02) للبعد الثالث بينما كانت العبارات(2، 3، 4، 6، 7، 12، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 23في حين كانت العبارات (04) للبعد الأول و(03, 10) للبعد الثاني و(01,05,06,07) للبعد الثالث، تدل على صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات متوفر لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية ويظهر هذا خصوصا في البعد الثالث (التقويم) أين سجلت أعلى المتوسطات الحسابية(2,36)، وبانحراف معياري يقدر بـ (0,83) واحتلت عباراته أكبر الرتب من حيث وزنها النسبي من استجابات أفراد عينة الدراسة، قدر بـ(78,53%) مثل عبارة (أجد صعوبة في جعل التلاميذ ينجزون كل الأنشطة (التمارين) المقترحة لضيق الوقت) و عبارة (أجد صعوبة في تصحيح أنشطة كل المواد).

– وعليه يمكن القول أن الفرضية الأولى لم تتحقق، أي أن مستوى صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي موجود بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (43,10)، وانحراف معياري(7,04)، ووزن نسبي (57,47%)، في المقياس ككل.

– أشار الأساتذة من خلال استجابتهم على بعد التخطيط إلى وجود مستوى صعوبات متوسط بالنسبة لجميع عبارات هذا البعد، والمتعلقة بعمليات تعليمية يديرها الأستاذ ذاته داخل الصف الدراسي كصياغة الكفاءة القاعدية ومؤشرات الكفاءة، توفر المصادر واختيار الأنشطة وبناء الإختيار التحصيلي المناسب، وبأوزان نسبية تراوحت بين 49% و56%، أما ما تعلق بالعبارة الثالثة التي تشير إلى عدم توفير وسائل تساعد على استيعاب الدرس فقد عبر الأساتذة عن مستوى عالي لهذه الصعوبة حيث تجاوزت وزن نسبي 70%.

في حين استجاباتهم على بعد التنفيذ فقد أشار الأساتذة إلى صعوبات متوسطة في كل ما تعلق بعبارات هذا البعد والمتعلقة بتنشيط التلاميذ وإدارتهم صفيا من ناحية استثارة دافعيتهم والتحكم في سلوكهم ومشاركتهم وتفاعلهم الصفي، وبأوزان نسبية تراوحت بين 45% و61%، باستثناء العبارتين الثانية والعاشرة (2 و10) والتي أشارت إلى صعوبة متعلقة بأن مستوى التلاميذ لا يتوافق مع محتوى المناهج الدراسية، وكذا الصعوبة المتعلقة بإمكانية التكفل ومرافقة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث فاقت 66%.

– أما ما تعلق باستجاباتهم على بعد التقويم فتراوحت بين كون الصعوبات متوسطة وعالية، حيث كانت متوسطة بالنسبة لملاحظة تقدم أداء التلاميذ دراسيا بشكل منتظم، تحديد نوعي للأنشطة المناسب لمختلف المواقف التعليمية التعليمية، مراقبة الواجبات المنزلية، وتراوحت أوزانها النسبية بين 44% و63%، أما العبارات المتعلقة بتحفيز واستثارة كل التلاميذ للقيام بواجباتهم الدراسية وتصحيحها وكذا تصحيح جميع المواد المدرسة، وطريقة تأديب التلاميذ الذين لا ينجزونها فقد كانت عالية و تراوحت أوزانها النسبية بين 72% و79.% .

– من خلال استجابات الأساتذة على عبارات أبعاد الاستبيان والمتمثلة في التخطيط، التنفيذ والتقويم، فإننا نجد أن الأساتذة يواجهون صعوبة متوسطة حسب آرائهم أثناء التخطيط للدرس وفقا للمقاربة بالكفاءات والمتعلق أساسا بصياغة الأدبيات التعليمية لهذه المقاربة كصياغة الكفاءة القاعدية وتحديد مؤشرات الكفاءة والأنشطة التعليمية التي تتوافق معها والتي بإمكانها تقييد أداء التلميذ على ضوئها من خلال اختبارات تحصيلية مبنية على أساس جدول مواصفات، وكذا صعوبات متوسطة متعلقة بالإدارة الصفية وتسيير العملية التعليمية التعلمية، وكذا كل ما يتعلق بمتابعة وتقييم أداء التلاميذ، باستثناء ما تعلق بصعوبة عدم توافر الوسائل التعليمية التي تسهل تقديم واستيعاب الدروس، صعوبات تتعلق بمحتويات المناهج الدراسية التي تفوق مستوى التلاميذ، التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى ما تعلق بعبء تصحيح وتقويم جميع المواد الدراسية وتأديب التلاميذ الذين لا ينجزون واجباتهم المنزلية.

وهذا يعود إلى أن المقاربة بالكفاءات نظريا تم اعتمادها منذ اصلاحات سنة 2003 في مرحلة التعليم الابتدائي، إلا أنها تطبيقيا واستيعابا من قبل الفاعلين في التربية خاصة الأساتذة والمفتشين مازال حديثا، وما زاد من صعوبة الوضعية التعليمية والبيداغوجية وفقا لهذه المقاربة هو الاصلاحات الدورية التي تطلقها وزارة التربية بين كل فترة وفترة، أي كلما بدت بوادر تحقيق الاستقرار التعليمي بالنسبة للأساتذة كلما ظهرت إصلاحات جديدة وتغييرات تمس الإجراءات التي تنظم العلمية التعليمية التعلمية من التخطيط إلى التنفيذ إلى التقويم.

كما أن قلة خبرة الفئة البشرية التي تدرس في مرحلة التعليم الابتدائي خاصة بعد سنة 2015 وذلك لنزيف القطاع من كوادر ذات خبرة مهنية نتيجة لسياسة التقاعد النسبي، والتي كان من شأنها دعم تكوين وتوجيه الأساتذة الجدد في كيفيات إدارة العملية التعليمية التعلمية وفقا لما تقتضيه المقاربة بالكفاءات.

كما أننا نجد هناك كم هائل من الاصطلاحات النظرية التي صاحبت تطبيق المقاربة بالكفاءات صعبت من هضمها واستيعابها من قبل الأساتذة حيث نجدها ثرية من ناحية الأدبيات النظرية والاصطلاحية.

وإذا ما انطلقنا من عوامل خارجية فإننا نركز على سياسة تسيير المدارس الابتدائية ماديا والذي يقع على عاتق البلدية خلافا للمتوسطات والثانويات والتي تخضع لتسيير مركزي لوزارة التربية الوطنية، و هذا صعب من عملية تموين المدارس بالوسائل التعليمية التي تدعم العملية التعليمية التعلمية، وهي من المطالب الأولى التي يؤكد على أساتذة التعليم الابتدائي بشكل دائم.

كما أننا نجد أن أساتذة التعليم الابتدائي يشيرون إلى صعوبة المناهج مقارنة بمستوى التلاميذ، ويستندون إلى أن التلاميذ كي يتمكنون من مواكبة محتويات المناهج لا بد من دعم الأولياء وأحيانا حتى الدروس الخصوصية، كدليل على أن المناهج تفوق مستوى التلاميذ.

– أما ما تعلق بالفئات الخاصة وذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية على غرار ذوي صعوبات التعلم فنجد أن الأساتذة يواجهون صعوبة كبيرة في التكفل بهم ومرافقتهم وهذا يرجع إلى أن الكثير من الأساتذة اختصاصاتهم الأكاديمية بعيدة عن العلوم الاجتماعية عموما وعلم النفس التربوي والمدرسي تحديدا، وعليه غياب أو محدودية الثقافة النفسية للأساتذة تصعب عليهم من عملية التعرف على ذوي الصعوبات ومرافقتهم نفسيا وتعليميا وفقا لاستراتيجيات سليمة منهجيا وعلميا، بل نجدهم لا يسعون إلى إحالة مثل هذه الحالات إلى الجهات المختصة كالأخصائي النفساني لوحدات الكشف والمتابعة أو لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، بل يبقى التلميذ يعاني من تلك الصعوبة حتى يكون متأخرا دراسيا ثم فاشلا دراسيا.

كما أن سعي الأساتذة إلى دعم الحجم الساعي النظامي للتلاميذ يجعلهم يكثفون الواجبات المنزلية على التلاميذ وهذا ينهك التلاميذ وحتى أولياءهم، وهذا الواقع يدركه الأساتذة مما يجعلهم في موقف تنافري بين معاقبة التلاميذ العازفين على إنجاز واجباتهم وبين مسامحتهم كونها ثقيلة ومنهكة وتأخذ وقتا كبيرا خارج الوقت الدراسي النظامي.

كما أن شكاوى الأولياء التي تطرح على الأساتذة مباشرة أو على الإدارة أو التي نرصدها في مختلف منصات التواصل والإعلام تؤكد على أن الواجبات أصبحت عبئا كبيرا خاصة أثناء فترات التقويم والامتحانات والفروض و...، وكل هذا يجعل هذا الجزئية تشكل صعوبة كبيرة في تطبيق المقاربة بالكفاءات.

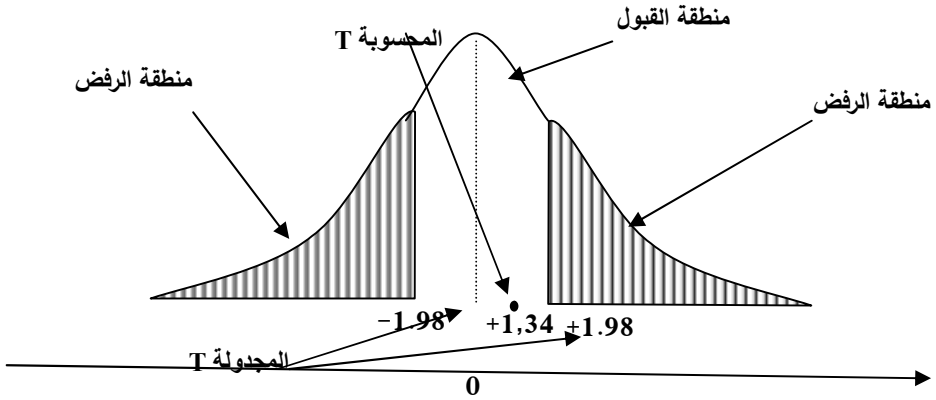
نشير كذلك إلى أن واقع الممارسة التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي يكشف عن كثرة محطات التقويم مع كثافة الأفواج الدراسية و الاكتظاظ يجعل من مهمة التصحيح عبئا كبيرا يقع على عاتق الأستاذ وبالتالي تظهر على أنها صعوبة كبيرة.

2-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها: التي نصت على عدم وجود فروق دالة في صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الجنس. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" **(T-Test)** لعينتين مستقلتين وذلك بعد التأكد من شروط تطبيقه، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينتين، فكانت النتائج الموضحة في الجدول رقم(11)

- الجدول رقم(11): يبين قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير الجنس.عند مستوى الثقة 0,05.

الخاصية	الفئة	العينة "ن"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة Sig	مستوى المعتمد	القرار
صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات	ذكور	11	40,545	5,71601	1,34	57	0,18	0,05	غير دالة
	إناث	48	43,687	7,23807					

المصدر :اعداد الباحثتان



الشكل رقم(01): منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية التاسعة حسب متغير صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الذكور والاناث عند مستوى الثقة 0,05.

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطات الذكور والاناث من أساتذة التعليم الابتدائي صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات تقدر بـ**(1,34)** ودرجة حرية **(57)**، عند مستوى دلالة (0,05=α) قدرت قيمة sig الاحتمالية بـ **(0,184)** وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعتمد (0,05=α) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متغير الجنس ، ويؤكد ذلك التقارب الشديد في قيم المتوسطات الحسابية حيث نجد أن متوسط **الذكور** البالغ **(40,545)**، ومتوسط **الاناث** الذي بلغ **(43,687)**، كما أن قيمة ت (t.test) المحسوبة تقع في منطقة قبولH0، ومنه تقبل الفرضية الصفرية H0 وترفض الفرضية البديلة H1 القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متغير الجنس

وعليه فإن الفرضية الثانية تحققت، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير الجنس. حيث بلغت قيمة "ت test" (1.34) وقدرت قيمة sig(0.84) عند مستوى الدلالة 0.05

وقد اتفقت نتائج الفرضية مع دراسة (مجيدي، 2014) حيث توصلت إلى وجود عوائق مادية متعلقة بمستلزمات تطبيق بيداغوجية التدريس بالكفاءات، على الرغم من أن الفروق غير دالة إحصائيا لجنس معين على حساب الجنس الآخر بين الذكور والإناث.وكذا دراسة(هويدي و دركي ، 2018) .

- ويمكن أن نفسر نتائج هذه الفرضية نظرا لخضوع الأساتذة أثناء أداء مهامهم لنفس البيئة المهنية المقننة، أي الخضوع لنفس التدابير المنهجية والتقنية لإعداد الدروس وتقديمها، ونفس الواجبات المهنية كما تجعلهم

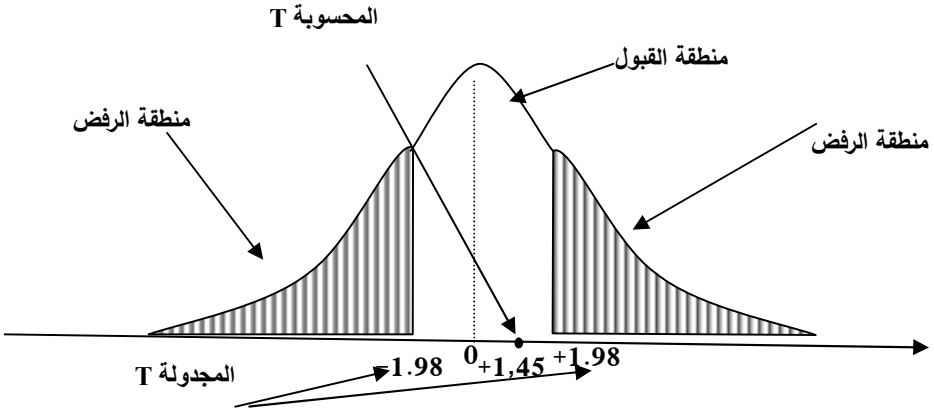
يواجهون نفس الصعوبات سواء ما تعلق منها بالظروف المدرسية في الابتدائيات أو صعوبات تطبيق المناهج، وهذا يقلص من هامش تأثير الخصائص الشخصية لكل من الإناث والذكور في ممارسة المهام التعليمية، كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن عامل التكوين والتدريب الدائم والمستمر، والاحتكاك الدائم بينهما في نفس البيئة المهنية المدرسية والذي من شأنه جعل الممارسات متجانسة بين الذكور والإناث ولا يترك تفاوتا بينهما.

2-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها: التي نصت على عدم وجود فروق دالة في صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير المادة المدرسة. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" **(T-Test)** لعينتين مستقلتين وذلك بعد التأكد من شروط تطبيقه، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينتين، فكانت النتائج الموضحة في الجدول رقم**(12)**:

- الجدول رقم(12): يبين قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير المادة المدرسة .عند مستوى الثقة 0,05.

الخاصية	الفئة	العينة "ن"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة Sig	مستوى المعتمد	القرار
صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات	فرنسية	6	39,1667	5,77639	1,458	57	0,150	0,05	غير دالة
	عربية	53	43,5472	7,08076					

المصدر :اعداد الباحثتان



الشكل رقم (02): منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية التاسعة حسب متغير صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات المادة المدرسة عند مستوى الثقة 0,05.

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطات الذكور والاناث من أساتذة التعليم الابتدائي صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات تقدر بـ**(1,45)** ودرجة حرية **(57)**، عند مستوى دلالة (0,05=α) قدرت قيمة sig الاحتمالية بـ **(0,150)** وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعتمد (0,05=α) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متغير الجنس ، ويؤكد ذلك التقارب الشديد في قيم المتوسطات الحسابية حيث نجد أن متوسط أساتذة اللغة الفرنسية البالغ **(39,1667)**، ومتوسط أساتذة اللغة العربية الذي بلغ **(43,5472)**، كما أن قيمة ت (t.test) المحسوبة تقع في منطقة قبولH0، ومنه تقبل الفرضية الصفرية H0 وترفض الفرضية البديلة H1 القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متغير المادة المدرسة.

وعليه فإن الفرضية الثالثة تحققت، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير المادة المدرسة حيث بلغت قيمة "ت" **(t-test)** (1.45) وقدرت قيمة **sig** الاحتمالية ب(0.150) عند مستوى دلالة (0,05=α)

– يمكن أن تفسر هذه النتيجة بكون المقاربة بالكفاءات تمس الجانب التنظيمي والخطوات المنهجية لتقديم الدروس وشرحها وتقييم أداء التلاميذ بغض النظر عن المحتويات الديداكتيكية للمواد على اختلافها، فأستاذ العربية أو الفرنسية كلاهما مطالبين بإتباع نفس الإجراءات التنظيمية المتعلقة بوضعية الانطلاق، البناء والاستثمار أثناء تقديم الدروس، وكذلك نفس الإجراءات المنهجية في إعداد اختبارات لتقييم أداء التلاميذ، وهذا يجعلهم يواجهون نفس الصعوبات في تخطيط، تنفيذ وتقويم العمليات التعليمية التعلمية مع التلاميذ.

كما أنه في مرحلة التعليم الابتدائي لا نجد تمايزا كبيرا بين المجالات والمواد المدرسة نظرا لطبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ في التعليم الابتدائي، حيث تركز على تحقيق مخرجات بسيطة في ملمح التلميذ، خلافا لمراحل تعليمية أعلى كالمتوسط والثانوي أين نجد ذلك التمايز الكبير بين كل مجال تعليمي ومجال تعليمي آخر ودخول متغير التوجيه المدرسي والشعب التعليمية بين علمي وأدبي وتقني و... والذي قد يجعل الممارسات التعليمية تختلف باختلاف المواد المدرسة.

–كما يمكن أن نفسر نتائج هذه الفرضية كذلك بمشاركة أساتذة الابتدائي على اختلاف المواد المدرسة (عربية أو فرنسية) لتكوينات أولية وقاعدية مشتركة تسطرها الوزارة الوصية أو مفتشي المقاطعات حول موضوع المقاربة بالكفاءات وهذا من شأنه حصر وتقليل الفوارق بينهما في التحكم في هذه المقاربة وطريقة تطبيقها

ذلك أنها مقاربة وهي أوسع من مجرد استراتيجيات تعليمية قد تختلف باختلاف المادة المدرسة وحتى باختلاف الموقف التعليمي بين عنصر وعنصر آخر في نفس الدرس.

2-4- عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها :التي نصت على وجود فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الشهادة(أقل من ليسانس، ليسانس، ماستر) للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار **تحليل التباين الأحادي** "F" **(Anova)** وذلك بعد التأكد من شروط تطبيقه، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات كانت النتائج الموضحة في الجدول رقم(13):

الجدول رقم(13): يبين نتائج تحليل التباينات لأحادي لدلالة الفروق في مستوى صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير الشهادة

المجال	المجموعات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) محسوبة	قيمة Sig	القرار
صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات	أقل من ليسانس	9	39,1111	3,65529	بين المجموعات	250,262	2	125,131	2.667	0.078	غير دالة
	ليسانس	46	44,1957	7,17595							
	ماستر	4	39,5000	8,22598	داخل المجموعات	2627,128	56	46,913			
	المجموع	59	43,1017	7,04345							
					المجموع	2877,390	58				

المصدر :اعداد الباحثتان

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم **(13)** أن قيمة **(F)** قدرت بـ **(2,66)** عند درجة حرية**(2،56)** ومستوى الدلالة **(α=0,05)** في حين قدرت قيمة**(sig)**بـ **(0,07)** وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعتمد **(α=0,05)**، أي لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من بين الأساتذة في ضوء متغير الشهادة **(أقل من ليسانس ,ليسانس ,ماستر)** ويوضح ذلك قيم المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي **(أقل من ليسانس بـ39,1111)**، وبلغ المتوسط الحسابي **(ليسانس بـ44,1957)**، وبلغ المتوسط الحسابي **(ماستربـ39,5000)**، من خلال هذا يمكن القول أنه يرفض الفرض البديل ويقبل الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع

صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة في ضوء متغير الشهادة **(أقل من ليسانس، ليسانس, ماستر)**، وعليه فالفرضية الرابعة لم تتحقق،أي عدم وجود فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الشهادة(أقل من ليسانس، ليسانس، ماستر) حيث بلغت قيمة(F) بـ **(2,66)** وقدرت قيمة**(sig)**بـ **(0,07)** عند مستوى الدلالة **(α=0,05)** و قد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة (بلمهدي ،2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الشهادة في الكفاءات التدريسية للمعلمين.

هذا ما يمكن ارجاعه إلى أن الأساتذة ذوي الشهادة أقل من ليسانس لهم خبرة طويلة في مهنة التعليم تفوق غالبا العشرة سنوات مما تجعلهم يمتلكون كفايات تدريسية بفضل تراكم المعرفة وتجاربهم الميدانية في هذه المهنة أما أساتذة خريجي الجامعات فهم يتلقون تكوين متخصص في الجامعة إضافة الى استفادتهم من التكوين قبل الخدمة وأثناء الخدمة من طرف المفتشين يدفع بهم لمواجهة متطلبات التدريس ويدرسون موادا برمجت خصيصا ليتمكنوا من أداء واجباتهم التعليمية وجميعهم يقومون بدورات تدريبية أثناء التكوين تعينهم على أداء مهاهم التعليمية والتدريسية على أحسن وجه وتضعهم امام الامر الواقع .

وكذا إجراء ندوات و زيارات صفية واحتكاكهم بالأساتذة ذوي الخبرة هذا ما أدى إلى عدم وجود فروق في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفايات تعزى لمتغير الشهادة .

كما أن الرسمي في توظيف الأساتذة يعتمد أساسا على منتوج التكوين للمدارس العليا للأساتذة وليس على خريجي الجامعيات، بعبارة أخرى خريجي الجامعات تكوينهم لا يرتبط بصورة مباشرة بتأهيلهم لممارسة مهنة التدريس، ولكن بالنظر إلى الاحتياجات المتزايدة لتوظيف الأساتذة وعجز المدارس العليا على توفير هذه الموارد البشرية تم اللجوء استثناء لخريجي الجامعات، وبالتالي اختلاف المستويات الأكاديمية للأساتذة لا تلعب دورا فارقا في مستويات تحكمهم المهني، مما يجعل الحامل لشهادة ليسانس كالحامل لشهادة ماستر أو دكتوراه...، كما أن سياسات التوظيف يتم تعديلها حسب مستجدات التكوين، حيث أصبحت مقتصرة في مرحلة التعليم الابتدائي على حاملي شهادة ليسانس.

2-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة و تفسيرها : التي نصت على وجود فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الأقدمية المهنية(أقل من 10سنوات، من 10إالى 21 سنة، من 21 الى 32 سنة) للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار **تحليل التباين الأحادي** "F" **(Anova)** وذلك بعد التأكد من شروط تطبيقه، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات كانت النتائج الموضحة في الجدول رقم(14):

الجدول رقم(14): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير الأقدمية المهنية

المجال	المجموعات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) محسوبة	قيمة Sig	القرار
صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات	أقل من 10سنوات	37	44,40	7,41	بين المجموعات	168,83	2	84,41	1,74	0,18	غير دالة
	من 10إلى 21سنة	11	41,00	6,92							
	من 21 إلى 32 سنة	11	40,81	4,97	داخل المجموعات	2708,55	56	48,36			
	المجموع	59	43,10	7,04							
					المجموع	2877,39	58				

المصدر :اعداد الباحثتان

– يتضح من خلال نتائج الجدول رقم **(14)** أن قيمة **(F)** قدرت بـ **(1,74)** عند درجة حرية**(2،56)** ومستوى الدلالة **(α=0,05)** في حين قدرت قيمة**(sig)** بـ **(0,18)** وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعتمد **(α=0,05)**، أي لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من بين الأساتذة في ضوء متغير الأقدمية المهنية **(أقل من 10سنوات، من 10إلى 21 سنة، من 21 الى 32 سنة)** ويوضح ذلك قيم المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي **(أقل من10سنوات بـ44,4054)**، و بلغ المتوسط الحسابي **(من 10إلى 21 سنة بـ41,0000)**، **و** بلغ المتوسط الحسابي **(من 21 إلى 32 سنة بـ40,8182)**، من خلال هذا يمكن القول أنه يرفض الفرض البديل ويقبل الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة في ضوء متغير الأقدمية المهنية **(أقل من 10سنوات، من 10إلى 21سنة, من 21إلى 32 سنة)**، وعليه فالفرضية الخامسة لم تتحقق،أي عدم وجود فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الأقدمية المهنية(أقل من 10سنوات، من 10إلى 21 سنة، من 21 الى 32 سنة) حيث بلغت قيمة **(F)** بـ **(1,74)** و قدرت قيمة**(sig)** بـ **(0,18)** عند مستوى الدلالة **(α=0,05)**

و قد اتفقت نتائج الفرضية الحالية مع نتائج دراسة (هويدي ودركي،2018) في حين اختلفت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة (العطوي آسيا، 2010) و (مجيدي، 2014) ويمكن ارجاع هذا الاختلاف حسبهما

إلى أن لخبرة المعلم دور أساسي في التقليل من حدة الصعوبات فسنوات التدريس التي يقضيها المعلم في التدريس تساعده على التكيف أكثر مع معطيات وواقع المدرسة الجزائرية في حين يواجه المعلمون الجدد صعوبات تظهر حدتها في مثل هذه المواقف أي مواقف الاصلاح والتجديد.

أما فيما يخص نتائج فرضياتنا يمكن أن تفسر بكون نظام التوظيف في مرحلة التعليم الابتدائي للأساتذة يعتمد اساسا على منتوج تكوين المدارس العليا، واستثناء يتم الاعتماد على خريجي الجامعات لسد العجز، فكل من تم توظيفهم حديثا هم خريجوا المدارس العليا أو حاملي شهادات جامعية أقلها شهادة ليسانس، فنقص خبرتهم يتم تداركها من خلال الرصيد الأكاديمي الذين يحملونه من الجامعات، كما أنهم أكثر اطلاعا ومواكبة للمستجدات التكنولوجيا التي تسمح لهم بتطوير ذواتهم مهنيا، عبر منصات التواصل الاجتماعي و اليوتوب و...

أما بالنسبة للأساتذة ذوي أقدمية مهنية تمكنهم من اكتساب خبرة ميدانية تغطي جزءا من احتياجاتهم التكوينية بخصوص مجال المقاربة بالكفاءات أي المعلمون الذين وظفوا سابقا بدون هذه الشهادة الأكاديمية ونتيجة لسنوات خبرتهم يعوضون رصيد التكوين الجامعي برصيد الخبرة الميدانية.

حيث يرجع تمكن المعلمين من بيداغوجيا الكفاءات والتي تعتمد في جوهرها على نشاط وتنشيط التلاميذ أو الى الحرية الكاملة التي يكتسبها المعلم في أخذ القرارات المناسبة لتسيير الدرس بوصفه المسؤول الأول بيداغوجيا على هذا النوع من التدريس، فعبر السنوات التي يقضيها الأستاذ في التدريس يكتسب خبرة وتجربة ميدانية تساعده في استخدام الوسائل التربوية التعليمية وكذا مهارة التخطيط للدرس وصياغة الأهداف و غيرها من المهارات و الكفاءات التي يكتسبها ،كما يمكن أن يرجع ذلك إلى أن جل الأساتذة يتلقون نفس التكوين و تتكون لديهم نفس المعارف و المعلومات كما أنهم يعملون على تنفيذ نفس البرامج و المناهج .

2-6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة و تفسيرها: التي نصت على عدم وجود فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير تعداد التلاميذ داخل القسم(أقل من 25 تلميذ، من25 إلى 35 تلميذ، من أكثر من 35 تلميذ) للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار **تحليل التباين الأحادي** "F" **(Anova)**وذلك بعد التأكد من شروط تطبيقه، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات كانت النتائج الموضحة في الجدول رقم(15):

الجدول رقم(15): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير تعداد التلاميذ داخل القسم

المجال	المجموعات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) محسوبة	قيمة Sig	القرار
صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات	أقل من 25 تلميذ	7	42,4286	7,80720	بين المجموعات	4,71	2	2,35	0.046	0,955	غير دالة
	من 25 إلى 35 تلميذ	30	43,0667	6,01683							
	أكثر من 35 تلميذ	22	43,3636	8,32978	داخل المجموعات	2872,672	56	51,29			
	المجموع	59	43,1017	7,04345							
					المجموع	2877,390	58				

المصدر :اعداد الباحثتان

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم **(15)** أن قيمة **(F)** قدرت بـ **(0,046)** عند درجة حرية**(2،56)** ومستوى الدلالة**(α=0,05)** في حين قدرت قيمة**(sig)** بـ **(0,955)** وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعتمد **(α=0,05)**، أي لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من بين الأساتذة في ضوء متغير تعداد التلاميذ**(أقل من 25تلميذ, من25إلى 35 تلميذ, أكثر من 35 تلميذ)** ويوضح ذلك قيم المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي **(أقل من25 تلميذ بـ42,4286)**، وبلغ المتوسط الحسابي **(من 25إلى35 تلميذ ب43,0667)**، وبلغ المتوسط الحسابي **(أكثر من 35 بـ43,3636)**، من خلال هذا يمكن القول أنه يرفض الفرض البديل ويقبل الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة في ضوء متغير تعداد التلاميذ داخل القسم **(أقل من25 تلميذ، من 25 إلى 35 تلميذ، أكثر من 35 تلميذ)**، وعليه فالفرضية السادسة تحققت،أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة في ضوء متغير تعداد التلاميذ داخل القسم (أقل من25 تلميذ، من 25 إلى 35 تلميذ، أكثر من 35 تلميذ) حيث بلغت أن قيمة (F) قدرت بـ (0,046) في حين قدرت قيمة(sig) بـ (0,955) عند مستوى الدلالة (α=0,05)

حيث اختلفت نتائج الفرضية مع نتائج دراسة (بن سي مسعود ليلى،2008) حيث تدل النتائج المتحصل عليها على أن تطبيق التقويم التكويني في مدرسة ابتدائية يواجه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص تكوين المعلمين ونقص الوقت المخصص للحصة الدراسية وكثافة عدد التلاميذ في القسم وكثافة المناهج

التعليمية. حيث أن كثرة التلاميذ في القسم الواحد حسب نتائج هذه الدراسة تحد من قدرة المعلم في التعامل مع الفروق الفردية حيث أنه من المعلوم أنه لتطبيق المقاربة بالكفاءات في فصل مكون من مجموعة من التلاميذ متفاوتي القدرات و الذكاء والمنحدرين من أوساط اجتماعية مختلفة لابد أن يراعي في تعلمهم مجمل هذه الفوارق ومراعاة حاجيات كل متعلم وهذا ما يتنافى مع نتائج فرضيتنا .

في حين يمكن أن تفسر نتائج فرضيتنا على ضوء خصوصية مرحلة التعليم الابتدائي والموافقة لمرحلة الطفولة (لا يفوق سنهم 11 سنة) أين يكون التلاميذ مستعدين لاحترام قواعد الضبط في المدرسة واحترام التعليمات سواء التنظيمية أو التعليمية، وهذا يتيح للأستاذ إمكانية الإدارة الصفية السليمة للقسم الذي يشرف عليه، وهذا يقلص تأثير الفوارق بين الأقسام حسب درجة اكتظاظها، خلافا لمراحل تعليمية أعلى كالمتوسط والثانوي.

وعليه فهذا العامل نجده لا يؤثر بنفس المقدار على تطبيق المقاربة بالكفاءات مقارنة بين المراحل التعليمية ، حيث نجده أقل في مرحلة التعليم الابتدائي.

استنتاج عام:

من خلال دراستنا لصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية نجد أن اغلبية الأساتذة على دراية بهذه البيداغوجيا ويطبقون منهجيتها ويتضح ذلك من خلال استجاباتهم على أبعاد الاستبيان إذ أن مستوى الصعوبات عندهم متوسطة خاصة في مرحلة التخطيط والتنفيذ أي ان العمليات التعليمية المتعلقة بالأستاذ بحد ذاته متوسطة في حين نجدهم يواجهون بعض الصعوبات خصوصا فيما يتعلق بمرحلة التقويم كعدم القدرة على التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا وتصحيح جميع الأنشطة لضيق الوقت واستعمال العقوبة المناسبة للتلاميذ الذين لا ينجزون واجباتهم ولا يمكن ارجاع ذلك الى سبب واحد بعينه وذلك لكثرة الأسباب كالإصلاحات الدورية التي تطلقها وزارة التربية والتي تأتي بعد تحقيق الاستقرار التعليمي للأساتذة وكذا كثافة المناهج وصعوبتها مقارنة بمستوى التلاميذ دون أن ننقص من وزن سبب دون الآخر، فالمقاربة بالكفاءات ومع التجديد المستمر لها لا تزال غامضة في أذهان بعض الأساتذة هذا ما يعني أن تكوين المدرسين شرط أساسي لإدماج مفاهيم تربوية جديدة، لأن ممارسة ما هو جديد يتطلب تغييرا في المفاهيم والتصورات و قناعات مترسخة منذ سنين .

– هذا من خلال الجانب النظري للدراسة أما من خلال الجانب الميداني فقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

– مستوى صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي موجود بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (43,10)، وانحراف معياري(7,04)، ووزن نسبي (57,47%)، في المقياس ككل.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير الجنس. حيث بلغت قيمة "ت test" (1.34) وقدرت قيمة sig(0.84) عند مستوى دلالة (α=0,05)

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير المادة المدرسة حيث بلغت قيمة "ت" **(t–test)** (1.45) وقدرت قيمة **sig** الاحتمالية ب(0.150) عند مستوى دلالة (α=0,05)

– عدم وجود فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الشهادة(أقل من ليسانس، ليسانس، ماستر) حيث بلغت قيمة(F) بـ **(2,66)** وقدرت قيمة**(sig)** بـ **(0,07)** عند مستوى دلالة (α=0,05)

– عدم وجود فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغير الأقدمية المهنية(أقل من 10سنوات، من 10إالى 21 سنة، من 21 الى 32 سنة) حيث بلغت قيمة **(F)** بـ **(1,74)** و قدرت قيمة**(sig)** بـ **(0,18)** عند مستوى الدلالة **(α=0,05)**

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة في ضوء متغير تعداد التلاميذ داخل القسم (أقل من25 تلميذ، من 25 إلى 35 تلميذ، أكثر من 35 تلميذ) حيث بلغت أن قيمة (F) قدرت بـ (0,046) في حين قدرت قيمة(sig) بـ (0,955) عند مستوى الدلالة (α=0,05)

- مقترحات الدراسة:

- توفير الوسائل والأدوات التي تناسب التدريس بالكفايات.
- التركيز على تكوين المعلمين أثناء الخدمة من خلال دورات تدريبية قصيرة المدى.
- التخلي عن الدروس التي ثبت صعوبتها من خلال آراء المعلمين و نتائج التقويم في الامتحانات المدرسية.
- الاهتمام بإنجازات المعلمين ودعمها.
- إعادة النظر في الحجم الساعي للحصص وهذا لإزالة الصعوبة التي يعاني منها الأستاذ في جعل التلاميذ ينجزون كل الأنشطة.
- ضرورة الاهتمام بفئات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا وايجاد حلول لهم.
- توفير المصادر والمراجع الخارجية التي تساعد المعلمين في إعداد الدروس كالكتب العلمية والمجلات التربوية.
- الأخذ بعين الاعتبار رأي المختصين عند القيام بأي تعديل في المنظومة التربوية.

خاتمة :

تناول هذا البحث موضوعا في غاية الأهمية، وهو صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، والذي حاولنا من خلاله التوصل الى معرفة مدى نجاعة التدريس بالمقاربة بالكفاءات ومستوى وجود صعوبات في تطبيق هذه المقاربة، خاصة وأن المقاربة بالكفاءات تسعى الى تثقيف المتعلم واعداده لمواجهة عصر الانفجار ومواكبة التدفق التكنولوجي، وكذا اخراج المتعلم من دائرة التلقين .

وقد تم تبني هذه المقاربة أول مرة في الجزائر في عام 2003 وهذا بعد تفعيل اصلاحات جوهرية في النظام التربوي، تم اعتمادها كونها تصب في منحى استهداف القدرات المعرفية لدى التلاميذ في العملية التعليمية التعلمية، ليكونو مهاريين ذو كفاءة، أي قادرين على استخدام المعرفة في مواقفهم الحياتية

وبهذا فالمقاربة بالكفاءات تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية ككل فتعتبر كمنهج عمليا يفيد في اكساب المتعلم جملة من المهارات والقدرات التي تمنحه مرونة في التفكير تجعله يتجاوب مع الحياة باستقلالية، وتمكنه من التوافق مع متطلبات العصر بمتغيراته، كم تم اعتبار المقاربة بالكفاءات كمنهج بيداغوجي يرمي الى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية.

وتمتاز هذه المقاربة عن سابقاتها من المقاربات في كونها تقوم على أساس أن التعلم هو الجوهر وبناءا على هذا فالمقاربة بالكفاءات تركز على ربط المكتسبات السابقة مع المعارف الجديدة ويكون التعلم فيها تحديا بالنسبة للمتعلم يوظف فيه كل امكاناته و قدراته الخاصة، و دواعي تبني هذه المقاربة في الجزائر هي تفعيل محتويات والمواد التعليمية في المدرسة والحياة والطموح الى تحويل المعرفة النظرية الى معرفة عملية حيث أن لهذه المقاربة مميزات عدة أهمها أنها تتبنى الطرائق البيداغوجية النشطة بتنظيم وتنشيط وضعيات التعليم والابتكار .

أما المعلم فيشكل العنصر الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية وفق المقاربة بالكفاءات ويعد المعلم حلقة وصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا، لتحقيق الموائمة بين متطلباتها فيعملان سويا وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات التفكير فالمعلم اذن هو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية التعلمية وضبطها واستخدام تقنيات التعلم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم و تعلمهم

ومن المهام التدريسية الموكلة للمعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات أنه يعمل على تنمية كل ما من شأنه أن يدفع بالمتعلم الى اعادة توظيف مكتسباته وأن يعمل مع كل التلاميذ على حد سواء

ولكي يقوم المعلم بالقيام بدوره التربوي على أكمل وجه وجب توفر فيه خصائص دون غيره من أفراد المجتمع فيجب على المعلم أن يكون مدركا لمميزاته ونقاط الضعف عنده ،لكي يطور نفسه الى الأحسن

ويجب عليه أيضا أن لا يتخذ أحكام مسبقة على التلاميذ، فالمعلم الجيد يبحث دائما عن الجوانب الايجابية عند تلاميذه، وينميها لكي يتخطى بها الجوانب السلبية .

والمعلم أيضا يتمتع بمجموعة من الحقوق من بينها توفير كل الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة والتجهيزات التي قد يحتاج اليها أثناء تأديته لعمله، التي تساعد على وصول المعلومة للطلاب، بالاضافة الى تحسين الوضع المادي للمعلم لما لهذا الاخير من دور فعال في دفعه نحو العطاء الجاد، كما أن على المعلم واجبات عدة نذكر منها على سبيل المثال الالتزام بحضور الاجتماعات ومجالس الاباء والتعرف الى حاجات التلاميذ في المدرسة و البيت والمجتمع

ولقد تبين لنا بعد تناولنا للإطارين النظري والميداني، أن وبالرغم من نجاعة واثبات فعالية المقاربة بالكفاءات في بعض الدول الا أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي والمتعلمين –حسب معلمي التعليم الابتدائي– يواجهون بعض العقبات والمشكلات في تطبيق هذه المقاربة في الجزائر هذه الصعوبات تظهر في التخطيط والتنفيذ و التقويم و يمكن ارجاع ذلك الى متغيرات عدة من بينها قلة خبرة المعلم وعدم توافر الوسائل التعليمية التي تسهل تقديم و استيعاب الدرس و صعوبة المناهج مقارنة بمستوى التلاميذ وغيرها من العوامل.

وبهذا اذا تضافرت جهود كافة المسؤولين التربويين من مفتشين ومدراء ومعلمين، واتجهت صوب هدف واحد ،فان سد الفجوات بين الواقع والمتوقع قد تتضاءل، كل هذه الجهود من شأنها أن تحسن حال المدرسة الجزائرية، ويمكن أن توفر مناخا جديدا يساهم في ترقية المعارف لدى الطالب في جميع المستويات ،ويعطي أدوات جديدة للمعلم لأداء وظيفته على أحسن وجه.

قائمة المصادر و المراجع :

1- أبو هاشم، حسن محمد.(2006).الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss .

2- أسد، سيد.و الكناني، عبد المنعم(1996). سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق .ط1.بيروت:دار النهضة العربية للنشر و الطباعة.

3- ألمان، اسماعيل.وهاشمي، عمر.(2000).الكفاءات –سلسلة موعدك التربوي–حسين داي: المركز الوطني للوثائق التربوية.

4- أنطوان،نعمة.(2000).المنجد في اللغة العربية المعاصرة. ط1.بيروت: دار المشرق.

5- براهيمي،محمد. وبهناس،بوبك. (2017). معوقات تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا في مرحلة التعليم المتوسط .*مجلة تطوير العلوم*، مجلد 10.العدد2 .

6- بزقراوي، نوال. وجوال، كريمة.(2017). واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التعليم الابتدائي .*مجلة تطوير العلوم الاجتماعية* . المجلد10.العدد2.الجزائر.

7- بلمهدي، حياة. (2018/2017). دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.مذكرة لنيل شهادة الماستر.كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم.الجزائر

8- بن بوزيد ، حكيمة. (2017).الانتقال من المقاربة بالأهداف الى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية السنة الرابعة ابتدائي نموذجا .مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي.كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

9- بني مسعود، لبنى. (2008/2007). التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات .مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية .

10- بولعسل، سعاد.(2021). صعوبات اجراءات المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية .*مجلة ريحان للنشر العلمي تصدر عن مركز فكر للدراسات والتطوير*، العدد العاشر ص ص80-92.

11- بومدفع، الطاهر.وخنوش، عبد القادر.(2020).المقاربة بالكفاءات في المنظومة الجزائرية لماذا وكيف؟ .*مجلة التربية والصحة النفسية*، المجلد السادس.العدد الأول.الجزائر2.

12- تمزور، قويدر.(2017/2016). الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربوي. كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية. جامعة عاشور زيان .الجلفة. الجزائر.

13- جرادات،عزت.وذوقان،عبيدات.وأبوغزالة،هيفاء.وخيري،عبد اللطيف.(2008). التدريس الفعال.ط1.عمان:دار الصفاء للنشر.

14- حاجي، فريد.(2005).التدريس و التقويم بالكفاءات .سلسلة موعدك التربوي .العدد 19.

15- الحثروبي، محمد صالح. (2002).المدخل الى التدريس بالكفاءات. ط2.الجزائر: شركة الهدى للنشر والتوزيع .

16- الحمزة، بشير.(2006).المرشد المعين للسادة على تعليم اللغة العربية قراءة وتعبيرا.ط1.عين مليلة :دار الهدى.

17- حمو، عياش. (2012/2011). واقع التوجيه المدرسي في ضوء تطبيق استراتيجية المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مستشاري التوجيه و الارشاد المدرسي .مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير.جامعة الجزائر2

18- خلدون،خولة.وبوريسة،سمية.(2016/2015). واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي الابتدائي.مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر علم اجتماع التربية .كلية العلوم الاجتماعية .جامعة محمد الصديق بن يحي .جيجيل.

19- الدخيل، عزام.(2015). مع المعلم لمحات في أهمية المعلم ،دور المعلم في العملية التربوية و التعليمية .ط3.بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

20- رشوان،عبد الحميد.(2007). العلم و التعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع.دون طبعة.مؤسسة شباب الجامعة

21- رمو، لمى. (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في اتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية .أطروحة دكتوراه في التربية.دمشق.سوريا.

22- زيتون، كمال.(2003).التدريس (نماذجه وأهدافه).ط1.مصر:عالم الكتب.

23- سحنون، حورية.(2018).واقع التقويم في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة .مذكرة لنيل شهادة الماستر.كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية.الجزائر.

24- السميع، مصطفى.وحوالة، سهير.(2005). اعداد المعلم و تنميته و تدريبه.ط1.عمان: دارالفكر للنشر و التوزيع.

25- سنقوفه ،أمال. وعوفي،مصطفى.(2021). المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف الى المقاربة بالكفاءات بين النظري و التطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية .*مجلة العلوم الاجتماعية،المجلد15،العدد2*.ص ص129-140.

26- السيد، فؤاد بهي.(1979).علم النفس الاحصائي و قياس العقل البشري.ط3.القاهرة: دار الانجلو المصرية.

27- شتوي، يوسف.(2009/2008).واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر.رسالة ماجستير .كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية .جامعة يوسف بن خدة .الجزائر.

28- شنين، فاتح. وشنة، محمد رضا. (2011/2010).واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*.عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية .الوادي.الجزائر.

29- عباد ،مسعود. بن يحيى ،محمد. (2006).المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم .الجزائر.

30- عبد العزيز، سمية(2018/2017).التدريس –المقاربة بالكفاءات- السنة أولى متوسط (الجيل الثاني).مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات عامة. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

31- عبد المجيد، ابراهيم مروان. (1999).أسس البحث العلمي لاعداد الرسائل الجامعية.ط1.عمان: الوراق للنشر و التوزيع .

32- عتيق، منى. (2011). واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي .*مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية* .عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية .

33- العرابي، محمود.(2011/2010).دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات.مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير.كلية العلوم الاجتماعية.جامعة وهران.الجزائر.

34- العطوي، آسيا. (2010/2009). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي.مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير. كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية. جامعة فرحات عباس. سطيف. الجزائر.

35- عكيشي،نور الهدى.(2014) المكانة الاجتماعية للمعلم و دورها في العملية التربوية .مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر جامعة حمة لخضر الوادي الجزائر .

36- عميمر، عبد العزيز.(2005).مقاربة التدريس بالكفاءات. دط.الأبيار:

37- فاتحي، محمد. (2004).تقييم الكفايات .ترجمة عبد الكريم غريب.الدار البيضاء:منشورات عالم التربية

38- الفتلاوي، سهيلة.(2003).الكفايات التدريسية- المفهوم التدريب الاداء- .ط1.القاهرة: دار الشروق للنشر و التوزيع .

39- قاسي، فضيلة. (2020).اتجهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو المقاربة بالكفاءات.مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر.كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة العربي بن مهيدي .البواقي .الجزائر.

40- قرين، العيد. وبراهيمي، براهيم.(2017).مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في اطار الاصلاحات التربوية من وجهة نظر مفتشي وأساتذة التعليم المتوسط. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية* ،العدد.01

41- كساسرة، ميادة. لالوش، صليحة.(2020). أثر تدريس المقاربة بالكفاءات على تكوين خريجي معلمي مرحلة الابتدائية بالمدرسة العليا للأساتذة .*مجلة البحوث التربوية و التعليمية المجلد* 9 العدد 1.ص ص165-196.

42- كلثوم، قاجة. ومريم، بن سكريفة.(2011/2010). الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات دراسة استكشافية على عينة من المعلمين .جامعة قاصدي مرباح .ورقلة الجزائر.

43- لبيض،عبد المجيد.(2009). تقويم الكفاءة مفهوم جديد في التدريس.*مجلة العلوم الانسانية*، المجلد أ.العدد30.ص ص49-65.

44- مجيدي، الطيب. (2015/2014). دراسة تقييمية لواقع تطبيق بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي .*مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*. العدد2 .

45- محمد وعلي، الطاهر. (2007).نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات .ط1.الجزائر: دار الكتب العلمية للطباعة.

46- مزهود، نوال. (2021/2020).واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية .مذكرة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في علم الاجتماع . كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية .جامعة محمد خيضر بسكرة.

47- معامير، الأزهر. (2015/2014).المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية السنة أولى ابتدائي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير. كلية الأداب و اللغات. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

48- مهاني،رندة. (2010). دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة .مذكرة لاستكمال الماجستير .الجامعة الاسلامية .غزة.

49- هويدي، عبد الباسط. دركي، ايمان. (2017). الصعوبات التطبيقية التي تواجه الأساتذة في عملية التدريس بالكفايات. جامعة حمه لخضر.الوادي. الجزائر.

50- وزارة التربية الوطنية .(2013). الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للغة العربية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

51- وزارة التربية الوطنية .(2014).ارشادات تربوية و مهنية من أجل تحكم الأساتذة في الأسس الاحترافية و ترقية أدائه التربوي لتحقيق جودة التعليم .دليل التقويم التربوي لأساتذة التعليم الثانوي بالجزائر.

52- ياحي، جمال.(2017).متطلبات التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. *مجلة الحقيقة للعلوم الانسانية و الاجتماعية*. العدد 40.

الملاحق

الملحق رقم (01): الاستبيان

جامعة محمد البشير الابراهيمي

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم علم النفس

استبانة حول

الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات

- **بيانات أولية**

الاسم و اللقب: ..... الابتدائية :
.....
الجنس : ذكر☐ أنثى ☐ المنصب :موّقت ☐.دائم ☐
الشهادة : أقل من ليسانس☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ ماستر فما فوق ☐
المادة المدرسة : عربية ☐ فرنسية ☐
الأقدمية المهنية :أقل من 10سنوات☐ .من 10 الى 21 سنة☐ , من 21 الى 32 سنة ☐
تعداد التلاميذ داخل القسم :أقل من25 تلميذ☐ .من 25 الى 35 تلميذ ☐,أكثر من 35 تلميذ☐

- **تعليمات الإجابة** :

أخي الأستاذ(ة):

في إطار القيام بالبحوث العلمية في مجال علم النفس نريد تطبيق هذه الاستبيان. بهدفا لتعرف على مدى انطباق بعض من الأنماط السلوكية عليك.

المطلوب:منك قراءة كل عبارة بتأني والاستجابة لها بوضع علامة **(×)** أمام كل عبارة في الخانة المناسبة، وذلك لتحديد مدى موقفك من كل عبارة . ولاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فكل الإجابة تعد صحيحة طالما تعبر فعلا عن حقيقة شعورك اتجاه المعنى الذي تحمله العبارة. لا تنس أن تجيب على كل العبارات.

نشكركم أخي الأستاذ (ة) على تكرمكم وتخصيص جزء من وقتكم الثمين ونقدر لكم جهدكم وتعاونكم معنا.

الباحثتان :بن مرزوق سهام –خيار خولة

شكرا على اهتمامكم و تعاونكم

الرقم	البنود	عالية	منخفضة	متوسطة
	مرحلة التخطيط			
1	أجد صعوبة في صياغة الكفاءة القاعدية			
2	أجد صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة			
3	أجد صعوبة في طريقة التدريس المناسبة للدرس			
4	أجد صعوبة في وضع الوسائل التعليمية التي تساعد على استيعاب الدرس لعدم توفرها			
5	أجد صعوبة في ايجاد بعض المصادر الخارجية أثناء الاعداد			
6	أجد صعوبة في اختيار نوع الاختبار التحصيلي المناسب لتقويم التلاميذ			
7	أجد صعوبة في اختيار الأنشطة (التمارين) المناسبة للدرس نظرا لكثرة المعلومات			
	مرحلة التنفيذ			
1	أجد صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ			
2	أجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ مشاركين فاعلين في الدرس			
3	أجد صعوبة في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ لأنها تفوق مستواهم			
4	أجد صعوبة في شد انتباه التلاميذ طوال الحصة			
5	أجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ يندمجون في النشاط الصفي			
6	أجد صعوبة في توزيع الأسئلة حسب مستوى ذكاء التلاميذ			
7	أجد صعوبة في تكييف الدرس حسب مستوى التلاميذ			
8	أجد صعوبة في ضبط بعض سلوكات التلاميذ أثناء الدرس كالتشويش مثلا			
9	أجد صعوبة في التعامل مع فئة التلاميذ المتفوقين لاشراك التلاميذ الاخرين في النقاش			
10	أجد صعوبة في الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الضعاف)			
11	أجد صعوبة في تكييف وضعية جلوس التلاميذ داخل القسم حسب ما تستدعيه أنشطة التعلم			
	مرحلة التقويم			
1	أجد صعوبة في جعل التلاميذ ينجزون كل الأنشطة (التمارين) المقترحة لضيق الوقت			
2	أجد صعوبة في تسجيل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة			
3	أجد صعوبة في تحديد نوع الواجبات المنزلية التي أكلف بها التلاميذ			
4	أجد صعوبة في مر اقبة الواجبات المنزلية للتلاميذ			
5	أجد صعوبة في تصحيح أنشطة كل المواد			
6	أجد صعوبة في تصحيح الواجبات المنزلية			
7	أجد صعوبة في تحديد العقوبة للتلاميذ الذين لا ينجزون واجباتهم			

الملحق رقم (02) نتائج المعالجة الاحصائية

Statistiques descriptives						
	N	Somme	Moyenne	Ecart type	النسبة	
السؤال1	59,00	89,00	1,51	0,57	50,28	
السؤال2	59,00	84,00	1,42	0,62	47,46	
السؤال3	59,00	80,00	1,36	0,58	45,20	
السؤال4	59,00	125,00	2,12	0,70	70,62	
السؤال5	59,00	100,00	1,69	0,62	56,50	
السؤال6	59,00	88,00	1,49	0,65	49,72	
السؤال7	59,00	85,00	1,44	0,65	48,02	
بعد1	59,00	651,00	11,03	2,48	367,80	52,54
السؤال8	59,00	109,00	1,85	0,69	61,58	
السؤال9	59,00	104,00	1,76	0,60	58,76	
السؤال10	59,00	123,00	2,08	0,79	69,49	
السؤال11	59,00	100,00	1,69	0,68	56,50	
السؤال12	59,00	93,00	1,58	0,62	52,54	
السؤال13	59,00	86,00	1,46	0,62	48,59	
السؤال14	59,00	84,00	1,42	0,59	47,46	
السؤال15	59,00	80,00	1,36	0,55	45,20	
السؤال16	59,00	93,00	1,58	0,70	52,54	
السؤال17	59,00	118,00	2,00	0,79	66,67	
السؤال18	59,00	80,00	1,36	0,66	45,20	
بعد2	59,00	1070,00	18,14	3,47	604,52	54,96
السؤال19	59,00	138,00	2,34	0,76	77,97	
السؤال20	59,00	97,00	1,64	0,61	54,80	
السؤال21	59,00	79,00	1,34	0,54	44,63	
السؤال22	59,00	112,00	1,90	0,74	63,28	
السؤال23	59,00	139,00	2,36	0,78	78,53	
السؤال24	59,00	129,00	2,19	0,78	72,88	
السؤال25	59,00	128,00	2,17	0,83	72,32	
مجموع3	59,00	822,00	13,93	2,71	464,41	66,34
صعوبات التطبيق	59,00	2543,00	43,10	7,04	1436,72	57,47
N valide (liste)	59,00					

الفرضية 2

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
صعوباتالتطبيق	انثى	48	43,6875	7,23807	1,04473
	ذكر	11	40,5455	5,71601	1,72344

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
صعوباتالتطبيق	Hypothèse de variances égales	1,302	0,259	1,344	57	0,184	3,14205	2,33829	-1,54031	7,82440
	Hypothèse de variances inégales			1,559	18,177	0,136	3,14205	2,01537	-1,08912	7,37321

الفرضية3

Descriptives								
صعوباتالتطبيق								
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
اقلمنليسانس	9	39,1111	3,65529	1,21843	36,3014	41,9208	34,00	45,00
ليسانس	46	44,1957	7,17595	1,05804	42,0647	46,3266	30,00	61,00
ماستر	4	39,5000	8,22598	4,11299	26,4106	52,5894	30,00	50,00
Total	59	43,1017	7,04345	0,91698	41,2662	44,9372	30,00	61,00

ANOVA					
صعوباتالتطبيق					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	250,262	2	125,131	2,667	0,078
Intragroupes	2627,128	56	46,913		
Total	2877,390	58			

الفرضية 4

Statistiques de groupe					
المادةمدرسة		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
صعوباتالتطبيق	عربية	53	43,5472	7,08076	0,97262
	فرنسية	6	39,1667	5,77639	2,35820

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
صعوباتالتطبيق	Hypothèse de variances égales	0,303	0,584	1,458	57	0,150	4,38050	3,00487	-1,63664	10,39765
	Hypothèse de variances inégales			1,717	6,827	0,131	4,38050	2,55090	-1,68259	10,44359

الفرضية 5

Descriptives								
صعوباتالتطبيق								
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
أقل10سنوات	37	44,4054	7,41792	1,21950	41,9321	46,8787	30,00	61,00
من 10الى21	11	41,0000	6,92820	2,08893	36,3456	45,6544	31,00	51,00
من21سنةالى32سنة	11	40,8182	4,97631	1,50041	37,4751	44,1613	34,00	49,00
Total	59	43,1017	7,04345	0,91698	41,2662	44,9372	30,00	61,00

صعوباتالتطبيق

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	168,835	2	84,417	1,745	0,184
Intragroupes	2708,555	56	48,367		
Total	2877,390	58			

الفرضية 6

صعوباتالتطبيق

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
اقل من25تلميذ	7	42,4286	7,80720	2,95084	35,2081	49,6490	30,00	51,00
من 25الى35تلميذ	30	43,0667	6,01683	1,09852	40,8199	45,3134	31,00	55,00
أكثرمن 35تلميذ	22	43,3636	8,32978	1,77592	39,6704	47,0569	30,00	61,00
Total	59	43,1017	7,04345	0,91698	41,2662	44,9372	30,00	61,00

صعوباتالتطبيق

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	4,718	2	2,359	0,046	0,955
Intragroupes	2872,672	56	51,298		
Total	2877,390	58			

تمت بحمد الله